

〈知的・自閉症・情緒障害教育〉

自閉症児の「人とかかわる力」を育てる自立活動の指導の工夫

——太田ステージを活用した集団学習の実践を通して——

沖縄県立大平特別支援学校教諭 落合ゆかり

I テーマ設定の理由

平成21年に学習指導要領の改訂が行われ、基本方針には「社会の変化や幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化などに対応し、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育や必要な支援を充実する」ことが挙げられている。自立活動は特別支援学校や特別支援学級において設けられた領域で、個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導である。今回の改訂で自立活動に「人間関係の形成」の区分が新設され、(1)他者とのかかわりの基礎に関すること、(2)他者の意図や感情の理解に関すること、(3)自己の理解と行動の調整に関すること、(4)集団への参加の基礎に関することを内容として示している。長崎(2013)は社会性を「『人と何かを共にし、またそのことを楽しむこと』＝共同活動(Cooperative activity)」と定義し、社会性の発達を「A. 人と関わる力(初期の社会性)が基盤になり、B. 社会のルールを理解し、それに従う力(後期の社会性)が育ってくるのであろう」と述べている。

この社会性に特徴的な課題を抱えている障害が自閉症である。自閉症は脳の中樞神経系の障害が強く推測される発達障害と考えられており、こだわり、コミュニケーション、社会性に課題があり、パニックや多動などがしばしばみられる。太田・永井(2011)は「自閉症は、社会性の障害を中核とする発達障害」とした上で、「太田ステージ」の活用を提言している。これは自閉症児の認知発達を促すことを目的としており、子どもの発達段階(ステージ)の客観的な評価を可能とするツールである。太田ステージを活用することでその子どもの発達段階に応じた目標や手立てを教師間で共有し、子どもの行動や気持ちを理解するための手がかりを得、次の発達段階を見通すことができる。

大平特別支援学校(以下「本校」とする)は知的障害を主障害とする児童生徒288名が在籍している。児童生徒の自立と社会参加を目指す上で、本校小学部の中心的課題に「楽しい関係」をあげている。この課題は初期の社会性として「人とかかわる力」を育むことが小学部の児童にとっては重要であり、児童が教師や友達と良い関係を築くことをねらいとして設定されたものである。

本研究の対象は小学部6年のA児で自閉症と診断されている。身の回りのことはある程度自分ででき、掃除や当番活動など一定のパターンがある活動は得意である。発語は「はい」、「いや」の2語がある。友達が好きで自分から近づくこともあるが、突然つねったり押ししたりするなど相手に自分の要求や思いを伝える方法が望ましくなく、学級ではしばしばトラブルになっている。A児は相手にどう接すればよいか分からない可能性が高いことから、他者と良好な関係を築くために「人とかかわる力」を育てることが特に必要であると考えられる。

この「人とかかわる力」を育てるためには自閉症の特性に応じた段階的な学習プログラムが有効であると考え、自立活動の時間における指導の中で行うこととした。その内容は、上述した太田ステージを活用し、対人関係やコミュニケーションの基礎を培う指導を行い学校生活全体に般化していくことをねらいとしている。学習形態としては、個別の指導計画を作成する際に本学年の児童個々の「人とかかわる力」を検討した結果、指導の課題が共通した2集団ができたことから、課題が共通したグループでの指導が、児童が学習する上で効果的であると考え集団学習の形態で指導を行うこととした。

以上のことを踏まえて、友達に自ら働きかけたり友達と一緒に活動することを楽しんだりすることをA児の「人とかかわる力」とし、集団学習の中で育てていきたいと考え本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

自立活動の時間において太田ステージを活用した発達段階に即した集団学習のプログラムを行うことで、A児が友達に自ら働きかけたり友達と一緒に活動することを楽しんだりする「人とかかわる力」を育てる

ことができるであろう。

II 研究内容

1 自閉症

自閉症は脳の中樞神経系の障害が推測される発達障害で、対人関係を主軸とする3つの行動特徴①対人的相互反応における質的な障害、②意志伝達の質的な障害、③行動、興味および活動の限定と反復的で常同的な行動、で診断される。

井上雅彦（2010）は「自閉症のある子どもたちは、アイコンタクトをコミュニケーションの中でうまく使えなかったり、情動の理解や表出が困難であったり、パターン化された反復的な発語が目立ったりなど、コミュニケーションや認知発達に部分的な遅れやかたよがりが見られ、それらは全体的な社会性の発達にも影響を及ぼす」と述べている。自閉症は特有の発達の特徴と個人差があるため、とりわけ、子どもの発達にあった働きかけが必要である。

2 太田ステージ

太田ステージは、太田・永井がピアジェの発達理論を基に自閉症の認知発達を促すことを目的として、子どもの発達の節目をとらえてステージ分けしたものである。発達の初期の段階から Stage I、II、III-1、III-2、IVの5段階があり、太田ステージの各段階におけるシンボル機能の発達段階を図1に示す。太田・永井は、シンボル機能とは「目の前に存在しない物を思い浮かべたり、相手の気持ちを理解するような働きのこと」で、「自閉症の子どもは、何らかの原因によってまず脳機能が障害を被り、それにより『シンボル機能』全体の障害が引き起こされている」と述べている。

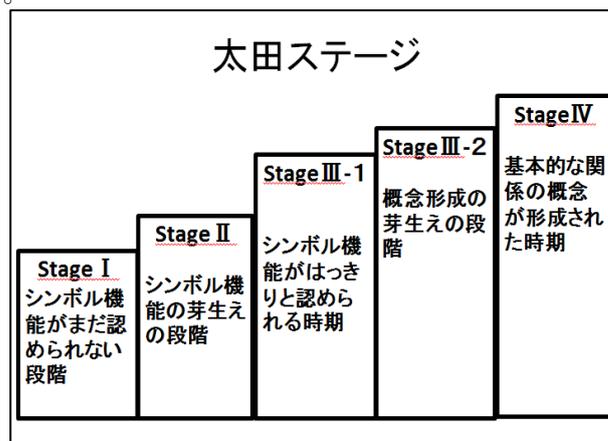


図1 太田ステージによるシンボル機能の発達段階
(永井・太田『自閉症療育の宝石箱』より改編)

具体的にはLDT-R（言語解読検査改訂版）に

よってシンボル機能の発達を評価し、児童の認知面と情緒面の発達の状態を把握することができる。その特徴として、指さしや具体物を操作することで客観的に検査することができ、発語のない子どもや自閉症以外の発達障害の子どもにも実施することができる。また、「発達の軸として『太田ステージ』を用いることで、子どもを理解し、個々の子どもに合った療育・教育の目標を立て、発達課題を選択し、プログラムを作成できる」とされている。このことは一方で、教師間で太田ステージという共通の基盤に立って児童を理解し、個にあった支援の方法を検討することができ、集団学習の中で個別に配慮した指導にも活用が可能であることを示している。

3 自立活動

自立活動の指導は「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の6区分からなる。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編で知的障害のある幼児児童生徒に対する自立活動は、「全般的な知的発達の程度や適応行動の状態に比較して、言語、運動、情緒、行動等の特定の分野に、顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態が知的障害に随伴してみられる。そのような障害の状態による困難の改善等を図るためには、自立活動の指導を効果的に行う必要がある。ここでいう顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態とは、たとえば（省略）『理解言語の程度に比較して、表出言語が極めて少ない』（省略）など」とある。

この意味において、井上昌士（2010）は「知的発達の遅れに随伴する種々の困難に対しては自立活動で対応し、知的発達の遅れそのものには、基本的には知的障害特別支援学校の各教科の内容で対応することととらえることができる」と述べている。A児は知的障害と自閉症を併せ有する。日常生活で言葉での指示に対する理解はあるものの発語は「はい」、「いや」の2語と極めて少なく、外言語は顕著な発達の遅れがみられる。本研究では「知的発達の遅れに随伴する種々の困難」は、A児の人とのかかわり方やコミュニケーションの課題がそれにあたると考え、自立活動で指導を行うこととした。自立活動の時間における指導の中で、ねらいとする「人とかかわる力」が身につくよう活動の機会をより多く設定し、各教科等を合わせた指導や生活場面で活用できるように自立活動の内容を組み合わせ

せて課題に応じた学習プログラムを立て指導を行うこととした。

なお、太田ステージにおける Stage I～III-1 程度の段階では、独特な人とのかかわり方やこだわりがみられ言葉でのコミュニケーションが難しいなど、自閉症の特性が強くみられる場合が多いとされている。太田ステージのコミュニケーションに関する課題では、人への関心の芽生えやかかわり方のスキルを身に付けることが課題となるため自立活動で行い、Stage III-2～IV 程度の段階では言葉でのコミュニケーションが可能である場合が多く、対人関係・コミュニケーションを豊かにすることや自己肯定感を育てることがコミュニケーションに関する課題となるため、各教科等を合わせた指導で行うのが適切であると考えられる。

また、自立活動の時間における指導は一般に個別指導の形態で行われることが多いが、児童個々に指導計画を検討した結果、A 児と同じく人とのかかわりに関する課題が共通しており集団で行ったほうが効果的であると考えた。障害の特性に配慮し、「人間関係の形成」「コミュニケーション」を中心課題とした段階的な学習プログラムを立て、集団学習にて指導を行うこととした。

4 社会性と人とかかわる力

平成 21 年の学習指導要領改訂において自立活動に「人間関係の形成」が新たに設定され、社会性は近年注目されているトピックの 1 つと考えられる。長崎は社会性を「人と何かを共にし、またそのことを楽しむこと＝共同活動」と定義している。そして社会性の本質的なものとは、「人と何かを共にする力、共有する力であり、またそのことを楽しむ力」としている。そして、「社会性は『自然と身につく』のではなく、ある順序によって発達し、その発達のためには大人のかかわり方や支援が不可欠である」とも述べている。以上のことから、教師や友達など身近な人と一緒に活動することを理解し、それを楽しむことができるようになるには、社会性の発達をねらいとした実践が重要である。

そこで、集団で行う自立活動の中で、社会性・人とかかわる力を育てる授業実践に取り組むこととした。本研究では、手をつないだり一緒に活動することを楽しんだりするなど子ども同士の関係に慣れ、友達と心地よい関係を築くために必要な力を「人とかかわる力」と定義する。

静岡大学教育学部附属特別支援学校（2013）は、「社会的関係の中で自らを調整していく力」を育てるために身につけたい力を、自立活動の人間関係の形成の観点から「共同注意」「理解」「コミュニケーション」の 3 つからなる「身につけたい力＝かかわりの基礎となる力」として整理している（表 1）。この身につけたい力を本研究での「人とかかわる力」の具体的な要素とし、研究を進める。

表 1 身につけたい力（静岡大学教育学部附属特別支援学校 2013）

| 身につけたい力＝かかわりの基礎となる力 | 学習指導要領（自立活動）より |
|---|---|
| [共同注意] ・周りの様子を見る ・指示の声に注意を向ける、聞く ・周りの人の真似をする ・その場の雰囲気を感じる | 2 心理的な安定 (2) 状況の理解と変化への対応に関する事 3 人間関係の形成 (1) 他者とのかかわりの基礎に関する事 (2) 他者の意図や感情の理解に関する事 |
| [理解] ・活動が分かる（いつ、どこで、誰が、何を、どのように） ・自分と他者の役割が分かる ・順番やルール、約束が分かる ・思い出す、経験があることのイメージをもつ | 2 心理的な安定 (1) 情緒の安定に関する事 3 人間関係の形成 (1) 他者とのかかわりの基礎に関する事 (3) 自己の理解と行動の調整に関する事 (4) 集団への参加の基礎に関する事 |
| [コミュニケーションスキル] ・挨拶をする、返す ・相手の名前を呼ぶ ・発信する（話す、伝える、尋ねる、誘う、依頼、要求、つぶやく等） ・受信する（聞く、相手を見る、うなづく） ・応答する（返事、賛同、拒否、否定） ・物事を選ぶ（使用物、やりたいこと等） ・正しい表現の仕方 | 2 心理的な安定 (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する事 3 人間関係の形成 (1) 他者とのかかわりの基礎に関する事 (2) 他者の意図や感情の理解に関する事 (3) 自己の理解と行動の調整に関する事 6 コミュニケーション (1) コミュニケーションの基礎的能力に関する事 (2) 言語の受容と表出に関する事 (3) 言語の形成と活用に関する事 (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関する事 (5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事 |

Ⅲ 研究の実際

1 対象児童 A の事象把握

(1) 行動観察 〈小学部 6 年 知的障害・自閉症〉

A児は日常の言葉での簡単な指示は理解しているが、発語は「はい」、「いや」の2語のみである。掃除や当番などパターン化した作業は得意で、ある程度一人でできる。気になる人には自分から近づきかかわりを求めるが、不快な時は相手を押ししたりひっかいたりすることがある。近くでくしゃみや咳をされることに大きな抵抗があり、その度に相手の腕をつねる行為がある。

(2) 太田の Stage 評価

LDT-R 2「用途による物の指示」は1問のみ正答で、Stage II と判断した。Stage II は一般的な子どもの発達で1歳半から2歳ぐらいの発達年齢に相当し、太田によると「シンボル機能のめばえの段階で、物に名前があることが分かり始め、単語やオウム返しがみられる」としている。Stage II の療育目標は、①言葉だけでなく模倣、指さしなど多くの側面からシンボル機能の芽生えを促し、確実にする、②人への関心の芽生えを良い方向に育てる、③日常生活の範囲での適応行動を身につけさせる、があげられる。

A児は友達の名前や生活の中で使う物の名前は理解できており、指差しや手差しで要求を伝えることや指示された物を持ってこることができる。友達への関心がめばえ始めているがかかわり方が適切でないことがあり、内なる思いを望ましい行動で表現する方法を身につけることが必要である。

(3) 諸検査等の結果より

S-M社会生活能力検査（以下「S-M検査」とする）、津守・稲毛式乳幼児精神発達診断（以下「津守・稲毛式診断」とする）、LCスケールを行った。S-M検査と津守・稲毛式診断では、身辺自立や生活習慣、運動面で4～5歳程度の発達がみられた。意志交換、理解、言語、社会性に関しては1歳台の発達で、LCスケールにおいても言語、コミュニケーションは1歳台であった。全体的に発達のアンバランスが見られコミュニケーションと社会性の遅れが目立つ結果となった。

2 授業の計画

(1) 自立活動の指導の計画

個別の指導計画を作成する際に本学年の児童個々の「人とかかわる力」を検討した。その結果、指導の課題が共通した2集団ができた。グループ1はStage I からStage III-2までの7名、グループ2はStage III-2 からStage IVまでの8名で構成する。

グループ1の児童の実態とコミュニケーションに関する Stage 別発達課題（太田・永井『認知発達治療の実践マニュアル自閉症の Stage 別発達課題』より一部抜粋）、各児童の身につけたい力を表2に記す。児童7名は、うち5名が知的障害と自閉症を併せ有しており、「周りの様子を見る力」「周りの人の真似をする力」「活動を理解する力」「応答する力」「発信する力」の5項目が共通する。また社会性を育む指導を行う上では集団で指導を行った方が効果的であると考え、集団学習における実践を行うこととする。週に4時間ある自立活動の時間のうち、1時間を集団学習の時間（にこにこタイム）とする。本研究ではA児が属するグループ1の実践について述べる。

表2 児童の実態とコミュニケーションに関する Stage 別発達課題、身につけたい力

| 児童 | 実態 (人へのかかわり) | 身につけたい力 | | 太田 ステージ | コミュニケーションに関する課題 (一部抜粋) | |
|----|-----------------------------------|---|---|--|--|--|
| | | 共通項目 | 個人項目 | | | |
| B | 人へのかかわりが少ない。 | <ul style="list-style-type: none"> ・周りの様子を見る力 ・周りの人の真似をする力 ・活動を理解する力 ・応答する力 ・発信する力 | 挨拶をする・返す力 | Stage I | <ul style="list-style-type: none"> ・小集団での行動に慣れ親しむ。(リズム遊び、手遊び、点呼、いす座りゲーム等) | |
| C | 要求を伝えるために人にかかわる。 | | 指示に注意を向ける力 受信する力 | | | |
| D | 積極的に人にかかわる。 | | 指示に注意を向ける力 自分や他者の役割 | | | |
| A | 人へのかかわりが少ないが、気になる人に近づいたりひっかいたりする。 | | <ul style="list-style-type: none"> ・周りの様子を見る力 ・周りの人の真似をする力 ・活動を理解する力 ・応答する力 ・発信する力 | <ul style="list-style-type: none"> ・順番やルールの理解 ・自分や他者の役割 ・選択する力 ・正しい表現の方法 | Stage II | <ul style="list-style-type: none"> ・子ども同士の関係に慣れる。(くすぐりっこ、一本橋等) ・小集団の中で行動できる。(点呼、手遊び、簡単な当番等) |
| E | 積極的に人にかかわる。 | | <ul style="list-style-type: none"> ・順番やルールの理解 ・自分や他者の役割 ・相手の名前を呼ぶ | <ul style="list-style-type: none"> ・指示に注意を向ける力 ・自分や他者の役割 ・相手の名前を呼ぶ | Stage III-1 | <ul style="list-style-type: none"> ・子ども同士の関係をつける。(なべなべ等) ・小集団活動へ参加する。(ゲーム、当番等) ・ゲームのやり方を学ぶ。(しっぽ取り等) |
| F | 人へのかかわりが少ない。 | | <ul style="list-style-type: none"> ・指示に注意を向ける力 ・順番やルールの理解 ・相手の名前を呼ぶ | <ul style="list-style-type: none"> ・指示に注意を向ける力 ・順番やルールの理解 ・相手の名前を呼ぶ | Stage III-2 | <ul style="list-style-type: none"> ・子ども同士の対人関係を広げる。(おいかげごっこ等) ・小集団の活動に積極的に参加する。(友達を誘う、リーダーの役割等) ・集団でのゲームや約束ごとを理解する。(ルール理解等) |
| G | 積極的に人にかかわる。 | | <ul style="list-style-type: none"> ・場の雰囲気を感じる力 ・順番やルールの理解 ・正しい表現の方法 | <ul style="list-style-type: none"> ・場の雰囲気を感じる力 ・順番やルールの理解 ・正しい表現の方法 | | |

(2) 自立活動の指導計画（A児）

A児の自立活動の指導計画を図2に示す。

具体的な指導内容①～④は個別学習及び集団学習等にて行う。⑤は主に個別学習にて身近な道具の使い方や動作の仕方、言葉や文字等に関する課題などに取り組む。

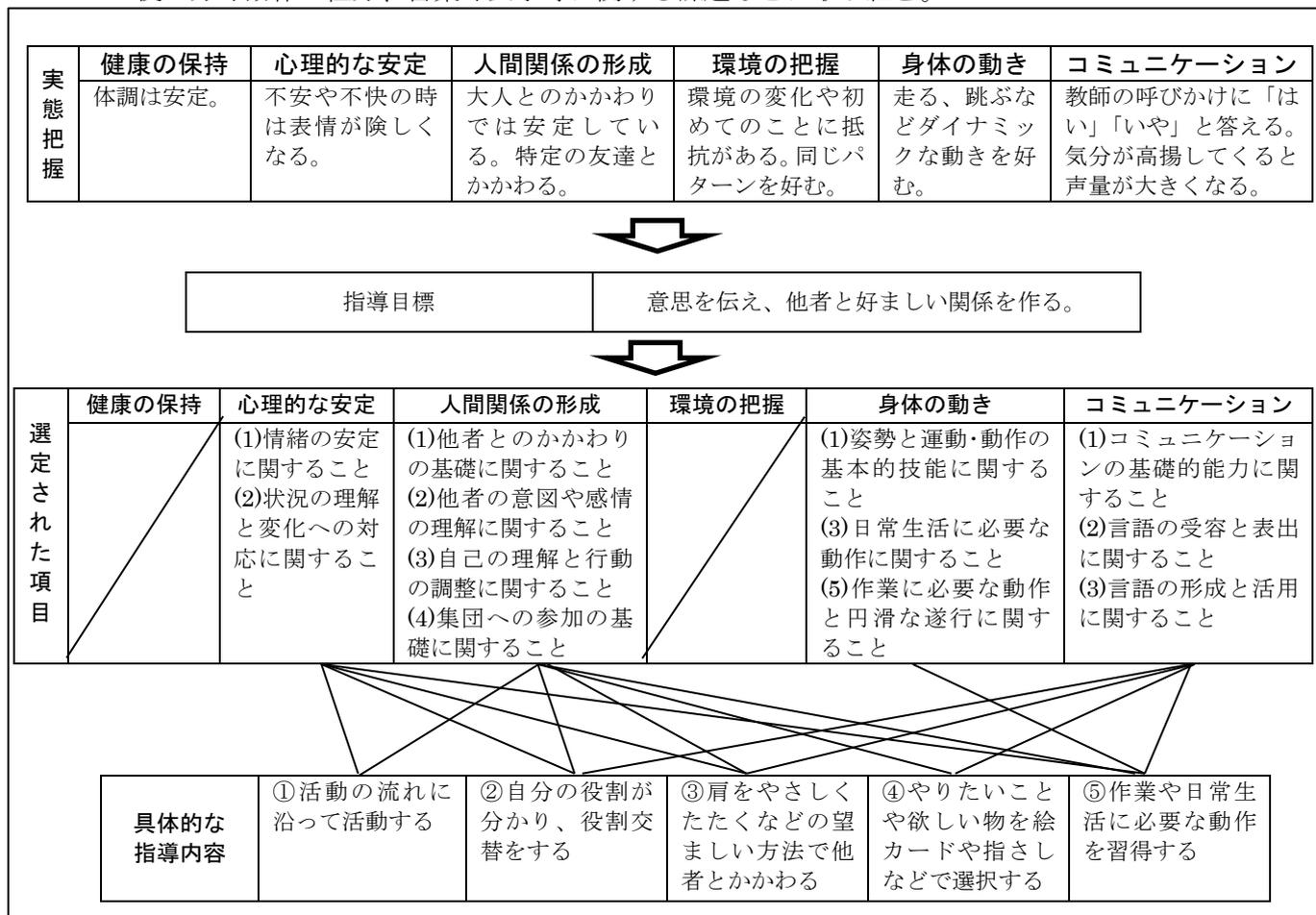


図2 自立活動の指導計画（文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説自立活動編』より改編）

(3) 自立活動の集団学習における目標及び達成基準（A児）

A児の自立活動の集団学習における目標及び達成基準について表3に示す。

表3 集団学習における目標及び達成基準

| 目標 | 身に付けたい力 | 集団学習での達成基準 | 教師の手立て |
|------------------------------------|-------------------------------------|--|--|
| 活動の流れに沿って活動することができる。 | ・活動を理解する力 ・周りの様子を見る力 | 次の活動への転換で、活動を終えて自ら着席することがみられた場合、達成とする。 | (全体)プログラムを提示し次の活動を伝える。 (個別)カードを取り外し、次に移行することを伝える。 |
| 自分の役割が分かり、役割交替をすることができる。 | ・活動を理解する力 ・自分や他者の役割の理解 ・受信する力 | 人間役では友達と手をつなぐこと及びおおかみ役でしっぽを取ることができた場合、達成とする。 | (全体)教師の見本をみせる。 (個別)人間役ではつないだ手が離れないよう支援する。おおかみ役はしっぽを取るようジェスチャーと言葉かけで伝える。帽子でバトンタッチできるようにする。 |
| 肩をやさしくたたくなどの望ましい方法で他者とかかわることができる。 | ・活動を理解する力 ・正しい表現の方法 ・応答する力 | 自発的に友達にかかわる場面がみられた場合、達成とする。 | (全体)始めはペアを固定してスタートする。 (個別)「一緒にやろう」と言葉と動作（肩をたたく、手招きする）で友達に伝える練習をする。 |
| やりたいことや欲しい物を絵カードや指さしなどで選択することができる。 | ・活動を理解する力 ・選択する力 ・発信する力 | 自発的に絵カードを選択することができた時、達成とする。 | (全体)絵カードを提示する。 (個別)カードの選択ができていないか、3度ほど質問を繰り返し、確認をする。 |

(4) 集団学習のプログラム作成について

太田ステージのStage別発達課題には各ステージに発達課題がまとめられている。集団学習ではコミュニケーションに関する課題を中心に取り組む（表2コミュニケーションに関する課題参照）。

児童の実態や興味や好きなことなども参考にして課題を選択し、集団学習での学習プログラムを作成する。グループ1に属する児童に共通した身につけたい力を獲得するためのプログラムとして、リトミック、手遊び、簡単なゲームを取り入れる(表4)。手遊びやゲームは各教科等を合わせた指導である遊びの指導で行われる事が多いが、自立活動の時間における指導の中で学習プログラムに加えることで「人とかかわる力」を育てることに焦点を当て、より効果的に、繰り返し実践して「人とかかわる力」の定着を図ることをめざす。

また、児童それぞれの課題に応じて号令係(A児、D児)や呼名係(F児)、感想発表の進行係(G児)などの役割があり、教師は児童や学習状況に合わせて手添え、見本の提示、ジェスチャー、言語指示など段階的な支援を行うこととする。

表4 学習プログラム

| 身につけたい力 | 学習プログラム | 教師の支援 |
|--|--|--|
| 指示に注意を向ける力、活動を理解する力、周りの人の真似をする力 | 1 リトミック (音楽に合わせての動き) | ジャンプのタイミングで言葉かけをする。友達の動きに注目させる。 |
| 指示に注意を向ける力、応答する力、発信する力 | 2 始めの挨拶 (号令、応答) | 自分の係に気づくよう、待つ。良い姿勢を促す。 |
| 指示に注意を向ける力、応答する力、発信する力 | 3 呼名・返事 (呼名、号令、応答) | 自分の係に気づくよう、待つ。良い姿勢を促す。 |
| 周りの様子を見る力、指示に注意を向ける力、応答する力、発信する力、周りの人の真似をする力、自分や他者の役割理解、正しい表現の方法 | 4 手遊び(前期①②、後期①③) ①一本橋こちょこちょ ②肩トントン(力加減) ③なべなべ | 友達への言葉かけやジェスチャーでの表現、適切な力加減や役割交代、相手の顔を見るよう促す。誘い方(声をかける、手招きをするなど)を教える。 |
| 周りの様子を見る力、自分や他者の役割理解、ルールを理解、周りの人の真似をする力、応答する力、発信する力 | 5 おおかみさんゲーム (しっぽとり、役割交代) | 役割の違いに気づけるよう、帽子に注目を促す。帽子でのバトンタッチを促す。 |
| 指示に注意を向ける力、活動を理解する力、応答する力、発信する力 | 6 感想発表 | 絵カードや言葉で楽しかった活動の選択を促す。選択できているか確認する。 |
| 指示に注意を向ける力、応答する力、発信する力 | 7 終わりの挨拶 (号令、応答) | 自分の係に気づくよう、待つ。良い姿勢を促す。 |

(5) 授業計画と段階評価項目

上記の学習プログラムで行う集団学習の授業時数は10時間とし、その計画を表5に示す。学習プログラムの各内容に応じた段階評価項目を作成し、そのうちゲームに関する評価項目を表6に示す。

表5 授業計画

| 時数 | 活動名 | 活動の目標 |
|------|--------------|-----------------------------|
| 10時間 | 一本橋こちょこちょ | くすぐられる役からくすぐる役へと交替することができる。 |
| | 肩トントン(3~6時間) | 適度な強さで相手の肩をたたくことができる。 |
| | なべなべ(7~10時間) | 相手を見て動きを合わせることができる。 |
| | おおかみさんゲーム | 人を追いかけるおおかみ役を行うことができる。 |

表6 段階評価項目

| 活動 | 学習内容 | 評価項目 | 評価 |
|-------|---------------------|--|----|
| 5 ゲーム | (1)「おおかみさんゲーム」を楽しむ。 | ①人間役で、友達と手をつなぐことができる。 ②自ら友達と手をつなごうと手を伸ばすことができる。 ③おおかみ役から逃げることができる。 ④おおかみ役で人間役を追いかけることができる。 ⑤人間役のしっぽを取ることができる。 ⑥おおかみ帽子を次の友達にわたすことができる。 | |

(6) 特性に配慮した授業づくりの工夫

自閉症の特性に配慮して、児童の主体性を高めるために教室内の整備や教材提示の工夫など学習環境の構造化を行う。構造化した点を以下に挙げる。

- ① 毎回学習の流れを統一し、児童が見通しをもてるよう配慮する。
- ② 学習プログラムを掲示し、いつ、何を、誰がするのかを文字・絵・顔写真で示す。
- ③ プログラムの変更は児童に事前に伝え、児童が見ている前でプログラムカードの変更を行う。
- ④ ペア表やルール、おおかみ役が座る位置等を絵や写真で視覚的に示す。

また、児童の活動機会を増やす工夫として、待つ時間を減らし児童が動く時間を多く持つように

し、教材・教具の準備・片付けを児童と一緒に徐々に児童にまかせるようにする。

3 指導の実際

(1) 検証授業 1 (平成 26 年 5 月 29 日実施)

① 題材名 「おおかみさんゲームをしよう！(5時間目)」

② 授業仮説

ア 手遊びや簡単なゲームを通して、教師や友達とのかかわりを深めることができるであろう。

イ 笑顔や歓声など、児童が集団での学習を楽しんでいる様子がみられるだろう。

③ 授業の展開

検証授業 1 の展開を表 7 に示す。

表 7 検証授業 1 の展開

| 児童の活動 | 身につけたい力 | 教師の支援 |
|---|---|--|
| 1 リトミック ・音楽に合わせて「走る」「止まる」「歩く」等の動きをする。 | ・活動を理解する力 | (T 3)児童が着席したら音楽をかける。 (T 1・2)かけ声をかけるなど動きを促す言葉かけをする。 |
| 2 はじめます ・挨拶係(D児)の号令で挨拶をする。 ・T 1に注目し、今日の活動を知る。 | ・応答する(返事)力 | (T 1)学習のプログラムと各係をカードで提示する。 挨拶係が号令をかける際に号令を補助する。 |
| 3 おへんじ ・呼名係(F児)の呼名に応答する。 | ・応答する(返事)力 | (T 1)相手の返答を待つよう返事係に促す。 |
| 4 手遊び ①一本橋こちょこちょ ・くすぐられる役割からくすぐる役割へと交替する。 ②肩トントン ・歌に合わせて適度な力加減で相手の肩をたたく。 | ・周りの様子を見る力 ・活動を理解する力 ・正しい表現の仕方 | (T 1)床に移動し、ペア表を提示する。2人組で向かい合って座るよう促す。 (T 1・2)一緒に歌い、手遊びを促す。力の加減や相手の表情に注意を向けるよう言葉かけをする。友達を誘う(声をかける、肩をたたく、手招きをするなど)よう促す。 (T 3)B児とペアとなる。 |
| 5 おおかみさんゲーム(しっぽ取り) ・逃げる人、追いかけるおおかみ役の役割を理解する。 ・おおかみ「待て待て」人「にげろー」と台詞を言う。 ・つかまえたら帽子を渡し、トランポリンへ連れて行く。 ・新おおかみは10回ジャンプしてから円の中に入る。 | ・周りの様子を見る力 ・活動を理解する力 ・自分と他者の役割がわかる力 | (T 1・2)おおかみと人間の役割と台詞の確認をする。おおかみ役に注目を向けるよう言葉かけをする。帽子でバトンタッチを促す。 (T 1)おおかみ役にはしっぽを取るよう手添えや言葉かけをする。 |
| 6 感想発表 ・進行係(G児)が発表する児童を指名する。「楽しかったことはなんですか?」と感想を求める。 ・楽しかった活動のカードを指さしたり感想を発表したりする。 | ・活動を理解する力 ・発信する(伝える)力 ・選択する力 | (T 1)今日の学習を振り返るためにプログラムカードを再提示する。感想を指さして発表できるよう絵カードを提示する。ジェスチャーでの表現を代弁する。選択できているか確認のため、2~3回質問を繰り返す。 |
| 7 おわります ・挨拶係(A児)の号令で挨拶をする。 | ・発信する力 | (T 1)プログラムで挨拶係を確認する。挨拶係が号令をかける際に支援する。 |

④ 検証授業仮説の検証と評価

ア 手遊びの相手を指さしたり、円を作ろうと自ら友達に手を伸ばして手をつないだりする様子がみられた。普段の学校生活ではあまりみられない、積極的に友達にかかわる姿だった。

イ 授業の間、終始笑顔がみられた。感想発表で挙手し、楽しかった活動の発表で「一本橋」絵カードを選んだ。確認のために再度選択させたが、再び同じ絵カードを選んだ。

⑤ 検証授業 1 の集団学習における評価

検証授業 1 の集団学習における目標と評価を表 8 に示す。

表 8 検証授業 1 の集団学習における目標と評価

| 目標 | 達成基準 | 評価 |
|--|--|---|
| (全体を通して) 活動の流れに沿って活動することができる。 | 次の活動への転換で、活動を終えて自ら着席することがみられた場合。 | 活動が終わるたびに、自ら着席していた。目標は達成できた。 |
| (ゲーム) 自分の役割が分かり、役割交替をすることができる。 | 人間役では友達と手をつなぐこと及びおおかみ役でしっぽを取ることができた場合。 | 友達には積極的に手を伸ばし、輪を作ろうとしていた。おおかみ役では教師の身体援助と言葉かけを受けてしっぽを取ることができた。目標は一部達成であるが、継続課題とする。 |
| (手遊び)(ゲーム) 肩をやさしくたたくなどの望ましい方法で他者とかわることができる。 | 自発的に友達にかかわる場面がみられた場合。 | 「一本橋」で一緒にやりたい友達に自ら近づいてかかわっていた。目標は達成とするが自発的なかわりは手遊び場面では他にはみられなかったため、継続課題とする。 |
| (感想発表) やりたいことや欲しい物を絵カードや指さしなどで選択することができる。 | 自発的に絵カードを選択することができた場合。 | 絵カードは指さして選ぶことができた。教師の支援で「楽しかった」の身振りで表現をした。選択できたので達成とする。 |

⑥ 考察

毎回活動の流れを統一していたことで児童らは次の活動への転換がスムーズであった。「活動を理解する力」「指示の声に注意を向ける力」「周りの人の真似をする力」が高まっていると考える。A児は教師の問いかけに「あー」と声を出して返答したり、自ら友達に手を伸ばして手をつないだりするなど、意欲的に授業に参加していた。「発信する力」「応答する力」など、コミュニケーションスキルが向上していると考えられる。A児は笑顔が見られゲームの雰囲気を楽しんでいる様子が見られたが、おおかみ役の理解はできていなかった。

(2) 検証授業2 (平成26年7月10日実施)

① 題材名 「おおかみさんゲームをしよう！(10時間目)」

② 授業仮説

ア 手遊びで、相手と動きを合わせようとペアの顔を見たり、指示の声に注意を向けて動作をゆっくりしたりするなどの行為がみられるだろう。

イ ゲームで、役によって動作を変えるなどの役割の違いを動作で示すことができるだろう。

③ 授業の展開

検証授業1の展開と同様であるが、手遊びの変更部分に関する展開を表9に示す。

表9 検証授業2の手遊びの展開

| 児童の活動 | 身につけたい力 | 教師の支援 |
|--|--|---|
| <p>4 手遊び</p> <p>①なべなべ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手と調子を合わせて両手をゆらす、体を反り返る。 ・相手の顔を見ること、両手をゆっくりゆらして相手と調子を合わせることをポイントとする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・周りの様子を見る力 ・活動を理解する力 ・受信する(相手を見る)力 | <p>(T1)ペア表を提示。2人組で向かい合って座るよう促す。</p> <p>(T1・2・3)相手の顔を見ているか、相手と動きを合わせた、ゆっくりとした動作になっているか確認する。友達を誘う方法(声をかける、手招きをするなど)を促す。</p> |

④ 検証授業仮説の検証と評価

ア 教師とペアになった時は教師の顔を見る、ゆっくりと両手を揺らすことができていたが、児童同士のペアでは笑いながら激しくゆらしていた。教師の身体援助(背後から両腕を支えゆっくり揺らす)はくすぐったい様子で逃げていた。

イ おおかみ役を自覚している行動(中心に座る)はみられなかった。

⑤ 検証授業2の集団学習における評価

検証授業2の集団学習における目標と評価を表10に表す。

表10 検証授業2の集団学習における目標と評価

| 目標 | 達成基準 | 評価 |
|--|--|--|
| (全体を通して) 活動の流れに沿って活動することができる。 | 次の活動への転換で、活動を終えて自ら着席することがみられた場合。 | 授業の流れは理解しており、教師に終始注目していた。教師の問いかけにも発声で答えていた。目標は達成できた。 |
| (ゲーム) 自分の役割が分かり、役割交替をすることができる。 | 人間役では友達と手をつなぐこと及びおおかみ役でしっぽを取ることでできた場合。 | 手をつなぐこと、しっぽを取ることはできており達成基準はクリアしている。しかし役割の理解にまでは至っていなかった。継続課題とする。 |
| (手遊び)(ゲーム) 肩をやさしくたたくなどの望ましい方法で他者とかわることができる。 | 自発的に友達にかかわる場面がみられた場合。 | 手をつなごうと友だちに手を伸ばしたり、「なべなべ」を一緒にしたい相手に近づいたりしていた。目標は達成できた。 |
| (感想発表) やりたいことや欲しい物を絵カードや指さしなどで選択することができる。 | 自発的に絵カードを選択することができた場合。 | 楽しかった活動でゲームの絵カードを選び取った。両手を曲げて「がんばった」のジェスチャーで気持ちを表現していた。目標は達成できた。 |

⑥ 考察

9時間目は「なべなべ(図3)」で教師の「ゆっくり」「顔を見て」の言葉かけに応じたり、身体援助を受け入れゆっくりとした動きをしたりすることができていたが、10時間目の本時では笑顔で楽しんでいる様子ではあったが教師の言葉かけには応じないでいた。活動がわかってきて「自分なりの」方法で表現しているのではないかと考える。



図3 なべなべ



図4 おおかみさんゲーム

「おおかみさんゲーム」ではゲームの雰囲気をつかみ楽しんでいる様子が窺えた。人間役は6名でゲームの中での動きはまわりの友だちを真似ることができており、走りまわることを楽しんでた。しかしおおかみ役になるとモデルとなる対象がおらず、その役割を理解するまでにはいたらなかったのではないかと考える。また、役割理解は StageⅢ-1 の課題であり、StageⅡのA児にとってはハードルが高い課題であった。「小集団の中で行動できる(表2参照)」のねらいは達成できており、しっぽを取る(図4)は理解し始めているため今後も継続して取り組む。

感想発表では帰りの会でしていた動作(両手を曲げて「がんばりました」の意味)を自発的にを行い、気持ちを表現していた。日常生活の指導での表現方法を自立活動の時間にできていた。

4 研究仮説の検証と考察

「人とかかわる力」の具体的な要素としてあげた「身につけたい力」を中心に研究仮説の検証と考察をする。

(1) 学校生活におけるA児の変容

A児が教師や友達の言動に関心をもちそれに注目するようになり、「周りの様子をみる」行為は学校生活で常にみられるようになった。また、絵を描いている友達の様子を見て絵を描き出すなど、「周りの人の真似をする力」は授業以外の場面で般化ができていていると考える。

また、ここにこタイムでの感想発表時に絵カードでの発表をするようになってから、帰りの会で楽しかった活動の絵カードを選ぶようになった。「物事を選ぶ力」が育ちつつあり、授業以外の場面でもみられるようになった。

5月までは友達や教師をつねる行為が1日に数回あり、特定の友達とはつねることがコミュニケーションの一部になっていたが次第に追いかけてこやじゃれ合いに変化していった。その結果、7月にはつねる行為がほとんどみられなくなった。また、A児はくしゃみや咳をした相手の腕をつねることがあった。これは拒否の気持ちを表現していると考えられ、拒否を相手に伝える方法よりいたわる行為の方がA児は定着しやすいと考え、「だいじょうぶ？」と腕をさする動作を教師と一緒に繰り返し練習した。そのことにより、近くで咳をされた時に自分から相手の腕をさする行動がみられるようになり、つねる行為はなくなった。

教師に要求を伝えたい時や注意を向けたい時には肩をトントンたたいたり指さしをしたりして伝えることが多くなっており、相手の注目を引くための「正しい表現の仕方」が身につくにつれあわせて「発信する(話す、伝える、尋ねる、誘う、依頼、要求等)力」も育っていると考える。

(2) 諸検査等から見るA児の変容

7月に太田ステージ、S-M検査(図5)、津守・稲毛式診断、LCスケールを再検査し、4月の結果と比較した。その結果と考察を述べる。

① 太田ステージ…4月と変わらず StageⅡであったが、LDT-R2「用途による物の指示」で4月は6問中1問正答(「座るもの」)から7月は「飲むもの」「かぶるもの」も正答し3問正答していた。4問正答で StageⅢ-1 となるため、A児は StageⅡから StageⅢ-1 に移行する途中の段階におり、物には名前があることを理解しつつあると考える。

② S-M検査と津守・稲毛式診断…S-M検査では社会生活年齢が3歳3ヶ月から3歳11ヶ月と伸びていた。S-M検査の身辺自立と津守・稲毛式診断の生活習慣は4歳から5～6歳代に伸びていた。津守・稲毛式診断では言語、大人との相互交渉が1～2ヶ月程度の伸びがみられ、S-M検査では意志交換、集団参加4～5ヶ月程度自己統制で1歳4ヶ月の伸びがみられた。これは、学校や家庭における行動変容からもA児の発達の伸びが窺える。身辺自立と生活習慣が大きく伸びたことは「周りの様子を見る力」が育ったことが要因となっていると考える。この「周りの様子を見る力」が育ったことで「活動を理解する力」「指示の声に注意を向ける、聞く力」「周りの人の真似をする力」が付随して育ったと考える。そのことに

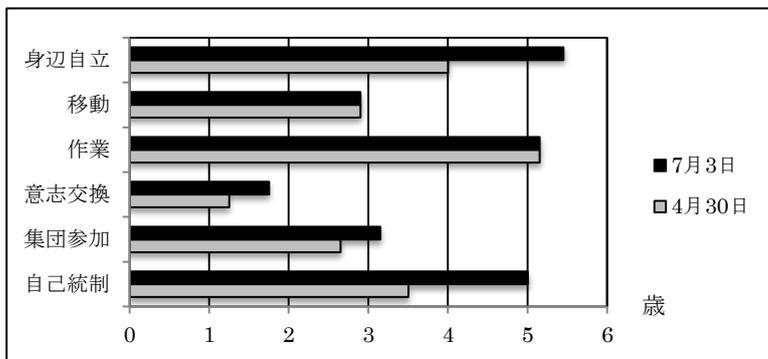


図5 S-M社会生活能力検査

より確実に一人でできることが増えたと考える。自己統制は「自分のものと人のものの区別」ができるようになっており、これも「周りの様子を見る力」の伸びによるものであると考える。

- ③ LCスケール…言語表出は4月と変わらず1歳2ヶ月であったが、動作を表す語の理解がクリアとなり言語理解では1歳10ヶ月から2歳となっていた。学校生活では教師の発する言葉によく注意を向けて聞いており、「はい」、「あー」など返事や相槌を打つことが増えていることも、言語理解が伸びているからであろうと考える。また、「受信する（聞く、相手を見る、うなづく）力」も同様に育ちつつあると考える。

(3) 段階評価項目から見るA児の変容

1～10時間目の授業における評価を比較した結果、始めは教師とのかかわりが主であったが、次第に友達とのかかわりに笑顔をみせるようになり、活動に慣れてくるにつれ自分なりの楽しみ方へと変化した。

授業でのA児の望ましくない行動が減り、望ましい行動が現れるようになった（図6）。

1・2時間目ではA児は初めての学習内容や教材に戸惑っていた。そのためゲーム中に目の前にいる友達を「押す」、近くのの友達を「つねる」、見慣れない「帽子を奪う」など

の望ましくない行動が現れたと考える。3時間目からは教師の指示に応じて行動するようになり、授業の流れをつかみ始めていた。4時間目からは一緒に手遊びをしたい相手の肩をたたいて合図をしたり、「誰とやりたいかな」の教師の言葉かけと指差しのジェスチャーに、その友達を指さしたりするなどの望ましい行動がみられるようになった。9時間目の感想発表では「楽しかったことは何ですか」の友達の問いかけに、絵カードを手に取り「おおかみ」と不明瞭ながらも言葉で発表し、10時間目は自発的に両手を曲げて上下に揺らし「がんばりました」とジェスチャーで表現していた。

授業を重ねるごとに「つねる」「押す」などの望ましくない行動から、「肩をたたく」「近づく」などの望ましい行動へと変容し、望ましい表現方法で気持ちを表せるようになった。A児は「正しい表現の仕方」、「発信する力」も育ってきていると考える。

(4) 仮説の検証

太田ステージを活用し、児童の発達段階を考慮した学習プログラムは児童にとって「わかる」、「できる」授業となり、A児は「周りの様子を見る力」が育ったと感じる場面がみられた。この「周りの様子を見る力」が育ったことで「活動を理解する力」「指示の声に注意を向ける、聞く力」「周りの人の真似をする力」などの力も伸びたと考えられる。友達に自ら働きかける場面や友達と一緒に活動することを楽しむ場面がみられ、「人とかかわる力」が育ったと考える。自立活動の時間における指導で「人とかかわる力」の育ちを指導のねらいとして取り組んだことで、A児以外の児童においても児童同士のかかわり合いが増え、学校生活全体において友達を誘ったり名前を呼んだりなどのかかわりがみられるようになり、グループ全体の「人とかかわる力」が育ったと考える。

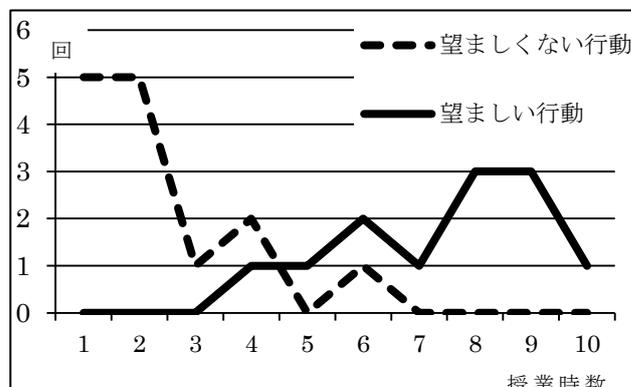


図6 A児の行動の変容

IV 成果と課題

1 成果

- (1) 児童個々に応じた「人とかかわる力」を「身につけたい力」として明確にすることができた。
- (2) 太田ステージを活用した「人とかかわる力」を育てるための学習プログラムを作成・実践したことが児童にとって「わかる」、「できる」授業となり、グループ全体の「人とかかわる力」の育ちにつながった。

2 課題

今後は児童の「人とかかわる力」の育ちから「かかわる人の広がり」、「かかわる場の広がり」をめざしていきたい。そのために次の2点に取り組む。

- (1) 自立活動の指導のあり方についての理解を深めつつ、他の教育活動との関連性を高める。
- (2) 「人とかかわる力」の定着、般化をめざしたより効果的な学習プログラムの作成と実践を行う。

〈参考文献〉

- 山口大学教育学部附属特別支援学校 2014 『平成 25 年度特別支援教育研究大会研究紀要 「人とかがわる力」を育てる授業づくり（最終年次）』 山口大学教育学部附属特別支援学校
- 太田昌孝・永井洋子・武藤直子編著 2013 『StageⅣの心の世界を追って-認知発達治療とその実践マニュアル-』 日本文化科学社
- 静岡大学教育学部附属特別支援学校 2013 『特別支援教育のコツ 今、知りたい！かかわる力・調整する力』 ジアース教育新社
- 長崎勤・森正樹・高橋千枝編著 2013 『シリーズ：発達支援のユニバーサルデザイン第1巻 社会性発達支援のユニバーサルデザイン』 金子書房
- 上岡一世 2012 『知的障害教育転換への視点-「子どもが変わる」から「指導者が変わる」へ-』 明治図書
- 石塚謙二監修 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著 2011 『知的障害教育における学習評価の方法と実際 子どもの確かな成長を目指して』 ジアース教育新社
- 社会福祉法人全国心身障害児福祉財団編集・発行 2011 『新しい自立活動の実践ハンドブック』
- 立松英子 2011 『発達支援と教材教具Ⅱ-子どもに学ぶ行動の理由-』 ジアース教育新社
- 永井洋子・太田昌孝編 2011 『太田ステージによる自閉症療育の宝石箱』 日本文化科学社
- 井上昌士 2010 『月刊特別支援教育研究 2010 11月号』 東洋館出版社
- 井上雅彦 2010 『自閉症の子どものためのABA基本プログラム2 家庭でできる無理なく楽しくできるコミュニケーション課題30』 学研教育出版
- 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著 2010 『新しい教育課程と学習活動Q&A 特別支援教育 知的障害教育』 東洋館出版社
- 筑波大学附属久里浜特別支援学校編著 2010 『あなたの授業をアシスト 明日から使える自閉症教育のポイント-子どもに学ぶ6年間の実践研究-』 ジアース教育新社
- 藤原義博 2010 『月刊特別支援教育研究 2010 11月号』 東洋館出版社
- 井上昌士 2009 『月刊特別支援教育研究 2009 7月号』 東洋館出版社
- 立松英子 2009 『発達支援と教材教具-子どもに学ぶ学習の系統性-』 ジアース教育新社
- 長崎勤・中村晋・吉井勘人・若井広太郎編著 2009 『自閉症児のための社会性発達支援プログラム-意図と情動の共有による共同行為』 日本文化科学社
- 文部科学省 2009 『特別支援学校 教育要領・学習指導要領』 文部科学省
- 文部科学省 2009 『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）』 教育出版
- 文部科学省 2009 『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』 海文堂出版
- 内山登紀夫監修 2006 『発達と障害を考える本① ふしぎだね!?自閉症のおともだち』 ミネルヴァ書房
- 文部省 1993 『遊びの指導の手引き』 慶応義塾大学出版株式会社
- 太田昌孝・永井洋子編著 1992 『自閉症治療の到達点』 日本文化科学社
- 太田昌孝・永井洋子編著 1992 『認知発達治療の実践マニュアル 自閉症のStage別発達課題』 日本文化科学社

〈参考URL〉

- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「知的障害児の自立活動」（2014. 6. 2アクセス）
<http://www.nise.go.jp/cms/13,900,45,181.html>
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「指導計画の作成と指導の工夫」（2014. 6. 2アクセス）
<http://www.nise.go.jp/cms/13,896,45,179.html>
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「(3)知的障害の幼児児童生徒への対応」（2014. 6. 2アクセス）
<http://www.nise.go.jp/cms/13,3304,55,249.html>
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所プロジェクト研究 平成12年度～平成15年度「盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際研究-自立活動を中心に-」（2014. 6. 25アクセス）
https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-42.html