

<実践報告>

知的障害児の“伝える姿”に基く教師の支援の効果について

太田 歩 須坂支援学校  
 宮地弘一郎 信州大学教育学部特別支援教育講座  
 北澤 公浩 信州大学教育学部附属特別支援学校

The Effects of Teacher's Supports Basing on Communication Style for a Child with Intellectual Disabilities

OTA Ayumi: Suzakashien School

MIYAJI Koichiro: Special Needs Education, Faculty of Education,  
 Shinshu University

KITAZAWA Kimihiro: School for Special Needs Education,  
 Faculty of Education, Shinshu University

研究の目的	知的障害をもつ子どもの他者意識やコミュニケーションスキルの獲得について、「伝える姿を視点に児童の思いをとらえ、かかわる教師の在り方」を重視した実践を行い、その効果について検証することを目的とした。
キーワード	コミュニケーション 伝える姿 教師のかかわり方
実践の目的	コミュニケーション評価方法の開発
実践者名	第一著者と同じ
対象者	信州大学教育学部附属特別支援学校 小学部 4年生 1名
実践期間	2013年4月～2月
実践研究の方法と経過	表情、視線、声、動作、言葉の5つの行動を、“伝える姿”として整理し、行動の背景にある思いを考察する「伝える姿特徴シート」と「伝える姿記録シート」を作成した。この2つのシートを用い、実践者自身のかかわり方を見直しながら学校生活場面全般で子どもの思いを受け止め返すかかわりを1年間通して実践した。
実践から得られた知見・提言	2つのシートを用いて行動の意味を整理することで、子どもが様々な思いを発信していることを具体的に捉えることができ、また得られた資料を日々の実践に活かすことで、対象児の“伝える姿”の発達的变化と対人的な広がりが見られた。さらに、“伝える姿”を指標に子どもの発達的变化を保護者と共有することができた。

## 1. はじめに

知的障害をもつ子ども達の認知発達の促進や将来的な自立の保障において、社会性の獲得は非常に重要である。信州大学教育学部附属特別支援学校では、『ひと』とのつながりをはぐくむ授業づくり」という全校研究テーマのもと、他者意識やコミュニケーションスキルの獲得をめざした授業づくりを行ってきた。

特に小学部では、「伝える姿を視点に児童の思いをとらえ、かかわる教師の在り方」をテーマとし、教師が子ども一人ひとりの発信を丁寧に受信し適切なかかわりを行う学校生活を通して子どもが『ひと』を意識し、主体的、積極的に他者とかかわることを動機付けるための『ひと』環境づくりに取り組んだ。

子ども達は、言葉だけでなく表情や動作など、全身を使ったその子なりの方法で様々な思いを外界に発信しているはずである。本研究では、知的障害児1例を対象に、子どもの言葉や表情、動作を“伝える姿”として姿からその子の思いをとらえ、育ちを考えた支援をすること、さらに支援を通してみられた姿を捉えなおしながら支援を見直してゆくことで、子どもの“伝える姿”がどのように変化してゆくかについて検討した。

## 2. 子どもの“伝える姿”のとらえについて

### 2.1 本校小学部における“伝える姿”の定義と活用

本校小学部では伝える姿を「言葉や指さしなどに表れる明確な意思表示に加え、表情、視線、声、動作などに表れる児童の思いの表出を含めた姿」と定義している。例えば、子どもが遊具に視線を向けたり、遊具で遊び始めたりする姿も、「その遊具に興味がある」「その遊具で遊びたい」という子どもの思いをとらえるための大事な伝える姿であるととらえる。子どもたちのいろいろな姿を、常に何かを発信しようとしているのではと視点でとらえ、支援をしていく。

### 2.2 伝える姿特徴シート

本校小学部では、児童理解の在り方を追究するため、上述の“伝える姿”の捉えに基いた“伝える姿特徴シート”を作成している。このシートでは、伝える姿を表情、視線、声、動作、言葉の5項目で整理する。次に、その姿にどのような思いがあるのかを「思いのとらえ」として考察・記載し、さらに要求、応答、感情（快・不快）の3項目に分類する。また、それぞれの伝える姿が学校生活（日常生活、生活単元学習、PLUSの時間（個別学習））のどの場面でみられるか、誰に対してみられるかを記載してゆく（付録1参照）。

本来は、6月、10月、2月に行う生活単元学習の前のみ作成するが、本研究では子どもの育ちの評価に活用する試みとして、4～12月の研究期間中、定期的に作成した。

### 2.3 伝える姿記録シート

上述の伝える姿特徴シートを基礎資料とし、本校小学部ではH24年度の生活単元学習において、伝える姿を視点に児童の思いをとらえ、それを基に教師のかかわり方を見直すために、伝える姿記録シートを作成した。このシートでは、「教師のかかわり方の方向」、「児童の伝える姿」、「思いのとらえ」という項目で、毎時間記録を累積し、この記録を基に、児童の思いのとらえや教師のかかわり方を振り返り、次時以降の教師のかかわり方を決めていった（付録2参照）。

### 3. 方法

#### 3.1 対象児童について

小学部4年のAさん（表1）の学校生活全般の伝える姿を視点に、子どもの思いをどらえた支援の在り方を探っていくこととした。

表1 Aさんのプロフィール

性別・学年	女・小学部4年生
診断名	自閉症
現在の姿	身辺自立：着替えや排泄、食事等においては、ほぼ自立している。教室への移動も、学校生活の流れの中においては、一人で行くことができる。 理解：「立ちましょう」「次は〇〇に行きます」などの、聞き慣れた指示には、声掛けに応じて行動することができる。写真や絵カードを使うとやることに見通しをもちやすいようである。 運動：歩行は安定していて、高いところにも上っていくなど高い運動能力をもつ。 興味・関心：輪ゴムや風船、草などを持って揺らすこと、高いところの上ったり、高いところを伝ったりすること、CDデッキから流れる音楽は苦手な物が多いが、手遊び歌などは好きである。 コミュニケーション：発語はない。教師の問い掛けにうなずいたり、あいさつのときに、「ああ」と声を出したりする。積極的にかかわりを求めることは、自分がしてほしいことがある場合に多い（要求）。 その他：音に敏感で、嫌いな音楽や友達の大きな声には耳をふさぐ。日課や物の置いてある位置がいつもと違うと納得することに時間がかかる。男性よりも女性にかかわりを求めることが多く、家庭では、母親に対して要求を伝えることが多い。

#### 3.2 記録方法

4月、6月、9月、10月、11月におけるAさんの伝える姿を伝える姿特徴シートにまとめた。また、6月、10月の生活単元学習の際には、伝える姿記録シートを作成し、生活単元学習におけるAさんの伝える姿を時限ごとに整理した。

#### 3.3 分析の視点

(1)伝える姿特徴シートによる「思いのとらえ」の分類を基に、要求の表出と思われる行動について『ひと』に対する意識の水準を分析した。具体的には、他者への発信意図、および、他者との活動の共有の水準から4段階に分類した（表2）。さらに、出現頻度について、◎（よくみられる…ほぼ毎日出現）、○（たまにみられる…週に数回出現）、△（あまりみられない…月に1回～数回出現）、×（全くみられない）の4段階に分類した。

(2)分類したそれぞれの行動について、伝える相手が特定（担当教師のみ）か不特定（担当

教師以外の『ひと』かを分類し、かかわる『ひと』の広がりについて検討した。

表2 要求を示す“伝える姿”の、『ひと』に対する意識に基づく段階別分類

段階	『ひと』に対する意識	例
A 自己	(聞き手効果…○○を見ているから、あの遊具に興味があるかもしれない)	例 遊具に視線を送る
B 他者-もの	(～がほしい、～をとってほしい)	例 クレーン行動
C 他者-こと	(～してほしい、自分ができないことをやってほしい)	例 ボールを高く投げてほしい
D 他者-ひと	(一緒に～をしたい)	例 一緒に歌いたい

4. 子どもの“伝える姿”の変化について～1年間の実践を通してのAさんの“伝える姿”からの分析と考察～

表3-1, 3-2は、4月、6月、9月、10月、11月の伝える姿特徴シートより、要求表出と思われる伝える姿を抜粋し、A～Dのどの段階であるかとその頻度、また、伝える相手が特定か不特定(担当教師以外の『ひと』)かを分類しまとめたものである。

4月から累積したAさんの伝える姿の特徴から、自分の思いを伝えたい、『ひと』とかかわって遊びたい、いろいろな『ひと』とかかわりたいという気持ちが育っていくための要素として、次の4点が挙げられるのではないかと考えた。

- i) 「歌ってほしい」ことや「歌ってほしい歌」を相手に分かりやすく伝えるためのコミュニケーション手段 (6月～9月の伝える姿⑩～⑬)
- ii) 担当教師以外の教師とかかわりをもつ場面の設定 (6月～9月の伝える姿⑩)
- iii) 積極的な働き掛けやかかわり (9月～10月の伝える姿⑬)
- iv) 自分の思いや伝えたいことが分かってもらえるという安心感

この4点を踏まえながら、実践を通してのAさんの伝える姿の変化について、分析視点ごとに考察したい。

#### 4.1 分析の視点(1) (『ひと』に対する意識の水準) について

4月は担任や担当教師が替わったため、昨年度からの引き継ぎで得た情報や、新たに関係づくりをする中でみられた姿から、Aさんの基本的な伝える姿をまとめた。4月には、視線を向けたり、その物に近づいたりする動作で、興味があるものを伝えるAの段階の姿が多くみられた。『ひと』にかかわって要求を伝えるのは、「自分の好きなものを取ってほしい」「嫌な音楽を止めてほしい」など、Bの段階の姿が多かった。

6月には、担当教師との関係も安定し、自分から担当教師に動作で要求を伝える姿がみられるようになった。中でも、「手遊び歌をやってほしい」という要求を伝える姿が繰り返し表れたことや、朝の会の「今日の歌」に合わせて声を出していたことから、歌(歌うことや歌ってもらうこと)への興味・関心が高まっていることが考えられた。そのことから、i(「歌ってほしい」ことや「歌ってほしい歌」を相手に分かりやすく伝えるためのコミュニケーション手段)の要素を大事にし、PLUSの時間の学習(個別学習)で、

表3-1 要求を示す“伝える姿”の変化(4月, 6月, 9月)

分類	相手	頻度	4月	分類	相手	頻度	6月	分類	相手	頻度	9月	分類	相手	頻度
A		◎		視		◎	①写真や遊具に視線を向ける。 ②歌に合わせて声を出す。	視		◎	①写真や遊具に視線を向ける。 ②歌に合わせて声を出す。	視		◎
B		◎		視		◎	②教師に視線を向け、欲しいものを指さす。	視		◎	②教師に視線を向け、欲しいものを指さす。	視		◎
C		◎		声		◎	③「ああ」と声を出す。	声		◎	③「ああ」と声を出す。	声		◎
		◎		動		◎	④耳をふさぎながら教師に視線を向け、CDデッキを指さす。	動		◎	④耳をふさぎながら教師に視線を向け、CDデッキを指さす。	動		◎
		◎		動		◎	⑤教師の腕をさわる。	動		◎	⑤教師の腕をさわる。	動		◎
		◎		動	特	◎	⑥体をゆらゆら動かす。	動		◎	⑥体をゆらゆら動かす。	動		◎
		△		動		△	⑦教師に近付き、服を引っ張ったり背中をたたいたりする。	動		△	⑦教師に近付き、服を引っ張ったり背中をたたいたりする。	動		△
		◎		動		◎	⑧教師が、「もう一回やりませんか」と尋ねると、指を立てる。	動		◎	⑧教師が、「もう一回やりませんか」と尋ねると、指を立てる。	動		◎
				頻度			◎ …よく見られる。 ○ …たまに見られる。 △ …あまり見られない。 × …全く見られない。	頻度			◎ …よく見られる。 ○ …たまに見られる。 △ …あまり見られない。 × …全く見られない。	頻度		
				相手			特 … 特定の相手 無記入… 不特定の相手	相手			◎ …よく見られる。 ○ …たまに見られる。 △ …あまり見られない。 × …全く見られない。	相手		
D		◎		動		◎	⑨教師の手を取って体を預ける。	動		◎	⑨教師の手を取って体を預ける。	動		◎
		◎		動	特	◎	⑩自分から教師にボールをバウンドさせて渡す。	動		◎	⑩自分から教師にボールをバウンドさせて渡す。	動		◎
				視		◎	⑪教師の顔をのぞき込む。	視		◎	⑪教師の顔をのぞき込む。	視		◎
		◎		動		◎	⑫離れた場所にいる教師に向けて手を伸ばす。	動		◎	⑫離れた場所にいる教師に向けて手を伸ばす。	動		◎
		◎		動		◎	⑬教師の前で飛び跳ねるしぐさをする。	動		◎	⑬教師の前で飛び跳ねるしぐさをする。	動		◎
				動			⑭おさるさん「うさぎさん」「ぶたさん」「あつかんべい」などのジェスチャーをする。	動				⑭おさるさん「うさぎさん」「ぶたさん」「あつかんべい」などのジェスチャーをする。	動	
				動			⑮教師の顔をのぞき込みながら「いす」を指さす。	動				⑮教師の顔をのぞき込みながら「いす」を指さす。	動	

表3-2 要求を示す“伝える姿”の変化（10月，11月）

分類	頻度	相手	10月	11月	頻度	相手
A	視		①写真や遊具に視線を向ける。	①写真や遊具に視線を向ける。	◎	
	声		②歌に合わせて声を出す。	②歌に合わせて声を出す。	○	
	動		③マツトに手と頭をつける。	③マツトに手と頭をつける。	○	
	視		④教師に視線を向け、欲しいものを指さす。	④教師に視線を向け、欲しいものを指さす。	○	
	声		⑤「ああ」と声を出す。	⑤「ああ」と声を出す。	○	
	動		⑥耳をふさぎながら教師に視線を向け、CDデッキを指さす。	⑥耳をふさぎながら教師に視線を向け、CDデッキを指さす。	○	
	動	◎	⑦教師の腕をさわる。	⑦教師の腕をさわる。	◎	
	動	△	⑧体をゆらゆら動かす。	⑧体をゆらゆら動かす。	△	
	動	△	⑨教師に近付き、服を引っ張ったり背中をたたいたりする。	⑨教師に近付き、服を引っ張ったり背中をたたいたりする。	△	
	動	○	⑩教師が、「もう一回やりませんか」と尋ねると、指を立てる。	⑩教師が、「もう一回やりませんか」と尋ねると、指を立てる。	○	
B	動	○	⑪口元に手でマイクの形を作る。	⑪口元に手でマイクの形を作る。	○	特
	動	◎	⑫教師の腕を強く引く。	⑫教師の腕を強く引く。	◎	
	動	△	⑬「今日の歌」のカードを持ってきて、カード指さしながら口元に手でマイクの形を作る。	⑬「今日の歌」のカードを持ってきて、カード指さしながら口元に手でマイクの形を作る。	△	特
	動	○	⑭身近にあるキャラクターや動物の絵を指さしながら口元に手でマイクの形を作る。	⑭身近にあるキャラクターや動物の絵を指さしながら口元に手でマイクの形を作る。	○	特
	動	△	⑮さるやかに、ぶたなどのジェスチャーをする。	⑮さるやかに、ぶたなどのジェスチャーをする。	△	特
	動	○	⑯歌いたい歌のカードを選び、教師に渡す。	⑯歌いたい歌のカードを選び、教師に渡す。	○	特
	動	○	⑰両手を挙げながら教師に近づく。	⑰両手を挙げながら教師に近づく。	○	
	動	○	⑱キャッチボールをする中で天井を指さす。	⑱キャッチボールをする中で天井を指さす。	○	
	動	○	⑲挨拶などではないときに「げんき」ポーズをする。	⑲挨拶などではないときに「げんき」ポーズをする。	○	
	動	○	⑳教師の手を取って体を預ける。	⑳教師の手を取って体を預ける。	○	
C	動	△	㉑自分から教師にボールをバウンドさせて渡す。	㉑自分から教師にボールをバウンドさせて渡す。	△	
	視	◎	㉒教師の顔のぞき込む。	㉒教師の顔のぞき込む。	◎	
	動	○	㉓離れた場所にいる教師に向けて手を伸ばす。	㉓離れた場所にいる教師に向けて手を伸ばす。	○	
	動	○	㉔教師の前で飛び跳ねるしくさをする。	㉔教師の前で飛び跳ねるしくさをする。	○	特
	動	◎	㉕「おさるさん」「うさぎさん」「ぶたさん」「あっかんべ」などのジェスチャーをする。	㉕「おさるさん」「うさぎさん」「ぶたさん」「あっかんべ」などのジェスチャーをする。	◎	特
	動	○	㉖教師の顔のぞき込みながらいすを指さす。	㉖教師の顔のぞき込みながらいすを指さす。	○	特
	動	◎	㉗教師の手を取って自分の手の上に乗せる。	㉗「歌って」とサインをした後自分の頭の上に手をのせる。	◎	特
	動					
	動					
	動					

※以下の行動の「思いのとらえ」については矢印で示すとおりである。

- ⑥体をゆらゆら動かす  
→歌を歌ってほしい
- ⑧さるやかに、ぶたのジェスチャーをする  
→ジェスチャーにかかわる歌を歌ってほしい
- ⑨教師の前で飛び跳ねるしくさをする  
→一緒にジェンカを踊ってほしい
- ⑪「おさるさん」「うさぎさん」「あっかんべ」などのジェスチャーをする  
→自分のやるジェスチャーのまねをしてほしい
- ⑫マツトに手と頭を付ける  
→でんぐり返しをしたい
- ⑬教師の手を取って自分の手の上に乗せる  
→交互に手を重ねるゲームをしたい

パネルシアターを使った歌遊びを取り入れた。この中では、「自分のしたいことやしてほしいことを声や動作、写真カードで伝えながら、教師とやり取りをして遊んでほしい」ということに重点を置き、iv（自分の思いや伝えたいことが分かってもらえるという安心感）の要素をAさんが感じることができるよう、Aさんが伝えたことに対してはすぐに応じる支援を行った。

PLUSの時間の学習を行う中で前出の表の⑬、⑭の姿が繰り返しみられるようになった。同時に、PLUSの時間の学習以外の場面でも⑯、⑰の姿がみられるようになった。これらの姿は教師が歌う歌を聴きたい、歌ってもらいたいという思いの表れで、Cの段階の伝える姿であった。Aさんが自分のしたいことやしてほしいことを伝える姿に、すぐに応じて歌を歌ったことにより、伝えることに安心感をもつことができたのではないかと考える。

また、「歌ってほしい」ということを伝える手段として、4月の体をゆらゆら動かす動作から、口元に手でマイクの形を作る動作（写真1）に変化した。さらに、歌を表す写真カードを指さし+「歌って」の動作（口元に手でマイクの形を作る動作）をする姿や、歌を表すジェスチャー（さるやかにのまね）+「歌って」の動作をする姿など、さまざまな形での伝える姿が表れた。

これは、「歌」という興味・関心があるものを通して、自分の思いを、相手に伝えたいという気持ちがAさんの中に育ってきたのではないかと考えられる。

6月以降も引き続きiとivの要素を大切にしながら、支援を行った。9月に入った頃から、「うさぎさん」「おさるさん」「ぶたさん」「あっかんべ」などの動作をして、それを教師にまねしてほしいと伝える姿がみられるようになった。さらに、教師がする動作を見てAさんもまねするというやり取り遊びも生まれた。この動作がみられたときに、最初はAさんがこの動作をする意図が分からなかった。そこで、家庭ではこのような姿があるか、どのように応じているのかを連絡帳や直接お母さんとお話する中で、確認をした。学校と家庭がAさんの伝える姿を同じように思いをとらえ、応じる支援を行った。その結果、学校でも家庭でも同じように応えてもらえるということに安心感もち、さらに教師からの働き掛けに対しても応じてみようという意欲をもつようになったことで、上記のようなDの段階の伝える姿が表れたのではないかと考える。

9月以降、「うさぎさん」「おさるさん」「ぶたさん」「あっかんべ」などの動作をして教師とやり取りをする姿は繰り返しみられ、さらに何かしたいことやしてほしいことが



写真1 「歌って」のサイン

あるわけではないが、「一緒にベンチに座ろうよ」というように教師の顔をのぞき込みながらベンチを指さす姿や教師の手を取って自分の手の上に乗せる姿など、『ひと』とかかわって楽しむDの段階の伝える姿が多くみられるようになった。

#### 4.2 分析の視点(2) (かかわる『ひと』の広がり) について

伝える姿特徴シート(6月)では、22項目中10項目が特定の相手に対して伝える姿であった。ここでは、学校生活の中における「特定」の相手は担当教師とし、担当教師外の『ひと』に対しての伝える姿があった場合には、「不特定」の相手へ伝える姿とした。家庭においては母親に対して、担当教師に伝えるときと同じような伝える姿がみられている。

6月と10月の生活単元学習は2クラス合同で行うため、ii(担当教師以外の教師とかかわりをもつ場面の設定)の要素を取り入れることができる場面である。6月の生活単元学習「はな・そらボールのくにてあそぼう」の中では、「ボールを高く投げてほしい」という思いを、指を天井に向ける動作(写真2)で伝えた。これは、当初担当の教師に対してのみ表出していた。そこで、授業にかかわる教師がAさんのこの動作と思いのとらえを、授業者会において「伝える姿記録シート」を用いて、全員で共通理解した。そして、指を天井に向ける動作があったときの教師のかかわり方の方向として、すぐに応じてボールを投げることを確認した。そのかかわりを積み重ねるとともに、指を天井に向ける動作をしながら、「高く投げますか」と問い掛けながらAさんに積極的にかかわることを繰り返すうちに、特定の教師にだけでなく、近くにいるどの教師に対しても同じように「ボールを高く投げてほしい」という思いを伝えるようになった。

このことから、自分の思いを伝えてそれに応えてくれることが分かると、特定の教師ではなくても、かかわりを求めて、自分の思いを伝えようとしていると考えられる。

このような姿は、9月に行われた教育実習において、教育実習生に対してもみられた。実習開始当初は、教育実習という慣れないにぎやかな環境に、耳をふさいで教室の外へ出たり、教育実習生ではなく教師にかかわりを求めたりなどして、教育実習生に対して自分からかかわりをもとうとはしなかった。しかし、担当教師がAさんとしていた手遊び(「げんきげんき」)やまねっこ遊びを、教育実習生も同じようにAさんに対して積極的に発信することを繰り返すと、教育実習生の姿をまねたり、自分から教育実習生に「『げんきげんき』の手遊びをやってほしい」と伝えたりする姿が表れた(写真3)。この姿も自分の伝えた思いに応じてくれる相手に対してかかわりを求める姿であると考えられる。また、教育実習生が、iii(積極的な働き掛けやかかわり)の要素を大切にしながらAさんの支援をしたために変化した姿ではないかと考える。

Aさんは当初、特定の相手のみにかかわりを求め思いを伝えることが多いと思われたが、思いを受け止め応えてくれる人に対しては自分から発信しようという意欲があることが分かった。同時に、Aさん自身が周囲の『ひと』の行動を見たり、思いを受け取ったりする力が伸びていることで、自分からかかわりを求めていくことが増えたと考えられる。



写真2 「ボールを高く投げて欲しい」のサイン



写真3 教育実習生とかがわる姿

#### 4.3 分析の視点(1)(2)の連関についての考察

表3-1, 3-2に基くAさんの伝える姿の深まりと拡がりの関係を図1に示した。特定の相手(担当教師)に対する伝える姿が不特定の相手にも拡がった時期には、特定の相手に対して新たな伝える姿がみられている。例えば、⑩、⑫のボールにかかわる伝える姿が担当教師のみから他の教師への伝える姿となった時期には、担当教師に対して歌にかかわる伝える姿がみられるようになった。また、⑬の姿が教育実習生という不特定の相手に対してもみられるようになった時期には、担当教師に対して⑭のような伝える姿をみせた。さ

伝える姿特徴シート	特定の相手(第一著者)に対する 新たな伝える姿	特定の相手から不特定の相手へ 拡がった伝える姿
4月	⑥体をゆらゆら動かす [C] ⑩自分から教師にボールをバウンドさせて渡す [C]	
6月	⑬口元に手でマイクの形を作る [C] ⑭「今日の歌」のカードを持ってきて、カードを指さしながら口元に手でマイクの形を作る [C] ⑮身近にあるキャラクターや動物の絵を指さしながら口元に手でマイクの形を作る [C] ⑯さるやかに、ぶたなどのジェスチャーをする [C] ⑫キャッチボールをする中で天井を指さす [C] ⑪教師の顔をのぞき込む [D] ⑮離れた場所にいる教師に向けて手を伸ばす [D] ⑭教師の前で飛び跳ねるしぐさを [D]	⑥体をゆらゆら動かす [C]
9月	⑬挨拶などではないときに「げんき」ポーズをする [C] ⑭「おさるさん」「うさぎさん」「ぶたさん」「あっかんべ」などのジェスチャーをする [D] ⑯教師の顔をのぞき込みながらいすを指さす [D]	⑫キャッチボールをする中で天井を指さす ⑩自分から教師にボールをバウンドさせて渡す ⑪教師の顔をのぞき込む [D] ⑮離れた場所にいる教師に向けて手を伸ばす [D]
10月	⑭教師の手を取って自分の手の上ののせる [D]	⑬挨拶などではないときに「げんき」ポーズをする [C]
11月	⑭「歌って」とサインをした後自分の頭の上の手をのせる [D]	⑭教師の手を取って自分の手の上ののせる [D]
— ボール遊びに関する要求の深まりと拡がり - - - 歌う活動に関する要求の深まり ····· その他、要求を“伝える姿”の深まりと拡がり		

図1 Aさんの“伝える姿”の深まりと拡がりの関係図

らに10月に新たにみられた⑦の伝える姿は、すぐに担当教師以外に対しても伝えようとする姿がみられた。また担当教師に対しては、歌にかかわる新たな伝える姿を見せた。これらは、特定の相手とのかかわりを繰り返す中で自分の思いを伝えることに安心感をもつことにより、特定の相手といろいろなかかわりをもちたいという気持ち（分析の視点(1)）と、広く『ひと』とかかわろうとする気持ち（分析の視点(2)）が共に育ったことの現われと考えられる。Aさんが安心感をもつことができる相手がいることで、『ひと』への意識の水準D段階（一緒に～したい）のかかわりが増え、そのかかわりの中から不特定の相手とも楽しめるかかわり方を見つけていくことができるのではないかと考える。

#### 4.4 3学期（1月、2月）の姿から

1月以降、今までにはあまりみられなかった以下のような伝える姿がみられてきた。

- ・後期のPLUSの時間の学習は、アイロンビーズでの製作活動に取り組んだ。その際、うまくビーズを入れることができると、自分から拍手をしたり、にこにこしながら教師の顔をのぞき込んだりした。この姿には「すごいでしょ」「ほめて」という思いがあるのではないかととらえた。
- ・いすがひっくり返って転んでしまったときに、その場では泣いたり怒ったりすることはなかったが、後から教師に、怒った声を出しながら腕を動かしたり、自分の腰をさすって見せたりした。この姿には「こんなふうにはひっくり返って嫌だった」「ここをぶつけた」ということを伝えたいという思いがあるのではないかととらえた。
- ・家庭で、父親に小言を言っている母親に対して、怒った顔で指をさした。この姿を母親は「そんなに怒らないで」と注意したい思いがあるのではないかととらえた。
- ・支援施設では、大きな声を出す友達に対して、口に人差し指を当てて見せた。この姿を支援施設の職員は、「静かにしてほしい」ことを伝える姿としてとらえた。

「痛い」「怒らないで」「静かに」などの気持ちを、泣いたり、その場から離れたりするすることで、伝えていた（『ひと』への意識の水準Aの段階）。しかし、最近では伝える相手を意識した姿（『ひと』への意識の水準Dの段階）に変化している。Aさんの好きなことに教師が応えるかかわりを通して、自分の気持ちを相手に伝えることで、状況が変化することを積み重ねてきたことで、自分の気持ちを相手に伝えようとする意欲が育ってきているのではないかと考える。

また、年間を通してみられた「歌ってほしい」という思いを伝える姿も、変化している。自分の手のひらに反対側の手の人さし指をあてる姿は、「『いっぽんばしこちょこちょ』をやってほしい」という思いを伝える姿だととらえられるが、自分でやってほしいことを伝えるだけでなく、教師の手を取って自分の人さし指を当てる姿もみられた。この姿は、「自分も教師に『いっぽんばしこちょこちょ』をやりたい」という思いを伝える姿だととらえられる。教師とのやり取りを楽しもうという気持ちの表れではないかと考えられる。

#### 5. 成果と課題

伝える姿特徴シートを用いてAさんの伝える姿を記録し累積していくことで、Aさんの、自分の思いを伝えたい、『ひと』とかかわって遊びたい、いろいろな『ひと』とかかわりた

いという気持ちが育っていくための支援としての i～iv の 4 つの要素をとらえることができた。児童理解の在り方と教師の支援の在り方追究するために有効であったと考えられる。また、伝える姿記録シートを生活単元学習において活用していくことで、子どもの思いをとらえ、教師のかかわり方を振り返り次時に生かしていくことができた。今後、さらに扱いやすいシートの形式を検討し、特別支援学校での児童理解や支援に活用していきたい。

また、A さんの伝える姿の中から、要求に分類される姿を 2 つの分析の視点をもって 1 年間を通して見ていったことで、A さんの伝える姿の変化をとらえることができた。また、その変化を A さんの育ちとして、保護者の方とともに確認することができた。自分なりにもうけた『ひと』に対する意識の水準は、どの段階にどのような行動が当てはまるのかをしっかりと定義していくことで、さらに活用しやすい視点になるのではないかと考える。

A さんの支援にかかわっては、今後、要求に分類される伝える姿のみに視点を絞らず、感情の表出や、教師とのやり取りなどもとらえ、分析し、支援を考えていくことで、さらなる育ちの姿がみられるのではないかと思われる。

## 6. 結語

特別支援学校の子どもたちと毎日を一緒に過ごしていると、言葉はなくても、あるいは不明瞭であっても、たくさんの時間を一緒に生活していれば、その子の言いたいことや伝えたいことは何となく分かり、コミュニケーションがとれ、信頼関係を築いていくことはできるように思われる。しかしながら、その「何となく」の部分に甘えてしまったり、または、発達検査などを行うことで子どものことを分かったような気になってしまったりすることで、日々の子どもの外界への発信の気づきが妨げられてしまう場合もある。本研究の実践では、A さんの表情、視線、声、動作などの意味をひとつひとつ考え、記録していくことで、「何となく」の部分を少しでも減らそうと思い、支援をしてきた。その中で、やはり、子どもはたくさんの思いをもっているということを実感した。その一例を紹介する。

ある日の PLUS の時間の学習で、A さんに、「今日はこれを作ろうね」とアイロンビーズを提示した。いつもなら笑顔で取り組む A さんの表情が、何となく不満気で、なかなか取り組み始めようとしない。その姿から、何を伝えたいのか、よく考えたら、理由が見つかった。前時に作った物がまだ完成していなかったのに、2 週間ほど時間が空いていて、自分はすっかりそのことを忘れていたため、新しい物を提示したが、A さんは、まだ途中の物があること覚えていて、自分はそれをやりたいのだ、ということ伝えていたのだった。前時までには作っていた物を提示すると、にこにこしながら製作を進めた。

以前なら、最初の不満気な表情を見て、「機嫌が悪いのかな」という程度にしか受け止めなかった。また、A さんが、自分が作っている物に対して、それほどの意欲や意識をもって取り組んでいることも気づいていなかった。目の前の子どもから読み取る教師の力量形成、またそれ以上に、読み取ろうとする態度の形成が、知的障害をもつ子どもの発達可能性や主体的な『ひと』のかかわりを引き出すもっとも重要な要素となるであろう。

付録1 伝える姿特徴シートの例 (4月時の特徴について作成したもの)

※ 生…生 PLUS…P 日常…日 ※ 要求…要 感情…感 感情(快・不快)の表出…快・不	伝える姿	場面	思いのとらえ	分類	
Aさん	表情	・にこにこする。 ・下を向いて困り表情になる。	目 目	・うれしい ・嫌だ。不安だ。	快 不
	視線	・教師に視線を向け、欲しいものを指さす。	目	・自分の欲しいものをとって欲しい。	要
		・自分の役割をやりながら教師に視線を向ける。	目生	・やってみようか、これでいいかなを確認したい。	
		・写真や道具に視線を向ける。	目	・やってみよう。興味がある。	要
	声	・隣にいる教師をちらっと見る。		・一緒に遊んでくれるのを知りたい。これでよいのか確かめよう。	
		・「んん〜」と声を出す。	目	・嫌だ。やめてほしい。その状況に納得がいらない。	不
		・カードを見ながら声を出す。	目	・「おはようございます」などの挨拶をしたい。	応
	動作	・「あゝ」	目	・自分の動きに気づいてほしい。見てほしい。	要
		・首をおききで手をむく。	目	・嫌だ。不安だ。	不
		・体が固まり、動きが止まる。	目	・嫌だ。	
		・耳をふさぎながら教師に視線を向け、CDデッキを指さす。	目	・流れている音楽を聴いてほしい。	要不
		・手をひらひら動かす。	目	・うれしい。	快
		・教師の手を取って手を預ける。	目	・一緒に遊びたい。	要
		・法をゆらゆら動かす。	目	・聴いてほしい。	要
		・教師の胸をさわる。	目	・してほしいことや見てほしいことがある。	要
・教師の問い掛けにうなずく。		生	・それでいい。伝えられた。	応	
・「はな-そらおぼくじまであそぼう」で、ボールをする教師に近づき、服を引っ張ったり背中をたたいたりする。		生	・ほうり投げてほしい。	要	
・教師が、「もう一回やりませんか」と尋ねると、手を立てる。	生	・もう一回やりたい。	必要		
・自分から教師にボールをパウンドさせて投げる。		・キャッチボールをして遊びたい。	要		

【参考】  
 ①視線を向けたり、その物に近づいたりする動作で、興味があるものを伝える。  
 ②かわりの中で、教師の問い掛けにうなずく、教師の目を見ながら指さしをする、教師の手を引く、背中をたたくという姿で自分の思いを伝える。  
 ③感情の表出では、うれしいときには、にこにこした表情や手をひらひらさせる動作で伝え、嫌いな音や友達の大きく声、いつもと違う状況では「んん〜」と声を出す、耳をふさぐ、下を向いて動かなくなるなどすることで、嫌だということや不安だということ、納得できないということを伝える。

付録2 伝える姿記録シート例 (6月生活単元学習で用いたものの一部抜粋)

単元的にとらえた教師のかわり方の方向  
 ・視線や道具に近く動作、教師の手を引く動作などで、したいことやしてほしいことを伝えてきたときには、その姿にどんな思いがあるのかをとらえ、「○○しますか?」と問い掛ける。「○○やりたいんだね」と Aさんの気持ちを読み取って教師が言葉で伝える、遊び方の提示するなどして、すぐに応じた。  
 ・にこにこした表情や手をひらひらさせる動作で、うれしいことや楽しいことを伝えてきたときには「Aさん、楽しいね」と共感し、一緒に遊ぶ。

◎意の悪い ●教師の悪い  
 【未完含む】  
 ○「ボールシャワー」でボールの動きを見る、ボールに触る、教師と一緒にたたいて飛ばすなどして遊びたい。  
 ●「ボールシャワー」でボールの動きを見たり、ボールに触ろうと手を伸ばしたりして遊ぶ中で、教師に近づき胸を引く、教師と視線を合わせる、上を指さすなどして教師に「ボールシャワー」に向かってボールを投げてほしいことをや一緒にボールを飛ばして遊びたいことを伝えてほしい。

月/日	前時の評価 ◎○△	教師のかわり方の方向	児童の伝える姿	思いのとらえ
6/11	◎	① 教師に視線を送りながらボールをもって天井を指さしてきたら、「一緒にボールで遊ぼうか」と隣に「高く投げよう」と問い掛けたらして気持ちを確認し、ボールを高く投げ上げるなどして一緒に遊ぶ。 ② 「おぼくじ」や「ぼんぼん」「ボールシャワー」に近づいて視線を送る姿があったら、「一緒にやってみよう」とボールを手渡しながら跳んだり、遊び方を提示して見せたりする。 ③ 「手をひらひらさせたり、手を立てたら、教師もにこにこして応じたりして共感する。 ④ 友達の様子を見ている姿があったら、「○○さん、すごいね。Aさんもやってみよう」と声を掛け、提示をする。	1 教師の胸をつかみ、ボールシャワーを指さす。 2 ボールシャワーの上で教師の背中を預ける。 3 おんぶで Aさんの手をもち上げるのにこにこする。 4 「ぼんぼんしようか」と尋ねると、にこにこしながらうなずく。 5 教師がおんぶをしたまま Aさんを持ち上げボールシャワーのボールをヘッドで叩くと声を出して笑う。 6 その後も下のフロアにいる教師の胸をつかみ、ボールシャワーを指さす。	1 教師と一緒にボールシャワーで遊びたい。 2 ボールを近くで見たい。おんぶしてほしい。 3 ボールが近くにおもしろい。 4 ボールを飛ばしたい。 5 おもしろい。 6 もう一回やりたい。
			1 ボールシャワーを見下ろす階段に上がる。 2 近くにいる教師が早稲さんに向けてボールを投げると、ボールを見る。 3 いったい階段を下りるのが怖い階段を上る。 4 ボールシャワーの下からボールをたたき、Aさんのカヘンカヘン。ボールを私	1 高いところからボールシャワーをのぞきたい。 2 ボールが動くのがおもしろい。 3 下から見てもいいし、もう一度上に行きたい。 4 ボールの動きがおもしろい。ボールを触りたい。

(2013年6月28日 受付)