

小学部の研究

よさやもてる力を発揮する子どもを
目指した自立活動の授業づくり

— 「人と共に豊かな時を過ごす力」を高めるために—

目 次

1	学部研究テーマについて	25	
	(1) 学部研究テーマ設定に当たって	25	
	(2) テーマについて	27	
2	研究目的	28	
3	研究仮説	28	
4	研究内容	28	
5	研究方法	29	
6	実際	29	
	(1) 研究テーマと研究内容の関連	29	
	(2) 研究内容1について	30	
	(3) 研究内容2・3について	31	
	<table border="1"><tr><td>実践事例</td></tr></table>	実践事例	
実践事例			
7	まとめと今後の課題	55	
	引用・参考文献	56	
	[資料]	57	

よさやもてる力を発揮する子どもを目指した自立活動の授業づくり ～「人と共に豊かな時を過ごす力」を高めるために～

1 学部研究テーマについて

(1) 学部研究テーマ設定に当たって

① これまでの研究の成果と課題

～関係機関と連携した取組は教育的ニーズにこたえるために有効である。～

小学部では、前次研究の「一人一人の子どもを中心とした連携システムの構築」において、関係機関での取組や目標などを知るためのツールである「つなぎシート」を用いた関係機関との情報交換や、支援関係者が一堂に会する「つなぎミーティング」を行った。また、「専門家と連携した授業づくり」では、「感覚運動の指導」において、作業療法士と協働した授業づくりに取り組み、「感覚運動の指導」におけるアセスメントや授業、評価を作業療法士や保護者と協働して行った。これらの実践から、次のようなことが明らかとなった。

【成 果】

- ・ 教育的ニーズを導き出す際は、関係機関を含めた複数の視点で子どもの状態像をとらえることや、学校及び家庭のみならず、関係機関のニーズや取組内容などを把握することが重要である。
- ・ 教育的ニーズにこたえるためには、日々の授業の充実が不可欠であり、日々の授業を大切にしていく必要がある。
- ・ 関係機関と連携した取組を行うことは、教育的ニーズにこたえる有効な手段の一つである。

【課 題】

- ・ 研究で得た成果を生かし、実践の場を更に広げ、多様な教育的ニーズにこたえる授業づくりを追求、実践していく必要がある。

② 個別の指導計画を活用した授業づくりの成果と課題

～「コミュニケーション・社会性・集団参加」領域の課題が明らかになる。～

本校では、平成15年度から個別の指導計画を活用した授業を実践してきた。子どもの豊かな生活が実現するためには生活全般を指導していくことが大切であると考え、豊かな生活につながる力を、「身辺処理」、「健康・安全・体力」、「コミュニケーション」、「言語・数量」、「余暇活動」、「社会性・集団参加」、「家庭生活」、「地域生活」、「職業生活」の9領域に分け、それぞれの領域ごとに教育的ニーズを設定し、実践、評価を行った。平成16年度からは7領域に変更し、個別の教育支援計画として、保護者、関係機関との連携を図りながら課題の解決に向けて実践するとともに、その中の学校で行うべき内容は個別の指導計画として、教育的ニーズに対応した実践を行っている。昨年度までの取組を検証してみたときに、具体的に以下のような成果と課題が明らかになった。

【成果】

- ・ 学校生活においては、具体的な指導場面を設定し、個人へのアプローチを中心とした指導を行うことで教育的ニーズにこたえることができた。

【課題】

- ・ 集団でのアプローチが有効であろうと思われる教育的ニーズ（例えば、「友達へのかかわりを広げること」や「集団遊びにおいてルールを守りながら遊ぶこと」など）に対して、集団における指導場面を設定して実践したが、その場面は機会利用型であったり、一定期間の授業や単元・題材においてであったりすることが多く、計画的、継続的に設定、実践することは難しかった。
- ・ 学校で有効であった手立てや支援を、家庭や地域生活に十分に広げることができなかった。

③ 子どもの実態、保護者、教師のニーズ

【子どもの実態から】

小学部の子どもたちの実態を見てみると、例えば音声言語を有していないAさんは指さしや発声などで自分の気持ちを伝えることができるが、自分の思っていることを十分に伝えることができずに、大きな声を出して泣くこともある。Bさんは、友達や教師と簡単な日常会話をすることができるが、自分のいすに友達が間違っ座っているときに、「どいて」と言うことができずに友達を押しつけてしまうことがある。Cさんは、友達と一緒にごっこ遊びを楽しむことができるが、ルールを守ることが難しく、自分が鬼になるとすぐに怒ってしまう。Dさんの保護者からは、「うちの子どもは、休日の家での遊びが決まっている。レパートリーが少ない。飽きてしまうので家の中をうろうろしているので、家での過ごし方を広げたり兄弟で遊んだりしてほしいのだが」との相談がある。

このような子どもたちの様子は、学校のみならず、家庭や関係機関でも同様の場面が見られることが「つなぎシート」や「つなぎミーティング」において報告されている。これらの場面では、いずれも自分以外の人が存在しており、人と共に過ごす中で挙げられている課題である。つまり、周りの人と共に過ごす力が十分に高まっていないことが深く関与しているという特徴があると言える。

【社会性へのアプローチの必要性から】

子どもたちの実態から「人と共に過ごす」中での課題が見られているが、そのような社会性の面は個人的な学習能力だけで身に付いたり、自然に獲得したりすることは難しい。社会性それ自体が対人関係を基礎にして成立しているため、意思の伝達、相互伝達などのコミュニケーション、人を受け入れて活動の場を共有したり、一緒に行動したりしようとする態度や決まりを守りながら生活しようとする力など集団での適応能力が求められ、さらに、常に変化していく環境への対応も必要となってくる。

子どもたちが人とかかわるときは、周囲の環境との相互作用があり、その中でつまずきが生じることがある。このことは、かかわりの対象との関係の中で子どもの伸びを支えていく視点が必要であることを示唆している。そして、望ましい社会性は教育によって意図的に取り扱うことで、より効率的に培われるのではないかと考える。

【自立活動との関連から】

小学部の子どもたちを社会性の育ちという視点から見てみると、例えば友達と一緒に「ヒーローごっこ」をして遊びたいが、遊んでいるうちに、力のコントロールができずに強く相手をたたいてしまってけんかになったり、パソコンで遊んでいる友達を無理やり遊びに誘って嫌がられたりするなど、適切なかかわりができにくいことや、ルールの理解が難しいなど種々の困難が見られている。わたしたちは、これまでもこのような子どもたちの社会性における課題について、様々なアプローチを行ってきた。しかし、それは子どもの学校生活全般において、それぞれの担任が個別的な対応をすることが多く、すべての教師が課題を共有しながら共通した指導や支援をするというものではなかった。これは、上述したように社会性における課題が常に変化している集団場面という環境において起こっているため、取り扱うことが難しいからである。

そこで、知的障害のある子どもたちが社会の中で自分のよさやもてる力を発揮しながら「人と共に豊かな時を過ごす」ことができるようになるためには、必要な知識や技術、態度などを培う場面を、自立活動の中で計画的、継続的に設定し、それを支援関係者が共有し、日常化する必要があると考えた。

(2) テーマについて

よさやもてる力を発揮する子どもを目指した自立活動の授業づくり
～「人と共に豊かな時を過ごす力」を高めるために～

① 「よさやもてる力を生かした自立活動の授業づくり」とは

これまでわたしたちは、個別の指導計画に基づいて学校の教育活動全体を通して「自立活動の指導」を行うとともに、必要に応じて個別に「自立活動の時間における指導」を行ってきた。しかし、自立活動の授業をより効果的に行うには、子どもたちのよさやもてる力を生かした「自立活動の時間における指導」を設定し、子どもたちの課題である社会性に焦点を当てた取組をしていくことが大切であると考えた。このことで、「人と共に豊かな時を過ごす」ために必要な知識や技能、態度などを培うことに、計画的、継続的に取り組むことができるのではないかと考えた。

また、「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。」(学習指導要領解説－自立活動編－平成11年3月)とあるように、子どもたちの教育的ニーズを分析し、適切なグルーピングに構成した小集団で授業を行うことで、より目標に迫ることができると考えた。

② 「人と共に豊かな時を過ごす力」とは

では、「人と共に豊かな時を過ごす力」とはどういうことであろうか。これを明らかにするために当たって、対人関係面と社会性の側面から見てみる。なぜなら、いずれの場においても、そこには必ず人との関係(個人対個人、個人対集団)が存在するからである。対人関係能力について、鯨岡(2005)は、「人がものとの関係ではなく、人との関係を持つことができること」と定義している。社会性について、一松(2002)は、「個人が存在する社会の中にあるルールやふるまい方を身に付け、自分らしく生きていくこと」と定義している。これらの定義を踏まえて、わたしたちは、「人と共に豊かな時を過ごす力」は、「人との関係をもつこと」と、「その中で、自分の

よさやもてる力を発揮すること」の両面性があると考えた。具体的には、「人との関係をもつこと」とは、自分の気持ちを相手に伝えたり相手の思いを受け止めたりすること、人と一緒に行う活動を広げること、生活の中にある決まりに気づき、守ろうとすることなどである。また、「その中で、自分のよさやもてる力を発揮すること」とは、学校、家庭、地域社会の人と、状況に応じたかかわりを展開しながら充実した生活を送ることである。

以上のことから、「人と共に豊かな時を過ごす力」を次のように定義した。

「人と共に豊かな時を過ごす力」とは

「子どもが周りの人と関係をもちながら、自分のよさやもてる力を発揮して、状況に応じたかかわりを展開する力」

2 研究目的

自立活動において、子どもが自分のよさやもてる力を生かし、「人と共に豊かな時を過ごす力」を高めるための有効な授業づくりの在り方や手立てを明らかにする。

3 研究仮説

教育的ニーズにこたえるために、自立活動の時間における指導「にじいろタイム」を設定し、家庭や地域生活への広がり視野に入れた指導プログラムを計画・実施・評価・改善することにより、子どもは周りの人と関係をもちながら自分のよさやもてる力を発揮し、人と共に豊かな時を過ごすことができる。

4 研究内容

研究内容1 「にじいろタイム」において、家庭・関係機関との支援体制を生かした授業づくりをする。

研究内容2 「にじいろタイム」において、子どもが自分のよさやもてる力を生かすための具体的な指導及び支援方法を明らかにする。

研究内容3 学校、家庭、地域生活において、子どもが自分のよさやもてる力を発揮するための手立てを明らかにする。

5 研究方法

基礎研究	<ul style="list-style-type: none"> ・ 文献研究 ・ 先進実施機関の視察 ・ ソーシャルスキルチェックリスト等の情報収集 ・ 行動観察 ・ 基礎理論の学部ミーティング 	平成 17 年 4 月～ 10 月 学部全体
実践研究	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「自立のためのLD指導プログラムチェックリスト」(ソーシャルスキル) ※の実施 (担任, 保護者) ・ S-M社会生活能力検査の実施 ・ コミュニケーションに関するアンケート (保護者用) の実施 ・ 教育的ニーズの集約及び分類・分析 ・ 教育的ニーズによるグルーピング ・ 個人プログラムの作成 ・ グループごとの指導計画の作成 ・ 授業の実施及び評価 ・ 授業ミーティングの実施 	平成 17 年 11 月 ～ 平成 18 年 10 月 学部全体 グループ担当者 担任
検証・まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 行動観察 ・ チェックリストの再実施 (担任, 保護者) ・ S-M社会生活能力検査の再実施 ・ コミュニケーションに関するアンケート (保護者用) の再実施 ・ 学部ミーティングの実施 	平成 18 年 10 月 ～ 平成 19 年 1 月 学部全体 グループ担当者 担任

※ 以下「チェックリスト」とする。

6 実 際

(1) 研究テーマと研究内容の関連について

学部研究テーマに迫るために、各研究内容を図1のように位置付ける。

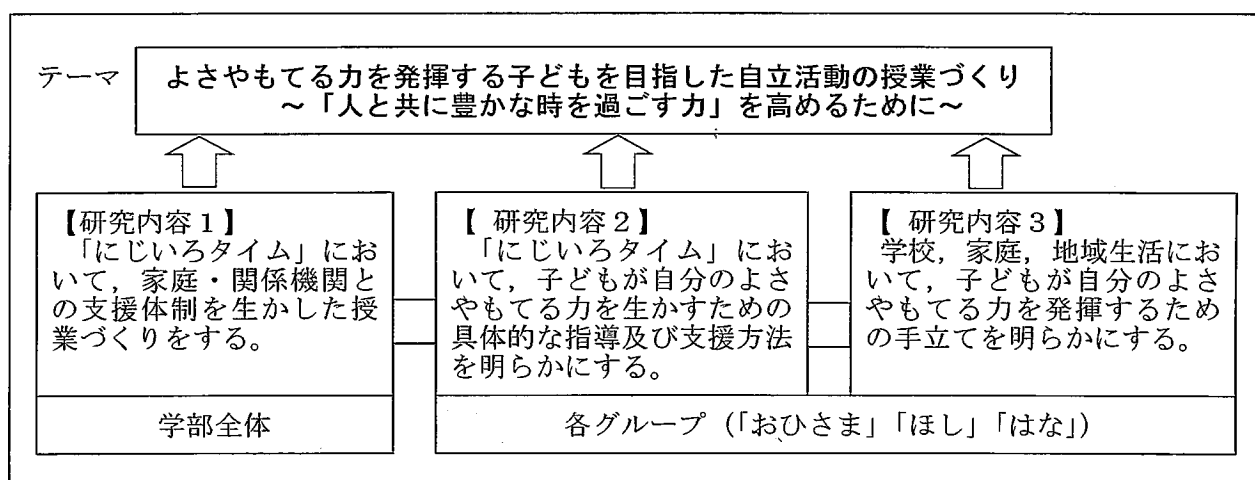


図1 研究内容の関連図

(2) 研究内容 1 について

研究内容 1 「にじいろタイム」において、家庭・関係機関との支援体制を生かした授業づくりをする。

① 「にじいろタイム」の設定に当たって

ア 集団へのアプローチが有効な教育的ニーズに対する計画的、継続的な取組をしたい！

本校では、これまでも日常生活の指導や生活単元学習、教科等の指導を含めて、学校の教育活動を通して基本的な生活習慣や、社会適応に必要なとされる知識、技能についての指導を行ってきた。しかし、先述の個別の指導計画の取組の成果と課題に挙げたように、「コミュニケーション」、「社会性・集団参加」の課題は他の領域に比べて取組が機会利用型であったり、適切な集団構成ができなかったりしたため、指導する機会が少なく取り組みにくい状況があった。

子どもたちの「コミュニケーション」、「社会性・集団参加」面における育ちは、対象を個人とするだけでなく、集団におくことで期待できることも多いと考えられる。例えば、「友達へのかかわりを広げること」や「集団遊びにおいてルールを守りながら遊ぶこと」などの教育的ニーズに対しては、従来の個人へのアプローチに加え、集団を対象にして計画的、継続的に指導を行うことがより有効であると考えられる。また、これまでは学級集団における指導が主であったが、子どもの教育的ニーズを基にした縦割りのグループを形成し、指導を行うことも有効な方法ではないかと考えた。

これらのことから、「人と共に豊かな時を過ごす力」を高める授業を自立活動の取組として「にじいろタイム」と設定し、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、継続的に実践することにした。

イ 家庭や地域生活に十分に応用するための授業づくりをしたい！

「コミュニケーション」、「社会性・集団参加」の領域は、学校生活場面のみならず、あらゆる生活場面において常に関連するものである。このことは、学校や家庭、関係機関を含めた地域生活の密接な連携の重要性を示唆していると言える。そこで、「にじいろタイム」においては、学校で取り組んだことが家庭や地域生活において生かされるようにしていくことが重要であると言える。

具体的には、「コミュニケーション」、「社会性・集団参加」の領域における取組として、他の生活場面での実践（目標や手立てなど）も入れた個人プログラムを作成し、自立活動として取り組むことにした。そうすることで、場面や人が変わっても自分のよさやもてる力を発揮できる有効な手立て等を明らかにすることができ、結果として、場面や人が変わる家庭や地域生活などでも生かすことにつながると考えた。

② 「にじいろタイム」授業づくりの基本的な考え方

まず、わたしたちは、KJ法を応用した手法を用いて、個別の指導計画の「コミュニケーション」、「社会性・集団参加」の領域における教育的ニーズを集約・分類した。さらに、その教育的ニーズの背景等を分析、共通理解するために、学部ミーティングを行った。その結果以下に示す三つのグループを作り、指導を行うことにした（図2）。

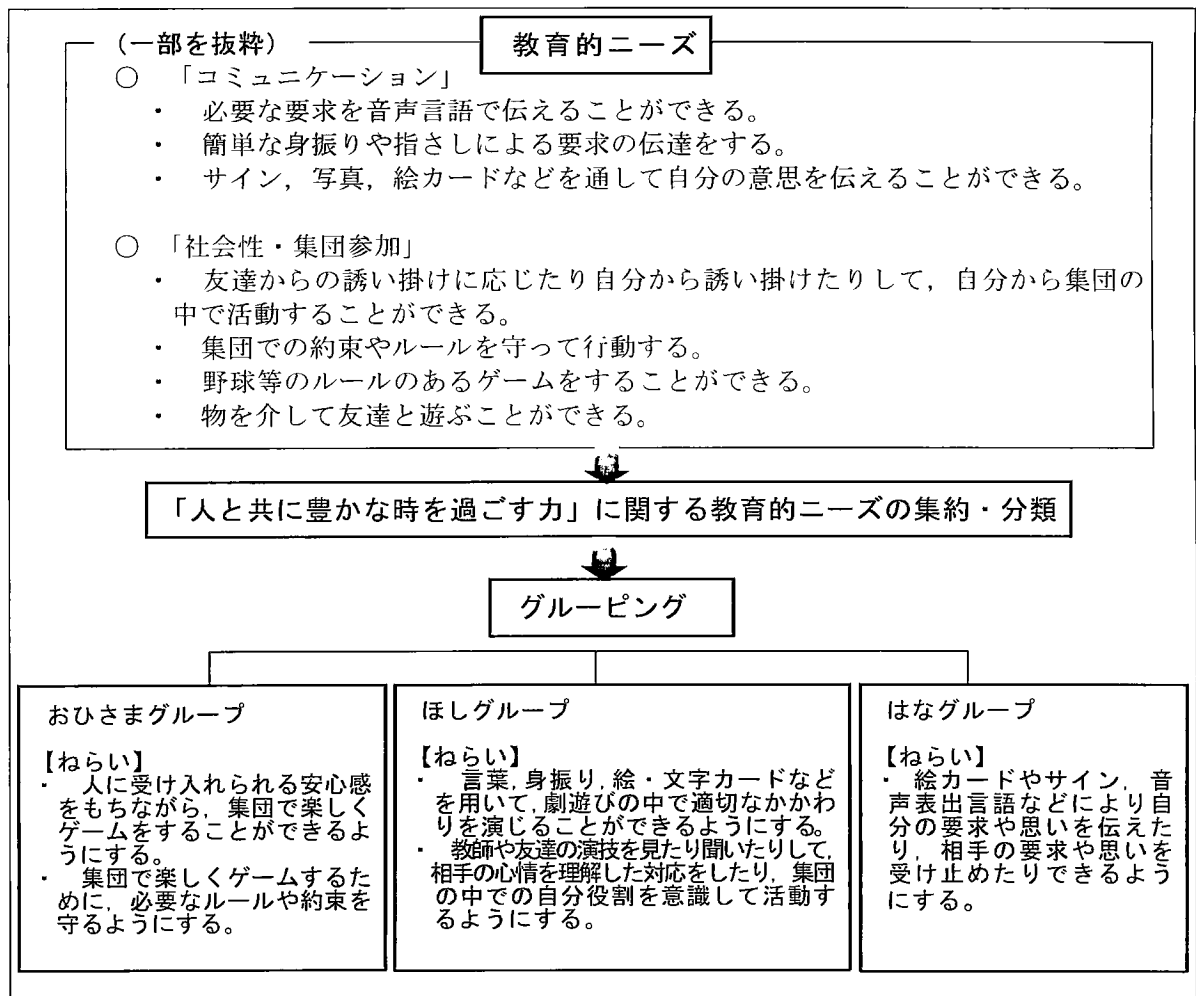


図2 授業づくりの視点



写真1 かかわり合う子どもたち
「ブランコ おしてあげるよ」



写真2 かかわり合う子どもたち
「このジュースおいしいね」

③ 授業づくりの流れ

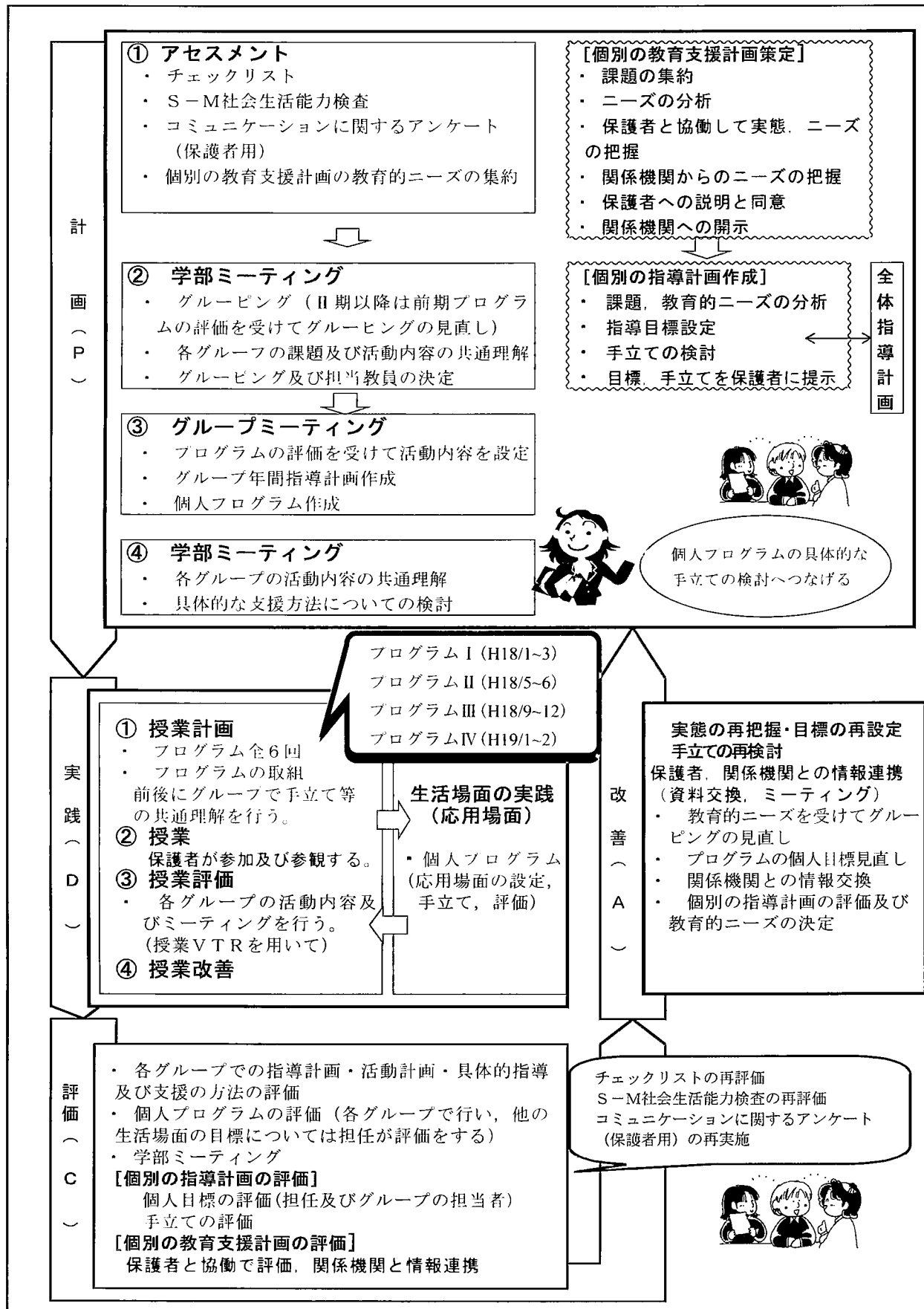


図3 家庭、関係機関との連携した授業づくり

(3) 研究内容2・研究内容3について

研究内容2 「にじいろタイム」において、子どもが自分のよさやもてる力を生かすための具体的な指導及び支援方法を明らかにする。

「自分のよさやもてる力を生かした具体的な指導及び支援方法」とはどのようなものだろうか。小学部では、研究内容1で述べたように、自立活動の時間における指導として「にじいろタイム」を設定し、教育的ニーズに応じた三つのグループ（おひさまグループ、ほしグループ、はなグループ）を編成した。そして、各グループの実践の中で、一人一人に応じた指導及び支援方法を具体的に明らかにすることにした。各グループでは、以下の五つの項目について基本的な考え方を明確にした上で実践を進めていくことにした。

- (1) 学習集団について
- (2) グループのねらい
- (3) 活動設定について
- (4) 指導及び支援の手立てについて
- (5) 指導プログラムについて

さらに、各グループでは二つの実践例を通して、一人一人の子どものよさやもてる力を生かすための具体的な手立て（学習環境と働き掛け）について明らかにすることにした。

研究内容3 学校、家庭、地域生活において、子どもが自分のよさやもてる力を発揮するための手立てを明らかにする。

子どもたちが「にじいろタイム」で獲得した力を、学校での「にじいろタイム」以外の場面、家庭や地域生活において発揮するためには、どのような手立てがあるのだろうか。

小学部では、子どもが自分のよさやもてる力を学校、家庭、地域生活において発揮する場を「応用場面」として、にじいろタイムの個人プログラムの中にそれぞれに設定して取り組むことにした。その手立てについて次の三つの点に配慮しながら、各グループの実践例を通して明らかにすることにした。

- ・ 学級での様子や「にじいろタイム」以外の休み時間の様子などの実践について、学部ミーティング等で情報交換をする。
- ・ 家庭や関係機関での様子について、担任、家庭、関係機関同士の情報交換をする。
- ・ 家庭での様子について保護者へアンケートを行う。

以下、グループの基本的な考え方と実践例（二つの実践例）を「おひさまグループ」、「ほしグループ」、「はなグループ」の順に述べる。

「おひさまグループ」

1 おひさまグループの考え方について

(1) 学習集団について

子どもたちの様子を見てみると、友達と一緒に活動したい、楽しく遊びたいという思いはあるものの、自分の気持ちに添わないと相手に向かう、集団活動から離れて自分の好きな活動をする、場のルールを守って活動することが難しいなど、他者の存在が大きく関与する集団活動場面において苦戦している状況が伺える。本グループの子どもたちの教育的ニーズは「ルールや約束事を守って活動する」「集団の中で活動する」と大きく2つに集約できる。

わたしたちはまず、一人一人の教育的ニーズの背景を共通理解し、指導及び支援の手立てを明らかにするために学部でミーティングを行った。その結果、例えば同じ「ルールや約束事を守って活動する」という教育的ニーズでも、その背景や原因は子どもによって異なっていることが明らかとなった（表1）。

表1 「ルールや約束事を守って行動する」という教育的ニーズのある子どもたちの背景分析

教育的ニーズ	児童	集団場面における行動上の問題	推測される原因
「ルールや約束事を守って活動する」	○児	・ 自分の気持ちに添わないと、相手に向かう。	・ 怒ったときに、どうやって自分の気持ちを処理したらいいのか分からない。
	△児	・ 1番にならないと気が済まずに怒って遊びが成立しなくなる。	・ 1番になることは絶対に良いことだという思いがある。
	□児	・ 集団活動から離れて自分の好きなことを始める。	・ 集団活動のルールを理解することが難しく、何をしたら良いのか分からない。 ・ 集団活動をすることが苦手（変化する状況理解の困難性など）。

(2) ねらい

本グループの子どもたちは、自立活動の内容の「心理的な安定（情緒の安定、対人関係の基礎に関すること）」及び「コミュニケーション（コミュニケーションの基礎的能力に関すること、言語の受容に関すること、状況に応じたコミュニケーションに関すること）」に中心的な課題がある。このことに、「友達や教師にかかわることを好む」「友達や教師と遊ぶことを好む」「ルールが分かり、興味・関心のある内容であれば積極的に活動できる」「日常生活における簡単な音声を理解したり発信したりすることができる」などの子どものよさやもてる力も踏まえて、集団ゲームを中心とした活動を設定し、教育的ニーズにアプローチしていくことにした。本グループの活動のねらいは以下のとおりである。

- 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。
- 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。

(3) 活動設定について

集団ゲームを設定する際は、①子どもたちが楽しく活動するために必要な学習環境や働き掛けを工夫すること、②「順番を守る」「思いどおりにいかないときの対応の仕方を学ぶ」など一人一人の教育的ニーズにアプローチするための場面を設けることに留意した。また、応用場面を家庭に設け、家庭でも取り組むことができる集団ゲームを設定することにした（表2）。

表2 集団ゲームを設定する際の留意点

教育的ニーズの視点	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集団ゲームの中に、教育的ニーズにアプローチする場面を設定する。
認知面の視点	<ul style="list-style-type: none"> ・ ゲームの内容そのものを理解できるように子どもの認知レベルに合わせた集団ゲームを開発したり、従来の集団ゲームを工夫したりする。
情緒面の視点	<ul style="list-style-type: none"> ・ 認知面を考慮し、子どもが理解できる簡単なルールを設定する。 ・ かつとう場面を意図的に設定し感情への適切な対応の仕方を学習できるようにする。
応用場面の視点	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集団ゲームの中に興味・関心のあるものを取り入れる。 ・ 刺激が少ない環境を設定し、安心して遊ぶことができるようにする。 ・ 家庭や地域生活でできる集団ゲームを設定する。

(4) 指導及び支援の手立てについて

ア 学習環境

授業を通して明らかとなった手立ては、学部ミーティング等で学部職員全員で共通理解し、朝の会や休み時間など他の学校生活場面で使用することができるようにした。集団ゲームを行う際は、その内容に応じて床に白線テープを張り、歩いたり走ったりする場所や集まる場所が視覚的に分かるようにしたり、周囲を気にすることなく安心して取り組むことができるように仕切りを設けたりした（物理的環境）。集団ゲームのルールを説明する際は、一人一人の子どもが理解することができるように文字や絵、モニターを使用した（情報提供）。集団ゲームで使用する教材・教具は、子どもの好きなキャラクターを用いたり、繰り返し遊ぶことができるように耐久性を考慮したりして作成した（教材・教具）。

イ 働き掛け

教師の働き掛けは、言葉掛けを中心としながらモデリングや視覚的情報提示も合わせて行った。具体的にはトークンエコノミー、ソーシャルストーリー™、適切な言動を事前に絵や文字で伝える、守れているときに随時称賛する、失敗経験をしないように配慮するなど一人一人に合わせた働き掛けを行った。

2 指導プログラム

おひさまグループの指導プログラムの一部を以下に示す（表3）。

表3 おひさまグループの指導プログラム（一部）（○内の数字は指導時数を表す。）

期	集団ゲーム	ねらい	手立ての工夫
I期 ⑫	いす取りゲーム等	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集団での活動を楽しむ（動的な集団ゲーム）。 ・ 他者の指示に従う。 ・ 負けたとき（いすに座れなかったとき等）の対応の仕方を学習する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 歩く場所、応援する場所を白線で囲み、活動場所と活動内容を視覚的に分かるようにする。 ・ 教師がモデルを示しながらルールを説明する。 ・ ルールや約束事を守って活動できたらポイントシールを渡す。
II期 ⑫	絵カード合わせゲーム等	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集団での活動を楽しむ（静的な集団ゲーム）。 ・ 友達の行動に着目する。 ・ 順番を理解して待つ。 ・ 一度にたくさんカードをめくりたい等の衝動的な行動をコントロールする。 ・ 負けたとき（一番になれなかったとき等）の対応の仕方を学習する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもの興味・関心や認知面に合わせてトランプやキャラクターカードを用いる。 ・ 繰り返し遊ぶ場面を設定することで、負けるときもあれば勝つときもあることがゲームの面白さであることを知ることができるようにする。 ・ カードを自分たちで並べることができるように仕切りの付いたボードを設ける。
III期 ⑫	ビンゴゲーム等	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集団での活動を楽しむ（静的な集団ゲーム）。 ・ 自分の気持ちに添わない場合の対応の仕方を学習する。 ・ 負けたとき（一番になれなかったとき等）の対応の仕方を学習する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 興味・関心のあるキャラクターをビンゴカードに用いる。 ・ いろいろなビンゴカードを用意し、使用したいビンゴカードを自分で選ぶ機会を設定する。 ・ ビンゴゲームのルールや負けたときの対応の仕方をモニターや絵、簡単な文章で事前に伝える。

1 A児の実態と課題

本児は、いろいろな活動に対する意欲があり、何でも自分でしようとする自立心も高い傾向にある。しかし、一方で高い自尊心のために他者の指示や意見を聞き入れない場面もある。本児の自尊心を大事にしながらも、一方で他者からの指示や意見を受け入れる力を高める指導が必要である。

また、本児は快さを感じ取り言葉に表現することはとても上手であるが、時々足踏みしたり泣いたり、行動が滞ったりすることもある。その原因として、不快に感じたとき「悲しい」「悔しい」など言葉で表現し、伝えることができないことや、気持ちの切り替えがうまくできないことが考えられる。

2 にじいろタイムの個人目標

- 集団活動の中で、他者の働き掛けを受け入れたり、約束やルールを守ったりすることができる。
- 自分の思いどおりにならないときに「残念」「悔しい」などの感情を言葉で表し、気持ちを切り替えることができる。
- ルールを守って友達と一緒に遊ぶことができる。

3 指導の経過及び考察

(1) I期 まねっこゲーム、いす取りゲーム、ボール運びゲーム

学習環境・働き掛けの工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習の妨げになるような情報は撤去する。 ・ 本児のめあてのカードを示して、約束の意識が高まるようにする。
指導の経過と考察	<p>全体的に活動には意欲的に参加しており、約束やルールは回を重ねるごとに守ることができるようになった。かかわりでは、友達の活動を応援したり、友達と一緒に、ボールを運んだりすることができることもあった。しかし、ふざけてわざとボールを落として楽しむこともあった。</p>

(2) II期 絵カード合わせゲーム


学習環境・働き掛けの工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・ 本児の好きなキャラクターのカードを使う。 ・ カードの枚数は8枚、ボードの上に仕切りを設けて、めくるカードとめくった後に置くカードが分かるようし、磁石を付けて固定できるようにする。素材や大きさも本児が扱いやすいように準備する(写真3参照)。 ・ いくつかのグループに分かれてゲームをしたので、自分のグループの場所が分かるように、ついたてを立てた。 ・ 外れたときは「残念！」等の言葉掛けを教師がモデルとなって示しながらゲームをする。 	
指導の経過と考察	<p>本児は、同じグループの子どもに比べて、ゲーム理解に時間や回数が必要であることが多い。理解していない状態で一緒にゲームをすると不適切な行動が生じてしまい、本児の失敗経験になり、友達にも悪い印象を与えてしまう。そこで、パソコンを使って一人でカード合わせゲームを繰り返し行い、カードを合わせる意味を理解してから、ゲームに参加した。その結果友達と楽しんでゲームをすることができた。外れたとき「残念！」と言ったり、「順番ね。」と言ったりして、友達と交代することができた。</p> <p>また、本児は同じグループの子どもと比べて体格の違いがあることから、動的な活動の場合もグループの子どもたちと同じように活動できる支援の工夫が必要である。</p>	

写真3 3人で絵カード合わせゲーム

(3) Ⅲ期 玉入れ、デカパンリレー、絵合わせビンゴゲーム

学習環境・働き掛けの工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・ 体育館のどこで何の活動をするかが分かるようにする。 ・ 集団ゲームの選択場面において、本児が自分の意見をみんなに伝えられるように、また、みんなの意見が本児に分かるように、視覚的な教材・教具を使うようにする。 ・ 事前にゲームの仕方やルールが分かるように、教師が適切な行動をモデリングして伝えたり、視覚的な情報を提供したりするようにする。 ・ 本児の体型に合わせた道具（かごの高さ、デカパンの大きさ・長さ）を準備する。 ・ ビンゴゲームでは、縦・横のいずれかがそろそろとビンゴとする。 ・ ビンゴカードは、マスを少なくし（3×3もしくは4×4）子どもたちの好きなキャラクターやなじみのある写真を使って作成し、絵合わせのやり方で実施する。
指導の経過と考察	<ul style="list-style-type: none"> ・ 体を動かして遊ぶことが好きなので、玉入れやデカパンリレーに楽しんで取り組むことができた。玉入れでは多く入れた方が、デカパンリレーでは早く着いた方が勝ちということは理解できているが、喜びを表現することはあまりなかった。 ・ ビンゴゲームでは、やり方（絵の上にシールを張る）を理解できなかったため、本児の好きな磁石付きのカードで絵合わせをするようにしたところ、意味が理解でき、その後みんなと同じやり方で楽しく参加することができた。今期も本児は個別にやり方理解をした上で、集団で活動することが、成功経験につながった。

(4) チェックリストの結果から

本児のソーシャルスキルを1月と10月の各項目を比較してみた（図4）。全体的に達成率は増えており、特に、「やりとりの流暢さ」「集団参加」「共感的態度」など、「にじいろタイム」のねらいとしている「コミュニケーション」や「集団参加」の領域に成果が見られることから、授業と獲得したスキルとの直接的な関係ははっきりしないものの、「にじいろタイム」及び授業全般を通して指導及び支援の手立てが有効であったと言える。

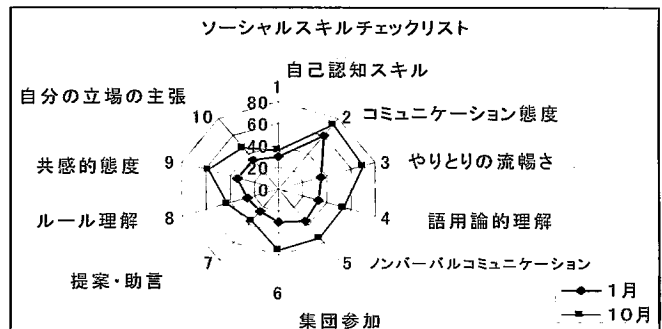


図4 A児のソーシャルスキルの比較 (学校)

4 応用場面について

本児は、学校と同じ道具を使って、家庭で、絵合わせゲームを一人楽しんだり、弟（小2）と一緒に楽しんだりすることができた。また、保護者の自主的な企画で近所の子どもたち（幼年長～小5）とビンゴ大会が実施された。これらの応用場面での様子から以下のようなことを考察する。

本児が、集団ゲームをするときは、いったん自身の認知特性や学びのプロセスに合ったやり方で個別に学習し、ゲームに必要なスキル（やり方）を身に付けた後、集団ゲームに参加した方が成功経験につながった。また、本児は集団ゲームの場や雰囲気を楽しみ、友達の様子を見ながら、意欲や関心を高めているため、家庭と同じ集団ゲームを共有する場合は、そのやり方（スキル）を学校もしくは家庭で、個別に身に付けてから友達と行くと、意欲・関心を維持しながら、楽しく取り組むことができると考える。

さらに、本児は学校で身に付けたスキルは、家庭で特別な環境設定や働き掛けがなくても発揮できていることも分かった。家庭から地域へ広げていく場合、身に付いたスキルを発揮するには、本児のゆっくりしたペースに合わせていくことが一番重要であると考えられた。しかし、地域の子どもたちにその理解を求めるのは難しいと思われる。取り組んだいくつかの集団ゲームの中で、知的にまたは体力的な違い（差）に関係なく、運で決まる「ビンゴゲーム」は、本児も地域の子どもも本来のゲームの楽しさを共有してできることが分かった。

おひさまグループ 実践例2 B児 (小学部5年生, 男子)

1 B児の実態と課題

本児は、コミュニケーションに関しては、発音はまだ不明りょうな部分もあるが、音声言語でのやり取りが飛躍的に増えてきており、人のかかわりを好み、自分から話し掛けたり、友達の手伝いをしたりする様子が見られる。遊びに関しては、積極的に参加し、「カード合わせゲーム」等の簡単なルールはすぐに理解することができる。一方で、やりたい気持ちが先行すると、他者をたたく等の行動が見られるが、肯定的な言葉掛けや頑張り表の活用で行動調整できるようになりつつある。ただし、環境の変化やかかわり手の否定的な言葉掛け等については十分な配慮が必要であり、支援の継続化・一貫性が大切である。また、チェックリストでは、「ルール遵守」や「集団参加」の項目で課題が見られる。このことは、集団での遊びの経験不足、他者と気持ちを共有しながら活動した成功経験が少ないことなどによるものと考えられる。そこで、本グループの活動を通して、学級とは違った小集団で様々な遊びを経験し、ルールや約束事を守って、他者とかかわり合うことの楽しさを感じることができるようになるとともに、自分の感情に対する適切な言動ができるようにしていくことが必要であると考えられる。

2 にじいろタイムの個人目標

- 「いす取りゲーム」や「カード合わせゲーム」、「ビンゴゲーム」などの遊びの中で、ルールや約束事を守って遊ぶことができる。
- 順番を待つことやゲームに負けたときなどに、教師の言葉掛けなどで自分の感情に対する適切な言動ができる。

3 指導の経過及び考察

(1) I期 まねっこゲーム、いす取りゲーム、ボール運びゲーム

学習環境・働き掛けの工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・ B児の学習のめあてのカードを示して、約束を意識することができるようにする。 ・ 負けても怒らない、友達を押さないなど、教師のモデリングを見て、正しい参加の仕方を考えることができるようにする。
指導の経過と考察	<p>まねっこゲームでは、さいころを振って、出た目の動物のまねをするというルールを理解することができた。ボール運びゲームでは、友達と協力してボールを乗せて一緒に運ぶことができた。ゴールすると、友達とハイタッチをして喜び合うこともあった。いす取りゲームでは、負けた際に最初は怒ることもあったが、回を重ねるごとに「次、頑張ろうね」の言葉掛けにより、怒っていてもゲームを終えて、いすに座って待つことができるようになった。</p>

(2) II期 カード合わせゲーム

学習環境・働き掛けの工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・ 複数のグループで実施するので、遊びに集中できるようについでを準備する。 ・ 順番が回ってきた人がめくることが分かるように、トランプをお盆に載せて行う。 ・ 約束（順番を守る、2枚だけめくるなど）を守ることができたら、順番が回ってきたときにポイントカードにシールを張るトークンを用いて称賛するようにする。
指導の経過と考察	<p>カードをめくって数字を合わせるというルールはすぐに理解することができた。初めは友達の順番のときにもトランプをめくったり、友達がカードを持っていると勝手にカードを取ったりしていたが、「次、頑張ろうね」等の言葉掛けやトークンを用いることで次の機会もあることが分かると、負けても怒らない等の約束もしっかり守ることができるようになってきた。</p>

(3) Ⅲ期 玉入れ、デカパンリレー、ビンゴゲーム

学習環境・働き掛けの工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・ 事前にゲームの仕方やルールが分かるように、教師が適切な行動をモデリングして伝えたり、視覚的な情報を提供したりするようにする。 ・ 約束事やルールが守れているときに、称賛の言葉掛けを行ったり、トークンを用いたりして視覚的な称賛をするようにする。
指導の経過と考察	<p>玉入れやデカパンリレーなどのチームでする遊びは、時間いっぱい友達と楽しんだり、肩を組んで歩幅を合わせて走ったりする様子が見られた。負けると怒ることもあったが、「また、次頑張ろうね」などの言葉掛けで納得することができるようになってきた。ビンゴゲームはすぐにルールを理解し楽しんでいた。カードを一斉に選ぶ場面では、自分の欲しいカードを友達を選ぶと怒ってしまうことがあったが、メダルをもらえることを伝えると、自分で感情を抑えてゲームに参加できたこともあった。</p>

(4) チェックリストの結果から

本児のチェックリストで学校における1月と11月の各項目を比較した(図5)。各項目で飛躍的に達成率が高まっており、特に、「集団参加」「ルール理解」「提案・助言」「共感的態度」の領域において成果が見られる。このことは、本グループの活動や一日の振り返りのときに取り組んできたトークンなどの指導及び支援の手立てが有効であり、生活全般での手立ての共有化が成果をもたらしたのではないかと考える。

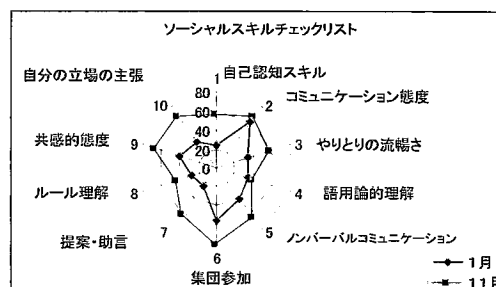


図5 B児のチェックリストの比較

4 応用場面について

家庭で家族と一緒にカード合わせゲームやビンゴゲームができるように、ゲームの仕方や授業で有効であった支援や手立てを説明したプリントを配布し、遊んでいるときの様子や一緒にゲームをした人の感想などを記入してもらうようにした。カード合わせゲームでは、父親がゲームに誘うと快く引き受け、家族で楽しむことができた。初めのうちは何枚もめくっていたが、その際に、授業のときに言っている「外れても大丈夫」というフレーズで次の順番まで待つことができた。一緒に遊んだ妹からは、「(お兄ちゃんと)一緒に遊べて楽しかった」という感想もあった。また、本児が通っている学童保育でも、友達とのかかわりについての課題は挙げられており、学校で取り組んでいる「一日の出来事を教師と振り返り、友達と仲良くできたときに頑張り表に好きなキャラクターのシールを張ることができる」というシステムを活用している。その効果もあり、友達とのかかわり方もうまくできるようになってきており、野球やサッカーなどのルールのあるゲームを友達と一緒に楽しんでいるという報告を受けている。このように学校や家庭、関係機関で同じ頑張り表を共有することで、自分の行動を振り返り、自己評価をすることもできるようになっている(写真4)。このことが、自分の感情に対する適切な言動につながっているように考える。にじいろタイムでも、この取組を活用して、様々な遊びを通して、ルールや約束事を守って遊ぶことができるようになってきており、他者とかかわり合うことの楽しさを感じることもできた。今後は、生活全般で本児のよさやもてる力を発揮できるように、更なる連携と共有化を図っていきたい。



写真4 関係機関の支援者とシールを確認するB児

【おひさまグループの成果と課題】

1 成 果

(1) 授業づくりについて

「明日はにじいろタイムがあるんだよ」と保護者に伝える等、集団ゲームを楽しみにしている子どもの姿が多く見られた。その理由の一つとして、第Ⅰ期の評価・改善の授業ミーティングを受け、子どもの興味・関心に合わせて動的な集団ゲーム（いす取りゲームや玉入れ等）と静的な集団ゲーム（トランプやビンゴゲームなど）を組み合わせた指導プログラムを取り入れたことが挙げられる。チェックリストを見てみるとほとんどの子どもが学校において「集団参加」「提案・助言」「ルール理解」「共感的態度」の項目で伸びが確認された。家庭においても「共感的態度」の項目に伸びが確認されていることから、集団ゲームを通して友達への関心が高まっていることを意味していると思われる。これは、家庭において学校で取り扱った集団ゲームで兄弟姉妹や地域の子どもと一緒に遊ぶ場を積極的に設定してもらったことが原因の一つであろう。

(2) 具体的な指導及び支援について

表4は、ビンゴゲームに取り組む際に有効であった手立ての一例である。このように、一人一人が集団ゲームを楽しむことができるためには、取り組むゲームは同じであっても、学習環境や働き掛けは子どもに応じて変えていくことが重要であることが分かった。

表4 ビンゴゲームを行う上で有効な手立ての一例

対象児	学習環境	働き掛け
◎児	・ ビンゴのルールや約束事は絵カードで提示・説明する。	・ 約束事を守ることができたら、ポイントシールをはり、音声言語に加えて視覚的に称賛する。
☆児	・ ビンゴのルールをモニターを使って説明をする。	・ ビンゴになったことが視覚的に分かるように、シールが1列並んだ箇所に直線を引く。
◇児	・ ビンゴのルールや約束事を、本児が理解できる端的な文章を用いて提示する。	・ 「シールが○個並んだら『ビンゴ』とボリューム8の声で言おう」等のルールが文章で書いてある紙を教師と確認する。

(3) 応用場面について

家庭で集団ゲームを行う際は、本人を含めた保護者や兄弟姉妹、又は地域の友達がその対象となる。これまで、教育相談等で家庭における余暇の充実を願う声が多数挙げられており、兄弟姉妹と一緒に遊ぶことができたらの意見が寄せられていた。そこで、応用場面を家庭に設定し、兄弟姉妹と一緒に遊ぶことができる集団ゲームを設定した。家庭での集団ゲームの様子については、日常の情報交換や連絡帳、アンケート、ビデオなどから分析を行った。兄弟姉妹も一緒に楽しく遊ぶことができたとの報告がほとんどであったが、学校で使ったものを家庭に持ち込むことを苦手としている子どももあり、遊ぶことが難しかったとの報告もあった。しかし、遊ぶか遊ばないかを子ども自身が決めることも充実した余暇を過ごす上で重要な要素であり、子どもが楽しむことができる多くの集団ゲームを開発し、環境条件を整えていくことが重要であると考えられる。

2 課 題

チェックリストの数値を見てみると、変動があまり見られない子どもや家庭と学校で数値に差がある子どもがいた。これは、チェックリストの性質上の問題もあるが、学校と家庭間で手立て等の共有をさらに深めるための具体的方策の検討が今後の課題であることを示唆していると思われる。また、今後は、日々の授業ミーティングをより効率的に行うことができるように、一人一人の指導及び支援の観点を整理していくことが必要であろう。

「ほしグループ」

1 ほしグループの考え方について

(1) 学習集団について

本グループの子どもたちの様子を見ると、教師や友達と思い切り遊びたい欲求をもちながらも、その思いを適切に伝えることが苦手なため、気持ちのすれ違いやけんかなどの対人関係におけるトラブルが生じたり、正確に伝わらないもどかしさから泣く、その場から逃げる、物や人に当たるなどの行動上のつまずきが見られたりする。一方、保護者のニーズを見てみると「教師や友達とうまくかかわりながら、自分の思いを伝えることができるようになってほしい」という願いも少なくない。また、教師のニーズも「自分の思いを伝えたり相手の思いを理解したりしながら、人と適切にかかわることができるようになってほしい」と集約できる。このようなことから、本グループの子どもたちの教育的ニーズを集約すると「相手の気持ちを受け入れたり、自分の思いや気持ちを伝えたりしながら、友達と仲良く過ごすことができる」となる。

そこで、本グループでは、コミュニケーションに関する具体的かつ実際的な場面設定をして学習を展開したいと考えた。

(2) ねらい

一人一人の子どもの教育的ニーズと自立活動の内容「対人関係の基礎に関すること」や「コミュニケーションの基礎的能力に関すること」及び「状況に応じたコミュニケーションに関すること」を踏まえ、「適切なかかわり方、自分の意思を伝えること」を目指し、以下のようなねらいを設定した。

- 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かわりを演じることができるようにする。
- 教師や友達の演技を見たり考えを聞いたりすることを通して、相手の心情を理解した対応をしたり、集団の中での自分の役割を意識して活動したりすることができるようにする。

(3) 活動設定について

具体的な活動を設定するに当たり、対人関係やコミュニケーション面について子どもたちがつまずいている状況を整理してみると、「友達が使っている物を自分が使いたいとき」「自分が行こうとする方向を友達が遮ってしまっているとき」「自分が嫌なことを友達にされたとき」「友達が嫌がることをしてしまったとき」「友達と一緒に遊びたいとき」などに自分の思いを上手に伝えることに苦戦していることが判明した。

次に、子どもたちの「よさやもてる力」を見てみると、「ごっこ遊びが好きで、お母さんやおばあちゃん、赤ちゃんなどの役を表情豊かに演じたり、教師や友達を誘ったりする」「動作や言葉をまねることが好きで、気に入ると覚えたことを何度も繰り返す」「お話の役を演じるのが好きで、役割を交代しながら遊ぶ」「自分の気持ちを身近な人に伝えようとする」「決まったせりふを覚えると自信をもって大きな声で言う」などが挙げられる。

これらのことから、子どもたちが日ごろつまずいているいくつかのかかわり場面や役割演技をすることで相手の気持ちを理解できるように、劇遊びを取り上げて適切なかかわり方を指導したいと考えた。

(4) 指導及び支援の手立てについて

子どもたちが「よさやもてる力」を発揮できるように次の様な指導及び支援の手立てを考えた。

ア 学習環境

ここでは、特に「情報提供」と「教材・教具」について述べる。

具体的には、子どもたちが役割演技をする上で模倣しやすくするために、適切な対応や不適切な対応を教師が演じたビデオを、必要に応じて静止したり、繰り返したりしながら、情報提供をした。また、子どもたちに親しみ深い題材を用いた劇遊びを教材とした。

イ 教師の働き掛け

教師の働き掛けとしては、モデリングや言葉掛け、視覚的情報提示を中心に考えた。

具体的には、教師が不適切な対応や適切な対応を提示したり、子どもから言葉を引き出すために語頭だけを発したり、子どもの意思表示の手掛かりになるような文字カードを活用したりすることである。その際、子どもの心情や言葉掛けの量及びタイミングなどに留意しながら、子どもの反応を引き出す働き掛けを心掛けた。

2 指導プログラムについて

(1) 指導手順

「かして」「どいて」「ありがとう」などの日常的なコミュニケーション課題を指導する際、ビデオ等の活用を通して、「インストラクション（問題意識をもつ）」→「モデリング（気付く）」→「リハーサル（体験する）」→「フィードバック（振り返る）」の四つの手順を考えた。

(2) 指導プログラム（○内の数字は指導時数を表す。）

期	活 動 内 容	指 導 目 標
I 期 ⑫	<ul style="list-style-type: none"> ○ 自己紹介 <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の名前や好きな物などを紹介する。 ・ 友達に質問して知りたいことを聞く。 ○ 課題1 パターン1：「かして」「どいて」「ありがとう」「ごめんね」「やめて」「あそぼう」※ <ul style="list-style-type: none"> ・ 教師の演技を見て考える（問題提起）。 ・ VTRを見て考える（問題の整理）。 ・ 役割演技をする（問題の解決）。 ○ 課題2 <ul style="list-style-type: none"> ・ 「さるかに合戦」の絵本を見る。 ・ 役割演技をする（いろいろな役を演じてみよう）。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 様々な場面における適切な表現の仕方を知ることができるようにする。 ・ 活動の中で自分の役割を理解し、教師の支援を受けながら友達とかかわり合えることができるようにする。
II 期 ⑫	<ul style="list-style-type: none"> ○ 自己紹介 <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の名前や好きな物などを紹介する。 ・ 友達に質問して知りたいことを聞く。 ○ 課題1 パターン2：「かして」「どいて」「ありがとう」「ごめんね」「やめて」「あそぼう」※ ○ 課題2 <ul style="list-style-type: none"> ・ 「さるかに合戦」の絵本を見る。 ・ 役割演技をする（いろいろな役を演じてみよう）。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 言葉、身振り、絵・文字カードなどを用いて様々な場面の中で適切な表現ができるようにする（子ども対教師）。 ・ 活動の中で自分の役割を理解し、友達とかかわり合いながら活動に参加することができるようにする。
III 期 ⑫	<ul style="list-style-type: none"> ○ 自己紹介 <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の名前や好きな物などを紹介する。 ・ 友達に質問して知りたいことを聞く。 ○ 課題1 パターン3：「かして」＋「ありがとう」、「どいて」＋「どうぞ」、「やめて」＋「ごめんね」、「あそぼう」＋「いいよ」※ ○ 課題2 <ul style="list-style-type: none"> ・ 「料理ごっこ」をする（いろいろな役を演じてみよう）。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 言葉、身振り、絵・文字カードなどを用いて様々な場面の中で適切な表現ができるようにする（子ども対子ども）。 ・ やりたい役を積極的に伝え教師と一緒に相手の心情を考えながら適切なかわりを演じることができるようにする。
IV 期 ⑫	<ul style="list-style-type: none"> ○ 自己紹介 <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の名前や好きな物などを紹介する。 ・ 友達に質問して知りたいことを聞く。 ○ 課題1 パターン4：「かして」＋「ありがとう」、「どいて」＋「どうぞ」、「やめて」＋「ごめんね」、「あそぼう」＋「いいよ」※ ○ 課題2 <ul style="list-style-type: none"> ・ 「創作劇」をする（いろいろな役を演じてみよう）。 ・ 「かして」「どいて」「ありがとう」「ごめんね」「やめて」「あそぼう」などのいろいろな言葉を含む小劇をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 得意な方法（言葉、身振り、絵・文字カード等）を積極的に用いながら様々な場面の中で適切な表現ができるようにする。 ・ やりたい役を積極的に伝え、相手の心情を考えながら適切なかわりを演じることができるようにする。

※印は繰り返しの学習

ほしグループ 実践例3 C児 (小学部2年生, 女子)

1 C児の実態と課題

本児のよさやもてる力について、日常の様子から見てみると、人とのかかわりを好み、自分から友達に握手を求めたり遊びに誘ったりするなどの快活さが見られる、身近な出来事や下校後のスケジュールなどについて人前で話すことに積極的である、などが挙げられる。また、S-M社会生活能力検査では、「おもちゃなどの貸し借りができる」「ごっこ遊びができる」「決められた役割が自発的にできる」など、基礎的なやり取り関係の成立や役割理解が示されている。一方、友達から手伝いを断られると、物を机上から落としたり、相手を押し倒したりする行動に発展する様子も見られており、教育的ニーズとして「友達と仲良く過ごす」ことが挙げられている。また、チェックリストでは、負けや罰の受け入れや相手の気持ちの理解など、社会的行動に関するルール理解や共感的態度の項目で課題が見られる。これらは、自分の思いが伝わらない悔しさや状況理解の弱さ、伝える方法を十分に理解・表出できていないことなどによるものと考えられる。したがって、指導に当たっては「〇〇さんは見てもらいたいみたい」など相手の気持ちを代弁する、「Cさんは気付いてほしかったんだね」など本児の気持ちを共感するようにかかわる、写真や絵などの視覚的教材により理解を促す、劇仕立ての場面設定により体験的に状況や気持ちを考えることができるようにしていくこと、などが大事であると考えられる。

2 にじいるタイムの個人目標

- 教師のモデリングを模倣したり、絵カードや身振り動作で表現したりする活動を通して、「かして」「どいて」「ごめんね」「ありがとう」「やめて」「あそぼう」などの言葉を適切に用いることができる。
- 自分の考えを发表或したり、友達の考えを聞いたりするなど互いに認め合う活動を通して、他者の心情を理解する力を高めることができる。

3 指導の経過及び考察

C児の授業場面における学習環境と教師の働き掛けについて、表5に示す。

表5 学習環境と教師の働き掛け

<p>学習環境</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 活動の絵や顔写真を用いて、学習の流れや順番を示す。→ (やりたい環境) ・ ビデオにより、適切な行動のモデリングを示す。→ (わかる環境) ・ 演技の始まりと終わり、演じる位置などを合図や印で示す。→ (できる環境) ・ 「いいですか」→「いいです」などのやり取りで、他者に認められる喜びを味わうことができるようにする。→ (できたと思う環境)
<p>働き掛け</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 言動に滞りがある場合は、「ねえねえ」の呼び掛けや語頭音を提示することで自発を促し、スムーズに表現できるようにする。 ・ 一つ一つの行動の良かったところを中心に上げ、細かく評価することで達成感や次の活動への意欲を高めることができるようにする。

Ⅰ期では、役割演技の際に滞りが見られた場合、積極的に身振りを提示したり、教師と一緒に演じたりすることに心掛けた。その結果、言葉での表現だけでなく「ありがとう」「ごめんね」と表情や声の調子に変化を付けて表現できるようになるなど、他の子どもたちの良いモデルにもなっていった。

Ⅱ期では、表現することにもだいぶ慣れ、演技の際は早口になりがちであった。そこで、演技の前に話す速度を示すようにしたことにより、1音ずつ丁寧に伝えることができるようになってきた。また、友達の演技を見て「いいで一す」と積極的に拍手をするなど、自分自身が認められてうれしかったことを友達にも伝えたいという気持ちが感じられるようになってきた。さらに合戦の劇では、おさるさん役として刺されたお尻に手を当てて「あちち・・・」と跳び上がりながら痛がる様子を表現したり、かにさん役への「ごめんね」のせりふも感情を込めて言ったりすることができるようになった。

Ⅲ期では、子ども同士のやり取りにおいて、自分で状況を判断し、「どいて」「かして」「あっ、ごめんね」「いいよ」などの表現もスムーズにできるようになってきた。これらのことから、状況理解が弱く必要な場面で適切な表現ができていなかった本児にとって、ビデオ教材や教師のモデリングは状況理解を促進し、興味をもって取り組みやすいものであったと考えられる。また、人への関心が高く、自分のことについても積極的にアピールして理解を求めようとする本児にとって、他者の演技を見たり人前で褒められたりする経験は、表現意欲や自信を高めていく上でも有効であったと考えられる。



写真5 「ねえねえ、かして」

4 応用場面について

学級では、友達を誘い、教室に道具を並べて「かして」「ありがとう」などのせりふを楽しそうに交わしている姿が見られるようになった。給食時間は、食器かごの前にいる友達に「どいて」の一言が言えずに、背中を押したり、腕をかんだりするなど、トラブルが多く見られていたが、授業での取組をきっかけに「ねえねえ、どいて」「ありがとう」などの言葉を自発的に伝えることができるようになってきた。チェックリストにおいても、自己認知スキル、コミュニケーション、語用論的理解、自分の立場の主張の項目で、顕著な伸びが見られている。家庭では、本人が言葉で伝えることを意識するようになったこと、状況に応じた言葉が分かりつつあることなどの報告が得られている。学童保育等の関係機関においては、仲間に入りたいときや友達に話し掛けたいときなどに、

「ねえねえ」の呼び掛けができるようになったとの報告を受けている。本児の場合、特に適切な言葉を引き出すための音声や身振りでの働き掛けが大事であり、これらの成果は、学校と家庭とが共通理解の下、それぞれの場で一貫した取組を続けてきたことによるものと考えられる。一方、家庭ではどこかなくてもよい場面で「どいて」と言う等、適切な使い方ができているとは言い難く、今後の継続課題として取り組んでいく必要がある。今後は、授業場面で獲得した力の定着化を図るとともに、本取組で明らかになった有効な支援方法について整理し、様々な場面で応用できるようにしていくことが課題である。



写真6 「食べてください」

1 D児の実態と課題

D児(自閉症)の日常生活の中で「よさやもてる力」を見てみると、身近な大人に言葉遊び等で積極的にかかわり、応答を楽しむことができる。また、身の周りのことはほとんど一人ででき、家庭では食事作りや洗濯物たたみ、おふろ掃除などの手伝いをよくするなどが挙げられる。休み時間等は教師との追い掛けっこやボール遊び、ピアノを弾くなどして過ごしている。学校では担任以外の教師には自分から誘うことができないが、誘われると喜んでボール遊びなどをして遊ぶ。友達を自分から遊びに誘うことはほとんど見られない。一方、家庭では時間があると持て余して何もせずにうろうろすることがあるため、余暇の過ごし方についての課題がある。チェックリストでは、「人の話を聞く」等のコミュニケーション態度の項目ではいいが、「友達を誘う」などの集団参加について課題が見られた。また、教育的ニーズとしては『「〇〇を食べたい」や「〇〇をしたい」など、自分の思いを適切な表現で伝えることができる』ということが挙げられている。

2 にじいろタイムの個人目標

- 「かして」「どいて」「ごめんね」「ありがとう」「やめて」「あそぼう」などの言葉や自分の気持ちを、音声言語や文字カードなどで伝えることができる。
- 簡単な問い掛けに答えたり、友達とかかわったりしながら、自分の役割を遂行することができる。

3 指導経過及び考察

本児は、「にじいろタイム」を楽しみにしていて、朝の会で「にじいろタイム」のスケジュールを説明すると「ねえねえ、かして」と役割演技のキーワードを言って、授業で取り扱う言葉が言えることをアピールすることがあった。生活場面では、状況や場面に自信もてる言葉「ありがとう」「かして」などは頻繁に使うことが多くなった。本児のⅠ期からⅢ期までの指導プログラムの課題1の場面の指導経過を見てみる。手順は次のとおりである。

- ① 「かして」「あそぼう」などの表現をしているビデオ動画(教師による演技)を視聴する。
- ② 「かして」「あそぼう」などの教師のモデリングを見る。
- ③ 「かして」「あそぼう」などのリハーサルをする。

- Ⅰ期からⅢ期までの手立てをまとめる。

学習環境	<ul style="list-style-type: none"> ・ ビデオ等に注目しやすく、D児の座席を中央にする。 ・ 役割演技をする順番を黒板に写真カードで提示して、いつしたらいいのかが分かるようにする。 ・ 確実に獲得していないと思われる言葉に対しては役割演技の順番を2番目以降にして、他児のモデリングを見てから行うようにする。
働き掛け	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもたちの目の前で教師がモデリングを示すことにより、自分にもできる、自分もやってみたいという気持ちを高めることができるようにする。 ・ 自信のなさから意思表示がスムーズにいかないときには、言葉掛けをしながら2枚のカードを提示し、本児がカードの中から選んで表現できるように支援をする。相手に確実に伝えることで自信を高め、言葉のスムーズな表出へとつなげていくようにする。 ・ 子ども同士の役割演技により、相手の気持ちを考えたり、相手に伝わる対応の仕方を体験したりすることができるようにする。 ・ 対象となる言葉でなくても、場に合っている言葉が出たらすぐに称賛をする。

I 期 では、役割演技の場面では、教師の演じたビデオをじっと見ながら、その場面に合った言葉を先に推測することができている。意欲もあり、「やりたい人？」の呼び掛けに積極的に手を挙げて意思を伝えることができた。しかし、手順③の自分でリハーサルする場面では、場面理解はしているものの、黒板に書いてある本時の流れのほかの言葉に注目してしまい、「かして」の場面で次に取り扱う「あそぼう」と言ってしまうことがあった。これは、ビデオや教師のモデリングを見て場面は理解しているが、自分が役割演技するときに自信がなく文字情報に頼ることから起こると思われた。

II 期 では、I 期で他の文字情報に頼ることで混乱している場面が見られたため、文字カードを2枚提示し、「どちらだと思う？」とその状況に合った言葉を考えて選択することができるように働き掛けを工夫した。すると、自分で状況を考えて選択することができ、自信をもって演技することができるようになった。うまくいったときには「できた」と自分で大きな拍手をして達成感を感じ取っていた。



写真7 「ねえねえ あそぼう」

III 期 では、場面は繰り返しの設定のため、今までの成功経験からカードがなくても自信をもって演技することができるようになった。役割演技の相手が教師ではなく友達同士になっても、やり取りはスムーズにできるようになってきた。気持ちが焦って「ごめんね」という相手の言葉が言い終わらないうちに「いいよ」と言うことなどもあったが、友達が表情豊かに「ごめんね」など表現するのを楽しそうに見ることで、やり取りのタイミングも分かってくるようになってきた。

4 応用場面について

(1) 家庭での様子

家庭でも頻繁に「ねえねえ」という呼び掛けを使っている。弟がテレビを見ていたとき、D 児は他の番組が見たくても言えずに、いつもならあきらめていた場面で、しばらく考えてD 児が弟に「ねえねえ」と呼び掛けてから「代えて（チャンネルを）」とすることができて嬉しかったと母親から報告があった。（夏休みの連絡帳より）



写真8 「ねえねえ かして」

(2) 学級での様子

学級では「にじいろタイム」とは集団が違うが、同じグループの友達が4名いるため、ほかの友だちとともに「ねえねえ」と呼び掛ける言葉を頻繁に使うことが見られる。初めはパターンとして「ねえねえ、かして、ありがとう、やめて、あそぼう、どうぞ、ごめんね」など続けて言って「できた！」と喜んでしたが、次第に教師とのやり取りの中で「ねえねえ、かしてください」など、場面に合った言葉を使うことができるようになってきた。そのような背景には、役割演技をした場面と同じような場面であったこと、同じグループの友達と「ねえねえ」と呼び掛けて使っているうちに、自信をもって使うことができる言葉のレパートリーが増えたということが挙げられる。しかし、伝えられる場面や対象となる人が限られていることや、やり取りになると「ごめんね、いいよ」と待てずに相手のフレーズも言うてしまうことなどが今後の課題である。

【ほしグループの成果と課題】

1 成果

(1) 授業づくりについて

授業づくりの際、子どもたちの日常的な課題に直接アプローチできるような指導内容を設定することができた。実際の授業で取り扱うビデオや寸劇は、子どもの日常的な場면을素材にシナリオを考えた。このことが、子どもにも教師にも取り組みやすく、意欲的な活動につながったと考える。さらに、Ⅲ期において活動内容を応用できるようにするために、保護者に授業参観及び授業参加してもらったことが「子どものかかわり場面における言葉掛け」等、教師・保護者間での支援の共有化につながったと考える。



写真9 保護者参加の授業風景

(2) 具体的な指導及び支援について

学習環境	<ul style="list-style-type: none"> ・ 黒板に本日の流れを提示し、矢印を動かして今やっているところが分かるようにする。 ・ リハーサルの順番を写真カードで提示することで、いつするのか分かるようにする。 ・ 文字カードや絵カードは、他の場面でも使用できるように持ち手ができるような大きさにする。 ・ 料理ごっこの材料は、ひもや色紙など日常身近にあるものを素材とする。 ・ エプロンを付けたり、メニューに実物の写真を掲示したりして、興味・関心をもてるようにする。
教師の働き掛け	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教師のモデリングは興味・関心を高めるために、その場の演技ではなくビデオ動画で見るようにする。 ・ 帽子をかぶって（ビデオと同じもの）役割を分かりやすくする。 ・ 自分から呼び掛けられるように「ねえねえ」と演技の出だしのフレーズを共通にする。 ・ 言葉のほかに、絵カードや文字カード、サインを用いて様々な場面の中で表現ができるようにする。 ・ やり取りの場面では、子どもが考えて表現するまで言葉掛けを減らして待つようにする。 ・ 演技が終わったら「いいですか？」と友達に聞く場面を設定し、「〇〇が上手にできたね」等、友達同士認め合うようにする。 ・ 自信がない子どもには適切な表現ができた瞬間に称賛し、フィードバックできるようにする。 ・ ターゲットにしている言葉以外の表現をしたときにも「そういう言い方もあるね」と十分に称賛する。

(3) 応用場面について

家庭や関係機関においては『人の間に割り込んで入ることが多かった子どもが「どいて」と言えるようになり、本人や周囲の人たちも不快感が減ってきたこと』『不快なことがあると泣きわめいていた子どもが、泣く前や泣いている途中で理由を伝えることができるようになってきたこと』『お店で知らない人にぶつかったときに自分から「ごめんね」と謝ることができたこと』などの報告を受けている。このように、子どもたちは授業以外の場面においてもよさやもてる力を発揮できており、保護者のアンケートでは、「本取組により変容が見られるようになった」の項目で平均5.7/7の評価が得られている。さらに、「チェックリスト」によると、「コミュニケーション態度」「やりとりの流暢さ」「自分の立場の主張」の項目で、すべての子どもに達成率の上昇が見られている。

2 課題

今後は、一人一人に有効な手立てを学校、家庭、関係機関で共有しながら定着化を図っていくこと、保護者との情報交換会やアンケートなどから明らかになった「タイミングよく適切な言葉を発してほしい」「丁寧語が使えるようになってほしい」「感情を伝えられるようになってほしい」などの願いについても対応していくこと、などが課題であると考えている。また、子どもたちが今回の指導を通して培ってきた「よさやもてる力」を、身近な人や場以外でこれまで以上に発揮したりバリエーションを豊かにしたりするために、どのように取り組めばよいかを整理し、指導プログラムにどのように反映するか今後継続して検討していくことが大切になる。

「はなグループ」

1 はなグループの考え方について

(1) 学習集団について

はなグループ4名の子どもたちの教育的ニーズは、「身振りや指さしにより要求を伝達する」「言葉、身振り、写真カード、音声表出言語などにより、自分の要求や思いを伝えたり、相手の要求や思いを受け止めたりする」などである。これを、自立活動の指導内容の視点で見ると、コミュニケーションの「コミュニケーションの基礎的能力に関すること」「言語の受容と表出に関すること」「言語の活用と表出に関すること」「コミュニケーションの手段の選択と活用に関すること」のそれぞれと関連している。また、研究の大きな目的である学習成果の日常化という視点で考えると、「状況に応じたコミュニケーションに関すること」の内容も含んでいる。

子どもたちのコミュニケーションの実態を見てみると、現段階では音声表出言語で言葉のやり取りを行うのが難しい状況である。子どもたちは、それぞれ何らかの形で自分の意思を伝えようとする力をもっており、日常場面では信頼できる人や身近な大人には伝えようとする意欲は感じられる。これが、このグループの子どもたちの「よさやもてる力」であると考えられる。しかしそれは、十分に伝わるスキルとしては培えておらず、日常生活の様々な場で学習されている段階である。そのため、自分の意思が十分に伝わらないために人とかかわりが広がらなかったり、遊びの形態が一人遊び中心になったり、また、人との意思のやり取りの中で伝えたり気持ちを整えたりすることなどが難しいため、かかわりの中でトラブルに発展したりすることもある。

(2) ねらい

そこで、教育的ニーズと自立活動との関連において、以下のようなねらいを設定した。

一人一人のよさやもてる力を生かして、絵カードやサインなどを使うことによって自分の要求や思いを伝えたり、相手の思いを受け止めたりすることができるようにする。

(3) 活動設定について

人と共に豊かな時を過ごすためには、まず日常的に自分自身や身近な人を意識して行動することができるようになることが必要である。そこで、自分の要求や思いを身近な人に伝えられるようになることから始め、次第に伝える相手や要求の方法を広げるとともに、相手からの思いを受け止めることにも取り組んでいきたいと考えた。

さらに、このグループの子どもたちは対人関係が大人中心であることから、日常的に自分の意思を分かってもらっていることが多く、そのため自らの意思を伝える方法は未熟なまま日常生活を過ごしてきたと思われる。対大人との伝えるスキルを向上させながら、子ども同士で伝え合う場面も意図的に設定し、同年代の子どもとのやり取りの経験を繰り返す中で、自己の思いが伝わった満足感や相手の思いを受け止める感受性を育てたい。このような学習をすることで、更に伝えたい、かかわり合いたいという意識がはぐくまれるのではないかと考えた。

(4) 指導及び支援の手立てについて

Ⅱ期では、中心的な学習活動として、「お返事、はい」「これ、どうぞ」「これ、ちょうだい」の三つの活動を行った。1単位時間の基本的な学習の流れとしては、大まかな活動内容は統一しながら、一人一人の活動の細かな設定や支援の程度はそれぞれの課題に合わせて構成した。

「お返事、はい」の活動は、呼名に対して返事をする活動のことである。子どものもてる力

を考慮して「挙手をする」「挙手に音声を添える」という違った目標を一人一人に設定した。

「これ、どうぞ」の活動は、写真カードを介して、友達や教師に果物（模型）を渡す活動のことである。この活動には、「渡す相手を確認する」「指示された物を取る」という二つの確認作業があるが、その際に音声、写真カード、音声と写真カードを組み合わせたものなど子どものもてる力によって指示の仕方、確認の仕方を変えた。また、「実行を支える働き掛け」として、身体ガイダンス、モデリング、指さし等を必要に応じて行った。

「これ、ちょうだい」の活動は、好きなおやつを選んで教師に要求して食べる活動のことである。この活動では、写真カードの中から食べたいお菓子を選ぶ際に「指さし」「指さしに音声を添える」「教師の肩をたたくなどの注意喚起をしてから伝える」などの方法を行い、子どもによっては、「自発を促す働き掛け」も行った。また、それぞれの活動において「達成感を高める働き掛け」として、よくできたら、すぐに大げさな表現で称賛するようにした。



写真10 「これ、ちょうだい」
要求を伝える様子

Ⅲ期では、Ⅱ期の活動に加えて子ども同士の「お店屋さんごっこ」を行った。店員には現状でおやつを渡すことができる子どもを選び、買う活動（お客役）はすべての子どもが行った。このことによって、お客役の子は、教師（大人）ではなく、友達（子ども）に要求を伝えることができた。また、店員役の子は、友達の要求を受け止めてそれに応じるという経験ができた。

学習環境は、「やりたい環境」として、学習の順番を数字カードとともに写真カードで提示し、現在、どの活動を行っているか分かりやすくするために、矢印で指し示すようにした。また、一つの活動が終わると写真カードを取り外し、活動が終わったことを分かりやすいようにした。「わかる環境」としては、子どもと教師の位置や動線を配慮した。さらに、「できる環境」としては、一人一人の子どもの状態で必要な環境を整えられるようにした。「できたと思う環境」としては、言葉掛け等による即時の称賛を行うようにした。

2 指導プログラムについて

本グループの指導プログラムの概要は、以下のとおりである（○は指導時数12時間を表す）。

期	活動内容	指導目標
Ⅰ期 ⑫	○ 自分の遊びたい遊びを写真カードや絵カードで選択して伝える。 ○ 自分の食べたいお菓子を写真等を使って要求する。	・ 絵カードや写真カード、サインなどで、自分の欲しい物（お菓子等）を伝えることができるようにする。
Ⅱ期 ⑫	○ 呼名に対して返事をする「お返事、はい」。 ○ グループの教師や友達に物を渡す。 ・ 果物（模型）を友達に渡す活動 ○ 自分の欲しいお菓子を選択して要求する。	・ 写真カードや音声言語を手掛かりにして、指示された物をグループの教師や友達に渡すことができるようにする。 ・ 欲しいお菓子を要求することができるようにする。
Ⅲ期 ⑫	○ 呼名に対して返事をする。 ○ 友達に物を渡す。 ○ 2グループに分かれて自分の食べたいお菓子を選択して要求する。 ○ 教師や友達に自分の欲しい物を伝えたり、相手が希望した物をその人に渡したりする「お店屋さんごっこ」。	・ 自分の欲しい物を友達に伝えることができるようにする。 ・ 友達が希望した物を品物の中から取って、その友達に渡すことができるようにする。
Ⅳ期 ⑫	○ 呼名に対して返事をする。 ○ 友達に物を渡す。 ○ 2グループに分かれて自分の食べたいお菓子を選択して要求する。 ○ いろいろな人に要求を伝えたり、相手の要求を受けて行動したりする。	・ 自分の要求をグループ以外の人に伝えることができるようにする。 ・ グループ以外の人からの要求を受け入れて、行動することができるようにする。

はなグループ 実践例5 E児 (小学部1年生 男子)

1 E児の実態と課題

要求は主にクレーン行動を用いて伝える。頻度は少ないが、音声言語による一語文（例えば「はさみ」等）で要求を伝える姿も見られる。言語理解は十分でないものの、日常的によく使う単語や「タオル持ってきて」などの動作語は理解していて、指示どおりに行動することができる。

頻度は少ないが、自分から人にかかわろうとしたり、自分の気持ちを伝えたり、他者の要求に応じたりする姿などが見られることがあるため、自分の要求を他者に伝えたり、他者の要求に応じて行動したりする力を高めることで人との関係を広げていけると考える。具体的には、音声言語での要求が十分でないことや、視覚的な物を手掛かりに自発行動が見られることを考慮し、音声言語に加えて写真カード等の視覚的手掛かりを示すことで、自分の要求を確実に伝えたり、他者の要求を理解して行動したりすることができるようにする。

2 にじいろタイムの個人目標

- 写真・絵カードを相手に渡したり、音声言語を使ったりして、要求を伝えることができる。
- 写真・絵カードを手掛かりに、音声言語で指示された物を相手に持って行くことができる。

3 指導の経過及び考察

※ 本児は1年生で、4月に入学したため第Ⅱ期からの取組である。

学習環境	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習の流れを写真カードで示し、終わったら外していく。→「やりたい環境」 ・ 移動がしやすい動線で行う。→「わかる環境」 ・ 物のやり取りの活動には、絵・写真カードを示したり使ったりする。→「できる環境」 ・ 絵カードや音声言語で食べたいおやつを要求し食べることで満足感がもてるようにする。→「できたと思う環境」
働き掛け	<ul style="list-style-type: none"> ・ 活動を行う際には、必ず視線を合わせて、確実に伝えてから始める。 ・ 物や人とのかわりでは、それを見て確認する、意識することに留意する。 ・ 食べたいおやつを伝えるときは、音声言語を引き出すために教師が語頭を言うことで発信ができるようにし、できたらすぐにおやつを渡して食べられるようにする。→「達成感を高める働き掛け」

Ⅱ期

呼名に対して音声言語や挙手で返事をする活動では、取組初めのころは呼名をする教師の顔を見る時間が短く挙手も確実ではなかったが、次第に教師と視線を合わせて挙手（タッチ）するようになった。音声言語を聞いて友達の写真カードを選び本人に渡す活動では、間違えずに渡すことができたが投げるような渡し方であったので、相手の顔を見ながら渡す（「どうぞ」という意思を伝える）指導も併せて行った。



写真11 呼名に挙手で返事するE児

音声言語を聞いて果物（模擬）の写真カードを選び、かごに入れて友達へ渡す活動では、選定はほとんど音声のみででき、聞いた言葉を言いながら確実にその物をかごに入れることができた。写真カードを頼りに友達へも、間違わずに持って行くことができた。絵カードで食べたいおやつを伝える活動は関心が高く、意欲的に取り組むことができた。食べたい物と絵カードが一致して、自分の意思が十分伝わる場面になった。また、おかわりの表現（手を挙げる、音声言語で伝える、「はい」「ちょうだい」「せんせい」など）で自発を促したところ、肩をトントンたたいて「せんせい」「ちょうだい」と表出し、絵カードを指さず行動が見られるようになってきた。

Ⅲ期

呼名に対して返事をする活動では、発声を促すと小さい声ながら「はい」と答えるようになった。音声言語を聞いて果物（模擬）の写真カードを選び、かごに入れて友達へ渡す活動では、教師の言葉掛けで少しずつ相手の顔を見ながら渡す場面も見られるようになった。絵カードで食べたいおやつを伝える活動では、音声言語での要求が定着してきた。おかわりを欲しそうにしているときは、



写真12 言葉とサインで要求を伝えるE児

は、教師が後ろ向きで肩を出して、手を肩に当ててモデルを示して「せ」「ち」と語頭を促すと、「せんせい、ちょうだい」と言うようになった。教師が振り向いて「はい、何が欲しいの?」と写真カードを示すと、「せんせい、ポテト、ちょうだい」と言えることもあった。このような活動を繰り返すことで、要求の仕方が分かり何回も要求するようになった。また、担当の教師を代え、いろいろな人に伝えられるようにした。お店屋さんごっこの活動では、欲しい物を友達に伝えるようにしているが、ここでは、まだ支援を要するものの、教師と培った「伝える力」を使って友達に伝えることができるようになりつつある。

本児は、興味のある物（好きな食べ物）や知っている物を教材にして活動を促すと、行動がより意欲的になった。このことは、興味・関心のある物（こと）を題材にして課題に沿った手立てを行った結果、本児のよさやもてる力（伝える力）を発揮してきたものと考えられる。また、指示を聞く際の教師への注視時間や、学習時間に座って待っている時間が長くなるなど行動面でも変化が見られた。これは、「にじいろタイム」の時間に何をすることが分かってきたことと、それが興味・関心のある教材で行われることが原因であると推察される。さらに、おやつを要求する活動の取組のようにその場に合った音声言語が表出してきたことは、言葉やカードで伝えることで自分の思いがけない（要求するとお菓子がもらえる）、その喜びから伝えようとする意欲が喚起されてきたのではないかと推察される。

4 応用場面について

学級では、「自転車」「トランポリン」などの写真カードをコミュニケーションボードから外して、教師のところへ持って来て要求する行動が定着してきた。このような自発行動があった際は、即座に対応することで行動を強化するようにした。また、着替えの際は、「手伝って」と録音されている音声出力装置のスイッチを押して、ホック掛けなど、手伝ってほしいことを伝えることができるようにもなってきた。音声出力装置の使用により、様々な場面で「手伝って」の言葉を表出することができるようにもなってきた。給食時は、それまで茶碗を差し出しておかわりの要求をしていたが、教師の肩をたたきながら「先生、ちょうだい」と言ったり、写真カードを用いて「〇〇先生、ごはんをください」と表現したりすることができるようになってきた。このように、要求を中心に他者を介して写真カードや言葉を用いたやり取りをすることができるようになりつつある。さらに、本取組を開始してから、アイコンタクトの成立、遊びへの誘い、笑顔が多く見られるようにもなっている。このことは、授業を通して他者とのやり取りの面白さや伝わったという喜びが蓄積された結果であると考えられる。また、本児の興味・関心が高い写真カードや音声機器などの使用により、自発行動が促進されたとともに、要求行動に対する即時の強化が行動の定着に結び付いてきているものと考えられる。今後は、家庭においても同様の力が発揮できるように家庭サイズの教材・教具の検討、支援の仕方の共通理解などを中心とした連携、強化が課題である。

はなグループ 実践例6 F児 (小学部4年生, 男子)

1 F児の実態と課題

本児は、発語は少ないものの、大好きなトランポリンやチューブブランコなど粗大運動を一緒にしたり、手伝ったりしてほしいなどの要求を伝えることができる。要求を伝える際は、相手の手を引っ張ってその場所まで連れて行って、自分の両手を合わせる、もしくは両手の手の平を上に向けて「ちょうだい」のサインをしたり、アイコンタクトでしてほしいことを要求したりする。一方、授業中は見通しがもてなかったり、集中力が持続できなかったりするために離席し、教室から出て行こうとしたり、自分のしたいことをしようとしていたりする。本児の強い要求場面は、遊び（チューブブランコを揺らしてほしい等）や食に関する場面である。そこで、本活動では、本児が自分の要求を相手に伝えたり、他者の要求を理解してそのとおりに行動したりする力を高めることが重要であると考えられる。具体的には、本児に視覚的な手段が有効であることから、写真カードや絵カードを使って自分の要求を他者に伝えたり、他者の要求を理解してそのとおりに行動したりすることができるようにしていきたい。

2 にじいろタイムの個人目標

- 要求を代替手段(写真カード等)も使いながら相手に伝えることができるようにする。
- 他者からの要求(「○○を取ってね」等)を受け止めて行動することができるようにする。

3 指導の経過及び考察

F児の授業場面（主にⅡ・Ⅲ期）における学習環境と教師の働き掛けについて、以下に示す。

学習環境	<ul style="list-style-type: none"> ・ 活動の写真を上から下へ並べて、学習の流れを示す。→「わかる環境」 ・ 本児の好きなお菓子を使う。→「やりたい環境」 ・ 写真カードを使って果物（模型）を渡す相手を示す。→「できる環境」 ・ 絵カードや写真カードを使って、要求を出すことができるようにする。→「できる環境」 ・ 適切に要求できたら、お菓子をもってすぐに食べる。→「できたと思う環境」
働き掛け	<ul style="list-style-type: none"> ・ 果物（模型）を渡す相手を確認するように、写真を指さして注視することができるように促す。 ・ 本児が指示された物とは違う物を取ろうとしたり、指示されていない友達に果物を渡そうとしているときには、「ちがうよ」と言って知らせたり、渡すべき友達の方に体を向けるように補助したりする。 ・ 指示どおりに果物を友達に渡せたり、正しく要求できたりしたときには、お菓子を渡しながら称賛する。

Ⅱ期

友達の顔写真をその友達に渡す活動や果物を友達に渡す活動では、初めは一番近くに座っている友達に渡そうとする傾向があったが、教師が友達の写真に注目するように指さしをしたり、本児の手に教師の手を添えて写真を指さしできるようにしたりすることで、渡す友達を意識し、正確に渡すことができるようになってきた。

お菓子を要求する活動では、何度も繰り返して要求する等、自分から要求を伝えようという意欲的な姿が見られた。しかし、要求手段がちょうだいのサインや関連する具体物の提示(皿を差し出す等)、アイコンタクトなど一貫していなかった。

Ⅲ期

お菓子を要求する活動では、本児が要求の絵カードを提示するという手続きで取り組むことにした。毎回、1回目の要求のときは、本児が手続きを忘れていたために教師の指さしなどの支援が必要ではあるが、確実に成功回数が増えてきた。絵カードについては、初めは欲しいお菓子の絵カードを提示するだけであったが、途中から「お菓子の絵カード」と『『ください』の絵カード』という2枚のカードで文を構成することに取り組み、ときどき順番を間違えるものの、成功回数が増え

てきた。これは、後述するようにほかの学校生活の場面でも同じ手続きで要求を伝えることに取り組んでいることとの相乗効果がかなりあるのではないかと考えている。

お店屋さんの活動では、友達に自分の欲しいお菓子を絵カードを使って伝えようとする姿が見られた。

4 応用場面について

給食場面では、以前は、好きな食べ物を近くの友達や教師の皿から取って食べてしまうことがあった。しかし、欲しい物を要求すればもらえる(食べることができる)ということが、繰り返し取り組むことで分かり、欲しい料理を要求する際に、その皿を持ち上げて教師に要求することができるようになってきた。

2学期から、自分の欲しい物の絵カードを教師に渡すことで要求を伝えて手に入れる(食べる)という「にじいろタイム」のお菓子を要求するときと同じ手続きで取り組むことで、欲しい物を伝えることができるようになった。また、要求を伝えるだけでなく、「好きなものを食べたいのなら、少し苦手な物も頑張って食べて」という教師の要求を受け止めて、苦手な物を少し口にしてから、好きなものを食べるという交渉も成立するようになってきた。

なお、絵カードで要求する手続きでは、「食べ物の絵カード」+「『ください』の絵カード」の2枚のカードでの文構成にも取り組み、成功回数が増えている。この手続きには、校内宿泊の食事の場面でも取り組んだ。日常生活訓練棟という別の場所でもできたということは、場の広がりであるととらえている。

本児は、休み時間等の自由時間にチューブブランコやトランポリンで遊ぶときに、これまでサインやクレーン行動で要求を伝えていたが、友達がチューブブランコに乗っている場面では、どうしてよいのか分からずにあきらめて、ほかの遊びに移っていってしまうことがあった。しかし、自分で交渉できないときは、教師を介在させて代わりに交渉してもらうことで、友達と交渉でき、自分の要求が伝わるということが分かり、友達がチューブブランコに乗っているときに教師に伝える場面が多く見られるようになってきた。交渉の際は、「〇〇君は、あと10回揺らしたら交代してくれるから、待っていようね」などと教師に言われ、しばらく待たざるを得ない場面もあるが、それでも待つことができるようになってきた。

以上のようなことから、本児は、他者に要求を伝えることで自分の要求が受け入れられることが分かり、伝えたいという気持ちが高まってきていると考えられる。また、自分の要求を伝えたり、相手からの要求を受け止められるようになってきたことで、本児との交渉が成立し、以前よりも待つことができる時間が長くなってきたことも成果であると考えられる。今後は、要求の伝達方法を確立することと、要求をほかの場や場面、ほかの人でも伝えられるようにしていくこと、つまり、場や場面、人(相手)を広げていく取組が必要である。



写真13 絵カードを渡して要求を伝えるF児

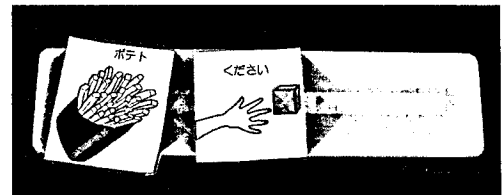


写真14 要求を伝える絵カード(2語文)

【はなグループの成果と課題】

1 成果

(1) 授業づくりについて

授業づくりに当たって、日常のコミュニケーションの様子や子どもの好きな物などについての保護者記入の「コミュニケーションに関するアンケート」や、学級担任から学級での様子についての情報を基に、指導内容の検討や指導プログラムの作成をすることができた。

また、本グループでは、4人という小集団で刺激の少ない環境で落ち着いて取り組んだり、友達の様子を見ながら活動したり、子ども同士でかかわり合ったりすることで、安心感をもち、自信を付けて、積極的に行動できる場面が増えてきた。

(2) 具体的な指導及び支援について

授業においては、全体で同じ活動を行いながら、一人一人に応じた指導及び支援を行ったところ、次のような成果があった。音声言語の表出が課題である子どもに対して、教師がモデルを示したり、単語の語頭を言ったりして音声を添えるように促すことで、使える音声言語（「ちょうだい」「てつだって」など）が増えてきた。教師の表情を行動の正誤の判断材料にしていた子どもの背後から指示を出すよ



写真15 お店屋さんごっこの様子

うにしたことで、言葉による指示を聞き取ろうとする姿が見られるようになった。自ら注意喚起するのが難しい子どもに対して、その子が注意喚起をしなければならないような状況を意図的に設定することで、手で相手の肩など体の一部に触れて自分から伝えようとする姿が見られるようになった。お店屋さんごっこの店員役を教師と一緒にすることで、自分の要求を伝えるだけでなく、相手からの要求を受け止めてそれに応じるということを経験をすることができた。

(3) 応用場面について

本グループの子どもたちは、伝えたいことはあっても、伝えるための十分なスキルがまだ身に付いていない子どもたちである。家庭やほかの場面での応用というよりも授業以外の場面で、少しでも同じような手続きで要求を伝えることこそ、この子どもたちの応用場面であると考えている。具体的には、絵カードなどを授業以外の場面（給食時間や休み時間）や家庭でも使うことによって要求回数、成功の確率が上がってきている子どももいれば、休み時間などに要求場面で自分から「せんせい」と言って注意喚起をする回数が増えた子どももいる。また、学級でコミュニケーションボードから遊びたい物の写真カードを教師のところに持って来て遊びたい意思を伝えたり、場所の写真カードを見ながらその場所まで移動したりすることができるようになってきたという子どももいる。さらに、写真や実物を示して積極的に意思表示しようとする様子が見られ、友達とのかかわりも積極的になり、笑顔が増えてきているという報告も受けている。

2 課題

課題は、それぞれの実態が多岐にわたるため、集団でまとまって活動するための活動設定に難しい面があったことである。また、今後はコミュニケーションブック等、使っている物の活用の定着化に向けて取り組んでいくことが必要であり、本取組で獲得したものを、日常生活の中でも活用できるように、保護者や関係機関と更に連携し、子どもたちの伝える相手や場の広がりを図っていくことを重視したいと考えている。

7 まとめと今後の課題

(1) 研究の成果

本研究では，よさやもてる力を発揮する子どもを目指した自立活動の授業づくりに取り組んできたが，その中でいくつかの成果や課題が明らかになった。以下，研究内容ごとに述べることにする。

① 研究内容1の成果

- 自立活動の時間における指導として「にじいろタイム」を設定して取り組み，課題であった「コミュニケーション」や，「社会性・集団参加」の領域に直接アプローチすることができた。
- 教育的ニーズにこたえるためにアセスメントを実施し，その分析により教育的ニーズに応じた学習集団を編成することができた。
- 学部ミーティングや各グループごとの授業ミーティングなどを行うことで，教師間の連携や情報交換がスムーズになった。
- プログラムが始まる前に，手立てについての共通理解のための学部ミーティングを行うことで，学級での取組を生かした授業づくりをすることができた。
- 保護者が授業に参加し，どのような働き掛けをしたらいいかを実際に体験することで支援に関する共通理解を深めることができた。

② 研究内容2・研究内容3の成果

- 具体的な手立てについては，学習環境の四視点や働き掛けの三視点で見直すことで，一人一人に応じた手立てを工夫することができた。物理的環境については，どのグループも集団や個に応じた工夫を充実することができた。学習環境リストにある「b情報提供」については，活動内容・順序は働き掛けの中でも取り扱うので，学習環境と働き掛けに分けられないことが分かった。
- 子どもたちのよさやもてる力を生かしたり，興味・関心に基づいた活動内容や学習環境の設定をしたりすることで，意欲が高まるなどの成果があった。
- 授業のビデオを見て授業ミーティングをすることで，具体的な手立てについて教師間で意見交換や共通理解をすることができた。
- 授業ミーティングを行い，有効な手立てやうまくいかなかった手立てについて話し合うことで，一人一人に応じた手立てを毎時間ごとに改善することができた。
- 家庭でもできる集団ゲームや，子どもたちの日常生活場面でのやり取りを授業の内容で取り扱うことで，家庭で兄弟姉妹と一緒に遊ぶことができたり，やり取りができたりするなど人と共に豊かな時を過ごす場面が見られた。
- チェックリストの分析から，それぞれのグループのねらいとする項目の伸びが見られた。

(2) 今後の課題

- 一人一人に有効な手立てを支援関係者と共有する状況を作ることができたが、定着したとは言いがたい。また、「にじいろタイム」で獲得した力を家庭や関係機関で応用するとき、学習環境はつなぎやすいが、働き掛けについては、情報提供等だけでは伝わりにくい面もあった。そのため、保護者参加の授業を継続して行ったり、必要に応じて家庭や関係機関に出向いて実際に支援をする機会を設けたりするなどの取組を進める。
- 「にじいろタイム」の実施時期と評価については、個別の教育支援計画や個別の指導計画との関連を図りながら再検討する。
- 自立活動の全体指導計画作成等、他学部との連携を図りながら、全校体制で系統的な指導を確立する。
- アセスメントで活用した「自立のためのLDプログラムチェックリスト」は、実態把握と評価に関して客観的な視点をもつためには有効であったが、更に充実させるためには、子どもたちの実態に合わせて一つ一つの項目の分析をする必要がある。
- 学部ミーティングや授業ミーティングにおける情報交換により、全職員で有効な手立てを共有することができたが、時間調整等が難しかったため、今後は簡便なミーティングや情報交換ができる時間設定を検討する必要がある。

引用・参考文献

- 麻生武・綿巻徹編著（1998） 遊びという謎 ミネルヴァ書房
- 学習指導要領解説－自立活動編－（平成11年3月）文部省
- 藤田和弘・香川邦生（2003） 自立活動の指導 教育出版
- 一松麻実子（2002）人と関わる力を伸ばす～社会性が幼い子への援助法～ すずき出版
- 五十嵐一枝（2005） 軽度発達障害児のためのSST事例集 北大路書房
- 鹿児島大学教育学部附属養護学校研究紀要第6集～第15集
- 小林隆児 鯨岡峻（2005） 自閉症の関係発達臨床 日本評論社
- キャッシー・コーエン（2005） 子どもの社会性づくり10のステップ 金子出版
- キャロルグレイ（2006）お母さんと先生が書くソーシャルストーリー™ クリエイツかもがわ
- 鳴門教育大学学校教育学部附属養護学校研究紀要35（2004）
- 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
- 台利夫（2003） ロールプレイング 日本文化科学社
- 山本淳一・池田聡子（2005） 応用行動分析で特別支援教育が変わる 図書文化
- 全国知的障害養護学校長編（2004） 自閉症児の教育と支援 教育出版

にじいろタイム 個人プログラム

小学部	組（	年生）	氏名
【記入者】	【記入日】 平成 18 年 月 日		
【教育的ニーズ】			
【状態像】			
【自立活動の区分】			

プログラム	期	個人プログラム
（【指導期間】 平成 18 年 月 日～ 月 日）		

にじいろタイム

【個人目標】
【手立て】
【教材・教具】
【評価】

生活場面

【生活場面の目標】
【手立て】 場面： 指導者：
【教材・教具】
【評価】 [記入者]