

鹿児島県総合教育センター  
平成22年度長期研修報告書

研究主題

自立活動の指導内容を生活に生かすための指導の在り方  
—自己コントロール力を高める「動きの学習」の指導を通して—



鹿児島県立串木野養護学校  
教諭 村岡綾

## 目 次

I	研究主題設定の理由	1
II	研究の構想	1
1	研究のねらい	1
2	研究の仮説	1
3	研究の計画	2
III	研究の実際	2
1	自立活動の指導内容を生活に生かすための指導の在り方	2
(1)	自立活動の指導内容を生活に生かすための指導	2
(2)	本校における自立活動の指導に関する実態調査	4
(3)	自立活動の指導内容を生活に生かすための指導の基本的な考え方	5
2	自己コントロール力を高める「動きの学習」	7
(1)	本校における生活上の課題の実態調査	7
(2)	自己コントロール力	8
(3)	自己コントロール力を高める「動きの学習」	9
(4)	自己コントロール力を高める「動きの学習」の指導内容例の作成	11
3	対象児の実態把握及び指導計画の作成	12
(1)	対象児の概要	12
(2)	対象児の実態把握	12
(3)	対象児の自立活動における指導目標の設定	14
(4)	対象児の自立活動における指導内容の設定	14
4	検証授業の実際と考察	16
(1)	検証授業の概要	16
(2)	検証授業Ⅰの実際と考察	17
(3)	検証授業Ⅱの実際と考察	23
(4)	対象児の生活上の課題の評価	26
(5)	検証授業のまとめと考察	28
IV	研究のまとめ	
1	研究の成果	28
2	今後の課題	28

## I 研究主題設定の理由

特別支援学校の教育においては、学習の中で身に付けた知識・技能を実際の生活に生かすことが求められている。そして、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領域として教育課程に設けられている自立活動においても、指導内容を生活に生かしていくことが重要である。しかし、一般的に、自立活動の指導において、指導内容を基に設定した学習内容の評価はするものの、指導内容が生活に生かされたかどうか把握することについては不十分である。

本校でも、個別の教育支援計画に長期目標や短期目標として、学習上の困難だけでなく、生活上の困難を改善・克服するための課題を設定している。その課題は行動のコントロールに関する課題が多く、解決に向けて行動の手順を提示したり、集中できるように学習環境を整えたりして、児童生徒が安心して学習に取り組める工夫をしている。しかし、将来、社会で生活することを考えると、個々の自己コントロール力を高める必要もあると考える。これまで、自己コントロール力を高める学習としては、ビーズ通しやペグ差し等の手指を使った学習を取り入れているが、学習の成果と生活との関連が明確でないところがある。そのため、生活上の困難を、改善・克服につながる行動へ変えるためには、身体の動かし方を知り、身体を動かす中で空間認識や人間関係を学ぶ「動きの学習」を体系付ける必要があると考える。特に、立位や歩行などの動きの不自然さがあることの多い、自己コントロール力に課題のある児童生徒にとって、「動きの学習」を通して、自分の身体を環境に合わせる学習等で自己コントロール力を高め、集団行動へ適応する力を身に付けることは、有効であると考えられる。

そこで、本研究では、自立活動の指導内容を生活に生かすための指導の在り方を明らかにする。また、自己コントロール力について理論研究をし、自己コントロール力を高める「動きの学習」を、自立活動の内容との関連を整理して明らかにすることで、自立活動の指導方法の一つとして活用できると考える。さらに、自己コントロール力に課題があると思われる児童の自立活動の指導において「動きの学習」を取り入れ、生活上の困難を改善・克服するために設定する「生活上の課題」と関連付けることで、自立活動の指導内容を生活に生かすための指導の在り方を明確にすることができると考え、本主題を設定した。

## II 研究の構想

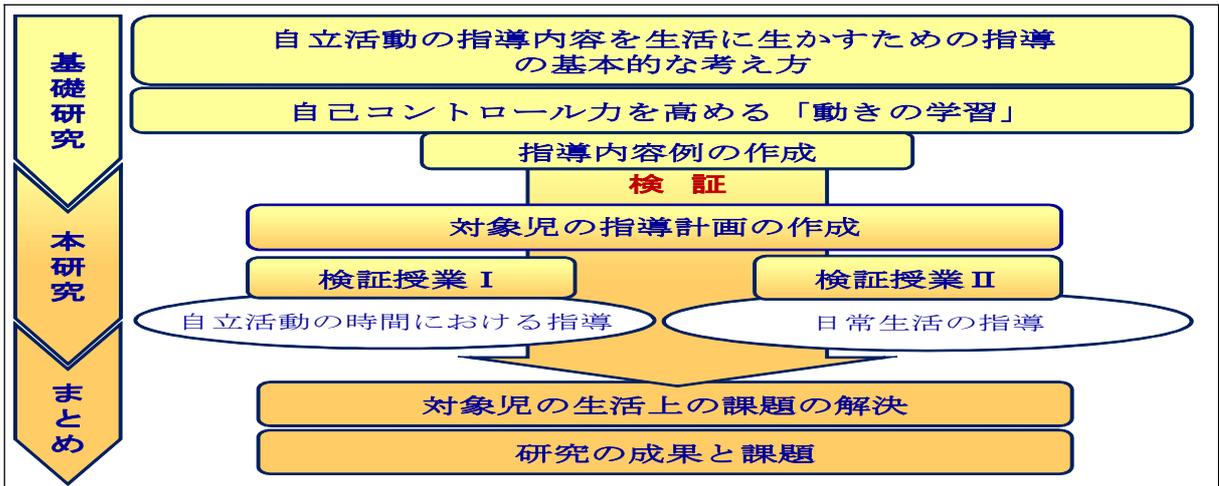
### 1 研究のねらい

- (1) 自立活動の指導内容を生活に生かすための指導の基本的な考え方について、文献等を基に整理する。
- (2) 自己コントロール力を高める「動きの学習」について整理し、自立活動において、生活上の課題と照らし合わせて活用できる指導内容例を作成する。
- (3) 自己コントロール力を高める「動きの学習」の継続的な指導を通して、対象児の生活上の課題の解決を図る。
- (4) 自立活動の指導内容を生活に生かすための指導の在り方についてまとめ、研究の成果や課題を明らかにする。

### 2 研究の仮説

自立活動の指導内容を生活に生かすための指導の在り方を明確にするとともに、自己コントロール力を高める「動きの学習」を生活上の課題と指導内容を関連付けて継続的に指導することで、自己コントロール力に課題のある児童生徒の生活上の課題を解決できるのではないかと考えられる。
---

### 3 研究の計画



## III 研究の実際

### 1 自立活動の指導内容を生活に生かすための指導の在り方

#### (1) 自立活動の指導内容を生活に生かすための指導

##### ア 自立活動とは

自立活動は、特別支援学校の教育課程に特別に設けられた指導領域であり、「個々の児童又は生徒が、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とされる知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培うこと」が目標である。この自立活動は、授業を特設して行う自立活動の時間における指導（以下、「時間における指導」という。）を中心とし、学校の教育活動全体を通して適切に行う必要がある。時間における指導では、主に生活上の困難に対する指導・支援ができ、各教科等においてもその指導・支援は大切な視点であると考え、それぞれ各教科等独自の目標もある。そのため、各教科等の目標の達成をねらうことで発達を促す指導・支援を行うという視点も大切になる。また、教育活動全体において、障害の特性に配慮した指導・支援を行うことも必要である（図1）。さらに、時間における指導は個別の指導が有効である児童生徒に対して行われているので、全児童生徒にとって、自立活動の指導をより効果的なものにするためには、各教科等における自立活動の指導内容を意識した指導の工夫が大切であると考え。

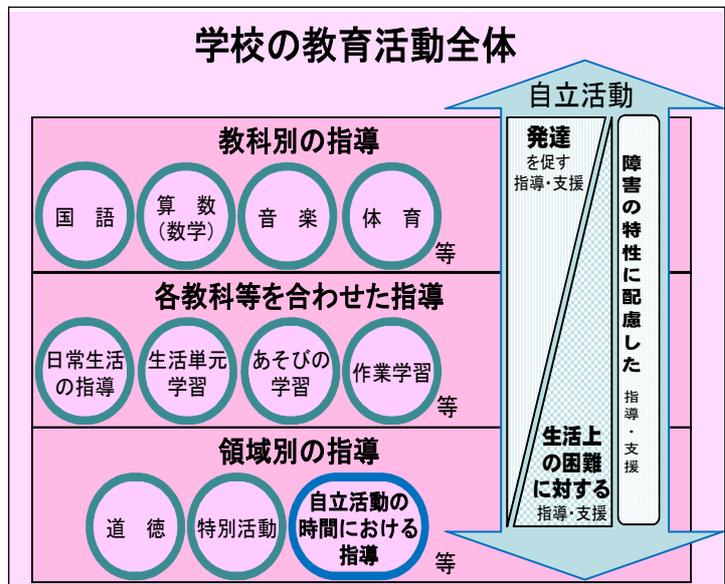


図1 自立活動の指導の構造図

##### イ 生活上の困難及び生活上の課題のとらえ方

学習指導要領解説自立活動編では、障害をICF（国際生活機能分類）の視点から、個人因子だけでなく、環境因子とのかかわりなども踏まえた生活機能との関連で把握することが大切であることが示されている（図2）。そのため、自立活動において、指導の対象とする学習上又は生活上の困難も、生活機能や個人、環境因子等をよりの確に把握し、相互の関連性

についても十分に考慮することが求められている。そこで、「生活上の困難」を「障害により、生活上で困っていること、難しいことがある状態」ととらえ、それを改善・克服するために設定する「児童生徒の生活環境において、解決できそうな又は伸ばすことができそうな課題」を「生活上の課題」ととらえることとした。

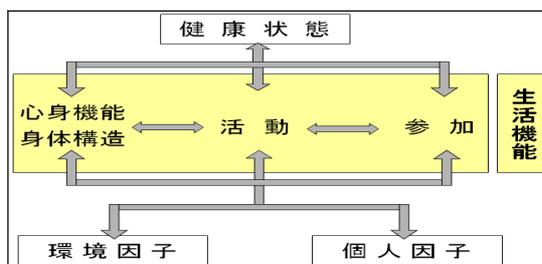


図2 ICFにおける構成要素間の相互作用

## ウ 自立活動の指導計画の作成

### (ア) 指導計画の作成の手順

指導計画には、年間指導計画、学期ごと、月ごと、週ごと、単位時間ごとなど、各種のものがある。そして、「計画(Plan)-実践(Do)-評価(Check)-改善(Action)」の過程において、適宜評価を行い、指導内容や方法を改善し、より効果的な指導を行う必要がある。また、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編では、自立活動の指導における個別の指導計画作成の手順の一例を図3のように示している。このような手順で指導計画を作成し、実践、評価、改善を繰り返し実践する必要があると考える。

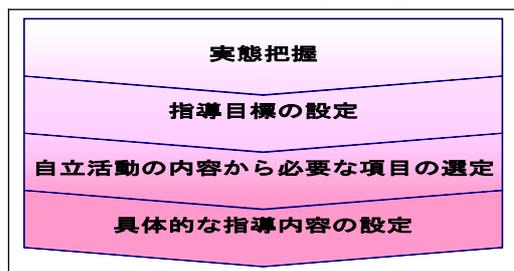


図3 自立活動の指導計画作成の手順

### (イ) 実態把握

自立活動の指導に当たっては、実態の的確な把握に基づいて個別の指導計画を作成することから、個々の児童生徒の実態把握は、特に重要である。このため、今回の学習指導要領の改訂においては、児童生徒の実態の把握などについての配慮事項が新たに示された。そして、ICFの考え方を踏まえると、自立活動では、学習上における目標達成だけでなく、生活上の困難を改善・克服して、活動に参加できるようになったという生活機能を踏まえた生活上の課題を評価できるように、指導内容を設定しなければならないと考える。その際、学習上の困難は、引継資料や行動観察等により把握しやすいが、生活上の困難を把握するには、保護者等との連携が不可欠である。そこで、生活上の困難を把握するために必要な視点をもちながら、保護者等への聞き取り等を行うことが必要である。

### (ウ) 指導目標の設定

指導目標の設定に当たっては、段階的に短期の指導目標が達成され、それが長期の指導目標の達成につながるという展望が必要である。また、児童生徒の将来の可能性を広い視野から見通した上で、現在の発達の段階において育成すべき具体的な指導目標と指導内容を設定し、重点的に指導することが大切である。つまり、長期の指導目標だけでなく、短期の指導目標の設定においても、学習上の課題だけでなく、生活上の課題も踏まえることが大切である。

### (エ) 自立活動の内容の選定及び具体的な指導内容の設定

自立活動の内容は、学習指導要領において、人間としての基本的な行動を遂行する要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素を検討して、「健康の保持」、「心理的な安定」、「環境の把握」、「身体の動き」、「人間関係の形成」、「コミュニケーション」の六つの区分の下に項目が分類・整理されている。自立活動は、個々の児童生徒の障害の状態や発達の段階等に応じて自立活動の内容から必要な項目を選定し、相互に関連付けながら、一人一人の児童生徒に応じた具体的な「指導内容」、「学習内容」を設定することが基本となる。

(オ) 自立活動の指導方法

自立活動の指導は、教師が目標を達成するための指導方法を工夫することが大切である。そこで、まずは、指導方法が指導目標の達成に有効なものであるよう留意する必要がある。自立活動の指導に適用できると思われる方法又は方法の裏付けとなっている理論として、心理療法、感覚訓練、動作の訓練、運動療法、理学療法、作業療法、言語治療等が学習指導要領に挙げられている。しかし、これらの理論はいずれも自立活動の指導という観点から成り立っているわけではない。そのため、教師は研修や文献等で学んだ技法等やこれまでの経験等を生かして、学習内容を設定し、指導を行っている。大阪府立教育センターの「知的障害教育における自立活動に関するアンケート調査結果(2003)」を見ると、各都道府県による特徴もあるが、様々な技法等を参考にしていることが分かる(図4)。つまり、指導方法は、児童生徒の実態から、有効であると思われる技法等を選択し、それを自立活動の指導に適合するように工夫して応用することが大切である。

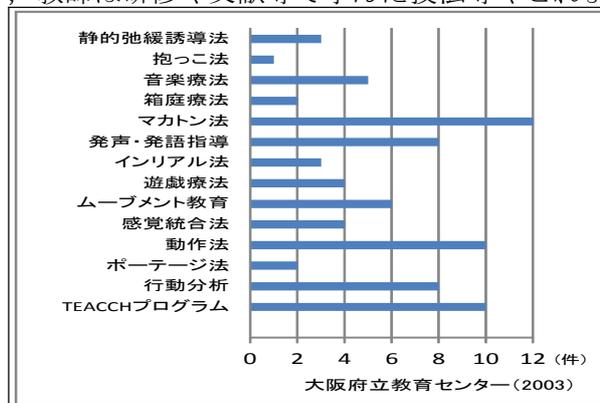


図4 自立活動の指導において参考にしている技法等

(カ) 自立活動の評価・改善

今回の学習指導要領の改訂では、児童生徒の学習状況や結果を適切に評価し、個別の指導計画や具体的な指導の改善に生かすように努めることを新たに規定している。指導と評価は一体であると言われるように、評価は児童生徒の学習評価であるとともに教師の指導に対する評価でもあり、評価を通して指導の改善が求められる。また、保護者に学習状況や評価について説明し、学習で身に付けたことを家庭生活でも発揮できるように協力を求めることが大切である。さらに、保護者から聞き取り等を行い、把握した生活上の困難を改善・克服するために設定した生活上の課題が解決されたか評価する必要がある。

(2) 本校における自立活動の指導に関する実態調査

ア 実態調査対象

鹿児島県立串木野養護学校の教師(小学部33人, 中学部12人, 高等部29人, 計74人)

イ 調査期間

平成22年6月8日(火)～21日(月)

ウ 調査方法

質問紙法

エ 調査結果の考察

(ア) 実態把握

生活上の課題の把握は、ほとんどの教師が「(どちらかといえば)している」と答え(図5), 学習上の困難だけでなく生活上の困難を改善・克服し、生活上の課題を設定する意識は高いと言える。また、本校で作成し、年度当初に保護者に配布し、できるようになって欲しいことや困っていることについて「生活面」, 「学習面」等の視点を提示し、記入してもらった「保護者の願い」が活用されていることが分かる(図6)。ただし、それだけでは不十分なところがあるので、聞き取りや引継事項の個人ファイルの活用をしている。「保護者の願い」における記入の視点を更に意識して提示したり、聞き取りをしたりすることで、より具体的な生活上の困難を把握でき、その解決を目標とした生活上の課題を設定することができると思う。

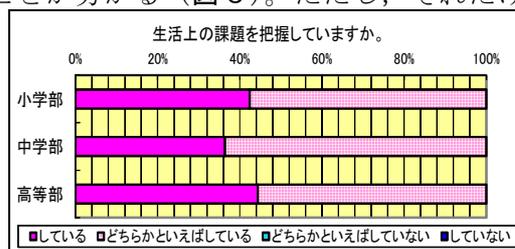


図5 生活上の課題の把握

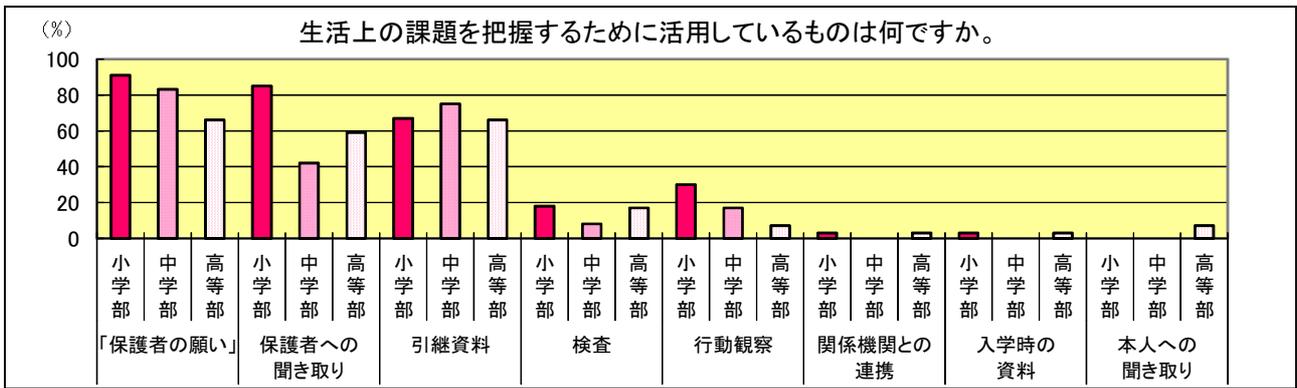


図6 生活上の課題を把握する方法

(イ) 自立活動における指導目標の設定

自立活動を教育活動全体で行うためには、各教科等における自立活動の内容を意識した指導・支援も重要である。そこで、時間における指導以外の各教科等における自立活動の内容を意識した指導・支援の実態を調査した。自立活動の内容への意識は高く、中でも「日常生活の指導」における意識が高いことが分かった（図7）。これは、日々の繰り返しの中で、個々の生活上の困難を改善・克服するという視点がもちやすいためではないかと考える。そこで、各教科等における自立活動の指導内容を意識した指導・支援とともに、日常生活の指導において、自立活動の指導内容を継続的に指導することが、生活上の課題の解決のために必要であると考えている。

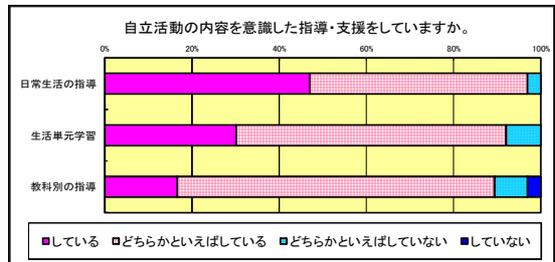


図7 自立活動の内容を意識した指導・支援

(ウ) 生活上の課題の評価

生活上の課題の評価は、その把握に比べて、「している」という答えが減り、「(どちらかといえば)していない」という答えも見られた（図8）。生活上の困難を改善・克服するために、生活上の課題を設定する方法は確立しているが、それを評価・改善する方法が確立されていないことが本校の課題であると言える。そこで、現在、「保護者の願い」を参考に、個別の教育支援計画の長期目標、短期目標として生活上の課題を記入し、年度始めに保護者に提示しているが、同様に、生活上の課題についての評価も保護者から聞き取りを行い、評価、改善につなげて、更なる課題の設定に生かす必要がある。

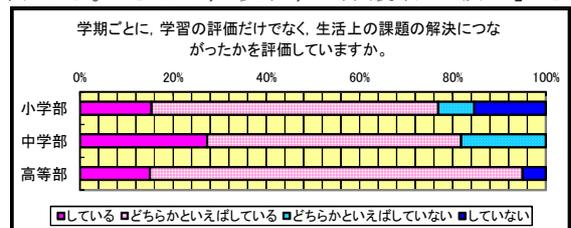


図8 生活上の課題の評価

(3) 自立活動の指導内容を生活に生かすための指導の基本的な考え方

ア 生活に生かすための継続的な指導

(イ) 継続的な指導

小中学校と同様に特別支援学校においても、重点的な指導や繰り返し学習といった指導の工夫や充実に努めることが求められている。繰り返し学習の継続的な指導は、入力された情報を感覚記憶として受け止め、その中から選択された情報のみを短期記憶に移行させ、「意味ある知識」として長期記憶に移行させるために必要である。そこで、障害のある児童生徒には、「日常生活の指導」の継続的に指導できる場面を設定し、短期記憶を長期記憶に移行させ、生活の中で長期記憶の「意味ある知識」を想起し、活用できるようにすることで適応行動の確立を目指すことができる。

(イ) 一般化指導

特別支援学校には、学校で習得したスキルが家庭や地域といった指導を受けた学校以外の場面で使えない、または、習得したスキルが指導場面以外に応用しにくいといった児童生徒も多い。そのため、一般化（ある特定の刺激と結び付いた反応が、類似した別の刺激に対しても生ずる現象）を意識した指導が必要であると言われる。島宗<sup>\*1)</sup>（2010）の一般化指導の理論を参考に、「①不適切な行動の改善を日常生活に生かす」、「②教材や指導の中に、できるだけ日常生活で体験する場面や条件をはじめから組み込む」、「③できるだけ広い範囲の反応例を取り上げ、同じ手掛かり刺激を組み込んで指導・支援をする」といった視点をもって指導計画を作成することが、指導内容を生活に生かす指導につながると考える。

イ 自立活動の指導内容を生活に生かすための指導の基本的な考え方

児童生徒が自立活動の指導内容を生活に生かしている姿とは、障害の特性、発達の段階に応じた「生活上の課題」を解決して、学校生活、家庭生活に適応し、将来的に社会への適応を目指す姿であるにとらえた。そこで、自立活動の指導を進めるに当たって、学習指導要領に明記されている事項とともに、以下のことが必要であると考えた。

- 生活上の困難は環境因子も踏まえて把握するとともに、自立活動の内容に照らし合わせて把握すること。
- 短期の指導目標においても、学習上だけでなく生活上の課題を意識した設定をすること。
- 教育活動全体において、自立活動の指導目標を意識した「指導内容」、「学習内容」を設定すること。
- 一般化を意識し、「日常生活の指導」において、自立活動の指導内容を意識した継続的な指導を行うこと。
- 指導方法は、有効である技法等を選択し、適合するように工夫して応用すること。
- 家庭で指導内容が生かされているか聞き取り等を行い、生活上の課題を評価すること。

ウ 自立活動の指導内容を生活に生かすための「P-D-C-A」

自立活動の指導計画を作成する際の「P-D-C-A」の過程に前述の事項を当てはめ、図9を作成した。これらの事項を重要な視点としてとらえることが、自立活動の指導内容を生活に生かすための指導につながると考える。

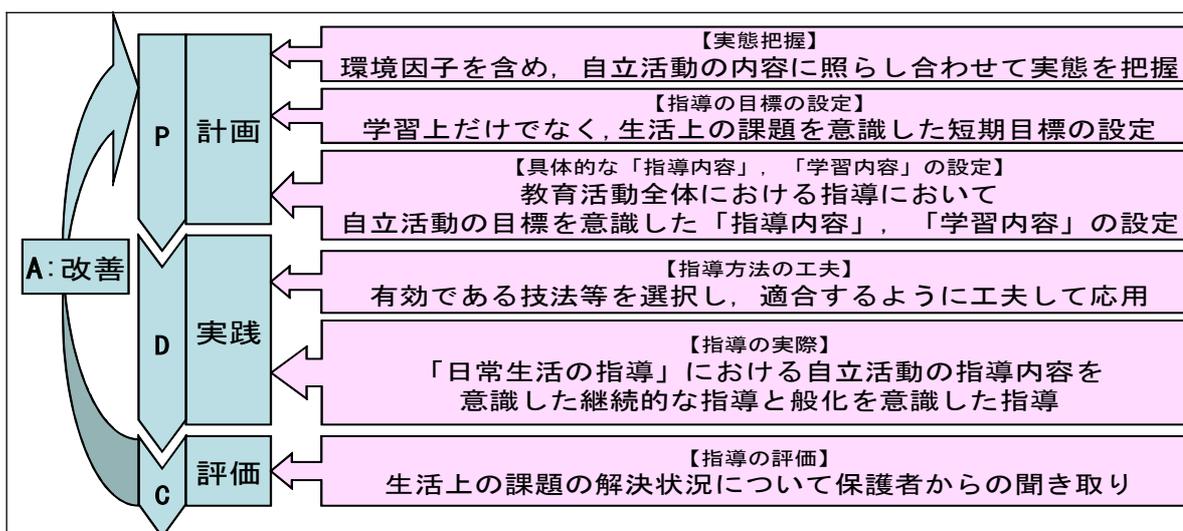


図9 自立活動の指導内容を生活に生かすために必要な事項

\*1) 島宗理 著『対人支援の行動分析学』 2010 ふくろう出版

## 2 自己コントロール力を高める「動きの学習」

### (1) 本校における生活上の課題の実態調査

#### ア 実態調査対象

鹿児島県立串木野養護学校児童生徒

平成21年度 小学部 4年（10人） 中学部 2年（12人） 高等部 2年（37人）

#### イ 調査方法

個別の教育支援計画及び個別の指導計画の分析による調査

#### ウ 調査・分析期間（前年度の資料を基に、調査・分析）

平成22年 6月下旬

#### エ 調査結果の考察

##### (ア) 本校における生活上の課題

本校の児童生徒の個別の教育支援計画の長期目標、短期目標において課題として挙げられたキーワードを分析し、整理したところ、**図10**の八つのグループ（「意思伝達」、「見通し」、「落ち着き」、「集中力」、「集団への適応」、「基本的生活習慣」、「語彙・基礎学力の習得」、「規範意識」）に分けることができた。**図10**を見ると、小学部は、「基本的生活習慣」や「語彙・基礎学力の習得」、「意思伝達」といった課題が多い。中学部では、それらの課題よりも「規範意識」や「集団への適応」といった課題が増え、高等部になり、社会生活が見えると、再び「見通し」や「落ち着き」といった課題が増えることが分かった。

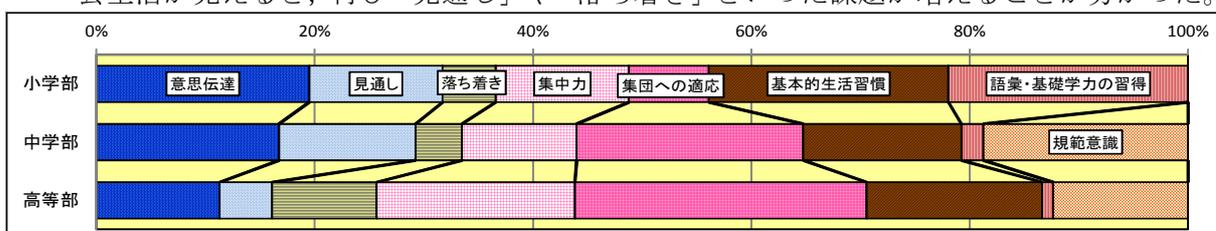


図10 個別の教育支援計画における課題設定

##### (イ) 自己コントロール力に関する課題

適応行動のための指導・支援として挙げられる三つの視点のうち、自己コントロールにつながる「認知と情緒の発達を促す」視点で、本校の児童生徒の生活上の課題の設定を見ると、認知の発達としての「意思伝達」、「見通し」、情緒の発達としての「集中力」、「落ち着き（気持ちの切り替え）」、「集団への適応」という課題が多く設定されている。そこで、「意思伝達」、「見通し」、「落ち着き」、「集中力」、「集団への適応」の五つを自己コントロール力に関する課題としてとらえ、研究を進めることとした。

##### (ウ) 本校における自己コントロール力に関する課題の設定

自己コントロール力に関する課題は、小学部では「意思伝達」、「見通し」、中・高等部では「集団への適応」といった課題の割合が多い。これは、小学部では、認知の発達を促すことで、自己コントロール力を高め、中・高等部では社会に適応するための自己コントロール力を育成することが求められているといえる（**図11**）。そこで、将来を見通した上で、発達の段階に応じて、生活上の課題を設定する必要があると考える。

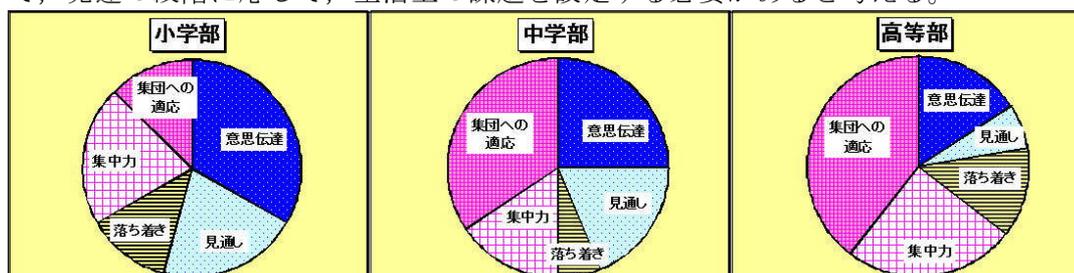


図11 自己コントロール力に関する課題の割合

(エ) 本校における自立活動の指導方法

個別の指導計画における，自立活動の3学期の評価に書かれている自己コントロール力に関する課題の指導方法についてキーワードを整理し，分析したところ（図12），以下のことが分かった。

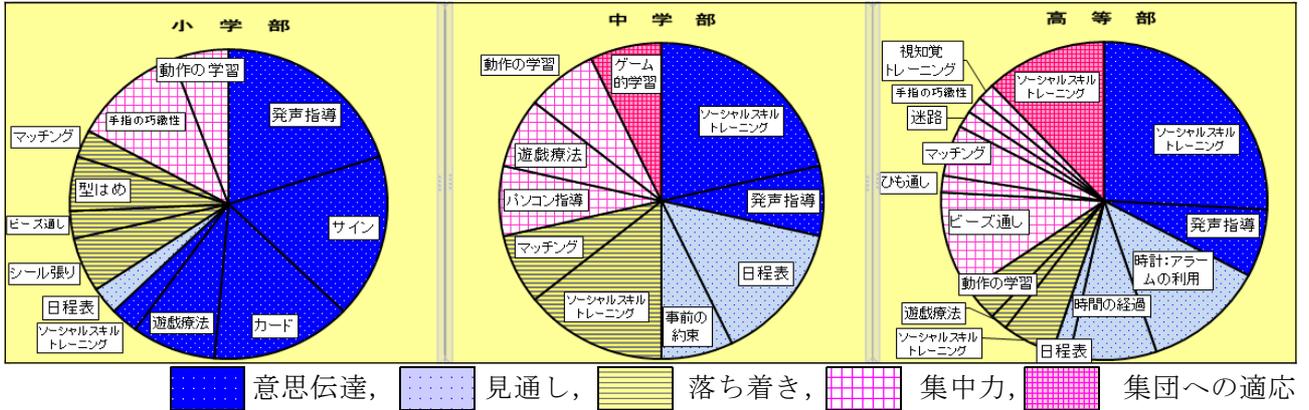


図12 個別の指導計画における自立活動の指導方法

- ・ 実際の指導においては，すべてが3学期の評価に表れないために，図11との食い違いがあり，他の方法も取り入れられていると考えるが，様々な技法等を応用して工夫している。
- ・ 「意思伝達」の指導においては，小学部では発声指導やサインといった，コミュニケーションの基本的な力を身に付ける取組，中学部，高等部になると，社会に出ることを見据えて，すぐに活用するためのソーシャルスキルを身に付ける取組が行われている。
- ・ 小学部では，行動を落ち着かせる目標として，「ビーズ通し」や「マッチング」を行っているが，高等部では，集中力を目標として取り組んでいる。これは，将来，作業に取り組む態度を育てるためであると考えられる。
- ・ 各学部において，主に集中力を目標に，「動作の学習」に取り組んではいるが，取り扱いは少なく，活用されているとは言えない現状である。

(2) 自己コントロール力

ア 自己コントロール力とは

自己コントロール力は，セルフコントロール力や自己調整力とも言われ，様々な定義がある。そこで，本研究では，自己コントロール力を欲求・感情や情動を一方的に抑えたり，出し過ぎたりすることなく，自分の意思でコントロールし，学校生活や家庭生活，社会生活において，その場にあった適切な行動（適応行動）として表現する能力ととらえることとした。

イ 自己コントロール力の発達

自己コントロール力が，社会に適応するために必要な感情や情動をコントロールする力を考えるとき，社会的認知の発達の段階を意識した指導・支援が大切であると考えられる。そこで，図13のように自己コントロール力に関する課題を社会的認知の発達に照らし合わせて整理した。社会的認知の発達の促進が，自己コントロール力に関する課題として挙げた「意思伝達」，「見通し」，「落ち着き」，「集中力」，「集団への適応」が段階的に表れていると考える。

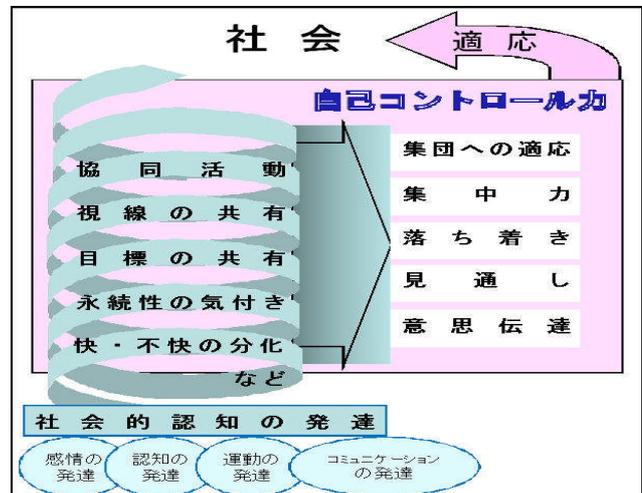


図13 自己コントロール力の発達

## ウ 障害のある児童生徒にとっての自己コントロール力

### (ア) 自己コントロール力と適応行動

人間と人間とのあらゆる関係(社会)において、自己コントロール力が必要となるのは、感情や情動が「～しなければならない」という場面に直面したときである。その際、自己コントロールのできる児童生徒は、自我が発達しており、学習した知識や技術(ソーシャルスキル)を使い、適応行動をとることができる。一方、自己コントロール力の弱い児童生徒は自我やソーシャルスキルが未発達であるため、不適応行動として表現される。適応行動は、学校等における指導・支援による学習だけでなく、社会において他者の行動や反応を模倣したり、行動の結果を認知したりすることで学習される。しかし、障害のある児童生徒は、単に経験を積むだけでは他者の意図や感情、場の状況をとらえることが難しく、適応行動を学ぶことが難しかったり、誤学習のために不適応行動をとったりすることがある。そこで、社会において適切な行動をとるためには、発達の段階に合わせて意図的な指導・支援を行い、自己コントロール力を高めることが大切である。

### (イ) 適応行動のための指導・支援

松永<sup>\*2)</sup>(2008)は、「適応行動のための指導・支援の目標は、認知と情緒の発達を促すこと、実際の生活に役立つようなソーシャルスキルの獲得を促すこと、児童生徒の行動を分析し、不適応行動を減らしていくことという三つの側面から考えて設定できる。」と述べている。その中の認知と情緒の発達を促すことは、理解力を向上させることで自己コントロール力の向上につながり、将来適応できる活動や生活の幅が広がることが期待できる。

## (3) 自己コントロール力を高める「動きの学習」

### ア 「動きの学習」の必要性

#### (ア) 動きと自己コントロール力の関連

肢体不自由児だけでなく他の障害のある児童生徒にも、学習、行動、コミュニケーション、ソーシャルスキルとともに運動面における課題を設定することが多い。飯嶋<sup>\*3)</sup>(2005)は、「子どもの身体活動を観察すると、元気はあるけれど、ぎくしゃくとした動きしかとれない子どもがおり、この原因は運動の経験不足、身体・体力的な原因以外にも、ボディイメージ、身体意識、自己コントロール力などの心理学的原因がある。」と述べている。つまり、動きの問題は自己コントロール力に原因があり、自己コントロール力の弱さが動きに表れると考える。

#### (イ) 「動きの学習」の必要性

グラッサー<sup>\*4)</sup>(2003)によると、行動には、行為(動き)、思考、感情、生理反応(情動)の四つの要素があり、動きと思考は直接コントロールでき、感情と情動は直接コントロールできない。そのため、走れば(動き)汗がでる(情動)、失敗場面を想像すれば(思考)、不安になる(感情)というように、動きと思考に付随して感情と情動が変化する。つまり、動き、思考をコントロールすることで感情や情動、そして行動全体をコントロールする力を付けることができると考える(図14)。そこで、動きをコントロールする「動きの学習」において、感情や情動をコントロールすることで、行動全体をコントロールすることができ、適応行動を増やすことにつながると考える。

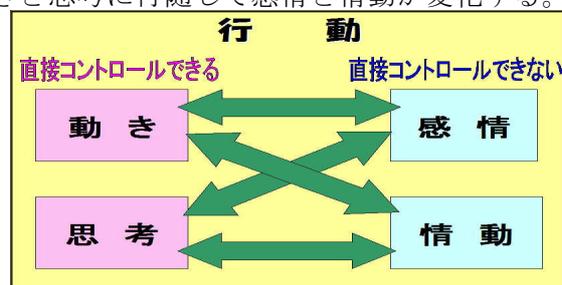


図14 行動のコントロール

\*2) 松永しのぶ 著『実践心理アセスメント』 2008 日本評論社

\*3) 飯嶋正博 著『不器用な子どもの動きづくり』 2005 かもがわ出版

\*4) ウィリアム・グラッサー 著『グラッサー博士の選択理論』 2003 アチーブメント出版

イ 自己コントロール力を高める指導方法

(ア) 自立活動における自己コントロール力を高める技法等

図4において挙げられた技法等を、適応行動のための指導・支援の三側面（「認知・情緒の発達」、「ソーシャルスキルの獲得」、「行動の分析」）に当てはめて考えると、ほとんどが認知・情緒面の発達を促すための技法等であると言える。そのため、これらの技法等で認知・情緒の発達を促進することは、児童生徒の理解力を向上させ、自己コントロール力の向上につながる指導方法であると考えられる。

(イ) 自己コントロール力を高める「動きの学習」

図4において挙げられた技法等を1987年7月の「発達の遅れと教育」の臨時増刊号における「発達障害児のための心、感覚・運動、行動、言語、その他へ働きかける方法」の5領域に整理した（図15）。その中の感覚・運動へ働きかける方法に「動作法」と「ムーブメント教育」がある。動作法は、自己コントロール力の向上として自立活動にも取り入れられる技法であるが、飯嶋（2005）は、関連図書を参照にすることで概略はわかるが、すぐに実践できるものではないことを述べている。そして、ムーブメント教育についても、「知覚-運動をもとに、心理学的な諸機能を育て、発達を促すことを目的にしており、基本的な動きのできる子どもに関しては有効であるが、不器用な子どもには、知覚刺激が強すぎて、運動の実施が困難な点がある。」と述べている。そこで、動作法の理論をムーブメント教育の動きの視点に当てはめ、基本的な動きが難しい児童生徒に対しても自立活動の指導において活用できる内容を精選し、体系化することで、自己コントロール力を高める課題のある児童生徒に有効な「動きの学習」の指導内容例が作成できるのではないかと考えた。



図15 認知・情緒の発達のための技法等

【「動きの学習」指導内容例作成において参考にする技法等】

【動作法】

動作法は、図16に示した動作活動を行う中で、心やコミュニケーション活動の活性化を図ることをねらいとしている。動作訓練入門（村田,1993）では、「自閉や多動の児童生徒は、体が自分のものであるという意識が曖昧だったり、不安や興奮などによって体が緊張していることが少なくない。そのため、体を弛める課題で自分の体や動作への気付きを明確にする。そして、力を入れたり動かしたりするとき、自分が主体的に動かしているという主動感を実感できるようになる。主動感が感じられるようになると、自分の気持ちや体の感じを確認しながら動かすようになり、様々な行動の自己コントロールを可能にし、行動変容につながる。」と述べられている。学習指導要領においても、自立活動の内容「心理的な安定」（3）の具体的指導内容例で、「寝返りや腕の上げ下げなど、不自由な運動、動作をできるだけ自分で制御するような指導を行うことが、自己を確立し、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲を育てることにつながる。」という動作法的視点の表記もあり、自立活動の指導において活用できる技法と言える。



図16 動作法の図式

【ムーブメント教育】

ムーブメント教育とは、「動くことを学ぶ」、「動きを通していろいろなことを学ぶ」という大きく二つの能力を育てることを目指している（小林,1985）<sup>\*5)</sup>。「動くことを学ぶ」とは、動く力を助長し、身体を知り、身体を巧みに使えるように学習することであり、知機能を発達させ、その力を生かして、創造的に自己を表現し、情緒の成熟と社会性の発達を促すように学習することである（図17）。特別支援教育においては、自立活動の内容の区分に「人間関係の形成」が加えられるほど、人間関係について課題のある児童生徒が多い。そのため、人間関係の形成の課題をもつ児童生徒が集団の中で活動に参加しながら他者との関係づくりを発展させるムーブメント教育の身体意識等の「動きのねらい」は、自立活動において活用できると考える。

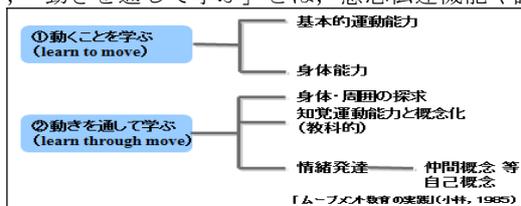


図17 ムーブメント教育のねらい

\*5) 小林芳文 著『ムーブメント教育の実践』 1985 学研

ウ 自立活動の内容と自己コントロール力の関連

自立活動の内容は、6区分26項目に整理されており、自立活動の指導においては、これらに関連付けた指導が必要である。自己コントロール力に関する課題も、自立活動の指導内容の項目や学習内容と関連付ける必要がある。そこで、これらの自己コントロール力に関する課題との主な関連を整理した(図18)。自立活動の内容の「健康の保持」との主な関連はなかったが、他の区分の基盤として「健康の保持」を念頭に指導・支援する必要がある。自己コントロール力を高める自立活動の指導は、これらの自立活動の内容を参考に具体的な学習内容を設定する必要があると考える。



図18 自立活動の内容と自己コントロール力に関する課題との関連

(4) 自己コントロール力を高める「動きの学習」の指導内容例の作成

学習指導要領やその解説書には、自立活動の指導の目的や内容については記述されているが、そのために用いる教材や技法は明文化されていない(飯嶋<sup>\*6)</sup>, 2010)。そのため、自立活動の指導においては、個に応じて、様々な技法等を参考にしながら応用して具体的な学習内容を設定する必要がある。そこで、自己コントロール力を高めるために動きの意識化を図る「動作法」の理論を、適応行動を目指す「ムーブメント教育」の動きの視点に当てはめたものを「動きの学習」と呼ぶこととし、表1のように、ねらい及び指導内容、学習内容を設定した。そして、自己コントロール力に課題のある児童生徒の指導・支援において活用できるように自己コントロール力の課題と照らし合わせた「動きの学習」の指導内容例を作成した(表2)。

表1 「動きの学習」の構成

ねらい及び指導内容	学習内容
ムーブメント教育における「身体像」や「身体概念」、「身体図式」を指導内容とし、シェルボーンのムーブメントの発達のステージにおいて整理されている区分「身体認識」、「空間認識」、「人間関係」、「グループ活動」をねらいとして設定した。	動作法における、「立つ」、「踏みしめる」、「バランスをとる」といった動きの意識を体系付けることがムーブメント教育における「身体像」や「身体概念」、「身体図式」につながり、「落ち着き」、「集中力」等の自己コントロール力に関する課題につながると考え、学習内容として整理した。

表2 自己コントロール力を高める「動きの学習」指導内容例(一部抜粋)

ねらい	指導内容	ポイント	動き	学習内容
身体認識	身体像 リラクゼーション ↓ 落ち着き・集中力	お尻	座位の動き	あぐら座位で、お尻にかかる体重を左右に動かしたり、背中を丸くしたり伸ばしたりし、お尻で踏みしめる。 
空間認識	身体図式 (静的バランス運動) ↓ 落ち着き・集中力・見通し	個人的空間	片脚立ちの動き(足底)	目を閉じて、足底のつま先やかかとに体重がかかって踏みしめていることを意識しながら、片脚立ちを保持する。 
人間関係	対応する人間関係 ↓ 意思伝達・集団への適応	介助	背中合わせの動き	座位や立位で、背中にもたれかかったり、もたれかかられたりする動きを腰や足底でバランスをとりながら保持する。 
グループ活動	集団への適応	押す	身体を押す動き	グループで小さな輪を作り、一人中央に立つ。その一人をグループの一人一人が次々にやさしく押して輪を回らせる間、中央の人は、1点に両足を固定する。 

飯嶋正博 著『不器用な子どもの動きづくり(2005年)』、『不器用な子どもの動きづくり2(2010年)』参考

\*6) 飯嶋正博 著『不器用な子どもの動きづくり2』 2010 かもがわ出版

### 3 対象児の実態把握及び指導計画の作成

#### (1) 対象児の概要

- 本校小学部5年生（知的障害C課程を履修）
- 発達遅滞の診断を受けている児童
- 年度当初、保護者より「水遊びをやめてほしい」、「独り言や突然の笑いが減ってほしい」といった主訴がある。
- 担任より、生活上の困難は「話を聞いているかどうか分かりにくい（注意をしても通じなかったり長続きしなかったりする。）」、「特に合同授業等において離席が目立つ」、「友達や教師と一緒に歩くことが苦手」といったところにあると思われる。
- 今年度の個別の教育支援計画における長期目標、短期目標

長期目標	様々な経験を通して、一人でできることを増やす。
短期目標	一日の流れに見通しをもって、流れに沿って行動ができる。

自己コントロール力に関する「意思伝達」、「見通し」、「落ち着き」、「集中力」、「集団への適応」といった課題がある児童である。

#### (2) 対象児の実態把握

##### ア 自立活動の内容に照らし合わせた対象児の実態

対象児の実態を細かく把握できるように、「自立活動学習内容要素表」（長崎自立活動研究会，2010）における学習の要素に対象児の実態を照らし合わせて実態把握を行った。

（「困難の有無」として、○はクリアしているもの、△は課題になる困難、▲は、現在課題を設定する必要がある困難、/は課題につきなりにくいものを表している。）

	指導内容の項目	学習の要素	困難の有無	実態
心理的な安定	(1) 情緒の安定に関する事 こと。	情緒の芽生え	▲	快・不快が明確。喜怒哀楽が分かりにくく、哀しきの感情は表れにくい。
		気持ちの安定	▲	落ち着いていても、後で違う場面で乱れ、近くの人を押すことがある。
	安心して活動に取り組む	△	失敗体験のある活動に対して、頑固に取り組もうとしないことがある。	
(2) 状況の理解と変化への対応に関する事 こと。	状況の把握	▲	課題や居場所が明確でないとき突発的に動き出し、自由に動き回る。	
	状況の変化への対処	△	急な変更等にも対応できる。特定の人とは話すがそれ以外は話さない。	
	改善・克服への取組	▲	できることでも人に頼むことがある。特に帰り支度において、着替え、トイレ、帰り準備等の一連の流れで指示を待っている状態が見られる。	
人間関係の形成	(1) 他者とのかかわりの基礎に関する事 こと。	人への関心	△	友達の名前を覚えるが特定の人にしか興味がない特定の人への愛着行動もあり視線も合うが、相手に関心を向けられないこともある。
		気持ちの共有	△	
		身近な人への要求	○	二語文で伝えることができる。
	(2) 他者の意図や感情の理解に関する事 こと。	感情の理解	▲	表情は単語として表現できるが、感情とは結び付いていない。泣いている表情が好きで特定の友達の前をつついて泣かそうとする。
	感情の読み取り	▲	表情を単語で言葉にできるが、理解感情の理解は難しい。	
(3) 自己の理解と行動の調整に関する事 こと。	自己認識	▲	自分の得意、不得意は理解しているが身体の動かし方の認識は難しい。	
	行動の調整	▲	場面に関係のない独り言が多い。要求が通らないと力むことがある。	
(4) 集団への参加の基礎に関する事 こと。	集団活動への参加	△	集団活動には自分から参加するが、集団からいなくなることもある。	
	集団に参加するまでの手順やきまりの理解	▲	流れに沿った行動ができるが、気持ちを抑えられず、並ぶことができないこともある。	
環境の把握	(1) 保有する感覚の活用に関する事 こと。	前庭覚	○	前庭覚の刺激を多く求め、パルーン上で跳んだりすることを好んで行う。
		固有覚	△	体の部分が今どうなっているのかを意識して動くことは難しい。
		視覚	○	視覚で見た物を長期において記憶し、絵で表現する力に長けている。
		聴覚	△	聴いたことを記憶に保持することに困難がある。
	(2) 感覚や認知の特性への対応に関する事 こと。	聴覚の過敏性	△	掃除機等の音を嫌がり、耳を押さえて入ったりする場所がある。
	注意の集中	▲	一斉に出された指示を聞き逃す。話す人への注目が難しい。	
(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関する事 こと。	ボディイメージ	▲	言葉掛けで身体部位に触ることが難しい。模倣を大きな動きでしない。	
	運動企画	▲	スキップや縄跳び、転がってきたボールに手や足を出すことが苦手。	
身体の動き	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事 こと。	座位	▲	腰を入れて背中を伸ばすこと、あぐら座位や体育座りの保持が難しい。
		膝立ち位	▲	膝立ちで踏みしめることが苦手である。
		立位	▲	立位を長時間保持することができず足底が定まらない。
		姿勢変換	△	上体から動き出す突発的な動きが多く見られる。
		上肢・手指の動き	○	大豆を箸で皿から皿へ移動させることができる。
(1) コミュニケーションの基礎的能力に関する事 こと。	模倣	○		
	相互関係	△	表情や働き掛けで相手の意図を感じることは難しい。	
(5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事 こと。	状況に応じたコミュニケーション	▲	質問に対する適切な返答が難しい。	

イ 対象児の生活上の困難の分析と生活上の課題の設定

上記の実態における生活上の困難を個人因子、環境因子の視点で分析し、生活上の課題を設定した。

自立活動の内容及び項目 (学習の要素)	生活上の困難	原因分析		生活上の課題 【自己コントロールに関する課題】	
		個人因子	環境因子		
心理的な安定	(1) 情緒の安定に関する事。 (情緒の芽生え)	・喜怒哀楽の哀しさを表に出すことは少ない。	・感情表現を簡単に身につけることが難しい。 ・3年生で喜、楽、4年生で怒の感情が芽生えている。成長途中と思われる。	・感情表現をしなくても過ごすことができる環境。	②自分の感情を伝えたり、他者の感情を読み取っている環境。 【意思伝達】
	(1) 情緒の安定に関する事。 (気持ちの安定)	・我慢したことで後で乱れて怒りを荒い動きで表現したり、近くの人を押したりすることがある。	・フラッシュバックが強い。 ・見通しをもちにくい。 ・嫌なこと我慢したことを意思伝達する方法がまだ身に付いていない。	・我慢したことが解決されていない。 ・嫌なこと、我慢したことを意思伝達する道具がない環境。	③我慢することが多くても、意思伝達等の心を落ち着ける方法を獲得し、対応する。【意思伝達】 【見通し】【落ち着き】
人間関係の形成	(2) 他者の意図や感情の理解に関する事。 (感情の読み取り)	・気持ちを抑えられず、順番を守る場面で守れなかったり、前にいる人を押したりする。	◎見通しをもちにくく、待つことが苦手。 ・意思伝達の方法が違う。 ●自分の身体を環境に合わせて動かすことが難しい。	・集団行動を求められる。 ・順番を守らなければならない状況。	⑤気持ちを抑えて、ルールやきまりを守る。 【見通し】【集団への適応】
	(3) 自己の理解と行動の調整に関する事。 (自己認識)	・自分の得意、不得意は分かる。身体の動かし方を考えて動くことは難しく、行動の調整が難しい。	◎見通しをもちにくく、待つことが苦手。 ●身体像が未発達で踏み始めが難しい。	・居場所や課題が明確でないことが多い。	⑤気持ちを抑えて、ルールやきまりを守る。 【見通し】【集団への適応】
	(3) 自己の理解と行動の調整に関する事。 (行動の調整)	・場面に関係のない独り言や、急に大声で笑い出すことが多い。	・周りの状況を判断し、行動を抑制することが難しい。 ・独り言で心を落ち着かせたり確認したりしている。 ・想像したことを発声で表すことが多い。	・集団で、活動に集中できない環境。 ・余暇で、何をすればよいのか明確ではない状況。	⑤気持ちを抑えて、ルールやきまりを守る。 【見通し】【集団への適応】
	(4) 集団への参加の基礎に関する事。 (集団活動への参加)	・人と手をつないだり、一緒に行動したりすることを嫌がる。	・行動を抑制されるのが苦手。 ●自分の身体を環境に合わせて動かすことが難しい。	・集団行動を求められる。 ・対象児の自由さが少ない状態。	⑥場面に応じて教師や友達、家族と一緒に行動する。 【集団への適応】
環境の把握	(2) 感覚や認知の特性への対応に関する事。 (注意の集中)	・特に興味のないことに関して、注意の集中が難しい。一斉への指示を聞き逃す。	・一斉の指示は自分に向けて話されていることと理解していない。 ●自分の身体を環境に合わせて動かすことが難しい。	・学習に興味のない活動もある。 ・どこに視線を向ければよいのか分からない状態。	④環境が変わっても活動に集中して取り組む。 【集中力】
	(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関する事。 (イメージ)	・身体各部位に言葉掛けで触れることが難しい。動作模倣を大きな動きでできないことが多い。	・形を模倣し関節で身体を動かす習慣がない。 ●自分の身体を環境に合わせて動かすことが難しい。	・集団で模倣することに集中しにくい環境。	⑦身体全体を使うような動きを模倣し、目的や状況に応じて身体を動かす。
	(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関する事。 (運動企画)	・運動企画においての困難が多く、目的や状況に応じて身体を動かすことが苦手である。	・運動能力は高いが動きが複雑だと模倣が難しい。 ・協心動作が苦手。 ●自分の身体を環境に合わせて動かすことが難しい。	・周りの人と一緒に行動することが多い。 ・集団で模倣することに集中しにくい環境。	⑦身体全体を使うような動きを模倣し、目的や状況に応じて身体を動かす。
身体の動き	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事。 (不適切な筋緊張、座位)	・股関節が硬く、体育座りやあぐら座位の保持が難しい。	・腰が入らず、その姿勢になること自体が苦手。 ●身体像が未発達で踏み始めが難しい。	・姿勢がづらいことを教師が理解せず、言葉掛けを行っている状況。	⑧動きの中で踏みしめることを増やし、同じ姿勢を保持する時間を長くする。 【落ち着き】
コミュニケーション	(5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事。 (個別またはコミュニケーション)	・質問の意図を理解することが難しく、オウム返しで応答することが多い。	・何を答えればよいのかわからない。 ◎見通しをもちにくい。 ・質問に答えて、やりとりを楽しむことがない。	・どこまで理解しているのか言葉での表現を求められる状況。 ・質問に答えるスキルの提示がない。	⑨質問に対する適切な応答をする。 【意思伝達】

【考察】

生活上の困難の原因を分析すると、個人因子における、同じ姿勢の保持が難しいといった身体像が未発達で踏みしめが難しいことや、自分の身体を環境に合わせて動かすことが難しいといった動きの応用が苦手なこと（●印で表示）が影響していると考えられる。また、見通しがもちにくいこと（◎印で表示）も原因の一つであるため、手だてを工夫する必要があると考えられる。

## ウ 対象児の動きの実態

座位	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校生活における座位は、ほとんど片膝立て座りになる。</li> <li>・股関節のかたさからあぐら座位、体育座りが安定しない。座位の保持が苦手で横になりたがる。</li> <li>・座位で腰を入れて、背中を伸ばすことが苦手で、保持することは難しい。</li> </ul>
立位	<ul style="list-style-type: none"> <li>・居る場所を設定すると、移動し、数十秒立っていることができる。</li> <li>・同じ場所にずっと足を付けて立位を保持することが苦手で、踏みしめている様子が見られない。</li> <li>・足をそろえて内股で立つことが多く、つま先を外に向けた状態での立位を嫌がる。</li> </ul>
歩行	<ul style="list-style-type: none"> <li>・とびはねるような歩き方で、上体から動き出すような、飛び出す動きが多く見られる。</li> <li>・つま先での動きが多く、股関節の固さも影響し、内転させ、内股で歩いている。</li> </ul>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・バルーン上で正座の姿勢でジャンプし、身体をコントロールしながら線上を移動する。</li> <li>・マットやバルーン等があると、授業中であっても寄りかかりに行くことが多い。</li> <li>・音に合わせた動きが苦手である。</li> </ul>

### (3) 対象児の自立活動における指導目標の設定

生活上の困難を分析し、生活上の課題を設定し、自立活動における指導目標を設定した。

- ・行動を落ち着かせ、場に応じて行動を制御できる。
- ・自分の感情を伝えたり、他者の感情を読み取ったりし、質問に適切に応答することができる。
- ・環境が変わっても活動に集中して取り組んだり、集団に適応したりすることができる。

### (4) 対象児の自立活動における指導内容の設定

#### ア 自立活動における指導内容の設定

上記の指導目標を受けて、以下の三つの指導内容を設定した。この指導内容を時間における指導だけでなく、教育活動全体において、意識して、場に応じた指導・支援を行っていくことで、指導目標を達成できると考える。

- ①腰や腕、脚の力の入れ方や緩め方を意識する経験を増やし、身体像を高め、座位や立位、歩行で踏みしめる姿勢を保持する。
- ②身体概念を高めて、身体を通したやりとりをすることで、意思伝達の能力を高める。
- ③空間認識を高め、自分の身体を環境に合わせる経験をする。

#### イ 対象児の教育活動全体における自立活動の指導内容の設定

対象児は、本校の知的障害C課程を履修する児童であり、各教科等を合わせた指導として「日常生活の指導」、「あそびの学習」、「生活単元学習」、教科別の指導として「おんがく」、「たいいく」、「ことば」、「かず」、領域別の指導として「特別活動」、「自立活動の時間における指導」を行っている。そこで、上記の三つの指導内容を下記の指導計画で指導することで目標の達成をねらいとする（表3）。

表3 教育活動全体における自立活動の指導計画

	各教科等を合わせた指導			教科別の指導				領域別の指導	
	日常生活の指導	生活単元学習	あそびの学習	ことば	かず	おんがく	たいいく	特別活動	時間における指導
指導内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お尻、足底の踏みしめや音に合わせて身体を動かすことを繰り返し体験し、意識する習慣を身に付ける。</li> </ul> (①, ③)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・様々な体験活動の中で、身体を通したやりとりをすることで、意思伝達の力を高め、自分の身体を環境に合わせて動かす経験を増やし、集団への適応を図る。</li> </ul> (②, ③)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身体概念を高めて、身体を通したやりとりをすることで、意思伝達の力につなげる。</li> </ul> (②)				<ul style="list-style-type: none"> <li>・動きの応用ができるようになり、集団への適応を図る。</li> </ul> (③)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・様々な体験活動の中で身体を意識して動かすことを増やし、集団への適応を図る。</li> </ul> (③)	<ul style="list-style-type: none"> <li>①腰や腕、脚の力の入れ方や緩め方を意識する経験を増やし、身体像を高め座位や立位、歩行で踏みしめる姿勢を保持する。</li> <li>②身体概念を高めて、身体を通したやりとりをすることで、意思伝達の能力を高める。</li> <li>③空間認識を高め、自分の身体を環境に合わせる経験をする。</li> </ul> (①, ②, ③)
主な学習場面	「あさのかい」 ・あさのうた ・げんきしらべ (健康観察) など	「運動会」 「校外学習」 「探検あそび」 「水あそび」 「室内遊具あそび」 など	「ことばあそび」 「まねっこあそび」 「なかまわけ」 「なんばんめ」 「わらべうたあそび」 「身体表現」 など				「ダンス・体操」 「ボール運動」 「器械運動」 など	・集会活動 ・行事 など	「歌遊び」 「動きの学習」
	検証授業Ⅱ						検証授業Ⅰ		

ウ 対象児の時間における指導の「動きの学習」の学習内容

対象児の実態から設定した自立活動の指導内容を、「動きの学習」の指導内容例（表2）を活用した時間における指導の目標を設定し、表4のように学習内容を設定した。

表4 検証授業Ⅰにおける「動きの学習」の学習内容（◎計画+実践，○計画のみ，●実践のみ）

動き	学習内容	指導内容	つながると思われる 自己コントロールに関する課題	1期		2期		3期				4期	
				①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
歌遊び	『あたまかたひざぼん』	②	意思伝達	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	『ディズニー体操』	③	集団への適応				●	◎	◎				
	『ディズニー体操』(CD)	③	集団への適応								◎	◎	◎
基本の動き	膝立ちの動き	①	落ち着き・集中力	◎									◎
	つま先立ちの動き	①	落ち着き・集中力	◎	●	●	●						
	かかと立ちの動き	①	落ち着き・集中力	◎	●	●	●						
	立位での重心移動の動き(前後)	①	落ち着き・集中力	◎									○
	片脚立ちの動き	①	落ち着き・集中力		◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	肩の動き	②③	意思伝達・集団への適応	◎	◎	◎	○						
	バンザイの動き	②③	意思伝達・集団への適応			◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	肩の上げ下げの動き	①	落ち着き・集中力				●	◎	◎	◎	◎	◎	◎
左右腕上げ	②	意思伝達			◎	◎	◎	◎	◎	◎	○	◎	
歩く動き	線上歩きの動き	①③	落ち着き・集中力・集団への適応	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	つま先歩きの動き	①③	落ち着き・集中力・集団への適応	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	かかと歩きの動き	①③	落ち着き・集中力・集団への適応	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	後ろ歩きの動き	①③	落ち着き・集中力・集団への適応		◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	大股歩きの動き	③	集団への適応				◎	◎	◎				
	大股・小股歩きの動き	③	集団への適応								◎	◎	◎
	スキップの動き	③	集団への適応	●	◎	○	○						
	くねくね歩きの動き	③	集団への適応					◎	◎	◎	◎	◎	◎
寝る動き	身体の意識(身体概念)	①	落ち着き・集中力		◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	仰臥位で手を使った動き	①	落ち着き・集中力		●	◎	◎	◎	◎	◎			
	仰臥位で歌遊び	②	意思伝達								◎	◎	◎
座る動き	あぐら座位の動き	①	落ち着き・集中力					◎	◎	◎	◎	◎	◎
	あぐら座位での前傾屈	①	落ち着き・集中力								◎	◎	◎
合わせる動き	揺れる動き(座位)	③	集団への適応					◎					
	揺れる動き(立位)	③	集団への適応						◎	◎	◎	◎	◎
	リズム歩きの動き	③	集団への適応	●				◎	◎	◎	◎	◎	◎
	歩く・とまる動き	③	集団への適応					◎	◎	◎	◎	◎	○
	ケンケンの動き	③	集団への適応		◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	ケンケンパの動き	③	集団への適応					◎	◎	◎	◎	◎	◎
顔の動き	笑う顔の動き	②	意思伝達	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○
	怒る顔の動き	②	意思伝達	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○
	泣く顔の動き	②	意思伝達	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○
縄跳びの動き	腕の上げ下げの動き(タオル)	③	集団への適応	◎	○								
	タオルの振り下ろしの動き	③	集団への適応	◎	◎	◎	○						●
	タオルの跳び越しの動き	③	集団への適応	◎	◎	◎	○						
	両脚跳びの動き	③	集団への適応							◎	◎	◎	◎
	縄跳び	③	集団への適応				●	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	縄跳び歩き	③	集団への適応				●	◎	◎	○			