

自立活動グループ

1 自立活動グループにおける「表現」の定義

どうしたら相手に伝わるか、児童生徒が自己選択、自己決定して発信すること

(1)「表現」の定義

自立活動は、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り、「1 健康の保持」、「2 心理的な安定」、「3 人間関係の形成」、「4 環境の把握」、「5 身体の動き」、「6 コミュニケーション」の6区分が設定されている。平成27年度、時間における指導に絞り、全校児童生徒の個別の指導計画における目標設定について調査を行った。その結果、6区分に示されている項目の中で、前期もしくは後期でコミュニケーションに関する目標を設定している児童生徒数は、小学部15名中7名、中学部18名中7名、高等部24名中21名、全校児童生徒に占める割合は61.4%であった。このことから、多くの児童生徒がコミュニケーションに関する学習上または生活上の困難を抱えていることが明確になり、自立活動グループでは「6 コミュニケーション」を検証授業の対象とした。

自立活動では、「表現」は、自分が伝えたいことを「どうしたら相手に伝わるか、児童生徒が自己選択、自己決定して発信すること」と定義した。コミュニケーションは、相手を意識して意図的に発信することであり（図1）、発信したことが相手に受信されると、充足感を得て、気持ちが安定し、意欲も高まる。相手や場面等の状況に応じて、自分の伝えたいことや方法を選択、決定していくことを意図のある発信とし、この発信の様子が増えていくことが「豊かに表現する児童生徒」を育むことにつながると考え、実践事例の中で指導や支援の在り方を探ることとした。

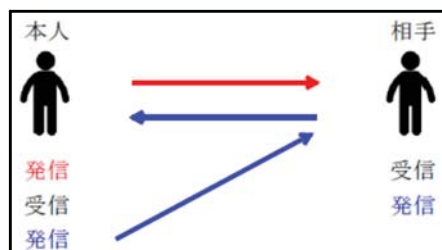


図1 発信と受信

(2) 支援の検討

平成27年度は、自立活動における「表現」を豊かにしていくため、コミュニケーションの指導における児童生徒の目標達成に向けた支援についてどのような内容や方法が考えられるのか、捉え方を共通理解した。（表1）

さらに、支援を行う教師の姿勢としては、児童生徒の行動に表現されている意思や要求を教師が受け止め理解しつつ、児童生徒に望ましい表現方法を伝えること、成功体験の積み重ねを図ることが重要であると考えた。

A	B	C	D
相手に自分の気持ち等を伝えようとする	自己選択、自己決定	分かりやすく伝える能力	伝える手段の活用

表1 支援の視点

2 研究の方法

(1) 対象児童生徒について

小学部、中学部、高等部から各1名、計3名の児童生徒を抽出した。

(2) 実態把握について

対象児童生徒のICF-CY関連図(図2)の作成と検討、新版S-M社会生活能力検査等を実施して実態把握をし、個別の教育支援計画、個別の指導計画、年間指導計画の長期・短期目標及び内容を共通理解した。



図2 ICF-CY関連図

(3) 指導内容から評価までの手続きについて

指導内容(題材)、表現の段階表、支援内容の設定は、主に担当者が行い、グループの教師で検討することで具体化した。題材ごとの「表現」の段階表と支援内容の一例を示す。(表2、表3)

評価は、ビデオや写真、書いた文字等の記録、発語や会話等の録音記録、日常生活の様子、基準を設定しての行動記録(数値データ等)により、教師の働き掛けとそれを受け止める児童生徒の反応を分析的に読み取るようにした。

区分・項目	題材	1段階	2段階	3段階
6 コミュニケーション	どんな気持ち?	自分がその状況にいたらどのような気持ちになるかを話したり書いたりする。	自分の経験を思い出しながら、自分がその状況にいたらどのような気持ちになるかを話したり書いたりする。	自分の経験と照らし合わせながら、自分がその状況にいたらどのような気持ちになるかを整理して話したり書いたりする。
	自分が相手の立場だったら?			
	(2)言語の受容と表出に関する事	どうすればいい?	状況に応じた対応について、友連や教師と話し合い、自分の意見を述べる。	状況に応じた対応について、友連や教師と話し合い、他の意見を踏まえて自分の意見を述べる。
	(6)状況に応じたコミュニケーションに関する事	セルフを考えよう	台本を基にして、自分も相手も嫌な気持ちにならないようなセルフを考える。	自分も相手も嫌な気持ちにならないようなセルフを考える。
	ロールプレイをしてみよう	自分の役割を演じて、感想を述べる。	話し合いの内容を踏まえてロールプレイをして、感想を述べる。	話し合いの内容を踏まえて気持ちを込めてロールプレイをして、感想を述べる。

表2 題材における「表現」の段階表

相手に自分の気持ち等を伝えようとする	自己選択、自己決定	伝える手段の活用	分かりやすく伝える能力
・ロールプレイを行う際は、気持ちが届きやすいように、小道具等を使って実際の場面のようにする。 ・改善点は、「～すると、もっとよくなると思う」と、提案の形で具体的に伝える。 ・学習したことを他の場面で、もやってみようとするように、よい点や工夫した点、努力した点を具体的に伝える。	・ロールプレイの役等、友達と話し合って決める場面を設定する。 ・自分で選択した理由を言ったり、人によって考え方が違うことを知ったりするために、話し合いの場面を設定する。	・いつ、どのようにそのスキルを使うか、なぜそのスキルを使うか、具体的にどのように行かせるかを、端的に伝える。 ・相手の顔を見て、大きな声で話そうように伝える。	・ロールプレイを行う際は、自分も相手も嫌にならないセルフを書いた台本をあらかじめ用意しておき、セルフを思い浮かべない場合に提示する。 ・その場で何が起きているか、何に気付けばいいか、他者はどのように思っているか、アドバイスをする。

表3 支援内容

3 研究の経過

事例 1－1 「『はい／ちがう』を伝えることを目指した指導」

(1) 対象児童 A の実態

対象児童は小学部 5 年，11 歳の男子である。アセスメントとして実施した新版 S－M 社会生活能力検査の結果（図 3）は，全検査社会生活年齢が 4 歳 1 カ月，社会生活指は 3.7 であった。全領域で生活年齢を下回る結果となった。自己統制は 5 歳 0 ヶ月，意志交換は 3 歳 9 ヶ月，集団参加は 3 歳 1 ヶ月である。自分の思いを上手に伝えることが難しく，集団参加においては教師の支援が必要で，コミュニケーション面に課題が見られることが分かった。

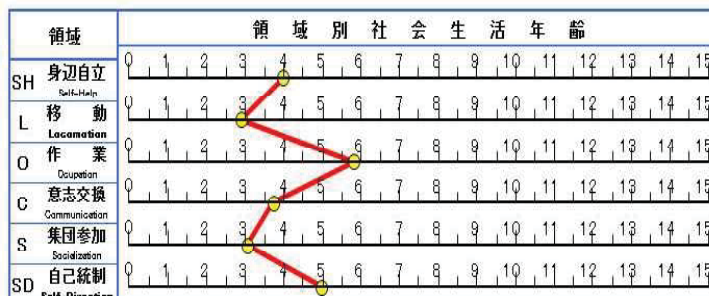


図 3 新版 S－M 社会生活能力検査

(2) 目標及び指導内容

「表現」の段階表		
1 段階	2 段階	3 段階
教師に対して，表情や声，動作等で気持ち等を伝えようとする。	伝えたいことを言葉カードや絵カードから選択して答える。	教師の質問に対して，自分なりに覚えた言葉を選択して答える。
前期の目標		後期の目標
「これですか？」の発問に，「はい」か「違う」をカードの選択や言葉で伝えることができる。		2 つの物を見比べて，同じか違うが分かり，発問に「同じ」か「違う」で答えることができる。
時間における自立活動学習内容		時間における自立活動学習内容
色パズルをし，欲しい色の名前を伝え，教師が提示したパズルの色と自分が欲しい色なら「はい」，異なれば「ちがう」と答える。		食べ物の模型を見て，並べられた 2 つの物が同じか違うかを答える。

(3) 指導の実際

指導期間	6 月～9 月（週 2 回， 2 6 回）	
題 材 名	パズルをしよう～「はい」と「ちがう」で答えよう～	
学習活動	＜色パズルをする＞ ・欲しい色を教師に伝え，教師が提示したピースを見て，欲しい色と同じなら「はい」，違うなら「ちがう」と答える。	
題材における「表現」の段階表		
1 段階	2 段階	3 段階
パズルに必要な色の名前（6 色）を確認し，覚える。 「はい」と「ちがう」の意味を笑顔と泣き顔のイラストや○と×の記号カードで覚える。	教師の質問に対して「はい」と「ちがう」の言葉カードから選択して答える。	教師の質問に対して「はい」と「ちがう」の言葉で答える。

支援の内容					
A		B	C	D	
相手に自分の気持ち等を伝えようとする		自己選択, 自己決定	分かりやすく伝える能力	伝える手段の活用	
・見通し（終わり）がもてるよう、パズルの数を調整する。 ・児童の気持ちに配慮しながら合否を分かりやすく伝える。		・自分で選び、答えることができるよう、言葉（はい、ちがう）と絵や記号カード（○と×）を提示する。	・パズルに必要な色の名前を覚えられるよう、色と文字を一緒に提示する。 ・必要な言葉を話することができるように、言葉の最初の音を言う。	・言葉の表す意味が分かるように、○＝はい、×＝ちがうを一緒に提示する。	
＜ 教 材 ＞					
   					
I 期（1～8回）		II 期（9～15回）	III 期（16～26回）		
評価基準	1	・12問中、10問正しく答えることができる。	・6問中、4問正しく答えることができる。	・12問中、10問正しく答えることができる。	
	2	・12問中、6問正しく答えることができる。	・6問中、3問正しく答えることができる。	・12問中、6問正しく答えることができる。	
	3	・12問中、正しく答えることができた数が5問未満。	・6問中、正しく答えることができた数が2問未満。	・12問中、正しく答えることができた数が5問未満。	
評価の手続き					
指導期間は段階表に基づいて3期に分け、設定した評価基準で数値による評価と児童の学習の様子のエピソード記録によって総合的に評価し、目標を達成したら次の指導へ進むことにした。 質問は、児童が欲しいと言ったパズルの色を聞き、「これですか？」と尋ねることにした。パズルは、赤、青、黄、オレンジ、紫、緑の6色で、全ピース数は32個あり、I期とIII期は2色を2つずつ、計12個、II期は各1色、計6個を使用した。			  <p>①黄色ちょうだい</p> <p>②どうぞ</p> <p>③黄色</p> <p>④これは黄色ですか？</p> <p>⑤</p> <p>青</p> <p>はい</p> <p>ちがう</p> <p>○</p> <p>×</p> <p>😊</p> <p>😞</p>		

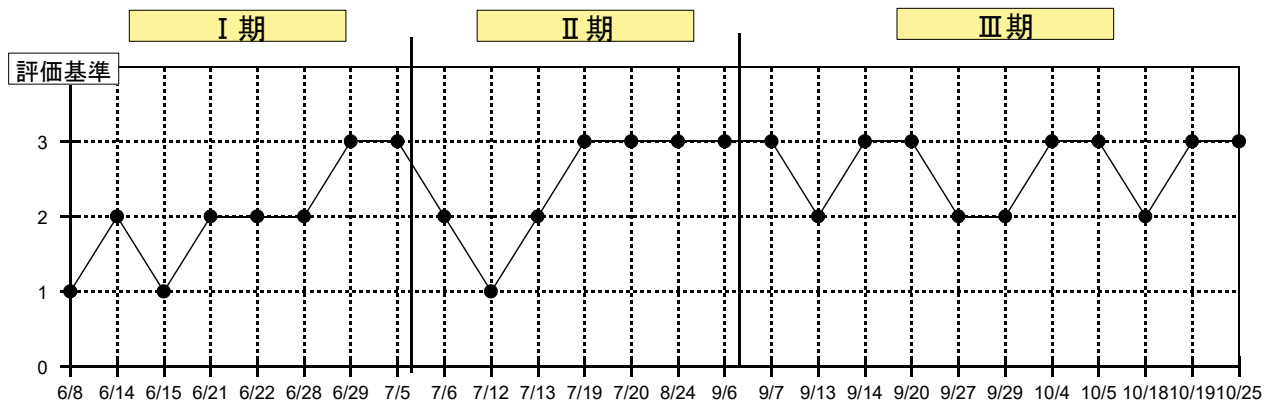
ア 指導の経過（学習場面より抜粋）

実施日	・エピソード（児童の様子） ◆支援の改善
6 / 15 評価 1 I 期	<p>・児童Aの「赤（ちょうだい）」の要求に対し、「これですか？」と緑を提示すると、「赤」と色の名前を何度も言う。「赤」と言う言葉には、「赤が欲しい」という意思がある。</p> <p>◆「赤だね、○（マル：正解）だよ」と本人の意思を認める。教師が提示した色と自分が欲しい色が○と×で答えられることに気付くように、○と×のカードを提示し、「○ですか？×ですか？」の質問を継続する。（支援B）</p>



II 期	6 / 2 2 評価 2	<ul style="list-style-type: none"> ・○と×で答えることに苛立っていた。「どうしてだめなの?」と言っているようだ。 ◆「これは赤だね。だから○なんだよ」と言って、赤のパズルと文字カード「あか」を並べて置き、○のカードを提示した。求められている言葉を引き出すため、文字やパズル、色、記号などのカードを視覚的に分かりやすく並べる。(支援B, C) 	
	6 / 2 9 評価 3	<ul style="list-style-type: none"> ・○と笑顔, ×と泣き顔のマッチングができ、教師の質問に対して○, ×で答えることができた。学習のやり方が分かってきたようだ。 	
	7 / 6 評価 2	<ul style="list-style-type: none"> ・「これですか?」と、同じ色のパズルを提示すると、笑顔になる。「はい、ちがう、どっち?」と質問すると「はい」と答えることができた。質問を最後まで聞いてから答えることができた。 	
	7 / 1 2 評価 1	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の「どの色から始めますか?」の発問に対して、「はい」と答える。学習をパターンで覚え、「はい」か「ちがう」を言う伝わると考えての反応ではないだろうか。 ◆何を尋ねられているのか確認、理解できるように、「赤、青…。どれがいいですか?」と発問を一定にし、本人からの発言、「はい」と「ちがう」を待つ。(支援D) 	
	7 / 1 9 評価 3	<ul style="list-style-type: none"> ・文字カードを見ながら、正しく質問に答えることが続いたので、カードを外してみると、カードなしでも「はい／ちがう」で正しく答えることができた。 	
	8 / 2 4 評価 3	<ul style="list-style-type: none"> ・夏休み明け初日の学習だったが、やりとりの手続きを理解して正しく応答することができた。教師と一緒に「できたね、やった!」と言う笑顔が多かった。 	
	9 / 7 評価 3	<ul style="list-style-type: none"> ・カードがない条件での学習初日。最初にカードを見せて「今日は、はいとちがうを使ってお話しするよ、カードは使わないからね」と伝えた。教師から「これですか?」と尋ねられて少し考えるような表情をする。じっと待っていると、「ちがう」と正しい応答をすることができた。これまで学習したことを思い出して答えているようだ。 	
	9 / 1 4 評価 3	<ul style="list-style-type: none"> ・文字カードがなくても、「はい」か「ちがう」で正しく答えることが早くなった。パズルが完成すると「できました」と伝えることができた。 	
	10 / 1 9 評価 3	<ul style="list-style-type: none"> ・教師が意図的に「ちがう」を引き出したくて、違う色のパズルを提示し続けると、「ちがうー」と不機嫌になるが、「ちがう」と伝えることができた。Aが言った色と同じ色のパズルを提示すると、落ち着いて「はい」と答えることができた。自分が求めている色のパズルが出てくるのを期待しているようだ。 	

イ 数値による変容



(4) 考察

最初は、児童Aがパズルを通したやりとりの仕方が分からず、欲しい色の名前を言うことで自分の思いを伝えることが続き、○と×や、「はい／ちがう」のカードを使うことを促されても戸惑っていたが、言葉の意味、やり方が分かってきたことで数値による評価が向上し、安定してきた。エピソード記録において注目すべき変容は、一度選択したカードを取り替えたり、教師からの質問を聞いて、少しの間、考えているような表情を見せてから「はい」と言ったり、すぐに訂正して「ちがう」と言ったりすることができるようになったことである。数値では表しきれない変容であり、「豊かに表現する児童生徒」として評価できるエピソードであったと考える。

また、本事例を通して、「豊かな表現」につながったとことをまとめる。

- ・パズルの色の名前を覚え、意欲的になった。
- ・言葉や記号の意味が分かり、伝えることに関心が高まった。
- ・伝わることが理解でき、楽しくなってきた。
- ・課題の成功体験に喜べるようになり、正解したいという意欲が高まってきた。
- ・教師を身近な存在だと感じるようになった。

本事例では、「表現」を豊かにするために大事にしたい支援の視点を押さえ、教材を中心に対象児と向き合い、やりとりを丁寧に行ったことが対象児の変容につながったと考える。

自立活動の時間以外の学校生活場面で、「はい／ちがう」を使ってコミュニケーションをする場面を意図的に設定することが難しかったが、後期の学習では、「同じ／ちがう」という意味が分かり、言葉として発することを目標にした指導においても定着が見られるようになってきた。

事例１－２ 「場に応じたコミュニケーションの向上を目指した指導」

（１）対象生徒Bの実態

対象生徒は中学部２年、男子である。アセスメントとして実施した新版Ｓ－Ｍ社会生活能力検査の結果（図４）は、全検査社会生活年齢が１１歳４ヶ月、社会生活指数が８７であった。意志交換１０歳９ヶ月、作業１０歳１０ヶ月、自己統制は１０歳１１ヶ月と、他に比べ若干低い。意志交換と自己統制の落ち込みが見られることから、人とのかわりや気持ちの抑制等のコミュニケーション面に課題が見られることが分かった。

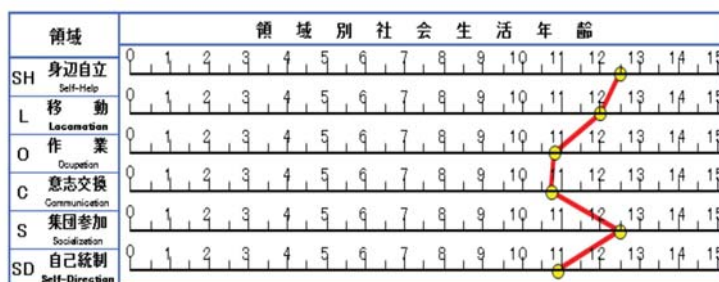


図４ 新版Ｓ－Ｍ社会生活能力検査

（２）目標及び指導内容

「表現」の段階表		
１段階	２段階	３段階
学級での活動で指示を聞いて、教師や友達とのかかわりで適切な振る舞いをする。	学級での活動で、自分で気を付けながら、教師や友達とのかかわりで適切な振る舞いをする。	学級以外の場面で、自分で気を付けながら、教師や友達とのかかわりで適切な振る舞いをする。
前期の目標		後期の目標
話し相手との距離を理解して、その距離を保つ。		話し相手の状況を見て、話をしていいかを判断する。
時間における自立活動学習内容		時間における自立活動学習内容
<ul style="list-style-type: none"> どんな気持ちかな、どうなるかな 相手に伝わるように話そう みんなが笑顔になれるようにかかわろう 		<ul style="list-style-type: none"> みんなが笑顔になれるようにかかわろう 自分ができていること、できていないこと ロールプレイをしてみよう
学校生活全般での学習内容		学校生活全般での学習内容
<ul style="list-style-type: none"> こんなときどうするチェックシート（以下チェックシート）を用いた振り返り 		<ul style="list-style-type: none"> チェックシートへの記入と振り返り もっとと良くするために考えよう

（３）指導の実際

本事例では、図５の「こんなときどうするチェックシート」を日常生活において使用し、生徒Bが自分の行動を振り返り、教師と一緒に対話をするすることで、よりよいコミュニケーションの仕方を考えていくことをねらった。チェックシートについては先行研究として『効果的な評価シートの作成・活用を目指した生活単元学習「調理学習」の実践（２００８ 白藤）』を参考に作成した。実態把握に基づき、生徒Bの９つの課題をチェック項目とし、毎日ファイリングしていつでも確認しやすいように工夫した。さらに、学級全員で課題を解決していこうという雰囲気の中で友達と意見を交換しながら適切なコミュニケーションを考えられるように、集団での授業を構成し、同じ学級の生徒３名もチェックシートを活用した。このチェックシートは個別の学習と集団の学習で活用を組み合わせることで、学習したことを日常生活に般化できると考えた。

こんなときどうする？チェック


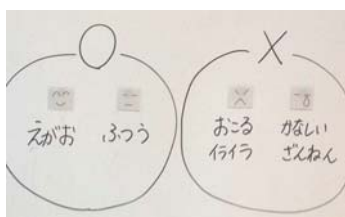
名前

1 できなかった 2 できた 3 もっと良くしたい

項目	1 できなかった	2 できた	3 もっと良くしたい
目標（気をつけること、自分で意識すること）			
朝 先生や友達に自分からあいさつをする	1 2 3	1 2 3	△ ○ ◎
① 相手を見る、笑顔			
朝 用事があって話をするとき、順番を守る	1 2 3	1 2 3	△ ○ ◎
② 静かに待つ、前の人と８０ｃｍ離れる			
朝 話しかける人（自分のとき、話していい）	1 2 3	1 2 3	△ ○ ◎
③ 話しかけるようとする人（話しかけようとする人）			
朝 話しかける人（自分のとき、話していい）	1 2 3	1 2 3	△ ○ ◎
④ 話しかけるようとする人（話しかけようとする人）			
朝 話しかける人（自分のとき、話していい）	1 2 3	1 2 3	△ ○ ◎
⑤ 話しかけるようとする人（話しかけようとする人）			
朝 話しかける人（自分のとき、話していい）	1 2 3	1 2 3	△ ○ ◎
⑥ 話しかけるようとする人（話しかけようとする人）			
朝 話しかける人（自分のとき、話していい）	1 2 3	1 2 3	△ ○ ◎
⑦ 話しかけるようとする人（話しかけようとする人）			
朝 話しかける人（自分のとき、話していい）	1 2 3	1 2 3	△ ○ ◎
⑧ 話しかけるようとする人（話しかけようとする人）			
朝 話しかける人（自分のとき、話していい）	1 2 3	1 2 3	△ ○ ◎
⑨ 話しかけるようとする人（話しかけようとする人）			

Memo

図５ チェックシート

指導期間	① 6月～11月：チェックシートでの振り返り（全85日間） ② 9月（2回）、10月（1回）：課題解決に向けた時間における検証授業。		
題 材 名	① 「表情から気持ちを読み取ろう」（あいさつ） ② 「人との距離に気を付けよう」（話をするときの距離） ③ 「話しかけるときに気を付けること」（話しかける）		
学習活動	※ 「お互いに笑顔で過ごせるように」をキーワードに実施 ①・喜怒哀楽について、教師とイラストの表情のすり合わせ ・どの表情がどんな感情を表すかを確認 ②・人と話すときの距離を確かめるロールプレイ ・対教師と対友達での適切な距離を確認 ・話しかけるときに話し相手へ伝える一言 ③・話し相手が話し中のときのかかわり方		
題材における「表現」の段階表			
題 材	1 段階	2 段階	3 段階
・ あいさつ	相手のあいさつに対して答える。 相手のあいさつに対して会釈する。	朝や帰りなど決められたときにあいさつをする。 大きな声であいさつをする。	場に応じて自分からあいさつをする。 視線や声の大きさに気を付けてあいさつをする。
・ 話しかける	自分が伝えたいことを相手に伝える。 相手に聞こえる声で意思を伝える。	話をしたい人のところへ自分で行って話す。 名前を呼んでから話をする。	話をしてよいかを確かめてから話をする。 話がまだできないようであれば、近くで待つ。
・ 話をするときの距離	自分が話したい人の近くで話をする。	教師の言葉掛けで少し離れて話をする。	話し相手との距離を自分で調整して話をする。
支援の内容			
A	B	C	D
相手に自分の気持ち等を伝えようとする	自己選択、自己決定	分かりやすく伝える能力	伝える手段の活用
・できている場面を示し、称賛するとともに、やろうとしたり、できそうと感じたりしたことは、即時に称賛する。 ・できるようになると相手からどう思われるのか、自分は思うかなど、その時の気持ちを確認する。	・ロールプレイを行う際は、例を示し、どちらがよいかを選択できるようにする。 ・自分の意見と他人の意見、どちらがよりよいかを考える場を設定する。	・相手の顔を見て、大きな声で話すように伝える。 ・話をするタイミングや言葉の使い方を確認する。	・伝えるときの状況を写真やイラスト等を用いて具体的に示す。 ・生徒達がイメージできそうな数値を使って説明をする。
＜学習の様子＞			
 			

評価の手続き	
<p>評価基準は、「1：できなかった」、「2：できた」、「3：もっとよくしたい」の3段階評価とした。チェックシートの使用にあたっては、毎日登校後と下校前に生徒Bがチェックシートで振り返り、教師が他者評価し、生徒Bと随時話をしてチェック状況を見ながら、よかった点や改善点について話題にした。「2：できた」及び「3：もっとよくしたい」にチェックした際は、継続を促すとともに自分で意識的に改善できるように励ました。</p>	

ア 指導の経過（学習場面より抜粋）

実施月	・エピソード（生徒の様子）◆支援の改善
6月 8日間	<ul style="list-style-type: none"> ・教師とチェックシートの項目、内容を確認したが、できなかったことが多かった。コメントには、教師に指摘されたことを記入した。 ◆本人と記入の仕方や評価規準と評価基準を確認し、前向きに取り組むように促した。（支援A、B、D）
7月 14日間	<ul style="list-style-type: none"> ・学級担任とのやりとりの場面において、「話をしているですか」と伝えるようになった。 ・チェック項目と評価基準を理解し、自分の判断で×にするようになった。自己評価について、教師に指摘されたことをコメントした。 ◆チェック表の記入の仕方、機会がなかったことを斜線にしてよいことを伝えた。（支援A、B、D） ◆研究日。チェックシートの評価項目について教師間で意見交換し、生徒Bが場面や状況に合わせてどうすればよいか意識しやすいようにチェックシートの様式を変更した。
8月 14日間	<ul style="list-style-type: none"> ・1日目、チェックにおいて「できなかった」が多かった。「機会無し」が増えていった。 ◆「できなかった」と「機会無し」の判断が難しいようだ。本人と記入方法やチェック項目、内容と評価基準を確認した。（支援A、B、D） ・「スポーツ大会のフライングディスクで全部入るように頑張ります」、「フライングディスクは1位になりました」のコメントが2回。チェックシートの目標以外についてもコメントがあり、表現の広がりが見られた。
9月 20日間	<p>検証授業：題材名「表情から気持ちを読み取る」</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆教師の表情写真とイラストをすり合わせて、どのイラストがどんな感情を表すのかを確認した。「みんなでお互いに笑顔になれるようなかわりができるようになろう」と伝えた。（支援C、D）
	<p>検証授業：題材名「人との距離に気を付ける」</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆並んでいるときの前の人との距離や話をするときの距離について、ロールプレイで確認をした。（支援B） ・ロールプレイを通して友達と交代で実際の動きを行ったことで、並んでいるときの適切な距離が分かった。 ◆チェックシートにある目標は「できた」で終われるようにすることを伝えた。（支援B、C、D）
	<ul style="list-style-type: none"> ・チェックにおいて「できなかった」がなくなり、「機会がない」が多くなる。機会がないのか行っていないのか、本人の判断が揺れていた。 ・授業で教師に指摘されたことを、次から気を付けようとするコメントがあった。 ・「8時25分に職員室に行く」というコメントが4回。コメントした次の日には、「できた」へのチェックが3回あった。 ・チェックシートにある目標以外についてコメントした。 ◆検証授業で確認したところをいつも気を付けることを適宜話をした。（支援A）

10月 13日間	<p>検証授業：題材名「話しかけるときに気を付けること」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業後，5日間で「1：できなかった」が1つに減った。 ◆「話し掛けたい人が話し中のときは，話をしているか聞く」ということについてロールプレイを通して，その大切さを伝えた。（支援B，C，D） ・目標に対するコメントが5回あった。目標以外のコメントは5回あった。検証授業の後，勉強したことに気を付けて行動し，実行したというコメントが4回あった。 ・チェックシートの目標以外のコメントを記入することが多くなり，表現の広がりを感じられた。 ◆目標以外で気付いたことをコメントしてもよいことを確認した。（支援A，B） ◆教師と話し中の友達に対して急に話し掛けていたため，友達にも「話していいですか」と尋ねることを伝えた。（支援C） ・相手の「今，ちょっと難しい」と返答に対し，「分かりました」と受け入れることができた。
11月 16日間	<ul style="list-style-type: none"> ・チェックシートにある目標以外のコメントや評価が「2：できた」であっても，さらにより良くしようとするコメントが見られるようになり，表現の広がりを感じた。 ◆目標以外に本人が気を付けようと思ったこともコメントしてよいことを確認した。（支援A，B）

イ 目標以外のコメント

8月	<ul style="list-style-type: none"> ・スポーツのフライングディスク大会で全部入るように頑張ります。 ・フライングディスク大会は1位になりました。
9月	<ul style="list-style-type: none"> ・おかわりをするときに座って話す。 ・他の教室でも5秒位のぞき込んで，先生がいたら入室する。 ・他の教室に行くとき「失礼します。中2のBです」と言う。 ・8：25に職員室に行く。 ・両面テープを貼るとき，5cmで切って貼る。丁度よく切って使う。 ・保健室に行くとき「失礼します」と言う。
10月	<ul style="list-style-type: none"> ・×にならないようにする。 ・全部2になるように続ける。 ・遊びに行くときは止まって話す。 ・全国障害者スポーツ大会のルールとマナーを守る。 ・連絡帳以外で用事があるときに並ぶとき80cm離れる。
11月	<ul style="list-style-type: none"> ・修学旅行のとき，アトラクション（ディズニーランドやキッザニア東京）で並ぶとき80cm離れる。 ・相手との距離に気を付ける。

ウ 数値による変容

チェックシートの「2：できた」にチェックした数を全てのチェックした数で割った数値を「できた率」とし，数値化して変容を見ることにした。例えば，6月のチェック数は右の表のとおりで，「2：できた」チェック数は $53 / 71 \times 100 = 74.6$ になり，生徒Bの「できた率」は74.6％と見る。6月から11月までの期間で，「できた率」がどのように変容したか，グラフ化した。（図6）

項目	自己評価
1：できなかった	16
2：できた	53
3：もっとよくしたい	1
機会なし	1
計	71
できた率	74.6％

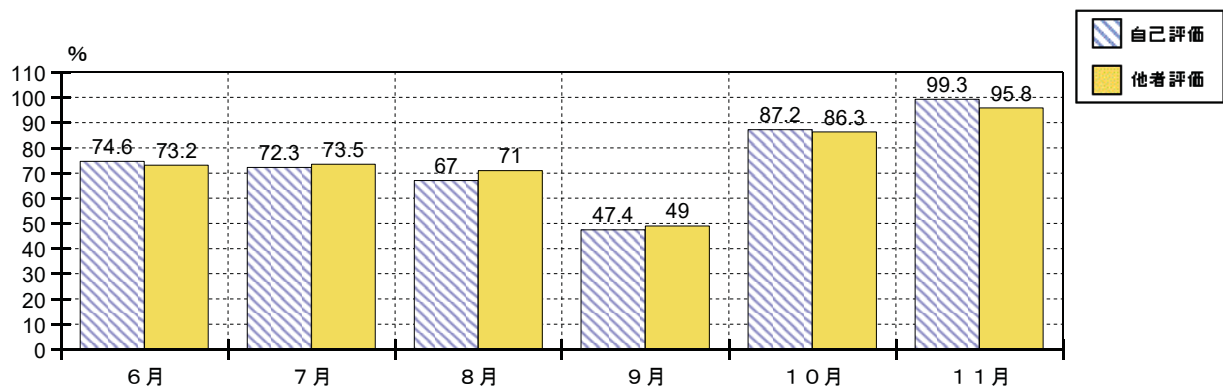


図6 「できた率」の変容

(4) 考察

チェックシートの使いづらさなど、生徒Bの取り組みにくさが見えたところで、本グループの教師間で話し合いをしてシートを改善し、生徒Bの得意な部分を生かして毎日チェックシートでの振り返りを実践した。振り返りを継続することで、学級以外の授業場面や学校外における活動など、チェック項目にない場面においても言葉の使い方や相手との距離を気を付けようというコメントが見られるようになった。最初はチェックすることを義務的に行っているように見えたが、自分が気付いたことや、できていることをよりよくしたいというコメントが増え、自分の目標に向けて前向きに取り組むようになった。

本事例を通して、「豊かに表現する生徒」につながったことをまとめた。

- ・自分の行動と教師の言葉掛け、チェックシートの目標が生徒Bの中で理解できたので、自分の課題に気付くことができた。
- ・「1：できなかった」ではなく、「2：できた」で終わるように生徒Bが意識したことが、できた率アップにつながった。
- ・コメントの内容として、自分の言葉や文章による表現が豊かになったことで、次の日もしくは次の機会から自分が気を付けることが分かるようになった。
- ・うまくできたことを教師や友達に認められることで、次への意欲が高まった。
- ・ロールプレイや、友達と課題について一緒に考える学習を通して、自分だけでなくみんなが気を付けることだと分かり、課題解決に向けて行動できるようになった。

数値による評価の向上とコメントの広がりから、チェックシートによる自己評価と他者評価、友達と一緒に課題を共有した学習場面の設定や言葉掛け、示範等、「表現」を豊かにするための視点を押さえた支援が効果的に働いたと考える。

生徒Bは、チェック項目以外で自分が気になったことを話したり、書いたりすることができた。自分で目標を見つけ、努力しようとするよさを認め、今後はチェックシートの内容と一緒に作成していくことができ、日常生活や他の学習場面にも般化できるのではないかと考える。

事例１－３ 「二語文での要求や応答的な叙述（コメント）を言葉で伝えることを目指した指導」

（１）対象生徒Cの実態

対象生徒は高等部２年の男子である。アセスメントとして実施した新版Ｓ－Ｍ社会生活能力検査の結果（図７）から、意志交換，集団参加，についての下位項目が他の項目に比べて未成熟さがあることが改めて確認された。

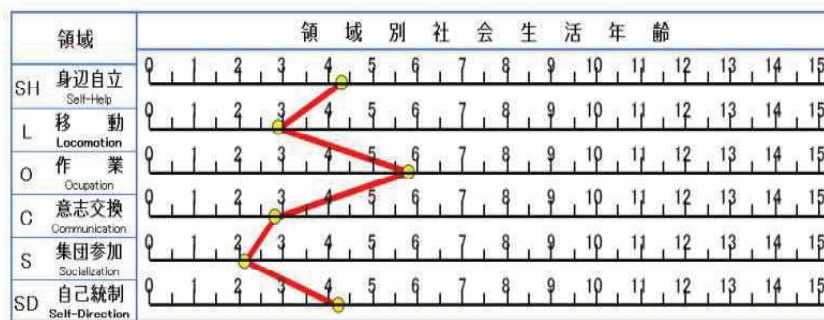


図7 新版S-M社会生活能力検査



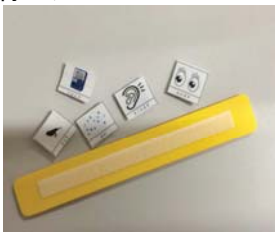

（２）目標及び指導内容

「表現」の段階表		
1 段階	2 段階	3 段階
教師に対して，表情や声，動作等で気持ちを伝えようとする。	伝えたいことを，教師の支援を受けて絵カードを補助的に用いて伝える。	場面に応じた伝えたいことを，自発的に絵カードを用いて音声言語で伝える。
前期の目標		後期の目標
自分の要求や報告を絵カードを補助的に用いて音声言語で伝えることができる。		教師からの問いかけに応じて絵カードを補助的に用いて音声言語で答えることができる。
時間における自立活動学習内容		時間における自立活動学習内容
一定時間個別の作業的な課題に取り組み，課題に必要な道具や，課題を達成した際の褒賞の要求を絵カードを補助的に用いながら２語文で伝える。		教師の「何が見える？」「何が聞こえる？」という問いを聞いて，ボックスの中から取り出したカードや事物を見て絵カードで２語文を作り，教師に手渡し言葉で答える。

（３）指導の実際（後期の取り組みのみ抜粋して記載）

指導期間	後期：１０月～１２月（週２～３回，１０回）					
題 材 名	個別課題学習					
学習活動	・ 教師が「何が見える？」「何が聞こえる？」という問いに対し，箱の中から取り出したカードや事物を見て，絵カードで２語文を作り教師に手渡し，言葉で答える。					
題材における「表現」の段階表						
１段階		２段階		３段階		
「何が見える？」という教師の問いに，教師の身体プロンプトを受けて，絵カード２つで文を作り，教師に手渡すことができる。		「何が見える？／聞こえる？」という教師の問いに，教師の身体プロンプトまたは言語プロンプトを受けて絵カードと言葉で応答することができる。		「何が見える？／聞こえる？」という言葉を受けずに絵カードと言葉で正確に応答することができる。		
評価の手続き						
学習場面をビデオで録画し，目標とする一連の行動を課題分析の手法を用いて細分化し，行動形成までの教師のかかわり（身体／言語プロンプト）を評価基準に基づいた表にまとめ，データを収集した。						
試行	絵カードを文カードにはる	文末カードを文カードへ	文カードを渡す	絵カードを指さす	発語	対応チェック
○回目	＋/PPP/FPP	＋/PPP/FPP	＋/PPP/FPP	＋/PPP/FPP	＋/w/PVP	○/×

＋：自立／PPP：部分的身体プロンプト／FPP：全体的身体プロンプト／W：発語への遅延（口形）／PVP：部分的言語プロンプト／対応チェック（絵カードと事物の対応，文末カードの弁別「見えます／聞こえます」がなされているか）以外は３段階の評価とした。

支援の内容			
A	B	C	D
相手に自分の気持ち等を伝えようとする	自己選択，自己決定	分かりやすく伝える能力	伝える手段の活用
<ul style="list-style-type: none"> 不快な音声刺激や事物を取り除き，安心してやり取りできる学習環境設定する。 意欲をもって要求できるように，写真や実物，PCを活用した教材を活用する。 外発的な動機付け，内発的な動機付けを高められるように，褒賞の設定，人的な賞賛を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> いくつかの選択肢から自分の判断を選択できる教材の工夫と場面を設定する。（褒賞の選択，事物に対応した複数の絵カードの準備） 	<ul style="list-style-type: none"> 発語の補助的な手段として文字，絵カードを正しい順番に並べ，文にすることができるような教材を作成する。 	<ul style="list-style-type: none"> 文字，絵カードと合わせて教師が言葉を話しながらやりとりし，生徒が音声を模倣して分かりやすく発音できるようにする。
＜ 教 材 ＞			
   			

ア 指導の経過（後期の取り組みの幾つか場面を抜粋して記載）

	実施日	・生徒の様子 ◆支援の改善
後期	10／6	<ul style="list-style-type: none"> 前期で学習したスキルの学習場面は継続して設定しつつ，「何が見える？」という教師の言葉と同時にボックスから出される写真を見て「事物の名前＋見えます（文末カード）」というように２枚のカードを組み合わせることで教師に手渡し，発語で伝える，という流れで行う場面を新しく設定する。これまでの学習と異なるため教師が身体的なプロンプトを行いながら学習を繰り返していく。１回の学習の後半にはやや自立性が高まる。 ◆ボックスから取り出す写真のバリエーションを増やす。絵カードの手渡しや発語による応答に対して人的な称賛を行う。（支援A）
	10／18	<ul style="list-style-type: none"> 学習の始めには文末カードの誤り（「見えます」のカードを本来選択する場面で，「ください」カードを選択する）が見られるが，１度修正すると，以降は弁別の誤りはない。２枚の写真を同時に提示すると対応した事物の絵カード２枚と文末カード，合わせて３枚で文を作って教師に伝えることができた。 ◆写真を提示しての「見えます」のやり取りに加えて，音声を再生しての「何が聞こえる？」の学習を開始する。（支援A）
	10／19	<ul style="list-style-type: none"> 「何が聞こえる？」についての学習を開始し，当初は教師の身体的なプロンプトを行いながらやり取りを行う。１回の学習場面において，１度目の試行を終えたあとは文末カード「聞こえます」の誤りは見られなかった。再生した音声は，本人

		の興味のあるキャラクターの声や動物の声で、絵カードとの対応は確実になされている。 ◆「何が見える？」と「何が聞こえる？」の2つの学習をまぜて行い、「見える／聞こえる」の弁別の場面を設定する。(支援B, D)
後	1 1 / 2 2	・「何が見える？」あるいは「何が聞こえる？」のどちらかの問いを受けて絵カードを用いて応答するという学習を行ってきたが、本時は二つの言葉をおりまぜてやりとりした。何度か文末の絵カード「見えます」、「聞こえます」を間違ったが、修正を受け入れて以後は文末の絵カードを間違えることはほぼ無かった。「聞こえます」で答える課題では、「聞こえます」の文末カードを正しく選択したが、「見えます」と発語した。
期	1 2 / 8	・二つの言葉「何が見える?」「何が聞こえる?」に対して正しく文末の絵カードを選択して答えることができた。発語も不明瞭ではあるが、「○○見えます／聞こえます」を話すことができた。絵カードがない状態では、こちらからの質問「何が見える?」に対して「○○」と一語で答えることができたが、文末の発語がほぼ消失した。再度絵カードを用いるとスムーズに「○○見えます」と応答できた。

イ 数値による変容

目標とする一連の行動（2語文での要求、見える／聞こえるの表出）を5つに細分化し、それぞれについて、教師からのプロンプトの階層を3段階とし、生徒Cの行動の自立性の指標とした。便宜上、1試行につき、5つの細分化した行動それぞれについて3段階の生徒の自発性（教師からの介入の低さ）を記録し、点数化して合計したものを1回の学習の試行数で割り、平均化した数値をグラフ化した。(図8, 図9)

1日の学習の中でN回試行を行ったとすると、評価の指数は1回目の試行（5つの連鎖する行動×3段階評価・最高3～最低1）+2回目（同）+…+N回目（同）／N（試行数）＝1日の試行による自立性の平均（最高値15～最低値1）。

日付	試行	絵カードを 文カードにはる	文末カードを 文カードへ	文カードの交換	絵カードを指さす	発語	対応 チェック
10月6日		+ / PPP / FPP	+ / PPP / FPP	+ / PPP / FPP	+ / PPP / FPP	+ / W / FVP	○ / ×
	試行1	1	1	1	2	1	○
	試行2	1	1	2	2	1	○
	試行3	2	1	3	2	2	○
	試行4	3	2	2	3	2	○
	試行5	3	3	2	2	2	○
	試行6	2	3	3	3	1	○
	試行7	3	2	3	3	2	○
	試行8	3	3	3	2	3	○

上記の評価記録は10月6日の記録であるが、この日は絵カードを用いた発語の要求（試行）を8回行っており、試行1についてはそれぞれ5つの連鎖する行動で1, 1, 1, 2, 1という評価点が記録されている。1については全体的身体プロンプト、2については部分的な身体的プロンプトを要しており、発語については教師の言語プロンプトを要していたことがわかる。試行1の合計点は6点であるが試行8については14点が記録されている。この日の記録は8回の試行の平均点の10.75とした。

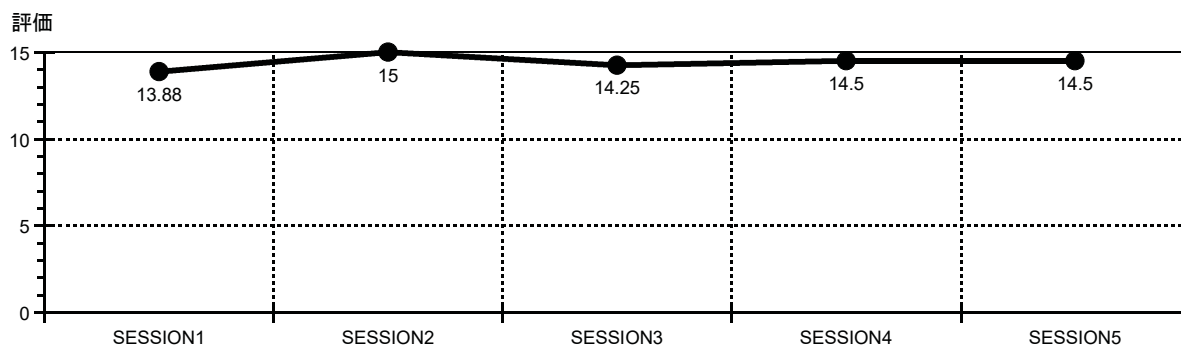


図 8

「何が見える？」または「何が聞こえる？」の問いかけ（1セッション中、どちら一種の質問を続ける）
 に対しての絵カード+発語での二語文の応答

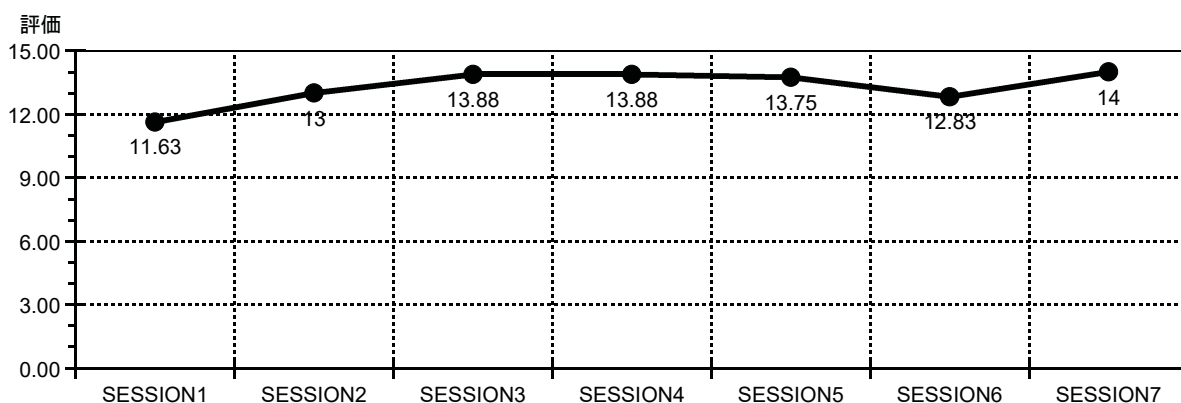


図 9

ランダムな「何が見える？」または「何が聞こえる？」の問いかけに対して
 の絵カード+発語での二語文の応答

（４）考察

生徒Cは、一語での不明瞭な発語が主であるが、日常生活での他者への要求は自立性を維持しており、またその頻度も少なくはなく、日常的に発語でコミュニケーションを行っているという実態にあった。本事例では、生徒Cにとって必要と思われるコミュニケーションスキルを様々な場面、あるいは周囲の人に対してのコミュニケーションの実態をもとに検討した上で、一語での要求に「ください」という文末の言葉を加えて二語文で要求するスキルや、「〇〇が見える／聞こえる」という要求以外の叙述のスキルの獲得を目標としたものだった。

指導中、定着を確認するために、文末カードがない状態を意図的に設定したところ、文末の発語は見られなかったが、数値による変容や生徒Cの様子と教師の振り返りをまとめたエピソード記録から、2語文での絵カード+発語での要求、2語文での応答的な叙述について、学習の経過に伴い、行動の自立性は高まったことが明らかになった。

音声のやり取りだけではなく、絵カードや文カード等、視覚的な表出情報を組み合わせながら指導を進める中で、「関心・態度・意欲」という観点からモチベーションについてのアプローチを考えたり、「思考・判断」、「技能」についてのアプローチをどのように設定し、評価できるかということを整理したりして授業を行ったことで、生徒Cが言葉や表現の意味を理解できたと考える。今後は、生徒Cの卒業後を想定し、本人にとって機能的、有益なコミュニケーションを検討し、自立活動の時間で学習した技能、知識・理解を日常生活のコミュニケーションに生かすことができるよう、学習、般化を継続していくことが不可欠であると考ええる。

4 成果と課題

(1) 成果

3 事例の考察から、自立活動グループの成果、支援の在り方についてまとめる。

- ・自立活動の時間における指導において、発達検査や I C F - C Y による裏付けを基に児童生徒の実態を的確に把握し、個別の指導計画による指導目標を設定できた。
- ・指導内容として、児童生徒が取り組みやすく成就感をもちやすい内容、状況や情報を整理しやすい具体的な内容、得意なことや好きなことを取り入れた活動内容を設定することができた。
- ・児童生徒の内面を数値では表すことが難しかったが、エピソード記録から児童生徒の様子を分析することで、児童生徒が、何に対して、どのように精いっぱい取り組んでいるのか捉えることができた。児童生徒の様子を分析することで、「表現」を育むという視点に基づいた支援の評価、分析と改善にもつながった。
- ・3 事例の記録から、教師は「自己選択、自己決定」を意識した支援、改善を意識的に行っていることが分かった。「表現」を広げていくためには、児童生徒が「自己選択、自己決定」、つまり、自分で考え、決めることを大事にしているということが言える。

(2) 課題

今回、中学部の事例では指導方法として小集団による学習も取り入れたが、小学部、高等部のように、基本的に自立活動は児童生徒個々の課題に直接指導できる一方、教師と個別学習という制限された環境が多い。今後の課題としては、自立活動の時間以外の場面へ般化すること、対教師から友達、小集団の中で自分の思いを伝えることが挙げられる。「表現」を育むために大切にしたい視点に基づいた、具体的な支援や児童生徒の内面の見方を、他の教科等でどのように共有して指導していけばいいか考えていくことが必要である。

【参考文献】

- 1) アンディ・ボンディ、ロリ・フロスト (2007) 自閉症児と絵カードでコミュニケーション. 二瓶社
- 2) 石田一宏 (1993) 子育てと健康シリーズ②子どもの心の基礎づくり. 大月書店
- 3) 上岡一世 (2009) 自閉症支援のための基本シリーズコミュニケーション能力を高める指導のアイデア. 明治図書
- 4) 厚生労働省大臣官房統計情報部 (2010) I C F - C Y 国際生活機能分類. 財団法人厚生統計協会
- 5) 小林由紀子, 清水浩, 下無敷順一, 西村修一 (2015) 特別支援教育のための I C F 支援シート活用ブック. 田研出版株式会社
- 6) 小林芳文, 是枝喜代治 (2001) 自立活動の計画と展開コミュニケーションを育てる自立活動. 明治図書
- 7) 小貫悟, 名越斉子, 三和彩 (2004) L D - A D H D へのソーシャルスキルトレーニング. 日本文化科学社

- 8) 佐藤まゆみ (2014) 特別支援教育 1 から始める自立活動コミュニケーション力を育てる授業づくり. 明治図書
- 9) 全国特別支援学校知的障害教育校長会 (2011) 知的障害教育における学習評価の方法と実際. ジアース教育新社
- 10) 立松英子 (2009) 発達支援と教材教具ー子どもに学ぶ学習の系統性ー. ジアース教育新社
- 11) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2013) ICF 及び ICF-CY の活用 Part 3. ジアース教育新社
- 12) 中尾繁樹 (2009) 「特別」ではない特別支援教育みんなの「自立活動」特別支援学校編. 明治図書
- 13) 肥後祥治 (2010) 発達障害臨床のすすめ・はじめて読む行動分析の本豊かな生活につながるコミュニケーションを育てる. 明治図書
- 14) 白藤剛 (2008) 効果的な評価シートの作成・活用を目指した生活単元学習「調理学習」の実践. 青森県総合学校教育センター特別支援教育長期講座 研究報告