

平成22年度 長期研修生

研究報告書

平成23年3月 山形県教育センター



は し が き

長期研修は、当教育センターの重要な研修事業であり、教員としての資質や実践的な指導力向上を図り、「信頼され、尊敬される教員」を育成することを目的としております。

平成18年12月に公布された新しい教育基本法の理念を踏まえた新学習指導要領では、変化の激しいこれからの社会を生きるために、知・徳・体のバランスのとれた力の育成がますます重視されています。いよいよこの4月から、小学校・特別支援学校小学部で新学習指導要領が全面实施され、段階的にすべての校種で新学習指導要領に移行していきます。

本県においては、平成17年度から第5次教育振興計画に基づき、「知・徳・体が調和し、『いのち』輝く人間の育成」をめざした取組みを進めております。しかし、社会環境の変化にともなう教育を取り巻く情勢は大きく変化しており、各学校で抱える課題も複雑化・多様化しています。そのため、この3月に、中間見直しの答申がなされました。見直し計画を推進するための重点施策の内容として、「いのちの教育」の充実・深化、社会の変化に対応する能力の育成、そしてこれら二つの基盤として「教師と子どもが向き合う教育の推進」があります。

本年度は、小学校2名、特別支援学校2名の教員が長期研修に取り組みました。それぞれの研究分野は「教育相談」と「特別支援教育」であり、まさに「教師と子どもが向き合う教育」の分野でありました。

今後、研修生が各自の研究の成果と課題をしっかりと確認し、学校さらには地域の児童生徒に、研修の成果を還元していただくことを期待します。

本研究報告書は、研修生の真摯な取組みによる成果の一端をまとめたものです。研修生自身の今後の教育活動に役立つことはもちろん、本県教育の充実発展にも寄与することを祈念しております。御高覧いただき、御感想をお寄せいただければ幸いです。

最後になりましたが、これまでの研修に対し、温かい御配慮と懇切丁寧な御指導をいただきました関係各位に厚くお礼申し上げます。

平成23年3月

山形県教育センター
所長 兼 子 健 三 郎

目 次

(3か月研修)

- 1 教育相談体制の一員としての教務主任の在り方について
ー不登校未然防止の視点からの教育課程の見直しを通してー

高畠町立和田小学校 教諭 高橋 正昭

(6か月研修)

- 1 自閉症児が自ら行動する力を育てるための支援について
ー視覚的な支援を考慮したクッキーづくりの単元を通してー

県立村山特別支援学校楯岡校 教諭 柴田 和彦

- 2 重度・重複障がい児のコミュニケーション力を育むかかわり方の研究
ー授業におけるやりとり場面の考察を通してー

県立山形養護学校 教諭 青藤 心子

(12か月研修)

- 1 言語通級指導教室における構音指導の在り方研究

東根市立東根中部小学校 教諭 後藤 修

(3か月研修)

- 1 教育相談体制の一員としての教務主任の在り方について
ー不登校未然防止の視点からの教育課程の見直しを通してー

高畠町立和田小学校

教諭 高橋 正昭

教育相談体制の一員としての教務主任の在り方について

－不登校未然防止の視点からの教育課程の見直しを通して－

高島町立和田小学校 教諭 高 橋 正 昭

本研究の目的は、不登校未然防止の視点を持って、年間行事計画やそれに伴う月日程・週時程・日課表等、教育課程を弾力的に見直す取組を通して、不登校の課題に取り組む教育相談体制の一員としての教務主任の在り方について明らかにすることである。調査研究では、訪問校において教務主任の執務を調査し、教育相談体制における教務主任の役割や、不登校の課題に取り組む教務主任の在り方について考察した。実践研究では、所属校において、昨年度の欠席及び保健室への来室状況の分析を行うことで、ある程度児童の実態を把握することができることが分かった。また、その実態に合わせて、不登校未然防止の視点からの見直しの工夫を加えた年間行事計画試案を作成し、さらに8月の第1週の取組について週時程と日課表を作成し全職員に提案した。その結果、教務主任が児童の実態に合わせて、不登校未然防止の視点を持って教育課程を編成し提案することが、全職員で不登校の課題に取り組むきっかけになりうることが分かった。この2つの研究から、教務主任による不登校未然防止の視点からの教育課程編成の重要性が浮かび上がってきた。

キーワード：開発的援助・予防的援助 教育相談体制 情報の共有化 教育課程 見直し

I はじめに

1 主題設定の理由

平成15年に文部科学省から出された「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」によると、不登校は特定の子どもに特有の問題があることによって起こるのではなく、どの子どもにも起こりうることであり、また、不登校の要因や背景は多様化しているものの、義務教育段階の児童生徒に対して、教育の果たすべき役割は大きいこと、現在の取組には改善の余地があることに着目し、特に教育関係者が取り組む事柄について示されている。この中で、学校における不登校の取組については、ややもすると児童生徒が不登校になってからの事後的な対応への偏りがあつたのではないかと指摘がある。また、校内の指導・支援体制については、現実的には、不登校児童生徒への対応を学級担任に任せがちで、学校全体での組織的かつ具体的な対応が十分に行われていないのではないかと指摘もある。そこで学校は、児童生徒が不登校にならない、児童生徒にとって魅力ある学校づくりを主体的に目指すことが

重要であると明示されている。すなわち、すべての児童生徒にとって、学校を安心感・充実感の得られるいきいきとした活動の場とし、不登校の傾向が見え始めた児童生徒に対しても、不登校状態になることを抑止できる学校であることを目指すことが重要であるとしている。また、校内の体制においても、十分に情報共有等の取組を行い、個々の教員を援助するような校内サポートチームや、柔軟な対応ができる体制づくりが有効であるとされている。

これを受けて、教務主任として改めて不登校の課題に対する取組を考えたとき、確かに学校においては、児童生徒が不登校傾向を示してから対応になりがちで、すべての児童を対象として不登校にならないような具体的な取組が不足しがちであると感じている。また、教育相談体制は確立しているものの、組織的に機能しているか考えると、教育相談体制の中での教務主任の役割があまり明確になっておらず、効果的な援助につながっていないのではないかと感じている。

そこで、まずは教育相談体制における教務主任の役割を明確化し、それらを遂行するこ

とで、不登校児童生徒に対する組織的かつ効果的な援助ができるのではないかと考えた。その上で、教務主任の重要な役割の一つである教育課程を編成する際に、年間行事計画の流れから、児童生徒の安心感・充実感とは相反するような不安や不満、疲れ、ストレスといった不登校へのきっかけとなる要素を予測し改善することで、不登校への未然防止ができるのか考えた。また、年間行事に合わせ、行事を運営するための月日程、週時程、日課表を組む際も、児童の状況や実態に合わせて弾力的に編成し提案していくことで、児童が不登校にならないような取組を学校全体で実践できるのではないかと考えた。

そこから、不登校未然防止の視点を持って、年間行事計画やそれに伴う月日程・週時程・日課表等、教育課程を弾力的に見直す取組を通して、不登校の課題に取り組む教育相談体制内の一員としての教務主任の在り方について考察したいと思い主題を設定した。

2 研究のねらい

- (1) 児童生徒の状況や実態を把握し、不登校のきっかけを予測しながら教育課程を見直すことを通して、不登校未然防止につながる効果的な援助の方法を探る。
- (2) 教務主任の職務についての調査から、教育相談体制における教務主任の役割を明確にし、不登校の課題について積極的に取り組む教務主任の在り方を探る。

II 研究の内容

1 研究の仮説

- (1) 教務主任が、児童生徒や教職員の実態を把握しながら、学校行事や取組の流れと児童生徒の欠席や保健室への来室状況等のデータをもとに、学校生活の中での不登校のきっかけを予測することで、不登校未然防止につながる予防的・開発的援助ができるであろう。
- (2) 教育相談体制において、教務主任が積極的に情報収集や連絡・調整・報告の役割を果たすとともに、不登校未然防止の視点から教育課程を見直し提案するこ

とで、全職員が共通認識を持って実践することができるだろう。

2 研究方法

(1) 基礎研究

不登校の課題に対する組織的かつ効果的な援助の方法を明らかにする。

- ① 不登校未然防止のための開発的、予防的援助に関する文献研究
- ② 教育相談体制の一員としての教務主任の役割についての文献研究

(2) 調査研究

不登校の課題に取り組む教務主任の職務について調査し、児童生徒の実態把握や援助する実践力を高める。

- ① 教務主任による不登校未然防止のための児童生徒の状況や実態把握の方法と視点について
- ② 不登校の課題に取り組む教務主任の職務について
- ③ 教育相談体制における教務主任の役割について

(3) 実践研究

児童の実態を把握し、不登校未然防止の視点から、年間行事計画を見直し、それに伴う月日程・週時程・日課表等教育課程について弾力的な編成を図る。

- ① 欠席及び保健室への来室状況から、児童生徒の不安や不満、疲れやストレスを予測し、不登校未然防止の視点から年間行事計画の流れを見直す。(調査、分析、考察)
- ② 見直しの工夫を加えた年間行事計画の試案を作成し、協力校の教育相談委員会より評価を受ける。(評価、改善)
- ③ 見直した行事の一つについて、月日程・週時程・日課表の試案を作成し、実践化についての提案を、協力校の全職員より評価を受ける。(実践、評価、改善)

3 研究の実践

(1) 基礎研究

- ① 不登校未然防止のための開発的援助

助・予防的援助の意義とその有効性
「学校心理学」石隈(1999)は、教育相談には3段階の援助サービスがあるとしている。すなわち、すべての児童生徒に対する一次的援助サービスと、一部の児童生徒に対する二次的援助サービス、特定の子どもに対する三次的援助サービスである。

これを不登校の課題にあてはめると、山口、石隈(2005)は、一次的援助サービスは、すべての児童生徒に対して、不登校とにならないようにするための開発的援助や予防的援助にあたる。二次的援助サービスは、早期発見、早期対応を旨とし、登校渋りや欠席が目立つ児童生徒を援助していくような予防的援助にあたる。三次的援助サービスは、欠席が続く児童生徒に対して、個別的教育計画に基づいてチームで援助をする等、特別な援助を行う治癒的援助にあたる。

石隈(1999)によると、開発的援助とは、学習意欲を高めたり、友人との人間関係を促進したりする等、児童生徒が学校生活を送るうえで必要な力を開発するために、積極的に援助することである。この開発的援助は、学校全体での取組が重要で、そのためには、開発的援助について学校の管理職と教職員が理解し、援助サービスが授業計画に生かされること、年間行事計画に盛り込まれることが必要であるとされる。

予防的援助とは、登校渋りや欠席が目立ってきた児童生徒が不登校状態にならないようにするための援助である。すなわち、児童生徒の態度や表情から学校への適応の面で何らかのつまづきがあることを早期に発見し、早期に対応することが大切になってくる。具体的な対応としては学習意欲の維持を援助する、そして児童生徒の自尊感情を傷つけないように配慮するなどの援助が必要であるとされる。

また、不登校の取組において栗原(2010)は、3つの援助サービスは同

時に行われなければならないとし、三次的援助サービスの対象となる不登校児童生徒ができるだけ出ないようにするためには、特に開発的援助・予防的援助が重要であると指摘している。

そこから、学校全体で不登校の未然防止に取り組むためには、これから起こりうるだろう課題を乗り越えられるように能力を高めたり成長を促したりする開発的援助とこれから起こりうる課題に対しての対処としての予防的援助を計画的に行うことが効果的な援助であると考えられる。

② 教育相談体制における教務主任の役割について

教育相談体制における教務主任の役割について『教育相談基礎の基礎』嶋崎(2001)は、学校教育相談に関する教務主任の役割は、管理職や各分掌との連携を密にしながら、教育課程を念頭に教育相談担当者が立案した教育相談の全体計画・年間計画、相談旬間、進路相談、健康相談等の日程・場所・担当者の調整を行うことであるとしている。また、様々な教育相談活動の企画・運営は教務主任が中心となって、教育相談担当者と各分掌の責任者との三者で協力して進める必要があると述べている。

教育相談体制における教務主任の役割について考えたとき、上記のような役割は十分理解できるが、不登校の課題に取り組む際には、より具体的で明確な取組内容や教職員との連携の仕方、児童生徒の状況把握の方法や関わり方についても知る必要があると感じた。

(2) 調査研究

教務主任の職務について調査し、教育相談体制における教務主任の役割を明確にし、不登校の課題について積極的に取り組む教務主任の在り方を探る。

① 研究のねらい

ア 研究協力校の組織及び教育相談体制内の教務主任の役割について明らかにする。

イ 不登校未然防止のための児童生徒の実態把握の方法と視点について明らかにする。

ウ 不登校未然防止を意識した教育課程編成の工夫について知る。

② 研究協力校

山形市立滝山小学校
山形市立南沼原小学校

③ 研究の内容

ア 教育相談体制内の構成及び教務主任の役割について

(7) 不登校の課題に取り組む組織と構成員

・滝山小学校

組織名：児童支援委員会

構成員：校長、教頭、主幹教諭、教務主任、副教務2名（内1名 生徒指導主任）、教育相談主任、養護教諭、該当児童担任および学年主任

・南沼原小学校

組織名：特別支援委員会

構成員：校長、教頭、主幹教諭、教務主任、コーディネーター、養護教諭、生徒指導主任、特別支援部部長、特別支援学級主任、教育相談、就学指導、支援員、該当児童担任および学年主任

両校とも大規模校であるため教育相談体制の構成人数も多く、主幹教諭や副教務等、他の学校にはない役職の構成員もいるが、ほとんどが、共通の役職の教職員で構成されていることがわかる。また、不登校の課題に取り組む際は、どの学校でも学級担任一人が抱え込まないようにするために、基本的には「チームを作り、チームで対応する」体制づくりがされている。

(4) 教務主任の役割について

・教育相談体制内における教職員間の連携

担任一人に抱え込ませない雰囲気をつくるために、学級に気になる児童がいる担任に対して、教務主任をはじめとした構成員からの積極的な声かけや情報交換を欠かさないということである。

・情報の窓口

教育相談担当者とともに教務主任も情報の窓口となり、積極的に情報収集に努める。また、保護者や地域、外部機関からの情報の窓口となる場合もある。

・校長、教頭への報告、相談

教育相談担当者から直接の場合もあるが、集めた情報を適切に報告し、対処について相談する。

・指導・援助のための調整

指導・援助のために必要な時間・場所・人員の確保と調整を行う。

・関わる職員、全職員への連絡

教育相談担当者、学年主任と連携しながら指導・援助策及び時間・場所等指導・援助に必要な情報を関係職員に連絡する。

・教育課程の編成

児童の状況に合わせて年間行事計画、月日程、週時程、日課表等の教育課程の編成を行う。

イ 不登校未然防止のための児童生徒の実態把握の方法と視点

・学級経営案、児童家庭調査票の活用

学級経営案を活用しながら継続的に記録したり、保護者が担任に知らせたことを記述した児童家庭調査票をもとに児童生徒の把握に努める。

・個別の指導計画・支援計画の把握

不登校傾向を含めた支援を必要とする児童について、作成された個別の指導計画と支援計画の内容を把握し指導・援助にあたる。また、作成・保存管理されている記録簿についても把握し、指導や支援の経過が分かるように

しておく。

・面談の週間やアンケートの活用

児童と向き合ってじっくり話し合う期間を設定したり、アンケートを作成・実施し、その結果をもとに児童の課題にすぐ対応できるようにする。

・授業中の児童の様子を見る

公開授業等授業を開いたときに、全職員で授業中の児童の様子を見て理解する。その際に交わされた情報を、以後の指導・援助に活用していく。

・児童理解の研修会の実施

児童の成長や発達についての研修会、支援を必要とする児童への対応についての研修会、有識者や医師等専門家による児童理解の研修会を実施し、児童の実態把握に役立てる。

児童の実態把握については、担任や教育相談担当者の他に教務主任が中心となっていくことも多いことが分かった。

さらに、把握した実態をもとに指導・援助する際には、全職員が共通認識を持つことが重要で、そのためには、教務主任が、教育相談担当者や連携を取りながら全職員に周知させることが大切であることが分かった。

ウ 不登校未然防止を意識した教育課程編成時の工夫

・教師と児童が関わる時間の確保のための授業時間の弾力化

時間割を編成する際に、児童と関わる時間を確保するために、6校時の曜日を減らした。減った分の授業は、1校時あたりの授業時間を長くすることで（45分授業を60分授業にするなど）工夫していた。

・ゆとりを持ったスタート、長めの昼休み

月曜日は学校のリズムになれなかったり、不安を抱えて登校したりする児童もいる。そこで、学級担任が児童の状況に合わせて朝の時間の内容を決め

たり、丁寧な健康観察を行ったり等、弾力的に運営できるように工夫している。そうすることで、ゆとりを持った一週間のスタートをきることができる。

また、週末には、友達との関わりを増やしたり、ストレスを発散させたりするために、普段よりも15分長い35分間の昼休みを設定している。

・担任外教職員の弾力的な配置

特別な援助が必要な児童に対して担任以外の教職員が対応できるように様子が気になる児童や児童についての情報をもとに、いつでも担任外の教職員がその児童に関わり指導することができるように教務主任が調整している。

・多様な集団との関わりを重視

異学年集団の活動の時間を意識して組みこんだり、児童会活動を活用したりしながら、多様な集団と関わり合うことができる活動を取り入れる。

・子どもを語る場の設定

終会や職員会議で、最近の児童の様子から、気になる児童や目をかけてほしい児童や学級の様子で心配なこと等について語る時間を設定する。

児童の実態や課題に合わせながら、教師や友達、多様な集団で、ふれあい、関わり合うことができる時間と機会を設定することが不登校未然防止の大きな役割を果たすと考えられ、取り入れられている。

④ 調査研究からの考察

調査研究から、教育相談体制における教務主任の役割及び不登校の課題に取り組む教務主任の在り方は以下のとおりであると考えられる。

ア 教務主任の役割

教育相談体制における教務主任の役割として、まず第1にあげられるのは、情報の窓口となって、積極的に情報を収集することである。気になる児童の状況、不登校児童（不登校傾向児童を

含む）に対しての援助策、さらに援助に必要な情報（誰が、いつ、どこで援助にあたるのか等）を集め、把握しておく必要がある。さらに、保護者や地域、外部機関からの情報の窓口となる場合もある。そのためには、教育相談担当者との密な連携が必要である。

第2に報告・相談・連絡である。校長や教頭に対しては、児童の状況や指導・援助の内容等、集めた情報を適切に報告し、今後の指導・援助の在り方について相談することが教務主任の役割である。また、管理職の意志や判断を受けて決められた援助策を教育相談体制内の構成員に適切に連絡することも重要である。

第3に、援助の際の時間・場所・人員の確保と調整である。いつ、どこで、誰が援助にあたるのか学校全体の動きを見ながら調整することが教務主任の重要な役割になる。さらに、関係職員や全職員へ周知する役割もある。このことは全職員が共通認識を持って指導・援助にあたるためにも必要なことである。

これらのことについて、図1の「教育相談体制構想図」及び「連絡調整の具体的な内容」にまとめてみた。

イ 不登校に取り組む教務主任の在り方

学校全体で不登校の未然防止に取り組むためには、児童の実態を把握し、実態に合わせた教育課程の編成が欠かせない。そこで、それぞれの学校に合った方法や取組を通して、児童の実態把握に教務主任が積極的に関わっていく必要がある。その上で児童の実態に合わせて、長期的には年間行事計画の編成を行い、それをもとに、月日程、週時程、日課表で弾力的に編成することが不登校の未然防止に大きな効果があることがわかった。そこから、児童の実態に合わせ、年間の流れを見通した教育課程の編成こそが、不登校の課題に取り組む教務主任の最大の在り方である。そこで、調査研究で学んだことを実践研究に生かし

ていきたい。

(3) 実践研究

児童の実態を把握し、不登校未然防止の視点から、年間行事計画を見直し、それに伴う月日程、週時程、日課表等教育課程について弾力的な編成を図る。

① 研究のねらい

ア 昨年度の欠席や保健室への来室状況から、児童生徒の不安や不満、疲れやストレスを予見し、不登校未然防止の視点から年間行事計画を見直し、見直しの工夫を加えた年間行事計画の試案を作成する。

イ 見直した取組の一つについて、週時程、日課表の試案を作成し、実践化について提案する。

② 研究協力校

高島町立和田小学校

③ 研究の内容

ア 児童の欠席および保健室への来室状況からの分析

(7) 分析方法

昨年度の欠席および保健室への来室状況を出席簿や養護教諭の日記をもとに各月毎に調査した。以下の参考例は分析した際の資料である。

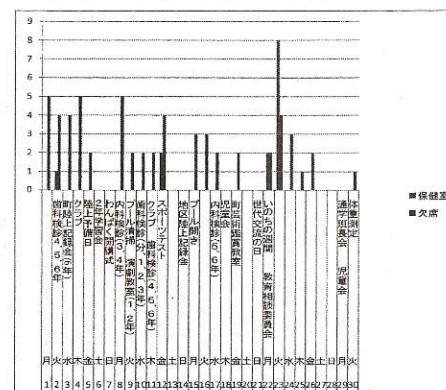
＜欠席及び保健室への来室状況（参考例）＞

日	曜日	主な行事	保健室への 来室人数	欠席 人数
20	月		2	3
21	火	全国学力テスト	1	2
22	水	身体検査	0	1
23	木	身体検査 家庭訪問	0	0
24	金	交通教室 家庭訪問	5	0
25	土			
26	日			
27	月	家庭訪問	0	1
28	火	1年生を迎える会 家庭訪問	1	2

＜一人一人の欠席等の状況（参考例）＞

月日	学年	氏名	性別	出欠席区分	理由
〇月×日	△年	A男	男	欠席	腹痛
〇月×日	□年	B子	女	早退	発熱
〇月△日	△年	A男	男	欠席	気分不良
〇月△日	□年	B子	女	欠席	かぜ
〇月△日	◇年	C男	男	遅刻	通院
〇月□日	△年	A男	男	欠席	気分不良
〇月□日	□年	B子	女	欠席	かぜ
〇月〇日	◇年	C男	男	欠席	事故欠

＜欠席及び保健室への来室状況をグラフ化したもの（参考例）＞



(4) 分析結果

各月毎の欠席および保健室への来室状況を調べ、各月毎の傾向を明らかにした（図2「年間行事計画試案」の「昨年度の欠席状況及び保健室への来室状況から」参照）。さらに、年間を通しての全体的な傾向を分析した。分析の結果は、以下のとおりである。

- ・疲れによる欠席が続き、回復して出席するまで日数がかかる。
- ・月曜日と金曜日の欠席数が増える傾向がある。
- ・大きな行事の終了後に欠席が増える傾向がある。
- ・5月、10月、11月、2月、3月の欠席が比較的多い。
- ・連休や長期休み明け後の自己都合によ

る欠席が比較的多い。

・家庭訪問期間や検診日は欠席が少ない。

イ 年間行事計画試案の作成

各月毎や年間を通しての欠席及び保健室への来室状況の分析をふまえ、不登校未然防止の視点から、各月毎に主な行事や取組に対する見直しの工夫を考えた。その上で年間の行事の流れを見直した。

見直しの工夫において、これまでの年間の行事計画にはなかった行事や取組を加えたり、各月毎の行事や取組の時期を移動したりするような流れを変える新たな取組を加えた。さらに、これまで行ってきた行事や取組のめあてをより明確にしたり、不登校未然防止からのめあてを加えたりして、内容を充実させる取組を加えた（図2「年間行事計画試案」の「見直しの工夫（未然防止の視点）」参照）。

これらの見直しの工夫を加え、年間の行事や取組の試案を作成した（図2「年間行事計画試案」の「主な行事や取組（試案）」参照）。

ウ 児童の欠席及び保健室への来室状況の分析及び年間行事計画試案に対する評価

見直しの工夫を加えて作成した年間行事計画試案について、協力校の教育相談委員会の5名（校長、教頭、教育相談担当者、生徒指導部長、養護教諭）と、学年の発達段階も視野に入れるために、高学年担任も1名加えて、以下の3つの点について評価を受けた。

- ①昨年度の欠席及び保健室への来室状況の分析について気づいたことや日頃の欠席等の様子から感じること。
- ②提案した見直しの工夫について、「○」…ぜひ取り入れていった方がよいと思った工夫。

「△」…難しいと思った工夫または改善した方がよいと思った工夫。

で評価を受けた。

③見直しの工夫について、他にも考えられること

いただいた主な意見や評価は以下のとおりである。

＜①について＞

・学校全体的に運動会の時期の疲れが著しい。

・高学年は運動会や記録会の練習が続く、疲労が蓄積して欠席につながっている。

・低学年はプールの時期は水泳が苦手な児童が体調不良を訴えやすい。

・夏休み中の生活リズムの乱れが8月に影響する。

＜②について＞

見直しの工夫は全部で25項目あるが、概ね「○」の評価が多かった。特に今の流れのまま内容を充実させることについては、ほとんどが賛成であった。しかし、大きな行事で、季節や学期をこえた変更に対しては、「△」が多かった。

＜③について＞

・Q-Uテストを3年生以上に実施してはどうか。

・満足感、充実感を得られる夏休みにするために、個に応じた課題を出す。

・休みがちな児童には、夏休みなども、まめに連絡を入れていく。

・2月には次年度に向けての意識付けをしっかりと行う。

・児童同士が楽しいゲーム、学級や縦割り班等で関わり合うことができる時間をできるだけ確保する。

・運動会やマラソン大会などで、努力の過程を認め励ます場、終了後に児童一人一人が仲間から認めてもらう場を設定する。

これらをもとにして、評価の内容を参考に修正を加え再度年間行事計画案を作成した（図2「年間行事計画試

案」参照）。

エ 8月の第1週の取組について

昨年度の欠席状況や保健室への来室状況の分析から、夏休み明けに、学校生活のリズムに戻せない児童や登校渋りをする児童が見られた。一方で、学期始めは学校生活に対して意欲的な思いや期待を持ちやすい時でもある。

そこで、まずは児童の実態を把握するために、細やかな見取りが必要である。さらに児童が学校の生活リズムに戻すことができるようにしたり、安心感や充実感、自尊感情を持つことができるようにしたりすることを心がけながら、丁寧に関わっていくことが不登校の未然防止につながると考え、8月の第1週についての週時程、日課表を作成し提案する。

＜取組の期間＞

平成22年8月19日から

平成22年8月25日まで

(7) 細やかな見取りと丁寧な関わり

不登校を未然に防止するためには、児童の活動の様子や表情、サイン等の細かいところまで見取っていくことや一人一人が学校で過ごす楽しさを感じられるような丁寧な関わりが大切である。そこで、細やかな見取りと丁寧な関わりについて以下のように考えた。

＜細やかな見取り＞

・授業中や休み時間の児童の様子（表情、目線、姿勢、服装、言葉遣い、会話のやりとり、行動等）の観察から、児童の状態や友達との関わり（学習面、心理面、社会面）について知る。

・個別に面談することで、児童が不安に感じていることや悩みなどについて把握する。

・保護者の書いた連絡帳から、家庭での児童の様子（家庭環境面）や配慮すべきことについて理解する。

・提出された夏休みの宿題や作品から児童の夏休み中の生活や課題への取り

組み方、心情等を推し量る。

＜丁寧な関わり＞

・学校生活における環境（場所、時間等）を整えること

・教師と児童の安定した二者関係を築くこと

・児童の自尊感情を高めること

・児童同士の関係性を良好にすること

・児童一人一人に2学期の生活に対する期待感を持たせること

(4) 週時程について

児童の様子を見取り、丁寧に関わっていくためには、一緒に過ごす時間を確保し、たくさんふれあうことが必要である。そこで、週時程において、朝、中間休み、放課後に児童とふれあったり、語り合ったりできる時間を確保した。さらに、児童下校の後に、毎日教職員による終会を実施し、その日1日の児童の様子について話し合い、共通理解を図る。また、8月19日から8月25日までの1週間を児童と教師、児童同士の関わり等から3つに分けて、それぞれ重点を明らかにして取り組んでいく。

＜8/19＞

2学期始業式の日。夏休みの思い出や作品の発表など、一人一人を認め合う時間を大切にすると、児童と教師との関わりに重点を置いて接していく。

＜8/20、8/23＞

2学期の学級の組織固めやクラスの雰囲気作りを大切にしてく。児童同士の関わりに重点を置き、授業や休み時間を活用して関わり合える場面や時間設定を工夫する。

＜8/24、8/25＞

一人一人にめあてを作らせ、みんなが見える場所に掲示するなど、これからスタートする2学期の学校生活に対する見通しと、期待感を持たせていく。

（図3「8月第1週の週時程」参照）

(7) 日課表について

細やかな見取りと丁寧な関わりを具体的に実践するために、1日の流れの中で教職員の動きと取組内容（年間行事計画同様に、新たな取組とこれまでやってきた取組の内容を充実させたもの）、その際の留意点、主として関わる担当を明示した日課表を作成した。

共通した主な取り組み内容は以下のとおりである。

・児童の名前を呼んで笑顔であいさつし、たくさんの機会を見つけては温かい声がけをする。

・朝の時間や放課後など、できるだけ児童と一緒に過ごす。

・夏休みの学習や活動だけでなく、元気で安全に過ごしたと、たくさん遊んだこと、学校ではできないことをしたことなど、児童一人一人の夏休みの過ごし方を認める。

・児童が「学校が楽しい」、「先生や友達と関わるのが楽しい」と感じられるような場面を確保する。

・児童と先生と一緒に時間やルールを守ることを心がける。

・2学期の活動内容についての見通しと意欲を持たせる。

また、児童との関わり方に加えて、保護者への丁寧な関わり方も大切である。様々な思いを抱え、学校に連絡をする保護者に対して親身で温かい対応をするために、対応の仕方や連絡・報告の流れも記載した。

（図3「8月第1週の流れ（日課表）」の参照）

(エ) 8月の第1週の取組への評価

今回の取組について、所属校の先生12名に評価を受けた。週時程や日課表に対する評価は、以下のとおりである。

＜弾力的な時間の枠組みについて＞

・児童とゆったり過ごせる時間を確保することはよい。朝の時間に担任による読み聞かせなど工夫してもよい。

・学期始めの1週間を、全校を上げて取

り組むのは大変意義があり、効果も期待できる。また、意図的にこの週間に教師が児童と関わり合いを丁寧に行うことも大切である。

・朝登校して、授業が始まるまで児童様子を見取り、状況を把握することはとても大事だと思う。

＜共通実践の内容について＞

・学期の始めに下足、教室環境、持ち物、身なり等に目を向けるのは大事と考える。さらに、教室以外の環境を整えることも大切である。

・児童同士でも久しぶりに会う児童もいるので、学級みんなで遊ぶことのできる時間をとることはとても大切である。また、給食の時間に楽しく会食できる雰囲気を作るなど工夫してもよい。

・登校を渋っている児童へのさりげない声がけや必要であれば迎えに行くなどの対応は大事にしていかなければならない。

・学校の生活リズムに慣れさせるためにもクラスの組織を早めに決めて、スムーズに活動できるようにする。

頂いた意見から、取組について前向きで建設的な意見が多く、時間を確保して教師が児童と一緒に過ごすことの大切さ、児童同士の関わり合いの機会を作ることの大切さを改めて確認することができた。また、環境整備や教室以外の所にも気を配ることで安心感につながる効果があるのではと感じるところである。さらに何より、共通実践を提案することにより、普段それぞれの担任が行っていることが、教職員の間で共有され不登校未然防止の意識が高まることも感じた。

④ 実践研究からの考察

昨年度の欠席状況と保健室への来室状況の分析からは、大きな行事や取組の後には欠席者や保健室への来室が増えていることや曜日や月によって欠席状況や保健室への来室状況が変わってくる様子がデータより明らかになった。

この分析結果をもとに年間行事計画の流れを見直すことは、不登校未然防止

の視点から考えて大変有意義なことであると実践研究より実感した。

また、この分析結果をもとに考えた各月毎の見直しの工夫は、それぞれの行事や取組について再考するうえで有効であった。ねらいをより明確にして取り組むことで、これまで行っていた行事や取組でも、不登校未然防止につながる予防的・開発的援助が期待できることも分かった。

8月の第1週の取組についての提案は、細かい見取りと丁寧な関わりをもとに、全職員で共通して実践してこそ効果を発揮すると考える。そのためにも、明確な目的を持って、きちんと時間・場所・役割分担等を明示した上で提案することにより、教職員の意識も変わることが分かった。

Ⅲ 研究のまとめ

これまで、教育相談体制における教務主任の役割を明確にし、不登校の課題に積極的に取り組む教務主任の在り方を探ること、児童生徒の状況や実態を把握し、不登校のきっかけを予見しながら教育課程を見直すことを通して、不登校未然防止につながる効果的な援助の方法を探ることを目的として研究を進めてきた。基礎研究、調査研究、実践研究を総括して本研究の成果と課題を述べたい。

1 研究の成果

- (1) 基礎研究により不登校の未然防止のために、開発的援助と予防的援助の有効性について理解することができた。また、チームで対応する大切さや学校全体で取り組むことの重要性、開発的援助を学校行事計画に取り入れることが重要であることが分かった。
- (2) 不登校の課題に対する教務主任の役割として、気になる児童の様子、不登

校児童（不登校傾向児童含む）に対するの援助策等の必要な情報の収集、その情報を職員で共有化する役割、それに関わる連絡や調整、別室登校や来校時の場所や時間、人員の確保と調整、教育課程の編成があり、それらを整理することができた。中でも、不登校未然防止の視点から様々な工夫や配慮をしながら教育課程を編成することが、教務主任しかできない大きな役割であることを実感した。

- (3) 欠席及び保健室への来室状況と行事や取組との関連性から、大きな行事が終了した後に欠席が増える傾向があることについては理解していたが、今回データとして明らかにしたことで、行事の前後の欠席や保健室への来室の様子、月や曜日による欠席の違いがより明確になった。この分析結果は、今後の児童の実態把握及び指導・援助の在り方、学校行事等学校運営に大いに参考にできると考える。
- (4) 児童の実態をふまえ、見直しの工夫を加えたうえで、年間行事計画試案を作成したことが、年間行事や取組を考えるいい機会となった。不登校未然防止の視点から新たな取組はもちろんのこと、これまでの行事のねらいや流れを見直すことによって、不登校未然防止につながる開発的援助と予防的援助が期待できることがわかった。
- (5) 8月の第1週の取組について、日課表において、教職員の取組内容や役割分担を明示することで、教職員全体で取り組むという意識を持って児童に接することが期待できる。さらに、これまで1人の担任が個別に行ってきた取組内容等を、教職員間で共有し、学校全体の取組として提案することで、教職員が共通認識を持って行うことができる。そのことが成果につながると期待できる。

2 今後の課題

- (1) 不登校の課題に対する取組において

教育相談体制がより組織的かつ効果的に機能するために、教務主任の役割が重要であることを改めて強く感じた。そのために、今後は、より学校の実情に合った連絡調整の在り方を構築したり、児童の実態に合わせた教育課程の編成を実践していくことで、不登校未然防止に取り組んでいきたい。

- (2) 年間行事計画試案への評価から、行事や取組の見直しの工夫を加えて年間行事の内容を充実させていくことには賛成の意見が多いが、大きな行事については、季節や学期をまたぐ変更の場合、不登校未然防止の視点のみならず、様々なねらいや視点を考慮しなければならぬことを改めて感じた。行事にはそれぞれの目標があり、行事の特性や地域とのつながりも考慮しながら計画し、年間の予定を組んでいるため、行事の移動や変更は想像以上に難しいと感じた。そこで、できる限り行事に取り組む際の留意点として不登校未然防止の視点も入れていくように検討していくことが今後の課題である。
- (3) 年間行事計画試案を教育課程編成に生かしていくためには、教師側の視点からも考えて、教職員の多忙感を取り除く手立ても必要である。各月毎の行事や取組のねらい、実施時期や内容等、統合できるものや精選できるものを検討してさらに年間行事計画につなげていくことが今後の課題である。
- (4) 不登校未然防止の視点から、細やかな見取りと丁寧な関わりを心がけた8月の第1週の取組について提案し評価を受けた。今後はこの提案に沿って実践し、その効果を確かめて修正を加えていくことが課題である。そのために、実践後の教職員の意見と児童の感想を調査していきたいと考える。さらに、修正を加えた取組を、新年度初めや冬休み明け、その他節目の時期に活用できるようにし、その効果を検証し続けることが今後の課題である。

IV おわりに

今回の研修を通して、不登校未然防止の視点を持って教育課程を編成することが、不登校の課題に対して教務主任ができる最大の役割だと実感した。児童が安心感と充実感を得られる学校づくりをめざして、今回の研修で得たことを大いに生かしながら取り組んでいきたい。

また、本研究で作成した年間行事計画案と、これから実践する取組の成果や課題をもとに、来年度の教育課程の編成に生かしていきたい。

謝辞

最後になりましたが、長期研修の終了にあたり、貴重な機会を与えて下さいました山形県教育委員会、高島町教育委員会、高島町立和田小学校の島津正道校長先生に心から御礼申し上げます。また、3ヶ月間御指導いただきました山形県教育センター兼子健三郎所長をはじめとする諸先生方、特に研修分野担当の森美千子指導主事に厚く御礼申し上げます。

さらに、本研究に御協力頂いた高島町立和田小学校、山形市立滝山小学校、山形市立南沼原小学校の皆様にも心から感謝申し上げます。

引用文献

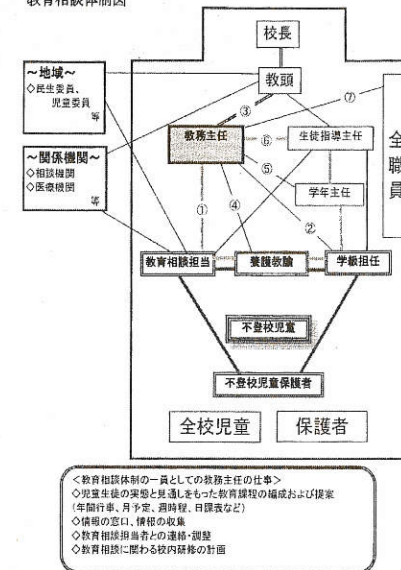
- 1) 文部科学省 2003『今後の不登校への対応の在り方について（報告）』
- 2) 石隈利紀(1999)『学校心理学』誠信書房 pp143-153
- 3) 山口豊一・石隈利紀(2005)『学校心理学が変える新しい生徒指導』学事出版 pp51-53
- 4) 嶋崎政男(2001)『教育相談基礎の基礎』学事出版 pp71-72
- 5) 月刊学校教育相談 7月増刊号(2010)『アセスの使い方・活かし方』ほんの森出版 pp58-59

参考文献

- 1) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2004)『不登校への対応と学校の取組について—小学校・中学校編—』
- 2) 独立行政法人教員研修センター『不登校といじめ問題の解決のために』
- 3) 石隈利紀・田村節子(2003)『石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門—学校心理学・実践編』図書文化社
- 4) 小林正幸(2003)『不登校児の理解と援助—問題解決と予防のコツ—』金剛出版
- 5) 高野清純・佐々木雄二(1991)『図で読む心理学 生徒指導・教育相談』福村出版
- 6) 伊藤美奈子(2009)『不登校 その心もよう』金子書房
- 7) 八並光俊・國分康孝(2008)『新生徒指導ガイド』図書文化
- 8) 倉本哲男(2007)『開発的生徒指導論と学校マネジメント』ふくろう出版
- 8) 佐賀市立金泉中学校ホームページより <http://www3.saga-ed.jp/school/edq1015711>

図1 教育相談体制構想図および連絡調整の具体的な内容

教育相談体制図



教育相談体制内での連絡の内容(○)および調整の内容(◇)

①教育相談担当と…

- <未然防止では>
 - 教育相談年間計画を作成する際に年間行事計画と照らし合わせながら調整。
 - ◇相談時間の日程、回数等の調整。
 - ◇定期的な教育相談委員会の日程の調整。
 - ◇教育相談に関わる研修会実施日の調整。
 - <不登校児童への対応では>
 - 不登校児童への援助の方法や計画等の作成の際に日程や場所の確保、対応の担当についての相談。
 - ◇不登校児童対応のための教育相談委員会開催の調整。
 - ◇緊急の教育相談委員会の開催。

②学級担任と…

- <未然防止では>
 - 授業中や様々な活動、休み時間や放課後等で気になる様子があった場合の連絡。
 - <不登校児童への対応では>
 - 不登校傾向の児童がでたときに、児童の未登校時にあわせた時間割の調整。
 - ◇担任が児童と接する時間を確保するための空き時間を確保。
 - ◇児童が未校したときの別室の確保。
 - ◇担任が対応できない場合の担当者との調整、対応時の取組内容の確認。

③教頭と…

- <未然防止では>
 - 児童や学級、学校の様子についての情報交換。
 - ◇進予定や行事、日課表等についての事前の打ち合わせ。
 - <不登校児童への対応では>
 - 教育相談担当と打ち合わせの上、教育相談委員会の開催の日程の確認。
 - 児童、保護者への対応についての経過報告。
 - 教育相談担当と作成した児童への援助

④養護教諭と…

- <未然防止では>
 - 児童の健康状態、欠席の様子、保健室への来室状況等の教頭への報告。
 - 休み時間や放課後の児童の様子や来室状況等の担任との積極的な情報交換、中でも早期対応が必要な場合は教頭に報告するように連絡。
 - 保健室の整備の声かけ。
 - 保健室だよりの発行の声かけ。
 - <不登校児童への対応では>
 - 児童が未校したときや保健室登校の際の児童への対応の依頼。
 - 児童の未校状況または来室状況の記録簿の記入、管理の依頼。
 - 来校時や非登校時の児童の様子について担任や教育相談担当との情報交換。
 - 保護者との情報交換(家庭での様子や一日の過ごし方など、担任と教育相談)

⑤学年主任と…

- <未然防止では>
 - 学年全体で学級の様子や心配な児童についての話し合い、必要な場合はその報告を受ける。
 - ◇学年全体での取組が実施される場合の連絡や場所および期日の調整。
 - <不登校児童への対応では>
 - 担任が児童に对应できるように合同授業等学年間でできる担任への支援の調整。
 - ◇学年や学級の児童生徒とともに活動で

⑥全職員と…

- <未然防止では>
 - 児童生徒への積極的な関わりと声かけの提案
 - <不登校児童への対応では>
 - 職員集会を開き、児童の共通理解を図るとともに共通実践の内容の周知徹底

図2 年間行事計画試案

行事年間計画試案(4月～9月)

[illegible]

図2 年間行事計画試案

行事年間計画試案(10月～3月)

[illegible]

新入学 （保護者）	8 : 30 ~	○朝の時間に入会を遊び、8 : 30に定時に於ける入会活動を始めようとする。 ○朝の様子を確認し、それぞれの学年の鑑賞の後の様子を知り、それらをもとめる。	幼稚園長 主任 教頭
8 : 35 ○ 期成会入会終了、集合して 礼拝 礼拝：聖歌隊			
○礼拝後又は礼拝中（2学期のスタートとなる日） □1日の内容を再確認する。 ＊所定時刻より遅刻は、見逃しの原則のもとで受け止めます。8 : 30から児童と一緒に遊びます。			
園の会	8 : 40	○机の上に学習用具が載っていないように指導する。（今日1日の目標をみんなで見ながら大目に見てもらう。） ○2学期最初の課題視察を1課に行う。 ＊児童の進捗や様子や衣類等をよく観察する。 ＊健康鑑査をしなから一人一人声かけを行う。 ○健康状態悪化の方、欠席状況をすばやく確認し、医師に報告する。	担任 担任 看護教諭
給食式	9 : 00 ~	◎体育館までの歩き方や体育館での集合整列の仕方について児童のよさを認め賞賛しながら指導する。	（歩き方指導） 保健師 生活指導科長 生薬指導科長
授業	~10 : 25	○授業の始めの時間と終わりの時間を守る。	担任
中間休み	10 : 30 ~10 : 55	◎休みの時間は児童の安全がつかみやす。職員室に居る前年、国語系、保健室など児童がいずれも揃って一定している場合は必ずしも必要がない。 ＊1人では不安や元気の不足には必ず声を掛けをする。 ○園児室では、気になった児童について話題に出す。 ＊兄弟のいる今年とは特にそれぞれの兄弟の様子について話をする。 ＊必要によっては、教頭に報告する。 ○この年の終りの学年がなかった時、校舎内を見学する。（他校と足尾川のチェック。）	担任 全職員 教頭
授業	11 : 00 ~12 : 35	○授業の始めの時間と終わりの時間を守る。	担任

1 自閉症児が自ら行動する力を育てるための支援について
一視覚的な支援を考慮したクッキーづくりの単元を通して一

[illegible]

教諭 柴田 和彦

自閉症児が自ら行動する力を育てるための支援について －視覚的な支援を考慮したクッキーづくりの単元を通して－

県立村山特別支援学校楯岡校 教諭 柴田 和彦

本研究は、「人とかかわりの難しさ」「意思伝達の難しさ」「強いこだわりを持つ」といった学校生活を送るうえでの困難さを持つ、特別支援学校中学部に在籍する知的障がいを伴う自閉症児に対して、指示待ち行動の減少と自ら行動する力を育むことを目指して、生活単元学習の授業実践（クッキーづくり）の中で視覚的な支援を行い、その有効性を探ったものである。

キーワード：自閉症 指示待ち 生活単元学習 視覚的な支援

I はじめに（主題設定の理由）

1 自閉症と学校教育

自閉症児が「学ぶことの難しさ」を持つ本質は、以下の3点があるからである。

- ① 曖昧な状況から意味を理解する困難さ
- ② 注意の調整と他者との協働の困難さ
- ③ 意図、感情（他者・自分）の理解や共有の困難さ

「学ぶことの難しさ」とは、経験を積み重ね、確かな力を構築する過程に特異な困難さがあるということである。学校だけでなく、地域社会で学習し生活していく上で、私たち指導者がこれらの困難さに対応していくことは重要であり、「社会参加」「自立」を目指す特別支援教育の本質につながるものである。

2 本学級生徒の実際

今年度から担任をしている本学級の自閉症児には、上記の①②③すべてにあてはまり、自分から活動に向かうこと、やり始めたことを持続して取り組むこと、「できた」という成功体験の不足が感じられた。学校ではイヤーマフや手で耳を塞いで音を制限したり、指導者が常に側について働き掛けをしないとその場にずっととどまっていたりする。

それに対して、指導者がことば掛けと共に指差しや手を添えて指示したり、手順カードや映像等を使って視覚・聴覚から理解を促したりする等の手だてをとっている。

生徒の中には常に指導者からの指示を求めようとし、指示待ちになる場合もある。

中でも、衣服の着脱や食事等の身辺処理においては、周りの人の動きに過敏に反応して活動が中断してしまったり、指導者からの身振りやことば掛け等による指示を受けてから行動しようとするため、とても時間がかかったりしている。また、曖昧な指示をしたり、支援の仕方を変えたりすると、混乱をもたらして活動が停滞する可能性がある。

同時に、次に示すようなストレス要因が続くと、場合によっては自傷行為・他害行為等を引き起こすきっかけになる。

- ① 伝えたいことがあっても、適切な手段を身につけていないため伝えられないこと。
- ② 伝えていることが相手に理解されないこと。
- ③ 相手の言っていることが理解できないこと。

このように、意思伝達の困難さは、生活面においても、心理面においても大きな支障をきたす要因になる。したがって、指導者が適切な支援を進めることは、自閉症児が人や活動に対して、注目したり働き掛けようとしたりする意欲を高め、より主体的に取り組む原動力になったり、心理的な安定につながったりすると考える。

そこで、本研究では、生活単元学習の授業に絵・文字等の視覚的な支援や環境調整をした授業づくりを行うことによって、指示待ちの状況が段階的に改善され、適切な行動をする力を育むことをねらい、支援の有効性を探ることができると期待して本主題を設定した。

II 研究の内容

1 研究のねらい

- (1) 自閉症の心理的・行動的な特性についての理解を深める。
- (2) 自閉症児における実態把握と特性に応じた授業づくりの在り方を探る。
- (3) 自閉症児が自ら行動できるように、指導者が授業のねらい・支援方法・評価手段を共通理解し、効果的にチーム・ティーチングを行う授業の在り方を探る。

2 研究の仮説

上記のような研究のねらいを実現するために、以下のような仮説を設定する。

自閉症児の学習課題の理解を深めるために視覚的な支援を行い達成感を持てる授業を繰り返すことにより、指示待ちの状態が減少し、自ら行動することが増えるだろう。

3 研究方法

(1) 基礎研究

- ① 自閉症の特性と理解について
- ② 自閉症児への指導について
- ③ 実践校視察
- ア 山形大学附属特別支援学校
- イ 県立ゆきわり養護学校

(2) 実践研究

- ① 学級の生徒の実態把握
- ア 個別の教育支援計画（個別の指導計画）の検討（平成21年度・平成22年度）
- イ 授業映像視聴を通じた授業分析（平成21年度の授業映像）
- ウ ティームを組む担任からの聞き取り
- エ 心理検査等の分析
- ② 所属校での授業実践
- 県立村山特別支援学校楯岡校中学部3年生における生活単元学習の授業実践の様子を分析する。
- ③ 授業実践の評価と改善

III 研究の実際

1 基礎研究

- (1) 自閉症の特性と理解について

自閉症研究の当初、その原因は環境要因（主に母親の養育態度）に求められたが、その改善による症状軽減は認められなかった。その後、脳波異常やてんかん発作が高率に出現することが報告され、今日では自閉症の認知面の偏りや対人関係面の問題は、脳機能の障がいや基盤として出現すると推定されている。しかし、これらの障がいを司る脳機能部位はまだ解明されていない。

経過と予後については、自閉症は3～6歳頃に顕著に出現するが、加齢と共に対人関係や言語面に改善が認められる傾向がある。しかし、社会適応の改善は乏しく、独立して生活できる者は、全体の約20%程度と言われる。行動問題の様相にも加齢と共に変化が見られる。

年少期には多動や極端な偏食等が顕著に認められるが、思春期以降はそれらの行動問題は沈静化し、こだわりや自傷行為が顕著に認められる場合がある。

自閉症の主な行動特性については以下のようなものがある。

- ① エコラリア（反響言語、オウム返し）
 - ② 強いこだわり
 - ③ 指示待ち（プロンプト依存）
 - ④ 常同行動
 - ⑤ 感覚知覚の過敏性・鈍感性
 - ⑦ 特異な認知特性
 - ア シングルフォーカス（複数の情報の同時処理の困難さ）
 - イ セントラルコヒーレンス（情報をまとめて、全体像をつかむ力の困難さ）
 - ⑧ 不適応行動
- 特性による二次的な障がいの生起

(2) 自閉症児への指導について

自閉症の特性を考慮した支援を行うためには、心理検査や行動観察、保護者の理解と連携等は欠かせない。一人一人のプロフィールや課題、手立てを整理するためにはアセスメントは必要不可欠である。さらに、指導するためには、複数の指導者間で対象児の評価内容を情報として共有し、共通理解ができているかを確認して、評価の方法（規準・基準）と評

価の手続きについて検討することが重要である。

評価の過程や内容等に各学部・学年間で相違がないように、記録については、どのような観点からどのように記述するのか、さらに得られた記録をどのように指導者間で集約して指導と評価に生かすのかについて、あらかじめ共通理解を図っておくこと、話し合いの目的、進め方、集団討議の在り方等について、まず指導者間で十分検討をすることが大切であると考え。

① 知的障がいを伴う自閉症の特性に応じた対応

知的障がいのある子どもへの教育的対応をベースとし、「生活に結びついた実際の具体的な活動を学習活動の中心に据え、子どもにとって自然で必要性のある具体的な経験を通して学習すること」である。またそれを展開しつつ、竹林地（自閉症教育実践ガイドブック 2004）は、次の事柄を実現する必要があると示している。

ア 子どもにとって活動場所や活動内容が分かりやすい教室や校内の環境づくり、活動のはじめと終わりが分かりやすい学習課題の設定等に留意すること。

イ 環境の急な変化を少なくし、活動の時間帯や活動内容等を同一のパターンで繰り返す等、子どもが安心して活動できるようにすること。

ウ 様々な活動場面で混乱しやすいことへの対応として、積極的に視覚的な手がかりを活用して学習活動やその展開を伝え、理解を促すこと。

エ 感覚刺激への過敏性、食生活の偏り等、一人一人の課題に応じた接し方や指導方法が必要であることを指導者全てが理解し、実践すること。

オ 子ども自らが判断して行動することを促す等、周囲の適切なかわりによって、対人関係を少しずつ育てること。また、行動のモデルとなるような子どもとの関係を育て、周囲の子どもとの安定したかわりや集

団活動への参加等を促す等、社会生活スキルを育てるようにすること。

② 自閉症児の指導内容について

ア タイプ分けの活用

自閉症の行動特徴を整理したローナ・ウィング(1998)によるタイプ分けがある。

表1：ローナ・ウィングによるタイプ分け

●孤立群
周りに他人が存在しないかのように振る舞う。自分の目的がある場合は、他人に対しての反応もある。「人を物のように扱う」とも見える。
●受動群
社会的に全く孤立しているわけではない。人との接触も受け入れ、他人を避けはしないが、自発的にかかわりをもとうとはしない。
●積極・奇異群
他人との接触を活発に行うが、「普通の子のように自分と同年代の人に」ではなく、大人や世話をしてくれる人に対してのことが多い。とりわけ自分の要求や、自分の関心事を一般的に喋ることが多い。
●形式的な、大げさな群
表出言語が良好で、細部にこだわる等、几帳面さが目立つ。併せて、決まったことやルールはしっかり守ることが多い。

本学級は「受動群」タイプの生徒が多く、指示に従って行動したり、他人からの働き掛けに応じることが多いため、常に指示を受けてから行動することが日常化してしまっている傾向がある。

そのため、指導者がそのような特性に応じた指導を意識して取り組まない限り、自分から行動する力が育ちにくい可能性がある。

齊藤宇閑(2005)によれば、「一人で動くことができる」ことは、自閉症教育の大切な目標の一つである。それは、成長に伴って「自我の芽生え（反抗期とも言える）」が起り、人との関係を拒否することが増えた時、一人で動けないと非常に困難をきたす。特にこれまで受動的に行動した経験が多く、自立的に行動できる力を身に付けていないことがある。「受動群」は、どのように一人で行動し

てよいか分からず、自傷行為やこだわり等が頻発してしまうことがあることを指摘している。

このように、一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導を目指すために、自閉症児の行動特徴を整理・理解しながら指導にあたることはとても重要である。

イ アセスメントの活用

(7) アセスメントの意義

アセスメントとは、「個人の状態像を理解し、必要な支援を考えたり、将来の行動を予測したり、支援の成果を調べること」である。自閉症児の障がいの特性や障がいがあることによって生じている困難だけでなく、周囲の人や環境を含めた生活を理解することで、その相互作用をとらえることが必要とされる。

自閉症児に関しては、一人一人の自閉症の行動・認知特性を詳細に把握し、学びをより促進させるような働き掛けに活用したいものである。

(4) 自閉症児に対する心理検査等

表2：心理検査等

【心理検査】
・CARS（小児自閉症評定尺度）
・PEP-R（新訂版 自閉症・発達障害児教育診断検査）
・PEP-3（三訂版 自閉症・発達障害児教育診断検査）
・AAPPEP（青年期・成人期 自閉症教育診断検査）
【その他】
・自閉症児の行動評定（CLAC） 精研式CLAC-II（一般用） T-CLAC（筑波大学式） CLAC-III（行動療用法用）
・7つのキーポイント

(9) 7つのキーポイント

県立村山特別支援学校楯岡校では、学校研究としてアセスメントの研究に取り組んでおり、前担任がこの「7つのキーポイント」によるアセスメントを実施している。国立特別支援教育総合研究所『自閉症教育 マスターブック』（2008）によると「7つのキーポイント」については以下の記述がある。

自閉症児一人一人に応じた指導計画や授業を創造するための、中核となる教育内容を明らかにするもの。認知等の発達のアンバランスさが分かるとともに、現在の段階（6段階）が明確になる。また、つまづいている項目を指導内容として次時からの授業のねらいに生かすことができる。

特に主体性については、以下に示す表の内容である。

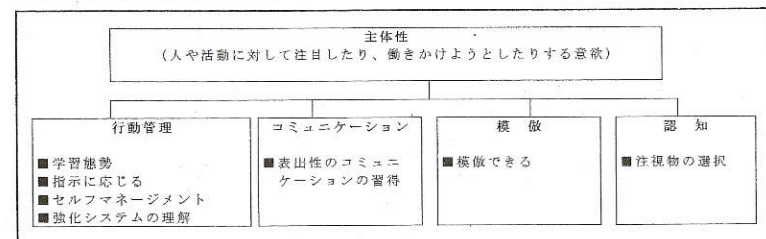
表3：「7つのキーポイント」における主体性

主 体 性	●行動管理
	① 学習態勢
	② 指示理解
	③ セルフマネジメント
	④ 強化システムの理解
	●コミュニケーション
	⑤ 表出性のコミュニケーションの習得
	●模倣
	⑥ 模倣できる
	●認知
⑦ 注視物の選択	

表4：自閉症教育の7つのキーポイントと目標

（国立特別支援教育総合研究所）

自閉症教育の7つのキーポイントと目標（ ）年 氏名（ ）		目標（例）					
7つのキーポイント	目標（例）	1	2	3	4	5	6
① 自ら学習する態度になる力 〈学習態勢〉	・一人で、食事の時に、椅子に座ることができる。 ・机や机の上で、大人と一緒に作業をしながら作業することができる。 ・背後、横、正面からのガイドを受け入れることができる。 ・姿勢を一定にして、10秒以上、机の上の課題に取り組むことができる。 ・大人と机の上で向き合って、やりとりしながら課題を成し遂げることができる。 ・机の上の課題を、自分でやりとりしながら課題を成し遂げることができる。 ・机の上の課題を、自分でやりとりしながら課題を成し遂げることができる。						
② 自ら指示に応じる、指示を理解できる力 〈指示理解〉	・手招きや「こっちにおいで」など、人の動きかけ（指示）に応じることができる。 ・今の行動を修正し、「～して」や「もう一度して」に応じることができる。 ・指示に応じて（その場で）、10秒以上、待つことができる。 ・机や机の上で書かれている内容（指示書）によって、課題を達成することができる。 ・一度、感情が乱れた後でも立ち直り、大人の指示に応じることができる。 ・必要に応じて、指示した人の意図を察した行動を取ることができる。						
③ 自ら自己を管理する、調整する力 〈セルフマネジメント〉	・言葉などによる指示や指示書によって、課題を達成することができる。 ・5分以上、選んだり、選んだりして選ぶことができる。 ・指示された行動によって、行動することができる。 ・選択した行動の結果を、そのとおりに行動することができる。 ・自分の役割や課題を把握し、それに従って行動することができる。 ・自分の役割や課題を把握し、それに従って行動することができる。						
④ 自ら楽しいことや嬉しいことを期待して活動に向かう力 〈強化システムの理解〉	・好きなものや、好きな活動が2つ以上ある。 ・好きなものや、好きな活動を複数回繰り返して楽しむことができる。 ・好きなものや、好きな活動を複数回繰り返して楽しむことができる。 ・大人や仲間から賞賛などを受けられることを期待して、課題を最後まで終わらせることができる。 ・課題を最後まで終わらせる（完成させる）ことだけを期待して、最後まで終わらせることができる。 ・困難な課題でも、一回のお手伝いで10分以上、12回以上繰り返して課題を終わらせることができる。 ・一回のお手伝いで10分以上、12回以上繰り返して課題を終わらせることができる。						
⑤ 自ら何かを伝えようとする意欲と個に応じた形態を用いて表出する力 〈表出性のコミュニケーション〉	・どうしても欲しいものがある時など、どんな形でも、人に何かを伝えようとする可以尝试。 ・動作（指差しや大人の手を取るなど）を使って、意欲を伝えることができる。 ・言葉（絵カードやVOCAL）を利用して、自分の意欲を伝えることができる。 ・自分の伝えたいことを、1日2回以上、伝えることができる。 ・出した時に、相手に受けたいと伝えることができる。 ・代名詞や属性（好みや、希望する数など）を入れた言葉以上の要求をすることができる。 ・「何がほしいの？」の問いかけに応じて、ほしいものを伝えることができる。 ・「何をしたいの？」や「何がほしいの？」などの質問に応じて、自分の意欲を伝えることができる。 ・具体的な（具体的な言葉、クイズなど）と、同じような動作をすることができる。						
⑥ 自ら模倣して、気づいたり学んだりする力 〈模倣〉	・動作を真似たり、ジャンプしたりする動作などを、模倣しようとする可以尝试。 ・セグメントの人がする一つの動作を、正確に行うことができる。 ・セグメントの人がする連続した動作を、同時に行うことができる。 ・示されたセグメントを参考に、同じ動作をする（反復する）ことができる。 ・必要に応じてセグメントを模倣し、模倣する（学習する）ことで、課題を達成することができる。						
⑦ 自ら課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力 〈注視物の選択〉	・自分の好きなおもちゃやお菓子、テレビ番組を、注視したり、選択したりすることができる。 ・指示書や指示で注目すべき刺激を、注視したり、選択したりすることができる。 ・少し離れた大人の手足や、机の上に置かれた刺激を、注視したり、選択したりすることができる。 ・二つの刺激のうち、属性（色や形、大きさ、数など）の違いに注目して選ぶことができる。 ・二つ以上の刺激から、わずかな属性の違いに注目して、注視すべき刺激を選ぶことができる。 ・刺激の一部（属性）を見て、全体をイメージして選ぶことができる。						



ウ 目標の設定について

① 長期目標

長期目標は、1年後等の長期のスパンで遂行される予定の指導的な意図が設けられる。長期目標を設定する際には、本人や家族の願いや夢、子どもの特性や障がいがあることによって生じている困難さ、周囲の人や環境等のアセスメントが必要とされる。

② 短期目標

短期目標は、学期もしくは単元の終了時に達成すべき目標である。また、短期目標は、長期目標へのステップとなる下位目標である。達成したことが分かる評価可能で具体的な目標となっている必要がある。

『肢体不自由のある子どもの教育活動における「評価」及び「授業改善・充実」に関する研究』川上康則（2008）によると、それには「何を」「どの程度」を明確にした、明示性の高い目標の設定が必要であると述べている。

また、県教育センター授業力アップ講座Ⅰ・Ⅱ『特別支援教育における授業づくり』山下敦（2010）は、明示性についての具体的な目標例を次のように挙げて目標設定の際に「条件」や「範囲」を明示する必要があると述べた。

<明示性が低い例>

・音や光に関心を示し、楽しむことができる。（関心の示し方や楽しむことの基準が不明）

<明示性が比較的高い例>

・「お店屋さんをしよう」の単元のケーキづくりで、どんな材料を入れるかがわかり、カップ一杯分の材料をこぼさないように確認しながらできるだけ自分でボウルに入れることができる。

・「バザーをしよう」の単元で、左手でコースターを袋に入れたり、袋を持ってコースターが底まで入ったことを確認しながら入れたりすることができる。

明示	明示性が高い、顕性 読んだだけでイメージできる性質
非明示	明示性が低い、潜性

一目では判断しきれず解釈のしかたを求められてしまうような性質

<基準づくりのルール>

- ・数回の授業で行動観察を行い、「学習活動に即した評価規準」を設定する。
- ・客観的な記述を行うために、「授業者の推論を入れない」「〇〇だろう」という推論・解釈は入れない。事実の表記をする。授業者の描くストーリーは排除する。「～できる」「～しようとする」という記述ではなく、「～している」「～をみている」「～しないでいる」という記述にする。「楽しく～」といった形容詞的な表現、「～しようとした」といった子どもの内面的な傾向に関する記述は避ける。

エ 手立てについて

具体的な手立てを考える時に必要な事として佐藤克敏（2004）は、「課題や指導場面の他に、好きな刺激、得意なやり方、行動の手がかりとしているもの、行動が持っている役割、現在の支援の仕方进行评估することである。」と述べている。

また、行動の手がかりとしているものについては、以下の点を検討する必要があると示している。

- ① 特定の手がかりから、通常私たちが用いているような手がかりに変えていくこと。
- ② 現在用いている手がかりを利用して、行動できる種類を拡げていくこと。
- ③ 支援を徐々に少なくするために用いる方法。

現在の支援の仕方进行评估することは、手立てを考える上で、有効な方法である。周囲からの支援やかかわりに対して、子どもが下記のような反応をしたかを記録し、評価することである。

- ① 提示した刺激の種類
- ② 指示に用いた刺激
- ③ 提示のタイミング
- ④ 提示の回数
- ⑤ 子どもの行動に対する周囲のかかわり方

指導の中で思ったほどの成果が得られない時は、手立てを変えたり、加えたりする必要がある。その際には、一度に多くの手立てを変えず、ターゲットになる行動の一つに絞り込むことが望ましい。

オ 評価について

指導の結果を評価するということは、「手立てを考える」ためのアセスメントであり、一連の指導結果を集めた情報は、次の目標設定や手立てという役割も担っている。留意点として以下に示す。

- ① 実際の行動の正誤の記録を数値として記録する。
- ② 子どもが完成させた成果をそのときの状況のメモと一緒にファイルする。
- ③ 作成過程を写真として記録する
- ④ 事実を記録し、評価する。
- ⑤ 事実と考えや感じたことは区別する。
- ⑥ 自閉症児の環境調整について

ア ICFについて

これまでの障がい児教育では、一人一人に丁寧に向き合い、障がいの状態の改善・克服や発達を促していくようなかわりが進められてきた。つまり、障がいのある人について、その起因となっている疾患や本人の中に内在していることだけに焦点が当てられてきた傾向がある。

しかし、WHO（世界保健機関）が2001年に発表したICF（国際生活機能分類）では、障がいだけに不適応の原因を求めるのではなく、家庭・地域や学校における活動や参加の相互関係の中で、いろいろな生活上の困難さが要因として関与し

ていることに焦点を置いてきている。

このように、個人因子から環境因子を重視した障がい観の転換が図られ、これまで活動に参加できなかった人も周りの人的なかかわりや環境を調整することで、適応できる機会が増えると思われる。

この理念を自閉症児の学校生活に当てはめてみれば、「学ぶことの難しさ」を指導者による支援等によってより軽減することで、授業に意欲的に参加したり、自らの判断で活動を進めていったりする等、「社会参加」「自立」の礎になると考える。

イ 構造化について

これまでの基礎研究の結果から、自閉症児の特性に応じた指導をする際に、その特性を理解し活用することが学びを促進させることが明らかになった。すでに効果が実証されている自閉症の特性に応じた支援システムとして「構造化」による指導が挙げられる。

代表的なのは、1972年に米国ノースカロライナ州全域における自閉症児者とその家族への生涯にわたる公式支援システムとなったTEACCH（自閉症及び関連領域のコミュニケーションに障がいのある子どもの治療と教育）プログラムである。

TEACCHの「構造化」とは、児童生徒

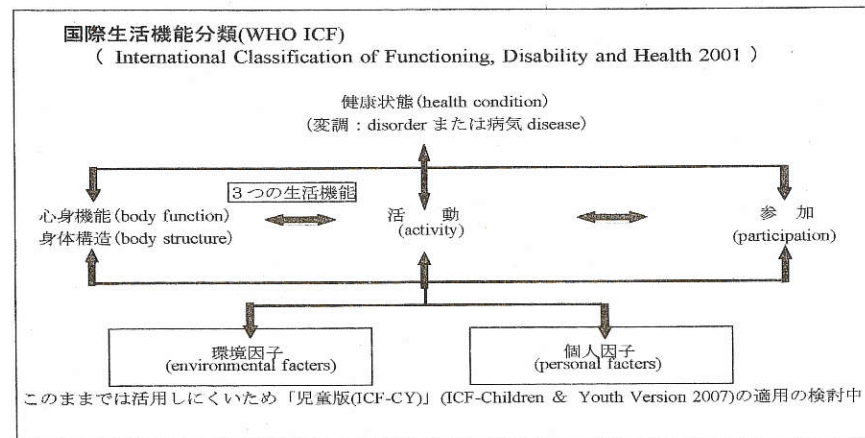


図1：ICFの相互作用モデル

が理解しやすい環境を設定することで自閉症という障がいのための困難を軽減し、適応能力を向上させようとするものである。

また、東京都教育委員会では平成21年3月より、この TEACCH の構造化を基盤に、特別支援教育の学習環境として次の事項を推奨している。

表5：構造化の内容 3つのポイント

●物理的な構造化	
活動する内容と活動する場所を対応させ、行動しやすい環境にすること。	例：学習する場所と食事をする場所を分けたりすること。
配慮事項	
- 決まった場所で、決まった活動を行う。 - つい立等の遮蔽物（パーティション）の活用は児童生徒の実態に合わせて、柔軟に変化させる。	
●時間の構造化（スケジュール）	
学習する内容を視覚的に示し、見通しを立てやすくすること。	例：一週間や一日のスケジュールを提示し、時間の見通しを持つこと。
配慮事項	
- 繰り返して活動する一日・一週間の内容について、事前に決めておき、視覚的な提示をする。 - 絵カードや写真による、児童生徒の理解の程度に合わせた視覚的な提示を工夫する。 - 一人一人に応じた活動内容を示す個別のスケジュールも視覚的に提示できるように工夫する。	
●活動の構造化（ワークシステム）	
活動する順番、作業の手順を分かりやすくしたり、活動の流れと終了後を知らせたりして自立的にできるようにすること。	例：何を、どのように、どれだけするのかを理解しやすくし、一人で作業できるように手順を示すこと。
配慮事項	
- 活動する順番、作業の手順及び作業の量を絵カードや写真カードを使って視覚的に分かりやすくする。 - 作業手順を左から右、上から下などのルールを決めておく。	

「構造化」は、自閉症児のための「できる状況づくり」であり、自閉症児が「分かって動ける環境づくり」である。

「構造化」は、自閉症児・者だけの特別な手段ではなく、一般の日常生活にも多く用いられ、自然に活用されている。したがって自閉症児だけでなく、すべての児童生徒に不可欠な「環境づくり」なのである。そのため、多くの特別支援学校では、学校や学級全体で行うことが一般的になりつつある。

ウ 構造化実現へ向けて

学校での「構造化」は、児童生徒一人一人が分かりやすく個別化されるべき手段であり、円滑に生活を送ったり、学びやすくしたりする目的のためと考える。したがって、すべての自閉症児に通じる構造化もあれば、一人一人の実態に応じたものを試行錯誤しながら改善していくことが必要となってくる。

学ぶ場での構造化の実現を、齊藤宇開(2004)は、次の点に心掛けることを示している。

できる限り客観的な評価をする。
標準化された評価をする。コミュニケーションや社会性等

一人一人のものの見方・捉え方（認知の仕方）を把握する。
日常の行動観察から、どんなことに気が散りやすかったり、ものにこだわりがあったり、触覚などの感覚に特徴があったりすることを把握する。

教育内容を厳選した上で一人一人の構造化を考える。
個に応じた構造化を実現する。

エ 支援ツールの活用

支援ツールは、豊かで自立的な生活を目指して、子どもたちが自主的・自発的に活動できるように開発された道具や手段である。知的障がいのある児童生徒にとって欠かせない、自分の力を十分に発揮し、主体的に活動や授業に参加するための必須なものである。その中には、自

閉症児の視覚的な認知特性が優位であることを生かした支援ツールも含まれている。富山大学教育学部附属養護学校(2004)では、次の4つを挙げている。

表6：支援ツールの種類

① 支援環境を整える協働ツール …環境面にアプローチ サポートブック、サポートレシピ、移行ブック等
② 自発を促す手がかりツール …理解面にアプローチ 調理レシピ、スケジュールカード、手順表、写真カード、シンボル等
③ 実行を助ける手がかりツール …技能面にアプローチ 調理チューブ、計測まな板、VOCA、ユニバーサルデザインの製品等
④ 評価の機会を提供する交換記録ツール …意欲面にアプローチ お手伝いカレンダー、時間割がんばり表、チャレンジ日記等

支援ツールは、目標とする行動の内容、あるいは子どもの特性や発達段階、生活の状況等に合わせた作成・活用するものであり、その活用によって意思疎通の経験を積み重ね、自ら活動しようとする意欲が高まると思われる。また、一つの支援ツールだけでなく、支援のポイントに合わせた複数の支援ツールをうまく組み合わせることで実行に移すことも効果的であると考えられる。

藤原義博(2010)によれば、構造的な環境的支援や支援ツールをしっかりと配慮し手当てしておくことは、特定の児童生徒にだけ頻繁にかかわることから脱却し、より有効に機能する新たな指導者の対応や役割を生み出すことになることを挙げている。また、個のニーズに応じた構造的な環境的支援と支援ツールを核とした補助的手段の活用は、小学部から中・高等部へと進学するにつれて段階的に減らしていくことを目標とするのではなく、充実させる必要がある。個人の力を最大に生かし、豊かな質の高い生活ができるための支援の在り方を見だし、それを卒業後の地域生活や就労生活につな

げていくことが大切であることを示している。

このように、構造化された授業づくりを進めるにあたって、個に応じた支援ツールを作成・活用・改善していくことは、分かりやすく、自ら行動する力を培う上で、大きな意義があると考え、授業実践の中でも試行錯誤を重ねながら活用を図った。

(3) 授業づくりについて

① 生活単元学習について

今回の授業実践で取り組む生活単元学習とは、生活上の課題処理・課題解決のための一連の目的活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実践的・総合的に学習する「教科等を合わせた指導」の一つの指導形態である。

特別支援教育においては、児童生徒の「社会参加」や「自立」を教育目標に据え、その実現を目指すためには、子どもの主体的な取り組みへの支援が必要になってくる。生活単元学習において、以下の3点等が大切な要素となってくる。

- ① 生徒が主体的に活動できているか。
- ② 楽しみながら取り組むことができているか。
- ③ 問題解決する場面が設定されているか。

知的障がい者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校（以下知的障がい特別支援学校と記す）において、自閉症児のいる集団での学習では、言葉のやりとりが難しく、集団活動が苦手等の自閉症の特性を十分に考慮して進めなければならない。

太田正己(2009)によると「生活単元学習における単元とは、数時間から数十時間の指導計画の上で、『計画』『準備』『実践』『反省』という展開をするような関連性を持った学習活動を行える学習内容のひとつとまとまりである。生活単元学習の学習内容を展開するには、できるための支援とともに、活動に興味をもち、活動の流れを分かりやすくするような学習環境を整えることが必要である。」

そのためには、様々な学習活動で自閉症児の指導に取り入れられている絵や写

真・色等を使った視覚的な支援を効果的に活用することで、研究の仮説に迫ることができる。と考える。

(4) 実践校視察

構造化や支援ツールを使った授業を行っている実践校を視察した。

① 山形大学附属特別支援学校(5月17日)

ア 視察内容

- (ア) 校舎施設の見学
- (イ) 授業参観（小学部・中学部・高等部）
- (ウ) 児童生徒への適切な支援
- (エ) 教材や教具の例
- (オ) 支援ツールの活用例
- (カ) 指導者同士の連携 等

イ 学んだこと

児童生徒の活動を促す際に「自分から自分で」という指針のもと、共通したサインや肯定的なことば掛け等、学校全体で統一化がなされていた。自発的な行動を否定せず、直接的な説明を徐々に少なくして望ましい方向へと導く等の働き掛けをして行動を整えていく実践の様子を見ることができた。

また、スタイル別学習やパーティーションの使い分けも障がいの特性に応じた指導が工夫されていた。

② 県立ゆきわり養護学校(5月18日)

ア 視察内容

- (ア) 校舎施設や設備の見学
- (イ) 授業参観（幼稚部・小学部・中学部・高等部）
- (ウ) 幼児児童生徒への適切な支援
- (エ) 教材や教具の例
- (オ) 支援ツールの活用例
- (カ) 指導者同士の連携
- (キ) 摂食指導 等

イ 学んだこと

車椅子や医療的なケアに対応した校舎施設・設備やスタッフが施され、学びに集中できる環境づくりがなされていた。

また、全学部の授業や全校集会・摂食指導を参観し、指導者の児童生徒に対する受容的な姿勢とわずかな意思の表出をも見逃さない鋭い観察力を感じた。摂食指導では、ことばや食べ物を見せて選択させたり、視線で意思を確認したりする等、一人一人に応じた支援がなされてい

た。

児童生徒の伸びや健康の維持等を全職員が連携して支援している実践を見学することができた。

2 実践研究

(1) 実態把握

① 対象児の実態把握

県立村山特別支援学校楯岡校中学部3年6名の実態について、行動観察や個別の教育支援計画及び個別の指導計画等を基にした調査を行い、発達課題や単元計画・授業構成検討の基礎資料とした。

② 心理検査等の分析

対象児が中学2年生時（2009年9月14日）に、前担任が実施した「7つのキープoint」（表4参照）の行動観察によるチェックリストのデータを得ることができた。これを基に、現担任で意見交換をしながら、総合的にまとめた課題が表9のとおりである。

(2) 所属校での授業実践

① 単元名

生活単元学習

「いらっしやいませ！クッキー屋です」

ア 生徒について

本学級は6名（男子4名、女子2名）の在籍で、そのうち5名の生徒は知的障がいや自閉症である。コミュニケーションの特性は、話しことばはあるが自分の気持ちを上手に伝えられない生徒、話そうとするが発音が不明瞭なため伝えられない生徒、気持ちを発声や動作・泣くことで伝える生徒、指示がないと行動に移せない生徒等様々である。

課題の理解にもそれぞれの特性があるため、全体に対しての一斉指示や個別の働き掛けの際に話しことばによる指示だけでなく、実物や写真カード、指差し等の視覚的な支援が必要である。

学級集団としては、自分から他生徒に対して直接的にかかわりを求めること、他生徒の行っていることに対して強く興味を示すことは少ない。指導者が物の受け渡しや相手の活動に注意を向けるような場面を意図的に仕組んだり、指導者が

仲介したりすることで少しずつかわりが増えてきている。

食べ物の好みは様々であるが、食べることへの関心は高い。調理活動は、中学部1年時から定期的に行っており、他の学級と比べても多い方である。お菓子づくりについては、これまでホットケーキやクッキー、ドーナッツ、ポテトチップス、ホットボール等を作ってきた。5月には、餃子・チャーハン・中華スープの調理実習を経験した。素材やメニューを身近で馴染みの多いものに限定している。

「お店屋さん」に対するイメージとしては、作ったものをお客さんに売り、代金をもらうことを理解している生徒は1名。他の5名は、品物とお金を交換することは分かっても、品物の価値に合う金額を理解して受け取ることは難しい。しかし、どの生徒も作ったものをいろいろな人に食べてもらい、「おいしかった。」と言ってもらうことを喜んでいる。

イ 教材について

調理活動を主とする単元を設定した理由は、以下の5点である。

- (イ) 食への興味から、自ら取り組もうという意欲を引き出せること。

自分で作ったものを食べるという行為は誰もが楽しめ、さらに、友だちや指導者と会食することで楽しさの共有・共感へとつながることができる。

- (イ) 完成までの工程や自分の仕事量に見通しがもちやすいこと。

小麦粉・バターや卵等を使った調理、試食や販売を計画することで得た満足感や成就感が、調理工程や仕事量を見通す力を確実にし、主体的な取り組みにつながることを期待できる。

- (イ) 多様な活動を設定できること。

生徒の実態と伸ばしたい力に応じながら、調理工程をいくつも設けて集団化・個別化、役割分担等を行う。支援ツール等を用いながら自分の力で最後まで完成するようにしたり、個々にあった活動の内容や作る個数等を調整したりし、充実感がもてるような状況づくりを設定する

ことができる。

- (イ) 手がかりをもとに課題を解決する力を育てられること。

調理活動は家庭生活の場面で繰り返したり、随時体験したりすることが多いため、指導者からの指示や促しだけではなく、手順表等の視覚的な支援を手がかりに自分で学習を進めることに適している。また自ら学ぶ（課題を解決する）経験は、他の生活単元学習や作業学習、日常生活の指導でも応用・一般化していくのに有効である。

- (イ) 他者とのかわりに広がりや意欲を持つことができること。

作ったクッキーを自分で食べるだけでなく、友だちや学校職員、家族にも食べてもらいたいと思ったり、販売してみたいと考えたりする等のかかわりについての広がりを設定できる。また、売るという学習により、あいさつ（ことば遣い）や金銭の扱い、品物の売り渡し（やりとり）等、他者と対面することでさらにかかわりが深まる。人に好んで買ってもらえるようなクッキーをすることで、自信を持って人とかわる意欲の向上につながることを期待される。

ウ 指導について

本単元の指導にあたっては、指導者からの直接的な言語指示や身体的指示（肩に触れて促す等）をできるだけ減らし、且つ個に応じた補助教具を使って成功体験を多く持つことができるようにすることで、自分の意思による自発的・自主的に活動する姿を引き出したい。手立てとしては、以下の4点である。

- (イ) 課題提示の工夫（活動の構造化）

一人一人のねらいに応じて、自分からできる生徒には手順表を手がかりに自分のペースで作業を進められるようにする。なかなか自分から活動に向かうことができない生徒については、指導者が側についてやり方を見せたり、励ましのことばをかけたりしながら、クッキーづくりの楽しさを指導者と共有できるように支援する。

- (イ) 教材・教具の工夫（活動の構造化）

視覚に働きかける手順表やカードを色や写真等を用いたり、扱いやすい道具を選定したりすることで主体的に活動できるようにする。

(f) 場の設定の工夫（物理的な構造化）

「材料を」まぜる」「形を」作る」「焼く」「食べる」等の工程別に調理台を設定し、動線が複雑にならないようにしたり、各自が作業をするためのスペースを確保したりする。道具の準備・後片付けの場所も分かるように、単元を通して同じ位置に固定する。

(g) 単元構成の工夫（活動の構造化、時間の構造化）

第1次の活動では、クッキーづくりを経験することにより、「お菓子づくりは楽しい」、「もっとやりたい」という意欲を高めていく。

第2次では生徒の実態を考慮しながら、販売するためのクッキーのづくり方・デザインを選択・決定をし、その後繰り返し作り作り、家族や友だち・学校職員に試食してもらったりすることで、より完成度の高い（売れる）クッキーを作ることができるようにする。

第3次では、形の整った商品として販売できるクッキーをづくり、きれいに包装をして「クッキー屋さん」としてお客様に好んで買ってもらう意欲を高める。その後販売の機会を設けることで、認められる嬉しさや達成感を感じる経験をする。

中学部3年生のこの時期に、学級において調理・販売に係る単元を設けることは、中学部全体での販売会、高等部での本格的な販売活動、さらにその先の就労へもつながる活動になると思われるため、今後もそのような体験を積み重ねていきたい。

また、カレンダーにクッキーづくりをする日を文字と絵で示したり、前日の終わりの会や当日の朝の会では、文字カードと写真も使って提示したりすることで、時間の見通しをもてるようにする。また単元を通して授業時間帯を固定し、活動のリズムが一定に保たれるようにする。

以上のようなことから、本学級の生徒は、自分から活動に向かうこと（指示待ちの解消）、やり始めたことに集中して活動すること（見通しを持つ、活動の持続）、「できた」という経験を積み重ねること（成功体験）で、生活のいろいろな場面に意欲的に取り組もうとする主体性や人とかかわる力を育てたいと考えている。

② 単元の目標

単元を通しての目標は、以下のとおりである。

- ア クッキーを作って食べることを繰り返し返すことで、調理活動への興味関心を持つことができる。（関心・意欲・態度）
イ 指導者の具体的な提示の仕方や手順表や写真カード等の視覚的な支援を手がかりにすることで、クッキーづくりの手順を理解して、活動に主体的に取り組むことができる。（主体性）
ウ 調理活動を通し、友だちや指導者と作って味わう喜びや身近な人に食べてもらいたいという思いを共有して、ともに活動することができる。（人とかかわり）
エ クッキーづくりを繰り返し行ったり、その反省をしたりすることで、自信を持って、より良いものを作ることができる。（技能・技術）

③ 単元計画

（授業後の検討会を経て、学習活動やねらい・支援の仕方等を変更する。）

表7：単元計画（16時間扱い）

次	月日	内 容（3・4校時）10：35～12：20
第 一 次	6/4	おかしをつくって食べよう！（2h） ・クッキーづくりに取り組み、調理の楽しさを感じるとともに、活動への意欲を持つ。
	6/7 6/9	おいしいクッキーのつくり方を覚えよう！（12h）
第 二 次	6/18	・おいしいクッキーを作ることに見通しを持つ。
	6/30	・クッキーのづくり方を知る。
	7/2	・作ったクッキーを会食し、反省会をする。
	7/14	・作ったクッキーを友だちや家族・学校職員にごちそうして感想を聞き、次時への参考にする。
第 三 次	7/21	おかし屋さんになろう！（2h） ・形の整ったおいしいクッキーを作る。 ・自分たちで作ったクッキーの販売計画をする。

④ 本時の学習

ア 目標

- ・指導者の具体的な提示の仕方や視覚的な支援を示すことで、作業内容や手順を理解して、自分からクッキーづくりに取り組むことができる。

イ 個別の実態・目標・評価（p15 表9 参照）

ウ 展開例

	生徒の活動
1	活動内容について、指導者の話をとらえ、準備をする。（20分）
2	クッキーを作る。（50分）
3	後片付けをする。（20分）
4	会食をする。（10分）
5	学習の振り返りと次時への見通しを持つ。（5分）

(3) 授業実践の評価

① 授業分析

毎時間、録画した授業映像を視聴し授業分析を行った。分析結果を基に、目標や支援方法等を検討して、指導者同士の共通理解を図った。これによって指導者による教材の提示の仕方や視覚的な支援等、授業を振り返り返つての評価を行った。

② 授業の進め方の改善

ア 課題提示について（活動の構造化）

初回から3回については、指導者側の課題が多く見られ、その都度改善した。

表8-1：授業改善の具体例

(ア) 指導者による話しことば
●「（大皿にのせた試食クッキーを）食べてください。」だけでは伝わらず、手で取るうとしない。 改善 試食用のクッキーは小皿に分けて、手で取る時に迷わせないようにする。
●試食クッキーの味を尋ねたが、反応がない。（抽象的な質問だった。） 改善 意思表示が難しい場合は「おいしい？うまい？あまい？苦い？」等の具体的な言い方で受け答えを促す。 発問・応答等の流れは毎回同様な流れで行う。
●指導者の話しことばのみで伝えようとした。 改善 手順表やカード・実物を活用し動作や実演を交えながら、視覚的な支援

をする。

●導入の話が長すぎる。（15分）

改善 要点を事前に確認したり、ホワイトボードに最初から手順表を貼っておいたりする。

●「こっち」「そこ」「あれ」「どれ」等の指示語が伝わらない。

改善 抽象的な用語は使わず名称や場所等を具体的に示す。

●「早くね。」「終わりにして！」等の否定的なことばを言う。

改善 気持ちを前向きにするような発言を心掛ける。

(イ) 指導者の提示の仕方

●実物を提示する場合

改善 実物（混ぜる道具や材料）を確認できるまで目の前でじっくり見せる。

●指導者同士の連携

改善 T1が見えない位置にいる生徒には、T2のやり方を見本とさせる。T1は全体の確認（進度、がんばり、衛生・安全、支援を求めている生徒、T2への指示等）を行う。

●活動の構造化

改善 活動内容の順番を大きく変えず、毎回同じようなサイクルで展開する。方法を途中で安易に変えると混乱や困惑をきたす。

●授業導入時の盛り上げ方

改善 「おいしいクッキー、つくるぞー。」「おー。」等のように、常に前向きな態度で臨んでいく。

●授業のまとめ

改善 本時をしっかりとほめてまとめ、次時へとつなげる。

(ウ) 生徒の動きに対して

●生徒B「ア・ア・ア・ア」の声に、生徒Eが反応して耳を塞いだ。

改善 小さな声で「シー。」と言ったり、サインを使ったりして生徒Bに無意識に声が出ていることに気づくことができるように伝える。

●生徒の視線や正しい姿勢が安定しない。

改善 下を向いていたり、チラ見等をしたりする場合は、話の内容は理解できていないので、注目するまで待ったり、指導者の視線の位置や声の大きさを変

えてみたりする。
●指導者が手を添えてクッキーづくりの支援しようとするが、指導者にお任せの状態となり、手元を見ずに力を抜く。
改善 手に触れられることに過敏に反応（活動が止まる、視線を外す、手首を背屈させる、脱力する）することが考えられるため、ゴムべら等の上の方を持って、生徒の手に触れないようにした。
●活動が滞ってしまった場合
改善 困っていることを除いたり、個別の手立てを施したり、指導者も隣と一緒に同じ作業をしたりする。うまくできなくても、少しでも自分で行う等、目標行動を絞り、作業進度を揃える。できたところまでや最後までやったことに対して賞賛する。また、生徒の作業量を把握しておく。急な追加は難しいのではない。
●唇触りや爪かみ等の対策
改善 衛生面の管理は食べ物扱う上でとても重要なので、エプロン・三角巾・マスクをつけ、手洗いを徹底し、消毒用アルコール等を必備した。唇触り対策にはリップ使用し、爪かみ対策にはビニール手袋をつけるようにした。
●導入時の説明を聞いたり食べたりする時もマスクをつけたままである。
改善 場所や活動内容によって、マスクやエプロン等を着脱することは、とても重要なので徹底する。
●その場にたたずんでいる。
改善 全員に注意を払い、何をしたらいいのか分からない時間を作らない。次の活動を促したり、困難に思っていることを取り除いたりする。
(イ) その他
●不意の出来事に対する対策
改善 生徒の思考を中断させないように、排除できる物は事前に行ったり、敏速に対応したりする。

イ 教材・教具について（活動の構造化）

表8-2

(7) 自分で道具や材料の準備をする。
●どのゴムべらを使うか分からない。
改善 カラーテープ付きのマイゴムべらの準備を準備する。

生徒A：紺	生徒B：ピンク	生徒C：緑
生徒D：赤	生徒E：水色	生徒F：黄色

●材料（砂糖・小麦粉）
改善 カップの色・サイズを変え、材料が区別できるようにした。また、それぞれのカップは個人ごとのカラーテープと顔写真で区別した。
(イ) 支援ツールの活用
●ボウルがすべる。
改善 手を添えて混ぜることを促すとともに、グリップシートをボウルの下に敷く。
●卵から黄身を取り出す。
改善 卵の白身と黄身を容易に分けられるように、セパレーターを使用する。
●生地を厚さを均一にする。
改善 調理シートの両端に平板を瞬間接着剤（木工用）で貼り付け、めん棒の端をのせると均一な厚さになるようにした。パスタメーカー（製麺器）も有効である。
●焼き上がりクッキーの粗熱取り
改善 全員にうちわを用意して、出来上がりを期待感を持って待つ。
(ウ) 教具の習熟
●型抜き器
改善 型抜き器Aが習熟してから、型抜き器B→型抜き器Cというように使用していく。
(エ) 安全性
●オープンレンジ
改善 天板の出し入れの際には、必ずオープンミトンを両手に着用するように徹底する。
(オ) 教材・教具の準備・再確認
●事前準備
改善 ・小皿に入れた打ち粉の準備、めん棒、調理シートに打ち粉をふっておく。 ・カード（顔写真カード、楽しみですカード・がんばりますカード）の準備 ・材料の下ごしらえ（バターの粘度を軟らかく調整しておく、材料の分量を計しておく。 ・布巾・洗剤、台ふきの確認
(カ) 作業の終わりを理解する。
改善 型抜き後の余った生地は、「ちょ

うだい。」と言って集めておく。何回やっても型抜きできないため。生地がなくなれば現作業が終わり、次の工程へと進むことが分かる。

ウ 場の設定について（物理的な構造化）

表8-3

(7) 学習場所の確保
●家庭科室の利用
改善 単元を通して所属校の家庭科室を優先的に使用し、時間や活動空間が途切れないように配慮した。
(イ) 物理的な構造化（場の構造化）
●工程別テーブル
改善 作業するテーブルを工程ごとに分け、作業動線を一定にした。（別紙参照）
●調理場所
改善 各テーブルの自分の活動する位置が分かるように「顔写真カード」を置いた。
●洗い場
改善 洗い場が狭いため、面積をとる物から先に片付けたり、洗い場を増やしたりする。
●すすいだ物を置く所
改善 パスタオルの上にすすいだ物を置くことで、場所も確保され置く位置も明確になる。

エ 単元構成について（時間の構造化、活動の構造化）

表8-4

(7) 見通しがもてるように
●カレンダーの活用
改善 クッキーづくりの授業日をカレンダーに絵と文字で記し、次時への見通しがもてるようにした。
●朝の会
改善 当日の朝の会では、一日のスケジュールを文字カードや写真で提示し、時間の見通しがもてるようにした。
●授業時間帯
改善 単元を通して、授業時間を3・4校時に設定し、前後の流れができるだけ同じになるようにした。
●授業開始・終了時刻
改善 授業の開始時刻（10：35）と終了時刻（12：20）を守ることが望ましい。諸事情により開始時刻が遅

れてしまったが、大きな混乱はなかった。

③ 生徒の変容（対象児2名）
単元にかかわる実態については県立村山特別支援学校楯岡校の区分による。

- ① 知識・理解、技能
- ② 集団活動、人とのかかわり
- ③ 意思表示

表9-1：個別のプロフィール表

生徒Eさん	
【7つのキーポイントによる課題】	
① 一人で、食事の時等に、椅子に座ることができる。	
② 好きなものや、好きな活動が2つ以上ある。	
③ どうしても欲しいものがある時等、どんな形であれ、人に何かを伝えようすることができる。	
④ 身近な人（保護者や兄弟、クラスメイト等）、同じような動作をすることができる。	
【第一次の評価】	
・ 自ら手順表を確認しながら作業することはなかったが、最初の材料提示の際は注視し、指導者の直接的な支援を受けながら進めた。	
・ 手元から目をそらしてしまう。	
単元にかかわる実態	① 相手からの指示を待って行動することが多いが、視覚的な支援をすることで、自分から活動することが増えてきた。（知識・理解、技能）
② 集団活動への意欲は強く表れないが、人の動きや態度等には関心がある。（集団活動、人とのかかわり）	
③ とても興味があることは自分から行動する。困ったことがあると表情や声・手の動き等で表す。（意思表示）	
目標	直接的な支援や指示を待たずに自分で判断して作業を増やす。
手立て	①道具の準備を自分でできるように、ゴムべらには自分の色テープ、材料入りカップには本人の顔写真と材料の写真を貼付する。 ②生地づくりや型抜きを自分からできるように、指導者が手本を示したり、ボウルが滑らないようにグリップシートを用意したりする。また、できたこと

評価	を大いに賞賛する。
	③ 生地を型抜きを気持ちよく塗切れずにできるように、予備の生地を準備しておく。
生徒の変容	自分の道具や材料を手にとることができた。指導者が手本を示すと、真似をして取り組む。その後も短時間ではあるが、手元を見て作業をした。
	① 単元を通して、指導者のやり方をたり、部分的に手を添えることを受け入れたりしながら、作業を進めた。 ② 道具や材料入りのカップは、自分の写真を手がかりにしたり、手順表の写真と同様のものを選んだりできた。 ③ 耳を押さえて下を向いていたが、材料を入れる順番を分かりやすく示した新しい順番表を提示すると注視した。 ④ 7回目からは、砂糖カップの底に残りがなければ叩いて確認できた。 ⑤ 卵が少し割れた音・感触に気づき、手を止めた。 ⑥ 卵の白身で落とした作業テーブルを自分から布巾で拭いた。 ⑦ 7回目に左手でボウルを押さえて混ぜ合わせることができた。 ⑧ 作業途中に耳を押さえたり、しゃがみ込んだりすることがあったが、自分で気持ちを切り替えて、作業を再開することができた。 ⑨ 8回目に指導者がそばに付いていない時、フライ返しを使って、天板に型抜きした生地を移した。

表9-2

生徒Fさん	
【7つのキーポイントによる課題】	
③	着替え等の簡単な日常生活動作が一人でできる。
④	好きなものや、好きな活動を複数の選択肢から選ぶことができる。
⑤	動作（指さしや大人の手を引く等）を使って、意思を伝えることができる。
【第一次の評価】	
・ 手順表を見て作業をすることができる。	
・ 指導者からの働き掛けを受け入れて行動する。	
単元	① 興味がある（やってみたい）活動は、やり方をすぐ覚え、丁寧に作業することができる。（知識・理解・技能）

かかわる実態	② 周りの人の様子をよく見て行動する。活動の見通しが持てると人に頼ることなく、作業に取り組むことができる。（集団活動、人とかかわり） ③ 納得いかないことがあると話したりや表情・発声・態度等で示すことができる。（意思表示）
目標	最後まで自分で作業を進めることができる。
手立て	① 活動が途切れないように、手順表や友だちの活動している様子、指導者の手本に着目するようにする。また、生地の調整が優れない場合に備えて、予備の生地を準備しておく。 ② 自信を持って活動ができるように、正しくできている点を大いに賞賛する。
評価	各工程において、指導者からの頻繁な補助がなくても、部分的な補助とことば掛けで最後まで取り組むことができた。
生徒の変容	① 生地がうまく混ぜ合い始める等の作業の見通しが実感できると、集中して取り組み続ける。 ② 新しく提示したものは、しっかり注視し、セパレーター等の技能も単元を進めるごとに徐々に高まった。

④ 構造化の実践

表10：構造化の実践例

授業日	構造化の実践例
1 6/04	・ 手順表（活動の構造化） ・ 工程別手順表（活動の構造化） ・ 工程別テーブル分け（物理的な構造化） ・ 卵のセパレーター（活動の構造化）
2 6/07	・ 顔写真を置き、作業場所を確かめる。（物理的な構造化）（活動の構造化） ・ 材料をトレイで分ける。（活動の構造化） ・ 自分の道具の色分け（活動の構造化）
3 6/09	・ 試食用クッキーを小分け（活動の構造化） ・ 洗い物はパスタオルに（物理的な構造化）
4 6/18	・ 試食感想のビデオレター（活動の構造化） ・ ピニール手袋使用（活動の構造化） ・ グリップシート（活動の構造化） ・ 平板付き調理シート（活動の構造化） ・ 粗熱取り用うちわ（活動の構造化）
5 6/30	・ 大きい物や長い物は広いシンクで洗う。（物理的な構造化）
6 7/02	・ 手洗い場を増やす。（物理的な構造化）

7 7/14	・ 新順番表（活動の構造化） ・ 提示が終わった材料トレイはすぐに片付ける。（活動の構造化） ・ 新型抜き器（うさぎ・象）（活動の構造化）
8 7/21	・ カレンダー（一か月の予定） ・ 学級だより（次週の予定） ・ 朝の会（一日のスケジュール） ・ 時間割（3・4校時）

⑤ 授業実践を終えて

ア 指導者の提示の仕方

指導者による教材・教具の視覚的な提示の仕方を2回目から意識的に変えた。話しことばによる指示を簡潔にし、実物や写真等の視覚に訴えるものを準備した。また、生徒の視線や態度に気をつけ、実物を目の前に持っていく、しっかり注視しているかを確認しながら提示するようにした。また、下を向いたり、耳を塞いでいたりする生徒も、話し方を変えてみたり、新しい表等を提示したりすると気持ちが向くことも感じ取れた。話しことばにできるだけ頼らないで、簡潔で実物を用いた提示は、すぐに体得できるものではなく、事前の計画と実践の積み重ねが必要となる。

イ 視覚的な支援

順番・文字・写真が載っている手順表を提示したり、色・顔写真を貼った材料カップを用意したりする等、視覚的な支援をすることで、必要以上のことば掛けや身体的な補助（プロンプト）がなくても行動できることが増えてきた。しかし、一度提示したものは記憶の中に止まる場合もあり、安易に別の物に変更することは困惑を誘発し、活動を中断させる要因になる可能性もある。

ウ 支援ツール

自発を促したり、実行を助けたりする手がかりとしての支援ツール（マイゴムべら、マイ材料カップ、平板付き調理シート等）を作成・活用した。身近にある安価な素材を組み合わせることで、期待以上の成果を上げることができた。自ら行動できることが増えれば、活動に向かう意欲につながった。また指導者にとつ

ては、特定の生徒への働き掛けが最小限になり、全体への目配りができるようになった。

エ 物理的な構造化

「まぜる」「つくる」「焼く」「食べる」の工程別にテーブルを設定することで、作業動線が確立した。現工程を終え、次の工程へとテーブルを移動することで、自分がやることを再確認するようだった。後片付けでは、テーブルにパスタオルを広げ、洗いすいだ道具類を置くように示すと、どこに置けばよいのかが分かりやすく、狭い洗い場にゆっくり布巾で拭くスペースが生まれた。そのため、作業効率がよくなり、クッキーの焼き上がりを楽しみに待つゆとりもできた。

オ 時間の構造化

所属校の全面協力のおかげで、クッキーづくりの活動を3・4校時に固定して帯状の時間割で実施できたため、時間的にも同様な生活リズムになり、前後の学習活動へも円滑に進むことができた。自閉症児が見通しを持ち主体的に活動するために、視覚的で分かりやすい提示は大事である。また、一日のスケジュールだけでなく、一週間・一か月前からの予告も、期待感を高めるとともに心構えをする準備期間になると思われる。

カ 活動の構造化

どのような手順ややり方で行うのか、どうなると終わりのかを明確に示し、あらかじめ見通せるようにすることが大切だった。また、作業の内容や量を生徒の理解に合わせ、同じ活動を何度も繰り返すことで、活動の理解が深まり、自分の意思で調理工程をこなすことが徐々に増えてきた。しかし、手順表の形式や内容に関しては、個別化や内容の改善が実態または単元構成の段階に応じて必要である。

キ 授業映像視聴を通した授業分析

前時の授業映像を分析することで、授業時にはわからなかった生徒の様子に気づいたり、複数担任の場合の実態把握の検討や指導者同士の連携等を確認したり、次時への改善を図ることができた。

また、改善点を次時の授業の中に盛り込むには、延長になりがちな授業時間を短縮できるポイントを検討する必要がある、映像による授業分析は有効であった。
ク 支援方法の改善

単元当初は、指導者の話しことばによる指示や手を添える等の直接的な支援が多く、生徒が自ら行動しようとするねらいに到達するのは難しいと感じた。しかし、指導者も一緒に作業工程を「おいしいクッキーを作る」という期待感を持って取り組んだり、ことばによる指示や直接的な支援を抑えたり、構造化を図りながら視覚的な支援を心掛けたりした。その後、徐々に生徒の望ましい変容が表れるようになった。

IV 研究のまとめ

1 研究の成果と課題

(1) 自閉症の心理的・行動的な特性についての理解について

① 文献研究

文献研究では、自閉症の特性を十分理解してこそ、自閉症児とかかわる上での素地が形成されると思われる。授業づくりにおいて、特性に応じた支援が不可欠であることを実感することができた。

しかし、実際にかかわった自閉症児の数はわずかであり、特性をほとんど把握できたとは言えない。他学級・学年・学校の自閉症児の実態をよく観察して、特性理解の眼を培っていく必要がある。

② 障がい児教育の歴史等

これまでの障がい児教育の歴史的な流れや指導方法の変遷等も関連して学べたことで、指導をする際の具体策の取捨選択の幅が広がった。

③ 学びを促進させるための特性の理解

今年度から担任になった本学級の自閉症児の特性を考慮した授業づくりは始まったばかりであり、文献研究と実践との両輪で学びを促進させていきたい。

(2) 自閉症児における実態把握と特性に応じた授業づくりの在り方について

① 自閉症児への支援は、ユニバーサル

デザイン

本学級に限らず、知的障がい特別支援学校には自閉症児だけが在籍している訳ではない。また、自閉症児といっても、実態は千差万別であるため、同様なやり方が通用しない場合もある。しかし、指導者による提示の仕方を変えたり、構造化・視覚的な支援を心掛けることで、注視する割合や自分で作業工程通りに行うことが明らかに増えてきた。これは、自閉症児に限ったことではなく、他の生徒にも通用すると考える。

このように、誰もが参加できるユニバーサルデザインの授業を考えていくことは、ICF の理念にも通じることもあり、さらに実践の積み重ねが必要となる。

② 心理検査等の有効性、活用と再評価

実態把握のために、心理検査や諸チェックリスト等の客観的な見方は重要である。本実践研究においても、初めて担任する生徒たちということもあり、昨年度の資料やチェックリスト等を基に実態を捉えようとした。大まかな点は分かったが、やはり自分の眼で確かめた行動観察とは、若干の開きが感じられた。また、検査時期や検査者（記入者）の主観が大きく影響してしまう点も否めない。複数の目によるデータの分析と再評価が必須であることが分かった。

③ 授業映像の分析

行動観察をする上で、映像の活用は大変有効であった。保護者からの承諾を得て、単元全体を撮影することができた。指導者が見ていない生徒の様子や指導者の言動等も、客観的な視点で何度も振り返ることができたからである。それを基に構造化を含めた支援方法や支援ツールの見直し等、多くの改善を図ることができた。

(3) 自閉症児が自ら行動できるように、指導者が授業のねらい・支援方法・評価手段を共通理解し、効果的にチーム・ティーチングを行う授業の在り方について

① 複数担任における共通理解

指導者同士が授業のねらい等を共通理解し、明示性のある個の目標にあった支

援方法の検討を重ねてきた。今回、長期研修中の授業実践だったこともあり、十分な話し合いは毎回は難しかった。しかし、画像や分析表を基に、目標に準拠した評価をすることで、生徒の望ましい変容に結びついた。

② 指導者の行動や支援の見直しの必要性

自閉症児の行動を変えようとする時や行っている支援がうまくいかないと感じるときには、まず指導者が自分の行動や支援の在り方を見直すことが必要であることが分かった。障がいがある児童生徒をすぐに望ましい方向に変えることは難しいが、児童生徒を変えるのではなく、指導者が変わるという発想をもたなければならない。

2 今後に向けて

今後も、自閉症児の特性に主眼をおき、生徒が何につまずいて適切な行動に踏み切れないのかを探り、次の行動へのステップを考えることで、それぞれの子どもの課題と働き掛けを明確にする必要がある。個に合った分かりやすい働き掛けから適切な行動へとつなげていく指導法をさらに深めていかなければならない。

また、本研究で学んだことを基に、他の障がいの特性についても学ぶことで、学級の生徒全員が、期待を持って学校に通い、ともに学ぶ楽しさやともに生きる喜びを共有できるように、児童生徒の視線で考えていきたい。

V おわりに

「クッキーづくり」での授業実践を行い、指導者による提示の仕方や視覚的な支援の効果を検証する中で、生徒たちは様々な表情や態度で応えてくれた。

指導者による支援は生徒の学びを促進させるためにあるが、とにかくこれまでの私のやり方は指導者の視線で行っていることが多かったために活動が滞ることがあった。

児童生徒の「社会参加」「自立」へ向けた学びに、微力ながら尽力できるよう、こ

れからも研鑽を積みたいと考えている。

謝辞

最後になりましたが、長期研修の修了にあたり、貴重な機会を与えてくださいました山形県教育委員会、並びに県立村山特別支援学校楯岡校の大場敏校長先生、同校中学部3年生のみなさん、三宅浩子先生・土田清子先生はじめ諸先生方に心から御礼申し上げます。また、6か月間御指導いただきました山形県教育センター兼子健三郎所長をはじめとする諸先生方、特に山下敦特別支援教育部長に厚く御礼申し上げます。

引用文献

- 1) 国立特別支援教育総合研究所 2004『自閉症教育実践ガイドブック 今の充実と明日への展望』ジアース教育新社、pp29-76
- 2) 国立特別支援教育総合研究所 2005『自閉症教育実践ケースブック より確かな指導の追求』ジアース教育新社、p07
- 3) 国立特別支援教育総合研究所 2008『自閉症教育実践マスターブック 一歩ポイントが未来をひらく』ジアース教育新社、p02
- 4) 全国特別支援学校知的障害教育校長会『新しい教育課程と学習活動Q&A特別支援教育（知的障害教育）』東洋館出版社、pp99-100
- 5) 太田正己 2009『特別支援教育の教師のための授業づくり 5つの具体性原則を学ぶ』明治図書、p84
- 6) 富山大学教育学部附属養護学校 2004『子ども生き活き支援ツールーきつとうまくいくよ、移行・連携一』明治図書、pp16-17
- 7) 文部科学省 2009『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚園・小学部・中学部）』教育出版、p247
- 8) 川上康則 2008『肢体不自由のある子どもの教育活動における「評価」及び「授業改善・充実」に関する研究』国立特別支援教育総合研究所、pp75-79
- 9) 山下敦 2010『特別支援教育における授業づくり』県教育センター授業力アップ講

座Ⅰ・Ⅱ資料, pp10-11

- 10) ローナ・ウィング 1998『自閉症スペクトル』東京書籍,

参考文献

- 1) 世界保健機関 (WHO) 2002『ICF 国際生活機能分類—国際障害分類改訂版—』中央法規
- 2) 世界保健機関 (WHO)、厚生労働省大臣官房統計情報部編 2009『ICF-CY 国際生活機能分類—児童版—』厚生統計協会
- 3) 国立特別支援教育総合研究所、世界保健機関 (WHO) 2005『ICF (国際生活機能分類) 活用の試み —障害のある子どもの支援を中心に—』ジアース教育新社
- 4) 国立特別支援教育総合研究所 2007『ICF 及び ICF-CY の活用 試みから実践へ —特別支援教育を中心に—』ジアース教育新社
- 5) 国立特別支援教育総合研究所 2009『特別支援教育の基礎・基本 ～一人一人のニーズに応じた教育の推進～』ジアース教育新社
- 6) 国立特別支援教育総合研究所 2008『肢体不自由教育 授業の評価・改善に役立つQ&Aと特色ある実践』ジアース教育新社
- 7) 木村宣孝他 2006『生活単元学習を实践する教師のためのガイドブック』国立特別支援教育総合研究所
- 8) 全国特別支援学校知的障害養護学校長会 2005『コミュニケーション支援とバリアフリー』ジアース教育新社
- 9) 高橋三郎、大野裕、染矢俊幸 訳 2003『DSM-IV-TR精神疾患の分類と診断の手引』医学書院
- 10) 西川公司 2010『明日から使える自閉症教育のポイント 子どもに学ぶ6年間の実践研究』ジアース教育新社
- 11) 山形県立米沢養護学校編著 2008『テーマある学校生活づくり—子ども主体の特別支援教育—』コレール社
- 12) 東田直樹 2007『自閉症の僕が跳びはねる理由』エスコアール
- 13) 清水貞夫・藤本文朗 2009『キーワード 障害児教育 特別支援教育時代の基礎知識』クリエイツかもがわ
- 14) 北海道教育大学附属養護学校特別支援教育研究会 2005『自閉症の子への「学び」支援』明治図書
- 15) ゲーリー・メジボフ他 2007『自閉症スペクトラム障害の人へのトータル・アプローチ TEACCH とは何か』エンパワメント研究所
- 16) 高畑庄蔵 2006『やさしい応用行動分析学』明治図書
- 17) ノースカロライナ大学医学部精神科 TEACCH 部編 2004『TEACCH における視覚的構造化と自立課題』エンパワメント研究所
- 18) 小林幸代、小林信篤、佐々木正美 2010『自閉症児への支援技法である構造化における評価の重要性』川崎医療福祉学会誌 Vol.19 No.2
- 19) 門眞一郎 2006『自閉症スペクトラムの人への支援の基本』医学のあゆみ
- 20) 幸田有史、門眞一郎 1996『構造化された指導』
- 21) 富山大学教育学部附属養護学校著 藤原義博監修 2001『個性を生かす支援ツール —知的障害のバリアフリーへの挑戦—』明治図書
- 22) ジェニファー・L・サブナー、ブレンダ・スミス・マイルズ、門眞一郎 訳 2006『家庭と地域でできる 自閉症とアスペルガー症候群の子どもへの視覚的支援』明石書店

(6か月研修)

2 重度・重複障がい児のコミュニケーション力を育むかわり方の研究

—授業におけるやりとり場面の考察を通して—

県立山形養護学校

教諭 青藤 心子

重度・重複障がい児のコミュニケーション力を育むかかわり方の研究

—授業におけるやりとり場面の考察を通して—

県立山形養護学校 教諭 青藤心子

本研究の目的は、重度・重複障がい児のコミュニケーション力を育むために教師のかかわり方を見直し、やりとり場面の考察を通して、よりよいかかわり方の視点を見つけるものである。重度・重複障がい児のコミュニケーションを考えると、「すべての動きを意味あるものとして捉えていく」（川住2010）ことが重要である。そのためにも、児童生徒一人一人に正面から向き合い、その内なる言葉に耳を傾けることや自発的な動きを育てていくこと、児童生徒の発達レベルに合わせてやりとりを行うことが教師に求められている。

所属校での先輩教師の授業参観や具体的なやりとり場面の授業分析を行ってみると、あらゆる場面でかかわり方を工夫し、児童生徒と教師と一緒に授業を進めていることが分かった。また、場面場面で的確にかかわることは、重度・重複障がい児とコミュニケーションを行うためにも重要な課題である。そのためにも、児童生徒一人一人に合った具体的なかかわり方の視点を持ち、それを毎時間実践しながら評価していく必要がある。

授業の映像記録の分析をもとにかかわり方を考察する研究を行うことで、授業者の児童生徒の言動や考え（内面の思い）に対する読み取りの感度や観察眼が高まっていく。あらゆる場面でよりよいかかわり方の具体的な視点を見つけ、やりとりにつながる糸口を模索することでコミュニケーション力の向上につながっていく。

キーワード：重度・重複障がい児 コミュニケーション かかわり方の視点 やりとり

I はじめに

1 主題設定の理由

本校は病弱児を対象とする特別支援学校であり、学校教育目標の前半には、「自他の『いのち』を愛し、多様な環境や人との『かかわり』から『まなぶ』」ことをあげている。近年、在籍児童生徒の障がいは重度・重複化の傾向にある。現在私が所属している小学部には10名が在籍しているが、そのうち7名が障がいのため通学して教育を受けることが困難で、教師の訪問により授業を行う教育の形態（訪問教育）をとっている。私はそのうちの1名の担任をしている。

訪問教育担当の教師は、病気や障がいのために受け身的な生活をしていることが多い児童に、教師とかかわりながら学ぶ楽しさを味わってほしいと感じている。

しかし、これまでの自分の授業を振り返ると、玩具を見せたり声をかけたりしても、

意思や感情の表出の微弱さにより、表情を読み取ることが難しく、反応を見逃してしまうことが多々あった。また、楽しく授業していたつもりでも自分の思い込みだったり、教師主導で学習をどんどん進めてしまったりすることもあった。他の教師の授業を見る機会があるが、的確なかかわり方ができる教師は、児童の意思や感情の表現を見極めて受け止めている。そして児童にわかる形でかかわり方を工夫しているため、児童もそれを理解しかかわろうとする。結果としてやりとりがうまくできているのだと思う。私は、児童とやりとりができないことや続かないことを、障がいのせいにしたりあきらめてしまったりしていたことはなかったか、ということあらためて考えるようになった。重度・重複障がい児の気持ちを読み取り、かかわり方を模索し、児童のペースに合わせてやりとりすることは、重度・重複障がい児に携わる私にとって大きな課題の一つである。

そこで、重度・重複障がい児教育に携わる教師が、児童と楽しくやりとりし、コミュニケーション力を育むためには、児童の意思や感情を読み取り、教師のかかわり方を絶えず見直す必要がある。経験により作り上げていくかかわり方もあると思うが、経験の少ない教師にとっては、今日の前にいる児童とかかわり方の視点が必要である。かかわり方の視点を整理し提案していくことで、本校の重度・重複障がい児への授業が一層活性化していくものではないかと考える。そのために、授業における児童の意思や感情をよく読み取り、それに応じた教師のかかわりが適切に行われていたかを見極める授業分析を行っていく。そして、重度・重複障がい児のコミュニケーション力を育む教師のよりよいかかわり方の視点を、授業分析をする中で明らかにし、重度・重複障がい児の豊かな学びにつなげていきたいと考え、この主題を設定した。

II 研究の内容

1 研究のねらい

重度・重複障がい児の特性やコミュニケーションの方法を理解し、コミュニケーション力を育むために、どのような教師のかかわり方が重要か、その視点を整理し、授業分析を通して明らかにする。

2 研究の仮説

重度・重複障がい児の特性やコミュニケーションの方法を整理し、先行事例研究や授業参観を通して教師のかかわり方を分析し、考察することで、教師にとって必要なかかわり方の視点を持ち、実践授業を通してよりよいかかわり方について、明らかにすることができるであろう。また、教師側がかかわり方の視点を持ってやりとりすることで、重度・重複障がい児のコミュニケーション力の向上につながるであろう。

3 研究方法

(1) 基礎研究

- ① 重度・重複障がい児の特性の理解
- ② 重度・重複障がい児のコミュニケー

ション力を育むための支援内容や方法の理解、先行事例の収集

- ③ 公開研究会への参加、所属校での授業参観
- ④ 授業の映像分析と活用方法の検討

(2) 実践研究

- ① 自分の授業、校内外の他教師の授業場面の考察、児童の実態把握
- ② 実践授業（6回の予定）
- ③ 授業におけるやりとり場面の映像分析、評価
- ④ コミュニケーション力を育むかかわり方の検証と考察

III 研究の実際

1 基礎研究

(1) 重度・重複障がい児の特性の理解

① 重度・重複障がいの定義

昭和50年3月、文部省（当時）におかれた「特殊教育の改善に関する調査会」の「重度・重複障がい児に対する学校教育の在り方」の中で、以下のように示されている。

ア 学校教育法施行令第22の3に規定する障害（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、および病弱）を2つ以上併せ有する者

イ 発達側面から見て、精神発達の遅れが著しく、ほとんど言語をもち、自他の意思の交換及び環境への適応が著しく困難であって、日常生活において常時介護を必要とする程度の者

ウ 行動的側面から見て、精神発達の遅れが著しく、ほとんど言語をもち、自他の意思の交換及び環境への適応が著しく困難であって、日常生活において常時介護を必要とする程度の者

まとめると、重度・重複障がい児とは、視覚障がい、聴覚障がい、知的障がい、肢体不自由および病弱の障がいが2つ以上併せ有する重複障がい児ばかりではな

く、発達の側面や行動的側面から見て、障がいの程度が極めて重度の障がい児も加えて考えており、重複障がい児と重度障がい児の両者を含む幅広い概念としてとらえているといえる。

② 障がいの状態

「重複障がい」を考えると、ア～ウの障がいが複雑にからみ合って、児童が発達に困難を抱えている状態ととらえることができる。

ア 感覚・入力系の障がい

視覚・聴覚など感覚からの情報入力、情報を取り込むことの障がい

イ 運動健康・出力系の障がい

移動や行為の制限、健康面の障がい等に伴う生活の制限と、それに伴う意思出力の困難

ウ 認知・処理系の障がい

認知や言語、対人・行動面等の障がい

アは主に、視覚障がいや聴覚障がいのある児童の状態であり、イは主に、肢体不自由児が移動を困難としたり、外出を困難としたり、意思を伝えなかったりする状態である。ウは主に、知的障がいや情緒障がいのある児童の状態である。

斉藤（2009）は、「国立特殊教育研究所 重複障害教育論（4）」（講義配信）の中で、「重度の障害の場合は、2つの障害が足し算的に併せ有するのではなく、掛け算的に増幅された状態である。」と述べている。個々の児童の重複する障がいや、発達の諸側面に目を向け、それらが複雑にからみあっている姿を考えていかなければならない。

③ 発達の可能性

重度・重複障がい児は発達の変化が見えにくい。通常の発達の物差しからすれば、ほとんど変化が見られなと感じることもしばしばである。しかし、川住（2006）は、微弱ながら働きかけに対する身体部位の動きの発現とその量的増大の経過を確認する中で、健常な子どもから

見れば極めてわずかな「変化」だが、「成長・発達」ととらえることができると述べている。また、中島（1979）は「人間行動が成立する基礎は何かを考え、その土台を固めるために一步一步地味ではあるが確実な教育的かかわりあいを持つことが重複障がい教育の実践の出発点である」としている。私達が目に見えて発達と分かるのは1年後、いや3年後かもしれない。しかし、日々の学習の積み重ねの中で、同僚の教師や保護者と成長を見つけ、確認し合い、工夫をこらしながら学習していくことが発達の可能性を広げるのではないかと考える。

(2) 重度・重複障がい児のコミュニケーション

① コミュニケーションの定義

文献等の中で、「重障児の指導Q&A」（中島1992）のコミュニケーションの定義が分かりやすかった。コミュニケーションとは、「他の人との相互交渉（交信）のことである。つまり、他の人からの働きかけを受けとめ（受信）、その人にどのように働きかけるか（発信）、この双方のやりとりである。」としている。即ち受信と発信のやりとりである交信、これがコミュニケーションであり、コミュニケーションの基本は、喜びや悲しみ、悩みなどの感情を共有することであると考ええる。また、「肢体不自由児のコミュニケーション」（文部省1992）の中では、「コミュニケーションとは、言葉あるいは他の様々な手段による人間相互の接触、理解の過程であり、話し手と受け手の間に交わされる伝達の過程を含むもの」と説明している。重度・重複障がい児のコミュニケーションとは、教師と児童生徒相互の触れ合いを通して、伝達意図を探る過程でもあると考えられる。教師が伝達意図になるであろう表現に意味づけしていくことが大切である。その過程には戸惑いや不安、間違いもあるだろうが、児童生徒に向き合いながら、その過程も含めてコミュニケーションととらえてよいのではないかと考える。

また、川住(2010)は、「重症心身障がい児の理解と対応Ⅱ」の中で、障がい児や赤ちゃんのコミュニケーションをCoupe&Goldbard氏の考えを取り入れ、「一人の人間行動が、やりとりの相手によって、意味あるもの、了解されるものとして解釈される、あるいは、推察されるときに発生する」と、とらえていた。さらに、「教師はどんなわずかな動きでも意味のない行動はなく、どうしてその行動が起きたのか、どうしたら発展の可能性があるか意味づけしていくことが大切である。」と述べている。重度・重複障がい児のコミュニケーション力を考える際に、ぜひ参考にしたい考え方である。

② コミュニケーションの水準

「肢体不自由児のコミュニケーション指導」(文部省1992)によれば、コミュニケーションには三つの水準がある。

ア 原初的コミュニケーション

気持ちや感情を通じ合わせ、共有する段階。

教師の「読み取り」「感じ取り」が大切になる。

イ 前言語的コミュニケーション

表現内容や表現意図がある程度分節して、言語表現の理解にもある程度進んでいるが、言語的なコミュニケーションに至らない段階。

ウ 言語的コミュニケーション

何かの記号で自分の要求や考えを表現し、相手の言語表現もほぼ理解できる段階。

話し言葉やそれに替わる手段の使用が可能になる。

③ 原初的コミュニケーション

重度・重複障がい児の場合、原初的コミュニケーション段階にある場合がほとんどである。この段階では、大人のかかわり方が重要な意味を持つ。児童生徒を人格を持つ人間として受け止めることを基本的な態度とし、「共有する」「認める」「支える」「誘う」かかわりにより、

児童生徒の「今」がより充実し、児童生徒がより主体的に生きることにつながり、児童生徒と大人の間につながりが生まれてくる。原初的コミュニケーションには、以下のような主な内容が含まれるとされている。

- ・ あやすと、微笑む。
- ・ 呼びかけると、振り向く。
- ・ のぞき込むようにすると、目を合わせてくる。
- ・ なだめられると、泣きやむ。
- ・ 抱かれ方が分かって、しっかりと抱かれるようになる。
- ・ 泣きに表情が出て、大人にその意味が分かりやすくなる。
- ・ 大人のかかわりに身体をこわばせたり、緊張を緩めたりして、応答的に振る舞う。等

この水準では、生活の様々な場面において、教師が児童の気持ちを汲んでそれに合わせるようにかかわる一方、児童の表出が多様化し、大人の働きかけに児童生徒が少しずつ合わせられるようになり、児童生徒と大人の間にわずかでも通じ合う局面が現れてくる。原初的コミュニケーション段階では、大人の側の通じ合いを求める姿勢が、コミュニケーションの展開の鍵を握っている。

④ コミュニケーション関係の形成

私が初めて重度・重複障がい児とかかわったとき、話しかけても伝わっていないのではという不安感があった。それは重度・重複障がい児が、言葉を話さないことが多く、自分の気持ちや意図、要求を周囲の人に向かって発現することが乏しいためである。「先生、来て!」と言われれば分かるが、重度・重複障がい児は、眼差しなど違う手段で発信していることが多い。しかし、教師がずっと注目していないと見落とされてしまうこともある。私達が言葉で「～しよう」と言っても意味が理解できず、学習に関心がないと誤解されてしまうこともある。その

ため、自分で発信することが少なかったり、自分で決定する経験が乏しくなってしまうりする。

しかし、川住(2010)は、重度・重複障がい児のコミュニケーションの問題を、表1のように、かかわり手の問題ととらえ、かかわりのポイントを紹介して

いる。そのうえで、重度・重複障がい児とかかわるには、「児童一人一人に正面から向かい合い、その声なき言葉に耳を傾けること、自発的あるいは可能な動きや行動を育てていくこと、子どもたち自身で、できるものを導入していくことが大切である。」と述べている。

問題	働きかけの意図を子どもに分かりやすいように伝えることが難しい	子どもの何らかの動きから子どもの気持ちや意図、要求を汲み取ることが難しい
ポイント	・ 伝達手段や言葉がけの吟味 ・ ガイドの工夫 ・ 子どもに分かりやすい物的環境の整備と保存	・ 意図を汲み取りやすい場やかかわり合いの吟味 ・ 個の気持ちを生かして代弁して伝える ・ 適時適切な言葉がけ ・ 教室環境の整備 ・ 活動を振り返る場面を残しておく ・ 活動の継続を問いかける ・ 開始や終了の予告

表1 かかわり手の問題とかかわる上でのポイント

あらゆる方法でコミュニケーションを行う考え方は、トータルコミュニケーション(図1)とも言われている。例えば、「におい」をコミュニケーションの手段にして、誰がいるか、何の学習をするかなどの予告に使ってみる。また、筋緊張(指先の動かし方等)の状態で「はい」、「いいえ」の判断ができそうであるなど、児童生徒の実態に合わせてどの手段を使うと通じやすいか、試行錯誤してみることが必要と考える。

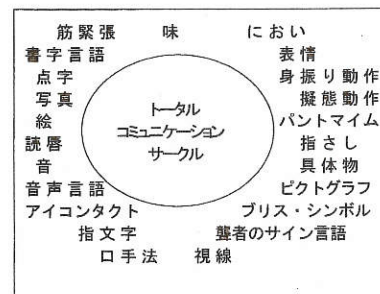


図1 トータルコミュニケーション
「重症心身障がい児の理解と対応Ⅱ」
(川住 2010) より引用 (一部抜粋)

⑤ コミュニケーションのあり方

児童生徒とのコミュニケーションにおいて支援者側のかかわり方が重要と考えるアプローチの一つにインリアル・アプローチがある。支援者(教師)がとるべき基本的な姿勢として、SOUL(ソウル)がある。的確な支援ができる教師は、SOULの姿勢が身に付いており、そのため実態に合わせたかかわりができているとも言える。

S/Silence

子どもが場面に慣れ、自分から行動が始められるまで静かに見守る。

O/Observation

何を考え、何をしているのかよく観察する。コミュニケーション能力・情緒・社会性・認知・運動などについて能力や状態を観察する。

U/Understanding

観察し、感じたことから、子どものコミュニケーションの問題について理解し、何が援助できるか考える。

L/Listening

子どものことばやそれ以外のサインに十分、耳を傾ける。

⑥ コミュニケーションの原則

インリアル・アプローチでは、コミュニケーションの原則の中で、子どものレベルに合わせ、子どもをより尊重することが重要であることを主張している。

【コミュニケーションの原則】

- ア 子どもの発達レベルに合わせる。
- イ 会話や遊びの主導権を子どもに持たせる。
- ウ 相手が始められるよう待ち時間を取る。
- エ 子どものリズムに合わせる。
- オ ターン・テイキング（やりとり）を行う。
- カ 会話や遊びを共有し、コミュニケーションを楽しむ。

コミュニケーションの原則に基づき、以前担任した重度・重複障がい児とのコミュニケーションについて振り返ると次のようなことが見えてきた。

児童が好きと思われる曲で、楽器遊びをしたときに曲の合間のタイミングのよいところで楽器を鳴らし、やりとりして遊ぶ授業を行った。曲の合間のタイミングというのは教師がその曲を理解しているための教師側のタイミングであり、児童は曲を理解しておらず、何をしたらよいか分からずにいた。教師が児童のリズムに合わせてやりとりするはずが、教師がやらせようと思う気持ちが強くなり、遊びを楽しめなかっただろうと思われる。また、重度・重複障がい児の動きは、基本的に遅いことが多い。十分待つ時間をとっていなかったと考える。物を介してのやりとりなども、上記の原則で行うことが児童生徒を尊重することにもなる。授業を振り返る上でも大切な原則である。

⑦ 言葉の雰囲気について

竹田、里見（1994）は、「楽しいやりとりを行うためには、楽しい雰囲気で行うことが大切である。」と述べている。表出言語が限られている児

童生徒にとって、教師側の雰囲気や物事を把握しようとしたり、感じ取ろうとしたりしていることが多い。「先生は、何かを訴えている」という雰囲気を敏感に感じ取っている。赤ちゃんに怖い顔をして、怖い声で接すると、泣き出してしまふのと一緒である。

これまで所属校で出会った重度・重複障がい児の中には、教師の声を聞いただけでうれしくなる児童生徒も多かった。それは、教師がいつも楽しい雰囲気や児童生徒とやりとりしているからであり、自分に語りかけられる言葉の内容の理解は難しくても、教師と一緒に楽しんでいるか、自分に対し、よい感情を持っているかなど、五感をはたらかせ、感じ取っているからではないだろうか。

教師は、言葉の雰囲気（リズム、メロディ、アクセント、繰り返し）や声の調子などを考えて、授業のやりとりの中で意図的に使うことが大切である。また、豊かな表情でゆっくり大きな身振りで話しかけることは、言葉の意味が十分つかめない児童生徒とのやりとりを考える際には、より重要なことである。

⑧ AACについて

AAC (Augmentative and Alternative Communication) とは、拡大代替（補助代替）コミュニケーションのことである。吉川（2005）は、その基本として「その人の持つ能力とテクノロジーを用いて、個々のコミュニケーション能力を最大限に発揮させることである。」と述べている。重度・重複障がい児がコミュニケーションの補助的な手段（エイド）を用いることで、コミュニケーションの機会や自己決定の機会を与えられることになる。補助的な手段を複数併用することもあり、写真や絵カード、身振りやサインなどの他、音声出力コミュニケーションエイドと呼ばれるような工学機器を用いる場合がある。工学機器は様々あるが、実践授業で使用したVOCA (Voice Output Communication Aid、通称「ボカ」) は、音声等を録音しておき、児童生徒のス

ッチ操作により音声等を再生するというものである。AACは、児童生徒の力を引き出し、生活を豊かにしていくために役に立つ方法と考える。

(3) 授業分析と活用の仕方

インリアル・アプローチには、VTRに録画した児童生徒と教師のやりとりを見ていく方法として「マクロ分析」と「ミクロ分析」の考え方があり。所属校で実践しやすいもの、比較的やりやすいものと考え、20分程度のやりとり場面全体を見ていく「マクロ分析」が適当と考える。「マクロ分析」では、教師と児童生徒のコミュニケーションが成立しているか、楽しさや遊びを共有できたかということをみんなで検討していく。まずは教師側の評価の項目を中心に、基本姿勢の確立を目指すことから始める。基本姿勢が確立できた段階で、コミュニケーション能力を中心に児童生徒の発達を観察・評価し、具体的な目標を立てていく。「マクロ分析を重ねていくと、実際のかかわりの中で児童生徒を評価し、適切なかかわりができる力が養われていく。」と里見、竹田（1994）は述べている。

(4) 所属校での授業参観

所属校で他教師の授業の5つの場面を参観し、印象が深かったやりとり場面を整理した。他の場面は話し合いから得たことをまとめた。

表2から、C先生はBさん（中学部在籍）が掲示物等に視線をやる瞬間を常に見守っている。併せて、見た物や感じていると思われることを読み取ったり想像したりして言葉を添えている（※1）。生徒からの発信（視線）を大事にして、Bさんの分かる言葉で繰り返したり添えたりしていることが分かる。時間があるときは、廊下での行き先を生徒に決めさせていた。今日はいつもと違う方向に歩き、Uターンして自分で戻ってきた。自分で間違ったと気づいたかどうかは定か

でないが、後半のやりとりでC先生の言葉に応えるように「あっ」と応え、C先生が真似して「あっ」と返し（※2）、「んー、うー」という発声に、「こっちだったのよ」と返している。Bさんの声の調子や大きさにもC先生なりに意味づけして返すことでやりとりが続いていることが分かる。

（→ はやりとりの方向を示す）

Bさんの様子	C先生の働きかけ
～廊下を歩いている	～そばに寄り添って歩いている～
・掲示物をちらっと見る。	・すかさず見やすいようによける。（※1）
・もう一度掲示物を見る。	・「〇〇君作ったのだ」と掲示物を指さしながら言う。
・歩き始める。	
・曲がり角を曲がる。	・角を曲がる様子を見ている。
・「あっ」と言う。	・「そうです、こちらですね」と言って方向を示す。
・「んー、うー」	・「あっ、ここで間違ったのよね」（※2）
・C先生の方を見る。	・「んだんだ、こっちだったのよ」
・「いようーあっ」	・Bさんの顔を見る。
	・「いようー、あー」と生徒の言った言葉をそのまま真似て言う。

表2 廊下を移動しているときのやりとり場面

私たち大人は行きたいところに行ったり、選べる場面をたくさん経験してきたから選択することができるのであり、重度・重複障がい児はその経験が少ないから不安でたまらないことが多い。そのため選択場面を作り、自分の好きなものや、やりたいことを選べる経験をさせることが大事であるといったことを参観後の話し合いを通して学んだ。廊下を曲がるという何気ない場面でも、教師の働きかけで

コミュニケーションの機会を作っているのが印象的である。

朝の会の場面では、予告は活動に入るまでが予告であることが分かった。例えば「歯磨きするよ」という予告の場合、洗面台に一緒に行くことが予告となる。生徒にとっては、どの動き、言葉、場所等で予告になっているか分からないため、生徒の視線や表情、ペースに合わせて教師が動く必要がある。

ゆらし遊びの場面では、すぐ「もう一回するよ」の誘いかけをするのではなく、生徒が余韻に浸る「間」考える「間」を十分にとっていた。また、どうしたいのか分からないときは、教師がすぐに決めつけず、やりとりしながら一緒に考えていた。寝ているところから授業を再開する場面では、背中を叩いたり「起きろ～」と言ったりして不快な状態にせず、授業を再開するきっかけ（カレンダーを破る音等）をさりげなく作っていた。

このように、教師はその場その場のやりとりを大切に生徒と一緒に授業を進めていることが分かった。

(5) コミュニケーション力を育むかわり方について

所属校での他教諭の授業参観や公開研究会を通して得たかわり方7項目の根拠について述べる。また、かわり方の具体的な視点と教師側の評価については表3にまとめる。

① 分かりやすい予告をする。

私たち大人も、生活の中で予告することを行っている。児童生徒に分かりやすい予告をし、これからすることに見通しを持つこととは、豊かな学校生活や家庭生活の基礎となることである。予告されることによって、児童生徒は次に起こることを前もって予想し、変化に向けて、心の準備をすることができる。また、次に起こることに対して、「やりたい」だったり、「嫌」だったりという感情を表現する機会となる。教師は誰とするのか、何をするのか、どこでするのかなど

を児童生徒に伝え、何らかのサインや行動があれば、そこからやりとりを発展させることのできる絶好のコミュニケーションの機会となる。障がいの程度が重度の場合は、児童の得意な感覚（視覚、聴覚、嗅覚等）を使い、丁寧に分かりやすい予告をすることが大事である。

② 児童生徒の行動を待つ。

児童生徒の行動を待つということは、考える時間を提供することである。考える時間を提供することで、児童生徒自身が課題解決に向けて、納得して行動を開始するチャンスを作る機会にもなる。児童生徒からの応答がないように見えても、あと数秒待っていたら、何らかの行動を開始していたかもしれない。今受けた刺激（活動）の意味を児童生徒が考え、行動に移すのを待つことが大切である。また、教師は活動を提示した後、児童生徒の行動を待つことで、児童生徒はどんな気持ちでいるのか考えながら観察するので、わずかな動きを見逃さない眼が育ってくる。児童生徒も教師も考える時間を持つために、待つことは大切である。

③ 気持ちを読み取る。寄り添う。

重度・重複障がい児は言語表出が限られているが、いろいろな気持ちを抱き、児童生徒なりに表情や微細な動き、身体の高緊張等で外界に向けて発信している。教師は、児童生徒の気持ちが快・不快かを読み取り、その気持ちに寄り添って対処していく必要がある。また、児童生徒の表情や動きについて理解したことを言葉にして表すことも重要である。そうすることで「教師と一緒に行動している」、「一緒に学習している」と、二人の間で一体感がもてるようになり、やりとりにもつながっていくからである。時には、表情の変化がきわめて少なく、教師の読み取りが困難な場合もある。顔の表情に表せない児童生徒の場合は、他の身体部位の動きや緊張の具合、息遣いなどで教師が意味づけしたり解釈したりする。川住は「不確かであっても、とりあえず

意味づけを行うことが大事である。」と述べている。また、児童生徒の気持ちに寄り添うために、発声をそのまま真似して返したり、行動を真似したりすることでもコミュニケーションの意欲を支えることにもなる言語心理学的技法もある。真似することで自分と同じことをしている教師の存在に気づき、「自分が発声（行動）すれば、この人も同じようにしてくれる」、「何か楽しい」という共感や理解を知らせる目的にもなる。

④ 決定する。選択する。

重度・重複障がい児は選択したり決定したりする経験が少ないことが多い。このような経験が少ないと自己決定することが分からなかったり不安でいっぱいになってしまったりする。児童生徒が自分で選択したり決定したりする機会を提供することは、児童生徒の主体性を尊重し、自己決定力を育てるためにとても重要である。また、「どれにしようか」と児童生徒と意思の確認を相談することは、重要なコミュニケーションの機会でもある。授業の中で選択場面や決定する経験を意図的に作ることが大切である。また、ある教材を提示しても興味を示さず、選ばなかったことを認めることも、本当にやりたいことを見つける機会にもなっていく。

⑤ 分かりやすい方法で認める。

私たちは、相手の話にうなずいたり相槌をうったりしながら会話を進めている。もし、相手からのうなずきや相槌などのフィードバックがなかったら、会話を継続しようとは思わない。相手からのフィードバックを受けて「興味があるな」とか、「そろそろ止めようかな」など、いろいろな判断をしている。重度・重複障がい児は、聴覚、視覚等に障がいを持っていることが多く、自分が発信したことに対して分かりやすいフィードバックが得られないと、不安になったり無力感でいっぱいになってしまったりする。重度・重複障がい児の微弱な行動に対して、「あなたの気持ち・考えを受け取っ

たよ」というフィードバックを丁寧に言い、児童生徒に関心を向けているということが、本人を認め、安心感を与えることになる。「～なんだね」と児童生徒に分かる方法でしっかりと伝えることが、児童生徒が安心してやりとりを継続していく支えにもなっていく。

⑥ 不快なことはしない。

当たり前のことであるが、言葉での表出が少ない児童生徒とかかわっていると見落としがちなことになる。児童生徒の反応を求めることだけを考えて、強い刺激を与えてかかわってしまった結果、遊びそのものが嫌いになったり、殻に閉じこもってしまったりすることもある。また、重度・重複障がい児は健康状態が不安定になると、いつも好んでする遊びも嫌がるときがある。「今はそっとしておいて」という児童生徒のサインを受け止めることも、かわりとして大切である。そのとき、「苦しいときにわかってくれる」、「苦しい気持ちに共感してくれる」と児童生徒が感じられる配慮（かわりの距離、刺激にならない言葉がけ等）をする必要がある。そこから安心感や信頼感が生まれてくる。体調によって授業内容を柔軟に変更していくことも必要であり、少しでも体が楽になる状態や気持ちが軽くなる状態を作っていくように心がけたい。

⑦ やりとりを心がける。

コミュニケーションはお互いのやりとりである。例えば「～しましょうか」と問いかけたとき、児童生徒の反応を待たずに次の活動に移ると、問いかけの後「うん」といううなずきやサインを待つ次の活動に移るのではなく、コミュニケーションの深まりが違ってくる。たとえ児童生徒からの応答がなかったり、弱かったりしても、一呼吸おいて「では、行きましょう」と声をかけてから行動するようにする。次の行動を確認し合うことで、児童生徒は「先生と一緒に活動しているのだ」という気持ちを持つことができる。

	かかわり方の具体的な視点	教師側の評価
① 予告	- 活動全体の予告だけでなく、次の行動に移るための予告を行う。 - 簡潔に短く、理解できないのではないかと先入観を捨てて理解しやすい言葉で予告する。 - 身振りに擬態語等の言葉を添えて予告する。 - 活動そのものに焦点をあてた実物、感絵、写真等で予告する。	- 写真を提示しただけ、言葉で話しただけの予告で伝わっているか。教師のためだけの予告になっていないか。 - 提示のタイミングは、児童生徒の関心や注目を得てから行っているか。 - 予告に対する児童生徒の反応はどうか。 - 分かりやすい表現や言葉であったか。
② 待つ	児童生徒が考えられる「間」、余韻に浸る「間」を十分にとる。（一般的には教師自身が発した言葉を心の中で反芻するくらいの「間」）	- 児童生徒が考える間もなく、行動を促したり、言葉がけをしたりといった働きをしていないか。 - 待っているとき、静かで騒ぐことなく児童生徒の行動を受け止めようとしているか。
③ 寄り添う	- 児童生徒の視線や動きを受けて、見たもの、動きの様子を分かりやすい言葉で繰り返す。 - 児童生徒の表情や動きを受けて「楽しいね」、「難しかったね」、「もったいないね」など感情につながる言葉がけをする。 - 発声を真似したり意味づけしたりして返す。 - 分からないときは、一緒に考える。	- 児童生徒をよく見、耳を傾け、気持ちを理解しようとしたか。 - 児童生徒の発信にどう返したか。
④ 選択	- 決定できる状況（実物、擬態語、身振りで提示、活動の順番、休み時間にやりたいこと等）、選択できる状況（場所、2つの実物の提示等）を意図的に設定する。 - 表情がよかった方、見た方を選択する。	- 児童生徒の発信方法や選択肢の数を考慮しながら、児童生徒の選択する機会、決定する機会を提供しているか。 - 決定したり選択したりした事柄を、言語化したり動作化したりして、教師側も分かったことを伝えているか。
⑤ 認める	児童生徒に分かりやすい表現方法（サイン、頷き、動いた体の部分に触れる等）で、フィードバックを丁寧に行う。	児童生徒を認める言葉がけや、受け止めていると分かるようなタイミングでフィードバックを行っているか。
⑥ 不快	- 児童生徒が好きであろう遊びでも、「今はどうか」、「体調は？」と授業者自ら問かけけるようにする。 「NO」のサインと思われることをやりとりしながら確かめ、授業内容を柔軟に変更していく。	- 自分がその状況にあるとき、どんな気持ちになるか。どんなことをしてほしいか。 - 何が「NO」だったのか。（代替のものはあるか、タイミングよく示せたか）
⑦ やりとり	- 一つ一つの行動を、児童生徒と確認しながら行う。 - 児童生徒の発声に、声の強弱、抑揚、リズム等をつけた発声でタイミングよく返す。 - 楽器、VOCA（音声を出力できる機器）、おもちゃ等を使って交替して音を出したり、動かしたりする。 - 変化をつけて繰り返す。	- 無言のまま行動を進めていないか。 - 交替したり、分かりやすい言葉、歌等で繰り返したりしているか。

表3 かかわり方の具体的な視点と教師側の評価

(6) 授業改善の取組み

授業改善の取組みでは、東京都立八王子東特別支援学校での授業改善の進め方（授業者支援会議）が参考になった。参観者全員が授業者を応援する立場に立ち、授業者の授業での悩み、解決したいことを依頼事項として授業者が作成し、それに参観者が代案（疑問、批判は書かない）を書いて会議に臨む。その中から、授業者が明日から取り入れられそうな支援プランを3点選び、実践する。支援者からのアドバイスや感謝は、改善策の成果検証と経過報告を通して伝えるという方法である。

成果としては、一人では気づかなかった視点・改善案を知ることができた、協議ではないので30分程度でできる、授業改善に取り入れていくプランを次の授業でできそうなことから3つ選ばよいたので、授業改善への敷居が低く感じられ、結果的には3つ以上の授業改善の取組みができたことなどが挙げられる。支援者は特に専門性があり、経験の長い教師だけで構成するのではなく、2年目以上の教師なら誰でも支援者になりえる。「授業づくり」について批判ではなく、アイデアを出すことが教師の力をつけているという説明は、研究会に参加し、より実感したところである。訪問教育においては、家庭訪問をして多人数で参観することは難しいが、ビデオを視聴する形態で取り組めるのではないかと考える。

2 実践研究

(1) 実態把握

本研究では、小学部1年生の訪問教育を行っているAさん（染色体異常による成長障がい、重度の知的障がい、肢体不自由、視覚障がい、軽度の難聴があり、生活全般に介助が必要）を対象とする。「重度・重複障害児のコミュニケーション発達シート」（坂口2006）を使って発達段階を調べた結果、Aさんは聞き手効果段階（2か月～4か月）にあり、自分が声をかけたらどのように応えるかなど

自分の行動の結果に関心が向いてきている。相手の動きに対しても興味を持ち続けていられるようになってきており、感覚的な遊びやスキンシップ等の活動を通して、人の動きや感覚刺激を自分なりに受け止め、「楽しい」「嫌だ」といった感情を持つようになる。10月までの授業で行ってきた行動観察、保護者からの聞き取りから、コミュニケーション面の実態把握を行った（表4）。

場面	A児の表現 (非言語的な表出)	メッセージ予想 (意味)
始め	教師（青藤、以下「T」）の方向に視線を向ける。	何をするのか。
の	始めの会の歌が始まると微笑む。	うれしいな。 楽しいな。
会	足をバタバタする。	楽しくなってきた。
遊び 場面	横になったときちらっとTのいる方向を見る。	誰かがいるみたいだ。
	「はあ」とため息をする。	疲れたな。終わった。頑張ったぞ。
	Tの言葉がけに口をモグモグして応えたり手を動かしたりする。	話しかけてくれる。
	小さな発声をする。	伝えたいな。 声が出るよ。
	大きな発声をする。	やったー。 のってきたぞ。
	表情を変えない。視線をそらす。	嫌だな。 つまらない。
帰 り の 会	手のひらで物を探る。	何だろう。
	歌が始まると微笑む。	いつもの歌だ。
	「さよなら」の言葉がけに視線をそらす。	いなくなるんだ。

表4 家庭や授業中のコミュニケーションの様子

Aさんの表現から意味づけ（教師の読み取り）を行うことにより、様々なメッセージが込められているのではないかと考える。また、家庭でのコミュニケーションの様子の聞き取ると、親がずっとテレビを見ていると気を引くように足をバ

タバタすることが多く、Aさんを見るとため息をつく、父親から「ただいま」と声がけされると口元をほころばせるなど、人を認識し、Aさんなりの対応や行動でコミュニケーションをとろうとしていることが分かる。

Aさんの行動	Tの行動
・Tの方を見て、動きを止める。 口をゆっくりモグモグさせる。（※1）	～抱っこをしている～ ・「もう一回パパンがパンやさんしてみる？」と言う。
・「はあ～」と小さな声を出す。（※2）	・「それとおしまいにする？」と言う。 ・「んだねー、今日はおしまいだね」と言う。
・Tの「おしまいだね」の直後に口を動かして、舌を鳴らす。（※3）	・「うん、オッケー」

表5 指導初回の研修者のやりとり場面

表5は、実践授業の初回ではあるが、Aさんは声をかけられるとTの方を見て、動きを止めている。話しかけるのが終わると口をモグモグさせ（※1）、Tの「おしまいにする？」の問いかけにはっきりと「はあ～」とため息のような発声をしている（※2）。Tが話しかけて待っていると口をモグモグ動かして、話に応じているように見える（※3）。

表6のようにインリアル・アプローチの視点を参考にAさんのコミュニケーションの実態を整理すると、自分に話しかけられているということ、何か応えたいという意図がありそうなことが推察される。また、ゆっくりとした視線や首の動きにより、声のする方向性についても分かるようである。「～して」という意図を含めた伝達行動までは見られないが、伝達行動になりそうな反応行動もあることが分かった。また、やりとりの様子をビデオで何度も見てみると、相手の話を聞こう、応えようという姿勢があるよう

である。これまでの授業の様子も合わせると、「発声の違い」「手の動き」「足の動き」「眼球の動き」「口元の動き」を意図的に行えるようになるかもしれないと期待できる。

伝達行動	・明確なものは見られない。
反応行動	・声をかけられたことを意識できる。
やりとりの力	・自分に向けられている声かどうかが分かる。 ・人の声を聞こうとしている。 ・問いかけに、発声したりため息をついたりしている。 ・大きな発声と小さな発声が見られる。
認知能力	・「どこから声がするか」といった声の方向性が分かる。 ・声の調子で自分に向けられた声分かる。 ・好きな歌が始まると微笑んだり発声したりする。
口腔器官 身体の動き	・話しかけると口元の動きが活発になる。 ・話しかけている人をわずかながら追視する。

表6 Aさんのコミュニケーションの実態

(2) かかわり方の方針

Aさんが「コミュニケーションできた」、「聞いてもらっている」という実感を味わうことができれば、意欲的に伝えようとするようになるのではないかと。また、Aさんへのかかわり方を模索しながらやりとりすることで伝達行動や応答の方法も変わってくるのではないかとと思われる。

- ① Aさんが「自分の言うことを聞いてもらっている」と実感できるやりとりをする。
- ② Aさんの意図的に動かせる部分を見つけ、やりとりの中で使えるようにし、伝達行動につなげていけるようにする。
- ③ Aさんの反応行動を、弱い行動から強い行動に変えていく。

(3) 指導目標

Aさんの個別の指導計画で、訪問教育では特に次のことをねらっていく。

（◎は年間目標、○は学期目標

[] 内は自立活動の内容である。）

- ◎ 教師の言葉がけに視線や目の動き、手足の動きなどで応えることができる。
- 教師の言葉がけの後、視線を向けたり、発声をしたり表情を変えたりすることができる。

〔コミュニケーション・人間関係の形成〕

- ◎ 興味ある音を聞いて、目を向けたり、物に触れようとして手を動かしたりすることができる。

- 言葉がけや好きな音を聞いたとき、目を向けたりじっとしたりして聞くことができる。〔環境の把握・人間関係の形成〕
- 教師と一緒に教材に触れたり、自分でスイッチ等に触れることを繰り返すことができる。〔環境の把握・コミュニケーション〕

(4) 実践授業から

① 実践1「始めの会」の場面

「始めの会」の主な流れは、1「始めのあいさつ」、2「始めの歌：なかよしパンパパーン」、3「呼名」、4「今日の歌」、5「今日の予定」、6「終わりのあいさつ」である。コミュニケーションの実態把握から、始めの歌や今日の歌を聴く活動が好きであることが分かる。また、教師の方を見て声をかけられたことを意識したり、呼名に应答したりと、最後まで落ち着いて参加している。そこで、教師の話を聞く受信行動がしっかりできてきたので、Aさんからの発信行動で始めの会でのやりとりを増やしたいと考えた。また、家庭でいつもと違う雰囲気（授業）を感じるため、学習の準備を教師と一緒にやっていく。始めの会での主なかかわり方の視点は表7の通りである。活動の流れは大きく変えないようにし、6回の実践授業の中でよりよいやりとりにつながるように改善していったことを述べる。

分かりやすい予告をするために

- ・ 学習の準備を予告と捉え、話しかけながら行う。
- ・ 活動に関連の深い実物（ラジカセ等）を提示したり、身振り（歌うサイン）をしたりする。

やりとりをするために

- ・ Aさんからの発信（発声、手の動き、視線）に臨機応変に応えるようにする。
- ・ Aさんの好きな始めの歌のときVOCAを使ってみる。

表7 始めの会での主なかかわり方の視点

学習の準備中に、Aさんは教師の様子をうかがったり、じっと見ていたりするので、何を行っているのか話しながら準備を進めた。Aさんから見える食卓に黒い布をかけ、始めの会で使うVOCAとラジカセを置き（図2）、日差しが強いときは教師が左側からかわると逆光になっ



図2 学習の準備

てしまうため、カーテンを閉めるようにした。始めのあいさつの前にテーブルを設置し、活動が始まる予告にした。Aさんが好きな始めの歌では、VOCAを提示した。触れると「音楽スタート！」と流れるようにし、音楽係をお願いした。始めの歌が終わった後は、「～したんだね」ともう一度VOCAを提示し、振り返るようにした。呼名するときは、正面から向き合うようにした。ビデオ分析ではゆっくりであるが追視が見られることから、正面や右側からなど、あらゆる方向から話しかけるようにした。話しかけている人が誰か、かかわっている人が誰か視覚的にもサインになるように、Aさんの



図3 視覚的なサイン

座っている位置から視界に入ると思われる胸のところにボンボンをつけるようにした（図3）。また、やりとりの中で楽しんでいる様子が分るときは、会の流れを柔軟に変更し、Aさんからの発信を受け止め、やりとりにつなげていくようにした。今月の歌を聞くときは、Aさんと一緒にカセットを操作するようにした。始めの会を終えるとテーブルを外し、リラックスしたり自由におしゃべりしたりする休み時間を設けた。

Aさんの様子	Tの働きかけ
・Tの方をじっと見ている。手を少し動かす。	・「Aさん一緒にいきますね」と言う。
・口をモグモグさせる。	・「せーの、パチパチパチ・・・」と歌う。
・「はあ」とため息をつく。	・歌の中で「Aさんと〇〇先生と～」を紹介する。
・手を足を動かす。	
・口をモグモグさせる。	・「こんにちは」と歌う。

表8 始めの会（始めの歌を歌うやりとり場面）
平成22年5月20日実施

Aさんの様子	Tの働きかけ
～VOCAの声に合わせて始めの歌を歌う～	
・途中2回VOCAを押す。	・Aさんの押したタイミングに合わせて「パチパチ・・・」と歌い始める。
・Tの手の動きを見たり声を聞いたりしている。	
・もう一度VOCAを押す。	・もう一度「パチパチ」と歌い始める。
・歌の途中で「あ～」と大きな声を出す。	・「オッケー」
・じっと見ている。	・「オッケーAさん、ボンと押すとパチパチって始まるね。」とVOCAを提示しながら言う。
・Tの方を見る。	
・不思議そうな表情でVOCAを見る。	・「オッケーです。なかなかいいです。」

表9 始めの会（始めの歌を歌うやりとり場面）
平成23年2月10日実施（6/6）

【考察】

道具の準備は、訪問教育でもできる範囲で一緒にする必要がある。Aさんへの予告だけでなく、授業者にも授業の流れの再確認となった。

5月頃は一方通行のかかわりが多かった（表8）。入学当初でもあり、聞くことで精一杯だった。6教時目（2月実施）では、Aさんの好きな始めの歌のときに音楽係になってVOCAを操作するようにした（表9）。VOCAに触れると授業者の歌や手拍子に興味を持って聞いていた。また、歌の間に大きな発声もたくさん見られた。最後にVOCAを提示して振り返ることを繰り返すと、「VOCAに触れる→音がする→みんなが歌う」という関係が分かってくるのではないと思われる。Aさんも気持ちが高ぶってきたのか、発声が多くなり、その後の呼名での発声も実にはつきりしていた。気持ちの高ぶりがその後の活動にプラスになったようだった。

今月の歌では、Aさんと教師が一緒にラジカセを操作するところ、教師が操作するところを吟味することで、お互いの活動を予告するようになり、結果的にやりとりが増えた。また、テーブルの上にラジカセを置くことにより、音源が分かりやすく、ラジカセをじっと見ていた。始めの会が終わってテーブルを外すと、手と足を伸ばし、リラックスする様子が見られたので、始めの会が終わったことを知らせる意味でもよい道具となった。午後からの授業のせいか、授業中に天気が良くなり、Aさんの逆光になることにも気がつかないで授業をしていた。じっと窓の方を見ていることがあり、授業に集中できなかったと思われる。カーテンをしてからは、授業者に向ける視線が多くなったのを感じた。

② 実践2 「先生とあそぼう」の場面
前期に実践したとき、拍手する音を聞くことが好きだったため、その遊びを発展させてAさんとやりとりしていこうと

考えていたが、家庭で何回もその遊びをやり、飽きているようだという母親からの情報があった。2教時目の実践で取り組んだところ、ため息や無言の間が多かったのも、やはり飽きてきているのではと思われた。そこで、最近手の動きや発声のはつきりしているという実態から、「わらべ歌遊び」をする中でやりとりを成立させたいと考えた。間合いや語りかけがやさしく、手をつないでいることにより、Aさんからの発信を受け止めやすと考えたからである。表10は、「先生とあそぼう」の題材でAさんとのかかわりで大切にしていく点である。

分かりやすい予告をするために
・アイコンタクトを取り、誰と何を（なべなべ遊びなど）するのか（身振り動作とリズムを体に刻んで）伝える。
・活動に関連の深い実物を提示する。
・「抱っこするよ」など、次の活動と身振りを入れる。
・「どうぞ」の予告を「ど～お～ぞ～」とリズムを交えて伝える。
児童生徒の行動を待つために
・手をつないだ後、Aさんからの手の動きや握り返しなど、何かしらの行動を待つ。
・Aさんの行動を（全身や表情を観察しながら）5秒程度待つようにする。（行動が見られない場合は、教師が誘いかけ→Aさんの行動を待つ、あるいは待ってくれたことを受け止める。）
気持ちを読み取る、寄り添うために
・Aさんの表情や身体の動きを見て、「〇〇楽しいね」、「〇〇もつとしたいね」、「おしまいにしようね」などの言葉がけをする。
決定する、選択するために
・Aさんが歌遊びをしていて、楽しそうな表情が見られない場合は、自作の楽器を視線の30センチぐらいの所に提示し「楽器で遊ぶ？」と誘いかける。
分かりやすい方法で認めるために
・「～なんだね」と言葉がけしながら、児童が動かし口元の周りにそっと触れる。
・相手の分かりやすい言葉、例えば「オッケー」などの言葉を添えながら、動かしている手や足に軽く触れる。

不快なことをしないために
・Aさんが抱っこされて楽になる状態を作ってから歌遊びをしたり、ゆったりした揺れを感じられるようにする。
・「う～」というような不快な発声があったら、活動を止め、「〇〇嫌だったね」、「ちょっと休憩しようね」などの言葉をかける。
やりとりをするために
・「Aさんの動き→教師の「～してくれたんだね」というフィードバック→歌遊びの流れ」を繰り返す。
・歌の途中に「あれっ」と気づかせるような「間」や歌の強弱などで変化をつけて歌う。
・児童の動きや発声を受けて、歌遊びを開始する。

表10 「先生とあそぼう」でのかかわり方の視点

ア 丁寧な予告を心がけた事例

Aさんの様子	Tの働きかけ
・足をパタパタしている。	・「〇〇先生と二人でやってみます」と言って、二人で手をつないでAさんの前でなべなべ遊びをやる。
・じっと見ているが、歌の後半で目が上を向く。（※1）	・「なべなべ・・・かえりましょ」と二人で歌う。
・「はあ」と言う。	・「という遊びをAさんも一緒にやりたいと思います。」
・握った手を上の方に持ってくる。（※3）	・「では、手をつなぎます」と言って、Aさんの手を握る。（※2）
・「あー」	・「そうそうそうAさん、声をかけてくれるとすっごくやりやすいです。」（※4）

表11 「なべなべ遊び」でのやりとり場面
（3/6）

【考察】

3教時目の導入（表11）で、分かりやすい予告のつもりで全部歌ったがAさんは飽きてしまったようである（※1）。また「手をつなぎます」の予告は突然だっ

た（※2）。そのためにAさんは上の方に手をびくんと動かしたと思われる（※3）。また、※4の言葉は、教師側からの押しつけの言葉のようにも感じ、「～してくれたんだね」といった認める言葉がけが必要だった。

イ 分かりやすい予告になったと思われる事例

Aさんの様子	Tの働きかけ
・両手を持ってもらっている。	・「手を握ります。ぎゅぎゅぎゅぎゅぎゅ」と言って、両手を握る。
・かすかに手を動かす。（※7）	・「どうぞからいきますね、いくよ」（※5）
・「はあー」と4回小さな声を出す。（※8）	・「ど～お～ぞ～」（※6）
	・「オッケー」
	・「なべなべ・・・」
	・「うん、Aさんしっかり手を握っているからもう1回いくよ、いきますねー」
・「はあー」と小さな声を出す。	・「ど～お～ぞ～」
・「はあー」と4回小さな声を出す。	・「なべなべ・・・」

表12「なべなべ遊び」でのやりとり場面（4／6）

【考察】

表12の※5では、擬態語を用いることによって、Aさんも握られる手を意識し、力が入ってくるのが分かった。また、手を握った後の「ど～お～ぞ～」の誘いかけに、Aさんは手を動かしたり、「はあ～」という高音の発声をしたりしていた（※6※7）。歌っている間に「はあー」というやさしい発声が4回見られた。歌っている気分なのかもしれない（※8）。Aさんは丁寧な予告よりも、短くリズムのある言葉がけや身振りがよい予告となった。つつい行動を起こしてしまふような誘いかけもやりとりにつなげる大切な視点であることが分かった。活動を始める全体の予告と、そのとき

の小さな行動の予告をすることによって、Aさんは見通しを持ってなべなべ遊びができたと思われる。

ウ NOのサインと思われる事例

5教時目の授業のとき、「もう一回いいかな？」という授業者の働きかけに「はあ」という深いため息をついた。少々飽きてきたのかもしれない。また、前回のよう「ど～お～ぞ～」の誘いかけから、Aさんの手の動きを捉えるまで10秒ぐらいを要した。Aさんの応答は結構早くなってきたので、1～2秒で返ってくることもあるため、10秒後の動きは「もう結構です」、「飽きた」という意図だったのかもしれない。児童生徒の行動を待つ姿勢は大切だが、いつもとタイミングが違うときは、「NO」のサインを意図しているのかもしれないといった読み取りも必要である。

ビデオ視聴のとき、私にため息混じりで付き合ってくれているような場面があったが、その後の活動もあり楽しそうではなかった。また、手の緊張を強める握り方をしていると事後の話し合いで指摘された。「ど～お～ぞ～」と言ってもなかなか活動に入ろうとしなかったり、単調な流れになったりしたのは、身体への触れ方が原因だったのかもしれない。

エ 選択場面を作った事例

6教時目の授業展開を考えると、「なべなべ遊び」をするか、「タンバリン遊び」をするか迷った。前教時に「なべなべ遊び」に飽きてきている様子も見られたので、Aさんのしたい遊びは何か、Aさんに提案してみることにした。身振りを交えた「なべなべ遊び」の予告では、「あー」という小さい発声が、「タンバリン遊び」では、叩いている最中に「あー」という大きな発声と笑顔が見られた。好きな音に反応したということなのかもしれないが、参観している保護者も担任も分かる伝達になった。好きな活動がある選択場面を意図的に作ることが大事であった。

オ 好きな遊びがやりとりにつながった事例

Aさんの様子	Tの働きかけ
・タンバリンの上に手をのせている。	・タンバリンを持ってポタン付きの赤い手袋をしている。
・「あー」（※1）	・「タタン、タン、タタン、タン、タタタタタタタ、ターン」とタンバリンを叩く。
	・「オッケー」
・「あー」	・「Aさんがあーって言ったら叩こうかな」と誘いかける。
・「あー」	・「いくよ、タタン、タン、タタン、タン」
・「あーっ」（※2）	・「タタタタタタタターン」（※3）
・「あーっあーっ」と伸びのある声を出す。（※4）	・「タタン、タン、タタン、タンタタタタタタターン」
・手を動かし「あー」と大きな声を出す。（※5）	・Aさんの声に合わせてタンバリンをやや強く叩く。（※5）
・にこっとする。（※6）	・さらに強く叩く。

表13「タンバリン遊び」でのやりとり場面（6／6）

【考察】

6教時目（表13）では、「あー」という発声が多く見られたので、Aさんの発声を受けて教師がタンバリンを叩き、やりとりすることを誘いかけた。Aさんの発声を「やって」という伝達意図に結びつけたいと考えていたところ、タイミングのよい発声が多く見られた（※1※2）。タンバリンの振動がよかったのか、大きな発声になった。それに合わせてタンバリンのリズムを速めたり、強い音を出してみたりしたが（※3）、さらに大きな伸びのある声を出した（※4※5）。後半笑顔が見られ（※6）、気持ちもよかったと思われる。

Aさんの発声に合わせてやりとりを展開していったところ、Aさんがタンバリンの音に合わせて、大きな発声や長く続

く発声などを行い、タンバリンの音を聴いてやりとりしている実感が持てた。この場面はやりとりの中で盛り上がっている場面であるが、このやりとりの前に、タンバリンの音を聞いたり、叩くときの教師の動きをしっかりと追視する無言のやりとりもあったから、やりとりしている実感が持てたのかもしれない。また、※6のように、にこっとする場面が多かったのは、Aさんが「タンバリン遊び」を選択した伝達意図が伝わったためとも思える。その日の体調や気分、教師の働きかけ方で遊びたくなる題材は変わるものなのかもしれない。まず本人にとって興味・関心があることが大切で、楽しそうなサインが出たら、違う遊びを提案することで「NO」のサインが見えてきたり、要求などの伝達意図が見えてきたりするものだったと思った。

(5) 実践授業を終えて

- ① かかわりを通して見えてきたこと
ア 分かりやすい予告をすること

Aさんへのかかわりの視点を持って授業を行ったところ、身振りや擬態語、実物を提示しての予告が有効だった。また、Aさんにとって分かりやすい予告になったのは、周囲の環境や働きかけに対して気持ちの準備ができたときだった。つまり、指導の準備中も、Aさんに何をしているのか伝えることも予告となり、教師の気持ちにも余裕が生まれてきた。具体的には始めの会でAさんの見える位置に使う道具を置くなどである。

イ Aさんからの行動を待つこと

十分に待つことにより、Aさんからの微細な動きも見えてきた。しかし、10秒ほど待っても動きが見えないときは「NO」のサインであることや、身体の不快感緊張がないかなど違う視点でAさんの行動を見直すことが必要である。

ウ 気持ちに寄り添う、認めること

サイン、頷き、身体に触れる、実物を提示するなどのフィードバックを丁寧に行うことで、Aさんの気持ちを認めた

思われる場面が増えた。成功体験を重ね、認めたり、賞賛したりすることはとても大切である。しかし自分では周到な準備をしたつもりでもうまくいかないときはある。そのときも「～が難しかったね。この次まで考えてくるからね」など、難しかったことを認め、次回の授業で改善することが気持ちに寄り添い続けることなのだと思う。「気持ちに寄り添いたい」と思いながら教材を工夫することで、次の展開が生まれてくるように思う。

エ 選択すること

2つの遊びの提示で、表情がよくなった方を選択したことが次の活動に意欲的に参加できるきっかけになった。「どれにしようか」と相談して活動を決めていくことは重要である。Aさんの場合、選択場面に好きな音、感触、経験のある事柄が入っていたことがよかった。そして何より今日の前にいるAさんに聞いてみたことが次の展開に結びついた。

オ やりとりを心がけること

VOCAを使ったことで、やりとりが広がった。普段のやりとりとは違う「何だ？」という表情が見られた。Aさんにとって、VOCAが自分の力で使用できる容易な手段だったことや伝えようとする内容が周りの人に理解されやすいことがよかったと思われる。「伝わった」という体験を積み重ねる上でも、Aさんに合う補助的伝達手段を活用することが大切である。

また、タンバリン遊びのとき、授業者が予告した方向に合わせて追視することでもやりとりしている実感が持てた。1、2メートルぐらいの距離にあるものを追視できるということは、Aさんとコミュニケーションを図る上で大切な手段であり、大事にしていきたい。また、Aさんの行動にどうかかわりながらやりとりしていくかという、その時その時の授業者の柔軟な姿勢がAさんとのやりとりを作っていくとも言える。指導案の流れを大事にしつつも、その時のAさんの体調やペースに合わせた臨機応変なやりとりが大切である。「コミュニケーションの

原則」の重要性を改めて実感した。

② 授業分析を通して見えてきたこと

6回の実践を分析することで、授業では気づかなかったAさんの行動を見つけたり、教師のかかわり方について振り返ったりすることができた。また、10月までの授業と今回の6回の実践を比べて分析することによって、授業者の読み取りの感度が高まり、これまで見逃してきたAさんの変化や成長を見つけることができた。やりとりの方向を表した矢印の数や向き、タイミングが教師のかかわり方を見直すよい評価となった。また、授業者が気づかないでいた環境への配慮、身体への配慮やAさんとかかわるときの距離感などを見直すことができた。

③ コミュニケーション面の変容

入学当初に撮った映像と比べると、次の面で変容が見られた。

ア 教師の問いかけや言葉がけに対する応答が速くなり、安定してきた。

イ 大きな発声だけではなく、大きな伸びのある発声で応えるときもあった。

ウ VOCAに触れたり、タイミングよく発声したりすることを繰り返すようになった。

以上のことから、「応答」から「要求」ともとれる応答」が変わってきた。また、保護者や担任との話し合いの中で、こちらの方をじっと見て話を聞いているときがあり、話している最中も気持ちがそれないことから、実態把握以上に「聞く姿勢」がしっかりできている。

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 重度・重複障がい児のコミュニケーションを考える場合「児童生徒のすべての動きを意味ある行動」としてとらえ、意味づけしていくことが大切である。教師がどれだけ微細な行動を受け止められるかといった、教師の感受性や観察眼にもかかってくる。授業分析の中でも、取り組みやすい「マクロ分析」を通して観察

眼を鍛え、コミュニケーションが成立しているか検討し合うことが大切である。

また、授業改善に向け、批判ではなく代案を出し合って授業者を支援するという事後研究会の進め方は、授業力を高める上で参考になった。

- (2) 所属校での授業参観や研修会で得たかわるときに大切にしていることを、文献等でもう一度調べ直すことによって、漠然としていたかかわり方が7つの視点として明確にとらえられるようになった（3-8～10頁）。

- (3) コミュニケーション面の実態把握を行うことによって、伝達意図になりそうな行動を捉えることができた。児童とかかわっている教師や保護者が、その行動を認める機会や気づき合う機会が増えた。

- (4) 分かりやすい予告、選択場面を作るなどの具体的なかかわり方の視点を持つて実践したことにより、対象児にとっての分かりやすい予告や選択できそうなことが分かってきた。また、訪問教育の形態では、限られた授業時間の中で、あらゆる場面でやりとりを心がけながら一緒に授業を進めることが大事である。教師が訪問したときから、授業が始まっているととらえ、学習の準備から帰るときまで児童生徒に気持ちを向けること（かかわらなくても）がコミュニケーションを育む糸口を見つけることになる。

- (5) 児童生徒一人一人が違うように、かかわり方の視点がすべての児童生徒には当てはまらない。しかし、言葉で訴えることが少ない重度・重複障がい児とのやりとりの糸口が見つけれられないとき、自分ができそうなかかわり方を真似してみることも必要である。実践授業で行った擬態語で予告することも同僚教師から学んだことであり、真似から次の活動への広がりや、自分の得意なかかわり方を工夫するようになった。

2 今後の課題

- (1) 重度・重複障がい児のコミュニケーション力を育むためには、コミュニケーション

を支援するための環境（児童生徒からの見え方、教材の配置等）への配慮が大切であるが、一対一の授業が多い訪問教育では、当たり前のことを見落としていたことが多かった。また、やりとりを心がけることは大切であるが、身体の緊張を助長させるようなやりとりや不快と思われる教材になっていないか、危険なことではないかなど、同僚教師と共に複数の目で授業を見直す作業を定期的に持つ必要がある。

- (2) 児童生徒の好きだと思われる活動でも「この子はどうか」と自分自身に問いかける必要がある。以前好きであった活動でも今日の前にいる児童生徒はどうか、やりとりの中で反応を読み取りたい。何となくではなく、「〇〇のとき、～するので、おそらく〇〇が好きだろう」など授業者なりの仮説を述べられるようにしていかなければならない。そのためにも、日々実態把握ややりとりを客観的に見直す授業分析が必要である。

- (3) 今回は一対一の個別学習でのかかわり方の実践だったが、かかわり方の視点はもっとあるはずであり、かかわり方の工夫は無数にある。また、授業形態でもこれらは変わってくる。保護者や他教師との複数指導や集団学習など、他の学習活動でもコミュニケーション力を育むかかわり方を模索していく。

V おわりに

佐伯（1995）は『「わかる」ということの意味』の著書の中で、人間誰もが持っている要求として「(1)私は外界の変化の原因になりたい。(2)私には何らかの能力があるということを知りたい。」ことを挙げている。重度・重複障がい児も当然のことながらこのような要求がある。児童生徒が働きかけたことを教師が自然に受け止め、能力があることを認めるかかわり方をしたとき、児童生徒とのコミュニケーション力はお互いに向上するのではないかと改めて感じた。自分なりに授業分析を試みたものの、まだまだたくさん

改善点を見逃しているだろう。重度・重複障がい児のコミュニケーションを育むかわり方を手がかりに、あらゆる場面で児童生徒の能力を認めながら、今日の前にいる児童生徒と共に行えることから始めていきたい。

謝辞

最後になりましたが、6ヶ月にわたる長期研修を終えるに当たり、貴重な研修機会を与えて下さいました山形県教育委員会、並びに山形県立山形養護学校の延本啓二校長、また、御指導いただきました山形県教育センター兼子健三郎所長をはじめとする諸先生方、特に担当の高橋真琴指導主事には、厚く御礼申し上げます。さらに、映像分析について御指導いただいた山形県立上山高等養護学校の太宮弘恵先生、授業参観や授業改善に御協力下さった所属校の先生方、そして家庭訪問での実践授業を快く引き受けて下さった御家族に心から感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

引用文献

- 1) 竹田契一、里見恵子 1994『インリアル・アプローチ』日本文化科学社、pp10-13
- 2) 国立特別支援教育総合研究所 2009『特別支援教育の基礎・基本』ジエース教育新社、pp263-270
- 3) 中島知夏子 1992『重障児の指導Q&A』すぎもと編集工房、pp101-102
- 4) 文部省 1992『肢体不自由児のコミュニケーション指導』平文社、pp96-98
- 5) 川住隆一 2010『重症心身障がい児の理解と対応Ⅱ』山形養護学校教育講演会資料
- 6) 全国心身障害児福祉財団 2009『重複障害教育実践ハンドブック』、pp17-18
- 7) 佐伯胖 1995『「わかる」ということの意味』岩波書店、pp84
- 8) 飯野順子 2010『障害の重い子どもの授業づくりPart 3』ジエース教育新社、pp30-36
- 9) 日本肢体不自由教育研究会 2008『コミュニケーションの支援と授業づくり』慶應義塾大学出版会、pp28, 60

参考文献

- 1) 大沼直樹 2009『重度・重複障害のある子どもの理解と支援』明治図書
- 2) 坂口しおり 2006『障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定』ジエース教育新社
- 3) 坂口しおり 2006『コミュニケーション支援の世界』ジエース教育新社
- 4) 竹田契一、里見恵子、可内清美、石井喜代香 2005『実践インリアル・アプローチ事例集』日本文化科学社
- 5) 片上邦子 1997『生きる力を見つめて』北の風出版
- 6) 文部科学省2009『特別支援学校学習指導要領解 自立活動編』海文堂出版
- 7) 進 一鷹 2010『重度・重複障がい児の発達と指導法』明治図書
- 8) 全国心身障害児福祉財団 2008『障害が重い子どものための授業づくりハンドブック』
- 9) 石川政孝 2010『重複障害のある児童生徒の指導～コミュニケーションを中心に～』国立特別支援教育総合研究所（インターネットによる講義）
- 10) 国立特別支援教育総合研究所 2009『重複障害児のアセスメント研究－視覚を通じた環境の把握とコミュニケーションに関する初期的な力を評価するツールの改良－』
- 11) 齊藤由美子 2009『重複障害教育論（4）重複障害のある児童生徒の実態把握と指導の基本的観点』（インターネットによる講義）
- 12) 石井謙一 2010『重度・重複障害児の指導』山形養護学校訪問教育に関する研修
- 13) 山形県立ゆきわり養護学校 2009『21年度研究実践 第26号』
- 14) 北海道星置養護学校 2005『研究紀要五光』
- 15) 山形県立山形養護学校 1990『研究紀要あゆみ』
- 16) 全国肢体不自由養護学校長会 2002『肢体不自由実践講座』
- 17) 東京都立八王子東特別支援学校 2011『全国公開研究会資料』

(12か月研修)

1 言語通級指導教室における構音指導の在り方研究

東根市立東根中部小学校

教諭 後藤 修

言語通級指導教室における構音指導の在り方研究

東根市立東根中部小学校 教諭 後藤 修

本研究の目的は、構音や構音障がいのとらえ方、適切な実態把握の仕方、効果的な指導法について明らかにし、子どもとの関係づくりに配慮した構音指導の在り方について探ることである。基礎研究では、構音や構音障がいに関する基礎的事項及び関連知識について文献に学んだ。構音器官、母音と子音、調音点と構音様式、標準音表記法などについて理解し、様々な構音障がい、必要な構音に関する検査や子どもに関する情報について整理し、基本的な指導の進め方についてまとめた。調査研究では、言語通級指導教室の訪問や担当教員による授業の視聴、構音指導に関する聞き取りやアンケート調査を実施して、指導の実際について考察した。その結果、構音指導では、指導法と子どもとの関係づくりの2つの側面とも同じように重視して指導にあたることが大切であると分かった。

キーワード：構音障がい 実態把握 指導法 関係づくり インリアル・アプローチ

I はじめに

1 主題設定の理由

通級指導とは、小学校・中学校の通常の学級に在籍し、言語障がい、自閉症、情緒障がい、弱視、難聴、学習障がい、注意欠陥多動性障がい、肢体不自由、病弱、身体虚弱などのある児童生徒を対象として、特別の指導(自立活動など)を特別な指導の場で特別な教育課程によって受けることができる制度を指す。

言語通級指導教室(以下「ことばの教室」)の場合には、言語障がいを対象とする様々な主訴(構音障がい、言語発達遅滞、吃音など)による通級が行われている。

本校でも、それらの症状や傾向がみられる児童については、保護者の要望を聴取したうえで、市内の東根小学校のことばの教室を紹介している。教室では、主訴に応じて児童の面談や検査を行い、その結果について保護者と話し合い、通級指導の必要性について検討している。通級指導の実施にあたっては、家庭と学校と教室が互いに連携・協力し合っている。学級担任は、適宜教室から情報や助言を得て、日ごろできる支援や配慮事項などに心がけ、子どもに接している。

ことばの教室において一番多い主訴は、発音の誤り、いわゆる「構音障がい」である。構音障がいの状態が長く続くと、自分の考え

や思いを上手に伝えることができなかったり、相手に正しく理解してもらえなかったりして、周囲とのコミュニケーションが取りにくい状況になってしまう。また、生活や学習面での活動意欲を失わせ、様々な自己実現を妨げることにもつながる場合もある。さらに、自信を失い自己肯定感を下げるなど、情緒や心理面に深刻な影響をもたらす恐れもある。我々大人は、子ども側に立ってきちんと構音障がいをとらえ、必要な支援について検討していく必要がある。

通級指導には、自校通級と他校通級がある。本校のような他校通級では、保護者が放課後に通級の送迎を行うため、週1回程度の指導となっている場合が多い。そのため、担当教員が、子どもと十分にかかわって指導ができる時間は限られている。しかし、ことばの教室では、一対一の丁寧な指導の中で、子どもを見つめる確かな目と指導技術を発揮し、正しい構音の習得を支援し成果を上げている。また、単に発音の面においてだけではなく、性格や行動面にも積極性がみられるようになるなど、子どもの内面にまで大きな心的成長をもたらしている場合が多い。

このように、ことばの教室では、実態把握を重視して、一人一人に応じた関係づくりを行い、困難な課題に対しても、子どもが主体的に取り組んでいけるよう配慮された指導が

行われている。単に、特別支援教育の分野だけでなく、通常の教育においても大事な教育実践が含まれていると思われる。

本研究では、担当教員による構音指導や子どもとの関係づくりを分析し、構音の習得のために必要な視点を明確にし、具体的に効果的な構音指導の在り方について探ってきたい。

2 研究のねらい

構音や構音障がいとの考え方、適切な実態把握の仕方、効果的な指導法について明らかにし、子どもとの関係づくりに配慮した構音指導の在り方について探る。

II 研究の内容

1 研究の仮説

構音や構音障がいに関する基礎的事項、構音指導における基本的な実態把握や指導法などについて文献や調査した内容を整理し、担当教員による構音指導や子どもとの関係づくりを分析することで、効果的な構音指導の在り方について明らかにすることができるであろう。

2 研究方法

(1) 基礎研究

- ① 構音及び構音障がいについての文献研究
- ② 適切な実態把握の仕方や様々な構音指導の指導法についての文献研究

(2) 調査研究

- ① ことばの教室における構音指導の授業の視聴と分析
- ② ことばの教室に対する構音指導に関するアンケート調査の実施と考察

III 研究の実際

1 基礎研究

(1) 構音とは

言語音をつくる過程は「発声」「共鳴」「構音」からなる。まず「発声」により、肺から送った呼気が声帯の間を通過する

際に声帯を振動させ音声を生じさせる。呼気の強さや声帯を含めた喉頭の構えを調節することで、声の高さや強さを変える。次に、喉頭から口腔、鼻腔までの共鳴腔を変化させ音声にそれぞれの特徴を与え、「共鳴」を行う。喉頭から口唇及び鼻腔までの呼気の通路の形を変えたり、途中に狭めや閉鎖をつくったりしながら、音声に様々な変化を与え、それぞれの言語音、つまり、「構音」を完成させる。

① 構音器官

言語音産生の過程に関わる器官を構音器官という。構音器官には図1に示すように喉頭(声帯)から口唇、鼻腔までが含まれる。

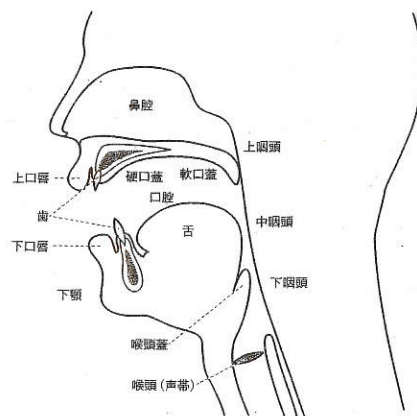


図1 構音器官

そのうち、構音器官の可動部分は、喉頭、咽頭、軟口蓋、舌、口唇、下顎(以下ア～イ)である。

ア 喉頭

喉頭は音声をつくる器官であり、喉頭を調節することで声の高さ(ピッチ)や強さの調整、有声音と無声音の区別などを行う。肺からの呼気により声帯を振動させて音声を発するが、声の高低の出し分けは声帯の長さを調整することで行う。有声音においては声帯振動を行うが、無声音の場合には声帯を振動させない。声の大きさは呼気の強さによって調整する。

イ 咽頭

咽頭は上咽頭、中咽頭、下咽頭からなるが、構音器官としての最も重要な役割は、鼻腔腔閉鎖機能である。発声、嚥下、ブローイングなどのときに、軟口蓋と咽頭後壁や咽頭側壁により鼻咽腔を閉鎖して鼻腔と口腔を遮断する。

ウ 軟口蓋

口蓋には軟口蓋と硬口蓋があり、鼻腔と口腔を分ける隔壁となっている。構音時には軟口蓋が後上方に挙上し、咽頭後壁、咽頭側壁とともに鼻咽腔を閉鎖するが、鼻音産生時には軟口蓋を下げ、音に鼻腔共鳴を与える。また、舌背に口蓋に接することにより口蓋音をつくる。

エ 舌

舌と下顎の動きにより共鳴腔を変化させ、母音の[アイウエオ]を区別する。また、舌を歯、歯茎、硬口蓋、軟口蓋などにそれぞれ接する、あるいは近接させることにより、破裂音、摩擦音、破擦音などの子音を産生する。

オ 口唇

口唇の閉鎖後に息を軽く出したり、破裂させるように強く出したりすることで、口唇音をつくる。口唇の開き具合により母音の違いをはっきりさせる。

カ 下顎

下顎の運動によって、口の開閉を調節し、それぞれの母音の特徴を明らかにする。

② 母音と子音の構音の仕方

日本語の言語音は五十音で表され、母音、子音と母音、子音[ン]に分けることができる。およそ1歳前後には日本語に必要な母音のすべてが完成されるが、母音の構音がはっきりしないとその母音の列の音は上手に構音できない。

ア 母音の構音

母音の数は国語によって異なるが、日本語の標準母音は、[アイウエオ]の5つとされている。全部が有声音で声帯の振動を伴う。母音すべての種類は、共鳴腔の形、主として舌と口唇の形の違いによ

って決まる。少しも摩擦を起こさない開放音でもある。各母音の構音の仕方は次のとおりである。

[a]…[ア]

口を最も大きく開け、舌を自然に下げて出す。この場合、舌をやや隆起させ、前方は硬口蓋に、後半分は軟口蓋に向ける。舌根部は咽頭後壁に向かって隆起させ、狭窄部をつくる。

[i]…[イ]

口を狭く開け、口唇をやや横に引き、前舌面を硬口蓋に近付ける。軟口蓋を挙上し、鼻腔への通路を遮断する。

[u]…[ウ]

口の開け方は狭い。舌を後ろに下げ、後舌面を軟口蓋の前方に近付ける。舌背の後半部をやや隆起させ、そこに狭窄部をつくる。英語やドイツ語の[u]ほど唇を丸くしない。

[e]…[エ]

口の開け方は[a]と[i]の中間ぐらいで、横に広げる。最大の特徴は、狭窄部を舌の前半と硬口蓋の間につくることで、舌背の正中線に凹をつくり(舌溝)、その両面を硬口蓋に接触させる。

[o]…[オ]

上顎と下顎の開き、すなわち、口の開け方は[a]よりは小さく、[e]とともにこれにつぐ。これに反して、口唇の開きは小さく、丸味を帯びた形とするのが特徴である。狭窄部は、口唇と舌根部の2カ所につくる。

イ 子音の構音

子音は、呼気の通路をさえぎったり、狭めたりするときに出る一種の雑音である。声帯振動・調音点・構音様式により区別される。

(i) 声帯振動

声帯振動の有無により、無声音と有声音に分類される。

(ii) 調音点(息のさえぎられる場所)

調音点は声道の中で狭窄あるいは閉鎖する場所で分類する。日本語の音韻では次の6つがある。唇より口腔の奥に向かって順に、両唇音、歯音、歯茎音、硬口

蓋音、軟口蓋音、声門音がある。

a 両唇音

上下の唇の、主として内側の端を用いて発する音である。

b 歯音

上の前歯の内側に呼吸を吹き付け発する音である。

c 歯茎音

舌先と歯茎の合同作用による音である。この構音は最も種類が多い。

d 硬口蓋音

中舌と硬口蓋との間でつくり出される音である。

e 軟口蓋音

奥舌と軟口蓋との間でつくり出される音である。

f 声門音

「喉頭音」ともいい、声帯を使ってつくり出され、喉頭は共鳴の働きをする。

(f) 構音様式(息のさえぎられ方)

a 破裂音

呼吸の通路を口唇、舌尖、舌根などでいったん完全に閉ざしてから強い呼吸圧で急に開くときに起こる破裂性の子音である。

b 通鼻音

破裂音とほとんど同じ場所で口腔を完全に閉じ、振動をもった呼吸が鼻腔に抜けるときに発する子音である。

c 摩擦音

呼吸流が狭い通路を勢いよく通るとき摩擦によって起こる子音である。狭くなった部分に無理に呼吸を押し通し、呼吸が鼻に抜けないようにする。

d 破裂音

初めに破裂性の音を出し、続いて摩擦性の音に変えていく子音である。

e 弾音

舌尖が硬口蓋で、弦が弾かれるときのようにはね返るような運動をする子音である。

以上の分類と日本語で使われる子音の関係をまとめると表1のようになる。

調音点 構音様式 声帯振動		両唇音	歯音	歯茎音	硬口蓋音	軟口蓋音	声門音
子	破裂音	無声	p	t	k		
	有聲	b	d	g			
	通鼻音	無声					
	有聲	m	n	ɲ			
音	摩擦音	無声	f	s	ʃ	ç	h
	有聲	w	z	ʒ	j		
	破裂音	無声	ts	tʃ			
	有聲		dz	dʒ			
弾音	無声						
	有聲			r			

表1 子音の標準音表記法

また、五十音と母音や子音の関係は表2のようになる。

母音 子音		ア	イ	ウ	エ	オ
無声音	[k]	カ	キ	ク	ケ	コ
	[s]	サ		ス	セ	ソ
	[t]	タ			テ	ト
	[h]	ハ			ヘ	ホ
	[kj]	キャ		キュ		キョ
	[ʃ]	シャ	シ	シュ		ショ
	[tʃ]	チャ	チ	チュ	チェ	チョ
	[ts]			ツ		
	[p]	パ	ピ	プ	ペ	ポ
	[pj]	ピャ		ピュ		ピョ
有聲音	[q]	ヒャ	ヒ	ヒュ		ヒョ
	[F]			フ		
	[g]	ガ	ギ	グ	ゲ	ゴ
	[dz]	ザ		ズ	ゼ	ゾ
	[d]	ダ			デ	ド
	[gj]	ギャ		ギュ		ギョ
	[dʒ]	ジャ	ジ	ジュ	ジェ	ジョ

	[b]	バ	ビ	ブ	ベ	ボ
有聲音	[bj]	ビャ		ビュ		ビョ
	[j]	ヤ		ユ		ヨ
	[r]	ラ	リ	ル	レ	ロ
	[rj]	リャ		リュ		リョ
通鼻音	[w]	ワ				
	[v]	カ°	キ°	ク°	ケ°	コ°
	[n]	ナ		ヌ	ネ	ノ
	[vj]	ギ°ヤ		ギ°ユ		ギ°ヨ
	[ɲ]	ニャ	ニ	ニュ		ニョ
	[m]	マ	ミ	ム	メ	モ
	[mj]	ミャ		ミュ		ミョ
	[ŋ]	ン				

※ 一般に[z]は語中で、[dz]は語頭に使う傾向がある。

表2 構音から見た五十音図

(2) 構音障がいとは

子どもの発音を聞いて、はっきりしない、いかにもおかしい、違って聞こえるなどの異常があり、しかも習慣化している場合を「構音障がい」という。

以下、構音障がいについて、構音障がいの種類・構音の誤りのタイプ・障がいの音の種類の観点で説明する。

① 構音障がいの種類

構音障がいには、大きく次のような3つの種類がある。

ア 器質性構音障がい

口蓋裂に代表されるような構音器官の形態や機能に異常があるものを指す。

イ 機能性構音障がい

器質的なものがなく、そのほとんどは構音技術の習得の学習の誤りや発達に遅れがあるものを指す。原因は仮説の域を出ていないが、次の3点について考えられている。

(i) 構音を弁別・認知する能力の未熟さ

話しことばの流れの中からある一定の音を取り出すことができない。例えば「明日、ある人と会います。」と言ったときに、物理的特性が異なっている「ア」を同じ「ア」ととらえることができる能力を身

に付けていない。

(ii) 心理社会的問題の影響

構音器官の機能や形態に異常がなく、遅れもない子どもでも、兄弟など身近な者が話しことばに問題をもっているとそれに似た話し方をすることがある。例えば口蓋裂に伴う構音障がいをもった兄がいる場合に、正常な弟が声門破裂音で話している場合がある。また、弟や妹が生まれたときに、それまでの発達段階から退行し「赤ちゃんことば」となってことばの面に現れることがある。

これらを解決するには、表面に現れたことばだけを問題とするのではなく、その根本の問題を解決すること、つまり心理的安定を図ることが第一である。

(iii) 構音操作の未熟さ

舌やその他の構音器官の働き(構音操作)が未熟である。

この他、ことばの発達は、個人の能力と環境から総合されたものであるので、構音障がいを1つの要因だけでとらえず、複数の要因が重なったときに起こるものと考えるべきである。

ウ 運動障がい性(麻痺性)構音障がい

運動神経の麻痺による運動障がい原因となるものを指す。

② 構音の誤りのタイプ

構音の誤りには、次の4つのタイプがある。

ア 省略

(i) [k]の省略 [カ]が[ア]に聞こえる [アカ] (赤) → [アア]

(ii) [s]の省略 [サ]が[ア]に聞こえる [サラ] (皿) → [アラ]

(iii) [t]の省略 [タ]が[ア]に聞こえる [タイ] (鯛) → [アイ]

イ 置換

特定の子音が他の子音に置き換わっている。

(i) [カ]が[タ]になる

[カラス] → [タラス]

(ii) [サ]が[タ]になる

[サカナ] → [タカナ]

- (f) [シ]が[チ]になる
[ウシ] → [ウチ]
ウ 添加

語の一部に必要な余分な語音が付け加わる。

- (g) [ツミキ・積み木] → [ツミキリ]
(h) [ジドーシャ・自動車] → [ジンドーシャ]
エ 歪み

標準音に近いが微妙に違って聞こえる。標準音には含まない音を使っているため、カナや音声記号では表記できない。

③ 障がい音の種類

障がい音では、比較的次のような種類が多い。

ア 口蓋化構音

構音する際に、口蓋に接するはずのない舌の中央部が口蓋に接して、目的となる音からずれてしまう。[サ]が[チャ、キャ]、[ソ]が[チュ]、[サ、ス、セ、ソ]が[シャ、シュ、シェ、ショ]になるなど置換が多い。

イ 側音化構音

構音時に呼気が臼歯部から口腔前庭を経て側方へ流れ、一方または両方の口角から流出する。もともと口蓋裂児に比較的多くみられたが、最近はそのような口腔内の器質的な異常がない子どもにも多くみられるようになった。特にイ列音に多い。

ウ 声門破裂音

声門を閉じて呼吸を止め、それを開くときに発する音である。声楽では、いわゆる「硬い起声」と呼ばれる。親によっては、「アイウエオ」だけを話すと訴える。口蓋裂などのため、軟口蓋の機能障がいがある場合には、子音が声門破裂音に置換しやすい。

以上の他にも、鼻声(開鼻声、閉鼻声)、鼻腔化構音、歯間音化、咽頭摩擦音、咽頭破裂音、構音点の前方移動、後方移動、無声化、有声化など、多くの異常構音がある。

(3) 構音指導に活かす実態把握

構音指導では、指導内容や指導法を決定していくために実態把握が必要不可欠である。

実態把握のための情報は、構音検査等の諸検査の他に、保護者や担任からの聞き取り、子どもの行動など保護者が子どもにかかわる様子の観察などから得られることができる。

① 検査による実態把握

ア 構音検査

構音検査は、一つ一つの構音の様子と正しくない場合の誤りのパターンを正確に分析することによって指導の見通しと計画を立てるために行うものである。検査法には、単音節、単語、文章、絵など、用いるものによって多くの種類があり、目的に応じて使い分けるが一定のものはない。現在、日本聴能言語士協会・日本音声言語医学会が作成した50枚の構音検査カードを用いた「絵カード構音検査法」が、一般的に最も使われている。

イ 構音検査に関連する検査

以下の検査は、すべてを必ず実施するものではない。子どもの実態に合わせ必要な検査を実施し、構音指導に役立てる。

(f) 被刺激性検査

単音節の正しい構音をよく聞かせたのち、その復唱をさせ、聴覚的刺激による模倣能力を調べる。正しく構音できれば、被刺激性“あり”と判定する。

(g) 語音弁別力検査

障がい音を含む単語を多数用意し、子どもの誤り方に似せた構音を聞かせ、正しい音と自分が誤って発音している音との聞き分けができるかどうかを調べる。

(h) 聴覚記憶力検査

耳から聞いた語音をどの程度記憶に留めておく能力があるかを調べるものである。知能検査の数唱問題、無意味音節や単語の復唱などによって検査することができる。聴覚記憶力が劣っている子どもの場合に、しばしば語頭音や語尾音の省略の問題がみられ、そうした状態での構

音学習には困難が予想されるため、指導上重要な意味をもつ。

(d) 掘り下げテスト

構音検査の結果、省略や誤り音などが明らかになったとき、それらの音を含む単語や句、文章などを用意し、さらに詳しく検査をすることが必要である。

例えば、反唱法、音読法、絵カード法などの検査によって、同じ誤り音でも、その単語により誤り方が異なる場合や、終始一貫して同じように誤る場合があることなどが分かり、その誤りの一貫性ないし固定度を知ることができる。また、通常は誤って構音するが、ある単語の中では正しく構音できる場合があり、その単語を「鍵になる語」(key word)としてとらえ構音指導を進めていくうえでの重要な手がかりとする。

(i) 構音器官の運動機能検査

呼吸・構音器官の運動機能に障がいがあると、言語機能にも障がいが見えてくる。その場合には、専門医等による構音器官の器質的・形態的な診断と同時に、その機能について各種の検査を行うことが必要である。

口唇や舌等の機能、口蓋や咽頭の運動機能、かむ・吸う・飲み込む(CSS)など構音器官の全体的協応動作能力、呼吸・発声の随意調節能力などの検査がある。

(j) 知能検査・発達検査

子どもの実態により、必要に応じて、知能検査、各種発達検査、ITPA言語学習能力診断検査などを行う。

(k) 聴力検査

囁語検査は必ず実施する。反応に異常がみられ中耳炎の既往歴があれば、標準的な聴力検査を実施する。

(l) 会話明瞭度検査

自由な会話場面を設定し、子どもの話している内容がどの程度理解できるものか調べる。一般的に5段階評定尺度によって判定する。

② 聞き取りや観察による情報

ア 年齢

年齢と一般的な構音の発達段階を照らし合わせる。

イ 生育歴・周囲の環境

生育歴は、子どもの現在の姿を歴史的に理解しようというものであり、出生、病歴、既往歴、心身の発達、相談歴などが含まれる。

現在の状態は過去の経験や学習に基づいているので、子どもの育った環境、周囲の人々との接し方、成長の道筋などを知ることが重要である。例えば、子どもが大病をした前後では、母親の育児態度に変化が生じる場合がある。この大病を契機に、子どもが甘えっ子になった場合には、その理由が推察できる。

ことばの面においても、周囲の環境から少なからず影響を受けており、これまで育った言語環境、家族における主たる養育者の言語の様子、保護者のニーズなどを把握することが大切である。

コミュニケーション力の基礎は、子どもにとって情緒が安定できる親子関係にあると考えられる。園や学校などの友達や先生などの人間関係においても、信頼できる人の言うことには自然と注目する。つまり、相手とコミュニケーションを持つうえで不可欠となるのは、何よりも情緒の安定である。そのためには、子どもの趣味・嗜好・特技などの実態を把握したうえで関係づくりを行い、子どもの心の中に、誰かに何かを伝えたいという気持ちを持っていくことが必要である。

(4) 基本的な構音指導の進め方

① 指導方針

実態把握を活かして指導方針を立てる際のポイントについて述べる。

ア 最初の指導音の決定

子どもにできるだけ早い時期に、正しい構音を習得させるためには、最初に指導する音の決定がとて大切である。以下、その際の観点を示す。

(f) 幼児の構音技術の発達を参考にして、年齢の低い時期に成熟するとされる音群から選ぶ。

3歳までにほぼ確実に	m, p, b, t, f, k
3歳までに確実に	t
3歳6か月～3歳11か月	F
4歳0か月～4歳5か月	s, dz, ts, fi
4歳6か月以降	r

表3 幼児の構音技術の発達

(f) 被刺激性検査の結果から被刺激性の高い音を選ぶ。
 (g) 掘り下げテストの結果から、誤り音に浮動性がある音(一貫性が低い音)を選ぶ。

(d) key word から選ぶ。
 (h) 本人ないし親が最も気にしている音を選ぶ。指導への動機付けが容易であり、効果も上がりやすいという利点がある。
 (i) 明瞭度を大きく上げると判断できる音を選ぶ。明瞭度を低下させている最大の原因と考えられる音から改善することによって、他の障がい音の指導が容易になる。

イ 構音に関連する発達面への配慮

(f) 子どもの聴覚について把握することにより、子どもが聞き取りやすい声の大きさや高さで会話をする。

(i) 子どもの構音器官について把握することにより、うまく働いていない器官の運動機能訓練を強化する。

(g) 子どもの知能や発達の段階について把握することにより、様々な認知面に配慮しながら適切な指導を行う。

ウ 子どもとの関係づくりにおける配慮

実態把握から得られた情報をもとに、子どもとのかかわりを深めるための配慮点を次に挙げる。

(f) 生育歴・親子関係・家庭環境などの実態把握により、子どもの育ち方に配慮した適切な接し方を行う。

(i) 子どもの趣味・嗜好・特技などの情報を得ることにより、子どもの興味のある話題を提供したり、広げたりして、かかわりを深める。

② 構音指導の指導計画

ア 指導内容と指導法

構音障がいの子どもに対する指導は、大きく基本練習(構音器官の運動機能訓練)・耳の訓練・構音指導・習熟練習の4つの指導内容から構成されている。

構音指導のステップの例を図3に示す。縦軸は1時間の指導内容、横軸は指導開始から終了までの指導過程を表す。

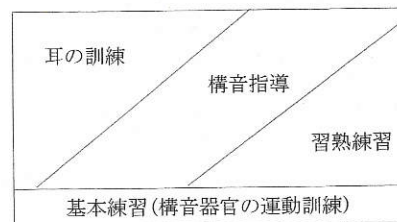


図2 構音指導のステップ

基本練習(構音器官の運動機能訓練)は、全指導過程を通じて少しずつでも組み入れることが望ましい。耳の訓練は、子どもに音の誤りを気付かせ、構音学習のモチベーションを高める意味で指導初期の中心とする。正しい音が出るようになっていても、耳の訓練が十分に行われていないと音のイメージがもてないため、習熟の段階でつまづきことがある。

実際には、子どもの状態・状況に応じ、どの指導内容を選択して、どこから出発するのか、どう組み合わせ、どう軽重を付けるのかなどについて、毎回慎重な検討と修正が必要となる。

以下、それぞれの指導のねらいと内容について示す。

(f) 基本練習(構音器官の運動機能訓練)

a 口唇、舌、下顎の運動機能高める
 口をとがらす、口角を横に引く、口の開け閉め、舌うち、舌なめ擦り、舌で食べ物を移動する、舌を出す、舌を丸める
 b 口や咽頭の運動機能高める(鼻咽腔閉鎖機能高める、口腔内圧の向上を図る)

吹く、にらめっこ

c CSS機能高める
 かむ、吸う、飲み込む、だ液のコント

ロール

d 呼吸と発声を結び付ける
 深呼吸、腹式呼吸、母音の発声持続、声を出しながらのブローイング

e その他

うがい、鼻をかむ

(i) 耳の訓練

耳の訓練のねらいは、語音に対する聴覚的認知力を高め、誤り音に対する自己弁別力を育てることである。指導により、子どもが自分で正しい音を意識する習慣をもつことは、ことばの教室だけでなく、日常生活でも正しい構音で話ができることにつながる。

耳の訓練の基本的な段階と内容を示す。

a 正しい音を印象付ける

指導目的音の正しい音を十分聞かせ印象付ける。

b 聞き出し

指導目的音の有無や単語内の位置を素早く聞き出せるようにする。

c 異同弁別

指導者が正しい音(基準音)と誤り音(比較音)を提示し、異同を弁別させる。

d 正誤弁別

子どもが話す音についての正誤を弁別させる。

(g) 構音指導

構音指導の基本的な段階を次に示す。

a 子音づくり

音の子音部分をつくる。

b 単音節の練習

日本語の仮名で表記できる音をつくる。連続したり、言い方に変化を付けたりして構音できるようにする。

c 無意味音節の練習

前後に他の単音節を付けて構音する。連続したり、言い方に変化を付けたりして構音できるようにする。

d 単語の練習

意味をもつ単語(語頭・語尾・語中)で構音する。連続したり、言い方に変化を付けたりして構音できるようにする。

(i) 習熟練習

日常会話で自然と正しく構音をするた

めの指導内容を示す。

a 文章での練習

短文から徐々に長い文で構音する。

b 本読みや歌などの練習

本読み、歌など決まった文章で構音する。

c 会話練習

自由会話やゲームなどの中で構音する。

イ 構音指導の指導計画

指導計画は、構音指導の4つのステップを考慮して作成する。構音障がいによくみられるカ行音の置換や歪みの指導計画の例を表4に示す。ただし、必要に応じて行う構音器官の運動機能訓練の記載は省略する。

	耳の訓練	構音指導・習熟練習
1	○よく聞く態度を養う。 ○ラポートを形成する。	○うがいの練習をする。
2	○いろいろな音の中から[カ]を聞き出す。	○水を使わずにうがいの練習をする。
3	○無意味2、3音節と単語の中から[カ]を聞き出す。	○[カ]の単音節を構音する。
4	○[カ]の語内位置弁別をする。	○[カ]を含む無意味2、3音節を復唱や自発で構音する。
5	○[カ]の異同弁別をする。	○[カ]を含む単語を復唱で構音する。
6	○[カ]の正誤弁別をする。	○[カ]を含む単語や句・短文を自発で構音する。
7	○[コ]を無意味音節・単語の中から聞き出す。 ○自分の構音した[カ]と標準音[カ]を比較・照合する。	○[コ]の単音節を構音する。 ○[カ]を会話の中で使う。
8	○[コ]の語内位置弁別と異同弁別をする。	○[コ]を含む単語を自発で構音する。
9	○[コ]の正誤弁別をする。 ○[ク、ケ]の聞き出しと語内位置弁別をする。	○[ク、ケ]の単音節を構音する。 ○[コ]を含む句や短文を自発で構音する。
10	○[ク、ケ]の異同弁別	○[ク、ケ]を含む無意味音

	をする。 ○[コ]の比較・照合をする。	節と単語を復唱で構音する。 ○[コ]を会話の中で使う。
11	○[ク、ケ]の正誤弁別をする。 ○[キ、キャ、キュ、キョ]の聞き出しと語内位置弁別をする。	○[ク、ケ]を含む句や短文を復唱や自発で構音する。 ○[キ、キャ、キュ、キョ]の単音節を構音する。
12	○[キ、キャ、キュ、キョ]の異同弁別と正誤弁別をする。 ○[ク、ケ]の比較・照合をする。	○[キ、キャ、キュ、キョ]を含む無意味音節と単語を復唱で構音する。 ○[ク、ケ]を会話の中で構音する。
13	○[キ、キャ、キュ、キョ]の比較・照合をする。	○[キ、キャ、キュ、キョ]を含む句や短文を復唱や自発で構音する。
14		○カ行音の単語を多く含む短文や文章を自発で構音する。 ○ロールプレイの中でカ行音を含むことばを構音する。
15		○自由会話の中で正しい構音をする。 ※構音検査や日常会話の様子から総合的に判断して終了を決める。

表4 カ行音の構音指導の指導計画の例

カ行音以外についても、それぞれの子音づくりや単音節を導く段階を変えれば、表4の指導計画の展開を参考にして計画できると考える。

ウ 子音づくりや単音節を導く方法

カ行音がタ行音に置換している場合、それぞれの構音の特徴を活かして、[カ]を導いていくことが必要である。

[カ]は、子音の[k]の後に、母音の[a]が付く単音節である。子音の[k]は、後舌が軟口蓋に接触し、閉鎖、含気、破出を行い、声帯は無振動である。

[タ]は、子音の[t]の後に、母音の[a]が付く音節である。子音の[t]は、舌先を上歯茎、舌縁は側面の上歯(臼歯)、

歯茎を接触させ、閉鎖、含気、破出を行う。

以上の[カ]と[タ]における調音点と構音様式などの違いを理解し、以下のような方法で、正音を誘導する。

(7) 閉鎖

a うがいから誘導する。

b ウエハースを細かく切ったものを軟口蓋に貼り付けて[カカカカ]と言う。

c カップアイスクリーム用のスプーンに、粉ミルクや砂糖、きな粉をまぶし、それを軟口蓋と奥舌で挟む。

(8) 含気、破出

a 魚の小骨が喉につかえたときに吐き出す要領で[カ]と言う。

b 軟口蓋に軽く奥舌を付けて、息を急に吐き出す。

c 顔を下に向けて「カッ」と言って、挟んでいるスプーンを外に勢よくとばす。

(9) タ行音と関連付ける

a 舌先を下歯茎に強く押し当てたまま[タ]と言う。(ウエハースを貼り付けて行うこともできる)

b [タタタタ]と言っている子どもの中舌を軽く口の奥の方へ押すようにして、人差し指で押さえて[カ]に変える。

c 大きく口を開けたまま[タ]と言わせるだけでも誘導できることがある。

2 調査研究

(1) ことばの教室における授業研究

天童市立津山小学校にご協力いただき、ことばの教室の担当教員による構音指導の授業をビデオ視聴した。まず、5回分の授業について、子どもと教師のやりとりを記録に起こし、両者の言動から読み取ることができる意図を予想した。その後、担当教員から指導についての自評を伺い、構音指導の実際と適切な子どもとのかかわり方について分析を深めた。

① 実態把握と指導方針

ア 対象児童 A子 第1学年 女児

イ 主訴(母親より)

就学時健診では、カ・ガ行音をはっきり言えなかったが、入学時までに上手に言えるようになるだろうと考えていた。しかし、入学後もまだはっきり言えない。子どももカ行音を言えないことを意識している。

ウ 構音検査の結果

カ・ガ行音がタ・ダ行音に、キャ・ギヤ行音がチャ・ジャ行音に置換している。被刺激性がある。誤りに一貫性がある。語音弁別力、聴覚記憶力に特に問題はない。

エ 初回の様子

落ち着いて構音検査を受けていた。好きな食べ物や好きなこと、家族についての質問について、はっきり答えてはいたが緊張していたようだ。

オ 家庭での様子

生育歴では、家庭環境も親子関係も良好であった。4歳までおしゃぶりをしていた。ふだんは、絵を描いたり、ピアノをひいたり、歌ったりして楽しんでいる。カ 学校での様子

入学当初は、おとなしかったが、少しずつ学校生活に慣れ、活発な様子をみせるようになっていく。

② 指導方針

ア カ・ガ行音の置換について丁寧に基本的な指導段階を踏んでいけば、比較的早い終了が望めると考えられる。

イ カ行音に苦手意識をもたせないように模倣遊び(以下「まねっこ遊び」)やすごろくなどの活動を設定し、主体的に学習に取り組ませる。

③ 指導経過

指導開始から終了に至る4月から7月までの4ヶ月間で13回の通級指導を行った。まず、うがいから[カ、ガ]の単音節を導き、その後、単語や短文の段階で練習した。少しずつ[キ、ケ]やキャ行音にも取り組み、最後に自由会話でちゃんとと言えることを確認し終了としている。A子の場合、[ク、コ]は比較的すぐ

に構音でき、[キ、ケ]が主な指導音となった。

表5に、大まかな指導経過を示す。構音指導・習熟練習については、主にまねっこ遊びやゲームの活動を設定していた。

◎はビデオ視聴による授業研究を実施した指導時間を表す。

	耳の訓練	構音指導・習熟練習
1	○構音検査をする。 ○ラポートを形成する。	
2 ◎		○水を使ったうがい、水を使わないうがいの練習をした。
3	○無意味音節から誤り音の[ダ]を聞き出した。	○水を使わないうがいの練習から[カ、ガ]の単音節をまねっこした。
4 ◎	○[カ]の正誤弁別をした。	○[カ、ガ]の単音節をまねっこした。 ○語頭に[カ]を含む単語をまねっこした。
5	○[カ・ガ]の正誤弁別をした。	○[カ、ガ]の単音節をまねっこした。 ○語頭・語尾・語中に[カ、ガ]を含む単語をまねっこや自発で構音した。
7 ◎	○[ガ]の正誤弁別をした。	●[カ]の単音節をまねっこした。 ●語頭・語尾・語中に[カ]を含む単語をまねっこした。 ○語頭に[カ]を含む単語を自発で構音した。 ○語頭に[コ]を含む単語を自発で構音した。 ○[カ、ガ、ク、コ]を含む短文をまねっこで構音した。
10 ◎		○語頭・語尾・語中にカ行音・[キャ、キュ、ギョ]を含む単語を自発で構音した。 ○ガ・ギヤ行音の単音節を自発で構音した。 ○カ・ガ行音を含む長文を

		読んだ。
11		○語頭・語尾に[キ]・キャ行音を含む単語を自発で構音した。 ○カ・ガ行音を含む長文を読んだ。 ○[キ・ケ]を含む短文をまねっこや自発で構音した。
12	◎	○語頭・語尾・語中にカ・ガ行音を含む単語を自発で構音した。 ○カ・ガ行音を含む長文を読んだ。 ○語頭・語尾にキャ行音を含む単語を自発で構音した。 ○自由会話をした。
13		○自由会話をした。 ※自由会話の中で正しい構音ができていることを確かめ、終了と判断した。

表5 実際の指導経過

指導過程では、1つの音を習得してから次の音に移るのではなく、他のいくつかの音と平行した指導を進めていた。すべての音について、同じように丁寧に段階を踏まなくても、他の音を習得していく波及効果がみられた。

④ インリアル・アプローチによる授業分析

子どもと豊かなコミュニケーションを築くための1つの方法として、インリアル・アプローチという考え方がある。インリアル・アプローチは、1970年代にアメリカで開発されたことばの発達に問題のある子どもに対する援助を行うための考え方である。80年代に入って、大人と子どもが相互に反応し合うことで、学習とコミュニケーションを促進するという考え方に達している。それを実現するために指導場面をビデオに撮り、それを分析して、有効で適切な方法を模索してい

こうとしている。

コミュニケーションの在り方について考えたとき、子どもの内面、知的能力、発語機能の能力といった静的な問題だけに焦点が当てられることが多いが、物事を行うプロセス、時間経過に伴う変化、大人と子どもの距離関係や力関係といった動的な問題も含めていかななくては、豊かなコミュニケーションを築くことはできない。互いに話をよく聞いて、相手に分かるような表現を工夫しながら、やりとりの順番を守って話していく。どちらかが一方的に話をする状況はコミュニケーションとは言えない。

子どもとかかわるうえでの手がかりとして、SOULがある。SOULとは次の頭文字を合わせたものである。

- ・Silence(静かに見守ること)
- ・Observation(よく観察すること)
- ・Understanding(深く理解すること)
- ・Listening(耳を傾けること)

ビデオ視聴による授業研究の中で、担当教員がこのようなSOULの視点をもつことにより、A子から積極的なコミュニケーションを引き出し、同時に正しい構音の力をつけている場面(約40秒間)を表6に示す。子どもと担当教員の言動から、お互いの伝達意図について分析している。二人のやりとりがうまくかみ合っているか、子どもの実態に合ったことばがけをしているか、学習意欲を支えているかななどの分析を行うため、表中に矢印を付け、具体的に二人の言動のつながりが分かるようにした。SOULの視点で教師が言動を工夫している箇所に、頭文字を記入した。

本時は7時間目で、だいぶラポートが形成され、子どもが自分の個性を出し始めているところである。

担当教員の立てた本時の目標は次の2点である。

- 教師と楽しくかわり合いながら、集中して学習する。
- [カ、ガ、ク、コ]を含む単語や短文をまねっこする。

授業後半で本時の目標である[カ]を含

む短文をまねっこするために、前半で[カ]の単音節と[カ]を含む単語を復習して

いる場面である。(表5 実際の指導経過の●の活動を参照)

子どもの伝達意図	子どもの言動	教師の言動	教師の伝達意図
・私がうまく言えて、先生がいつものよう負けるんでしょう。だから、緊張しないで、楽な気持ちでいるんだよ。	①あ、また負けるんですよ。はいはい。(机の上で顔を横にした後、ほおづえを付きながらスケッチブックを見ている。)	・どれ、Aちゃん。学童さ・・・	
・始めていいよ。	①いいです。	①いいよ。今からもうちょっと厳しくしてみっかな。言ってみていいですかあ。	①子どもがまた勝つと思ってリラックスしているようなので、少しハードルを上げようとした。また、子どもに心の準備をさせた。
・きっとまた勝ちやうよ。よし。がんばろう。	①そう言うとうわたし勝つんだよね。 ②カー。	①じゃあいくよ。 ②いいよ。いぐよ。まねっこですから。③カー。	②やる気を認めてから、ふだんの「カ」でなく、先生が言った「カ」のまねっこをすることを改めて確認した。慎重にまねっこさせようとしている。その結果、本日最初のまねっこでスタートがきれた。
・自分自身でも言えたとは思ったけど、花丸を見てやっぱり正しいことを確かめたよ。とってもうれしい。	②やった。やった。やった。やった。(喜ぶ。スケッチブックを見てさらに喜ぶ)	②(花丸を付ける)③	
	③カーカーカー。	③いいやいいや。まだ今からだから。④カーカーカー。	③勝負は今始まったばかりだから、まだどっちが勝つか分からないと伝え、よい緊張感をもたせた。単音節では十分言えるので、連続3回もできるだろう。A子は一瞬不安になるかもしれないが、ここで言わせて一気に自信につなげたい。
・急に3回連続でびっくりしたけど、花丸を付けてもらって自信になったぞ。よし、今日は調子いいぞ。	④わあ、なんでそんな。(花丸を見ながら)	④んー。(花丸を付ける)⑤	④うまく言えたが、ことばではほめず、まず思わせぶりな表情を見せた。そして、大きな花丸を付け、逆に大きな喜びをもたらした。
	⑤カメ	⑤カメ。	⑤連続から単語(語頭)の段階に入りたいので、前の時間練習したカメを言わせてみた。結果、上手にできていた。
・お家で練習してがんばってきた。先生に知ってほしいな。	⑥お家で練習したも。	⑥よう。(花丸を付ける)⑦	
	⑥カメラ。	⑥カメラ。	⑥2音節のカメができたので、3音節のカメラに進め、カメラもできた。家庭での練習の成果を認め、家庭での練習を奨励している。
・先生に認めてもらえてうれしい。また、家で練習しよう。次は何かな。	⑥(うなずいた後、花丸をよく見ている)	⑥お家で。かー、んだらちよっと強いかな。(花丸を付けてながら)⑧	

表6 7時間目の授業分析

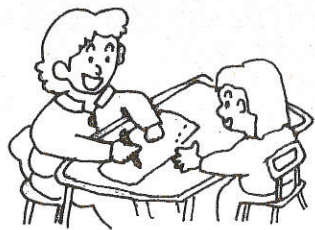


図3 授業場面のイメージ

⑤ 子どもとの関係づくりに配慮した効果的な構音指導のポイント

ア 指導内容と指導法

(7) 構音指導を始める前に

毎回入室して座るとすぐに、A子にスケッチブックを開かせ、好きな色のペンで日付や天気、対戦表を書かせながら会話を楽しんでいた。それにより、久しぶりに教師に会い緊張した気持ちが、しだいに落ち着いていくようだった。同時に、A子は次に始まる構音指導に向けて心の準備を行い、教師は自由会話の中から今日の構音の状態を確認していた。

土日を挟んだ後の指導の場合には、前の週に学習した構音を忘れていないか確認していた。

(8) まねっこ遊び

常に、A子と同じ目の高さで視線を合わせ、お互いの口元がよく見えるように教師の椅子の高さを低くして、向かい合わせに座っていた。

まねっこ遊びでは、1回戦のうち20回ほど舌の動きや音のまねっこを行う。上手にまねっこができたときには花丸、うまくできなかったときには×を付ける。特に上手にできたときには大きな花丸を付けたり、自分で誤りに気付くことができたときには×を★に変えたりした。1回戦のゲームとしては、×が3個以内であればA子の勝ちとするルールを設定していた。これを約4回戦ほど繰り返して、合計して勝てば、最後にA子が勝った数だけ好きなシールを選んだ絵に貼らせていた。

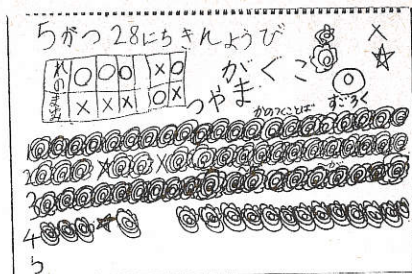


図4 7時間目のスケッチブック

A子は勝負に勝ちたいという意識から、意欲的に活動していた。A子にとって単なる練習ではなく、魅力的なことば遊びになっていた。まねっこ遊びは毎時繰り返されたが、毎回扱う単語やその言い方、ルールなどを工夫して変えていたので、決して飽きる様子はみられなかった。

A子はカ・ガ行音とキャ・ギャ行音を含む16音について構音を習得し、4ヶ月の短期間で終了した。まねっこ遊びは、インリアル・アプローチによるコミュニケーションの促進にも適した指導法であり、構音の習得効果も高いと考えられる。

(9) ゲーム(すごろくなど)

すごろくなどのゲームは、授業の後半にまねっこ遊びと組み合わせて設定されることが多かった。すごろくは、サイコロで出た目の数だけ進む。その際、子どもにも目の数だけまねっこで構音させるルールを導入していた。教師の番では、ときおり意図的に誤った構音をして、A子に誤りを当てさせ、音の正誤弁別をさせていた。すごろくの駒は、可愛いキャラクター人形から選ばせて、まさに遊びとして楽しく活動していた。

前半のまねっこ遊びがクリアできると、後半のすごろくができるルールになっており、A子はそれを楽しみにして、前半から意欲的な学習態度を見せた。すごろくでも上手にまねっこして、もっと勝負に勝ちたいという気持ちが大きくなっていくようであった。

すごろくの他に、神経衰弱でも活発に

学習する姿がみられた。神経衰弱では、絵カードを1枚ひっくり返すたびに、そのカードにある単語を構音するルールを導入していた。教師の番では、やはり教師の音の正誤弁別をさせていた。

このようにゲームは、練習や訓練の意識をもたせず、たくさん構音を行う動機付けとなり、意欲的な活動を仕組むことができていた。

(6) 音の誘導と固定のための支援

・ [カ]の構音ができない子どもは、奥舌と軟口蓋の接触が弱い、接触させた経験が少なく、舌の呼吸圧を高めることができないなどの理由が考えられる。うがいの際の口腔の動きが、[カ・ガ]の構音の動きと似ている点を活かし、「ンガー」と言わせて奥舌を軟口蓋に接触させる練習をしてから、うがいをさせていた。

・ うがいの際に、口に水を多く含む、水を少しずつ減らして含む、つばを含む、何も含まないなどの段階を踏んでいた。

・ A子がふだんもっている[カ]のイメージは、誤った構音のもので、まねっこする音に全く新しい音のイメージをもたせるために、「英語のような音」「うがいの音」と名付けていた。

・ 新しいことや大事なことを教えるときには、スケッチブックに書いて示していた。

・ 一つ一つの音の評価について、なぜ言えないのか、構音器官の機能上の問題を即座に分析して花丸で伝え、A子を正音へと導いていた。

・ [カ]を含む単語練習で、違う音節どうしを続けて構音することは難しいので、始めはゆっくり伸ばしながらまねさせ、音を徐々に普通の速さにするなど変化を付けていた。

・ 常にA子の構音の習得状況をとらえ、次の段階に進むべきか戻るべきか、判断をしながら進めていた。

・ 自己弁別ができるようになってきたときには、誤った構音ははっきりと伝

え、その音をきちんと認識させていた。

・ 絵カードを見て自発で[カ]を含む単語が構音できるようになると、他の単語でも言えるかを確認して般化を図っていた。

・ キャ行音がチャ行音に置換しているA子が正しいキャ行音を習得すると、チャ行で言うべき単語もキャ行音で言うてしまう恐れがあるので確認していた。

・ 子どもが自発的に出したことばを活かして構音させていた。

イ A子との関係づくり

(7) 意欲を引き出すために

・ 指示ではなく「～してみるよ。」と提案したり、選択させたりして、A子が主体的に活動に取り組めるようにしていた。

・ 次の学習段階に入るときに、「今日からレベルアップするからがんばってね。」と事前の予告をして見通しをもたせていた。

・ A子が一生懸命に長い文章を読んでいるとき、相づちを打ってよく聞くなど受容的態度を表していた。

・ 学習の途中で、A子が気になったことや話したいことがあり、気持ちが落ち着くために必要であると判断した場合には、多少時間をかけてから再開していた。

・ 席を離れたときもすぐに注意しない、しばらくの間待っていた。

・ まねっこで努力した過程やできているところに注目して、具体的にほめていた。

・ 習った漢字を用いていることや字を上手に書いていることなど、構音以外の点を取りあげてほめたことが、授業全体での主体性につながっていた。

・ 教師のまねっこをしないで、自発で構音させるときには、A子に「1人で」と書くように促し意欲を支持した。

・ 上手にできたときは、ときおり「すごくてかなわなくなってきた。」などと強調してほめ、A子の意欲を引き出し

お話づくり

すごろくや神経衰弱以外にも、様々なゲームをまねっこ組み合わせ、構音指導をすることができる。様々なゲームを子どもの興味・関心に合わせて取り入れることが、指導効果を上げることに繋がると考えられる。

Q8 構音指導において、子どもとの関係づくりのために工夫していること、留意していることは何ですか。

A8
・教師然とした構えで、児童との関係を築かないように心がける。
・子どもに合わせた話し方、声のトーン、大きさ、イントネーション、リズムを大切にしている。
・笑顔で接する。
・大げさに反応する。驚く、びっくりする、感心する

子どもが思ったことを素直に話せるような雰囲気づくりのためには、SOULの手がかりの他にも、より豊かに喜怒哀楽の感情を表しながら子どもに接することが大切である。

Q9 保護者からの理解と協力を得るために取り組んでいること、留意していることは何ですか。

A9
・就学時健診で構音の誤りが見つかった場合、慎重に結果を伝える。
・安易に「すぐ治る」「必ず治る」と言わない。
・学習内容や子どものがんばりを分かるように伝える。

子どもに構音の誤りが見つかったときには、親が心配してしまうので、結果を慎重に伝えなければならない。

構音障がいがあるために、相手とうまくコミュニケーションがとれず、通じ合えないときに感じる子どもの気持ち、子どもの気持ちを考えたときに家族が感じる心の痛みなどを理解しようと努めながら、信頼関係をつくっていかねばならない。

Q10 在籍校や学級担任の理解と連携を図

るために取り組んでいること、留意していることは何ですか。

A10
・前期と後期に報告書で指導経過など知らせる。
・担任から学級での様子を記入してもらう。
・自校の子どもについて、職員室で話題にする。
・授業を参観する。(必要に応じて)

ことばの教室と学級での子ども様子を担任と情報交換し、ことばの教室で指導できること、学級にお願いしたいことを確認することが必要である。子どもをその学校の教職員全員で支援していくことが大切である。授業参観を検討し、実施が可能となった場合には、子どもの構音の様子を確認したり、ことばの教室を離れたときの違った一面を発見したりすることもできる。

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 文献研究で、構音や構音障がい、実態把握の仕方や指導法の内容など、基礎・基本を学ぶことができ、授業を見る視点をもつことができた。
- (2) 津山小の授業研究では、担当教員が、明るく楽しい雰囲気づくりに心がけ、受容的な態度で子どもの長所と短所を丸ごと受けとめていた。A子は最初、緊張した面持ちであったが、自分を受け入れられることで、本来の姿を表し、しだいに活発になっていく様子がみられた。指導の前提として、子どものすべてを受け入れることが大切である。構音障がいがある子どもの内面をよく理解して、指導していかなければならないと感じた。
- (3) インリアル・アプローチのSOULの視点での分析は、有効であり、まねっこ遊びのやりとりの中で、A子の気持ちをよく理解したうえで、支援を工夫していこうとする担当教員の思いが伝わってきた。

様々な指導法と関係づくりが、一体となった工夫を学ぶことができた。

- (4) 構音指導を進めるためには、幅広い実態把握から子どもをよく理解し、指導方針を立て、子どもが主体的に学べるような個別の指導計画を立てることが必要である。
- (5) 実際に指導を進める際には、常に親の願いや子どもの思いをよく把握し、定期的に面談などの機会を設定して、指導の遅れ内容や手立てなどについて、保護者、学校や学級担任に分かりやすく伝え、共通理解に立つことが大切である。

2 今後の課題

- (1) 関係づくりを大切にしながら置換の構音指導に焦点を絞って、1年間研修をしてきた。実際に指導する機会があれば、ぜひ研究したことを実践していきたい。子どもの言動から気持ちをくみ取った関係づくりを大切にしながら、指導にあたりたい。
- (2) 置換の指導法が、他の構音障がいの指導法と同じとは限らない。実際には、置換の他にも、様々な構音障がいの子どもが通級している。置換以外の構音障がいの原因や特徴をより詳しく理解し、指導できる力を付けることが必要である。
- (3) ことばの教室の経営では、教育・福祉・医療機関との連携がとても大切である。常にアンテナを高くした研修に心がけ、積極的に様々な方面との結び付きを築くことができるように努力していきたい。

V おわりに

構音指導について、指導法と子どもとの関係づくりの両面から学ぶことができ、以前に増してことばの教室で、ぜひ指導したいという意欲が高まってきた。このことは、言語指導にかかわらず、様々な教育の場面で大切に考えていかなければならないことである。よ

り多くの子どもたちが、自分に自信をもって表現し、学校生活を送ることができるように、今後も研修に努めていきたい。

謝辞

最後になりましたが、整った環境の中で貴重な長期研修の機会を与えてくださいました山形県教育委員会、東根市教育委員会、東根市立東根中部小学校の竹村健一校長先生に心から御礼申し上げます。また、12ヶ月間御指導いただきました山形県教育センター兼子健三郎所長をはじめとする諸先生方、特に研修分野担当の齋藤真指導主事に厚く御礼申し上げます。

さらに、本研究に御協力いただいた天童市立津山小学校をはじめ、村山地区言語通級指導教室担当の先生方に心から感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 1) 中川信子 1986『ことばをはぐくむ』ぶどう社
- 2) 中川信子 1990『こころをことばにのせて』ぶどう社
- 3) 中川信子 1999『ことばの遅い子』ぶどう社
- 4) 中川信子 2003『子どものこころとことばの育ち』大月書店
- 5) 長澤泰子 1999『こころのコミュニケーション』全社協
- 6) 大石益男 1995『コミュニケーション障害の心理』同成社
- 7) 森上史郎・柚木腹 1974『ことばの遅れと障害の日常指導』教育出版
- 8) 井原栄二・菅原廣一・大石益男・肥後功一 1992『学校での暮らしとコミュニケーション』明治図書
- 9) 菅井邦明監修・渡部信一編著 2000『こころと言葉の相談室』ミネルヴァ書房
- 10) 倉井成子編・矢口兼護学校小学部著 2006『ことばの遅れとコミュニケーション支援』明治図書
- 11) 毛束真知子 2002『絵で分かる言語障害』学習研究社
- 12) 国立特別支援教育総合研究所『ネットで

学ぶ発音教室』<http://forum.nise.kotoba/htdocs/>

13) 濱崎健 1989『臨床音声学の理論と実際』慶應通信

14) 板内俱子 1967『言語障害児研究』

15) 山形県言語障害児教育研究会 2002『ことばの教室の指導と運営』

16) 田口恒夫 1996『新訂言語治療用ハンドブック』日本文化科学社

17) 飯高京子・若葉陽子・長崎勤 1987『構音障害の診断と指導』学苑社

18) 湧井豊 1992『構音障害の指導技法』学苑社

19) 中村勝則 2010『構音の評価と指導』日本言語障害児教育研究会資料

20) 阿部雅子 2003『構音障害の臨床 改訂第2版』金原出版

21) 柳生浩 1991『だれでもできる発音・発語指導』湘南出版社

22) 柳生浩 1998『わかりやすい言語指導』湘南出版社

23) 日本音声言語医学会 1999『口蓋裂の構音障害 基礎編・応用編』インテルナ出版

24) 日本音声言語医学会 言語委員会/口蓋裂言語小委員会・機能性構音障害小委員会 1995『構音訓練のためのドリルブック』

25) 湧井豊・藤井和子 1996『側音化構音の指導研究』学苑社

26) 柚木馥 1993『新・言語指導の遊びと教具』学研

27) 堀田喜久男 1992『「言葉遊び歌」が発語を促す』明治図書

28) 大熊喜代松 1991『ことばと発音を育てる遊び集』日本文化科学社

29) 松原達哉 1995『心理テスト入門』日本文化科学社

30) 国立特別支援教育総合研究所 2010『言語教育における指導の内容・方法・評価に関する研究』<http://www.nise.go.jp>

31) 竹田契一・里見恵子 1994『インリアル・アプローチ』日本文化科学社

32) 竹田契一監修・里見恵子・河内清美・石井喜代香著 2005『実践インリアル・アプローチ事例集』日本文化科学社

33)『インリアル・アプローチについて』

<http://home.netyou.jp/88koyoba/inrial.htm>

34) 山形県における言語治療教育の歩み・編集同人 2000『山形県における言語治療教育の歩み』

35) 山形県言語障害児教育研究会 2000『平成12年度 研究収録 第25集』

36) 山形県言語障害児教育研究会 2004『平成16年度 研究収録 第29集』

37) 山形県言語障害児教育研究会 2005『平成17年度 研究収録 第30集』

38) 山形県言語障害児教育研究会 2006『平成18年度 研究収録 第31集』

39) 山形県言語障がい児教育研究会 2007『平成19年度 研究収録 第32集』

40) 山形県言語障がい児教育研究会 2008『平成20年度 研究収録 第33集』

41) 山形県言語障がい児教育研究会 2009『平成21年度 研究収録 第34集』

42) 国立特別支援教育総合研究所 2007『平成18年度「全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室」実態調査』<http://www.nise.go.jp>

43) 文部科学省『平成21年度通級による実施状況調査結果』<http://www.mext.go.jp/component>

44) 菅原廣一 1996『通級による障害児指導ガイドブック』財団法人心身障害児教育財団

45) 文部科学省 1993『通級による指導の手引き』第一法規

46) 全国特殊学級設置学校長協会 1993『特殊学級・通級指導教室設置校の学校経営 Q&A 100』第一法規

47) 村山宗一 1996『難聴・言語障害児・生徒の学校教育』協同医書出版社

発行 平成23年3月
山形県教育センター
天童市大字山元字犬倉津 2515 番地
TEL 023(654)2155

