

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

### 第1節 目的及び方法

#### (1) 目的

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

#### (2) 方法

##### ①対象

小学校及び中学校に設置されている特別支援学級の担当者を対象とした。

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

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

##### ②調査方法

選択式と自由記述式によるアンケート調査を実施した。

##### ③手続き

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

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

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

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

#### ④倫理審査

本調査は、本研究所の倫理審査委員会の許諾を得て実施した。

#### ⑤実施期間

平成 27 年 2 月 1 日～ 27 日に実施した。

#### ⑥調査項目

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

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

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

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

## 第2節 結果及び考察—小学校—

### (1) 回収率及び有効回答率

表 3-1 に、回収率及び有効回答率を示した。

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

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

表 3-1 各学級の回収率及び有効回答率

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

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

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

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

### (2) 自閉症・情緒障害特別支援学級における実施状況

#### ①自立活動の指導の位置づけ

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

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

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

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

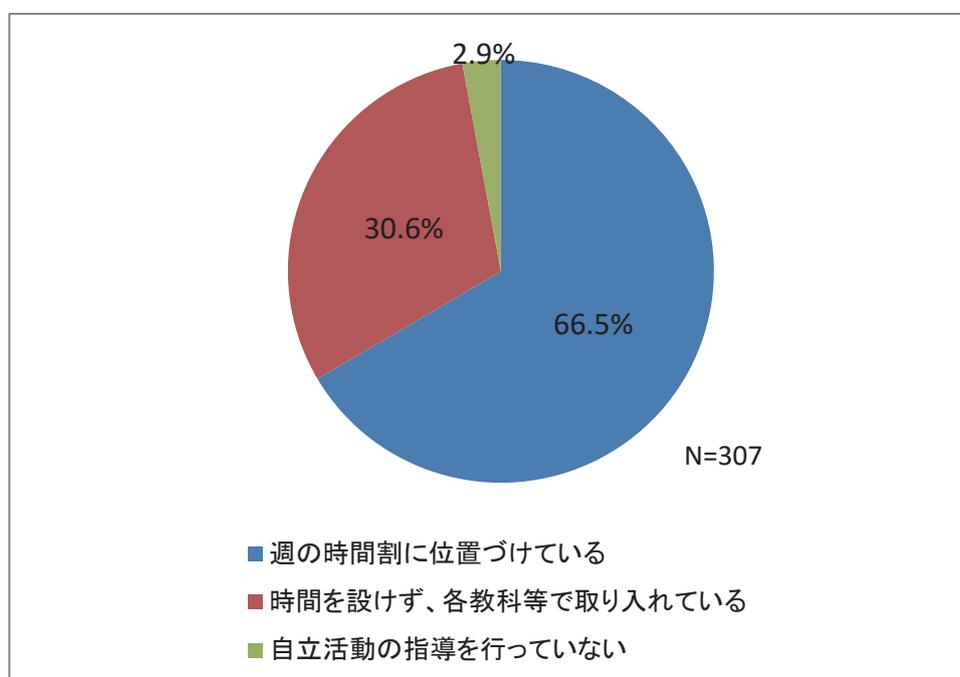


図 3-1-1 自立活動の指導の位置づけ

## ②特別支援学級の担任について

### ②- 1. 経験年数

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

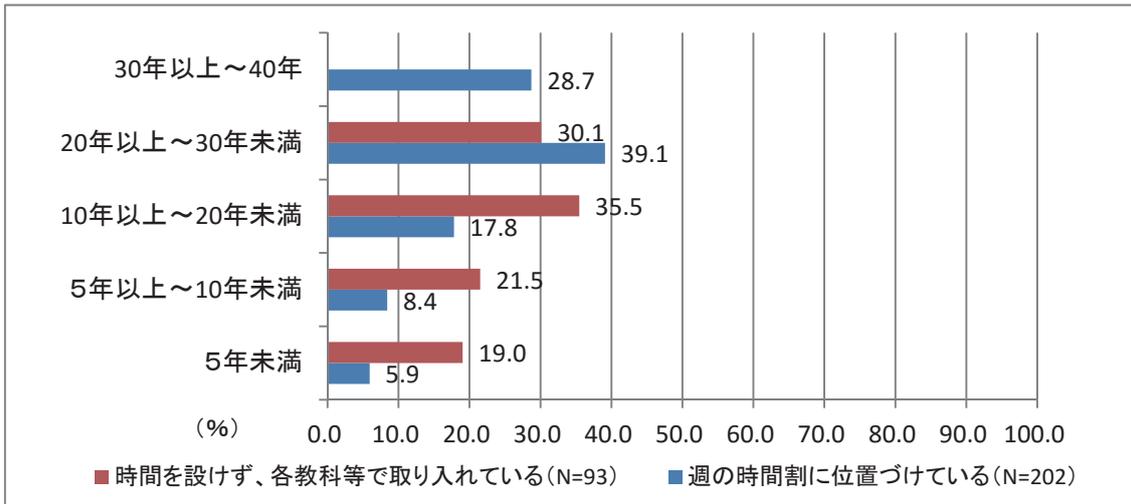


図 3-1-2 担任の教員経験年数

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

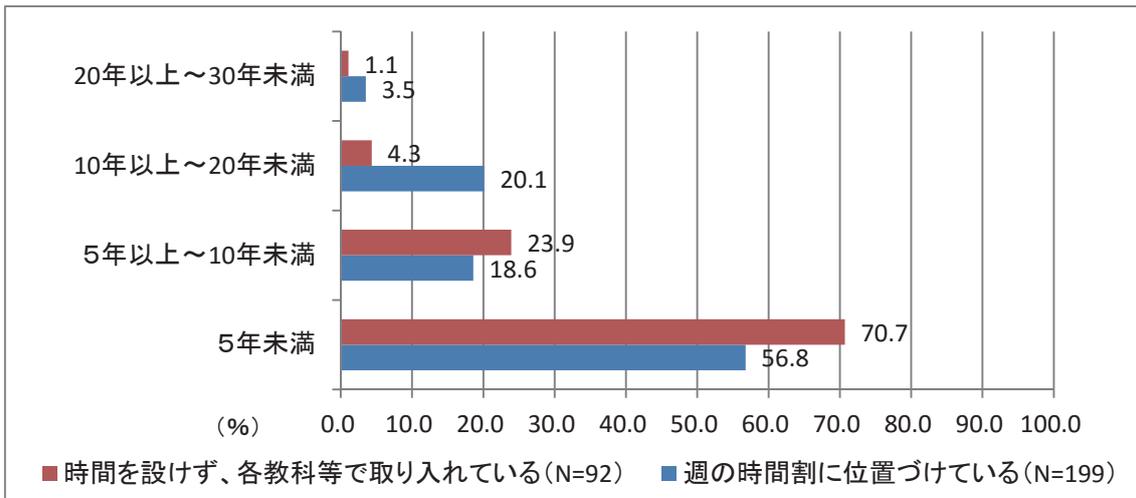


図 3-1-3 特別支援学級の経験年数

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

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

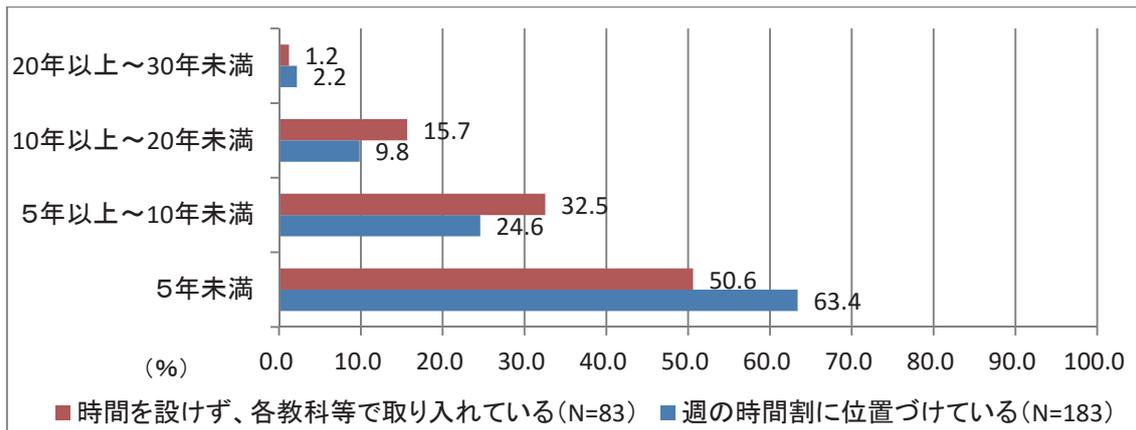


図 3-1-4 特別支援学級での自閉症のある子どもの担当経験年数

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

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

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

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

## ③ 自立活動の指導の実施状況－計画段階－

### ③- 1. 「週の時間割に位置づけて行っている」場合の週当たりの時間数

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

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

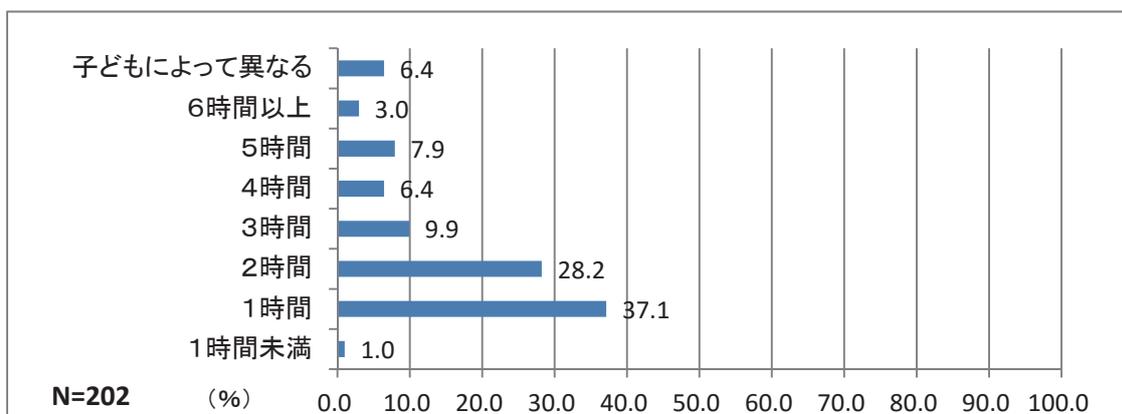


図 3-1-5 週当たりの自立活動の時間数

### ③-2. 週当たりの時間数の設定理由（複数回答）

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

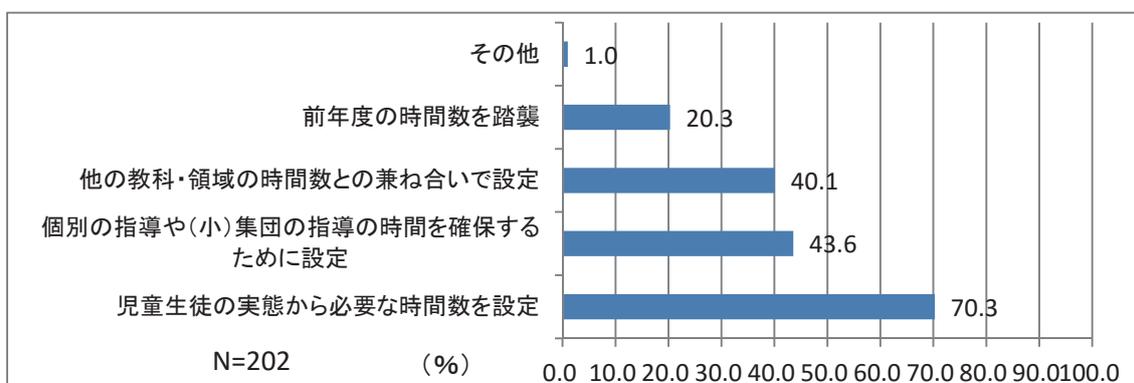


図 3-1-6 週当たりの時間数の設定理由

### ③-3. 自立活動の指導計画の作成の有無

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

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

状況が推察される。

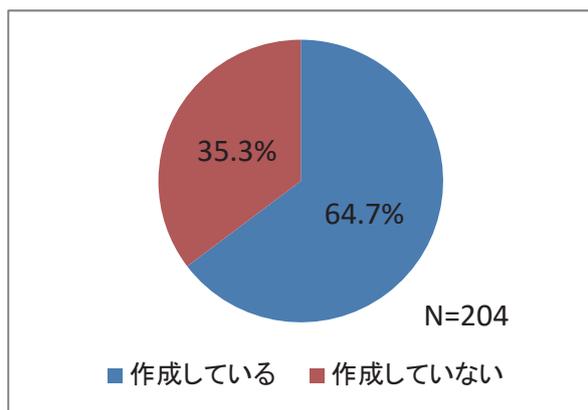


図 3-1-7-1 自立活動の指導計画の作成の有無  
(週の時間割に位置づけている場合)

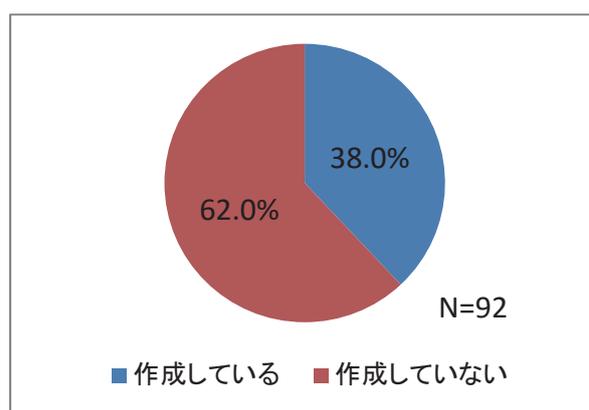


図 3-1-7-2 自立活動の指導計画の作成の有無  
(時間を設けず、各教科等で取り入れている場合)

### ③-4. 自立活動の指導計画の作成時期 (複数回答)

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

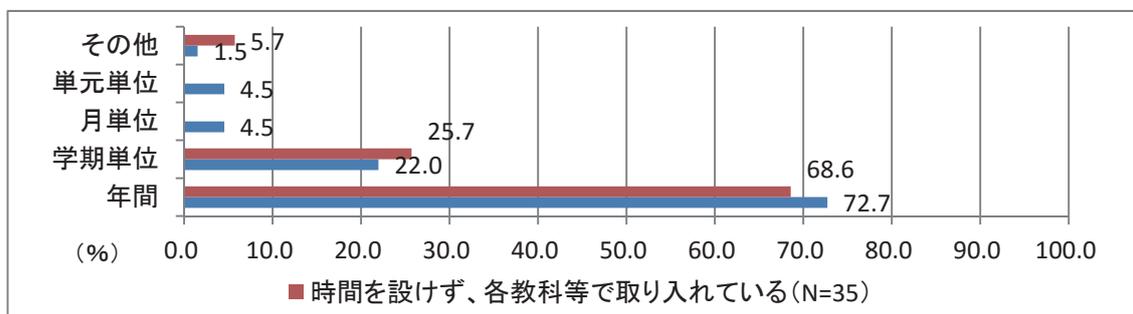


図 3-1-8 自立活動の指導計画の作成時期

### ③-5. 自立活動の指導計画を作成している理由 (複数回答)

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

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

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

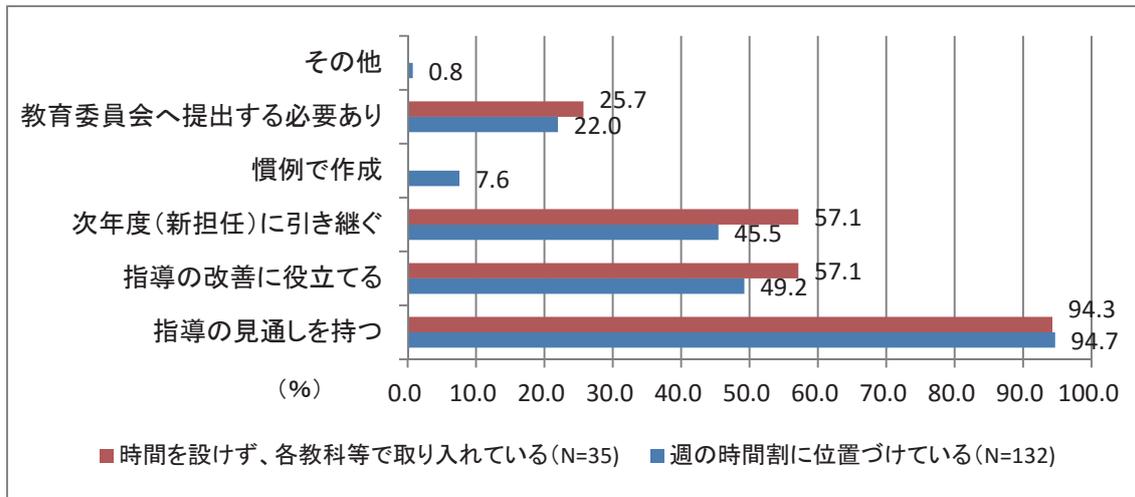


図 3-1-9 自立活動の指導計画を作成している理由

### ③-6. 自立活動の指導計画を作成していない理由 (複数回答)

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

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

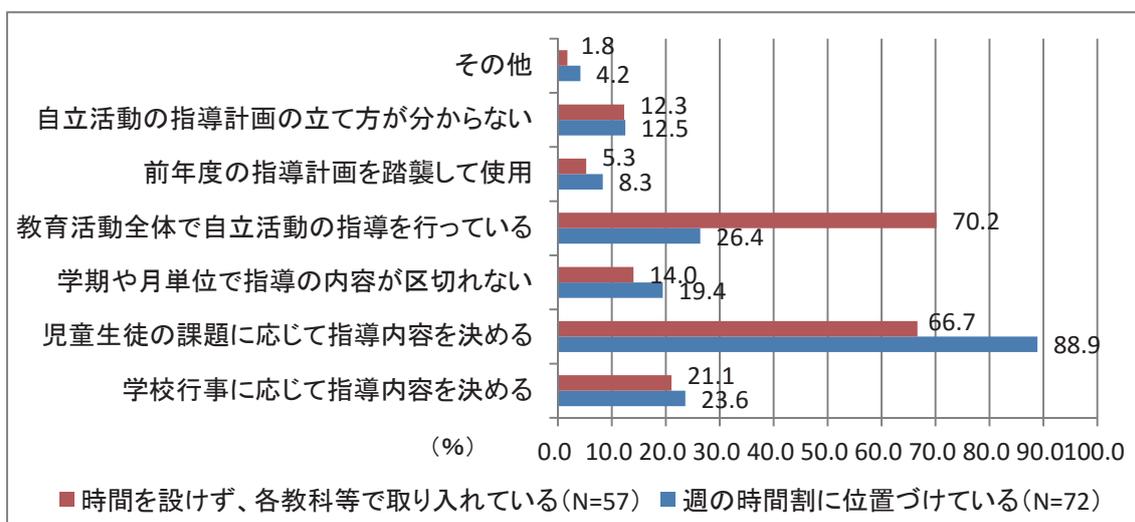
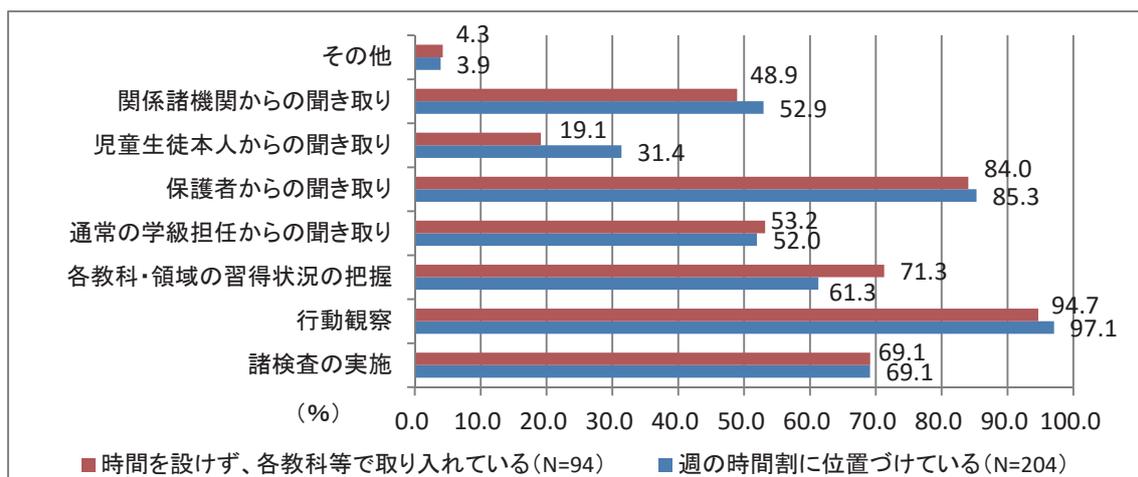


図 3-1-10 自立活動の指導計画を作成していない理由

### ③-7. 自閉症のある児童の実態把握（複数回答）

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

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



3-1-11 自閉症のある児童の実態把握

### ④自立活動の指導の実施状況－実施段階－

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

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

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

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

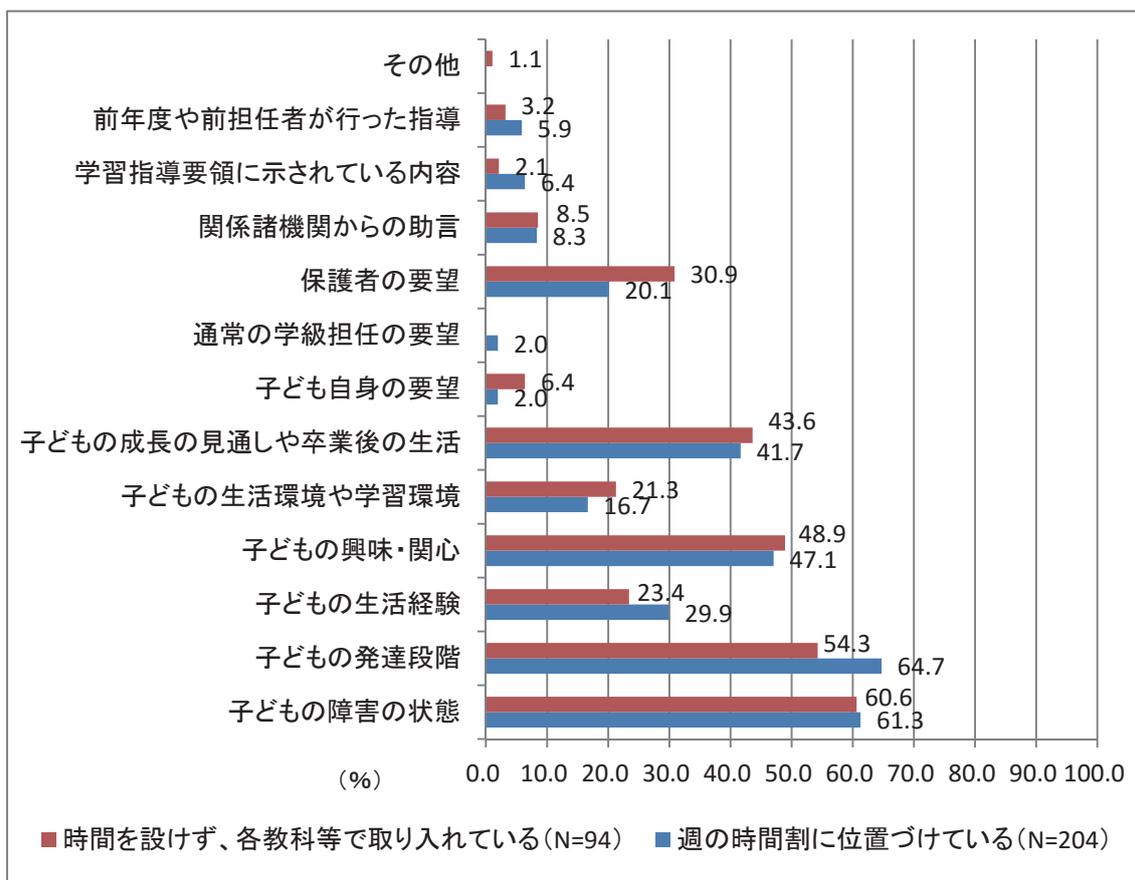


図 3-1-12 自閉症のある児童の自立活動の指導を設定する際に留意していること

#### ④-2-1. 自閉症のある児童の自立活動の指導内容（複数回答）

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

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

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

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

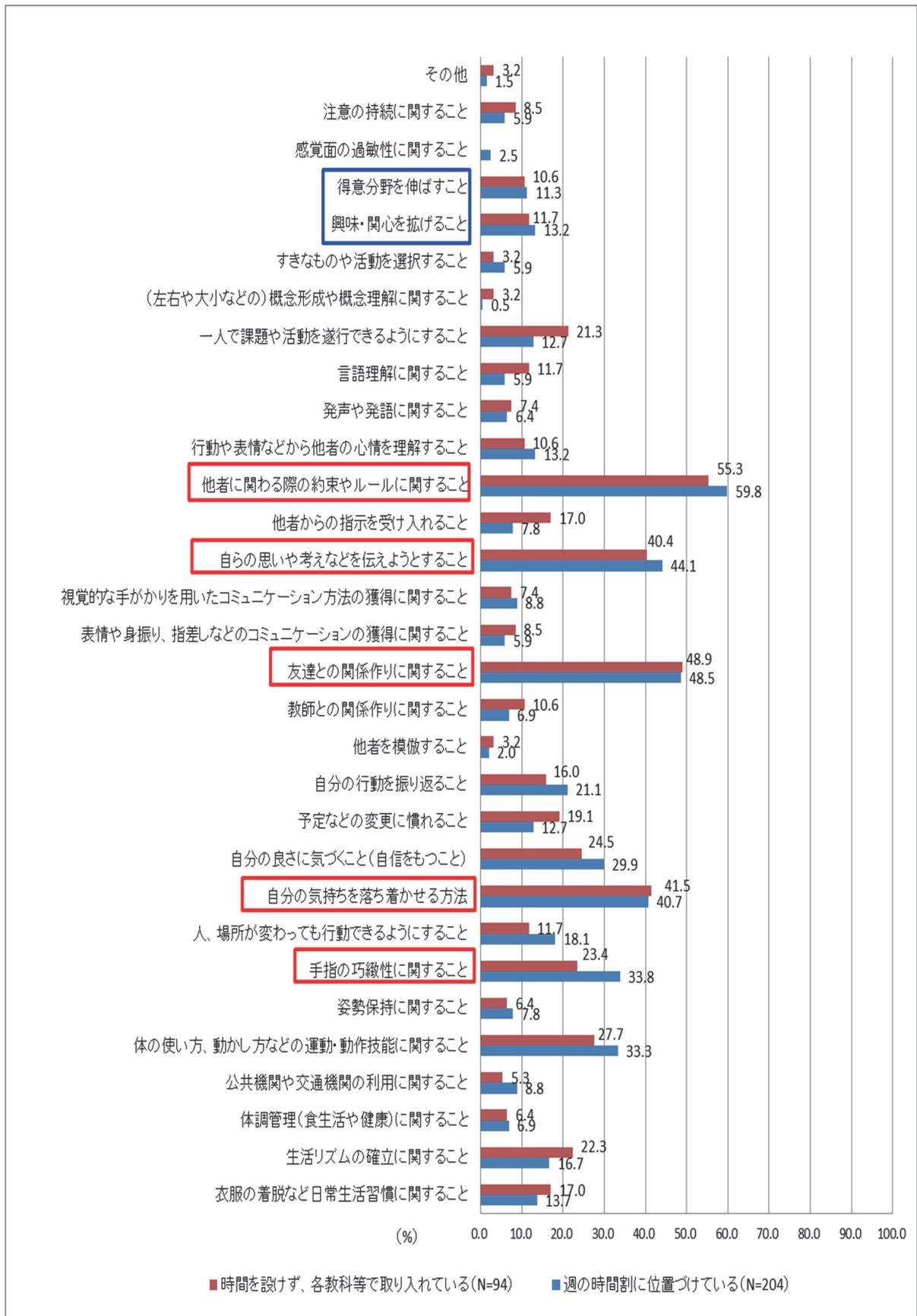


図 3-1-13 自閉症のある児童の自立活動の指導内容

#### ④-2-2. 各指導内容の指導方法及び指導形態

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

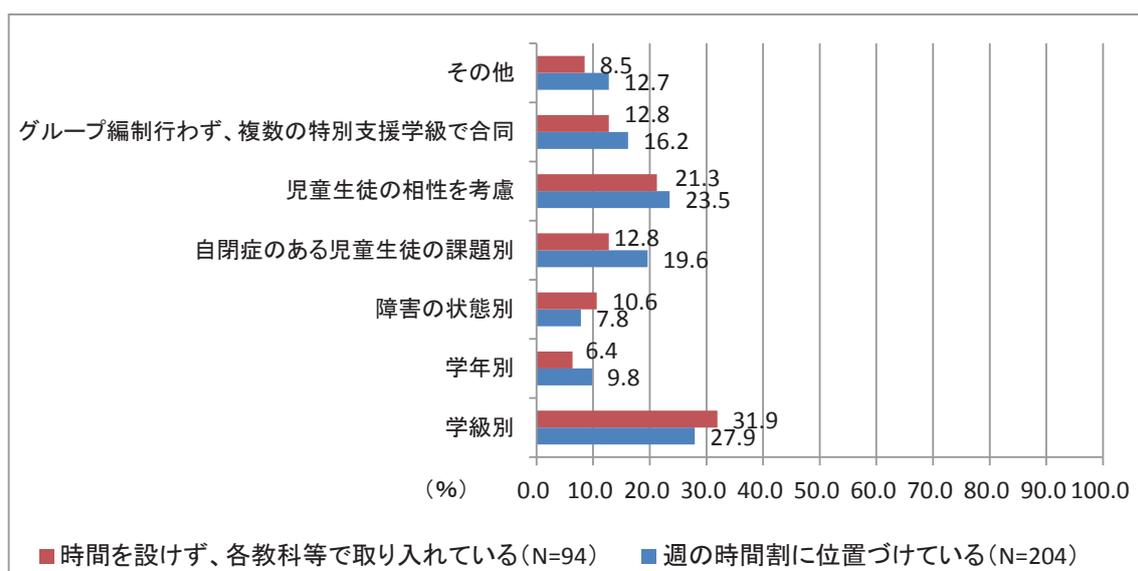


図 3-1-14 自閉症のある児童の自立活動の指導を(小)集団で行う場合のグループ編制

#### ④-3-2. グループ編制を行わない理由(複数回答)

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

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

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

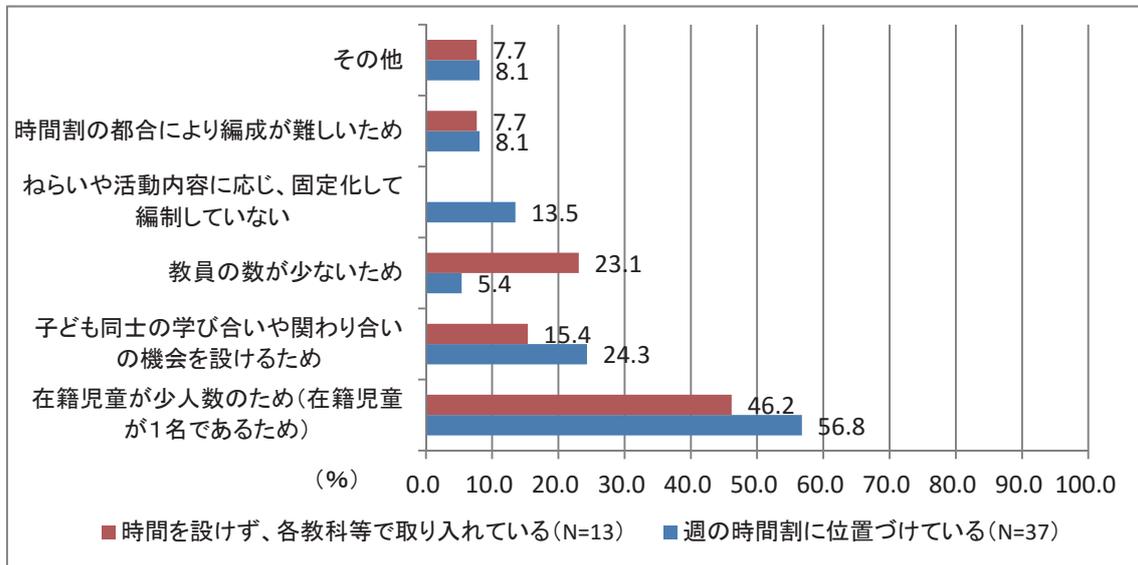


図 3-1-15 グループ編制を行わない理由

### ⑤ 自立活動の指導の実施状況－評価の段階－

#### ⑤-1. 自立活動の指導の評価の時期 (複数回答)

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

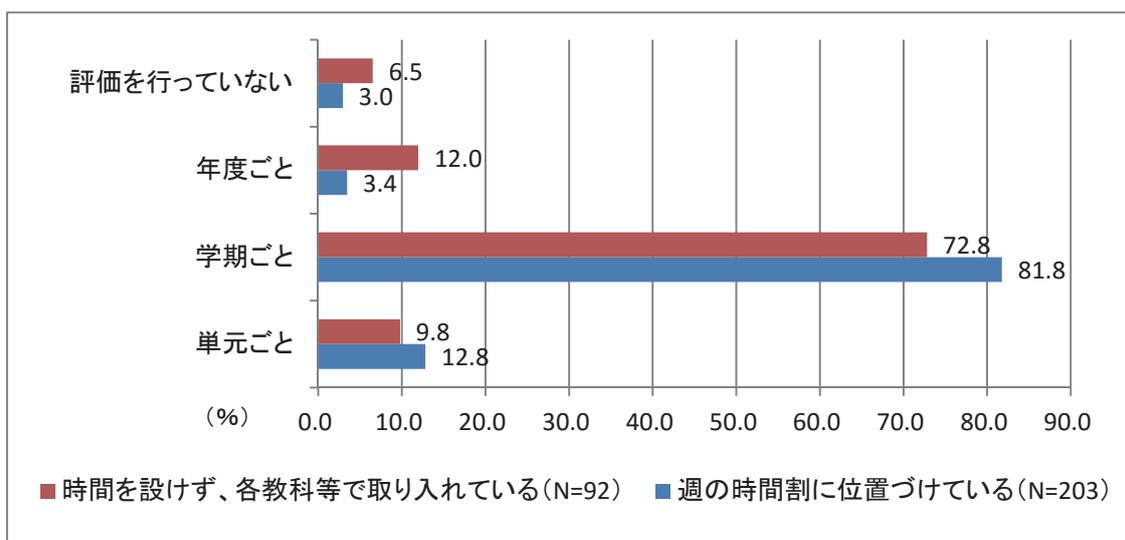


図 3-1-16 自立活動の指導の評価の時期

### ⑤-2. 自立活動の指導の評価の視点（複数回答）

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

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

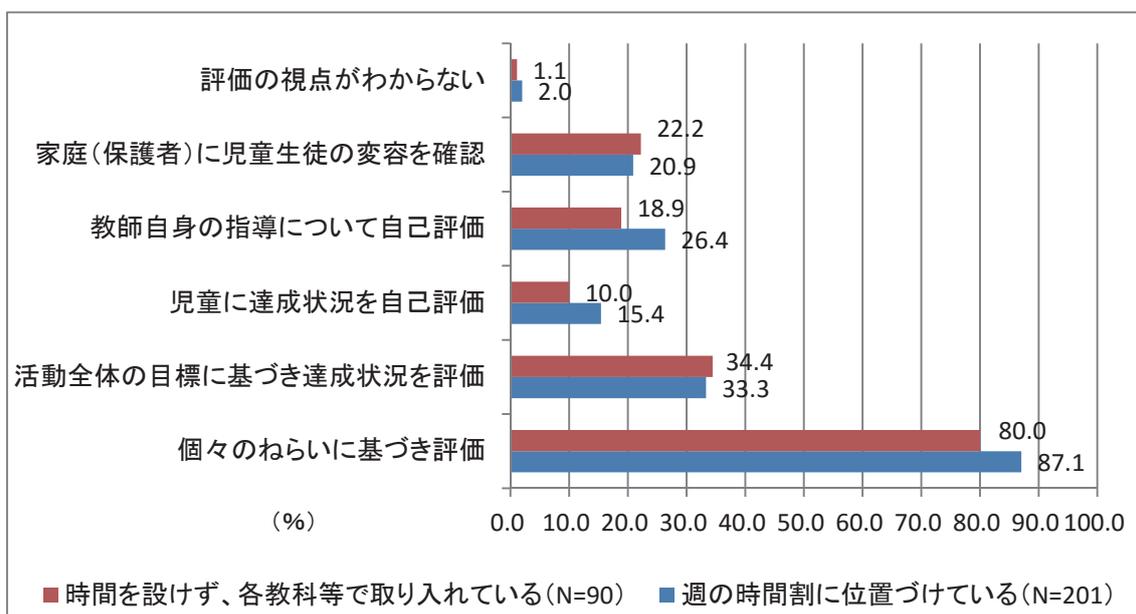


図3-1-17 自立活動の指導の評価の視点

### ⑤-3. 自立活動の指導の評価で用いているもの

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

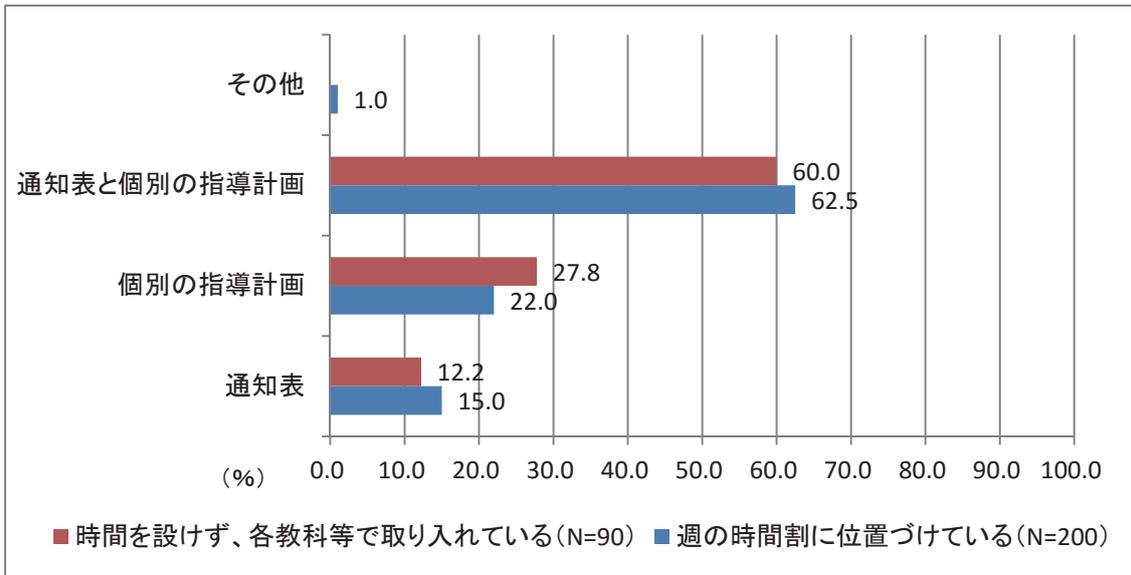


図 3-1-18 自立活動の指導の評価で用いているもの

### (3) 知的障害特別支援学級における実施状況

#### ①自立活動の指導の位置づけ

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

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

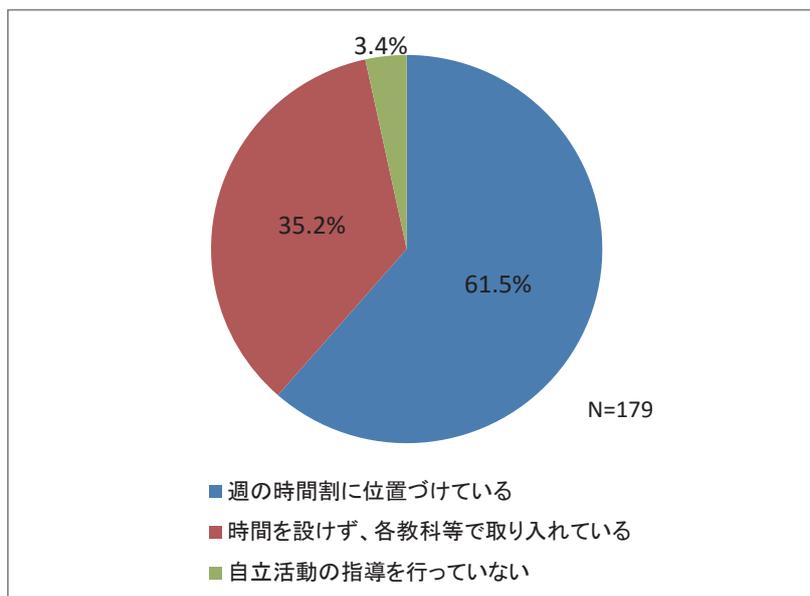


図 3-2-1 自立活動の指導の位置づけ

## ②特別支援学級の担任について

### ②-1. 経験年数

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

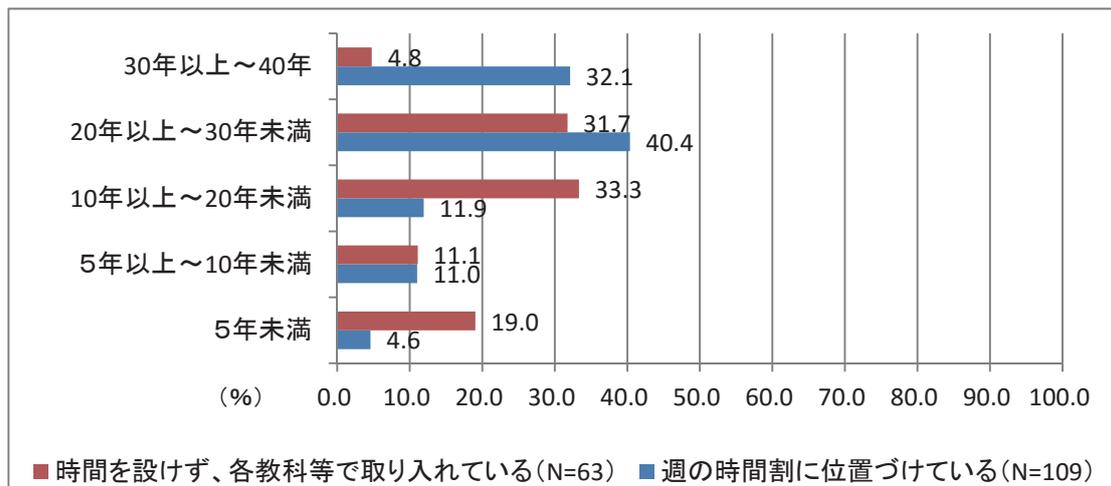


図3-2-2 担任の教員経験年数

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

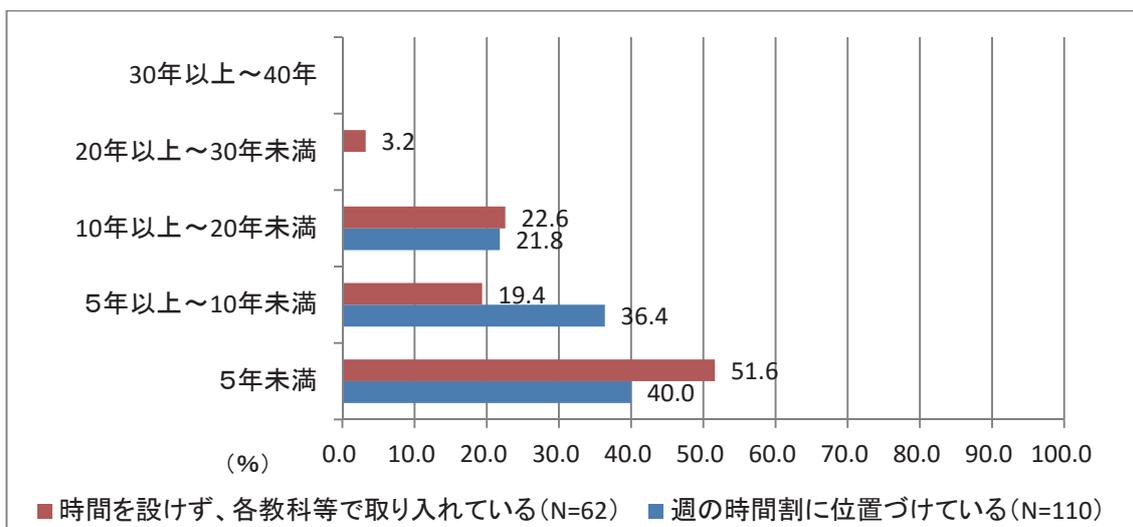


図3-2-3 特別支援学級の経験年数

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

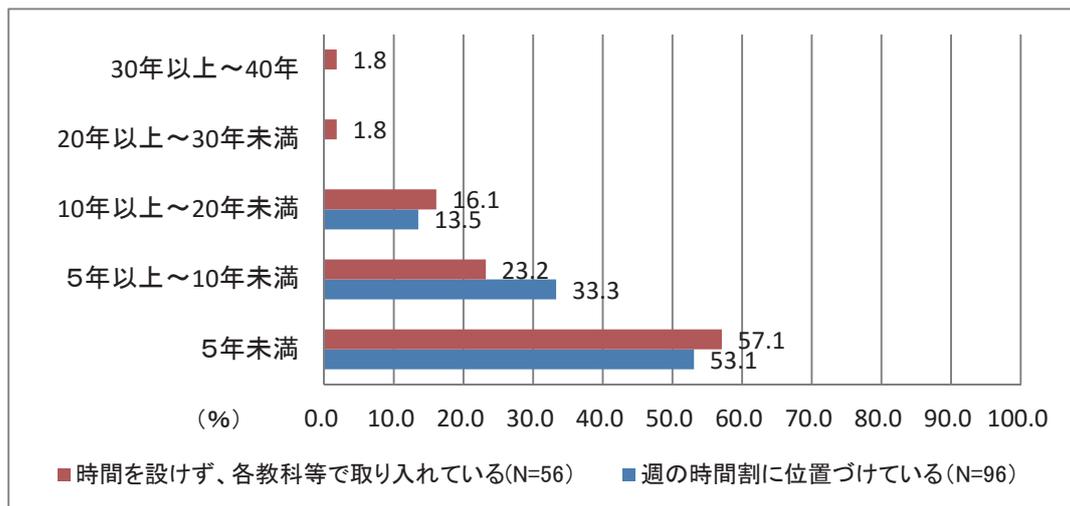


図3-2-4 特別支援学級での自閉症のある子どもの担当経験年数

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

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

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

### ③ 自立活動の指導の実施状況－計画段階－

#### ③-1. 「週の時間割に位置づけて行っている」場合の週当たりの時間数

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

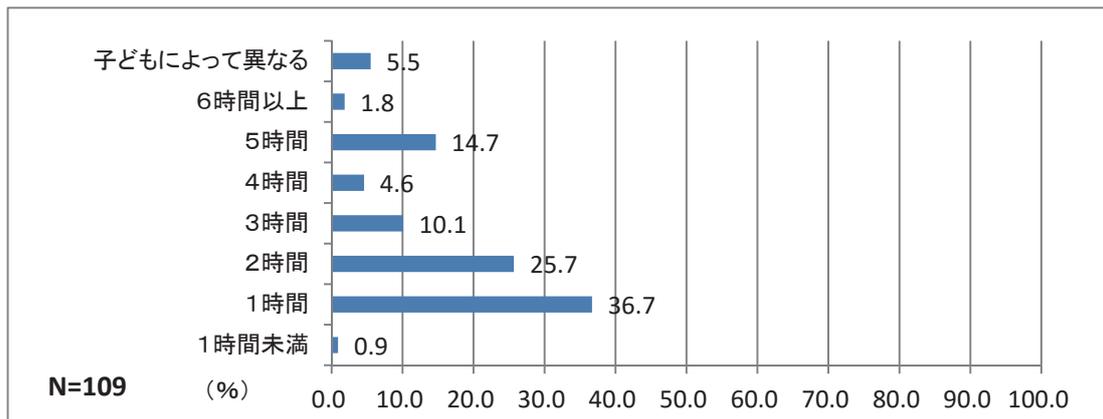


図 3-2-5 週当たりの自立活動の時間数

### ③-2. 週当たりの時間数の設定理由（複数回答）

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

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

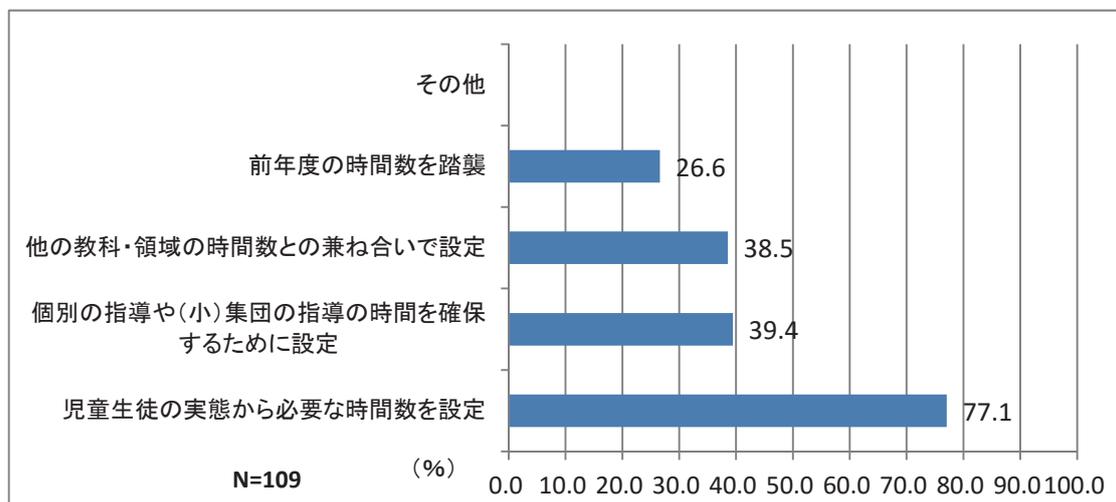


図 3-2-6 週当たりの時間数の設定理由

### ③-3. 自立活動の指導計画の作成の有無

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

にする必要があるため、指導計画が作成されていると考えられる。

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

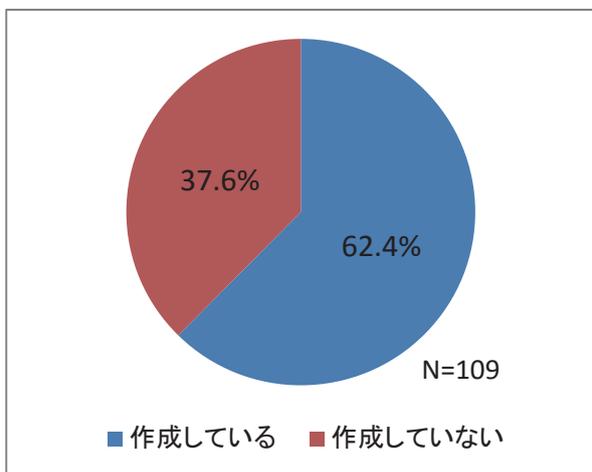


図 3-2-7-1 自立活動の指導計画の作成の有無 (週の時間割に位置づけている場合)

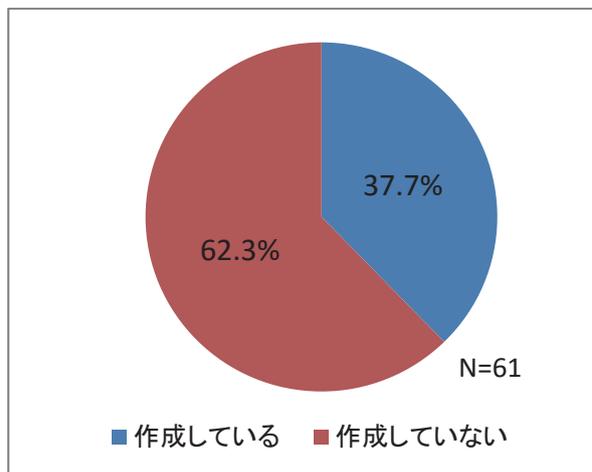


図 3-2-7-2 自立活動の指導計画の作成の有無 (時間を設けず、各教科等で取り入れている場合)

### ③-4. 自立活動の指導計画の作成時期 (複数回答)

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

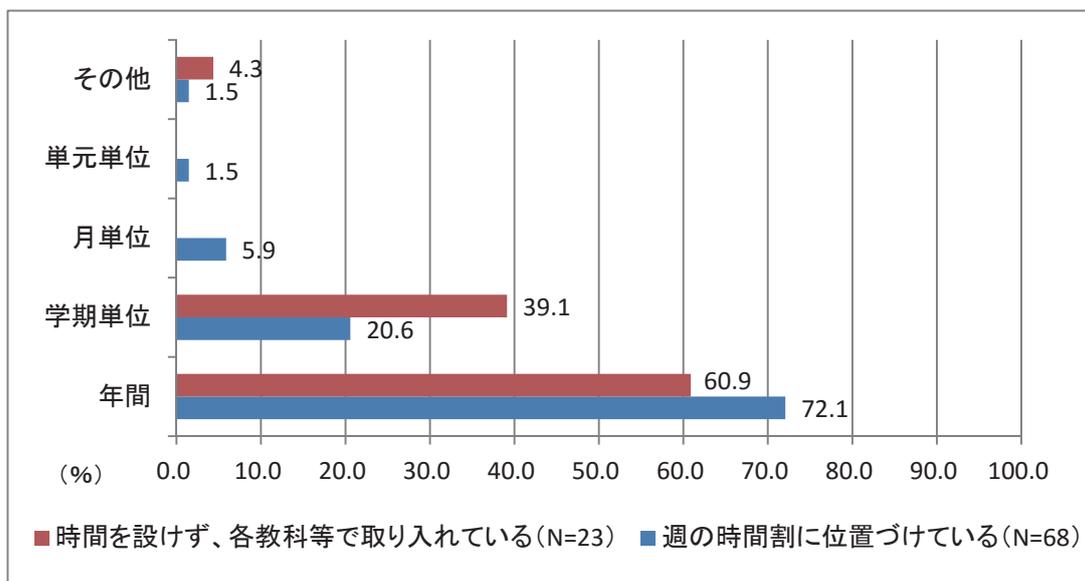


図 3-2-8 自立活動の指導計画の作成時期

### ③-5. 自立活動の指導計画を作成している理由（複数回答）

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

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

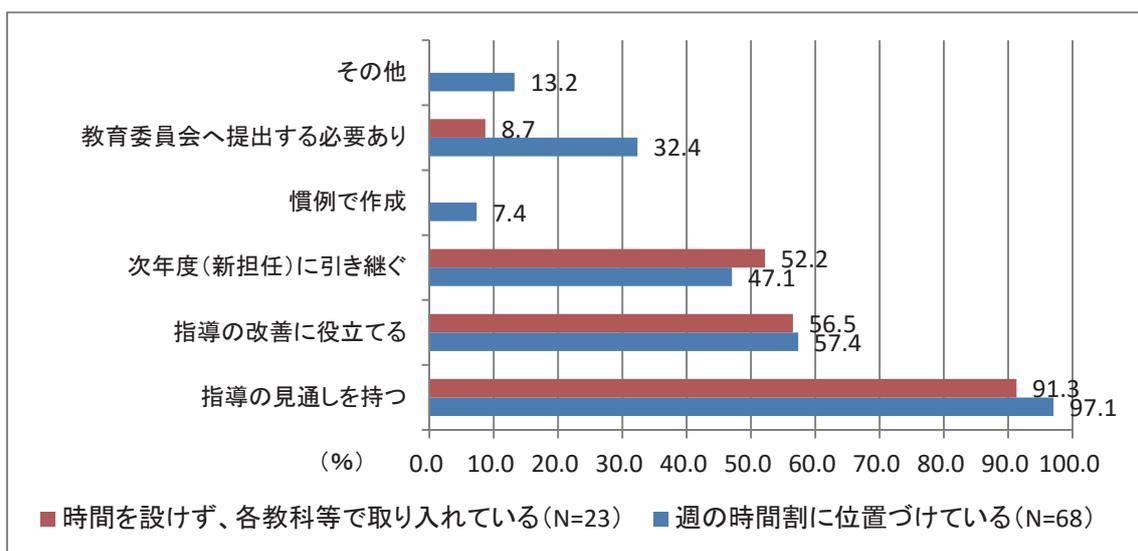


図 3-2-9 自立活動の指導計画を作成している理由

### ③-6. 自立活動の指導計画を作成していない理由（複数回答）

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

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

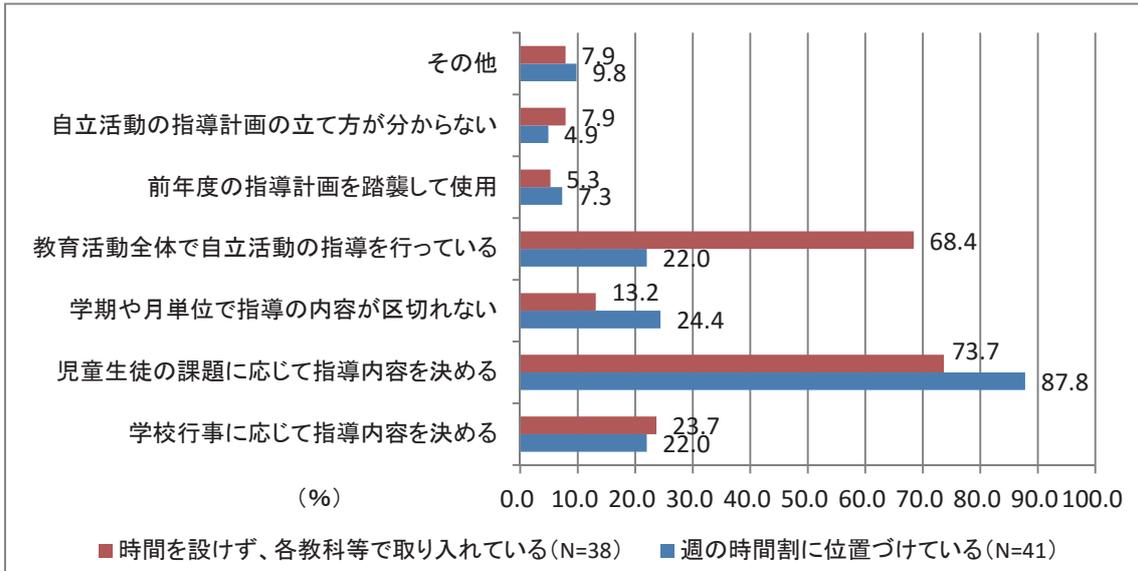


図 3-2-10 自立活動の指導計画を作成していない理由

### ③-7. 自閉症のある児童の実態把握（複数回答）

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

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

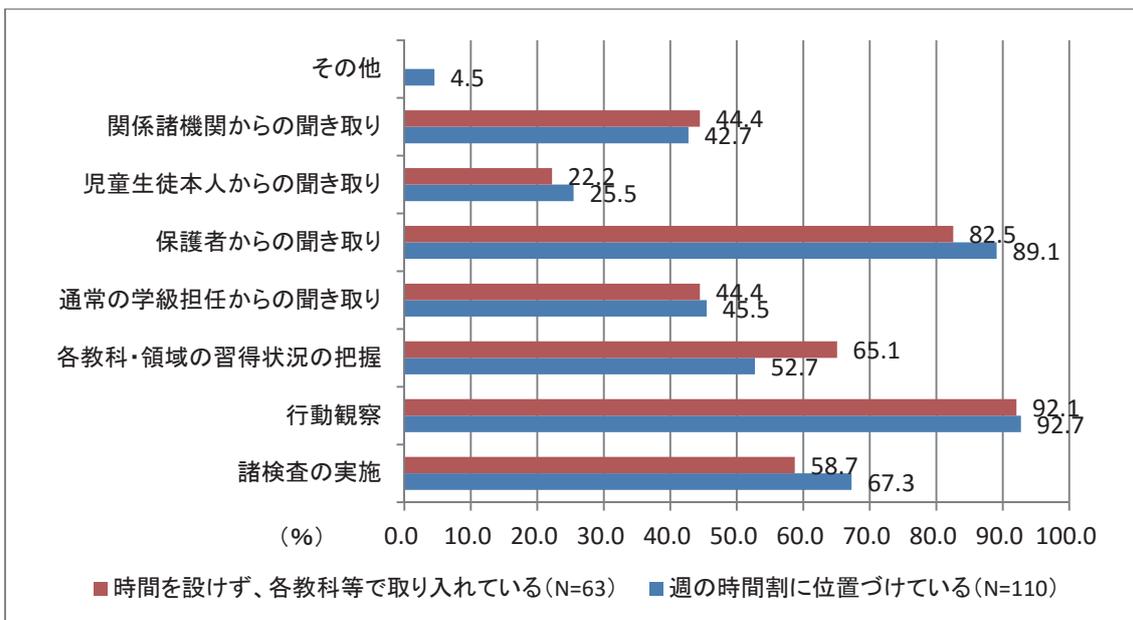


図 3-2-11 自閉症のある児童の実態把握

#### ④自立活動の指導の実施状況－実施段階－

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

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

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

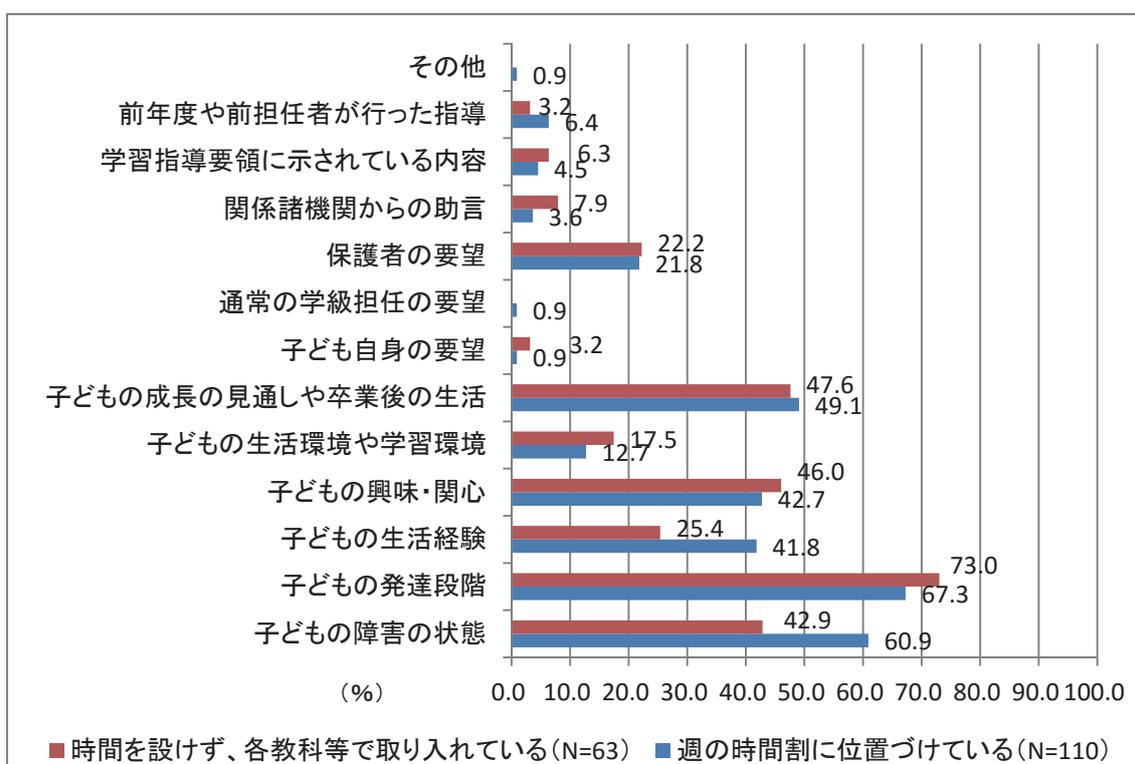


図3-2-12 自閉症のある児童の自立活動の指導を設定する際に留意していること

##### ④－２－１．自閉症のある児童の自立活動の指導内容（複数回答）

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

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

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

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

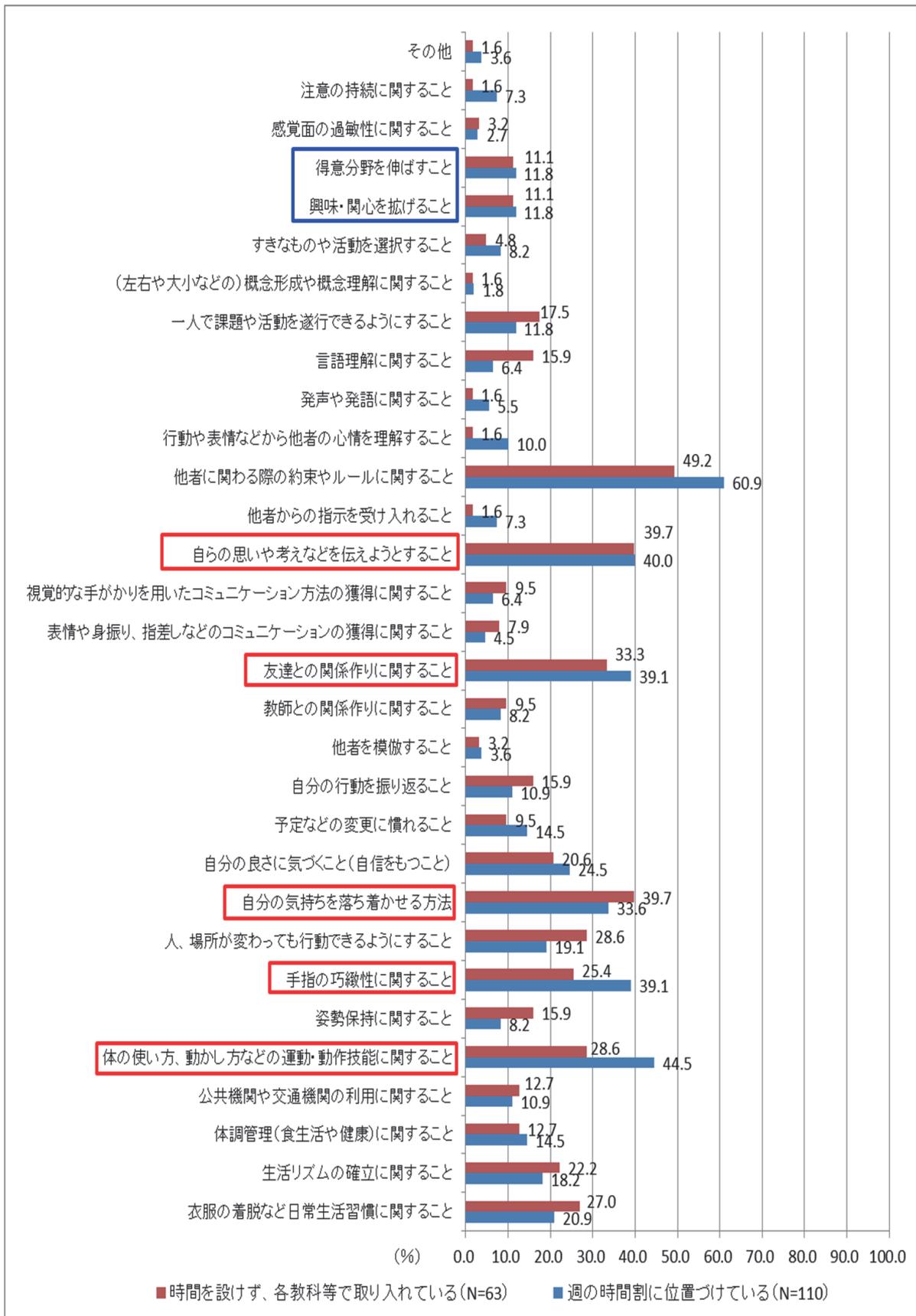


図 3-2-13 自閉症のある児童の自立活動の指導内容

#### ④-2-2. 各指導内容の指導方法及び指導形態

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

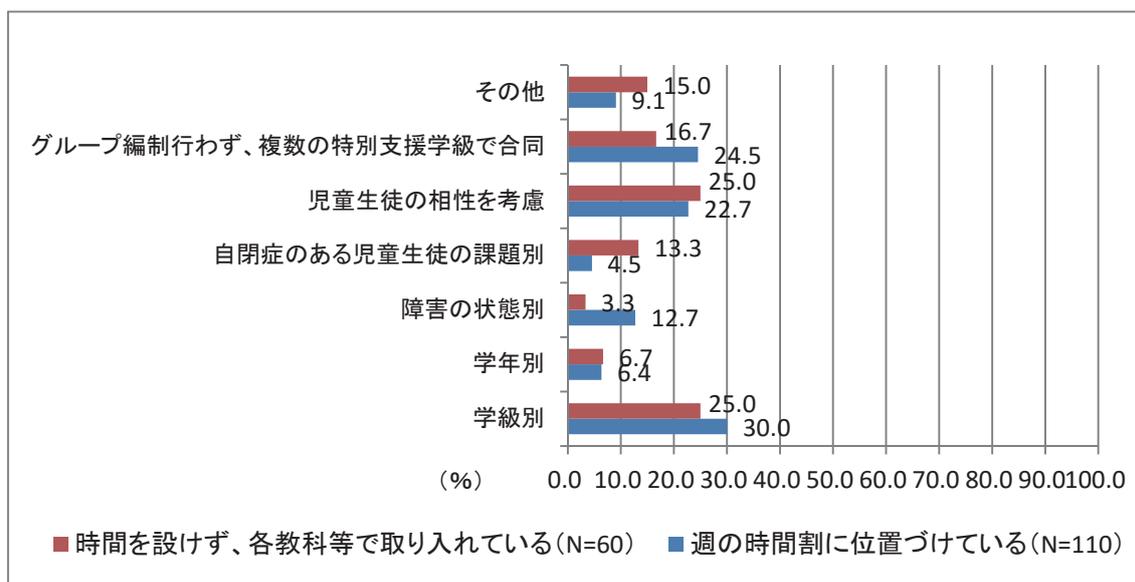


図3-2-14 自閉症のある児童の自立活動の指導を（小）集団で行う場合のグループ編制

#### ④-3-2. グループ編制を行わない理由（複数回答）

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

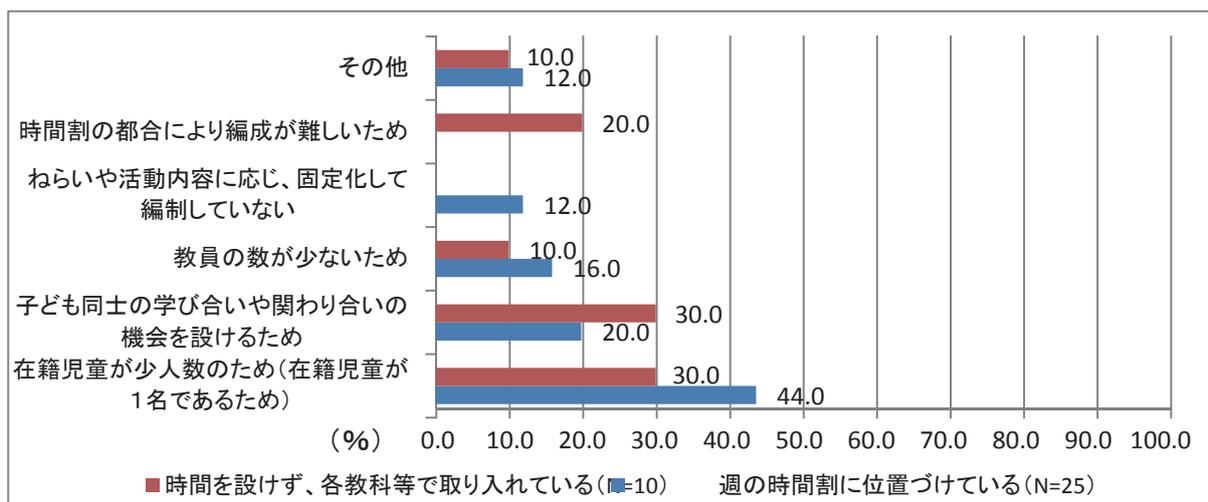


図 3-2-15 グループ編制を行わない理由

### ⑤ 自立活動の指導の実施状況－評価の段階－

#### ⑤-1. 自立活動の指導の評価の時期 (複数回答)

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

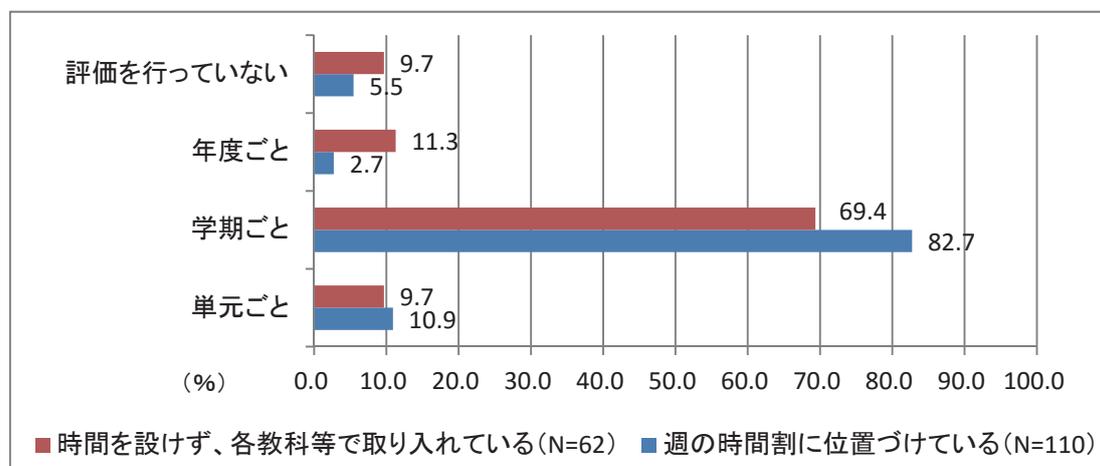


図 3-2-16 自立活動の指導の評価の時期

#### ⑤-2. 自立活動の指導の評価の視点 (複数回答)

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

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

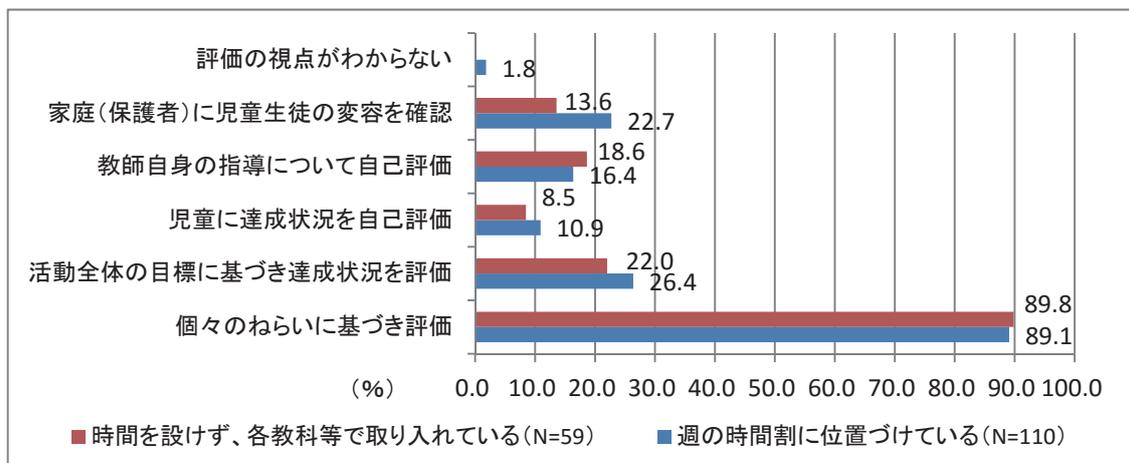


図 3-2-17 自立活動の指導の評価の視点

### ⑤-3. 自立活動の指導の評価で用いているもの

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

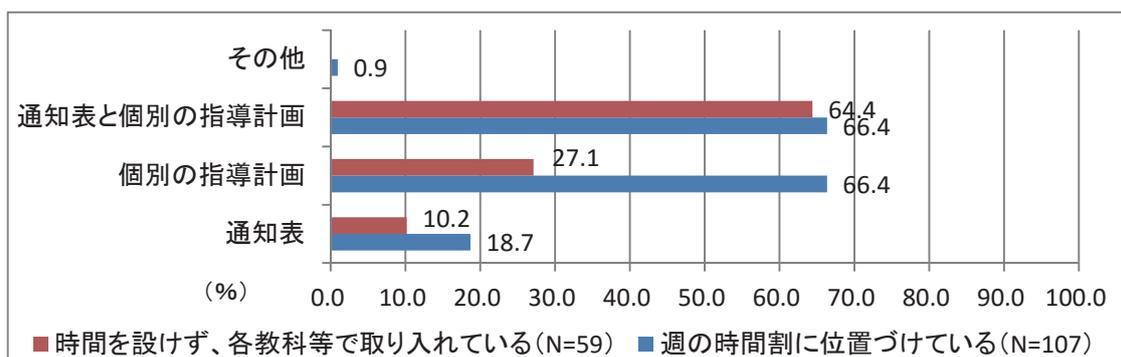


図 3-2-18 自立活動の指導の評価で用いているもの

(柳澤 亜希子、石坂 務)

### 第3節 結果及び考察—中学校—

#### (1) 回収率及び有効回答率

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

表 3-2 各学級の回収率及び有効回答率

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

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

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

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

#### (2) 自閉症・情緒障害特別支援学級における実施状況

##### ①自立活動の指導の位置づけ

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

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

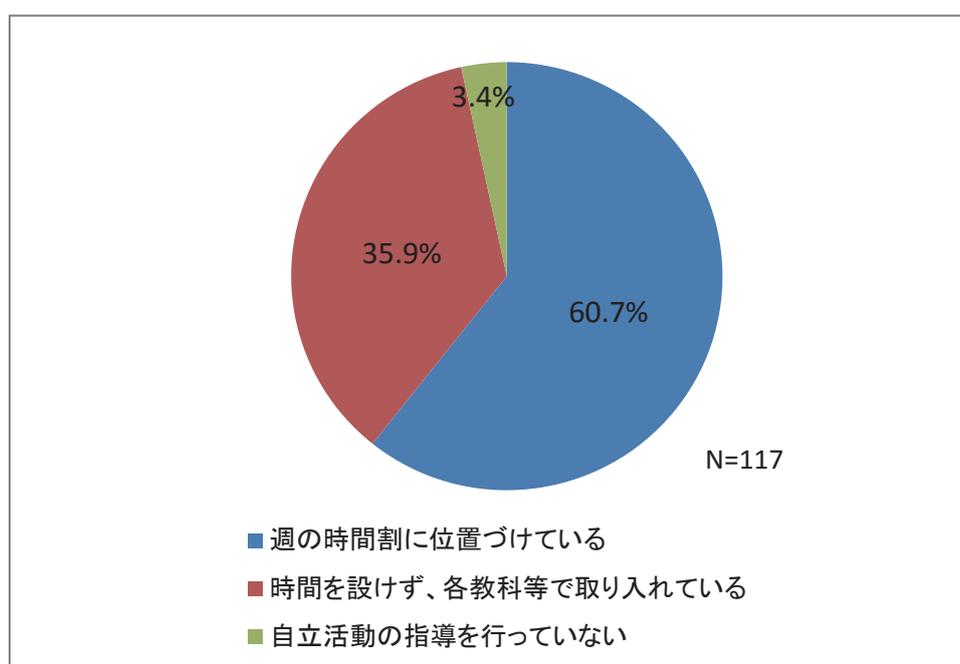


図 3-3-1 自立活動の指導の位置づけ

## ②特別支援学級の担任について

### ②- 1. 経験年数

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

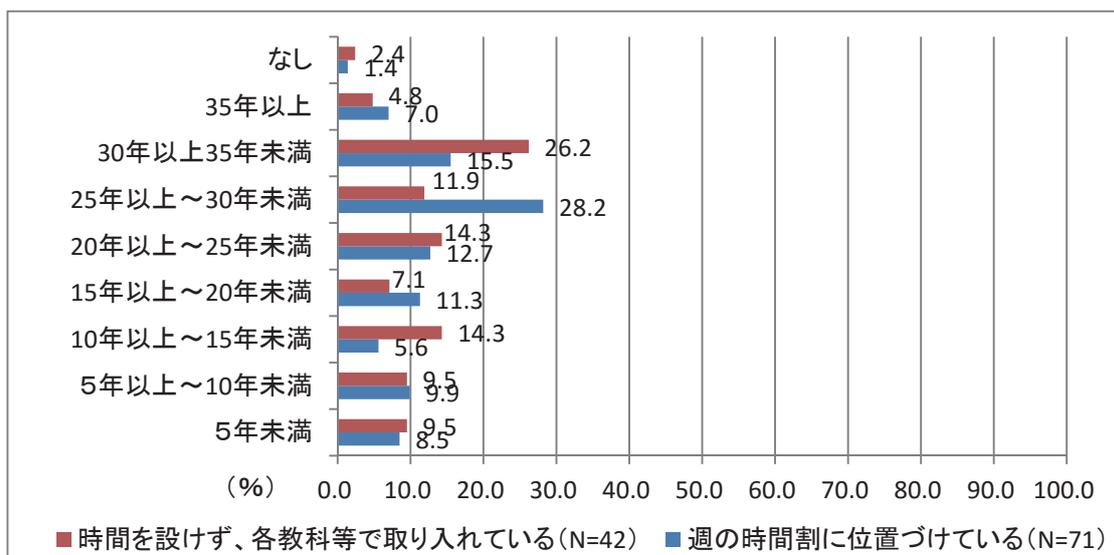


図 3-3-2 担任の教員経験年数

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

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

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

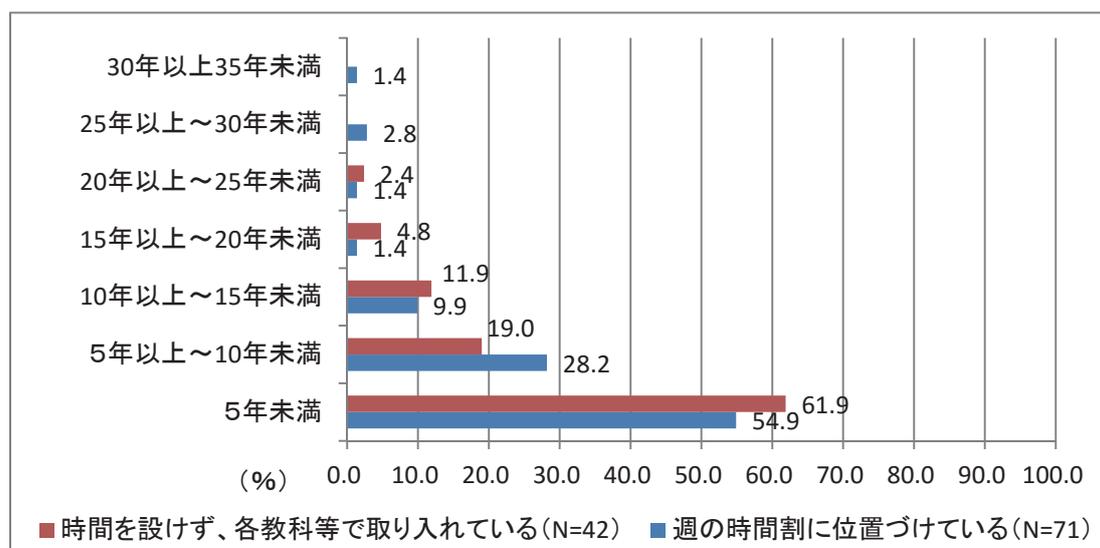


図 3-3-3 特別支援学級の経験年数

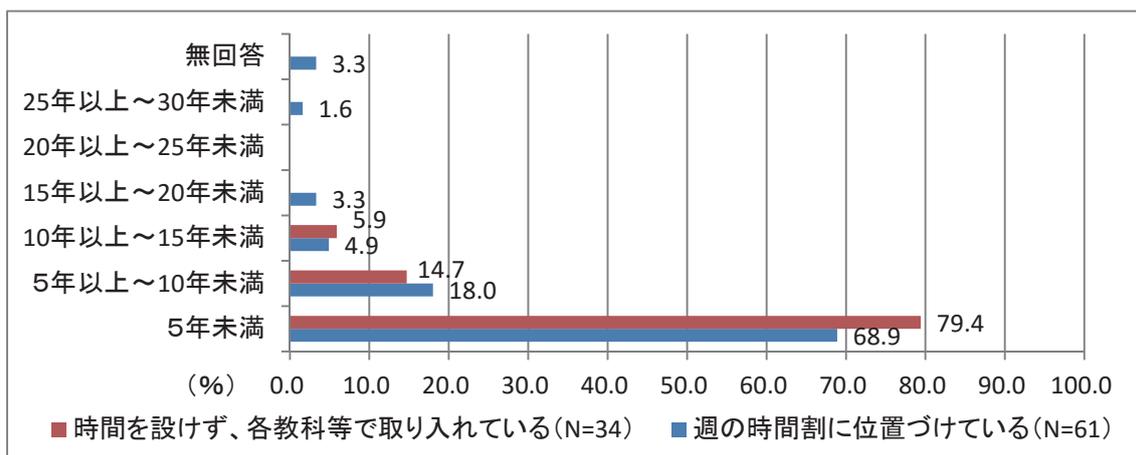


図 3-3-4 特別支援学級での自閉症のある子どもの担当経験年数

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

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

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

### ③ 自立活動の指導の実施状況—計画段階—

#### ③-1. 「週の時間割に位置づけて行っている」場合の週当たりの時間数

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

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

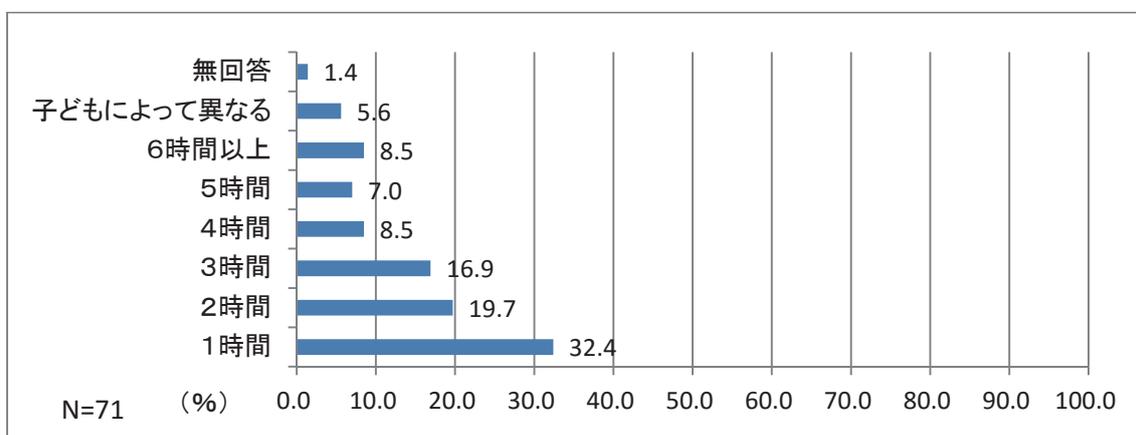


図 3-3-5 週当たりの自立活動の時間数

### ③-2. 週当たりの時間数の設定理由（複数回答）

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

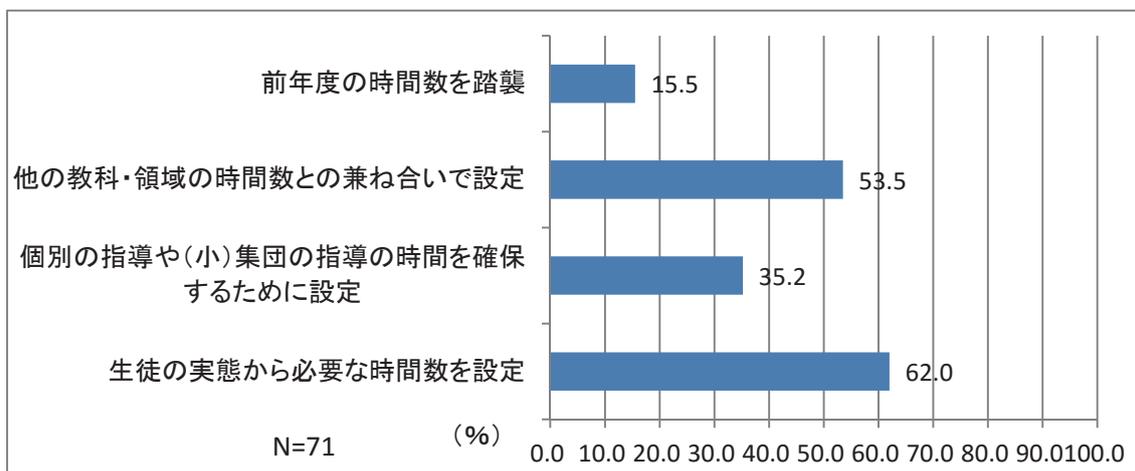


図3-3-6 週当たりの時間数の設定理由

### ③-3. 自立活動の指導計画の作成の有無

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

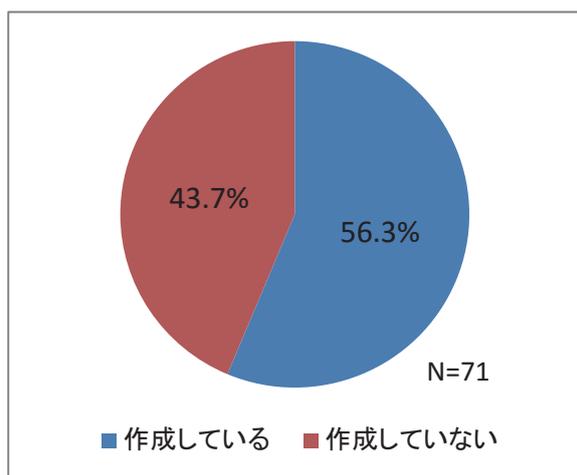


図3-3-7-1 自立活動の指導計画の作成の有無(週の時間割に位置づけている場合)

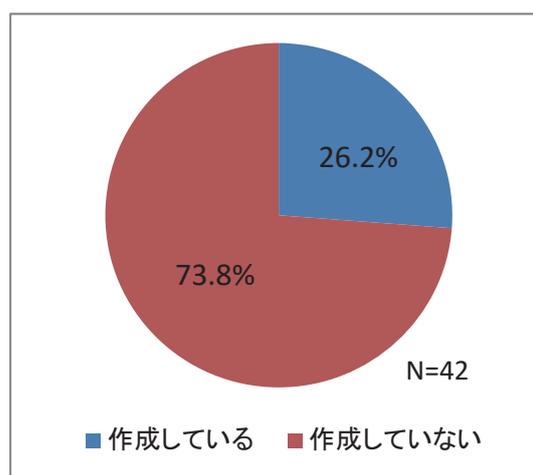


図3-3-7-2 自立活動の指導計画の作成の有無(時間を設けず、各教科等で取り入れている場合)

### ③-4. 自立活動の指導計画の作成時期（複数回答）

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

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

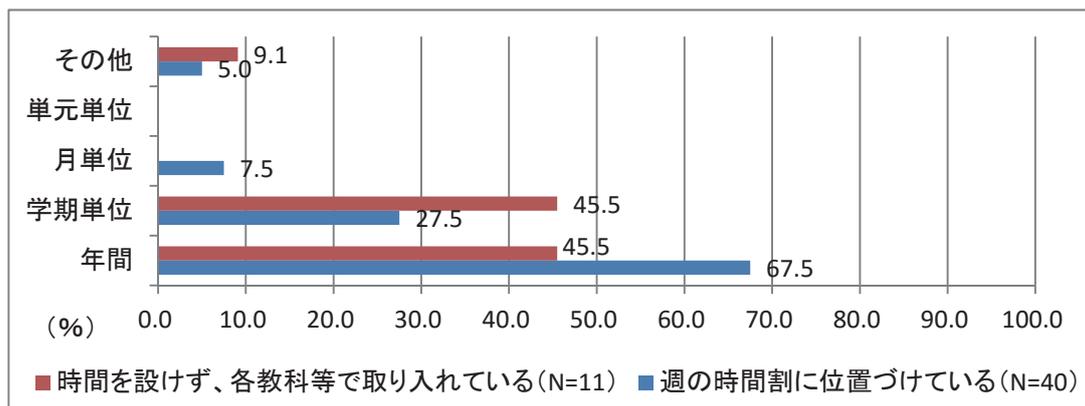


図3-3-8 自立活動の指導計画の作成時期

### ③-5. 自立活動の指導計画を作成している理由（複数回答）

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

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

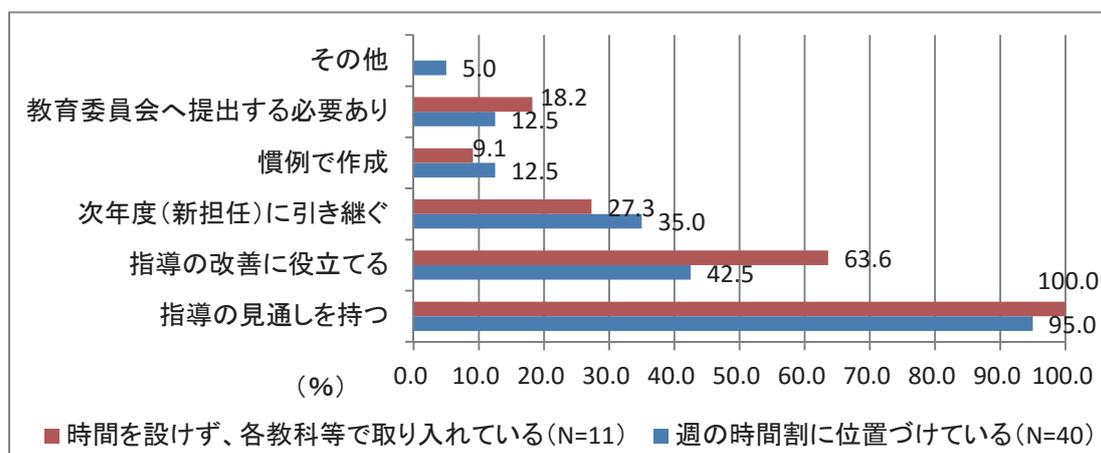


図3-3-9 自立活動の指導計画を作成している理由

### ③-6. 自立活動の指導計画を作成していない理由（複数回答）

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

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

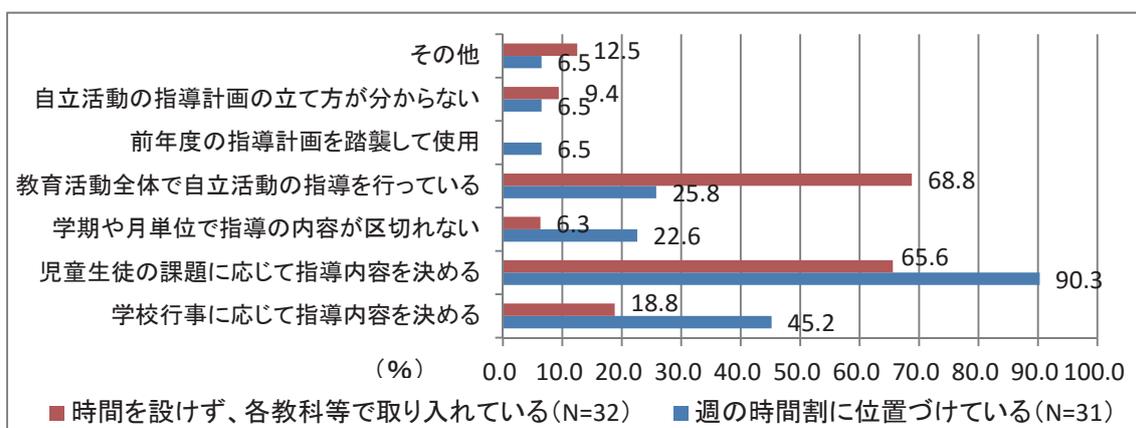


図 3-3-10 自立活動の指導計画を作成していない理由

### ③-7. 自閉症のある生徒の実態把握（複数回答）

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

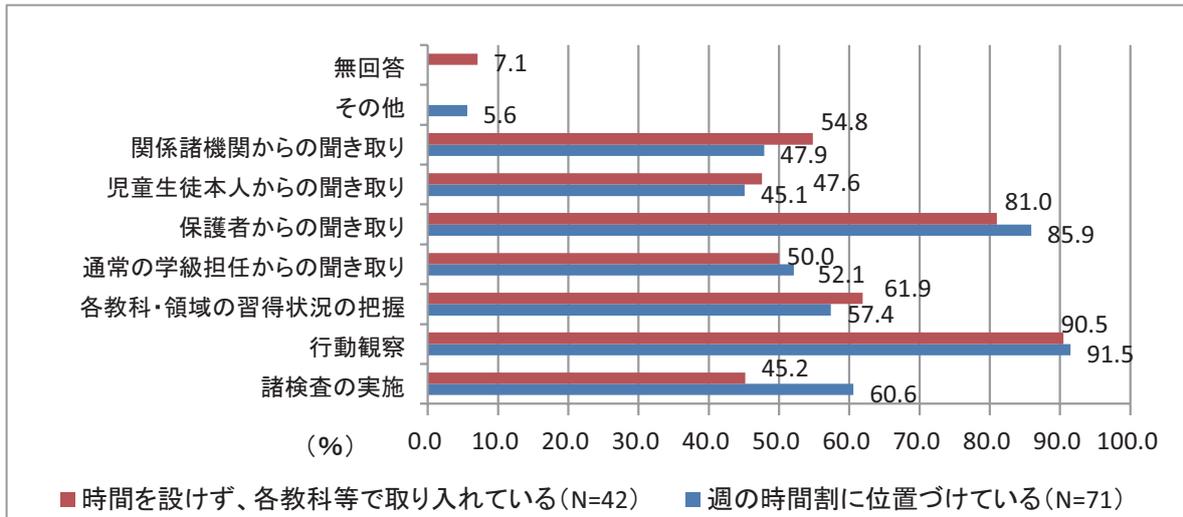


図 3-3-11 自閉症のある生徒の実態把握

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

#### ④自立活動の指導の実施状況—実施段階—

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

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

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

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

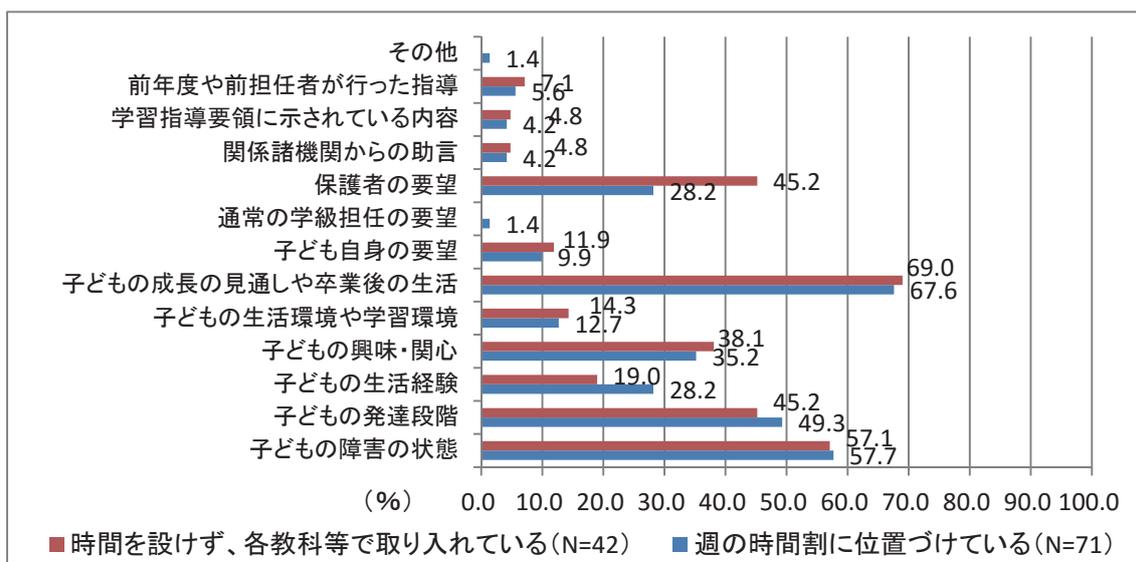


図 3-3-12 自閉症のある生徒の自立活動の指導を設定する際に留意していること

#### ④-2-1. 自閉症のある生徒の自立活動の指導内容（複数回答）

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

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



図 3-3-13 自閉症のある生徒の自立活動の指導内容

#### ④-2-2. 各指導内容の指導方法及び指導形態

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

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

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

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

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

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

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

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

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

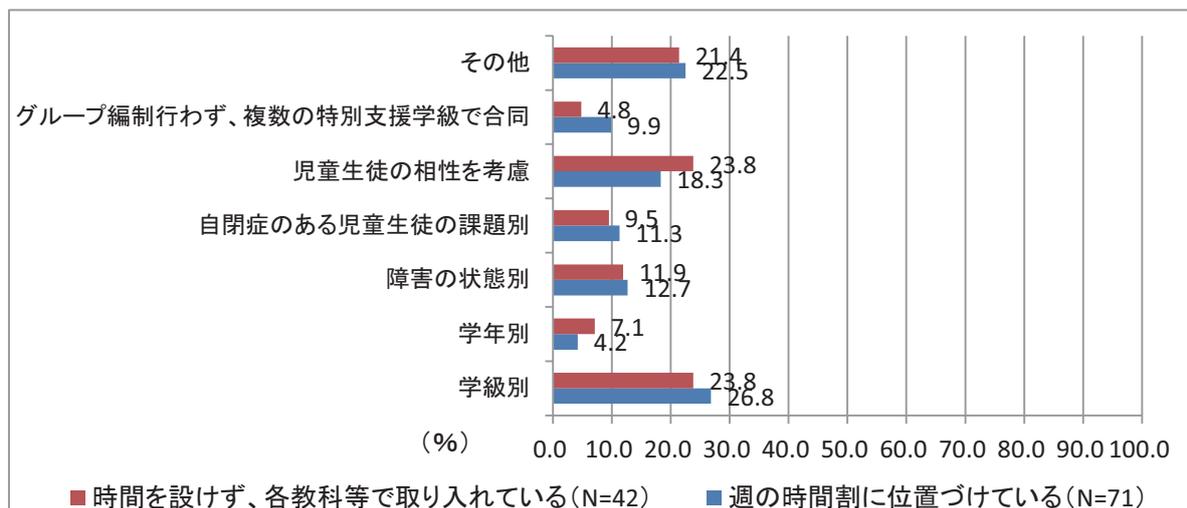


図3-3-14 自閉症のある生徒の自立活動の指導を(小)集団で行う場合のグループ編制

#### ⑤自立活動の指導の実施状況—評価の段階—

##### ⑤-1. 自立活動の指導の評価の時期(複数回答)

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

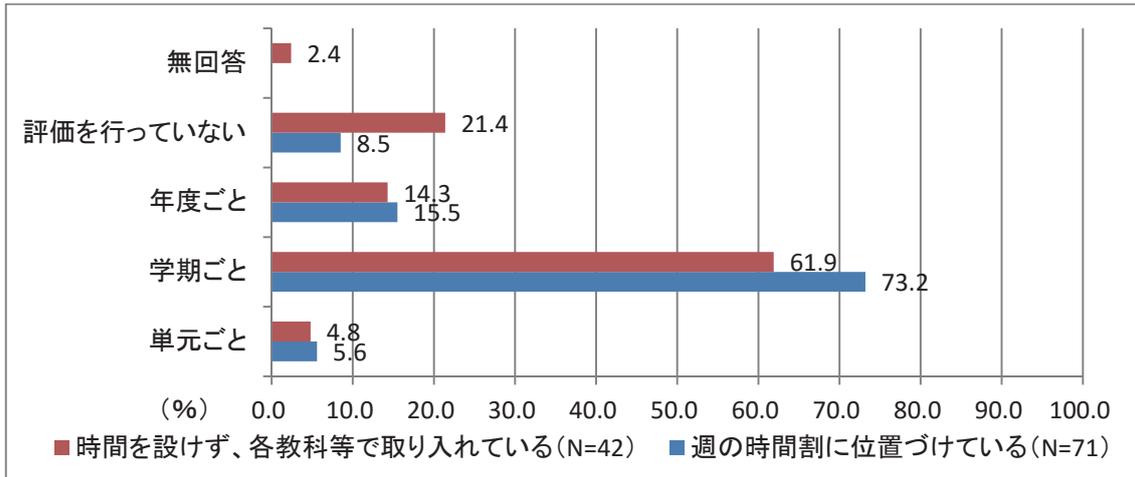


図 3-3-15 自立活動の指導の評価の時期

### ⑤-2. 自立活動の指導の評価の視点 (複数回答)

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

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

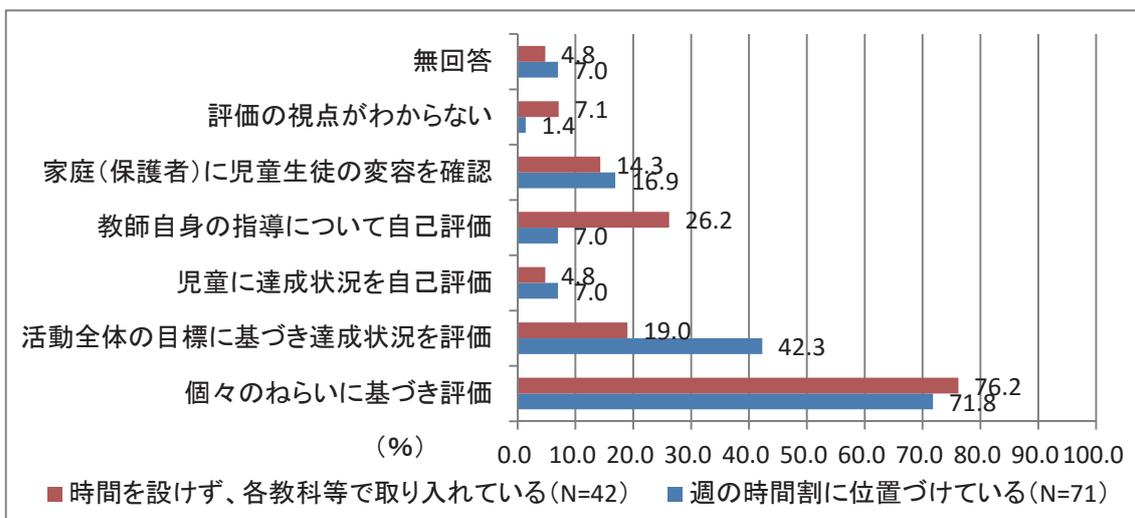


図 3-3-16 自立活動の指導の評価の視点

### ⑥-3. 自立活動の指導の評価で用いているもの

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

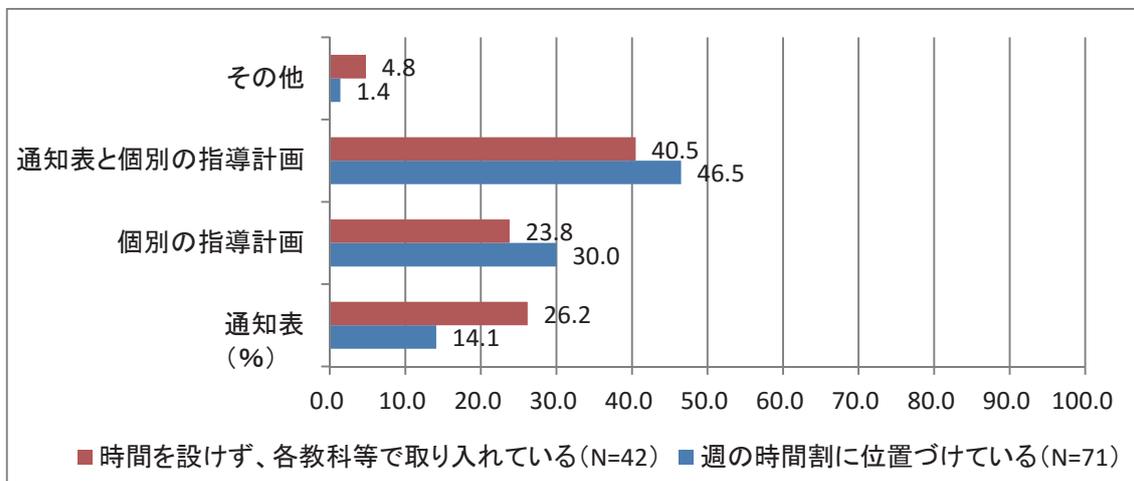


図 3-3-17 自立活動の指導の評価で用いているもの

### (3) 知的障害特別支援学級における実施状況

#### ①自立活動の指導の位置づけ

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

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

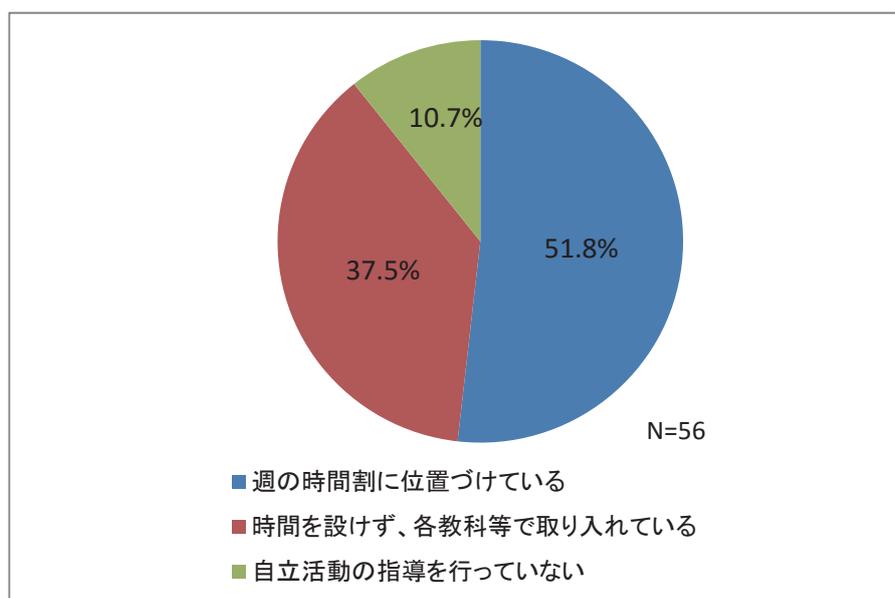


図 3-4-1 自立活動の指導の位置づけ

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

## ②特別支援学級の担任について

### ②-1. 経験年数

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

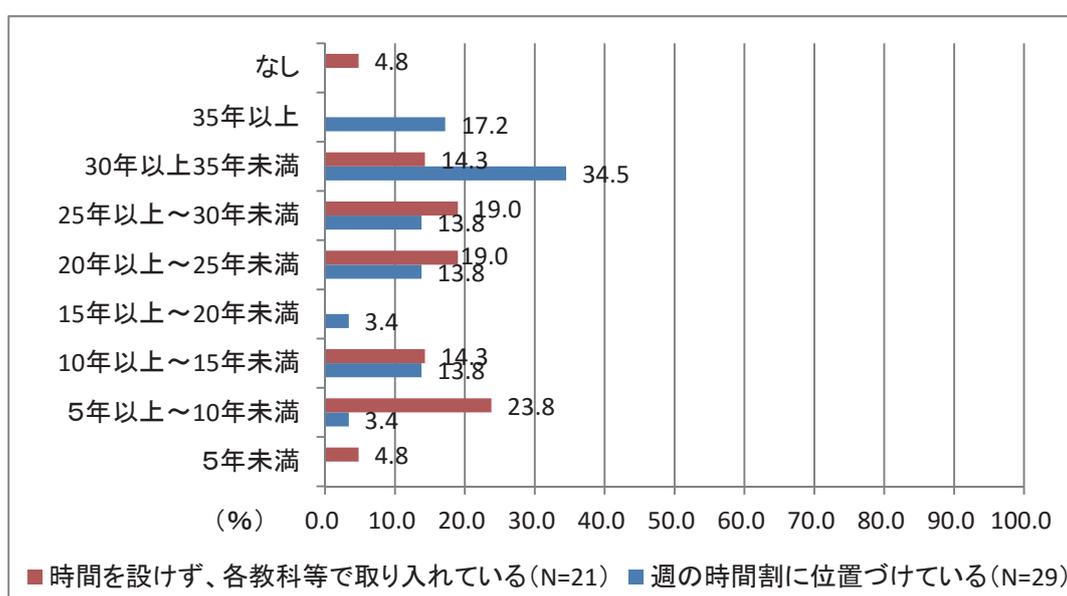


図 3-4-2 担任の教員経験年数

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

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

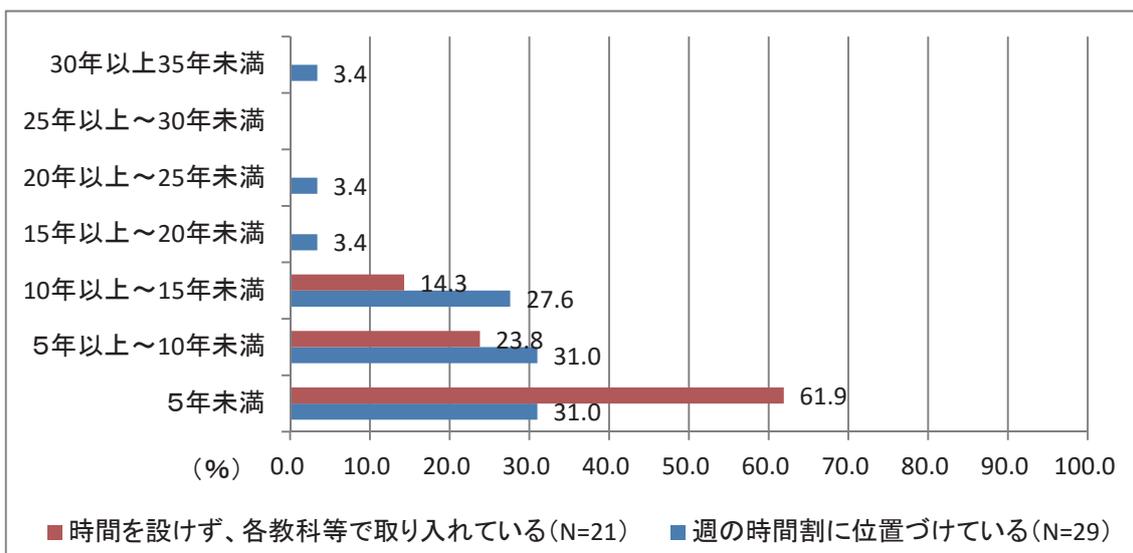


図 3-4-3 特別支援学級の経験年数

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

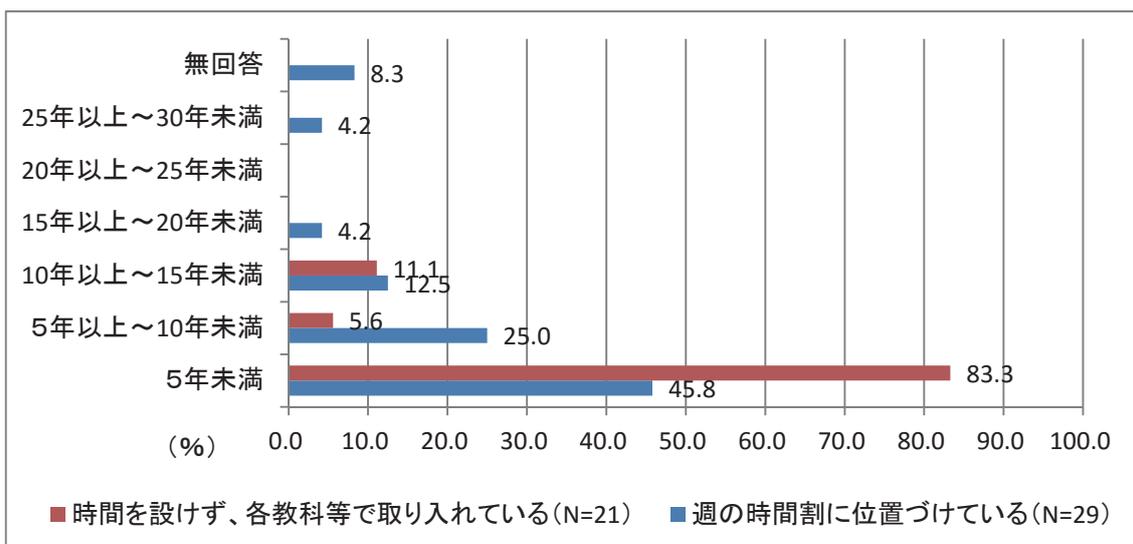


図 3-4-4 特別支援学級での自閉症のある子どもの担当経験年数

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

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

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

### ③自立活動の指導の実施状況—計画段階—

#### ③-1. 「週の時間割に位置づけて行っている」場合の週当たりの時間数

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

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

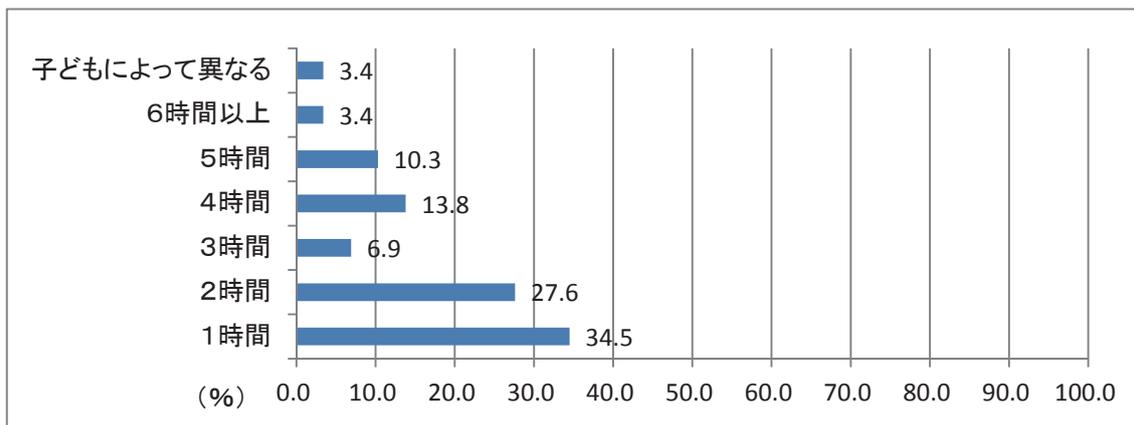


図3-4-5 週当たりの自立活動の時間数

#### ③-2. 週当たりの時間数の設定理由（複数回答）

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

今後は、生徒の実態から必要な時間数を設定しているのか調査する必要がある。

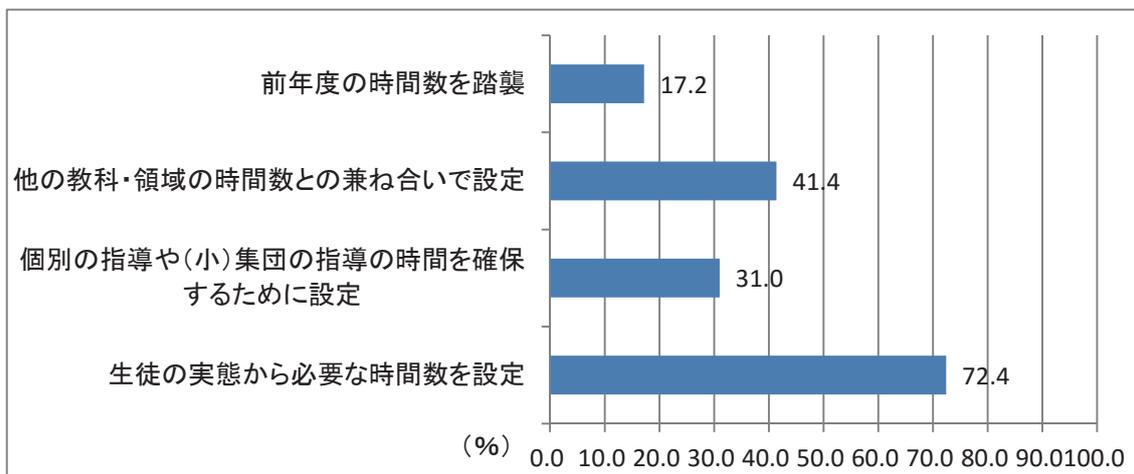


図3-4-6 週当たりの時間数の設定理由

#### ③-3. 自立活動の指導計画の作成の有無

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

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

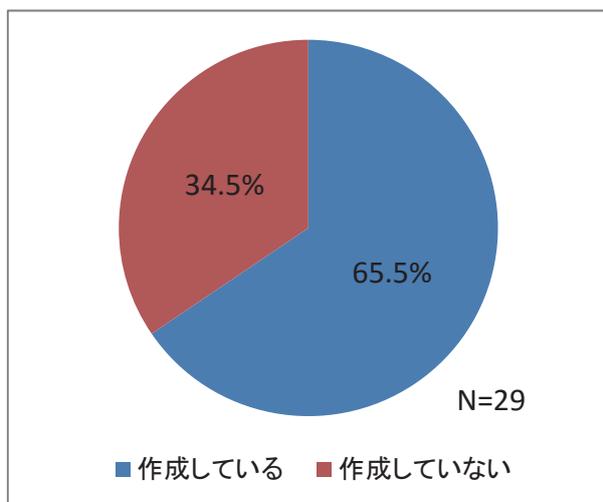


図 3-4-7-1 自立活動の指導計画の作成の有無(週の時間割に位置づけている場合)

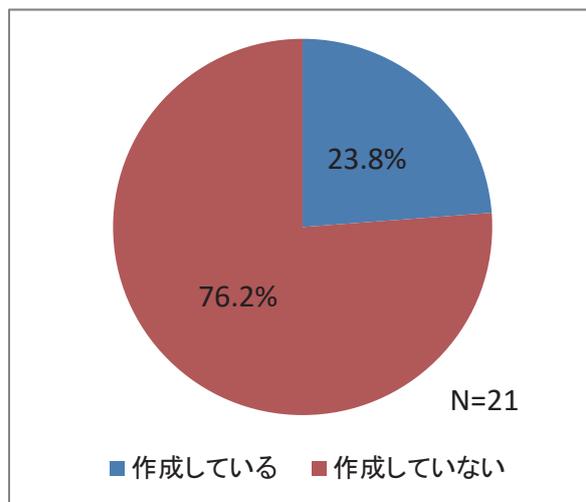


図 3-4-7-2 自立活動の指導計画の作成の有無(時間を設けず、各教科等で取り入れている場合)

### ③-4. 自立活動の指導計画の作成時期(複数回答)

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

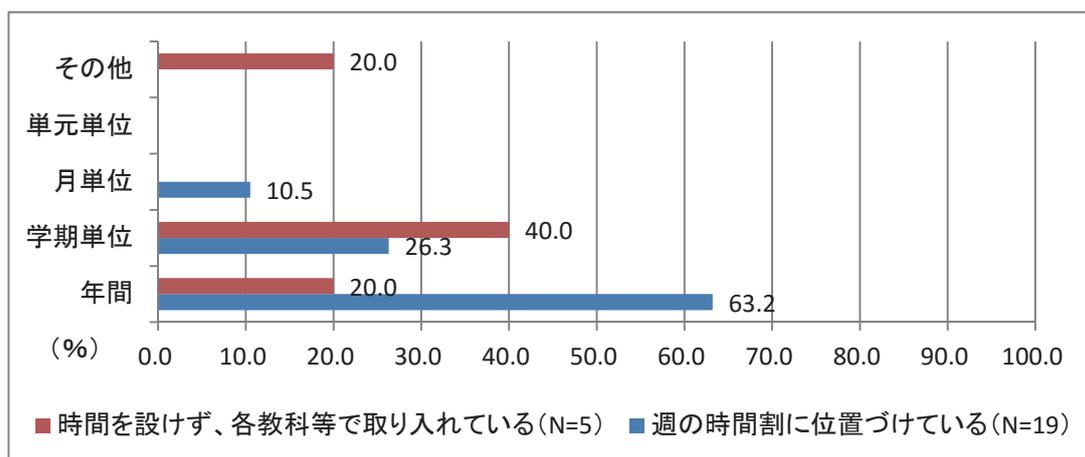


図 3-4-8 自立活動の指導計画の作成時期

### ③-5. 自立活動の指導計画を作成している理由(複数回答)

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

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

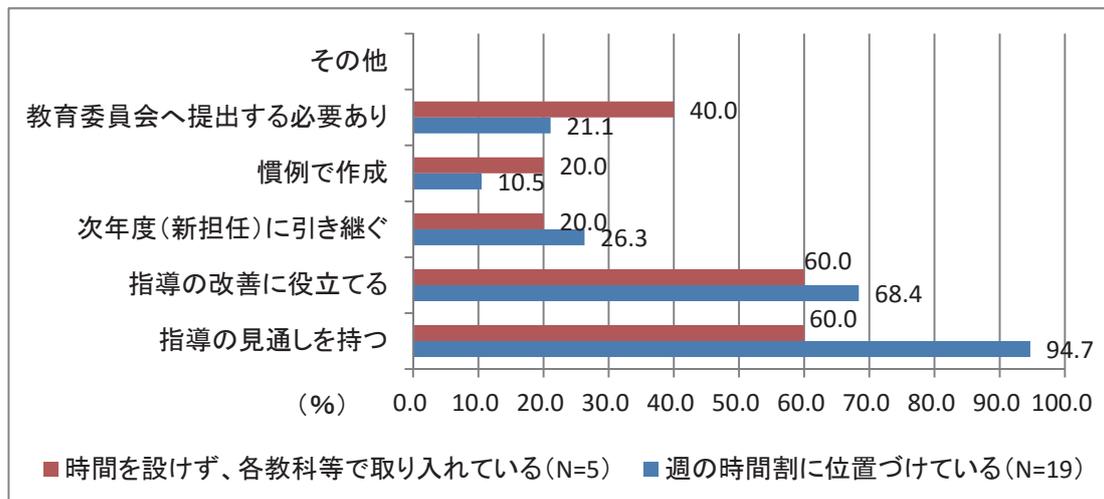


図 3-4-9 自立活動の指導計画を作成している理由

### ③-6. 自立活動の指導計画を作成していない理由（複数回答）

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

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

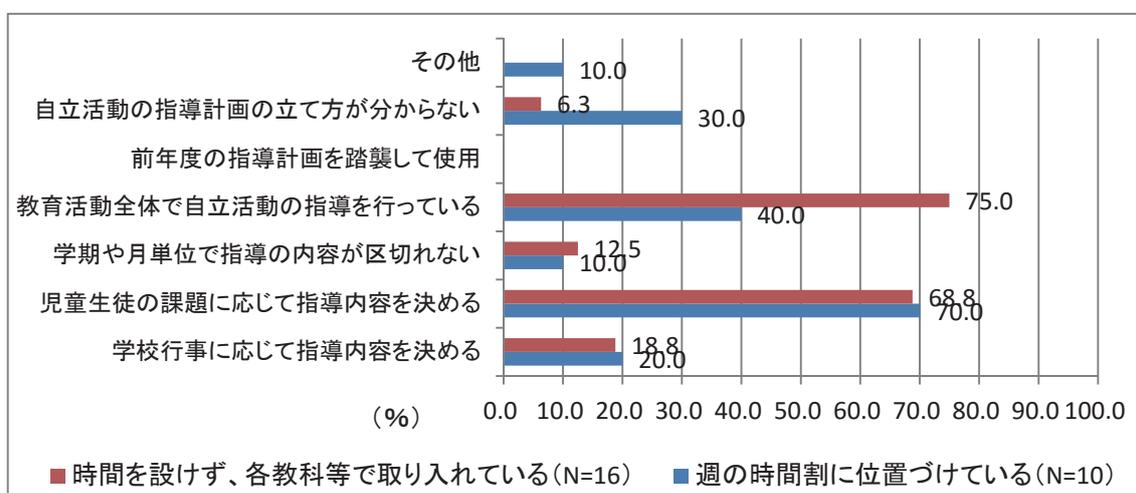


図 3-4-10 自立活動の指導計画を作成していない理由

### ③-7. 自閉症のある生徒の実態把握（複数回答）

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

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

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

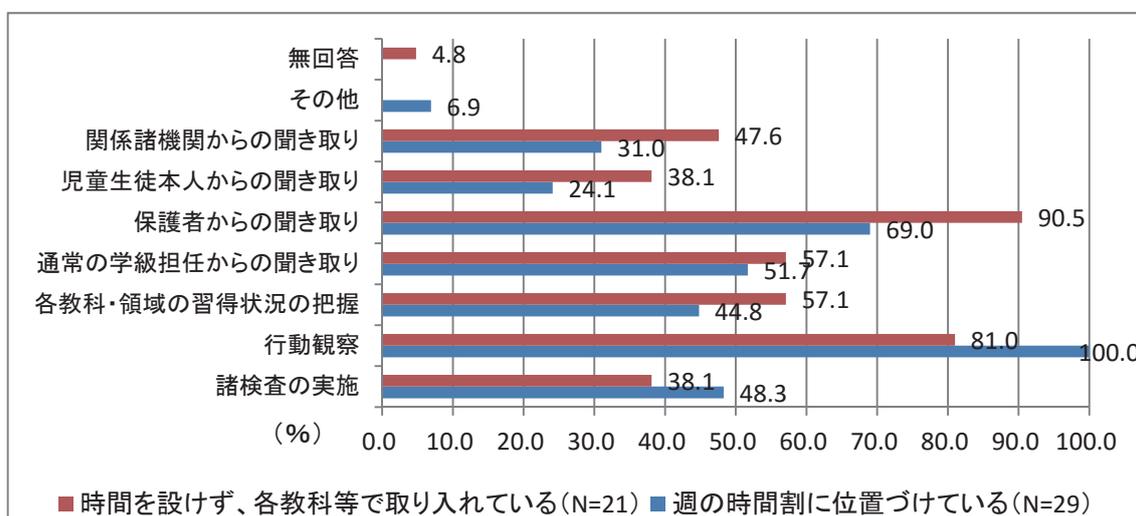


図 3-4-11 自閉症のある生徒の実態把握

### ④ 自立活動の指導の実施状況—実施段階—

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

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

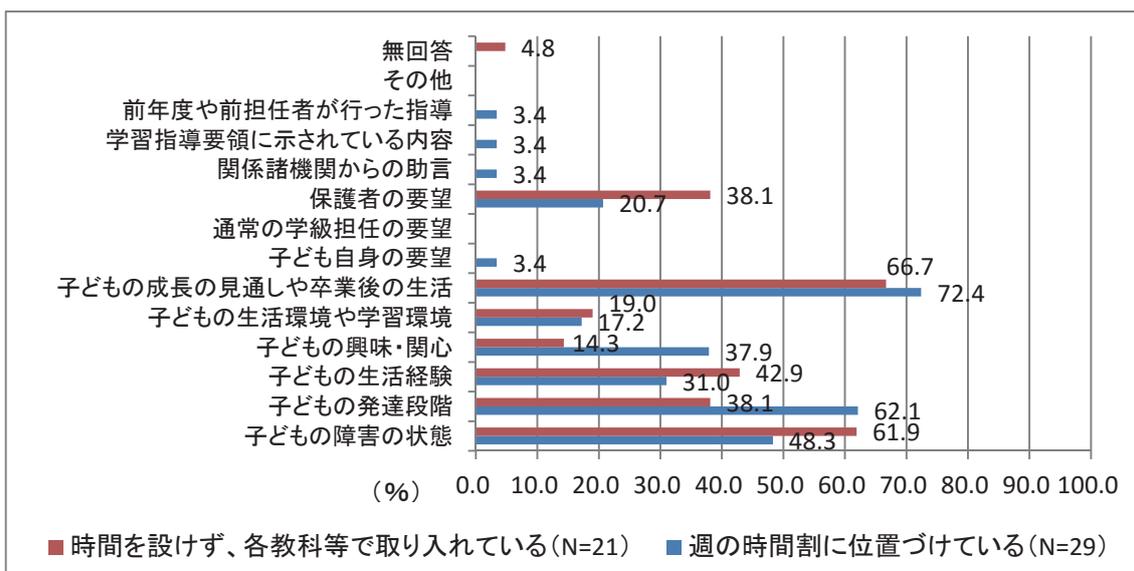


図 3-4-12 自閉症のある生徒の自立活動の指導を設定する際に留意していること

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

#### ④-2-1. 自閉症のある生徒の自立活動の指導内容（複数回答）

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

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

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



図 3-4-13 自閉症のある生徒の自立活動の指導内容

#### ④-2-2. 各指導内容の指導方法及び指導形態

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

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

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

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

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

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

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

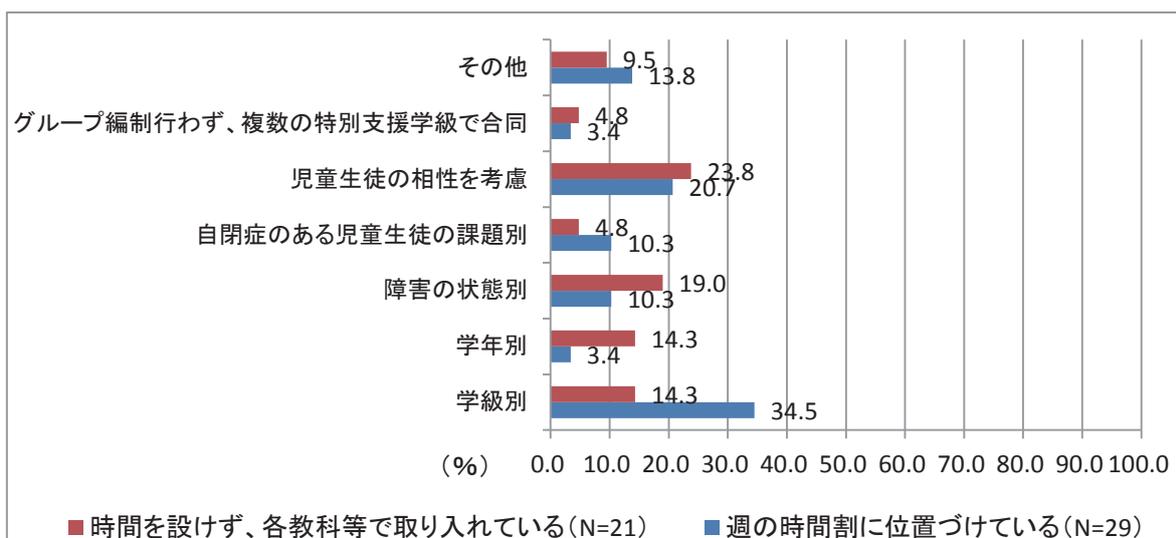


図 3-4-14 自閉症のある生徒の自立活動の指導を (小) 集団で行う場合のグループ編制

### ⑤自立活動の指導の実施状況－評価の段階－

#### ⑤－ 1. 自立活動の指導の評価の時期 (複数回答)

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

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

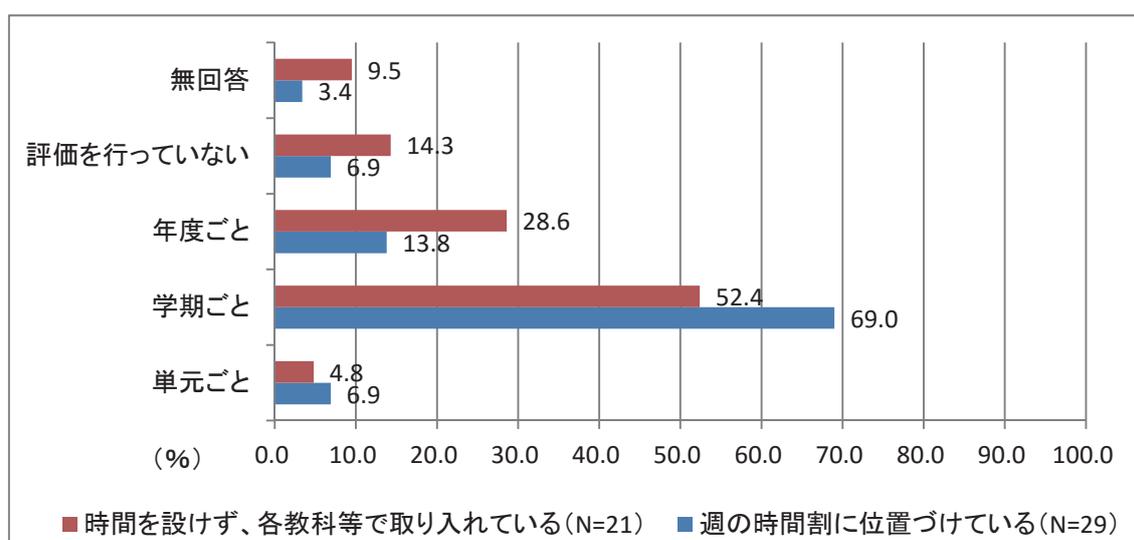


図 3-4-15 自立活動の指導の評価の時期

### ⑤-2. 自立活動の指導の評価の視点（複数回答）

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

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

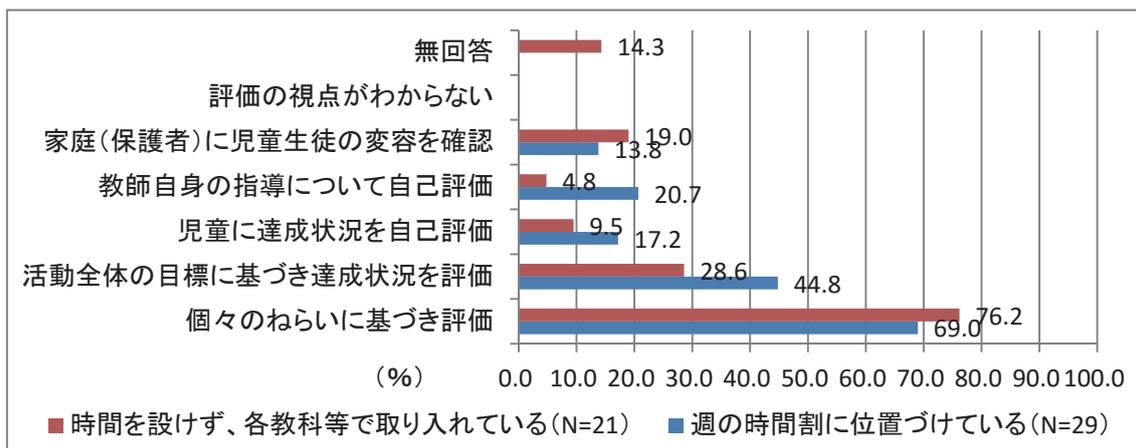


図3-4-16 自立活動の指導の評価の視点

### ⑤-3. 自立活動の指導の評価で用いているもの

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

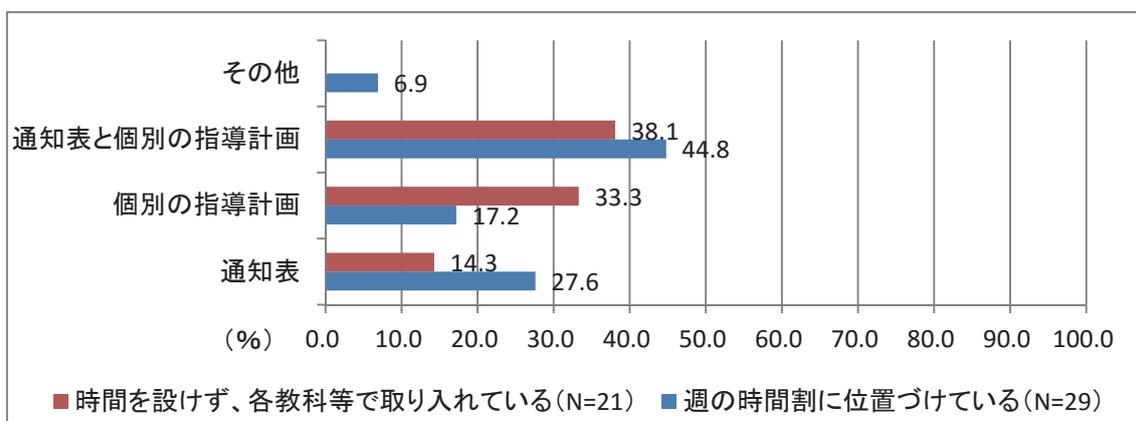


図3-4-17 自立活動の指導の評価で用いているもの

(岡本 邦広、若林 上総)

## 第4節 まとめ

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

### (1) 自立活動についての理解の促進の必要性

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

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

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

### (2) 自立活動の年間等の指導計画と指導目標の設定の重要性

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **（４）教師による指導の振り返りの必要性と児童生徒による自己評価の重要性**

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

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

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

#### （５）校内での協力体制の必要性ー通常の学級担任との連携ー

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

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

（柳澤 亜希子）

#### 引用文献

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

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

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

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