

# 小学部の研究

自己を受けとめ表現し，他者を認める子どもを  
目指した自立活動の時間における指導  
「にじいろタイム」の授業づくり

～子どもの発達を踏まえた目標設定と評価に視点を当てて～

# 目 次

I	学部研究主題	21
II	学部研究主題設定の理由	21
1	研究の背景	21
(1)	子どもの実態から	21
(2)	前次研究から	21
(3)	社会の背景から	22
(4)	総括として	23
2	研究主題について	23
(1)	「自己を受けとめ表現する」とは	23
(2)	「他者を認める」とは	24
(3)	自立活動の時間における指導としての「にじいろタイム」	25
(4)	「子どもの発達を踏まえた目標設定と評価」とは	26
(5)	全体研究と学部研究の関連	27
III	研究目的	28
IV	研究仮説	28
V	研究内容	28
VI	研究方法	29
1	研究方法	29
2	研究計画	30
VII	研究の実際	30
1	研究内容1について	31
(1)	にじいろタイムの指導プログラム	31
(2)	にじいろタイムにおける目標設定の手続き	33
2	研究内容2について	37
(1)	子どもの様子と学習課題	37
(2)	授業実践	38
(3)	評価について	40
3	研究内容3について	44
(1)	小学部での取組	44
(2)	中学部での取組	45
(3)	連携の成果と課題	46
VIII	まとめと今後の課題	47
1	子どもの姿より	47
(1)	にじいろタイムにおいて	47
(2)	他の指導の形態において	47
(3)	日常生活において	47
2	目標設定と評価の在り方	48
(1)	目標設定について	48
(2)	評価の在り方について	48
	参考・引用文献	49

## I 学部研究主題

自己を受けとめ表現し、他者を認める子どもを目指した  
自立活動の時間における指導「にじいろタイム」の授業づくり  
—子どもの発達を踏まえた目標設定と評価に視点を当てて—

## II 学部研究主題設定の理由

### 1 研究の背景

#### (1) 子どもの実態から

学校教育のスタートである小学部は、毎日の生活のリズムをつくり、自分の身の回りのことや、身近な教師や友達とのかかわりに興味・関心をもてるようにし、自分からしよう、自分からかかわろうという気持ちを育てる大切な段階である。

本校小学部の子どもたちは、対人的なかかわり面を見てみると、友達とかかわりたいという気持ちがあり、友達の行動をまねして楽しんだり、教師や友達と一緒にままごと遊びやお店遊びなどのごっこ遊びを楽しんだりする姿が見られるなど、言葉や身振りで教師とのやりとりが上手にできているように思われる。一方、遊んだ物を元の場所に片付けたり、給食当番で1対1対応により配膳をしたりすることはうまくできるようになったが、友達が遊んでいるおもちゃを取り上げてしまいトラブルになったり、気持ちがうまく通じず、途中で遊びをやめてしまったり、友達が遊ぶ姿を見ている自分から仲間に入って行けなかったりする子どもたちの様子も見られる。

また、上述したような1対1対応による物的なかかわりの側面は発達しているものの、友達とのトラブルの様子を見ると人と人との位置関係や環境の把握などに係る側面の発達は十分であるとは言い難い。これは、相手に自分の気持ちを伝える手段やタイミングが分からなかったり、相手の気持ちを推察することが苦手であったり、遊びのルール理解が困難であったりすることが要因と思われる。

#### (2) 前次研究から

わたしたちはこれまでも、日常生活の指導や生活単元学習などの領域・教科を合わせた指導、教科別の指導を含めて、学校の教育活動全体を通して基本的な生活習慣や社会適応に必要とされる知識、技能、態度などについての指導を行ってきた。特に「コミュニケーション」、「社会性・集団参加」における課題については、様々な機会をとらえて教育活動全体で指導を行ってきた。宇佐川（2001）によると「集団活動の最も基本的な意義は、コミュニケーションを発展させること」であるとし、「グループの機能が発揮されれば、互いに影響し合って育ち合う可能性をもっている」としている。また、コミュニケーションや社会性は、他者とかかわり抜きには成立しないことから「コミュニケーション」、「社会性・集団参加」における育ちを集団で指導することで、その効果が期待できると考えた。

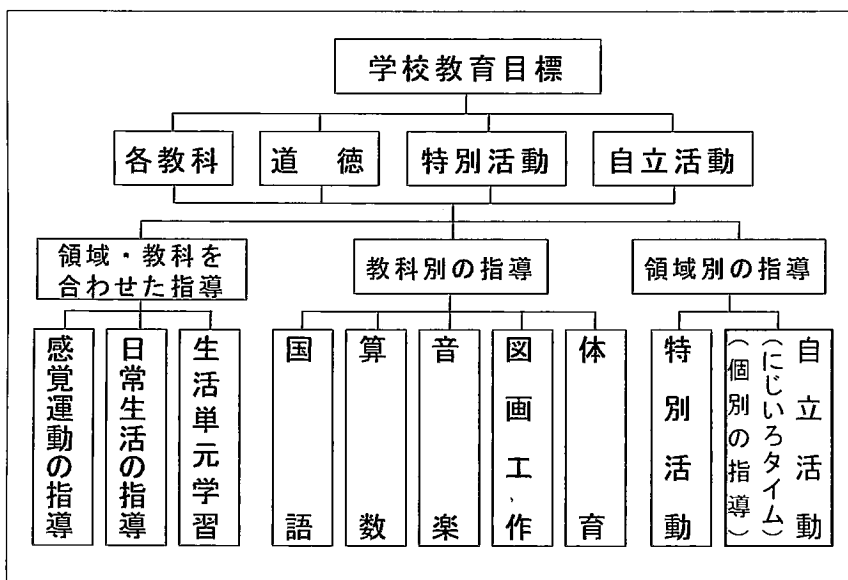


図 2-1 小学部教育課程の構造図

わたしたちは前次研究において、上述の「コミュニケーション」、「社会性・集団参加」における学習課題の重要性を踏まえ、一層その教育効果を上げるために自立活動の時間における指導の一つである「にじいろタイム」を設定した。そして子どもの教育的ニーズを基にしたグループを編成し計画的・継続的に実践を行った。

その成果として、「コミュニケーション」、「社会性・集団参加」の領域に直接アプローチすることで、小集団における教師や友達とのよりよいかかわりが増えてきた。具体的には「A児はゲームに負けても怒らずに、次の機会にチャレンジすることができるようになった」、「B児は友達と遊んでいるときに『かして』と自分から言うことができるようになった」、「C児は友達からの誘いに手を挙げてこたえ、一緒に遊ぶことができるようになった」などである。このような姿から他者との関係性の中で自分の要求を調整し、自己を受けとめ他者を認める姿の芽生えが見えてきていると言える。このような子どもたちのよりよい変容の背景としては、言葉の意味や文脈を理解する受信者としての力が付いてきていると同時に、にじいろタイムの中で自分の言葉や行動が周りに認められコミュニケーションの成功経験を積むことで、発信者としての基盤になるコミュニケーション意欲が培われているからだと思われる。また教師は「子どもたちの様々な障害の特性に応じた手立てに視点を当てた取組ができ、日ごろから『子どもたちが日常生活の中でよりよいかかわりができる』と意識して指導する場面が多くなったこと」が挙げられる。

一方、研究課題としては、アセスメントの活用方法や具体的な指導及び評価方法など、授業の評価・改善といった授業実践への生かし方が十分でなかったと考えている。そのことについて、わたしたちは、子どもの発達を踏まえた実態把握や具体的な目標設定・評価の在り方について明確に整理できていなかったことを一つの要因として考えた。

そこで、本次研究では、一人一人の子どもの発達の課題や教師の指導課題から、これまで以上に「コミュニケーション」、「社会性・集団参加」の領域にアプローチするために、自立活動の時間における指導の一つである「にじいろタイム」を研究することにした。そして、これまでのような障害の特性に応じるということに加えて、「発達の視点」を加えることにした。具体的には、発達検査、行動観察、これまでの指導経過などを基に、運動、情緒、認知、コミュニケーションなど総合的な側面から子どもの全体像をとらえた目標設定や授業実践、評価の在り方に視点を当てていくことにした。

### (3) 社会の背景から

「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」（中央教育審議会教育課程部会－平成 19 年 11 月 7 日）の中に「生きる力」について「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いや

る心や感動する心などの豊かな人間性」と示されている。また、自立活動については「多様な障害に応じた適切な指導を一層充実させるため、他者とのかかわり、他者の意図や感情の理解、自己理解と行動の調整、集団への参加、感覚や認知の特性への対応などに関することを内容の項目に盛り込む」としている。さらに「現行の五つの区分に加え、新たな区分として『人間関係の形成（仮称）』を設け、それぞれの区分と項目の関連を整理する」とも示されている。

これらのことから、わたしたちが「コミュニケーション」、「社会性・集団参加」に焦点を当てようとしていることは極めて重要なことであると考えられる。

#### (4) 総括として

これまで述べてきた子どもたちの実態、前次研究、自立活動を取り上げた理由などを踏まえると、自立活動の時間における指導の一つである「にじいろタイム」を継続して研究し、授業実践していくことが重要であると考えられる。そして「コミュニケーション」「社会性・集団参加」に重点を置いて授業実践することが、小学部の考える「自己を受けとめ表現し、他者を認める姿」を目指すことになり、ひいては全体研究主題にある「今を、将来をよりよく生きていく姿」にもつながることになる。



写真 2-1 生活単元学習  
「なかまの家にとまろう」  
順番を待って、友達と一緒に遊ぶ様子

## 2 研究主題について

### (1) 「自己を受けとめ表現する」とは

津守（1984）は、自我の発達について以下のように述べている。

「赤ん坊は、次第に外界にある物や人に気付き、また、自分の快感や不快を意識する。そこでは、母親（養育者）への信頼感に支えられて生まれた『自我』が存在する。」

「幼児期初期に、内界と外界の境界の意識がはっきりとしてくる。その多くは、まだ、ことばとしては、明瞭にあらわされていない触覚・嗅覚・運動感覚、その他の体感による直接感覚による意識である。意識の範囲が広がり、自分とは違った意図をもつ他者の存在に気付くようになると、矛盾する体験を統合しようと努力する。その時期を経て統合に成功したとき、それは心的イメージとして把握されるにいたる。」

このような自分の世界と他者の世界とを統合する機能としての自我が働いて、自己抑制力となるという。自我の統合の体験が、幼児期においてなされるということは、重要なことであり、その体験は、児童期・青年期など各段階の自我の成長の基本となる。

このように、自我・自己の発達は、母親などの身近な養育者との信頼感や諸感覚機能や身体全体の発達、外界の認知など、様々な側面の発達に支えられていること、また、初期の自我の統合の体験をていねいに作っていくことが、他者との関係において自己抑制力を育むことにつながるということが指摘される。



写真 2-2 みんなで力を合わせて  
いもほりをする子どもたち

小学部の子どもたちの様子を見てみると、好きな絵本を何度も教師のところに持ってくる子ども、お皿に砂を入れたり出したりして砂遊びに夢中になる子ども、おやつ作りで材料を混ぜたり焼いたりする活動をやりたくて仕方ない子どもなど、興味・関心が高く、できると思えること、やりたいと思う活動には意欲的に取り組む姿が見られる。一方、苦手なことに対しては、例えば「ジャングルジムで遊んでいるときに、頂上まで登りたい気持ちはあるものの尻込みしていたが、教師が近くで見守るとチャレンジして登り切って満面の

笑顔を見せる」など周囲の支えによってやり遂げ、成就感や達成感を得ていくといった子どもの様子も見られる。このように、子どもたちが、自分からできると思えることや、やりたいと思う活動を十分に行っていくことや苦手な気持ちをもっていることへも周囲の支えを受けながら、向かっていくこと、そして、共に過ごす友達や教師など安心できる環境の中で自分の思いを表情や言葉で伝えていくことは、自我の発達に大切な過程であり、自己統制力を育てることもつながっていく。これらのことから、「自己を受けとめ表現する」とは以下のように考えた。

できる自分も苦手な気持ちをもっている自分も受けとめて  
表情や言葉で伝えること



## (2) 「他者を認める」とは

社会性の発達は、身近な大人との関係を通して促進されると言われる。浅見(1980)らは「本来、子どもが自己と他者を区別するということは、母親との関係において発達する。その関係では、授乳から始まり、あやしや抱っこ「イナイ、イナイ、バア」などの簡単な遊びへと展開されるものである。」と述べている。遊びは、子どもの生活の中で、ごく自然に行われているように見えるもので、ややもすると軽く見過ごされがちであるが、子どもにとって遊びは生活そのものであり、遊びによってこそ、様々なことを経験し、学習し、自己の心的世界と外界の現実について認識するものである。このようなことから、他者とのかかわりについて遊びの発達を基に考えてみる。



写真 2-3 遊具に友達と一緒に  
乗る子どもたち

発達の初期には、身近な大人とのかかわりが中心であり生理的な要求を満たしてもらえるとともに「イナイ、イナイ、バア」などの遊びを通して特定の大人との関係ができてくる。その後、同年齢の子どもへの関心が高まり、数人で場を共有してはいるものの、各々が砂遊びなどをする「平行遊び」の段階となる。そして、友達とイメージを共有したり、調整したりするごっこ遊びなどの「役割のある遊び」の段階となる。さらに、ままごとなどの役割のある遊びは、ヒーローごっこや戦いごっこのように「ストーリー性のある遊び」になり、次第に鬼ごっこや陣取りなどの「ルールのある遊び」へと展開していく。ルールのある遊びでは、遊びのルールそのものの理解とともに、相手の話を聞いたり気持ちを考えたりして、他者と相互にかかわる力が必要となる。そのような発達を

経て、より複雑な他者の心情を理解することや社会性の獲得と広がりにつながる。

小学部の子どもたちの実態を見ると、友達に関心があり、一緒に遊びたいと思っはいるものの自分からかかわることが難しく「平行遊び」をしていたり、ごっこ遊びをしてはいるが、相手の気持ちに気付かなかったり、ゲームなどのルールそのものを守ることが難しく、しばしばトラブルになったりすることもある。このような子どもたちに、教師が子どもの思いを代弁したり、一緒に遊びながら遊び方やかかわり方のモデルを示したりする中で、子どもたちが何を共有したいのか、だれと共有したいのか、どのように共有したいのかを明確にしていく。そのことで、わたしたちは、子どもが友達を意識できるようにし、楽しく遊べたという経験を積み上げる中で、友達とよりよくかかわりたいという気持ちを育てたい。さらに、子どもたちが自分の気持ちを伝えたり順番を守ったり、遊びのルールを理解したりという社会性を身に付けていくことが必要であると考え。

これらのことから、「他者を認める」とは以下のように考えた。

友達や教師を意識し、共有したいと思うこと



このように、わたしたちは、自己を受けとめ、他者を求める子どもたちの姿を目指すことは、全体研究でいう「今を、将来をよりよく生きる姿」につながると考えている。

### (3) 自立活動の時間における指導としての「にじいろタイム」

#### ① 「にじいろタイム」の位置付け

わたしたちは、小学部段階の発達差が大きい一人一人の子どもの遅れや障害による不均衡を改善したり、発達の進んでいる側面を更に伸ばしたりすることで遅れている側面の発達を促すような指導を行うことが大切であり、そのことが「調和的発達の基盤を培う」ことにつながると考える。知的障害のある子どもたちには、言語、運動、情緒、行動などの面で顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態が知的障害に随伴して見られる。このように随伴して見られる様々な状態についての特別な指導が必要であり、これを自立活動で指導することになる。

本校小学部の子どもたちの発達を見てみると、未分化であり感情、行動、感覚、認知など個人差もあるが、先に述べたように「コミュニケーション」、「社会性・集団参加」において発達の遅れや特に配慮を必要としている。そこで、自立活動の時間における指導として「にじいろタイム」を位置付け「コミュニケーション」、「社会性・集団参加」の領域等における教育的ニーズ等から指導プログラムを作成し、計画的・継続的に実践することにした。

#### ② 集団構成について

障害に基づく種々の困難を改善・克服を目指すことは大切であり、ICFの障害概念にもあるように、困難の改善・克服を「個人」だけの問題として解決するのではなく、社会への参加（ここでは学校活動への参加）や活動レベルの向上（機能の活用や機能連関などを踏まえて）そして、環境因子（いつでもどの場所でももてる力を発揮できる）と個人因子（安心して取り組める、新しいことに挑戦していく、大好きな友達と頑張る）との関係性の中で、自立活動をとらえ直し、そのアプローチの一つとして小集団での指導の必要性を見いだした。

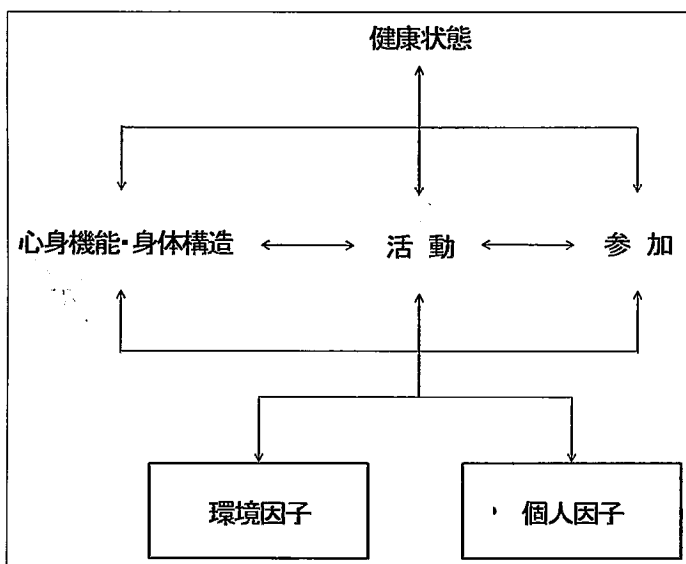


図 2-2 ICF の構成要素間の相互作用モデル

わたしたちが重点を置く「社会性・集団参加」について、現行の「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成 11 年 3 月）解説－自立活動編－」を見ると、どの区分にも関連するのであろうが、特に「2 心理的な安定－(2) 対人関係の形成の基礎に関すること」の項に次のように示してある。「対人関係の基礎となる自他の区別をすること、人の心情を理解した対応の方法を身に付けること、集団に参加し、役割を自覚して行動することを意味している。（中略）また、さら

に、自閉児の場合は、人の心情を理解することが困難であることが多く、適切な規模の集団に参加したり、共同活動を取り入れたりしながら、少しずつ自分の役割を果たすことができるよう基本的な行動の仕方を指導することも重要である」と。

加えて、「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成 11 年 3 月）解説－自立活動編－第 2 章の 5 知的障害者を教育する養護学校の自立活動の特色」には「自立活動の時間を設けて指導を行う場合は、個々の幼児児童生徒の障害の状態等を十分考慮し、個別の指導計画に基づいて、個人あるいは小集団で指導を行うなど、効果的な指導を進めることが大切である」と示している。また、コミュニケーション、社会性の発達を見ても、その広がり等については個別の指導よりも小集団での指導を行う方がより効果的であると考える。

このようなことから、本校小学部では、「にじいろタイム」において、個別の指導を基本としながら安心感のもてる小集団における指導を展開することで、より主体的にそして効果的に学習することができるのではないかと考え、グループを編成して指導を進めることにした。

#### (4) 「子どもの発達を踏まえた目標設定と評価」とは

本研究において、わたしたちは「子どもの発達を踏まえる」という場合には、子どもの発達全体を指すことを前提とする。様々な発達検査があるが、そのどれを用いても一つの発達検査であり、子どもの発達を見る一つの指標に過ぎないという立場に立ち、そこにわたしたちの日々の行動観察等を入れ込むことが重要であると考え。

子どもたちは、一単位時間の中で「分かった、できた」という達成感を得て身に付いた力を、授業以外の場面でも発揮する。そして、学年や学部が変わり、新たなステージへ進んだ後も生き続ける。そのような子どもの姿を支えるのは、言うまでもなく日々の授業であり、それを計画し実践するわたしたち教師の力量に掛かっている。自立活動の指導は、学習指導要領にその指導内容は示されているものの、具体的なものではないため、各教科と異なり、子どもの実態に応じた多様な指導が可能である一方、指導目標や内容を設定するのが難しいという側面がある。

特別支援学校における自立活動の取組の全国調査（特総研－平成 17 年報告）からも教師の専門性が課題として大きく挙がっている。教師の専門性としては、多岐に渡り指摘されているが、自立活



動における目標設定という視点で考えたとき、一人一人の子どもの発達をとらえる力は重要なものであると言える。発達検査や行動観察、前任者からの引継ぎなどにより、子どもの発達を踏まえた目標設定を行うことは、指導の根拠と方向性を明確にすることや評価を確かなものにするこへもつながっていく。

このようなことから、わたしたちは指導根拠を明確なものにし、評価をよりの確なものにするために子どもたちの発達に行動観察を加えた目標設定を目指すことにした。

#### (5) 全体研究と学部研究の関連

全体研究主題にある「よりよく生きる姿」を小学部では、「自己を受けとめ表現し、他者を認める姿」とし、本研究に取り組むことにした。わたしたちは、この学部研究主題に迫るために自立活動の時間における指導の一つである「にじいろタイム」の授業実践（目標設定と評価）を通して、全体研究にある「確かな学び」を追究することにした。

表 2-1 全体研究との関連

全 体 研 究	学 部 研 究
<p><b>【全体研究主題】</b> 今を、将来をよりよく生きる子どもを目指した授業づくり —確かな学びにつながるための評価の在り方に視点を当てて—</p> <p><b>【研究内容 1】</b> 指導の根拠と方向性を明確にする「見立てる」 (診断的評価)</p> <p><b>【研究内容 2】</b> 子どもの確かな学びを実現するための授業実践と評価の在り方を探る「実践・評価する」 (形成的評価・総括的評価)</p> <p><b>【研究内容 3】</b> 系統的・継続的指導のための評価と情報の生かし方を探る「つなぐ」 (総括的評価→形成的評価)</p>	<p><b>【学部研究主題】</b> 自己を受けとめ表現し、他者を認める子どもを目指した自立活動の時間における指導「にじいろタイム」の授業づくり —子どもの発達を踏まえた目標設定と評価に視点を当てて— 小学部の考える子ども像を「自己を受けとめ表現し、他者を認める子ども」として、コミュニケーション、社会性・集団参加に焦点化した「にじいろタイム」の授業づくりを推進する。</p> <p><b>【研究内容 1】</b> 子どもの実態を全体的にとらえ、自立活動の個別の指導計画から「にじいろタイム」の指導プログラムを作成する。その際、教育的ニーズに偏ることなく、内容を考える。</p> <p><b>【研究内容 2】</b> 一単位時間ごとの実践・評価の蓄積を行う。実践の際には、確かな学びを実現するための四つのキーワード（必然性、思考・操作、振り返り、実践意欲）を教師の手立ての一つとして考える。また、評価を次時へつなげるためのミーティングを実施する。</p> <p><b>【研究内容 3】</b> 自立活動の学習内容を中学部へ引き継ぐために中学部とのミーティングを行い、自立活動の時間における指導の取り扱いの異なる中学部でどのような形で継続的指導ができるか追跡研究をする。</p>

前頁の表 2-1 は、全体研究と学部研究の関連を表したものである。わたしたちは、学部研究において、子どもたちの発達を踏まえた目標設定に基づいた実践を行うことにするが、その実践の中では、確かな学びを支える四つのキーワード（p. 14 参照）を具体的な手立てとして位置付けたり、評価の工夫・検討をしたりする。それらのことで全体研究主題「今を、将来をよりよく生きる子どもを目指した授業づくり」につながると考えている。

### Ⅲ 研究目的

自立活動の時間における指導の一つである「にじいろタイム」において、指導プログラムの作成やミーティングをすることで、子どもの発達を踏まえた目標設定や評価を行い、自己を受けとめ表現し、他者を認める子どもを育む授業づくりをする。

### Ⅳ 研究仮説

わたしたちは、次の実践を継続することで、一人一人の子どもの「自己を受けとめ、他者を認める姿」を目指すことになり、全体研究にある「今を、将来をよりよく生きる姿」につながると考える。

- 指導プログラムを見直し、子どもの発達を踏まえた目標を設定することで、指導の根拠と方向性を明確にする。
- 子どもの確かな学びを支える四つのキーワード「必然性、思考・操作、振り返り、実践意欲」を具体的な手立てとした授業実践をするとともに、評価の在り方を充実させる。
- 中学部の生活における取組につなげる情報の整理と生かし方を検討する。

### Ⅴ 研究内容

#### 研究内容 1

自立活動の時間における指導の一つである「にじいろタイム」の指導プログラムを見直し、目標設定の手続きを整理する。

#### 研究内容 2

子どもの発達を踏まえた目標設定による授業実践と評価の在り方を探る。

#### 研究内容 3

中学部における指導の継続性を目指した学部間の引継ぎの在り方を探る。

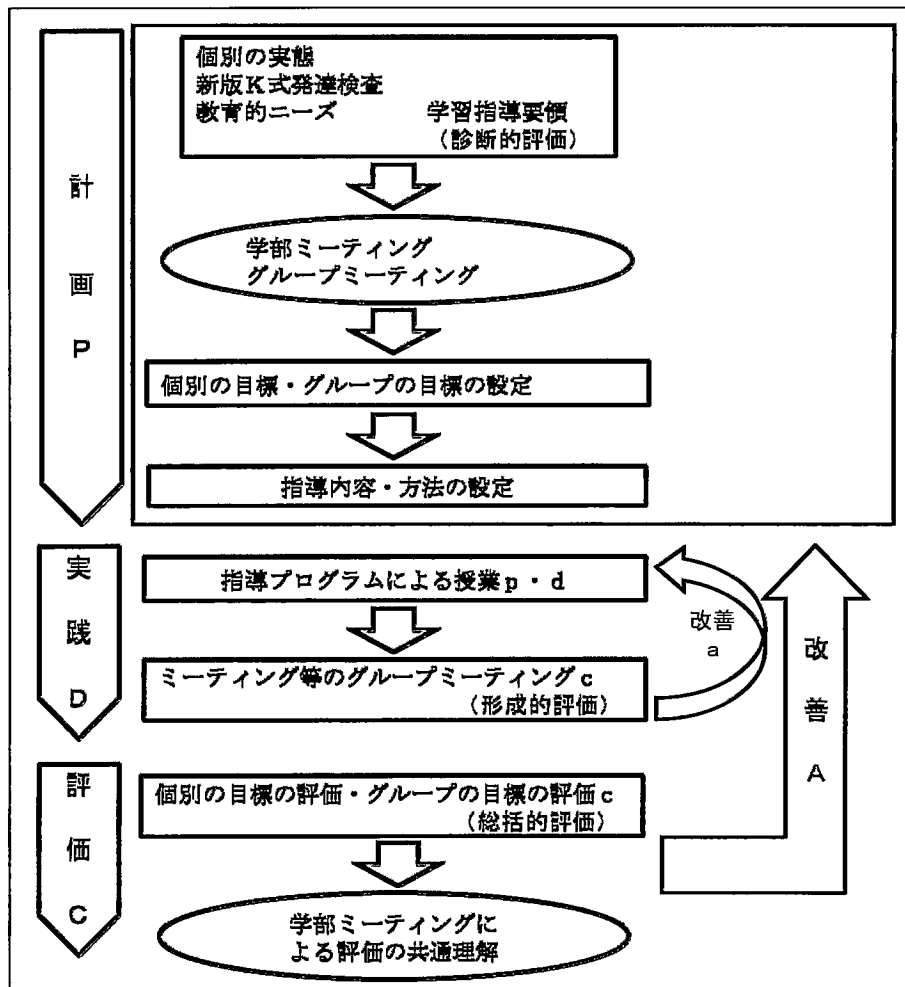
## VI 研究方法

### 1 研究方法

わたしたちは、学部研究主題に迫るために、子どもたちの「コミュニケーション」、「社会性・集団参加」の発達や改善を目指して、自立活動の時間における指導の一つである「にじいろタイム」において、アセスメント方法や指導プログラム（各グループの指導計画）の検討と授業分析（授業実践、反省、評価など）を p-d-c-a サイクルに合わせて行う。

具体的には、以下の方法で研究を推進していくことにする。

- 発達検査と行動観察及び教育的ニーズを基に子どもの全体像をとらえる。
- 自立活動における目標の設定及び「にじいろタイム」における指導プログラムの作成・検討をする。
- 各指導プログラムの下、全体基調にある四つのキーワードを具体的な手立てとして位置付けた授業実践を行う。
- 評価と改善のためのミーティングを行う。
- 一人一人の子どもの学習内容の引継ぎのために中学部と連携しながら、取組の評価を行う。



左の図で見ると、P-D-C-Aのサイクルで研究を推進することになる。そのサイクルにあるDにおいては、一単位時間ごとの p-d-c-a のサイクルがあり、そこで全体基調にある四つのキーワードを具体的な手立てとして検討していくことになる。

図 2-3 授業づくりサイクル

## 2 研究計画

表 2-2 研究計画

基礎研究	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 前次研究の成果と課題を踏まえた方向性の明確化</li> <li>○ 文献研究及び基礎理論の学部ミーティング</li> </ul>	平成 19 年 4 月～10 月 学部全体
実践研究	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 新版K式発達検査の実施</li> <li>○ 「自立のためのLD指導プログラムチェックリスト（特定非営利活動法人フトゥーロ発行）」の実施</li> <li>○ 教育的ニーズの集約・分析とグルーピング</li> <li>○ 個別の指導計画の作成→グループの指導プログラム</li> <li>○ 授業実践</li> </ul>	平成 19 年 11 月 ～平成 20 年 10 月 学部全体・グループ
まとめ・評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 行動観察及び授業実践を通した子どもの変容の整理及び課題の確認</li> <li>○ 研究のまとめ</li> </ul>	平成 20 年 11 月 ～平成 20 年 12 月 学部全体・グループ

## VII 研究の実際

下の図は、小学部の研究の全体像である。小学部では、全体研究主題にある「今を、将来をよりよく生きる子ども」を「自己を受け止め表現し、他者を認める子ども」とし、その研究主題に迫るために、自立活動の授業づくりに取り組んだ。そして、自立活動における目標設定をする際に、新版K式発達検査や行動観察、教育的ニーズなどを踏まえることにした。【研究内容 1】

自立活動は、自立活動の指導と時間における指導があるが、時間における指導の一つに位置付けている「にじいろタイム」の授業実践サイクルにおいて、全体研究基調 p. 14 にある確かな学びを支える四つのキーワード（必然性、思考・操作、振り返り、実践意欲）を入れ込んで実践することにした。また、一単位時間ごとの評価と改善のためのミーティング（caミーティング）を実施することにした。【研究内容 2】

また、小学部での取組を中学部へ引き継ぐために、自立活動においてその学習内容を評価・改善し、中学部職員とのミーティングなどを通して追跡していくことにした。【研究内容 3】

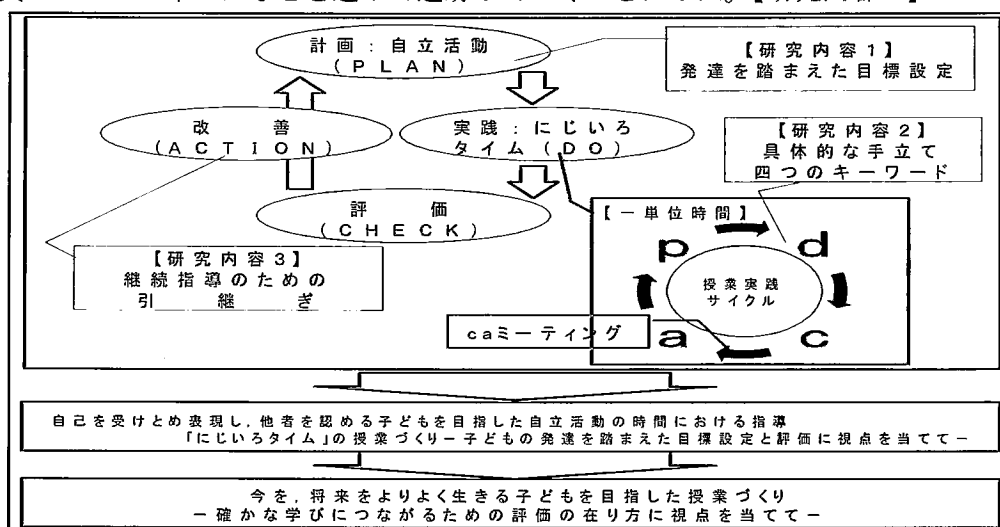


図 2-4 研究の全体像

1 研究内容 1について

自立活動の時間における指導の一つである「にじいろタイム」の指導プログラムを見直し、目標設定の手続きを整理する。

にじいろタイムでは、教育的ニーズの把握からグループ（おひさまグループ、ほしグループ、はなグループの3グループ、表2-3に各グループのねらいを示した。）を編成し、小集団による自立活動の時間における指導を行っている。指導に当たっては、各グループごとに指導プログラムを作成し、グループの活動内容や指導目標を明らかにしながら取り組んできた。しかし、個人ごとに作成していたプログラムと重複する内容があったこと、発達的な視点を入れ込む必要があったことから、指導プログラムの様式（表2-4）を見直すとともに、自立活動における目標設定の手続きを整理することにした。

表2-3 にじいろタイムの各グループ名とねらい

グループ名	おひさまグループ	ほしグループ	はなグループ
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> <li>人に受け入れられる安心感をもちながら、集団で楽しくゲームをすることができるようにする。</li> <li>集団で楽しくゲームをするために、必要なルールや約束を守ることができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>言葉、身振り、絵・文字カードなどを用いて、劇遊びの中で適切なかわりを演じることができるようにする。</li> <li>教師や友達の演技を見たり聞いたりして、相手の心情を理解した対応をしたり、集団の中で自分の役割を意識して活動できるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>絵カードやサイン、音声言語などにより、自分の要求や思いを伝えたり、相手の要求や思いを受けとめたりできるようにする。</li> <li>わらべうた遊びや遊具遊びを教師や友達と共に楽しみ友達を誘ったり、誘われたりしてかかわり合うことができるようにする。</li> </ul>

(1) にじいろタイムの指導プログラム

指導プログラムを作成するに当たっては、教育的ニーズによってグループ分けされた子どもたち一人一人の発達について検討し、グループの目標や活動内容を設定することにした。その際、継続した指導を考えたときにどの年齢でも検査できる点や、子どもの全般的な発達を把握できる点などから、新版K式発達検査を子どもたちの発達を見る指標として導入した。表2-5に、はなグループの指導プログラムを示す。

表2-4 にじいろタイム グループ指導プログラムの様式（平成20年度）

グループ名	〇〇グループ（おひさま、ほし、はな）	
メンバー	〇〇、〇〇（グループの全員分の児童名）	
状 態 像		
〈子どもの様子〉主にコミュニケーションや社会性についての日常生活における様子 〈アセスメント〉新版K式発達検査やその他のアセスメントの結果 〈教育的ニーズ〉一人一人の教育的ニーズや共通すること		
指導目標	一人一人の子どもたちの状態像を踏まえて指導目標を設定	
指 導 計 画（総時数計 I～Ⅲ期分 36時間）		
期	指導内容（・指導の手立て）	時数
I	各期における指導内容と指導の手立てを記入	I 期
II		12
III		時間

表2-5 はなグループの指導プログラム

グループ名	はなグループ	
メンバー	K. K, F. S, M. S, Y. Y, T. K	
状 態 像		
<p>〈子どもの様子〉</p> <p>子どもたちの様子は様々であるが、一人一人の子どもたちは、以下のような実態がある。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 要求場面では、サインや音声を使い自らコミュニケーションをとることができる。</li> <li>・ 音声言語で伝えることは難しいが、サインや絵カードで遊びたい気持ちを伝えることができる。</li> <li>・ 特定の人（特に大人）へ積極的にかかわろうとする。</li> <li>・ 友達への興味があり、まねをしたり、特定の遊びでは、一緒に遊んだりすることができる。</li> </ul> <p>〈アセスメント〉</p> <p>新版K式発達検査の結果、認知-適応面に比べて言語-社会面が低いことがどの子にも共通してみられる。また、活動の流れを写真カードで示すことで活動への見通しをもてるようにすることやモデルを示すことが有効であることが分かった。</p> <p>〈教育的ニーズ〉</p> <p>「身振りや指差しにより要求を伝えること」、「写真カードや音声言語により、自分の思いを伝えたり、相手の思いや要求を受け入れたりすること」など、主にコミュニケーションに関することがどの子どもにも、教育的ニーズとして挙げられている。</p>		
指導目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 遊びたい遊具や友達、楽しかった遊びや一緒に遊んだ友達を写真カードや音声、指さしで教師や友達に伝えることができるようにする。</li> <li>・ 教師や友達の誘いに応じたり、遊びの役割を交代したりしながら友達同士でかかわり合うことができるようにする。</li> </ul>	
指 導 計 画 (総時数計 36 時間)		
期	指導内容 (・指導の手立て)	時数
I	省略	12
II	省略	12
III	<p>II期の評価と改善を受けてIII期の指導内容を設定する。</p> <p>① 教師や友達からくすぐられたり、教師や友達をくすぐったりする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 子どもたちと一緒にマットを敷き、座ったり寝ころんだりしながらできるようにする。</li> <li>・ 一人で友達をくすぐれない場合は、くすぐる場所を指で示したり、教師と一緒にくすぐったりする。</li> </ul> <p>② 風船を教師や友達へパスしてやり取り遊びをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 風船をもらいたい気持ちを表現できるように、モデルを示したり、言葉掛けで促したりする。</li> </ul> <p>③ 2枚の写真カードから、好きな遊具を選んで教師へ伝え、遊びたい友達を誘って一緒に遊ぶ。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 小黒板に張った2枚の写真カードから選ぶことができるようにする。</li> <li>・ 友達を誘うように促したり、握手や言葉のモデルを示したりする。</li> <li>・ 遊具の揺れなどが楽しめるように教師が動きを補助する。</li> </ul> <p>④ 歌に合わせて上下に揺れる布を見たり、風を感じたりする。また、布を持って上下に揺らす。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 子どもたちと一緒にマットを敷き、リラックスした状態で遊べるようにする。</li> <li>・ 色や素材の違う2種類の布を用意して、子どもたちが好きな方を選んで教師に伝えることができるようにする。</li> <li>・ ゆっくりと動かしたり、速く動かしたりして変化を付ける。</li> <li>・ 交代で布を持つ役ができるように言葉掛けをしたり、布を持つ手を補助したりする。</li> </ul> <p>グループミーティングで評価と改善をし、次年度へ引き継ぐ。</p>	12

(2) にじいるタイムにおける目標設定の手続き

目標設定の手続きについて、はなグループのA児（小学部4年）を例に見ていきたい。

① 子どもを全体としてとらえる

表2-6は、個別の教育支援計画の一部である。各指導の形態の目標を設定する前段階として7領域に沿った実態把握を行っている。

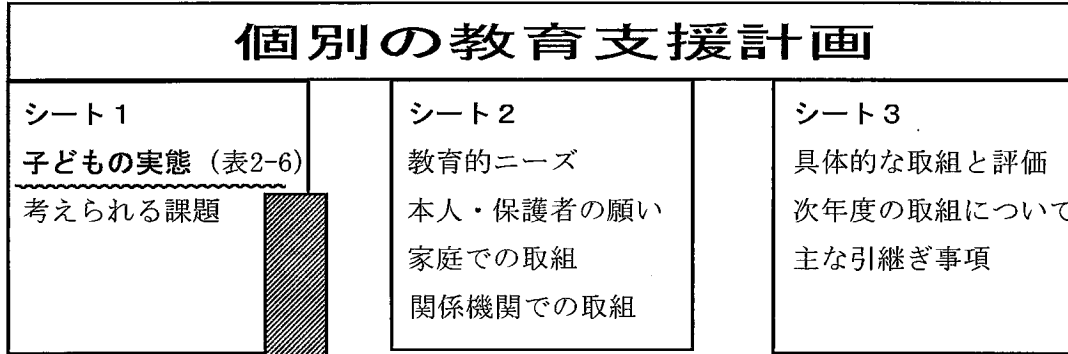


表2-6 個別の教育支援計画の一部

領 域	現在の様子
身辺処理	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 言葉掛けによって、定時にトイレへ行き、用を足すことができる。教師と一緒にトイレへ行くことで、量もたくさん出すことができている。</li> <li>・ 冬服、夏服共に、脱衣に関しては、一人で行うことができる。</li> </ul>
健康 安全体力	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 歩行姿勢のバランスに不安定さが見られるものの一人で行歩することができる。転びやすいので注意を要する。階段の手すりがないと怖がる。</li> <li>・ 走ったり、ダンスをしたりするなど体を動かすことが好きである。</li> <li>・ 学校では水を自分から飲むことはなく、水分補給は言葉掛けが必要である。</li> </ul>
コミュニケーション 言語・数量	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 人の感情を理解することが豊かで、人の表情を見て自分の行動を変更することがある。表情で快や不快を伝えることができる。</li> <li>・ 「おーい」「えっ」「あっ」などの呼び掛け的な発声ができる。指差しや身振りで行きたいところや共感したいことを伝えることができる。</li> </ul>
余暇活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 友達や教師と一緒に歩いたり走ったり、野球をしたり鬼ごっこをしたりすることが好きである。自転車には乗れないが、乗っている友達に併走して楽しんでいる。</li> </ul>
社会性 集団参加	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ みんなと場を共有して、集団活動に参加することができる。</li> <li>・ 初めての人や初めてのことにに対してやや消極的になってしまう。</li> <li>・ 友達の行動を見たり、一緒にしたりすることで活動全体を把握している。</li> </ul>
職業生活	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 係の仕事である当番の写真を張ることが毎日できている。</li> <li>・ ピーズ通しなどもスムーズにできるようになり目と手の協応も高まってきている。</li> <li>・ 調理ではしを使って混ぜたり、カップに注ぎ込んだりするのが上手である。</li> </ul>
家庭生活 地域生活	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 横断歩道では模倣により手を挙げて渡ることができる。危険の認知については、不十分である。</li> <li>・ 家では庭でカートを押したり、砂で遊んだりしている。料理に興味をもって、少し手伝ったり、一緒にしたりする。継続した手伝いはしていない。</li> </ul>
全体像 ・ 認知や行動に関する子どもの特性 ・ 重要だと思われるかかわり方や支援ツール	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師の言葉掛け等の指示をよく聞いていて、友達より先に行動する姿も見られる。</li> <li>・ 人と共有したい事柄がたくさんあり、指差し一つにもいろいろな意味をもって使っている。</li> <li>・ 3年生でできるようになった、トイレでの排せつが、安定してできている。朝の会の後のトイレは、言葉掛けがなくても一人で行くことができる。</li> <li>・ 運動面に関して、歩行等に関する姿勢のバランスが不安定である。前庭覚、固有覚を中心としながらもいろいろな運動や遊びを通して様々な動きをすることができるようにしていきたい。</li> <li>・ コミュニケーション面に関して、理解言語を増やしていくとともに、自分の要求を伝える場面が少しずつ増えてきていることから、音声言語とサイン、写真カード、絵カードなどを併用しながら、自分の意思を相手に伝えることができるようにする。同時に友達と遊ぶ活動を設定しながら、人や物に自分からかかわる力を高めていく。</li> </ul>

## ② 障害特性について考える

A児の主障害である脳梁欠損症は、人により多様な症状を示すが、共通する症状として、以下のことが挙げられている。

- ・ 運動、言語、その他の認知機能の発達が遅い。
- ・ 運動調整機能が低い。
- ・ 痛みに鈍感である。
- ・ 特定の触覚感覚が鈍い。など

A児は、歩行や走る際に下肢の協調運動がスムーズにいかず、バランスを崩すことがある。特に、夏休み等の長期休み明けに歩行が不安定になり、つまずきやすい様子が見られることから、継続して運動に取り組むことが必要だと考える。また、ボタンの付け外しや紙を持ってはさみで切るなどの手指の巧み性や両手の協調動作にも課題がある。

言語面については、「電気を消してね」や「図書室に先に行ってね」など日常生活における簡単な言語での指示を理解し行動することができるものの、音声言語の表出は「てんてー（せんせい）」や「はい」などリラックスした状態で少しみられる程度である。写真カードや身振りなども使いながら、自分の意思を相手に伝える場面を多く設定し、伝える方法を身に付けたり、伝わってうれしい経験を積んだりすることが大切だと考える。



写真2-4

はなグループ「布遊び」で布を持つ役を選んで遊ぶA児

## ③ 関係機関との連携を図り、情報を生かす

A児は作業療法と言語療法の訓練を受けていることから、個別の教育支援計画の策定の手順に基づき保護者を交えた「つなぎミーティング」を行った。

その中で、作業療法については、運動企画力やバランス感覚の向上をねらってサーキットコースに取り組んでいることが分かった。話し合いの中で、姿勢や運動に関することが話題にのぼり、わたしたちが大切にしようと考えていた「下肢の運動に継続して取り組む」ことを共通理解することができた。また、言語療法では、口形模倣や音声模倣の取組を行っているなど、本児に関しては、学校ではあまり取り組んでいなかったことについても取り組んでいるという情報を得ることができた。本児は、語いは少ないもののリラックスした状態では、「はい」や「てんてー（せんせい）」などの音声言語を表出できることや、他者と共感したいという気持ちが強いというよさがあることなどから、写真カードや身振り、音声言語など様々な方法を学習しながら、取組の状況について共通理解していくことを確認した。



写真2-5

友達を選んで誘い、シーソーで遊ぶA児



#### ④ 発達検査の結果を分析する

指導の根拠を明らかにするという点から、表2-7にある新版K式発達検査の結果を分析して目標を設定する。

表2-7 新版K式発達検査の結果（抜粋）

発達状況	姿勢-運動 1:8 認知-適応 1:11 言語-社会 1:9 全領域 1:10
姿勢-運動	『両足とび』(-)
認知-適応	○ 『積み木の棟8』まで(+)だが、積み木を倒した後の立ち直りは△。促して初めて、積み直すことができた。 ○ 『トラックの模倣』では、自-他の区別ができておらず、モデルに取り込む様子が見られた(-) ○ 描画に関しては、筆圧はあまり強くない。『円錯画』(+), 『横線模倣』『縦線模倣』は、直線となっていなかった。 ○ 『入れ子3個』は、試行錯誤してできた。5個は偶発的にできたと思われる。『形の弁別Ⅰ』(+), Ⅱでは、円と三角はできた。『3個のコップ』(+), 『角板』(-)
言語-社会	『身体各部』(+), 『絵指示』(+), 『大小比較』(+) 『長短比較』は全逆であった(-)
総括	音声言語をもたないが、指示に従って行動できる。また、『大小比較』や『形の弁別』が通過していることから分かるように、2歳の力を少しずつつけていると推察される。



発達検査の結果からも、キーワードは「2」だな！

二つのものから選択して伝えることや、歩きながら障害物を越えるという二つの動作をすることもねらっていけそうだ。

#### ⑤ 自立活動の目標を設定する

新版K式発達検査を加えた子どもの実態や教育的ニーズを考えて自立活動の目標を設定する。

- 指差しや身振り、写真カードから選択するなどの方法で、自分の気持ちを伝えることができる。  
.....(環境の把握・コミュニケーション)
- 両足の交互動作により、低い障害物を越えて歩くことができる。.....(身体の動き)

教育的ニーズや日常生活の様子から、「コミュニケーション」の力を伸ばしてかかわりを広げたいな。

日常生活の様子や障害の特性から、「身体の動き」へのアプローチが必要だな。



#### ⑥ にじいるタイムの目標を設定する

自立活動の目標から、「コミュニケーション」と「社会性・集団参加」に関する部分を中心に、時間における指導である「にじいるタイム」の目標を設定する。

- 身振りで遊びたい気持ちややりたくない気持ちを伝えることができる。
- 友達の腕や肩などに軽く触れて遊びに誘うことができる。



担任と1対1の場面では、YesとNoを身振りで伝えられるので、小集団の中でもできるようにねらってみよう。

教師や友達の体をかいっぱい引っ張って気持ちを伝えようとするところがあるので、友達の気持ちにも気付いて、軽く触れることで伝えられるようにしよう。

⑦ 自立活動の個別の指導計画で評価する

時間における指導である「にじいろタイム」の目標と個別の指導の目標について表2-8の個別の指導計画で評価する。

表2-8 自立活動の個別の指導計画

4年 名前 A児	
状態 像	
<p>人と共有したい事柄がたくさんあり、指差し一つにしてもいろいろな意味をもって使っている。写真カードで好きなものを選んで伝えることができ、日常生活でよく使う言葉については、音声での理解ができているものも多い。リラックスした状態では、「おーい」や「てんてー（せんせい）」などの発語があるが、授業中は、ほとんど発語や発声が見られず、頭を縦に振ったり、手を横に振ったりするYesやNoのサインも小さくなってしまふことがある。</p> <p>教師との遊びが中心ではあるが、友達への興味・関心もあり、下級生の世話をしたがる様子が見られる。かかわりの中で、自分に注意を向けるときに、教師や友達の腕を強く引っ張ってしまうことがある。</p> <p>運動面に関しては歩行時のバランスや立って上半身を動かす姿勢などで不安定なことがある。特に休み明けなどは、歩行が不安定になっていることがある。</p> <p>新版K式発達検査では、大小比較が+、形の弁別Iが+、IIが円と三角のみ+。積み木課題の様子から活動に対して受け身的なところが推察され、気持ちが受け入れられることのうれしさを感じる大切と思われる。</p> <p>教育的ニーズは、コミュニケーションツールを使って自分の意思を伝えることができる。</p>	
自立活動の目標	
<p>○ 指差しや身振り、写真カードなどで、自分の気持ちを伝えることができる。</p> <p>○ 両足の交互動作により、低い障害物を越えて歩くことができる。</p>	
指導内容	
健康の保持	心理的な安定
◎ コミュニケーション	◎ 環境の把握
◎ 身体の運動	
にじいろタイム	
個別の指導	
目標	<p>○ 朝の会までの時間に教師や友達と運動に取り組むことができる。</p> <p>○ フープや木片を越えて歩くことができる。</p>
内容・手立て	<p>○ 体育館を走る。</p> <p>○ 障害物をまたいで歩く。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>朝の運動の時間確保のために保護者と共通理解を図る。</li> <li>教師や友達と一緒に走ったり、歩いたりすることで意欲がもてるようにする。</li> <li>挙げる足を意識できるように「左を挙げるよ」などと指差しや言葉掛けをする。</li> </ul>
評価	<p>設定された四つの遊び全てに、意欲的な姿が見られた。くすぐり遊びでは、「次は、だれをくすぐる？」といった教師の言葉掛けに友達を指差しして、教師や友達と一緒にくすぐることができた。マットに横になってくすぐられるときも、体の力が抜け、笑顔が見られるようになってきた。</p> <p>好きな遊具で友達と遊ぶ活動では、写真カードを教師に渡して何で遊びたいかを選んで伝えることができたが、友達を誘う場面では、教師が身振りでモデルを示すことが必要であった。</p> <p>リラックスして活動に取り組むことができつつあるが、Yes、Noの身振りが小さいこともあるので、安心して活動できる環境を設定しながら、伝わる喜びを感じることができるようにしていきたい。</p>

## 2 研究内容 2 について

### 子どもの発達を踏まえた授業実践と評価の在り方を探る。

ここでは、おひさまグループにおいて、発達を踏まえた子どもの様子や学習課題をとらえ授業実践を行い、その結果を子どもの確かな学びのキーワードに沿って整理する。そして、よりよい子どもの評価や授業の評価（総括的評価）の有り方を探りたいと考える。

#### (1) 子どもの様子と学習課題

##### ① 子どもの様子

おひさまグループの子どもたち男子7名は、音声言語による簡単なやり取りができ、教師や友達と遊ぶことが好きで、追い掛けっこや2~4人で行う簡単な野球、ヒーローごっこなど特に体を動かして遊ぶ姿が休み時間にもよく見られる。こうした子どもたちの様子や、教育的ニーズを踏まえ、にじいろタイムにおける本グループのねらいは、「他者の存在や働き掛けを受け入れ、自分の気持ちを適切に表現したり、伝えたりできるようにすること」である。さらに、「集団ゲームを通してルールや約束事を守って行動したり、感情や言動をコントロールしたりする力を身に付けることができるようにすること」もねらっている。ここでいうルールとは、集団ゲームを成立させるために守るべきことで、約束事とは、一人一人の子どもに応じた学習課題をその子どもに応じて分かりやすく示したものである。これまでのにじいろタイムの学習の中で子どもたちはルールや約束事を守って、友達と楽しく遊ぶ経験を積んでいる。自分の遊びたい活動を選択してみんなに伝えたり、多数決に従ったりすることもできるようになってきており、負けて悔しくても怒らずに気持ちを切り替えて行動をコントロールできるようになってきている。

一方、本グループの子どもたちの発達検査の結果から、言語領域に比べ、認知領域の発達が高く、視覚的に情報をとらえることが得意な子どもたちが多いことが分かった。また、自己コントロールの力を身に付けるに至るまで、立ち直り、自己調整、自己コントロールと丁寧にスモールステップで指導していく必要がある段階の子どもたちであることも分かった。従って、学習においては、写真や映像などの視覚的な手掛かりを支援にした課題の説明を入れながら、状況や気持ちを理解し、思いどおりの展開ではなかったとしても「ちょっと我慢したり、もうちょっと頑張ったり」できる力を身に付けていくことが求められている。

##### ② 学習課題の分析

子どもたちは、学習したり経験したりしたことのある状況や文脈の中では自分の気持ちを表現したり、自己調整やコントロールしたりできるようになってきた。しかし、経験によって広がってきた様々な自分の気持ちや感情に対して戸惑ったり、どのような言葉で表現したらいいか分からなかったりするために、不安になったり、不適切な言動が出てきたりする様子も見られる。こうした言動を否定的にとらえず、自己調整ができるようになるための準備段階であるにとらえ、子どもに応じて、教師が見本となる言動のモデルを示したり、気持ちに寄り添うための言葉掛けを行ったりしながら、様々な状況下においても自分の気持ちを調整したり、自分の気持ちを表現したりすることができるようになることが課題であるにとらえていきたい。また、友達とのかかわりが広がる中で、教師の支援を入れつつも子ども同士で立ち直るきっかけ

を見付けたり、子どもたち自身が教師を介せず、友達に働き掛けるコミュニケーション力を身に付けたりすることなど一人一人の子どもの発達に応じて課題設定をすることが重要であると考えた。

## (2) 授業実践

### ① 学習に対する必然性を高めるために

おひさまグループでは、子どもの発達や学習課題を考え、活動内容を設定するときに、以下のことに配慮してきた。

- かかわりや社会性、コミュニケーションを伸ばすために小集団のゲームであること。
- 集団ゲームが成立するためのルールが、子どもにとって分かりやすく、発達的に見ても実践可能であること。
- 子どもの興味・関心の高いものであること。
- 活動の文脈の中で自然に個に応じた学習課題を設定でき、解決できるものであること。
- 個に応じた指導及び支援の手立てが文脈に沿って自然にできるものであること。
- 活動の内容が子どもたちにとって分かりやすい（名前が付けられる）ものであること。

これらを踏まえ、これまで「デカパンリレー」、「ビンゴゲーム」、「玉入れ」、「ボードゲーム」、「風船バレー」などに取り組んできた。子どもの様子から、どれも学習動機の二要因モデルにおける(全体基調 図 1-7)「充実志向」、「関係志向」、「自尊志向」を満たす活動であったと考える。また障害の特性などから、社会的称賛が分かりにくい子どももいるので、活動の中で自然に称賛や報酬が発生するようにした。これは、家庭や地域で行う際、子どもの実践意欲につなげるためでもある。例えば、ビンゴゲームの賞品であったり、ボードゲームにおいては、コマがマス目にとまると「何枚〇〇カードがもらえる」等を入れたりして、学習の動機付けを行ったりすることである。

### ② 十分な思考・操作を行うために

①でも述べたように、子どもたちが不安感なく課題解決するために、好きな活動の中で、葛藤等の場面を設定し、その回数（負担）等も一人一人の子どもの力を超えないようし、子どもたちが主体的に意欲をもってその解決のために取り組めるように配慮した。集団ゲームにおいて自然の文脈の中で活動を行うために、教師の支援の方法や量、タイミングなどを考えながら進めたが、必ず、授業の初めの段階（展開の初め）で、ゲームのルールや約束事を自作のアニメーションや絵を使って説明して、視覚的な課題解決の手掛かりを与えた。また、どの活動においても、授業の流れを同じにすることで、子ども自身が活動を見通せるように配慮し、安心して課題解決に集中して取り組むことができるようにした。

### ③ 学習を振り返るために

学習の終末では、振り返りのための発表を行って、楽しかったことや悔しかったことを発表するようにした。以前は、活動そのものが楽しく「楽しかったです。」と発表していた子どもが「〇〇君と□□君として楽しかったです。」と友達を意識し、かかわりを楽しんだことを発表できるようになり、名前を呼ばれた子どもはとてもうれしそうにしていた。また、勝負に負けて「悔しい」という気持ちを受け入れることができても、それをみんなの前で言うことに抵抗があった子ども

や、悔しいという感情がまだ育ってなかった子どもも、その気持ちが育って「悔しいです。」と発表できるようになってきた。子ども集団が「悔しい」と伝えても大丈夫だという場になったと考えられる。そして、「次に頑張ります。」ということで気持ちの立ち直りや自己調整をすることができた。また、落ち込んでいる友達のK君に対して教師がI君に「友達のK君が落ち込んでいるよ。何と言ったらいいかな。」と尋ねると、I君が「元気を出します。」と答えたので、「じゃあ『元気を出して』と言ってみようよ。」と言うと、I君がK君にそう言ってK君が立ち直ることができた。そのやり取りを見ていたS君が同じく負けて落ち込んでいるR君に対して、即座に「元気を出して。」と励ましていた。これらのことから教師の支えを受けながらも友達に働き掛けるコミュニケーションも向上しつつあることが分かる。

また、どの活動も1単位時間の中で、何度も勝ち負けが繰り返され、勝ち負けの経験がたくさんできるように設定した。勝ち負けの経験を積むことは、どちらの感情も受け入れることができるようになったり、気持ちをコントロールする方法を知ったりすることができる。ある日の授業で1回目の玉入れでルールを守れなかったN君は、終わった後教師がルールを示した絵を見せると「あっ、そうだった」と気づき2回目は守ることができた。これまでN君は自分がルールを守れなかったことなどを指摘されると落ち込んで悔やむ言葉を繰り返したり、行動が滞ったりしていたが、自分の言葉で、瞬時に気持ちを立て直し、2度目に自分で行動を修正することができた。また「風船バレー」では、毎回得点した数と同数の好きなキャラクターシールを張り、ファイリングし視覚的に振り返ることができるようにした。担任や保護者に見せる子どももおり、振り返りの場を広げる手立てにもなった。



写真 2-6

シールをファイルしてうれしい様子のK君

#### ④ 実践意欲を高めるために

学習の中では、課題としてできたことをすぐに称賛したり、終末の振り返りの場面で友達みんなの前で「今日の〇〇君の〇〇はとてもよかったです。」と教師が褒めたりした。また「にじいろタイム」の中でできるようになったことをその子と共に、担任や保護者に積極的に伝えるようにした。ねらいとしている項目について定期的にソーシャルスキルチェックリストを使って家庭でも評価を行うことで、指導の方向性を共有することができるようにした。その中で日常生活に応用したことを評価したK.R君（小6男子）の事例について以下に述べる。



写真 2-7

ファイルを使って担任に様子を話すK君

#### ア 現在の家庭での様子から

本児は現在、家庭でUNO（カードゲーム）が好きで、家族のだれかが帰ってくると「遊ぼう。」と誘ったり、弟の友達を誘ったりして、楽しく遊んでいる。これまで、弟とふざけて遊んだり、近所ではすでにやっている野球に参加したりと自分から遊びを提案することはなかった。母親からは「人とすることが楽しい。みんなですることが楽しいということが十分に分かったからではないか。」という答えが返ってきた。以下、母親から聞き取ったことをまとめてみた。

(7) スキル指導の個別化が有効である。(指導の手立て)

父親が、本児にUNOのルールを何度も繰り返し教えることで、うまくゲームに参加している。また父親は何度もゲームをやってくれる。

(4) 友達と場を共有することが好きでまねをしている。(本児のよさ)

一緒にUNOをやっている友達の様子をまねながら、「あ〜。」「どうしようかな。」という語いや表現力が付いてきた。

(ウ) 終了するための気持ちの切り替えが課題である。(本児の目標)

にじいろタイムで目標としてきた「あと1回(で終わり)ね」、「楽しかった」などと言って、自分で終わりに納得をする自己コントロールする言葉が、家庭でのUNOのゲームの中でも上手に使えている。

(I) 本児に対する周囲の理解(地域で応用するための手立て)

UNOのルールをR君ができるように変更したら、「これだったら、Rもできる。」と弟が理解を示してくれた。その他の変化として、本棚の本をひっくり返して並べることを繰り返す「片付けごっこ」の一人遊びが減ったことが報告された。

イ チェックリストの結果から

保護者にチェックリストを使ってソーシャルスキルを評価してもらった。なおチェックリスト改訂が行われ、「自己認知」については今回と前回は内容が違うので、過去のものとは比較はできない。図から分かるように「にじいろタイム」で目指している項目でもある「集団参加」、「提案・助言」、「ルール理解」、「自分の立場の主張」について大きく伸びている。保護者のエピソードにもあったように、「〜しよう。」と遊びを提案したり、誘ったりできるようになったことも結果として表れている。

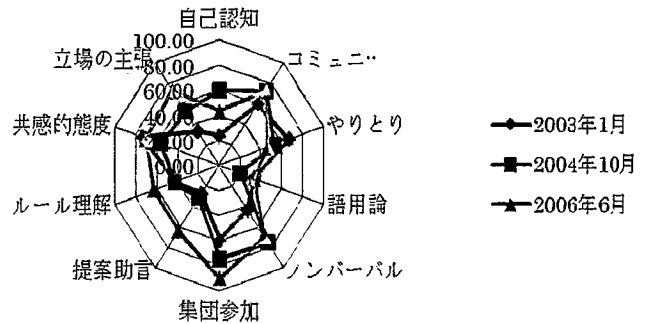


図 2-5 K.R 児のソーシャルスキルの比較

誘うためのコミュニケーションスキルを獲得するとともに、「人と一緒に遊ぶことが楽しい。」と本児が感じるようになったことが大きいと考える。これまで「にじいろタイム」では、友達や教師と共に安心して、楽しく集団ゲームの指導をすることを大切にしてきたので、今後も継続していきたいと考える。また、保護者が「にじいろタイム」で目指している項目において伸びを感じるようになってきたことは、子どもが学校で身に付けた力を家庭の生活場面において、また家庭での生活場面でできるようになったことを学校で発揮できるように相互に連携しながら取り組んでいくための前向きな力になったと考える。

(3) 評価について

① これまでの評価の問題点(課題)

これまでの研究で、子どもたち一人一人の評価を話し合う際に、問題の一つであったのが時間の確保であった。子ども一人一人について話し合うことはとても大切なことである。しかし、実務的には時間の限界がある。

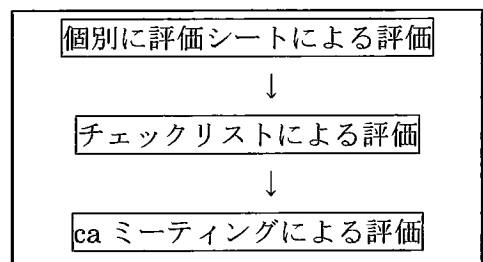


図 2-6 おひさまグループにおける評価の変遷

一人一人について話し合い、評価を行い、環境や手立ての改善点を出し合うにはかなりの時間を費やし実務上の限界があった。そこで、前次研究では一人の子どもの変容についてプログラム6回分をA4版1枚程度にまとめる方法をとった(資料1)。これは一人一人の子どもについて時系列で学習の習得状況や手立ての変化が分かり、個人プログラムの作成には有効な記録となったが、複数の教師で授業を行う場合、担当教師の意見がどうしても主になることや全体の学習環境や手立てについてはそれらの記録を持ち合って話し合うために、時間的な課題は結局残ってしまった。そこでこうした課題を解決し、さらに今回明らかにしたい「自己を受けとめ表現し」、「他者を認める」姿を評価するためには、どのような評価の在り方がよいかを考え、授業の事前に、こうした姿が学習の中で具体的にどのような姿として現れるかを予測し、チェックリストで整理してみた。(表2-9 一部抜粋)しかし、具体的に推測すればするほどチェックリストの作成に膨大な時間が掛かってしまうこと、また作成したとしても、実際授業をしながら評価していくことは難しく、例えば子どもが課題解決をしようとしている場面に有効な指導や手立てのタイミングを逸してしまうことなど、課題が残った。さらに大きな問題として、また授業後、ビデオで子どもの言動をチェックしたが、全員の姿を追うことはできず、子どもを断片的に見てしまう結果になってしまった。

表 2-9 子どもの評価のためのチェックリスト

	自己を受けとめ表現する姿	他者を認める姿
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ コーチの話を聞く。</li> <li>・ エイエイオー等をする。</li> <li>・ 整列、あいさつをする。</li> <li>・ 風船を打つ前</li> <li>・ 風船を打った後 成功したとき</li> <li>ミスしたとき</li> <li>・ 決めたとき</li> <li>・ 勝っているとき、勝ったとき</li> <li>・ 負けているとき、負けたとき</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 声を出す。</li> <li><input type="checkbox"/> 意欲的な表情(しっかりした顔つき)</li> <li><input type="checkbox"/> 期待感のある表情</li> <li><input type="checkbox"/> 呼名に答える。(「はい。」「おーい」「任せろ」、打つフォームをする)</li> <li><input type="checkbox"/> 本児の表情(「安心」「意欲」「攻撃的」「笑顔」等)</li> <li><input type="checkbox"/> 本児の表情(「悔しい」)</li> <li><input type="checkbox"/> 言葉で自分の気持ちを立て直す(「大丈夫」「もう1本」「次がある」)。</li> <li><input type="checkbox"/> 本児の表情(喜び)</li> <li><input type="checkbox"/> 「やったあ」等の言葉を出す。</li> <li><input type="checkbox"/> 勝敗を受け入れる。</li> <li><input type="checkbox"/> 自分の気持ちを適切に表す(うれしい、悔しい)</li> <li><input type="checkbox"/> 気持ちをコントロールするための言葉を言う。</li> <li><input type="checkbox"/> 過敏な反応を抑える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 話し手に体を向ける。</li> <li><input type="checkbox"/> 話し手の顔を見て聞く。</li> <li><input type="checkbox"/> 最後まで聞く。(途中で遮らない)</li> <li><input type="checkbox"/> 手に触れたり、声を合わせたりする。</li> <li><input type="checkbox"/> 相手の方を向いて、ちょうどよい大きさの声であいさつする。</li> <li><input type="checkbox"/> 風船を打つ友達の名前を呼ぶ。</li> <li><input type="checkbox"/> 打とうとする友達を見る。(意識する)</li> <li><input type="checkbox"/> 次の友達または相手に向かって打とうとする。</li> <li><input type="checkbox"/> 周りの子どもの表情(安心、続けようという意欲、攻撃)</li> <li><input type="checkbox"/> 相手チームの子どもの表情</li> <li><input type="checkbox"/> 本児の表情(「申し訳ない」)</li> <li><input type="checkbox"/> 本児「ごめんね」</li> <li><input type="checkbox"/> みんな「いいよ」等の言葉掛けで友達を許す。</li> <li><input type="checkbox"/> チームの得点だと分かる。「やったー」等チームメイト(自分以外)が決めたことを喜ぶ。共感できる。</li> <li><input type="checkbox"/> 友達を褒める。</li> <li><input type="checkbox"/> 表情から相手の感情を押し量る。</li> <li><input type="checkbox"/> 自分と他者の気持ちが違うことが分かる。</li> <li><input type="checkbox"/> 一緒に喜ぶ。</li> <li><input type="checkbox"/> 一緒に残念がる。</li> <li><input type="checkbox"/> 同じコート内(空間)で、ゲームができる。(線からはみ出さない、相手コートに入らないなども含む)</li> </ul>

## ② ca ミーティングの実際

これまでの評価の課題を踏まえて、30分という時間設定の中で、子どもの評価を行い、ある程度の客観性をもたせ、次回の改善点までできる評価の方法を考え p.42 に示す手順でミーティングを実践した。まず時間において、どの回も30分程度で実施することができた。これまで評価ミーティングに費やしてきた時間を教材・教具を作る時間に当てるなど挙げた改善点に即座に対応できるようになった。次に、客観性の点においてであるが、1回目はばらばらだった教師間の評価がだいたい4回目から一貫してきた。このことがこの話し合いが客観性をもち始めたと言えよう。(間主観)そして、最も重要である子どもの評価についてであるが、これまでの試行錯誤してきた評価と合わせて考察すると、以下のようなことが言える。

- 子どもの行動や表情として出ないことを容易に評価できるようになった。特に葛藤場面では、何も行動に起こさなかったことはよい評価となることがあるが、チェックリストや指導案での評価では難しかった。
- 教師が自由に意見を言うことができるので、結果として子どもを多角的に見ることにつながった。ミーティングの記録(メモ)を基に、個人プログラムを書くことができ、指導プログラムを修正加筆することができ、書類が増えなかった。
- 教師集団の評価が均質になってきたために、教師の経験や観点の違いをある程度埋めることができると思う。しかし、さらに均質になってきた集団における評価の質の向上を図るためには異なるアプローチをすることも必要であると思われる。

以上のようなことと、実務的な効率性と妥当性のバランスを考えると、おひさまグループのような授業形態(授業の流れや教師の構成など)においてこのような評価の在り方は有効であると考えられる。

### 【ca ミーティング(おひさまグループ)の手順と評価の例】

#### 1 子どもの評価(約10分)

すべての子どもについて評価(A, B, C)とその理由について3人の教師が述べる。

例: ある授業のK児の目標1について

教師A「K君の目標1の評価はAだと思います。あの場面で「いいよ。」とすることができたからです。」

教師B「わたしはBだと思います。それはあの場面までは確かに頑張っていました。次の葛藤場面では、友達を威圧する表情をしたからです。」

教師C「わたしはAだと思います。それまで頑張っていたし、あの状況で威圧する表情だけで終わったことを今の段階では彼なりに頑張ったと評価したいからです。」

#### 2 指導及び支援の手立ての評価とその改善、目標の変更(約20分)

例: I君が、悔しいことを不適切な表現で言ったことで友達が怒り出した。→教師の手立てとしてその場で適切な言葉を伝えたがI君はやめずに言い続けた。→(改善)次回は、事前にI君に悔しいときに「言っている言葉」と「心の中で言う言葉(ミュート)」を伝えて、その表をファイルに保存しておいて視覚的に振り返られるようにする。

表2-10 子どもの評価1回目/6

本時の子どもの評価と評価の理由について簡潔に述べる。ディスカッションはしない。

子ども	教師A	教師B	教師C
MR	B, A	B, B	A, A
TY	A, A	A, A	A, B
HK	A, A	B, A	A, A
MN	A, A	A, B	A, B
SS	A, C	B, C	A, B
CI	A, A	A, A	A, A
KR	A, O	A, O	B, A

左: 社会性、感情の自己コントロールに関する目標  
右: ソーシャルコミュニケーションに関する目標

表2-11 子どもの評価4回目/6

本時の子どもの評価と評価の理由について簡潔に述べる。ディスカッションはしない。

子ども	教師A	教師B	教師C
MR	A, A	A, A	A, A
TY	A, A	A, A	A, A
HK	A, A	A, A	A, A
MN	A, A	A, A	A, A
SS	A, A	A, A	A, A
CI	A, A	A, A	B, A
KR	A, A	A, A	A, A

左: 社会性、感情の自己コントロールに関する目標  
右: ソーシャルコミュニケーションに関する目標



資料 2-1 Ⅲ期 評価シート C. I (3年, 男子) 集団ゲーム: デカパンリレー, 玉入れ, ビンゴゲーム

目標: ○ ルールを守って, みんなと楽しく集団ゲームをする。→ ① ゲームのやり方を知る。② ルールを守るために気持ちのコントロールをする。  
→ ③ ゲームやルールの変更に対応できる。(ゲームを楽しめるようになってから途中設定)

ねらい	① ゲームのやり方を知る。	② 気持ちのコントロールをする。	③ 変更に対応できる。
手立て および 場面の 設定	1 すべての集団ゲームのやり方のアニメーションを作成しゲームの直前に見せる。 2 ビンゴゲームのみアニメーションで見せる。 3 ビンゴで一列並んだらラインを引くアニメーションを入れる。 4 ビンゴ中止。 5, 6 3同様。	1 すべての集団ゲームのやり方のアニメーションを作成しゲームの直前に見せる。 2 ルールをポイントで伝えられように, 玉入れについては絵で示す。同時(1枚) 3, 4 絵を継次にする(4枚)。 5, 6 フェイディングのタイミングを考える。	4 ビンゴゲームを中止。 5 変更を設定しない。 6 ビンゴゲームでこれまで全員もっていたメダルを4位までにする。
評価1 10/16	興味深く見てやり方は理解していた。	ルールを理解して自分の気持ちをコントロールするには至らなかった。玉入れの終了を守れない。	
評価2 10/23	3個そろったということが分かりにくそう。	終了を守るということは分かっているようだが, コントロールには弱い。	
評価3 10/25 校内研	そろったことがよく理解できた。 継続指導。	前回より理解は深まったので, 継続指導。	
評価4 11/2	アニメーションがないことを訴える→好き?不安?どちらかの見極めが必要。	言葉掛けなしでOK。相手チームの絵が気になる。	いつビンゴがあるか不安になってきた。「先生ビンゴはいつありますか。」と言うことを指導。→にじいろタイムの時間割変更はしばらくないように。
評価5 11/7 参観日	保護者が来ていることで, うれしくて落ち着かない。→保護者が参加する授業や行事でよく見られる。他の場面と関連して指導。学級で約束表を実施。		
評価6 11/29	フェイディングはなし。「先生線を引いてください。」と自分から言ってくる。	フェイディングはなし。 守れた。	自分がもらうべきキャラクターメダルがもらえずに, そのメダルをもらった子どもから泣きながら奪いに行こうとする(経過と指導について別紙参照)。
まとめ	本児にやり方を教えるために, アニメーションは有効な方法であり, 興味・関心が高い。	ルールのポイントを絞るにはよい方法であった。 フェイディングもあと1回でできたかも。	事前に知らせていても, 自分の気持ちをコントロールすることが難しいが, 昨年と比較すると手がでなかったり, 何とか我慢できたりする様子が見られる。自分ルールを決める傾向もあり, スモールステップで継続して指導していく必要がある。

### 3 研究内容3について

中学部における指導の継続性を目指した学部間の引継ぎの在り方を探る。

研究内容3においては、「にじいろタイム」(ほしグループ)での取組を、教育課程の異なる中学部に、どのように指導内容や課題をつなげていくかを事例を通して検証することにした。

#### (1) 小学部での取組

##### ① 子どもの実態

本児は、現在中学部1年女子で、日常生活面の技能も高まり、少ない支援でできることが増えている。小学部の中学年のころには、いろいろな人のかかわりを求めて、ほかの教室や保健室など遊びに行くことが多かった。しかし、かかわる人によって集団からわざと離れて行ったり、かかわってほしくて物を投げたりするなど、わざと不適切な行動をとることや人との適切な距離をとれずに教師にしがみつくなどすることがあった。

新版K式検査の結果(6年時)では、「分からない」、「できそうにない」ということが自分で分かるため、困った行動によって回避することが見られるが、それは気持ちの上での不安のサインととらえて、好きな課題やできそうな活動を取り入れて安心できるようにして、その上で部分的に挑戦していくような課題を設定すること、言語の力が高いので言語での称賛や頑張ったことを書いてやり取りすることが大切だということが挙げられている。

##### ② 小学部での取組

以上のことを踏まえて、小学部では自立活動の目標とにじいろタイムの目標を以下のように設定して取り組んだ。

自立活動の目標

- したいことやしたくないことを言葉で伝えて人と適切なかかわり方ができる。  
【自立活動の区分】コミュニケーション(②, ③, ④, ⑤)・心理的な安定(②, ③)



自立活動の時間における指導『にじいろタイム』の目標

- 「かして」、「どいて」、「あそぼう」などの言葉を相手に聞こえる声で伝えることができる。  
○ 集団の中で自分の役割を理解し、適切な対人距離をとりながら友達とかかわり合うことができる。

##### ③ 「にじいろタイム」での子どもの変容(H.17~H.20.3)

\* 友達同士の役割演技の課題では、友達から「どいて」と言葉を掛けられると、「ごめんね」、「どうぞ」と場所を譲ることができた。「ありがとう」と言われると「どういたしまして」と答え、「ありがとうって言われてうれしかった」と自分の気持ちを伝えることができるようになった。初めに演技をして下級生のモデルとなり、友達に称賛されることで、自信をもって大きな声で演技をすることができた。

- ・ 設定された場面の中で、相手に伝える言葉がすらすらと出てくるようになった。また「ちょっとどいてくれない？」など、相手の気持ちを考えた言い方をすることができるようになってきた。
- ・ 「ももたろう」の劇では「桃太郎の役を〇〇ちゃんと一緒にしてうれしかった。」など、教師から質問されると自分の気持ちを伝えることができた。振り返りの場面では、友達の演技をよく見て、「〇〇君が上手だった」と伝えることができるようになった。

(2) 中学部での取組

① 子どもの実態

本児は、中学部に入学してから新しい環境で場所や担任が変わるという状況の下での不安から「しがみつく」、「教室を走り回る」、「友達の大切にしている紙を常に欲しがる」などの行動が見られ、自分の気持ちを伝えることがなかなかできない様子が見られた。そこで、自立活動の目標を以下のように設定した。

自立活動の目標

自分のしたいという気持ちを調整して、みんなと一緒に行動することができる。

② 連携の実際

月 日	連 携 内 容	参 加 者
H. 20・2月 3月前半	A児の小学部での生活場面参観 A児の一日体験入学（中学部）	中学部主事 小学部担任・中学部全職員
3月後半 ～4月	A児の個別の教育支援計画・個別の指導計画, その他全般の引継ぎ	小学部担任・主事 中学部担任・主事
4月24日	共通理解ミーティング① ・にじいろタイムについての説明 ・ビデオによる経過と課題の共通理解 ・ディスカッション（課題の確認と目標設定）	小学部ほしグループ担当者 ・中学部全職員
6月4日	共通理解ミーティング② ・中学部での様子と課題について ・ビデオによる経過と共通理解 ・目標設定	中学部担任 小学部ほしグループ担当者
6月5日	A児とのミーティング③ ・A児が自分のビデオほしを見て、そのときの気 持ちや行動を振り返る。 ・自分で目標を設定する。	A児 中学部担任 小学部ほしグループ担当者
6月5日 ～7月4日	中学部での取組 ・授業場面 ・生活場面	中学部全職員
7月7日	評価（合同） ・目標の妥当性 ・手立ての内容・方法について確認 ・今後の計画	中学部担任 小学部ほしグループ担当者
7月末	1学期の取組の評価（合同）	中学部担任 小学部グループ担当者
9月～	2学期の取組 ・授業場面 ・生活場面	中学部全職員
11月末	11月までの取組の評価（合同）	中学部担任 小学部ほしグループ担当者

【共通理解ミーティング②の様子】 期日：H. 20. 6. 4

参加者：中学部担任2名・小学部G担当者2名

中学部の担任と一緒に現在の様子のビデオを見ながら話し合い、「友達の持っている紙を常に欲しがる」、「しがみつく」などの様子が本児にとっても、困っていることであることを共通理解をした。また、どの場面でそういう行動が多いのか、しないときはどんなときなのかなどを、小学部の様子を伝えながら確認をした。そして、ビデオを見ながら本児も交えたミーティングを行うことで、自分の行動を振り返る機会を作ることとした。

【A児とのミーティングの様子】 期 日：H.20.6.5

参加者：A児、中学部担任、小学部担当者（以下小担とする）

- 1 はじめのあいさつ
- 2 ビデオを見よう  
～パソコンをしているI君が持っている紙（キャラクター画像をコピーした紙）を、A児が勝手に取ろうとしている場面を見ながら～  
小担：「I君はどう思っているかな。」  
A児：「じゃま（だと思ふ）。」
- 3 話し合いをしよう  
A児：「I君の紙を見たい。」  
小担：「どうやったら（I君の）紙を見せてもらえる？」  
A児：「頑張ったら。」  
小担：「何を頑張ったら？」  
A児：「・・・」  
小担：「紙を見せてもらうときは（どうしたらいい）？」  
A児：「かして（と言う）。」  
中担：「すごいね、『かして』って言えるね。」  
小担：「もし、I君が『いやだ』って言ったらどうする？」  
A児：（身振りをつけて）「がまん。がまん。」
- 4 決まったことをまとめよう  
小担：「では、Aさんが頑張ることをまとめて書きましょう」  
A児：（頑張ることを言いながら、メモ帳に自分で書く。）

- 1 かしてという。
- 2 やめてといわれたらがまんする。

その後、自分で決めたことを頑張ったら、毎日、担任からメモ帳に丸を書いてもらうこと、丸が一つでもついた日は、好きな歌詞カードをもらえることを話し合っただけで決めた。また、自分から「貸して」と言う自信がないときは、担任に伝えて、一緒に「貸して」と言ってもらえばいいことを確認した。

- 5 おわりのあいさつ

会順

- 1 はじめのあいさつ
- 2 ビデオをみよう
- 3 はなしあいをしよう
- 4 きまったことを  
まとめよう
- 5 おわりのあいさつ



写真2-8 本人参加のミーティング

【10月までの取り組みの評価】

参加者：中学部担任2名・小学部G担当者2名

6月からの取組の結果、友達の紙を見せてほしいときには「かして」と伝えられるようになった。言えないときには「どうする？」と教師が言葉掛けをすると「がまんだった」と気持ちコントロールすることができるようになった。7月7日からは目標設定を特定の友達からいろいろな友達や教師に変更した。達成することができるようになり、称賛等の手立ても少なくなった。ミーティングを重ねることで、本児が自分の行動を振り返ることができることが分かり、自分で気付けるような言葉掛けをするように、学部で共通理解することで、いろいろな場面でスムーズに行動することができるようになった。

(3) 連携の成果と課題

今回、指導の継続性を目指した学部間の引継ぎの在り方を探るために、小学部独自で行っている自立活動の時間における指導「にじいろタイム」で取り組んでいた目標や内容を、中学部での休み時間の場面に設定して取り組んだ。その際、目標設定を一緒に行い、教師の働き掛けを共通することで成果があった。何度も小学部と中学部の教師がミーティングの機会をもったこと（直接会って話し合うこと）の大切さを改めて感じた。しかし、課題もまだ多い。引継ぎの際の資料は「個別の指導計画」、「個別の教育支援計画」、「引継ぎ書（コミュニケーション・身辺自立・社会性等）」、「個別の指導に関すること」、「あゆみ」など数が多く、時間も掛けて引継いでいるが、それだけでは難しいことがよく分かった。書類などの（ハード面）の引継ぎだけではなく、ビデオで学習場面などを記録し、その様子を見ながら話し合う（ソフト面）での引継ぎが必要であるのではないか。引継ぐために大切なことは、つなげようとする「教師同士のコミュニケーション」なのである。

## Ⅷ まとめと今後の課題

わたしたちは、本研究を通して様々な成果と課題を得ることができた。このことについて「自己を受けとめ表現し、他者を認める子どもの姿」を通じて、その一部を示しながら整理する。

### 1 子どもの姿より

#### (1) にじいろタイムにおいて

はなグループにおいては、子どもが友達同士で誘うようになった。具体的には、シーソー遊びの際に友達の得意なものを理解した上で、誘いたい友達を選ぶことができるようになったことである。

ほしグループにおいては、劇の役を決めるときに「〇〇ちゃんと一緒にしたい」と言えるようになった。ふだんの生活においては、「ごめんね」と言うことが苦手な子どもが劇の中では言えるようになった。

おひさまグループにおいては、集団ゲームに負けても「次がある」と切り替えることができ、活動する際に、自分で自己調整することが多くなったので教師の支援が少なくても遊びができるようになった。



写真 2-9  
おひさまグループ  
心を合わせて「ファイトオー」

#### (2) 他の指導の形態において

生活単元学習「なかまの家にとまろう」の活動「段ボールハウスで遊ぼう」においては、友達と場を共有しながら自分の好きな物を作ったり、友達の作った物も一緒につなげたりする様子が見られた。また「ウォーターランドで遊ぼう」では、いろいろな遊びのエリアで友達と場の共有をする様子が見られた。さらにウォーターライダーを二人で滑る際に友達を誘ったり順番を守ったりすることができた。体育では、順番や順位に対して怒ることもなく、「くやしい」と教師に伝えたり、友達を励ましたりすることができた。



写真 2-10 生活単元学習  
「ウォーターランドで遊ぼう」

#### (3) 日常生活において

休み時間にパソコンでインターネットを見る場合に、教室に1台しかないパソコンを2～3人で使うことになる。そのような場合、当然、自分が見たいものと友達が見たいものが違うということが生じる。そのようなとき、タイマー等を使って「時間がきたら交代する」という約束が前提としてあるものの、自分の時間は「ぼくは、〇〇が見たい」と表現することができるばかりか、友達が見ているときに、その場を離れたり好きなことをしたりするわけではなく、友達が見ているものを一緒に見ながら待てるという姿が見られるようになってきた。

自立活動の指導として、他の指導の形態や生活全般との双方向性はあるものが、わたしたちが指導してきたことが明らかに、「コミュニケーション」、「社会性・集団参加」の基盤として培われ、様々な場面で伝えようとする姿が見られるようになったと言える。

(1)～(3)で挙げてきた子どもの姿から「自己を受けとめ表現し、他者を認める子ども」の実現につながったのではないかと考える。

今後の課題は、これまで以上に自分の状況を理解しながら思いを伝えたり相手の心情を理解してかかわったりする力を高めると考える。また、学習指導要領改訂に伴い自立活動の在り方の整理をすることである。



写真 2-11

校外で自転車に乗って遊ぶ子どもたち

## 2 目標設定と評価の在り方

### (1) 目標設定について

自立活動の目標及び内容においては、子どもたちの実態を十分把握することが重要であることから、これまでの実態把握に「発達を踏まえる」という視点を加えた。その「発達を踏まえる」ために新版K式発達検査を導入し、その分析を加えた。それまでは教育的ニーズに偏りがちだったものが「子どもを全体的に」見ることができるようになった。そのことが、教育的ニーズや学習指導要領の内容に「子どもの発達段階」も加味した目標設定につながったと言える。また、にじいろタイムのグループ編成をする際にも、発達を考慮してグループ編成をすることができた。

さらに、そのような目標設定は、子どもの学習内容設定にもよい影響を及ぼすことになり、わたしたち教師が確かな学びを支える四つのキーワードを検討する際にも参考になった。

加えて、「発達を踏まえる」という視点で子どもの実態を把握することで、教師の子どもを見る目は確実に向上していると思われる。

### (2) 評価の在り方について

わたしたちは、授業実践サイクルにおいては、一単位時間ごとに子どもの活動の様子や目標について評価してきた。合わせて、学びを支える四つのキーワードについても子どもの様子と教師の手立ての評価を行ってきた。その過程で、教育的ニーズだけではなく、発達検査や行動観察なども加えて子どもの全体をとらえた目標設定ができたことが、評価のしやすさにつながったと考えている。また、学びを支える四つのキーワードについても、教師の手立てを考える際の一つの指標としたことは有効だったと言えるが、授業実践サイクルの中では、教師が「振り返り」をあまりにも意識するため、子どもの活動の流れを途切れさせてしまうことがあった。そして、この四つのキーワードは、ほかの指導の形態における有効性の検証が必要である。授業実践においては「にじいろタイム」のおひさまグループで評価と改善のためのc a ミーティングを行った。その成果は「Ⅶ 研究の実際－研究内容2」で述べたとおりである。ただ、このことについてはおひさまグループでの取組であり、ほかのグループでの有効的な評価ミーティングの在り方については今後検証していく必要がある。

わたしたちは、子どもの学習内容の引継ぎを行った。時間における指導の一つである「にじいろタイム」の学習内容や自立活動の指導の学習内容について、事例として中学部に引き継ぎ、中学部職員と打合せやミーティングを実施できたことは非常に有意義なことであったと考える。しかし、このことは裏を返せば、事例としては引継ぎ、打合せ・ミーティングが可能であるが、現状のシステムではすべての子どもについては困難であるということである。

そこで、今後の課題としては、引継ぎ資料の様式やシステムの検討と教育課程の検討が必要になると考える。また、単に生活年齢のみではなく、一人一人の子どもの発達段階も考慮した学習内容を確実に引き継ぐことが望まれる。

## 参考・引用文献

- 浅見千鶴子 他著 (1980) 乳幼児の発達心理 1 大日本図書
- 五十嵐一枝 編著 (2005) 軽度発達障害児のためのSST事例集 北王子書房
- 井澤信三他 (2007) ちゃんと人とつきあいたい 山海堂
- 鹿児島大学教育学部附属養護学校 (2007) 研究紀要第16集 自分のよさやもてる力を発揮する子どもを目指した授業づくり
- 小池敏英・北島善夫 (2001) 知的障害の心理学 北王路書房
- 文部省 (1999) 盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領 (平成11年3月) 解説-自立活動編-
- 長崎勤・小野里美保 (1996) コミュニケーションの発達と指導プログラム 日本文化科学社
- 中瀬惇 (2005) 新版K式発達検査にもとづく発達研究の方法 ナカニシヤ出版
- 佐藤正二・佐藤容子 (2006) 学校におけるSST実践ガイド 金剛出版
- 田中道治他 (2007) 発達障害のある子どもの自己を育てる ナカニシヤ出版
- 筑波大学附属大塚養護学校 (2007) 研究紀要第51集 個のニーズに応える特別支援教育の深化と充実をめざして(3) -支援根拠の明確化と支援の具体化
- 津守真 (1984) 子どもと教育を考える 15「自我のめばえ」 岩波書店 pp. 170-172
- 宇佐川浩 (2001) 障害児の発達支援と発達臨床 全国心身障害児福祉財団 pp. 113-114
- 湯浅恭正・富永光昭 編著 (2002) 障害児の教授学入門 コレール社
- 全国知的障害養護学校長会編著 (2000) 個別の指導計画と指導の実際 東洋館出版社