

小学校 特別支援教育

自立活動の時間における指導を核とした
「知的障害のある児童の感情理解を促す指導」に関する研究
— 対人関係面に課題のある特別支援学級在籍A児への授業実践を通して —

特別支援教育課 研究員 佐々木 明子

要 旨

小学校の知的障害特別支援学級在籍の児童に対して、自立活動の時間における個別の指導で、自己や他者の感情理解を促す学習や自身の感情を相手に説明する学習を繰り返し行ったところ、小集団活動において他者に自身の感情を適切な方法で表現する行動が増えた。また、授業実践後の休み時間の発言をインターバル法で分析した結果、「叙述」「自己調整」の機能が増加したことから、授業以外の場面でも自身の感情を言語化できるようになってきたことが示唆された。

キーワード：小学校 知的障害特別支援学級 自立活動 感情理解 小集団活動
コミュニケーション機能

I 主題設定の理由

知的障害のある児童の教育について、北川・安藤（2019）は、「学習上又は生活上の困難な場面は、日常生活も含めて多岐にわたり、対処療法的な指導では限界」があるとし、「学習上又は生活上の困難の背景にある要因を分析して、自立活動の指導として取り上げる課題を明確にするとともに、自立活動の成果を踏まえ、各教科等の指導場面での手立てや配慮等を施して」いくことが望ましいと述べている。小学校の特別支援学級においても、「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。」と、小学校学習指導要領（平成29年3月告示）に明記されている。

しかしながら、知的障害特別支援学級における自立活動の指導に関する全国的な調査は、筆者が調べた範囲では見つけられなかった。自閉症のある児童について、国立特別支援教育総合研究所の「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究」では、自立活動の指導計画を作成することで指導の見通しをもったり、指導の改善に役立てたりすることができるという示唆されたが、自立活動を週の時間割に位置づけている学級のうち、37.6%が自立活動の指導計画を作成していないことが明らかとなった。また、青森県総合学校教育センター特別支援教育課が報告した「青森県内小・中学校における特別支援学級、通級による指導に関する実態調査報告書」では、自立活動の「具体的な指導内容の設定」に難しさを感じている小学校特別支援学級担当者の割合が67.8%で、約7割に上ることが明らかになっている。

以上の先行研究から、多くの特別支援学級担任が自立活動の具体的な指導内容の設定に苦慮しており、その中には指導計画を作成できていない教員がいることがうかがえる。そこで、本研究では、知的障害のある児童の課題を明確にした上で、具体的な指導内容を設定したいと考えた。障害特性から見てみると、知的障害特別支援学級の対象となる障害の程度について、「障害のある子供の教育支援の手引」（文部科学省、2021）には、「他人との意思疎通に軽度の困難があり」との記載がある。話された内容を理解することや自分の意思を伝えることが著しく困難であること、相手から発信された情報が理解できず、的確な対応ができないために、人とのコミュニケーションが十分に図れないことから、知的障害のある児童は対人関係面での課題を抱えている、ということが言える。

知的障害特別支援学級における、対人関係面の課題について自立活動の指導を行った先行研究はほぼ見られなかったが、貞野・佐藤（2016）は自閉症・情緒障害特別支援学級の児童に対して、感情とその変化の理解を個別に指導し、小集団の体育的活動の場で学んだことを生かせるようにした結果、感情を表す語彙が豊かになり、感情が徐々に変化していくものだということを自覚できるようになった。また、感情を可視化する指導を行ったことで自身のネガティブな感情を自覚し、それを人に伝えた上で支援を得て、感情のコント

ロールができるようになった。行動観察の記録からも、怒らなくても言葉で伝えると状況を変えられると理解できたことで、相手を叩いたり大声を出したりすることが減り、言葉でのコミュニケーションで解決する力が高まったと報告している。しかし、休み時間には児童同士のトラブルが時々見られるということから、自立活動の時間における指導に際しては、個別指導だけでなく小集団活動の中で、さらに、統制された学習場面だけでなく、より自由度の高い学習場を設定して、一般化を目指すことが課題として挙げられた。

「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編」（文部科学省，2018）には、対人関係面の課題や困難さを改善・克服するための自立活動の区分として「人間関係の形成」があり、自他の理解を深め、対人関係を円滑にし、集団参加の基盤を培う観点から、「他者の意図や感情の理解」に関する内容が示されている。また、先に述べた「障害のある子供の教育支援の手引」では、知的障害のある子供は自分の気持ちや要求を適切に相手に伝えられなかったり、相手の意図が理解できなかったりしてコミュニケーションが成立しにくいと記載されている。そのため、絵カードやジェスチャーなどで要求を伝える手段を広げる学習や、人とのコミュニケーションの基礎的な能力の活用を促す学習などを通して、自分の意図を伝えたり、相手の意図を理解したりすることができるように指導することの必要性が示されている。以上のことから、貞野・佐藤（2016）の実践は、知的障害特別支援学級に在籍する対人関係面での課題を有する児童においても、参考になると考える。

そこで、本研究では、対人関係面の課題を有する知的障害のある児童に有効な自立活動の指導方法を明らかにすることを主な目的とする。自立活動の時間における指導で感情理解を促す指導を行うことで、自己や他者の感情を理解して自身の感情を適切な方法で表現することができるようになることを目指した実践研究を行うこととし、本主題を設定した。

II 研究目的

対人関係面の課題を有する知的障害のある児童に対して、自立活動の時間における自己や他者の感情理解を促す指導の有効性を明らかにする。併せて、そこで身に付けた力を生かすため、自立活動の視点を取り入れた学校生活場面での指導の在り方についても検討する。

III 研究仮説

知的障害のある児童が、自立活動の時間において、様々な感情についての学習を繰り返し行い、身に付けた力を各教科等の場面や学校生活場面で意識して活用することで、自己や他者の感情理解が促され、他者と適切に関わり合いながら活動する姿が見られるようになるのではないかと仮説を立てる。

IV 研究について

1 方法

(1) 対象児童

知的障害特別支援学級在籍の第4学年児童1名。国語や算数については、第1学年及び第2学年の内容を学習している。身の回りのことは自分でしようと努力し、見通しをもつことができれば自主的に活動する。休み時間に、物の貸し借りができなかったり順番を守れなかったりして、友達と喧嘩になることがあったが最近では減ってきている。言語理解や表出は2語文程度で、自身の感情について説明することは難しい。また、相手の質問の意図が分からないため会話になりにくく、思い通りにならないと拗ねたりその場から立ち去ったりすることがある。

(2) 倫理的配慮

研究協力校から対象児童保護者に対し、研究の目的、方法、結果の公表及び個人情報の保護に関する説明を書面で行っていただき、保護者の同意を得た上で、研究を進めた。

(3) 研究方法

ア 対象児童の対人関係についての実態把握と指導目標設定

イ 自立活動の指導実践

(ア) ソーシャルスキル尺度（小学生用）（上野・岡田，2006）等を活用した対象児童の対人関係についての現状把握

- (イ) 個別の指導 5 時間（授業実践第 1 期）
 - (ウ) 小集団での指導 3 時間と、小集団での指導を振り返る個別の指導 3 時間（授業実践第 2 期－1）
 - (エ) 小集団での指導 1 時間と、その事前学習としての個別の指導 1 時間（授業実践第 2 期－2）
 - (オ) ソーシャルスキル尺度（小学生用）等を活用した対象児童の対人関係についての変容把握
- ウ 対象児童の休み時間の発言におけるコミュニケーション機能の分析
- エ ソーシャルスキル尺度を用いた対象児童の対人関係面の変容についての分析

2 検証活動について

(1) 対象児童の対人関係についての実態把握と指導目標設定〔令和 3 年 11 月～令和 4 年 4 月〕

対象児童の在籍する学級担任 1 名と、教科指導を担当する他障害種の特別支援学級担任 1 名と共に対象児童についての実態把握を行い、対象児童の自立活動の個別の指導目標を「感情を表す言葉について理解する」「自身の感情を理解し相手に説明する」「ふわふわ言葉（相手をほめたり励ましたりする言葉）や相手を傷つけない言葉で伝える」の三つに設定した。佐賀県教育センターの様式を参考にして、自立活動の個別の計画（流れ図シート）を作成し、担任 2 名に提示した。

また、4 月に対象児童の学校生活場面の観察を 4 日間行い、検証活動前の対象児童の授業や休み時間の様子を記録した。検証活動後の数値と比較するために、上野・岡田(2006)が作成した「指導のためのソーシャルスキル尺度（小学生用）」を、共に実態把握を行った対象児童と特に関わりのある担任 2 名の他に、客観的な視点から対象児童の変容を把握することをねらい、対象児童と関わりのある他障害種の特別支援学級担任 3 名にも実施した。この尺度は「集団行動（20項目）」「セルフコントロールスキル（10項目）」「仲間関係スキル（11項目）」「コミュニケーションスキル（15項目）」の 4 つの下位スキルから成り、それぞれの項目に対して「0：当てはまらない」「1：あまり当てはまらない」「2：やや当てはまる」「3：当てはまる」から点数を選ぶ。そして下位スキルごとの項目の合計点（粗点）から換算表を用いて評価点を算出することで、社会性に困難をもつ児童を指導する際の、児童の目標となるスキルを特定することができる。

表 1 検証活動計画

単元名	学習内容	手立て等
<第 1 期> ○個別の指導（全 5 時間） 「気持ちを考えて話そう①②」 「こういう時どんな気持ち？気持ちの学習①②」 「ふわふわ言葉・ちくちく言葉について知ろう」	<ul style="list-style-type: none"> ・「うれしい」「かなしい」「おこる」感情を表す表情と、そのポイントの学習 ・運動会の時の自身の考えや感情について話す学習 ・登場人物の気持ちを考え、かける言葉を考える学習 ・自身の感情の度合いを説明する学習 	<ul style="list-style-type: none"> ・「顔と気持ちのクイズ」の実施 ・「表情のポイント」の提示 ・運動会の動画を見て自身の感情を思い出す活動 ・状況絵カード、「ふわふわ言葉の表」の提示 ・「気持ちの温度計」の作成 ・定型文の活用
<第 2 期－1> ○小集団での指導及び小集団での指導を振り返る個別の指導（全 6 時間） 「的当てゲームをしよう①」 「ふわふわ言葉を使って友達と仲良くなろう①」 「的当てゲームをしよう②」 「ふわふわ言葉を使って友達と仲良くなろう②」 「的当てゲームをしよう③」 「ふわふわ言葉を使って友達と仲良くなろう③」	<ul style="list-style-type: none"> ・基本的な投げ方や、相手を称賛するポイントを知る学習 ・的当てゲームの場面で、他の児童に「ふわふわ言葉」をかける学習 ・的当てゲームのまとめの場面で、的当てが上手だった児童や友達を応援していた児童を発表する学習 ・自分が使った「ふわふわ言葉」や、相手がかけてくれた「ふわふわ言葉」を確認する学習 	<ul style="list-style-type: none"> ・「投げ方のポイント」の提示 ・A 児専用の「ふわふわ言葉の表」の提示 ・的当てゲームの場面での A 児への個別の質問例：「誰の投げ方が上手だった？」 ・的当てゲームの動画を見て自身の感情を思い出す活動 ・「ふわふわ言葉がんばったねカード」への記入
<第 2 期－2> ○小集団での指導及びその事前学習としての個別の指導（全 2 時間） 「勉強したことをみんなに紹介しよう①②」	<ul style="list-style-type: none"> ・表情から感情を想像して話す学習 ・状況に合った「ふわふわ言葉」を考えて言う学習 ・自身の感情の度合いを説明する学習 	<ul style="list-style-type: none"> ・「顔と気持ちのクイズ」で他の児童にクイズを出題する活動 ・「ふわふわ言葉ゲーム」の解答を他の児童の前で発表する活動 ・「気持ちの温度計クイズ」の解答を他の児童の前で発表する活動

(2) 自立活動の指導実践

ア 授業実践第 1 期〔令和 4 年 5 月〕

第 1 期の個別の指導では、感情を表す言葉の意味を理解するため、表情絵カードと感情の言葉カードのマッチングを行った。次に、二つの表情絵カードを見比べ、その違いが感情を表す表情のポイントになることを理解するため、「顔と気持ちのクイズ」や「表情のポイントの確認」を行った。その後、運動会の動画を見てその時の自身の感情を話したり、運動会の状況が描かれた絵を見て登場人物の感情を

予想したりする学習や、「気持ちの温度計」を作成し、自身の感情の度合いについて説明したり、自身の考えや気持ちを教員の提示した定型文に当てはめて答えたりする学習を行った（表1参照）。

イ 授業実践第2期〔令和4年5月～6月〕

第2期-1は、貞野・佐藤（2016）の先行研究で課題とされていた「より自由度の高い場面」として、小集団での運動ゲーム活動（的当てゲーム）を設定し、実践した。その直後に、運動ゲーム活動を振り返る個別の指導を行った。まず、基本的なボールの投げ方を知り、また相手の投げ方を称賛する根拠とするために、「投げ方のポイント」を提示した。次に、応援エリアに対象児童専用の「ふわふわ言葉の表」を掲示し、表を見ながら他の児童を「ふわふわ言葉」で応援する活動を設定した。そして、授業の最後に必ず振り返りの時間を設定し、友達の良かったところを発表するよう促した。運動ゲーム活動を振り返る個別の指導では、「ふわふわ言葉」を友達に話すことができたかを動画を見ながら確認し、表の中から話すことのできた言葉を探し出して印を付けた（表1参照）。

続いて第2期-2は、個別での学習や運動ゲーム活動での学習を定着させる場面として、コミュニケーションがより広がるように、小集団での指導を設定した。他児に手本となる姿を見せることができると考え、対象児童が今まで学習した内容を他児の前で発表する活動を取り入れた。また、相手と意欲的にコミュニケーションを図ることができると考え、他児の前で問題を出題する活動を取り入れた。発表活動のための事前学習の時間として、個別の指導を1時間設定し、全2時間とした（表1参照）。

検証活動終了後に、検証活動前の数値と比較するために、上野・岡田（2006）が作成した「指導のためのソーシャルスキル尺度（小学生用）」を、特別支援学級担任5名に実施した。

ウ 授業実践前後の休み時間の発言におけるコミュニケーション機能の分析〔令和4年4月～6月〕

4月と6月の各1日、休み時間の自由遊びの場面において、対象児童が他児とやりとりしている場面の発言を8分間取り出し、1インターバルを10秒間としてそれぞれの要素の発言が1回見られたらチェックを入れる、インターバル法を用いて分析した。分析には、国リハ式＜S-S法＞言語発達遅滞検査マニュアル（改訂第4版）に記載されている「コミュニケーション機能チェックリスト」を活用した。＜S-S法＞は、0歳から7歳の言語発達レベルの幼児・児童に対して用いることができる検査法で、発話以前の身振りや頷き、指さしなども検査の対象とすることができる。このチェックリストに沿って2～3名で分析していき、どの分化項目にも属さないと判断した発言については、新しい分化項目を3つ追加して対応した（表2参照）。

表2 コミュニケーション機能チェックリスト

機能	分化	表出例
要求	要求	ちょうだい、～して
	許可	～していい？
	勧誘	～しよう
	拒否	いや、～しない
自己調整	宣言	ずわろっと（と言いながら座る）
	行動の調整	なかないの（と泣くのを我慢する）
叙述	現前事態の報告	ワンワンいるよ
	非現前の報告（過去の経験）	～したよ
	非現前の報告（未来の予告）	あした～だね あした～いこうね
	命名	絵本の絵や実物を指さし、その名称を言うこと

機能	分化	表出例
対人	注意喚起	おかあさん、ねえねえ
	あいさつ	こんにちは
	返事	はい
	謝罪 援助	ごめん【A児】 はい（どうぞ）【A児】
会話調整	イエス・ノー	うん、ううん そう、ちがう
	自分の考え	～だと思ふ【A児】
	あいづち	うん
	わからない	わからない
質問	聞き返し	え？なんていったの？
	質問	～するの？いくの？ なに、だれ、どこ、いつ、どうして？
	語義質問	～ってどういうこと？

※斜字・下線の部分は筆者が追加

3 検証結果について

(1) 授業実践第1期 成果と課題

成果として、「1位をとってうれしかった。」「ブランコに乗ると、とてもうれしい。」等、実体験で生じた感情や状況が描かれた絵を見て思い浮かべた感情を、自分なりに言葉で表現することができた。また、自身の考えや感情を答えるとき、以前は単語の羅列で答えていたが、定型文を用いたことで、考えた理由や感じた理由も加えて、文章で説明しようと意識するようになった。

課題として、「表情のポイント」の確認では、顔のパーツの動きに着目して感情を説明することは対象児童にとって難しかったと考えられ、児童の実態に合わせた活動内容の設定が必要だと感じた。また、相手にかかる言葉を考える学習では、徒競走で3位を目標にしていた児童が3位をとって喜んでいる場面で「またがんばればいいよ。」と答え、目標を達成できて喜んでいる他児の気持ちを押し量ることが難しい様子が見られた。対象児童が自身と相手の感じ方の違いに気付き、相手に寄り添った言葉がけをすることが

できるようになれば、他者と良好な関係を築くことができるのではないかと考える。対象児童にとって実感を伴わないことや身近でないことには選択肢を与えるなど、表現の幅を広げる工夫が必要だと考える。

(2) 授業実践第2期-1 成果と課題

成果として、的当てゲームの時間に、対象児童から「がんばれ。」「上手だったよ。」「おいしい。」「大丈夫だった?」の4種類の発言が見られた。また、振り返りの時間の感想発表で他児を称賛する発言が見られた。友達に「ふわふわ言葉」をかけてもらった時の感情を「うれしかった。」と表現することもできた。授業で他の児童を「ふわふわ言葉」でほめたり励ましたりする環境を設定したこと、教員が「投げ方が上手だった児童」や「友達を応援していた児童」を発表する時間を設定したこと、ゲームの途中で教員が「誰の投げ方が上手だった?」と対象児童へ個別に声がけしたことが、これらの発言を促したと考える。

課題として、最後の的当てゲームではルールを複雑にしたことでの的当ての難易度が上がり、前時よりも他の児童を応援する回数が減少したことから、学習課題の難易度等を含めた環境の調整をする必要があると考える。

(3) 授業実践第2期-2 成果と課題

成果として、「顔と気持ちのクイズ」では、黒板に掲示してある「表情のポイント」を見ながら、他児の答えが正解かどうか発表することができた。「気持ちの温度計クイズ」では、自身の作成した温度計について、理由もつけて説明することができた。「ふわふわ言葉ゲーム」では、皆の手本として、状況が描かれた絵を見て登場人物にかけてあげる「ふわふわ言葉」を考え、話すことができた。

課題として、小集団の前で発表する本番のときと同じ方法で事前練習を行わなかったため、事前練習では答えられた問題に、本番で答えることができなかった。このことから、小集団の前で発表するときは、本番と同じ方法で、自身の考えを伝える練習を繰り返し行う必要があると考える。

(4) 授業実践前後の休み時間の発言におけるコミュニケーション機能の分析の結果

まず、授業実践前の4月の休み時間に玉入れの玉で遊んでいるときの発言と、授業実践後の6月の休み時間にパズルで遊んでいるときの発言を、「コミュニケーション機能チェックリスト」を用いて分析した(図1, 図2参照)。なお、コミュニケーション機能の表出が全く見られなかったインターバル数の割合と、どのコミュニケーション機能にも分類できなかったインターバル数の割合については、図1, 図2には表記していない。

生起率が減少したのが「要求」、事前と事後で生起率の変化がなかったのが「質問」であった。「要求」を分化した項目として「要求」「許可」「勧誘」「拒否」があり、事前はほぼ「拒否」だけだったのに対し事後では「要求」と「勧誘」の生起率が増えていた。事前の「拒否」は、他の児童の玉入れの玉を返さないという拒否の言動が続いたため、その数値が高くなったと推測される(表3参照)。

生起率が増加したのは、「自己調整」「叙述」「対人」「会話調整」であった。現在・過去に見たり聞いたりしたことや経験したことを報告する「叙述」が、特に増加していた。また「会話調整」(あいづちやイエス・ノーといった相手の会話に合わせる発言)も増加していた。事前よりも事後の方が会話のやりとりが成立している場面が多く見られたのは、これらの数値の増加と関連があると考えられる。生起率が増加した4つのコミュニケーション機能には、自分から主張するものと相手からの働きかけに応じるものが混在していた。「対人」を分化した項目として「注意喚起」「あいさつ」「返事」「謝罪」「援助」があり、「謝罪」と「援助」が増加したことから、事後では事前よりも友達を気遣い、援助するような発言が増えたと言える(表4参照)。

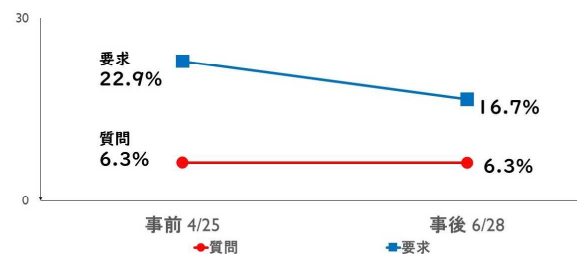


図1 要求・質問の生起率の比較

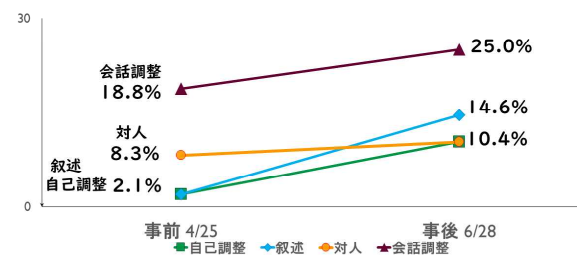


図2 自己調整・叙述・対人・会話調整の生起率の比較

表3 「要求」を分化した項目

機能	分化	4/25(事前)	6/28(事後)
要求	要求	2.1%	増加 → 6.3%
	許可	0%	0%
	勧誘	0%	増加 → 10.4%
	拒否	20.8%	0%

表4 「対人」を分化した項目

機能	分化	4/25(事前)	6/28(事後)
対人	注意喚起	6.3%	0%
	あいさつ	0%	0%
	返事	0%	0%
	謝罪	0%	増加 → 2.1%
	援助	2.1%	増加 → 8.3%

次に、授業実践第2期-1の小集団での指導と、休み時間のパズル遊びでの、他児とのやりとりが多く見られた場面のコミュニケーション機能を分析すると、授業中は「対人」が突出しており、遊びの場面では全てのコミュニケーション機能が含まれていた（表5参照）。

表5 授業中と休み時間のコミュニケーション機能の生起率

	単位：%						
	要求	自己調整	叙述	対人	会話調整	質問	不明
6/17 授業中	2.1	0	4.2	<u>22.9</u>	8.3	0	12.5
6/28 休み時間	<u>16.7</u>	<u>10.4</u>	<u>14.6</u>	<u>10.4</u>	<u>25</u>	<u>6.3</u>	12.5

(5) ソーシャルスキル尺度（小学生用）を用いた評価点の平均値の比較等

本研究では、授業実践の事前と事後で対象児童の対人関係面やコミュニケーション面に変容が見られたかを検証するために、「指導のためのソーシャルスキル尺度（小学生用）」を使用した。

5名の特別支援学級担任に、事前・事後の2回「指導のためのソーシャルスキル尺度（小学生用）」を行い、各下位スキルの評価点の平均値を比較した。「集団行動」「セルフコントロールスキル」「仲間関係スキル」「コミュニケーションスキル」の全ての下位スキルの評価点の平均値が上昇し、特に「集団行動」と「セルフコントロールスキル」が上昇した（図3参照）。

「集団行動」における事前と事後の個人別の評価点の差を比較すると、対象児童の在籍する学級担任aと、対象児童の教科指導を担当する特別支援学級担任bの評価点が特に上昇しており、その差が大きかった。「セルフコントロールスキル」においても、担任aの評価点の差が大きかったことから、関わりの深い教員の評価点の差が大きい傾向が見られた（表6、表7参照）。

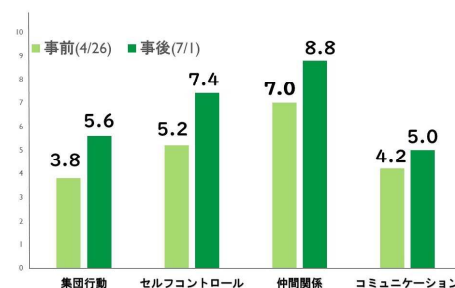


図3 ソーシャルスキル尺度の各下位スキルの評価点の平均値

表6 ソーシャルスキル尺度の個人別の事前と事後の評価点とその差（集団行動）

	4/26(事前)	7/1(事後)	その差
a (学級の担任)	評価点3	評価点7	+4
b	評価点1	評価点4	+3
c	評価点8	評価点7	-1
d	評価点3	評価点5	+2
e	評価点4	評価点5	+1

表7 ソーシャルスキル尺度の個人別の事前と事後の評価点とその差（セルフコントロールスキル）

	4/26(事前)	7/1(事後)	その差
a (学級の担任)	評価点4	評価点7	+3
b	評価点4	評価点5	+1
c	評価点7	評価点9	+2
d	評価点6	評価点9	+3
e	評価点5	評価点7	+2

V 考察

本研究は、個に応じた目標や指導内容を考え、授業実践を行い、評価して授業改善につなげることを通して、自立活動の時間における効果的な指導を目指すものであった。授業実践については、複数の教員の共通理解のもとに実態把握や目標設定を行い、自立活動の個別の計画（流れ図シート）を作成したことや、対象児童が学習内容を理解して取り組めるように授業内容の検討を重ねたこと、授業の度に発問や教材を改善・工夫したことで、自立活動の指導目標を「十分達成」または「概ね達成」することができた。休み時間におけるコミュニケーション機能の分析では、「叙述」「自己調整」等の会話の機能の増加が見られ、担任5名のソーシャルスキル尺度の分析では、評価点の平均値が全て上昇し、特に「集団行動」「セルフコントロールスキル」の評価点の平均値の上昇が見られた。このことから、自身の考えを単語で表すことの多かった対象児童が、授業実践を通して文章で伝えることができるようになったと考える。また、小集団の場面で自身の感情を説明したり「ふわふわ言葉」で相手に伝えたりする指導を行ったことで、対象児童が指導以前よりも自身の考えや感情を相手に説明できるようになったと考える。よって、本研究を通して、自立活動の時間における指導を効果的に実施することができたと考える。授業実践後、対象児童の学級担任より、朝の会の「自分や他の児童が頑張っていたことや、他の児童から親切にされたことを発表する時間」での発言について、指導前は自身のことや仲の良い特定の友達のことを主に話していたが、指導後の7月や9月には様々な友達の良いところを発表するようになったという報告を聞くことができた。

本研究では、「ふわふわ言葉」で相手をほめたり励ましたりすることができるようになることを目指し、「うれしい」という言葉や、喜びの感情を主に取り上げた。久保(2006)は、喜びの経験については、幼児期後期においてすでに言語化できることがうかがわれると述べており、「ふわふわ言葉」を使うことを通して実体験で生じた喜びの感情を言語化することは、対象児童にとって分かりやすかったと考える。一方、悲しみや怒りの経験についてはより複雑で、必ずしも容易に言語化できるとは限らないと指摘されていることから、今後、本研究で行った状況が描かれた絵を見て感情を予想し答える学習や、気持ちの温度計で自身の感情の度合いを説明する学習を進めながら、喜び以外の感情についても表現することができるよう、その効果的な指導法について検討する必要がある。

また、授業中のように構造化された環境だけでは補えない会話の機能があり、休み時間の会話を取り上げてコミュニケーションの指導をすることの重要性が示唆されたが、その効果的な指導法や指導体制については、本研究では迫ることができなかった。特定の会話機能に限定されないよう、休み時間に教員がどう関わっていくかについて、今後さらに検討を重ねる必要がある。

VI おわりに

自立活動では、個別に指導目標や具体的な指導内容が設定されるが、菊地(2022)は、「小集団等での具体的な活動を通して指導することがより効果的である場合には、(中略)適切な集団を構成して指導することが考えられ」と述べている。その際も、一人一人の障害の状態や発達の段階を踏まえて指導を行うことが基本となるが、「児童生徒一人一人の個別の指導計画等に基づいた指導目標を達成するための適切で具体的な指導内容が活動の中にしっかりと設定され、十分な指導場面が確保されている」こと、「随時実践の中において児童生徒の学びの姿や学習評価の結果を踏まえ、具体的な活動や環境設定、指導の手立て等の方法の見直しを図ったり、小集団指導と個別指導の適切性やバランスについて再検討したりするなど、効果的な指導場面の在り方について見直し、個別の指導計画を踏まえた授業や単元等の改善に努めていく」ことが求められるとしている。本研究の小集団活動では、対象児童の指導目標を設定し、適切な活動内容を設定して授業を実施し、授業後に評価して指導の手立て等の方法の見直しを図り、次の授業や単元で改善するよう努めた。

また、児童生徒の変容を見取るために留意することとして、菊地(2022)は「複数の目を通して多面的・多角的に捉えていくことが大事」と述べている。本研究の小集団活動において、対象児童の授業後の評価は、研究員と指導主事とで授業の動画を見ながら行ったが、特別支援学級担任5名に対象児童の授業の様子を聞き取り、評価の参考にすることもできたのではないかと考える。同様に、授業に参加した他の児童についても、それぞれの目標を特別支援学級担任と研究員で共有し、できるようになったことや気付いた点を出し合うことができれば、連携・協働して他の児童を評価することができたのではないかと考える。

本研究の指導形態（個別の指導や小集団指導を交互に行うこと）や授業実践で取り上げた学習内容、目標

を達成するための手立てや活用した教材等は、対象児童に合わせて計画し実施したものであるが、対象児童のみならず、対人関係面に課題を有する知的障害のある児童生徒に対する指導の参考になるものとする。それぞれの先生方が、担当する児童生徒に合った形に変更・改善していただけることを願っている。

本研究を進めるにあたり、御協力いただいた研究協力校の校長先生はじめ、教頭先生、特別支援学級担任並びに協力学級担任の方々に感謝申し上げます。

<引用文献・URL >

- 1 北川貴章・安藤隆男 2016 『「自立活動の指導」のデザインと展開 ―悩みを成長につなげる実践32―』, p. 30, ジアース教育新社
- 2 文部科学省 2017 「小学校学習指導要領（平成29年告示）平成29年3月」
https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf (2023. 1. 12)
- 3 文部科学省 2021 「障害のある子供の教育支援の手引」
https://www.mext.go.jp/content/20210629-mxt_tokubetu01-000016487_02.pdf (2023. 1. 12)
- 4 文部科学省 2018 「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚園・小学部・中学部）平成30年3月」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_5.pdf (2023. 1. 12)
- 5 菊地一文 2022 『確かな学力が育つ知的障害教育「自立活動」Q&A』, pp. 50-53, 東洋館出版社

<参考文献・URL >

- 1 青木高光・杉浦徹・竹内奏子 2021 『絵で見てわかる！視覚支援のカード・教材100 自分で「できる！」を楽しく増やす』, 学研
- 2 上野一彦・岡田智 2006 『特別支援教育実践ソーシャルスキルマニュアル』, 明治図書
- 3 久保ゆかり 2006 「幼児期における感情表出についての認識の発達：5歳から6歳への変化」『東洋大学社会学部紀要 44巻 2号』, pp. 89-105
https://toyo.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=3050&item_no=1&page_id=13&block_id=17 (2023. 1. 12)
- 4 小寺富子 倉井成子 佐竹恒夫他 2021 『国リハ式< S - S 法 > 言語発達遅滞検査マニュアル（改訂第4版）』, エスコアール
- 5 佐賀県教育センター 2020 「一人一人のニーズを踏まえた自立活動の指導の進め方ー自立活動の指導の進め方（実態把握から具体的な指導内容の設定まで）の事例の提案ー」
<https://www.saga-ed.jp/2020/12/21/r2-tokubetusien2/> (2023. 1. 12)
- 6 貞野かおり・佐藤慎二 2016 「よりよい人間関係づくりのための支援の在り方ー自閉症・情緒障害特別支援学級の自立活動における個別的な指導と小集団活動を通してー」『植草学園短期大学研究紀要 第17号』, pp. 69-80
https://doi.org/10.24683/uekusat.17.0_69 (2023. 1. 12)
- 7 青森県総合学校教育センター 2020 「青森県内小・中学校における特別支援学級、通級による指導に関する実態調査報告書」『青森県総合学校教育センター 研究報告2020』
http://kenkyu.edu-c.pref.aomori.jp/?action=cabinet_action_main_download&block_id=1102&room_id=1&cabinet_id=3&file_id=570&upload_id=955 (2023. 1. 12)
- 8 柳澤亜希子 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2016 「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究」『専門研究B 平成26年度～27年度研究成果報告書』
<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7412/20151020-175959.pdf> (2023. 1. 12)