

知的特別支援学校小学部児童の社会性の発達を目指して

——ムーブメント教育・療法を取り入れた集団活動での取組——

尾 関 美 和*, 本 田 ひろみ**

(キーワード: 知的障害児, 社会性, ムーブメント教育・療法, 集団活動)

1. はじめに

特別支援学級や特別支援学校に入学する児童生徒が増加しており, ASD 児を含む発達障害を持つ子どもたちが, 増加傾向にある。全国公立小中学校で約5万人を対象にした調査結果(文部科学省, 2012)によると, “発達障害の可能性のある”とされた児童生徒の割合は6.5%であった。この割合は, 発達障害について知識のある教職員などが見立てたデータであり, 通常の学級に通う児童生徒を対象にしているため, 知的障害のある子(特別支援学校などに通っている発達障害児)などを加えると, 実際の数字は6.5%よりも高い可能性がある。T県でも, 総児童生徒数は減少しているにもかかわらず, 毎年特別支援学級在籍児童生徒数, 特別支援学校在籍児童生徒数は増加している。平成26年度は, 特別支援学級・特別支援学校の児童生徒数の割合は4.2%であったが, 平成30年度には5.6%にまで増えている(徳島県教育委員会特別支援教育課, 2014~2018)。

発達障害のある子どもたちの増加は, 保育現場, 教育現場, 社会など, 多方面でさまざまな問題を生じている。発達障害のある児童生徒の離席等の行動により学級全体の学習が遅れたり, 友だちとのトラブルにより学級全体の人間関係に支障が生じたりして, 学級崩壊へつながっていくケースもある。このような状況において原因のひとつと考えられているのが, 発達障害のある子どもの集団活動への適応の弱さである。例えば, 集団で言われた指示が理解できないことや相手を怒らせる発言をしてしまうことなどである(アズ, 2011)。相手の気持ちを理解することや, 友だちとの良好な人間関係を築くことなどが難しく, 学級での孤立や他の児童とのトラブルを生じる(ニキ, 2005)ことになる。

発達障害とは, 自閉スペクトラム症, 注意欠如・多動症, 限局性学習症(学習障害)などを含む幅広い概念を指す。DSM-5(American Psychiatric Association, 2013)においては多軸診断が廃止され, 「神経発達症群」内に自閉症スペクトラム障害のカテゴリーができ, 下位分類はなくなった。診断項目もこれまでの3領域から社会性とコミュニケーションの領域が統合され, 反復行動との2領域となった(内山, 2017)。発達障害の中でも自閉症スペクトラム障害(以下, ASD)の人が, 困難を抱えており, 教育現場での支援が求められている。これまで, ASDの教育として, TEACCHプログラムや応用行動分析での個を主体とした指導法が広く浸透してきた。それらは, 教員と児童生徒の1対1で支援する方法により問題に対処しようとしてきた。そして, 一定の成果を上げてきた(今橋, 2014)。T県でも1990年代から, 個別での対応を主とした指導により, 重度のASD児が学習に参加することができるようになったり, 問題行動が減少したりするなどの効果がみられた。しかし, 彼らの行動には, 常に社会という集団の中で生活している現状とのずれが見受けられた。個別対応だけでは, 社会で生活することに対する発達への援助が乏しくなることが明らかとなった。これが, 集団・社会への適応力の獲得が, 障害のある子どもたちに最も求められることのひとつであると考えられる。集団適応力を成長させるためには, 早期からの小集団での丁寧な支援が重要であり, そこで, 集団活動への参加が, 彼らの問題の解決にどのような効果をもたらすのか, また, そこにはどのような支援が有効であるのかを検討することが求められる(尾関, 2018)。そこで, ムーブメント教育・療法の評価を用いた集団活動での取組を実践し, 児童の集団活動への参加の変化を観察しながら, 実践前と実践後の児童のMEPARの評定結果の変化を比較し, 社会性への支援の検討を報告する。

*鳴門教育大学教職大学院子ども発達支援コース

**鳴門教育大学大学院 学校教育研究科

2. 方法

1) 手続き

(1) ムーブメント教育・療法プログラムアセスメント(MEPA-R)プロフィール表

本研究では、ムーブメント教育・療法プログラムアセスメント(MEPA-R)を用いる。これは、ムーブメント教育・療法の達成課題や、子どもの実態把握、および支援指針を得るためのものである。この目的は、児童の運動技能、身体意識や心理的諸機能が、現在どこまで発達しているか、すなわち子どもたちがすでに獲得している「動き」や「表現」など行動の特徴は何かを把握し、それにより発達支援の手がかりを得ることにある。今回の実践においても、このMEPA-Rを有効に使い、活動内容、支援方法の指針とし、集団活動に取り組みながら、個々の子どもの社会性の発達を目指す。

このMEPA-Rは、運動・感覚、言語、社会性（情緒を含む）の3分野と、運動・感覚分野は、姿勢・移動・技巧領域、言語分野は、受容言語・表出言語領域、そして社会性領域とに分けられ、3分野6領域で構成されている。MEPA-Rの構成におけるチェックステージは、子どもの暦年齢の生後0か月から72か月までの範囲で、子どもの運動発達を軸に系列化した7ステージより成り立っている。そのステージ名と暦年齢期間は次の通りである。第1ステージ（原始反射支配ステージ）0か月～6か月、第2ステージ（前歩行ステージ）7か月～12か月、第3ステージ（歩行確立ステージ）13か月～18か月、第4ステージ（粗大運動確立ステージ）19か月～36か月、第5ステージ（調整運動ステージ）37か月～48か月、第6ステージ（知覚運動ステージ）49か月～60か月、第7ステージ（複合応用運動ステージ）61か月～72か月である。各項目についての評定基準は、反応や行動が明らかに観察できた場合は（+）、反応や行動がみられない場合は（-）とする。また、その反応や行動ができそうな場合や、少しみられる場合は（芽生え反応）（±）とする（小林, 2005）。本研究ではMEPA-Rプロフィール表に、反応や行動が明らかに観察できた場合は（■）、反応や行動がみられない場合は（□）、その反応や行動ができそうな場合や、少しみられる場合は（芽生え反応）（▲）で表記している。

(2) クロスインデックス表について

身体意識スキルならびに運動属性（調整力、筋力・持久力）は、ムーブメント教育・療法の達成意識課題の中での重要なものである。これらのスキル向上の手がかりを得るため、各領域でそれらにかかわる項目を整理しなおしたものが、このクロスインデックス表である。身体意識クロスインデックス表の項目番号を重点的に、発達支援プログラムの中に取り入れることにより、身体意識能力助長に向けての取組が可能となる（小林, 2005）。ムーブメント教育・療法では、コミュニケーションスキルだけを取り出して直接的に指導するのではなく、安心して参加できる活動で、他者関係の体験の積み重ねを通して、結果的に他者とのやりとりの方法を理解したり、問題行動とされる行為のパターンの修正を行ったりする。他者とかかわることが楽しいという実感を深めていくことが、結果として社会的スキルを身につけさせるだけでなく、他者とかかわることに対する「自信」を芽生えさせ、社会適応力を高めて行くことに通じる（小林, 2014）のである。

(3) 発達支援のねらい

ムーブメント教育・療法は、単に身体的能力の高揚だけでなく、意思伝達能力や認知能力等の学習能力・対人行動能力・自己感情や環境との関係についての発達をも促進することをねらいとしている。それらを達成するための重点課題として、一点目は子どもの自然の動きを高めること、二点目は創造性を発達させること、三点目は心理的諸機能を発達させること、四点目は身体意識の発達を目指すことである。ムーブメント教育・療法は身体運動技能の発達や創造運動等を通して、子どもの最適な発達を支援することになる（小林, 2005）と述べられている。本研究では、知的特別支援学校小学部（低学年）の児童に対する個々の目標を、「MEPA-R ムーブメント教育・療法プログラムアセスメント」（小林, 2005）を活用して設定し、学習活動や支援に役立て、実践を行った。

2) 対象児の実態

知的特別支援学校小学部1組（1年生3名：男子2名、女子1名、2年生3名：男子1名、女子2名）の6名である。認知発達には幅があるものの、友だちを意識し活動ができたり、自ら関わろうとする様子が見られはじめたりしている児童もいる。個々の児童の実態は次の通りである。

A（1年生男子）：自閉スペクトラム症 太田ステージ評価：Stage III-2 S-M 社会生活能力検査 SA4歳9か月

順番にこだわることがあるが、授業に遅れてきても速やかに途中から参加することができる。ムーブメント活動では、自ら先頭に立って様々な動きに挑戦することができる。嫌なことがあった時には、やりたい活動であっても参加を拒むことがあるが、しばらく時間をおくと自分で気持ちを切り替えて活動に参加できるようになってきた。友だちの成功や頑張りを見て、「すごい」「やったね」等、肯定的な言葉がけができる。

B（1年生女子）：自閉症 太田ステージ評価：Stage II S-M 社会生活能力検査 SA4歳1か月

ムーブメント活動では、音楽に合わせた動きやパラシュート活動など、指示に合わせた動きをすることには消極的であるが、活動内容により、教員の指示を聞いて行うことができる。特定の友だちに対して、腕を持ち上げたり、抱きついたりなどして、かかわりが一方的になることがある。問いかけに対してオウム返しになることが多いが、選択肢があれば言葉で伝えることができる。

C（1年生男子）：ダウン症 太田ステージ評価：Stage II S-M 社会生活能力検査 SA2歳11か月

積極的に教員の手伝いをしたり、友だちを誘って一緒に活動しようとしたりする等、人のかかわりを好み学習に意欲的に取り組むことができる。一方、教員や友だちの注目を得ようと、大きな声を出したりするなど、かかわり方が一方的になることがある。発音が不明瞭ではあるが、自分の思いを単語やジェスチャーで積極的に伝えることができる。

D（2年生女子）：小頭症 太田ステージ評価：Stage II S-M 社会生活能力検査 SA2歳7か月

教員の手を引き、一緒に活動するように誘ってくることが多い。教員の模範を見たり、説明を聞いたりして動くことは苦手である。友だちをつねるなど、相手が嫌がる行動をして他者からの注目を得ようとしたり、かかわりを求めたりすることがある。言語の表出面での語彙はまだ少ないが、言い慣れた言葉で要求を伝えたり、友だちの名前を呼んだりすることができる。

E（2年生女子）：自閉症 太田ステージ評価：Stage III-1 S-M 社会生活能力検査 SA3歳3か月

「リズムうんどろ」の活動では、自主的に体を動かすときもあるが、なかなか参加しないときもあり、活動の参加にむらが見られる。しかし、「やってみよう」の活動では、今までに取り組んだことのない動きやペア活動などに興味をもって参加する姿が見られる。休み時間は、以前は絵を描く等一人で過ごすことが多かったが、徐々に友だちと追いかけてっこをする等、友だちと一緒に遊ぶことが増えてきている。

F（2年生男子）：ウエスト症候群 太田ステージ評価：Stage III-2 S-M 社会生活能力検査 SA3歳4か月

音楽に合わせて動いたり、パラシュートを使って活動したりする等、身体を大きく動かすことを楽しむことができる。一方で、手先操作や指示通りの動きをする等にぎこちなさがあり、開眼片足立ちやつつま先で歩く等が苦手である。ペアで協力する活動には積極的に参加することができる。

3) 実践の取組

(1) 5月～7月

5月：児童の実態把握のため、授業観察を行う。

6月：全3回、火曜日の1時間目（9時20分から9時50分まで）のムーブメントの授業で本田が指導を行う。また、登校時の児童の様子を観察し、児童が一連の朝の準備の方法や、朝の会での児童への役割分担の手立てなどを確認する。

MEPARの評定検査項目を授業中に実施し、児童の実態把握を行う。観察者以外にも担任や保護者の協力を得ながら、個々の児童のMEPARの記録を完成する。

7月：ムーブメントの授業では、MEPARの評定項目に基づいた動きを、授業の中の「リズムあそび」、「やってみよう」、「パラシュート」の活動の中で、担任の先生とともに実施する。また、保護者の方にも協力を得るため、依頼文とともにMEPARの記入を依頼する。

(2) 8月～11月

8月：保護者へ依頼していたMEPARの評定記入が完成し、プロフィール表の作成を行う。個々のプロフィール表とクロスインデックス表を見ながら、個々の児童の強みを確認する。今までの児童の活動への参加や行動観察を考慮しながら、フープを使った活動の中で、ペアで楽しめるようなゲームを行う学習活動を計画する（資料1）。

9月～10月：9月5日より、小学部1組体育の授業にて、フープを使った活動（10～15分程度）を、表1のように実施する。活動内容は、児童の友だちとのかかわりの楽しさや、協力することの喜びを味わうことができるよう工夫する。

表1 ムーブメント（フープを使った活動）計画

回数	日付	MEPAR 評定項目との関連	内 容
1回目	9月5日	社会性 5-S-19 ボール遊びの順番を待つことができる。	○ フープを床につけた状態で、一人ずつくぐる。 ○ フープを30cmほど持ち上げた状態で、一人ずつくぐる。
2回目	9月11日		○ フリームーブメント（フープを使って自由な活動をする。）
3回目	9月12日		○ 大きさの違うフープを転がす、くぐる、腰で回す。
4回目	9月19日	言語 5-L-22 「早く走っておいで」の指示に従える。 言語 5-L-24 「ゆっくり歩いておいで」の指示に従える。	○ フープを長縄に通して立てて床に置き、トンネル状に並べたところをくぐる。 ○ 立てたり、斜めにしたりしたフープを、体に触れないようにくぐり抜ける。
5回目	9月25日	社会性 3-S-12 友だちと手をつなぐことができる。	○ ペアで手をつないで、フープをくぐる。
6回目	9月26日	社会性 5-S-20 友だちと互いに主張したり妥協したりして遊ぶ。	○ フープのトンネルをくぐる。 ○ ペアで手をつなぎ、それぞれがビーンズバッグを運ぶ。
7回目	10月3日	言語 6-L-25 3種類の動作を命令されると実行できる。 社会性 3-S-12 社会性 5-S-20 社会性 5-S-21 ルールのある遊びを理解して遊べる。	○ 「みんなでひろげよう！ともだちの“わ”！」(資料1 指導案) ①パズル(図1)のパーツをひとり1パーツ持って、手をつないだままフープをくぐる。 ②パズルの枠の中に、自分のピースをはめる。 ③フープをくぐってゴールをする。

MEPAR 評定項目との関連：分野 ステージ-領域-項目番号 で表記

(3) 活動後

児童の実態把握を重視し、9月のムーブメント活動では、フープを使う内容を計画した。ひとりのできる活動だけでなく、ペアでも取り組むことができるものを考え、実際に指導を行った。計画通り進まないことや、児童が課題を容易に達成できることがあったため、授業中にフープを使ったフリームーブメントに切り替えて、2回実施した。児童が新しい教材を使用して学習活動を行う際には、充分にその教材に慣れている必要がある。また、その遊具を使った活動をする時のより詳しい児童の実態把握も必要である。

児童が活動に参加しにくい状況があった時に他の活動に切替え、児童の様子を観察できたことで、次の時間の活動を再検討することができた。例えば、ある児童がフリームーブメントで楽しそうにしていた動き（フープを駒のように回転させる、担任の先生と一緒にフープに入って、電車ごっこをする）を、次の時間に他の児童と一緒にやるなどである。児童の活動の様子を観察しながら、楽しんでいる活動内容の時間を延長したり、教具（フープ）の大きさや色を変えたりしたりする臨機応変さ、それに対応できる教員の指導力の必要性を改めて認識した。

3. 結果

1) MEPA-R クロスインデックス表とプロフィール表にみる変容

対象児の発達の状況を把握するために、授業実践前（201X年7月）と実践後（201X年11月）、MEPA-Rを対象児すべてに実施し、クロスインデックス表（図2）とMEPA-Rプロフィール表（図3）を作成した。

（1）A児：①運動領域感覚領域の身体意識項目（以下、①）が、85.0%から86.7%、②言語、社会性領域の身体意識項目（以下、②）が、79.3%から81.0%に変化が見られた。しかし、③調整力項目（以下、③）、④筋力・持久力項目（以下、④）での到達率の変化は見られなかった。

MEPA-Rでは、第5ステージ、社会性「S-23 経験したことを、他の子に話す」が（±）→（+）、第7ステージ、姿勢「P-29 言葉の指示による姿勢がとれる」が（-）→（+）となった。登校時に、昨日あったことなどを教員に話す様子も見られ、自分のことについて誰かに知ってもらいたいという気持ちが育ってきたことが伺えた。

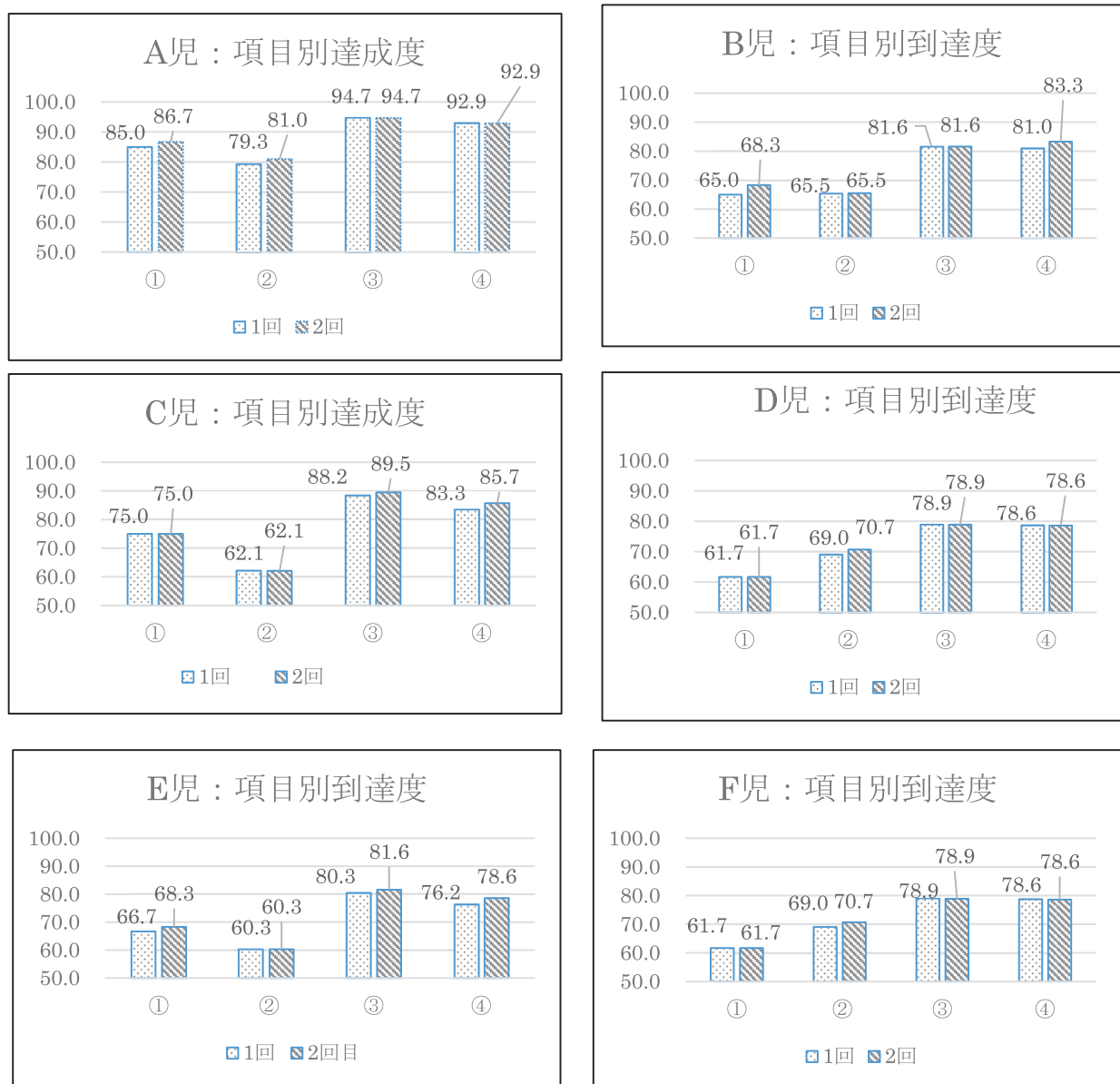


図2 対象児のクロスインデックス表による達成率

- ①運動感覚領域の身体意識項目、
 - ②言語社会性領域の身体意識項目、
 - ③調整力項目、
 - ④筋力・持久力項目
- 数値はすべて%（パーセンテージ）を表す。

(2) B児：②, ③は変化が見られなかったが, ①が, 65.0%から68.3%, ④が81.0%から83.3%へ変化した。

MEPARでは, 第5ステージ運動・感覚「P-19 開眼片足立ちができる」が(-)→(±), 「P-24 ぞう, とり等の動物の姿勢のまねができる」「P-25 同じ姿勢がとれる」が(±)→(+), 「P-28 片足で立ち, そのまま体を傾けて飛行機のようにしても, 倒れないでいられる」が(-)→(±)となった。1学期は, 音楽に合わせた動きやパラシュート活動など, 指示に合わせた動きをすることは消極的であった。しかし, 2学期になると, ムーブメント活動での言葉での指示を聞いて身体を動かす場面が増えた。友だちに誘われれば, 嫌がることなく一緒にフープのペア活動を行った。教員の見本も集中して見る事ができるようになった。その結果, 上記の項目の姿勢や移動を指示通りに行うことができたと示唆される。

(3) C児：①, ②の到達率の変化は見られなかったが, ③は88.2%から89.5%, ④が83.3%から85.7%に上がった。MEPARでは, 第5ステージ運動・感覚「P-19 開眼片足立ちができる(2秒以上)」が(±)→(+)となった。

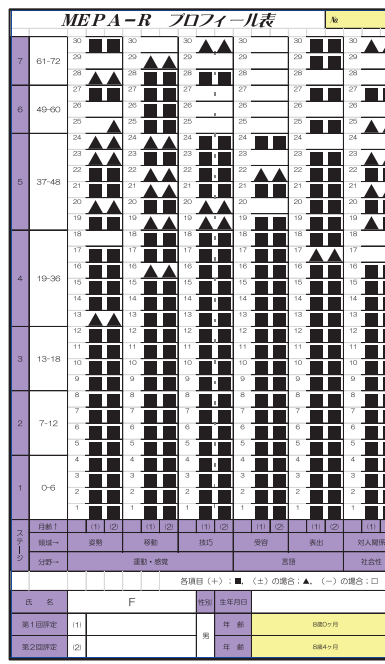
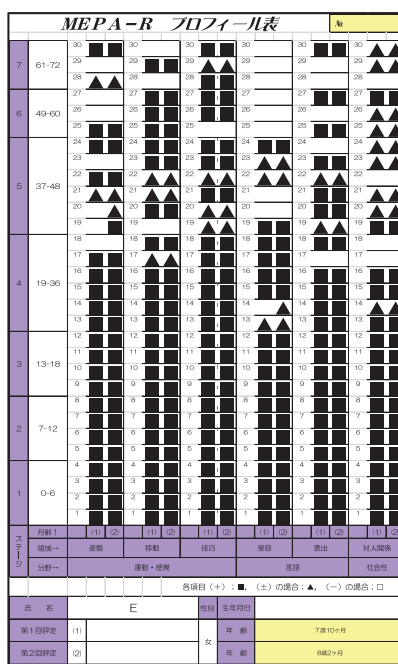
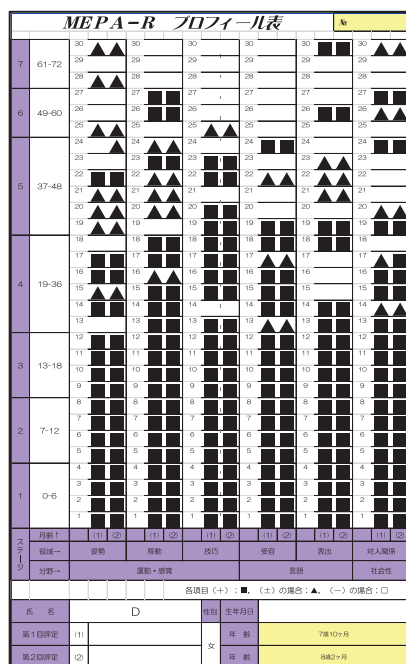
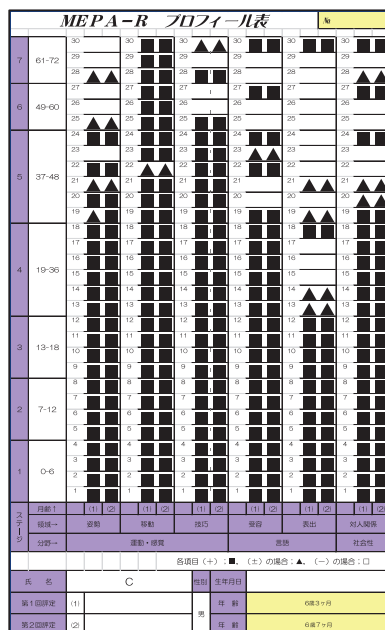
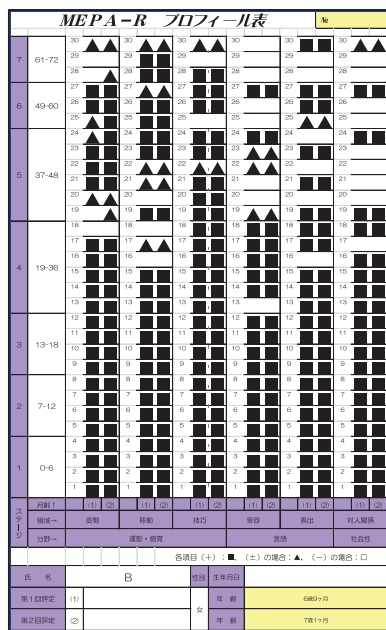
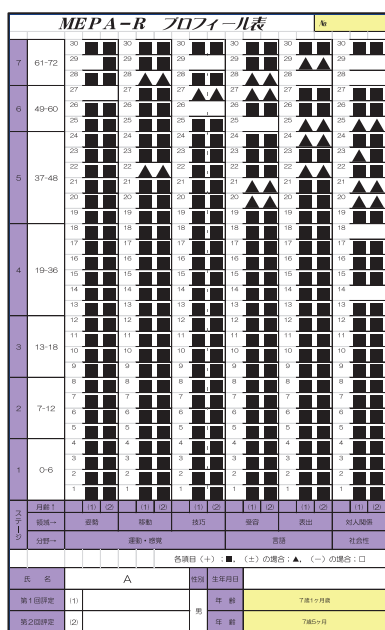


図3 対象児のMEPARプロフィール表

(4) D児, F児: 全ての項目の到達率は、ほとんど同じであった。D児は、「P-24 ぞう, とり等の動物の姿勢のまねができる」が(-) → (±), F児は、「P-25 同じ姿勢がとれる」が(-) → (±)となった。

(5) E児: ①, ③, ④の項目の達成率が上昇した(①66.7%→68.3%, ③80.3%→81.6%, ④76.2%→78.6%)。第5ステージ 姿勢の項目, 「P-19 開眼片足立ちができる」が(-) → (+), 「P-20 同じ姿勢がとれる」が(-) → (±), 「L-14『あんよをあげてごらん』『おててをあげてごらん』の指示に従える」が(-) → (±)へ変化した。体育の授業中にも, 7月ごろから友だちの近くに行き関わりようとする姿も見られることが多くなった。

各児童の変化は個々の障害の特性に影響されるところもあるが, 短期間に何らかの影響がみられ, 複数の到達度が上がったことは興味深い結果となった。

4. 考察

児童の実態把握の方法として, 参与観察だけでなくMEPA-Rのプロフィール表やクロスインデックス表の結果から, より具体的な課題を的確に把握することができた。また, 児童一人一人の実態の違いや, 担任や保護者の児童の発達に対する思いを共有することで, 単元の具体的な活動や支援の方法などを検討することができたと考える。

また, MEPA-Rの視点を取り入れた指導は, 運動や感覚, 言語面, 社会性などの多くの視点から目標や活動内容を考慮することができ, 学習活動を立てることが容易になった。

しかし, 児童の伸ばしたい点である社会性の育成については, MEPA-Rの結果を踏まえると, すべての児童に達成率の向上は見られなかった。その原因として, 飯村(1994)がダウン症児に乳幼児からムーブメント教育による指導を10年間行い, MEPA(小林, 1985)を行った結果, 運動スキルが言語, 社会性スキルの発達に先行すると指摘している。このことから, 社会性スキルの向上には, 運動スキルの向上が必要であることが示唆される。まずは, 運動・感覚分野の向上を目標とした授業を考え, 実践することが効果的ではないかと示唆される。

また, 今回の授業実践回数が7回と少なかった点や, 児童の実態把握や直接関わる時間の制限も, 今回の社会性についての結果に影響があったのではないかと考えられる。

以上の考察から, 今回のフープによるムーブメント活動と社会性の向上の関連性については不明な点が多い。稲垣ら(2017)の実践においても, MEPA-Rの児童の変容は, 「遊びの指導」の時間における学習による成果と直結することはできないと述べている。朝の会や学習などの日々の教育活動や家庭や社会生活の中で少しずつ培われたものでないかと推測される。また, MEPA-Rの評定期間も短かったため, 大きな変化をみることは難しかった。長期間で児童の成長をみていくことが重要であると考えられる。

資料1

体育科学習指導案

日 時 ○○○○年○○月○○日
 1校時(9:10~9:50)
 対 象 小学部1組 6名
 場 所 つどいのひろば
 授業者 T1 T2 T3

1 単元名

「みんなでひろげよう!ともだちの“わ”!」

2 単元設定の理由

本学級の児童は、発達段階や性格、興味・関心の対象など様々であり、他者とのかかわり方もそれぞれ異なる。集団参加についても、教員の指示を受けて活動に参加することが目標の児童もいれば、集団の中でまわりに配慮して行動することが目標になる児童もいる。また、低年齢であることによる生活経験の少なさ、障害特性などにより、掌や足の裏などの感覚に過敏性がある児童も多い。MEPARの結果より、A、B、C、F児が②言語、社会性領域の身体意識項目が他の項目よりもポイントが低いことが分かる。このことから、児童が主体的に取り組むことができる楽しい経験をとおして、友だちと一緒に活動することの楽しさや、ものを協力して作り上げる達成感を感じながら、クラスメイトとともに成長することができる経験が必要であると考えた。

本単元では、MEPARの結果をもとに体育(ムーブメント活動)の中で、フープを使った動きを取り入れた。フープは、動き作りから知覚運動、さらには精神運動というように、柔軟な活動を可能にする。大小さまざまな大きさのフープを使って、まずは一人でくぐり抜けたり、フープを転がしたりして慣れていく。その後、ペアになって、手をつないだ状態でフープをくぐり抜けたり、指定されたフープの中に入ったりする。最後に、フープくぐりリレー(パズルを完成させる)を行い、協力して課題を行う活動を取り入れる。この活動を通じて、友だちのとのかかわり方や、簡単なルールに沿った活動の仕方、友だちと協力して一つのものを作り上げる達成感などを、児童全員が味わうことができると考えた。はじめはフープに慣れることを目標に、児童一人でフープをくぐる活動を設定した。身体をどれくらい小さくしたらいいかなど、教員が模範を見せて、繰り返し練習できるように配慮した。次に、ペアになって手をつないだ状態でフープくぐりを行う。友だちと一緒にすることを楽しくめるように、フープをお互いに転がしながら渡したり、同じフープの中に入って移動したりする活動を取り入れる。さらに、児童の気持ちを盛り上げる楽しい雰囲気づくりとして、本時では、フープくぐりを行い、中間地点でキャラクターパズルをみんなで協力して完成させるゲームを取り入れた。

本時では、まず、ムーブメント活動の導入で「リズムあそび」をT1主導で行う。その後、「やってみよう」はT2主導でフープくぐりを行う。ゲームのルールを説明し、友だちと協力してフープをくぐることやパズルをすること、頑張っている友だちを応援することなどを確認する。最後に、「パラシュート」では、ダイナミックな動き(パラシュートを持ち上げる、ボールをパラシュートの上のせて跳ねさせる)を、友だちと協力して楽しめるように設定した。友だちのとのかかわり方が苦手な児童には、積極的に声掛けができる児童をペアにしたり、教師の声掛けをしたりして、活動に参加できるよう配慮した。また、みんなで一つのものを完成させる達成感を味わえるよう、パズルゲームを取り入れた。フープくぐりの前後の活動は、普段行っている「リズムうんどう」と「パラシュート」を入れることで、活動の終了時の気持ちの切り替えを容易にし、次の活動に移ることができるようにした。

本単元をとおして、同じ場で一緒に遊んだり、友だちと一つのものを協力して完成させたりすることで、友だちと遊ぶことの楽しさに気づくことができる場になることを願い、本単元を設定した。友だちと手をつないでフープをくぐったり、ペアでフープを転がしあったりすることで、相手を意識したり、自己コントロール力を学んだりしながら、クラスメイトと過ごすことを楽しむ姿をめざしていきたい。

3 単元の目標

- ・フープをくぐる、転がす、中に入るなどして、器具を使って楽しく体を動かす。「知識及び技能」
- ・いろいろなフープを使った動きから、楽しめる活動を見つける。「思考力・判断力・表現力等」
- ・ゲームのルールに従って、友だちや教員と一緒にフープ遊びを楽しむ。「主体的に学習に取り組む態度」
- ・振り返りの活動で、写真などを手掛かりに活動内容を想起したり、楽しかった活動を選んだりすることができる

る。「思考力・判断力・表現力等」

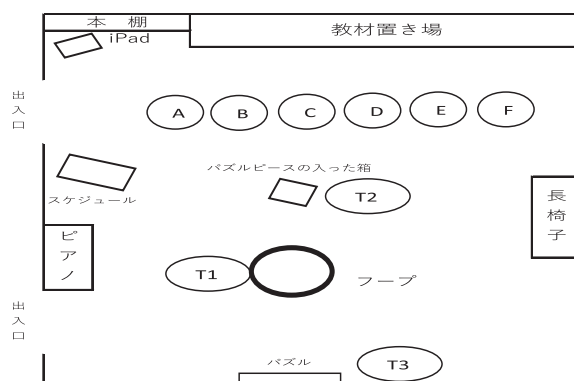
4 本時の目標

- (1) フープを二人で手をつなぎながらくぐる。「知識及び技能」
- (2) ゲームのルールを知り、友だちや教員と一緒にフープ遊びを楽しむ。「主体的に学習に取り組む態度」
- (3) 振り返り活動で、写真などを手掛かりに活動内容を想起したり、楽しかった活動を選んだりすることができる。「思考力・判断力・表現力等」

5 本時の展開

時間	学習活動	指導・助言の留意点	達成課題	評価の観点
1分	1 始まりのあいさつをする。	・号令係を呼名する。 ・正しい姿勢のイラストを提示したり、声掛けしたりして、姿勢を正すように促す。		・号令を聞き、姿勢を正す。
4分	2 授業の内容を知る。 (1) 授業の流れを知る。 (2) 活動の約束を確認する。	・児童が見通しを持ちやすくするために、スケジュールを提示する。 ・児童が活動をイメージしやすいように、スケジュールの横に活動を表すイラストなどの視覚的教材を提示し、学習内容を説明する。	短期記憶	・スケジュールや写真に注目する。
7分	3 「リズムうんどう」をする。 (1) ピアノの音楽に合わせてながら、T1の指示どおりの動きをする。	・児童の反応を見ながら動きを変化させる。 ・T2は、活動に参加をすることが苦手な児童に声掛けをし、一緒に活動を楽しむ。	基本的な動き 聴覚連動動作 模倣性	・音楽に合わせて体を動かす。 ・指示を聞いて、動きを模倣する。
15分	4 「やってみよう」をする。 (1) ペアを決める。 (2) ゲームの説明を、聞く。 (3) ゲームをする。 〔やり方〕 ①ペアで手をつなぎスタート ②箱から、1人1個パズルのパーツを取る。 ③手をつないだままフープをくぐる。 ④壁のパズル枠にパーツを貼り付ける。 ⑤フープをくぐってゴール。	・T2は、フープくぐりゲームの説明を、模範を入れながら説明する。 ・T1は、円滑に活動ができるよう配慮しながら、児童のペアを決定する。 ・フープくぐりゲーム中は、「がんばれ!」と声掛けをしたり、道具を使ったりして応援するよう伝える。 ・フープをくぐる際に、手が離れないように児童に声掛けをしたり援助したりする。 ・ゲーム終了後に何のパズルができたかを確認する。	社会性 他者認識 身体意識 空間認識 課題解決能力	・ペアになった友だちと協力してゲームに参加する。 ・友だちの応援を、声援や道具を使って行う。 ・フープくぐりゲームを友だちや教師と楽しむ。
8分	5 「パラシュート」をする。 (1) T1の指示を聞きながら、パラシュートを動かす。 (2) パラシュートからボールが落ちないように、パラシュートを動かす。	・準備係の児童に、パラシュートの準備をするよう声掛けをする。 ・BGMを流しながら、動きの指示を出す。 ・T2は、活動に参加を渋る生徒に声掛けをし、一緒に活動を楽しむ。 ・片付け係の児童に、パラシュートを片付けるよう声掛けをする。	社会性 粗大な動き 創造性 簡単な操作	・協力しながら、パラシュートの準備や片づけをする。 ・教師の指示に従って、パラシュートを動かしたり、移動したりする。
4分	6 振り返りをする。 (1) 完成したパズルや、スケジュールを見ながら、活動の約束を守ることができたかを確認する。 (2) 楽しかった活動を選ぶ。	・本時の活動の振り返りを行う。 ・フープくぐりゲームで、友だちと一緒に活動をして、パズルを完成したことを確認する。 ・児童の活動への取組について、具体的に褒める。	短期記憶	・スケジュールや完成したパズルを見ながら、友だちと楽しむことができたかを答える。 ・楽しかった活動を選ぶ。
1分	7 終わりのあいさつをする。	・号令係を呼名する。 ・正しい姿勢のイラストを提示したり、声掛けしたりして、姿勢を正すよう促す。		・号令を聞き、姿勢を正す。

☆補足資料 授業場所の環境設定および児童と教員の配置図



【つどいのひろば】

引用文献

- アズ直子 (2011) アスペルガーですが、妻で母で社長です。 大和出版, pp. 78-79
- American Psychiatric Association. 高橋三郎・大野裕 (監訳) 染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・三村将・村井俊哉 (訳) (2014) DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院, p. 49
- 飯村敦子 (1994) 実践研究 ムーブメント教育によるダウン症児の長期指導 — 10年間の継続指導による実践 —. 特殊教育学研究, 31 (5), pp. 7-13
- 飯村敦子・新井良保・當島茂登 (2010) ムーブメント教育・療法による地域支援の実際 鎌倉女子大学学術研究所報, 10, pp. 131-148
- 稲垣恭子・近江ひと美・越村早貴子・野崎美保・栗林睦美・和田充紀 (2017) 知的障害特別支援学校における「遊びの指導」に関する実践的研究—ムーブメント教育・療法の視点を取り入れて—. 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究, 第12号 通巻34号抜刷, pp. 117-128
- 今橋京子 (2014) 自閉症の早期療育における療育の方法の比較と確かな発達を促す支援に関する一考察 放送大学卒業研究 p. 24
- 内山登紀夫 (2017) 子ども・大人の発達障害診療ハンドブック 中山書店, p. 6
- 尾関美和 (2018) 知的障害を伴う自閉症スペクトラム障害児への小集団の取り組み～ムーブメント教室における活動を通じて～ 放送大学大学院修士論文 pp. 3-4
- 小林芳文 (2005) MEPA-R ムーブメント教育・療法プログラムアセスメント《手引き》. 日本文化科学社 pp. 1-232-33
- 小林芳文・大橋さつき・飯村敦子 (2014) 発達障害児の育成・支援とムーブメント教育. 大修館書店, p. 42
- 徳島県教育委員会特別支援教育課 (2014年度～2018年度) 徳島の特別支援教育
- 常森俊夫・平井章 (2003) 知的障害児におけるムーブメント教育 — ムーブメント教育プログラムアセスメント (MEPA) からみた効果について —. 鳥根大学教育学部附属教育臨床総合研究センター紀要第3号 pp. 45-57
- ニキ・リンコ (2005) 俺ルール! 自閉は急に止まれない花風社 pp. 31-33
- フロスティック, M. 小林芳文 (訳) (2007) フロスティックのムーブメント教育・療法 理論と実際 日本文化科学社 pp. 26-30
- 文部科学省 (2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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結果について p. 3

**Developing Sociality in Elementary-age Children
at a Special Education School for the Mentally Challenged
– Group Activity Programs Incorporating
Movement Education and Therapy –**

OZEKI Miwa* and HONDA Hiromi**

This research aims to promote the development of sociality among children with mental disability in the elementary division of a special education school by implementing activities that involve movement education and therapy. Changes in development of the six children enrolled in the elementary division were measured using the Movement Education and Therapy Program Assessment-Revised (hereinafter referred to as MEPA-R). The initial MEPA-R was conducted to ascertain the children's current level of ability. Assessment results were evaluated via profile and cross index charts. Once the children's strengths and weaknesses were clarified, group activities suitable to their current level that targeted weaker areas were formulated. Activities were held seven times over a one-month period. Then, a second MEPA-R was conducted and results from both were compared and examined. Results showed increases in ability level in various categories for three of the children. The other three children showed almost no change in ability to perform tasks in any category. However, this clearly shows that referring to the MEPA-R results to determine class activities and teaching can lead to a positive change in development for ASD children and that there is variation in the way tasks were accomplished related to characteristics of different disabilities. The implementation period for this study was very short, involving only a small number of students, so further study is necessary with a longer duration of continuous implementation among a larger student population of students.

*Early Childhood and Special Needs Education, Naruto University of Education

**Graduate School of Education, Naruto University of Education