

# 自閉症スペクトラム障害のある 児童生徒に対する効果的な 指導内容・指導方法に関する 実際的研究

— 小・中学校における特別支援学級を中心に —

平成20～21年度 研究成果報告書 平成22年3月



## はじめに

自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対しては、特別支援学校、特別支援学級及び通級による指導において指導がなされており、さらに、通常の学級においては、特性に応じた配慮がなされつつある。それらの指導の場は、併せ有する知的障害の状態に応じて設定されている。

しかし、指導の場の教育条件が大きく異なることから、それぞれの場における指導内容や指導方法、環境設定の在り方については、その共通性と特異性を分析することが重要であり、かつ、そのことを踏まえながら、自閉症のある児童生徒全体を視野に入れて検討し、総合的な提言が必要と考える。

近年の自閉症教育に係る動向としては、国連が4月2日を世界自閉症啓発デーと定め、啓発活動が活発化しており、学校現場においても自閉症への適切な理解が求められている。また、文部科学省における平成21年2月3日付けの通知で、情緒障害特別支援学級を自閉症・情緒障害特別支援学級と名称変更したことで、さらなる自閉症教育の充実が求められていると考えられる。

また、平成21年度から開始された文部科学省における「自閉症に対応した教育課程の在り方に関する調査研究事業」では、本研究と同様に特別支援学級も研究対象にして、自閉症の特性に応じた教育課程の編成の在り方について9道県20校が委託研究を開始している。

本研究は、平成20年度～21年度に実施した重点推進研究「自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する効果的な指導内容・指導方法に関する実際的研究～小・中学校における特別支援学級を中心に～」である。当該研究では、知的障害特別支援学級における自閉症教育の実態調査を行い、さらに、研究協力校の特別支援学級において、教育課程の編成の手順等に関する聞き取り調査を実施した。同時に、自閉症のある児童生徒の自立活動の指導状況の聞き取り調査も行いながら、各学級での自立活動等の実践研究を共同で実施してきた。また、自閉症の特性を踏まえた特別支援学級での教育課程の編成案（仮説）についてまとめつつ、主に自立活動の指導内容に関して検討してきた。その結果から読み取れることは、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する指導では、それ以外の障害とは具体的な指導内容や指導の背景要因に異なる部分が多く見られたということである。

本稿では、それらの結果について詳細な報告をするとともに、今後、自閉症の特性にフィットした教育課程の編成や、指導内容の設定を考える際の一助としたい。

平成22年3月 研究代表者 廣瀬 由美子



# 目 次

## 第Ⅰ章 研究計画

- 1 研究の趣旨及び目的 ..... 3
- 2 研究内容及び方法 ..... 4
- 3 研究組織 ..... 5

## 第Ⅱ章 自閉症教育における特別支援学級の現状

- 1 特別支援学級の特別の教育課程に関する法的根拠 ..... 9
- 2 特別支援学級における特別の教育課程の編成 ..... 9
- 3 自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童生徒の実態 .....10
- 4 知的障害特別支援学級に在籍する児童生徒の実態 .....11
- 5 自閉症スペクトラム障害のある児童生徒が在籍する特別支援学級の現状 .....12

## 第Ⅲ章 自閉症スペクトラム障害のある児童生徒のための教育課程の編成に関する研究

- 1 研究の概要 .....17
- 2 知的障害特別支援学級におけるアンケート調査から .....18
  - (1) 目的 .....18
  - (2) 方法 .....18
  - (3) 結果及び考察 .....18
- 3 特別支援学級における教育課程の編成に関する聞き取り調査から .....24
  - (1) 目的 .....24
  - (2) 方法 .....24
  - (3) 結果及び考察 .....25
- 4 特別支援学級における教育課程の編成ガイドブックから .....29
- 5 特別支援学級の自閉症のための教育課程の編成における仮説案 .....36

## 第Ⅳ章 自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の自立活動の指導について

### 特別支援学級における自立活動の内容に関する聞き取り調査から

- 1 目的 .....41
- 2 方法 .....41
- 3 結果 .....45
- 4 考察 .....54

## 第Ⅴ章 特別支援学級における自閉症教育の実際

- 1 茨城県取手市立取手小学校自閉症・情緒障害特別支援学級での実践 .....59
- 2 千葉県千葉市立真砂第四小学校自閉症・情緒障害特別支援学級での実践 .....66
- 3 埼玉県八潮市立八幡小学校知的障害特別支援学級での実践 .....75



4	福岡県福岡市立春吉小学校知的障害特別支援学級での実践	81
5	神奈川県伊勢原市立中沢中学校自閉症・情緒障害特別支援学級での実践	90
<b>第VI章 総合考察及び今後の課題</b>		103
<b>文献一覧</b>		108
<b>資料編</b>		
	研究協力校における教育課程の編成について	113
	研究協力校における自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の自立活動の内容	115
	日本特殊教育学会第47回大会発表論文	129
	日本特殊教育学会第47回大会自主シンポジウム	132

# 第 I 章 研究計画

- ・ 研究の趣旨及び目的
- ・ 研究内容及び方法
- ・ 研究組織



# 第 I 章 研究計画

## 1 研究の趣旨及び目的

自閉症スペクトラム障害のある児童生徒は、知的障害の有無と関連しながら、特別支援学校や特別支援学級、通級による指導、通常の学級と様々な教育の場に在籍している。しかし、各学校や学級、教室における授業環境の設定の在り方も異なることから、それぞれの教育の場における指導内容や指導方法、環境設定の在り方については、共通する点と異なる点を分析するとともに、さらに総合的な検討をしていく必要がある。

小・中学校における特別支援学級は、環境面においては特別支援学校と大きく異なり、教育課程の編成や個別の指導計画の作成については、学校長の責任の下に、個々の学級担任に任せられているのが現状である。

「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」（2001）では、自閉症は知的障害や情緒障害とは異なる障害であり、その障害特性に応じた研究の重要性が指摘されている。その後の研究により、特別支援学校においては、筑波大学附属久里浜特別支援学校が、自閉症のある子どもの教育を行う特別支援学校に転換し研究開発が行われている。また東京都においては、特別支援学校における自閉症の教育課程の研究や、いくつかの特別支援学校においては、自閉症の児童生徒の学級を特設するなどして、近年、特別支援学校における知的発達の遅れを伴う自閉症教育の在り方に関する研究や実践が推進されている。

この間、通級による指導については、その対象として情緒障害者から自閉症者が分離され、特別支援学級については、情緒障害特別支援学級を「自閉症・情緒障害特別支援学級」へと名称変更する通知（2009）が発出されるなど、自閉症の特性に応じた教育的対応の重要性が認識されるようになってきている。しかし、特別支援学級における自閉症の教育課程の編成の在り方や、自閉症の特性に対応した指導内容、指導方法に関する総合的研究は、十分には行われていないのが現状である。

本研究所における近年の自閉症研究では、平成15年度から19年までの5年間に、「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究—知的障害養護学校における指導内容、指導法、環境整備を中心に—」（2003～2005）＜プロジェクト研究＞と、「特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導パッケージの開発研究」（2006～2007）＜プロジェクト研究＞に取り組んでいる。また、「小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究」（2007）＜課題別研究＞では、情緒障害特別支援学級の在籍児童生徒の障害の多様化や重複化といった現状も明らかになっているが、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒が多数在籍していると想定される知的障害特別支援学級の実状も踏まえ、特別支援学級における自閉症教育の内容や方法に関する研究が課題として残されている。

そこで、本研究では、以下についての検討をしながら、特別支援学級における自閉症教育の在り方を総合的に検討する検討を進めることとする。

①小・中学校においては設置学級数が最も多い知的障害特別支援学級における自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の実態を明らかにする。

②①を踏まえて、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の在籍の有無による特別支援学級の教育課程の編成の在り方を明らかにする。

③②に加えて、特別支援学級における自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の課題等を明らかにする。

④特別支援学校を研究対象にした近年のプロジェクト研究の知見を整理する。

⑤研究協力校での特別支援学級における自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の指導内容、及び指導方法について実践的に検証する。

## 2 研究内容及び方法

これまで、本研究においては、以下の研究内容等を遂行させることとしている。

①文部科学省調査官（自閉症教育担当）、大学研究者や教育委員会、小学校長等の研究協力者8名と、5校の研究協力機関（知的障害特別支援学級及び自閉症・情緒障害特別支援学級の設置小・中学校）、並びに研究分担者7名によって推進する。

②小・中学校における自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の現状を把握する目的で、知的障害特別支援学級の実態調査を実施する。実態調査については、現在約2万学級設置されている知的障害特別支援学級を10%程度の抽出によって実施する。

③知的障害特別支援学級の実態調査結果と、平成19年度実施の課題別研究「小中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究－情緒障害特別支援学級の実態調査及び自閉症・情緒障害・LD・ADHD通級指導教室の実態調査から－」における情緒障害特別支援学級（通知前）の、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の実態も参考にしながら、特別支援学級における自閉症の教育課程の在り方を検討する。

④研究協力者からは、小・中学校における自閉症教育の在り方や、知的障害及び自閉症・情緒障害特別支援学級における教育課程の在り方等、具体的な実践を推進する上での知見の提供を得る。

⑤研究協力校においては、知的障害特別支援学級及び従前の情緒障害特別支援学級（通知前）の実態調査の結果をもとに、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒が在籍している特別支援学級の教育課程の編成の在り方、並びに指導効果や各学校の課題について実践的検証を実施する。

## 3 研究組織

研究代表者：廣瀬由美子（教育支援部 総括研究員）

研究分担者：小澤 至賢（教育支援部 主任研究員）

渥美 義賢（発達障害教育情報センター 上席研究員）

井上 昌士（教育支援部 総括研究員）

菊地 一文（教育支援部 主任研究員）

大城 政之（発達障害教育情報センター 主任研究員 平成21年度）

柳澤亜希子（企画部 研究員）

塚本 亜希（平成21年度研究研修員 熊本県立松橋東養護学校）

木村 宣孝（\*教育支援部 総括研究員 平成20年度）

研究協力者：石塚 謙二（文部科学省特別支援教育課 特別支援教育調査官）

青山 眞二（北海道教育大学札幌校 准教授）

野呂 文行（筑波大学 准教授）



徳永 豊 (福岡大学 教授)

野瀬 五鈴 (香川県教育委員会特別支援教育課 指導主事)

古屋けさよ (山梨県北杜市立日野春小学校 校長)

長江 清和 (埼玉県八潮市立大瀬小学校 前任校：八潮市立八幡小学校 教諭)

木村 宣孝 (北海道伊達高等養護学校 校長；平成 21 年度)

#### 研究協力機関校

茨城県取手市立取手小学校 (担当者：海老原紀奈子)

千葉県千葉市立真砂第四小学校 (担当者：清水範子)

福岡県福岡市立春吉小学校 (担当者：稲石恭子)

神奈川県伊勢原市立成瀬中学校 (平成 20 年度担当者：深澤しのぶ)

神奈川県伊勢原市立中沢中学校 (平成 21 年度担当者：深澤しのぶ)

#### 情報提供校

埼玉県八潮市立八幡小学校 (平成 20 年度担当・長江清和)



## 第Ⅱ章 自閉症教育における特別支援学級

- ・ 特別支援学級の特別の教育課程に関する法的根拠
- ・ 特別支援学級における特別の教育課程の編成
- ・ 自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童生徒の実態
- ・ 知的障害特別支援学級に在籍する児童生徒の実態
- ・ 自閉症スペクトラム障害のある児童生徒が在籍する特別支援学級の現状



## 第Ⅱ章 自閉症教育における特別支援学級の現状

### 1 特別支援学級の特別の教育課程の編成に関する法的根拠

学校教育法第81条第2項には、特別支援学級の設置ならびに対象者の規定が明記されている。また、学校教育法施行規則第138条においては、「小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程における特別支援学級に係る教育課程については、特に必要がある場合は、第50条第1項、第51条及び第52条の規定並びに第72条から第74条までの規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。」と、特別支援学級における特別の教育課程の編成の根拠が示されている。

この規定では、特別支援学級で特別の教育課程を編成する場合は、小学校や中学校の教育課程の編成や授業時数、教育課程の基準を踏まえつつも、必要に応じて特別支援学校の学習指導要領を参考にするなどして、特別の教育課程の編成が実施できる旨を述べている。

さらに、小学校、中学校学習指導要領解説総則編(2008)には、教育課程編成の特例について特別支援学級のケースが記載されている。それによると、例えば、小学校学習指導要領では、「特別支援学級において特別の教育課程を編成する場合には、学級の実態や児童の障害の程度等を考慮の上、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考とし、例えば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領域である「自立活動」を取り入れたり、各教科の目標・内容を下学年の教科の目標・内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実情に合った教育課程を編成する必要がある。」との記述がある。

これらの内容は、特別支援学級の教育課程の編成においては、各学校の責任のもとに、①自立活動を取り入れる、②下学年の教科目標や内容に代替する、③知的障害特別支援学校の各教科を活用するなどして、特別の教育課程の編成ができることを意味している。

総じて言えば、特別支援学級における教育課程の編成では、特別支援学校の学習指導要領を参考にし、各学校の責任のもとに、学級や障害のある児童生徒の実態に応じた柔軟な教育課程の編成を行うことができるというわけである。

### 2 特別支援学級における特別の教育課程の編成

そもそも教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育内容を児童生徒の心身の発達に応じて、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画であることから、基本的には、ある一定の集団を想定した計画であり、個々の児童生徒ごとに編成するものではない。

しかし、特別支援学級においては、結果としての個別の教育課程に近い状態が想定できる。例えば、在籍児童3名の学年が全て異なっている場合などは、学級の教育課程において、それぞれの児童に応じた指導内容等を設定することがある。その場合は、極めて個別の教育課程という考えに近くなるとも考えられるからである。また、例えば、在籍児童が5名であり、3つの学年が混在している場合などでは、各学年の指導内容や総授業時数との関係から、特別支援学級の教育課程は複数編成されることもあろう。それらの取組も、個々の在籍児童にとって個別の教育課程に近い状態となり、極めて効果的な対応になるであろう。



このように、特別支援学級の教育課程の編成では、それぞれの学年の総授業時数を踏まえながらも、自立活動や下学年の教科を取り入れるなどして特別の教育課程を編成するとともに、教育課程を踏まえた個別に指導内容等の設定が重要であり、具体的には、個別の指導計画の作成・実施・評価が重要である。

### 3 自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童生徒の実態

文部科学省は、平成21年2月3日付の通知で、情緒障害特別支援学級の名称を自閉症・情緒障害特別支援学級と変更した(20文科初第1167号)。この背景には、従前の情緒障害特別支援学級に在籍している自閉症スペクトラム障害のある児童生徒が、心因性の情緒障害の状態像を示す児童生徒より大半を占めている現状が、本研究所の調査研究により明らかになったことの影響が大きいと考えられる(国立特別支援教育総合研究所、2007)。

以下の表1は、「小中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究—情緒障害特別支援学級の実態調査及び自閉症、情緒障害、LD、ADHD通級指導教室の実態調査から—」(国立特別支援教育総合研究所、2007)の結果の一部であり、情緒障害特別支援学級に在籍している児童生徒の実態である。2008年の調査当時では、小学校3640学級の内、自閉症スペクトラム障害のある児童の在籍は7675人(74.5%)であり、その内、知的発達の程度が標準は20%、軽度が35%、中・重度が45%であった。同様に、中学校では自閉症スペクトラム障害のある生徒は1908人(60%)であり、知的発達が標準の生徒は18%、軽度が42%、中・重度が40%という結果であった。

表1 平成18年度における情緒障害特別支援学級の在籍児童生徒の実態

小学校数 3443校  
在籍者数 10608人

情緒障害(小学校):知的障害の程度と障害種別数

知的障害の程度	全体	自閉症スペクトラム		LD・ADHD	心因性情緒障害		発達+心因性 A・B・E・F+C・D・H	知的障害 G	その他 I
		A	B	E・F	C・D	H			
		自閉症 傾向、PDD	高機能自閉症 アスペルガー症候群	E:LD F:ADHD	C:かん黙 D:神経性胃腸	不登校			
a:標準	2197人	498(22.7%)	1024(46.6%)	362(16.5%)	28(1.3%)	44(20%)	50(2.3%)	0	191(8.7%)
b:軽度	3796	2088(55%)	577(15.2%)	502(13.2%)	56(1.5%)	27.7%)	53(1.4%)	308(8.1%)	185(4.9%)
c:中度	2822	2224(78.8%)	0	0	39(1.4%)	8(0.3%)	36(1.3%)	452(16%)	63(2.2%)
d:重度	1289	1122(87%)	0	0	6(0.5%)	1(0.1%)	12(0.9%)	125(9.7%)	23(1.8%)
不明	187	113(60.4%)	29(15.5%)	14(7.5%)	2(1.1%)	1(0.5%)	3(1.6%)	17(9.1%)	8(4.3%)
合計1	10291	5547(53.9%)	2128(20.6%)	878(8.5%)	131(1.3%)	81(0.8%)	154(1.5%)	902(8.8%)	470(4.6%)
合計2	10291	7675(74.5%)		878(8.5%)	212(2.1%)		154(1.5%)	902(8.9%)	470(4.7%)

中学校数 1178校  
在籍者数 3248人

情緒障害(中学校):知的障害の程度と障害種別数

知的障害の程度	全体	自閉症スペクトラム		LD・ADHD	心因性情緒障害		発達+心因性 A・B・E・F+C・D・H	知的障害 G	その他 I
		A	B	E・F	C・D	H			
		自閉症 傾向、PDD	高機能自閉症 アスペルガー症候群	E:LD F:ADHD	C:かん黙 D:神経性胃腸	不登校			
a:標準	806人	99(12.3%)	239(29.6%)	104(12.9%)	28(3.5%)	173(21.5%)	60(7.4%)	0	103(12.8%)
b:軽度	1337	609(45.6%)	172(12.9%)	177(13.2%)	31(2.3%)	82(6.1%)	60(4.5%)	141(10.5%)	65(4.9%)
c:中度	732	549(75.0%)	0	0	7(1.0%)	6(0.8%)	29(4.0%)	129(17.6%)	12(1.6%)
d:重度	248	209(84.3%)	0	0	2(0.08%)	1(0.04%)	7(0.3%)	26(10.5%)	3(1.2%)
不明	60	26(43.3%)	5(8.3%)	0	0	12(20.0%)	3(5.0%)	7(11.7%)	7(11.7%)
合計1	3183	1492(46.9%)	416(13.1%)	281(9.0%)	68(2.1%)	274(8.6%)	159(5.0%)	303(9.5%)	190(6.0%)
合計2	3183	1908(60.0%)		281(9.0%)	342(10.7%)		159(5.0%)	303(9.5%)	190(6.0%)

この結果から、当時の情緒障害特別支援学級に在籍している児童生徒の大半は自閉症スペクトラム障害であり、その状態も知的障害の有無や程度を含めて多岐にわたっていることは明らか

であり、現在の自閉症・情緒障害特別支援学級の在籍児童生徒の実態も同様の状況であると想定される。

一方、調査当時の情緒障害特別支援学級の担当教員は、在籍児童生徒の障害の多様化、重度重複化、ならびに異学年の児童生徒による学級編制であるため、教育課程の編成に困難さを感じていることが明らかになっている（国立特別支援教育総合研究所，2007）。特に自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の状態像が多岐にわたることもあり、同じ自閉症であっても、知的発達に標準である高機能自閉症等の児童生徒と、特別支援学校の指導対象と思われる知的障害を伴う自閉症の児童生徒では、指導内容や指導方法等が異なってくるのは当然である。

さらに、集団参加に様々な課題がある自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に関しては、交流及び共同学習の内容や時間数、また通常の学級との連携や指導の連続性を考えると、担当教員が教育課程の編成の困難さに悩みを感じるのは当然であろう。

#### 4 知的障害特別支援学級に在籍する児童生徒の実態

本研究においては、先の情緒障害特別支援学級と同様に、知的障害特別支援学級においても、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の現状について実態調査を実施している。詳細は第III章で述べるが、知的障害特別支援学級においても自閉症スペクトラム障害のある児童生徒は、小学校で約30%、中学校においても約20%が在籍している結果明らかになっている（国立特別支援教育総合研究所，2009）。

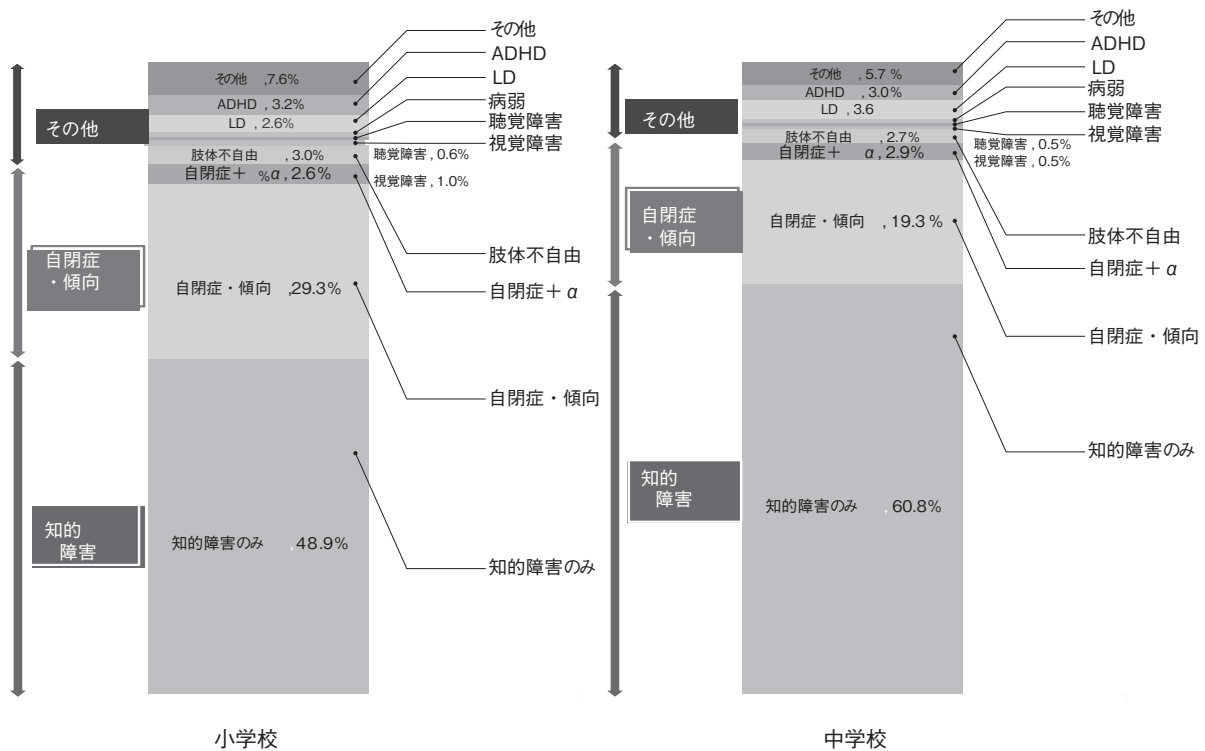


図1 知的障害特別支援学級に在籍している児童生徒の実態

さらに、在籍している自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の知的発達の程度は、標準から中・重度までと幅広く、適応状態は支援がほぼ必要のない状態から、常時支援が必要な状態までと多岐にわたっていることも明らかになっている。

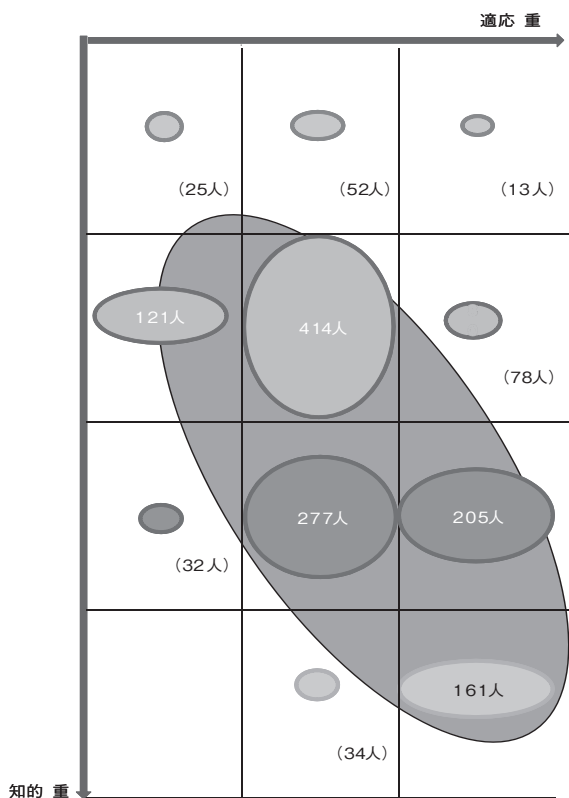


図2 小学校における知的障害特別支援学級の自閉症の児童の実態  
(円の大きさはおよその割合)

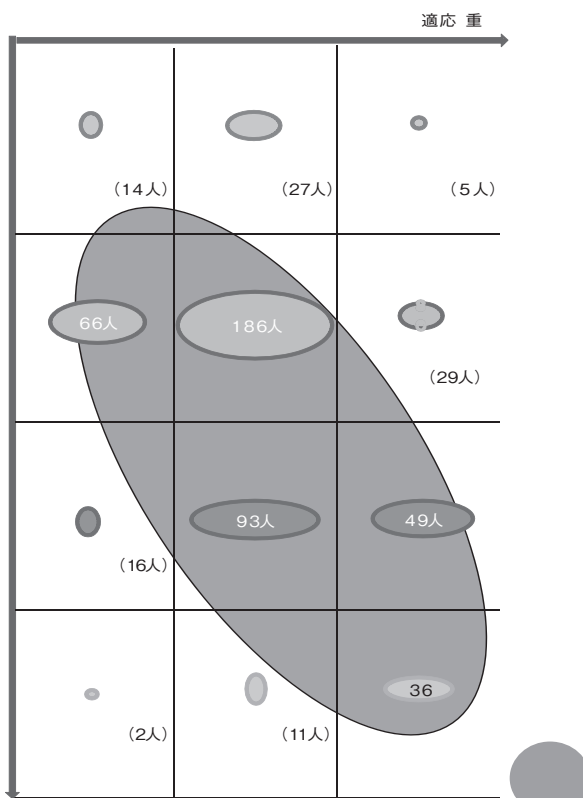


図3 中学校における知的障害特別支援学級の自閉症の児童の実態  
(円の大きさはおよその割合)

上記の図2及び図3は、小・中学校の知的障害特別支援学級に在籍する自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の実態を、縦軸は知的発達の程度を標準から軽度、中度、重度とし、横軸を適応状態の程度として、支援がほぼ必要なし、一部支援が必要、常時支援が必要と段階的に分けて整理したものである。カテゴリーの中の円は、アンケート調査結果から自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の人数を、およその割合で示しているものである。

在籍している児童生徒の実態からは、知的発達の程度が軽度であり、一部支援が必要な状態の児童生徒が一番多く、次いで知的発達の程度が中度で、一部支援が必要あるいは常時支援が必要な状態の児童生徒が多いことが明らかになっている。

また、知的障害特別支援学級の担当教員の課題については、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の在籍の有無にかかわらず、①在籍の児童生徒の知的発達や適応状態の違い、異学年の学級編制による複数学年への対応に苦慮、②自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の問題となる行動への対応に苦慮、③自閉症の特性に応じた教育課程の編成に苦慮していることが明らかになっている。

## 5 自閉症スペクトラム障害のある児童生徒が在籍する特別支援学級の現状

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している自閉症スペクトラム障害のある児童生徒は、シングルフォーカスやセントラルコーヒレンスといった、全体ではなくある部分への関心が強すぎることや、中心的なことがらの理解が難しいなどの独特の認知スタイルをもつことで、障害の軽重はあっても、自閉症の特徴といわれる社会性の障害や、コミュニケ

ーションの障害、興味関心の限極性などによって、彼らの学校生活への適応が難しくなっている現状がある。さらに、感覚の過敏性や鈍磨性、極端に不安感を抱きやすい特性などがあいまって、彼らが学校生活を送る上での生きづらさにつながっていることも多い。

さらに、知的障害を伴う場合は、知的発達の遅れによって言語が十分な機能を果たすことができず、相手とのコミュニケーションがとれない児童生徒もいる。彼らは、自分の要求や思いが相手に伝わらないことによって、時にはパニックや問題と思われる行動により自分の意思を表現している場合も多い。

このように、特別支援学級に在籍している自閉症スペクトラム障害のある児童生徒は、自閉症の状態や知的発達の程度によって、その状態像は非常に幅広く、多岐にわたっている現状がある。

一方、自閉症・情緒障害特別支援学級や知的障害特別支援学級の担当教員は、実質の経験年数は3年以下が最も多いという実態や、特別支援学校免許の保有率も30%程度という現状が明らかになっていることから（全国特別支援学級設置学校長協会ら、2009）、自閉症教育に関する知見はもとより、特別支援学級の教育課程の編成や学級経営、個別の指導計画の作成や具体的な指導においても、十分な専門性が発揮されているとは言い難い現状がある。

前述した特別支援学級の担当教員自身が、①複数の学年の児童生徒が混在している学級編制のため、教育課程の編成が難しいこと、②知的障害のある児童生徒や心因性の情緒障害の状態を示す児童生徒と、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒が混在することで、教育課程の編成や具体的な指導について困難を感じていること、③在籍している自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の実態が多岐にわたっていることから、個々の指導が難しいと感じている現状も明らかになっている。





## 第Ⅲ章 自閉症スペクトラム障害のある 児童生徒のための教育課程の編成に関する研究

- ・ 研究の概要
- ・ 知的障害特別支援学級におけるアンケート調査から
- ・ 特別支援学級における特別の教育課程の編成に関する聞き取り調査から
- ・ 特別支援学級における教育課程の編成ガイドブック
- ・ 特別支援学級の自閉症のための教育課程の編成における仮説案



# 第Ⅲ章 自閉症スペクトラム障害のある児童生徒のための教育課程の編成に関する研究

## 1 研究の概要

本研究の概要は以下の図に示す通りである。

平成 20 年度から開始した本研究課題は、20 年度においては主に知的障害特別支援学級の実態調査を実施した。その結果は、20 年度の中間報告書として「全国知的障害特別支援学級実態調査」にまとめている。

また、本研究課題ではないが、平成 19 年度の研究課題で実施した自閉症・情緒障害特別支援学級の実態調査結果や、20 年度に実施した知的障害特別支援学級の実態調査、さらに研究協力校からの聞き取り調査1・2も踏まえて、平成 21 年度は、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒を想定した、特別支援学級の教育課程の編成案（仮説）を提案した。尚、聞き取り調査1では、特別支援学級の教育課程の編成の実際を、聞き取り調査2では、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の自立活動の内容や指導の実際を調査した。さらに、研究課題に従事している本スタッフは、各研究協力校の担当教員と共に、各学級の自閉症教育のテーマに基づいて共同研究を実施した。

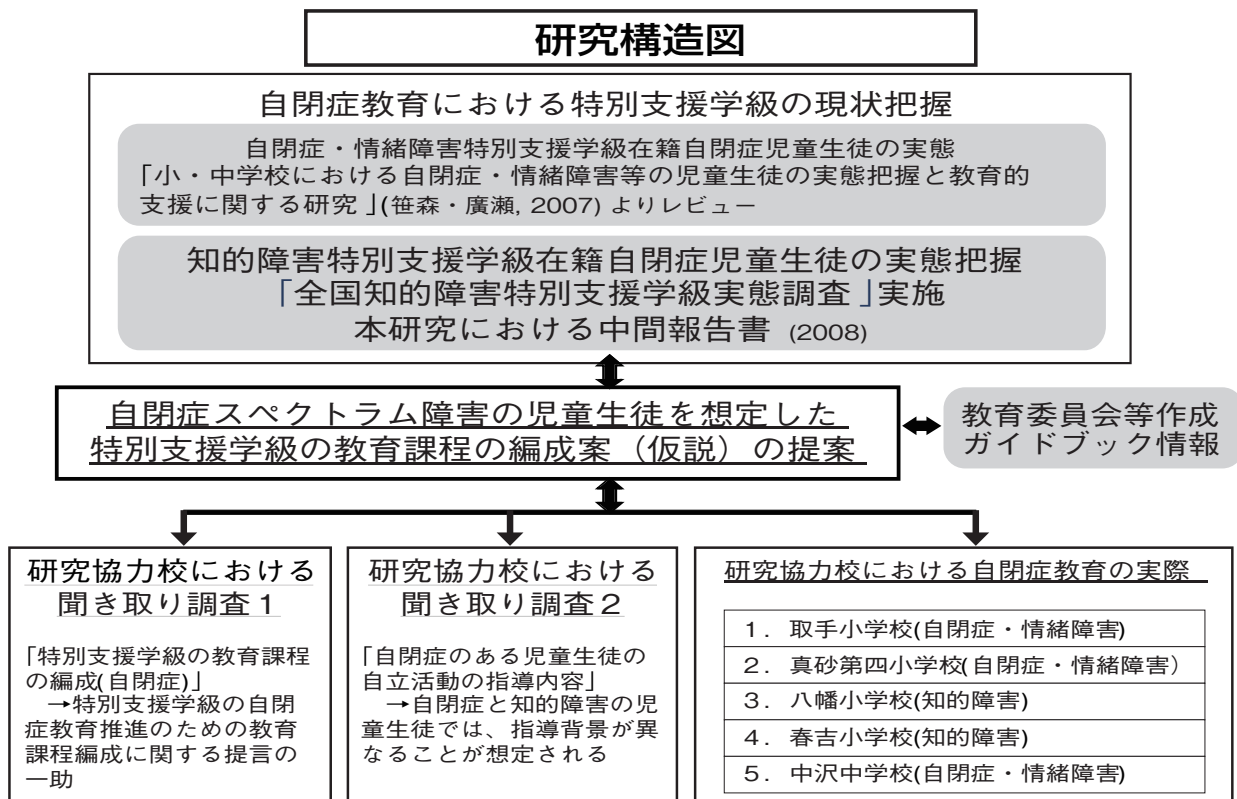


図1 2年間の研究構造図

## 2 知的障害特別支援学級におけるアンケート調査から

### (1) 目的

本研究では、2008年に、知的障害特別支援学級における自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の現状と課題を明らかにするために、特別支援学級における自閉症教育の在り方を検討することを目的としてアンケート調査を実施した。

本稿では、このアンケート調査において、特に教育課程の編成に関する結果を示す。

### (2) 方法

全国の800市町村教育委員会に了知文を出し、各教育委員会において管内の知的障害特別支援学級を設置している小学校2校、中学校1校を抽出してもらい、質問紙を配布した。有効回答数は小学校844校（回収率53%）、中学校406校（回収率51%）、合計1250校（回収率約52%）であった。

調査票は、A（学級の実態）とB（在籍児童生徒の実態）で構成した。調査票Aでは、知的障害特別支援学級数や在籍児童生徒数などの基本的な情報収集と、具体的な教育課程の編成状況、教育課程の編成における課題、学級経営として個別の指導計画作成の有無や課題などを調査項目とした。調査票Bは、知的障害特別支援学級に在籍する児童生徒の個々の実態、履修状況、さらに、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒と対象を限定して、自立活動の6区分26項目に該当する指導内容などを調査項目とした。

### (3) 結果及び考察

#### 1) 知的障害特別支援学級在籍児童生徒の実態と課題

知的障害特別支援学級設置校において、小学校では約67%の学校、中学校では約54%の学校に自閉症スペクトラム障害のある児童生徒が在籍する現状が明らかになった。平成11年度の本研究所の調査では、小学校は28%、中学校は約24%であったことから、当時と比較すると、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の在籍する学校の割合が小・中学校ともに高くなっている。

表1 自閉症の児童生徒の在籍状況

	在籍している学校数	在籍していない学校数
小学校	563校	281校
	66.7%	33.3%
中学校	222校	184校
	54.7%	45.3%

表2、表3に示す通り、知的障害特別支援学級に在籍する自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の実態として、知的発達の様子は、「標準」から「重度」と幅広い状態像を示していることや、適応状況においても、「支援を必要としない」から「常時支援が必要」な状態まで、幅広い層を示していることが明らかになった。

知的障害特別支援学級においては、就学の基準で考えた場合、妥当と想定される自閉症スペクトラム障害のある児童生徒はもちろんであるが、通常の学級での指導が妥当と思われる児童生徒から、特別支援学校での指導が妥当と思われる児童生徒まで、障害の状態等が幅広いことが伺われた。

表2 知的障害及び適応行動の困難性(小学校)

	困難なし	一部支援	常時支援	空欄
標準	96(2.2%)	95(2.1%)	23(0.5%)	0
軽度	735(16.5%)	1223(27.4%)	160(3.6%)	1(0.02%)
中度	179(4.0%)	966(21.6%)	436(9.8%)	0
重度	4(0.09%)	111(2.5%)	342(7.7%)	0
空欄	4(0.09%)	14(0.3%)	2(0.04%)	74(1.7%)

n =4465

表3 知的障害及び適応行動の困難性(中学校)

	困難なし	一部支援	常時支援	空欄
標準	83(3.5%)	57(2.4%)	8(0.3%)	0
軽度	682(28.8%)	644(27.2%)	66(2.8%)	0
中度	133(5.6%)	422(17.8%)	128(5.4%)	1(0.04%)
重度	4(0.17%)	36(1.5%)	94(4.0%)	1(0.04%)
空欄	5(0.21%)	3(0.13%)	0	0

n =2367

これらの結果から、知的障害特別支援学級には、学力に大きな課題は無いが、社会性に課題のある高機能広汎性発達障害から、機能言語がなく生活全体の支援が必要な重度の知的障害を伴う自閉症スペクトラム障害のある児童生徒まで幅広く在籍していて、指導の多様性が求められていることが伺われた。さらに、特別支援学級の学級編制は異学年で構成されていることから、さらなる指導の多様性が求められている学級も想定された。

## 2) 知的障害特別支援学級における教育課程編成上の課題

知的障害特別支援学級における教育課程編成上の課題について、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の在籍する学級においても、在籍のない学級においても、小学校の回答結果から、「在籍児童の知的障害の状態への違いの対応」が最も多く、担当者にとっては一番の課題とされている。次いで「他学年にわたる在籍児童への対応」があり、小学校はこの2項目に集中していることが伺える。つまり、担当教員は、教育課程の編成において自閉症教育の推進というより、在籍児童生徒の知的発達の程度の違いや複数学年への対応に苦慮している状況が明確になった。

中学校では、「在籍生徒の知的障害の状態への違いの対応」に一番考慮しているとの結果であった。次いで「指導内容・指導方法の設定」、「他学年にわたる在籍生徒への対応」、「交流及び共同学習の実施」と、小学校と比べ課題が分散している傾向が見られた。



表4 小学校における自閉症児童の在籍の有無による教育課程編成上の課題

選択項目（該当項目3つ選択）	小学校数	自閉症在籍有	自閉症在籍無
a: 在籍児童の実態把握	72	43(2.7%)	29(3.7%)
b: 他学年にわたる在籍児童への対応	389	254(15.8%)	135(17.1%)
c: 在籍児童の知的障害の状態の違いへの対応	484	335(20.8%)	149(18.9%)
d: 指導目標の設定	52	37(2.3%)	15(1.9%)
e: 指導内容・方法の設定	274	161(10.0%)	113(14.3%)
f: 評価の方法	49	28(1.7%)	21(2.7%)
g: 週日課の編成	170	118(7.3%)	52(6.6%)
h: 交流及び共同学習の実施	287	196(12.2%)	91(11.5%)
i: 学校行事への参加	89	73(4.5%)	16(2.0%)
j: 個別指導やグループ別指導等の指導体制	227	154(9.6%)	73(9.3%)
k: 学習の場やスペースの確保	126	100(6.2%)	26(3.3%)
l: 教育課程を編成する上で参考となる資料の不足	131	81(5.0%)	50(6.3%)
m: その他	48	30(1.9%)	18(2.3%)
	n=2398	n=1610	n=788

表5 中学校における自閉症児童の在籍の有無による教育課程編成上の課題

選択項目（該当項目3つ選択）	中学校数	自閉症在籍有	自閉症在籍無
a: 在籍生徒の実態把握	50	27(4.3%)	23(4.5%)
b: 他学年にわたる在籍生徒への対応	142	73(11.6%)	69(13.4%)
c: 在籍生徒の知的障害の状態の違いへの対応	243	150(23.8%)	93(18.1%)
d: 指導目標の設定	39	17(2.7%)	22(4.3%)
e: 指導内容・方法の設定	146	72(11.4%)	74(14.4%)
f: 評価の方法	48	19(3.0%)	29(5.6%)
g: 週日課の編成	58	28(4.4%)	30(5.8%)
h: 交流及び共同学習の実施	126	66(10.5%)	60(11.7%)
i: 学校行事への参加	58	34(5.4%)	24(4.7%)
j: 個別指導やグループ別指導等の指導体制	84	56(8.9%)	28(5.4%)
k: 学習の場やスペースの確保	64	43(6.8%)	21(4.1%)
l: 教育課程を編成する上で参考となる資料の不足	58	31(4.9%)	27(5.3%)
m: その他	28	14(2.2%)	14(2.7%)
	n=1144	n=630	n=514

また、自由記述の回答から、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒が在籍する学級では、在籍していない学級に比べて行動上の問題への対応が課題となっている内容が数多く見られた。

これらの結果から、知的障害特別支援学級における教育課程の編成では、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の在籍の有無にかかわらず、在籍児童生徒の知的発達や複数学年への対応に苦慮している現状と、自閉症教育においては、行動上の問題への対応に課題意識をもつ担当教員が多いことが明らかとなった。

以上の結果から、知的障害特別支援学級での教育課程編成上の課題は、①通常の学級と異なって

複数の学年の児童生徒が混在していることで、一部複式学級の考え方を取り入れる必要があること、②学年が異なるだけでなく、個々の児童生徒の知的障害の状態や自閉症など他障害の理解と対応に関する知見が必要なこと、③自閉症スペクトラム障害の児童生徒の在籍の有無によってもその課題も大きくなることが推測された。

### 3) 知的障害特別支援学級における学級経営について

自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の在籍に関連して、学級経営上課題となることについては、「問題となる行動への対応」が小・中学校ともに一番多い課題となっている。次いで、「自閉症の特性に応じた教育課程の編成」、「保護者との連携」となっている。この傾向は、小・中学校ともほぼ同様であった。

表6 自閉症スペクトラム障害のある児童生徒が在籍する学級経営上の課題

選択項目（該当項目3つ選択）	小学校数（1598）	中学校数（614）
a: 在籍児童生徒の実態把握	70（4.4%）	41（6.7%）
b: 自閉症の特性に応じた教育課程の編成	248（15.5%）	77（12.5%）
c: 問題となる行動への対応	392（24.5%）	137（22.3%）
d: 校内の教職員の理解	129（8.1%）	59（9.6%）
e: 指導を担当する他の教員との連携	119（7.4%）	64（10.4%）
f: 保護者との連携	186（11.6%）	84（13.7%）
g: 教室の施設設備	128（8.0%）	34（5.5%）
h: 研修	23（1.4%）	17（2.8%）
i: 専門家との連携	88（5.5%）	26（4.2%）
j: 就学指導	61（3.8%）	21（3.4%）
k: その他	154（9.6%）	54（8.8%）

学級経営上の課題として一番回答が多かった「問題となる行動への対応」については、児童生徒の知的発達の程度とも関係するが、こだわりや不十分なコミュニケーションが原因となるケースも多々あることや、問題となる行動への対応方法の拙さから結果的にその行動が持続しているケースも想定されるなど、問題となる行動を起こさせないための予防的な対応や支援等も重要になってくる。そのためには、自閉症の特性を十分理解することが重要であろう。

また、「自閉症の特性に応じた教育課程の編成」に関しては、教育課程編成に関する知識（①教育課程の定義の理解、②小・中学校の教育課程の編成の理解、③小・中学校の学習指導要領の理解、④特別支援学校の学習指導要領の理解）や、自閉症の理解が重要である。

さらに、個別の指導計画の作成状況に関する結果をみると、小学校で97.3%、中学校で92.6%作成している状況がみられるが、教育課程編成上の課題に「他学年にわたる在籍児童生徒への対応」や「在籍児童生徒の知的障害の状態下の違いの対応」が多く挙げられている現状をみると、個別の指導計画を作成するのみならず、学級経営上の諸課題と関連させながら活用するなど、一層の充実を図ることが必要であると考えられる。

自閉症スペクトラム障害のある児童生徒を指導する担当教員は、「こだわる行動」、「情緒の安定につながる指導」、「人とかかわりを適切に遂行するための基本的なスキル」などを優先的に指導していることが明らかになっている。これらの指導内容は、知的障害のある児童生徒への指導と表現上同様の

内容ではあるが、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒には顕著にみられる特性でもあり、学校生活に適應するための中核的な指導内容であると思われる。

以上のことを理解した上で、知的障害特別支援学級においても、自閉症教育を推進していく必要があると思われる。

#### 4) 自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する指導内容（自立活動の内容）

この項目では、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒のみを対象として、従前の自立活動の内容をさらに拡大し、自閉症に特に関与すると思われる項目内容を細分化して文章化して指導内容の回答を得た。回答方法は、表7に示す指導内容を18項目列挙し、重点的に取り組んでいる内容を最大5つまで選択し回答を得ている。

小・中学校の結果を概観すると、小学校では「こだわりに関する指導」と「情緒の安定に関する指導」が圧倒的に多く、1100人(76%)と913人(63%)の自閉症スペクトラム障害のある児童に実施している内容であった。次いで高い項目は、「他者の意図や相手の感情を類推する指導」で671人(46%)であり、さらに「変更等による不安感を抱く際の指導」は610人(約42%)という結果でもあった。

中学校でも同様の結果であり、一番多くの自閉症スペクトラム障害のある生徒381人(約71%)に対して指導されていた内容は、「こだわりに対する指導」であった。次いで「情緒の安定に関する指導」が278人、「他者の意図や相手の感情を類推する指導」が256人、つまり自閉症スペクトラム障害のある生徒の約半数が受けている指導内容であった。

表7 自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する自立活動の指導内容

	小学校	中学校
1 こだわりに関する指導	1100(76.3%)	381(71.3%)
2 肥満や体力低下等に関する指導	423(29.3%)	110(20.6%)
3 情緒の安定に関する指導	913(63.3%)	278(52.1%)
4 変更等による不安感を抱く際の指導	610(42.3%)	204(38.2%)
5 担任や教材を通してかかわりを広げる指導	566(39.3%)	189(35.4%)
6 他者の意図や相手の感情を類推する指導	671(46.5%)	256(48.0%)
7 SST等の方法で人と適切な対応をとる為の指導	519(36.0%)	224(42.0%)
8 役割を理解して自主的に取り組む為の指導	383(26.6%)	125(23.4%)
9 自身の状態や行動を理解して適切な行動を調整する為の指導	239(16.6%)	122(22.8%)
10 特定の刺激で引き起こされる行動を調整する為の指導	193(13.4%)	96(18.0%)
11 自ら得意不得意を理解して得意とする方法を取り入れる為の指導	201(13.9%)	73(13.7%)
12 粗大運動やぎこちなさに関する指導	220(15.3%)	43(8.1%)
13 手足の協調運動、目と手の協応動作、巧緻性等の動作に関する指導	384(26.6%)	76(14.2%)
14 適切なコミュニケーション方法を獲得する為の指導	178(12.3%)	82(15.4%)
15 能力に応じたコミュニケーション手段の活用により自己表現できる指導	145(10.1%)	62(11.6%)
16 コミュニケーションに必要なスキル獲得の指導	360(25.0%)	119(22.3%)
17 場や相手の状況を理解するためのコミュニケーション指導	273(18.9%)	138(25.8%)
18 その他	8(0.6%)	1(0.2%)
19 特に指導していない	7(0.5%)	12(2.2%)

全自閉症児童 1442人  
全自閉症生徒 534人

以上の結果から、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒を指導する担当教員は、「こだわる行動」、「情緒の安定につながる指導」、「人とのかかわりを適切に遂行するための基本的なスキル」、などを優先的に指導していることが明らかになった。これらの指導内容は、知的障害の児童生徒にも繋がる内容ではあるが、やはり、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒には顕著にみられる特性でもあり、彼らが学校生活に適応するための中核的な指導内容であると考えられた。

### 3 特別支援学級における教育課程の編成に関する聞き取り調査から

#### (1) 目的

特別支援学級における教育課程の編成では、特別支援学校の学習指導要領を参考にするなどして、学校長の責任の下、特別支援学級担当教員が作成している現状がある。結果的に、特別支援学級担当教員の経験年数や専門性によって、教育課程の編成内容が異なってくることも予想される。

一方、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒が在籍している特別支援学級では、知的障害特別支援学校の教育課程を参考にすることが多いが、その場合、自閉症スペクトラム障害の特性に十分に対応した教育課程を編成したことにはならないこともある。

つまり、特別支援学級において、自閉症スペクトラム障害に対応した教育課程を編成する場合には、担当教員の専門性と、参考にすべき特別支援学校の教育課程について十分に検討する必要があるということである。さらに、知的障害特別支援学級では、自閉症スペクトラム障害と知的障害が、自閉症・情緒障害特別支援学級では、心因性の情緒障害と自閉症スペクトラム障害が混在していること、また、両方とも、複式学級と同様に異学年の児童生徒が混在している状況があることなどから、特別支援学級担当教員は、教育課程の編成に苦慮している現状がある。

そこで、本調査の目的として、先進的な実践を行っている研究協力校の特別支援学級担当教員を対象に、特別支援学級における自閉症スペクトラム障害に対応した教育課程の編成に関する聞き取りを実施することで、自閉症教育に対応した特別支援学級における教育課程の編成の在り方を検討することとした。

#### (2) 方法

##### 1) 対象学級の実態及び対象者

聞き取り調査においては、以下の研究協力校における特別支援学級担当教員を対象とした。併せて、5校の研究協力校における自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の在籍状況について概要を示しておく（調査実施当時、詳細は第V章の実践報告参照）。

- ・茨城県取手市立取手小学校自閉症・情緒障害特別支援学級担当教員

（自閉症・情緒障害特別支援学級は2学級設置。在籍児童は10名中9名が自閉症スペクトラム障害であり、知的発達度は標準が6名、軽度が3名である。）

- ・千葉県千葉市立真砂第四小学校自閉症・情緒障害特別支援学級担当教員

（自閉症・情緒障害特別支援学級は1学級設置。在籍児童は6名中5名が自閉症スペクトラム障害であり、知的発達度は中度が2名、重度が3名である。）

- ・埼玉県八潮市立八幡小学校知的障害特別支援学級担当教員

（知的障害特別支援学級は1学級設置。在籍児童8名中5名が自閉症スペクトラム障害であり、知的発達度は軽度が3名、中度が2名である。）

- ・福岡県福岡市立春吉小学校知的障害特別支援学級担当教員

（知的障害特別支援学級は1学級設置。在籍児童4名中3名が自閉症スペクトラム障害であり、知的発達度は軽度が1名、中度が2名である。）

- ・神奈川県伊勢原市立中沢中学校自閉症・情緒障害特別支援学級担当教員

（自閉症・情緒障害特別支援学級は1学級設置。在籍生徒は5名中3名が自閉症スペクトラム障害であり、知的発達度は標準が1名、軽度が2名である。）



## 2) 方法

5校の研究協力校を担当スタッフが訪問し、各特別支援学級担当教員から10項目に関する内容を聞き取った。調査項目は以下の通りである。

- ①自校の教育課程の編成の手順について
- ②自校の特別支援学級における教育課程の編成の手順について
- ③特別支援学級の教育課程の編成と個別の指導計画の関連について
- ④当該学年、下学年、知的教科を選択する際の決定要因について
- ⑤交流及び共同学習を設定する際の決定要因について
- ⑥指導の場として、通常の学級か特別支援学級かを定める際の決定要因について
- ⑦各指導と自立活動との関係について（自立活動の時間の設定有無や配慮等）
- ⑧自閉症スペクトラム障害の児童生徒が混在している際の特別の取組について
- ⑨評価について
- ⑩その他

## (3) 結果及び考察

研究協力校の特別支援学級担当教員から聞き取った内容は、紙面の都合上、資料編に掲載している（資料「研究協力校における教育課程の編成について」参照）。資料では、5校の特別支援学級担当教員から聞き取った内容を学校別に整理し、それぞれの学校が重視していると読み取れた内容の概要を表記したものである。

調査項目①は、自校の教育課程の編成の手順であるが、学校目標や基本方針、各学年の年間授業時数や行事、学習指導要領等を確認して教育課程を編成している。このことは、小・中学校における教育課程の編成の手順としては妥当なことであろう。

調査項目②は、特別支援学級における教育課程の編成の手順であるが、5校とも児童生徒の実態把握を丁寧に実施し、実態に応じて交流及び共同学習の内容等を決定し（調査項目⑤と関連）、各学年の授業時数に対応して編成していることが読み取れる。

また、特別支援学級の教育課程の編成においては、取手小学校のように、特別支援学級の時間表を優先して決定し、その後、学校全体の時間表を作成する方法と、春吉小学校のように、学校全体の時間表が決定されてから特別支援学級の時間表を作成する方法の、2種類があることが読み取れた。

特別支援学級では、特別支援学級で実施する特別な指導を含めた学習と、通常の学級での交流及び共同学習を推進することが教育課程の編成上重要である。しかし、特別支援学級には複数の学年の児童生徒が混在していることから、一人一人の交流及び共同学習の実施に際しては、交流学級において指導する教科の決定が教育課程の編成上重要な意味をもつ。

特別支援学級担当教員は、異学年の複数の児童生徒が特別支援学級で学習する時間と、個々の児童生徒が交流学級で学習する時間を考慮しながら時間割を作成していくため、在籍人数が多くなればなるほど、また学年が多岐にわたればわたるほど、教育課程を編成するのは非常に難しい作業となることが推測される。

したがって、取手小学校のように、特別支援学級の時間割を通常の学級の時間割作成前に決定することは、特別支援学級の児童全員が特別支援学級で学習することや、通常の学級において学習することも円滑になる。例えば、特別支援学級担当教員が、自閉症スペクトラム障害のある児童に付き添って交流及び共同学習の時間に指導することが容易になる。しかし、通常の学級の時間割を先に決定す

ると、特別支援学級の在籍児童生徒が全員そろって学習する時間を設定することも困難になる場合がある。それらのことから、特別支援学級が設けられている学校では、特別支援学級の時間割をまず決定してから、通常の学級の時間割作成に着手することが重要であろう。

一方、中学校は教科担任制であることから、小学校とは異なった課題が想定される。例えば、特別支援学級担当教員が専門教科以外を指導することも想定されるし、他の教科担任が特別支援学級の生徒を指導する場合、自閉症スペクトラム障害の理解が十分でないことも推測される。したがって、自閉症教育に対応するための、特別支援学級の教育課程の編成には大きな課題があると思われる。

調査項目③は、特別支援学級の教育課程編成と個別の指導計画の関連であるが、どの学校も教育課程の編成後に個別の指導計画を作成している。教育課程とは、そもそも個々の児童生徒に対応して編成するものではないため、特別支援学級の教育課程を個々の児童生徒に対応して具体化するためには、個別の指導計画が必要である。そのため、研究協力校のように、個々の児童生徒の実態や課題を網羅した上で個別の指導計画を作成することは妥当であると考えられる。

調査項目④は、教科指導において当該学年の各教科、当該学年よりも下学年の各教科、知的障害特別支援学校のある各教科を選択する際の決定要因であるが、全ての研究協力校は、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の知的発達を考慮していることが理解できた。

取手小学校では、対象の児童の大半が知的発達は標準であることから、当該学年の各教科の指導を実施しているし、真砂第四小学校では、対象の児童の知的発達の程度が軽度～重度と多岐にわたっていることから、児童の実態に応じて、下学年の各教科や知的障害特別支援学校の各教科を併用している。また、八幡小学校や春吉小学校では、知的障害特別支援学級であり、対象児童の知的発達の程度も軽度～中度であることから、知的障害特別支援学校の各教科も取り入れ、生活の中で生かす力を育てることを目的にした指導を実施している。また、5校とも、交流及び共同学習においては、当該学年の各教科を選択していることも明らかになっている。

調査項目⑤は、交流及び共同学習を設定する際の決定要因についてであるが、基本的には、研究協力校全てにおいて交流及び共同学習を推進しており、その際、対象の児童生徒の知的発達の程度に応じるとともに、集団参加しやすい教科を選択していることも読み取れる。

真砂第四小学校では、交流及び共同学習を段階的に設定し、通常の学級での清掃や給食を第一次交流とし、遠足等の学校行事を第二次交流と考え、ここまでは全員が参加することを基本としている。また、八幡小学校では、交流相手の学級の担当教員と連携をしながら、特別支援学級担当教員が主担当で授業を展開することで、対象の児童が部分的にも参加できるよう工夫した教科指導を実施している。

自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の交流及び共同学習は、どのような目的で、どのような内容や方法で実施するのか、ほとんど特別支援学級担当教員に任せられている現状があるが、研究協力校全てにおいて、音楽や体育など、一般的に交流及び共同学習がしやすいと思われる技能教科を安易に交流する教科とはしていない。対象児童生徒の実態把握を丁寧に実施した上で、特別支援学級で特設しにくい学習や、対象児童生徒の得意な教科、あるいは集団活動を行うことがメリットとなる教科を選択し、必要に応じて特別支援学級担当者が、通常の学級と一緒に入って支援者として授業ができるよう、工夫して教育課程の編成をしていることが明らかになっている。

調査項目⑥は、指導の場として通常の学級か特別支援学級かを定める際の決定要因であるが、研究協力校全てにおいて、担当教員は、対象の児童生徒の知的発達の程度や、教科内容に係る習熟度を考慮するとともに、それぞれの適応状態や集団参加の状態に配慮している。取手小学校や真砂第



四小学校、八幡小学校では、対象児童が適応行動に関して課題がある場合は、特別支援学級において自立活動の内容の指導などで対応していることが読み取れる。また、研究協力校全てにおいて、対象児童生徒の希望を取り入れるとともに、取手小学校や真砂第四小学校、春吉小学校は、保護者のニーズも考慮して場を決定していることも読み取れる。

調査項目⑦は、各教科等の指導と自立活動の指導との関係について（自立活動の時間の特設有無や配慮等）の項目であるが、取手小学校や真砂第四小学校、八幡小学校、中沢中学校では、時間における指導を特設して自立活動を実施している。また春吉小学校は時間の特設はしていないが、他の4校と同様に、心理的な安定や人間関係の形成、コミュニケーションなどに関する指導を実施している。

調査項目⑧では、特別支援学級に自閉症スペクトラム障害やその他の障害が混在している現状があるため、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒のために特別の取組を実施しているか否かを聞きとっている。その結果、障害の特性に対応するために、場や時間の構造化を実施するなどして、児童生徒が自閉症特有の不安感などを抱かないように配慮している。また、研究協力校全てにおいて、視覚的な情報が活用できるよう様々な工夫を行い、特別支援学級における環境調整も実施している。

また、取手小学校や真砂第四小学校では、指導のグループ編制の際に、対象児童と他の児童との相性を考慮するなど、活動内容によっては、モデル的な役割ができる児童と一緒にするなど工夫した編制を心がけている。

調査項目⑨は評価についてである。特別支援学級での指導については、個別の指導計画に基づいた個人内評価を行い、交流及び共同学習においては、通常の学級における指導目標に準拠した到達度評価を実施している。

春吉小学校のように、通常の学級担当教員からの評価記録に基づいて、特別支援学級担当教員が評価をしているなど、評価プロセスは若干異なるものの、通常の学級担当教員の観察や記録、評価は重要な要素となっている。また、取手小学校や春吉小学校では、可能な範囲で対象児童の自己評価も実施している。

調査項目⑩はその他に該当する内容であるが、取手小学校や真砂第四小学校、春吉小学校の特別支援学級担当教員は、在籍児童の人数が多く、学年の違いや知的発達の程度と適応状態が多様であるため、教育課程の編成においては多くの困難さがあると感じている。さらに、交流及び共同学習についても、交流相手の学級の時間割の変更や行事等の状況への対応が必要であることから、自閉症スペクトラム障害のある児童への教育課程の実施などに苦慮していることも読み取れる。

特別支援学級の教育課程の編成においては、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の在籍の有無にかかわらず、「在籍児童生徒の知的発達の程度や適応状態などの実態が多岐にわたっていること」、及び「異学年の児童生徒が混在していること」などによって、特別支援学級担当教員の児童生徒に対するアセスメント力や、特別支援学校及び小・中学校の学習指導要領の両方の知見、個別の指導計画の作成力などの専門性が大いに必要であると推測される。さらに、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒のための教育課程の編成においては、特別支援学校の教育課程の編成においても、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒には十分に特化していないことから、モデル的な指南書を求めることが容易ではない現状もある。

特別支援学校においては、言語障害や自閉症、情緒障害についても、知的障害等と重複した状態であれば、教育課程の編成において重複障害者の取扱によることができる。その点も考慮しながら、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒のための教育課程を、より適切に編成・実施するためには、以下の点に留意することが重要であると考えられる。

- 1) 特別支援学級には、学年が異なる複数の児童生徒が混在していることから、一部複式学級の考え方を取り入れる。
- 2) 自閉症の特性を念頭において、最初から大きな集団での指導形態が適しているか否か再確認する。特に、知的障害特別支援学級や自閉症・情緒障害特別支援学級等の合同授業が行われるケースにおいて、自閉症の特性を考慮する必要が想定される。
- 3) 対象児童生徒の交流及び共同学習のねらいを明確にするとともに、体育や音楽などの技能教科や道徳などが自閉症の特性から交流教科に適しているか再確認をする。
- 4) 交流及び共同学習を実施するにあたっては、交流先の学級の担当教員と対象児童生徒への対応について十分に協議し、特別支援学級担当教員の授業におけるTTによる支援が必要か否かを検討する。
- 5) 時間割を作成する際は、特別支援学級の時間割を優先的に取り扱うようにし、特別支援学級での指導と、交流及び共同学習の指導それぞれのねらいが達成できるよう考慮する。
- 6) 教育課程に基づき、各教科等の指導における個々の児童生徒の具体的な指導目標や指導内容等を記載した個別の指導計画の作成により、指導の個別化を図る。

## 4 特別支援学級における教育課程編成に関するガイドブックから

### (1) 目的

本研究所における「知的障害特殊学級における教育課程および指導方法に関する調査報告書」(1999)においては、当時の養護学校の免許保有者と教育課程編成の手引き等の参考資料との関連を考察している。それによると、養護学校の免許を持っていない教員は、文部省(当時)作成の特殊学級教育課程編成の手引きを70%以上が参考にしているが、免許保有教員は、手引き書はもちろんだが他の資料も幅広く参考にしているといった結果を報告している。現在、知的障害特別支援学級等における教育課程の編成の手引き書は、文部科学省では作成していないことから、何らかの参考となる資料の作成が望まれるところである。

そこで、各都道府県政令市において、教育課程の編成の手引き書等の編纂の状況、その内容や活用状況はどのようになっているかを調査する必要があると考えた。47都道府県や18政令指定都市の教育委員会、教育センター等で編纂された特別支援学級担当者向けのガイドブックの概要を整理した。本調査では、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒が在籍している特別支援学級の教育課程の編成の手引き書等として、特に内容がどのように提供されているかに焦点を当てて報告する。

### (2) 方法

各都道府県政令市において、特別支援学級の担当者に向けて、ガイドブックのような形で教育課程の編成に関する情報の提供がなされているかを調査した。冊子等の媒体で提供されているケースも想定されるが、本調査では、各都道府県政令市が情報提供する場合、広域に散在する小中学校等への周知を容易にする媒体であるという点で、ホームページに掲載されている情報に限定して調査を実施した。

調査の対象は、47都道府県、18政令指定都市の教育委員会、教育センター等のホームページとし、平成21年10月14日までにホームページに掲載されている、特別支援学級における教育課程編成に関するガイドブックの有無を調査し、ガイドブックの概要と教育課程編成に関する内容の有無について整理した。

### (3) 結果

特別支援学級担当者を対象としたガイドブック、ならびに教育課程の編成に関する手引きがホームページに掲載されているのは14件であった。各ガイドブックの教育課程の編成に関する概要やガイドブックの特徴について以下に報告する。ガイドブックに掲載されている教育課程の編成に関する内容12項目の掲載状況についても報告する。

#### 1) ガイドブックの教育課程の編成等に関する概要

##### ①北海道立特殊教育センター

##### 「特殊学級担任のためのハンドブック」平成13年3月刊行

<http://www.tokucen.hokkaido-c.ed.jp/06siryou/tokugaku-handbook/tokugaku-handbook.pdf>

- 特別の教育課程の説明が簡潔になされ、週時程の工夫のポイント、年間指導計画作成の手順が具体的に明記されている。
- 初めての担当者も計画的に進めていくことができるよう、学級経営や1年間の主な学級事務についての情報が提供されている。

## ②秋田県総合教育センター

### 「特別支援学級新担任の手引」平成 21 年 4 月刊行

<http://www.akita-c.ed.jp/~ctok/TEBIKI.pdf>

- 特別の教育課程の説明が簡潔になされ、具体的な教育課程編成の手順、週時程の工夫・留意点、年間指導計画作成の流れについて、具体的に明記されている。
- 1年の流れに沿って学級担任が取り組む内容について、例示されている。

## ③宮城県特別支援教育センター

### 「教師のためのサポートブック」平成 21 年 2 月刊行

<http://www.pref.miyagi.jp/tokuse/21tokusepdf/21siryou/20supportbook.pdf>

- 時間割の組み方の配慮事項、教育課程編成の手順と改善の視点、個別の指導計画の作成について具体的に明記されている。
- 特別支援学級が学校行事にどのように参加するかについての情報が提供されている。

## ④群馬県総合教育センター

### 「新しく特殊学級等の担任になった人のための Q&A101+ 4」平成 18 年 3 月刊行

<http://www.center.gsn.ed.jp/kodomo/tokubetu/siryou/shiryou14/index14.htm>

- 従前の情緒障害特別支援学級における教育課程編成の工夫点、自立活動の指導の内容について、情報が提供されている。
- 障害種別に教育課程編成の工夫や指導内容について提示されている。

### 「知的障害特殊学級における指導計画の作成」平成 15 年 3 月刊行

<http://www.center.gsn.ed.jp/kodomo/tokubetu/siryou/shiryou15/mokuji.htm>

- 教育課程編成の手順や教育課程編成上の留意点が明確に示されている。
- 実態が違う児童生徒に対して、どのように指導計画を立案し、個に応じた指導を展開していたらよいか具体的な指導計画例で提示されている。
- 自閉的傾向のある児童の自立活動年間指導計画、一単位時間の指導計画例等が資料として掲載されている。

## ⑤山梨県総合教育センター

### 「特別支援学級担任通級教室担当者ハンドブック」

<http://www.ypec.ed.jp/center/tokusyu/hanndobukku.pdf>

- 特別の教育課程の説明が簡潔になされ、教育課程編成の手順が具体的に提示されている。山梨県における特別支援学級に関する授業時間数の考え方が例示されている。
- 「理解編」「実践編」「資料編」の3部構成で情報提供されており、資料編に山梨県独自の「特別支援学級等の学級編成の同意について」「特別支援学級及び通級指導教室指導重点解説」等が添付されている。

## ⑥長野県教育委員会

### 「特別支援教育シリーズ第 1 集 一人にひかりみんなのかがやき特別支援学級からの発信」平成 19 年 1 月刊行



<http://www.pref.nagano.jp/kenkyoi/jouhou/gakkou/jiritsu/tokubetsu1/index.htm>

○時間割の改善、次年度の時間割編成の工夫等が具体例を挙げて示されている。

○事例形式で情報が提供されており、小、中学校に設置された特別支援学級の担当者として、校内、校外の関係者との連携等について詳しく伝えられている。

### 「小学校特殊学級 学級づくりのポイント」平成 15 年 3 月刊行

[http://www.edu-ctr.pref.nagano.jp/kjouhou/jiritsu/tokusho\\_tokugaku/tokugaku\\_hb.pdf](http://www.edu-ctr.pref.nagano.jp/kjouhou/jiritsu/tokusho_tokugaku/tokugaku_hb.pdf)

○生き生きと活動する日課・週時程の工夫のポイントが示されている。

○特別支援学級担当者の1年間が、学級事務、学級経営について例示されている。

### 「特殊教育教育課程学習指導手引書（基本方針）」p.105-p.113「特殊学級の教育課程」平成 14 年 1 月刊行

<http://www.edu-ctr.pref.nagano.jp/kjouhou/jiritsu/sauce/105p-113p/105p/105.htm>

○教育課程編成の手順、指導内容の選択、組織について詳しく情報提供されている。

## ⑦石川県教育委員会

### 「初めて特別支援学級を担当する人のための Q&A」平成 19 年 3 月刊行

<http://www.ishikawa-c.ed.jp/kyouikusoudan/tokubetsushien2/sienqa.html>



#### Q 2 教育課程の編成について教えてください

Q 2-1	基本的にとどのように考えればよいですか	7
Q 2-2	教育課程の編成はどのように進めたらよいですか	8
Q 2-3	どのように教育課程を編成したらよいですか	9
Q 2-4	特別支援学級の学級目標はどのように設定したらよいですか	9
Q 2-5	指導の形態をどのように決定したらよいですか	9
Q 2-6	指導内容の選択・組織はどのように進めたらよいですか	10
Q 2-7	学級の指導計画はどのように作成しますか	11
Q 2-8	個別の教育支援計画について教えてください	11
Q 2-9	個別の指導計画はどのように作成しますか	15
Q 2-10	特別支援学級の年間指導計画はどのように表したらよいですか	18
Q 2-11	学校全体で調整する内容は何か	20
Q 2-12	授業時数の配当に関してどのように考えたらよいですか	20
Q 2-13	週時程表の作成について教えてください	21
Q 2-14	教科用図書はどのように採択したらよいですか	22
Q 2-15	教育課程の届け出が必要と聞きましたが	23

○教育課程編成の手順、学校全体と調整する内容について例示されている。

○自閉症のある児童生徒の指導で大切にすることについて情報が提供されている。

○学級経営、学級事務の詳細等、初めての担当者にとって具体的な情報が提供されている。

## ⑧愛知県総合教育センター

### 「特殊学級（知的障害）教育課程案」平成 12 年 3 月刊行

<http://www.apec.aichi-c.ed.jp/shoko/tokusyugakkyu/katei.htm>

○知的障害特別支援学級の教育課程案として、小学校の月別年間指導計画、中学校の教科別、領域別年間指導計画が例示されている。

### 「特別支援教育—特別支援学級」

<http://www.aichi-c.ed.jp/contents/shien/index.html>

○個別の指導計画の例とそれに基づく実践事例が掲載されている。

## ⑨三重県教育委員会

### 「障害児学級等ハンドブックー理解と実践のための Q&A」平成 16 年 6 月刊行

[http://www.mpec.tsu.mie.jp/page/05tyosa/syo\\_han.pdf](http://www.mpec.tsu.mie.jp/page/05tyosa/syo_han.pdf)

- 教育課程の編成、個別の指導計画と年間指導計画等の関連が図示されている。週時程表作成の配慮事項、手順について情報提供されている。
- 自閉症のある子どもへの支援のポイントについて情報が提供されている。

## ⑩鳥取県教育委員会

### 「特別支援学級の経営シリーズ」

<http://www.pref.tottori.lg.jp/dd.aspx?menuid=81327>

- 自立活動の指導内容の設定にあたっての情報が提供されている。
- 通知表、指導要録、引継ぎに必要な資料、担当者が年度末から年度始めに取り組むことについて、情報提供されている。

## ⑪島根県教育委員会

### 「盲・聾・養護学校及び特殊学級教育課程編成の手引」平成 16 年 3 月刊行

<http://www.pref.shimane.lg.jp/tokubetsushien/index.data/kyouikukatei-tebiki.pdf>

盲・聾・養護学校及び特殊学級	Ⅲ 知的障害養護学校及び特殊学級の教育課程について……………	30
	15 知的障害養護学校の教育課程はどのようになっているでしょう ……	30
	16 特殊学級等の教育課程はどのようになっているでしょう ……	32
	17 教育課程の編成で留意しなければならないことはどんなことでしょう ……	33
	18 教育課程はどのような手順で編成すればよいでしょう ……	34
	19 教育内容を選択、組織するということはどんなことでしょう ……	36
	20 教育課程編成の特例はどのようなものがあるでしょう ……	38
	21 授業時数等の取り扱いはどうに考えるのでしょうか ……	38
	22 児童生徒等の理解と実態把握はどのように進めるのでしょうか ……	39
	23 実態把握の結果をどのように教育内容の選択・組織につなげるのでしょうか ……	43

### 教育課程編成の手引

島根県教育委員会

島根県教育委員会作成手引書の教育課程に関する項立て

- 島根県教育委員会作成手引書の教育課程に関する項を立て、教育課程編成の基本、教育課程の具体的な編成作業、教育課程編成の留意点、指導計画の作成等について詳しく情報提供されている。
- 従前の情緒障害特別支援学級の指導事例として、教育課程編成の留意点、週時程表、指導案等の情報が提供されている。
- 一人学級、多人数学級の経営のポイントが掲載されている。

## ⑫福岡県教育センター

### 「初めて特別支援教育に携わる先生のための手引」平成 16 年 3 月刊行

[http://www.educ.pref.fukuoka.jp/pubmag/pub/detail.aspx?c\\_id=212&id=49&pg=1&mst=8](http://www.educ.pref.fukuoka.jp/pubmag/pub/detail.aspx?c_id=212&id=49&pg=1&mst=8)

- 特別な教育課程の具体的内容について情報が提供されている。
- 自閉症指導のポイントについて情報が提供されている。

### ⑬長崎県教育委員会

#### 「特別支援学級及び通級指導教室教育課程編成の手引」平成 21 年刊行

<http://www.edu-c.pref.nagasaki.jp/syogaizi/kyouikukatei/h21/kyouikukatei.htm>

- 特別支援学級教育課程の提出事項作成における留意事項と記入参考例により、教育課程編成について具体的な情報が提供されている。
- 実態に応じた週時程表の例が示されている。

### ⑭札幌市教育委員会

#### 「特別支援教育ハンドブック」平成 19 年 3 月刊行

[http://www.city.sapporo.jp/kyoiku/suisin/tokubetsushien\\_handbook.html](http://www.city.sapporo.jp/kyoiku/suisin/tokubetsushien_handbook.html)

- 教育課程編成に関する届の記入例に沿って、留意事項が明記されている。
- 特別支援学級の運営で必要な書類について、様式例をもとに作成と取扱いの留意点が示されている。

## 2) 教育課程の編成に関する内容の掲載状況

ガイドブックにおける教育課程の編成に関する掲載の有無は、以下の一覧の通りである。

特別支援学級担当者向けガイドブックにおける教育課程に関する内容の掲載状況 平成21年10月14日現在

作成機関名	ガイドブックの名称	刊行年	特別の教育課程の法的根拠※1	特別の教育課程の説明	知的障害特別支援学校の各教科の内容・指導の形態の説明	教育課程編成の手順	教育課程の編成	自閉症の特性に対応した	教科用図書の選定	週時程表の例※2	年間指導計画の例※2	授業の実践例※2	個別の指導計画※2	個別の教育支援計画※3	教育課程編成届※4	学級事務
1	北海道立特殊教育センター	○特殊学級担任のためのハンドブック	H13、3月	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
2	秋田県総合教育センター	○特別支援学級新担任の手引	H21、4月		○	○			○	○	○		○	○		○
3	宮城県特別支援教育センター	○教師のためのサポートブック	H21、2月	○		○	○		○		○	○	○	△		○
4	群馬県総合教育センター	○新しく特殊学級等の担任になった人のためのQ&A101+4 ○知的障害特殊学級における指導計画の作成	H18、3月 H15、3月	△	○	○	○		○		◎	◎	◎	○		
5	山梨県総合教育センター	○特別支援学級担任通級指導教室担当者ハンドブック	H21、3月	○	○	○	○		○			○	◎	○	○	○
6	長野県教育委員会	○特別支援教育シリーズ第1集 一人にひかりみんなのかがやき特別支援学級からの発信 ○小学校特殊学級 学級づくりのポイント ○特殊教育教育課程学習指導手引書(基本方針) 特殊学級の教育課程	H19、1月 H15、3月 H14、1月	△	○	○	○		○	○	○	○	○	○		○
7	石川県教育委員会	○初めて特別支援学級を担任する人のためのQ&A	H19、3月	△	○	○	○		○	○	○	◎	○	○	◎	○
8	愛知県総合教育センター	○特別支援教育—特別支援学級 ○特殊学級(知的障害)教育課程案	H20 H12、3月	△	○	○			○	○	○	○	○			
9	三重県教育委員会	○障害児学級等ハンドブック—理解と実践のためのQ&A	H16、6月	△	○	○	○		○				◎			○
10	鳥取県教育委員会	○特別支援学級の経営シリーズ		△	○	○							○			○
11	島根県教育委員会	○盲・聾・養護学校及び特殊学級教育課程編成の手引	H16、3月	△	○	○	○		○	◎	○	◎	○		○	○
12	福岡県教育センター	○初めて特別支援教育に携わる先生のための手引	H16、3月	△	○	○			○				○			
13	長崎県教育委員会	○特別支援学級及び通級指導教室教育課程編成の手引	H21	○	○	○	○		○	○			◎		◎	○
14	札幌市教育委員会	○特別支援教育ハンドブック	H19、3月	△	○	○			○				◎	○	◎	○

※1 「特別の教育課程の法的根拠」の欄の「△」は、従前の学校教育法施行規則による。

※2 「週時程表の例」「年間指導計画の例」「授業の実践例」「個別の指導計画」の欄の「◎」は自閉症のある子どもの例が掲載されている。

※3 「個別の教育支援計画」の欄の「△」は様式例のみ。

※4 「教育課程編成届」の欄の「○」は様式有、「◎」は様式と記入例有を示している。

## (4) 結果と考察

特別支援教育に関するガイドブックは、近年ほとんどの都道府県で作成されており、特にLD,ADHD,高機能自閉症等の指導に関するガイドブックや校内支援体制に関するガイドブック等、通常の学級での指導に関するガイドブックは多く刊行されている。

しかし、特別支援学級は、複数の学年の児童生徒が混在している学級編成であり、在籍している児童生徒の実態が多岐にわたっている現状がある。このような実情に対応した教育課程編成に関するガイドブックは、本調査では存在しなかった。

自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の特性に応じた教育課程の編成の留意点や、週時程表の作成のポイント等についての情報は、島根県教育委員会の「盲・聾・養護学校及び特殊学級教育課程編成の手引」(2004)の、従前の情緒障害特別支援学級の指導事例の中で多少触れられているのみで



ある。

特別支援学級の担当教員は、全国特別支援学級設置学校長協会調査部（2010）によれば、ほぼ3年というサイクルで替わっているといった状況があり、特別支援学校の学習指導要領を参考にした特別の教育課程の編成に関する知見は十分ではないと推測される。

また、異動などに伴って担当者が替わる場合、児童生徒に関する情報の引き継ぎは実施されても、教育課程の編成について情報が十分に引き継がれていない現状がある。

したがって、年度当初に提出する特別支援学級の教育課程の編成については、特別支援学級を担当した教員が、前年度までの教育課程をそのまま利用するなど、児童生徒の実態に応じた、ひいては自閉症の特性を理解した教育課程の編成をすることは非常に難しいと思われる。

しかし、自閉症教育に対応した特別支援学級の教育課程の編成に関するガイドブックは無いに等しいが、学級の特別の教育課程の編成を行う際には参考資料の一つとして大変重要であろう。

山梨県では、山梨県総合教育センターが発刊している「特別支援学級担任通級教室担当者ハンドブック」（2001）において、特別支援学級等担当者の実態及び担当者が考えている基本事項、学級運営上の課題などを調査し、担当者のニーズを把握したうえで、参考資料として活用することができる指導資料を作成している。特別支援学級担当者のニーズを把握し、活用できる資料を作成することに加え、今後は、作成した資料の活用状況、改善点等を追跡調査していくことも必要であると考えられる。

本調査では、各都道府県政令市が情報提供する場合、広域に散在する小・中学校等への周知を容易にする媒体であるという点で、ホームページに掲載されている情報に限定して調査を実施したが、市区町村の教育委員会が編纂した特別支援学級の教育課程の編成に関するガイドブック等の情報提供や、直接的な指導の取り組みなどもある。ガイドブックがホームページ等に掲載されることで、誰でも必要な時に閲覧し、情報を得ることができるというメリットがあることも示唆された。

しかし一方では、それらのガイドブック等が、次の担当者に引き継がれているかという点では課題が想定できる。発刊されたガイドブックは、その時期の担当者には認知され使われたとしても、その後の利用状況は個人的な持ち物になってしまったり、あるいは職員室などに保管されてしまったりして、次の担当者がガイドブックなどの情報を十分活用できていない可能性もあり、今後、活用方策などについて検討していく必要があるだろう。

## 5 特別支援学級の自閉症のための教育課程の編成における仮説案

本研究では、第Ⅱ章3や4の自閉症・情緒障害特別支援学級ならびに知的障害特別支援学級に在籍する児童生徒の実態で報告したように、在籍している自閉症スペクトラム障害のある児童生徒は、自閉症の状態や知的発達の程度などによって、その状態像は非常に幅広く多岐にわたっている現状が明らかになっている。

自閉症・情緒障害特別支援学級の対象では、「障害のある児童生徒の就学について（通知）」（平成14（2002）年5月27日 文科初第291号）において、「1 自閉症又はそれに類するもので、他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難である程度のも 2 主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のも」と通知されている。

それらの児童生徒に係る国立特別支援教育総合研究所の実態調査（2007）では、小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級には約75%の児童が、中学校においても60%の生徒が自閉症スペクトラム障害であるとの結果が明らかになっている。このような現状があるにもかかわらず、自閉症の特性に対応した教育課程の編成に関する基本的な考えは、明らかになっているとは言えない現状がある。

一方、学校教育法施行令第22条の3では、知的障害特別支援学校の対象者として、「1 知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のも 2 知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないものうち、社会生活への適応が著しく困難なもの」と明記されている。したがって、知的障害特別支援学校小学部に、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒がその疑いを含めると50%近く在籍しているが（国立特別支援教育総合研究所、2005）、教育課程については、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対しても、基本的には知的障害の特性に合わせて編成されている。

同様に、知的障害特別支援学級においても、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒が30%程度在籍していても、知的障害特別支援学校の教育課程も参考にして教育課程も編成していることが多い。

そこで、本研究においては、自閉症・情緒障害特別支援学級ならびに知的障害特別支援学級の現状から、以下に示すように、特別支援学級の自閉症教育に資する教育課程の基本的な考え方や編成案を提案したい。提案の際、参考にしたことは、学校教育法施行規則第138条、小・中学校学習指導要領、同解説総則編における教育課程編成の特例に関する事項、及び特別支援学校学習指導要領、同解説総則等編における重複障害者等に関する取扱いに関する事項である。

第Ⅱ章でも記述したように、学校教育法施行規則第138条は、特別支援学級の教育課程に係る教育課程の特例を明示している。つまり特別支援学級は、特別の教育課程を編成することが可能ということである。

では、特別の教育課程の編成とは具体的に何を意味しているのか。それは、まずは、小・中学校学習指導要領解説総則編において、教育課程編成の特例に関して明記されている内容であるが、一つ目は自立活動を取り入れることができる、二つ目は各教科の目標や内容を下学年の目標や内容に代替できる、三つ目は各教科を知的障害特別支援学校の各教科に代替できることである。さらには、特別支援学級においては、特別支援学校における教育課程も参考にして編成することを考慮すると、特別支援学校学習指導要領解説総則等編の重複障害者等に関する取扱いにおいて、教育課程を編成する上で、指導上の必要性から、言語障害や自閉症、情緒障害等を併せ有する場合も重複障害者の扱いが可能であり、障害の状態により特に必要がある場合は、各教科などの目標や内容の一部あるいは全部を、自立活動を主とした指導に替えることができることが述べられていることが可能と考えられる。

そこで、特別支援学級における自閉症教育に対応するために、以下の4タイプに分けて指導内容を想定することが必要だと思われる。

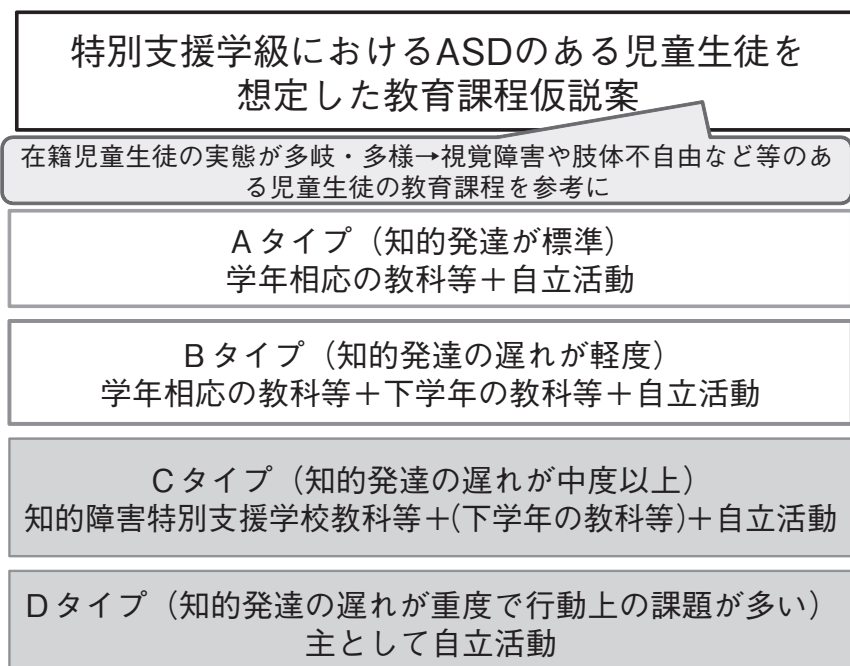


図1 特別支援学級における自閉症スペクトラム障害のある児童生徒を想起した教育課程仮説案

コミュニケーションスキルの獲得、ルールやマナー等に関する社会的な行動調整の方法、想像力を豊かにする指導、不安を軽減する指導などが想定される。

Bタイプは、知的発達の遅れが軽度であり、適応状態も一部支援が必要な程度の児童生徒をイメージしている。特別支援学級での各教科の指導は、知的発達の程度に応じて1～2年程度の下学年の教科目標や内容の適応を想定している。さらに、自閉症の特性に対応すべき課題については、自立活動の時間における指導を設けるなど、直接的な指導が重要であると思われる。また、交流及び共同学習も充実していく必要があるが、自閉症の特性を踏まえると、例えば総合的な学習の時間における指導において、取り組むべき課題が明確に理解しにくい場合や、体育（保健体育）のように集団活動を前提とする場合など、交流及び共同学習としては自閉症スペクトラム障害のある児童生徒には、主体的な活動にはなりにくいことが予想される。

Cタイプは、知的発達の程度が中度であり、その適応状態も一部支援が必要あるいは常時支援が必要な児童生徒をイメージしている。知的発達の遅れも大きいことから、児童生徒によっては知的障害特別支援学校の各教科に代替することや、生活単元学習や日常生活学習といった領域・教科を合わせた指導の実施も想定される。しかし、適応状態においては、自閉症の特性が大きく関与していると思われることから、教科指導や領域・教科指導を合わせた指導以外にも、自閉症の特性に対応すべき課題については、自立活動の時間における指導を設けるなど、直接的な指導が重要であると思われる。

Dタイプは、教育課程の編成上、知的障害と自閉症があり、その状態により特に自立活動の内容がかなり多く必要である児童生徒をイメージしている。DタイプとCタイプの境界は困難であるが、Dタイプについては、知的発達の遅れがより大きく、支援が常時必要である児童生徒を想定している。このタイ

Aタイプは知的発達は標準であるが、自閉症の特性に関しては対応すべき課題があり、特別支援学級に在籍している児童生徒をイメージしている。交流及び共同学習では、学年相応の教科指導を受けるが、特別支援学級では自立活動を中心とした指導を行い、必要に応じて、教科指導においても自立活動の内容を付加するなどの指導が必要な児童生徒のタイプである。場合によっては、通級による指導の対象の児童生徒を含むこともあり、個別指導や小集団指導により、対人関係やコミ

プは、主として自立活動を中心とした指導が想定されるが、Aタイプの自立活動とは、具体的な指導内容や指導方法などが大きく異なると想定している。

以上、知的障害特別支援学級や、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症スペクトラム障害のある児童生徒を想定した教育課程の編成案を提案した。

しかしこの提案は、実際の特別支援学級の現状をもとに作成しているため、CタイプとDタイプまで想定せざるを得ない。しかし就学規準等と関連させると、特別支援学級においては、基本的にはAタイプとBタイプが主となることから、今後、AタイプとBタイプについて、特に交流及び共同学習の内容や、特別支援学級で行う教科教育の在り方なども、自立活動の指導と同様に、自閉症の特性を踏まえた指導の検討や検証が必要である。

## 第Ⅳ章 自閉症スペクトラム障害のある 児童生徒の自立活動の指導について

- ・ 特別支援学級における自立活動の内容に関する  
聞き取り調査から





## 第Ⅳ章 自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の 自立活動の指導 ～特別支援学級における自立活動の内容に関する聞き取り調査から～

### 1. 目的

今回の特別支援学校学習指導要領の改訂において、自立活動は新たに「人間関係の形成」の区分が加わり、従前の5区分 22 項目から6区分 26 項目へと変更になっている。

本研究においては、平成 20 年度の知的障害特別支援学級実態調査の実施に際して、上記の6区分 26 項目を具体的な指導内容に修正して質問項目を作成している。この知的障害特別支援学級実態調査では、在籍している自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の自立活動の指導内容は、「情緒の安定に関する指導」や「担任や教材を通して人との関わりを広げる指導」、「変更等による不安感を解消するための指導」、「他者の意図や相手の感情を類推する指導」などが、多くの学級で実施されていることも明らかになっている。

しかし、「担任や教材を通して関わりを広げる指導」や「コミュニケーションに必要なスキルの獲得の指導」は、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒だけに必要な指導内容ではない。例えば、ダウン症のある児童生徒であっても、人間関係の広がりを求める指導や、対人関係を適切に行うためのコミュニケーションの指導は重要であり、既に実施している。つまり、個別の指導計画を作成する場合などは、それらの自立活動の指導内容については、自閉症スペクトラム障害でもダウン症の場合でも、表記の段階では、その内容はごく類似していることが推測される。

では、例えば、自閉症スペクトラム障害とダウン症のある児童生徒の自立活動の指導内容は、本当に同じなのであろうか。表記上は類似していても、自立活動の指導内容を取り入れる背景要因や、具体的な指導内容や方法なども異なっているのではないだろうか。本研究においては、このような仮説により、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の自立活動の指導内容について検討する必要があると考えた。

そこで、前述した研究協力校の特別支援学級担当教員を対象に、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒一人一人の自立活動の指導内容について聞き取り調査し、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒と、それ以外の知的障害のある児童生徒の指導内容の差異を検討することを目的とした。

### 2. 方法

#### (1) 対象学級の実態及び対象者

以下の研究協力校における特別支援学級担当教員を対象に、各学級に在籍している自閉症スペクトラム障害のある児童生徒について聞き取り調査を実施した。5校の研究協力校における自閉症スペクトラム障害のある児童生徒は、小学校1年生から中学校3年生までの 25 名であり、各学級の概要は以下のとおりである。

なお、聞き取りにおいては、対象児童生徒の知的発達の程度については、標準、軽度、中度、重度の4段階で、適応の状態については、支援が必要なし、一部支援が必要、常時支援が必要という3段階とした。

協力校の自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の実態

番号	学年	性別	知的発達	適応状態
1	小1	男	標準	常時支援
2	小1	男	標準	常時支援
3	小1	男	軽度	常時支援
4	小1	男	標準	常時支援
5	小1	男	中度	一部支援
6	小1	男	中度	常時支援
7	小1	男	中度	常時支援
8	小2	男	軽度	常時支援
9	小3	女	重度	常時支援
10	小3	男	軽度	一部支援
11	小4	男	標準	一部支援
12	小4	男	標準	一部支援
13	小4	男	軽度	一部支援
14	小4	女	中度	一部支援
15	小4	男	中度	常時支援
16	小4	男	軽度	一部支援
17	小5	男	標準	一部支援
18	小5	男	中度	一部支援
19	小5	女	重度	一部支援
20	小6	男	軽度	一部支援
21	小6	女	重度	常時支援
22	小6	男	軽度	一部支援
23	中1	男	軽度	一部支援
24	中3	女	標準	一部支援
25	中3	男	軽度	一部支援

在籍児童生徒25名の実態

	支援必要なし	一部支援必要	常時支援必要
標準		11, 12, 17, 24	1, 2, 4,
軽度		10, 13, 16, 20, 22, 23, 25	3, 8,
中度		5, 14, 18,	6, 7, 15,
重度		19,	9, 21

●茨城県取手市立取手小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級担当教員

(自閉症・情緒障害特別支援学級は2学級設置。在籍児童は10名中9名が自閉症スペクトラム障害であり、知的発達の程度は標準が6名、軽度が3名である。)

●千葉県千葉市立真砂第四小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級担当教員

(自閉症・情緒障害特別支援学級は1学級設置。在籍児童は6名中5名が自閉症スペクトラム障害であり、知的発達の程度は中度が2名、重度が3名である。)

●埼玉県八潮市立八幡小学校の知的障害特別支援学級担当教員

(知的障害特別支援学級は1学級設置。在籍児童8名中5名が自閉症スペクトラム障害であり、知的発達の程度は軽度が3名、中度が2名である。)

●福岡県福岡市立春吉小学校の知的障害特別支援学級担当教員

(知的障害特別支援学級は1学級設置。在籍児童4名中3名が自閉症スペクトラム障害であり、知的発達の程度は軽度が1名、中度が2名である。)

●神奈川県伊勢原市立成瀬中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級担当教員

(自閉症・情緒障害特別支援学級は1学級設置。在籍生徒は5名中3名が自閉症スペクトラム障害であり、知的発達の程度は標準が1名、軽度が2名である。)

25名の児童生徒のうち、知的発達の程度が標準である児童生徒は7名、軽度が9名、中度が6名、



重度は3名である。また適応状況については、常時支援が必要な児童生徒は10名であり、知的発達の程度が標準あるいは軽度であっても低学年に多くみられた。一部支援が必要な児童生徒は15名であった。

## (2) 調査内容

5校の研究協力校を訪問し、各特別支援学級担当教員から、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒について以下の内容を聴取した。

- ①優先順位5番目までの自立活動の指導内容
- ②5番目までの自立活動の指導内容を選んだ背景
- ③教師からみた児童生徒の具体的な困難さ
- ④指導場面や指導内容、指導方法について

なお、自立活動の6区分26項目については、2008年度に実施した知的障害特別支援学級実態調査における調査項目をそのまま使用している（当時は、自立活動6区分26項目の内容が公示前という状況であったことから、学習指導要領案における26項目の内容をもとに、それらを具体的な指導内容に書き換えて実施している）。

聞き取り調査を実施した自立活動の具体的な指導内容と、学習指導要領における自立活動の内容との主要な関連は、以下のように整理してある。

### アンケート調査項目と自立活動の項目の関係

調査項目	新自立活動の項目
①偏食や決まった服しか着ないなど、特定のものや行動に対する強いこだわりに対する指導	1-(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること
②運動量の不足や食生活の偏り等の要因による、肥満や体力低下等に対する指導	1-(4) 健康の状態の維持・改善に関すること
③安心できる場や気持ちの安定につながる活動を設定して、情緒の安定を図ることに対する指導	2-(1) 情緒の安定に関すること
④急なスケジュールの変更等に伴い混乱したり、不安感を抱いたりすることなどに対する指導	2-(2) 状況の理解と変化への対応に関すること
⑤直接関与する人との個別的なかかわりや教材等を介して、人とのかかわりを広げていくことに対する指導	3-(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること
⑥適切な規模の集団を設定し協同活動を取り入れる中で、他者の意図や相手の感情を類推する指導	3-(2) 他者の意図や感情の理解に関すること
⑦ソーシャルスキルトレーニング等の方法を活用して、具体的な場面を想定・設定し、人との適切な対応の仕方等を身につけていくことに対する指導	3-(3) 自己の理解と行動の調整に関すること

調査項目	新自立活動の項目
⑧活動中の役割を理解して主体的に取り組めることに対する指導	3-(4) 集団への参加の基礎に関する こと
⑨自らの状態や行動の結果を理解し、より適切な行動を形成するための指導	3-(3) 自己の理解と行動の調整に関する こと
⑩特定の刺激によって引き起こされる行動に対し、自らがより適切な行動に調整するための指導	4-(2) 感覚や認知の特性への対応に関する こと
⑪本人の得意・不得意な認知スタイルを理解した上で、得意とする方法を取り入れるための指導	4-(2) 感覚や認知の特性への対応に関する こと
⑫姿勢保持の困難さや粗大運動のぎこちなさ等に対する指導	5-(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関する こと
⑬手足の協調運動や、目と手の協働動作、巧緻性、正確さ等作業に必要な微細な動作に対する指導	5-(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関する こと
⑭一般的でないコミュニケーション手段を理解するとともに、より適切なコミュニケーション方法を獲得していくための指導	6-(1) コミュニケーションの基礎的能力に関する こと
⑮それぞれの実態に応じて、話し言葉以外のコミュニケーション手段を活用し、他者の意図を理解したり、自分の考えを伝えたりできるようにしていくことに対する指導	6-(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関する こと
⑯コミュニケーションに必要なスキル（例えば話す姿勢や基本的なルール等）の獲得に関する指導	6-(2) 言語の受容と表出に関する こと
⑰場や相手の状況を理解するためのコミュニケーションスキルの獲得に関する指導	6-(5) 状況に応じたコミュニケーションに関する こと
⑱その他	
⑲実施していない	

### 3. 結果

#### (1) 結果の整理

自閉症スペクトラム障害のある児童生徒 25 名の、聞き取り調査結果全体は資料編に掲載した。

結果を整理する視点は、「自立活動の内容」、「児童生徒の支援の程度」、「優先度」、「(教師からみた) 具体的な困難さ」、「キーワード」、「(予想される) 生起する行動要因」、「指導場面」、「指導内容・方法」である。「(教師からみた) 具体的な困難さ」は、自立活動を実施した児童生徒の背景要因に当たり、教師が指導の難しさを感じている児童生徒の実態でもある。「(予想される) 生起する行動要因」とは、児童生徒が示す行動等について担当教員が推測したものである。

なお、「キーワード」については、「(教師からみた) 具体的な困難さ」に記述された児童生徒の実態から、想定される自閉症の特徴をキーワードで示したものであり、本研究の分担者が記述したものである。

ここでは、各調査項目と自立活動の内容の関連について、また、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の実態から、研究協力校の特別支援学級担当教員は自立活動の内容をどのような指導内容に具体化し、指導方法を工夫して指導しているのか、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（2009）（以下学習指導要領解説という）の指導内容例などを参考に考察をしていく。

#### (2) 各調査項目について

##### 調査項目①

調査項目①「偏食や決まった服しか着ないなど、特定のものや行動に対する強いこだわりに対する指導」	
自立活動の区分	「健康の保持」における「生活のリズムや生活習慣の形成に関すること」の内容を具体化
学習指導要領解説の例示	自閉症のある幼児児童生徒は、特定の食物や衣服に強いこだわりを示す場合がある。そのため、極端な偏食になったり、季節の変化にかかわらず同じ衣服を着続けたりすることがある。
自立活動の指導を実施した対象の児童生徒の実態	25名の自閉症スペクトラム障害のある児童生徒のうち、6名がこのことを具体的な指導内容としていた。6名の児童生徒の知的発達の程度は軽度や中度であり、支援の程度も常時支援を必要とする児童生徒が4名、中でも、指導の優先度は6名中3名が最も高いという結果であった。
対象児童生徒の具体的な様子、指導内容、方法	6名の児童生徒は、同様に人や時間、場所、食物などに強いこだわりを示し、給食指導では偏食指導や機会利用型の指導を行っている。さらに、自立活動の時間における指導を特設するなどして、こだわりが起きやすいような場面や状況を設定し、適切な言動がとれるよう意図的な指導も実施していた。

## 調査項目②

調査項目②「運動量の不足や食生活の偏り等の要因による肥満や体力低下等に対する指導」	
自立活動の区分	「健康の保持」における「健康の状態の維持・改善に関すること」の内容を具体化
学習指導要領解説の例示	「知的障害や自閉症のある幼児児童生徒の中には、運動量が少なくなり、結果として肥満になったり、体力低下を招いたりする者もみられる。」
自立活動の指導を実施した対象の児童生徒の実態	2名の児童生徒は、ともに肥満傾向であり運動不足であるため、体育の授業だけでは解消されないと考えられた。
対象児童生徒の具体的な様子、指導内容、方法	2名の児童生徒の内1名は、指導の優先度も最も高くしているなど、運動不足の解消をねらいとする指導を体育と重ねて実施していた。

## 調査項目③

調査項目③「安心できる場や気持ちの安定につながる活動を設定して、情緒の安定を図ることに関する指導」	
自立活動の区分	「心理的な安定」における「情緒の安定に関すること」の内容を具体化
学習指導要領解説の例示	関係する具体的な例示は記述されていないが、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒は、適切な情報を総合して必要な情報を入手することが困難であり、様々な状況を想像して対応することが苦手であることも特徴の一つであるため、常に不安感があるといっても過言ではない。そのため、学校生活の中で安心感や安全感をもつことは重要なことである。
自立活動の指導を実施した対象の児童生徒の実態	10名の児童生徒に対して具体的な指導内容としていた。指導の優先度も最も高いが、その次とする児童生徒が半数以上いるなど、自閉症スペクトラム障害の認知特性を理解して対応している状況が伺えた。
対象児童生徒の具体的な様子、指導内容、方法	活動の見通しがもてないことから生まれる不安感や、音の過敏性から起きるパニック、こだわりを維持できない状況で泣き出すなどの言動への対応には、必要な状況でクールダウンエリアの活用をするなど、機会利用型の指導を行うとともに、一日の生活や各授業時間での見通しをもたせるための手立ての活用、自立活動の時間における指導などを通して情緒の安定に関する指導を実施していることが理解できた。

#### 調査項目④

調査項目④「急なスケジュールの変更等に伴い混乱したり、不安感を抱いたりすることなどに対する指導」	
自立活動の区分	「心理的な安定」における「状況の理解と変化への対応に関すること」の内容を具体化
学習指導要領解説の例示	「自閉症のある幼児児童生徒は、予告なしに行われる避難訓練や、急な予定の変更などに対応することができず、混乱したり、不安になったりして、どのように行動したらよいか分からなくなることがある。このような場合には、予想される事態や状況を予告したり、事前に体験できる機会を設定したりすることなどが必要である。」
自立活動の指導を実施した対象の児童生徒の実態	16名の児童生徒の実態は様々であるが、スケジュールや時間の変更によるパニックへの対応はもちろん、不安感を抱くといった点に指導の重点をおいていることが理解できた。
対象児童生徒の具体的な様子、指導内容、方法	具体的な対応としては、学習指導要領解説における例示のように、スケジュール表の確認、日程や時間の変更に対する早めの予告、情報を理解するための手立てなどの工夫が多くみられた。

#### 調査項目⑤

調査項目⑤「直接関与する人との個別のなかかわりや教材等を介して、人の関わりを広げていくことに対する指導」	
自立活動の区分	「人間関係の形成」における「他者とのかかわりの基礎に関すること」の内容を具体化
学習指導要領解説の例示	「他者とのかかわりをもととするが、その方法が十分に身に付いていない自閉症のある幼児児童生徒の場合には、まず、直接的に指導を担当する教師を決めるなどして、教師との安定した関係を形成することが大切である。」
自立活動の指導を実施した対象の児童生徒の実態	14名の児童生徒の実態は様々であるが、一部の人との関係が形成できても対人関係が広がらない、あるいは、同年齢の児童生徒とのかかわりが少ないといった指導の背景要因は共通していた。その土台には、適切なコミュニケーションスキルの未獲得、人に対する興味関心の弱さ、人見知りをするなど人に対する不安感の強さなどが想定された。
対象児童生徒の具体的な様子、指導内容、方法	体育（保健体育）や自立活動の時間における指導でソーシャルスキルトレーニングを行い、機会利用型指導としては、学校生活全体を通じ、適時に効果的に対応している実態が理解できた。



## 調査項目⑥

調査項目⑥「適切な規模の集団を設定し協同学習を取り入れる中で、他者の意図や相手の感情を類推する指導」	
自立活動の区分	「人間関係の形成」における「他者の意図や感情の理解に関する指導」の内容を具体化
学習指導要領解説の例示	「自閉症のある幼児児童生徒は、言葉や表情、身振りなどを総合的に判断して相手の心の状態を読み取り、それに応じて行動することが困難な場合がある。また、言葉を字義通りに受け止めてしまうため、行動や表情に表れている相手の意図を読み取れないこともある。そこで、生活の様々な場面を想定し、そこでの相手の言葉や表情などから、立場や考えを推測するような指導を通して、相手とかかわる際の具体的な方法を身に付けることが大切である。」
自立活動の指導を実施した対象の児童生徒の実態	9名の児童生徒の指導に共通する背景要因は、状況把握が苦手であることや、他者の意図が読み取れないために起きる様々なトラブル、自分の考えに固執することで相手の気持ちや考えを拒否するなどであった。
対象児童生徒の具体的な様子、指導内容、方法	国語などの教科指導や生活全般において、状況把握や心情理解のための手がかりを学ぶ学習を行ったり、自立活動の時間における指導を特設し、ゲームや運動課題を通じて、相手の状況や感情を理解する指導を行ったりしていることが理解できた。

## 調査項目⑦

調査項目⑦「ソーシャルスキルトレーニング等の方法を活用して、具体的な場面を想定・設定し、人との適切な対応の仕方等を身に付けていくことに対する指導」	
自立活動の区分	「人間関係の形成」における「自己の理解と行動の調整に関すること」の内容を具体化
学習指導要領解説の例示	『自閉症のある幼児児童生徒は、「他者が自分をどう見ているか」「どうしてそのような見方をするのか」ということの意味が十分でないことから、「自分がどのような人間であるのか」といった自己理解が困難な場合がある。そのため、友達の行動に対して適切に応じることができないことがある。』その解決策の一つとして、体験的な活動を通して自己理解を促すことや、他者の意図や感情への対応方法を学ぶ指導が必要である』  「自閉症のある幼児児童生徒は、特定の光や音などにより混乱し、行動の調整が難しくなることがある。そのような光や音に対して少しずつ慣れたり、それらの刺激を避けたりすることができるように、感覚や認知の特性への対応に関する内容も関連付けて具体的な指導内容を設定することが求められる。」

自立活動の指導を実施した対象の児童生徒の実態	14名の児童生徒の実態は様々であるが、指導の背景要因として、ルールのある活動の困難さ、欲求のコントロールの難しさ、対人関係に関するスキルの獲得が十分でない状況が推測された。
対象児童生徒の具体的な様子、指導内容、方法	適切な対人関係をつくるためには、自立活動の「他者の意図や感情の理解に関すること」とともに、自分の言動を振り返り柔軟に言動を修正していくスキルも重要である。その学習として、自立活動の時間における指導の特設などにより、ゲームや運動課題を通して、自己欲求のコントロールの方法や、状況に応じた適切な言動の在り方を指導していることが理解できた。

### 調査項目⑧

調査項目⑧「活動の中の役割を理解して主体的に取り組めることに対する指導」	
自立活動の区分	「人間関係の形成」における「集団への参加の基礎に関すること」の内容を具体化
学習指導要領解説の例示	学習指導要領解説には例示はないが、集団の雰囲気を感じ取り、集団参加への手順や決まりを理解することは、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒にとって、その障害特性から重要な指導内容の一つである。
自立活動の指導を実施した対象の児童生徒の実態	8名の児童生徒の実態は様々であるが、特に知的障害が中重度である児童4名と知的発達が標準の児童生徒3名の指導への背景要因は異なっている。前者は、言語による指示理解の難しさもあって、集団活動が困難であると読み取れたが、後者は、興味の有無によって、活動への参加意欲が異なることが課題であると思われた。
対象児童生徒の具体的な様子、指導内容、方法	ペア学習の活用、手順のモデル提示、状況把握のための支援、ルールの順守や理解などの指導が実施されていた。

### 調査項目⑨

調査項目⑨「自らの状態や行動の結果を理解し、より適切な行動を形成するための指導」	
自立活動の区分	「人間関係の形成」における「自己の理解と行動の調整に関すること」の内容を具体化
学習指導要領解説の例示	学習指導要領解説には例示はないが、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒にとっては、自己の言動を客観的に捉え、さらに文脈の中で考え方や行動を調整・修正していくことは難しいことである。
自立活動の指導を実施した対象の児童生徒の実態	7名の児童生徒の指導の背景要因としては、自分の思いだけで行動する、実際の行動を第三者的に振り返ることが難しい、自己や行動を肯定的に評価できないなどがあった。

対象児童生徒の具体的な様子、指導内容、方法	教科指導や学校生活全般を通して、あるいは自立活動の時間における指導の特設によって、相手の思いをコミック会話で学び、同じ場面で同様の言動ができるような指導、運動課題等を通しての言動を振り返る指導、客観的な評価を教師と一緒にやって自信を付与する指導などが行われていた。
-----------------------	--

### 調査項目⑩

調査項目⑩ 「特定の刺激によって引き起こされる行動に対し、自らがより適切な行動に調整するための指導」	
自立活動の区分	「環境の把握」における「感覚や認知の特性への対応に関すること」の内容を具体化
学習指導要領解説の例示	「自閉症のある幼児児童生徒の場合、聴覚の過敏さのため特定の音に、また触覚の過敏さのため身体接触や衣服の材質に強く不快感を抱くことが見られる。それらの刺激が強すぎたり、突然であったりすると、混乱状態に陥ることもある。そこで、不快である音や感触などを自ら避けたり、幼児児童生徒の状態に応じて、それらに少しずつ慣れていったりするように指導することが大切である。」
自立活動の指導を実施した対象の児童生徒の実態	6人の児童生徒の指導の背景要因としては、感覚の問題と特有の認知特性が関与していると理解できるが、具体的には感覚過敏やそのことへの不安、状況把握や心情理解の困難さから起きる言動などがあげられていた。
対象児童生徒の具体的な様子、指導内容、方法	不快な刺激を遠ざける指導や配慮、見通しがもてる視覚的情報の提示、自立活動の時間における指導を特設して、多くの情報から必要な情報を選択し総合的に思考する指導などが行われていた。

### 調査項目⑪

調査項目⑪ 「本人の得意・不得意の認知スタイルを理解した上で、得意とする方法を取り入れるための指導」	
自立活動の区分	「環境の把握」における「感覚や認知の特性への対応に関すること」の内容を具体化



<p>学習指導要領解説の例示</p>	<p>「こうした個々の認知特性は、～中略～自閉症等のある児童生徒にも見られるものである。これらの児童生徒は、認知面において不得意なことがある一方で得意な方法をもっていることも多い。例えば、聴覚からの情報は理解しにくくても、視覚からの情報は優れている場合がある。したがって、一人一人の認知の特性に応じた指導方法を工夫し、不得意な課題を少しずつ改善するよう指導するとともに、得意な方法を積極的に活用するよう指導することも大切である。」</p>
<p>自立活動の指導を実施した対象の児童生徒の実態</p>	<p>3人の児童の指導の背景要因は、特有の認知特性である刺激の過剰選択性、形の構成認知、視覚情報優位と聴覚情報の弱さが想定された。</p>
<p>対象児童生徒の具体的な様子、指導内容、方法</p>	<p>学校生活全般において、絵や文字カード等の視覚情報を活用しながら、情報の受容や伝達に関するスキルの指導を実施していた。</p>

### 調査項目⑫⑬

<p>調査項目⑫「姿勢保持の困難さや粗大運動のぎこちなさ等に対する指導」 調査項目⑬「手足の協調運動や、目と手の協応動作、巧緻性、正確さ等作業に必要な微細な運動に対する指導」</p>	
<p>自立活動の区分</p>	<p>「身体の動き」における「作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること」の内容を具体化</p>
<p>学習指導要領解説の例示</p>	<p>「自閉症のある幼児児童生徒には、手足を協調させて動かすことや微細な運動をすることに困難が見られることがある。そのため、目的に即して意図的に身体を動かすことを指導したり、手足の簡単な動きから始めて、段階的に高度な動きを指導したりすることが必要である。また、手指の巧緻性を高めるためには、幼児児童生徒が興味・関心をもっていることを生かしながら、道具を使って手指を動かす体験を積み重ねることが大切である。」</p>
<p>自立活動の指導を実施した対象の児童生徒の実態</p>	<p>調査項目⑫が6名、調査項目⑬は2名の児童に対して、このことを具体的な指導内容としていた。どちらの項目についても指導の背景要因は、姿勢の維持が難しい、体全体の動きがぎこちない、バランスをとるのが難しい、手先の不器用さ、手指による細かな作業が苦手などであった。</p>
<p>対象児童生徒の具体的な様子、指導内容、方法</p>	<p>体育や音楽等の教科指導とともに、自立活動の時間における指導などにおいて、ゲームや運動課題、作業課題を通して指導を行っていた。</p>

### 調査項目⑭

調査項目⑭ 「一般的でないコミュニケーション手段を理解するとともに、より適切なコミュニケーション方法を獲得していくための指導」	
自立活動の区分	「コミュニケーション」における「コミュニケーションの基礎的能力に関すること」の内容を具体化
学習指導要領解説の例示	「自閉症のある幼児児童生徒の場合、持ち主の了解を得ないで、物を使ったり、相手が使っている物を無理に手に入れようとしたりすることがある。また、他の人の手を取って、その人に自分が欲しい物を取ってもらおうとすることもある。このような状態に対しては、周囲の者がそれらの行動は意思や要求を伝達しようとした行為であると理解するとともに、できれば望ましい方法で意思や要求などが伝わる経験を積み重ねるよう指導することが大切である。」
自立活動の指導を実施した対象の児童生徒の実態	5人の児童生徒の実態は様々であるが、4人が知的発達度が中重度であった。指導の背景要因は、表現語彙が少ないことや、意思の伝達方法が確立されていない等が理解できた。
対象児童生徒の具体的な様子、指導内容、方法	学校生活全般において、教師が本人の意思を言語化する、教師が児童の言動を読み取って理解する、二者択一等の方法で実物やカードから要求内容を選択するなどの対応を行っていた。

### 調査項目⑮

調査項目⑮ 「それぞれの実態に応じて、話し言葉以外のコミュニケーション手段を活用し、他者の意図を理解したり、自分の考えを伝えたりできるようにしていくことに対する指導」	
自立活動の区分	「コミュニケーション」における「コミュニケーション手段の選択と活用に関すること」の内容を具体化
学習指導要領解説の例示	「自閉症のある幼児児童生徒で、言葉でのコミュニケーションが困難な場合には、まず自分の意思を適切に表し、相手に基本的な要求を伝えられるように身振りなどを身に付けたり、話し言葉を補うために機器等を活用できるようにしたりすることが大切である。」
自立活動の指導を実施した対象の児童生徒の実態	3人とも、自らコミュニケーションをとろうとする意欲が乏しいなど、コミュニケーションスキルの獲得が十分でないことが背景要因にあると理解できた。
対象児童生徒の具体的な様子、指導内容、方法	学校生活全般において、言語と併用しながら絵カードや写真カードを利用して、コミュニケーションへの意欲を促す対応を行っていた。

調査項目⑯

調査項目⑯「コミュニケーションに必要なスキル（例えば話す姿勢や基本的なルール等）の獲得に関する指導」	
自立活動の区分	「コミュニケーション」における「言語の受容と表出に関すること」の内容を具体化
学習指導要領解説の例示	「自閉症のある幼児児童生徒の中には、他者の意図を理解したり、自分の考えを相手に正しく伝えたりすることが難しい場合があることから、話す人の方向を見たり、話を聞く態度を形成したりするなど、他の人とのかかわりやコミュニケーションの基礎に関する指導を行うことが大切である。その上で、正確に他者とやりとりをするために、絵や写真などの視覚的な手掛かりを活用しながら相手の話を聞くことや、絵や記号を示したボタンを押すと音声が出る機器などを活用して自分の話したいことを相手に伝えるなど、様々なコミュニケーション手段を用いることも有効である。」
自立活動の指導を実施した対象の児童生徒の実態	11人の実態は様々であり、知的発達の程度も標準から中度と多岐に分かれていて、さらに適応状態においては、11人中7人が常時支援の必要な状態であった。指導の背景要因としては、会話やコミュニケーションが一方的である、状況に応じた適切な言動が難しい、相手に着目するなど聞く姿勢が難しい、人とのかかわり方が分からないなどが理解できた。
対象児童生徒の具体的な様子、指導内容、方法	自立活動の時間における指導を特設するなどして、会話のルール指導や適切なコミュニケーションスキルの獲得に関する指導、会話から必要な情報を得て整理するための指導が実施されていた。

調査項目⑰

調査項目⑰「場や相手の状況を理解するためのコミュニケーションスキルの獲得に関する指導」	
自立活動の区分	「コミュニケーション」における「状況に応じたコミュニケーションに関すること」の内容を具体化
学習指導要領解説の例示	学習指導要領解説には例示はないが、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の認知特性からは、コミュニケーションの中での自分と相手との距離や立場、文脈などの理解が十分でないことが想像できる。
自立活動の指導を実施した対象の児童生徒の実態	6人の児童生徒の指導の背景要因としては、自分の好きな話題をずっと話す、場や相手の状況が把握できないなどが理解できた。
対象児童生徒の具体的な様子、指導内容、方法	自立活動の時間における指導の特設や、学校生活全般を通して、文脈を理解する指導や、状況に応じた適切な言動のあり方を指導していた。

## 4. 考察

今回の特別支援学校学習指導要領の改訂においては、自立活動に「人間関係の形成」など新たな区分と項目が追加されている。本研究においては、研究協力校に在籍する25名の自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の、自立活動の具体的な指導内容について聞き取り調査を実施した。

結果の整理については、学習指導要領解説の例示を参考とし、自立活動の内容と、25名の自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の実際に行われている自立活動の具体的な指導内容の関連性を、背景要因として自閉症スペクトラム障害の特性の有無から検討することを目的として行った。

総じて、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒と、それ以外の知的障害のある児童生徒とは、学習指導要領における自立活動の内容を同じように取り入れても、個別の指導内容として具体化する際には、自閉症スペクトラム障害特有の認知特性や感覚などが背景要因となっており、両者への指導内容は表現が類似しても、きめ細かに見れば、かなり異なってくると考えられる。

今回の調査では、知的障害のある児童生徒の自立活動の聞き取り調査までは実施していないことから、両者の指導内容の背景要因を比較して、きめ細かに差異を明確にすることはできていない。

したがって、本稿では、25名の自閉症スペクトラム障害のある児童生徒のための自立活動の内容を踏まえた具体的な指導内容とその背景要因を整理していくことにする。

一般に、自閉症スペクトラム障害は、言語を中心にしたコミュニケーションや、社会性、想像力や興味関心の狭さといった三つ組の障害として認知されている。さらに、シングルフォーカスやセントラルローヒレンスといった独特の認知特性があり、感覚の過敏性や鈍磨性といった特徴もあって、その軽重によっても異なるが、学校生活の適応を困難にしていることは事実である。

それらの特性等を踏まえつつ、児童生徒に生起する行動の背景要因に関するキーワードとしては、「特定の人や物への固執」、「時間への脅迫的な思い」、「数に対する強いこだわり」、「活動への見通しがもてないことへの強い不安」、「こだわりや認識不足による強い偏食」、「勝敗に対する強いこだわり」、「集団への強い不安感」、「音の過敏性」、「キーパーソンの不在への不安感」、「状況把握の困難」、「変化への不安感」、「急な変更への不安感」、「興味・関心への強いこだわり」、「コミュニケーションスキルの未確立」、「興味関心が狭い」、「情報の整理が困難」、「スキルの般化が困難」、「他者の心情理解が困難」、「状況把握が困難」、「欲求の自己コントロールが困難」、「メタ認知の弱さ」、「動きのぎこちなさ、不器用さ」、「情報の抱え込み」、「他者へのかかわりの希薄さ」、「学習ルールや会話のルール理解に課題」、「感情表現の乏しさ」などがあがってきている。

しかし、これらのキーワードの中で、知的障害の特性への対応と異なると思われる、つまり自閉症スペクトラム障害の主要なキーワードは、「特定の人や物への固執」、「時間への脅迫的な思い」、「数に対する強いこだわり」、「活動への見通しがもてないことへの強い不安」、「勝敗に対する強いこだわり」、「音の過敏性」、「変化への不安感」、「急な変更への不安感」、「興味・関心への強いこだわり」、「スキルの般化が困難」、「他者の心情理解が困難」、「メタ認知の弱さ」、「他者へのかかわりの希薄さ」、「感情表現の乏しさ」などである。これらをまとめていけば、『こだわり』、『極端な不安感』、『感覚の過敏性』、『心情理解の困難さ』、『感情表出の希薄さ』、『他者とのかかわりの希薄さ』、『メタ認知の形成不全』などとなる。

また、指導における具体的な困難さと生起する行動の背景要因から、自閉症の特性と想定される内容をキーワードで示すと、『セントラルローヒレンス』、『不安感』、『こだわり』、『固執』、『対人関係』、『コミュニケーションスキル』、『心情理解』、『メタ認知』、『セルフコントロール』、『ぎこちなさ・不器用』、『感情表出』、『状況把握』、『シングルフォーカス』、『刺激の過剰選択性』、『想像力の弱さ』などにまとめ



ることができる。

実際の指導においては、上記の特性と想定される背景要因によって、児童生徒によっては不安感からパニックを起こす、指導内容が般化できない、友達とトラブルになる、自信喪失や不登校傾向になることなどが理解できた。また、急なスケジュールの変更があっても、その不安を解消するための指導や、その際の適切な行動形成を目指した予防的な指導を行っている学級もあった。このような指導内容は、自立活動の「心理的な安定」に関する項目を具体化したものである。

自立活動の具体的な指導に当たっては、自閉症・情緒障害特別支援学級では時間における指導を特設していることが多いが、知的障害特別支援学級では、領域・教科を合わせた指導において自立活動の内容の指導を行うことが多かった。自立活動の時間における指導を特設している学級では、運動課題やゲーム課題などを通して、「人間関係の形成」や「コミュニケーション」に関する項目を、具体的な指導内容に生かしていることが読み取れた。具体的には、運動やゲームといった活動を通してルールを理解し、自分のこだわりや感情・言動をコントロールすることを学び、自分や友だちの状況を理解すること、さらに必要となる適切な言動を学び使えるようにすること、活動によっては、粗大運動や微細運動で体の使い方を習得するなど、多くのことを指導目的として実施している状況が読み取れた。

指導方法や指導形態に関して、国立特別支援教育総合研究所（2008）の報告では、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の指導において、「個人別の課題学習」の必要性を述べている。「個人別の課題学習」の意義と必要性では、自閉症スペクトラム障害の認知特性などに配慮した指導の必要性や、個々の特性に対応した目標を明確にした個別学習を前提としながら、小グループによる授業形態、ついで比較的人数の多い集団での学習活動を提案している。同様に、三苦（2009）や廣瀬（2009）も、自閉症の障害特性を想定すると、指導形態としては個別指導を中心としながら、その指導効果を般化させていく指導形態を模索する必要性を指摘している。

今回の調査でも、個別指導や少人数で実施する小集団指導、あるいは併設されている他の特別支援学級と合同による授業などで、個から小集団、そして中規模集団を併用しながら、指導内容の般化を目的にしている取組も見られた。

また、どの学級においても、自閉症スペクトラム障害の特性に配慮していたこととしては、「見通しが持てる環境設定」や「活動の見通しを持つための構造化」などを取り入れ、例えば、急なスケジュールの変更はしないようにする、あるいは事前の予告を丁寧しておくなどの配慮も見られた。

まとめとして、本調査の結果から、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒への対応は、それ以外の知的障害のある児童生徒への対応とは異なる側面が想定された。したがって、自閉症スペクトラム障害の認知特性を踏まえ、それ以外の知的障害とは異なる障害であることを確認した上で、特別支援学級における自立活動の指導では、学校生活全般において機会を利用して指導する方法も可能であるが、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の行動の背景要因を見据えて、基本的には、個別の目標や指導内容をきめ細かく設定し、必要に応じて個別指導から開始し、集団の規模を徐々に広げながら、指導内容を確実に般化させていくことが重要であると示唆された。



## 第Ⅴ章 特別支援学級における 自閉症教育の実際

- ・ 茨城県取手市立取手小学校自閉症・情緒障害特別支援学級
- ・ 千葉県千葉市立真砂第四小学校自閉症・情緒障害特別支援学級
- ・ 埼玉県八潮市立八幡小学校知的障害特別支援学級
- ・ 福岡県福岡市立春吉小学校知的障害特別支援学級
- ・ 神奈川県伊勢原市立中沢中学校自閉症・情緒障害特別支援学級





# 自閉症スペクトラム障害のある児童の自立活動における一実践

海老原紀奈子  
(取手市立取手小学校)

・ 廣瀬由美子  
(国立特別支援教育総合研究所)

## 1. 学校の概要

本校は、市街地に位置し伝統のある中心校である。全児童数は512名、5つの特別支援学級（知的障害特別支援学級1、自閉症・情緒障害特別支援学級2、言語障害特別支援学級2）を含む20学級を有する中規模な小学校である。全職員27名中、音楽専科、少人数加配担当教員が配置され、他に教育補助員5名が取手市から派遣されている。

## 2. 自閉症・情緒障害特別支援学級の現状

### (1) 特別支援学級の在籍児童の実態

自閉症・情緒障害特別支援学級（以下相談教室1・相談教室2とする）に在籍する児童は10名である。10名の内、自閉症スペクトラム障害のある児童は9名であり、知的発達には遅れのない児童が多い。しかし、自閉症特有の行動特徴から、集団生活に適応するための課題が多い。また、彼らの適応状態は、一部支援が必要な児童から常時支援が必要な児童と多岐にわたっている。

以下は、在籍する自閉症スペクトラム障害のある児童の実態である。

表1 自閉症スペクトラム障害のある児童の実態

番号	氏名	学年	知的発達	支援の程度	支援の背景
1	A	1	標準	常時	勝敗へのこだわりが強い、意図したようにならないと暴言が多い。
2	B	1	境界	常時	順番や勝敗へのこだわりが強く、泣き叫ぶ等情緒が安定しない。
3	C	1	境界	常時	活動内容へのこだわりが強く、感情を爆発させる。
4	D	1	標準	常時	勝敗へのこだわりが強く、泣き叫ぶ等で集団に適応できない。
5	E	2	軽度	常時	時間へのこだわりが強い、コミュニケーションがとりにくい。
6	F	4	標準	一部	友達への関わり方に課題があり、直ぐちょっかいを出す。
7	G	4	軽度	常時	一方的に話し、コミュニケーションがとりにくい。
8	H	4	標準	一部	活動場面での切り替えができにくくこだわる。
9	I	5	標準	一部	人間関係がとりにくく、集団になると萎縮する。不登校傾向。

### (2) 教育課程編成の手順

本校の教育課程の編成は、教務主任や特別支援学級担任、体育主任、音楽専科の担当者による教育課程編成チームによって、実際の時間割を作成している。チームでは、音楽・体育・交換授業（4年生以上）・少人数担当者の教科等の関連を調整しながら、通常の学級と特別支援学級の時間割を同時進行で作成している。このように、特別支援学級担任が教育課程編成チームに加わることで、特別支援学級在籍児童の交流及び共同学習の時間と、通常の学級の指導時間や教科との関連を図ることができる。

さらに、在籍児童の交流及び共同学習での支援時間の確保が容易になり、通常の学級に在籍する発達障害のある児童を含め、支援を要する児童への対応も可能となるように時間割の編成に努めている。教育課程編成の手順を示すと次のようになる。

①児童の実態把握を行い指導課題を決定する

個別の検査（WISC III・田中ビネーV・K-ABC等）、行動観察（学習・生活面から学校生活に適切できるための項目）、通常の学級担任、保護者のニーズ（学習・生活・行動・指導時間・指導形態）、専門機関等の情報から指導課題を決定する。

②5学年にわたる在籍児童の総授業時数や教科・領域毎の授業時数を確認する。

③特別支援学級での指導時間を決定する。

④5学年にわたる在籍児童の交流及び共同学習の時間を決定する。

⑤特別支援学級担任による在籍児童の交流及び共同学習での支援時間を決定する。

⑥教育補助員の支援時間を決定する。

⑦在籍児童の個別の指導計画を作成する。

**(3) 特別支援学級の時間割**

表2 相談教室1の担当者時間割

時間	月	火	水	木	金
登校後	2の1 → 1の1 → 4の1 → 6の1				
朝自習	2の1	2の1	1の1	オープンルーム	1の1
朝の会					
1	個E	個A	1の1 算数	2の1 体育	1の1 算数
2	1年 体育	個E	個E	4の3 算数	個E
中休み	校内巡回				
3	校内合同	教育 相談L	4の3 理科	6の1 図工	教育 相談N
4	学習	5の1 体育	個B	4の3 総合	個B
給食 支援	1の1	2の2	4の3	5の1	6の1
昼休み	連絡帳・クラブ等				
5	小集団 AB	5年 総合	4の3 算数	小集団 AB	5の1 体育
6		教育 相談M	ク ラ ブ・ 委	4の3 図工	個I
帰り会	1の1	4の3	4の3	1の1	4の3

表3 特別支援学級在籍児童の時間割

氏名	A	B	C	D	E	F	G	H	I
月	1	国	国	国	国	個	国	国	学
	2	体	体	体	体	国	算	算	算
	3	合	合	合	合	合	合	合	合
	4	合	合	合	合	合	合	合	合
	5	小	小	小	小	生	学	学	学
火	1	個	国	算	算	算	国	算	国
	2	算	算	国	国	個	算	音	算
	3	図	図	図	図	図	体	体	体
	4	図	図	図	図	図	社	国	道
	5	生	生	生	生	国	個	国	音
	6							図	理
水	1	算	算	算	算	書	国	道	国
	2	体	体	国	国	個	理	社	音
	3	音	音	国	国	体	小	小	理
	4	国	個	体	体	国	音	理	社
	5	国	国	音	音	音	個	算	算
	6							ク	ク
木	1	道	道	道	道	体	国	社	国
	2	国	国	体	体	国	算	国	算
	3	体	体	国	国	音	総	総	総
	4	音	音	音	音	算	総	総	総
	5	小	小	書	書	道	理	体	図
	6							道	個
金	1	算	算	算	算	算	算	音	体
	2	国	国	国	国	個	小	小	算
	3	生	生	生	生	生	音	理	書
	4	生	個	生	生	生	理	算	国
	5	学	学	学	学	学	社	図	理
	6							体	図

相談教室1の担当者の時間割を表2に示した。A・B・E・H・Iは相談教室1に在籍する児童である。網掛けは、相談教室での指導時間と担当者が通常の学級で支援する時間を示している。在籍する児童は通常の学級に登校してくるので、担当者は各教室を回り朝の準備の様子を確認し支援したり、連絡帳を回収したりしながら児童の健康観察を行う。通常の学級担任と学習の確認や情報交換を簡単に実施する時間でもある。さらに、毎週木曜日のオープンルームの時間は、4年生以上希望する児童を対象にした、算数の個別指導の時間として位置づけている。在籍児童が交流している通常の学級で給食支援をしながら、学級での人間関係の把握や給食指導に努めている。

相談教室1・相談教室2に在籍する9名の時間割を表3に示した。斜字は相談教室で受ける指導時間、網掛けは通常の学級で担当者より支援を受ける教科、太字は教育補助員による支援を受ける教科を示している。一部、言語障害特別支援学級の担当者が支援している教科も含まれている。

### 3. 自立活動の時間における指導の実践

#### (1) 対象とする児童

学年	氏名	知的発達	支援の程度	支援の背景
1	A	標準	常時	<ul style="list-style-type: none"> <li>・終始、落ち着かず多動傾向。思いつきを言語化し独り言のように発している。</li> <li>・ことばの使い方が不自然で、乱暴なことばを発しコミュニケーションがとれない。</li> </ul>
1	B	境界線	常時	<ul style="list-style-type: none"> <li>・姿勢の保持ができない。</li> <li>・順番や勝敗にこだわり、感情のコントロールができず、幼児の様に大泣きし、キックしたり急に教室から飛び出したりする。</li> </ul>

#### (2) 教育課程の編成を行う上での情報収集及び実態把握

幼稚園や発達センター等から就学前の情報収集（新1年生）を行い、必要なら体験入学を実施し移行計画を作成する。さらに入学後には、表4に示した行動観察（学習・生活面から学校生活に適應できるための10項目）から指導課題を明確にし、保護者のニーズ（学習・生活・行動・指導時間・指導形態）をふまえた上で教育課程を編成している。

表4 行動観察項目

	学習面の内容		生活面の内容
①	ひらがなを読んだり書いたりする	①	朝の準備や帰りの支度ができる
②	数字を読んだり書いたりする。	②	衣服の着脱ができる
③	集中して話を聞く	③	給食の準備や片づけができる
④	順番を守る	④	偏食がなく何でも食べる
⑤	調度よい声の大きさと話す	⑤	排泄が自立している
⑥	学習の準備をする	⑥	順番を守る（ルール）ことができる
⑦	離席しない	⑦	自分で移動し、整列できる。
⑧	手を挙げて発表する	⑧	行動の切り替えができる（昼休み等）
⑨	姿勢の保持ができる	⑨	友達と遊ぶことができる
⑩	先生の指示や注意を受け入れ行動する。	⑩	朝の準備や帰りの支度ができる。

### (3) 教育課程

上記の行動観察から、表5に示した通りA児・B児両者に共通する指導課題は、①学習ルールの獲得、②情緒の安定、③こだわりの軽減、④人間関係の構築、⑤セルフコントロールであった。また、個々の課題として、ひらがなの書字や姿勢の保持、聴覚的記憶力の向上等があげられた。

A児・B児両者が通常の学級で適応するためには、社会性に関する指導や学習の偏りに対する指導を重視しなければならないことが明らかになった。そのため、自立活動の時間を教育課程に位置づけ、十分な指導時間を確保する必要がある。自立活動は、特別支援学級のみならず、通常の学級でも教科学習の理解促進を図り、安心して授業に参加し集団への適応力を高めるためには必要な領域である。

さらに、在籍児童の交流及び共同学習の時間は、特別支援学級担任がTTとして支援に当たり、通常の学級担任と連携しながら自立活動の「心理的な安定」や「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」の内容を具体化し、計画的に実践している。

表5 行動観察による課題

A児		B児	
学習	① ひらがなの書字 ③④⑩学習ルールの獲得 ⑦⑩ 情緒の安定 ⑨ 姿勢の保持	学習	③④⑦学習ルールの理解 ⑨ 姿勢の保持 ⑩ 学習ルールの理解・情緒の安定
生活	④ 偏食 ⑧ 生活の見通し・ルールの理解	生活	⑥⑦ こだわりの軽減 ⑨ 人間関係の構築 ⑩ セルフコントロール

以上の情報を基に、特別支援学級での優先的な指導内容や指導形態（個別指導・小集団指導・通常の学級での担当者支援あり・支援なしの学習）を決定し、A児B児各々の交流及び共同学習時間の支援時間を決定した。

A児・B児2名の教育課程の編成は同じであるが、個別の指導計画は両者の目標や指導内容は異なっている。また、A児B児は知的発達においてほぼ標準であるため、特別支援学級での教科指導や交流及び共同学習における教科指導でも、当該学年の教科を選択している。

表6 平成21年度 教育課程 (1週25時間)

対象	国語	算数	生活	音楽	体育	図工	道徳	学活	自立	場所
A児	6	3	3	2	3	2	1	1		通常
	個1	TT(2)			TT(1)	TT(1)			4	特学
B児	6	3	3	2	3	2	1	1		通常
	個1	TT(2)			TT(1)	TT(1)			4	特学

TT(○)は特別支援学級担任の通常学級での支援時間

### (4) なかよしゲームにおけるSSTの指導の実際

毎週木曜日の5校時は、自立活動の時間における指導として、A児B児を中心とした小集団指導を行った。指導内容は<よく聞いて・話して・なかよしゲームで楽しもう>という単元を設定し、SSTを主にした授業展開を図った。なかよしゲームは、学期毎に内容を検討し(表7)、負荷の少ないゲームか

ら実施した。トランプやすごろく、玉入れ、ボーリングのゲーム等を通して、決められた手続きやルールを守り、勝敗を受け入れ、最後まで楽しく参加できる力を育成することを目的とした。

表7 なかよしゲームの内容

学期	なかよしゲーム内容	めあて
1	トランプ・玉入れ	・決められた手続きやルールを守る。
2	玉入れ・ボーリング	・勝敗を受け入れる。
3	双六・サッカー	・ルールを守り最後まで諦めないで参加する。

### ①2学期に実施したボーリングゲームでの指導

表7に示した共通のめあてとともに、B児はセルフコントロールする力を高めることを課題とした。ボーリングゲームのルール（順番・転がし方・転がす位置・得点の記入・ピンを並べる・応援・待つ場所等）は話し合いによって決定し、ルールを番号順にカードに示した。学習課題は視覚的に捉えやすいよう文字カードで提示し（図1）、見通しを持たせるよう配慮した。

表8 ボーリングゲームのルール

○いすにすわって まつ。
○じゅんばんを きめる。
○せんから でない。
○てとてをタッチしたら つぎの人とこうたいする。
○2かいずつボールを なげる。
○たおれたボーリングのピンは じぶんでなおす。
○ボールは じぶんでひろう。
○ボールは かごに入れる。
○とくてんは 1かいごとに じぶんでかく。
○さいごに ごうけいてんすうを けいさんする。
○かたづけを する。
○ふりかえりを する。

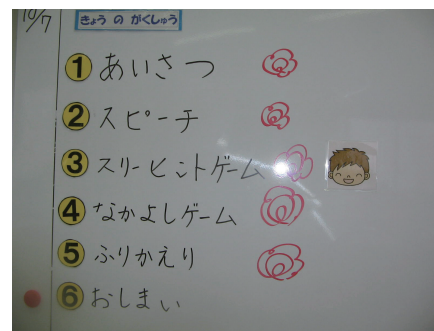


図1  
<10/5 5校時>  
特別支援学級での指導内容

表9 振り返り

	ルール	/	/	/
1	かっても まけても ないたり わめいたりしない。			
2	さいごまで あきらめないで がんばる。			
3	ともだちを おうえん する。			

表10 得点表

順番	1	2	3	4	合計得点	順番
1						
2						

ゲームの記録は得点表に記入し（表10）、振り返りの時間（表9）を確保しながら、勝っても負けても泣いたりしない等、現行一致できたことや頑張ったことを自己評価（振り返り）したり、言語で称賛したりして意欲の向上につなげた。



## ②結果と考察

1学期は、補助具を用いた「七並べ」や「ばばぬき」のトランプゲームを実施した。A児B児ともに、ルールカードに書かれた手続きに従って、ルールを守りながらゲームに参加できた。このゲームでは、活動が短時間で終了することや、結果として負けても途中経過で勝敗は意識しないで済む等、心理面での負荷が少なかったからだと考える。次に実施した玉入れゲームは、運動会の種目ということもあり、実際の紅白の玉と籠を使って行った。B児は、自分の目標とした玉数が入らなかつたり負けたりすると、痙攣を起こしひっくりかえり大泣きをするという状況であった。A児は、B児を一生懸命応援し、玉がどうしたら籠に入るのかアドバイスをすることができた。観察結果では、B児は籠に玉を入れるために投げる力やコントロールする力が十分でなかった。したがって、B児には心理面での負荷が大きく、内容や方法を改善しなければならないという結果となった。

次いで実施したボーリングゲームは、必ずピンが倒れるよう工夫したが、4投目が0点になってしまった。B児は0点を受け入れることができず、大泣きし倒れなかつたピンをわざと倒したり逸脱行動が見られた。第3回目では、4投目の0点を記入するにあたり、窓の形を書いては消し、また書いては消しと逡巡した様子を見せたが、結果的には×を得点表に書き入れることができた。この時のB児は大泣きすることはなく、自分の感情をコントロールすることができた。

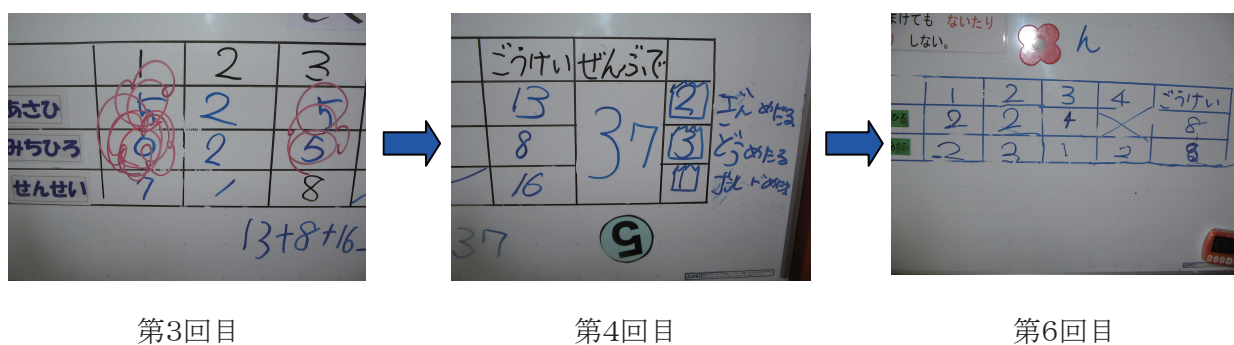


図2 ボーリングゲーム得点表にみる変容

第4回目はB児は3人中最下位であった。負けを受け入れず得点表を消してしまう等の行動が見られたが、金メダル、銀メダル、銅メダルという設定にすることで3位を受け入れることができた。第6回目では得点表に自分で0点と記入し、こだわりのあった0点を受け入れることができた。また、A児はボーリングゲームの手順を考えたり、さらに新しいルールを考えたりと活躍することができた。また、B児の0点を受け入れられない様子を見て、やさしい言葉かけや励ましの言葉かけをすることができ、当初の課題であった勝敗を受け入れることや、ルールを守ってゲームに参加することが大変よくできてきた。

ボーリングゲームは、ルールをA児・B児と話しあいながら決めたこと、新しいルール（赤ピンに当たったらボーナスポイント1点加算）を加えたこと、得点の記入を各自が行うことで気持ちの葛藤を自分なりの方法で考えたこと、ねらいを音読し必ず振り返りを行い評価したことが、効果的であったと考える。

## ③今後の課題

特別支援学級で自立活動を計画的に実践することにより、不適応行動が軽減されてきた。今後は、交流及び共同学習場面での般化が重要になる。特別支援学級担当が、交流及び共同学習の援助指導において自立活動の内容を付加することは現在開始したばかりなので、さらにその内容や方法について、通常の学級担任と連携しながら検討する必要がある。

### ＜自閉症・情緒障害特別支援学級の教育課程の編成及び指導実践から＞

取手小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級には、9名の自閉症スペクトラム障害のある児童が在籍している。在籍児童の多くは知的発達の様子が標準レベルにあるが、学校生活における適応状態は決して良好とはいえず、教師などの支援が必要な状況である。したがって、教育課程の編成においては、通級による指導と同様の考え方を取り入れ、特別支援学級では自立活動の指導を中心としながら、その指導効果を交流及び共同学習の時間でも一般化できるよう、特別支援学級の担当教員が支援に入るといった援助指導を実施している。

このような教育課程の編成が可能な背景には、①学校長をはじめ職員全員が特別支援学級の現状を理解し協力的であること、②特別支援学級の特別の教育課程の編成を優先して作成していること、③特別支援学級担当教員による在籍児童の実態把握が綿密に行われていること、④個々の児童の課題や指導目標から主な指導の場やそれに伴う指導内容等が明らかになっていること、⑤通常の学級担任と協力して詳細な個別の指導計画が作成されていること、⑥交流及び共同学習において通常の学級担任との連携や協力が得られること、⑦それらによって、特別支援学級の在籍児童の指導効果が上げられていることなどが推測される。

本稿の事例では、1年生の自閉症スペクトラム障害のある児童2名が対象であり、共に知的発達の様子は標準域である。しかし、A児B児に共通する課題は、言動が不適切で幼いため対等の友人関係が築けない、自分なりのルールに固執することで他を受け入れられない、状況判断が適切でないためコミュニケーションが不十分である、感情をコントロールすることが難しい等があがっていた。これら課題の背景要因は、「特有の固執やこだわりが強い」、「想像力の弱さ」、「情報を総合的に理解することの困難さ」、「メタ認知の弱さ」、「不安感の強さ」、「対人関係のスキルの未獲得」などが想定され、まさしく自閉症の特性に対応する必要があった。

そこで、自立活動の時間における指導では、A児B児の小集団指導を実施して、ゲームや運動課題を通し、各自の目標に到達するための指導を実施した。

研究所のスタッフとしては、月1回程度学校訪問をさせて貰い、自閉症・情緒障害特別支援学級での自立活動の時間における指導を見学し、その後協議を深めながら授業分析を行い、指導内容や方法についてコンサルテーションを行った。コンサルテーションの視点としては、①A児B児の自立活動の内容を明確にすること、②自立活動の内容を指導内容として具現化すること、③指導内容を授業で具体化する際は、中心的な活動を明確にすること、④授業構成や活動の組み方が妥当であったか、⑤指導記録による評価の在り方、⑥通常の学級への一般化視点などであった。

取手小学校の実践は、特別支援学級に在籍している高機能の自閉症スペクトラム障害のある児童の教育課程の編成の在り方とともに、非常に参考となる指導実践であった。



C	<ul style="list-style-type: none"> <li>●スケジュールの変更は苦手である。</li> <li>●人に対して、関心があるが適切に対応することが難しい。</li> <li>●音声言葉での指示の理解は難しい。</li> <li>●話し言葉が不明瞭で自分の気持ちを正確に伝えられないことが多い。</li> </ul>	●指示や周りの様子で参加できる。
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>●勝ち負けに対するこだわりが強く、日常生活の中でトラブルが多い(注意されることも受け入れられない)。</li> <li>●文字の形がとれないなど、形の認知が難しい。</li> <li>●足の動きがぎこちなく。姿勢の維持が苦手である。</li> </ul>	●参加できるが、友達に何か言われるとパニックになる。
E	<ul style="list-style-type: none"> <li>●人や物や場所に強いこだわりがある。</li> <li>●自分の気持ちを少しずつことばで表現できるようになった。</li> <li>●自分のしたい事を止められると怒り、周りに八つ当たりをすることがある。</li> <li>●特定の声や音の敏感である。</li> </ul>	●主体的参加は難しいが、支援者がいれば参加できる。

② 自閉症・情緒特別支援学級の時間割(平成21年度)

	月	火	水	木	金
1	たんぼぼタイム1(日常生活の指導+自立活動) モジュール扱い 合同・個別				
2	算数 C	体育 A	体育 A	算数 C	体育 A
3	国語 C	図画工作 B	算数 C	図画工作 B	図書 A
4	総合的な学習の時間 A	音楽 B	生活単元学習 B	国語 C	生活単元学習 B
5	たんぼぼタイム2(日常生活の指導+自立活動) モジュール扱い 合同・グループ・個別				音楽 B
6	生活単元学習 A	クラブ委員会	国語 C		生活単元学習 B

A：知的学級と自・情学級の合同で授業をする教科…体育・総合的な学習の時間・図書

B：知的学級と自・情学級の合同またはグループ授業…図画工作・音楽・生活単元学習

C：知的学級と自・情学級のグループ授業…国語・算数

※担当教師は合同授業の場合、学習内容によってそれぞれの担当がT1やT2となる。

※グループ学習の場合は知的や障害の特性、学習内容に応じて担当を決める。

※たんぼぼタイム1について

日常生活の指導…25分 自立活動…20分

※たんぼぼタイム2

日常の生活指導…20分 自立活動…25分

自立活動は集団と個別があるが、自閉症・情緒学級の担当が主に担当する。

たんぼぼタイム1・2の個別学習においては、少人数担当や学生ボランティアに支援員として入ってもらう。



### 3. 授業実践

#### (1) 集団授業の問題点

##### ①これまでの集団授業の取組

平成 20 年度の初めは知的学級2名、自・情学級6名の計 8 名で集団授業を行った。特に自閉症児に対する特別な配慮はなく、個別の課題も用意していなかった。集団として同じ内容を同じ方法で取り組んでいた。

その結果、自閉症児は見通しが持てず、主体的に授業に参加することはなかった。また F 児などは全く授業に参加せず、ひとりで勝手な行動をしていた。参加を促すとパニックになり、クラスメイトに対して怒りをぶつけていたため、常に学級が不安定な状態であった。

##### ②知的障害児学級と自閉症・情緒障害児学級のねらい

〈知的障害特別支援学級のねらい〉

- ・集団活動の中でルールを理解して互いに助け合いながら活動に取り組む。

〈自閉症・情緒障害特別支援学級のねらい〉

- ・活動の見通しを持ち、主体的に活動に参加する。
- ・人との関わりの中で、相手の意図を理解し、自分の気持ちを伝える。

##### ③めざす子ども像

- ・たがいのよさを理解して共に活動できる。

##### ④授業改善に向けて

本学級の児童は、話を聞くのが苦手である。また抽象的なことをイメージするのも苦手である。体の動きがぎこちなく、落ち着きもない。すぐに姿勢が崩れて、自信がない子はうなだれたりする。

集団授業については、言葉の指示や周りの様子から活動内容を理解して、参加しているが、活動内容を見通せないことから、精神的に不安定な状態であった。このようなことを改善するためには、学習の土台である体や心の発達を促す必要があると考え、体育を通して改善していこうと取り組みを開始した。その中で個々の課題を改善することが、集団授業の中でよい結果を導き出すのではないかと予想され、自立活動の時間を設けて実践することとなった。

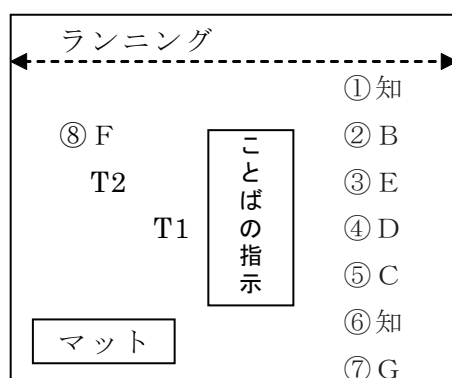
#### (2) 体育の授業実践

##### ①変化してきた授業形態について

T1、T2、B ボランティア学生

※ A 児は 21 年度入学なので不在

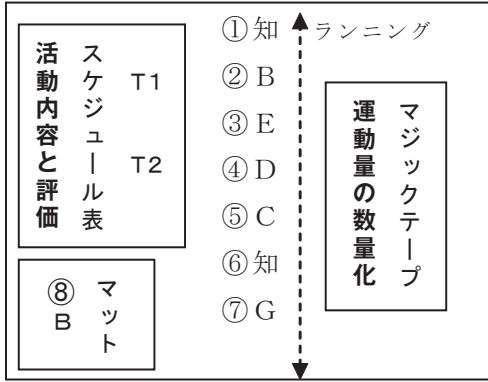
【平成 20 年 6 月】太字・太枠は改善点 点枠は課題



- ・役割分担 ①～⑦児には T 1 ⑧児には T 2
- ・壁際に整列させ T 1 の口頭指示で活動。

- ・どこに立てばよいか毎回違うので整列させるために活動を中断することが多い。
- ・集団としての活動が不十分。
- ・運動量が少ない。

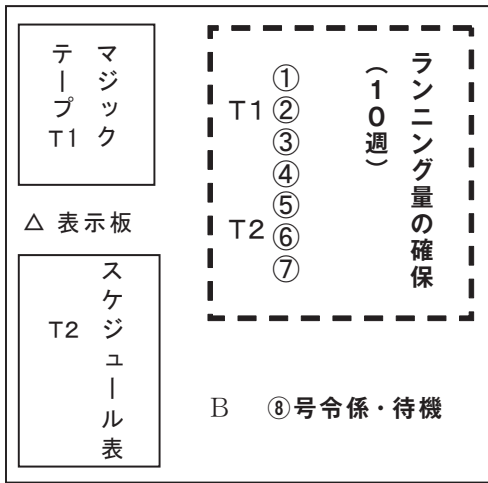
【平成 20 年 10 月】



- ・活動内容を明確にするためにスケジュール表を作成し評価を取り入れた（活動の見通し）
- ・ランニングの数量化でマジックテープを用意した。（児童が視覚的に運動量を意識化）
- ・⑧児の対応をBにしT2も①～⑦の指導

- ・スタートの待ち時間が長い。運動量が少ない
- ・⑧児の逸脱行動をどこまで認めるか

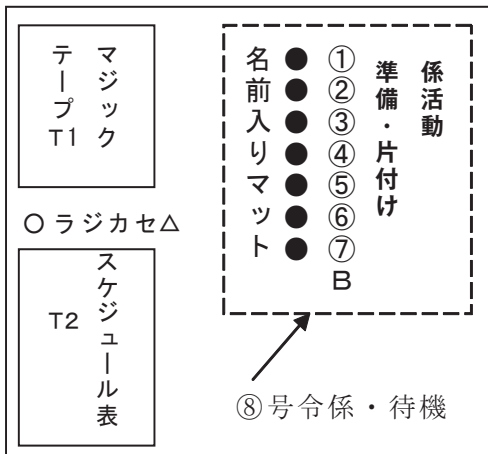
【平成 20 年 12 月】



- ・活動内容に視覚教材を多く取り入れる。
- ・ランニング量を確保（体育館一周を基本）
- ・⑧児に仕事を与え集団授業への参加を促す。

- ・活動やランニング中の教師の役割分担
- ・整列方法の改善
- ・個々の体育的スキルの向上は
- ・⑧児への見守り方法

【平成 21 年 1 月】



- ・個に応じた活動のねらい（主体的な活動）
- ・待ち時間のない活動（運動量確保の工夫）
- ・等間隔での見守り（見守る位置）
- ・児童の係活動（準備と片付け）
- ・⑧児への対応（離れた所からの呼びかけ）

- ・学習のねらいを整理する。  
体育の学習としてねらうのか  
自立活動としてねらうのか
- ・個に応じた手立ての改善

②平成 21 年 1 月の頃より授業内容の流れがほぼパターン化され、ほとんどの子が見通しを持って活動に参加できるようになった。

〈体育の授業内容の流れ(45分)〉

ア 移動（教材・用具）

イ 準備（運動ができるように）…児童の役割分担をカードで表示

A スケジュール表・名札・コーン・マジックテープ・表示板・ラジカセ

B マット・長縄



ウ 挨拶…F児への声かけ

エ 準備体操「ラーメン体操」曲に乗って楽しく(気分を盛り上げて)

「アンパンマン体操」(手足の動きを良くするための運動)

T2は全体のモデル・T1は個別指導・BはF児のモデル(教師の役割分担)

オ ランニング(5分間)嵐の曲に乗って自分のペースで走る。

1週ごとにマジックテープをはる。(教師は等間隔で見守りをする)

カ 評価タイム(移動や準備・挨拶・準備体操・ランニングについて)

キ マット運動 個別課題 学習カードで自己評価

Aグループ(マット遊び)

Bグループ(前転～後転～開脚前転～開脚後転)

ク 長縄跳び 集団活動 話し合い活動で相互評価

ケ 片付け…児童の役割分担をカードで表示

コ 挨拶…F児への声かけ

### ③主体的に活動するために取り入れたこと

ア 見通しを持たせるための工夫

・スケジュール表〈写真1〉

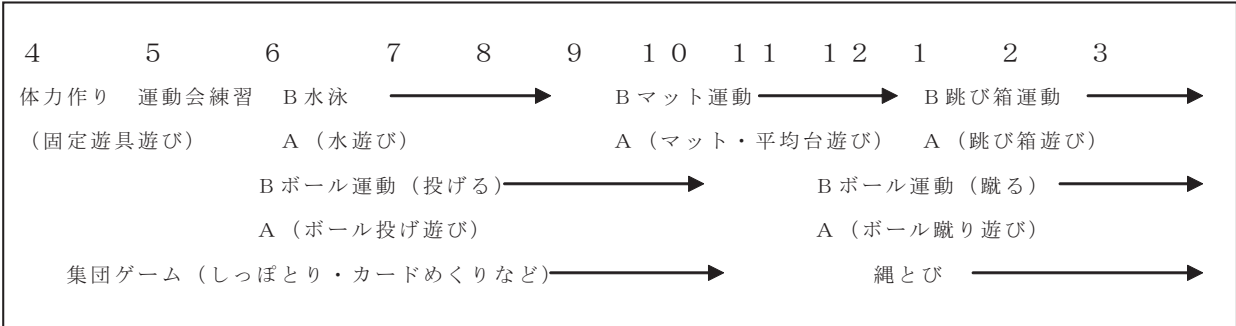
学習の流れがわかるように体育館に常設する。

学習内容がチェンジできるようにする。

年間指導計画をもとに少しずつ変化させていくことで学習の見通しを持たせる。  
A Bのグループメンバーは学習内容によって変更。



〈写真1〉



・マイポイント〈写真2〉

整列場所の理解

・ランニング

5分間の曲で聴覚的にも時間を認識させる。

マジックテープで運動量を数量化する。〈写真3〉

・視覚的教材

絵カード・学習カード

・役割分担

準備や片付けに対して明確に表示して関わり方を指導する。

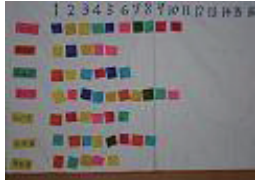
イ 運動量の確保するための工夫

・子どもを等間隔で見守れるように、教師の役割分担を決める。

・子どもと手をつなわず、前方からの声かけを中心にする。(依存させない)



〈写真2〉



〈写真3〉

実践結果

見通しを持たせる工夫を徐々に与えていったところ、児童が少しずつ主体的に授業に参加できるようになってきた。さらに1時間の活動の流れが決まると自閉症児が、次の活動を予測して自分から運動し始める場面が見られるようになった。

**(3) 自立活動の実践**

**① 1時間目 たんぽぽタイム 1 (個のスキルアップをめざすための活動)**

日常生活の指導が自立活動の時間(身体の動き・健康の保持・環境の把握)より多い。

	日常生活の指導	自立活動
個別指導	個に応じた課題 ・着替え・学習準備・日記	個に応じた課題 ・身体の動き・健康の保持・環境の把握
集団指導 (低・高)	知的+自閉・情緒=13名 係活動・朝や帰りの会	

自立活動の様子(身体の動き)と実践結果



箸の持ち方



シール張り



ボール掴み



ボタンはめ








口腔機能改善

本学級の児童は手先が不器用な子が多い。また口のまわりの筋肉の発達も不十分で発音が不明瞭な子も多い。そこで個人の機能の改善を目標とした活動を自立活動の時間に取り入れた。継続しないとその結果は顕著には表れないが、取り組む姿勢や向上しようとする意欲は改善されてきた。低学年の児童は日常生活の指導の時間が中心になり自立活動の時間はほとんど確保できなかったが、高学年の児童は、1時間の30%程度(約13分)確保できた。

**② 5時間目 たんぽぽタイム 2 (集団形態の授業)**

自立活動の時間(人間関係の形成・コミュニケーション・心理的な安定・身体の動き・健康の保持・環境の把握)が日常生活の指導より多い

		Aグループ	Bグループ	Cグループ
日常生活の指導	個別	①連絡帳を書く、なぞる ②帰りの支度 ③生活の振り返り ④返事や挨拶		
	集団	帰りの会		

自立活動	個別指導	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 学習用具や持ち物の管理</li> <li>2 挨拶行動や要求言語の獲得 (物と名前のマッチング)</li> </ol> 	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 運動・動作の基本的技能の向上 (ケンケンパ)</li> <li>2 感情のコントロール</li> <li>3 正しく文字を書く ・ひらがな練習 ・漢字練習</li> </ol> 	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 体力の向上・集団行動 (移動・整列) 体育科の授業との関連</li> <li>2 正しく文字を書く ・ひらがな練習 ・漢字練習</li> <li>3 感情のコントロール (個別の SST)</li> </ol> 
	集団指導	<ol style="list-style-type: none"> <li>①音声言語によるコミュニケーションの構築 ・語彙の習得 ・文作り ・指示の理解 国語科の授業との関連</li> </ol>  <p>(エアホッケー) SST</p> <p>〇〇ちゃん、がんばれ！ がんばれ！</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>①音声言語によるコミュニケーションの構築 ・語彙の習得 ・文作り ・指示の理解 国語科の授業との関連</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>①友だちとの関わり方の理解</li> <li>②言語によるコミュニケーションの構築 ・語彙の習得 ・文作り ・スピーチ ・指示の理解 ・質問の応答</li> <li>③ルールを理解</li> <li>④感情のコントロール 負けを認めるロールプレイ</li> </ol>  <p>負けちゃった！</p> <p>もう一度、やろうよ。</p>

#### (4) 実践の様子と結果

日常生活の指導の個別指導に対しては個別の課題に対して長期的な見守りと支援が必要である。また、自立活動の個別指導に対しては個に応じた手立てをたくさん用意することが求められた。集団指導ではSSTの時間に具体的な場面を想定・設定し、人との適切な対応の仕方を学習させた。グループ編成は子どもの実態を観察して決め、構成メンバーは、一定でなく状況に応じて変えることとした。スキルアップした場合はA⇒B⇒Cと変化していくようにした。この結果、メンバーを学級編成上の障害種(知的や自閉・情緒)で分けると学び合いの場が限定されるが、個別の課題を持ちながら集団での学び合いをすることで、互いの良さを学べることが確認された。

Aグループ  
コミュニケーション  
(言語の受容と表出)

読む・書く・聞く・話すなどそれぞれの得意分野を理解することで、頑張る気持ちが育ってきた。

Bグループ  
身体の動き  
(姿勢と運動・動作)

苦手な運動や動作など互いに励ましあいながら課題に取り組めるようになってきた。正しい動きができる子が手本となり、技能を高めあう気持ちが育ってきた。

Cグループ  
人間関係の形成  
コミュニケーション

個別のソーシャルスキルを学習したあとで、集団内における般化を繰り返し指導したことで各自のスキルがアップしてきた。集団内の人間関係が良好になり、状況に応じたコミュニケーションがとれる場面も見られるようになってきた。

#### 4 考察と今後の課題

自閉症スペクトラム障害の児童がより主体的に集団授業に参加できるための研究として、体育と自立活動を通して実践してきた。少しずつであるが、集団授業をどのように作り上げていくか、この2年の研究でつかみかけてきたところである。今後も継続して取り組みたいと考えている。たんぽぽタイムという自立活動の時間をあえて設定して、個別の指導や集団の指導をグループ編成して取り組んだことで、その成果が学習活動のあらゆる場面で少しずつではあるが見られるようになってきた。例えば、話すことに自信がなく姿勢がいつもうなだれていた児童が、口腔機能改善の活動をしたことで、発音が明瞭になり、自信を持って発表できるようになると、交流場面でもいきいきと活動できるようになっていった。自分からコミュニケーションをとろうという気持ちも芽生えてきたことで、主体的に活動に参加するようになってきた。

体育においては、手立ての少ない研究当初は、活動への見通しがなく「次は何」という言葉を多く発していた児童が、進んで活動に取り組む姿も見られるようになってきた。新しいことを少しでも入れるとパニックを起こしていた児童も「すこし変わる」という予想ができるようになり、新しい学習内容にスムーズに取り組めるようになってきた。今後は、さらに図画工作・音楽・生活単元学習の中でも主体的な集団授業への参加をめざしていこうと考えている。図画工作や音楽はひとりひとりの技能が大きく違い、手立てが細かく必要であるが、作業に必要な基本的な動作を個別にしっかり獲得できるような時間を確保すれば、作業が円滑に行われるようになり、子どもたちが主体的に取り組めるのではないかと考えている。そこで、次年度は、年間を通して集団で取り組む作業（万華鏡づくり）や指先の動きを高める活動（飾りマグネットづくり）など楽しい作品を完成させながら、個々の課題「切る」「貼る」「塗る」「裂く」「付ける」「重ねる」「持つ」「抑える」などの力を向上させ、図画工作の活動に主体的に参加できるようにしたいと考えている。同様に音楽科や生活単元学習においても工夫していきたい。

今後は、本年度設定したたんぽぽタイムの自立活動の時間を、さらに機能的に利用して充実を図りたい。個別の指導や集団の指導を年間どのような内容で、どのくらいの時間を使えば個々の児童のスキルがアップされるか検証していきたい。

そして知的学級と自・情学級が合同で授業をする良さを十分に引き出せるような授業作りをしていきたいと考えている。



＜自閉症・情緒障害特別支援学級の教育課程の編成及び指導実践から＞

真砂第四小学校では、自閉症・情緒障害特別支援学級（以下、自・情学級）と知的障害特別支援学級（以下、知的学級）がそれぞれ1学級ずつ設置されている。平成20年度と平成21年度では、自・情学級の児童数は6名と変わらないが、知的学級2名から7名と増加し、特別支援学級の規模は大きくなってきている。知的障害の状態等の実態から、知的障害特別支援学校の小学部に在籍する児童の実態と近い部分が見られ、集団構成、教員配置等の状況からも、知的障害特別支援学校における指導方法や内容等が参考になる部分が多いと思われた。実際に教育課程は知的障害特別支援学校の教育課程を参考に編成されており、自・情学級、知的学級ともに同一の教育課程で、合同での授業を基本としている。

本稿の事例では、自・情学級の児童を中心に、集団の授業への主体的な参加を促していくことをねらいとした授業改善の取組を体育の授業を取り上げて行った。当初の授業では、一人一人にはていねいに対応しているが、結果として1時間当たりの活動量は少なく、取り組んでいる児童以外は待ち時間が多い状況であった。また人や場所に強いこだわりや他傷行為があり、対人関係の形成に課題がある児童に、教員が一人ついてしまうことが多く、残りの児童をもう一人の教員で対応する場面が多く見られた。その児童を授業に参加させるために、結果として活動の中断してしまうことがあった。

コンサルテーションとして、学期に1回程度学校訪問をさせていただき、授業をビデオにとり、そのビデオを基にまず現状の授業の分析を行った。そして、子どもを主体的に動かすという視点でどう改善していくかを協議し、「改善前（Before）」「改善後（After）」にポイントを整理していった。授業改善の視点として、以下の3点に配慮した。

- ① 授業のねらいやかかわり方を教師間で共通理解し徹底するとともに、役割分担を明確にして取り組む。
- ② 活動の動線を整理したり、効率的に取り組めるような用具の配置等の工夫をしたりするなど物理的環境的要因を見直す。
- ③ 必要であれば、児童が主体的に参加するための手がかりや目当てになるツールを積極的に開発・導入する。

変容の様子は本稿の通りであるが、授業改善が見られ、主体的に集団参加できるようになるに従い、授業のねらいやその内容も高次化していき、それに応じて①から③の視点で講じた工夫や配慮も固定的に考えずに変化していくことを確認して取り組んだ。

真砂第四小学校では、自立活動に関しては主に領域・教科を合わせた指導の中にその内容を取り入れて行っていた。しかし平成21年度より、さらに児童の主体的な参加を促していくためには、個々の自閉症の特性からくる学習上の困難を改善・克服していく必要があると捉え、自立活動の時間を特設し、日課表上に帯状に設定し、意図的・継続的に取り組むようにした。個々の課題に対してコミュニケーションや身体の動き等に関する指導内容を取り入れ、指導の形態も、個別指導と集団指導をその課題によって変えるなど工夫をして行っている。真砂第四小学校の取組は、集団の指導とそれを支える個への対応（自立活動）を有機的に結びつけていこうとする取組として参考になる部分が多いと思われる。

# 自閉症のある児童の認知特性を踏まえた算数科（量と測定）の指導に関する一考察

長江 清和 ・ 柳澤 亜希子  
(八潮市立八幡小学校) (国立特別支援教育総合研究所)

## 1. 学校の概要

本校は、埼玉県八潮市の中心部に位置する特別支援学級1学級を含む22学級、在籍児童約700名の開校100年を超える歴史のある学校である。八潮市はつくばエクスプレス線の開通により人口が増加し、本校でも新たに転入してきた児童が増えている。しかし、3世代が本校で学んだ住民も少なくなく、父親が子育てや地域の防犯に協力する会が組織され、地域の自治会や商工会等との結びつきが強いという特色がある。

## 2. 本学級（たんぼぼ学級）の概要

### (1) 児童の実態

本学級は、1年生男児2名（以下A・B）、3年生男児1名（以下C）、4年生男児2名（以下D・E）、5年生男児1名（以下F）、6年生女児2名（以下G・H）の計8名が在籍する知的障害特別支援学級である。全ての児童に知的障害があり、そのうち1名は難病の進行にともない特に運動面に配慮が必要である。また、在籍児童の半数には確定的な診断は得られていないが、自閉症の特性が認められる（表1）。このため、本学級では、授業を進めるにあたっては、学習の集団化（同じ教材を通じて児童同士が学び合う）と個別化（一人一人の学習進度や課題に応じた指導）に留意している。

表1 本学級に在籍する自閉症のある児童の実態

	言語・文字の認識	行動面	数の認識
A（1年・男児） 知的障害（中度）	発語は一語文から二語文。文字の認識が未形成。ひらがなのマッピングが課題である。	多動傾向が強く、意思の伝達や周りの環境を認識して行動することが課題である。	数の認識が未形成。数を指で示すと模倣する。具体物での一対一対応が曖昧である。
C（3年・男児） 知的障害（中度）	発語は二語文から三語文。ひらがなとカタカナの読み書きができる。	こだわりが強く、経験のないことに取り組むことを拒否する傾向にある。	100までの数を認識。一位数同士の加法と10以下の数から一桁の数の減法が可能である。
D（4年・男児） 知的障害（中度）	発語は一語文から二語文。ひらがなとカタカナの読みや視写ができる。	言葉の理解や伝達に課題があり、大人が一対一で付き添って支援を行う必要がある。	100までの数を書いたり、読むことができる。一位数同士の加法が可能である。
E（4年・男児） 知的障害（中度）	発語は二語文から三語文。ひらがなとカタカナと簡単な漢字が書ける。	物事に集中して取り組むことや継続して取り組むことに課題がある。	100までの数を書いたり読んだりすることができる。一位数同士の加法が可能である。
H（6年・女児） 知的障害（軽度）	発語は三語文。ひらがなとカタカナと簡単な漢字が書け、覚えた漢字を使おうとする。	わからないことや苦手なことに取り組む時に、情緒が不安定になる傾向がある。	100までの数については、大小の概念を理解している。加法の繰り上がりと減法の繰り下がりを理解している。



## (2) 本学級の時間割 (表2)

	月	火	水	木	金
	①②④朝自習 ③クリーンタイム	①全校朝会 ②なかよしタイム ③全校集会 ④なかよしタイム	①繰り返しタイム ②繰り返しタイム ③繰り返しタイム ④繰り返しタイム	①体育朝会 ②体育朝会 ③体育朝会 ④音楽朝会	①短学活 ②読書タイム ③読書タイム ④読書タイム
朝の会					
8:45 1 9:30	学級活動 (たんぼぼ タイム)	体育 G 6-1 音楽	体育 E 4-1 音楽 G 6-1 体育	体育	国語 F 5-4 音楽
9:35 2 10:20	生活単元 学習	図画工作 B 1-4 体育 E 4-1 体育	国語 A 1-3 体育 E 4-1 体育	国語 E 4-1 体育 F 5-4 体育 G 6-1 書写	算数 A 1-3 体育 G 6-1 体育
業間休み					
10:40 3 11:25	国語 C 3-3 体育	生活単元 学習 G 6-1 体育	生活単元 学習 H 6-2 体育	音楽 E 4-1 音楽 F 5-4 書写 H 6-2 書写	音楽 B 1-4 体育 C 3-3 体育
11:30 4 12:15	算数 B 1-4 体育 H 6-2 音楽	算数 A 1-3 体育 C 3-3 体育	算数 D 4-3 体育	生活単元 学習	図画工作 D 4-3 体育 H 6-2 音楽
給食・歯磨き・昼休み					
清掃		たんぼぼタイム		清掃	
1:50 5 2:35	帰りの会 自立活動 (3・4・5・6年) F 5-4 体育	音楽 E 4-1 書写 D 4-3 体育 H 6-2 体育	帰りの会 総合的な学習の時間 (3・4・5・6年) F 5-4 音楽	生活単元 学習	図画工作 F 5-4 体育 G 6-1 音楽
2:45 6 3:30		帰りの会 総合的な学習の時間 (3・4・5・6年)	委員会活動 (5・6年) クラブ活動 (4・5・6年)		自立活動 (4・5・6年) H 6-2 体育
下校	(1年) 2時00分 (3・4・5・6年) 2時45分	(1年) 2時45分 (3・4・5・6年) 3時40分	(1年) 2時00分 (3・4・5・6年)3時 (クラブ委員会)3時40分	2時45分	(1・3年) 2時45分 (4・5・6年) 3時40分

週時数 (1年) 23時間 (3年) 26時間 (4年) 27時間 (5年) 27時間 (6年) 27時間 (ただし1単位時間は45分)

本学級では、本校の特別支援教育全体計画のもと、特別な教育課程を編成した上で個別の指導計画を作成して学習を進めている。知的発達に遅れのある児童は、身の回りのことを自分でできるようにする身の処置能力の向上と基本的な生活習慣の確立が最も大切な課題である。

また、知的発達の遅れゆえに生活経験の不足が見られるため、様々な体験学習を設定して生活経験の拡大を図ることが大切である。そのため、指導においては、生活の中から学習の課題を設定し、児童が学習したことを直接生活に活かせるようにすることが重要であると考えている。

## 3. 算数 (量と測定) の実践

### (1) 題材について

「重さ」の学習は、算数科の「量と測定」の領域の一つである。本学級の児童は、物を運んだりする時に、「重い」「軽い」ということを漠然ではあるが実感している。また、体重測定の時には、「～キロ (グラム)」という単位と数値を聞き、その数の増減で「重くなった (太った)」や「軽くなった (やせた)」という言葉を用いる児童もいる。しかしながら、重さを感覚で認識することは難しい。

重さの比較については、児童が生活の中で意識して行うことはほとんどない。さらに、「重い」「軽い」という言葉と概念が曖昧であり、二つのものや三つ以上のものの比較が認識できておらず、それを言葉で表現することが難しい。「重い」「軽い」という言葉の意味と量的な感覚を統一させ、重さの比較ができるようにしたいと考え、本題材を設定した。

この題材を学習するにあたり、自閉症のある児童において課題となる認知面の難しさは、知的障害があることに加えて自閉症の認知特性によって生じる困難さによるところも少なくない。そのため、指導にあたっては、知的障害の特性を踏まえたスモールステップによる学習を行うとともに、自閉症の特性への配慮も必要となる。

## (2) 指導方法の工夫

### ① 視覚的な教材・教具の使用

ア) 重い物と軽い物を持たせて、天秤の動きと重さの実感の統合を図る。

すぐに秤を使って数値で比較するのではなく、視覚的に重さが認識できる天秤を使って重さの比較をさせるよう、自作の天秤の教材を活用した(写真1)。天秤が下がった方が「重い」、天秤が上がったほうが「軽い」ことを、児童が実際に物を持って体験することで、天秤の動きと自らの重さの感覚が同じであることを実感的に捉えられるように指導した。特に自閉症のある児童の場合は、重さを数値化すると機械的な操作に留まってしまう傾向があるため、天秤を用いることにより、視覚的に重さを捉えることが可能になると考えた。

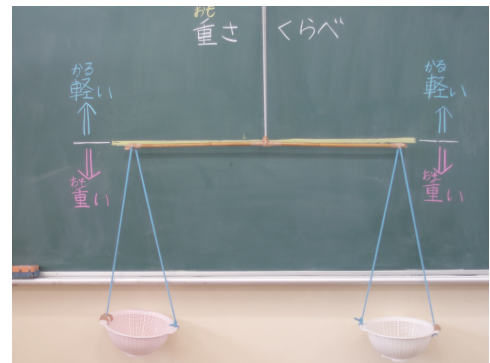


写真1 使用した自作の天秤

イ) 視覚的に重さを認識できるように「重い」「軽い」の表示を必要に応じて付ける。

まず、天秤を使って二つの物の重さの比較ができるようにし、その発展として二つの物の比較を組み合わせることで三つ以上の物の比較ができるようにした。この時、その結果を「AはBよりも重い(軽い)」や、「AとBとCの中で一番重い(軽い)のは…」等と、言葉で表現できるようにするために「重い」「軽い」の表示を必要に応じてつけ、重さ比べをしたものを重さの順番で並べさせた(写真2)。特に自閉症のある児童の場合は、はじめに重い物と軽い物の二つに分けると、全て二つのカテゴリーに弁別したがる傾向がある。そこで、順番に並べることで、「重い」「軽い」の中に重さの順序があることに気づかせることが可能になると考えた。



写真2 長机に物の重さ順に並べる

### ② 抽象的な学びへの移行：天秤からデジタルはかりへの使用へ

生活の中で必然性あるストーリーとして、重さの学習を展開するように留意した。自作の天秤の教材は、精巧にはできていないため同程度の重さであるとつり合ってしまう。その場合、児童には、どうしたら重さの比較ができるかはかりを使って重さを数値化し、その大小で重さの比較ができることに気づかせた。そして、はかりの利用の仕方と数値の読み取り、重さの単位についての学習に移行した。特に自閉症のある児童の場合は、デジタルはかりで測定した数値と天秤で重さ比べしたことを結びつけることで、はかりが持っている機能の意味も実感的に捉えることができると考えた。

### ③ 知的障害特別支援学級で自閉症のある児童が学び合うための工夫

ア) スモールステップの評価を基に、個別の課題設定を組み合わせる授業展開する。

自閉症のある児童が新しい課題や苦手な課題に取り組む時に、確実に課題を遂行できている他の児童の活動の様子を模倣させる。

イ) 言葉の発達差を考慮して、重さの比較を言葉で表す時の定型文を用意する。

自閉症のある児童には、「型」を決めた方が言葉で表現しやすい。

ウ) はかりの数値を読むことが得意な自閉症のある児童の活躍の場をつくる。

自閉症のある児童の得意な面を發揮させることで、児童同士が共に学び合える機会を設ける。

### (3) 指導の実際

表3に、重さ比べにおける指導のスマールステップと各課題の対象となっている児童を示した。

表3 重さ比べにおける指導のスマールステップ

《 目標 》重さが「重い」と「軽い」の意味を知り、重さの比較をすることができる。		
①	重さが「重い」「軽い」の言葉の意味を知り、二つの物を比べてどちらが重いか（軽い）かを選択することができる（天秤を使用）	全員対象
②	二つの物を比べて「～は～よりも重さが重い（軽い）」と答えることができる（天秤を使用）	全員対象（A・B・Dに支援を多くする）
③	三つの物を比べて「～が一番重い（軽い）」と答え、順番に並べることができる（天秤を使用）	A・B・Dを除いた5人対象
④	g（グラム）の単位を知り、測定して何グラムか言うことができる（デジタルはかりを使用）	全員対象（A・B・Dに支援を多くする）
⑤	二つの物の重さを測定して「～は～よりも重さが重い（軽い）」と答えることができる（デジタルはかりを使用）	全員対象（A・B・Dに支援を多くする）
⑥	三つの物の重さを測定して「～が一番重い（軽い）」と答え、順番に並べることができる（デジタルはかりを使用）	A・B・Dを除いた5人対象
⑦	g（グラム）の単位を知り、測定して何グラムか言うことができる（メモリが2グラム刻みのアナログはかりを使用）	E・F・G・Hの4人対象
⑧	g（グラム）の単位を知り、測定して何グラムか言うことができる（メモリが5グラム刻みのアナログはかりを使用）	E・F・G・Hの4人対象

### 4. 重さ比べにおける児童の目標達成評価と自閉症のある児童に認められた特徴

表4は、重さ比べにおける5名の児童の目標達成の結果を示したものである。生活年齢と学習課題が近い児童の評価結果を比較した。A児とB児は1年生でA児が自閉症、G児とH児は6年生でH児が自閉症である。D児は、4年生で自閉症の特性が顕著な児童である。

評価を通じ、自閉症のある児童の特徴として認められたのは、以下の3点であった。

#### (1) 自閉症のある児童は、認知した事象を言葉で表現するのが苦手である

「XはYよりも重い」が言えても、「YはXよりも軽い」ということが難しかった。つまり、主語が変わると述語が反対語になることの理解をすることが難しい。

#### (2) 自閉症のある児童は、3つの物の比較をすることが難しい

「XはYよりも重い」、「YはZよりも重い」、だから「XはZよりも重い」ということの理解が難しい。すなわち、Yを「軽い」物から「重い」物に価値を転換することが難しいと考えられる。例えば、本実践のエピソードとしては、H児が長机に順番に物を並べる際には、「重い」と「軽い」の二つのカテゴリーに分けたがった。そして、秤を使って計量し数値化し数の大小を認知しても、どうしても価値の転換がなされたことに納得ができなかった。

#### (3) 自閉症のある児童は、アナログはかりの針を読むのが苦手である

はかりの針が目盛りと目盛りの間で止まってしまうと、目盛りで示された数値と数値の真ん中の数値とし

て読み取ることが難しかった。その一方で、デジタルはかりの数値の読み取りと数値の大小の把握は得意であった。

表4 重さ比べ（「重い」、「軽い」の言葉の意味と比較、重さの単位）の評価

重さが重いと軽いの意味を知り、重さの比較をすることができる	A	B	D	G	H
重さが重いと軽いの意味を知り、二つの物を比べてどちらが重い（軽い）を選択することができる（天秤を使って）	◎	◎	◎	◎	◎
二つの物を比べて「～は～よりも重さが重い（軽い）」と答えることができる（天秤を使って）	△	◎	◎	◎	◎
三つの物を比べて「～が一番重い（軽い）」と答え、順番に並べることができる（天秤を使って）	△	△	△	◎	△
g（グラム）の単位を知り、測定して何グラムか言うことができる（デジタルはかりを使って）	※	△	○	◎	◎
二つの物の重さを測定して「～は～よりも重さが重い（軽い）」と答えることができる（デジタルはかりを使って）	※	※	△	◎	◎
三つの物の重さを測定して「～が一番重い（軽い）」と答え、順番に並べることができる。（デジタルはかりを使って）	※	※	※	◎	△
g（グラム）の単位を知り、測定して何グラムか言うことができる（メモリが2グラム刻みのアナログはかりを使って）	※	※	※	◎	○
g（グラム）の単位を知り、測定して何グラムか言うことができる（メモリが5グラム刻みのアナログはかりを使って）	※	※	※	◎	△

（◎いつでもできる、○できる時がある、△もう少し、※まだできない）

## 5. まとめ

知的障害特別支援学級には、知的障害に加えて自閉症の特性を示す児童が在籍していることが少なくない。そのため、指導にあたっては、知的障害のみの児童と自閉症のある児童の認知プロセスの違いを踏まえた配慮を行うことが必要である。しかし、生活年齢と発達段階の幅が大きい学級において、個別の学習時間を十分に保障することは容易なことではない。そのため、本学級では、集団で同じ教材を学びながら（学習の集団化）、その中に個に応じた課題を設定して（学習の個別化）個々の児童の課題に対応するように努めている。本稿で紹介した算数科（量と測定）の学習においても、自閉症のある児童の認知特性に考慮しながら、児童全員が1つの教材を通して学び合えるように工夫した。ただし、本実践でも示されたように、自閉症のある児童特有の認知面のつまずきがあるため、個別での繰り返し学習や認知面のつまずきを修正する時間を設定することも必要である。今後も集団での児童相互の学びを大切にしつつ、個別の学習や課題別あるいは障害別による小グループ編制等の様々な学習形態を柔軟に組み合わせて、自閉症のある児童にとって効果的な指導の在り方を検討していきたい。



## 八幡小学校たんぽぽ学級における取組について

知的障害教育では、知的障害のある児童の特性を踏まえた効果的な指導として生活単元学習等の領域・教科を合わせた指導に力が注がれている。本学級（知的障害特別支援学級）においても、教育課程編成の際には、生活単元学習の時間が各児童の交流及び共同学習の時間に当たらないように調整し設定されており、重視されている。同時に、本学級では、生活単元学習との連続性を意識しながら算数科としての教科別の指導に努めている。本稿では、その中の算数科の領域「量と測定」の取組を報告した。

「重さ」の学習を通して、自閉症のある児童には、1) 3つの物の比較と2) アナログはかりの読み取りの難しさが認められた。後者の特徴については、時間の学習での時計の針の読み取りにおいても同様のつまずきが認められた。これらから共通してうかがえることは、自閉症のある児童の情報の全体的な統合の弱さである。つまり、同時に提示された複数の情報に対応できず、情報の狭い一面に反応していること（Frith,2003）が推測される。本実践を通して示された自閉症のある児童の認知面の特徴は、本領域の指導を扱う際に留意すべき視点を提供してくれたと言えよう。

一方、自閉症のある児童に対しては、個別学習が重視されやすい傾向にあるが、本学級では、児童の発達段階や学習進度等が異なることによる集団での授業の難しさに対応するために学習の集団化と個別化、すなわち同じ教材を通してその中で個々に応じた課題の指導を行っていることは意義深い。また、児童相互の学びの工夫として自閉症のある児童が活躍できる場を意図的に設けていることは、自閉症のある児童の困難性ばかりに注目するのではなく、彼らの強みを活かしていく指導にもつながると考えられる。ただし、これらを効果的に行うためには、自閉症のある児童の実態把握がなされていること、指導者の授業のねらいと授業展開の見通しが明確であること、そして、自閉症のある児童への基本的な学習環境が整えられている（視覚的な手がかりの活用や一連の活動の見通しをもたせる等）ことが不可欠である。本学級においては、スモールステップによる評価表の使用が、その1つの手立てになっていると考えられる。また、このスモールステップによる評価表の使用は、系統性と学習の連続性が特徴である算数科の指導を進める上でも役立ったと考えられる。さらに、本評価表は、指導者と保護者とで共有されている。自閉症のある児童は、指導場面で学んだことをその他の場面（家庭等）で一般化することに難しさがある。そのため、本評価表が、指導者側が保護者に対して自閉症のある児童の課題の達成状況を伝えるとともに、家庭で見られる自閉症のある児童のもつ力や課題を指導内容に反映させるといった双方向による活用がなされていくことが期待される。

### 参考文献

- ・ Frith, U. (2003) Autism: Explaining the Enigma Second Edition. Blackwell Publishing. (富田真紀・清水康夫・鈴木玲子訳 (2009) 新訂自閉症の謎を解き明かす。東京書籍。)
- ・ 文部科学省 (2009) 小学校学習指導要領解説 算数編。東洋館出版社。

# 特別支援学級における自立活動の内容をふまえた生活単元学習及び算数科の実践

稲石恭子 ・ 菊池一文 ・ 大城政之  
(春吉小学校) (国立特別支援教育総合研究所)

## 1. 学校の概要

本校は福岡市の中心部に位置しており、全校児童約 190 名の小規模校である。長年にわたって国語科「読むこと」の研究を進めており、特別支援学級も通常学級と協力しながら同研究に取り組んでいる。その中で、フィリピンや中国等の外国籍の児童が多く、今年度から校内に日本語指導教室ワールドルームが設置されたことも特徴的である。

平成 18 年 4 月に、知的障害の特別支援学級として「はるかぜ学級」が開設した（以下、本学級とする）。現在 4 名の児童が在籍しており、生活単元学習を中心とした教育課程に基づいて、一日の大半を本学級で過ごしている。交流及び共同学習については、個々に合わせた学習内容を選択し、交流学級担任と連携を取りながら積極的に進めている。

## 2. 本学級の現状

### (1) 本学級の在籍児童の実態

現在本学級に在籍している児童 4 名のうち 3 名が自閉症（広汎性発達障害）と診断されている。

	学年	性別	障害名等
A 児	6 年	男	自閉症・知的障害
B 児	4 年	女	自閉症・知的障害・言語障害
C 児	3 年	男	硬膜化血腫・知的障害・右半身麻痺・てんかん発作
D 児	1 年	男	広汎性発達障害・ADHD・境界域知的障害

#### ①自閉症（広汎性発達障害）の児童の実態

A 児（6 年）：5 年生の時に他県より転入してきた。軽度の知的障害を併せ有している。音声言語によるコミュニケーションができるが、同級生に比べて語彙が少なく、話す内容に偏りがある。人とのかかわりを好み、友達や教師に必要以上に近付いたり触れたりすることがある。衝動性がみられ、5 年生の始めには、思いに反することがあると教室を飛び出していくことがあったが、最近は減ってきている。思わず暴言を吐いてしまうことがあるが、良くないことであることが分かって、自分で気持ちを落ち着けようとするようになってきている。

B 児（4 年）：知的障害を併せ有している。年々語彙力が増えてきて、表情が豊かになり、音声言語によるコミュニケーションができるようになってきた。慣れ親しんでいる相手に対しては自分の思いをはっきりと伝えることができるが、それ以外の人に対してや新しい場面では、緊張が強くなり、表情が強ばって意思の表出が難しくなる。また、自分の思いと違うことが起こると、大声を出して制止しようとしたり、涙ぐんだりすることがある。

D 児（1 年）：境界域の知的障害を併せ有している。保護者が外国籍のため、日本語の語彙数が少ない。入学当初は、多動で教室を飛び出したり、主体的に人とかかわろうとしたりすることがみられなかった。大人は全て「ママ」「パパ」と呼んでいた。1 学期末から学童にも通い始めて急激に言葉が発



達し、人を識別して、「〇〇先生」「〇〇くん」と名前で呼ぶことができるようになった。スケジュールカードを手掛かりにして学校生活全般に見通しを持つことができるようになり、学習時間は着席をして意欲的に学習に参加できるようになった。

## ②その他の障害の児童の実態

C児（3年）：幼少期の事故による中途障害で、知的障害及び右半身に麻痺がある。小学校に入学する時点で、歩行が安定してきたためヘッドギアの着用をやめている。階段の昇降なども手すりがあれば一人で行うことができるようになった。日常生活の全般を左手や口を使って行い、右手を使う機会が少なく、手指が常時閉じた状態になっている。また、気持ちのコントロールが難しく、うまくいかない時に不適切な言葉を吐いてしまうことがある。様々なことに興味関心や意欲があり、集中時間がどんどん長くなってきている。

## （2）本学級の教育課程

本学級の教育課程の特徴は以下の通りである。

- ・各学年ごとの総時数は通常学級と同じとし、領域や教科は特別支援学級担任が、学級の実態に合わせて、毎年、年度当初に設定している。
- ・年間指導計画において、生活単元学習と他教科がつながるよう、同時期に関連した単元を構成している。
- ・本学級では、時間における自立活動の時間を設定していない。
- ・通常学級の一週間の時間割が固定していないため、毎週時間割を変更せざるを得ない状況にある。
- ・一人一人の交流及び共同学習の時間が、毎週変動するため、生活単元学習等を帯で設定することが難しい。
- ・上記のような理由から、特別支援学級で取り組んでいる学習の内容が、通常学級の学習に反映されにくい。

## （3）本学級における自立活動の位置付け

自閉症の児童が大半を占める本学級では、自立活動の内容は大変重要であると考えられる。しかし、先述した日課表が毎週変動するという教育課程上の問題及び、一人一人異なる自立活動の内容を網羅した学習内容の設定の難しさという2つの理由から、教育課程の中に自立活動の時間における指導は位置付けておらず、学校生活全体の中で個々に配慮した指導を行っている。自立活動の観点を基にした、個々の具体的な困難さとその背景について、次ページの表にまとめた。

	具体的な困難さ	背景要因	自立活動の内容
A児 (6年) AU	<ul style="list-style-type: none"> <li>・見通しが持てない場面や活動では、衝動的に不適切な言動をしてしまい、周囲の人に不快感を与えてしまう</li> <li>・間違ふことや負けることが必要以上に苦手</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・正しくコミュニケーションをとる経験が少ない</li> <li>・衝動性が見られる</li> </ul>	3-(1) 他者とのかかわり 3-(2) 他者の意図 3-(3) 自己の理解と行動
B児 (4年) AU	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で勝手にルールを決めてしまい、違うことをしている人がいると許せないことがある</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・語彙数が少ない</li> <li>・聴覚的な情報より視覚的な情報が入りやすい</li> <li>・般化することが難しい</li> </ul>	6-(2) 言語の受容と表出 3-(1) 他者とのかかわり 2-(2) 状況理解 4-(5) 認知や行動の手がかり
C児 (3年) MR	<ul style="list-style-type: none"> <li>・細かい作業がうまくいかないことが多く、だんだん機嫌が悪くなって、不適切な言動をとってしまう</li> <li>・一旦機嫌が悪くなると、気持ちを切り替えることが難しくなる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・右半身麻痺がある</li> <li>・語彙数が少ない</li> </ul>	5-(2) 動作の補助的手段 3-(3) 自己の理解と行動
D児 (1年) AU	<ul style="list-style-type: none"> <li>・見通しが持ちにくい場面や、興味がない活動では、すぐに離席してしまう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・周囲への関心が少ない</li> <li>・興味関心の対象に偏りがある</li> <li>・家庭環境が、日本語中心ではないため、コミュニケーションがとりづらい</li> </ul>	3-(1) 他者とのかかわり 3-(4) 集団への参加の基礎 2-(2) 状況理解 4-(5) 認知や行動の手がかり 6-(2) 言語の受容と表出

### 3. 指導の実際

#### (1) 生活単元学習「はるかぜのおそうじやさんをしよう」

11月から12月まで、約1ヶ月に渡って「おそうじ」を題材として学習に取り組んだ。最初に、国語科で「おそうじやさん はじめます」という絵本に沿って学習をしてそうじへの意欲を高めた。次に、生活単元学習をとおして実際に校内でおそうじやさんを開き、そして特別活動の学期末大そうじへとつなげて、日常生活に生かしていった。個々の特性に合わせた自立活動の内容を考慮し、学習過程の中で、必要な手だてを随所に取り入れている。

#### ①単元計画

国語科「おそうじやさん はじめます」(8時間)

- ・日々の掃除を振り返る
- ・絵本の読み聞かせを聞く
- ・絵本に出てくる登場人物やお話の流れを知る
- ・絵本の中の登場人物になりきって役割演技をする
- ・絵本の内容に沿った文字を学習する
- ・友達の発表を、興味を持って見たり聞いたりする



生活単元学習「はるかぜのおそうじやさんをしよう」(12時間)

学習内容	学習活動
名前をかながえよう	おそうじやさんの名前を全員で考える
ぞうきんをつくろう	タオルを買いに行き、ミシンで自分のぞうきんを作る
おそうじのしかたをきこう	ファストフード店におそうじ体験をしに行く
おそうじをマスターしよう	役割分担をして、学級でおそうじの練習をする
チラシをつくろう	チラシを作って、校内の先生たちに配る
「おそうじやさん」① 「おそうじやさん」② 「おそうじやさん」③	おそうじの依頼が来たら、おそうじをしに行く
おてがみをかこう	ファストフード店に手紙を書く



学級活動「大そうじをしよう」(1時間)

- |                   |
|-------------------|
| ・ 教室内の大そうじを主体的にする |
|-------------------|

②学習活動と自立活動の内容

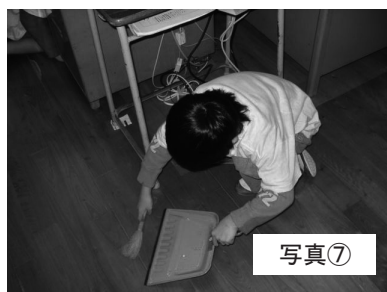
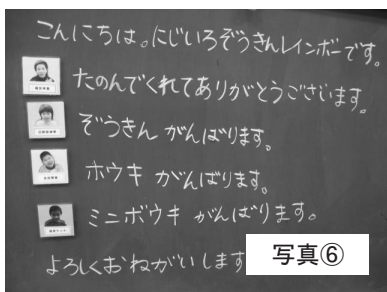
学習活動	手だて	自立活動の内容	児童
導入	最初に単元全体の流れを示す	2-(2) 状況理解	B D
名前を考える	全員の意見から、一つに決めていく	3-(1) 他者とのかかわり	A B
タオルを買いに行く	約束の確認をする	4-(5) 認知や行動の手がかり	B D
	おつりの確認をする	4-(5) 認知や行動の手がかり	D
ぞうきんを作る	布を押さえる	5-(2) 動作の補助的手段	C
ファストフード店の従業員からそうじをならう	従業員の方の話を聞く場を設定する	3-(2) 他者の意図	A
		3-(1) 他者とのかかわり	B D
役割分担をする	個々の得意なことと担当を当てはめていくように促す	3-(3) 自己の理解と行動	A C
	担当を視覚的に示す	3-(4) 集団への参加の基礎	D
チラシを配る	配る先生を決める	4-(5) 認知や行動の手がかり	B D
	事前に渡す練習をする	6-(2) 言語の受容と表出	B D
	事前に先生たちに趣旨を説明しておく	6-(2) 言語の受容と表出	A
そうじをしに行く	リーダー的役割を与える	3-(3) 自己の理解と行動	A
	共同活動を設定する	3-(2) 他者の意図	B
	個々の担当を伝える場を作る	3-(4) 集団への参加の基礎	D
手紙を書く	書く内容の写真を準備する	6-(2) 言語の受容と表出	B D

③取組のようすと成果

- ・ 国語科の学習の時から、毎時間、単元全体の流れを黒板の上部に示しておくことで、学習内容に



- 見通しを持つことができ、主体性がみられた。(BD児) **写真①**
- 今までは、そうじの時間に手順カードに沿ってそうじをしていた児童が、国語科で絵本の内容に沿って学習していく中で、そうじに興味を持ち始めて、休み時間に自主的にそうじをする姿が見られ始めた。(AD児) **写真②**
  - 全員で、一つの名前を考えていくという活動で、色々な意見が出て、多数決をしたり、友達を思いやって妥協したりするという体験ができた。(AB児) **写真③**
  - 買い物に行く直前に、交通ルールやおつりをもらうことの確認をすることで、全員が1人で買い物をすることができた。(BD児) **写真④**
  - ファストフード店の店員からそうじの仕方を教えてもらうことで、自分勝手にするのではなく、手順がきちんと決まっていることや、お客さんのためにそうじをすること等を体験的に知ることができた。(ABD児) **写真⑤**
  - 役割分担をすることで、自分や友達の得意なことが分かり、それらを生かすことができた。(ABC児)
  - チラシ配りでは、事前に職員に趣旨を説明していたので、言語が少ない児童の意図がきちんと伝わり、成功体験を積むことができた。(ABD児) **写真⑥**
  - リーダー的役割を与えることで、そうじの依頼が来たら全員を並ばせてその場所へ向かうという姿が見られた。(A児)
  - 個々の担当を伝える場を設定したことで、自分の役割が分かり、意欲的にそうじをすることができた。(D児) **写真⑦**
  - 依頼してくれた先生たちから、具体的にほめてもらったり、たくさんお礼を言ってもらったりして、人のために働いて、相手から喜ばれるという体験をすることができた。(ABC児) **写真⑧**



- 手紙を書く際に、書く内容の写真を準備することで、文章を自分で考えて書くことができた。(B児) **写真⑨**
- きれいになって気持ちがいいことが体験的に分かり、日々の清掃や学期末大そうじへの意欲へとつながった。





## (2) 教科 (算数科)

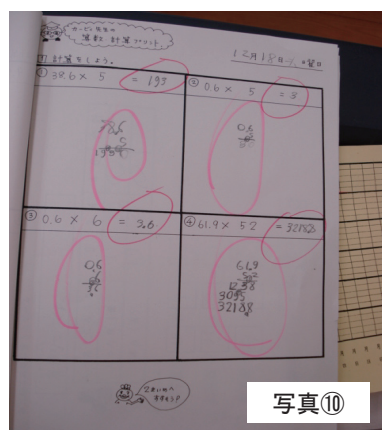
本学級では、児童一人一人の自立活動の内容を考慮しながら「算数科」として、数と計算の領域を中心とした個別の「けいさん」の時間と、ゲームを取り入れた学級集団の「はるかぜ算数」の時間を教育課程に位置付けている。ここでは、A児 (6年) の「けいさん」の時間の事例を紹介する。

### ①算数科におけるA児の実態と配慮事項

課題	原因	手だて	自立活動
・分からない問題があると、取り組もうとしなかったり、あきらめてしまったりする	・どんな問題があるのか不安 ・×になることがいや	・今日学習する内容とプリントの枚数を示したシートを作成する ・計算機を使って、自己評価できるようにする ・今日の学習をふりかえることができるようなプリントを作成する	3 - (3)
・文章問題では、問題を読まずに解こうとする	・衝動性 ・早く終わらせたい	・プリントに、注意を促す絵に吹き出しをつけて、自分で気付いて問題を読むようにする	3 - (3)
・個別のスペースで1人で学習している時にイライラしてしまうことがある	・問題の量が多い ・難しい問題が連続している	・1枚のプリントの問題量を少なくして、計算のスペースを確保する ・難易のバランスを考えたプリントを作成する ・点数をグラフに表して、意欲につなげる	3 - (3)

### ②取組のようすと成果

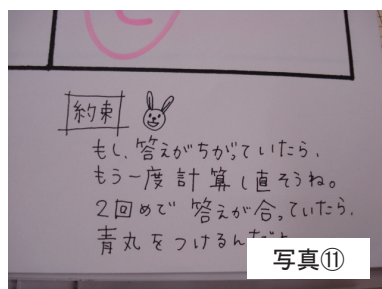
- ・プリントの枚数が示されたシートを自分でチェックしながら課題に取り組むことで、見通しを持って落ち着いて学習できるようになった。
- ・問題数や難易のバランスを考えたプリントを作成することで、最後まで取り組むことができるようになった。写真⑩
- ・自己評価をすることで、間違いを受け入れられるようになった。
- ・タイマーを使って、問題を解くのににかかった時間を計ることによって主体的に学習するようになり、取り組む時間が長くなった。
- ・今日学習したことを具体的な言葉で振り返ることができるようになった。
- ・注意を促す絵を見て、問題を読むようになってきた。写真⑪



写真⑩

### ③新しい課題と取組の成果

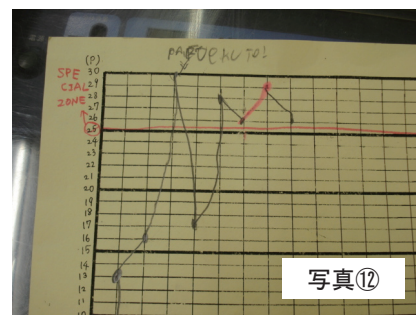
- ・上述したような成果が見られたが、グラフが折れ線グラフであるため、点数が下がることが顕著となる。写真⑫下がった時にはとても落ち込んでしまい、イライラして不適切な言葉を発してしま



写真⑪

うというような課題がでてきた。そこで、次のような手だてを考え、取り組んだ。

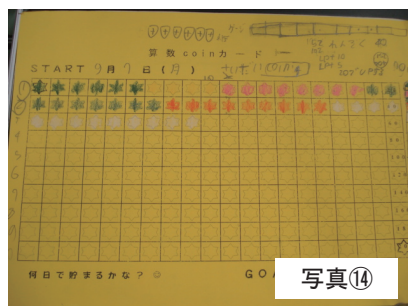
- ・コイン制度に変えて、ポイントが貯まっていくような表に変更した。**写真⑬⑭⑮** 意欲が増して、「もっとプリントを用意してください。」という発言ができるようになった。
- ・分からない時は、いつでもヒントを尋ねて良いこととし、ヒントを聞いて○になっても、コインはもらえるようにしたことで、落ち着いて「先生、ヒントを下さい。」と言うことができるようになった。
- ・分からない時には、いつでも尋ねられるという安心感から、集中時間・正解率が共に上がった。



写真⑫



写真⑬



写真⑭



写真⑮

#### 4. まとめ

本報告では、特別支援学級における自立活動の内容をふまえた生活単元学習「はるかぜのおそうじやさんをしよう」と算数科の実践をまとめた。

この実践をとおして、児童個々の特性に応じた自立活動の内容を把握し、それを様々な学習活動に取り入れていくことで、児童が適応に行動していく姿をみることができた。

また、この取り組みをとおして、指導・支援する者は「教材の工夫」、「環境の整備」、「周囲の人の理解」という3つの視点を大切にすることが求められていることに気づかされた。

特に、子どもの適応行動を積極的に伸ばしていくための方策の一つとして、「周囲の人の理解」について、本校での取り組みをとおして、以下のようにまとめることができる。

特別支援学級は小学校の中に設置されているため、通常学級の友達や教師とのかわりが必ずある。個々にあった配慮事項は特別支援学級の中だけで行っても、交流及び共同学習で適応できないことが多々ある。そこで、本校では校内委員会を開いて、管理職及び通常学級の教師と共に本学級の児童の特性や手だてについて話し合いを行った。通常学級の教師からは、「目標が違うということが分かった。」や、「こんな支援ならできそうと思った。」、「今までのやり方で良かったということが分かって、自信が持てた。」等の感想が聞かされた。このように組織的に理解し合うことで、特別活動や交流及び共同学習の中でも個々への手だてが継続され、本学級の児童は適応行動が取れるようになっていくと考える。

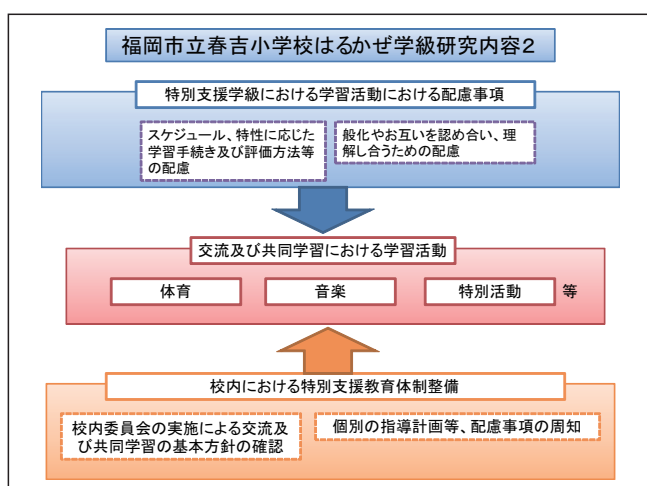
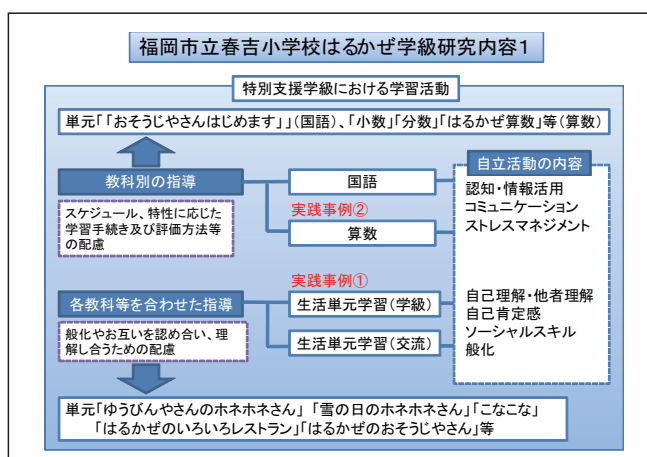


## 福岡市立春吉小学校の取組について

### 1 研究の概要について

本実践報告では、福岡市立春吉小学校はるかぜ学級（以下、本学級とする）におけるいくつかの実践の中から、生活単元学習「はるかぜのおそうじやさんをはじめよう」と算数科の取組を紹介した。本学級では、この他にも生活単元学習「はるかぜのおそうじやさんをはじめよう」とリンクした国語科「おそうじやさんをはじめます」の取組や校内委員会の実施など、本研究に関連していくつかの取組が試みられた。これらの取組は、各指導形態の特長を活かしながら、支援が特定の指導形態や特別支援学級における取組に限定したものにならないようできるだけ留意し、相互に関連し合うように進められた。また、般化の視点を踏まえながら、教員間や関係機関との連携・協働のもとに進められた。

本学級における研究概要を右に示す。上が本学級における取組内容であり、下が通常の学級等との連携等について示したものである。



### 2 指導のポイント

本学級において指導のポイントとなった事項について以下に示し、解説する。

#### (1) 自閉症の特性に応じた配慮

まず、指導のポイントとして1点目に挙げられることは、自閉症という特性を踏まえた配慮がしっかりとされているということである。具体的には、①認知特性を踏まえた視覚支援や物理的環境の整備、②分かりやすい目標設定及び評価、③スケジュールや繰り返し等による見通しの確保等であるが、個の実態に応じつつ、学級全体としてユニバーサルな配慮がなされている。また、各教科においては、散在手続きやセルフモニタリングの手法を参考に個別指導を行っているが、個別指導だけでなく、授業の中で児童同士のかかわりを重視した協同的な学習機会を確保しており、他者とかわる主体的参加を促す点において望ましい取組であると考えている。

#### (2) 教育課程状の工夫

2点目は教育課程の工夫である。時期によってまとまりのあるテーマを設定し、教科別の指導や各教科等を合わせた指導のつながりについて配慮することにより、通常の学級の週時程に合わ

せて変動的になりがちであるという問題に対応している。現状では、通常の小学校において少なくない課題であり、教育課程を編成するに当たっては、特別支援学級だけではなく学校全体として考える必要がある。根本的な解決がなかなか難しいことが推測されるが、対応策としてこのように各時期におけるテーマを設定し、つながりを意識した単元計画を立てることは重要かつ有効であるといえる。また、自立活動については、個別の指導計画を基に教育課程全般を通して指導されているが、一人一人の学習上、生活上の具体的な困難さ等の実態とその背景要因を把握した上で一貫性・系統性を踏まえて進めていくことが重要である。各教科等を合わせた指導の中では、実際の授業において集団活動そのものに目が向いてしまうことも懸念されることから、計画段階で一人一人の自立活動のねらいをしっかりと押さえて取り組む必要がある。

### (3) 一般化の視点

3点目は、一般化の視点である。本学級では、教科別の指導で配慮していることや児童が使用しているツールを生活単元学習や特別活動等、他の指導形態においても採り入れており、それぞれの指導形態における学習活動をリンクさせることにより、児童が一般化しやすい環境となるよう配慮している。また、校内委員会を通して、交流及び共同学習における本学級在籍児にとっての意義や授業のねらい及び配慮事項について教職員間で共通理解を図り、長江（2004）の交流及び共同学習のタイプを参考に今後の持ち方について検討することにより、通常学級における活動や学校行事等においても、児童が自分でツール等を活用し、スムーズに活動に取り組めるよう、配慮がなされるようになった。

### (4) キャリア教育の視点

4点目は、キャリア教育の視点による実際的な活動等を通して、認められる経験、人の役に立つ経験を大事にすることである。障害のある児童、特に自閉症の児童においては、これまでの失敗経験から自己肯定感が低いことが少なくないため、達成感をえられるよう配慮することが大事である。周囲から配慮、保護されてきた特別支援学級の児童たちが、通常の学級の児童たちや先生たちから「すごい」と認められることは、より本人の自己肯定感を高め、自信につながることを考える。将来の自立と社会参加を考えた時に、小学校段階ではより多く「できて嬉しい」を保障することが大事であり、そのことが「人に認められて嬉しい」「人の役に立って嬉しい」へとつながるよう配慮していくことが望まれる。そのような意味において、本学級における「おそうじやさんはじめます」等の一連の活動は、とても意義深い。

また、他にあまり例を見ないが、小学校段階において実際に働く体験や最も身近な場所である学校において人の役に立つ経験をするとすることは、児童のキャリア発達を促す意味においてとても重要なことである。自分の将来へのイメージを持つということは、「将来設計能力」の育成にもつながると考える。なお、本学級の取組では、就業体験の他、近隣の高等特別支援学校の生徒をゲストティーチャーとして招いて指導を受けており、児童の主体的な「やりたい」という気持ちをうまく引き出し、「おそうじやさんごっこ」ではない本格的な「清掃」に取り組んでいるということを補足しておく。

#### ■文献

長江清和・細渕 富夫（2004）知的障害児の発達を促すインクルーシブ教育の在り方—小学校におけるユニバーサルデザインの発想を活かした授業づくり（1）—、日本特殊教育学会第42回大会論文集

# 中学校特別支援学級在籍の自閉症スペクトラム障害のある生徒への 自立活動の指導

深澤 しのぶ ・ 小澤 至賢  
(伊勢原市立中沢中学校) (国立特別支援教育総合研究所)

## 1. 学校の概要

神奈川県西部に位置する人口10万人の伊勢原市にある。市内の小・中学校は公立小学校10校、中学校4校、私立中学校1校である。また、県立知的養護学校（小学部～高等部）1校も市内にある。公立の各小・中学校には、教育相談コーディネーターがおり、市教育センターの担当指導主事1名と年3回校内支援体制づくりや児童・生徒への対応、情報交換を行っている。市教育センターでは、児童・生徒及び保護者への教育相談や教師に対する特別支援教育の研修を行っている。また、県立知的養護学校も教育相談、教師への相談、研修を行っており特別支援教育のセンター的役割を果たしている。

本校の生徒数は、各学年4学級、特別支援学級4学級あわせて430名ほどである。教職員は、非常勤講師等を含めて40名ほどであり、生徒と教師の関係は友好的である。コーディネーターを中心に校内支援体制も整いつつあり、通常学級の生徒への支援、特別支援学級の生徒の通常学級への受け入れも円滑に行われており、全ての生徒を全ての教師で支援する体制がある。

## 2. 自閉症・情緒障害特別支援学級の現状

### (1) 特別支援学級の在籍生徒の実態

本校には、特別支援学級が障害種別ごとに4学級ある。自閉症・情緒障害特別支援学級生徒5名・担任2名、知的障害特別支援学級生徒2名・担任1名、肢体不自由特別支援学級生徒1名・担任1名、病弱特別支援学級（院内学級）生徒1名・担任1名の構成である。院内学級を除く本校に登校している生徒は計8名であり、その内7名が3年生である。授業は、特別支援学級担任4人だけでなく、通常学級担当教員13名も様々な教科を受け持っている。教科指導については、特別支援学級担任を中心に教科担当と話し合いの上で、その内容・教材等を決めている。

### ①特別支援学級の時間割

特別支援学級の時間割を決定する際には、各学年の教科の時数を参考にしている。各学級の教科時数を決定した上で、個々の生徒の各教科の既習状況・社会性・コミュニケーションスキルを考慮し、交流級担任・教科担任と相談の上、本人や保護者の意向も考慮し、交流および共同学習への参加を決定している。

今年度の特別支援学級の時間割を示した。教科、生徒名、担当教師、交流授業を示している。授業は、各教科の既習状況等個々の状況に応じて、障害種別の違う学級の生徒が一緒に行うこともある。

## 時間割表 < A 週 >

	月	火	水	木	金
1	生活 全員	美術 全員	国語・社会 ②・SK ③AD	技術・数学 ③・A② DSK T①	家庭・数学 ③ADS K②・T①
	F・m・M・H	P・F・M・H	M・m・HF	f・F・K・h	AmM・k
			T体育・①体育		
2	数学・数学・理科 ③S・T① A・D・K・②	国語 ③・A② DK・T①	数学 A・D S・T①	英語 ③AD T①K②	社会 全員
	F・K・I・M	H・P・m・T	H・F・M・S	Y・M・F・H	H・f・m・F
		S音楽	③音楽・K体育 ②体育	S体育	
3	家庭 ③・A D・S	数学 ③・A DS・K②	国語・英語 ③・AS T①K②	社会 ③S K②	体育 ③AD T①K②
	A・T・F・H	f・M・k・F	D・Ym	t・H・m・F	h・F・M・H
	T音楽 ①音楽・K音楽 ②音楽	T音楽・①音楽	D体育	D音楽・A音楽 T体育・①体育	S体育
4	社会 A・D S・T・① K・②	国・家 理・英 A・T ①K②・S	国語・英語 A・DS T①・③	国・英 理 T・A① DS・③	国語 ③AD K②
	t・H・M・m	H・A・M・F	H・m・F・Y	P・M・F・m	Hm・PF
	③体育	③音楽・D体育	体育・K音楽 ②音楽	K体育・②体育	S音楽・T体育 ①体育
5	美術 全員	理科 ③AD ST①	体育 全員	技術 ADS T①K②	生活 全員
	t・F・M・m	I・U・H・F	h・t・M・F	f・t・M・H	H・F・M・m
		K体育 ②体育		③体育	
6	/	道徳 全員	学活 全員	総合 全員	/
		H・F・M・m	H・F・M・m	H・F・M・m	

### ②自閉症スペクトラム障害のある生徒の実態

自閉症・情緒障害特別支援学級5名の生徒の内3名の自閉症スペクトラム障害のある生徒が在籍している。個々の生徒のプロフィールは下に示す通りである。3名の生徒は、それぞれ状況は異なるが、自立活動特に「人間関係の形成」については、3名ともに個別の指導が必要な状況にある。

#### 〈自閉症スペクトラム障害のある生徒のプロフィール〉

学年	性別	療育手帳の有無	自立活動個別支援 の必要性
3年	男	有 B 2	有
3年	女	無	有
2年	男	有 B 1	有



## (2) 本校の自立活動の取り組み

これまで、中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級では、自立活動について言及する事が少なかったと考える。ところが、今回の指導要領の改訂で、「人間関係の形成」の領域が追加されたことにより、自閉症スペクトラム障害のある生徒にとって重要な指導内容が明確になった。それにあわせて右の図に示した自立活動支援モデルに整理し実践している。

### ①個別指導での取り組み

特別支援学級に在籍する生徒の実態は様々であり、学校や社会生活への豊かな参加を目指すとき、1人ひとりに必要な課題を個別に指導することで、より充実した指導が可能になると考える。

しかしながら、現状では、生徒と教師がマンツーマンで個別に授業を行うことは、よほど条件が整わない限り難しい。

そこで、休み時間のやりとりや宿題としての日記を利用して個別に必要な自立活動の指導を行っている。心理的な安定に関すること、人間関係の形成に関する指導が中心ではあるが、言語表出・形成に関するコミュニケーションについても配慮して進めている。

実際の指導の展開は1人ひとりによって異なっているものの、個々に明確な指導目標を設定して取り組むことで他者感情の理解、自己行動の調整、言語表出の変容がみられてきている。

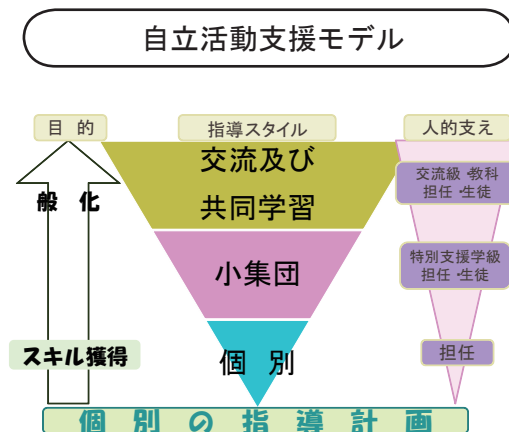
### ②小集団での取り組み

本校では、週に2時間、障害種別に関係なく特別支援学級在籍生徒全員の参加のもとで自立活動の時間を設定し、それぞれの生徒への個別指導の成果の確認にも焦点をあて授業を行っている。小集団での学習内容は、「コミュニケーション」に関する指導を1時間、「人間関係の形成」に関する指導を1時間行っている。具体的教材は、「コミュニケーション」では、スピーチ課題を通じて言語形成、受容と表出の指導を、「人間関係の形成」では、作業課題を取り入れながら、他者とのかかわりを中心に指導をしている。どちらの時間も、同じ場・教材で授業を行っているが個々の生徒のめあては異なっており、それぞれ段階的な指導を行っている。その指導は、個別に行っている指導を考慮して行っている。

### ③交流及び共同学習での取り組み

これまで中学校における交流及び共同学習の指導については、教科の既習状況だけで決定することが多くあった。しかしながら、知的発達の遅れのない自閉症スペクトラム障害のある生徒の多くは、各教科の既習状況と社会的スキルにアンバランスさを持っており、教科の既習状況だけでねらいや参加形態等を決定していくことは難しい。そのため、教科や学習内容によって、個々の生徒の目的・参加形態等を明確にし、交流級担任、教科担任と協働して進めている。特に個別指導や小集団指導で行った自立活動の指導を般化するための方略を中心に協議して進めている。

今後も、交流及び共同学習での取り組みについては、1人ひとりに応じた目標・参加形態等を検討し、関わる教師でチームで取り組んでいく必要があると考えている。



### 3. 個の課題に応じた自立活動の指導実践

#### (1) 問題と目的

知的発達に遅れのない自閉症スペクトラム障害のある生徒は、一見、学校や社会生活におおよそ適応しているかのように認識できるため、実際には多くの困難性がありそれを解決できないままであることで周囲に理解されないことも多い。正確に実態把握し、適切な支援を行うことが、本人の生活の混乱を解決に導き、周囲の正しい理解につながり、生活の安定を図ることとなる。発達障害のある子どもの特性に応じた指導の基本姿勢は、間違いやできないことに気づかせるだけでなく正しいこと、できるための方法を具体的にそして教えていくという姿勢である。(笹森ら, 2009) その上で問題行動の減少を指導の観点とせず、適切な行動の増加を通じて問題行動の減少につなげることが重要であると考えられる。

若林ら(2009)は、知的発達に遅れのない広汎性発達障害児への社会的視点取得の特性に関する研究の中で、広汎性発達障害児は、定型発達児がある年齢に達すると通常獲得していく視点取得を量的にも質的にも達成することは難しく、加齢に伴って変化しないことを示した。このことから、中学生段階においても感情理解や意図理解の視点取得は難しく、適切で継続的な支援が必要であり、中学校の特別支援学級の自立活動特に「人間関係の形成」に焦点をあてた指導が有効であると考えた。

本実践では、他者の言動の意図を正しく理解できず、本人の思い込みによる過度な想像が加わるために思考が混乱し、自己の行動調整が出来ず、自傷行為や他害行動を繰り返し情緒不安定な状況が続くため、結果として授業参加できない知的発達に遅れのない自閉症スペクトラム障害のある生徒を対象とした。中学校特別支援学級で行われる自立活動の個別指導の中で、担任教師への相談行動を通して適切な行動調整が出来ることを目的とした。

#### (2) 方法

##### ①対象生徒

中学校自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する中学校3年生の女子である。小学校では通常学級に在籍していたが、情緒不安定な状況が続く学習面の遅れも出てきたために中学校から自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍することとなった。発達検査は受けていないが知的な遅れは認められない。

中学校入学後も情緒不安定な状態は続き、自傷行為や他害行為が繰り返され授業参加できないことも多くあった。当初は問題行動の終息に支援の重きがおかれ、本人の生活のしにくさの改善には至らなかった。

大人数の中で活動することにも困難を示していた。朝会等の大勢の生徒が集まる場所に入ること、交流級の自席に座ることも難しい状態が続いていた。

家庭では、自傷行為や他害行為は見られなかった。家庭内での行動については母親がキーパーソンとなっており、本人は困った事があると母親に判断を仰ぐことが多くあった。また、姉の助言も重要であると考えており、本人の行動調整の基準となっていた。父親、兄もいるが「安心できる存在ではない。」と言っており一緒に行動することはあるものの母親、姉の様に本人の行動指標とはなっていなかった。

そこで、情緒不安定な状況の原因はどこにあるのか報告者である担任教師が分析を行った。特に混乱をするときの前後の行動観察と本人から自発的にある相談行動の中で聞き取りを行った。

その結果、自分なりの達成像があり、それから少しでもはずれると納得できないため、「0」か「100」かの評価となってしまう、自分の行動を適切に評価することができず混乱する。他者の言葉・行動を文言通りにしか受け取れず本来の意図がわからず、事実にはない想像をし、ネガティブなとらえ方をす



るために絶えず不安にさらされ自己強化することができない。また、これらの不安定な状況を一人では解消する方がないために学校では突然自傷行為や他害行動につながってしまう。さらに、周囲の様子を押し量ることができないために教師への相談が授業中に突然行われるなどの適切なコミュニケーション方法の選択ができないでいることがわかった。また、家庭における母親の様なキーパーソンとなる存在が定まらなかったり、姉の様に安心してその進言を聞き入れることができる存在が明確でないこともわかった。しかし、自分の不安定さに気づくことはでき、なんとか解消したいとそばにいる大人に支援を求めていたが、対処的な支援にとどまっていた。担任教師に支援を求めたい気持ちはあるものの、転勤してきたばかりであるために「慣れるまで時間がかかる。」と言い、どのように関係を築いていけばよいのか分からずにいた。

対象生徒のこれらの状況を踏まえて、自立活動の個別指導で指導を始めた。対象生徒には担任教師は報告者も含め男女1名ずつ2名いたが、家庭でも女性が安心できる存在となっているため女性である報告者が直接的に指導を行い、他の1名はプロンプトや強化を行う補助的な指導を行うこととした。

まず、適切な行動を自己判断できる様に、ポイントノートを作成し、適切な行動について担任教師と一緒に評価を行った。適切な行動には教師と相談しながらポイントで価値付けをした。そのことにより、自己評価を社会的に妥当な評価と近づけることで適切な行動を判断できる指標とした。

## ②実施期間

2009年6月～12月の7カ月間

## ③指導場面

自閉症・情緒障害特別支援学級では、担任2名それぞれが分担して5名の生徒の自立活動の個別指導を行っていた。対象生徒にも報告者である担任教師が人間関係の向上を目的に指導を行っていた。それは、適切な行動を自己判断出来ること、その上で適切な行動を自発する手がかりとして、適切な支援者に相談し自己決定していけることを目的としていた。学校生活でどのように行動することが適切であるのかを判断することは、これまでのポイントノートを通じての行動評価でほぼ達成されていた。

次に、適切な行動を自発できるように本人から自発的に担任へ任意に行われる相談行動を指導場面に設定した。相談行動の多くは、始業前、休み時間等の学校生活の中で自由な時間に行われることが多かった。それまで行われた個別指導等を通じて対象生徒は、担任教師に対して信頼を寄せるようになっていた。対象生徒は、ポイントノートを使用した指導の中で、適切な行動を具体的に示すことで適切な行動を自己判断することを獲得していた。そこで、頻繁に自発的に行われているが、相手に意図が伝わりにくい相談行動に対して、適切な相談行動を具体的に示していくことで合理的な相談行動が形成され、適切な行動の自発につながっていくと考えた。

## ④改善を目指す行動

適切な要求言語や教授要求言語で適切な相談行動ができる。

## ⑤手続き

ア．ベースライン期（行動を測定する期間）

相談行動は、対象生徒と担任教師と2人だけの始業前、昼食時、休み時間、清掃時等に行われた。他の生徒や教師がいるときには、別の場所に移動するか改めていつ話すのかを相談して2人だけの時

間を作り出し実行した。

相談行動の分析を行い、「報告」「確認」「提案」「意見」「相談」を適切な相談行動とした。適切な相談行動には即時に言語賞賛を行った。遠回しな要求や本人の思い込みによる不適切な相談行動については、言語化できたことには賞賛を行い、適切ではない考え方や表現について修正を行った。

#### イ. 介入期

学校行事の参加の仕方について、行動契約を行った。契約は体育祭・文化祭ともに、本人が了解できる参加体制を相談の上決定し、達成できた段階によって褒美を与えた。

<行動契約達成基準>

体育祭	B：当日学校に来る。	A：自分で決めた競技に参加する。
文化祭	C：当日学校に来る。	B：色別・学級どちらかの合唱に参加する。
	A：色別・学級どちらの合唱にも参加する。	
	S：二つの合唱に決められた位置で参加する。	

#### ウ・維持期

ベースライン期と同様に、適切な相談行動に言語賞賛を行い、不適切な相談行動には言語化できたことには強化を行い、不適切な部分については修正を行った。

### ⑥記録と分析

生徒から相談行動のあった日の相談回数・相談時間・適切不適切行動の分類の記録を行い分析した。「報告」「確認」「提案」「意見」「相談」を適切な相談行動とし、「遠回しな要求」「本人の思い込みによる不安・抗議」を不適切な相談行動とした。

<記録表>

	6月29日(月)	7月1日(水)	7月2日(木)	7月3日(金)
登校時	①1分以内 話を聞いてね!			①0先生来るんだよね?
1			①授業時間全て	
2				
3			②1分以内 上手く行かない	
4	②5分	①1分以内 出張いくんだよね?	③10分 休み時間中全て	
昼食	③10分	②1分以内 どこにいくんだっけ?	④15分 どうしよう?出張いかないで!	
5				
6				②0先生、帰った?
備考	M先生に一人で登下校をするように言われた。 教師が示しあわせているのか? 一とりあえず納得	まとまった話できず	M先生に言われた事で心が重い。送り迎えしている母に言われるならいいが・・・今は受け入れられない→放課後、M先生と直接話をした。	

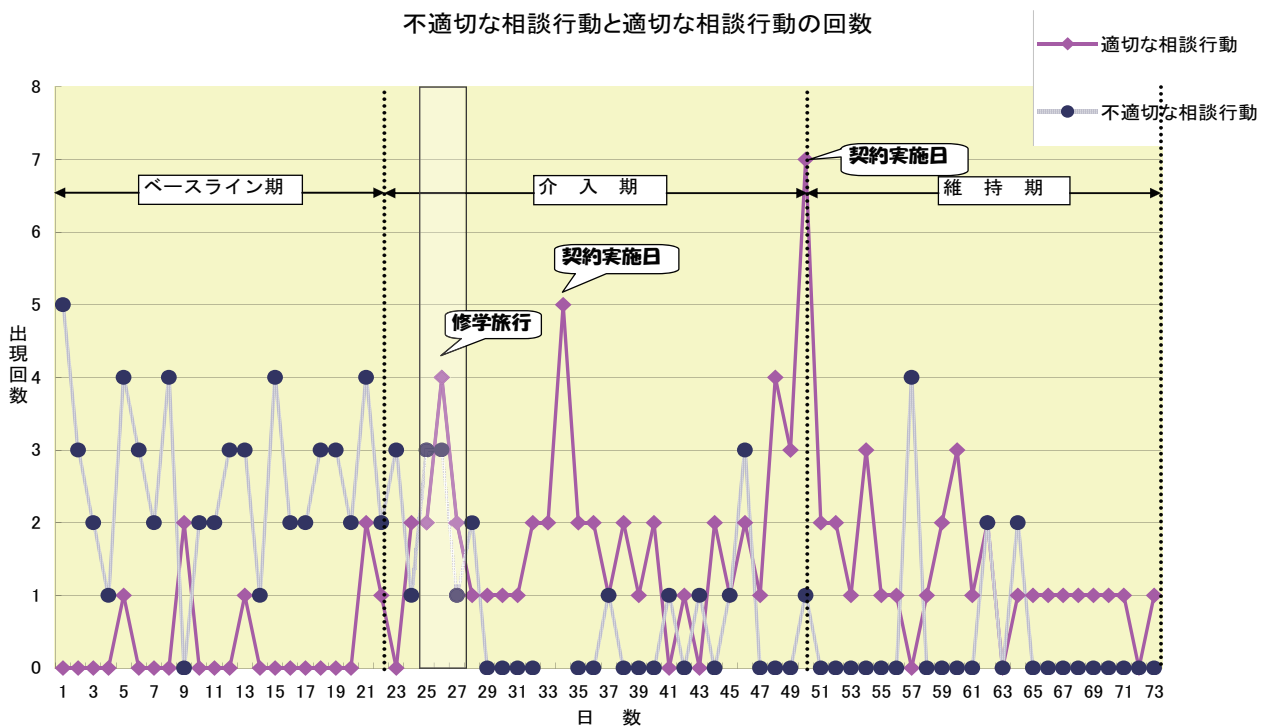
	9月18日(金)	9月24日(木)	9月25日(金)
登校時	①1分以内		①3分以内
1		①1分以内	
2			
3			
4			
昼食			
5	②1分以内		②3分以内
6			
備考	①Aちゃんの早退について確認 ②体育祭強化子について	①体育祭の強化子について	朝、体育祭強化子渡す ①F先生・Y先生出張時の行動について本人より提案あり ②上の行動の報告あり

#### (4) 結果

適切な相談行動と不適切な相談行動の出現結果をグラフに示した。

ベースライン期に2人だけの時間を相談して作り出した事で、それまで多くみられた授業に不参加な状態はみられなくなった。しかし、相談行動の多くは、不適切な相談行動であり、本人の意図が伝わりにくいものであった。要求をするときに全く関係のない話から始まり核心まで非常に遠回りであったり、事実とは違う本人の想像で話の内容が構成されており、ネガティブな思考がほとんどであった。1回の相談行動の時間も長く、時には1授業時間を超えてしまうこともあった。

介入期に行動契約を行った。本人が最終学年の学校行事になんとか参加をしたいとの希望が強くあったために、二つの大きな学校行事に向けて、本人の意向を教師が整理しながら行動契約を進めた。参加の仕方、達成できたときの褒美を相談し決定した。それらを記録に残すことはなかった。自分で参加の仕方や褒美を決定できたことで、自己判断の正当性を確認でき、自己評価の方略の手がかりとなった。また、他の教師からも多くの言語賞賛が得られた事で、「今日の私、そこそこいけてた？」などの発言もみられるようになり自己肯定感の向上がみられた。維持期には、相談行動の回数や時間が減少し、適切な自発行動が多くなった。出現する相談行動の多くは適切なものであった。適切な要求言語「提案があります。」、教授要求言語「教えて下さい。」を多用できるようになった。話も整理され中心をつけて話せるようになった。また、直接的な言い方で聞き手にとってわかりやすいものに変化した。さらに、「先生が、知らない間にいなくなると不安になる。」とか「～だから～して欲しい。」と自分の気持ちを根拠に意見や提案もできるようになった。



#### (5) 考察及び今後の課題

自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する3年生女子生徒に適切な相談行動を具体的に示していくこと、学校行事にむけて行動契約を行うことで、適切な相談行動が増加し、適切な自発行動が多発した。行動契約の中で、自己決定を多くしたことで、自己肯定感の向上にもつながった。また、相

談行動が適切に変化していく中で、不安解消の方略、混乱した際の自己感情の整理の仕方も獲得していくことができ、生徒本人の生活を安定させた。

以前から行っていた適切行動をポイント化した指導も、本人の適切な行動の判断基準となっていたと考えられ、今回の実践の支えとなっていた。1度目の行動契約実施後に本人から「ポイントはもういらない。わかったから。」との発言があった。

維持期に、不適切な行動が出現し授業に参加できず振り返りを行った際には、担任への要望と自分がすべき行動を自ら具体的に言語化できた。更に期間を決めて、担任と生徒で互いに行動契約を行い、達成数の高い方に褒美を与えることを生徒自身が提案し実行した。その取り組みの中で、教師を賞賛したり、ポイントの有無を交渉したりすることもできるようになり楽しく取り組めた。

### <生徒提案の行動契約ポイント表>



大人数の中で活動することも本人の希望する条件を整えることで参加できるようになった。また、それまで担任以外の教師や特別支援学級以外の生徒に自分から話しかけることはなかったが、自分から声をかけたり談笑する場面も見られるようになった。

知的発達に遅れがない自閉症スペクトラム障害のある生徒は、その困難性や特性が理解されにくく、誤解を受けたり適切な指導・支援がなされにくかったりすることも少なくない。しかし、実態を丁寧に把握し、段階的に継続して何をすればよいのか具体的に指導をしていく事で適切な行動を獲得させる事ができる。今回の対象生徒に対しても、適切な支援を今後も継続的に行っていく必要があると考えている。

中学校の3年間は、心身共にめざましい発達をする時期であり、この3年間の教育的支援が、その後の進路選択や社会参加に大きな影響を与えることは間違いない。生徒が自らの進路を選択し、望ましい社会参加ができるためにも、個の課題に応じた自立活動の指導は不可欠なものであると考える。

### <参考・引用文献>

- 1) 笹森洋樹・廣瀬由美子・三苫由起雄 (2009) : 新教育課程における発達障害のある子どもの自立活動の指導—特別支援学校・特別支援学級・通級、通常の学級の指導の工夫—, 明治図書出版
- 2) 若林麻衣・渡部匡隆 (2009) : 第 47 回日本特殊教育学会発表論文集, p 665



## ＜中学校における自閉症・情緒障害特別支援学級の教育課程の編成及び指導実践＞

中沢中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級には、3名の自閉症スペクトラム障害のある生徒が在籍しており、特別支援学級での教科の指導が中心となっているが、交流及び共同学習の時間において、それぞれの学級に一人で参加している。

各学級での生徒の状況が明確になるように各教科担当の教員との連絡を密に行うことで、教員間の情報交換を頻繁に行うようなシステムとなっている。

中学校は、教科担任制であるため、自閉症に対する理解が十分な教員からそうでない教員まで幅広い状況があるが、その生徒の特長や指導のねらい、また、このような場合にはこのように指導するなどの情報を事前にやり取りしておくこと、指導の結果の情報交換を密に行うことで対応している。

本稿で取り上げた事例は、学習面では、下学年対応の教科の指導を中心にしながらも、一部教科で当該学年の教科の指導を交流及び共同学習にて実施できる生徒であるが、行動上の問題が多く、学校としても長年対応に苦慮してきた事例である。

コンサルテーションの内容の概略は以下の通りである。

- ①生徒の行動の聞き取りから、課題となる行動の状況（発生頻度や行動の前後の状況、行動の強さなど）を明確にした。
- ②得られた情報を集約し、課題となる行動の背景要因を類推したうえで、ねらいや手立てをより細かな表現にすることを協働で行った。行動の記録は、作業コストを鑑みて実現可能なものになるように協働で作成した。
- ③協働で、行動の記録を見ながら、指導の方法や記録の仕方に修正を加えたり、効果が期待できると予想される指導の方法に注力したりするようにした。
- ④指導の結果を集約し、指導の中でより効果があったと思われる内容について、再度確認し、次の指導へのきっかけとした。

この指導実践で取り上げた生徒は、対人関係の面での課題が多くみられたが、それは、誰かが行ったある言動にこだわったり、必要以上の想像をしたりする中で、その結果として、ネガティブな考え方にとらわれ、行動上問題となる言動に表れるようになっていたと予想した。この予想をもとにして、「こだわり」、「想像力」、「情報の総合的な理解」、「メタ認知」の弱さに加え、「対人関係のスキルの未獲得」があったと推察されたことから、ねらいを「多様な価値観を獲得することで気持ちを切り替えられるようになること」にした。

本実践は、自閉症にみられる特徴に対応した自立活動の指導を、合わせた指導として行った事例である。

指導の方針として、この生徒自身が気になっていることに対して、タイミング良く指導に生かしていくことに重きを置いており、気になっている場面での考え方の道筋を生徒と一緒に明確にしたり、考え方の道筋の中で必要以上の想像が起きている場所を明らかにしたり、より解決に向かうような考え方を生徒と一緒に考えたりする活動を授業の合間や授業の開始前等の時間を活用して指導を行った。

指導の結果、以前までの行動上の問題は全く見られなくなり、適切な質問で相談したり、共



感を求めたりするような行動に変化してきた。

また、指導が進む中で、生徒が教師と一緒に目標を決めて取り組むような「やくそく」を導入したことがさらに変化を促進する結果となった。

実現可能な約束ごとの積み重ねは、本生徒が自己肯定感を感じることができ、自分自身をそれなりに「いけてる」と表現することにつながったものと考えられた。

実際の指導場面を拝見した時のエピソードであるが、調べ学習の指導の際、気になっていることを担当の教員に吐露し、その内容を一緒に整理したところ、すんなりと授業に進むことができた。そして、授業の中で、わかった時、目的の情報を発見した時の笑顔が、深く印象に残っている。

必要以上の想像をある程度理論的整理し、気持ちに落ち着きをもたらすことに成功した事例ではあるが、今後も「こだわり」、「想像力」、「情報の総合的な理解」、「メタ認知」の弱さからくるような課題は形を変えて現れてくることが予想される。この点に関しても継続的な支援が必要となる事例であると思われる。

将来的な進路や卒後の生活を想像するに、中学校での丁寧な指導が対人関係を進めていくうえで基礎となることはもちろんのこと、今後の生活の上で継続的な支援の必要性和具体的な支援の内容が浮かび上がってきたと考えられる。

中学校における教育課程の編成の在り方とともに、情報交換が密になるようなシステムの在り方、行動上の問題のある生徒への自立活動の指導の在り方について非常に参考となる指導実践であった。



## 第VI章 総合考察及び今後の課題



## 第Ⅵ章 総合考察及び今後の課題

### 1 特別支援学級における自閉症教育の推進に関する課題

本研究は、所内の重点推進研究「自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する効果的な指導内容・指導方法に関する実際的な研究～小・中学校における特別支援学級を中心に～」として、2年間にわたって実施してきたものである。

研究課題名にあるように、特別支援学級における自閉症教育の充実を目指すためには、まず、特別支援学級での自閉症スペクトラム障害に対応した教育課程を編成することが必要である。その観点としては、①特別の教育課程の編成方法を理解する必要があること、②自閉症の特性を十分に理解し認識する必要があること、③適切な自閉症教育を実施するための具体的な週時定表を作成すること、④そのための具体的な活動として、特別支援学級での指導内容や指導時間数の決定、通常の学級への交流及び共同学習の内容と時間数の決定、教育課程の編成を元に個別の指導計画の作成などが想定される。

しかし、これらの観点に関連した課題を列挙すると、①に関しては、初めての担当経験である特別支援学級担当教員に対して、管理職等が特別支援学級の特別の教育課程の編成に関する指導や助言を十分に実施していない現状が推測される。それは、管理職等も特別の教育課程の編成を行った経験が少ないため、実質的な助言がしにくいと思われるからである。と同時に、特別支援学級担当教員も、十分な研修を受けてから特別支援学級を担当しているわけではないため、担当者になって早々に教育課程を編成する際には、参考とすべき特別支援学校学習指導要領等を認識しないまま、特別の教育課程の編成を実施しなくてはならない状況にも大きな課題があると思われる。

②に関しては、経験の浅い特別支援学級担当教員が多い現状も含めて、小・中学校の多くの教員が自閉症スペクトラム障害の特性を理解することは容易ではない。それは、自閉症スペクトラム障害の状態は、知的発達遅延がない高機能自閉症やアスペルガー症候群から、知的発達に中重度の遅れがある自閉症まで、知的発達の程度によって広がりがあり、また、高機能自閉症であっても、固執の対象や対人関係形成の状態、コミュニケーションの方法などが異なり、学校生活における適応状態も多岐にわたっているからである。そうした現状から、独特の認知特性のある自閉症スペクトラム障害のある児童生徒への理解と適切な対応や指導においては、多くの課題が存在する。

③に関しては、学校全体で教育課程を編成する際には、特別支援学級における特別の教育課程の編成への理解と協力が必要であろう。特別支援学級に在籍している児童生徒数や、学年の混在状況によっても、あるいは、各児童生徒の障害等の状態によっても異なると思われるが、異学年の児童生徒が混在する場合は特に配慮が必要である。具体的には、例えば、特別支援学級担当教員に在籍児童生徒全員による集団指導を行いたい希望があるなら、まずそれが可能な週時程表を作成しなければならないが、それよりも先に通常の学級の週時程表を決定すると、当然、交流及び共同学習の推進を踏まえると、その希望は叶えられないことが想定される。したがって、学校全体で特別支援教育を推進するのであるならば、まず特別支援学級の在籍児童生徒の教育課程を可能な限り先立って編成できるようにして、そのことを全職員が理解する必要がある。

その上で、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する教育を推進するために、障害の特性を踏まえた教育課程の編成が重要であり、それを実現するためには、特別支援学級担当教員の専門性と、学校全体での自閉症スペクトラム障害の特性の十分な理解が重要であろう。



④に関しては、特別支援学級担当教員の経験や専門性、通常の学級の担当教員と特別支援学級担当教員の連携に加えて、国や地方自治体等による自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する教育を推進するための、特別支援学級担当教員向けのガイドブック等が必要であると考えられる。山梨県教育委員会（2009）のハンドブックにおいては、山梨県における特別支援学級に関する授業時数の考え方が示されている。具体的には、特別支援学級に在籍している児童生徒に対して、その学年の総授業時数と関連して特別支援学級で受けるべき授業数などが示されている。このような具体的な示し方は、初めての特別支援学級を担当する教員にとって、教育課程を編成する際には、効果的で分かりやすいものとなるであろう。

しかしながら、特に本研究で実施したように、あるいは文部科学省における「自閉症に対応した教育課程の在り方に関する調査研究事業」の目的のように、小・中学校においても自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する適切な教育を推進するためには、まず特別支援学級での自閉症スペクトラム障害の特性に対応するための教育課程のモデルを示す必要がある。繰り返すが、例えば、知的障害の特性に対応する特別の教育課程の編成においては、知的障害特別支援学校の学習指導要領等が参考にしやすいと考えられるが、自閉症スペクトラム障害の特性に対応する教育課程に関しては、現在スタンダードなものではなく、指標やモデルが十分にあるわけでもない。

このような現状を踏まえて、本研究では、特別支援学級の自閉症教育に対応するための教育課程の編成における仮説案を提案した。仮説案における具体的な検証は、次の継続発展研究を待たなければならないが、まず、十分に整理されていない教育課程を、児童生徒の状態像などを考慮して4タイプに分けることで、教育課程を編成する際の目安となることを期待したい。

## 2 自閉症教育に対応するための特別支援学級の教育課程の編成案

Aタイプの対象は、通級による指導を受けている自閉症スペクトラム障害の児童生徒のイメージを前提にして考えれば分かりやすいと思われる。知的発達には標準であるが、自閉症スペクトラム障害の特性から学習や生活上の適応において課題が比較的多くあり、その改善が指導の主な目的となる。そのために、特別支援学級での指導の中心は自立活動とし、児童生徒の状態等に応じて、自立活動の指導を個別指導や小集団指導を行いながら、その成果を通常の学級での授業に生かすために、担当教員間で十分に連携する必要がある（群馬県総合教育センター，2006；島根県教育委員会，2004）。

また、松浦ら（2007）は、高機能自閉症と医学的に診断された児童を対象に、通常の学級において個別指導や集団指導を組み合わせ、認知面の歪みと行動上の問題点を関連させながら、社会性の向上に関する指導を行っているが、この指導内容は、特別支援教育という自立活動の指導内容に類似するものと思われる。同様に、奥野・納富（2007）は、クリニックベースではあるが、高機能自閉症のある児童を対象に、それらの児童が得意であるコンピュータ操作等の学習を導入しながら、適切な社会的行動スキルの獲得を目指した指導を実施している。どちらも、特別支援教育という自立活動の指導に類似したものであり、このような指導は、特別支援学級担当教員も参考にすることが可能であろう。

しかし、Aタイプに該当すると思われる児童生徒に対しては、自閉症スペクトラム障害の特性を理解した上で、各教科の指導について十分な知見が蓄積されているわけではない。宮崎ら（2008）は、中学校の特別支援学級に在籍する高機能広汎性発達障害の生徒を対象にした国語教材を用いたアセスメントを行ったところ、他者の気持ちを推測することが困難であるなどの結果を得て、出来事と感情語を文法的に正しく理解させる指導を実施している。

また、矢野・笠井（2009）は、通常の学級に在籍しているアスペルガー症候群の児童を対象に、

読書力診断テストや物語教材の理解の特徴を把握するなど、登場人物の人柄や気持ちの理解、文章表現の面白さの理解などにおいて、現実に関心したり、字義通りに解釈したりするなど、自閉症スペクトラム障害の特性が背景要因にあることが示された。そのため、感情を計画的に学習することや、感情のレベルの違いを示す手がかりの読み方や反応の仕方を教える物語教材の指導の必要性を述べている。

しかし、このような指導を特別支援学級において実施するためには、自閉症スペクトラム障害の特性を念頭に、学習のつまづきも含めた実態把握が必要であろうし、具体的な指導においては、個別指導から開始しなければならないことも容易に予想できる。今後は、通級による指導での、高機能自閉症の特性を踏まえた各教科の補充指導の実践も参考にして、このような指導が可能になるような教育課程を編成する必要がある。

次にBタイプの対象は、知的発達度が軽度であり、学校生活の適応状態においても、一部支援が必要から常時支援が必要となる児童生徒を想定している。具体的には、知的障害特別支援学級や自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍している、知的発達度が軽度である自閉症スペクトラム障害のある児童生徒である。

知的発達度が軽度という状態は、他人との会話はほぼ可能であるが、抽象的概念を用いての思考や複雑な論理的思考が困難である状態を示している。さらに適応状態においては、コミュニケーション能力や日常生活の技能、社会生活能力が十分備わっていない場合に支援が必要となるが、併せて自閉症の認知特性が学校生活等への適応を妨げていることが想定される。このような状態像をイメージすると、教育課程の編成においては、交流及び共同学習においては学年相応の各教科等を、特別支援学級においては、下学年の各教科と自立活動の指導内容が必要になると想定される。

竹澤ら（2008）は、小学校から高等学校までの高機能広汎性発達障害のある児童生徒 25 名を対象に、高機能広汎性発達障害のある児童生徒であっても、表情のみが呈示される場面より音声を伴うことで他者の感情が理解しやすいと報告している。したがって、知的発達度が軽度の自閉症スペクトラム障害の児童生徒を想定したBタイプにおいても、このような示唆は、自立活動の内容を指導に具体化する際に、あるいは、交流及び共同学習の援助指導の際にも参考になることと想定される。

特別支援学級における各教科等の指導に関しては、Bタイプの児童生徒には、下学年の指導目標や内容が利用できる想定している。この方法は、知的障害特別支援学級等で既に実施されていることであるが、その際、自閉症の特性を想定した指導内容や指導方法を考えることと、指導内容について一貫性や継続性を保つことが重要であろう。自閉症スペクトラム障害のある児童生徒は、仮に知的障害の程度が軽度であっても、興味・関心にも影響を受け学力にばらつきがあると推測される。そのため、例えば、国語は2学年下の内容が適合しても、算数は1学年下、あるいは当該学年でも理解可能な場合もある。したがって、各教科の理解の状態についても十分なアセスメントが必要と思われる。研究協力校の取手小学校では、学習面と生活面に関する行動観察の視点を 10 項目作成し活用しているが、このような取組が必要になってくると考える。

第Ⅲ章の4でも報告したように、各教育委員会や教育センター等で作成したガイドブックには、個別の指導計画が例示され、作成の必要性が述べられている。しかし、学力のバラツキを理解するまでのアセスメント方法は提示されていないので、特別支援学級担当教員が、在籍している自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の、およその程度を理解しておく必要がある。それによって、交流及び共同学習における各教科が選択しやすくなると思われる。

Cタイプの対象は、就学規準を踏まえれば、多くは特別支援学校に在籍する児童生徒と想定される。

知的発達の様子が中度以上であり、その適応状態も一部支援が必要あるいは常時支援が必要な児童生徒をイメージしている。知的発達の遅れが大きいことから、児童生徒によっては知的障害特別支援学校の各教科に代替することや、生活単元学習や日常生活の指導といった領域・教科を合わせた指導の実施も想定される。しかし、適応状態においては、自閉症の特性が大きく関与していると思われることから、各教科の指導や領域・教科を合わせた指導以外にも、自閉症の特性に対応すべき課題については、必要に応じて自立活動の時間における指導を設けるなど、直接的な指導が重要であると思われる。

廣瀬・加藤（2000）は、当時の情緒障害特殊学級に在籍していたCタイプに該当すると考えられる自閉症スペクトラム障害のある児童を対象に、自立活動の指導において、特別支援教室への移動技術の形成を目指した指導を実施している。さらに、廣瀬ら（2003）は、先の実践と同対象の児童に対して、独語行動の軽減を目指した指導を行っている。その際、自立活動を実施するために独語行動の機能分析を行い、その結果から、自立活動の要素を組み合わせた具体的な指導内容を用意して指導の具現化を図っている。

松田・植田（1999）の実践では、Cタイプに該当すると考えられる当時の情緒障害特殊学級に在籍していた自閉症スペクトラム障害のある児童を対象に、知的障害特別支援学級に在籍する児童との合同授業を行い、調理活動を通して要求言語の獲得などを指導している。

このタイプの自閉症スペクトラム障害のある児童生徒は、機能的な発語も十分ではないケースも多く、そもそも知的障害の程度から想定して、特別支援学級での指導には、知的障害特別支援学校の指導内容が参考となることが多いと考えられる。具体的には、生活単元学習や日常生活学習といった領域・教科を合わせた指導や、知的障害特別支援学校の各教科の指導が中心となる可能性が大きい。しかし、知的障害特別支援学校に在籍している自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対しても、自閉症の特性を踏まえた効果的な指導が特に求められている近年では、指導内容や指導方法、あるいは学習集団の規模なども含めて、自閉症スペクトラム障害に特化した指導内容の設定について積極的な取組が必須であろう。

さらに、交流及び共同学習を実施する各教科等についても再考する必要があるであろう。交流及び共同学習は、通常の学級の授業で行われることから、基本的には、通常の学級の児童生徒と共に学習したり活動したりできることが前提となるが、体育や音楽、図工といった技能教科や、特別活動、総合的な学習の時間、あるいは道徳、外国語活動が自閉症スペクトラム障害に適しているのか否か、対象児童生徒の状態から再考する必要があると考える。

Dタイプについては、教育課程の編成上、知的障害と自閉症が重複しており、就学基準を踏まえればCタイプと同様に、多くは特別支援学校対象の児童生徒であろう。DタイプとCタイプの境界は明確ではないが、Dタイプについては知的発達の遅れがより大きく、支援が常時必要である児童生徒を想定している。このタイプは、主として自立活動を中心とした指導が想定されるが、Aタイプの自立活動とは、具体的な指導内容や指導方法などが大きく異なると想定している。

したがって、Dタイプの児童生徒の指導については、「特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導パッケージの開発研究」（国立特別支援教育総合研究所,2008）の報告にもあるように、個別指導を基本としながら、学習を支える学び（学習レディネスに近い考え方）を丁寧に指導していくことが重要であろう。

なお、特別支援学級に在籍している自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の教育課程については、同一学年の児童生徒であっても、例えば、Aタイプに該当する場合とCタイプに該当する場合もあり、



結果的に、同一学年であっても二種類以上の教育課程が編成されることも想定される。異なる教育課程ではあっても、実際には、指導の場や時間を変えずに、学習上の課題を個々の児童に合わせて授業を展開するなどの運用もあると考えられ、今後は、そのような事情も念頭におきながら検証していく必要がある。

### 3 今後の課題

本研究では、特別支援学級の現状や自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の課題を明確にするとともに、特別支援学級における特別の教育課程や、研究協力校における自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の自立活動の指導の状況を明らかにし、それらを分析し、自閉症スペクトラム障害の特性に対応するための教育課程の編成案を提案した。

しかし、この編成案は、特別支援学級における在籍児童生徒の実態等から導き出したものであり、適正な就学を考慮すると、特別支援学級において全てのタイプの教育課程を編成することを前提に研究を進める必要はなく、特別支援学校における教育課程研究など、その役割を分担して取り組むことが至当であろう。そのため、本研究の継続発展を考えた場合には、AタイプとBタイプの教育課程に関する研究を中心とすべきであろう。

今後の研究においては、自閉症スペクトラム障害のための教育課程において、知的障害や情緒障害のある児童生徒のための指導内容等とは異なることが理解されてきているが、それらの違いを明確にする方法について検討する必要がある。

さらには、自閉症スペクトラム障害の特性の対応した教育を適切に推進するためには、自立活動の指導だけではなく、各教科の指導等についても詳細な検討が必要と思われる。特に、各教科等の指導においては、交流及び共同学習の指導内容や指導時間などの検討も重要であることから、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の個別の情報が必要になると推測される。その際、自閉症・情緒障害特別支援学級は、近年、その名称を変更した経緯から、自閉症スペクトラム障害の特性に対応した教育を推進する特別支援学級として、教育課程の編成案のAタイプとBタイプに該当する児童生徒を対象に、自閉症の特性を踏まえた指導内容や指導方法を検証していくことが重要な課題である。

そこで、平成22年度からの研究「特別支援学級における自閉症の児童生徒のカリキュラムアセスメントに基づいた教育課程編成の実証的研究」においては、本研究の成果と課題を踏まえ、継続発展をさせて行く予定である。テーマとして掲げたカリキュラムアセスメント（仮称）は、特別支援学級における特別の教育課程の編成において、自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の実態から、特別支援学級において指導が必要な各教科等の指導内容、あるいは交流及び共同学習における各教科等の指導内容を想定する際の目安となるように、アセスメントシートを作成し活用できることを想定している。それによって、自閉症・情緒障害特別支援学級を初めて担当する教員でも、教育課程の編成のための実態把握が可能になり、指導内容や指導方法が比較的容易に具体化されることを願っている。

## 文献一覧

- ・ 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2004）「自閉症教育実践ガイドブック」 ジアース教育新社
- ・ 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2005）「自閉症教育実践ケースブック」 ジアース教育新社
- ・ 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2006）プロジェクト研究報告書「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究－知的障害養護学校における指導内容・指導方法・環境整備を中心に－」
- ・ 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2007）課題別研究報告書「小中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究－情緒障害特別支援学級の実態調査及び自閉症、情緒障害、LD、ADHD通級指導教室の実態調査から－」
- ・ 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2008）プロジェクト研究報告書「特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導パッケージの開発研究－総合アセスメント方法及びキーポイントとなる指導内容の特定を中心に－」
- ・ 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2008）「自閉症教育実践マスターブック」 ジアース教育新社
- ・ 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2009）重点推進研究中間報告書「全国知的障害特別支援学級実態調査から自閉症教育を探る」
- ・ 国立特別支援教育総合研究所（2009）「特別支援教育の基礎・基本 一人一人のニーズに応じた教育の推進」 ジアース教育新社
- ・ 文部科学省（2008）「小学校学習指導要領解説総則編」
- ・ 文部科学省（2008）「中学校学習指導要領解説総則編」
- ・ 文部科学省（2009）「特別支援学校学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）」
- ・ 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）」
- ・ 全国特別支援学級設置学校長協会調査部：協力 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2010）「平成 21 年度全国調査報告書」
- ・ 松田信夫・植田恵子（1999）「自閉症児に対する要求構文等の対人使用に向けた指導－共同行為ルーティン「ホットケーキ作り」を通して－」 特殊教育学研究, 36 (5).
- ・ 廣瀬由美子・加藤哲文（2000）「ある自閉症児の特別教室への移動技術の形成を目指した－実践－ 標的行動の獲得を可能にするアセスメント及び指導内容の検討を中止に－」 特殊教育学研究, 37 (5).
- ・ 廣瀬由美子・加藤哲文・小林重雄（2003）「独語行動の軽減を目指した自閉症児の指導」 特殊教育学研究, 41 (4).
- ・ 奥野小夜・納富恵子（2007）「高機能自閉症児へのコンピューター学習を動機づけとしたソーシャルスキルトレーニングに関する研究」 LD研究, 16 (2).
- ・ 松浦直己・橋本俊顯・竹田契一（2007）「高機能自閉症児に対する認知の歪みへのアプローチ－認知行動療法の応用とパッケージング－」 LD研究, 16 (2).



- ・ 宮崎光明・加藤永歳・宇野宏幸（2008）「高機能広汎性発達障害児における文脈を考慮した感情理解の指導」LD研究, 17（1）.
- ・ 武澤友広・三橋美典・平谷美智夫（2008）「高機能広汎性発達障害児の表情ならびに音声からの感情推測能力の評価」LD研究, 17（2）.
- ・ 矢田愛子・小谷裕実（2009）「高機能広汎性発達障害児の間接発話理解の指導の試みー4コマ漫画及びロールプレイを併用してー」LD研究, 18（1）.
- ・ 矢野正・笠井恵美（2009）「アスペルガー症候群の一事例における物語理解の問題ー宮沢賢治著「注文の多い料理店」の場合ー」LD研究, 18（1）
- ・ 矢田愛子・大井学（2009）「高機能広汎性発達障害児の間接発話理解に対する検討」LD研究, 18（2）.
- ・ 島根県教育委員会（2004）「盲・聾・養護学校及び特殊学級 教育課程編成の手引」
- ・ 群馬県総合教育センター（2006）「新しく特殊学級等の担任なった人のためのQ&A 101 +4」
- ・ 石川県教育委員会（2007）「初めて特別支援学級を担任する人のためのQ&A」
- ・ 山梨県教育委員会（2009）「子どもたちが輝くために 特別支援学級担任通級指導教室担当者ハンドブック」
- ・ 長崎県教育委員会（2009）「特別支援学級及び通級指導教室 教育課程編成の手引」



## 資 料 編

- ・ 研究協力校における教育課程の編成について
- ・ 研究協力校における自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の自立活動の内容
- ・ 日本特殊教育学会第47回大会発表論文  
（「知的障害特別支援学級における自閉症教育の現状(1)～(3)」）
- ・ 日本特殊教育学会第47回大会自主シンポジウム  
（「特別支援学級における自閉症教育の在り方(1)」）



研究協力校における教育課程の編成について

①自校の特別支援学級の手順について	取手小学校	真砂第四小学校	八幡小学校	春吉小学校	中沢中学校
<p>教育課程編成の手順について</p> <p>①自校の特別支援学級における教育課程編成の手順について</p>	<p>・学年ごとによる授業時数の確認（取手小は年間39週でカウント）</p> <p>・音楽、英語活動、体育、総合学習、少人数担当（3年・5年の算数）、4年生以上</p> <p>の学年ごとでの教科担当の時間（4年、理科・社会・図工、5年、英語活動、体育、理科、社会、6年、理科、社会）を優先して決定する。</p>	<p>【教育課程編成】 基本方針はめざす子どもの姿を「わかざっこ」とする。 ①力かかり合い助け合う子 ②慮く個性を持つ子 ③疑問を持ち、自ら学ぶ子 ④敬い体とたくましい心を持つ子 ⑤国際人として育つ子</p> <p>*千葉市の各教科領域の指導計画を参考にしつつ、学級の実態を考慮し創意工夫する。 *行事・日課表・授業日数・年間標準授業時数・特別教室配当の提案 *特別教室配当についての話し合い（体育館・校庭・理科室・図書室・図工室・音楽室・家庭科室・コンピュータ室） *各学年学級の日課表編成 1年週24時間2年27時間3年27時間4年28時間5年27時間6年28時間 *少人数・専科配当</p> <p>千葉県教育委員会から出されている特別支援教育に関する教育課程編成の手引きを参考にし、知的障害児学級と自閉症・情緒障害児学級の教育課程を編成する。 *自校の教育課程を基本とする。学年の授業時数は通常学年と同じ *日課表を作成するにあたっては交流学級の日課表を参考にする。 *年間指導計画には学校行事を参考にし、着目の・計画的な内容を盛り込み、児童の実態や学校地帯の特色を生かせるような内容を編成するよう心掛ける。 *交流ならびに共同学習については、交流児童の実態をふまえて、学年の先生方と話し合いを設けながら決定していく。</p>	<p>各学年の週の授業時数と年間の授業時数を確認する。</p> <p>休日や短縮授業による欠課時数を確認し、各学年の実授業時数を確認する。各学年の標準授業時数を確保できているかどうかを確認する。</p> <p>児童の日常生活経験、興味・関心、そして保護者の願いなどを把握する。 生活単元学習など、柱となる指導計画を立てる。 交流学級の指導計画との関連を明確にする。 学級の時間割を作成する。 学級の指導計画を立てる。</p>	<p>①教務主任が各学年の時数を把握し、原案を作成する。 ※「ざわやかタイム」を学力向上委員会が設定…ただし授業時数にカウントしていない。</p> <p>②原案を基に、3月のうちに新学習指導要領に基づいて各学級担任が作成する。 ③各学年で作成したものを教務主任が調整</p>	<p>①前年度の反省を全職員で行う ②教務主任が指導要領を基に行事・日課・時数の増える教科・選択等を行え、年間時数・週時数を決定する。 ③教科会を開き各教科の希望を集計する。 ④学年会を開き各教科担当の希望を集計する。 ⑤時間割作成係が、様々な希望、学年のまとがり等を考慮し学校全体の時間割を作成する。</p>
②個別の指導計画等との関係性について	<p>・児童の実態把握をする。</p> <p>・特別支援学級での優先的な指導内容や指導形態を決定する。</p> <p>・5学年の交流及び共同学習の指導時間を決定する。</p> <p>・在籍児童各々の交流及び共同学習時間の支援時間を決定する。</p> <p>・以上の情報を入力した上で、時間割を作成する。</p> <p>・教育補助員の支援時間を決定する。</p> <p>●通常の学級の時間表を作成する際、特別支援学級の在籍児童の交流学級の時間表と一緒に時間表を作成していく→交流学級の時間表決定後ではなく同時進行で作成していく。</p>	<p>・知的障害児学級と自閉症・情緒障害児学級の二つの教育課程を基本にする。</p> <p>・学年単位の教育課程は編成していないので、個別の指導計画において個々の実態に合わせた課題などを取り上げていく。</p> <p>・学年より個々の知的発達に応じた大まかな段階的な教育課程が必要に感じられる。</p>	<p>児童の日常生話面や学習面の知識や技能の実態を把握する。</p> <p>子どもたちの生活経験、興味・関心、そして保護者の願いなどを把握する。 生活単元学習など、柱となる指導計画を立てる。 交流学級の指導計画との関連を明確にする。 学級の時間割を作成する。 学級の指導計画を立てる。</p>	<p>①保護者面談を行い、保護者の意向を確認する。 ②教育課程編成と同時に個別の教育支援計画を作成する。 ③②を基に個別の指導計画を作成する。</p>	<p>①前年度の反省を全職員で行う ②教務主任が指導要領を基に行事・日課・時数の増える教科・選択等を行え、年間時数・週時数を決定する。 ③教科会を開き各教科の希望を集計する。 ④学年会を開き各教科担当の希望を集計する。 ⑤時間割作成係が、様々な希望、学年のまとがり等を考慮し学校全体の時間割を作成する。</p>
③個別の指導計画等との関係性について	<p>・基本的には、全員の交流及び共同学習を推進している。</p> <p>・特別活動等の学級活動や学校行事に関連する内容や活動。</p> <p>・交流及び共同学習の内容は、個々の実態に心掛けるが、基本的には集団参加しやすい活動がある教科、個々の能力に左右されにくい教科を考えている。</p> <p>・特別活動等の学級活動や学校行事に関連する内容や活動。</p> <p>・保護者のニーズ→「教科学習が難しくなってきたら特別支援学級での指導を希望」、「社会性を育てる際は、通常の学級での指導を希望」、「SSSTなどは特別支援学級での指導を希望」</p>	<p>児童の発達と交流のねらいによって3段階に交流を考えて実施</p> <p>【第一次交流】…全員 交友関係・日常生活動作の適応、場面適応をねらいとして ○清掃○給食○遊び</p> <p>【第二次交流】…全員 交友関係・場面適応・集団内自己調整 ○全校連足○運動会○たわわり活動○学年校外学習○全校集会○委員会○クラブ</p> <p>【第三次交流】…校内就学指導委員会の結果として決定した場合・集団内自己調整 交友関係・知識や技術・集団内自己調整 ○教科学習（理科・社会・音楽・体育） 共同学習については、様子を見て実施したい。</p>	<p>各学年の週の授業時数と年間の授業時数を確認する。</p> <p>休日や短縮授業による欠課時数を確認し、各学年の実授業時数を確認する。各学年の標準授業時数を確保できているかどうかを確認する。</p>	<p>①保護者面談を行い、保護者の意向を確認する。 ②教育課程編成と同時に個別の教育支援計画を作成する。 ③②を基に個別の指導計画を作成する。</p>	<p>①前年度の反省を全職員で行う ②教務主任が指導要領を基に行事・日課・時数の増える教科・選択等を行え、年間時数・週時数を決定する。 ③教科会を開き各教科の希望を集計する。 ④学年会を開き各教科担当の希望を集計する。 ⑤時間割作成係が、様々な希望、学年のまとがり等を考慮し学校全体の時間割を作成する。</p>
④当該学年、下学年、知的教科を選択する際の決定要因について	<p>・自閉症・情緒障害特別支援学級の在籍児童10人は、知的発達においてほぼ標準であるため、特別支援学級での教科指導や交流及び共同学習における教科指導でも、当該学年の教科を選択している。</p> <p>・当該学年の教科指導ではあるが、例えばこだわりの強いために学習が広がらない等の課題はある。個々の在籍児童の教科における課題を明確にして、個別の指導計画等に反映させて指導を実施している。</p>	<p>在籍児童8名は、知的発達の遅れが顕著で、当該学年、及び下学年の学習内容でいかに育成することが育成することを目標に、特別な教育課程を編成している。（知的教科を選択してある児童と重なり9名本を選択してある児童がいる。） 交流及び共同学習において、一部交流学級で当該学年の教科を学習している。（体育が7人、音楽が6人、書写が6人。）知的発達の実態から、当該学年の学習内容が難しい場合は、教員が付き添い、支援つきで授業参加している。</p>	<p>児童の日常生話面や学習面の知識や技能の実態を把握する。</p> <p>子どもたちの生活経験、興味・関心、そして保護者の願いなどを把握する。 生活単元学習など、柱となる指導計画を立てる。 交流学級の指導計画との関連を明確にする。 学級の時間割を作成する。 学級の指導計画を立てる。</p>	<p>①保護者面談を行い、保護者の意向を確認する。 ②教育課程編成と同時に個別の教育支援計画を作成する。 ③②を基に個別の指導計画を作成する。</p>	<p>①前年度の反省を全職員で行う ②教務主任が指導要領を基に行事・日課・時数の増える教科・選択等を行え、年間時数・週時数を決定する。 ③教科会を開き各教科の希望を集計する。 ④学年会を開き各教科担当の希望を集計する。 ⑤時間割作成係が、様々な希望、学年のまとがり等を考慮し学校全体の時間割を作成する。</p>
⑤交流及び共同学習を設定する際の決定要因について	<p>・基本的には、全員の交流及び共同学習を推進している。</p> <p>・特別活動等の学級活動や学校行事に関連する内容や活動。</p> <p>・交流及び共同学習の内容は、個々の実態に心掛けるが、基本的には集団参加しやすい活動がある教科、個々の能力に左右されにくい教科を考えている。</p> <p>・特別活動等の学級活動や学校行事に関連する内容や活動。</p> <p>・保護者のニーズ→「教科学習が難しくなってきたら特別支援学級での指導を希望」、「社会性を育てる際は、通常の学級での指導を希望」、「SSSTなどは特別支援学級での指導を希望」</p>	<p>児童の発達と交流のねらいによって3段階に交流を考えて実施</p> <p>【第一次交流】…全員 交友関係・日常生活動作の適応、場面適応をねらいとして ○清掃○給食○遊び</p> <p>【第二次交流】…全員 交友関係・場面適応・集団内自己調整 ○全校連足○運動会○たわわり活動○学年校外学習○全校集会○委員会○クラブ</p> <p>【第三次交流】…校内就学指導委員会の結果として決定した場合・集団内自己調整 交友関係・知識や技術・集団内自己調整 ○教科学習（理科・社会・音楽・体育） 共同学習については、様子を見て実施したい。</p>	<p>児童の日常生話面や学習面の知識や技能の実態を把握する。</p> <p>子どもたちの生活経験、興味・関心、そして保護者の願いなどを把握する。 生活単元学習など、柱となる指導計画を立てる。 交流学級の指導計画との関連を明確にする。 学級の時間割を作成する。 学級の指導計画を立てる。</p>	<p>①保護者面談を行い、保護者の意向を確認する。 ②教育課程編成と同時に個別の教育支援計画を作成する。 ③②を基に個別の指導計画を作成する。</p>	<p>①前年度の反省を全職員で行う ②教務主任が指導要領を基に行事・日課・時数の増える教科・選択等を行え、年間時数・週時数を決定する。 ③教科会を開き各教科の希望を集計する。 ④学年会を開き各教科担当の希望を集計する。 ⑤時間割作成係が、様々な希望、学年のまとがり等を考慮し学校全体の時間割を作成する。</p>
⑥指導の場として、通常の学級、特別支援学級等を決める際の決定要因について	<p>・知的発達の状態を考慮する。</p> <p>・適応行動の状態を考慮する→特に集団を逸脱する言動や、奇異に映る言動、問題と関わられる言動については特別支援学級での指導を優先的に考える。</p> <p>・本人の希望→本人が納得しないと学習が成立しない。</p> <p>・保護者の希望→「基本は通常、個別や小集団指導より、通常の学級での支援を希望」</p> <p>・通常の学級担任の希望→「常時ではないが、活動が妨げられるような状況の際は、特別支援学級での学習を希望」</p>	<p>児童の発達と交流のねらいによって3段階に交流を考えて実施</p> <p>【第一次交流】…全員 交友関係・日常生活動作の適応、場面適応をねらいとして ○清掃○給食○遊び</p> <p>【第二次交流】…全員 交友関係・場面適応・集団内自己調整 ○全校連足○運動会○たわわり活動○学年校外学習○全校集会○委員会○クラブ</p> <p>【第三次交流】…校内就学指導委員会の結果として決定した場合・集団内自己調整 交友関係・知識や技術・集団内自己調整 ○教科学習（理科・社会・音楽・体育） 共同学習については、様子を見て実施したい。</p>	<p>児童の日常生話面や学習面の知識や技能の実態を把握する。</p> <p>子どもたちの生活経験、興味・関心、そして保護者の願いなどを把握する。 生活単元学習など、柱となる指導計画を立てる。 交流学級の指導計画との関連を明確にする。 学級の時間割を作成する。 学級の指導計画を立てる。</p>	<p>①保護者面談を行い、保護者の意向を確認する。 ②教育課程編成と同時に個別の教育支援計画を作成する。 ③②を基に個別の指導計画を作成する。</p>	<p>①前年度の反省を全職員で行う ②教務主任が指導要領を基に行事・日課・時数の増える教科・選択等を行え、年間時数・週時数を決定する。 ③教科会を開き各教科の希望を集計する。 ④学年会を開き各教科担当の希望を集計する。 ⑤時間割作成係が、様々な希望、学年のまとがり等を考慮し学校全体の時間割を作成する。</p>



<p>⑦各指導と自立活動との関係性について（自立活動について、時間の設定の有無と配慮等の状況など）</p>	<p>・特別支援学級での指導は、通常の学級での適応状態から適応を阻害している原因や要因を明確にし、通常の学級で適応を可能にしていこうとすることを目標として指導をしている。</p> <p>・そのため、本学級は、知的発達遅れが少ない自閉症の児童がほとんどなため、通常による指導（自閉症者）と同様の指導内容や指導形態をとっている。</p> <p>・自立活動は時間における指導を実施している。</p> <p>・教科指導の中に自立活動の要素を取り入れられている→実施の目標と自立活動の目標を合わせて実施している。</p>	<p>・本年度は研究の検証として自立活動の時間を設定した。</p> <p>1時間目と5時間目に帯状に日常生活指導とたき合わせて設定して検証している。</p> <p>1時間目…たんぽぽタイム1前半…日常生活指導 朝の支度や朝の会后半…自立活動 1年生の多動行動への対応で十分機能していない</p> <p>5時間目…たんぽぽタイム2前半…日常生活指導 連絡帳で明日の予定確認、帰りのしたく（1年生）後半…自立活動 感情のコントロールや人間形成のSST・コミュニケーション・身本の動きなど</p>	<p>自立活動は、1年生を除き、時間割に設定している。（1～2時間）*1年生は時間割には設定されていないが、短時間でも指導時間を確保するように配慮している。</p> <p>学習内容は、環境の把握やコミュニケーションで指導計画を作成している。</p> <p>短時間でも、一対一の個別の指導場面を設定するようにしている。</p> <p>日常生活の指導、生活単元学習、教科別の指導、特別活動との関連や、家庭生活との関連で指導している。</p>	<p>・時間における指導は設定していない。設定の必然性は感じていないが、同じ時間に4人それぞれねらいに合った活動を設定することが難しい。</p> <p>・個別対応は難しいが、各指導の中で取り入れていくほうが取り組みやすい。</p>	<p>教科の中で、自立活動の項目の指導もやっている。</p> <p>あわせて、自立活動の時間を設けている。（週2時間） 個別の学習時間を設けたいが、現状では難しい。</p>
<p>⑧自閉症のある児童生徒がいる場合の特別の取り組みについて</p>	<p>・指導のグループ編成は学年を中心に考えるが、自閉症児の相性を考慮している。</p> <p>・活動内容によっては、モデルになるような児童を入れて編成する。</p> <p>・特別支援学級や通常の学級においても環境を調整している。→スケジュールの提示（通常・特別）、→手順の提示（通常・特別）、→特別支援学級と通常の学級での教員方法や教材、ルール等を、同一のものにしている。→通常の学級での座席は、刺激が少ない場所や人を考慮している。→特別支援学級内にはクールダウンスペースを設置するとともに、通常の学級においては、教室に隣接する小部屋を用意している。→運動会でのビストロは缶にしている。→例えば、鍵盤ハーモニカの音を嫌がる自閉症のある児童に対しては、教室の外（廊下）での学習を容認している。→在籍する自閉症のある児童の使用する教室等には、色別カードを添付しておく。→教材等では、写真カードなどの視覚的な情報提示を実施している。（通常・特別）</p>	<p>・指導グループの編成は、適応行動に問題がある児童を中心に相性や対立行動を考慮して人選するのでも同じグループとは限らない。</p> <p>・活動によっては模範となる行動ができる児童（モデル）を選べる。</p> <p>・参加のあり方は児童の受け入れ状況によって異なることを前提とする。</p>	<p>指導のグループ編成で、自閉症だけのグループをつくっての指導はしていない。</p> <p>集団化した授業展開の中で個別化した学習課題の設定をしたり、完全に個別化した授業展開にしたりして対応している。</p> <p>集団化した授業展開の中でも、教室や机上の学習環境を構造化したり、授業の展開を構造化してあらかじめ予告したりして対応している。</p>	<p>・児童一人一人マイカラーを決めている。手がかりとして年間通して共通で使用している。 ※マイカラーは年度ごとに変えている。</p> <p>・一人でも活動に取り組みるように、スケジュールや手順表など、見通しをもつための（できるだけ人的支援以外の）手がかりを準備している。</p> <p>・嗅覚過敏については、どうして臭うのか説明し、認知的な理解を図り、發着かかせている。1手の汚れに関する過敏については、手が汚れないように道具等を配慮している。嗅覚過敏については、児童個々で状況が異なるため、「嫌なことを伝える」ことの手と発着を考慮して受け入れる」（相手と指導している）</p> <p>・変更を受け入れられるように、変更がある時もない時も、伝えるようしている。</p>	<p>コミュニケーションの状況、場や状況の理解できる等を配慮し、特別支援学級での学習のグループ分け、担当教師の決定を行っている。</p> <p>通常の学校生活と異なる時（行事等）や個々の苦手な事に取り組みるときには、前もってそのときの参加の仕方、対応・支援の仕方について、本人と相談して決めていく。（保護者の意見を求めることもある）</p> <p>スケジュールの視覚的提示（一日・授業時間） 小休憩時間の導入 クールダウンの場所の確保 報告・相談行動の導入（日記の提出・嫌悪的な事象についての報告）</p>
<p>⑨評価について</p>	<p>・個別指導や小集団活動での評価→個別の指導計画に基づく到達度評価</p> <p>・交流及び共同学習における教科の評価→通常の評価、絶対評価</p> <p>・自己評価→特別支援学級での日々の指導については、自己評価をさせている。</p>	<p>・個別指導や小集団指導での評価は担任・友達、自分で簡単なふり返り評価</p> <p>・交流学習においては交流担任による絶対評価</p> <p>・音楽に授業では、自閉症児の特定刺激に対する行動に配慮しながら行う。</p>	<p>授業の目標に基づき、評価基準・基準をスモールステップで設定して、4段階の記号で評価する。（◎いつまでできる、○ほどこさる、△もう少し、※まだできない）</p> <p>授業の様子から、特記すべき行動を記述式で記録し、その記録を分析して評価する。</p> <p>作品、プリント教材、ワークシートなどを分析して評価する。</p>	<p>・交流及び共同学習では、担当教員に本人を取り組んだことを記録してもらっている。その記録を基に評価してもらったものを交流担当教員に確認してもらっている。</p> <p>・評価基準を決め、可能な範囲で本人が自己評価している。</p>	<p>交流及び共同学習の評価～教科：絶対評価 その他：本人の目標に対する評価（交流担任）</p> <p>支援学級での学習の評価：個別の目標に対する到達度評価（担任）</p>
<p>●その他</p>	<p>●本校には5学級(知的1・情緒2・言語2)の特別支援学級がある。自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童は10名、他に3名の児童を教育相談として指導・支援している。13名の児童の中で自閉症スペクトラムに属する児童は1名である。知的発達は通常である児童が9名、支援状況は一部支援から常時支援が必要である状態である。</p> <p>●児童は通常の学級で生活・学習する時間（交流及び共同学習）が多く、教育課程を編成する際には、通常の学級での適応力を高める指導・支援が主となる。</p> <p>①就学前機関からの情報収集（新1年生）・・・移行計画（幼稚園・保育園） 園・取手市発達センター・体験入学・実態把握・心理検査（WISCⅢ）（K-AB C） 行動観察（学習・生活面から学校生活に適切であるための項目で）、保護者とのニーズ（学習・生活・行動・指導時間・指導形態）→上記の情報に基づき、在籍児童の課題を決定し、教育課程を編成して個別の指導計画を作成した。</p> <p>②課題の決定→特に通常の学級で適応するための課題として、学習の幅りに関する内容や社会性での課題が多いと想定された。</p>	<p>●2学級(知的1・情緒1)知的があと1名増えれば2学級になる。知的8名(9月より)情緒6名で2動でもあるため学生ボラ(自閉3名)は多動でも受けています。自閉症児1名に付いては大学の先生からのアドバイスも時々受ける。自閉症児は知的発達面から見ると全体的に表出言語が乏しいが、少しずつ表現が増えてきている。</p> <p>●児童は特別支援学級で生活・学習する時間が長い。教育課程編成は特別支援学級独自の物が中心であるが、1年生から6年生までそれぞれが交流や共同学習をするので日程調整が大変である。</p>	<p>知的障害の特別支援学級、在籍児童8名(1年2名、3年1名、4年2名、5年1名、6年2名)で、そのうちの5名に自閉症の行動特性が見られる。(心理職に判断を受けている児童はいるが、医師に自閉症と診断を受けている児童はいない)</p> <p>自閉症の行動特性が見られる5名の支援状況は、一部支援が常時支援が必要である。</p> <p>支援の内容は、情報の伝達や課題の提示の際に視覚的な支援が必要、あらかじめスケジュールの提示が必要、学習や活動に取り組む際に構造化が必要、予定を変更する際に事前の説明が必要、通常学級の反らへの関わり方など。</p>	<p>知的障害特別支援学級、在籍児童4名(1年1名、3年1名、4年1名、6年1名)、うち3名が自閉症(診断あり)</p> <p>・田中比ネー、ITPA実施 ・本人への配慮事項などが記入されたシートを作成。年度初め交流学級に配布している。</p> <p>・在籍児童4名それぞれに教育課程を編成、交流学級の行事等に時間割が左右されることが多い。</p>	<p>成瀬A（当該学年の授業を受けるアカデミックスキル持ち合わせている。） 級友とのコミュニケーションの状況、授業内の指示・教示の理解（言語理解） 得意な教科、本人の希望</p> <p>成瀬B（当該学年の授業を受けるアカデミックスキル持ち合わせている。） 級友とのコミュニケーションの状況、教科担任との相性（怒鳴られると全て自分に向けられると思う）、本人・保護者の希望</p> <p>成瀬C アカデミックスキル、授業内の指示・教示の理解（言語理解）</p> <p>成瀬D（当該学年の授業を受けるアカデミックスキル持ち合わせている。） 教科担任との相性（声の大きな人はこわい）、本人の肯定感、本人・保護者の希望</p> <p>中沢・・・教科内容の習得・体験を目的とし（たぶん）全員特定の教科のみ交流。（音楽・体育）行事等は、個人の特性に応じて場を選択。その際、問題行動を起こさない範囲での参加・問題行動を起こさない支援をした上での参加である。</p> <p>適切な連絡の選択肢がない。 （個別の対応のない高校では、うまく生活できない。サポート校でもコミュニケーションの不適を理由に受け入れられもてない。特別支援学校では、本人のアカデミックスキルに相応する学習ができない。</p>
<p>④個別の指導計画の作成→指導目標及び指導形態(個別・小集団・通常の学級での支援)・通常の学級での支援なし学習を決定する。通常の学級の担任と連携して、通常の学級での指導目標及び指導内容を決定する。</p>	<p>③教育課程の作成の基本→、在籍児童は10人であるが、学年は5学年にまたがっている。→学級の教育課程としては学年単位で作成することから、5種類の教育課程が編成される。→主として社会性に関する内容の指導を重視することから、→学級における自立活動を設定している。→学級における教科指導では、教科の補充指導を基本としている。（個別指導、小集団指導） →、通常の学級での教科学習における個別化のため支援（T Tとして支援する）をする。</p>	<p>④個別の指導計画の作成→指導目標及び指導形態(個別・小集団・通常の学級での支援)・通常の学級の担任と連携して、通常の学級での指導目標及び指導内容を決定する。</p>	<p>自閉症の特性に配慮できにくい担任だと、適切な支援ができず困難さが増長してしまう。</p>	<p>自閉症の特性に配慮できにくい担任だと、適切な支援ができず困難さが増長してしまう。</p>	

資料: 研究協力校における自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の自立活動の内容

自立活動の内容	児童生徒	支援の程度	優先度	(教師から見た)具体的な困難さ	キーワード	(予想される)生起する行動の背景要因	指導場面	指導内容・方法
① 偏食や決まった服しか着ないなど、特定のものや行動に対する強いこだわりに関する指導	3(小1男・軽度)	常時支援必要	2	様々な場面でこだわりがある 体育や集会では一番後ろに並ぶことにこだわりがある。	こだわり	数に対するこだわり		個別指導では、こだわりが起きやすい場面や状況を設定して、適切な言動ができるよう意図的に指導をする。 SSTにおいて、運動課題やゲームの課題を通じて、こだわりに対する自己コントロール等の指導を実施する。
	5(小1男・中度)	一部支援必要	5	給食の時間になると、準備は意欲的にするが、一切食べずに机の下に潜ってしまう。	こだわり	こだわりや認識不足による偏食	給食	食べ方を提示するなどして興味を持たせ、おかずを選択するようになり、少しずつ食べる種類を増やしていく。
	6(小1男・中度)	常時支援必要	4	物や形や場所に対して強いこだわりがある。 何にこだわっているのか見極めが難しい時がある。制止させるとパニックになる。また、ごろごろ寝転ぶ。	こだわり	こだわりや活動に見通しが持てないことへの不安感		観察記録の中で本人のこだわりを解明し、そのこだわりをどの程度認めるか判断して、条件をつけて許可する。
	7(小1・中度)	常時支援必要	1	野菜など嫌いなものは受け付けない	偏食	偏食	給食	量を減らして少しずつ食べる
	8(小2男・軽度)	常時支援必要	1	時間に対するこだわりが非常に強い。 チャイムの合図や下校時刻に活動等が終了していないと、「時間がない！時間がない！」と大泣き、大暴れを起こす。母親、電車の時刻が少しでも遅れるとパニック。	こだわり/不安感	時間への脅迫観念的な思い		活動や生活パターンの確立。 学校生活や学級生活における見通しを持てる配慮や工夫を実施。 不安感を持つような場面を意図的に設定し、予防的に対応方法を指導している。
	25(中3男・軽度)	一部支援必要	1	起きた事象のみで善悪を判断する。 特定の人に対して強い嫌悪感を持ち、全て否定的に受け取る。	セントラルコーヒレンス/こだわり	特定の人への固執、嫌悪状況 全か無かの極端な捉え方	授業(国語)本人が困難さを示したとき	因果関係を明確に説明する。 状況理解等の教材を用いての指導をする。 他者理解

② 運動量の不足や食生活の偏り等の要因による、肥満や体力低下等に関する指導	9(小3女・重度)	常時支援必要	1	運動不足→偏食が解消したため食べられる種類が増えた。家庭で摂取量が多い。	偏食/運動不足	運動不足		運動量を増やす→どれくらいか曲(が)かかっている時間)で示す。
	23(中2男・軽度)	一部支援必要	5	自ら運動をすることは好まないため、体育の授業だけでは肥満になりやすい。	運動不足	運動が好きでない状況		毎日、下校時にランニングを日課にして運動量を確保している。

③	安心できる場や気持ちの安定につながる活動を設定して、情緒の安定を図ることに関する指導	1(小1男・標準)	常時支援必要	2	できない場面の大泣き等は不安感の裏返し じゃんけんやゲーム、体育時において負けることが予想さる活動は最初からやらない。強く進めると大泣きするなどのパニックが見られる。	こだわり/不安感/パニック	勝敗に対するこだわり		個別指導や小集団指導において、見通しを持たせる工夫や環境の整備の実施。 賞賛の心がけ
		2(小1男・標準)	常時支援必要	1	負ける場面や自分の思いが通らない時は、特に言動をコントロールすることが難しい。 じゃんけんやゲーム等の負け、自分の意見が通らない場面では、暴言を吐く、寝ころぶ等興奮することがよく見られる。	こだわり/状況把握	勝敗に対するこだわり		クールダウンエリアの活用方法を指導している。 個別指導では些細なことでも褒めて強化する。
		3(小1男・軽度)	常時支援必要	2	こだわりからくる不安感が強まるとパニックになる	こだわり/不安感/パニック	こだわり/不安感/パニック		個別指導では、こだわりが起きやすい場面や状況を設定して、適切な言動ができるよう意図的に指導をする。 SSTにおいて、運動課題やゲームでの課題を通じて、状況に応じた対人関係の取り方、こだわりに対する自己コントロール等の指導を実施。
		8(小2男・軽度)	常時支援必要	3	時間に対するこだわりが非常に強い	こだわり/見通し	時間に対するこだわり		活動や生活のパターンの確立。 学校生活や学級生活における見通しを持てる配慮や工夫を実施。 不安感を持つような場面を意図的に設定し、予防的に対応方法を指導している。
		10(小3・軽度)	一部支援必要	4	活動の見通しが持てないと泣いてしまう。	見通し/不安感	キーパーソンがないことへの不安感	学校生活全般	キーパーソンを明確にする
		14(小4女・中度)	一部支援必要	3	課題の量が多いと活動が止まってしまうが、最後までしなければならぬという気持ち強く、気持ちが混乱してしまう。	こだわり	自分が認識する課題へのこだわり	授業全体	課題の量を最初から調節したり、自分から「減らしてください」と気持ちを伝えられるような体験をしたりする。
		15(小4・中度)	常時支援必要	2	活動の見通しが持てないと泣いてしまう。	見通し/不安感	何をしたらいいかわからない状況	学校生活全般	場の構造化
		17(小5男・標準)	一部支援必要	2	不安傾向大 学習全体に自信がなく、集団の中では萎縮する傾向がある。自己主張ができない。	不安感	学習への自信喪失、集団への不安		個別指導、小集団指導、合同学習を実施。 体育は苦手と本人の能力と興味関心に合わせて参加を決定している。 高学年になっているので、不登校傾向に関しては自らコントロールできるよう指導を実施している。
		21(小6女・重度)	常時支援必要	3	情緒不安定になる。耳ふさぎ、寝転がる、教室から逃げ出す、友達にあたる。	不安感/過敏性	音の過敏性、集団との距離		教室の中に拠点となるようなあしんでできるスペースを確保し、その場所にいることを認める。
		22(小6・軽度)	一部支援必要	2	わからない・できないと泣いたり怒ったりする	不安感	分からない/できない場面	授業(特に国語・算数)	スモールステップの指導



④	急なスケジュールの変更等に伴い混乱したり、不安感を抱いたりすることなどに関する指導	3(小1男・軽度)	常時支援必要	5	時間などのこだわり、文字や数字に対するこだわり	こだわり	時間や興味関心事に対するこだわり		個別指導では、こだわりが起きやすい場面や状況を設定して、適切な言動が出来るよう意図的に指導をする。 2人と5人の小集団指導を通して、段階的な指導を実施している。
		4(小1男・標準)	常時支援必要	3	時間の変更や急なスケジュールの変更になり、行動が停止してしまう。	見通し/不安感/パニック			2人、5人の小集団指導と14人の合同学習を実施。特に小集団指導においては、見通しを持たせるなどの配慮や工夫が必要。他者意識をもつての活動が難しい(例えば「お寺のおしよさん」の手遊びも、相手を意識しないことが多い)。SSTを指導のベースとして、ゲームや運動課題、音楽なども取り入れながら、ルール理解とルールの遵守、相手を意識した振る舞い方を指導。
		7(小1・中度)	常時支援必要	5	活動の見通しが持てないと不安で泣いてしまう	見通し/不安感	次に何をやるのかわからなくなる状況	朝の会や変更された活動のはじめ	スケジュール表の確認
		8(小2男・軽度)	常時支援必要	5	時間に対するこだわりが非常に強い(〇〇さん語録あり)	こだわり/不安感	時間に対するこだわり	学校生活、学級生活?	活動や生活のパターンの確立。学校生活や学級生活における見通しを持てる配慮や工夫を実施。不安感を持つような場面を意図的に設定し、予防的に対応方法を指導している。個別指導、5人の小集団指導と14人の合同学習を実施。SSTにおいては、ゲーム課題や運動課題、スピーチを中心に、相手を意識して状況に応じた適切な言動の仕方を指導。
		9(小3女・重度)	常時支援必要	5	スケジュールの変更は精神的に不安定になり、落ち着かない。	見通し/不安感	次に何をやるのかわからなくなる状況	学校生活全般	基本的にはスケジュール変更はしない。変更内容については言語以外の表現方法で教える。
		10(小3・軽度)	一部支援必要	1	自分本位に判断した行動をとってしまう	状況把握/セントラルコーヒレンス/不安感	いつもと活動の流れが違う状況	朝の会や変更された活動のはじめ	スケジュール表の確認
		14(小4女・中度)	一部支援必要	2	急なスケジュールの変更で混乱してしまい、その場を離れたり、涙ぐんだりして行動が止まってしまう	見通し/不安感	急な変更への不安	学校生活全般	スケジュールの変更は事前に、そして、視覚的に示すようにする。
		15(小4・中度)	常時支援必要	1	活動の見通しが持てないと不安で泣いてしまう	見通し/不安感	次に何をやるのかわからなくなる状況	朝の会や変更された活動のはじめ	スケジュール表の確認
		16(小4・軽度)	一部支援必要	1	自分本位に判断した行動をとってしまう	状況把握/セントラルコーヒレンス/不安感	いつもと活動の流れが違う状況		

④	急なスケジュールの変更等に伴い混乱したり、不安感を抱いたりすることなどに関する指導	17(小5男・標準)	一部支援必要	4	活動の見通しが持てないと非常に不安になる	見通し/不安感	不安感		個別指導(不登校は解消しつつあるが、まだ直接学級には登校できないことも多く、特別支援学級をベースキャンプにしている)、小集団指導、合同学習を実施している。 体育は苦手で、本人の能力と興味関心にあわせて参加を決定している。 高学年になっているので、不登校傾向に関しては自らコントロール出来るよう指導を実施している。
		18(小5男・中度)	一部支援必要	5	変更された内容が理解できずに苦しむ場合がある。	固執/パニック	興味関心事に対するこだわり	学校生活全般	情報を整理すること。個別に変更内容を伝える。(絵カードで説明)
		19(小5女・重度)	一部支援必要	5	スケジュール変更を受け入れるのに時間がかかる。	見通し/不安感	次に何をやるのかわからなくなる状況	学校生活全般	基本的にはスケジュールの変更はさける。必要な場合はそばで何度も言う。
		20(小6男・軽度)	一部支援必要	5	急な予定の変更にとまどって、暴言を吐いてしまう	見通し/不安感	急な変更への不安、コミュニケーションスキルの未確立	学校生活全般	時間割を視覚的に提示し、変更がある場合には必ず事前に伝える
		21(小6女・重度)	常時支援必要	4	情報がたくさん集まるとパニックになる。	見通し/セントラスコヒレンス	いつもと活動の流れが違う状況/変化への不安	学校生活全般	・基本的にはスケジュールの変更なし。小黒板で個別対応し、情報を整理する。
		22(小6・軽度)	一部支援必要	1	スケジュールの変更ができず不安定になる	見通し/固執/不安感	やる気になってきた活動への固執	朝の会や変更された活動のはじめ	スケジュール表の確認
		25(中3男・軽度)	一部支援必要	2	スケジュールの変更について理由・対応について細部まで確認しないと課題に取り組めない	セントラスコヒレンス/固執/不安感	スケジュールへの固執、変化への不安	朝の会・帰りの会スケジュール変更がわかった時点	本人が聞き直さなくてもよいように、細部にわたり説明を行う。視覚刺激を用いてスケジュール確認

⑤	直接関与する人との個別なかかわりや教材等を介して、人とのかかわりを広げていくことに関する指導	1(小1男・標準)	常時支援必要	4	同年齢の児童との関わりは難しい。大人(教師)との関わりや同年齢の自閉症の子どもとの関わりを密に	対人関係/コミュニケーションスキル	興味・関心の極限		SST(1年生のみの5人の小集団や14人の合同学習)を中核にして、運動課題やゲーム課題(粗大運動、簡単な聞き取りゲーム、伝言ゲーム等)を通して、ルールの確認、負けても大丈夫という安心感を持たせる指導、事前の見通し、体のバランスづくり、相手に着目する、注意の集中や聴きとる指導を実施している。
		4(小1男・標準)	常時支援必要	4	同年齢の児童との関わりは難しい。大人(教師)との関わりや同年齢の自閉症の子どもとの関わりを密に	対人関係/コミュニケーションスキル	興味・関心の局限		SST(1年生のみの5人の小集団や14人の合同学習)を中核にして、運動課題やゲーム課題(粗大運動、簡単な聞き取りゲーム、伝言ゲーム等)を通して、ルールの確認、負けても大丈夫という安心感を持たせる指導、事前の見通し、体のバランスづくり、相手に着目する、注意の集中や聴きとる指導を実施している。



⑤	直接関与する人との個人的なかかわりや教材等を介して、人とのかかわりを広げていくことに関する指導	6(小1男・中度)	常時支援必要	3	意思疎通が困難なため関わりが希薄になりがち。視点があわない。言語での指示が伝わりにくい。好きなものが少ない	対人関係/コミュニケーション	意思疎通の難しさ、言語理解の難しさ、興味・関心の局限		コミュニケーション手段の開発はまだ行っていない
		9(小3女・重度)	常時支援必要	2	交流関係が狭いし、こだわりがある(交流及び協同学習)。特定の友達存在に対して過剰に反応する。フラッシュバックがみられる。対大人に対しては、ある程度らポートがとれていれば、かかわりは持てる	固執/対人関係	興味・関心の局限	体育の授業	体育やゲームの時、ペアの友達を写真カード等を使って示し、関わりを拡げられる工夫し受け入れられるようにする。意図的に距離を話、常に見える位置にする。安心できる場所を作る
		10(小3・軽度)	一部支援必要	4	活動の見通しが持てないと泣いてしまう	不安感	活動の見通しがもてない	学校生活全般	キーパーソンを明確にする
		13(小4男・軽度)	一部支援必要	4	鉄道に関する話は大好きでこだわりもある。友達とのコミュニケーションでは話題が狭い	対人関係/コミュニケーション	興味・関心の局限		SSTにおいては、ゲーム課題や運動課題を中心に、状況に応じた関係の取り方、言動、振る舞い方の指導を実施。スピーチ活動では、会話がキャッチボール出来るよう指導を実施。
		14(小4女・中度)	一部支援必要	1	あまり接する機会がない人とは、自分からコミュニケーションをとろうとしない	対人関係/コミュニケーションスキル	コミュニケーションスキルの般化が未確立	学校生活全般	意図的にコミュニケーション場面を設定する
		16(小4・軽度)	一部支援必要	4	なし				
		17(小5男・標準)	一部支援必要	4	不安傾向大	対人関係/不安感	対人関係が狭い		個別指導(不登校は解消しつつあるが、まだ直接学級には登校できないことも多く、特別支援学級をベースキャンプにしている)、小集団指導、合同学習を実施している。体育は苦手、本人の能力と興味関心にあわせて参加を決定している。高学年になっているので、不登校傾向に関しては自らコントロール出来るよう指導を実施している。
		20(小6男・軽度)	一部支援必要	1	場面ごとへの人との関わり方、相手との空間の取り方、目上の人への言葉遣いなどがわからずに、相手に不快感を与えてしまう	対人関係/コミュニケーションスキル	他者の心情を理解することの難しさ	学校生活全般	コミュニケーション場面を意図的に設定し、正しい方法を体験的に伝える
		21(小6女・重度)	常時支援必要	3	関わりが十分にもてる大人が少ない。関わりを求めているが十分に答えられない	不安感/こだわり	側に信頼できる大人がいない状況	給食時間/個別の時間	個別の学習や給食時間の場面を活用してやりとりを拡げていく
		22(小6・軽度)	一部支援必要	2	わからない・できないと泣いたり怒ったりする	不安感	わからない・できない状況	授業(特に国語・算数)	スモールステップの指導
23(中2男・軽度)	一部支援必要	1	適切なコミュニケーションが成立しない	対人関係/コミュニケーション	コミュニケーションスキルの未確立	学校生活全般	様々な教材・場面を利用し、人に対しての関わり方を学ばせる		
24(中3女・標準)	一部支援必要	1	極度の人見知りをする。人に対してこうあるべきだという強い思いがある(男女、年齢等)	固執/対人関係	思考の柔軟性の欠如	授業日常生活の各場面 本人が困難さを示した時	多くの教師に指導してもらい、多くの人との関わりを持つことで、多様な関わりを知らせる		

⑥	適切な規模の集団を設定し協同活動を取り入れる中で、他者の意図や相手の感情を類推する指導	2(小1男・標準)	常時支援必要	4	相手の意図が分からず、友達関係においても自己中心的な振る舞いが多い	状況把握/心情理解	対人関係における様々なスキルの活用状況		個別指導、小集団指導、合同学習 小集団指導では、スピーチを取り入れて、相手とのやりとりで適切な応答ができるように指導。 SSTにおいて、ゲームや運動課題を中心に、仕手の状況や思いを理解させる指導、年上の人や状況に合った言動について指導。
		11(小4男・標準)	一部支援必要	2	グループ活動では状況を把握することが難しい	状況把握/心情理解	グループ活動における様々なスキルの活用状況		小集団指導を中心に、教科指導がベース。 SSTの指導においては、運動課題や音楽課題を通して、状況に応じた適切な関係の取り方やルールの確認とルールの遵守について、体のバランスなどを考慮した指導を実施。
		12(小4男・標準)	一部支援必要	3	グループ学習では自分の考えを押し通そうとする。	状況把握/心情理解	グループ活動における様々なスキルの活用状況		個別指導、4年生の小集団指導、合同学習を実施。 SSTにおいては、ゲーム課題や運動課題を中心に、状況に応じた関係の取り方、言動、振る舞い方の指導を実施。 スピーチ活動では、会話がキャッチボールできるよう特に指導を実施している。
		13(小4男・軽度)	一部支援必要	2	特に学習においては注意が逸れることが多い	注意の転導性	刺激が多い状況		個別指導、4年生の小集団指導、合同学習を実施。 SSTにおいては、ゲーム課題や運動課題を中心に、状況に応じた関係の取り方、言動、振る舞い方の指導を実施。 スピーチ活動では、会話がキャッチボールできるよう特に指導を実施。
		14(小4女・中度)	一部支援必要	1	自分の考え方と違う考え方が受け入れにくく、拒否してしまう。	こだわり	こだわり	国語、生活単元学習	発表場面を作り、自分と違う考えの人がいて、それでもいいんだということが分かるようにする。
		18(小5男・中度)	一部支援必要	1	交流及び共同学習の際、注意や指摘をされたり、物事を一方的に決められたりすると騒ぐ。「ちゃんと」「きちんと」が言葉が理解できずにパニックになる。	状況把握/心情理解	対人関係における様々なスキルの活用状況		選択肢を用意して提示。 本人分かる表現で提示。
		20(小6男・軽度)	一部支援必要	3	自分の思いをすぐに口に出したり、行動に移したりして、他者とトラブルになる。	セルフコントロール	対人関係における様々なスキルの活用状況。 衝動性	学校生活全般	小集団の中で、協力して一つの物を作る、一つの物を順番に使う、人の発表を聞く等他者を意識した活動を取り入れる。
		23(中2男・軽度)	一部支援必要	3	悪意がなく注意、助言されても、その意味を理解できなく、汚い言葉で答える。	状況把握/心情理解			共同学習のなかの場面・教材を用いて、相手の意図・感情を明確な言語で学ばせる。
		25(中3男・軽度)	一部支援必要	3	小グループで学習する際に、相手の意見を聞いたり、様子を伺いながら作業ができない。	状況把握/心情理解	グループ活動における様々なスキルの活用状況		やりとりをする際に伺いをたてたり、意見を聞く際に復唱するなどの方法を指導する。

⑦	ソーシャル スキル レーニン グ等の方法 を活用して、 具体的な場 面を想定・ 設定し、人 との適切な 対応の仕方 等を身につ けていくこ とに関する 指導	1(小1男・ 標準)	常時支援 必要	3	負けることに対する不安感 が強い	こだわ り/不安 感	ゲーム活動状況	小集団や合同学習で、 SSTを中核にして、運動課 題やゲーム課題(粗大運 動、簡単な聞き取りゲー ム、伝言ゲーム等)を通 して、ルールの確認、負けて も大丈夫という安心感を持 たせる指導、事前の見通 し、体のバランスづくり、相 手に着目する、注意の集 中や聴きとる指導を実施 している。
		2(小1男・ 標準)	常時支援 必要	2	ルールを理解せず行動の 切り替えが困難である。	状況把 握	ルールのある活 動でのスキルの 活用状況	個別指導、小集団指導、 合同学習 小集団指導では、スピー チを取り入れて、相手との やりとりで適切な応答がで きるように指導。 SSTにおいて、ゲームや運 動課題を中心に、仕手の 状況や思いを理解させる 指導、年上の人や状況に 合った言動について指 導。
		3(小1男・ 軽度)	常時支援 必要	1	特にこだわりが崩されそう になると暴言、奇声、独語、 ノートを破く等の不適切な言 動が強まる。	こだわ り/不安 感	こだわりが崩さ れそうな状況	個別指導では、こだわりが 起きやすい場面や状況を 設定して、適切な言動が できるよう意図的に指導す る。 SSTにおいて、運動課題 やゲームでの課題を通じ て、状況に応じた対人関 係の取り方、こだわりに対 する自己コントロール等の 指導を実施。 教師の指示や着目におい ても注意の持続時間が短 いと思われるため、個別 個別指示を入れるよう 配慮している。
		4(小1 男・標準)	常時支援 必要	2	ゲーム活動ではルールを無 視するなど自分の世界に 入ってしまう様子が見られ、 活動が進まない。	こだわ り/状況 把握	ルールのある活 動でのスキルの 活用状況	小集団指導、合同学習を 実施。 小集団指導においては、 見通しを持たせるなどの 配慮が必要。 他者意識を持つての活動 が難しい(「お寺のおしよ さん」の手遊びも、相手を意 識しないことが多い) SSTを指導のベースとし て、ゲームや運動課題、 音楽なども取り入れなが ら、ルール理解とルール の遵守、相手を意識した 振る舞い方等を指導。
		8(小2 男・軽度)	常時支援 必要	2	同年齢の児童と一緒に遊ん だり活動することは少ない 大人に対する言動や振る舞 い方が難しい	状況把 握/心 情理解	遊びのスキルや 心情理解等の活 用場面	個別指導、小集団指導、 合同学習を実施。 SSTにおいては、ゲーム課 題や運動課題、スピーチ 中心に相手を意識して状 況に応じた適切な言動の 仕方を指導。
		10(小3・ 軽度)	一部支援 必要	5	親子関係や一部の人間関 係でわがままな行動をとる	固執/ 心情理	欲求の自己コン トロール	

⑧	活動の中の役割を理解して主体的に取り組むことに関する指導	4(小1男・標準)	常時支援必要	1	授業や活動に対して意欲的に動く様子が見られない 集中する時間が短く、飽きると離席がある	注意の転導性/集中	注意の転導性+ ルールの理解		小集団指導、合同学習を実施。 小集団指導においては、見通しを持たせるなどの配慮が必要。 他者意識を持つての活動が難しい(「お寺のおしよさん」の手遊びも、相手を意識しないことが多い) SSTを指導のベースとして、ゲームや運動課題、音楽なども取り入れながら、ルール理解とルールの遵守、相手を意識した振る舞い方等を指導。
		5(小1男・中度)	一部支援必要	5	興味のある活動では、順番を待たずに自分本位で活動してしまう	状況理解	ルールの理解や状況の理解が未確立	学校生活全般	順番や役割が視覚的に分かるように提示する。
		6(小1男・中度)	常時支援必要	5	何のためにしている活動なのか理解しにくい。勝手に自分の好きなことをしてしまう。	指示理解/状況理解	活動内容や状況理解が未確立		やるべき活動を明確にする。見てわかるような工夫をする。ペア学習を取り入れ、学習のモデルを常に観察できる状態にする。
		9(小3女・重度)	常時支援必要	4	言葉の指示だけでは自分が何をやればよいのか検討がつかない。待ちの状態であることが多い。	指示理解/状況理解	活動内容や状況理解が未確立		活動内容がわかるよう、いつも先にモデルの提示をして活動内容を目で確認させる。
		11(小4男・標準)	一部支援必要	1	学習活動に集中できない	注意の転導性/集中	注意の転導性	教科指導	小集団指導を中心に、教科指導がベース。 SSTの指導においては、運動課題や音楽課題を通して、状況に応じた適切な関係の取り方やルールの確認とルールの遵守について、体のバランスなどを考慮した指導を実施。
		21(小6女・重度)	常時支援必要	2	活動が十分に理解できず、主体的な参加が難しい	指示理解	理解できない課題等		児童に分かるような方法で、視覚的に活動内容を示す。待ち時間を少なくする。
		23(中2男・軽度)	一部支援必要	2	集団の一人として自己を考 えることができない	対人関係 コミュニケーションスキル	意思疎通の難しさ、興味・関心の局限	学校生活全般	支援学級の中での役割をもって生活をさせる。 参加できる場面で参加できるように取り組ませている。
		24(中3女・標準)	一部支援必要	2	支援学級以外の集団では活動できない。	不安感	集団不適応	学校生活全般	今参加できる集団の中で様々な役割を持たせ、自己の位置づけ・存在を明確にしている。 参加できる場面で参加できるように取り組ませている。

⑨	自らの状態や行動の結果を理解し、より適切な行動を形成するための指導	2(小1男・標準)	常時支援必要	5	自分の言動を第三者的に振り返ることが難いため、自己中心的と誤解されやすい。	メタ認知/状況把握/心情理解	相手の立場に立つことが難しい + ルールの理解		個別指導、小集団指導、合同学習 小集団指導では、スピーチを取り入れて、相手とのやりとりで適切な応答ができるように指導。 SSTにおいて、ゲームや運動課題を中心に、仕手の状況や思いを理解させる指導、年上の人や状況に合った言動について指導。
		11(小4男・標準)	一部支援必要	3	実際の行動を第三者的に振り返ることが困難 机上や周囲の整理整頓が難しい	メタ認知/整理整頓	自分の行動のモニタリング+行動の企画の難しさ	教科指導	小集団指導を中心に、教科指導がベース。 SSTの指導においては、運動課題や音楽課題を通して、状況に応じた適切な関係の取り方やルールの確認とルールの遵守について、体のバランスなどを考慮した指導を実施。
		16(小4・軽度)	一部支援必要	1	興味のままに行動してしまう	見通し	活動の先の見通しがもてない	学校生活全般(特に授業場面)	自分の活動がわかるように視覚的に提示する
		17(小5男・標準)	一部支援必要	2	不安傾向が強く、苦手な教科や活動は参加しない	見通し/不安感	未学習に対する状況		個別指導、小集団指導、合同学習を実施。 体育は苦手で本人の能力と興味関心に合わせて参加を決定している。 高学年になっているので、不登校傾向に関しては自らコントロールできるよう指導を実施している。
		20(小6男・軽度)	一部支援必要	2	相手の立場に立って、話したり行動したりすることが苦手で、自分の思いだけで行動してしまう。	セルフコントロール	対人関係における様々なスキルの活用状況。 衝動性	学校生活全般	体験したことについて、相手の思いをコミック会話などで伝え、今後同じような場面ではどうすればよいのかを考えるようにする。
		22(小6・軽度)	一部支援必要	5	今取り組むべき課題に取り組めない	見通し	自分が取り組むべき課題が認識できていない	学校生活全般(特に授業場面)	自分の活動がわかるように視覚的に提示する
		24(中3女・標準)	一部支援必要	3	自分の行動を肯定的に評価することができない	自己肯定感/不安感	自己肯定感が低い	学校生活全般 困難さを示した時	教師と一緒に本人の行動を客観的に評価することで適切な行動の増加を目指す。 交流級での活動の振り返りを行っている。

⑩	特定の刺激によって引き起こされる行動に対し、自らがより適切な行動に調整するための指導	7(小1・中度)	常時支援必要	4	今取り組むべき課題に取り組めない	見通し	自分が取り組むべき課題が認識できていない	学校生活全般(特に授業場面)	自分の活動がわかるように視覚的に提示し一緒に活動する
		19(小5女・重度)	一部支援必要	1	大きな音が苦手→耳ふさぎをしたり、動きがとまる。	感覚過敏/不安感	感覚過敏		刺激を遠ざけるようにする。



⑩	特定の刺激によって引き起こされる行動に対し、自らがより適切な行動に調整するための指導	20(小6男・軽度)	一部支援必要	4	大集団の中での全体指導が分かりづらく、分からない時には、近くにいる友達にちよっかいをかけてしまう。	見通し	コミュニケーションスキル、衝動性	交流学級での教科指導	交流学級担任に、指示を代わりやすく具体的にしてもらうように伝える。
		21(小6女・重度)	常時支援必要	1	泣き声や友達がけんかしている声など、特定の音や声に敏感に反応する。	感覚過敏/不安感	感覚過敏		・ヘッドフォンをつける。 ・けんかをしている友達が謝ると、原因がなくなり落ち着くことがある。
		24(中3女・標準)	一部支援必要	4	目前で他生徒が教師から注意されると自分に非があるかもしれないとひどく落ち込む。自分を責める。	セントラルコーヒレンス?	論理的でない予想		なぜ、注意があったのか、その時の状況の振り返りをおこなう。
		25(中3男・軽度)	一部支援必要	4	特定の人の言動にすぐさま嫌悪的な反応をする。	状況把握/心情理解	状況の理解が難しい		言動の因果・状況の理解を促す。 (状況理解課題の利用)

⑪	本人が得意・不得意な認知スタイルを理解した上で、得意とする方法を取り入れるための指導	9(小3女・重度)	常時支援必要	3	語彙の理解不足のため、音声言語による指示が入りにくい。	言語理解/刺激の過剰選択	言語理解		絵カード+文字カードで教え、音声言語が言えるようにしていく。
		15(小4・中度)	常時支援必要	5	話し言葉での指示では十分理解できない	言語理解/刺激の過剰選択	視覚情報の優位と聴覚情報の弱さ	学校生活全般(特に授業場面)	絵・写真カード、文字情報(単語)での情報伝達
		18(小5男・中度)	一部支援必要	3	文字の形がとれない(ひらがな、漢字、数字) 形の認知が難しい(○、△)	形の構成認知	図形認知		PC等の機器を代替手段として考えている。

⑫	姿勢保持の困難さや粗大運動のぎこちなさ等に関する指導	1(小1男・標準)	常時支援必要	5	不器用である。筆圧が弱い(鉛筆の持ち方が正しくなくぎこちなさ)。	不器用/手指の巧緻性	微細な運動		SST(小集団指導、合同学習)を中核にして運動課題、ゲーム課題(粗大運動、簡単な聞き取りゲーム、伝言ゲーム等)を通して、ルールの確認、負けても大丈夫という安心感を持たせる指導、事前の見通し、体のバランスづくり、相手に着目する、注意の集中や聴きとる指導
		4(小1男・標準)	常時支援必要	5	全体的に不器用な感じがある。体の使い方にぎこちなさが感じられる。	不器用体の使い方の方のぎこちなさ	微細な運動		SST(小集団指導、合同学習)をベースとしたゲームや運動課題
		5(小1男・中度)	一部支援必要	2	一定時間の姿勢の保持が難しい	状況理解	学習のルール、マナーの未獲得	学習場面	写真カードなどを使って、視覚的に正しい姿勢を示す。
		11(小4男・標準)	一部支援必要	5	細かい作業を含めて全体的にバランスが悪い。体全体がぎこちなさを感じる。	バランスの悪さ体の使い方のぎこちなさ	バランス+微細運動	教科指導	小集団指導をベースにSSTの指導で、運動課題や音楽課題を通して、体のバランスなどを考慮した指導

⑫	姿勢保持の困難さや粗大運動のぎこちなさ等に関する指導	17(小5男・標準)	一部支援必要	5	体全体がぎこちなく、靴を踏めるような歩き方をしている。体育は苦手、嫌いである。	体全体がぎこちない	動きのぎこちなさ		体育が苦手で、本人の能力と興味関心に合わせて参加を決定している。
		18(小5男・中度)	一部支援必要	4	姿勢が維持できない、悪い。手より足の動きにぎこちなさがある。走るときのぎこちなさ(膝が曲がらない、地面についたまま)	姿勢が維持できない足の動きのぎこちなさ	動きのぎこちなさ	行間体操、体育等の時間	モデルを示したり介助をしたりして動きを教えていく

⑬	手足の協調運動や、目と手の協応動作、巧緻性、正確さ等、作業に必要な微細な動作に関する指導	7(小1・中度)	常時支援必要	3	手指を使った細かい作業が苦手	手指の巧緻性	手指の巧緻性に課題	日常生活・単・図工・自立活動の授業	手指の巧緻性を必要とする教材の設定
		16(小4・軽度)	一部支援必要	3	手指を使った細かい作業が苦手	手指の巧緻性	手指の巧緻性に課題	日常生活・単・図工・自立活動の授業	手指の巧緻性を必要とする教材の設定

⑭	一般的でないコミュニケーション手段を理解するとともに、より適切なコミュニケーション方法を獲得していくための指導	5(小1男・中度)	一部支援必要	3	何かを伝えようとするが、語彙数が少なく言葉がうまく伝わらない	語彙理解	表現語彙が少ない。(家庭での)言語環境	学校生活全般	本人の動作を教師が言語化するようにする。
		6(小1男・中度)	常時支援必要	1	コミュニケーション手段が確立していないため、周りが要求表出を十分に理解できない。感情表現が乏しいため、意欲ややる気が周りに伝わりにくい	コミュニケーション手段/感情表出	コミュニケーションスキルの未確立		気持ちに寄り添って、行動を理解するようにしていく。(未実施:実際は知的学級で学習)
		7(小1・中度)	常時支援必要	3	明確な意思表示ができない	意思表示	意思の伝達する方法が確立していない	学校生活全般	二者択一(または三者択一)で実物やカードを選択させる
		19(小5女・重度)	一部支援必要	2	音声言語でのコミュニケーションが少ないので、自分の気持ちが相手に伝わりにくい。	音声言語少ない	語彙		言葉で自分の気持ちをコントロールできるように、場に応じた正しい言葉の使い方を指示し、少しずつ改善してきている。
		24(中3女・標準)	一部支援必要	5	困ったこと、要求をすぐにその場でその人に言えない。	要求、感情の表出方法	コミュニケーションスキルの未確立	学校生活全般	本人から相談があった者が、自分の気持ちをどのように伝えればよいのかを教える。一緒に伝える。

⑮	それぞれの 実態に応じて、話し言葉以外のコミュニケーション手段を活用し、他者の意図を理解したり、自分の考えを伝えたりできるようにしていくことに関する指導	7(小1・中度)	常時支援必要	2	自らコミュニケーションをとろうとする意欲にかける	コミュニケーション手段/感情表出	コミュニケーションスキルの未確立	学校生活全般	絵カードや写真カードの活用
		10(小3・軽度)	一部支援必要	2	自らコミュニケーションをとろうとする意欲にかける	コミュニケーション手段/感情表出	コミュニケーションスキルの未確立	学校生活全般	絵カードや写真カードの活用
		15(小4・中度)	常時支援必要	3	自らコミュニケーションをとろうとする意欲にかける	コミュニケーション手段/感情表出	コミュニケーションスキルの未確立	学校生活全般	絵カードや写真カードの活用

⑯	コミュニケーションに必要なスキル(例えば姿勢や基本的なルール等)の獲得に関する指導	1(小1男・標準)	常時支援必要	1	一方通行の会話で、自分の世界に入ってしまう様子が見られる。一人でやるゲームは大好き。一方的に自分の興味関心の話をして会話が成立しにくい。	コミュニケーションスキル/状況把握/心情理解	ルールの理解が難しい		小集団や合同学習で、SSTを中核にして、運動課題やゲーム課題(粗大運動、簡単な聞き取りゲーム、伝言ゲーム等)を通して、ルールの確認、負けても大丈夫という安心感を持たせる指導、事前の見通し、体のバランスづくり、相手に着目する、注意の集中や聴きとる指導を実施している。
		2(小1男・標準)	常時支援必要	3	・状況に応じた適切な言動が難しい ・特に興奮すると落ち着くまで時間を要する	コミュニケーションスキル/状況把握/心情理解	場に応じた行動が未獲得		個別指導、小集団指導、合同学習 小集団指導では、スピーチを取り入れて、相手とのやりとりで適切な応答ができるように指導。 SSTにおいて、ゲームや運動課題を中心に、仕手の状況や思いを理解させる指導、年上の人や状況に合った言動について指導。
			常時支援必要		授業中のルールが理解定着していないため、離席が多い(分からなくなると即教師に対応を求める等)	状況把握/セントラルコーヒレンス/注意の持続	分からなくなるとルールの理解+自分なりのルールの優先		個別指導では、こだわりが起きやすい場面や状況を設定して、適切な言動ができるよう意図的に指導する。 SSTにおいて、運動課題やゲームでの課題を通じて、状況に応じた対人関係の取り方、こだわりに対する自己コントロール等の指導を実施。 教師の指示や着目においても注意の持続時間が短いと思われるため、個別指示を入れるよう配慮している。

⑩ コミュニケーションに必要なスキル（例えば姿勢や基本的なルール等）の獲得に関する指導	4(小1男・標準)	常時支援必要	4	一斉指導での指示は理解できない 授業中の教師の言葉(自分の中のキーワードに触れると)に対してこだわり、質問が多くなってしまふ。	刺激の過剰選択性/こだわり	必要な情報を拾うことが難しい		小集団指導、合同学習を実施。 小集団指導においては、見通しを持たせるなどの配慮が必要。 他者意識を持つての活動が難しい(「お寺のおしよさん」の手遊びも、相手を意識しないことが多い) SSTを指導のベースとして、ゲームや運動課題、音楽なども取り入れながら、ルール理解とルールの遵守、相手を意識した振る舞い方等を指導。
	5(小1男・中度)	一部支援必要	4	興味のある活動では、ルールを勝手に解釈して、自分本位で活動してしまう	状況理解	学習ルール、マナーの未獲得	授業全体	ルールや手順が視覚的に分かるように提示する。
	6(小1男・中度)	常時支援必要	2	簡単なルールが分からない 集団が意識できない 集団のよさ、楽しさがまだ十分に分かっていない	コミュニケーション手段の獲得/状況把握/心情理解	ルールの理解が難しい		○、×カードなどのツールを用いる。 通常学級の同年代の子どもたちとのかわりを意図的に作る。
	7(小1・中度)	常時支援必要	4	意思がうまく伝わらないと泣いてしまふ		他者への関わりの意欲の乏しさ	学校生活全般	絵カードや写真カードを活用して意思を表出させる
	8(小2男・軽度)	常時支援必要	4	姿勢の保持が悪く態勢を保つことが難しい	粗大運動	姿勢		個別指導、小集団指導、合同学習を実施。 SSTにおいては、ゲーム課題や運動課題、スピーチ中心に相手を意識して状況に応じた適切な言動の仕方を指導。
	13(小4男・軽度)	一部支援必要	5	会話やコミュニケーションは一方通行である。	コミュニケーションスキル/状況把握/心情理解	コミュニケーションルールの未確立		個別指導、4年生の小集団指導、合同学習を実施。 SSTにおいては、ゲーム課題や運動課題を中心に、状況に応じた関係の取り方、言動、振る舞い方の指導を実施。 スピーチ活動では、会話がキャッチボールできるよう特に指導を実施。
	14(小4女・中度)	一部支援必要	5	活動のルールなどが理解できずに、交流学习で受け身になってしまうことが多い。	ルール理解	コミュニケーションスキルの般化が未確立	交流学級での授業全体	事前にルールを視覚的に示し、その評価をすることで、何がよくて何がよくなるのかが視覚的に分かるようにする。
	23(中2男・軽度)	一部支援必要	4	人とのやりとりで適切な応答ができない。コミュニケーションが一方的。	コミュニケーションスキル/状況把握/心情理解	会話ルールの理解、コミュニケーションスキルの未確立	授業(主に国語)	スピーチ課題の中で、主語・述語の関係、話の聞き方、質問の仕方を学ばせる。

⑪	場や相手の状況を理解するためのコミュニケーションスキルの獲得に関する指導	12(小4男・標準)	一部支援必要	4	活動の切り替えが困難であり些細なことでも担任に確認をする	見通し/不安感	行動の切り替えの難しさ+見通しのないことへの不安 想像力の欠如		個別指導、4年生の小集団指導、合同学習を実施。 SSTにおいては、ゲーム課題や運動課題を中心に、状況に応じた関係の取り方、言動、振る舞い方の指導を実施。 スピーチ活動では、会話がキャッチボールできるよう特に指導を実施している。
		13(小4男・軽度)	一部支援必要	1	自分の好きな鉄道の話や話をず�としている	コミュニケーションスキル/状況把握/心情理解	コミュニケーションルールの未確立+相手の立場の理解の難しさ		個別指導、4年生の小集団指導、合同学習を実施。 SSTにおいては、ゲーム課題や運動課題を中心に、状況に応じた関係の取り方、言動、振る舞い方の指導を実施。 スピーチ活動では、会話がキャッチボールできるよう特に指導を実施。
		16(小4・軽度)	一部支援必要	4	場や相手の状況が把握できない	状況把握/心情理解	集団への指示を理解した行動が苦手	学校生活全般	今は何をやる場面かを明確にして伝達する。
		19(小5女・重度)	一部支援必要	3	状況理解することが苦手。場の雰囲気から相手の気持ちを十分に理解できない。人の話がほとんど聞かないが、映像を通すとよく聞く。	状況把握/心情理解	ルールの理解が難しい		絵カードや4コマ漫画等を使ってSST
		22(小6・軽度)	一部支援必要	4	場や相手の状況が把握できない	状況把握/心情理解	集団への指示を理解した行動が苦手	学校生活全般	今は何をやる場面かを明確にして伝達する。
		25(中3男・軽度)	一部支援必要	5	話したい相手がどのような状況にあるかに関わらず、思っていることを思っている時に話してしまう。	コミュニケーションスキル/状況把握/心情理解	コミュニケーションルールの未確立+相手の立場の理解の難しさ	授業(主に国語)学校生活全般	場に応じた話し方、自分の思いを伝える話し方について指導する。



# 知的障害特別支援学級における自閉症教育の現状(1)

知的障害特別支援学級における自閉症教育に関するアンケート調査の結果から  
○菊地一文 廣瀬由美子 渥美義賢 井上昌士 小澤至賢 柳澤亜希子 木村宣孝\*  
(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所)(北海道伊達高等養護学校\*)  
KEY WORDS: 特別支援学級 自閉症 教育課程

## 1 目的

特別支援学級における自閉症教育の現状を把握する上で、設置率が一番高い知的障害特別支援学級における自閉症の児童生徒に関する実態把握は必須であると考えられる。

先行研究として、本研究所では平成11年度に知的障害特殊学級における教育課程および指導方法に関する調査を実施しており、その結果から知的障害を伴う自閉症の児童生徒の割合は、小学校では28%、中学校では24%であることが明らかになった。しかしながら、調査そのものが自閉症の児童生徒という視点で実施していないため、知的障害のない自閉症の有無や自閉症の児童生徒の教育課程の編成や指導内容等については明らかになっていない。そこで、本調査においては、自閉症の児童生徒の実態を明らかにするという視点を中心に、知的障害特別支援学級を対象とした質問紙による実態調査を行うこととした。

## 2 方法

### (1) 調査対象

知的障害特別支援学級を設置している全国の小学校1600校及び中学校800校(10%抽出)

### (2) 実施手続き

全国の800市町村教育委員会に了知文を出し、調査依頼校として管内の知的障害特別支援学級を設置している小学校2校、中学校1校を抽出してもらい、質問紙を配布した。

### (3) 調査期間

平成20年11月21日～平成21年1月15日

### (4) 調査項目

調査票は、A(学級の実態)とB(在籍児童生徒の実態)で構成した。調査票Aでは、知的障害特別支援学級数や在籍児童生徒数などの基本的な情報収集と、具体的な教育課程の編成状況、教育課程の編成における課題、学級経営として個別の指導計画作成の有無や課題などを調査項目とした。調査票Bは、知的障害特別支援学級に在籍している児童生徒の個々の実態、履修状況、自閉症の児童生徒と対象を限定して、自立活動の6区分26項目に該当する指導内容などを調査項目とした。

## 3 結果及び考察

### (1) 調査回収率

有効回答数が小学校844校(回収率53%)、中学校406校(回収率49%)、合計1250校(回収率約52%)であった。また、無効回答数は38校であった。

学級数では、同一校に複数の知的障害特別支援学級が設置されている学校があったため、小学校は1048学級、中学校は531学級、合計1579学級であり、結果的に全体の10%抽出にはならず7.7%程度の抽出となった。

### (2) 調査結果の概要

本稿では調査票Aの学級の実態部分について報告する。

### ① 小・中学校における知的障害特別支援学級数

小学校では1学級設置校が684校(81.0%)、2学級が128校(15.1%)、3学級は26校(3.1%)、4学級と5学級以上の設置校は3校(0.4%)という結果であった。また中学校では、1学級設置校が320校(78.8%)、2学級が59校(14.5%)、3学級は17校(4.2%)、4学級9校(2.2%)、5学級以上が1校(0.3%)という結果であった。

### ② 知的障害特別支援学級の在籍児童生徒数

小学校では男子が3044人、女子が1650人であり、男女比率では男子が64.8%、女子が35.2%であり約2対1の比率であった。また、小学校における1学級の平均在籍数は約4.5人であり、この平均在籍数は、平成11年度の3.1人と比較すると明らかに増加していることが分かる結果であった。

同様に、中学校においては男子が1760人、女子が1037人であり、男女比率は男子が62.9%、女子が37.1%であり、小学校同様にほぼ2対1の比率であった。また、中学校における1学級の平均在籍数は約5.3人であり、平成11年度の3.8人と比較しても小学校同様に増加していることが明らかになった。

### ③ 自閉症の児童生徒の在籍状況

知的障害特別支援学級の設置校において、小学校では約67%の学校、中学校では約54%の学校に自閉症の児童生徒が在籍している現状が明らかになった。

平成11年度の実態調査において小学校の設置校では自閉症の児童生徒が在籍する割合が28%、中学校では約24%であったことから、当時と比較すると、現在は自閉症の児童生徒の在籍する学校の割合が小・中学校ともに高くなっているということがいえる。

1学級に在籍する自閉症の在籍率別割合は、在籍している小学校で、自閉症児童の在籍率が高いのは20%以上30%未満の学校と50%以上60%未満の学校で約14%であった。在籍している中学校で、自閉症生徒の在籍率が一番高いのは20%以上30%未満で約14%の学校であった。小・中学校ともに在籍児童生徒が全て自閉症である学校が小学校で7%、中学校で4%程度あることが明らかになった。

### ④ 知的障害特別支援学級への学習支援員数

小学校では60%近く、中学校では64%程度の学校で、特別支援学級には学習支援員等を配置していないこと、また、2人以上の複数配置をしている特別支援学級は小学校で約20%、中学校で11%程度あることが明らかになった。この結果は、小学校において同一学校内に2学級以上の知的障害特別支援学級設置している学校の割合とほぼ同程度であった。

自閉症の児童生徒が在籍する場合と在籍していない場合の支援員の配置状況については、概観すると、若干ではあるが小・中学校ともに自閉症の児童生徒が在籍している特別支援学級において支援員等ほ多く配置していることが想定された。

### 文献

国立特殊教育総合研究所(1999) 知的障害特殊学級における教育課程および指導方法に関する調査報告書。

(KIKUCHI Kazufumi, HIROSE Yumiko, ATSUMI Yoshikata, INOUE Masashi, OZAWA Michimasa, YANAGISAWA Akiko, KIMURA Nobutaka)

# 知的障害特別支援学級における自閉症教育の現状(2)

— 自閉症のある児童生徒の在籍する知的障害特別支援学級における教育課程を中心に—  
○小澤至賢 廣瀬由美子 渥美義賢 井上昌士 菊地一文 柳澤亜希子 木村宣孝\*  
(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所) (北海道伊達高等養護学校\*)

KEY WORDS: 特別支援学級 自閉症 教育課程

## 1 目的

知的障害特別支援学級を対象とした質問紙による実態調査を行った結果から、本報告では、知的障害特別支援学級における具体的な教育課程の編成状況、教育課程の編成における課題等、教育課程に関連する部分を集約し報告する。

## 2 方法

調査対象、実施手続き、調査期間については、知的障害特別支援学級における自閉症教育の現状(1)と同様。

## 3 結果

### (1) 知的障害特別支援学級における領域・教科を合わせた指導の実施上の課題について

小学校では約 90%、中学校では約 80%の知的障害特別支援学級設置校において領域・教科を合わせた指導を実施している。

知的障害特別支援学級設置校において、小学校では、日常生活の指導が1時間以上2時間未満と5時間以上が多く、生活単元学習では、2時間以上3時間未満と5時間以上が多く、遊びの指導、作業学習に関しては、実施している学校は少ない状況にあった。中学校では、日常生活の指導が5時間以上が多く、生活単元学習では、2時間以上3時間未満が多く、作業学習が2時間以上3時間未満が多く、遊びの指導に関しては実施している学校は少ない状況にあった。

領域・教科を合わせた指導を実施していない知的障害特別支援学級設置校では、小・中学校ともに60%程度が「教科別の指導を重視したい」という理由をあげていた。

領域・教科を合わせた指導を実施している知的障害特別支援学級設置校において、実施上の課題について、小・中学校ともに30%程度が「指導の個別化」をあげていた。次に「単元活動の設定」「他の授業との関係」をあげていた。

この領域・教科を合わせた指導の実施上の課題については、自閉症のある児童生徒の在籍する学級においても同様の結果であった。

さらに、領域・教科を合わせた指導の位置づけ等を回答する項目においては、領域・教科を合わせた指導について理解していないような回答があった他、自由記述等の結果を考え合わせると、知的障害特別支援学級担当教員の知的障害特別支援学級における指導の形態等、基本的な理解が不十分であることが予想され、担当教員の専門性についても十分でないことが想定された。

### (2) 知的障害特別支援学級における教育課程編成上の課題

知的障害特別支援学級における教育課程編成上の課題について、自閉症のある児童生徒の在籍する学級においても、在籍のない学級においても、小学校では、「他学年にわたる在籍児童生徒への対応」、「在籍児童生徒の知的障害の状態への違いの対応」の2つが突出しており、中学校では、「在籍児童生徒の知的障害の状態への違いの対応」、「指導内

容・指導方法の設定」、「他学年にわたる在籍児童生徒への対応」、「交流及び共同学習の実施」が課題としてあげられていた。また、中学校の教育課程編成上の課題は、小学校に比べると分散している傾向がある。

これらの結果から、知的障害特別支援学級では、自閉症の児童生徒の在籍の有無にかかわらず、在籍児童生徒の知的発達の状態や複数学年への対応に苦慮している状況となっている。

### (3) 知的障害特別支援学級における学級経営について

個別の指導計画の作成状況は、小・中学校とも90%以上の学校で作成されているが、個別の教育支援計画は、50%に満たない状況となっている。

自閉症のある児童生徒の在籍に関連して、学級経営上課題となることについて、「問題行動への対応」が小・中学校ともに一番多い課題となっている。次いで、「自閉症の特性に応じた教育課程の編成」、「保護者との連携」となっている。

## 4 まとめと考察

アンケートの結果から、知的障害特別支援学級設置校において、領域・教科を合わせた指導の実施上の課題や教育課程編成上の課題について、自閉症の児童生徒の在籍の有無にかかわらず、同様の課題があるものの、自閉症のある児童生徒が在籍している場合、小・中学校ともに「問題行動への対応」、「自閉症の特性に応じた教育課程の編成」、「保護者との連携」が学級経営上の大きな課題となっている現状が明らかになった。また、知的障害特別支援学級担当教員の専門性について十分でないことが想定された。

知的障害特別支援学級では、自閉症の児童生徒の在籍の有無にかかわらず、在籍児童生徒の知的発達の状態や複数学年への対応に苦慮している状況があることから、一部複式学級の考え方を取り入れる必要があること、教育課程編成においては、小・中学校の教育課程の編成、小・中学校の学習指導要領、知的障害特別支援学校の学習指導要領の理解が必要であることを念頭に置く必要がある。

以上のことから、知的障害特別支援学級において、自閉症の児童生徒の状態を踏まえた教育課程の編成の定番モデルを示していくこと、自閉症の障害特性を理解した対応や、問題となる行動の予防的な対応等の知識や方法の獲得を含めた知的障害特別支援学級担当教員の専門性を向上させる研修の必要性があること、個別の指導計画に基づいた教育課程の編成ができるような手引き書が必要であることなどが考えられる。

## 文献

国立特殊教育総合研究所(1999) 知的障害特殊学級における教育課程および指導方法に関する調査報告書。

(OZAWA Michimasa, HIROSE Yumiko, ATSUMI Yoshikata, INOUE Masashi, KIKUCHI Kazufumi, YANAGISAWA Akiko, KIMURA Nobutaka)



# 知的障害特別支援学級における自閉症教育の現状(3)

—知的障害特別支援学級における自閉症教育に関するアンケート調査の結果から 在籍している自閉症児童生徒の実態、指導内容を中心に—

○井上昌士 廣瀬由美子 渥美義賢 菊地一文 小澤至賢 柳澤亜希子 木村宣孝\*

(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所) (北海道伊達高等養護学校\*)

KEY WORDS: 特別支援学級 自閉症 自立活動

## 1 目的

知的障害特別支援学級を対象とした質問紙による実態調査を行った結果から、本報告では、知的障害特別支援学級に在籍している児童生徒の個々の実態、自閉症の児童生徒に対する指導内容に関連する部分を集約し報告する。

## 2 方法

調査対象、実施手続き、調査期間については、知的障害特別支援学級における自閉症教育の現状(1)と同様。

## 3 結果及び考察

### (1) 自閉症の児童生徒の実態について

小学校における知的障害特別支援学級に在籍している児童 4694 人と、中学校の知的障害特別支援学級に在籍している生徒 2797 人に対して、個々の知的発達の状態については、「標準」「軽度」「中度」「重度」の4段階から、適応行動の困難性の状態については、「ほとんど困難なし」「一部支援が必要」「常時支援が必要」の3択から回答を得た(有効回答数 小学校: 4478 人, 中学校: 2370 人 内, 自閉症の児童 1451 人, 自閉症の生徒 548 人)。

そのうち自閉症のある児童生徒の状態像を概観すると、知的障害特別支援学級で占める割合が一番多い児童生徒は、小・中学校ともに知的発達の状態が軽度で、適応行動への支援が一部必要と思われる児童生徒であり、30%前後在籍している現状が明らかになった。一方、知的発達の状態が中度・重度であり適応行動への支援が常時必要である児童生徒は、小学校では26%程度、中学校でも16%在籍している実態が明らかになった。そのうち、知的発達の状態が重度であり適応行動にも常時支援が必要な自閉症の児童生徒は、小学校では11%程度、中学校では7%程度いることが読み取れた。

また、小・中学校ともに知的発達の状態が標準でかつ適応行動に支援を必要としない児童生徒が2%程度在籍している現状も明らかになった。このような在籍状況については、①知的障害特別支援学級に在籍した時点では適応行動に何らかの支援が必要な状態であったが、指導の結果適応行動の課題が改善されている、②就学指導の段階で児童生徒の実態把握が十分ではなかった、あるいは、別の要因から知的障害特別支援学級に在籍する判断となった、③知的発達の遅れまたは適応行動の困難性は有しているが、回答に当たってそのように認識されなかった(判断されなかった)など、いくつかの理由が推測された。

以上の結果から、知的障害特別支援学級においては、就学の基準で考えた場合、妥当と想定される自閉症の児童生徒はもちろんであるが、通常の学級での指導が適当と思われる児童生徒から、特別支援学校での指導が適当と思われる自閉症の児童生徒まで、障害の状態等が幅広く、指導の幅も非常に広いことがうかがわれた。

このような実態を受けて担当教員が一人の場合は物理的にも難しいと考えられるが、知的障害特別支援学級を指導する担当教員の専門性も必要である。知的発達の遅れや適

応行動への支援が必要な自閉症の児童生徒を含めた学級経営や指導方法は、やはり自閉症の児童生徒の特性を十分に理解した教員でなければ、相当の困難があると推測される。しかし、学習支援員等の配置状況をみても、自閉症の児童生徒が混在している学級でも半数の学校で支援員が配置されていない現状があり、知的障害特別支援学級の担当教員に任せられている現状が明らかになった結果であった。

### (2) 自閉症の児童生徒に対する指導内容について

本調査においては、従前の自立活動の5区分22項目の内容から、自閉症の児童生徒への指導内容として該当すると思われる内容を想定し、細分化し具体的な文章にして選択項目を作成し、重点的に取り組んでいる内容を最大5つまでと断って実施している。

小学校では、自閉症の児童1451人に対して、「偏食やこだわり行動について」や、「安心できる場や気持ちの安定につながる活動を通して情緒の安定を図る指導」の指導が圧倒的に多く、本調査では1094人と907人の自閉症の児童に実施している内容であり、全体の75%と63%を占めている結果となっている。また自閉症の特性が関与する「適切な集団規模において他者の意図や相手の感情を類推する指導」では、604人で46%の自閉症の児童に指導している内容であった。さらに、「変更等による不安感を抱く際の指導」では、約42%の自閉症の児童に指導している内容でもあった。また、中学校においても同様の結果であり、自閉症の生徒548人に対して一番多くの生徒が指導されていた内容は、「こだわりに対する指導」で約73%の生徒に行われていた内容である。次いで「変更等による不安感を抱く際の指導」と「他者の意図や相手の感情を類推する指導」が274人の生徒、つまり自閉症の生徒の半分が受けている指導内容であった。全体的には小学校と比較すると大きな差は読み取れなかった。

以上の結果から読み取れることは、自閉症の児童生徒を指導する担当教員は、「こだわる行動」「情緒の安定につながる指導」「人とかかわりを適切に遂行するための基本的なスキル」などを優先的に指導していることが明らかになっている。これらの指導内容は、知的障害の児童生徒にも繋がる内容ではあるが、やはり自閉症の児童生徒には顕著にみられる特性でもあり、学校生活に適應するための中核的な指導内容であると思われる。

今回の調査では、これら自立活動に関係する指導内容を、具体的にどのような方法で指導しているのか調べていないため、対象となっている児童生徒に対して個別指導なのか、2~3人の小集団で指導を行っているのか、また各教科や領域、領域・教科を合わせた指導の中で、自立活動の内容をどう取り入れているのか等については、今後詳細な検討が必要である。

## 文献

国立特殊教育総合研究所(1999) 知的障害特殊学級における教育課程および指導方法に関する調査報告書。

(INOUE Masashi, HIROSE Yumiko, ATSUMI Yoshikata, KIKUCHI Kazufumi, OZAWA Michimasa, YANAGISAWA Akiko, KIMURA Nobutaka)

# 特別支援学級における自閉症教育の在り方（１）

—自閉症の児童生徒を念頭においた特別支援学級の教育課程の編成を中心に—

企画者	廣瀬由美子（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所） 石塚謙二（文部科学省）
司会者	廣瀬由美子（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者	小澤至賢（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所） 海老原紀奈子（茨城県取手市立取手小学校） 野呂文行（筑波大学）
指定討論者	石塚謙二（文部科学省）

Key Words : 特別支援学級 ・ 自閉症教育 ・ 教育課程

## 【企画趣旨】

文部科学省は、情緒障害特別支援学級を、平成 21 年 2 月 3 日付けで「自閉症・情緒障害特別支援学級」と名称を変更した。

主な変更理由は、以前より自閉症を独立した障害種として明記すべきとの関係者からの要望があったこと、また、特別支援教育総合研究所の実態調査（2008）の結果、従前の情緒障害特別支援学級には、自閉症の児童生徒が6～7割程度在籍しているといった現状があることなどである。

この自閉症・情緒障害特別支援学級は、特に近年、知的障害特別支援学級とともに、その設置率が大幅に高まっており、担当教員数が増加している。そのため、当該特別支援学級では、専門性が十分ではない教員が担当することも多く見られ、教育課程の編成や、特に自閉症の児童生徒への対応に苦慮している事実もある（2008）。また、知的障害特別支援学級においても、特別支援教育総合研究所の実態調査から自閉症の児童生徒は2～3割程度在籍していることも明らかになっており、同様の傾向が見られる（2009）。

特別支援学級における教育に関しては、学校教育法施行規則第 138 条において、特に必要がある場合は特別の教育課程によることができる旨が記述されている。さらにその際には、小・中学校学習指導要領解説の総則編において、特別支援学校学習指導要領の内容を取り入れるなどして適切に作成する旨の記述がなされた。つまり、特別支援学級における自閉症の児童生徒の教育課程の編成に際しては、担当者には小・中学校の学習指導要領を基本としながらも、自閉症の児童生徒の障害の状態等の理解と、特別支援学校学習指導要領における自閉症の児童生徒に必要な内容に関する知見が求められていると言える。

そこで、本シンポジウムでは、知的障害及び自閉症・情緒障害特別支援学級における教育の充実を願い、自閉症の児童生徒に即した指導法を明らかにしながら、自閉症の児童生徒に適した教育課程の在り方などについて考えたい。

## 【話題提供者の要旨】

### 話題提供者① 小澤至賢氏

特別支援学級の教育課程編成に関して、昨年度実施した知的障害特別支援学級を対象としたアンケート調査の結果を報告するとともに＊度実施した情緒障害特別支援学級を対象としたアンケートの結果を関連付けながら特別支援学級の教育課程の編成状況について概観し、報告する。

また、学校教育法施行規則における指導内容の法律上の枠

組みについて整理し、特別支援学級において指導内容の構成、指導の形態をどのようにするのかについて、教育課程の編成の手順を明確にし、その上で自閉症の児童生徒の指導における教育課程上の位置づけについて提案する。

### 話題提供者② 海老原紀奈子氏

本校の自閉症・情緒障害特別支援学級は 10 名在籍、3 名の教育相談の児童がいる。その中で 10 名が自閉症スペクトラムに属し、知的発達の遅れがない児童であり、多くの時間を通常の学級で生活している。そこで、1）教育課程の編成について、2）具体的な指導実践について報告する。特に2）においては、通常の学級における社会性の課題を取り上げ、小集団指導における SST の実践、般化を図るための支援方法や支援グッズ、環境の調整について述べる。

### 話題提供者③ 野呂文行氏

特別支援学級の特徴は、1）在籍児童生徒の多様性と、2）通常学校内の設置という点にあると考える。1）に関しては、基本的には児童生徒の知的発達水準と障害特性（自閉性の現れ方）により指導内容・方法を整理することが必要である。また2）に関連しては、交流及び共同学習の計画的・意図的運営が重要である。それは、自閉症は対人関係の障害を有するためである。また特別支援学級においても、特別支援学校と同様に、自閉症の児童生徒が障害を有しながら成功できる、環境設定や支援ツールを開発・活用に関する検討が重要であると考えられる。

## 【指定討論者の要旨】

近年、自閉症の児童生徒に対する指導内容や方法に関する知見が豊かになってきており、適切な学習環境の設定と相まって、全体的に自閉症への対応は充実してきたと考えられる。この時期に、自閉症・情緒障害特別支援学級と改名されたことの背景等も踏まえ、自閉症という障害の位置付けを高めることも視野に入れ、教育課程の在り方や他障害の児童生徒の教育課程との違いなどについて考えることが極めて重要であると考えられる。

## 【参考文献】

国立特別支援教育総合研究所（2008）「小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究」  
国立特別支援教育総合研究所（2009）「全国知的障害特別支援学級実態調査」  
(HIROSE Yumiko, ISHIZUKA Kenji, OZAWA Michimasa, EBIHARA Kinako, NORO Fumiyuki)





重点推進研究（平成 20 年度～ 21 年度）  
自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する  
効果的な指導内容・指導方法に関する実際的研究  
—小・中学校における特別支援学級を中心に—

最終報告書

---

平成 22 年 3 月  
研究代表者 廣瀬由美子  
発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所  
〒289-8585 神奈川県横須賀市野比 5-1-1  
電話 046-839-6802(代表)

---