

# 他者とかかわり,主体的に活動に取り組むことを目指した授業づくり — 自立活動と日常生活の指導の関連付けを通して —

教職実践専攻・特別支援教育実践コース  
学籍番号 20GP401 氏名 笹原 佳華

## 1 はじめに

新学習指導要領（2017）では、「育成を目指す資質・能力」の3つの柱として、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性」が示された。また、「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善により，児童生徒が学習内容を深く理解し，資質・能力を身に付け，生涯にわたって能動的に学び続けるようにすることが求められている。

特別の教育課程には，独自の指導領域である「自立活動」が位置付けられている。「自立活動」とは，「個々の児童又は生徒が自立を目指し，障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識，技能，態度及び習慣を養い，もって心身の調和的発達を基盤を培う」ことを目標としている。知的障害教育では，知的障害の状態に応じた各教科の内容を踏まえた指導に加え，自立活動について時間を設定して指導したり，各教科等を合わせた指導として指導したりするほか，教科別の指導において配慮して指導する等，教育課程全体を通して取り組まれている。小学部では，自立活動の指導の時間に加え，遊びの指導や生活単元学習における実際の生活を踏まえた課題や地域社会とつながる活動を通して，友達や教師，地域の人との適切なかかわり方やコミュニケーション，ルール理解・受け入れ等，多様で具体的な指導内容が個に応じて取り扱われている。

## 2 研究の目的

本研究では，児童がよりよく他者とかかわり，主体的に活動に取り組める授業づくりを目指し，自立活動や各教科等を合わせた指導における興味・関心を活かした活動，教材・教具等の環境設定，教師や児童同士のかかわりの工夫等について，実践を通して検討する。

## 3 1年次の研究の取り組み

### (1) 「遊びの指導」の実践で見えた課題

#### ① 対象児童の実態

対象児童（以下，A児）は，明瞭に言葉を発音することが難しいが，要求を身振りで伝えたり，拒否の意を示したりすることができる。

「遊びの指導」では，実践を通して，ルールを守ったり，目標に向かって協力したりすることなど，児童が他者へのかかわり方を意識して生活できるようになることをねらいとした。生活の中で相手のことを考えて折り合いをつけたり，協力したりするようになってほしいと考え，「カードを作ってパズルゲームをしよう」という活動に取り組んだ。活動の手順と手立ての一部を表1に示す。

本活動を通して，A児は教材に興味をもち，カードを引くなど一部積極的に取り組むことができた一方で，箱に貼ってある自分の写真や裏の絵のキャラクターが気になり，他児が箱を運んだり，枠にはめたりしているときに，床に座って気になる箱を触っていることが多く見られた。また，それを他児に何度も注意され，不機嫌になってしまった。

さらに、すばやく動ける児童が何度も運び、何も役割がない時間や興味のある箱に触ることができない場面が多くなり、後半は床に座り込むことが多くなった。

以上のことから、本実践ではA児が活動を持続したり、他者と協働したりするための手立てが十分とは言えず、いくつかの課題が残された。

そこで再度A児の実態把握を行い、個別の指導時間として設定されている「自立活動」の時間を通して、学習全般における困難となっていると考えられる、自分の意思を指さしや身振り、言葉等で適切に伝えることや、日常的な課題であった他者からの働きかけを受け入れて活動に取り組める力を育むことを目的とした授業づくりに取り組むこととした。

表1 ゲームの手順と具体的な手立て

1	前時に作成した、友達や先生の写真・名前が貼ってあるカードを箱から引く。 ※順番が守れるよう、ホワイトボードに児童の顔写真を順番に貼って視覚的に示す。
2	カードに書かれているものを皆に聞こえるように声に出して読む。 ※児童それぞれの読みの実態に合ったカードを引けるようにする。文字を読むことが難しい児童に対しては、教師と一緒にカードを確認し、声に出して読む。
3	同じ写真が貼られている箱を探す。
4	カードを引いた児童と、もう一人の児童が手伝って一緒に箱を運ぶ。 ※多様な相手と運べるように声がけする。一緒に運ぶ友達のことを考え、ゆっくり歩き、優しく運ぶ等、協力してかかわり合いながら取り組めるように声がけする。
5	箱の写真の人物と同じ写真や名前が書かれている所に箱をはめる。
6	1～5を繰り返す。
7	全ての箱を運んで枠にはめたら、裏返して完成したパズルの絵を確認する。 ※裏面の絵が完成したことや協力して多くの箱を運べたことをほめる。



写真1 遊びの指導の様子

## (2) 「自立活動」の実践

### ①実態把握の再整理

今泉（1987）による思考整理法であるマンダラートを参考に、A児の実態を再整理した。マンダラートは3×3計9マスの表の中心に課題を記入し、残る8マスに関連する事項を書き出していく思考整理法であり、様々な分野で活用されている。

この手法を用いて筆者単独ではあるが、これまでの実習でのかかわりや観察を踏まえ、8シート64項目に書き出した（図1）。書き出した項目をカテゴリーごとに再整理した結果、8カテゴリーに分類された。このうち肯定的な項目に着目した結果、「人とのかかわり」「できること」「成長しているところ」等が確認された。「人とのかかわり」をA児の「強み」と捉え他者とかかわることをうまく活動に取り入れることにより、学習への意欲が高まるのではないかと考えた。

知らない人にも関わりたい	自分を受け入れてほしい	誰かと一緒に遊びたい
話を聞いてほしい	人への興味関心	人見知りをしない
友達のことが気になる	他者の行動に関心がある	雰囲気敏感である

図1 実態把握の例

### ②授業場面のビデオ分析

橋本ら（1990）は、ダウン症幼児のコミュニケーション行動の発達の様相を明らかにすることを目的として、母子の自由遊び場面を捉え、コミュニケーション行動のモダリティによる分析、相互交渉型の分析、機能的カテゴリーによる分析を行っている。本研究では、橋本らが定義したモダリティの分析と相互交渉型の分析を参考に自立活動の指導場面のビデオ分析を行うこととした。

モダリティの分析は、筆者と対象児の交渉成立、不成立にかかわらず、対象児が行った

ことを「行動」「言語＋行動」「言語」の3つの行動様式に分類した。相互交渉型の分析は、区分を相互交渉Ⅰ；一方から他方への働きかけと、それに対する相手の応答によって終結する，連鎖が1つのもの，②相互交渉Ⅱ；連鎖が2つ続いたもの，③相互交渉Ⅲ；連鎖が3つ以上続いたものと定義し，交渉が成立したときの連鎖数を算出した。

③自立活動

A特別支援学校では，自立活動の時間を日課表に帯状に位置付けており，毎朝 8:55～9:15 の20分間で2～3の課題に取り組む授業を展開していた。授業は，筆者と一対一で，レポートも形成しやすく，比較的継続して分析しやすいと考え，実施した。なお，ビデオ記録は担当した授業時にビデオカメラとスマートフォンを各1台使用し，児童の様子を正確に撮影できるよう2箇所から録画した。授業の流れと手立ての一部を表2に示す。

表2 自立活動の授業の流れと手立て

1	課題(色のマッチング)の順番を，スケジュールボードを見ながら確認する。 ※絵カードを貼り，終わったものは児童と一緒に剥がす等，視覚的に示す。
2	あいさつをする。
3	課題(色や形の異なる積み木，ペグ刺し等の3つの課題)を行う。 ※本児が積み木をケーキに見立てて遊ぶときは付き合い，遊びが一段落したところで切り替えを促す。課題に前向きに取り組めるよう，ほめる言葉かけをしたり，手本を見せたりする。
4	ホワイトボードに絵を描いて遊ぶ。(2分) ※タイマーをセットし，終わりの約束をしてからペンを渡す。筆者に描画を要求した時は一緒に言語化しながら要求に応じる。
5	あいさつをする。



写真2 自立活動の様子

4 1年次の研究の成果と課題

自立活動の時間の指導におけるA児と筆者のモダリティの分析と相互交渉型の分析の結果を表3に示す。

表3 モダリティと相互交渉型の分析結果

※相互交渉の(○:○)は筆者と本児それぞれの初発の数

セッション	期日	モダリティ				相互交渉				
		行動	言語＋行動	言語	計	I	II	III	計	不成立
①	10/8	73(65%)	26(23%)	14(12%)	113	9(8:1)	4(2:2)	7(2:5)	20	4
②	10/9	89(63%)	44(31%)	8(6%)	141	23(10:13)	9(2:7)	10(2:8)	42	4
③	11/5	33(54%)	21(34%)	7(11%)	61	12(6:6)	3(2:1)	3(0:3)	18	12
④	11/6	52(44%)	46(39%)	19(16%)	117	12(11:1)	2(1:1)	9(3:6)	23	7
⑤	11/9	40(66%)	13(21%)	8(13%)	61	18(13:5)	5(3:2)	3(1:2)	26	4
⑥	11/13	74(59%)	34(27%)	17(14%)	125	7(5:2)	2(0:2)	10(4:6)	19	3
⑦	11/16	71(70%)	17(17%)	13(13%)	101	14(8:6)	1(1:0)	10(2:8)	25	2
合計		432(60%)	201(28%)	86(12%)	719	95(61:34)	26(11:15)	52(14:38)	173	36

モダリティについては，全て「行動」が他よりも多く，次いで「言語＋行動」「言語」の順に出現していた。相互交渉が続いた回数については，児童から開始したもの（初発）であるほど多く，連鎖しやすいと捉えられた。

当初①②においては，本児が好んでいる課題を最後に行っていたが，③から本児が好きな「絵を描く時間」（以下，描画）を取り入れた。描画等，本児の好きな課題や活動を取り入れると，その場面において，本児からの身振りや発語など，主体的なコミュニケーション行動が多く見られた。

また⑦では、授業の最初に本児にスケジュールの絵カードを並べるように促すと、好きな活動のカードを1番に貼った。課題の順番を児童と一緒に決めることで、見通しがもてるようにすることをねらい、授業改善を図った。A児の課題への取り組みの様子から、好きな課題と嫌いな課題での反応が大きく異なることや、参観者の有無によって発信が増えるなど、人的・物的環境の影響を受けているように捉えられた。他者とかかわり、主体的に活動に取り組むことを目指した授業づくりのために、A児が興味のもてる教材を工夫するとともに、指導においては、コミュニケーションの表出を優先し、全ての課題の終了にこだわらないことにした。

成果としては、ビデオ分析等による実態把握や、後述する授業における新たな仮説が得られたことが挙げられた。これらを基に授業づくりを進め、児童がやるべきことや遊びに主体的に取り組めるようなかわり、教材・教具等を検討していく必要があると考えた。一方、課題として、課題設定や環境等の諸要因との関係を踏まえたデータの詳細な分析や信頼性向上を図るとともに、よりよい授業づくりを進めるために、一層の児童理解や指導力向上に努めていく必要性が挙げられた。

今年度の授業実践とモダリティ及び相互交渉型の分析の結果を踏まえ、授業づくりにおいては以下の3点の工夫が必要と考えた。また、これらを踏まえることにより、児童の学習への意欲を引き出し、主体的な活動場面や成功体験が増えると仮定した。さらには、自立活動の指導と他の授業における実際的な場면을効果的に関連付けていくことにより、児童同士や教師との適切な相互交渉の増加を目指すこととした。

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>①スケジュールや課題等を「自分で決める」こと</li> <li>②児童が「できる」ことを活かすこと</li> <li>③身近な人に「認められる」状況を設定すること</li> </ul> |
|---|

## 5 2年次の研究の取り組み

1年次での実践研究によって得られた新たな仮説を踏まえ、2年次は「日常生活の指導」の一環として行われている「帰りの会」において「今日のキラキラさん発表」（以下、キラキラさん発表）を設定して自立活動の時間における指導と関連付け、A児にとっての学びの必然性や達成感を考慮し、実践研究に取り組むこととした。

日常生活の指導とは、「生活科を中心として、教科・領域の内容が広範囲に扱われる、児童生徒の日常生活が充実し、高まるように日常生活の諸活動について、知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等を踏まえながら計画的に指導する」ものである。この趣旨を踏まえ、一日の学級の学習や生活の様子を振り返り、一番頑張っていたと思う友達をキラキラさんとして選んで、その場面について発表する活動として「キラキラさん発表」を設定した。

帰りの会でのキラキラさん発表の活動の流れを表4に、自立活動における主な活動であるキラキラさんカード（以下、カード）の作成と発表の練習の流れを表5に示す。いずれの活動もコミュニケーション能力の向上を意図し

表4 帰りの会でのキラキラさん発表の流れ

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>1 発表者(1人目)が前に出る。</li> <li>2 発表者がキラキラさんカードを前にある机の上の容器から取り出す。</li> <li>3 発表者が昼休みや自立活動の時間に選んでおいた写真の児童(キラキラさん)を呼ぶ。向かい合って立つ。</li> <li>4 発表者が賞賛の台詞を伝える。</li> <li>5 受賞者がカードを受け取る。</li> <li>6 受賞者がお礼の言葉を言う。</li> <li>7 発表者が席に戻る。</li> <li>8 受賞者は教師と一緒に写真を基に学習場面を振り返る。</li> <li>9 写真の場面について座っている児童と教師が質問しながらやり取りする。</li> <li>10 受賞者が席に戻る。</li> <li>11 もう1組も同じように繰り返す。</li> </ul> |
|--|

たものである。なお、自立活動における各具体的な活動内容に関連する仮説①～③を併せて表5に記載する。

表5 自立活動の流れ

<p>○キラキラさんカードの作成</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 始めの挨拶をする。</li> <li>2 作ったカードをいつ使うのか説明を聞き、帰りの会でキラキラさん発表の活動があることを確認する。</li> <li>3 学級のキラキラさん発表のために必要なことを理解する。・・・③</li> <li>4 体育等の授業シールを台紙に貼る。・・・②</li> <li>5 「たいへんよくできました」の花丸や「すごいです」などのメッセージのシールを台紙に貼る。・・・②</li> <li>6 両面テープの紙をゴミ箱に捨てる。・・・②</li> <li>7 終わりの挨拶をする。</li> </ol>	<p>○発表の練習</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 始めの挨拶をする。</li> <li>2 帰りの会でキラキラさん発表をすることを確認する。</li> <li>3 スマートフォンを見てキラキラさんの写真を選ぶ。 ・・・①</li> <li>4 発表の練習をする。・・・②</li> <li>5 写真をミニプリンターで印刷する。</li> <li>6 終わりの挨拶をする。</li> </ol>
---	--

※カードの作成については、毎朝の20分間帯に位置付けた自立活動の時間における指導、発表練習については45分間の自立活動の時間における指導等に位置付けて指導した。

なお、指導計画の作成に当たっては、特別支援学校学習指導要領解説各教科等編に示されている「知的障害のある児童生徒の学習上の特性等」を踏まえた対応として示されている下記の事項等を踏まえた。

- |  |
|--|
| <p>①実際の生活の場面に即しながら、繰り返して学習する継続的、段階的な指導</p> <p>②細かく認め、賞賛することによる、児童生徒の自信や主体的に取り組む意欲の育成</p> <p>③学習環境の効果的な設定、周囲の理解、学習活動への主体的な参加や経験の拡大、情報機器等の有効活用</p> |
|--|

さらに、同解説自立活動編に示されている「他領域・教科等との関連」等を踏まえ、毎日取り組む自立活動と日常生活の指導の関連付けを図り、自立活動で取り組んだことがキラキラさん発表に生かされ、他者から認められることで、自立活動における学習への目的意識が高まるサイクルを意図し、実践に取り組むこととした。

## 6 実践の概要

### (1) 「キラキラさん発表」のねらい

本単元では、児童同士がお互い認め合う機会を設定することで、学校生活の中で以前より他児に関心をもって見たり聞いたり話したりすることにつなげ、より良くかかわり合う力が育まれることをねらった。また他児から認められたり、褒められたりする場面を設定することによって、自分の頑張りを自覚し、諸活動への意欲を高めることができると考えた。更には、身の回りの人や活動について興味関心をもち、進んで役割に取り組んだり、身近な人やものにかかわったりする体験を通して生活の質が高まることを期待した。

### (2) A児の目標と指導の手立て

A児は友達にかかわりたいという思いをもっているため、友達の写真を選んだり、カードを渡したりする活動を通して、また、発表する側になった時には役割を通して主体的に取り組むことができると考えた。さらに、受ける側になった時にも先述した仮説③にあるように、友達から認められることで、A児の学習への意欲を引き出し、主体的な活動や成功体験の増加につながると考えた。なお、繰り返し学習したことは習慣化し身に付いているため、自立活動の時間での発表練習により、活動への見通しをもてるようになっていくと考えた。以下に発表する側と受ける側の時のそれぞれの目標と手立てを示す。

### ①本單元におけるA児の目標

〈発表する側の時〉

- ①活動の流れを理解することができる。
- ②手順通りに進めることができる。
- ③賞賛の台詞を教師と一緒に伝えることができる。
- ④身振り手振りや表情で相手を賞賛することができる。

〈受ける側の時〉

- ①相手の賞賛を最後まで聞くことができる。
- ②相手の賞賛を受けて自分の良いところに気付くことができる。

### ②指導の手立て

- ・あらかじめ教室のホワイトボードに、「キラキラさんかかり」として今日の発表の係の児童の名前を掲示し、朝の会の際に確認し役割を意識できるようにした。
- ・キラキラさん発表の手順をホワイトボードに掲示し、進行の手がかりとした。
- ・進行の際の立ち位置にマットを置き、立ち歩きを防止し、友達の方を向いていることができるようにした。
- ・自立活動の時間にカードを作成し、見通しがもてるようにするとともに、A児及び他児の興味・関心が高まるようカードの改善を図り、カードを貼り合わせることで、学級全体での頑張りが可視化されるよう、花を構成するようなデザインとした。
- ・下記のようにカードを学級全体での振り返りの活動で活用できるように改善した。

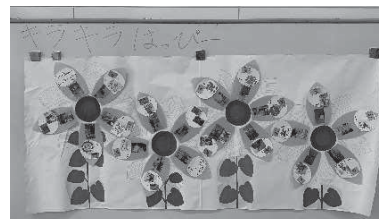
当初のカード



改善したカード



貼り合わせて構成したカード



## 7 実践の動画分析と考察

自立活動と日常生活の指導の関連付けによって、それぞれの時間におけるこれまでにやってきた活動でのA児の取り組みを評価するために、動画分析を行った。

まず、日常生活の指導の一環である帰りの会でのキラキラさん発表について動画を記録し、分析を行った。分析方法は、発表場面において教師による介入レベルに応じた行動の生起について点数化し、その日の活動の点数の合計を算出した。介入レベルの段階については以下のとおりとした(表6)。なお、点数化については、評価の基準と妥当性を明確にするために、院生3名で動画評定をして判断基準の目安を確認した後に、筆者単独による動画分析の評価作業を行った。

表6 A児への教師の介入レベルと評価の基準

介入レベル段階	評価の基準	点数
4	教師の介助や呼びかけなしでできた。	3点
3	教師の呼びかけでできた。	2点
2	教師の介助によってできた。	1点
1	介助や呼びかけがあってもできなかった。	0点

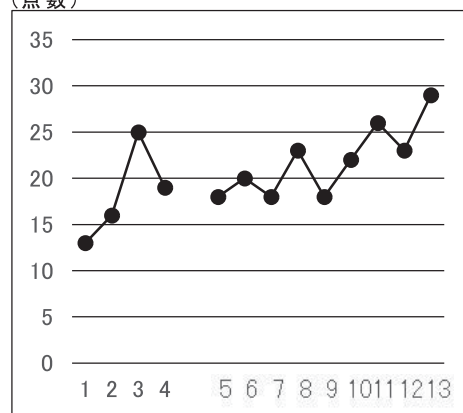
### (1) A児が発表者の時の活動の評価

発表者の時の課題分析表と点数の結果を表7, 8及び図2に示す。

表7 発表場面での課題分析

- ①「A君お願いします」の教師に呼びかけに応じて前に出る。
- ②机の上からキラキラさんカードを手にする。
- ③選んだキラキラさんの児童の名前を呼ぶ。
- ④呼んだ児童が前に来るのを待つ。
- ⑤児童の方を向く。
- ⑥相手の児童に賞賛の言葉を伝える。
- ⑦「どうぞ」とキラキラさんカードを渡す。
- ⑧相手の児童からの「ありがとう」の言葉を聞く。
- ⑨周りの児童たちが拍手をするのを見る。
- ⑩教師の「席に戻ってください」に応じて席に戻る。

(点数)



(セッション)

図2 発表者の時

表8 A児が発表者の時の結果

セッション	期日	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	全課題の合計	①までの時間	発表時間	
I期	1	6/8 火	0	0	2	3	1	2	1	0	1	3	13	383	60
	2	6/17 木	2	2	0	3	1	1	1	3	3	0	16	11	65
	3	6/24 木	2	3	3	3	3	2	3	3	0	3	25	19	64
	4	6/29 木	1	2	3	2	2	2	1	3	0	3	19	30	71
II期	5	8/24 火	2	1	1	3	2	2	2	3	0	2	18	20	122
	6	8/25 水	2	2	3	1	3	2	3	3	0	1	20	8	61
	7	8/26 木	2	2	3	3	1	1	3	2	0	1	18	8	85
	8	8/27 金	1	2	3	3	3	3	3	3	0	2	23	13	36
	9	8/30 月	2	1	1	3	1	1	3	3	0	3	18	3	45
	10	8/31 火	2	2	3	1	3	3	3	3	0	2	22	39	48
	11	9/1 水	3	3	3	3	3	3	3	3	0	2	26	7	36
	12	9/2 木	2	1	3	3	3	3	3	3	0	2	23	4	65
	13	9/3 金	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	29	9	47
課題毎の合計(最大 39)		23	24	31	34	29	28	32	35	7	27	(最大 30)	(秒)	(秒)	

A児が発表者の時は、前期実習時であるI期と集中実習時であるII期を合わせて計13回のセッションを実施した。点数化した結果からは、全体的に波はあるが、点数は少しずつ上昇していることが確認できた。I期とII期の間や土日の休日を挟むなどの活動を行わない日が続くと、発表に入るまでの時間が長くかかった。要因としては活動への見通しや意欲がもちづらいことが推察されるが、繰り返すごとに休み明けの点数が上昇している傾向が見られることと、月曜日から週末に向けて、児童の拒否や無反応が少なくなっていることから、活動を継続することで、学習効果が表れていると捉えた。

### (2) A児が受賞者の時の活動の評価

受賞者の時の課題分析表と点数の結果を表9, 10及び図3に示す。

A児が受賞者の時は、I期とII期を合わせて計7回のセッションを実施した。発表者の時と比べて受賞の回数が少ないが、全体的に見てセッションごとに点数が上昇している傾

向が見られた。また、最初のセッションから、呼名に応じて前に出るまでの時間は短いことが確認できた。他の学習場面の観察からも、友達に求められているときに、比較的反応して動くことができていることから、友達からのかかわりの場面における指導が比較的有効であると推察された。なお、1～4回目までは、課題⑤～⑩の点数が低い傾向にあった。このことは、受賞した複数の児童と一緒に前に立って並び、一人ずつ教師が媒介し、席に座って発表を聞いている児童たちとのやりとりを行ったため、A児にとっては並んで待っている時間が長くなってしまったことや、十分に学習機会を確保できていないことが要因として考えられた。しかしながら、5回目から、受賞した児童が一人で前に立っている時に発表を聞いている児童たちとやりとりができるよう手順の改善を図ったため、点数が向上したと思われる。このことから環境設定の工夫が児童の主体的な行動の増加につながる重要なポイントとなることを再確認した。

表9 受賞場面での課題分析

- ①発表の係の児童の呼名に応じて前に出る。
- ②発表者の方を向いて賞賛を聞き、キラキラさんカードを受け取る。
- ③「ありがとう」と言ったり、身振りで御礼を表現したりする。
- ④周りの児童たちからの拍手を聞き、発表者が席に戻るのを見る。
- ⑤ホワイトボードに写真を貼り、周りの児童に見せる。
- ⑥教師の質問に言葉や行動で答える。
- ⑦教師と周りの児童たちとのやりとりを見る。
- ⑧教師から渡されるマグネットを受け取る。
- ⑨キラキラさんカードをマグネットでホワイトボードに貼る。
- ⑩教師の「席に戻ってください」に応じて席に戻る。

(点数)

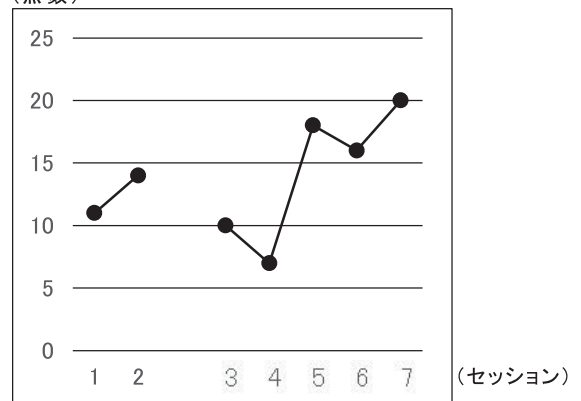


図3 受賞者の時

表10 A児が受賞者の時の結果

セッション	期日	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	全課題の合計	①までの時間	②までの時間	相手児童		
I期	1	6/17	木	2	3	0	0	3	0	0	0	0	3	11	15	38	児童G
	2	6/22	火	3	3	2	3	0	0	0	0	3	14	8	50	児童F	
	3	8/26	木	3	3	0	0	0	2	1	0	0	1	10	3	26	児童H
	4	8/27	金	2	1	1	0	0	1	0	0	0	2	7	9	59	児童E
II期	5	8/30	月	3	3	3	0	0	2	2	1	1	3	18	2	28	児童F
	6	9/2	木	3	1	3	0	1	3	1	1	1	2	16	3	25	児童H
	7	9/3	金	3	3	2	2	2	3	2	0	0	3	20	3	23	児童G
課題毎の合計(最大21)				19	17	11	5	6	11	6	2	2	17	(最大30)	(秒)	(秒)	

### (3) 自立活動における活動の評価

#### ①キラキラさんカードの作成

毎朝の20分間の帯状に位置付けた自立活動の時間における筆者との一対一の活動である(写真3)。教室で使用する授業カードが描かれている授業シールと、「すごいです」などのメッセージが書いてあるシールの2種類を、白黒の台紙に貼るマッチング課題として設定した(写真4)。自分や他の児童が選んだキラキラさん児童に対して渡すカードを作成する課題であった。ホワイトボードに課題の順番を示すカードを貼り提示することで、やることは理解しており、回数を重ねることで、活動内容を覚えているようであった。



写真3 自立活動の様子



課題にスムーズに取り組めるかには波があり，学習室に向かうまでの間に意欲が低下したり，学習室の中の棚に置いてある教材やおもちゃで遊びたい気持ちが強くなったりすることも見られたが，その時に課題に取り組むことを促すよりも，最初に時間を決めて遊びを活動として設定した方が課題に主体的に取り組める傾向が見られた。また，児童が棚から持ってきた遊びたいおもちゃ等を，座っている席から見える場所に置いておくことで課題に取り組むことができることも見られた。

課題が終わった後に必ずしもそれで遊ぶわけではなく，見える位置に置くという行為自体が，児童自身の遊びたい気持ちとの折り合いの付け方の一つだったと推察した。他にもスケジュールから課題カードを剥がして「やりたくない」意思を示すことが見られたが，やらなくてはならないことは理解しており，剥がした後に張り直さなくても自ら折り合いをつけて課題と取り組むことが多く見られた。



写真4 自立活動で作成するもの

## ②発表練習

木曜4時間目の自立活動の時間の他，昼休みに時間を取ってキラキラさん発表の練習を行った（写真5）。45分間の自立活動では筆者との一対一だが，昼休みでは，A児と同じく本日の係となっている他の児童と共にキラキラさんの写真を選び，帰りの会本番に向けての発表練習を行った。朝の20分間の自立活動で作成した授業シールやメッセージシールを貼って，発表本番で渡すカードを自分で完成させたり，他の児童がそれらを用いてカードを作成したりするのを見ることは，発表への意欲が高まることにつながったと考える。筆者も他の児童に対して，「これはA君が作ってくれたんだよ」等と言葉かけをし，A児が「できる」ことを活かし，身近な人に「認められる」機会を増やすよう意識した。

活動では，スマートフォンから直接キラキラさんの写真を選び，ミニプリンターで印刷される様子を見せることで，興味関心をもてるようにした。しかし，スマートフォンをA児に持たせると，写真を選ぶ画面以外も見たがり操作しようとするようになった。そのため，いくつかの写真を事前に拡大して印刷しておき，選択するように変更した。ミニプリンターでの印刷についても，練習の後にごほうびとして見られるようにすることで練習に取り組んでいたが，徐々にそれがなくても練習に取り組むことができるようになった。特に，他の児童と一緒にキラキラさんを選んでカードを作成し，前に出て練習をすることが，A児にとって楽しいことだったと推察する。筆者が「どちらから練習する？」と二人に問いかけると「こっち！」とすぐに手を挙げて答えるなど積極的な言動が促される場面も見られた。



写真5 発表練習での様子

## 8 総合考察

キラキラさん発表における発表者の時については，課題①～⑩の中で⑧が最も合計点数が高かった。その要因としては，自分が行ったことに対する相手からの感謝が効果的であったことが推察された。反対に⑨の合計点数が低い要因としては，A児が「カードを渡す」という行動で役割を終えたと理解していることが推察された。さらにその場面では相手児童とやりとりをしたがることが多く見られたため，周りの反応に適切に応じるためには，さらなる手がかりや支援の工夫が必要と捉えられた。筆者も周りの児童たちに声を掛けて拍手の促しをしていなかったため，周りの児童たちにとっても機会がわかりづらく，児童

同士の相互作用となるような機会自体まで至らなかったと考える。

次に、受賞者の時については、課題①～⑩の中で、①と②の合計点数が高かった。Ⅰ期の最初の時点から、名前を呼ばれてから前に出るまでの時間は短いことから、筆者からの声かけがなくても見通しがもてていたことや、他の児童に名前を呼ばれること、カードをもらえることに対して強い関心があることが要因として推察された。元々、比較的人とかかわりたい気持ちが強い児童であるため、相手の児童と一対一でのやりとりの際の点数は比較的高くなった。しかし、先述したように課題⑤～⑨では、待ち時間が多くなってしまったことと、ホワイトボードに貼ってあるマグネットや写真など、気になって触りたくなる物が手近にあったことが、児童が活動に集中しづらい環境となったと考える。

Ⅱ期は継続した指導ができたため、周りの児童とのやりとりの際は児童一人が前に出ているときにすること、マグネットは児童に一つずつ渡し、今使う物以外はホワイトボードに貼っておかずに筆者がポケットにしまっておくことなど、状況を踏まえて適宜、環境設定を工夫したところ、行動が改善された日もあった。授業ごとに動画を見直し改善を検討することで、より指導上の問題が明確になり、対応できたと考える。

また、自立活動の時間においても、動画を見返すことで、不適切な行動に見えていた行動が、A児にとって気持ちの整理のために重要だったり、その後筆者とのやりとりにつながったりする様子が見られた。A児のキラキラさん発表の際の映像や他の児童の様子を見ての振り返りで熱心にパソコンの画面を見て指さしをしたり、学習室の卓上ベルをたくさん鳴らして筆者にも一緒にやってほしいことを要求したりする姿も見られた。筆者は早く課題を進行しなければということ優先して考えてしまっていたが、A児の良い反応や表情が多く表出されていたため、もっとこれらを踏まえた対応をすべきであった。

以上、本研究の取り組みから、筆者が障害のある児童が主体的に活動に取り組む授業づくりにおいて大事にしたいと考えたことは、児童の表出を細かに捉えてかかわることと、周囲の環境を整えることである。児童の他者とかかわりたいという思いを支えるためには、授業の場以外でも児童からの発信を捉え、応えることが必要である。また、児童が活動に集中できるようにするためには、行うことを明確化する工夫が必要であり、そのことにより、児童自身が気持ちに折り合いを付けやすくなると考える。

今後、学校現場で教員として勤務するに当たって、これまでの学びや取り組んできた実践を活かし、児童たちの実態を捉えた上で学習場面や遊びの場面等において適切な工夫や配慮を行い、かかわりを広げていけるよう尽力する所存である。

## 謝辞

本研究を進めるにあたりご協力いただいたA特別支援学校の皆様、実習を続けられるよう尽力いただいた教職大学院の先生方に心より御礼申し上げます。

## 参考文献

- 1) 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編 (幼稚園・小学部・中学部).
- 2) 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編 (幼稚園・小学部・中学部).
- 3) 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説各教科等編 (幼稚園・小学部・中学部).
- 4) 橋本創一・池田由紀江・細川かおり・佐藤朋子・新津加津美 (1990) ダウン症幼児のコミュニケーション行動の発達一母子遊び場面における相互交渉の分析一. 心身障害学研究, 15(2), p. 53-62.
- 5) 下山直人監修全国特別支援学校知的障害教育校長会編 (2018) 知的障害特別支援学校の自立活動の指導. ジェアース教育新社.