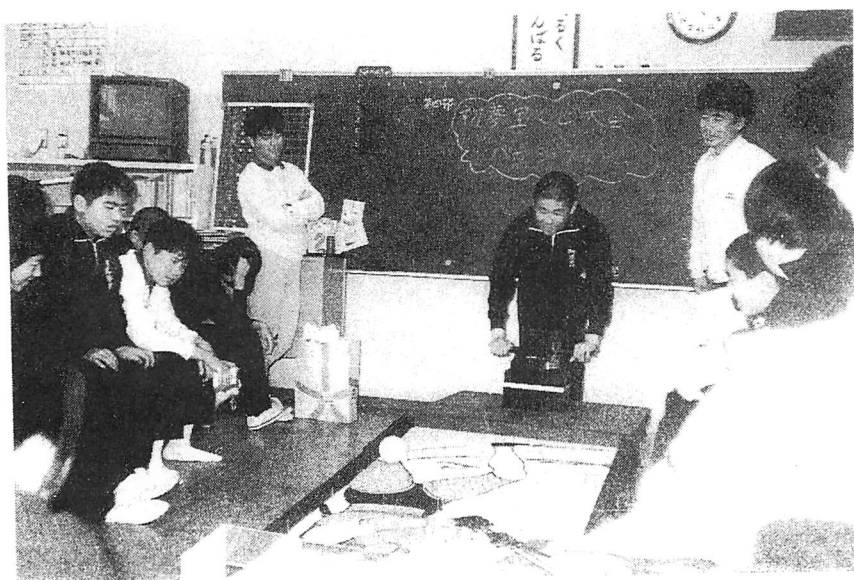


## Ⅱ 中学部の研究

教師や友達との「テーマ」の共有の度合いを高める指導法の研究  
－「テーマ」を共有するための「物」の役割を中心として－



# 目 次

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| 1. はじめに                   | 91  |
| 2. 主題設定の理由                | 91  |
| (1) 生徒の実態から               | 91  |
| (2) 教師の意識から               | 92  |
| (3) 昭和63年度の研究成果から         | 93  |
| 3. 研究主題について               | 94  |
| (1) 「テーマ」とは               | 94  |
| (2) 「テーマ」を共有するとは          | 95  |
| (3) 共有の度合いが高まるとは          | 95  |
| (4) 「物」とは                 | 96  |
| 4. 研究内容（視点）               | 97  |
| (1) 共有の度合いを高めるために         | 98  |
| (2) 共有の度合いを高める「物」のあり方について | 98  |
| 5. 研究方法                   | 99  |
| (1) 基本的な考え方               | 99  |
| (2) 実践研究の進め方              | 100 |
| 6. 事例                     | 103 |
| ・事例 1                     | 103 |
| ・事例 2                     | 117 |
| ・事例 3                     | 131 |
| 7. まとめと考察                 | 147 |
| 8. 今後の課題                  | 149 |
| 参考・引用文献                   | 149 |

## 1 はじめに

中学部においては、学部教育目標に「～家庭生活や社会生活によりよく適応できる生徒を育成する」とかかっている。生徒たちは、小学部段階においては教師との豊かな関係づくりのもと、身近生活等の基本的な生活習慣に関する学習を中心に繰り返し取り組み、それなりに力をつけてきている。中学部では、その小学部で身に付けてきている力をより一層伸ばしながら、友達との豊かな関係づくりに重点をおいて集団参加能力の向上、社会性の伸長といったことに取り組むことが、学部目標を具現化することになると考えている。

さて、本校の研究主題を中学部段階において考えていく時、「豊かなかかわり合い」を上記の集団参加能力の向上、社会性の伸長といった内容とも関連づけながら進めていきたい。そこで昭和63年度の研究において、まず前回の研究公開で発表した三指標・三基盤をもとに、一人ひとりのかかわり合いにおける課題を明確にした。その過程で多くのことがみえてきたが、中でも「子どもたちのかかわり合いが一人遊びに終始していたり、その相手が教師やある特定の友達だけに限られていたりする」という点が特に大きくクローズアップされてきた。つまり、友達と遊ぶより一人で絵本を見たり自転車に乗って遊んだりすることを好む生徒、または教師や特定のごく限られた友達とのみ遊んで過ごすことの多い生徒の姿が浮かび上がってきたのである。そこで、学部の仮の研究主題として「友達や教師と『テーマ』を共有することを通してかかわり合う集団が広がっていく生徒をめざす指導法の研究」を設定し、それをもとにして19名の生徒から三つの事例を抽出して指導法の手がかりを得るための研究を行ってきた。平成元年度は、昭和63年度の研究成果をもとに「豊かなかかわり合い」をめざした中学部生徒の「豊かな姿」を「状況からテーマを意識して自らのテーマとして持ちながら、友達や教師と一緒に活動できる生徒」ととらえ、さらに学部研究主題については研究の視点を絞り込み「友達や教師との『テーマ』の共有の度合いを高める指導法の研究」とした。そして「テーマ」「テーマの共有」といったことばを整理していくとともに、全生徒を対象に再度一人ひとりのかかわり合いにおける課題を明確にし、3事例はそのまま継続して指導法を深めるための研究を進めることにした。このようにして「豊かな姿」を求めていくことは、かかわり合いの相手が限られがちな生徒に対して、「テーマの共有」といった立場からのアプローチを通して友達や教師との「かかわり合いの接点」について深く掘り下げ、その接点を広げていこうとするものであり、このことはとりもなおさず中学部で中心的に取り組む集団参加能力の向上、社会性の伸長といった課題につながっていくものであると考える。

## 2 主題設定の理由

### (1) 生徒の実態から

わたしたちは、学部研究主題を設定するにあたり、生徒一人ひとりの日常の行動を指標により観察し、かかわり合いの状態をとらえ直してみた。その結果、表1に示すように様々なかかわり合いの様子をとらえることができた。

表1 かかわり合いの様子

| 生徒たちが状況へ意図を向け、行動を調整し、協約的な関係を保って豊かにかかわり合っている場面例   | 意図がくみ取りにくかったり、行動が滞ったり、協約的な関係が持てなかったりなどとする場面例   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 登校してから靴を履きかえ、タイムカードを押す。</li> <li>・ 教室に入ったら、かばんを開けて決められた場所に連絡帳を提出する。</li> <li>・ 朝の更衣や自分の係の仕事などを、自分からささしたり、教師に促されるとすぐにしたりする。</li> <li>・ 給食の準備の時、当番の友達が準備に行ったり、教師が給食の準備の時間であることを知らせたりすることで、ささと自分から手伝いに行く。</li> <li>・ 宿泊学習で、風呂に行く時に友達を誘ったり、買い物の時に一緒にかごを持ったりなどする。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ ほとんどカセットテープを聞くことのみに時間を費やしたり、漫画の本を見ることだけに時間を費やしたり、カードや棒などを持って一人で遊んでいたなどしていることが多く、誘われても他の遊びをしようとしなない。</li> <li>・ 一人で自転車に乗って過ごしたり、特定のある友達しか話をしなかったりして、他の生徒が入ってこようとすると話をやめてしまったり、教師が中に入らないと一緒に遊べなかったりなどしていることが多い。</li> <li>・ 授業において、ある友達としかグループを組もうとしなかったり、グループからすぐはなれてどこかに行こうとしたりなどすることがある。</li> <li>・ 発表したり自分が今したいことを伝えたりすることがうまくいかず、かかわりを断ってしまうことがある。</li> </ul> |

このようなことをもとに生徒一人ひとりの課題を設定し、それらを集約したところ以下のようなことが生徒たちのかかわり合いの中心的状態像（課題）として浮かび上がってきた。

- 一人で活動したり、特定の友達とのみかかわり合ったりするなど、意図の方向が狭く、かかわる対象が限られており、状況に応じての行動の調整が困難である。
- 友達や教師に対して、うまく意思を伝えられない。

生徒の実態を表2のS-M社会生活能力検査結果でみると、衣服の着脱、食事、排泄等の身辺自立に関する生活能力の身辺自立の項目、自分の行きたいところへ移動するための生活行動に関する移動の項目、道具の扱いなどの作業遂行の生活能力に関する作業の項目については50～70%がⅤ～Ⅶの発達段階にあり、

表2 S-M社会生活能力検査結果

| 領域指標 | I    | Ⅱ    | Ⅲ    | Ⅳ    | Ⅴ    | Ⅵ    | Ⅶ    |
|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 身辺自立 | 0.0  | 5.6  | 27.8 | 5.6  | 33.3 | 16.7 | 11.1 |
| 移動   | 0.0  | 5.6  | 22.2 | 16.7 | 50.0 | 5.6  | 0.0  |
| 作業   | 0.0  | 11.1 | 5.6  | 38.9 | 38.9 | 11.1 | 0.0  |
| 意志交換 | 11.1 | 22.2 | 33.3 | 22.2 | 5.6  | 0.0  | 0.0  |
| 集団参加 | 11.1 | 16.7 | 33.3 | 11.1 | 16.7 | 11.1 | 0.0  |
| 自己統制 | 11.1 | 5.6  | 11.1 | 38.9 | 27.8 | 0.0  | 5.6  |

(単位%)

ことを示している。このような結果からも前述したようなかかわり合い行動の課題の所存を示しているといえよう。

## (2) 教師の意識から

生徒たちの行動を見てみると、表1の例でも述べたように毎日行っていることや自分のことを受け入れてくれる存在であると感じている人との中では、その行動のまとまりの違いはあれ、



どの生徒もその状況に豊かにかかわり合っているようである。わたしたちは、このように個々の生徒が自らの持てる能力を十分に発揮し、友達やその状況にかかわってほしいと望んでいるのである。しかしながら、自分の意図したことをうまく提起できずにかかわり合いが途絶えてしまったり、友達の意図したことを的確に受け取れずにすれ違いに終り、十分なかわりを展開させるに至らなかったり、また自ら選んだ人以外の人がかかわりの相手になってきた時に、自分の意図したことを伝えようとせずに自分の世界に閉じこもってしまったり、限られた特定の相手や物のみにかかわっていかうとしたりする状態も多く見られるのである。わたしたちは、これまでこのような生徒の課題に直面した時、「どのような意図で、何をしようとしているのか」「なぜそのようなかわりにとどまってしまったのか」等について基盤により分析していくことで、生徒の行動の意味するものについてもより深くうかがい知ることができた。そして、このような生徒の見方をもとに、個々の生徒のかかわり合いをわたしたちの望むようなより豊かな状態へと向かわせようとした時、「生徒に何を意識させればよいか」「生徒にそれを意識づけるには何を考慮していけばよいか」「生徒同士がより豊かにかかわり合っていくにはどのようなことが必要なのか」というようなことがわたしたち教師の課題として浮かび上がってきたのである。そこで、生徒たちのかかわり合いを再度比較分析していく過程で、教師や自分の意図したことを受け止めてくれる特定の相手とのかかわり合いにおいては、その中で繰り広げられる欲求や要求、話題等をお互いに部分的にながらも受け入れることができたり、また理解できたりするものの、かわり合う相手がそれ以外の人となると、その共有できる内容が食い違ったり、また共通の経験を持ち合わせていなかったりすることがあるのではないかとということが考えられた。

このようなことから、わたしたちは、生徒一人ひとりが心の中にもつ「～をする」という「テーマ」（詳しくは後で述べる）ということについて、どのようにして意識するのか、あるいは、どのようにすれば意識させることができるのかを探り、それを共有できるようにしていくことでかわり合いをより豊かなものにしていこうと考えた。

### (3) 昭和63年度の研究成果から

わたしたちは、昭和63年度の研究において「友達と教師と『テーマ』を共有し、かわり合う集団が広がっていく指導法の研究」という仮の研究主題をたて、三つの事例を抽出して実践を行ってきた。それらの事例研究において、生徒が教師あるいは友達とかわり合う時、状況や課題について何らかの共通した意識や行動がもてることが豊かさにとって必要であることを確認することができた。例えば美術の授業で、教師によって提示された「〇〇を作る」という課題について、それがどのような内容を含んでいるかを受け入れられて初めて、教師の働きかけに対しての豊かなかわり合いとなるのである。また友達とのかかわり合いについても同様に、ある生徒が「はさみを借りる」「一緒に作る」といった何らかの働きかけをした時、他方の生徒がそのことを受け入れていくことで豊かにかかわり合いが成立していくのである。さらに、このようなことを確認していく過程において、わたしたちは、人と人とがかかわり合い、そのかわり合う対象となる集団を広げていくためには、まずその基本となるべき“教師や友達といった個と個の「テーマ」を共有できるようにしていくことが必要である”という結論を得たのである。

またそれとともに、教師や友達と「テーマ」を共有していくためには、そこでの「物」の介入ということが重要な意味を持つことを知ることができた。例えば、サッカーの学習において「シュートをする」という「テーマ」のもと個々の生徒は様々な行動を展開する。しかしある生徒は、足下にあるボールを蹴ることはするものの、ゴールへ向かって蹴るとか、力一杯蹴るとかといった行動は引き起こせないでいる。またこのような状況では、他児のボール蹴りの様子を見たりボールを蹴り合ったりといった行動もみられにくいのである。そこで、このような生徒の実態を考慮し、ボールが入ることで反応するゴールやボールの勢いを視覚的にとらえられるような「物」を用意していくと、その「物」が存在することによりゴールに向かってボールを蹴ったり、他児の蹴ったボールの行方に注意を向けたりするかわり合いを展開するようになるのである。このようなことから、「テーマ」の共有ということを考えていくにあたって、そこでの「物」の役割やあり方について探っていくことが有効な手段であるということが浮かび上がってきたのである。

そこで、前述のようなことをもとにわたしたちは、次のように学部研究主題を設定した。

教師や友達との「テーマ」の共有の度合いを高める指導法の研究  
 - 「テーマ」を共有するための「物」の役割を中心として -

わたしたちは、生徒一人ひとりが教師や友達と「テーマ」の共有がよりよくできる（「テーマ」が質的に高まり、共有の度合いが高まる）ようになっていくこと、すなわち、状況から「テーマ」を意識して自らの「テーマ」として持ちながら、友達や教師と一緒に活動できるようになることが、人や物へのかかわり合いが豊かな状態へと変容していく姿ととらえている。そして、そのことで個々のかかわり合いが深まっていくとともに、かかわり合える相手がより増えていくであろうと考えている。

### 3. 研究主題について

#### (1) 「テーマ」とは

生徒たちの日常の様子を観察してみると、生徒たちは周りに存在する人や物に対して様々な行動を展開させている。ある生徒は床においてある段ボール箱を見て、この中にすっぽりと入り込み体を洗ったり、頭を洗ったりするふりをして遊んでいる。また、ある生徒は、接着テープを持ち出し段ボール箱をぐるぐる巻きにし始める。別の場所では、昨日見たテレビ番組について身振りを加えながら教師や友達に話している生徒がいる。また、学習場面においても、「粘土で動物を作ろう」という教師の働きかけを契機して、粘土を丸めたり、伸ばしたりしながら動物を作り始める。そして、それは時として、生

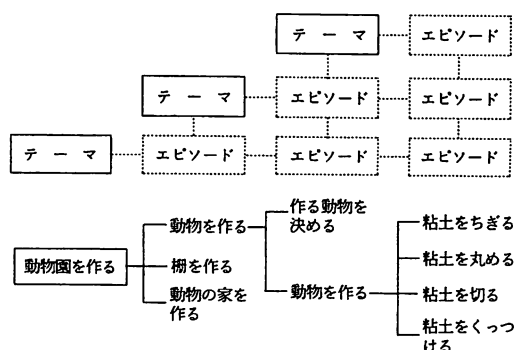


図1 テーマとエピソード

徒同士のかかわりの中で動物園作りという共同の作品作りへと発展していくこともある。

わたしたちは、「テーマ」とはこのように人が人や物にかかわっていくときに、欲求・要求、興味・関心等や学習内容、話題などをもとにその人の中に生きてきた「〇〇をする」というような心象的なものであると同時に、様々な行動（エピソード）をまとめる枠組ととらえている。例えば図1に示すように、教師の「動物園を作ろう」という働きかけやそこで提示された粘土を契機として生徒の心の中に生れたものであり、「動物の家を作る」「柵を作る」「動物を作る」等の行動（エピソード）をまとめた枠組としての「動物園を作る」という「テーマ」ととらえていくのである。そして、ここでいうエピソードとは、「テーマ」と相対的な概念にあり、わたしたちは図1に示すように、ある「テーマ」を構造的に構成している要素として、またそれ自体「テーマ」として存在するものととらえているのである。

## (2) 「テーマ」を共有するとは

A君が段ボール箱に熱中して「テープ張り」をしている。このA君の行動を見たB君が、この行動に共鳴して別の段ボール箱を持ち出し隣でテープを張りだした。また、ある場面ではA君が二つの箱をテープでつなぎ始めたことから、「二つの箱をつなぎ合わせる」という同一の行動を二人で始めるということもある。「動物園作り」の例で考えてみると、「動物園作りをする」という「テーマ」の提案により、C君とD君が動物の家や柵を作るといった“枠作り”と、象やきりんを作るといった“中身作り”といった形で分担し、動物園を作っていくこともある。また、二人の生徒がボールを蹴り合うという場面で、一方の生徒は静止したボールには注意を向けることが難しいにもかかわらず、他方の生徒がボールを相手の足下にコントロールしてそっと転がしてあげることで、足下に転がってきたボールに注意を向け、図2に示すような「ボール蹴りをする」というかかわり合いが生れるということもある。わたしたちは、このような生徒のかかわり合いの状態を考え、ある状況において人が「テーマ」をもって他者にかかわろうとした時、相手がその「テーマ」を受け止め、そのことに関する行動を起こした時に、「テーマ」を共有したかかわり合いが生れている状態ととらえていくことにした。

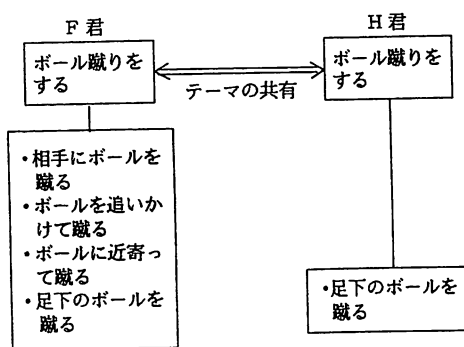


図2 テーマの共有

## (3) 共有の度合いが高まるとは

わたしたちは、ある人が「テーマ」をもち相手にかかわっていった時、個々人の間で、その「テーマ」を構成するより高次の行動（エピソード）が展開されるようになった時、あるいは、より複雑な構造を持ち展開されるようになった時、二人の間の共有の度合いが高まったととらえる。前例の段ボール箱をつなぎ合わせているA君とB君のかかわりについて考えてみよう。ここでは、A君もB君も「テープを切る」「テープをダンボール箱に張り付ける」という行動を繰り返し行い、「二つの箱をつなぎ合わせる」という「テーマ」を共有している。このよう

なかかわり合いの中で、A君がテープを切ってB君に渡す行動を起こし、B君はそのテープを受取りダンボール箱に張るという行動を展開した。このような行動により二人は「箱をつなぎ合わせる」ことを続けていくのであるが、ここで見られる二人の「テーマの共有の度合いはどう変わったのであろうか。初め、単に「テープを切る」「テープを張る」といった同一の行動を並行的に繰り返していただけのかかわりであったのが、二人の間に「テープを切って渡す」「テープを受け取って張る」という新しい行動（エピソード）が生れる。このことにより、二人の「箱をつなぎ合わせる」というテーマの共有の度合いはより高まったといえるのである。また、ボール蹴りをしている二人の生徒の例で考えてみよう。「自分の足下に来たボールを蹴る」という行動だけでかかわ

っているF君がそれだけでなく、「近くに来たボールに近寄り蹴る」という行動を起こす。またH君が、ボールに対してのF君の注意をより喚起させるような配慮をするようになる。これらのことにより、H君とF君の「ボール蹴りをする」という「テ

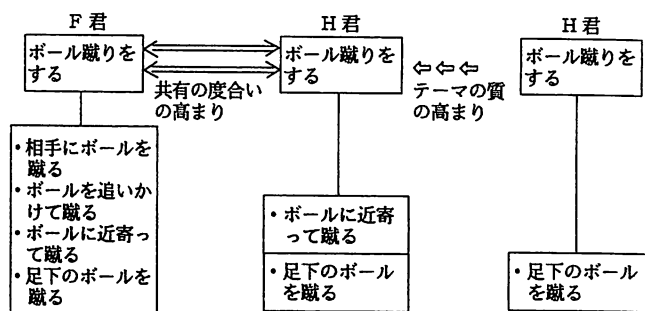


図3 共有の度合いの高まり

マにおける共有の度合いはより高まったととられるのである。

ところで、わたしたちはこのように「共有の度合いが高まる」ためには、個々の生徒の持つ「テーマ」によって生み出された行動（エピソード）が個人内において量的に増え、より複雑なエピソード構造を持つようになること、すなわち、個々の生徒の「テーマ」が質的に高まっていくことが必要であると考えている。

#### (4) 「物」とは

生徒たちの周りには無数の物が存在し、それらの物へのかかわる姿もあらゆる場面で観察することができる。このような物へのかかわりは、ベットの横たわっている乳児が目前にある物を追視し、さらに、差し出された一定の物をつかむなど誕生直後から開始される。そして、自力で移動できるようになるに従いその積極的な行動により頻繁に、より多彩に行われるようになる。すなわち、這ったり、よちよち歩いたりして部屋中を動き回りながら次から次へといろいろな物に注意を引かれ、探索してみるのである。このような行動を繰り返し経験していく中で、感覚・運動的な物の扱いであった状態が、物の用途に合った使用をするようになり、さらに目前にない物を空想し想定し、いわゆるふりをするようになる。そして、活動の中で使用できるように物を見立てることができるようになるのである。

このような物の扱いに関する発達過程において、「物」は人との関係の中にどのように存在しているのであろうか。A君は紙をパタパタと他の物に打ち当てることを繰り返し、その音を感覚的に楽しんでいる。その紙が手元になく状況になると、教師の手を紙のほうに引いていわゆるクレーン現象的に紙を獲得しようとしたり、身振りサインで要求したりする。これらの行動は、自分の情緒的な安定をもてる紙を得ようとする安定欲求により生じられたものと思わ

れ、紙を目的にその中で教師を手段としてのかかわり方である。しかし、そこに「紙」という「物」が存在することにより、依頼者と援助者という関係を成立させているのである。また、Bさんは、自分のアルバムや好きな本を家から持って来ては教師や友達に見せてまわる。このような行動は、教師や友達への所属や愛情の欲求等によるものと思われるが、Bさんは「アルバム」や「本」をそのための手段として用いて教師や友達とかかわり合い、それらの人々との人間関係をつくり維持しようとしているのである。

わたしたちは、このように当初は、興味の対象としてのみ存在していた「物」が、次第にそれだけでなく人間関係をつくり維持し、発展させる手段としての「物」として存在するようになると考えているのである。そこで、人との関係の中に介在する「物」のもつこれらの意義をふまえたうえで、「テーマ」と「物」をどのようにとらえるのかについて述べてみたい。

子どもは、自己の行動範囲を拡大していく中で、自分のまわりにある物によって行動を誘発されるものと思われる。例えば、手に触れる物を何でも口に入れたり、机に叩きつけたりする。また、おもちゃのコップを見てジュースを飲むふりをしたり、スプーンを持って食べるふりをしたりする。この段階においては、行為の動機が物に触発された外在的なものであり、前後の脈絡を持たない断片的なものである。しかし、日常生活での経験を蓄積し、心の中のイメージを豊富にしていくにつれ、子どもの行動は次第に外的刺激によるものだけでなく自己の要求やイメージから発したものとなり、物を見立てて用いたり人とかかわりの手段として用いたりするようになる。このように、物に対する子どもの行動は、物の存在に左右される外在的な動機による場合と、自分の内にあるイメージを表現しようとする内在的な動機による場合とがある。ある生徒は教室の中にある積み木を見つけ、「積み木を積む」ことを「テーマ」として持ち、これらを高く積むことに熱中し始める。しかし、別の生徒にとってその積み木は積むだけの存在ではない。自分の心の中にある「電車」というイメージを心の外で表現しようとして、換言すれば「電車遊びをする」という「テーマ」を持ち、積み木という物を選択し、それを押して遊び始めるのである。発達的にみるならば、子どもは「物質的事物」に対する行動のレベルから、「思考的事物」に対する行動のレベルへと移行するのであるが、この思考的レベルへ移行するにあたって、「子どもは、まだ、外的な支柱（すなわち物）を必要とする。」（高橋 1985）つまり、「物は、一面ではある事物に関する思考のための支えであり、他面では、まだ思考的には実行できず、具体－対象的平面においてのみ遂行されるところの、行為のための支えとなる。」（エリコニン1960）のである。わたしたちはこのような考え方のもとに、「物」とは「テーマ」を生み出し（意識させ）あるいは自己の内にある「テーマ」をより明確にしていくものとしてとらえていくことにした。

#### 4 研究内容（視点）

わたしたちは、主題を追求していくにあたり、これまでに述べてきたことをもとに、次のような研究内容を考えた。

- 生徒一人ひとりにいかにして「テーマ」を意識させて、質的に高め、共有の度合いを高めていくのかその過程を探る。

○ 共有の度合いを高める「物」の役割について探る。

(1) 共有の度合いを高めるために

わたしたちは、これまで述べたように個々の生徒が「テーマ」を共有してかかわり合い、そのことを繰り返し経験し、より高い質の「テーマ」を持てるようになることが、共有の度合いの高まりへと結びついていくととらえている。そこで、「『テーマ』の共有の度合いを高める」指導を考える時、どのような活動を準備したら「テーマ」を意識して活動でき、さらに「テーマ」の質を高められるのかということ、その際のかかわる相手や教師のあり方について配慮しながら探っていくことにする。

わたしたちはこれまでの研究を通して、生徒たちの起こしたかかわり合いを三基盤により分析し、なぜそのような行動を起こしたのかということについて考えてきた。「テーマ」の共有ということを考えていくに際しては、このような三基盤の実態および分析結果や日常の様子、生徒の欲求や要求、自我の成熟段階等を考慮し、生徒一人ひとりが「テーマ」として持てる（意識できる）内容を設定していくことがまず必要であると考え。すなわち、学習活動を構造的にとらえていく中に、三基盤等からとらえた個々の生徒の「できる」活動・内容を個の「テーマ」として設定していくのである。それとともに、個々の生徒の「テーマ」を構成しているエピソード構造を明確にし、その一つ一つのエピソードを意識させていくこと、また生徒の発達課題といった視点から最近接領域にある「テーマ」を設定し意識させていくこと等もあわせて考えていくことが必要である。これらの視点から「テーマ」を設定していくとともに、活動の中にかかわる相手の持つ「テーマ」のレベル、意識させていくにあたっての教師のあり方等について配慮していくにより、より質の高い「テーマ」を持ちかかわり合うことができるようになるものと考え。

このようにして生徒一人ひとりの「テーマ」の質を高めることにより「テーマ」として持てるものが増えていくとともに、個々人の間において「テーマ」に関する行動で一致することが増え、「テーマ」の共有の度合いの高いかかわり合いが展開されるようになるものと考え。そして、教師や友達との「テーマ」を共有したかかわり合いを経験させ、積み重ねていくことによって、「一緒に楽しく活動できる」「自分のことをわかってもらえる」「自分のすることに応答してもらえる」等の感情の持てる相手が増え、よりお互いの「テーマ」を関係づけながらかかわり合えるようになるとともに、かかわり合える相手が増えていくであろうと考える。

(2) 共有の度合いを高める「物」のあり方について

生徒たちは、自分を取り巻く環境に働きかけ、具体的な活動を経験することを通して事物・事象を理解していくことが少なくない。そして、すでに述べたようにその事物・事象を構成する「物」は、生徒の中に「テーマ」を生み出したり、あるいは明確にしたりする役割を持つものと考え。したがって、共有の度合いを高める「物」として考えていく時には、わたしたちの意図した内容を生徒の中に自らの「テーマ」として意識させたり、あるいは明確にさせたりするための「物」はどうあるべきかを探っていくことになる。

ところで、子どもの「物」に対する行動は、「物」により触発された外在的な動機による場

合と、自分の内にあるイメージをもとに物にかかわる内在的な動機による場合とがあり、ある「物」によって生み出される「テーマ」も個々の生徒によって異なることについて述べた。わたしたちは、この「テーマ」の相違ということに、これまでの経験の違いということと同時に、個々の生徒の発達の状態、すなわち認知的、身体的、情緒的な発達レベルの違いといったことが大きく関与していると考えた。またそれとともに、行動を引き起こす動機を生起させる欲求や自我の成熟の段階の違いといったこともその背景にあるものととらえた。例えば「積み木」は、それを認知的にどのようにとらえるかによって「机に打ちつける」「高く積む」「電車遊びをする」といった「テーマ」の違いとなるであろうし、身体的にそれをどのように操作できるかによっても「テーマ」は異なったものになるであろう。さらに、欲求や自我の状態によっては、「一緒に作る」「積み木競争をする」といった「テーマ」として生れてくることも予想できるのである。このような考えをもとに、わたしたちが「テーマ」を意識させ、あるいは明確にさせていくための「物」（わたしたちが指導上、意図的、計画的に用いるという視点からは教材・教具としての「物」ととらえられる）を準備していく時には、個々の生徒の三基盤の実態、自我の成熟状況、欲求の段階等を考慮し、個々の生徒を「する」方向へと向かわせる「物」について考えていこうとしているのである。すなわち、「テーマ」を意識させるにあたって、個々の生徒の欲求・自我・情緒等のように働きかけ「テーマ」へと動機づける「物」であるのか、また、認知的にどのように意味づけられ、「テーマ」をより明確にとらえさせる「物」であり、身体的にどのように操作でき、あるいは補う「物」であるのかといったことについて検討していきたいと考える。

以上のような考え方をもとに、わたしたちは次のような研究仮説を立てた。

三基盤を中心に「テーマ」を設定し、活動相手や教師のあり方に配慮しながらそこに適切に「物」を介在させていくと、より「テーマ」を意識したかかわり合いが展開されるであろう。そのことで、「テーマ」が質的に高まるとともに共有の度合いが高まり、豊かに人や物にかかわっていけるようになるであろう。

## 5 研究方法

### (1) 基本的な考え方

本学部の生徒たちは、実態で述べたように様々なかかわり合いの状態にあり、わたしたちはその一人ひとりのかかわり合いを豊かにしていこうとしている。そのためには、個々の生徒の生活全般への指導の取り組みが必要であると考えられる。しかし、ここでは「指導法を深める」ということから学部研究主題に照らし合わせて、「テーマ」を共有していくにあたっての特性や「テーマ」の質を視点として「テーマ」の限られがちな生徒、「テーマ」の提案が未熟な生徒、自己中心的になりやすく、他児との「テーマ」の共有が困難な生徒という三つの事例を抽出し、研究を進めていくことにした。また、この3事例について、学部内で研究を深めて行く立場上、事例研究の具体的実践の場として共通の場を設定することとし、中学部では作業学習

とともに最も中心的な指導形態であり、友達同士のかかわり合いの場の豊富な、しかも生徒が見通しを持って活動に取り組みやすい「生活単元学習」を取り上げることとした。そして、実践を試みながら指導法を深め、学部全体の生徒の指導へと反映させていこうと考えている。

## (2) 実践研究の進め方

わたしたちは、研究仮説に基づき図4に示すような方法により実践を行い仮説を検証していくこととした。

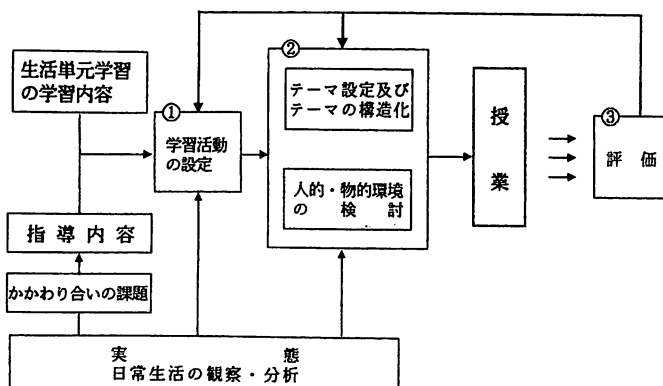


図4 研究の進め方

### ① 学習活動の設定について

実践を通して「かかわり合いの豊かな生徒」をめざしていくにあたって、これまでの指導計画にある指導内容に、個々の生徒のかかわり合いの課題とそれにより設定された指導内容をどう取り入れ、学習活動を設定していくのかを考えていくことが必要となる。そこで、わたしたちはこれまでの指導計画にある指導内容を基本としながらも、中学部の生徒たちのかかわり合いの中心的課題、個々の生徒の持つ「テーマ」といったものを考慮し、次のような視点から各単元の学習活動・内容等について検討していくことにした。

#### ア 自らの「テーマ」として意識できる内容の設定

これまでの指導計画にある「子どもの欲求や興味・関心に基づいた内容」をもとに、中学部生徒の三基盤による実態、日常生活の様子等から、生徒それぞれが「テーマ」として意識できる内容を探り、各単元の指導計画の中に設定していく。

#### イ 友達や教師とかかわり合う場（内容）の設定

「人や物とのかかわりが図れる内容」をさらに、個々の生徒のかかわり合いの課題を考慮したうえで活動内容として検討していく。

### ② テーマの設定と環境の検討

わたしたちは、「テーマ」を設定していくにあたって、まず①において考えられた各単元の学習活動・内容の一つ一つを授業の中心的な「テーマ」ととらえていくことにした。そしてそれを図5に示すような構造的分析をしていく中に、三基盤、日常生活の様子等から個々の生徒が自らのものとして意識できるであろう個の「テーマ」を設定していくことにした。



さらに、個々の生徒にその「テーマ」を意識させたり、より明確にとらえさせたりして、教師や友達との「テーマ」の共有の度合いを高めていくための「物」、および、「テーマ」を共有していくにあたっての活動相手等について、三基盤および日常生活の観察等から検討していくことにした。

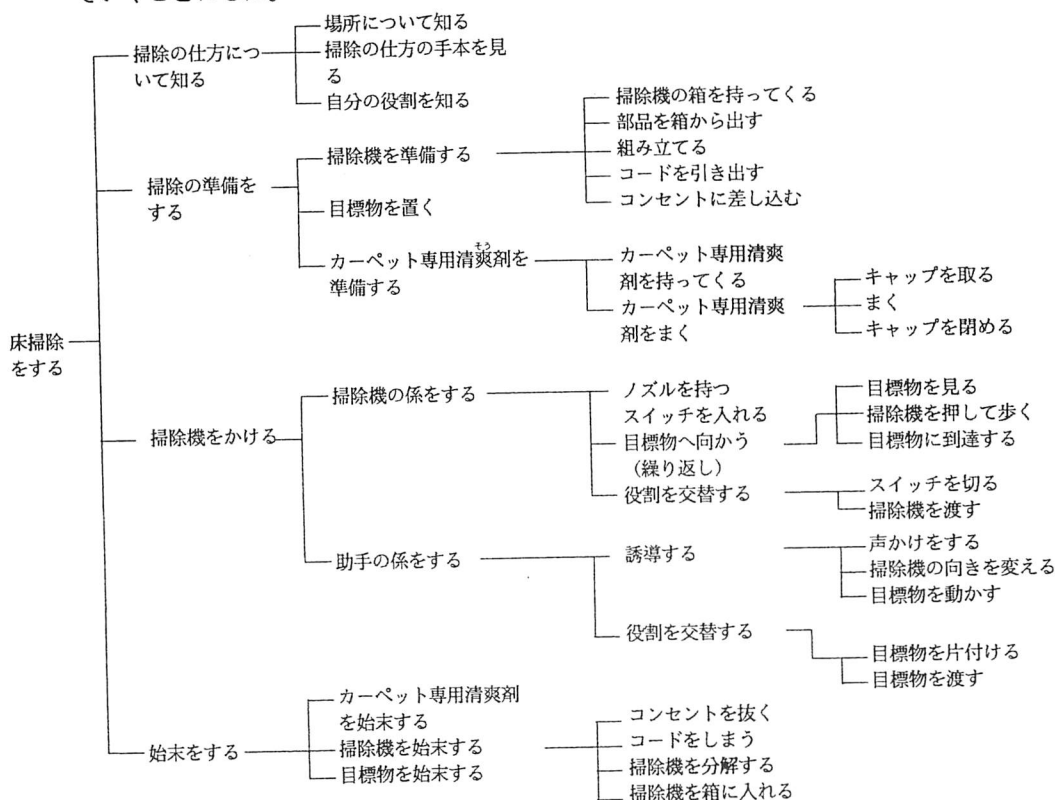


図5 テーマ「床掃除をする」の構造図

### ③ 評価

わたしたちは、①②で述べたような考え方により活動を設定して臨むことになる。そしてそこでの個々の生徒のかかわり合いの豊かさ、「テーマ」の共有の度合い、さらに、「物」や教師のあり方等を含めた指導のあり方について、それらがどうであったのかを客観的にとらえ、より効果的な指導法を検討してい

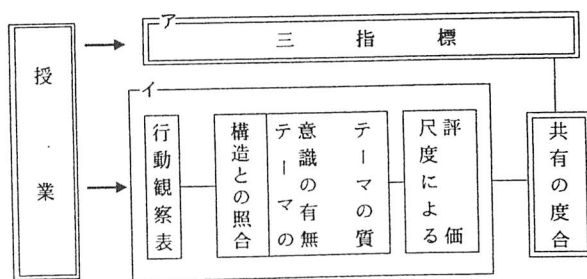


図6 評価の手順

くための形成的評価、および実践の成果を把握するための総括的評価として図6に示すような手順により評価を行っていくことにした。そして、「テーマ」の共有の度合いを評価していくにあたっては、個々の生徒が「テーマ」をどのように意識し、またお互いにどのように意識し合っているのかをみていくこととし「社会的行動の発達の類型（田中式・集団遊び観察カテゴリー）」（田中1975）および「幼児の積み木遊びにおける共同の構

造」(藤崎, 武藤1982)を参考に, 表3に示す6段階の尺度を作成し, その時々にかかわり合う二者の共有の度合いを評価していくこととした。

ア 個々の生徒のかかわり合いの状態を, 適時三指標により評価し, その時々のかかわり合いの豊かさをとらえていく。

表3 共有の度合いの尺度

イ 授業における教師, 対象

児, 他児のかかわり合い行動を表4の行動観察表に記録し, そこで展開されたエピソードを分析し構造図と照らし合わせていく。これにより, 対象児および他の生徒が「テーマ」を意識してかかわり合っているのか, また個々の生徒の持った「テーマ」の質はどうであったのかという個々のレベルでの「テーマ」の状態についてとらえていくことにした。

|     |   |
|-----|---|
| I   | かかわり合う双方ともお互いのテーマを意識せず, 自らのテーマも明確でない。<br>・お互いにぼんやりとした表情で, 他の人の行動に無関心でほとんど動こうとしない。   |
| II  | かかわり合う双方ともお互いのテーマを意識せず, 自らのテーマのみにより行動する。<br>・接近して行動するが, 各自別の行動を並行的に行なう。   |
| III | かかわり合う一方がテーマを持ちかかわり合うが, 他方が自らのテーマのみにより行動する。<br>・一方がテーマを持ちかかわり合うが, 他方は無関心であちこち動き回ったり, 一人遊びに興じる。  |
| IV  | かかわり合う一方がテーマを持ちかかわり合い, 他方も意識はしているが自らのテーマとして意識し行動を起こせない。<br>・一方がテーマを持ちかかわり合い, 他方も関心を示し傍観したり, 表情を変えたりする。<br>・一方がテーマを持ちかかわり合い, 他方も関心を示すが, 攻撃的で自分勝手に振る舞い, 他方の行動を妨害する。 |
| V   | かかわり合う双方がお互いにテーマを意識し, 同じような活動に従事する。<br>・一方が言う通りに行動したり, 模倣したりする。(指示-受け入れ, 模倣)  |
| VI  | かかわり合う双方がお互いにテーマを意識し, 協同して活動する。<br>・一つのエピソードを協同して行う。(相談, 援助, 発展)  |

そして, 対象児とのその時々にかかわり合う相手との「テーマ」の共有の度合いを上記の尺度によりとらえていくとともに, 個々の生徒の「テーマ」の質等を含めて考察し評価して「テーマ」の共有が, アの三指標で見たかかわり合いの豊かさにどのように反映されたのかを考察いくことにした。

表4 行動観察表

| 設定テーマ                                       | 教師の行動  | 物                                    | 対象児の行動                       | 他児の行動                | かかわり合いの方向          | 共有の度合 |
|---|--|--------------------------------------|------------------------------|----------------------|--------------------|-------|
| 掃除機をかける<br>・ノズルを持つ<br>・スイッチを入れる<br>・目標物に向かう | 「掃除機をかけてみようかな」<br>・箱の中にカーペット専用清涼剤をしまう<br>・「A君いいですか」<br>・「H君お願いします」<br>・「H君持って下さい」と掃除機を指さす<br>・「スイッチはどこですか」<br>・目標物を取りに行く<br>・目標物を置く<br>・「一緒にして下さいね」<br>・「ここまでだよ」と目標物を指さす<br>・「後ろを見て下さい。どうですか」H君を振り返らせる | 掃除機<br><br><br><br>目標物<br>カーペット専用清涼剤 | ・他方を見たり歩き回ろうとしたりしている         | ・掃除機を見る              | T→O, Co            | III   |
|   |  |                                      | ・別の方を向いている                   | ・「はい」<br>・掃除機を取ろうとする | T→Co<br>Co→T       | III   |
|   |  |                                      | ・掃除機を持つ                      |                      | T→O                |       |
|   |  |                                      | ・スイッチを入れる                    | ・他方を見ながら「スイッチオン」     | T→O                | V     |
|   |  |                                      | ・Tの肩に回っていた手をほどき, 一人で掃除機を操作する | ・Hの手を持ち掃除機を動かす       | Co→O               | V     |
|   |  |                                      | ・Aに支えられて掃除機を操作する             | ・掃除機を離す              | Co→O<br>T→Co       | V     |
|   |  |                                      | ・Aの顔を見る                      | ・「あああ! H君」と床を指さす     | Co→O               |       |
|   |  |                                      | ・Aと一緒に目標物まで掃除機を押す            | ・再びHの手と掃除機を持ち掃除をする   | T→O, Co<br>T→O, Co | V     |
|   |  |                                      | ・後ろを振り返り向く                   | ・「いいです」を手をたたく        | T→O                | IV    |

T: 教師 O: 対象児 Co: 特定他児

わたしたちは, このような手順により教師と生徒, 生徒同士の「テーマ」の共有の度合いを評価していく過程において「テーマ」の設定および「物」の準備の仕方はどうであったのかといった評価を含めて行うことになる。そしてそのことで, より効果的な「テーマ」の設定の仕方, 「物」の準備, 介在のさせ方等についての検討を行い指導法についてより深め, 研究内容について明らかにしていきたいと考えている。

## 6 事例研究

### 事例 1

#### テーマの限られがちなK君への指導

#### 1. 対象児 K. H (中学部2年 男子)

K君は、現在身長165cm、体重70kgの堂々たる体格の自閉児である。

正常分娩で、1歳の時に始語（パパ、マンマ）があるものの、次第に減少し、2歳に視線が合わないことで障害に気づかれる。3歳児検診で発達の遅れを指摘され、A学園に通園することになる。その後、児童相談所や2年間にわたるH学園への通園を通じて本校小学部に入学する。この時、「自閉症、中度～重度」と診断される。対人的なかわりは、比較的希薄である。物とのかかわりは、コードやひものヒラヒラ、そして紙破りなど感覚的に楽しむ行動が見られる。

入学後、感情の起伏が激しく人に爪を立てたりすることがある。紙破りなど、感覚レベルでの遊びが続くが、一方では、「更衣の時、体育服を水道のところへ持っていき濡らそうとする。」（小学部3年時）など物事の見通しを持った行動も見られている。

4年生の頃から太り始める。（これが、現在の肥満へと続く）

5年生でトイレのサインが見られ始める。更に中学部1年では、「ちょうだい」「水飲み」のサインを獲得している。音声言語は、乳幼児期に消失したまま、バブリングもなく現在でも「アーアー」が聞かれる程度である。

#### 2. 対象児の実態

##### (1) 三基盤の実態

調査の結果、身体面ではおおむね2歳～4歳レベルの発達状態を示している。「移動」より「姿勢」の項目が低い結果で出ているが、これはK君が自閉児であるために、経験の少ない課題における指示理解や即時模倣が難しいことなどからくるものと思われる。また、初めに述べたように、K君がかなりの肥満児であることが、筋力や平衡性を要求される運動を苦手にさせているという事実も結果項目の中に表れている。（もっとも、自らの要求場面で発揮される筋力にはかなり力強いものがあるが。）一方、検査場面と違い、生活場面の項目では3～4歳のレベルまで通過しており、普段の生活の中で経験している内容については、協応性、巧み性ともにかなりの力を発揮しているといえる。学習場面の項目では、低い段階につまづきがあり、1歳半のレベルに留まったが、これは経験の少なさからくるもので、経験の拡大とともに通過できる面がかなり多いと思われる。

情緒的には、Ⅲ段階のあたりまでは適切とはいえないまでも、おおむね到達しているようである。したがって、情緒的な発達は8か月～2歳のレベルにあるのではないと思われる。しかしながら、到達しているけれども適切でないというⅡ～Ⅲ段階の項目をみると、K君の情緒の状態を特徴づけるような点が多いのであげてみたい。

- ・ 不快なとき抗議をするような泣きが、多めに観察される。
- ・ 情緒が不安定で変わりやすかったり、必要以上に特定の状況を不安がったりする。
- ・ 特定の物への情緒的な反応が大きすぎる。

Ⅳ段階に「自分のしたいことを、他人の顔を伺いながら」行動を起こすという項目がある

が、まだコントロール不足の感じを受ける。K君には今後の課題であろう。

前にも述べたように、K君はほとんど音声言語が未習得の状態である。したがって、答えるときに音声言語を必要とするような「シンボル」の課題の解決はほとんど不可能に近い。現在のところ動作（指さし等を含む）によっていくらかの意思表示を行っているが、まだまだレパートリーは少なく不十分である。認知面では、他に「弁別」「空間」など、動作性の課題で3歳レベルの課題までなんとか取り組むことができている。しかしながら、K君の日常の様子から考えると、認知全般にわたって、もっと高いところまで到達している可能性はある。

## (2) 具体的場面でののかかわり合いの様子

日常のルーティーンになっている行動については、意図及び調整度の視点から見ると、内容にもよるがよい方向に向けられれば、まとまりやなめらかさをもって行動を起こすことがある。例えば登校しての靴のはきかえは、促されると自分の靴箱を間違いなく探してはきかえができ、次のタイムカードの選択、及びタイムレコーダーの操作へと行動をスムーズに展開していく。また、連絡帳の提出及びその後の更衣という行動も、教師の声かけにより確実に行動を起こすことができる。このことは、受信面からみると協約性の視点からもある程度の豊かさを持っているといえる。

自由場面での行動については、物とのかかわりが中心となって展開される。K君の場合、もっぱら紙を巧みに細長く破り、それで物をパタパタと叩き、感触や音を楽しんでいる様子が見られたり、水道の水を出してそれを飲んだり、再び叩き出したりして遊んでいる。これらの行動は、調整度の視点からみると、状況外のⅠ段階の行動であるともとれるが、自分の世界に閉じこもるといったⅢ段階の常同行動としてもとれる。いずれにせよⅠ段階の行動であると解釈するにしても、非常にレパートリーの幅の狭いかかわり合いであるといえよう。一方、人とかかわり合いをみると、主体的な行動をみせることは非常に少なくなる。わずかに、紙を欲しい時の要求のサインとか、許可を求めるサインとかが稀にみられるぐらいである。なおこれらのサインは担当との間では協約性の高いものである。

授業場面では、着席行動はある程度とれるものの、非常に受動的であるとともに意図も拡散してしまいがちである。また、調整度でみても同じようなことがいえ、Ⅲ段階の「指示を持っている行動」が多くみられる。教師に指示されたり促されたりした時も、状況内Ⅱ段階の「模倣」であったり、場合によっては外部との相互交渉を拒否するようなⅢ段階の行動であったり、状況外のかかわりへと展開していったりすることがある。もちろん、教師との協約的關係がもてて、かつ課題がK君に適切であった場合は、状況内のスムーズな行動展開がなされることもある。しかしながら、授業場面を全体的にながめると、かかわり合いとしては豊かな状態を生み出し得ないのが現状である。

## 3 かかわり合いに関する課題とその背景

これらの実態から、K君が豊かにかかわり合っている場面とそうでない場面に整理して、K君のかかわり合い行動の課題とその背景について考察していくことにする。

K君が豊かにかかわっている場面は、日常のルーティーンになっている行動場面において、ばしば目にすることができる。すなわち、靴のはき替え、連絡帳の提出、更衣等であり、これ

ら短いスパンのテーマではある程度スムーズな行動を展開している。また、授業場面においては、全体的にかかわり合いとしては豊かな状態とはいえないが、呼名されれば比較的まとまりのあるスムーズな行動が展開される。例えば「呼名に応じて立つ」「前に出る」「自分のカードを取る」「所定の場所にはる」等の一連の活動である。このことは、基盤の調査の「次にすることを予測できる」ことにもつながると思われるが、K君の場合言語化してそれを我々に伝えることができないものの、ある程度見通しをもった行動をスムーズに展開することで短いスパンでの見通しの可能性を示している。つまりK君とのかかわりにおいては、ルーティーン的行動レパートリーの拡大を図ることが見通しをもてるような行動を増やしていくことになり、かかわりを豊かにしていくうえで非常に有効な手段であるといえる。このことによりK君は次に起こすべき行動を予測でき、いわゆる「慣れた状況」の中で安定した情緒で、人や物にかかわっていけるのではないかと考える。

次に、豊かにかかわっていない場面として、情緒が不安定である場合が上げられる。基盤やかかわり合い様子からもわかるように、かかわりを拒否する行動や状況外のかかわりへと展開していき、テーマの共有が図れない状況によることが多く、情緒面に大きく影響されているといえる。そこでK君の物、時空間、身体的接触等の欲求の充足を保障しながら情緒の安定を図っていく必要がある。またK君のかかわりは、物とのかかわりが中心で特に紙や水といった感覚運動的なかかわり合いがほとんどであり、非常にレパートリーの狭いかかわり合いであるといえる。人とかかわり合いで主体的な行動をみせるのは非常に少なく、紙を欲しいときの要求サインや許可を求めるサインが見られるくらいである。これらの状況より豊かなかかわり合いを求めていくためには現在のK君の趣味・関心を大切にしながら、情緒的な面で、潜勢的価値づけの芽生えがみられるので「人の援助があれば欲求の充足ができる」ということを多く体験させていく必要がある。同時にまた、潜勢的価値づけで、K君に好ましいと評価されているものや出来事等も考慮していく必要がある。次に、対人的発信のレパートリーという点でみると、K君の現在獲得している数少ない発声のうちの一つ、「アッ」を有効に使い、さらに身体サインを有効に使っているといえるが、かかわり合いの豊かさという視点でみるならば、もっと多くのことが期待できるのではないだろうか。特に、認知、運動、動作の面では多くの身振り表現が可能なはずの能力をもち合わせている。そこで、しばらくは発信手段の中核に身体による身振りサインを据え、音声言語はそれに添えるという形で指導を行うことが、他者とのテーマの共有の度合いを高めるために有効ではないだろうかと考える。

上述のことより、K君のかかわり合い行動においては情緒面に左右されることが多く、情緒の安定を図っていくことが大切であり、そのためには、K君の欲求充足を保障し、援助者の対応も十分配慮しながら、K君の意図をテーマに向けていかねばならないと考える。その中で、K君がかかわり合いを豊かにしていくためには、K君の現在持っている質的にも量的にも限られがちなテーマを十分に生かしたK君が見通しを持って取り組めるテーマの準備、及び発信時の行動のレパートリーの拡大を図っていく必要がある。そのことで、活動の対象が広がり、教師や友達とより豊かなテーマの共有ができるようになっていくと思われる。

#### 4 指導目標

安定した情緒の中で、K君の興味・関心からテーマを引き出し、基盤を考慮して行動のレパトリーの拡大を図る。

#### 5 指導内容、方法

##### (1) 情緒の安定を図る。

- ・ 欲求の充足を保障する。(物、時空間、身体的接触等)

##### (2) 興味・関心からテーマを引き出す。

- ・ 興味・関心の対象を考慮する。
- ・ テーマの提示にあたっては、K君の受信可能な方法をとる。
- ・ 獲得している行動を組み合わせたより高次のテーマを提示する。

##### (3) 新しい受信・発信手段を獲得させる。

- ・ 現在獲得している行動を整理し、フルに活動させる。
- ・ 獲得している行動を組み合わせ、より高度な行動がとれるようにする。

#### 6 指導経過

K君の実態や指導目標・内容により生活単元学習では下記のことに留意しながら学習活動を設定することにする。

- ・ 活動のスパンが短く結果が明確で見通しの持てる活動を取り入れる。
  - ・ 音声言語の理解及びそれらを用いた思考活動場面ではより具体化した活動まで掘り下げる。
  - ・ 健在獲得している行動をフルに活用させ、組み合わせることにより、より高度な行動がとれるようにする。例えば「呼名に応じる」＋「立つ」、「前に出る」＋「カードをはる」等の活動。
  - ・ 活動の相手については教師だけでなくK君をある程度受け入れてくれテーマをよく理解してくれる相手を選ぶ。
    - ・ テーマを意識させ、共有させるためにK君の実態や基盤から考慮した物を準備する。
- わたしたちはK君にこのような活動を設定し、豊富に経験させることでK君がテーマを意識し、共有の度合いが高まるように実践を進めていくことにする。

次に各単元での指導経過について以下の実践例（Ⅰ～Ⅳ）に示す。

表 4 実 践 例

|                        |   |
|------------------------|---|
| <p>実践例Ⅰ</p> <p>6月</p>  | <p>《単元名》 宿泊学習 T：教師</p> <p>《主な生活内容》 校内宿泊に向けて泊まる部屋をきれいにする。</p> <p>《中心となるテーマ》 床掃除をする</p> <p>《テーマを共有させるために》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>これまでのモップの操作法を生かした掃除機のハンドルを考案し、モップがけに得た行動をフルに活動させる。</li> <li>掃除をしたところ、しないところがわかるようにカーペット清剤や目標物（ここまで掃除をするという目印）を準備することで掃除への意識を高めさせる。</li> <li>掃除の目的がもてK君を受け入れリードしてくれるA君を活動相手とし、役割を分担させたり、役割を交替させたりすることでテーマを共有させたい。</li> </ul> <p>《指導結果・考察》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>導入部でテーマに基づいた具体的な活動を行わせる予定であったが、多数の参観者のため情緒が不安定で活動させることができず、共有の度合いはⅡ～Ⅲ段階であった。展開の「床掃除をする」では下位のエピソードをある程度共有することができ、A君との共有の度合いもⅣ～Ⅴ段階と高かった。</li> <li>テーマを共有させるために掃除機のハンドル、カーペット清剤、目標物等の物を準備したがハンドルについてはなくても掃除機を操作できた。また清剤については関心を示し、まいて掃除機をかけることができた。目標物については清剤に注目してしまい、なかなか見ようとしなかった。</li> </ul> |
| <p>実践例Ⅱ</p> <p>7月</p>  | <p>《単元名》 宿泊学習（校外宿泊）</p> <p>《主な学習活動》 校外宿泊に向けて炊事練習（夕食のカレーづくり）をする</p> <p>《中心となるテーマ》 カレーの下ごしらえをする</p> <p>《テーマを共有させるために》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>導入では絵カード、文字カードに加え、より具体的な材料や道具を提示することにより、テーマを意識させたい。</li> <li>「カレーの下ごしらえをする」では、材料を洗う、皮をむくといったエピソードレベルの活動が期待できるので、洗う、皮をむくといった一連の流れがわかるように同じ材料（K君の関心の高いじゃがいも）を扱うようにする。</li> <li>活動相手はK君をよく理解してくれるU君とする。</li> </ul> <p>《指導結果・考察》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「カレーの下ごしらえをする」の下位のエピソードである「材料を洗う」「皮をむく」「切る」について自分から材料や道具を持ってきたり活動をしたりテーマを意識していた。</li> <li>テーマを共有させるための物として準備したじゃがいもは皮むきをしたところとしないところがはっきりわかりK君に見通しをもたせやすいものであった。</li> <li>U君とのかかわりをみると直接的なかわり合いは少ないがお互いにじゃがいも班として同じ場所で同じ活動を行っており、お互いに顔を合わせるなど意識して活動しておりⅤ段階と分析できる。</li> </ul>                 |
| <p>実践例Ⅲ</p> <p>9月</p>  | <p>《単元名》 運動会</p> <p>《主な学習活動》 旗作り</p> <p>《中心となるテーマ》 色紙をはる</p> <p>《テーマを共有させるために》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>色紙をはる活動ではのりづけがスムーズに行えるように、またのりがついたかどうかわかるようなスタンプ式のり（ベタッコン）を準備する。</li> <li>活動相手はこれまで何回か活動したことがあるA君とする。</li> </ul> <p>《指導結果・考察》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>導入では共有の度合いが低いものの、展開の色紙をはる活動ではおおむねⅤ段階と安定していた。</li> </ul> <p>※詳細については下記の実践例を参照</p>   |
| <p>実践例Ⅳ</p> <p>10月</p> | <p>《単元名》 楽しい食事</p> <p>《主な学習活動》 ビスケットケーキをつくろう</p> <p>《中心となるテーマ》 ビスケットケーキにクリームを落とす</p> <p>《テーマを共有させるために》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「ビスケットにクリームをぬる」というテーマでビスケットを並べる、クリームを平らにする活動とビスケットにクリームを落とす活動に分け活動しやすくした。</li> <li>共有させる物としてクリームを落とす絞り袋を準備し、1回で適量出るよう口金を調整する。またビスケットがきちんと入る型枠を準備する。さらに活動相手としてK君を受け入れてくれケーキづくりに見通しが持てるI君とする。</li> </ul> <p>《指導結果と考察》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「ビスケットにクリームをぬる」の中で「ビスケットにクリームを落とす」という下位のエピソードで共有せようとしたが、実際に活動してみると導入のTの示範で高次のテーマを意識でき、自分でビスケットを並べて、クリームを落とし、バターナイフで平らにしようとしてI君とのテーマの共有がうまく図れなかった。これは下位のエピソードでの共有を設定し過ぎたためと思われる。</li> </ul>   |

次に、実践例の中から9月の一実践例（実践例Ⅲ）の具体的な指導内容、テーマを共有させるための手だて及び評価の仕方等について紹介することにする。

### 実践例Ⅲ

9月単元「運動会」では、「練習や諸準備を通して運動会への見通しや意欲をもたせ最後まで積極的に参加しようとする態度を育てる。」という目標を立て、学習計画表づくり、係活動（案内状、旗作り、応援）及び学部種目の練習等の活動を指導計画に組み、運動会に向けて活動を展開していくことにした。

ここでは運動会に向けての係活動の中の「旗作り係」の活動の1単位時間を紹介する。

#### I) テーマを共有させるために

生徒達はこれまで運動会に向けて昨年度の運動会を振り返ったり、学習計画表を作成したり、リズムの練習や学部種目の練習をしたりして運動会に向けての学習にも見通しがもて、学習意欲も高まってきているといえる。その中で係活動にも取り組んでおり、旗作りの係では会場に飾る万国旗を作ることになる。旗作りについては昨年まで生徒達は、各学級で行ってきており、毎年自分達の作った万国旗が華やかに会場を飾ってくれることを知っており、見通しを持って取り組める活動である。本時では前時までに塗り上がった旗に思い思いの色の色紙をはり、旗を完成させ、その旗を取り付ける活動まで行う。

導入においては旗作りの一連の流れを実物や文字カードを用いて具体的に示すことで学習に見通しを持たせるようにしたい。展開では前時のグループの活動を生かして継続して活動することにより旗作りの意識を高め、活動がスムーズに行えるようにしたい。また活動の中で、のりをつける、旗をつける活動については能力差があるため個に応じた教具を準備することでテーマを共有させていきたい。終末では教室いっばいに出来上がった旗を眺めさせながらそれぞれに頑張ったところを発表し合うことで満足感や成就感を味わわせる。

このような考えのもと、テーマの構造を図7のように分析した。

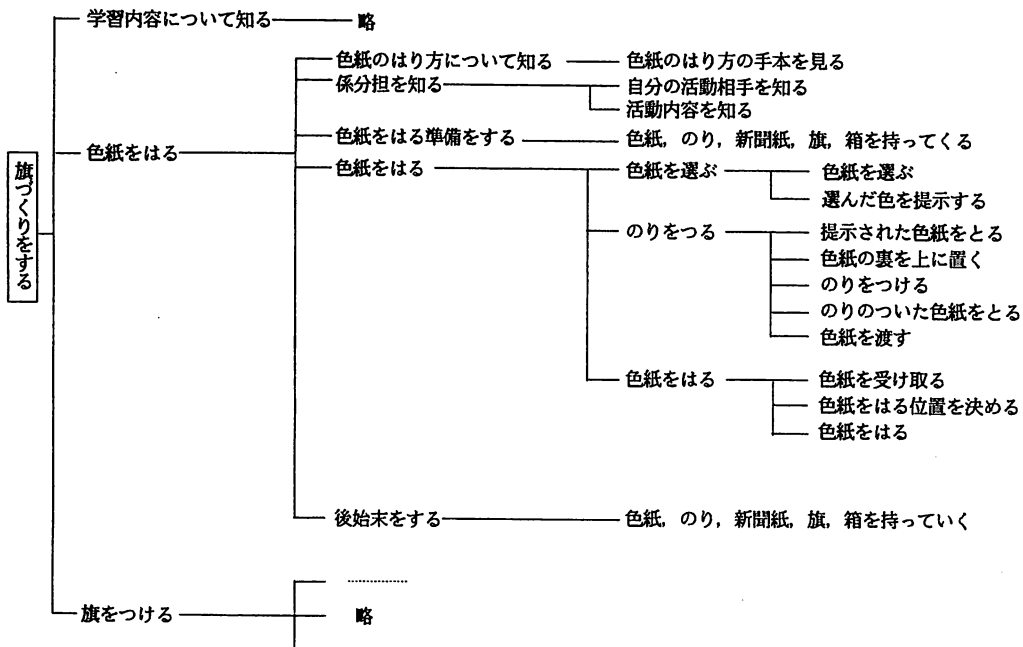


図7 「旗作りをする」の構造図



### ◎K君にテーマを共有させるために

K君は興味・関心の対象のレパートリーが比較的狭く、人や物に対する潜勢的な正の価値づけがなされにくく、活動への取り組みが消極的になりがちである。しかしながら、活動のスパンが短く見通しを持てる課題となると、取り組みへの意欲が生まれ、大まかな解決ができる。また、音声言語（シンボル）の理解及びそれらを用いた思考については、物の名称、行動等の言語理解は幾らか可能であるが、抽象的で論理的な内容になると非常に困難であり、より具体化した行動まで掘り下げなければ共有させるのは難しい。また、操作的側面ではのりづけなどの手を使っての活動で意欲的な取り組みが期待できる。

このような基盤を考慮して、活動にあたっての相手は、これまで何回か活動したことのあるA君にすることにした。A君はある程度活動に見通しがもててK君をリードしてくれるのではないかと思われる。また、K君の行動は情緒面に左右されることが多いため、K君にかかわる教師は、K君の行動をよく見極めながら、欲求の充足（物、時空間、身体的接触等）の保障を十分行っていく必要がある。テーマと配慮すべき事項については次のようにまとめた。

#### 【テーマ】 「学習内容について知る」

- ・ 言葉による説明に加えて、実物や文字カードで一連の流れを示すと共にできるだけその時に使う教具に触らせることでテーマの意識化を図る。

#### 【テーマ】 「色紙をはる」

- ・ 色紙を選ぶ、はる位置を工夫する活動と、色紙を取る、のりをつけるなどの活動に分け、K君のこれまでの学習場面からして、のりをつける活動には意欲を示すものの、のりを出し過ぎたり、全面につけなかったりして、活動がスムーズに展開されなかったり、長く続かなかったり操作的面で無理な面がみられた。そこで、今回は、のりがついたかどうか分かるようにのりに食紅を混ぜ、また、のりが適量に出るようにガーゼの厚みを調整したスタンプ式のり（通称「ペッタンコ」）を作り、ペッタン、ペッタン押すことでのりづけが楽しみながらできるようにした。
- ・ 色紙を選ぶ活動も指さしの提示で色紙を選ぶことはできていた。今回は基盤からシンボル（見本カード）を介しての遊び方も可能と思われるので声かけを十分に行いながら活動させていきたい。

#### 【テーマ】 「旗をつける」

- ・ K君のこれのでの学習場面からして、セロファンテープでの取り付けでは、テープがクシャクシャになったり、長短があつたりで活動がスムーズに展開されないために、今回は取り付けが比較的容易と思われるホッチキスを用いて取り付けることにした。

わたしたちは、上述の活動を準備し実際の授業にあたった。ここでは、「色紙をはる」のテーマでの活動の様子をまとめ、二者のテーマの共有の度合い及びわたしたちが準備した環境や物が適切であったか評価し、考察していく。

## II) 結 果

K君のテーマの意識の有無、友達との共有の度合いについて、学習のある場面「色紙をはる」について行動観察表で紹介しながら分析を行うことにする。

対象児 (K. H児) 場面・教材・領域 (生単・運動会) 記録日 平成元年 9月 12日  
火曜日 2校時 時刻10:12~10:18

| 設定テーマ                  | 教師の行動                           | 物                       | 対象児の行動                      | 他児の行動                | お合いの方向       | 共有の度合い | 意図       | 調整       | 協約       |
|------------------------|---------------------------------|-------------------------|-----------------------------|----------------------|--------------|--------|----------|----------|----------|
| 色紙をはる                  | ・「K君黄色を下さい」                     | 色紙<br>旗紙<br>ベッタンコ<br>のり | ・黄色を取り、のりをつけ、口で黄色をはいてA君に渡す。 | ・「黄色を下さい。」指をさす。      | C→O→C<br>(T) | V      | I II III | I II III | I II III |
| ・色紙を選ぶ<br>・色を選ぶ        |                                 |                         |                             | ・「赤を下さい。」指さす。        |              |        |          |          |          |
| ・色を提示する                | ・「赤を下さい」指さす。                    | 提示用の色紙箱                 | ・赤色を取りのりをつける。               | ・K君の動作に合わせて「ベッタンコ」   | C→O→C<br>(T) | V      |          |          |          |
| ・のりをつける<br>・提示された色紙を取る |                                 |                         | ・のりのついた面をたたいて遊ぶ。            | ・出来上がった旗を箱に入れる。      |              |        |          |          |          |
| ・裏返す                   | ・色を見るようにK君の upper body を起こし指さす。 |                         | ・赤を取りそのまま渡そうとする。            | ・「赤を下さい。」指さす。        |              |        |          |          |          |
| ・のりをつける<br>・色紙を渡す      | ・K君の様子を見て「いいですか。」とA君に問いかける。     |                         | ・Tの指示にしたがってのりをつける           | ・「いいです。」             | C→O→C<br>(T) | V      |          |          |          |
|                        | ・のりをつけるように動作で指示する               |                         | ・A君に渡す。                     | ・赤を受け取りはる。           |              |        |          |          |          |
| ・色紙をはる                 | ・「A君は教えてあげないかね。」                |                         | ・青を取りのりをつける。                | ・「いいです。」拍手をする。       |              |        |          |          |          |
| ・色紙を受け取る               | ・「いいですか。」                       |                         | ・A君に渡す。                     | ・「青、K君、青、だよ。」指さす。    | C→O→C        | V      |          |          |          |
| ・はる位置を決める              | ・「今度は何ですか。」                     |                         | ・黄色を取りのりをつける。               | ・「なかなかやるベッタンコ」       |              |        |          |          |          |
| ・はる                    |                                 |                         | ・青を取ろうとする。                  | ・青を受け取りはる。           | C→O→C        | V      |          |          |          |
|                        |                                 |                         | ・A君に促され黄緑を取り、のりをつけて渡す。      | ・「黄色を下さい。」指さす。       |              |        |          |          |          |
|                        |                                 |                         | ・もう1枚の黄緑にのりをつける。渡す。         | ・「黄色、黄緑下い。」指さす。      | C→O→C        | V      |          |          |          |
|                        |                                 |                         |                             | ・「ああ」黄緑を指さす。手を添えてやる。 |              |        |          |          |          |
|                        |                                 |                         |                             | ・「ベッタンコ」K君の動作に合わせる。  |              |        |          |          |          |
|                        |                                 |                         |                             | ・黄緑を受け取りはる。          |              |        |          |          |          |
|                        |                                 |                         |                             | ・出来上がった旗を箱に入れる。      |              |        |          |          |          |

行動観察表からK君の「のりをつける」というテーマについてみると「色紙を取る」、「のりをつける」、「色紙を渡す」等といった下位のエピソードについて一度二度間違いがみられたが十分意識しており、「のりをつける」というテーマは共有されているといえる。

次に、かかわり合いの方向をみると、はじめA君からK君へのかかわりがみられるが、意図が思うように伝わらず、教師が声かけ等の援助を行って共有を図っている状態であったが後半ではA君のかかわり方に変化がみられ、K君も応じるようになり、 $A \rightarrow K \rightarrow A$ のかかわりの方向がはっきりしてきた。共有の度合いもV段階と安定している。

さらに三指標でみるとのりのついた面をたたいて遊び場面で意図が状況外へ向けられⅡ段階となったり、協約性で十分状況に適應できないところもあったりしたが、おおむねⅠ段階と豊かにかかわっているといえる。

授業全体を通して導入，終末ではやはり説明的内容が多いためにK君のテーマへの意識としては低く，Ⅲ～Ⅳ段階であり，三指標からみても状況外での行動が多くみられた。ただ，教師の色紙をはる示範はよく見ていた。展開では行動観察表の例のようにおおむね自分のテーマとして意識でき，A君との共有の度合いもⅤ段階と高かった。

わたしたちが設定したテーマ、物の準備、かかわる相手がどうであったのか、また上記の結果を踏まえた総合的に考察し、今後の指導法の手がかりを明確にしていきたい。

- 110 -

明確で見通しがもてるエピソードが設定できたと思われる。しかし、導入の「学習内容を知る」という抽象的なテーマの共有のさせ方についてはまだまだK君の基盤を見つめ直し、学習活動の見直しのもとせ方等を工夫していく必要がある。

次に、テーマを共有させるために、物として自作のスタンプ式のりで見本カードを準備した。スタンプ式のりは、K君の興味・関心が高く操作的に無理があった面を解消し活動がスムーズに展開されるようになったためにテーマの共有の度合いも高かったと思われる。また、見本カードについてはK君の行動のレパートリーの拡大といった面からも有効な手段であったといえる。



最後に、活動相手についてこれまでK君のかかわりの相手としては教師がほとんどであったが、今回のように高次のテーマを意識できK君の行動特性を理解できる生徒であればテーマの設定によってはテーマの共有が図れるということがいえる。今後の展望としてはテーマの設定の仕方や物の介在のさせ方により他の生徒とのテーマの共有も図っていきたいと考える。

## 7 指導結果と考察

### (1) テーマの共有について

前項でも述べたように、わたしたちは学習活動を設定するにあたり、5つのポイントに留意しながら進んでいくことにした。ここでは、これらのポイントごとに、テーマの共有の度合いについて結果を振り返り考察を行うことにする。

**留意点1**：活動のスパンが短く、結果が明確で見通しのもてる活動を取り入れる。

6月の実践でカーペット清涼剤をまいてから、床に掃除機をかける活動があった。K君は初めのうちはなかなか清涼剤をまく活動に入れず、Ⅳ段階の共有しかできていなかったが、教師がやってみせることで、活動のまとまりを理解し、その後はⅤ段階の共有の姿を見せている。このことは、活動自体のスパイは短かったもののK君にとって初めての活動であったために、初めのうちは見通しを十分に持てていなかったことを表している。このような反省は9月の旗作りに生かされ、なんらかの工夫（教師の示範等）でK君に活動への見通しを持たせ、安定したⅤ段階の共有状態を保つことに成功している。

**留意点2**：音声言語の理解及びそれらを用いた思考活動場面では、より具体的な活動まで掘り下げる。

指導における導入部分のテーマの共有は、K君にとっては非常に難しいものである。「前時の学習活動を思い出す」「本時の学習内容を知る」というテーマの中で、わたしたちは、前時に用いた物や操作活動を盛り込むことで、何度となくK君とのテーマの共有を試みた。しかしながら、多くの場面共有の度合いはⅢ段階であり、教師のかかわりに対して、K君は興味を示すことが少なく、紙をヒラヒラさせて一人で遊びといった状態が続いている。このことより具体化した活動への掘り下げ方には、もっと工夫が必要なようである。

**留意点3**：現在獲得している行動を十分に活用させ、組み合わせることにより、より高度な行動がとれるようにする。

実践例のところで述べたように、K君は色や形等の弁別が得意であり、マッチングをすることもできていた。また、指さし行動の意味についても理解できていた。そこで、「指さされた色見本を見る」「見本と同じ色の紙を手元の箱から選び出す」という2つの行動を組み合わせることで、より高度な行動がとれるようになってきた。このような試みを重ねることで、以前は下位のエピソードレベルで声かけをして図ってきたテーマの共有が、より高次のレベルでの声かけで共有を図ることができるようになった。すなわち、質の高まりへとつながった。

**留意点4**：活動相手については、教師だけでなくK君をある程度受け入れてくれ、テーマをよく理解してくれる相手を組ませる。

U君は、K君の良き理解者の一人である。じゃがいもの皮むきの時は、K君のペースに合わせて声かけをしたり、表情のまねなどをK君に返ししながら共同的作業を行い、互いにV段階の共有関係をみせている（実践例Ⅱ）。A君の場合、U君と比べると、K君の基盤を考慮してK君の反応を見ながら段階的に対応を変えていくことができ、他の生徒ではIV段階の共有で終わってしまいがちな活動をV段階の共有まで高めることができた。（実践例Ⅲ）

**留意点5**：テーマを意識させ、共有させるためにはK君の実態や基盤から考慮した物を準備する。

「床掃除をする」というテーマで、K君に「見通し」を持たせるために、わたしたちが準備した物の中に、「カーペット清剤」と「目標物」があった。前者はそれをまくことで、掃除機をかけたところとそうでないところをはっきりさせる物であり、後者は掃除機をかける方向を示す物であった。いずれも、K君に見通しを持たせるための手だてであったが、実際にK君にとって大切なことは、自分のやったことでどこがどう変わったか、そしてあとどこをどれだけやればいいのかという見通しをもてることだったようである。この反省は、7月の実践のじゃがいもの皮むきや9月の旗作りののりづけに生かされた。いずれにおいても「自分がやったことが、明確にフィードバックされ、自分自身で評価できる」というK君の認知的基盤に裏付けされている点で共通したものであった。このことが、K君と他者との共有関係を高めるための大きな支えになったことは言うまでもない。

以上のことよりK君の基盤に基づいた短いスパンの見通しの持てるテーマを準備し、そこに物を介在させることでテーマの共有を図ることができ、また、教師だけでなくK君を理解してくれる相手であればテーマをお互いに意識し、共有の度合いも高まり、豊かなかかわり合いへと拡大するように思われる。しかし、抽象的な活動で言語理解を多く必要とする場面での共有の度合いはまだ十分でなくK君の基盤、特に認知面の分析を十分行い、それに基づいてテーマの提示のあり方、構造図の分析や物の介在のさせ方等今後の課題として検討していく必要がある。

## (2) かかわり合い視点から

授業中においては、実践を通す中で、これまでは拡散しがちで特に紙やぶりや教師の体への感触を楽しむといった感覚遊び的な方向へと向くことの多かった意図が、教師の設定したテ

マの方向へ、つまり状況に応じた方向へと向くⅠ段階の行動も多くみられるようになった。調整度でみるとⅢ段階の「指示を待っている行動」や、状況外のかかわりへと展開していくことが多かったのが、カーペット清剤剤を用いての床に掃除機をかける活動、スタンプ式のりを用いての旗づくりの活動等の実践例に見るように、状況に応じたほぼスムーズな行動があるまとまりをもって展開されるといったⅠ段階が長く続いている。それも教師の援助や声かけをそれほど必要としないで、K君をリードしてくれるA君との間で共同的活動さえ展開している。同じ場面を協約性でみても、状況に応じた受信・発信行動が展開されているといえる。これらの実践例を通して共通していることは、いずれも活動のスパンは短く、なおかつそこにK君に行動の見通しをもたせるのに役立つ物が用意されていることである。

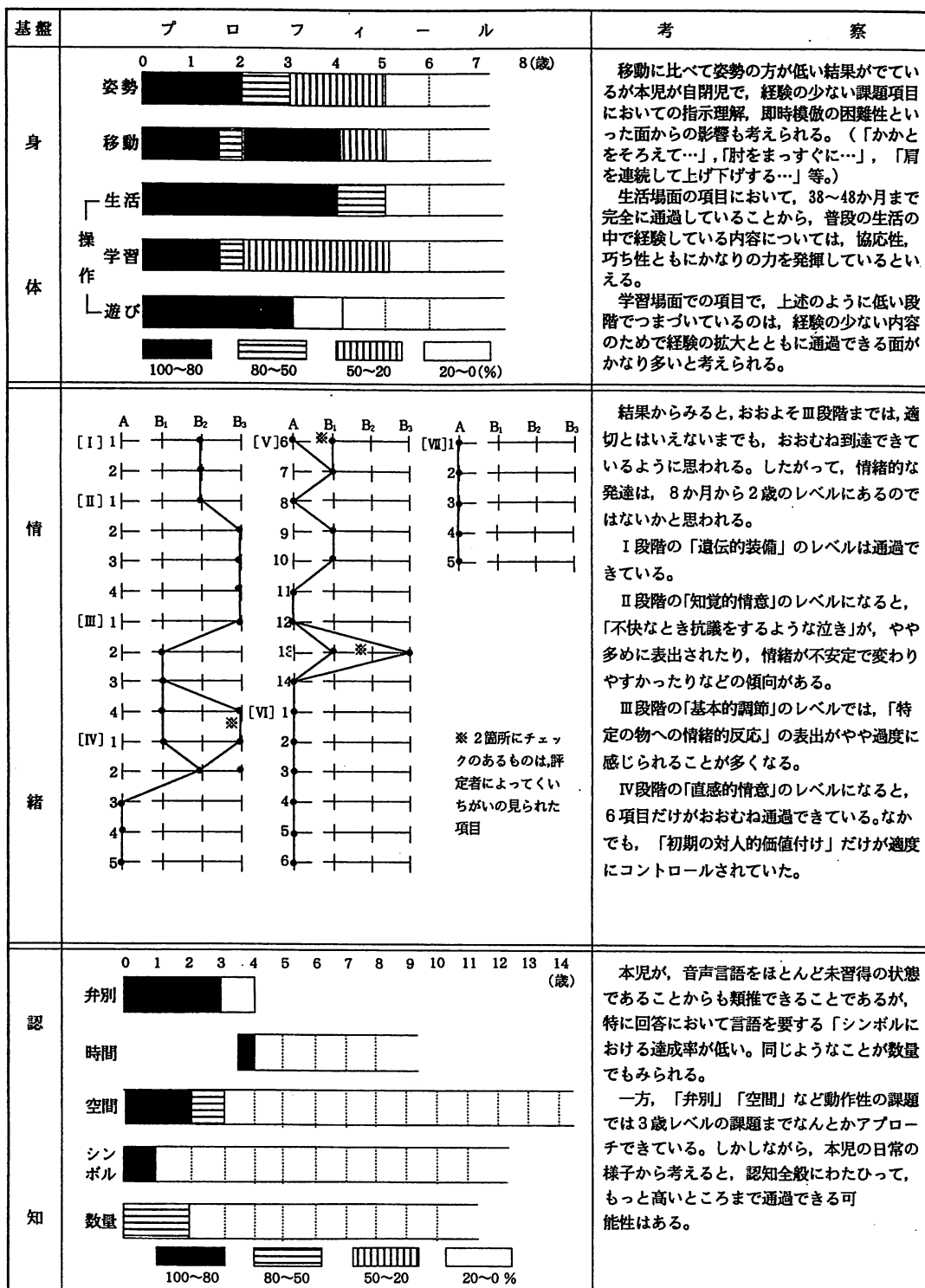
その他の場面についても、教師の声かけがなくても連絡帳の提出及び更衣、それに昼の掃除では、自分からモップを取り出して作業を始めるようになっている。また、教師の声かけに応じた他の行動をスムーズに展開したり、トイレに行きたい時、水を飲みたい時などの身振りのサインは以前のように教師に催促されなくてもK君の方から自発的にしかも頻繁に見られるようになってきたりしている。ここで三基盤の実態の変容をみると、特に情緒面でその不安定傾向が適度にコントロールされつつあり、また愛情の対象の広がりもみることができる。また認知面では特に「空間」の動作性の課題で達成率が高くなっている。これらの変容はK君の基盤の高まりには違いないが、同時にまたK君にそのもてる基盤を十分に発揮させるための条件整備が徐々に整いつつあるということも言えよう。そして、これらのほとんどがまだ教師との間のかかわり合いではあるが、K君にとって行動のレパトリーが徐々に拡大しつつあり、それにつれてK君のかかわり合いが豊かな状況へと向かいつつあることは確かである。

## 8 まとめと今後の課題

テーマの限られがちなK君への指導ということで「安定した情緒の中で、K君の興味・関心からテーマを引き出し、基盤を考慮して行動のレパトリーの拡大を図る」という指導目標を立て、生活単元学習を中心に指導実践してきた結果、上述のような結果を得ることができた。すなわち、活動のスパンが短く、またK君に活動の見通しをもたせるようなテーマを設定し、物や活動相手等を考慮することでK君の行動のレパトリーのいくつかは拡大され、これまで多かった自己刺激的な行動から状況に応じたまとまりのあるスムーズな行動が展開されるようになったものと考ええる。またそのことが、授業の流れや一日の流れ等のより高次なテーマとして意識できる基礎にもつながり、活動の対象が広がり教師や友達とより豊かなかかわり合いが可能になっていくと思われる。そのためにはこれまでの実践を他の学習場面でも生かして行動のレパトリーの拡大を図っていく必要がある。

〔資料1〕 三基盤からみた状態像

中 学 部 2 年 K. H  
検査年月日 平成元年 1 月 日



[資料2] かかわり合いの観察・分析表

対 象 児：K・H児

観察年月日：昭和63年12月22日

| 時間      | 意 図 性   |    |     | 調 整 度 |    |     |    |   | 協 約 性   |    |     | か か わ り 合 い   |   | 指 標 による 評 価   |
|---------|---|----|-----|-------|----|-----|----|---|---|----|-----|---|---|---|
|         | I   | II | III | I     | II | III | II | I | I   | II | III | 教師・他児   | 本 児   |   |
|         |   |    |     |       |    |     |    |   |   |    |     | 「K君」といいながら手を出す<br>手を引きながら、トランポリンを指さす<br>紙を取り上げる<br><br>紙をバタバタさせる<br>「ちょうだい」の動作をやってみせる<br><br>紙を渡して置いて今度はTから動作と「アッ」で要求する<br><br>再び要求する<br><br>トランポリンを揺らしてやる<br>揺らすのをやめる<br><br>再び揺らす<br>「集まれ」の合図<br>「はい、かかともと言ひ、足下を指さす」「ボール」と言い指さす<br>2つめも指さす<br><br>2つめのボールを持たす | 手を出して舞台上がる<br>トランポリンを見て、教師の顔を見る<br>靴を脱いでトランポリンに上がり跳ねる<br>しゃがむ<br>紙をバタバタさせる<br>紙に気づいて「アッ」と言う<br>Tの手を握って「アッ」と言う<br>ちょうだい動作で「アッ」と言う<br>紙を取られまいと後ろに引いて、Tの手をたたく<br>紙で遊ぶ<br>拒否<br>満足の表情<br>自分でも揺らしてみる<br>Tの手をつかみ、トランポリンをたたく<br>トランポリンから降りる<br>かかとを入れる<br>舞台から降りる<br>ボールを拾いに行く<br>関与しない<br>2つとも持ってかごに入れて行く | 意 図 性<br><br>・ボールの受け渡し、すもう等の活動においては教師らの働きかけがあっても、なかなか意図持続させることは難しい。<br>・トランポリン、紙など興味・関心のある状況を介する場面においては教師の指示や刺激により、よい方向に向くのが可能である。  |
|         |   |    |     |       |    |     |    |   |   |    |     |   |   | 協 約 性<br><br>・ボール、すもうなどの場面では、周囲の刺激を断続的に受信しているものの、自らのそれらへの発信と思われる行動は少ない。<br>・トランポリン等の興味・関心の高い活動では、発信場面が多い。<br>・常日頃から本児と協約的関係がとれている相手（担任）に対しては要求（発信）が増えており、I段階の協約的関係がとれている。 |
|         |   |    |     |       |    |     |    |   |   |    |     |   |   | 調 整 度<br><br>・ボール、すもうでは自己内に引きこもる行動（Ⅲ）がみられる。<br>・トランポリン上で紙の要求を見せる行動は、状況外I段階。<br>・上履き履き、片付けなど、日頃行っている行動については、スムーズに行動が展開している。（内I）<br>・紙を返すようにという教師の要求を拒否する場合は「外のⅡ」段階であるといえる。 |
|         | 身 体   |    |     |       |    |     |    |   | 情 緒   |    |     |   | 認 知   |   |
|         | ・構音（発語は、「アー」もしくは「アッ」がほとんどである）<br>・分析場面以前（かかわりが比較的豊かでない状態）で、ボールのやりとりが本児の身体的能力からは遂行可能な活動であった。しかしながら、縄跳び（大なみ小なみ）については、実態調査の段階でもできていなかったことから、困難であったといえる。<br>・トランポリンは平坦な場所で筋力を用いる運動と違い、体重を利用して、反動で楽しめるためか活動できた（調査でもできている。34月～45月）。また平衡性との関係で、四つばいで行うことが多かった。   |    |     |       |    |     |    |   | ・トランポリンに向かう行動では、相手の顔色を伺いながら、行動を起こしたり（Ⅳの7）、好きな行動であるために積極的に活動しようとしたり、（Ⅳの13）する行動がみられる。<br>・トランポリンを揺らす要求場面では、Ⅳの2の情緒に基づくものと思われるが、信頼できる教師だったからこそ発信したのではないかと考えられる。<br>・本児の活動空間を全般的にながめてみると雑踏の中心（ボール等の飛び交ひ、やや危険な場所）を避けて、周辺部で安心できる場所を選択する行動がみられる。（Ⅲの4） |    |     |   | ・ボールのやりとりが持続的でなかったことについては、ボール運動に必要とされる空間認知の問題、もしくは教師の「ちょうだい」等のことばや身振り（0～1歳レベル）等のシンボルの認知の問題にその原因を求めることは適切でないように思われる。（いずれも可能なはずである）<br>・教師の手を押さえ、トランポリンを叩いて「揺らせ」という発信行動が見られる。ここでは教師の身体各位（ここでは手）の動きを十分に理解しているとともに、トランポリンを叩くことで上下の運動が生じることを理解した上で構成されているものと思われる。  |   |
| 全 体 考 察 | この時間は、体育の時間であるが、体育館の中で自由に体育的活動を行うというテーマの共有が要求される場面である。初めのうちは紙による一人遊びに陥りがちなK君に対して、教師が「ボールのやりとり」「縄とび」「相撲」など様々な働きかけをするが、最終的に「トランポリン」によって豊かなかかわり合いが展開している。<br>中で、「教師がトランポリンを揺らす→教師がやめる→K君が自分で揺らそうとする→思うように揺れない→K君が教師の手をつかみその後自分の手でトランポリンをたたく」というやりとりがある。放っておけば、自己刺激的行動に陥りがちなK君に対してG教諭がとったかかわりであるが、結果的に、「人や物への潜勢的価値づけ」を正の方向に向けるための非常に有効な手段になっている。またこのときにK君のとった発信手段は、これまでに獲得していた行動を組み合わせた新しいレパートリーであり、有効な音声言語を獲得していないK君にとって、今後進むべき方向を示唆しているように思われる。 |    |     |       |    |     |    |   |   |    |     |   |   |   |

〔資料3〕 かかり合いの観察・分析表

対 象 児：K・H児

観察年月日：平成元年7月7日

| 時間      | 意 図 性  |    |     | 調 整 度 |    |     | 協 約 性 |    |     | か か わ り 合 い   |   | 指 標 による 評 価   |
|---------|--|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|---|---|---|
|         | I  | II | III | I     | II | III | I     | II | III | 教 師 ・ 他 児   | 本 児   |   |
|         |  |    |     |       |    |     |       |    |     | 「食べたらだめ」と指摘する<br>「K君まるね、今度はこれ」と言っ<br>てじゃがいもを示す  | 指摘されたところをむき始める<br>次のじゃがいもをとって皮むきを始める<br>時々食べる   | <p>意 図 性</p> <p>・皮をむく、洗う、切る等の活動において概ねⅠの段階にあるが、意図が長く続かず、じゃがいもを食べたり、友達顔をみたり、席を離れて水を飲む等の行動(Ⅱ)が時々みられる。</p> <p>・Tや友達の指示によりすぐに意図が状況に応じた方向へ向いた。</p>  |
|         |  |    |     |       |    |     |       |    |     | 「K君回して、回して」   | Tの声かけや指さしでじゃがいもを回しながら皮をむく<br>U君の顔を見て「ババム」   |   |
|         |  |    |     |       |    |     |       |    |     | 「べけ、べけだね」と言っ<br>てべけの動作をする   | 皮むきをする<br>1回ジャンプする<br>「アアアア」大<br>声で言っ<br>てカメラを<br>見る  | <p>協 約 性</p> <p>・洗う、切る等の活動では、Tの発信に対して適切な受信行動が多くみられ、協約関係がとれている。</p> <p>・皮をむく活動では、Tの発信に対して、友達顔をみたり、声を上げたり等のⅡ段階の行動がみられる。</p> <p>・皮むきが終ると、席を離れるⅢの行動がみられる。</p>   |
|         |  |    |     |       |    |     |       |    |     | 「さあどうぞ、まるだね」  | 皮むきをする<br>食べる   |   |
|         |  |    |     |       |    |     |       |    |     | 「あーべけだ」食<br>べるのを止めさせる   | 食べるのを止めてU君をにらみつける<br>U君を見て「アウー」   | <p>調 整 度</p> <p>・Ⅲの段階の留まることはなく、常に状況内・外の段階にある。</p> <p>・皮をむく、洗う、切る等の活動はスムーズな行動がみられる。(内Ⅰ)</p> <p>・時々みられるじゃがいもを食べる水を飲む行動は、外Ⅰ段階である。</p> <p>・友達顔をみると、声を上げる行動は外Ⅱ段階である。</p>   |
|         |  |    |     |       |    |     |       |    |     | 「K君も頑張ったね」  | 皮むき始める<br>食べる<br>U君の顔を見る<br>「ウンウン」体を動かす   |   |
|         |  |    |     |       |    |     |       |    |     | ざるをK君に持たせ<br>「これを洗ってこよう」  | じゃがいもを置いて席を離れる<br>皮むきをする  | <p>身 体</p> <p>・観察場面以前に、皮をむく、洗う、切るの活動は経験しており、K君の身体的能からみて可能な活動であり、特に操作的活動は得意である。(生活48月、遊び36月)</p> <p>・活動自体あまり長続きがせず、友達顔を見たり、その場を離れたりの行動がみられる。これは同じ姿勢を長く保つことができないためと考えられる。(姿勢24月)</p>  |
|         |  |    |     |       |    |     |       |    |     | 水を出す<br>「ごしごし洗ってごらん、きれいにしたのはこれに入れ<br>ます。そうです「水の中<br>で洗ってくだ<br>さい」<br>「水を止めてこれを<br>持っていっ<br>て」 | U君の皮むきを熱心に見る<br>ざるを持って洗い場へ移動する<br>水で洗いざるに入れ<br>る<br>注意され、水で洗う<br>水を止める<br>ざるをテーブルへ持<br>っていく |   |
|         |  |    |     |       |    |     |       |    |     |   |   | 情 緒   |
|         |  |    |     |       |    |     |       |    |     |   |   | 認 知   |
|         |  |    |     |       |    |     |       |    |     |   |   | <p>・皮をむく活動で、Tの回しなさいの指示に対して理解でき行動できたのはTの行動をよくみて模倣できたためと思われる。(弁別、空間)</p> <p>・洗う活動で、じゃがいもをボールに移し、洗ったじゃがいもをざるの中に入れる一連の活動がスムーズにできたのは空間認知の1～2歳のクリアによると思われる。</p> <p>・Tや友達への「アッ、ウー」でのかかりがみられるが十分相手に伝わらない。</p> <p>・切る活動で十字に切ったり、細かく切ったりできた。(弁別、空間)</p> |
| 全 体 考 察 | <p>自ら包丁やじゃがいもを取って切り始めたり、皮むき器を持ってきて皮むきをしたり、洗い場へ行ったりと、自らテーマを意識し積極的な行動がみられる。</p> <p>活動の中で例えば友達顔を見たり、声を上げたり、ボンと手をたたいてジャンプしたりじゃがいもを食べたり水を飲みに行く等の行動がみられるが、これらの行動はある程度受容することですぐに前の活動に戻ることができおむね活動が遂行できるようである。</p> <p>Tとのテーマの共有の度合いは高く、U君との関係については直接的なかかり合いは少ないが、お互いじゃがいも班としての活動を行っており、時々K君が離れるとU君が連れ戻したり顔を見合わせたりお互いに相手を意識しているようである。</p> |    |     |       |    |     |       |    |     |   |   |   |



## 事例 2

### 「テーマ」の提案が未熟なMさんへの指導

#### 1 対象児 H. M (中学部2年, 女子)

正常分娩で生まれた。片言しゃべりが1歳2か月より始まったが、1歳6か月の時に風呂に沈みけいれんを伴っての意識不明となった後、発語がみられなくなった。

I 幼稚園卒業後、本校小学部入学。入学当初の表出言語は「ウー」程度であったが、平仮名はほとんど書くことができ、要求は相手の手を引っ張ることで表現していた。中学年になると「イヤ」「ベケ」等の表出言語がみられるようになった。また、言いたいことを文字（一語文程度）で伝えるようになり、漢字にも興味を持ち始めた。6年生の頃より、表出言語が増え始め日常的なことは少しずつ一・二語文で話すことができるようになってきた。

#### 2 対象児の実態

##### (1) 三基盤の実態

調査の結果、身体面では全体的に5～7歳程度の発達を示している。細かくみると、操作に比べて姿勢・移動に若干の発達の遅れがみられる。これは、Mさんが手指の巧性・協応性等の微細な運動については高い一面もみせるが、それに反して筋力・柔軟性・平衡性を伴う全身的な運動や上肢・下肢を協応させて行う運動等の粗大運動に問題を持っていることによると考えられる。

情緒面では、ほぼⅣ段階（4～5歳程度）の発達を示している。慣れた状況下では比較的情緒はコントロールされているが、新しい状況になると不安になり、対処法がわからないまま自己内に強く引きこもってしまう。また、自分の意に沿わない場面では、うまく情緒をコントロールできずに、爆発的な情緒の表出をみせ、叫んだり、叩いたりというような攻撃的行動に出たり、泣き出したりすることが多い。対人的比較により競争心が芽生えてきており、優越感・劣等感等も感じるができるが、時として強く表出され過ぎて、思うようにいかないと情緒が不安定になることがある。また、対人的価値づけが著しく、教師や特定の友達としかかわりを持とうとしない面もある。

認知面では、空間や数量の6～7歳程度の発達に比べてシンボルが4歳程度と発達の遅れがみられる。それぞれの項目やMさんの日常生活の様子から考察すると、Mさんが視覚情報による具体的な物の受容はできているものの、抽象的な概念をまだ十分に獲得できておらず、表出言語を獲得しつつある段階であり、文として構成し表現することが困難であること等が起因しているものと思われる。またこのことが、数量・時間等の他の項目の未通過の原因の一つになっていると考えることができる。

##### (2) 具体的場面でのかわり合いの様子

日常のルーティーン化された場面では、意図性及び調整度の視点からみると、常に意図を向け、決められた活動の順序に従ってスムーズに展開されている。また、協約性の視点からみると、日常生活に関したことはかなり理解しており、受信面は豊かで、指示に対しても適切に行動を展開できるようになってきている。さらに、現在表出言語も増えつつあり、自分から身近な教師に対して「おはようございます」とあいさつしたり、自分のしたいことを一・二語文で表現したりするなど、発信面でも意思や要求を言語を介して相手に伝えようとする等のかか

わりもみられるようになってきた。

学校生活の自由な時間には、自分の好きな友達のいる学級へ行き一緒に折り紙をしたり、音楽を聴いたりして過ごすことが多い。しかし、主体的にその友達にかかわっていかこうすることは少なく、友達からの誘いかけを近くに立って待っていたり、平行的に同じことをしていたり、友達の行動を見てうれしがっていたりしており、意図は常に自分のしたい活動に向けられているが、調整度の視点からみるとやや低いものである。また、自らかかわる場合であっても、教師を中継ぎとして（教師に他児の行動を訴えたり、手を引いたり等）のかかわり方であったり、友達の隣に座って突然頭を押さえつけたり、叩いたり等のかかわり方であったりなど協約的にもやや低いといえる。

授業面では、生徒一斉への指示であっても、自分への直接的な指示として受け止めることができるなど受信面は豊かで、また、机上での課題や経験のある活動では、意図を課題に向け、行動をスムーズに展開することができるなど、協約性・意図性・調整度ともに高いのがみられる。しかし、Mさんにとって不得手とする課題や新しい課題であったり、全体の前で発表したりする状況では、自分の意図することをうまく発信行動として調整できず、うつむいて視線を合わせようとせず、もじもじとしていたり、小声でつぶやいたりなどする。また、自分の欲求を拒否されたり、これまでのパターンを再構成して取り組まなければならないような状況を強いられたりすると、大声を出し、相手を叩いたり、蹴ったり、つねったりなど乱暴な行動をとることもあり、うまくかかわることができず、協約性・意図性・調整度は全体的に低いものとなる。

### 3 かかわり合いに関する課題とその背景

これらの実態から、Mさんが豊かにかかわっている場面と、そうでない場面に分けて、Mさんのかかわり合い行動の課題とその背景について考察してみると、次のようなことが考えられる。Mさんがテーマを共有し豊かにかかわっている場面の、まず授業面においては、机上での課題を行っている時や経験したことのある活動が含まれた課題の時が多い。これは、課題のほとんどがMさんが認知できる範囲内にあり、繰り返して経験されたことで活動に見通しが持てMさん自らのテーマとして意識できることや、かかわる相手である教師や友達がMさんの親しい人ばかりであることにより、Mさんにとっては慣れた状況であり、情緒的にも安定しているためと思われる。また、自由時間においては、「折り紙」を介してのかかわりがほとんどで、その相手も決まっている。これは、慣れた状況で決められたパターンの活動であるため情緒的にも安定し、また、その中では友達からのかかわりが多く、語りかけの内容もMさんにとって認知的にも理解でき、身体的にも達成可能で、テーマはほとんどが数少ないエピソードで構成されている。そのためMさんはただ返事したり、対応した行動をとったりするだけでテーマの共有がなされていると思われる。

次にMさんが豊かにかかわることができない場面は、Mさんの認知面の発達から理解できるような内容であっても、不得手とする課題を行っている時であったり、今までのパターン化された行動にない新しい状況であったりする。このような場面でのMさんは、ただ立ちすくんで見ているだけであったり、近くにいる友達の行動を見て「〇〇さん」と名前を呼んだり、教師に対して「だめ」「いけない」等、限られたことばで友達の行動について話したりするだけで、テーマに

関する行動を引き起こせずにいる。また友達にかかわっていく場面でも、友達の頭を押さえたり指さしながら名前を呼んだりしているだけで、自分のテーマをうまく提案できずにいる時がほとんどである。さらに比較的情緒的に安定している時でも、意図しないテーマを持ってかかわれるとうまく対応できずに、急に不機嫌になったり泣き出したり、その場から離れたりすることもある。

これらのかかわり行動の不適切さ、未熟さの背景には、認知の実態でみられる「ことばを構成して表現する」「抽象的な事象を把握し状況判断する」等のシンボル面の未熟さや語彙数の少なさからくる言語での行動調整の未熟さが大きくかかわってくると思われる。またそのことが新しい行動パターンを必要とする慣れない状況への不安や、自分の意に沿わない場面で情緒をコントロールできなくなる等の情緒的要因を生み出しているものと思われる。さらにこれらの認知的・情緒的要因が行動経験を狭め、前述の不適切さ・未熟さに結びついていると考えられる。その結果、テーマに必要なエピソードを今まで持っているエピソードの中から抽出して再構成することが難しくなり、またかかわりの対象も限られたものになり、自分からのテーマを提案できなかったり、他者からのテーマをうまく共有できなかったりしているものと考えられる。そこでMさんが自らのテーマを持って教師や友達にかかわっていったり、また、与えられたテーマに対して適切に行動できたりするためには、Mさんが共感・共有関係を持ちやすい人とのかかわりを基本としながら、様々な活動を設定し、数多くのテーマを経験させてテーマに関するエピソード数を増やしたり、再構成させたりするとともに、表現方法の拡大を図ることが必要と考えられる。

#### 4. 指導目標

- ・ いろいろな状況に適切に対処できるようにする。
- ・ 自分の要求や意図を伝えることができるようにする。

#### 5. 指導内容・方法

##### (1) 行動のレパートリーを増やす。

- ・ 基盤や興味・関心を考慮した様々なテーマを数多く経験させる。
- ・ テーマの中のエピソードを具体的に示すことにより、テーマに見通しを持った行動がとれるようにする。

##### (2) 語彙数を増やすとともに、表現方法の拡大を図る。

- ・ 欲求や興味・関心をもとに、Mさんからのことばでのかかわりを必要とする状況を設定する。
- ・ Mさんとの共感関係をもとに、Mさんの要求や意見を言語化したり、表現を正しく直して返したり等、言語心理学的技法を用いていく。
- ・ 自分や友達の行動、経験したこと、物等について言語による説明をさせることにより、様々な事物・事象に対する概念を形成させる。

#### 6 指導経過

前述の指導内容・方法をもとに、三基盤による実態・日常生活の様子等からMさんがテーマとして意識できる内容を探り、学習内容の中に設定し、共有の度合いを高めていくための物（教材・

教具)や活動内容を検討しつつ指導を進めていった。

まず、テーマとしてはMさんが今までに経験したことがあり、興味・関心を持てる活動内容を中心として設定し、その中に含まれるエピソードの数を増やすために、類似したエピソードを取り入れてMさんの持っているテーマの枠を広げていった。また、テーマに対して見通しを持って活動できるようにするために、活動させる前に示範してみせたり、絵カードや文章カード等を使用したりして、含まれるエピソードを一度確認しながら構成していったみせたりした。

次に言語面の指導での状況設定については、友達と役割分担して活動していく場面を作り、友達や教師とのことばでのかかわりを必要とする状況を設定した。また、Mさんが一・二語文段階でとどまったり、表現方法が誤ったりして自分の要求や意思をうまく伝えられないでいる場合に、Mさんに言語化して助言したり、表現を正しく言い直させたりした。各単元での指導経過を表7に示す。

表7 実践例

|                       |   |
|-----------------------|---|
| <p>実践例Ⅰ</p> <p>6月</p> | <p>《単元名》 宿泊学習(校内宿泊)</p> <p>《主な学習活動》 校内宿泊学習の2日目の朝、起床合図と同時に流す起床テープ作りをする。</p> <p>《中心となるテーマ》 起床テープ作りをする</p> <p>《テーマを共有させるために》</p> <p>① 「お見舞いテープ作り」等で今まで経験したことのある「テープ作り」を活動の中心におき、役割分担をさせることにより自分の活動を明確にし、見通しを持って活動できるようにする。</p> <p>② テープの内容は、日常生活でよく使われることばを中心にして構成させ、文章カードを提示することにより、できるだけ正確に発音できるようにする。</p> <p>《指導結果・考察》</p> <p>テーマは意識でき、意図は常に活動に向いていたが、調整度及び協約性は低い時が多く、共有の度合いもかかわる相手が教師以外では低いものであった。これは、「テープ作り」というテーマに興味・関心は持てたものの、イメージが持ちにくく、ことば中心での説明では活動に見通しが持ちにくかったものと思われる。また一緒に活動していた友達のほとんどが、テープ作りのエピソードを持っていなかったり、テープ作りそのものへも意識できていなかったことも大きい要因と考えられる。今後は、活動への見通しの持たせ方をもっと配慮していく必要があると思われる。</p>               |
| <p>実践例Ⅱ</p> <p>7月</p> | <p>《単元名》 宿泊学習(校外宿泊)</p> <p>《主な学習活動》 すいか割りの前にする数字合わせゲームとすいか割りの用具の準備をする。</p> <p>《中心となるテーマ》 すいか割りの準備をする</p> <p>《テーマを共有させるために》</p> <p>① 事前にすいか割りをさせることにより、必要な用具を思い出させやすくするとともに、絵カードを用いて準備する手掛かりにさせる。</p> <p>ゲーム準備の方法を示範し、活動に見通しを持たせる。</p> <p>② 数字合わせゲームの準備を2つのグループに分けて行わせたり、みんなですいか割りの用具準備を行わせたりすることにより、自分から友達にかかわる場を設定する。</p> <p>《指導結果・考察》</p> <p>教師とのかかわりの場面では、三指標及び共有の度合いも高いものであったが役割分担して活動する場面では、Mさんからの発信が受け入れられないことが多く、共有の度合いは低い時が多かった。これは、Mさん自身は設定されたテーマに対して意識し、見通しを持って活動できたが、活動相手であったHさんがテーマを意識しているものMさんとの共同活動であることをあまり意識していなかったことや、Mさんからの発信があまり受け入れられなかったことが大きな要因と考えられる。今後、活動相手に対する教師の手だても検討していく必要があると思われる。</p> |

|      |   |
|------|---|
| 実践例Ⅲ | <p>《単元名》 運動会</p> <p>《主な学習活動》 運動会の案内状の原稿を書き、簡易印刷機で印刷する。</p> <p>《中心となるテーマ》 案内状を作る</p> <p>《テーマを共有させるために》</p> <p>① 今まで何度も経験したことのある案内状作りの中に、簡易印刷機で「印刷する」と新しい活動を取り入れたり、役割分担や活動の順序を絵カードや文章カードを用いてわかりやすくしたりする。</p> <p>② 二人組みを作って印刷させることにより、友達とのかかわりの場を設定するとともに、一緒にする相手は自由に選べるようにする。</p> <p>《指導結果・考察》</p> <p>全体的に三指標及び共有の度合いは高いものであった。これは、テーマがMさんの基盤に合ったものであり、活動内容も見通しを持ちやすいものであったためと思われる。また、Mさんからの発信が活動相手に伝わらなかった時や行動が滞りがちな時、適宜教師からの助言があったことも大きな原因の一つと考えられる。しかし、新しい活動に入る時、行動にスムーズさがみられない場面が見られた。これは、Mさんが絵カードや文章カードだけでは印刷するというテーマに対して見通しを持つことができなかったためと思われる。今後は、活動前にできるだけエピソードを具体的に示しておく必要があると思われる。</p>                          |
| 実践例Ⅳ | <p>《単元名》 楽しい食事</p> <p>《主な学習活動》 教育実習生とのお別れ会のおやつ（ホットケーキ）を作る。</p> <p>《中心となるテーマ》 ホットケーキを作る</p> <p>《テーマを共有させるために》</p> <p>① 今までに経験したことのあるホットケーキ作りの中に、ハンドミキサーで「卵を泡立てる」、「クリームをぬる」という新しい活動を取り入れる。</p> <p>② 活動相手に日常慣れ親しんでおり、ことばでのかかわりが成り立ちやすいNさんとH君を選び、できるだけ生徒同士のかかわりを大事にする。</p> <p>《指導結果・考察》</p> <p>全体的に三指標及び共有の度合いは高いものであった。これは、「ホットケーキを作る」というテーマがMさんの基盤にあったものであり、示範や絵カード等により見通しを持って活動できたためと思われる。また、一緒に活動したNさんやH君が持っていた行動のレパートリーがMさんとよく似ており、Mさんからのことばでの発信も理解して活動できたこともよかったと思われる。しかし、活動相手がエピソードとして持っていない場面では、一語文程度の指示だけで自分の要求を伝えようとしてもなかなか伝わっていかず、行動にもスムーズさがなくなっている。今後、もっと表現方法のレパートリーを増やしていく必要があると思われる。（詳しくは次のページの実践例の紹介を参照）</p> |

それでは次に、10月単元「楽しい食事」の実践例（実践例Ⅳ）からさらに具体的な指導内容、テーマを共有させるための手だて及び評価の方法等について紹介していくことにする。

## 実践例Ⅳ

10月の単元「楽しい食事」においては、『簡単な調理を行うことを通して、調理への関心を高め簡単な調理技能の向上を図るとともに、主体的に調理に取り組もうとする態度を養う』『調理の関連学習を通して、道具や材料の名称、金銭の取り扱い、食事作法の理解を深める』という2つの目標を立て、献立を決め→材料選び→買い物→調理の活動を4回繰り返し設定した。またその中で、自分一人で調理する経験だけでなく、友達との役割分担により材料を購入させたり調理させたりする活動を取り入れていった。

ここでは、翌日行われる教育実習生とのお別れ会の時に食べる「おやつ作り」の活動について紹介する。

# I) テーマを共有させるために

生徒たちはこれまでに、作りたい献立を決めたり材料の買い物に行ったりして実際に2回の調理・会食を経験しており、調理に関する関心は高まり、必要な活動内容等も少しずつわかりかけてきている。また前時には、教育実習生のお別れ会でのおやつを「ホットケーキ」と決め、みんなで作ったり、手順を絵カードや文章カードで確認したりし、作り方についておおまかに理解しており、「作りたい」という意欲も高まってきている。そこで本時では、生徒が経験したことがありテーマを意識しやすいと思われるホットケーキ作りをさせる中で、友達や教師と一緒に調理していく喜びを味わわせるとともに、自分でもできたという自信を持たせ調理に関する興味・関心をより高めていきたい。活動内容としては、「作りたい」「使いたい」という意欲を持たせ、より興味を持って活動できるように基本のホットケーキをアレンジしてクリームやレーズンをはさんだり、ホットプレートやハンドミキサーを使用したりする活動を設定し、図8のようにテーマを構造化した。その際、作り方の工程を絵カードや文章カードで黒板に示しておくことにより、調理を行う途中で手順を確認させながら作らせていくとともに、見通しを持って行動できるようにした。また、共有できるテーマの質の高さや共有の度合いの視点から、グループを二つに分けて指導していった。

本時の活動内容は、その中の「\*ホットケーキを作る」の部分である。

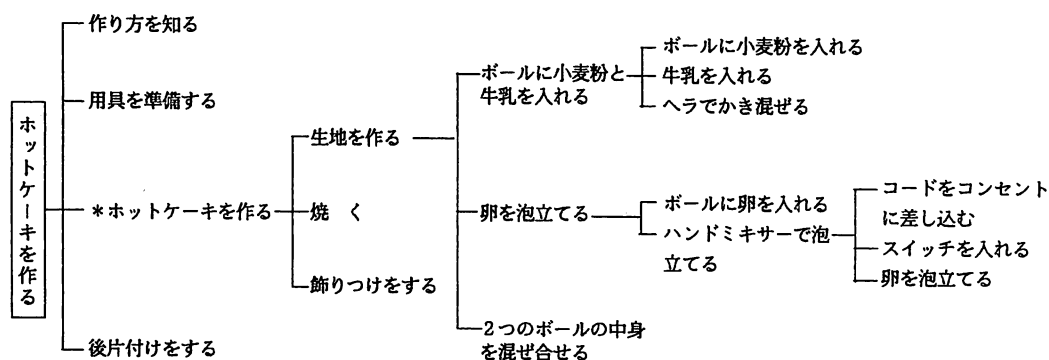


図8 「ホットケーキ作り」の構造図

このような考えのもと、Mさんにテーマを共有させるために次のような点を考慮して指導にあたった。

## ◎Mさんにテーマを共有させるために

Mさんは、語彙数の少なさや概念形式や表現方法の未熟さ等により、自分の要求や意思をうまく表現することができず、対人的かわりが未熟である。そのため、友達との共同での活動の際、なかなか行動を起こせないことがよくある。しかし、自分の共感できる相手（Mさんの意図をよくくみ取ってくれる人）に対しては、自分からかかわっていきテーマの共有もなされやすい。また、未経験の学習内容（活動）については、具体的なエピソードを想起できずになかなか行動に移せない時がみられるが、自分が何度も経験したことについてはよく覚えており積極的に行動することができる。

このような実態を考慮して、今までMさんが経験しているホットケーキ作りの過程の中に、「卵を泡立てる」「クリームにはさみ込む」等の新しい活動内容を取り入れ、「ホットケーキを作る」というテーマを設定した。そして、Mさんが今までに持っていた「ホットケーキを作る」というテーマの中のエピソードの数を増やしていき、新たなテーマとしてエピソードを再構成しやすくした。そのため、実際に作ってみせたり、エピソードを絵カードや文章カードで示し、それを工程順に並べて黒板に示したりすることにより、作り方の手順を明確にするとともに、ホットケーキ作りの際見通しを持って活動できるようにした。また、活動相手としてはMさんが日常慣れ親しんでおり、ことばでのかかわりが成り立ちやすい2人を選び、できるだけ教師の指示は最小限にとどめ、生徒同士で話し合いをさせながら活動させ、自分の考えで活動する場や、自分の考えを述べたり友達の話の聞いたりする場を数多く設定した。その中でMさんのことばが一・二語文段階でとどまっていたり、誤った使い方をしていたりしていた時には、文章として言い直させたり、正しい表現を教えたりして友達と共有できやすくしていく。さらに使用した用具は、Mさんが今までに使用しており、身体面からも一人で操作でき、認知面からも操作方法を理解していると思われるホットプレートやハンドミキサーを用い、できるだけ簡単に焼いたり泡立てたりできるようにした。

## II) 結 果

上述の「ホットケーキ作り」の活動の中から、Mさんが友達とことばによるかかわりが多かったと思われる一場面の様子を分析していくこととする。

表8の行動観察表をみると、「生地を作る」というテーマをMさんは意識し、「ボールに小麦粉と牛乳を入れる」「卵を泡立てる」等のエピソードも構成することができていたと思われる、テーマの質も高いものである。

NさんやH君との共有の度合いについては、小麦粉とは別のボールに卵を入れるというところでは、試行錯誤しながらもお互いにテーマを意識し、共有し合っておりVI段階と高いが、後半の「卵を泡立てる」「2つのボールの中身を混ぜ合わせる」というエピソードに関しては、NさんやH君がエピソードとして持つことができずIV段階やV段階と低くなっている。これを三指標でみると、意図は常に「ホットケーキ作り」に向いており、前半は互いに指示や援助をしながら行動はほぼスムーズに展開されており、一語文やしではあるが言いたいことは伝わ



っており意図性・調整度・協約性ともにI段階と高い。しかし、後半卵をハンドミキサーで泡立てることを告げられずにいる場面では、同じことばの繰り返しや指さしだけになって行動にスムーズさがなくなり、また一語文や指示だけではMさんの気持ちは伝わっていかず調整度・協約性ともにII段階と低くなっている。

(表8行動観察を参照)

### Ⅲ) 考 察

わたしたちが設定したテーマ・準備した物・活動相手について、上記の結果をふまえ総合的に考察し、今後の指導法の手掛かりとしていきたい。

まず、「ホットケーキを作る」というテーマに関しては、今まで何度も経験して慣れた状況であり、Mさんの基盤からすれば新しいエピソードである「卵を泡立てる」も困難なものでなかったため、示範を見たり絵カード・文章カード等を手掛かりにしたりすることによりエピソードを再構成できたと思われる。また、卵を泡立てるために用いたハンドミキサーはMさんの基盤に合っていたため用途や操作法等よくわかっており、興味・関心を持ちやすく、コンセントにコードを差し込む時には3人で話し合いながら活動する姿も見られ、NさんやH君と共有する手助けとなっていたと思われる。さらに、活動相手としてのNさんやH君はMさんより言語表現が豊かであり、Mさんとほぼ同じようなエピソードを持ち合わせていたことや教師からの助言もあり、Mさんからの一語文程度の指示でもよく伝わって共有した行動がとれている。しかし、卵をハンドミキサーで泡立てるという場面では、Mさんからの「卵」という一語文での指示や、H君の持っているハンドミキサーや卵を指さすだけではエピソードをうまく伝えることができず、共有するまでには至っていない。これは、NさんやH君が新しいエピソードを再構成できていなかったためや、Mさん自身は再構成できていたエピソードを文に構成して話すことができず、NさんやH君に伝えることができなかったためと思われ、Mさんの語彙数の不足や表現方法の未熟さからのかかわり合いの課題がよくあらわれており、今後さらに指導を継続していく必要があると思われる。

また今回は、できるだけ生徒同士のかかわりを大事にして教師からの援助を控えたことにより、Mさんが友達と豊かにかかわることができない場面も見られた。今後は、一語文段階でとどまっておきななか共有できていない時の教師の援助のタイミングの検討も必要であると思われる。





表 8 行動観察表

対象児 (H. M) 場面：教科・領域 (生活単元学習) 記録日 平成元年10月20日金曜日  
時刻 2:20~ 2:30

| 設定テーマ                                    | 教師の行動   | 物                   | 対象児の行動  | 他児の行動  | 移動方向   | 度合い                          | 意図性      | 調整度      | 協約性      |
|--|---|---------------------|---|--|--|------------------------------|----------|----------|----------|
| ホットケーキを作る                                | 「さあ、ホットケーキ作りを始めてください」   | ボール                 | 自分の台の所へ行き、用具をさわたりしている。  |  | T→G  | IV                           | I II III | I II III | I II III |
| 生地を作る<br>・ボールに小麦粉と牛乳を入れる<br>・ボールに小麦粉を入れる | 別々のボールに入っている粉を見て「全部入れていいよ」「粉は2つに分けるのでしたか?」<br>粉を一つのボールに移しかえ、空のボールをもって「このボールは何をするのでしたか?」<br>「そうでしたね」 | 粉 (むしパンミックス)        | ボールを受け取り「ちょっと待って粉」と数回言う。<br>粉を受け取りスプーンで2杯入れる。再びN児に渡す。   | 「Mさんどうぞ」と、N児が持っていたボールの一つを渡す。<br>N児が粉を渡す。<br>N児も自分のボールに2杯入れる。                   | C <sub>0</sub> →O<br>O→C <sub>0</sub><br>C <sub>0</sub> →O<br>O→C <sub>0</sub>   | VI<br>VI<br>VI               |          |          |          |
| 牛乳を入れる                                   |   | 牛乳                  | 「いいえ」<br>「卵」<br>残っている粉を自分のボールに入れる。  | M児をまねて「卵」と言う。<br>M児のボールを取り「次は卵だ」<br>N児「先生、卵でしょ」<br>N児「入れてよ」                    | T→G<br>T→G<br>O→T<br>C <sub>0</sub> →O<br>O→C <sub>0</sub><br>O→C <sub>0</sub>   | VI<br>VI<br>VI<br>VI<br>VI   |          |          |          |
| ヘラでかき混ぜる                                 |   | ハンドミキサー             | 「待って待って」と言いながらN児からボールを取り返す。「牛乳」と言いながら牛乳の入ったカップを取り「牛乳を入れて」と言う。「うん」と言い、牛乳を粉の入ったボールに入れる。ハンドミキサーを取り「これ」と言う。 | N児「Mさん電気」と、教室の前にあるコンセントを指さす。<br>H児が延長コードの所へ来る。<br>N児が卵を持って「入れていい?」             | O→C <sub>0</sub><br>O→C <sub>0</sub><br>O→?<br>O→C <sub>2</sub><br>C <sub>0</sub> →O<br>O→C <sub>2</sub>                   | VI<br>V<br>V<br>V<br>VI<br>V |          |          |          |
| 卵を泡立てる<br>・ボールに卵を入れる                     |   | 延長コード<br>卵          | 「これ」と足下の延長コードを指さし、「入れて」と言う。「H君」とH児に延長コードを渡す。  |  |  |                              |          |          |          |
| ・ハンドミキサーで混ぜる                             |   | ハンドミキサー<br>卵        | 「あっダメ待って」と言いながら、H児にハンドミキサーを渡す。<br>N児にボールを指さし「卵」と数回言う。   | N児「卵?」<br>H児「卵だってよ」<br>N児がM児と別のボールに入れてスプーンで混ぜる。                                | O→C <sub>0</sub>   | V                            |          |          |          |
|  |   | ヘラ・卵<br>ボール・ハンドミキサー | ヘラでボールの中を混ぜながら、ハンドミキサーを持っているH児に「卵」と何回も言う。時々N児のボールを指さしながら言うが、視線は定まらない。                                   | H児はハンドミキサーを回して手遊びをしている。途中M児のボールにハンドミキサーを入れようとする。                               | O→C <sub>2</sub><br>C→O <sub>2</sub>   | VI<br>V                      |          |          |          |
|  |   | 卵                   | 「ちょっと待って卵」とあわてた口調。<br>「ちょっと待って」と言い、H児に向かって再び「卵」と言う。   | N児がM児のボールに卵を入れようとする。<br>H児がM児のボールを取った卵を入れようとする。N児が「自分でするから」と言い、M児のボールに入れようとする。 | O→C <sub>2</sub><br>C <sub>2</sub> →O<br>O→C <sub>0</sub> →C <sub>2</sub><br>C <sub>2</sub> →O<br>C <sub>2</sub> →O<br>T→G | VI<br>V<br>V<br>V<br>VI      |          |          |          |
|  | 黒板の絵カードを指さしながら「卵はどうするのだったの?」  | ボール                 | ボールを手で押し返す。<br>「泡立てる」と少し不機嫌そうに言う。   | N児がM児のボールに卵を入れる。<br>H児がハンドミキサーでかき混ぜ始める。  | C <sub>2</sub> →O<br>C <sub>2</sub> →O<br>T→G  | V<br>V<br>VI                 |          |          |          |
| 2つのボールの中身を混ぜ合わせる                         | 「卵を入れてからはどうするのでしたか?」  | 卵・ハンドミキサー           | 「あーあ入れちゃった」と卵が入ったボールを呆然と見ている。<br>「そっと、あーあ」と言いながらハンドミキサーで混ぜるのを見ている。                                      |  |  |                              |          |          |          |

[O: Mさん, C<sub>0</sub>: Nさん, C<sub>2</sub>: H君, G: 全体, T: 教師]

## 7 指導結果と考察

わたしたちは、Mさんができるだけいろいろな状況に適切に対処できるとともに、自分の要求や意思を伝えることができるように、大きく2つの指導内容・方法を設定して、前述したような実践を行い取り組んできた。その結果と考察について述べることにする。

### (1) テーマの共有について

4回の実践において、Mさんは常にテーマを意識して活動できている。これはわたしたちの設定したテーマが、Mさんにとってエピソードを想起し、構造化しやすいものであり、またMさんの基盤に合っていたためと思われる。細かくみてみると、実践Ⅰでは、テーマの下位にある行動（エピソード）の一つ一つを十分に要素として持つことは難しかったようであるが、Ⅱ・Ⅲ・Ⅳにおいてはテーマの中のエピソードを再構成し、見通しを持った行動がとれている。これは、教師の手だての違いによるものと思われる。つまり、示範してみせたり、実際に活動させたり、絵カードや文章カードを用いて活動の順序を示したりして活動させる前にテーマに関するエピソードを再構成させたことは、Mさんの認知的な実態にもよく合っており、これによりMさんは下位のエピソード一つ一つを十分に意識でき、実際に活動する時再構成することができたものと思われる。このことより、Mさんに見通しを持って活動させるための一つの手だてとして、Mさんが認知的に理解でき、言語面でも表現方法の拡大や語彙数を増やすことにも役立つと思われる絵カードや文書カード等の物を介在させることも大切であると思われる。

また、実践Ⅰ・Ⅱにおいては、Mさんからの発信が友達に受け入れられず共有の度合いは低いものであったが、実践Ⅲ・Ⅳにおいては共有できている場面が多くみられた。これは、Mさんからの一・二語文程度の発信を教師が適宜援助し文として再構成させたり、誤った使い方を正しく言い直させたりしたことや、活動相手が活動に見通しを持っており、状況に合わせてMさんの要求や意思を理解することができたためと思われる。このことより言語面への配慮として、Mさんの要求や意思を言語化したり、表現を正しく言い直して返したり等の言語心理学的技法を用いていくことが必要である。またそれに併せて、活動相手としてMさんと同程度の行動のレパートリーを持ち合わせており、Mさんの気持ちをことばで返してくれたりする等、言語面でもMさんのよき手本となるとともに、Mさんからの未熟な発信でも、ある程度理解してくれるような相手を選ぶこともテーマを共有させるための一つの手だてになると思われる。

以上のような手だてにより、Mさんがテーマとして持てることが多くなり、友達とテーマを共有して豊かにかかわり合っている姿が多く見られたのではないかと考える。

### (2) かかわり合いの視点から

一方、かかわり合いの豊かさという視点から、Mさんの行動の変容をとらえてみよう。資料5をみると、友達からのかかわりを黙って立ったまま待っていたり、頭を押さえつけたりして、ことばでのかかわりはあまり見られず、調整度・協約性ともに低い場面が多く見られる。しかし、資料6になると、自分から積極的に友達に働きかける様子がよく見られ、言語によってかかわる場面も多く見られるようになっており、それに伴って調整度・協約性が高くなっている。これは、Mさんがテーマに含まれるエピソードを十分に構成して活動に移しているため、自分の活動に見通しを持っていたことや、表現方法を少しずつ身につけてきてことばでのかかわりができるようになってきていることが大きな要因であると考えられる。

日常生活の様子をみても、以前は自分から友達にかかわることは少なく、教師に援助を求めてきたり、傍観して友達からのかかわりを待っていたMさんが、試行錯誤しながら自分の要求や意思を友達に伝えようとする場面が多く見られるようになった。休み時間における過ごし方についても、以前は「折り紙遊び」を中心としたものであったが、かかわる相手や遊びの場所等も様々になってきており、行動のレパートリーも広がりつつある。また、教師とかかわる時は表出言語も多く、三～四語文での会話もみられるようになっている。しかし、友達とかかわりの場面ではまだ一～二語文程度や指さしでのかかわりが多く、相手によっては伝わらず教師に援助を求めてくる時が見られる。

基盤での変容をみても、身体的にはあまり大きな発達はみられないが、認知での言語面での発達（シンボルの頃で「ことばによる状況の説明」等ができるようになっている）がみられており、情緒的にも以前より感情をコントロールできるようになり、自分の意図しない場面や新しい状況に対しても比較的安定している傾向がみられる。

## 8 まとめと今後の課題

これまでMさんのかかわり合いに関する課題を見出し、2つの指導目標を立て指導を行ってきた。その結果、Mさんの行動のレパートリーも増えつつあり、自分から友達にかかわっていく場面もよく見られるようになってきた。またそれに伴って、以前に比べて表出言語も豊かになりつつあり、人や物とのかかわり合いも豊かになりつつある。

しかしまだ、テーマの中に未経験な行動が含まれていたり、活動内容が複雑であったりすると見通しを持って行動することが難しく、かかわり合いが滞ってしまうことがある。また、Mさんの課題の一つであった言語表現力の向上についても、一・二語文段階が中心となっている場面がみられる。このようなことから、Mさんが日常生活のあらゆる場面における様々なテーマに対応でき、自らのテーマを伝え、豊かにかかわり合えるようにするために、今後も生活単元学習での実践を継続していくとともに、他の学習場面でも実践を深めながら行動のレパートリーの拡大と言語表現の向上を図っていくことが必要であると考える。



〔資料 4〕 三基盤からみた状態像

中 学 部 1 年 H. M

検査年月日 昭和63年 9 月

| 基 盤 | プ ロ フ ィ ー ル  | 考 察   |
|-----|--|---|
| 身 体 | <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 (歳)</p> <p>姿勢 移動 生活 学習 遊び</p> <p>100~80 80~50 50~20 20~0 (%)</p>  | <p>プロフィールからみると、全体的に5～7歳程度の発達を示している。細かくみてみると、操作に比べて姿勢・移動に若干発達の遅れがみられる。つまり、筋力、細かな平衡性、上肢・下肢のリズミカルな協応性や身体全体の協応性の項目に問題がみられる。これは、本児の日常での活動が折り紙や切り紙等の手指の巧み性・協応性等の微細な運動については、興味・関心もあり活動の中に取り入れているが、筋力・平衡性を伴う運動や上肢・下肢を協応させて行う運動等の粗大運動に関しては不得意であるためか意欲的に取り組むことはなく、経験的にも少ないためと思われる。</p>  |
| 情 緒 | <p>A B<sub>1</sub> B<sub>2</sub> B<sub>3</sub> A B<sub>1</sub> B<sub>2</sub> B<sub>3</sub> A B<sub>1</sub> B<sub>2</sub> B<sub>3</sub></p> <p>[I] 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100</p> <p>[II] 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100</p> <p>[III] 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100</p> <p>[IV] 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100</p> | <p>〔Ⅴ段階〕</p> <p>Ⅱ段階まではほぼコントロールされているが、Ⅲ段階になると情緒のコントロール面での問題がみられるようになる。慣れた状況下では比較的情緒はコントロールされているが、不慣れた場面では強い緊張が見られ、特に対人的な状況が加わったり新しい状況になったりすると不安を隠しきれず対処法がわからないまま自己内に強く引きこもってしまうことが多い。また、自分の意に沿わない場面では、うまく情緒をコントロールできずに、爆発的な情緒の表出を見せ、叫んだり、叩いたりというような攻撃的行動に出たり、泣き出したりすることも多い。初期の対人的価値づけは芽生えており、特定の友達や教師に対しての愛着や好き嫌いの感情がみられる。また、対人的比較により競争心が芽生えたり、優越感や劣等感を感じたりすることができるが、強く表出され過ぎて情緒が不安定になることがよくある。これらの背景には、本児がまだ表出言語が未熟なため、自分の要求や意思をこばによってうまく伝えられないことも一つの要因となっていると思われる。</p> |
| 認 知 | <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 (歳)</p> <p>弁別 時間 空間 シンボル 数量</p> <p>100~80 80~50 50~20 20~0 (%)</p>   | <p>空間や数量の6～7歳程度の発達に比べて、シンボルが4歳程度と発達の遅れがみられる。項目でみてみると、具体的事物についての名称等理解しているが、身近な社会的規範についての説明や抽象的な概念の獲得がまだ不十分である。これは本児が日常生活の中で視覚情報による具体的な物の受容はよくできているものの、抽象的な概念に關しての活動をあまり経験していないことに加えて、表出言語を獲得しつつある段階であり、文として構成し表現することが困難であることなどが起因しているものと思われる。さらに、このことが数量・時間等の他の項目の未通過の原因の一つとなっていると考える。</p>   |

[資料5]

かかわり合いの観察・分析表

対象児：H. M

観察年月日：昭和63年9月27日

| 時間  | 意 図・性   |    |     | 調 整 度 |    |     | 協 約 性  |    |     | か か わ り 合 い  |   | 指 標 に よ る 評 価   |
|---|---|----|-----|-------|----|-----|--|----|-----|--|---|---|
|   | I   | II | III | I     | II | III | I  | II | III | 教 師 ・ 他 児  | 本 児   |   |
|   |   |    |     |       |    |     |  |    |     | みんなの前に出して、「時計の歌」に合わせて踊らせる。   | Nさんと二人組を作って踊る。  | 意 図 性<br>意図は常に「時計の歌を踊る」という方向に向いている。「相手を代えて」「違う人と」という教師からの指示は理解していると思われるが自分から違う相手を選んで踊るという意図はみられない。また、踊っている時も友達のを押さえつけたりして、意図は踊りそのものよりも相手とのいろいろなかわりに向いていると考えられる。   |
|   |   |    |     |       |    |     |  |    |     | 「二人組を作ってください」<br>Nさんが手を出す。   | Nさんと一緒に踊る。  |   |
|   |   |    |     |       |    |     |  |    |     | 「相手を代えて」<br>Y君が手を出す。   | 立ったまま動かない。<br>Y君と踊る。時々、Y君の頭を押える。  |   |
|   |   |    |     |       |    |     |  |    |     | 「相手を代えて」<br>Y君とD君が誘う。  | 三人組で踊り出すが、笑いながら時々二人の頭を押えたりする。   |   |
|   |   |    |     |       |    |     |  |    |     | 「行進して音楽が止まったら違う相手と踊ってください」<br>行進曲が止まり、歌が始まる。<br>再び行進曲。<br>「違う人と」<br>Nさんは違う友達と踊り始める。<br>Iさんが手を出す。 | Y君やD君、Nさんの後に続いて歩く。<br>Nさんに手を差し出して一緒に踊る。<br>Nさんの方を見る。<br>Iさんと手をつなぎ、リードされながら踊るが視線は下を向く。 |   |
| 身 体   |   |    |     |       |    |     | 情 緒  |    |     |  |   | 認 知   |
| 「時計の歌を踊る」ということに関しては「二人組で両手をつなぐ」「つないだ手を振る」「片手を斜めに上げる」「まわる」「頭を下げる」「手を振る」等の身体的機能が必要であるが、これらは本児の実態からは可能な動きであり、本時でも動きに多少のぎこちなさは見られるが、特に問題はなく踊ることができている。また、行進については手足を協応させながらリズムカルに歩くことが必要であるが、これは上肢と下肢のリズムカルな協応性に問題のある本児については少し難しかったようである。しかし、音楽の流れる中で手足を動かしながら歩きまわることができている。 |   |    |     |       |    |     | ・「時計の歌」に関しては、今までに何回も経験したこともあり、課題としては慣れた状況であったため比較的に情緒は安定していたように思われる。(Ⅲの4、Ⅳの7)<br>・二人組を作る時は特定の友達にのみしか関心を示さず、特に最初に踊ったNさんと踊りたがっていたようである。これは、初期の対人的価値づけが芽生えているためと思われる。(Ⅳの2、3、13)<br>・課題は認知できていると思われるが、自分から相手を代えて踊る姿はあまり見られなかった。これは、特定の友達にのみ好意的感情を示す等、人に対して潜在的価値づけがあるためと思われる。(Ⅳの13) |    |     |  |   | ・「時計の歌」の振りつけや教師からの「相手を代えて」「違う人と」という指示は本児の実態や今までの経験等から理解できていたように思われるが、実際は前に踊ったNさんと再び踊ろうとしたり、踊りの途中で友達のを押さえたりしている。これは、認知以外の要因によるものと考えられる。<br>・本児の行動より、行進曲の流れている時は歩く、曲が鳴りやんだら止まり、二人組を作るといったことも理解できていたように思われる。これは、イスとりゲームでの経験や、本児の実態から考慮すると十分理解できる課題であったと思われる。 |
| 全 体 考 察   | 「時計の歌に合わせて踊る」ということや、「違う相手と踊る」条件については、本児の認知の実態からは理解できており、身体面からも問題のない課題であったと思われる。最初は、二人組の相手が決まっていたため豊かにかかわり合っていた。しかし、自分で相手を選ぶ場面になると、友達からのかかわりに対しては受信できていても、自分からはことばでのかかわりだけでなく行動としても積極的に発信することができず、立ちすくんでいた時が多かった。これは、本児が二人組の相手として自分の親しい友達を選ぶようにしていたため、相手が限定されてしまったことや、表現方法が未熟で相手にうまく自分の気持ちを伝えることができなかったこと、それに加えて日常受け身のなかわりが多かったためどのようにしてかわかっていったらよいのかわからなかったこと等によるものではなからうか。そのため、友達から発信された場面では協約性・調整度とも高く豊かにかかわり合うことができたが、誘いかけがない場面では意図は踊ることに向いているものの、かかわり合いは少し豊かさがなくなっていると思われる。 |    |     |       |    |     |  |    |     |  |   |   |

〔資料6〕 かかわり合いの観察・分析表

対 象 児：H. M

観察年月日：平成元年10月20日

| 時間      | 意 図 性 |    |     | 調 整 度 |    |     | 協 約 性 |    |     | か か わ り 合 い                              |   | 指 標 に よ る 評 価  |
|---------|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|--|---|--|
|         | I     | II | III | I     | II | III | I     | II | III | 教 師 ・ 他 児                                | 本 児   |  |
|         |       |    |     |       |    |     |       |    |     | 「ホットケーキを作り始めてください」。<br>N児がボールを渡す。        | 自分の台の方へ行く。<br>受け取り、「ちょっと待って粉」と数回言う                              | 意 図 性<br><br>意図は常にホットケーキ作りに向いている。細かくみると、自分の役割である「粉と牛乳を混ぜる」ことだけでなく、友達「卵をハンドミキサーでかき混ぜる」という活動にも意図は向いており、わからない友達にはどうにかして伝えようとしていることより、協力して作るという状況にも的確に向いていると考えられる。   |
|         |       |    |     |       |    |     |       |    |     | N児が粉を渡す                                  | ボールに少し粉を入れてNさんに返す。  |  |
|         |       |    |     |       |    |     |       |    |     | N児も自分のボールに入れる。<br>教師が粉は一つのボールに入れることを告げる。 | 教師の発問に的確に答え、残った粉を自分のボールに入れる。                                    | 協 約 性<br><br>教師の指示や発問、友達の発信した言葉に対しては的確に受信して行動に移している。また、最初の場面では、一語文程度の会話や指さし行動での発信ではあったが、教師の助言もあり友達に伝わっており協約性も高くなっている。しかし、ハンドミキサーで卵をかき混ぜる場面ではMさんからの発信は相手に伝わっておらず、協約性は低くなっている。   |
|         |       |    |     |       |    |     |       |    |     | N児がM児のボールを取り「次は卵だ」と言う。                   | 「待って」と言いながらN児からボールを取り返し、「牛乳」。                                   |  |
|         |       |    |     |       |    |     |       |    |     | N児「入れてよ」                                 | 入れた後、ハンドミキサーを取り「これ」   | 調 整 度<br><br>自分の「ボールに粉と牛乳を入れてかき混ぜる」に対しては、スムーズに活動しておりI段階と高い。しかし、友達の活動に助言する場面ではよく伝えることができずに「卵」ということばを何回も繰り返したり、ハンドミキサーを指さしたりする等同じ行動の繰り返しが多く、行動にスムーズさがなくなり、調整度はII段階と低くなっている。  |
|         |       |    |     |       |    |     |       |    |     | N児が「Mさん電気」と言う。H児が近づく。                    | 「これ、入れて」とH児にコードを渡す。<br>「ダメ、待って」。H児にハンドミキサーを渡す。N児のボールを指さし「卵」と数回。 |  |
|         |       |    |     |       |    |     |       |    |     | H児が入れる。N児が卵を入れているか確認する。                  | H児に「卵」。時々、N児のボールを指さしながら言う。<br>「ちょっと待って」とあわてた口調。                 | 認 知<br><br>ホットケーキの生地を作るという活動の中で、「粉と牛乳を入れる」「別のボールに卵を入れてハンドミキサーでかき混ぜる」「二つのボールの中身を一つにする」という流れはよく理解できていたと思われる。<br>・ また、自分のグループのメンバーが誰であるのかということや、3人で役割分担して協力しながら作るということもわかっていたと思われる。<br>・ 最初、粉を少しだけしかボールに入れていなかったことを考えると、材料をすべて使わなければいけないということを十分に理解していなかったように思われるが、牛乳を入れる時には理解できていたように思われる。   |
|         |       |    |     |       |    |     |       |    |     | N児が自分のボールに卵を入れる。                         | ボールを押し返す。<br>「泡立てる」と答える   |  |
|         |       |    |     |       |    |     |       |    |     | H 児はハンドミキサーで遊んでいるM児のボールに入れようとする。         |   | 身 体<br><br>ホットケーキ作りに関しては、「カップの粉をボールに入れる」「牛乳を入れる」「へうでかき混ぜる」等、主に手指の巧巧性・協応性を必要とする活動が多かったが、これは本児の最も得意とする活動であったため、問題なくできている。また、友達に頼んだコードをコンセントに差し込む活動や、卵をボールに割り入れる活動、ハンドミキサーのスイッチを入れて卵をかき混ぜる活動に対しても、本児が5～6歳程度の発達段階であることや、今まで何回も経験したことを考慮すると本児にとっては十分可能な活動であったと考えられる。  |
|         |       |    |     |       |    |     |       |    |     | N児が卵を入れようとする。<br>教師が卵はどうするのか聞く。          |   |  |
|         |       |    |     |       |    |     |       |    |     |  |   | 情 緒<br><br>・ 今までに何回も経験したことがあり、しかも本児が興味・関心を持っているホットケーキ作りであったことや、一緒に活動した友達と親しい関係だったため、全体的に情緒は安定している。<br>(Ⅲの4、Ⅳの2、7、13)<br>・ 卵をハンドミキサーでかき混ぜることをうまく伝えられない場面でも、不安定になることなく自己をうまくコントロールしながら、根気よく伝えようとしている。(Ⅳの7)<br>・ 最初から役割分担されてはなかったが、自然に役割を分担して協力しながら作っている姿が見られる。(Ⅳの14、Ⅴの6)   |
| 全 体 考 察 |       |    |     |       |    |     |       |    |     |  |   | 知<br><br>「ホットケーキを作る」という活動に関して、本児は今までに何回も経験しており、身体的にも認知的にも本児の実態からは可能な課題であり、また、活動相手も親しい友達であり、慣れた状況であったため情緒的にも安定できていたものと思われる。また、自分の分担の仕事のほか、友達の活動にも関心を示し、協力して作ろうとする姿が見られる。小麦粉と卵を別々のボールに入れる場面では、最初本児はわかっていたようであったが友達にうまく伝えることができずに間違ってしまった。しかし、教師からの助言もあり友達に伝えることができ、協約性は高いものとなっている。これは、一語文や指さしでの発信が多かったためと思われる。次の場面(卵をハンドミキサーで泡立てる場面)でも、「泡立てる」ということばは知っていてもそれをうまく友達に対して発信することができずに、「卵」ということばや、指さしだけで伝えようとする等、協約性が低くて伝わらず、それに伴って調整度も低くなり、豊かにかかわっていきなかったのではないかとと思われる。全体的には自分から積極的にかかわっており、豊かであったと言えるのではなかろうか。 |

### 事例 3

### 自己中心的になりやすく、他児とのテーマの共有が困難なD君への指導

#### 1 対象児 T. D. (中学部3年 男子)

妊娠三か月目に流産しかけたが、正常分べんで生下時体重2400gで出生し、特に異常はみられなかった。6か月検診でダウン氏症候群と診断される。首のすわり、栄養状態等普通であるが、乳の吸い付きが弱く、這行が1歳6か月、ひとり歩きが2歳5か月、始語が小学校入学前後と発達の遅れがみられる。両親共働きのため2歳から託児所に預けられ、4歳よりk幼稚園に通うこととなるが、集団へなじめず通園したまらない。そこで、5歳時にK保育園に移るがハンカチを揺する等の常同行動や一人遊びが目立ち始める。T小学校入学後、表出言語が増え言葉でのかかわりがもてるようになる。しかし、学年が進むにつれ言葉が不明瞭になり、じだいに自ら人にかかわることに消極的になってきた。T小学校では、3年生まで普通学級で学ぶが、身体的にも認知的にも学習や遊びについていけず、4年生より同校特殊学級に移る。T小学校卒業後、本校中学部に入学し現在に至る。

#### 2 対象児の実態

##### (1) 三基盤の実態

調査の結果、身体面では「姿勢」「移動」「操作」ともほぼバランスのとれた発達状態を示し、おおむね5歳～6歳のレベルである。その中でも「移動」「操作」で生活場面に関する項目に高い結果が出ているが、これは項目の内容に生活の中で経験することが多く含まれており、日々のドリルの成果ではないかと思われる。また、日常の様子からボール運動、器械運動、水泳等与えられた課題を試行錯誤しながら解決するだけの身体能力を持ち合わせている。しかし、体力的要素をみると、平衡性、巧ち性を伴った運動について発達段階が上の項目になるに従って、弱さが目立ってくると観察できる。

情緒の発達段階では、Ⅲ段階はおおむね到達し現在Ⅳ段階であり、4～5歳レベルではないかと思われる。調査項目に対応させ日常の様子から情緒の状態をみると、情緒的反応を示す相手や物がはっきりしており、特定の友達や教師とのみ好意的行動を示し、好まない相手には無関心であったりのけものにしたりする。また、他者との比較により、優越感・劣等感や競争意識も芽生えているが、感情の起伏が激しく情緒をコントロールできないため、競争場面で負けると悔しがり、たたいたり、けったりするなどの過激な行動が現われることが多い。さらに、自分の気に入らないことがあったり、教師から注意を受けたりした後、集団から離れて一人で座り込んでいるなどの逃避的行動がみられ、他からの感情を受け入れられなくなり情緒が不安定になることがよくある。これらは、自分の価値観で善悪を判断したり、葛藤を伴う感情をコントロールし安定した情緒を保ったり、相手の立場に立って物事を考えたりすることが十分にできないことが要因と考えられ、D君の課題であると思われる。

認知面では、「空間」「数量」は、4～6歳レベルの発達を示しているのに対し「時間」「シンボル」では2～4歳レベルとやや低い。これは、「時間」や「シンボル」には音声言語を必要とする項目が多く含まれており、構音に課題（不明瞭や置換等の改善）のあるD君にとっては、それがつまずきの原因の一つになっていると思われる。総合的には、3～4歳レベルの発

達状態であり、4～5歳への過渡期であると言える。

## (2) 自我の成熟状況

自分と他者を区別し、社会的承認を求め、集団への参加を求める段階（Ⅲ段階）の項目はすべて到達している。自己中心性から脱却し、社会的承認を求める心が強く、自己客観視が芽生えてくる段階（Ⅳ段階）は、項目中25%の到達率であり、Ⅳ段階初期の成熟状況を示しているのではないと思われる。Ⅳ段階の検査結果をみると、集団からの承認を得ようとする意識や競争意識、優越意識、劣等意識は高い成熟を示しているにもかかわらず、役割を分担しようとする意識が十分に成熟していないことが読みとれる。このことから、D君は、Ⅳ段階の成熟状態にありながら、その中でアンバランスな発達状態を示しているのではないかと感じられる。なかでも自己中心性からの脱却が、D君にとって今後の課題となるのではないかと考える。

## (3) 具体的場面でのかかわり合いの様子

自由場面での行動については、興味・関心を示す限られた物及び気の合った教師や友達とのかかわりが中心となって展開される。つまり、自由時間には一人でラジオカセットを操作してテレビ漫画の曲を聞いたり歌ったりしており、物とのかかわりに費やされることが多い。この行動を意図性、調整度、協約性の視点でみると、常に意図は流れる曲を聞くことに向き、曲が終ると自分から曲の選択をし、カセットを操作してテープを換えるなど、調整度、協約性ともに高い。また、気の合った教師や友達とかかわる姿は、時間的には、わずかしみられないが、D君が好む漫画の主人公になってのやり取りや、相撲など格闘技的な活動や話題については豊かにかかわっている姿をみることができる。しかし、これらの状況以外では人や物と豊かにかかわっている場面は少ない。上記のことから、D君が意図を向ける対象は限られていると考えられ、興味・関心を示す対象の拡大を図ることが今後の課題と思われる。

授業場面では、与えられた課題の中で自ら抽出したことに対しては、意図を持続させ創意・工夫しながらその行動をスムーズに一連のまとまりで展開できる力を持ち、積極的に活動に取り組み、意図性、調整度、協約性ともに高いものといえる。

自由場面、授業場面を問わず共通してみられるD君の状態像として、D君の興味・関心に基づき自ら抽出した活動に対しては、上記のように豊かなかかわり合いの状態をみることができるが、テレビ漫画の音楽を楽しんでいる時に他の活動をさせようとしたり、D君の意に沿わない場面や課題に遭遇したりすると、なかなか状況へ意図を向けなくなる。さらに行動が滞ったり、教師のねらうところからずれた行動に陥ったりして、調整度としては状況外のⅠ段階となってしまう、協約性でも、受信することを断ってしまい低いものになってしまうのである。

## 3 かかわり合いに関する課題その背景

これらの実態から、D君が豊かにかかわり合っている場面と、そうでない場面に整理して、D君のかかわり合い行動の問題点とその背景について考察してみることとする。

D君が他児とテーマを共有し、豊かにかかわり合っている場面は、授業場面においては、ゲームを導入した学習や、興味・関心の高い「物（教材・教具）」を介在させた学習などに多くみられた。これは、自分が優位に立ったり、自分の存在が相手に認められたりするような活動を好むD君にとって、ゲームの持つスリルや偶然性等の特性はD君の心をくすぐり、また、ルールや操



作認知・身体能力の範囲内で配慮されていたことで、活動に見通しがもてたためと思われる。さらに、活動意欲をそそるような、「物（教材・教具）」（例えば、高い関心を示す漫画の主人公の絵を描いたこれまで経験したことのない種類の教材・教具を準備する等）が、工夫され準備されていたため、D君は、リーダー性をも発揮しつつ、意欲的にテーマに向かい、豊かにかかわり合えることが多かったものと思われる。また、自由時間では、相撲、ソフトボール等、実に生き生きと活動する姿をみせることが多かった。これは、自由時間が活動やかかわり合う相手を主体的に選択できる、言わば自分の欲求や要求を直接出せる時間であったためと思われる。

これらの例から、D君が、テーマを共有し豊かにかかわり合うことができるための要因についてまとめてみると、次のようなことがあげられる。

- \* D君の認知、身体能力の範囲内で、手順や見通しが明確な活動であること。
- \* 興味・関心に基づいた「物」や、活動内容が準備されていること。
- \* 自ら選択した活動や相手であること。及び、わかり合える友達や教師がいること。

しかし、上記の要因がないとテーマを共有できない状態に陥ってしまうことが多いともいえる。

それでは、次にD君が豊かにかかわれないでいる場面をあげてみる。例えば、ゲームで負けてしまったり、音楽を聴きたいのだが授業が始まり聴くことができない時など、その状況から外れ動けなくなったり、周りに対して拒否的、逃避的、さらには過激とも思える行動をとったりする。これらの状態は、自分の欲求や要求とその時々状況がずれた時に、D君がそれに対して、自己を統制することが難しい（テーマを共有することを断ってしまう）ことと関係があると考えられる。すなわち、D君の行動は、その時々友達や教師の気持ちや感情を思いやるまでに至っておらず自己中心的な感情に大きく支配されているものと思われる。これらの豊かにかかわれないでいる事実は、基盤の実態調査からも裏付けされる。情緒では、「意識レベルで情緒をコントロールできはじめる」や「自分の行った結果に対して満足感や失敗感を感じる」の項目が弱い表出であると同時に、「人や物に対して潜在的な価値付けをする」が強い表出であることなどから、他児との比較により優越感・劣等感や競争意識は芽生えているが、感情の起伏が激しく情緒をうまくコントロールできず、自分の価値観で善・悪を判断したり、相手の立場に立って物事を考えたりすることができないのではないかと分析される。さらに、認知では語い数の少なさや言葉を構成して表現することの未熟さが、身体では発音の不明瞭さや置換、聞き取りの不確かさなどにより、自分の気持ちを相手にうまく伝えられず、自ら人とかかわり合いを狭めていると指摘されている。このような要因が相まって、D君は、他児とテーマを共有することが難しく、自己中心的な行動をとってしまうと考える。

上述のことより、D君のテーマの共有やその度合いは、興味・関心のもてる対象（物の介在等）の有無、及びD君の欲求や要求とその時々状況によって大きく左右されるということが浮かび上がり、指導法の糸口を示唆してくれたものと考えられる。これらのことを総合してわたしたちは、D君の興味・関心をもとに、協同的な要素が含まれ、活動の目標や手続き、見通しが明確なテーマを設定し、そのテーマでの活動を繰り返し経験させることで、自己のテーマと他者のテーマとの関係や自分の活動の位置を把握できるようになり、テーマの共有の度合いが高まるのではないかと考えた。そして、そのことでD君の自己中心的行動は軽減され、協同して活動できるようになり、かかわり合いがさらに豊かになることを期待するのである。

#### 4 指導目標

自己中心的行動からの脱却を図り、その時々状況に適応したテーマの共有ができるようにする。

#### 5 指導内容、方法

##### (1) 協同的行動の発達を図る。

- ・ ある程度協同的要素（相互依存性）が含まれるテーマを準備する。
- ・ 役割活動を豊富に経験させることで自己から他者へ目を向けさせる。
- ・ 発信手段のレパートリーの拡大を図る。

＊ 構音障害の改善については、長期的展望に立ち、養護・訓練の担当者との連携のもと抽出養護・訓練の時間を中心に学校生活全般の中で配慮し指導していく。

##### (2) 興味・関心の対象の拡大を図る。

- ・ テーマ及びそれを構成している様々な活動を多く経験させ、共有できるテーマや活動を増やす。
- ・ 興味・関心に基づいた物を適切に介在させる。

#### 6 指導経過

前述の考えをもとに、生活単元学習を中心として具体的に実践を進めていくわけであるが、その場合、D君の指導内容、方法の2つの柱である(1) 協同的行動の発達を図る、(2) 興味・関心の対象の拡大を図るは、それぞれ独立して授業に反映されるのではなく、相互の関係を十分検討し関連付けて、統合された形で授業に生かされるべきものであると考える。この前提のもとわたしたちは、テーマを共有させるために協同行動の視点から次の4つの状況を設定して活動内容を組み、実践を行った。

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>a) 手順や役割が明確に示された中で、共通の目標に向かって活動していける状況</li><li>b) 手順が明確に示された中で、共通の目的に向かって役割を話し合って活動していける状況</li><li>c) リーダーとしての活動やフォロアーとしての活動を経験できる状況</li><li>d) 共通の目標に向かって、手順や役割を自由に話し合え、内容を発展させ活動していける状況</li></ul> |
|---|

その中で、意識させ、共有させたいテーマを検討し、活動相手、物の介在のさせ方等をD君の三基盤、及び興味・関心を十分に考慮して、学習活動を準備していくこととした。

以下、具体的な指導経過を実践例Ⅰ～Ⅳで示す。

表 9 実 践 例

|        |   |
|--------|---|
| 実践例 I  | <p>《単元名》 宿泊学習（校内宿泊）</p> <p>《主な学習内容》 校内宿泊当日に行われるゲーム大会に向けて、風船釣りゲームに使う風船の準備をする</p> <p>《中心となるテーマ》 風船の準備をする・・・・・・空気入れの係をする</p> <p>《テーマを共有させるために》</p> <p>① 協同行動の視点から：一人では難しく、二人で行えば風船が膨らんで、目標が達成できるような状況。<br/>[ (a) の視点を中心とした状況 ]</p> <p>② 物： 二人でのかかわり合いを生み出す物（二人でかかわらざるを得ない状況を生み出す物）<br/>* 風船の注入口より小さいノズルの空気入れ</p> <p>③ 活動相手：空気入れの手順を理解でき、D 君の行動特性を理解し、十分に受け入れてくれるであろう A 君</p> <p>《指導結果と考察》</p> <p>テーマを意識でき、三指標及び共有の度合いの評価とも高いものであった。これは、わたしたちの設定したテーマ、活動相手とも D 君の基盤に合った状況を設定できたためと思われる。また、わたしたちが準備した空気入れは風船を膨らませる活動を身体的側面から補うものとなり、自分たちの力で膨らませることのできる喜び等から、興味・関心を持って、しかも、一人では操作できない物であったため、二人のかかわりを生みだすのに有効な物であったと考える。しかし、うまくいかないことを A 君のせいにして、空気入れを奪い取り自分だけで解決しようとするなど、A 君と協同する中で話し合いながら活動しようとする姿はみることではできなかった。今後は、活動の目標を明確にした上で、ある程度二者で話し合って活動できる状況を経験させることも一つの方法ではないかと考える。</p> <p>[ 実践例 I の紹介（以下に詳しく示す）を参照 ]</p> |
| 実践例 II | <p>《単元名》 宿泊学習（校外宿泊）</p> <p>《主な学習活動》 かまどを作る必要性和手順を知り、かまどやまきを作る練習をする。</p> <p>《中心となるテーマ》 火をたく準備をする</p> <p>《テーマを共有させるために》</p> <p>① 協同行動の視点から：教師が手順を示しながらかまどを作ってみせ、それを手本としながら二者で話し合っかまどを作っているような状況。<br/>[ (b) の視点を中心とした状況 ]</p> <p>② 物：話し合いの参考となる、教師が手順を示しながら作ったかまど。<br/>* 見本となるかまど、モッコ、ブロック、スコップ</p> <p>③ 活動相手：作る活動に興味・関心が高く、その手順をある程度理解でき、日常 D 君とかかわることの多い I 君。</p> <p>《指導結果と考察》</p> <p>三指標及び共有の度合いの評価とも高いものであった。これは、わたしたちの設定したテーマや活動相手とも D 君の基盤にあった状況を設定できたためと思われる。また、見本となるかまどを提示しておいたことで、I 君と役割を交代する姿もみられるようになり、そのかまどは共有の度合いを高めるのに役立つ物となったと考える。しかし、かまど作りの活動の中で I 君と役割を交代しテーマの共有はできるものの、相談し合い、援助し合いながらかまどを発展させる姿はほとんど見られなかった。実践例 I の (a) の状況、そして今回の (b) の状況ではある程度テーマを共有しかかわれることから、今後は、自由に話し合うことができ、内容を発展させていける (d) の状況の中でのかかわり合いを経験させていくことも一つの方法ではないかと考える。</p>  |
| 実践     | <p>《単元名》 運動会</p> <p>《主な学習内容》 色をぬったり、リボンを付けたりして、運動会で応援団が使う応援うちわを作る。</p> <p>《中心となるテーマ》 応援うちわを作る</p> <p>《テーマを共有させるために》</p> <p>① 協同行動の視点から：うちわ作りの手順だけをあらかじめ示し、三人の成員で役割や方法等を自由に話し合えうちわを作っている状況。<br/>[ (d) の視点を中心とした状況 ]</p> <p>② 物：うちわ作りに必要な用具を生徒の興味・関心を考慮して準備する。</p>  |

|  |  |
|--|--|
| <p>例<br/>Ⅲ</p> <p>H<br/>1<br/>・<br/>9<br/>月</p>              | <p>* うちわ、スプレーのり、ラッカースプレー、紙テープ</p> <p>③ 活動相手：D君と言葉でのかかわりを持つことができ、創作意欲が高いI君とKさん。</p> <p>《指導結果と考察》</p> <p>中心となるテーマ「うちわを作る」の活動に入って、意図が課題に向きにくくなり、行動のまとまりやスムーズさがみられない場面も多く、三指標の波が大きかった。それに伴い、共有の度合いもⅣ・Ⅴ段階とわたしたちの期待よりも低い結果となっている。これは、うちわ作りの手順を十分理解しないまま制作活動にとりかかり、三人の成員ともに見通しが持てなかったためと思われる。また、どう役割を決めたらいいのか、どんな方法で取り組んだらいいのか戸惑いがみられたのは、(d)の状況の中に共有させる手立てとなるような物をあえて準備しないで取り組ませたことが、三人の基盤に合っていなかったと反省させられる。活動相手についても、リーダーを介在させるなどの工夫が必要であったと感じる。今後は、(d)の状況を経験させる時には、見通しが持て、共有して活動することを助ける物や活動相手を十分に検討し準備することが必要ではないかと考える。</p>  |
| <p>実<br/>践<br/>例<br/>Ⅳ</p> <p>H<br/>1<br/>・<br/>11<br/>月</p> | <p>《单元名》 わたしたちと仕事</p> <p>《主な学習内容》 職場実習を真近にひかえているので、仕事の約束（あいさつ、返事を中心に）を一日の流れに従って確認する。</p> <p>《中心となるテーマ》 職場での約束を確かめる・・・・・・友達のあいさつや返事を審査する<br/>《テーマを共有させるために》</p> <p>① 協同行動の視点から：二者で自由に話し合って活動できる状況を設定し、その中にリーダー（審査員）としての活動を経験できる場面を入れ込んだ。 [(d) 及び(c) の視点を中心とした状況]</p> <p>② 物： 審査をするにあたって、手順を理解させやすくし、二者での話し合いや審査の活動を助ける物。</p> <p>* 確認ボード、チャイム、ブザー、審査カード、基準カード</p> <p>③ 活動相手： 審査の基準と手順を理解しており、D君の行動特性をよく理解し、十分に受け入れてくれるであろうA君。</p> <p>《指導結果と考察》</p> <p>三指標及び共有の度合いとも高い結果であった。これは、「友達のあいさつや返事を審査する」というテーマに社会的承認の欲求を十分に満たし得る活動が含まれD君の基盤にあったことが第一に考えられる。また、今回A君とある程度自由に話し合い協同して審査をできたのは、役割を分担したり、話し合いをする二人の活動を助ける物（チャイム、確認ボード、基準カード等）を介在させたりしたことが大きな要因になったと思われる。しかし、共有の度合いの尺度でⅥ段階と評価されたものの、教師を頼りにしたり、話し合いがぎこちなかったりして審査の内容を十分に発展させられない場面もみられた。これは、審査の手順は理解できたものの、話し合い方がわからなかったり、話し合い活動に慣れていなかったりしたためと思われる。今後は、このような(d)の活動を豊富に経験させていくことが共有の度合いをさらに高めていくために必要なことと考える。</p> |

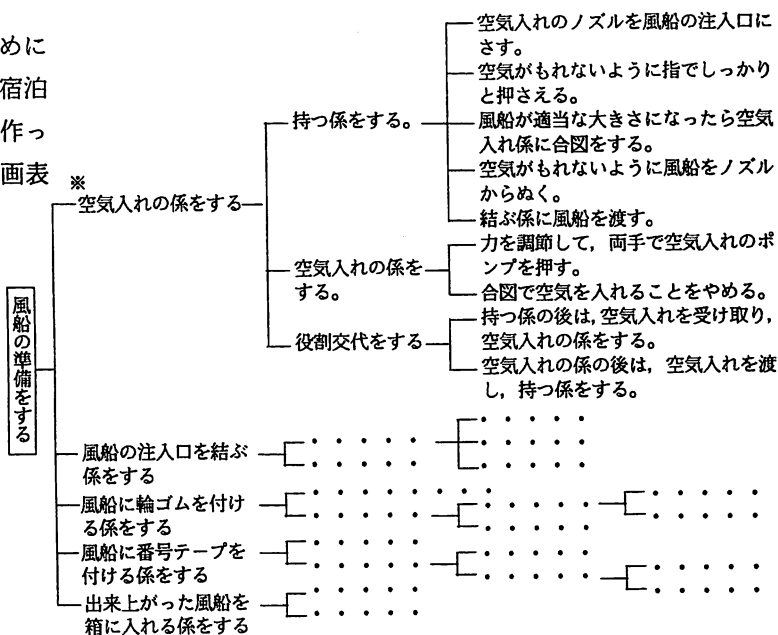
次に、6月単元「宿泊学習」（実践例Ⅰ）から、具体的な指導内容、テーマを意識させるための手立て及び評価に仕方等について紹介していくこととする。

## 実 践 例 Ⅰ

6月単元「宿泊学習」では、『①日常生活に必要な衣服・寝具の取り扱い方、入浴、掃除、洗たく、簡単な調理等の技能を高め、基本的生活習慣の向上を図る。②友達や教師との共同生活を通して、自発的な生活態度を養うとともに、集団の一員として自分の役割を理解し、共に活動する喜びを味わわせる』という目標を立て、日程表作りや学習計画表作り、係活動及び、入浴、掃除、調理等の活動を指導計画に組み、校内宿泊に向けて活動を展開していくこととした。

ここでは校内宿泊当日行われるゲーム大会の準備、運営等をまかされることになった「ゲーム係」の活動の単位時間を紹介する。

生徒たちは、これまで宿泊学習に向けて、自分達で作った日程表に基づき学習計画表を作り持ち物調べ、入浴や洗たくの練習などの学習を進めてきた中で、宿泊に必用な知識・技能及び態度を身につけつつあると共に宿泊当日に向けての意欲も高まりつつある。そして、前日から係活動に入り、ゲーム大会の会順を決めたりゲームの内容を生徒たちが中



心となって話し合い、決定したりした。内容設定にあたっては、よりテーマを意識させやすくするために、生徒たちが以前経験した中で、興味・関心が高く、手順やルール、操作等明確で見通しをもって活動に取り組めたパチジラ、風船釣りゲームを取り入れることとした。本時は、ゲーム大会のための活動であることを十分に意識させ、当日行うゲームの一つである「風船釣りの準備をする」のテーマを設定した。このテーマを共有させることで、係の仕事を責任を持って行うことや協力して活動する態度を養うとともに、協力して活動する喜びを味わわせることをねらっていけると考える。

具体的には、当日行うゲームを再現することで本時のテーマを意識づけ、見通しをもたせて活動への意欲を高めていく。さらに、「風船の準備をする」の活動を生徒の基盤を考慮し、5つの工程に分け、役割を決める際には、その作業工程を具体的に示し、試行させるなどして考えやすくし、生徒の希望を損ねず納得できるように配慮して決めさせる。また、生徒が常にテーマを意識し、共有できるように、技能を考慮した補助具の準備、適切な声かけや援助、自信を持たせるような賞賛を心掛けて指導にあたる。

◎D君にテーマを共有させるために

自己中心的行動が多く共同して活動を展開することが難しいD君に、空気入れという物を準備し、二人で協力して行えば風船が膨らんで目標を達成できるような状況を設定して活動に取り組ませることにした。また、活動相手は、日ごろの生活の様からD君の行動の特性をよく理解し、受け入れてくれる生徒と組ませることで共有させやすくなると考えた。D君にテーマを共有させるために配慮した事項についてテーマごとにまとめると以下のようになる。

- ・ 日程表及びゲーム機を提示し、当日の流れでゲームをしてみせることにより、前時に学習した係活動の目標、ゲーム内容、係の仕事を引き出しやすくする。

[テーマ] 今日の学習について知る

- ・ 他の用具は片付け、風船釣りの用具だけを提示することにより焦点を絞りをやすくする。
- ・ 必要な用具を提示し試行させることで目的や内容、方法を明確にし、見通しをもたせ、さらに、今日の活動では役割を分担することが必要なことに気づかせる。
- ・ 役割分担では、日ごろ比較的D君と共有関係を持ちやすいA君とペアを組ませる。

[テーマ] 空気入れの係をする

- ・ D君、A君とも自力では風船を膨らますことはできない。そこで、空気入れを準備し、二者で協力して行えば空気入れが可能になる状況を設定した。（尚、風船の注入口より細いノズルの空気入れを準備することにより、協同して取り組みやすくした。）
- ・ A君と役割を交代させながら活動を進めさせることで、相手の立場に目を向けさせる。

[テーマ] 今日の学習の反省をする

[テーマ] 次の時間に学習することを知る

わたしたちは、上述の活動を準備し実際の授業にあたった。ここでは、5つの柱となるテーマの中で、D君とA君の共有した活動が多いと考える「空気入れの係をする」のテーマでの活動の様子をまとめ二者のテーマの共有の度合い及び、わたしたちが準備した環境や物が適切であったか評価し、考察していく。

## II) 結 果

行動観察表から、D君は「空気入れの係をする」というテーマを意識し、それを持続させながら活動に取り組むことができた。また、「持つ係をする」の構造の中に含まれる5つの作業工程的なレベルのエピソードも十分に意識し、行うことができ、「持つ係をする」「空気を入れる係をする」「役割を交代する」をひとまとまりの「空気入れの係をする」という大きなテーマの活動として展開できている。すなわち、D君のとった行動を構造図で分析的にみた時、量的にも段階的にもその活動を十分に遂行できており、D君のテーマの質は高いと言える。

次に、A君との共有の度合いについてみると、かかわり合う双方がお互いにテーマを意識し、協同して活動しており、尺度でもすべてのかかわり合う行動がⅥ段階と高く評価できる。

さらに、三指標でみると、風船の押さえ方がうまくいかない場面やノズルから風船を取る時、空気が抜けてしまった場面で、ややスムーズさがなく、ぎこちない行動を展開し、協約的にも十分に状況に適應できていないところがみられるが、全体的にⅠ段階と豊かにかかわっていると評価できる。

場面・領域（生活単元学習） 表10 行 動 観 察 平成元年6月14日 水曜日 1校時

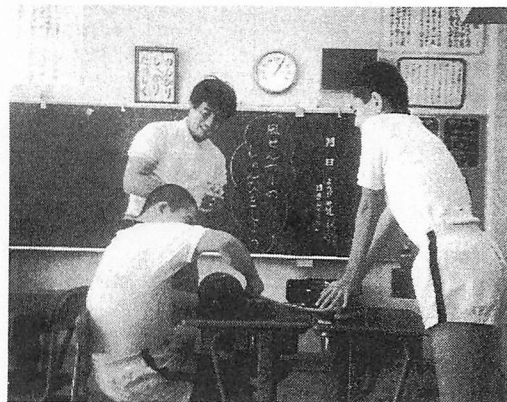
| 設定テーマ  | 教師の行動      | 物              | 対象児の行動  | 他児の行動   | 姉妹の方向 | 度合        | 三 指 標 |    |     |     |    |     |     |    |     |
|--|------------|----------------|---|---|-------|-----------|-------|----|-----|-----|----|-----|-----|----|-----|
|  |            |                |   |   |       |           | 意 図   |    |     | 調 整 |    |     | 協 約 |    |     |
|  |            |                |   |   |       |           | I     | II | III | I   | II | III | I   | II | III |
| ◎空気入れの係をする<br>○持つ係をする<br>・空気入れのノズルを風船の注入口にさす<br>・風船がふくらんだら空気入れの係に合図する<br>・空気がもれな | ・「交代したんだね」 | 風 船<br>空 気 入 れ | ・次の風船をA君が差し込もうとするのを取り、自分の空気入れをA君に渡す<br>・ノズルに風船をさし、両手でしっかりと持つ<br>・風船を押えながら「いいよ」合図をする<br>・はずす時空気が抜けてしまい再びノズルにさす | ・持つ係をしようとするがD君に空気入れを渡されてそれを受け取る<br>・空気入れのポンプを押し始める<br>・空気入れをやめる<br>・再び空気入れのポンプを押す |       | O→C<br>VI |       |    |     |     |    |     |     |    |     |

[illegible]

### Ⅲ) 考 察

わたしたち設定したテーマと物の準備がどうであったのか、上記の結果をふまえ総合的に考察し、今後の指導法の手掛かりを明確にしたい。

わたしたちが設定したテーマ、活動の見通しや操作の仕方の理解等認知面からも、操作ができるかの身体面からも、他者と価値を共有する等の情緒面からもD君の基盤をもってすれば達成可能なテーマを準備することができたのではないかと考える。また、わたしたちが準備した空気入れは、風船を膨らませる活動を身体的側面から補うものとなり、自分達の力で風船を膨らませることのできる喜



びなどから、興味・関心を持たせ活動に取り組ませることができた。しかも、一人では操作できないものであったため二者のかかわり合いを生みだすのに有効な物（教材・教具）であったと考える。また、活動相手のA君が、D君の行動を十分に受け入れ共に活動するだけの基盤を持っていたために、協同の活動がスムーズに展開できたのではないかと考える。これらのことから、お互いうまくいったら「うまいね」と拍手をし合ったり、合図をし合い役割を交代したりして、テーマの共有の度合いも高く、豊にかかわれたのではないかと考える。

しかし、D君のかかわりを細かにみてみると、うまくいかないことをA君のせいにして、空気入れを奪い取り自分だけで解決しようとするなど、A君と協同する中で、相談し、援助し合いながらかかわりを発展させ共有するまでにはいたっていない場面もみられた。この背景にはD君の課題である自己中心的行動が残っているためと考えられる。

また、今回D君が豊にかかわれたのは、二者がかかわり合わなければ目標を達成できない条件やD君を理解してくれる活動相手を、あらかじめわたしたちが準備した上でのことであり今後は、状況を設定する上での条件を検討し、日常生活で展開されるであろうすべての行動が豊かなかかわり合いに結び付くように段階を追って繰り返し指導していくことが必要と思われる。さしあたっては見本を準備する等手順を明確にし、その中である程度二者で話し合って活動できる状況の設定を検討することも一つの方法であると考ええる。

## 7 指導結果と考察

### (1) テーマの共有について

#### ① 状況の設定について

わたしたちは、上述したように(a)～(d)の4つの状況をD君に豊富に経験させることで、自己中心的行動からの脱却が図れ、その時々状況に適應したテーマの共有ができるのではないかと考えて指導を進めてきた。その結果、手順や役割が明確に示された中で、共通の目標に向かって活動していける状況〔(a)の状況〕や、手順を明確にしその中である程度二者で話し合って活動できる状況〔(b)の状況〕での活動では、以前のように自己中心的になることもほとんどなく、友達とテーマを共有し合い豊かにかわり合いを展開できるようになって



きた。また、共通の目標に向かって手順や役割を自由話し合え、内容を展開させ活動していける状況〔(d)の状況〕の中では共有の度合いがⅥ段階ではあったものの話し合いの方法や手順、役割を決め、活動しやすいような条件（物の介在も含めて）を十分に整えてあげることが必要であった。しかし、条件付きであっても、(d)の状況の中で、友達とテーマを共有し、豊かにかかわり合えるようになったことは、D君の成長の跡であり、大きな収穫であったととらえたい。さらに、リーダーとしての活動やフォロワーとしての活動を経験できる状況〔(c)の状況〕を(a) (b) (d)の状況の中に設定し、D君の社会的承認の欲求を充足させるような場面を準備したことが、自己のテーマと他者のテーマの関係を理解することにも役立ち、他者にも目を向けて活動できるようになり、自己中心的行動の軽減にもつながったものと思われる。

以上のことから、テーマを共有させるためにわたしたちが設定した4つの状況は、D君の自己中心的行動を軽減させ、その時々状況に適応したテーマを共有させ、その度合いを高めるのに有効な方法ではなかったかと考える。

## ② 物の役割について

指導経過の実践例でも示したように、テーマを意識させ、共有させるためには、物の介在が重要なウエイトをしめていることが明らかになった。これまでの実践から物を介在させる時にどのような点を考慮したか整理してみたい。

まず、どのような状況〔上述の(a)～(d)〕でテーマを共有してほしいのかを明確にし、その状況を生じさせたり、状況内でのかかわり合いを助けたりするには、どんな物をどのようにして介在させるかという視点で物のあり方について考えた。具体的には、手順や役割が明確に示された中で、共通の目標に向かって活動していける状況〔(a)の状況〕の中では、二者のかかわり合いを生み出しやすくするために空気入れを準備したり、共通の目標に向かって手順や役割を自由に話し合え、内容を発展させ活動していける状況〔(d)の状況〕では、役割を分担させやすくするためのチャームやブザー、確認ボードを、そして話し合いをよりスムーズにすることを助けるための基準カードや審査カードを準備したりなどした。そのことでわたしたちがD君に経験させたい状況内で共有の度合いを高めるための一助になったことは実践例で示した通りである。

さらに、物を介在させる時、上記の視点と併せてD君や活動相手の基盤に合ったものかどうか十分に検討することも必要なことであった。例えば、実践例Ⅰでの空気入れは、風船を膨らませる活動を身体的に補うものであり、認知的にも見通しがもて、自分たちの力で風船を膨らませることのできる喜びを味わえる情緒的にも満足させる物であったと考える。それに対して、実践例Ⅲでのスプレーのりやラッカースプレーは、D君の興味・関心は高かったが、その使い方や活動内容との関係を十分に理解できない物であったため共有の度合いが低かったと考える。

実践例Ⅰ～Ⅳの中でわたしたちが介在させた物をまとめると次のようになった。

- ・ 二者でかわらざるを得ない状況を生み出す物（例：空気入れ、モック・・・実践Ⅰ、Ⅱ）
- ・ 役割分担や話し合い等二者のかかわりを助ける物（例：かまどの見本、基準カード、確認カード、・・・実践Ⅱ、Ⅳ）

- ・ 身体面を補う物（例：空気入れ、モッコ・・・実践例Ⅰ，Ⅱ）
- ・ 欲求，自我等に働きかけ活動へと動機づける物（例：空気入れ，かまどの見本，ラッカーズプレー，確認ボード・・・実践例Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ，Ⅳ）
- ・ 見通しを持って使える物（例：空気入れ，モッコ，審査カード・・・実践例Ⅰ，Ⅱ，Ⅳ）

### ③ 活動相手について

D君の行動の特性をよく理解し，受け入れてくれる相手との活動であれば，テーマの共有がスムーズにいき，その度合いも高められることが明らかになった。また，情緒面からD君がリーダーとなれる相手と活動させることも必要であると思われる。

### (2) かかわり合いの視点から

意に沿わない状況になると攻撃的行動や逃避的行動に陥り，意図が向かなくなり，行動を適切に調整できず，受信することも断ってしまうことが多かったD君が，意に沿わない状況であってもある程度自己を統制し，友達とともに活動できるようになってきた。三指標での評価もわずかに波はあるもののⅠ段階と安定してきた。例えば，自由時間に音楽を聞いている時，教師が手伝いを頼んでも怒って動かなくなるようなことはなく進んで手伝いをしたり，ゲームで負けてしまっても勝った友達をたたえたりする姿が見られることが多くなった。。この結果は，基盤及び自我の成熟状態が高まってきたことに裏付けられる。特に情緒（「葛藤を伴う感情をコントロールでき安定した情緒を保つことができる」「自分の価値観で相手に言い返したり我慢したりできる」）や自我の成熟状況（「周囲の人の役割を知り，単なる役割の模倣ではなく役割を分担しようとする意識がみえてくる」）が大きく伸びている。

このようにD君のかかわり合いは，徐々にではあるが豊かに展開できるようになったと評価でき，基盤も確実に高まってきたといえる。

## 8 まとめと今後の課題

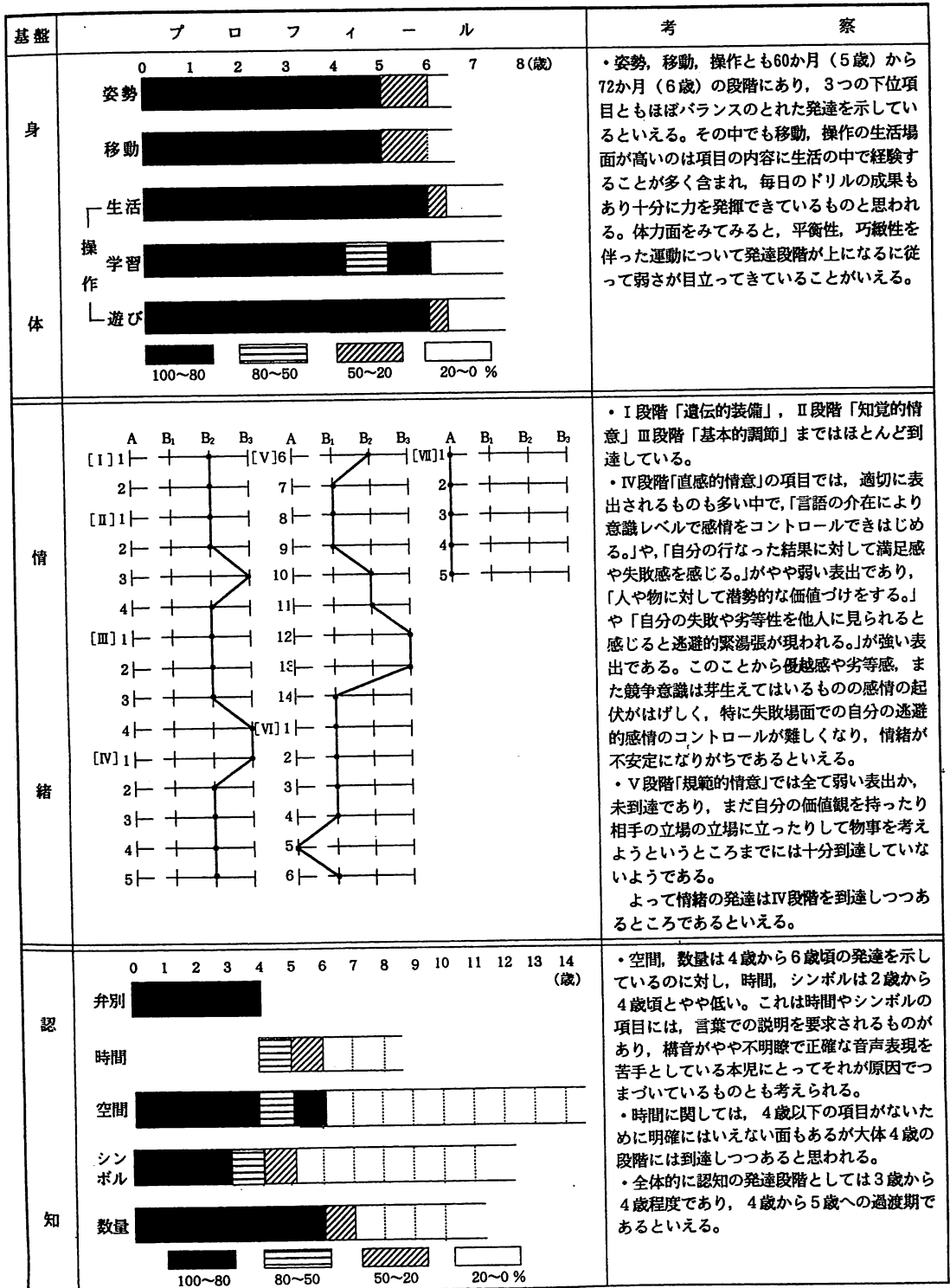
上述のように，テーマを共有させるために状況の設定や物のあり方，及び活動相手を考慮した状況を設定していくことで，学習場面はもちろんのこと，日常の多くの場面でも，D君がテーマを共有してその度合いも高まり，豊かにかかわり合っている姿が見られるようになった。

このことから，上記の4つの状況での取り組みがD君を豊かなかかわり合いへと変容させた大きな要因の一つになったものととらえられ，わたしたちの取り組みがある程度有効であったのではないかと評価したい。しかし，これまであまり経験したことのない活動や相手になるとかかわりが消極的になってしまうこともあり，まだ多くの課題が残されていると思われる。

今後も，物や活動相手を十分に考慮し，テーマを共有させるための4つの状況を繰り返し経験させることで課題を少しずつでも解決し，共有の度合いが高まることを確かめつつ実践を継続したいと考える。中でも自己のテーマのみならず相手のテーマをも十分に意識でき，今まで以上に相手の立場を理解しながらテーマを共有していけるような活動を検討していきたい。そのことで，D君の自己中心的行動がより軽減され，日常生活全般にわたって，さらに豊かにかかわり合っていけるようになると思う。

[資料7] 三基盤からみた状態像

中 学 部 3 年 T. D  
検査年月日 昭和63年9月



〔資料 8〕

かかわり合いの観察・分析表

対 象 児

T・D

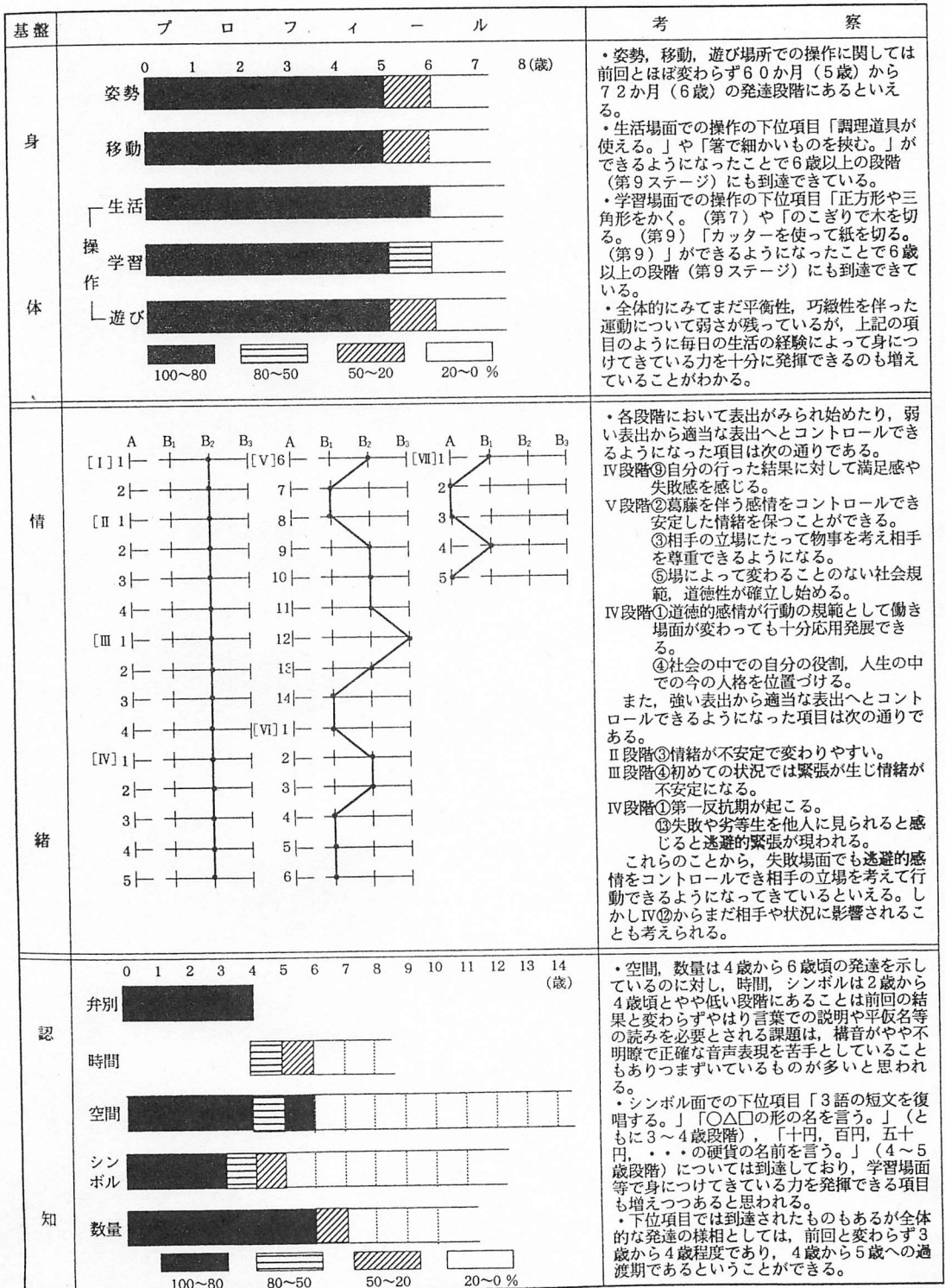
観察年月日

昭和63年10月28日

| 時間   | 意 図 性 |    |     | 調 整 度 |    |     | 協 約 性 |    |     | か か わ り 合 い  |  | 指 標 による 評 価   |
|--|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|--|--|---|
|  | I     | II | III | I     | II | III | I     | II | III | 教師・他児  | 本 児  |   |
| 1-   |       |    |     |       |    |     |       |    |     | ・Oの名前を呼ぶ<br>「優勝は誰かな」<br>「頑張ってよ」<br>・1回目のゲームをする。<br>・残したいを並べる。<br>・2回目のゲームをする。<br>・Nが勝ちを譲る。   | ・ガッツポーズをし<br>て笑う。<br>「ぼくです。」<br>ガッツポーズをする<br>・音楽に合わせてい<br>すを見ながら回る。<br>勝ち、ガッツポーズ<br>・いす並べを手伝う<br>・音楽に合わせて回<br>る。Nと同時に座る<br>がNが勝ちを譲<br>ったので勝ち残る。ガ<br>ッツポーズをする。<br>・音楽に合わせて回<br>る。 | ・①②の場面ではゲームに参加し頑<br>張ろう、友達への応援に答えようとい<br>うよい方向へ強く意図は向いている<br>・③の場面ではゲームに敗れたこと<br>で意図が状況からはずれてしまい攻<br>撃的な行動をとるなどその意図は逃<br>避的な方向へ向いてしまっている。<br>・④の場面では徐々に指示を受け入<br>れ、歌を歌うという状況に応じた方<br>向へ意図は向きつつある。 |
| 2-   |       |    |     |       |    |     |       |    |     |  |  |   |
| 3-   |       |    |     |       |    |     |       |    |     | ・3回目のゲームを<br>する。<br>「二人の対戦です」  | ・Kに負け、Kを押し<br>退けいすに座る。<br>・「ぼく」と答える<br>・悔しがり教室から<br>出ていく。<br>・教室に帰る顔を伏<br>せとこをたたいて悔<br>しがる。<br>・顔をあげない。<br>・一瞬Tを見る。<br>・うずくまったらま<br>た鉄琴をパチでたた<br>き始める。<br>・促されて整列する<br>・座って話を聞く。 |   |
| 4-   |       |    |     |       |    |     |       |    |     | 「誰の勝ちですか」<br>「K君です。」<br>・Oを立たせる。<br>・教室に帰るように<br>言う。   | ・Nに促され立つ・<br>立ったまま歌わな<br>い。<br>・黒板や友達の様子<br>を見ている。<br>・体を振り始める。<br>・口を動かし始める<br>・小さい声だが歌い<br>始める。  | ・①②の場面では教師の指示や友達<br>の声、音楽を適確に受信し状況に応<br>じた発信行動も示している。<br>・③の場面では教師の指示を受信し<br>それに応じた発信行動を示している<br>ものの多くの行動は状況からはずれ<br>た発信に終わってしまっている。<br>・④の場面では十分ではないまでも<br>教師の指示や友達の様子を受信し状<br>況に応じた発信行動が見られる。   |
| 5-   |       |    |     |       |    |     |       |    |     | 「悔しいね。」<br>「並んで下さい。」<br>・元の場所と並ぶ<br>「T・D君並びなさい。」と抱き起こし、<br>整列を促す。<br>まどめ話をする<br>「歌いましょう。」<br>起立。<br>・歌を歌う。   | ・顔をあげない。<br>・一瞬Tを見る。<br>・うずくまったらま<br>た鉄琴をパチでたた<br>き始める。<br>・促されて整列する<br>・座って話を聞く。  |   |
| 6-   |       |    |     |       |    |     |       |    |     |  |  |   |
| 7-   |       |    |     |       |    |     |       |    |     |  |  |   |
| 8-   |       |    |     |       |    |     |       |    |     |  |  |   |
| 9-   |       |    |     |       |    |     |       |    |     |  |  |   |
| 10-  |       |    |     |       |    |     |       |    |     | 授業終わりのあいさ<br>つをする。   | * 黒板に書かれた<br>「2位 T・D」の文<br>字を消して教室を出<br>る。   |   |
| 身 体  |       |    |     |       |    |     |       |    |     | 情 緒  |  | 認 知   |
| ・今回のいすとりゲームを遂行するにあたって特に必要とされる身体機能は、[姿勢]・立位から一人で座る・立ったりしゃがんだりする・立ったままでぐるっと回る・中腰の姿勢をする・その場足踏みをする [移動]・一人で歩く・合図でかけ出す・横歩きをする・大股で歩く・両膝だちの姿勢から素早く立ち上がる・うつ伏せから2秒位で立ち上がる。であるが、これらの項目はいずれも到達しておりこれら下位項目をささえる要素をみてもゲームを行なうに必要な敏捷性、平衡性、筋力、協応性を持ち合わせていたといえ身体面からの課題はさほどないと思われる。   |       |    |     |       |    |     |       |    |     | ・①②の場合ではゲームでの優勝への意欲や自信があり②で勝ったことでそれらはより高まり、勝つことに強く喜びを感じている。<br>(IVの4, 5, 10)<br>・③の場面では自分より弱いと思っていたKに負けたことで悔しさも大きく感情をコントロールできず逃避的な行動になっている。これは善悪の判断を自分の価値観ですることや葛藤を伴う感情をコントロールし安定した情緒を保つことが少ないためと思われる。(IVの4, 6, 8, 10, 13 Vの1, 2, 6)<br>・④の場面では徐々に自己否定的感情が解け始めるがまだ悔しさは残り十分に感情のコントロールはできていない。(IVの9, 13) |  |   |
| ・本題時の「いすとりゲーム」は身体面、認知面から遂行可能な課題であり情緒面からも本児の競争心、優越感をかきたて意欲的に活動させ得る課題であったと思われる。にもかかわらず②の場面で勝負に負けから逸脱し教師からの指示も受け入れがたいような姿が見られた。これは優勝したいという思いがかなわなかった悔しさが大きく、負けて我慢するという様に感情をコントロールすることができないでいたという情緒面での影響が大きいと思われる。つまり、本児の三基盤から考えて力を十分に発揮できる活動であっても、その中で感情的に大きな変化(負けるなど)のあらわれる状況になった時、その状況に十分適応して感情をコントロールできなくなったり、友達と一緒に何かに取り組むということが難しくなったりするのであるが、このような感情の揺れのためにその状況でもてる力を十分に発揮できなくなること、またかかわりの点からもひとつの課題であるということがいえる。 |       |    |     |       |    |     |       |    |     | ・今回のいすとりゲームでは(1)名前を呼ばれ前に出て待つ (2)音楽を聞いて歩き始める (3)音楽を聞きながら歩調を調整する (4)音楽が止むといすに座る (5)勝敗を判断しゲームを続けるか席に戻るかするなどの行動はできているゲームに必要なルールや勝敗の価値はよく理解できていたものと思われる。これはシンボルや弁別が4歳レベル、空間が5, 6歳レベルであることから考えられる。<br>・ゲームに敗れてすぐに席に帰らなかったり歌を歌う場面で歌わないでいたりした時も自分が負けたことや歌を歌う場面であることはよく理解していたと思われるが、認知以外の原因でこのような行動となったと思われる。   |  |   |
| 全 体 考 察  |       |    |     |       |    |     |       |    |     |  |  |   |

[資料9] 三基盤からみた状態像

中学部3年 T. D  
検査年月日 平成元年11月21日



| 時間               | 意図性   |    |     | 調整度 |    |     | 協約性  |    |     | かかわり合い  |   | 指標による評価   |
|------------------|---|----|-----|-----|----|-----|--|----|-----|---|---|---|
|                  | I   | II | III | I   | II | III | I  | II | III | 教師・他児   | 本児  |   |
|                  |   |    |     |     |    |     |  |    |     | <ul style="list-style-type: none"><li>・Dに渡された空気入れを受け取る</li><li>・空気入れのポンプを押し始める</li><li>・再びポンプを押す。</li><li>・空気が入らず「あれ、あれ」とくびをかしげる。</li><li>・Dの様子を見ている。</li><li>・教師が押さえ方を教える。</li><li>・しきりにポンプを押す続ける。</li><li>・「いいよ」と答える。</li><li>・Dの様子を見てうまくいくと拍手をする。</li><li>・「反対、反対」といいながら差し込まれた風船を受け取る。</li><li>・「いいよ、いいよ」といいながら風船を外し次の係に渡す。</li><li>・Dの様子を見ながら懸命に押す。</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>・Aの持つ風船を取り空気入れを渡し役割交代をする。</li><li>・ノズルに風船を差し押さえながら「いいよ」と合図する。</li><li>・風船を外す時空気がぬけてしまい再び差し込む。</li><li>・自分の押さえ方がまづくうまく膨らまないが、Aから空気入れを取り自分で押し「こーよ」と教える。</li><li>①</li><li>・教師の説明を聞く。</li><li>・空気入れをAに渡し考えながら風船を押さえ、膨らみ始めるとうれしそうに笑う。</li><li>・適当な大きさになると教師に「いい?」と聞く。</li><li>・慎重に抜き、抜けるそととした表情で次の係に風船を渡し自分でも拍手をする。</li><li>・風船を差し込みAに渡し「反対、いい?」と言いつつ空気入れを取り役割交代。</li><li>・空気を入れ始める。</li><li>・空気入れをやめAの様子を見ている。</li><li>・Aが風船を付けようとするのを自分で付け、しっかりと持つ。</li><li>・ホースがはずれたので直しAにまた押すように指示する。</li><li>・風船がうまく外せずTに援助を求める。②</li><li>・役割を交代し張り切って空気を入る。</li><li>・上手に押さえいるAに「うまいね」。</li><li>・役割を交代し風船を押さえる。</li><li>・うまく取り外せうれしそうにガッツポーズ</li></ul> | <p>意図性</p> <p>・観察場面全体を通して意図は風船の準備をするという状況にあった適当な方向へ強く向いている。細かなスパンでも、空気入れを押して空気を入れよう・ノズルに風船を差し込みしっかり持とう・Aと役割を交代しようという意図がその時々で常に認められ、この場面での意図は1段階であるということができる。</p> <p>協約性</p> <p>・風船を準備するという教師の指示を的確に受信しての活動の中で、教師やAの援助や励ましの越えを受信し意欲的に活動したり、援助を求める役割を交代するなど自らまわりに発信したりという姿が多く見られる。ただ①の阻めんでは、風船がうまく膨らまない原因をAのみに求め、また「貸して」など発信することなしに空気入れを取ってしまっている。</p> <p>調整度</p> <p>・風船を準備するという活動の中で「ノズルに風船を差し込みしっかり持つ」「ノズルに風船を差し込みしっかり持つ」「風船の口を持ってそと外す」「空気が抜けないように次の係に渡す」「Aと空気入れとノズルを交換する」「空気入れのポンプを押す」という行動がそれぞれまとまってスムーズ行なわれている。①②の場面では解決されている。</p> |
|                  | 身 体   |    |     |     |    |     | 情 緒  |    |     |   | 認 知   |   |
|                  | <ul style="list-style-type: none"><li>・風船を準備するにあたって必要とされる身体機能は、風船の口を広げノズルに差し込むことや膨らんだ風船をそと取り外し空気が抜けないように口を持つ、空気入れのポンプを押す等、巧緻性を必要とする操作が多かったが、本児の操作面の5、6歳程度の発達段階を考慮すると可能な操作であったと思われる。またAと二人で取り組んだことで、それぞれの操作の可能性がより高まり、力を調節するという発展的な行動も見られる。①②でやや滞っている場面も見られるが、教師の援助を受けるとスムーズにできるようになり、状況の中で能力を十分発揮し困難な点も自ら解決するという力も見ることができた。</li></ul>   |    |     |     |    |     | <ul style="list-style-type: none"><li>・今回の風船を準備する活動は本児にとって初めての経験であり、また困難な部分もあったにもかかわらずほぼ一定した情緒にコントロールされている。(Ⅲの4、Ⅳの13)・自分がうまくいった時に喜んだりAが上手にできた時潰れたりする。(Ⅳの9、10)・①②の場面でAや本児の操作がうまくできなくなった時も、不安定になることなく自分が代わりにやってみせようとしてたりTに援助を求めたりしてきりぬけられた。(Ⅳの9、10、13、Ⅴの2)しかし①で風船がうまく膨らまない時その原因をAにのみ求めており、まだ自分の行動を客観的に判断するまでは至っていないと思われる。(Ⅴの4)</li></ul> |    |     |   | <ul style="list-style-type: none"><li>・風船を準備するという活動の中で、空気入れの扱い方(押せば空気が入る)、風船のノズルへの差し込み方、風船の空気の適量、空気が抜けないような外し方など、それぞれの方法はよく理解できていたと思われる。・Aと二人であるということも理解できておりその中で、ポンプを押す力を調節したり役割を交代したりすることなども分かっており実行できた。・Aの行動を促したり、待たせたりしていたからAのその時々役割もよく理解できていた。また操作がうまくいっていないことも分かって対処しようとしていたが①では自分の押さえ方がよくないことには気づかなかった</li></ul>   |   |
| 全<br>体<br>考<br>察 | <ul style="list-style-type: none"><li>・今回の風船を準備するという活動は細かな操作自体、本児の身体面、認知面から遂行可能なものであったが一つの操作をしている時にそれを支える相手(風船をノズルに差し込み、持っておく等)が必要であり一人では難しい活動であった。また二人でもポンプを押す力の具合や膨らんだ風船をノズルから外す時の要領など注意すべき点が多かった。そのためなかなか本児の思うようにできないところもあったが、今回はこのような場面でも本児の情緒が大きく揺れることなく、教師に援助を求めることでうまく操作できるようにしている。また一緒に活動することになったAとも役割を交代したり、互いに励まし合ったりして活動を進めることができた。これらのことは、ここで用いた空気入れが操作面からも興味・関心の点からも本児の意欲を持続させる役割を十分果たしていたことや活動相手のAが本児とわかりあえる存在であったこと、本児自身の基礎の成長などのためと考えられる。ただAと力を合わせて活動する中でうまくいかない時Aにのみ原因を求める場面も見られ、二人で一緒に考えているというところまでには至っていないようである。</li></ul> |    |     |     |    |     |  |    |     |   |   |   |

## 7 まとめと考察

わたしたちは、かかわり合いの豊かな生徒をめざす指導法を深めるという立場から、今年度「『テーマ』の共有の度合いを高める指導法」という視点を持ち、三つの事例を抽出して実践研究に取り組んできた。そして、それらの事例研究の成果については前項で述べたとおりであるが、それぞれの事例ともに「テーマ」の共有を通して、わずかずつながりながらもかかわり合いの豊かな姿への変容を見ることができた。そこで、わたしたちが、研究の視点としてとらえた「テーマ」の設定の仕方、及び「物」について実践を通して考えられたことについてまとめてみたい。

### (1) 「テーマ」の設定について

わたしたちは実践研究を進めていくにあたって、学習活動全体の中心的「テーマ」の構造化と、その中で個々の生徒の「テーマ」の設定という二つの視点を考えた。そして、各事例の実践においてはそれらの視点から、各生徒の認知的、情緒的、身体的な実態、あるいは欲求の段階等から個々の生徒のもてる行動を把握し、それらから引き出した行動のレパートリーを構造的にまとめ、個の「テーマ」として学習活動の構造化の中に設定することを試みてきた。例えば、認知的、身体的に現在獲得している行動、すなわち生徒の現在持つ行動のレパートリーを組み合わせた「テーマ」、これまでの経験のある慣れた状況、興味・関心といった情緒的な面に配慮した「テーマ」、人とのかかわり合いといった視点から生徒の社会的承認の欲求、集団への所属の欲求等に基づいた「テーマ」といった個々の生徒の実態に裏づけされた様々な「テーマ」を各授業の中心的「テーマ」を構造化していく中に設定し組み込むことで「テーマ」の共有を図ろうとしてきたのである。そして、これらの個々の生徒の「テーマ」を意識させていくことを意図しながら授業を展開してきた。

わたしたちは「テーマ」の設定という視点から、上述のような取り組みをしてきたのであるが、各事例の実践にみられるように、このことが「テーマ」を共有したかかわり合いを生み出すうえで大きな意味をもつものであった。一つには、わたしたちが「テーマ」の構造化を考えていく過程で次のようなことが整理され、そのことが「テーマ」の共有を生み出す状況設定、手だてのあり方をより明確なものとしていった。

- ① 学習活動の中での個々の生徒の活動の位置づけ、および個々の活動の関連性を整理してとらえられる。
- ② 授業の中での個々の生徒の目標が、行動のまとまりとしてより明確化される。
- ③ 物、活動相手の視点から手だてを検討する際のねらいが明確になる。

またもう一つには、かかわる相手との「テーマ」の質の関係が、その時々での共有の度合いに大きな違いをもたらすことを知ることができた。すなわち、その時々にかかわり合う生徒同士のエピソードのまとまりを構造図の中で把握し、その関係を考慮しながら「テーマ」を意識させていくことにより、「テーマ」のまとまりとしては小さい生徒であろうと共有の度合いの高まりが期待できたのである。そして、このような「テーマ」の構造化とその中で個の「テーマ」の設定が、個々のレベルで「テーマ」への見通しを持たせることへと結びついたものとする。すなわち、個々の生徒に自らの「テーマ」を意識させ、また生徒同士に互いの持つ「テーマ」の関係を認識させることへと向かわせ、それらがひいては中心的な「テーマ」の中での活動の位置づけを把握させることへとつながっていったのである。そして、そのことが「テーマ」の共有の度合いを高め、豊かなかかわり合いへの変容を図っていった

のである。

わたしたちは、「テーマ」の設定において上述のような成果を得ることができた。しかし、本年度の研究では「テーマ」を構造化するにあたって、どのようなエピソードをその要素としてとらえるのかということの整理がまだ十分になされていない状態である。また、個々の生徒の三基盤等の実態から行動のレパトリーをどう拾いだし、それを中心的「テーマ」の構造の中にどう位置づけ、個の「テーマ」として設定するのかについて課題を残すところであり、今後さらに検討していきたいと考える。

## (2) 「物」について

わたしたちは、「物」を「テーマ」を生み出すもの、「テーマ」をより明確にさせるものとしてとらえ、対象児の基盤等の実態を考慮して「物」を準備し、実践において教師、友達とのかかわり合いの中への介在を試みた。そこでそれらが、わたしたちの設定した個の「テーマ」を生徒自らの「テーマ」として生み出す「物」としてどのように存在したのか、また生徒同士のかかわり合いを生み出す「物」としてどのように存在したのかについて考察し、「テーマ」を共有させるための「物」の役割についてまとめてみたい。

わたしたちは、学習活動を構造的にとらえ、その構造の中に個々の生徒の実態から拾い出した行動のレパトリーをまとめ、個の「テーマ」として設定してきた。そして、その「テーマ」に関するエピソードの一つ一つを引き出すことにより、生徒同士の「テーマ」の共有を図ろうとしたことは前述した。そして、実践を試みていく中で、どの実践例からも浮かび上がってきたことは、「テーマ」の共有という視点からの“見通し”を持たせることの必要性ということであった。すなわち、わたしたちの設定した個の「テーマ」から、生徒自身がエピソードの一つ一つを意識していくこと、また全体の「テーマ」の中で、個々の生徒が自らの「テーマ」の位置づけを意識していくこと等の必要性ということである。このことを「物」の介在という視点から言い換えると、その「物」の存在が「テーマ」構造の中に位置づけられるエピソードを生徒自身のものとして、どう生み出したのかということになろう。例えば、事例1における「スタンプ式のり」は、それを用いることにより、対象児に「紙を取る」「のりをつける」「確認する」等のエピソードを生み出させ、「のりづけをする」という「テーマ」を明確に意識させている。そして、そのことで活動相手との共有の度合いが高まり、豊かにかかわり合えたのである。事例2において使用された絵カード、文章カード、具体物等は、対象児の行動をエピソードとしてよりスムーズに展開させるものとなり、また「テーマ」全体の構造とともに他児の持つ「テーマ」との関係まで意識させている。事例3において準備した「空気入れ」「風船」等は、構造化の中でわたしたちの意図した「風船を持つ係をする」「空気を入れる係をする」「交代する」等のエピソードを生み出すとともに、それらを構造的なものとして意識させ、学習活動全体の「テーマ」と自らの「テーマ」、他児の「テーマ」の関係を把握させることにもなっている。そしてそのことが、その時の活動相手との間に協同して風船を準備するというかかわり合いを生み出したという結果ともなっている。このような「物」によりエピソードとして生み出された背景には、「物」についての基盤からの検討の重要性がある。すなわち、三基盤からの裏づけされた「物」であることが、わたしたちの想定した行動のレパトリーを個々の生徒のエピソードとならしめたのである。前述の「スタンプ式のり」は、対象児の弁別・空間



等の認知的、身体的基盤、また「風船」「空気入れ」は興味・関心等に加えて情緒的基盤、欲求・自我等からの裏づけがあってこそ、上述のようなエピソードを個々の生徒に生じさせたのである。

わたしたちは上述のように、ある「テーマ」の中に「物」を介在させることにより、三基盤等から把握した行動のレパトリーを生徒自身のエピソードとして成立させることを実践を通して確認することができた。さらに、そのことで「テーマ」の共有がなされ、生徒同士のかかわり合いを豊かな状況へと向かわせていることも確かである。しかし、わたしたちの「物」を介在させての実践はまだ十分な結論を得るまでには至っておらず、「テーマ」の共有における「物」の存在の重要性をふまえ、今後さらにその役割を探っていこうと考えている。

## 8 今後の課題

わたしたちは、個々の生徒の持つ「テーマ」ということに視点を当て、それを共有させていくことにより、「かかわり合いの豊かな生徒」をめざした実践研究を進めてきた。本年度の研究成果については前項で述べたが、「テーマ」の共有、そしてそこに介在する「物」についてささやかながらも一応の成果を得ることができ、それぞれの生徒のかかわり合いの豊かな姿への変容をみることができた。しかし、わたしたちの主題としてとらえた「テーマ」、「物」について実践を通してそのとらえ方、考え方をどれだけ深められたか、換言すれば、指導法としてどれだけ深めるに至ったかについては多くの課題を残し、反省するところである。わたしたちのアプローチは指導法研究の限られた一面からのものであることは否めないが、成果として挙げられたことについては今後の日常での取り組みの中に生かしていきながら、他学部の研究成果も受け「テーマ」の共有という視点からのアプローチのしかたについてさらに深めていきたいと考える。

### 参考・引用文献

- ・内田 伸子（１９８７）：ごっこからファンタジーへ 新曜社
- ・エリコニン（１９６０）：ソビエト児童心理学—幼年期教育の基礎— 明治図書
- ・岡本 夏木（１９８２）：子どもとことば 岩波新書
- ・岡本 夏木・波多野誼余夫 他編（１９６９）：児童心理学講座 ７「社会的発達」
- ・岡本 夏木・波多野誼余夫 他編（１９６９）：児童心理学講座 ６「情緒・欲求・動機」
- ・岡本 夏木（１９８５）：ことばの発達 岩波新書
- ・鹿児島大学教育学部附属養護学校 （１９８８）：研究紀要第６集
- ・教師養成研究会編著（１９８４）：幼児教育叢書４「新版 幼児の社会性指導」 学芸図書
- ・高橋たまき（１９８４）：乳幼児の遊び ７～１２１ 新曜社
- ・田中熊次郎（１９７５）：新訂児童集団心理学 明治図書
- ・鈴木 康弘（１９８１）：幼児の役割遊びに与える遊具の効果 教育心理学会第２３回大会発表論文集３８～３９
- ・藤崎春代・無藤 隆（１９８２）：幼児の積み木遊びにおける共同の構造 教育心理学会第２４回大会発表論文集３５４～３５５
- ・やまだようこ（１９８７）：ことばの前のことば 新曜社