

# 特別支援学校及び特別支援学級における 知的障害のある児童生徒の自立活動に関する 調査研究Ⅱ

(1か年研究)



埼玉県立総合教育センター

Saitama Prefectural Education Center

特別支援教育担当

# 目 次

<b>I</b>	<b>研究の概要</b>	<b>3</b>
1	研究主題設定の理由とその背景	3
2	研究の目的	4
3	研究の方法	4
<b>II</b>	<b>調査1〈アンケート調査〉</b>	<b>5</b>
1	調査の目的	5
2	調査の方法	5
3	結果	5
	（1）特別支援学校	6
	（2）特別支援学級	11
4	考察	19
	（1）特別支援学校における自立活動の指導の現状と課題	19
	（2）特別支援学級における自立活動の指導の現状と課題	20
<b>III</b>	<b>調査2〈教育支援プランBの作成状況調査〉</b>	<b>21</b>
1	調査の目的	21
2	調査の方法	21
3	結果	22
4	考察	23
<b>IV</b>	<b>研究3〈検証授業「手指の巧緻性を高める指導」〉</b>	<b>25</b>
1	研究全体における検証授業の位置付け	25
2	問題と目的	25
3	方法	27
4	結果	30
5	考察	34
<b>V</b>	<b>総合考察</b>	<b>36</b>
1	個別の指導計画作成の作成に関して	36
2	自立活動と他の教科等の教育課程上の位置付けの整理	36

## VI 知的障害のある児童生徒の自立活動の指導事例 . . . . . 37

1 事例の活用に当たって . . . . .	37
①偏った食事や生活習慣を改善し、健康に過ごす . . . . .	38
②肥満傾向の解消に向けた取組～学級・保護者・保健室との連携 . . . . .	43
③自己有能感を味わわせ、学習意欲を高める . . . . .	48
④気持ちが伝わることで情緒が安定する . . . . .	52
⑤言葉でのやりとりに食い違いが生じてしまう児童への指導 . . . . .	57
⑥同じ言葉でも人により捉え方に違いがあることに気づき行動を修正する . . . . .	61
⑦自らの聴覚過敏を理解し、対処方法を身に付ける . . . . .	66
⑧聴覚の防衛反応を軽減し、耳をふさがずに生活できる力を育てる . . . . .	71
⑨生活の中で左右の意識を高める . . . . .	75
⑩ボディイメージの形成を促す～見る・触れる・触れられる・支えることを通して～ . . . . .	79
⑪落ち着いて学習に向かう態勢づくり～足裏をピタッと着けて歩こう～ . . . . .	84
⑫相手意識をもち、自分の思いを伝える . . . . .	88
⑬状況や場面に応じたコミュニケーション能力の向上を図る . . . . .	93
⑭絵カードを使ったコミュニケーション . . . . .	98
⑮自分の気持ちを書いて伝える～目と手の協応と模写に着目して～ . . . . .	104

## VII 資料

### アンケート調査

「知的障害のある児童生徒の自立活動の指導に関する調査〈特別支援学校〉」

「知的障害のある児童生徒の自立活動の指導に関する調査〈特別支援学級〉」

### 研究協力委員一覧

# I 研究の概要

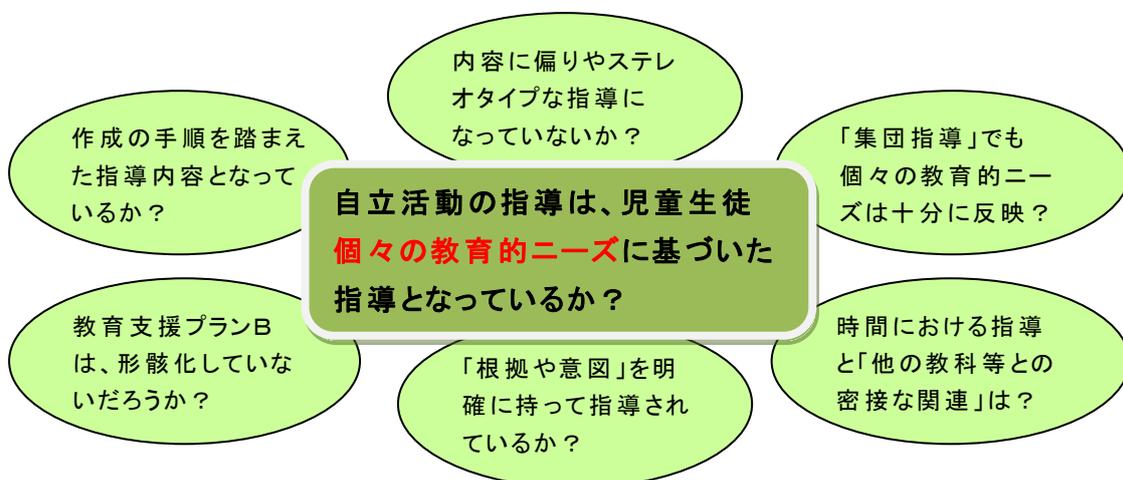
## 1 研究主題設定の理由とその背景

平成21年3月に特別支援学校学習指導要領が改訂され、障害の重度・重複化、多様化への対応として、改めて自立活動の指導の重要性が指摘された。以来、知的障害者を教育する特別支援学校及び特別支援学級において、自立活動の「時間における指導」を教育課程に位置付けて指導する学校や学級が増えてきたように思われる。

その間、自立活動の指導に関する多くの資料や実践が示された。平成21年6月の特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省，2009）では、具体的な指導内容を導くまでの手順や六区分の具体的な指導内容例が示された。埼玉県では平成22年3月に埼玉県特別支援教育教育課程編成要領（埼玉県，2010）が改訂され、翌23年3月には埼玉県教育局学校教育課特別支援教育課から埼玉県特別支援教育指導資料「自立活動の指導資料」が発行された（埼玉県教育委員会，2011）。

当総合教育センターにおいても、平成22年度調査研究として「特別支援学校及び特別支援学級における知的障害のある児童生徒の自立活動に関する調査研究」に取り組み、平成23年3月に研究報告書をホームページにアップした。この報告書では、自立活動の実施における現状と課題を明らかにするとともに、知的障害のある児童生徒の自立活動の①指導計画作成の手順、②指導事例、③具体的な指導内容（試案）を作成した（埼玉県立総合教育センター，2011）。このように、ここ数年で知的障害教育において、自立活動の指導の重要性が認識され、多くの特別支援学校や特別支援学級で実施されるようになったと言える。

では、自立活動の指導そのものの充実は図られてきたのであろうか。児童生徒個々の教育的ニーズに基づいた指導となっているのであろうか。学習指導要領の「第7章 自立活動 第3 指導計画作成と内容の取扱い」では、的確な実態把握に基づいて指導目標及び具体的な指導内容を設定すること、学習の状況や結果の適切な評価に努めること、他の教科等との密接な関連を保つことなどについて触れられている。これらを含めて、知的障害者を教育する特別支援学校及び知的障害特別支援学級において自立活動の指導の実施状況については、明らかではない。



## 2 研究の目的

- (1) 知的障害者を教育する特別支援学校及び知的障害特別支援学級における自立活動の指導が児童生徒個々の教育的ニーズに基づいた指導となっているかどうか、その実施状況を以下の2点において把握し、現状と課題を明らかにする。
- ア 自立活動の「時間における指導」の授業時数、日課のとり方、指導内容、指導体制、指導計画作成状況及び他の教科等などの取組状況。
  - イ 作成の手順を踏まえて、教育的ニーズ、指導方針、指導内容及び評価に関連性があり一貫した指導となっているかどうか。
- (2) 知的障害のある児童生徒の自立活動を実施する上で効果的な実施に資する指導事例集を作成する。

## 3 研究の方法

本研究は、以下の研究1～3とその成果を踏まえた指導事例集で構成する。

### (1) 研究1「アンケート調査」

知的障害者を教育する特別支援学校及び知的障害特別支援学級における自立活動の実施状況を把握するためのアンケート調査。

### (2) 研究2「教育支援プランBの作成状況調査」

県内知的障害特別支援学校の中から抽出された学校を対象に、教育支援プランB（個別の指導計画）の記述を基にして、自立活動の指導の計画・実施・評価の一貫性を調べる実地調査。

### (3) 研究3「検証授業」

研究協力員の協力の下、事例研究を通して知的障害のある児童生徒の自立活動の具体的な指導のあり方と指導モデルの検討を行う。

### (4) 研究1～3の成果を踏まえた指導事例集の作成



## 文 献

- 文部科学省（2010）特別支援学校学習指導要領解説自立活動編。
- 埼玉県教育委員会（2011）埼玉県特別支援教育教育課程編成要領（1）特別支援学校編「教育課程編成・指導計画作成のための資料」。
- 埼玉県教育委員会（2012）埼玉県特別支援教育指導資料「自立活動の指導資料」。
- 埼玉県立総合教育センター（2012）特別支援学校及び特別支援学級における知的障害のある児童生徒の自立活動に関する調査研究,345。

## Ⅱ 調査 1 <アンケート調査>

### 1 目的

知的障害のある児童生徒の自立活動の実施状況を把握し、指導上の課題を明らかにする。

### 2 方法

#### (1) 調査対象

- ・知的障害者を教育する県立特別支援学校 24 校に勤務する教職員
- ・県内の公立小・中学校（さいたま市を除く）に勤務する知的障害特別支援学級及び自閉症・情緒障害特別支援学級の担任

#### (2) 調査依頼の手続き

##### ア 特別支援学校

県立知的障害者を教育する特別支援学校 24 校の小学部、中学部及び高等部それぞれの学部の代表者 1 名に回答を求めた（分校を含む）。

##### イ 知的障害特別支援学級

各市町村から 6 名の特別支援学級担任に回答を求めた。回答する教師の選定は、各市町村教育委員会に依頼した。6 名の内訳は以下のとおりである。

小学校	知的障害学級	2 人
	自閉症・情緒障害学級	2 人
中学校	知的障害学級	1 人
	自閉症・情緒障害学級	1 人

（注）平成 22 年度に実施の前回調査では、知的障害特別支援学級のみを対象としたが、自閉症・情緒障害学級にも知的障害を併せ有する児童生徒が在籍することから、今回の調査では自閉症・情緒障害特別支援学級も対象とした。

#### (3) 調査内容

質問紙調査を実施した。質問紙は、特別支援学校と特別支援学級とでは別に用意した。調査項目は以下のとおりである。

特別支援学校	①教育課程の位置付け、②専任教員の配置、③指導計画の作成と評価、④指導上の課題
特別支援学級	①回答者の属性、②特別支援学級の状況、③教育課程の位置付け、④指導計画の作成と評価、⑤指導上の課題。

なお、特別支援学校の自立活動の授業時数及び日課の位置付けを調べるために、質問紙調査と併せて、各特別支援学校の学校要覧の記載内容について調査・分析も行った。

#### (4) 調査期間

平成 25 年 11 月上旬～12 月上旬

### 3 結果

アンケートの回収結果は、それぞれ以下のとおりであった。

特別支援学校	依頼した 24 校の全ての学部から回答が得られた。
特別支援学級	県内 62 市町村に依頼し、そのうちの 59 市町村から協力が得られた（95.2%）。回収したアンケートの総数は 320 部であった。

## (1) 特別支援学校

### ア 「時間における指導」の授業時数と日課表での時間のとり方

#### (ア) 「時間における指導」の実施の有無

学校要覧に記載されている自立活動の「時間における指導」の授業状況を調べたところ、知的障害者を教育する全ての県立特別支援学校において一般学級・重複学級、学部を問わず実施していた。

#### (イ) 授業時数

自立活動の「時間における指導」の授業時数を小学部低学年、小学部高学年、中学部、高等部のそれぞれ一般と重複を分け、平均授業時数と標準偏差、最大、最小を求めたところ表 1-1 の結果を得た。一般学級の平均は、1.87 単位時間、重複学級は 5.71 単位時間であった。

全体的な傾向として、①一般学級に比べて重複学級は 3 倍程度授業時数が多い、②一般・重複ともに学部が上がるほど授業時数は少ない、③一般学級・重複学級ともに学校によって授業時数に大きな差があり、特に重複学級ではその傾向が著しい、といったことが読み取れた。

表 1-1 「時間における指導」の授業時数<sup>注1・2</sup>

一般・重複	学部	度数	平均値 (標準偏差)	最大	最小
一般学級	小学部 (低)	22	2.38 (1.37)	5.40	0.60
	小学部 (高)	22	2.04 (1.15)	4.40	0.70
	中学部	22	2.04 (1.81)	7.50	0.50
	高等部	27 <sup>注3</sup>	1.18 (0.69)	3.00	0.00 <sup>注5</sup>
	小計	93	1.87 (1.35)	—	—
重複学級	小学部 (低)	22	6.93 (5.18)	22.80	2.00
	小学部 (高)	22	6.22 (4.91)	22.80	2.00
	中学部	21 <sup>注4</sup>	5.24 (2.93)	12.60	2.00
	高等部	22	4.45 (2.11)	10.00	1.40
	小計	87	5.71 (4.05)	—	—

注1) 時数は単位時間を表す。1 単位時間は、小学部は 45 分、中・高等部は 50 分である。

注2) 同じ学部の中で学年ごとに授業時数が異なる場合、平均値をその学部の時数とした。

注3) 高等部のみの高等学園 2 校と高校内分校 3 校を含んでいるため、他学部よりも度数が多い。

注4) 今年度、重複学級がない学校が 1 校あるため、他学部よりも度数が少ない。

注5) 学校要覧の週授業時数一覧には 0 時間となっているが、脚注に「自立活動の『時間における指導』の指導時間は、生徒の課題によって個別に設定する」と記されている。

#### (ウ) 日課表の中での時間のとり方

自立活動の「時間における指導」が日課表の中でどのように時間設定されているのか、学校要覧を基に調べた。対象 24 校の日課表を概観したところ、自立活動の時間における

指導のとり方は3通りに分類が可能であるように思われた。すなわち、基本が「時間における指導」を1単位時間のコマで日課に位置付けているもの（Aタイプ）、基本が「時間における指導」を1回の授業時間を短くして日課に「帯」で位置付けているもの（Bタイプ）、全ての「時間における指導」は、他の教科等と併記して日課に位置付けているもの（Cタイプ）、の3つのタイプである。

このABCタイプの分類に従って、一般学級における自立活動の「時間における指導」の実施状況を集計した結果が表1-2である。最も多かったのは日課表に「コマ」で位置付けるAタイプで49学部あり、全体の約半数であった。次に多かったのは他教科等と「/」などで併記しているCタイプであり31学部、全体のおよそ3分の1。最も少なかったのはBタイプの13学部であった。授業時数をABCタイプ別でそれぞれの平均値を算出したところ、傾向として①Bタイプがやや短く、Aタイプ及びCタイプはほぼ同じであった（図1-1）。

表 1-2 時間における指導の日課表のタイプ別授業時数と学部別度数（一般学級）

分類	平均授業時数 (標準偏差)	度数 (%)				
		小低	小高	中学部	高等部	小計
A	1.92 (1.38)	12 (54.5)	13 (59.1)	13 (59.1)	11 (40.7)	49 (52.7)
B	1.45 (0.89)	1 (4.5)	2 (9.1)	5 (22.7)	5 (18.5)	13 (14.0)
C	1.98 (1.45)	9 (40.1)	7 (31.8)	4 (18.2)	11 (40.7)	31 (33.3)
合計	1.87 (1.35)	22 (100)	22 (100)	22 (100)	27 (100)	93 (100)

注1) ABCタイプとは「時間における指導」を以下の基準で分類した。

- A: 基本が「時間における指導」を1単位時間の「コマ」で日課に位置付けているもの  
 B: 基本が「時間における指導」を1回の授業時間を短くして日課に「帯」で位置付けているもの  
 C: 全ての「時間における指導」は、他の教科等と併記して日課に位置付けているもの

注2) 「コマ」と「帯」の区別は、単純に1回の時間を基準にした。すなわち、1単位時間の50%以上の時間であれば「コマ」、50%未満の場合は「帯」である。なお、「帯」には、必ずしも複数の曜日にまたがっていない場合も含めた。

注3) 日課に複数のタイプが重複する場合、A>B>Cの順に優先して分類した（例えば「コマ」と「併記」の両方がある場合、Aタイプと分類した）。

日課上のタイプ	A 単位時間で「コマ」で取る					B 短い時間で「帯状」に取る					C 他教科と併記(「/」「・」)				
	月	火	水	木	金	月	火	水	木	金	月	火	水	木	金
1						自立活動					日常生活の指導/自立活動				
2				自立活動		朝の会					朝の会				
3															
4		自立活動													
授業時数	1.92 (1.32)					1.45(0.89)					1.98 (1.45)				

図 1-1 日課上のタイプごとの授業時数

## イ 「時間における指導」の授業形態

### (ア) 個別指導・集団指導

「時間における指導」の授業形態について尋ねたところ、個別指導と集団指導を組み合わせる学部は 52、集団指導のみ実施する学部は 2 あり、計 54 学部、全体の 76% が集団での指導を実施していた（図 1-2）。

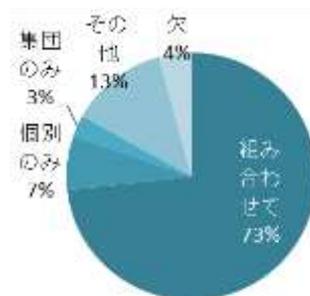


図 1-2 時間における指導の授業形態  
(個別か集団か)

### (イ) 集団による一斉指導の指導計画の作成

54 学部のうちの 72% は個別の指導計画に基づいて集団を編成したり指導計画を作成したりしていたが、15 学部 (28%) は個別の指導計画に基づかず、教科等の指導と同様に集団指導を前提に授業が計画されていた（図 1-3）。

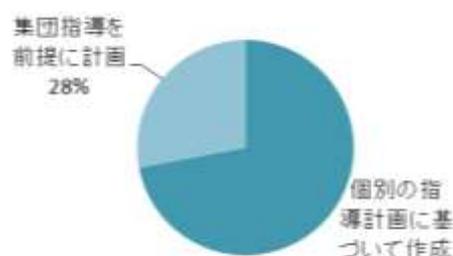


図 1-3 集団による一斉指導の指導計画の作成

## ウ 「時間における指導」の対象者

在籍する全ての児童生徒を対象に実施する学部が 66 (93%)、在籍する一部の児童生徒を対象に実施する学部が 3 (4.2%)、その他が 2 (2.8%) であった（図 1-4）。

在籍する一部の児童生徒を対象としている学校の日課表の表記は、それぞれ「自立活動／LHR」「自立活動／遊び」「保健体育（朝の運動）／自立活動」という示し方をしており、他の教育活動の時間に一部の児童生徒を抽出して実施していると推察された。

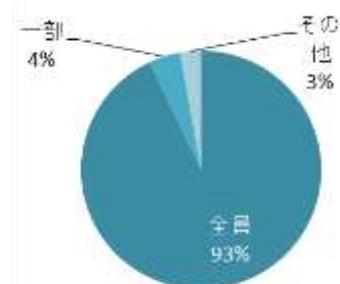


図 1-4 時間における指導の対象者

## エ 自立活動の専任教員

27 校中 9 校が自立活動の専任教員を配置していた。9 校中の 5 校が 3 人配置であった（図 1-5）。1 校は各学部に 1 名ずつ、それ以外の 8 校は全校に 1~3 人の専任を置いていた。

専任教師の役割は、「学級、学部の自立活動の時間における指導」と「教職員の自立活動の指導に関する相談」が 27 学部のうち 23 学部で、「自立活動の研修会の企画・調整」が 22 学部で担っていた。

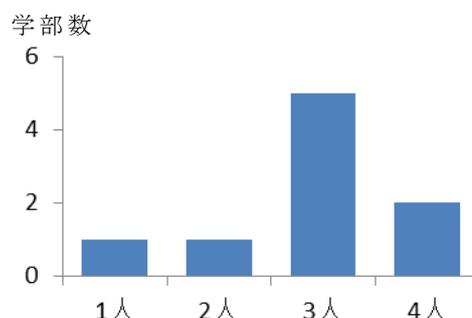


図 1-5 専任の配置人数

## オ 自立活動の指導計画の作成と評価

### (ア) 教育支援プランBと通知表との関係

教育支援プラン B と通知表を兼ねている学部が全体の 88.7%と大多数であり、通知表とは別の学部は 7 学部であった（図 1-6）。7 学部は、必ずしも同一校ではなく、学校の中で不統一であった。

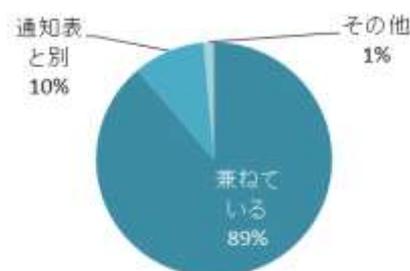


図 1-6 プラン B と通知表の関係

### (イ) 教育支援プランBの作成時期

学期当初に「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」を作成し、学期末に「評価」を作成する学部が大多数で全体の 84.5%であった。学期末に「評価」だけではなく「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」を作成する学部は 2 学部あった。その他は、8 学部であった（図 1-7）。

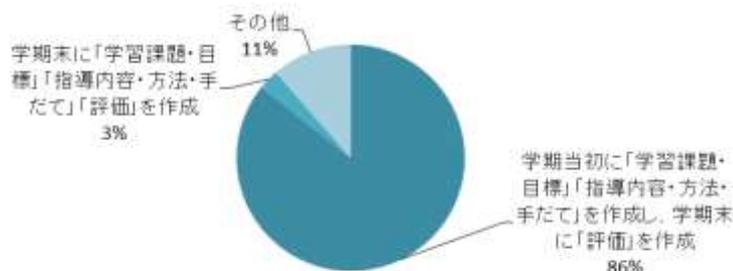


図 1-7 プラン B の作成時期

### (ウ) 教育支援プランBの保護者への提示

学期当初に「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」を、学期末に「評価」を示す学部が 77.5%、学期末に「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」「評価」を示す学部は、13%であった（図 1-8）。

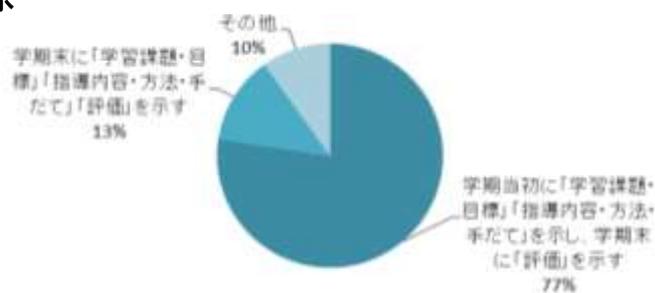


図 1-8 保護者への提示の時期

### (エ) 各授業の指導計画（シラバス）の保護者への提示

各授業の指導計画（目標・内容・題材等）の保護者への示し方について尋ねたところ、表 1-3 の結果を得た。

教育支援プラン B は、8 割を超える学部で授業内容を保護者に伝える役割を持たせており、シラバス等の授業一覧を示している学部は 2 割に満たなかった。

表 1-3 授業計画の提示の仕方 (N=71)

項目	度数 (%)
①教育支援プランBで各授業の目標・内容、題材等を示している	58 (81.7)
②学級通信や連絡帳等を通じて、授業の計画を示している	28 (39.4)
③学期末に実施した各授業の目標や内容、題材等の一覧を示している	13 (18.3)
④学期当初に予定している各授業の目標や内容、題材等の計画の一覧を示している	10 (14.1)
⑤特に示さない	2 (2.8)

(オ) 自立活動の「時間における指導」の指導計画の作成

自立活動の「時間における指導」の指導計画の作成について、指導を主に担う教員が指導計画を立てる学部は 41%、それに対して、会議を持ち、複数の教員で協議をして計画を立てる学部は 52%であった（図 1-9）。

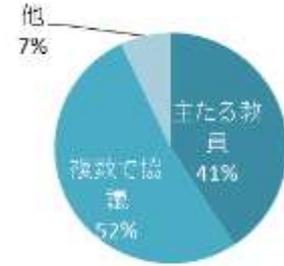


図 1-9 時間における指導の計画

(カ) 自立活動の「時間における指導」の評価

「時間における指導」の評価について、「当該児童生徒の指導を主に担当する教員が評価を行う」は 41%、「会議を持ち、複数の教員で協議をして評価を行う」が 49%であった（図 1-10）。

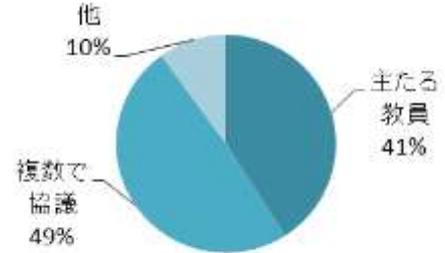


図 1-10 時間における指導の評価

カ 自立活動の指導上の課題

自立活動の指導上の課題について、選択肢の中から3つまでを選ばせるところ、図 1-11 の結果を得た。

上位 4 項目の内の 3 つが時間や場所、指導体制などの物理的な環境要因であった。

「個別の指導計画の作成が適切に作成できていない（14 学部）」「何を指導してよいかわからない（11 学部）」などの指導者としての専門性に関わるものも少なからず挙げられた。

「個別の指導計画が適切に作成できていない」と回答した学部と自立活動の時間における指導計画の作成手続きとの関係を調べたところ、「会議を持ち、複数の教員で協議する」ほうが少ない傾向にあった（表 1-4）。

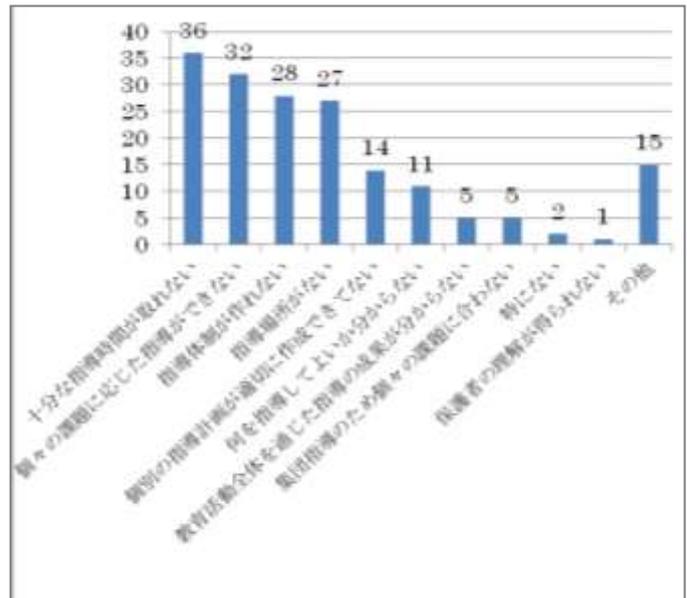


図 1-11 指導上の課題

表 1-4 指導計画作成の手続きとの関係

	指導計画作成の手続き	
	主たる教師	複数で協議
個別の指導計画が適切に作成できていない	24.1%	10.8%

## (2) 特別支援学級

### ア 回答者の属性

#### (ア) 勤務校種及び担任している学級

有効回答 320 人のうち学校種別と学級別の内訳は、表 2-1 のとおりであった。

表 2-1 勤務校種及び担任している学級

	知的	自・情	計
小学校	111	98	209
中学校	60	51	111
計	171	149	320

#### (イ) 教職経験年数

平均 21.01 年 (SD=12.86 年)

臨時的任用期間も含めた教職経験年数は、平均 21.01 年であった。平成 22 年の調査と比較すると、2.07 年減少していた。学校種及び学級種別の平均年数は表 2-2 に示す。

分布は 2 峰性を示した。3 年未満の経験の浅い群と 32・33 年目を頂点とするベテラン群が多かった (図 2-1)。学校種や学級種に拘わらず同様の傾向を示した。

表 2-2 教職経験年数 (平均)

	知的	自・情	計
小学校	19.03	21.11	20.00
中学校	22.34	23.59	22.93
計	20.07	21.96	21.01

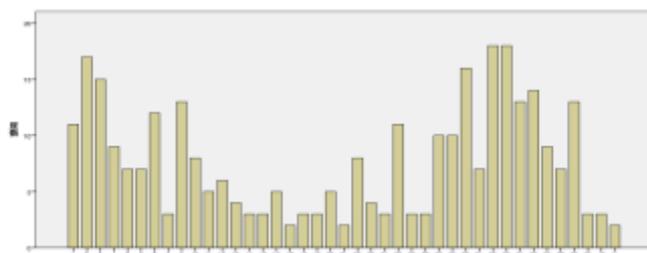


図 2-1 教職経験年数 (度数)

#### (ウ) 特別支援学級等の経験年数

平均 7.64 年 (SD=8.29 年)

特別支援学級等 (通級及び特別支援学校を含む) の勤務経験は、1 年目が最頻、5 年目未満が半数以上と、経験年数の少ない群が顕著に多い分布を示した (図 2-2)。平成 22 年度と比較して、この傾向はより顕著となった。

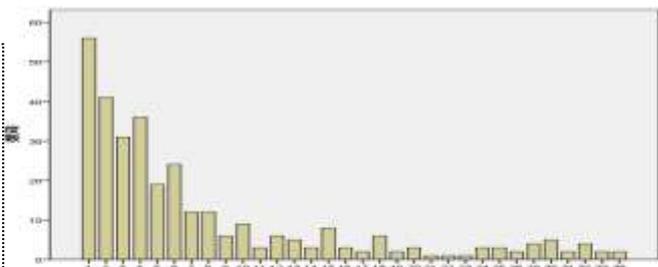


図 2-2 特別支援学級等の経験年数 (度数)

#### (エ) 年齢

表 2-3 年齢

年齢構成は、6 割弱が 50 歳以上であった。(表 2-3、図 2-3)

年代	小学校	中学校	合計
20	30(14.4)	16(14.4)	46(14.4)
30	31(14.8)	8(7.2)	39(12.2)
40	35(16.7)	17(15.3)	52(16.3)
50	96(45.9)	58(52.3)	154(48.1)
60	17(8.1)	12(10.8)	29(9.1)

人 (%)、(H26.3.31 現在)

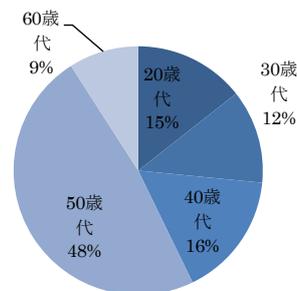


図 2-3 年齢

## イ 自立活動の教育課程の位置付け

### (ア) 自立活動の指導の実施状況

ほぼ全ての学級で自立活動を実施していた（表 2-4）。

平成 22 年度（94.9%）と比べて、4.8 割上がっており、特別支援学級における自立活動は、ほぼ定着していると考えられた。

表 2-4 自立活動の実施状況

実施状況	度数 (%)
行っている	319 (99.7)
行っていない	1 (0.1)

### (イ) 自立活動の「時間における指導」の実施状況

自立活動を実施している 319 人のうち、時間における指導を日課表に位置付けている割合は 83.1%であった（表 2-5）。知的障害学級に限ると全体で 77.1%、小学校 80%、中学校 72%であり、小学校の方が中学校に比べて時間における指導が実施されていた（図 2-4）。

表 2-5 時間における指導の実施状況

実施状況	度数 (%)
日課表に位置付けている	265 (83.1)
日課表に位置付けていない	51 (16.0)
その他	3 (0.9)

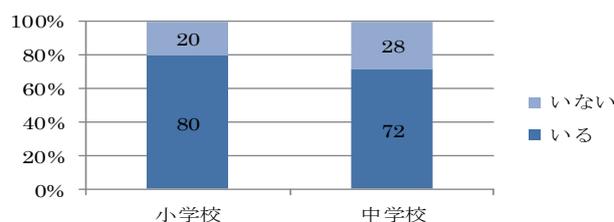


図 2-4 時間における指導の実施状況

～知的障害学級における小中学校の比較～

### (ウ) 自立活動の指導の形態（複数選択可）

表 2-6 自立活動の指導の形態別実施状況（学校別）

指導の形態	知的障害学級	自閉症・情緒障害学級	合計
自立活動の時間における指導	131 (77.1)	134 (89.9)	265 (83.1)
領域・教科を合わせた指導の中で	99 (58.2)	92 (61.7)	191 (59.9)
教育活動全体を通じて	124 (72.9)	107 (71.8)	231 (72.4)
その他	1 (0.6)	2 (1.3)	3 (0.9)

自立活動の指導の形態別の実施状況を尋ねたところ表 2-6 の結果を得た。平成 22 年度と比較したところ、知的障害学級の「時間における指導」の実施率が平成 22 年度の 59.7%から 77.1%と 17.4 割上がった（図 2-5）。

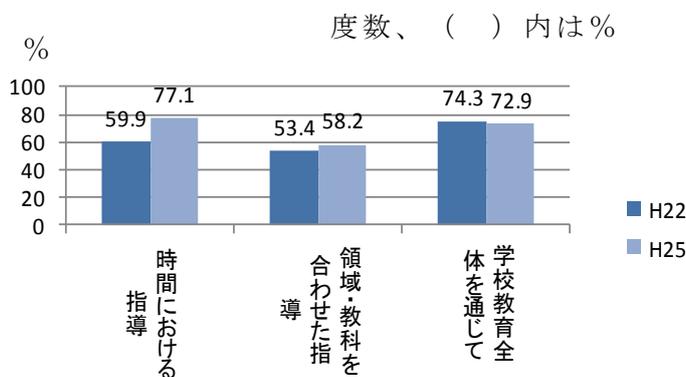


図 2-5 指導の形態別自立活動実施状況

（知的障害学級）

(エ) 「時間における指導」の対象者

「時間における指導」を実施している学級の95.5%が在籍する全員を対象に指導を行っていた(表2-7)。

知的障害学級に限っては94.0%であり、平成22年度と比べて4.0%上がった(図2-6)。

表 2-7 時間における指導の対象

指導の対象	度数 (%)
学級全員	251 (95.5)
学級の一部	12 ( 4.5)

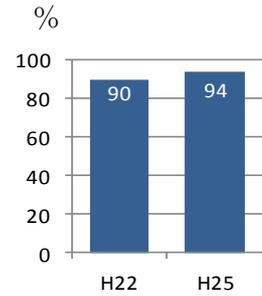


図 2-6 時間における指導の対象 (H22 との比較)

(オ) 「時間における指導」の週当たり指導時数 (1単位時間は、小学校45分、中学校50分)

自立活動の「時間における指導」の週当たりの指導時数は、1時間超～2時間が30.6%と最頻であった(表2-8)。

平均指導時間は、全体で3.03単位時間、知的障害学級では2.79単位時間、自閉症・情緒障害学級で3.28単位時間であった(図2-7)。

平成22年度と比較すると、知的障害学級の時間における指導の平均指導時間は0.25単位時間増えていた。

表 2-8 時間における指導の週授業時数

	度数 (%)
1 時間	50 (18.7)
1 時間超～2 時間	82 (30.6)
2 時間超～3 時間	54 (20.1)
3 時間超～4 時間	31 (11.6)
4 時間超～5 時間	30 (11.2)
5 時間超	21 ( 7.9)

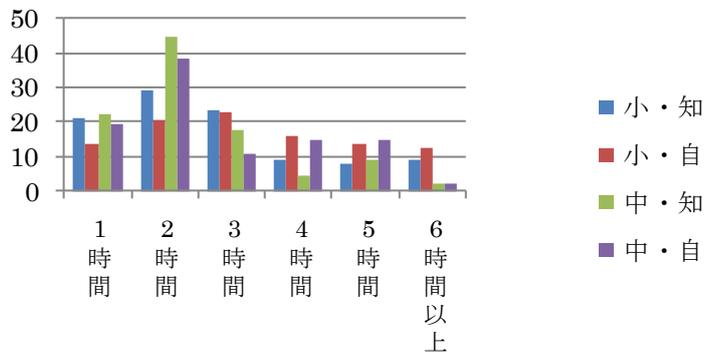


図 2-7 学校及び学級種別週授業時数 (数値は%)

**(カ) 自立活動の時間における指導の授業形態**

「時間における指導」の授業形態は、個別と集団を「組み合わせて実施」が 82.8%と最も多かった（表 2-9）。

平成 22 年度の結果と比較すると、知的障害学級の「集団指導のみ」と回答した割合が 13%から 7%に減り、個別指導を取り入れる学級が増えている（図 2-8）。

表 2-9 授業形態

授業形態	度数 (%)
個別指導のみ	31 (11.6)
集団指導のみ	15 ( 5.6)
組み合わせて	265 (82.8)
計	311

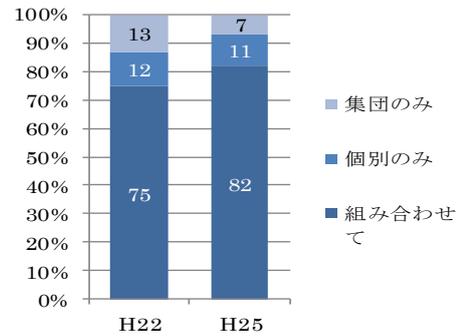


図 2-8 「時間における指導の授業形態 (H22 との比較)」

**(キ) 自立活動の「時間における指導」の集団による一斉指導の指導計画の作成**

集団による自立活動の指導の約 4 割が個別の指導計画に基づかずに計画され実施されていた（表 2-10）。

表 2-10 集団による一斉指導の指導計画作成

指導計画の作成	度数 (%)
集団指導を前提に指導計画を作成	91 (38.6)
個別の指導計画に基づいて集団編成し、指導計画を作成	130 (55.1)
その他	15 ( 6.4)
計	236 (100)

**エ 自立活動の指導計画と評価について**

**(ア) 教育支援プランBの作成状況**

教育支援プランBを在籍する全員に対して作成しているのは 312 件 (98%)、個別の指導計画をプランBとは別様式で在籍する児童生徒全員に対して作成しているのは 7 件 (2%) であった（図 2-9）。

平成 22 年度の調査では、少数ではあったが「一部の児童生徒のみ個別の指導計画を作成」や「作成していない」があったが、今回の調査では全員を対象に個別の指導計画を作成していた。

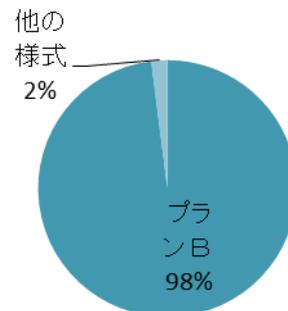


図 2-9 教育支援プランBの作成

### (イ) 教育支援プランBの計画と評価の作成の時期

全体の 88%が「学期当初に『学習課題・目標』『指導内容・方法・手だて』を作成し、学期末に『評価』を記述」していた（図 2-10）。

6%と少数であったが、学期末に計画と評価を作成するケースもあった。

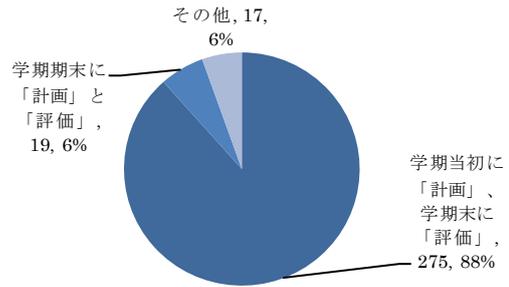


図 2-10 プランBの作成の時期

### (ウ) 教育支援プランBの保護者への開示の仕方

教育支援プランBの保護者への開示について尋ねたところ、約半数が「学期当初に『学習課題・目標』『指導内容・方法・手だて』を示し、学期末に『評価』を示す」と回答であった。約1割は、指導の前に計画として「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」を示すのではなく、実施後に示していた（表 2-11）。

その他の回答を詳細に分析したところ、「示さない」又は「求められた場合のみ示す」という回答が、全体の 17%にあたる 52 件あった（図 2-11）。これを学校種で比較したところ、小学校 20.0%、中学校 10.3%と小学校に「示さない」とする割合が多かった（図 2-12）。

表 2-11 プランBの保護者への開示の仕方

項目	度数
① 学期当初に「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」を示し、学期末に「評価」を示す	160 (51.3)
② 学期末に「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」「評価」を示す	35 (11.2)
その他	117 (37.5)
計	312

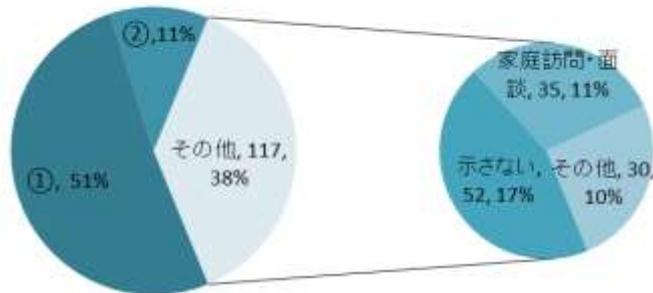


図 2-11 プランBの保護者への開示の仕方

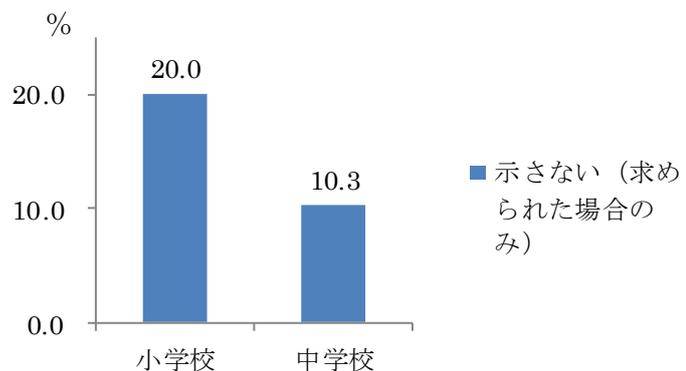


図 2-12 プランBの保護者への開示の仕方  
「示さない」と回答した割合の小中の比較

## (エ) 各授業の指導計画（シラバス）の保護者への提示の方法（複数選択）

授業計画（シラバス）の保護者への提示方法について尋ねたところ、約半数が学級通信や連絡帳を通して示していた（表 2-12）。

学期当初に一覧を示している学級は、11.9%であった。

表 2-12 授業計画の提示の仕方

項目	度数 (%)
学級通信や連絡帳等を通じて、授業の計画を示している	182 (56.9)
教育支援プランBで各授業の目標・内容、題材等を示している	105 (32.8)
学期当初に予定している各授業の目標や内容、題材等の計画の一覧を示している	82 (25.6)
特に示さない	54 (16.9)
学期末に実施した各授業の目標や内容、題材等の一覧を示している	38 (11.9)
その他	16 (5.0)
計	312

## (オ) 自立活動の「時間における指導」の指導計画案の作成

「時間における指導」の指導計画の作成について尋ねたところ、指導の主たる教師が作成するケースが 68.7%、他の教師と協議するケースが 27.4%であった（表 2-13）。

学校種で比較したところ、中学校のほうが複数教師で協議していた（\* $p<.01$ 、図 2-13）。

図 2-13 「時間における指導」の指導計画作成

項目	度数 (%)
当該児童生徒の指導を主に担当する教員が計画を立てる	193 (68.7)
会議を持ち、複数の教員で協議して計画を立案する	77 (27.4)
その他	11 (3.9)
計	281

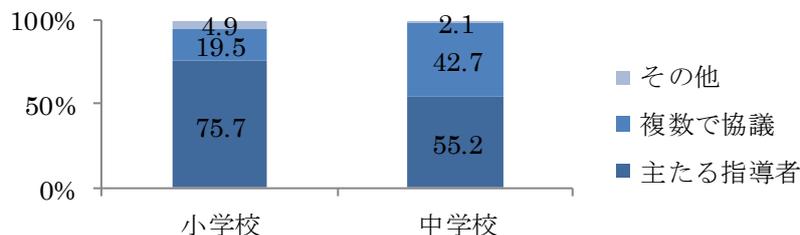


図 2-13 指導計画作成（小中の比較）

## (カ) 自立活動の「時間における指導」の評価

「時間における指導」の評価について尋ねたところ、指導の主たる教師が作成するケースが 73.8%、他の教師と協議するケースが約 24.7%であった（表 2-14）。

学校種で比較したところ、前問の指導計画作成と同様に中学校のほうが複数教師で協議していた（\*\* $p<.01$ 、図 2-14）。

表 2-14 「時間における指導」の評価

項目	度数 (%)
当該児童生徒の指導を主に担当する教員が評価する	206 (73.8)
会議を持ち、複数の教員で協議して評価する	69 (24.7)
その他	4 (1.4)
計	279

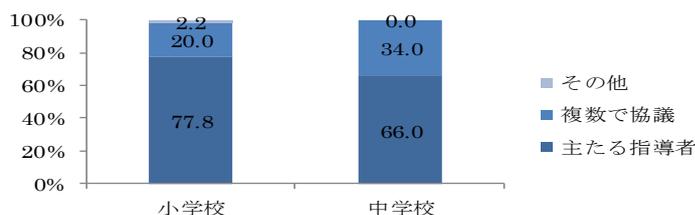


図 2-14 評価（小中の比較）

## オ 自立活動の指導に対する意識・考え方

### (ア) 「時間における指導」の実施上、より専門性を高めたい力量（3つ以内）

「時間における指導」を実施するに当たり、より専門性を高めたいと感じている専門的力量について3つ以内を選択させて回答を求めたところ図 2-15 の結果を得た。

「児童生徒の教育的ニーズを求めること（62.3%）」「教材や教具を作成したり活用したりすること（51.0%）」「具体的な指導内容を設定すること（46.8%）」「適切な実態把握をすること（36.4%）」が上位4つであった。この上位4つの内容は、平成22年の調査結果でも同様であったが、前回3位の「児童生徒の教育的ニーズを見極めること」が順位を上げ1位となった。

なお、知的障害学級と自閉症・情緒障害学級との間には有意な差がなかった。

小学校と中学校との差を調べたところ、9つの項目のうち、「教材や教具を作成したり活用したりすること（\*\* $p < .01$ ）」「他の教科・領域と密接な関連を持たせること（\* $p < .05$ ）」の2つの項目において有意差があった（図 2-16）。

特別支援教育に携わった経験年数を等サイズの4つの群に分類し比較したところ、「自立活動の理解を深めること」の項目において有意な差があり（\*\* $p < .01$ ）、経験年数が短い群ほど高めたい力量として挙げられていた（図 2-17）。

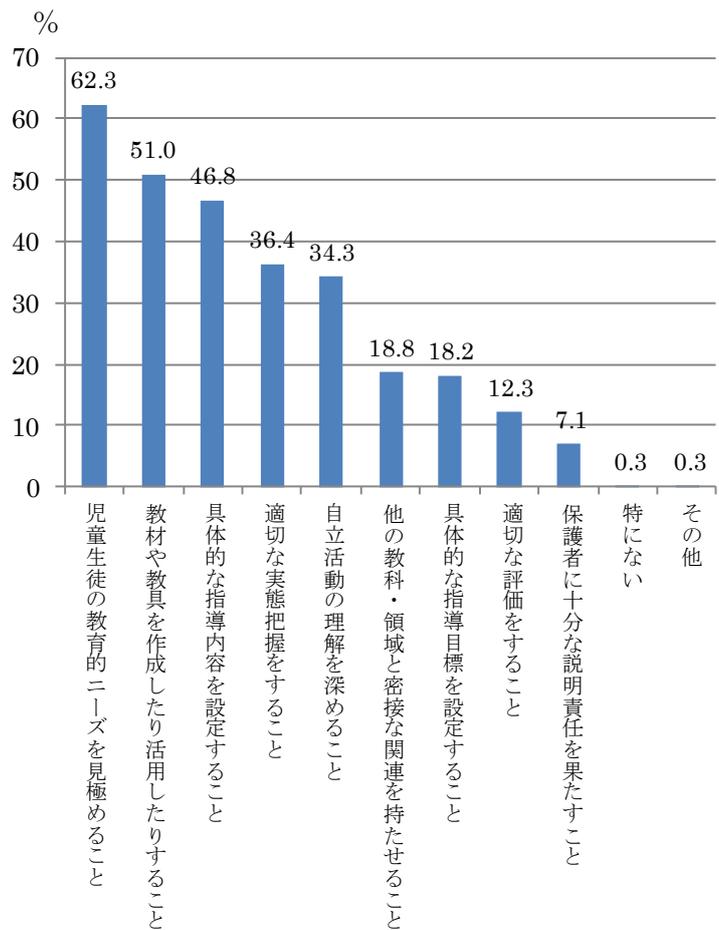


図 2-15 専門性を高めたい力量

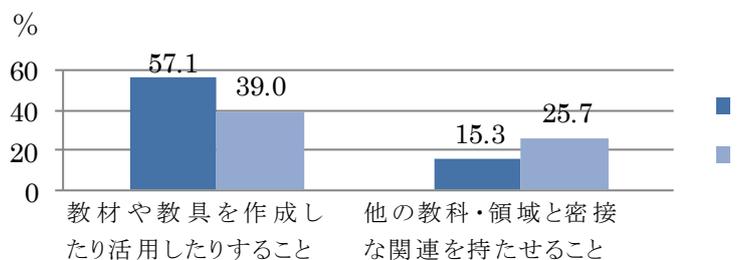


図 2-16 「専門性を高めたい」と回答した割合の小中の比較

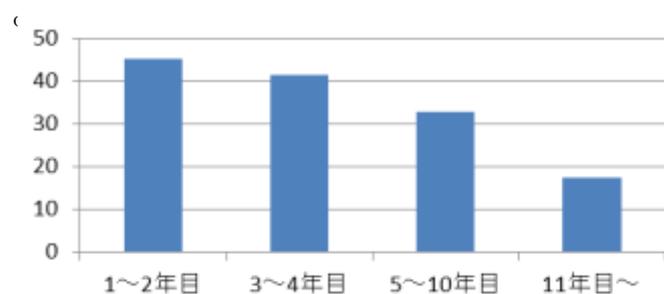


図 2-17 「自立活動の理解を深めること」と回答した割合

(イ) 自立活動の指導を行うにあたって困っていること (3つ以内)

自立活動の指導を行うにあたって困っていることについて 10 項目を示し、その内の上位 3 つまで選択するように回答を求めた。

その結果、「児童生徒個々に対して十分に時間が取れない」「児童生徒の個々の課題に応じた指導ができない」の 2 つの項目が特に多かった (図 2-18)。この上位 2 つは平成 22 年度も同様の順位であったが、いずれも数値が上がっていた。

属性で比較したところ、学校種と学級種による差はなく、特別支援教育に携わった経験年数に差があった。すなわち、「何を指導してよいか分からない」「教育活動全体を通じて指導を行っているが、具体的な成果が何か分からない」の 2 項目であった。経験年数を等サイズの 3 群に分類し比較したところ、いずれも経験年数が少ない群ほど困っていることとして挙げられていた (\* $p<.05$ 、図 2-19)。

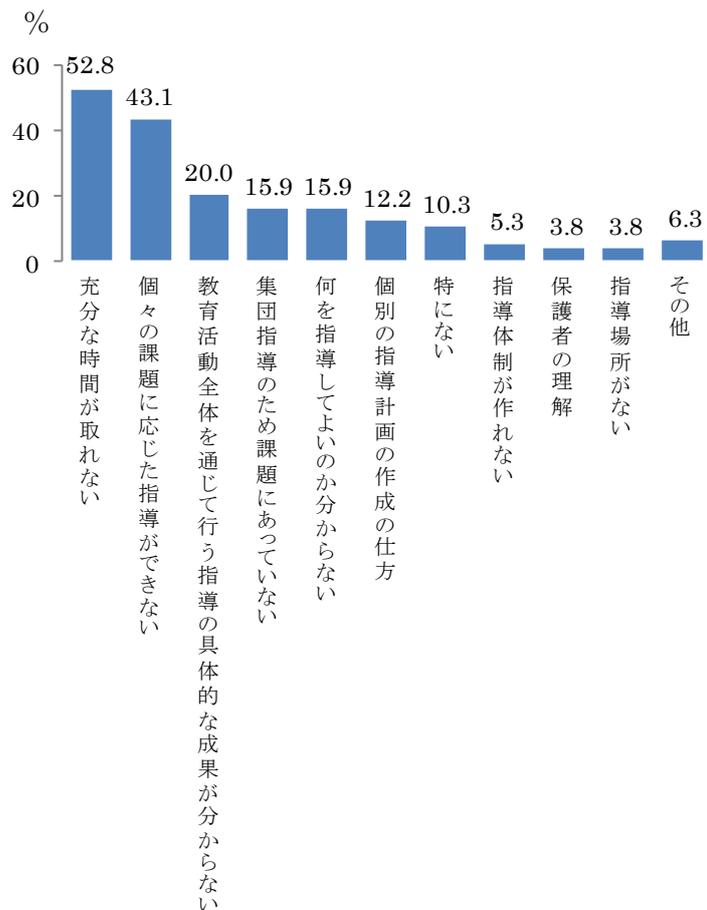


図 2-18 指導を行うにあたって困っていること

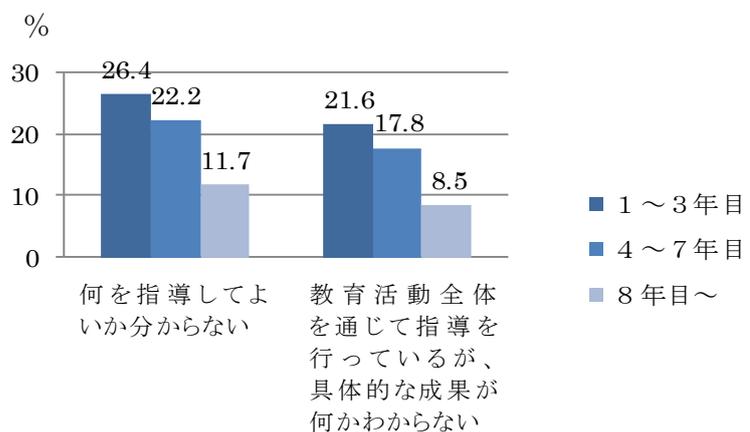


図 2-19 指導を行うにあたって困っていること

## 4 考察

### (1) 特別支援学校における自立活動の現状と課題

#### ア 自立活動の指導の実施状況

##### (ア) 「時間における指導」の授業時数と日課表での時間の取り方

調査対象とした全ての県立知的障害特別支援学校において自立活動の「時間における指導」を実施していた。平成22年の前回調査では、回答者の約半数しか実施していなかったことと比較すると、ここ数年で急速に定着したことが分かる。

平均授業時数は、一般学級 1.87 単位時間、重複学級 5.71 時間であったが、それぞれ学校間で時数の差が大きく、特に重複学級で顕著であった。また、日課表の中での時間のとり方は多様であり、本研究では便宜上3つのタイプに分類したところ、時間の指導をコマとして位置付けて実施するタイプが約半数で最も多かった。

学習指導要領には、「各学年の自立活動の時間に充てる授業時数は、児童又は生徒の障害の状態に応じて、適切に定めるものとする」と示されている。したがって、単純に自立活動の「時間における指導」の授業時数や日課表の時間の取り方だけで、その良し悪しは語るができない。学校の実態や編成された教育課程等の兼ね合いの中で、必要な授業時数を各学校が判断して充てることが重要である。

##### (イ) 自立活動の専任教員の配置

専任教員を配置している知的障害特別支援学校は、全体の1/3であった。前回調査では3割弱であり、ここ数年で専任を置く学校はやや増えたことになる。時間における指導は、急速に浸透したが、専任を置く学校は今も少数派であった。専任教員の配置とは別の形で校内の指導体制を進めてきたものと思われた。

##### (ウ) 通知表との関連

約9割が教育支援プランBと通知表を兼ねていた。通知表と兼ねているが、教育支援プランBとしての役割上、保護者には事前に計画を示し、指導後に評価を書き加えて改めて示している学校がほとんどであった。

##### (エ) 指導計画の作成と評価

「時間における指導」の指導計画の立案と評価を複数教員で協議している学部は、全体の約半数であり、協議をせずに主たる教員が評価を行う学部に比べて多かった。協議する学部は、「個別の指導計画が適切に作成できていない」と回答する割合が少ないことから、複数教師による協議を通して、個別の指導計画の作成と指導の質を担保しているのではないかと思われた。

#### イ 自立活動の実施上の課題

指導上の課題として、個別の対応が十分にできるだけの指導時間の確保や指導体制、指導場所などの物理的な環境要因が多く指摘された。この課題を解決するには、いかに、指導体制を工夫できるかにかかってくると思われた。専任教員を配置するほとんどの学校では、各学部の「時間における指導」を担っていた。自立活動の専任教員を校内に適切に配置することも指導体制の工夫の一例ではないだろうか。

## (2) 特別支援学級における自立活動の現状と課題

### ア 自立活動の指導の実施状況

#### (ア) 特別支援学級担任

特別支援学級担任は、特別支援教育（通級、特別支援学級及び特別支援学校）に携わる経験年数が浅い教員が大多数であった。この傾向は、平成22年の前回調査と比べてより顕著となった。その理由として、ここ数年、各市町村において特別支援学級の設置が急速に進み、新たに特別支援学級を担う人材が求められていることが背景にあると思われる。そして、担任している教員の半数以上が50歳代であることから、特別支援学級を担う教員の入れ替わりは今後更に加速していくことと予想される。

このことは、障害のある児童生徒の指導に関する専門性、とりわけ自立活動の指導に関する知識や技能を新しい世代に積極的に伝え、引き継ぐことが不可欠であり、喫緊の課題であることを意味する。

#### (イ) 自立活動の「時間における指導」の実施状況

近年、新しく特別支援学級を担う教員が増加している中で、知的障害特別支援学級において自立活動の指導は着実に定着・浸透している。平成22年と比較して、①「時間における指導」を実施する学級が大幅に増えた、②指導の対象がほぼ全員に拡大された、③授業時数が増加した、④集団による一斉指導のみの指導が減り、個別の指導が取り入れられる傾向がやや増えた。自立活動が障害のある児童生徒の指導の中核としての理解が深まったものと思われる。

#### (ウ) 自立活動の指導における専門性

前述のように知的障害特別支援学級において「時間における指導」は定着し、広く実施されるようになったといえる。では、指導の専門性も伴っているかという点、必ずしもそうとは言い切れない。それは、特別支援教育の経験の浅い教員ほど、自身の自立活動の指導に対して不安視する傾向がうかがえるからである。

例えば、より専門性を高めたい力量として全体の36.4%が「自立活動の理解を深めること」を挙げ、特に4年目までの教員に限ると4割超となっている。これは、自立活動そのものの理解不足を自認している結果と推察される。また、自立活動の指導に当たって課題を尋ねたところ「個々の課題に応じた指導ができない」と回答する教師が全体の43.1%にも及んでいた。経験年数の浅い教師ほど、何をどう指導したらよいか分からず困惑する状況が読み取れる。

一方で、自立活動の指導計画作成や評価は、指導を主に担当する教師に任せられる傾向があり、複数担任で協議する学級は3割に満たない。そのような状況では同僚性を活かしOJTを活かして学び合うことも困難な状況であろうと推察される。

### イ 自立活動の実施上の課題

課題を整理すると、特別支援学級の担任は、特別支援教育の経験年数の浅い教員が多く、しかも経験年数が短いほど自立活動の指導の専門的知識や技能に不安を抱えているがらの指導となっている。職場環境はOJTが機能しにくい。これらのことから、特別支援学級担任が研修を受けられる機会の確保が重要と考えられた。

### Ⅲ 研究 2 <教育支援プランBの作成状況調査>

#### 1 目的

(1) 自立活動の指導が児童生徒個々の教育的ニーズに応じて実施されているかどうか、教育支援プランBを基に自立活動の指導の実施状況について明らかにする。併せて適切な指導計画の作成例を抽出する。

#### 2 方法

##### (1) 調査対象

知的障害者を教育する県立特別支援学校の中から5校を抽出し、平成24年度に作成された教育支援プランBを小・中・高等部それぞれの学年から数名ずつ無作為に抽出した。

##### (2) 調査内容

以下の3点について調査した。

**ア** 自立活動として実施されている具体的な指導内容

**イ** 自立活動の「指導方針」「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」「評価」の関連性<sup>(注)</sup>

(図1の ●→ )

**ウ** 自立活動の時間における指導内容と各教科等との関連性 (図1の ↑↓ )

##### (3) 調査の実施者

サンプル抽出及び分析は、総合教育センター指導主事2～3名が対象校に訪問して実施した。

##### (4) 調査期間

平成25年7月下旬～12月下旬 (各校2～3日間)

教育支援プランB (個別の指導計画)

本人氏名	学校名	取扱注意	
学部・学年・組	記入者名		
指導方針	指導に結びつく実態		
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			
7 その他			
教科・領域等	学習課題・目標	指導内容・方法・手だて	評価
自立活動	●→		
国語	↑↓		
図工	↑↓		
生活単元学習	↑↓		

図1 教育支援プランBと分析対象の関連性

(注) 本来であれば「指導計画作成の手順」に従って、「指導に結び付く実態」から各項目間の関連を調べるべきところであるが、本研究では児童生徒の実態を実際に確認・判断できないことから、「指導に結び付く実態」との関連は、調査対象から除いた。

### 3 結果

調査項目の3点とその他特記事項1点について、特徴的だった内容について以下に示す。

#### (1) 自立活動として実施されている具体的な指導内容

指導内容の六区分の中では、「2 心理的な安定」「3 人間関係の形成」「6 コミュニケーション」に当たる内容が最も多く実施されていた。

それに対して、「1 健康の保持」の実施頻度は少ない傾向にあった。これは、「健康の保持」は、知的障害のある児童生徒の指導のニーズが少ないというよりも、ニーズがあるにもかかわらず自立活動の指導として取り上げられにくい傾向があるように思われた。

例えば「指導に結び付く実態」に肥満傾向と記されていても、「学習課題・目標」や「指導内容・方法・手だて」に食や運動に関わる生活習慣の形成などの「(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する事」や「(4) 健康の維持・改善に関する事」に当たる具体的な指導内容の記述がみられる例はほとんど見当たらなかった。

#### (2) 「指導方針」「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」「評価」の関連性

自立活動の指導に当たっては、児童生徒個々の的確な実態把握に基づいて、指導目標及び指導内容を明確にし、個別の指導計画を作成することが特別支援学校学習指導要領に示されている(文部科学省, 2009)。従って、児童生徒個々の教育的ニーズに応じた自立活動の指導となるためには、教育支援プランBの「指導方針」「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」及び「評価」が有機的に関連し、一貫した記述になっているはずである。

調査の結果、以下のア・イの2点が課題と思われた。

##### ア 集団指導が前提の自立活動の指導計画は、「指導方針」と時間における指導の「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」との関連が希薄になる傾向がある

自立活動の時間における指導が個別指導ではなく、「〇〇タイム」と称された集団による一斉指導の場合、「指導方針」の記述と「学習課題・目標」や「指導内容・方法・手だて」との関連が希薄、又は正対していない場合が多く見られた。例えば指導方針に「①基本的な生活習慣と生活の見通し、②自分の気持ちや要求を伝える、③集団のルールや社会性」の3点を掲げてありながら、時間における指導の指導内容は、「(集団) バランスボール、手押し車」とあり、学習課題としては、「日常生活に必要な動作の基本となる姿勢保持や上肢・下肢の運動・動作の改善及び習得」となっているなどがその一例である。この場合、同じ学級の他の児童生徒と「学習課題」「指導内容」の記述が全く同じであることも多く見られた。

このことから、児童生徒の実態を把握した上で個別に指導の目標や具体的な指導内容が導かれたのではなく、最初から集団での指導を前提とした活動が計画されたのではないかと考えられた。

##### イ 「学習課題・目標」と「評価」が正対していない記述が多い

2つ目の傾向として、「学習課題・目標」に対して「評価」が正対しておらず、授業中の児童生徒の様子やエピソードに終始した「評価」の記述が多かったことが挙げられる。目標が達成したのか、しなかったのか、プランBに書かれた文面からだけでは読み

取れないものが少なからずあった。

### (3) 自立活動の時間における指導内容と各教科等との関連性

特別支援学校学習指導要領自立活動編（文部科学省，2009）では、「指導計画の作成に当たっては、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動の指導と密接な関連を保つようにし、計画的、組織的に指導が行われるようにするものとする」と示されている。

そこで、自立活動の時間における指導と他の教科・領域等との関連を「指導課題・目標」及び「指導内容・方法・手だて」の記述を手掛かりに調べた。

その結果、自立活動として実施される頻度の高い「2 心理的な安定」「3 人間関係の形成」「6 コミュニケーション」に当たる内容は、日常生活の指導など学校生活全般において自立活動の指導内容として位置付けられる傾向にあった。

また、「手指の巧緻性」は、「図画工作」又は「美術」の授業の中で自立活動の内容として扱われる例は数多かったが、「図画工作」又は「美術」の「評価」に手指の巧緻性の変容についての記述はほとんど見当たらなかった。

### (4) その他（教育支援プランBの記述の仕方）

教育支援プランBの記入例が示されているものの、自立活動の時間における指導及び各教科・領域の「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」の各項目の記述の仕方については、学校や学部によって書き方が様々であった。例えば、「指導内容・方法・手だて」に題材名や教材名（例「手遊び」「リトミック」など）を列挙する学部もあれば、手だてを中心に具体的に記述する学校・学部もあった（表1）。

表1 教育支援プランBの様々な記述の仕方

学校	教科・領域等	学習課題・目標	指導内容・方法（手だて）
A校	生活単元学習	…の向上を図る。 …を豊かにする。 <b>課題が記述</b>	・散歩 ・絵本 ・さつまいも <b>教材・題材が列挙</b>
B校	生活単元学習	「掃除をしよう」 ・掃除機でゴミを吸う。 <b>単元名と「子供の行動目標」が記述</b>	・シュレッダーにかけた紙切れを室内にまき、それを掃除機で吸い込むように促す。 <b>手だてが記述</b>

## 4 考察

### (1) 自立活動の指導内容について

知的障害のある児童生徒を対象とした自立活動は、近年急速に浸透してきた。しかし、今回の調査結果から、特別支援学校において実施されるその内容や項目にはやや偏りがあるのではないかと懸念された。児童生徒の実態と照合させて検証していないため、知的障害という障害特性からくる傾向なのか、それともステレオタイプの指導に陥っているのかは正確には判断できない。

しかしながら、「健康の保持」に関わる肥満指導は、調査の結果、特別支援学校におい

て個別の指導計画に基づいた自立活動の指導としてはあまり実施されていない様子がかがえた。実際は、保健室を中心に熱心に指導が実施されているように思われる。

実質的に指導が行われているのかかわらず、それが個別の指導計画に基づいた自立活動の指導として明確に位置付いていないのだとすれば、その要因として教師の意識の問題があるのかもしれない。「時間における指導」を自立活動として、狭くとらえてしまうと、肥満指導のような日常生活の指導において実施される内容を自立活動の指導と理解しにくくなるのかもしれない。

児童生徒個々の的確な実態把握に基づき教育的ニーズを見極めること、自立活動の指導の具体的な事例を情報として多く持つことが重要であると考えられた。

## **(2) 自立活動の指導の充実に向けて～児童生徒の個々の教育的ニーズに応じた指導～**

児童生徒個々の的確な実態把握に基づいて指導が展開されるはずの自立活動であるが、教育支援プランBの記述から、その一貫性に危惧される2点の箇所が見つかった。それは、①個別の指導計画に基づかない集団指導を前提とした自立活動の指導は、個々の教育的ニーズを指導に反映させるというよりもあらかじめ設定されている指導内容や教材の制約を受ける傾向があること、②評価が個々の課題や指導目標に正対した記述ではなく授業中の様子が中心になっていること、であった。

前者に対して、自立活動は、あくまでも「個々の」児童生徒の教育的ニーズに応じた学習活動であることが重要と思われる。学習指導要領解説にも「最初から集団で指導することを前提とするものではない点に十分留意することが重要である」と記されている。個別の指導計画に基づかない集団指導を前提とした自立活動の指導を改める必要がある。

改善の方向として、①個別に指導できる時間を確保すること、②作成した個別の指導計画を基に指導内容、指導方法及び集団編成等を検討する手続きを年間のPDCAサイクルの中に組み入れることなどが考えられよう。

後者の要因として、教育支援プランBと通知表を兼ねていることが考えられる。アンケート調査から、多くの特別支援学校は、教育支援プランBに授業で取り組んできた内容や様子を伝える役割を持たせていた。

改善の方向として、①学習内容を通知するシラバスを別に作成し、教育支援プランBを個別の目標や配慮事項に特化して「学習課題・目標」と「指導内容・方法・手だて」を記述する、②評価が授業中の様子に終始しないように事実レベルと解釈を分けて記述するなどが考えられた。

また、今回の調査では、手指の巧緻性に関する目標が図工・美術の「学習課題・目標」に記述されていたが、それに対応した評価はほとんど見当たらなかった。

これは、巧緻性を育てる指導の方略が不明確なまま、手指を使う作業をすれば巧緻性が高まると漠然と考えられているのかもしれない。

これについては、研究3の中で検証する。

## IV 研究3 <検証授業「手指の巧緻性を高める指導 ～鉛筆の持ち方と書字動作の改善～」>

### 1 研究全体における検証授業の位置付け

「Ⅲ 研究2」では、教育支援プランBの記述を基に、自立活動の実施状況を調査した。結果の1つに、児童生徒の自立活動の指導として「手指の巧緻性」の向上を目的とした記述が比較的多く見られたものの、その評価において変容の様子や指導の効果に関する記述に具体性が乏しい傾向があることが挙げられた。また、図工・美術でも自立活動の指導の一環として扱われる傾向があるが、評価にそれに関する記述はほとんど見当たらなかった（p.23～24 参照）。

このことから、「手指を扱う細かな作業をすれば自然と巧緻性は高まる」「より細かい物を、より多く、より速く扱えるようになることが巧緻性の向上である」という指導観・教材観があるのではないかと推測された。しかし、本来、巧緻性とは運動の質的側面を表すものであり、その向上とは“指先の扱い方”の質的変容に目を向ける必要があるのではないだろうか。

そこで「IV 研究3 <検証授業>」では、自立活動の指導のうち、手指の巧緻性の向上に焦点を当て、巧緻性の発達や指先の扱い方の質的変容に着眼した指導を実施し、その指導効果の検証を行うものである。

#### <事例の要約>

本事例は、手指の巧緻性の向上を図るために自立活動の時間における指導として、巧緻性の発達に着目し、「<sup>とうそく</sup>機側3指（親指・人差し指・中指）と<sup>しゃっそく</sup>尺側2指（薬指・小指）の機能分離」の向上を目指した指導を4か月間実施した。その結果、指導前の鉛筆の持ち方が親指・人差し指・中指の三指でつまみ、小指の付け根が机上から浮いて離れていたものが、正しい持ち方（動的3指握り）に矯正された。筆圧も高まり指先の滑らかな動きが高まったことで、字形が整い、書字のスピードが高まった。このことから、手指の巧緻性を高める練習には、ペグやビーズを「より多く」「より小さく」扱う「量的な向上」を目指した練習だけでなく、巧緻性の発達に着眼した「質的な向上」を目指した指導が有効であると考えられた。

### 2 問題と目的

知的障害のある児童生徒の自立活動の指導として、「手指の巧緻性の向上」は、重要なテーマの1つである。平成22年度県立総合教育センターの調査報告書によると、特別支援学級で実施される自立活動の指導の中で特に効果的だった教材や指導を尋ねたところ、自立活動の六区分のうち「身体の動き」に関する内容が最も回答数が多く、中でも「手指の巧緻性の向上を意図したビーズ等を活用した指導」が多かった（埼玉県立総合教育センター、2011）。

巧緻性とは、「手指の動きの巧みさ」のことであり、巧緻性の向上とは、本来は「質的」な変化を意味しているはずである。しかしながら、巧緻性の向上を目指した指導の多くは、アイロンビーズやペグなどの小さなピースを、単位時間にできるだけ数多く操作できたかという「量的」な観点で評価することが多いように思われる。

表1 「掌握」と「つまみ」の発達（長崎，2011）を参考に作成

「握り - つまみ」の型		月齢	指の形
掌握	尺側手掌把握	4 か月	手掌と尺側手指を使って握り込む
	橈側手掌把握	6 か月	親指の指腹面とその他の指腹面で把握する
つまみ	側腹つまみ	8 か月	親指と人差し指の側腹を使う
	指腹つまみ	10 か月	親指と他の指（多くは人差し指か中指）の指腹を使う
	指尖つまみ	12 か月	指腹と爪の間を使って細かい物をつまむ

乳幼児の「握り～つまみ」に至る発達は、一般的に次のような段階を示すとされている。すなわち、「尺側手掌把握（生後4か月）」→「橈側手掌把握（6か月）」→「側腹つまみ（8か月）」→「指腹つまみ（10か月）」→「指尖つまみ（1歳）」である（長崎，2011）。これは乳幼児が物をつかむ際の「指の使い方」という形態的特徴に着目した分類・整理である。

指先の巧緻性を評価する視点は、物をつまむ指の形態だけではなく、橈側3指と尺側2指を機能的に分離し、かつ協調させ動かすことが重要となる。橈側3指とは、5指のうち親指側の3本の指、すなわち親指・人差し指・中指を示し、それに対して尺側2指とは小指と薬指の2指を示す。

物を操作する際に「つまむ・動かす・操作する」という役割を担う橈側3指と「握る・支える・固定する」という役割を担う尺側3（2）指が別々に動き、かつ、協力し合う分離・協応動作が育ち、巧緻動作が発達することとされている（図1、木村，2010）。

この5指の機能分離は、鉛筆の持ち方にも影響を及ぼしている。正しい鉛筆の持ち方は、尺側2指を握り込んで机上で手首を安定させる役割を担い、もう一方の橈側3指で鉛筆を持ち、動かす役割を担う。このような橈側3指を動かす鉛筆の持ち方は「動的3指握り」と呼ばれる（図2）。

本事例研究の目的は、手指の巧緻性の質的な発達に着目し、橈側3指と尺側2指の機能の分離を促すことで、手指の巧緻性の発達が促されるとともに、書字が向上するという仮説を検証するものである（図3）。

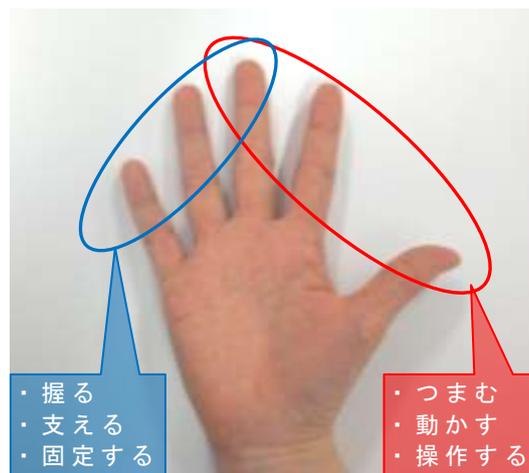


図1 5指の役割



図2 鉛筆を持つ時の指の役割（動的3指握り）

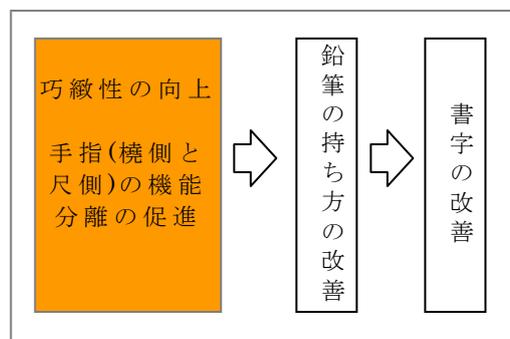


図3 研究の仮説

### 3 方法

#### (1) 対象児童

対象児童 A は、小学校の知的障害特別支援学級に在籍する 6 年生女子である。知的障害に随伴して、困ったことがあると周囲の人に頼ったり指示されるのを待っていたりするなど、依存的な傾向がある。日常動作は俊敏さに欠け、言動はゆっくりである。全身の動きはぎこちなく、手先が不器用である。そのため、着替えや身支度、書字などの日常生活動作は人一倍時間が掛かる。

巧みに指先を使う能力を引き出すことができれば、日常動作がより円滑に行えるようになり、生活の向上につながると考えた。特に書字は、教科の学習には欠かせないものであり、書字動作の向上と字形の改善は、重要な学習課題と思われた。

なお、A はこれまでも自立活動の指導において手指の巧緻性の向上を目標にリボン結びやペグを指先で操作する学習を実施してきた。しかし、今回の橈側 3 指と尺側 2 指の機能の分離を促す指導とは視点が異なっているものであった。

表 2 『つまみ動作のアセスメント表』(田辺・横田, 1984) を参考に作成

段階	目安となる年齢	発達の特徴	橈側と尺側の分離・協応 (筆者による加筆)
a	9 か月未満	<b>準備期</b> 示指押さえから橈骨側 3 指でかき寄せる。	親指と人差し指の指腹でのつまみがまだできない
b	9 か月以上 13 か月未満	<b>橈骨側 4 指でのつまみ～橈骨側 3 指でのつまみ (前期)</b> 尺骨側の指を 1～2 指軽く伸ばしている。3 指のつまみ前期では、丸く平らなものをまず 1 枚目をつまむ時 3 指でつまむが、その 1 枚を手のひらと尺骨側の 3 指で握らすと、次の 1 枚がつかめず、次をつまむ時は、先のを離して、再び 3 指でつまむ。	親指と人差し指及び中指指腹を使ってつまめる。 しかし、橈側 3 指と尺側 2 指との間で分離・協応ができない (尺側の握り込み動作と橈側のつまみ動作を同時にできない)。
c	13 か月以上 18 か月未満	<b>橈骨側 3 指でのつまみ (後期)</b> 小指・薬指を軽く伸ばし、母指・示指・中指の 3 指で最初の 1 枚をつまむ。次にそれを尺骨側 3 指と手のひらで握らせ、2 枚目をつまませると、母指と示指をピンセット状にして 2 指でつまむ。	自由につまませると橈側 3 指 (中指) を使う。強制されると橈側 2 指を使ってつまむことができる。 尺側 3 指と橈側 2 指の分離・協応ができる (尺側の握りこみ動作と橈側のつまみ動作を同時にできる)。
d	18 か月以上 3 歳未満	<b>母指と示指のつまみ (前期)</b> 尺骨側 3 指を軽く伸ばし、母指と示指も伸ばした状態で、母指と示指でつまむ。	橈側 2 指と尺側の分離した動きは表れているものの、尺側が橈側に同調する。
e	3 歳以上	<b>母指と示指つまみの確立</b> 尺骨側 3 指を軽く握りこみ、母指と示指を環状に指先を対向させてつまみ、微細な操作ができる。	橈側と尺側は、機能的に完全に分離し、協応してつまめる。

## (2) 手指の巧緻性のアセスメント

### ア 評価の観点

手指の巧緻性の発達状況を把握するために、「つまみ動作」と「鉛筆の持ち方と動かし方」の2点についてアセスメントを行った。つまみ動作に関しては、田辺・横田(1984)による「『おはじきつまみ』の評価規準」を参考に観察を行った(表2)。鉛筆に関しては、鉛筆をつまむ指の形、尺側2指の握り込みと手首安定のための使用の有無、尺側2指を握りこみテーブル面に置いた時の橈側3指の動きに着目して観察した。

### イ アセスメントの結果

観察の結果を表3に示す。発達段階と照らし合わせると、「親指と人差し指による橈側2指を使ったつまみ動作は可能であるが、橈側3指と尺側2指との機能的な分離動作が未熟」であり、表2のC～Dの段階であると判断された。

このことから橈側3指と尺側2指との機能的な分離を促すことが課題と考えられた。

表3 観察の結果

評価項目	Aの様子
つまみ動作	<ul style="list-style-type: none"><li>・おはじきをつまむ際に親指の腹と人差し指の腹を使ってつまむ。その際、尺側3指は伸ばしている。</li><li>・時折、親指と中指を使ってつまむ時もある。</li></ul>
鉛筆の持ち方等	<ul style="list-style-type: none"><li>・橈側3指の指腹を使って鉛筆を持つ(図4)。</li><li>・尺側2指は握り込んでいるが、机上から浮いている(机上に接しているのは手首)。</li><li>・橈側3指ではなく手首から先全てを使って鉛筆を動かす。</li><li>・正しい鉛筆の持ち方をするように指示されると、指の形は作れるが、鉛筆の動きが滑らかでなくなる。</li></ul>

## (3) 指導の実際

手指の巧緻性の向上と書字の向上を目標に、自立活動の指導に取り組んだ。具体的な指導の内容等について以下に示す。

### ア 指導目標の設定

アセスメントの結果に基づき、自立活動の指導目標を2つ設定した。

#### ○目標Ⅰ「手指の巧緻性の向上」

橈側3指と尺側2指をそれぞれ独立して動かし、かつ協調させて手指を使った操作ができる。

#### ○目標Ⅱ「書字の向上」

動的3指握りで鉛筆を持ち、整った字が書ける。

### イ 具体的な指導内容の設定

上記の指導目標の達成のために、具体的な指導内容を以下のように設定した。

#### (ア) 目標Ⅰに対して

##### ① おはじきを「つまんで握る」練習(図5)

おはじきを親指と人差し指の指腹を使って1つつまみ、そのまま尺側3指に送りおはじきを握る。握り込みながら、次のおはじきをつまみ、また握る。これを5回繰り返す。



図4 指導前の鉛筆の持ち方

おはじきを5個握ったら、逆の動きで、尺側3指から橈側2指の指先におはじきを1つずつ送り、つまんだらテーブルに置き、5個すべて机に戻す。

<ねらい>

- ・ 橈側2指でおはじきをつまむ動作と尺側3指で握る動作を同時にできる。
- ・ 橈側2指と尺側3指を協調させ、おはじきを送ったり渡したりできる。

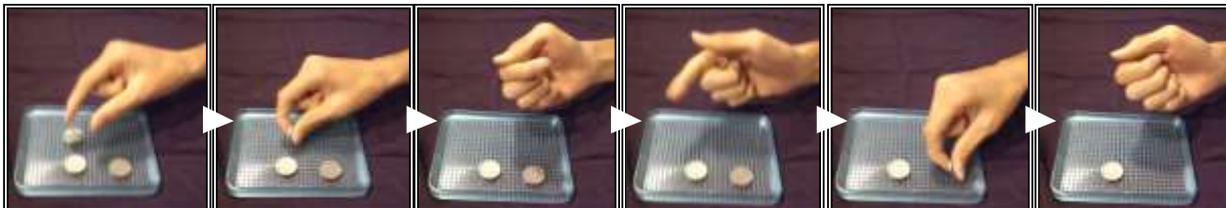


図5 おはじきを「つまんで握る」練習

※5個握ったら、逆の動き（尺側3指から橈側2指へ送り出す）を続けて行う（＝リバース）

## ② 鉛筆を「指先に送り出す」練習（図6）

鉛筆の上端を持った状態から、鉛筆を回しながら上方（橈側2指の方向）へと送り出す。

<ねらい>

- ・ 尺側3指と橈側2指を独立かつ協調して操作する。

※この操作は、橈側2指を鉛筆から離して持ち替える時に尺側3指で鉛筆を固定し、逆に橈側2指で引き上げる時には尺側3指は鉛筆を離さないで遂行できず、橈側と尺側の独立した動きと協調が試される。

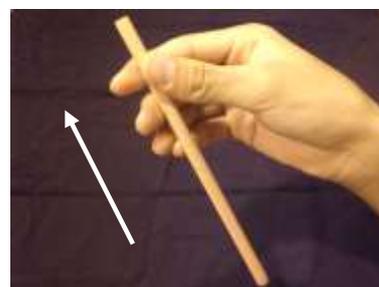


図6 鉛筆を「指先に送り出す」練習

## ③ 尺側を机に着けた状態をつまむ練習

尺側3指を握り込み、机の上に置いたカッティングマットの目印の上に小指の付け根を置いて固定させた状態で橈側2指を使って机の上に置かれたおはじきをつまみ挙げる（図7）。

<ねらい>

- ・ 尺側の付け根を机の上に固定させた状態で橈側2指を動かすイメージをつかむ。

（イ）目標Ⅱに対して

### ① ひらがなの模写

鉛筆を動的3指握りで持ち、教師の書いた手本に習ってひらがなの字形を整えることを意識して模写する。漢字練習用のノートを用いる。

### ウ 指導体制

毎日15分間、2校時の始めにあたる9:40～9:55に担任教師と1対1で実施した。

### エ 指導期間

平成25年9月～平成25年12月



図7 尺側を机に着けてつまむ練習

## 4 結果

### (1) 指導経過と手指の巧緻性の変容

指導は、約4か月間に渡って継続した。各指導内容で観察された変容の様子を以下に記す。

#### ア 指導目標 I

具体的な内容	Aの様子（上段は当初、下段は指導後）
<p>① おはじきを「つまんで握る」練習 (5個×1セット)</p> <p>・おはじきを親指と人差し指の指腹を使って1つつまみ、そのまま尺側3指に送る。握り込みながら、次のおはじきをつまみ、また握る。これを5個繰り返す。</p> <p>・おはじきを5個握ったら、逆の動きで、尺側3指から橈側2指の指先におはじきを1つずつ送り、つまんだらテーブルに置く。5個すべて机上に戻す(リバース)。</p>	<p>Aの様子（上段は当初、下段は指導後）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・親指と人差し指と中指を使いながら、おはじきを動かしていた。</li> <li>・つまみ動作に中指を使っているため、「橈側から尺側」又は「尺側から橈側」への送り出しの際におはじきが落ちてしまうこともあった。</li> <li>・リバースでは、滑らかに人差し指に滑らせることができず、中指も使ってたまんでいた。</li> </ul> <p>（上段写真）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・親指と人差し指の第一関節と第二関節の動きが滑らかになり橈側2指によるつまみ動作が安定してきた。</li> <li>・つまみと握り込みのそれぞれの動作に力強さが出て、おはじきの移動が安定してきた。</li> <li>・橈側2指から尺側3指へおはじきを送り出す指の動きも滑らかになり、おはじきを落とさなくなった。</li> <li>・自分から進んで活動に取り組むようになり、自信がついてきた様子が見え始めた。</li> </ul> <p>（下段写真）</p>
<p>② 鉛筆を「指先に送り出す」練習 (3本1セット)</p> <p>・鉛筆の上端を持った状態から、鉛筆を回しながら上方（橈側2指の方向）へと送り出す。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・上に送り出す動きのために親指と人差し指と中指等を使っていた。</li> <li>・鉛筆は回っているが鉛筆は円滑に上に送り出せない状態だった。</li> <li>・親指と人差し指でつまめるようになってきたことで、中指を必要とせずに鉛筆を上へ押し出す感覚をつかめてきた。</li> <li>・親指と人差し指で鉛筆を押し上げることが上手になり、滑らかにクルクル回せるようになった。</li> <li>・活動が楽しくて、自分から活動したいという意思がでてきた。取り組む時の表情はニコニコとしており自信に満ちていた。</li> </ul> <p>（写真）</p>
<p>③ 尺側を机上に着けた状態をつまむ練習 (5個×1セット)</p> <p>・小指の付け根を黄色い印に、しっかり付ける。</p> <p>・黄色い印に置かれたおはじきを、親指と人差し指でつまむ。</p> <p>・おはじきをつまんで、引き上げお皿に入れる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小指が机につかず、空中に浮いている状態でおはじきを取りに行っていた。手首が動き、バランスが悪く安定せずにフラフラしている。</li> <li>・小指の付け根を机上に固定することにより、指先に力が入らず、親指と人差し指の動きも悪く、なかなかおはじきが取れなかった。</li> </ul> <p>（上段写真）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・小指で土手をつくることで、親指と人差し指でおはじきをつまみがスムーズになり活動が速くなった。</li> <li>・小指の付け根をしっかり固定させながら、尺側3指を軽く曲げて握り込めるようになった。それにより、手首が安定するようになった。</li> <li>・手全体が柔らかく柔軟に動かしておはじきを取れるようになった。</li> </ul> <p>（下段写真）</p>

## イ 指導目標Ⅱ

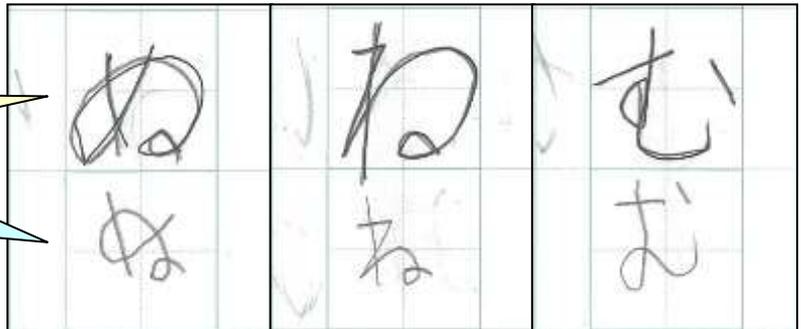
具体的な内容	児童 A の様子
<p>① ひらがなの透写（なぞり）と模写（8文字）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>鉛筆を正しく持ち、親指と人差し指で書く練習をする。（小指の付け根は、ノートにしっかり着けさせる）</li> <li>尺側を握り込み手首を安定させて、鉛筆の動かす親指と人差し指の力のバランスを練習する。</li> <li>椅子の座り方も意識させた。</li> <li>課題としたひらがなは、「ぬ」「ね」「む」のように一画が大きくかつ細かな運筆が必要とされる文字を選んだ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>字を書くことに時間がかかった。形が取れなく何が書いてあるのかが、分かりにくい文字もあった。</li> <li>小指の付け根が浮き、手首を支点に手首から先全体を動かして運筆している。</li> <li>中指と親指が対向して鉛筆を支えている。</li> <li>上記の持ち方の結果、鉛筆が立ってしまっている。</li> <li>全体に字が小さく、筆圧も弱い。特に「ぬ」や「ね」など鉛筆の先を大きく時計回りに動かす所や「む」の2画目の○を描く所など一筆で大きな長く鉛筆を動かす部分が小さく描かれている。</li> <li>教師の見本を正確になぞれず、はみ出す個所が多い。</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>人差し指による鉛筆の操作が円滑になり、筆圧も出てきて力強い文字になった。書くスピードもよくなってきた。</li> <li>書く文字は、はらいや曲げる文字など意識して書けるようになり、見本に対して字形が整った文字が書けるようになった。</li> <li>鉛筆の持ち方は、自分から正しい持ち方を意識して直している。</li> <li>書くことが楽しいようで、プリント学習をたくさんするようになった。</li> <li>自分の思い通りに書けないために書いた文字を消しゴムで消す回数が減った。</li> <li>自分の活動を集中する時間が増えた。</li> <li>自分で椅子の座り方を気にするようになり、自分から何回か座り直すようになった。</li> </ul> 

### <9月：透写（なぞり）>

- 正確になぞれずにはみ出す。

### <9月：模写>

- 文字が小さい。特に一画を長く書く個所が小さくなる傾向にある。



### <12月：透写（なぞり）>

- 見本からはみ出さずに書ける。

### <12月：模写>

- 文字が大きく、筆圧が強い。
- 字形が整っている。
- 書いて納得がいかないと、消して始めから書き直す様子が見られる。

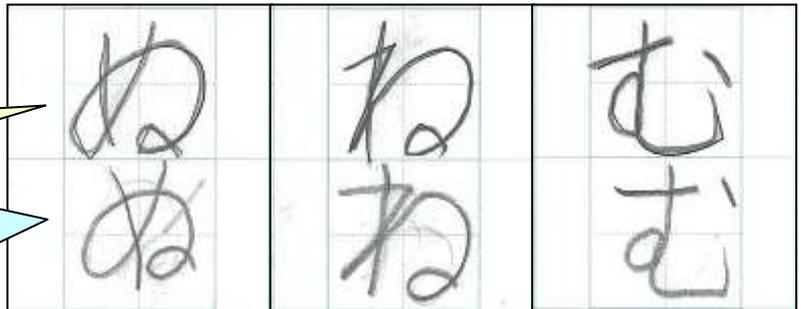


図8 書字の比較（上段は9月、下段は12月）

## ウ その他の変容

本児への指導を開始してから、他の学習や日常生活において様々な変容が観察された。その中から、特に変容が著しかった「箸の持ち方」「描画」とその他の生活全般に現れた変化について記す。

なお、下記の箸の持ち方の指導については、A の手指の動作の向上が顕著に表れたことから、10月から新たに自立活動の指導として取り入れたものである。

### (ア) 箸の持ち方

具体的な内容	Aの様子
<p>① 箸の持ち方 (3個×1セット)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>親指と人差し指の位置が確認できる学習用の箸を使い、正しい持ち方を確かめる。</li> <li>持ち方は「上の箸は、鉛筆と同じに持つ。もう一本の箸を親指の下から入れて押さえる」と教示した。</li> <li>一口大のピースを箸ではさんで移動する練習をする。</li> </ul> <p>※使用するピースは、どの角度からみてもはさみやすいように立方体から六角錐に形状を改良した。</p>	<p>【練習前】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>2本の箸が開かず交差するために、手首をひねってつかもうとしていた。</li> <li>親指と人差し指と中指の三本で、箸を持って食べようとするが、持てないときは、親指と四本の指で箸を挟むように持つ。</li> <li>指に力から入り過ぎて、箸を滑らかに扱えず、食べ物をポロポロ落とす。</li> <li>なかなか食べられずイライラしていた。</li> </ul> <p>【練習後】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>鉛筆の持ち方を既に身に付けていたことで、箸の持ち方を教えるとすぐに理解でき自分で正しく持てるようになった。</li> <li>2本の箸が交差せずに、ピースを箸先で挟めるようになった。</li> <li>給食では、箸を滑らか扱えるようになり、早く食べられるようになった。時間に余裕も生まれたことで、おかわりもするようになった。教師からの注意や促しがなくても、箸を正しく扱っている。</li> </ul>



### (イ) 描画

自由画を比較したところ、手指の描き方に大きな差異が見られた。

年度当初は、上肢の先に握り拳のような形状で手先が描かれていたが、練習開始3ヶ月目の11月では、手や指先、指の爪がはっきりと大きく描かれていた。本児の手指又は手指を使った動作のイメージが鮮明になったのではないかと考えられた。



図9 自由画「人物画」の比較

※左は4月、桜の下で友達と遊んでいるところ。右は11月、家族と買い物しているところ。

具体的な内容	対象児童 A の様子
<p>&lt;学校生活&gt;</p>	<p>&lt;連絡帳や交流ノートの筆記&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・書くのに時間が掛かっていたのが、親指と人差し指の訓練を初めて2ヶ月後から変化がでてきた。今までは、15分位で諦めていた活動が、どんな活動でも授業の最後まで45分間集中して取り組めるようになった。</li> </ul> <p>&lt;折る・たたむ動作&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・プリントを折ることや折り紙でツリーを作ったりベルを折ったりすることが目で見て真似をすることができるようになった。</li> <li>・手紙をたたんで連絡帳に入れることやパンチで穴を開け、プリントをきれいにファイルすることがスムーズにできるようになった。</li> </ul> <p>&lt;情緒・意欲&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・活動がスムーズになったことで、時間に余裕が出て、次の活動に気持ち良く移ることができ、ニコニコする表情が増えてきた。</li> </ul>
<p>&lt;家庭生活&gt;</p> <p>母からの聞き取り</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭では、集中力がなく宿題もダラダラしていて学習意欲も低かった。11月中旬から人が変わったように学校から帰宅後すぐに宿題を出し自分から活動しだした。自分から時間割を調べるようになった。毎日、持ち物を用意するようになった。</li> <li>・洗濯のたたみ方も、端と端を合わせてきちんとたためるようになった。自信が出てきて、何でも自分から活動するようになった。お手伝いを、たくさんしてくれるようになった。</li> <li>・一つ一つ指示していたことが、言わなくできるので親としてとても嬉しい。</li> </ul>

## エ 指導目標 I と II の実施時間の変容

指導内容として設定した各課題の所要時間を定期的に測定した(図10)。

どの課題も当初に比べて第7回の測定値は時間が短縮されている。しかし、その効果の現れ方は当初の予想とは異なるものであった。

すなわち、「おはじき」や「鉛筆を指先に送り出す」などの巧緻性の課題が先に、そしてその後に日常動作の課題が続いて効果が表れるものだと予想したが、結果は必ずしもそうではなかった。

この理由として、第1にもととの A の動作の特徴として俊敏性に欠ける側面があったこと、第2に当初は、授業者の顔をうかがいながらの実施であったことが考えられた。

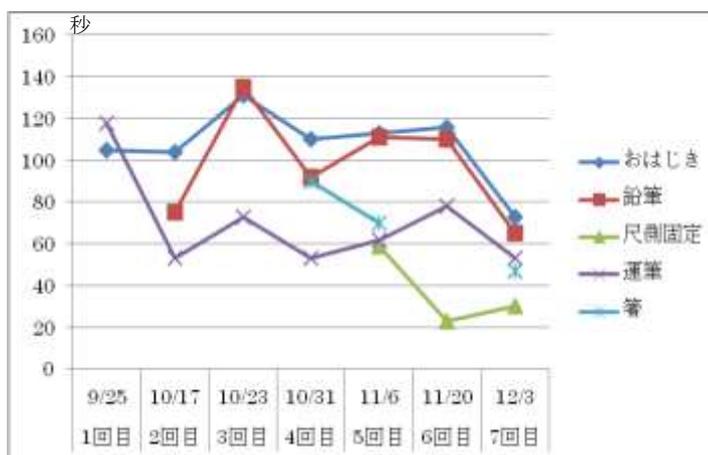


図10 課題遂行に要した時間の推移

## 5 考察

### (1) 巧緻性の向上と書字の改善の検証について

本研究の目的は、手指の巧緻性の質的な発達に着目し、橈側3指と尺側2指の機能分離動作を促すことで、手指の巧緻性の発達が促されるとともに、書字が向上するという仮説を検証するものであった。

おはじき及び鉛筆を操作する課題を課したところ、橈側2指と尺側3指の機能分離と協調的な動きの向上とともに、当初と比べて発達段階のステージを上回る手指の動きが観察された。このことから、指導目標Ⅰ「手指の巧緻性の向上」は、仮説どおりに達成されたと言えよう。

次に鉛筆の持ち方と字形の関係について考察する。指導の経過の中で、橈側2指と尺側3指の分離・協調が促されたことで、鉛筆の「動的3指握り」が可能になった。そうすることで鉛筆の操作の向上につながり、結果、筆圧の高い運筆と、字形が整ってきたと考える。

これらのことから、手指の巧緻性向上には「発達段階を踏まえた橈側と尺側の分離・協調に着目」した指導が有効であること、手指の巧緻性の向上は書字の向上に結びつくことの2点が明らかになった。よって、仮説は正しと結論付けられた。

ただし、課題を遂行する時間を測定した結果、全ての課題遂行の時間が当初よりも速くなったが、当初予想とは異なり、必ずしも巧緻性の発達が運筆の改善に先行しているわけではなかった。このことは、単純に時間短縮が巧緻性の程度を現わしているのではなく、Aの動きの俊敏性や慎重さなどの要因が影響しているのかもしれない。手指の巧緻性の程度を課題遂行時間によって測定することの信頼性について検討する必要があると考えられた。

### (2) 巧緻性の質的側面に着目する指導の意義

対象児童のAは、これまでも手指の操作や書字について繰り返し練習に取り組んできたにもかかわらず、今回の検証授業の中で目に見えた上達が認められた。その理由として、手指の運動発達について確かな知見に基づいた指導が実施されたことが考えられる。自立活動の指導には、発達の機序を踏まえることが重要であり、そうすることで確かな効果が期待できるものと考えられた。

今回の検証では、巧緻性の向上を確かめる指標として、操作する指先の動かし方に着目する質的側面と課題遂行時間という量的側面の2点を用いた。測定の信頼性という課題は残しつつも、課題遂行時間だけでは巧緻性の変容について把握しきれなかった。巧緻性という「質」を把握するためには、時間や個数など「量」だけではなく、運動そのものの「質」に着眼することが重要であるように思われた。

### (3) 自立活動の指導の意義

本研究の目的には挙げられていなかったが、この指導を通して様々な効果の波及が認められた。それは、対象児童Aは、指先の操作が円滑になるなどの直接の効果だけではなく、学校での学習意欲や自信の高まり、更には家庭での学習や身辺処理、手伝いなどの主体性な取り組む態度にまで広がりがあったことである。

自立活動の指導は、単にできないことをできるようにするための指導ではない。学

習指導要領に「興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わうとともに自己を肯定的にとらえることができるような指導内容を取り上げること」が指導内容設定の留意点として示されている。

自立活動の指導は、児童生徒が主体的に取り組めることや活動を楽しんでいると感じられることが重要であり、達成感が自信につながり、生活全体にその効果を広げていけると改めて教えられるものであった。

## 文 献

川上康則（2010）発達をつまづきから読み解く支援アプローチ，学苑社． pp.16-19.

木村順（2010）これでわかる「気になる子」の育て方，成美堂出版． pp.100-101.

小倉尚子・一松麻実子・武藤英夫（2013）子どもの発達にあわせて教える4 イラストでわかるステップアップ 手・指の使い方編,合同出版． pp.10-11.

長崎重信（監）神作一実（編）（2011）作業療法楽ゴールド・マスター・テキスト7 発達障害作業療法学，メジカルビュー社． pp.10-11.

田辺正友・横田多喜（1984）発達における機能関連に関する研究（2）：話しことば獲得期のちえおくれ児および自閉的傾向児の発達的特徴，奈良教育大学紀要 33(1)125-139.

# V 総合考察

## 1 個別の指導計画作成の作成に関して

自立活動の指導が児童生徒個々の教育的ニーズに応じた指導となるためには、どのような対応が考えられるであろうか。それは、自立活動における個別の指導計画作成の際に、丁寧に手順をたどることに尽きると思われる。

研究2の实地調査の中で教育支援プランBの各項目が関連性をもって作成されていた学校があった。そこで、その特別支援学校に教育支援プランB及び自立活動の指導計画作成について聞き取り調査を行ったところ、以下の特色が見いだされた。①教育支援プランBに先立って実態から具体的な指導内容・手だてを導くためのシート「自立活動の指導計画」の活用(表)、②教育支援プラン作成のための具体的なマニュアル作成と研修会の実施、③シラバスを作成し、教育支援プランBとの対応が図られていることが挙げられた。

教育支援プランBが通知表としてではなく、本来あるべき役割、すなわち「児童生徒個々の教育的ニーズ」を指導に反映させるために「手順」を踏まえることが重要である。

表1 A校で活用している自立活動の指導計画(抜粋)

II		1 指導方針の設定	→	2 目標の設定	→	3 指導内容・方法(手だて)の設定
困っていること	その理由	指導方針	目標	指導内容・方法(手だて)		
				自立活動の時間	その他の教育活動	
できないことがあっても伝えることができずに、それでイライラして大きな声が出てしまったり、その場から離れたくなったりする。	できない時やわからない時の適切な対処法が分からないからではないだろうか。	できない時やわからない時に助けてもらえるコミュニケーションの方法を身につけるようにする。	「手伝ってカード」を提示して、困難な状況を回避する。	課題がうまくできない際に「手伝ってカード」を提示し、教員に渡して伝えられるようにする。	<日常生活の指導> ・着替えで上手くできなかった際に「手伝ってカード」を机の上に置いておく。 ・給食時、「手伝ってカード」をすぐに活用できるように机の上に置いておく。	

## 2 自立活動と他の教科等の教育課程上の位置付けの整理

教育支援プランBが自立活動と他の教科等と密接に関連させた指導計画となるためには、授業におけるそれぞれの位置付けを明確にする必要がある。

その際に、飯野(2008)の提唱する「L字型の学習構造(図1)」が参考になると思われる。縦軸の指導計画としてシラバスを、横軸の指導計画として教育支援プランBを位置付けるのである。教育支援プランBに各教科等の目標や教材を盛り込むのではなく、それについてはシラバスとして作成し、あくまでも自立活動の内容に絞って記述することで、児童生徒個々のニーズに対応した指導計画及び評価になりうるのではないかと。

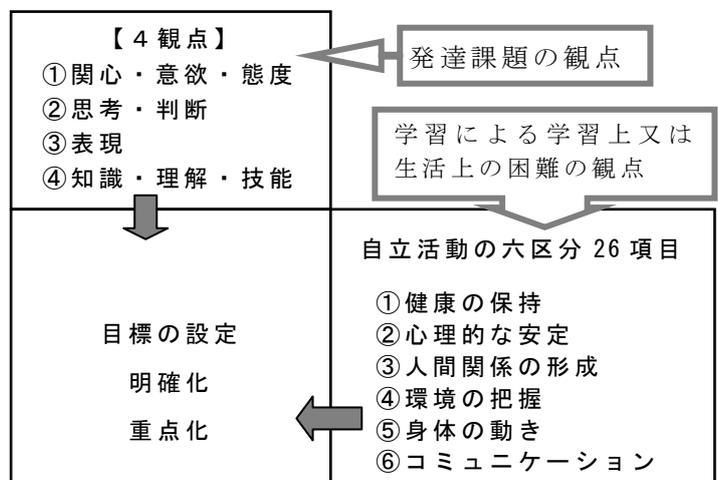


図1 L字型の学習構造(飯野, 2008を基に改変)

## VI 知的障害のある児童生徒の自立活動の指導事例

### 1 事例の活用にあたって

本事例集は、次のような点に留意して作成した。

#### (1) 指導内容の六区分で整理

各事例は、自立活動の指導内容の六区分に整理して編纂した。実際の自立活動の指導は、必ずしも区分ごとに行われるものではない。読者の活用のしやすさ、検索のしやすさを考慮して区分ごとの編集とした。

#### (2) 教育支援プランBの作成の手順を踏まえた記述

各事例は、それぞれ教育支援プランB（個別の指導計画）の作成の手順に沿って執筆した。すなわち、①実態把握、②指導方針の設定、③指導目標の設定、④必要な項目の設定、⑤具体的な指導内容の決定である。

#### (3) 根拠に基づいた指導のポイント

指導のポイントを吹き出し部分に示した。

### VI 知的障害のある児童生徒の自立活動の指導事例

①偏った食事や生活習慣を改善し、健康に過ごす	38
②肥満傾向の解消に向けた取組～学級・保護者・保健室との連携	43
③自己有能感を味わわせ、学習意欲を高める	48
④気持ちが伝わることで情緒が安定する	52
⑤言葉でのやりとりに食い違いが生じてしまう児童への指導	57
⑥同じ言葉でも人により捉え方に違いがあることに気づき行動を修正する	61
⑦自らの聴覚過敏を理解し、対処方法を身に付ける	66
⑧聴覚の防衛反応を軽減し、耳をふさがずに生活できる力を育てる	71
⑨生活の中で左右の意識を高める	75
⑩ボディイメージの形成を促す～見る・触れる・触れられる・支えることを通して～	79
⑪足裏をピタッとつけて歩こう～落ち着いて学習に取り組むための態勢作り	84
⑫相手意識をもち、自分の思いを伝える	88
⑬状況や場面に応じたコミュニケーション能力の向上を図る	93
⑭絵カードを使ったコミュニケーション	98
⑮自分の気持ちを書いて伝える～目と手の協応と模写に着目して～	104

## 〈健康の保持〉

### ①「偏った食事や生活習慣を改善し、健康に過ごす」

知的障害特別支援学級に在籍する小学校3年生男子児童の事例。偏った食事や生活習慣の乱れのために肥満傾向となった児童が、適切な食事の管理や運動などの生活習慣の形成を図るための指導である。

## 1 指導計画作成の手順

### ①実態把握

児童Aは、友達と一緒に活動をするのが好きだが、疲れやすいため、運動や遊びなどでの体を動かす活動には消極的である。

障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについての情報収集

収集した情報を自立活動の区分に即して整理する

健康の保持	<ul style="list-style-type: none"><li>・偏食の傾向。野菜が嫌いで、炭水化物中心の食事である。</li><li>・家庭では、外遊びは少なく、室内で遊ぶことがほとんどである。</li><li>・学校以外では、運動の機会が極端に少ない。</li></ul>
心理的な安定	<ul style="list-style-type: none"><li>・活動の流れを分かっているならば、安心して自発的に行動できる。</li><li>・新しい活動や行ったことのない場所については、強い不安を示す。</li></ul>
人間関係の形成	<ul style="list-style-type: none"><li>・学級の友達や教師とは、積極的に関わられる。</li></ul>
環境の把握	<ul style="list-style-type: none"><li>・言葉による指示を理解して行動できる。</li></ul>
身体の動き	<ul style="list-style-type: none"><li>・運動能力は、一般的に低く、運動は全般に苦手である。</li></ul>
コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"><li>・挨拶や返事が大きな声でできる。</li><li>・学級の友達や大人には、自分の思いや考えを伝えられる。</li></ul>

学習上又は生活上の困難の視点から整理

### ②指導方針の設定



僕、野菜は嫌い。  
ごはんやうどんだけ食べたいな！  
かけっこは苦手。  
前に、膝が痛くなって体育を見学していたことがあるんだ。

指導方針を  
立てる



#### 適切な食事の管理や運動習慣を身に付けることが大切

Aさんには、適切な食事の管理や運動習慣を身に付けることが大切。

エネルギーの摂り過ぎにならない方法や、適度に運動する方法を学んだら、スモールステップで実行。できるようになったことを称賛し、習慣となるように支援してあげることが必要。

適切な食事は、

1. 好き嫌いを無くし、栄養バランスの良い食事を心掛けること。

肉、油脂、お菓子類を控え、野菜や海藻、きのこなどはしっかり食べる。

2. 食べ方の悪い癖を改める。

1日3食規則正しく食べる。3食ほぼ同じ量を。夕食が多いと太りやすいので、要注意。よく噛んで、食事を味わいながらゆっくり食べる。夜遅くに食べない（寝る3時間前に食べ終える）。

適切な運動の習慣は、

有酸素運動と筋肉運動を習慣にする。



児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を捉え、指導方針を立てる。

指導方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動の流れを事前に伝える。</li> <li>・スモールステップで成功体験を積み重ねる。</li> <li>・適切な食事の管理と運動の習慣化を図る。</li> <li>・学校での取り組みを家庭でも実施するように伝え、理解、協力を仰ぐ。</li> </ul>
------	--



### ③指導目標の設定

幾つかの指導目標の中で優先する目標として

指導目標	<p>目標Ⅰ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・適切な食事の仕方を身に付ける。</li> </ul> <p>目標Ⅱ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・適切な運動習慣を身に付ける。</li> </ul>
------	--



### ④必要な項目の選定

指導目標を達成するために必要な項目を「自立活動の内容（六区分26項目）」の中から選定する

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
(4) 健康状態の維持・改善に関すること。	(1) 情緒の安定に関すること。			(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること。 (3) 日常生活に必要な基本動作に関すること。	



登校	○				
授業	○	○			○
給食	○	○			
清掃	○				○



### ⑤具体的な指導内容の設定

選定された項目を関連付け設定する

	目標Ⅰに関して	目標Ⅱに関して
自立活動の時間	<ul style="list-style-type: none"> <li>○食事の量とバランス</li> <li>・1度に口に入れる量</li> <li>・三角食べの仕方</li> <li>・野菜について</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○有酸素運動</li> <li>・ウォーキング</li> <li>・サーキットトレーニング</li> </ul>
その他の教育活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>○給食を食べるときに、約束を自分で思い出して実行する。(給食)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○普段の動きの中から基本的な動作に必要な活動を繰り返し行う。(休み時間、掃除、体育)</li> </ul>

## 2 指導の実際(学習活動例)



### (1) 時間における指導

課題名：「適切な食事の量とバランス」

ねらい：適切な食事の量とバランスについて知る。

活動：1回の食事の量とバランスについて考えたり確認したりする。

具体的指導：1日の食事量について絵カードを使用して確認するとともに、適切な食事量とバランスについても確認する。

支援：

- ・食事量を視覚化することにより、適切な量をイメージしやすいようにする。
- ・食習慣（よく噛む、三角食べ）がなぜよいか、その理由を分かりやすく説明する。
- ・野菜を食べることによりバランスの良い食事になることを説明する。
- ・学習したことを記録に残し、直近の食事時に生かす。

課題名「体を動かそう」

ねらい：基礎代謝の向上を図る。

活動：体力に合わせた有酸素運動と筋力トレーニングを毎日継続して行う。

内容：**体操→ストレッチ→スクワット→ウォーキング→踏み台昇降**の一連の内容を30分程度、休憩をとりながら行う。

支援：

- ・有酸素運動を説明し、急激な運動ではなく、ゆっくり続けることがよいことを説明する。
- ・スクワットの負荷を掛け過ぎないようにする。
- ・ウォーキングや踏み台昇降は徐々に時間を増やす。

### (2) 時間における指導以外での指導

ねらい：望ましい食習慣（よく噛む。三角食べをする。）を身に付ける。

具体的指導：給食時に一口分の大きさを小さくし、10回以上よく噛んでから飲み込む。

食べたい物を全部食べてから、次のものを食べるのではなく、ご飯・主菜・副菜をそれぞれ少しずつまんべんなく食べるようにする。

支援：

- ・はじめに教師が手本を示す。できたことをほめ、徐々に、手本を示すことを減らす。
- ・自発的に適切な食べ方をすることができたときは、見逃さず賞賛する。



ねらい：野菜への抵抗感を減らす。

具体的指導：季節の野菜を育て、収穫したときに調理をし、試食する。

支援：

- ・友達と一緒に野菜づくりや調理をすることにより、楽しい雰囲気の中で食べる。

ねらい：自分の体重を把握し記録することにより、変化に気づき、増加しないように気を付ける。

毎日決められた仕事を行い、習慣化を図る。

具体的指導：毎朝、保健室へ行き、体重測定を行い体調管理につなげる。

膝をつかないで、雑巾がけを行う。実施したことを記録する。

支援：

- ・雑巾がけは、学級みんなで行い、一緒に活動をする。
- ・体重は、グラフで分かるように作成し、保護者との情報交換に活用する。



## 3 成功へのポイント

- 家庭への協力依頼（三角食べの仕方、噛む回数、一口に入れる量 食事量の記録 体重測定 等）が必要である。特に長期休業中は、体重の増加につながりやすいので、生活リズムが崩れないよう助言をする。また、保護者の負担にならないように家庭でできることを事前に確認する。例えば、野菜を上手に活用し、揚げものや油を多く使う料理を食べる回数を減らすなどの工夫をする。そし

て、成果を認め合い、継続できるようにする。

- 本児が、自分の体力が向上していることを理解できるようにする。例えば、学校行事や体育の交流授業への参加のときに、交流学級の担任から称賛される場面を作る。これにより、交流学級での遊びやゲームに積極的に参加できる環境を整え、意欲をもたせる。
- 毎日必ず決まった時間（15分～30分程度）、運動する。継続的に体を動かすことが大切である。そのため、本人が嫌にならない程度の量を行い、徐々に増やしていく。

## 参考 教育支援プランB（個別の指導計画）

本人氏名	〇〇 〇〇	学校名	△△△小学校	取扱注意
学部・学年・組	3年 ☆組	記入者名	〇〇 〇〇	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生活習慣の乱れから肥満傾向になっている。</li> <li>・新しい活動や慣れない場所に対して不安が強い。</li> </ul> <p style="text-align: center;">↓ そのため、</p> <p>基本的な生活習慣（特に食習慣や体を動かすこと）の育成を図る。 交流学級の活動と同様の内容にあらかじめ取り組み不安を軽減すると共に、成功体験を積み、徐々に大集団に慣れるように促す。</p>			
指導に結びつく実態				
1 健康の保持 (日常生活面、健康面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・野菜が嫌い、炭水化物中心の食事である。家では、外出することなく室内で遊ぶ。そのため学校外では、極端に運動量が少ない。</li> </ul>			
2 心理的な安定 (情緒面、状況の理解など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新しい活動や行ったことのない場所では、強い不安を示す。大きな音が苦手である。</li> </ul>			
3 人間関係の形成 (人とのかかわり、集団への参加など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級の友達や大人とは、積極的に関わられる。しかし、他のクラスの児童とは、集団の中ではうまく関わることができない。大人のを力を借りて、友達と関わることができる。</li> </ul>			
4 環境の把握 (感覚の活用、認知面、学習面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日常の流れを把握しているので、自分で行動できる。</li> <li>・小学校2年生程度の学習内容の習得ができています。</li> </ul>			
5 身体の動き (運動・動作、作業面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・運動能力は、全般に下回る。</li> <li>・鉛筆や箸の持ち方が、不十分で動かし方もぎこちないことがある。</li> </ul>			
6 コミュニケーション (意思の伝達、言語の形成など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・挨拶や返事がしっかりできる。</li> <li>・大人や学級の友達には、自分の思いや考えを伝えられる。また会話を楽しむことができる。しかし、他のクラスの児童と話すのが苦手で、話し掛けられると、目を合わせて答えることができない。</li> </ul>			
7 その他 (性格、行動特徴、興味関心など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・休み時間の様子は、ごっこ遊びや室内でバランスボールに乗って体を動かしていることが多い。</li> </ul>			
教科・領域等	学習課題・目標	指導内容・方法（手立て）	評価	
自立活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・柔軟性や持久力を付け、友達と一緒に遊ぶ意欲をもち、体を動かすことができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・継続した運動を確保し、自ら体を動かすことへの抵抗感を減らす。朝マラソン(ウォーキング)、外遊びを30分程度行う。</li> <li>・けがの防止のための基礎的な体力づくりをするため、体操やストレッチなどを行う。</li> </ul>		

		<ul style="list-style-type: none"> <li>・体幹の筋力を高めるトレーニングを行う。</li> </ul>	
生活単元学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・季節の野菜を育て、収穫したときに調理をし、食べることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達と一緒に野菜づくりや調理をし、季節の味を食べる。</li> </ul>	
体育	<ul style="list-style-type: none"> <li>・交流学級の友達と共に活動することができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自立活動の時間に習得する運動を、交流の活動内容とある程度合わせることにより、自信をもって活動に参加できるようにする。</li> <li>・できたことを認めてもらえることにより、交流学級での活動にも自信をもって参加できるようにする。</li> </ul>	

## 〈健康の保持〉

### ②「肥満傾向の解消に向けた取組～学級・保護者・保健室との連携～」

これは、知的障害特別支援学校に在籍する中学部の生徒が、学級、保健室、家庭の三者連携により肥満解消に取り組んだ事例である。指導の結果、健康的な食習慣と運動習慣が形成され、体重の増加を抑えることができた。

## 1 指導計画の作成の手順

### ①実態把握

生徒Bは現在中学部3年生である。中学部入学時に59.5kgであった体重が、1年後には体重79.8kgとなり、約20kg増と急激に体増加した。また、中学部入学後から、精神的な緊張が強くなり、こだわりやイライラから他傷行動が多くなった。保健室で実施している肥満傾向解消の指導「チャレンジ」に2年時から参加し、毎週金曜日の体重測定を始め、食事と運動の配慮した生活を送った結果、2年終了時には5kgの体重増に抑えられた。

#### 障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについての情報収集

#### 収集した情報を自立活動の区分に即して整理する

健康の保持	排泄の頻度が多い。（こだわりと、肥満によるものと推察）
心理的な安定	こだわりが強く急な日程の変更は気持ちが不安定になることが多い。
人間関係の形成	気持ちが安定しているときには集団で行動することができる。
環境の把握	日課表を見て一日の流れを理解することができる。
身体の動き	肥満傾向で運動不足ではあるが、遅いペースで10分間走り続けることができる。
コミュニケーション	教員からの簡単な質問に1～2語文程度で答えられる。

適切な食事や運動が習慣化するには、どうすればよいだろうか。



#### 「養護教諭と連携した個別の教育支援計画策定」

肥満は生活習慣病の危険因子であり、知的障害者の健康に関する自己管理能力を高める取組の必要性が報告されています。

また、個別の教育支援計画の策定に健康という観点から養護教諭が積極的に参画することや授業を組み立てる段階で肥満予防あるいは健康を意識した内容を展開することが求められます。

### ②指導方針の設定

運動量を増やすため、日常生活の指導や自立活動の時間に身体を使った活動を取り入れた。食事のとり方に関してもさらに丁寧に指導することにした。保健室との連携した取組を継続し、肥満を解消する本人の意識を保てるよう、カードへの記入を毎日行った。

#### 児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を捉え、指導方針を立てる。

指導方針	保健室と連携したカードへの記録により、肥満防止の指導を進める（①毎日の運動、②食事指導、③毎週末の体重測定）、記録による肥満防止の指導を行う。
------	---

### ③指導目標の設定

運動と食事、体重測定に継続して取り組めるように、目標を3点設定した。

いくつかの指導目標の中で優先する目標として

指導目標	目標① 身体を動かす活動を増やす。
	目標② 食事量と噛む回数を意識できるようにする。
	目標③ 保健室の肥満解消の指導に参加し、継続して取り組めるようにする。



### ④必要な項目の選定

指導目標を達成するために必要な項目を「自立活動の内容（六区分26項目）」の中から選定する

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
生活のリズムや生活習慣の形成に関する事	情緒の安定に関する事	自己の理解と行動の調整に関する事	感覚や認知の特性への対応に関する事	日常生活に必要な基本動作に関する事	状況に応じたコミュニケーションに関する事



給食	○		○			
日生		○	○	○	○	○



### ⑤具体的な指導内容の設定

自立活動の時間における指導では、身体の緊張を弛緩し身体を大きく動かす指導を取り入れた。

選定された項目を関連付け設定する

	目標①に関して	目標②に関して	目標③に関して
自立活動の時間	エアロビクス、バランスボールを使い、身体各部の緊張と弛緩を図る。		
その他の教育活動	昼食後の休み時間に、10分間校舎周りを走る。	給食において主食を半分にし、よく噛んで食べるように指導する。 小分けにした給食をゆっくり、食べる。	保健室で体重測定をする。数値を記録し評価シールをもらう。

## 2 指導の実際(学習活動例)

### (1) 自立活動の時間における指導

バランスボールとエアロビクスを取り入れた指導を行った。身体各部の緊張と弛緩を取り入れた活動内容により、身体を大きく動かし、基礎代謝を高められるようにした。

心身の弛緩と入力及び、身体を適切に動かすことができる。

バランスボール	緊張をほぐすとともに、体幹を鍛える。(業間休みにもバランスボールでのストレッチを行う)
エアロビクス	DVDを見ながら真似て踊る。運動量の確保とともに、踊ることを通じて心身の緊張がほぐれ、気持ちの安定にもつなげたい。



エアロビクスの様子。肥満傾向の生徒と一緒に取り組んだ。

### (2) 自立活動以外の指導

保健体育(朝のトレーニング)	基礎体力をつけることをねらいとして、ラジオ体操と、マラソン、ハードルなどのメニューがあるトレーニング。マラソンはなるべく歩かないように指導したところ、約20分間、走れるようになった。
日常生活の指導(給食後のトレーニング)	運動量を増やすことをねらいとして、10分間歩かずに走りきることを目標に走る。友達と一緒に走ることが励みとなった。
日常生活の指導(給食)	ゆっくり噛んで食べることをねらいとして、以下の三点について指導した。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・小分け…大きな食材はカットして、何回かに分けて皿に盛る。</li> <li>・ゆっくり食べる…小分けにするだけでも食事のスピードは落ちるが、よく噛んで食べるように促すなど、やりとりをしながら担任が食事のペースを調整する。</li> <li>・主食を減らす…ご飯、パン、麺などの主食は半分食べるようにした。ご飯は通常200gで配食されており、半分で100g、168kcalの減。給食の平均カロリーが820kcalなので、昼食では約650kcalに抑えた食事をしている。</li> </ul>



14才男性の場合、一日のカロリー摂取量は2,300kcalが基準ですが、体重の割には基礎代謝量が少ないと見込まれました。

家庭で1食800kcal以下に抑えた食事を取るのには難しいようであり、給食で調整しています。

○保健室との連携	<ul style="list-style-type: none"> <li>・養護教諭による肥満解消の指導</li> <li>目標を設定し毎日取り組み、週末、保健室で体重を測定し1週間の成果を評価する。振り返りをもとに、次週への目標設定につながる。</li> <li>→意欲が高まる情報が記載されている。</li> <li>→頑張ったことへの評価をし、モチベーションの持続を図る。</li> </ul>
○家庭との連携	<ul style="list-style-type: none"> <li>・食事面：食事内容に気を付ける。小分けにしてゆっくり食べる。</li> <li>・運動面：夕食後にウォーキングをする。学校で取り組んだエアロビクスを行う。</li> <li>・生活面：気持ちを穏やかに過ごせるよう服薬を含め医療機関への相談をする。</li> </ul>



### 養護教諭により作成されたカード

台紙には、食事や運動、睡眠、呼吸や姿勢についての基礎知識が印刷されている。そこに体重記録表を貼る。1年間の細かい体重変化が記録できる。

## 3 成功へのポイント

### ◎時間における指導による身体の使い方の改善

- ・ バランスボールの運動で柔軟性が高まり、身体が伸びる心地よさを味わえる。それによりエアロビクスでは身体の動きが大きくなり、マラソンの際に腕が大きく振れるようになる。ラジオ体操の動きも同様、腕を伸ばす動きが改善につながる。

### ◎食事のとり方

- ・ 少量ずつ小分けにしたことで、口いっぱい食べ物をかき込むことが少なくなる。小分けに盛られた食事をよくかんで味わうことも習慣化しやすい。

### ◎記録カードで成果の共有

- ・ 保健室のカードを活用し、運動、食事、体重に関する情報を担任、養護教諭、保護者の三者が共有できることにより、成果や課題についてそれぞれの場で激励の声を掛けられ、モチベーションを保ち取り組める。
- ・ 生徒自身が日々取り組んだことをチェックでき、目標の達成度を自己評価できるようカードの使い方を生徒に合わせて工夫すると効果的である。目標達成への意識が高まり、体重の増加率も少しずつ下がっており最高 85kg あった体重が 79kg にまで減少した。

## 教育支援プランB（個別の指導計画）

本人氏名	〇〇 〇〇	学校名	〇〇特別支援学校	<b>取扱注意</b>
学部・学年・組	中学部3年 組	記入者名	〇〇 〇〇	
指導方針	①環境を整え、担任が共感的な態度で指導することで、落ち着いて生活できる。 ②大人とのやりとりを増やし、コミュニケーションの力を伸ばしていく。 ③身体を使った活動（マラソン・リラクゼーション）を取り入れ、健康の保持を図る。 ④肥満解消の指導（体重測定、運動、食事指導）に参加し体重増加を防ぐ。			
<b>指導に結びつく実態</b>				
<b>1 健康の保持</b> (日常生活面、健康面など)	・排泄は自立している。排泄の頻度が多く、業間ごとにトイレに行く。トイレに行くときにはその旨を伝えることができる。			
<b>2 心理的な安定</b> (情緒面、状況の理解など)	・人や物へのこだわりがある。感情が抑えきれなくなると、その人や物に強く執着し、強い力で掴みかかることがある。 ・日程へのこだわりがある。その日の予定を繰り返し担任に確認する。急な日程の変更があると気持ちが不安定になることがある。			
<b>3 人間関係の形成</b> (人とのかかわり、集団への参加など)	・積極的に人に関わり、自分から挨拶できる。一方でのこだわりも見られ、気持ちが高ぶると不適切なかかわりとなることがある。気持ちが安定しているときは集団で行動できる。			
<b>4 環境の把握</b> (感覚の活用、認知面、学習面など)	・人の話を概ね理解し、行動に移すことができる。日課表を見て一日の流れを理解することができる。 ・平仮名は、ほぼ読むことができる。書字では文字が乱雑になる傾向があるため、なぞり書きの練習をしている。教員が手を添えるとゆっくり丁寧に書ける。			
<b>5 身体の動き</b> (運動・動作、作業面など)	・人の動きを模倣することができるが、やや動作はぎこちない。 <b>遅いペースであれば10分間走り続けることができる。</b> ・手指の操作では、テグスに小さなビーズを通すことができる。			
<b>6 コミュニケーション</b> (意思の伝達、言語の形成など)	・自ら挨拶ができる。一日の予定や自分の気になることを言葉で相手に伝えることができる。 ・教員からの簡単な質問に1～2語文程度で答えられる。			
教科・領域等	学習課題・目標	指導内容・方法（手立て）	評 価	
日常生活の指導	・運動量を増やす。  ・ゆっくり噛んで食べられるようにする。	・食後のトレーニング  ・給食指導		
教科別の指導 (保健体育)	・基礎的な体力を高める。	・ラジオ体操、マラソン、ハードル等		
自立活動	・心身の弛緩と入力及び、身体を適切に動かすことができる。	・バランスボール ・エアロビクス		

## 〈心理的な安定〉

### ③「自己有能感を味わわせ、学習意欲を高める」

自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する小学校5年生男子の事例。書くことが苦手な自己評価が低かった本児が、新聞づくりの成功体験で自己有能感を味わい、新聞の称賛を友達から受けることで学習意欲を高めることができた。

## 1 指導計画の作成の手順

### ①実態把握

児童Cは、人と関わることが好きである。また、ゲームが大好きで登場するキャラクターに詳しい。文字を想起することが苦手な、思い付いたことを文にするのが困難である。

障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについての情報収集

収集した情報を自立活動の区分に即して整理する

健康の保持	・身の回りの整理整頓が苦手である。
心理的な安定	・不安になると活動を進めることができない。 ・失敗経験から自信を失っている。 ・こだわりがあり、やりたいと思うことがあるとなかなか切り替えができない。
人間関係の形成	・集団の中で、待つことや我慢することが苦手。 ・コミュニケーションを図ることはできるが、自分の思いを通したいことが先に立つ。
環境の把握	・手本が近くにあれば、模写することができる。 ・文字の形を正確に記憶することが難しい。 ・目と手の協応がうまくいかない。
身体の動き	・ぎこちない動きもあるが楽しんで運動をする。 ・ボール遊びなどが好き。
コミュニケーション	・やりたくない気持ちを伝えることはできる。 ・語彙が少なく、乱暴な言い回しになってしまう。

### ②指導方針の設定

学習上又は生活上の困難の視点から整理



どうせぼくはできないよ。  
思ったことを書きたいけど頭に文字が浮かんでこないんだ・・・。

指導方針を立てる

Cさんに本当に必要なのは「自己有能感を育てる」こと。書くことに自信を失っているCさんには、常に励ます言葉掛けをしながらスモールステップで成功体験を積み重ね、「ぼくにもできた」「やった」という達成感を味わい学習意欲を高めることが大事。

\*自己有能感を育てるには、『励まされる体験を積む』『受け止めてくれる他者の存在』『成功体験に伴う達成感』『自己選択・自己決定』『できたことを「共感」する仲間』が必要。

木村 順監修（2010）これでわかる「気になる子」の育て方：成美堂出版より引用



児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を捉え、指導方針を立てる。

指導方針

- ・友達や先生の前で褒める場を設定する。
- ・前向きな励ます言葉掛けをする。
- ・スモールステップで成功体験を積み重ねる。
- ・自分で決めて自分で取り組む活動を取り入れる。

### ③指導目標の設定



幾つかの指導目標の中で優先する目標として

指導目標	<p>○キャラクター新聞を書いて発表することで自己有能感を味わい学習意欲を高める。</p> <p>目標Ⅰ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の考えや思いを文章に書ける。</li> </ul> <p>目標Ⅱ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で計画を立てて、最後まで取り組む。</li> </ul>
------	--

### ④必要な項目の選定

指導目標を達成するために必要な項目を「自立活動の内容（六区分26項目）」の中から選定する

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
	(2) 状況の理解と変化への対応に関すること	(3) 自己の理解と行動の調整に関すること			(2) 言語の受容と表出に関すること

登校		○	○		○
授業		○	○		○
給食		○			
休み時間		○	○		○

### ⑤具体的な指導内容の設定

選定された項目を関連付け設定する

	目標Ⅰに関して	目標Ⅱに関して
自立活動の時間	<ul style="list-style-type: none"> <li>・模写</li> <li>・書くための手指の巧緻性</li> <li>・目と手の協応</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己選択</li> <li>・自己決定</li> <li>・実行</li> </ul>
その他の教育活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>○書字【キャラクター新聞作り】</li> <li>・カタカナ、ひらがなの書字（国語）</li> <li>・書くことの習慣化（国語）</li> <li>・作文の基礎（国語）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新聞づくりの自己選択</li> <li>・新聞づくりの自己決定</li> <li>・新聞づくりの実行</li> <li>・新聞を友達と共有する（国語、交流及び共同学習、休み時間 等）</li> </ul>

## 2 指導の実際(学習活動例)

キャラクターはどの学習にも登場するよ。

### (1) 時間における指導

○課題名「キャラクターかるた」

ねらい：カードの文字を書き写すことができる。

活動：キャラクターの名前を書いたカード（札や絵）でかるたをする。

取ったカードの文字を書く。

支援

- ・取ったカードの中から書きたいものを自分で選ぶように促す。
- ・カードをワークシートの近くに置く。
- ・文字を書く位置に目印を付けておく。
- ・字数は少なく時間は多く設定する。

例：キャラクター絵



○課題名「運筆・切り紙」

ねらい：手指の巧緻性や目と手の協応を高める。

活動：運筆プリントをする。切り紙（決められた線で切る）をする。

支援

- ・動かし方のモデルを示す。
- ・活動中に見るポイントを言葉掛けしながら指さしする。
- ・「今日はどのプリントをする？」と聞き、自分でやるものを決めるように促す。

○課題名「作文の基礎となる話し方→書き方練習」

ねらい：体験したことの話し方、書き方を覚える。

活動：体験したことを話す。体験したことを書く。文に書いたものを写す。

支援

- ・「いつ、どこで、だれが、何をした」と質問形式で聞きメモをとる。
- ・マス目の大きいワークシートを用意する。
- ・文字が浮かばないときにはメモを見て書くように促す。
- ・気持ちを表す言葉は、表情カードを活用して表現するようにする。

(2) 時間における指導以外での指導

○教科別の指導（国語）「カタカナ、ひらがなの書字」

ねらい：覚えた文字を使って、作文や新聞を作ることができる。

活動：カタカナ、ひらがなを書く。

作文や新聞を作る。

支援

- ・ヒントとなる絵やカードを用意しておく。
- ・ワークシートに練習してから作文や新聞を作る。
- ・新聞をどこまで作るか確認する。（書く量を区切った目安線に数字を入れておき、その中から選べるようにしておく。）

○教科別の指導（国語）「書くことの習慣化」

ねらい：書くことの習慣化を図り抵抗感を減らすことができる。

活動：教科書を正しく書き写す経験をする。

支援

- ・教科書と同じ位置に文字が書けるワークシートを用意する。

○教科別の指導（国語）「作文の基礎となる骨組」

ねらい：文型の基本を身に付け、作文や新聞を作ることができる。

活動：「ぼくは、〇〇が好きです。」「なぜならば、△△だからです。」の作文や新聞を作る。

「初め・中・終わり」という構成の形に発展して作文や新聞を作る。

支援

- ・「思ったこと」を赤「理由」を青で色分けしてモデルを示す。
- ・ワークシートに練習してから作文や新聞を作る。
- ・新聞をどこまで作るか確認する。（書く量を区切った目安線に数字を入れておき、その中から選べるようにしておく。）

### 3 成功へのポイント

- 自己有能感を育てるには、学級や学校における仲間意識が必須であった。そのためには、お互いが認め合う、学級、学校が条件となるため学級経営が柱となる。
- 新聞を作成し、称賛される成功体験は大きく自信をつけることとなり生活全般への意欲付けとなる。褒めて伸ばす教育は子供を大きく成長させるポイントとなる。

## 参考 教育支援プランB（個別の指導計画）

本人氏名	〇〇 〇〇	学校名	〇〇小学校	<b>取扱注意</b>
学部・学年・組	5年 〇組	記入者名	〇〇 〇〇	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達や先生の前で褒める場を設定する。</li> <li>・前向きな励ます言葉掛けをする。</li> <li>・スモールステップで成功経験を積み重ねる。</li> <li>・自分で決めて自分で取り組む活動を取り入れる。</li> </ul>			
<b>指導に結びつく実態</b>				
<b>1 健康の保持</b> (日常生活面、健康面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身の回りの整理・整頓が苦手である。</li> </ul>			
<b>2 心理的な安定</b> (情緒面、状況の理解など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・不安になると活動を進めることができない。</li> <li>・失敗経験から自信を失っている。</li> <li>・こだわりがあり、やりたいと思うことがあるとなかなか切り替えができない。</li> </ul>			
<b>3 人間関係の形成</b> (人とのかかわり、集団への参加など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集団の中で、待つことや我慢することが苦手。</li> <li>・双方向のコミュニケーションはできるが、自分の思いを通したいことが先に立つ。</li> </ul>			
<b>4 環境の把握</b> (感覚の活用、認知面、学習面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・手本が近くになれば、模写することができる。</li> <li>・文字の形を正確に記憶することが難しい。</li> <li>・目と手の協応がうまくいかない。</li> </ul>			
<b>5 身体の動き</b> (運動・動作、作業面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ぎこちない動きもあるが楽しんで運動をする。</li> <li>・ボール遊びなどが好き。</li> </ul>			
<b>6 コミュニケーション</b> (意思の伝達、言語の形成など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・やりたくない気持ちを伝えることはできる。</li> <li>・語彙が少なく、乱暴な言い回しになってしまう。</li> </ul>			
<b>7 その他</b> (性格、行動特徴、興味関心など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ゲームが大好きで、キャラクターをよく知っている。</li> </ul>			
教科・領域等	学習課題・目標	指導内容・方法（手立て）	評価	
自立活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・カードの文字を書き写すことができる。</li> <li>・手指の巧緻性や目と手の協応を高める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・キャラクターの名前を書いたカード（札や絵）でかるたをする。</li> <li>・取ったカードの文字を書く。</li> <li>・運筆プリントを活用する。</li> <li>・切り絵をする。</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で選んだスケジュールに合わせて活動することができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・書く量を区切った目安線を入れておき、その中から選べるようにしておく。</li> </ul>		
国語	<ul style="list-style-type: none"> <li>・キャラクター新聞を作ることができる。</li> <li>・自分で計画を立てて最後まで取り組むことができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・カタカナ・ひらがなの書字</li> <li>・書くことの習慣化</li> <li>・作文の基礎</li> <li>・書く量を区切った目安線を入れておき、その中から選べるようにしておく。</li> </ul>		

## 〈心理的な安定〉

### ④「気持ちが変わることで情緒が安定する」

特別支援学校中学部に在籍する日常的にパニックを起こすことが多かった生徒に「言葉で伝え、意思が伝わる」という経験を積むことで、パニックの減少と、情緒の安定につながった事例である。

## 1 指導計画の作成の手順

### ①実態把握

生徒Dは小学部のときに、大きな叫び声をあげながら教室中の机を倒す、壁やロッカーを蹴るなどの行動が見られた。そのため学級では、クラスメートの安全確保にも苦慮する状態であった。

こだわりが多く、不安なことがある場合、嫌なことがあった場合には対処することが難しく、パニックを繰り返していた。

障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについての情報収集

収集した情報を自立活動の区分に即して整理する

健康の保持	基本的な日常生活面は自立している。
心理的な安定	こだわりが多い。不安なことがある場合もパニックになる。好きな図鑑を見ることで気持ちを落ち着かせることができる。
人間関係の形成	落ち着いているときは、集団活動ができる。特定の生徒に対して苦手感を抱いており、パニックを起こす。
環境の把握	皮膚の感覚過敏があり、下着を付けることができない。学校でも家庭でも、学校の指定ジャージで過ごしている。
身体の動き	運動は得意で、バランス感覚なども優れている。手先も器用で細かい作業も行うことができる。
コミュニケーション	内在言語は多く持っているが、相手に伝えることができない。質問には2～3語文で答えることができる。

### ②指導方針の設定

どうにかしてパニックを避けることはできないだろうか？  
不安なときが多いということは、安心できる環境を整えることから始めているが、それでもパニックになることがあるが…。



#### 「パニックの原因を探り、安心できる環境を整える」

子供が示す気になる・困った行動は A（先行条件）→B（行動）→C（結果）の関係から見ると、周囲からの注目や欲しい物や活動、感覚刺激を得たり、嫌な注目や物・活動、感覚刺激から逃れたりする機能があることが分かります。周囲にとっては問題となる行動であっても、子供にとっては必ず意味のある行動なのです。

さらに、先行条件から望ましい行動によって成功・満足を得られたり、代わりに行動により同じ結果を得られたりする「適切な行動のルート」を作ることにより子供の育ちを支援することができます。

藤原義博・平澤紀子(2011)教師のための気になる・困った行動から読み解く子ども支援ガイド：学苑社



指導方針設定にあたり、パニック行動の機能を分析した。生徒Dの実態から、言葉で大人に支援を求めることを基本に据えた。

児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を捉え、指導方針を立てる。

指導方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担任に伝える場面を意図的に設定する。</li> <li>・拒否、支援を求めるときの言葉を教え、使用できるようにする。</li> <li>・「伝えたら自分の気持ちが分かってもらえた」経験を増やす。</li> </ul>
------	--



### ③指導目標の設定

指導方針で伝える言葉を具体的にして目標を設定した。

幾つかの指導目標の中で優先する目標として

指導目標	<p>目標Ⅰ 困ったとき、嫌なときは、気持ちを教員に伝える。</p> <p>目標Ⅱ 「嫌だ」「どうしよう」の言葉を、状況に応じて使えるようにする。</p>
------	---



### ④必要な項目の選定

指導目標を達成するために必要な項目を「自立活動の内容（六区分26項目）」の中から選定する

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
/	(2)状況の理解と変化への対応に関すること	(3)自己の理解と行動の調整に関すること	(5)認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること	/	(3)言語の形成と活用に関すること



自立活動		○	○	○		○
授業		○	○	○		○
休み時間		○	○	○		○



苦手な状況では、担任が「どうしたの?」と先に言葉を掛けることで、パニックになる前に自分から伝えられるようにした。また、言葉で気持ちを伝えられたときは、要求を受け入れ、伝えようとする事への意欲を高めた。

### ⑤具体的な指導内容の設定

選定された項目を関連付け設定する

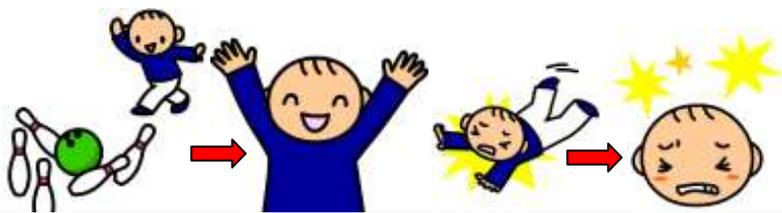
	目標Ⅰに関して	目標Ⅱに関して
自立活動の時間	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動内容を選択肢の中から自分で決める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気持ちと言葉のマッチングをする。</li> <li>・場面に合わせた言葉の使い方を学ぶ。</li> </ul>
その他の教育活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・苦手な場面で不安な表情がみられたら「どうしたの」と声掛けをする。</li> <li>・エスケープルームを活用し、伝えられた要求を受け止める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「嫌だったんだね」「困っているんだね」など、本人の気持ちを具体的な言葉で教師が代弁したり、カードで確認したりすることで表出する力を高める。</li> </ul>

## 2 指導の実際(学習活動例)

### (1) 時間における指導

生徒Dが主体的に取り組めるように、課題数を絞ることと自己選択の機会を設定した。

- ・ 1回の授業で3つの課題に取り組む。
- ・ 2つの課題を写真カードから自分で選択し、残る1つは教師が課題を決める。取り組む順番についても自分で決める。

<p>①表情と言葉のマッチング</p>	<p>「表情のシンボル」を使い、相当する言葉とのマッチングを行った。楽しい、悲しい、怒りなどの比較的分かりやすいものから始め、困った、悔しい、安心などの表情を追加した。</p>  <p>楽しい                  悲しい                  怒り</p> <p>参考：ドロップレットプロジェクト・視覚シンボルで楽々コミュニケーション</p>
<p>②場面に合った「表情のシンボル」や言葉を選ぶ。</p>	<p>絵を見て状況を説明し、いくつかの「表情のシンボル」からふさわしいと思うものを選択する。併せて言葉を付け加え、状況と言葉のつながりを目指した。</p> 

### (2) 時間における指導以外での指導

#### 日常生活の指導

目標を段階的に設定し、達成できる度、目標、手立てを再設定し取り組んだ。PDCAのサイクルで徐々に支援を減らした結果、パニックが減少し、落ち着いて活動できることが多くなった。

#### ○気持ちを伝える力を育てる

<p>初期</p>	<p>◎教員から言葉掛けをする</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 本人の苦手とする場面、辛いと思われる表情を汲み取り、担任から「どうしたの」と言葉を掛け、心理状態を確認した。</li> <li>・ 言葉で上手く表現できない場合は「いやなの?」「困ったの?」と質問することで、手助けをした。</li> <li>・ 本人が安心できる別室でのクールダウンや好きな図鑑を見ることを容認した。</li> </ul> <p>◎定着のために</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 落ち着きを取り戻し本人が活動の場へ戻ってきた際、「嫌なことや困ったことがあったら、先生の所へ来てね」と伝えた。</li> </ul>
<p>中期</p>	<p>◎本人の自発的な行動を待つ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師が言葉を掛ける前に、本人が担任の周りをうろろする行動が見られるようになった。</li> <li>・ 「どうしたの」と尋ねると「いやなの」という言葉で伝えられるようになった。図鑑や別</li> </ul>

	<p>室の活用は、これまでと同様に要望があるにはそれに応じた。</p> <p>◎教師のところまで来るようになった</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分から来ることができるようになったため、指導の言葉掛けを「困ったら、先生に教えてね。」と変更した。</li> </ul>
後期	<p>◎本人の表出を待つ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分から担任の所へ来て「いやなの」と伝えることができるようになった。</li> <li>・不安なことがあるときやどうすればよいか分からないときなどには、「どうしよう」と本人なりの言葉で表現することができるようになった。</li> </ul> <p>◎場が変わっても同じ言葉で安心</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・冬季休業中に家庭でも「どうしよう」と保護者に伝えることができた。その結果パニックになることが減り、家庭生活においても安定した状態で遅れるようになった。</li> </ul>

### 3 成功へのポイント

#### ◎原因へのアプローチ、代替手段の獲得をめざす

- ・原因である不安や苦手を緩和できるような目標設定が効果的である。こだわりが多く、コミュニケーション以外にも細かな指導目標を設定する事も考えられるが、担任間で話し合い、「パニックの減少」を大きな目標として、具体的にコミュニケーション目標に取り組むことが有効であったといえる。
- ・伝えられたときは必ず要求を叶えるように配慮する。「言葉で伝える」という行動を定着させるには、その行動を起こしたことが自分にとって利益となるという結果が伴う必要がある。そのため、初期は、授業中でも要求を認め、そこから教員への信頼関係と、伝えたことの達成感を得ることにより、スムーズな行動の定着ができたといえる。

#### ◎他の領域・教科等との関連

- ・本人の不安に対する対応力が向上することで、「集団への参加」「学習への意欲」「こだわりの減少」につながる。

#### ◎共通理解による連携

- ・学部全体として指導方針について共通理解を図り、連携することが重要である。
- ・該当学年だけではなく、学部会で指導方針を確認し、協力を依頼することが大切である。「誰に伝えても必ず別室でクールダウンできる」という状況を作り、指導方法の徹底を図ることが重要である。

## 参考 教育支援プランB（個別の指導計画）

本人氏名	〇〇 〇〇	学校名	〇〇特別支援学校	<b>取扱注意</b>
学部・学年・組	中学部 1年	記入者名	〇〇 〇〇	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒の興味・関心のある内容やできる内容を手立てとすることで、生徒の自信を高める。</li> <li>・語彙や表現方法を増やし、心の安定につなげる</li> <li>・パニックになる前に、自分で気持ちを落ち着ける方法を身に付ける。</li> </ul>			
<b>指導に結びつく実態</b>				
<b>1 健康の保持</b> (日常生活面、健康面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・基本的な日常生活面は自立しているが、随所にこだわりが多く見られる。排泄に失敗したり、汚れたりすることを極度に嫌い、パニックになることがある。</li> </ul>			
<b>2 心理的な安定</b> (情緒面、状況の理解など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>不安なとき、嫌な刺激に対してパニックを起こすことが多い。図鑑や好きな絵本を見て気持ちを落ち着かせることができる。</li> </ul>			
<b>3 人間関係の形成</b> (人とのかかわり、集団への参加など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>落ち着いた状態であれば、集団での活動ができる。特定の生徒に対して苦手感を抱いており、パニックを起こすことがある。教員への関わりが多く、言葉での簡単なやり取りをすることができる。</li> </ul>			
<b>4 環境の把握</b> (感覚の活用、認知面、学習面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>聴覚、皮膚の感覚過敏がある。小さい子の泣き声や騒がしい声が苦手。下着を着ける事ができず特定の衣服しか着ることができない。ひらがな、カタカナの読み書きができる。1～10までの数を数えられ、具体物を使った1桁同士の足し算ができる。</li> </ul>			
<b>5 身体の動き</b> (運動・動作、作業面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>体を動かすことは好きで、体育や朝の運動には意欲的に参加している。持久力やバランス感覚にも優れている。手先は器用で、細かな絵を描くことができる。</li> </ul>			
<b>6 コミュニケーション</b> (意思の伝達、言語の形成など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>内言語を多く持っているが、自分から相手に伝えることが難しい。質問などには2～3語文で答えることができる。日常生活における指示はほぼ理解することができる。</li> </ul>			
<b>7 その他</b> (性格、行動特徴、興味関心など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>基本的な性格はとても穏やかだが、パニックになると大声で叫びながら、手当たり次第に物を倒したり蹴ったりする。自閉的傾向があり、こだわりが多い。魚、電車に興味があり、図鑑などを良く見ている。</li> </ul>			

## <人間関係の形成>

### ⑤「言葉でのやりとりに食い違いが生じてしまう児童への指導」

自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍している小学校6年生男子児童の事例。人とのコミュニケーションに課題がある児童が、絵カードの読み取りやロールプレイの活動で、場面や人との関係を考えた話し方のスキルを身に付けることができた。

#### 1 指導計画の作成の手順

##### ①実態把握

児童Eは、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍している小学校6年生の男子児童である。人と関わることが好きだが、言葉でのやりとりに食い違いが生じ、周囲とトラブルになることが多かった。

収集した情報を自立活動の区分に即して整理する

健康の保持	身だしなみは整わない。(洋服のすそが出ていても気づかない。)
心理的な安定	状況から判断することが苦手である。
人間関係の形成	他人の失敗を笑うなど、人の気持ちを察することが苦手である。 間違いを受け入れることが難しい。 大人と関われるが、同年代の友達との関わりは苦手である。
環境の把握	情報処理は、聴覚に比べて視覚が優位である。 聞き間違いや聞き洩らしがある。
身体の動き	バランス運動が苦手。筋力も弱い。
コミュニケーション	低学年の児童と関わろうとする。 勝負にこだわり、いつも一番でいたい気持ちが強い。 繰り返して指導しても、適切な行動を忘れてしまう。

##### ②指導方針の設定

学習上又は生活上の困難の視点から整理



E君と話をすると友達が怒ってしまい困っています。

##### 「具体的に人との関わり方を学ぶ」

人と関わることが大好きなEさん。しかし、話がうまく伝わらず困っています。話が分からないのは相手が悪いと思っているようです。

なぜ、上手く伝わらないか、絵カードで状況を見たり、ロールプレイで体験したりして一緒に考えていこうね。

自閉症の子供はしばしば、話をしている相手を不快にしてしまうことがあります。これは、自分が話していることが相手にどう思われているかがわからないという、社会的認知の障害によることが多いのです。

大切なことは、「こんなこと言ってははいけません」「それは悪いことです」などと禁止だけするのではなく、相手との社会的距離感を理解させることです。相手と自分の関係を考えて、親しい言い方、丁寧な言い方、敬語などの使い分けを、具体的な場面や絵本などを使って教えていく必要があります。

内山登紀夫・水野薫・吉田友子編(2002)高機能自閉症・アスペルガー症候群入門：中央法規より引用



## 指導方針を立てる

児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を捉え、指導方針を立てる。

### 指導方針

- ・ 絵や写真などの視覚情報を活用することで状況の理解がしやすくする。
- ・ よいモデルを示す。
- ・ よかったことはその場で褒める。

## ③指導目標の設定

幾つかの指導目標の中で優先する目標として

### 指導目標

#### 目標Ⅰ

- ・ 友達の気持ちを読み取りながら会話をすることができる。

#### 目標Ⅱ

- ・ 集団の中で、相手と自分の関係を考えた話し方ができる。

## ④必要な項目の選定

指導目標を達成するために必要な項目を「自立活動の内容（六区分26項目）」の中から選定する

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
	(2) 状況の理解と変化への対応に関すること	(2) 他者の意図や感情の理解に関すること			(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること (5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること

登校					○
授業	○	○			○
給食	○	○			○
清掃	○				○
休み時間		○			○

## ⑤具体的な指導内容の設定

選定された項目を関連付け設定する

	目標Ⅰに関して	目標Ⅱに関して
自立活動の時間	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 状況の絵カードの読み取り</li> <li>・ 表情の絵カードの読み取り</li> <li>・ ロールプレイでの確認や修正</li> <li>・ ゲームの中でスキルの活用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○関係を考えた話し方</li> <li>・ 親しい言い方をする人</li> <li>・ 丁寧な言い方をする人</li> <li>・ 敬語を使う人</li> <li>・ 挨拶、返事、お礼、お詫びの仕方</li> </ul>
その他の教育活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 身に付けたスキルの活用（給食・清掃・係活動等）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○集団の中での言葉の使い分け（交流及び共同学習等）</li> </ul>



## 2 指導の実際(学習活動例)

### (1) 時間における指導

○課題名「絵カードを説明しよう」

ねらい：状況の絵カードから、友達の考えや気持ちを読み取ることができる。

活動：①状況の絵カードから友達の様子を読み取る。

：②状況の絵カードに合った表情の絵カードを選び、状況の説明を言葉でする。

：③状況に合う言葉を考える。

：④ロールプレイで確認したり修正したりする。

支援：

- ・実生活に対応できるように、児童Eが体験している生活場面の状況を取り上げる。
- ・見るポイントを絞りやすいように、カードは情報量の少ないものにし慣れてきたら背景を加えていく。
- ・間違った場合は、どのように思っていたかを具体的に教える。

○課題名「会話しながらゲームをしよう」

ねらい：状況に合った会話をしながらゲームを楽しむことができる。

活動：ルールのあるゲームをする。

支援：

- ・ルールが分かりやすいものを取り上げる。(ドッジボールやジェンガ、トランプ)
- ・表情の絵カードで自分の気持ちや友達の気持ちを確認しながら進めるようにする。
- ・状況に合ったよい会話は、その場ですぐ褒め、よかった所を具体的に伝える。
- ・場にそぐわない言葉を発したときには、「それは、○だからやめましょう。」と伝えた後に、好ましい言葉を具体的に教える。



### (2) 時間における指導以外での指導

○交流及び共同学習の時間 礼儀作法

ねらい：集団の中で、場面や人に合った言葉を使って会話することができる。

活動：友達や交流学級の教師と会話をしながら活動をする。

支援：

- ・会話の使い分けをしやすいように、活動を始める前に、親しい言い方をする人、丁寧な言い方をする人、敬語を使う人を絵カードで確認する。
- ・挨拶、返事、お礼、お詫びを奨励する活動にする。

○教科別の指導(国語) 題材名「スリーヒントクイズ」

ねらい：友達を見て、問題を楽しんでいるかを考えることができる。

活動：友達の表情を見て、クイズの問題やヒントを出す。

支援：

- ・思いついたヒントを絵に描いて伝えて確認したり修正したりする。
- ・表情の変化があったときは言葉かけをして教える。

○清掃当番・給食当番の時間

ねらい：友達と話し合いながら分担した仕事(雑巾がけ、机運び 等)ができる。

活動：①友達と話し合いをする。

：②分担した仕事をする。

支援：

- ・モデルとなる児童とペアを組んでわからないとき59は、真似たり聞いたりできるようにしておく。

### 3 成功へのポイント

- 基本的なソーシャルスキルを習得し、パターンとして覚えたものを生活の中で活用することで実践力が身に付く。
- 成功体験を積み、人と関わる楽しさを感じることは、自分を理解してもらえないという意識の緩和につながる。

## 参考 教育支援プランB（個別の指導計画）

本人氏名	〇〇 〇〇	学校名	〇〇小学校	取扱注意
学部・学年・組	6年〇組	記入者名	〇〇 〇〇	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>・絵や写真で理解しやすくする。</li> <li>・よいモデルを示す。</li> <li>・よかったことはその場で称賛する。</li> </ul>			
指導に結びつく実態				
1 健康の保持 (日常生活面、健康面など)	・身だしなみは整わない。(洋服のすそが出ていても気づかない)			
2 心理的な安定 (情緒面、状況の理解など)	・状況から判断することが苦手である。			
3 人間関係の形成 (人とのかかわり、集団への参加など)	・間違いを受け入れることが難しく、人の失敗を笑ってしまったり、自分の失敗を許せなかったりすることがある。			
4 環境の把握 (感覚の活用、認知面、学習面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚優位である。そのため、聞き間違いや聞き洩らしがある。</li> <li>・集中を持続させることが難しく、特に書くことが苦手である。</li> </ul>			
5 身体の動き (運動・動作、作業面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身体の動かし方は、ごこちない。(器械運動、走り方など)</li> <li>・長縄の回し手となり、リズムを正確に刻むことができる。</li> </ul>			
6 コミュニケーション (意思の伝達、言語の形成など)	・話に夢中になると、自分の意見を言うことが優先されてしまい、友だちの話を聞くことができないことがある。			
7 その他 (性格、行動特徴、興味関心など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・低学年の児童とかかわろうとする。</li> <li>・繰り返し指導し、適切な行動を身に付けることができる。</li> </ul>			
教科・領域等	学習課題・目標	指導内容・方法（手立て）	評価	
自立活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・状況の絵カードから、友達の考えや気持ちを読み取ることができる。</li> <li>・場面や人に合った言葉を使って会話することができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本人が体験している生活場面の状況を取り上げる。</li> <li>・見るポイントを絞るように、カードは情報量の少ないものにし慣れてきたら背景を加えていく。</li> <li>・間違った場合は、どのように思っていたかを具体的に教える。</li> <li>・場面絵、人（写真）、会話例（文字）のマッチング。</li> </ul>		
国語	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達を見て、問題を楽しんでいるかを考えることができる。(スリーヒントクイズ)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・思いついたヒントを絵に描いて伝えて確認したり修正したりする。</li> <li>・表情の変化があったときは声掛けをして教える。</li> </ul>		

## ＜人間関係の形成＞

### ⑥「同じ言葉でも人により捉え方に違いがあることに気づき行動を修正する」

自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍している中学校3年生男子の事例。人との関わり方を繰り返し学んできたが、「相手の気持ちが理解できない」ことに課題が残った。そこで、同じ言葉でも人によって捉え方に違いのあることに気づかせる指導を行った結果、少しずつ相手の気持ちを考えた言動ができるようになってきた。

## 1 指導計画の作成の手順

### ①実態把握

生徒Fは小さい頃から友達と関わる機会が少なく、家で一人遊びをすることが多かった。精神的に幼く、会話も幼児的である。自発的なコミュニケーションは少なく、受け身であることが多い。Fの課題は対人関係に対する不安と考えられた。これまでの対人関係の中でトラブルになった事が「いじめられた」記憶として残り、時々フラッシュバックして不安定になる。そのため少しでも自分にとって不快な対応をした相手に対しては、しつこくわざと嫌がることをしたり、相手を困らせて喜んだりする。また自分を幼く見せる、できないと思わせることで周りの人に優しく接してもらえることを期待している。

障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについての情報収集

収集した情報を自立活動の区分に即して整理する

健康の保持	<ul style="list-style-type: none"><li>・身辺自立はできている。</li><li>・偏食が激しく、給食はほとんど食べない。家では好きな物中心の食事。</li></ul>
心理的な安定	<ul style="list-style-type: none"><li>・活動的な生徒の前では本来持っている自分の力を発揮することをせずに、周りがやってくれるように自信のない言動が増え、依存的な態度になる。</li><li>・自信がないと「できない」「分からない」「難しい」をアピールする。</li><li>・対人関係が幼い（例「〇〇ちゃん、僕のこと好き？」）</li></ul>
人間関係の形成	<ul style="list-style-type: none"><li>・大人や周囲への依存傾向が強い。人間関係づくりの未熟さや経験値の低さが伺われる。</li><li>・自分を注意又は非難した仲間にしつこく嫌がらせをし、相手が困っているのを見て喜ぶ。小学校のときに通常の学級でいじめられた体験から来ていると思われる。</li><li>・大人（教師）とは1対1だと安心して会話ができる。</li></ul>
環境の把握	<ul style="list-style-type: none"><li>・状況判断はできているがわざと反対の行動をとり、「できない」とアピールをする。</li><li>・状況は把握できるが、実際の行動の方法が分からない</li></ul>
身体の動き	<ul style="list-style-type: none"><li>・身体機能は特に問題はないが、体育等での身体活動を見ると、全身運動体験が少なく（小学校の体育の授業では課題に対する活動量が少なかった）ぎこちない動きが多くみられる。</li></ul>
コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"><li>・人との関わり方に自信がなく、特に同年代の生徒達との会話による関わりが少ない。</li><li>・自発的に話しかけることが少なく、相手から聞かれたことだけを答えたり、何かを頼んだりするときに関わるだけの状況である。</li><li>・言葉による他者へのかかわり方に課題がある。</li><li>・相手の状況に対する適切な会話の表出のやり方やタイミングが分からない。</li></ul>

### 「人の心・感情を学ぶ」

一般的にいう自然なつき合いの中でいつのまにか身に付くといった形は、自閉症・者にとって極めて困難な課題に入ります。周りの支援者は社会的ルールを日常生活の中で教えつつ、理解程度を確認する必要があります。

東條惠著(2006)自閉症スペクトラムものがたり：考古堂より引用



## ②指導方針の設定



児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を捉え、指導方針を立てる。

指導方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の行動を振り返り、友達との適切な接し方に気づくようにする。</li> <li>・友達と仲良くするための関わり方を身に付ける。</li> </ul>
------	---

## ③指導目標の設定



幾つかの指導目標の中で優先する目標として

指導目標	<p>目標Ⅰ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・仲間と関わることを楽しいと思う経験を増やし、言語活動を活発にする。</li> </ul> <p>目標Ⅱ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・興味関心のある人に対して、相手の気持ちを考えた関わり方ができるようにする。</li> </ul>
------	---

## ④必要な項目の選定



指導目標を達成するために必要な項目を「自立活動の内容（六区分26項目）」の中から選定する

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
(1)生活のリズムや生活習慣の形成に関する事	(1)情緒の安定に関する事	(3)自己の理解と行動の調整に関する事			(1)コミュニケーションの基礎的能力に関する事



登校						
朝の会	○		○			
朝読書						
授業		○	○			○
休み時間		○	○			○
給食	○		○			○
昼休み		○	○			○
清掃			○			
連絡帳		○	○			○
帰りの会		○	○			



### ⑤具体的な指導内容の設定

選定された項目を関連付け設定する

	目標Ⅰに関して	目標Ⅱに関して
自立活動の時間	<ul style="list-style-type: none"> <li>・挨拶</li> <li>・簡易ゲーム（かるた・トランプ）</li> <li>・手遊び（あっち向いてホイ）等</li> <li>・折り紙 ・つくって遊ぶ</li> <li>・五目並べ・四肢</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分のことを話す（質問形式）</li> <li>・表情カード</li> <li>・時系列カード</li> <li>・振り返りシートを使って行動スキルの修正を図る。</li> </ul>
その他の教育活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・絵を見て話を作り、人物の気持ちを考え、発表し合う（国語）</li> <li>・自分でできることを意図的に行わせて自信を付ける。</li> <li>・発言を増やし、本人の知識を表出し存在意義を高める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・連絡帳</li> <li>・作文</li> </ul>

## 2 指導の実際(学習活動例)

### (1) 時間における指導

コミュニケーションに不安を持ち、相手の気持ちを理解するのが困難な生徒に、コミュニケーションの楽しさを味わわせることによって、対人意識を高めコミュニケーションの幅を広げた。



#### 【時間における指導の内容】

学習項目	学習活動	設定理由
1 挨拶と自己紹介	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業開始の挨拶「お願いします」</li> <li>・自己紹介：①中学校名・学年・名前 ②出身小学校 ③部活動 ④好きなこと</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大きな声で挨拶をする。自分に自信を持つ。</li> <li>・自分自身を知り、相手に知ってもらおう。</li> </ul>
2 今日の学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・耳で聞いて予定表に書き込む。 →大きな声で読む</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「よく聞く」スキル向上 聴覚刺激を動作に変える</li> </ul>
3 今日の目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>・耳で聞いて予定表に書き込む。 →大きな声で読む</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・見通しを持って授業に臨むための活動を確認することによって意欲を高める。</li> </ul>
4 簡易ゲーム	<ul style="list-style-type: none"> <li>・じゃんけんゲーム（あっち向いてホイ等）</li> <li>・手遊び</li> <li>・オセロ</li> <li>・五目並べ</li> <li>・折り紙</li> <li>・トランプ 等</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ゲームの楽しさから人とのかかわりの楽しさや、勝敗にかかわる感情表現や自分と相手の心情を体験する。</li> <li>・素直な感情の表現をたくさん体験する。</li> </ul>
5 自分を語る	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員が生育歴に沿った質問をしていき、それに対して答える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分を知り、自分を見つめ直す</li> </ul>
6 行事や授業の振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>・振り返りシートを使って行動と心情を確認する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どうすれば良かったのか行動の方法を考える。</li> </ul>

7 表情カード	・いつ、どこで、だれが、何をしているのかを提示して、どんな気持ちなのかを表情カードから選び、言葉で表現する。	・状況に応じた相手の気持ちに気づく学習をする。マイナスの感情だけでなく、プラスの感情（うれしい・楽しいなど）も学習する。
8 時系列組立カード	・話を組立てて、説明をする。	・相手はなぜそういう気持ちになるのか時系列や話の流れから心情を読み取る。

## (2) 時間における指導以外での指導

本校では、国語・数学は課題別6クラスの授業形態をとっているため、Fの国語を自分が受け持つようにした。授業の中で、絵カードを見て状況と心情を説明する課題をだし、一つずつ、順番に発表していき、感じ方、考え方の違いを知り、他者を認め合う学習をした。

また、Fの課題は授業では体育や移動を伴う授業や、休み時間や昼休み等、自由な時間にトラブルが起こることが多い。Fの実態を教師間で共通理解し、指導方針を確認した上で、自分でできることを依存している場合は、時間がかかってもできるだけ自分で活動できるようにした。また周りの生徒が、Fに対して不適切な言動をとった場合には意図的にFの前で相手の生徒を指導し、自尊心を高めるようにさせた。

Fは、自分より言語表現が乏しかったりする生徒に対して執拗に混乱させる傾向がある。仲間と仲良くしたいという気持ちがあるが、相手が嫌がることをしつこくしてしまう。自分の行動に対して相手が反応することがFにとってのコミュニケーションとなっている現状の行動変容は時間と指導者の粘り強いエネルギーが必要となっている。

Fと関わる教員は本人の課題を理解しているため、学校生活のそれぞれの場面で「褒める」「気づかせる」「行動の仕方を教える」ことを継続して指導している。3年生になり、進路を考える時期となり少しずつ自分の現状を客観的に考えることができるようになり、振り返りの言葉に「～すれば良かった」と言えるようになってきた。また「こうしたら相手はこう思う」ということも見通しを持って考え行動できるようになってきている。



## 3. 成功へのポイント

本事例は、適切なコミュニケーションスキルの獲得を意図した指導である。行動変容をするためには本人に関わる時間と体験が必要と言うことを指導を通して実感した。その中で成功へのポイントとして言えることは、以下の4点である。

- ①教員が寄り合い、共感すること
- ②人との関わりが楽しいと思える環境を作ること
- ③人から褒められる体験を増やしてあげること
- ④相手が喜ぶことを実践させること

人は人によって変容する。関わった分だけ生徒の人格形成に影響すると信じて、上記の4点について時間を掛けてさまざまなアプローチを工夫しながら指導していくことが必要と思われる。

## 参考 教育支援プランB（個別の指導計画）

本人氏名	〇〇 〇〇	学校名	〇〇中学校	<b>取扱注意</b>
学部・学年・組	3年〇組	記入者名	〇〇 〇〇	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の行動を振り返り、正しい行動をスキルとして認識させる。</li> <li>・友達と仲良くするための関わり方を実践させる。</li> </ul>			
<b>指導に結びつく実態</b>				
<b>1 健康の保持</b> (日常生活面、健康面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身辺自立はできている。</li> <li>・偏食が激しく、給食はほとんど食べない。家では好きな物中心の食事。</li> </ul>			
<b>2 心理的な安定</b> (情緒面、状況の理解など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動的な生徒の前では本来持っている自分の力を発揮することができず、周りにやってもらえるように自信の無い言動が増え、依存的な態度になる。</li> <li>・「できない」「分からない」「難しい」をアピールする。</li> <li>・言葉づかいが幼い「〇〇ちゃん僕のこと好き？」</li> </ul>			
<b>3 人間関係の形成</b> (人とのかかわり、集団への参加など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人とのコミュニケーションは、人から自分のことをやってもらうことで関係性が成り立つと思っている。依存することがコミュニケーション。人間関係づくりの未熟さ。経験値の低さが窺われる。</li> <li>・自分を注意したり非難したり、仲間にしつこく嫌がらせをし相手が困っているのを見て喜ぶ。(小学校通常級でいじめられた体験)</li> <li>・大人(教師)とは1対1だと安心して会話ができる。(本人の気持ちに寄り添ってくれるから)</li> </ul>			
<b>4 環境の把握</b> (感覚の活用、認知面、学習面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・状況判断はできているがわざと反対の行動をとったりできないアピールをする。</li> <li>・状況は把握できるが、実際の行動の方法が分からない。</li> </ul>			
<b>5 身体の動き</b> (運動・動作、作業面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身体機能は特に問題はないが、体育等での様子から全身を使った運動の体験が少なく、ぎこちない動きが多くみられる。</li> </ul>			
<b>6 コミュニケーション</b> (意思の伝達、言語の形成など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人との関わり方に自信がなく、特に同年代の生徒たちとの会話による関わりが少ない。</li> <li>・自発的に話しかけることが少なく、相手から聞かれたことだけを答えたり、何かを頼んだりするときに関わる状況。</li> <li>・相手の状況に対する適切な会話の表出のやり方やタイミング分からない。</li> </ul>			
<b>7 その他</b> (性格、行動特徴、興味関心など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・親の大事な物をすてたり、隠したりする。</li> <li>・ゲームが好きで家ではテレビや本はほとんど見ない。</li> </ul>			
教科・領域等	学習課題・目標	指導内容・方法(手だて)	評価	
自立活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・仲間と関わることを楽しいと思う経験を増やし、言語活動を活発にする。</li> <li>・興味関心のある人に対して、相手の気持ちを考え関わり方ができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対人関係のスキルを身に付けるために振り返りカードを使って自分の行動を客観的に見る。</li> <li>・カードゲームやトランプ等のゲームを通して人との関わりの楽しさを味わう。</li> </ul>		
国語	<ul style="list-style-type: none"> <li>・長文読解をし、物語の内容を理解し、登場人物の心情を考える。</li> <li>・絵カードを見て状況と気持ちを書く。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・カルタ取り等ゲーム性のある課題に取り組む。</li> </ul>		
数学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ゲーム性のある課題を取り入れる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・五目並べやオセロ等のゲームをやる中で負けると馬鹿にされたと受けとる。パターン化の変容を図る。</li> </ul>		

## 〈人間関係の形成〉

### ⑦「自らの聴覚過敏を理解し、対処方法を身に付ける」

自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍している中学校3年生女子生徒の事例。人と違うのは悪いこと、みんなと同じようにできなければ……と思い込んで自らの特性を否定し、集団からも孤立してしまうことがある生徒が、自分の持つ障害特性を個性と受け止め、苦手さへの対処方法を知り、集団の中で自分らしく生活できるようになった事例である。

## 1 指導計画の作成の手順

### ①実態把握

生徒Gは、強いこだわりがいくつもあるため、周囲から奇異と映る行動をとってしまうことがある。特に聴覚が過敏で、特に破裂音に対する恐怖心が強い。体育祭のピストルの音には両耳をふさいで、その場にうずくまってしまう。競技に出場するときでも、出発合図の音を聞けないので、スタートから後れを取っている。本人は耳栓を持っていたが、みんなと違う行動をとるのはいけないことと考えていた。

障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについての情報収集

収集した情報を自立活動の区分に即して整理する

健康の保持	
心理的な安定	・大きな音、特に破裂音に恐怖を抱き、聞こえると耳をふさいで固まってしまう。
人間関係の形成	・感覚過敏が大げさとも思える反応で出てしまうので、他の生徒からからかいの対象とされた。
環境の把握	・行動がのんびりしていて効率が悪く、周囲のペースについていけない。
身体の動き	
コミュニケーション	・的外れな言動になることがあり、それが更なる自信喪失につながる。

### ②指導方針の設定

児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を捉え、指導方針を立てる。

#### 指導方針

- ・自分の特性を知る。
- ・いろいろな特性の人がいるのが当たり前。それぞれの人には自分に合ったやり方があるということ、学級全体で理解する。

友達と同じようにしたいけど、大きな音は苦手。  
我慢できるかな？ とても心配。



#### 「障害理解と耐性」

感覚過敏のような障害特性は、本人の努力によって、過敏さを軽減させることはできません。しかし、発達障害のある子も、提携発達の子どもたちと同じように成長し、発達し続けています。

他人と折り合いを付けながら関係を保つことで、うまく乗り越えられる場面に遭遇することもあるでしょう。耐性を高めることは、社会自立のための一助になります。子どもの将来を長い目で見るならば、障害の有無にかかわらず、耐性を高めておくことは本人にとってプラスになるといえます。





### ③指導目標の設定

幾つかの指導目標の中で優先する目標として

指導目標	目標Ⅰ ○自分の特性を知る。 ・どんな性格か、何が得意で、何が苦手か、自分のことをよく知る。 ・短所は、見方によっては長所にもなる。
	目標Ⅱ ○自分にあったやり方を見つける。 ・苦手をかかわすスキルを見つけ、実践しよう。
	目標Ⅲ ○人それぞれの個性を認め合う。 ・自分なりの達成感をたくさん味わって、自分に自信を持てるようにする。 ・お互いを認め合える学級を作る。

### ④必要な項目の選定

指導目標を達成するために必要な項目を「自立活動の内容（六区分26項目）」の中から選定する

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
	(2)状況の理解と変化への対応に関すること	(3)自己の理解と行動の調整に関すること	(2)感覚や認知の特性への対応に関すること		(5)状況に応じたコミュニケーションに関すること



日常生活		○	○	○		○
授業		○	○	○		○



### ⑤具体的な指導内容の設定

選定された項目を関連付け設定する

	目標Ⅰ・Ⅱに関して	目標Ⅲに関して
自立活動の時間	性格、長所と短所、プラス思考 ソーシャルスキルトレーニング	ソーシャルスキルトレーニング
その他の教育活動	日常生活の指導・授業／達成感を自信へ 学級活動／面接の練習	日常生活の指導／ 学活／今日の頑張り・プチハッピー

## 2 指導の実際(学習活動例)

### (1) 時間における指導

○課題名 「こんなときには、どうする? ～クリスマス会の企画会議から～」

○課題設定の理由

自分のおかれた状況を知り、どのように行動したらよいか考えられるようにしたい。周囲を見て同じように行動できることも必要なことではあるが、自分の特性に応じた別のやり方がある場合もある。いつも人まねで安心しているのではなく、自分だったらこうする、という判断ができるようにしたい。

○具体的な指導 (集団での指導)

状況1 クラスのお楽しみ会の企画会議 「クリスマス会を開こう!」  
会の雰囲気を盛り上げるために、クラッカーを鳴らしたいという提案が出された。

- ・クラッカーの使用についての意見を出し合う。
- ・使用の有無について両方の意見が出た。  
「にぎやかで楽しい気分になるから使いたい」  
「クラッカーはなくてもいい」

【聴覚過敏のある G への支援】

- ・「クラッカーの音が怖い。使ってほしくない」という気持ちを発表できる。  
(自分の特徴を再認識するとともに、そのことを周囲に知ってもらう)
- ・クラッカーが楽しいと思っている人がいることを確認する。  
(人によって、いろいろな感じ方があることを知る。)

【学級への支援】

- ・誰も得意不得意がある。聴覚過敏も個性の一つ。
- ・話し合いでは少数意見も大事。

↓

状況2 多数決で、クラッカーの使用が決定した。

- ・多数決で決まったことは、反対の立場にあった人も従うのがルール、ということを確認する。

【学級への支援】

- ・クラッカーの音の軽減策を考える。
- ・BGM には、にぎやかなクリスマスソングはなるべく控える。

【Aさんへの支援】

- ・クリスマス会への参加意思を確認する。  
①クリスマス会には参加しない。 ②クリスマス会に参加したい。  
(選択肢から意思を確認する。 → ②を選択。)
- ・クラッカーへの対処方法を考える。  
苦手な音の回避 → 耳栓の使用  
少し離れた場所に移動 → BGM の係を担当

### (2) 時間における指導以外での指導

○課題名 面接に備えよう

○課題設定の理由

卒業後の進路として進学・就職のどれを選択するにしても、面接と出会うことになる。自分をしっかりとアピールできるよう、2学期に面接の練習に取り組む。想定される質問にスムーズに受け答えできるようにするためだが、自分自身と向き合い、自己理解を深める機会にもなっている。自分の短所はたくさん答えられるが、長所はなかなか見つけられないことが多い。学級活動の授業として学級全体で取り組み、「自分の考える自分」「他者が見ている自分」を出し合うことで、自己理解の幅が広がり、他者理解にもつながる。

○具体的な指導 (質問「自分の長所と短所を述べよ」から)

- ①質問項目(プリント)に回答する  
それぞれの質問に対する答え方を書き出す。
- ②書き出したこと(長所と短所)を発表する  
本人の考えた長所と短所

クラスメイトの考えた長所と短所

- |           |            |   |                   |
|-----------|------------|---|-------------------|
| 見方を変えたら…… | おしゃべりでうるさい | → | 明るく賑やか、場の雰囲気盛り上げる |
|           | ぐずぐずしている   | → | 慎重、物事に丁寧に取り組む     |
|           | 落ち着きがない    | → | 好奇心旺盛、周囲の変化に気づく   |
|           |            |   | 友だちの変化に気づいて教えてくれる |
|           | すぐ怒る、すぐ泣く  | → | 自分の気持ちに正直         |
|           |            |   | はっきりと意思表示できるなど    |

### いろいろな人のいろいろな苦手なことと、その対処方法に気づく

- ・ Xくん：素早く暗算することができない。



簡単な計算も筆算をしている。指を使って数えている。

【支援】頭の中で数を操作するより、数字を目で見て考えると間違いが少ないので、筆算すればよい。

指は常に持っている計算機。＋、－は指を使って答えを出せばよい。

- ・ Yくん：たくさんの人と一緒にいる時間に登校するのは嫌。だから学校に行かない。



朝の会の8:20前後に登校し、裏のドアから入室。最終授業の5分後に下校。

【支援】登校する人が少なくなる時間帯に登校すればよい。8:15までに登校する規則になっているので、8:15～8:25の間に登校すれば、遅刻扱いしないことにした。授業が済んだら、他クラスが帰りの会をやっている間に下校してもよいことに学校全体で共通理解を図った。

- ・ Zさん：体育祭で集合整列のときに並ばない。



大勢の中にずっと入っているのは苦手なので、集合に時間が経ってもクラスの待機場所にいる。

(Zさんは入場間際になったら列に加わることを、事前に前後の生徒に伝えておく。)

出番の種目が近づき、入場する少し前に列に入る。

【支援】列の中で長く待機していると、イライラが募ってしまう。肝心の種目で力を発揮できるよう、安心していられる待機場所で出番がくるのを待つことにしている。

- ・ Aさん：計算で指を使うのは低学年の小学生、学校は毎日通う場所、集合がかかったら整列して待つもの、という固定概念があった。

彼らの姿から、「無理だったら別の方法を考えればいい」ということを学んだ。

## 3 成功へのポイント

### ○自分に合ったやり方があることを理解する

- ・「無理なことは無理、苦手なことは別の方法で取り組めばいい」ということに気づき納得した。

### ○対処方法を知る「堂々と耳栓を使用する」

- ・「苦手な音をかわすために、耳栓を使うのはいけないことではない」と納得し、次年度の体育祭からは堂々と使用するようになった。ピストルの音(耳栓をしていても小さく聞こえる)を「合図」として受け止められるようになり、顔が上がり、周囲の様子を目で確認しようという意識が高まった。

### ○活動での活躍

- ・卓球部に所属、運動はあまり得意ではないため、卓球もなかなか上達しない。練習課題がこなせず、落ち込んでいることが多かった。人は人、自分は自分…と考えられるようになり、自分にできることを頑張ろうと気持ちを切り替え、球拾いに精を出すようになった。練習で散らばっている球を黙々と拾っていくようになると、チームメイトの態度が好意的なものに変わった。「卓球部に入ってよかった」との思いを抱いて引退の日を迎えられた。

### ○お互いを認め、尊重し合う集団づくり

- ・人はみんな違って当たり前、いろいろな人がいるから社会が成り立っている。「おたがいさま」「おかげさまで」お互いのよいところに気づき、認め合える学級経営をする。

## 参考 教育支援プランB（個別の指導計画）

本人氏名	〇〇 〇〇	学校名	〇〇中学校	<b>取扱注意</b>
学部・学年・組	3年〇組	記入者名	〇〇 〇〇	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の特性を知り、認める。</li> <li>・できたという実感をたくさん味わい、自分に自信を持つ。</li> <li>・やるべきこと、できることを考えて、行動する。</li> </ul>			
<b>指導に結びつく実態</b>				
<b>1 健康の保持</b> (日常生活面、健康面など)				
<b>2 心理的な安定</b> (情緒面、状況の理解など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・苦手な音や物事に対して不安が大きく、耳をふさいだり、首を左に大きく傾けて耳ふさぎに代えている。</li> <li>・行事に対してもマイナス方向にあれこれ考えすぎて不安になり、泣くことが多い。</li> </ul>			
<b>3 人間関係の形成</b> (人とのかかわり、集団への参加など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習や行事では、できそうなことに対しても自分に自信が持てずに、表情が曇りがちになる。</li> <li>・聴覚過敏から大げさな反応をするため、他の生徒からからかわれた経験を持つ。</li> </ul>			
<b>4 環境の把握</b> (感覚の活用、認知面、学習面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・行動がのんびりしていて、一つ一つの行動を効率よく進められない。</li> </ul>			
<b>5 身体の動き</b> (運動・動作、作業面など)				
<b>6 コミュニケーション</b> (意思の伝達、言語の形成など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話や指示を部分的な言葉から判断してしまったり、思い込みで行動する傾向が強く、的外れな言動になることがある。</li> </ul>			
<b>7 その他</b> (性格、行動特徴、興味関心など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自閉的な傾向があり、こだわりや奇声がある。独りでいるときには絶えず小声で何か言っている。</li> <li>・自分に自信がなく、すぐに「ダメだ・・・」という気持ちになる。</li> <li>・卓球部に所属。技能の習得にはかなりの時間を要すが、投げ出さずに頑張っている。球拾いなど一人でコツコツと行うので、チームメイトも面倒をよく見てくれる。</li> </ul>			
教科・領域等	学習課題・目標	指導内容・方法（手立て）	評価	
自立活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分を好きになる。</li> <li>・状況に合わせて、自分をコントロールする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・責任をもって果たせる係を担当する。</li> <li>・笑顔の練習。</li> <li>・成功体験、達成感を味わう。</li> <li>・状況と、それに対する活動を短い言葉で確認する。</li> <li>・苦手を上手に避けるスキルを知らせる。</li> </ul>		

## 〈環境の把握〉

### ⑧「聴覚の防衛反応を軽減し、耳をふさぐずに生活できる力を育てる」

知的障害特別支援学級に在籍する小学校5年生女子児童の事例。感覚に過敏性があり、特定の音に恐怖心がある児童が、CDやビデオを使った音を感じる活動で、聴覚の防衛反応を軽減させ、生活を送れるようになった事例である。

## 1 指導計画の作成の手順

### ①実態把握

児童 H は、簡単な日常会話ができ、自分の気持ちを言葉で表現することができる。トイレのドアを閉める音、ピストルの音や打ち上げ花火の音等の特定の音が苦手な耳をふさいだり、座り込んだりして動かなくなる。

障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについての情報収集

#### 収集した情報を自立活動の区分に即して整理する

健康の保持	・生活習慣は自立している。
心理的な安定	・初めての場所や新しい活動に消極的な行動が見られる。 ・落ち着かないときは、急に怒り出す、物を投げる、物を蹴る等をする。
人間関係の形成	・同学年には消極的な行動になってしまうことがある。 ・低学年には積極的に関わることができる。
環境の把握	・視覚から情報を入手して修正することが多い。 ・特定の音に不快を感じる。(聴力は異常なし) ・人に触られることを嫌がる。 ・決まったパターンで生活することで、安定が図れている。 ・予定が変更になっても、朝の会で連絡すれば生活リズムは崩れることはない。
身体の動き	・指先を使った細かい作業は、手順通りに一人でできる。 ・階段や段の差のある場所は、バランスを取るのに時間がかかる。
コミュニケーション	・自分の思いや感じていることを言葉で伝えられることができる。

### ②指導方針の設定

学習上又は生活上の困難の視点から整理



私、苦手な音がある・・・。  
我慢しているけど、とっても辛いんだ。

#### 「安心できる学校生活のために」

Hさんには、「学校生活で安心できる方法」を学ぶことが大事。

安心できるスキルが身に付いたら、スモールステップで耐性或柔軟性を育て、耳をふさぐ場面を減少してあげることが必要。

気を付けなければいけないことは、無理強いをして恐怖心を持たせないこと。単純に慣れさせて耐性を付けていく方法は危険。

感覚過敏に対しては、刺激に十分に配慮し、調整する、集団の規模を小さくする、ヘッドフォンなどで音刺激を遮断する、スケジュールを示して見通しが持てるようにする等の「安心できる方法を学ぶ」、配慮のもとで行動できるようになったら「少しずつ耐性或柔軟性を育てていく」というプロセスが大切です。

全日本特別支援教育研究連盟編（2011）自閉症支援のすべて：日本文化科学社より引用

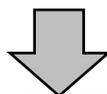
指導方針を  
立てる



児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を捉え、指導方針を立てる。

指導方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音・声、教材等の刺激を調整する。</li> <li>・耳栓が必要なときにいつでも音を遮断できる環境にしておく。</li> <li>・スケジュールを示して見通しが持てるようにする。</li> <li>・無理強いはしない。</li> <li>・怖くなかった成功体験を積み重ねる。</li> </ul>
------	--

### ③指導目標の設定



幾つかの指導目標の中で優先する目標として

指導目標	<p>目標Ⅰ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・予測と聞き分けができれば、大きな音でも怖くないことが分かる。</li> </ul> <p>目標Ⅱ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・音が出ることを予想して行動できるようにする。</li> </ul>
------	---

### ④必要な項目の選定



指導目標を達成するために必要な項目を「自立活動の内容（六区分26項目）」の中から選定する

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
	(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こと		(2) 感覚や認知の特性への対応に関すること (5) 認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関すること	(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること	



登校		○		○		
授業				○	○	
給食						
休み時間		○		○		
校外学習		○		○		



### ⑤具体的な指導内容の設定

選定された項目を関連付け設定する

	目標Ⅰに関して	目標Ⅱに関して
自立活動の時間	<ul style="list-style-type: none"> <li>○聴覚防衛反応の軽減</li> <li>・音の聞き分け</li> <li>・注意の向け方</li> <li>・聴覚を働かせる経験</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○色々な場所や場面の音の予想</li> <li>・トイレ</li> <li>・運動会</li> <li>・花火大会</li> </ul>
その他の教育活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>○触覚防衛反応の軽減（生活単元）</li> <li>・触覚の識別</li> <li>・注意の向け方</li> <li>・各部位のイメージ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○色々な場所で音を予想して行動</li> <li>・休み時間</li> <li>・特別教室</li> <li>・体育館</li> <li>・登下校</li> </ul>

## 2 指導の実際(学習活動例)

### (1) 時間における指導

○課題名「CDで音を楽しもう」

ねらい：音が怖くないことを体感することができる。

活動：①好きな歌や音を聞く。

：②録音しておいた苦手な音を音量ゼロで聞く。

：③録音しておいた苦手な音を小音で聞く。



支援

- ・注意を向けるために、自分でスイッチを入れるようにする。
- ・楽しく活動するために、遊びやゲーム方式を取り入れる。
- ・予想しやすいように、音の大きさを数値化したり、声で表現したりする。

○課題名「ビデオで音を見てみよう」

ねらい：音の出る様子を映像で見て考えることができる。

活動：①好きなビデオを観る。

：②録画しておいた苦手な音を音量ゼロで観てどんな音が出るが予想し言葉で言う。

：③録画しておいた苦手な音を小音で観て聞こえ方の変化を考える。

：④日々の生活の様子を確認し、対応の仕方を考える。



支援

- ・苦手意識を軽減できるように、無音のときにモニターを手で触れるように促す。
- ・安心して取り組めるように、音を出すときは、音の大きさを予告したり
- ・本人に状態を確認しながら調節して行う。

### (2) 時間における指導以外での指導

○教科別の指導(体育) 題材名「運動会の練習をしよう」

ねらい：音を予想しながら行動することができる。

活動：①音の合図でみんなと一緒にスタートする。

支援

- ・耳栓を使用するか本人に確認する。(無理はさせない)
- ・安心して活動できるように合図の音を出す前に予告する。



生活単元学習 単元名「シールでタッチをしよう」

ねらい：体をタッチする活動を通じて、皮膚感覚を感じることができる。

活動：①自分の目(目の近く)・鼻・口・耳・頭・首・脇腹にシールを貼る。

：②教師から目(目の近く)・鼻・口・耳・頭・首・脇腹にシールを貼ってもらう。

支援

- ・安心して活動できるように、はじめに教師が楽しくやってみせる。
- ・楽しく活動するために、遊びやゲーム方式を取り入れる。

## 3 成功へのポイント

「聴覚防衛」とは、聴覚刺激に対して、本能的に防衛回路が働くことにほかなりません。「聴覚防衛」が出ている子の多くは、「触覚防衛反応」も出ている場合が多い。感覚情報の交通整理がうまくできていないという点では、情報の入口が「皮膚」か「耳」かの違いがあるだけで、要は本能的に防衛回路にスイッチが入りやすい状態(感覚防衛)になっていると考えられる。

「感覚防衛」を改善する際に、「触覚防衛反応」を改善するだけで、「聴覚防衛」のほうも軽減していくことは、実践上よく経験することである。

木村 順著(2006)育てにくい子にはわけがある：大月書店より引用

## 参考 教育支援プランB（個別の指導計画）

本人氏名	〇〇 〇〇	学校名	〇〇小学校	取扱注意
学部・学年・組	5年〇組	記入者名	〇〇 〇〇	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音・声、教材等の刺激を調整する。</li> <li>・耳栓で必要なときにいつでも音を遮断できる環境にしておく。</li> <li>・スケジュールを示して見通しが持てるようにする。</li> <li>・無理強いはしない。</li> <li>・怖くなかった成功体験を積み重ねるようにする。</li> </ul>			
<b>指導に結びつく実態</b>				
<b>1 健康の保持</b> (日常生活面、健康面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・基本的な生活習慣は自立している。</li> </ul>			
<b>2 心理的な安定</b> (情緒面、状況の理解など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・初めての場所や新しい活動に消極的な行動が見られる。</li> <li>・落ち着かないときは、急に怒り出す、物を投げる、物を蹴るなどをする。</li> </ul>			
<b>3 人間関係の形成</b> (人とのかかわり、集団への参加など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同学年には消極的な行動になってしまうことがある。</li> <li>・低学年には積極的に関わることができる。</li> </ul>			
<b>4 環境の把握</b> (感覚の活用、認知面、学習面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚から情報を入手して修正することが多い。</li> <li>・<b>特定の音に不快を感じる。(聴力は異常なし)</b></li> <li>・<b>人に触られることを嫌がる。</b></li> <li>・決まったパターンで生活することで、安定が図れている。</li> <li>・予定が変更になっても、朝の会で連絡すれば生活リズムは崩れることはない。</li> </ul>			
<b>5 身体の動き</b> (運動・動作、作業面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指先を使った細かい作業は、手順通りに一人でできる。</li> <li>・階段や段の差のある場所はバランスを取るのに時間がかかる。</li> </ul>			
<b>6 コミュニケーション</b> (意思の伝達、言語の形成など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の思いや感じていることを言葉で伝えられる。</li> </ul>			
<b>7 その他</b> (性格、行動特徴、興味関心など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・オウム返しがある。</li> </ul>			
教科・領域等	学習課題・目標	指導内容・方法（手立て）	評価	
自立活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音が怖くないことが分かるようにする。</li> <li>・音を予想して適切に行動できるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・CDやビデオで音を感じる場面を設ける。</li> <li>・場所や場面の絵カードを提示しながら予想される音を言語化して注意を向けるようにする。</li> </ul>		
生活単元学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・体の部位を意識することができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・遊びやゲームの形で緊張を解しながらする。</li> <li>・言葉を添えて意識しやすくする。</li> </ul>		
体育	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音を予想した行動をとることができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・耳栓の使用は自分で判断するようにする。</li> <li>・離れた場所で音が出ることを予告してリハーサルを実施する。</li> <li>・音を鳴らす前に事前に予告する。</li> </ul>		

## 〈環境の把握〉

### ⑨「生活の中で左右の意識を高める」

知的障害特別支援学級に在籍している小学校6年生男子児童の事例。特別教室などに移動するときに、遠回りをしたり、迷ったりする児童が、全身を使った活動や視覚から位置や方向を学ぶ活動をすることで、左右の感覚を身に付け方向指示を理解できるようになった。

## 1 指導計画の作成の手順

### ①実態把握

児童Iは、教師や友達に自分から笑顔で話し掛ける人懐っこい児童である。ボディイメージが未発達で、動作がぎこちなく、運動全般や細かい作業が苦手である。

障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについての情報収集

収集した情報を自立活動の区分に即して整理する

健康の保持	・てんかん発作があり、朝晩服薬している。
心理的な安定	・自信のあるときは自分から話し掛ける。 ・音楽には積極的で、大きな口で歌い、楽器の演奏を楽しむ。
人間関係の形成	・友達に、笑顔で話したり手を振ったりする。
環境の把握	・教室の移動、方向指示の理解に困難さがある。 ・衣服の前後を間違えることが多い。 ・左右の理解が曖昧である。
身体の動き	・先生の動きを真似て身体を動かすことが難しい。 ・手足を複雑に絡ませるような動きを模倣することが難しい。 ・左側の動きが小さく、右側に傾く。走っていると右に寄る。
コミュニケーション	・楽しかったことを大きな声で意欲的に話す。

### ②指導方針の設定

学習上又は生活上の困難の視点から整理



ぼく、方向がよくわからない。いつも迷ってしまう。曲がる場所もわからないんだ。

#### 「空間の位置関係を把握」

Iさんには、空間の位置関係を把握することが大事。  
身体には、左右、上下などの部分があることを覚えたり、知ったりすることが必要。また、言葉の左右、上下などの理解と自分の位置との関連を認識すること、目から位置や方向を獲得することも必要。

身体には上下左右の部分があるということがきちんと認識できていないと、外の世界の上下左右の位置感覚も正しく理解できません。

また、左右を認識するのが難しいならば、視空間認知の能力がうまく発達していない場合に起こります。

北出勝也著(2009) 学ぶことが大好きになる ビジョントレーニング：図書文化社より引用

指導方針を  
立てる



児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を捉え、指導方針を立てる。

指導方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全身を使った活動を通して、位置や方向の概念形成を図る。</li> <li>・視空間認知の概念形成を図る。</li> </ul>
------	---



### ③指導目標の設定

幾つかの指導目標の中で優先する目標として

指導目標	<p>目標</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・動作や言語に表すことで「右」「左」の位置感覚を身に付けられるようにする。</li> </ul>
------	---



### ④必要な項目の選定

指導目標を達成するために必要な項目を「自立活動の内容（六区分26項目）」の中から選定する

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
			(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること	(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること	(3) 言語の形成と活用に関すること



登校					○	
授業				○	○	○
給食				○		○
クラブ・委員会				○		○



### ⑤具体的な指導内容の設定

選定された項目を関連付け設定する

目標に関して	
自立活動の時間	<ul style="list-style-type: none"> <li>○視空間認知                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・外界での左右・上下</li> <li>・空間を表す言葉の理解</li> </ul> </li> <li>○ボディイメージ                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の身体の真中・左右・上下の知覚</li> <li>・自分の身体の部分的な動きの知覚</li> </ul> </li> </ul>
その他の教育活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>○リトミックで、指示された体の位置に触れる。また、ボディパーカッションで左右等を意識した指示を受けて身体をスタンピングする。（音楽）</li> <li>○ストレッチ、準備運動で必ず右側から運動をする。（体育）</li> <li>○活動場所へ移動するときに、方向を示すことばを意識できるようにする。（クラブ、委員会）</li> <li>○給食では、いつも左右同じ位置に決まったものを置くようにする。</li> </ul>

## 2 指導の実際(学習活動例)

### (1) 時間における指導

○課題名「どうぶつマンション」

ねらい：位置や方向を捉える力の向上

\*動物がマンションのどこの部屋に住んでいるか、指示されたところにいる動物を答えたり、指示された動物を左右上下の言葉を使って答えたりすることができる。

活動：①マンションに住んでいる動物の名前を1階から右から順に言う。

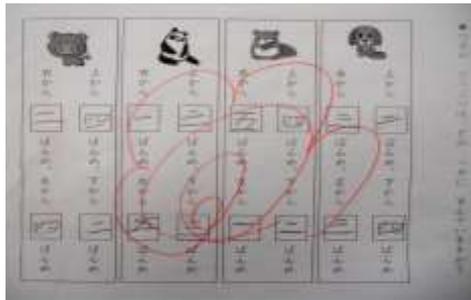
：②「○階の右から□番目、左から△番目」という指示から、そこにいる動物を探して答える。

：③指定された動物がマンションの、「何階? (上から何番目?) (下から何番目?)」、「右から何番目?」「左から何番目?」ということを考える。

：④ワークシートに、何番目か書き入れて、説明する。

支援

- ・場所を考える動物の部屋に色を着け、基準を明確にする。
- ・「右」「左」「上」「下」はどちらにあるか確かめてから探すようにする。



ワークシート



どうぶつマンション

### (2) 時間における指導以外での指導

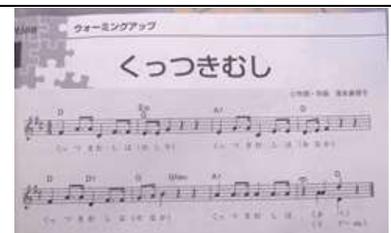
○教科別の指導(音楽) 題材名「ボディパーカッションを楽しもう」

ねらい：リズムによって、模範演奏と同じように右、左を意識して身体の部分を手でタッピングしたり、足でスタンピングしたりすることができる。

活動：①学習の最初にリトミックをする。その中で、「くつつきむし」(「こんにちは! リトミック」坂本真理子 著 <オブラ・パブリケーション>より)に取り組み、「♪くつつきむしは…右耳!」等、左右を意識した活動をする。

：②2拍から8拍まで、四分音符、八分音符、三連符等を組み合わせさせて身体の部分を使ってリズムを打つ。

：③音楽に合わせて、床に置いたカードを指示されたとおりにスタンピングする。



「くつつきむし」楽譜

支援：

- ・リトミックで身体に触れているときは、身体の上部から下部へ移っていくようにして、上下の意識もできるようにする。
- ・タッピングするときに、「右手から」「左手から」「右手で右足をたたくよ」「左手で左の膝をたたくよ」等、左右を意識してたたく。言葉掛けだけでなく、左右を表示したカードを使って示す。右手には児童が好きな動物の絵を描いておく。



右手にウサギの絵を付けてタッピングする。



「左右・前後」のスタンピングシート

### 3 成功へのポイント

#### ○身体活動を通して学ぶ

- ・教科別の指導「体育」では、身体を大きく（ダイナミック）に動かす運動を行うとよい。言葉を添えながら繰り返すと動きをイメージする力が身に付く。
- ・視空間認知は、「見る、触れる、動かす、また見る」ことを繰り返すことが近道である。また、視覚だけに偏らず、手や指の触感や運動感覚も取り入れながら進めると左右のイメージのサポートになる。

#### ○日常のあらゆる機会に位置関係を確認する

- ・教室の全面に左右を表示したり、児童の机に表示したり、決まったものを置く場所を徹底するなど、目印やモデルがあると覚えやすい。

## 参考 教育支援プランB（個別の指導計画）

本人氏名	〇〇 〇〇	学校名	〇〇小学校	取扱注意
学部・学年・組	6年〇組	記入者名	〇〇 〇〇	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全身を使った活動を通して、位置や方向の概念形成を図る。</li> <li>・視空間認知の概念形成を図る。</li> </ul>			
<b>指導に結びつく実態</b>				
<b>1 健康の保持</b> (日常生活面、健康面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・てんかん発作があり、朝晩服薬している。</li> <li>・ゆっくりではあるが、衣服の着脱がほぼ一人でできる。</li> </ul>			
<b>2 心理的な安定</b> (情緒面、状況の理解など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自信のあるときは自分から話し掛ける。</li> <li>・音楽には積極的で、大きな口で歌い、楽器の演奏を楽しむ。</li> </ul>			
<b>3 人間関係の形成</b> (人とのかかわり、集団への参加など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達に、笑顔で話したり手を振ったりする。</li> </ul>			
<b>4 環境の把握</b> (感覚の活用、認知面、学習面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教室の移動、方向指示の理解に困難さがある。</li> <li>・衣服の前後を間違えることが多い。</li> <li>・左右の理解が曖昧である。</li> <li>・見るより、聞くことで理解することの方が多い。</li> </ul>			
<b>5 身体の動き</b> (運動・動作、作業面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・先生の動きを真似て身体を動かすことが難しい。</li> <li>・手足を複雑に絡ませるような動きを模倣することが難しい。</li> <li>・左側の動きが小さく、右側に傾く。走っていると右に寄る。</li> </ul>			
<b>6 コミュニケーション</b> (意思の伝達、言語の形成など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・楽しかったことを大きな声で意欲的に話す。</li> </ul>			
<b>7 その他</b> (性格、行動特徴、興味関心など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・歌を歌うことが好きで、歌うときは大きな口を開けて大きな声で歌うことができる。</li> </ul>			
教科・領域等	学習課題・目標	指導内容・方法（手だて）	評価	
自立活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・位置関係や方向を理解する。</li> <li>・左右を意識して手でタッピング、足でスタンプングをする。</li> <li>・指先の巧緻性を高める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指示された動物を左右上下の言葉を使って答える。</li> <li>・音楽に合わせてリズム運動や体ほぐしなどの運動をする。</li> <li>・左右の順番があるストレッチをする。</li> <li>・手本の動きを見ながら、折り紙等をする。</li> </ul>		

## 〈環境の把握〉

### ⑩「ボディイメージの形成を促す～見る・触れる・触れられる・支えることを通して～」

対象児 J は特別支援学校の重複学級在籍である。標記課題の背景には、ボディイメージの未発達があると想定し、触覚・固有覚・平衡感覚に働きかける指導を進めた。その結果、動きの課題を達成し、それとともに、他者からの働きかけが受け入れやすくなった事例である。

## 1 指導計画の作成の手順

### ①実態把握

事例児 J は、歩行や立位が不安定であり、動きにぎこちなさが見られた。また感覚に過敏のある面も見られた。身体の麻痺があり、運動経験が乏しく、歩行や立位が安定することに課題がある。コミュニケーション手段が限られており、急な働きかけや音、声などに対して自傷行動が見られる。

障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについての情報収集

#### 収集した情報を自立活動の区分に即して整理する

健康の保持	右半身に麻痺があり、日常生活全般において介助を要する。
心理的な安定	集団活動は苦手で、周囲の状況の変化に敏感。騒がしさや周囲の泣き声に反応し、自傷行為が始まりやすい。環境を変え静かな場所に移動し、手のひらを包むようにすると落ち着く。
人間関係の形成	大きな集団では、不安になると大人にしがみつ。手をつなぎ、教師がそばにいと安定できることが多い。身体への関わり（特にくすぐり）は好む。友達が集まっている所に近づこうとする動きが見られる。
環境の把握	「だめ」ということばが理解できる。不快なときは声で伝えようとする。口周りなど触れられることを嫌う。
身体の動き	階段の昇降は転倒防止に配慮しつつ、自分で足元を探りながらゆっくり降りられる。左右のバランス差はあるが、平らな坂やなだらかな築山の昇降は一人でできる。靴のかかとをずらすと、左手を使って外せる。
コミュニケーション	機嫌の良いときは笑い声や発声がある。うれしいときは、身体を前後に揺らしたり反らしたり跳びはねたり走ったりする。

集団や友達の関わりを怖がることと、音や声に驚くことは関係あるのだろうか？ 大人からの支援を、便利なもの、心地よいものとして受け入れる経験を増やしたいのだけれど、身体への関わりがなかなかできないが。



#### 「触覚防衛反応への対応」

触覚防衛反応は生理的な症状、身体症状に原因があります。よって「慣れれば治る」といった捉えによる指導は心のゆがみにつながる場合があります。発達が初期段階の子供達の場合は一定の圧力で場所を固定して触ってあげることが大切です。

木村順著(2006)育てにくい子にはわけがある：大月書店 参照

### ②指導方針の設定

児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を捉え、指導方針を立てる。

指導方針	本人のペースに沿い、身体を使った活動を増やし、身体機能を高める。教員や友達と関わる時間を設定し、集団活動に安心して参加する。着替えや荷物整理を中心に身辺自立の力を高める。
------	---

### ③指導目標の設定

幾つかの指導目標の中で優先する目標として

指導目標	目標Ⅰ ・目的のある動きをとおして、日常生活に必要な、歩く、バランスをとるなど、姿勢保持や基本動作を安定させる。
	目標Ⅱ ・他者からの働きかけを受け止め、体の力を抜くことができるようにする。

### ④必要な項目の選定

指導目標を達成するために必要な項目を「自立活動の内容（六区分26項目）」の中から選定する

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
	情緒の安定	他者とのかかわりの基礎 集団への参加の基礎	保有する感覚の活用 認知や行動の手がかりとなる概念の形成	姿勢と運動動作の基本的技能 日常生活に必要な基本動作	コミュニケーションの基礎的能力

授業（移動）				○	○	
遊び		○	○			○
自立活動		○	○	○	○	○
給食				○	○	○

### ⑤具体的な指導内容の設定

いつもと同じで見通しがもてる安心できる学習空間と活動の設定、教員に支えてもらいながら安心して活動に取り組める雰囲気作り、歩行面等の空間の状況を目で見て、足で探って把握する十分な時間をとることが必要と考えた。

選定された項目を関連付け設定する

	目標Ⅰに関して	目標Ⅱに関して
自立活動の時間	・リズム、サーキット運動を設定し、バランスをとりながら歩く、目や足裏の感覚を使って歩く、握るなどの動きを経験する。	・触れる感覚を受け入れたり、教員と一緒に身体を動かしたりする中で、視線を中心にしたコミュニケーションをとる。
その他の教育活動	・両手を使う動き、左手を意識して使う操作する活動をする。 ・手すりを持って階段を昇降する。	・他者からの働きかけを受け入れて、体の力を抜くことができる。

## 2 指導の実際(学習活動例)

### (1) 時間における指導

主題名「からだのべんきょう」

「からだのべんきょう」は担任と自立活動部が協同で進めた。児童の困難さの背景をともに探り、担任の立てた指導目標を達成するため、指導内容や方法を自立活動部が提案し、協力して取り組んだ結果、児童の変容に結びついた。

指導内容①：【姿勢の保持と自分でバランスをとる姿勢の安定を図る】（リズム運動・サーキット）

座る、手を伸ばす、握る・つかむ・手をつなぐ、歩く（デコボコ、ふわふわ）、またぐ、昇る・降りる、回る、つながる、くぐる、跳ぶ

\*教科別の指導「体育」と関連づけ、本主題で扱う動きは小学部体育1段階（1）に相当する内容を中心とした。

内容	○指導者上の留意点 ・評価の観点
リズム運動 (BGM) ○円盤 ・一人でその場で回る。 ・手をつないで横に歩く。	○自分が活動する手がかりとして教員や他の子供の動きをモデルとすることができる。 ○手をつなぎ、動きを合わせる。 ○ゆっくりでも自分の足に体重をかけて運動できるよう、支援の力を加減する。 ・やりたいという意図を持って、集団に移動できたか。 ・どの程度の支援でできたか。
リズム運動 (BGM) ○太鼓 ・手をつないで前後に歩く。 ・手をつないで跳ぶ。	
サーキット<目と足の協応動作> ○はしご ・高低差なく枠の中を歩く。 ・高低差をつけまたいで歩く。	○支えとして、手をつなぎスティックを差し出してそれにつかまるようにする。 ○「つかむ」動作を引き出すためスティックを使用する。 ○足を上げた際、足裏で高低差を把握できるように支援する。 ○高低差は 15~20cm 程度から始め徐々に高くする。 ○足の裏や指で高さを探っている場合は、前進を促さず、足裏での把握が終わってから進める。 ○児童の足に体重が載るよう、引っ張りあげるような支援は控える。 ○主体的な活動を引き出すよう支援する。 ・スティックをつかむことができたか。 ・はしごの段差をまたげたか。
○巧技台段差昇降。 ・一人で昇降する。 ・支えを受けて昇降する。	○転倒しないよう、足が段差に載るよう教師もゆっくり進む。 ○段差を足の裏で探る時間を取る ・足裏で高さに合った動きがとれたか。
○橋渡り (巧技台セット「ビーム」)  ○バランス、おわん渡り。	○足裏で曲面を把握できるように支援する。 ○手をつなぎやスティックを支えに、バランスをとって歩く。 ・曲面部はバランスをとりながら歩けたか。 ○不安定な場所の歩行とバランス ・面に足を載せることができたか。
○ドレミでびよん ・一枚ずつ板の上を歩く。	○踏むと音が鳴ることを意識し、足下を見ながら踏むように支援する。 ・視線を合わせつつ共感しながら前進できたか。
○ツボ板、スポンジ、人工芝 ・一枚ずつ歩く。	○足裏への刺激を受け、感覚の過敏が和らぐことを目指す。 ・足の裏で感触を探りながら進むことができたか。
○ふわふわマット	○体勢を立て直せるよう時間をとりながら前進できるようにする。 ・バランスをとりながら歩行できたか。
○積み木渡り ・隙間のある面の歩行。	○足裏で間隔を把握して安心すると前進できることが多いので、その時間を充分とる。 ○足裏で空間を把握できたか。

指導内容②【体の動きを通したコミュニケーション】(身体の動きを通したかかわり)  
・取り入れた動き：腕の曲げ伸ばし、ヒップリフト・足裏の踏みしめ、足裏への刺激(かかとと足指の付け根へのタッピング)、ヨガボール乗り(背中・腰)、視線を合わせる

内容	○指導者上の留意点 ・評価の観点
○足裏への刺激 ・歌(のこぎり・ばんやさん)にあわせて、かかと、足指の付け根へのタッピング ・曲(ふれあい体操)に合わせてタッピング等の刺激を受け入れる○教	○背中を着けた姿勢への安心感を高める。 ○足裏への刺激を受け入れられるよう、ゆっくりと刺激を加える。 ○視線を合わせたコミュニケーションがとれる。 ・関わるのが第一。受け入れの様子を見ながら視線を合わせられたか。 ・自己刺激をしているときに、足裏を刺激し受け入れられるときにはその刺激が止まることを確認する。必ず表情を確認する。

<p>員に身体を預け、リラックスして仰向けの姿勢をとる</p>	<p>○刺激する力を加減して、受け入れられる方法を探る。 ○痛くない程度の力の入れ方で刺激する。 ○視線が合うよう、教員が子供の顔を覗き込むようにしながら進める。 ○背中が着けられないときには、無理に寝かせずに、座位で指導する。</p>
<p>○脚の横揺れ、上下の揺れ ・歌（おおなみこなみ）に合わせて脚を揺らす動きを受け入れる ○脚の曲げ伸ばし、身体ひねり ・曲（いきいき体操）をかけながら、教員からの働きかけを受け入れて、脚を曲げ伸ばししたり、身体をひねったりする。</p>	<p>○背中がつけられないときは座位ではじめる。 ○寝た姿勢を保つために、ひざを高めにする支援もよい。 ○力を抜いて動きを受け入れられることを目標に、心地よい揺れ方を探る。 ・大人の動きに合わせて力を抜く。 ・教員と視線を合わせられる。</p>

## (2) 時間における指導以外での指導

指導内容
<p>○右手を意識して使う場面を作る。 ・左腕にふわふわスカーフを巻いてとる。 ・給食エプロンとあわせて着用する前腕カバーを取る。</p>
<p>○教室移動時の階段で、手すりを持って移動する。 ・左端に誘導し、左手で手すりを持って昇降する。 ・右端に誘導し、左手は手をつなぎ右手で手すりを持って昇降する。</p>
<p>○友達と手つなぎをして移動する場面を増やす。</p>
<p>○意思表示を見逃さず教員が応じ、伝える意欲を喚起する。</p>

### ○対象児童の変化

- ・支援を減らしても、自分から取り組みバランスをとりながら進むことが増えた。
- ・不安定な場所で、スティックを支えに出したところ、自分から握ろうとすることができた。
- ・間隔のある飛び石を怖がらず支えがあれば前進することができた。
- ・バスデッキの上り下りがスムーズになった。
- ・関わりを通して視線を合わせ、体の力を抜いて動きを受け入れられることが増えた。
- ・支えがなくても、手すりを持ちながら昇降できるようになった。
- ・仰向けで力を抜いて寝られるようになった。
- ・集まっているところに自分から移動して加わるようになった。

## 3 成功へのポイント

### ○エピソードからの課題設定

・「背中を着けて横になれない」「階段の昇降が不安定で、一人で昇降できない」「人から触れられることを回避しようとする」といった生活上の困難を感じる場面を洗い出し、担任、自立活動担当者を中心に検討して課題を設定することが有効である。それにより、児童の成長や変化を評価できる場面が増え、教師及び児童が課題への意識を持ちやすくなる。

### ○困難さの背景に関する分析及び情報収集

・実態に対して、環境要因と現状の背景を分析し、効果的な指導事例等について情報収集し、担当者で検討し指導を行う。

### ○一定期間での評価・改善

・一定期間の取組を経て取組に関する評価と改善を実施する。それにより、時間における指導と他の領域・教科等における実践の内容を評価でき、実際の場面で学習の成果を生かせるよう見直しを繰り返すことができる。

## 参考 教育支援プランB（個別の指導計画）

本人氏名	〇〇 〇〇	学校名	〇〇特別支援学校	<b>取扱注意</b>
学部・学年・組	小学部	記入者名	〇〇 〇〇	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>・持ち物の出し入れや決まった場所へ運ぶ等身辺自立に向け、できることを増やす。</li> <li>・身体を使った活動を増やし、身体機能を高める。</li> <li>・大集団での活動も楽しめるよう、雰囲気作りを大切にしていく。</li> </ul>			
<b>指導に結びつく実態</b>				
<b>1 健康の保持</b> (日常生活面、健康面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・上着の袖を抜き首の所まで衣服を上げると、一人で脱ぐことができる。</li> <li>・靴の踵をずらすと、左手を使って、外せるようになる。</li> </ul>			
<b>2 心理的な安定</b> (情緒面、状況の理解など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集団活動は苦手で、周囲の状況の変化に敏感で、騒がしくなり、泣き声に反応し、自傷行為が始まることが多い。</li> <li>・大人と手をつないでいると気持ちが安定していることが多い。特に、教室以外では、自分から大人の手をとる。</li> </ul>			
<b>3 人間関係の形成</b> (人とのかかわり、集団への参加など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・不安になると大人にしがみつような素振りがみられる。</li> <li>・触れ合い遊びは好きで、特にくすぐられると、身体をくねらせる。</li> <li>・皆が集まっている場所へ自分から近づくことがみられる。</li> </ul>			
<b>4 環境の把握</b> (感覚の活用、認知面、学習面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「ダメ」ということばに反応し、怒られていることが分かる。</li> <li>・不快なときは「ウ～」ということが多い。</li> <li>・普段の生活の中で使うものについては、言葉の指示で動くことができるようになってきている。</li> </ul>			
<b>5 身体の動き</b> (運動・動作、作業面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・階段の昇降には配慮を要する。階段の降段は自分の足で探りながら、一人でゆっくり降りる。</li> <li>・歩行については、バランスをとることが難しいものの、平らなところやなだらかな築山の昇降は一人でできる。</li> </ul>			
<b>6 コミュニケーション</b> (意思の伝達、言語の形成など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・機嫌のよい時、笑い声やの発声がある。</li> <li>・抱っこやお漏らしをした時に大人に近づき動作で教える。</li> <li>・うれしいときは、身体を前後に揺らしたり跳びはねたりする。</li> </ul>			
<b>7 その他</b> (性格、行動特徴、興味関心など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・好きな音楽がかかると身体を左右に揺らし、跳びはね喜ぶ。</li> <li>・右の方にある物は身体を傾けて左手で取る。</li> <li>・キーボードの低音を好む。</li> </ul>			

## 〈身体の動き〉

### ⑪「落ち着いて学習に向かう態勢づくり～足裏をピタッと着けて歩こう～」

周囲から落ち着きがないと見られがちな児童が落ち着いて学習に向かう態勢を整えるため、「身体の動き」を学習の中心に取り組むことで尖足の改善が見られた。それにもなって、注目すべき事柄に注目できるようになったり、落ち着いて日常生活を過ごせるようになったりした事例である。

## 1 指導計画の作成の手順

### ①実態把握

知的障害特別支援学校に在籍する小学部6年生の男子児童の事例Kである。尖足気味であり、じっとする時間が長続きせず、立位姿勢の保持も困難である。

#### 障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについての情報収集

#### 収集した情報を自立活動の区分に即して整理する

健康の保持	基本的習慣はほぼ自立している。
心理的な安定	突発的な行動に混乱したり、できないときや間違えてしまったりしたときに泣くことがある。
人間関係の形成	誰とでも仲良く関わることができ、友達を意識しながら活動に取り組める。
環境の把握	様々な事象に興味関心を持ち、気持ちが先走ってしまったり、集中が継続しなかったりすることがある。
身体の動き	尖足気味のため、立位姿勢を保持することが難しい。 身体全体の動きが滑らかではないが、身体を動かすことは好きである。
コミュニケーション	2語文程度の日常会話が可能であり、落ち着いたときには状況に応じた言葉を使うことができる。



### ②指導方針の設定

そこで、落ち着いて学習に向かう態勢を整えるために、「身体の動き」へアプローチすることとした。

児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を捉え、指導方針を立てる。

指導方針	注意の転導性が高く、気持ちが様々な刺激に左右されるため集中が継続しない。尖足気味のため、その場に静止していることが難しく、常に身体が動いている状態である。気持ちの安定を図る取組として、身体へアプローチする。「身体の動き」をきっかけに、自分の身体に注意を向けたり、気持ちを落ち着かせたりするようにする。そして、心身ともにリラクゼーションすることで、落ち着いて学習に向かう態勢を整えるようにする。
------	--

立位姿勢が続く集会などではじっとできずに歩きだし、指導を受けることは本人もつらいはず。尖足の原因や効果的な指導を知りたいが。



#### 「足首の過緊張を緩めるためには」

尖足は足首を上下に動かす屈伸の動きの過緊張が原因といわれます。立位姿勢の保持や、歩行、跳躍には足首のリラクゼーションが有効です。腱自体は硬いため、腱とつながる筋肉組織の弛緩が必要です。足首の緊張が緩んでいると、立った状態で片方の膝を揺すってもらった際、足がピタッと地面を捉え上体が揺れません。飯嶋正博著(2010) 不器用な子どもの動きづくり2 かもがわ出版 参照

### ③指導目標の設定

幾つかの指導目標の中で優先する目標として

指導目標	目標Ⅰ	足裏をつけてゆっくり歩くことができる。
	目標Ⅱ	一人で安定した立位姿勢を一定時間保持することができる。

### ④必要な項目の選定

指導目標を達成するために必要な項目を「自立活動の内容（六区分26項目）」の中から選定する

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
・身体各部の状態の理解と養護に関すること	・障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服すること			・姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること ・日常生活に必要な基本動作に関すること	

登下校(移動)	○	○			○	
朝自習	○	○			○	
授業	○	○			○	
遊び	○	○			○	

### ⑤具体的な指導内容の設定

選定された項目を関連付け設定する

	目標Ⅰに関して	目標Ⅱに関して
自立活動の時間	・身体への意識が向けられるように、足裏や足首、ふくらはぎに触れたり、一緒に動かしたりすることを学習する。また、一人で取り組めるストレッチも取り入れる。	・気持ちを落ち着かせて学習に向かう態勢を作るため、静かなBGMを流し、仰向け姿勢の活動から導入する。 ・バランス感覚を養うために、身体を使ったゲームを通して、様々な姿勢に取り組み、身体の使い方や動かし方を学習する。
その他の教育活動	・足裏をつけゆっくり歩くことを意識できるように言葉掛けする。 〈登下校(移動)〉 ・見本を見せたり、ときには支援したりしながら一人でできるストレッチを行う。 〈朝自習〉	・立位姿勢や座位姿勢等、様々な姿勢を体験する。 〈教育活動全般〉

## 2 指導の実際（学習活動例）

(1) 時間における指導

○課題名「身体の学習」

○児童の実態から課題設定理由

- ・身体全体が硬く、あぐら姿勢や長坐姿勢がぎこちない。
- ・尖足気味のため、その場に止まるのが難しく、常に身体が動いている状態である。特に立位姿勢の保持は難しい。
- ・様々な事象に興味関心を持ち、集中が継続しない。
- ・気持ちが先走ってしまい、落ち着いて行動できないことがある。
- ・できないときや間違えたりしたときに泣くことがある。

<p><b>時間における指導</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・リラクセーション</li> <li>・ストレッチ（足首の弛緩と腰の動き）</li> <li>・進化じゃんけん（様々な体勢をとりながらじゃんけんする（屈伸態勢、片足立ち態勢、立位態勢））</li> <li>・バランス歩行</li> </ul> <p><b>自立活動の主題を通して</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・身体に触れられたり、自ら動かしたりする経験を通して、安定した歩行や姿勢を作る。</li> <li>・心身の安定を図り、落ち着いて学習できる態勢を整える。</li> </ul>
---

**○具体的な教材と支援**

<b>リラクセーション</b>	<p>ねらい：気持ちの安定を図り、自分の身体と向き合う。</p> <p>活動：仰向け姿勢で静かな BGM を聴きながら、心身共に落ち着かせる。</p> <p>支援：落ち着かない場合は、胸やお腹、背中等を触れ落ち着けるように促す。</p>
<b>ストレッチ</b>	<p>ねらい：筋緊張のやわらかさを引き出す。</p> <p>活動：椅子座位で足首を弛緩。仰向け姿勢での踏みしめと腰の動き。</p> <p>支援：・足首の弛緩では、かかとを床に着けた状態で足首を持ち、足先を左右・上下方向に動かす。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・踏みしめと腰の動きでは、膝を床に対して垂直に立てかかとうが上がることを確認しながら、ゆっくり膝を手前に引き、腰を上下に動かす。</li> <li>・児童自身の動きを引き出すとともに、一人でできる取組も伝える。</li> </ul>
<b>進化じゃんけん</b>	<p>ねらい：姿勢保持を経験する。</p> <p>活動：じゃんけんに3回勝ち様々な姿勢に変える。（屈伸姿勢→片足立ち姿勢(左右)→立位姿勢）</p> <p>支援：・バランス能力を高めたり、静止姿勢を経験したりするため、必要に応じて体勢を保持するため台をつかまるようにする。</p>
<b>バランス歩行</b>	<p>ねらい：足裏をつけてゆっくり歩くことを意識する。</p> <p>活動：頭上に空気を抜いたボールを乗せ、ゆっくり歩く。</p> <p>支援：・バランスを取りながらゆっくり歩くよう言葉掛けする。ボールが落ちた場合はその場からやり直すようにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・足裏が浮いてしまったり、早く歩いてしまったりしたときは、「○○(教員の名前)歩き」と促す。</li> </ul>

**(2) 時間における指導以外での指導**

<p><b>【ストレッチ】</b></p> <p>ねらい：より動きやすい身体を作る。</p> <p>活動：椅子座位で足首を弛める。立位姿勢でのアキレス腱やふくらはぎの伸ばし。屈伸運動。</p> <p>支援：・動きの見本を提示しながら、足首を弛める。（外と内のくるぶしを固定し、足先を左右・上下方向に動かす）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・アキレス腱やふくらはぎを意識できるように触れる。必要に応じて身体のバランスが崩れないように支える。</li> </ul>
--

**(3) 授業の成果**

<p><b>【時間における指導】</b></p> <p>リラクセーションは、BGM を流す中で仰向けになり、目をつぶり全身脱力できた。自分から伸びている部位や心地よさを言葉にしていた。進化じゃんけんの片足立ちは、体勢が崩れないように支えたが、足裏を床に着けて姿勢を保持することができた。バランス歩行は、最初のうちは気持ちが先走りボールを手で押さえたり、つま先で早く歩いたりした。継続的に手立てとした「○○(教員の名前)歩き」と繰り返し言葉掛けすると、バランスをとりながら、足裏を床に着け、気を付けてゆっくりと歩くことができた。</p>
---

### 【教育活動全般】

気持ちが安定したことにより、身体への意識が高まり、自分から「身体の学習をする」と言うようになった。移動時には、言葉掛けなくても足裏を着けて歩くことができていることが多くなった。尖足気味のときは、「〇〇(教員の名前)歩き」と言葉掛けすると足裏をつけて歩くことできた。バランスでは、立位姿勢や屈伸姿勢、方足立ちに取り組んだ。身体の使い方については、今後も継続して学習していく必要があるが、立位姿勢は支えなくても一人で30秒以上保持できるようになった。屈伸姿勢や片足立ち姿勢は教員を支えに取り組んだ。屈伸姿勢は、支えながいとバランスを崩してしまうことがあったが、片足立ち姿勢は、少ない支えでバランスをとることができた。

## 3 成功へのポイント

- ・集団学習から1対1の個別学習に指導体制を変更したこと
- ・これまで取り組んでいた「〇〇(教員の名前)歩き」を継続して指導したこと

以上のことから、身体面では、足裏を着けてゆっくり歩くことができるようになり、立位姿勢を長い時間保持できるようになった。日常生活では、人の話を最後まで聞くことができたり、自分の間違いを素直に受け入れられたりすることができるようになった。

## 参考 教育支援プランB（個別の指導計画）

本人氏名	〇〇 〇〇	学校名	〇〇特別支援学校	取扱注意
学部・学年・組	小学部6年生	記入者名	〇〇 〇〇	
指導方針	・生活に見通しを持ち、時間や約束を意識しながら、自分から活動に取り組めるようにする。 ・手指の操作性や目と手の協応性を高め、最後までやり遂げる力を身に付ける。 ・人との共感関係を深め、言葉でのやりとりを大事にする中で、より良いコミュニケーションの方法を身に付ける。			
指導に結びつく実態				
1 健康の保持 (日常生活面、健康面など)	衣服の着脱は概ね自立しているが、言葉掛けは必要（前後など）。食事は、食べこぼしや手を使ってしまうこともあるが、箸を使うことが定着しつつある。			
2 心理的な安定 (情緒面、状況の理解など)	明るく活発で、好きな遊びや興味のあることには集中できる。興味関心が強く様々な物事に興味を示すことができる。その反面すぐに気持ちが移りやすい。			
3 人間関係の形成 (人とのかかわり、集団への参加など)	人が好きで自分から積極的に関わることができる。自分の思いが強く先走ってしまうこともあるが、集団で楽しむことができる。			
4 環境の把握 (感覚の活用、認知面、学習面など)	会話や指示は理解でき行動できる。目と手が協応していないことがあるとともに、視野が狭いので危険認知が難しい面がある。課題には、気持ちが向くと意欲的に取り組むことができる。			
5 身体の動き (運動・動作、作業面など)	身体を動かすことを好み、遊ぶことが大好きである。三輪車は、足で漕ぐことができる。簡単な絵や形を描くことができる。作業物体を注目しないので、手指をうまく使うことが困難なときもある。 一定時間の立位姿勢の保持が可能になった。			
6 コミュニケーション (意思の伝達、言語の形成など)	会話を楽しむことができる。日常会話（2語文程度）は可能であり落ち着いているときは状況に応じた言葉遣いができる。			
7 その他 (性格、行動特徴、興味関心など)	基本的に明るく素直である。友達が大好きで、優しい関わり方もできる。たくさんものものに興味関心もてる反面、刺激に弱く気持ちが散ってしまいやすい。			

## <コミュニケーション>

### ⑫「相手への意識をもち、自分の思いを伝える」

特別支援学級に在籍している小学校6年生男子の事例。言葉を増やし、話すことが楽しいと意識できるような経験をしたり、質問されたことに対する応答の仕方について繰り返し学んだりした。その結果、自分から話すことの苦手な児童が、スムーズに応答する力を身に付けるなど、コミュニケーションを図る力を高められるようになった。

## 1 指導計画の作成の手順

### ①実態把握

児童Lは、友達の名前を呼んだり（言語的働き掛け）、笑顔で相槌を打ったり（非言語的応答）することができる。しかし、話そうとすると息を何度も吸ったり、吃音症状が見られたりする。また、分からないときに自分から聞いたり、話し掛けようとしたりすることは難しい。

障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについての情報収集

収集した情報を自立活動の区分に即して整理する

健康の保持	・食事は好き嫌いもほとんどなく食べられるが、汁物をむせるときがある。
心理的な安定	・相手に笑顔で対応するが、頑張って話そうとすると息を何度も吸ったり、吃音が見られたりする。背中をさすると落ち着く。
人間関係の形成	・慣れているところでは積極的に友達に声を掛けたり、近くに寄って一緒に行動したりしようとする。
環境の把握	・正しく聞き取ることが難しい言葉がある。（「ら」と「だ」など） ・身近な動物や物の名前を聞いてその絵を選ぶことはできるが、絵を見てその名前を言うことは難しいことが多い。
身体の動き	・足腰がしっかりしてきたことによって、しゃがんだり、長い距離を走ったりできるなど持久力もついてきている。
コミュニケーション	・使い慣れた言葉はスムーズに言うことができる。 ・話している内容を雰囲気から理解しようとするが、難しい内容のときは、ただ笑っているだけのことが多い。

### ②指導方針の設定



友達に言いたいことがあるのに、なんて言ったらいいのかわからないんだ・・・  
どきどきするし、何も言えなくなっちゃう

指導方針を  
立てる



#### 「自己表現の力を高める」

Lさんは友達とコミュニケーションをとろうとする気持ちはあります。だから、どんな場面で、どのような言葉を使ったらいいのかわからないのか、どんな様子で伝えたらいいのかわからないのか、実際に知って使えるようになることが効果的です。上手くやりとりできる場面をたくさん経験して、自信をもって友達と話すことを通して、「楽しい」と感じてくれることが、これからの生活にとっても大切です。

言葉を媒介としたコミュニケーションの育成には「思考力や人への関心、意欲などの社会性を育て、自分の考えを実現できる（自己実現の）力や高次認知機能を育てること」という側面が課題になる。言葉の概念づくりには、具体的な経験の積み重ねと、その経験を言語化することが重要であります。

小林芳文・是枝喜代治 編著（2001）「コミュニケーションを育てる自立活動」：明治図書 参照

児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を捉え、指導方針を立てる。

指導方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉の意味を理解し、語彙を増やす。</li> <li>・自信をもって話すためのコミュニケーションスキルを身に付けさせる。</li> <li>・実際の場面でやりとりができるようにする。</li> <li>・伝えたいという意欲を育てる場面設定をする。</li> </ul>
------	--

### ③指導目標の設定

幾つかの指導目標の中で優先する目標として

指導目標	<p>目標Ⅰ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・楽しみながら語彙を増やす。</li> </ul> <p>目標Ⅱ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・決まったやりとり（朝ご飯のメニュー、楽しかった学習、給食での好きなメニューについての応答）をすることができるようにする。</li> </ul>
------	--

### ④必要な項目の選定

指導目標を達成するために必要な項目を「自立活動の内容（六区分26項目）」の中から選定する

	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
	/	/	(2) 他者の意図や感情の理解に関すること	(2) 感覚や認知の特性への対応に関すること	/	(3) 言語の形成と活用に関すること

授業			○	○		○
休み時間			○			○
学年での交流			○			
係活動						○

### ⑤具体的な指導内容の設定

選定された項目を関連付け設定する

	目標Ⅰに関して	目標Ⅱに関して
自立活動の時間	<ul style="list-style-type: none"> <li>○楽しい、うれしいときに使う言葉（「わくわく」、「やったー」、「わーいわーい」などの言葉の書いてある吹き出し）を選んで、スマイルのカードに貼る。</li> <li>○楽器のリズムに合わせて発語練習をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○好きなもの、嫌いなものを伝える学習で、相手への質問の仕方を知るとともに、自分の答えをまとめておいて答える練習をする。</li> </ul>
その他の教育活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>○歌遊びを楽しむ。</li> <li>○仲間の言葉集めをする。</li> <li>○ごっこ遊びをする。（お母さんごっこ、先生ごっこ、お店ごっこなど）</li> <li>○リズムのよい詩の音読をする。</li> <li>○劇遊びで気持ちを込めて台詞を言う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○毎日の日記で、その日の楽しかったことや頑張ったことをみんなの前で発表する。また、「今日の給食で好きなメニューは何ですか？」と友達と質問し合うコーナーを設け質問したり答えたりする。</li> <li>○挨拶のきまりを朝の会で確かめる。</li> <li>○生活単元学習での活動で、担任以外の教員とのやりとりの場を意図的に設け、伝えたいことを伝える言い方を覚える。</li> <li>○大切な人（家族や友だち等）に気持ちを伝える手紙を書いて渡す。</li> </ul>

## 2 指導の実際(学習活動例)

### (1) 時間における指導

○課題名「うれしいきもち・たのしいきもち」  
 ねらい：うれしいときや楽しいときの気持ち・表情・言葉について理解し、日常生活で使うことができるようにする。

活動：①表情カードから、喜んでいる顔や楽しそうな顔を選ぶ。  
 :②言葉カードから、(例；「わーい」「やったー」「ラッキー」「うれしい」「楽しい」等)の書いてある吹き出しを選び、合致する表情カードの横に貼る。  
 :③鏡を見て、自分でも同じような顔をして、選んだ言葉を言う。

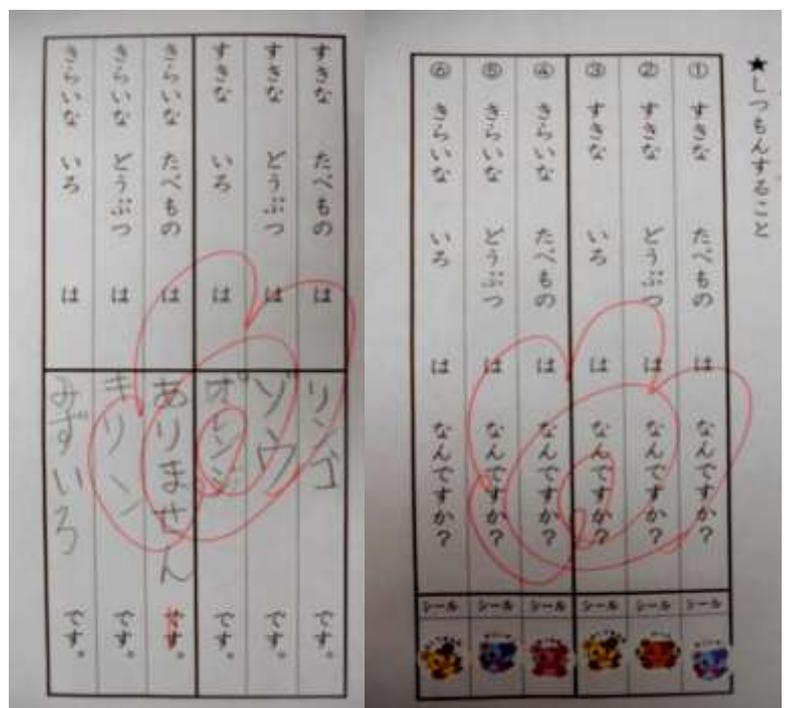
支援  
 ・児童と教員で向かい合って、一緒に表情を作り、「うれしいと笑顔になるから目がにっこりするね。」「楽しいと口が大きく開くね。」など、具体的に言語化して伝える。  
 ・どんなときにうれしくなったり、楽しい気持ちになったりするのか本児の興味関心の高いことから例を挙げ、確かめる。

○課題名「すきなもの なあに？」  
 きらいなもの なあに？」

ねらい：質問の仕方や質問されたときの答え方を知り、実際に友達や先生とやりとりをすることができる。

活動：①教員の手本から質問の仕方、答え方を知る。  
 :②自分の好きなもの、嫌いなものを質問シートにまとめて書く。  
 :③質問ごっこをして、友達や教員に質問できた項目にシールを貼る。

支援  
 ・一人で言うことが難しいときは、教員や友達と一緒に質問する。一人でできたときは賞賛する。  
 ・質問するときには、必ず「〇〇さんに質問してもいいですか?」「いいですよ。」等のやりとりを行い、突然話し掛けることのないように約束しておく。



質問されたときに答えることを、事前に考えて書いておく。

友達や先生に質問できたら、シールを貼ってもらう。



### (2) 時間における指導以外での指導

○生活単元学習 単元名「野菜や花を育てよう」  
 ねらい：先生方に作った花や料理を渡すときに必要なこと（渡す物の名前、相手に「あげたい」という気持ちを表す言葉）を伝えることができる。

- 活動：①育てた花を「私たちが育てた花です。百日草とひまわりです。」と言って先生方に渡す。  
 ②収穫した野菜を料理し、「私たちが育てたジャガイモをゆでました。召し上がってください。」と言って渡す。  
 ③「ありがとう」に対して「いいえ。どういたしまして」と言葉を返す。

支援

- ・一人で不安そうなときには、友達と一緒に渡しに行くようにする
- ・花や野菜を育てたり、調理をしたりしているときに、自分がしたことを「言葉で言う」「書く」などして確認しておき、自分の頑張ったことも意欲的に伝えられるようにする。
- ・一方的な言い方にならないように話し掛けられたときの答え方も練習しておく。

職員室にいる先生方に、ゆでたジャガイモを渡しているところ



掲示した「しあわせことば」

○教科別の指導（国語）

題材名「なんの音？」

ねらい：生活に身近なものの音や動物の声を聞いて、動作化と合わせて言葉で表現することができる。

- 活動：①音（声）を聞いて、何の音か考え、写真と合わせる。  
 :②音（声）を言葉で表し、言ったり書いたりする。  
 :③その音（声）を動作化し、それに合わせて言葉を言って楽しむ。

支援

- ・児童が音（声）をどんな言葉で表現しても認める。
- ・考えた言葉や動作化の仕方を児童同士で認め合えるよう、「○○さん、すごいね。」などの友達への声の掛け方「しあわせことば」（相手がうれしくなることば）を示しておく。



軍手の内側に赤の丸いフェルトをつけ、「カンカン」と言いながら左右を交互に閉じたり開いたりした。

### 3 成功へのポイント

- 場面に応じた適切な声の大きさの指導は、自立活動の時間を中心に教育活動全体を通して行うことが、相手を意識して話すことにつながるといえる。
- 「相手を意識する」「楽しく活動する」ということを重視して指導計画を立てたことが、言葉を通して人とコミュニケーションを図る場面が増加、話すことへの自信へとつながった。
- 継続的に相手を意識して、言葉によるコミュニケーションの必要性や伝えたいという意欲をかきたてられる場面をより多く体験できるよう意図的・計画的な設定をすることが重要である。

## 参考 教育支援プランB（個別の指導計画）

本人氏名	〇〇 〇〇	学校名	〇〇小学校	<b>取扱注意</b>
学部・学年・組	6年〇組	記入者名	〇〇 〇〇	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉の意味を理解し、使える言葉を増やす。</li> <li>・自信をもって話すためのコミュニケーションスキルを身に付けさせる。</li> <li>・実際の場面でやりとりができるようにする。</li> <li>・伝えたいという意欲を育てる場面設定をする。</li> </ul>			
<b>指導に結びつく実態</b>				
<b>1 健康の保持</b> (日常生活面、健康面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・食事は好き嫌いもほとんどなく食べられるが、汁物をむせるがときある。</li> </ul>			
<b>2 心理的な安定</b> (情緒面、状況の理解など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・頑張って話そうとすると、息を何度も吸ったり、吃音が見られたりする。</li> </ul>			
<b>3 人間関係の形成</b> (人とのかかわり、集団への参加など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・慣れているところでは積極的にお友達に声を掛けたり、近くに寄って一緒に行動しようとしたりする。</li> <li>・集団では、周囲の動きを見て動くことが難しく、個別の言葉掛けが必要である。</li> </ul>			
<b>4 環境の把握</b> (感覚の活用、認知面、学習面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・正しく聞き取ることが難しい言葉がある。</li> <li>・身近な動物や物の名前を聞いてその絵を選ぶことができるが、絵を見てその名前を言うことが難しいことが多い。</li> </ul>			
<b>5 身体の動き</b> (運動・動作、作業面など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・足腰がしっかりしてきて、しゃがんだり、長い距離を走ったり、持久力もついてきている。</li> </ul>			
<b>6 コミュニケーション</b> (意思の伝達、言語の形成など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・使い慣れた言葉はスムーズに言うことができる。</li> <li>・話している内容を雰囲気から理解しようとするが、難しいときは笑っていることが多い。</li> </ul>			
<b>7 その他</b> (性格、行動特徴、興味関心など)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・笑顔が多く、穏やかであり、ペースはゆっくりしている。</li> <li>・頼まれたことを、嫌がることなく、一生懸命やろうとする。</li> </ul>			
教科・領域等	学習課題・目標	指導内容・方法（手だて）		評価
自立活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・楽しんで相手との言葉のやりとりができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・楽しい、嬉しい気持ちを表す言葉を選んで、その吹き出しをスマイルのカードに貼る。</li> <li>・発語練習を楽器のリズムに合わせてする。</li> <li>・好きなもの、嫌いなものを伝える学習で、相手への質問のしかたを知り、自分の答えをまとめておいて答える練習をする。</li> </ul>		
国語	<ul style="list-style-type: none"> <li>・語彙を増やし、その意味を理解する。</li> <li>・したことを、2語文程度の文で話したり、書いたりすることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉あつめ、絵カード合わせ、漢字カード合わせと文字練習をする。また、動きや音の言葉は、実際に動作化と言葉を併せて覚えていく。</li> <li>・劇あそびで、セリフのやりとりを楽しむ。</li> <li>・日記の指導で、「あったこと」「くわしいこと」「思ったこと」を三つの文で書く形の練習を積み重ねる。</li> </ul>		

## <コミュニケーション>

### ⑬「状況や場面に応じたコミュニケーション能力の向上を図る」

知的障害特別支援学級に在籍している中学校3年生男子生徒の事例。中学校3年は進路選択・決定の時期である。入学選考に係る「面接」では、自分の思いや考えを相手に伝えるコミュニケーションの基礎的能力を発揮する場面がある。質問を理解して、状況に応じたコミュニケーションをとることが必要となる。さまざまなコミュニケーション場面の中でも「面接」では、相手の話をよく聞く力、質問の内容を理解する力、質問の内容に適切に答える力が要求される場面である。

## 1 指導計画の作成の手順

### ①実態把握

生徒 M は人に対する興味関心は高く、学校生活で自分と関わった教員や生徒のことを気にするが、会話によるコミュニケーションがパターン化されており表出言語が断片的である（「〇〇先生は？」「〇〇さんいた」など）。言葉の意味や、会話の内容の理解力が低いため、指示の理解が不十分で次の行動にスムーズに移れないことが多い。とるべき行動に自信が持てず、失敗することを恐れるため、周りを見ながら行動することが多い。

障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについての情報収集

#### 収集した情報を自立活動の区分に即して整理する

健康の保持	・身辺自立はできている。最近学校で大便ができるようになった
心理的な安定	・一つの事が気になると不安定になることがある。 ・会話の内容が理解できないときは確認行動が増える。 ・精神面での幼さが目立つ。
人間関係の形成	・語彙が少ない。会話がパターン化。話の内容が理解できないが相手の表情や言葉づかい、行動絵をみて悲しんでいるとか、怒っているという判断をする。自分の感情を具体的な言葉で表現することが苦手。 ・質問に対してどうしていいかわからないと「〇〇はどうする？」と自分で考えずに教員に確かめる。
環境の把握	・状況把握は常に周りの様子を窺ったり教師に確認したりしてから周りに合わせて活動している。 ・目的意識を持って自発的に行動することは少ない。
身体の動き	・身体機能面での問題はなく、運動も好んで行う。持久走にも自信を付けている。球技系の運動はルールを理解、技術的なスキルの理解は模倣を通じて習得することが多い。
コミュニケーション	・人が好きでいつもニコニコ優しい表情で接する。親しくなると相手の名前を言うが、自発的な日常会話は幼い。相手からの質問や話に一語や「うん」「はい」と相槌を打つことが多い。相手が更に会話を求めると回答に困ってしまうことが多い。



#### 「指導するスキルの選定」

スキルの選定は、長期的視点に立ち青年期などの自立が関係する時期に必要であることを焦点とします。また、対象となる子供が達成可能なものである必要があります。

岡田智他4名編著(2009)：特別支援教育ソーシャルスキル実践集 明治図書より引用

### ②指導方針の設定

児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を捉え、指導方針を立てる。

#### 指導方針

- ・対人関係の基本的なマナーと会話を身に付ける
- ・日常生活において最低限の自分の情報を相手に伝えることができるようにする。

### ③指導目標の設定

幾つかの指導目標の中で優先する目標として

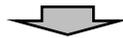
指導目標	目標Ⅰ
	・日常生活における、基本的な挨拶やお礼の言葉、お願いの言葉等のコミュニケーション会話を身に付ける。
	目標Ⅱ
	・住所、年齢、家族のこと、好きなこと、興味関心のあることなどを相手に伝えることができるようにする。



### ④必要な項目の選定

指導目標を達成するために必要な項目を「自立活動の内容（六区分26項目）」の中から選定する

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
(1)生活のリズムや生活習慣の形成に関すること	(2)状況の理解と変化への対応に関すること	(1)他者とのかかわりの基礎に関すること	(2)感覚や認知の特性への対応に関すること		(1)コミュニケーションの基礎的能力に関すること



登校	○		○			○
朝の会	○	○	○			○
朝読書		○				○
授業	○	○	○	○	○	○
給食	○		○	○		○
昼休み	○		○	○		○
清掃			○	○		○
連絡帳		○	○	○		○
帰りの会						
係り活動			○			○
行事交流		○	○	○		○



### ⑤具体的な指導内容の設定

選定された項目を関連付け設定する

	目標Ⅰに関して	目標Ⅱに関して
自立活動の時間	<ul style="list-style-type: none"> <li>・絵カードを使って語彙を増やす。</li> <li>・絵カード等を利用して場面や状況について説明する。</li> <li>・基本的なコミュニケーション用語の表出のスキルの習得。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己紹介がスムーズにできるようにする</li> <li>・振り返りシートで自分の言動やそのときの気持ちを言葉にして表すようにさせる。</li> <li>・面接プレゼン表を作成し、質問に対して的確に自分のことを伝えるスキルの向上を図る。</li> </ul>
その他の教育活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各授業の挨拶。</li> <li>・分からないことを相手に尋ね、解決していくスキルの習得。</li> <li>・場面や状況に応じた言葉を増やし意図的に会話をする。</li> <li>・授業のマナーとルールを知り、実行させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各授業の中で聞かれたことに自分の言葉で自発的答えるようにさせる。</li> <li>・進路の学習のときに面接の練習を行う。</li> <li>・交流行事等で自分のことを伝える練習をさせる。</li> </ul>

## 2 指導の実際(学習活動例)

### (1) 時間における指導

個別対応の時間における自立活動の時間を確保することが難しかったが、7名の教員配置で、国語、数学の課題別のクラスを6クラスとし、残りの教員1名が時間における自立活動の指導にあたり個別の指導を行った。その内容としては本人のコミュニケーションに関する課題と短期の目標に即した課題を準備し、実践した。また、時間における指導で獲得したスキルがそれ以外の学校生活の中で活かされるような内容を考えて実践した。

#### 【指導内容(教材)】

1 挨拶と自己紹介	授業開始の挨拶「お願いします」のタイミング・声の大きさ・言葉の速さ 自己紹介：①中学校名・学年・名前 ②出身小学校 ③部活動 ④好きなこと	
2 今日の学習	耳で聞いて予定表に書き込む→大きな声で読む	
3 今日の目標	耳で聞いて予定表に書き込む→大きな声で読む	
4 絵カードで物の名前	語彙を増やす	写真1
5 行事や授業の振り返り(質問形式)	先週の授業や行事の振り返り 自分を見つめなおす	
6 絵カード	いつ、どこで、誰が、何をしているのかどんな気持ちなのか	写真2
7 時系列組立カード	話を組立てて、説明をする	写真3
8 表情カードを使って状況と表情を考える	いろいろな状況と表情を理解し自分の気持ちや相手の気持ちに気づく	写真4
9 個人面接表を使って面接の練習	面接の練習を行い、声の大きさや受け答えの方法を身に着ける	

\*学習のルールは明記して机に置く



写真1  
練習をする



写真2



写真3



写真4

#### 【学習のルール】

- 1 分からない文字や漢字は「教えてください」と言う
- 2 分からないことは「分かりません」と言う
- 3 話の最後に「〇〇です」と言う
- 4 質問が分からないときは「もう一度お願いします」と言う
- 5 話すときは手を膝に置く

これを机に貼っておく

(2) 時間における指導以外での指導

各教科・領域においては、「相手と会話する体験」を増やし、時間における指導で獲得したスキルを実際に活用するように教員間で共通理解し指導していく。できたときには「よくできたね」とほめることも実践してもらおう。

①挨拶の実行

「おはようございます」「こんにちは」「さようなら」「いただきます」「ごちそうさでした」

②気持ちを表す言葉を使う機会を意図的に作る。

ア 提出物、連絡帳等先生に物を渡すときは「お願いします」とう。

イ 先生から物を渡されたときは「ありがとう（ございます）」と言う。

③学習や作業で自分の課題ができたときは必ず「できました」と言う。これは領域・教科にかかわらず全ての課題において行う。

④困ったときは黙ったり、怒ったりせずに、解決するための言葉として「教えてください」と言うように練習する。

⑤失敗したり間違ったりしたときは「ごめんなさい」「すみません」と言うように促す。

⑥給食交流（学期に7クラス：1回に4～5人が一緒に給食を食べる）21回・学年集会・小中交流会など交流の場面で「自己紹介」をする。

⑦1日の中で、彼にかかわる教員が積極的にコミュニケーションを図り、質問をする。回答に困っているときは2択にして本人に選択をした言葉を言わせるようにする。

⑧ともすると自発語や会話のないまま過ごしてしまうので、教員が積極的にはたらきかけ、身近な話題から会話をし、話すことに自信をつけさせていく。

⑨3年生の2学期に学級活動で進路関係の面談の学習を取り入れた。各自が質問用紙に自分のことを書き入れたものをもとに、お互いに質問し合って自分のことを分かりやすく相手に伝える練習をした。回数を重ねるうちに、不安や緊張が和らぎ、会話のキャッチボールを体験することができた。

### 3 成功へのポイント

(1) 障害の特性に応じた指導環境の設定

近年、特別支援学級に在籍する児童生徒の障害の状態は多様化が進んでいる。そのため、個々の障害の特性に応じた指導環境の設定が重要になってくる。

本生徒のためには「ゆっくり」「落ち着いて」「あわてずに」と言った穏やかな環境の中で人とのかわりが必要な言語スキルを高めていくことができる環境づくりが重要なポイントとなると思われる。

(2) 実態に基づき、障害の程度に応じた指導内容の設定

発達段階として、中学3年生となると、自分と他者の違いを漠然とではあるが客観的に比較することができたり周りから指摘されたりして場合によっては自己否定につながることもある。

自立活動はできることを増やし、自信をつけさせ、自己肯定感を高めてこそ成果が表れる。本人のペースを大切にしながらスモールステップにおける指導が望ましいと思われる。まずは小さなことでも成功体験に結び付けて、言語によるコミュニケーションの楽しさを体感させるとよいと思われる。

## 参考 教育支援プランB（個別の指導計画）

本人氏名	〇〇 〇〇	学校名	〇〇中学校	<b>取扱注意</b>
学部・学年・組	3年	記入者名	〇〇 〇〇	
指導方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対人関係の基本的なマナーと会話を身に付ける。</li> <li>・進路に向けて自分の情報を相手に伝えることができるようにする。</li> </ul>			
<b>指導に結びつく実態</b>				
<b>1 健康の保持</b> (日常生活面、健康面など)	<p>身辺自立はできている。最近学校で大便ができるようになった</p>			
<b>2 心理的な安定</b> (情緒面、状況の理解など)	<p>一つの事が気になると不安定になることがある。 会話の内容が理解できないときは確認行動が増える。 精神面での幼さが目立つ。</p>			
<b>3 人間関係の形成</b> (人とのかかわり、集団への参加など)	<p>語彙が少ない。会話がパターン化。話の内容が理解できないが相手の表情や言葉遣い、行動絵をみて悲しんでいるとか、怒っているという判断をする。自分の感情を具体的な言葉で表現することが苦手。 質問に対してどうしていいかわからないと「〇〇はどうする？」と自分で考えずに教員に確かめる。</p>			
<b>4 環境の把握</b> (感覚の活用、認知面、学習面など)	<p>状況把握は常に周りの様子を窺ったり教師を確認してから周りに合わせて活動している。 目的意識を持って自発的に行動することは少ない。</p>			
<b>5 身体の動き</b> (運動・動作、作業面など)	<p>身体機能面での問題はなく、運動も好んで行う。持久走にも自信をつけている。球技系の運動はルールを理解、技術的なスキルの理解は模倣を通じて習得することが多い。四肢の末端の成長がまだ幼い。</p>			
<b>6 コミュニケーション</b> (意思の伝達、言語の形成など)	<p>人が好きでいつもニコニコ優しい表情で接する。親しくなると相手の名前を言うが、自発的な日常会話は幼い。相手からの質問や話に一語や「うん」「はい」と相槌を打つことが多い。相手が更に会話を求めると回答に困ってしまうことが多い。</p>			
<b>7 その他</b> (性格、行動特徴、興味関心など)				
<b>教科・領域等</b>	<b>学習課題・目標</b>	<b>指導内容・方法（手立て）</b>		<b>評価</b>
自立活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日常生活における、基本的なコミュニケーション会話を身に付ける。</li> <li>・住所、年齢、家族のこと、好きなこと、興味関心のあることなどを相手に伝えることができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校生活全般で挨拶や意図的な会話を増やし、表出言語を増やしていく。</li> <li>・交流行事等で自己紹介の機会を多く作りスムーズに言えるようにさせる。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・校内ですれ違う教員に自発的に挨拶ができるようになった。生徒に対しては特定の対象になってしまいがちなので継続して進める。</li> <li>・交流給食で自己紹介をすることができた。</li> </ul>
朝自習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・絵カードを使って質問に答える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員と向かい合っって絵カードに関する質問に答える。心情にも触れるようにする。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・状況の説明が具体的にってきた。心情についてはパターンの応答が多い。</li> </ul>

## <コミュニケーション>

### ⑭「絵カードを使ったコミュニケーション」

これは、知的障害特別支援学校に在籍する高等部重複学級在籍の生徒が、絵カードを用いた視覚的支援を通して、環境の把握やコミュニケーションの力が高まり、見通しを持って行動ができるようになった事例である。

## 1 指導計画作成の手順

### ①実態把握

生徒 N は、小学部から特別支援学校に在籍している。中学部の後半から生活習慣が乱れるようになり、中学部3年時には午前中のみの登校となっていた。高等部に入ってから、一日を通して学校生活を送ることができるようになった。

#### 収集した情報を自立活動の区分に即して整理する

健康の保持	基本的な生活習慣はほぼ自立しているが、就寝時間が遅いため睡眠時間が短い。
心理的な安定	自分の意に反することを要求されると、攻撃的になる。
人間関係の形成	教員に頼ることもあるが、都合の悪いときには教員を避けるような行動をとることがある。絵カード等を活用して繰り返し説明することで、納得して気持ちの切り替えをすることができる。
環境の把握	日常的な生活の流れや、荷物等の位置が分かり、言葉掛けで行動できる。 環境と自己との関係を理解することや、その場に応じた的確な判断をすることが難しい。
身体の動き	機嫌が良いと前後左右に体を揺らす。踵を上げて歩くことが多い。
コミュニケーション	要求を文字（単語）や言葉で伝えることがあるが、言葉は早口で不明瞭である。自分の意に反するときには、怒ったり座り込んだりする。



### ②指導方針の設定

本生徒は言葉で気持ちや要求を伝えることが難しく、人とのコミュニケーションが苦手である。初めての活動に弱い面が見られるため、自分勝手な行動をしてしまい、活動に見通しが持てず苛立ってしまったことがある。

どうすればイライラせずに活動できるようになるのだろうか。



#### 「見て分かる教材の工夫」

Nさんは説明を聞いただけでは何をするのか、どの手順で実施するのかが分からなくなる。目で見て分かる教材は、教材を提示している間、消えてしまうことはなく、何度でも確認することができるので安心して活動できるのではないのでしょうか。 埼玉県教育委員会(2011)埼玉県特別支援教育指導資料【自立活動の指導資料】参照

児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を捉え、指導方針を立てる。

#### 指導方針

環境の変化に順応しづらく、言葉等で自分の気持ちや要求を伝えることが難しい。また、自分の意に沿わないと攻撃的になってしまうこともある。この状況に対し、活動に見通しが持てるように絵カードなどを用いて分かりやすく説明するとともに、自分に入ってくる情報を適切に処理できるよう支援を行う。更に、できたことは褒め、意欲や自信につなげていく。

### ③指導目標の設定

適切に行動できるよう、全体の活動や、自分自身の活動に見通しを持って取り組むことができるための指導・支援の在り方を探っていく。

幾つかの指導目標の中で優先する目標として

指導目標	目標Ⅰ 絵カードを活用し、これから何をやるのかを理解すると共に、活動全体に見通しを持って取り組める。(理解)
	目標Ⅱ 自分の行動や気持ちを、絵カードや言葉で相手に伝えられる。(意思表示・伝達)

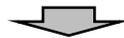


### ④必要な項目の選定

本生徒は、環境と自己との関係を理解することや、その場に応じた的確な判断をすることが難しい。そのため、以下の項目を選定した。

指導目標を達成するために必要な項目を「自立活動の内容（六区分26項目）」の中から選定する

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
	状況の理解と変化への対応に関すること	他者の意図や感情の理解に関すること	保有する感覚の活用に関すること 感覚や認知の特性への対応に関すること		言語の受容と表出に関すること 言語の形成と活用に関すること



日常生活		○	○	○		○
自立活動		○	○	○		○



### ⑤具体的な指導内容の設定

時間における指導と、その他の教育活動での指導とを区別して目標を設定した。なお、目標Ⅱに関しては、目標を同じにすることで効果が高められると考えた。

選定された項目を関連付け設定する

	目標Ⅰに関して	目標Ⅱに関して
自立活動の時間	○活動場所、活動内容、担当教員を固定し、分かりやすくすることで、活動がスムーズに取り組めるようにする。	○行動を起こす際（起こそうとする際）、絵カードの中から適切なカードを選択し、相手に伝えられるようにする。
その他の教育活動	○絵カードを使用し、絵と文字で活動内容を確認する。＜日常生活の指導＞ ○自ら連絡帳を書き写し、文字を集中してみることで活動内容を理解する。＜日常生活の指導＞	○行動を起こす際（起こそうとする際）、絵カードの中から適切なカードを選択し、相手に伝えられるようにする。＜日常生活の指導＞

## 2 指導の実際(学習活動例)

### (1) 時間における指導

#### ○指導内容「意思表示の方法」

本生徒は、授業中や日常生活の場面において、挨拶や返事ができなかつたり、教師に何も言わずに教室から出て行ってしまったりといった行動が多く見られた。そこで、「時間における指導」では、意思表示の支援につなげるため、絵カードを教材として使用することとした。

時間における指導では「お願いします」「休憩」「トイレ」などから使い指導した。

ここで使用したシンボルの特徴としては、利用する生徒の認知レベルや行動に合った画像を多くの画像から選べること、ダウンロードして加工しやすいことである。本生徒はひらがなが読めるため、カードに名称や動作に伴う言葉を添えた。

参考：「視覚シンボルで楽々コミュニケーション障害者の暮らしに役立つシンボル 1000」：ドロップレット・プロジェクト・筒井書房（2010.7）



#### \* 首掛け式の絵カード

場面によって必要なカードを付け替えて使用している。

使いたいときにすぐ取り出せるところが本生徒には扱いやすかったようである。

#### ○支援内容…活動内容の明確化

本生徒は、一緒に行動することが多い特定の教員に依存する傾向があり、その教員がいないと活動に支障が出てしまうことがある。そこで、自立活動の「時間における指導」では、人との関わりを広げることを目標に、担任以外の教員と活動を行うこととした。

次の①～④に留意することで、混乱なく取り組めるようにした。

	支援内容	期待できる効果
①	活動場所の固定	同じ教室。同じ場所で活動することで“この時間はこの場所”という事を理解し、安心して活動に取り組むことができる。
②	活動内容の固定	活動の導入部分の内容を統一することで“この時間はこんな感じ”ということを出し、見通しを持って取り組むことができるようになる。
③	授業担当教員の固定	“この時間はこの先生”という事を理解することで、担任がいなくても安心して取り組めるようになる。
④	授業が始まる時は、担任から授業担当教員に引き渡す	担任から直接引き渡し、見送ることで、“この時間は担任の先生ではない”ということが理解できる。

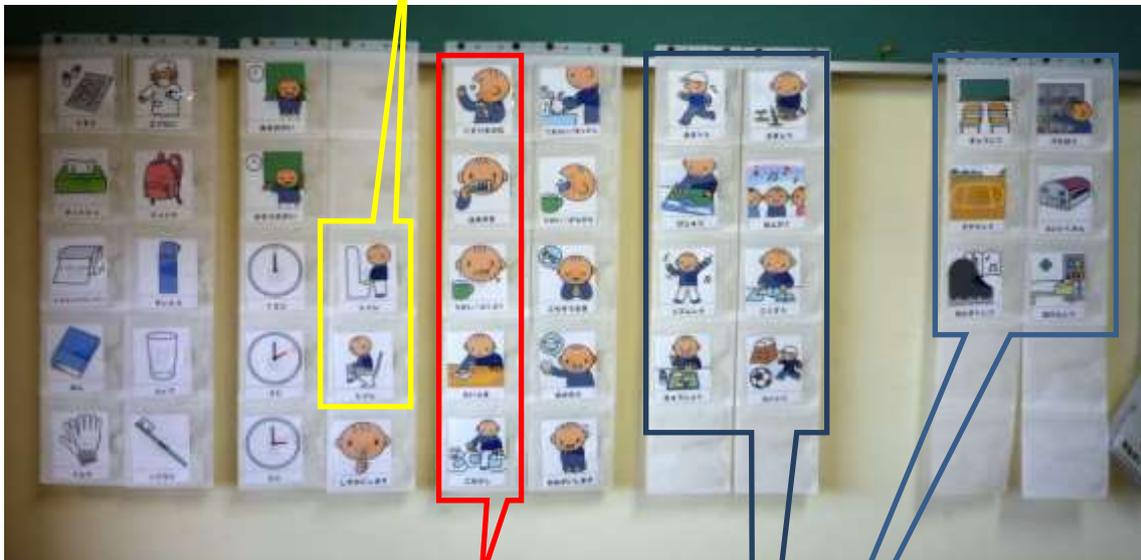
(2) 「時間における指導」以外での指導

○日常生活の指導「活動内容の確認1」

言葉での理解はある程度あるが、言葉の理解と活動の内容が一致していない面が多々あることから、絵カードを利用して活動内容（場面）と文字を見ることで、活動の理解を深められるように支援を行った。また、一連の流れで確認することで、次の行動への見通しも持ちやすくし、更に、自分が行動を起こすとき、「何をしたいのか」「どこへ行きたいのか」を伝えるツールとしても活用した。

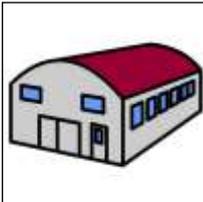
○行動の選択・表出  
トイレの場合は2種類の絵カードを用意し、これから小に行くのか大（個室）に行くのかを伝えられるようにした。

	or	
トイレ		トイレ



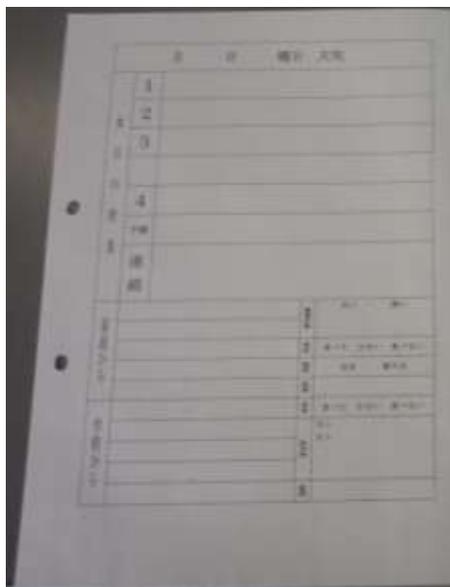
○一連の行動の確認  
服薬→歯磨き→うがい→台拭き→ゴミ出し、のように始まりから終わりまでの確認することで、手順に見通しを持って行動することができる。

○授業内容・場所の確認  
授業の主な内容をイメージできるカードと活動場所をイメージできるカードを一緒に使い、確認することにより、見通しを持ち安心して教室の移動をすることができた。

	
たいく	たいくかん

### ○日常生活の指導「活動内容の確認2」

本生徒は記憶力が良く、次の日の予定を確認することにより長期的な見通しを持ち、安心して生活できると考えた。そのための、専用シートを作成し、書き写しを行った。板書を模写する活動よりも手元に集中して取り組み、「文字に注目する」「書く」「活動内容を覚える」ということができるようになった。



実際の連絡帳



連絡帳様式の専用シート

\*実際の連絡帳と規格を同じにすることで、どこに何を書くのかが分かりやすくなっている。シートはA4版ホワイトボードを使って作ったもので、何度も書いたり消したりすることができる。更に、生徒が板書する箇所を青色で書くことで、どここの部分を書けばよいのかを分かりやすく工夫した。

## 3 成功へのポイント

### ○言葉と動作の意味理解

- ・少数枚の絵カードから始め、一つずつ時間を掛けて繰り返し使うことがカードの意味理解につながった。また、担当者間で時間における指導の指導内容を検討し、他の教育で取り組んでいる活動内容を連動させて取り組むことにより、学習効果が上がる。
- ・教師がカードを見せ、キーワードを伝え、その動作を見せることにより、シンボルと意味と動作の理解につながられる。

### ○活動への見通し

- ・時間における指導及びその他の教育活動の時間において、活動内容と場所、活動の順を示すことにより、活動に見通しを持つことに効果がある。またこのような指導を繰り返し行うことが児童の活動内容や教室移動に見通しを持つことになり、情緒の安定と活動への参加につながったといえる。

### ○コミュニケーション能力の向上

- ・カードを使ったことにより、意思が伝わり安心して生活できたことや、イライラして攻撃的になることが減ったのは、コミュニケーションの力を高めるために効果があった。

## 参考 教育支援プランB（個別の指導計画）

本人氏名	〇〇 〇〇	学校名	〇〇特別支援学校	取扱注意
学部・学年・組	高等部1年	記入者名	〇〇 〇〇	
指導方針	急な環境の変化への順応が難しく、言葉や動作で自分の気持ちや要求を伝えることが難しい。また、自分の意に沿わないと攻撃的になってしまうこともある。この状況に対し、活動に見通しが持てるように絵カード等で分かりやすく説明すると共に、適切なカードを使用できる力を身に付け、良好な人間関係を築けるよう支援を行う。また、できたときはほめることで、意欲や自信につなげていく。			
<b>指導に結びつく実態</b>				
<b>1 健康の保持</b> (日常生活面、健康面など)	排泄後の手洗いは、言葉掛けをしなくても自分から石けんでしっかり洗える。 好き嫌が多いので、少しずつでも嫌いな食べ物を食べられるようにしていく。			
<b>2 心理的な安定</b> (情緒面、状況の理解など)	自分の意に反することを要求されると、座り込みや怒り出して攻撃してくることがある。 <b>絵カード等を活用して分かりやすく繰り返し説明すると納得して気持ちの切り替えができる。</b>			
<b>3 人間関係の形成</b> (人とのかかわり、集団への参加など)	教員に甘えてくることもあるが、都合の悪いときには教員を避けるような行動をとるときもある。自分の欲求に気持ちが優先され、集団行動が困難なことがある。			
<b>4 環境の把握</b> (感覚の活用、認知面、学習面など)	日常的な生活の流れや荷物等の位置等が分かり、言葉掛けで行動できる。 文字は電車等の興味があるものや訴えたいことを黒板に書くことがある。			
<b>5 身体の動き</b> (運動・動作、作業面など)	機嫌がよいと体を前後左右に揺らす。踵を上げて歩くことが多い。			
<b>6 コミュニケーション</b> (意思の伝達、言語の形成など)	自分の意に反するときには、怒ったり座り込んだりする。オウム返しや不明瞭な言葉が多い。			
<b>7 その他</b> (性格、行動特徴、興味関心など)	自分のやりたいことを優先してしまう。			
教科・領域等	学習課題・目標	指導内容・方法（手だて）	評価	
日常生活の指導	規則正しい生活が送れるようになる	時間や行動を絵カード等で分かりやすく提示し、見通しを持って行動できるようにする。		
生活単元学習	公共の場でも落ち着いて行動できるようになる。 行事の事前学習を通じて、見通しを持って活動できるようになる。	公共の場を利用する際には、活動内容や目的をカードや写真を使って分かりやすく繰り返し説明し、見通しが持てるようにする。		
作業学習	見通しを持って集中して活動する。 友達と協力できるようになる。	活動内容を写真カード等で分かりやすく説明していく。 友達と一緒に行動で、声掛けすることで協力できたら賞賛していく。		
自立活動	コミュニケーション能力を高める。	言葉で伝えたりする場面を設定し、場面に合った言葉を表出させる。		

## <コミュニケーション>

### ⑮「自分の気持ちを書いて伝える～目と手の協応と模写に着目して～」

本事例は、言葉でのやり取りが難しく、それがもとで友達とトラブルに発展することがある児童に対し、言葉で伝わりにくい思いを文字で書いて伝えられるよう指導し、書くことへの意欲と自信が高められた事例である。

## 1 指導計画の作成の手順

### ①実態把握

事例児 O は、小学部 5 年、ダウン症の児童である。本人は明るい性格で、人が好きで積極的に関わろうとするが、過度に関わってしまう。また、それが原因で友達とトラブルになった経験から、集団での発表の場を嫌がる傾向が見られる。最近は絵本の文字を拾い読みするなど、文字への関心が高まってきた様子が見られる。

健康の保持	日常生活における生活習慣は自立しているが、周囲が気になり時間が掛かる。
心理的な安定	見通しを持って活動に参加できるが、目に入った刺激に気持ちが向いてしまうことが多く、集中できる時間が短い傾向がある。
人間関係の形成	誰とでも積極的に関わる事はできるが、相手の反応に関わらず、自分から過度に関わることが多く、トラブルに発展してしまう。相手により関わり方を替える。
環境の把握	日常的な言語指示を理解する力は身に付いているが、耳からの情報を処理する力は比較的乏しい。視覚優位であり、認知や概念形成はそれによるものが大きい。
身体の動き	首の力が弱いため姿勢保持が難しく、食事や学習のときに長時間座位を保つのが苦手である。斜視であり、耳の聞こえづらさが感じられる。構音が難しい口の形状が見られる。
コミュニケーション	言葉での表出は見られるが、伝わる相手が限られており、子音の発音や語尾が不明瞭である。マカトンサインなど模倣力が高く、ジャスチャーや視覚情報のカードを活用したやり取りができる。



友達や先生になかなか気持ちが伝わらない。一生懸命に話しているのに分かってくれないの。イライラして、つい、いたづらしてしまうんだ。

そうだね、伝わらないと困るよね。仲良くしたいのにうまくいかないね。上手に気持ちを伝えられるような方法を身に付けましょう。そして、文字が読めるようになったら、伝えたいことが書いて渡せると仲良くできるかな。



### ②指導方針の設定

児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を捉え、指導方針を立てる。

指導方針	コミュニケーションを積極的に取れる姿勢が身に付いているが、言葉で自分の思いを伝える事が難しく相手に思いが伝わりにくい。友達とけんかになったり、お節介を焼いたりしてしまうことを教員に注意される事が多い。人前で発言すると聞き返され、言い直すことになり下を向いてもじもじして、教員に背を向けてしまう様子が見られる。そのため、人と関わりたい気持ちを生かし、自信を付けられるように、文字で書いて示すことを一つの手段として身に付けてほしいと考える。
------	--

### ③指導目標の設定

苦手な言葉でのコミュニケーションを補い手段として「文字が書けるようになる」ことを目指した指導を中心に取り組むための実態把握を進めた。

幾つかの指導目標の中で優先する目標として

指導目標	<p>目標Ⅰ コミュニケーションの基礎的な力を身に付け、伝わることの成功体験を積む。</p> <p>目標Ⅱ 学習に必要な座位姿勢保持力や目と手の協応力の向上を目指す。</p>
------	---

### ④必要な項目の選定

指導目標を達成するために必要な項目を「自立活動の内容（六区分26項目）」の中から選定する

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
(3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること。	(1) 情緒の安定に関すること。 (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こと。	(2) 他者の意図や感情の理解に関すること。 (4) 集団への参加の基礎に関すること。	(2) 感覚や認知の特性への対応に関すること。 (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること。	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること。 (3) 日常生活に必要な基本動作に関すること。	(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること。 (5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。

登校	○	○	○		○	○
授業	○	○	○	○	○	○
給食	○	○			○	○
日常生活	○	○	○	○	○	○

### ⑤具体的な指導内容の設定

選定された項目を関連付け設定する

	目標Ⅰに関して	目標Ⅱに関して
自立活動の時間	教員とやり取りを通し、「伝わる」為の代替手段を探りながら個別課題に取組、成功体験を重ねていく。	姿勢保持に必要な筋力アップや、代替手段として「書く力」を身に付ける手指の巧緻性や目と手の協応、見る力を高める課題を設定する。
その他の教育活動	みんなの前で発表する場面を作り、「伝える」経験を味わわせ、自ら思いを伝えたい気持ちを膨らませていけるようにする。	日常生活や国語・算数の教科の中で、「書く」場面を多く設定し、運筆力を高めていくと共に、見て写すなどの視覚記憶力につなげる内容を設定する。

## 2 指導の実際(学習活動例)

(1) 時間における指導

①身体を取組及び小集団での取組(ゲーム等を通した SST)

- ・声を出しやすくするための筋力向上(腹筋、肺活量等)、姿勢保持の筋力アップ
- ・ゲームや友達との関わりを通して SST の要素を入れたコミュニケーションの指導



障害による筋力の弱さがある部分（下記参照）を強化する指導に効果があった。人と関わる基礎となる内容や学習上のルールも合わせて指導することができた。

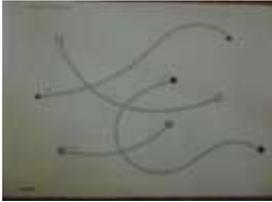
①腹筋・背筋②首及び頸椎③股関節④柔軟性⑤心肺機能⑥協同⑦ルール

・個別課題…児童の実態を正確に把握することにより、書字に絞った課題設定を行なうことができた。

②個別の自立課題

アセスメント結果に応じ下記の課題を設定した。NC:Zタイプ(4-5歳)太田:StageⅢ-1シボル期(二語文)NCプログラムと太田ステージを学期に一回取ることで、担任が把握できていない本人の未習得な部分を客観的に知る事ができた。コミュニケーションの機能を「相手を見る、聞く、話す、書いて伝える」という機能ごとに分けた指導を行うことで成長が見られた。

学習内容	指導の手立てと支援
<p>キヤスター用意 はじまりの挨拶 課題内容を示す(見通し・時間の確認)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・始まりを意識できるように、注目を促す。</li> <li>・視覚支援教材を使い、課題や終わりの見通しが持てるようにする。</li> </ul>
<p>i) 50音&amp;数字文字パズル(公文マグネット)、学研文字パズル(文字/数字の読字・発声、目と手の協応、手指の操作性、指先の力の調整、文字組合せ、名詞の習得、視知覚)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・下絵を頼りに自主課題として取り組めるようにする。</li> <li>・分からないときには、声を掛けるように伝え、できた報告を必ず行なうように指示する。</li> </ul> 
<p>ii) ①色の弁別(目と手の協応、両手の協応、手指の巧緻性・操作性、マッチング・分類、概念形成) ②ボールペン組み立て(作業課題、指の筋力、目と手の協応、構成、両手の協応、手指の巧緻性、集中力、色の理解、順序理解)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自主課題として取り組むが、周りが気になり集中できないので手元に注目するよう促し、教員は主体的な報告を待つ。</li> <li>・姿勢が悪くなるので留意し、正しく終えているか確認する。</li> </ul> 
<p>iii) 作業課題(ネジ、容器ふた閉め) (作業課題、指の筋力、目と手の協応、両手の協応、手指の巧緻性、集中力)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自主課題として取り組み、最後までしっかり締められているか確認する。</li> <li>・姿勢が悪くなるので留意し、正しく終えているか確認する。</li> </ul> 
<p>iv) 名詞の弁別・マッチング(消しゴム・日課文字) (名詞の理解・音声表出、単語・文字理解、形のマッチング、目と手の協応、手指の操作性、認知面の向上)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文字や名詞を理解できているか、言葉でのやり取りを行う。</li> <li>・音声表出から伝わった経験ができるよう、やりとりの場を多く設定し、自信を高める。</li> </ul> 
<p>v) アンパンマン言葉図鑑・生活カード (用途理解、言葉理解・表出、聴覚・音声模倣、語彙の習得、操作性)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・玩具を操作しながら、クイズ形式で楽しいやり取りをすることで認知力を高める。</li> <li>・玩具のキャラクターの声に耳を傾け、言葉でも答えるよう促す。</li> </ul> 

<p>vi) 数概念(数唱、数理解・概念形成、数の合成、容量、記銘、認知面の向上)</p>	<p>・数概念の学習では、教員と一緒に操作したり、声に出して数えたりできるようにする。 ・視覚優位なので勝手に操作させないようにする。</p> 
<p>vii) 名詞(物の名前)・文カード等・プリント学習、書字・読字(絵の理解、単語・文字の理解、名詞理解、概念形成、目と手の協応、マッチング、文字なぞり、目と手の協応、手指の操作性、指先の力の調整、模写、始点と終点の理解〈線の連続〉、視覚情報処理力)</p>	<p>・書くことを中心にカードを使い自主課題で取り組めるように環境を整える。 ・姿勢を正し、しっかりペンを握り、書き順を意識して書くように言葉掛け、教員が注視していく。</p>  
<p>終わりの挨拶 キャスター片付け</p>	<p>・終わりを意識できるように、注目を促す。 ・自分で片付けるよう言葉掛けし、できたことをほめ、達成感を与える。</p>

### ・「国語・算数」での指導

教科別の指導「国語・算数」で、計画的に指導した。

- ・ 1学期…ひらがな50音の文字、それらの文字を頭文字とした名詞の習得、書字練習。
- ・ 2学期…模写に取り組み、1学期で習得した名詞を丁寧に復習した。  
本人の分かる名詞、書いて示したい気持ちを書くところを通して、意欲を高められた。
- ・ 3学期…「見て書くこと」から、「聞いて記憶し書く、答える」の内容の学習に取り組めた。

## 3 成功へのポイント

- ・ ポイントを絞りねらいを設定することで、自立活動の個別課題と「国語・算数」と関連した取組を進めやすい。
- ・ 教科別の指導で「できなかったこと」や「もう少し時間を掛ければ習得できる」課題を個別課題で取り上げることにより、成功体験の積み重ね、付けた力の定着につながる。また、「書く力」を身に付けるための細かい目標設定、評価を行い指導することで効果が上がる。

## 参考 教育支援プランB（個別の指導計画）

本人氏名	〇〇 〇〇	学校名	〇〇特別支援学校	<b>取扱注意</b>
学部・学年・組	小学部5年	記入者名	〇〇 〇〇	
指導方針	コミュニケーションを積極的に取れる姿勢が身に付いているが、言葉で自分の思いを伝える事が難しく相手に思いが伝わりにくい。友達とけんかになったり、お節介を焼いたりしてしまうことを教員に注意される事が多い。人前で発言すると聞き返され、言い直すことになり下を向いてもじもじして、教員に背を向けてしまう様子が見られる。そのため、人と関わりたい気持ちを生かし、自信を付けられるように、文字で書いて示すことを一つの手段として身に付けてほしいと考える。			
<b>指導に結びつく実態</b>				
<b>1 健康の保持</b> (日常生活面、健康面など)	・衣服の着脱、食事、排泄等はほぼ自立しているが他に興味のあることがあると取組に時間がかかるので、環境を整えるなどの配慮が必要である。			
<b>2 心理的な安定</b> (情緒面、状況の理解など)	・今何をやるべきかよく分かっているが、教員の気を惹くためにわざと違うことをやろうとすることがある。しかし、今やるべき事を伝えると、行動に移せることができるようになってきた。			
<b>3 人間関係の形成</b> (人とのかわり、集団への参加など)	・集団活動では、大人や友達と積極的に自ら関わりを持ち、楽しむことができる。 ・友達と遊ぶことが好きであり、自分から積極的に声を掛けられる。 ・人の世話を焼きたい気持ちが高まり、行動を抑えられないことがある。			
<b>4 環境の把握</b> (感覚の活用、認知面、学習面など)	・日常的な言葉での指示はほぼ理解できる。模倣する力が高い。 ・ひらがなへの興味が増し、自分の名前以外も分かる字が増えた。ひらがなのなぞり書きや簡単な文字の模写ができる。 ・数唱は50まで正しく言え、数を数えるのは30ぐらいまでである。数の概念は「5」までは習得している。 ・絵本が大好きで、絵本の中のイメージを楽しむことができ、「ごっこ遊び」も楽しめる。			
<b>5 身体の動き</b> (運動・動作、作業面など)	・簡単な身体模倣ができ、教員と一緒に準備運動を行うことができる。 ・ハサミで上手に紙を切ることができる、始めの場所を意識できる。指先を器用に使うことができ、蝶結びもできる。鉛筆を正しく持ち書く事ができるが、書く際の目と書く物との距離感を取りながら長く正しい書く姿勢長く保つことは難しい。 ・食事姿勢が保持できず、器を持つこと等言葉掛けが必要である。箸は上手に使える。			
<b>6 コミュニケーション</b> (意思の伝達、言語の形成など)	・一語文やサインで自分の気持ちを伝えることができる。理解できる語彙が増え、言葉で伝えようとする事が多くなってきた。耳の手術後発音が少しずつ明瞭になった。			
<b>7 その他</b> (性格、行動特徴、興味関心など)	・人懐っこく誰からもよく声を掛けられる。負けず嫌いである。相手により行動を変えるなど人の動きをよく見ている。			
教科・領域等	学習課題・目標	指導内容・方法（手立て）		評価
自立活動	・学習に向う姿勢保持の力を付ける。 ・個別課題を通して、教員と楽しくやり取りを重ねながらできることを増やしていく。	①小集団：身体のケア →身体作りや運動機能の向上を図る ②個別学習 →教員とのやり取りを通して、成功体験を重ね、達成感から自信や意欲を育てる ③言語指導		

<p>国語・算数</p>	<p><b>新幹線グループ</b>          ・日常生活に必要な物の名前や文字を読む、書く力を付ける。</p> <p>・日常生活に必要な数概念の幅を広げ、簡単な計算に興味を持つ。</p>	<p>①国語          ・ひらがな・カタカナ・漢字等          ・名詞、言葉(弁別・分類)          ・書く学習(文字なぞり・模写)          ・2～3語文、助詞          →身近な物の名前を知ることによって語彙を増やし、分かった名詞を模写することで目や手の協応動作を養う。文字や言葉の習得を増やすことで言葉の表出と活用の幅を広げる。</p> <p>②算数          ・数概念(3～10)          ・数唱・計数・記数          ・比較・時計・合成          →具体物を操作することで分かりやすく数の合成を示し、計算に触れさせる。概念形成をできた事の積み重ねから2桁へ広げていけるように育てて行く。</p> <p>③記銘・処理(協応)          ・読み聞かせ(聞く)          ・タブレット端末操作          →電子機器を使い楽しく学習し、大型テレビを通して目や耳から瞬時に情報を得る体験を通し、記銘や聴知覚を刺激しやりたい気持ちを膨らませ学習に向う意欲を高める。</p>	
--------------	---	--	--

## VII 資料

# 知的障害のある児童生徒の自立活動の指導に関する調査

## ＜特別支援学校＞

学部で実施されている自立活動の指導についてご回答ください。

### 学部

回答の学部は、何学部ですか。あてはまるもの1つに○をつけてください。

[ 1 ( ) 小学部    2 ( ) 中学部    3 ( ) 高等部 ]

## I 教育課程の位置付けについて

### ＜自立活動の教育課程上の位置付け＞

問1 自立活動の授業時間を特設し、日課表に位置付けて指導していますか（時間における指導を行っていますか）。あてはまるもの1つに○をつけてください。

- 1 ( ) 日課表に位置付けている
- 2 ( ) 日課表に位置付けていない
- 3 ( ) その他 [ ]

問2 自立活動の指導は、どのような指導の形態で実施していますか。あてはまるもの全てに○をつけてください。

- 1 ( ) 時間における指導を行っている
- 2 ( ) 領域・教科を合わせた指導の中で自立活動の指導を行っている
- 3 ( ) 各教科等の指導の中で自立活動の指導を行っている
- 3 ( ) 教育活動全体を通じて自立活動の指導を行っている
- 4 ( ) その他 [ ]

### ＜「自立活動の時間における指導」の位置付け＞

（問3～5は、問1で1と回答した場合のみお答えください）

問3 自立活動の時間における指導は、誰を対象に行っていますか。あてはまるもの1つに○をつけてください。

- 1 ( ) 在籍する全ての児童生徒を対象に行っている
- 2 ( ) 在籍する児童生徒の一部を対象に行っている
- 3 ( ) その他 [ ]

問4 自立活動の時間における指導は、週に何回実施していますか。また、1回の実施時間、1週間の総時間をお書きください

週（ ）回 1回当たり（ ）分 週（ ）分

問5 自立活動の時間における指導は、どのような授業形態で行っていますか。あてはまるもの1つに○をつけてください。

1（ ）個別指導のみ

2（ ）集団による指導のみ

3（ ）個別指導と集団指導を組み合わせで行っている

4（ ）その他 [ ]

**(問6～7は、問5で2、3又は4と回答した場合のみお答えください)**

問6 自立活動の時間における指導において「集団による一斉指導」は、どのように指導計画を作成していますか。

1（ ）集団指導を前提に指導計画を作成している

2（ ）個別の指導計画に基づいて集団を編成し、指導計画を作成している

3（ ）その他 [ ]

問7 自立活動の時間における指導において「集団による一斉指導」は、どのように集団を編成していますか。(例)「学級を小グループに分けて」「複数の学級を組み合わせで」

[ ]

## Ⅱ 自立活動の専任について

問8 本年度、校内に自立活動の専任が担任外で配置されていますか。また配置されている場合は人数をお答えください。

1（ ）学部付きの専任が配置されている

2（ ）全校で専任が配置されている

3（ ）専任は配置されていない

→「はい」の場合の配置人数（ ）人

**問9** 自立活動の専任の役割は何ですか。当てはまるものに○をつけてください。(複数選択可)

- 1 ( ) 抽出による自立活動の指導
- 2 ( ) 学級、学部の自立活動の時間における指導
- 3 ( ) 教職員の自立活動の指導に関する相談
- 4 ( ) 自立活動の研修会の企画・運営
- 5 ( ) その他 [ ]

### Ⅲ 指導計画の作成と評価について

回答する学部で行っている指導計画の作成と評価について回答してください。

**問10** 教育支援プランBは、通知表（あゆみ）と兼ねていますか。あてはまるもの1つに○をつけてください。

- 1 ( ) 通知表と兼ねている
- 2 ( ) 通知表は別に作成している
- 3 ( ) 通知表は作成していない
- 4 ( ) その他 [ ]

**問11** 教育支援プランBの計画と評価は、どの時期に作成していますか。あてはまるもの1つに○をつけてください。

- 1 ( ) 学期当初に「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」を作成し、学期末に「評価」を記述する。
- 2 ( ) 学期末に「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」「評価」を記述する。
- 3 ( ) その他 [ ]

**問12** 教育支援プランBは、保護者にいつ示していますか。あてはまるもの1つに○をつけてください。

- 1 ( ) 学期当初に「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」を示し、学期末に「評価」を示す。
- 2 ( ) 学期末に「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」「評価」を示す。
- 3 ( ) その他 [ ]

**問13** 各授業の指導計画（シラバス）は、保護者に示していますか。あてはまるもの全てに○をつけてください。

- 1 ( ) 学期当初に予定している各授業の目標や内容、題材等の計画の一覧を示している
- 2 ( ) 学期末に実施した各授業の目標や内容、題材等の一覧を示している
- 3 ( ) 学級通信や連絡帳等を通じて、授業の計画を示している
- 4 ( ) 教育支援プランBで各授業の目標・内容、題材等を示している
- 5 ( ) 特に示さない
- 6 ( ) その他

(問 14～15 は、問 1 で 1 と回答した場合のみお答えください。)

問 14 自立活動の時間における指導の計画立案は、どのように行っていますか。あてはまるもの 1 つに ○をつけてください。また、その手続きについて具体的にお書きください。

- 1 ( ) 当該児童生徒の指導を主に担当する教員が計画を立てる
- 2 ( ) 会議を持ち、複数の教員で協議して計画を立案する
- 3 ( ) その他 [ ]

問 15 自立活動の時間における指導の評価は、どのように行っていますか。あてはまるもの 1 つに ○をつけてください。また、その手続きについて具体的にお書きください。

- 1 ( ) 当該児童生徒の指導を主に担当する教員が評価を行う
- 2 ( ) 評価会などを行い、複数の教員で協議して評価を行う
- 3 ( ) その他 [ ]

#### IV 自立活動の指導上の課題

問 16 自立活動の指導を行うにあたっての課題は何ですか。特にあてはまるもの 3 つ以内で選び、○をつけてください。また、具体的な内容についてお書きください。

- 1 ( ) 自立活動の指導について保護者の理解が得られない
- 2 ( ) 何を指導してよいか分からない
- 3 ( ) 児童生徒個々に対して十分な指導時間が取れない
- 4 ( ) 児童生徒の個々の課題に応じた指導ができない
- 5 ( ) 指導場所がない
- 6 ( ) 集団指導のため、児童生徒個々の課題に合っていない
- 7 ( ) 個別の指導計画が適切に作成できていない
- 8 ( ) 教育活動全体を通じて指導を行っているが、具体的な成果が何か明確でない
- 9 ( ) 指導体制が作れない
- 10 ( ) 特にない
- 11 ( ) その他 [ ]

具体的な内容

御回答ありがとうございました。最後に記入漏れがないかお確かめください。

# 知的障害のある児童生徒の自立活動の指導に関する調査

## ＜特別支援学級＞

### I 回答される先生ご自身について

問1 現在、勤務している学校種に○をつけてください。

[ 1 ( ) 小学校      2 ( ) 中学校 ]

問2 担任している学級に○をつけてください。

[ 1 ( ) 知的障害特別支援学級      2 ( ) 自閉症・情緒障害特別支援学級 ]

問3 教職経験年数（臨任期間を含む）は、何年ですか。年数を（ ）の中に記入してください。  
（本年度初めて教職に就かれた方は、「1年」としてください。端数は切り上げてください）

(H26. 3. 31 現在)

( ) 年

問4 教職経験年数のうち、特別支援学級、通級指導教室、特別支援学校に携わった年数は何年ですか。  
それぞれの経験年数を（ ）の中に記入してください。

（本年度初めて携わった方は「1年」、ない場合は空欄にせずに「0年」としてください）

(H26. 3. 31 現在)

[ 特別支援学級：( ) 年      通級指導教室：( ) 年      特別支援学校：( ) 年 ]

問5 あなたの年齢を次の中から選び、当てはまるもの1つに○をつけてください（H26. 3. 31 現在）。

[ ( ) 20歳代、( ) 30歳代、( ) 40歳代、( ) 50歳代、( ) 60歳代 ]

### II 特別支援学級について

問6 本年度、学校には特別支援学級は何学級設置されていますか。学級数とその内訳をお答えください。

合計 ( ) 学級… [内訳：知的障害学級 ( )、自閉症・情緒障害学級 ( )、その他 ( )]

問7 本年度、特別支援学級に配置されている教職員は、何名ですか。人数とその内訳をお答えください（知的障害特別支援学級以外も含めて合計数を出してください）。

合計 ( ) 人… [内訳：担任・副担任 ( ) 人、支援員 ( ) 人、その他 ( ) 人]

### Ⅲ 教育課程の位置付けについて

回答される先生が担任する特別支援学級の自立活動の指導についてお尋ねします。

#### <自立活動の指導の位置付け>

**問 8** 自立活動の指導を行っていますか。該当するものに○をつけてください。

(自立活動の指導には、「時間における指導」「領域・教科を合わせた指導」「教育活動全体を通じた指導」の3つの指導形態が考えられますが、そのいずれかを行っている場合は、「行っている」とします)

- 1 ( ) 行っている 【問9へ進んでください】
- 2 ( ) 行っていない 【問16へ進んでください】

**問 9** 自立活動の授業時間を特設し、日課表に位置付けて指導していますか(時間における指導を行っていますか)。あてはまるもの1つに○をつけてください。

- 1 ( ) 日課表に位置付けている
- 2 ( ) 日課表に位置付けていない
- 3 ( ) その他 [ ]

**問 10** 自立活動の指導は、どのような授業形態で実施していますか。あてはまるもの全てに○をつけてください。

- 1 ( ) 自立活動の時間における指導を行っている
- 2 ( ) 領域・教科を合わせた指導の中で自立活動の指導を行っている
- 3 ( ) 教育活動全体を通じて自立活動の指導を行っている
- 4 ( ) その他 [ ]

#### <「自立活動の時間における指導」の位置付け>

(問11～13は、問9で1と回答された方のみお答えください)

**問 11** 自立活動の時間における指導は、誰を対象に行っていますか。あてはまるもの1つに○をつけてください。

- 1 ( ) 学級に在籍する全ての児童生徒を対象に行っている
- 2 ( ) 学級に在籍する児童生徒の一部を対象に行っている
- 3 ( ) その他 [ ]

**問 12** 自立活動の時間における指導は、週に何時間実施していますか。( )の中に単位時間数をお書きください(1単位時間は、小学校では45分、中学校では50分とします)。

週当たり ( ) 単位時間

問 13 自立活動の時間における指導は、どのような授業形態で行っていますか。あてはまるもの1つに○をつけてください。

- 1 ( ) 個別指導のみ
- 2 ( ) 集団による一斉指導のみ
- 3 ( ) 個別指導と集団による一斉指導を組み合わせて行っている
- 4 ( ) その他 [ ]

(問 14~15 は、問 13 で 2、3 又は 4 と回答した方のみお答えください)

問 14 自立活動の時間における指導において「集団による一斉指導」は、どのように指導計画を作成していますか。

- 1 ( ) 集団指導を前提に指導計画を作成している
- 2 ( ) 個別の指導計画に基づいて集団を編成し、指導計画を作成している
- 3 ( ) その他 [ ]

問 15 自立活動の時間における指導において「集団による一斉指導」は、どのように集団を編成していますか。(例)「学級を小グループに分けて」「複数の学級を組み合わせる」

[ ]

## IV 指導計画の作成と評価について

回答する学級で行っている指導計画の作成と評価について回答してください。

問 16 教育支援プランBは、作成していますか。あてはまるもの1つに○をつけてください。

- 1 ( ) 学級に在籍する全ての児童生徒を対象に作成している
- 2 ( ) 学級に在籍する一部の児童生徒を対象に作成している
- 3 ( ) 作成していない
- 4 ( ) その他 [ ]

(問 17~18 は、問 16 で 1 又は 2 と回答した方のみお答えください。)

問 17 教育支援プランBの計画と評価は、どの時期に作成していますか。あてはまるもの1つに○をつけてください。

- 1 ( ) 学期当初に「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」を作成し、学期末に「評価」を記述する。
- 2 ( ) 学期末に「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」「評価」を記述する。
- 3 ( ) その他 [ ]

**問 18** 教育支援プランBは、保護者にいつ示していますか。あてはまるもの1つに○をつけてください。

- 1 ( ) 学期当初に「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」を示し、学期末に「評価」を示す。
- 2 ( ) 学期末に「学習課題・目標」「指導内容・方法・手だて」「評価」を示す。
- 3 ( ) その他 [ ]

**問 19** 各授業の指導計画（シラバス）は、保護者に示していますか。あてはまるもの全てに○をつけてください。

- 1 ( ) 学期当初に予定している各授業の目標や内容、題材等の計画の一覧を示している
- 2 ( ) 学期末に実施した各授業の目標や内容、題材等の一覧を示している
- 3 ( ) 学級通信や連絡帳等を通じて、授業の計画を示している
- 4 ( ) 教育支援プランBで各授業の目標・内容、題材等を示している
- 5 ( ) 特に示さない
- 6 ( ) その他

**(問 20～21 は、問9で1と回答した方のみお答えください。)**

**問 20** 自立活動の時間における指導の計画立案は、どのように行っていますか。あてはまるもの1つに○をつけてください。また、その手続きについて具体的にお書きください。

- 1 ( ) 当該児童生徒の指導を主に担当する教員が計画を立てる
- 2 ( ) 会議を持ち、複数の教員で協議して計画を立案する
- 3 ( ) その他 [ ]

**問 21** 自立活動の時間における指導の評価は、どのように行っていますか。あてはまるもの1つに○をつけてください。また、その手続きについて具体的にお書きください。

- 1 ( ) 当該児童生徒の指導を主に担当する教員が評価を行う
- 2 ( ) 評価会などを行い、複数の教員で協議して評価を行う
- 3 ( ) その他 [ ]

## V 自立活動の指導に対する考え方について

問 22 自立活動の時間における指導を行うに当たって、先生ご自身がより専門性を高めたいと感じている力量は何ですか。次の中から3つ以内で選び、( )に○をつけてください。また、具体的な内容についてお書きください。

- 1 ( ) 自立活動の理解を深めること
- 2 ( ) 適切な実態把握をすること
- 3 ( ) 児童生徒の教育的ニーズを見極めること
- 4 ( ) 具体的な指導目標を設定すること
- 5 ( ) 具体的な指導内容を設定すること
- 6 ( ) 教材や教具を作成したり活用したりすること
- 7 ( ) 適切な評価をすること
- 8 ( ) 他の教科・領域と密接な関連を持たせること
- 9 ( ) 保護者に十分な説明責任を果たすこと
- 10 ( ) 特になし
- 11 ( ) その他 [ ]

問 23 自立活動の指導を行うにあたって課題は何ですか。特にあてはまるもの3つ以内で選んで○をつけてください。また、具体的な内容についてお書きください。

- 1 ( ) 自立活動の指導について保護者の理解が得られない
- 2 ( ) 何を指導してよいか分からない
- 3 ( ) 児童生徒個々に対して十分な指導時間が取れない
- 4 ( ) 児童生徒の個々の課題に応じた指導ができない
- 5 ( ) 指導場所がない
- 6 ( ) 集団指導のため、児童生徒個々の課題に合っていない
- 7 ( ) どのように個別の指導計画を作成してよいか分からない
- 8 ( ) 教育活動全体を通じて指導を行っているが、具体的な成果が何か分からない
- 9 ( ) 指導体制が作れない
- 10 ( ) 特になし
- 11 ( ) その他 [ ]

具体的な内容

御回答ありがとうございました。最後に記入漏れがないかお確かめください。

# 研究協力委員

(職名は平成26年3月末日現在)

## 【研究協力委員】

(スーパーバイザー)

玉木 宗久 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所企画部主任研究員

(委員長)

藤村英一郎 大宮北特別支援学校長

(副委員長)

赤間 茂 行田特別支援学校教頭

(委員)

佐野 貴仁 教育局県立学校部特別支援教育課主任指導主事

神田 佳明 教育局県立学校部特別支援教育課指導主事

安藤 咲恵 伊奈町立小針小学校教諭

法月 正江 毛呂山町立毛呂山小学校教諭

大澤 和美 熊谷市立熊谷南小学校教諭

矢島 栄子 川口市立青木中学校教諭

佐藤 久子 春日部市立東中学校教諭

土屋 絢子 川越特別支援学校教諭

伊賀 北斗 三郷特別支援学校教諭

なお、県立総合教育センターにおいては、次の者が研究に当たった。

小池 浩次 県立総合教育センター主任指導主事

高橋 雄一 県立総合教育センター指導主事兼所員

多田 明彦 県立総合教育センター指導主事兼所員

西 聡 県立総合教育センター指導主事兼所員



平成25年度調査研究報告書 第371号

特別支援学校及び特別支援学級における  
知的障害のある児童生徒の自立活動に関する調査研究Ⅱ

埼玉県立総合教育センター  
特別支援教育担当