学術論文

知的障害幼児における初期社会性とコミュニケーションの発達支援

－「遊びの授業」における評価方法に焦点を当てて－

吉井勘人*　上仮屋祐介**　福谷憲司*　上田みどり*　大蔵みどり*
高橋幸子*　仲野みこ*

本研究では、３～６歳台の知的障害のある幼児に対して初期社会性とコミュニケーションの発達促進を目的として、初期評価 - 計画 - 実施 - 授業評価／改善のプロセスに沿って「遊びの授業」を実施した。授業評価／改善では、「目標」と「手立て」という２つの観点に基づく評価を行い、設定した目標と学習活動の適切さについて検討した。その結果、「目標」の評価では、客観的な行動指標を設けることで、子どもの初期社会性とコミュニケーションの発達的変化を捉えることができた。「手立て」の評価では、授業改善の観点を予め示すことで、ティームにおける授業改善の合意形成が促進された。以上から、「目標」と「手立て」という２つの観点に基づく授業評価は、「遊びの指導」の目標と学習活動の妥当性を検証し、それらを調整・改善する上で有効な方法であると考えられた。

キー・ワード：知的障害のある幼児　遊びの指導　授業評価　初期社会性　コミュニケーション

Ⅰ．問題と目的

幼児期における遊びは、社会性、言語・コミュニケーション、認知、身体・運動機能等の発達の諸側面を促進する上で重要な活動である。幼児は自発的な活動としての遊びを通して心身の調和のとれた全体的な発達の基礎を築いていく。その意味で、自発的な活動としての遊びは、幼児期特有の学習であるとされる（文部科学省,2009）。幼児期における遊びが自己 - 他者関係の創出に果たす意義が指摘されるように（岡本,2005）、遊びは、子どもの他者と関わりあう力そのものを培う活動であると捉えられる。特に、知的障害や自閉症の幼児においては、遊びが、情動共有、模倣、共同注意、指さしによる意図伝達に代表される初期社会性やコミュニケーションの機能を促進する上で、重要な役割を果たすことが指摘されている（伊藤,1998；長崎・小野里,1996；佐伯, 2007；長崎・中村・吉井・若井,2009）。

特別支援学校（知的障害）の教育課程では、合わせた指導の１つの形態として、「遊びの指導」が位置づけられている。「遊びの指導」では、遊びを充実させ、発展させることが最も重要な課題とされるが、付随的に、対人関係、意思の伝達などの集団生活参加のための初歩的な態度を養うことの意義も示されている（阿部,2006）。以上のような、初期社会性とコミュニケーションの発達を促す「遊び」の役割に基づき、本研究では、知的障害幼児の初期社会性とコミュニケーションの発達促進を目的として「遊びの指導」の授業（以下、「遊びの授業」と表記する）を実施する。

知的障害特別支援学校では、複数の教師が役割分担をして協力しながら教育計画を立て、実践指導するティームティーチングによる授業づくりが多く取り入れられている（阿部,1997）。授業づくりの手順の１つとしては、個々の子どもの実態をアセスメントする「初期評価」→授業目標とその目標を達成するための学習活動と援助方法を設計する「計画」→授業の「実施」→授業研究会等による「授業評価と改善」といった、評価（see）- 計画 (plan)- 実施 (do) - 評価／改善 (see/improvement) のプロセス（佐藤,2007）が用いられる。この中の「授業評価と改善」の取り組みでは、いくつかの課題が生じることが指摘されている。授業評価を行う場としての「授業研究会」では、印象を述べ合う程度の深まりのない馴れ合いの傾向になりやすい（広瀬,1991）、学習評価をティームで行う際に教師間での話し合いの実現が難しい（太田,2011）、また、教師の主観に基づいて子どもの変化が判断される場合がある（阿部,1997）。このような課題に対する解決策の１つとして、複数の教師が授業評価を実施する際に、評価の観点を予め共有しておくことが考えられるだろう。太田（2011）、田上（2011）は、授業の評価を次のような観点で行うことを提案している。１つは、子どもが何を学ぶのかという学習の評価であり、目標の到達状況を評価するという観点、もう１つ

*筑波大学附属大塚特別支援学校　**鹿児島大学教育学部附属特別支援学校

は、教師の手立てに関する評価であり、働きかけ、環境設定、教材・教具の選択等を評価する観点である。これら２つの観点に基づく評価は、設定した個別・集団目標、また、学習活動や援助方法が適切であったかどうかを検討し、必要に応じて、それらを調整・変更する上で重要な役割を果たすと予測される。しかしながら、これまでの知的障害児を対象とした「遊びの指導」の授業研究では、その報告数が少ないことも関係すると思われるが、これら２つの観点に基づく評価を行った実証的な検証は行われていない。そこで、本授業では、ティームで実施する「遊びの授業」において、先述した子どもの学習評価にあたる「目標」の評価と教師の働きかけや環境設定を評価する「手立て」の評価という２つの観点に基づき授業評価を行う。「目標」の評価では、子どもが個別目標をどの程度達成したかを把握するための行動指標を設けてビデオ分析を行う。また、個別目標に該当する行為が「遊びの授業」以外でみられるかのエピソード記録を行う。さらに、標準化された発達質問紙を用いて、授業前・後の社会性と言語・コミュニケーション能力の変化を評価する。「手立て」の評価では、評価の観点を教師間で共有するためのツールとしての「環境チェックポイント第２版」（福元・高橋・早川・上田・仲元,2009）を用いてティームで協議し、授業改善を試みる。

以上より、本研究では、６名の教師が３～６歳台の知的障害のある幼児に対して初期社会性とコミュニケーションの発達促進を目的として、初期評価 - 計画 - 実施 - 授業評価／改善のプロセスに沿って「遊びの授業」を実施する。そのプロセスの中で、「目標」と「手立て」という２つの観点に基づく授業評価を行い、設定した目標と学習活動の適切さについて検討すること、また、これら２つの観点に基づく授業評価が授業改善にどのような影響を与えるのかについて検討することを目的とする。

Ⅱ．方法

１.対象児

「遊びの授業」に参加した９名の内、知的障害と自閉症スペクトラム障害のある７名の幼児を対象とした（7名を対象とした理由としては、本研究では、以下に示したダンスとおやつの２つの学習活動を中心に分析を行うことから、分析対象となる学習活動と関連のある幼児に限定した。）知的障害の幼児は３名で、A 児（男児、授業開始前の CA42 ヶ月；DA11 ヶ月）、C 児（男児、CA46 ヶ月；DA36 ヶ月）、G 児（男児、CA65 ヶ月；DA36 ヶ月）であった。自閉症スペクトラム障害の幼児は４名で、B 児（男児：CA45 ヶ月；DA39 ヶ月）、E 児（女児、CA60 ヶ月；DA18 ヶ月）、F 児（男児、CA55 ヶ月；DA20 ヶ月）、I 児（女児、CA72 ヶ月；DA42 ヶ月）であった。上述した授業開始前の DA は、KIDS 幼児発達スケール＜タイプＴ＞（三宅,1991) を用いて算出した。

行動観察の結果から、コミュニケーションの面では、指さしやサインによる要求の伝達を課題とする幼児から、文脈に適した多語文での意思表出を課題とする幼児まで課題の様相は様々であった。また、初期社会性の面でも、動作模倣や共同注意を課題とする幼児から、教師とテーマを共有して役割のある活動を遂行することが課題の幼児まで、様々であった。以上から、全ての幼児においてコミュニケーションと初期社会性の発達を促進することは、重要な課題であると位置づけられた。

２．集団目標と個別目標の設定

集団目標と個別目標の設定は、「遊びの授業」を実施する６名の教師が、協議しながら以下の手順で行った。まず、各幼児に行動観察や心理検査、家庭からの情報収集（保護者の願い等）といった包括的なアセスメントを実施した。その結果に基づき、「生活」、「認知」、「身体・運動」、「社会性」、「コミュニケーション」の５領域から成る幼稚部の「個別教育計画」において領域ごとの目標を設定した。

次に、各児の「個別教育計画」上の目標の中から、社会性とコミュニケーション領域の目標に焦点をあて、それらの領域の中から優先目標を１つ以上取り上げた。具体的には、A 児、E 児、F 児、G 児はコミュニケーションの目標を、B 児、C 児、I 児は社会性の目標を優先的な個別目標として位置づけた。

最後に、各児（9 名）の優先目標を照合させながら、集団目標について協議した。集団目標を決定する際には、幼稚部、小学部、中学部、高等部の教育内容が示されている学習内容表（筑波大学附属大塚特別支援学校,2011）を参考とした。

以上の過程を通して、社会性とコミュニケーションの集団目標と個別目標を Table 1 のように設定した。

Table　1　「設定遊び」の授業における集団目標と個別目標

集団目標
・教師や他児の動きに合わせて動く。(社会性領域)
・身ぶり、サイン、写真カード、言語を用いて要求や拒否を伝える。(コミュニケーション領域)
個別目標（社会性またはコミュニケーション領域における優先目標）
Ａ児：写真カードを指さして教師に要求を伝える。（コミュニケーション領域）
Ｂ児：他児及び教師と手をつないでペースを合わせて動く。（社会性領域）
Ｃ児：教師と手をつないでペースを合わせて動く。（社会性領域）
Ｅ児：指さしと要求サインの伝達手段を組み合わせて教師に要求を伝える。（コミュニケーション領域）
Ｆ児：／チョウダイ／の発語で教師に要求を伝える。（コミュニケーション領域）
Ｇ児：／コレ、クダサイ／等の二語文で教師に要求を伝える。（コミュニケーション領域）
Ｉ児：ゲームのルールを理解して、他児と手をつないでやりとりすることを楽しむ。（社会性領域）

３．学習活動と援助方法

集団目標と個別目標を組み込むための学習活動の内容について検討した。6 名の教師が、幼児の興味・関心の所在、自由遊びにおける幼児の遊び方、幼児同士の関係性や相互作用の様子、学習活動と集団・個別目標との適合性といった観点を基に協議し、学習活動の内容を決定した。自由遊びにおいて幼児が頻繁に使うワニのぬいぐるみやあつまりの活動（日常生活の指導）で繰り返し歌われるワニの歌から、ワニくん（ワニの帽子を被った教師）を遊びの誘い手として、ダンス、手遊び、身体遊び、おやつ等の学習活動（各活動 10 分程度）を組み合わせて「遊びの授業」を構成した。ダンス、おやつの学習活動と集団目標・個別目標との関係を Table ２に示した。以下では、ダンスとおやつの学習活動における集団目標、活動内容、援助方法について述べる。

１）ダンスの学習活動：対象児が教師や他児の動きに合わせて動くこと（社会性領域）を集団目標として、ダンスの学習活動を設定した。ダンスの学習活動では、主に、①対象児が教師や他児と手をつないでサークルをつくる、②手をつないだ状態で教師や他児と同じペースで右方向に回ったり、左方向に回ったりする。③サークルを広くしたり小さくしたりするために教師や他児と手をつないだまま前後に動くことを行った。上記の①～③を 1 回の授業につき 3 試行行った。対象児が自発的に他児と手をつなぐことができない場合、または、手を離してしまった場合には、「手をつなごう」の言語指示や教師が対象児と手をつないで動く援助を行った。

２）おやつの学習活動：対象児が身ぶり、サイン、写真カードの指さし、言語を用いて要求や拒否を伝えることを集団目標として、おやつの学習活動を設定した。おやつの活動は以下の行為の系列で構成した。①椅子を机に運ぶ、②皿とコップの入ったトレーを机に運ぶ、③おやつの選択ボード（写真カード）を見て、好みの菓子や飲み物を選択してサーバー役の教師に要求を伝える、④食べる、⑤食器類を片付ける、である。③の要求を伝える機会は、幼児によって差がみられたが、およそ 2 回～5 回の範囲であった。③において、各児の目標とする要求の伝達がみられない場合は、長崎・佐竹・宮崎・関戸 (1998) のコミュニケーションの援助方法を参考として、時間遅延、注意喚起、モデル提示の順に段階的な援助を行った。

Table2　ダンス、おやつの学習活動と集団・個別目標との関係

		学習活動の内容	
		ダンス	おやつ
集団目標		教師や他者の動きに合わせて動く（社会性領域）	身振り等を用いて、要求や拒否を伝える (コミュニケーション領域)
個別目標	Ａ児		●
	Ｂ児	●	
	Ｃ児	●	
	Ｅ児		●
	Ｆ児		●
	Ｇ児		●
	Ｉ児	●	

●：学習活動における各児の個別目標 (社会性またはコミュニケーション領域のいずれかの優先目標を

４．授業場所・期間・指導体制

「遊びの授業」は、特別支援学校の１教室において、X 年６月～ X ＋１年３月の 10 ヶ月で、計 16 回行った。幼児９名に対して教師６名（MT1 名、ST5 名）の体制で実施した。

５．記録方法

「遊びの授業」では、毎回３台の広角レンズを付けた DV カメラで授業の様子を録画した。全ての対象児の表情と身体の動きを映せるように、２台の DV カメラは、教室の対角線上のコーナーに三脚で固定し、定点取りを行った。１台は記録者が対象児と教師の動きに合わせて DV カメラを操作して撮影を行った。

６．評価方法

記録した動画は、授業評価のカンファレンスで毎回使用した。授業の評価は、対象児の個別目標と集団目標の達成状況を評価する「目標の評価」と、教師の働きかけや教材・教具の調整・改善を図るために行う「手立ての評価」という２つの観点に基づき行った（田上 ,2011）。

１）「目標」の評価：（１）「遊びの授業」における集団・個別目標に対する幼児の到達度の評価と日常生活におけるエピソード記録、（２）発達質問紙を用いた言語と社会性領域における授業前・後の評価、といった枠組みによって行った。

（１）については以下の手順で評価を行った。まず、個別目標については、授業の初期から授業の後期にかけての幼児の変化を把握するために、記録した動画を見ながら以下の①と②に示した分析の観点に基づき、各児の目標への到達の程度を評価した。おやつの学習活動であれば、A、E、F、G 児の個別目標の評価を、授業の初期と授業の後記の動画を用いて分析した。次に、個々の幼児の優先目標の達成の程度から、４名の集団としての目標を達成できたかどうかをティームで協議し判断した。

ダンスとおやつの学習活動における個別目標の分析の観点は、以下の通りである。

①ダンスの学習活動：対象児が他者と手をつなぎペースを合わせながら動くという学習活動において、各児の行動を、「ダンスに参加しない」、「場から逸脱する / 教師の身体援助により参加する」、「自発的に対象児と教師の２名で手をつないで動く」、「自発的に教師 - 対象児 - 教師の３名で手をつないで動く」、「自発的に仲間 - 対象児 - 教師の３名で手をつないで動く」、「自発的に仲間 - 対象児 - 仲間の３名で手をつないで動く」といった６つのカテゴリー（水準）のいずれかに分類した。

②おやつの学習活動：対象児が選択ボードの中から欲しいお菓子を指さしや言語を用いてサーバー役の教師に伝えるという学習活動において、各児の要求を伝える場面での行動を、「菓子の注視」、「菓子をつかむ」、「写真カードを手渡す」、「写真カードを指さす」、「要求のサインを示す」、「非言語的手段を２つ連鎖させて伝える（写真カードの指さしと要求サイン等）」、非言語的手段を３つ連鎖させて伝える（教師の肩を叩く、写真カードを指さす、要求サインを表出する等）」、「一語文（サイン等を含む）」、「二語文（サイン等を含む）」といった９つのカテゴリー（水準）のいずれかに分類した。なお、目標の評価は２回実施した。１回の評価には３時間程度を要した。

２）「手立て」の評価：Table 3 に示した「環境チェックポイント第２版」（福元ら ,2009）を用いた。このシートは、授業における教師の働きかけ、活動における手がかりの与え方、動線への配慮、複数の教師による支援体制など授業の中での物的・人的環境の側面を 32 項目の観点を基にしてチェックすることができる。ティーム（6 名）で授業改善のアイデアをだす際にこのシートを利用した。「手立て」の評価は、「遊びの授業」後に毎回行い、授業評価のカンファレンス１回に要する時間は、およそ１～２時間であった。「手立ての評価」によって導きだされた授業改善の内容についてカンファレンスごとに毎回記録をとった。

Table 3 環境チェックポイントシート第２版

環境チェックポイント	
A：教師が活動を伝える際のチェックポイント	
A-1	□　活動を「いつ」するのか、分かりやすい手掛かりを用いて伝えている .
A-2	□　活動を「どこで」するのか、分かりやすい手掛かりを用いて伝えている。
A-3	□　活動を「いつまで」するのか、分かりやすい手掛かりを用いて伝えている。
A-4	□　「何を」するのか、分かりやすい手掛かりを用いて伝えている。
A-5	□　活動を「どの順番に」するのか、分かりやすい手掛かりを用いて伝えている。
A-6	□　活動を「何を使って」するのか、分かりやすい手掛かりを用いて伝えている。
A-7	□　活動を「どのように」行うか、分かりやすい手掛かりを用いて伝えている。
A-8	□　活動の始まり、終わりを、分かりやすい手掛かりを用いて伝えている。
A-9	□　授業終了後の活動への予告を、分かりやすい手掛かりを用いて伝えている。
A-10	□　次の活動に移る際，分かりやすい手掛かりを用いて伝えている。
A-11	□　個別に指示を行う際，手掛かりを工夫しながら伝えている。
A-12	□　スケジュールの変更に見通しを持てるように伝えている。
A-13	□　活動を遂行した際に、分かりやすい手掛かりを用いて賞賛している。
B：活動を取り巻く環境についてのチェックポイント	
B-l	□　決まった時間に行っている。
B-2	□　決まった場所で行っている。
B-3	□　決まった手順で行っている。
B-4	□　興味・関心、わかりやすさ、面白さに配慮した題材・単元を選定している。
B-5	□　興味・関心、耐久性、新奇性に配慮した教材・教具を用いている。
B-6	□　できる・わかる活動や、選択する場面を適切な頻度で設定している。
B-7	□　移行 (準備・片付け・移動) をみんなでいっしょに行う工夫を行っている。
B-8	□　集団、友人関係に配慮した席の配置、並ばせ方、グルーピングをしている。
B-9	□　動線に配慮している。
B-10	□　使用する用具等が使いやすく見やすいように整理・工夫をしている。
B-11	□　気温・湿度・音などの過敏性への配慮をしている。
B-12	□　机や椅子など幼児の姿勢に配慮している。
B-13	□　活動場所の広さへの配慮や、集中が妨げられるものがないような配慮をしている。
B-14	□　活動を始める場所と終わる場所が決まっている。
B-15	□　マークを張るなど、分かりやすい手掛かりを用いて場所を示している。
B-16	□　幼児が自分の気持ちを伝えることができる分かりやすい手掛かりを準備している。
C：指導体制のチェックポイント	
C-l	□　他の教師や家庭との共通理解ができている。
C-2	□　定期的なミーティングや、情報交換をする体制がある。

Ⅲ．結果

１．対象児における目標行動の変化

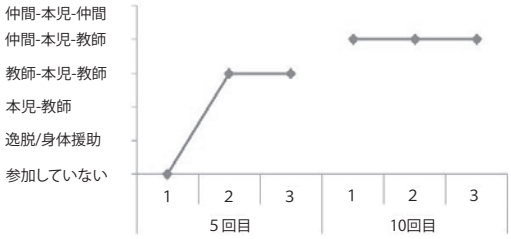
１）ダンスの学習活動における対象児の他者の動きに合わせた動きの変化：Fig.1 に結果を示した。

個別目標に関して、B 児の個別目標は、「他児と教師と手をつないでペースを合わせて動く」であった。５回目の授業では、ダンスに参加できない、または、教師とのみ手をつないで動いていたが、10 回目の授業では、教師と仲間と手をつないで動けるようになった。加えて、10 回目では、ダンスの中で笑顔と他児への注視もみられるようになった。

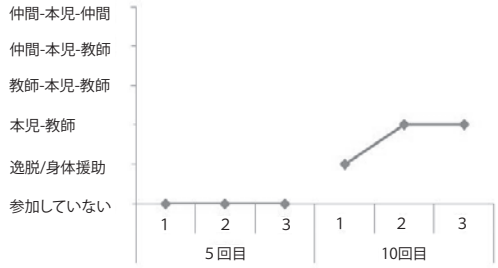
C 児の個別目標は「教師と手をつないでペースを合わせて動く」であった。5 回目の授業では、全く参加できなかったが、10 回目の授業では、教師と手をつないで動けるようになった。

I 児の個別目標は、「ゲームのルールを理解して、他児と手をつないでやりとりすることを楽しむ」であった。5 回目の授業では、教師と手をつないで動いていたが、10 回目の授業では両サイドを他児と手をつないで動くことが 1 回生起した。その際には笑顔が生起し、発声する様子もみられた。

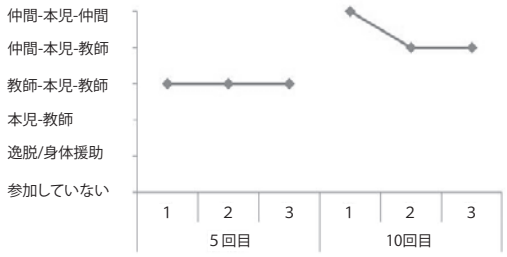
以上から、３名の幼児において、各児の目標行動が生起したといえる。エピソード記録としては、I 児は、15 回目の後の自由遊びの活動において他児と手をつないで踊ろうとする様子が数回みられた。このような結果を基にティームで協議し、手をつないで他者に合わせて動くといった集団目標を達成したと判断した。



B児



C児



I児

Fig. 1　「ダンス」の学習活動：対象児の他者と手をつないで合わせて動く行動の変化

2）おやつの学習活動における対象児の要求伝達行為の変化：Fig.2 に結果を示した。

個別目標に関して、A 児の個別目標は、「写真カードを指さして教師に要求を伝える」であった。2 回目の授業において、A 児はカードを手渡す行動やカードを指さして要求サインを表出するなど非言語的手段を組み合わせた伝達が生起し始めた。そこで、8 回目の授業からは「言語で要求を伝える」といったように A 児の個別目標を修正して高次化させた。その後、11 回目の授業では／ポテト、チョウダイ／等の二語文での言語表出による要求が可能になった。

E 児の個別目標は、「指さしと要求サインの伝達手段を組み合わせて教師に要求を伝える」であった。2 回目の授業では、単一の要求サインのみであったが、11 回目の授業では、教師の肩を叩く、好みの写真カードを指さす、要求サインを出すといった３つの非言語的手段を組み合わせて伝えることが可能になった。

F 児の個別目標は、「／チョウダイ／の発語で教師に要求を伝える」であった。3 回目の授業では指さし、または、サインのみであったが、11 回目の授業では、写真カードを指さして、／チョウダイ／と一語文での要求伝達が可能になった。

G 児の個別目標は「／コレ、クダサイ／等の二語文で教師に要求を伝える」であった。2 回目の授業においては一語文による伝達であったが、11 回目の授業では、二語文で要求を伝えることができるようになった。

以上から、4 名の幼児の目標行動が生起した。エピソード記録としては、E 児と F 児は 12 回目の授業後に目標行動の場面般化が頻繁にみられた。E 児は自由遊びの場面で教師に歌を歌うように要求するために、教師の肩を叩く→歌のカードを指さす→要求サインを出すことを組み合わせて伝えることがみられた。F 児は自由遊びの場面で教師と手をつないでトランポリンで跳ねることを／チョウダイ／や／ヤッテ／と一語発語で要求することがみられた。これらの結果を基にティームで協議し、4 名の集団目標を達成したと判断した。

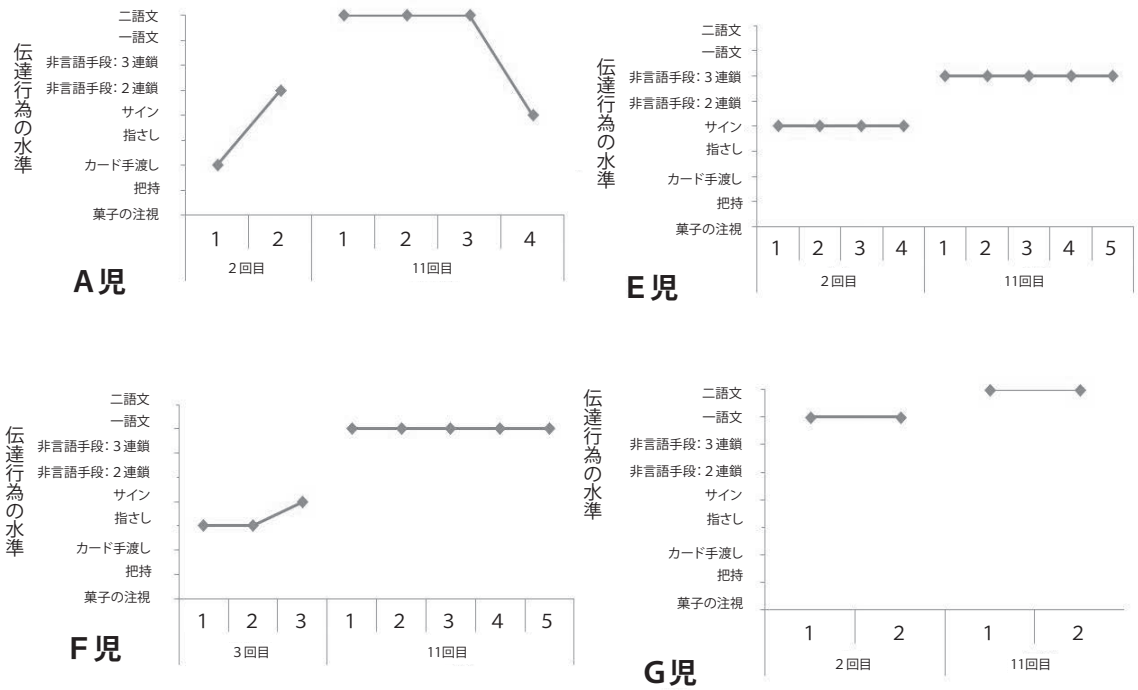


Fig. 2　「おやつ」の学習活動：各対象児の要求伝達行為の水準の変化

3）KIDS 乳幼児発達質問紙を用いた発達月齢の変化

KIDS 幼児発達スケールの５領域について、授業の事前と事後における７名の幼児の発達月齢を比較するために、対応のある t 検定（両側検定）を行い、その結果を Fig.3 に示した。総合発達年齢（t（6）＝4.11,p＜0.01）、「対成人社会性」（t（6）＝4.17,p＜0.01）、「対子ども社会性」（t（6）＝3.77,p＜0.01）、「理解言語」（t（6）＝3.65,p＜0.05）、「表出言語」（t（6）＝2.56,p＜0.05）の領域では、事後評価が事前評価に比べて、発達月齢の有意な増加が認められた。

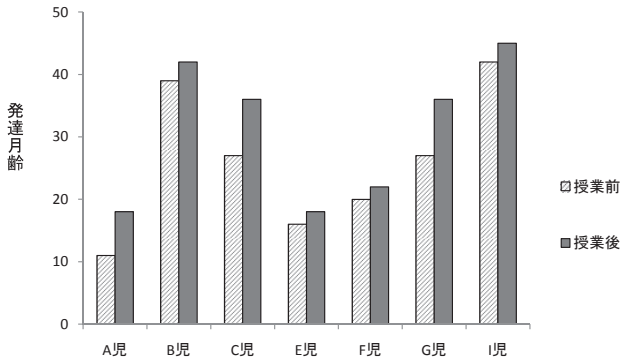


Fig. 3　KIDS 幼児発達スケール＜タイプＴ＞における授業前・後の発達月齢の変化

各児の個別目標に関連した項目ごとの詳細な変化について述べると、社会性領域に関しては、B 児は「自分が作ったものをみせたがる」（対成人社会性の項目）、C 児では「簡単な手伝いをしようとする」（対成人社会性の項目）と「電話ごっこができる」（対子ども社会性の項目）、I 児では「禁止行為をした子どもに注意をする」（対子ども社会性の項目）が事後評価において通過した。

表出言語の領域に関しては、A 児は、「２語文を言う」の項目、E 児は「マンマなどと言って食べ物のさいそくをする」の項目、F 児は「５語以上のことばを使い分ける」と「２語文を言う」の項目、G 児は「代名詞を使う」の項目が事後評価において通過した。

以上より、各対象児の社会性と言語の領域において発達がみられたと理解できる。

２.「手立て」の評価に基づき行った授業改善の内容

「環境チェックポイント第２版」（福元ら ,2009）を用いた授業評価のカンファレンスによって、以下の授業改善を行った。

1）ダンスの学習活動：9 回目の授業におけるダンスからは、MT（ワニくん役）はダンスが終わる際のポーズを明確に表現することで、活動の終わりを子どもに理解しやすいように工夫した（A-3 の観点）。

2）おやつの学習活動：2 回目の授業からは、サーバー役の教師を２名から３名に増やして、各対象児がおやつを要求する際の待ち時間を減らすように試みた（B-６の観点）。3 回目の授業からは、椅子を運ぶ際に、対象児が椅子を持ち運びしやすいように席の位置を変更す

るなどの動線への配慮を行った（B-9の観点）。４回目の授業からは、お菓子だけでなく、お茶についても写真カードを用意して要求を伝える機会として位置づけた（B-6、B-10の観点）。

Ⅳ．考察

本研究では、３～５歳台の知的障害のある幼児に対して、初期社会性とコミュニケーションの発達促進を目的として、初期評価 - 計画 - 実施 - 授業評価／改善のプロセスに沿った「遊びの授業」を実施した。その中で、太田（2011）や田上（2011）の提案する「目標」と「手立て」の観点に基づく授業評価を行い、１つは、「目標」の評価を通して、設定した個別・集団目標と学習活動の適切さについて検討した。もう１つは、「手立て」の評価が授業改善に与える影響について検討した。以下では、それぞれについて検討した上で、「遊びの授業」における評価の役割を総合的に考察する。

１．設定した個別・集団目標と学習活動の適切さについて

「遊びの授業」において「目標」の評価を行なった結果、まず、ダンスとおやつの学習活動において、７名の幼児の初期社会性とコミュニケーションに関する目標行動（優先目標）が促進されたことが示された。加えて、I児、E児、F児では、「遊びの授業」以外の場面で、目標行動の遂行がみられるといった場面般化が確認された。このことから、各児の個別目標は達成されたと考えられる。次に、本研究では、活動ごとに個々の幼児の優先目標の達成状況を集約して、集団目標の評価を行った。その結果、ダンスの学習活動では初期社会性の集団目標を、おやつの学習活動では初期コミュニケーションの集団目標を、それぞれ達成したと判断された。さらに、授業前後に実施したKIDS幼児発達スケールによる対象児の社会性と理解言語・表出言語領域の評価では、授業後に各領域の発達月齢の有意な増加が確認された。従って、それぞれの幼児における目標行動の達成は、「遊びの授業」の中での限定された変化でなく、個々の幼児の初期社会性とコミュニケーション機能の発達的変化の現れであったと捉えることができるだろう。以上から、「目標」の評価を通して、個別・集団目標とそれらを達成するために設定した学習活動に一定の適切さがあったと推察される。

しかしながら、本研究では、個々の目標行動が他の授業場面や家庭でどのように出現したのかについては十分に検討できなかった。今後は、特定の授業場面で生起した目標行動が他の授業場面でどのように出現するのか、あるいは、その出現を促していくためには、どのような手立てや環境設定が有効であるのかを検討する必要があるといえる。

２．「手立て」の評価が授業改善に与える影響について

「環境チェックポイント第２版」（福元ら,2009）を用いて協議を行った結果、子どもに活動の終わりを伝える際の手がかりの追加、子どもの椅子を運ぶ際の動線への配慮、子どものお菓子を選択する機会の増加といった物的・人的環境の改善のアイデアを教師間で合意して実施することができた。太田（1993）は、時間の限定された授業検討会においては、テーマや問題点を予め設定して、具体的な事実を挙げて授業批評を行うことの有効性を示唆している。本研究においては、「環境チェックポイント第２版」（福元ら,2009）という授業改善のための観点を予め設けたことが、ティームでの協議における授業改善の意見についての合意形成とその実施を容易にしたと考えられる。今後は、「遊びの授業」以外の指導形態において、「環境チェックポイント第２版」（福元ら,2009）を用いてその効果を検証し、指導の形態に合わせて、評価シートの項目を修正していくことが必要になると思われる。

３．結論

知的障害特別支援学校の授業の評価では、教師の主観に基づいて子どもの変化が判断される（阿部,1997）、また、教師間で話し合って授業評価を進めることの難しさ（太田,2011）が指摘されることがある。そこで、本研究では、知的障害のある幼児を対象とした「遊びの授業」において、「目標」と「手立て」という２つの観点を設けてティームで授業評価を行った。その結果、「目標」の評価では、客観的な行動指標を設けることで、子どもの初期社会性とコミュニケーションの変化を捉えることが可能になった。加えて、発達質問紙を用いることで、授業場面における子どもの初期社会性とコミュニケーションの機能促進が限定的なものでなく、汎用性を有することが見出された。「手立て」の評価では、「環境チェックポイント第２版」（福元ら,2009）を用いてティームで観点を予め共有することが、授業改善を促進したと考えられた。以上から、「目標」と「手立て」という２つの観点に基づく授業評価は、「遊びの指導」の目標と学習活動の妥当性を検証し、それらを調整・改善する上で有効な手立てであると考えられる。しかしなが

ら、本研究では、「手立て」の評価による授業改善が、個々の子どもの目標達成にどのような影響を与えたかについては検証できなかった。今後は、授業改善が子どもの目標の達成に与える影響について具体的に検討する必要があると考えられる。

文献

阿部芳久（1997）障害児教育授業の設計 . 日本文化科学社 .

阿部芳久 (2006) 知的障害児の特別支援教育入門 .- 授業とその展開 -. 日本文化科学社 .

福元康弘・高橋幸子・早川　博・上田みどり・仲元千斗星（2009）一人一人の幼児の集団活動への参加を促進する授業づくり - 設定保育「あつまり」「体育」の実践を通して -. 筑波大学附属大塚特別支援学校研究紀要 ,53,25-60.

広瀬信雄（1991）障害児教育における授業研究の動向と課題：教育実践への期待とその研究の可能性 . 特殊教育学研究 ,29,61-66

伊藤良子 (1998) 障害児と健常児における遊びとコミュニケーションの発達 . 風間書房 .

三宅和夫監修 (1991) KIDS（キッズ）幼児発達スケール＜タイプ T ＞ . 発達科学研究教育センター .

文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）. 教育出版株式会社 .

長崎　勤・小野里美帆（1996）コミュニケーションの発達と指導プログラム - 発達に遅れをもつ乳幼児のために -. 日本文化科学社 .

長崎　勤・中村　晋・吉井勘人・若井広太郎編 (2009) 意図と情動の共有による共同行為 . 日本文化科学社 .

長崎　勤・佐竹真次・宮崎　眞・関戸英紀 (1998) スクリプトによるコミュニケーション指導―障害児との豊かなかかわりづくりをめざして―. 川島書店 .

岡本夏木（2005）幼児期. － 子どもは世界をどうつかむか － . 岩波新書.

太田正己 (1993) 授業設計における授業批評の影響 .- 重度重複障害児の授業を通して -. 特殊教育学研究 ,30,1-9.

太田正己 (2011) 第 2 章学習評価 Q & A20. 石塚謙二（監修）. 全国特別支援学校知的障害教育校長会（編著）. 知的障害教育における学習評価の方法と実際 . ジアース社 .10-29.

佐伯　胖編 (2007) 共感. 育ち合う保育の中で. ミネルヴァ書房.

佐藤匡仁（2007）個のニーズに基づいたカリキュラム評価 . － 知的障害養護学校における個の指導内容・授業時間構成に焦点をあてた事例分析 － . カリキュラム研究 ,16,85-97.

筑波大学附属大塚特別支援学校 (2011) 学習内容表（平成 21 年度版）.

田上幸太（2011）全校研究概要 . 筑波大学附属大塚特別支援学校研究紀要 ,55,9-20.

Support of early social and communicative development in infants with intellectual disabilities: Focused on evaluation method of the “lesson of play”

Yoshii Sadahito * Kamikariya Yusuke ** Fukutani Kenji * Ueda Midori *
Ookura Midori * Takahashi Sachiko * Nakano Miko *

In this study, we conducted the “lesson of play” that involved “see - plan – do - see / improvement process” . The goal of the lesson was to promote the early development of communication and sociality to infant with intellectual disabilities of 3-6 years old. Through by performing the evaluation of lesson based on the terms of "target" and "teaching methods", we examined the appropriateness of the learning activities and objectives set. Consequently, the evaluation of lesson based on the behavior objective indicators of the "target" was able to capture the developmental changes of the early communication and sociality of infants with intellectual disabilities. And the evaluation based on the indicating in the terms of lesson improvement of the "teaching method" was promoted the consensus building of lesson improvement in the team. From the above, we concluded that the evaluation of lesson based on the point of view of "target" and "teaching method" is effective for validation in the "lesson of play "

Key Words : infants with intellectual disabilities, lesson of play, evaluation of lesson, early sociality, communication

* Special needs education school for the mentally challenged at Otsuka, University of Tsukuba
** Special needs education school, the faculty of education, Kagoshima University