

第Ⅳ章 自閉症のある児童生徒の自立活動の授業を 組み立てるうえでの要点

第1節 特別支援学級の担当者の自立活動の指導上の課題

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

（1）担当者の専門性に関すること

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

（2）自立活動の指導を進めるうえでの課題

①実態把握に関すること

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

②指導計画に関すること

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

い。

③指導目標に関すること

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

④指導内容、指導形態、指導方法に関すること

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

⑤評価に関すること

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

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

図 4-1-1 に、上述した特別支援学級の担当者の指導上の課題を整理した。

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

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

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

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

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

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

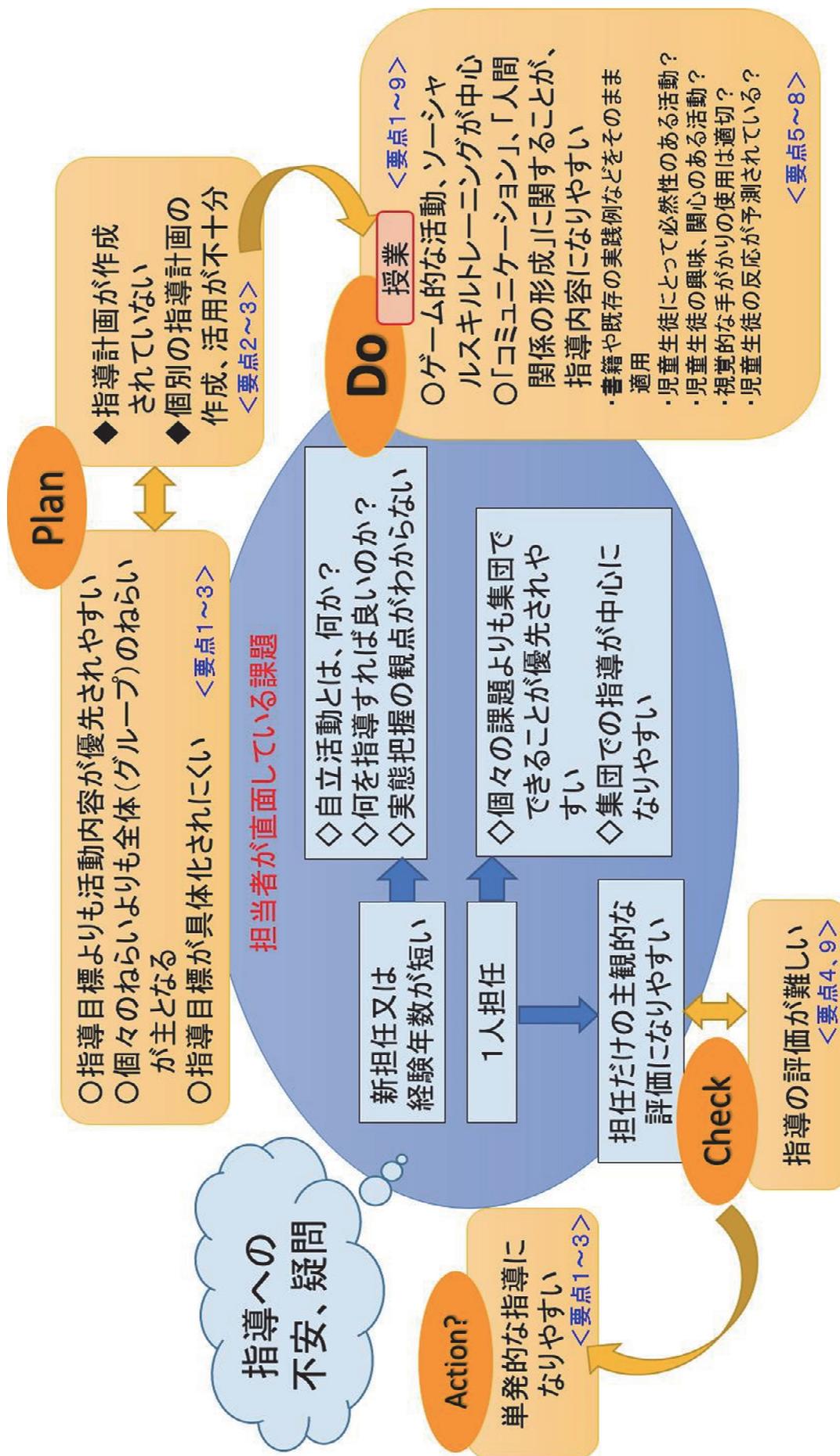


図 4-1-1 特別支援学級の担当者が直面している課題と自立活動の指導上の課題

第2節 自立活動の授業を組み立てるうえでの要点

(1) 個々の児童生徒につけたい力(目標)の絞り込み

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

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

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

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

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

①児童生徒の課題となる行動の背景や理由を捉える

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

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

②児童生徒の興味・関心、得意なことを捉える

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

が上手くいかないことがある。

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

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

③個別の指導計画への児童生徒に関する肯定的な内容の記入

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

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

表 4-2-1 個別の指導計画の様式例 (A小学校)

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

要点2：長期目標と短期目標の設定－児童生徒につけたい力（目標）を具体化する

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

①目標の設定期間を定める

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

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

②長期目標及び短期目標の設定に当たっての留意点

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

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

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

③個別の指導計画の様式例

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

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

表 4-2-2 個別の指導計画の様式例 (A小学校)

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

表 4-2-3 個別の指導計画の様式例 (B 中学校)

平成〇年度 個別の指導計画

学校名(中学校)

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

領域	指導内容 (担当者)	平成〇年度4月の実態	学習内容	目標	手立て	評価(〇学期)
学習面	国語 ()					
	社会 ()					
	数学 ()					
	理科 ()					
	音楽 ()					
	美術 ()					
	保健体育 ()					
	職業・家庭 ()					
	外国語 ()					
自立活動	①健康の保持 ②心理的な安定 ③人間関係の形成 ④環境の把握 ⑤身体の動き ⑥コミュニケーション					
生活面	①衣服の着脱 ②食事 ③排泄 ④清潔習慣 ⑤物の管理 ⑥スケジュール管理 ⑦安全					
卒業後、将来の希望			目標(今年度の重点目標・個別の教育支援計画より)			
以上の計画について了承しました。 作成日: 平成 年 月 日 担任氏名: 保護者氏名: 指導計画の経過について了承しました。 作成日: 平成 年 月 日 担任氏名: 保護者氏名:						

生徒氏名:

平成〇年度 個別の指導計画(特別支援学級)

要点3：長期目標と短期目標を踏まえた単元の設定と指導の検討

①長期目標と短期目標に基づいた指導目標の設定

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

②計画的に指導を進めるための指導計画の作成の必要性

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

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

③長期目標、短期目標、各単元の目標の関連性を意識する

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

表 4-2-4 自立活動の指導計画（例）

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

④集団での指導における全体目標の設定の工夫

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

⑤児童生徒の実態の変化などに応じた指導計画の見直しの必要性

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

⑥指導内容、指導方法などの検討

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

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

⑦各単元のつながりを意識する

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

要点4：自立活動の学習指導案（略案）の作成

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

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

①本時の目標に「全体目標」と「個々の児童生徒の目標（個人目標）」を明記する

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

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

②「評価の観点・方法」を明記する

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

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

③自閉症のある児童生徒の障害特性や認知特性を踏まえた支援や配慮に関わる項目

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

学習指導案の記載の具体例は、本章第3節で紹介する。

表 4-2-5 自立活動の学習指導案の様式例① (A小学校)

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

表 4-2-6 自立活動の学習指導案の様式例② (C小学校)

自閉症・情緒障害特別支援学級 自立活動学習指導案

指導者：○○

1. 単元名

2. 単元の目標

(1) 全体目標・・・

(2) 個別目標

A児・・・

B児・・・

3. 児童の実態

氏名	実態
A児(△年)	・・・
B児(□年)	・・・

4. 指導計画と評価 (○時間取扱い)

時間	活動名	活動内容	評価

5. 本時の目標

(1) 全体目標・・・

(2) 個別目標

A児・・・

B児・・・

(3) 準備・資料

(4) 展開

学習内容・活動	教師の指導・支援と評価		
	全体	A児	B児

6. 環境設定

7. 板書計画

表 4-2-7 自立活動の学習指導案の様式例③ (B中学校)

指導者: ○○
介助員: △△

1. 日時

2. 学年・学級:

3. 題材名:

4. 本時の目標

(1) 全体目標:

(2) ○児の目標:

複数の児童生徒が在籍する場合は、それぞれ記入する

5. 本時の展開(△時間/○時間)

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

6. 準備物
生徒:
指導者:

7. 教室の配置

8. 板書計画

(柳澤 亜希子)

(2) 自閉症のある児童生徒の障害特性や認知特性に留意した指導

要点5：動機付けを高める学習活動や教材を取り入れる

①動機付けを高める理由

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

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

②動機付けを高める取組の例

a. 興味・関心のある教材の提示

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

b. 優れた認知能力を活かした学習活動の提示

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

c. 指導内容に関連する成功体験した話題の提示

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

d. 成功体験が得られる教材の提示や賞賛する機会の設定

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

③動機付けを高める上での留意点

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

なり課題に取り組めない場合がある。

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

要点6：児童生徒の主体的な発言や行動を大切にする

①主体的な発言や行動を大切にする理由

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

②主体的な発言や行動を大切にしたい取組の例

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

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

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

③振り返りによる指導の改善

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

要点7：視覚的な手がかりの機能を考えて活用する

①視覚的な手がかりを用いる理由

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

②視覚的な手がかりを活用する際の留意点

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

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

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

③視覚的な手がかりを活用する目的の明確化

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

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

④視覚的な手がかりの活用例

a. 流れの確認

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

b. ねらいとする行動の自発

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

c. 自己評価

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

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

要点8：情報を整理して伝える

①情報を整理することの必要性

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

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

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

②具体的な伝え方の例

a. 注目すべき箇所の明確化

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

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

b. 統一した語順や用語の活用

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

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

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

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

c. キーワードによる指示

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

（3）指導の振り返り

要点9：指導の振り返りの重要性

①教師による指導の振り返りの必要性

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

②指導の振り返りの方法

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

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

③振り返り票を活用する際の留意点

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

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

表 4-2-8 自立活動の指導の授業 振り返り票

授 業 日 : 月 日 ()

時間上の位置づけ: 時間における指導 各教科等と関連づけて指導

指 導 の 場 : 特別支援学級 通常の学級 (交流先)

指 導 形 態 : 集団での指導 個別による指導

本時のねらい: 個別の指導の場合は不要。指導案を再掲
()

＜本時の授業の振り返り＞

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

＜本時の対象児のねらいの達成状況＞

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



＜次時に向けた授業の改善点＞

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

引用文献

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

参考文献

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

第3節 自閉症のある児童生徒の自立活動の授業の実践例と要点の解説

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

①学校の概要

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

②特別支援学級の概要

a. 学級編制及び学年別の在籍児童数と児童の実態

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

表 4-3-1 学級編制及び学年別の在籍児童数と児童の内訳及び実態

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

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

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

注 3) PDD は、「広汎性発達障害」を示す。

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

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

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

注2) < >は、指導時の学習の場（教室）を示す。

注3) PDDは、「広汎性発達障害」を示す。

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

b. 交流及び共同学習

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

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

③対象児童の実態

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

a. 心理面・行動面

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

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

自分の都合でルールを決めてしまうことがある。

b. 学習面

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

c. 運動面

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

d. 言語面

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

④自立活動の指導の実際

a. 教育課程上の位置づけ

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

b. 自立活動の指導内容、指導方法及び指導形態、評価

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

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

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

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

⑤自立活動の指導計画（2学期）

平成27年度2学期の自立活動の指導計画は、表4-3-3の通りである。

表 4-3-3 自立活動の指導計画（2学期）

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

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

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

⑥自立活動学習指導案

単元「友達と一緒に行動しよう」の概要

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

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

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

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

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

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

自立活動学習指導案

指導者：A 教諭

指導支援者：D

1. 単元名：「友達と一緒に行動する時の約束ごとを知ろう」

2. 学級・学年：1組（指導時のグループ編成）・2年生（3名）

3. 本時の目標

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

友達と一緒に行動するときの約束ごとを理解することができる。

A 児の目標：自分の行きたい場所を発表することができる。

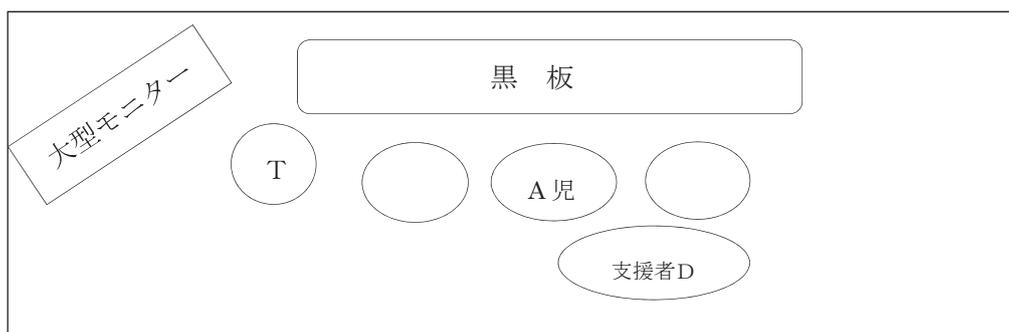
自分の行きたい場所と友達の行きたい場所が違うことに気付き、どうしたら仲良く行動できるか考えることができる。

4. 本時の展開：

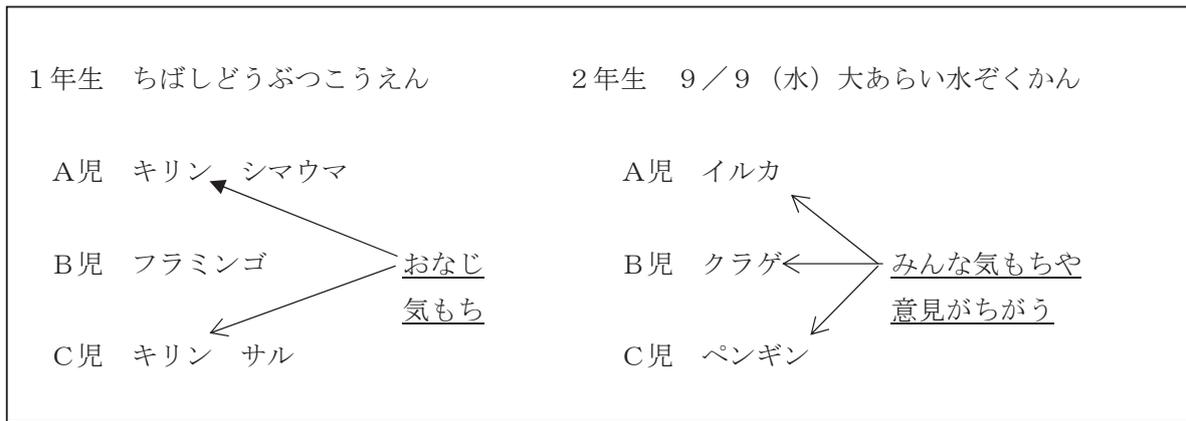
学習過程	時配	学習活動及び内容	○全体への指導・支援 ◎A 児への指導・支援 ◇評価の観点・方法	教材・準備物
見いだす	5	<ul style="list-style-type: none"> ・ 始まりの挨拶をする ・ 1年生の時の校外学習（見学した動物や場所、一緒に行動した同じグループの友達など）を思い出す 	<ul style="list-style-type: none"> ○日直の児童に注目し、姿勢を整えて挨拶をするように声をかける ◎思い出せない時には、写真を大型モニターに映し出す ◇見学した動物や場所などを発表できたか（児童の発表・発言） 	大型モニター 写真教材
調べる	10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

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

5. 場の配置



6. 板書計画



7. 教材 (ワークシート)

大あらい水ぞくかんに行こう

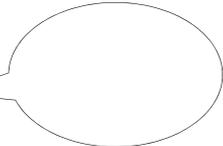
2年 組 名前 _____

いつ? _____ 月 _____ 日 _____ 曜日

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

見学したいばしょや生きもの ベスト3

1位 _____ 2位 _____ 3位 _____

友だちと気もちや意見がちがう時は、どんな気もち?  

友だちといっしょに見学するにはどうしたらいいのかな?

⑦本時のA児の様子

<導入>

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

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

<展開>

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

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

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

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

<まとめ>

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

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

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

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

⑧指導の振り返りと本時におけるA児の目標の達成状況

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

表 4-3-4 自立活動の指導の授業 振り返り票

授 業 日 : 9月 ○日 (△)

時間上の位置づけ : ■時間における指導 □各教科等と関連づけて指導

指 導 の 場 : ■特別支援学級 □通常の学級 (交流先)

指 導 形 態 : ■集団での指導 □個別による指導

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

友達と一緒に行動するときの約束ごとを理解することができる。

A児のねらい : 自分の行きたい場所を発表することができる。

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

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

1. 導入	⑤ 1年生の校外学習の振り返り → A児、何度も繰り返し、涙ぐむ。 ②⑥ 涙ぐんだ時のA児の気持ちを受け止め、教師が代弁 → A児、その後、気持ちを切り替え、学習に戻ることができた (後から、「1人で行った」、「わがまま言った」と自分のことを客観的に振り返った)。
2. 展開	③⑥ 館内図や見学場所の写真を掲示 → 全員、学習内容に興味を示すことができた。A児は、今度行く水族館について質問することができた。 ①⑥ 児童らの水族館で行きたい場所 (発表したこと) を対比して板書した → 「〇くんと同じ場所」、「△くんと違う」と意見の違いに気づくことができた。友達と意見が同じだと、全員、笑顔でそのことを喜ぶ (笑顔) 様子が見られた。 ⑥ A児、他の児童のワークシートをのぞき込む → 他児への関心が見られた。
3. まとめ	②⑤ 発問 : グループに意見の違う友達がいたらどうするか? ワークシートに各自、記入 → 他の児童は気をつけることを記入し発表。A児は難しかった。 ⑤⑥ 友達と仲良く行動するときの約束ごとを考えて発表する → A児は他児が発表した内容を手がかりに記入 (A児の好きな数字に関する「時間を守る」を記入)。 ⑤ 最後の「発表」の進め方が、いつもの「感想発表」と違ったことで、A児は混乱して発表できなかった。

＜本時のねらいの達成状況＞

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

＜次時に向けた授業の改善点＞

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

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

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

⑨A児の変容

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

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

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

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

⑩本研究を通しての教師の変容

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

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

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

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

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

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

（金子 道子・柳澤 亜希子）

①本実践例に見る自立活動の授業を組み立てるうえでの要点の解説

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

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

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

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

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

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

要点3：長期目標と短期目標を踏まえた単元の設定と指導の検討

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

要点4：自立活動の学習指導案（略案）の作成

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

要点5：動機付けを高める学習活動や教材を取り入れる

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

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

要点6：児童生徒の主体的な発言や行動を大切にす

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

要点7：視覚的な手がかりの機能を考えて活用する

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

要点8：情報を整理して伝える

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

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

要点9：指導の振り返りの重要性

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

（柳澤 亜希子）

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

①学校の概要

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

②特別支援学級の概要

a. 学級編制及び学年別の在籍生徒数と生徒の実態

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

表 4-3-5 学級編制及び学年別の在籍生徒数と生徒の内訳及び実態

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

注) 「生徒の実態」の下線の生徒は、本研究の対象児を示す。

b. 交流及び共同学習

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

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

③対象生徒の実態

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

診断名：広汎性発達障害（知的な遅れはない）、LD、AD/HD

a. 行動面・心理面

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

b. 学習面

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

④自立活動の指導の実際

a. 教育課程上の位置付け

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

b. 自立活動の指導内容、指導方法及び指導形態、評価

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

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

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

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

⑤自立活動の指導計画（2学期）

平成27年度2学期における自立活動の指導計画は、表4-3-6の通りである。

表4-3-6 自立活動の指導計画（2学期）

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

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

⑥自立活動学習指導案

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

a. 福笑いの活動について

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

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

b. 各時の主な特徴について

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

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

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



図4-3-1 活動の様子



図4-3-2 完成した福笑い

自 立 活 動 学 習 指 導 案

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

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

4 本時の目標

(1) 全体の目標

○指定の時間内に分からないことや困ったことをサポーターに聞き、福笑いを完成させることができる。

○プレイヤーが福笑いを完成させるために、どんな質問をしているのかを言うことができる。

(2) Bの目標

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

5 本時の展開 (5/6時間)

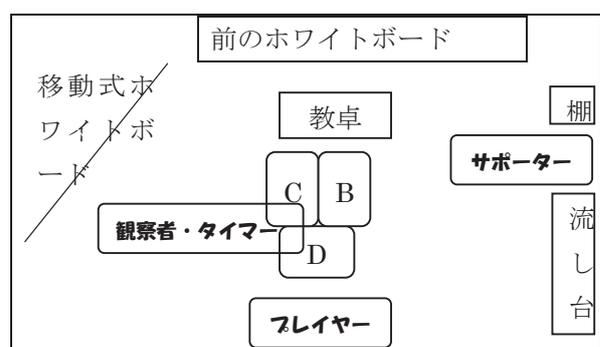
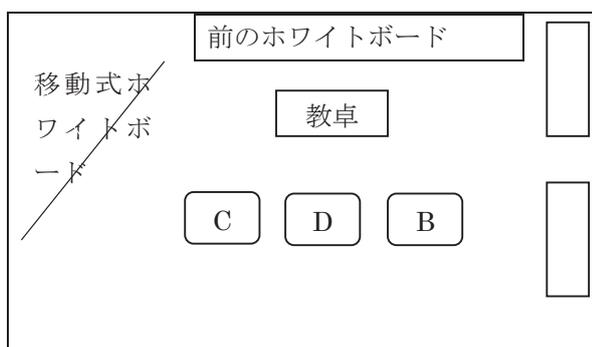
	学習活動	指導上の留意事項 (◇全体◆個別)	評価の観点 (評価方法)
導入 5分	1 あいさつをする。 2 学習の流れを知る。 3 前時を振り返り、本時の学習内容を確認する。	◇授業の始まりを明確にする。 ◇学習の流れを提示し、見通しを持たせる。 ◇前時の福笑いのルールと、本時の福笑いのルールの違いについて話し、次時には福笑いを完成させる意欲を高める。	つかむ 見通す
展開 35分	4 めあてを確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> めあて：○4分以内に、サポーターに助けを求め、福笑い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

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

6 準備物

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

7 教室の配置



8 板書計画

- (1) 移動式ホワイトボード

助けを求める 福笑い

めあて

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

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

<ルール>

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

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

（質問の例を板書する。）

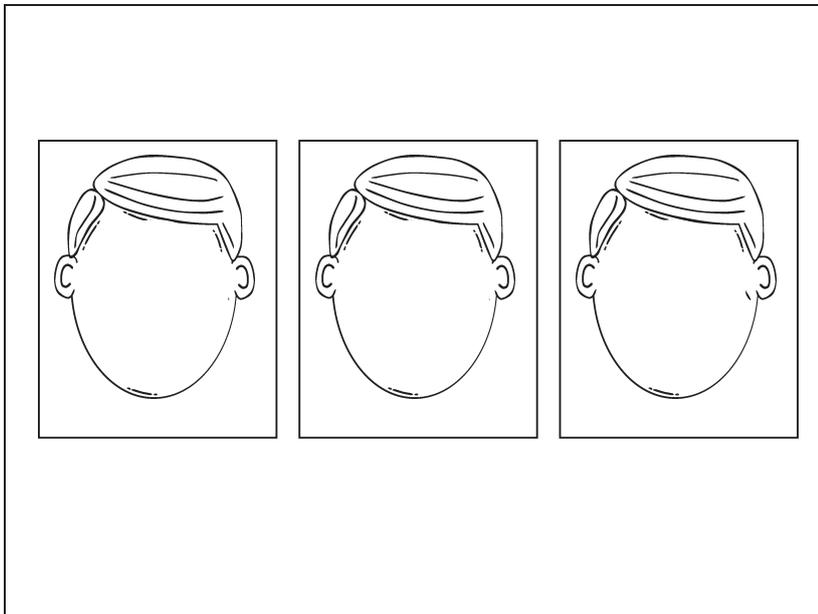
- ・右ですか、左ですか？
- ・この向きでいいですか？

等

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

(2) 前面の壁面・ホワイトボード

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



⑦本時のB児の様子

<導入>

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

<展開>

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

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

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

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

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

<まとめ>

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

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

⑧指導の振り返りと本時におけるB児の目標の達成状況

本時の指導後、担任は表4-3-7に示すように、振り返りを行った。

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

表 4-3-7 自立活動の指導の授業 振り返り票

授 業 日 : 9月10日(木)

時間上の位置づけ : ■時間における指導 □各教科等と関連づけて指導

指 導 の 場 : ■特別支援学級 □通常の学級(交流先)

指 導 形 態 : ■集団での指導 □個別による指導

本時の B 児のねらい :

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

＜本時の授業の振り返り＞

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

＜本時の B 児のねらいの達成状況＞

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



＜次時に向けた授業の改善点＞

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

※表中の①～⑥の番号は、表4-2-8(99頁)と対応している。

⑨B児の変容

a. 本単元を通して

<「分からないことをサポーターや友達に聞く」ことについて>

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

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

<「プレイヤーに尋ねられた時に、適切に応答する」ことについて>

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

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

b. 短期目標に関連した本単元以外の指導場面

<自閉症・情緒障害特別支援学級での指導>

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

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

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

<交流及び共同学習の場面>

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

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

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

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

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

⑩本研究を通しての教師の変容

a. 実態把握の検討の重要性

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

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

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

b. 時間に位置づけて自立活動を指導することの意義

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

c. 指導計画の柔軟な見直し

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

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

d. 振り返りの必要性

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

(荒谷 美巳・岡本 邦広)

①本実践例に見る自立活動の授業を組み立てるうえでの要点の解説

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

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

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

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

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

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

要点3：長期目標と短期目標を踏まえた単元の設定と指導の検討

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

要点4：自立活動の学習指導案（略案）の作成

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

要点5：動機付けを高める学習活動や教材を取り入れる

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

要点6：児童生徒の主体的な発言や行動を大切にす

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

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

要点7：視覚的な手がかりの機能を考て活用する

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

要点8：情報を整理して伝える

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

要点9：指導の振り返りの重要性

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

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



図 4-3-3 担任による福笑いのルールの説明

(岡本 邦広)