基幹研究（障害種別）

特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の実態の把握と指導に関する研究

－目標のつながりを重視した指導の検討－

（平成 28 年度～29 年度）

研究成果報告書

平成30年3月

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

平成 29 年 4 月に学校教育法施行規則が改正され、特別支援学校幼稚部教育要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領が公示されました。特別支援学校の新学習指導要領は、幼稚部は平成 30 年、小学部は平成 32 年、中学部は平成 33 年の 4 月から全面実施されます。今回の学習指導要領の改訂の基本方針としては、育成を目指す資質・能力の明確化、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進が示されています。特別支援学校においては、これらの基本方針に基づきながら在籍する子どもへの教育を一層充実していくとともに、インクルーシブ教育システムの推進のために、地域の小・中学校や高等学校などに対して助言や援助を行うセンター的機能の充実を図ることが、より一層、求められています。

近年、小・中学校の特別支援学級などでは、自閉症のある子どもの在籍数が増加しており、多様な実態を示す彼らへの指導に担任が苦慮している現状があります。このため、特別支援学校（知的障害）には、これまで蓄積してきた自閉症のある子どもへの実践を積極的に発信すること、そのために自閉症教育の専門性を向上することが求められます。

本研究では、特別支援学校（知的障害）にアンケート調査を行い、自閉症のある子どもの在籍状況などの実態や自閉症教育の取組状況とその成果及び課題について明らかにしました。また、本研究では、研究協力機関での実践研究を通して、指導の土台となる指導目標に焦点を当て、目標のつながりを重視した指導を行うことの重要性を明らかにし、各校の実践から指導目標の設定・見直しのポイントを具体的にまとめ、目標のつながりを重視した指導が教師の自閉症のある子どもに対する捉えの変容や授業改善につながっていくことを明らかにしました。研究協力機関での実践は、自閉症のある子どもの育成を目指す資質・能力や「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の在り方、そして、あらためて自閉症のある子どもの個々に応じた指導とは何かを考える上での重要な示唆を提供してくれたと考えます。

本報告書が、特別支援学校（知的障害）の先生方をはじめ、自閉症のある子どもの教育に携わっている先生方の教育実践の資料として参考になれば幸いに存じます。

研究代表者
インクルーシブ教育システム推進センター
主任研究員　柳澤　亜希子

目　次

はじめに

第Ⅰ章　問題の所在

１．インクルーシブ教育システム構築における特別支援学校の役割とセンター的機能の充実　・・・・1

２．特別支援学校（知的障害）における自閉症教育の動向　・・・・3

３．自閉症のある子どもの自立活動の指導の重要性と目標設定における課題　・・・・8

４．個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成の課題　・・・・13

第Ⅱ章　研究の目的及び方法

１．目的　・・・・18

２．方法　・・・・19

３．研究計画　・・・・21

引用文献　・・・・24

第Ⅲ章　特別支援学校（知的障害）における自閉症のある子どもの在籍状況と自閉症教育の取組
－アンケート調査から－

１．目的及び方法　・・・・25

２．結果　・・・・26

３．考察　・・・・43

引用文献　・・・・49

第Ⅳ章　目標のつながりを重視した自閉症のある子どもの指導とそのポイント
－研究協力機関での実践から－

１．目的及び方法　・・・・50

２．研究協力機関の概要　・・・・58

２－１．Ａ校の概要　・・・・58

２－２．Ｂ校の概要　・・・・61

２－３．Ｃ校の概要　・・・・64

２－４．Ｄ校の概要　・・・・68

３．担任が目標設定において感じている困難さや課題　・・・・71

４．目標のつながりを重視した指導の実践例とそのポイント　・・・・73

４－１．長期目標の達成を目指した段階的な指導と児童の興味・関心を重視した授業　・・・・73

４－２．前期の目標の明確化と単元目標間のつながりを意識した授業　・・・・80

４－３．年間目標との関連性とスモール・ステップによる短期目標の明確化　・・・・87

４－４．柱となる自立活動の目標の明確化と生徒の実態に応じた指導方法の改善　・・・・94

４－５．指導の段階性を踏まえた短期目標の設定と授業改善　・・・・102

４－６．目標の具体化による評価の観点の明確化と授業改善　・・・・108

第Ⅴ章　総合考察

１．特別支援学校（知的障害）高等部在籍生徒の実態を踏まえた学びの連続性の確保　・・・・116
２．自閉症のある子どもの学びの成果の追究　・・・・117
３．自閉症のある子どもの主体的な学びを引き出すための「目標のつながりを重視した指導」の意義と指導目標の設定（見直し）におけるポイント　・・・・118
４．自閉症のある子どもの指導における「個に応じること」の意味　・・・・122
引用文献　・・・・123

資料

特別支援学校（知的障害）での自閉症教育の取組に関する調査票（小学部用）

研究体制

執筆者一覧

謝辞

第Ⅰ章　問題の所在

１．インクルーシブ教育システム構築における特別支援学校の役割とセンター的機能の充実

（１）センター的機能の充実のための専門性の確保・向上

「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議，2003）では、小・中学校等において専門性に根差したより質の高い教育が行われるようにするために、（当時の）盲・聾・養護学校がこれまで蓄積してきた教育上の経験やノウハウを生かして、地域の小・中学校等の教育に対して支援を行う、地域の障害のある子どもの教育の中核的機関として機能することの必要性が提言された。また、2005 年の中央教育審議会による「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」では、地域において特別支援教育を推進する体制を整備していく上で特別支援学校が中核的な役割を担うことや、教育上の専門性を活かしながら地域の小・中学校を積極的に支援していくことが提言された。本答申では、特別支援学校の機能として小・中学校などに対する支援などを行う地域の特別支援教育のセンター的機能が一層求められることが示され、2008 年の学校教育法の改正では、このことが明確に規定された。そして、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（中央教育審議会，2008）では、特別支援学校のセンター的機能として小・中学校などへの助言や援助、保護者からの早期相談・支援、幼稚園や小・中学校などとの連携を図ることなどが示された。

この約 10 年間、特別支援教育のセンター的機能の役割として、各特別支援学校では小・中学校などへの助言や情報提供、研修などの様々な取組が進められてきた。こうした中、中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」において、特別支援学校がインクルーシブ教育システムの中でコーディネーター機能を発揮すること、そのためにセンター的機能の一層の充実を図ることを示した。

小・中学校において特別支援学級や通級による指導の担当者は、特別支援教育の重要な担い手であり、その専門性が校内の他の教員に与える影響が極めて大きい（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）。このため、彼らの専門性を担保、向上することが喫緊の課題となっている。しかしながら、例えば特別支援学級の担当教員におい

ては、経験年数の短さに伴う専門性の課題が指摘されている。こうした課題を改善する１つの方法として、特別支援学校のセンター的機能の活用が重要となる。インクルーシブ教育システムの構築に当たっては、特別支援学校の役割の重要性がより一層高まっており、その期待に応えていくためにも特別支援学校の専門性の確保、向上が求められる。

改訂された小学校や中学校の学習指導要領総則（文部科学省, 2017）では、「第４　児童の発達支援」として「２　特別な配慮を必要とする児童生徒への指導」の項目が設けられ、障害のある児童生徒などに関する事項が詳細に明記された。改訂前の学習指導要領総則では、「特別支援学校等の助言又は援助を活用」の例として支援のための計画を個別に作成することや連携の必要性を示していたが、新学習指導要領では、特別支援学級と通級による指導での特別の教育課程の編成や個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成といった具体的な記述がなされた。小・中学校などでこれらの取組を効果的に運用していくことができるように、特別支援学校がセンター的機能を発揮していくことが期待される。

（２）小・中学校の特別支援学級などでの自閉症教育の充実に向けた特別支援学校（知的障害）の役割

小・中学校に在籍する自閉症のある子どもに目を向けると、特別支援学級に在籍する自閉症・情緒障害のある子どもの数は、小学校では 72,032 名、中学校では 27,939 名（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2017）と年々、増加の一途を辿っている。同様に、通級による指導（自閉症）を受けている子どもも、小学校では 13,551 名、中学校では 2,325 名（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2017）と増加している。この統計から、自閉症・情緒障害特別支援学級の総在籍数に占める自閉症のある子どもの在籍数を正確に読み取ることはできないが、通級による指導（自閉症）を受けている子どもの在籍数の増加を考慮すると、自閉症・情緒障害特別支援学級でも自閉症のある子どもの在籍数が増加していることが推測される。また、国立特別支援教育総合研究所（2014）が知的障害特別支援学級を対象に実施した調査によると、小・中学校ともに知的障害に自閉症スペクトラム障害を併せ有する子どもが、一定の割合で存在することが報告されている。これらの結果を踏まえると、自閉症・情緒障害特別支援学級などと同様に在籍数が増加している知的障害特別支援学級においても、知的障害を伴う自閉症のある子どもの在籍数が増加している可能性が推測される。

自閉症のある子どもの在籍数の増加に伴い、特別支援学級などでは自閉症のある子どもへの支援の必要性に対する意識が一層高まっている。こうした中、特別支援学級の担当者は、多様な実態を示す自閉症のある子どもへの指導に苦慮している現状がある。例えば、自閉症の障害特性により生じる学習上又は生活上の困難さを改善・克服

することを目的とした自立活動の指導では、子どもの実態把握に難しさがあること、個々のねらいよりも全体のねらいが主となること、指導目標よりも活動内容が優先されやすいこと、指導目標が具体化されにくいこと、目標間の関連性の意識が不十分であること（国立特別支援教育総合研究所, 2016）などの課題が指摘されている。また、授業場面などにおいて、自閉症の特性を踏まえた視覚支援の活用が積極的に取り入れられているものの、どの子どもに対しても同様の手がかりが使用されていたり、視覚的な手がかりに頼り過ぎていたりなど、個々の子どもにとって視覚的な手がかりを使用することの目的や機能が十分に検討されていないことが見受けられる。指導上の困難さや課題については、全国特別支援学級設置学校長協会調査部（2017）も学校長を対象にした調査で明らかにしている。具体的には、特別支援学級の担任は、子ども一人一人の状態が多様であることからその対応に苦慮していること、教員の専門性を高めるための研修が指導の充実に当たっての喫緊の対応すべき課題であることを報告している。

自閉症のある子どもが在籍する特別支援学級などの担当者を支援するために、これまで特別支援学校（知的障害）が蓄積してきた自閉症のある子どもへの実践を積極的に発信していくことが期待される。これには、自閉症教育の専門性が不可欠である。

２．特別支援学校（知的障害）における自閉症教育の動向

特別支援学校（知的障害）での自閉症教育の推進の背景には、自閉症のある子どもの在籍の増加が影響している。ここでは、まず特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある子どもの在籍状況を踏まえた上で、特別支援学校（知的障害）における自閉症教育の動向を概観する。

（１）特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある子どもの在籍状況

特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある子どもの在籍状況の調査としては、国立特殊教育総合研究所（1988；2005）が実施したものがある。

1986 年に旧精神薄弱養護学校 222 校（幼稚部は除く）を対象に実施した調査では、各学部に在籍している自閉症のある子ども（自閉症の疑いありを含む）の割合は、小学部が 29.2%、中学部が 28.7%、高等部が 22.3%であった。また、2004 年の調査では、知的障害養護学校に設置された 1,372 学部のうち、1,314 学部（95.8%）に自閉症のある子ども（自閉症の疑いありを含む）が在籍していることが明らかとなった。さらに、「在籍している」と回答した学校の自閉症のある子ども（自閉症の疑いありを含む）の割合は、幼稚部が 69.0%、小学部が 47.5%、中学部が 40.8%、高等部が 25.2%であ

った。このように、特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある子どもの在籍数は 20 年間で増加しており、とりわけ小学部と中学部でその傾向が顕著である（国立特殊教育総合研究所，2005）ことが示されている。

全国特別支援学校長会（2016）は、全障害種の特別支援学校を対象とした調査で「発達障害のある子どもの在籍状況」を尋ねている。その結果、知的障害のある自閉症（自閉的傾向を含む）や高機能自閉症またはアスペルガー障害の在籍率は、小学部は 48.6%、中学部は 43.7%、高等部は 32.3%であった。国立特殊教育総合研究所が 2004 年に実施した調査結果と比較すると、小・中学部では若干の増加、そして、高等部では７％の増加が認められた。ただし、校長会の調査は全障害種を対象にしていたため、特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある子どもの正確な人数は把握できない。また、同校長会が実施した 2017 年の調査では、各障害種別に「発達障害と思われる幼児児童生徒の在籍状況」を調査している。その結果、特別支援学校（知的障害）では 93.2%の学校に発達障害と思われる幼児児童生徒が在籍していることが示されたが、本調査は自閉症に限定した調査ではなかったため、前年度と同様に自閉症のある子どもの正確な在籍状況を把握できない。

全般的に特別支援学校で発達障害のある子どもの在籍が増えている現状を踏まえると、2004 年の調査以降、特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある子どもの在籍数も増加していると推測される。また、近年、特別支援学校では障害の重度・多様化、そして、重度化の一方で特別支援学校（知的障害）の高等部では、障害の程度が軽度の生徒が増加していることが報告されている。こうした現状を考慮すると、特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある子どもの実態も変化していると考えられる。

新学習指導要領では、学びの連続性を重視した対応が改善点として挙げられている。自閉症のある子どもの学びの連続性を確保するために、特別支援学校（知的障害）にどういった実態の子どもが在籍しているのかを把握することは、今後、子どもの実態に応じた教育課程や指導・支援を検討する上で必要であると考えられる。

（２）特別支援学校（知的障害）における自閉症教育

特別支援学校（知的障害）での自閉症教育に関する研究の必要性と自閉症の特性を踏まえた教育の開発に影響を及ぼしたのが、「21 世紀の特殊教育の在り方について：一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について（最終報告）」（21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議，2001）であった。本報告では、「自閉症のある子どもには、知的障害教育の内容や方法だけでは適切な指導がなされないこと」、このため、「知的障害と自閉症の違いを考慮して自閉症の特性に応じた対応の必要性」が示された。本報告を受けて、国立特別支援教育総合研究所や知的障害を伴う自閉症

のある子どもの特別支援学校である筑波大学附属久里浜特別支援学校、文部科学省の特別支援教育総合推進事業の委託校において自閉症の特性に対応した教育課程や指導内容、指導方法などの検討が行われてきた。

以降では、各機関で行われてきた特別支援学校（知的障害）の自閉症教育に関わる諸研究や調査報告、実践報告などから自閉症教育の進展状況を概観する。

①国立特別支援教育総合研究所プロジェクト研究（2003 年～2007 年）

国立特殊教育総合研究所（2005）、国立特別支援教育総合研究所（以降、当研究所と記す）の研究（2006；2008[a]；2008[b]）で目指したのは、教師が自閉症の特性を正しく理解すること、学校が組織的に自閉症の特性や対応について共通理解することであった。そこで、当研究所では、まず自閉症教育に先進的に取り組んでいる研究協力校の教育課程や教育方針、各校の特色をとりまとめた。具体的な取組としては、自立活動に重点をおいた教育課程編成や時間割の工夫、社会性やコミュニケーションなどの困難さを改善するための自立活動の指導内容や指導方法、指導形態としての個別の課題学習、専門家と連携したアセスメントの実施などであった。これらの実践例の収集を経て、当研究所は自校の取組を継続的にモニターするツールとして、「指導内容・方法」と「学校マネジメント」で構成した「学校全体で自閉症教育に取り組むためのチェックリスト」を提案した。また、自閉症のある子どもの指導内容の分析から、自閉症のある子どもに応じた指導計画の作成と授業づくりの参考となる教育内容「７つのキーポイント」を提案した。さらに、このキーポイントを反映した「授業の評価・改善シート」も提案し、自閉症の特性や個々の子どもの指導の観点及び支援方法などを意識して授業づくりを行うことの必要性を強調した。

本研究で残された課題と今後の展望としては、個を理解するために一般的、基本的な自閉症についての知識を活用すること、個々の子どもの特性や強み、苦手さなどを踏まえて指導内容や手立てを考えること、個に応じた指導のためにきめ細やかな評価を行うこと、画一化した環境設定（構造化）ではなく個々の子どもに応じて工夫すること、校内での指導の一貫性と継続性を確保することなどが挙げられた。

②筑波大学附属久里浜特別支援学校での実践研究（2004 年～現在）

筑波大学附属久里浜特別支援学校（2015）では、2004年から７年間、文部科学省の研究開発指定校として知的障害を伴う自閉症のある子どもの教育課程について研究を進めてきた。2004年～2010年は、自立活動の時間における指導と個別の課題学習や自立活動と教科「生活」を合わせた集団での「社会生活の指導」などの指導形態を提案した。また、幼稚部と小学部の一貫した教育課程編成・実施の観点から、自立と社会参加を促すために必要な指導内容を検討した。こうした指導形態や指導内容の提案を踏まえて、2011年以降は個々の自閉症のある子どもの実態、特に子どもの思いや考え

（筑波大学附属久里浜特別支援学校，2012；2013）、表現（筑波大学附属久里浜特別支援学校，2014）に焦点を当てて指導内容や指導方法を検討し、授業研究会や実践記録を通して教師の指導力や授業力の向上に努めてきた。これらの実践研究を経て、2015年以降は、個々の子どもが「確かに育つ授業づくり」（筑波大学附属久里浜特別支援学校，2015；2016）というテーマのもと、子どもの成長や発達に関する記録を根拠とした指導計画の立案方法（2016；2017）を検討している。

当校では、「自閉症のための」教育課程という枠組みの検討を経て、現在は自閉症のある子ども一人一人の実態に迫った授業づくりに努めている。

③文部科学省委託事業「自閉症に対応した教育課程の編成等についての実践研究」（2010年～2011年）

本事業（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2011）は、11校の特別支援学校（知的障害）が指定を受けて実施された。各指定校での自閉症に対応した実践を整理すると、以下のような取組が報告された。具体的には、①自閉症学級の編制、または子どもの発達課題に応じたグループ編成、②自立活動の時間における指導（例えば、個別の課題学習や自立課題、社会性の学習の時間など）の位置づけ、③自立活動の指導内容の焦点化（主に人間関係の形成、コミュニケーション、心理的な安定）と指導形態の工夫、④時間割の工夫（集中と繰り返しを意図した帯状の時間割）、⑤学習や教室環境の整備・配慮（子どもの集中力を高めたり、周囲からの刺激を緩和させたりするために衝立などを用いた環境面への配慮、クールダウンスペースの設置など）、⑥学校独自の実態把握のためのアセスメントスケールやチェックリストの作成及び活用）、⑦学部間の指導の系統性を確保するための指導内容表の作成、⑧各教員が自閉症の特性や関わり方を共通理解するための指導・支援のガイドラインや教材集などの作成が挙げられた。

以上の取組を通して指定校が結論づけた結果としては、自閉症の特性に焦点化して指導を行うために教育課程上に自立活動を時間に位置づけることが効果的であるとする考え方と、知的障害教育の良い点と自閉症の障害特性に対応した指導方法の良い点を取り入れて教育課程を考えれば、自閉症学級を編制しなくても良いのではないかといった考え方であった。また、一部の指定校では、教育課程や教育内容が先にあり、教材や活動に子どもを合わせるのではなく、子どもの実態を踏まえて授業内容を考えることが必要であること、そのために個別の指導計画が重要になると報告していた。

各指定校の研究から、自閉症のある子どもの自立活動の指導の必要性と重要性が確認されたが、自閉症と知的障害を分けた学級編制や教育課程編成については賛否両論の結果であった。そして、指定校の研究においても、当研究所や筑波大学附属久里浜特別支援学校と同様、個々の自閉症のある子どもの実態に迫って指導していくことが

今後の課題として示された。

④特別支援学校（知的障害）での自閉症教育に関する先行研究や調査報告

自閉症については、実践研究や事例研究は多いものの自閉症教育に関する研究は少ない。数少ない先行研究としては、特別支援学校（知的障害）小学部の教員を対象に学級編制と自閉症教育の関連を検討した稲葉・郷間・牛山（2013）の研究がある。本研究では、自閉症学級を編制している学校では環境の構造化によく取り組んでいること、個別指導や個別対応を取り入れていること、子どもの個人内スキルの向上を重視していることが明らかとなった。このように、「個」としての指導が中心となることで、担当以外の子どものことはわからないといった教師同士の連携の必要性の意識が低いことも明らかとなった。一方、自閉症と他の障害を分けずに発達課題で学級編制している学校では、多様な障害の子ども同士の関わりや学び合いを大切にしているため、人との関係作りを重視していることが示された。

なお、自閉症学級の編制については、全国特別支援学校長会（2016）による調査がある。本調査によると、意図的に自閉症のある子どもを集めた学級（いわゆる自閉症学級）は小学部では 2.2%、中学部では 2.4%、高等部では 0.1%であり、自閉症学級の編制は全国的に極めて少ない結果であった。

「21世紀の特殊教育の在り方について：一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について（最終報告）」が示されてから約15年間、特別支援学校（知的障害）では自閉症のある子どもの在籍数の増加を受けて自閉症教育の推進に取り組んできた。また、地域の特別支援学校（知的障害）では、研究指定校などが発信してきた実践や提案を参考にしながら自閉症教育に取り組んできた。こうした中、特別支援学校（知的障害）において自閉症教育がどの程度定着したのか、また、自閉症に対応した取組を行うことによる成果と課題は何か、全国的な状況は明らかにされていない。

センター的機能として特別支援学校（知的障害）が小学校や中学校などに何を助言することができ、どういった成果を発信することができるのか、また一方で自閉症教育の実践を進めてきた中で存在する課題は何か、これらを明らかにすることは自閉症教育の専門性を考える上で重要と考えられる。

３．自閉症のある子どもの自立活動の指導の重要性と目標設定における課題

（１）自閉症のある子どもへの自立活動の指導の重要性

自閉症の障害特性である社会性やコミュニケーションに関わる困難さ、興味・関心の偏り、感覚面の過敏性、不安感や見通しのもち難さなどで生じる心理面や行動面の問題は、彼らの教育活動全般に影響を及ぼす。特別支援学校（知的障害）の自閉症教育に関する実践や研究・調査で共通して示されていたように、自閉症の特性によりもたらされる学習上又は生活上の困難さを主体的に改善・克服する自立活動の指導は、自閉症のある子どもの教育や生活の質を保障するために不可欠である。

自閉症の特性の現れ方や程度は個々によって異なるため、指導・支援では個々の実態に応じて創意工夫すること、基本的な障害特性や対応方法に基づいて個々の認知特性や学習様式を踏まえて工夫することが求められる。このため、自閉症のある子どもの指導では、個々の実態を的確に把握し、個別に指導の目標や具体的な指導内容を定め、個別の指導計画に基づいて計画的に指導することが必要である。こうした考え方は、海外の研究（National Research Council，2001）で自閉症のある子どもの教育的な介入の推奨事項として発達的経過の継続的なアセスメント、集中的な指導、個別化された配慮と反復的、計画的な指導機会の設定が示されていることからも支持されている。自閉症のある子どもの指導では、一人一人のニーズを把握した個別化された指導、系統性のある指導（国立特殊教育総合研究所，1988）が重要視されている。

（２）特別支援学校（知的障害）における自立活動の指導に関わる課題

自閉症のある子どもに対する自立活動の指導の必要性や重要性は上述した通りであるが、特別支援学校（知的障害）に目を向けると自立活動の捉え方や教育課程上の位置づけに課題があること、具体的には、自立活動と各教科や領域を合わせて指導を行う時、個々の児童生徒に対する自立活動の指導の焦点が曖昧になりがちである（西川，2000）ことが指摘されている。

今井・生川（2014）は、特別支援学校（知的障害）の教員の自立活動に対する課題意識を調査した。その結果、自立活動の個別の指導計画の指導目標の設定に関わっては、「自立活動の目標ではなく、他の領域や教科の目標で行っている」、「自立活動の目標だけを切り離して考えることは難しい」といったように自立活動の指導目標が明確ではないことが示された。また、評価に関わっては、「通知表には自立活動の評価は記入していない」、「通知表に自立活動の欄を設けて様子を記入している」、「評価の観点

がないので曖昧になってしまう」といった回答が示された。これらは、自立活動の教育課程上の位置づけの曖昧さや指導目標の設定が不明確であることにより、自立活動が単独の評価の対象となっていなかったり、単なる活動の様子の記述にとどまっていたりすることを示唆している。こうした背景には、「自立活動は生単や作業の中に含まれていると考えていて、自立活動の視点で指導を考えることは少ない」といった回答に象徴されるように、各教科等を合わせた指導と自立活動の指導との内容の整理や、各教科等との指導内容の区別がはっきりしていないこと（今井・生川，2013）が影響していると考えられる。

従来、特別支援学校（知的障害）では、効果的な指導形態として知的障害の特性を踏まえて各教科等を合わせた指導が行われてきた。各教科等を合わせた指導や各教科・領域と関連付けた指導などの学校の教育活動全体を通じて行われる自立活動、自立活動の時間における指導、いずれの形態で指導するにしても大切なのは、どういった目標に基づいて指導するかである。各教科等を合わせた指導と自立活動の指導との内容の整理や区別がはっきりしていない、また、集団での活動が前提になることが多いことで、集団活動での個々のねらいや目標に自立活動の内容がどのように関連付いているのかが不明確（今井・生川，2013）になりやすい特別支援学校（知的障害）においては、個々の子どもの自立活動の目標を明確に据えることが課題であると考えられる。

（３）指導目標の設定に関わる課題

一木・安藤（2010）は、特別支援学校では幼児児童生徒の多様な実態と教育課程を弾力的に編成することが可能であることによって、教師がどのように子どもの将来像を見据え、何を指導すべきかが確信をもてない状況にあることを指摘している。このことは、学校卒業までに子どもに身に付けておくべき力とそれをどのように積み上げて指導すべきか、すなわち、系統性のある指導の難しさを現している。また、一木らは、教師は実態把握の資料を基に子どもの成長をどのように描いたらよいのかわからず、前年度の目標と評価の表記に具体性が欠けるために次の目標を設定しにくいこと、設定された目標と評価は具体的であるが、その目標を導き出した背景や根拠が把握できず、次の目標の方向性が見えないために設定した指導目標や指導内容に確信をもてず、前年度を踏襲した指導に陥ることを指摘している。上述した課題は、自閉症のある子どもの指導でも同様に存在すると考えられる。特に目標と評価の具体性に欠けるという点は、上述した特別支援学校（知的障害）が有する課題とも共通する。また、自閉症のある子どもの担任は個としての指導（対応）が中心となり、教員の指導に対する意識の違いからつながりのある指導が展開されにくい（稲葉・郷間・牛山，2013）といった課題がある。このように、指導目標が不明確でつながりのある指導が展開さ

れにくいことは、自閉症のある子どもの学習にどのような影響を及ぼすのであろうか。

自閉症のある子どもは、学習の定着や般化が難しいため、単発的な指導や指導の意図が不明確な活動であると学びの定着に結びつきにくいとされている。したがって、自閉症のある子どもの指導では、明確な目標を見据えて指導を積み上げていくこと（国立特別支援教育総合研究所，2016）が重要となる。Magnusen（2005）は、自閉症のある子どもにおいては個々の実態が多様であるからこそ、計画の立案段階で目標や目的をしっかりと決めなければいけないと述べている。このことを踏まえると、自閉症のある子どもの指導では、より一層、目標の明確化の必要性が高いと考えられる。また、Magnusen は、自閉症のある子どもはシーケンス（階層）通りの段階を踏んで学ばないことが多いため、目標となるスキルに向け、最も初歩のレベルから習熟に至るまでのステップをシーケンス（階層）にする課題分析が必要であると述べている。

以上のことから、自閉症のある子どもの指導では明確な目標を見据えて、そこに至るまでにどういった指導を積み上げていくことが必要なのかを考えることが大切である（国立特別支援教育総合研究所，2016)。これには、個々の子どもの指導目標を意識し見通しをもって指導するための個別の指導計画の活用が重要になると言えよう。

引用文献

中央教育審議会(2005).特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申).

中央教育審議会（2008）．幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）.

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

一木薫・安藤隆男（2010）．特別支援学校（肢体不自由）における自立活動を主として指導する教育課程に関する基礎的研究－教師の描く指導の展望に着目して－．障害科学研究，34，179-187.

今井善之・生川善雄（2013）．知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識．千葉大学教育学部研究紀要，第 61 巻，219-226.

今井善之・生川善雄（2014）．知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識（Ⅱ）．千葉大学教育学部研究紀要，第 62 巻，75-83.

稲葉芳子・郷間英世・牛山道雄（2013）．知的障害特別支援学校における学級編成と自閉症教育の関連－教員意識の比較から－．特殊教育学研究，51（２），81-92.

国立特別支援教育総合研究所（2008 a)）．プロジェクト研究（平成 18 年度～19 年度）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－総合的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－．
国立特別支援教育総合研究所（2008 b)）．自閉症教育実践マスターブック－キーポイントが未来をひらく－．ジアース教育新社．
国立特別支援教育総合研究所（2014）．知的障害特別支援学級（小・中）の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査－研修、支援体制からの考察－調査報告書．
国立特別支援教育総合研究所（2016）．平成 26～27 年度専門研究 B「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究」研究成果報告書．
国立特殊教育総合研究所（1988）．自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究．
国立特殊教育総合研究所（2005）．自閉症教育実践ケースブック－より確かな指導の追求－．ジアース教育新社．
国立特殊教育総合研究所（2006）．プロジェクト研究（平成 15 年度～17 年度）報告書．養護学校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－．
Magnusen,C.L.（2008）．自閉症の子どもの指導法－子どもに適した教育のためのガイドー（テーラー幸恵訳）．東京書籍．（Magnusen,C.L.（2005） Teaching children with autism and related spectrum disorders: An art and a science）．
文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2011）．平成 22 年度特別支援教育総合推進事業（自閉症に対応した教育課程の編成等についての実践研究）報告書．
文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2017）．特別支援教育資料（平成 28 年度）．
文部科学省（2017）．特別支援学校教育要領・学習指導要領説明会配付資料．総則等編（幼稚部・小学部・中学部）．
National Research Council（2001）．Educating children with autism. Washington D.C.: National Academics Press.
21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2001）．21 世紀の特殊教育の在り方について－一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について（最終報告）－．
西川公司（2000）．二十一世紀の特殊教育における自立活動の意義．肢体不自由教育，147，12-25．
特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2003）．今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）．

筑波大学附属久里浜特別支援学校（2011）．自閉症児のための教育課程に関する研究開発Ⅲ－学校における指導の成果を家庭生活や地域生活に広げるための幼稚部、小学部一貫した教育課程の編成・実施の在り方に関する研究－．平成 22 年度文部科学省指定研究開発学校自閉症教育実践研究協議会資料集．

筑波大学附属久里浜特別支援学校（2012）．「知的障害を伴う自閉症幼児児童のための自立活動の指導－思い、考え、行動する子どもの育成を目指した授業づくり－」．平成 23 年度自閉症教育実践研究協議会資料集．

筑波大学附属久里浜特別支援学校（2013）．「知的障害を伴う自閉症幼児児童のための自立活動の指導－思い、考え、行動する子どもの育成を目指した授業づくり－【２年次】．平成 24 年度自閉症教育実践研究集録．

筑波大学附属久里浜特別支援学校（2014）．「知的障害を伴う自閉症幼児児童の「表現する力」を育てる指導」．平成 25 年度自閉症教育実践研究協議会資料集．

筑波大学附属久里浜特別支援学校（2015）．知的障害を伴う自閉症児の教育－10 年の歩み－．

筑波大学附属久里浜特別支援学校（2016）．「子供たち一人一人が確かに育つ授業づくり－根拠のある実態把握・指導計画に基づく授業実践を通して－」．平成 28 年度自閉症教育実践研究集録．

筑波大学附属久里浜特別支援学校（2017）．「子供たち一人一人が確かに育つ授業づくり－根拠のある指導計画の立案を通して－」．平成 29 年度自閉症教育実践研究集録．

全国特別支援学校長会（2016）平成 27 年度全国特別支援学校長会研究集録．

全国特別支援学校長会（2017）平成 28 年度全国特別支援学校長会研究集録．

全国特別支援学級設置学校長協会調査部（2017）．平成 28 年度全国特別支援学級設置学校長協会調査報告書「特別支援学級における自立活動に関する調査」．

（柳澤　亜希子）

４．個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成の課題

（１）新学習指導要領（平成 29 年３月告示）における「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の作成及び活用について

第Ⅰ章の 1 で述べたように、本研究の直接の対象となるのは特別支援学校（知的障害）である。その知見は、当然のことながら特別支援学校（知的障害）における自閉症のある子どもの教育に役立つものと考えられるが、特別支援学校のセンター的機能を通じた支援によって、その知見が直接に小・中学校の特別支援学級などに在籍する自閉症のある子どもの教育に役立つことが必要である。

現行の学習指導要領においては、個別の教育支援計画と個別の指導計画は必要に応じて作成されている。平成 29 年３月に告示された新学習指導要領では、特別支援学級に在籍する子どもや通常の学級に在籍して通級による指導を受ける子どもについて全員に作成することとされた。これは現在、すでに実績として特別支援学級などでそれらの計画が作成されていることを受けたもの（萩庭，2017）である。

また、個別の教育支援計画と個別の指導計画については、それぞれの機能、役割を踏まえること、全ての教員が２つの計画の意義や活用について理解する必要があること、教員間の連携のツールとしての活用が大切である（例えば、萩庭, 2017）。

個別の教育支援計画は、平成 15 年度から実施された第二次障害者基本計画を受けて、すでに平成 23 年度から現行の学習指導要領で必要に応じて作成されている。このため、平成 16 年度には、全国特殊学校長会（当時）が文部科学省の委嘱を受けて「盲・聾・養護学校における『個別の教育支援計画』に関する調査研究事業」を実施して、Q&A、実践事例、様式を報告書として刊行し（全国特殊学校長会, 2005）、文部科学省（2010）は個別の指導計画について６つの様式例を示している。また、都道府県などの教育委員会や教育センターから手引きが作成され、教育雑誌での特集が組まれるなど参考となる市販本も多く刊行されている。

その一方で、国立特別支援教育総合研究所（2016）では、自閉症教育を行う特別支援学級の指導上の課題として、長期的、短期的な観点に立って指導目標を定めることや指導内容を段階的、系統的に取り上げること、さらに、それらを指導の改善に役立てることについて課題があることを示し、指導目標を明確に捉えることや指導の段階性を意識して見通しをもつことの重要性を述べている。このように、これら２つの計画については、新学習指導要領の完全実施に向けてさらなる充実が必要であると考えられる。

（２）個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成と活用に関する課題

笠原（2015）は、自立活動を中心とした個別の指導計画に関する研究動向をまとめている。その中で、自立活動が学習指導要領に位置づけられた平成 11 年前後に具体的な作成に着目した研究が開始されたものであり、インクルーシブ教育が推進される中、センター的機能を発揮して小・中・高等学校への関与、さらには個別の指導計画の作成・活用システムの定着の研究が必要である（笠原，2015）としている。この研究動向の論文の中で、本研究で直接の対象である特別支援学校（知的障害）の個別の教育支援計画と個別の指導計画に関する論文は、例えば、尾沼・上村（2010）、今井・生川（2013）、藤田（2005）などがあった。藤田（2005）は、これらの計画に盛り込む内容について、例えば、全国特殊学校長会（2005）によってほぼ固まったとしながらもそれらを試用しつつ、自分たちの実践のもとで適した様式に漸次改訂する努力が必要であると述べている。また、尾沼・上村（2010）は、「長期的な目標」の望ましい在り方を 31 名の小学部担任からの調査によって具体的かつ明確な記述が課題であること明らかにし、「長期的な目標」の役割や記述方法を校内で検討して共通理解することがより質の高い目標の作成につながるとしている。先に挙げた全国特殊学校長会（2005）や各都道府県教育委員会などにおいて、個別の教育支援計画や個別の指導計画の様式が掲載されているところではあるが、引き続きそれぞれの学校で、より効果的でより質の高い目標につながる内容や書式となるように不断の改善に努めることが必要であろう。

ところで、自閉症教育に関連した個別の教育支援計画と個別の指導計画に関する研究論文は、谷川・植竹・土谷・高橋・阿部・林（2002）の他に、直接の研究対象としたものは多くない。我が国の個別の教育支援計画と個別の指導計画は海外、例えば米国の個別教育プログラム（IEP: Individualized Education Programs）と直接に比較することはできないが、それぞれ長期的な視点に立って一貫した支援を行うこと、本人や保護者の願いや将来の希望を踏まえ他の外部専門家との連携を視野に入れたものであり、そこには多くの共通点があると推測される。例えば、我が国の特別支援教育における個別の教育支援計画と個別の指導計画の在り方を検討するために、また、その参考とするために米国の個別教育プログラムを参考にして紹介したものがある。例えば、長澤（2006）は、自閉症教育に特化した内容ではないが、これらの計画の見直しや作成の手続き、活用の仕方について米国での例を挙げて検討している。米国では、自閉症教育を対象とした論文が多く発表されており、それらは我が国の自閉症のある子どもの指導の計画を作成する上で参考になると期待される。次に、それらについて述べる。

（３）我が国の参考になると期待される米国における自閉症のある子どもの個別教育プログラム（IEP）に関する文献

ここでは、米国における IEP に関する文献のうち自閉症のある子どもに関連する内容に絞って紹介する。それらは、以下のようなものであった。

まず、IEP の目標に含まれるべき事柄には、米国研究評議会（NRC: National Research Council）の推奨事項と個別障害児教育法（IDEA: Individuals with Disabilities Education Act）の必要事項を参考として「指導目標に表出・受容・非言語コミュニケーションスキルなどを含んでいるか」など、自閉症のある子どもの IEP の質の検討のための評価フォーム（Ruble, McGrew, Dalrymple & Jung, 2010）が作成されている。また、Wilczynski, Menousek, Hunter, & Mudgal（2007）は、自閉症のある子どもの IEP の目標となる「コミュニケーション」、「社会相互作用」など７つの領域を示し、それぞれに「共同注意」など２つから９つの下位領域、さらに、そのそれぞれに２つから 22 の「社会的微笑の使用」などの各スキルを例示した一覧を作成している。Lee, Gomez, Baird, & Keramidas（2008）は、IEP が確実に実施されるためのチェックリストとして、例えば「短期目標は４から６ヶ月で達成可能であるか」といった IEP の目標の設定や評価のベースライン、学習環境、効果のある方略の選定と確実な実施、評価などのポイントを平易に示している。この他、自閉症のある子どもの体育の指導について IEP の目標や参加の段階、シンボルを用いた指導の手立て（Menear & Smith, 2008）を紹介した論文がある。また、自閉症のある子どもの IEP の目標を達成するためのエビデンスに基づく実践（Evidence-Based Practices）の手法を目的別に一覧に整理した論文（Odom, Collet-Klingenberg, Rogers, & Hatton, 2010）では、それぞれの指導目標を達成するために有効な指導法を 23 項目に渡って示すなど、我が国において示唆に富むものである。

ところで、米国における IEP に関する文献では、本人や保護者の IEP 作成への関与や意識（Wong, Ruble, Yu, & McGrew, 2017; Prunty, 2011; Simpson, 1995; Fish, 2006）、IEP の作成や実施のプロセスのモデル（Ruble, Dalrymple & McGrew, 2010）に関する論文があった。また、自閉症のある子どもの IEP に関する聴聞会と裁判について分析した論文（Etscheidt, 2003）がある。2017 年には、自閉症のある児童の保護者と学校区の IEP に関する最高裁判決があり、そこでは IEP の目標設定の妥当性が問われ、その教育効果を示すことが求められた。

これらの米国の例は、本人や保護者の参画、実態に応じた目標の設定と指導効果の整合性と見直しなどの PDCA のサイクル、引継ぎの観点など、我が国における個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成と活用における重要な観点を示唆している。

引用文献

Etscheidt, S. (2003). An analysis of legal hearings and a cases related to individualized education programs for children with autism. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 28(２), 51-69.

Fish, W. W. (2006). Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meeting: A case study of one family support group chapter. Education, 127（１）, 56-68.

藤田 裕司 (2005). 養護学校における「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」. 障害児教育研究紀要 (28), 19-30.

今井善之・生川善雄 (2013). 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識. 千葉大学教育学部研究紀要, 第 61 巻, 219-226.

萩庭 圭子 (2017). 全ての教員に役立つ特別支援教育知識. 特別支援教育, Vol.076. 個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成と活用. 初等教育資料, 957, 96-99.

笠原 芳隆 (2015). 自立活動を中心とした個別の指導計画に関する研究動向. 特殊教育学研究, 53 (44), 297-306.

国立特別支援教育総合研究所 (2016). 平成 26～27 年度専門研究Ｂ「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究」研究成果報告書.

Lee, A. J, Gomez, C. C, Baird, S. M., & Keramidas, C. L. G. (2008). Designing intervention plans. Teaching Exceptional Children, 41(１), 26-33.

Menear, K. S., & Smith, S. (2008). Physical education for students with autism. Teaching Exceptional Children, 40(５), 32-37.

文部科学省 (2010). 個別の指導計画の様式例. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298214.htm(アクセス日 2018 年 1 月 25 日)

長澤 正樹 (2007). 発達障害のある子どもの教育を保障する道具 : 特別支援教育における個別の教育支援計画と個別の指導計画の在り方. 新潟大学教育人間科学部紀要. 人文・社会科学編, ９ (２), 191-206.

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. Preventing School Failure, 54(４), 275-282.

尾沼 志郎・上村 惠津子 (2010). 特別支援学校の個別の指導計画における「長期的な目標」の検討－A 県特別支援学校を対象とした調査結果から－. 教育実践研究, (11),

11-20.

Prunty, A. (2011). Implementation of children's rights: What is in “the best interests of the child” in relation to the Individual Education Plan (IEP) process for pupils with autistic spectrum disorders ? Irish Educational Studies, 30(１), 23-44.

Ruble, L. A., Dalrymple, N. J., & McGrew, J. H. (2010). The effects of consultation on individualized education program outcomes for young children with autism: The collaborative model for promoting competence and success. Journal of Early Intervention, 32（４）, 286-301.

Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N., & Lee, A.J. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 40（12）, 1459-1470.

Simpson, R. L. (1995). Individualized education programs for students with autism: Including parents in the process. Focus on Autistic Behavior, 10(44), 11-15.

谷川 忍・植竹 敦子・土谷 智子・高橋 絵理子・阿部 聖子・林 明子 （2002）. 小学校特別学級における IEP に関する事例研究（３）：TEACCH の手法に学んで. 情緒障害教育研究紀要, 21, 21-28.

Wilczynski, S. M., Menousek, K., Hunter, M., & Mudgal, D. (2007). Individualized education programs for youth with autism spectrum disorders. Psychology in the Schools, 44（７）, 653-666.

Wong, V.W., Ruble, L.A., Yu, Y, & McGrew, J. H. (2017). Too stressed to teach? : Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. Exceptional Children, 83(４), 412-427.

全国特殊学校長会 （2005）. 盲・聾・養護学校における「個別の教育支援計画」. －平成 16 年度文部科学省委嘱「盲・聾・養護学校における『個別の教育支援計画』に関する調査研究事業」（報告書）－.

（棟方　哲弥）

第Ⅱ章　研究の目的及び方法

１．目的

「21世紀の特殊教育の在り方について：一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について（最終報告）」（特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議，2003）．が示されてから、14年が経過した。この間、特別支援学校（知的障害）では、自閉症のある子どもの在籍数の増加を受けて自閉症に対応した学級編制や教育課程編成、実態把握の方法、自閉症の特性に応じた指導内容や指導方法、指導形態などを検討してきた。こうした取組が現在、どの程度、特別支援学校（知的障害）に定着しているのか、全国の状況は明らかにされていない。また、インクルーシブ教育システム構築に向けて、センター的機能としての役割が一層期待される中、特別支援学校（知的障害）が小・中学校などに対して自閉症教育について何を助言し、どういった成果を発信することができるのか、これまでの成果を把握することは自閉症教育の専門性を考える上で必要である。さらに、特別支援学校（知的障害）が、自閉症教育を進めてきた中で難しさを感じていることがあるとすれば、その課題を明らかにして改善することも自閉症教育の充実のためには必要である。

以上を踏まえて、本研究では２つの柱で研究を行った。第１に、全国調査により特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある子どもの実態（在籍状況や知的障害の程度など）を把握し、自閉症に特化あるいは対応した自閉症教育の取組状況とその成果及び課題を明らかにすることを目的とした。

第Ⅰ章の２や３で言及したように、自閉症のある子どもの指導では、個別化された系統性のある指導を行うことが重要視されている。このためには、明確な目標を見据えて、そこに至るまでにどういった指導を積み上げていくことが必要なのかを考える、すなわち目標設定が要となる。目標設定について長沢・冨永（2004）は、個別の指導計画の課題として目標が曖昧になりがちであることを指摘している。また、長沢らは、個別の指導計画や個別の教育支援計画は活用されているが、具体的な目標の設定や長期目標と日々の指導との関連の薄さがあることを指摘している。さらに、中山・丹野（2010）は、こうした個別の指導計画は評価や引継ぎの時には使いにくく、指導者が変わると指導内容も方法も変わってしまい継続的な指導につながらないと述べている。加えて、古山（2007）は、表現が曖昧な目標は児童生徒の漠然とした姿は伝わるが、具体的な進捗状況や変化を共有することは難しいと言及しており、中山・丹野（2010）

は曖昧な表現が多くなると評価の観点が異なってしまうと指摘している。特別支援学校ではチームで指導に当たるため、複数の教師が児童生徒の目標をお互いに理解することが必要となる。このため、教師間で指導目標の捉えがぶれないようにするためにも、具体的な目標設定が必要となる。このことは、自閉症のある子どもの指導においても看過できない問題である。

国立特別支援教育総合研究所（2016）は、特別支援学級の担任は実態把握から個々の自閉症のある子どもにつけたい力（目標）を絞り込み、各目標間の整合性や関連性をもたせることに難しさを感じていることを報告している。その一方で、特別支援学級では、何をどのように教えたらよいのかわからない（全国特別支援学級設置学校長協会調査部，2017）といったように指導内容や指導方法に対する関心が高い。こうした状況を踏まえると、特別支援学校（知的障害）においてはセンター的機能として、指導内容や指導方法を検討する土台となる目標設定の考え方や方法について助言することが求められる。以上の理由から、本研究では目標のつながりに焦点を当て、研究協力機関での実践から担任が自閉症のある子どもの目標設定に関わる課題をどのように認識しており、どういった視点や意図をもって目標設定や見直しを行っているのか検討することを第２の目的とした。また、目標のつながりを重視した指導を行うことによる担任の自身の指導や自閉症のある子どもに対する捉えの変容についても検討した。

以上を総括し、本研究では、特別支援学校（知的障害）が、小・中学校の特別支援学級などのその他の学びの場に発信すべき自閉症教育の専門性について考察することとした。

２．方法

（１）先行研究のレビュー

自閉症のある子どもに特化または対応した教育課程を編成・実施している（した）特別支援学校（知的障害）の研究紀要や実践報告、文部科学省（2011）の特別支援教育総合推進事業「自閉症に対応した教育課程の編成等についての実践研究」の指定校の報告書、特別支援学校（知的障害）における自閉症教育に関する研究論文などのレビューを行った。

（２）調査の実施

①訪問による聞き取り調査

全国の特別支援学校（知的障害）を対象とした質問紙調査の調査項目の設計及び予

備調査を目的として、過去または現在において自閉症に特化あるいは対応した取組を実施している（した）特別支援学校（知的障害）８校（研究協力機関を含む）の主に学部主事を対象に、自閉症のある幼児児童生徒の在籍状況と自閉症教育の取組に関する現状と課題について訪問による聞き取り調査を実施した。

②質問紙調査

訪問による聞き取り調査結果（西村・柳澤・村井・李，2017）を踏まえて、特別支援学校（知的障害）の各部主事を対象に、各部に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の在籍状況と各学部での自閉症教育の取組の現状と課題について郵送による質問紙調査を実施した。

（３）研究協力機関での実践研究

①研究協力機関での自閉症教育の取組とその成果及び課題についての情報収集

研究協力機関４校に対して、自閉症教育の取組状況とその成果及び課題について情報収集を行った。収集した内容は、訪問による聞き取り調査の内容と同様であった。

②研究協力機関の担任が目標設定において感じている困難さや課題についての情報収集

研究協力機関の各学部（幼稚部１学部、小学部５学部、中学部３学部、高等部３学部）の担任 12 名に対して、個別の教育支援計画や個別の指導計画の長期目標や短期目標（重点目標）、単元目標や授業目標などの目標設定において感じている困難さや課題について情報収集を行った。

③事例対象の子どもの実態把握、指導方針、目標設定などに関する担任との協議

研究協力機関には、事例対象の子どもを選定してもらった。担任による事例対象の子どものこれまでの指導経過の説明、担当研究員による授業参観での事例対象の子どもの様子を踏まえて実態と指導方針を確認した。また、研究実施期間中の事例対象の子どもの個別の教育支援計画と個別の指導計画などの目標設定の理由と目標間のつながりなどを担任と協議した。

④目標のつながりを重視した授業実践と授業記録の収集及び分析

研究協力機関４校の各担任には、当研究班で指定した目標設定の理由と授業後の評価を記述する共通様式を使用して、対象授業の記録を継続的にとってもらうことを依頼した。また、対象授業の実施後には、担任、各校の本研究担当窓口担当者、担当研究員とで授業記録と学習指導案を基に本時の目標と授業について協議した。さらに、収集した授業記録を基に、担任が目標のつながりを重視することで見られた担任の自身の指導や子どもに対する捉えの変容を分析した。

質問紙調査と実践研究のそれぞれの研究方法や手続きなどの詳細は、第Ⅲ章と第Ⅳ章で言及する。

３．研究計画

平成 28 年度は、調査研究を中心に行った。具体的には、質問紙調査の調査票の項目を作成するために、関連の報告書や先行研究を踏まえて自閉症のある子どもに特化または対応した教育課程を編成・実施している（した）特別支援学校（研究協力機関を含む）に予備調査として聞き取り調査を行った。この調査の結果は、当研究所『国立特別支援教育総合研究所ジャーナル』に投稿し、掲載された。予備調査で得られた情報を基に質問紙調査の調査票を作成し、本調査を実施した。本調査の結果の概要は、速報版としてリーフレットにまとめた。また、本リーフレットは、当研究所 Web サイトに公開した。

平成 29 年度は、研究協力機関での実践研究を中心に進めた。担当研究員が定期的に研究協力機関を訪問し、授業見学を行った。事例対象の子どもの担任には、継続的に対象授業の記録をつけてもらい、その記録に基づいて担任と担当研究員とが目標設定の理由や意図、目標のつながりについて協議した。また、担当研究員が授業記録の分析を行った。最終年度には、実践研究の成果を基に自閉症のある子どもの指導における目標設定のポイントをリーフレットにまとめることにした。

（１）平成 28 年度研究計画

	情報収集		訪問及びアンケート調査の実施	研究協議会の開催、研究成果の発信等
	先行研究の収集・整理	研究協力機関での授業見学・情報収集		
4				
5				
6			訪問調査の実施	
7				
8				第１回研究協議会の開催（８月 25 日、研究所）
9	日本特殊教育学会（於：新潟）での情報収集		調査票（原案）の検討	
１０			調査票の確定、倫理審査	特総研ジャーナル原稿執筆
１１			アンケート調査の実施	
１２			アンケート調査データの集計	特総研ジャーナルへの投稿（12 月６日）
１			グラフ作成	研究成果報告会（１月 16 日）
２			調査データの集計・分析	中間報告書の提出（２月７日）
３				第２回研究協議会の開催（３月 14 日、研究所)、アンケート調査リーフレット完成、HP での公開（３月）『特総研ジャーナル』に調査報告掲載

（２）平成 29 年度研究計画

月	実践研究・ データ収集	研究成果報告書執筆、 リーフレットの作成	研究協議会の開催、 研究成果の発信等
4			
5	所内倫理審査 研究協力機関での 実践、授業見学・ データ収集		全国特別支援学校長会においてアンケート調査リーフレット(速報版)を公表 （５月 23 日）
6			
7			
8			第３回研究協議会開催（８月 30 日、於：研究所）
9			日本特殊教育学会での研究成果発表（於：名古屋）
１０			
１１			全国特別支援学校知的障害教育校長会研究協議会での研究報告（11 月 27 日、於：代々木オリンピックセンター）
１２		研究成果報告書作成	第４回研究協議会開催（12 月 14 日、於：研究所）
1			研究成果報告会（１月 16 日、於：研究所）
2		研究成果報告書の提出 （２月７日） リーフレット作成	
3		リーフレット完成（３月末予定）	HP でリーフレット公開（３月末予定）

引用文献

国立特別支援教育総合研究所（2016）．平成 26～27 年度専門研究Ｂ「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究」研究成果報告書.

古山勝（2007）．自立活動の指導における学習評価の基本（一）．肢体不自由教育，181，44-47.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2011）．平成 22 年度特別支援教育総合推進事業（自閉症に対応した教育課程の編成等についての実践研究）報告書.

長沢洋信・冨永光昭（2004）．個別の指導計画の作成と活用に関する研究－大阪府盲・聾・養護学校教員免許法認定講習（養護学校教諭）受講者への質問紙調査を通して－．大阪教育大学紀要Ⅳ教育科学，53（１），37-48.

中山忠史・丹野傑史（2010）．具体的な長期目標設定に向けた組織的な取組－A 特別支援学校の「卒業後の姿の検討会」に着目して－．障害科学研究，34，75-85.

西村崇宏・柳澤亜希子・村井敬太郎・李熙馥（2017）．特別支援学校（知的障害）における自閉症のある幼児児童生徒の在籍状況と自閉症教育の取組－８校の特別支援学校（知的障害）への聞き取り調査の結果から－．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル第６号，24-32.

特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2003）．今後の特別支援教育の在り方について－一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について（最終報告）－.

全国特別支援学級設置学校長協会調査部（2017）．平成 28 年度全国特別支援学級設置学校長協会報告書「特別支援学級における自立活動に関する調査」.

（柳澤　亜希子）

第Ⅲ章　特別支援学校（知的障害）における自閉症のある子どもの在籍状況と自閉症教育の取組

－アンケート調査から－

１．目的及び方法

（１）目的

本調査は、特別支援学校（知的障害）における自閉症のある幼児児童生徒の現状と、自閉症教育の取組状況及び課題を明らかにすることを目的とした。

（２）方法

①対象

全国の特別支援学校（知的障害）計 610 校（ただし、単置の学校は除く）の各学部主事を対象とした。

②調査内容

研究指定校での実践報告（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2011）や予備調査（西村・柳澤・村井・李，2017）を踏まえて、以下の９項目を設定した。

a. 各学部の総在籍幼児児童生徒数

b. 自閉症と医学的診断を受けている、または自閉症の疑いのある幼児児童生徒の在籍数

c. 自閉症と医学的診断を受けている幼児児童生徒の障害者手帳の所有状況と判定

d. 学校経営（運営）計画（方針）への自閉症教育の明示の有無

e. 自閉症教育の取組状況（定期的な実態把握の実施、学習環境の工夫、教材・教具の活用の工夫、特性に対応した指導内容で課題と考えている内容、自立活動の時間における指導の実施、時間割の工夫、集団（グループ）編成の工夫、自閉症学級の編制

f. 自閉症に対応した取組の成果

g. 自閉症に対応した取組を行うことでの課題

h. 学部間のつながりのある指導を行うための工夫と内容

i. センター的機能の活動としての自閉症教育に関する助言及び援助

特別支援学校（知的障害）で自閉症のある幼児児童生徒の指導に携わっている４名

の教員に調査項目や文言などについて意見聴取し、内容を修正した上で本調査を実施した。

③調査時期

調査実施時期は、2016 年 11 月～12 月であった。

④調査の手続き

本調査は、全国特別支援学校知的障害教育校長会の協力を得て実施した。都道府県・指定都市教育委員会に本調査の実施について、了知文と調査票のサンプルを送付した。特別支援学校（知的障害）に対しては、学校長宛に依頼状と該当する各学部分の調査票と返信用封筒を送付し、本調査への協力を求めた。調査票の回収では、各学部の回答用紙をとりまとめて返送してもらった。

⑤分析方法

調査内容 c.自閉症と医学的診断を受けている、または自閉症の疑いのある幼児児童生徒の在籍数、自閉症のある幼児児童生徒の障害者手帳の所有状況と判定については、各学部の総在籍幼児児童生徒数に占める割合を算出した。

調査内容 d.～i.の自閉症教育の取組状況、自閉症に対応した取組の成果や課題、センター的機能の活動内容などについては、各回答率を算出し、学部間の比較を行った。

自閉症のある幼児児童生徒の指導における学部間のつながりのある指導を行うための工夫（自由記述）は、カテゴリ分類をした。分類に際しては、１件の回答に複数の内容の記述がある場合は、該当するカテゴリに分類した。なお、２名の自閉症教育を専門とする研究者が記述内容の分類を行い、その妥当性を検討した。意見が異なるものに関しては協議し、合議の上で該当するカテゴリを決定した。

⑥倫理的配慮

本調査は、当研究所の倫理審査委員会での承認を得て実施した。また、調査票の表紙には学校名などが特定できないようにデータ処理を行うこと、本研究の目的以外に本調査で得られた結果を使用しないことを明記した。

２．結果

（１）回収率及び有効回答率

610 校中 490 校から回答が得られ、回収率は 80.3%であった。

各学部の回答数は幼稚部 16 校中 11 校（68.8%）、小学部 579 校中 470 校（81.2%）、中学部 589 校中 469 校（79.6%）、高等部 518 校中 423 校（81.7%）であった。不備のあるデータを除いた幼稚部 11 校、小学部 462 校、中学部 467 校、高等部 421 校を

分析対象とした。

（２）自閉症のある幼児児童生徒の在籍数

表３－１に、各学部の自閉症と医学的診断を受けている、または自閉症の疑いのある幼児児童生徒の在籍数を示した。自閉症と医学的診断を受けている幼児児童生徒は、幼稚部は 58 名中 42 名（72.4%）、小学部は 22,810 名中 10,225 名（44.8%）、中学部は 19,045 名中 7,709 名（40.5%）、高等部は 32,860 名中 10,178 名（30.9%）であった。

また、自閉症の疑いのある幼児児童生徒は、幼稚部は 58 名中１名（1.7%）、小学部は 22,810 名中 1,049 名（4.6%）、中学部は 19,045 名中 1,101 名（5.8%）、高等部は 32,860 名中 1,888 名（5.7%）であった。総計として、特別支援学校（知的障害）には、自閉症の疑いのある幼児児童生徒を含めると、43.1%（74,773 名中 32,193 名）の割合で自閉症のある幼児児童生徒が在籍していた。

表３－１　各学部における自閉症のある幼児児童生徒の在籍数

	幼稚部 (N=58)	小学部 (N=22,810)	中学部 (N=19,045)	高等部 (N=32,860)	総計 (N=74,773)
医学的診断を受けている	42(72.4)	10,225(44.8)	7,709(40.5)	10,178(30.9)	28,154(37.7)
自閉症の疑いがある	1(1.7)	1,049(4.6)	1,101(5.8)	1,888(5.7)	4,039(5.4)
医学的診断+疑いあり	43(74.1)	11,274(49.4)	8,810(46.3)	12,066(36.7)	32,193(43.1)

注1)括弧内の数値は、割合を示す

注2)各学部の母数は、自閉症のある幼児児童生徒を含めた総在籍数

（３）各学部における自閉症のある幼児児童生徒の各種障害者手帳の所有状況

自閉症と医学的診断を受けている、または自閉症の疑いがあると回答した各学部の幼児児童生徒のうち各種障害者手帳を所有していたのは、幼稚部は療育手帳 38 名、小学部は療育手帳 8,543 名、中学部は療育手帳 6,373 名と精神障害者保健福祉手帳 149 名の計 6,522 名、高等部は療育手帳 8,045 名と精神障害者保健福祉手帳 218 名の計 8,263 名あった。

①幼稚部

図３－１－１に、幼稚部における自閉症と医学的診断を受けている幼児の療育手帳の所有状況を示した。幼稚部では、「中度」（38 名中 21 名，55.3%）が最も高い割合を占めていた。

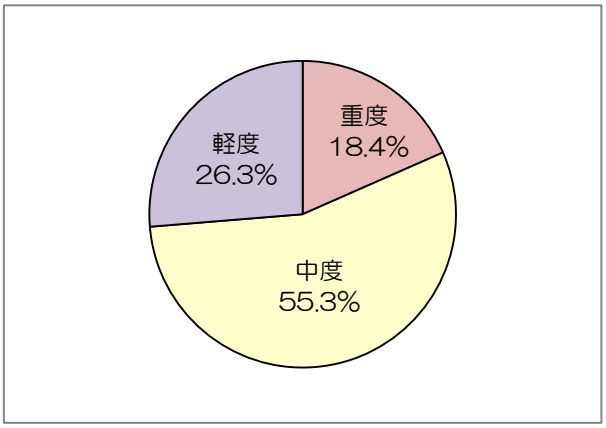


図３－１－１　幼稚部（N＝38）における自閉症と医学的診断を受けている幼児の療育手帳の所有状況

②小学部

図３－１－２に示すように、小学部における自閉症と医学的診断を受けている児童の療育手帳の所有状況は、「重度」（8,543 名中 3,532 名，41.3%）が最も多かった。

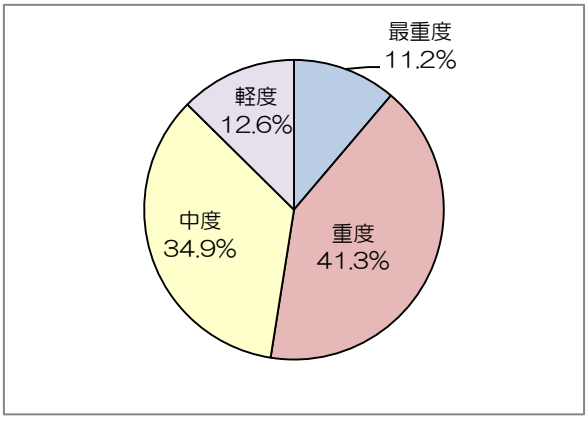


図３－１－２　小学部（N＝8,543）における自閉症と医学的診断を受けている児童の療育手帳の所有状況

③中学部

図３－１－３に示すように、中学部における自閉症と医学的診断を受けている生徒の療育手帳の所有状況は、「重度」（6,373 名中 2,485 名，39.0%）が最も多かった。また、精神障害者保健福祉手帳の所有者は、2.3%（6,522 名中 149 名）であった。

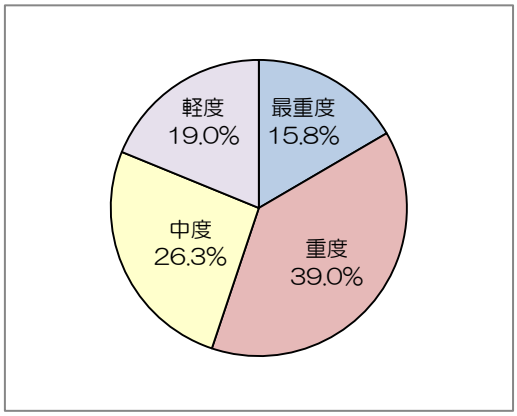


図３－１－３　中学部（N＝6,373）における自閉症と医学的診断を受けている生徒の療育手帳の所有状況

④高等部

図３－１－４に示すように、高等部における自閉症と医学的診断を受けている生徒の障害者手帳の所有状況は、「重度」（8,045 名中 2,436 名，30.3%）、「中度」（8,045 名中 2,067 名，25.7%）、「軽度」（8,045 名中 2,387 名，29.7%）に占める割合がほぼ同率であった。また、精神障害者保健福祉手帳の所有者は、2.6%（8,263 名中 218 名）であった。

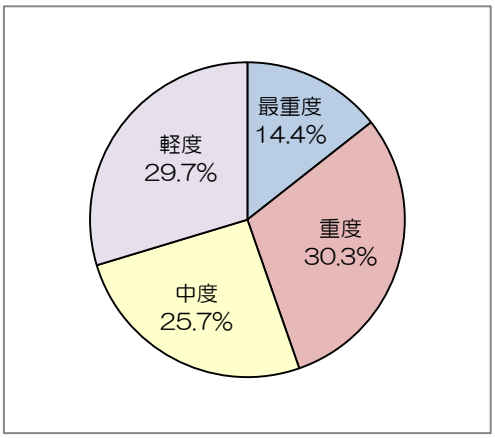


図３－１－４　高学部（N＝8,045）における自閉症と医学的診断を受けている生徒の療育手帳の所有状況

（４）学校経営（学校運営）計画（方針）への自閉症教育の明示の有無

学校経営（運営）計画（方針）に自閉症教育の推進や充実に関する内容を示していた学校は、幼稚部は 11 校中３校、小学部は 11.9%（462 校中 55 校）、中学部は 10.3%（467 校中 48 校）、高等部は 11.6%（421 校中 49 校）であった。

（５）各学部における自閉症教育の取組状況

図３－２に、各学部での自閉症教育の取組状況を示した。小学部から高等部に共通し

て高い割合が示されたのは、「自閉症の特性を踏まえた学習環境を工夫している」（幼稚部：11 校中 9 校、小学部：462 校中 442 校，95.7%、中学部：467 校中 445 校，95.3%、高等部：421 校中 397 校，94.3%）と「自閉症の特性を踏まえた教材・教具を活用している」（幼稚部：11 校中 8 校、小学部：462 校中 427 校，92.4%、中学部：467 校中 422 校，90.4%、高等部：421 校中 376 校，89.3%）であった。

一方、「学習や活動の際に自閉症のある子どもの集団（グループ）を編成している」、「自閉症学級を編制している」は、いずれの学部も 10%以下（幼稚部においては回答なし）であった。

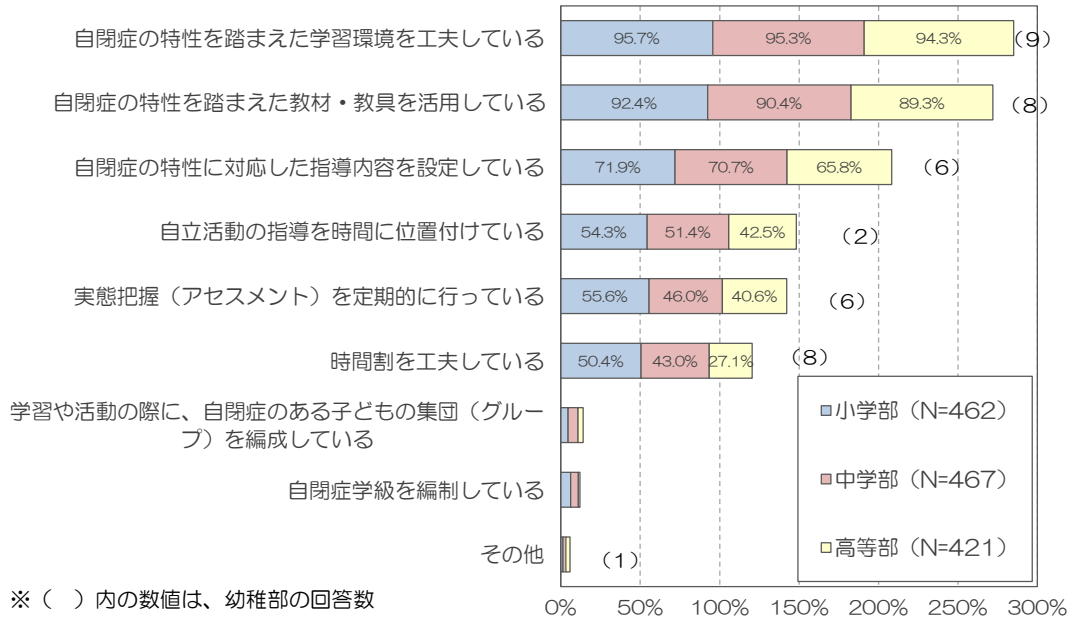


図３－２　各学部における自閉症教育の取組（複数回答）

（６）自閉症の特性に対応した学習環境の工夫

「自閉症の特性を踏まえた学習環境を工夫している」と回答した担当者に対して、その具体を尋ねた。図３－３に示すように、各学部ともに、「１日の予定や活動の見通しがつくようにスケジュールを提示している」（幼稚部：11 校中 9 校、小学部：462 校中 440 校，95.2%、中学部： 467 校中 443 校，94.9%、高等部： 421 校中 389 校，92.4%）、「私物や使用する道具等を片付ける場所を決めている」（幼稚部：11 校中 9 校、小学部：462 校中 385 校，83.3%、中学部：467 校中 352 校，75.4%、高等部：421 校中 273 校，64.8%）、「児童生徒が落ち着くための（クールダウンのための）スペースを設けている」（幼稚部：11 校中 9 校、小学部：462 校中 258 校，55.8%、中学部：467 校中 315 校，67.5%、高等部：421 校中 272 校，64.6%）が挙げられた。

小学部では、中学部と高等部と比べると「学習時に周囲からの刺激の緩和や集中で

きるように衝立を使用している」(幼稚部:11 校中 3 校、小学部:462 校中 285 校,61.7%、中学部 467 校中 216 校,46.3%、高等部 421 校中 155 校,36.8%)、「刺激を少なくするためにクラスの掲示物等を最小限にしている」(幼稚部 11 校中 2 校、小学部:462 校中 220 校,47.6%、中学部 467 校中 165 校,35.3%、高等部 421 校中 125 校,29.7%)、「遊ぶ場所、食事をする場所等、活動する空間を決めている」(幼稚部 11 校中 6 校、小学部:462 校中 215 校,46.5%、中学部 467 校 156 中校, 33.4%、高等部 421 校中 119 校, 28.3%)の回答が多く挙げられた。

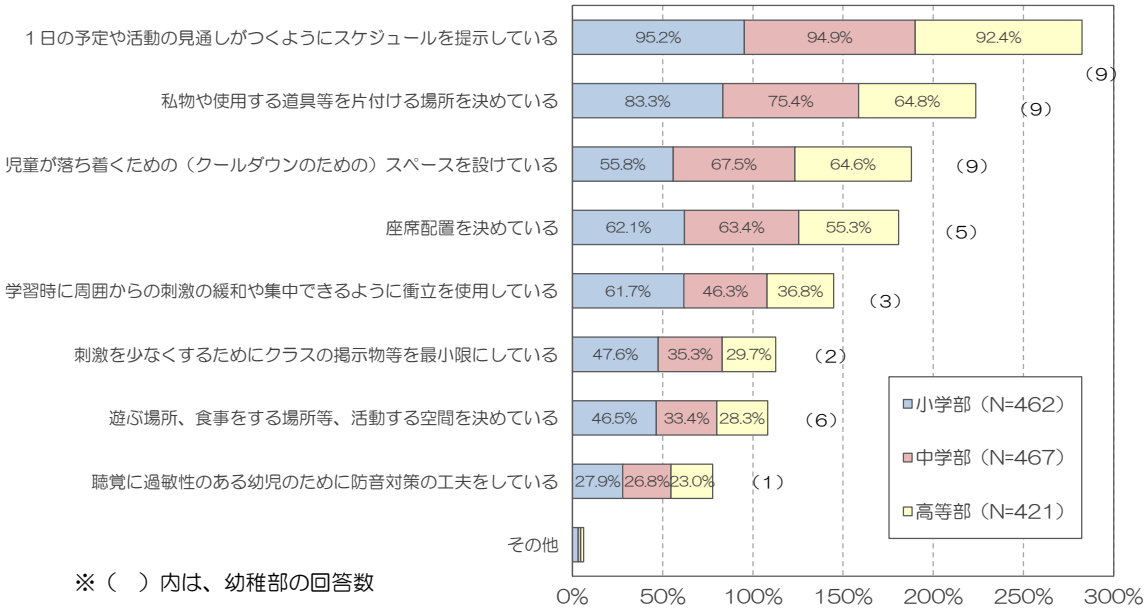


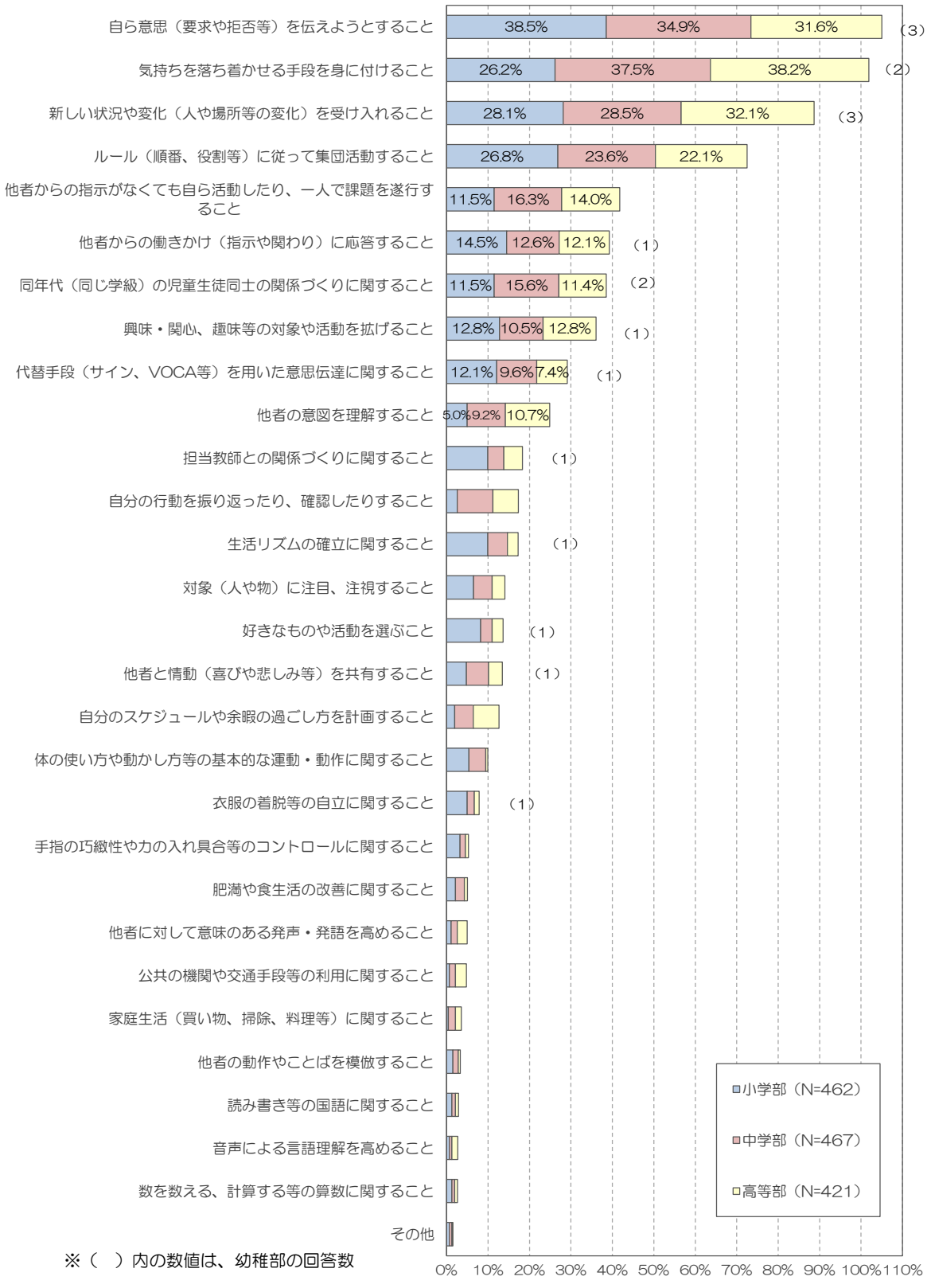
図3-3　自閉症の特性に対応した学習環境の工夫(複数回答)

(7)自閉症の特性に対応した指導内容の中で課題と感じていること

図3-4に示すように主に挙がった回答は、「自ら意思(要求や拒否等)を伝えようとすること」(幼稚部:11 校中 3 校、小学部:462 校中 178 校, 38.5%、中学部:467 校中 163 校, 34.9%、高等部:421 校中 133 校, 31.6%)や、「気持ちを落ち着かせる手段を身につけること」(幼稚部:11 校中 2 校、小学部:462 校中 121 校, 26.2%、中学部:467 校中 175 校, 37.5%、高等部:421 校中 161 校, 38.2%)、「新しい状況や変化(人や場所などの変化)を受け入れること」(幼稚部:11 校中 3 校、小学部:462 校中 130 校, 28.1%、中学部:467 校中 133 校, 28.5%、高等部:421 校中 135 校, 32.1%)であった。

一方、「担当教師との関係づくりに関すること」(幼稚部:11 校中 1 校、小学部:462 校中 46 校, 10.0%、中学部:467 校中 18 校, 3.9%、高等部:421 校中 19 校, 4.5%)や、「他者と情動(喜びや悲しみ等)を共有すること」(幼稚部:11 校中 1 校、小学部:462 校中 22 校, 4.8%、中学部:467 校中 25 校, 5.4%、高等部:421 校中 14 校, 3.3%)

は、どの学部においても少なかった。また、「興味・関心、趣味等の対象や活動を拡げること」（幼稚部：11 校中 1 校、小学部：462 校中 59 校，12.8%、中学部：467 校中 49 校，10.5%、高等部：421 校中 54 校，12.8%）も同様であった。



※（ ）内の数値は、幼稚部の回答数

図３－４　自閉症の特性に対応した指導内容の中で課題と感じていること（３つ選択）

（８）自立活動の指導形態及び週当たりの時間数

「（５）各学部における自閉症教育の取組」で、「自立活動を時間に位置付けている」と回答した学部に自立活動の指導形態を尋ねた。

図３－５－１に示すように、「集団による指導」（幼稚部：２校中１校、小学部：251校中178校，68.9%、中学部：240校中163校，68.3%、高等部：179校中133校，69.8%）と「教師との１対１による指導（個別の指導）」（幼稚部：２校中２校、小学部：251校中178校，72.1%、中学部：240校中163校，62.5%、高等部：179校中133校，63.1%）の回答が、いずれの学部ともそれぞれ同程度の割合を示していた。

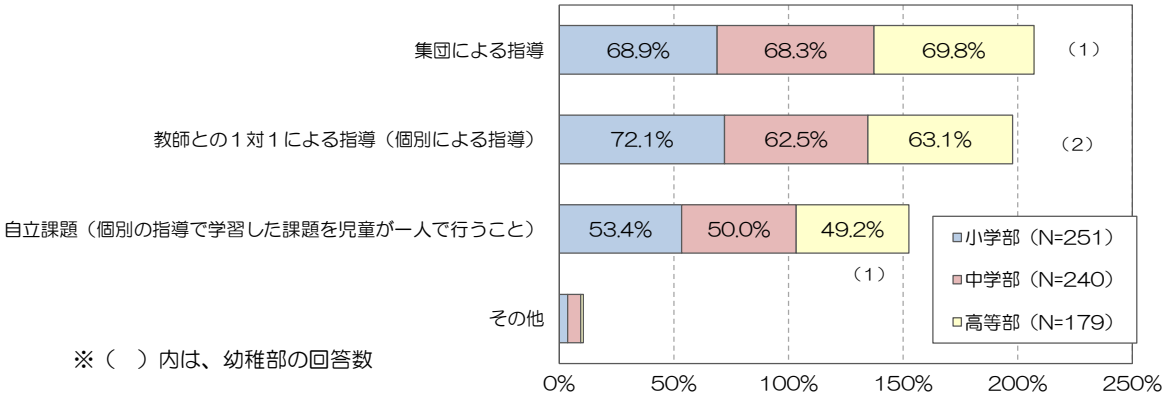


図３－５－１　自立活動を時間に位置付けている場合の指導形態（複数回答）

図３－５－２に、自立活動を時間に位置付けている場合の「週当たりの時間数」を示した。各学部ともに「週１時間」（幼稚部：２校中０校、小学部：251校中60校，23.9%、中学部：240校中69校，28.8%、高等部：179校中41校，22.9%）、「学習グループによって異なる」（幼稚部：２校中０校、小学部：251校中36校，25.1%、中学部：240校中34校，22.5%、高等部：179校中56校，23.5%）の回答が多く挙げられた。

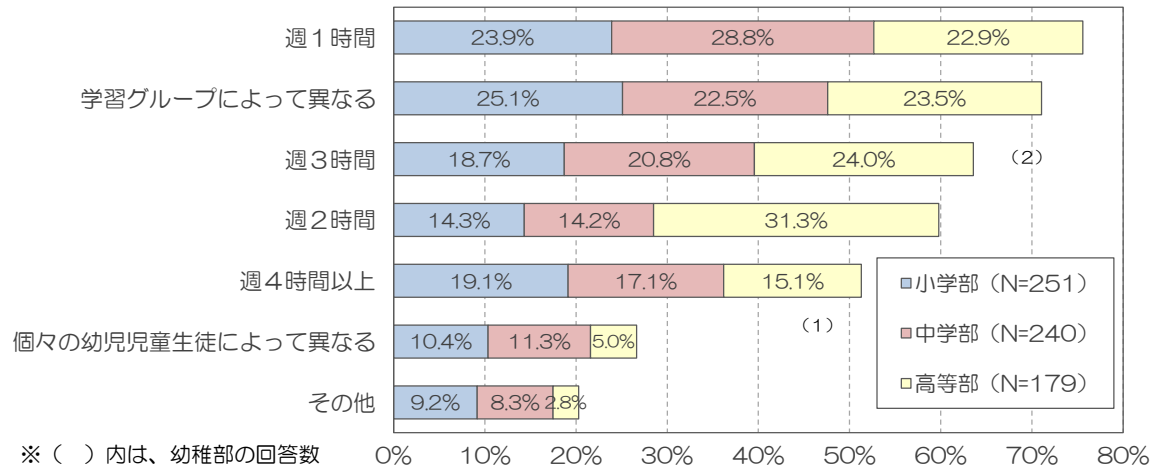


図３－５－２　自立活動を時間に位置付けている場合の週当たりの時間数（複数回答）

（９）実態把握（アセスメント）の方法

「（５）各学部における自閉症教育の取組」で、「実態把握を定期的に行っている」と回答した学部に対し、どのような方法で実態把握を行っているか尋ねた（図３－６）。

実態把握の方法としては、「学校での行動観察」（幼稚部：５校中５校、小学部：257校中217校，84.4%、中学部：215校中190校，88.4%、高等部：171校中148校，86.5%）が最も多く、次いで「保護者からの聞き取り」（幼稚部：５校中５校、小学部：257校中180校，70.0%、中学部：215校中161校，74.9%、高等部：171校中128校，74.9%）、「指導（授業）記録を参考」（幼稚部：５校中２校、小学部：257校中136校，52.9%、中学部：215校中107校，49.8%、高等部：171校中88校，51.5%）が挙げられた。

高等部では、小学部と中学部に比べて「心理・発達検査」の回答が少なかった。

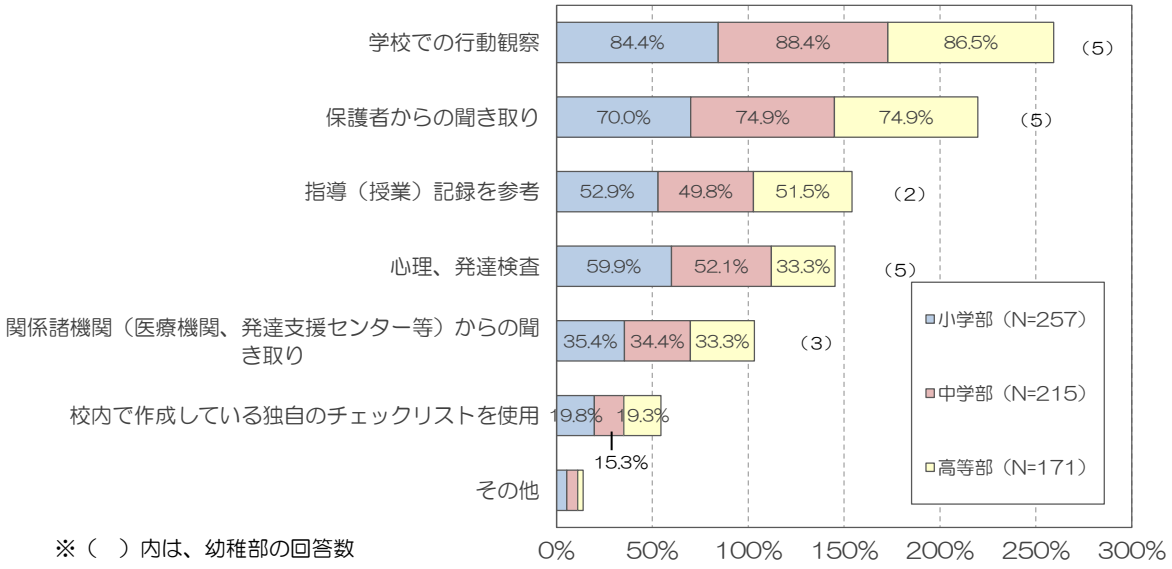


図３－６　自閉症のある幼児児童生徒に対する実態把握（アセスメント）の内容（複数回答）

（10）自閉症の幼児児童生徒に対する時間割の工夫

「（５）各学部における自閉症教育の取組」で「時間割を工夫している」と回答した学部に対し、その工夫の仕方を尋ねた（図３－７）。

「同じ活動を週の同じ時間帯に帯状に設定している」（幼稚部：４校中４校、小学部：224校中212校，91.0%、中学部：195校中177校，88.1%、高等部112校中89校，78.1%）が多く、次いで「同じ活動を特定の曜日や時間に固定化して設定している」（幼稚部：４校中３校、小学部：224校中135校，57.9%、中学部：195校中122校，60.7%、高等部112校中68校，59.6%）であった。

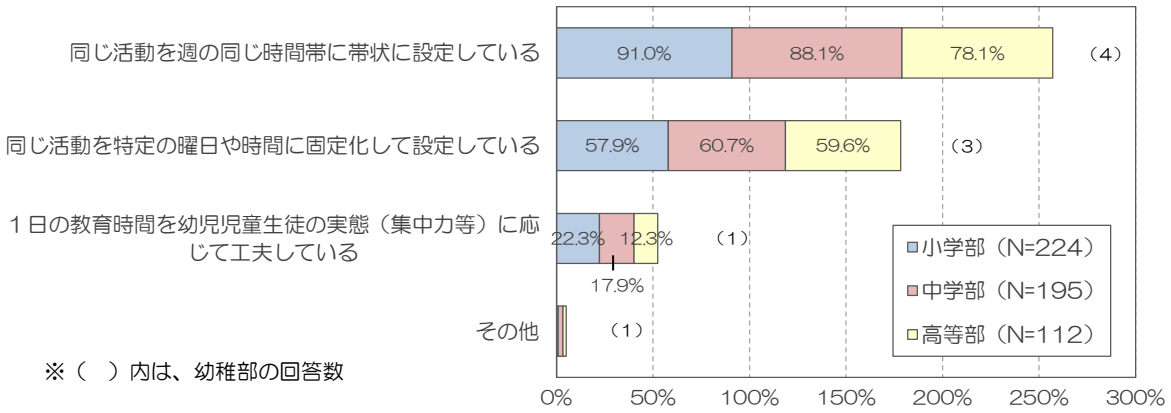


図３－７　時間割の工夫の仕方（複数回答）

（11）自閉症のある幼児児童生徒による集団（グループ）を編成している学習や活動と編成の観点

「（５）各学部における自閉症教育の取組」で「学習や活動の際、自閉症の児童生徒による集団（グループ）を編成している」と回答した学校に対し、どのような学習や活動の際に集団（グループ）を編成しているか尋ねた（図３－８－１）。「自立活動の指導」（幼稚部は回答なし、小学部：21 校中 10 校，47.6%、中学部：29 校中 17 校，58.6%、高等部：14 校中 10 校，64.3%）では、高等部において多くの回答が見られた。他方、「各教科の指導」では、小学部の回答が多く見られた（小学部：21 校中 13 校，61.9%、中学部：29 校中 14 校，48.3%、高等部：14 校中 8 校，57.1%）。

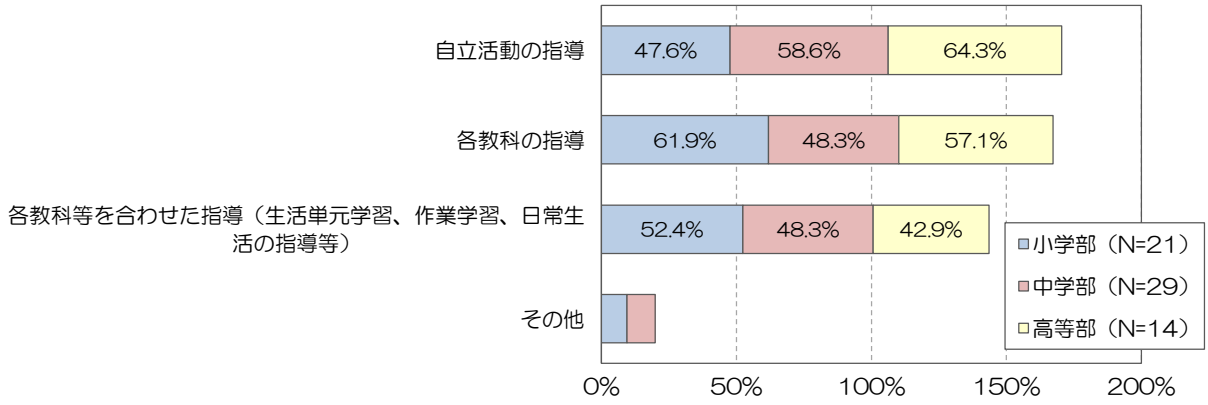


図３－８－１　自閉症のある幼児児童生徒による集団（グループ）を編成している学習や活動（複数回答）

自閉症のある幼児児童生徒の指導で集団（グループ）を編成する場合、どのような観点で行うか尋ねた（図３－８－２）。

「コミュニケーション能力」（小学部：21 校中 17 校，81.0%、中学部：29 校中 21 校，72.4%、高等部：14 校中 12 校，85.7%）や「行動面の困難さの程度」（小学部：

21 校中 15 校，71.4%、中学部：29 校中 17 校，58.6%、高等部：14 校中 11 校，78.6%）の回答が多く見られた。また、小学部では、「自閉症の医学的診断の有無」（21 校中 7 校，33.3%）の回答が、高等部では、「進路希望先」（14 校中 2 校，14.3%）の回答が見られた。

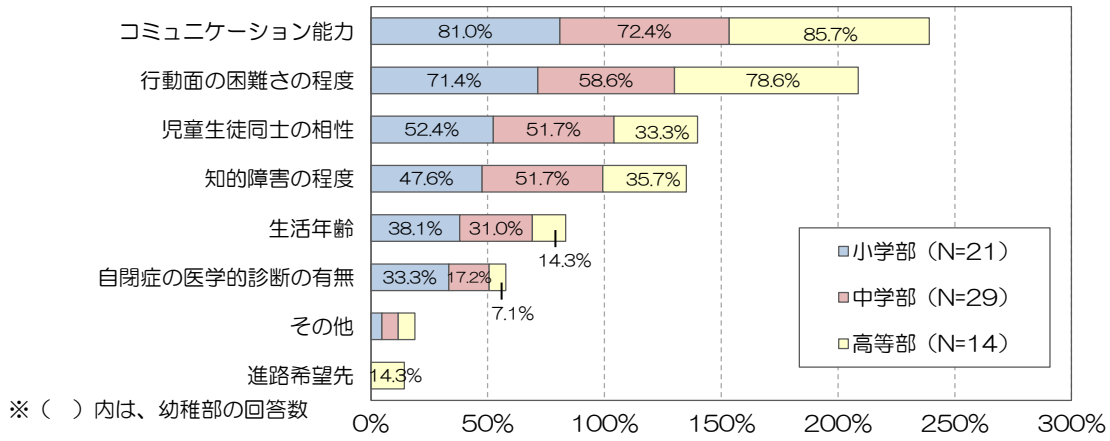


図３－８－２　集団（グループ）編成の観点（複数回答）

（12）自閉症学級の編制理由と観点

「（５）各学部における自閉症教育の取組」で「自閉症学級（自閉症のある児童生徒のみの学級）を編制している」と回答した学部に対し、自閉症学級の編制理由を尋ねた（図３－９－１）。

「個々の自閉症のある児童生徒の教育的ニーズや課題に対応した指導を行うため」（小学部：28 校中 19 校，67.9%、中学部：23 校中 20 校，87.0%、高等部：４校中２校，50.0%）が最も多く挙げられ、次いで「自閉症特有の課題に対応した指導を行うため」（小学部：28 校中 17 校，60.7%、中学部：23 校中 16 校，69.6%、高等部：４校中１校，25.0%）が挙げられた。

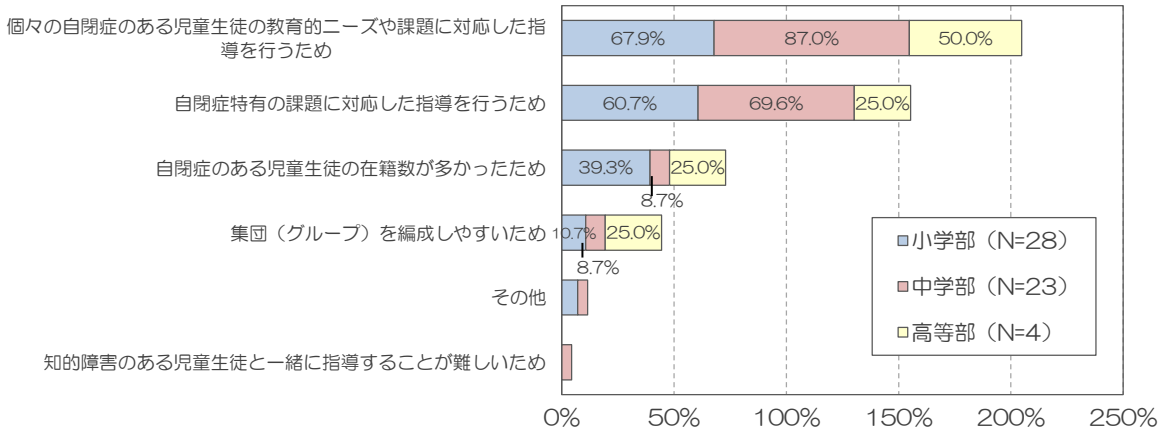


図３－９－１　自閉症学級の編制理由（複数回答）

また、どのような観点で自閉症学級を編制しているか尋ねた（図３－９－２）。

「行動面の困難さの程度」（小学部：28 校中 20 校，71.4%、中学部：23 校中 14 校，73.9%、高等部：４校中３校，75.0%）が、各学部において同程度の割合で示された。「コミュニケーション能力」（小学部：28 校中 16 校，57.1%、中学部：23 校中 14 校，60.9%、高等部：４校中２校，50.0%）や「児童生徒同士の相性」（小学部：28 校中 18 校，64.3%、中学部：23 校中 15 校，65.2%、高等部：４校中０校）は、小学部や中学部において同程度の割合が示されたが、高等部においては「児童生徒同士の相性」の回答が見られなかった。

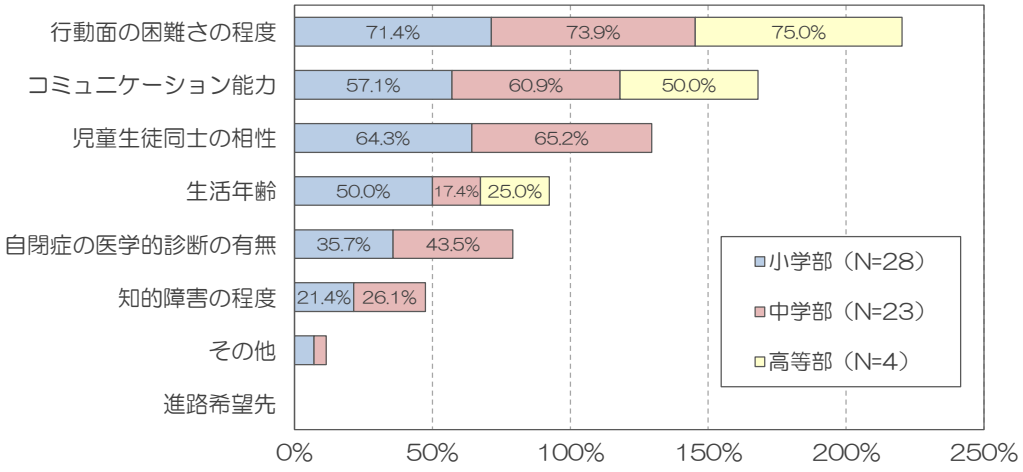


図３－９－２　自閉症学級の編制の観点（複数回答）

（13）自閉症に対応した取組の成果

図３-10 に示すように、「自閉症のある幼児児童生徒に対応した取組の成果」としては、いずれの学部において「幼児児童生徒が心理的に落ち着いて学校生活を送ることができる」（幼稚部：11 校中 11 校、小学部：462 校中 450 校，97.4%、中学部：467 校中 447 校，95.7%、高等部：421 校中 405 校，96.2%）との回答が多く見られた。

一方、いずれの学部においても「児童生徒の変容を継続的に把握することができる」（幼稚部：11 校中３校、小学部：462 校中 144 校，31.2%、中学部：467 校中 149 校，31.9%、高等部：421 校中 111 校，26.4%）、「系統的に指導することができる」（幼稚部：11 校中４校、小学部：462 校中 125 校，27.1%、中学部：467 校中 107 校，22.9%、高等部：421 校中 91 校，21.6%）との回答は少なかった。

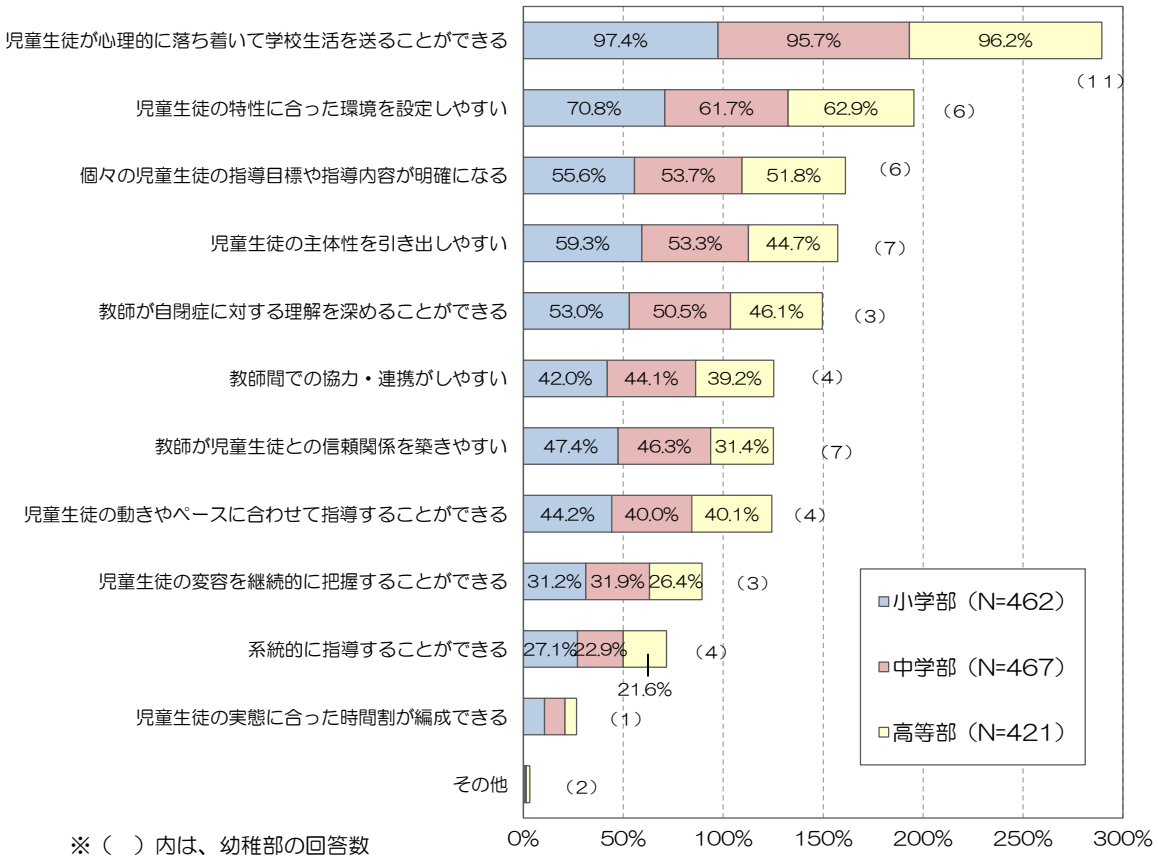


図３-10　自閉症に対応した取組の成果（複数回答）

（14）自閉症に対応した取組を行うことでの課題

図３-11 に示すように、「自閉症のある幼児児童生徒に対応した取組の課題」としては、「個別の対応が多くなる」の回答が多かった（幼稚部：5 校中２校、小学部：462 校中 245 校，53.0%、中学部：467 校中 222 校，47.5%、高等部：421 校中 238 校，56.5%）。

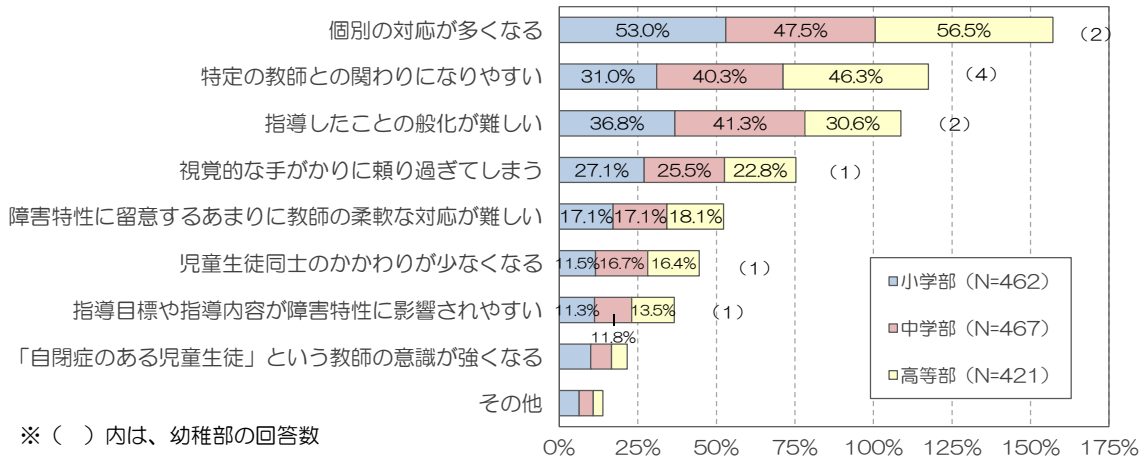


図３-11　自閉症に対応した取組を行うことでの課題（複数回答）

（15）学部間でつながりのある指導を行うための工夫と内容

①学部間でつながりのある指導を行う際に重視していること

学部間でつながりのある指導を行うために重視していることは、図３-12-１に示すように、「今の指導が、上の学部の指導や教育活動にどのように結びつくのかをイメージする」（幼稚部：11 校中 10 校、小学部：462 校中 335 校，72.5%、中学部：467 校中 353 校，75.6%、高等部：421 校中 289 校，68.6%）や、「これまで学習してきたことや課題を踏まえて指導する」(幼稚部:11 校中 6 校、小学部:462 校中 292 校, 63.2%、中学部：467 校中 332 校，71.1%、高等部：421 校中 336 校，79.8%)、「学部終了までに育ってほしい姿を具体的にイメージする」（幼稚部：11 校中 10 校、小学部：462 校中 318 校，68.8%、中学部：467 校中 323 校，69.2%、高等部：421 校中 323 校，65.1%）が多く挙げられた。

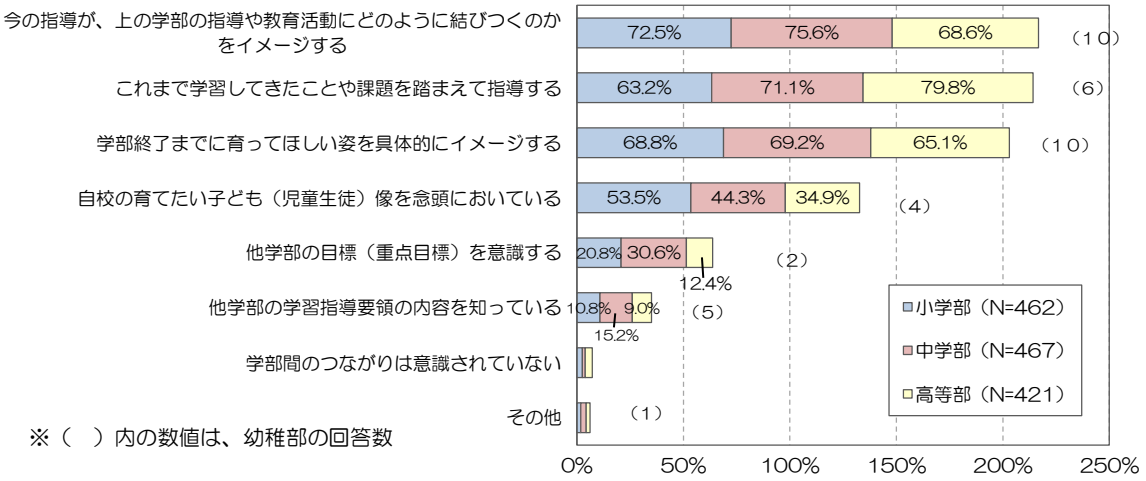


図３-12-１　学部間のつながりのある指導を行う際に重視している点（複数回答）

②学部間でつながりのある指導を行うための校内や当該学部での取組

学部間でつながりのある指導を行うための校内や当該学部での取組としては、図３-12-２に示すように、「個別の教育支援計画を活用している」（幼稚部：11 校中 11 校、小学部：462 校中 406 校，87.9%、中学部：467 校中 391 校，83.7%、高等部：421 校中 365 校，86.7%）や、「個別の指導計画を活用している」（幼稚部：11 校中 11 校、小学部：462 校中 376 校，81.4%、中学部：467 校中 384 校，82.2%、高等部：421 校中 338 校，80.0%）の回答が多く挙げられた。

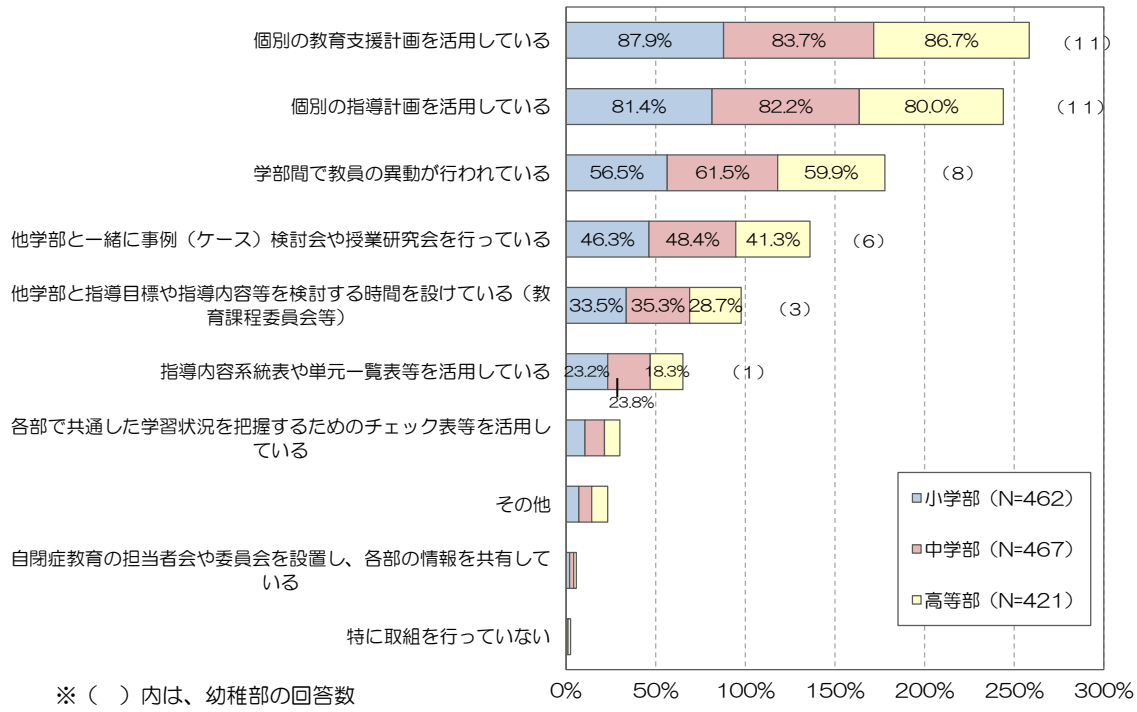


図３-12-２　学部間でつながりのある指導を行うための校内や当該学部の取組（複数回答）

③学部間でつながりのある指導を行うための個別の指導計画の活用方法

学部間でつながりのある指導を行うために、個別の指導計画をどのように活用しているかを自由記述で尋ねた。得られた自由記述（幼稚部：11 件、小学部：347 件、中学部：342 件、高等部：312 件）をカテゴリにまとめた結果、５つのカテゴリに分類された。表３-２に、各カテゴリの定義と具体例を示した。

１つ目のカテゴリは、「学部間や学年間、移行先などとの引き継ぎや情報共有の資料（ツール）」（幼稚部：８件、小学部：259 件、中学部：136 件、高等部：125 件）であった。

２つ目のカテゴリは、「次年度の指導計画の立案（指導目標や指導内容、指導方法等の検討、決定）の参考」（幼稚部：０件、小学部：33 件、中学部：109 件、高等部：122 件）であった。

３つ目のカテゴリは、「学部間や担任間で幼児児童生徒の実態や指導・支援の経過の共有」（幼稚部：２件、小学部：27 件、中学部：51 件、高等部：37 件）であった。

４つ目のカテゴリは、「個別の指導計画を閲覧・共有するための書式やシステム等の工夫」（幼稚部：５件、小学部：36 件、中学部：80 件、高等部：42 件）であった。

５つ目は「その他」として、授業研究会での活用や実態把握に活用など（幼稚部：０件、小学部：17 件、中学部：24 件、高等部：７件）に関する回答であった。

表３−２　個別の指導計画の活用に関する自由記述のカテゴリの定義と具体例

カテゴリ	定義	具体例
①学部間や学年間、移行先などの引き継ぎや情報共有の資料（ツール）	次年度の学部や担任、移行先に対して、幼児児童生徒の情報を引き継ぐための資料として活用する	・「個別の指導計画を活用して、4月に小学部・中学部で児童についての引き継ぎ（話し合い）を行うようにしている（小学部）」 ・「引き継ぎ資料として活用している（中学部）」
②次年度の指導計画の立案（指導目標や指導内容、指導方法などの検討、決定）の参考	現担当者が、次年度に向けて指導目標などの案を作成して引き継いだり、次年度の担当者が前年度の担当者の個別の指導計画の内容を踏まえたりするなど、次年度の個別の指導計画を作成する際の参考にする	・「前担任が次へ課題を提示することで指導の空白がなるべく出ないよう工夫している（小学部）」 ・「目標の手立て、学習の様子を参考にし、中学校で目標を決め、年間指導計画作成に活用（中学部）」 ・生徒の指導目標や手立てを参考にしている（高等部）」
③学部間や担任間で幼児児童生徒の実態や指導・支援の経過の共有	幼児児童生徒の実態や指導目標、これまで行われてきた指導・支援の内容や指導方法などについての経過を共有する	・「個別の指導計画に基づいて児童生徒の実態や課題、学習の目標や手立て、評価などについて引き継ぎを行っている（中学部）」 ・次の目標設定をするために、どんなことを学習してきたのか、目標設定されてきたのかを知るための資料としている（高等部）」
④個別の指導計画を閲覧・共有するための書式やシステムなどの工夫	校内全体で、また、他学部の教員が個別の指導計画を閲覧したり、共有したりすることができるように、個別の指導計画の書式の統一化や個別の指導計画のデータ化、教員間でいつでも閲覧・共有できるシステムを整備している	・「小学部と同じ様式を使用している（幼稚部）」 ・「児童個人のファイルを作成し、個別の指導計画をつづり、これまでの指導の経過を確認できるようにしている（小学部）」 ・「中学部の個別の指導計画を校内で自由に閲覧できる（高等部）」

④他学部への引き継ぎの内容

他学部に引き継ぎを行う際の内容について尋ねた（図３-12-３）。

「児童の苦手なこと、困難なこと」（幼稚部：11 校中 10 校、小学部：462 校中 442 校，95.7%、中学部：467 校中 438 校，93.8%、高等部：421 校中 395 校，93.8%）や「児童の興味・関心や得意なこと」（幼稚部：11 校中 11 校、小学部：462 校中 444 校，96.1%、中学部：467 校中 437 校，93.6%、高等部：421 校中 392 校，93.0%）、「これまで行ってきた指導・支援の方法」（幼稚部：11 校中 10 校、小学部：462 校中 432 校，93.5%、中学部：467 校中 426 校，91.2%、高等部：421 校中 387 校，91.9%）などの回答が多く挙げられた。

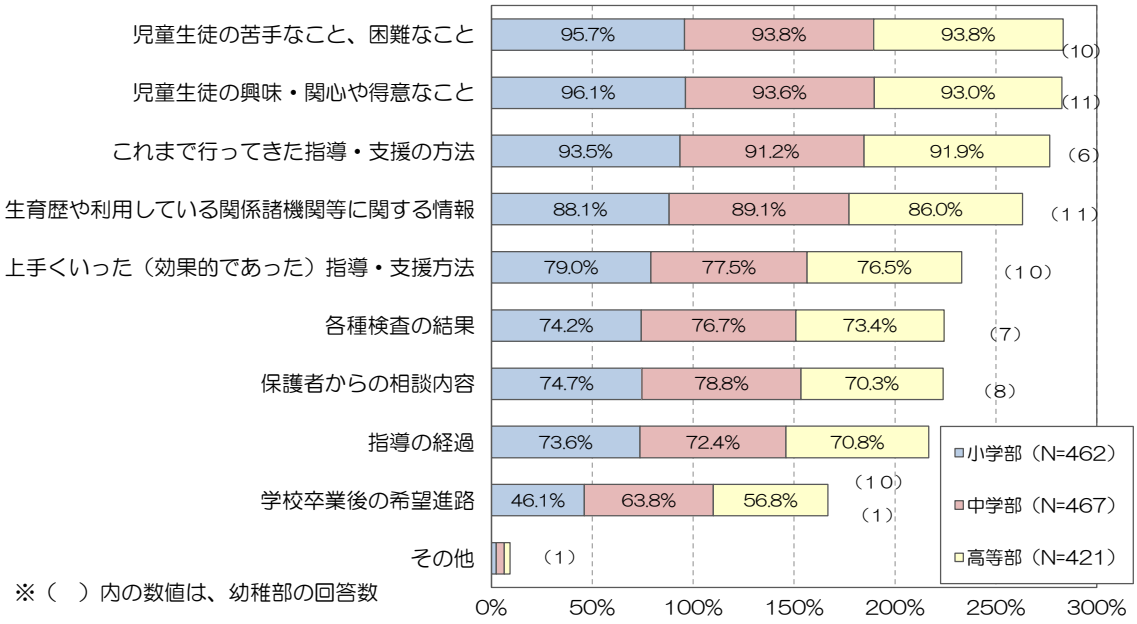


図３-12-３　他学部への引き継ぎ内容（複数回答）

（16）センター的機能の活動としての自閉症教育に関する助言及び援助

地域の幼稚園や保育所、小学校、中学校、高等学校などへのセンター的機能の活動として、自閉症教育に関して求められている助言や援助の内容を尋ねた（図３-13）。

「自閉症の特性に応じた指導方法についての助言」（幼稚部：10 校中 6 校、小学部：462 校中 399 校，86.4%、中学部：467 校中 372 校，79.7%、高等部：421 校中 332 校，78.9%）や「自閉症の特性に応じた学習環境の工夫についての助言」（幼稚部：10 校中 4 校、小学部：462 校中 438 校，82.3%、中学部：467 校中 348 校，74.5%、高等部：421 校中 302 校，71.7%）、「自閉症の特性に応じた指導内容についての助言」（幼稚部：10 校中 7 校、小学部：462 校中 346 校，74.9%、中学部：467 校中 328 校，70.2%、高等部：421 校中 278 校，66.0%）の回答が多く見られた。

一方、指導方法や学習環境の工夫などに関する助言や援助に比べて、「特別支援学級

での自立活動の指導についての助言」（幼稚部 10 校中 3 校、小学部：462 校中 168 校，36.4%、中学部：467 校中 142 校，30.4%、高等部：421 校中 142 校，33.7%）や「特別の教育課程の編成についての助言」（幼稚部 10 校中 2 校、小学部：462 校中 62 校，13.4%、中学部：467 校中 64 校，13.7%、高等部：421 校中 49 校，11.6%）の回答は少なかった。

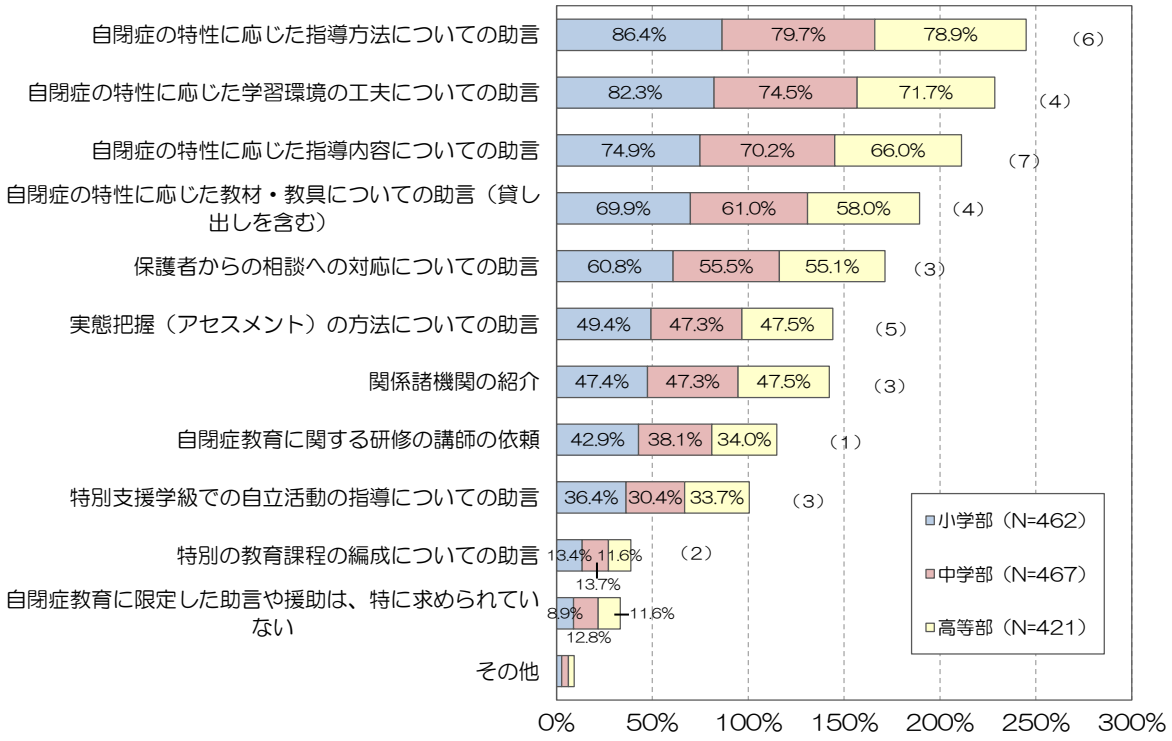


図３-13　センター的機能の活動で自閉症教育に関して求められている助言や援助（複数回答）

３．考察

（１）特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の在籍数と実態

特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の在籍数に関する結果は、国立特殊教育総合研究所（2005）による結果と比べると、各学部において増加が見られた。2005 年の調査と本調査の結果を比べると、幼稚部においては 69.0%から 74.1%、小学部では 47.5%から 49.4%、中学部では 40.8%から 46.3%、そして高等部では 25.2%から 36.7%へと増加していた。特に、高等部の増加が顕著であった。

特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の障害の程度につ

いては、幼稚部から中学部では中度から重度の幼児児童生徒が、軽度や最重度より多い割合で在籍していることが示された。その中で高等部においては、軽度の生徒が29.7%と中度（25.7%）や重度（30.3%）とほぼ同程度に在籍していることが明らかとなった。高等部に在籍する知的障害の程度が軽度の自閉症のある生徒の増加は、中学校の特別支援学級から特別支援学校（知的障害）高等部に進学するケースが多いと推察される。ただし、この状況については、平成 30 年度から開始される高等学校における通級による指導の運用により、中学校の特別支援学級に在籍する自閉症のある生徒の進学先の変化が生じることが予想され、それにより特別支援学校（知的障害）高等部の自閉症のある生徒の在籍数や障害の程度に変化が現れる可能性が考えられる。

（２）特別支援学校（知的障害）における自閉症教育の取組状況

特別支援学校（知的障害）での自閉症教育の取組状況としては、自閉症の特性を踏まえた「学習環境の工夫」が最も多く、次いで「教材・教具の活用」、「指導内容の設定」が挙げられた。これらの回答に占める割合の高さから、特別支援学校（知的障害）においては、自閉症の特性に対応した取組が定着していることが示唆された。

①学習環境の工夫

「学習環境の工夫」としては、特に「１日の予定や活動の見通しがつくようにスケジュールを提示している」や「私物や使用する道具等を片付ける場所を決めている」が高い割合で示された。自閉症教育の実践をまとめた先行研究（国立特殊教育総合研究所，2004）で、自閉症のある幼児児童生徒にとってわかりやすい環境設定として視覚的な手がかりを用いた工夫が提案されたが、本調査の結果から視覚的な手がかりを用いた時間や空間の構造化が、特別支援学校（知的障害）で定着していることが示された。中でも見通しをもたせることについては、特別支援学校学習指導要領（文部科学省，2009）で「見通しを立てたり、振り返ったりする学習活動」を重視することが示されたことから、自閉症のある幼児児童生徒のみならず、在籍するすべての幼児児童生徒が見通しをもちやすいように学習環境の工夫がなされてきたと推察される。また、近年は、通常の学級においても「特別な支援が必要な子も含めて、通常の学級に在籍するすべての児童生徒が楽しく学び合い、『わかる・できる』ことを目指す授業デザイン」として授業ユニバーサルデザイン（Universal Design）（桂，2016）が推進されている。こうした考えに基づいて、教育現場では視覚的な手がかりを取り入れた取組が浸透していると考えられる。

なお、学習環境の工夫としては、小学部は他学部よりも「学習時に周囲からの刺激の緩和や集中できるように衝立を使用している」、「刺激を少なくするためにクラスの掲示物を最小限にしている」との回答が多く挙げられた。このことから、自閉症のある児童が落ち着いて学習に臨めるように環境を整えることに対する意識が、より高い

ことがうかがえる。また、「遊ぶ場所、食事をする場所等、活動する空間を決めている」も同様の傾向が示されたことも、上記のことが反映していると考えられる。

②指導内容

「自閉症の特性を踏まえた指導内容の設定」に関して、自閉症のある幼児児童生徒の指導内容の中で課題と感じることとしては、「自ら意思（要求や拒否等）を伝えようとすること」や「気持ちを落ち着かせる手段を身につけること」、「新しい状況や変化（人や場所等の変化）を受け入れること」が多く見られた。一方で、「担当教師との関係づくりに関すること」や「他者と情動（喜びや悲しみ等）を共有すること」など、他者との関係形成に関する回答は少なかった。この理由には、特別支援学校（知的障害）に在籍する児童生徒の障害の程度との関連性が考えられる。本調査では、小学部から高等部の半数が、最重度と重度の児童生徒であった。小・中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級を対象とした調査（国立特別支援教育総合研究所，2015）では、自閉症のある児童生徒の自立活動の指導内容として「他者に関わる際の約束やルールに関すること」や「友達との関係作りに関すること」が最も多かった。このことを踏まえると、特別支援学校（知的障害）では、社会性に関する内容よりも自閉症のある幼児児童生徒のコミュニケーションスキルに重点を置いた指導を行っていると考えられる。上述したように、特別支援学校（知的障害）においては、他者との関係形成に関する内容よりも「自らの意思（要求や拒否等）を伝えようとする」や「気持ちを落ち着かせる手段を身につけること」などの行動として現れる自閉症の特性に対応した指導をより優先的に行っていることが推察された。「自ら意思（要求や拒否等）を伝えようとすること」は、他者との関係形成が基盤となる。そのため、自分の意思を伝えようとすることを促し、そうした行動を般化させるためには、教師や友達との関係作りに関する指導と合わせて行うことが必要であることを再認識すべきである。

ただし、本調査では、自閉症のある幼児児童生徒の指導内容のうち課題と感じていることを３つ選択してもらった。このため、「担当教師との関係づくりに関すること」や「他者と情動（喜びや悲しみ等）を共有すること」などの他者との関係形成に関する指導内容の回答の少なさが、必ずしも特別支援学校（知的障害）での指導の少なさを示すものではない。また、本調査では、当該学部で課題と感じている指導内容を選択してもらった。個々の自閉症のある幼児児童生徒の実態の多様性を踏まえると、担任が個々に対して課題と捉えていることは異なるであろう。したがって、本結果の読み取りにおいては、これらの点に留意する必要がある。

③自立活動の指導

「自立活動の指導を時間に位置付けている」との回答は、小学部と中学部では約半数、高等部では約 43%であった。指導形態については、「集団による指導」と「教師

との１対１による指導（個別による指導)」が同程度の割合で実施されていた。文部科学省指定校による実践研究（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2011）では、自閉症のある児童生徒の指導において自立活動の時間を位置付けることが効果的との報告がなされていたが、現状としては時間に位置付けて指導を行っている場合もあれば、従来のように各教科等を合わせて指導していることが示された。どの指導形態で行うかは目標に基づいて選択すべきではあるが、特別支援学校（知的障害）においては集団での活動が前提になることが多いことで、集団活動での個々のねらいや目標に自立活動の内容がどのように関連付いているのか不明確（今井・生川，2013）との指摘がなされている。このため、この点については、さらに検討が必要であると考えられる。

④自閉症に特化した学級編制、集団編成

自閉症教育の取組として､「自閉症のある子どもの集団(グループ)を編成している」､「自閉症学級を編制している」との回答は少なかった。この結果は、全国特別支援学校長会（2016）が実施した調査結果と同様であった。「自閉症学級を編制している」特別支援学校の編制理由は、主に「個々の自閉症のある児童生徒の教育的ニーズや課題に対応した指導を行うため」であった。稲葉・郷間・牛山（2013）が実施した調査においても、自閉症学級を編制している特別支援学校では個別指導や個別対応を多く取り入れていることが報告されており、その点が自閉症学級を編制するメリットと言える。こうしたメリットがあるにもかかわらず､先行研究(全国特別支援学校長会,2016)や本調査で自閉症学級を編制している特別支援学校が少なかった背景には、自閉症学級の編制により他の子どもたちとの関わりが少なくなることや、教師の関わり方が固定されてしまうなどの課題があるためと考えられる。この結果は、自閉症に対応した取組を行うことの課題として､「個別の対応が多くなる」､「特定の教師との関わりになりやすい」､「指導したことの般化が難しい」という結果と関連していることがうかがわれた。これまで自閉症学級を編制している（いた）特別支援学校（知的障害）への聞き取り調査（西村・柳澤・村井・李，2017）においても、上記の課題が述べられていた。稲葉ら（2013）は、自閉症学級を編制している特別支援学校では、環境の構造化により取り組んでいたと報告したが、本調査では自閉症学級を編制していない特別支援学校（知的障害）で自閉症の特性に対応した学習環境の工夫がなされていることが明らかとなった。すなわち、自閉症学級の編制の有無にかかわらず、自閉症の特性に対応した学習環境の工夫、特に視覚的な手がかりを用いた学習環境の工夫がなされていることが影響しているのではないかと考えられる。学習環境面の工夫といった物理的な環境を整えることが彼らの心理的な安定をもたらすという効果とともに、自閉症学級を編制することが自閉症のある幼児児童生徒の学びにどういった成果をもたら

しているのかについては、今後もさらに検討が必要である。

（３）自閉症に対応した取組の成果及び課題

自閉症に対応した取組の成果としては、どの学部においても「幼児児童生徒が心理的に落ち着いて学校生活を送ることができる」が最も多く、「児童生徒の特性に合った環境を設定しやすい」も多く見られた。これらの成果は、自閉症の特性に応じた指導内容として「気持ちを落ち着かせる手段を身につけること」や「新しい状況や変化（人や場所などの変化）を受け入れること」を課題に感じていたこと、自閉症教育として「自閉症の特性を踏まえた学習環境を工夫している」ことが取組の成果に反映しているものと考えられる。

一方、課題としては、「個別の対応が多くなる」ことや「特定の教師との関わりになりやすい」ことが多く挙げられた。これは、自閉症の特性に対応した指導内容として特に「自らの意思（要求や拒否等）を伝えようとすること」を課題に感じていたことから、重点的に関わって指導していることが関連していると考えられる。また、「個別の対応が多くなる」、「特定の教師との関わりになりやすい」ことの理由として、自閉症の障害特性に対応するため個人内スキルの向上に重点が置かれているためと推察される。個別の対応は、個々の教育的ニーズに対応できる点でメリットがあり、特定の教師との関わりは自閉症のある幼児児童生徒が、信頼し安心できる大人の存在を形成する点で重要である。しかし、個別の対応や特定の教師との関わりが中心になることで、他者との関わりの広がりや指導の般化に困難さをもたらすことが推測される。このため、自閉症のある幼児児童生徒の実態に応じながら、個別の対応や特定の教師との関わりをいかに拡げていくかという発達的な視点をもって指導することが重要であると考えられる。

（４）自閉症のある幼児児童生徒への学部間でつながりのある指導

学部間でつながりのある指導を行う際に重視していたこととして、「今の指導が上の学部の指導や教育活動にどのように結びつくのかをイメージする」や「これまで学習してきたことや課題を踏まえて指導する」との回答が多く見られた。そして、つながりのある指導を行う際には、個別の教育支援計画や個別の指導計画を用いているとの回答が多くの学校で見られた。また、個別の指導計画や個別の指導計画の活用方法としては、引継ぎや情報共有の資料として用いているとの回答が最も多かった。

しかし、個別の教育支援計画や個別の指導計画を次年度の指導目標や指導内容、指導方法などの検討や決定の際に参考にすることや、学部間や担任間で幼児児童生徒の実態や指導・支援の経過を共有するために用いているとの回答は、上記の引き継ぎや情報共有の資料として用いているとの回答よりも少なかった。個別の教育支援計画や個別の指導計画が単なる引継ぎや表面的な情報共有に留まらず、自閉症のある幼児児

童生徒の切れ目のない支援やつながりのある学びを保障するためにも、これまでの指導の経過や幼児児童生徒の変容を踏まえて次年度の指導目標を立案し、指導方法を検討することが大切である。

（５）自閉症教育に関するセンター的機能の活動内容

地域の幼稚園や保育園、小学校、中学校、高等学校などへのセンター的機能として、「自閉症の特性に応じた指導方法についての助言」や「自閉症の特性に応じた学習環境の工夫についての助言」、「自閉症の特性に応じた指導内容についての助言」が多く挙げられた。この結果は、特別支援学校（知的障害）での自閉症教育の取組状況として実施されていたことと共通する内容であった。小・中学校の特別支援学級などの教員が、自閉症の特性に応じた指導内容や指導方法などについて理解を深めることはもちろん大切であるが、今後、特別支援学校（知的障害）に求められるのは一般的な自閉症に関する理解をいかに目の前の個々の自閉症のある幼児児童生徒の実態に即しながら、指導方法や指導内容を検討していくことができるように助言することである。このことは、新学習指導要領（文部科学省，2017）において、小・中学校の特別支援学級と通級による指導において個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成が義務化されたことからも、その重要性は高まっている。今後、特別支援学校（知的障害）には、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成・活用に関する相談が増加することが予想される。本計画は、幼児児童生徒の実態に基づいて作成がなされるものである。したがって、どのような指導内容や指導方法を取り上げるかは、一般的な自閉症に関する対応では必ずしも個々の実態に応じきれない可能性がある。このため、特別支援学校（知的障害）には、多様な実践経験に基づいた情報提供が求められる。このことは、ひいては、「特別の教育課程」を考える上でも重要になる。河合（2017）は、個別の教育支援計画及び個別の指導計画と教育課程との関連を踏まえることの必要性を指摘している。本調査では、「特別の教育課程の編成についての助言」の回答が少なかったが、特別支援学級などで個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成が義務づけられたことを踏まえると、両計画の作成及び活用方法について助言する場合には、特別の教育課程のことも意識して行うことが必要であると考えられる。

加えて、上述したように個別の指導計画が単なる引継ぎや形式的な情報共有ではなく、自閉症のある幼児児童生徒のこれまでの指導の経過から的確な実態把握がなされ、次年度の指導目標や指導方法などを検討するための機能的な資料として活用されるための方法を発信していくことも求められる。このためには、特別支援学校がセンター的機能を発揮して、通常の学校における個別の指導計画の作成・活用にどのように関与していくべきか（笠原，2015）について検討することが課題である。

引用文献

桂　聖（2016）．日本授業 UD 学会のグランドデザイン．授業 UD 研究，プレ号，2-5.

今井善之・生川善雄（2013）．知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識．千葉大学教育学部研究紀要，第 61 巻，219-226.

稲葉芳子・郷間英世・牛山道雄（2013）．知的障害特別支援学校における学級編成と自閉症教育の関連－教員意識の比較から－．特殊教育学研究，51（２），81-92.

笠原芳隆（2015）．自立活動を中心とした個別の指導計画に関する研究動向．特殊教育学研究，53（４）, 297-305.

国立特殊教育総合研究所（2005）．自閉症教育実践ケースブック－より確かな指導の追及－．ジアース教育新社.

国立特殊教育総合研究所（2004）．自閉症教育実践ガイドブック－今の充実と明日への展望－．ジアース教育新社.

国立特別支援教育総合研究所（2015）．自閉症・情緒障害特別支援学級及び知的障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する調査」調査報告書.

西村崇宏・柳澤亜希子・村井敬太郎・李熙馥（2017）．特別支援学校（知的障害）における自閉症のある幼児児童生徒の在籍状況と自閉症教育の取組－８校の特別支援学校（知的障害）への聞き取り調査の結果から－．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，６，24-32.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2011）．平成 22 年度特別支援教育総合推進事業（自閉症に対応した教育課程の編成等についての実践研究）報告書.

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

文部科学省（2017）.特別支援学校教育要領・学習指導要領説明会配付資料．総則等編（幼稚部・小学部・中学部）.

河合康（2017）.2-4-2 個に応じた指導をめぐる経緯と課題－個別の指導計画、個別の教育支援計画、教育課程編成の観点から－．特別支援教育の到達点と可能性－2001 年～2016 年 : 学術研究からの論考. 柘植雅義＆インクルーシブ教育の未来研究会編. 金剛出版，208-211.

全国特別支援学校長会（2016）．平成 27 年度全国特別支援学校長会研究集録.

（李　熙馥・柳澤　亜希子）

第Ⅳ章　目標のつながりを重視した自閉症のある子どもの指導とそのポイント

－研究協力機関での実践から－

１．目的及び方法

（１）目的

自閉症のある子どもは、学習の定着や般化が難しいため、単発的な指導や指導の意図が不明確な活動であると学びの定着に結びつきにくいとされている。また、Magnusen（2005）は、自閉症のある子どもにおいては個々の実態が多様であるからこそ、計画の立案段階で目標や目的をしっかりと決めなければならないと述べている。これらを踏まえると、自閉症のある子どもの指導では、より一層、目標を明確にして見通しをもった指導を行うことが大切である。

見通しをもって計画的に指導・支援を行うための重要なツールとして、個別の教育支援計画と個別の指導計画がある。特別支援学校では、これらの計画の作成・活用が進められてきたが、以下の課題が指摘されている。

長沢・冨永（2004）は、個別の指導計画の目標が曖昧になりがちであることや、個別の指導計画や個別の教育支援計画に記されている長期目標と日々の指導との関連の薄さを指摘している。また、古山（2007）は、表現が曖昧な目標は児童生徒の漠然とした姿は伝わるが、具体的な進捗状況や変化を共有することは難しいと言及している。では、なぜ、こうした課題が生じるのか。その背景には、目標の設定に関わる難しさが関与していると考えられる。

一木・安藤（2010）は、特別支援学校では教師がどのように子どもの将来像を見据え、何を指導すべきかが確信をもてない状況にあり、このことは学校卒業までに子どもに身に付けておくべき力とそれをどのように積み上げて指導すべきか、すなわち、系統性のある指導の難しさを指摘している。また、一木らは、教師は、実態把握の資料を基に子どもの成長をどのように描いたらよいのかわからず、前年度の目標と評価の表記に具体性が欠けるために次の目標を設定しにくいことを挙げている。さらに、教師は目標を導き出した背景や根拠が把握できず、次の目標の方向性が見えないために設定した目標や指導内容に確信をもてず、前年度を踏襲した指導に陥ることを指摘

している。これらは、自閉症のある子どもの目標設定においても看過できない課題である。

以上を踏まえて、実践研究では「目標のつながり」に焦点を当て、研究協力機関の実践から担任が自閉症のある子どもの目標設定に関わる課題をどのように認識しているか、また、どういった視点や意図をもって目標設定や見直しを行っているのかについて検討することを目的とした。そして、目標のつながりを重視した指導を行うことで、担任自身の指導や自閉症のある子どもに対する捉えがどのように変容するかについても検討した。

なお、本研究では、「目標のつながり」を以下のように定義した。

①個別の教育支援計画と個別の指導計画の長期目標と短期目標間のつながり

②個別の指導計画の長期目標（年間目標）と短期目標（学期目標または前期・後期の目標）間のつながり

③個別の指導計画の長期・短期目標と単元目標間のつながり

④個別の指導計画の長期・短期目標と授業目標間のつながり

⑤（各教科等を合わせた指導の場合）自立活動の指導の目標との関連性

実践研究では、各研究協力機関において上記①～⑤をすべて取り上げるのではなく、担任の課題意識や実情に応じていずれかに焦点を当てて（研究協力機関によっては複数）検討した。

（２）方法

①対象

研究協力機関（４校）に在籍する自閉症の診断を受けている児童生徒とその担任の計６事例を対象とした。担任には、実践研究の対象授業を選定してもらった。表４－１－１に、事例対象の児童生徒の実態と対象授業を示した。事例対象の児童生徒の在籍校の概要は、第２節で述べる。

表４－１－１　研究協力機関における事例対象の児童生徒の実態と対象授業

在籍校	学部	事例対象の児童生徒の実態		実践研究の対象授業
A 校	小学部	E 児	２年女児 療育手帳（重度）	自立活動の指導（個別の課題学習） ※当校では、国語、算数、自立活動は、教師と児童が１対１で学習を行う「個別の課題学習」として位置づけて実施していた。
		F 児	６年男児 療育手帳（中度）	社会生活の指導 （各教科等を合わせた指導）
B 校	中学部	G 児	２年男子 療育手帳（重度）	自立活動の指導（個別の課題学習）
B 校	高等部	H 児	２年男子 療育手帳（重度）	作業学習 （各教科等を合わせた指導）
C 校		I 児	２年男子 療育手帳（重度）	
D 校		J 児	３年男子 療育手帳（重度）	

②方法及び手続き

a. 事例対象の児童生徒の実態と指導方針についての聞き取り

担任からの事例対象の児童生徒のこれまでの指導経過の説明と対象授業の見学を踏まえて、児童生徒の実態と指導方針を共有した。

b. 個別の教育支援計画と個別の指導計画における対象授業の目標についての協議

実践研究期間中の事例対象の児童生徒の個別の教育支援計画と個別の指導計画の目標間のつながり、個別の指導計画の対象授業の長期目標や短期目標間のつながりなどを担任と協議した。また、対象授業が各教科等を合わせた指導の場合には、自立活動の目標との関連性についても協議した。

c. 目標のつながりを重視した授業実践と授業記録の収集

実践研究では、担任に継続的に対象授業の記録をとってもらうことを依頼した。担任に授業記録を依頼したのは、以下の２つの理由からであった。

１つ目は、授業記録を蓄積することで、何が自閉症のある児童生徒の行動のきっかけとなっているのか、何がきっかけとなり問題が改善したのかといったように児童生徒の変容を知る手がかりを得られると考えたからであった。また、これは、目標を見

直す上で必要な情報と考えたからであった。

２つ目は、指導に生かすための記述記録として、根市・中川・佐藤・渡辺・安藤（2000）は「授業における子どもの目標を意識して書かれている」、「教師の働きかけと子どもの様子が、結びついて書かれている」、「教師の働きかけについて、事実だけでなく、記録者の自分なりの解釈や考えも書かれている」ことを挙げており、これらは教職経験に影響を受けないことを報告している。本研究で実践を行った研究協力機関の担任の年齢や教職経験年数は様々であった。このため、授業記録用紙に上記の観点を盛り込むことで担任がどういった視点や意図で目標を設定しているのか、どのように目標間のつながりを捉えているのかを把握できると考えたからであった。

研究協力機関の各担任には、当研究班で指定した授業記録用紙を使用して記録をつけてもらった。指定した授業記録用紙は、「目標設定用」（表４－１－２）と「本時の指導の評価用」（表４－１－３）の２種類であった。授業記録の様式は原則として共通の様式を示したが、担任が記入しやすいように若干の修正は可能とした。

対象授業を実施した放課後（研究協力機関によっては別途、協議する時間を設けた）に、担任と担当研究員が前時の授業記録と本時の学習指導案を基に本時の授業について振り返りを行った。

表４－１－２　授業記録用紙１（目標設定用）の様式

記録日：平成 29 年　　月　　日

記録者：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

教科・領域名：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

対象幼児児童生徒：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

〈指導目標とその設定理由〉

	目　標	設定理由
個別の指導計画における 長期目標（１年間）		
個別の指導計画における 短期目標 （前期・後期・学期）		
単元目標/題材目標 （　月　日～　月　日）	全体目標： 個人目標：	
本時の目標と 評価の観点 （授業実施日：　/　）	〈目標〉 全体目標： 個人目標：	
	〈評価の観点〉	

表４－１－３　授業記録用紙２（本時の指導の評価用）様式

記録日：平成 29 年　　月　　日

記録者：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

教科・領域名：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

対象幼児児童生徒：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

本時の指導場面の対象幼児児童生徒の様子	
対象幼児児童生徒の指導目標の達成状況	
教師自身の指導の振り返り	※①教師の指示・教示、②教師の発問、③使用した教材・教具、④環境設定等の観点から、**教師からの子どもへの働きかけ**についての振り返りを記入してください。
次時の指導目標と改善点 指導目標を変更した場合はその理由	

指導の総括（単元終了ごとに、全体を通して指導目標の設定や評価で難しかったこと、実態把握から指導目標の設定で意識（重視）したことを記入してください。毎時間の記入は不要です。）

d. 授業記録の分析

担任の授業記録の記述内容の分析では、平成 27 年度専門研究 B で提案した「自閉症のある子どもの自立活動の授業を組み立てる上での要点」(国立特別支援教育総合研究所，2016；2017)（表４－１－４）を分析の枠組みとして使用した。目標の設定に関わる分析では、表４－１－４の「Ⅰ．個々の子どもにつけたい力（目標）の絞り込み」の主に要点１～３に基づいて行った。また、授業後の振り返りでは、要点９の「振り返りの観点例」に基づき、「Ⅱ．自閉症のある子どもの障害特性や認知特性に留意した指導（要点５～８)」と併せて分析を行った。

表４－１－４　自閉症のある児童生徒の自立活動の授業を組み立てる上での要点

Ⅰ．個々の子どもにつけたい力（目標）の絞り込み
要点１：子どもの課題となる行動の背景や理由、興味、関心、得意なことを捉える 要点２：長期目標と短期目標の設定:子どもにつけたい力（目標）を具体化すること 要点３：長期目標と短期目標を踏まえた単元の設定と指導の検討 要点４：自立活動の学習指導案（略案）の作成
Ⅱ．自閉症のある子どもの障害特性や認知特性に留意した指導
要点５：動機付けを高める学習活動や教材を取り入れる 要点６：子どもの主体的な発言や行動を大切にする 要点７：視覚的な手がかりの機能を考えて活用する 要点８：情報を整理して伝える
Ⅲ．指導の振り返り
要点９：指導の振り返りの重要性 **《指導の振り返りの観点例》** ①教師の指示・教示、②教師の発問、③使用した教材・教具、④環境設定、 ⑤子どもに見られたつまずきとその理由、⑥子どもに見られた主体的な学びの様子(意欲・関心）とその理由

授業記録の記述内容や担任との協議を踏まえて、担任がどのように目標のつながりを意識しており、どういった視点や意図で目標設定をしたり見直したりしているのかを分析した。また、目標のつながりを重視することにより、担任の自身の指導や事例対象の児童生徒に対する捉えがどのように変容したのか分析した。

③実践研究の実施と授業記録の収集期間

平成 29 年５月～11 月（ただし、研究協力機関によっては授業記録収集の開始・終

了時が異なる）

④倫理的配慮

実践研究の実施に際しては、当研究所倫理審査委員会の承認を得た。また、研究協力機関の学校長と担任には、口頭ならびに文書による説明を行い研究の同意を得た。また、事例対象の児童生徒の保護者に対しては、文書による説明と担任による口頭での説明を行い、本研究への同意を得た。

引用文献

古山勝（2007）. 自立活動の指導における学習評価の基本（一）. 肢体不自由教育, 181, 44-47.

一木薫・安藤隆男（2010）. 特別支援学校（肢体不自由）における自立活動を主として指導する教育課程に関する基礎的研究－教師の描く指導の展望に着目して－. 障害科学研究, 34, 179-187.

国立特別支援教育総合研究所（2016）. 平成 26～27 年度専門研究Ｂ「特別支援学級における自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究」研究成果報告書.

Magnusen,C.L.（2008）. 自閉症の子どもの指導法－子どもに適した教育のためのガイドー（テーラー幸恵訳）. 東京書籍.（Magnusen,C.L. （2005） Teaching children with autism and related spectrum disorders: An art and a science）.

長沢洋信・冨永光昭（2004）. 個別の指導計画の作成と活用に関する研究－大阪府盲・聾・養護学校教員免許法認定講習（養護学校教諭）受講者への質問紙調査を通して－. 大阪教育大学紀要Ⅳ教育科学, 53（１）, 37-48.

根市正彦・中川修一・佐藤美紀・渡辺政治・安藤隆雄（2000）. 肢体不自由養護学校の集団授業における記述記録のわかりやすさの検討. 特殊教育学研究, 37（５）, 27-34.

柳澤亜希子（2017）. 特別支援学級における自立活動の指導上の課題と授業を組み立てるうえでの要点. 特集自閉症のある子どもの自立活動の授業を組み立てる. 実践障害児教育５月号, No.527, 学研プラス.

（柳澤　亜希子）

２．研究協力機関の概要

２－１．Ａ校の概要

（１）在籍幼児児童数及び学級数

当校は、知的障害を伴う自閉症のある幼児児童に対する教育を行う学校であり、幼稚部と小学部が設置されていた。幼稚部は３教室（年少・年中・年長)、小学部は６教室（各学年に２学級）であった。平成 29 年度の幼児児童数は幼稚部 17 名、小学部 34 名の計 51 名であった。

（２）自閉症のある幼児児童の在籍状況と実態

当校に在籍している自閉症のある幼児児童は、医学的診断を受けていた。これら幼児児童の療育手帳の所有状況を表４－２－１に示した。幼稚部においては 17 名中 16 名が療育手帳を取得しており、中度と軽度が多い傾向にあった。小学部においては全員が療育手帳を取得しており、重度と中度が多かった。

表４－２－１　各学部の自閉症のある幼児児童の療育手帳の所有状況

	幼稚部	小学部
療育手帳（総計）	１６人	３４人
最重度	０人	５人
重度	３人	１５人
中度	６人	１２人
軽度	７人	２人
手帳なし	１人	０人

（３）教育課程

①学校教育目標及び学部目標

学校目標は、「子ども一人一人の良さや可能性を伸ばし、自立し社会参加するための基礎を培うことを目指す」であった。具体的には、人とのかかわりを楽しむ子ども、様々な体験を通して一人一人が気づき考え表現する子ども、さらに、好きなことや興味関心のあることなどに取り組み、夢の実現に向かって努力する子どもを育てることであった。

幼稚部の保育目標としては、人や物との関わりを広げ、コミュニケーション能力の向上を図ること、基礎的な日常生活動作の獲得を図ることが掲げられており、その中で自閉症のある幼児の遊びを保証し、遊びのレパートリーを増やしていく指導を重視していた。

小学部は、心身の調和的発達を目指し、健康で規則正しい生活をする力を育てること、身近な大人や友達との関わりを広げ、適切なコミュニケーションを育てること、様々な体験活動などを通して、基礎的な知識や技能を身につけるとともに、一人一人が気付き考えることを大切にし、感じたことや考えたことを自ら表現できる力を育てること、好きなことや得意なことを見つけ、進んで物事に取り組もうとする態度を養うことを教育目標として掲げていた。重視している指導内容は、自閉症のある児童にとって好きなことや得意なことを増やしていくことや、人とかかわることの楽しさを感じること、役割をこなすこと、責任を持って行動するようになることであった。

②教育課程の編成

幼稚部においては、特別支援学校幼稚部教育要領に基づく５つの領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）と自立活動を踏まえ、主に遊び活動、個別の課題学習、自立活動、社会生活の指導で編成していた。個別の課題学習は、幼児の実態に応じて自由遊びの時間で指導することもあった。遊び活動は、幼児の実態及び興味・関心に応じて５つの領域をバランスよく配置して単元計画を立てて指導していた。

小学部においては、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の「各教科」「道徳」「特別活動」「自立活動」の目標や内容を、「教科別の指導」（国語、算数、音楽、体育、図画工作)、「各教科等を合わせた指導」（社会生活の指導、余暇活動の指導、生活活動の指導）及び「特別活動」、「自立活動」に編成していた。自立活動や社会生活の指導は個別指導や学級での指導のほか、低学年、高学年のそれぞれにおいて縦割りの学習グループを編成し実施していた。社会生活の指導は、縦割りの学習グループにおける指導時間とともに、学級での学習時間も設けていた。

当校は、平成 16 年度から７年間、文部科学省から研究開発学校の指定を受け、「自閉症児のための教育課程」に関する開発研究に取り組み、幼児期から児童期までの一貫した教育カリキュラムの開発に取り組んだ。

③自立活動の位置付け

幼稚部では個別の課題を明らかにし、遊び活動などで総合的に指導するほか幼児の実態に応じて必要な時期にグループで指導していた。小学部の自立活動は、縦割りの学習グループによるものと個別の課題学習で指導していた。縦割りの学習グループは低学年、高学年それぞれにおいて、児童の実態に応じてグループを編成していた。

④校内の自閉症のある幼児児童への対応

当校では、教育活動全体で自閉症のある幼児児童への対応がなされていた。例えば、写真や絵カードを用いたスケジュールボードや出欠の確認するための顔写真を用いたボードなどが用いられていた。また、物を置く場所や座る場所などを視覚的に分かり易くする工夫もなされていた。

（４）実態把握と個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成及び活動

①幼児児童の実態把握

当校では、アセスメント週間が設けられており、主に発達検査（自閉症・発達障害児教育診断検査など）を用いていた。幼稚部では毎年実施していたが、小学部は１、２、４、６年時に実施していた。発達検査の他には、毎日の行動観察を行っていた。

学級ごとに毎日振り返りを行い、幼稚部、小学部ともに月１回の学部会や必要に応じてケース会議を設けるなどして、教師間の共通理解を図っていた。

②個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成・活用

個別の教育支援計画では、関係諸機関と家庭、地域などにおいて行われてきたこれまでの取組とその評価、これからの計画を作成していた。また、本計画では、家庭との連携を重視した支援のねらいが定められていた。本計画の見直しは、１年スパンで行われていた。

個別の指導計画における長期目標は１年間で設定されており、各領域、各教科の短期目標は前期と後期で設定されていた。評価（見直し）も前期と後期に行い、次期の短期目標を修正していた。

（李　熙馥）

２－２．Ｂ校の概要

（１）在籍児童生徒数及び学級数

当校は、昭和 45 年に肢体不自由養護学校の分校として設立された特別支援学校（知的障害）であった。小学部、中学部、高等部が設置されており、全在籍児童生徒数は 149 人（小学部 47 人、中学部 40 人、高等部 62 人）、学級数は 36 学級（普通学級 20 学級、重複学級 16 学級）であった。当校には、自閉症児施設を含む複数の施設から登校している児童生徒がおり、全在籍児童生徒の約４割がこれら施設に入所していた。

（２）自閉症のある児童生徒の在籍状況と実態

全児童生徒のうち自閉症（広汎性発達障害などを含む）と医学的診断を受けている、もしくは自閉症の疑いがある児童生徒は、小学部に 17 人、中学部に 17 人、高等部に 19 人在籍しており、全児童生徒の 35.6%に該当した。これら児童生徒の療育手帳の所有状況を表４－２－２に示した。在籍する児童生徒の実態としては、自傷や他害行為などの強度行動障害を伴う自閉症のある児童生徒が多かった。

高等部を卒業した自閉症のある生徒の主な進路先は、福祉施設などへの入所または通所、就労移行、就労継続支援Ｂ型であった。

表４－２－２　各学部の自閉症のある児童生徒の手帳の所有状況（平成 29 年度）

	小学部	中学部	高等部
療育手帳（総計）	**14 人**	**17 人**	**19 人**
最重度	１人	９人	３人
重度	４人	２人	11 人
中度	６人	２人	４人
軽度	３人	４人	１人

（３）教育課程

①学校教育目標及び学部目標

学校目標は、「豊かな心と健康なからだを育み、もてる力を最大限に発揮できる児童生徒を育てる」であった。

各学部目標は、以下の通りであった。

a.小学部：発達的視点を大切に、身辺処理能力、学習意欲、コミュニケーション能力の向上、集団参加、丈夫な身体など、生活をするための基礎的な力と態度を養い、生きる力

を育む。

b.中学部：男女差を意識した身辺処理の自立や公共のルールやマナー、働く知恵と力、余暇の活用など、社会で生活するために必要な力と態度を養い、生きる力を育む。

c.高等部：小、中学部で培った能力、自主的・主体的な態度を発展、充実させ、更に社会参加能力を身につけ、自己選択や自己判断、自己決定する力を養い、生きる力を育む。

②教育課程

当校では、教育課程１（教科別の指導、各教科等を合わせた指導を主とする教育課程）、教育課程２（各教科等を合わせた指導を主とする教育課程）、教育課程３（各教科等を合わせた指導に加えて、自立活動の時間における指導を位置付けた教育課程）、教育課程４（自立活動を主とする教育課程）、教育課程５（自立活動を主とする訪問教育の教育課程）の計５つを設けていた。

当校は、平成 21 年度から２年間、文部科学省の委託事業「自閉症に対応した教育課程の編成等についての実践研究」に取り組み、人間関係の形成を中心とした自立活動の指導について検討した。

③自立活動の位置付け

上記５つの教育課程のうち、教育課程３（各教科等を合わせた指導に加えて、自立活動の時間における指導を位置付けた教育課程）と教育課程４（自立活動を主とする教育課程）に在籍する児童生徒の多くは、自閉症を有していた。当校では、自閉症に特化した教育課程編成を行ってはいなかったが、児童生徒の実態や特性に応じて学級編制を行った結果、同一の学級に自閉症のある児童生徒が多く在籍している状況であった。

教育課程３と教育課程４では、すべての学部の時間割上に自立活動を位置付けていた。また、教育課程１（教科別の指導、各教科等を合わせた指導を主とする教育課程）の場合も、個々の児童生徒のねらいに応じて抽出で自立活動の指導を行う場合があった。

④校内の自閉症のある児童生徒への対応

当校では、自閉症のある児童生徒に特化した学級編制を行っていなかったが、各学級に自閉症のある児童生徒が多く在籍していたため、絵カードやスケジュールボード、写真などの視覚的な手がかりが用いられていたり、学習などの活動に見通しがもてるようにスケジュールを活用したりしていた。こうした支援は、自閉症ではないその他の類似する特性を有する児童生徒への指導や個別の配慮にも用いられていた。

また、当校には、行動面の問題（自傷、他害行動、破壊行動など）が著しい児童生徒が在籍していた。こうした児童生徒のために、各教室内には彼らが落ち着くためのスペースが設けられていた。

（４）実態把握と個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成及び活用

①児童生徒の実態把握

当校では、必要に応じて発達検査（新版Ｋ式発達検査）を実施していた。また、年に２回、児童生徒の実態把握を行うために当校で独自に作成した「チェックリスト」を活用していた。当校では、個別の指導計画の目標を設定する際に、本チェックリストの結果を反映していた。また、当校では、各児童生徒について各教科、領域（各教科等を合わせた指導を含む）に関する「月ごとの指導記録」を作成していた。本記録は、学期目標、学習内容・手立て、学習の様子、そして、特記事項として担任の総評が記載されていた。上記の指導記録も実態把握の資料の１つとして活用されていた。

さらに、当校では、学級担任や学部主事、特別支援教育コーディネーターなどが参加して児童生徒の学習評価、目標や手立てなどについて話し合う機会を定期的に設けていた。

②個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成・活用

個別の教育支援計画には、本人や保護者の将来（約３年間）や現在の生活に関する希望と、それに対して必要と思われる支援内容（合理的配慮）などが記載されていた。支援内容は、３年を目安に設定されていた。

個別の指導計画では、保護者からの聞き取りや発達検査の結果、日々の見立て、関係機関からの情報などに加えて、上述したチェックリストの結果も勘案して児童生徒の目標を設定していた。目標は、１年間の短期目標と各教科等の前期及び後期の目標を設定していた。個別の指導計画の作成時期は、短期目標（１年間）と前期の目標が４～５月、後期の目標が７～９月であり、短期目標は児童生徒の実態に応じて１年ごとに見直していた。

（柳澤　亜希子）

２－３．Ｃ校の概要

（１）在籍児童生徒数及び学級数

当校は、平成 17 年度に開校した知的障害と肢体不自由のある児童生徒を教育する特別支援学校である。小学部、中学部、高等部を設置しており、平成 29 年度の児童生徒数は小学部 39 人、中学部 39 人、高等部 62 人の計 140 人、学級数は 25 学級（自閉症学級５学級。ただし高等部は設置なし。知的障害学級 15 学級、重度重複学級３学級、訪問学級１学級、分教室１学級）であった。また、病弱と肢体不自由のある児童生徒を対象とした医療センターと療育センターに隣接して分校が設置されていた。

（２）自閉症のある児童生徒の在籍状況と実態

全児童生徒のうち、自閉症（広汎性発達障害などを含む）の医学的診断を受けていた児童生徒は、小学部 17 人、中学部 14 人、高等部 21 人であり、全児童生徒の 37.1%に該当した。これら児童生徒の療育手帳の所有状況を表４－２－３に示した。在籍する児童生徒の実態は、集団活動や他者とのコミュニケーションに困難さが見られたり、自分から見通しをもって活動することに課題が見られたりした。

高等部を卒業した自閉症のある生徒の主な進路先は、福祉施設などでの福祉就労であったが企業就労をした生徒もいた。

表４－２－３　各学部の自閉症のある児童生徒の手帳の所有状況（平成 29 年度）

	小学部	中学部	高等部
療育手帳（総計）	14 人	12 人	20 人
最重度、重度	６人	４人	４人
中度、軽度	８人	８人	12 人
手帳なし（診断あり）	３人	１人	４人
精神障害者保健福祉手帳（総計）	１人	１人	１人
１級			
２級	１人		
３級		１人	１人

※療育手帳と精神障害者保健福祉手帳の両方を所有している者を含む

（３）教育課程

①学校教育目標及び学部目標

学校教育目標は、「『よく学び、より鍛え、よりよく挑む』児童生徒の育成」であった。

学部目標は、小学部では「アセスメントを的確に行い、児童の教育的ニーズに応じて、自立への基礎を培う」とし、基本的生活習慣の確立や生活に生きる基礎学力の定着、コミュニケーション能力や社会性の向上､人と豊かに関わる力の育成を重視して指導していた。

中学部では、「生徒一人一人の教育ニーズに応じ、持てる力を最大に伸ばす」を目標とし、基本的生活習慣の確立や生活に生きる学力の定着、コミュニケーション能力や社会性の向上、人とつながる力や主体的に活動する力の育成を重視して指導していた。

高等部では、「進路希望の実現に向け、働く意欲、態度、スキルを身につける」を目標とし、心の安定と健全な身体の育成、生活に生きる学力と技能の定着、生徒の進路希望の実現を重視して指導していた。

②教育課程の編成

当校では､小学部と中学部に自閉症学級､知的障害学級､重度重複学級を編制していた。また、キャリア教育の観点を踏まえ、社会性を育むとともに生活に生かせる力の育成という方針のもと､小学部は「働く生活を見通した学習」､中学部は「作業学習」､高等部は「職業体験学習」で、よりよい社会参加の実現及び生活の質を高めるための指導を重点化していた。また、全学部において、教科別の指導と各教科等を合わせた指導を関連させて取り組んでいた。さらに、小学部と中学部の自閉症学級では、自立活動の視点も重視して教育活動を行っていた。

小学部は、自閉症学級と知的障害学級では低学年、中学年、高学年別による編成、重度重複学級では学年及び発達段階別に分けずに編成していた。

中学部は、全ての学級が発達段階別の編成となっていたが、自閉症学級では高等部への進学を見据えて、集団活動での学習や活動内容などの理解を考慮した編成となっていた。

高等部は、卒業後の生活を考えて自閉症学級は編制せず、生活自立コースと職業自立コースのコース制をとっていた。生活自立コースは発達段階別、職業自立コースは学年制による編成であった。

③自立活動の位置付け

小学部では全学級、中学部では知的障害学級の一部を除いた学級、高等部では生活自立コースの一部の学級において自立活動の時間における指導を行っており、学校教育活動全体を通して自立活動の指導を行っていた。

当校には、学級担任とは別に自立活動専任（運動発達専任、言語専任、療育専任）を各学部に配置していた。自立活動専任は授業観察を行って学級担任に助言したり、学級担任の要請により児童生徒の実態把握や学習内容の選定などを行ったりして、学級担任と連携

して指導に取り組んでいた。自閉症のある児童生徒には、主に自立活動専任内の療育専任（以下、自立活動専任とする）が担当し、専門的見地から学級担任と連携して自閉症の特性に応じた自立活動の指導にあたっていた。

④自閉症学級の設置

開校時より小学部と中学部に自閉症学級を設置し、学級担任と自立活動専任が連携して自閉症のある児童生徒の障害特性に応じた指導に取り組んでいた。

また、校内で自閉症教育の充実を図るために、自立活動専任による自閉症のある児童生徒への対応に関する研修会、自閉症学級担任と自閉症のある児童生徒の在籍学級担任による自閉症学級連絡会を通して指導や支援、教材などの情報交換を行っていた。さらに、自傷や他傷、行動面に困難さを有する児童生徒については、外部専門家を活用して事例研究会や研修会を行っていた。

（４）実態把握と個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成及び活用

当校の各指導計画等と個別の指導計画との関係を図４－２－１に示した。

当校では学校教育目標を全校で共通確認し、それを達成するために児童生徒一人一人の指導を進めるための方向性を示した独自の「つけたい力」を設定していた。この「つけたい力」は、「健康な心身」、「生活に生きる確かな力」、「豊かな人間性と社会性」の３分野で設定されており、各分野をさらに２つに分けて３分野６項目に整理し、各学部で内容を設定していた。

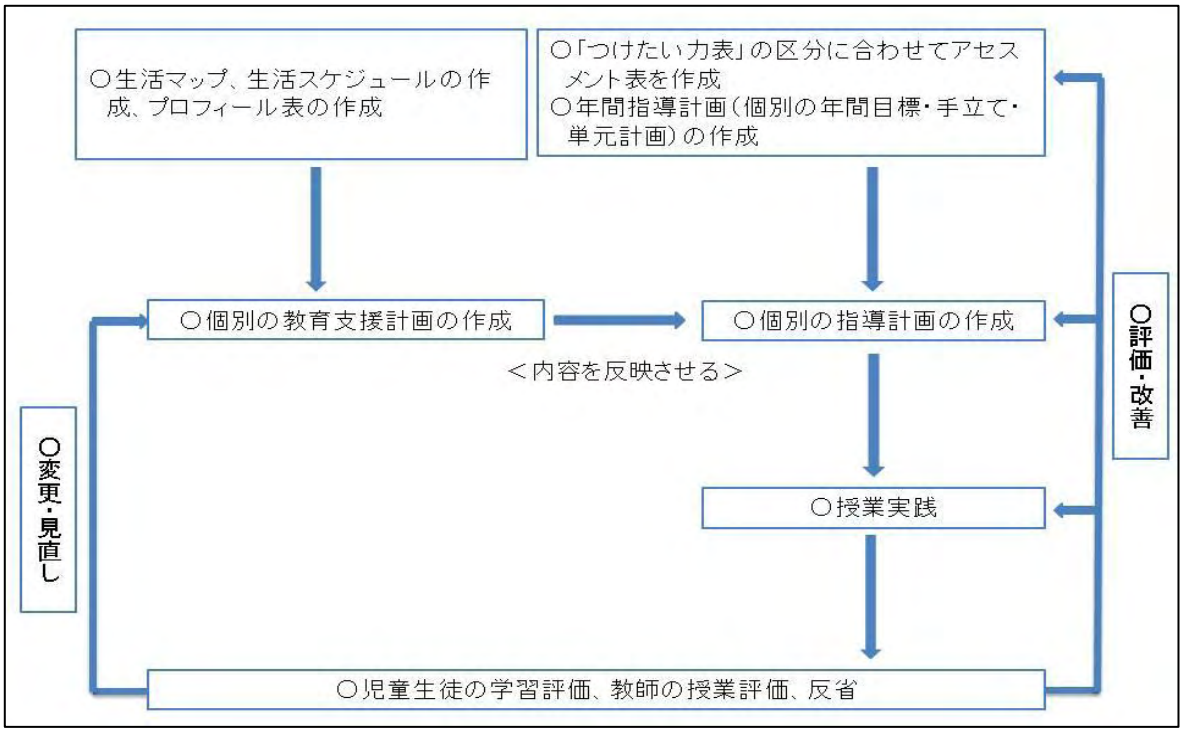


図４－２－１　各指導計画等の関係

①児童生徒の実態把握

当校では、独自の「アセスメント表」を活用して児童生徒の実態把握を行っていた。アセスメント表には新版K式発達検査、自閉症・発達障害児教育診断検査（PEP)、S-M 社会生活能力検査などの発達検査の結果、当校独自の「つけたい力」による行動観察の結果を記載し、指導の方向性や支援、配慮をまとめていた。さらに、当校では、定期的に学級担任や自立活動専任、学部主事、学部コーディネーターなどが参加して児童生徒の学習の目標や手立て、取組の様子などについて話し合う機会を設けていた。

②個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成・活用

個別の教育支援計画は、児童生徒が利用する関係諸機関において、どのようなニーズがあり、どのような支援が行われているのかをまとめていた。当校では本計画を主に他機関との連携で活用していたため、目標ではなく「ニーズ」という言葉を使用していた。年度初めに、保護者とニーズを確認し、年度途中に他機関と連携したり支援方針などを見直したりした場合はその内容を記録し、年度末に保護者と確認を行ってニーズに追加があれば次年度の引継事項に記載していた。

アセスメント表で明らかになった児童生徒の実態から児童生徒の年間目標を設定し、各教科などの単元配列計画、配慮点や手立てを記した「年間指導計画」を作成していた。この年間指導計画は、個別の指導計画の長期目標と短期目標の設定、目標達成にかかる授業の選定などで活用されていた。

個別の指導計画は、長期目標は１年間、短期目標は学期ごと（３学期制）で設定されていた。長期目標は、年間指導計画の年間目標を各教科などの特性と照らし合わせ、目標達成が可能であろうと思われる各教科などに振り分けて設定されていた。それを受けて短期目標は、各教科などの単元や題材ごとに設定されていた。短期目標の結果を踏まえて年度末に長期目標の評価を行い、次年度の長期目標に反映していた。短期目標は、児童生徒の取組の様子などを基に学期末に評価し、次期の短期目標につなげていた。個別の指導計画の作成時期は長期目標と１学期の短期目標は４月～５月、２学期の短期目標は７月～８月、３学期の短期目標は 12 月～１月であった。

（村井　敬太郎）

２－４．Ｄ校の概要

（１）学校概要

当校は、平成 6 年に養護学校の分教室として開設、平成 12 年に養護学校として開校され、平成 20 年に総合支援学校となり現在に至る。当校には、情緒障害児短期治療施設内に設置された分校があった。小学部、中学部、高等部が設置されており、学級数は 43 学級（各学部に単一学級、重複学級、小学部に訪問学級が設置)、全在籍児童生徒数は 160 人（小学部 65 人、中学部 45 人、高等部 50 人）であった。

（２）自閉症のある児童生徒の在籍状況と実態

全児童生徒のうち自閉症と医学的診断を受けている、もしくは自閉症の疑いのある児童生徒は、小学部に 27 名、中学部に 27 名、高等部に 18 名在籍しており、全児童生徒数の 45%に該当した。これら児童生徒の療育手帳の所有状況を表４－２－４に示した。

高等部を卒業した自閉症のある生徒の進路先は、半数が福祉施設などの入所または通所であり、その他は就労移行や就労継続支援 B 型や在宅であった。

表４－２－４　各学部の自閉症のある児童生徒の手帳の所有状況（平成 29 年度）

	小学部	中学部	高等部
療育手帳（総計）	**25 人**	**25 人**	**17 人**
最重度		2 人	2 人
重度	9 人	9 人	5 人
中度	7 人	12 人	2 人
軽度	9 人	2 人	8 人
精神障害者保健福祉手帳（総計）		**2 人**	**1 人**
１級			
２級			0 人
３級		2 人	1 人

（３）教育課程

①学校教育目標及び学部目標

学校教育目標は、「児童生徒が健康で、自ら考え、自ら判断し行動する力を、個々の特性に応じて計画的に育成すること」であった。各学部目標は、以下の通りであった。

a.小学部：自立を育む指導・支援の充実を図る

b.中学部：自立や社会参加に向けて、生活に必要な基礎的基本的な知的・技能、態度を養う

c.高等部：生活の自立のために必要な知識・技能、態度及び習慣を身につけて社会参加を目指す

②教育課程

小学部は５つの課程（生活Ⅰ、生活Ⅱ、生活Ⅲ、準ずる教育、訪問）、中学部は５つの類型（Ⅰ類型：職業コース、Ⅱ類型：軽度の知的障害のある生徒、Ⅲ類型：中度の知的障害のある生徒、Ⅳ類型：重度の知的障害のある生徒、Ⅴ類型：肢体不自由のある生徒を対象）、高等部も５つの類型（Ⅰ類型：軽度の知的障害のある生徒、Ⅱ類型：中度の知的障害のある生徒、Ⅲ類型：肢体不自由のある生徒、Ⅳ類型：重度の知的障害のある生徒、Ⅴ類型：重度・重複障害のある生徒を対象）があった。

小学部の「生活Ⅱ」課程には、「自閉症学級」が編制されていた。当校では、新入生、転入生に自閉症の医学的診断があれば、基本的には教師とのコミュニケーションを重視した「生活Ⅱ」課程に位置付けていた。ただし、自閉症の医学的診断があっても児童のコミュニケーション能力によっては、友達とのコミュニケーションを重視する「生活Ⅰ」課程に位置付ける場合があった。一方、中学部と高等部には「自閉症学級」を編制していなかったが、生徒の実態や在籍数の関係で自閉症のある生徒が多く在籍し、結果的に自閉症のある生徒のみの学級となる場合があった。

当校は、平成 23 年度から２年間、文部科学省の委託事業「特別支援教育に関する教育課程の編成等についての実践研究」に取り組み、自閉症の特性に応じた小学部・中学部・高等部を一貫した柔軟な教育課程の編成の在り方について検討した。

③自立活動の位置付け

当校では教育活動全体に加えて、小学部の各課程及び中学部と高等部の一部の類型では、教育課程上に自立活動の時間を位置付けて指導していた。

④校内の自閉症のある児童生徒への対応

自閉症学級を編制している小学部では、スケジュール、絵や写真カードなどの視覚的な手がかりを活用していた。こうした支援は、自閉症のある児童生徒に限らず校内全体で広く活用されていた。また、感覚面に過敏性のある児童生徒への配慮、心理的に不安定になりやすい児童生徒が落ち着くためのスペースが教室内に設けられていた。

（４）実態把握と個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成及び活用

①児童生徒の実態把握

日常的な行動観察と保護者からの情報収集の他に、小学部３年、中学部１年、中学部３年（高等部進学希望者）で田中ビネーⅤを実施していた。また、必要に応じて外

部の専門機関で心理検査や発達検査を行っていた。

さらに、当校では、週１回の類型ごとのグループ会や月１回の学部会で情報共有を行っていた。また、校内研究の一環としてケース検討会を実施しており、個々の児童生徒の実態や今年度の重点目標、支援などについて検討したり、学部や全校による実践発表会も実施したりして自閉症を含む児童生徒の実態把握に努めていた。

②個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成及び活用

当校では、全学部共通の個別の教育支援計画と自立活動の個別の指導計画の様式を使用していた。ただし、自立活動を除くその他の各教科などの個別の指導計画は、各部で様式が異なっていた。当校の個別の教育支援計画は、長期目標（３年）と重点目標（１年）が設定されていた。当校では、重点目標（１年）に基づいて、各教科・領域の個別の指導計画の目標が設定されていた。

自立活動については、個別の教育支援計画の長期目標と重点目標、そして、「自立活動の実態把握表」に基づいて個別の指導計画の年間目標が設定されていた。

（柳澤　亜希子）

３．担任が目標設定において感じている困難さや課題

研究協力機関（４校）の各学部（幼稚部１学部、小学部５学部、中学部３学部、高等部３学部）の担任計 12 名への聞き取りや協議で述べられた担任が目標設定において感じている困難さや課題、その理由（背景）として以下のように整理された。

（１）子どもの実態が捉えにくい

・その日の子どもの調子（体調や気分など）によって学習への取り組み方が違うため、子どもの力を評価したり、指導目標を設定したりすることが難しい。

・目標が達成できたため習得できたかと思っていたら、時間が経つとできなくなっていた。

（２）具体的に指導目標を設定することが難しい

・年度当初は子どもの実態が把握しきれていないため、個別の指導計画に記す目標は大まかなものになる。

・個別の指導計画の長期目標（年間目標）は、児童の大まかな成長の姿を見越して設定しているため幅広い指導目標になっている。

・個別の指導計画は通知表としても使用しているため、指導目標を具体的に明記することは保護者に子どもについて良くない印象を与えると思い、具体化していない。

（３）目標が活動内容になる

・活動内容に関することを指導目標として記すことで、（担任にとっては）目に見えて評価しやすい。

・個別の指導計画は、通知表としても使用している。保護者にどういった指導をしているかを分かり易く伝えようとすると活動内容の記述になる。

（４）個別の教育支援計画や個別の指導計画の様式により目標間のつながりが捉えにくい

①個別の教育支援計画に「長期目標」の項目が設定されていない

・長期目標が設定されていないため、個別の指導計画の年間目標とのつながりをもちにくい。このため、個別の教育支援計画と個別の指導計画で記されていることとのつながりが捉えにくくなる。

②個別の指導計画に「自立活動」の項目が単独で設定されていない

・自立活動の指導を時間に位置付けていない（教育課程や学部の）場合、教育活動全体を通じて指導するということで、各教科やその他の領域、各教科等を合わせた指導の目標の中に自立活動の目標が組み込まれた形で記述されている。

・（自立活動の指導を時間に位置付けて指導している場合）その時間で計画されている活動や指導形態ごとに指導目標を設定している。

③目標設定のための観点が複数あり、様々な書類を作成しなければいけないことで、それぞれのつながりや意味を吟味するまでに至っていない

・学校独自に作成した観点に基づく年間指導計画（年間目標）と学習指導要領を参考にして設定している個別の指導計画の長期目標を関連付けることが難しい。
・学部間で書式が異なっているため、指導目標のつながりを意識しにくい。
・業務が多忙で、指導目標のつながりや意味を吟味するまでに至っていない。

（５）子どもの障害の程度や特性、繰り返しの指導などにより目標が恒常的になったり、指導内容や指導方法が固定化したりしてしまう

・帯状の時間割で指導していると、何となく同じように授業を進めており指導目標を意識することが少ない。
・変化が苦手な子どもであるため、大きく内容を変えることに不安がある。
・かんしゃくや他害行動、自傷行動などがあるため、子どもを落ち着かせることが優先される。

上述した困難さや課題を踏まえて、実践研究に取り組んだ。第４節では、研究協力機関における目標のつながりを重視した目標設定や見直しとそれに伴う授業改善についての実践例を紹介する。

（柳澤　亜希子）

４．目標のつながりを重視した指導の実践例とそのポイント

４－１．長期目標の達成を目指した段階的な指導と児童の興味･関心を重視した授業―Ａ校小学部の自立活動の実践―

≪本実践における目標設定・見直しのポイント≫

１．担任の目標設定における意図を明確にしたことで、書面上では捉えることが難しかった長期目標と短期目標のつながりが明確になった。

２．長期目標の達成に向けて、児童が「人とのやりとり」を成立させるために必要な力を段階的に指導した。

３．児童の興味・関心を踏まえながら指導目標に基づいて柔軟に題材を変更した。

長期目標と自立活動の短期目標の設定の意図を明確にし、長期目標の達成を目指して段階的に「人とのやりとり」を指導した。担任は、人とのやりとりで大切となる「楽しさ」を重視し、児童の興味・関心のあるものを題材に取り上げたり、児童の様子から柔軟に題材を見直したりした。

（１）対象児童（Ｅ）の実態と担任について

児童Ｅは小学部２年生で知的障害と自閉症と診断されており、療育手帳は「重度」であった。児童Ｅは自分の名前を呼ばれると相手に視線を向けたり、手を挙げて返事をしたりすることができた。また、自分の思いや要求を伝えるために身振りや表情、自分が理解している簡単な言葉（物や人の名前、活動名）、教師の手を引いてその場に連れて行くなどして伝えることができた。しかし、児童Ｅが表現している言葉であっても、その意味を理解できていないものが多かった。また、内容によっては、相手の働きかけを受け入れることが難しいこともあった。このため、児童Ｅにおいては、物の名前やその意味などの言葉の理解を促すことで相手に伝えることのできる言葉を増やすこと、相手と言葉や表情によるやりとりを通して、人とやりとりする楽しさを経験する必要があることが課題であった。

児童Ｅの担任は、教職経験年数は 12 年、特別支援学校経験年数は 12 年であった。当校での勤務は３年目であり、昨年度から引き続き児童Ｅの担任であった。

（２）対象授業（自立活動）について

当校では、国語、算数、自立活動は、教師と児童が１対１で行う「個別の課題学習」として位置づけられていた。なお、当校では、自立活動については、個別の課題学習に加えて（小）集団による指導（のびのびタイム）も行われていた。本実践の対象授業は、教師と児童が１対１で行う自立活動であった（以降では、自立活動（個別の課題学習）と記す）。

本授業の実施時間帯は曜日によって変わるが、毎日行われていた。年間を通してゲームやお絵かきといった児童 E の好きなものや得意なこと、関心のあるものを題材にして、児童 E の認知面やコミュニケーション面などの課題に応じて取り組んでいた。

（３）目標設定における課題と目標及び指導方法の見直し

表４－４－１－１に、見直し前の児童Ｅの個別の指導計画における長期目標と自立活動（個別の課題学習）の短期目標を示した。

表４－４－１－１　個別の指導計画における各目標（見直し前）

平成 29 年度　個別の指導計画の目標（平成 29 年５月作成）	
長期目標（１年間）（※太字は本実践で主に取り上げた目標）	①日常生活動作で手洗いや排尿後の処理など、一人でできることを増やす **②本児の好きな活動を通して、教師と言葉を使ってのやりとりを増やす** ③言葉や文字などを使って、教師とやりとりし、自分の気持ちに折り合いをつけたり活動に向かったりすることができる
自立活動（個別の課題学習）の短期目標	教師と交互に物を操作して、ゲームをすることができる

①研究開始時の長期目標及び短期目標設定における担任の意図

a. 長期目標の設定における担任の意図

本実践では、表４－４－１－１に示す長期目標のうち、主に②を取り上げた。長期目標②と③では、「教師と言葉を使ってやりとりする」ことが共通して挙げられていたことから、どのような違いがあるのかを担任に確認した。その結果、長期目標②では、「人とのやりとりを楽しむこと」、「人とのやりとりを楽しむ経験を増やすこと」を目標にしているとのことであった。それに対して長期目標③では、児童 E は変化への不安が強いため、他者とのやりとりでそうした状況が生じた場合に「自分の気持ちに折り合いをつける」ことを目指して、「やりとりをしながら気持ちを落ち着かせること」をねらっているとのことであった。

b. 長期目標と自立活動（個別の課題学習）の短期目標とのつながり

個別の指導計画上では、自立活動（個別の課題学習）の短期目標である「交互に物を操作し、ゲームをすることができる」と、長期目標②とのつながりが不明確であった。このため、この点について担任と協議した。担任は、児童 E が「教師と交互に物を操作する」ゲームを通して、相手の状況を意識したり順番を理解したりすることを促したいと考えていた。また、「人とのやりとりを楽しむ経験を増やす」ためには、教師とのやりとりで相手の状況を意識し、理解することが前提になると考えた。

また、児童 E にとって教師とのやりとりが楽しい経験となるために、好きなゲームを活動に設定したとのことであった。児童 E と教師がゲームを通して交互に操作することで、児童 E が教師を意識したり順番を待ったりして、そこで生まれるやりとりを楽しむ経験を増やしたいとのねらいがあった。

個別の指導計画の書面上では捉えにくかった長期目標と自立活動（個別の課題学習）の短期目標とのつながりが、上述した担任の意図を確認したことによって明確になった。

②授業実践－目標を意識した題材の柔軟な変更と担任の言葉かけの工夫－

表４－４－１－２に、前期で取り上げた題材と児童 E の目標を示した。各題材で担任が児童 E にねらったことは、担任との相互的な「やりとり」を目指して段階的に設定されたものであった。

表４－４－１－２　前期の自立活動（個別の課題学習）で取り上げた題材と目標

題材	児童 E の目標
黒ひげゲームをしよう ※黒ひげゲームとは、「黒ひげ危機一髪(タカラトミー)」である	１．黒ひげゲームに取り組みながら、交互に物を操作することができる ２．相手に「どうぞ」と言って物を渡したり、相手と視線を合わせて物を受け取ったりすることができる ３．飛び出すことを期待し、楽しんだり驚いたりした気持ちを表情や言葉で表現したり、教師と共有したりする。
ブロックを組み立てよう ※ブロックとは、「レゴブロック」のことである	１．教師と交互に見本ブロックを作ったり、相手と同じ形にブロックを組み立てたりする活動を通して、交代で活動することを意識したり、相手が操作する様子に注目したりすることができる ２．「できた」などの言葉を使って、相手に伝えることができる
犬のおもちゃで遊ぼう	１．教師と交互にゲームを進めながら、教師とやりとりをすることができる ２．犬の動きや鳴き声を期待し、教師と驚きや楽しさなどの気持ちを、視線を合わせることや表情、言葉で共有することができる

a.「人とのやりとり」の段階性を踏まえた担任の働きかけ

実践開始時は、「黒ひげ危機一髪ゲーム」を用いて交互に操作しながらゲームを行い、「次は先生ね」と児童Eが順番を待つことを意識できるように指導した。児童Eがゲームのルールを理解し、順番を意識し始め、ゲームを楽しむ表情を見せ始めた時に、担任は児童Eの顔を覗き込み、笑顔で視線を合わせるといった働きかけを行った。

ブロック遊びを取り入れた授業では、児童Eと担任が交互に見本を作ることで相手に注目することを促した。担任が見本を作り終わる前に児童Eが作り始めた時には、「先生が作るよ。待っててね」と言葉かけをしたり、作りながら「赤色で、重ねて・・」など状況を言葉にしたりして、児童Eが教師を注目するように促した。また、「できた？」と担任が児童Eの顔に視線を向けると、「できた」と視線を合わせることができた。

児童Eが自分から担任の顔を見て視線を合わせることができるようになると、担任が「できた？」と聞かなくても、視線を合わせることや担任の口の動きを見て、「できた」と言えるようになることを目指した。児童Eが作り終わり、教師に視線を合わせた時に担任は声を出さずに口で「で」の形を作ると、児童Eは自ら「できた」と言うことができた。

ブロック遊びに慣れてきた頃に、担任はいつもよりも多めのブロックを提示し、通常のやり方とは異なる働きかけを行った。これに対して、児童Eは「やー」と嫌な気持ちを示したが、ブロックをやりたい気持ちはあったため、それを受け入れて活動に取り組むことができた。

b.指導目標を意識しながらの柔軟な題材の変更

児童Eの目標は、教師とゲームすることを通して「人とのやりとりを楽しむ経験を増やす」ことであった。そのため、題材の選定に際しては、児童Eが楽しめるものであることが重要であった。担任は、新しい題材を提示する時には、児童Eがゲームの楽しさや面白さに気づくことを重視した。

他方、児童Eが提示された題材に興味を示さない時には、その題材にこだわらず柔軟に見直しを行った。提示された題材に対して児童Eが「やだ」と嫌な気持ちを表現したり、教師と交互に操作することよりも児童E一人で楽しんでしまったりなどして目標にそぐわない場合には、その目標をぶらさずに題材を柔軟に変更した。これについて担任は、授業記録の次時の指導目標と改善点の欄に、「児童Eの興味のある題材を示したが、興味の示し方や題材への向かい方が本時でねらいたいことと異なっていることが分かったため、考え直すことにした」と記していた。

（４）長期目標及び後期の短期目標の見直し

①前期の児童の実態を踏まえた長期目標の具体化

表４－４－１－３に見直し後の目標を、表４－４－１－４に後期の題材とE児の目標を示した。前期の児童Eの実態を踏まえて長期目標を具体化した。また、前期の指導の様子から、担

任は児童Eが表現できている言葉でも、その意味を理解できていないものが多いことに気づいた。そのため、身近な人や物の名前、動きを表す言葉について理解できるように、また、正しく伝えることのできる言葉を増やしたいと考えた。そして、児童Eが相手に伝わったことを実感することにより、もっと伝えたいという気持ちを育てたいと考えた。こうした担任の意図は、前期の指導で児童Eが教師を意識するようになり、相互のやりとりが成立してきたこと、また、彼女が担任と「楽しさ」を共有することができるようになったことから、現在の児童Eの課題を踏まえつつ長期的な展望から、長期目標②を「本児の好きな活動を通して、身近な人や物の名前、動作を表す言葉などを理解したり、教師と言葉を使ったやりとりをしたりする」と修正した。

表４−４−１−３　後期の個別の指導計画における目標（見直し後）

平成29年度　個別の指導計画の目標（平成29年11月〜）	
長期目標（１年間）（※下線は修正した部分）	①日常生活動作で手洗いや排尿後の処理など、一人でできることを増やす **②本児の好きな活動を通して、身近な人や物の名前、動作を表す言葉などを理解したり、教師と言葉を使ったやりとりをしたりする** ③始まりと終わりを理解して活動に向かうことができる
自立活動（個別の課題学習）の短期目標	教師の描いた絵をまねして描いたり、色を塗ったりすることができる

表４−４−１−４ 後期の自立活動（個別の課題学習）で取り上げた題材と目標

題材	**児童Ｅの目標**
おなじのどこだ？	１．カードゲームをしながら、教師と「同じ」や「ちがう」などの言葉を使ってやりとりをすることができる ２．同じ絵柄を見つけることに興味をもち、同じ絵柄を見つけた楽しさなどの気持ちを教師と共有することができる
絵を描こう	１．教師の描いた絵を見て、同じ紙の上に真似して描いたり色を塗ったりすることができる ２．描いた物や色などについて教師とやりとりをしたり、教師からの働きかけを受け入れたりすることができる

②長期目標の達成を目指した段階的な指導

前期では、物の操作を媒介として人とのやりとりを指導してきたが、後期では「教師とやりとりすること」に重点を置いて指導が行われた。例えば、題材「おなじのどこだ？」でカードゲーム（神経衰弱）を題材にした指導では、「おなじ」、「ちがう」の言葉を交わすことを促す働きかけを行った。また、児童Ｅが感じる楽しさに担任が共感する言葉かけを行うことで、楽しさの共有が生まれた。

題材「絵を描こう」では、児童Ｅが教師の描いた絵を見てそれを真似して描いたり、色を塗ったりすることを目標にした。担任が描いた絵を児童Ｅに見せて「これは何？」と尋ねると、児童Ｅはその絵から連想することを言い、教師と視線を合わせながら笑う様子が見られた。このように、順番を待つ、担任の状況を意識する、「できた」と報告する、言葉を交わすといったように、人とやりとりするために必要な力を段階的に指導した。

（５）各要点における担任の目標設定の視点や意図の変容

表４－４－１－５に、本実践から考えられる各要点における担任の目標設定の視点や意識の変容をまとめた。

表４－４－１－５　各要点における担任の目標設定における視点や意図の変容

要点	担任の変容
要点１：子どもの課題となる行動の背景や理由、興味、関心、得意なことを捉える	担任は、当初から児童 E の得意なことや好きなことを活動に取り入れていた。目標の達成に向けて児童 E が楽しいと感じることを題材に積極的に取り入れ、興味や関心を示さないものや児童 E の様子から目標の達成にそぐわないと分かった題材については、柔軟に見直していた。
要点２：長期目標と短期目標の設定－子どもにつけたい力（目標）を具体化する－	本実践で取り上げた自立活動（個別の課題学習）の短期目標と長期目標とのつながりが、個別の指導計画上では不明確であった。担任との協議から自立活動（個別の課題学習）の短期目標について児童 E にどのような力をつけたいのか、長期目標とどのように関連するのか、これら担任の意図を確認することで両目標のつながりが明確になった。
要点３：長期目標と短期目標を踏まえた単元の設定と指導の検討	長期目標と短期目標をつなぐ担任の意図が明確になったことで、各題材を通して児童 E に何をねらうのかが明確になった。また、長期目標の達成、すなわち、人とのやりとりを成立させるために必要となる力を整理して、段階的に指導がなされた。

（６）目標のつながりを重視した本実践を通しての担任の成果や気づき

本実践を通して、担任は、「目標を常に意識することで指導すべきことが明確になり、授業の改善につながる」と述べていた。また、「日々の授業記録を取る中で（各題材での）目標を細かく整理したり、スモールステップで目標を設定したりすることが、授業の見直しや改善につながる」と授業記録を取ることの意義を述べていた。授業記録を通して設定した目標設定の意図を明確にしたことで、個別の指導計画の書面上では捉えることが難しかった目標間のつながりが明確になり、それによって担任は日々の授業でねらうことを意識することができたと考えられる。

また、担任は、指導において児童 E の主体性を大事にしていた。「授業記録の教師の指導の振り返りを記載する中で、児童 E が自分で考えて取り組むためには、どのような言葉かけをしたり、働きかけをしたりするのが効果的なのかを考えながら取り組むことができ、より細かく授業改善をすることができた」と述べていた。このように、担任は児童 E の興味や関心を重視し、児童 E の学習への動機づけを高め、自ら学習に取り組む主体性を引き出すための工夫を行ってきたと考えられる。このことは、担任が児童 E の様子を踏まえて柔軟に題材を変更していたことに反映していたと考えられる。

さらに、担任は、「目標の達成のために、授業において児童 E にどのような関わり方をしたらよいか。教材の提示や言葉をかけるタイミング、活動量、その日の児童 E の心身の状態を考慮するなどといった細かいことを押さえながら、授業に取り組むようになった」と述べていた。この点は、担任が日々の授業を通して、担任自身の働きかけとそれに対する児童 E の反応を丁寧に振り返ってきたことを意味する。これらからうかがえるように、担任は、本実践を通して児童 E の興味・関心を踏まえた目標設定と主体性を引き出すための働きかけ、担任の働きかけとそれに応じる児童 E の様子を丁寧に振り返っていくことの重要性についてあらためて気づいたと考えられる。

（村井　敬太郎・李　熙馥・柳澤　亜希子）

４－２．前期の目標の明確化と単元目標間のつながりを意識した授業－A 校小学部の各教科等を合わせた指導（社会生活の指導）における実践－

≪本実践における目標設定・見直しのポイント≫

１．「目標＝活動内容」ではなく、前期の間で児童につけたい力から目標を見直した。

２．前期の間で児童につけたい力を目標として定めることで、長期目標とのつながりや各単元の目標が明確になり、単元間の目標のつながりが見えた。

３．各単元目標間のつながりを意識した授業において、目標に迫る担任の働きかけや工夫が見られた。

前期の間で児童にどのような力をつけたいかから目標を見直したことで、長期目標とのつながり、さらに各単元の目標間のつながりが明確になった。指導における担任の働きかけも、目標に迫る声かけや児童の興味・関心を活かした工夫が見られた。

（１）対象児童（F）の実態と担任について

児童 F は、小学部６年生の自閉症と知的障害と診断されており、療育手帳の判定は「中度」であった。児童 F は、過去に経験したことやその時の気持ちを両親や教師に分かるように伝えることができてきたが、相手の状況を考慮せずに一方的に話しかけたり、友達や教師の出欠やスケジュールなど同じ内容を繰り返し確認したりする様子が見られた。対人関係においては、相手の状況や自分との間柄を考慮して会話することが難しかったが、教師が相手の状況や間柄を伝えることで話しかけるタイミングや話す内容を考えるようになってきた。しかし、相手が話した話題に返答して会話を拡げたり、相手の気持ちを考慮して話す話題を考えたりすることに課題があった。児童 F は、絵を描くことが好きで絵の具を使って背景まで描き上げることができていた。

児童 F の担任の教職経験と特別支援学校の経験年数は、８年であった。当校での勤務は２年目であり、昨年度から引き続き児童 F を担当していた。

（２）対象授業（社会生活の指導）について

社会生活の指導は各教科等を合わせた指導であり、縦割りのグループの学習時間と学級での学習時間の２つで設定されていた。当クラスでは、中心的な活動と季節の行

事や遠足や修学旅行などの特別活動の振り返りを取り上げて指導していた。

（３）目標設定における課題と目標の見直し

児童 F の目標について、表４－４－２－１に示した。研究開始時点での目標において見られた課題について担任教師と協議を行い、目標の見直しを行った。

表４－４－２－１　個別の教育支援計画と個別の指導計画の「見直し前」の目標と「見直し後」に追加された目標

個別の教育支援計画（平成 29 年４月～）		
これからの方針（1 年間）	相手の状況や気持ちを考慮して、会話ややりとりをする力を高める	
	平成 29 年度個別の指導計画の目標（平成 29 年４月～）	
	見直し前	**見直し後**
長期目標（１年間）（※下線は、本実践で主に取り上げた目標）	１．相手の状況や気持ちを考えて、友達や教師と会話をすることができる ２．立場や状況によって変化する言葉（あげる・もらう、好き・嫌いなど）の意味や使い方を理解することができる ３．相手の顔をみたり、相手の話を聞いて返答したりなど、やりとりをするために必要な力を高める	
前期に各教科等の短期目標を通してねらう目標（以下、『前期の目標』と記す※）		友達や教師と一緒に活動し、自分や相手の好きなことや嫌いなこと、得意なことや苦手なことなどを知る
社会生活の指導の短期目標（前期）	友達と役割を分担したり、協力したりしながら、ピザ釜を作ることができる	

※見直し、追加された目標は、A 校の個別の指導計画上には表記されない目標であり、当実践研究において設定したものであった。各教科等の短期目標と区別するため、『前期の目標』と示した。

①研究開始時の目標に見られた課題－短期目標が特定の活動になっている－

児童 F の実態として相手の状況を考慮せずに一方的に話しかけたり、同じ内容を繰り返し確認するなどの様子（コミュニケーション面）や、相手が話したことに返答し

て会話を拡げたり、相手の気持ちを考慮して話題を考えることに課題があった（対人関係面）ため、児童 F の個別の教育支援計画の当年度の方針として設定された目標は妥当であると考えられた。さらに、個別の指導計画の長期目標は、個別の教育支援計画の方針をより具体化したものであった。

しかし、個別の指導計画の長期目標と当該授業の短期目標間の関連が不明確な点が見られた。具体的には、「友達と役割を分担したり協力すること」や「ピザ釜を作ること」が長期目標とどのようにつながるのかが不明確であった。短期目標が特定の活動内容になっていることについては、長期目標に大きく関わる活動に焦点を当てたこと、保護者に児童 F の様子について具体的に伝えることができるよう活動内容を設定しているとのことであった。

②目標の見直しー各教科等の短期目標を通して、前期につけたい力を目標として設定ー

上記①の課題を踏まえて、特定の活動内容になっていた各教科等の短期目標から、前期の間にどのような力を育てたいかについて担任と協議した。その結果、表４-４-２-１で追加された目標として記載した通り、担任は「友達や教師と一緒に活動し、自分や相手の好きなこと、嫌いなこと、得意なこと、苦手なことについて知る」ことをねらいたいとのことだった。この目標について児童 F の担任は、校内授業研究や日々の記録のため、すでに設定していたとのことだった。個別の指導計画上には明記されないが、１年間の長期目標の達成に向けて前期でどのような力をねらうかをまとめたものであり、そのねらいをより具体化するものが各教科等の短期目標であるとのことだった。各教科等で定められていた活動の達成を通して、児童 F にどのような力をつけたいかを意識するために、『前期の目標』が重要であるとの認識を共有した。

③単元の目標設定ー『前期の目標』と単元間のつながりの明確さー

児童 F のクラスの社会生活の指導として中心となる活動（前期は「ピザ釜作り」）と、季節の行事や特別活動を取り上げていた。個別の指導計画上に記載されていた中心的な活動であった「ピザ釜作り」は開始時期が未定であったことから、季節の行事や特別活動を取り上げて『前期の目標』の達成に向けての指導がスタートした。

表４-４-２-２に、５月からの各単元における目標の一覧を示した。各単元の目標は、「友達や教師と一緒に活動し、自分や相手の好きなことや嫌いなこと、得意なことや苦手なことなどを知る」という『前期の目標』に沿って設定され、単元間の目標のつながりが明確であった。

表４−４−２−２　５月～11 月までの各単元の目標

	全体目標	児童 F の目標
５月の単元の目標（単元名：「母の日のプレゼントを買おう」）	母の日のプレゼントを購入したり、カードを作ったりすることができる	母が好きな色やものを考えてプレゼントを購入したり、カードを作ったりすることができる
６月の単元の目標（単元名：「宿泊学習を振り返ろう」）	楽しかったことや嬉しかったこと、新しく学んだことなど、宿泊学習の思い出を振り返ることができる	自分の思い出を友達に伝えたり、友達の思い出を知ったりすることができる
６月～７月の単元の目標（単元名：「夏服を買いに行こう」）	季節による服装の違いが分かり、夏服を購入することができる	自分の好きな柄や色を考えて、服のデザインを描いたり、買い物をしたりすることができる
11 月の単元の目標（単元名：「修学旅行を振り返ろう」）	修学旅行で行ったことや思い出に残ったことを、みんなで一つの掲示物にまとめることができる	友達や教師と一緒に行った思い出を作品にしたり、友達や教師に伝えたりすることができる

各単元の設定理由としては、「母の好きな色やものなど、渡す相手のことを考えることができると考えた（５月単元)」や「児童がまとめた思い出を伝え合うことで、友達の思い出を知る機会になる（６月単元)」、「自分が好きなものについて考える機会を設定できると考えた（７月単元)」などであり、担任は児童 F が誰の状況について理解してほしいかを明確にしていた。

（４）目標見直し後の授業実践

①目標に迫る担任の働きかけの工夫

児童 F の『前期の目標』や単元の目標に迫り、児童 F が相手の好きなことなどについて理解することを促すために、担任は日常的に児童 F に推測させる言葉かけが見られた。例えば、５月の単元では、母の日のプレゼントを考える際に自分が欲しいものを買おうとする児童 F に対して母の日であることを伝えるとともに、「お母さんは何色の服を着ていることが多い？」と母親が好きな色を考えさせる言葉かけをしていた。具体的な日常場面での母親の様子について思い出し、母親が好きなことを推測させるための言葉かけを行っていたと言える。また、「何を買ったら喜ぶかな？例えば、ハンカチとか靴下とか髪留めとか・・」と具体的な選択肢を与えながら言葉だけの関わり

ではなく、紙に書き留めるといった視覚的な工夫を行い、児童 F により分かり易いように指導していた。

②児童の興味・関心を考慮した教材の工夫

冒頭の「１．児童 F の実態」で述べたように、児童 F は絵を描くことが好きであった。担任は、振り返りの単元で絵を描くことを取り入れ、児童 F がより積極的に取り組むことを促した。また、６月の実践では、「これは誰？」、「これは何？」と思い出をまとめるための絵を描くことを意識づける言葉かけや、コメントを書く短冊を用意して思い出を言葉で表現できるように指導するなどの工夫が見られた。このように、児童 F の興味・関心を活用して単元目標に迫っていたと言える。

③児童の変容と後期の目標設定

前期の指導を通して、児童 F は、「私は○○が好きだけど、○○君は何が好き？」や「○○君は何が楽しかった？」など人に関心をもち、注目する力が育ち、相手の状況をうかがい、返答を待つ様子が見られるようになった。こうした様子を踏まえて、後期には「自分や友達、教師の状況や様子を理解し、その理由を考える」とし、友達や教師と一緒に活動する中で相手の様子や発言に注目することでそれらに関する理解を深め、自分ならどうするかについて考えることに取り組むこととした（表４－４－２－３）。また、長期目標も見直され、人とのやりとりにおいて必要な力を高めることをねらった。

表４－４－２－３　後期に見直された個別の指導計画の目標

平成 29 年度個別の指導計画の目標（平成 29 年 11 月～）	
長期目標（１年間）（※下線は本実践で主に取り上げた目標）	１．相手の状況や気持ちを考えたり、話を聞いたり返答したりなど、やりとりをするために必要な力を高める ２．立場や状況によって変化する言葉（○○する、○○される等）の意味や使い方を理解することができる ３．言葉を組み合わせて文を作ったり、文章を並び替えて話を作ったりすることができる
後期の目標	自分や友達、教師の状況や様子を理解し、その理由を考える。
社会生活の指導の短期目標（後期）	ピザ釜作りやパーティーの準備を、友達と役割分担したり協力したりしながら行うことができる

（５）各要点からみた担任の目標設定における視点や意図の変容

自立活動を組み立てる上での要点１～要点３に基づき、本実践を通した目標設定に

おける担任の視点や意図の変容を表４－４－２－４に示した。

表４－４－２－４　担任の目標設定における視点や意図の変容

要点	担任の目標設定における視点や意図の変容
要点１：子どもの課題となる行動の背景や理由、興味、関心、得意なことを捉える	課題であった相手の状況を考慮せずに一方的に話しかける行動について、児童Ｆは教師や友達への関心が高まっていること、相手の状況や気持ちを考えるためには、まず相手の好きなものや嫌いなものを知ることで人によって感じ方が異なることを理解することが必要であると判断した。前期の指導の成果として、児童Ｆはより人に関心をもち、注目する力が育ち、相手の状況をうかがう様子が見られるようになった。この児童Ｆの様子を踏まえ、担任は、「後期の目標」として友達や教師の相手の状況や気持ちをより深めていくために友達や教師と一緒に活動する場面で相手の様子に注目し、理解することを目標に設定した。相手が今何をしているか、その言動にはどのような思いや気持ちがあるかを推測させたことは、児童Ｆの成長を踏まえた『前期の目標』をよりステップアップしたものであった。
要点２：長期目標と短期目標の設定－子どもにつけたい力（目標）を具体化する－	長期目標は、児童Ｆの実態を踏まえたものであった。しかし、短期目標が特定の活動になっていた。担任は、各教科等の特定の活動を通して、どのような力を前期の間に育てるかに関する目標が重要であると認識し、『前期の目標』を設定することができた。目標を見直し、設定した前期の目標に沿って指導を行い、その成果として見られた児童Ｆの成長を踏まえ、要点１で述べたように『後期の目標』はよりステップアップした目標を設定することができた。
要点３：長期目標と短期目標を踏まえた単元の設定と指導の検討	前期の間につけたい力を見直し設定したことで、各単元の目標間につながりが見られるようになった。各単元を通して『前期の目標』に迫り、それが長期目標の達成へとつながるものであった。

（６）目標のつながりを重視した本実践を通しての担任の成果及び気づき

本実践を通して、担任は、「目標となる行動ができればよしとするだけでなく、現在の児童Ｆにとってなぜそれができることが必要なのか、それができることで児童Ｆに

とってどのような力につながるのか、目標を達成した際には次にどのような課題を設定するのかなどを明確にすることにつながった」、「目標に迫るためにどのような働きかけがいいかを考えるようになった」と述べていた。個別の指導計画上には表記されなかった『前期の目標』の設定の重要性や目標の設定理由を考えることの必要性について気づいたことがうかがわれた。

本実践では、短期目標が単なる各教科等の活動内容に留まるのではなく、それらの活動を通してどのような力を育てていくかに関するねらいが定まった目標の設定が重要であった。また、それによって、単元目標の設定がより具体化され、各単元間の目標のつながりがより明確になったと言える。さらに、各単元の目標が明確になったことにより、指導場面での目標に沿った教師の働きかけや工夫にもつながったと考えられる。

（李　熙馥）

４－３．年間目標との関連性とスモール・ステップによる短期目標の明確化

－B 校中学部の自立活動の実践－

《本実践における目標設定・見直しのポイント》

１．年間目標との関連性と生徒の実態から、特定の課題に限定して設定されていた前期の目標を見直した。

２．スモール・ステップの観点から特定の活動内容であった前期の目標を見直した。

不穏な心理状態になりやすい生徒の他害行動に苦慮していた担任は、パーソナルスペースに居ることが多い生徒が自席に着席して学習に取り組むこと、不穏な状態になった時に物を払ったり投げつけたりしないようになることを願っていた。生徒の実態を踏まえてスモール・ステップの観点から目標を見直し、前期と後期でねらう目標を明確にした。目標見直し後、担任は指導の見通しがもてたと感じるようになり、自身の生徒への関わり方を改善し、新たな課題を導入することに挑戦するようになった。

（１）対象生徒（G）の実態と担任について

中学部２年生の生徒 G は、知的障害を伴う自閉症と診断されており、療育手帳の判定は「重度」であった。生徒 G は小学部６年次に施設入所とともに当校に転入した。生徒 G は他者を叩いたり､物を投げつけたり､唾吐きなどの他害行動や自傷行動が極めて激しく、また、登校時から不穏な状態であることが多いため、教室内の片隅に設けられたパーソナル・スペースで過ごすことが多い状態であった。生徒 G は、不明瞭ではあるが音声で応答することが可能であった。また、担任などから提示される写真や絵カードで日常的に使用されているものについては、意味を理解していた。しかし、生徒 G から自発的に絵カードなどを用いてコミュニケーションすることはなかった。

生徒 G の担任は、教職経験と特別支援学校の経験年数はいずれも８年であった。当校の勤務年数は４年目、中学部の担当は２年目であり、生徒Gの担当も２年目であった。

（２）対象授業（自立活動の時間における指導）について

生徒 G が在籍する学級の教育課程には、自立活動の時間が設けられていた。自立活動の時間は個別の課題学習の形態をとっており、担任による個別指導であった。担任は変更が

苦手な生徒Ｇの実態を考慮して、いつも決まった３つの課題（絵カードの呼称、積み木の型はめ、お手玉を使用した色の呼称）を行っていた。

（３）目標設定における課題と目標の見直し

表４－４－３－１に、個別の教育支援計画と個別の指導計画の自立活動の指導について、「見直し前」と「見直し後」の各目標を示した。

表４－４－３－１　個別の教育支援計画と個別の指導計画の「見直し前」と「見直し後」の各目標

個別の教育支援計画		
必要と思われる支援内容（合理的配慮）（３年）	①次の活動への見通しがもてる支援（事前の言葉かけ、写真や絵カード、スケジュールボード）、苦手な活動に対する活動時間や活動量の調整、終わった後の好きな活動の用意など、気持ちの安定を図るための支援を行う ②日常生活の中で意思や感情（要求）を伝える場面で、言葉やカード、または身振りサインなどを使ったコミュニケーションができるように支援する	
個別の指導計画の目標（※下線は、目標を見直した箇所を示す）		
	見直し前（４月）	**見直し後（７月～）**
自立活動の年間目標	①提示された課題を教師の支援や賞賛などを受け入れながら取り組むことができる ②学習時、自席で落ち着いて取り組むことができる	①変更なし ②変更なし
前期の目標	○と□の型はめでは、手で払うことなく７個ずつ型の中に入れることができる	①嫌な気持ちを他害行動や物投げではない方法で教師に伝えることができる ②学習前のあいさつ時に、自分の席に着いてあいさつすることができる
後期の目標	この時点では、後期の目標は設定されていなかった	①嫌な気持ちを他害行動や物投げではない方法で教師に伝えることができる（前期から継続） ②あいさつが終わってから、学習

		するために自席に着いて取り組むことができる
題材目標（※下線は見直し部分を示す）		
題材名： **「やりとりを楽しみながら取り組もう」**	①課題内容を理解し、教師の問いに答えることができる ②教師とやりとりして学習に取り組むことができる ③学習の道具を投げたり、手で払ったりせずに学習に取り組むことができる	①学習内容を理解し、教師とやりとりしながら問いに答えることができる ②少しの時間でも自席に着いて学習に取り組むことができる ③学習の道具を投げたり、手で払ったりせず、嫌な気持ちを教師に伝えることができる

※当校では、個別の教育支援計画の「必要と思われる支援内容（合理的配慮）」を踏まえて目標を設定していた。

①研究開始時の目標に見られた課題

表４－４－３－１の左欄に示した「見直し前」の目標には、以下の課題が挙げられた。

a. 前期の目標が限定的である

自立活動の年間目標には、担任からの働きかけに応じて提示された課題に取り組むことと、パーソナルスペースではなく自席で落ち着いて学習に取り組むことの２つの目標が設定されていた。しかし、前期の目標は、個別の課題学習で取り上げていた課題のうちの１つ（積み木の型はめ）に限定していた。

b. 前期の目標と年間目標との関連が捉えにくい

生徒Ｇは、課題の教材を手にすると投げつけたり、払ったりする様子が見られた。絵カードの課題では、生徒Ｇの手元に教材がないため課題を手で払う行為は生じにくかったが、型はめの課題から手元に教材が渡るため、その時に生じる「手で払う」行為をしないことを意図して、「○と□の型はめでは、手で払うことなく７個ずつ型の中に入れることができる」という目標を設定していた。しかし、こうした担任の意図は、年間目標からどのようにつながってきているのか、関連性が捉えにくかった。その一方で、題材目標には、「学習の道具を投げたり、手で払ったりしない」ことが示されていた。

c. 前期の目標が活動内容になっている

年間目標と題材名及びその目標から、担任は生徒Ｇに対して担任の働きかけに応じたり、やりとりを楽しんだりすること、また、自席で落ち着いて学習に取り組むことを重視していると考えられた。しかし、特定の課題に焦点を当てた目標設定になっていたため、担任

が生徒Gにどういった姿になることを目指しているのかが目標から読み取れなかった。また、生徒Gの集中力を考慮して設定されていた「7個ずつ型の中に入れる」は、目標というよりも活動内容であった。

②目標と指導方法の見直し

上記の表4-4-3-1の右欄に、上記の課題を踏まえ担任と協議し見直した目標を示した。

a. 年間目標と題材目標、生徒の実態を照らし合わせて、担任が生徒に目指している姿を整理する

年間目標とすでに指導が進行している題材目標、そして生徒Gの実態から、担任が生徒Gにどういった姿になることを目指して指導しているのか確認した。担任は、パーソナルスペースに居ることが多い生徒Gに対して、「席に着いての学習経験が少なく、席に着くように促すと拒否反応から不穏になることが多い。少しでも着席が習慣化するようになれば良い」と願っていた。担任が、生徒Gに学習に臨む態度を身に付けさせたいと考えていたことから、年間目標に位置付けていた「学習時、自席で落ち着いて取り組むことができる」が優先課題であることを確認した。このため、この目標を前期と後期でどこまで目指して取り組むかを協議し、目標を検討した。

また、授業見学時の担任と生徒Gとのやりとりの様子から、生徒Gの物投げの様子が深刻であることを踏まえて、前期と後期の目標にこの課題をどのように位置付けていくかを協議した。上述した「落ち着いて取り組む」ことに、生徒Gが「他害行動や物投げをしない」ことも含まれていたため、この課題を反映する形で目標を設定した。

b. スモール・ステップで目標を見直し、前期と後期でねらう目標を明確にする

年間目標「学習時、自席で落ち着いて取り組むことができる」について、最終目標は「全ての課題が終了するまで自席で着席して学習に取り組む」ことであったが、そこに至るまでにどういった段階を経ることが必要か検討した。具体的には、自立活動の授業が始まる前に生徒Gはいつもパーソナルスペースに居るため、①まずはそこから出てくること、②自席に着席すること、③自席で始めのあいさつをすること、④自席で課題に取り組むことといったようにスモール・ステップで目標を検討した。その結果、担任は、まずパーソナルスペースから出て、自席で始めのあいさつができるようになることを前期の目標として位置付けた。その上で、あいさつが終了してからも自席に着席したまま学習に取り組むことを後期の目標として位置付けた。

c. 担任と生徒との関係性から生徒の行動の理由を捉え直す

生徒Gの唾吐きや物投げなどの行動には、本人の体調や投薬の影響、家庭の事情などが複雑に絡んでおり、理由を特定することが難しい状況であった。なぜ、自立活動の授業中に生徒Gが不穏な状態になるのか、担任が捉えていた理由は「課題が理解できない」、「学

習への苦手意識がある」、「学習自体をやりたくない」、「課題遂行中に間が空く時」であった。これらの理由は、主に生徒G個人に起因した理由であった。自立活動の各目標を踏まえると、担任と生徒Gとの「やりとり」が柱になっていたため、担任と生徒Gの関係性からあらためて生徒Gの行動を捉え直すことにした。

（4）目標と指導方法の見直し後の授業実践

①段階的に目標達成を目指すことで指導の見通しがもてるようになる

目標見直し前、担任は生徒Gがパーソナルスペースから出て自席に着席し、落ち着いて学習に取り組むという目標を設定していた。しかし、生徒Gの実態からするとこの目標設定は高いものであり、パーソナルスペースから出てこなかったり、自席に着席しなかったりすると、なかなか目標達成に至らなかった。このため、生徒Gが自席に着席して学習に取り組むことができるようになるまでに、必要と考えられるプロセスをスモール・ステップで整理した。その結果、まずはあいさつ時に自席に着席できる、その次にあいさつ後も着席して学習を行うことができるといったように段階的に目標を設定して指導を行った。担任は、「目標の設定理由を考えることで、生徒の実態に迫ることができるようになってきた。これにより、指導の見通しがもてるようになってきた。生徒に何をねらっていきたいのか、指導の柱が明確になった」と述べた。

②生徒への言葉かけや距離感など担任の関り方を修正する

担任はパーソナルスペースから生徒Gを自席に誘導するために、①離れた場所から授業の始まりを伝える、②カーテン越しに声をかけ促すといったように、徐々に生徒Gとの距離を縮めて関わっていた。しかし、生徒Gがパーソナルスペースから出て自席に着席し課題を始めると、「間を空けると不穏になるため、テンポよく進めたい」という担任の思いが、声の大きさや生徒Gの傍に寄って指導するという行動に現れていた。このため、課題遂行時に急に生徒Gとの距離を詰めるのではなく、一定の距離を保ちながら生徒Gの様子を見て関わってはどうかを担任に提案した。また、担任は、指導中に課題物（型はめの教材）を投げないように生徒Gに指導していたが、お手玉の課題では担任が生徒Gにそれを投げて渡していたことから、生徒Gに混乱を生じさせている可能性はないか尋ねた。上述した提案と問いを受けて、担任は自身の生徒Gへの関り方や課題の提示の仕方を変えてみた。

関わり方を改善し生徒Gに変化が見られたことで、担任は「（生徒Gに）圧迫感がないように立ち位置を心掛けている」と自立活動の時間だけでなく他の学習場面でもそのことを意識するようになった。

③変化を苦手とする生徒の実態を踏まえて、好きな課題に小さな変化を取り入れる

何をするのか課題を理解できないと不穏になり、変化を苦手とする生徒Gに対して担任は、「シンプルで分かりやすい活動」としていつも定番の課題を行っていた。担任は、「生

徒 G が興味のあるものを課題に入れていきたい」との思いがある一方で、「変化が苦手であるため、そうすることで上手くいくかが不安である」と述べていた。こうした担任の心情を踏まえて、定番の課題に小さな変化を取り入れることを提案した。具体的には、朝の会でその日の給食のメニューを確認していたため、生徒 G の好きな食べ物の絵カードにその日の給食で使用されている食材を取り上げてはどうか提案した。この提案を実施してみたところ、生徒 G は拒否することなく取り組むことができたとのことであった。担任は、「こんなことをしてみてはどうかと前向きな思いが出てきた」と述べた。

（５）目標見直し後の各要点における担任の目標設定の視点や意図の変容

表４−４−３−２に、各要点における担任の目標設定の視点や意図の変容を示した。

表４−４−３−２　各要点における担任の目標設定の視点や意図の変容

要点	担任の変容
要点１： **子どもの課題となる行動の背景や理由、興味、関心、得意なことを捉える**	体調不良などの様々な理由が複雑に絡んでおり、生徒 G が不穏な状態になる理由を特定することは難しかった。本実践では、あらためて担任の関り方（声の大きさや生徒 G との距離感、課題の渡し方など）が生徒 G に影響を及ぼしている可能性はないか確認した。担任は自身の関り方を修正することを通して、「これまでに何気なくやっていたことや気づかなかったことに気づけた」と述べた。
要点２： **長期目標と短期目標の設定** **ー子どもにつけたい力（目標）を具体化するー**	年間目標と題材目標、そして生徒 G の実態から、担任が生徒 G にどういった姿になることを目指しているのかを整理し、前期と後期の目標（短期目標）を見直した。当初、特定の活動内容が目標として設定されていたが、年間目標を基に前期と後期でどこまでを目指して指導するかという視点でそれぞれの目標を明確にした。
要点３： **長期目標と短期目標を踏まえた単元の設定と指導の検討** **（本実践では、生徒の実態から長期間に渡って同様の課題に取り組んでいたため、長期目標と短期目標を踏まえた指導について検討した）**	年間目標と題材目標には、「担任とのやりとり」という点において関連性が認められたが、前期の目標（短期目標）にはその関連性が認められなかった。スモール・ステップで段階的に目標を見直したことで、担任は「指導の見通しがもてるようになってきた。生徒に何をねらっていきたいのか、指導の柱が明確になった」と述べ、長期目標と短期目標につながりをもたせることの意義を実感していた。

（６）目標のつながりを重視した本実践を通しての担任の成果や気づき

前期の目標が特定の活動内容になっていたため、その理由を担任に尋ねた。本校では、個別の指導計画が通知表として使用されていたため、担任は「目標に生徒の状態を具体的に明記すると、保護者に生徒についてマイナスな印象を与えてしまうと思い、具体化してこなかった」と述べた。しかし、このことについて担任は、「自分自身、（そうした記述が）生徒の実態を反映していないことに薄々気づいていた」とも述べた。また、目標に活動内容を記述してきたことについて、「目に見えて評価しやすいから」ということであった。

本実践の対象生徒は、日常的に激しい他害行動が見られ、担任はこの深刻な行動への対応に苦慮しながら指導を行っていた。生徒 G は不穏な状態に陥りやすく、なかなか学習が成り立ちにくく、行動面の難しさが際立っていたことから、担任が保護者の心情を考慮して上記のような理由で目標設定していたことは、理解できない状況ではなかった。しかし、自立活動の目的に立ち返り、担任が優先課題として捉えていることを踏まえて目標を見直した。また、生徒 G が目標を達成するためには、担任との関わりが大きく影響することから、担任に生徒 G への関わり方を振り返ってもらい指導方法も見直してもらった。

生徒 G への関わり方（生徒 G に関わる時に距離感を意識する）を改善したことで生徒 G の様子に良い変化が認められたが、生徒 G の行動上の問題は未だ解決していない。担任の「生徒 G の実態をつかみ切れていないことに気づかされ、また、その難しさを感じている」という発言は、本事例のような生徒の実態を理解することの難しさを象徴している。しかし、本実践を通して、担任が自身の指導を振り返ることで「（自分が）生徒 G の能力を引き出していないのではないかということに気づかされた」と述べたことや、小さな変化を取り入れることに挑戦し、「こんなことをしてみてはどうかと、前向きな思いが出てきた」と述べたことは、対応に苦慮していることで指導方針を変更することが困難な本事例のような生徒への指導の可能性を示す重要な発言であると考えられる。

（柳澤　亜希子）

４－４．柱となる自立活動の目標の明確化と生徒の実態に応じた指導方法の改善

－B 校高等部の作業学習の実践－

《本実践における目標設定・見直しのポイント》

１．教育活動全体を通じて柱となる自立活動の目標を明確にした。

２．「目標＝活動内容」ではなく「生徒につけたい力」から目標を見直した。

３．柱となる自立活動の目標を踏まえて作業学習の目標を見直した。

目標見直し後、生徒のかんしゃくや他害行動の予防に専念していた担任は、生徒に育てたい力（目標）が明確になったことで、生徒の可能性を引き出すために彼の理解力や認知特性に応じた教材を作成・改善するようになった。こうした担任の変容に伴い、生徒は制作した製品の仕上がり具合を担任が作成した教材を使用して自身で確認したり、新たな作業に取り組んだりする姿が見られるようになった。

（１）対象生徒（H）の実態と担任について

高等部２年生の生徒 H は自閉症の診断を受けており、療育手帳の判定は「重度」であった。生徒 H は中学部を卒業後、施設に入所するために高等部から当校に入学していた。生徒 H は、自分から挨拶したり、自分の要求をことばで伝えたりすることが難しかった。対人関係面では、叩いたり噛みついたりして他者の関心を引こうとしたりした。また、自分の意に沿わないと、他者からの働きかけや指示を受け入れることが難しかった。生徒 H は、気持ちが落ち着かなくなると大声を出して泣いたり、近くにいる者を叩いたり噛んだり引っ掻いたりした。一方、見通しのつく活動や決まった流れの活動は、ほぼ支援なく一人で取り組むことができた。しかし、集中力の持続が難しかった。

生徒 H の担任は教職経験年数は 35 年、特別支援学校の経験年数は７年であった。当校での勤務は４年目で高等部の担当も４年目であった。担任は、生徒 H が高等部１年次から担当しており、今年度は持ち上がりで２年目の担当であった。

（２）対象授業（作業学習）について

生徒 H が所属していた陶芸班（小物グループ）では、行事などでの販売会に向けて制作作業を行っていた。作業は少人数グループでそれぞれ役割分担して行っていたが、生徒 H は気持ちが高ぶると落ち着かなくなるため、同じ班の生徒と一緒に作業することが難しか

った。そのため、授業開始時に全員で１日の作業について確認を終えた後は、担任と１対１で箸置きを制作していた。作業学習は、校内外の行事（学校祭など）に合わせて活動が単元化されていたが、各グループの作業は通年で行われていた。

（３）目標設定における課題と目標の見直し

表４−４−４−１に、生徒 H の個別の教育支援計画と個別の指導計画の自立活動と作業学習について、「見直し前」と「見直し後」の各目標を示した。

表４−４−４−１　個別の教育支援計画と個別の指導計画の「見直し前」と「見直し後」の各目標

個別の教育支援計画		
必要と思われる支援内容（合理的配慮）（３年）	①　見通しをもつことで気持ちを落ち着けて生活できるようにする ②　不安定な時に他害をしないで気持ちを切り替える方法を習得する ③　楽しい生活が送れるように正しいコミュニケーションの仕方を身につけるようにする ④　毎日いろいろな言葉がけをすることで、自分の気持ちを伝えられるようにしていく	
平成 29 年度個別の指導計画の目標（※下線は、目標を見直した箇所を示す）		
	見直し前（４月）	**見直し後（９月〜）**
自立活動の指導の年間目標	①ボッチャやボウリングの競技に参加し､友達や教師と交流することができる ②ランニングの時間は､グラウンドを８周回ることができる	①適切に人と関わり、落ち着いて行動することができる ②最後まで見通しをもって課題をやり遂げることができる
前期の目標	ボッチャやボウリングの競技に参加し､友達や教師と交流することができる	ボッチャやボウリングの競技に参加し、友達や教師と楽しく交流することができる
後期の目標	ランニングの時間は､グラウンドを８周回ることができる	ランニングの時間は、友達や教師と一緒に参加し、途中で大きな声を出したり、人や自分自身を叩いたりすることなく、グラウンドを８周、走る距離を増やすことができる
作業学習の年間目標	作業の工程を覚え､落ち着いた状態で活動を終えることができる	作業の工程を覚え、製品の質を高めるための教師からの働きかけを受け

		入れ、落ち着いた状態で活動を終えることができる
作業学習 前期の目標	箸置き作りのやり方を覚え､落ち着いて目標の個数を仕上げることができる	変更なし
作業学習 後期の目標	製品の質を高め､落ち着いて取り組める目標数を増やすことができる	教師の働きかけを受け入れ、製品の質を高め、集中して取り組める目標数を増やすことができる

※当校では、個別の教育支援計画の「必要と思われる支援内容（合理的配慮)」に示されている内容が、３年間で生徒にめざす目標にもなっていた。

①研究開始時の目標に見られた課題

表４-４-４-１の左欄に示した見直し前（４月）の目標には、以下の課題が挙げられた。

a. 自立活動の目標が活動内容になっている

自立活動の年間目標には、各期に予定されている活動内容（ボッチャやボウリング、ランニング）が位置付けられていた。また、前期と後期の目標は、年間目標に挙げられた２つの目標が前期と後期に分けて設定されていた。このように、自立活動の目標には、個別の教育支援計画に挙げられていた内容や担任が生徒 H について課題に感じていた「落ち着いて生活する」や「他害ではないコミュニケーションの方法を身に付ける」に関する目標が反映されていなかった。

b. 教育活動全体を通じて指導すべき柱となる自立活動の目標が位置付けられていない

作業学習で生徒 H が製品を制作するためには、「落ち着いて」作業することが必要であった。このため、作業学習の年間目標と前期及び後期の目標には、生徒 H が「落ち着いて活動する」ことが一貫して示されていた。学校生活全般に渡って生徒 H のかんしゃくやそれに伴う他害行動への対応に苦慮していた担任においては、いかに彼を落ち着けさせるかが優先課題であった。このため、生徒 H が「落ち着いて活動できる」ようになるために、教育活動全体を通じて指導することが必要と考えられた。しかし、自立活動の目標が時間における指導の目標として設定されており、時間における指導で実施される活動内容（ボッチャやマラソン大会など）に基づいていたため、教育活動全体を通じて指導すべき中心的な目標が明確に位置付けられていなかった。担任の優先課題を踏まえると時間における指導での限定的な目標ではなく、柱となる自立活動の目標を明確にすることが必要であると考えられた。

②目標見直し前の実践

a. かんしゃくや他害行動などを起こさないようにすることに専念する

研究開始時、生徒 H は落ち着いた状態であれば作業を行うことができるため、担任はそうした環境を作ることに努めていた。また、担任は、生徒 H に作業方法や工程に見通しをもたせることが必要と考え、個別の指導計画の前期の目標「箸置き作りのやり方を覚え、落ち着いて目標の個数を仕上げることができる」に基づいて指導していた。この時期の生徒 H の作業の様子としては、完成品にしわが寄ったり形が歪んだりして丁寧に仕上げることができなかった。しかし、生徒 H に作り直しを求めると不安定になるため、担任は敢えてやり直しをさせないようにしていた。このように、担任は生徒 H にかんしゃくや他害行動を起こさせないように注意を払っていたが、作業のやり直しを求める際には口頭でそのことを繰り返し伝えており、生徒 H の理解を促すための手がかりは用意されていなかった。

b. 生徒の強みや可能性に気づく

前期後半の作業学習で、通常の作業とは異なる作業をすることになった。この作業は生徒 H が以前行ったことのあるものであったため、落ち着いて全工程を一人で手際よく行うことができた。こうした生徒 H の様子を見た担任は、「生徒 H は物作りが好きであるため、いろいろな小物作りに挑戦し、できることを増やしていきたい」、「（生徒 H の）可能性をつぶすことなく、伸ばせたらと考える」と生徒 H に対して肯定的な思いを述べた。また、担任は、「（生徒 H は）もっと（作業が）できそうなのに、（制作する分量を）少なめに設定することで楽をさせてしまっている気がする。生徒 H の実力を考えたらある程度、負荷をかけることが可能ではないか」と生徒 H の可能性についても述べるようになった。

③目標と指導方法の見直し

上記の表４－４－４－１の右欄に、「見直し後」の目標を示した。

a. 教育活動全体を通して柱となる自立活動の目標を明確にする

上述した目標設定に関わる課題と担任の生徒 H に対する前向きな捉えを踏まえて、目標を見直した。まず、生徒 H が「作業学習で落ち着いた状態」になることについて、担任が具体的にどういった姿になることを目指しているのか協議した。その結果、担任は、「担任の働きかけを受け入れながら作業できること」と述べた。また、担任を含め他者からの「働きかけを受け入れること」は、作業学習だけでなく教育活動全体で求められることを確認した。しかし、このことが自立活動の目標に位置付けられていなかったため、その視点で自立活動の年間目標と前期・後期の目標を見直すことができないか担任に提案した。自立活動の目標を協議した際、生徒 H が作業工程を理解して見通しをもてていたため、担任は「最後までやり遂げることができる」こともねらっていきたいと述べた。このため、年間目標に加えることにした。

b. 活動内容ではなく生徒に「つけたい力」から目標を見直す

なぜ目標が活動内容になりがちなのか、担任に尋ねた。担任は、その理由を「評価のしやすさ（「できたか」「できなかったか」だと評価しやすい）」と「個別の指導計画が通知表として使用されるため、保護者向けに肯定的な表記をしている」と述べた。こうした目標設定が果たして生徒 H の実態に基づいているのか、また、保護者にどういった力をつけることを目指して指導しているのかを理解してもらうには、活動内容の記述で伝わるのか尋ねた。協議を重ねた結果、担任は活動内容が目標になっていることについて、「生徒 H の実態に迫っていないことに気づいた」と述べた。この気づきにより、担任は後期の自立活動の年間目標を活動内容ではなく、生徒 H につけたい力から目標を修正した。

c. 目標達成のために必要な指導方法を検討する

作業学習の後期の目標について協議したところ、担任は「製品の質を高める」ためには、新たな教材（手がかり）や担任の教示を受け入れることが必要であると考え、「教師の働きかけを受け入れる」ことを目標に加えた。また、生徒 H の作業に向かう態勢を身に付けるために、「集中して」取り組むことを新たに加えた（表４－４－４－１）。作業学習の目標の「目標の個数を仕上げる」、「製品の質を高める」ためには、生徒 H が制作した製品の質に気づく必要があった。このため、生徒 H が仕上げた製品のどこを修正しなければいけなのかがわかるようにするために、口頭による教示だけでなく本人が判断して気づく手がかりを用意したらどうかと担任に提案した。この提案を受けて、担任は生徒 H が製品の質を自分で確かめながら作業できるように新たな教材を作成することにした。

（４）目標見直し後の授業実践

①生徒の可能性を引き出すための教材を導入する

担当者からの提案を受けて、担任は生徒 H が制作した製品の質を自分で確認できるように、写真と簡潔な文章による「基準表（「しわがない」、「欠けていない」、「裏側が真っ直ぐ」、「しわがある」、「欠けている」、「裏側が凸凹」）と６つの基準が示されていた」）を作成した。担任は、生徒 H が基準表を用いて製品の完成具合を確認することで、自分で作り直しの必要性を考えたり、判断できるようになったりすることをねらった。担任が基準表を導入したのは、生徒 H は「納得すると落ち着いて作業に取り組むことができるため、こうした基準表を使用することは有効」と考えたからであった。

②生徒の理解力や認知特性に応じて教材を改善する

導入した基準表の使用を継続してきたが、６つの基準だと生徒 H には細かすぎてわかりにくいのではないかということを協議した。担任は「しわがない」、「欠けていない」、「裏側が真っ直ぐ」の３つの項目を残すと述べたが、生徒 H が上手く成形できなかったことを判断し、作り直しが必要であることを理解するには、それらの表現では逆に分かり難いの

ではないかと尋ねた。担任は、「自閉症の支援では、「否定的ではなく肯定的な表現を用いること」と聞いているから」と回答した。このため、生徒 H に理解させたいことは何か、そのためにはどちらの表現を残した方が良いかを担任に判断してもらった。担任は、「箸置きの裏面の凸凹をなくすことに集中できる」ということで、「しわがある」、「欠けている」、「裏側が凸凹」の項目を残すことにした。改善した基準表を用いて作業を行ったところ、「(生徒 H は) 裏側が凸凹ではない製品を作ることができ、担任からの作り直しを求めることが減った」とのことであった。

③生徒につけたい力が明確になることで重視すべき目標も明確になる

担任は制作する箸置きの数値目標を「30 個」と設定していたが、数が増えると生徒 H は雑に制作したり、丁寧に作ったりと作業態度にむらが見られた。このため、担任は「30 個」と限定的な目標設定ではなく「20～30 個」と幅をもたせ、丁寧に完成させることを重視することにした。担任は、生徒 H は器用で創作活動を好むことや見本を見てある程度、同じように作ることが可能であることを踏まえて、個数よりも生徒 H の作業能力を高めることを重視し、生徒 H とその日ごとに目標数を設定して質の高い製品を制作することにした。

作業の質を重視した指導の成果は、生徒 H の作業態度に変容をもたらした。制作した製品にしわが生じた時に、担任がそのことを生徒 H に指摘すると以前は拒否していたが、「(生徒 H が) 優しく (製品に) 触れてしわを消す行為が見られた」とのことであった。この姿を見た担任は、「生徒 H が取り組むことのできる (作業) 内容の幅を広げられたら良い」と述べた。生徒 H の可能性に期待をもった担任は、単元が変わった時に他の型の箸置き作りに挑戦させようと考え、これまで制作してきた型と新たな型の箸置きを半分ずつ作ることを生徒 H に提案した。担任は変化を好まない生徒 H はいつも制作している型を選択すると予想していたが、それとは異なり生徒 H は新しい型を選んで取り組んだとのことであった。

（５）目標見直し後の各要点における担任の目標設定の視点や意図の変容

表４－４－４－２、表４－４－４－３に、各要点における担任の目標設定の視点や意図の変容を示した。

表４－４－４－２　各要点における担任の目標設定の視点や意図の変容

要点	担任の変容
要点１： 子どもの課題となる行動の背景や理由、興味、関心、得意	当初、担任は生徒 H の困った行動に注目し、彼の長所に意識が向きにくかった。しかし、生徒 H の得意なこと（手先が器用であること）や好きなこと（小物作りといった創

なことを捉える	作活動を好む）に気づくと彼の可能性に期待するようになり、新たな作業に取り組ませてみようとするなど、生徒 H の学習の幅を広げようとする意識が見られた。
要点２： 長期目標と短期目標の設定 ー子どもにつけたい力（目標）を具体化するー	自立活動の年間目標（適切に人と関わり落ち着いて行動することができる）が、生徒 H の全ての教育活動の柱となる目標として位置付けられたことで、それに基づき各期にねらう目標が具体化された。また、作業学習においても柱となる自立活動の目標と関連付けて目標が具体化された。
要点３： 長期目標と短期目標を踏まえた単元の設定と指導の検討 （作業学習は校内行事に沿って単元化されていたが、生徒 H の作業は通年ほぼ同様であった。このため、本事例では、長期目標と短期目標を踏まえた指導について検討した）	教育活動全体に関わる自立活動の目標（年間目標）を見直したことで、作業学習で関連付けて指導すべき自立活動に関わる目標が明確になった。担任は、日々の授業（作業学習）で生徒 H に何をねらって指導すべきかが明確になったことにより、生徒 H の目標達成に向けて教材の工夫・改善を積極的に行うようになった。また、授業時の生徒 H の様子に応じながら、作業量（数値目標）を調節するといった柔軟な対応も見られるようになった。

表４−４−４−３　各要点における担任の自閉症の特性についての理解の変容

要点	担任の変容
要点６： 児童生徒の主体的な発言や行動を大切にする	当初、担任にとっては生徒 H が落ち着くことが優先事項であり、主体的な活動を大切にするという意識がもちにくかった。しかし、担任が生徒 H の得意なことや可能性を認識することで生徒 H が選択・決定したことを尊重し、それに担任が柔軟に応答する必要性に気づくようになった。
要点７： 視覚的な手がかりの機能を考えて活用する	当初は口頭での説明が主であったが、生徒 H が自分で製品の仕上がり具合を判断できるようにとのねらいから、写真と簡単な文章で作成した「基準表」を導入した。
要点８： 情報を整理して伝える	導入当初の「基準表」には、相反する表現で複数の項目が示され生徒 H にとっては複雑であった。どちらの表現を残すか判断する際、担任は「自閉症には肯定的な表現」が必要と考え、肯定的な表現の項目を選択しようとした。生徒 H の指導目標に立ち返り、「何を指導したいのか」から既存の知識に捕らわれず、生徒 H に理解させたいことを軸にして基準表のどの項目を残すかを判断した。

（６）目標のつながりを重視した本実践を通しての担任の成果や気づき

生徒Hに対して何をねらって指導するべきかという担任の意識の高まりと、それによって教材を工夫・改善したことは、生徒Hの作業学習に臨む態度や学習の定着に影響をもたらしたと考えられる。このことは、保護者の手紙からもうかがえた。生徒Hの母親が担任に宛てた手紙には、生徒Hが家庭で自作の箸置きを自分から準備して使用しており、その時に彼が「箸置きの裏面をチェックしながら「裏は…」と、やり直しかどうかの基準チェックらしいことを言っていた」と記されていた。担任は作業学習での学びが、生徒Hに定着していることを喜んでいた。

研究開始当初、担任は「生徒Hが不安定になり、作業学習の教室に行くことができなくなったり作業途中で退出したりすると、他の生徒や教師がいる手前、後ろめたさを感じていた」と述べていた。そのため、担任は、「何とか生徒Hが取り組めるように促したり、声かけをしたりしていた」とのことであった。しかし、生徒Hの表面上の行動に翻弄されるのではなく、彼にどういった力をつけたいのか明確な目標に基づいて指導を進めたことにより、上記の行動を生じさせないために「生徒Hに無理をさせない」という考え方から、教材や指導方法を工夫することで生徒Hの「できること（可能性）を広げる」という考え方に変化した。

本実践を通して、担任は「自立活動の目標があることで、立ち返っていく目標が明確になった」、「自立活動の目標を据えて、作業学習などの様々な活動の目標が立てられる」、「自立活動が、全ての教育活動の柱であるということに気づいた」と述べた。担任が指導の柱となる自立活動の目標の重要性にあらためて気づいたこと、また、柱となる目標を意識しながら日々の授業の振り返りを通して、生徒Hの実態に立ち返って本時の授業や自身の関わり方を見直したことが指導方法の改善につながったと考えられる。

（柳澤　亜希子）

４－５．指導の段階性を踏まえた短期目標の設定と授業改善

―C 校高等部の作業学習の実践―

《本実践における目標設定・見直しのポイント》

１．長期目標の達成を目指し、指導の段階性を踏まえて生徒につけたい力を明確にした。

２．生徒の達成状況を踏まえて、発展的に目標を設定した。

本実践では、長期目標に対応して端的に短期目標が設定されていたが、生徒の実態を踏まえると段階性を踏まえた指導が必要であった。このため、長期目標の達成を目指して現段階で生徒につけたい力を明確にして短期目標を見直した。また、１学期の生徒の達成状況から、次の段階に進むために発展的な視点で短期目標（２学期）を見直した。担任は、長期目標の達成に向けて、短期目標に基づきながら生徒への自身の関わり方や指導方法を改善するようになった。

（１）対象生徒（I）の実態と担任について

生徒Ｉは、高等部２年生で知的障害と自閉症の診断があり、療育手帳は「重度」であった。生徒Ｉは、発語は難しいが意味を理解している言葉は多く、教師の簡単な指示を聞いて行動することができた。生徒Ｉは、取り出しやすい携帯用の「絵カード交換式コミュニケーションシステム（Picture Exchange Communication System：PECS)」（以下、ポケット PECS と記す）を使用していたが、それを自発的に使用することは少なく、教師の促しに応じて用いることが多かった。生徒Ｉは、自分から教師や友達に働きかけることは少なかったが、特定の教師には自分から関わりを求めて一緒に遊ぶ様子が見られた。生徒 Ｉは行動がパターン化しやすく、変更をなかなか受け入れることが難しかったため、変更が生じた時には事前に本人に説明する必要があった。また、自分が思っていることとは異なることを指示されると怒り出し、活動に取り組むことが難しくなることがあった。

生徒Ｉの担任の教職経験と特別支援学校の経験年数はともに６年であった。当校での勤務は６年目であり、昨年度から引き続き生徒Ｉの担任であった。

（２）対象授業（作業学習）について

作業学習では、生徒Ｉとその他７名の生徒に対し担任４名が指導にあたっていた。作業内容は、ネームプレートやカードなどの紙すき製品の制作であった。紙すき作業は４つの工程に分かれており、生徒全員が全ての工程を経験できるようにローテーションで行われていた。

（３）目標設定における課題と目標及び指導方法の見直し

表４－４－５－１に、見直し前（５月）の生徒Ｉの個別の指導計画における作業学習の長期目標と短期目標を示した。

表４－４－５－１　個別の指導計画における作業学習の目標（見直し前）

平成 29 年度個別の指導計画の目標（平成 29 年５月作成）	
長期目標（１年間）	①自分から報告や連絡、相談ができる ②手順を理解し、時間いっぱい集中して作業することができる ③一人で準備や片付けができる
短期目標（１学期）	①ポケット PECS を使って相手に伝える ②新しい作業分担を手順書で確認しながら作業し、繰り返す中で覚えて取り組める ③指示された準備や片付けが正しくできる

①研究開始時の担任の短期目標設定における意図

長期目標に基づいて１学期の短期目標を設定した。設定理由は、以下の通りであった。

a. 長期目標①に基づいて設定した短期目標①

生徒Ｉはポケット PECS を使用する力が身に付いてきてはいたが、それを使用せずに別の手段で伝えることがあった。担任は、発語が難しい生徒Ｉの将来を考えると、ポケット PECS を使用することは、生徒Ｉと他者が意思疎通し易いコミュニケーション手段であると考えていた。このため、担任は、作業学習を含む様々な場面で生徒Ｉがポケット PECS を用いて自分の意思を伝えられるようになること、具体的には長期目標①にあるように「自分から報告や連絡、相談ができる」ようにしたいと考えた。

b. 長期目標②に基づいて設定した短期目標②

生徒Ｉは、決まった作業には集中して正確に取り組むことができるが、作業を固定化するとパターン化したりこだわりにつながったりしてしまうことから、担任は次の段階として、新しい作業に取り組むことや自力でできる作業を増やしていきたいと考えた。生徒Ｉの実態を踏まえると、新しい作業に取り組むためには、まず手順表を手がかりにして見通しをもたせることが必要であること、また、新しい作業の工程を覚えるためには繰り返すことで定着を図ることが必要であると考えた。

c. 長期目標③に基づいて設定した短期目標③

自分が使う（使った）道具の準備や片付けを行うことは、日常生活などの様々な場面で必要になる。担任は作業学習においても、生徒Ｉが自分で必要な道具の準備や片付けを行

う習慣と正確さを身につけさせたいと考えた。長期的な目標としては、生徒Ｉが自分で判断して準備や片付けを行うことができるようになることを目指したが、そこに至る前段階としてまずは、「指示された」準備や片付けを正しく行うことができるようになることを目指した。

②１学期の達成状況を踏まえた短期目標（２学期）と指導方法の見直し

上述した担任の短期目標設定における意図、そして、生徒Ｉの実態や１学期の短期目標の達成状況を踏まえて、２学期の短期目標（表４－４－５－２）と指導方法を見直した。

表４－４－５－２　個別の指導計画における作業学習の目標（見直し後）

平成 29 年度　個別の指導計画の目標（平成 29 年９月作成）	
長期目標（１年間）	①自分から報告や連絡、相談ができる ②手順を理解し、時間いっぱい集中して作業することができる ③一人で準備や片付けができる
短期目標（２学期） **（※下線は変更部分）**	①報告や相談の時に、ポケット PECS を使って相手に伝えることができる ②どの作業種においても、手順書を確認しながら落ち着いて取り組むことができる ③写真で確認しながら、必要な作業の道具の準備や片付けをすることができる

a. 短期目標①－指導の段階性を踏まえて生徒につけたい力を明確にする－

生徒Ｉのポケット PECS の使い方に対する理解は進んでいた。しかし、新しい作業の工程を覚えたり、作業によってポケット PECS を使用するタイミングが変わったりしたことから、生徒Ｉはポケット PECS を使わずに実物と身振りで担任に要求したり、依頼したりする姿が目立った。このため、担任がポケット PECS を使って伝えるように促したところ、生徒Ｉが戸惑う様子が見られた。

１学期の目標では、生徒Ｉが作業学習のどの場面でポケット PECS を使用するのかを特に定めず、「相手に伝える」ことを目標としていた。しかし、新しい作業を理解する必要があったため、生徒Ｉはどの場面でそれを使用するのかを判断することが難しいと考えられた。このため、担任は、生徒Ｉがどの場面でポケット PECS を使用すると良いのかが分かるようにするために、また、自発的にポケット PECS を使えるようになるようにするために、ポケット PECS を使用する場面を「作業終了時の報告」と「担任への相談場面」に特定して段階的に指導することにした。

b. 短期目標②－生徒の達成状況を踏まえて発展的に目標を設定する－

１学期は、新しい作業の分担について手順書を手がかりに確認することが目標として示されていた。担任は、１学期の指導を振り返り、生徒Ｉの新たに導入した作業に対する理解の状況を踏まえて、「どの作業種においても」というように発展的に目標を設定した。

１学期の短期目標②からは、長期目標②「時間いっぱい集中して作業することができる」との関連性が捉えられなかった。このことについて担任と協議したところ、担任は生徒Ｉが「落ち着いて取り組む」ことができれば「時間いっぱい集中して作業すること」につながると考え、「繰り返して覚える」から「落ち着いて取り組む」ことに目標を変更した。

c. 短期目標③－指導方法を改善して目標達成を目指す－

「指示された準備や片付けが正しくできる」について、生徒Ｉは担任の口頭による指示を受けて行うというよりも、「担任と一緒に行う」ことが多かった。この理由を検討したところ、口頭での指示だと担任によって伝え方が異なる場合があり、それによって生徒Ｉが混乱してしまうのではないかと推測された。このため、視覚的な教材（写真）を活用して生徒Ｉへの指示を一定にすることにより、生徒Ｉが自分で確認しながら作業に取り組めるようになることを目指した。

（４）目標見直し後の授業実践－目標達成と生徒の自発性を促すために担任の生徒への関わりや指導方法を改善する－

１学期の授業では、生徒ＩがポケットPECSを使って要求などを伝えても担任によって対応が異なり、生徒Ｉを戸惑わせてしまうことがあった。このため、２学期からは、ポケットPECSを使用する場面を作業終了の報告や担任への相談の場面に特定することにした。このように、生徒Ｉへの指導場面を焦点化し段階的に指導することに加えて、担任間で生徒Ｉへの関わり方を統一するようにした。

また、生徒Ｉが自発的にポケットPECSを使って担任に報告や相談をすることができた時には、大いに生徒Ｉを褒めることでできたことを強化した。さらに、授業の振り返りシートを用いた自己評価では、報告と相談の評価欄に生徒Ｉにマルを記入させることにより、本人が目標を達成できたことを実感できるようにした。

こうした工夫によって、短期目標①について生徒Ｉは「この場面で」、自分は「何をすべきか」が分かるようになり、担任に「終わりました」や「手伝ってください」と自発的に伝えられるようになってきた。また、短期目標③の準備や片付けについて生徒Ｉが自分で判断して行うことはまだ難しいが、写真を見て担任に道具の置き場所を確認するようになり、自分で行おうとする姿が見られてきた。生徒Ｉが写真を見て確認するといった行動は、短期目標②「落ち着いて取り組む」ことの成果の現れでもあったと考えられる。

（５）目標見直し後の各要点における担任の目標設定における視点や意図の変容

表４－４－５－３に、各要点における担任の目標設定における視点や意図の変容を整理した。

表４−４−５−３　各要点から見た目標設定における視点や意識の変容

要点	担任の変容
要点１： 子どもの課題となる行動の背景や理由、興味、関心、得意なことを捉える	生徒Ｉの指導で要となっていたポケットPECSの使用は、担任の意に反し生徒Ｉがなかなか活用しない状況であった。その時の生徒Ｉの戸惑う様子から、どの場面で使用すればよいのか判断できないのではないかと考え、使用する場面を特定することにした。この気づきは、２学期の短期目標②の見直しにつながった。
要点２： 長期目標と短期目標の設定ー子どもにつけたい力（目標）を具体化するー	本事例では、長期目標に沿って短期目標の設定がなされていたが、生徒Ｉの実態から指導場面を特定して段階的に指導することが必要と考えられ、その視点から短期目標（２学期）を見直した。また、新しい作業を導入した１学期は、その作業を繰り返すことで定着を図ることを目指していたが、長期目標との関連性と生徒Ｉの達成状況を踏まえ、発展的な視点から短期目標（２学期）を設定した。
要点３： 長期目標と短期目標を踏まえた指導の検討 （作業学習は学校行事に沿って単元化されていたが、生徒Ｉの作業は通年同様であったことから、長期目標と短期目標を踏まえた指導について検討した）	短期目標（１学期）に「ポケットPECSを使って相手に伝える」を設定していた。しかし、新しい作業工程を覚えることや毎時間、違う作業を担当することで、ポケットPECS を使用するタイミングをつかみにくかったことにより、生徒Ｉは自発的にそれを使用することが難しかった。 担任は生徒Ｉの実態を踏まえて段階的に指導するために、生徒ＩがポケットPECSを使用する場面を特定して長期目標の達成を目指して指導を行った。また、手順表や写真などを手がかりにして生徒Ｉが自発的に行動できるようにするために担任の生徒Ｉへの関わりを統一したり、本人が達成感を感じられるように授業の振り返りの仕方を工夫したりした。

（６）目標のつながりを重視した本実践を通しての担任の成果や気づき

本事例では、長期目標に基づき短期目標が対応した形で端的に目標設定がなされていたため、長期目標と短期目標間のつながりは捉えやすかった。しかし、その端的さ故に生徒Ｉの実態を目標に反映しきれていない面があった。このため、長期目標の達成に向けて本実践では指導の段階性と習得できたことを伸ばしていく発展性の両面で目標を見直し、授業改善を行った。

本校には、自立活動専任の担当者が配置されており、授業後は作業学習の担当者とで振り返りを行い、それを受けて授業記録をまとめていた。担任は、「日々の授業の見直しや記録をとることで常に生徒の目標を意識することができた。また、授業を進めていく中で生徒をアセスメントする観点、教師の関わり方などを含めて授業全体が洗練されていくように感じた」と述べ、授業記録の意義を感じていた。

当初は、生徒 I の授業時の様子や課題を中心にまとめられていた授業記録であったが、指導の段階性を踏まえて生徒につけたい力を明確にしたことで、生徒 I についての評価だけでなく、担任自身の指導の評価も行われるようになった。例えば、生徒 I がポケット PECS を使って「紙をください」と要求したり、新しい作業の手順がわからなくなったときに「手伝ってください」と依頼してきたりした時に担任はどのように生徒 I に関わったか、その関わりに対して生徒 I はどのような反応を示したか、担任の関わりは目標に応じた適切なものであったのか、適切でなかった場合、次時はどのように改善すればよいのかといったように担任自身の関わりを評価するようになっていった。こうした担任の変容は、生徒 I の短期目標の達成状況をより意識しながら指導することになり、次時の授業の目標設定や授業の改善点を明らかにすることができた。

本実践を通して、担任は、「(目標を) 学期の始めに設定するため、授業を進めていく中で若干、(目標を) 修正することが必要ではないかと感じることがある。…前時での (生徒 I の) 様子を受けてねらいを下げた方が良いか､反対にもっと高いねらいを設定するか、ねらいはそのままで達成できるように手立てを変えるかなど、その都度、考えることができた」と述べ、生徒 I の実態から目標の見直しや指導方法の改善を図ろうと努めていたことがうかがえた。複数の担当者による授業後の振り返りと授業記録は、目標設定や生徒の達成状況の評価、そして、担任の関わりを振り返るうえで非常に重要であった。これらを日常的に行うことが、生徒の目標に迫るよりよい授業につながると考えられる。

（村井　敬太郎・柳澤　亜希子）

４－６．目標の具体化による評価の観点の明確化と授業改善

－D 校高等部の作業学習の実践－

《本実践における目標設定・見直しのポイント》

１．評価のしやすさ（数値目標の達成）ではなく、生徒につけたい力を具体化した。

２．生徒に「つけたい力」、生徒の「できることを伸ばす」視点で目標を見直した。

個別の教育支援計画の目標を基に、個別の指導計画の自立活動と作業学習の目標を見直した。具体的に目標を設定したことで、担任の指導の評価の観点が明確になった。評価の観点が明確になったことで、担任は指導場面での生徒の些細な表情や動作、生徒の学習に取り組む姿の変化を捉えられるようになり、生徒の様子に合わせて柔軟に自身の関わりを工夫するようになった。担任は授業で観察された生徒の様子の理由を解釈したり仮説を立てたりすることで、次時の授業改善につなげた。

（１）対象生徒（J）の実態と担任について

高等部３年の生徒 J は自閉症の診断を受けており、療育手帳の判定は「重度」であった。生徒 J は、他者からのことばによる指示に概ね従うことができ、指さしやクレーン、絵カード、発声などで自分の意思を表出することができた。しかし、苦手な音（声）が聞こえると耳をふさいだり、その場を離れたりする行動が見られた。また、気持ちが不安定になると大きな声を出して飛び跳ねたり、教師の腕を強く握ったりした。一方で、内容が明確で見通しがもてる活動であれば、生徒 J は集中して取り組むことができた。また、以前は予定の変更を受け入れることが難しかったが、カードで変更を提示すると受け入れることができようになっていた。

生徒 J の担任は教職経験年数は 21 年、特別支援学校の経験年数は 19 年であった。当校での勤務は８年目、高等部の担当は６年目であった。担任は、生徒 J が高等部１年からの持ち上がりで担当していた。

（２）対象授業（作業学習）について

生徒 J が所属していた作業班（「基礎」班）では、生徒 J とその他２名の生徒の小グループで編成され、担任と T２の２名体制で指導していた。作業学習では個別に用意された課題（「不要になった用紙をシュレッダーにかける」、「空き缶のプルタブを取り除く」など）や外部の委託作業（ネットや苗ポットのラベル貼り）に取り組んでいた。

（３）目標設定における課題と目標の見直し

表４－４－６－１に、個別の教育支援計画と個別の指導計画の作業学習と自立活動について、「見直し前」と「見直し後」の各目標を示した。

表４－４－６－１　個別の教育支援計画と個別の指導計画の「見直し前」と「見直し後」の各目標

	個別の教育支援計画　（※下線部分は、重点的に見直した内容）	
	見直し前（５月）	**見直し後（６月下旬～）**
長期目標（３年）	①自分に合ったコミュニケーション手段を確立し、相手に自分の思いをよりわかり易く伝えることができる ②マナーやルールを守り、様々な活動に安定した気持ちで取り組むことができる ③基本的生活習慣の定着を図り、確実に一人でできる日常生活動作を増やす	①自分に合ったコミュニケーション手段を確立し、相手に自分の思いをよりわかり易く伝えたり、相手からの働きかけに応じたりすることができる ②変更なし ③変更なし
重点目標（１年）	①自分の思いや願いをジェスチャーや発声、口の動き、絵カードやタブレット端末など自分が伝えやすい方法で相手に伝えることができる ②スケジュールやカレンダーを使って活動や予定を理解し、安定した気持ちで活動に取り組むことができる ③衣服の前後を正しく理解して、着脱が一人でできるようになる	①自分の思いを相手に確実に伝えたり、相手からの言葉かけや働きかけに対して、落ち着いて応じたり受け入れたりすることができる ②スケジュールやカレンダー、手順表などを使って予定や順番、活動内容などを理解し、安定した気持ちで活動に取り組むことができる ③変更なし
	個別の指導計画の目標（※下線は修正部分）	
	見直し前（５月）	**見直し後（６月下旬～）**
自立活動	①自分の思いや願いをジェスチャーや発声、口の動き、絵カードやタブレット端末など、自分が伝え易い方法で相手の近くに行って伝えることができる	①自分の思いや願いをジェスチャーや発声、口の動き、絵カードやタブレット端末など、伝えやすい方法で相手に伝えたり、相手からの言葉かけや働きかけに対して、落ち着いて応じたり受け入れたりすること

年間目標（１年）	②スケジュールを見て活動の予定や順番を理解したり、カレンダーを見て１週間程度の見通しをもったり、曜日を理解したりすることができる ③様々な弁別学習に取り組むことで対象物を注視したり見分けたり、目と手を協応してスムーズに道具を操作したりすることができる	ができる ②変更なし ③変更なし
作業学習年間目標	①一人で「できる作業」を３つ以上増やし、自信をもって取り組むことができる ②作業で使用する道具やスケジュールカードなどを見ることで、作業の内容や予定を理解し、最後まで安定した気持ちで作業に取り組むことができる ③衣服の前後を正しく理解して衣服の着脱が一人でできるようになる	①作業の道具やスケジュールカードなどを見ることで作業の内容や順番、予定を理解し、準備から片付けまで安定した気持ちで作業に取り組むことができる ②始めから終わりまで一人で取り組める作業の種類を増やすとともに、作業手順の追加や変更をスムーズに受け入れ、作業技能を向上させたり作業の質を高めたりすることができる ③他者からの言葉かけや働きかけに応じて自分の行動を調整し、他者と一緒に落ち着いて作業に取り組むことができる ④作業服の着替えが一人でできるようになるとともに、更衣後に身なりを整え、気持ちを切り替えてスムーズに作業に取りかかることができる
作業学習前期の目標	①一人で「できる作業」を２つ以上増やし、意欲的に作業に取り組むことができる ②その日に取り組む作業やスケジュールを見て終わりを理解し、安定した状態で作業に取り組むことができる ③更衣の際、襟のタグに注目し、タグが見えるように衣服を床に置くこ	①その日に取り組む作業道具やスケジュールカードなどを見て作業の終わりを理解し、安定した気持ちで作業に取り組むことができる ②始めから終わりまで一人で取り組める作業の種類を増やすとともに、よりより作業をするために必要な手順の追加や変更などに慣れ、作業技能を向上させたり作業の質を高めたりすることができる

	とができる	③他者からの言葉かけや働きかけを受けて、相手の声や動作に意識を向け、作業動作を止めたり次の作業を待ったりすることができる ④作業服のファスナーを一人で着脱できるようになるとともに、作業服に着替えることで気持ちを切り替え、スムーズに作業に取りかかることができる
作業学習後期の目標	①一人で「できる作業」を１つ以上増やし、自信をもって意欲的に作業に取り組むことができる ②その日に取り組む作業やスケジュールを見て、作業の内容や順番を理解し、最後まで安定した状態で作業に取り組むことができる ③衣服に付いたタグやボタンなどを目印にして、前後を正しく理解して衣服を着ることができる	①その日に取り組む作業道具や数字カードなどを見て作業の終わりを理解し、安定した気持ちで作業に取り組むことができる ②始めから終わりまで一人で取り組める作業の種類を増やすとともに、よりよい作業をするために必要な手順の追加や変更などをスムーズに受け入れ、作業技能を向上させたり作業の質を高めたりすることができる ③他者からの言葉かけや働きかけに意識を向け相手からの要求などに応じたり、相手の行動を待ったりして、他者と一緒に落ち着いて作業に取り組むことができる ④作業ズボンのベルトが一人で着脱できるようになるとともに、更衣後に鏡を見て身なりを整え、スムーズに作業に取りかかることができる

①研究開始時の目標に見られた課題

表４-４-６-１に示した見直し前（５月）の目標には、以下の課題が挙げられた。

a. 数値目標の設定の根拠や理由が不明である

作業学習の年間目標にできる作業を「３つ以上増やす」、前期の目標に「２つ以上増やす」、後期の目標に「１つ以上増やす」といったように数値目標を設定していた。しかし、担任が「３つ以上」という数値目標を示した理由は、「数値目標にすることで（生徒 J が）目標をもちやすく（担任が）評価もしやすくなる」ためであった。

b. 生徒につけたい力が具体化されていない

作業学習の年間目標と前期・後期の目標に、(生徒 J が)「自信をもつ」、「意欲的に(取り組む)」、「安定した気持ちで取り組む」といった抽象的な目標が示されていた。生徒 J が「自信をもつ」とはどのような姿なのか、生徒 J にどういった力を育てることを目指しているのかが具体的に示されていなかった。

c. すでに達成できていることが目標として設定されている

作業学習の目標について、「(生徒 J が) 作業に意欲的になってきた」から「意欲的に作業に取り組むことができる」といったように、すでに生徒 J が達成できていることをあらためて目標に位置付けていた。同様に、コミュニケーションに関する目標についても、生徒 J は自分なりの方法で他者に意思を伝えることができていたが、それを目標に位置付けていた。

②目標の見直し

上述した課題を踏まえて、以下の視点から担任と協議し目標を見直した。表４-４-６-１の右欄に、「見直し後」の目標を示した。

a. 評価のしやすさではなく、生徒に「つけたい力」から目標を見直す

まず、担任と「３つ」という目標値が指導上、どういった意味をもつのか、なぜ、「３つ」なのか協議した。「３つ」という数値は、生徒 J の作業遂行状況によって変動する可能性があることを伝えた上で、担任が願っている生徒 J の姿について具体的に協議した。その結果、担任は「目標値として設定した数をこなすのではなく、作業の種類を増やすことが重要である」と述べ、「作業の種類を増やすためには、生徒 J が落ち着くことが不可欠であり、新たな作業を行うためには変更を受け入れたり、担任からの教示を受け入れたりすることが必要」と判断した。この観点から、作業学習の年間目標と前期・短期の目標を見直した。

b.「できることを伸ばす」視点で目標を見直す

コミュニケーションに関する目標について、担任は生徒 J が他者に意思を伝えることができているという実態を踏まえて、生徒 J からの一方向の関わりだけでなく、他者からの働きかけを受け入れるといった発展的な目標を位置付けてはどうかと提案し、個別の教育支援計画の長期目標と重点目標を見直した。

加えて、自立活動との関連から作業学習の目標も見直した。具体的には、コミュニケーションに関する目標「相手からの働きかけを受け入れる」ことが、作業学習ではどのように位置付けられるか検討した。担任は「作業の種類を増やす」という目標の達成に向けて、生徒 J が「相手からの教示を受け入れることが必要となる」と考え、個別の指導計画の年間目標と前期・後期の目標にその目標を加えることにした。こうした視点からの目標の見直しは、衣服の着脱に関する目標についても同様に行われた。

（４）目標見直し後の授業実践

①具体的な目標を設定することで評価の観点が明確になる

生徒 J が安定して活動に取り組んだり、始めから最後まで一人で（作業に）取り組んだりするといった目標に基づいて指導を行う中で、担任は「(生徒 J の）スケジュールやカレンダーに対する理解力の高まりが感じられ、それが気持ちの安定につながっている。しかし、作業の後半には、焦ったり急いだりして作業や行動が慌ただしくなる。このため、(目標に）準備から片付けまでという内容を加え、安定した気持ちで片付けまで取り組んで欲しい」といったように、担任は生徒 J の達成状況を踏まえた上で次に目指したい生徒 J の姿を捉えていた。また、目標を具体化し、目標ごとに生徒 J の達成状況を記録するようになると、担任は提示した教材・教具が生徒 J にどういった効果があったか、逆に生徒 J に理解しにくかったのは何故か、これらの想定される理由や改善策について振り返るようになった。

担任は、「目標を具体的に設定することに難しさを感じるが、そのことが生徒 J の実態把握につながる。目標の具体化が日々の授業の評価の観点を明確にし、そのことがさらに生徒 J の実態把握になる」と述べた。

②変化が苦手という捉えから、生徒の変化や可能性に気づく

実践の後半で、担任は定番の作業に新たな作業（外部委託作業であるネットや苗ポットのラベル貼り）を追加したり、いつもの作業工程に新たな手順を追加したりした。この理由として、担任は生徒 J が「カードで変更を提示すると受け入れることができる」実態を踏まえて、他者からの働きかけに意識を向けたり手順の追加や変更を受け入れたりすることで生徒 J の「作業の種類を増やす」、「作業技能の向上や作業の質を高める」ことを意図したためであった。また、外部の委託作業では一定の質が要求されるため、担任は「教員の（完成品の）チェックを受けて作り直しを求められる」可能性を想定し、「(生徒 J が）他者からの言葉かけや働きかけに意識を向け、相手からの要求に応じる」という目標の達成に向けて指導を進めた。

生徒 J は、これまでやってきた方法や流れを途中で変更されると強く抵抗する様子が見られた。しかし、上記の目標に基づき新たな作業に取り組んだ結果、担任は、生徒 J が「次の指示や動作を待つ様子が見られる」ことに気づいた。こうした生徒 J の変容に直面し、担任は「生徒 J は抵抗が強いという捉えをしていたため、新しいことや変更を伴う活動に慎重な関わりをしがちであった」と自省した。また、「目標でねらう姿はそのままで作業内容に変化を加えることで、生徒 J により確かな力が身に付いていくように指導していきたい」と前向きな発言がなされた。そして、「授業場面で生徒 J の評価の観点が明確になり、それによってこれまで気づかなかった生徒の可能性や変化にも気づけるようになってきた」と述べた。

③些細な表情や動作から生徒の内面を推察する

後期の授業記録から、担任は生徒 J の表情や行動などを細やかに観察していることがうかがわれた。例えば、外部の委託作業のネットのラベル貼りを行った際に、「ラベルが完全にくっついていないことに気づき、自分から浮いている部分を押さえて仕上げる行動が何度も見られ」、ラベルが斜めになっていると「はがしてやり直そうとする」姿が生徒 J に見られた。担任は、この姿を「作業の仕上がりの善し悪しがある程度イメージできているからこそ見られる行動であり、作業の意味が理解できている現れ」と捉えた。また、苗ポットのラベル貼り作業で、「ラベルがきれいに貼れていない時に、（生徒 J が）貼りきる前に貼り直したり、（完成品を）かごに入れる前に指でラベルを押さえたりして、ラベルをきれいに貼る意識が見られた」ことから、生徒 J が「機械的に作業手順を理解しているのではなく、良い仕上がりに意識が向いていると感じられた」と振り返った。

担任が生徒 J の行動の意味を推察し解釈する中で、自身の働きかけが生徒 J にもたらす影響についても振り返っていた。具体的には、担任は「生徒 J がちょっと頑張ってできたという時に、担任が「すごいね」、「上手いね」などの言葉をかけると、（生徒 J の）表情が緩み、「できた感」や「満足感」といった感情を味わっているように見えた。…生徒 J の頑張ってできたという自己評価と担任の評価が一致した時に、こうした表情が生まれるのではないか。何でも褒めるのではなくこの瞬間というものがあり、働きかける側の言葉、ジェスチャー、表情があるのだろう」と考察していた。

こうしたエピソードは、作業服の着脱の指導にも認められた。生徒 J が試行錯誤して取り組む姿を見て、担任は「（生徒 J が）間違いや違和感に気づき、（それらに）気づいた後にどのように対処しようとするのかといった生徒 J の様子を確認することができた」と述べた。また、担任は、着替え終わった後に生徒 J が「ほっと安堵した表情を見せていたことが印象的だった」と振り返っていた。

（５）目標見直し後の各要点における担任の目標設定の視点や意図の変容

表４－４－６－２に、各要点における担任の目標設定の視点や意図の変容を示した。

表４－４－６－２　各要点における担任の目標設定の視点や意図の変容

要点	担任の変容
要点１： 子どもの課題となる行動の背景や理由、興味、関心、得意なことを捉える	担任は、日々の授業での生徒 J の行動が、彼にとってどういう意味があるのか推測しながら指導していた。また、生徒 J の些細な表情や動作を注視することで、より一層、生徒 J の行動の意味を推察したり解釈

	したりするようになった。
要点２： **長期目標と短期目標の設定** **－子どもにつけたい力（目標）を具体化する－**	生徒 J に身に付けて欲しいことや目指す姿を目標として具体化した。この際、生徒 J が達成できていることを踏まえて、できることを伸ばすという発展的な視点から目標を見直した。
要点３： **長期目標と短期目標を踏まえた単元の設定と指導の検討**（作業学習は単元化されていなかったため、長期目標と短期目標を踏まえた指導について検討した）	個別の教育支援計画の目標と個別の指導計画の自立活動と作業学習の目標間のつながりを踏まえて目標を見直したことにより、設定した根拠や理由が不明であった数値目標ではなく、生徒につけたい力から目標を修正した。これにより、担任の評価の観点が明確になった。

（６）目標のつながりを重視した本実践を通しての担任の成果や気づき

本実践を通して、担任は「指導案を作成して授業に臨むと予定通りに進めようとか、この場面ではこの手立てを行おうとか、得てして教師のプランに沿って進めようとしがちだった。しかし、この実践を通して（生徒 J に）こんな姿になって欲しいと目標重視の姿勢で取り組んだことで「プラン優先」、「教師の思い優先」ではなく「目標優先」、「生徒の姿優先」の授業になった」と述べた。また、「授業場面の生徒の姿を客観的に捉えられるようになり、（生徒 J が）どんな反応を見せるのだろうと待てるようになり、目標達成のためにはこうした方がいいかもしれないと手立てや（生徒 J への）関わりを柔軟に変更できるようになった」と述べた。担任は、柱となる目標をぶらさずに、授業での生徒 J の様子から柔軟に関わりを工夫するようになった。

さらに、担任は、「設定した目標に近づいていく生徒 J の姿を見て嬉しくなったり、考えた手立てが上手くいって喜んだり、（生徒 J が）予想とは異なる姿を見せると、「次はこうしてみよう」と主体的に手立てを考えたりと、授業改善を通して教師としての喜びがさらに増した」と述べた。また、「生徒 J が本当にできるようになったのか、目標が達成できたのか、新たに設定する課題が考えられるのかといった視点から、より詳しく彼の現状を観察するようになった」と述べた。設定した目標に基づき日々の授業の中で生徒 J の表情や行動を細かく観察し、その理由を解釈したり仮説を立てたりすることが、担任の次時の授業改善につながったと考えられる。

（柳澤　亜希子）

第Ⅴ章　総合考察

本研究では、インクルーシブ教育システム構築に向けて、センター的機能としての役割が一層期待される特別支援学校（知的障害）の自閉症教育に関する専門性の向上を目指して、２つの柱で研究を実施した。具体的には、特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある子どもの実態（在籍状況や知的障害の程度など）を把握し、自閉症に特化あるいは対応した自閉症教育の取組状況とその成果及び課題を明らかにすることを第１の目的とした。

また、自閉症のある子どもの指導においては、個別化された系統性のある指導が重要視されており、このためには明確な目標を見据えて指導を積み上げること、すなわち目標のつながりが重要である。このため、本研究では、研究協力機関での実践から担任が自閉症のある子どもの目標設定に関わる課題をどのように認識しており、どういった視点や意図をもって目標設定や見直しを行っているのか、また、目標のつながりを重視した指導を行うことによる担任の指導や自閉症のある子どもに対する捉えの変容を検討することを第２の目的とした。

本章では、本研究を総じて特別支援学校（知的障害）における自閉症教育の充実と専門性の向上のために重視すべきこと、また、センター的機能として小・中学校などに対して発信することが期待されることを今後の課題とともに述べる。

１．特別支援学校（知的障害）高等部在籍生徒の実態を踏まえた学びの連続性の確保

自閉症のある子どもの各学部の在籍状況に関する過去の調査結果（国立特殊教育総合研究所，2005）と比較すると、いずれの学部も自閉症のある子どもの在籍率が増加しており、特に高等部の増加が顕著であることが示された。この結果は、全国特別支援学校長会（2016）の調査結果を支持するものであった。高等部に知的障害の程度が軽度の生徒の占める割合が高かったことの背景には、中学校特別支援学級からの進学者が影響していると推測された。この状況は、学びの連続性の確保の課題を示すものである。学びの連続性については、高等部のみならず幼稚部から中学部でも重視して対応すべき課題であるが、アンケート調査の結果から特に高等部においてその課題が大きいことがうかがえた。これら生徒のこれまでの学びを特別支援学校高等部にどの

ようにつないでいくのか、教育の円滑な接続の観点から高等部の教育課程について今後もさらに検討と改善を進めることが必要である。

２．自閉症のある子どもの学びの成果の追究

調査結果から、自閉症教育の取組として自閉症の特性を踏まえた学習環境の工夫と教材・教具の活用が、約 95%の割合でいずれの学部においても実施されており、特別支援学校（知的障害）では自閉症の特性に対応した取組が定着していることが明らかとなった。また、自閉症教育に対応した取組を行うことで、いずれの学部も自閉症のある子どもが「心理的に落ち着いて学校生活を送ることができること」、「児童生徒の特性に合った環境を設定しやすい」ことを成果として捉えていた。これらの成果は、自閉症の特性に応じた指導内容として「気持ちを落ち着かせる手段を身につけること」や「新しい状況や変化（人や場所などの変化）を受け入れること」を課題に感じていたこと、自閉症教育として「自閉症の特性を踏まえた学習環境を工夫している」ことが反映していると考えられた。

一方、課題としては、「個別の対応が多くなること」や「特定の教師との関わりになりやすいこと」が多く挙げられた。これは、自閉症の特性に対応した指導内容として特に「自らの意思（要求や拒否等）を伝えようとすること」を課題に感じて、重点的に指導していることが関連していると考えられた。「個別の対応」は、実態が多様である自閉症のある子どもの個々のニーズに対応するために必要であり、また、特定の教師との関わりは自閉症のある子どもが、信頼し安心できる教師との関係を形成する上で重要である。しかし、個別の対応や特定の教師との関わりが中心になることで他者との関わりの広がりや指導の般化に困難さをもたらすと推測され、教員の指導上の課題として認識されていた。このことは、自閉症学級の編制の少なさにも影響を及ぼしているのではないかと推察された。つまり、自閉症のある子どもの学校卒業後の生活を見据えると、特定の他者としか関わることができないことは、彼らの生活や活動の幅を狭めてしまうことになりかねない。こうした担任の懸念や見通しが、自閉症学級の編制の少なさの１つの要因になっているのではないかと考えられた。

本調査より、物理的な側面で学習環境を整えることにより自閉症のある子どもの心理的な安定をもたらすことは、自閉症に対応した取組の成果から明らかであった。今後は、自閉症学級の編制やそうした集団編成を行って指導することも含めた学習環境の整備により、自閉症のある子どもの学びにどういった成果がもたらされるのか、根拠をもって示していくことが求められる。なお、上記に関連して新学習指導要領では、

「個別の指導計画に基づいて児童生徒に何が身に付いたかという学習の成果を的確に捉えること」が示されている。行動面の問題に注意が向けられやすい自閉症のある子どもにおいては、その予防や改善に重きが置かれることが少なくない。自閉症のある子どもが心理的に安定した学習環境の下で、「何ができるようになるか」、「何を学ぶか」、「何が身に付いたか」（文部科学省，2017）を追究していくことが自閉症教育の充実のために必要である。

本研究では、研究協力機関での実践研究を通して、上記の課題に取り組んでいくための手がかりとなる重要な示唆を得ることができた。具体的には、指導のつながりを重視した指導に焦点を当てた実践から、自閉症のある子どもの指導において目標のつながりを重視することの意義とそのことが彼らの学びを拡げ深めていくこと、また、教師自身の子どもに対する捉えや関わり方の肯定的な変容をもたらし、さらに、授業改善につながっていくことが示唆された。そこで、以降では、研究協力機関での目標のつながりを重視した指導の実践で明らかとなった自閉症のある子どもの目標設定や見直しにおけるポイントと、そうしたポイントを踏まえた指導が、教師の子どもへの捉えや関わり方などにもたらす変容について述べる。

３．自閉症のある子どもの主体的な学びを引き出すための「目標のつながりを重視した指導」の意義と指導目標の設定（見直し）におけるポイント

（１）指導目標のつながりを重視することの意義

指導目標につながりがあること、すなわち、これは自閉症のある子どもがこれまで学んできたことや学びの成果を次につなげ、彼らの可能性を最大限に伸ばしていくために重要なことである。また、自閉症のある子どもは、学習の定着や般化が難しいため、単発的な指導や指導の意図が不明確な活動であると学びの定着に結びつきにくいとされている。このため、長期的な目標を見据えて、そこに至るまでにどのような段階を経ることが必要か、長期目標の達成に必要な目標を明確に位置づけることが、自閉症のある子どもの系統的な指導を行うために重要である。

実践研究では、個別の教育支援計画や個別の指導計画の各目標、単元の目標などの目標のつながりを重視して見直しを行った。この結果、つながりという点では子どもにつけたい力を段階的に捉えて目標を設定して指導することの必要性が示された。例

えば、A 校２年の児童の実践（73-79 頁）では、長期目標である言葉を用いた人とのやりとりの成立を目指して、そのために必要な力を段階的に指導した。こうした段階性を踏まえた指導の必要性は、C 校（102-107 頁）においても同様であった。また、B 校中学部の行動面の問題が深刻な生徒の実践（87-93 頁）では、「学習時に自席で落ち着いて取り組むことができる」という年間目標の達成を目指して、スモールステップで目標を見直した。上記の実践の結果、A 校の教師は、段階的に目標を設定することによって、「目標達成のために、授業において児童にどのような関わり方をしたらよいか」を意識して指導に当たることができた。また、B 校中学部の教師は、段階的に目標達成を目指したことで「指導の見通しがもてるようになり、指導の柱が明確になった」と述べた。

また、実践研究では、目標のつながりのもう１つの視点として各教科等を合わせた指導（作業学習）での自立活動の目標との関連性についても検討した。例えば、B 校高等部のかんしゃくや他害行動が見られる生徒の実践（94-101 頁）では、教育活動全体に渡って「落ち着くこと」が教師の指導上の優先事項であった。このため、教育活動全体を通じた自立活動の指導の目標を明確にして、自立活動の目標との関連性から作業学習の目標を見直した。この結果、教師は作業学習だけでなく「自立活動の目標を据えて、様々な活動の目標が立てられる」、「自立活動が、全ての教育活動の柱であるということに気づいた」と述べた。以上のように、指導目標のつながりを重視することは、教師が達成すべき目標に向けて見通しをもって指導することになる（国立特別支援教育総合研究所，2016）ことが明らかとなった。

（２）指導目標の設定（見直し）のポイント

自閉症のある子どもの目標設定において、教師は実態の捉えにくさとそれに派生して具体的な目標設定が難しいこと、そのことで目標が活動内容になりやすいといった課題を抱えていた。また、目標が活動内容になりやすい理由としては、通知表として個別の指導計画を使用しており、保護者に対する配慮から活動内容に関する記述になりやすいことを挙げていた。さらに、特に行動面の問題が深刻な子どもを担当していた教師においては、対応上の困難さから指導目標や指導内容を変えることに苦慮しており、それによって指導目標が恒常的になったり、指導内容や指導方法が固定化したりすることがうかがわれた。これらの課題を踏まえて実践研究に取り組んだ結果、特に２つのことが指導目標の設定（見直し）において重要であると考えられた。

①日々の授業とその振り返りを通しての実態把握

自閉症のある子どもの目標設定の難しさの理由として、その日の子どもの調子によって学習への取り組み方が違ったり、習得できたかと思っていたことが時間が経つとできなくなったりするなどの理由から実態把握の難しさが挙げられた。このことは、

年度初めに個別の指導計画の目標を具体的に立てることを難しくし、それによって大まかな目標設定になっていた。National Research Council（2001）は、指導上の推奨事項の１つに自閉症のある子どもの「発達的経過の継続的なアセスメント」を挙げている。自閉症のある子どもに対しては彼らの実態に応じた指導を進めるために、アセスメントが重要な意味をもつ。しかしながら、アンケート調査の結果では、「実態把握（アセスメント）を定期的に行っている」学校は、約 40～55%の割合であった。様々な面で変動が生じる年度初めに環境の変化を苦手とする自閉症のある子どもの実態から、目標を特定することに難しさを伴うことは想像に難くない。Magnusen（2005）は、自閉症のある子どもには計画の立案段階で目標をしっかりと決めることの必要性を指摘しているが、現状としては上記のように目標をしっかりと定めることは難しい。したがって、仮説的な目標から日々の授業などでの子どもの様子を踏まえて目標を絞り込み、具体化することが大切である。これには、授業後の振り返りが効果的である。

実践研究では、授業記録を通して指導の振り返りを行ってもらった。本授業記録では、個別の指導計画における対象授業の目標のつながりを意識しつつ、目標設定の理由を記述してもらった。授業記録を基に振り返りを行うことの意義について、A 校２年生児童の教師（79 頁）は、「目標を常に意識することで指導すべきことが明確になり、授業の改善につながる」、「授業記録の教師の指導の振り返りを記載する中で、児童が自分で考えて取り組むためには、どのような言葉かけをしたり、働きかけをしたりするのが効果的なのかを考えながら取り組むことができ、より丁寧に授業改善をすることができた」と述べていた。また、C 校の教師（107 頁）は、「日々の授業の見直しや記録をとることで、常に生徒の目標を意識することができた」と振り返りを行うことの意義を述べていた。さらに、D 校の教師（115 頁）は、「生徒が本当にできるようになったのか、目標が達成できたのか、新たに設定する課題が考えられるのかといった視点から、より詳しく彼の現状を観察するようになった」と述べた。つまり、振り返りを行うことによって、教師が設定した目標に基づき日々の授業の中で生徒の表情や行動を細かく観察し、その理由を解釈したり仮説を立てたりすることにつながったと考えられる。

②活動内容ではなく、子どもに「つけたい力」から指導目標を設定すること

例えば、「７個ずつ型の中にブロックを入れる」、「グランドを８周回ることができる」といったように、指導目標が活動内容になっている事例があった。このため、子どもにどのような力をつけたいのかという視点から、指導目標の見直しを行った。この結果、A 校６年生の教師では、活動を通してどのような力を子どもに育てていくかという視点でねらいを定めることの重要性に気づき、そのことで単元目標が具体的になり、各単元間の目標のつながりがより明確になった。そして、目標の明確化が、指導場面での目標に沿った教師の働きかけにつながっていった（80-86 頁）。

また、B 校高等部の教師においては、生徒につけたい力を明確にしたことで重視すべき目標も明確になった。このことで、教師は、生徒の目標達成に向けて教材の工夫や改善を積極的に行ったり、目標に基づきながら生徒の様子に応じて柔軟な対応がなされるようになったりした（94-101 頁）。

さらに、D 校の教師（108-115 頁）では、当初、評価のしやすさから数値目標を設定しており、その設定理由は不明確なものであった。しかし、本実践において生徒につけたい力から目標を見直した結果、できることを伸ばす視点で目標を設定し直し、評価の観点も明確になった。そして、評価の観点が明確になったことで、教師は授業中に生徒の表情や行動を細やかに観察するようになり、生徒の内面を推察し解釈しながら生徒の学習の達成状況や理解の状況を丁寧に把握しようと努めた。B 校高等部の教師と D 校の教師の実践では、教師が生徒の可能性を捉えてそれを引き出し伸ばすために、指導方法や教師自身の関わりを改善していこうとする変容のプロセスが特徴的であった。まさに、この２つの実践は、文部科学省（2017）が新学習指導要領で明記しているように、学習の過程を重視し、子どもがどれだけ成長したかという視点を大切にし、学習活動を通じて子ども一人一人のよい点や可能性を積極的に評価しようとすることを反映している事例であったと考えられる。また、文部科学省（2017）は、新学習指導要領において「教師が児童生徒のよい点や進捗の状況などを積極的に評価し、児童生徒が学習したことの意義や価値を実感できるようにすること」を示している。B 校高等部（101 頁）では、保護者の手紙に綴られていたように生徒が課題意識をもって作業学習に臨んでいたことをうかがわせるエピソードが示されていた。また、D 校（108-115 頁）においては、試行錯誤しながらも思考して学習に取り組んでいる様子や機械的ではなく内容を理解して作業学習に取り組んでいた生徒の様子が報告されていた。これらの実践は、自閉症のある子どもにとっての主体的な学び、対話的な学び、深い学びとは何かを示唆する重要な実践であったと考えられる。

ところで、指導目標に活動内容が示されている理由として、個別の指導計画を通知表として使用していることで「保護者に生徒についてマイナスな印象を与えてしまうと思い、（指導目標を）具体化していない」、「（活動内容だと）保護者に子どもの様子を具体的に伝えることができる」、「目に見えて評価しやすい」ことなどが挙げられた。このように、教師は保護者に教育活動を分かり易く伝えるために、あるいは、保護者の心情に配慮するために指導目標の記述が活動内容になっていることがうかがえた。しかしながら、活動内容ではなく、子どもにつけたい力に基づいて指導目標を設定することの意義は、実践研究の成果からも明らかであると言えよう。文部科学省（2017）は、「個別の指導計画の作成担当者は、なぜその指導目標を設定したのかなど、その設定に至るまでの考え方（指導仮説）について記述し、次の担当者に引き継ぐような工

夫も大切である」と示している。教師において子どもにつけたい力が具体化されることにより、指導目標を設定した理由が整理され、明確になると考えられる。そして、A校６年の教師（85-86 頁）が述べていたように、「目標となる行動ができればよしとするのではなく、子どもにとってなぜそれができることが必要なのか、それができることになることでどのような力につながるのかという視点からの目標設定」が、自閉症のある子どもの真の学びにつながっていくと考えられる。

４．自閉症のある子どもの指導における「個に応じること」の意味

最後に本研究を踏まえて、あらためて自閉症のある子どもの指導において「個に応じること」の意味を考えたい。

自閉症の特性に対応した教育を推し進めていく端緒となった「21 世紀の特殊教育の在り方について：一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について（最終報告）」（21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議，2001）が示された当時、まずは自閉症の特性を正しく理解することが課題であった。このため、特別支援学校（知的障害）では、自閉症についての理解を深めるための研修や教育課程の編成・改善など、校内全体で自閉症教育に取り組んできた。第Ⅰ章で言及したように、上記の最終報告を受けて、国立特殊教育総合研究所（2006）、国立特別支援教育総合研究所（2008[a)]；2008[b)]）が実施した研究の課題と展望は、個を理解するために一般的、基本的な自閉症についての知識から個々の子どもの特性や強み、苦手さなどを踏まえて指導を考えること、また、画一化した環境設定ではなく個々の子どもに応じて工夫することであった。

今回のアンケート調査の結果から、多くの特別支援学校（知的障害）で自閉症の特性に応じた学習環境の工夫や教材・教具の活用がなされており、自閉症の特性を踏まえた取組が校内全体で取り組まれていることが示された。自閉症のある子どもの指導・支援では、この障害の基本的な特性を踏まえることが必須である。その一方で、教育現場の多くが苦慮しているように、自閉症のある子どもの実態は多様であるために表面上は同様の特性（行動）を示していてもその背景は異なるため、画一的な対応方法では必ずしも上手くいかない状況がある。このことこそが、自閉症教育の難しさであると言えよう。実践研究の B 校高等部の例（94-101 頁）のように、教師は自閉症の基本的な特性と対応についての知識を有していたが、その知識をそのまま適用する

ことは、生徒の実態と生徒につけたい力からそぐわないことに気づき、改善を行った。この教師の気づきは、自閉症のある子どもの個に応じた指導を行う上で非常に大切なことである。特別支援学校（知的障害）においては、これまで個々の自閉症のある子どもに応じた指導について検討を重ね、実践を積み上げてきた。したがって、今後、特別支援学校（知的障害）がセンター的機能として小・中学校などへ助言や援助を行う際には、このことを強調していくことが求められる。

引用文献

国立特別支援教育総合研究所（2008 a)）．プロジェクト研究（平成 18 年度～19 年度）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－総合的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－．

国立特別支援教育総合研究所（2008 b)）．自閉症教育実践マスターブック－キーポイントが未来をひらく－．ジアース教育新社．

国立特別支援教育総合研究所（2016）．平成 26～27 年度専門研究Ｂ「特別支援学級における自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究」研究成果報告書．

国立特殊教育総合研究所（2005）．自閉症教育実践ケースブック－より確かな指導の追究－．ジアース教育出版．

国立特殊教育総合研究所（2006）．プロジェクト研究（平成 15 年度～17 年度）報告書．養護学校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－．

Magnusen,C.L.（2008）．自閉症の子どもの指導法－子どもに適した教育のためのガイドー（テーラー幸恵訳）．東京書籍．（Magnusen,C.L.（2005） Teaching children with autism and related spectrum disorders: An art and a science）．

文部科学省（2017）．特別支援学校教育要領・学習指導要領説明会配付資料総則等編（幼稚部・小学部・中学部）．

National Research Council（2001）．Educating children with autism. Washington D.C.: National Academics Press.

21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2001）．21 世紀の特殊教育の在り方について－一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について（最終報告）－．

全国特別支援学校長会（2017）平成 28 年度全国特別支援学校長会研究集録．

（柳澤　亜希子）

資　　料

国立特別支援教育総合研究所（自閉症教育研究班）

平成 28 年度基幹研究（障害種別研究）

「特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の実態の把握と指導に関する研究」

この度は、本調査にご協力いただきましてありがとうございます。本調査の結果は、報告書にまとめます。本調査結果のまとめを送付させていただきますので、お手数ですが下記の内容についてご回答いただきますようお願いいたします。

１．学校名

都・道・府・県・市立　　学校

※複数の障害種を対象とした学校（部門制）ですか。該当する方にマルを付けてください。

はい　・　いいえ

２．ご所属の住所及び連絡先

住所：　　都・道・府・県

電話番号：

※差支えなければ、本調査の内容についてお問合せをさせていただく窓口の方のお名前と所属学部等をご記入ください。

お名前（学部等）：

３．設置学部

貴校に設置されている学部にマルを付けてください。

設置学部	設置学部
	幼稚部
	小学部
	中学部
	高等部

回答いただいた調査票と一緒に、本紙をご返送いただきますようお願いいたします。

特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の在籍状況と自閉症教育の取組に関する調査

【小学部用】

《調査票記入にあたってのお願い》

● **本調査票に記入いただく方**

本調査票は、**小学部主事を担当されている方**にご記入いただくようお願いします。
質問内容によっては、部内の先生方で相談をして回答いただいても構いません。

● **本調査票返送の締め切り**

同封の返信用封筒にて、**平成 28 年 11 月 30 日（水）まで**にご返送いただくようお願いします。

● **情報の取り扱いと調査結果の公表について**

調査結果については、学校名や個人名が特定できないように統計的な処理を行います。また、本調査の結果は、本研究以外の目的には使用いたしません。
本調査結果は報告書にまとめ、当研究所の HP 上での公表や学会で報告させていただきます。

ご協力のほど、よろしくお願いいたします。

【問い合わせ先】
独立行政法人　国立特別支援教育総合研究所
〒239-8585　神奈川県横須賀市野比 5-1-1
ｲﾝｸﾙｰｼﾌﾞ教育ｼｽﾃﾑ推進ｾﾝﾀｰ　研究員　李　熙馥
TEL:046-839-6878（直通）
E-mail:lee@nise.go.jp
研究企画部　研究員　西村　崇宏
TEL:046-839-6866（直通）
E-mail:nishimura@nise.go.jp

Ⅰ．ご回答いただく方（部主事の先生）について

特別支援学校（知的障害）、小学部での経験年数をご記入ください。

特別支援学校（知的障害）経験年数	年
小学部経験年数	年
小学部主事経験年数	年

Ⅱ．貴校の小学部に在籍している児童についてお尋ねします。

１．全幼児児童生徒数と在籍児童数（平成 28 年 11 月現在）をご記入ください。

	人数
全幼児児童生徒	人
小学部に在籍する児童	人

２． 小学部で自閉症（広汎性発達障害等を含む）と医学的診断を受けている児童の数、また、「自閉症の疑いあり」とされる児童の数（平成 28 年 11 月現在）をご記入ください。

	人数
自閉症と医学的診断を受けている児童	人
「自閉症の疑いあり」とされる児童	人

３．２．で「自閉症と医学的診断を受けている」と回答した児童の障害者手帳（療育手帳、愛護手帳、愛の手帳、みどりの手帳、精神障害者保健福祉手帳等）の所有状況と判定（平成 28 年 11 月現在）についてご記入ください。

障害者手帳の種類と判定	人数
療育手帳（愛の手帳等）（総数）	人
最重度（A、マル A、A１、１度）	人
重度（A、A２、２度）	人
中度（B、B１、３度）	人
軽度（B、C、B２、４度）	人
精神障害者保健福祉手帳（総数）	人
１級	人
２級	人
３級	人

注）地域によって、療育手帳の判定基準が異なる場合があります。最重度は IQ20 未満、重度は IQ35 未満、中度は IQ50 未満、軽度は IQ75 未満（地域によっては IQ70 未満）を目安に記入してください。

Ⅲ．貴校では、学校経営（学校運営）計画（方針）に自閉症教育（例えば自閉症教育の推進や充実等）について明示されていますか。該当する項目にマルを付けてください。

（　　）１．している

（　　）２．していない

Ⅳ．貴校の小学部での自閉症のある児童への教育についてお尋ねします。

１．貴校の小学部では、在籍する自閉症のある児童（医学的診断を受けている児童及び自閉症の疑いのある児童）に対して、どのような取組を行っていますか。該当する項目にマルを付けてください。（複数回答可）

（　　）１．自閉症学級（自閉症のある児童のみの学級）を編制している
（　　）２．学習や活動の際、自閉症のある児童による集団（グループ）を編成している
（　　）３．自閉症の特性に対応した指導内容を設定している
（　　）４．自立活動の指導を時間に位置付けている
（　　）５．時間割を工夫している
（　　）６．自閉症の特性を踏まえた学習環境を工夫している
（　　）７．自閉症の特性を踏まえた教材・教具を活用している
（　　）８．実態把握（アセスメント）を定期的に行っている
（　　）９．その他（　　）

２－１．１．で「１．自閉症学級（自閉症のある児童のみの学級）を編制している」と回答した方にお尋ねします。なぜ、自閉症学級を編制していますか。該当する項目にマルを付けてください。（複数回答可）

（　　）１．自閉症特有の課題に対応した指導を行うため
（　　）２．個々の自閉症のある児童の教育的ニーズや課題に対応した指導を行うため
（　　）３．集団（グループ）を編成しやすいため
（　　）４．知的障害のある児童と一緒に指導することが難しいため
（　　）５．自閉症のある児童の在籍数が多かったため
（　　）６．その他（　　）

２－２．１．で「１．自閉症学級（自閉症のある児童のみの学級）を編制している」と回答した方にお尋ねします。どのような観点で自閉症学級を編制していますか。該当する項目にマルを付けてください。（複数回答可）

（　　）１．コミュニケーション能力
（　　）２．行動面の困難さの程度
（　　）３．知的障害の程度
（　　）４．自閉症の医学的診断の有無
（　　）５．生活年齢
（　　）６．進路希望先
（　　）７．児童同士の相性
（　　）８．その他（　　）

３－１．１．で「２．学習や活動の際、自閉症のある児童による集団（グループ）を編成している」と回答した方にお尋ねします。どのような学習や活動の際に、集団（グループ）を編成していますか。該当する項目にマルを付けてください。（複数回答可）

（　　）１．各教科の指導
（　　）２．各教科等を合わせた指導（生活単元学習、作業学習、日常生活の指導等）
（　　）３．自立活動の指導
（　　）４．その他（　　）

３－２．１．で「２．学習や活動の際、自閉症のある児童による集団（グループ）を編成している」と回答した方にお尋ねします。どのような観点で集団（グループ）を編成していますか。該当する項目にマルを付けてください。（複数回答可）
（　　）１．コミュニケーション能力
（　　）２．行動面の困難さの程度
（　　）３．知的障害の程度
（　　）４．自閉症の医学的診断の有無
（　　）５．生活年齢
（　　）６．進路希望先
（　　）７．児童同士の相性
（　　）８．その他（　　）

４．１．で「３．自閉症の特性に対応した指導内容を設定している 」と回答した方にお尋ねします。**小学部段階で自閉症のある児童の指導内容のうち、課題と考えている内容**は何ですか。**３つ選択し**、マルを付けてください。
（　　）１．担当教師との関係づくりに関すること
（　　）２．同年代（同じ学級や学年）の児童同士の関係づくりに関すること
（　　）３．ルール（順番、役割等）に従って集団活動すること
（　　）４．対象（人や物）に注目、注視すること
（　　）５．他者の動作やことばを模倣すること
（　　）６．代替手段（サイン、VOCA 等）を用いた意思伝達に関すること
（　　）７．自ら意思（要求や拒否等）を伝えようとすること
（　　）８．他者からの働きかけ（指示や関わり）に応答すること
（　　）９．他者と情動（喜びや悲しみ等）を共有すること
（　　）10. 他者の意図を理解すること
（　　）11. 音声による言語理解を高めること
（　　）12. 他者に対して意味のある発声・発語を高めること
（　　）13. 新しい状況や変化（人や場所等の変化）を受け入れること
（　　）14. 他者からの指示がなくても自ら活動したり、一人でも課題を遂行したりすること
（　　）15. 自分のスケジュールや余暇の過ごし方を計画すること
（　　）16. 公共の機関や交通手段等の利用に関すること
（　　）17. 自分の行動を振り返ったり、確認したりすること
（　　）18. 気持ちを落ち着かせる手段を身に付けること
（　　）19. 好きなものや活動を選ぶこと

（　　）20. 興味・関心、趣味等の対象や活動を拡げること
（　　）21. 生活リズムの確立に関すること
（　　）22. 衣服の着脱等の自立に関すること
（　　）23. 肥満や食生活の改善に関すること
（　　）24. 家庭生活（買い物、掃除、料理等）に関すること
（　　）25. 体の使い方や動かし方等の基本的な運動・動作に関すること
（　　）26. 手指の巧緻性や力の入れ具合等のコントロールに関すること
（　　）27. 読み書き等の国語に関すること
（　　）28. 数を数える、計算する等の算数に関すること
（　　）29. その他

5－1．1．で「4．自立活動の指導を時間に位置付けている」と回答した方にお尋ねします。どのような形態で指導を行っていますか。該当する項目にマルを付けてください。（複数回答可）

（　　）1．教師との1対1による指導（個別による指導）
（　　）2．集団による指導
（　　）3．自立課題（個別の指導で学習した課題を児童が一人で行うこと）
（　　）4．その他（　　）

5－2．1．で「4．自立活動の指導を時間に位置付けている」と回答した方にお尋ねします。週に何時間、自立活動の時間を設けていますか。該当する項目にマルを付けてください。（複数回答可）

（　　）1．週1時間
（　　）2．週2時間
（　　）3．週3時間
（　　）4．週4時間以上
（　　）5．学習グループによって異なる
（　　）6．個々の児童によって異なる
（　　）7．その他（　　）

6．1．で「5．時間割を工夫している」と回答した方にお尋ねします。どのような工夫を行っていますか。該当する項目にマルを付けてください。

（　　）1．同じ活動を週の同じ時間帯に帯状に設定している
（　　）2．同じ活動を特定の曜日や時間に固定化して設定している
（　　）3．授業の1単位時間を児童の実態（集中力等）に応じて弾力的に編成している
（　　）4．その他（　　）

7．１．で「６．自閉症の特性を踏まえた学習環境を工夫している」と回答した方にお尋ねします。
教室環境の工夫として、該当する項目にマルを付けてください。（複数回答可）

（　　）１．児童が落ち着くための（クールダウンのための）スペースを設けている
（　　）２．１日の予定や活動の見通しがつくようにスケジュールを提示している
（　　）３．遊ぶ場所、食事をする場所等、活動する空間を決めている
（　　）４．私物や使用する道具等を片付ける場所を決めている
（　　）５．座席配置を決めている
（　　）６．刺激を少なくするためにクラスの掲示物等を最小限にしている
（　　）７．学習時に周囲からの刺激の緩和や集中できるように衝立を使用している
（　　）８．聴覚に過敏性のある児童のために防音対策の工夫をしている
（　　）９．その他（　　）

8．１．で「８．実態把握（アセスメント）を定期的に行っている」と回答した方にお尋ねします。
どのような方法で自閉症のある児童の実態把握を行っていますか。該当する項目にマルを付けてください。（複数回答可）なお、「２．心理、発達検査」を選択された方は、検査名をご記入ください。

（　　）１．学校での行動観察
（　　）２．心理、発達検査（検査名：　　）
（　　）３．保護者からの聞き取り
（　　）４．関係諸機関（医療機関、発達支援センター等）からの聞き取り
（　　）５．校内で作成している独自のチェックリストを使用
（　　）６．指導（授業）記録を参考
（　　）７．その他（　　）

9．皆さんにお尋ねします。自閉症のある児童に対応した取組を行うことで、どのような成果が得られているとお考えですか。該当する項目にマルを付けてください。（複数回答可）

（　　）１．児童が心理的に落ち着いて学校生活を送ることができる
（　　）２．児童の動きやペースに合わせて指導することができる
（　　）３．児童の主体性を引き出しやすい
（　　）４．教師が児童との信頼関係を築きやすい
（　　）５．個々の児童の指導目標や指導内容が明確になる
（　　）６．系統的に指導することができる
（　　）７．児童の実態に合った時間割が編成できる
（　　）８．児童の特性に合った環境を設定しやすい
（　　）９．児童の変容を継続的に把握することができる
（　　）10. 教師が自閉症に対する理解を深めることができる
（　　）11. 教師間での協力・連携がしやすい
（　　）12. その他（　　）

１０．皆さんにお尋ねします。自閉症のある児童に対応した取組を行うことで生じる課題はありますか。該当する項目にマルを付けてください。（複数回答可）

（　　）１．児童同士のかかわりが少なくなる
（　　）２．指導したことの般化が難しい
（　　）３．教師が児童に対して、「自閉症のある児童」という意識が強くなる
（　　）４．個別の対応が多くなる
（　　）５．特定の教師との関わりになりやすい
（　　）６．障害特性に留意するあまりに教師が柔軟な対応をすることが難しい
（　　）７．指導目標や指導内容が、障害特性に関することに限定しがちになる
（　　）８．視覚的な手がかりに頼り過ぎてしまう
（　　）９．その他（　　）

Ⅴ．皆さんにお尋ねします。学部間のつながりについてお尋ねします。

１．貴校の小学部では、幼稚部や中学部とのつながりをもって自閉症のある児童の指導を行うために、重視していることは何ですか。該当する項目にマルを付けてください。（複数回答可）

（　　）１．自校の育てたい子ども（児童）像を念頭においている
（　　）２．幼稚部や中学部の目標（重点目標）を意識する
（　　）３．幼稚部や中学部の学習指導要領の内容を知っている
（　　）４．小学部終了までに育ってほしい姿を具体的にイメージする
（　　）５．今の指導が、中学部の指導や教育活動にどのように結びつくのかをイメージする
（　　）６．これまで学習してきたことや課題を踏まえて指導する
（　　）７．学部間のつながりは意識されていない
（　　）８．その他（　　）

２．幼稚部や中学部とつながりのある指導を行うために、校内または小学部で取組んでいることは何ですか。該当する項目にマルを付けてください。（複数回答可）

（　　）１．個別の教育支援計画を活用している
（　　）２．個別の指導計画を活用している
（　　）３．指導内容系統表や単元一覧表等を活用している
（　　）４．各部で共通した学習状況を把握するためのチェック表等を活用している
（　　）５．他学部と指導目標や指導内容等を検討する時間を設けている（教育課程委員会等）
（　　）６．他学部と一緒に事例（ケース）検討会や授業研究会を行っている
（　　）７．学部間で教員の異動が行われている
（　　）８．自閉症教育の担当者会や委員会を設置し、各部の情報を共有している
（　　）９．特に取組を行っていない
（　　）10．その他（　　）

３．２．で「２．個別の指導計画を活用している」と回答した方にお尋ねします。幼稚部や中学部とつながりのある指導を行うために、個別の指導計画をどのように活用していますか。活用の具体を記述してください。

４．学部間では、どういった内容を引継ぎしていますか。該当する項目にマルを付けてください。（複数回答可）

（　　）１．生育歴や利用している関係諸機関等に関する情報
（　　）２．児童の興味・関心や得意なこと
（　　）３．児童の苦手なこと、困難なこと
（　　）４．各種検査の結果
（　　）５．これまで行ってきた指導・支援の方法
（　　）６． 上手くいった（効果的であった）指導・支援方法
（　　）７． 指導の経過
（　　）８．学校卒業後の希望進路
（　　）９．保護者からの相談内容
（　　）10. その他（　　）

Ⅵ. 皆さんにお尋ねします。貴校での地域の幼稚園や保育所、小学校、中学校、高等学校等へのセンター的機能の活動についてお尋ねします。自閉症教育について、どのような助言や援助を求められていますか。該当する項目にマルを付けてください。（複数回答可）

（　　）１．特別の教育課程の編成についての助言
（　　）２．実態把握（アセスメント）の方法についての助言
（　　）３．自閉症の特性に応じた指導内容についての助言
（　　）４．自閉症の特性に応じた指導方法についての助言
（　　）５．自閉症の特性に応じた学習環境の工夫についての助言
（　　）６．自閉症の特性に応じた教材・教具についての助言（貸し出しを含む）
（　　）７．特別支援学級での自立活動の指導についての助言
（　　）８．保護者からの相談への対応についての助言
（　　）９．関係諸機関の紹介
（　　）10. 自閉症教育に関する研修の講師の依頼
（　　）11. 自閉症教育に限定した助言や援助は、特に求められていない
（　　）12. その他（　　）

これでアンケートは、終了です。
お忙しい中、ご協力いただきありがとうございました。

研究体制

１．研究代表者

柳澤　亜希子（インクルーシブ教育システム推進センター　主任研究員）

２．研究分担者

村井　敬太郎（インクルーシブ教育システム推進センター　主任研究員　研究副代表）
李　　熙馥　（インクルーシブ教育システム推進センター　研究員）
棟方　哲弥　（研究企画部　上席総括研究員）（平成 29 年度）
西村　崇宏　（発達障害教育推進センター　研究員）（平成 28 年度）

３．研究協力機関

筑波大学附属久里浜特別支援学校
千葉県立槇の実特別支援学校
京都府立舞鶴支援学校
山口県立山口総合支援学校

４．研究協力者

野呂　文行（筑波大学　教授）
松田　信夫（山口大学　教授）

５．研究オブザーバー

丹野　哲也（文部科学省初等中等教育局視学官、（併）特別支援教育課特別支援教育調査官）

執筆者一覧

柳澤　亜希子 （研究代表者　インクルーシブ教育システム推進センター 主任研究員）	第Ⅰ章第１、２、３節、 第Ⅱ章、第Ⅲ章、 第Ⅳ章第１、２、３、４節、 第Ⅴ章
村井　敬太郎 （研究副代表　インクルーシブ教育システム推進センター 主任研究員）	第Ⅳ章第２、４節
李　熙馥 （インクルーシブ教育システム推進センター　研究員）	第Ⅲ章、第Ⅳ章第２、４節
棟方　哲弥 （研究企画部　上席総括研究員）	第Ⅰ章第４節

謝　辞

本研究の実施に当たっては、研究協力機関と研究協力者の先生方をはじめ多くの皆様にご協力をいただきました。

研究協力機関である筑波大学附属久里浜特別支援学校、千葉県立槇の実特別支援学校、京都府立舞鶴支援学校、山口県立山口総合支援学校の実践研究をご担当いただいた先生方には、授業参観や授業後の協議、そして、授業記録を通して大変貴重な情報をご提供いただきました。また、研究協力にご理解をくださいました管理職の皆様、実践研究を進める際の窓口として連絡調整をご担当くださいました先生方、そして、研究分担者である私達の授業見学に快く対応してくれた子ども達と本研究への協力をご承諾くださいました保護者の皆様に心より感謝申し上げます。

また、研究協力者の筑波大学の野呂文行先生と山口大学の松田信夫先生には、本研究の進め方やまとめ方などについて有益なご示唆とご助言を賜りました。心より御礼申し上げます。

さらに、アンケート調査にご協力いただきました全国の特別支援学校（知的障害）の皆様、本調査の実施に当たり大変ご尽力を賜りました全国特別支援学校知的障害教育校長会の村野一臣先生に心より御礼申し上げます。

本報告書では、特別支援学校（知的障害）の先生方をはじめ自閉症のある子どもの教育に携わっている先生方に、個々の子どもの実態に応じた指導を行う上での目標のつながりのある指導の重要性と指導目標の設定（見直し）のポイント、また、自閉症のある子どもの教育で大切にしていただきたいことをまとめました。

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

本報告書が、自閉症教育の充実の一助になることを心より願っております。

研究代表者

インクルーシブ教育システム推進センター

主任研究員　柳澤　亜希子

基幹研究（障害種別）
「特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の実態の把握と指導に関する研究－目標のつながりを重視した指導の検討－」

平成 28 年度～平成 29 年度
研究成果報告書

研究代表者　柳澤　亜希子

平成 30 年３月
著作　独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
発行　独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
〒239－8585
神奈川県横須賀市野比５丁目１番１号
TEL: 046-839-6803
FAX: 046-839-6918
http://www.nise.go.jp