

令和5年度 名古屋市特別支援教育研究会 研究発表会

令和6年2月21日(水)15:00～

※ ZOOM参加の方は視聴のみとなります。ライブ映像となるため、画像や音声に不具合が生じる可能性があることをご理解ください。(音声は、イヤホンをご使用いただくと聞き取りやすくなります)

1 開会の言葉

2 主催者挨拶

3 来賓挨拶

4 委員長挨拶

5 研究発表

【Aグループ研究内容：自立活動】

書字に困難さのある児童生徒に対する書く力を高める効果的な支援の在り方

～ つまづきを補う「感覚統合プログラム」の学習を通して ～

名古屋市立新栄小学校	岡部 芳	森孝西小学校	中室匡雄	守山特別支援学校	安藤英吾
		藤ヶ丘小学校	伊藤真之	植田小学校	磯部航太

【Bグループ研究内容：キャリア教育】

自己の役割に「やりがい」を見出し、主体的に活動する児童生徒の育成

～ 発達段階に合わせた役割設定と他者からの価値付けの場面設定を通して ～

名古屋市立西特別支援学校	臼井恵佑・加藤友希	宝小学校	内藤琴絵
植田中学校	出口孝幸	天白特別支援学校	山川大輝

6 質疑応答

7 助言

8 閉会の言葉

書字に困難さのある児童生徒に対する書く力を高める効果的な支援の在り方 ～つまずきを補う「感覚統合プログラム」の学習を通して～

【Aグループ研究内容：自立活動】

名古屋市立新栄小学校 岡部芳 森孝西小学校 中室匡雄 守山特別支援学校 安藤英吾
藤が丘小学校 伊藤真之 植田小学校 磯部航太

I 研究のねらい

令和4年12月に文部科学省から出された「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」によると、「学習面で著しい困難を示す」児童生徒は、通常の学級に6.5%在籍している。平成14、24年の同調査時は、いずれも4.5%であり、この10年で2%増加している。また、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編では「個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導が必要となる」と自立活動の意義が述べられている。このことから、児童生徒の実態を把握し、困難さの改善に向けた学習活動の工夫をする必要があるといえる。

Aグループ対象学級における「学習面での困難」を抱える児童生徒は、字を書く際に、ますや行に字を収めることが困難である。そのため、書いた字が読み手に伝わらず、書くことに対する意欲が低下している。書字の困難さは、国語科の学習にとどまらず、学習全般に対する苦手意識や学習意欲の低下につながる。また、自分の思いを書いて表現したり表現した思いを相手が読んだりする場面において、コミュニケーション能力の発達や対人関係の形成にも大きな影響を与える可能性がある。そのため、児童生徒のつまずきを早期に発見し、そのつまずきを理解した指導・支援の工夫を行うことが重要であると考えます。

千葉県八千代市教育委員会では、特別支援教育だよりの中で、「文字を書くためにはいくつかのプロセスがある。（中略）記憶や動作のどこかの過程でつまずきがあり、文字を正しく、バランスよく書くことに困難が生じる。このような困難を改善するためには、子どものつまずきがどこにあるのかを把握し、そのつまずきを補うような指導を行い、子ども自身が練習を重ねていく必要がある」と述べている。

また、笹田哲氏は「書字指導アラカルト」の中で、書くための体の仕組みとして四段階（筋骨格系、手指系、感覚系、認知系）を「動きのピラミッド」として示している。書字はこれらが統合された高度な作業であり、このピラミッドが成り立つことで初めて学習がうまくいくと述べている。

そこで、本研究では、書字に困難さがある児童生徒に対して、つまずきを補う手立てとして、実態を基に「感覚統合プログラム」を行う。「感覚統合プログラム」とは、書字に必要な機能である「筋骨格系：座る」「手指系：操作する」「感覚系：見る」「認知系：挑戦する」の感覚を統合することができるようにプログラムしたものである。「感覚統合プログラム」を、自立活動の時間に継続して行うことで、書字に困難さのある児童生徒の書く力を高めていく。

以上の実践を通して、本研究では次の仮説を検証する。

自立活動において、児童生徒の書字に関するつまずきを補う「感覚統合プログラム」の学習を行うことは、児童生徒の書く力を高める上で有効である。

II 研究の方法

1 対象児童と実態把握

(1) 対象児童（3人）

A：自閉症・情緒障害特別支援学級 2年生

B：自閉症・情緒障害特別支援学級 4年生

C：知的障害特別支援学級 6年生

(2) 実態把握

書くことに関する各児童の実態は次の通りである。

A	<ul style="list-style-type: none"> 漢字ドリルの枠内に文字を収めて書くことが困難である。 書くことに時間が掛かる。
B	<ul style="list-style-type: none"> ワークシートの枠内に文字を収めて書くことが困難である。 枠内に文字が収まらないことが気になり始めると何度も消しゴムで消し、円滑に学習を進めることが困難になる。
C	<ul style="list-style-type: none"> 漢字ドリルや作文用紙の枠内に文字を収めて書くことが困難である。 枠内に文字が収まっていないことに気付いておらず、意識をもつまでに至っていない。

2 研究における基本的な考え

(1) 「感覚統合プログラム」

書字に必要な機能である「筋骨格系：座る」「手指系：操作する」「感覚系：見る」「認知系：挑戦する」の感覚を統合することができるプログラムである。

① 本研究におけるそれぞれの具体的な感覚の機能

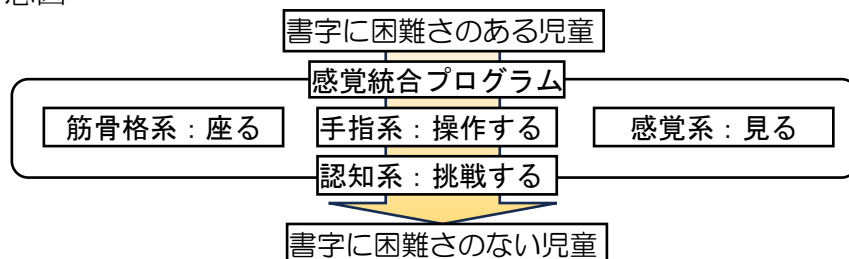
機能	具体的な機能	自立活動の区分・項目
筋骨格系：座る	姿勢を保つ、バランスをとる機能	5 身体の動き (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能
手指系：操作する	鉛筆を握る、紙を押さえるなどの指先の操作機能	5 身体の動き (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行
感覚系：見る	教科書を見る、書き写すなどの、眼球を動かす感覚機能	5 身体の動き (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行
認知系：挑戦する	やる気、意欲が含まれた注意、思考の認知機能	2 心理的な安定 (3) 障害による学習上の困難を改善・克服する意欲

※ 認知系について、笹田哲氏は「(初略) …やる気、意欲が含まれた注意、思考の認知機能」と述べている。そこで本研究では、実践前に自分で目標を考えて記入し、振り返りで次回挑戦したいことが記入できるワークシートを活用することで、児童の「挑戦したい」「やってみたい」を引き出すことを、注意・思考の認知機能を高めることができたと考える。

② 実施期間

児童の実態に合わせて、短時間で集中しやすい朝の帯時間を活用し、10月～11月までの6週間を継続して実施する。

(2) 研究構想図



(3) 実施計画

火・水・木曜日の朝の帯時間（15 分×3 日＝45 分）を活用し、児童の実態に合わせた感覚統合プログラムを計画し、6 週間実施する。

週	機能	ね ら い	内 容
1	座る 全身の運動	身体全体をバランスよく動かす感覚を高める。	<ul style="list-style-type: none"> ・ トランポリンの上で跳ぶ ・ バランスボールに座り、音楽に合わせて揺れる ・ 教師と棒を引き合う
2	座る 姿勢の確認	正しい姿勢で椅子に座り、片手で紙を押さえながら字を書く。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 正しい姿勢の手本となるイラストを見て、足を床に着けたり、背筋を伸ばしたりすることを意識して字を書く
3	操作する 指の運動	3本の指（親指、人差し指、中指）を使って棒状のものを把持し、操作する感覚を高める。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 爪楊枝を3本の指で持ち、プラスチックトレーに描かれた印に刺す ・ ストローを3本の指で持ち、トイレットペーパーの芯に空いた穴に通す
4	見る 迷路	目と手の協応性を高める。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「簡単」「普通」「難しい」の三つの難易度の迷路を鉛筆で解く
5	見る 数字タッチ	視線を素早く移動させる力を高める。	<ul style="list-style-type: none"> ・ ランダムに配列された数字を、小さい順に指でタッチしていく
6	見る 文字囲み	枠の中に文字を収めて書く意識を高める。	<ul style="list-style-type: none"> ・ ランダムに配置された文字（漢字1字）に、枠を加筆する

(4) 検証の観点

【観点】 原稿用紙への視写書字課題を、感覚統合プログラムの開始前と、各週終了時に行い、文字が枠からはみ出した箇所の数が減少したかを見取る。

Ⅲ 研究の内容

1 実践

(1) 目標

感覚統合プログラムを通して、書く力を高めることができる。

(2) 実践の様子

第1週 筋骨格系：座る（全身の運動）

実践前に、ワークシートに全身の運動についての目標をそれぞれ記入した。児童らは、実践時に目標を確認して「たくさん身体を動かすよ」と言って、自ら意識してトランポリンで高く跳んだり、バランスボールで大きく揺れたりする姿が見られた。A児は、バランスを取ることの難しさを味わいながらも、トランポリンの着地を意識しながら身体を動かしていた。B児は、目標に書いた「足も手も大きく動かす」を意識して、バランスボールの上で足を大きく開き、音楽を聴きながらゆっくりと大きく動かすことを意識していた【資料①】。



【資料① 大きく動く様子】

第2週 筋骨格系：座る（姿勢の確認）

始めに、児童に普段の書字の姿勢と、意識して正しい姿勢で書いた文字を比較する活動を行った。児童にどちらがきれいな字を書けているかを確認させ、正しい姿勢で取り組むことの意味について考えさせた。タブレットPCのカメラ機能を使って、自分の書字の姿勢について写真を確認することで、C児は「背中を伸ばして」「足を床につけて」と、自分が改善する点はどこかを考えた。また、正しい姿勢の確認がしやすくなるように、姿勢の手本を机の上に置くことで、常に意識を継続できるようにした。すると、机上有る正しい姿勢の写真を自ら確認して正しい姿勢をする姿が見られた。

第3週 手指系：操作する（指の運動）

3本の指で持った爪楊枝をプラスチックトレイに刺し、丸や三角などの形を作る活動を行った。始め児童らは、爪楊枝を3本の指で把持することと、3本の指を動かして印に刺すことができず、戸惑う姿が見られた。しかし、何度か経験し、3本の指で把持することに慣れると、3本の指を動かす感覚をつかみ始め、A児は「指に集中だ」と言って、数多く刺すことができた【資料②】。B・C児も、何度か経験をして3本の指で把持ができるようになり、上手に3本の指を動かし始めるようになると、刺す爪楊枝の数が増えても「速く刺せるようになった」とうれしそうに言った。



【資料② 爪楊枝を把持する様子】

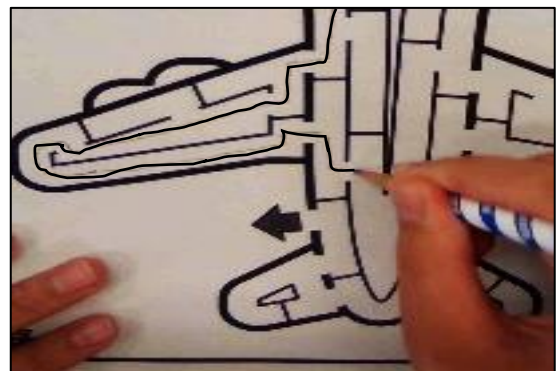
3本の指で持ったストローをトイレットペーパーの芯に開いた穴に通す活動では、B児は、3本の指でストローを上手に持つと、倒れそうになるトイレットペーパーの芯を左手で押さえ、器用に穴に通し始めた【資料③】。何度か経験し、素早くストローを通すことができるようになり、「たくさん穴が開いていてもできるよ」とうれしそうにしていた。C児は、すぐに活動に慣れた様子が見られ、3本の指を上手に動かして、素早くストローを穴に通すことができた。そのため、ストローを通す穴の数やトイレットペーパーの芯の数を増やして難易度を上げることで、意欲が継続できるようにした。C児は「もっとたくさんできるようになる」と言って取り組む姿が見られた。



【資料③ 穴にストローを通す様子】

第4週 感覚系：見る（迷路）

目で見える力も必要になる迷路の活動では、迷路が好きな児童が多かったこともあり、児童は、「ゴールまで早く行こう」「一番難しい迷路もやる」と意欲的に取り組む姿が見られた。迷路に取り組む際には、自分の書く線が、迷路の壁に当たらないことを目標に取り組んだ【資料④】。するとA児は、より自分の線を丁寧に描きながら迷路に取り組む姿が見られ、目で集中して線と迷路の壁を確認しながら、鉛筆を

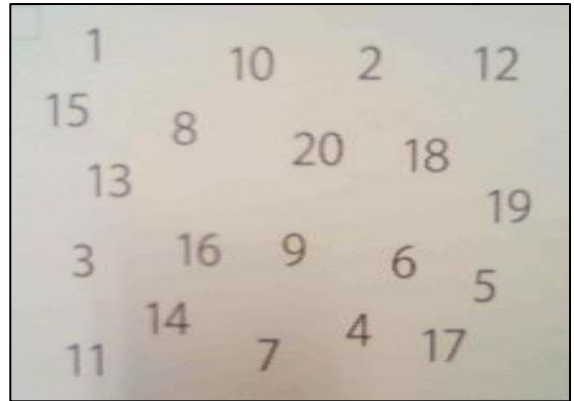


【資料④ 迷路に線を描く様子】

持つ手を動かしていた。できた迷路について振り返りを行うと、B児は「線が迷路の壁からはみ出したから、次は、はみ出さないように気を付ける」と、自分の改善点について考え、次の活動に目を向けることができた。

第5週 感覚系：見る（数字タッチ）

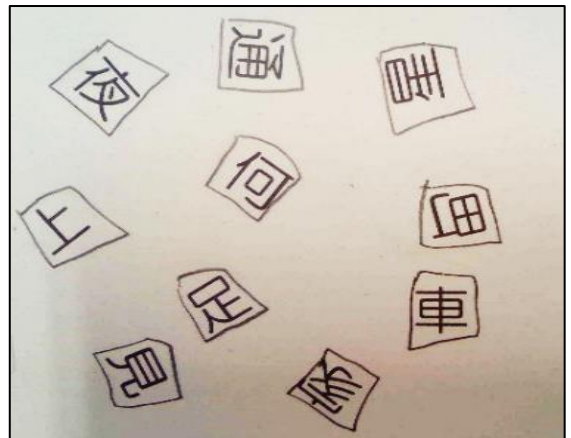
数字タッチの活動では、数字がランダムに配置されたワークシートを用意し、難易度が3段階あるものに取り組んだ【資料⑤】。まず、ランダムに配置された数字を小さい順に指でタッチしていくと、A児は「探すのが難しい」と言い、目で数字を追うことを止め始めた。しかし、B児が「前の記録より速くできたよ」とワークシートに書いた記録を比較している姿を見ると、次第に全員が集中し始め、視線を素早く動かすことを意識して取り組み始めた。毎回時間を計測して記録することで、児童らは「次はもっと速くできるように」と目標を明確にもつことができた。



【資料⑤ 数字タッチのワークシート】

第6週 感覚系：見る（文字囲み）

文字囲みの活動では、児童は「これは簡単だね」と第一印象を口にした。しかし、実際に取り組んでみると、3本の指や手首の細かい動かし方、目で見る位置など、様々な機能を使うことから上手に感覚を統合できず、文字を囲むことに苦戦していた。そこで、教師と一緒に囲んだ線を見直し、できるだけ間を空けないこと、線を直線で描くことを意識させるようにした。するとC児は、「できた」と、一回目に取り組んだワークシートと見比べて、枠の中に文字が収まっていることを確認した【資料⑥】。そして、文字囲みの上達が目で見えて感じられてうれしそうな表情をした。



【資料⑥ 枠に収めて描いた様子】

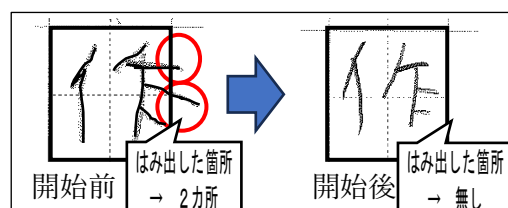
2 実践のまとめ

書字に必要な機能である「筋骨格系：座る」「手指系：操作する」では、バランスボールの上で慎重に身体を大きく動かしたり、3本の指で物を把持することを意識したりして取り組む姿が見られた。「感覚系：見る」においても、特に第6週の「文字囲み」では、指の動かし方や目で見る位置など様々な機能を統合して使わなければならず、最初は苦戦していたが、第1～5週まで取り組んできた各機能の感覚を思い出して統合させることで、最後まで諦めずに取り組む姿が見られた。また、児童は全ての授業の前に、自分で目標を設定して記入したことで、その目標に向かって頑張る姿が見られた。さらに、振り返りでは、目標が明確であるため、「次はこれを頑張りたい」と具体的に挑戦したい事柄を考え、次への意欲につながった。このことから、「認知系：挑戦する」機能を高めることができたと考える。

IV 研究のまとめ

1 研究の仮説の妥当性

自立活動において、児童生徒の書字のつまずきを補う「感覚統合プログラム」の学習を行ったことで、書字に困難さのある児童が、書字に必要な機能である「筋骨格系：座る」「手指系：操作する」「感覚系：見る」「認知系：挑戦する」の感覚を統合でき、プログラム開始前に比べ、開始後の文字のはみ出した箇所は減少した【資料⑦、表】。



【資料⑦ 開始前と開始後の文字】

【表 文字が原稿用紙の枠からはみ出した箇所の数】

児童の実態に合った「書字課題」60文字	開始前	第1週	第2週	第3週	第4週	第5週	第6週
A:「おおきなかぶ」(国語1年上)	45	46	33	29	24	16	16
B:「花を見つける手がかり」(国語4年上)	26	7	2	7	6	3	6
C:「薫風」(国語6年下)	47	57	41	36	21	11	10

したがって、書字に必要な機能である「筋骨格系：座る」「手指系：操作する」「感覚系：見る」「認知系：挑戦する」の感覚を統合するプログラムである「感覚統合プログラム」で書字のつまずきを補う学習を行うことは、児童の書く力を高める上で、児童A、B、Cに対して妥当であったと考える。

2 児童の変容について

A児は、実践前は、漢字ドリルの枠内に文字を収めて書くことが困難であり、書くことに時間がかかっていた。しかし、正しい姿勢や、枠を意識して書くことができるようになったことで、漢字ドリルの枠内に収めて書くことができるようになった。また、「操作する」「見る」の機能が向上したことで、書くことに時間がかからなくなり、実践前に比べて書くことに対して意欲的な姿が見られるようになった。実践後、A児は、1学期と2学期の漢字ドリルの文字を比べて、「上手になった」と言って自分の成長を感じるとともに、「もっと上手になる」とさらなる成長に向けて頑張ろうとする姿が見られた。

B児は、実践前は、枠内に文字が収まらないことが気になると何度も消しゴムで消し、円滑に学習を進めることが困難であった。しかし、少しずつ枠内に文字を収めることができるようになると、学習に集中できる時間が長くなり、円滑に学習を進めることができるようになった。実践後、B児は、国語科の単元「詩を楽しもう」において、枠内に収まった、自分も友達も読みやすい文字で、自分で考えた詩をワークシートに書くことができた。また、文字を書くことに時間がかからなくなったため、詩を考える時間が確保でき「たくさん詩を考えることができた」と、生き生きとした姿が見られた。

C児は、実践前は、枠内に文字が収まっていないことに気付くことが困難であった。「感覚系：見る」活動では、迷路の壁に自分が描いた線が当たらずにゴールにたどり着くことができるようになっていたり、文字囲みの活動時に文字に当たらずに文字を囲むことができるようになっていたりして、枠や他の線を意識できるようになった。実践後、C児は、卒業文集の原稿を書くときに、枠内に文字を収めることができ、「上手に書けるようになった」とうれしそうにする姿が見られた。

3 今後について

本研究を通して、書字に困難さのある児童生徒に対する書く力を高め、漢字ドリルや作文用紙の枠内に字を収めて書くことができるようになってきた。今後も、出会う書字に困難さのある児童生徒に対し、十分な実態把握を行い、「感覚統合プログラム」の学習内容を見直ししながら、より効果的な支援につなげていきたい。

自己の役割に「やりがい」を見出し、主体的に活動する児童生徒の育成 ～発達段階に合わせた役割設定と他者からの価値付けの場面設定を通して～

【Bグループ研究内容：キャリア教育】

名古屋市立西特別支援学校 臼井恵佑・加藤友希 宝小学校 内藤琴絵
植田中学校 出口孝幸 天白特別支援学校 山川大輝

I 研究のねらい

文部科学省は、「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分との関係を見いだしていく連なりや積み重ねが『キャリア』である」と示している。また、平成23年中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」では、キャリア教育について「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力を育てることを通してキャリア発達を促す教育」と定義している。社会の中で自己の役割を果たしながら自分らしい生き方を実現していくことは、キャリア発達の過程において重要なことであると考えます。

Bグループ対象学級における児童生徒は、所属する学級の中で、自己の役割を果たすことが困難である。その背景には、自己の役割を理解することが困難であったり、理解はできていてもどのように果たすべきかが分からず、途中で諦めたりすることがある。そのため、果たせたという達成感を味わったり他者から称讃されたりする経験が少なく、やりがいを見出せずにいる。

本研究における「自己の役割」とは、所属する学級の中で、一人一人が与えられた果たすべき役割のことである。その役割を理解して果たすことで、他者からの称讃、すなわち価値付けを受け、「やりがい」を見出すことができるようになることを考える。また、自己の役割に「やりがい」を見出すことは、主体的に活動することにつながると考える。

岩手大学附属特別支援学校の石川則子教諭は平成24、25年度の同校におけるキャリア教育の実践研究「児童生徒のキャリア発達を支える授業－目標設定と自己評価の取り組み－」の中で、「児童生徒の活動、【役割】に価値付けをする【目標設定】【自己評価】について検討することが必要であると考えた。（中略）そのためには、教師が、児童生徒に目標をわかるように伝え、目標に向けてともに活動し、その結果がわかるように伝える必要がある」と述べている。

また、東京都キャリア教育推進委員会の報告書「知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の推進」によると、振り返り時の指導のポイントとして「当日の活動のVTRだけでなく、保護者の感想もメッセージカードやVTRなどで残しておく。その日だけでなく、後日にも活動を振り返る機会をもつことで、保護者からほめられた言葉や、指導者や友だちから具体的に認められたことを強く意識し、児童自身が達成感をもつことや友達の頑張れたところを理解していくことにつながっていく」と述べている。

そこで本研究では、自己の役割にやりがいを見出すことが困難な児童生徒に対して、発達段階に合わせた役割設定をし、役割を果たす行動に対して他者からの評価を受ける場面設定をする。与えられた役割を果たし、他者からの価値付けを繰り返し行うことは、役割に対して「やりがい」を見出し、主体的に活動する力を高めると考える。

以上のことから、本研究では次の仮説を検証する。

発達段階に合わせた役割設定をすることと役割を果たす行動に対して価値付けの場面設定をすることは、児童生徒が自己の能力を発揮し、主体的に活動する力を高める上で有効である。

Ⅱ 研究の方法

1 対象児童と実態把握

(1) 対象児童生徒（4人）

- A：知的障害特別支援学校 中学部1年生
- B：知的障害特別支援学校 中学部1年生
- C：自閉症・情緒障害特別支援学級4年生
- D：自閉症・情緒障害特別支援学級3年生

(2) 実態把握

役割を果たす行動に対する各児童生徒の実態は次の通りである。

A・B	・ 複数の自己の役割を果たすことが困難である。
C・D	・ 必要な役割を考えて協働して役割を果たすことが困難である。

2 研究における基本的な考え

(1) 手立てについて

ア 手立て① 役割設定

学習や生活の場面、学級の係活動など、発達段階に応じた役割を意図的に設定し、児童生徒が自己の役割を理解できるようにする。A・Bは総合的な学習の時間、C・Dは特別活動の中で役割を設定する。

イ 手立て② 価値付けの場面設定

自己の役割に対して他者から評価を受け、価値付けする機会を意図的に設定し、児童生徒ができたことを実感することで「やりがい」を見出すことができるようにする。A・Bは地域の人との関わり、C・Dは学級の友達からの評価とする。

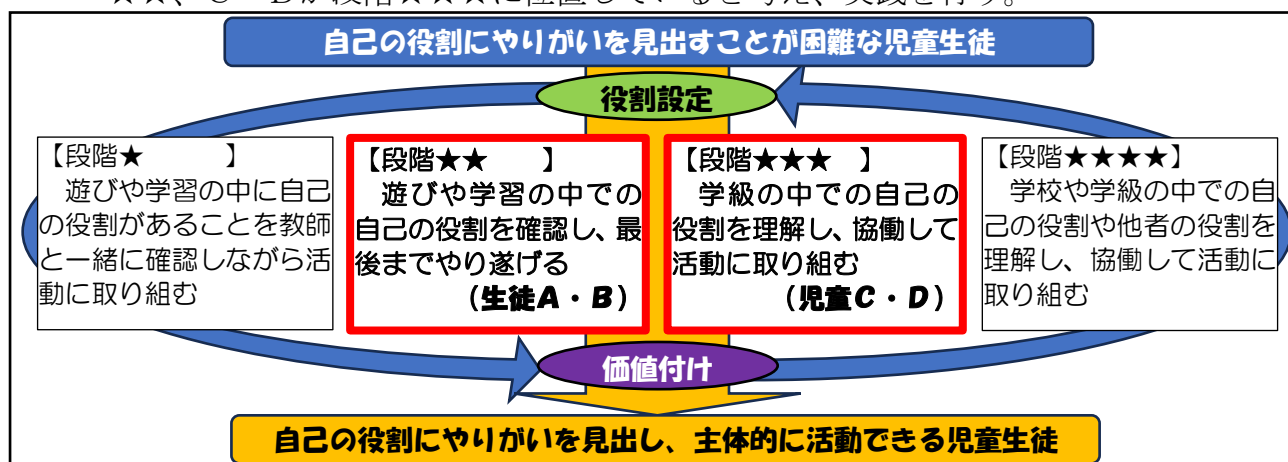
(2) キャリア教育における基礎的・汎用的能力との関わり

本研究における「役割設定」と「価値付けの場面設定」はキャリア教育における「基礎的・汎用的能力」と次のように関係していると考えられる。

手立て	基礎的・汎用的能力
① 役割設定	課題対応能力 キャリアプランニング能力
② 価値付けの場面設定	人間関係・社会形成能力 自己理解・自己管理能力

(3) 研究構想図

本研究において、対象児童生徒の実態をもとに発達段階を設けた。A・Bが段階★★、C・Dが段階★★★★に位置していると考え、実践を行う。



(4) 検証の観点

- 【観点1】 発達段階に合わせた役割設定により役割を果たすことができたか。
- 【観点2】 他者からの価値付けの場面設定により役割にやりがいを感じる言動が見られたか。

Ⅲ 研究の内容

1 実践：知的障害特別支援学校（中学部）

総合的な学習の時間 単元「地域の人と、つながる一つなげるプロジェクト」

(1) 目標

地域の人と関わる活動を通して、自己の役割を果たすことができる。

(2) 実践の様子

ア 手立て① 役割設定

地域の人に、学年で製作した多肉植物の鉢植えをプレゼントする活動において、A・Bの実態から「お話・ミニゲーム係」の役割を設定した。「お話・ミニゲーム係」の具体的な活動内容には、大きく二つの役割がある。まず、一つ目に、訪れた地域の人が、鉢植えを選ぶように案内をすることである。二つ目は、地域の人が選んだ鉢植えを別の係が袋詰めしている時間を活用して、ミニゲームを行うことである。この二つの与えられた役割を理解して果たすことは、A・Bにとって地域の人からの称賛を受けることで自己の役割が価値付けられることにつながり、「やりがい」を見出す貴重な機会になると考える。

まず、A・Bが自分の役割について理解できるように、地域の人との具体的なやり取りを、教師が言語化したり動作化したりして示した。すると、Aは、教師の具体的なやり取りをじっと見ていた。Bは、教師を見ながら模倣し始めた。その様子から、A・Bそれぞれに合わせて、自分が読む箇所を記した台本を作成して手渡した。すると、Aは、台本に記された自分の読む内容に合わせて身振りを交えて読み始めた。Bは、台本を片手に、教師が実際に関わっている様子を撮影した動画を見て模倣をしながら練習を行った【資料1】。A・Bは台本に記された箇所から、自己の役割を理解したことで、練習の時間になると、自ら台本や動画を確認するためのタブレットを用意するようになった。また、他の役割の生徒と一緒に練習する際も、自分の役割を最後までやり遂げようとする姿が見られた。



【資料1 練習をする様子】

イ 手立て② 価値付けの場面設定

地域の人との交流の日、A・Bは、自分に与えられた場所へ着くと、係の役割を果たすため、台本を見ながら準備を始めた。

Aは、普段と変わらない様子であったが、いざ交流が始まると、まずは一つ目の役割を果たそうと、台本の一文字一文字を、必死に目で追いながら、下を向いたまま読み始めた。そのため、地域の人がどんな表情で自分の言葉を聞いてくれているのか、また、伝えたいことが伝わっているのかを確かめることができず、ただ台本を読み進めるだけになっていた。そこで、教師が「お客さんの顔を見て話をしてみましょう。」と、Aの緊張をほぐしながら伝え、Aは、ハッとした表情を見せ、相手を見ながら、鉢植えの選び方についての案内ができるようになった【資料2】。



【資料2 地域の人を案内するA】

緊張がほぐれ始めて、数人の地域の人と関わることができるようになったAは、二つ目の役割であったミニゲームの案内においても、地域の人々の顔を見ながら案内ができるようになってきた。地域の人々が、ミニゲームの中で開催されたクイズに答えて正解すると、Aは、自ら「おめでとうございます。」と、地域の人に声を掛けていた。台本には書かれていなかった言葉を、Aは自ら自然に伝えることができた。また、地域の人に「ありがとう。」と声を掛けられると、自然と「ありがとうございました。」と返事をして、うれしそうな表情を見せた。Aは、地域の人からの感謝の言葉に、自己の役割を果たせたことへの価値を見出していた。

Bは、会場に到着すると表情が硬く、緊張が高まっていた。台本が手元にあっても自分から話し掛けることはできない状況であった。そこで、まずは、教師と一緒にすることで緊張を和らげ、練習したことを思い出せるようにした。また、同じ役割であるAの様子を見せることで、視覚から活動の流れをその都度捉えさせた。すると、次第に、自己の役割を思い出し、台本を見ながら、流れに沿って進めることができるようになってきた。その様子に、教師が「上手にできていましたね。お客さんに喜んでもらえてよかったですね。」と言葉を掛けると、Bは笑顔で「はい。」と返事をして教師とハイタッチをし、自己の役割を果たして交流できたことに喜ぶ姿が見られた。二つ目の役割であった、ミニクイズの活動についても、地域の人々がクイズに正解すると、Bは、自ら拍手をしたり、交流が終わると「ばいばい。」と手を振ったりして、主体的に活動する様子が見られた【資料3】。Bは、地域の人と関わる中で自己の役割を果たし、達成感を感じていた。



【資料3 「ばいばい。」と手を振るB】

(3) 実践の成果と課題（成果○、課題●）

- 役割を設定したことで、自己の役割を果たしたり、相手を意識した行動をしたりする姿が見られた。
- 教師や地域の人からの価値付けによって役割にやりがいを感じ、主体的に活動する姿が見られた。
- 自己の役割を果たすのみとなったため、生徒同士で直接協働できる役割設定や価値付けの場面設定の工夫が必要である。

2 実践：自閉症・情緒障害特別支援学級（小学校）

特別活動 題材「会社活動をしよう」

(1) 目標

会社を模した活動を通して、自己の役割を果たすことができる。

(2) 実践の様子

ア 手立て① 役割設定

児童が、自分のできることや得意なことを生かして、周りの人が喜ぶ活動を自ら考え、実行することができるよう、係活動を「会社活動」と名付けて行った。会社活動は、①会社計画表【資料4】を使い、1か月の会社計画を立てる

19	月	1月10日	しんぎめ	じかん	みんた
20	火				
21	水				
22	木				
23	金				
26	月		せんでん	おひめ	
27	火				
28	水	5月10日	株主総会		
29	木	5月11日	1月10日		みんた

【資料4 会社計画表】

(Plan) ②計画を基に活動する (Do) ③月末に株主総会を行う (Check) ④次の月にできることを考える (Action) という1か月ごとのPDCAサイクルで行うこととした。

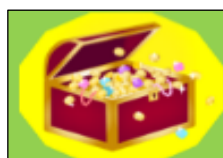
教師が児童に、会社活動について説明すると、Cは「大人みたいでかっこいい。」と、Dは「楽しいことをして、みんなに喜んでほしい。」と発言した。

まず、児童一人一人に「好きなこと・得意なことチェックシート」を配り、様々な項目から自分が好きなことや得意だと思うことに丸を付けさせた。その後、二人以上のグループになり、メンバーの好きなことや得意なことを生かした会社を立ち上げるように伝えた。すると、C・Dは、友達をいち早く見付け、グループを作り、具体的な内容を話し始めた。

Cのグループでは、何をどう決めてよいのかが分からず、戸惑う様子が見られた。そこで、教師が加わり「絵を描くことが好き」という二人の共通点に注目するように伝えた。さらに、教師が「絵を使って、みんなで遊べると楽しいですね。」と伝えると、Cのグループ内で「パズルを作って、みんなでパズルパーティーをする」と、得意な絵を生かしたゲーム的な活動を決めることができ、会社名を「パズル会社」に決定して立ち上げることができた。

Dのグループでは、メンバーそれぞれにやりたいことはあったが、意見がまとまらずに戸惑う様子が見られた。そこで、教師が「射的、乗り物ごっこ、迷路、たくさんのアイデアがありますね。まるで、お祭りのゲームみたいですね。」と伝えると、Dのグループ内で「お祭り会社にして、やりたいことを全部やろう。」と提案して「お祭り会社」を立ち上げた。その後、二人ともそれぞれの会社の社長として活動した。

会社を運用するための「たからポイント」を用意し、催しに必要な材料を、たからポイントと引き換えることができるよ



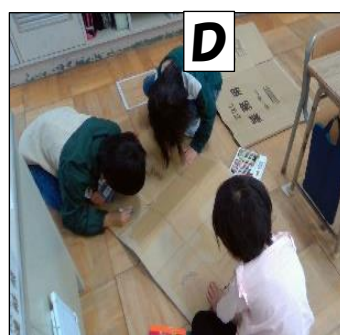
ここにある色々な材料(1つ)…………… たからポイント2まい
かみ紙1まい…………… たからポイント1まい
画用紙1まい…………… たからポイント2まい

【資料5 たからポイント】

うにすることで、児童が主体的に活動できるように工夫した【資料5】。すると、C・Dは、毎日朝の会で計画表を確認して、社長として自ら必要な活動を考えて、友達と一緒に進める姿が増えた。活動の進め方に慣れると、Dは「休み時間も準備をしたい。」と言って、催しの準備を進めるようになった【資料6、7】。



【資料6 Cのパズル会社の準備の様子】



【資料7 Dのお祭り会社の準備の様子】

イ 手立て② 価値付けの場面設定

価値付けの場面として、会社の活動や成果を振り返り、学級で報告する「株主総会」を設定した。「株主総会」は、①プレゼンテーションシートの記入②社長によるプレゼンテーション③会社活動に対してたからポイントを贈るという手順で行うこととした。

Cは、人前で話すことが得意ではなかった。しかし、会社のメンバーと話し合いながらプレゼンテーションシートを記入することで、何をどのように他の会社のメンバーに伝えていけばよいのかが分かり、社長として皆の前でプレゼンテーションをすることができた【資料8】。

そして 7月に やりたいことは、
わいわいパズルパーティーです。
そのために かんたんなパズルをじゅんぴします。
また、 かみ や、ラミネート が
ひつようです。
みなさん、ぜひ パズル 会社を
おうえんしてください。

【資料8 プレゼンテーションシートの一部】

各会社に、たからポイントを贈る活動では、それぞれの会社の社長が話すプレゼンテーションを真剣に聞いたあと、一人 10 ポイントずつ、それぞれの会社の箱に入れていた。Dは、集まったたからポイントをうれしそうに数えて、「次もみんなに楽しんでもらえるように頑張る。」と言って、次の活動を考えていた。

(3) 成果と課題（成果○、課題●）

- 社長の役割を与えたことで、会社計画表を基に、メンバーと協働して進めることができた。
- 株主総会で他会社からたからポイントを贈られたことで「人に喜んでもらえた」と実感し、会社のために次にできることを考えることができた。
- メンバーと協働して、具体的な活動内容を考える場面では、意見がまとまらずに教師の声掛けが必要なことが多いため、更なる手立ての工夫が必要である。

IV 研究のまとめ

1 研究の仮説の妥当性について

本研究において、手立て①②を行うことで、A、B、C、Dの児童生徒全てに、自ら役割を果たそうとする姿が見られた【表 1】。したがって、自己の役割に「やりがい」を見出し、主体的に活動する児童生徒を育成するために、発達段階に合わせた役割を設定することと、他者評価を取り入れ、活動に対しての価値付けをする場面の設定を行うことは、対象児童生徒に対して妥当であったと考える。

【表 1 研究の妥当性】

手立て	A	B	C	D
① 役割設定	◎	◎	◎	○
② 価値付けの場面設定	○	◎	◎	◎
妥当性	妥当	妥当	妥当	妥当

2 児童生徒の変容について

A・Bは、実践後のお楽しみ会で、それぞれの役割を選んだ際に、二人とも司会を選択し、主体的に取り組む姿が見られた。これは、地域の人と関わったことで得られた達成感がやりがいとなり、日常生活やその後の活動に肯定的な行動変容として現れた結果であると考ええる。

C・Dは、3学期に行われた全校の取り組み「すまいるフェスタ」に参加した。「すまいるフェスタ」は、全校児童が縦割りグループに分かれて、他学年の友達と一緒にグループ別で出店をする活動である。Cは、毎年この活動に参加すること自体が消極的であったが、学級で会社活動を何度か経験したことで、見通しをもって自ら参加するようになった。Dは、参加する中で、縦割り担当の教師に「次は何をしたらよいですか」と、自ら自己の役割について確認したり、よりよい店になるように「こうしたい。」と、自分の意見を伝えたりする姿が見られた。さらに、下学年の児童に対して「次はこれです。」と、すべきことを伝えたり、上級生の役割を確認しながら「私の仕事はこれです。」と、協働して活動したりする姿が多く見られた。学級で取り組んだ会社活動の経験を、さらに、学校での取り組みに生かすことができた結果であると考ええる。

3 今後について

本研究では、キャリア発達の視点から、発達段階に合わせた役割を設定し、それぞれの役割に対して他者からの価値付けの場面を設定したことで、児童生徒の主体的に取り組む姿につなげることができた。しかし、学齢期を終え社会に出ると、児童生徒のキャリア発達を促す役割は、会社や事業所などに変化する。児童生徒が社会に出たあとに、自己の役割を把握しながら、周りの支援を受けて主体的に活動できるように引き継いでいくことが必要になる。

本研究において対象とした児童生徒に限らず、様々な校種や障害種の児童生徒を対象とした取り組みを重ね、どの発達段階の児童生徒にどのような役割設定や価値付けの場面設定が適切かを検討していきたい。