

専門研究 B

特別支援学級に在籍する自閉症のある児童 生徒の自立活動の指導に関する研究

平成 26 年度～27 年度

研究成果報告書

平成28年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

自閉症は、社会的相互交渉やコミュニケーションの質的障害、興味や関心が狭く特定のものに固執することを特徴とした中枢神経系の機能障害や機能不全が原因の発達障害です。自閉症の障害特性は、自閉症のある児童生徒の学校生活や家庭生活、地域生活に様々な困難をもたらします。そのため、彼らの障害特性に応じた指導・支援を行うこと、つまり、個々の自閉症のある児童生徒の学習上又は生活上の困難を改善・克服するための自立活動の指導が重要となります。

我が国は、平成26年に障害者の権利に関する条約に批准し、共生社会の実現のためのインクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育の推進に努めています。この中では、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶことができるよう、交流及び共同学習の一層の推進が求められています。特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒が、通常の学級で学習する場合、彼らに対して必要な支援や配慮が提供されることが大切です。また、障害特性により集団での学習場面で困難さを生じやすい自閉症のある児童生徒に対しては、特別支援学級などにおいて個々の実態に応じた適切な指導（自立活動の指導）が行われることが不可欠となります。

自立活動は、特別支援学校に特別に設けられた指導領域ですが、小・中学校学習指導要領解説（総則編）（文部科学省，2009）には特別支援学級では児童生徒の実態を考慮し、自立活動の内容を取り入れるなどして実情に合った教育課程を編成する必要があることが明示されています。自閉症のある児童生徒に対して自立活動の指導が適切に行われるためには、特別支援学級の担当者の自立活動に対する理解とそれを実施するための専門性が求められます。

本研究所では、平成26年度より2ヶ年計画で専門研究B「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究」に着手しました。本研究では、小・中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級と知的障害特別支援学級の担当者を対象にアンケート調査を実施し、自閉症のある児童生徒の自立活動の指導の現状と課題を明らかにしました。また、研究協力機関での実践を通して、自閉症のある児童生徒の自立活動の指導の授業を組み立てるうえでの要点を示しました。これらを踏まえて、本研究では、特別支援学級において、自閉症のある児童生徒に対して自立活動を時間に位置づけて指導することの意義について考察しました。

本報告書が、各校での特別支援学級の自立活動の指導を検討する際の資料として参考となれば幸いに存じます。

研究代表者

企画部 主任研究員 柳澤 亜希子

目次

はじめに

第Ⅰ章 自閉症のある子どもの自立活動の指導の意義

第1節 自閉症のある子どもの学習上又は生活上の困難さへの指導・支援の動向	1
第2節 自閉症のある子どもの指導・支援において重視すべきこと	5
第3節 特別支援学級に在籍する自閉症のある子どもへの自立活動の指導の重要性	7
引用文献	8

第Ⅱ章 研究の目的及び方法

第1節 研究の目的	11
第2節 研究の方法	11
第3節 研究計画	12
引用文献	14

第Ⅲ章 特別支援学級における自閉症のある児童生徒の自立活動の指導の現状と課題

第1節 目的及び方法	15
第2節 結果及び考察－小学校－	17
第3節 結果及び考察－中学校－	46
第4節 まとめ	71
引用文献	74

第Ⅳ章 自閉症のある児童生徒の自立活動の授業を組み立てるうえでの要点

第1節 特別支援学級の担当者の自立活動の指導上の課題	76
第2節 自立活動の授業を組み立てるうえでの要点	80
(1) 個々の児童生徒につけたい力(目標)の絞り込み	80
要点1：児童生徒の課題となる行動の背景や理由、興味・関心、得意なことを捉える	80
要点2：長期目標と短期目標の設定－児童生徒につけたい力(目標)を具体化する－	83
要点3：長期目標と短期目標を踏まえた単元の設定と指導の検討	86
要点4：自立活動の学習指導案(略案)の作成	89
(2) 自閉症のある児童生徒の障害特性や認知特性に留意した指導	93

要点5：動機付けを高める学習活動や教材を取り入れる	93
要点6：児童生徒の主体的な発言や行動を大切にする	94
要点7：視覚的な手がかりの機能を考えて活用する	95
要点8：情報を整理して伝える	96
(3) 指導の振り返り	97
要点9：指導の振り返りの重要性	97
引用文献・参考文献	100
第3節 自閉症のある児童生徒の自立活動の授業の実践例と要点の解説	101
(1) 自閉症のある児童のグループ活動場面での約束ごとの理解についての指導	
- 小学校自閉症・情緒障害特別支援学級での単元「友達と一緒に行動しよう」を通して -	101
(2) 広汎性発達障害のある生徒に対する困った状況時に相手に尋ねることを	
目指した指導 - 中学校自閉症・情緒障害特別支援学級での単元「福笑い」を通して -	116
第V章 総合考察	132
第1節 特別支援学級に自立活動の時間を位置づけて指導することの意義	132
第2節 自閉症のある児童生徒の自立活動の授業づくりで教師が留意すべきこと	135
第3節 今後の課題	137
引用文献	140

資料

特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する調査票
(自閉症・情緒障害特別支援学級用)

研究体制

執筆者一覧

謝辞

第 I 章 自閉症のある子どもの自立活動の指導の意義

自閉症のある子どもの障害特性には、①社会的相互交渉の質的障害、②言語や非言語性のコミュニケーションの質的障害、③行動、興味及び活動の限定された反復的で常同的な様式（同一性保持）の3つが挙げられる。

本稿では、近年の研究を概観し、自閉症の障害特性により生じる学習上又は生活上の困難さへの指導・支援の動向と自閉症のある子どもの指導・支援で重視されていることについて述べる。また、自閉症のある子どもへの自立活動の指導の重要性について述べる。

第 1 節 自閉症のある子どもの学習上又は生活上の困難さへの指導・支援の動向

(1) 社会的相互交渉の質的障害

自閉症のある子どもは、自分の名前を呼ばれても応答がない、自分から人に積極的にかかわることがあっても、そのかかわり方が一方的であることで周囲から違和感をもたれる場合がある。また、相手が何を考えているのか、何を求めているのかなど、相手の心や行動の意味を推測したり理解したりすることが得意ではないため、友達が嫌がったり困ったりしている状況を把握しにくく、友人関係を築きにくい場合がある。このような様相の背景には、自閉症のある子どもに社会的ルールの理解や獲得がなされ難いこと、自身の言動を省みることに困難さがあること（鈴木・平野・北・郷右近・野口・細川, 2013）がある。上述した困難さへの指導・支援に関する研究としては、主に高機能自閉症のある子どもを対象にした報告がある。

社会的相互交渉の障害への指導・支援の方法として注目されているのがソーシャルスキルトレーニング（以下、SST と記す）であり、教育現場などでは SST の手法を用いた実践（朝岡・渡邊・岡村・渡部, 2014; 山本・香美・小椋・井澤, 2013）が積極的に行われている。藤野（2013）は、国内外の学齢期の高機能自閉症スペクトラム障害児への社会性の支援に関する研究を概観し、SST ではモデリング、コーチング、ロールプレイ、リハーサル、ビデオ・フィードバックなどによる手法を用いて会話での話題の維持や質問すること、感情の表現、他児からの不快なかわりへの対処、他者への援助要請などへの介入が行われていると述べている。

SST では、主にゲームを用いた活動が行われる。この理由には、子どもの活動への動機づけを高めやすいこと、場面が構造化されること、自然の流れの中で学習機会を確保しやすいことがある。SST で獲得されたスキルや行動が、指導の場面以外で適切に発揮できることが求められるが、SST に関する研究や実践報告では指導場面で見られた効果の般化が常々、問題として指摘されている。般化が生起しない原因には、指導場面で行われた SST が子どもの日常の環境と関連していないことが挙げられる。Koenig, De Los Reyers, Cicchetti, Schahill, & Klin (2009) は、社会的相互作用は多次元的に複雑に構成されるものであるため、効果的な介入は包括的であるべきで、子どもの個別のニーズに対してカスタマイズされる必要があると述べている。つまり、形式的なスキルの獲得よりも、自閉症のある子どもの状況に応じた指導が求められる。

藤野（2013）は、社会性への指導について当初、SST の手法で会話の進め方や他者とのかわ

り方などの行動の方法を教える介入がもっぱら行われていたが、その後、感情理解や非言語コミュニケーションに関する視点が加わり、さらに最近は情動面に注目が向けられているとアプローチの視点に変化が見られると言及している。情動面については、例えば、社会性と情動調整との関連性を考慮しながら発達をうながす SCERTS (Social Communication, Emotional Regulation, Transactional Support) モデル (Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent, & Rydell, 2006) を適用し、自閉症のある子どもが他者を意識したり他者と意図を共有したりする力をうながす支援 (西山, 2014) が行われている。

(2) 言語や非言語によるコミュニケーションの質的障害

言語や非言語性のコミュニケーションの質的な障害については、自閉症のある子どもは、話しことばによる表出が困難であったり、話しことばがあっても独特な言い回しや適切ではない表現を用いたりする場合がある。こうしたコミュニケーションの困難さへの指導・支援としては、写真や絵カード、Picture Exchange Communication System (PECS) などの視覚的な手がかりを用いた意思伝達や要求行動の指導 (藤野, 2009; 熊・山本, 2014; 五十嵐・霜田, 2014; 久蔵・青山, 2013)、スクリプトを用いた自発的会話スキルの指導 (松田・伊藤, 2001; 下平・宮崎, 2009)、自閉症のある子どもが好むものや頻繁に使用するものを用いて、自己充足できない状況を設定して要求言語行動を獲得させる指導 (小林・平澤・冲中・湯本・山久・伊佐地・脇坂・井川, 2013) などが報告されている。

視覚的な手がかりを用いることは、ことばによる概念化の難しさの指導においても有効であると支持されている。平塚・丹治・野呂 (2014) は、背景画といった視覚的イメージを用いた指導は、自閉症のある子どものカテゴリー理解を促進するうえで有効であると報告している。自閉症のある子どもは、視覚的、具体的な事象や概念には意味を見出しやすく優れた記憶力を発揮するが、抽象的、表象的な事象についての理解に難しさがある。そのため、絵や写真などを用いて具体的に提示することは、彼らの理解を助ける手がかりとして活用されている。

言語に関しては、自閉症のある子どもの読み理解の難しさ (O' Connor & Klein, 2004)、指示詞 (伊藤, 2012) や動詞の項の語彙化のパターン (伊藤・大嶋, 2014) に着目した語用論的能力の特異性について検討がなされている。O' Connor & Klein (2004) は、自閉症のある子どもは単語単位であれば読み理解が可能であるが、文章単位になると読み理解が困難になると述べている。これについて、中川・大森・菅佐・山本 (2013) は、通常の学校場面では文章の読むべき部分を指さして指示することが多々あるが、知的障害を伴う自閉症のある子どもは指さしをした部分や文章上の単語に視線を合わせて読み進めることが難しいこと、視覚と運動の協応の苦手さがあるため、文章を読む際に指さしをしながら視線を誘導する指導が難しいことを指摘し、意味のまとまりを明確にした文節を単位として1つずつ順番に繰り返し読むことが、彼らの文章の読み理解の向上をうながすうえで効果的であると述べている。

伊藤 (2012) は、自閉症のある子どもの独自の基準からの指示詞の使い分けやソ系 (それ、そこ、そっち、その、そんな、そう) 表出の少なさといった特徴を明らかにし、これらが彼らの対人志向性の乏しさや非言語情報の無視などに関連することを示唆している。また、伊藤・大嶋 (2014) は、自閉症のある子どもへの言語コミュニケーションへの支援を行う際には、その場に則した適切な言語や話しことばの獲得といった表層的行動を扱うだけでなく、言語獲得の基礎になる社会

性の育成に重点的に働きかけることの重要性を指摘している。

自閉症のある子どもは、表情や身振りなどといった非言語によるコミュニケーションを用いて意志伝達を行うこと、ことばや身振りなどを通じて他者と感情や意志を交流したり情報のやりとりを行ったりすることに困難さがある。伊藤（2006）は、自閉症スペクトラム障害における情動共有とコミュニケーションの発達との関係について検討し、支援方法として逆模倣が自閉症のある子どもの他者への興味や情動の共有を促進する効果をもつと示唆している。このように、自閉症のある子どもとのかかわり手との相互作用から、情動共有とコミュニケーションについて捉えることが重視されてきている（Greenspan & Wieder, 1997；2006）。

（3）活動や興味の限局（同一性保持）

行動、興味及び活動の限定された反復的で常同的な様式、いわゆる同一性保持については、自閉症のある子どもは急な変更に対処することが難しく、一定であることを好むとされている。また、自閉症のある子どもには、他の事柄に対して興味を示しにくいために他者とのやりとりが円滑に行われず、対人関係に支障が生じる場合がある。

自閉症のある子どもの同一性への固執や反復的行動は、実行機能の障害によるものと理解されている。実行機能とは、ゴールを見据えて計画し選択して行動を開始する、環境の変化に対応して行動を修正したり変更したりする、情報を系統立てるといった認知過程の総体のことである。自閉症のある子どもの行動や思考の硬さには、実行機能の障害が関与していると考えられている。こうした特性に対し、スケジュールや手順表などを用いて自閉症のある子どもが見通しをもつことができるように支援する方法が、教育現場などで活用されている。

自閉症のある子どものこだわりについては、それを活かした指導がなされている。例えば、富永（2010）は子どもの得意な計算を活用して算数科の指導を行っている。このような取組は、自閉症のある子どもの学習への動機付けや意欲を高めたり、彼らの学習参加への可能性を見出したるうえで重要である。

（4）そのほかの随伴する特性

随伴する特性としては、感覚の過敏性、中枢性統合の弱さ、運動面に見られる不器用さ、不安や孤立感といった心理面の問題などが挙げられる。

①感覚の過敏性

感覚面に見られる過敏性については、その現れ方（聴覚、視覚、嗅覚、触覚、味覚）や程度は個々の子どもによって異なる。感覚面の過敏性に関する研究は少なく、そのうち聴覚の過敏性（稲福・伊藤・早川・井脇・鈴木・船崎・吉田, 2013；鈴木, 2010）、視覚や触覚の過敏性（鈴木, 2010）についての報告がある。

自閉症のある子どもの感覚面の過敏性への対応としては、彼らにとって嫌悪刺激となっている原因を把握し安心できる環境づくりを行うこと、すべてを不快な刺激ととらえるのではなく、心地よいと感じる刺激に出会うことのできる場や時間を設けるといった配慮が行われている。

②中枢性統合機能の弱さ

中枢性統合機能の弱さ（Frith, 1989）については、自閉症のある子どもの障害の側面を示す一方で、彼らの優れた認知能力（例えば、優れた機械的記憶能力）としてとらえられる。自閉症のある子どもは細部に注目し、断片的な記憶や認知には優れた能力を発揮する（例えば、積木模様課題や埋め込み課題の遂行に優れている）が、全体をとらえることに難しさがある。つまり、自閉症のある子どもは、部分的な情報に注意を向ける断片的な情報処理が必要な課題は得意であるが、全体的な意味の理解を必要とする課題は不得意である。

大井・大六（2013）は、高機能広汎性発達障害のある児童の視覚的情報処理を検討し、彼らが局所優位の情報処理をしていることを明らかにしている。また、大井らは、指導場面や教示場面では、局所情報の量が必要最小限である刺激を使用すること、ノイズとなる刺激を置かないといった配慮をすることが必要であると述べている。

③運動面の不器用さ

運動面の不器用さについては、自閉症のある子どもには、ゴールを意識して運動を調整する能力や次の刺激を先取りする能力といった運動遂行上の予測に難しさがあること（村上, 2013）、手指の巧緻性の水準が同一年齢よりも低い者が多いこと（平田・池田・高橋・奥住・北島・細瀧・国分, 2013）、身体的不器用さ、姿勢制御や姿勢保持の問題などの運動面の発達に偏りが見られること（是枝, 2014）が報告されている。是枝は、自閉症のある子どもでは、とりわけ、身体運動と関連した「他者の動きの模倣が苦手」、「視線が合いにくい」、「ルールのあるゲームが苦手」といった社会性やコミュニケーションに関連する内容に困難さが大きいことを明らかにしている。このような困難さは、学齢期では体育の集団活動で十分なパフォーマンスを発揮できないことにより低い自己イメージを作り出し、精神的なストレスをもたらすとして運動面での支援を検討する必要性を述べている。

村上は、運動指導の方法として自閉症のある子どもに適合した課題指向的アプローチを紹介し、「方向」に関する手がかりを与えるよりも、どちらの「手」を動かすかに関する手がかりを示した時の方が運動遂行に効果があったと述べ、自閉症のある子どもには、筋感覚的に体の「どこ」を動かすのかをあらかじめ伝えることで運動遂行が良くなる可能性を示唆している。

④心理面の問題

心理面の問題について、神尾・森脇・土屋・小山・黒田（2010）が自閉症のある子どもの問題は対人関係やコミュニケーション、同一性保持に限らず、うつや不安といった精神症状の合併が多いことを報告している。また、森脇・神尾（2013）は、自閉症的行動特性を多くもつ子どもほど、より高率により困難な程度の精神症状を合併すること、また、情緒・行動面の両方の症状を合併する可能性が高いことから適応に大きな影響をもたらすため、学校教育の場においては学習面や生活面の支援のみならずメンタルケアの必要性を強調している。

自閉症のある子どもの独特な認知特性や行動特徴は対人トラブルを引き起こし、そのことがいじめにつながる（谷口, 2013）場合がある。また、興味の偏りや自分の興味・関心を他者と共有しようとする動機づけが弱いために、孤立しやすい傾向にある。加えて、他者の意図を理解したり暗黙のルールを汲み取ったりすることが苦手であるため、対人不安や被害的解釈につながりやすく引きこもりに至る（近藤, 2013）ケースもある。したがって、自閉症のある子どもの心理面

の問題への支援は、彼らの行動面への指導・支援と同様に見過ごせない問題である。

以上、言及した自閉症の特性は、その現れ方や程度が個々の子どもによって異なる。このことは、指導や支援の方法が、個々の子どもの実態によって変わることを意味している。したがって、指導・支援は、画一的な対応にならないようにすることが重要である。また、自閉症のある子どもの行動の改善や軽減にとどまるのではなく、彼らの認知能力に見られる強みを活かす視点をもって指導・支援を行うことが大切である。

上述した研究領域では、単一の事例を対象にした研究が中心であり、対象となった自閉症のある子どもの行動上の問題を軽減、改善することに主眼が置かれている。しかし、ターゲットとされた行動上の問題が特定の場面で改善しても、それが生活全体に般化したかどうかについては、今後の課題として言及されるに留まっている。同様に、自閉症のある子どもの社会性やコミュニケーションなどに関する研究では彼らの認知面の特異性が明らかにされているが、それに対してどのように指導を展開すればよいかについても今後の課題として述べられている。

先行研究で明らかにされている知見を参考にしながら、個々の自閉症のある子どもの学習上又は生活上の困難さに対してどのように指導を展開していくべきか、教育の場での実践の蓄積が求められる。

第2節 自閉症のある子どもの指導・支援において重視すべきこと

自閉症のある子どもへの指導・支援には、様々なプログラムや方法が存在する。しかし、自閉症のある子どもに見られる個人差、すなわち彼らの実態の多様性を踏まえると、単一の介入方法がすべての子どもに適応するとは限らない。自閉症のある子どもに対して指導・支援を行う際には、彼らへのアプローチは一律ではなく、一人ひとり違う（神尾，2008）ことを念頭に置いて進める必要がある。自閉症のある子どもへの指導・支援の考え方としては、特定の方法に固執するのではなく、個々の子どもにとって有効な方法を組み合わせて柔軟に対応する（Mesibov, Howley,& Naftel, 2016）ことが重要視されている。

自閉症のある子どもに対して効果をあげている指導・支援に関する報告には、共通して重視されている事項がある。National Research Council（2001）は、自閉症のある子どもへの教育的な介入に関する過去20年間の研究論文をレビューした結果、以下の点を推奨事項として挙げている。具体的には、①早期からの介入、②集中的な指導、③個別化された配慮と反復的、計画的な指導機会の設定、④子どもの発達の経過の継続的なアセスメント、⑤家族の参画、⑥障害のない子どもとの相互作用の機会の設定である。加えて、National Research Council（2001）は指導上の優先事項として、①機能的、自発的なコミュニケーション、②様々な場面で他者と関わる教示、③仲間との交流に焦点を当てた遊びのスキル、④自然な文脈での般化とスキルの維持、⑤行動上の問題に取り組む積極的なアプローチを挙げている。Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent, & Rydell（2010）は、自身が提唱する SCERTS モデルの中でこれらの重要性について言及している。

先行研究、TEACCH プログラムや SCERTS モデルなどのこれまで提唱されてきたプログラムやモデル、様々な指導方法などを踏まえて、自閉症のある子どもの指導・支援を行ううえで重視されている点をまとめると、主に以下が挙げられる。

◇わかりやすい / 構造化された学習環境を設定する

学習環境を構造化するのは、自閉症のある子どもの能動的な参加をうながすことが目的である。自閉症のある子どもが、始まりと終わりが明確に理解できるように、また、一連の流れを予測できるように活動を構造化する。構造化された流れを繰り返し学習することは、子どもが一貫して活動を予測することが可能となる。ただし、自閉症のある子どもの情動調整をうながし、彼らが新しいスキルを学ぶためには、繰り返しの中に新規性や変更を加えることが必要である。

◇視覚的な手がかりを利用する

視覚的な手がかりは、自閉症のある子どもの能動的な参加をうながし、抽象的な概念の理解を助ける。課題や活動のゴールやステップを明確にする、活動の達成のためのステップと時間を明確にする、活動間の移行をうながす、集団活動での注意を高めるなど、個々の子どもの目的に応じて視覚的な手がかりを利用することが大切である。

◇動機付けとなる題材やトピックを取り入れる

自閉症のある子どもが活動に対して期待感を高め、注意を持続する、能動的な参加をうながすためには彼らの興味や好み、長所を取り入れることが効果的である。

◇自発的なコミュニケーションをうながす

指導者主導ではなく、自閉症のある子どもに選択権を与える。子どもの好む活動や彼らが選択した活動を通して子どもからのコミュニケーションの始発を待ち、指導者などの関わり手が応答することが大切である。

◇行動上の問題への積極的 / 機能的なアプローチ

自閉症のある子どもが示す行動上の問題に対しては、指導者がそれにどのように応じるかが重要となる。問題とされる行動をやめさせることに従事するのではなく、子どもが示す行動にはどんな機能があるのか、子どもがこういった意図をもってそうした行動をするのかを分析したうえで適切な行動を指導することが大切である。

◇自然な文脈や流れで学習を行う

自閉症のある子どもは、意図的に設定された文脈では学習したことを般化することが難しい。そのため、家庭や学校などの子どもの身近な生活場面で定期的に予定されている活動やルーティンは、彼らが必要なスキルを学習したり活動の意味や目的を理解したりすることを助ける。子どもが、活動の意味や目的の類似性に気づくことにより、スキルの理解と般化が可能になる。

◇様々な場面での社会的な教示を行う

自閉症のある子どもは、学習したことを般化することに難しさがある。指導者や指導場面を多様にすることで、彼らの社会性やコミュニケーションスキルの般化と社会的な出来事への理解をうながす。

上述した点については、自閉症のある子どもの個々の実態に応じて対応することが求められる。

第3節 特別支援学級に在籍する自閉症のある子どもへの自立活動の指導の重要性

上述した通り、自閉症の障害特性によりもたらされる学習上又は生活上の困難さに対しては、それらを主体的に改善・克服する自立活動の指導が不可欠であると考えられる。また、自閉症のある子どもの状態像の多様性を踏まえると、個々の実態を的確に把握し、個別に指導の目標や具体的な指導内容を定め、個別の指導計画に基づいて行われる自立活動の指導は必須である。このことは、National Research Council (2001) が示した自閉症のある子どもへの教育的な介入の推奨事項に、個別化や計画的な指導機会の設定が示されていることから支持されると考えられる。以上のように自閉症のある子どもにとって自立活動の指導は重要であるが、その指導の実施にはいくつかの課題が存在する。

自立活動は、特別支援学校の教育課程において特別に設けられた指導領域である（文部科学省、2009）。小・中学校の特別支援学級においては、特に必要がある場合には、特別の教育課程によることができると学校教育法施行規則第138条に規定されており、自立活動の内容を取り入れるなどして特別の教育課程を編成することが可能となっている。自立活動は、授業時間を特設して行う自立活動の時間における指導を中心とし、各教科等の指導においても、自立活動の指導と密接な関連を図って行わなければいけない（文部科学省、2009）が、特別支援学級では時間に位置づけて指導している学級もあれば、そうでない学級もある。また、自立活動を指導するうえで必要な個別の指導計画は、小・中学校ではその作成が義務づけられていないため、計画的な指導がなされているかという点で課題がある。さらに、自立活動の指導では自閉症に対する理解と専門的な知識、技能が必要となるが、特別支援学級の経験年数が短いことが報告されている特別支援学級の担任においては、専門性の課題を有する。国立特別支援教育総合研究所（2014^a）は、特別支援学級の担当者は、「自立活動をどのように組み立てたら良いかわからない」ことを課題に挙げていることを明らかにしている。特別支援学級に自立活動の指導を定着させるためには、まず、担任が授業を組み立てる際の手順や要点を理解することが必要である。

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」で特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習の一層の推進の必要性を明示している。しかしながら、コミュニケーションや社会性に困難さがあり、独特な認知特性を有する自閉症のある子どもにおいては、物理的、人的にも複雑な環境である通常の学級の教育活動に参加することは容易なことではなく、様々な困難や混乱を伴う。これは、当該学年の内容を学習することが可能な自閉症のある子どもにおいても同様である。国立特別支援教育総合研究所（2014^b）は、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍し、当該学年の算数科・数学科の学習が可能な子どもであっても、自閉症の障害特性から派生する心理面や行動面などの問題より、交流先ではなく特別支援学級での学習が主になっていることを報告している。自閉症のある子どもが、通常の学級の子どもと共に学び合う機会を保障していくために、また、教科等の学習を支えていくためには自立活動の指導は不可欠であり、特別支援学級の担任の自立活動の重要性に対する意識と専門性の向上が求められる。

引用文献

- 朝岡寛史・渡邊美紀・岡村章司・渡部匡隆(2014). 自閉症児の社会的理解の促進に関する研究－ロールプレイを用いた支援方法の検討－. 自閉症スペクトラム研究, 11 (2), 63-71.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告).
- 藤野博 (2013). 学齢期の高機能自閉症スペクトラム障害児に対する社会性の支援に関する研究動向. 特殊教育学研究, 51, (1), 63-72.
- 藤野博(2009). AACと音声言語表出の促進・PECS(絵カード交換式コミュニケーションシステム)を中心として. 特殊教育学研究, 47, 173-182.
- Frith, U (1989). Autism: Explaining the enigma. Basil Blackwell, UK. 富田真紀・清水康夫訳 (1991) 自閉症の謎を解き明かす. 東京書籍.
- Greenspan, S. I. & Wieder, S. (1997). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. Journal of Developmental and Learning Disorders, 1, 87-141.
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2009). 自閉症のDIR治療プログラム－フロアタイムによる発達の促し－ (広瀬宏之訳). 創元社. (Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2006). Engaging Autism: Using the floortime approach to help children relate, communication, and think. US: Da Capo Press).
- 久蔵幸生・青山眞二(2013). 自閉症スペクトラム児童の自己決定指導－特別支援学級での拒否カードを使用した取り組み－. 自閉症スペクトラム研究, 11 (1), 57-65.
- 平田正吾・池田吉史・高橋綾・奥住秀行・北島善夫・細渕富夫・国分充 (2013). 自閉症スペクトラム児における手指の巧緻性と力の調整能力の関連. 学校教育学研究論集, 27, 81-88.
- 平塚理恵・丹治敬之・野呂文行 (2014). 自閉症児における視覚的イメージを用いたカテゴリー理解の指導. 障害科学研究, 38, 1-13.
- 五十嵐一徳・霜田浩信 (2014). 知的障害のある自閉症児に対する視覚的補助刺激の有効な活用方法－買い物場面における品物の所在を尋ねる行動の習得を通して－. 特別支援教育実践センター研究紀要, 12, 49-58.
- 稲福繁・伊藤真理・早川徳香・井脇貴子・鈴木明子・船崎康弘・吉田敬 (2013). 自閉症スペクトラム障害における聴覚過敏. 健康医療科学研究, 3, 1-7.
- 伊藤良子 (2006). 自閉症スペクトラム障害における情動共有とコミュニケーション. 自閉症スペクトラム研究, 5, 9-16.
- 伊藤恵子 (2012). 言語情報と非言語情報の不一致場面における自閉症スペクトラム障害児の指示詞理解の特徴. 特殊教育学研究, 50 (1), 1-11.
- 伊藤恵子・大嶋百合子 (2014). 自閉症スペクトラム障害児の動詞の項の省略と語彙化のパターンからみた語用論的能力. 特殊教育学研究, 52 (2), 75-84.
- 神尾陽子 (2008). 自閉症への多面的アプローチ－発達というダイナミックな視点から－. 特集 自閉症とこころのそだち. 滝川一廣・小林隆児・杉山登志郎・青木省三編. そだちの科学, 11, 10-14.

- 神尾陽子・森脇愛子・土屋雅雄・小山智典・黒田美保（2010）. 一般児童における発達障害の有病率と関連要因に関する研究. 平成 22 年度厚生労働省科学研究費補助金障害者対策総合研究事業精神障害分野「1 歳からの広汎性発達障害の出現とその発達の变化：地域ベースの横断的および縦断的研究」分担研究報告書.
- 小林久範・平澤紀子・冲中紀男・湯本純子・山久利乃・伊佐地薫・脇坂悠衣・井川由佳子（2013）. 特別支援学校における要求言語行動の指導機会に関する検討－行動連鎖が確立した活動における教師の支援の見直しから－. 特殊教育学研究, 50（5）, 429-439.
- Koenig, K., De Los Reyers, A., Cicchetti, D., Schahill, L., & Klin, A. (2009) . Group intervention to promote social skills in school-age children with pervasive developmental disorders: Reconsidering efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 1163-1172.
- 国立特別支援教育総合研究所（2014^a）. 平成 24 年度～ 25 年度専門研究 A「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2014^b）. 平成 24 年度～ 25 年度専門研究 B「自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の算数科・数学科における学習上の特徴の把握と指導に関する研究」研究成果報告書.
- 近藤直司（2013）. 社会的ひきこもりと自閉症スペクトラム障害. *自閉症スペクトラム研究*, 10, 37-45.
- 是枝喜代治（2014）. ASD（Autistic Spectrum Disorder）児者の初期運動発達の偏りに関する研究－保護者へのアンケート調査を基に－. *自閉症スペクトラム研究*, 12, 23-33.
- 熊仁美・山本淳一（2014）. 自閉症児の音声言語要求の獲得と拡張に及ぼす PECS とマトリックス訓練の効果. *特殊教育学研究*, 51（5）, 407-419.
- Magnusen,C.L. (2008). 自閉症の子どもの指導法－子どもに適した教育のためのガイド－（テラー幸恵訳）. 東京書籍. (Magnusen,C.L. (2005) *Teaching children with autism and related spectrum disorders: An art and a science*).
- 松田信夫・伊藤圭子(2001). 観察場面を導入した共同行為ルーティンに基づく自閉症児へのコミュニケーション指導－実態把握と指導方針との連携を基盤に－. *特殊教育学研究*, 38（5）, 15-23.
- Mesibov,G., Howley, M., & Haftel, S. (2016). *Accessing the curriculum for learners with autism spectrum disorders: Using the TEACCH programme to help inclusion second edition*. NY: Routledge.
- 文部科学省(2009). 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編(幼稚部・小学部・中学部・高等部). 海文堂出版.
- 森脇愛子・神尾陽子（2013）. 我が国の小・中学校通常学級に在籍する一般児童・生徒における自閉症的行動特性と合併精神症状との関連. *自閉症スペクトラム研究*, 10, 11-17.
- 村上祐介（2013）. 自閉症スペクトラム障害児の運動特性と指導法に関する研究動向. *筑波大学体育学紀要*, 36, 5-14.
- 中川浩子・大森幹真・菅佐原洋・山本淳一（2013）. 知的障害を伴う自閉症のある生徒における文節単位読み訓練の効果. *特殊教育学研究*, 51（3）, 269-278.
- National Research Council (2001). *Educating children with autism*. Washington DC: National

Academies Press.

西山剛司 (2014). 協同運動「荷物運びゲーム」を通じた意図共有の発達支援－SCERTS モデルを適用した実践から－. 自閉症スペクトラム研究, 11 (2), 39-48.

O' Connor, I., & Klein, P. (2004). Explorations of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 115-127.

大井亜由美・大六一志 (2013). 高機能広汎性発達障害児の階層的情報処理に対する拡大刺激、縮小刺激の効果. 特殊教育学研究, 51 (1), 1-10.

Prizant, B. M., Wetherby, A.M., Rubin, E., Laurent, A. C., & Rydell, P. J. (2010). SCERTS モデル－自閉症スペクトラム障害の子どもたちのための包括的教育アプローチ. 1巻アセスメント (長崎勤・吉田仰希・仲野真史訳). 日本文化科学社. (Prizant, B.M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A.C., & Rydell, P. J. (2006). *The SCERTS Model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders. Volume 1, Assessment. United States: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.*).

下平弥生・宮崎眞 (2009). 自閉症のコミュニケーション指導法に関する研究－スクリプト・スクリプトフェイディング法による自発的会話スキルの促進－. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 8, 235-244.

鈴木美枝子 (2010). 刺激に対して過敏な反応を示すコミュニケーションが難しい自閉症児へのアプローチ. 自閉症スペクトラム研究実践報告集, 1, 51-58.

鈴木徹・平野幹雄・北洋輔・郷右近歩・野口和人・細川徹 (2013). 高機能自閉症児における対人相互交渉の困難の要因に関する検討－心の理論課題を通過する事例の様相に着目して－. 特殊教育学研究, 51 (2), 105-113.

谷口清 (2013). 学齢期におけるいじめ・対人トラブルと発達障害－教育相談事例から－. 自閉症スペクトラム研究, 10, 19-27.

富永由紀子 (2010). 算数学習場面における自閉症児への教育的支援－こだわりを生かした計算指導－. 自閉症スペクトラム研究実践報告集, 1, 45-50.

山本真也・香美裕子・小椋瑞恵・井澤信三 (2013). 高機能広汎性発達障害者における SST とシミュレーション訓練の効果の検討. 特殊教育学研究, 51 (3), 291-299.

注：本文中では、「高機能自閉症」、「高機能広汎性発達障害」、「高機能自閉症スペクトラム障害」といった用語が混在している。文献引用の際は論文や著書に示されている用語を、それ以外は「自閉症」を用いることとした。

(柳澤 亜希子)

第Ⅱ章 研究の目的及び方法

第1節 研究の目的

自立活動は、個々の子どもの実態を的確に把握して指導目標や指導内容を設定するため、担当教員には障害に対する理解と専門性が求められる。特別支援学級の担当教員は、特別支援教育の重要な担い手であり、その専門性が校内の他の教員に与える影響は極めて大きい（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）が、現状では担当教員の経験年数が短く、特別支援学校教諭免許状保有率は約30%であるため専門性の担保は喫緊の課題である。また、特別支援学級では、「自立活動をどのように組み立てたら良いかわからない」（国立特別支援教育総合研究所，2014）ことが課題に挙げられている。これらのことを踏まえると、自閉症のある児童生徒の自立活動の指導を進めていくに当たっては、同様の課題が担当教員に存在するのではないかと推察される。

そこで、本研究では、特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒に対する指導の充実を目指して、小・中学校の特別支援学級（自閉症・情緒障害特別支援学級、知的障害特別支援学級）における自閉症のある児童生徒の自立活動の指導の現状と課題を把握することを第1の目的とする。また、特別支援学級での自立活動の時間における指導に焦点を当て、アンケート調査の結果と研究協力機関での実践などを踏まえて、自閉症のある児童生徒の自立活動の指導の授業を組み立てるうえでの要点を示すことを第2の目的とする。これらを踏まえて、特別支援学級において、自閉症のある児童生徒に対して自立活動の時間における指導を行うことの意義について考察する。

自閉症のある児童生徒の自立活動の授業を組み立てるうえでの要点を示すことは、教育現場の課題に寄与するものであり、また、特別支援学級担当教員の自閉症のある児童生徒に対する自立活動の指導への理解を深めていく一助になると考えられる。

第2節 研究の方法

（1）先行研究のレビュー

特別支援学級や特別支援学校（知的障害）などでの自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する実践報告、自閉症児・者の学習面や生活面の困難さや学校卒業後の課題、それらへの指導・支援に関する研究論文のレビューを行った。

（2）アンケート調査の実施

小学校、中学校の特別支援学級（自閉症・情緒障害特別支援学級、知的障害特別支援学級）に在籍する自閉症のある児童生徒に対する自立活動の指導についての実態調査を行った。

（3）研究協力機関での情報収集と自立活動の指導上の課題の整理

特別支援学級での自立活動の指導上の課題について情報収集するために、特別支援学級の担当

者を対象とした公開研究協議会（平成 26 年 8 月）を開催した。

また、自立活動の指導を時間に位置づけて実施しているという基準で選定された研究協力機関 4 校での自閉症のある児童生徒に対する自立活動の指導について授業見学、担当者との協議を定期的（1 か月に 1 ～ 2 回訪問）に行い、指導上の課題や改善点について整理した。

（４）自立活動の授業を組み立てるうえでの要点の検討

研究協力機関での自立活動の指導の授業見学、先行研究、アンケート調査の結果を踏まえて特別支援学級での自閉症のある児童生徒の自立活動の授業を組み立てるうえでの要点について検討した。

（５）研究協力機関での実践

1 年次に明らかになった研究協力機関で共通する自立活動の指導上の課題と各研究協力機関の課題を踏まえて、担当者と協議を行いながら授業の改善を図った。

2 年次後半の実践では、自立活動の授業を組み立てるうえでの要点を意識しながら自立活動の実践を進めてもらった。

第 3 節 研究計画

平成 26 年度（表 2 - 1）は、特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒に対する自立活動の指導の現状と課題を把握するために、研究協力機関を訪問し授業見学と担当者との協議を通して情報収集を行った。

また、アンケート調査の実施に向けて調査票の項目を作成するために公開研究協議会を開催し、参加した 29 名の特別支援学級の担当者などから自立活動の指導上の課題について情報収集を行った。研究協力機関と公開研究協議会から得られた情報を基に調査票を作成し、研究協力機関での予備調査を経て 2 月に本調査を実施した。

平成 27 年度（表 2 - 2）は、前年度に実施したアンケート調査の分析を進め、調査報告書を作成した。研究協力機関においては、引き続き担当者が授業見学と協議を行い、前年度に整理された課題点の改善に向けて検討を進めてきた。

研究協力機関での指導上の課題や先行研究を踏まえて、自閉症のある児童生徒の自立活動の授業を組み立てていくうえでの要点について検討を行った。

表 2-1 平成 26 年度研究計画

	情報収集		アンケート調査の実施	研究協議会等
	先行研究の収集・整理	研究協力機関での情報収集		
4				
5				
6				
7				
8				公開研究協議会の開催 (8月21日)
9	特殊教育学会(9/28～9/30)での情報収集		調査票(原案)の検討	
10				中間評価 I
11				
12			調査票(原案)予備調査の実施	
1			調査票の確定、倫理審査	
2	自立活動の授業を組み立てるうえでの要点(案)の検討		アンケート調査の実施 アンケート調査締め切り(2月末)	中間報告書の提出
3			調査データの集計	第2回研究協議会の開催(3月14日) 研究報告会

表 2-2 平成 27 年度研究計画

月	研究協力機関での 実践・情報収集	アンケート調査の 分析・まとめ	研究報告書の作成	研究協議会等
4	研究協力機関での 情報収集（授業見 学・担当者との協 議）	調査結果の分析	自立活動の授業を 組み立てるうえ での要点（案）の再 検討	
5				
6				
7				
8		調査報告書の執筆	第 1 回研究協議会 開催（8 月 8 日）	
9	自立活動の授業を 組み立てるうえ での要点（案）に基 づいた実践の実施			特殊教育学会での 発表及び情報収集 （於：仙台）
10		アンケート協力校 への調査報告書の 送付	研究成果報告書 原稿執筆	中間評価Ⅱ
11				第 2 回研究協議会 開催（11 月 14 日）
12		特別支援学級設置 学校長会理事会へ の調査報告書の送 付	研究報告会	
1				
2			研究成果報告書提 出	
3				

引用文献

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）. 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）.

国立特別支援教育総合研究所（2014）. 平成 24 年度～ 25 年度専門研究 A「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」研究成果報告書.

（柳澤 亜希子）

第Ⅲ章 特別支援学級における自閉症のある児童生徒の 自立活動の指導の現状と課題

第1節 目的及び方法

(1) 目的

本調査は、小学校及び中学校の特別支援学級（自閉症・情緒障害特別支援学級、知的障害特別支援学級）に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導の現状と課題を明らかにすることを目的として実施した。

(2) 方法

①対象

小学校及び中学校に設置されている特別支援学級の担当者を対象とした。

小学校では、自閉症・情緒障害特別支援学級 13,810 学級（平成 25 年 5 月 1 日現在）のうちの 636 校と知的障害特別支援学級 15,937 学級（平成 25 年 5 月 1 日現在）のうちの 633 校の計 1,269 校を対象とした。

中学校では、自閉症・情緒障害特別支援学級 6,012 学級のうちの 313 校と知的障害特別支援学級 7,975 学級のうちの 314 校の計 627 校を対象とした。

②調査方法

選択式と自由記述式によるアンケート調査を実施した。

③手続き

調査票は、平成 26 年度に特別支援学級の担当者を対象に実施した公開研究協議会分科会の参加者（29 名）から得られた情報と研究協力機関からの情報、特別支援学級に関する先行研究などを基に作成した。研究協力機関の特別支援学級の担当者（自閉症・情緒障害特別支援学級担当者 5 名、知的障害特別支援学級担当者 4 名）に調査票（原案）の予備調査を行い、質問項目や表記の適切性、内容の分かり易さ、回答に要する時間などについて意見聴取し、指摘事項について修正を行ったうえで本調査を実施した。

調査対象の小学校及び中学校の抽出に当たっては、特別支援学級の全体的な特徴を把握するために層化 2 段階無作為抽出法を用いた。具体的には、自閉症・情緒障害特別支援学級と知的障害特別支援学級を併設している学校といずれかの学級しか設置されていない学校とに分け、全国の市町村の小・中学校を都道府県単位として 11 地区（北海道、東北、関東、北陸、東山、東海、近畿、中国、四国、北九州、南九州）に分類し、さらに各地区を都市規模（指定都市、人口 20 万人以上、人口 10 万人以上、人口 10 万未満、町村）で 5 つに分類し、対象となる小学校及び中学校を抽出した。

調査対象の小学校及び中学校への依頼に当たっては、都道府県及び指定都市教育委員会と町村

教育委員会（中核市教育委員会を含む）に了知文と抽出された学校の一覧表を送付した。また、小学校及び中学校の学校長と特別支援学級担当者に依頼文と調査票、返信用封筒を郵送した。

④倫理審査

本調査は、本研究所の倫理審査委員会の許諾を得て実施した。

⑤実施期間

平成 27 年 2 月 1 日～ 27 日に実施した。

⑥調査項目

調査項目は、「特別支援学級の基本情報」、「特別支援学級担当者の属性」、「自立活動の指導の実施状況」、「校内での自閉症のある児童生徒に関する情報共有」、「自立活動の指導を行う上での保護者との連携」の計 5 項目であった（調査票の詳細は、末尾の「資料」を参照）。

調査対象として抽出された学級に、「自閉症のある児童生徒が在籍していない」、あるいは、「自閉症・情緒障害特別支援学級、知的障害特別支援学級が設置されていない」場合はその旨を記述してもらい、FAX 用紙で返送してもらうように依頼した。

各調査項目の結果の詳細は、「自閉症・情緒障害特別支援学級及び知的障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する調査」報告書（平成 27 年 10 月）にまとめた。

本報告書では、「特別支援学級の基本情報」、「特別支援学級担当者の属性」、「自立活動の指導の実施状況」の結果について述べる。

第2節 結果及び考察—小学校—

(1) 回収率及び有効回答率

表 3-1 に、回収率及び有効回答率を示した。

自閉症・情緒障害特別支援学級の回収率は 59.3% (636 学級中 377 学級) であり、そのうち「自閉症のある児童が在籍しない」、「自閉症・情緒障害特別支援学級が設置されていない」と回答されたものを除いた有効回答率は 48.3% (636 学級中 307 学級) であった。

知的障害特別支援学級の回収率は 54.8% (633 学級中 347 学級) であり、そのうち「自閉症のある児童が在籍しない」、「知的障害特別支援学級が設置されていない」と回答されたものを除いた有効回答率は 28.3% (633 学級中 179 学級) であった。

表 3-1 各学級の回収率及び有効回答率

障害種	配布総数	回収数	回収率(%)	有効回答数	有効回答率(%)
自閉症・情緒障害	636	377	59.3	307	48.3
知的障害	633	347	54.8	179	28.3

自閉症・情緒障害特別支援学級、知的障害特別支援学級ともに回収率は半数を超えていたが、有効回答率は低かった。分析から除外した未回答が多い調査票以外の分析の対象にならなかった回答は、「自閉症のある児童が在籍していない」、あるいは、「自閉症・情緒障害特別支援学級/知的障害特別支援学級が設置されていない」と FAX で返送されたものであった。特に、知的障害特別支援学級において有効回答が著しく減少した。この理由には、「自閉症のある児童が在籍していない」との FAX による返送が、大半を占めていたことが挙げられる。本調査の実施に当たっては、自閉症・情緒障害特別支援学級、知的障害特別支援学級が設置されている学校から対象を抽出したが、調査を実施した年度に対象児童が在籍していなかった可能性が推測される。

国立特別支援教育総合研究所 (2014^{a)};2016) が、特別支援学級の担当者を対象に実施した調査によると、自立活動の組み立て方がわからないといった課題や、自立活動の指導内容や教育課程上の位置づけが不明確な状況にあることが明らかにされている。従来、特別支援学級の担当者の経験年数の短さやそれに伴う専門性の課題が指摘されており、以上のことを踏まえると自立活動の指導の具体について尋ねた本調査の内容は、そうした担当者にとっては回答することが困難であったと推測される。以降では上述した限界を踏まえたうえで、本調査の結果と考察について言及する。

本研究では、自閉症のある児童生徒に対して自立活動の時間における指導を行うことの意義を考察することを目的としている。そのため、以降では、自立活動の指導の時間を「週の時間割に位置づけて行っている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の回答を比較しながら、各項目の結果と考察を述べる。

(2) 自閉症・情緒障害特別支援学級における実施状況

①自立活動の指導の位置づけ

自立活動の指導の時間を「週の時間割に位置づけて行っている」学級は、66.5% (307 学級中

204 学級)、「自立活動の指導の時間を設けず、各教科・領域の中に取り入れて指導している」(以下、「時間を設けず、各教科等を取り入れている」と記す)学級は、30.6% (307 学級中 94 学級)であった(図 3-1-1)。

自立活動を「週の時間割に位置づけて行っている」学級が約 7 割を占めており、「時間を設けず、各教科等を取り入れている」学級も含めると自立活動の指導に意識的に取り組んでいることが窺える。

一方、「自立活動の指導を行っていない」学級は、2.9% (307 学級中 9 学級)示された。この理由には、「(子どもが) 身辺自立とある程度の社会性を身に付けている」、「日常生活習慣に支障がないため」、「本人の身辺自立が確立しているため」などが挙げられた。これらの理由を見ると、担任は身辺自立が可能か否かで自立活動を実施しないことを判断しており、本来の自立活動の捉え方が不十分であることが指摘される。

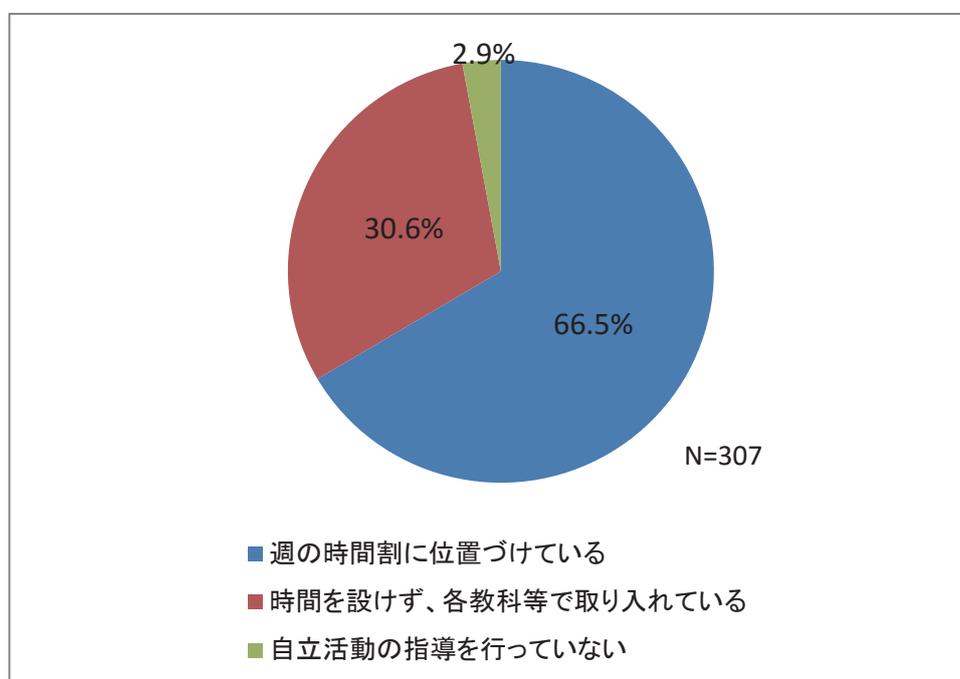


図 3-1-1 自立活動の指導の位置づけ

②特別支援学級の担任について

②- 1. 経験年数

「教員経験年数」(図 3-1-2)は、「週の時間割に位置づけている」担任では、「20 年以上～ 30 年未満」(39.1%, 202 名中 79 名)が多く、次いで「30 年以上～ 40 年」(28.7%, 202 名中 58 名)であった。一方、「時間を設けず、各教科等を取り入れている」担任は、「10 年以上～ 20 年未満」(35.5%, 93 名中 33 名)が多く、次いで「20 年以上～ 30 年未満」(30.1%, 93 名中 28 名)であった。「時間を設けず、各教科等を取り入れている」担任よりも「週の時間割に位置づけている」担任の方が、経験年数が長いことが示された。

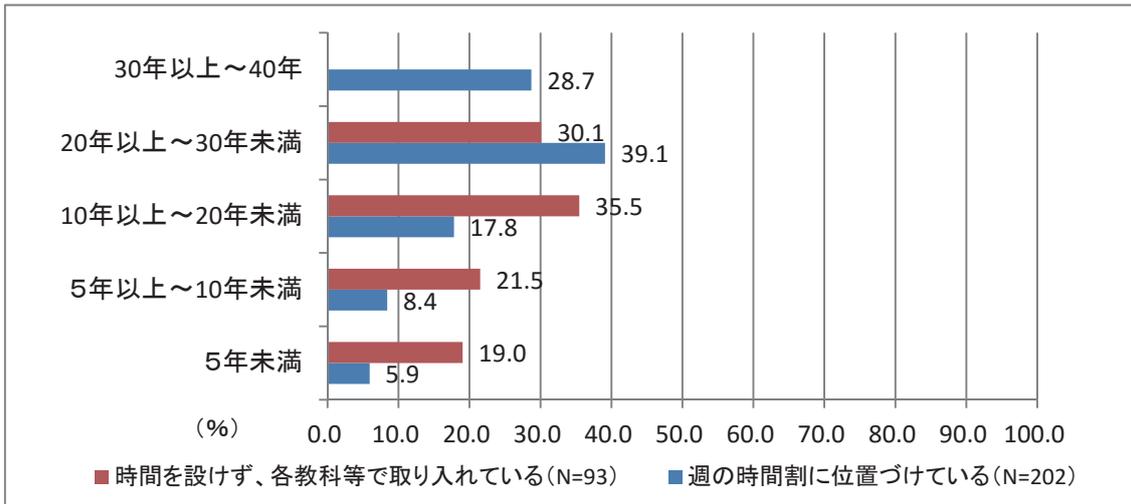


図 3-1-2 担任の教員経験年数

「特別支援学級の経験年数」(図 3-1-3) は、「週の時間割に位置づけている」担任 (56.8%, 199 名中 113 名) と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 (70.7%, 92 名中 65 名) とともに「5年未満」が最も高い割合が示された。また、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の方が、その傾向がやや高いことが示された。

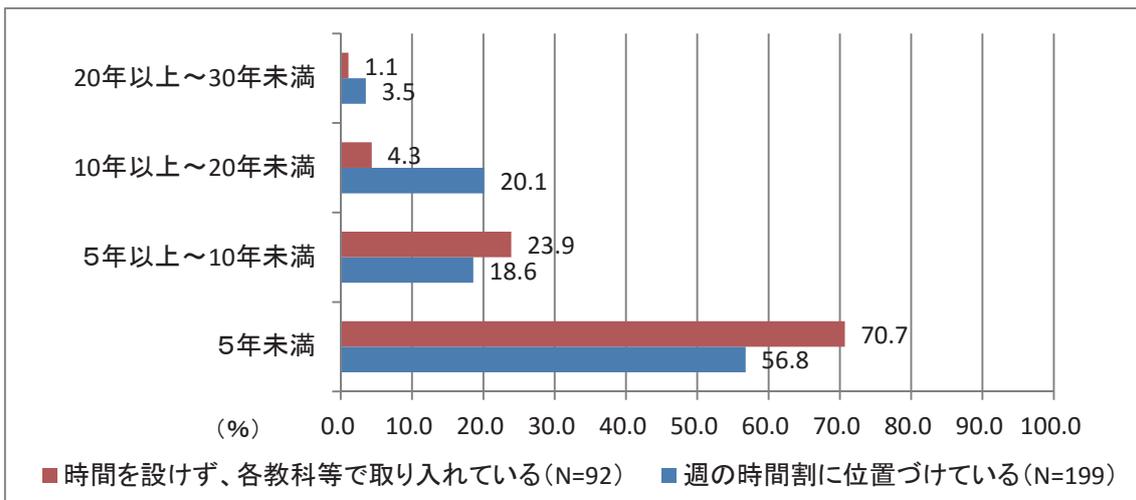


図 3-1-3 特別支援学級の経験年数

「特別支援学級での自閉症のある子どもの担当経験の有無と年数」は、「週の時間割に位置づけている」担任 (91.2%, 204 名中 186 名) と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 (90.4%, 94 名中 85 名) とともに、「経験あり」が 90% 以上であった。

しかし、それぞれの担任の自閉症のある子どもの担当経験年数 (図 3-1-4) を見ると、両担任ともに「5年未満」が最も多かった(「週の時間割に位置づけている」担任 63.4%, 183 名中 116 名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 50.6%, 83 名中 42 名)。このことから、担任においては自閉症教育に関わる専門性が必ずしも十分とは言えない状況であると考えられる。

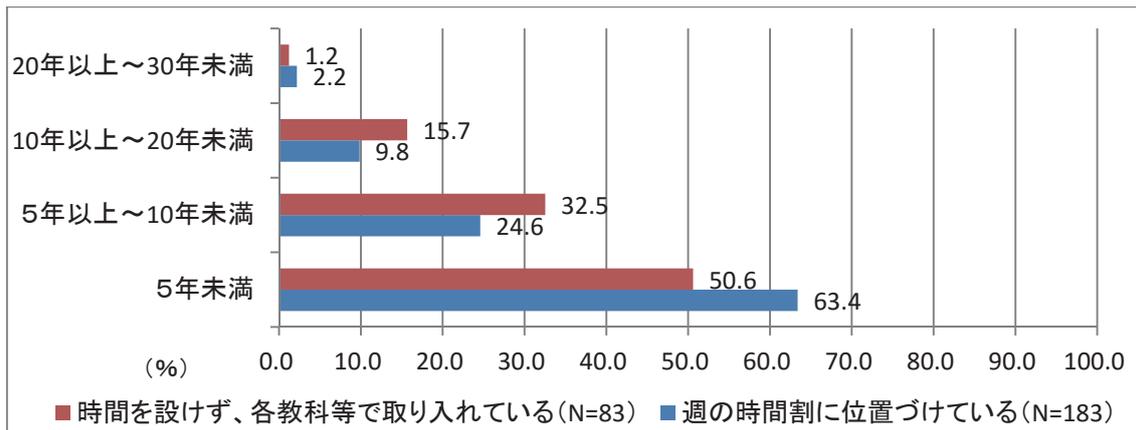


図 3-1-4 特別支援学級での自閉症のある子どもの担当経験年数

「特別支援学校の経験の有無」は、「週の時間割に位置づけている」担任（78.4%，204名中160名）と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（67.7%，93名中63名）ともに「経験なし」に占める割合が高かった。ただし、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（32.3%，93名中30名）は、「週の時間割に位置づけている」担任（21.6%，204名中44名）よりも「経験あり」と回答した割合がやや高い傾向にあった。これについては、特別支援学校（知的障害）に勤務した経験がある場合、特別支援学校（知的障害）では自立活動を時間に位置づけて指導していることが少ないため、担任がその考え方を踏襲しているのではないかと推測される。

②- 2. 特別支援学校教諭免許状（旧 養護学校教諭普通免許状）の保有の有無

特別支援学校教諭免許状（旧 養護学校教諭普通免許状）の保有については、「週の時間割に位置づけている」担任では「保有していない」（55.4%，204名中113名）割合の方が高かった。反面、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では、「保有している」（52.7%，93名中49名）割合が高かった。

上述したように、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では、特別支援学校の「経験あり」と回答していた割合がやや高かったことから、免許の保有についても「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任は、「週の時間割に位置づけている」担任よりも占める割合が高くなったと考えられる。「週の時間割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに免許状を「保有していない」と回答した割合は少くない。特別支援教育や自閉症教育の専門性の向上のためにも、特別支援学級担任の特別支援学校教諭免許状の取得が望まれる。

③ 自立活動の指導の実施状況－計画段階－

③- 1. 「週の時間割に位置づけて行っている」場合の週当たりの時間数

週当たりの時間数（図 3-1-5）は、「1時間」（37.1%，202名中75名）が多く、次いで「2時間」（28.2%，202名中57名）であった。回答数は少なかったが、自立活動の指導を3時間以上設定している学級があった。この場合、各教科等の総時間数との調整をどのように行っており、適切な時間数の配当となっているのか検討が必要である。特に、自閉症・情緒障害特別支援学級では

当該学年の内容を学習することが原則であるため、多くの時間を自立活動の指導に充てる場合、児童の実態に即した時間数の設定となっているのか慎重に検討する必要がある。

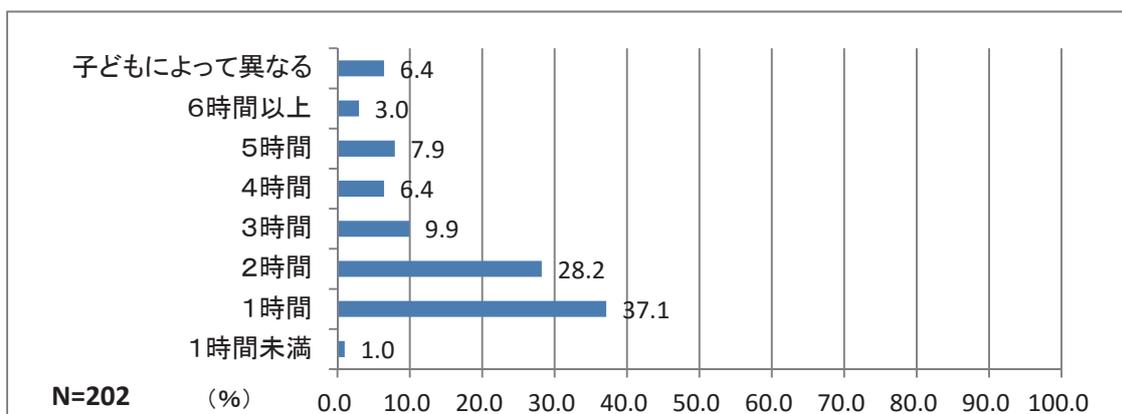


図 3-1-5 週当たりの自立活動の時間数

③-2. 週当たりの時間数の設定理由（複数回答）

③-1 で回答した自立活動の時間の設定理由としては、「児童の実態から必要な時間数を設定」(70.3%, 202 名中 142 名) が最も多く、次いで「個別の指導や(小) 集団の指導の時間を確保するために設定」(43.6%, 202 名中 88 名)、「他の教科・領域の時間数との兼ね合いで設定」(40.1%, 202 名中 81 名) が示された(図 3-1-6)。

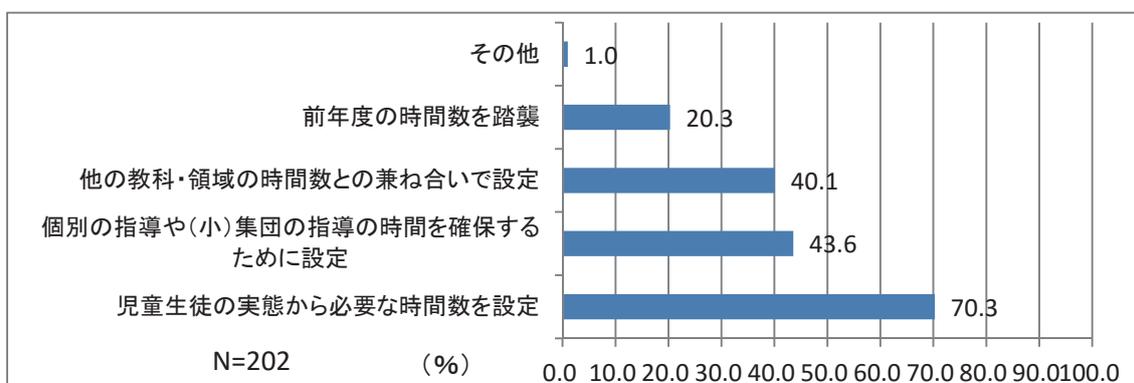


図 3-1-6 週当たりの時間数の設定理由

③-3. 自立活動の指導計画の作成の有無

指導計画の作成について、「週の時間割に位置づけている」担任は「作成している」(64.7%, 204 名中 132 名) に占める割合が高く、反面、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任は、「作成していない」(62.0%, 92 名中 57 名) に占める割合は高かった(図 3-1-7-1、図 3-1-7-2)。自立活動を「週の時間割に位置づけている」場合には、取り上げる指導内容とその見通しを明確にする必要があるため、指導計画が作成されていると考えられる。

一方、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合は、様々な場面で自閉症のある児童の障害特性に応じた指導を行っていると考えられる。各場面で行う指導を関連づけて計画することに難しさがあると考えられるが、指導計画が作成されずに見通しをもった指導に苦慮している

状況が推察される。

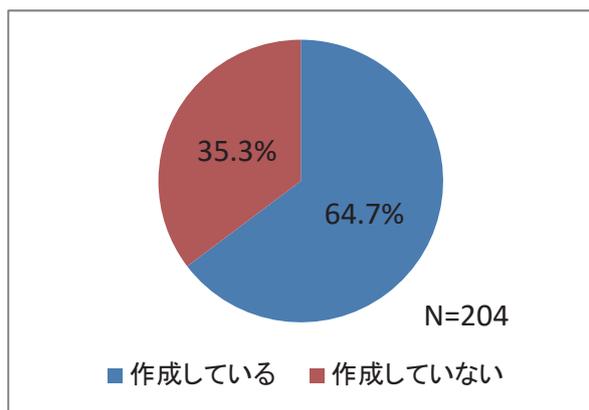


図 3-1-7-1 自立活動の指導計画の作成の有無 (週の時間割に位置づけている場合)

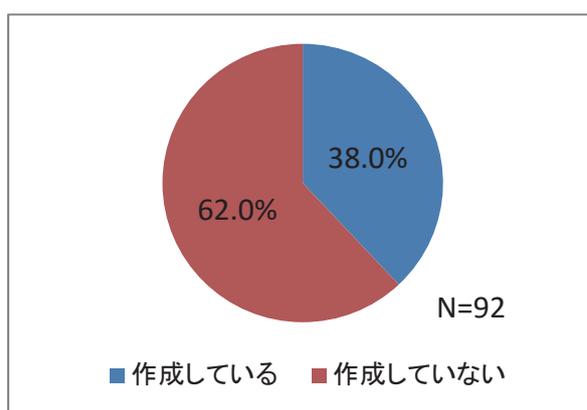


図 3-1-7-2 自立活動の指導計画の作成の有無 (時間を設けず、各教科等で取り入れている場合)

③-4. 自立活動の指導計画の作成時期 (複数回答)

「週の時間割に位置づけている」担任 (72.7%, 132 名中 96 名)、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 (68.6%, 35 名中 24 名) とともに、「年間」で指導計画を作成している割合が高かった (図 3-1-8)。次いで、両担任ともに「学期単位」が示されたが、「月単位」や「単元単位」での作成は非常に少なかった。

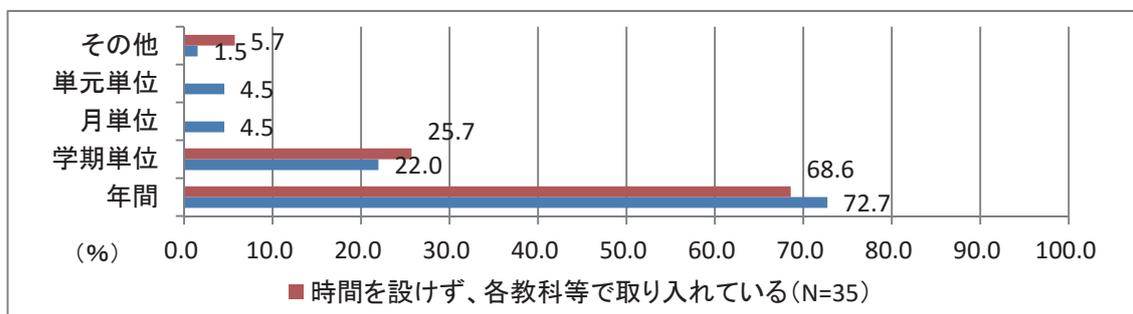


図 3-1-8 自立活動の指導計画の作成時期

③-5. 自立活動の指導計画を作成している理由 (複数回答)

指導計画を作成している理由 (図 3-1-9) としては、「週の時間割に位置づけている」担任 (94.7%, 132 名中 125 名)、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 (94.3%, 35 名中 33 名) とともに、「指導の見通しを持つ」ために作成していた。次いで、各担任とも「次年度 (新担任) に引き継ぐ」、「指導の改善に役立てる」ためであった。

主に教師自身が指導の見通しを持つために指導計画を作成していたが、指導の改善やその後の引継ぎのために指導計画を作成している者も見られた。当初の計画と指導による児童の達成状況や課題と照らし合わせて、指導計画の適切性を見直すことは重要であると考えられる。また、新たに特別支援学級に配置された経験のない担任にとっては、これまでに学級でどのような指導が展開されてきたのかを知るうえでの基礎資料になる。したがって、引き継ぎの資料の1つとして指導計画を参考にすることは大切と考えられる。ただし、引き継がれた指導計画は、あくまでも

その時期に在籍していた児童の実態を考慮して作成された指導計画である。そのため、それを参考にしても、そのまま形骸的に使用することがないよう注意が必要である。

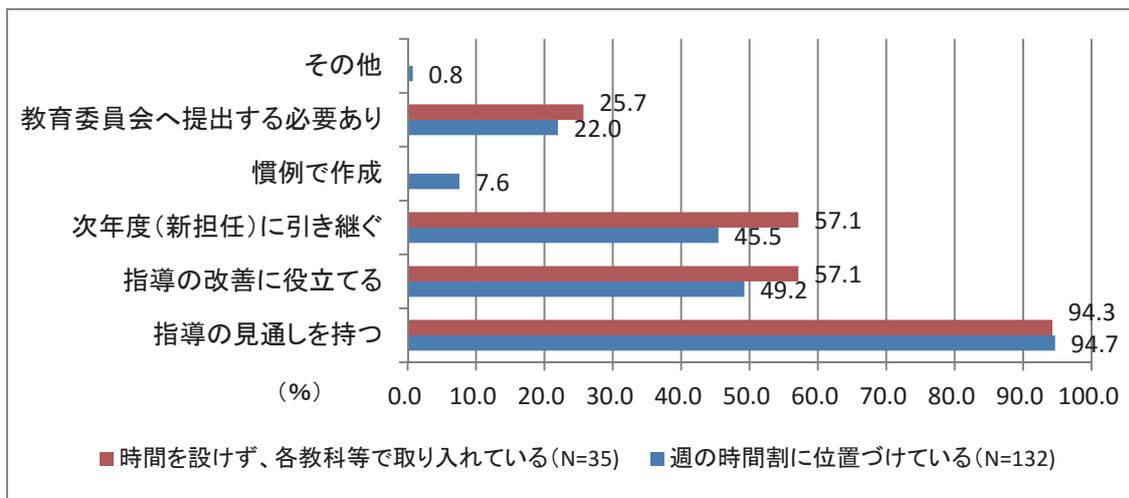


図 3-1-9 自立活動の指導計画を作成している理由

③-6. 自立活動の指導計画を作成していない理由(複数回答)

指導計画を作成していない理由(図 3-1-10)としては、「週の時間割に位置づけている」担任では、「児童生徒の課題に応じて指導内容を決める」(88.9%, 72 名中 64 名)に占める割合が最も高かった。この理由には、自閉症のある児童の実態の多様性が関与しており、在籍する児童の個々の実態を考慮した全体的な自立活動の指導計画を作成することに難しさがあるためと考えられる。

他方、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では、「教育活動全体で自立活動の指導を行っている」(70.2%, 57 名中 40 名)に占める割合が最も高かった。次いで「児童生徒の課題に応じて指導内容を決める」(66.7%, 57 名中 38 名)が示された。③-3の結果とも関連するが、時間割に位置づけずに教育活動全体で指導している場合には、自閉症のある児童の実態を踏まえながら、教育活動の様々な場面において児童に何を、どのように指導するのかといったねらいや見通しをもって指導が行われることが大切である。

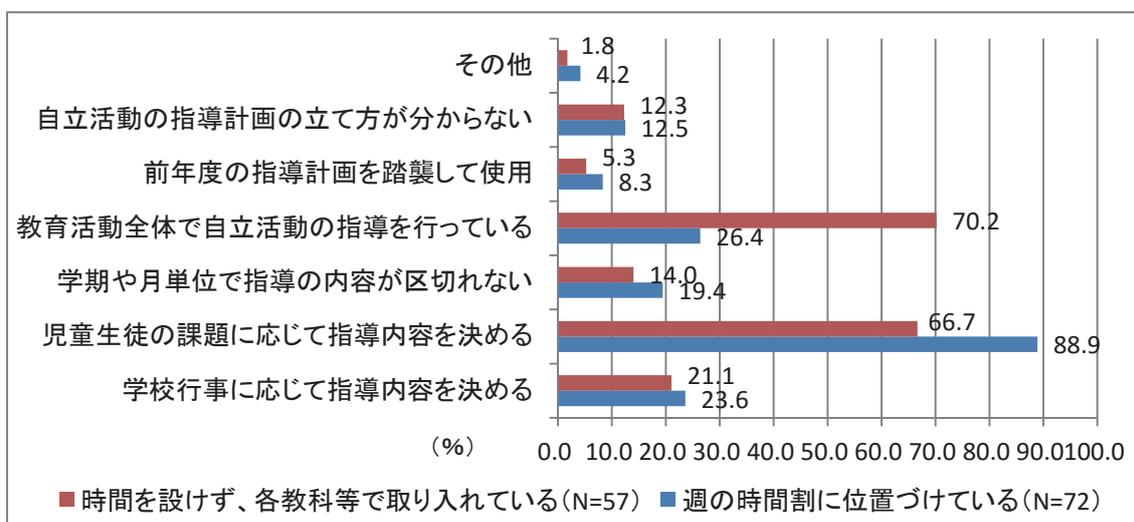
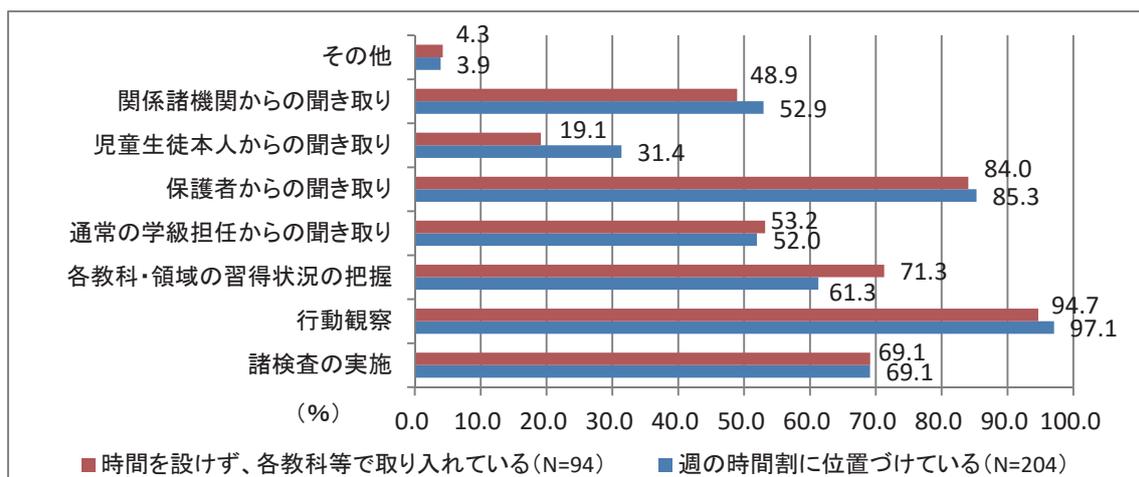


図 3-1-10 自立活動の指導計画を作成していない理由

③-7. 自閉症のある児童の実態把握（複数回答）

「週的时间割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに「行動観察」、「保護者からの聞き取り」に高い割合が示された（図 3-1-11）。

「週的时间割に位置づけている」担任（31.4%、204 名中 64 名）では、「児童本人からの聞き取り」が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（19.1%、94 名中 18 名）よりもやや多い傾向が示された。これについては、担任が、児童本人の意向を尊重しようと努めていることが窺える。特に、「週的时间割に位置づけている」場合には、取り上げる指導内容を検討する段階で児童本人のニーズを勘案して計画していると推測される。



3-1-11 自閉症のある児童の実態把握

④自立活動の指導の実施状況－実施段階－

④-1. 自閉症のある児童の自立活動の指導を設定する際に留意していること（複数回答）

自立活動の指導を設定する際に留意していること（図 3-1-12）について、「週的时间割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに「子どもの障害の状態」をはじめ「子どもの発達段階」、「子どもの興味・関心」、「子どもの成長の見通しや卒業後の生活」に留意していた。

他方、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では、「保護者の要望」（30.9%、94 名中 29 名）を挙げている割合が「週的时间割に位置づけている」担任（20.1%、204 名中 41 名）よりもやや高かった。

一方、「通常の学級担任の要望」は、「週的时间割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに低い割合であった。交流及び共同学習を行う場合、また、特に当該の学年の内容を学習することが可能な自閉症のある児童においては、交流先での行動面や心理面に関わる課題に配慮することが必要となる。交流及び共同学習の推進に当たっては、通常の学級の担任との連携が不可欠であるため、通常の学級担任の意見も踏まえることが大切である。

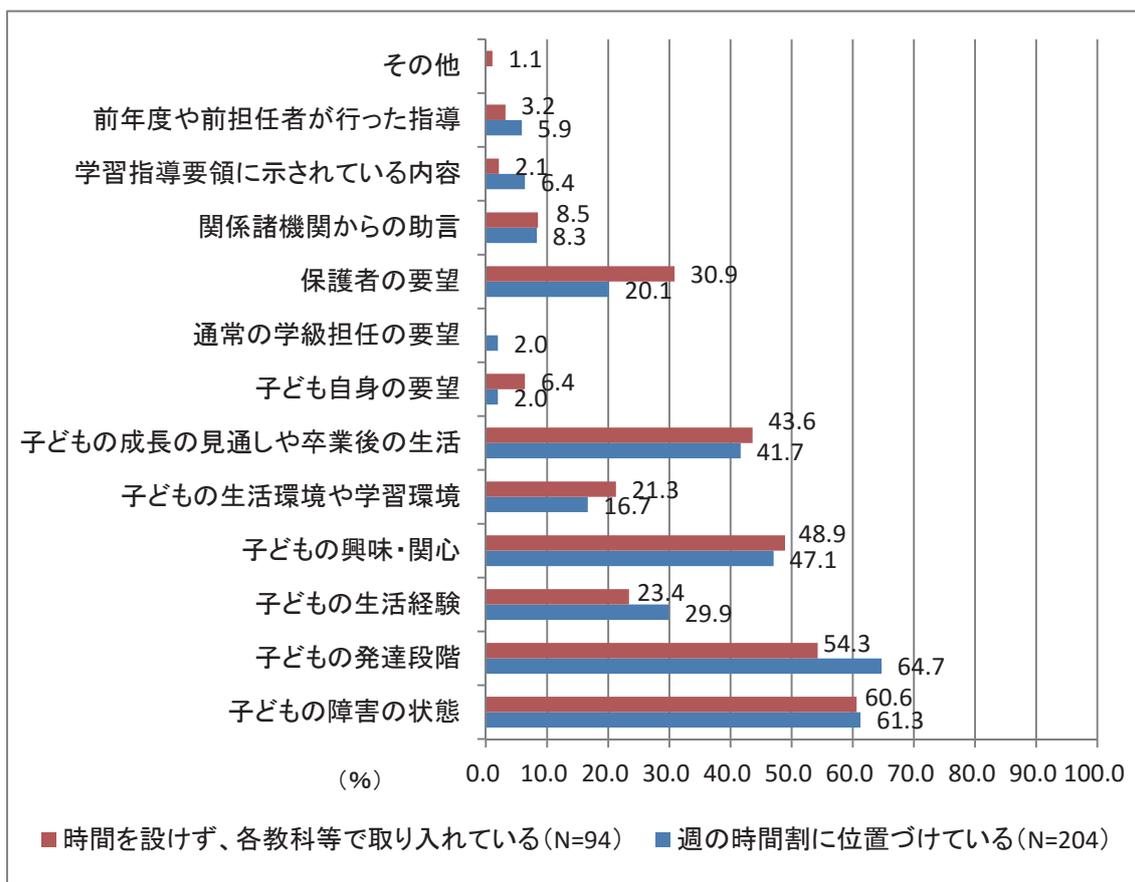


図 3-1-12 自閉症のある児童の自立活動の指導を設定する際に留意していること

④-2-1. 自閉症のある児童の自立活動の指導内容（複数回答）

取り上げている指導内容（図 3-1-13）は、「週の時間割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、「他者に関わる際の約束やルールに関すること」（「週の時間割に位置づけている」担任 59.8%，204 名中 122 名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 55.3%，94 名中 52 名）、「友達との関係作りに関すること」（「週の時間割に位置づけている」担任 48.5%，204 名中 99 名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 48.9%，94 名中 46 名）、「自らの思いや考えを伝えようとする事」（「週の時間割に位置づけている」担任 44.1%，204 名中 90 名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 40.4%，94 名中 38 名）、「自分の気持ちを落ち着かせる方法」（「週の時間割に位置づけている」担任 40.7%，204 名中 83 名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 41.5%，94 名中 39 名）が中心に示された。自閉症・情緒障害特別支援学級では、自立活動の指導の 6 区分のうちの「人間関係の形成」、「コミュニケーション」、「心理的な安定」に関する指導内容が重点的に取り上げられていることが示された。

「週の時間割に位置づけている」担任（33.8%，204 名中 69 名）では、「手指の巧緻性に関する事」が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（23.4%，94 名中 22 名）よりもやや高い傾向が示された。児童の手先の不器用さへの指導を意識的に行っていることが分かる。

一方、両担任ともに、「興味・関心を広げること」（「週の時間割に位置づけている」担任 13.2%，204 名中 27 名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 11.7%，94 名中 11 名）

や「得意分野を伸ばすこと」（「週の時間割に位置づけている」担任 11.3%，204 名中 23 名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 10.6%，94 名中 10 名）といった指導内容に占める割合は低かった。自閉症のある児童は、自身の興味・関心が高い内容や得意な領域に対しては学習の動機付けが高く、自身のもっている力を発揮できることが知られている。したがって、自閉症のある児童の学習上や生活上の困難さへの指導とともに、彼らの得意な面を伸ばしていく肯定的な視点ももって自立活動の指導内容を検討することが大切である。この点については、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）（文部科学省，2009）の中で、児童が「興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わう」ことや「自己を肯定的にとらえることができるような指導内容を取り上げる」と示されていることから重要視すべき点であると考えられる。

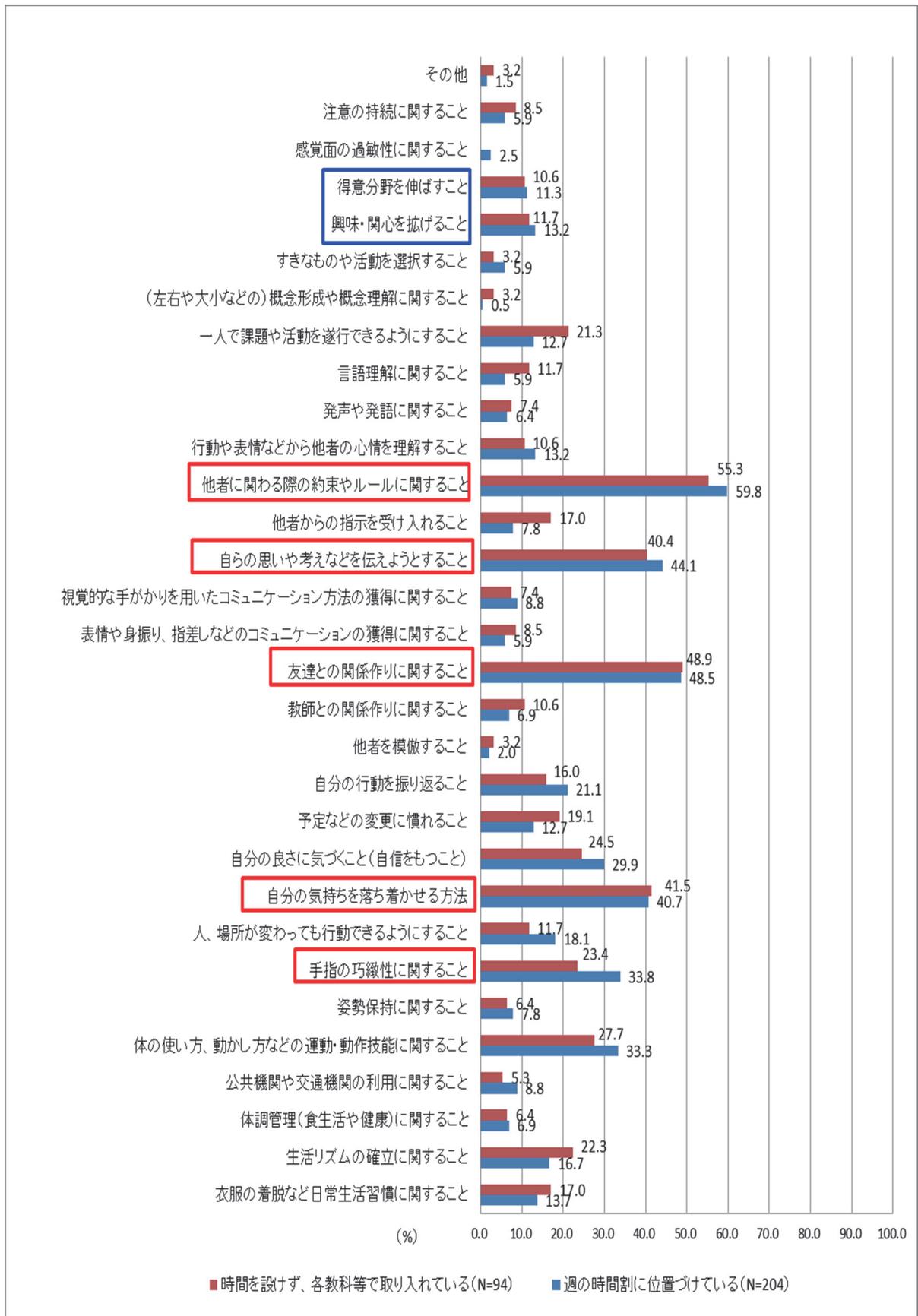


図 3-1-13 自閉症のある児童の自立活動の指導内容

④-2-2. 各指導内容の指導方法及び指導形態

④-2-1の計30項目の指導内容の指導方法と指導形態については、以下の結果が示された。まず、全項目を通して頻出した指導方法としては、「視覚的な手がかり（絵カード、手順表など）の提示」、「繰り返しによる指導」、「遊びを通した指導」、「様々な場面を通した指導」、「賞賛・励まし」、「モデルの提示」、「スモールステップによる指導」が示された。「視覚的な手がかり（絵カード、手順表など）の提示」は、担任において自閉症のある子どもの視覚優位性に関する理解が定着していることがわかる。「様々な場面を通した指導」については、自閉症のある子どもが学習したことを他の場面で般化することを意識した指導がなされていることが窺える。「繰り返しによる指導」、「遊びを通した指導」、「スモールステップによる指導」については、従来の知的障害教育で行われてきた指導方法が活用されていると考えられる。

④-2-1の結果で中心的に取り上げられていた指導内容（「体の使い方、動かし方などの運動・動作技能に関すること」、「手指の巧緻性に関すること」、「自分の気持ちを落ち着かせる方法」、「自らの思いや考えなどを伝えようとする事」、「友達との関係作りに関する事」、「他者に関わる際の約束やルールに関する事」）の指導方法（上述した7つの指導方法を除いた内容）と指導形態について見たところ、以下のような結果が示された。

「体の使い方、動かし方などの運動・動作技能に関する事」では、「週の時間割に位置づけている」担任は主に「体を動かす用具（なわとび、ボールなど）の使用」や「サーキットトレーニング」を、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任は主に体を動かす用具（なわとび、ボールなど）の使用」を挙げていた。指導形態としては、いずれの担任ともに「個別と集団の両方」で行っていた。

「手指の巧緻性に関する事」では、「週の時間割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、主に「巧緻性を高めるための教材・教具の活用」を挙げていた。指導形態としては、「週の時間割に位置づけている」担任では「個別指導」で、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では「各教科と関連」させて指導を行っていた。このことから、前者については個々の自閉症のある児童の課題に応じた教材・教具を用いた指導が、後者については図画工作科等などの道具や用具の使用と関連させた指導が行われていることが推測される。

「自分の気持ちを落ち着かせる方法」では、「週の時間割に位置づけている」担任では主に「落ち着く方法の教示・確認」、「気持ちを落ち着かせるための場の設定」、「ソーシャルスキルトレーニング」などが挙げられた。「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では、主に「気持ちを落ち着かせるための場の設定」が挙げられた。指導形態については、「週の時間割に位置づけている」担任では「個別と集団の両方」で、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では「教育活動全体」で指導が行われていた。

「自らの思いや考えなどを伝えようとする事」では、「週の時間割に位置づけている」担任では、主に「発表場面の設定」、「（絵）日記・作文などの活用」が挙げられた。「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では、主に「発表場面の設定」が挙げられた。指導形態については、「週の時間割に位置づけている」担任では「個別と集団の両方」で、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では「教育活動全体」で指導が行われていた。

「友達との関係づくりに関する事」、「他者に関わる際の約束やルールに関する事」では、

「週の時間割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、主に疑似体験場面の設定や具体的な対処方法の提示、モデルの提示、具体的な場面を想定した指示などといった「ソーシャルスキルトレーニング」が挙げられた。人間関係の形成に関わる指導では、ソーシャルスキルトレーニングが主流になっていることが窺える。指導形態については、「週の時間割に位置づけている」担任では「個別と集団の両方」で、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では「教育活動全体」で指導が行われていた。

④-3-1. 自閉症のある児童の自立活動の指導を(小)集団で行う場合のグループ編制(複数回答)

「週の時間割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに「学級別」(「週の時間割に位置づけている」担任 27.9%, 204 名中 57 名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 31.9%, 94 名中 30 名)が多く、次いで「児童の相性を考慮」(「週の時間割に位置づけている」担任 23.5%, 204 名中 48 名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 21.3%, 94 名中 20 名)が挙げられた(図 3-1-14)。本調査では、設置されている自閉症・情緒障害特別支援学級が「1 学級」と回答された学校が多かったため、「学級別」での編制に占める割合が高くなったと考えられる。

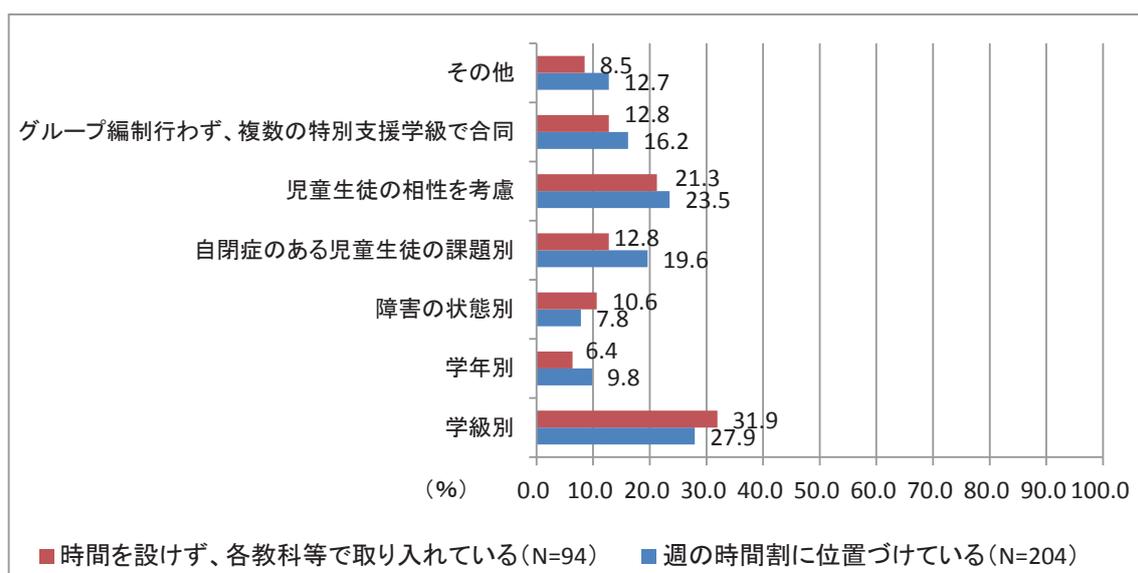


図 3-1-14 自閉症のある児童の自立活動の指導を(小)集団で行う場合のグループ編制

④-3-2. グループ編制を行わない理由(複数回答)

グループ編制を行わない理由(図 3-1-15)としては、「週の時間割に位置づけている」担任(56.8%, 37 名中 21 名)、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任(46.2%, 13 名中 6 名)ともに「在籍児童が少人数のため(在籍児童が 1 名であるため)」が主に挙げられた。この回答については、意図的にグループを編制していないのではなく、物理的にグループを編制することが困難な状況にあるためである。同様のことは、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任(23.1%, 13 名中 3 名)で「教員の数が少ないため」にグループ編制を行っていないことが挙げられる。

物理的な制約以外の理由としては、「週の時間割に位置づけている」担任では、「子ども同士の

学び合いや関わり合いの機会を設けるため」(24.3%, 37名中9名)が挙げられた。④-2-1の指導内容を踏まえると、「人間関係の形成」や「コミュニケーション」に関する内容が中心であったことから、自閉症のある児童の他者との関わり合いの機会を拡げるためにグループを固定化していないと考えられる。

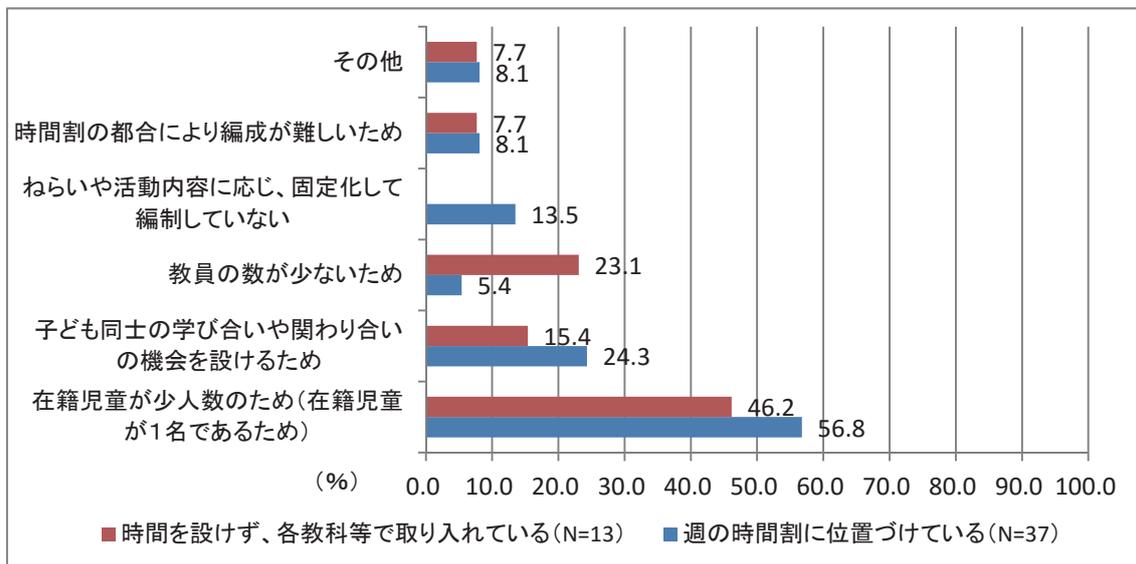


図 3-1-15 グループ編制を行わない理由

⑤ 自立活動の指導の実施状況－評価の段階－

⑤-1. 自立活動の指導の評価の時期 (複数回答)

評価の時期は、「週の時間割に位置づけている」担任 (81.8%, 203名中166名)、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 (72.8%, 92名中67名)ともに「学期ごと」に高い割合が示された (図 3-1-16)。これは、通知表による評価の時期と合わせているためと考えられる。

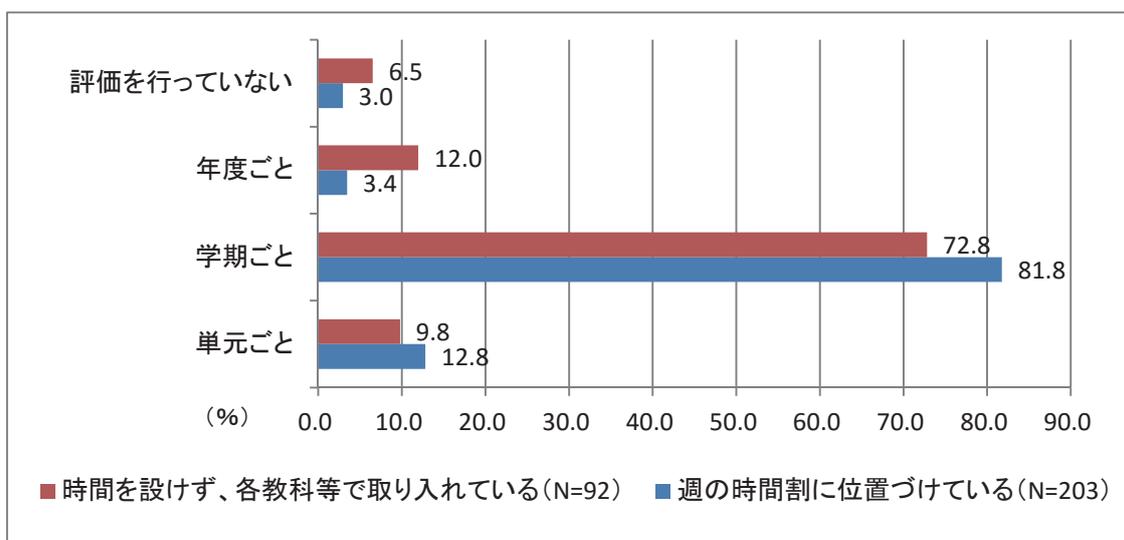


図 3-1-16 自立活動の指導の評価の時期

⑤-2. 自立活動の指導の評価の視点（複数回答）

評価の視点としては、「週の時間割に位置づけている」担任（87.1%、201名中175名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（80.0%、90名中72名）ともに「個々のねらいに基づき評価」で高い割合が示された（図3-1-17）。

これに比べて、各担任とも「家庭（保護者）に児童の変容を確認」、「教師自身の指導についての自己評価」、「児童に達成状況を自己評価」に占める割合は低かった。実施した指導が、自閉症のある児童にとって適切であったのか、教師自身の評価は授業を改善していくうえで重要と考えられるが、そこまでには至っていないと考えられる。また、特別支援学校学習指導要領自立活動編には、児童自身の自己評価が大切であることが示されているため、この点については今後の検討課題である。

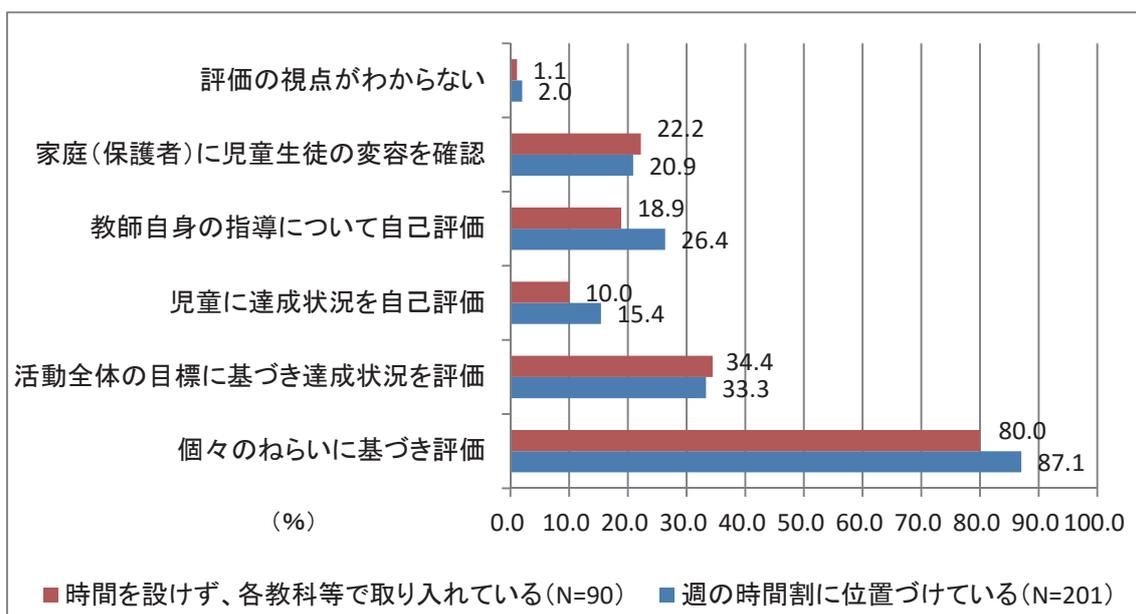


図3-1-17 自立活動の指導の評価の視点

⑤-3. 自立活動の指導の評価で用いているもの

「週の時間割に位置づけている」担任（62.5%、200名中125名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（60.0%、90名中54名）ともに、「通知表と個別の指導計画」が6割示された。「個別の指導計画」と回答した者も含めると、約9割が「個別の指導計画」を作成していた（図3-1-18）。この結果から、自立活動の指導を行うに当たっては、個別の指導計画が作成されていることが示唆される。

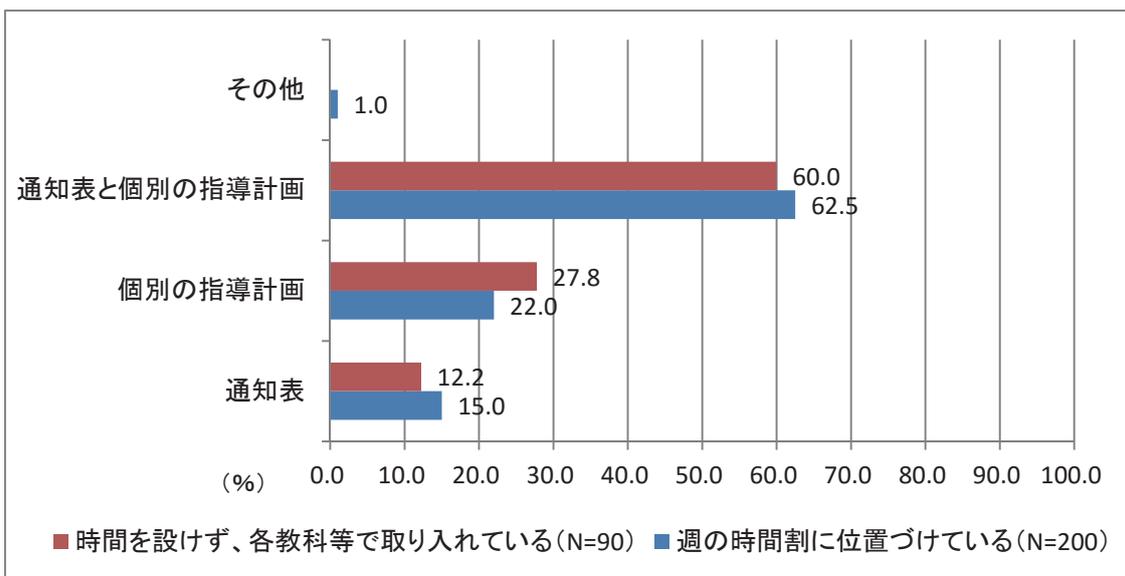


図 3-1-18 自立活動の指導の評価で用いているもの

(3) 知的障害特別支援学級における実施状況

①自立活動の指導の位置づけ

自立活動の指導の時間を「週の時間割に位置づけて行っている」学級は、61.5%（179学級中110学級）、「自立活動の指導の時間を設けず、各教科・領域の中に取り入れて指導している」（以下、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」と記す）学級は、35.2%（179学級中63学級）であった（図3-2-1）。

一方、「自立活動の指導を行っていない」学級は、3.4%（179学級中6学級）示された。この理由には、「身辺自立が概ね確立しているため」、「（障害の程度が）軽度で日常生活習慣に特に問題がないため、取り立てて自立活動の指導を行っていない」などが挙げられた。担任においては、身辺自立が可能か否かで自立活動を実施しないことを判断しており、自立活動についての捉え方が不十分であることが窺える。

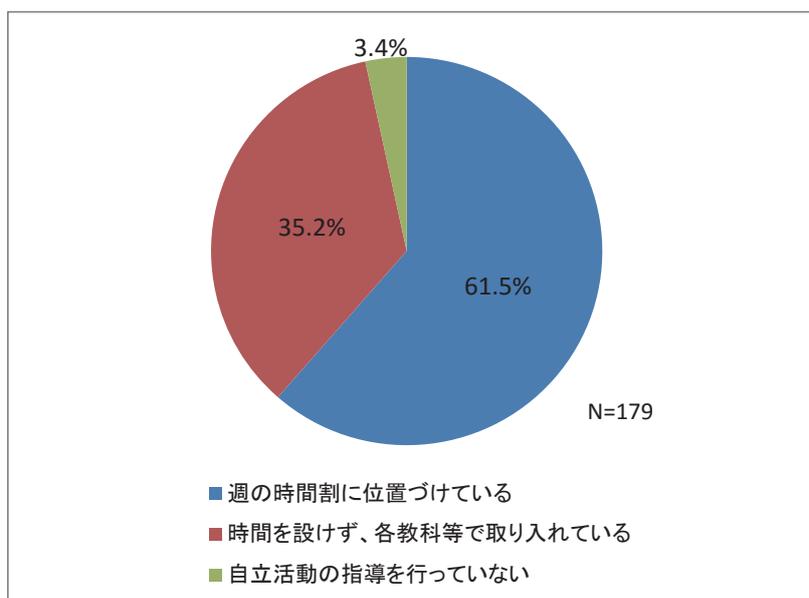


図 3-2-1 自立活動の指導の位置づけ

②特別支援学級の担任について

②-1. 経験年数

「教員経験年数」(図3-2-2)は、「週的时间割に位置づけている」担任では、「20年以上～30年未満」(40.4%, 109名中44名)が多く、次いで「30年以上～40年」(32.1%, 109名中35名)であった。一方、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任は、「10年以上～20年未満」(33.3%, 63名中21名)が多く、次いで「20年以上～30年未満」(31.7%, 63名中20名)であった。「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任よりも、「週的时间割に位置づけている」担任の方が、教員経験年数が長いことが示された。

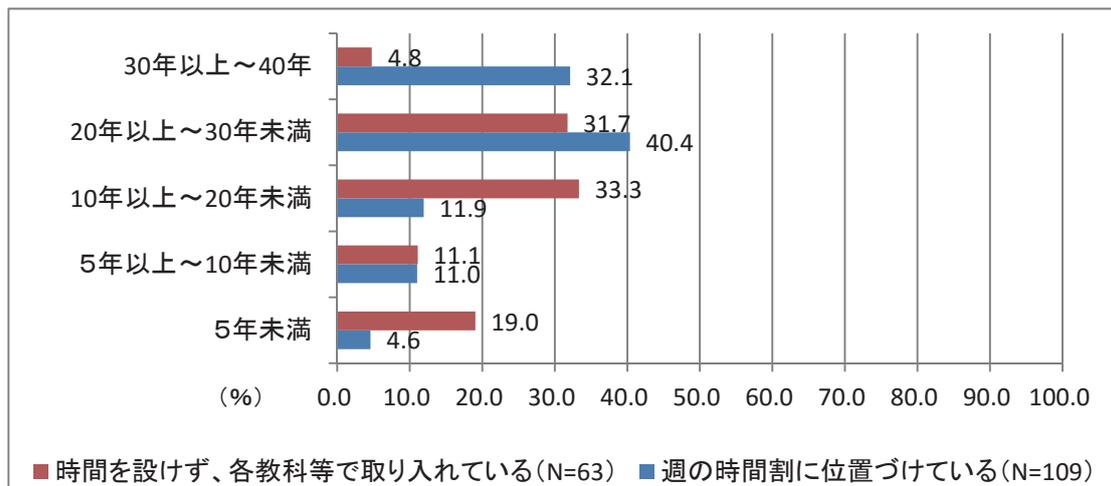


図3-2-2 担任の教員経験年数

「特別支援学級の経験年数」(図3-2-3)は、「週的时间割に位置づけている」担任(40.0%, 110名中44名)と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任(51.6%, 62名中32名)ともに「5年未満」で最も高い割合が示された。また、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の方が、「5年未満」に占める割合がやや高い傾向が示された。

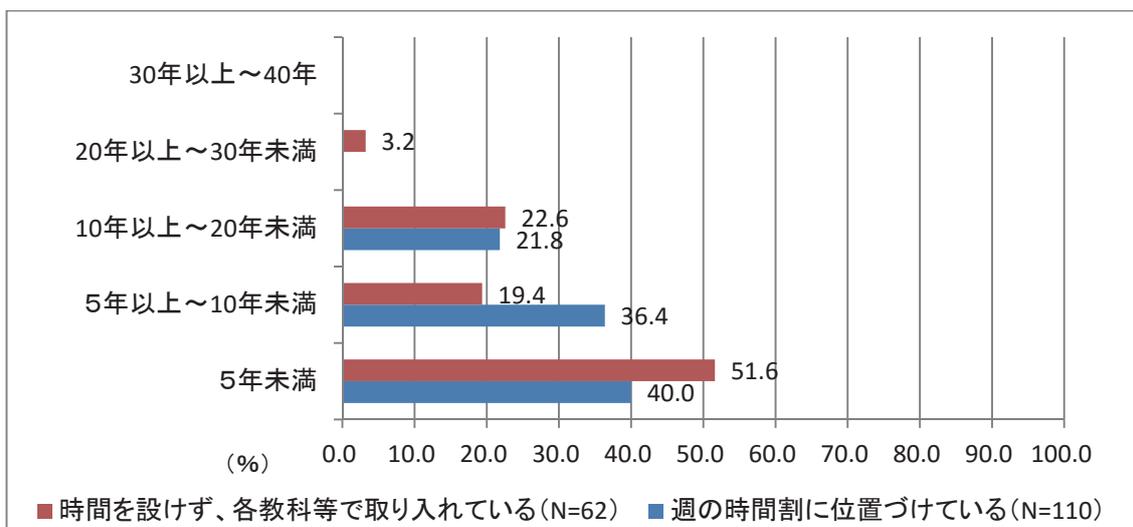


図3-2-3 特別支援学級の経験年数

「特別支援学級での自閉症のある子どもの担当経験の有無」は、「週の時間割に位置づけている」担任（90.0%，110名中99名）と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（88.9%，63名中56名）ともに「経験あり」が、約90%と高い割合を占めた。しかし、自閉症のある子どもの担当経験年数（図3-2-4）は、両担任ともに「5年未満」が最も多かった（「週の時間割に位置づけている」担任53.1%，96名中51名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任57.1%，56名中32名）。

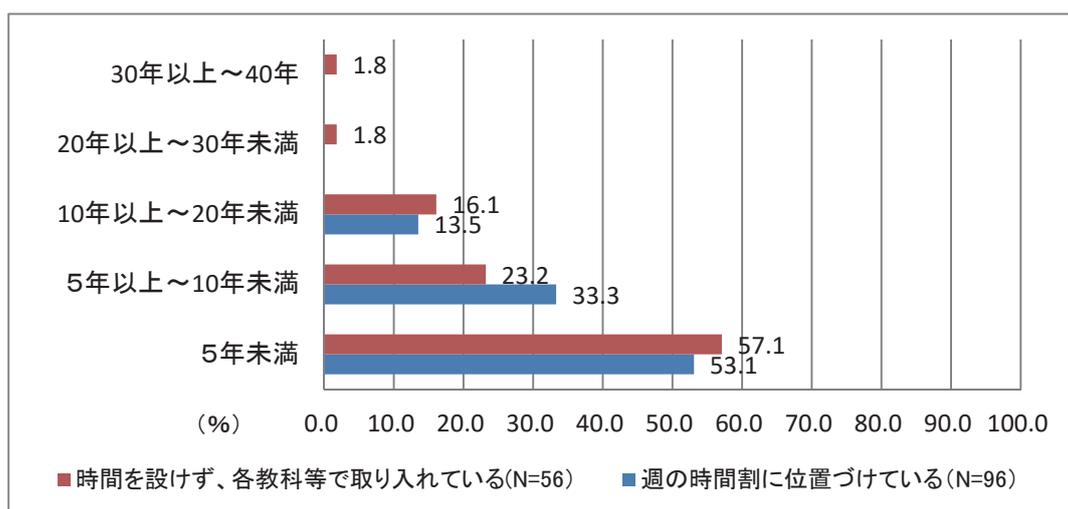


図3-2-4 特別支援学級での自閉症のある子どもの担当経験年数

「特別支援学校の経験の有無」は、「週の時間割に位置づけている」担任（77.2%，101名中78名）と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（78.0%，50名中39名）ともに、「経験なし」に占める割合が高かった。

②-2. 特別支援学校教諭免許状（旧 養護学校教諭普通免許状）の保有の有無

特別支援学校教諭免許状（旧 養護学校教諭普通免許状）の保有は、「週の時間割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、「保有している」と「保有していない」とがおおよそ半々の割合であった。

③ 自立活動の指導の実施状況－計画段階－

③-1. 「週の時間割に位置づけて行っている」場合の週当たりの時間数

週当たりの時間数（図3-2-5）は、「1時間」（36.7%，109名中40名）が多く、次いで「2時間」（25.7%，109名中28名）であった。自立活動の指導の時間を「5時間」（14.7%，109名中16名）設定している学級があった。この場合、各教科等の総時間数との調整をどのように行っているのか、また、児童にとって適切な時間数の配当になっているのかについての詳細なデータを得ることはできなかった。

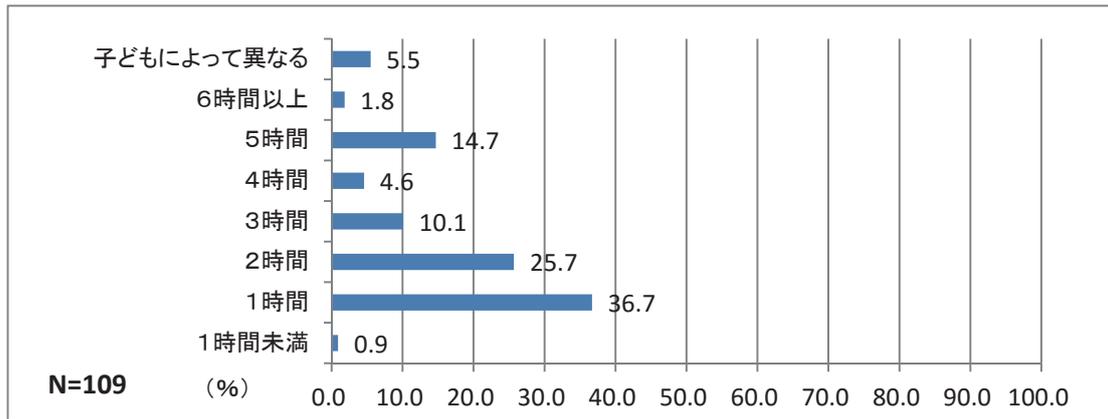


図 3-2-5 週当たりの自立活動の時間数

③-2. 週当たりの時間数の設定理由（複数回答）

③-1の週当たりの時間数の設定理由としては、「児童生徒の実態から必要な時間数を設定」(77.1%, 109名中84名)が最も多かった(図3-2-6)。回答が多かった「1時間」や「2時間」あるいは「5時間」という時間数は、児童の実態を踏まえた上での設定ということになるが、実際には何を基準にして判断しているのかは今回の調査では明らかにしていないため、今後はこの点について詳しく検討する必要がある。

一方、「前年度の時間数を踏襲」が26.6%(109名中29名)示された。これについては、上記の回答と相反する回答であった。児童の実態を踏まえたうえで、前年度と同様の時間数にすると判断したのかについては、今回の調査では明らかにできなかった。

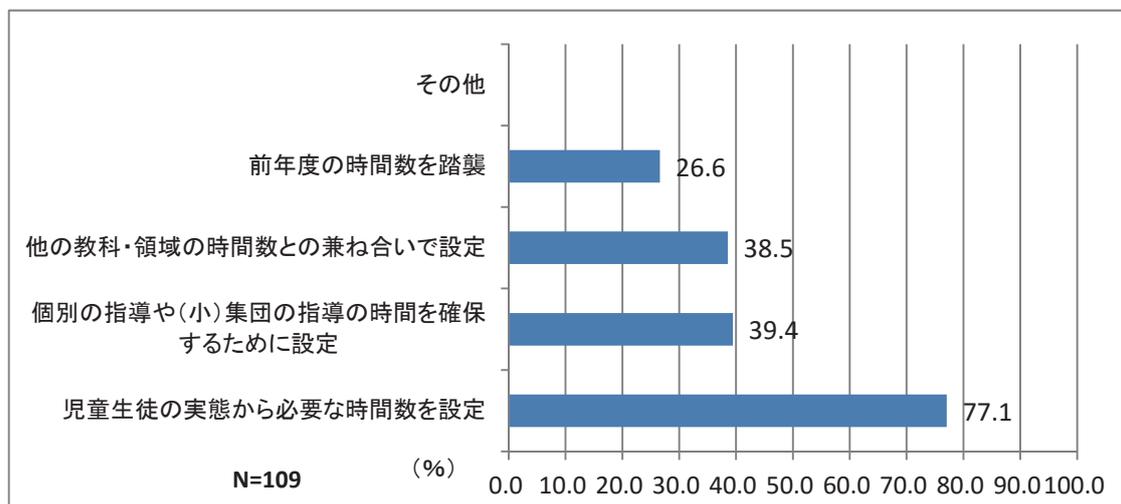


図 3-2-6 週当たりの時間数の設定理由

③-3. 自立活動の指導計画の作成の有無

指導計画の作成について、「週の時間割に位置づけている」担任は「作成している」(62.4%, 109名中68名)に占める割合が多く、反面、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任は「作成していない」(62.3%, 61名中38名)に占める割合が高かった(図3-2-7-1、図3-2-7-2)。「週の時間割に位置づけている」場合には、ねらいや取り上げる指導内容などの指導の見通しを明確

にする必要があるため、指導計画が作成されていると考えられる。

一方、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合には、様々な場面で自閉症のある児童の障害特性に応じた指導を行っていると考えられるが、多様な場面で行った指導を関連付けて指導計画にまとめることに難しさがあると考えられる。しかし、指導計画を作成せずに、ねらいを踏まえて見通しを持った指導がなされているのかについて、今後、調査が必要である。

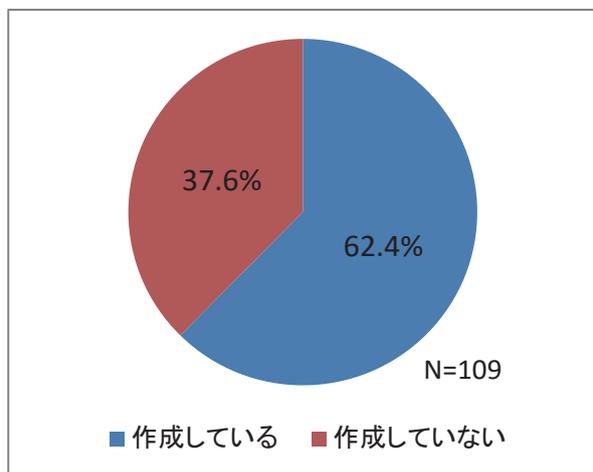


図 3-2-7-1 自立活動の指導計画の作成の有無(週の時間割に位置づけている場合)

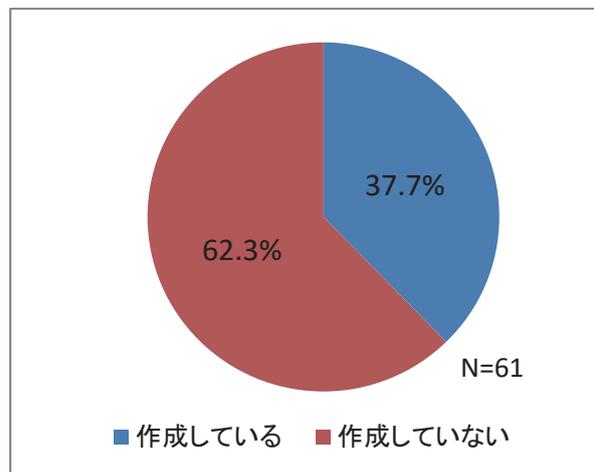


図 3-2-7-2 自立活動の指導計画の作成の有無(時間を設けず、各教科等で取り入れている場合)

③-4. 自立活動の指導計画の作成時期(複数回答)

「週の時間割に位置づけている」担任(72.1%, 68名中49名)、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任(60.9%, 23名中14名)ともに「年間」で指導計画を作成している割合が高かった(図3-2-8)。全回答数が23名と少なかったが、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では、「学期単位」(39.1%, 23名中9名)で作成しているとの回答が、「週の時間割に位置づけている」担任よりも多い傾向が示された。

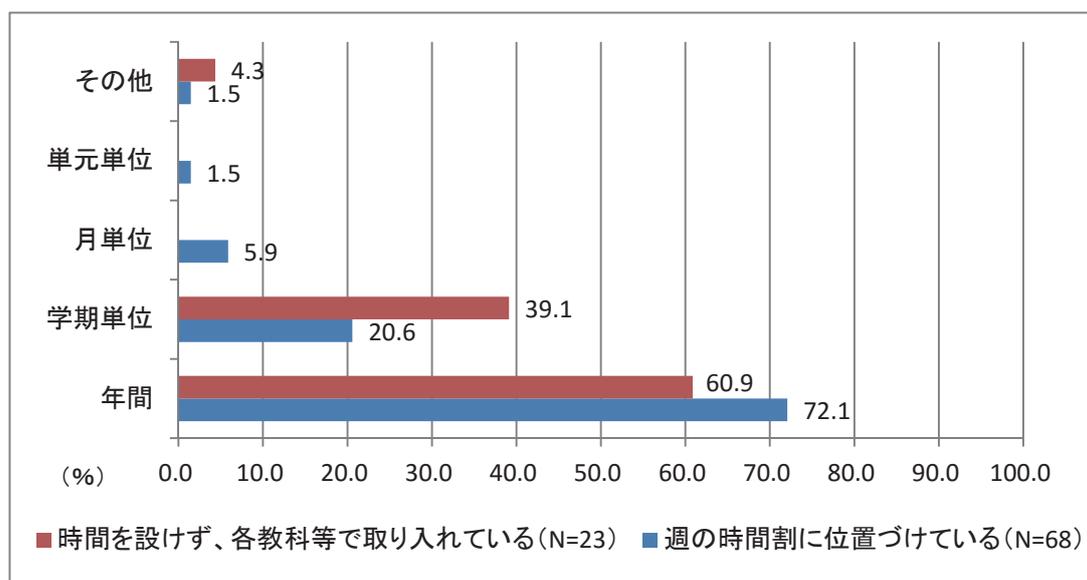


図 3-2-8 自立活動の指導計画の作成時期

③-5. 自立活動の指導計画を作成している理由（複数回答）

指導計画を作成している理由（図 3-2-9）としては、「週の時間割に位置づけている」担任（97.1%，68 名中 66 名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（91.3%，23 名中 21 名）ともに「指導の見通しを持つ」ために作成していた。次いで、両担任ともに「指導の改善に役立てる」、「次年度（新担任）に引き継ぐ」ことが挙げられた。「週の時間割に位置づけている」担任（32.4%，68 名中 22 名）では「教育委員会へ提出する必要あり」に占める割合が、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任よりも高い傾向が示された。

主に、教師自身が見通しを持つために指導計画を作成しているが、指導の改善やその後の引き継ぎのために作成している担任も見られた。当初の計画と指導による児童の達成状況や課題と照らし合わせて、指導計画の適切性を見直すことは重要であると考えられる。

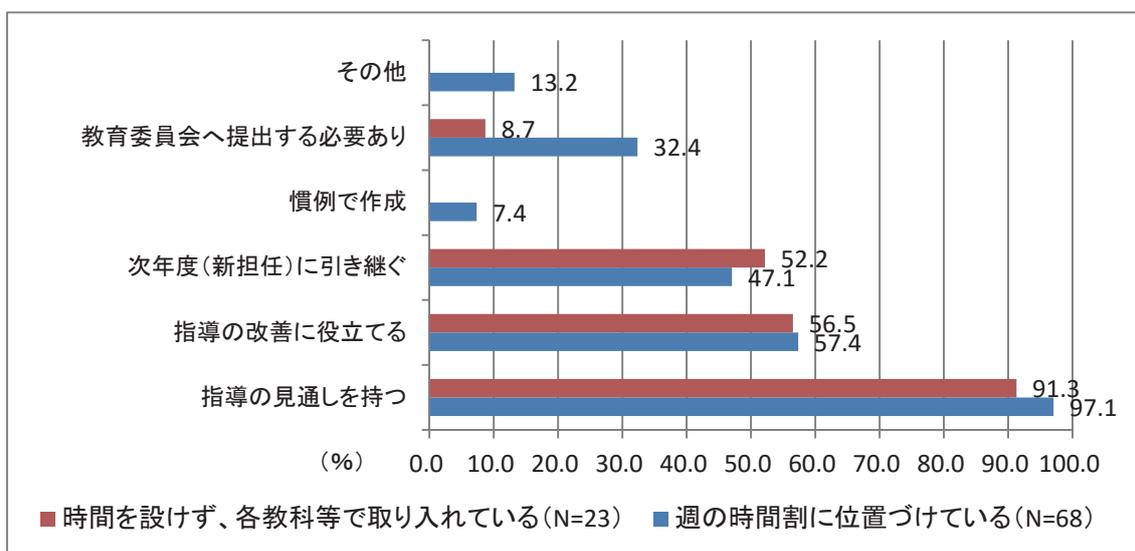


図 3-2-9 自立活動の指導計画を作成している理由

③-6. 自立活動の指導計画を作成していない理由（複数回答）

指導計画を作成していない理由（図 3-2-10）としては、「週の時間割に位置づけている」担任（87.8%，41 名中 36 名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（73.7%，38 名中 28 名）ともに「児童生徒の課題に応じて指導内容を決める」に高い割合が示された。

「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では、「教育活動全体で自立活動の指導を行っている」（68.4%，38 名中 26 名）に高い割合が示された。③-3 の結果が示したように、教育活動全体で指導している場合、「指導計画を作成していない」割合が高かった。自閉症のある児童の実態を踏まえながら教育活動の様々な場面を通して児童に何を、どのように指導するのかといったねらいや見通しを持った指導が行われているのか、また、様々な場面での児童の達成状況をどのように評価しているのかについては、詳細な検討が必要である。

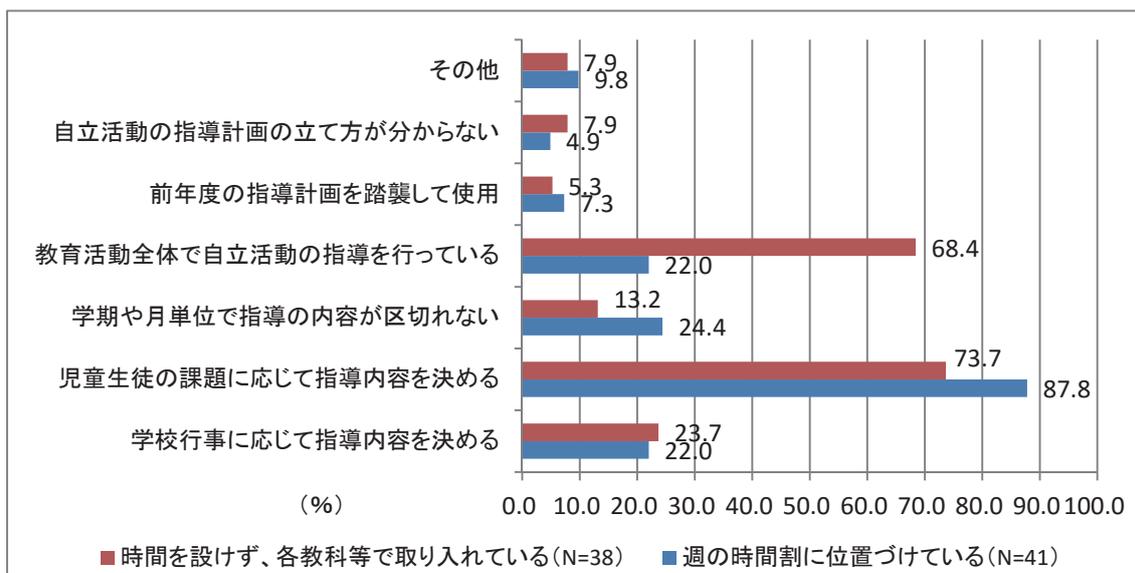


図 3-2-10 自立活動の指導計画を作成していない理由

③-7. 自閉症のある児童の実態把握（複数回答）

「週の時間割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに「行動観察」と「保護者からの聞き取り」が高い割合を占めていた。教師による児童の実態の見立てだけでなく、保護者の見立ても重視していることが窺える（図 3-2-11）。

「週の時間割に位置づけている」担任では「諸検査の実施」（67.3%、110 名中 74 名）が、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では「各教科・領域の習得状況の把握」（65.1%、63 名中 41 名）が、それぞれの担任に比べてやや高い傾向が示された。

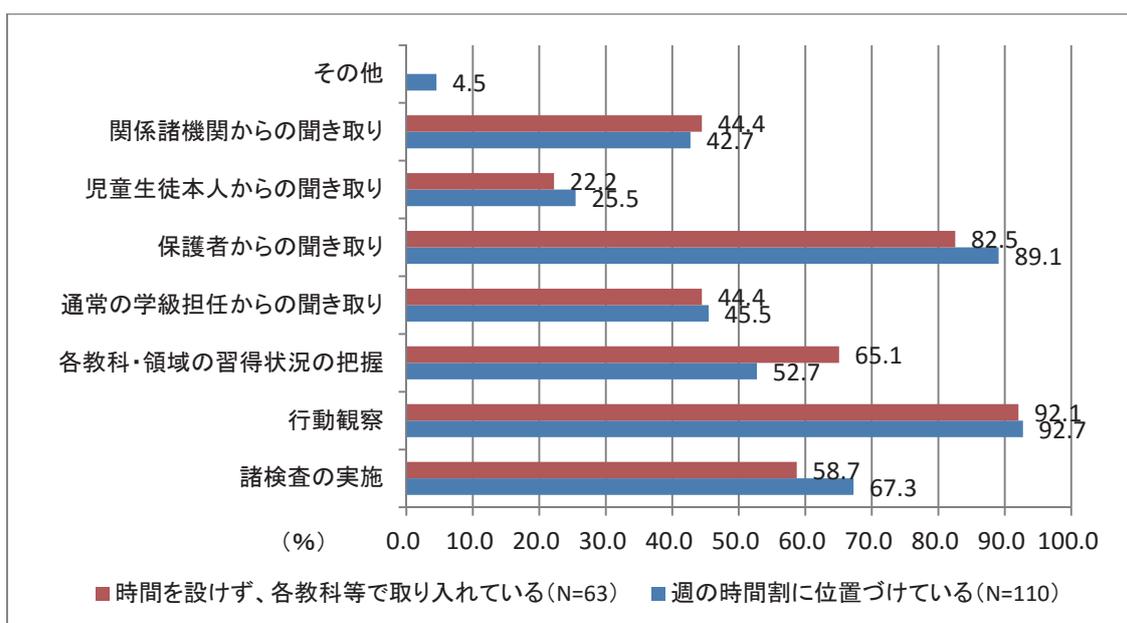


図 3-2-11 自閉症のある児童の実態把握

④自立活動の指導の実施状況－実施段階－

④－１．自閉症のある児童の自立活動の指導を設定する際に留意していること（複数回答）

自立活動の指導を設定する際に留意していること（図3-2-12）について、「週の時間割に位置づけている」担任（67.3%，110名中74名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（73.0%，63名中46名）ともに「子どもの発達段階」に占める割合が高く、次いで「子どもの成長の見通しや卒業後の生活」、「子どもの興味・関心」が示された。

「週の時間割に位置づけている」担任では、「子どもの障害の状態」（60.9%，110名中67名）と「子どもの生活経験」（41.8%，110名中46名）に占める割合が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任よりも高い傾向が示された。「週の時間割に位置づけて指導している」担任では、自閉症の障害特性と知的障害の特性を考慮して指導を行っていると考えられる。

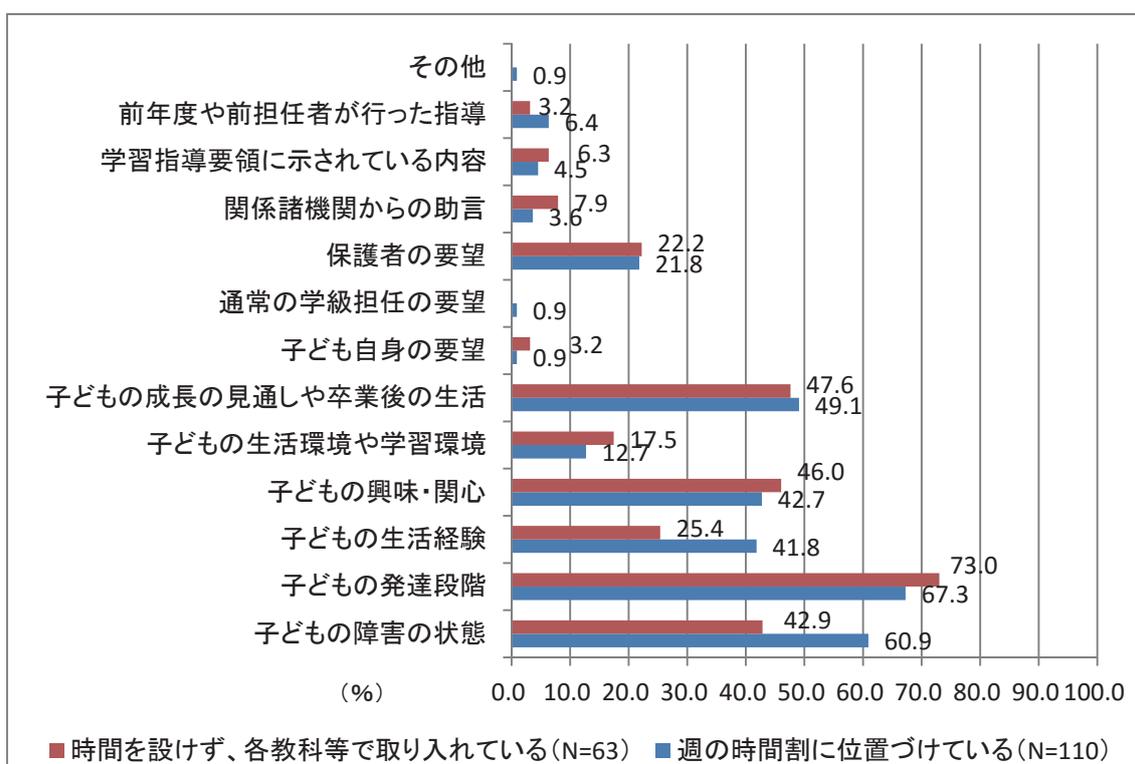


図3-2-12 自閉症のある児童の自立活動の指導を設定する際に留意していること

④－２－１．自閉症のある児童の自立活動の指導内容（複数回答）

取り上げている指導内容（図3-2-13）は、「週の時間割に位置づけている」担任（60.9%，110名中67名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（49.2%，63名中31名）ともに「他者に関わる際の約束やルールに関すること」に最も高い割合が示され、「週の時間割に位置づけている」担任では、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任よりも高い割合が示された。次いで、両担任ともに「自らの思いや考えなどを伝えようとする事」（「週の時間割に位置づけている」担任40.0%，110名中44名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任39.7%，63名中25名）、「友達との関係作りに関する事」（「週の時間割に位置づけている」担任39.1%，110名中43名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任33.3%，63名中21名）、「自分の気持ちを落ち着かせる方法」（「週の時間割に位置づけている」担任33.6%，110名中37名、「時

間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 39.7%、63 名中 25 名)が指導内容として挙げられた。指導では自立活動の指導の 6 区分のうち、主に「人間関係の形成」、「コミュニケーション」、「心理的な安定」に関する内容が取り上げられていた。

「週の時間割に位置づけている」担任では、「手指の巧緻性に関すること」(39.1%、110 名中 43 名)、「体の使い方、動かし方などの運動・動作技能に関すること」(44.5%、110 名中 49 名)に占める割合が、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任よりも高かった。「週の時間割に位置づけている担任」では、微細運動や粗大運動に関する課題を意識的に取り上げて指導していることが窺える。

一方、両担任ともに、「興味・関心を広げること」(「週の時間割に位置づけている」担任 11.8%、110 名中 13 名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 11.1%、63 名中 7 名)や「得意分野を伸ばすこと」(「週の時間割に位置づけている」担任 11.8%、110 名中 13 名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 11.1%、63 名中 7 名)といった指導内容に占める割合は低かった。自閉症のある児童は、自身の興味・関心が高い内容や得意な領域に対しては学習の動機付けが高く、自身のもっている力を発揮できることが知られている。したがって、自閉症のある児童の学習上や生活上の困難さへの指導とともに、彼らの得意な面を伸ばしていく肯定的な視点ももって自立活動の指導内容を検討することが大切である。この点については、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編(幼稚部・小学部・中学部・高等部)(文部科学省, 2009)の中で、児童が「興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わう」ことや「自己を肯定的にとらえることができるような指導内容を取り上げること」と示されていることから重要視すべき点であると考えられる。

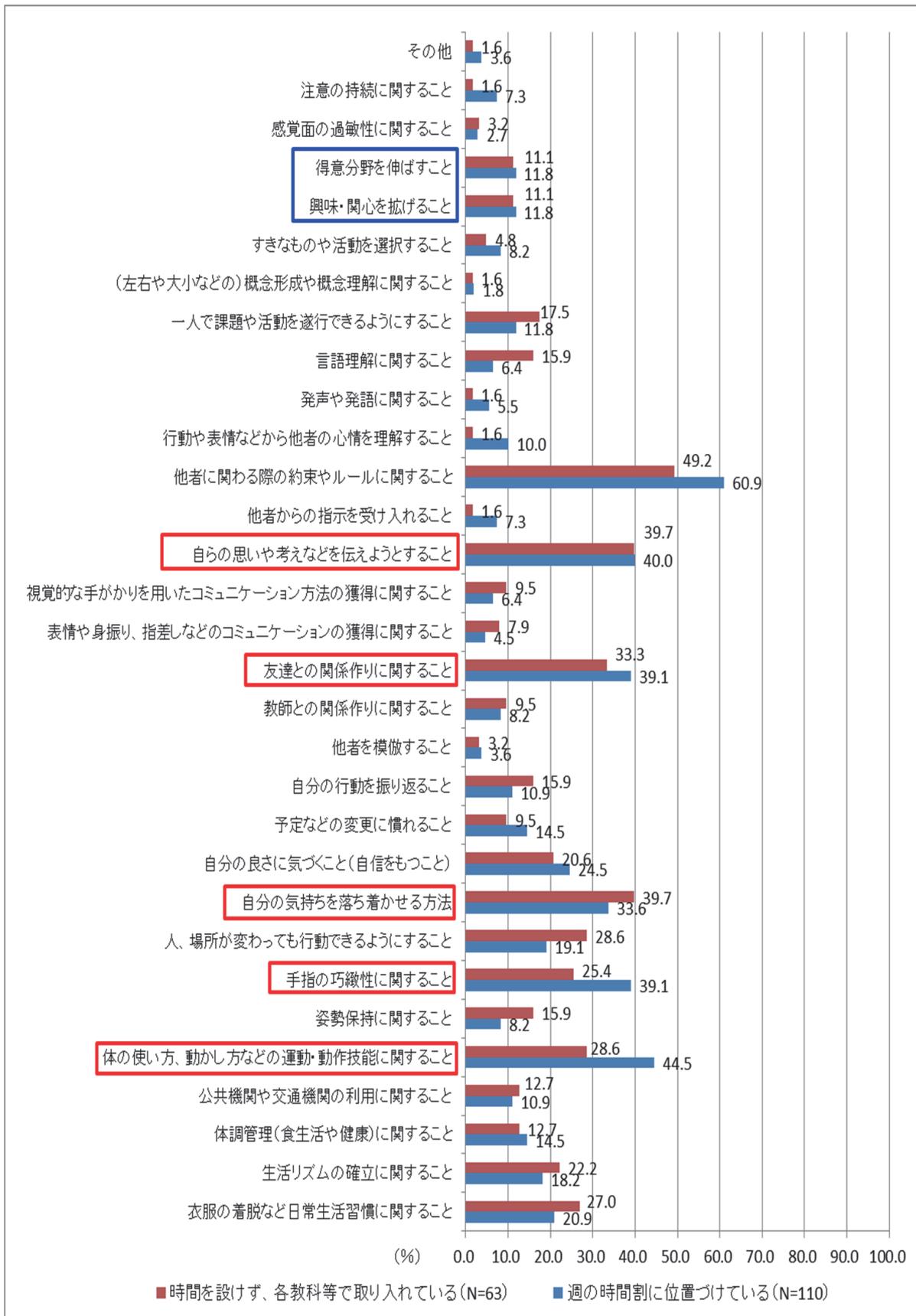


図 3-2-13 自閉症のある児童の自立活動の指導内容

④-2-2. 各指導内容の指導方法及び指導形態

④-2-1の計30項目の指導内容の指導方法と指導形態については、以下の結果が示された。まず、全項目を通して頻出した指導方法としては、「視覚的な手がかり（絵カード、手順表など）の提示」、「繰り返しによる指導」、「遊びを通した指導」が示された。「視覚的な手がかり（絵カード、手順表など）の提示」は、担任において自閉症のある子どもの視覚優位性に関する理解が定着していることがわかる。「繰り返しによる指導」、「遊びを通した指導」については、従来の知的障害教育で行われてきた指導方法が活用されていると考えられる。

④-2-1の結果で中心的に取り上げられていた指導内容（「体の使い方、動かし方などの運動・動作技能に関すること」、「手指の巧緻性に関すること」、「自分の気持ちを落ち着かせる方法」、「自らの思いや考えなどを伝えようとする事」、「友達との関係作りに関する事」、「他者に関わる際の約束やルールに関する事」）の指導方法（上述した7つの指導方法を除いた内容）と指導形態について見たところ、以下のような結果が示された。

「体の使い方、動かし方などの運動・動作技能に関する事」では、「週の時間割に位置づけている」担任は主に「体を動かす用具（なわとび、ボール等）の使用」や「体操」、「サーキットトレーニング」、「音楽に合わせた指導（リトミック）」を、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任は主に「繰り返しによる指導」を挙げていた。指導形態としては、前者は「個別と集団の両方」、後者は「各教科」で行っていた。

「手指の巧緻性に関する事」では、「週の時間割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、主に「巧緻性を高めるための教材・教具の活用」を挙げていた。指導形態としては、「週の時間割に位置づけている」担任では「個別指導」で、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では「各教科と関連」させて指導を行っていた。このことから、前者については個々の自閉症のある児童の実態を踏まえた教材・教具を用いた指導が、後者については図画工作科などに関連させた指導が行われていることが推測される。

「自分の気持ちを落ち着かせる方法」では、「週の時間割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、主に「落ち着く方法の教示・確認」、「気持ちを落ち着かせるための場の設定」などが挙げられた。指導形態については、「週の時間割に位置づけている」担任では「個別指導」で、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では「教育活動全体」で指導が行われていた。

「自らの思いや考えなどを伝えようとする事」では、「週の時間割に位置づけている」担任では、主に「発表場面の設定」、「（絵）日記・作文などの活用」が挙げられた。「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では、主に「発表場面の設定」が挙げられた。指導形態については、「週の時間割に位置づけている」担任では「個別と集団の両方」で、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では「教育活動全体」で指導が行われていた。

「友達との関係作りに関する事」では、「週の時間割に位置づけている」担任では主に「視覚的な手がかり（絵カード、手順表など）の提示」と「遊びを通した指導」が、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では主に「視覚的な手がかり（絵カード、手順表など）の提示」が挙げられた。

「他者に関わる際の約束やルールに関する事」では、「週の時間割に位置づけている」担任では主に「遊びを通した指導」や疑似体験場面の設定や具体的な対処方法の提示、モデルの提示な

どといった「ソーシャルスキルトレーニング」、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では主に「遊びを通した指導」が挙げられた。

「友達との関係作りに関すること」、「他者に関わる際の約束やルールに関すること」の指導形態については、「週の時間割に位置づけている」担任では「個別と集団の両方」で、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では「教育活動全体」で指導していた。

④-3-1. 自閉症のある児童の自立活動の指導を（小）集団で行う場合のグループ編制（複数回答）

「週の時間割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに「学級別」、「児童の相性を考慮」が主な理由に挙げられていた（図3-2-14）。これは、本調査では、設置されている知的障害特別支援学級が「1学級」と回答した学校が多かったためと考えられる。

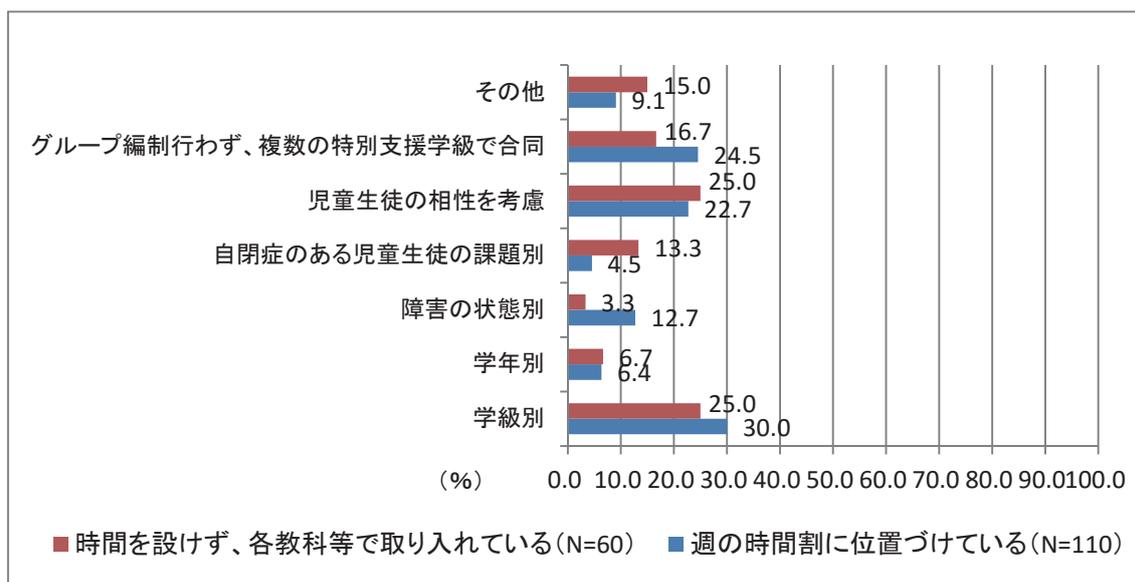


図3-2-14 自閉症のある児童の自立活動の指導を（小）集団で行う場合のグループ編制

④-3-2. グループ編制を行わない理由（複数回答）

全体の回答数は少なかったが、グループ編制を行わない理由（図3-2-15）として「週の時間割に位置づけている」担任（44.0%、25名中11名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（30.0%、10名中3名）ともに「在籍児童が少人数のため（在籍児童が1名であるため）」を主に挙げていた。これは、意図的にグループを編制していないのではなく、物理的にグループを編制することが困難な状況にあるためであった。また、「子ども同士の学び合いや関わり合いの機会を設けるため」が理由に挙げられていた。これについては「人間関係の形成」や「コミュニケーション」に関する指導内容を取り上げる中で、自閉症のある児童の他者との関係性を広げることを意図して、固定的なグループ編制をしていないと考えられる。

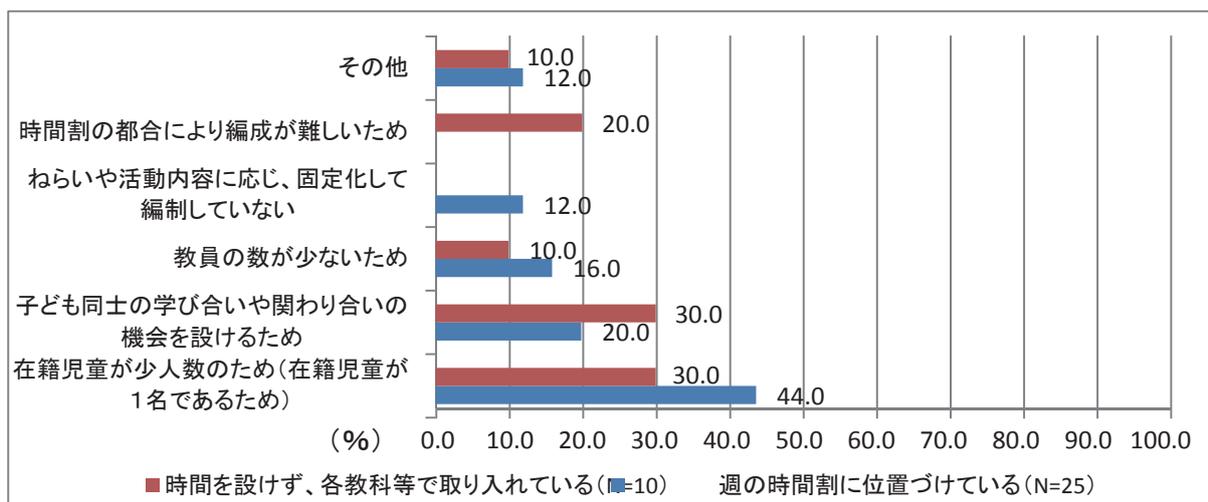


図 3-2-15 グループ編制を行わない理由

⑤ 自立活動の指導の実施状況－評価の段階－

⑤-1. 自立活動の指導の評価の時期（複数回答）

評価の時期は、「週の時間割に位置づけている」担任（82.7%、110名中91名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（69.4%、62名中43名）ともに「学期ごと」に占める割合が高かった。これは、通知表の評価の時期と併せて行っているためと考えられる（図 3-2-16）。

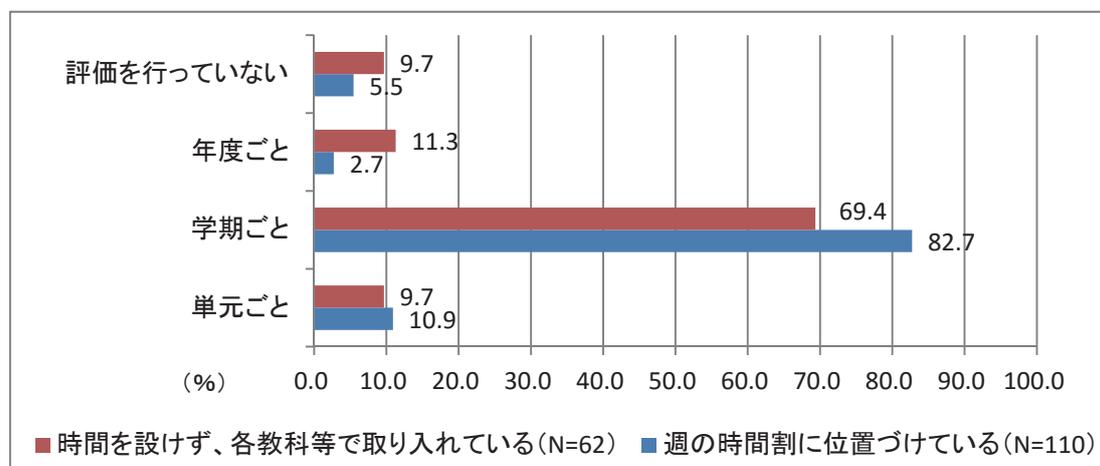


図 3-2-16 自立活動の指導の評価の時期

⑤-2. 自立活動の指導の評価の視点（複数回答）

評価の視点としては、「週の時間割に位置づけている」担任（89.1%、110名中98名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（89.8%、59名中53名）ともに「個々のねらいに基づき評価」に最も高い割合が示された（図 3-2-17）。これに比べて、「児童に達成状況を自己評価」、「教師自身の指導について自己評価」、「家庭（保護者）に児童生徒の変容を確認」に占める割合が低かった。実施した指導が自閉症のある児童にとって適切であったのか、教師自身の評価は授業を改善していくうえで重要であるが、そこまでには至っていないことが窺える。また、特別支援学校学習指導要領自立活動編には、児童自身の自己評価が大切であることが示されている。知

的障害を伴う自閉症のある児童に、自身の達成状況をどのように評価させるのかは、彼らの自己理解とも関わる重要な課題である。

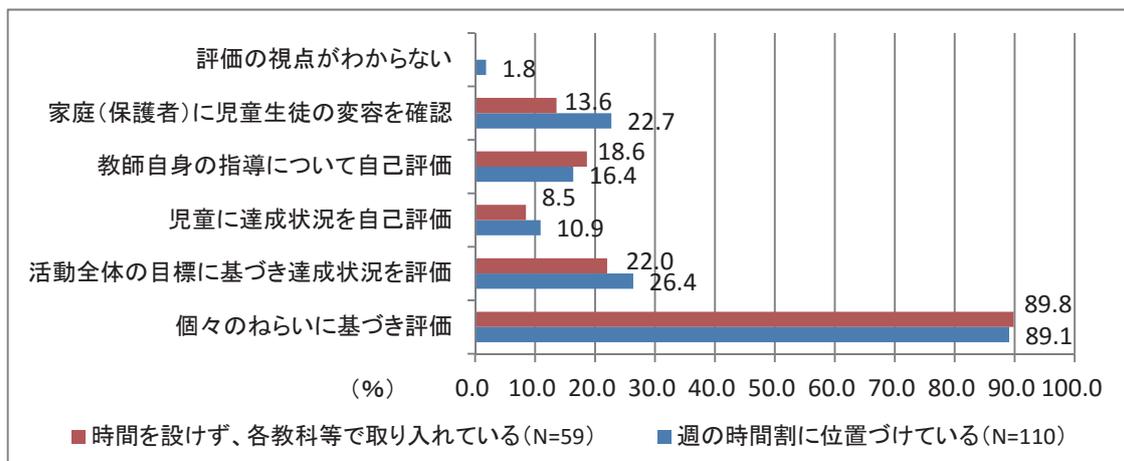


図 3-2-17 自立活動の指導の評価の視点

⑤-3. 自立活動の指導の評価で用いているもの

「週の時間割に位置づけている」担任 (66.4%, 107 名中 71 名)、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 (64.4%, 59 名中 38 名) とともに「通知表と個別の指導計画」に占める割合が 6 割示された (図 3-2-18)。「個別の指導計画」と回答した者も含めると「週の時間割に位置づけている」担任では 9 割、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では約 8 割が「個別の指導計画」を作成していた。この結果から、自立活動の指導を行うに当たっては、個別の指導計画が作成されていることが示唆される。

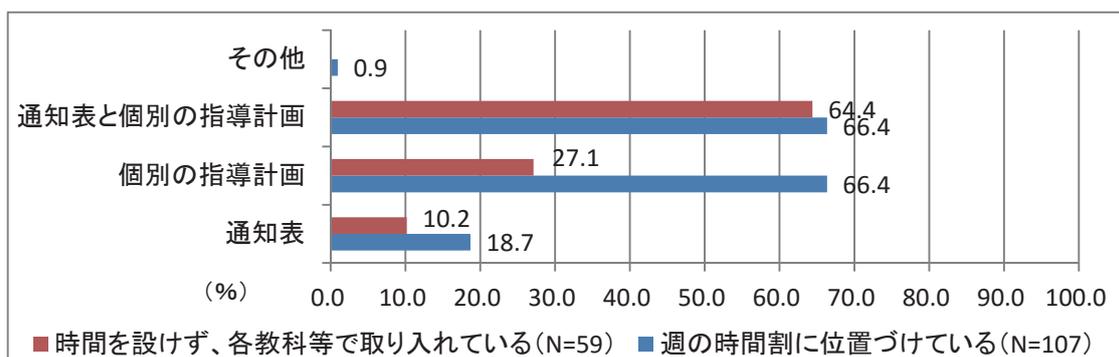


図 3-2-18 自立活動の指導の評価で用いているもの

(柳澤 亜希子、石坂 務)

第3節 結果及び考察—中学校—

(1) 回収率及び有効回答率

表3-2に、回収率及び有効回答率を示した。自閉症・情緒障害特別支援学級の回収率は52.1%（313学級中163学級）であり、そのうち「自閉症のある生徒が在籍しない」、「自閉症・情緒障害特別支援学級が設置されていない」と回答されたものを除いた有効回答率は37.4%（313学級中117学級）であった。一方、知的障害特別支援学級の回収率は55.7%（314学級中175学級）であり、そのうち「自閉症のある生徒が在籍しない」、「知的障害特別支援学級が設置されていない」と回答されたものを除いた有効回答率は17.8%（314学級中56学級）であった。

表3-2 各学級の回収率及び有効回答率

障害種	配布総数	回収数	回収率(%)	有効回答数	有効回答率(%)
自閉症・情緒障害	313	163	52.1	117	37.4
知的障害	314	175	55.7	56	17.8

前述した小学校と同様、中学校においても自閉症・情緒障害特別支援学級、知的障害特別支援学級ともに回収率は半数を超えていたが、有効回答率が低かった。分析から除外した未回答が多い調査票以外の分析の対象にならなかった回答は、「自閉症のある生徒が在籍していない」、あるいは、「自閉症・情緒障害特別支援学級／知的障害特別支援学級が設置されていない」とFAXで返送されたものであった。特に、知的障害特別支援学級において有効回答が著しく減少した。この理由には、「自閉症のある生徒が在籍していない」とのFAXによる返送が、大半を占めていたことが挙げられる。本調査の実施に当たっては、自閉症・情緒障害特別支援学級、知的障害特別支援学級が設置されている学校から対象を抽出したが、調査を実施した年度に対象生徒が在籍していなかった可能性が推測される。

国立特別支援教育総合研究所（2014^{a)} ;2016）が、特別支援学級担当者を対象に実施した調査によると、自立活動の組み立て方が分からないといった課題や、自立活動の指導内容や教育課程上の位置づけが不明確な状況にあることが明らかにされている。従来、特別支援学級の担当者の経験年数の短さやそれに伴う専門性の課題が指摘されており、以上のことを踏まえると自立活動の指導の具体について尋ねた本調査の内容は、そうした担当者にとっては回答することが困難であったと推測される。以降では上述した限界を踏まえたうえで、本調査の結果と考察について言及する。

本研究では、自閉症のある児童生徒に対して自立活動の時間における指導を行うことの意義を考察することを目的としている。そのため、以降では、自立活動の指導の時間を「週の時間割に位置づけて行っている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の回答を比較しながら、各項目の結果と考察を述べる。

(2) 自閉症・情緒障害特別支援学級における実施状況

①自立活動の指導の位置づけ

自立活動の指導の位置づけ（図 3-3-1）について、自立活動の指導の時間を「週の時間割に位置づけて行っている」学級の割合は、60.7%（117 学級中 71 学級）、「自立活動の指導の時間を設けず、各教科・領域の中に取り入れて担当している」（以下、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」と記す）学級の割合は、35.9%（117 学級中 42 学級）であった。これらのことから、今回の調査対象になった多くの学級では、自立活動の指導に取り組んでいた。

一方、「自立活動の指導を行っていない」学級の割合は、3.4%（117 学級中 4 学級）であった。この理由として、「二次障害と思われる行動などが多く見られ、指導の受入れが困難と判断したため」、「生活面で自立しており、情緒的にも非常に落ち着いており必要ないと考えたため」が挙げられたことから、担当者が自立活動の意味を十分に理解していないと考えられる。さらに、他の理由として、「授業、学校生活、行事の全てを他の生徒とともに過ごさせることが自立の支援になると考えているため」が挙げられたことから、教育活動全体を通して指導を行っていることが窺える。

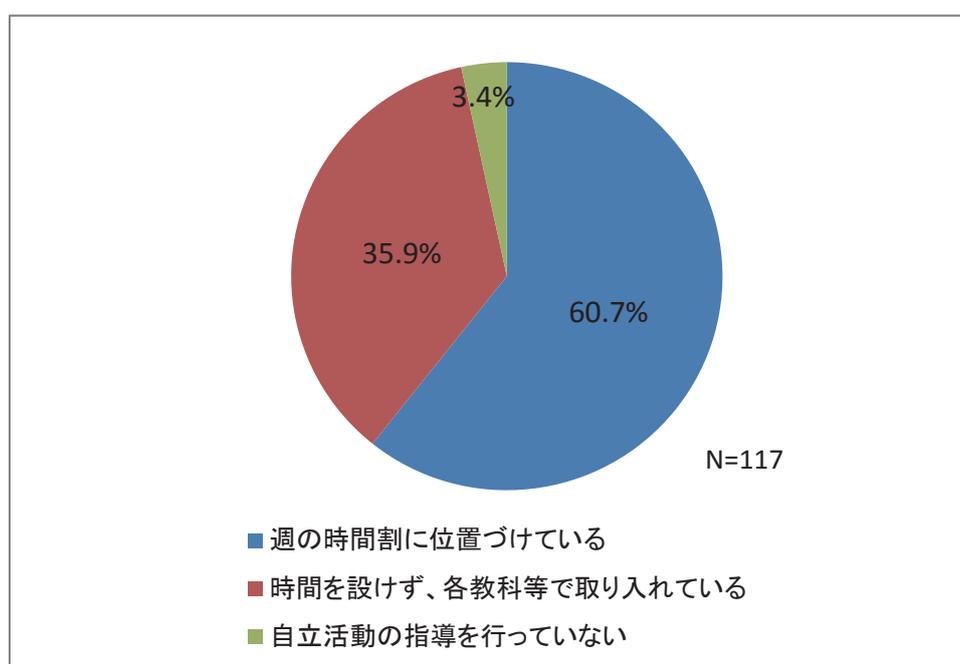


図 3-3-1 自立活動の指導の位置づけ

②特別支援学級の担任について

②- 1. 経験年数

「教員経験年数」（図 3-3-2）について、「25 年以上～30 年未満」では、「週の時間割に位置づけている」担任の方が、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任に比べて多かった。一方、「30 年以上～35 年未満」では、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の方が、「週の時間割に位置づけている」担任に比べて多かった。20 年以上の割合は、「週の時間割に位置づけている」担任（63.4%、71 名中 45 名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（57.1%、42 名中 24 名）ともに高い傾向にあった。

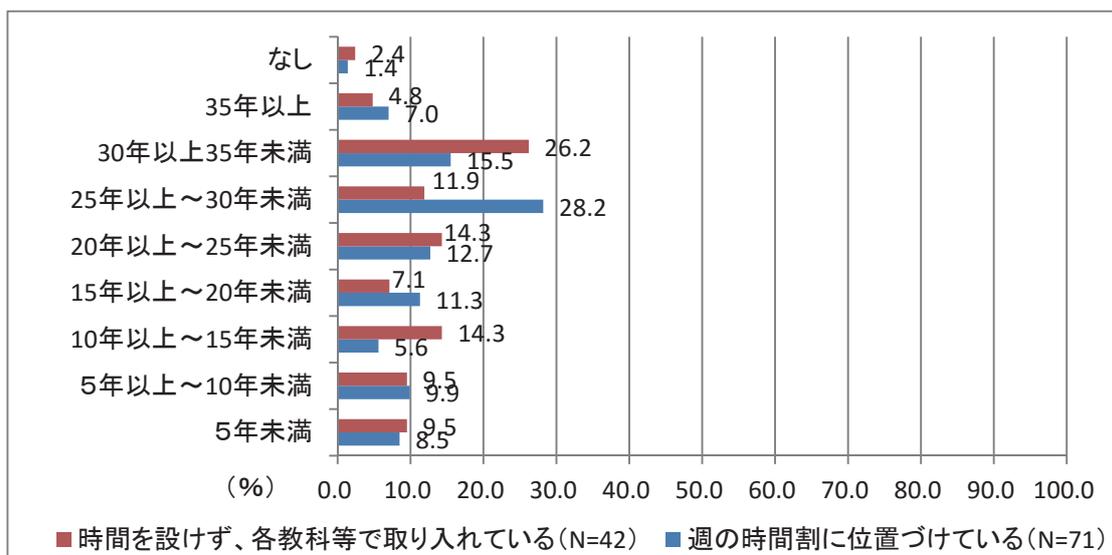


図 3-3-2 担任の教員経験年数

「特別支援学級の経験年数」(図 3-3-3) が「5年未満」の割合は、「時間を設定せず、各教科等で取り入れている」担任 (61.9%, 42 名中 26 名)、「週の時間割に位置づけている」担任 (54.9%, 71 名中 39 名) とともに高い傾向にあった。

特別支援学級で自閉症のある児童生徒を担当した経験のある割合は、「週の時間割に位置づけている」担任 (85.9%, 71 名中 61 名) と「時間を設定せず、各教科等で取り入れている」担任 (81.0%, 42 名中 34 名) とともに高い傾向にあった。

図 3-3-4 より、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設定せず、各教科等で取り入れている」担任は、教員経験年数に比べて、自閉症のある子どもを担当している経験年数が短い傾向にあることが示された。

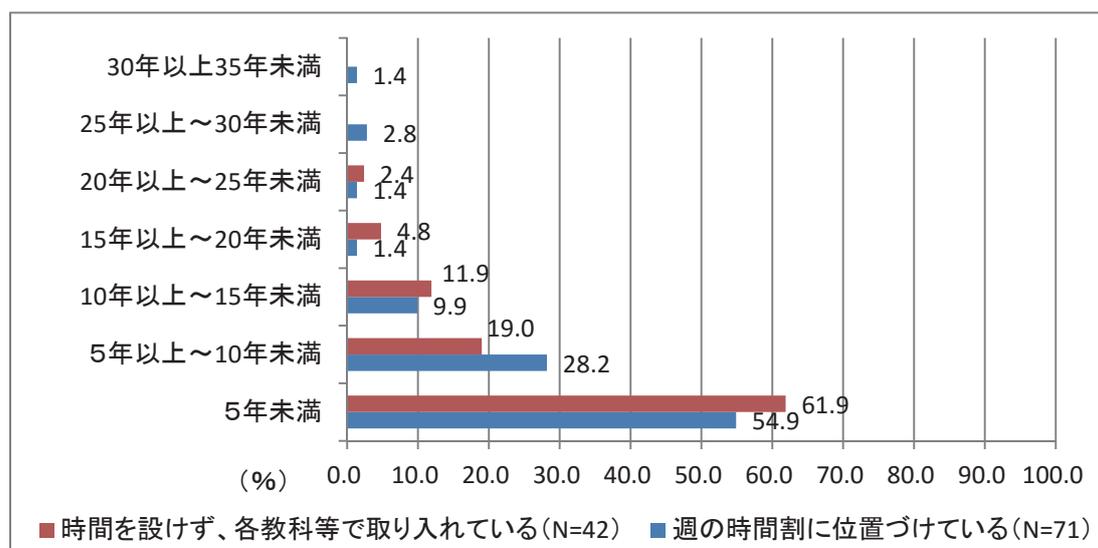


図 3-3-3 特別支援学級の経験年数

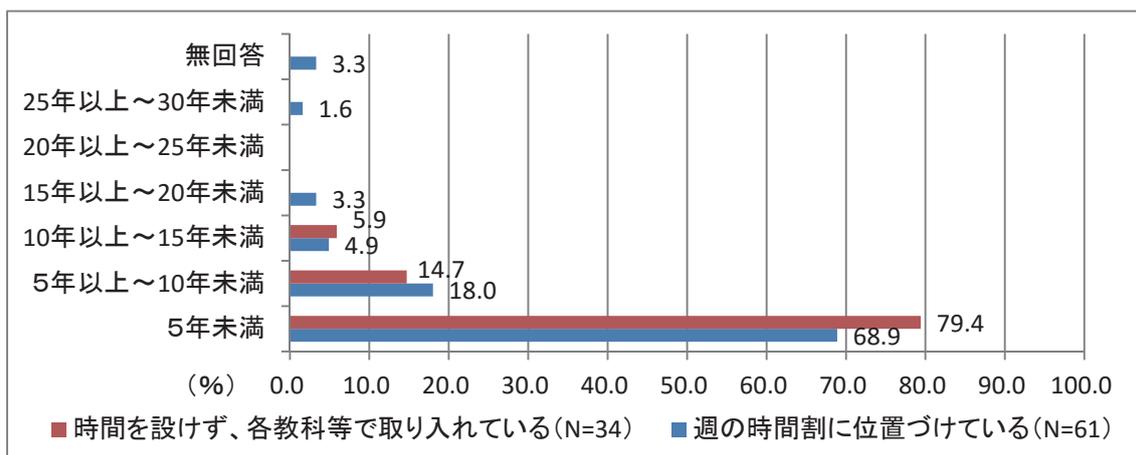


図 3-3-4 特別支援学級での自閉症のある子どもの担当経験年数

「特別支援学校の経験の有無」について、「週の時間割に位置づけている」担任（19.7%，71名中14名）と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（31.0%，42名中13名）ともに、「経験なし」に占める割合が高かった。「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任は、「週の時間割に位置づけている」担任よりも「経験あり」と回答した割合がやや高い傾向にあった。

②-2. 特別支援学校教諭免許状（旧 養護学校教諭普通免許状）の保有の有無

特別支援学校教諭免許状（旧 養護学校教諭普通免許状）の保有について、「週の時間割に位置づけている」担任（66.2%，71名中47名）と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（59.5%，42名中25名）は、ともに保有していない割合が高い傾向にあった。

③ 自立活動の指導の実施状況—計画段階—

③-1. 「週の時間割に位置づけて行っている」場合の週当たりの時間数

週当たりの時間数（図 3-3-5）は、「1時間」（32.4%，71名中23名）が最も多く、次いで「2時間」（19.7%，71名中14名）であった。

本調査では、自立活動の時間における指導を教育課程上に位置づけるに当たって、各教科や領域のどの時間を自立活動の指導として扱っているかまでは尋ねていない。

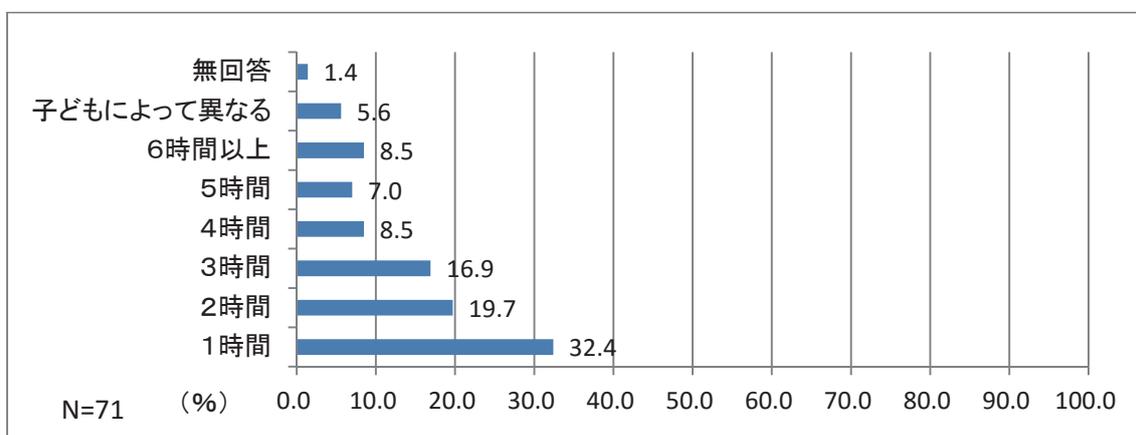


図 3-3-5 週当たりの自立活動の時間数

③-2. 週当たりの時間数の設定理由（複数回答）

③-1で回答した自立活動の時間の設定理由（図3-3-6）としては、「生徒の実態から必要な時間数を設定」（62.0%，71名中44名）が最も多く、次いで「他の教科・領域の時間数との兼ね合いで設定」（53.5%，71名中38名）であった。生徒の実態から、どのように時間数を設定しているのか、今後、検討が必要と思われる。

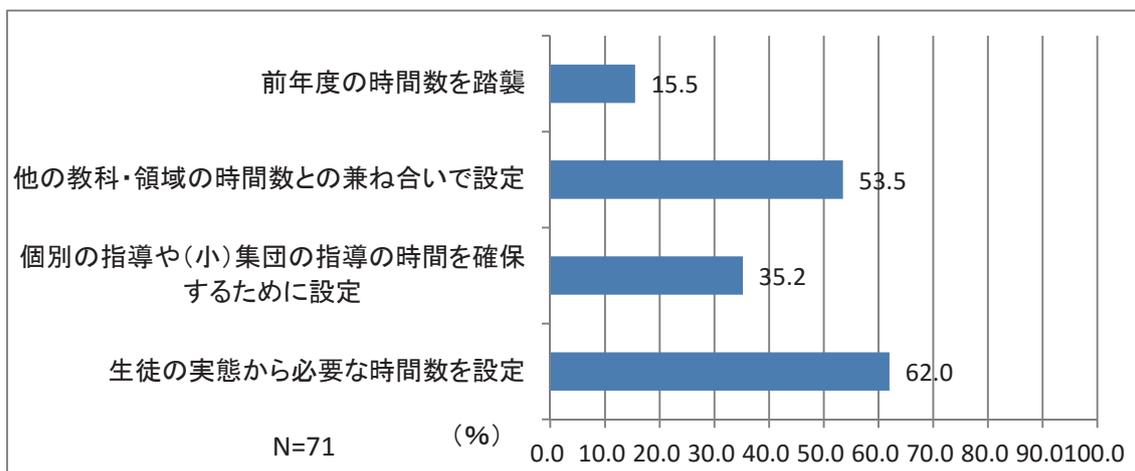


図3-3-6 週当たりの時間数の設定理由

③-3. 自立活動の指導計画の作成の有無

自立活動の指導計画の作成（図3-3-7-1、図3-3-7-2）について、「週の時間割に位置づけている」担任（56.3%，71名中40名）が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（26.2%，42名中11名）に比べて、自立活動の指導計画を作成している割合が30%以上高い傾向にあった。

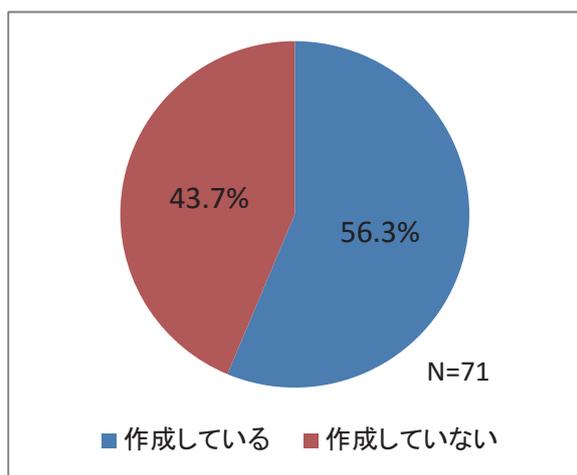


図3-3-7-1 自立活動の指導計画の作成の有無(週の時間割に位置づけている場合)

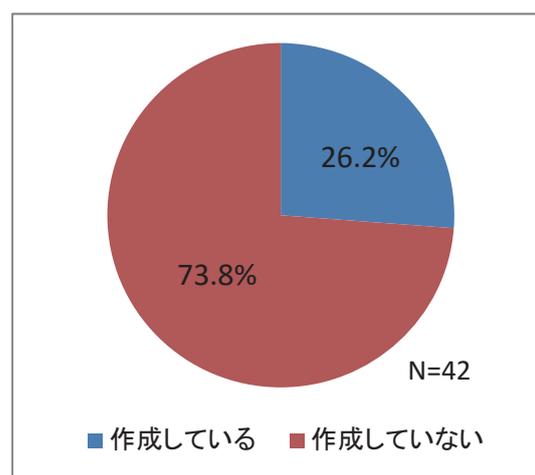


図3-3-7-2 自立活動の指導計画の作成の有無(時間を設けず、各教科等で取り入れている場合)

③-4. 自立活動の指導計画の作成時期（複数回答）

指導計画の作成時期（図 3-3-8）について、「年間」では、「週の時間割に位置づけている」担任（67.5%，40 名中 27 名）が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（45.5%，11 名中 5 名）に比べて 20%以上高く、「学期」では、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（45.5%，11 名中 5 名）が「週の時間割に位置づけている」担任（27.5%，40 名中 11 名）に比べて、20%程度高い傾向にあった。

これらのことから、自立活動の指導を週の時間割に位置づける場合は、時間を設けず各教科等で取り入れている場合に比べて、長期の見通しを持って指導計画を立てていることが示された。

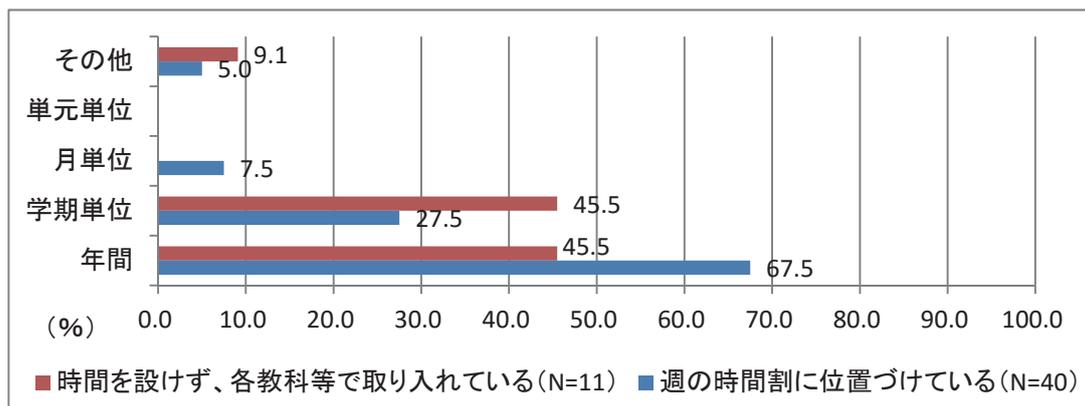


図 3-3-8 自立活動の指導計画の作成時期

③-5. 自立活動の指導計画を作成している理由（複数回答）

「週の時間割に位置づけている」担任（95.0%，40 名中 38 名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（100%，11 名中 11 名）ともに、「指導の見通しを持つため」の割合が最も高かった。次いで、「週の時間割に位置づけている」担任（42.5%，40 名中 17 名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（63.6%，11 名中 7 名）ともに、「指導の改善に役立てるため」であった（図 3-3-9）。

これらのことから、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、指導計画は指導の見直しを行うために活用されることに比べて、指導の見通しを持つために作成されている。

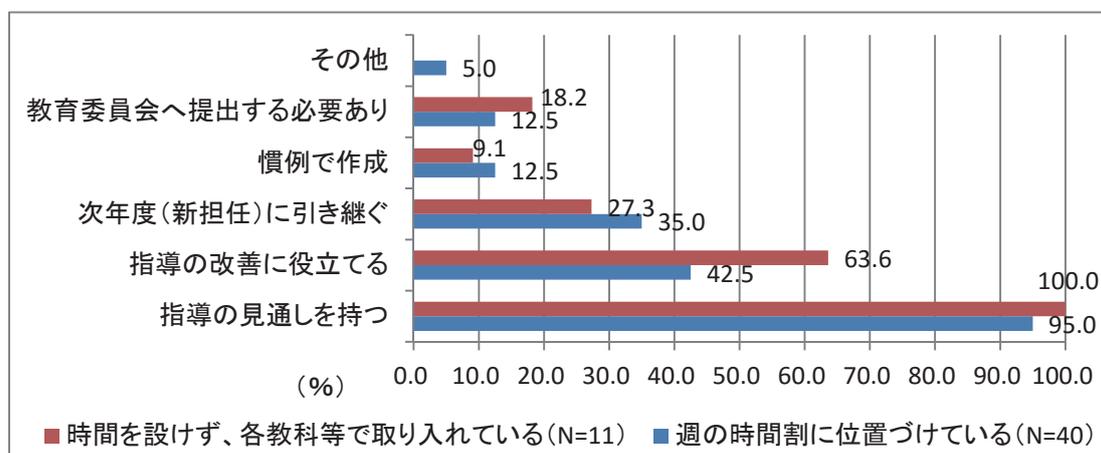


図 3-3-9 自立活動の指導計画を作成している理由

③-6. 自立活動の指導計画を作成していない理由（複数回答）

「学期や月単位で指導の内容を区切れないため」、「生徒の課題に応じて指導内容を決めるため」、「学校行事に応じて指導内容を決めるため」では、いずれも「週の時間割に位置づけている」担任の方が、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任に比べて15%～25%程度高い傾向にあった(図3-3-10)。それに対して、「教育活動全体で自立活動の指導を行っているため」では、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の方が「週の時間割に位置づけている」担任より40%以上高い傾向を示した。自立活動の指導計画を作成していない割合は、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに高かった。

「前年度の指導計画を踏襲して使用している」ことについては、本来は生徒の実態から指導計画を作成（文部科学省，2009）しなければならないところ、既存の指導計画に生徒を合わせていると推測される。

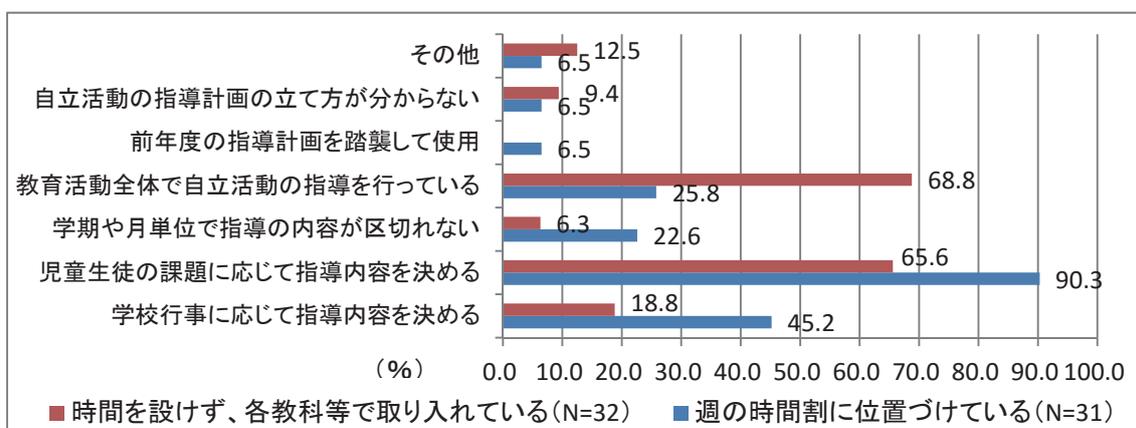


図 3-3-10 自立活動の指導計画を作成していない理由

③-7. 自閉症のある生徒の実態把握（複数回答）

自閉症のある生徒の実態把握（図 3-3-11）について、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、「行動観察」、「保護者からの聞き取り」の割合が高い傾向にあった。「諸検査の実施」は、「週の時間割に位置づけている」担任が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任に比べて15%程度高い傾向にあった。

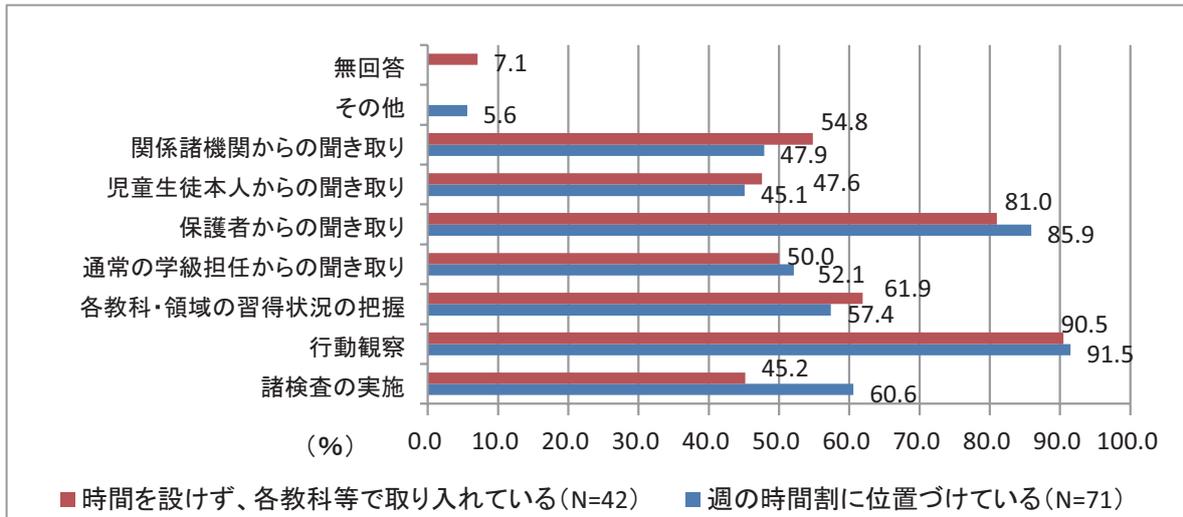


図 3-3-11 自閉症のある生徒の実態把握

実態把握は、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、「行動観察」、「保護者からの聞き取り」、「各教科・領域の習得状況の把握」、「通常の学級担任からの聞き取り」、「自閉症のある生徒本人からの聞き取り」、「関係諸機関からの聞き取り」といったように多面的に行われていた。

④自立活動の指導の実施状況—実施段階—

④-1. 自閉症のある生徒の自立活動の指導を設定する際に留意していること（複数回答）

自立活動の指導の設定の際に留意していること（図 3-3-12）について、「週の時間割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、「子どもの成長の見通しや卒業後の生活」の割合が最も高く、次いで「障害の状態」や「発達段階」の割合が高い傾向にあった。「生活経験」の割合は「週の時間割に位置づけている」担任が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任を上回ったが、「保護者の要望」の割合は「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任が「週の時間割に位置づけている」担任を上回る傾向にあった。

指導内容を設定する際の留意事項の上位は、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに同様であった。しかし、「生活経験」では「週の時間割に位置づけている」担任の方が高く、「保護者の要望」では「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の方が高い傾向を示した。「週の時間割に位置づけている」担任の「生活経験」の割合が高い理由としては、時間を設定しているがゆえに、生徒一人一人の生活経験の状況を把握したうえで、実態に応じた指導内容を提供しやすい環境にあると考えられる。

一方、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の「保護者の要望」の割合が高い理由の1つとして、時間を設けず各教科等で取り入れることによって、教育活動全体を通じて指導を行う必要があり、どの場面でどのような指導内容を取り入れるのかを検討する必要性が高まるためと考えられる。

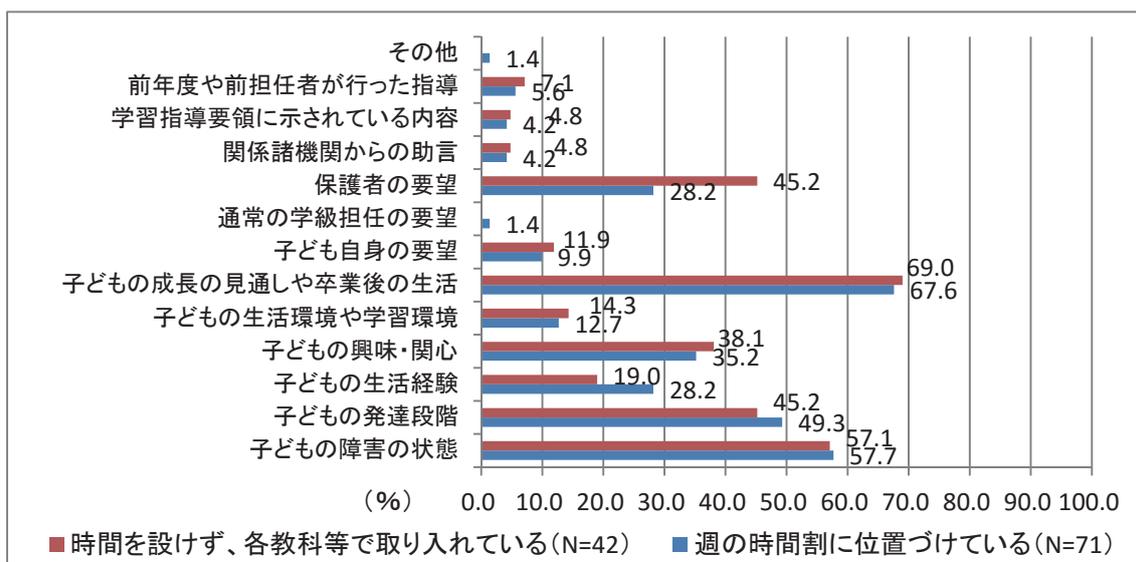


図 3-3-12 自閉症のある生徒の自立活動の指導を設定する際に留意していること

④-2-1. 自閉症のある生徒の自立活動の指導内容（複数回答）

主に取り上げている指導内容（図 3-3-13）は、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、「友達との関係づくりに関すること」、「自ら思いや考えなどを伝えようとする事」、「他者と関わる際の約束やルールに関する事」について高い割合が示された。主に、自閉症の障害特性に関連して他者とのコミュニケーションに関する事項が取り上げられていることが分かる。

一方、自閉症のある生徒の興味・関心や強み（国立特別支援教育総合研究所, 2014^{b)}, 新垣・浦崎, 2009）を取り入れた指導内容の割合が低かった。国立特別支援教育総合研究所（2014^{b)}）では、実態把握を行う際、自閉症のある児童生徒の興味・関心や強みに基づいた指導内容を取り上げることで児童生徒の学習意欲が向上し、学習内容の理解につながる可能性を示唆している。このことから、自閉症のある生徒の課題を取り上げるだけでなく、本人の強みや興味・関心に基づいた指導内容を提示することも必要である。



図 3-3-13 自閉症のある生徒の自立活動の指導内容

④-2-2. 各指導内容の指導方法及び指導形態

本調査の30項目の指導内容に対して多く用いられた指導方法は、「週の時間割に位置づけて行っている」場合、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合ともに、「視覚的な手がかり（絵カード、手順表など）の提示」、「ソーシャルスキルトレーニング」、「様々な場面を通した指導」、「状況の振り返り」などであった。これらの指導方法は、対人関係の困難さ、場面般化の困難さ、視覚優位性などの自閉症の障害特性（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2013）に対応したものである。

また、④-2-1で多く取り上げられた指導内容の指導方法について、「友達との関係づくりに関すること」では、「週の時間割に位置づけて行っている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、「様々な場面を通しての指導」、「ソーシャルスキルトレーニング」が中心に示された。また、「週の時間割に位置づけて行っている」担任は「個別と集団の両方」で指導を行い、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任は「教育活動全体」を通して指導を行っている傾向が示された。このことから、友達との関係づくりのために、いずれの場合も複数の生徒と関わる場面を設定し、ソーシャルスキルを獲得させるように指導していることが推測される。

「自ら思いや考えなどを伝えようとする」ところでは、「週の時間割に位置づけて行っている」担任は、「意思表示場面の設定」が最も多く、次いで「様々な場面を通しての指導」、「(絵)日記、作文などの活用」、「視覚的な手がかり（絵カード、手順表など）の提示」が示された。「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合では、「(絵)日記、作文などの活用」や「様々な場面を通しての指導」が中心に行われていた。「週の時間割に位置づけて行っている」担任は「個別と集団の両方」で指導を行い、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任は「教育活動全体」を通して指導を行っている傾向が示された。「意思表示場面の設定」が多かった理由の1つとしては、週の時間割に位置づけることによって、自ら思いや考えを伝えることが課題である自閉症のある生徒に対しては、その課題を達成できる場面を設定しやすいと考えられる。

「他者と関わる際の約束やルールに関すること」では、「週の時間割に位置づけて行っている」担任は、「ソーシャルスキルトレーニング」、「事前の説明・確認」、「状況の振り返り」が中心に示された。一方、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では、「状況の振り返り」、「視覚的な手がかり（絵カード、手順表など）の提示」が多く、次いで「ソーシャルスキルトレーニング」、「様々な場面を通しての指導」が示された。「週の時間割に位置づけて行っている」担任の「ソーシャルスキルトレーニング」は、「個別と集団の両方」で指導を行い、「事前の説明・確認」は「個別指導」を行う傾向が示された。「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の「状況の振り返り」は、「各教科」や「教育活動全体」を通して指導を行い、「視覚的な手がかり（絵カード、手順表など）の提示」は、「各領域」や「教育活動全体」を通して指導を行っている傾向が示された。

「自分の気持ちを落ち着かせる方法」について、「週の時間割に位置づけて行っている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、「落ち着く方法の教示・確認」、「状況の振り返り」、「ソーシャルスキルトレーニング」、「対処方法を絵や文字にする」、「クールダウンの時間の設定」といった多様な指導方法を用いていることが示された。「週の時間割に位置づけて行っている」場合は、「落ち着く方法の教示・確認」や「状況の振り返り」を「個別指導」で行っており、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では、「教育活動全体」を通して「状

況の振り返り」や「気持ちを落ち着かせるための場の設定」、「クールダウンの時間の設定」を行っていた。このことから、「週の時間割に位置づける」担任では直接的な指導を行っており、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では落ち着ける時間や場を確保するという環境面での配慮を行っていることが窺える。

自閉症のある生徒本人の興味・関心や強みに対する指導では、「週の時間割に位置づけて行っている」担任では、「本人の興味・関心や得意とする学習課題の設定」や「体験を通じた指導」が行われていた。

④-3-1. 自閉症のある生徒の自立活動の指導を(小)集団で行う場合のグループ編制(複数回答)

グループ編制(図3-3-14)について、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、「学級別」、「生徒の相性を考慮」に高い割合が示された。グループ編制を行わない理由としては、「職員不足のため」、「生徒数が少ないため」、「障害の程度に差があるため」などが挙げられた。グループ編制に当たっては、個々の指導目標を達成するために、どのようなグループ編制が適切かという視点をもつことが必要である。

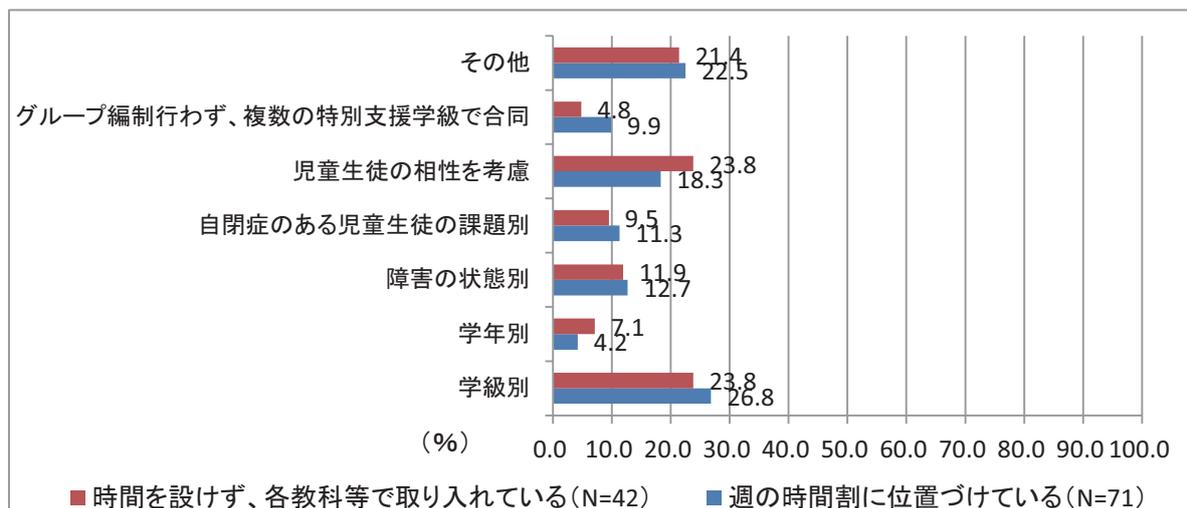


図3-3-14 自閉症のある生徒の自立活動の指導を(小)集団で行う場合のグループ編制

⑤自立活動の指導の実施状況—評価の段階—

⑤-1. 自立活動の指導の評価の時期(複数回答)

評価の時期(図3-3-15)は、「週の時間割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに「学期ごと」の割合が最も高い反面、「単元」の割合が最も低かった。また、「評価を行っていない」とする回答が目立った。学期末に通知表の評価を行うことから、自立活動の評価も同時期に行っていると考えられる。指導の見直しは、学期より短期間に行うことが望ましいと考える。また、「評価を行っていない」と回答した担任も多く見られたことから、自立活動の指導がP-D-C-Aのサイクルに基づいて行われていないことが窺える。

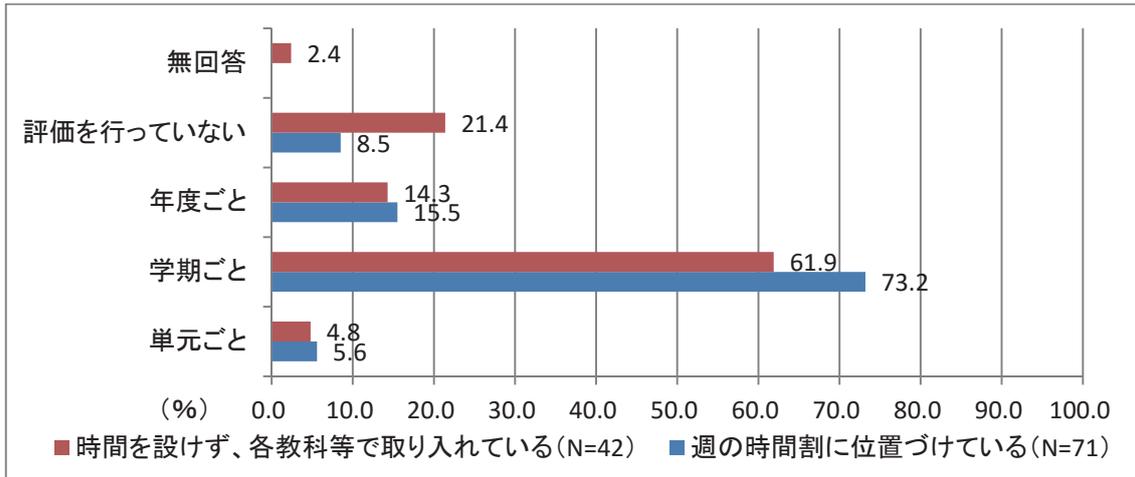


図 3-3-15 自立活動の指導の評価の時期

⑤-2. 自立活動の指導の評価の視点 (複数回答)

評価の視点 (図 3-3-16) としては、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、「自閉症のある生徒の個々のねらいに基づいた評価」の割合が最も高かった。「活動全体の目標に基づいた達成状況の評価」では、「週の時間割に位置づけている」担任の方が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任より 20%程度高く、「教師自身の指導についての自己評価」では「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任が「週の時間割に位置づけている」担任より 20%程度高い傾向にあった。

評価するうえで、生徒の指導目標が達成したか否かだけでなく、教師自身の評価も重視する必要がある。教師の自己評価は、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の方の割合が高く、「週の時間割に位置づけている」担任も生徒の指導目標が達成されたか否かの検討だけでなく、指導内容・方法といった教師側の評価を行い、設定した指導内容・方法は適切であったか否かを検討することが求められる。

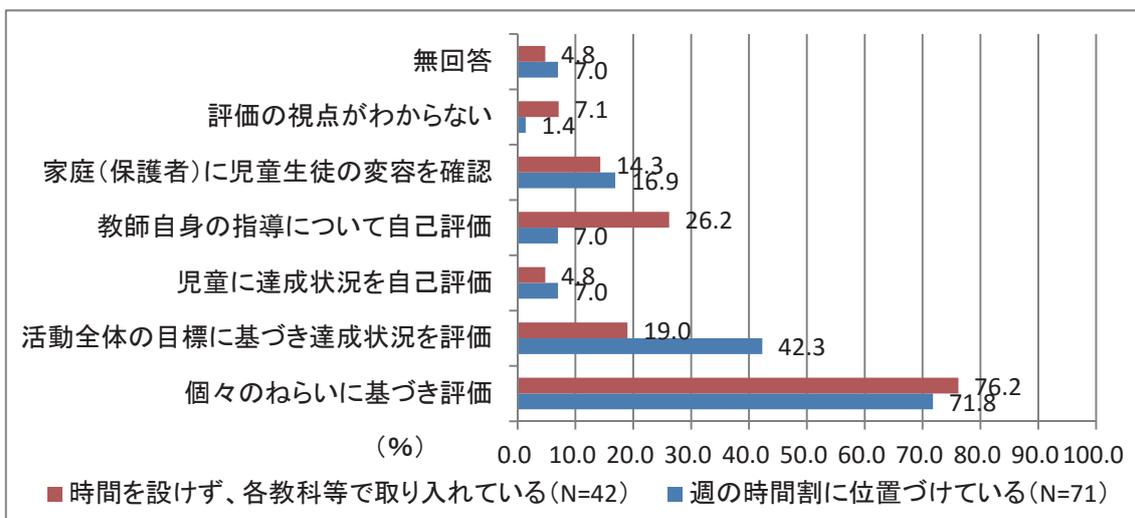


図 3-3-16 自立活動の指導の評価の視点

⑥-3. 自立活動の指導の評価で用いているもの

自立活動の指導の評価で用いているもの（図 3-3-17）について、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、「通知表と個別の指導計画の両方」の割合が高かった。

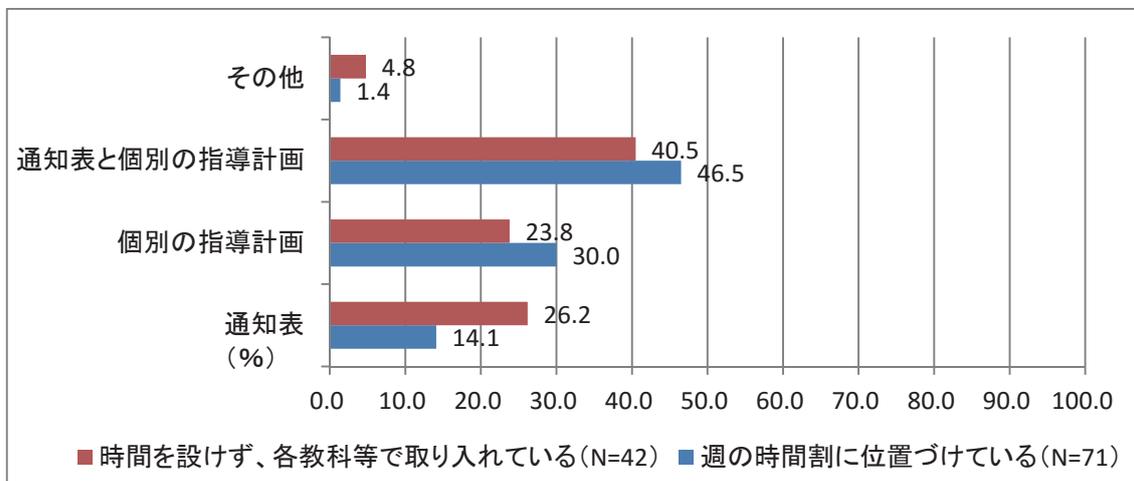


図 3-3-17 自立活動の指導の評価で用いているもの

(3) 知的障害特別支援学級における実施状況

①自立活動の指導の位置づけ

自立活動の指導の位置づけ（図 3-4-1）について、自立活動の指導の時間を「週の時間割に位置づけて行っている」学級の割合は、51.8%（56 学級中 29 学級）、「自立活動の指導の時間を設けず、各教科等で取り入れている」（以下、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」と記す）学級の割合は、37.5%（56 学級中 21 学級）であった。調査対象となったほとんどの学級では、自立活動の指導に取り組んでいた。

一方、「自立活動の指導を行っていない」学級の割合は、10.7%（56 学級中 6 学級）であった。

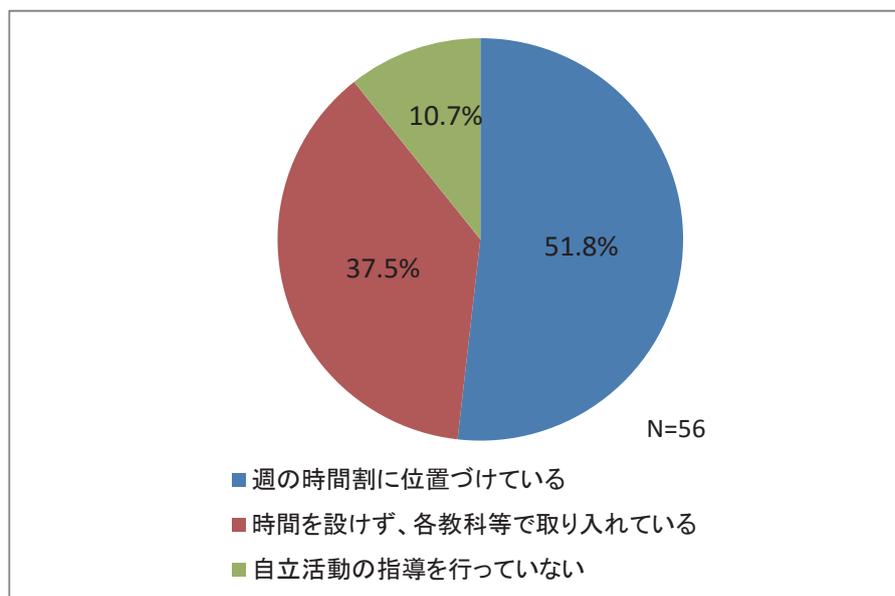


図 3-4-1 自立活動の指導の位置づけ

以降では、自立活動の指導の時間を「週の時間割に位置づけて行っている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の回答を比較しながら、各項目の結果と考察を述べる。

②特別支援学級の担任について

②-1. 経験年数

教員経験年数(図3-4-2)について、「30年以上～35年未満」では、「週の時間割に位置づけている」担任が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任より多かった。「5年以上～10年未満」では、逆に「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任が「週の時間割に位置づけている」担任より多かった。また、教員経験年数が20年以上の割合は、「週の時間割に位置づけている」担任(79.3%, 29名中23名)の方が、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任(52.3%, 21名中11名)に比べて高い傾向にあった。

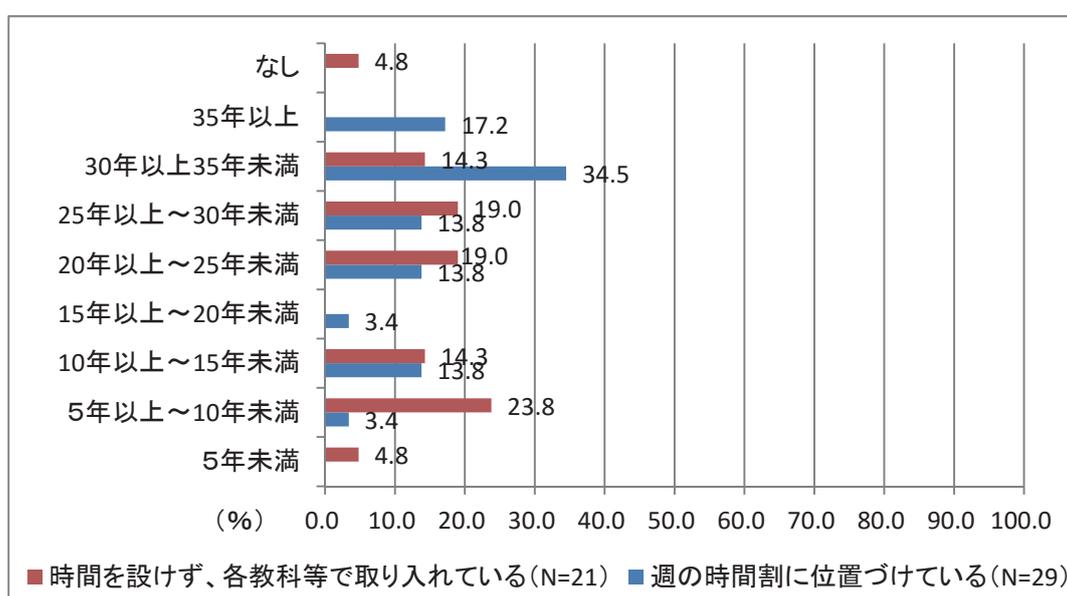


図 3-4-2 担任の教員経験年数

特別支援学級の担当経験年数(図3-4-3)が「5年未満」の割合は、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任(61.9%, 42名中26名)の方が、「週の時間割に位置づけている」担任(31.0%, 29名中9名)より30%程度高い傾向にあった。

さらに、特別支援学級での自閉症のある生徒を担当した経験の有無について、担当した経験のある割合は、「週の時間割に位置づけている」担任(82.8%, 29名中24名)、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任(85.7%, 21名中18名)ともに高い傾向にあった。

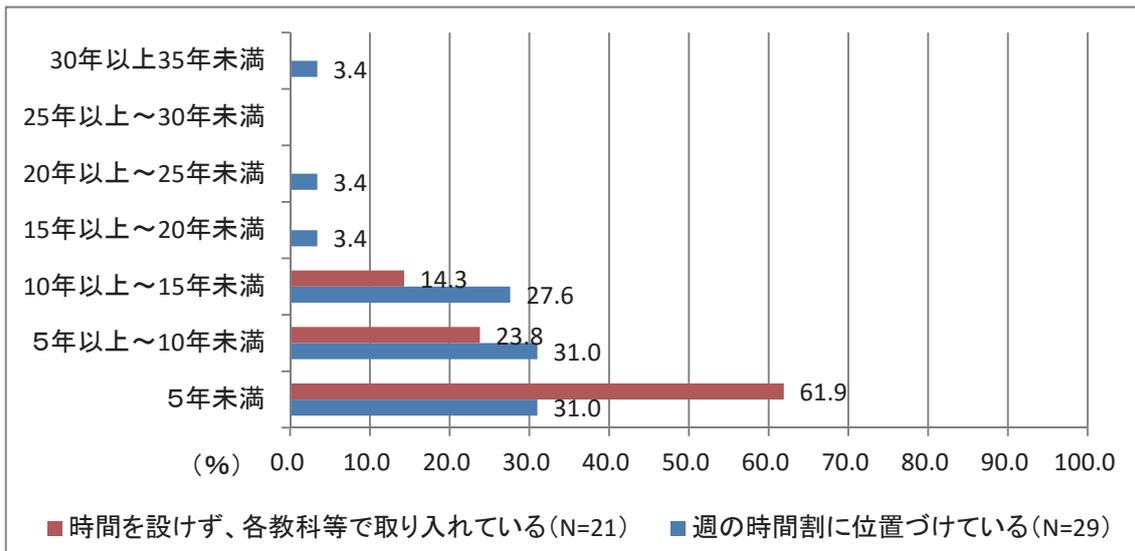


図 3-4-3 特別支援学級の経験年数

しかし、図 3-4-4 より、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では、教員経験年数に比べて、自閉症のある子どもを担当する経験年数が短い傾向にあった。

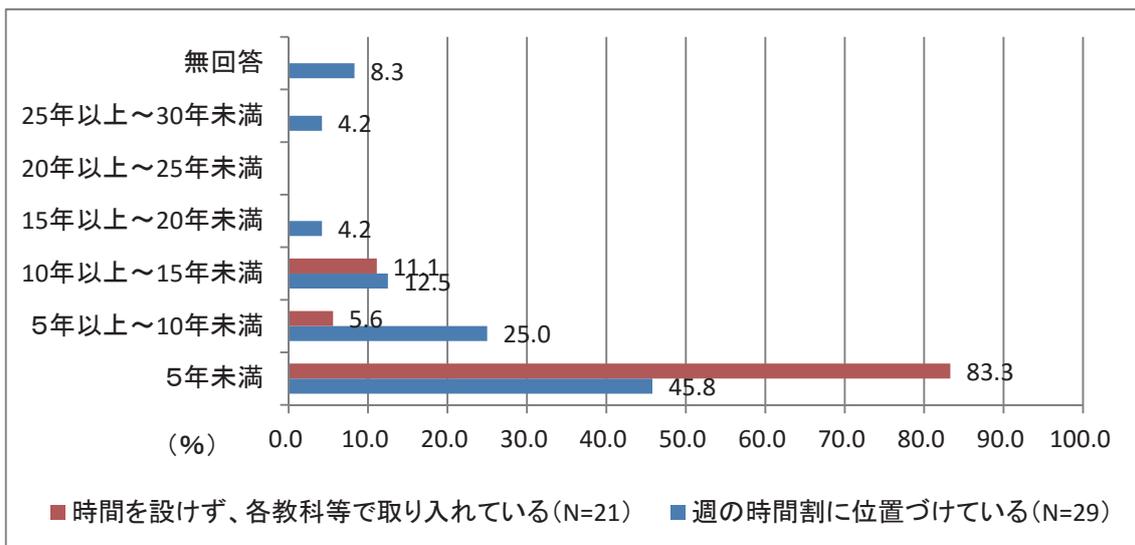


図 3-4-4 特別支援学級での自閉症のある子どもの担当経験年数

「特別支援学校の経験の有無」については、「週の時間割に位置づけている」担任（20.7%，29名中6名）と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（19.0%，21名中4名）ともに、「経験なし」に占める割合が高かった。

②-2. 特別支援学校教諭免許状（旧 養護学校教諭普通免許状）の保有の有無

特別支援学校教諭免許状（旧 養護学校教諭普通免許状）の保有について、「週の時間割に位置づけている」担任（62.1%，29名中18名）と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（57.1%，21名中12名）は、ともに保有していない割合が高い傾向にあった。

③自立活動の指導の実施状況—計画段階—

③-1. 「週の時間割に位置づけて行っている」場合の週当たりの時間数

週当たりの時間数（図3-4-5）は、「1時間」（34.5%，29名中10名）が最も多く、次いで「2時間」（27.6%，29名中8名）であった。

本調査では、自立活動の時間における指導を教育課程上に位置づけるに当たって、各教科や領域のどの時間を自立活動の指導として扱っているかまでは尋ねていなかった。

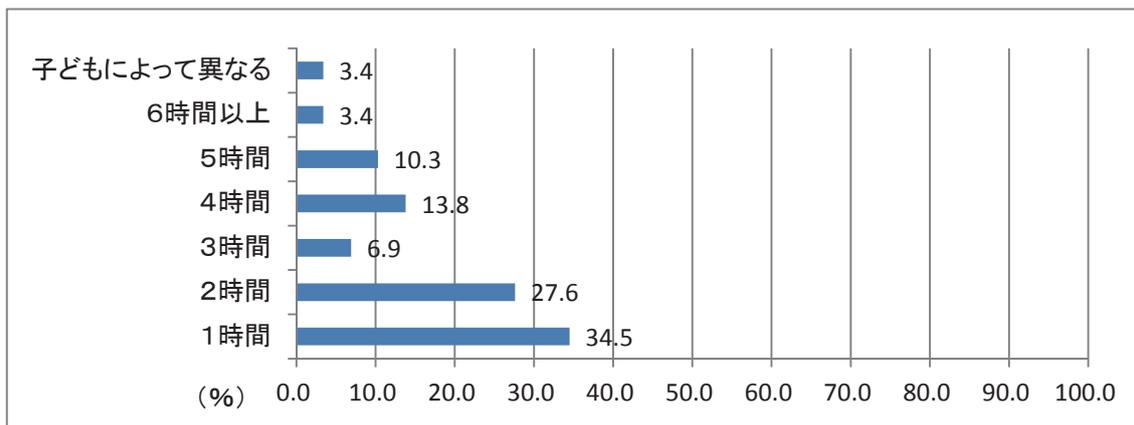


図3-4-5 週当たりの自立活動の時間数

③-2. 週当たりの時間数の設定理由（複数回答）

③-1で回答した自立活動の時間の設定理由（図3-4-6）としては、「生徒の実態から必要な時間数を設定」（72.4%，29名中21名）が最も多く、次いで「他の教科・領域の時間数との兼ね合いで設定」（41.4%，29名中12名）であった。

今後は、生徒の実態から必要な時間数を設定しているのか調査する必要がある。

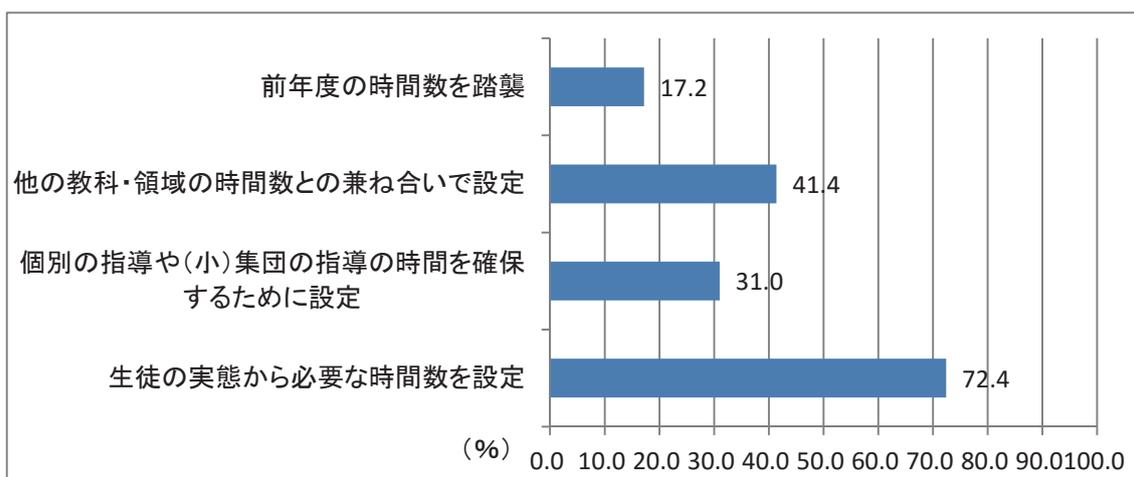


図3-4-6 週当たりの時間数の設定理由

③-3. 自立活動の指導計画の作成の有無

自立活動の指導計画の作成（図3-4-7-1、図3-4-7-2）について、「週の時間割に位置づけている」担任（65.5%，29名中19名）の方が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（23.8%，

21名中5名)に比べて、自立活動の指導計画を作成している割合が40%程度高い傾向にあった。

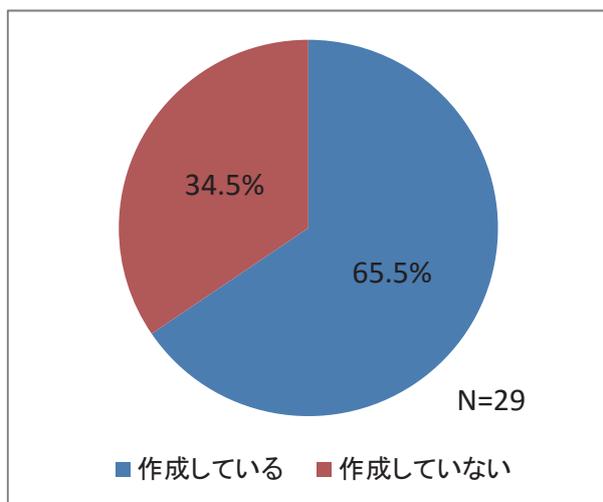


図 3-4-7-1 自立活動の指導計画の作成の有無(週の時間割に位置づけている場合)

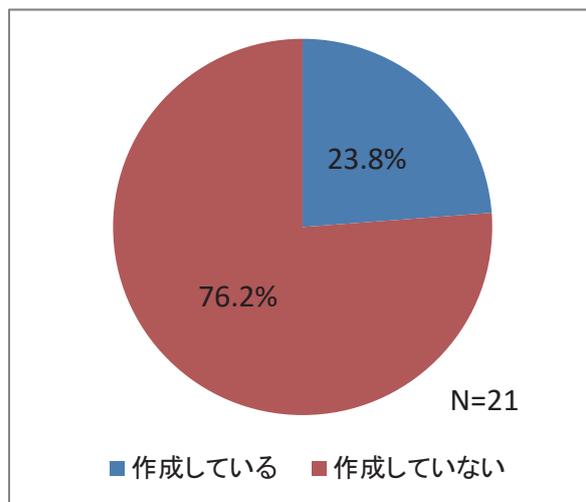


図 3-4-7-2 自立活動の指導計画の作成の有無(時間を設けず、各教科等で取り入れている場合)

③-4. 自立活動の指導計画の作成時期(複数回答)

自立活動の指導計画の作成時期(図 3-4-8)について、「年間」では「週の時間割に位置づけている」担任(63.2%, 19名中12名)の方が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任(20.0%, 5名中1名)に比べて40%程度高く、「学期」では「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の方が15%程度高い傾向にあった。このことから、週の時間割に位置づけることによって、時間を設けず、各教科等で取り入れている場合に比べて、より長期の見通しを持って指導計画を立てる傾向にあることが窺える。

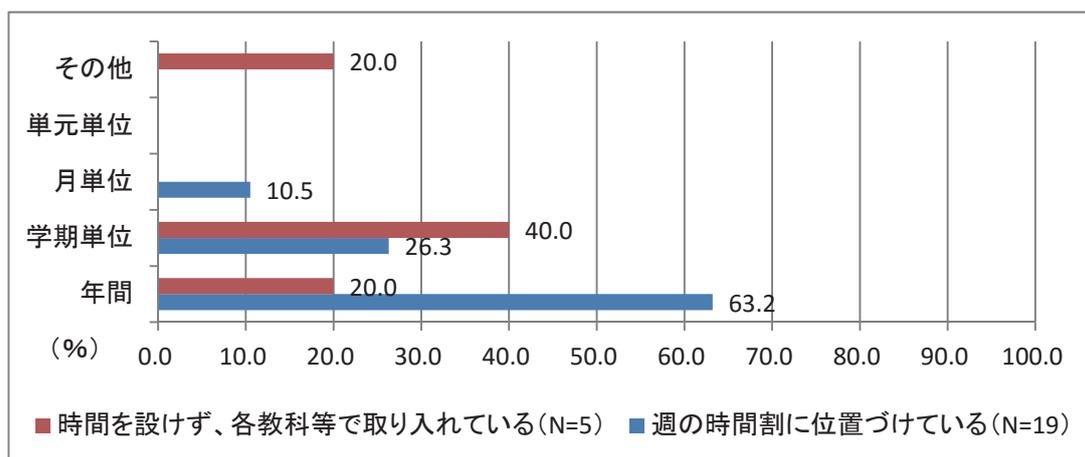


図 3-4-8 自立活動の指導計画の作成時期

③-5. 自立活動の指導計画を作成している理由(複数回答)

自立活動の指導計画を作成している理由(図 3-4-9)として最も多かったのは、「週の時間割に位置づけている」担任(94.7%, 19名中18名)、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任(60%, 5名中3名)ともに、「指導の見通しを持つ」ためであった。次に高かったのは、「週

の時間割に位置づけている」担任（68.4%、19名中13名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（60.0%、5名中3名）ともに「指導の改善に役立てるため」であった。また、「慣例で作成」、「教育委員会へ提出する必要あり」と回答する担任もいた。事務的な手続きとして指導計画を作成している学級が、少なからず存在した。

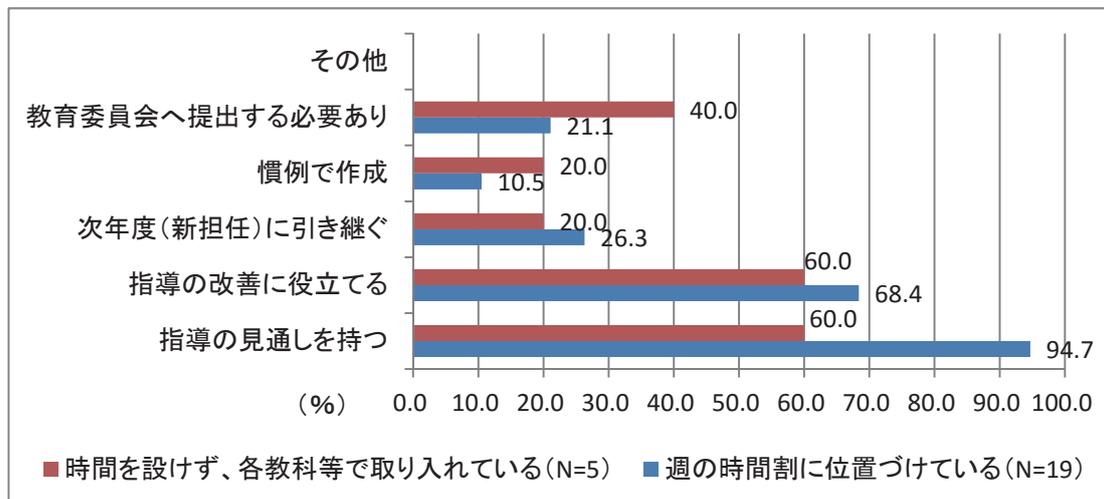


図 3-4-9 自立活動の指導計画を作成している理由

③-6. 自立活動の指導計画を作成していない理由（複数回答）

自立活動の指導計画を作成していない理由（図 3-4-10）として、「教育活動全体で自立活動の指導を行っているため」については、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（75.0%、16名中12名）の方が、「週の時間割に位置づけている」担任（40.0%、10名中4名）より35%程度高い傾向を示した。一方、「自立活動の指導計画の立て方がわからないため」では、「週の時間割に位置づけている」担任（30.0%、10名中3名）が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（6.3%、16名中1名）より25%程度高い傾向にあった。「児童生徒の課題に応じて指導内容を決めるため」は、双方とも同程度の割合であった。

自立活動の指導計画を作成していない割合は、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、決して低い割合ではなかった。

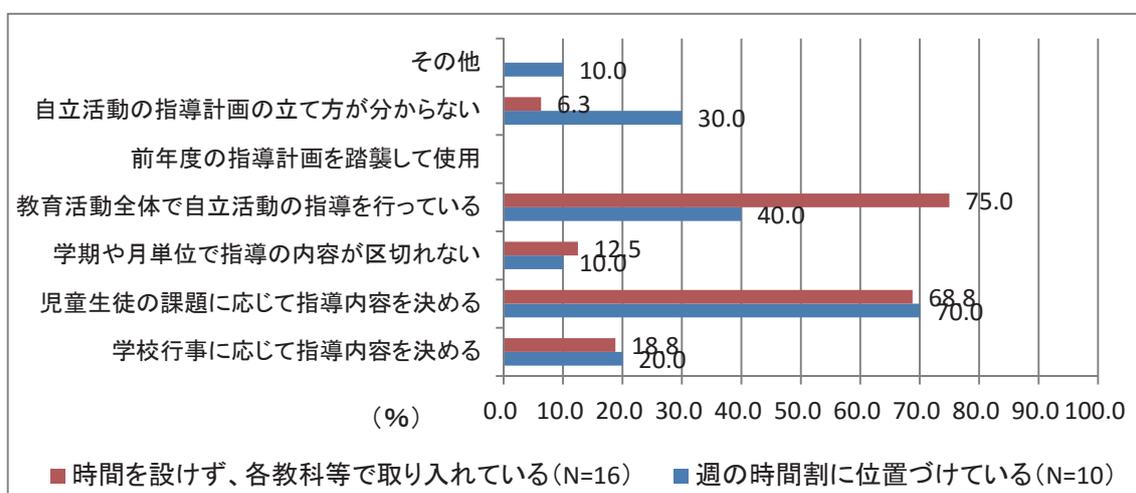


図 3-4-10 自立活動の指導計画を作成していない理由

③-7. 自閉症のある生徒の実態把握（複数回答）

自閉症のある生徒の実態把握（図 3-4-11）について、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、「行動観察」、「保護者からの聞き取り」の割合が高い傾向が示された。また、双方ともに多面的に実態把握が行われていた。

「週の時間割に位置づけている」担任は「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任に比べて、「諸検査の実施」や「行動観察」の割合が高かった。一方、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では「週の時間割に位置づけている」担任よりも、「各教科・領域の習得状況の把握」、「保護者からの聞き取り」、「本人からの聞き取り」の割合が高かった。

「週の時間割に位置づけている」担任の場合、教師は自立活動の指導の時間を利用して直接観察を通して、実態把握を検査結果と併せて行うことが可能である。しかし、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合には、直接的に実態把握する時間は確保されておらず、本人を含む関係者からの情報を収集して実態把握を行っているためではないかと推測される。

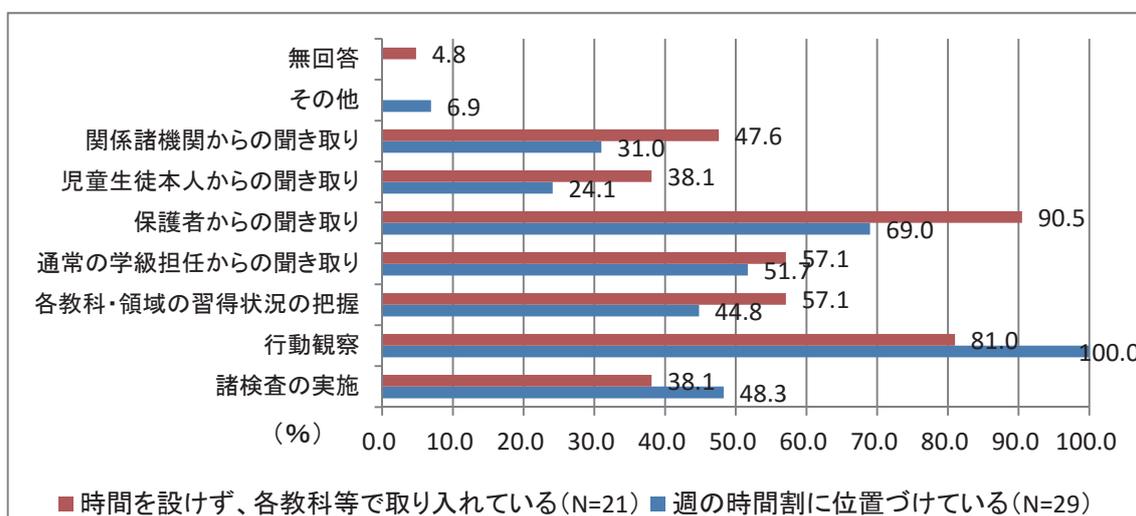


図 3-4-11 自閉症のある生徒の実態把握

④ 自立活動の指導の実施状況—実施段階—

④-1. 自閉症のある生徒の自立活動の指導を設定する際に留意していること（複数回答）

自立活動の指導の設定の際に留意していること（図 3-4-12）について、「発達段階」、「興味・関心」では、「週の時間割に位置づけている」担任が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任に比べて 20% 程度高い傾向が示された。これに対して、「保護者の要望」、「生活経験」、「障害の状態」では、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任が、「週の時間割に位置づけている」担任に比べて 10～18% 程度高い傾向にあった。「成長の見通しや卒業後の生活」では、双方とも同程度に高い割合を示した。

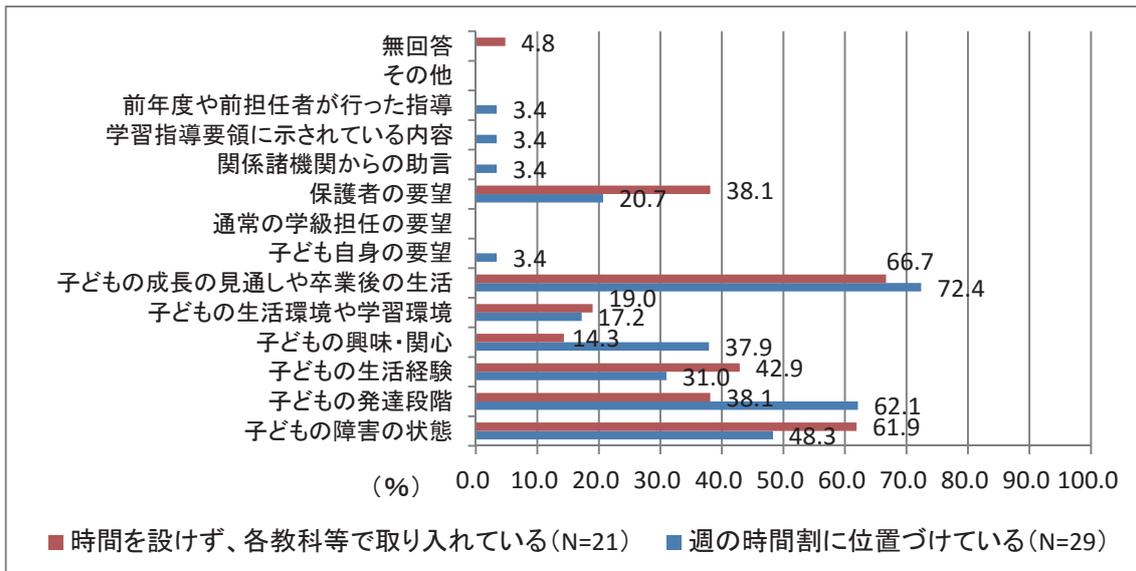


図 3-4-12 自閉症のある生徒の自立活動の指導を設定する際に留意していること

「週の時間割に位置づけている」担任は、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任に比べて、「発達段階」、「興味・関心」が上回っているのに対して、「障害の状態」、「生活段階」、「保護者の要望」では、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任が高い傾向を示した。知的障害特別支援学級では、「週の時間割に位置づける」ことにより、個々の発達段階に合わせて、本人の興味・関心に基づいて内容を検討している可能性があると考えられる。

④-2-1. 自閉症のある生徒の自立活動の指導内容（複数回答）

主に取り上げている指導内容（図 3-4-13）は、「友達との関係づくりに関すること」、「自分の行動を振り返ること」、「注意の持続に関すること」では、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任が「週の時間割に位置づけている」担任に比べて高い傾向にあった。一方、「衣服の着脱など日常生活習慣に関すること」、「体調管理に関すること」、「体の使い方、動かし方などの運動・操作技能に関すること」、「得意分野を伸ばすこと」では、「週の時間割に位置づけている」担任が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任に比べて高い傾向にあった。

主な指導内容の上位は、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任とも共通していた。しかし、「週の時間割に位置づけている」担任は「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任より、日常生活習慣、体調管理、体の動かし方、他者の模倣、コミュニケーションの獲得といった自閉症のある生徒の発達段階や卒業後の生活の視点から指導内容が選定されていると考えられる。

一方、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任は、「週の時間割に位置づけている」担任に比べて、生徒の興味・関心より保護者の要望を指導内容に反映させている傾向が見られた。主に取り上げている指導内容として、「週の時間割に位置づけている」担任より大きく上回っていたのは、「友達との関係づくりに関すること」、「自分の行動を振り返ること」、「注意の持続に関すること」であった。これらは、交流及び共同学習の際に、仲間と関係づくりの機会を設定したり、教師の話の聞いたり、振り返る経験を積ませることをねらって設定しているものと推測される。



図 3-4-13 自閉症のある生徒の自立活動の指導内容

④-2-2. 各指導内容の指導方法及び指導形態

本調査の30項目の指導内容に対して、「週の時間割に位置づけて行っている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、本調査の30項目の指導内容に対する指導方法として「視覚的な手がかり（絵カード、手順表など）の提示」、「ソーシャルスキルトレーニング」、「様々な場面を通した指導」などを多く用いていることが示された。これらの指導方法は、対人関係の困難さ、場面般化の困難さ、視覚優位性などの自閉症の障害特性（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2013）に対応したものである。

次に、④-2-1で多く取り上げられた指導内容の指導方法について、「友達との関係づくりに関すること」では、「週の時間割に位置づけて行っている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに「ソーシャルスキルトレーニング」と「視覚的な手がかり（絵カード、手順表など）の提示」が多く行われている傾向が示された。「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任は、教育活動全体を通して、「様々な場面を通しての指導」が中心に行われていた。知的障害特別支援学級では、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の方が、「週の時間割に位置づけて行っている」担任に比べて、教育活動全体を通して指導を行っているため、様々な場面を通した指導を展開しやすい傾向にあると考えられる。

「自ら思いや考えなどを伝えようとする事」について、「週の時間割に位置づけて行っている」担任は、「様々な場面を通しての指導」（個別と集団の両方）をはじめ、「視覚的な手がかり（絵カード、手順表など）の提示」、「（絵）日記、作文などの活用」が示された。一方、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合では、「（絵）日記、作文などの活用」、「意思表示場面の設定」が示された。「様々な場面を通しての指導」について、「友達との関係づくりに関すること」では、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合は、教育活動全体を通して指導を行う傾向にあった。これに対して、「自分の思いを伝えようとする事」に関しては、「週の時間割に位置づけて行っている」担任が「個別と集団の両方」で指導を行っていた。このことから、生徒同士との関わりや関係づくりを指導する場合は、教育活動全体を通した指導を展開しやすく、自分の思いを相手に伝える指導では週の時間割に位置づけて指導していることが窺われる。

「他者と関わる際の約束やルールに関する事」では、「週の時間割に位置づけて行っている」担任は、「個別と集団の両方」で「ソーシャルスキルトレーニング」を中心に行う傾向が示された。

④-3-1. 自閉症のある生徒の自立活動の指導を(小)集団で行う場合のグループ編制(複数回答)

グループ編制（図3-4-14）について、「学級別」、「自閉症のある生徒の課題別」では、「週の時間割に位置づけている」担任が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任に比べて高い傾向にあった。一方、「学年別」、「障害の状態別」では、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任が「週の時間割に位置づけている」担任より高い傾向にあった。

グループ編制を行わない理由として、「職員不足のため」、「生徒数が少ないため」、「障害の程度に差があるため」が挙げられた。

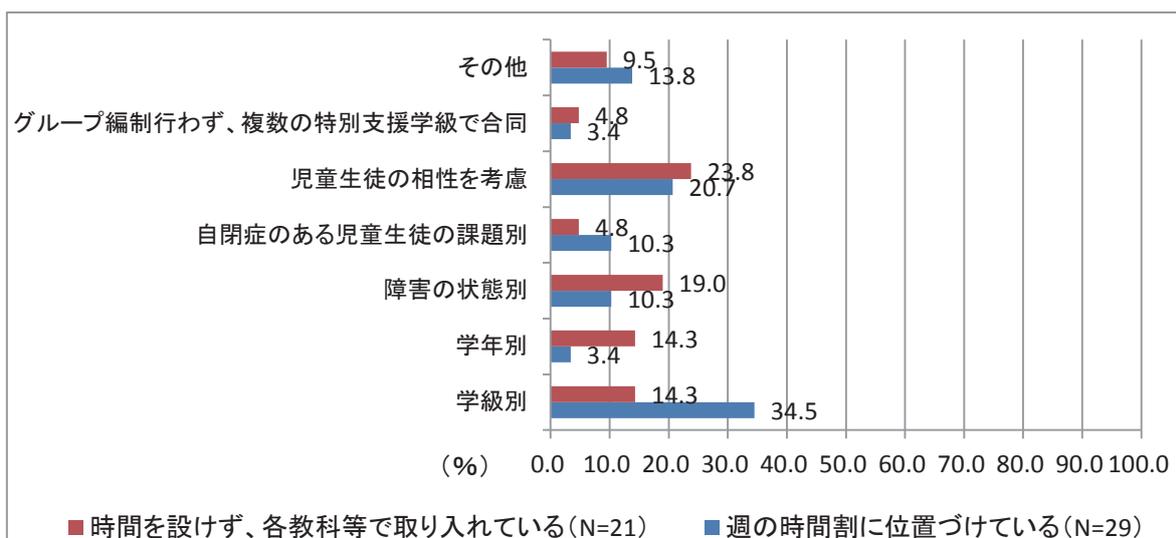


図 3-4-14 自閉症のある生徒の自立活動の指導を (小) 集団で行う場合のグループ編制

⑤自立活動の指導の実施状況－評価の段階－

⑤－1. 自立活動の指導の評価の時期 (複数回答)

評価の時期 (図 3-4-15) は、「学期ごと」では、「週の時間割に位置づけている」担任 (69.0%, 29 名中 20 名) が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 (52.4%, 21 名中 11 名) に比べて割合が高い傾向にあった。これに対して、「年度」、「評価を行っていない」では、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任が「週の時間割に位置づけている」担任を上回った。

通知表は学期末に評価を行うことから、現状では通知表と同時期に行っていると考えられる。「評価を行っていない」と回答した担任が存在することから、自立活動の指導が計画 (Plan) - 実践 (Do) - 評価 (Check) - 改善 (Action) のサイクルに基づいて行われていないことが指摘される。

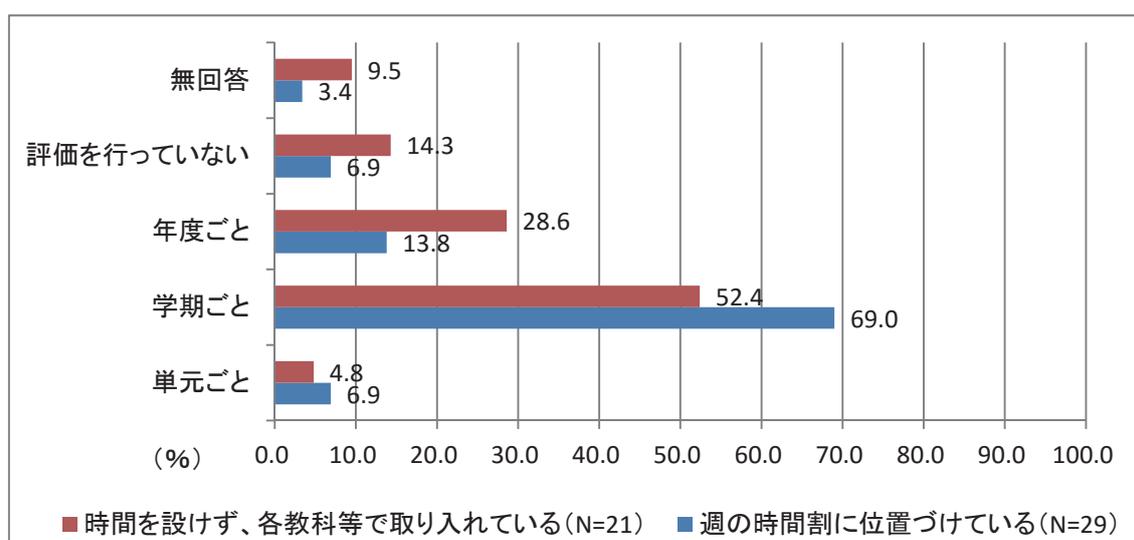


図 3-4-15 自立活動の指導の評価の時期

⑤-2. 自立活動の指導の評価の視点（複数回答）

評価の視点（図3-4-16）としては、「自閉症のある生徒の個々のねらいに基づいた評価」の割合が、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに最も高い傾向にあった。「活動全体の目標に基づいた達成状況の評価」、「教師自身の指導についての自己評価」では、「週の時間割に位置づけている」担任（20.7%、29名中6名）が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（4.8%、21名中1名）より高い傾向にあった。

評価するうえで、生徒の指導目標が達成したか否かだけでなく、教師自身の評価も重視する必要がある。

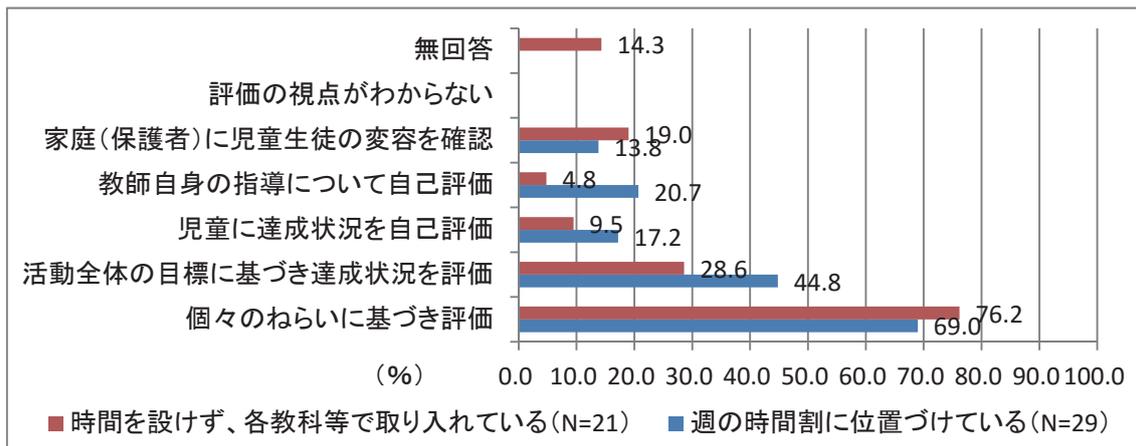


図3-4-16 自立活動の指導の評価の視点

⑤-3. 自立活動の指導の評価で用いているもの

自立活動の評価で用いるもの（図3-4-17）として、「通知表と個別の指導計画の両方」の割合が、「週の時間割に位置づけている」担任（44.8%、29名中13名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（38.1%、21名中8名）ともに最も高い傾向にあった。「個別の指導計画」は「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（33.3%、21名中7名）の方が高く、「通知表」は「週の時間割に位置づけている」担任（27.6%、29名中8名）の方が高い傾向にあった。

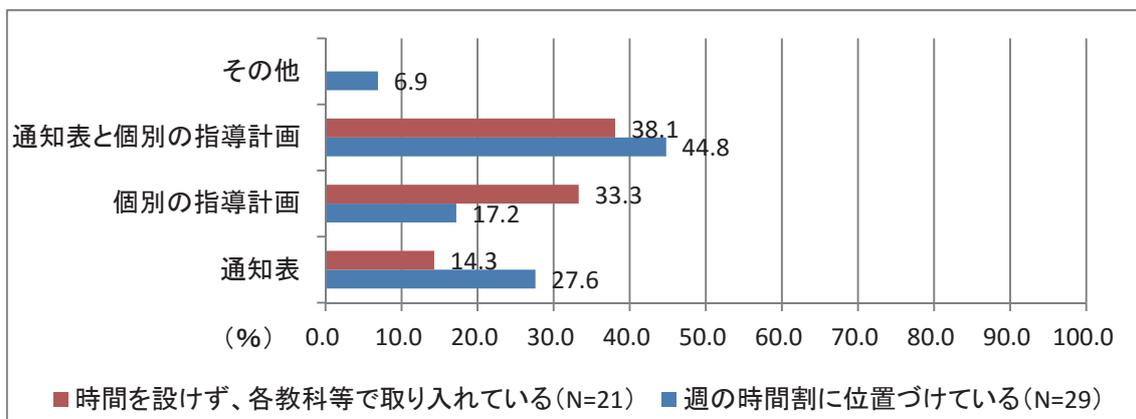


図3-4-17 自立活動の指導の評価で用いているもの

（岡本 邦広、若林 上総）

第4節 まとめ

本調査では、小・中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級と知的障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導の実施状況について明らかにした。本調査結果全体を踏まえて、今後の課題について述べる。

(1) 自立活動についての理解の促進の必要性

本調査の対象となった特別支援学級の担任は、小・中学校ともに5～6割が自立活動の指導を週の時間割に位置づけて指導していた。一方、少数ではあったが「自立活動の指導を行っていない」と回答した担任が示された。その理由としては、自閉症のある児童生徒の身辺自立が確立しているためなどといった理由が挙げられていた。自立活動の指導は、個々の児童生徒の自立を目指しているが、「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」教育活動であることを理解する必要がある。自閉症のある児童生徒には、彼らの障害特性により生じる学習上又は生活上の困難の改善・克服をめざすとの考えのもとで指導に当たることが必要である。

他方、担任の教職経験年数が長かったことから、教育に熟達した教員が指導を担当していることが分かった。しかし、特別支援学級の担当経験年数や自閉症のある児童生徒の担当経験年数は、小・中学校ともに「5年未満」に占める割合が高かった。これは、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任も同様であった。小・中学校の担任ともに特別支援学校の勤務経験が「ない」割合が高く、特別支援学校教諭免許状（旧 養護学校教諭普通免許状）を所有している割合は約45～50%であった。特に、中学校では、小学校よりも特別支援学校（養護学校）教諭普通免許状を所有している割合が低かった。特別支援学級の担任の専門性については、以前より指摘がなされているところであり、本調査においてもそれを支持する結果となった。

上述したように、自立活動に対する基本的な理解が不十分な状況であることが窺われ、また、本調査において回収率は半数以上を超えたが、有効回答率が非常に低くなったことを踏まえると、特別支援学級の担任に対してより一層、自立活動の指導に関する情報提供と適切な理解をうながすための情報発信や研修などが求められる。

(2) 自立活動の年間等の指導計画と指導目標の設定の重要性

自立活動の指導を「週の時間割に位置づけている」学級の週当たりの時間数は、小・中学校ともに1～2時間であった。ただし、中学校では、小学校に比べて3時間以上の時間数を配当している学級の割合がやや高い傾向にあった。時間数の配当に当たって中学校では「各教科等との兼ね合いで設定」との回答が半数以上示されたが、他教科等の時間数との調整が適切になされているのか注意が必要である。特に中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級には、高等学校への進学を希望する自閉症のある生徒が在籍するため、彼らの学力を保障するといったことも考慮して時間数の配当を慎重かつ適切に行う必要がある。

小・中学校ともに自立活動の指導を「週の時間に位置づけている」担任では、自立活動の年間等の指導計画を作成している割合が高く、反面、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任は作成していない割合が高かった。「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の自

立活動の指導計画を作成していない理由を見ると、「教育活動全体で自立活動の指導をしている」との回答の割合が高かった。自立活動の指導は、教育活動全体でもなされるべきではあるが、時間を設定して指導する場合と教育活動全体で指導する場合のいずれであっても計画的な指導は不可欠である。

自立活動の年間等の指導計画を作成している理由として、小・中学校ともに（ただし、中学校の知的障害特別支援学級は回答者が少なかったため除く）「週の時間に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任いずれも「教師が指導の見通しを持つ」ためが多かった。自立活動の年間等の指導計画の作成は単に今後の指導の予定を見通すことに留まるのではなく、長期的、短期的な観点に立って指導目標が定められているか、指導内容が段階的、系統的に取り上げられているかを見直すうえでも大切な資料であると考えられる。自立活動の指導計画の作成においては、「指導の改善に役立てる」という視点をもつことも必要であると考えられる。

自立活動の年間等の指導計画の作成に当たっては、長期的な観点と短期的な観点をもつことが必要となる。中学校では、「子どもの成長の見通しや卒業後の生活」に留意して指導していたが、小学校は中学校に比べるとその割合は低い傾向が見られた。つまり、小学校では、長期的に子どもの姿をイメージすることが難しいと考えられる。河合（2014）は、長い目で子どもの発達を捉えることや子どもの状態に応じて柔軟に短期の目標を設定していく必要性を述べている。自閉症のある子どもの状態像は、成長と共に変化する。したがって、子どもの成長と発達を踏まえながら、随時、自立活動の年間等の指導計画を見直すことが必要である。

（3）自閉症のある児童生徒の困難さに対応した指導と自己を肯定的に捉えることができる指導の重要性

自立活動の指導で主に取り上げられていた指導内容としては、「体の使い方、動かし方などの運動・動作技能」や「手指の巧緻性に関すること」といった身体の運動に関すること、「自分の気持ちを落ち着かせる方法」といった心理的な安定に関すること、そして、「自らの思いや考えなどを伝えようとする」といったコミュニケーションに関すること、「友達との関係作りに関すること」や「他者に関わる際の約束やルールに関する」といった人間関係の形成に関することが挙げられた。自立活動の指導においては、自閉症の中核的な障害特性に関わる内容について意識的に指導が行われていた。また、「週の時間割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに指導の際に留意している点として、主に「子どもの障害の状態」を挙げていたことから、担任においては障害により生じる困難さを改善・克服する指導に努めていた。

一方、「好きなものや活動を選択すること」、「興味・関心を広げること」、「得意分野を伸ばすこと」といったように、自閉症のある児童生徒が自己を肯定的に捉えることができる指導内容については、障害によりもたらされる困難さへの指導内容の回答に比べて非常に少なかった。困難さに対する指導を進めていく際にも、自閉症のある児童生徒の興味・関心や得意なことを取り上げながら指導を計画、展開していくことが望まれる。そのためには、「子どもの興味・関心」の把握や「児童生徒本人からの聞き取り」といったことが、より一層、大切になる。

上述したように、自閉症のある児童生徒に対する自立活動では、他者と関わる際の約束やルー

ルに関すること」、「友達との関係づくりに関すること」、「自ら思いや考えなどを伝えようとする
こと」といったように自閉症の社会性やコミュニケーションの障害特性に対応した指導がなされ
ていた。これは、自閉症・情緒障害特別支援学級と知的障害特別支援学級で共通していた。両学
級の違いは知的障害の有無であるが、本調査では、両学級において自立活動の指導に著しい違い
が認められなかった。本調査では、自閉症のある児童生徒の自立活動について尋ねたため、自閉
症の障害特性に対応した指導が示されたことは当然の結果であろう。しかしながら、知的障害特
別支援学級においては、自閉症の障害特性に加えて知的障害の特性に応じた指導内容も取り上げ
られる必要性があり、その点については今回、顕著な結果が示されなかった。この結果は、知的
障害のある児童生徒の自立活動とは何かをあらためて問うものであり、障害特性に応じた指導を
行うためにも知的障害教育における自立活動の指導内容の整理が求められる。

指導方法については、全体を通して頻出したのは「視覚的な手がかり（絵カード、手順表な
ど）の提示」、「繰り返しによる指導」、「遊びを通した指導」、「様々な場面を通した指導」、「賞賛・
励まし」、「モデルの提示」、「スモールステップによる指導」であった。小・中学校の自閉症・情
緒障害特別支援学級と知的障害特別支援学級ともに「視覚的な手がかり（絵カード、手順表など）
の提示」が挙げられていたことから、自閉症の特性の1つである視覚優位性を踏まえた対応がな
されていることが分かった。

その他の「繰り返しによる指導」や「遊びを通した指導」は、従来、知的障害教育で行われて
きた指導方法に基づいていることが分かる。他方、「様々な場面を通した指導」、「賞賛・励まし」、「モ
デルの提示」、「スモールステップによる指導」は、知的障害特別支援学級よりも自閉症・情緒障
害特別支援学級で示されていた。自閉症・情緒障害特別支援学級では、自閉症のある児童生徒の
学習の般化をねらい、また、適切な行動形成をうながすことを目指す応用行動分析の技法に基づ
いた指導が意識的に行われていると推測される。

指導形態については、「週の時間割に位置づけている」担任では、主に「個別と集団の両方」
で指導を行っていたが、指導内容によっては「個別指導」を主としていた。特に「手指の巧緻性
に関すること」は「個別指導」で行われており、個々の自閉症のある児童生徒の課題に即した指
導を行っていることが示された。「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では、「各教
科と関連づける」あるいは「教育活動全体」で指導を行っているが、個別性の高い課題や段階的
な指導が必要となる課題に対しては、どのように指導を行っているのかについて、今後、調査を
する必要がある。

（４）教師による指導の振り返りの必要性と児童生徒による自己評価の重要性

自立活動の指導の評価の視点としては、小・中学校ともに「週の時間に位置づけている」担任
と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任いずれも「個々のねらいに基づき評価」し
ていた。今井・生川（2013）は、指導の結果や児童生徒の学習状況を適切に把握するためにも、
児童生徒の実態に即して、その到達状況を具体的に捉えておくとともに、具体的な行動や観察が
できる状態として評価できるような目標を設定することが大切であると述べている。個々の自閉
症のある児童生徒のねらいの設定に当たっては、この点に留意することが求められる。

評価の視点として「教師自身の指導について自己評価」、「児童生徒に達成状況を自己評価」に
占める割合が全体的に低かった。評価は児童生徒の学習評価だけでなく、教師の指導の評価も含

まれる。自閉症のある児童生徒にとって適切な指導であるかを振り返り、指導の改善につなげていくためにも、教師自身の指導の振り返り（自己評価）が積極的になされることが求められる。他方、「児童生徒に達成状況を自己評価」については、特別支援学校学習指導要領（文部科学省，2009）の中で児童生徒の自己肯定感を高めることが新たに明示されていることから、重要視すべき点である。自閉症のある児童生徒の独特な能力や強く興味をもつ事柄は、学習の動機付けに利用できる可能性がある（東條・水谷，1991）。このことを踏まえると、自立活動の指導内容として取り上げられる割合が低かった「興味・関心を広げること」や「得意分野を伸ばすこと」はその要であると考えられる。

（５）校内での協力体制の必要性ー通常の学級担任との連携ー

自立活動の指導を設定する際に「通常の学級担任の要望」を留意している割合は低かった。

自閉症のある児童生徒の人間関係やコミュニケーションの困難さは、交流先などの集団の場で顕著となり、必要な支援や配慮がなければそうした困難さは一層、生じやすくなる。特別支援学級の担任と通常の学級の担任が、交流先で想定される自閉症のある児童生徒の困難さを確認し合うこと、また、特別支援学級の自立活動の時間における指導の目標や内容を検討したり、特別支援学級で指導したことが交流先の学習場面で活かされているかを相互に評価したりすることにより、自閉症のある児童生徒の実態や課題に即した自立活動の指導につながっていくものと考えられる。

（柳澤 亜希子）

引用文献

- 新垣香代子・浦崎武（2009）. 学童期における高機能自閉症児と他者との関係性を育てる試みー自立活動「好きなこと時間」を通してー. 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 1, 41-53.
- 今井善之・生川善雄（2013）. 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識. 千葉大学教育学部研究紀要, 第 61 巻, 219-226.
- 河合康（2014）. 特別支援教育における自立活動の在り方. 平成 24～25 年度専門研究 A「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」研究成果報告書. 118-124.
- 国立特別支援教育総合研究所（2014^{a)}）. 平成 24～25 年度専門研究 A「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2014^{b)}）. 平成 24～25 年度専門研究 B「自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の算数科・数学科における学習上の特徴の把握と指導に関する研究」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2016）. 平成 26～27 年度専門研究 A「今後の特別支援教育の進展に資する特別支援学校及び特別支援学級における教育課程に関する実際研究」研究成果報告書.

文部科学省（2009）. 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）. 海文堂出版.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013）. 教育支援資料－障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実－.

東條吉邦・水谷徹（1991）. 自閉症児の記憶・思考に関する生理心理学的研究2－優れた「暦計算」能力をもつ事例の曜日あての方略について. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 18, 1-9.

第Ⅳ章 自閉症のある児童生徒の自立活動の授業を組み立てるうえでの要点

第1節 特別支援学級の担当者の自立活動の指導上の課題

特別支援学級での自立活動の指導上の課題について情報収集するために、平成26年度に実施した公開研究協議会に参加した特別支援学級の担当者（29名）から提出されたレポート（自立活動の指導上の課題）と分科会での協議内容、そして、研究協力機関（4校）での自立活動の授業見学と授業後の協議での情報収集（平成26年5月～平成27年7月）を行った。それらの結果、以下のことが、特別支援学級の担当者の自立活動の指導上の課題として示された。

（1）担当者の専門性に関すること

- ・特別支援学級の経験年数が短いため、自立活動で何を、どのように指導したらよいか分からない。
- ・（特別支援学級が複数学級設置されている場合）特別支援学校の免許を所有している担任であれば自立活動の指導について知っているが、そうでない場合、指導の仕方が分からない。

（2）自立活動の指導を進めるうえでの課題

①実態把握に関すること

- ・児童生徒の実態把握の観点が分からない。
- ・（年度初めや新入生については）引継ぎ資料からおおよその児童生徒の実態を把握しているが、課題となっていることの原因や背景を探るためにはさらに細かい見取が必要であり、実態把握に時間がかかる。
- ・担任の主観で実態把握が行われている。
- ・児童生徒の得意なこと、苦手なことの整理が必要である。児童生徒が苦手とすること（困難なこと）に注意が向けられやすい。
- ・この子どもはこういう子どもだと決めつけてしまい、それに教師が捕らわれてしまう。

②指導計画に関すること

- ・特別支援学級を担当するのは初めてであるため、指導計画の作成の仕方が分からず、作成していない。
- ・自立活動は、教育活動全体で行うという捉えであったため、年間指導計画を作成していない。
- ・年間指導計画はあるが、過去のものを踏襲しており児童生徒の実態に合ったものではない。
- ・自立活動は、この時期にこの指導を行うというように明確に区切って計画を立てることが難しい。
- ・集団で指導を行っているため、個々に応じて年間計画を立てることが難しい。
- ・指導計画は立てるが、児童生徒の変容によって内容に変更が生じるため計画通りに進みにく

い。

③指導目標に関すること

- ・ 自立活動の6区分26項目の内容に捕らわれてしまい、児童生徒の実態から指導目標を設定できていない。
- ・ 指導計画や学習指導案に、個々の児童生徒のねらいが明確に示されていない。
- ・ 指導目標が具体化されていないため、児童生徒に達成させる目標が不明確になる。

④指導内容、指導形態、指導方法に関すること

- ・ 何を指導すれば良いのか分からない。ネットで検索して、こんなことをしてみたら良いのかということを知る状況である。
- ・ 集団での指導が中心になると、個々の実態や課題を踏まえないまま、取り上げる指導内容が「コミュニケーション」や「人間関係の形成」に関するものが中心となる。
- ・ 集団で他者との関わりに関する指導を行うと、「みんなで楽しく」行うことが主になってしまう。
- ・ ソーシャルスキルトレーニングやゲーム的な活動を行っているが、指導内容としてこれらが良いのか悩んでいる。
- ・ 児童生徒の在籍人数の関係で個別の指導をすることが難しい。集団での指導が主となる。
- ・ 集団での指導が中心になるため、個々の児童生徒の課題に迫ることが難しい。そのため、個々の児童生徒の実態から共通した課題を取り上げて集団で指導している。
- ・ 在籍児童生徒の人数に比べて教師の人数が少ないため、個別の対応が難しい。
- ・ 教師主導の授業形態になる。
- ・ 児童生徒の実態や指導目的に応じて教材（視覚的な手がかりの使い方、ワークシートなど）が活用されていない場合がある。
- ・ 既存の実践例の内容通りに授業を進めている（児童生徒の自発的な発言を受け流してしまう、児童生徒の反応を予測していないなど）。

⑤評価に関すること

- ・ 指導目標が具体化されていないことで、教師の評価の観点が曖昧になる。
- ・ 指導の計画、実施、評価と担任が一人で行うため、主観的な評価になる。
- ・ 指導したことで児童生徒に身に付いたことは何だったのか、疑問に感じることもある。
- ・ 教師の主観で評価している。児童生徒による自己評価や保護者の意見も踏まえて評価することが必要と感じる。

特別支援学級に関する先行研究（国立特別支援教育総合研究所,2014^{a)};2014^{b)}）や第三章のアンケート調査の結果では、特別支援学級の担当者の特別支援学級での経験年数は「5年未満」に占める割合が高いことが示されている。担当者においては、自立活動自体の理解が不十分であったり、自立活動の存在を知ってはいてもどのように指導すれば良いかが分からず、手探りの状況であったりすることが窺える。

図 4-1-1 に、上述した特別支援学級の担当者の指導上の課題を整理した。

自立活動の指導を実際に進めていくに当たっては、担当者の経験年数の短さや専門性の課題、指導体制上の理由などから、指導目標よりも活動が優先あるいは重視される傾向にある。また、複数の児童生徒が在籍する場合、集団での指導が中心になることで、児童生徒の個々の課題やねらいよりも集団全体でのねらいが主となり、それによって指導目標が具体化されず評価が難しくなるといった一連の関係が窺える。

指導を進めていくうえでは、実態把握に基づいた指導計画の作成が必要である。上述した課題を見ると、集団で行う（行わざるを得ない）環境にあることや指導計画が作成されずに活動が展開されるなどの理由から、指導目標に基づいた指導がなされにくくなると推測される。

自立活動の指導計画に関する課題では、年間指導計画を作成することの難しさが挙げられていた。本研究の対象となった担当者の多く（公開研究協議会への参加者は 29 名中 20 名、研究協力機関は全員）は、個別の指導計画を作成していたが、個別の指導計画に関わる課題は表出されなかった。研究協力機関 4 校では、いずれも個別の指導計画が作成されていたが、積極的に活用されていなかった。こうした理由によって、担当者が、ますます個々の児童生徒の課題を意識しにくくなるのではないかと考えられる。

特別支援学級に在籍する児童生徒の実態は多様であり、また、自閉症のある児童生徒が示す特性や学習様式は個々によって異なるため、個々の実態（課題）に応じた指導を行うことが大切となる。個に応じた指導を行うためには、個々の課題を踏まえた指導目標の設定が指導を進めていくうえでの土台となる。

上述した特別支援学級の担当者が抱えている課題を踏まえると、自立活動の授業を組み立てる際の基本となる考え方を示すことが必要であると考えられる。以上のことから、本章では、経験年数が短い特別支援学級の担当者が、自立活動の授業を組み立てる際に留意すべき点として考えられたことを第 2 節に「自立活動の授業を組み立てるうえでの要点」としてまとめた。

図 4-1-1 に示した〈 〉内の要点の番号は、第 2 節で述べる各要点の番号と対応している。

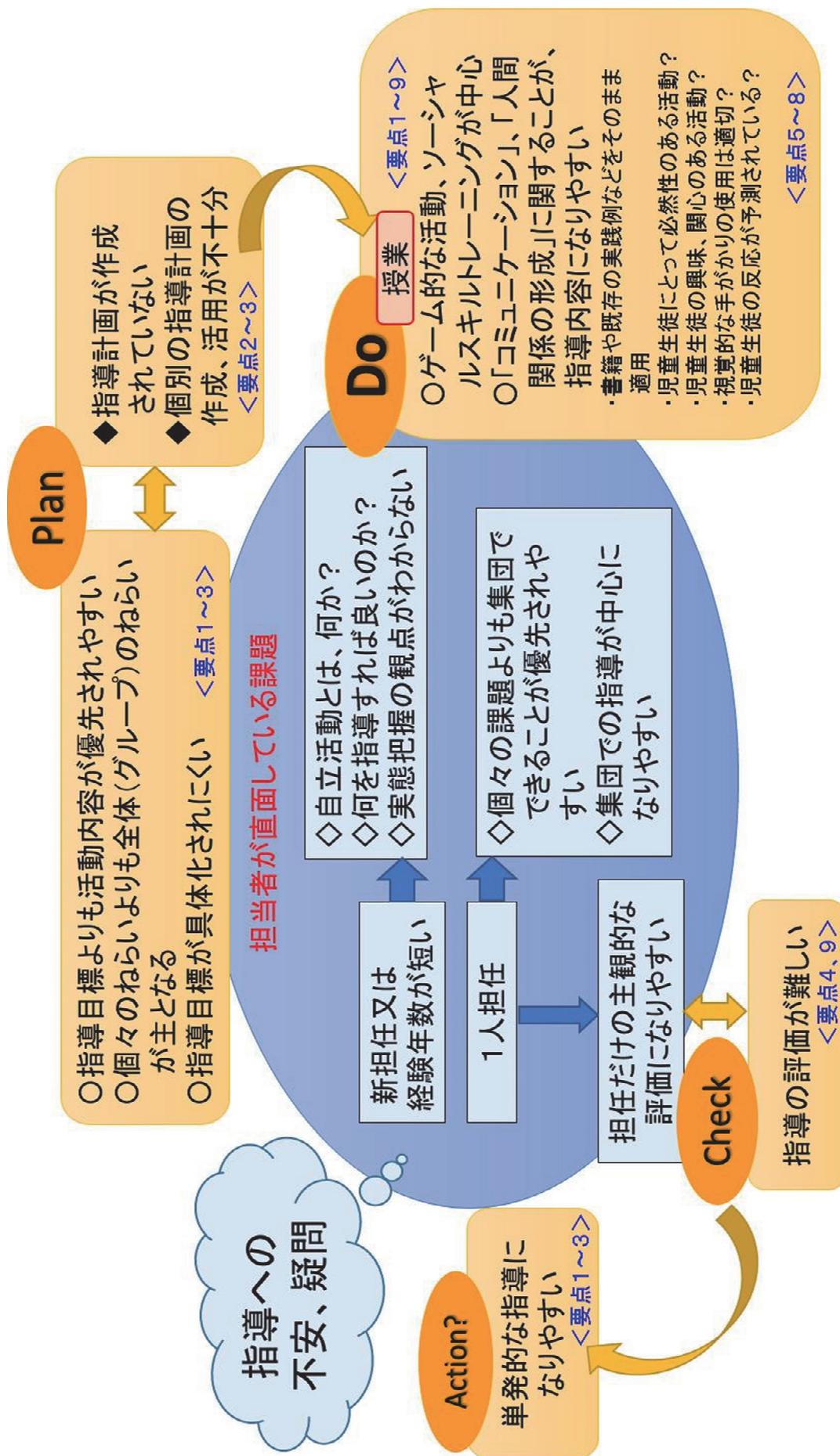


図 4-1-1 特別支援学級の担当者が直面している課題と自立活動の指導上の課題

第2節 自立活動の授業を組み立てるうえでの要点

(1) 個々の児童生徒につけたい力(目標)の絞り込み

自立活動では、まず、実態把握が指導を進めるうえで重要となる。実態把握の結果から、個々の児童生徒につけたい力(目標)を絞り込んでいくことが必要である。

第Ⅲ章のアンケート調査の結果によると、特別支援学級の担任においては行動観察や諸検査の実施、通常の学級の担任からの聞き取り、保護者からの聞き取りといったように様々な情報を収集し、自閉症のある児童生徒の実態把握に努めていることが示された。このようにして収集した様々な情報から、児童生徒に対して何を優先的に、あるいは重点的に指導していくべきかの絞り込みを行う作業が重要となる。

前述した実態把握の課題の中に、「この子どもはこういう子どもだと決めつけてしまい、それに教師が捕らわれてしまう」といったことが挙げられていた。特に自閉症のある児童生徒については、行動面の問題が著しい場合、表面上の行動への対応に意識が向いてしまい易くなる。表面上の問題に適切に対応するためには、その行動の背景や理由をつかむことが大切であり、自閉症のある児童生徒の実態把握ではこの点に留意することが必要である。

上述したように、特別支援学級の担当者だけでなく通常の学級の担任や保護者などから情報を収集することは、多面的に自閉症のある児童生徒の実態を捉えるうえで意義がある。

要点1：児童生徒の課題となる行動の背景や理由、興味・関心、得意なことを捉える

①児童生徒の課題となる行動の背景や理由を捉える

自閉症のある児童生徒の実態把握において、特別支援学級の担任をはじめとするかかわり手の注意が最も向けられ易いのは、彼らの行動面の問題である。第Ⅰ章第1節で述べたように、他者との関わりやコミュニケーションの困難さ、特定の活動やものへのこだわりなどといった行動面の特性は、個々の児童生徒によりその程度や現れ方は異なる。また、一見すると類似した行動であっても、行動の背景や理由は個々の児童生徒によって異なる。自閉症のある児童生徒の行動面について捉える際には、このことを念頭に置くことが大切である。

自閉症のある児童生徒の課題とされる行動を引き起こす背景や理由には、例えば児童生徒にとって理解しにくい(落ち着かない)環境であるといった物理的な環境や、自閉症のある児童生徒との関係性が十分に築かれていないといったかかわり手側の接し方などが想定される。そのため、物理的な環境と人的な環境の両側面、そして、自閉症のある児童生徒の能力面の課題(困難なことや苦手なこと)から、彼らの行動の背景や理由を考えることが大切である。あわせて、なぜ、自閉症のある児童生徒がそうした行動をするのか、どういった意図でしているのかを考える(推察する)ことも大切である。

②児童生徒の興味・関心、得意なことを捉える

自閉症のある児童生徒の実態把握では、課題とされる行動面、すなわち困難さに焦点が当てられ易い。自閉症のある児童生徒の困難さを改善したい(改善する必要がある)と考えることで、その部分に重点を置いた指導が展開され易い。しかし、困難さにアプローチするだけでは、指導

が上手くいかないことがある。

自閉症のある児童生徒に限らず子どもにとって興味・関心のあることは、学習への動機付けを高める。また、指導の効果を高めるためには、児童生徒の学習への意欲や主体性は不可欠である。興味の対象が限定的である自閉症のある児童生徒の学習への動機付けを高めるためには、より一層、彼らの嗜好や関心、得意なことを把握することが大切となる。

指導において、自閉症のある児童生徒の興味・関心や得意なことを活かす視点をもつことは、自閉症のある児童生徒が自らを肯定的に捉えることができるように、また、彼らの主体的な学びを支えるためにも大切である。第Ⅲ章のアンケート調査では、自立活動の指導内容の設定時の留意事項に「子どもの興味・関心」について回答した担任は、半数に満たなかったため、その点を意識することが求められる。

③個別の指導計画への児童生徒に関する肯定的な内容の記入

例えば、A小学校特別支援学級で作成している個別の指導計画の様式例（表4-2-1）には、児童生徒の「主に課題になっている点」とともに、「興味・関心、得意なこと、進んで取り組むこと、その子のよいところ」を記入する項目が設けられている。

困難さを改善しようとする、どうしても課題の方に意識が向き易くなってしまいが、この個別の指導計画の様式例にあるように児童生徒の肯定的な側面を押さえることは、担任が前向きに児童生徒の実態を捉えるうえで意義がある。

表 4-2-1 個別の指導計画の様式例 (A小学校)

興味・関心、得意なこと、進んで取り組むこと、その子のよいところ	
学校での様子	1 健康面 身体の動きなど
	2 基本的な生活習慣
	3 学習面
	4 コミュニケーション関係 や言葉の発達 大人との関係 友達との関係 集団行動や社会性
	5 情緒面
	6 その他
	委員会や係 当番、クラブ活動
	支援を必要とする場面や 教科
	主に課題となっている点(子どもや担任が困難に感じていること、その対応方法も含む)

要点2：長期目標と短期目標の設定－児童生徒につけたい力（目標）を具体化する

自閉症のある児童生徒に関する情報を収集し、彼らのおおよその全体像を捉え、いくつかの課題が見えてきた次の段階には、彼らにどのような力をつけていきたいかを考える作業を行う。課題が複数出てくると、すべての課題に対応しなければいけないように感じてしまい、何から手を付けて指導したら良いかが分からなくなってしまう。まずは、どの課題から取り組んでいくべきか優先順位をつけ、目標を絞り込んでいくことが必要である。この際、担任が児童生徒にどのように育ってほしいか、どのような力をつけると児童生徒の成長につながるのか、児童生徒の姿を想像しながら目標を具体化していくことが大切である。そのうえで、長いスパンで取り組む目標とするのか、近い将来で取り組む目標とするのかを考えていく。これが、いわゆる長期目標と短期目標の設定である。

①目標の設定期間を定める

長期目標とは、例えば学校卒業後や年度といった長い先を見据えた目標のことである。一方、短期目標とは当面、指導することが必要な目標である。長期目標と短期目標には、その期間の設定に明確な決まりはないが、教師が子どもの姿をイメージでき、見通しの持てる期間にすることが望ましい。

第三章のアンケート調査の結果では、中学校の特別支援学級の担当者では卒業後の生活を視野に入れて指導していたが、小学校の特別支援学級の担当者では長い目で児童生徒の姿をイメージすることが難しいことが示された。また、小・中学校の特別支援学級ともに指導計画の作成時期は「年間」であり、自立活動の指導の評価は「学期ごと」で行われていた。これらを踏まえると、長期目標のスパンは「1年間」、短期目標のスパンは「学期ごと」で設定することが、特別支援学級の実情に適していると考えられる。

②長期目標及び短期目標の設定に当たっての留意点

短期目標は、長期目標を基に設定することが大切である。例えば、長期目標を「交流学級の友達に自分から話しかけることができる」、「苦手なことでも教師と回数を決めて取り組むことができる」とし、短期目標を「教師の支援を受けながら、友達を誘うことができる」とした場合、2つ目の長期目標と短期目標につながりがないことが分かる。短期目標は、長期目標を基に具体化することが必要である。また、短期目標は、達成までにかかなりの時間を要する目標を立てたり、抽象的な目標を立てたりしないことが大切である。大括りに目標を立ててしまうことで、今、何を指導しているのかが不明になってしまい、評価の観点も曖昧になる。例えば、「聞く力を身に付ける」という目標を立てた場合、「聞く力」といっても「話し手の方に注意を向けて聞く」、「相手の話を正確に聞き取る」、「相手の話の内容を理解する」などが想定される。この例であれば、目の前の児童生徒にとっての聞く力に関わる課題は何かを明確にすることで、指導内容や評価の視点も具体的に見えてくる。

長期目標、短期目標については、決定した後も適宜、児童生徒の実態から見直しを行うことが大切である。児童生徒の実態は、日々の指導や様々な体験の積み重ねにより変化する。そのため、決定した目標が、目の前の児童生徒の実態に即していない（例えば、目標が高すぎる、あるいは

低すぎるといったように) ことに気づくことがある。設定した目標を振り返り、児童生徒の実態に応じて修正する柔軟性をもつことが大切である。このことは、児童生徒の実態に応じた指導を行ううえで重要である。

③個別の指導計画の様式例

表4-2-2に示したA小学校で作成されている個別の指導計画では、長期目標を「年度」、短期目標を「学期」で設定し、それらに基づいて各教科や自立活動などの目標と具体的な手立てを記入するようになっている。A小学校では、個別の指導計画が通知表も兼ねているため、「活動の様子と評価・課題」を記載する欄がある。

表4-2-3に示したB中学校で作成されている個別の指導計画では、学期ごとの目標と、「今年度の重点目標」と「卒業後、将来の希望」といったより先を見据えた希望(目標)が記入されている。B中学校においてもA小学校と同様に、通知表を兼ねた様式となっている。

表 4-2-2 個別の指導計画の様式例 (A小学校)

長期目標(年度)			
短期目標(年度 学期)			
教科等	目標	具体的な手だて・校内支援体制	活動の様子と評価・課題
生活			
国語			
算数			
音楽			
図画工作			
体育			
特別活動			
外国語活動			
総合的な学習			
自立活動の指導			
各教科等を含 わせた指導			

表 4-2-3 個別の指導計画の様式例 (B 中学校)

平成〇年度 個別の指導計画

学校名(中学校)

年 組	生徒氏名	記入者 (担任名)
-----	------	--------------

領域	指導内容 (担当者)	平成〇年度4月の実態	学習内容	目標	手立て	評価(〇学期)
学習面	国語 ()					
	社会 ()					
	数学 ()					
	理科 ()					
	音楽 ()					
	美術 ()					
	保健体育 ()					
	職業・家庭 ()					
	外国語 ()					
自立活動	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					
生活面	①衣服の着脱 ②食事 ③排泄 ④清潔習慣 ⑤物の管理 ⑥スケジュール管理 ⑦安全					
卒業後、将来の希望			目標(今年度の重点目標・個別の教育支援計画より)			
以上の計画について了承しました。 作成日: 平成 年 月 日 担任氏名: 保護者氏名: 指導計画の経過について了承しました。 作成日: 平成 年 月 日 担任氏名: 保護者氏名:						

生徒氏名:

平成〇年度 個別の指導計画(特別支援学級)

要点3：長期目標と短期目標を踏まえた単元の設定と指導の検討

①長期目標と短期目標に基づいた指導目標の設定

長期目標と短期目標を設定した後は、これらを踏まえて指導計画を作成し、指導を実施していくことになる。自立活動の指導の難しさは、教科指導のように指導すべき内容が決まっていないことである。そのため、児童生徒の実態から指導内容を検討していくことになる。この際、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）（文部科学省，2009）を参考にして、自立活動の6区分26項目から必要な項目を選定し、選定した各項目を相互に関連付けながら指導していくことになる。しかしながら、自立活動の指導経験が十分ではない場合は、この作業はなかなか難しい。上述した指導目標の設定に関する課題の中に、「児童生徒の実態から目標を設定するのではなく、自立活動の6区分26項目の内容から指導目標を選定している」とあった。指導目標は、児童生徒の実態（課題）に基づいて設定した長期目標と短期目標に基づいて設定することが大切である。

②計画的に指導を進めるための指導計画の作成の必要性

指導は、計画的に進めることが重要である。第Ⅲ章のアンケート調査では、自立活動の指導計画は「年間」で作成されていることが示された。この理由として、「教師が指導の見通しをもつ」ためと回答した割合が高かった。長期的な指導の見通しをもつという意味では、年間で計画を作成することが望ましいと考えられる。しかし、特別支援学級の経験年数が短い担当者においては、「指導計画の作成の仕方がわからない」、「自立活動は、この時期にこの指導を行うというように明確に区切って計画を立てることが難しい」、「集団で指導を行っているため、個々に応じて年間計画を立てることが難しい」といった課題が述べられていた。これらの課題を踏まえると、まずは短いスパンで指導を計画することが現実的であると考えられる。第Ⅲ章のアンケート調査から、自立活動の指導の評価が「学期ごと」で行われていることが示されたことを考慮すると、まずは学期ごとに指導計画を作成することが良いと考える。

「自立活動は、教育活動全体で行うという捉えであったため、年間指導計画を作成していない」といった課題が挙げられていた。第Ⅲ章のアンケート調査でも、時間に位置づけて自立活動を実施していない場合に、指導計画を「作成していない」との回答の割合が高く、その理由の1つとして「教育活動全体で行っている」が挙げられた。教育活動全体で自立活動を指導する場合であっても、明確な指導目標の基で行うことが必要であり、そのためにも指導計画は欠かせないと考えられる。

③長期目標、短期目標、各単元の目標の関連性を意識する

指導計画なく指導を進める場合は、指導が単発的になることは想像に難くない。担当が一連の指導の流れを見通すことができ、長期目標や短期目標、そして各単元の目標との整合性や関連性を一望できる計画表があれば、前述した要点2とのつながりも意識できると考えられる。本研究では、表4-2-4に示した自立活動の指導計画を作成し、長期目標、短期目標に基づきながら、各学期で取り上げる単元とその指導目標、指導内容を簡略化して一覧に示した指導計画表を作成し、研究協力機関に実際に使用してもらった。なお、自立活動の指導計画の作成例は、本章第3節で紹介する。

表 4-2-4 自立活動の指導計画（例）

○児の実態を踏まえた課題		<p>児童生徒の課題、長期目標、短期目標については、個別の指導計画の記載を転記する。集団で指導する場合は、この欄が複数になる。複数の児童生徒の実態を記入することで複雑になる場合は、重複する内容は転記して、本計画を個々に作成することも可</p>
長期目標（年間）		
短期目標（○学期）		
単元及び指導目標・指導内容等	○月	単元名： (○時間配当) <input type="checkbox"/> 時間における指導 <input type="checkbox"/> 各教科等に自立活動を関連付けて指導 <input type="checkbox"/> 交流及び共同学習 全体目標： 個別による指導の場合は、省略する ○児の目標： 指導内容：
		単元名： (○時間配当) <input type="checkbox"/> 時間における指導 <input type="checkbox"/> 各教科等に自立活動を関連付けて指導 <input type="checkbox"/> 交流及び共同学習 全体目標： 複数の児童生徒が在籍する場合は、それぞれ記入する ○児の目標： 指導内容：
	○月	単元名： (○時間配当) <input type="checkbox"/> 時間における指導 <input type="checkbox"/> 各教科等に自立活動を関連付けて指導 <input type="checkbox"/> 交流及び共同学習 全体目標： ○児の目標： 指導内容：
		単元名： (○時間配当) <input type="checkbox"/> 時間における指導 <input type="checkbox"/> 各教科等に自立活動を関連付けて指導 <input type="checkbox"/> 交流及び共同学習 全体目標： ○児の目標： 指導内容：

④集団での指導における全体目標の設定の工夫

指導目標に、「集団での指導が中心になるため、個々の児童生徒の課題に迫ることが難しい。そのため、個々の児童生徒の実態から共通した課題を取り上げて集団で指導している」という課題が示された。特別支援学級では、複数の児童生徒を対象に集団で指導を行うことが多いため、全体目標の設定に苦慮していることが推測される。上述のように、個々の児童生徒の目標を明らかにしたうえで共通項を見つけ出し、それを全体目標に掲げることも1つの方法であると考えられる。

⑤児童生徒の実態の変化などに応じた指導計画の見直しの必要性

指導計画の作成では、「年間指導計画はあるが、過去のを踏襲しており児童生徒の実態に合ったものではない」ということが課題に挙げられていた。前年度の児童生徒の姿と今年度の児童生徒の姿は変化するため、それに応じて指導計画も見直すことが大切である。指導計画が形骸化してしまわないように注意することが必要である。なお、課題の中に、「指導計画は立てるが、児童生徒の変容によって内容に変更が生じるため計画通りに進みにくい」とあった。児童生徒の実態の変化や学級の時間割の変更などの諸事情により、必ずしも当初作成した計画通りに指導を進めることができない場合もある。むやみに計画を変更することは避けるべきではあるが、児童生徒の実態の変容によって指導計画を見直すことが大切である。

⑥指導内容、指導方法などの検討

初めて特別支援学級を担当した担任では、自立活動で「何を指導すれば良いのか分からない」というのが一番の悩みであると考えられる。「ネットで検索して、こんなことをしてみたら良いのかということを知る状況である」というように、既存の実践例を参考にしながら日々の指導を行っていることが窺われる。研究協力機関においても、ソーシャルスキルトレーニングに関する書籍などを参考にして、指導を行っていた。

児童生徒に何を、どのように指導するのか、これは児童生徒の有する課題や彼らにつけたい力に基づくことが大切である。しかしながら、自立活動の指導の経験が十分でない担当者にとっては、何もないところから指導を作り上げていくことは非常に難しいことである。そのため、書籍などの既存の実践例や過去の事例などを参考にすることは、1つの方法である。ただし、実践例などに示してある内容や方法が、目の前の児童生徒の実態に合致するとは限らないため、そのままを適用することには注意が必要である。目の前の児童生徒の目標を踏まえて、内容や方法の変更、工夫が必要になる。また、既存の実践例を適用する場合には、それが児童生徒にとって必然性があるものか、指導上意味のあるものなのかを考えることが大切である。

⑦各単元のつながりを意識する

指導が単発的にならないようにするためには、各単元のつながりを意識することが大切である。各単元の指導目標には、柱となる長期目標や短期目標を反映したものになっているのか確認することが大切である。③の「長期目標、短期目標、各単元の目標の関連性を意識する」とも関連するが、例えば表4-2-4に示した自立活動の指導計画を用いることにより、各単元のつながりを確認することができる。

要点4：自立活動の学習指導案（略案）の作成

表4-2-4の自立活動の指導計画に基づき、学習指導案（略案）を作成する。学習指導案（略案）の様式は、各学校で規定された様式がある場合には新たに別途、作成する必要はなく、それに準じて自立活動の学習指導案（略案）を作成すれば良い。

表4-2-5～表4-2-7に、A小学校、C小学校、B中学校の自立活動の学習指導案の様式例を示した。これら学習指導案には、以下に述べる2つの重要な項目が含まれている。

①本時の目標に「全体目標」と「個々の児童生徒の目標（個人目標）」を明記する

特別支援学級の自立活動の指導では、学級の児童生徒の在籍状況によっては個別による指導の形態をとることが難しく、集団での指導にならざるを得ない状況がある。自立活動は個々の実態に応じて行うことが必要であるため、学習指導案には集団での全体目標だけでなく、集団の中で個々の児童生徒にねらう目標を明記する。

また、これと関連して、本時の展開の指導・支援方法を記載する欄や各学習活動における指導上の留意事項の欄に、「全体への指導・支援（留意事項）」と「個々の児童生徒への指導・支援（留意事項）」を明記することも大切である。

②「評価の観点・方法」を明記する

実際の指導が、設定した指導目標（ねらい）に沿ってどのように行われたのか、また、全体そして個々の児童生徒の指導目標（ねらい）が達成されたのか、何が課題として残ったのかを押しさえることは次時の指導につなげていく、つまり指導の改善を行うためにも重要である。

評価の観点については、本時の目標に位置づけた全体目標や個々の目標に基づいて設定することが大切である。

③自閉症のある児童生徒の障害特性や認知特性を踏まえた支援や配慮に関わる項目

学習指導案のその他の項目には、「環境設定（場の配置）」、「板書計画」、「教材・教具の工夫」、「準備物」などがある。これらは、通常の学級の各教科等の学習指導案にも記載されている内容である。自立活動においては、自閉症のある児童生徒の障害特性や認知特性を踏まえた支援や配慮がこれらに反映されるため、上記2点と同様に重要な項目となる。

学習指導案の記載の具体例は、本章第3節で紹介する。

表 4-2-5 自立活動の学習指導案の様式例① (A小学校)

指導者: ○○ 指導支援者: △△				
1. 単元名 2. 学級・学年 3. 本時の目標				
全体目標: ○児の目標				
複数の児童生徒が在籍する場合は、それぞれ記入する				
4. 本時の展開				
学習過程	時配	学習活動及び内容	○全体への指導・支援 ◎○児への指導・支援 ◇評価の観点・方法	教材・準備物
導入				
展開				
まとめ				
5. 環境設定(場の配置)				
6. 板書計画				
7. 教材・教具の工夫				

表 4-2-6 自立活動の学習指導案の様式例② (C小学校)

自閉症・情緒障害特別支援学級 自立活動学習指導案

指導者：〇〇

1. 単元名

2. 単元の目標

(1) 全体目標

(2) 個別目標

A 児 . . .

B 児 . . .

3. 児童の実態

氏名	実態
A 児 (△年)	. . .
B 児 (□年)	. . .

4. 指導計画と評価 (○時間取扱い)

時間	活動名	活動内容	評価

5. 本時の目標

(1) 全体目標

(2) 個別目標

A 児 . . .

B 児 . . .

(3) 準備・資料

(4) 展開

学習内容・活動	教師の指導・支援と評価		
	全体	A 児	B 児

6. 環境設定

7. 板書計画

表 4-2-7 自立活動の学習指導案の様式例③ (B中学校)

指導者: ○○
介助員: △△

1. 日時

2. 学年・学級:

3. 題材名:

4. 本時の目標

(1) 全体目標:

(2) ○児の目標:

複数の児童生徒が在籍する場合は、それぞれ記入する

5. 本時の展開(△時間/○時間)

	学習活動	指導上の留意事項 (◇全体 ◆個別)	評価の観点 評価方法
導入 (○分)			
展開 (○分)	めあて:		
まとめ (○分)	振り返り:		

6. 準備物
生徒:
指導者:

7. 教室の配置

8. 板書計画

(柳澤 亜希子)

(2) 自閉症のある児童生徒の障害特性や認知特性に留意した指導

要点5：動機付けを高める学習活動や教材を取り入れる

①動機付けを高める理由

自閉症のある児童生徒の障害特性の1つとして、「活動や興味の限局」(第I章3頁)があり、反復的で常同的な様式を好む傾向がある。このことによって、好きなことをいつまでも続けたり、興味・関心のない学習活動や教材には取り組みにくかったりすることで、彼らに身に付けさせたいことを指導することができない場合がある。

一方で、興味・関心や成功体験もてる学習活動や教材を取り入れることで、彼らの動機付けを高められることがある(第I章6頁)。一般的に、児童生徒が主体的に活動に取り組むために動機付けを高めることが重要であるが、自閉症のある児童生徒の場合は、上記のような障害特性を伴うため、より一層、動機付けを高める工夫が必要となる。

②動機付けを高める取組の例

a. 興味・関心のある教材の提示

太田・青山(2012)では、登校後の荷物整理や着替えの途中に行動を中断する自閉症のある児童に対して、動機付けを高めるために、児童の好きなキャラクターの本を読む活動を設定した。その結果、荷物整理や着替えが短時間で終了し、その後は児童が読書活動を楽しみにしている様子が見られた。

b. 優れた認知能力を活かした学習活動の提示

国立特別支援教育総合研究所(2014^{b)})では、視覚的な情報を正確に捉えることが得意な広汎性発達障害のある生徒に対して、数学の指導を行う際、手順書を提示すると、生徒はそれをきっかけにして、注意が逸れずに正しく計算できた。

c. 指導内容に関連する成功体験した話題の提示

研究協力機関の中学校特別支援学級では、授業の導入で自閉症のある生徒の活動への動機付けを高めるために、指導内容に関わる活動を想起させて、その時の生徒の成功体験を褒めた。その結果、生徒は、学習への動機付けが高まり、学習活動に主体的に参加できるようになった。

d. 成功体験が得られる教材の提示や賞賛する機会の設定

島宗・永富・八木(2015)では、知的障害を伴う自閉症のある生徒に対して、授業の説明を聞きながらメモをとることを、ガイド付きノートを用いて指導した。指導者は、生徒が正しくメモをとれた時にことばによる賞賛を行った。ガイド付きノートは、説明の内容に合致した正しい項目を選択して丸をつける構成であった。生徒は、指導を受けた結果、説明を聞きながらメモをとれるようになった。ガイド付きノートの導入により、生徒は最小限の手がかりでメモがとれるようになり、ことばによる賞賛によって正確にメモをとる行動が増加した。

③動機付けを高める上での留意点

児童生徒の興味・関心があるからといって、そればかりを学習活動や教材に取り入れると、かえってそれらが彼らの学習を妨げる場合がある。例えば、電車の好きな自閉症のある児童に、動機付けを高めることが目的で導入時に電車のイラストを提示しても、児童は導入後も電車が気に

なり課題に取り組めない場合がある。

また、児童生徒を賞賛する際には、教師が賞賛しているつもりでも、自閉症のある児童はそのことを実感できていない場合がある。児童生徒がどのような褒められ方を好むのか把握する必要がある。

要点6：児童生徒の主体的な発言や行動を大切にする

①主体的な発言や行動を大切にする理由

自閉症のある児童生徒の「社会的相互交渉の質的障害」（第I章1～2頁）により教師の指示を十分に理解できないことや、興味・関心の偏りによって、児童生徒が教師の予想していない発言や行動を示すことがある。教師が自閉症のある児童生徒の発言や行動を受け流すことで（第IV章80頁）、学習活動への興味・関心がなくなり、結果的に授業の目標が達成されないことがある。したがって、自閉症のある児童生徒においては上記の障害特性を伴うことから、自発的なコミュニケーションをうながし（第I章6頁）、彼らの主体的な発言や行動を大切にするのが重要である。

②主体的な発言や行動を大切にしたい取組の例

奥田・井上（1999）では、一人遊びと独り言にふける自閉症のある児童に対して、指導者は児童が興味・関心を示した遊びを一緒にしたり、児童の発言があれば、それへの対応を即時に行ったりした。その結果、児童の指導者への主体的な関わりが増加し、指導者との遊びや会話内容も多様になったことが報告されている。

また、廣澤・田中（2008）では、CMなどの非慣用的言語行動（自閉症のある児童生徒には意味をもつが、一般的には慣用性をもたない言語）を多用する知的障害を併せ有する自閉症のある生徒に対して、かかわり手の非慣用的言語行動に対する理解の変容過程を検討した。廣澤・田中は、かかわり手が子どもの行動を意味あるものとして捉えることで、両者の会話が促進したと報告している。

これらの事例から、自閉症のある児童生徒の主体的な発言や行動に合った対応をすることによって、彼らの授業への主体的な参加につながり、動機付けが高まっていくと考えられる。要点5では、自閉症のある児童生徒の動機付けを高めるために、彼らのできたことを賞賛する例を紹介したが、一般的には意味をもたないような言語に対しても、かかわり手が意味のあるものとして捉えることによって、教師との会話が成立し、そのことで子どもが教師の指示を理解して、教師とのやりとりが増えていくことにもつながると考えられる。

③振り返りによる指導の改善

上記のように、学習指導案の作成時には予想していなかった発言や行動が児童生徒に見られた場合、つまり、教師が想定していなかったことに対して彼らが主体的な発言や行動を示した場合には、後述する要点9の授業後に振り返り（第IV章97～99頁）を行い、その点を踏まえながら、次時の指導の改善につなげていくことが大切である。

要点7：視覚的な手がかりの機能を考えて活用する

①視覚的な手がかりを用いる理由

自閉症のある児童生徒の「そのほかの随伴する特性」の一つとして、視覚優位があり、絵や写真、具体物などを提示することは、彼らの理解を助ける手がかりになる。また、視覚的な手がかりは、彼らの能動的な参加をうながし、抽象的な概念の理解を助ける（第1章6頁）。

②視覚的な手がかりを活用する際の留意点

アンケート調査結果（第3章）では、自閉症のある児童生徒の自立活動に関する30項目の指導内容に対して多く用いられた指導方法の1つに、「視覚的な手がかり（絵カード、手順表など）の提示」が挙げられた。しかし、上記①の視覚優位の特性があるという理由で、どの児童生徒に対しても同様の視覚的な手がかりを用いればよいというものではない。自閉症のある児童生徒の中には、聴覚優位の場合もあることに注意が必要である。

視覚的な手がかりを用いる場合は、まず、自閉症のある児童生徒にとって必要な手がかりであるかどうかを考える必要がある。研究協力機関では、学習内容によっては、視覚的な手がかりが多すぎて、自閉症のある児童生徒自らが考える機会が少なかったことが課題に挙げられていた。また、視覚的な手がかりが多すぎることによって、児童生徒が、何に注目すればよいか分かりにくくなることも示された。さらに、注目してほしい箇所と異なる部分に注目して、結果的に指示が通りにくくなることもある（園山・小林，1989）。

これらの理由には、自閉症のある児童生徒の「中枢性統合機能の弱さ」（第1章3～4頁）が関与していると考えられる。さらに、児童生徒に引き出したい行動をうながすために視覚的な手がかりを用いたつもりでも、視覚的な手がかりを提示しない限り、ねらっている行動ができないといった指示待ち行動になる可能性がある（有川，2003）。視覚的な手がかりを有効に活用するためにも、何のためにそれを用いるのか、その目的や機能を考えることが大切である。

③視覚的な手がかりを活用する目的の明確化

上記の理由から、自閉症のある児童生徒の行動観察を通して、どの場面で、どのような目的で視覚的な手がかりを用いる必要があるかを考えることが大切である。具体的には、授業では導入時に学習活動の流れを確認する、個々の目標を確認する、活動の内容やルールを確認する、自閉症のある児童生徒にねらいとする行動を引き出しやすくするなどの目的で視覚的な手がかりを用いる。視覚的な手がかりを用いること自体を目的とするのではなく、児童生徒に身に付けさせたいことやねらいとする行動を引き出すために、どのような視覚的な手がかりが必要かという視点でそれらを活用することが大切である。

視覚的な手がかりを活用する場合には、自閉症のある児童生徒の実態（成長や理解度など）に応じて、段階的に視覚的な手がかりを減らしていくことが大切である。

④視覚的な手がかりの活用例

a. 流れの確認

研究協力機関の小学校の実践では、自閉症のある児童に1時間の授業や単元全体の流れのイメージをもたせるために、活動の手がかりを示す写真を提示していた。

b. ねらいとする行動の自発

井上・小川・藤田（1999）では、「母親が階段でりんごを食べている」などの写真を自閉症のある児童に提示して、「なに」「だれ」「どこ」の疑問詞に対する適切な応答行動の自発を目的とした指導を行った。指導者が、疑問詞を音声のみで教示をしたところ正答率は低かったが、音声教示に加えて疑問詞を示す文字カードを提示したところ、正答率が上昇した。

c. 自己評価

樋口・納富（2010）では、乱暴な言葉づかいが原因で周囲とうまく関わるできない高機能広汎性発達障害のある生徒に対して、コミュニケーションの改善を目的としたロールプレイによる指導を行った。指導後は、セルフチェックカードを用いて、言葉づかいや態度に関する自己評価をさせた。

研究協力機関の中学校の実践では、自閉症のある生徒の活動場面を写真やビデオで撮り、授業の振り返り時に、それらを用いて授業のねらいが達成できたかを振り返らせた。

要点8：情報を整理して伝える

①情報を整理することの必要性

自閉症のある児童生徒には、特性として「活動や興味の限局」（第I章3頁）がある。そのため、彼らは、教師が出した指示や教材には興味・関心を示さず、それ以外のものにこだわったり注意が向いたりして、教師の指示に注意を向けることが難しい場合がある。

また、教師の指示の出し方が一貫せず、いつも環境（教師の声かけ、課題の手順など）が異なることにより、自閉症のある児童生徒からねらいとする行動が表出されない場合がある。例えば、太田・青山（2012）では、自閉症のある児童の登校後の荷物整理や着替えの途中に行動が制止する要因を検討し、指導者によって声かけの仕方が違うことや他児の声などが行動の制止に影響を及ぼすことを明らかにしている。

さらに、「中枢性統合機能の弱さ」によって、教師が出した指示の一部分にしか注意を向けられず、ねらいとする活動が遂行できないことがある。以上の理由により、自閉症の児童生徒には、情報を整理して伝えることが必要である。

②具体的な伝え方の例

a. 注目すべき箇所の明確化

普段の関わりを通して、どのような指示（例えば、「〇〇さん」と呼ぶ、近くまで行って肩にトントンと触れる、視覚的な手がかりを提示するなど）であれば注目できるかを確認する。上記①に示したように、教師が指示を出しても児童生徒が見ていなかったり、別の箇所を見ていたりする場合がある。そのため、注目すべき箇所を明確に伝える必要がある。

ただし、視覚優位の児童生徒がいるため、一見すると指示を聞いていないように見える場合でも、実際には視覚的な手がかりを見て、指示を理解している場合があることに留意する必要がある。

b. 統一した語順や用語の活用

有川・衛藤・小林（2001）では、自閉症のある生徒に、指導者や家族による『「だれ」が「いつ」、「どこ」で「なに」をした』のいくつかが欠落した文章について質問することを指導した。指導者が行っ

た教示と同様に、家族が丁寧語を用いて、この語順で正確に文章を提示することによって、生徒は指導者の時と同様に家族に対しても正確に質問することができた。

国立特別支援教育総合研究所（2014^{b)}）では、アスペルガー症候群のある児童に対して九九を指導する際には、「○の□つ分」という統一した言葉で指導を行うと効果的であったことを報告している。また、広汎性発達障害のある児童は、事物を1対1に対応させると理解できるため、用語の意味を説明する際には、言葉を統一して教示した。

これらの事例のように、場面によって用いる語順や言葉を変えずに、統一した語順や言葉を用いることで、教師の指示や教示に対する理解がうながされる場合がある。

c. キーワードによる指示

複数の指示を同時に示すと、自閉症のある児童生徒は、「中枢性統合機能の弱さ」（第I章3～4頁）によって、指示のどの部分に注目すればよいか分かりにくい場合がある。教師が複数の指示を出して、児童生徒がそれに応じた行動ができていない場合は、例えば、「教科書を出して、○ページを開けてください」というよりも、「教科書を出してください」、「○ページを開けてください」のように、1つずつ指示を出したり、「教科書」、「○ページ」のようにキーワードのみを示したりするなどの工夫が必要である。

（3）指導の振り返り

要点9：指導の振り返りの重要性

①教師による指導の振り返りの必要性

アンケート調査結果（第III章）では、自立活動の指導の評価の視点として、小・中学校ともに自閉症のある児童生徒の個々のねらいに基づいた評価が多かった。これに比べて、「教師自身の指導について自己評価」は少ない傾向が示された。また、評価時における課題（第IV章77頁）として、指導目標が具体化されていないことで評価の観点が曖昧になることが示されていた。指導の改善を行うことで、単発的ではなく指導を積み上げていくことができる。そのためにも、教師が自身の指導を振り返ることが大切である。

②指導の振り返りの方法

授業では、評価の観点に沿って、児童生徒の指導目標の達成状況をその都度、評価する。また、授業後は、指導目標と児童生徒の授業での様子を照合して、指導目標の達成状況を振り返る。さらに、教師の「指示・教示」、「発問」、「使用した教材・教具」、「環境設定」、及び、児童生徒につまずきが見られたか（もし、見られたとすれば理由をどのように考えるか）、児童生徒に主体的な学びの様子が見られたか（見られたのであれば、その理由をどのように考えるか）といった教師側の指導・支援の側面について振り返りを行い、次時の指導・支援に活かすことが重要である（表4-2-8参照）。

授業は、「導入」「展開」「まとめ」で構成されているため、それぞれにおいて、児童生徒の指導目標の達成状況と教師の指導・支援の両側面から振り返りを行うことが重要である。

③振り返り票を活用する際の留意点

児童生徒に行った指導・支援に関する事実のみを記述するのではなく、教師の指導・支援の結果、それによって児童生徒がどのような反応を示したか、指導・支援と児童生徒の発言や行動を因果関係で記述することが大切である。例えば、「教師が目標の書かれたカードに指さしをして口頭で児童生徒の目標を伝えたと、児童生徒は教師の指さした箇所を注目して見ている（以前は、カードを示して口頭で伝えても理解できないことが多かった）」のように記述する。「児童生徒は教師の指さした箇所を注目して見ている」のように結果だけを示すと、児童生徒がなぜ、注目して見ることができたのかが分からない。

要点1で述べたように、自閉症のある児童生徒への指導・支援においては、彼らの行動の背景や理由を考えることが大切である。上述した方法で振り返りをするのは、児童生徒の姿を理解するうえでも役立つ。また、教師の指導・支援とそれによる児童生徒の反応を因果関係で記述することで、効果的であった働きかけは次時の授業に活かす、逆に、上手くいかなかった働きかけはその理由を分析することで改善を図る、そうした情報を得るうえでも有効であると考えられる。表4-2-8に示した振り返り票の記載の具体例は、本章第3節で紹介する。

表 4-2-8 自立活動の指導の授業 振り返り票

授 業 日 : 月 日 ()

時間上の位置づけ: 時間における指導 各教科等と関連づけて指導

指 導 の 場 : 特別支援学級 通常の学級 (交流先)

指 導 形 態 : 集団での指導 個別による指導

本時のねらい: 個別の指導の場合は不要。指導案を再掲
()

＜本時の授業の振り返り＞

1. 導入	<p><①教師の指示・教示、②教師の発問、③使用した教材・教具、④環境設定、⑤対象児に見られたつまずきとその理由、⑥対象児に見られた主体的な学びの様子 (意欲・関心) とその理由 について記述してください。></p> <div style="border: 1px solid red; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>①～⑥の該当番号 (教師の働きかけ) → (対象児の反応) のように、教師の働きかけによる対象児の反応を対応させて記述する</p> </div>
2. 展開	<p><①教師の指示・教示、②教師の発問、③使用した教材・教具、④環境設定、⑤対象児に見られたつまずきとその理由、⑥対象児に見られた主体的な学びの様子 (意欲・関心) とその理由 について記述してください。></p>
3. まとめ	<p><①教師の指示・教示、②教師の発問、③使用した教材・教具、④環境設定、⑤対象児に見られたつまずきとその理由、⑥対象児に見られた主体的な学びの様子 (意欲・関心) とその理由 について記述してください。></p>

＜本時の対象児のねらいの達成状況＞

本時の対象児のねらいと、「導入」から「まとめ」までの対象児の様子を照合して、達成状況を記述する



＜次時に向けた授業の改善点＞

対象児に見られた課題に対して、教師の指導・支援の見直しを行い、次時でどのように改善を図るかを記述する

引用文献

- 有川宏幸 (2003). 自閉症児の小遣い帳記入時における指示待ち行動の変容－母親の言語援助への介入をとおして－. 特殊教育学研究, 41 (4), 415-424.
- 有川宏幸・衛藤裕司・小林重雄 (2001). 思春期自閉症者の質問スキルの般化に関する研究－環境随伴性操作による家庭場面への応用－. 特殊教育学研究, 39 (2), 41-51.
- 樋口陽子・納富恵子 (2010). 知的障害特別支援学校における自閉症生徒の就労支援の取り組み. 特殊教育学研究, 48 (2), 97-109.
- 廣澤満之・田中真理 (2008). 非慣用的言語行動を多用する自閉性障害児に対するかかわり手の発語の分析－かかわり手による非慣用的言語行動の理解変容過程との関係－. 特殊教育学研究, 45 (5), 243-254.
- 井上雅彦・小川倫央・藤田継道 (1999). 自閉症児における疑問詞質問に対する応答言語行動の獲得と般化. 特殊教育学研究, 36 (4), 11-21.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2014^a). 平成 24～25 年度専門研究 A 「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2014^b). 平成 24～25 年度専門研究 B 「自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の算数科・数学科における学習上の特徴の把握と指導に関する研究」研究成果報告書.
- 奥田健次・井上雅彦 (1999). 自閉症児における対人関係の改善と遊びの変化－フリー・オペラント技法を適用した事例の検討－. 特殊教育学研究, 37 (3), 69-79.
- 太田千佳子・青山真二 (2012). 自閉症児の行動連鎖を妨げる要因のエコロジカルな分析と指導の展開－特別支援学校での登校後の荷物整理と着替えの場面を通して－. 特殊教育学研究, 50 (4), 393-401.
- 島宗 理・永富大舗・八木絵梨奈 (2015). 知的障害のある生徒がメモをとるように指導する－ガイド付きノートの効果－. 行動分析学研究, 29 (2), 86-93.
- 園山繁樹・小林重雄 (1989). 自閉症研究における刺激の過剰選択性の意義. 特殊教育学研究, 27 (1), 61-70.

参考文献

- 相澤雅文・佐藤克敏 (2010). 「個別の指導計画」の作成と活用. クリエイツかもがわ.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2015). 特集 個別の指導計画に基づいた自立活動の指導の充実. 特別支援教育, 59, 4-43.
- 文部科学省 (2009). 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部・高等部). 海文堂出版.

第3節 自閉症のある児童生徒の自立活動の授業の実践例と要点の解説

(1) 自閉症のある児童のグループ活動場面での約束ごとの理解についての指導—小学校自閉症・情緒障害特別支援学級での単元「友達と一緒に行動しよう」を通して—

①学校の概要

当校は、全児童数 447 名、学級数 18 学級（通常の学級 15 学級、自閉症・情緒障害特別支援学級 2 学級、知的障害特別支援学級 1 学級）の中規模校である。学校と地域との結びつき（教育活動の講師として地域住民を招聘）を重視している。学校教育目標に特別支援教育を重要な柱として位置づけ、通常の学級の担任の特別支援教育や特別支援学級に対する理解・啓発、交流及び共同学習を推進している。当校では、特別支援学級の役割の重要性や学級を担当する後任者の育成に対して意識が高く、年間を通して通常の学級の担任が特別支援学級の授業研究会や特別支援教育研修会に参加する機会を設けている。

②特別支援学級の概要

a. 学級編制及び学年別の在籍児童数と児童の実態

特別支援学級は 3 学級設置されており、2 学級ある自閉症・情緒障害特別支援学級は 2～3 年生の低学年と 4～6 年生の高学年に分けて編制している（表 4-3-1）。当校では、別途、児童の生活年齢や交流及び共同学習の状況などを勘案して自立活動などの指導時のグループを表 4-3-2 のように編成している。

表 4-3-1 学級編制及び学年別の在籍児童数と児童の内訳及び実態

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計	児童の実態
知的障害 特別支援学級 1組	1	2	1		1		5	自閉症+知的障害 1 名、 知的障害 2 名、 診断名なし 2 名
自閉症・情緒 障害特別支援 学級 2組		4	1	2	1	1	9	<u>自閉症 3 名</u> 、 AD/HD 1 名、LD 1 名、 診断名なし 4 名
自閉症・情緒 障害特別支援 学級 3組			1	2	2	4	9	自閉症 2 名、 PDD 1 名、 協調性運動障害 1 名、 診断名なし 5 名

注 1) 「児童の実態」の下線は、本研究の対象児（A 児）が含まれることを示す。

注 2) 年度途中で在籍数が増えたが、3 学級で機能しているため学級数は増やさず 3 学級で維持している。

注 3) PDD は、「広汎性発達障害」を示す。

表 4-3-2 指導時のグループ編成及び学年別の在籍児童数と児童の内訳及び実態

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計	児童の実態
A教諭 <1組>	1	4	2				7	自閉症1名、 診断なし5名、 ASD+知的障害1名
B教諭 <2組>		2			4	1	7	自閉症2名、 PDD1名、 診断名なし2名、 AD/HD1名、 知的障害1名
C教諭 <3組>			1	4		4	9	自閉症2名、LD1名、 協調性運動障害1名、 診断名なし5名

注1) 「児童の実態」の下線は、本研究の対象児（A児）が含まれることを示す。

注2) < >は、指導時の学習の場（教室）を示す。

注3) PDDは、「広汎性発達障害」を示す。

注4) 当校では、国の定める基準に基づき組織する学級には「編制」を、児童の実態に応じて組織した学習集団には「編成」を用いている。

b. 交流及び共同学習

児童の実態に応じて、交流及び共同学習を実施している。1年生の児童は担任もしくは支援員を伴い、週に5時間を生活科、図画工作科、音楽科、体育科で実施している。2年生以上の児童は担任もしくは支援員を伴い、週に最低5時間を生活科、音楽科、図画工作科、家庭科、体育科、総合的な学習の時間で交流及び共同学習を行っている。国語科、算数科、社会科、理科は、支援がなく1人で学習が可能な場合に実施している。

児童一人で交流学級の授業に参加し学習している場合の評価は、通常の学級の評価基準で行っている。

③対象児童の実態

自閉症・情緒障害特別支援学級（在籍学級は2組、指導時のグループは1組でA教諭が担当）に在籍する自閉症の2年生男児（以下、A児と記す）である（WISC-IV：全検査IQ 94、言語理解76、知覚推理106、ワーキングメモリ91、処理速度113）。

a. 心理面・行動面

苦手なことを強要されたり強く注意されたりすると、気持ちが高揚し大きな声を出したり泣いたりすることがある。不安や苦手なことがあると、教師に助けを求められることができる。教師などの大人に対しては自発的な関わりが見られるが、同年代の子どもとの関わりは少ない。言葉で自分の気持ちを伝えることに難しさがある。

数字に対する嗜好性が高く、行動調整の際には「○回だけ挑戦しよう」、「○時○分で終わりだよ」などの言葉かけをすると応じることができる。決められたルールを守ろうとする姿が見られるが、

自分の都合でルールを決めてしまうことがある。

b. 学習面

ひらがなやカタカナ、2年生までの漢字は習得できている。数字への嗜好性が高く教科の中でも算数科が得意であり、自分で問題を作成して教師とやりとりを楽しむ。算数科の交流及び共同学習にはA児1人で参加しており、積極的に挙手をして学習に取り組んでいる。生活科、音楽科、体育科、図画工作科の交流及び共同学習は、支援員が同伴している。

c. 運動面

学習場面や食事場面などで座位の姿勢が崩れやすい。粗大運動は得意であるが、微細運動に不器用さが見られる。

d. 言語面

発語が遅く（4歳9ヵ月）、発音に不明瞭さがあり濁音や半濁音の発音に誤りが見られる。

④自立活動の指導の実際

a. 教育課程上の位置づけ

当学級では週に2時間、時間に位置づけて自立活動の指導を行っている。また、各教科（体育科、音楽科など）やその他の領域と関連付けて教育活動全体でも指導している。

b. 自立活動の指導内容、指導方法及び指導形態、評価

自立活動で取り上げる指導内容は、個々の児童のねらいに基づきながら「手先の巧緻性」、「姿勢保持」、「ソーシャルスキル」が中心である。ソーシャルスキルトレーニングでは、交流学級先で生じるトラブルを想定して、その時に守るべき約束ごとや振る舞い方について指導している。

自立活動の時間における指導は、2つの指導形態で実施している。1つは指導時のグループ編成（表4-3-2参照）で構成されたグループによる指導、もう1つは児童の実態に基づいてさらに小集団で編成されたグループ（A児は、2年生男児3名で編成されたグループに所属）での指導を行っている。

自立活動の指導の評価は、担任が個々の児童のねらいに基づき評価するとともに、学習活動の中で児童が自己評価する機会も設けている。

本稿では、A児を含む2年生男児3名で編成された小集団グループによる自立活動の指導に焦点を当て、指導の実際について述べる。

⑤自立活動の指導計画（2学期）

平成27年度2学期の自立活動の指導計画は、表4-3-3の通りである。

表 4-3-3 自立活動の指導計画（2学期）

<p>A 児の実態を踏まえた課題</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・交流学級の友達の名前と顔を覚えはじめた。意欲をもって交流学級先の授業に参加している。 ・交流学級先では、教師のうながしに応じて授業中に隣の席の友達に声をかけたり、支援を求めたりすることができるようになってきた。 ・自分の興味や関心のあることに気を取られると、友達と一緒に行動することが難しくなる。 					
<p>長期目標（1年間）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の指示や友達の発言に注意を向けたり、関心をもったりすることができる。 ・集団で友達と一緒に行動（活動）する時の約束ごとを理解することができる。 ・友達に自分の思いや考えを伝えることができる。 					
<p>短期目標（2学期）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・友達の行動や興味に関心をもつことができる。 ・友達に、自分の好きなことや興味のあることを伝えようとするすることができる。 					
<p>単元及び目標等</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%; text-align: center; vertical-align: middle;">9月</td> <td style="text-align: center;"> <p>単元名：「友達と一緒に行動しよう」（4時間）</p> </td> <td rowspan="2" style="vertical-align: top; padding-left: 10px;"> <p>■交流学級（給食場面） A 児の目標（9月～12月）： 自分のペースで配膳するのではなく、他の友だちのペースに合わせてながら慌てず、丁寧に配膳することができる。</p> </td> </tr> <tr> <td></td> <td> <p>小単元：「友達と一緒に行動する時の約束ごとを知ろう」（2時間） ■時間における指導 全体目標：友達と自分の行きたい（見たい）場所が違うことに気付くことができる。友達と一緒に行動する時の約束ごとを理解することができる。 A 児の目標：自分の行きたい場所を発表することができる。自分の行きたい場所と友達の行きたい場所が違うことに気付き、どうしたら仲良く行動できるか考えることができる。 指導内容：水族館での校外学習を題材として、自分の行きたい見学場所を考えて、友達に伝えることができるようにする。グループの友達と一緒に行動する時に守るべき約束ごとがあることに気付かせる。</p> </td> </tr> </table>	9月	<p>単元名：「友達と一緒に行動しよう」（4時間）</p>	<p>■交流学級（給食場面） A 児の目標（9月～12月）： 自分のペースで配膳するのではなく、他の友だちのペースに合わせてながら慌てず、丁寧に配膳することができる。</p>		<p>小単元：「友達と一緒に行動する時の約束ごとを知ろう」（2時間） ■時間における指導 全体目標：友達と自分の行きたい（見たい）場所が違うことに気付くことができる。友達と一緒に行動する時の約束ごとを理解することができる。 A 児の目標：自分の行きたい場所を発表することができる。自分の行きたい場所と友達の行きたい場所が違うことに気付き、どうしたら仲良く行動できるか考えることができる。 指導内容：水族館での校外学習を題材として、自分の行きたい見学場所を考えて、友達に伝えることができるようにする。グループの友達と一緒に行動する時に守るべき約束ごとがあることに気付かせる。</p>
9月	<p>単元名：「友達と一緒に行動しよう」（4時間）</p>	<p>■交流学級（給食場面） A 児の目標（9月～12月）： 自分のペースで配膳するのではなく、他の友だちのペースに合わせてながら慌てず、丁寧に配膳することができる。</p>				
	<p>小単元：「友達と一緒に行動する時の約束ごとを知ろう」（2時間） ■時間における指導 全体目標：友達と自分の行きたい（見たい）場所が違うことに気付くことができる。友達と一緒に行動する時の約束ごとを理解することができる。 A 児の目標：自分の行きたい場所を発表することができる。自分の行きたい場所と友達の行きたい場所が違うことに気付き、どうしたら仲良く行動できるか考えることができる。 指導内容：水族館での校外学習を題材として、自分の行きたい見学場所を考えて、友達に伝えることができるようにする。グループの友達と一緒に行動する時に守るべき約束ごとがあることに気付かせる。</p>					
<p>10月</p>	<p>小単元：「友達と一緒に仲良く、二小祭を楽しもう」（2時間） ■時間における指導 ■交流及び共同学習（特別活動（二小祭）当日） 全体目標：友達と一緒に行動するときの約束ごとを意識しながら、二小祭を楽しむことができる。 A 児の目標：自分の興味のある店だけでなく、グループの友達の興味のある店にも一緒に行くことができる。 指導内容：校内で実施される学校祭（二小祭）を題材として、水族館での自分の行動を振り返り、他の場面（二小祭）においても友達と一緒に行動する時の約束ごとを意識できるように指導する。</p>					

単元及び目標等	10月	<p>単元名「友だちと町たんけんをしよう」(6時間)</p> <p>■生活科に自立活動を関連付けた指導</p> <p>全体目標：</p> <p>(生活科) 地域の施設や町の様子に関心をもつことができる。町たんけんで見してきた場所(こと)や気付いたことを発表することができる。</p> <p>(自立活動) 町たんけん時の写真やメモを手がかりにしながら、見てきた場所やものについて、自分の言葉で伝えることができる。自分の役割(リーダー、カメラ係)を意識しながら、友達と一緒に行動することができる。</p>	
	11月	<p>A児の目標：</p> <p>(自立活動) 見てきた情報を記憶する手段として、メモをとることを知る。メモを使用して、見てきた場所やものについて発表することができる。</p> <p>指導内容：</p> <p>(生活科) 小学校から最寄り駅までの道沿いにある施設などを探索することを通して、自分たちが生活している地域に関心をもたせる。</p> <p>(自立活動) 情報を記憶したり見てきたことを他者に伝えたりする手段として、メモをとることが便利であることに気付かせる。友達と一緒に行動する時、役割分担することで協力して行動することができることに気付かせる。</p>	
	12月	<p>単元名「合同お楽しみ会を盛り上げよう」(3時間)</p> <p>■生活単元学習(自立活動を合わせた指導)</p> <p>全体目標：</p> <p>お楽しみ会での自分の役割を理解して参加することができる。他校の友達の発表に関心をもち、鑑賞することができる。</p> <p>友達の発表を鑑賞する時のマナーを理解することができる。</p> <p>A児の目標：</p> <p>進行表(メモ)を手がかりにして、司会をすることができる。他校の友達の発表に注意を向け鑑賞することができる。</p> <p>指導内容：お楽しみ会での自分の役割を意識できるようにする。(これまで学習してきた)友達と一緒に行動する時の約束ごとを思い出し、他校の友達と一緒にお楽しみ会を楽しむことができるようにする。</p>	

※「長期目標」、「短期目標」は、A児個人の目標を示す。「単元及び目標」の全体目標は、グループ全体の目標を示す

⑥自立活動学習指導案

単元「友達と一緒に行動しよう」の概要

2学期に予定されている水族館への校外学習や学校祭（二小祭）、生活科での町探検などでは、交流学級先の児童と一緒にグループ活動を行うことが予定されていた。こうしたグループ活動では、集団で行動する時の約束ごと（自分の行きたい（見たい）場所（もの）ばかりを主張しない、一人で勝手に行動しない、自分の行きたい（したい）ことを伝える、自分の希望が叶わなかった時に怒らない（泣かない）など）を守ることで、グループの友達と一緒に活動を楽しむことができる。

A 児は、1年時は交流学級の友達への関心が乏しく、顔や名前も覚えておらず、交流学級の友達と行動する際には、教師の支援が不可欠であった。A 児は短期目標にあるように、友達の行動や興味に関心をもったり共有したりすることが乏しく、自分の気持ちを抑えることが難しくなると、一人で勝手に行動してしまうといった様子が見られた。

A 児を含む小集団グループの2年生3名の児童は、個別や少人数であれば教師の指示に注意を向けたり、友達と一緒に学習に取り組んだりすることができるようになってきた。しかし、大きな集団や交流学級では、教師の指示を聞き逃したり、友達に注意を向けたりすることが難しく、自分の興味・関心が先行してしまい一緒に活動するには教師の支援が必要であった。このように、A 児を含む3名ともに共通して、同年代の友達とのやりとりを円滑にできるようになることが課題であった。

本単元は、全4時間配当（うち3時間が、自立活動の時間における指導として実施した）で計画した。水族館への校外学習を題材にした「友達と一緒に活動する時の約束ごとを知ろう」（2時間配当）と学校祭（二小祭）を題材にした「友達と一緒に仲良く、二小祭を楽しもう」（2時間配当）を通して、友達と自分の行きたい（見たい）場所が違うことに気付き、友達と一緒に行動する時の約束ごとを理解することができることを目標とした。A 児については、自分の行きたい場所を発表することができ、また、自分の行きたい場所と友達の行きたい場所が違うことに気付くことで、どうしたら仲良く友達と行動できるのかを考えることを目標とした。

小単元「友達と一緒に活動する時の約束ごとを知ろう」の1時間目では、昨年度の校外学習のことを思い出し、その時の自分の行動や態度について振り返り、今年度の校外学習で友達と一緒に見学する時の約束ごとについて学習した。2時間目は校外学習後の振り返り、友達と一緒に行動する時の約束ごとを守っていたか、上手くできなかったことについては、どうしたら良いかについて考えさせた。小単元「友達と一緒に活動する時の約束ごとを知ろう」の学習を踏まえて、次時の「友達と一緒に仲良く、二小祭りを盛り上げよう」では、交流学級の友達と好きな遊びを探し、互いの興味が共有しながら一緒に行動できることを目指した。

以降では、小単元「友達と一緒に活動する時の約束ごとを知ろう」（2時間配当）の1時間目の自立活動の時間における指導の授業の様子について述べる。以下に、本時の自立活動の学習指導案を示した。

自立活動学習指導案

指導者：A 教諭

指導支援者：D

1. 単元名：「友達と一緒に行動する時の約束ごとを知ろう」

2. 学級・学年：1 組（指導時のグループ編成）・2 年生（3 名）

3. 本時の目標

全体目標：友達と自分の行きたい（見たい）場所が違うことに気付くことができる。

友達と一緒に行動するときの約束ごとを理解することができる。

A 児の目標：自分の行きたい場所を発表することができる。

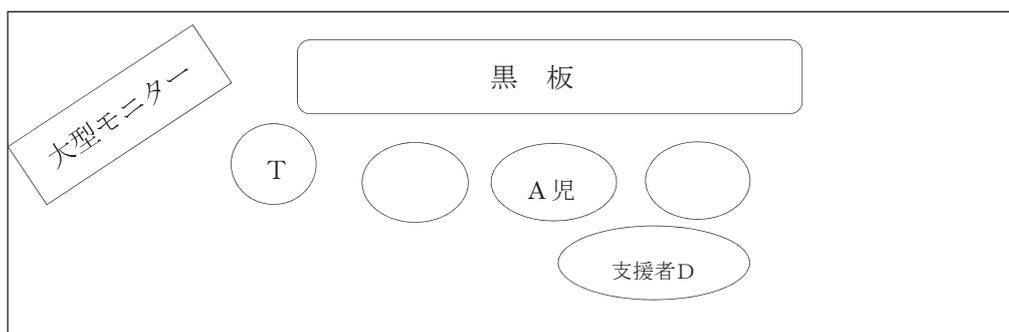
自分の行きたい場所と友達の行きたい場所が違うことに気付き、どうしたら仲良く行動できるか考えることができる。

4. 本時の展開：

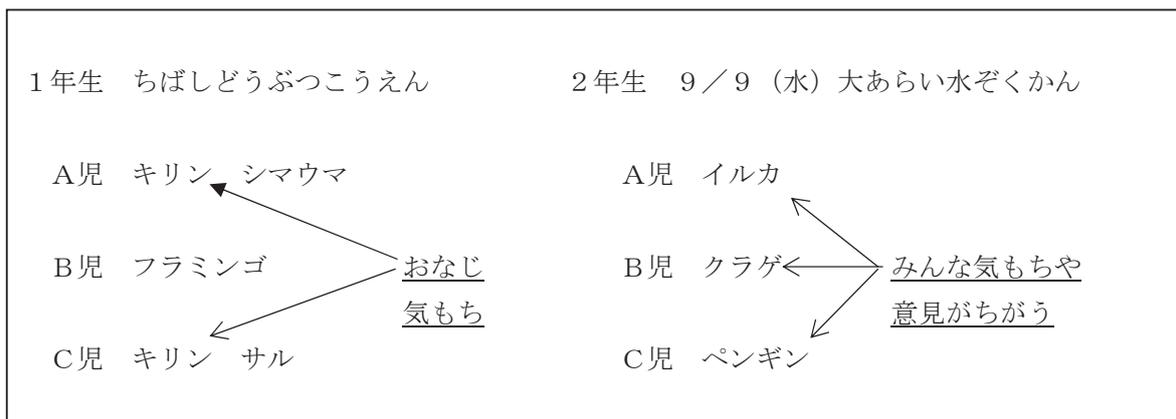
学習過程	時配	学習活動及び内容	○全体への指導・支援 ◎A 児への指導・支援 ◇評価の観点・方法	教材・準備物
見いだす	5	<ul style="list-style-type: none"> ・ 始まりの挨拶をする ・ 1 年生の時の校外学習（見学した動物や場所、一緒に行動した同じグループの友達など）を思い出す 	<ul style="list-style-type: none"> ○日直の児童に注目し、姿勢を整えて挨拶をするように声をかける ◎思い出せない時には、写真を大型モニターに映し出す ◇見学した動物や場所などを発表できたか（児童の発表・発言） 	大型モニター 写真教材
調べる	10	<ul style="list-style-type: none"> ・ 今回行く水族館について知る ・ 自分が見学したい場所や見たいものを3つ選び、ワークシートに記入する 	<ul style="list-style-type: none"> ◎写真教材とワークシートを用いて、児童の発言を引き出すようにする ◇希望の見学場所などを選んで書くことができたか（ワークシートの記述） 	ワークシート 大型モニター 水族館内図 写真教材
	10	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分が見学したい場所を発表する ・ 友達に注目して、発表を聞く ・ 自分と友達のそれぞれが行きたい（見たい）場所（もの）を比較する 	<ul style="list-style-type: none"> ○児童の発言を板書し、内容を整理する ◎発言がでない時には、児童の言葉をつなぎ合わせ、発表したことをまとめる ◇友達の発言を聞いて、それぞれが行きたい（見たい）場所（もの）があることに気付くことができたか（児童の表情・発表） 	

深める	10	<ul style="list-style-type: none"> ・ 3人の行きたい（見たい）場所（もの）が異なる時には、どうしたら良いか考える 	<ul style="list-style-type: none"> ○友達の思いを尊重したり、自分の思いと折り合いをつけようとしていたりしている発言を板書し、児童の理解をうながす ◇友達の思いを尊重し、折り合いをつけようとしていたか（児童の発表） ◇友達と仲良く行動するための方法を自分なりに考えることができたか（児童の発表） 	ワークシート
まとめあげる	5	<ul style="list-style-type: none"> ・ 友達と一緒に行動する時には、どうしたら良いかワークシートに記入する 	<ul style="list-style-type: none"> ◎板書を見て、手がかりを見つけるように声をかける ◇友達と一緒に行動する時に、気を付けることを記入できたか（ワークシートの記述・児童の発言） 	ワークシート
	5	<ul style="list-style-type: none"> ・ 発表 ・ 終わりの挨拶をする 	<ul style="list-style-type: none"> ○ワークシートに記入した友達と一緒に見学する時に守ることを発表する ○日直の児童に注目し、姿勢を整えて挨拶をするよう声をかける 	ワークシート

5. 場の配置



6. 板書計画



7. 教材 (ワークシート)

大あらい水ぞくかんに行こう

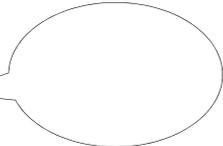
2年 組 名前 _____

いつ? _____ 月 _____ 日 _____ 曜日

なにで? _____ バス _____ 号車 だれと? _____ 2年 組の _____ さん

見学したいばしょや生きもの ベスト3

1位 _____ 2位 _____ 3位 _____

友だちと気もちや意見がちがう時は、どんな気もち?  

友だちといっしょに見学するにはどうしたらいいのかな?

⑦本時のA児の様子

<導入>

昨年度の校外学習の様子の映像を見て、A児はその時にどうしても自分が見学したかった場所に行けなかったことを思い出して涙ぐみ、何度もそのことを教師に訴える様子が見られた。教師が、当時のA児の思いや様子を代弁して説明すると、A児は「一人で（行きたいところに）行ってしまった」、「わがまま言った」と自身の行動を振り返る発言が見られた。

児童らが当時、見学した動物をそれぞれ発表し、その板書を見て友達との意見の相違に気づくことができた（学習指導案の6. 板書計画を参照）。

<展開>

児童らに水族館の館内図を配布し、見学する場所の写真を黒板に提示した。A児はそれらに興味をもち、教師に水族館についての質問を投げかけてきた。

希望の見学場所をワークシートに記入する活動では、A児はすぐに自分の見学したい場所を書くことができた。A児は、ワークシートを書き終ると、他の児童がどの場所を記入したのかが気になったようであり、彼らのワークシートをのぞきこもうとする様子が見られた。

教師が、児童らの見学したい場所を板書すると、A児を含む児童らは「○くんと同じ場所だ」、「△くんとは違うなあ」とそれぞれの意見の相違に気づくことができた。

A児を含む児童らは、友達と意見が同じであることに対して「嬉しい」という気持ちを表情（笑顔）で表現していた。

<まとめ>

教師が、1年生の校外学習でのA児の様子（友達からはぐれて行動したこと）を話すと、A児は「2年生になったから、友達と一緒に行動する」と言い、自らの振る舞いを変えようとする発言がなされた。しかし、教師の「グループに意見の違う友達がいたらどうするか」の問いに対して、A児は自分なりに方法を考えることが難しかったため、自分の気持ち（行きたい場所）を友達に伝えたら良いことを教示した。

友達と仲良く行動する時の約束ごとについて考える場面では、A児は他の児童らが発言した内容（板書）を手がかりにして、ワークシートに「時間を守る」、「わがままは×」、「時間がなくなると、バラバラは×」と記入した。A児は、数字に対しての嗜好性が高く、自身が守る約束ごとについても「時間」という数字が関係している内容を取り上げていた。

通常、学習の最後には授業の感想を児童に発表してもらっていたが、本時ではワークシートに記入した友達と仲良く行動する時の約束ごとについて発表することにした。

A児は、いつもの感想発表と異なっていたために、何を発表すれば良いのかわからなかった。他の児童の発表を聞いて、問われていることが理解できた様子であった。

⑧指導の振り返りと本時におけるA児の目標の達成状況

表4-3-4は、本章第2節（2）の要点9で紹介した「授業の振り返り票」である。ここでは、A児に焦点を当てて目標の達成状況について述べる。

表 4-3-4 自立活動の指導の授業 振り返り票

授 業 日 : 9月 ○日 (△)

時間上の位置づけ : ■時間における指導 □各教科等と関連づけて指導

指 導 の 場 : ■特別支援学級 □通常の学級 (交流先)

指 導 形 態 : ■集団での指導 □個別による指導

本時のねらい : 全体目標 : 友達と行きたい (見たい) 場所が違うことに気づくことができる。

友達と一緒に行動するときの約束ごとを理解することができる。

A児のねらい : 自分の行きたい場所を発表することができる。

自分の行きたい場所と友達の行きたい場所が違うことに気づき、
 どうしたら仲良く行動できるか考えることができる。

＜本時の授業の振り返り＞ ※枠内の①～⑥の数字は、99頁の様式で示した記述事項を示す。

1. 導入	⑤ 1年生の校外学習の振り返り → A児、何度も繰り返し、涙ぐむ。 ②⑥ 涙ぐんだ時のA児の気持ちを受け止め、教師が代弁 → A児、その後、気持ちを切り替え、学習に戻ることができた (後から、「1人で行った」、「わがまま言った」と自分のことを客観的に振り返った)。
2. 展開	③⑥ 館内図や見学場所の写真を掲示 → 全員、学習内容に興味を示すことができた。A児は、今度行く水族館について質問することができた。 ①⑥ 児童らの水族館で行きたい場所 (発表したこと) を対比して板書した → 「○くんと同じ場所」、「△くんと違う」と意見の違いに気づくことができた。友達と意見が同じだと、全員、笑顔でそのことを喜ぶ (笑顔) 様子が見られた。 ⑥ A児、他の児童のワークシートをのぞき込む → 他児への関心が見られた。
3. まとめ	②⑤ 発問 : グループに意見の違う友達がいたらどうするか? ワークシートに各自、記入 → 他の児童は気をつけることを記入し発表。A児は難しかった。 ⑤⑥ 友達と仲良く行動する時の約束ごとを考えて発表する → A児は他児が発表した内容を手がかりに記入 (A児の好きな数字に関する「時間を守る」を記入)。 ⑤最後の「発表」の進め方が、いつもの「感想発表」と違ったことで、A児は混乱して発表できなかった。

＜本時のねらいの達成状況＞

全体 : 1つめの目標は、達成できた。A児以外は、約束ごとを考えて発表できた。
 A児 : 1つめの目標は、達成できた。視覚的な教材により意欲が高まった。学習活動への関心も維持され、発表できた。2つ目の目標は、他児の行きたい場所に関心を示し、行きたい場所が異なることに気づいた。約束ごとについての発表では、自分の考えを発表することができなかった。他児が発表した内容を手がかりにして、ワークシートを記入した。ただし、本時の学習で取り上げた約束ごとと過去の行動がつながったのか、1年時の自身の行動を客観的に振り返る発言があった。

＜次時に向けた授業の改善点＞

児童らに、友達と仲良く行動する時の約束ごとを考えさせる時、教師の発問が漠然としていた。特に、A児には、「どんな気持ち?」、「どうしたらいい?」という問いかけでは、問われている内容が分かりにくかった。具体的な表現で尋ねる、必要に応じて視覚的な手がかりを用いて理解を補うことが必要である。また、発問では、児童が考える時間をもう少しとる。

1つ目の目標である「自分の行きたい場所を発表することができる」は、写真や水族館内図などの教材によってA児の学習に向かう意欲は高く、活動への興味も維持され達成することができた。

2つ目の目標である「自分の行きたい場所と友達の行きたい場所が違うことに気づき、どうしたら仲良く行動できるか考えることができる」は、それぞれで行きたい場所が異なることに気付くことができた。しかし、友達と仲良く行動するための方法についてはA児から発言されず、他の児童の発言や板書を手がかりにしてワークシートに記入するにとどまった。

⑨A児の変容

1年生の時のA児は、特定の大人以外には自ら関わりをもつことが少なく、交流学級の児童に対しては関心を示すことが少なかった。しかし、1年時より自立活動の時間における指導で、交流学級の児童との関わりを想定した他者との関わり方やルールについての学習を積み重ね、また、特別支援学級の担任や支援員、そして特別支援学級に在籍する児童らとの関わりを深めていく中で、A児の他者に対する関心や関わりは徐々に広がってきた。

2年生になり、交流学級での学習の機会が増えた。交流学級の児童に話しかけられると、A児はそれに応えたり笑ったりする様子が増えてきた。また、交流学級の児童がA児を呼びに来ると「待って～」と言って急いで追いかけたり、「早く一日交流や国語の交流に行きたいなあ」とつぶやいたりする様子が見られるようになった。さらに、A児は、行事の事後学習の作文に交流学級の児童や担任のことを書いており、交流学級への所属意識が高まっていることが窺えた。

2年生の2学期は行事が複数予定されていたため、自立活動の時間における指導では、それらの行事を題材にして友達と一緒に行動する時の約束ごとについて学習をした。A児は、校外学習では交流学級の児童に声をかけてもらいながら一緒に行動することができ、二小祭では自分から交流学級の児童に「どこに行く？」と尋ねることができ、自立活動の学習の成果が見て取れた。教師が、交流学級での活動場で「これが、自立活動の時間に勉強した友達と仲良くするコツだよ」と伝えると、A児は学習したことと結びつけて納得する様子が見られ、指導の定着が図られていることが窺えた。

以上のように、2年生になってA児の変容は著しく、担任だけでなく学校長においてもその変化が認められている。A児の変容の背景には、約2年間の学校での経験の蓄積を含め様々な要因が影響していると考えられる。その1つは、1年時に担任を中心とした関係づくりを行ったうえで、自立活動の時間やそれ以外の場面で他者との関わりに関する指導を積み上げてきたことがあると考えられる。2つ目は、交流学級の児童と担任のA児の受け入れ態勢があったことである。このことは、A児が交流学級での学習を楽しみにしている発言や様子からも認めることができる。

⑩本研究を通しての教師の変容

当学級では、これまで自立活動を時間に位置づけて、特にコミュニケーションや人間関係の形成に関わることを取り上げて指導を行ってきた。しかし、指導計画を立てる際、集団での指導ではグループ全体でできる指導を考えるあまりに、個々の児童の課題や指導目標を見落としがちになっていた。また、自立活動の指導目標の設定では、自立活動の6区分26項目を参考にしていたが、グループで共通した指導目標を立てようとする中で、26項目に示されている内容をそ

のまま指導目標として位置づけていた。そのため、指導目標が、児童の実態から乖離してしまっていた。本研究を通して、個別の指導計画に示している各児童の長期目標、短期目標に立ち返り、自立活動で何を指導すべきかについて検討を重ねてきた。長期目標と短期目標につながりがあるか、短期目標と各単元の指導目標につながりがあるかを意識しながら、指導計画の見直しを行った。特に曖昧になりがちであった短期目標や単元の指導目標は、長期目標に基づきながら具体化することが大切であることが分かった。

上記のことを意識することで、個別の指導計画の作成では指導の柱となる長期目標と短期目標が重要であること、児童の実態（成長や課題）を踏まえながら定期的に見直すことが必要であることを実感した。学期ごとに自立活動の指導計画を見直すことで、特別支援学級の担当者をはじめ指導支援者や交流学級の担任、管理職、保護者と児童の課題や身に付けさせたいことについて共通理解を図ることができた。

これまで自立活動の指導では、ゲームを通じた遊びやソーシャルスキルトレーニングを取り上げていた。集団でできることは何かということに活動を設定していたため、活動が優先され指導目標が後付けになってしまうことがあった。本研究を通して、授業では児童の実態が第一であること、また、児童が学んでいることを実感できるようにしたいと考えるようになり、活動重視の授業にならないようにいつもそのことを念頭において指導を進めてきた。その結果、授業を通して児童の新たな課題に気づくことができるようになり、次時の授業の改善につなげていくことができるようになった。

時間に位置づけずに自立活動の指導を行う場合、児童の課題や指導のねらいが曖昧になり易く、評価も難しい。時間に位置づけて指導することで、児童に何を学ばせるのか（指導目標）が明確になる。また、時間に位置づけて指導することは、学習の主体である児童にとっても今、何を学んでいる時間なのかが明確になるため、指導の定着につながると感じる。児童の課題や変容を押さえながら計画的に指導するうえでも、自立活動を時間に位置づけて指導することは大切であると考えられる。

最後に、本実践の対象となったA児については、交流学級での算数科の授業（A児が得意な教科）で自ら挙手して発表したり、分からないことがあれば担任に質問したりすることができるようになってきた。同年代の児童との直接的なやりとりにはまだ困難さが見られるA児ではあるが、交流学級先への帰属意識や関心が芽生えている様子が見られ、A児の成長を実感している。自立活動の指導を通してA児の困難さを改善していくとともに、A児には自信をつけ、彼がやってみたいと思えることを増やしていきたい。

（金子 道子・柳澤 亜希子）

①本実践例に見る自立活動の授業を組み立てるうえでの要点の解説

要点1：児童生徒の課題となる行動の背景や理由、興味・関心、得意なことを捉える

教師が捉えているA児の中心的な課題は、交流学級の友達との関わりであった。友達との関わりで具体的に何が課題なのかを掘り下げていくことで、教師からは「A児が友達に自分から声をかけ、話すこと」が課題であると述べられた。A児の学校生活場面での様子を振り返りながらこの課題を見た時に、A児は特定の人（教師や交流先の一部の児童）には自ら声をかけて、話をする事ができていることが分かった。このことを踏まえて、A児にとっての「自分から声をか

け、話すこと」に関する課題が何かを突き詰めていった結果、「自分の思いや考えを相手に伝えようとする」ということがA児の課題であることが明らかになった。さらに、A児が相手に自分の思いなどを伝えようとするのが難しい理由を考えたところ、教師や友達の発言に注意を向けたり、関心をもったりすることが難しいことが分かり、A児の指導目標が具体化されていった。

要点2：長期目標と短期目標の設定－児童生徒につけたい力（目標）を具体化する－

1学期を振り返り、2学期の自立活動の指導の計画を立案するに当たって、A児の長期目標（1年間）と短期目標（学期）をあらためて見直した。設定されていた長期目標は、すでにA児において達成されていたため、A児の成長を踏まえたうえで今後、どういった力を伸ばしていきたいかという視点から長期目標の修正を行い、短期目標についても見直しを行った。これまで短期目標が、長期目標と関連しておらず単元の目標となっていたため、長期目標と短期目標のつながりに留意しながら見直しをしてもらった。

2年生になって、A児は交流学級での学習の機会が増えたことから、交流学級の担任や児童との関わりに関する内容を長期目標に掲げ、それを柱に2学期に行われる活動を考慮しながら短期目標を検討した。2学期は、校外学習や学校祭など交流学級の児童との活動が予定されていたため、そこで予想されるA児の困難さや課題を踏まえて、伸ばしていきたい力は何かを考え、短期目標を具体化していった。

要点3：長期目標と短期目標を踏まえた単元の設定と指導の検討

指導が単発的にならないように、児童の課題と長期目標及び短期目標、そして各単元で取り上げる指導目標につながりがあるかを確認しながら、単元を設定してもらうようにした。表4-3-3の自立活動の指導計画を作成したことにより、教師が単元計画全体を見通すことで各単元の間や指導目標が明確になり、段階的に指導を行うことができた。2学期は校外学習（交流学級での活動）や学校祭（二小祭）、地域の特別支援学級との合同お楽しみ会などの行事が組まれており、A児を含む3名の児童においては、苦手とする集団の中で友達と一緒に行動しなければいけない機会が控えていた。そのため、自立活動の時間における指導では、予定されている行事を題材に取り上げながら指導を計画した。児童らにとっては、必然性のある指導となった。

要点4：自立活動の学習指導案（略案）の作成

研究開始時の学習指導案には、グループ全体の指導目標が明記されていたものの、個々の児童の指導目標は示されておらず、「本時の展開」の「指導・支援、評価」の欄に「個別の支援」が示されているだけであった。そのため、学習指導案の書式の見直しを行い、グループ全体の目標と個々の児童の目標を併記するように変更した。また、「本時の展開」では、「全体への指導・支援」「個々の児童（本実践ではA児）への指導・支援」「評価の観点・方法」を記述するようにした。そうすることで、教師がそれぞれの学習場面で何をねらうのかが明確になり、本時の学習活動の中で最も山場となる活動（児童に達成させたいこと）を押さえることができた。

要点5：動機付けを高める学習活動や教材を取り入れる

当校では2学期に行事が予定されており、その行事の中でA児が苦手とする課題（友達と一緒に行動すること）が想定されたため、自立活動の時間における指導の中では行事に関する内容を題材にして指導を進めた。A児は、当初より水族館への校外学習や二小祭の活動を楽しみにしており、意欲をもって臨もうとしていた。今回の学習は必然性のある活動でもあり、一層、A児の動機付けを高めることにつながった。また、教材に水族館内図を用いたことで、A児に校外学

習の具体的なイメージをもたせることができ、これから控えている活動への期待感を高めるものとなった。

要点6：児童生徒の主体的な発言や行動を大切にす

導入場面での1年時の校外学習の振り返りで、A児は当時、自分が見学したかった場所に行けなかったことを思い出して涙ぐみ、そのことを教師に何度も伝える様子が見られた。教師はA児のその行動（涙ぐむ）を諫めるのではなく、まずは受けとめ、自分の言葉で状況や思いを説明することに難しさがあるA児に対して、涙ぐむに至った当時の思いや様子を代弁した。教師が、自分の気持ちを受け止め代弁してくれたことにより、A児はその後、気持ちを切り替えて学習に戻ることができた。また、本時の学習内容と照らし合わせて、自分の過去の行動を「一人で（行きたいところに）行ってしまった」、「わがまま言った」と客観的に振り返ることができた。

要点7：視覚的な手がかりの機能を考えて活用する

1年時の校外学習の様子振り返りでは、当時の活動の様子を大型モニターに映し出すことにより、児童らの学習への注意を喚起し、また、彼らの自発的な発言を引き出すための手がかりとして活用されていた。児童らに配布した水族館内図と各場所の写真を黒板に掲示したことで、児童らは校外学習のイメージを具体的にもつことができた。これら視覚的な教材は、児童らに発表することへの意欲をうながし、児童らがお互いの興味を共有する手がかりにもなっていた点で、児童らの主体的な発言を引き出す機能を果たした。

要点8：情報を整理して伝える

板書では、児童らが発表した1年時の校外学習で見学した動物や今回の校外学習で見学したい生物（実際には、子ども達は行きたい場所を回答した）を対比させて示したことにより、児童らはそれぞれの意見の相違に気づくことができた。

ワークシートは、本時の学習の流れに沿って項目が配列され、穴埋め式になっていたため、児童においては今、何を（どこを）学習しているのか、何を問われているのかが理解しやすい構成となっていた。また、必要な情報が簡潔にまとめられる形であったため、児童らが発表する時の手がかりにもなった。

要点9：指導の振り返りの重要性

当学級では、他の教師が授業中に振り返り票を用いてメモをとり、授業者は、授業後にそのメモを参考にして振り返りを行った。メモを取る時や振り返り際には、A児に見られたつまづきや主体的な学びの様子（事実）だけでなく、その背景や理由も考えるようにうながした。「⑨本研究を通しての教師の変容」の「授業を通して児童の新たな課題に気付くことができるようになり、次時の授業の改善につなげていくことができるようになった」との記述から窺えるように、A児の行動や発言の背景、理由と関連付けて振り返ることにより、教師は新たなA児の課題に気付くことができた。授業の振り返りを通じて次時の授業の改善を図ったが、当学級では振り返りがA児の実態を捉え直す、すなわち実態把握の機能も果たしていた。

（柳澤 亜希子）

(2) 広汎性発達障害のある生徒に対する困った状況時に相手に尋ねることを目指した指導 —中学校自閉症・情緒障害特別支援学級での単元「福笑い」を通して—

①学校の概要

対象校の生徒数は375名、学級数は13学級（通常の学級が11学級、特別支援学級が2学級（知的障害特別支援学級1学級、自閉症・情緒障害特別支援学級1学級））、教職員数は40名である（平成27年5月1日現在）。対象校は、『学校教育計画』に特別支援教育全体計画を位置づけている。また、学校教育目標の実現に向けて、学力向上や生徒指導に特別支援教育の視点を取り入れた教育活動を推進している。

②特別支援学級の概要

a. 学級編制及び学年別の在籍生徒数と生徒の実態

特別支援学級の担当者は、それぞれ担任1名と介助員1名である。また、両学級（自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する1年1名を除く）とも、特別支援学校（知的障害）の学習指導要領を参考にして教育課程を編成している。自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する1年1名は、通常の教育課程に自立活動を取り入れて教育課程を編成している。

表 4-3-5 学級編制及び学年別の在籍生徒数と生徒の内訳及び実態

	1年	2年	3年	計	生徒の実態
知的障害特別支援学級	0	1	2	3	
自閉症・情緒障害特別支援学級	2	1	0	3	<u>PDD、LD、AD/HD 1名</u> 、AD/HD、自閉的傾向

注) 「生徒の実態」の下線の生徒は、本研究の対象児を示す。

b. 交流及び共同学習

自閉症・情緒障害特別支援学級では、音楽科は1学年週1.3時間（3週で4時間の授業を行う）、2学年週1時間、美術科は1学年週1.3時間、2学年週1時間、保健体育科のうち1学年のうちの1名と2学年保健を除く週3時間の体育、1学年の1名は週4時間、職業・家庭科は1・2学年週2時間、技術・家庭は1学年1名、総合的な学習の時間と学級活動の一部を交流学級で授業を行っている。

知的障害特別支援学級では、音楽科、美術科、保健体育科、総合的な学習の時間と学級活動の一部を交流学級で行っている。

③対象生徒の実態

在籍学級：自閉症・情緒障害特別支援学級、学年：2年、性別：男児（以下、B児と記す）

診断名：広汎性発達障害（知的な遅れはない）、LD、AD/HD

a. 行動面・心理面

中学校に入学した当初は、教師の指示に従うことが難しかった。しかし、授業でB児ができたことを認めるなどの成功体験を繰り返すことにより、指示に従う行動が少しずつとれるようになった。体育の時間は相手の取りやすいボールを投げたり、美術では生徒と相談しながら制作を行ったりと他者に喜んでもらったり、相手を意識したりした行動ができるようになってきている。また、相手が困った状況に置かれた時は、表出言語で伝えるよりも手を差しのべるといった非言語行動が多くあった。運動部に所属し、毎日、休むことなく朝練習や放課後の練習に参加している。自立活動の時間における指導以外の場面や交流及び共同学習の時間では、親しい生徒に自分から話しかけることがあるが、分からないことがあっても自分から尋ねることはほとんどない。介助員と2人きりの場面では、まれに自分の思いを介助員に伝えることがあるが、自分の思いや相手に伝わらないことが分かると、再度、分かるように伝えることはない。

b. 学習面

B児は、作業を行う活動、体を動かす学習やゲーム形式の学習を好む。また、具体物を提示することで、学習に取り組みやすくなる。国語科では、文字のバランスがとりにくく、書字が苦手である。漢字書字の習得状況は、小学2年生程度である。読字の習得状況は、小学4年生程度である。数学科では、九九はほぼ習得している。かけ算では、2桁×1桁は習得しているが、2桁×2桁では教師からの手がかりを必要とする。わり算では、2桁÷1桁までは習得しているが、2桁÷2桁は教師からの手がかりを必要とする。B児は、書字や長期記憶の課題が学習での成功体験を積みにくくしており、その結果として、学習意欲の低下につながってきていると思われる。

④自立活動の指導の実際

a. 教育課程上の位置付け

自閉症・情緒障害特別支援学級では、自立活動の時間における指導を特設して、週2時間の指導を行っている（B児は、年間80時間）。

b. 自立活動の指導内容、指導方法及び指導形態、評価

自立活動の指導のための年間計画を作成し、個別の指導計画も作成している。2時間のうち1時間をソーシャルスキルトレーニングに関する書籍などを参考にして、他者と関わる際に必要なスキルを中心とした指導内容を扱っている。また、生徒の動機付けを高めるために、ゲームやクイズ形式にした題材を取り上げている。指導形態は、2～3名の小集団による指導である。もう1時間は、運動を通して、体の使い方や動かし方など運動・動作技能に関すること、ソーシャルスキルトレーニング、交流及び共同学習で安心して授業に臨めるように、集団行動のルールやきまりなど、体育祭の練習、初めて行う柔道や好きなスポーツなどを事前に学習している。

指導形態は、知的障害特別支援学級と合同で、5～6名の小集団による指導である。

評価は、個々のねらいに基づき担任が達成状況を評価したり、生徒自身に自己評価させたりしている。

B児は、小学校では通常の学級に在籍し、授業に参加できないことや対人関係を上手に築くことができなかったことが指摘された。それらに伴い、B児は学習面や対人面での自信を十分にもてないことが考えられた。そこで、入学後は心理的な安定を図るために、最初の段階で担任との信頼関係の構築を目指して指導を行った。次の段階として、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する他の生徒との人間関係の形成を目指して、自立活動の指導が行われた。

⑤自立活動の指導計画（2学期）

平成27年度2学期における自立活動の指導計画は、表4-3-6の通りである。

表4-3-6 自立活動の指導計画（2学期）

<p>B児の 実態を踏ま えた課題</p>	<p>入学当初、授業者の指示に従えなかったが、人間関係の改善により授業にも前向きに取り組めるようになってきた。現在は、困った時に支援を求めることと、自信のなさや不安からくる学習意欲の低さや書字、長期記憶に課題がある。</p>
<p>長期目標 (1年間)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・相手が困っている時に、自分から近くにいる教師や親しい友達に手助けすることができる。 ・自分が困った状況に置かれた時に、自分から近くにいる教師や友達に聞くことができる。
<p>短期目標 (2学期)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・相手が困っている時に、自分から特別支援学級の担任や介助員、友達に手助けすることができる。 ・自分が困った状況に置かれた時に、自分から特別支援学級の担任や介助員、友達に聞くことができる。
<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">単元及び目標等</p>	<p>9月</p> <p>単元名「福笑い」 <input checked="" type="checkbox"/>時間における指導 <input type="checkbox"/>交流及び共同学習</p> <p>全体目標：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・わからないことを、サポーター（介助員）や生徒（ナビゲーター）に聞くことができる。 ・ナビゲーターは、生徒（プレイヤー）に尋ねられたら、適切に応答することができる。 <p>B児の目標：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・わからないことをサポーターやナビゲーターに聞くことができる。 ・プレイヤーに尋ねられた時に、適切に応答することができる。 <p>指導内容：福笑いの中で、わからないことを自分から進んでサポーターや友達に質問し、時間内に福笑いを完成させる。</p>
	<p>10月</p> <p>単元名「ブラインドウォーク」 <input checked="" type="checkbox"/>時間における指導 <input type="checkbox"/>交流及び共同学習</p> <p>全体目標：</p> <p>ステージ1</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手の気持ち、意図を考える。 ・相手の視点に立った言葉がけをする。 ・他者に対する信頼感を経験する。 <p>ステージ2</p> <ul style="list-style-type: none"> ・困った時に、近くにいる人に助けを求めることができる。 ・他者に対する信頼感を経験する。

単元及び目標等	10月	<p>B児の目標：・近くにいる教師や友達に聞く人に頼る、頼られる経験を通して、人間関係での信頼感を形成する。</p> <p>指導内容： ステージ1：手助けする人は、目隠しする人を誘導しながらいろいろなコースを連れて歩く。役割を交代して続け、途中、感想を言い合ったり、相手のよい点をフィードバックし合ったりしながら、相手の視点に立った手助けの方法を工夫させる。 ステージ2：手助けする人は、目隠しする人が頼んだ時だけ手助けをすることとし、困った時に助けを求める練習をさせる。</p>
	11月	<p>単元名「こんなときどうする？ Part I」 <input checked="" type="checkbox"/>時間における指導 <input type="checkbox"/>交流及び共同学習</p> <p>全体目標：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・問題解決の考え方を身に付ける。(①問題の理解②解決方法をたくさん考える③それぞれの結果の予測をする④一番よい解決法を選ぶ) ・自分や仲間の学校内で起こる具体的な問題について理解し、解決に取り組む。 <p>B児の目標：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分たちの生活の中で困っていることがあることに気づき、解決方法をみんなと話し合うことができる。 ・困った時に、近くにいる先生や友達に助けを求めることができる。 <p>指導内容：身近な困ったことをテーマにして、問題解決の考え方を身に付けるように取り組む。2回目以降は、生徒が学校生活で困ったことをテーマに取り上げ、解決方法をロールプレイングで練習させる。</p>
	12月	<p>単元名「こんなときどうする？ Part II」 <input checked="" type="checkbox"/>時間における指導 <input type="checkbox"/>交流及び共同学習</p> <p>全体目標：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・問題解決の考え方を身に付ける。 ・自分や仲間の社会生活の具体的な問題（買い物・外食など）について理解し、解決に取り組む。 <p>B児の目標：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分たちの生活の中で困っていることがあることに気づき、解決方法をみんなと話し合うことができる。 ・困った時に、近くにいる先生や友達に助けを求めることができる。 <p>指導内容：生徒が社会生活で困ったことをテーマに取り上げ、解決方法をロールプレイングで練習させる。</p>

⑥自立活動学習指導案

以下に示す学習指導案は、単元「福笑い」（6月から9月にかけて6時間配当で実施）の9月9日（6時間配当のうちの第5時）に実施したものである。

a. 福笑いの活動について

福笑いの活動では、生徒2名あるいは生徒と介助員がペアになって（1名がプレイヤー、もう1名がナビゲーター（介助員がナビゲーターをした時はサポーターと呼ぶ）、2名で協力して時間内に福笑いを完成させることが求められた（図4-3-1、図4-3-2）。プレイヤーはアイマスクを着け、所定の位置に立って3回転してから、福笑いの輪郭を掲示したホワイトボードまで移動した。さらに、プレイヤーは福笑いのパーツが入っている籠を持って、福笑いのパーツを置く場所をナビゲーターに尋ねながら貼り付けていった（第1時～第4時）。ただし、第5時～第6時は、福笑いを完成させるまでの時間短縮のために、プレイヤーはホワイトボードまで移動した状態で、アイマスクを着けて福笑いの活動が行われた（所定の位置での3回転は除去された）。

ナビゲーターは、プレイヤーから質問を受けた時に応答することができた。このようなやりとりを繰り返して、時間内に福笑いを完成させることが求められた。また、プレイヤー、ナビゲーター以外に観察者が設定される時間もあった。観察者の役割は、プレイヤーあるいはナビゲーターとして、どのように質問したり、それに応じたりすると、時間内に福笑いを完成させることができるかという観点からプレイヤーとナビゲーターの動きを観察した。

b. 各時の主な特徴について

第1時は、プレイヤーが困った時に、ナビゲーターに尋ねた。第2、3時は、ナビゲーターがプレイヤーの動きを見て、ナビゲーターが必要と判断した場合はプレイヤーに福笑いの手かかりを与えた。第4時は、第1時と同様であった。

第5時は、サポーターが、プレイヤー役の生徒からの質問に応答する役割と残り時間を報告する役割を担った。

第6時は、生徒同士でプレイヤー、ナビゲーター役を交互に行い、プレイヤーがする質問に対してナビゲーターは応答した。サポーターは、残り時間を報告する役割を担った。



図 4-3-1 活動の様子



図 4-3-2 完成した福笑い

自 立 活 動 学 習 指 導 案

指導者 ○ ○ 中 学 校
 教 諭 ○○ ○○ (T 1)
 介 助 員 ○○ ○○ (T 2)

- 1 日 時 平成27年9月9日(木) 第4校時
- 2 学年・学級 ○○学級(自閉症・情緒障害特別支援学級)
 第1学年 男子2名(以下、C、Dと表記), 2学年男子1名(対象児(以下、Bと表記))計3名
- 3 題 材 名 ソーシャルスキル(助けを求める)～福笑い～

4 本時の目標

(1) 全体の目標

- 指定の時間内に分からないことや困ったことをサポーターに聞き、福笑いを完成させることができる。
- プレイヤーが福笑いを完成させるために、どんな質問をしているのかを言うことができる。

(2) Bの目標

生徒	観察者の場面	プレイヤーの場面
B	○プレイヤーが福笑いを完成させるために、どんな質問をしているのかを3つ言うことができる。	○困ったことや分からない場面で、自分から助けを求めてサポーターに質問し、福笑いを完成させることができる。

5 本時の展開 (5/6時間)

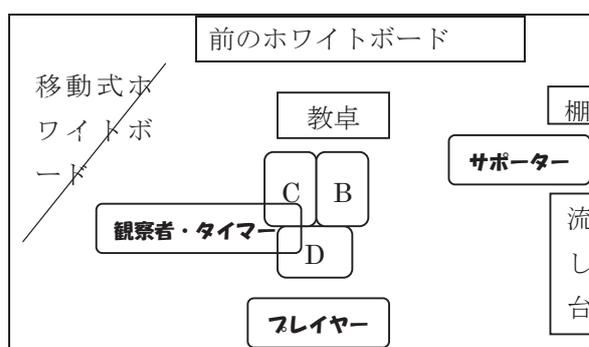
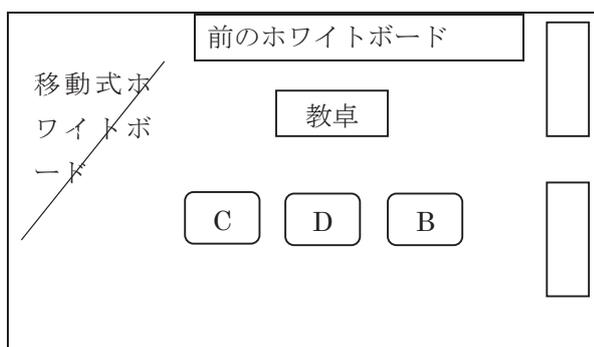
	学習活動	指導上の留意事項 (◇全体◆個別)	評価の観点 (評価方法)
導入 5分	1 あいさつをする。 2 学習の流れを知る。 3 前時を振り返り、本時の学習内容を確認する。	◇授業の始まりを明確にする。 ◇学習の流れを提示し、見通しを持たせる。 ◇前時の福笑いのルールと、本時の福笑いのルールの違いについて話し、次時には福笑いを完成させる意欲を高める。	つかむ 見通す
展 開 35分	4 めあてを確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> めあて：○4分以内に、サポーターに助けを求め、福笑いを完成することができる。 ○サポーターが完成させるために、どんな指示を出しているのか言うことができる。 </div> 5 ルールを確認する。 6 ゲーム「福笑い」のモデルを示す。(2分間) 7 役割分担・順番を決める。	◇個のめあては、あとで確認することを知らせる。 ◇ルール表や見本を示し、ゲームの説明をする。プレイヤーが質問をすると、サポーター(T2)が教えてくれること・「一問一答」であることを抑える。 ◆分からないことを質問するように促す。 ◇どのようなやり方なのかイメージを持たせる。(T1…プレイヤー、T2…サポーター)その後、尋ね方を自分の言葉で表現させる。 ◆B児が中心となって決めるように言葉がけをする。 ◇個のめあてを確認し、ゲームを始める。交代しなが	深める

展開	8 「福笑い」を行う。 ・プレイヤー ・観察者 ・タイマー	ら、1人1回ずつプレイヤーを行う。 ◆プレイヤーの場面では、前回の経験を活かし、自分から進んで質問をするようにさせる。 ◇完成しなかった時には、なぜ、完成できなかったのかを考え、発表させる。 ◆観察者は、サポーターが福笑いを完成させるために、どんな指示をしているのか聞き取らせる。 ◆タイマーは、1分経過、2分経過、3分経過、30秒前をプレイヤーに知らせる。 ◇分からないことや困ったときには、質問すればよいことを抑える。	プレイヤーの時、自分から助け求めてサポーターに質問し、時間内に福笑いを完成させることができたか。(福笑い) プレイヤーが福笑いを完成させるためにどんな質問をしているかを3つ言うことができたか。 (発言)
	まとめ 10分	9 本時の学習のまとめをする。 10 本時を振り返り、次時につなげる。 11 あいさつをする。	◇本時の目標が達成できたか、自己評価・相互評価を行わせる。 ◇相手にわかりやすく伝えるためには、相手の反応を確かめることが大切であることを抑える。 ◇「困った時に、助けを求めること」を継続して取り組み、日常の場面で、助けを求めることでうまくいくことがたくさんあることを抑える。 ◇次時の授業では、生徒同士でプレイヤーとナビゲーターとなり、助け合って、福笑いを完成させることを確認する。 ◇授業の終わりを明確にする。

6 準備物

- 生徒 ファイル (これまでのプリント)
- 指導者 ワークシート、ホワイトボード、福笑いの顔、顔のパーツ (すべて同じ形にラミネートしたパーツ)、福笑い見本、ルール表、タイマー、アイマスク

7 教室の配置



8 板書計画

- (1) 移動式ホワイトボード

助けを求める 福笑い

めあて

- ① 4分以内に、分からないことや困ったことをサポーターに聞き、福笑いを完成させることができる。
- ② プレイヤーが福笑いを完成させるために、どんな質問をしているのかを言うことができる。

生徒	プレイヤー	観察者
B	○わからないとき、すぐに、自分から	○サポーターがどんな指示をしているのかを3つ言う
C	○敬語で	○サポーターがどんな指示をしているのかを2つ言う
D	○敬語で	○サポーターがどんな指示をしているのかを2つ言う

<ルール>

- ①ペア
- ②制限時間 4分間
- ③1問1答
プレイヤー…質問する人
サポーター…答える人
- ④パーツ名は言わない。
- ⑤判定（先生）見本に近い方が勝ち

質問するときのキーワード
右・左 上・下 前・後ろ
ななめ・まっすぐ
これで、いいですか？

（質問の例を板書する。）

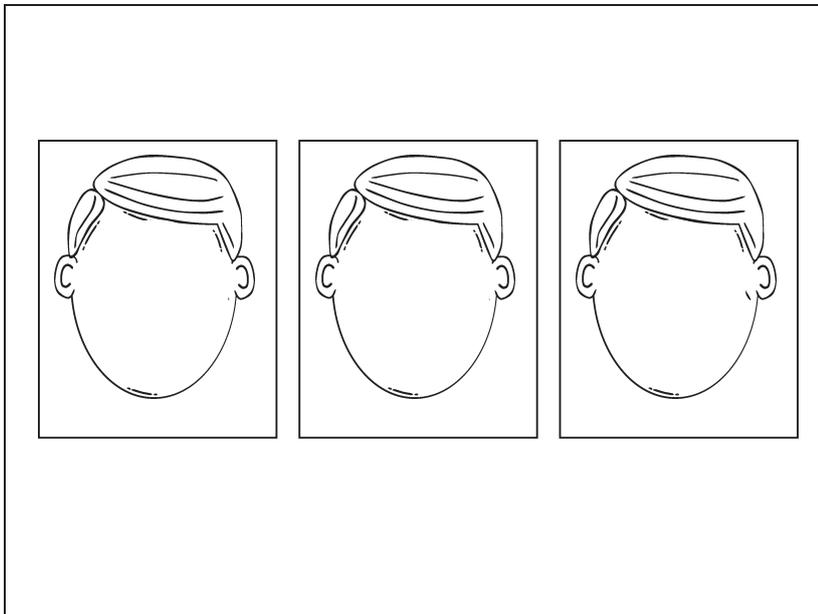
- ・右ですか、左ですか？
- ・この向きでいいですか？

等

	プレイヤー	サポーター	観察者	タイマー
1	B	T 2	D	C
2	C	T 2	B	D
3	D	T 2	C	B

(2) 前面の壁面・ホワイトボード

流れ
1 あいさつ
2 学習の流れと めあて
3 福笑い
4 振り返り
5 あいさつ



⑦本時のB児の様子

<導入>

担任は、前時と本時の福笑いのルールの違いと、次時には生徒同士で時間内に福笑いを完成させることを説明した。1年生の生徒が説明の途中で担任へ何度も質問を繰り返し行ったが、B児は落ち着いて最後まで説明を聞くことができた。また、学習への動機付けを高めるために、7月に実施した職場体験学習の取組を思い出させ、分からない場合に相手に尋ねられたことを賞賛すると、B児は嬉しそうにしていた。また、これまでは自分の主張を押し通そうとする様子が見られたので、協力して取り組むことが大切で、福笑いも協力して完成させる意義を教示すると意欲を示した。

<展開>

最初に、担任と介助員（サポーター）による福笑いの活動のモデルを示すと、B児は具体的な質問を考え、「～と、言ってもいいですか」と自分から質問することができた。担任は、指名して順に質問を考えさせた。B児は、質問があると自分から挙手することができた。また、他の生徒が発表している場合は、担任が「後で」と言うのを待つことができた。その後で、指名すると他の生徒の意見を聞いて、「間違っていたので、いいです」と、理由も答えることができた。観察者としては、目標にそって、プレイヤーがどのような質問をしたら良いのかを1つ答えることができた。

本時では、使用しないパーツを籠から除外したことで、完成しようとする意欲が高まった。前時まではナビゲーターに意図的に質問機会を多く設けるために、不要なパーツを加えたが、完成までの時間に影響すると判断したために除外した。また、話し合いをする机の配置はそのままとし、障害物が少ないことや開始時の3回転を止めたことで、時間内に福笑いを完成できるのではないかという思いが強くなり、福笑いの活動への意欲が高まった。担任は、福笑いを開始する前に、前時ではサポーターと息を合わせ、上手くいったことを褒めた。B児は、担任から認められることで意欲が高まり、順番を決める際には自発的に1番始めにプレイヤーをすることができた。

役割分担については、話し合いの場面での司会者を決めていなかったが、B児は自ら司会役をした。B児は司会役に決まると、1年生の生徒2名に「どの役がいい」と尋ねて、彼らにやりたい役割を譲り、残った役割を担当した。

B児は、前面に掲示された福笑いの顔3つのうち、自分が完成すべき福笑いの顔がどれかという意味で、「ここでいいですか」とサポーターに同じ質問を繰り返し尋ねた。しかし、サポーターは、B児の質問が理解できなかった。以前のB児であれば、一度質問して伝わらなければすぐに諦めていた。しかし、B児は、サポーターの「もう少し言葉を変えて言ってください」との助言を受け入れて、次の質問を考えて、福笑いの活動を続けることができた。

観察者役としては、プレイヤーの振る舞い方を注意深く見て、サポーターへの適切な質問の仕方を、具体例を挙げて説明できた。また、B児は気づいた点として、「顔に掲示されたパーツをサポーターの指示に従って貼ると落ちてしまう。一見すると、簡単なゲームであるようであるが、完成するのは難しい」と感想を述べ、次の生徒への助言を行うことができた。また、福笑いの活動後には、B児はどのような思いで質問をしたのかを自分からサポーターに説明していた。

<まとめ>

口頭での振り返りを行った。ゲームの後に目標の達成ができたかどうか振り返りをさせると、

答えることができた。B児は、サポーターに積極的に質問し、助けを求めることができたとの自己評価を行った。しかし、相手に「分かり易く伝えるようにしないと、福笑いは完成できない」、「このままでは、時間内で福笑いを完成させることが無理だ」と振り返った。

⑧指導の振り返りと本時におけるB児の目標の達成状況

本時の指導後、担任は表4-3-7に示すように、振り返りを行った。

サポーターに助けを求めることはできたが、福笑いの完成には至らなかった。B児は、自分が相手に分かり易く伝えるスキルを身に付けなければならないと自己評価した。観察者としては、プレイヤーがどのような質問をしたらよいかを1つ答えることができた。

表 4-3-7 自立活動の指導の授業 振り返り票

授 業 日 : 9月10日(木)

時間上の位置づけ : ■時間における指導 □各教科等と関連づけて指導

指 導 の 場 : ■特別支援学級 □通常の学級(交流先)

指 導 形 態 : ■集団での指導 □個別による指導

本時の B 児のねらい :

- ・困ったことや分からない場面で、自分から助け求めてサポーターに質問し、福笑いを完成させることができる。
- ・プレイヤーが福笑いを完成させるために、どんな質問をしているのか言うことができる。

＜本時の授業の振り返り＞

1. 導入	①前時との福笑いのルールの違いなどを説明→落ち着き最後まで説明を聞く。 ④机やいすは普段の教室の状況と同じ→落ち着いて話を聞く。 ⑥職場体験学習の取組を思い出させ、分からない場合に相手に尋ねられたことを賞賛→嬉しそうにした。
2. 展開	①介助員(サポーター)による福笑いの活動のモデル→自分から質問できた。 ③使用しないパーツを除外→完成の意欲が高まった。 ⑤サポーターに同じ質問を繰り返し質問→サポーターは理解できなかった。 ⑥サポーターの助言→次の質問を考えて、福笑いの活動を続けた。
3. まとめ	①及び②福笑いの活動後に1回ずつ振り返り→口頭で自己評価を行ったが、相手に「分かり易く伝えるようにしないと、福笑いは完成できない」、「このままでは、時間内で福笑いを完成させることが無理」という振り返りを行った。

＜本時の B 児のねらいの達成状況＞

サポーターに助けを求めることはできたが、福笑い完成に至らなかった。自分が相手に分かり易く伝えるスキルを身に付けなければならないと自己評価した。観察者として、プレイヤーがどのような質問をしたらよいかを1つ答えることができた。



＜次時に向けた授業の改善点＞

サポーターに質問しても、質問内容を理解してもらえなかった。次時以降では、同様な場面で適切に質問できるように質問の起こり得る場面を想定して、質問の機会を設ける。振り返りについて、まとめの時間だけではなく、活動を行ったその都度、教師による B 児への評価を行うことで、B 児の適切な自己評価や主体的な活動につながる事が考えられる。

※表中の①～⑥の番号は、表4-2-8(99頁)と対応している。

⑨B児の変容

a. 本単元を通して

<「分からないことをサポーターや友達に聞く」ことについて>

福笑いを完成させるために、パーツの置く位置をナビゲーターやサポーターに尋ねる多くの機会が与えられた。B児はプレイヤーの時には、適切にナビゲーターに聞く必要のある事項を尋ねることができた。上記に示した第5時では、B児は黒板に掲示してある3つの顔のうち、どの顔を使って福笑いを完成させればよいか分からなかった。そこで、介助員（サポーター）に質問したが、上手く伝わらなかったため、再度、自分から質問した。以前であれば、伝わらなければすぐに諦めていたことから、本単元を通して、相手に尋ねても伝わっていないことが分かる、粘り強く聞くことができるようになったことが窺える。

粘り強く聞くことができるようになった要因の一つとして、以下のことが考えられる。本単元では、ナビゲーターやサポーターに尋ねれば、適切に応答してもらえた。その結果、福笑いのパーツを適切な位置に置くことができ、ナビゲーターや担任から肯定的な評価を得ることができた。このように、聞くことによって、聞く相手から肯定的な評価を受けられた。本単元では、分からないことを尋ねる機会が多く設定されており、聞くことによって正確に応答してもらえる成功体験を繰り返し経験したことによって、粘り強く聞けるようになったと考えられる。

<「プレイヤーに尋ねられた時に、適切に応答する」ことについて>

本単元の第1時のナビゲーター役ではプレイヤーに尋ねられても、適切なタイミングで応答できなかったが、第3時以降では、相手に聞こえるような適度な声の大きさ、適切なタイミングで「もう少し右」などと応答できた。さらに、より相手に正確に伝えるためのキーワードとして、「90度（回して下さい）」などを考えて発表することができた。

適切に応答できるようになった要因の一つとして、以下のことが考えられる。B児がナビゲーターとして相手に働きかけることによって、プレイヤーは適切な位置に福笑いのパーツを置くことができたり、福笑いを完成させたりすることができた。また、振り返りでは、担任やプレイヤーから賞賛された。この成功体験の繰り返しによって、適切な応答ができるようになったと考えられる。

b. 短期目標に関連した本単元以外の指導場面

<自閉症・情緒障害特別支援学級での指導>

生活単元学習や作業学習の時間は、複数の教師（担任とは異なる教師）による授業であった。B児はこれらの時間に困ったことがあると、複数の教師のうち、どの教師に尋ねればよいかを把握しておき、自分からその教師に尋ねることが増えた。

B児の得意とする体育の授業では、周囲をよく観察して周りの生徒に適切な指示を出すことができるようになってきている。

教師に尋ねる行動が増加したことや周囲の生徒に指示を出せるようになった要因の一つとして、相手に尋ねれば適切な応答があったり、自分が応答すれば相手はそれに応じた行動をしたりするといった、B児にとっての成功体験が繰り返し経験されたことが考えられる。

<交流及び共同学習の場面>

分からないことがある時は、近くにいる親しい交流学級の生徒に尋ねることがあった。また、交流学級での指導を受ける前に、担任から、「困った時には交流学級の担任に尋ねる」ことを指

導された。本単元が開始され、担任からこのような教示を受けてからは、交流学級の担任に自分から分からないことを尋ねる行動が増加した。交流学級の担任は、B児の所属するバスケットボール部の顧問でもあった。

このように、自分から分からないことを尋ねる行動が増加した要因として、自閉症・情緒障害特別支援学級では、単元「福笑い」を通して、分からないことを相手に尋ねることによる成功体験を多く積み、結果として尋ねる行動が増加したことが考えられる。また、担任から交流学級での指導を受ける前の教示が、分からないことを尋ねる行動の手がかりとして機能したことが考えられる。さらに、交流学級の担任や親しい生徒とは、授業以外の部活動などを通して、普段からB児と多く関わる機会があり、B児にとって尋ねやすい存在であったと考えられる。これらのことより、B児は自分から分からないことを尋ねる行動が増加したと考えられる。

介助員が入る授業では、授業前に介助員とB児が話し合いをしておき、授業では介助員がB児の近くを通ると、「分からないから教えてください」と言って自分から支援を求めることができるようになった。

このように、授業中に介助員に尋ねるようになった要因として、事前に介助員とどのような状況であった場合に質問するという約束をしたために、見通しをもって質問できたことや、自閉症・情緒障害特別支援学級でのサポーターとしての介助員に対する質問による成功体験を多く積めたことが考えられる。

⑩本研究を通しての教師の変容

a. 実態把握の検討の重要性

以前は実態の捉え方や課題の導き出しが不十分であったが、本研究を通して学校全体で実態を捉え直すことによって、実態を踏まえた課題を整理できた。これまでの様子を見て、B児には歯磨きや洗顔などを指導してきたが、本人が本当に困っていなければ指導の成果は上がりにくいことを実感した。本研究での実態把握を通して、交流学級で困っていても質問できないことが、B児にとって緊急性の高い課題であることが導き出された。

以前は、B児のできないことが目につくと、できないことを改善させることに目が向きがちであった。しかし、実態の捉え直しによって、「なぜ、できないのか」という視点で捉えることが増えた。その結果、できない背景を検討して、これまで活用していた教材をアレンジすることができるようになった。

一方で、B児の自己肯定感を高めながら、どのような指導内容・方法を盛り込むことで、彼に必要な能力が身に付くのかは、今後さらに検討が必要である。

b. 時間に位置づけて自立活動を指導することの意義

あらためて、時間に位置づけて自立活動を指導することの大切さを実感した。上記に示したように、歯磨きや洗顔などの指導や気になったことをその都度、指導するだけでは、指導の成果が上がりにくい。実態を捉え直して指導目標を明確にしたうえで、特設して指導を行うことによって、常に指導目標を意識して指導を行うことができた。その結果、上記⑨に示したようなB児の変容が見られたと考えている。

c. 指導計画の柔軟な見直し

自立活動の時間における指導の年間計画において、以前は、「4月は〇〇の単元、5月は□□

の単元」と捉えていたが、子どもの実態から出発して柔軟に題材を考えるようになった。

d. 振り返りの必要性

特別支援学級担任の普段は多忙で、ゆっくりと授業を振り返る余裕がないのが現状である。しかし、本研究を通して、授業後には授業の振り返りとして、多様な意見を聞き、B児の実態を的確に把握し、指導目標を明確にすることができた。また、次時の授業に反映させることができた。

(荒谷 美巳・岡本 邦広)

①本実践例に見る自立活動の授業を組み立てるうえでの要点の解説

要点1：児童生徒の課題となる行動の背景や理由、興味・関心、得意なことを捉える

担任は、B児が困った時に相手に支援を求めることが難しい状況を、単に「困った状況で支援を求められない」ではなく、「なぜ、困った状況で相手に支援を求められないのだろう」と捉えた。さらに、対象児の言語スキルや周囲との関わりの実態から、困った状況で相手に支援を求められないのは、「どのように尋ねれば良いかが、分からないからではないか」、「これまでの人との関わりで失敗経験を繰り返し、相手に尋ねることへの抵抗があるからではないか」と考えた。

要点2：長期目標と短期目標の設定—児童生徒につけたい力（目標）を具体化する—

担任は、B児の実態から指導の優先的な課題を把握するための図を作成し、校長や教頭、知的障害特別支援学級の担任、教育委員会指導主事と、例えば、「書字の困難さ」や「他者との関わり困難」によって、「自信のなさや不安」につながるのではないかというように、それぞれの実態にキーワードを付けて、それらの関連を検討した。この検討を繰り返すことによって、担任は、B児が多くの場面で困った状況で相手に支援を求められずにいることを明らかにし、この状況を優先順位の高い課題と認識した。

また、本単元前のB児の実態として、「介助員と2人きりでいる場面では、まれに自分の思いを介助員に伝えた」、「交流学級で親しくしている生徒に、自分から尋ねることがあった」ことを想起し、長期目標及び短期目標では、それぞれ尋ねたり尋ねられたりする相手は誰が適切かを検討し、目標を具体化させることができた。さらに、普段の行動観察より相手が困った状況に置かれた場合は、言葉で伝えるよりも手を差しのべる非言語行動が多くあったため、上記⑤に示す長期目標及び短期目標を設定した。

このように、長期目標及び短期目標を設定することによって、本単元ではB児にどのような能力を身に付けさせなければならないかを明確にした。

要点3：長期目標と短期目標を踏まえた単元の設定と指導の検討

担任は、短期目標の達成を念頭において、生徒の興味・関心、生徒にとって困った状況を用意できる単元を検討した結果、本単元の設定に至った。本単元は、相手に尋ねる場面や相手から尋ねられる場面を意図的に設定されており、成功体験を積み重ねることを意識して指導計画を立てた。

要点4：自立活動の学習指導案（略案）の作成

長期目標や短期目標を踏まえて、本単元における全体及び個々の目標を検討した。さらに、本単元における目標を踏まえて、本時の目標を設定した。授業の「導入」から「まとめ」までの流れや、プレイヤー、ナビゲーターや観察者の役割を考える際には、何度も、本時の目標と整合しているかを振り返りながら学習指導案を作成していた。

要点5：動機付けを高める学習活動や教材を取り入れる

B児の動機付けを高める学習活動として、福笑いが挙げられる。福笑いの題材の特徴として、「体を動かす」、「ゲーム」、「具体物を活用する」要素が盛り込まれており、B児の得意とする学習活動であった。また、教師は動機付けを高めるために、賞賛の機会を設けていた。例えば、対象児の職場体験学習での成功体験や、福笑い開始前に前時で介助員と上手にやりとりができたことへの賞賛を行った。さらに、指定された時間内に福笑いを完成させるために、パーツの数や形の変更の調整を行った。

要点6：児童生徒の主体的な発言や行動を大切にす

本時では観察者役の生徒がプレイヤーの動きに注目して、気づいたことやプレイヤーとして適切な質問の仕方を発表させる機会を設けた。その生徒の発言が、次にプレイヤー役の生徒の質問する際の手がかりになっていた。また、以下は、本時終了後の休み時間の様子であるが、B児は担任に、福笑いのパーツを回す時は「90度回します」のように数字で具体的に伝えることや、「上ですか、下ですか、右ですか、左ですか」と問うより「上下左右」のようにまとめて言った方がよいこと、プレイヤーがピースを動かしながら「ここですか」と尋ねるよりも、「今から動かすので、ストップと言ってください」とした方が、プレイヤーにとって分かり易いことを提案した。担任は、B児の意見をうなずいて聞き、第6時の授業でB児の意見が反映された。

このように、授業では各生徒に役割をもたせて、生徒の意見が活動に反映される機会を意図的に取り入れたり、授業終了後においても生徒の意見を大切にすして次時に反映させたりしていた。このことによって、生徒の学習への動機付けが高まり、より主体的に活動に参加することにつながっていった。

要点7：視覚的な手がかりの機能を考えて活用する

振り返りの時間の生徒同士による相互評価で、ある生徒は、ホワイトボードに掲示された個々の目標を確認したうえで、観察者の立場からプレイヤーとして、「○○君は、..ができていました」のように掲示物を活用した。また、黒板に視覚的な手がかりが提示されない場面で、生徒は担任に「次は何をするのか」と何度も尋ねることがあった。しかし、視覚的な手がかりを提示することで、自分で確認することができ、尋ねることはほとんど見られなかった。このようなことから、本単元では、視覚的な手がかりは生徒のねらいとする行動を引き出すために用いられていたことが示された。

要点8：情報を整理して伝える

本時では、前項⑥の学習指導案の「8 板書計画」に示した通り、授業の流れ、個々の目標や、活動のルールがB児を含めてどの生徒にも分かり易く、視覚的に移動式のホワイトボードに提示され、福笑いの輪郭はホワイトボードの中央に掲示された。視覚的な手がかりの位置について、福笑いの活動はホワイトボードの中央に掲示された。また、授業の流れ、個々の目標や、活動のルールはホワイトボード左側に掲示された(前記⑥の「7 教室の配置」及び図4-3-3参照)。このように、ホワイトボードなどの位置によって、生徒に伝える情報の目的を変更することで、生徒に混乱させることなく正確な情報を整理して伝えることができた。

要点9：指導の振り返りの重要性

担任は、振り返り票をもとに、授業の「導入」から「まとめ」の各段階における指導・支援とB児のつまずきや主体的な学びについて振り返りを行った(表4-3-7参照)。本時のB児のねら

いと各段階でのB児の様子を照合して、本時のねらいの達成状況を評価した。また、達成状況を評価する際、課題として、本時ではB児がサポーターに適切に質問ができなかったことや、B児に対する活動の振り返りをさせる機会を意識的に設けることなどを挙げた。これらの課題を踏まえて、次時に向けた授業の改善点を導き出すことができた。達成状況や次時に向けた授業の改善点は、「指導・支援」に対する「B児の様子」のように因果関係に留意して振り返ることができた。



図 4-3-3 担任による福笑いのルールの説明

(岡本 邦広)

第V章 総合考察

本研究では、小・中学校の特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒に対する指導の充実を目指し、自立活動の指導に焦点を当てアンケート調査を実施し、その現状と課題を把握することを第1の目的とした。また、特別支援学級の担当者が抱える自立活動の指導上の課題の整理と研究協力機関の実践を通して、自閉症のある児童生徒の自立活動の授業を組み立てるうえでの要点を示すことを第2の目的とした。

1点目の目的を明らかにするために、第Ⅲ章では自閉症・情緒障害特別支援学級と知的障害特別支援学級の担任を対象にアンケート調査を行い、自立活動を「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科・領域に取り入れて指導している」担任との比較から、自立活動の現状と課題について明らかにした。その結果、回答者の特別支援学級の経験年数は「5年未満」が占めていたこと、少数ではあったが自立活動の指導についての捉えが不十分である担任がいたことから、自立活動についての理解の促進の必要性が示された。自立活動の指導を「週の時間割に位置づけている」担任の場合は、「時間を設けず、各教科・領域に取り入れて指導している」担任よりも指導計画を作成しており、計画に基づいて指導がなされている可能性が示唆された。また、自閉症のある児童生徒の自立活動の指導で取り上げられている指導内容は、人間関係の形成やコミュニケーション上の困難さに関わる内容が中心であり、自閉症のある児童生徒の興味・関心や得意なことを取り上げる指導内容は少なかったことから、困難さの改善・克服を目指した指導と共に自己を肯定的に捉えることができる指導の重要性が示された。さらに、指導の評価に関わっては、個々のねらいに基づいた評価に加えて、教師自身の指導の自己評価と児童生徒による自己評価の重要性が指摘された。

2点目の目的を明らかにするために、第Ⅳ章第1節では、特別支援学級の担当者が直面している課題と自立活動の指導上の課題（79頁の図4-1-1参照）を整理した。課題としては、特別支援学級の担当者の経験年数の短さや専門性の課題、指導体制上の理由などから、指導目標よりも活動が優先あるいは重視される傾向にあること、複数の児童生徒が在籍する場合、集団での指導が中心になり、児童生徒の個々の課題やねらいよりも集団全体でのねらいが主となり、それによって指導目標が具体化されず評価が難しくなるといった一連の関係が示唆された。

上述した特別支援学級の担当者が抱える課題を踏まえて、経験年数が短い特別支援学級の担当者に自立活動の授業を組み立てるうえで、まずは留意して欲しいことを「個々の児童生徒に付けたい力（目標）の絞り込み」、「自閉症のある児童生徒の障害特性や認知特性に留意した指導」、そして、「指導の振り返りの重要性」の3つの側面から要点としてまとめた。さらに、第Ⅳ章第3節では、研究協力機関である小・中学校の特別支援学級での自立活動の実践例を紹介し、同章の第2節でまとめた各要点について具体的に解説した。

本章では、本研究で明らかになった結果を踏まえて、①特別支援学級に自立活動の時間を位置づけて指導することの意義、②自閉症のある児童生徒の自立活動の授業づくりで教師が留意すべきこと、そして、最後に③今後の課題について述べる。

第1節 特別支援学級に自立活動の時間を位置づけて指導することの意義

(1) 「P-D-C-A サイクル」を意識することができる

小・中学校の教師においては、「同時に様々な仕事をしなければならず、1つのことに集中できない」、「業務量が多く、仕事が終わらない」などといった理由から、日々の業務に多忙や負担を感じている（横浜市教育委員会事務局,2014）ことが報告されている。特別支援学級の担当者においても、研究協力機関の記述（第IV章第3節（2）129頁）にあるように、「ゆっくりと授業を振り返る余裕がない」のが現状である。特別支援学級での経験年数が短い（あるいは初任の）担当者においては、目の前の児童生徒に対してどのように指導すれば良いか分からず、手探りで指導を行っている。それに加えて、日々の授業を振り返る余裕がなければ、児童生徒の目標が達成されたのか、授業での児童生徒のつまずきは何であったのか、また、次時に改善すべき点は何かなどについて検討することが難しいことは、容易に想像できる。指導計画を作成せずに指導を行っている場合には、なおさら、そうした状況に陥りかねないだろう。

第IV章第1節の図4-1-1に示したように、特別支援学級では、集団でできることという発想で自立活動の指導が行われていることが示された。そのため、活動が先行し、個々の自閉症のある児童生徒の実態に基づいて、指導目標を具体化する作業が不十分になることが窺えた。また、それによって、指導の評価の観点も曖昧になり、その都度、活動をこなすことに終始してしまい、指導を通じて自閉症のある児童生徒に何が定着し、何が課題であるのかを捉えることが難しくなることが推察された。

自立活動の指導では、P-D-C-A サイクルに基づいた指導の重要性が示されている。しかしながら、特別支援学級では、「D (do)」に重きが置かれており、「P (plan)」や「C (check)」に対して意識が向きにくい、あるいは難しいことが担当者の指導上の課題を見ても明らかである。第III章のアンケート調査で示されたように、自立活動の指導を時間に位置づけている場合は、そうでない場合よりも指導計画を作成している割合が高かった。この結果は、時間に位置づけることによって、計画性を意識して指導する可能性を示唆するものである。もちろん、時間に位置づけて自立活動を指導していない場合であっても、計画立てて指導している担当者はいらるであろう。しかし、時間に位置づけることは、達成すべき目標に向けて見通しをもって指導することになるため、より一層、計画的な指導につながると考えられる。

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省，2009）に示されているように、自立活動の指導は、学校の教育活動全体を通じて指導されるべきであり、時間における自立活動の指導はその一部である。この考え方は、特別支援学級でも同様である。しかし、自立活動の指導をどのように組み立てたら良いかが分からない経験年数の短い（あるいは初任の）特別支援学級の担当者においては、自立活動の指導と各教科や他領域と関連付けながら指導を組み立てたり、指導の成果を評価したりすることは難易度が高いと推測される。個々の児童生徒の課題や実態を踏まえて目標に沿って指導を行い、評価し改善を行う、まずはこのP-D-C-A サイクルの必要性を認識することが、特別支援学級の担当者に求められる。時間に位置づけて自立活動を指導することは、指導のP-D-C-A サイクルを意識しやすいと考えられる。

(2) 指導目標を明確に捉えることができる

時間に位置づけて自立活動を指導することは、児童生徒に何を学ばせるか、すなわち、明確な目標をもって指導することができるという点でも意義があると考えられる。

研究協力機関の小学校特別支援学級の担当者は、「時間に位置づけずに自立活動の指導を行う場合、児童の課題や指導のねらいが曖昧になり易く、評価も難しい。時間に位置づけて指導することで、児童に何を学ばせるのか（指導目標）が明確になる」と言及していた。また、「児童の課題や変容を押さえながら計画的に指導するうえでも、自立活動を時間に位置づけて指導することは大切である」と述べていた（第Ⅳ章第3節（1）113頁）。さらに、研究協力機関の中学校特別支援学級の担当者は、「気になったことをその都度、指導するだけでは、指導の成果が上がりにくい。実態を捉え直して指導目標を明確にしたうえで、特設した時間で指導を行うことによって、常に指導目標を意識して指導を行うことができた」と言及していた（第Ⅳ章第3節（2）128頁）。

これらの内容から読み取れるように、担当者においては明確な目標設定に基づいた指導が、児童生徒の指導の成果に結びつくことが実感されている。特設した時間枠の中で計画に沿って自立活動の指導を進めることにより、指導と評価の一体化を意識することが可能になると考えられる。Magnusen（2008）は、自閉症のある子どもにおいては、個々の実態が多様であるからこそ、計画の立案段階で目標や目的をしっかりと決めなければいけないと述べている。この指摘を踏まえると、自閉症のある児童生徒の自立活動の指導では、より一層、その必要性が高いと考えられる。

また、Magnusen（2008）は、自閉症のある学習者はシーケンス（階層）通りの段階を踏んで学ばないことが多いため、目標となるスキルに向け、最も初歩のレベルから習熟に至るまでのステップをシーケンス（階層）にする課題分析をすることが必要であると述べている。学習の定着や般化が難しいとされる自閉症のある児童生徒においては、単発的な指導や指導の意図が不明確な活動は、彼らの学びの定着に結びつき難いと考えられる。したがって、自閉症のある児童生徒の指導では、明確な目標を見据えて、そこに至るまでにどういった指導を積み上げていくことが必要なかを考えることが大切である。

(3) 指導の段階性を意識でき、見通しをもつことができる

第Ⅳ章第1節の特別支援学級の担当者の指導上の課題として、計画的な指導がなされず、指導目標が具体化されないことで指導の評価が難しくなり、その結果、単発的な指導になりやすいことが指摘された。研究協力機関の小学校特別支援学級の担当者においては、「集団でできることは何かということで活動を設定していたために、活動が優先され指導目標が後付けになってしまうことがあった」（第Ⅳ章第3節（1）113頁）と述べており、教師側の意図的な指導が不十分であったことを自省していた。当担当者には、研究期間中、児童の実態に基づいて指導目標を具体化していく作業を意識しながら実践を進めてもらった。その結果、「授業では児童の実態が第一であること、また、児童が学んでいることを実感できるようにしたいと考えるようになり、（中略）、授業を通して児童の新たな課題に気付くことができるようになり、次時の授業の改善につなげていくことができるようになった」と教師の指導に対する考え方に変容が見られた。自閉症のある児童の学びとともに課題も見出すことで、次の展開に向けて改善を図っていこうとする担当者の姿勢は、単発的な指導ではなく明確な指導意図のもとで自立活動を行うことの重要性を認識したと推察される。

また、この担当者の記述で重要な点は、「児童が学んでいることを実感できるようにしたい」という部分である。これは、自閉症のある児童生徒が活動を楽しむということだけではなく、授業を通して学んだことの定着や般化（他の場面で学習したことを活用したり、学んだことを応用したりすること）を見据えたものであると考えられる。

第Ⅳ章第２節の要点３では、長期目標と短期目標に基づいて指導を行うことや長期目標と短期目標、そして、各単元の目標の関連性を意識することの必要性について言及した。ここでは、単発的な指導ではなく、指導目標という柱に基づきながら計画に沿って段階的に指導することの必要性を示した。自立活動を時間に位置づけて指導することで担当者がより指導の段階性を意識し、それにより見通しをもった指導が可能になるのではないかと考えられる。

第２節 自閉症のある児童生徒の自立活動の授業づくりで教師が留意すべきこと

（１）授業づくりは、児童生徒の実態から出発すること

特別支援学級の担当者が、自立活動の指導で課題として捉えていたことに、集団での指導が中心になることで個々の実態や課題を踏まえずに指導していること、個々の児童生徒の課題に迫ることが難しいこと、それによって「みんなで楽しく」行う活動が主になっていることが挙げられた。異学年の児童生徒が混在し、在籍する児童生徒の実態が多様であるため、担当者においてはそうした環境の中でどのように指導を展開していけば良いのか苦慮していることが窺えた。また、研究協力機関の小学校特別支援学級の担当者においては、「集団での指導ではグループ全体でできる指導を考えるあまりに、個々の児童の課題や指導目標を見落としがちになっていた」（第Ⅳ章第３節（１）113頁）ことを反省していた。これらから窺えるように、特別支援学級では、個々の児童生徒の実態や課題に基づくよりも、活動が先行しやすいことが指摘される。

自立活動の指導では、個々の児童生徒に関する様々な情報の中から必要な情報を選択して的確に実態把握し、それに基づいて指導を設定することが求められる。アンケート調査の結果では、担当者は、諸検査や行動観察、保護者や通常の学級の担任などからの聞き取りを通じて実態把握を行っており、様々な情報を参考にしていることが示された。しかしながら、実際の指導上の課題を踏まえると、収集した個々の児童生徒に関する情報が十分に活用しきれていないことが窺えた。

自閉症のある児童生徒の指導では、彼らの実態の多様性により個々のニーズに即することが重要視されている。第Ⅰ章で言及した自閉症の障害特性についても、個々の児童生徒によって見せる様相は様々である。個々の自閉症のある児童生徒の実態に適切に対応するためには、個々の課題を的確に把握することが何よりも大切となる。また、自閉症のある児童生徒の実態把握に際しては、特に困難さの部分についてその背景（理由）を捉えることが、指導を進めていくうえで重要となる。児童生徒の表面上の困難さに捕らわれて、その背景（理由）を十分に考慮せずに対応することは、本当の意味で彼らの課題を改善することにはならない。

研究協力機関の中学校特別支援学級の担当者は、「以前は、Ｂ児（自閉症のある生徒）のできないことが目につくと、できないことを改善させることに目が向きがちであった。しかし、実態の捉え直しによって、「なぜ、できないのか」という視点で捉えることが増えた。その結果、できない背景を検討して、これまで活用していた教材をアレンジすることができるようになった」

(第Ⅳ章第3節(2)128頁)と言及していた。この例が示すように、児童生徒の表面上の特徴を捉えるだけでなく、その背景(理由)も含めて実態を捉えることで、彼らに対して何を、どのように指導したらよいかの方が明確になり、授業づくりの方向性が見えてくると考えられる。自立活動の指導においては、「何をするか」の前に、「どういった課題やニーズをもっているのか」を押さえることが肝要である。

(2) 明確な目標に基づいて指導を行うこと

特別支援学級での自立活動の指導では、集団での指導が中心となることで個々のねらいよりも全体(グループ)のねらいが主となり、それによって指導目標が具体化されにくいことが示された。同様の課題が、研究協力機関の実践でも示された。具体的には、研究協力機関の小学校特別支援学級では、「グループ全体でできる指導を考えるあまりに、個々の児童の課題や指導目標を見落としがちになっていた」ことや「グループで共通した課題を立てようとする中で、(自立活動の6区分)26項目に示されている内容をそのまま指導目標として位置づけていた。そのため、指導目標が、児童の実態から乖離してしまっていた」(第Ⅳ章第3節(1)113頁)ことが挙げられていた。

個々の児童生徒の状態像が多様であるため、集団の指導の目標設定に当たっては、一人一人の児童生徒の課題を網羅した指導目標を設定することは、確かに難しさがあるであろう。しかしながら、集団での指導であっても、個々の児童生徒の指導目標を明確に押さえることが重要である。このためには、上述した実態把握が不可欠となる。

指導目標を設定する際には、児童生徒の困難な部分を改善する、あるいはできそうな部分を伸ばす、得意なことをさらに伸ばすといった視点をもって、担当者が目の前の児童生徒にどういった力をつけたいのか具体的なイメージをもつことが大切である。本研究では、実態把握とともに指導目標の明確化が、自立活動の指導を進めるうえでの要になると考え、指導目標を具体的に設定する際の手続きとその考え方を要点2、要点3(第Ⅳ章第2節83～88頁)に示した。研究協力機関には、これらの要点を意識してもらいながら長期目標と短期目標の見直しをしてもらい、それらに基づきながら各単元の指導目標を設定するように取組んでもらった。その結果、担当者においては、授業で児童生徒に何を学ばせるのが明確になったことが示された。

指導目標を明確に位置づけることで、評価の観点も明確になる。また、これにより、児童生徒の達成状況や課題を把握することができ、指導の進め方(指導計画)の見直しや次時の授業を改善することにもつながると考えられる。

(3) 個々の自閉症のある児童生徒の実態に即した工夫を行うこと

自閉症の特性については、第Ⅰ章で言及した通りであるが、特性の現れ方や程度は個々によって異なる。そのため、同章の第2節(6頁)で言及した自閉症のある子どもの指導・支援では、個々の実態に応じて創意工夫することが必要である。自閉症のある児童生徒の指導では、基本的な障害特性や対応方法に基づきながら、個々の認知特性や学習様式を踏まえて工夫することが求められる。

第Ⅲ章のアンケート調査では、自立活動で扱っている指導内容の指導方法としては、自閉症の特性の1つである視覚優位性を踏まえた「視覚的な手がかり(絵カード、手順表など)の提示」

をはじめ、「繰り返しによる指導」や「モデルの提示」、「ソーシャルスキルトレーニング」などが挙げられていた。Magnusen (2008) は、指導法は状況、目的、子どもの症状に応じて多様なため内容は幅広いものになり、教師は子どもの発達の変化に合わせて教え方を調整していく必要があると述べている。Magnusen の指摘は、特定の方法を形式的あるいは一律的に用いるのではなく、個々の児童生徒に合わせて工夫することの必要性を示唆していると考えられる。自閉症のある児童生徒の指導では、教師が彼らの状態に合わせて柔軟に関わり方を変えることが大切であり(内山, 2006)、指導計画を立てつつも必要に応じて独創的にならなければならない(Magnusen, 2008)。こうした対応がなされるためには、まずは教師が一般的な自閉症の障害特性に捕らわれるのではなく、同節(1)で述べたように目の前の個々の児童生徒の姿(個々の児童生徒の特性や学習様式など)から、どういった働きかけや指導方法が必要なのかを考えることが大切である。授業の中で教師が直面する課題は、ある方法やある教材を用いれば全ての子どもに良いというふうに単純なノウハウパッケージでは解けないため、ノウハウ本の情報を利用するにせよ、教師はこのような授業をしたいというさらなる授業の改善に向けて探求する必要がある(秋田, 2012^{a)})。

自閉症のある子ども達への視覚的な手がかりの活用や構造化の考え方を提唱した TEACCH プログラムに携わっている Mesibov, Howley, & Naftel (2016) は、構造化などの考え方を基本にしながら、個々の自閉症のある子どものニーズに応じて必要な方法を組み合わせて指導することの有効性を述べている。自閉症のある児童生徒の指導では、型通りではなく個々に応じた指導を創意工夫することが求められている。

なお、こうした考えは、自閉症のある児童生徒だけではなく、児童生徒全般に求められている。次期学習指導要領の改訂に向けた教育課程企画特別部会における論点整理(報告)(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会, 2015)では、「学習・指導方法について目指すのは、特定の型を普及させることではなく、子どもの学びへの積極的な関与と深い理解を促すような指導や学習環境を設定することで、子どもが必要な資質・能力を身に付けていくことができるようにすることである」と示している。そして、このためには、「教師一人一人が、子ども達の発達段階や発達の特性、子どもの学習スタイルの多様性や教育的ニーズと教科等の学習内容等に応じた方法について研究を重ね、ふさわしい方法を選択しながら、工夫して実践できるようにすることが重要である」と述べている。自立活動の指導では、これまで児童生徒の多様性やニーズを踏まえた個に応じた指導が重要視されてきたところであるが、上述した改訂の方向性を踏まえると、今後はより一層、子どもの学習スタイルの多様性や教育的ニーズという視点から指導方法を吟味し、工夫を行うことが求められる。

第3節 今後の課題

特別支援学級の担当者は、特別支援教育の重要な担い手であり、その専門性が校内の他の教員に与える影響が極めて大きい(中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012)ため、彼らの専門性を担保・向上することは喫緊の課題である。特別支援学級の担当者の専門性の担保・向上のための取組には、特別支援学校のセンター的機能の活用や外部の専門家などによる研修が挙げられる。しかし、地域や学校によっては、こうした取組が十分に機能していない場合がある。したがって、

外部人材の活用だけでなく、特別支援学級の担当者自身の自助努力と校内全体での取組が必要と考えられる。

本研究課題である自立活動の指導は、通常の学級では行われなため、通常の学級を担当する教師においては自立活動への関心は向きにくいと推測される。しかしながら、交流及び共同学習の推進が求められる中、通常の学級の教師においても自立活動の指導に関する知識や理解は必要となる。自閉症のある児童生徒においては、通常の学級のように多人数が在籍する学級では、社会性やコミュニケーションの障害といった中核的な障害特性により行動面や注意の問題が生じやすい。通常の学級の授業の中で自閉症のある児童生徒に対して必要な支援を行うために、通常の学級の担任が自立活動に関する知識を有することが求められる。また、第IV章第2節で紹介した2つの実践例に示されていたように、自閉症のある児童生徒の交流先での学習参加への意欲の喚起や特別支援学級で学んだことを交流先で発揮するためにも、特別支援学級と通常の学級の教師の連携は欠かせない。

以下では、特別支援学級の担当者の専門性の担保・向上を目指して、以下の2つの取組の必要性について述べる。

(1) 日々の授業記録の蓄積と活用

自閉症のある児童生徒に関する情報共有の方法として、「口頭でのやりとり」(国立特別支援教育総合研究所, 2015)が挙げられた。口頭でのやりとりは、教師間のコミュニケーションを深めるため、これ自体は大切なことである。しかしながら、口頭でのやりとりの難点は、話した情報が残らない、蓄積されないことである。児童生徒の実態は、指導や経験などにより変容していく。したがって、児童生徒の変容の経過を押さえるためには、日々の授業を記録することが必要と考えられる。記録するという事は、多忙な教師にとって負担を感じさせるものであると推測されるが、こうした記録は、例えば保護者や交流先の教師に対して児童生徒のことを説明する際の資料として活用できたり、あるいは、校内での授業研究会での資料として活用できたりするといった様々な汎用の仕方が考えられる。第IV章第2節の要点1で言及したように、自閉症のある児童生徒においては、彼らの表面上の問題とされる行動に注意が向けられ易い。そのため、そうした行動に適切に対応するためには、行動の背景(理由)を把握することが大切である。記録の蓄積は、何が自閉症のある児童生徒の行動のきっかけとなっているのか、何がきっかけとなり問題が改善したのかなどを知るための手がかりを与えてくれると考えられる。

授業記録の付け方は、個々の教師の書きやすい方法で良い。緻密に書こうとすると負担感が生じてしまうため、例えば、要点9(97～99頁)で紹介した振り返り票の記述例を参考にすることで、まずは自分なりに記録を取ってみることが大切である。根市・中川・佐藤・渡辺・安藤(2000)は、指導に生かすための分かり易い記述記録について報告している。具体的には、教師がとらえる記述記録の分かり易さとして、「授業における子どもの目標を意識して書かれている」、「教師の働きかけと子どもの様子が、結びついて書かれている」などの記述のポイントが意識されていること、「教師の働きかけについて、事実だけでなく、記録者の自分なりの解釈や考えも書かれている」といった教師の解釈が含まれていること、そして、「分量を制限した記述の仕方の工夫」を挙げている。これらは、教職経験に影響を受けないことが報告されている。記述のポイントが意識されていることと教師の解釈が含まれていることの必要性については、要点9(97～99頁)

で言及したが、こうした点を踏まえて記録を取るにより指導の評価にも活かしていくことができる。日々の授業記録に基づいて自身の実践を振り返り、改善に向けて検討することを習慣化することは、教師の指導力を高めていく重要な取組である。

(2) 校内授業研究会の積極的な活用と「子ども理解」の共有

日々の授業記録を用いて自身の授業を振り返るとともに、第三者から客観的な意見をもらうことも、教師の指導力の向上には大切である。特別支援学級の担当者は、校内に特別支援学級が1学級しか設置されていない場合、第三者から授業に対する助言や客観的な意見をもらう機会が少なくと推測される。特別支援学校や外部の専門家などの利用が推奨されているが、学校によってはそうした機会が頻繁にあるとは限らないであろう。専門家から意見をもらうことで授業の改善を図り、専門性を磨いていくことはもちろん大切である。しかし、専門家だけからしか学ぶことができないとは限らない。校内の他の教師と共に教材理解や子ども理解、授業理解について吟味し合う過程を経て、教師自身が授業をより分かるようになる(秋田, 2012^{b)})。校内の様々な立場の教師が、児童生徒の姿や授業を見合うことも、特別支援学級の担当者の専門性や指導力を向上する学びの機会になると考えられる。

自立活動の指導は専門的な知識が必要であるため、特別支援学級の担当者でなければ分からないという考え方ではなく、自校の1人の子どもとしてその子どもの抱える困難さや興味・関心のあることは何かということ、1人1人の教師が考えをめぐらすことが大切である。板書計画や環境構成、教材教具などの配慮や工夫については、通常の学級の担任のアイデアや専門性を活かすことができることもあるのではないだろうか。授業研究会などの機会を利用して、校内のいろいろな立場の教師が児童生徒の姿を見合い、協議することは、子ども理解の共有になる。まずは授業を通じて子どもの姿を知ることが、校内で特別支援学級に在籍する児童生徒の「子ども理解」を共有する出発点になると考えられる。

自立活動の指導に携わっていない(経験のない)教師から、なぜ授業でこの内容を扱うのか、なぜこの指導方法や教材を用いるのか、児童生徒にとっての教育的な意味は何であるのかなどの本質的な疑問が寄せられるであろう。特別支援学級の担当者は、これらの疑問に答えたり協議したりすることを通じて児童生徒の実態を捉え直し、自身の指導の意図や改善点を自省することになる。研究協力機関の中学校特別支援学級の担当者は、「授業後には授業の振り返りとして多様な意見を聞き、生徒の実態を的確に把握し、指導目標を明確にすることができた。また、次時の授業に反映させることができた」(第IV章第3節(2)128頁)と述べており、多様な意見を聞くことが自身の授業をより良くするうえで有益であると捉えていた。校内全体で特別支援学級の授業について協議することは、特別支援学級の担当者の専門性の担保・向上という目的に留まらず、通常の学級の担任が自閉症を含む発達障害のある(可能性のある)児童生徒の理解や彼らに支援、配慮を行ううえで必要となる知識や技能を学ぶ機会にもなる。こうした取組が積極的に進められることで、特別支援学級と通常の学級の教師間の協力関係の構築に発展していくことが期待される。

引用文献

- 秋田喜代美 (2012^a). 放送大学叢書 学びの心理学－授業をデザインする－. 左右社.
- 秋田喜代美 (2012^b). 論説 わかる授業のための指導力と省察. 特集 教員の指導力の向上. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (編). 特別支援教育, 45, 4-7.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告).
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会 (2015). 教育課程企画特別部会における論点整理について (報告).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm (アクセス日: 2016年1月20日).
- 国立特別支援教育総合研究所 (2015). 「自閉症・情緒障害特別支援学級及び知的障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する調査」調査報告書.
- Magnusen,C.L. (2008). 自閉症の子どもの指導法－子どもに適した教育のためのガイド－ (テラー幸恵訳). 東京書籍. (Magnusen,C.L. (2005) Teaching children with autism and related spectrum disorders: An art and a science).
- Mesibov,G., Howley,M.,& Naftel.S. (2016). Accessing the curriculum for learners with autism spectrum disorders: Using the TEACCH programme to help inclusion second edition. NY: Routledge.
- 文部科学省 (2009). 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部・高等部). 海文堂出版.
- 根市正彦・中川修一・佐藤美紀・渡辺政治・安藤隆雄 (2000). 肢体不自由養護学校の集団授業における記述記録のわかりやすさの検討. 特殊教育学研究, 37 (5), 27-34.
- 内山登紀夫 (2006). 本当の TEACCH - 自分が自分であるために -. 学研.
- 横浜市教育委員会事務局 (2014). 横浜市立学校教職員の業務実態に関する調査報告書. 教職員の業務に関する意識調査 (一般教職員対象).
<http://www.city.yokohama.lg.jp/kyoiku/toukei-chosa/toukei-chosa5000.html> (アクセス日: 2016年1月20日).

(柳澤 亜希子)

特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の

自立活動の指導に関する調査

【自閉症・情緒障害特別支援学級用】

《調査票記入にあたってのお願い》

● 本調査票に記入いただく方

本調査票は、自閉症・情緒障害特別支援学級を担任されている方（非常勤講師や支援員、介助員の方は含みません）にご記入いただくようお願いいたします。

● 本調査票返送の締め切り

同封の返信用封筒にて、平成27年2月27日（金）までにご返送いただくようお願いいたします。

● 情報の取り扱いと調査結果の公表について

調査結果については、学校名や個人名が特定できないように統計的な処理を行います。また、調査結果のまとめはWeb上で公表します。

ご協力のほど、よろしくお願いいたします。

【問い合わせ先】

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1

教育情報部総括研究員 佐藤 肇（研究代表）

TEL:046-839-6861（直通）

E-mail:hajime@nise.go.jp

教育情報部主任研究員 柳澤 亜希子（研究副代表）

TEL:046-839-6876（直通）

E-mail:yanagisawa@nise.go.jp

F A X 送信票

貴学級に自閉症のある児童生徒が在籍していない、あるいは当該学級が設置されていない場合は、本票をご返送ください。

送信日 月 日

【送信先】

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 教育情報部

佐藤 肇 宛

F A X : 0 4 6 - 8 3 9 - 6 9 3 8

件名：「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する調査」（回答）

当該する項目にチェックをしてください。

- 本学級には、自閉症のある児童生徒は在籍していません。
 本校には、自閉症・情緒障害特別支援学級は設置されていません。

【発信先】

学校名 _____

送信者名 _____

連絡先 _____

学校名及び連絡先、調査票にご回答いただく方のお名前をご記入ください。

学校名 及び 連絡先	都・道・府・県 立 小学校・中学校
	所在地： 電話番号： E-mail：
記入者氏名	

I. 貴校に設置されている特別支援学級についてお尋ねします。

1-1. 設置されている特別支援学級の有無をご回答ください。また、貴校に設置されている自閉症・情緒障害特別支援学級の「学級数」、「担任数」、「支援員、介助員など人数」をご記入ください。

学級種	設置の有無	学級数	担任数	支援員、介助員など人数
自閉症・情緒障害	有・無			
知的障害	有・無	/		
肢体不自由	有・無			
身体虚弱	有・無			
弱視	有・無			
難聴	有・無			
言語障害	有・無			

1-2. 担当されている学級に各学年の在籍児童生徒数をご記入ください。また、そのうち自閉症のある児童生徒の在籍数をご記入ください。

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
在籍児童生徒数						
自閉症と医学的診断を受けている児童生徒数						
医学的診断はないが自閉症の可能性のある児童生徒数						

担任されている学級に自閉症のある児童生徒が在籍していない場合は、お手数ですが表紙裏のFAX送信票に必要事項をご記入のうえ、返送いただくようお願いします。自閉症のある児童生徒が在籍していない場合は、次ページ以降の回答は不要です。

Ⅱ. 本調査票にご記入いただいている方の教員経験の有無とその年数、また、所有する免許状についてお尋ねします。

2-1. 教員経験年数、特別支援学級及び特別支援学校の経験の有無とその年数、自閉症のある児童生徒を担当した経験の有無とその年数をご記入ください。

注1) 経験年数は、切り上げて回答してください。

注2) 教員経験年数には臨時的任用教諭の経験は含めますが、非常勤講師(時間講師)の経験は含みません。

2-1-1. 教員経験年数	() 年
2-1-2. 特別支援学級の担当経験年数	() 年
2-1-3. 特別支援学級で自閉症のある児童生徒を担当した経験の有無と年数	() 1. 経験あり () 年 () 2. 経験なし
2-1-4. 特別支援学校の経験の有無と年数	() 1. 経験あり () 年 () 2. 経験なし
2-1-5. 特別支援学校で自閉症のある児童生徒を担当した経験の有無と年数	() 1. 経験あり () 年 () 2. 経験なし

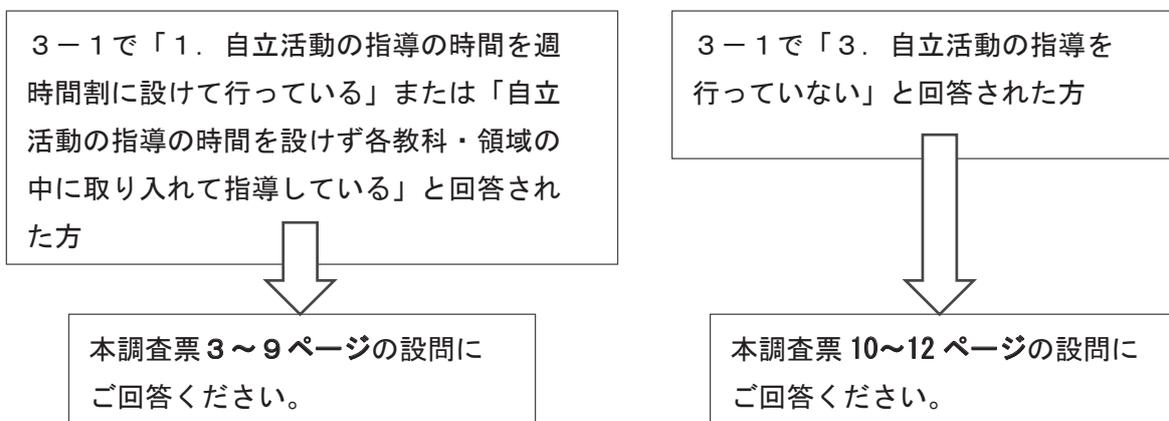
2-2. 特別支援学校(養護学校)教諭普通免許状を保有していますか。該当する項目にマルを付けてください。

- () 1. 保有している
() 2. 保有していない

Ⅲ. 貴学級での自立活動の指導の実施状況についてお尋ねします。

3-1. 貴学級では、「自立活動の指導(障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導)」を行っていますか。該当する項目にマルを付けてください。

- () 1. 自立活動の指導の時間を週の時間割に位置づけて行っている
() 2. 自立活動の指導の時間を設けず各教科・領域の中に取り入れて指導している
() 3. 自立活動の指導を行っていない



3-2-1. 3-1で「1. 自立活動の指導の時間を週時間割に設けて行っている」と回答した方にお尋ねします。週当たりの時間数をご記入ください。

() 時間/週

3-2-2. 3-1. で「1. 自立活動の指導を週的时间割に位置づけて行っている」と回答した方にお尋ねします。3-2-1で回答いただいた週当たりの時間数を設定した理由として該当するものにマルを付けてください。《複数回答可》

- () 1. 児童生徒の実態から必要な時間数を設定した
- () 2. 個別の指導や(小)集団の指導の時間を確保するために設定した
- () 3. 他の教科・領域の時間数との兼ね合いで設定した
- () 4. 前年度の時間数を踏襲して設定した
- () 5. その他 ()

3-3-1. 貴学級では、自立活動の指導計画を作成していますか。該当する項目にマルを付けてください

- () 1. 作成している
- () 2. 作成していない

3-3-2. 3-3-1で「1. 作成している」と回答した方にお尋ねします。自立活動の指導計画の作成時期について該当する項目にマルを付けてください。

- () 1. 年間で作成している
- () 2. 学期単位で作成している
- () 3. 月単位で作成している
- () 4. 単元単位で作成している
- () 5. その他 ()

3-3-3. 3-3-1で「1. 作成している」と回答した方にお尋ねします。自立活動の指導計画を作成している理由として該当するものにマルを付けてください。《複数回答可》

- () 1. 指導の見通しを持つため
- () 2. 指導の改善に役立てるため
- () 3. 次年度に(新担任に)引き継ぐため
- () 4. 慣例で作成しているため
- () 5. 教育委員会へ提出する必要があるため
- () 6. その他 ()

3-3-4. 3-3-1で「2. 作成していない」と回答した方にお尋ねします。貴学級で自立活動の指導計画を作成していない理由として該当するものにマルを付けてください。

《複数回答可》

- 1. 学校行事に応じて指導内容を決めるため
- 2. 児童生徒の課題に応じて指導内容を決めるため
- 3. 学期や月単位で指導の内容を区切れないため
- 4. 教育活動全体で自立活動の指導を行っているため
- 5. 前年度の指導計画を踏襲して使用しているため
- 6. 自立活動の指導計画の立て方がわからないため
- 7. その他 ()

3-4. 自閉症のある児童生徒の実態把握の方法についてお尋ねします。該当する項目にマルを付けてください。《複数回答可》

- 1. 諸検査（心理検査や発達検査など）の実施
- 2. 行動観察
- 3. 各教科・領域の習得状況の把握
- 4. （交流及び共同学習を行っている）通常の学級担任からの聞き取り
- 5. 保護者からの聞き取り
- 6. 自閉症のある児童生徒本人からの聞き取り
- 7. 関係諸機関（特別支援学校や外部の専門家など）からの聞き取り
- 8. その他 ()

3-5-1. 自閉症のある児童生徒の自立活動の指導内容を設定する際に留意していることは、何ですか。特に重視していることを3つ選択してマルを付けてください。

- 1. 子どもの障害の状態
- 2. 子どもの発達段階
- 3. 子どもの生活経験
- 4. 子どもの興味・関心
- 5. 子どもの生活環境や学習環境
- 6. 子どもの成長の見通しや卒業後の生活
- 7. 子ども自身の要望
- 8. （交流及び共同学習をしている）通常の学級担任の要望
- 9. 保護者の要望
- 10. 関係諸機関（特別支援学校や外部の専門家など）からの助言
- 11. 学習指導要領に示されている内容
- 12. 前年度や前任者が行った指導
- 13. その他 ()

3-5-2. 自閉症のある児童生徒の自立活動の指導では、具体的にどのような内容を取り上げていますか。主に取り上げている指導内容を5つ選択してマルを付けてください。

- () 1. 衣服の着脱など日常生活習慣に関する事
- () 2. 生活リズムの確立に関する事
- () 3. 体調管理（食生活や健康）に関する事
- () 4. 公共機関や交通機関の利用に関する事
- () 5. 体の使い方、動かし方などの運動・動作技能に関する事
- () 6. 姿勢保持に関する事
- () 7. 手指の巧緻性に関する事
- () 8. 人や場所が変わっても行動できるようにすること
- () 9. 自分の気持ちを落ち着かせる方法
- () 10. 自分のよさに気づくこと（自信をもつこと）
- () 11. 予定などの変更慣れること
- () 12. 自分の行動を振り返ること
- () 13. 他者を模倣すること
- () 14. 教師との関係づくりに関すること
- () 15. 友達との関係づくりに関すること
- () 16. 表情や身振り、指差しなどのコミュニケーションの獲得に関する事
- () 17. 視覚的な手がかりを用いたコミュニケーション方法の獲得に関する事
- () 18. 自ら思いや考えなどを伝えようとする事
- () 19. 他者からの指示を受け入れる事
- () 20. 他者と関わる際の約束やルールに関する事
- () 21. 行動や表情などから他者の心情を理解すること
- () 22. 発声や発語に関する事
- () 23. 言語理解に関する事
- () 24. 一人で課題や活動などを遂行できるようにすること
- () 25. （左右や大小などの）概念形成や概念理解に関する事
- () 26. 好きなもの（こと）や活動を選択すること
- () 27. 興味・関心を拓げること
- () 28. 得意分野を伸ばすこと
- () 29. 感覚面の過敏性に関する事
- () 30. 注意の持続に関する事
- () 31. その他（下記枠内に記入してください）

--

3-5-3. 3-5-2で選択した5つの指導内容について該当する指導形態にマルを付けてください。自立活動の指導の時間以外で「自立活動の内容を取り入れて指導している場合」は、該当する項目を選択してください。また、指導方法を記入してください。

注)「自立活動の内容を取り入れている場合」の「各教科と関連」は、「各教科と関連付けて指導」、「他領域と関連」は「他領域と関連付けて指導」を示しています。

3-5-2で 選択した 項目番号	時間における 指導の指導形態	自立活動の内容を 取り入れている場合	指導方法
例) 23	個別指導 集団指導 個別と集団両方	各教科と関連(教科名： 国語、算数) 他領域と関連(領域名：) 教育活動全体	手順表を用いて自分で内容を確認しながら作業や学習を進める。
	個別指導 集団指導 個別と集団両方	各教科と関連(教科名：) 他領域と関連(領域名：) 教育活動全体	

IV. 校内での自閉症のある児童生徒についての情報共有についてお尋ねします。

4-1. 在籍する自閉症のある児童生徒の実態や自立活動の指導について、校内で情報共有を行っていますか。該当する項目に○を付けてください。

- 1. 情報共有を行っている
- 2. 情報共有を行っていない

4-2-1. 4-1で「1. 情報共有を行っている」と回答した方にお尋ねします。誰と情報共有を行っていますか。該当する項目にマルを付けてください。《複数回答可》

- 1. その他の特別支援学級の担任
- 2. (交流及び共同学習を行っている) 通常の学級担任
- 3. 特別支援学級の授業を担当する教科担任または専科の担任
- 4. 特別支援教育コーディネーター
- 5. 養護教諭
- 6. 支援員・介助員
- 7. その他 ()

4-2-2. 4-1で「1. 情報共有を行っている」と回答した方にお尋ねします。どのような方法で情報共有を行っていますか。該当する項目にマルを付けてください。《複数回答可》

- 1. 個別の指導計画を活用している
- 2. 授業記録を活用している
- 3. 口頭でやりとりを行っている
- 4. 校内の電子媒体を活用している
- 5. その他 ()

4-2-3. 4-1で「1. 情報共有を行っている」と回答した方にお尋ねします。情報共有を行う上での課題はありますか。該当する項目にマルを付けてください。《複数回答可》

- 1. 特になし
- 2. 時間の確保が難しい
- 3. 教員間で児童生徒の実態の捉え方に違いがある
- 4. 指導(指導目標、指導内容、指導方法)について共通理解することが難しい
- 5. その他 ()

V. 貴学級では自立活動の指導を行うにあたり、どのように保護者と連携をしていますか。「よくあてはまる・まあまああてはまる・あまりあてはまらない・まったくあてはまらない」のいずれか該当するものを選択し、マルを付けてください。

1. 保護者に自立活動の指導（指導内容や指導方法など）について説明している
よくあてはまる ・ まあまああてはまる ・ あまりあてはまらない ・ まったくあてはまらない

2. 保護者が自立活動の指導場面を見学する機会を設けている
よくあてはまる ・ まあまああてはまる ・ あまりあてはまらない ・ まったくあてはまらない

3. 家庭での子どもの様子を保護者と共有している
よくあてはまる ・ まあまああてはまる ・ あまりあてはまらない ・ まったくあてはまらない

4. 保護者の要望を自立活動の指導に反映させている
よくあてはまる ・ まあまああてはまる ・ あまりあてはまらない ・ まったくあてはまらない

5. 指導による子どもの変容を保護者に報告している
よくあてはまる ・ まあまああてはまる ・ あまりあてはまらない ・ まったくあてはまらない

6. その他（）

3-1で「1. 自立活動の指導の時間を週の時間割に位置づけて行っている」「2. 自立活動の指導の時間を設けず各教科や領域の中に取り入れて指導している」と回答された方は、これで質問は終了です。ご協力ありがとうございました。

IV. 本調査票2ページのⅢ-3-1で「3. 自立活動の指導を行っていない」と回答した方にお尋ねします。自閉症のある児童生徒に対して自立活動の指導を行っていないのは、なぜですか。その理由をご記入ください。

V. 校内での自閉症のある児童生徒についての情報共有についてお尋ねします。

5-1. 在籍する自閉症のある児童生徒の実態や指導について、校内で情報共有を行っていますか。該当する項目にマルを付けてください。

- 1. 情報共有を行っている
- 2. 情報共有を行っていない

5-2-1. 5-1で「1. 情報共有を行っている」と回答した方にお尋ねします。誰と情報共有を行っていますか。該当する項目にマルを付けてください。《複数回答可》

- 1. その他の特別支援学級の担任
- 2. (交流及び共同学習を行っている) 通常の学級担任
- 3. 特別支援学級の授業を担当する教科担任
- 4. 特別支援教育コーディネーター
- 5. 養護教諭
- 6. 支援員・介助員
- 7. その他 ()

5-2-2. 5-1で「1. 情報共有を行っている」と回答した方にお尋ねします。どのような方法で情報共有を行っていますか。該当する項目にマルを付けてください。《複数回答可》

- 1. 個別の指導計画を活用している
- 2. 授業記録を活用している
- 3. 口頭でやりとりを行っている
- 4. 校内の電子媒体を活用している
- 5. その他 ()

5-2-3. 5-1で「1. 情報共有を行っている」と回答した方にお尋ねします。情報共有を行う上での課題は何ですか。該当する項目にマルを付けてください。《複数回答可》

- 1. 特になし
- 2. 時間の確保が難しい
- 3. 教員間で児童生徒の実態の捉え方に違いがある
- 4. 指導(指導目標、指導内容、指導方法)についての共通理解が難しい
- 5. その他 ()

VI. 貴学級では、自閉症のある児童生徒の指導を行うにあたり、どのように保護者と連携をしていますか。「よくあてはまる・まあまああてはまる・あまりあてはまらない・まったくあてはまらない」のいずれか該当するものを選択し、マルを付けてください。

1. 保護者に指導内容や指導方法などについて説明している

よくあてはまる ・ まあまああてはまる ・ あまりあてはまらない ・ まったくあてはまらない

2. 保護者が指導場面を見学する機会を設けている

よくあてはまる ・ まあまああてはまる ・ あまりあてはまらない ・ まったくあてはまらない

3. 家庭での子どもの様子を保護者と共有している

よくあてはまる ・ まあまああてはまる ・ あまりあてはまらない ・ まったくあてはまらない

4. 保護者の要望を指導に反映させている

よくあてはまる ・ まあまああてはまる ・ あまりあてはまらない ・ まったくあてはまらない

5. 指導による子どもの変容を保護者に報告している

よくあてはまる ・ まあまああてはまる ・ あまりあてはまらない ・ まったくあてはまらない

6. その他()

VII. 貴学級に在籍する自閉症のある児童生徒の指導についてお尋ねします。自閉症のある児童生徒を指導する際に、主に留意していることは何ですか。該当する内容にマルを付けてください。

- () 1. 衣服の着脱など日常生活習慣に関する事
- () 2. 生活リズムの確立に関する事
- () 3. 体調管理（食生活や健康）に関する事
- () 4. 公共機関や交通機関の利用に関する事
- () 5. 体の使い方、動かし方などの運動・動作技能に関する事
- () 6. 姿勢保持に関する事
- () 7. 手指の巧緻性に関する事
- () 8. 人や場所が変わっても行動できるようにすること
- () 9. 自分の気持ちを落ち着かせる方法
- () 10. 自分のよさに気づくこと（自信をもつこと）
- () 11. 予定などの変更に慣れること
- () 12. 自分の行動を振り返ること
- () 13. 他者を模倣すること
- () 14. 教師との関係づくりに関すること
- () 15. 友達との関係づくりに関すること
- () 16. 表情や身振り、指差しなどのコミュニケーションの獲得に関する事

- () 17. 視覚的な手がかりを用いたコミュニケーション方法の獲得に関する事
- () 18. 自ら思いや考えなどを伝えようとする事
- () 19. 他者からの指示を受け入れる事
- () 20. 他者と関わる際の約束やルールに関する事
- () 21. 行動や表情などから他者の心情を理解する事
- () 22. 発声や発語に関する事
- () 23. 言語理解に関する事
- () 24. 一人で課題や活動などを遂行できるようにする事
- () 25. (左右や大小などの) 概念形成や概念理解に関する事
- () 26. 好きなもの(こと)や活動を選択する事
- () 27. 興味・関心を拓ける事
- () 28. 得意分野を伸ばす事
- () 29. 感覚面の過敏性に関する事
- () 30. 注意の持続に関する事
- () 31. その他(下記枠内に記入してください)

--

ご協力ありがとうございました。

研究体制

1. 研究代表者

柳澤 亜希子 (企画部 主任研究員) (平成 27 年度)
佐藤 肇 (前 教育情報部 総括研究員) (平成 26 年度)

2. 研究分担者

岡本 邦広 (教育情報部 主任研究員 研究副代表)
石坂 務 (企画部 主任研究員)
若林 上総 (企画部 主任研究員) (平成 27 年度)

3. 研究協力機関

千葉県我孫子市立我孫子第二小学校
茨城県坂東市立岩井第一小学校
広島県坂町立坂中学校
群馬県太田市立綿打中学校

筑波大学附属久里浜特別支援学校

4. 研究協力者

野呂 文行 (筑波大学人間系 教授)
佐藤 秀一 (東京都八王子市立愛宕小学校長、全国特別支援学級設置学校長協会)
(平成 27 年度)
高岡 麻美 (東京都東大和市立第二中学校長、全国特別支援学級設置学校長協会)
(平成 26 年度)
丹野 哲也 (文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 特別支援教育調査官)

執筆者一覧

柳澤 亜希子 (研究代表者 企画部主任研究員)	第 I 章、第 II 章、 第 III 章第 1、2、4 節、 第 IV 章第 1 節、2 節 (1)、3 節 (1)、 第 V 章
岡本 邦広 (研究副代表 教育情報部主任研究員)	第 III 章第 3 節、 第 IV 章 2 節 (2)、(3)、3 節 (2)
石坂 務 (企画部主任研究員)	第 III 章第 2 節
若林 上総 (企画部主任研究員)	第 III 章第 3 節
金子 道子 (千葉県我孫子市立我孫子第二小学校 教諭)	第 IV 章第 3 節 (1)
荒谷 美巳 (広島県坂町立坂中学校 教諭)	第 IV 章第 3 節 (2)

謝 辞

本研究では、小・中学校の特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導の現状と課題を明らかにし、研究協力機関での実践を通して自立活動の授業を組み立てるうえでの要点についてまとめました。また、本研究では、特別支援学級において自閉症のある児童生徒に対して、自立活動を時間に位置づけて指導することの意義を考察しました。研究の実施に当たっては、研究協力機関と研究協力者の先生方をはじめ、多くの方々にご協力をいただきました。

研究協力機関の千葉県我孫子市立我孫子第二小学校の金子道子先生、茨城県岩井市立第一小学校の小堀久枝先生、広島県坂町立坂中学校の荒谷美巳先生、群馬県太田市立綿打中学校の萩原喜美恵先生には、自立活動の指導をはじめとする特別支援学級での授業参観と授業後の協議において貴重な資料や情報をご提供いただきました。また、研究協力にご理解くださいました管理職の先生方、研究分担者の学校訪問や授業見学に快く対応してくれた子ども達、そして、研究報告書への実践例の掲載をご承諾くださいました保護者の方に心より感謝申し上げます。

研究協力者の皆様には、本研究を進めていくに当たりご尽力を賜りました。特に、筑波大学の野呂文行先生には、研究協議会において本研究の進め方やまとめ方についてご示唆、ご助言を賜りました。

アンケート調査にご協力いただいた自閉症・情緒障害特別支援学級と知的障害特別支援学級の先生方、また、公開研究協議会にご参加いただいた特別支援学級の先生方には、特別支援学級の指導体制上の課題や自立活動の指導上の課題を把握するうえでの貴重な情報をご提供いただきました。

ここに記して、皆様に深く感謝申し上げます。

本報告書は、自閉症のある児童生徒の指導に携わっている特別支援学級の先生方、特に特別支援学級を担当して間もない先生方や初任の先生方が、自立活動の指導を計画、実施する際の手がかりとなるように、また、自閉症のある児童生徒への自立活動とは何かを考えるうえでの参考となるように、日々の実践で活用いただけるものとなることに努めて作成いたしました。

1人でも多くの特別支援学級の先生方に本報告書をお読みいただき、ご活用いただくことを願うとともに、忌憚のないご意見をいただければ幸いに存じます。

研究代表者

企画部 主任研究員

柳澤 亜希子

専門研究B

「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究」

平成 26 年度～平成 27 年度

研究成果報告書

研究代表者 柳澤 亜希子

平成 28 年 3 月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒 239-8585

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>

