

特別支援教育研究論文集

—平成27年度 特別支援教育研究助成事業—

研究協力：独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

特別支援学級に在籍する自閉症のある児童に対する
個別の指導計画の活用方法の検討
—自立活動の時間における指導と保護者との連携の関連から—

岐阜県各務原市立川島小学校

教諭 福田 大治

平成28年3月

公益財団法人 みずほ教育福祉財団

目次

要旨	1
I. 問題と目的	1
II. 方法	
1. 対象	4
2. 指導者（著者）の役割	5
3. 指導期間・場所	5
4. 指導対象の行動上の問題及び適切な行動	6
5. 連携時に用いたツール	6
6. 保護者との連携に関する手続き	7
7. 自立活動の時間における指導計画	12
8. 社会的妥当性	20
9. Vineland-II 適応行動尺度	20
10. 記録方法及び整理	20
III. 結果	
1. 学校での自立活動の時間における指導結果及びそれ以外での様子	21
2. 家庭での様子	33
3. アンケート結果	36
4. Vineland-II 適応行動尺度	36
IV. 考察	
1. 担任と保護者の共通理解	37
2. 自立活動の指導による対象児の変容	37
3. 家庭における対象児の変容	38
4. 今後の自情学級における自閉症児の指導について	38
引用文献	38
謝辞	39
資料	40

要旨

本研究では、小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級（以下、自情学級とする）における自閉症児の指導で、保護者と連携して自立活動の指導を行っていくことで、指導効果が、学校の学習や生活及び家庭生活にも波及するかどうかを検討することを目的とした。保護者と連携するために、担任は個別の指導計画の作成時に保護者の願いを踏まえた目標を共通理解した。また、担任と保護者で自立活動の6区分26項目の視点で実態把握を行い指導の優先順位を共通理解した。さらに、担任が機能的アセスメントに基づいた支援計画（O'Neill, Horner, Albin, et al., 1997）²²⁾を使って行動上の問題について分析し、それを保護者と共通理解した。その上で、指導の成果について保護者と情報共有した。その結果、学校だけでなく家庭においても、行動上の問題の低減と適切な行動の増加が見られた。また、保護者も今回の取組について意義あるものと感じ、今後必要だと考えていることが明らかになった。その要因と今後の展望について、「担任と保護者の共通理解」「自立活動の指導による対象児の変容」「家庭における対象児の変容」「今後の自情学級における自閉症児の指導について」の観点から考察を行った。

キーワード： 特別支援学級 自閉症 自立活動 個別の指導計画 保護者との連携

I. 問題と目的

児童生徒数は減少傾向にあるにも関わらず、自閉症・情緒障害特別支援学級（以下、自情学級とする）に在籍する児童生徒の数は増加し、平成26年度は平成20年度の在籍児童生徒数の1.9倍になっている。また、自情学級では、特別支援学級全体に占める割合が、平成20年度は約35%であるのに対し平成26年度では43.6%と増加してきている（文部科学省、2009、2010、2011、2012、2013、2014、2015）¹²⁾¹³⁾¹⁴⁾¹⁵⁾¹⁶⁾¹⁷⁾¹⁸⁾。さらに、国立特別支援教育総合研究所（2008）⁶⁾の調査では、情緒障害特別支援学級に小学校では約75%、中学校では約60%の自閉症スペクトラムのある児童生徒が在籍していることが報告された。これらのことから、自情学級の増加に伴い、そこに在籍する自閉症スペクトラムのある児童生徒も増加傾向にあることが想定される。このような現状からも、小・中学校において自閉症の特性に応じた指導のニーズが高まってきていると考えられる。

自閉症を特徴付ける行動的・社会的症状として、社会的相互交渉の障害・コミュニケーションの障害・想像力とこだわりの障害がある（井澤・小島、2010）³⁾。そのため自閉症のある児童生徒は、置かれた環境や指導の状況によっては、日常生活において友達との間でトラブルが頻発したり活動にうまく参加できなかったりと行動上の問題が起こることが想定される。学習面においては知的に問題がなくても、障害特性から通常の指示だけでは理解できなかったり自分の意見をうまく伝えられなかったりと、障害特性に応じた指導が必要になってくる。こうした障害特性への問題に対応するために、自立活動の指導が必要になってくる。

自立活動とは、特別支援学校に在籍し言語障害、情緒障害、自閉症、LD、ADHD 等がある幼児児童生徒の個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために、特別に設定された指導領域である（文部科学省、2009）¹¹⁾。その内容は、人間として基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素を26項目にまとめて示されて

いる。そして、「健康の保持」、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」及び「コミュニケーション」の6つの区分に分類・整理されている（文部科学省、2009）¹¹⁾。青森県立森田養護学校では、自閉症のある児童の指導者を叩いたり蹴ったりするという行動上の問題の低減を図るために、自立活動の時間の指導において、行動上の問題と等価な代替行動の形成を図った。その結果、適切な要求行動が生起し、結果的に行動上の問題は低減した（宮原、2011）⁹⁾。このように、特別支援学校では、在籍する自閉症のある児童に、自立活動の指導が行われ、その指導効果が示されている。

学校教育法施行規則第138条において、小学校の特別支援学級において特に必要がある場合は、特別の教育課程を編成することができることが示されている。そして、小学校学習指導要領解説総則編（文部科学省、2008）¹⁰⁾では、特別支援学級の教育課程について「学級の実態や児童の障害の程度等を考慮の上、特別支援学校小学部・中学部指導要領を参考とし、例えば、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である『自立活動』を取り入れたり、各教科の目標・内容を下学年の教科の目標・内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実情に合った教育課程を編成する必要がある」としている。したがって、小学校の自情学級において、自閉症のある児童に対し、自立活動の指導を行っていくことができる。また、その時には、特別支援学校で行われてきた自立活動の実践を参考にしていくことが有効であると考ええる。

ところで、自情学級に入級してくる児童生徒は、小学校入学時から自情学級に在籍し、その教育課程を保護者も本人も理解している場合もあるが、通常の学級で学習や活動を行ってきた後、個別の指導が必要になり入級してくる場合も多い。そのため、通常の教育課程にない自立活動には、本人も保護者も馴染みがない。これを特別支援学級に導入していくためには、自立活動の意義や必要性について本人や保護者に説明し、理解を得ておく必要がある。また、自立活動は、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導であり、指導効果は学校の学習だけでなく日常生活にも広がることが期待されている。しかしながら、自閉症がある場合、ある一場面ですでたことが別の場面で般化しにくいと言われる。そのため、学校と家庭が同歩調であることが大切になってくる。特別支援学校学習指導要領（文部科学省、2009）¹¹⁾にも、保護者との密接な連携の下に指導を行うことが重要であると示されている。したがって、自情学級においても、保護者との連携は不可欠なものであると考える。

教師と保護者の連携の促進を目的とした研究として、岡本（2008）¹⁹⁾は、中学校の情緒障害特別支援学級において、ADHDの生徒に対し、本人や保護者の願いを踏まえた個別の指導計画を作成し指導した。2年間、生徒や保護者の両者の願いに常に寄り添う姿勢でかかわってきたことで、生徒や保護者との信頼関係が構築され、生徒の学習に対する意欲を引き出すことができたことが示唆された。また、福田他（2009）²⁾は、中学校の知的障害特別支援学級において、教師と保護者との連携の方法として、個別の指導計画の検討・作成・実施に、アクションプランの一つであるPATHの技法を取り入れた。将来の目指す姿を保護者と共通理解し、それを基に中学校卒業時、年度末の目指す姿を保護者と決めた。そして学校と家庭で取り組んでいくことを決め、連絡ノートや懇談などを通して、生徒の成長について保護者と確認し合った。その結果、「長期的視野での目標の明確化」「現段階での取組の明確化」「計画の一貫性・継続性」「協力関係の構築」において効果があったことを示した。これらのことから、個別の指導計画の作成時において、本人や保護者の願いを踏まえ、目標を共通理解し、情報を共有しながら取り組んでいくことによって、保護者との信頼関係が築かれ、対象児童生徒の行動上の問題が低減したり、適切な行動が増加したりすることにつながると予想する。

自立活動の指導は、個に応じた指導を行っていくため、個別の指導計画の作成が必要になる。作成に

においては、まず個々の児童生徒の実態（障害の状態、発達や経験の程度、生育歴等）を的確に把握し、実態把握に基づいた指導の目標を明らかにした上で、自立活動の 6 区分 26 項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。大阪府（2013）²³⁾ では、担任が対象児童の実態を把握し、自立活動の 6 区分 26 項目に優先順位（1 位→◎、2 位→○、3 位→△）を付けて、優先課題に基づいた指導目標・指導内容を定めた。その結果、担任は自立活動の視点を活用しながら個別の指導計画を作成し、対象児童の指導をしていくことができることが報告された。また、上林（2001）⁴⁾ は、担任が指導目標リストを作成し、保護者の意見（重点的に指導して欲しい事項→◎、目標として適切と思われる事項→○、すでにできているあるいは難しくて適切でないと思われる事項→△）を付けてもらうようにした。その結果、保護者の願いを生かした個別の指導計画を作成することができ、共通理解がしやすくなったと報告した。

このように、保護者と目標を共有することの重要性は示されているが、目標だけでなく実態把握や指導内容においても、保護者と共通理解することができたら、保護者との連携はより促進され则认为る。そこで、大阪府（2013）²³⁾ と上林（2001）⁴⁾ の方法を参考に、自立活動の個別の指導計画の作成において、まず担任が自立活動の 6 区分 26 項目で優先順位を考え、それを基に保護者に優先順位を付けてもらいその願いを聞くようにする。そうすれば、担任も保護者も、対象児童について自立活動の 6 区分 26 項目の視点で実態把握ができ、優先順位を共通理解し指導にあたることができると予想される。

また、前述したように、自閉症のある児童の行動上の問題に対する指導が必要な場合がある。行動上の問題の指導において、担任と保護者が共通理解する有効なツールの 1 つとして、機能的アセスメントに基づいた支援計画（O'Neill, Horner, Albin, et al., 1997）（以下、O'Neill et al. (1997) ²²⁾ のシートとする）がある。岡本・福田（印刷中）²⁰⁾ では、O'Neill et al. (1997) ²²⁾ のシートを用いて、担任と保護者がアスペルガー障害児の実態把握と指導の方向について懇談を行った。担任が機能的アセスメントに基づいて「相手の嫌なことを言って注目を引く」という不適切な発言の機能について説明を行った結果、不適切な発言がどのようにして起こっているかを保護者は理解することができた。そして、家庭においても不適切な発言に対し意図的に反応せず適切な行動が生起した時にはほめるなど、担任から助言を受けた支援方法（以下、教師による働きかけを「指導」、保護者による働きかけを「支援」とする）で取り組んだ。また、対象児童の行動の変化についても共有し合い指導・支援の効果を確かめ合うことができた。このことから、O'Neill et al. (1997) ²²⁾ のシートは、行動上の問題について保護者と共通理解し指導に生かしていくためには、大変有効なツールと考える。

以上のように、個別の指導計画の作成時における保護者との連携や情報共有の仕方について明らかになりつつあるものの、個別の指導計画をどのように活用して指導を行っていくことが、家庭との連携を促進させ、自閉症のある児童生徒の生活全般における行動上の問題の低減や適切な行動の増加ができるのかは明らかではない。

そこで本研究では、小学校の自情学級における自閉症児の自立活動の指導を行うにあたって、担任は個別の指導計画の作成時に保護者の願いを踏まえた目標を共通理解した。また、担任と保護者で自立活動の 6 区分 26 項目の視点で実態把握を行い指導の優先順位を共通理解した。さらに、担任が O'Neill et al. (1997) ²²⁾ のシートを使って行動上の問題について分析し、それを保護者と共通理解した。その上で、指導の成果について保護者と情報共有していくことによって、学校での自立活動の指導が、学校における学習や生活及び家庭生活にも波及するかを検討することを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 対象

(1) 対象児

1) 対象児童の概要

対象児童は、公立小学校の自情学級に在籍するアスペルガー症候群の4年生男児Aであった。学級の中においては、相手の様子を見ながら受け入れられやすいような言葉がけをして遊びの仲間に入ることができる時があった。しかし、疲れていたり余裕が無かったりする時に遊び仲間に入ることができず、「もう仲間じゃない。僕の名前を仲間から消しておいて」と自分の思いとは裏腹の言葉を発し、相手が嫌な気持ちになることがあった。また、担任に交流授業（交流学級との交流及び共同学習）に行くことや遊びからの気持ちの切り替えを促されると、「もうずっと交流学級に行ってくる」「もう二度と遊べない」などの言葉を使用することがあった。さらに、算数の問題などで間違えると「僕は1年生に戻ります。やり直さなければいけない」など、自己卑下する言葉を連発し、しばらく気持ちが切り替わらない時があった。家庭においても、学校と同様に自分の気持ちとは逆のことを言ったり自己卑下したりする「ぼくダメモード（保護者の言葉による）」になることがよくあり、保護者はそれを改善したいと考えていた。

WISC - III知能検査結果（Aが1年時実施）は、FIQ - 112（VIQ - 125、PIQ - 96）であった。交流及び共同学習は、音楽、体育、英語、行事の時間に行われた。

2) 教科学習

対象児童は、国語では該当学年の漢字を読むことができ、未学習漢字は読み方を予想して読むことができた。語彙は豊富で、「名誉」などの難しい言葉に興味をもち使うことがあった。しかし、言葉の概念や意味を十分に理解している訳ではなく、該当学年の教科書教材では文章中からイメージを膨らませることが苦手であった。例えば、「ごんぎつね」のキツネのごんが兵十の銃で撃たれる場面において、学級の仲間の意見を聞くまで、兵十やごんの気持ちを想像することができなかった。また、適切な言葉で自分の考えていることが表現できない時があり、誤解を招くような発言をする時があった。例えば、教材「プラタナスの木」では、「プラタナスの木が切られたけれど、根っこだけは残ったからよかった」と言いたかったところを「プラタナスの木、切られてよかった」と表現してしまい誤解を受けた。算数は得意で該当学年の学習を行った。計算問題については、やり方を視覚的に示すと、そのやり方を用いて別の問題にも応用することができた。文章問題も、文の内容を理解し立式して解くことができた。一方、四角形を2つ合わせた形の面積を求める時、面積の求め方を知っていても図形のどの数字を使ったらよいか分らなかった。

3) コミュニケーション

対象児童は、自分の気持ちを言葉で伝えることを苦手にしてきた。1年生まで通常の学級に在籍し、給食では苦手なものや食べられないものがあったとしても、それをうまく伝えることができずに残すことがよくあった。特別支援学級に入級後、担任はAの気持ちに合わせて要求や拒否の言葉を指導した。適切に表出できた場合は強化することによって、相手が教師の時は対応できるようになってきた。しかし、担任や友達の背中に急におんぶしてもらおうと覆いかぶさってきたり、友達の遊び道具を了解なしに借りてしまったりすることがあった。指示理解について、1対1であれば内容を理解し行動に移すことができる時が多かった。しかし、気持ちの切り替えがうまくできない時もあった。一斉指示は、返事があったとしても、後からその内容について再度確認してくるなど理解できていない時が多かった。

(2) 保護者

A と 2 人で暮らしており、保護者が仕事の時は、祖母が家事などの手伝いに来ていた。学校の教育活動には理解があり、前年度の研究（岡本・福田、印刷中）²⁰⁾ にも協力してもらった。情報収集においては、来校してもらい懇談することができた。行動の機能について説明すると、家庭でもできる支援を考え、積極的に働きかけようとした。本研究では、自立活動の指導の事前調査及び事後調査において、家庭での行動の状況について記録をとってもらった。また、A の情報共有のための懇談を X 年 5 月 1 日、X 年 7 月 8 日、X 年 9 月 8 日、X 年 12 月 16 日の合計 4 回行った。

(3) 自情学級の状況

A を含めて 3 名が在籍し、A の他は、広汎性発達障害の疑いと ADHD のある 4 年生男児 B と、高機能自閉症のある 6 年生男児 C であった。この学級には、担任 1 名と介助員 1 名が配置された。教育課程は、在籍児童に知的な遅れがないため、通常教育課程に準じて編成し、該当学年の学習内容を扱っていた。但し、進度や焦点化する学習内容は、児童の認知や学習の状況に応じて設定していた。

自立活動の時間における指導を、週 2 時間程度設定していた。自立活動の指導は、特設した時間を含め日常生活や学習の中でも行っていた。個別に目標を設定していたが、その児童の必要に応じて集団で行う場合と個別に取り出して行う場合があった。

小学校に設置された特別支援学級であったため、通常の学級と同じ日課で、学習や生活を行っていた。但し、通常の学級では毎朝、繰り返し練習などに充てる朝活動の時間を、自情学級では自立活動の時間とし、带状での時間（月曜日から金曜日までの朝の同じ時間帯）を確保して、登校した児童が学校の生活に気持ちを切り替えたり仲間とのかかわり合いを学習したりする時間としていた。

2. 指導者（著者）の役割

本研究は、著者である担任と研究協力機関の研究者との協働で行われた。また、実際の A への指導は担任によって行われた。

担任は、教員経験年数 20 年のうち、特別支援学級を 13 年間担当していた。本校で自情学級を担当して 4 年目で、A を担当して 3 年目であった。校務分掌は、就学相談を担当し、市教育支援委員会のメンバーであった。尚、養護学校教諭免許状と臨床発達心理士の資格を所有していた。担任は、保護者に研究の目的や方法を説明し、保護者と共通理解を図りながら個別の指導計画の作成を行った。そして、個別の指導計画に基づき自立活動の指導を行った。また、自立活動の指導前、指導中、指導後の A の行動上の問題及び適切な行動を記録し、指導の効果について分析した。さらに、保護者に行動の記録について協力を依頼し、学校と家庭における A の行動の変化について共有し合った。

研究者からは、個別の指導計画の作成及び自立活動の指導の計画について助言を受けた。自立活動の指導については、担任が作成した記録を基に、指導方法の妥当性を検討した。研究者には、4 回来校してもらい、A を直接観察し行動の変化と分析について助言を受けた。

3. 指導期間・場所

指導期間は、X 年 4 月から X+1 年 1 月までで、保護者と連携した個別の指導計画の作成期、ベースライン期（以下、BL 期とする）、自立活動の時間の指導の実施期、ポスト期に分けられた。

X 年 4 月から 6 月までは、担任から研究の目的と内容について保護者に説明し、担任が A の行動観察より個別の指導計画の原案を考え、それを基に、保護者と個別の指導計画の作成を行った。

BL 期は、X 年 7 月 10 日から 7 月 16 日までと X 年 9 月 2 日から 9 月 8 日までの合計 14 日間、学校と家庭において担任と保護者が A の行動観察を行い、自立活動の指導に向けての情報収集を行った。

自立活動の時間における指導の実施期は、9 月から 12 月までの間、合計 7 回の個別指導を行った。

ポスト期においては、X 年 12 月 17 日から 12 月 23 日までの 7 日間、学校と家庭において担任と保護者が A の行動観察を行った。

4. 指導対象の行動上の問題及び適切な行動

A は、困った時に自分の思いとは逆のことを言い、その結果周りが嫌な気持ちになることがあった。さらに、自己否定を続け、なかなかそこから気持ちを切り替え、立ち直ることができないことがあった。そこで、本研究で扱う A の指導・支援対象の行動上の問題は、「困った時に自分の気持ちとは逆の言葉を周りの友達や先生に言う」（例）以下、自分の気持ちと反対のことを言う行動）とした。そして、適切な行動は、「困った時にはその自分の気持ちを適切な言葉で友達や先生に伝える」、また「もし自己否定し始めても、自分から気持ちを切り替え前向きな言葉で友達や先生に伝える」とした。

5. 連携時に用いたツール

保護者との連携時には、以下に示す「個別の指導計画」「自立活動の 6 区分 26 項目」「O'Neill et al. (1997) ²²⁾ のシート」の 3 種類のツールを活用した。

(1) 個別の指導計画

担任が、保護者の願いを踏まえ、目標を共通理解し、情報を共有しながら自閉症のある児童の指導ができるように、特別支援学校学習指導要領（2009）¹¹⁾ を参考にし、「学習や生活の状況」「保護者の願い」「今年度目指す姿（自立活動の目標）」「『自立活動』での指導内容」「取組を振り返って（評価）」という項目を立てて自立活動の個別の指導計画を作成した。「今年度目指す姿（自立活動の目標）」の中に、自立活動の内容である 6 区分 26 項目とどのように関連しているのかを明記した。また、「学校での具体像」「家庭での具体像」という小項目を設定した。「取組を振り返って（評価）」の中に、「指導目標について」と「指導内容と指導方法について」という小項目を設定した（資料 1 参照）。

(2) 自立活動の 6 区分 26 項目

担任と保護者で共通理解した自立活動の優先課題を選定するために、大阪府（2013）²³⁾ と上林（2001）⁴⁾ を参考にし、担任がまず自立活動の 6 区分 26 項目で優先課題を考え、それを見せながら A の保護者に優先課題を付けてもらい、保護者の願いを聞くようにした。6 区分 26 項目の一覧は、保護者に自立活動の指導の意義や内容を知ってもらうために、自立活動の各項目の内容が短い文章で分かりやすくまとめられているものを使用した（柏木・太田・野中・北嶋、2010）⁵⁾。

(3) O'Neill et al. (1997) ²²⁾ のシート

岡本・福田（印刷中）²⁰⁾ では、A の行動上の問題について MAS (Motivation Assessment Scale) (Durand、1990) ¹⁾ をとり、保護者に機能的アセスメントに基づいた支援計画 (O'Neill et al. (1997) ²²⁾ のシート) を用いて説明した。担任が行った MAS (Durand、1990) ¹⁾ では、「感覚の獲得」「逃避の獲得」「注目の獲得」「物や活動の要求」という 4 つの行動の機能の中でも「注目の獲得」が一番高くなった。これを基に、O'Neill et al. (1997) ²²⁾ のシートにより「相手の嫌なことを言って注目を引く」と

いう不適切な発言について説明した。その結果、保護者は、行動上の問題の要因や指導・支援方法について視覚的に理解し、家庭でも自発的に A の行動についての支援方法を考えた。本研究においても、O'Neill et al. (1997) ²²⁾ のシートと MAS (Durand、1990) ¹⁾ を使い、自立活動で指導していく行動上の問題の要因と指導・支援方法について、担任と保護者で共通理解を図った。

6. 保護者との連携に関する手続き

表 1 に、保護者との連携の手順を示した。担任と保護者で、合計 4 回の懇談を行った。また、毎日、担任と保護者で連絡ノートをやとりし、必要に応じて、自立活動の指導に関わる情報を共有した。さらに、特に必要のある場合は、電話で直接話した。

(1) 優先課題の選定

第 1 回懇談では、担任は保護者に、自立活動の内容の一覧 (柏木他、2010) ⁵⁾ を提示し、自立活動の学習とはどのような学習をしていくのかを説明した。保護者は、2 年前、A が自情学級に入級した時に自立活動の概要について説明を受けていたが、今回の説明により内容について詳しく知ることになった。そして、担任の説明を受けながら、6 区分 26 項目の一覧を見ながら、担任と保護者で A の優先課題について考えた。

担任は、学校における学習や生活の A の様子を踏まえ、指導の必要な課題として、「2 心理的な安定」の「(2) 状況の理解と変化への対応に関すること」「(3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること」、「3 人間関係の形成」の「(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること」「(2) 他者の意図や感情の理解に関すること」「(3) 自己の理解と行動の調整に関すること」「(4) 集団への参加の基礎に関すること」、「4 環境の把握」の「(1) 保有の感覚の活用に関すること」「(2) 感覚や認知の特性への対応に関すること」、「5 身体の動き」の「(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること」「(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること」、「6 コミュニケーション」の「(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること」の 11 項目を提示した。そして、学級の仲間とのかかわり合いでトラブルを起こしたり体をうまく使うことができず学習や生活で困っていたりする A の様子を踏まえ、特に指導が必要な課題として、「3 人間関係の形成」の 4 項目と「5 身体の動き」の 2 項目を提示した。

保護者は、担任の提示した指導が必要と思われる課題に対し理解を示しつつ、家庭における A の様子を踏まえ、「2 心理的な安定」「3 人間関係の形成」「6 コミュニケーション」が支援の必要な課題として提示した。そして、将来の就労に向けて、特に「2 心理的な安定」の中の「自分で自分をコントロールして立て直す力」が育って欲しいと願っていることを話した。

担任の考えた優先課題と保護者の考えた優先課題について、表 2 に一覧にして整理した。

表 1 保護者との連携の概要

回数	月日	連携内容
第 1 回懇談	X 年 5 月 1 日	【優先課題の選定】 ・ 本研究の意義と内容を説明 ・ 自立活動の指導の意義と内容の説明 ・ 担任から指導必要項目提示 ・ 保護者の願いの聞き取り
第 2 回懇談	X 年 7 月 8 日	【個別の指導計画の作成】 ・ 担任より A の自立活動の個別の指導計画の目標を提案 ・ 自立活動の時間の指導に向けて A の行動上の問題について学校と家庭で調査
第 3 回懇談	X 年 9 月 8 日	【指導対象の行動上の問題に対する機能的アセスメント】 ・ 担任は、1 学期末と 2 学期始めに行った行動記録を基に、MAS (Durand、 1990) ¹⁾ と O'Neill et al. (1997) ²⁾ のシートを用いて行動上の問題についての分析結果を保護者に説明 ・ 自立活動の時間における指導で行おうとしている内容について保護者に説明
	X 年 9 月 10 日 ～12 月 11 日	合計 7 回の自立活動の時間における指導
第 4 回懇談	X 年 12 月 16 日	【評価】 ・ 自立活動の時間における指導とその時の A の様子を説明 ・ 自立活動の時間における指導を通しての A の家庭での変化について保護者に聞き取り ・ 自立活動の時間における指導が終わった後の A の行動上の問題及び適切な行動について学校と家庭で調査

表2 担任と保護者のそれぞれがとらえた自立活動の優先課題

区分・項目	担任の考えた優先課題	保護者の考えた優先課題
1 健康の保持		
(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する事 (2) 病気の状態の理解と生活管理に関する事 (3) 身体各部の状態の理解と養護に関する事 (4) 健康状態の維持・改善に関する事		
2 心理的な安定		} ◎
(1) 情緒の安定に関する事 (2) 状況の理解と変化への対応に関する事 (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する事	○ ○	
3 人間関係の形成		
(1) 他者とのかかわりの基礎に関する事 (2) 他者の意図や感情の理解に関する事 (3) 自己の理解と行動の調整に関する事 (4) 集団への参加の基礎に関する事	◎ ◎ ◎ ◎	○
4 環境の把握		
(1) 保有する感覚の活用に関する事 (2) 感覚や認知の特性への対応に関する事 (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関する事 (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関する事 (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事	○ ○	
5 身体の動き		
(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事 (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事 (3) 日常生活に必要な基本動作に関する事 (4) 身体の移動能力に関する事 (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事	◎ ◎	
6 コミュニケーション		} ○
(1) コミュニケーションの基礎的能力に関する事 (2) 言語の受容と表出に関する事 (3) 言語の形成と活用に関する事 (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関する事 (5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事	○	

特に指導・支援が必要と思われる項目→◎、指導・支援が必要と思われる項目→○

（２）個別の指導計画の作成

図 1 に、保護者に提示した個別の指導計画を示した。第 2 回懇談では、第 1 回懇談での保護者からの聞き取りを踏まえ、担任が、保護者が優先課題ととらえている項目や内容を中心に、今年度の自立活動の指導の目標を考えた。保護者は、「自分で自分をコントロールして立て直す力」を特に育てたいと考えていた。担任は、保護者の願いを踏まえて「自分の気持ちの状態を適切な言葉を使って表現することができる」ことが必要と考えた。このことを自立活動の個別の指導計画の「学習や生活の状況」「保護者の願い」「今年度目指す姿（自立活動の目標）」及び「学校での具体像」「家庭での具体像」に整理し、保護者へ提示し内容について承諾を得た。そして、今年度は「自分の気持ちの状態を適切な言葉を使って表現することができる」という目標に向けて、自立活動の指導を行っていくことを保護者と共通理解した。

（３）指導対象の行動上の問題に対する機能的アセスメント

X 年 7 月 10 日から 7 月 16 日までと X 年 9 月 2 日から 9 月 8 日までの合計 14 日間、学校では担任が、家庭では保護者が行動記録を行った。

以上の行動記録を踏まえて、担任から保護者へ、「自分の気持ちと反対のことを言う行動」は、運動会の練習などで疲労した時に生じやすいことを伝えた。また、行動の傾向として、「自分が困った時、自分の気持ちと反対のことを言う」ことがあることを伝えた。

そして、行動記録より学校と家庭で見られた「自分の気持ちと反対のことを言う行動」を取り上げ、担任が MAS (Durand、1990) ¹⁾ で分析したところ、行動の機能として「感覚の獲得」が 0、「逃避の獲得」が 3.25、「注目の獲得」が 2.25、「物や活動の要求」が 2.25 となり、「逃避の獲得」が一番高かった。保護者にも「自分の気持ちと反対のことを言う行動」に対して MAS (Durand、1990) ¹⁾ を行ってもらった結果、「感覚の獲得」が 0、「逃避の獲得」が 3.75、「注目の獲得」が 2.75、「物や活動の要求」が 3 となり、家庭においても「逃避の獲得」が一番高いことが明らかになった。

そこで、担任が、図 2 のように O'Neill et al. (1997) ²⁾ のシートを使って「自分の気持ちと反対のことを言う行動」についての分析を示し、自立活動の指導の具体的な指導方法について保護者に説明した。そして、「自分の気持ちの状態を適切な言葉を使って表現することができる」という今年度の自立活動の指導の目標を受けて、9 月から 12 月の間に「自分の気持ちを適切な言葉で伝えることができる」という単元目標で自立活動の時間の指導を行っていくことを保護者に伝えた。表情カード（クリエーションアカデミー、2005）³⁾ を使っていろいろな気持ちがあることや、中間の気持ちがあることを A に知ってもらいたいことを話した。それに対し、保護者からは、「A は同じパターンの物を並べるのが好きなので、表情カードにとっても興味をもつだろうと思われる」とのコメントを受けた。9 月になり、「自分の気持ちと反対のことを言う行動」は少なくなってきたが、さらに A の表現やかかわり方を豊かにしていくために自立活動の時間における指導を行おうと考えていることを、担任から保護者に伝えた。

（４）評価

第 4 回懇談では、担任から保護者に、自立活動の時間における指導の様子とそれに関わる学校における A の変容を報告した。保護者からは、家庭における A の変容についての報告があった。そして、担任と保護者で、自立活動の指導が、学校や家庭での生活にどのように影響を与えたかを共有し合った。

個別の指導計画（自立活動）

○学習や生活の状況 ・状況をよく見て、相手に寄り添うような言葉をかけてかかわることができる。 ・怒られたりうまく仲間に入れなかったりするなど自分が嫌な気持ちになると、その嫌な気持ちを、周りが不快になる言葉で表現する時がありトラブルになる。
○保護者の願い ・将来の就労を考え、落ち込んでしまっても、自分で自分をコントロールし、立て直す力を付けてほしい。
○今年度目指す姿（自立活動の指導の目標） ・自分の気持ちの状態を適切な言葉を使って表現することができる。 【2 心理的な安定】 - (3) 【3 人間関係の形成】 - (3)(4)
○学校での具体像 ・うれしいこと、辛いことを、理由とともに教師に話すことができる。
○家庭での具体像 ・うれしいこと、辛いことを、理由とともに保護者に話すことができる。

図1 保護者に提示したAの自立活動の個別の指導計画

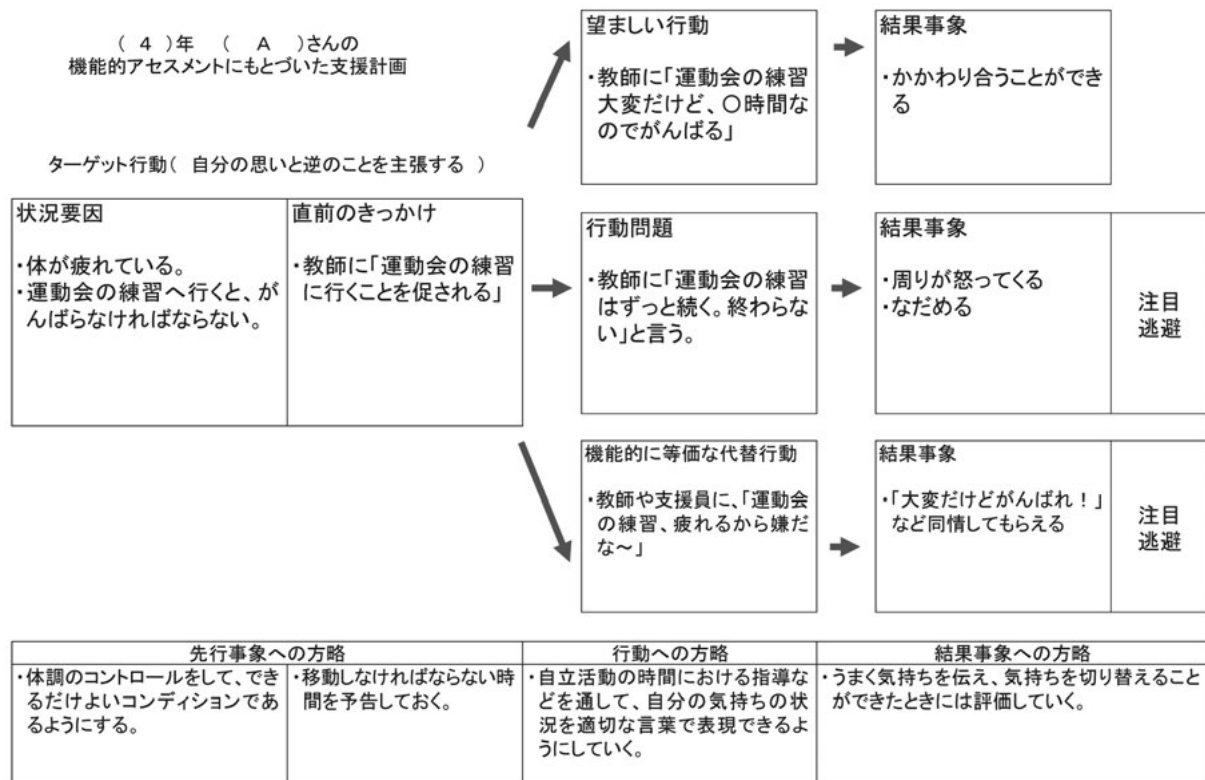


図2 学校における「自分の思いと逆のことを主張する」という行動に対する担任による O'Neill et al. (1997)²²⁾ のシートによる分析結果

7. 自立活動の時間における指導計画

(1) 自立活動の時間の指導

表3に、自立活動の時間における指導の授業概要を示した。また、各時間の授業計画を、表5～11に示した。「自分の気持ちを適切な言葉で伝えることができる」という単元の目標で1回(第1回目)、「困った気持ちを適切な言葉で伝えることができる」という単元の目標で6回(第2回目～第7回目)、合計7回の授業を行った。毎回、授業のAの様子を踏まえ、授業の流れや配慮事項に修正を加えた。第1回目の授業後、Aの様子より大きく授業計画を見直した。以降の6回の授業については、方法及び配慮事項を大きく変更して行った。

(2) 授業における配慮事項

1) 「表情カード」(クリエーションアカデミー、2005)⁸⁾の使用

自分の気持ちの状態を理解することが難しいAに対し、まずどのような気持ちがあるのかが視覚的に分かるように「表情カード」を使用した。

2) 教室の間仕切りで個別指導の空間の作成

自情学級には3名在籍しているため、Aを個別指導するために教室の真ん中にある間仕切りカーテンを使い教室を2つに分け、担任とAの1対1で自立活動の指導を行った。

3) 「状況や周りの人の気持ちを表した文章」の使用

岡本・福田(印刷中)²⁰⁾では、Aの不適切な発言の指導において、「状況や周りの人の気持ちを表した文章」を使用して仮想のエピソードを用いて指導したところ、とても効果があった。そこで、今回も「状況や周りの人の気持ちを表した文章」を使用し仮想のエピソードを通して、Aが自分の行動を振り返り、よりよい方法を見つけることができるようにした。

4) 電子黒板とプレゼンテーションを使用

Aが集中を持続できるように、そして「状況や周りの人の気持ちを表した文章」をタイミングよく提示しAの意見を視覚的に残すことができるように、電子黒板にて「状況や周りの人の気持ちを表した文章」を書いたプレゼンテーションを提示しながら授業を行った。

5) 個別指導の環境を整える

修正前は間仕切りで教室を仕切り個別指導を行っていたが、修正後は、教室にはAと担任だけになるように、他の2名については別室にて介助員と別の学習を進めるようにした。

6) 1回の時間を15分に設定

これまでの様子から15分程度が集中できる妥当な時間と考え、Aが「やりきった」と感じることができるよう、1回を15分間で行うことを提示し指導を行った。残りの時間は他児童と共に図書館にて本の借用及び読書を行った。

7) 授業の流れをパターン化

見通しを持ち安心して取り組むことができるように、基本的な授業の流れを表4に示した。

8) 指導目標の提示と振り返り(第3回目以降)

Aが15分間の授業の中で何ができればよいのか明確に分かるように、導入場面で、その日の指導の目標をプレゼンテーションにて文字で提示し、まとめ場面でAが点数にて評価するようにした。Aにとって授業の達成度を言語化するのは難しいが、点数化するのは容易と考えたためである。また、Aの授業に対する印象が現れやすいように、点数は自由に付けることができるようにした。

表 3 自立活動の時間の授業概要

回数	期日	指導テーマ	配慮事項の概要
単元の目標：自分の気持ちを適切な言葉で伝えることができる。			
第 1 回目	9 月 10 日 3 時間目	自分の中にある気持ちに気付く	①「表情カード」(クリエーションアカデミー、2005) ⁸⁾ を使用 ②教室の間仕切りで個別指導の空間を作成
単元の目標：困った気持ちを適切な言葉で伝えることができる。			
第 2 回目	10 月 14 日 1 時間目の 15 分	遊びに入れなくて困った時の対処の仕方を知ろう	③「状況や周りの人の気持ちを表した文章」を使用
第 3 回目	10 月 23 日 2 時間目の 15 分	教師に行動を促されて困った時の対処の仕方を知ろう	④電子黒板とプレゼンテーションを使用
第 4 回目	10 月 29 日 2 時間目の 15 分	気持ちを伝えても相手の状況により伝わらなく困ってしまった時の対処の仕方を知ろう	⑤個別指導の環境を整備 ⑥1 回の時間を 15 分に設定(残りの時間は他児童と共に図書館にて本の借用及び読書)
第 5 回目	11 月 19 日 2 時間目の 15 分	不安な時の対処の仕方を知ろう	⑦授業の流れのパターン化 ⑧授業目標の提示と振り返り(第 3 回目以降)
第 6 回目	12 月 4 日 1 時間目の 15 分	家庭において不安や嫌な気持ちになった時の対処の仕方を知ろう	
第 7 回目	12 月 11 日 1 時間目の 15 分	学習を振り返ろう	

表 4 自立活動の授業の流れ

展開	活動内容
導入	A のうまくできているエピソードを紹介し、関わらせながらその日の指導の紹介をする。
教示文→発問→答える	「状況や周りの人の気持ちを表した文章」にて仮想のエピソードを提示し、それについて発問し、A が答える場面を設定する。
練習→フィードバック	指導の中で学んだよりよい方法について、担任と一緒に練習し、うまくできたことを評価する。
まとめ	その日の指導のまとめをする。

表 5 第 1 回目 個別指導「自分の中にある気持ちに気付く」授業計画

日時	X 年 9 月 10 日 (木) 3 時間目	場所	教室
目標	自分の中には、いろいろな気持ちがあることが分かる。		
時配	学習活動	留意点	
5 分	1 導入 自分の気持ちをうまく伝えることができるようになるために勉強していくことを担任から A に伝える。	・教室の間仕切りで、個別指導の空間を作成する。 ・「表情カード」(クリエーションアカデミー、2005)⁸⁾を使用	
15 分	2 担任が「表情カード」を提示し A がその気持ちを答える。		
15 分	3 「表情カード」を仲間分けする。		
10 分	4 授業の感想を交流する。		

表 6 第 2 回目 個別指導「遊びに入れなくて困った時の対処の仕方を知ろう」授業計画

日時	X 年 10 月 14 日 (水) 1 時間目の中の 15 分	場所	教室
目標	状況や周りの人の気持ちを表した文章を通して、遊びに入れなくて困ってもうまくその場をやり過ごしたことを思い出し、よかったところを教師から聞いたり自分で言ったりすることができる。		
時配	学習活動	留意点	
2 分	1 導入 「最近、A は、友達とのかかわりがとても上手になったと思います。だから、B とも仲良く遊べることが多くなりました。 さらに A がかわり上手になるように、特別に、これから 6 回ほど先生と一緒に勉強する時間をとりたいと思います。1 回 15 分くらいでやりたいと思います」	・ A が個別指導に集中できるように、A さん以外の児童については別室 (図書室) へ移動。 ・ A が学習内容を理解しやすいように、電子黒板に文書を提示しながら行う。	
3 分	2 提示文章 太郎さんは一郎さんと遊びたかったのですが、一郎さんは三郎さんと遊んでいました。そこで、太郎さんは一郎さんに「一郎さん、一緒に遊びたいのだけれども、今はむずかしそうだから、後から遊べる？」と聞きました。一郎さんは、太郎さんの「一緒に遊びたい」という気持ちが分かり、「いいよ」と答えました。 そして後から、太郎さんは、一郎さんと遊ぶことができました。		
5 分	3 発問 「太郎さんの、どんなところがよかったと思いますか？」		

表 7 第 3 回目 個別指導「教師に行動を促されて困った時の対処の仕方を知ろう」授業計画

日時	X 年 10 月 23 日（金） 2 時間目の中の 15 分		場所	教室
目標	状況や周りの人の気持ちを表した文章を通して、教師に行動を促された時、困ってしまった気持ちをうまく伝える場合とそうでない場合、周りの反応について教師から聞いたり自分で言ったりすることができる。			
時配	学習活動		留意点	
2 分	1 導入 「B にどうしてもモンスターをかいて欲しい時、『モンスターを描いてください。B は、くわしいかな～と思って』と言っていましたね。このように、友だちとのかかわりの中で困った時、とても上手に自分の気持ちを伝えることができるようになりました。今日は、さらにステップアップするための特別授業です。先生に何かすることを言われて、困ってしまった時、うまく自分の気持ちを伝える方法を勉強します」		・A が個別指導に集中できるように、A 以外の児童については別室（図書室）へ移動。 ・A が学習内容を理解しやすいように、電子黒板に文書を提示しながら行う。 ・A が考えを深めやすいように、電子黒板に A が記入できる機会を設ける。 ・A が「 」の中の言葉を考えることができたなら、考えられたことについて評価する。 ・A の様子を見ながら、自己卑下的な「ア」ではなく「イ」に注目できるようにしていく。 ・「楽ができた」というより「気持ちが分かってもらえた」というところにもっていきたい。	
3 分	2 文書提示 1 太郎さんの次の授業は、交流学級での授業でした。交流学級での授業は、とても疲れるのですが、いろいろな友達に会えたりいつもと違う学習ができたりますので、楽しいこともあります。 遊んでいた太郎くんは、先生に「そろそろ交流授業の時間だよ」と言われました。太郎さんは、その日とても疲れていたもので、交流授業へ行くのは少しいやだなあと思いました。そこで、「 」と言いました。			
5 分	3 発問 1 「太郎さんは、何と言ったでしょう」 (A に予想してもらい、その後、2 つの文章を提示) 4 文書提示 2 「ア 交流授業、ずっと続くよね。ずっと帰ってこないよ」 「いつもはこのような言うところ、今日は次のように言いました」 「イ 交流授業疲れるので、ちょっと辛いけど、1 時間だけだからがんばってくる」			
3 分	5 発問 2 「ア と イ と、どちらの言い方がよいと思いますか？また、どうしてですか？」			
2 分	6 練習 「では、練習してみましょう」 担任と役割分担し、練習する。 7 まとめ 「先生に何かすることを言われて困ってしまった時、うまく自分の気持ちを伝える方法を勉強しましたが、今日の授業はどうでしたか？」			

表 8 第 4 回目 個別指導「気持ちを伝えても相手の状況により伝わらなく困ってしまった時の対処の仕方を知ろう」授業計画

日時	X 年 10 月 29 日（木） 2 時間目の中の 15 分		場所	教室
目標	状況や周りの人の気持ちを表した文章を通して、気持ちを伝えても相手の状況により伝わらなく困ってしまった時、2、3 回言ったところでやめ、機会を改めて伝えることができる。			
時配	学習活動		留意点	
2 分	1 導入 「B がモンスターの入ったボックスをくしゃくしゃにしてきた時、モンスターがくしゃくしゃにされるのがいやで『あっちへ行っという』と気持ちをうまく伝えることができましたね。そしたら B はやめてくれました。とても上手に自分の気持ちを伝えることができました。今日は、さらにステップアップするための特別授業です。気持ちを伝えても相手の状況により伝わらなく困ってしまった時、どうするとよいかを勉強します」		・ A が個別指導に集中できるように、A 以外の児童については別室（図書室）へ移動。	
3 分	2 文書提示 1 太郎さんは、次郎さんに聞きたいことがあって、「ねえ次郎くん、聞きたいことあるのだけれども今いい？」と聞きました。次郎さんは、何かいっしょうけんめい絵をかいているようで、太郎さんの言葉が分からないようでした。そこで太郎さんは、もう一度「ねえ次郎くん、聞きたいことあるのだけれども今いい？」と聞きました。しかし次郎さんは、絵をかくことに集中して、答えてくれませんでした。太郎さんは困ってしまいました。そこで「 」することにしました。		・ A が学習内容を理解しやすいように、電子黒板に文書を提示しながら行う。	
5 分	3 発問 1 「太郎さんは、どうしたでしょう」 4 文書提示 2 太郎さんは、あまり何回も聞くと次郎さんがいやな気持ちになるように思い、2 回聞いたところでやめて、次郎さんが聞けそうなときに改めて聞くことにしました。また、忘れそうだったので聞くことをメモしておくことにしました。次の日、太郎さんは次郎さんに聞き答えてもらうことができました。		・ A が発言したことが残り、振り返ることができるように、発言の内容を教師が板書する。	
3 分	5 発問 2 「太郎さんのよかったところはどこでしょうか？」		・ 何回も聞くと相手が嫌な気持ちになるかもしれないことに注目できたら評価する。	
2 分	6 まとめ 「気持ちを伝えても相手の状況により伝わらなく困ってしまった時、どうするとよいか分かった」 →（ ）点			

表9 第5回目 個別指導「不安な時の対処の仕方を知ろう」授業計画

日時	X 年 11 月 19 日（木） 2 時間目の中の 15 分		場所	教室
目標	状況や周りの人の気持ちを表した文章を通して、「忘れ物ない？」と繰り返してしまう自分の姿に気づき、もし不安なときは誰かと一緒に確かめれば大丈夫であることが分かる。			
時配	学習活動		留意点	
2 分	1 導入 「A は、ブロックにはってある紙がはがれたり、かいてある絵を直したくて困ったりした時、『もうだめだ！』と怒ってあきらめるのではなく、先生にお願いしましたね。先生にお願いしたら、先生がうまく直してくれ、困ったことを解決することができましたね。このように、A は、不安な時や困った時、先生や近くの大人に話して、うまく解決できるようになってきました。今日は、さらに、その応用編をして、ステップアップをしたいと思います。いろいろ不安な時がありますが、そういう時はどうするとよいかということを勉強します」		・A が個別指導に集中できるように、A 以外の児童については別室（図書室）へ移動。 ・A が学習内容を理解しやすいように、電子黒板に文書を提示しながら行う。 ・自分の特性や行動に気付く言葉があった時は価値づける。 ・「ダブルチェックをしても心配」という言葉が出たら、「まずはやってみることも大切だよ」と声をかける。 ・自己評価だけでなく、教師からこの授業を通して、理解度や、練習の様子などを振り返って、うまくできていたことを伝える。また、この授業が他の場面にどのように反映されていくのかなどを伝える。	
3 分	2 文書提示 1 太郎さんは、最近、自分が忘れっぽいことに気づき、教室を移動する時や学校から帰る時、何か忘れていないかと不安になってしまいます。この前も、消しゴムをケースに入れたはずなのに、入れてふたを閉めた瞬間、入れたかどうか不安になってしまいました。学校から帰る時には、「さようなら」の後、何回も「忘れ物ない？」と聞いてしまいます。忘れ物がないことが、何となく分かっているのですが、不安なのです。ただ、直せるとよいとも思っていました。そこで、「			
5 分	3 発問 1 「太郎さんは、どうしたでしょう」			
	4 文書提示 2 太郎さんは、どうしても不安な時は、「先生、忘れ物ないか不安なので、一緒に確かめてください」と言って、先生と一緒に確かめてもらうことにしました。病院でも出す薬を間違えたり忘れたりしないように、複数の人で確かめるダブルチェックというものがあるそうです。太郎さんと先生で、ダブルチェックして「これで大丈夫だね」と確認することで安心することができました。			
	5 発問 2 「太郎さんの先生にダブルチェックをお願いするという方法はどう思いましたか？」			
3 分	6 練習 「太郎さんのように先生にお願いしてみよう」			
2 分	7 まとめ			

表 11 第 7 回目 個別指導「学習を振り返ろう」授業計画

日時	X 年 12 月 11 日（金） 1 時間目の中の 15 分		場所	教室
目標	これまでの学習を振り返りながら、自分の成長したところを確かめ、これからどんなことを頑張りたいか決める。			
時配	学習活動		留意点	
2 分	1 導入 「A は、これまでこの個別指導の時間を使って、困った気持ちをどのように伝えたとよいかを勉強してきました。今日は、2 学期の最後の個別指導の時間です。これまでの学習を振り返りながら、自分の成長したところを確かめ、これからどんなことを頑張っていきたいか決めたいと思います」		・ A が個別指導に集中できるように、A さん以外の児童については別室（図書室）へ移動。 ・ A が学習内容を理解しやすいように、電子黒板に文書を提示しながら行う。 ・ 個別指導、1 つにつき「～の時」「～する」というように、A が学習を想起しながら振り返ることができるようにする。 ・ 「発問 1」では、個別指導 1～5 を 1 枚のスライドに一覧にして、A がそれを見ながら考えることができるようにする。 ・ A が自分の体験を話したら、「できるようになったこと」「成長したところ」と認める。 ・ もし出てこなければ、教師の方からこのようなことが成長したと提示。	
5 分	2 文書提示 個別指導 1 一緒に遊びたかった一郎さんが遊べない時 →「一郎さん、一緒に遊びたいのだけれども、今はむずかしそうだから、後から遊べる？」と、相手の気持ちを予想しながら自分の気持ちを伝える。 個別指導 2 先生に何か言われて困ってしまった時 →「交流授業疲れるので、ちょっと辛いけど、1 時間だけだからがんばってくる」と困っている自分の気持ちを伝える。 個別指導 3 気持ちを伝えても相手の状況により伝わらなくて困った時 →何回も繰り返して言うと言手が嫌な気持ちになると思い、2 回聞いたところでとりあえずやめ、相手が聞けそうな時にまた言ってみる。 個別指導 4 いろいろな不安になったり困ったりした時 →「先生、忘れ物ないか不安なので一緒に確かめてください」と言って、ダブルチェックのように先生と一緒に確かめてもらうことを願う。 個別指導 5 お家で不安になったり嫌な気持ちになったりした時 →「日本代表が負けちゃった！悲しいよう！」と自分の気持ちを お母さんに伝える。			
3 分	3 発問 1 「この中で A さんがいいなあと思ったものを教えてください」			
3 分	4 発問 2 「たくさん成長してきたことがありますね。さらにステップアップしていくため、これからどんなことを頑張りたいですか？」			
2 分	5 まとめ 「個別指導を振り返り、自分の成長したことを確かめ、これから頑張ることを決めることができましたか？」			

8. 社会的妥当性

X+1 年 1 月に、保護者に対しアンケートを実施し、自立活動の指導による A の家庭での行動上の問題や適切な行動の変化について「とてもそう思う」から「全くそう思わない」までの 5 段階評価を依頼した。また、本研究での取組でよかった点、A の成長した点に関して自由記述を求めた。

9. Vineland-II 適応行動尺度（辻井・村上、2014）²⁴⁾

通常、検査者が対象者の様子をよく知っている支援者（保護者や介護者）に半構造化面接を実施するが、本研究では、学校での A をよく知る支援者ということで、担任が回答した。また、妥当性を高めるために、担任と共に、日常 A の指導にあたる介助員にも意見を求めながら回答した。領域および下位領域は、「コミュニケーション領域」に「受容言語」「表出言語」「読み書き」、「日常生活スキル領域」に「身辺自立」「家事」「地域生活」、「社会性領域」に「対人関係」「遊びと余暇」「コーピングスキル」などがある。本研究では、A の学校での友達や教師とのかかわり方の状況を検討するために、「受容言語（対象者がどのように話を聞き、注意を払い、理解しているか）」「表出言語（対象者が何を話し、情報を集めて提供するために、どのような単語や文を使うのか）」「読み書き（対象者が文章の組み立て方について何を理解し、どのように読み書きするのか）」「対人関係（対象者が他の人とどのようにかかわっているのか）」「コーピングスキル（対象者が他の人に対する責任と気配りをどのように示しているのか）」の 5 項目について、自立活動の時間の指導の第 2 回目前の X 年 10 月 4 日と第 7 回目後の X 年 12 月 21 日に行った。

10. 記録方法及び整理

自立活動の時間の指導を行う前後の期間に、学校における休み時間と自由時間の行動上の問題と適切な行動の回数とエピソード、家庭における行動上の問題と適切な行動の回数とエピソードを記録した。また、自立活動の時間の指導を行っている期間も、学校における休み時間と自由時間の行動上の問題及び適切な行動のエピソードの記録を作成した。そして自立活動の時間の指導において、授業中とその前後の A の様子について記録を取った。A の行動上の問題及び適切な行動について、自情学級で A にかかわっている介助員及び保護者に聞き取った。担任と介助員で、Vineland-II 適応行動尺度（辻井・村上、2014）²⁴⁾ を自立活動の時間の指導前後に行い、その変化について分析を行った。尚、学校における休み時間及び自由時間の行動記録は、担任が放課後に行った。そして、家庭における行動記録は、保護者が家庭において行い、記録期間終了後、担任に提出してもらった。A の個別指導の記録も、担任が放課後に行った。保護者との懇談の協議内容もデータとして扱った。

Ⅲ. 結果

1. 学校での自立活動の時間における指導結果及びそれ以外での様子

(1) BL 期

表 12 に、学校における BL 期の A の行動記録を示した。X 年 7 月 10 日から 7 月 16 日と、X 年 9 月 2 日から 9 月 8 日までの合計 14 日間で、「自分の気持ちと反対のことを言う行動」は、7 回観察された。本当は B と遊びたいのだけれども、遊びをやめ掃除することを促されると「二度と遊ばない」とそれを全否定したり、疲れていて交流学級の授業は少し辛いという気持ちがありながら、交流学級の授業へ行くことを促されると「今日一日、交流学級で勉強する」を言ったりする行動が観察された。学校における BL 期では、何か行動を促され、それが気持ちに反していたり辛かったりした時、さらに自分が望んでいないことを言う傾向が観察された。

表 12 学校における BL 期の A の行動記録

日にち	こんな時	こんな言葉で
7 月 10 日	保護者がリサイクルを入れたと言っていたが、鞆に入っていないことが分かった時	「もう、あきらめよう～」と言った。
7 月 13 日	朝、家の鍵が連絡袋に入っていないことが分かった時	「なくしてしまった」「これでぼくは学校に泊まるしかない」と言った。
7 月 14 日	「もうすぐ夏休みなので自分の遊びのスペースをきれいにします」という理由を見て、B や C は掃除を始めた時	「(B と一緒にやっていた遊びである) スターヒーローは終わり。もう二度とやらない」と言った。 B が「夏休みが終わったら、またグレードアップしてやるよ」と言っているにもかかわらず、「もう二度とやらない」と言い続けた。
7 月 16 日	「1～2 時間目の校外学習で疲れているので 3 時間目の交流授業を無しにしたい」と担任にお願いしたら、担任が「考えておく」と言った時	「ぼくは、今日一日、交流学級で勉強する」と言った。
9 月 2 日	遊んでいたら時間になり、担任に学年集会への移動を促された時	「学年集会は長いと思うよ。3～4 時間目まで続くかもしれないよ。給食なくなるかもしれないよ」と言った。
9 月 4 日	朝、運動会の応援練習のために、交流学級の教室へ移動しようと促した時	「ずーっと終わらないと思うよ。2 時間目まで続くよ」と言った。
9 月 4 日	3 時間目が始まる前に、担任の許可なしに書画カメラを触り、それを担任に止められた時	泣いて自分の席のところで「お母さんは 1mm でも違うと間違いと言うよ」と言った。

（２）自立活動の時間

表 13 に、自立活動の時間における指導の A の様子を整理した。授業態度においては、第 1 回目は、学習に集中できない様子が観察された。しかし、指導方法に見直しを加えた第 2 回目以降は、開始時から、自分で気持ちを切り替え授業に臨み、集中して学習に取り組むことができた。また、振り返りでは、ねらいを理解し、「十分にやりきれた」と述べた。さらに、第 7 回目には、「3 学期もあるの？レベルアップしてやりたい」と述べたように、授業を楽しみにしている様子が観察された。

授業内容においては、各時間において、適切な行動を見つれたり自分で考えたりしていた。第 1 回目は、「これは怒る中でも一番」と表情カード（クリエーションアカデミー、2005）⁸⁾ から気持ちにも程度があることを見つけた。第 2 回目は、文章中の人物の行動より「一緒に遊びたいのだけれども、今はむずかしそうだから、後から遊べる？」という言い方を見つけた。第 3 回目は、言葉で自分の気持ちを正しく伝える方法を見つけた。第 4 回目は、伝わらなくても何度も言うことで相手は嫌な気持ちになることを見つけた。第 5 回目は、「ダブルチェック」などの方法で助けを求めれば安心できることを見つけた。第 6 回目は、家庭で不安な気持ちになったときどんな言葉を言うとよいかを考えた。第 7 回目は、自分の不安な気持ちを言葉で伝えたり「ダブルチェック」で助けを求めたりすることのよさを再確認することができた。

表 13 自立活動の時間における指導の A の様子

回数と授業日・学習のテーマ	A のエピソード
第 1 回目 9 月 10 日 (木) 学習のテーマ「自分の中にある 気持ちに気付く」	・最初、表情カード (クリエーションアカデミー、2005) ⁸⁾ に興味を示したが、途中から立ち上がり席を立ちながらカードを見た。 ・とても怒った表情のイラストを見つけ、「これは怒る中でも一番」と言った。 ・45 枚全てのカードを見終わったところで、離席し始めた。 ・担任の促しで席まで戻ってきた。その後、担任と一緒に表情カードの仲間分けをしたが、表情のイラストでなく文字を読みながら仲間分けをしていた。
第 2 回目 10 月 14 日 (水) 学習のテーマ「遊びに入れなくて 困った時の対処の仕方を知 ろう」	・カレンダーで次回の日にちを調べたり、電子黒板に自分の意見を書き込んだりする以外は離席なく着席していた。 ・電子黒板に文章を提示すると、担任の読む声と一緒に文章を目で追いながら読み、担任の発問にも反応することができた。 ・1 回 15 分くらいで 1 週間に 1 回くらいで今後学習していくことを伝えると「いいねえ」と言い、カレンダーでやるだろうと思われる日を確認した。 ・提示した文章内の登場人物の太郎さんのどこがよかったかを発問した時、最初は文章全体を指していたが「一郎さん、一緒に遊びたいのだけれども、今はむずかしそうだから、後から遊べる？」の部分了指した。 ・授業の終わりに「今日はこれで終わり」と言うと、「もう終わり？」と聞き返してきた。
第 3 回目 10 月 23 日 (金) 学習のテーマ「教師に行動を促 されて困った時の対処の仕方 を知ろう」	・直前まで B と遊んでいたが、B と C が図書室へ移動し担任が授業を始めることを伝えると、自分から着席することができた。 ・担任の発問に対し、「交流授業ずっと続くよね。ずっと帰ってこないよ」よりも「交流授業疲れるので、ちょっと辛いけど、1 時間だけだからがんばってくる」の方がよいと答えた。「疲れてしまって、ちょっと辛い」という太郎くんの気持ちが、正しく伝わるからと答えた。 ・4 時間目の交流授業には行きたくないと言っていたが、理由を聞くと、「3 時間目の体育は楽しいからいいのだけれど、4 時間目の食育の授業はよく分からないから行きたくない」と答えた。そこで担任は、「そうか、A 君は、授業の内容が分からなくて不安だったのだね。3 時間目が始まるまでに、4 時間目の食育の授業の内容について、交流学級の先生に聞いておくね」と伝えた。 ・授業の最後に「先生に何かすることを言われて困ってしまった時、うまく自分の気持ちを伝える方法を勉強しましたが分かりましたか？」との問いに「100 点」と答え、電子黒板に自分で書いた。

表 13 自立活動の時間における指導の A の様子 (続き 1)

回数と授業日・学習のテーマ	A のエピソード
第 4 回目 10 月 29 日 (木) 学習のテーマ「気持ちを伝えても相手の状況により伝わらなく困ってしまった時の対処の仕方を知ろう」	・ A は B と遊んでいたが、B と C が図書室へ行くと、A は着席しスムーズに個別学習を始めることができた。 ・ 「太郎さんは、あまり何回も聞くと次郎さんがいやな気持ちになるように思い、2 回聞いたところでやめて、次郎さんが聞けそうな時に改めて聞くことにしました」の中でどんなところがよいと思ったのかという担任の発問に対し、「次郎さんがいやな気持ちになると思ったところ」と画面の文書の場所を指した。 ・ 授業の最後に「気持ちを伝えても相手の状況により伝わらなく困ってしまった時、どうするとよいか分かりましたか？」との問いに、「100 点」「☆、3 つ」と言った。さらに、電子黒板に、10000 点と書いた。そして、とても良い姿勢で終わりの挨拶ができた。 ・ 授業後、担任が「A さんが B さんに話しかけてもなかなか答えてくれないことがあるけれど、これからは何回ぐらい聞いたところでやめとく？」と聞いた。すると「3 回」と答えた。
第 5 回目 11 月 19 日 (木) 学習のテーマ「不安な時の対処の仕方を知ろう」	・ B と C が図書室へ行って、次は A の個別指導だと分かっている、教室内をふらふら動いていた。しかし、個別指導用のプレゼンを用意したら、着席し、教師が促すとすぐに靴をきちんと履き、よい姿勢で画面を見入った。 ・ 「太郎さんは、最近自分が忘れっぽいことに気付き、教室を移動する時や学校から帰る時、何か忘れていないかと不安になってしまいます。この前も、消しゴムをケースに入れたはずなのに、入れてふたを閉めた瞬間、入れたかどうか不安になってしまいました」という文章を提示したところ、A は、「これって、ぼくのことじゃん！太郎くんは、ぼくだ」と言った。 ・ 「太郎さんは、どうしても不安な時は、「先生、忘れ物ないか不安なので、一緒に確かめてください」と言って、先生と一緒に確かめてもらうことにしました。病院でも出す薬を間違えたり忘れたりしないように、複数の人で確かめるダブルチェックというものがあるそうです。太郎さんと先生で、ダブルチェックして『これで大丈夫だね』と確認することで安心することができました」と提示したところ、A は「いいねえ」と言った。担任が「どこが？」と聞いたところ、A は少し考え「(太郎さんが) 安心することができたところ。ぼくも安心できそうだから」と答えた。 ・ 授業の最後に、「いろいろ不安な時、そういう時はどうするとよいかということが分かりましたか」と聞くと、A は「最高何点？」と聞き、担任が「1000 点かなあ。1 万点かな」と答えると、「1 億点！」と言って、電子黒板の画面に星マークを描いた。

表 13 自立活動の時間における指導の A の様子 (続き 2)

回数と授業日・学習のテーマ	A のエピソード
第 6 回目 12 月 4 日 (金) 学習のテーマ「家庭において不安や嫌な気持ちになった時の対処の仕方を知ろう」	・個別指導を始めることを A は理解し、担任の「机を電子黒板の前に持ってきてください」という指示で机を持ってきて着席した。 ・「Aくんは、ドッジボールをするのが不安でも、そのことを言葉にして伝えることで、(交流学級の)先生からとてもよいアイディアをもらい、ドッジボール大会を楽しくやりきることができましたね」と担任が話したところ、A は、嬉しそうに「にこっ」としてうなずいた。 ・「不安で嫌な気持ちをどうにかしたくて、『やったー、日本負けたー』と思わず逆のことを言おうとしました」と文章を提示し担任が読むと、A は耳をふさいだ。「しかし、気持ちを取り直して、『とお母さんに話しました』のところでは、耳から手をはなして担任や電子黒板を見た。担任が「太郎さんは、何とお母さんに言ったでしょうか?」という発問に A は「なぐさめて」と言った。 ・「太郎さんは、『日本代表が負けちゃった! 悲しいよう』と自分の気持ちを伝えました。するとお母さんから、『大丈夫。代表の人たちも太郎さんが応援してくれていたから嬉しかったと思うよ。次は勝てるようにがんばると思うよ』となぐさめてもらうことができました」のどんなところがよかったかを担任が聞くと、A は、「自分の気持ちを伝えたところ」と答えた。 ・「お家で不安な時や嫌な気持ちになる時は、どうするとよいかということが分かりましたか?」との問いに、A は「最高何点?」と聞き、担任が「この前、1 億だったので 1 兆かな」と答えると、「じゃあ、1 兆」と言って、画面に星マークとハナマルを描いた。
第 7 回目 12 月 11 日 (金) 学習のテーマ「学習を振り返ろう」	・個別学習が始まるとなると、それまで寝転がっていたが、電子黒板の前に着席し、よい姿勢であいさつすることができた。 ・担任が、「今日は、2 学期の最後の個別の指導の時間です」と言うと、A は「3 学期もあるの? レベルアップしてやりたい」と言った。 ・「これまでやってきた個別学習でいいなあと思ったものは?」という担任の発問に、A は第 3 回と第 5 回の学習と言った。第 3 回の学習の後、交流学級の担任の先生にドッジボールが不安であることを言葉で伝え、よいアイディアをもらうことができたことがよかったとのことだった。また、第 5 回の学習の後、「ダブルチェック」を行うようになり、不安がなくなったとのことだった。 ・「これからは?」という担任の発問に、「他の先生にも自分の気持ちを伝えられるようにしたい」と言った。 ・授業の最後に、「個別指導をして自分の成長したことを確かめ、これから頑張ることを決めることができましたか?」と発問したところ、「1 兆点ぐらいできた」と書き、ハナマルを描いた。

(3) 自立活動の時間における指導後

自立活動の時間における指導後の A の様子を表 14 に示した。「困った時にはその自分の気持ちを適切な言葉で友達や先生に伝える行動」が観察されたり、結果が適切な状況になったりした時は「○」、「もし自己否定し始めても、自分から気持ちを切り替え前向きな言葉で友達や先生に伝える行動」が観察されたり、結果が適切な状況になった時は「×→△」、「自分の気持ちと反対のことを言う行動」が観察されたり、自分の気持ちを伝えていても結果が不適切な状況になった時は「×」と評価した。

第 1 回目の自分の気持ちに気付く授業後、C の気持ちを気遣ったり B の気持ちを聞き出そうとしたりするなど、友達の気持ちに関心を示していた (S1、S2、S13)。観察機会は 3 回あり、「○」が 3 回あった。

第 2 回目の遊びに入れなくて困った時の授業以降、B や C が遊んでいるところにすぐに入ることができなくても、自分の気持ちをうまく伝え、その場をやり過ごし、落ち込むことなく後から遊ぶことができた (S3、S8)。観察機회가 3 回あり、「○」が 2 回あった。

第 3 回目の教師に行動を促されて困った時の授業以降は、不安な時はその気持ちを教師に伝え、解決することができた。また、予想外の心電図検査で「ぼくは病気のんだ」と落ち込むが自分で理由を聞きに行き安心することができたなど、「ぼくダメモード」になりかけても不安な気持ちを切り替え立ち直ることができた。(S5、S12、S14、S16、S17、S18、S19、S20、S21、S23)。観察機회가 10 回あり、「○」が 5 回、「×→△」が 5 回あった。さらに、困った時には担任に自分の気持ちを伝えれば何とかなるということを友達に話していた (S15)。

一方、自分の気持ちを繰り返し伝えようとしたが、それが不適切になった場面があった (S6、S7、S9)。

第 4 回目の授業以降、「忘れ物ない？」などの下校時の言葉は回数を区切って、そこで気持ちを切り替えることができることが多くなった (S18、S19、S20)。観察機회가 3 回あり、「○」が 3 回あった。

第 5 回目の授業以降、「忘れ物ない？」という否定的な言葉は少なくなり、「ダブルチェックお願いします」や「明日も手品を見せてください」と言う前向きな言葉で同じ内容のことを伝えるようになった。(S18、S20)。観察機회가 2 回あり、「○」が 2 回あった。

第 6 回目の授業以降、「できない、思い出せない」と落ち込んだが、自分から立ち直り「先生書いてください。ぼく話すから」と自分の気持ちを適切な言葉で伝えた (S23)。観察機회가 1 回あり、「×→△」が 1 回あった。

第 7 回目の授業以降、算数のプリントをしている時、途中で担任から間違いを指摘されても、「ぼくダメモード」になることなく担任の指摘を受け入れ間違いを修正した (S24)。観察機회가 1 回あり、「○」が 1 回あった。

表 14 自立活動の時間における指導後の A の様子

セッション	A のエピソード	評価
第 1 回目	9 月 10 日 (木) 「自分の中にある気持ちに気付く」	
S1 (9/25)	昼休み、C と遊んでいた B に「前に約束していたけれど、いつから遊べる？」と聞いた。すると B は、C に「次回ね、約束していた A さんと遊ぶから」と言った。それを聞き、A は、C に「ごめんね」と言った。	○
S2 (9/28)	休み時間、B が A にやって欲しいことがあったようで、「お願い 100 万ネココイン (A と B の遊びの中で使っていたアイテム) をあげるから」と手を合わせた。すると A は、B の顔を見て「コインの問題でなくて、B さんは本当にやって欲しいの？」と聞いた。	○
第 2 回目	10 月 14 日 (水) 「遊びに入れなくて困った時の対処の仕方を知ろう」	
S3 (10/15)	B にモンスターの絵を描いてもらいたい時、「モンスターを描いてください。B さんは詳しいかな～と思って」と言った。	○
S4 (10/15)	4 時間目終了後、給食当番を促した時、「もう二度と食べない。(食べませんという) 紙を貼っておいて」と言ったが、すぐに気持ちを切り替え給食当番ができた。	×→△
第 3 回目	10 月 23 日 (金) 「教師に行動を促されて困った時の対処の仕方を知ろう」	
S5 (10/23)	4 時間目の食育の授業の内容は、「いろいろな食物の働きを知る」ということだった。3 時間目の前にそれを交流学級の担任の先生に確認しておいたが、A はそれを確認することなく、2 時間目と 3 時間目の間の 20 分休みに外で遊ぶとそのまま 3 時間目の授業に向かい、3 時間目の体育が終わったところで帰ってくることなく、4 時間目の食育の授業にも参加した。そして 1 時間参加することができた。帰ってくると食育の授業で使用したプリントを見ながら、自分で給食のメニューを確かめていた。	○
S6 (10/27)	下校時、A が B に話しかけた時は下校しなければならない時間だったので、B はすぐに下校の支度を始め下校しようとした。すると A は「もう (B に描いてほしいキャラクターを) 描いてもらえない。ずっと描いてもらえない」と落ち込み泣き始めた。それを見た B は、A のその姿がかわいそうに思ったのか、「未来の世界のことを描くのだから分からないよ。未来のことだよ」と伝えた。A が「未来のことなんだね」と少し落ち着いたのを見て、B は下校した。	×
S7 (10/27)	下校途中、通学班の副班長に話しかけながら家の近くまで付いて行ってしまった。そこで、副班長が A の家まで送った。保護者は、副班長に、下校時しつこく言い寄ったのを謝った。	×
S8 (10/28)	朝の自由時間、B と C と遊んでいるところに入ろうとしたが入ることができず「今はだめだ」と言われた。そこで「後から遊べる？」と B に聞いた。B が「うん」と答え、A は落ち着いて自分遊びをした。朝の会が終わってから、約束通り B と遊ぶことができた。	○

表 14 自立活動の時間以外での A の様子 (続き 1)

セッション	A のエピソード	評価
S9 (10/28)	5 時間目の音楽で個別練習している時、一生懸命リコーダーの練習をしていた B に、課題が終わった A は「このモンスターどう描くの？」と繰り返し聞いた。B はリコーダーの練習をしていたので、答えなかった。	×
第 4 回目	10 月 29 日 (木)「気持ちを伝えても相手の状況により伝わらなく困ってしまった時の対処の仕方を知ろう」	
S10 (11/2)	昼休み、A が係の仕事をしようとしていたところ B が繰り返し邪魔をした。係の仕事が終わると、昼休みに A は B と遊ぶ約束をしていたが、隣の学級の E と遊ぶと言い出した。B は A に「E と遊ぶな。ぼくと遊ぼう」と言った。すると、A は「3 人で遊びたい」と言った。B は「E とは遊びたくない。以前の A のようだから」と言った。担任が「A は B と遊ぶ約束をしていたのではないか」と指摘すると、A は「ぼくは、B と E と遊ばない」と言って漢字ドリルを黙々と始めた。担任が「A は、もしかして B に怒っているのかな?」「『係の仕事邪魔されていやだった』と怒ることも大切だよ」と話した。掃除中は A も B も会話を交わさなかったが、掃除後は仲良くかかわり合う姿があった。	×→△
S11 (11/6)	下校時、「忘れ物ない?」を教室で 2 回、玄関で 2 回担任に言って確かめてから下校した。	○
S12 (11/9)	昼休み、心電図の検査技師から管理票のある A も二次検査をしなければならないと告げられた。予告なしに連絡を受けた A は、「ぼくは病気なのだ」と落ち込み始めた。介助員が養護教諭に聞くことを促すと、A は自分から聞きに行くことができた。昨年度と変わり今年度から管理票のある児童も二次検査を受けることになったという理由を聞くと、安心し気持ちを切り替え、落ち着いて心電図検査を受けることができた。	×→△
S13 (11/11)	休み時間、A が B と遊んでいたら、2 年生の F が誘いに來た。遊んでいた B と取り合いになるが、F は引き下がりどこかへ行ってしまった。それを見て「『F は誰と遊ぶのかなあ』と心配になった」と A が言った、と保護者から報告があった。	○

表 14 自立活動の時間以外での A の様子 (続き 2)

セッション	A のエピソード	評価
S14 (11/12)	4 時間目の自由時間、A は、B のブロックで、許可を得ず勝手に遊んだため B に怒られた。A は、許してもらおうと思ったのか、自分のブロックをはがして使って欲しいと言った。B はそれを聞き、少し困った顔をして、「(A のブロックを使うようなことは) やらない」と言った。そして「自分のブロックでやる」と言った。それを聞いた A は、「ならば」と自分でブロックの表面に貼った厚紙をはがしかけるが、途中でやめた。そして、少しはがしてしまったところを見て、今度は、「どうしよう。もうはがしたところ直らない」と言い「全部はがす」と言い出した。しばらくすると、A は自分で気持ちを切り替え「先生直してください」と言って自分がはがしかけていたブロックを担当のところまで持ってきた。さらに、ブロックに描いてあったキャラクターの線が二重になっていたところに気づき「もうだめだ」と落ち込んだが、また自分で気持ちを切り替え、「先生これも直して」と言いに来た。	×→△
S15 (11/12)	5 時間目の自由時間、A と B が遊んでいる時、A が B に地図のはがれているところを示し「地図のはがれているところどうする?」と聞いた。B は「まあいいんじゃない」と言った。それを聞き A は、「分かった。どうしても直して欲しい時は、(担当の名前) 先生に頼めばいいもんね」と言った。B は、「うん」とうなずいた。	○
S16 (11/12)	下校時、A はクーピーのケースを担当のところまで持ってきて、消しゴムを教師に渡した。そして「これを見ているところでケースに入れて欲しい。そうしたら忘れていないか確かめることができるから」と話した。そこで担当が、消しゴムをケースの中に入れ、ふたを閉めた。しかし、A は、またふたを開けて同じことを繰り返そうとした。そして 2、3 回繰り返した。担当が、「あと何回?」と聞くと「次が最後」と言ってあと 1 回でやめた。今度は下駄箱へ行き、「この上靴はぼくの?」と先程置いた上靴を指した。このやり取りをまた数回繰り返した。担当が「あと何回?」と聞き、A が「次が最後」と答え、その言葉通りあと 1 回でやめた。	×→△
S17 (11/17)	下校時、担当が「もう鞆を片付けよう」と促すと、「後から、手品見せてね」と言って鞆片付けを始めた。13 日の連合スポーツ大会の時に担当が見せた指ぬきの手品を A は気に入ったようで、下校時、希望するようになっていた。鞆片付けが終わった後、A は椅子に座り、担当は指ぬきの手品を見せた。特別支援学級で同じ下校方向の G が迎えに来た。すると A は「さようなら。先生、明日も手品見せてね」と言った。教室を出ていく時に、2 回同じことを繰り返した。「あと一回だけ聞いてもいい?」と言い、その後「先生、明日も手品見せてね」と言った。「いいよ」と言うと「さようなら」と言って G と下校した。	×→△

表 14 自立活動の時間以外での A の様子 (続き 3)

セッション	A のエピソード	評価
第 5 回目 11 月 19 日 (木) 「不安な時の対処の仕方を知ろう」		
S18 (11/20)	下校時、A は校舎の外に出てから「クーピーの中に消しゴム入れたかなあ」と言い出した。そして『こべつ』でやったように、先生にお願いしたら一緒に確かめてくれますか? と担任に聞いてきた。そこで担任は「一緒に確かめて、ダブルチェックしたら安心だもんね」と答えた。A と担任は教室へ戻り、一緒にクーピーの消しゴムを入れるところを 2 回確かめた。その後は「忘れ物ない?」という言葉はなく、スムーズに帰ることができた。	○
S19 (11/26)	下校時、A が担任に「明日手品を見せてください。いいですか?」と聞いてきた。担任が「いいですよ」と言って手品を見せた、このやりとりを数回行い、「あと一回ね」というのを 2 回ほど行い下校。	○
S20 (11/27)	下校時、A はいつもと違い、下駄箱で念入りに上靴を確認していた。そして「金曜日だから、しっかり確認したい。(担任名) 先生も一緒に確認してください」と言ってきた。担任が、「ダブルチェックだね」と答えた。上靴のダブルチェックを 2 回行い下校した。	○
S21 (12/2)	ドッジボール大会が始まる前に、A は交流学級の担任に、ドッジボールをするのが不安であることを伝えた。交流学級の担任は、「体育の授業じゃないから、ずっと逃げていればよいよ」と言った。A は、2 試合ドッジボールに参加したが、逃げ続け 2 回とも最後まで残った。終わった後、A は「(交流学級の担任名) によいアイデアを教えてもらったのでよかった」と話した。	○
第 6 回目 12 月 4 日 (金) 「家庭において不安や嫌な気持ちになった時の対処の仕方を知ろう」		
S22 (12/7)	A は、B の作った野球のようなゲームに入れてもらい遊んだ。残り 5 分で朝の会の時間となり、A がうまく打てないまま終わった。「もう…」と「ぼくダメモード」なりそうになったが、B や C がウノを始めたら、気持ちを切り替えそこに参加することができた。	×→△
S23 (12/7)	2 時間目、2 分の 1 成人式の呼びかけに入れる言葉を考えた。A は、名前は書いたが、「できない。思い出せない」と言って椅子の上にゴロンと寝転がった。担任が、B にインタビューしながら聞き取って B の分を書いた。それが終わり A に声をかけると、「先生書いてください。ぼく話すから」と言って思い出を思い出しながら話した。担任は A の話を聞きながら A の分を書いた。	×→△
第 7 回目 12 月 11 日 (金) 「学習を振り返ろう」		
S24 (12/11)	2 時間目、個別学習の次の時間の算数ではプリントをした。途中で間違え担任に指摘されたが、「ぼくダメモード」にならず、その指摘を受け入れ修正することができた。	○

表 15 学校におけるポスト期の A の行動記録

日にち	こんな時	こんな言葉で	評価
12 月 17 日	朝、登校後、担任より「鞆片付けしよう」と促された時	「待って、B に聞いてから」と担任に言った。その後、B に「誰と誰が対決？」と聞いた。B の答えを確かめた後、鞆のところに戻り、鞆片付けを始めた。	○
12 月 17 日	朝の休み時間、B に「(キャラクターの) 博士のことを質問してもいい？」と聞くが B が C との遊びに夢中で答えてくれない時	「B、質問できる？」と言って、A は少し待った。その後もう一度「できる？」と聞いた。B が「いいよ」と言ったが、そのまま遊びに入ろうとしたので担任が「B、答えてあげやあ」と促した。すると、B は「師匠のことだよ」と答え、A も納得した。	○
12 月 17 日	休み時間の後、外遊びから、「A が投げた落ち葉がかかったのが嫌だ」と C が教室へ戻ってきた時	C が教室に帰ってくると、A は自分からかかわろうとした。担任が「A、C は嫌なことがあったようだよ」と言うと、A は「ごめんね」と C に謝った。C もうなずいた。	○
12 月 17 日	担任が A に給食当番を促した時	A は、「ぼくは、もう昼休みは B とは遊ばない。別の子と遊ぶ」と言ったが、気持ちを切り替え、給食当番を始めた。その後は、もう言わなかった。	×→△
12 月 17 日	B が掃除をしていた A にかかわってきた時	A は「一緒にしよう」と一緒に雑巾がけをしたり（いつもなら競争になることがあったが）机を一緒に移動したりした。	○
12 月 17 日	下校時、B、C 下校のため担任はそれに付いて行き、A が教室に一人になった時	A は自分のスペースにゴロンとなっていたが、教室を出ていく担任を「待って」と呼びかけた。担任が、B と C の下校を見届けて戻ってくると、A は急いで準備をしていた。小脇に筆箱をかかえ、上着をねじれて着ていたので、担任は筆箱のことを指摘した。すると落ち着いて「入れてください」と言い「いつもの手品をお願いします」と言った。	○
12 月 18 日	A がタブレットで検索しようとしていたところに、担任が朝の会を促した時	担任が「朝の会をするよ」と言うと、「後から（タブレット）見せてね」と言って気持ちを切り替えることができた。	○
12 月 18 日	ポテトチップス調理中、水を飲む為のコップを教室から持ってくるように促した時	家庭科室をふらふらして、一瞬「ぼくダメモード」になりそうに感じたが、じっと考えてから「取ってくるね」と言ってコップを教室から取ってきた。	○

表 15 学校におけるポスト期の A の行動記録（続き）

日にち	こんな時	こんな言葉で	評価
12 月 18 日	3 時間目の交流体育後、介助員とウノをしようと思ったができなかった時	「(介助員の名前) 先生は強い」「ぼくは勝負しても負ける」「ぼくはもうウノの勝負もしない」など「ぼくダメモード」になった。(ポテト作りなどありとても疲れていたと思われた)	×
12 月 18 日	下校時、担任は B と C を送り、A は一人教室に残された時	A は自分で帰る支度をし、玄関まで出てきた。そして担任に「ダブルチェック」をお願いし、3 回ほど「明日も手品見せてください」とお願いして下校した。	○
12 月 21 日	B に「ぐでたま」の図鑑のことを聞くと、持ってきておらず B が「3 学期まで持ってこない」と話した時	A は「捨てたということ」と言った。担任は「A は見たかったのだね。3 学期になったら見ることができるとのことだよ」と言うとそれ以上は言わなかった。	×→△
12 月 21 日	A が「ジングルベルジングルベル鈴がならない」と歌うのに対し B が「あっちへ行け」と言い、A が B のキャラを触ろうとすると「触るな！あっちへ行け！」と言った時	涙を目に浮かべていたが、その後、気持ちを切り替え「先生、ウノできますか？」と担任に言ってきた。担任が「エプロンにアイロンをかけてからならいいよ」と話すと、A はエプロンのアイロンがけをきちんとしてから、担任とウノを一緒にした。	×→△
12 月 21 日	下校を促した時	自分から帰りの支度をし「先生、手品を見せてください」とお願いした。担任が手品を見せると、「先生明日も手品見せてください」3 回ほど言って下校した。	○
12 月 22 日	年賀状の宛先が決まらず担任が「年賀状どうする？」と聞いた時	A は「まだ決められていない。お母さんに聞いてみて」と言った。	○
12 月 22 日	担任が「(宛先について保護者にメールし問い合わせたが) 返事がなかったらどうする？」と聞いた時	A は「(宛先は) おじいちゃんかおばあちゃんにする」と答えた。	○
12 月 22 日	掃除後、C に「C、ウノやってくれる？」と聞いたが、C が「難しい」と答えた時	A は「二度とやってくれないということ」と言ったが、担任が「今は難しいと言うことだよ。いつだったらできると聞いてごらん」と言うと、「いつだったらできる？」と聞いた。C が「5 時間目が終わったら」と答えると「ありがとう。5 時間目が終わったらお願いね」と言った。	×→△

(4) ポスト期

表 15 に、学校におけるポスト期の A の行動記録を示した。X 年 12 月 17 日から 12 月 23 日までの 7 日間で、観察機会は 16 回あった。「困った時にはその自分の気持ちを適切な言葉で友達や先生に伝える行動」が観察されたり、その結果が適切な状況になったりした時は 11 回（「○」で評価）、「自分の気持ちと反対のことを言う行動」が観察されたり、自分の気持ちを伝えていてもその結果が不適切な状況になったりした時は 1 回（「×」で評価）、「もし自己否定し始めても、自分から気持ちを切り替え前向きな言葉で友達や先生に伝える行動」が観察されたり、その結果が適切な状況になったりした時は 4 回（「×→△」で評価）あった。B と C が 2 人で遊びに夢中で A の質問を聞いてくれなくても、落ち込むことなく少し待ってから聞いたり、「(宛先を) まだ決められていない。お母さんに聞いてみて」と自分の気持ちをうまく伝えたりすることができた。また、C とのかかわりの中で「二度とやってくれないということ」と一瞬「ぼくダメモード」になりかけたが、気持ちを切り替え「いつだったらできる？」と聞き、それから立ち直ることができた。学校におけるポスト期では、困っても自分の気持ちを適切な言葉で伝えたり、早く気持ちを切り替えたりする傾向が観察された。

2. 家庭での様子

(1) BL 期とポスト期の行動記録

表 16 に、家庭における BL 期の行動記録を示した。X 年 7 月 10 日から 7 月 16 日までと、X 年 9 月 2 日から 9 月 8 日までの合計 14 日間で、「自分の気持ちと反対のことを言う行動」は、9 回観察された。虫歯が見つかった時に「全部抜いてもらうわ」と言ったり、大好きな日本代表チームが負けている時に「負けろー」と言ったりした。家庭における BL 期では、不安な時や辛い時に、望んでいないそれもあり極端な状況を言葉にする傾向が観察された。

表 17 に、家庭におけるポスト期の行動記録を示した。X 年 12 月 17 日から 12 月 23 日までの 7 日間で、観察機会は 6 回あった。「困った時には自分のその気持ちを適切な言葉で友達や先生に伝える行動」が観察されたり、その結果が適切な状況になったりした時は 3 回（「○」で評価）、「自分の気持ちと反対のことを言う行動」が観察されたり、自分の気持ちを伝えていてもその結果が不適切な状況になったりした時は 2 回（「×」で評価）、「もし自己否定し始めても、自分から気持ちを切り替え前向きな言葉で友達や先生に伝える行動」が観察されたり、その結果が適切な状況になったりした時は 1 回（「×→△」で評価）あった。家庭におけるポスト期では、「今やっているゲームがクリアになったら（お風呂に）入るから」と自分の気持ちを適切な言葉で伝えたり、ゲームに負けて悔しくて「ぼくダメモード」になりかけても「小さい子だから負けてあげた」と気持ちを切り替えたりする傾向が観察された。

表 16 家庭における BL 期の A の行動記録

日にち	こんな時	こんな言葉で
7 月 10 日	カードゲームをしている時	(自分の方が勝っている時に)「僕の方が速い」「ベロベロバー」「くそ遅い」などと相手(保護者)を挑発した。
7 月 11 日	友達のした事を(友達がいない時に)保護者が友達のよくない行動について話をした時	「〇〇くんはママ首切られればいい」「〇〇くんのこと悪く言うな」「ママの方が悪いんだ」と言った。
7 月 12 日	1 つ虫歯を見つけた時	「もう歯を全部抜いてもらおう」「もう歯を磨かない」と言った。
7 月 13 日	従弟(5 歳)が入院したと聞いた時	「〇〇ちゃん、もう帰って来られない」「〇〇ちゃん、どんな病気なの…?どこがどんなふうなの…?」と言った。保護者が「大丈夫だよ」と言っても病気の質問が止まらなかった。
7 月 13 日	日本代表とアメリカ代表のサッカーの試合をテレビで観て、応援している日本代表が負けた時	「やったー日本負けている」「ぼくはアメリカ代表を応援するから、日本負けろー」と言った。
7 月 14 日	ゲームをやめなくて注意された時	「もうゲーム全部捨てるってこと?」と言った。
9 月 4 日	風呂になかなか入れず、保護者と祖母に促された時	渋々移動しながら「もう、ずーっとお風呂に入れってこと?」「もう出ない」と言った。
9 月 6 日	明日は学校なので早く歯を磨いて寝るように促された時	「今日は歯を磨かないで寝る」と言い出した。保護者に「虫歯になるよ」と言われると「もう歯を全部抜かれたるわ!」と言った。
9 月 8 日	ゲームのリモコンが見つからず保護者に電話し保護者が知らないよと言った時	「(リモコン) 水につけた?」「壊して捨てた?」と言った。

表 17 家庭におけるポスト期の A の行動記録

日にち	こんな時	こんな言葉で	評価
12 月 19 日	ゲームセンターで決められた金額を使ってしまった時	以前なら「まだやる」と言ったが、「終わったよ」と言いに来て、そのまま帰った。	○
12 月 21 日	祖母に風呂に入ることを促された時	「今やっているゲームがクリアになったら入るから」と自分から言った。	○
12 月 22 日	祖母にゲームをやめるように言われた時	「もう、ゲームを捨てるってこと？」と言った。	×
12 月 22 日	夜遅いことに加え風呂に入るのが最後になってしまった時	「一人だと少し怖いので、今から入るから、見ていてね。いい？」と言った。	○
12 月 23 日	従弟にゲームで負けた時	負けたことが悔しいのか、従弟（6 歳）に、「ぼくのお腹殴っていいよ」と言ったが、その後、「小さい子だから負けてあげた」と言って何とか気持ちを切り替えた。	×→△
12 月 23 日	早く寝るように言って部屋の扉を閉めた時	「なんでドアを閉めるの？」「僕のことを締め出すの？」と怒った。	×

（２）保護者のコメント

BL 期の行動記録を担任に提出するのと同時に、保護者より、「何となく傾向が分かった気がします。『もう○○だ』が多いですね」というコメントをもらった。

X 年 9 月 8 日の第 3 回懇談では、「どうもお母さん忙しそうなので、聞けるようになったら教えて」と A から保護者の様子を見ながら話しかけてくることがあったとの報告があった。

自立活動の時間における指導期、X 年 11 月 5 日に「家ででのやりとりがとてもよくなってきた」との報告があった。X 年 11 月 12 日には、「最近、朝、家を出た後『忘れ物ない？』と戻ってくることがある」との報告があった。

X 年 12 月 16 日の第 4 回懇談では、保護者からは、「A が家庭で急に『ダブルチェック』という言葉を使った理由が分かった」とのことが話された。保護者が家の鍵を確かめようとしたら、A が後ろから「ダブルチェック」と言って確かめてきたとのことであった。また、「ぼくダメモード」が少なくなってきたとのことだった。9 月から 12 月を通して、以前より不安なことや困ったことを言葉にして伝えてくれるようになったとのことだった。「本をこれだけ読んだら（保護者から促されたこと）をするね」や「このゲーム終わったらゲームをするのをやめるね」と伝えてくれるようになり、怒ることが少なくなったとのことだった。

3. アンケート結果

表 18 に、X+1 年 1 月に行った本研究の取組に対する保護者へのアンケートの選択肢と結果を示した。保護者は、家庭でも行動上の問題が低減し適切な行動が増えてきたと感じていることが示された。また、今回の取組について意義あるものだと感じ、今後も必要だと考えていることが示された。そして、自由記述では、取組でよかったこととして「学校と家庭の困りポイントを共有することで、集中的に問題を解決していくことができた」「問題解決のスピードがあった」「情報を共有することが、子供の気持ちを理解することにもつながった」が報告された。また、保護者より児童の成長した点として「気持ちの切り替えがスムーズになった」「落ち込んだり困ったことがあったりした時に、自分で気持ちをよい方向に立て直すことができるようになった」ことが挙げられた。

表 18 取組に対する保護者へのアンケート

内容	評価
1 家庭での「ぼくダメモード（落ち込んでいってしまう）」は減りましたか？	4
2 家庭でのご家族との適切なやりとりは増えましたか？	4
3 学校での自立活動の指導について分かりましたか？	5
4 教師と一緒に自立活動の個別の指導計画を立てたことは、お子さんの成長につながったと思いますか？	5
5 教師と一緒に自立活動の個別の指導計画を立てお子さんについての情報を共有したことは、家庭でのお子さんの接し方の参考になりましたか？	5
6 今後も教師と協力して、家庭でのお子さんの問題解決に向けた取組を行って行きたいですか？	5

※評価は、「とてもそう思う」…5、「どちらかというと思う」…4、「どちらでもない」…3、「どちらかというと思わない」…2、「全くそう思わない」…1 の 5 段階の中から選択してもらった。

4. Vineland-II 適応行動尺度²⁴⁾

表 19 に、X 年 10 月 4 日と X 年 12 月 21 日に行った、担任による Vineland-II 適応行動尺度²⁴⁾の結果を示した。「受容言語（対象者がどのように話を聞き、注意を払い、理解しているか）」が 6 点から 11 点に、「表出言語（対象者が何を話し、情報を集めて提供するために、どのような単語や文を使うのか）」が 6 点から 10 点に、「読み書き（対象者が文章の組み立て方について何を理解し、どのように読み書きするのか）」が 11 点から 14 点に、「対人関係（対象者が他の人とどのようにかかわっているのか）」が 8 点から 10 点に、「コーピングスキル（対象者が他の人に対する責任と気配りをどのように示しているのか）」が 7 点から 11 点になった。結果より、自立活動の時間における指導の前後で、A の友達や先生とのかかわり方について、かなりの成長があったことが明らかになった。

表 19 担任による Vineland-II 適応行動尺度²⁴⁾ による A の変容（平均 15、標準偏差 3）

	受容言語	表出言語	読み書き	対人関係	コーピングスキル
X 年 10 月 4 日	6	6	11	8	7
X 年 12 月 21 日	11	10	14	10	11

IV. 考察

本研究では、小学校の自情学級における自閉症児の指導で、保護者と連携して自立活動の指導を行っていくことで、指導効果が、学校の学習や生活及び家庭生活にも波及するかどうかを検討することを目的とした。保護者と連携するために、担任は個別の指導計画の作成時に保護者の願いを踏まえた目標を共通理解した。また、担任と保護者で自立活動の 6 区分 26 項目の視点で実態把握を行い指導の優先順位を共通理解した。さらに、担任が O'Neill et al. (1997) ²²⁾ のシートを使って行動上の問題について分析し、それを保護者と共通理解した。その上で、指導の成果について保護者と情報共有した。

その結果、学校だけでなく家庭においても、行動上の問題の低減と適切な行動の増加が見られた。また、保護者も今回の取組について意義あるものだと感じ、今後も必要だと考えていることが示された。

本研究においてこのような結果を導いた要因を、以下の観点から考察を行う。

1. 担任と保護者の共通理解

自立活動の指導について、自立活動の内容の一覧（柏木他、2010）⁵⁾ を使って説明した。そして、担任と保護者が自立活動の 6 区分 26 項目の中からそれぞれ考える優先課題を提示した。その後、担任が O'Neill et al. (1997) ²²⁾ のシートを使って行動上の問題の機能について分析し、それを保護者と共通理解した。担任と保護者の優先課題には、共通点もあったが相違点もあった。そこで、個別の指導計画の作成時、担任は、今年度の目標を保護者の願いに基づき考え提案した。このように、個別の指導計画に、保護者の願いが反映されたことで、自立活動の指導の目標が、保護者にとっては学校だけのものではなく家庭においての目標となったと考える。また、担任と保護者が、行動上の問題の機能について共通理解したことで、アンケート結果から分かるように、保護者の対象児についての理解が深まった。以上より、保護者の家庭における支援の動機付けが高まり、担任と保護者が共通理解し、さらに同歩調で指導・支援を行うことができたと考える。上林（2001）⁴⁾ は、担任が指導目標リストを作成し保護者に優先順位を付けてもらったが、本研究では、自立活動の 6 区分 26 項目で、担任と保護者が優先課題を考えた。アンケートで保護者は「学校と家庭の困りのポイントを共有できた」と指摘したが、担任と保護者が自立活動の 6 区分 26 項目という同じ視点で指導・支援に向けて取り組むことができたことも、共通理解が促進できた要因の 1 つとしてあったと考える。

2. 自立活動の指導による対象児の変容

個別の指導計画の作成時、保護者の願いを踏まえ、具体的な行動で今年度の目標を立てた。その結果、学校での指導の目標が明確になった。また、指導対象の行動上の問題について MAS (Durand、1990) ¹⁾ を実施し、O'Neill et al. (1997) ²²⁾ のシートで分析を行い、指導対象の行動上の問題の機能を推定した。それに基づいて具体的な指導内容や指導方法が選定された。さらに、指導期間中においても、対象児の実態を踏まえ指導内容に修正を加えた。

個別の指導計画の作成から具体的な指導内容や指導方法の選定まで、対象児の今年度の目標に基づき行ったことで、指導の方向に一貫性が生まれた。そのため、自立活動の指導が明確化し、対象児の行動に変容をもたらしたと考える。また、指導対象の行動上の問題の機能を推定し、それに基づき具体的な指導内容や指導方法を選定し、常に検討していったことは、対象児の授業後の評価や感想からも、実態に合った指導内容や指導方法であったと考える。そして、自立活動の時間以外においては、担任は対象児が適切な行動をすれば、その行動に注目し称賛した。そのため、対象児の適切な行動が強化され、行

動の変容が促進されたと考える。宮原（2011）⁹⁾ は、特別支援学校において、自立活動の指導で適切な行動を形成していくことで、結果的に行動上の問題が低減したと指摘した。本研究においても、自立活動の指導によって適切な行動が増加するとともに、行動上の問題が低減した。自情学級の自閉症児の指導においても、行動の機能を分析し行動上の問題と対価な代替行動を形成していくことが有効であることが示された。

3. 家庭における対象児の変容

上記1. にも関連するが、保護者の優先順位が高い課題が、自立活動の今年度の目標として選定された。そのため、家庭でも支援してみようとする動機付けが高まったと考える。また、保護者と担任とは、普段から連絡ノートや電話、懇談などで情報を共有し合う機会が豊富にあった。そのため、保護者が伝えた家庭での様子や支援について、担任から称賛を受ける機会が多かった。さらに、実際に家庭で支援を行ったら、家庭での対象児の行動に変容が観察され、その成功体験は保護者の次の支援を継続していかうという動機付けにつながったと考える。岡村（2015）²¹⁾ も、担任へのフィードバックや担任の励まし、対象児の行動変容が強化刺激となり保護者の自発的な取組を促したと指摘した。本研究においても、同様な状況であった。このように、保護者の支援が充実したことによって、家庭における対象児の行動変容が促進されたと考える。

4. 今後の自情学級における自閉症児の指導について

自情学級の自閉症児の指導において、担任と保護者が連携して指導・支援していくためには、行動上の問題について、保護者とどのように共通理解し、どのような指導・支援をしていくのかが大切になる。本研究は、その1事例を示すことができた。しかし、個々により多様な様相を示す自閉症児において、同様な指導・支援が常に有効とは限らない。本研究では、自情学級の自閉症児への指導・支援において、担任と保護者が連携しながら、行動の機能を分析し行動上の問題と対価な代替行動を形成していく有効性を示したが、さらに事例研究を積み重ねていくことが、自情学級の指導・支援の質を高めていくことになると思う。但し、自情学級は通常の学校に併設された学級のため、特別支援学校のように全校体制での実践研究となりにくいことが予想される。現在、国を挙げてインクルーシブ教育システムの構築に取り組んでいるが、通常の学級に在籍する自閉症児の事例研究と合わせて行ったり中学校校区や近隣の小中学校の自情学級の担当で事例研究をしたりする方法が考えられる。いずれにしても、国立特別支援教育研究所の報告（2014）⁷⁾ が指摘するように、自情学級の設置校の管理職や職員の理解と協力が、極めて大きな支えとなると考える。

＝引用文献＝

- 1) Durand. V. M : Severe behavior problems : A functional communication training approach. Guilford Press, New York, 1990
- 2) 福田大治・松本和久・坂本 裕：特別支援学級における個別の指導計画を活用した教師と保護者との連携の検討. 岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究、第11巻、229-232、2009.
- 3) 井澤信三・小島道生：第9章 自閉症. 障害児心理入門、178 - 197、2010.
- 4) 上林宏文：個別の指導計画における保護者との連携 - 保護者の参加と協力を得るための工夫 -. 情緒障害教育研究紀要、20、99 - 105、2001.
- 5) 柏木拓也・太田千佳子・野中 宏・北嶋公博：自閉症・情緒障害特別支援学級における自立活動の

- 指導に関する研究. 北海道立特別支援教育センター研究紀要、23、21-39、2010.
- 6) 国立特別支援教育総合研究所：小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究－情緒障害特別支援学級の実態調査 及び 自閉症、情緒障害、LD、ADHD 通級指導教室の実態調査から－. 2008.
- 7) 国立特別支援教育総合研究所：特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究. 2014.
- 8) クリエーションアカデミー：表情カード. 2005.
- 9) 宮原貴子：行動問題を示す自閉症児の自立活動の時間における指導を活用した要求行動の形成. 青森県総合学校教育センター 特別支援教育長期研究講座報告、2011.
- 10) 文部科学省：小学校学習指導要領解説総則編. 2008.
- 11) 文部科学省：特別支援学校学習指導要領解説自立活動編. 2009.
- 12) 文部科学省：特別支援教育資料. 2009.
- 13) 文部科学省：特別支援教育資料. 2010.
- 14) 文部科学省：特別支援教育資料. 2011.
- 15) 文部科学省：特別支援教育資料. 2012.
- 16) 文部科学省：特別支援教育資料. 2013.
- 17) 文部科学省：特別支援教育資料. 2014.
- 18) 文部科学省：特別支援教育資料. 2015.
- 19) 岡本邦広：A 児、保護者の願いに寄り添った支援－中学での2年間の実践－. LD 研究、第17巻、第1号、62-71、2008.
- 20) 岡本邦広・福田大治：自閉症・情緒障害特別支援学級における自閉症スペクトラム児の不適切な発言に対する機能的アセスメントに基づいた指導－教師と保護者の連携を通して－. LD 研究、第25巻、第2号、印刷中.
- 21) 岡村章司：特別支援学校における自閉症児に対する保護者支援－母親の主体性を促す支援方略の検討－. 特殊教育学研究、第53巻、第1号、35 - 45、2015.
- 22) O'Neill, R.E., Horner, R.H., Albin, R.W., et al.: *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook*(2nd ed.). Brooks/Cole, Pacific Grove, California, 1997. 茨木俊夫監修、三田地昭典・三田地真美監訳：子どもの視点で考える問題行動解決支援ハンドブック. 学苑社、2009.
- 23) 大阪府教育センター：自立活動の項目を取り入れた個別の指導計画. 支援学級の授業実践に関する研究－事例からみた成果と課題－. 支援学級の授業実践に関する研究、41 - 44、2011.
- 24) 辻井正次・村上隆：Vineland・II 適応行動尺度. 日本文化科学社、2014.

謝辞

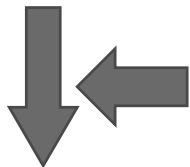
この度、このような研究の機会を与えて頂きました公益財団法人みずほ教育福祉財団に深く感謝申し上げます。本研究における教育実践にご協力頂いた、各務原市立川島小学校の児童と保護者、並びに飯干真理先生、稲葉なつる先生、牧田有希子先生、本村寿子先生、中村智子先生をはじめとする職員の皆様方に心から感謝致します。また、本研究をまとめるにあたり、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の岡本邦広先生にお力添えを頂きましたことを深く感謝申し上げます。

資料1 担任と保護者が連携するための自立活動の個別の指導計画（枠）

個別の指導計画（自立活動）

（ ）年生 名前（ ）

○学習や生活の状況



○保護者の願い

○今年度目指す姿（自立活動の指導の目標）
【 】 - () 【 】 - ()()
○学校での具体像
○家庭での具体像



○「自立活動」での指導内容

単元の目標	
単 元 計 画 () 時 間	



子どもの変容

○取組を振り返って（評価）

指導目標について
指導内容と指導方法について