

令和6年度
前期・離島長期研修

研究報告書

特別支援教育班



令和6年9月5日（木）
沖縄県立総合教育センター

目 次

No.	報告者	研究テーマ	Page
1	恩納村立山田小学校 湧川 仁美 (知的障害教育)	知的障害がある児童の自己効力感を高める 指導の工夫 -感覚統合あそびを取り入れた自立活動の 授業づくりを通して-	1~12

〈知的障害教育〉

知的障害がある児童の自己効力感を高める指導の工夫

—感覚統合あそびを取り入れた自立活動の授業づくりを通して—

恩納村立山田小学校教諭 湧川 仁 美

I テーマ設定の理由

『子どもの権利条約カードブック』によると、1989年に国連で採択された子どもの権利条約では、子どもの権利を尊重し実践していく上での4つの原則として、「差別のないこと」「意見を表明し参加できること」「子どもにとって最も良いこと」「命を守られ成長できること」が取り入れられた。また、子どもの権利条約第28条・第29条では教育に関する子どもの権利が定められ、教育の目的は子どもの人格や持っている才能を最大限に伸ばすことであるとしている。

学校教育においても、『小学校学習指導要領（平成29年告示）』では、障害のある児童が自己の持つ能力や可能性を伸ばし、自立するために必要な力を培うという観点から、特別支援学級や通級指導教室でも自立活動の指導を取り入れることが明記された。『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）』によると、自立活動のねらいは「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達を基盤を培う。」としている。児童が主体的に学び、持っている才能を最大限に発揮するには、多面的・多角的なアセスメントを通して、児童の実態把握を適切に行うこと、そして児童の得意なことや、「やってみたい」という思いや願いを大切にされた自立活動の指導が必要である。

本研究対象児童は、知的障害とダウン症を併せ持つ2年生の女児（以下、A児）である。入学した当初は、教室から飛び出して校庭や図書館で過ごすことが多かったA児だが、絵カードで活動の見通しを持たせ、好きなことタイムを設定することで、机上の学習にも取り組めるようになってきた。教師を誘って歌やダンスを楽しむ時間が大好きである。しかし、一方で、自分の好きなことに没頭し、遊びに誘われても「いやだ。」と拒否することが多く、友達との関わりはほとんど見られない。また、体の動かし方に不器用さが見られ、体育の授業におけるドッジボール等の集団活動では、ボールをキャッチしたりよけたりするのを怖がり、「おしまい。」と言って活動の中断を求めたり、周りが騒がしくなると耳を塞ぎ、活動場所から離れたりとといった行動も繰り返し見られる。このことから、A児の運動発達面での遅れや感覚の過敏さがコミュニケーションや情緒、行動上の問題、そしてチャレンジする気持ちにまで影響を及ぼしていると推察する。

A児が教師や友達と遊んだり、運動をしたりして楽しく学校生活を送るには、自立活動の時間における感覚統合あそびを通して、教師や友達と関わる楽しさを体感させ、運動への苦手意識を軽減すると共に、「やってみよう」「できるだろう」という自己効力感を育む必要があると考える。

そこで、本研究では児童の実態把握をもとに自立活動の流れ図を作成し、中心課題を整理する。それを基に児童の得意なことや興味・関心を生かし、児童が主体的に活動できる学習環境の工夫に試みたい。その際、アルバート・バンデューラが提唱している自己効力感を高める4つの要素（遂行行動の達成・代理的体験・言語的説得・情動的喚起）を授業や日々の教育活動に取り入れることで「やってみよう」「できた」をたくさん体感させたい。そうすることで児童の自己効力感が高まり、得意なことだけではなく苦手なことにもチャレンジできるようになるであろうと考え、本テーマを設定した。

〈研究仮設〉

- 1 自立活動の指導において、感覚・運動面のアセスメントを行い、それを基に児童の得意なことや興味・関心を生かした学習環境の工夫を行うことで、児童が主体的に活動に取り組むことができるであろう。
- 2 自立活動の時間や日々の教育活動で、自己効力感を高める4つの要素を取り入れた支援・指導を行うことで、児童の自己効力感を高めることができるであろう。

II 研究内容

1 自己効力感(セルフ・エフィカシー)について

平成 29 年の学習指導要領改訂では、予測困難な社会変化の中でも児童が様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していく力を身につけるために、主体的・対話的な深い学びの実現に向けた授業改善が推進された。児童の主体的な学びを支えるものの一つに自己効力感がある。この言葉は、カナダの心理学者であるバンデューラによって提唱された概念で、「自分の行為によって望ましい効果を生み出すことができる」と信じる力のことである。つまり、「自分ならできそうだ」「きつとうまくいく」と思える感情のことである。しかし、障害のある児童は、その障害特性から、日常生活や学習場面において様々なつまづきや困難を抱えていることが多く、成功体験を得る機会が少ないとされている。障害がある児童の自己効力感を高める支援・指導は、児童の主体的な学びやチャレンジする気持ちを生み出し、よりよく生きていこうとする自立の力を育むと考える。

そこで本研究では、中嶋輝（2021）の授業づくりを参考に、バンデューラが提唱した自己効力感を高める4つの要素をどのように支援・指導に取り入れていくか検討した（表1）。

表1 自己効力感を高める4つの要素の説明と支援・指導

4つの要素	説明	支援・指導
①遂行行動の達成	成功した経験を振り返り、今回もできると感じる事。	ア 成功体験を振り返る。 イ チャレンジシートを活用する。
②代理的体験	うまくやっている他者の行動を観察しできそうと感じる事。	ウ 小集団・異年齢の活動を取り入れる。 エ 友達や教師がやり方を見せる。
③言語的説得	他者からの説得的な暗示で、できそうだと感じる事。	オ 教師による適切な評価、激励を行う。 カ 肯定的な言葉かけを行う。
④情動的喚起	自分の力が発揮できる心の状態である事。	キ 児童のやってみたいという好奇心を取り入れる。 ク 児童が安心できる人と環境を整える。

A児の自己効力感については、坂野雄二・東條光彦（1986）が考案した一般性セルフ・エフィカシー尺度を参考に、自己効力感因子である「行動の積極性」や「失敗に対する不安」、「能力の社会的位置づけ」の3つの観点で行動を整理する。そして、自立活動の授業や日々の教育活動で、A児の発する言葉や行動に着目しながら、自己効力感の変容を検証していく。

2 自立活動について

『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）』では、知的障害児の自立活動の指導において、障害の状態による困難の改善を図るためには、知的障害に随伴して見られる言語、運動、動作、情緒、行動等の顕著な発達遅れに対しても効果的に指導を行う必要があるとし、個に応じた指導の充実が求められている。

自立活動の指導内容は、27項目を6つの区分（①健康の保持②心理的な安定③人間関係の形成④環境の把握⑤身体の動き⑥コミュニケーション）に分類・整理されている。これらの指導内容は、教科のようにそのすべてを取り扱うものではなく、個々の児童の実態に応じて

必要な項目を選定し、関連づけながら指導していくこととしている。自立活動の指導にあたっては、児童の実態把握から指導すべき課題を抽出し、指導目標及び具体的な指導内容の設定を行う。そして、授業計画を作成し、実践へとつなげていく。

本研究では、自立活動の流れ図を作成し、実態把握から指導内容設定までの過程を可視化する。指導目標や活動の意義を支援学級担任、支援員、保護者と共通理解を図り、指導の充実に努めていく。

3 感覚統合について

(1) 感覚統合で大切にされる3つの感覚

感覚統合とは、アメリカの作業療法士であるA・ジーン・エアーズが考案したもので、人間の発達を脳における感覚情報の統合という視点から捉えたものである。感覚統合では、五感（視覚、聴覚、嗅覚、味覚、触覚）の他に固有受容覚と前庭覚という感覚を取り上げている。そして、特に重要な3つの感覚として、触覚・固有受容覚・前庭覚を挙げている。加藤寿宏（2019）によると、「触覚は、触ったり、触られたりすることを感じる感覚」とし、触覚のトラブルは「触覚防衛反応」や「情緒の不安定さ」につながるとしている。また「固有受容覚は、自分の身体各部の位置や動き、力の入れ具合等を感じる感覚」とし、固有受容覚のトラブルは、「力加減の難しさ」や「身体や手の使い方が不器用」になると述べている。そして「前庭覚は、加速度を感じる感覚」とし、前庭覚のトラブルは、「姿勢保持、覚醒、眼球運動、自律神経などに影響を及ぼす。」と説明している。

本研究では、A児の感覚をバランスよく育むための支援・指導として、A児が楽しく活動できる感覚統合あそびに取り組む。その際、日本感覚統合学会が開発した感覚統合に関する検査の一つであるJ S I - 3 Dや川上康則（2015）の『発達の気になる子の感覚統合遊び』に掲載されている感覚チェックを行い、児童理解や支援・指導につなげていく。

(2) J S I - 3 Dについて

J S I（日本感覚イベントリー）は日本感覚統合学会の太田篤志らによって開発されたもので、児童の感覚特性を評価する行動質問紙である。その中でもJ S I - 3 Dは、児童の感覚刺激の受け取り方を把握すると共に、感覚調整障害をもつ児童の行動特性をより包括的に評価することができる質問紙である。偏りがある場合、日常生活の様々な行動に特徴が現れてくるとし、このような行動の出現頻度を調べることで、感覚刺激の受け取り方の傾向を把握し、支援・指導につなげていくことができるとしている。

III 指導の実際

1 児童の実態把握（5月）

(1) A児の自己効力感

A児の学校生活の様子について行動観察をし、支援学級担任と支援員から聞き取りを行った。そして、坂野・東條（1986）の一般性セルフ・エフィカシー尺度を参考に、自己効力感因子である3つの観点で、A児の具体的な姿を整理した（表2）。

表2 A児の自己効力感（5月）

自己効力感因子	具体的な姿
行動の積極性	○自分の好きなことには没頭するが、友達との関わりはほとんど見られない。 ○「～しよう。」と教師や友達が誘っても、否定的な返答や座り込みが多い。
失敗に対する不安	○苦手な活動では「おしまい。」と活動の中断を求め、学習に参加する時間が短い。 ○気持ちの切り替えに時間がかかり、排泄の失敗や教室からの飛び出しがある。
能力の社会的位置づけ	○歌やダンスが好きで、「先生、見て！」とアピールする。

「行動の積極性」の項目では、友達の関わりがほとんど見られないことや、「～しよう。」と教師や友達が誘っても否定的な返答をすること、そして座り込みが多いことから、活動への消極的な姿勢が伺える。また、「失敗に対する不安」の項目では、苦手な活動で、中断を求めることや気持ちの切り替えに時間がかかること、そして排泄の失敗や教室からの飛び出しもあることから、不安や自身のなさが伺える。A児は特に、ぬりえやはさみを使った製作活動、またボール運動等の体全体を使う活動で苦手さを感じていた。しかし、「能力の社会的位置づけ」の項目では、歌やダンスが得意で教師にアピールするという姿から、A児が自信を持っていることが伺えた。A児の得意なことを生かしながら、主体的に取り組める学習内容を設定し、自己効力感を高めていく必要がある。

(2) JSI-3Dの検査結果

A児の不応行動の背景には、感覚調整の難しさや粗大運動・微細運動といった運動面の不器用さが影響しているのではないかと考え、JSI-3DをA児の母親に回答してもらった(表3)。やはり、粗大運動や巧緻動作、そして生活技能で未熟さが示され、学校生活や社会参加の苦手さに影響していることが推測された。また、感覚刺激の受け取り方を見てみると、前庭覚で、若干感覚刺激を求める傾向や過敏さが見られた。そして、触覚でも若干感覚刺激を求める傾向が見られた。さらに感覚調整障害関連行動では、未熟さが示され、感覚調整が上手くできていないことが推察された。A児の前庭覚や触覚をバランスよく育むことが、運動機能の向上や情緒の安定につながると考える。

(3) 感覚チェックの結果

支援学級担任に依頼して、実際に『発達の気になる子の感覚統合遊び』に掲載されている感覚チェックをA児に実施した(図1)。A児は、視覚・固有受容覚・前庭覚の運動をチェックする図形模写や片足立ちを苦手としていた。この結果から、視覚情報の処理と体がうまく運動していないことが伺えた。前田智行(2021)は、粗大運動・微細運動の不器用さを抱える子の多くは、「視覚情報の処理が苦手なことで、不器用さが生まれている。」とし、その支援として、

「視覚と指先の協応」や「視覚と体全体の協応」を挙げている。また、「前庭覚の発達に遅れがあり、目の補正機能(前庭動眼反射)が適切に発達していないとさまざまな困りごとが発生する。」とし、「目で入力する段階」の機能でつまづいている子への支援として、「前庭-動眼系」への支援を挙げている。木村順(2010)は、「動眼系が機能しにくくなると、動くものを目で追う『追視』や、所定のものをじっとみる『注視』、視線を移すことなどが苦手となる」と述べ、その支援として、揺れや回転等で前庭覚が働いている時に「視点を動かし一点に集中する経験を積むこと」を挙げている。これらの活動を授業に取り入れながら、A児の支援・指導を行っていく。

(4) 「発達段階アセスメントシート」の見直し

A児の発達段階を評価し指導に生かすため、安部博志(2019)が作成した発達段階アセスメントシートの見直しを行った。そして、今年度身につけさせたい力を項目から選定し、

表3 A児のJSI-3Dの結果

JSI-3D		幼児(4-6才)用	ver. 0.50 (2024.3)
評定結果 (幼児用)	粗大運動達成度	Red	● 37
	巧緻動作達成度	Red	● 16
	生活技能達成度	Red	● 23
	家庭での苦手さ	Yellow	● 57
	保育園・幼稚園、学校での苦手さ	Red	● 35
	社会参加の苦手さ	Red	● 19
	感覚探求:前庭	Yellow	● 26
	感覚探求:固有	Green	● 21
	感覚探求:触覚	Yellow	● 8
	感覚過敏:前庭	Yellow	● 17
	感覚過敏:触覚	Green	● 14
	感覚調整障害関連行動	Red	● 34
	基本的行為	Red	● 30
	応用的行為	Red	● 29
評定結果の見方			
Green	典型的な状態(約75%に見られる)		
Yellow	若干偏りや未熟さが推測される(20%)		
Red	偏りや未熟さが推測される(5%)		

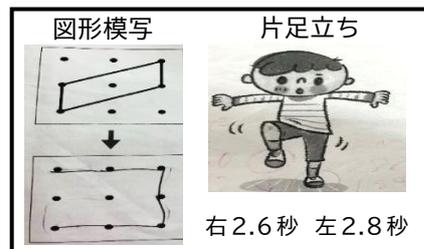


図1 A児の感覚チェックの結果
(A児が取り組めたものを抜粋)

整理した（表4）。支援学級担任や支援員と共通理解を図りながら、指導の充実に努めていく。

表4 今年度A児に身につけさせたい力（発達段階アセスメントシートより）

	運動	日常生活	社会性	知的発達
昨年	○上手で放物線状のボールを投げられる。	○直線に沿ってはさみで紙を切れる。(10cm程度)	○指示で遊びを一時的に中断できる ※支援あり	○「昨日は何したの？」等記憶の想起ができる。
今年 (発達段階)	○投げられたボールをキャッチできる。 ○バランスをとって平均台を渡りきれる。(4歳)	○形をはみ出さずにクレヨンで塗りつぶせる。 ○曲線に沿ってハサミで紙を切れる。(4歳)	○「○○、がんばれ！」と友達を応援する。 ○指示で遊びを一時的に中断できる。(2~3歳)	○筋の通る理由をつけて要求や拒否が伝えられる。 ○テーマに沿った会話ができる。(4歳)

(5) 自立活動の「流れ図」で個別の指導目標・指導内容の設定

昨年度の個別の教育支援計画をもとに、A児や母親の願いについて聞き取りを行い、沖縄県立総合教育センター特別支援教育班が作成した『自立活動ハンドブック』を参考に、流れ図を作成した（表5）。その際、アセスメントの結果やA児の「ダンスをしたり、先生と一緒にたくさん遊んだりしたい。」という思い、そして母親の「好きなことやできることを増やして、支援学級や交流学級の仲間と楽しく学校生活を送ってほしい。」という願いを取り入れ、指導目標及び具体的な指導内容を3つ設定した（表5の太枠）。自立活動の指導の場としては、週1時間自立活動の時間における指導と、毎日15分間清掃終了後のチャレンジタイムでの指導を設定する。活動の成果と課題をR-PDCAサイクルで見直し、指導を行っていく。

表5 A児の自立活動の流れ図（一部抜粋）

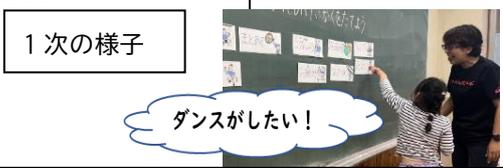
① -1 収集した情報(①)を自立活動の6区分の視点で整理する段階 (○は興味・関心、よさ ▲は課題)					
健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
▲睡眠のリズムが乱れ夜中に起きる時がある。	○歌やダンスが大好き。 ○好きなことタイムを目標にプリント学習を頑張る。 ▲好きなことから次の活動への気持ちの切り替えに時間がかかる。	○大きなかぶの動画を見たり、教師を誘って演じたりすることが好き。 ○先生やクラスの児童の名前を覚えている。 ▲一人で順番を待つのが難しい。	▲興味、関心が移りやすく、授業中の離席が多い。 ▲鉛筆を噛んだり、髪をなめたりする。 ▲大きな音や奇声を聞くと不安になり耳をおさえる。	○ブランコに乗るのが好き。 ▲縄跳びやボール運動が苦手。 ▲鉄を使った活動や色塗りが苦手。 ▲片足立ちが難しく、座って着替える。	○簡単な質問に答えることができる。 ▲「～やろう。」という「いやだ。」と答えることが多い。 ▲言葉に不明瞭さが見られる。
② -2 収集した情報(①)を学習上又は生活上の困難や、これまでの学習状況の視点から整理する段階					
<ul style="list-style-type: none"> ・聴覚が過敏で音に反応し、興味も移りやすいため、授業中の離席や教室からの飛び出しがある。【環】 ・好きな活動から次の活動への気持ちの切り替えに時間がかかり、誘っても拒否し動かない時がある。【人・心】 ・力の加減や体の使い方がぎこちなく、微細・粗大運動を含む活動で活動の中断を求める。【環・身体】 ・語彙の少なさや言葉の不明瞭さから、自分の気持ちや要求を適切に伝えることができない時がある。【コ】 					
③課題同士の関係を整理する中で今指導すべき目標として					
<p>指導目標を記す段階</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の好きなことや、他者の好きなことに一緒に取り組み、他者との関わりの基礎を育む。【心・人】 ・前庭動眼反射を促す活動や視覚と指先・視覚と身体の協応を図る活動に一緒に取り組み、粗大・微細運動の機能の向上を図る。【環・身】 ・自分の気持ちを適切に表現し、困った時に支援を求めることができる。【コ】 					
④指導目標を達成するために必要な項目の選定					
必要な項目を選定する段階					
健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
	(1) 情緒の安定の基礎に関する事 (2) 状況の理解と変化への対応に関する事	(1) 他者とのかわり合いの基礎に関する事 (3) 自己の理解と行動の調整に関する事 (4) 集団への参加の基礎に関する事	(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関する事 (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関する事	(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事	(1) コミュニケーションの基礎能力に関する事 (3) 言語の形成と活用に関する事
⑤具体的な指導内容	ア自分の好きなことや友達のことと一緒に取り組む活動	イ前庭動眼反射を促す活動や視覚と指先・視覚と身体の協応を図る感覚統合あそび	ウ自分の思いを伝えたり他者の思いを聞いたりする活動		

2 自立活動の時間における授業実践

本研究では、週1時間の自立活動の時間において、小集団での活動を取り入れ、前庭動眼反射を促す活動や視覚と身体の協応を図る感覚統合あそびに取り組んでいく。

(1) 単元名「山田アスレチックに挑戦！」

(2) 単元計画（9時間）

次	日時	活動	場所
1	5月22日	山田アスレチックでやりたいことを考え伝えよう・友達と遊ぼう	生活科室
		 <p>1次の様子</p> <p>ダンスがしたい!</p> <p>好きなこといっぱいしたいな!</p>	
2	5月29日	山田アスレチックの的をつくろう（微細運動・はさみを使った活動）	スマイル教室
3	6月5日・7日	山田アスレチックでたくさんあそぼう～山へ行こう～	校庭
	6月12日 検証授業1	山田アスレチックでたくさんあそぼう～海へ行こう	生活科室
	6月19日 7月3日・9日	山田アスレチックでたくさんあそぼう～砂場へ行こう～	幼稚園
	7月12日 検証授業2		

(3) 検証授業 1

① A児の目標

ア 「海へ行こう」のコースの中から、自分が遊びたいコースを見つけて、友達や教師と楽しく遊ぶことができる。【2-(1)(2)心】【3-(1)(3)人】

イ スピードや上下の揺れを感じながら一点を見る活動、視覚と身体を同時に使う活動に繰り返し取り組むことができる。【4-(2)(4)環】

ウ 自分の気持ちを伝え、必要に応じて支援を求めることができる。【6-(3)コ】

② 展開（5／9時間目）

段階	学習活動と内容	ねらい・支援 ☆自己効力感4つの要素	評価
活動1 15分	1. はじめのあいさつをする。 2. 常時活動「ラーメン体操」 3. 活動内容とめあての確認。 めあて 山田アスレチックの海コースでたくさんあそぼう。	・好きなダンスで体を動かす。☆情動的喚起のキ ・前時の振り返りとコースの確認。 ・コースを選び絵カードを貼る。	ラーメン体操 ダンス大好き
活動2 20分	4. 山田アスレチックに挑戦する。 やどかりコース（視覚・固有覚） チンアナゴコース（視覚・固有覚） 魚釣りコース（視覚・固有覚・前庭覚） バケツに入れよう（視覚・固有覚） トランポリンコース（前庭・動眼系） サーキット・ローラーコース（前庭・動眼系）	・ローラーボードのスピードをあげ感覚刺激を強くする。（教師が輪っかですく） ・失敗しても気持ちを受容して、励ます。 ・トランポリンで跳びながらボールキャッチ、ローラーボードをこいで的を倒す等、前庭動眼反射を促す遊びに発展するよう支援する。 ・音楽を流して活動の終わりを告げ集合。 ・みんなの前で発表できたことを賞賛する。 ・チャレンジシートにシールを貼る。 ・みんなで協力して片づけをし、仲間意識を育てる。	ア「海へ行こう」のコースの中から、自分が遊びたいコースを見つけて、友達や教師と楽しく遊ぶことができるか。 イスピードや上下の揺れを感じながら一点を見る活動や視覚と身体全体を同時に使う活動に繰り返し取り組んでいるか。 ウ自分の気持ちを伝え、必要に応じて支援を求めることができるか。
活動3 10分	5. 学習を振り返る。 ①感想を発表する。 ②教師の話聞く 6. かたづけをする。	・みんなの前で発表できたことを賞賛する。 ・チャレンジシートにシールを貼る。 ・みんなで協力して片づけをし、仲間意識を育てる。	学習を振り返る

③ 成果と課題

ア 成果

- ・前時の振り返りで、自分の写真が出てくると大喜びし、今日の活動への意欲を見せた。
- ・教師に声をかけ支援を求めたり、一緒に競争を楽しんだり、サーキット・ローラーコースに何度も挑戦していた。
- ・これまで傍観行動が多かったA児が「みんなでやろう。」と友達を誘う場面があった。

イ 課題

- ・学習の振り返りで、A児が「できた」をより実感するには、言葉だけではなく、できるようになったことを実際に動作を交えてさせてみる工夫が必要であった。
- ・友達を意識する発言が出始めているので、子ども同士をつなぐ支援が必要であった。

(4) 検証授業 2

① A児の目標

- ア 「山へ行こう」のコースの中から、自分が遊びたいコースを見つけて、友達や教師と楽しく遊ぶことができる。【2-(1)(2)心】【3-(1)(3)人】
- イ 回転や前後の揺れを感じながら一点を見る活動、視覚と身体を同時に使う活動に繰り返し取り組むことができる。【4-(2)(4)環】
- ウ 自分の気持ちを伝え、必要に応じて支援を求めることができる。【6-(3)コ】

② 展開 (9 / 9 時間目)

	学習活動と内容	ねらい・支援 ☆自己効力感4つの要素	評価
活動 1 15分	1 はじめのあいさつをする。 2. 常時活動「ラーメン体操」 3. 活動内容とめあての確認。 めあて 山田アスレチックの山コースでたくさんあそぼう。 ①前時のふりかえりとコースの確認。 ②コースを選び絵カードを貼る。	・好きなダンスで体を動かす。☆情動的喚起のキ ・前時の授業で頑張ったこと、よかったことを写真で振り返る。 ☆遂行行動の達成のA  コースを選ぶ 「ブランコしたい。やっぱり全部する！」	コースの絵カード  ア「山へ行こう」のコースの中から、自分が遊びたいコースを見つけて、友達や教師と楽しく遊ぶことができる。
活動 2 20分	3. 山田アスレチックに挑戦する。 ブランココース (前庭・動眼系) プリン山コース (前庭・動眼系) ボールコントロールコース (視覚・固有覚) 平均台コース (視覚・固有覚・前庭覚) とび石・けんぱコース (視覚・固有覚・前庭覚)	※揺れや回転を楽しんでいる時には、恐竜的をキックさせたり、的を増やしたりと前庭動眼反射を促すあそびに発展するよう声かけをする。  ブランココース 「あれっむずかしい」 「イエーイ！恐竜たおせた」 ・友達や教師が取り組む姿を観察させる。 ☆代理的体験の工	イ回転や前後の揺れを感じながら一点を見る活動、視覚と身体全体を同時に使う活動に繰り返し取り組んでいるか。 ウ自分の気持ちを伝え、必要に応じて支援を求めることができるか。
活動 3 10分	5. 学習を振り返る。 ①感想を発表する。 ②教師の話聞く 6. かたづけをする。	 学習を振り返る 「先生と一緒にできる！」 実際にやって見せる	

③ 成果と課題

ア 成果

- ・ブランココースがお気に入り、自分から恐竜的を準備し、取り組んでいた。的に当たらない時も、足を出す位置やタイミングを変え何度も挑戦していた。
- ・教師が間に入り子ども同士をつなぐことで、A児が友達の真似をして、靴を遠くまで飛ばそうとしたり、誰が的を早く倒せるか競争したりと楽しく遊ぶ姿が見られた。
- ・活動場所から離れることもあったが、自分で戻ることができた。

イ 課題

- ・活動場所が広がると、活動場所から離れ、座りこむ時間が長くなった。A児の心に届く言葉かけをA児に関わる職員で共通理解を図り、支援を行っていく必要がある。

3 日々の教育活動での実践

(1) チャレンジタイムにおける実践

チャレンジタイムでは、個別の指導として、A児の好きな動物の絵柄や遊び感覚でできる

教具を準備し、視覚と指先の協応を図る活動に取り組ませた。今年度A児に身につけさせたい力であるはさみを使った活動の後に、自己選択した課題に取り組ませた（図2～図5）。教師が、スモールステップで目標設定し取り組ませることで、5月と比べると、できるようになってきた。特に、「よく見て型はめ」では、型を穴に押し付けるだけではめることができなかつたA児が、7月には、型はめをした後、見本を見ながら型の向きを調整することができていた（図3）。前庭覚の発達を促す活動や視覚と指先の協応、そして視覚と身体の協応を図る感覚統合あそびに継続して取り組んだことで、姿勢の安定が図られ、指先をよく見て活動することができるようになったからだと推察する。A児の「できた」という成功体験が、苦手なものにもチャレンジする気持ちを生み出している。

7月最後まで取り組む

5月難しい→7月向きを意識

5月興味示さず→7月自ら挑戦

5月0本→7月20本



図2 はさみ工作



図3 よく見て型はめ



図4 組み立て



図5 お箸の袋入れ

(2) 休み時間での実践

木村（2010）によると、「感覚遊び・運動遊びの効果は3・4時間しか続かない。」とされている。そのため、休み時間に、視覚と身体の協応を図ることを目的とし、毎日感覚統合あそびを取り入れるようにした（図6・図7）。「輪っかくぐり」の活動で使っている輪っかは、支援員が海をイメージし製作してくれたものである。上下に動いている輪っかをぶつからないようによく見てぐり抜けることで、バランス感覚やボディイメージを育むことにもつながった。また、支援学級担任が製作してくれたオリジナルのけん玉は、A児の実態に合わせ、かごを大きくしたことで、同学年の児童と夢中になって遊ぶようになり、できる喜びが自信につながった。



図6 輪っかくぐり



図7 けん玉大好き

IV 仮説の検証

仮説1 自立活動の指導において、感覚・運動面のアセスメントを行い、それを基に児童の得意なことや興味・関心を生かした学習環境の工夫を行うことで、児童が主体的に活動に取り組むことができるであろう。

1 得意なことや興味・関心を生かした学習環境の工夫

(1) 得意なことや「やってみよう」思い・願いを取り入れた学習環境

授業では、A児が得意なダンスを導入に取り入れることで、音楽が流れると、すぐに活動場所に移動し、生き生きと踊るA児の姿が見られた。また、A児が「みんなとやってみよう。」と意思表明していたブランコやトランポリンは、A児が求めている前庭覚への刺激が得られる遊具で、それらをコースに取り入れることで、活動場所から離れても大好きな遊具に戻って遊び、満たされると、また次の活動へチャレンジするA児の姿が見られた。

(2) 「やってみよう」を引き出す教材・教具

A児がより主体的に活動に取り組めるように、学級のみならずオリジナル的を製作した（図8）。児童が作った的をコースに設置することで、遊びの幅が広がり、A児の「前庭-動眼系」の発達を促すことにつながった。また、好きなものを魚釣りコーナー



図8 手作りの教具（的）

一に入れたいという児童の提案を取り入れ、自分達で教具を準備し活動に取り組ませたことで、A児も「大好きなかぼを釣りたい。」と苦手な平均台に何度も挑戦していた。そして、授業後の振り返りでは、釣れた喜びを元気いっぱいみんなの前で発表することができた(図9)。教師がA児にさせたい遊びを強要するのではなく、やってみたくなるしかけや児童の面白いアイデアを生かした教具を取り入れることで、A児の運動への苦手意識が軽減され、意欲的に活動に取り組むことができた。



図9 喜びを表現するA児

2 A児の活動への取り組みの様子 表6 A児の取り組みの様子

実施日・コース	①6月7日 海	②6月12日 海	③6月19日 海	④7月3日 海	⑤7月9日山→海	⑥7月12日 山
取り組んだ回数	ローラー 4 トランポリン 1 魚釣り 1 バケツ 1 ちんあなご 1 やどかり 1	サーキットローラー 14 ちんあなご 1 魚釣り 1	サーキットローラー 8 トランポリン 3 魚釣り 2 バケツ 1	サーキットローラー 9 トランポリン 2 魚釣り 1 ちんあなご 1	サーキット・ローラー 7 ブランコ 1 ※山コースの途中で雨が降り海コースに変更。	ブランコ 2 けんぱ・飛び石 1 平均台 1 てつぼう 1
活動から離れたり座り込んだりした回数・時間	5回・6分15秒	8回・2分19秒	4回・2分	3回・1分50秒	3回・3分18秒	5回・6分15秒
活動に参加できた時間	38分45秒	42分41秒	43分	43分10秒	41分42秒	38分45秒

本單元におけるA児の取り組みの様子を整理した(表6)。授業では、コースを自己選択させ取り組ませた。最も取り組んだ回数が多いのは、サーキット・ローラーコースである。1回目の授業では、前に進もうとするとボードから落ちてしまうことが多かったA児だが、休み時間にも練習したことで、自分でこげるようになり、的を倒したりスピードを競ったりと遊びを発展させ楽しく活動していた。単元を通して42回も挑戦することができた。また3回目の授業では、トランポリンの取り組み回数が増えた。それは、A児がトランポリンを跳びながらボールキャッチできたことが嬉しく、何度も挑戦したからである。「見ていてよー。」と教師にアピールしながら、意欲的に活動に取り組んでいた。また、山コースでは、ブランコに取り組む回数も多く、誰が早く恐竜の的を倒せるか、友達や教師と競争しながら楽しく活動に取り組んでいた。

単元を通して、活動から離れたり座り込んだりする時間が減り、活動に参加できる時間も増えてきた。支援学級担任は「自立活動の授業の後は、落ち着いていることが多い。」と話しており、A児が夢中になって遊び、求めていた感覚刺激を取り入れることで、情緒が安定し、活動に参加できた時間が増えたと推察する。一番最後の授業では、活動場所がこれまでよりも広がったことや暑かったこともあり、座り込む時間が長くなった。しかし、自分で活動場所に戻ることができたのは、A児の成長である。自分の好きな遊びや活動があるという安心感、そしてこれまでの授業で得た成功体験がA児の成長につながっていると考える。

3 感覚・運動面での変容

継続して感覚統合あそびに取り組むことで、運動機能も向上した。ローラーボードでは、ボードから落ちずにこげるようになりスピードも速くなった。「足をまっすぐ伸ばしてみたい。」と伝えることもあり、前庭覚や固有受容覚に関わるボディイメージが芽生えてきていると感じる。また、トランポリンでは跳ぶ姿勢が安定し、跳びながらボールキャッチをすることができるようになった。さらに、7月に実施した感覚チェックの結果(図10)を見てみると、図形模写は、まだ完全に形を捉えられてはいないものの斜めの線の一部を自分で捉えることができていた。また片足立ちでは、記録が伸びていた。この結果から、視覚・前庭覚・固有受容覚の連動が図られ、バランス感覚も少しずつ育まれてきていると推察する。

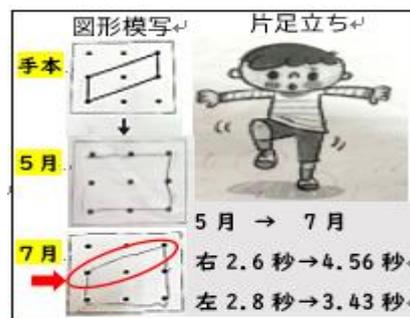


図10 感覚チェックの結果

この結果から、視覚・前庭覚・固有受容覚の連動が図られ、バランス感覚も少しずつ育まれてきていると推察する。

4 人との関わり・意欲

自分の興味に没頭し一人遊びが多かったA児だが、友達を意識し活動する場面が増えてきた(図11)。近くにいる友達に「みんなでやろう。」と声をかけサーキットに取り組んだり、輪っかを使って友達をひっぱる役を率先して行ったりと、同じ空間で、互いを意識しながら遊ぶようになってきた。「誰が早く倒せるかな。」「○○の遊び方、面白そうだね。やってみる?」と教師が間に入り、子ども同士をつなぐ支援をすることで、同学年の児童の真似をして遊んだり、傍で活動を手伝ったりといった行動も見られるようになった。また「先生、見て。」「先生、ひっぱって。」「先生、おして一。」と教師に支援を求めながら、楽しく活動に取り組む姿も見られた。自ら友達や教師に働きかけ、笑顔で活動するA児の姿から、人と関わる楽しさを体感できたと推察する。



図11 友達との関わり

以上のことから、感覚・運動面のアセスメントを行い、A児の得意なことや興味・関心を生かした学習環境の工夫は、A児の運動への苦手意識を軽減し、体を動かす楽しさや人と関わる楽しさを体感させることで、A児の主体性を引き出すことができたといえる。

仮説2 自立活動の時間や日々の教育活動で、自己効力感を高める4つの要素を取り入れた支援・指導を行うことで、児童の自己効力感を高めることができるであろう。

1 遂行行動の達成

授業の導入では、成功体験の振り返りとして、前時にできるようになったことを写真で振り返る活動を取り入れた。右の図は、A児が、トランポリンでボールキャッチできた写真を見て、大喜びしている場面である(図12)。写真を使うことで、A児は自分の姿を客観的に見ることができ、過去の成功体験を再認識して「今日も頑張る。」と意欲を高めていた。また、授業後の振り返りでは、言葉だけではなく実際にやって見せる活動を取り入れた。「見ていてよー。」と、みんなの前でできたことを披露し仲間と頑張りを認め合う時間は、A児の「できた」という達成感をより強くし、自立活動の授業が終わっても「先生、自立やろう。」というA児の姿からは、自信が伺えた。



図12 成功体験を振り返る

2 代理的体験

小集団・異年齢の活動として、低学年チームや学級全体での活動を取り入れた。みんなが友達と楽しく遊んでいるのを見て、A児も「やってみよう。」と、自分から真似て遊ぶ姿が見られた。一方で、楽しく遊ぶことを優先するあまり、友達の成功場面をしっかりと見る機会を確保することができなかった。今後の課題としては、友達の成功場面を動画で振り返る時間を設定することである。体の動かし方についてA児に伝わる言葉で説明することで、新たな「やってみよう」が引き出され、運動機能の向上を促すことができると考える。

3 言語的説得

支援学級担任や支援員と共通理解を図り、肯定的な言葉かけを意識した。「~しよう。」よりも「○と○どっちをやる?」と自己選択させることで、否定的な返答が減り、自ら活動に取り組むA児の姿が見られた。また、教師による適切な言葉かけとして、「すごい。」だけではなく、「ボールキャッチできたね。」と、できたことを具体的に言葉でフィードバックすることを心がけた。そうすることで、A児が体験を通して言葉の意味を理解し、「ボールキャッチしよう。」と自分から伝えるようになってきた(図13)。教師がA児の「できた」喜びを共感するだけではなく、苦手さに寄り添い、失敗に対する不安や不快な気



図13 教師による激励

持ちを、時にはユーモアを交えて笑顔で接することで、A児も笑顔になり、「やってみよう。」と再び活動に取り組む姿が見られた。教師による言葉かけは、活動意欲に影響を与えており、A児の心に届く言葉かけをみんなで見つけていきながら、共通理解し支援していく必要がある。

4 情動的喚起

不適応行動が多かったA児だが、得意なことや興味・関心を取り入れた感覚統合あそびを日々の教育活動にも取り入れることで、教師とA児が共に笑い合い、楽しい時間を共有することが増えてきた。また、支援学級の同学年の児童を安心できる他者として意識し、遊んだり、一緒に交流学級の学習に参加したりする時間が増えてきた。大沼直樹（2024）は、障害がある児童との関わりについて「興味を媒介とした子どもとの信頼関係の醸成と安心できる居場所の確保」が大切だとしている。信頼できる先生、安心できる友達がいるという心の拠り所が、A児の苦手なことにもチャレンジする気持ちを生み出し「やってみよう」という気持ちを支えていると考える。

最後に、A児の自己効力感の変容を支援学級担任や支援員と共に整理した（表7）。

表7 A児の自己効力感の変容

自己効力感因子	具体的な状況（5月）	具体的な状況（7月）
行動の積極性	○「～しよう。」と教師や友達が誘うと、否定的な返答や座り込むことが多い。 ○友達との関わりは、ほとんど見られない。	○否定的な返答や座り込みが減っている。 ○支援学級の同学年の児童と遊んだり、一緒に交流学級の学習に参加したりする時間が増えた。
失敗に対する不安	○気持ちの切り替えに時間がかかり活動に参加する時間が短い。 ○教室からの飛び出しや排泄の失敗がよくある。	○声かけをして待つと、時間はかかるが自分で気持ちを切り替え、活動に参加できる。 ○教室からの飛び出しや排泄の失敗は殆どない。
能力の社会的位置づけ	○歌やダンスが得意で、「先生、見て！」とアピールする。	○ダンスだけではなく運動面での「先生、見て！」が増えてきた。

A児の行動変容から、自立活動の時間や日々の学校生活においてもA児の自己効力感の高まりが見られ、自己効力感を高める4つの要素を取り入れた支援・指導は効果的であったといえる。

本研究では、知的障害がある児童の自己効力感を高める指導の工夫として、感覚統合あそびを取り入れた自立活動の授業づくりに取り組んだ。仮説の検証から、感覚・運動面のアセスメントやそれに基づく得意なことや興味・関心を生かした学習環境の工夫、そして自己効力感を高める支援・指導は、A児の主体性を引き出し、自己効力感を高めることができたといえる。太田（2012）は、感覚統合の最終目標を「環境への脳と体の適応力が高まり、『やりたいことに満ちたアタマ』『やりたいことができる体』『できる！という実感』（自己効力感）を発達させること」とし、その力は「自律する力であり、人生を楽しむ力につながる」と述べている。

今後も、A児が「やってみよう」「できるだろう」という自己効力感を持ち、何事にも挑戦し、心豊かに成長していけるよう、A児に関わる職員で力を合わせ、支援の方策を考えていきたい。

V 成果と課題

1 成果

- (1) A児の感覚・運動面のつまずきを把握し、学習環境を工夫して感覚統合あそびに取り組ませることで、A児の主体性を引き出すことができた。
- (2) A児の自立活動の指導目標や指導内容を支援学級担任や支援員と共通理解を図り、日々の教育活動でも指導を行うことで、A児の自己効力感を高めることができた。

2 課題

- (1) A児の感覚・運動面の成長を促すには、自己選択して一人で取り組む時間と同時に、教師と取り組む時間を設定し、援助を段階的に減らしながら支援・指導を行っていく必要がある。
- (2) 自立活動の時間に身につけた力が、教科の学習でどう汎化されているか見取っていく必要がある。

〈参考文献〉

- 大沼直樹 2024 『争いや分断、フェイクを乗り越えるために一相互承認という目線からのメッセージ 155』 文芸社
- 中嶋輝 2022 「児童自ら取り組もうとする授業づくり～自己効力感を高めるための支援を通して～」
- 岩永竜一郎 2021 『特別支援教育に使える【感覚+動作アセスメント】マニュアルー「感覚処理の問題」と「不器用」への対応法』 合同出版
- 渡邊健治・岩井雄一 2021 『知的障害教育を拓く自立活動の指導—12の事例から学ぶ「個別の指導計画」の作成と指導の展開—』 ジアース教育新社
- 前田智行 2021 『子どもの発達障害と感覚統合のコツがわかる本』 ソシム株式会社
- 安部博志 2019 『子どもの発達を支えるアセスメントツール』 合同出版
- 加藤寿宏 2019 『子ども理解からはじめる感覚統合あそび 保育者と作業療法士のコラボレーション』 クリエイツかもがわ
- 下山直人 2018 『知的障害特別支援学校の自立活動の指導』 ジアース教育新社
- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』 東洋館
- 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（幼稚部・小学部・中学部）』 東洋館
- 鴨下賢一 2017 『発達が気になる子の脳と体をそだてる感覚あそび』 合同出版
- 川上康則 2015 『発達の気になる子の学校・家庭で楽しくできる感覚統合遊び』 ナツメ社
- 太田篤史 2012 『イラスト版発達障害児の楽しくできる感覚統合—感覚とからだの発達をうながす生活の工夫とあそび』 合同出版
- 木村順 2010 『感覚統合をいかし適応力を育てよう1 発達障害の子の感覚遊び・運動遊び』 講談社
- アルバート・バンデューラ 1997 『激動社会の中の自己効力』 金子書房
- 坂本龍生・花熊暁 1997 『入門新・感覚統合法の理論と実践』 学研
- 坂野雄二・東條光彦 1986 「一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み」

〈参考Webサイト〉

- 日本ユニセフ協会 2022 「国連子どもの権利条約カードブック みんなで学ぼうぼくたちわたしたちの権利」
<https://www.unicef.or.jp/kodomo/nani/siryo/pdf/cardbook.pdf>（最終閲覧2024年8月）
- グロービス経営大学院 2021 「自己効力感とは？自己肯定感との違いや高めていく方法」
<https://mba.globis.ac.jp/careernote/1302.html>（最終閲覧2024年8月）