特殊研　Ａ－34　　ISSN　0387－3528

国立特殊教育総合研究所

研　究　紀　要

第　34　巻

平 成 １ ９ 年 ３ 月

独立行政法人　国立特殊教育総合研究所

国立特殊教育総合研究所　研究紀要　第34巻

目　　次

【特　集】　自閉症のある子どもの教育課程研究

特集の趣旨

国立特殊教育総合研究所　研究紀要編集委員会
：自閉症のある子どもの教育課程研究・特集の趣旨 …… 1

特集論文

齊藤　宇開・内田　俊行（国立特殊教育総合研究所）
：自閉症教育のキーポイントとなる指導内容
－７つのキーポイント抽出の経緯と内容を中心に－ …… 3

佐藤　克敏*・涌井　恵**・小澤　至賢**（*京都教育大学）（**国立特殊教育総合研究所）
：自閉症教育における指導のポイント
－海外の４つの自閉症指導プログラムの比較検討から－ …… 17

徳永　豊・木村　宣孝（国立特殊教育総合研究所）
：自閉症の特性に応じた教育課程の在り方に関する考察
－我が国における知的障害養護学校の実践とイギリスにおける取組からの考察－ …… 35

【投稿論文】

事例報告

青山　新吾（岡山市立石井小学校）
：通級指導教室におけるグループ指導の検討
－発達障害のある二人の女の子の関係変化－ …… 51

調査資料

徳永　亜希雄・渡邉　正裕・松村　勘由・太田　容次・中村　均・戸澤　和夫・齊藤　光男
（国立特殊教育総合研究所）
：特別支援教育を推進する教員研修実施状況及び研修ニーズ等に関する調査報告
－独立行政法人国立特殊教育総合研究所における研修事業改善に向けて－ …… 67

【長期研修員報告】

事例報告

磯貝　英雄（安中市立第一中学校）
：通常学級に在籍する特別な支援を必要とする生徒への教育的支援について
－機能面に焦点をあてた中学校の校内支援体制づくり－ …… 93

喜井　智章（北海道今金高等養護学校）
：北海道道南地区高等学校における軽度発達障害のある生徒への支援に関する現状と課題
－知的障害養護学校のセンター的機能に焦点をあてて－ …… 111

土田　泰（長野県諏訪養護学校）
：保護者，地域の支援者，教員の社会的背景に着目した協働への試み
－長野県上田小県地域の自閉症乳幼児療育・保育施設から学校への就学をめぐって－ … 129

特集　自閉症のある子どもの教育課程研究

国立特殊教育総合研究所研究紀要編集委員会

＜特集の趣旨＞

当研究所は，昭和52（1977）年以来，自閉症教育に関する多くのプロジェクト研究に取り組んできた。平成15（2003）年度から３年計画で開始したプロジェクト研究「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究－知的障害養護学校における指導内容，指導法，環境整備を中心に－」では，当研究所におけるこれまでの自閉症研究や国内外の先行研究の成果を踏まえ，養護学校等の教育現場における自閉症教育の充実に役立つ「自閉症教育実践ガイドブック」や「自閉症教育実践ケースブック」をとりまとめるとともに，全国の盲・聾・養護学校を対象とする悉皆調査から，在籍者の約25％が自閉症の診断あるいは疑いがあると推測されること，そうした自閉症の子どもの多さにもかかわらず組織として自閉症教育に取り組んでいる学校は４校に１校程度であることを明らかにした。さらに，３年間の研究から，自閉症のある子どもに有効な指導法や環境整備については成果の蓄積が見られるが，自閉症の子どもに適切な教育課程の検討はまだ不十分であることも明らかになった。そこで，本研究紀要では，「自閉症のある子どもの教育課程研究」と題した特集を組み，今後の特別支援学校における自閉症の特性に応じた教育課程研究の促進を図ることとした。なお，本特集は本研究紀要編集委員会が企画し，平成１８年度から開始されたプロジェクト研究「特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導パッケージの開発研究－総合的アセスメント方法及びキーポイントとなる指導内容の特定を中心に－」の研究分担者に依頼し，その研究計画に位置付けて執筆されたものである。

最初の齊藤・内田論文「自閉症教育のキーポイントとなる指導内容－７つのキーポイント抽出の経緯と内容を中心に－」は，前プロジェクト研究で自閉症教育のキーポイントとして提案された７つの力について，その抽出プロセスと妥当性について報告するとともに，それらの力に基づくアセスメント及び授業の在り方について提案している。

２番目の佐藤・涌井・小澤論文「自閉症教育における指導のポイント－海外の４つの自閉症指導プログラムの比較検討から－」は，機軸反応訓練，幼児自閉症プロジェクト，ＴＥＡＣＣＨプログラム，発達・個人差・関係を基盤としたアプローチ（ＤＩＲ）という海外の４つの自閉症指導プログラムを比較検討し，自閉症教育において重要な指導内容の要素を見いだそうとしている。

３番目の徳永・木村論文「自閉症の特性に応じた教育課程の在り方に関する考察－我が国における知的障害養護学校の実践とイギリスにおける取組からの考察－」は，我が国における自閉症の特性に応じた教育課程を研究してきた研究開発校等の実践について報告するとともに，イギリスの自閉症学校における教育課程と比較検討し，自閉症の子どもたちに必要な特別な教育課程の在り方について提案している。

＝特 集＝

自閉症教育のキーポイントとなる指導内容

－７つのキーポイント抽出の経緯と内容を中心に－

齊　藤　宇　開*・内　田　俊　行**

（*教育支援研究部）（**企画部）

要旨：平成15年度から17年度までの自閉症プロジェクト研究「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究」では，自閉症を併せ有する子どもたち一人一人に応じた指導計画や授業を創造するための，中核となる教育内容を明らかにすることを目的の一つとした。Koegelら（2006）が，一度獲得されると，自閉症を併せ有する子どもにとって広範かつ，持続的・長期的な改善をもたらすものと定義している「機軸行動」（Pivotal Response Treatments）を参考に，文献研究と合わせて，国内の研究協力機関における個人別の課題学習やグループ別学習の「ねらい（目的）」の収集，分析を行った。その結果，「自閉症教育の７つのキーポイント」として，「学習する態勢になる力」や「自己を管理する，調整する力」，「自ら何かを伝えようとする意欲と個に応じた形態を用いて表出する力」などの７項目を抽出した。「７つのキーポイント」の活用方法として，アセスメントや授業の評価・改善について研究を継続している。

見出し語：自閉症教育，７つのキーポイント，アセスメント，授業の評価・改善

Ⅰ．はじめに

平成15年度から17年度までの自閉症プロジェクト研究「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究」では，教育内容，教育方法，環境整備について自閉症教育実践ガイドブック（2004）や自閉症教育実践ケースブック（2005）としてまとめたところである[8) 9)]。ガイドブックに記載したとおり，自閉症の診断基準としてDSM-Ⅳ（2002）で示されている，いわゆる三つの症状（コミュニケーション，社会性，こだわり）に加えて，過敏性などの感覚の問題，パニックなどの情動のコントロールの問題，二つ以上の情報を処理することが困難なモノ・トラック（シングルフォーカス）の問題，いろいろな情報をまとめて全体像をつかむ力が弱いセントラルコヒーレンスの問題などへの十分な配慮が必要であることが分かってきた。これらの障害特性に応じた教育内容，教育方法，環境整備について実践に基づいた研究の結果，物理的構造化など，教育方法を中心にその対応（配慮）の具体化は進みつつあるものの，教育内容についてはさらに検討を進める必要があることが明らかになった。

また，本プロジェクト研究と同時期に，教育内容に関する文部科学省の研究開発校の指定を受けた鳴門教育大学附属養護学校（2003）や，自閉症に特化した佐久間ら（2004）の研究成果として，「社会性」や「コミュニケーション」の重要性が挙げられ，教育課程への明確な位置づけが提案された[11) 13)]。東京都教育委員会（2006）は，領域・教科を合わせた指導の新たな形態として「社会性の学習」の設定を明示した上で，すでに平成18年度より，実際に教育課程に位置づけて具体的な指導事例の蓄積に取り組んでいる[14)]。

齊藤（2004）は，知的障害教育の内容や方法だけでは自閉症を併せ有する子どもたちに適切な指導がなされない理由として，行動的側面における自閉症

の特性を挙げた。コミュニケーション（対人的相互反応）の質的な障害は，双方向のやりとりで授業を展開していく指導方法が困難なことを意味し，こだわり（反復的で常同的な）行動は，しばしば着席や移動などの学習態勢の基本を成立させることさえ困難にしている場合もある。また，自閉症を併せ有する子どもたちは，言語や想像力を必要とする教科に比べ，算数の計算や図形，絵画配列等の能力が卓越しているなど，自閉症を併せ有さない子どもたちに比べて知的水準のアンバランスが認められることがある。この卓越した能力は，障害の特性に応じた配慮等が少ない状態でも発揮されることがあるため，「やればできる。特別な配慮がなくても，こんなことまでできるのだから。」と，かえって障害の特性に応じた配慮等を行うことを否定的に見てしまう場合もある[12)]。

また，齊藤（1998）は，社会性や行動につまずきのある子どもたち（自閉症等）が現段階で受けている教育的アプローチの多くは，「困った行動」または「問題行動」として顕在化してからの対応になっていると指摘した[10)]。この対応方法では，子ども一人一人の特性をありのままに受け入れ，理解して配慮するレベル（トップダウン・アプローチ）か，子どもたち自身に対して，経験の補充や指導を行って社会のルール（社会的規範）を守るように指導するレベル（ボトムアップ・アプローチ）の二極化が起こってしまう傾向がある。そこで，図１のように，中枢神経系の機能障害又は機能不全(一次的な障害)に基づき，認知能力の歪みや情動のコントロールの困難など（二次的な障害）から生起するとされた社会性や行動のつまずき(三次的な障害）の間に，「自閉症教育のキーポイント」（表１）という概念を持ち込むことが必要ではないかと考えた。

この「自閉症教育のキーポイント」の創案に関しては，Koegelら（2006）が，一度獲得されると自閉症を併せ有する子どもにとって広範かつ持続的・長期的な改善をもたらすものと定義している「機軸行動」(Pivotal Response Treatments)[4)] を参考に(表２)，プロジェクト研究での3年間の研究協力者及び研究協力校との研究成果[8) 9)] や，Schoplerら（1995他）の文献研究[2) 3)]，国立久里浜養護学校での指導内容を分析した。これらに基づき，自閉症のある子どもの教育を行うにあたって，個人別の課題学習や自閉症の特性に応じたグループ別学習などで授業の「ねらい（目的)」となるものとして「７つのキーポイント」を提案した。

本報告では，自閉症教育のキーポイント提案の過程，キーポイントの条件や７つのキーポイント抽出の方法，内容，使用方法の順に報告する。

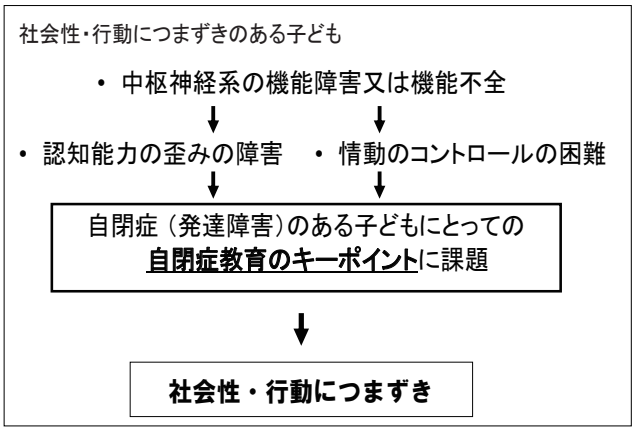


図1　社会性につまずきのある子ども

表1　自閉症教育のキーポイント

■学習する態勢になる力
■指示に応じる，指示を理解できる力
■自己を管理する，調整する力
■楽しいことや嬉しいことを期待して活動に向かう力
■自ら何かを伝えようとする意欲と個に応じた形態を用いて表出する力
■模倣して，気づいたり学んだりする力
■課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力

表2　機軸行動の五つの領域（Koegelら2006）

①動機付け，②多様な手がかりへの反応性 ，③自己管理， ④自己始発，⑤共感 ※彼らの主要なゴールは，自閉症のある子どもが通常の環境の中で意味のある生活を送ることができる機会を提供することであり，動機付けを基礎として，様々な人や環境に適切に反応できることが重視されている。

Ⅱ．自閉症教育のキーポイント提案の過程

７つのキーポイントの提案まで，約２年間を要した。その過程について順を追って記載する。

１．個人別の課題学習から指導のポイントを抽出（約400サンプルを抽出）

抽出のためのビデオ分析の作業に半年ほど費やした。サンプルとなる指導のポイントを導き出すためには，文献研究などにより仮説を立ててから検証を進めたり，学習指導要領に即して「自立活動」の区分を参考に考察したりする演繹的方法をとることも可能であった。しかし，実践に役立つキーポイントを導き出すためには，実践の場のデータを重視した方が有効であると考えたことや，分析するにあたって先入観にとらわれないために，実践の場のサンプルを集めてからキーポイントを導き出す帰納的方法を取った。

そこでトモニ療育センター（河島淳子所長）[6]及び国立久里浜養護学校（現筑波大学附属久里浜養護学校；平成15年度当時，自閉症クラス）[13]における個人別の課題学習の「ねらい」について，サンプルとなる指導のポイントを書き出す作業を行った。その際，課題学習場面を直接観察して記録する方法，及びビデオテープをおこして，指導者の働き掛け及び行動，子どもの働き掛け及び行動を比較していく方法を用いた。

事例対象は以下のとおりである。

①トモニ療育センターにおける個人別の課題学習
- 事例数８名（知的な遅れを伴う自閉症ある子ども６名，他２名）
- 幼児２名，児童６名

②国立久里浜養護学校における個人別の課題学習
- 事例数7名（知的な遅れを伴う自閉症ある子ども７名）
- 児童７名

（平成15年度，国立久里浜養護学校に，自閉症に特化した教室を一クラス組織した。そこでは，個別の課題学習を中心に指導を進めた。研究の詳細は「自閉症教育実践ガイドブック」[8]に反映されている。）

自閉症教育のキーポイントを抽出する方法として，それぞれの機関に対応した巻末資料１，２のような表を作成し，それを基にサンプルを集約した。その結果，約400サンプルを明らかにすることができた。

（トモニ療育センターにおける個人別の課題学習の分析のための資料は巻末資料１，国立久里浜養護学校における個人別の課題学習の分析のための資料は巻末資料２のとおりである。）

２．類似のサンプルを再構成（約50サンプルに集約）

本研究所で研修中の長期研修員（現職の教諭）及び国立久里浜養護学校の教諭ら（10名強）で３～４チームを構成し，類似のサンプルを再構成する作業を行った。その際，約400サンプル全てに番号を付け，カードにして，類似のカードを集める作業を行った。各チームが全てのサンプルを担当したが，この段階では大きな相違は出なかった。各チームで結果を持ち寄ったところ，約50サンプルに集約することができた。

３．ブレーンライティング法や，インシデントプロセス法を用いた，新たな自閉症教育のキーポイント抽出のためのサンプルの検討（約30サンプルの追加）

類似のサンプルを再構成すると同時に，各チームで，ブレーンライティング法（付せんなどに一人一人が意見を書き出し，全体で分析を進めながら問題解決，もしくは目標達成に向けての可能性のある方針等を導く）や，インシデントプロセス法（事例として実際に起こった出来事（インシデント）をもとに，参加者が出来事の背景にある事実を収集しながら，問題解決の方策を考えていく）を用いて，新たにサンプルとなる指導のポイントを検討した。先のトモニ療育センター及び国立久里浜養護学校における指導のポイント等から明らかになったサンプルに加わるものとして，「自立的に動く」，「代替えの手段を使ってコミュニケーションする」，「見通しがついた状態で活動に取り組む」など，約30サンプルを追加した。

４．自閉症教育のキーポイント抽出のためのサンプルを再構成（約80サンプルから五区分を仮説として分類）

トモニ療育センター及び国立久里浜養護学校における指導のポイント等から抽出した50サンプルと追加した30サンプルを再構成した。同じチームで，合わせて約80サンプルをカードにして，同じ意味の言葉などを再構成する作業を行った。作業を進めていく中で，約50サンプル程度には集約されたが，それ以上の分類が難しかった。

そこで，前述したKoegelや，Schopler，国立特殊教育総合研究所（1988）など，国内外の研究成果[7)]を参考に，「主体性」，「行動管理」，「認知」，「コミュニケーション」，「模倣」，の五区分を設定し，それに即して，サンプルを分類する試みを行った。

５．自閉症教育のキーポイントの条件を設定

キーポイントを選ぶ際の条件として，Koegelらの機軸行動に関する文献研究を参考に，表３にあるような以下の三つの条件を設定した。

表3　自閉症教育のキーポイントの条件

○広範な機能領域（教育内容）の中でも中核となるもの
○指導を進めていくことで，同時に他の多くの機能領域の変化をもたらすもの
○教えないと習得することはなく，習得することで生活全般に効果をもたらすもの

６．７つのキーポイントの提案

「主体性」，「行動管理」，「認知」，「コミュニケーション」，「模倣」，の五区分による分類・再構成を進めていく過程で，「主体性」については，ほぼ全ての項目に該当すると言って良いという結論に至った。そこで「主体性」は全ての指導のポイントの基盤として位置づけた（図２）。

残りの四区分に該当すると考えられるサンプルを分類して，さらに分かりやすく実際的な用語（キーポイント）を抽出していった（表４）。その結果，「行動管理」は複数のキーポイントになった。項目としては，「学習する態勢になる力」，「指示に応じる，指示を理解できる力」，「自己を管理する，調整する力」，「楽しいことや嬉しいことを期待して活動に向かう力」を設定することが分かりやすく実際的であると考えられた。次いで「コミュニケーション」のサンプル数が多かったが，「自ら何かを伝えようとする意欲と個に応じた形態を用いて表出する力」という一つの項目に集約することができた。「模倣」，「認知」も同様に「模倣して，気づいたり学んだりする力」，「課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力」のそれぞれ一つの項目に集約することができた。以上の７つの項目を「キーポイント」と名付け，五区分と７つのキーポイントの関係を図２にまとめた。

さらに，主体性を除いた四区分と７つの下位キーポイントに，実際に分析したサンプルの例を加えたも

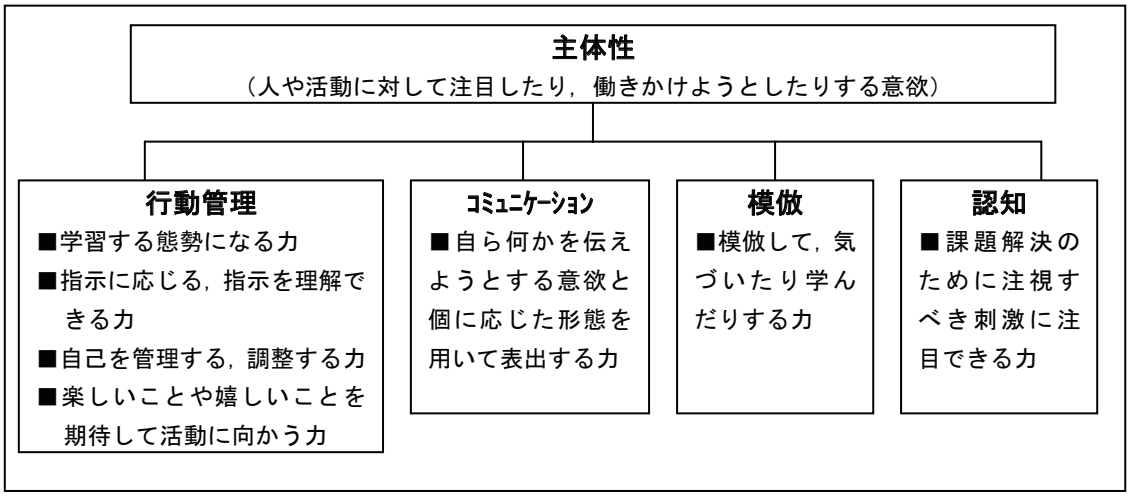


図２　五区分（仮説）と７つのキーポイント

表4　主体性を除いた残り四区分と７つの項目（キーポイント）の内容分類（抜粋）

① 行動管理
＜学習する態勢になる力＞
・姿勢を正して人やものに注目する
・物や道具に合わせた手の動かし方をする
・姿勢を固定して独特なものの見方へ対応する
・人からの介助を受け入れる
・位置関係の理解
・手を取って教えてもらうことができる
・手の操作技術－道具の使い方・手指の巧緻性
＜指示に応じる，指示を理解できる力＞
・指示に応じて待つ
・ルールや状況に対応する
・言葉の指示を聞き分ける
・相手の指示どおりに行動する
・文字で書かれている内容を読み取り，それに合わせて行動する
・他者の意図を察する
・人の働きかけを受け入れる
＜自己を管理する，調整する力＞
・分からないことやできないことは援助されて取り組み，最後は自分で仕上げる
・自分の役割や課題を理解し，最後まで取り組む
・活動の流れが分かって，落ち着いて取り組む
・機嫌に関係なく動ける力
・やり遂げる力
＜楽しいことや嬉しいことを期待して活動に向かう力＞
・相手の期待に応えようとして頑張ればよいことがあることが分かる
・できることを喜びと思って学ぶことができる
・ほめられることの理解
・失敗への不安を，成功体験により払拭する
② コミュニケーション
＜自ら何かを伝えようとする意欲と個に応じた形態を用いて表出する力＞
・指さしを使ったやりとりをすることができる
・自分の意思を相手に伝えることができる
・代替手段(VOCA)の利用をして自分の意思を伝えることができる
・分からないことを伝えて，援助を受けることができる
③ 模倣
＜模倣して，気づいたり学んだりする力＞
・周囲の人を意識して，まねをしたり，行動したりすることができる
・いろいろな方法を模倣して試すことができる
④ 認知
＜課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力＞
・色や形，物などを分けることができる
・物の一部を見て，全体をイメージして組み立てることができる
・正確に物を見て，仕分けなどを早く判断することができる
・物を注視したり，注目したりすることができる
・部分から全体を組み立てることができる

表５　7つのキーポイント提案までのプロセス

(1)個人別の課題学習における自閉症教育のキーポイント抽出のためのサンプルの書き出し
■トモニ療育センター（河島淳子所長）における個人別の課題学習の「ねらい」
■国立久里浜養護学校（自閉症クラス）における個人別の課題学習の「ねらい」
↓＜ビデオ分析　H15 年 9 月～＞

(2)ビデオ分析から約 400 サンプルを抽出し，同じ意味の言葉などを再構成→約 50 サンプルに集約

(3)ﾌﾞﾚｰﾝﾗｲﾃｨﾝｸﾞ法や，ｲﾝｼﾃﾞﾝﾄﾌﾟﾛｾｽ法を用いて，新ためてサンプルを提案→約 30 サンプルを提案

(4)ビデオ分析から明らかになった約 50 サンプルとﾌﾞﾚｰﾝﾗｲﾃｨﾝｸﾞ法等による約 30 サンプルを再構成，その際，下記の五区分を仮説として分類
Koegel ら（2006），Schopler ら（1995 他）の文献研究，鳴門教育大学附属養護学校，国立久里浜養護学校など，国内外の研究成果などを参考に「主体性」，「行動管理」，「認知」，「コミュニケーション」，「模倣」，の五区分を仮説として提案
→その区分に即してサンプルを分類した。
↓＜分類　H16 年 4 月～＞

(5)自閉症教育のキーポイントの条件を設定

(6)五区分に分類していく中で，「行動管理」を四つに区分，「コミュニケーション」を表出性のコミュニケーションとし，「認知」は「注視物の選択」とする７つのキーポイントを明らかにする。
↓
→７つのキーポイントを提案＜H17 年 6 月＞

のを表４に示した。また，これまで述べてきた７つのキーポイント提案までのプロセスを表５にまとめた。

Ⅲ．自閉症教育の７つのキーポイント

１．７つのキーポイントの用語について

以上の過程を経て，表６に示すような，主体性を基盤とする７つのキーポイントを明らかにすることができた。

表6　自閉症教育のキーポイント（案）

■学習態勢
■指示に応じる，指示どおりに行う
■セルフマネージメント（自己管理能力）
■強化システムの理解
■表出性のコミュニケーションの習得
■模倣ができる
■刺激の中から，注視物を選択

現場の先生たちや保護者に利用していただくために，より分かりやすい用語を用いて表６の内容を表現するための検討を行った。その際，検討会議を開いて，本研究所研修員（現職の教諭）や筑波大学附属久里浜養護の教諭，本プロジェクト研究協力校，親の会等からの助言を受けた。その結果，「自閉症教育の７つのキーポイント（表１）」の用語に変更し，自閉症教育の７つのキーポイントを提案した（表６と表１の各項目は対応している）。

２．７つのキーポイントの内容

７つのキーポイントが実践の場で活用されるためには，具体例（下位項目に該当する内容）を挙げることが必要であり，研究協力校をとおして，現在も，検討を進めているところである。研究協力校での検討のために，案として提示した内容は，表７に示すとおりである。

表７　自閉症教育の７つのキーポイントの内容（案）

7つのキーポイント	内容
学習する態勢になる力 ＜学習態勢＞	・一人で食事の時に椅子に座ることができる
	・一緒に歩調を合わせて歩くことができる（一緒に山登りをすることができる）
	・（10 秒以上）同じ姿勢で机上の課題をみることができる
	・（背後，横，正面等）からのガイドを受け入れることができる
	・おもちゃを介して大人と向き合い，やりとりすることができる
指示に応じる，指示を理解できる力 ＜指示理解＞	・手招きや「こっちにおいで」など，人の働きかけ（指示）に応じることができる
	・今の行動を修正し，「～して」や「もう一度して」に応じることができる
	・指示に応じて（10秒以上）待つことができる
	・文字で書かれている内容（指示書）にそって，課題を達成することができる
	・必要に応じて，指示した人の意図を察した行動を取ることができる
自己を管理する，調整する力 ＜セルフマネージメント＞	・着替えなどの日常生活動作が一人でできる
	・10 分以上，座ったり，横になったりして休むことができる
	・提示された計画にそって，行動することができる
	・選択肢から自分のしたいことを選び，そのとおりに行動することができる
	・自分に適した計画を創り，それに基づいて行動することができる
	・自分の役割や課題を理解し，さらに他者に配慮したり，協議したりして計画を創り，最後まで取り組むことができる
楽しいことや嬉しいことを期待して活動に向かう力 ＜強化システムの理解＞	・好きなものや，好きな活動が2つ以上ある
	・好きなものや，好きな活動を複数の選択肢から選ぶことができる
	・誉められたり，何かもらえたりすることを期待して，課題を最後まで終わらせることができる
	・困難な課題でも，出来上がることを目標にして，成し遂げることができる
	・一回のお手伝いで 10 円もらって，12 回貯めてから缶ジュースを買うなど，先を見通した期待感をもって課題に取り組むことができる
自ら何かを伝えようとする意欲と個に応じた形態を用いて表出する力 ＜表出性のｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ＞	・どうしても欲しいものがある時など，どんな形であれ，人に何かを伝えようとすることができる
	・動作（指さしや大人の手を引くなど）を使って，意思を伝えることができる
	・代替手段（絵カードや VOCA）を利用して自分の意思を伝えることができる
	・自分の伝えたいことを一日 20 回以上，伝えることができる
	・とても困った時に，他人に対して，援助を受けたいと伝えることができる
模倣して，気づいたり学んだりする力 ＜模倣力＞	・自分以外の人を意識して，同じような行動をとろうとすることができる
	・身近な人（保護者や兄弟姉妹など）に似た行動を取ることができる
	・周囲の人を意識して，まねをしたり，行動したりすることができる
	・示されたモデルを模倣して，試みることができる
	・必要に応じて，自ら模倣することで，課題を解決することができる
課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力 ＜注視物の選択＞	・目の前に示された物を 5 秒以上，注視したり，注目したりすることができる
	・指示棒や指さしで注目を促されれば，それを注視することができる
	・二つのもののうち，属性（色や形など）の違いに注目して選ぶことができる
	・わずかな属性の違いに注目して，仕分けなどを素早く行うことができる
	・物の一部（部品）を見て，全体をイメージして組み立てることができる

Ⅳ．自閉症教育のキーポイントの活用

キーポイントは以下のような現場のニーズに応えることができると考えている。

①個に応じた指導内容を導き出すためのアセスメント（チェックリスト，指導資料）ができる

②授業の目的（ねらい）となったり，評価・改善に役立ったりする

１．アセスメントへの活用

自閉症教育の７つのキーポイントを活用することで，指導内容を導き出すためのアセスメント（チェックリストや指導資料）が作成できると考えている。特に個人別の課題学習やグループ学習などの授業を構成する際の資料として，「７つのキーポイント」のアセスメントを行うことで，適切な指導内容が導き出せると考えている。現在，アセスメント名を「評価のための個別セッション」として，実践的応用に向けての研究を進めているところである[9]（図３）。

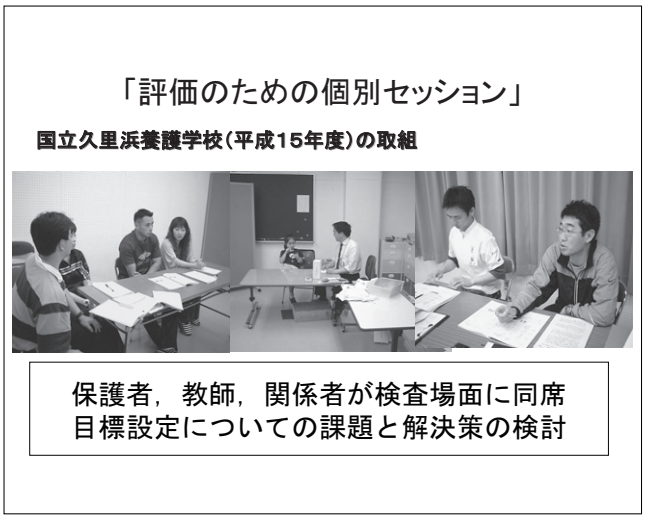


図３　評価のための個別セッション

２．授業の評価・改善への活用

授業を行うにあたって，チーム・ティーチングをより有効にするためには，授業者が授業の目的（ねらい）を明示した上で，PDCAサイクル（計画→実施→評価→改善→計画→・・・）を念頭に，常に評価・改善することが必要であると考えられる。その際，指導者が，授業場面で意図した「目的（ねらい）」をチームで確認していく作業を繰り返すことで，題材や教師の動きも改善されていくと考えている。「目的（ねらい）」を「７つのキーポイント」を参考に作成していくことで，適切な「ねらい（目的）」を導き出すことができ，授業の評価・改善に結びつくと考える。現在，「授業評価・改善シート」（図４，５）として，研究を進めているところである。

Ⅴ．今後の課題

自閉症教育の「７つのキーポイント」を提案した。研究協力校（筑波大学附属久里浜養護学校，北海道教育大学附属養護学校　他）を中心に，アセスメント及び，授業の評価・改善のための活用に取り組みはじめている。今後は，個人別の課題学習等，個に応じた指導場面で７つのキーポイントに関する直接的な指導を行ったり，領域･教科を合わせた指導や，音楽，体育などの教科学習の目的の一つとして用いたりするなどの活用が期待される。

研究協力校からは，７つのキーポイントは自閉症の診断がある子どもたち以外にも十分に利用できるという意見が報告されている。養護学校等に在籍する子どもたちには「社会性や行動のつまずきのある子ども」も多く，７つのキーポイントを使った授業改善や，教育内容の見直しを促進できないかと考えている。そのためには，７つのキーポイントを再度見直すことも含め，指導のアイディアや具体的な事例などの検討を始めたいと考えている。

学校名　　作成者

学年・教室　－	領域・教科名：	平成　年度　期
授業シート	授業名（単元名）： 第（　／　回）　2006年　月　日	シート番号

授業のねらい<シラバス>（単元設定の理由，本単元のねらい等）

●本時のねらい<コマシラバス>

●今日の授業名（テーマ）：	･ｷｰﾎﾟｲﾝﾄ	**●（どこに注目して評価するか）**
●（小見出し）		
□1		□1
□2		□2
□3		□3
●（小見出し）		
□4		□4
□5		□5
□6		□6
●（小見出し）		
□7		□7
□8		□8
□9		□9
●（小見出し）		
□10		□10
□11		□11
□12		□12

自閉症教育のｷｰﾎﾟｲﾝﾄ：①学習態勢　②指示を理解する，応じる　③自己管理能力（セルフマネージメント）④楽しい結果を期待して活動に取り組む
⑤自ら何かを伝えようとする意欲と表現する力　⑥模倣できる、観察できる　⑦課題解決の手がかりとなる刺激に注目できる

私たちは，「授業」の専門家　<NISE>ukai@nise.go.jp

図４　授業評価・改善シート（抜粋）

学年・教室　3－	領域・教科名：音楽	平成　１８年度　期
授業シート	授業名：先生に注目して、歌おう、踊ろう 第（14／14 回）　2006年6月　3	シート番号

今日の授業名：先生に注目して、歌おう、踊ろう

担任名：

●シラバス

MTに注目し、動作や口型の模倣、復唱ができることをねらう。

●今日の授業名　先生に注目して、歌おう、踊ろう	**●自閉症教育のポイント**	**●（どこに注目して評価するか）**
●（小見出し）**今日の学習を確認する**		
□1スケジュールを見て、学習内容を確認できる。	⑦	☑1スケジュールに注目することができたか。
●（小見出し）**ストレッチをする**		
□2MTに注目し、上半身のストレッチができる。	⑦	☑2MTに注目することができたか。
□3MTの動きを模倣し、上半身のストレッチができる。	⑥	☑3MTの動きを模倣し、腕を伸ばしたり、胸や首を回したりすることができたか。
●（小見出し）**口の体操**		
□4MTに注目し、「アイウエオ」の歌を歌うことができる。	⑦	□4MTに注目することができたか。
□5MTの口型の模倣をして、歌うことができる。	⑥	□5MTの口型の模倣をし、アイウエオの口型で歌うことができたか。
●（小見出し）**歌「気球にのってどこまでも」**		
□6MTに注目し、歌うことができる。	⑦	☑6MTに注目することができたか。
□7MTの歌を聴き、復唱しながら歌うことができる。	⑥	□7MTの歌を聴き、短い小節ごとに復唱しながら歌うことができたか。
□8MTの動きを模倣し、手拍子をすることができる。		☑8MTの動きを模倣し、手拍子をすることができたか。
●（小見出し）**手話「ともだちになるために」**		
□9MTに注目し、手話をすることができる。	⑦	☑9MTに注目することができたか。
□10MTの動きを模倣し、手話をすることができる。	⑥	☑10MTの手の動きを模倣し、手話をすることができたか。
●（小見出し）**ダンス「ピーナス」**		
□11MTに注目し、ダンスをすることができる。	⑦	☑11MTに注目することができたか。
□12MTの動きを模倣し、ダンスをすることができる。	⑥	☑12MTの大きな動きを模倣し、ダンスをすることができたか。

ポイント：①学習する態勢になる力　②指示に応じる、指示どおり行う力　③自己を管理する、調整する力　④楽しいことや嬉しいことを期待してやり通す力　⑤自ら何かを伝えようとする、表現する力　⑥模倣して、気づいたり学んだりする力　⑦様々な刺激の中から、注視すべき事柄を選ぶ力

図５　授業評価・改善シート（記入例）

引用文献

1) American Psychiatric Association,（高橋三郎・大野裕・染矢俊幸訳：DSM-Ⅳ-TR精神疾患の分類と診断の手引．医学書院，2002.）

2) E・Schopler et al，中根晃他訳：自閉症と脳．岩崎学術出版社，1993.

3) E・Schopler et al，佐々木正美・青山均監訳：自閉症児の発達単元267－個別指導のアイディアと方法．岩崎学術出版社，1988.

4) Robert L. Koegel：Pivotal Response Treatments for Autism，4-30，2006.

5) ジェームズ・K・ルイセリー，マイケル・J・キャメロン編，園山繁樹他訳：挑戦的行動の先行子操作.二弊社，2001.

6) 河島淳子・高橋知恵子：ともに５号．トモニ療育センター編，2000.

7) 国立特殊教育総合研究所：自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究．国立特殊教育総合研究所特別研究報告書，1988.

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

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

10) 齊藤宇開：自閉症児教育における「トータルアプローチ」の試み－家族を「共同療育者」とする生活全体への支援の効果の分析－．北海道教育大学大学院学校教育専修修士論文，1998.

11) 齊藤宇開：プロジェクト研究報告書（平成13年度～平成15年度）21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究．国立特殊教育総合研究所編，45-48，2004.

12) 齊藤宇開・荒川正敏他：新たな自閉症教育への挑戦，発達の遅れと教育，574，日本文化科学社，2005.

13) 佐久間栄一・奥政治・永田努・沼澤聡子・本井健太：自閉症の児童の特性に応じた教育支援の在り方に関する研究開発－個別の課題学習を中心とした指導パッケージの作成等を通じて－．国立久里浜養護学校教育実践研究報告，21，2004.

14) 東京都教育委員会：自閉症の児童・生徒のための教育課程の編成について，2006.

（受稿年月日：平成18年10月２日）

資料１　トモニ療育センターにおける個人別の課題学習（ねらい）のビデオ分析データ（例）

河　島　氏　の　コ　メ　ン　ト	指導のポイント
（検査の開始にあたって）「さあ、楽しくやりましょう」	
【３片の図形のハメ板】	
具体的なものから始めます。（検査項目の組み替え）	
（机の上にハメ板の盤を置くと、ピースに手を伸ばす子どもを見て）すぐにはめられるので、手を出して「ちょうだい」という風に言いましたが、あの、ルールとしてはですね［・・・］。	○行動のコントロール
（子どもに対して）	
「はい、手はおひざで待つ」と伝える。	
「待つ」ということは非常に大切です。	○コミュニケーション（受容性）
（「三角をはめて」の指示に、「三角」と言いながら三角のピースはめる子どもを見て）	○待つ姿勢（行動のコントロール） ○検査者の指示に従って行動する
無駄な動きはなく、さっとできますね。指示に従って動くということをする。	○コミュニケーション（表出性） ○検査者の指示に従って行動する
（検査者の「○○はめて」の指示の前に次のピースに手を伸ばす子どもを見て）	○行動のコントロール
「ほら、もう次に手が行っていますね」	
（はめたピースをはずそうとする子どもを見て）	
「はめたらはずさない」と伝える。	○簡単なルールの理解
（「できました」という子どもの報告を聞いて）	○コミュニケーション（受容性）
「上手に言えたね」とほめ、「手をひざで待つ」と待つことを促す。	○コミュニケーション（表出性） ○ほめられることの理解
（手をひざで待てずに、すぐ手を出す子どもに対して）	○コミュニケーション（受容性）
もう、ほとんどこうすぐ手が出てきて、そして、自分が三角はめたら次は丸だということで自分で進んでいってしまいますね。	○行動のコントロール
（「これは何ですか？」、「手はひざで待つ」、「○○ください」の指示で「どうぞ」と渡すことなどを検査の中で）いちいち教えていきます。１番大切なことは「待つ」ということなんです。	○検査者の指示に従って行動する ○待つ姿勢（行動のコントロール）
（指示を聞かずに、検査道具で遊んでいる子どもを見て）	○検査者の指示に従って行動する
「待つ」動作を入れたところで［・・・］と思うのですが、テストする場合は［・・・］泣かないで彼のほうが出すということをするんですよね。そういうやりとりができないと、いろいろなことを学んでいけない。最初の段階の学習態勢ができていない。	○物をやりとりする力
（検査者の指示に従わず、泣いている子どもに対して）	
「四角をちょうだい」と促す。	○検査者の指示に従って行動する
（指示されたものと違うピースを検査者に渡す子どもを見て）	○コミュニケーション（受容性）
わざと違うものを渡していますね。だから、要求されたものを渡すということは、これからの付き合いで大切。もしそれができ	○検査者の指示に従って行動する

なかったら、他の人は相手にしないのね。自分のしてもらいたいことは要求するし、他の人の要求には応えない。そのまま大きくなったらどんなことになっていくか。言語の問題ではなく、やりとりの基本としてのところを、こういう課題学習とかテストの中でしつけていくんですね。そういうことをしていかないと、やがていつか子ども集団の中でそれができていくかというと、やっぱりできないです。すでにもう、ここまで大きくなっておられるので、今頃こう指示すると、やっぱり［・・・］。	○人に働きかける力 ○検査者の指示に従って行動する ○やりとりする力
【４片の図形のハメ板】 （「ひよこをはめて」の指示に「ひよこ」と言いながらピースはめる子どもを見て） よく指示に従ってやっています。 「よくできるよ」とほめる。 （「残りをはめて」の指示に「ちょうちょ」と言いながらはめる様子を見ながら） 「残りではないそうですね。あれはちょうちょです」（笑） 「残さないで食べてください」と言うとわかるのかもしれないんですけど、あれは残りじゃない。「残り」というそういう風な言葉は非常に教えにくいです。 （「手はおひざにして待とうよ」と言う検査者の言葉かけと介助に声を出す子どもに対して） 「手はおひざ」と促す。 したいんだけれども待つということです。したくないんだけれどもするということ、したいんだけれども我慢するということ、そこが育たないとうまく	○検査者の指示に従って行動する ○コミュニケーション（表出性） ○検査者の指示に従って行動する ○ほめられることの理解 ○検査者の指示に従って行動する ○コミュニケーション（表出性） ○言葉の理解（残り） ○検査者の指示に従って行動する ○人からの働きかけを受け入れる力 ○コミュニケーション（受容性） ○待つ姿勢（行動のコントロール）

資料２　国立久里浜養護学校（現筑波大学附属久里浜養護学校）（平成14年度当時，自閉症クラス）における個人別の課題学習の「ねらい」

＊国立久里浜養護学校では，三つの観点（「生活」，「社会性」，「認知」）でねらいを分類した。自閉症教育のキーポイントでは，その中の「社会性」に注目して，サンプリングを行った。

12）身振り模倣

視覚と運動の協応や、人の動きを見て模倣をすることをねらった課題です。人のしていることを理解し、模倣することが、生活のしやすさにつながり、関係性を広げる一因となります。

	ねらい	方法
ア 生活	・目と運動の協応動作の向上を図る。	・最初は手合わせから始め、腕、手を使った大きな模倣から、手指を使った微細な模倣に進める。
イ 社会性	・教師の見本の身振りを見て、同じように身体を動かそうとする。	・最初は手合わせから始め、子供が自分から合わせることができてから、腕、手を使った大きな模倣や、手指を使った微細な模倣に進める。
ウ 認知	・身振りが、表している物を実物や絵カードの中から選択する。	①水を飲むまねなどの身振りを提示する。 ②子供が身振りに対応した実物や絵カード・写真カードを選択するように促す。

身振り模倣について

身振り模倣は、そのまま身振りサインとなって、生活の中で自分の意思を人に伝えたり、人の意思を理解したりすることにつながります。まずは人の動きを見て模倣すること。そして、その動きが何か特定のことを表すことに子供が気づいていけるように支援することが大切です。

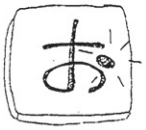
留意点と工夫
・対面した相手の動作を模倣するときに手の向きが相手に対して前後に反転することがあります。このようなときは、子供の横に並んで見本を示すとよい場合が多いです。
・教師の動きに応じたことでしっかり賞賛しましょう。賞賛の仕方も様々で、言葉や表情、動作など、子どもに合わせて工夫しましょう。 ・子供の実態によっては、手遊び歌や体操のようにして模倣を促すと効果的な場合があります。
・身振りサインとして、生活の中で使えそうな身振りを意識して取り上げ、やがて子供が日常の要求手段として使えるように心掛けていくことが大切です。

２４）　ひらがなのマッチング

絵のマッチングはできてもひらがなの見分けは難しい…　そんなお子さんも多いはず。ひらがなを見分けができるためのヒントを紹介します。

	ねらい	方法
ア 生活	・親指と人差し指を使って、ひらがなピースをつまんで置くことができる。	・場合によっては、後方からガイドする。 ・片手を使って行う。
イ 社会性	・教師の指示に合わせて、ピースをマッチング盤の枠の中に置くことができる。 ・終わりを見通して、最後まで課題を続けることができる。 ・教師が提示するまで、待つことができる。	①マッチング版を子どもの前に置く。 ②置くべきひらがなピースを、子供が見える位置に提示する。指さしをして、指示した場所に置かせるようにする。 ・「手はおひざ」の姿勢をつくり、できたら、ひらがなピースを提示する。
ウ 認知	・ひらがなのマッチングができる。	・見分けが難しい場合はひらがなの一部を強調することで、他の文字と見分けやすくする。

ひらがなは漢字より難しい？・・「し」と「四」どちらが見分けやすいでしょう？もちろん漢字ですね。線が多く、情報量の多い漢字はひらがなより見分けが簡単です。ひらがなの見分けが難しいお子さんは、まずは漢字のマッチングからはじめてみましょう。

留意点と工夫
・ピースをつまむ指は必ず利き手でさせましょう。
・枠の線を意識することが難しかったり、線上に置きたかったりする子供もいます。その際は、境界線に糸などを置いて、段差を付けると線を意識できます。 ・終わったら子供のがんばりを子供に分かる方法で認めてあげることが大切です。
・強調はどの部分でもよいというわけではありません。一番、特徴的な部分を他の部分より太くすることで、文字に特徴をつけ、他の文字と見分けやすくします。強調は徐々に元に戻していきます。また、同時に似たひらがなを二つ提示する方法も、その場で見比べることができます。 ・提示数も、子供の理解に合わせて、変えます。 ・提示速度も早めにすると、注意が向いて、集中して見ることができます。 

Guidance Contents which Become Key Points of Education for Autistic Children: Extraction Process and Contents of Seven Key Points

SAITO Ukai*, UCHIDA Toshiyuki**

(*Department of Educational Support Research) (**Department of Policy and Planning)

Abstract: From 2003 to 2005, I clarified the fundamental educational curriculum for a guidance plan and classes that can be tailored to individual autistic children and completed the "Effective Educational Support based on the Special Needs of Children with Autistic Disorders - Focused on teaching contents, teaching methods and managing strategies of school and/or classroom environment- ". Koegel, (2006) states that once "Pivotal Response Treatments" are successfully completed a child with autism, exhibits extensive and continuous long-term improvement. Keeping this in mind, I surveyed relevant literature as well as domestic cooperative studies on the aims of individual task learning and group leaning.

As a result, I extracted "seven key points of autistic education", for example, the "ability to be able to learn" and "ability to coordinate and manage oneself", "ability to be able to communication oneself" . Work is continuing on methods of applying these "seven key points" to the assessment, evaluation and action of classes in education for autistic children.

Key Words: autism education, seven key points, assessment, evaluation of a class

＝特 集＝

自閉症教育における指導のポイント

－海外の４つの自閉症指導プログラムの比較検討から－

佐　藤　克　敏*・涌　井　恵**・小　澤　至　賢***

（*京都教育大学）（**教育支援研究部）（***教育相談部）

要旨：自閉症教育においてポイントとなる指導内容を検討するために，海外の４つの指導プログラムを比較検討した。比較検討に用いた指導プログラムは，①機軸反応訓練（Pivotal Response treatments），②幼児自閉症プロジェクト（Young Autism Project），③ＴＥＡＣＣＨプログラム，④発達・個人差・関係を基盤にしたアプローチ（The Developmental, Individual-difference, relationship-based model）であった。比較検討した結果，重要な指導内容の要素として，活動に従事すること（活動を動機づけること，人や環境からの働きかけに適切に反応すること，一定時間活動を維持すること，独力で遂行できるように行動を調整すること）とコミュニケーションの始発に関すること，加えて，予後に関する研究の比較から，模倣することが重要なポイントとなることが示唆された。

見出し語：自閉症，文献研究，教育内容，指導プログラムの比較

Ⅰ．はじめに

近年，国内外ともに自閉症のある児童生徒の教育や指導が注目されている。アメリカでは，National Research Councilが，Lord,C. ら14名の自閉症研究の専門家により「自閉症のある子どもの教育的介入に関する委員会」を立ち上げ，これまでの研究を網羅して，現状と課題について検討した[22]。本委員会において検討した事項は多岐にわたっているが，早期教育及び指導プログラムに関して検討した内容を見ると，①２歳で信頼できる診断が可能であり，早期の診断が重要であること，②家族を指導に巻き込んだり，家族のメンタルヘルス等の支援を実施することが重要であること，③自閉症スペクトラムが疑われたら，すぐに個別化され，特別化された目標と計画に基づいた教育的サービスが開始される必要があること，④十分な個別的対応が必要であること，⑤介入において優先される事柄に，幼少期の教育における機能的な自発的コミュニケーション，母親の模倣や仲間との共同的な活動など社会的な指導，遊びのスキルの指導，自然な文脈での般化や維持に関する指導，問題行動への介入方略，機能的な学業スキルがあることなどが示されている。

一方我が国では，「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」[24] において，「知的障害教育の内容や方法だけでは適切な指導がなされない場合もあり，知的障害と自閉症を併せ有する児童生徒等に対し，この二つの障害の違いを考慮しつつ，障害の特性に応じた対応について今後も研究が必要である」と指摘されている。

独立行政法人国立特殊教育総合研究所は，プロジェクト研究「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究」を平成15年度から17年度まで実施した。本研究の成果から，我が国の養護学校の指導内容では，「意思伝達」と「生活習慣」が最も重視されており，「行動調整」と「余暇・自立」は，学部が上がるにつれ重視される傾向がみられること[35]，「偏っ

＊平成18年９月まで国立特殊教育総合研究所 教育支援研究部　所属

表１　各プログラムの概要

プログラム	ＰＲＴｓ	ＹＡＰ	ＴＥＡＣＣＨ	ＤＩＲ
訓練の開始年齢	24～47ヶ月	30～46ヶ月	24ヶ月以上	22～48ヶ月
週あたりの時間	子どもによって異なる	20～40時間	25時間	10～25時間
セッティング	家庭，学校，コミュニティー，クリニック	家庭，学校，クリニック	家庭，学校，コミュニティー，クリニック	家庭，学校，クリニック
理論と主要な方法論	発達，応用行動分析及び認知行動理論 機軸と考える機能領域に対し，自然な場面で，行動分析の手法を用いてアプローチする	応用行動分析理論 認知，運動，社会性など多様な課題に対して，明確な刺激性制御を用い，課題を一試行ずつ実施する。行動分析の手法を用いたアプローチ	認知及び応用行動分析理論 視覚的な能力を利用して指示の理解を助け，構造化の原理に基づいてアプローチする	発達及び生態学的理論 ６つの発達段階に基づいたターゲットの設定と子どもと大人との相互交渉を促すアプローチ

（National Research Council[22] のP150表12-1を改変）

たコミュニューケーション」「常同・こだわり行動」「特異な認知特性」「想像性の欠如」といった自閉症の特性に関して考慮した指導が多いことが指摘された[36]。また，実証については今後の課題となっているが，これまでの研究成果やKoegelらの機軸行動に関する考え方，また久里浜養護学校等での自閉症の指導内容を分析し，身に付いて欲しい力として７つの力（以下キーポイント）を提案している。[34]

前述したプロジェクト研究で実証した指導内容に関する成果は，教員側の意識に関する結果であり，また現状で実施されている指導内容を分析したものである。今後，キーポイントとして提案された身につけて欲しい力を実証するために，個に応じて自閉症の児童生徒がどのようなことを身に付けていくと，将来的に社会参加やその後の学習が促進されるのか，どのような指導をどの段階で行うことが求められるのかなどについて，幼少期から継続して評価し，指導内容を整理することが求められる。本研究の目的は，前述したプロジェクト研究で提案されたキーポイントの妥当性を検討する一つの方法として，自閉症に特化した海外の４つの指導プログラムを展望し，自閉症の特性に応じた指導内容の要素を抽出することを通して，自閉症教育において優先すべき指導内容について検討することである。

Ⅱ．比較に用いた訓練プログラムと比較項目

１．比較に使用したプログラムについて

自閉症を対象としたプログラムであること，コミュニケーションのように一つの領域に限定したプログラムではなく，複数領域の指導を含んだプログラムであること，幼児期からの対応であること，プログラムの背景にある理論が異なることなどを選択基準とし，①機軸反応治療プログラム（Pivotal Response Treatments：以下ＰＲＴｓ），②ＵＣＬＡ幼児自閉症プロジェクト（ＵＣＬＡ Young Autism Project：以下ＹＡＰ），③ＴＥＡＣＣＨプログラム（Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren：以下ＴＥＡＣＣＨ），④発達・個人差・関係を基盤にしたプログラム（The Developmental, Individual-difference, relationship-based model：以下ＤＩＲ）の４プログラムを取り上げることとした。各プログラムの概要を表１に示した。

(1)　ＰＲＴｓ

ＰＲＴｓはカリフォルニア大学サンタバーバラ校のKoegel夫妻によって開発された指導プログラムである[15]。このアプローチの特徴は，自閉症の子どもをより正常な発達過程に引き戻すために，障害の中

核領域すなわち機軸領域に介入のねらいを定めているということである。Koegelら[14) 15)]は，自閉症そのものはこれまで疑われてきたものよりもかなり軽微な障害で，一見重篤な障害の様相として考えられてきた事柄は，異常な発達の結果として出た副作用と考えており，もしこれが早期に修正されれば，とても有益な成果を得ることが可能になるだろう，という仮説を立てている。この仮説に基づき，自閉症の子どもを正常な発達過程に引き戻すために，障害の中核領域に狙いを定めた指導を行うことによって，一見重篤に見える副作用を消失させ，広範で迅速な介入結果を生み出すことができると主張している。

また，これら３つの機軸領域の介入に当たっては，次の４点を重要視している。１つは，介入の計画と実施において家族を巻き込むこと，２つめは，自然な環境で介入を行うこと。３つめは，鍵となる機軸の標的行動の治療を第一にして，個人の行動の修正を二次的な目標にすること，４つめは，家庭と学校の双方の文脈（場面）において介入を実行することである[15)]。

ＰＲＴｓでは，介入成果の般化[注1)]と維持[注2)]は，中核領域（機軸領域）の介入の核心部分である。ＰＲＴｓにおける自然言語パラダイム[注3)]（ＮＬＰ）による介入は，正反応率と正確度の増加，自発的な発語の増加，クリニック場面以外での言語の般化に効果を上げている。さらに，自然言語パラダイム（ＮＬＰ）と動機付け手続きを組み合わせた指導パッケージでは，標的でなかった行動の共変的な改善と反応領域の般化が見られたという効果が上がっている[15)]。なお，標的でなかった行動の共変的な改善と反応領域の般化には，以下のものが含まれており，標的とした行動以外の共変的な改善と反応領域の般化も評価する。

(ア)　まとまりのない混乱した行動（disruptive behave）の減少
(イ)　子どもの情動の改善
(ウ)　発話明瞭度の改善
(エ)　教科的な学習の改善
(オ)　ステレオタイプで限定的な行動の減少
(カ)　社会性の領域での改善

(2)　ＹＡＰ

ＹＡＰは，LovaasによってＵＣＬＡで開発されたプログラムである。このプログラムは，年長もしくは青年期の自閉症に関する初期の研究を基にしている[17)]。1970年代に，発達に遅れのある幼児を対象とて適用されたプログラムであり，自閉症の幼児への介入に対して留意されている。応用行動分析の原理と手法が用いられ，行動を，過剰な行動（例えば，自己刺激行動，自傷行動，攻撃，脅迫行動，かんしゃくなど）と，未習得の行動（言語，ソーシャルスキル）に分け，行動療法の技法を用いて過剰な行動を減少させ，未習得の行動を習得することを目指すものである[6)]。基本的に初期の指導では指導者と子どもが１対１のセッティングで，指導者から明確な指示を呈示し，一試行ずつ呈示するなど，刺激を制御した指導形態（Discrete Trial）が採用される[17)]。

(3)　ＴＥＡＣＣＨ

ＴＥＡＣＣＨプログラムは，1972年にSchoplerとMesibovによってアメリカのノースカロライナで開発された。自閉症の認知特性である視覚能力を利用して，指示を理解するのを助ける，構造化の原理に基づいたアプローチである[26)]。親がセラピスト助手になってスタートからプログラムに関わり，１日を通して子どもに，指示と期待を視覚的に，はっきりと示しながら，自閉症の子どもが自分で作業に取り組めるなることを主な目的としている[6)]。また，プログラムは，成人後も続けられ，ジョブ・コーチとしてサポートする。

ＴＥＡＣＣＨの基本原理には，①自閉症の特性を理論よりも実際の子どもの観察から理解する，②親と専門家の協力，③子どもに新たなスキルを教えることと，子どもの弱点を補うように環境を変えることで子どもの適応能力を向上させる，④個別の教育プログラムを作成するために正確に評価する，⑤構造化された教育を行う，⑥認知理論と行動理論を重視する，⑦現在のスキルを強調するとともに弱点を認める，⑧ジェネラリストとしての専門家，⑨生涯にわたるコミュニティに基盤をおいた援助の９つがある[30)]。

(4)　ＤＩＲ

ＤＩＲプログラムは，Greenspanらによって開発された自閉症やこれに類する発達障害のある子ども達の心と脳の発達を促すことを目的としたプログラムである。彼らは，自閉症の中心となる困難を，①親密さと暖かさの確立に関する困難，②ジェスチャーや情緒的表現を伴ったコミュニケーションの困難，③情緒や要求を伴う意味のある言葉やシンボルの使用に関する困難であるとしている[4)]。そのため，ＤＩＲのアプローチでは，情緒・発達的能力を発達段階に応じ，子どもの情報の処理の仕方に基づいた個人差と保護者や家族との相互交渉に留意した介入プログラムを個人に合わせて作成し実施することで，発達を促すことをねらいとする。このねらいは主としてフロアタイムで実施されており，ＤＩＲはしばしば同義で議論されることが多いが，フロアタイム以外にも，半構造化問題解決活動，言語プログラム，仲間との遊びの機会，行動分析（重度の問題行動への対応），生物医学的対応などがあり，同時並行的に子どもの状態や課題に応じて実施される[4)]。

２．比較する項目

上記の４つのプログラムについて，比較分析に用いた項目を表２に示した。以下では本項目に基づいて各プログラムを比較分析し，自閉症の特性に応じた指導内容の要素について検討する。

表２　比較分析に用いた項目

比較の項目	項目に用いた要素
指導内容に関すること	・重視するターゲット ・ターゲットと自閉症の特性との関連 ・指導項目 ・各項目の導入時期と基準
指導方法に関すること	・指導する場 ・指導する人 ・主要な手続き
指導効果に関すること	・指導の予後

Ⅲ．各プログラムの実際について

１．指導内容に関する比較検討

表３に各プログラムで重視される指導内容等を示した。

(1)　ＰＲＴｓ

Koegelらは，機軸行動とは他の沢山の行動に効果を及ぼし，効果的に広範囲な改善と般化の改善を産出し続けるものであると定義している[12)]。

ＰＲＴsでは，自閉症の障害の中核領域，すなわち機軸となる領域として，「社会的－コミュニケー

表３　指導内容に関する比較

プログラム	ＰＲＴｓ	ＹＡＰ	ＴＥＡＣＣＨ	ＤＩＲ
重視するターゲット	① 社会的－コミュニケーション的相互交渉に従事するための動機付け ②社会的始発 ③自己統制（Self-Regulation）動機づけに対する介入を中核領域としている	応用行動分析に基づいた未習得の行動の形成と不適切な行動の減少	自閉症の文化（特性）を尊重し，見て理解し，独力で遂行することができ，自立して生活できること	子どもが意図的に，相互交渉を行う個人としての感覚を形成すること，意図性の基礎的な感覚から認知的な言語や社会的な能力が発達することであり，基本的な６段階の情緒・発達的な能力を通して進歩することである
ターゲットと自閉症の特性との関連	それぞれの重視するターゲットが自閉症の対人的・伝達的相互交渉を妨げる要因であると考えている	自閉症の特性との関連よりも，応用行動分析の原理と指導法に基づいて作成されたプログラムである	自閉症の認知機能の特性を配慮し，弱点を補うように環境を変えることで自立して生活できると考える	自閉症の症状，初期サインを６段階の情緒・発達的な能力に対比させて説明している。
指導内容	カリキュラムを環境のデザイン，教材，教示を含むものであると定義しており，通常教育のカリキュラムのねらいと順序に準拠させ，上記のターゲットに焦点を当てる。	最初の課題は，課題に従事すること，簡単な指示に応じることなどを通して行動と強化の関係を理解させることである。その後，見本合わせと分類，初期の言語受容，非言語の模倣，衣服の着脱などの基本スキルを教え，音声模倣，身辺自立スキル，遊びのスキルなどの増加，と進められる	職業スキル，自立機能，余暇スキル，職業行動，機能的コミュニケーション，対人行動，コミュニティ・インテグレーションの７領域を重視する。	６つの発達段階に応じた相互交渉パターンの向上とそれに伴う認知・運動の情報処理能力の向上など
指導の導入時期と基準	特に特別な課題の順序があるわけではない。アセスメントに基づき，日常のカリキュラムを子どもに合わせて修正し，機軸反応に焦点を当てて指導する	指導カリキュラムの到達度に応じて指導が導入される。	個のニーズに応じたプログラムを作成し，指導する。指導内容との関連は不明	個々の子どもの発達段階応じて，個人差と相互交渉のパターンに基づいたアプローチを実施する

ション的相互交渉に従事するための動機付け」，「（子どもから開始される）社会的始発」，「行動の自己統制（self-regulation）」の３つを挙げている。

「社会的－コミュニケーション的相互交渉に従事するための動機付け」がなぜ機軸領域であるのかについて，次のように説明している。Koegelら[9)11)]は，自閉症の子どもは反応－結果随伴性を学習するのが困難であるのは学習性無力感が引き起こっているためであると述べている。自閉症の子どもの学習性無力感の状態を消去するには，その子どもが好む活動[10)]や行動しようとする試みも強化すること[11)]などを指導手続きに組み込むことによって，反応することに対する動機付けを高めることが有効であることがわかっている。そして，学習性無気力感を減少させることによって，自閉症の子どもの意図的なコミュニケーションに関連した能力を伸ばすことができると述べている。

さらに，健常の子どもの意図的コミュニケーションの発達においては，共同注意の出現が決定的な特徴であること，そして，共同注意は全般的な社会認知的な過程に寄与しているだけでなく，将来の言語発達や語彙の量を予測するものとして重要である[1)20)]ということから，自閉症の子どもの共同注意の欠陥は危機的な欠陥[20)21)]であり，早期介入すべき重要な標的目標として取り上げている。Koegelら[15)]は動機付けの指導によって，共同注意が増えるという共変的な（Collateral）変化が起こり，自然な環境で社会的コミュニケーションをすることの動機付けをさらに高めることができると述べている。

なお，この動機付けを高めるための指導（技法）は，学習性無力感の消去や共同注意の改善だけに限らず，様々な行動の指導（例えば自然言語パラダイムによる自発的な言語指導や，家庭で宿題に取り組むなど）に際しても取り入れられ，般化効果が示されたり，標的行動だけでなく他の行動に共変的な改善が示されている[15)]。

また一方，自閉症の子どもの共同注意の欠陥は，「刺激の過剰選択性」[16)注4)]とも関係している。多次元的な手がかりに反応することの指導によって，刺激の過剰選択性が減少し，加えて共変的な変化として共同注意が増える。さらにこのことによって，自然な環境で社会的コミュニケーションへの動機付けがさらに高まるという結果が得られる。

次に，「（子どもから開始される）社会的始発」については，次のような発達研究などを引用して，機軸領域として重要であると述べている。伝達的な相互交渉でも，対人的な相互交渉でも，どちらもその中核的特徴は始発である[27)]。始発とは，人が他者に直接向けた言語的または非言語的行動であり，しかも話しかけなさいと先に指示されていない行動であると定義されている。自閉症の子どもの言語の特徴として，質問を尋ねることが全く見られないか，またはその頻度が低いこと，好奇心が明白に乏しいレベルにあること，欲しい事物を要求するときにだけしか言語を使わないこと[37)]，会話を始発しないことが挙げられる。

これとは対照的に健常の子どもでは，様々なタイプの自己始発を言語の学習や社会的相互交渉を引き起こすために頻繁に使用する。L. K. Koegel, Koegel, Shoshan, & McNerney[7)]の研究から，自己始発は，自閉症の子どもの好ましい長期的な介入成果の予測指標となることが明らかになっている。また，自己始発は，大人が始発する介入の必要なしで，自閉症に限らない全ての子どもの一日を通して自然な環境で広範な自発的な学習の機会を提供できる可能性を持っている。こうしたことから，自己始発は機軸行動として取り上げられている。

「行動の自己統制（self-regulation）」に関しては，自己管理（self-management）セルフマネージメントが問題行動の低減や対人的コミュニケーションに効果を及ぼす機軸的スキルとして考えられている。Koegelら[14)]は，自閉症の子どもが自立的に反応することを高め，新たに学習した行動が自然な環境の中でも広く使用されるよう般化を促すことも大切であるとし，そのためには機軸行動を自己管理することが理想的であると述べている。その理由として，自己管理は介入を行う人がいない時間帯でも使用できるし，また様々な自然な環境（特にインクルージョン環境）の中で容易に用いることができることを挙げている。自己管理を行うことによって，外的な介入に対する依存度が低減し，自閉症の子どもの自主性を改善することが可能となり，監督なしで他

者と相互交渉したり，望ましい活動に従事する機会をもっと提供することができるようになる[7)]。さらに，Koegelら[14)]は自己管理技法を使用することで，療育過程における自閉症の子どもの役割が著しく増え，親や大人達への依存性が少なくなると考えている。そして，自閉症の子どもの自立性が高まることは，その子どもを抱える家族のストレスを少なくし，家族の地域社会とのやりとりが正常化することと関係しており，自閉症の子どもが直接得る利得をはるかに凌ぐ利得を得られることが示唆されていると指摘している。

(2)　ＹＡＰ

ＹＡＰは，127のサブプログラムから構成されている。Lovaasは[18)]，指導プログラムは包括的である必要があり，急激に全ての機能領域で，広く進歩をもたらす機軸もしくは重要な行動の存在は証明されていないと述べている。例えば，言語スキルの改善は仲間との遊びや学業成績など，後で学ぶスキルを促進させる効果をもたらすかもしれないが，遊びや日常生活スキルに共変的な変化をもたらすことはないということである。また，治療効果は状況特定的なものであるため，全ての重要な環境に（例えば，家庭，コミュニティー，学校）全ての重要な人（家族，教師，友人）が対応することが重要であること，治療が中断されると元に戻ってしまうことなどを指摘しており，指導が包括的である必要性を述べている[18)]。

ＹＡＰでは，課題に従事すること，簡単な指示に応じることなどを通して行動と強化の関係を理解させることから開始し，次に弁別や粗大運動の模倣，衣服の着脱など，基本的スキルを教え，その後，音声模倣や身辺自立スキル，遊びのスキルなどを増やすといった順序で指導が進められる[6)]。話し言葉を獲得できない子ども達に対しては，視覚的コミュニケーション（PECS[注5)]またはR&W[注6)]）を用いた方法が取り入れられる[4)]。

(3)　ＴＥＡＣＣＨ

ＴＥＡＣＣＨプログラムが重視している指導内容には，職業スキル，自立機能，余暇スキル，職業行動，機能的コミュニケーション，対人行動，コミュニティ・インテグレーションの７領域がある[33)]。自閉症の年少の子どものカリキュラムの例をみると，職業スキルには，分類や皿洗いなどを完了するのに必要となるスキル，自立機能には日常生活技能や移動など，余暇スキルには，個人的な興味や趣味もしくは単純なゲームやスポーツなど，職業行動には，一人で仕事をするのに妨害とならないためのスキル（例えば，仕事が完了するまで座っている，強化を学び，仕事の概念を理解するなど），機能的コミュニケーションには，基本的な要求を伝えたり，指示に従うことなど，対人行動には，挨拶をする，グループで行動するなど，コミュニティ・インテグレーションには，上述した６つの機能をコミュニティの自然な場面で訓練することなど，が含まれている。

(4)　ＤＩＲ

ＤＩＲプログラムにおいて示されている６段階の情緒・発達的能力とその段階での通常自閉症が示す状態像を表４に示した。フロアタイムは前述したようにＤＩＲの全てのアプローチではないが，ＤＩＲのプログラムの根幹となるプログラムである。ここではフロアタイムの内容を示す。ここで示した情緒・発達的能力の段階とは，情緒的な能力と認知的な能力を同時に獲得することが含まれている。この情緒・発達的能力の段階は，障害のない子どもの生態学的な変化に基づいて作成されており，どの段階においても自閉症が示す初期サインが関連づけられている。フロアタイムは，６段階の基礎的な情緒・発達的能力を促す，情緒的で意味のある学習の相互交渉を作り出すことに焦点が当てられる[3)4)]。

以下にWieder & Greenspan[38)]が報告した事例のフロアタイムにおける活動例の概略を示す。

Joeyと父親が“飛行機遊び”をしている場面である。Joeyは父親のおなかの上にのり父親が持ち上げてくれるのを待っている。父親は「準備いいかい？」と聞き，Joeyが飛ぶこと（父親が手とひざで持ち上げる）に対して何らかの始発を行った後，飛行機が離陸する。父親はJoey が何らかの合図をするまで飛行機のエンジンになり，見つめ合ったり，共同注意を行たりする時間を引き延ばす。Joeyは目的地に到着するまで，高くしたり速くしたりすることをジェスチャーや言語で父親に始発し，父親はJoeyの要望に応じる。

表４　情緒・発達的能力の段階とＤＩＲにおける対応及び自閉症の初期サイン

段階	対応	自閉症の初期サイン
第一段階：(0〜3ヶ月) 注意の形成と統制	子どもが注目することを引き出すために働きかける	見る，聞くことへの注意の持続の欠如
第二段階：(2〜5ヶ月) 従事することの形成	子どもの行動に従いながら，子どもを喜ばせる	従事しない，もしくは喜びを突然表現する
第三段階：(4〜10ヶ月) 二者間のコミュニケーションの拡充	子どもが目的的に様々な表現方法を示す相手としてあなたを理解するように働きかける	相互交渉がほとんど見られないか，始発することがほとんどない単純な相互交渉
第四段階：(10〜18ヶ月) 始発と問題解決の共有	子どもがあなたと一緒に問題を解決することを始発するように支援する	情緒的な合図での相互交渉や，やりとりを始発出来ない，続けられない
第五段階：(18〜30ヶ月) 表象の創造とことばや概念の使用	感情や活動が示す考えをことばで表す	ことばがなかったり，機械的にことばを使用したりする
第六段階：(30〜42ヶ月) 論理的思考	ごっこ遊びとことばの使用において，新たな別の考えを結びつける	ことばがなかったり，ランダムで表面的につながった記憶した台本であったりする

(Greenspan & Wieder[4] P30 表 3.1 を改変)

表５　指導方法に関する比較

プログラム	ＰＲＴｓ	ＹＡＰ	ＴＥＡＣＣＨ	ＤＩＲ
指導する場と主なセッティング	自然の環境で指導を行う	クリニックや家庭などで，明確に刺激を制御したセッティング（机上など）において実施することを主とする。近年では，機械利用型の学習や地域の学校での学習なども取り入れている	学校やクリニックなどにおいて，構造化や視覚指示を用いたセッティングを用いる	家庭，学校，クリニックなどで指導を実施する。フロアタイムでは自然の環境で，保護者と子どもが遊ぶ場面を利用する
指導する人	親，教員，仲間等子どもの生活に関わる人が指導者となる。	第一セラピストは，最低６ヶ月スーパービジョンを受けた者である。スーパーバイザースタッフは，心理学で修士号の資格を持つ，もしくは本プログラムで２年間以上経験がある者となっている。	ジェネラリストモデルを重視し，子どもを取り巻く全ての側面や問題を理解しておく必要があるとしている。指導に当たる者はワークショップを受講し，原理や対応方法を学ぶことができる。	フロアタイムの実際の指導は，主に保護者（学校でも可能とされている）。指導効果は，クリニックでモニターし，クリニックの専門家がコンサルテーションを実施する。クリニックの専門家の資格については不明
主要な手続き	動機づけを高める指導として，試みを強化する，子どもが選択した物を利用する，新しく教える課題の時に，すでに獲得している試行を散在させる，自然な文脈で強化するなどがある	机上での学習を 10 分から 15 分行い，遊びをはさんで課題を一試行ずつ実施する。適切な行動は強化し，不適切な行動は無視，もしくはタイムアウトなどの手続きをとる	視覚支援を基本とし，構造化，スケジュールの呈示，ワークシステム，課題の組織化を主要なテクニックとして使用する。保護者を共同治療者として位置づけている	子ども主導型で保護者がそれに応じる対応を重視

このような活動のねらいは，子どもの始発と見つめ合う時間や共同注意が生じる時間を伸ばすこと，子どもの発達段階に応じた働きかけに対して父親がどのように支援したらいいのかを学ぶこと，父親と子どもの関係性を深めることなどが含まれている。

２．指導方法に関する比較検討

表５に各プログラムの指導方法の概略を示した。

(1)　ＰＲＴｓ

PRTの指導技法には，次の８つがある。①子どもの注意を引きつけること（指導のタイミングは必ず子どもの注意を引きつけた後であること），②明確な機会の設定（子どもに対する質問・指示・指導機会，すなわち行動分析で言う弁別刺激は課題に対してはっきりしていて適切でなければならない），③維持課題の挿入（既に子どもが習得した課題が新しい課題の間に所々挿入されるべきである），④多

次元的な手がかりの使用（子どもの発達レベルに合わせて，例えば色の学習で青いボールが欲しいかどうか尋ねるなど，複数の次元の手がかりを使用すること），⑤子どもの選択の尊重（子どもが選んだ課題や活動に従うこと。ただし，自傷行動など危険な活動や自己刺激行動などの不適切な行動については制限する。もし子どもが課題に興味を示さなかったら，指導者は活動を変更するべきである。），⑥強化随伴性注[7]（子どもの行動に必ず強化を与えること。），⑦自然な強化子の使用（子どもの行動に対する結果（強化）はその場面や文脈にとって自然で，かつ直接的な物でなければならない），⑧行動しようとするどんな試みも強化すること（質問や指示や指導機会に対して正反応しようとする試みはどんなものも強化されるべきである。合理的な理由があれば，そのような試みは必ずしも修正される必要はない）。

例えば，機軸領域の中でも特に重要視されている動機付けの指導手続きでは，特に子どもの選択の尊重，行動しようとする試みを強化すること，維持課題の挿入，自然な強化子の使用が用いられている[15]。これらの指導手続きによって，自閉症児は反応－強化の随伴性にさらされることになり，これは意図的コミュニケーション，初語，表出言語の発達へとつながっていく。

(2)　ＹＡＰ

通常ＹＡＰはのトレーニングは，家庭でLovaas・プログラムの訓練を受けたセラピスト，親，ボランティアと１対１で行われる。指導者から明確な指示を呈示するなど，刺激を制御した指導形態（Discrete Trial）を基本とし，基本的に行動療法で用いられる技法を用いて指導される。

Lovaas[18] はよい行動療法プログラムのために，少なくとも80％の正反応を示し続けるようにする（すなわちプロンプトが導入されており，それを徐々にフェイドアウトしていく），最初は類似性の少ない刺激を使用し，徐々に類似した刺激に変えていく，といった手続きを用いることを推奨する。同時に，正反応を多く生起させる技法を用いていることから，子どもが誤反応を示した時には“No”とフィードバックすることで間違いから学習する機会を与える技法を採用している。また，対象となる子どもがスキルを獲得したら，自然な環境でスキルが般化するように指導することが取り入れられたり，教室での活動に移行できるように指導者が学校に伴って指導したりするといった方法も用いられる[18]。

ＹＡＰは，準備されたカリキュラムに応じた評価を実施しており，指導課題において，通常５回中５回，もしくは10回中９回以上の正反応を示した場合などに，次の指導課題が導入される。所定の記録帳に，呈示した刺激に対応させて正解，不正解，プロンプトの３段階で記録し，もし，指導がうまくいっていないときには，データを見直し，手続きを修正する[18]。

Lovaas[18] は，理想としては，指導が生後42ヶ月以前に開始することを薦めており，通常指導は，２歳から３歳10ヶ月の間に開始され，週当たり20～40時間行われる。集中的な指導を幼児期に行うことで，自閉症の子どもが改善するという指導効果を実証しており，幼児期の集中的な指導の重要性を指摘している。

(3)　ＴＥＡＣＣＨ

ＴＥＡＣＣＨの主要技法は，自閉症の人たちが混乱や不安に陥ることを最小限にくいとめ，学習がスムーズに出来て一人で取り組めるようにしていくことを目標としたものである[33]。技法には，活動と場所を１対１対応させ，ワークエリアやプレイエリアを棚やしきりなどを用いて境界線をはっきりさせる物理的構造化，全体もしくは個別に，いつ，何をすべきかを子どもに示すスケジュールの呈示，何を，どのくらいの時間行うべきで，そのあとどうなるかを個別的に知らせるワーク・システム，場面や前後関係を示す，使用する教材を子どもに見せる，１対１対応のマッチングを用いる，ジグを利用するなどの課題の組織化がある[26, 33]。

(4)　ＤＩＲ

ＤＩＲの基本的な対応は，子ども主導型で保護者がそれに応じる対応であるが，これは単に自閉症の子どもに付き従うことを意味しているのではない。Wieder & Greenspan[38] は，重要なことは大人と自閉症の子どもとの相互交渉が活性化することで

あると述べている。前述したように，事例の活動例をみると自閉症の子どもの始発を促すために環境を調整したり，子どもに始発するように働きかけたりしながら，子どもの始発に対応することで相互交渉を活性化させようとする試みがみられる。また，Greenspan & Wieder[4)]は，学校や家庭で象徴的考えの発達にフロアタイムを用いる時のポイントを示している。このポイントを見ると，興味や好奇心に基づいた遊びが重要であること，子どもが興味のあることに参加し，相互交渉を通して考えを広めたり深めたりすること，遊んでいるときに，子どもがおなかが空いたようであったら，ピザのおもちゃやアイスクリームなどのおもちゃを渡したり，床やベンチに横になったら，枕と毛布を渡し，電気を消して子守歌を歌ったりする，といった自閉症の子どもの要望に象徴的な活動やジェスチャーと小道具で対応するなどのことが示されている。単に付き従うことではなく，始発を促す環境の設定や象徴的な考えと行動のモデル呈示と始発の誘導などを意図した対応であると考えられる。

４．指導内容，方法の比較から

以上４つのプログラムについて，指導内容，方法について比較した。

本比較から，指導内容について，重視するターゲットには，自閉症の中核となる障害と考えられる内容にアプローチするプログラム（ＰＲＴsとＤＩＲ）と社会適応のために必要と考えられる内容にアプローチするプログラム（ＹＡＰとＴＥＡＣＣＨ）に分けられると考えられる。前者は指導内容を社会的・相互交渉的内容に主として焦点を当てており，後者は比較的広範な内容を扱っている。社会的・相互交渉的内容には，反応することに対する動機付けを高めたり（反応－結果随伴性の学習や多次元的な手がかりに反応することなど：ＰＲＴs），社会的な始発を増加させたり（ＰＲＴs，ＤＩＲ），相互交渉を活性化させたりする（ＤＩＲ）ことが含まれていた。ただし，ＹＡＰの最も初期の指導は，反応－結果随伴性の学習に焦点を当てており，内容として課題に従事することや簡単な指示に応じることなどをターゲットとしていた。また，ＴＥＡＣＣＨでは機能的コミュニケーションに指示に従う，職業スキルに課題を完遂するために必要なスキル，職業行動に強化を学ぶといった内容が取り扱われており，反応－結果随伴性の学習に関連する内容であると考えられる。また，どのプログラムにおいても機能的なコミュニケーションをターゲットにした内容が含まれていた。

指導方法では，ＰＲＴs，ＹＡＰ，ＴＥＡＣＣＨの３つのプログラムが行動理論を取り入れており，大枠としては共通する指導方法であろう。しかしながら，ＰＲＴsが自然な環境で指導を行い，般化を容易にすることを意図しているのに対し，ＹＡＰでは，初期の指導において，１対１の指導で一試行ずつ実施し，指導者から明確な指示を呈示するなど，刺激を制御した指導形態を基本としている。これはこのような指導形態を用いることで子どもがスキルを獲得しやすいこと，指導者が評価しやすいことなどの理由がある。

ＹＡＰは，般化について，多様な刺激を用いること，機会利用型の学習[注8)]や地域の学校での学習なども取り入れることで対応しているが，個別で学習した後のことであり，当初から般化を容易にすることを意図したＰＲＴsと大きく異なる。ＴＥＡＣＣＨについては，行動理論を取り入れた指導を行っているが，それ以上に視覚支援や構造化など弱点を補うように環境を変えることで，独力で遂行したり，自立したりする方法が採用される。

一方，唯一行動理論を採用していないＤＩＲには，明確な指導技法があるわけではない。しかしながら，ねらいとする相互交渉の活性化のために，子どもの始発を促す環境調整を行ったり，始発を誘導したりする方法が用いられており，単純に付き従うわけではない。

各プログラムの指導内容，指導方法について比較検討した結果，それぞれにおいて，重視するターゲットや方法論の違いに関連した違いが認められた。

各プログラムの重視するターゲットや方法論また，用いている用語の違いから，単純に共通する内容を抽出することは困難であるが，指導内容や方法を総合的に見て共通して適用していると思われる事

柄を抽出すると，次の２点に集約することができると考えられる。

一つは，「ターゲットとした内容に従事すること」を意図した指導である。この指導には，反応－結果随伴性の学習（ＰＲＴs，ＹＡＰ，用語は用いていないがＴＥＡＣＣＨでは，機能的コミュニケーション，職業スキル，職業行動の一部の指導内容）や多次元的な手がかりに反応すること（ＰＲＴs，ＹＡＰでも方法の中で呈示する刺激の段階制が重視されている），相互交渉に従事するための動機付け（ＰＲＴs，ＤＩＲ），課題や人に注目することと活動を維持すること（ＤＩＲ），自己統制（ＰＲＴs），独力・自立的な遂行（ＴＥＡＣＣＨの主要な指導方法）などが含まれるだろう。「ターゲットとした内容に従事すること」を意図した指導に含まれる要素を再度言い換えて整理すると，「活動が動機づけられていること」，「人や環境からの働きかけに適切に反応すること」，「一定時間活動を維持すること」，「独力で遂行できるように行動を調整すること」の４点に絞ることができるかもしれない。

もう一つはコミュニケーションに関する始発や相互交渉のスキルの向上に関する指導である。コミュニケーションに関する指導は，すべてのプログラムが取り上げている。相互交渉には，「コミュニケーションを始発すること」，「人や環境からの働きかけに適切に反応すること」，「一定時間活動を維持すること」が含まれる。前述した「ターゲットとした内容に従事すること」を意図した指導以外で捉え直すと「コミュニケーションを始発すること」に絞ることが可能であると考えられる。

Ⅲ．自閉症の予後に関する検討

１．各プログラムの予後について

(1)　ＰＲＴs

ＰＲＴsに関しては，L. K. Koegel, Koegel, Shoshan, and McNerney[8] は介入前の自己始発の状態がどうであったかによって，介入後の長期予後が異なるかどうかについて検討した結果，自己始発が介入の予後を予測する指標となることと，幼少期に自己始発が全くあるいはほとんどない自閉症の子どもでも，自己始発を指導することが可能で，それによって好ましい予後を導くことができることを明らかにした。

この研究は，①介入前の自発的な自己始発の存在が好ましい介入成果と関連しているかどうかの分析についての研究と，②自己始発に欠陥のある自閉症の子どもに機軸行動としての自己始発を指導することができるかどうか，またそれによって，介入後の好ましい成果が得られるのかどうかを検証する研究の２つから構成されていた。

研究①も研究②のどちらも，対象児は，介入前の年齢が３歳代で，言語年齢が２歳代であり，特殊教育のサービスを受けており，取り出し指導が必要で，また州の特殊教育サービスの基準で重度障害の範疇に認定されている自閉症の子どもであった。

研究①では，上記の条件を満たし，同じ介入を約４年間（幼稚園から小学校低学年まで）受けた６名の自閉症を対象にした。なお，彼らの受けた介入は，動機付け技法を組み合わせた修正された一試行ずつおこなう刺激を明確に制御した指導形態（modified discrete trial format）によるやり方に基づいていて，さらに，般化と維持の改善のために親教育とセルフマネージメント手続きも組み込まれていた。

まず，対象児の介入終了後，数年後の時点における適応状況について分析したところ，(a)馴染みのある場所（例えば居間）における両親との相互交渉場面のビデオについての行動の適切性の評定，(b)対人的側面及び地域生活における状態（学校措置，学業到達度，対人的なサークル，生活状況，放課後の活動），(b)適応行動尺度，という３つの観点で良好な予後を示した３名と，劣弱な予後を示した３名に分かれた。なお，良好な予後を示した３名は，通常教育に措置され，学校の成績も平均以上のレベルを示し，友達の誕生パーティに行ったり，友達に電話をかけたり，放課後にはサッカーチームに所属したり，陸上競技大会に参加したりするなどの様子が報告された。一方，劣弱な予後を示した３名は通常教育に措置されている者はなく，学校の成績も生活年齢以下だったり，特別な指導や配慮が必要で，障害のない仲間との関わりはなかったり，自傷行動や

攻撃的な行動を示したり，放課後の活動は全くないという状況にあった。

さて次に，介入終了から数年後に良好な予後を示した者とそうでなかった者とで介入前の状態に何か違いがあるのかどうかについて分析を行った。その結果，どちらも介入前の言語年齢に違いはなく，また適応行動尺度の年齢も生活年齢以下であったが，良好な予後を示した者は劣弱な予後を示した者に比べて，介入前における自己始発の頻度や介入終了数年後の相互交渉の実際的な適切性の評定が高かった。

研究②では，研究①と同様の特徴を持つ自閉症の子ども４名に対して，平均２年６ヶ月間の介入が行われた。この介入は，言語的な始発に関する介入に焦点を当てるという点を除いて，研究①とほとんど同じであった。研究①の介入では大人からの始発による言語的相互交渉指導手続きが用いられたが，研究②では子どもからの始発による言語的相互交渉指導手続きが用いられた。その結果，研究②の対象児は，介入前に研究①で劣弱な予後を示した者と同様の言語年齢と始発頻度の状態を示していた。しかし，介入終了数年後には，研究②で良好な予後を示した者と同様に，相互交渉の実際的な適切性の評定は高く，対人的活動や地域生活での参加状況は良好で，外部機関の診断によると誰もが自閉症でないと診断され，対象児全員が州機関の発達障害児童のリストからの外されるという結果が示された。

このような介入が自閉症の子どもの中でもどのようなタイプに最も効果的であるのかについてはまだ検討が必要である[8]が，子どもからの始発を指導することが，自閉症の子どもの予後を好ましい状態へ導くために機軸行動として大変重要であることが示された。

(2)　ＹＡＰ

ＹＡＰでは，実験群の子どもたち19人と２つの統制群の子どもたち40人が参加した予後に関する研究を実施している[17) 19)]。この３群は，介入開始前は診断名や精神年齢や遊びや話し言葉などいくつかの重要な測度において類似していたが，実験群の子どもたちは１対１の行動的治療を平均週40時間２年またはそれ以上の期間受け，統制群の子どもたちは週10時間かそれ以下であった。結果は，実験群の子どもたち９人（47％）は，平均IQが107まで向上したが，統制群の子どもたちでほぼ同等の改善を示すことができたのは，わずか１人（2％）に過ぎなかったことを示した。実験群の子どもたちの改善群９人は，公立小学校の普通学級に統合され，第一学年を無事終了して翌年も普通学級措置が維持された。さらに改善群の９人のうちの８人は，平均11歳６ヶ月のフォローアップ時においても治療の効果が維持されていることが実証された。また，その後のSwallows and Graupner[30]の研究でも同様の結果が示されており，23名の自閉症の子ども（インテーク時２才～３才６ヶ月）に対して，４年間の集中的なLovaasのプログラムを実施した結果，11名の参加者はIQが健常域に達し，指導の効果が示されたという報告がある。

(3)　ＴＥＡＣＣＨ

ＴＥＡＣＣＨプログラムは，上述したような成果についての調査はほとんどない。MesibovがＴＥＡＣＣＨの正式および略式の評価法を発表しているが，それを使っての大がかりな調査は，行われていない。しかしながら，追跡調査研究の結果から，ＴＥＡＣＣＨに参加した対象児が５％しか施設に入所していないことを示し，効果的な指導プログラムであると報告している[33]。

(4)　ＤＩＲ

ＤＩＲプログラムでは，Greenspan and Wieder[3) 4)]及びWieder and Greenspan[39]が８年間指導やコンサルテーションに参加した200事例，そのうち「顕著な改善」を示した20事例の長期の予後について整理している。

Greenspan and Wieder[3) 4)]は，予後の結果を「顕著な改善」,「中程度の改善」,「現在も困難が続く」の３段階で整理し，58％が「顕著な改善」，25％が「中程度の改善」，17％が「現在も困難が続く」であったことを報告した。「顕著な改善」とした群は，暖かで相互交渉的，適切なやり取りを楽しむ，長時間従事することができる，社会的，認知的，運動的な課題において目的的・社会的な問題解決を行い，注意を共有することができる，創造的・論理的にシンボルや言葉を使用することができる等

の特徴を示した群である。また，「顕著な改善」群の子どもたちは，初期のCARSにおいて，43％が重度，37％中度，20％軽度の自閉症として診断された子どもたちであったが，予後では全ての子ども達が初期と比べれば改善されており，聴覚的・視空間の困難，粗大もしくは微細運動に困難がある評価されたものの，自閉症ではないと評価されたことを報告した。

「顕著な改善」を示した20事例（２歳から４歳に指導を開始し，５歳から10歳の時の評価）についてより詳細な評価を行った研究では，全ての子どもが通常のクラスに在籍し，友人との関係を楽しみ，地域の活動に参加し，認知能力に関する標準化されたテストでは優れている範囲に評価された。機能的情緒・発達アセスメント尺度の結果は，ビデオ録画された15分以上の保護者との相互交渉場面で障害のない統制群と同等の評価を示した。ヴァインランド適応行動尺度の結果は，コミュニケーションの領域において60％の評定で当該年齢よりも１年から２年高く，社会性の領域で90％の子どもが２歳から３歳程度年齢水準よりも高い値を示したことを報告した。総合的な適応行動尺度は１名を除いて年齢平均以上であり，不適応行動は示していなかった[4) 39)]。

(5)　各プログラムの予後に関するまとめ

ＰＲＴsでは自己始発に関する指導を実施することで，予後の良好さ，相互交渉の実際的な適切性が向上することを示し，ＹＡＰでは幼児期の集中的な指導により約半数の児童がIQが健常域に達し，普通学級措置が維持されること，ＤＩＲにおいても約半数が社会性やコミュニケーションにおいて著しい改善が認められ，自閉症の診断基準を満たさなくなることなどが示めされた。幼児期の自閉症への指導が知的水準，社会性，コミュニケーションの改善に有効であることが示唆される。ＹＡＰは多様な指導内容を含んでいるため，知的水準の向上に影響した可能性がある。ＰＲＴsやＤＩＲは主として社会的な相互交渉と関連する言語能力の向上に焦点が当てられており，社会性，コミュニケーションの改善とこれに関連する行動の適切性の向上に有効であったと考えられる。

２．その他の自閉症の予後に関する研究から

自閉症スペクトラムの幼児に対する予後を予測する要因に関する研究が，いくつか実施されている。

言語能力を予測した研究では，Stone, and Yoder[27)] が，２歳代の自閉症もしくは広汎性発達障害のある幼児の２年後の話しことばの発達は，動作模倣と言語治療をうけた時間により予測できることを示し，Sigman and McGovern[28)] は，青年期の言語能力と幼児期の機能的遊びスキル，ジョイントアテンションへの反応，始発する要求行動に有意な相関が示されたことを指摘した。また，Szatmari, Bryson, and Boyle et al[31)] は，早期の言語能力と非言語性能力から適応行動とコミュニケーション（何れもヴァインランド適応行動尺度の下位項目）が予測できることを示し，特に初期の言語能力において説明できる割合が高いことを報告している。

一方，Swallows and Graupner[30)] は，４年間の集中的なLovaasらのプログラムを実施した後の，ＩＱ値を予測する指標として，初期の言語模倣とコミュニケーション能力（ＡＤＩ―Ｒ）を抽出し，指導において改善した子どもの11名中10名の子ども及び全ての子ども23名中21名でこの変数を用いた予測式が当てはまることを指摘している。

さらに，Ingersoll and Schreibman[5)] は，５名の自閉症と診断された幼児に対して，多層ベースラインデザインを用いて，自然な文脈での相互的な模倣をターゲットにした指導を行った結果，模倣の増加と般化が認められたこと，加えて全ての幼児の言語模倣及び２名の幼児では自発的な言語，５名中４名の幼児でごっこ遊び，自発的に対象物と大人を見る調整された共同注意に関して，共変的な改善が見られたことを報告しており，自然な文脈における模倣の指導が，社会的伝達的な障害を示す幼児の重要な指導内容となることを示唆した。

これらの結果から，初期の言語もしくは模倣へのアプローチが予後の話ことばや適応行動もしくは知的能力に影響する可能性を示唆しており，幼児期に優先的に指導すべき内容となる可能性が示唆される。

表６　自閉症教育において優先すべき指導における文献及びキーポイントの整合性

文献から抽出した要素	キーポイント
「ターゲットとした内容に従事すること」 ・「活動を動機づけること」 ・「人や環境からの働きかけに適切に反応すること」 ・「一定時間活動を維持すること」 ・「独力で遂行できるように行動を調整すること」	「学習する態勢になる力」 「指示に応じる，指示を理解できる力」 「自己を管理する，調整する力」 「楽しいことや嬉しいことを期待して活動に向かう力」 「課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力」
「コミュニケーションを始発すること」	「自ら何かを伝えようとする意欲と個に応じた形態を用いて表出する力」
「模倣に関すること」	「模倣して，気づいたり学んだりする力」

Ⅳ．まとめと今後の課題

自閉症のある幼児に対する４つの指導プログラムの比較から，幼児期からの自閉症に対する指導が効果的であり，良好な予後を示す事例がいること，指導として，「ターゲットとした内容に従事すること」を意図した指導，「コミュニケーションを始発すること」，加えて自閉症の予後を予測する研究から，模倣に関することの３領域が重要であることが示唆された。また，従事することに関する指導には，活動を動機づけること，人や環境からの働きかけに適切に反応すること，一定時間活動を維持すること，独力で遂行できるように行動を調整することの４つが含まれる可能性があり，これらの内容は学業スキルや日常生活スキル，社会的スキルなど実際に学習すべき内容の学習を促進するための基礎的なスキルとなると考えられる。

齊藤・内田（2006）は，自閉症のキーポイントとして，「学習する態勢になる力」「指示に応じる，指示を理解できる力」「自己を管理する，調整する力」「楽しいことや嬉しいことを期待して活動に向かう力」「自ら何かを伝えようとする意欲と個に応じた形態を用いて表出する力」「模倣して，気づいたり学んだりする力」「課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力」を抽出している[34)]。これらのキーポイントと本論文において抽出された「ターゲットとした内容に従事すること」，「コミュニケーションを始発すること」，「模倣に関すること」の整合性を表６に示した。「学習する態勢になる力」「指示に応じる，指示を理解できる力」「自己を管理する，調整する力」「楽しいことや嬉しいことを期待して活動に向かう力」「課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力」は，「ターゲットとした内容に従事する」ために，自閉症の子どもが身につけておくべき要素としての分類となっていると思われる。「ターゲットとした内容に従事すること」の下位要素は，ターゲットとした内容に従事するために，必要な要素の分類であり，異なった文言が用いられているが，全体のまとまりとしては同じことを示すと考えられる。

今後，自閉症教育において優先すべき指導内容であり，自閉症の子どもが身につけるべき力となるキーポイントが，真にキーポイントとなることを示すためには，学業スキルや日常生活スキル，社会的スキルなど実際に学習すべき内容に対して，共変的な影響を及ぼすのかどうか，また自閉症の予後との関連において，キーポイントを身につけることで，学びやすくなったり，適応しやすくなったりするのかどうかなどを検討しながら，キーポイントとなる指導内容に関する実証的な研究を積み重ねる必要があるだろう。

用語説明

注１）般化

般化とは，最初に行動を獲得した指導場面以外の場面でもその行動が生起したり，同じ指導場面でその行動と類似した行動が生起したりすること。

注２）維持

維持とは，系統的な指導が終了し，時間が経過し

た後でも同一の行動が生じること。

注3）自然言語パラダイム
特別に環境を整えた特定の場面ではなく，自然な文脈の中で言語行動を指導する枠組み。

注4）刺激の過剰選択性
複合刺激が同時に呈示された場合に，ある特定の刺激のみに制御される（正誤に関係なく反応するなど）現象を示す。

注5）PECS（Picture Exchange Communication System）
PECS（Picture Exchange Communication System）は，アメリカデラウエア自閉症プログラムにおいて開発された拡大・代替コミュニケーション法の一つで，自分からはじめる機能的コミュニケーション・システムを自閉症の子どもに迅速に教えるために開発された訓練システムである。子どもに社会的な文脈の中でコミュニケーション的な相互作用を自発することを教えること目的としている。[18) 41) 42)]

注6）R&Wプログラム（Reading & Writing Program）
UCLAで開発されている視覚型学習者と呼ばれる子ども達に対する拡大・代替コミュニケーション法の一つである。音声言語を獲得できない子ども達に，絵カードと文字カードによる代替的コミュニケーション・システムを獲得させ，活用させることと音声言語の獲得に困難を示す子ども達に，絵カードを取る行為と文字カードを取る行為を教えることを通じて，音声言語の獲得を促進することを目的としている。[18) 43)]

注7）強化随伴性
行動の直後に行動の頻度が上昇する刺激を与えること。

注8）機会利用型学習
特別に環境を整えるのではなく，自然な文脈の中で，ターゲットとする行動が生じた際に，強化もしくは消去の手続きを計画的に実施することで，学習させていく指導方法。

引用文献

1）Baron-Cohen, S.: Mindblindness. Cambridge, MA: The MIT Press, 1995.

2）国立特殊教育総合研究所：養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究―知的障害養護学校における指導内容，指導法，環境整備を中心に－．平成18年度プロジェクト研究報告書，2006.

3）Greenspan, S. & Wieder, S. : Developmental Patterns and Outcomes in Infants and Children with Disorders in Relating and Communicating: A chart Reviewnof 200 cases of Children with autistic Spectrum diagnoses, The Journal of Developmental and Learning Disorders, 1, 87-141, 1997.

4）Greenspan, S. & Wieder, S. : Engaging Autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate. Communicate, and Think. Da Capo Press, 2006.

5）Ingersoll, B. and Schreibman, L. : Teaching Reciprocal Imitation Skills to Young Children with Autism Using a Naturalistic Behavioral Approach: Effects on Language, Pretend Play, and Joint Attention, Journal of Autism and Developmental Disorders, 36(4), 487-505, 2006.

6）Jones, G. : Educational provision for children with autism and asperger syndrome, 2002. (緒方明子監修：自閉症・アスペルガー症候群の子どもの教育．明石書店，2005.)

7）Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K. et al., : Pivotal Response Intervention Ⅰ: Overview of Approach, Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24(3), 174-185, 1999.

8）Koegel, L. K., Koegel, R. L., Shoshan, Y., et al. : Pivotal Response Intervention Ⅱ: Preliminary long-term outcome data, Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24(3), 186-198, 1999.

9）Koegel, R. L. & Egel, A. L. : Motivating autistic children, Journal of Abnormal Psychology, 88(4), 418-426, 1979.

10）Koegel, R. L., Dyer, K., & Bell, l. K. : The influence of child-preferred activities on autistic children's social behavior, Journal of Applied Behavior Analysis, 20, 243-252, 1987.

11）Koegel, R. L., O' Dell, M. C., & Dunlap, G.:

Producing speech use in nonverbal autistic children by reinforcing attempts, Journal of Autism and Developmental disorders, 18(4), 525-538, 1988.

12) Koegel R. L., Schreibman, L., Good, A., Cerniglia, L., et al. : how to teach pivotal behaviors to children with autism: A training manual. Santa Barbara: University of California., 1989.

13) Koegel, R. L. & Koegel, L. K. : Teaching Children With Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities. Paul H Brookes Pub Co., 1995.

14) Koegel, R, L., Koegel, L, K., Frea, W. D. et al. : Emerging Interventions for Children with Autism: Longitudinal and Lifestyle Implications. Koegel, R, L. and Koegel, L, K (ed), Brooks Publishing Co., 1995.（氏森英亞・清水直治監訳：自閉症児の発達と教育．二弊社，1-22，2002.）

15) Koegel, R. L. & Koegel, L. K. : Pivotal Response Treatments for Autism: Communication, Social, & Academic Development. Paul H Brookes Pub Co., 2006.

16) Lovaas, O. I., Schreibman, L., Koegel, R. L., & Rehm, R. : Selective responding by autistic children to multiple sensory input, Journal of Abnormal Psychology, 77, 211-222, 1971.

17) Lovaas, O. I. :Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55, 3-9, 1987.

18) Lovaas,O. I. : Teaching Individuals with Developmental Delays: Basic Intervention Techniques . Austin, TX:PRO-ED, 2002.

19) McEachin, J. J., Smith, T., & Lovaas, O. I. : Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment, American Journal on Mental Retardation,, 97(4), 359-372, 1993.

20) Mundy, P. : Joint attention, social-emotional approach in children with autism, Development and Psychopathology, 7, 63-82, 1995.

21) Mundy, P. & Markus, J. : On the nature of communication and language impairment in autism. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research reviews, 3, 343-349, 1997.

22) National Research Council : Educating children with autism. National Academy Press, 2002.

23) 中山清司：ＴＥＡＣＣＨプログラム現地報告．自閉症カンファレンスNIPPON2003，152-155，2003.

24) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議：21世紀の特殊教育の在り方について-一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について-（最終報告），2001.

25) Schopler,E..: Treatment for Autism: From science to pseudo-science or anti-science, 2001. (石坂好樹訳：自閉症の治療　科学から疑似科学あるいは反科学まで.自閉症と発達障害研究の進歩．星和書店，2003.)

26) Schopler,E., Mesibov,G.B.& Hearskey,K.: Structured teaching in the TEACCH system, Learning Cognition in Autism 1995. (村松陽子訳：ＴＥＡＣＣＨシステムにおける構造化された指導.自閉症と発達障害研究の進歩．星和書店.)

27) Seibert, J. M., Hogan, a. e., & Mundy, P. C. : Assessing interactional competence: The early communication scales, Infant Mental Health Journal, 3, 244-245, 1982.

28) Sigman, M. & McGovern, C. W. : Improvement in Cognitive and Language Skills from Preschool to Adolescence in Autism, Journal of Autism and Developmental Disorders, 35(1), 15-23, 2005.

29) Stone, W. L. & Yoder, P. J. : Predicting Spoken Language Level in Children with Autism Spectrum Disorders. Autism, 5, 2001.

30) Swallows, G. O. & Graupner, T. D. : Intensive Behavioral Treatment for Children with Autism: Four-Year Outcome and Predictors, American Journal on Mental Retardation, 110(6), 417-438, 2005.

31) Szatmari, P., Bryson, S. E., Boyle, M. H., et al. : Predictors of outcome among high functioning children with autism and Asperger Syndrome, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44(4), 520-528, 2003.

32) 佐々木正美：自閉症のＴＥＡＣＣＨ実践②．岩崎学術出版社，2005.

33) ショプラー , E・佐々木正美：自閉症の療育者．財団法人神奈川県児童医療福祉財団，1990.

34) 齊藤宇開・内田俊行：自閉症教育のキーポイントとなる指導内容－７つのキーポイント抽出の経緯と内容を中心に－，国立特殊教育総合研究所研究紀要，34,

印刷中.
35) 佐藤克敏・是枝喜代治・齊藤宇開・徳永豊・廣瀬由美子・竹林地毅・涌井恵・小塩允護：自閉症の児童生徒に対する指導内容・方法に関する検討：知的障害養護学校における自閉症の教育に関する全国実態調査より，国立特殊教育総合研究所研究紀要，33，39-48，2006.
36) 徳永豊・木村宣孝：自閉症の特性に応じた教育過程の在り方に関する考察－我が国における知的障害養護学校の実践とイギリスにおける取組からの考察－．国立特殊教育総合研究所研究紀要，34，印刷中.
37) Wetherby, A. M., & Prutting, C. A. : Profiles of communicative and cognitive social abilities in autistic children, Journal of Speech and Hearing Research，27，364-377，1984
38) Wieder, S. & Greenspan, S. : Climbing the Symbolic Ladder in the DIR Model through Floor Time/Interactive Play. Autism，7(4)，425-435，2003.
39) Wieder, S. & Greenspan, S. : Can Children with Autism Master the Core Deficits and Become Empathetic, Creative, and Reflective? A Ten to Fifteen Year Follow-Up of a Subgroup of Children with Autism Spectrum Disorders (ASD) Who Received a Comprehensive Developmental, Individual-Difference, Relationship-Based (DIR) Approach, The Journal of Developmental and Learning Disorders，9，2005.
40) 山本崇博・中野良顕・宮崎麻衣子：日本における自閉症幼児に対する早期高密度行動治療システム構築の試み：ある自閉症スペクトラム障害の男児の事例を中心に，上智大学心理学年報，29，2005.
41) Bondy,A. & Frost,L.: The picture exchange communication system, Behavior Modification，25，2001. (門眞一郎訳：絵カード交換式コミュニケーション・システム，自閉症と発達障害研究の進歩．星和書店，2004.)
42) 宮島かんな・中野良顯：PECSによって自閉女児に二語文要求行動を教える，上智大学心理学年報，29，2005.
43) 佐々木まり・中野良顯：リーディング＆ライティング・プログラムを用いた自閉症児の言語発達促進，上智大学心理学年報，29，2005.

（受稿年月日：平成18年10月２日）

Research Review on Key Points of Educational Guidance for Children with Autism

SATO Katsutoshi*, WAKUI Megumi** and OZAWA Michimasa***

(*Kyoto University of Education)
(**Department of Educational Support Research)
(***Department of Counseling and Consultation for Persons with Special Needs)

Abstract: The purpose of this study is to study the key points of educational guidance for children with autism. Four intervention programs were compared in this study: Pivotal Response Treatments, Young Autism Project, TEACCH program and The Developmental, Individual-difference and Relationship-based Model. As a result, we extracted the following key paints: engaging in activities (such as motivation of activities, appropriate responses to person or environment, contortion of activity, behavior management by oneself) and initiation of communications. In addition, research about predictors of language or social skills of people with autism has suggested that imitation skills are important.

Key words: students with autism, research review, key points of educational content, comparison of intervention programs

＊～2006. 9　(Department of Educational Support Research, The National Institute of Special Education)

＝特 集＝

自閉症の特性に応じた教育課程の在り方に関する考察

－我が国における知的障害養護学校の実践とイギリスにおける取組からの考察－

徳　永　豊*・木　村　宣　孝**

（*企画部）（**教育支援研究部）

要旨：プロジェクト研究「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究」の成果を踏まえつつ，自閉症の特性に応じた教育課程の在り方について検討することを目的とした。我が国における自閉症の特性に応じた学校教育の現状と課題を整理し，これまで実践されている自閉症の特性に応じた教育課程とその成果及び提言をまとめた。そこでは，自閉症の特性に応じた自立活動の指導内容の整理と領域・教科を合わせた指導形態が共通の課題となっていた。さらに，イギリスの自閉症学校（自閉症協会）の教育課程について検討し，「学習することを学ぶ」こと，「学習することを可能とする」ためのスキルが重視されていた。また，学びやすさや般化を目指した「統合した指導」等が取り上げられていた。これらの検討を踏まえ，①教育課程の在り方，②指導内容と指導形態について，③子どもの学びの基本と個別の指導計画の改善，が重要な検討課題であることを指摘した。

見出し語：自閉症，教育課程，自立活動，領域・教科を合わせた指導，個人別の課題学習

Ⅰ．はじめに

平成17年12月に示された「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」では，「知的障害と自閉症を併せ有する幼児児童生徒に対し，この２つの障害の違いを考慮しつつ，障害の特性に応じた対応について，引き続き研究を進める必要がある。」とされている[13]。それ以前に示された「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」[1] 等においても，知的障害養護学校等における自閉症の児童生徒の教育を充実させることが重要な課題として指摘されている。

本稿では，プロジェクト研究「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究」の成果を踏まえつつ，自閉症の特性に応じた教育課程の在り方について検討することを目的とする。

具体的には，まず，自閉症の特性に応じた学校教育の現状と課題を整理し，我が国で実践されている自閉症の特性に応じた教育課程とその成果及び提言をまとめる。さらに，イギリスの自閉症学校（自閉症協会）の教育課程について検討し，自閉症の特性に応じた教育課程の基本と今後の課題について考察する。

Ⅱ．自閉症の特性に応じた学校教育の現状と課題

ＤＳＭ-Ⅳの自閉性障害，いわゆる 自閉症とは，①対人的相互反応における質的な障害，②意志伝達の質的な障害，③強いこだわりや固執行動・常同行動，の３つの行動特徴を併せもつ一種の症候群と定義される。これらの行動特徴は，個人差があり，発達レベルや年齢と共に大きく変化することもあり，この他にも，感覚知覚の過敏性や特異な認知的な特性があるとされている。

１．盲・聾・養護学校における自閉症の児童生徒

自閉症で明らかな知的障害を併せ有する児童生徒

の多くは，知的障害養護学校においてその教育を受けている。国立特殊教育総合研究所（2005）が全国の盲・聾・養護学校を対象に自閉症教育に関するアンケート調査を実施した結果からは，全国の盲･聾･養護学校で「自閉症の診断のある幼児児童生徒」の割合は全体の約15％程度，「自閉症の可能性のある幼児児童生徒」を含めた割合は推計で約25％程度であるとされている。また，全国の知的障害養護学校に在籍する自閉症の診断のある，又は可能性のある幼児児童生徒は，小学部で47.5％，中学部で40.8％と非常に高い割合が示されている[5)]。

２．特性に応じた指導について

このように高い割合を示す自閉症の児童生徒に，その特性に応じた指導を学部全体として取り組んでいる割合は，それぞれ小学部は24%，中学部は26%，高等部は18%と高くない[5)]。自閉症の特性を理解しつつ，その特性に応じた組織としての専門性を高め，教職員の連携による指導を展開することの重要性が強調されている[8)]。

３．知的障害養護学校の教育課程の現状と課題

知的障害養護学校の教育課程は，学校教育法施行規則及び学習指導要領によって，各教科，道徳，特別活動，自立活動及び総合的な学習の時間（小学部を除く）によって編成するものとされている。実際の授業としては，児童生徒の生活に結びつけながら実際的な状況下で体験的に学習するための効果的な指導の形態である「日常生活の指導」「生活単元学習」等の領域・教科を合わせた指導等が行われている。

一方，前に述べたように知的障害養護学校において，自閉症の児童生徒の占める割合が高くなってきている。しかしながら，知的障害養護学校では，一般的に自閉症の特性は考慮されることが少なく，知的障害のみの児童生徒と同様な指導内容や指導方法が自閉症の児童生徒に実施されてきた。また，自閉症について個々の特性を検討することなく，知的障害の児童生徒と一緒に集団で指導してきた経緯がある。

知的障害を併せ有する自閉症とは，自閉症を併せ有する知的障害として理解するのでなく，知的障害を併せ有するＤＳＭ-Ⅳの３つの行動特徴，感覚過敏，特異な認知発達等を示す自閉症として理解し，その指導方法や指導内容を工夫することが重要であるとされている[9)]。

さらに，知的障害養護学校の教育課程と自閉症の特性に応じた指導については，以下の点が指摘されている[9)]。

(1) 知的障害養護学校の各教科として指導内容が整理されているが，基本的には領域・教科を合わせた指導が展開されている。
(2) 知的障害養護学校においては，自立活動の指導の積み重ねが少なく，自立活動の指導，自立活動の時間における指導の位置づけが曖昧である。
(3) 知的障害養護学校の各教科でなく，「生きる力」や「自立していく力」の観点から，指導内容を領域に分け整理する試みがある。
(4) 教育課程の整理に加えて，個別の指導計画を作成することが定着してきているが，学校ごとでその取扱に違いが生じている。
(5) 児童生徒個々の実態に応じた目標設定，評価のサイクルの考え方が普及して，個別的な対応が必要となっている。

このような現状を踏まえ，知的障害養護学校における自閉症の特性に応じた指導が充実するためには，①自閉症の行動特性を考慮する，②指導内容や方法の再整理，③組織としての専門性の確保，④実践によって蓄積された経験を記述し，知識としてまとめ，関係者間で共有することが必要である。

ここでは，教育課程の在り方を検討することによって，学校の教育課程の基準である学習指導要領への提言や学校の教育課程を編成する際の配慮事項について考察する。

Ⅲ．我が国の自閉症の特性に応じた教育課程に関する実践と提言

本項では，我が国における自閉症の特性に応じた教育課程に関する研究を概観する。

１．自閉症の特性に応じて必要となる教育内容について（文部科学省研究開発学校における教育課程研究から）

１）鳴門教育大学附属養護学校（平成13～15年度）

鳴門教育大学附属養護学校は，自閉症の児童生徒の障害特性に応じた指導内容や方法を明らかにするため，「自閉症の障害特性に応じた自立活動の内容・方法の考察」，「獲得した行動の般化を促進すること」，「教育内容・方法の一貫性をはかること」の三つの観点から「自閉症の指導プログラム」について検討を行った。自閉症の障害特性に応じた指導内容・方法に関しては，自閉症の特性に対応する指導内容を自立活動の５区分22項目との関係において整理し，「自閉症自立活動内容表」を作成した[10]。この中で，自閉症の障害特性として特徴的な「社会性の障害」に対応する指導内容を「社会とのかかわり」（内容項目として，「社会生活を送る上で必要となる能力に関すること」，「社会生活上のルールの理解に関すること」）を設定し，新区分として提言している。また，「自閉症自立活動内容表」では，他の区分・項目においても，自閉症の特性との関連や必要となる指導内容（考え方や例）を具体的に記載している。

さらに，行動の般化を促進するために，個別の指導計画に「行動形成シート」及び「行動修正シート」を位置づけ，これらの有効性の分析のもと「指導計画立案シート」及び「目標設定シート」へと改善を図り，これらの指導計画作成・実施・評価手続きが，様々な情報の収集と教師間の共通理解の促進，目標の一貫性の確保，般化場面を意図した目標設定，標的行動の具体化などに効果が認められたことを挙げている。

２）筑波大学附属久里浜養護学校（平成16～18年度）

筑波大学附属久里浜養護学校は，平成16年度から知的障害を伴う自閉症児の教育内容・方法等の研究開発を行うために設置された学校である。

研究開発学校として平成16～18年度の３か年の教育課程開発研究に取り組んでいるが，研究の２年次までの成果として，自閉症の障害特性に応じた自立活動の内容の整理と再編成を行っている。

自立活動の内容検討に当たって，便宜的に，現行の５区分22項目を「自立活動Ａ」，自閉症の障害特性に応じた自立活動の内容を「自立活動Ｂ」とし，幼児児童個々の実践記録カードの蓄積及び分析を行い，区分及び内容の整理を行った。その結果，自閉症の児童生徒を教育する場合の自立活動の区分及び内容として，第２区分「心理的な安定」を「心理的適応」に，第３区分「環境の把握」に「⑸危険な状況の認知と回避に関すること」を付け加え，新区分として「６　社会的適応」（新項目「日常生活における円滑な活動の遂行に関すること」，「日常生活における感覚の特性を理解した適切な対応に関すること」の２項目）及び「７　自律的活動」（新項目「身近な人への支援の依頼に関すること」「自己の心情の理解と対応に関すること」「生活に必要な計画と遂行に関すること」の３項目）を提言している[16) 17)]。

これらの新区分・項目については「養護学校における知的障害を伴う自閉症児を教育する場合の自立活動の目標と内容の解説」として整理され，28項目のそれぞれについて自閉症の特性に即した具体的な指導内容や配慮事項等を解説している。

また，指導に当たって「自立活動の時間における指導」が有効であるという仮説のもと，自閉症の特性に応じた内容に焦点をあてて指導する「自立活動の指導の時間」（「のびのびタイム」など）の時間設定を行い，実践研究を行っている。その検証方法と効果及び提案した自立活動の内容の検証については今後の課題としている。

３）千葉県立野田養護学校（平成15～17年度）[2)]

千葉県立野田養護学校では，養護学校の総合化を視野に入れ，自閉性障害，視覚障害，聴覚障害，肢体不自由等，多様な障害のある児童生徒の教育的ニーズに対応するための教育課程編成について検討している。障害種の異なる児童生徒とともに学習することを念頭におきながら，その教育的ニーズを明らかにするために，自閉性障害のある児童生徒への取組として「自閉性障害に特化した自立活動」を試案として設定している。

一方，今後の課題として，個別の指導計画における自立活動の指導・支援内容の表記方法，自立や社会参加の視点からの自立活動の内容の吟味，評価方法の検討，個々の項目の関連性を総合的にとらえる視点の検討等が必要であるとしている。

２．自閉症の特性に応じた効果的な指導の形態について（国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究研究協力校の実践から）

１）富山大学人間発達科学部附属養護学校[8)]

富山大学人間発達科学部附属養護学校では，児童生徒一人一人に設定される課題を児童生徒自らが主体的に実現するための指導の形態として「チャレンジタイム」を設定している。「チャレンジタイム」は，教育課程上自立活動に位置づけているが，取り扱う個々の課題には各教科，領域の内容が多様に含まれ，生活で活用していくことを重視している。これは，領域・教科を合わせた指導としての特徴を有する指導の形態として捉えることも可能である。

個々に設定される指導目標・内容を，子どもの主体的・自立的活動として展開する上で，「支援ツール」と名付けられている活動支援方法が一人一人に具体化され，指導の効果が実践的に検証されている。

「チャレンジタイム」の時間設定は，障害の状態にかかわらず，すべての児童生徒にとって必要な指導の形態として教育課程に位置づけられているが，個のニーズを起点とした学習活動を行う授業の特徴から，自閉症児にとっても有効な指導の形態と考えられる。

２）筑波大学附属久里浜養護学校

研究開発学校としての教育内容の研究成果については先に触れたが，効果的な指導の形態の在り方に関する実践としていくつかのタイプの授業づくりを試みている。

研究の２年次の取組としては，個々の自立活動及び各教科（こくご・さんすう）の個別課題を個別指導の形態で指導する「個別の課題学習」と，個々の自立活動の目標を集団において指導する「のびのびタイム」の指導の形態において実践研究を展開している。また，研究の３年次には，自閉症の障害特性に応じた自立活動の内容として提言した区分・項目を指導する「社会生活の学習」としての試みが行われている。「のびのびタイム」や「社会生活の学習」は，生活への般化の観点から各教科の内容を含めた指導として行われていることから，これらの指導についても領域・教科を合わせた指導として捉えることも可能である。

研究の２年次に行われた自閉症教育実践研究協議会（2006）[16)] において，個々の課題について個別指導の形態で重点的に指導し，そこで学習した内容を集団活動の場で生かす指導の事例が報告されており，教育課程の在り方を検討するための実践的成果として活用されることが期待される。

３）北海道教育大学附属養護学校[8)]

北海道教育大学附属養護学校では，児童生徒一人一人の課題に対応する時間として「課題学習」の時間を設けている。この時間では，児童生徒個々の自閉症の特性を考慮し，まず一対一の個別指導を前提に指導を展開し，この指導で培った学習態度，意欲，知識・技術等を次の指導段階である小グループでの学習展開の流れによって指導を行っている。

自閉症児の場合，個別指導が必要で小グループへの適応に個々で違いがあるため，この取組は個別の課題への対応と般化としての集団活動への広がりを工夫した授業づくりであると考えられる。

また，自閉症の特性と集団活動への参加のための支援を基本として，「体育」（又は「音楽」）の内容を合わせて指導する時間として「きりのめタイム」の時間を設けている。

さらに，各教科，領域の内容を，自閉症の特性に応じた指導内容のまとまりを「くらし」「しごと」「よか」「生きる力に関する指導内容」として再整理し，教育課程上の位置づけについて検討を行っている。

３．東京都の提言とその実践[15)]

東京都は平成18年３月に「自閉症の児童・生徒のための教育課程の編成について」を報告している。そこでは，自閉症の特性を配慮した指導内容について，「社会性の学習」「般化の学習」「認知の学習」「自立活動」として整理し，領域・教科を合わせた新たな指導の形態としての「社会性の学習」を設定し，「般化の学習」「認知の学習」は，各教科・領域等の指導内容として取り扱うとしている。

なお，「社会性の学習」の適用に当たっては，知的障害養護学校の普通学級の教育課程は一つとし，自閉症に対応した教育課程を編成する場合は，自閉症ではない児童生徒についても同様に指導することとしている。

平成18年度に東京都立青鳥養護学校久我山分校（小・中学部）は，次のような教育課程を編成している[18]。学校の教育課程は，普通学級の教育課程と重度重複学級の教育課程の二種類である。自閉症に対応した小・中学部の普通学級の教育課程では，新たに領域・教科を合わせた指導の形態として「社会性の学習」を設定している。小学部では１単位時間（週45分）で，中学部では1.2単位時間（週60分）を設定し，ソーシャルスキルや対人関係のスキルを身につける学習として位置づけている。

４．国立特殊教育総合研究所の提言

国立特殊教育総合研究所（2006）[9] は，平成17年度に実施した「NISE自閉症教育実践セミナー」において，自閉症の特性に応じた教育課程の在り方として，次の点を指摘している。

(1) 「知的障害」と「自閉症」は異なる障害として区別し，その特性に応じて指導内容・指導形態を検討することが必要である。

(2) 自立活動は重要な領域であり，表１に示す特性に対応した指導目標とその内容を検討した。その結果，自閉症の特性に応じた「偏ったコミュニューケーション」「常同･こだわり行動」等の目標や内容が挙げられたが，従来の５区分に分類できるものがほとんどであった。自立活動の指導目標として「社会性」に関するものはあげられなかったが，「社会性」については，各教科，領域に示されている内容との関連で検討する必要がある。

表１　自閉症の特性（項目だけ抜粋）[9]

１．対人的相互反応における質的障害（特異な社会性の発達）
２．意思伝達の質的障害（偏ったコミュニケーション）
３．行動、興味、活動が限定、常同的で反復的（常同行動、こだわり行動）
４．感覚刺激への異常な反応、感覚過敏
５．想像性の欠如（遊びや行動の広がりのなさ）
６．飲食や睡眠等の異常（偏食、異食や睡眠の乱れ）
７．姿勢・運動の異常（独特な姿勢、指先の作業の困難さ）
８．特異な認知特性（視覚的情報処理、シングルフォーカス）

(3) 自閉症の特性に応じた効果的な指導の形態として，自立活動の指導を核とし，各教科等の内容を関連づけて授業を構成する「個人別の課題学習」（仮称）を領域・教科を合わせた指導として教育課程に位置づける，等である。

この「個人別の課題学習」の位置づけについては，図１に示した。「個人別の課題学習」としては，筑波大学附属久里浜養護学校で取り組まれている「個別の課題」や「のびのびタイム」，北海道教育大学附属養護学校で取り組まれている「課題学習」，富山大学教育学部附属養護学校で取り組まれている「チャレンジタイム」等が，その基本イメージとされている。

５．まとめとして

これらの研究及び実践から，自閉症の特性に応じた教育課程を検討するにあたり，第１に自立活動の視点から自閉症の特性に対応する指導内容を明確にし，個に応じて具体化すること，第２に，自閉症の特性に対応する効果的な指導方法（指導の形態）を明らかにすることの２点について検討することが必要である。

１）自立活動の内容の検討

自閉症の特性に対応する指導内容を明確にする研究については，文部科学省研究開発学校の取組にみられるように，自立活動の指導内容を自閉症の特性に応じて具体化し，再整理することに焦点が当てられている。その中でも，３校共通して提言している内容として「社会性」に関する項目が挙げられる。

自立活動の内容は，人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と，障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な要素を五つの区分に分類・整理したものとされている。人間としての基本的な行動を遂行するための要素を自閉症の障害特性から考えると，社会や集団における諸活動で，通常，他者とのかかわりにおいて自然に獲得されていくことが想定される対人認識や社会的な行動規範の学習については，自閉症児の場合，特別な指導が必要であると言うことができる。

一方で，研究開発学校が提言している社会性に関する内容項目をみると，社会生活に必要となる諸能

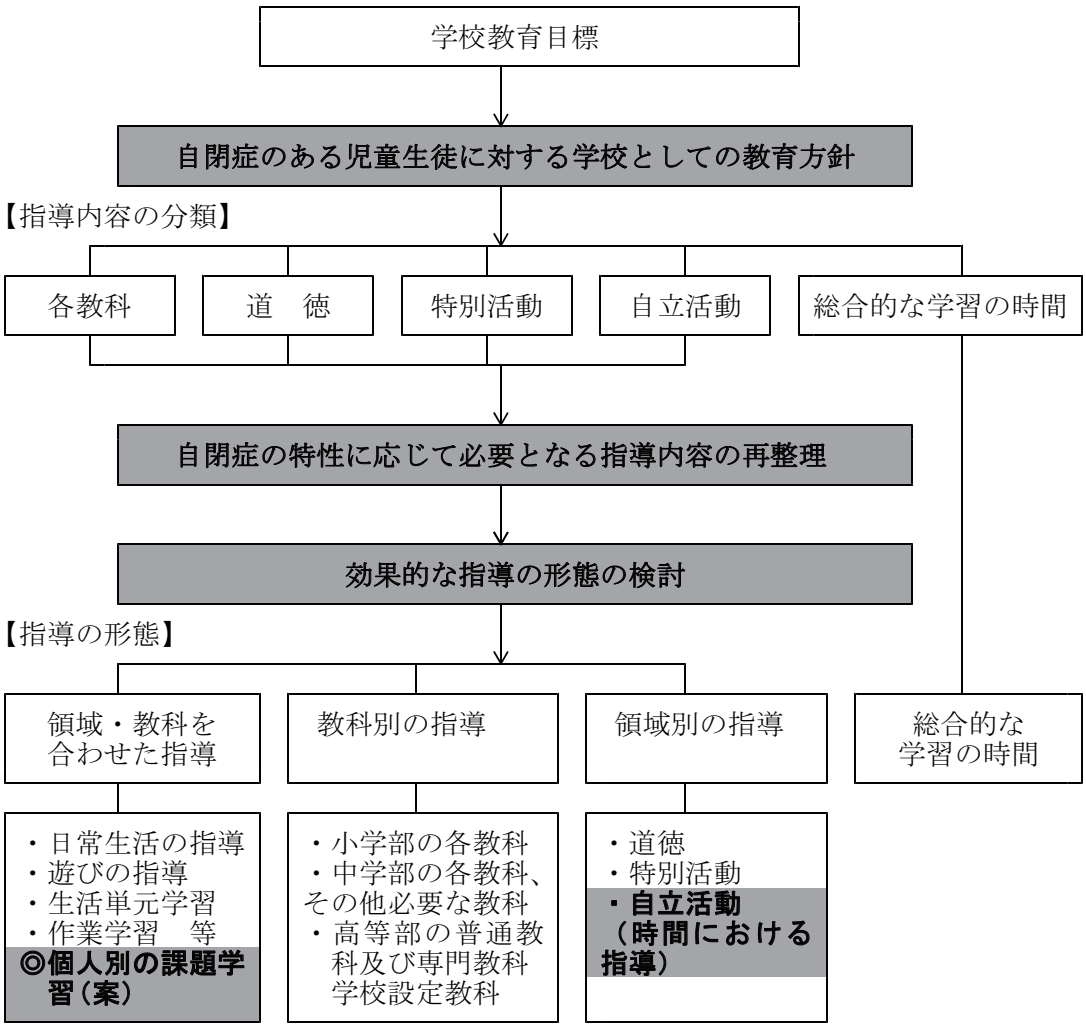


図１　自閉症の特性に応じた教育課程編成の構造（案）
（知的障害養護学校の場合）[9)]

力の育成やスキルの獲得，日常生活における行動の遂行，自己の心情の理解，職業的活動や余暇活動など，自立活動における内容，各教科・領域の内容と重なり合うと考えられる項目が含まれている。これらのことから，自閉症と特性に応じて必要となる内容を，自立活動及び各教科，道徳，特別活動全体の内容との関連で整理することが必要であろう。

また，北海道教育大学附属養護学校が検討しているように，各教科・領域の内容を，自閉症の特性に応じて再整理する取組（「くらし」「しごと」「よか」「生きる力に関する指導」等）もあり，今後はこのような考え方も含め検討が必要であろう。

２）効果的な指導の形態の在り方の検討

自閉症の教育課程を検討する上で必要となるもう一つの点は，効果的な指導の形態の開発である。

領域・教科を合わせた指導は，学校教育法施行規則第73条の11第２項において，知的障害者の授業を行う際の特例として規定されているものである。知的障害教育においては，知的障害の学習上の特性を踏まえ，各教科及び領域の内容を児童生徒の生活に結びつけながら実際的な状況下で体験的に学習するための効果的な指導の形態であり，一般的には「日常生活の指導」「生活単元学習」「遊びの指導」「作業学習」などが行われている。

知的障害を併せ有する（知的発達の遅れを伴う）自閉症児の場合においても，学習内容の般化の視点から各教科等の内容を関連づけ，生活上の諸課題に密着した学習活動を行う必要性が考えられることか

ら，領域・教科を合わせた指導は効果的な指導の形態の一つとして考えられる。

自閉症の特性に応じた指導の形態の開発研究としては，国立特殊教育総合研究所が提言している「個人別の課題学習（仮称）」や東京都が提言している「社会性の学習」があり，これらは領域・教科を合わせた指導として位置づけられている。

教育課程上の位置づけを検討するに当たっては，この指導がどのようなコンセプトを有する指導なのかを明確にする必要がある。東京都が提言した「社会性の学習」では，対人関係のとり方やソーシャルスキルを身に付けることを重点的に取扱う形態であるとし，国立特殊教育総合研究所が提言した「個人別の課題学習」では，自立活動の指導を核とし，集団活動を前提とせず各教科等の内容を生活的に取扱う形態であるとしており，領域・教科を合わせた指導の特例を用いた指導である点で共通しているが，指導の形態のコンセプトには，視点の当て方の違いもみられる。

今後，このタイプの指導が一般化するためには，個々の自閉症の特性に応じた指導目標・内容を具体化し，学習形態としての個別指導や小集団による指導などの集団構成，単元・題材等の学習活動のまとまり，学習環境への十分な配慮等を踏まえた指導計画の作成が必要となる。これらの個のニーズを起点とした指導計画とその指導上の効果については，これから実践的検証が行われようとしている段階であり，今後，授業としての具体化と実践に基づいた分析が必要であろう。

Ⅳ．イギリスの自閉症学校（自閉症協会）の教育課程から

イギリスにおける自閉症の特性に応じた教育を提供している代表的な組織のひとつに自閉症協会（The National Autistic Society）がある。この自閉症協会は，自閉症の教育として，その基本理念に表２に示すようなSPELLを掲げ，６つの学校を運営している[12)]。

それぞれの学校は，子どもの年齢や寄宿舎等の有無に違いがある。ここでは，養護学校の小学部における教育課程を検討するために，小学部の子どもを対象とするラドレット・ロッジ学校（Radlett Lodge School）とヘレン・アリソン学校（Helen Allison School）を取り上げ，その教育課程について検討する。

１．特別学校における教育課程の基本構造について

自閉症学校は，特別学校（special school）の位置づけであり，その教育課程を考える場合に，イギリスにおける特別学校の教育課程がその基本になる。イギリスにおける特別学校を含めた特殊教育の教育課程については，教育の目標，及びナショナル･カリキュラム（国で定められた教育課程の基準）があり，特別学校においても通常学校と同じとされている（国立特殊教育総合研究所，2004[7)]）。英語，算数，科学等の教科を基本として，個別の指導計画（Individual Education Plans）により，個々の特別な教育的ニーズに応じた教育が展開されている。ナショナル・カリキュラムを適用しない場合の条件とその手続きが規定されているが，可能な限りはナショナル・カリキュラムに従うことが求められている[14)]。

２．ラドレット・ロッジ学校とその教育課程について

３歳から11歳の自閉症の子どもの学校であり，2005年１月で，49人が７学級に在籍していた。寄宿舎があり，在籍者の内の14名が活用していた。１教室で，子ども６名と教職員３名（教師１名，介助員２名）が基本的な学級の構成であった[11)]。

１）学校のカリキュラム

学校要覧には学校のカリキュラムについて，以下のような記述がある。学校のカリキュラムとしては，「コミュニケーション」と「社会スキル」を重視し，個別の指導計画を基本に，通常の学校での教育内容と関連性を保ちながら，適切な範囲で，ナショナル・カリキュラムの内容を指導する。

小学部段階においてすべての生徒は，ナショナル・カリキュラムに従う。しかしながら，それらの内容を学ぶ前に，「学ぶことを学ぶツール（learning to learn tools）」を身につけることが必要である。「期待されていることを知る（what is expected of

表２　SPELLの枠組み[11)]

SPELL の枠組みは、英国自閉症協会のすべての学校、または成人用施設において使用されている。この枠組みは、自閉性障害のある人々の個々のニーズに応じるものであり、これにより彼らの生活が継続的に秩序だったものとなる。

構造化（Structure）は、思わぬことや予測できない出来事への恐怖を取り除き軽減する。それにより、環境が安心できるものになり、学習しやすいものになる。構造化は、不安感を低減させる強力な手段である。そして、構造化は、効果的なコミュニケーションにも役立つ。彼らの混乱した世界を解消する手助けになる。

肯定的な（Positive）な姿勢と将来に適切な見通しを持てること（Positive Attitudes and appropriate expectation）で、子どものやる気と物事ができる環境が確保される。そのような環境では、自らの強さ（strengths ）を確かなものとすることが可能で、自信と自尊心を高めることができる。教育プログラムは、パターン化することを避け、個人としての自律性が高まるような、小さな変化を含むように計画することが大切である。

一人一人の独特な視点から見た世界を大事にし、他者の物の見方を理解するように努めるために、**共感（Empathy）**が求められる。共感には、個人の興味や好み、動機、恐怖心、特異性を理解することが含まれ、自閉性障害の体験を共有することにつながる。

低刺激（Low arousal）アプローチによって、生活環境や学習環境に関して、嫌な刺激や戸惑いを生じさせる刺激を少なくし、他の好ましくない刺激がない状況に調整し、リラックスを高め緊張感を低減させるように努める。静かで穏やか環境で、物事に集中できるアプローチは、学習の効果を最大限にし、不安を軽減させる。

このアプローチは本質的に、無理をさせない方法である。しかしながら、適切に援助されながら繰り返し刺激を経験することを通して、嫌悪を感じるような新しい体験にも挑戦していくよう励まされる。そうすることで、柔軟性を向上させ、発達や自立を促進させることができる。

家庭、学校、そして他のサービス提供者等のすべてのレベルで、効果的な**連携（Links）**を築くことは、きわめて重要である。社会的なインクルージョンの機会を最大限にするためにも、このアプローチに関して高い一貫性をもって実践することが重要である。

them)」「異なる社会状況でどのように行動するか(how to behave in different social situations)」を学ぶことが必要である。

入学した生徒は，「わずかの時間いすに座る」「短い時間課題に注意を向ける」「他者の接近に我慢する」などの基本的なスキルを学習する必要がある。多くの生徒たちは，基本的日常生活スキルに関して，固定的なルーチン（rigid routines）を身につけてきている。初期の段階で，これを解決（tackle）しないと，学習する環境にアクセスすることに関して，自分で壁をつくり（entrench），厳しく拒否する可能性がある。

自閉症の生徒は，年齢を重ねる中で，自然に日常生活のスキルを拾い上げ（pick up），日常化（generalise）することが難しい。だから，職員は生徒たちが学ぶことが可能なように，体系的な一定（systematic and consistent）の教授戦略(teaching strategies)を活用(employ)する。特別なルール（specific rules）を教えることで，「期待されていることを理解し」たり，「より適切なルーチンを身につけ」たりすることができる。

２）授業展開上の工夫

生徒が教科等の内容を学ぶには，特異な方法が必要である。例えば，カリキュラムの内容を学ぶために，学校の学習全体を通して，単純な基本スキルを教えること，さらに，行動形成や社会的コミュニケーション，意図，アドボカシー，レジャー等に関する個々の目標を設定し，自閉症の３つ組に対応する手立てを準備する等である。

ナショナル・カリキュラムの内容を学びやすい

ように，統合した指導（Integrated Schemes of Work, Briars 1990）を活用する。その際の出発点は「科学」（Science）である。通常教育のように，３学期制で，その内容を決める。科学，技術，地理，芸術の要素も混ぜながら，合わせた指導を展開し，ナショナル・カリキュラムにある内容を学習する。英語や算数の内容は特異的であり，高度に構造化した形式で教える必要がある。これらの領域についての生徒の能力は幅が大きく，個々に特異な強さの違いがある。よって，授業は個々の違いを基本に，個々の生徒のニーズに応じることが求められる。

自閉症の生徒は学習を異なる状況で般化することが難しい，限定された状況でのみ活用可能である。それゆえ，統合した指導は学んだ内容について教科を越えて，様々な状況で活用する機会を提供する。このように，活動につながりを持たせ，関連する課題に取り組むことで，共通のタイトルやテーマとして，学んだことを生活において活用できる点が重要とされている。

３．ヘレン・アリソン学校とその教育課程について

1968年に開校された学校であり，５歳から19歳の自閉症の子どもの学校である。2005年１月で，70人が８学級と継続教育施設（３グループ）に在籍していた。寄宿舎が４か所にあり，28名の子どもが活用していた[4)]。

１）学校のカリキュラム

自閉症の子どもの個々のニーズに応じた幅広い，バランスのいいカリキュラムを提供している。ナショナル･カリキュラムに従うよう努力しているが，それは生徒が必要としているカリキュラムの一部であると理解している。自閉症の子どもは，ナショナル・カリキュラムにアクセスするために，異なるスキルを身につけることが必要である。多様なカリキュラムの内容は，個別のプログラムに基づき，１対１の形態で指導を展開している。

カリキュラムの領域としては，英語，算数，科学，デザイン技術，地理，歴史，体育，音楽，外国語，芸術，情報技術，宗教教育である。個人･社会･健康教育（Personal, social and health education; PSHE）が重要であり，性教育は健康教育に含まれる。キャリア・ガイダンスは，移行の段階で実施される。

２）特性に応じた工夫

生徒は自閉症の診断があり，学習における困難さを示している。学習した内容を他の場面で活用する般化が難しく，カリキュラムの内容を全て学ぶには，モチベーションが限定されていて，内容を選択する必要がある。

社会的及びコミュニケーション・スキルを学び，学校の内外，コミュニティにおいて適切に行動する仕方を学ぶ。可能な限り幅広くスキルを身につけ，興味を広げる。そして，新しい体験を増やし，世界を広げることが必要である。社会的に適切に行動することを学ぶことは，社会的インクルージョンを進め，自立を高める上でも重要である。

４．イギリスの自閉症学校の教育課程からの考察

自閉症の特性に応じた養護学校の小学部における教育課程を検討するために，イギリスの自閉症協会が運営する学校の教育課程を取り上げた。ここでは，その特徴をまとめるとともに，我が国の自閉症の特性に応じた教育課程の在り方への示唆を検討する。

１）ナショナル・カリキュラムとその運用

イギリスにおける特別学校の教育課程に関して，教育の目標，及びナショナル・カリキュラム（国で定められた教育課程の基準）は，特別学校においても通常学校と同じとされている。自閉症協会の学校においても，英語，算数，科学等の教科を基本として，個別の指導計画（Individual Education Plans）により，個々の特別な教育的にニーズに応じた教育が展開されていた。そこではコミュニケーションや社会スキル等の指導が実施され，適切にその内容が編成されていた。

ナショナル・カリキュラムに従いつつ，ラドレット・ロッジ学校では，「期待されていることを知る」等の「学習することを学ぶ」ツールを身につけることが重視されていた。

これに関連するものとして，著しく学習の困難が大きい子どもにとっての，学習の基盤となるスキル

であるキー・スキル（key skill：コミュニケーションスキル，ICTスキル等）や「学習することを可能とする」ためのスキル（enable skill：感覚・探索スキル，知覚スキル，思考スキル等）が提案されている[3)]。学校における学習内容について，このように整理することの有効性について検討する必要がある。

これらの内容については，我が国の自立活動の内容にあたるものと考えられ，自立活動の内容を整理する上で参考となろう。今後は，自閉症の特性に応じた内容をこれらの項目として整理できるのかについて検討する必要があろう。また，「自然に日常生活のスキルを拾い上げ（pick up），日常化（generalise）することはない」との指摘は重要である。これらの点は国立特殊教育総合研究所が提案している「自閉症教育のキーポイント」[9)]の「学習する態勢になる力」「指示に応じる，指示どうりに行う力」等との関連性についても検討する必要があろう。

２）自閉症の特性に応じたまとまりとして

自閉症の特性に応じたまとまりとして，我が国の実践では，「社会性」や「般化」，またイギリスの実践では「コミュニケーション・スキル」「社会スキル」「行動管理」「モチベーション」「般化」等が取り上げられていた。特に「社会性」の行動要素にどのようなものが考えられるかの整理が必要である。

これらは，自閉症の特異的な障害から，想定される学習内容と考えられる。これらの指導の内容とナショナル・カリキュラム及びその基本となるスキル等の内容がどのような関係にあるかの整理も必要である。

３）授業展開の工夫として

学習形態について，ラドレット・ロッジ学校では，学びやすい工夫として，「統合した指導（Integrated Schemes of Work）」が重視されていた。他の自閉症協会の学校であるロベルト・オーガン学校（The Robert Odgen School）においては，キー・スキルは中心的(central)なものであり，また学校の教育課程の統合された部分(integral part)であり，それらは，「教科等を統合した学習（cross-curricula approach）」として授業が展開されている[12)]。

その「統合した指導」の出発点は「科学」（Science）とされていて，我が国では知的障害養護学校の「生活科」と類似する内容と考えられる。単に学びやすさだけでなく，般化の難しさを考慮すれば適切な授業展開の工夫と考えられる。

Ⅴ．教育課程の基本として

Ⅲにおいて自閉症の特性に応じた学校教育の現状と課題を整理し，我が国で実践されている自閉症の特性に応じた教育課程とその成果及び提言を検討した。そこでは，自閉症の特性に応じた自立活動の指導内容の整理と「社会性」に関する内容の必要性及び領域・教科を合わせた指導の形態の活用が共通の課題となっていた。さらに，Ⅳにおいてイギリスの自閉症学校の教育課程について検討し，「学習することを学ぶ」こと，「学習することを可能とする」ためのスキルが重視され，学びやすさや般化を目指した「統合した指導」等が取り上げられていた。

ここでは，これらの比較検討をもとに，自閉症の特性に応じた教育課程の基本的な視点について考察する。

１．自閉症の特性に応じるとは

イギリスにおける特別学校の教育課程について，教育の目標，及びナショナル・カリキュラムは，特別学校においても通常学校と同じとされている。

今後の教育課程の在り方について，国立特殊教育総合研究所（2004b）[6)]は，イギリス等の海外の教育課程を比較検討しつつ，障害の枠を越えた教育課程の在り方を提案している。このような動向を踏まえながら，自閉症の特性に応じた教育課程について，基本的には小・中学校の教育課程に準じることを前提に，特性に応じた学校の教育課程編成上の工夫をどう行うかという視点が重要であろう。また，知的障害養護学校の教育課程と小・中学校の教育課程との連続性について整理することが今後の課題であろう。

２．自立活動の内容の整理

我が国における自閉症の特性に応じた教育課程に

関する研究を整理すると，自立活動の指導内容を自閉症の特性に応じて具体化し，再整理する取組が示めされた。イギリスの学校では，自閉症の特性に応じた内容として「コミュニケーション・スキル」「社会スキル」「行動管理」「モチベーション」「般化」等が挙げられた。これらの指導内容のつながりについて，今後比較検討することも重要であろう。

また，学校における自立活動の内容整理において，提案されている「社会性」に関する項目に関しては，その内容について，各教科，道徳，特別活動等の全体の内容との関連で整理することが課題となるであろう。

しかしながら，障害のある児童生徒の指導において，自立活動は重要な領域であり，自閉症の児童生徒の指導においても，その特性に応じた内容が自立活動の解説書等において適切に記述される必要があろう。

なお，自立活動の五つの区分について，自閉症の特性を考慮して，新たなその区分を追加するという意見もあるが，慎重な検討が必要であろう。

３．領域・教科を合わせた指導

自閉症の特性に応じた指導の形態の開発研究としては，国立特殊教育総合研究所が提言している「個人別の課題学習（仮称）」や東京都が提言している「社会性の学習」があり，これらは領域・教科を合わせた指導として位置づけられていた。

また，イギリスの学校では学びやすさだけでなく，般化の難しさを考慮して，「統合した指導(Integrated Schemes of Work)」が重視されていた。これは，我が国における領域・教科を合わせた指導である「生活単元学習」等と類似した形態であろう。

領域・教科を合わせた指導は，個々の自閉症の特性に応じた指導目標・内容を具体化し，学習形態としての個別指導や小集団による指導などの集団構成や単元・題材等の学習活動のまとまり，学習環境に十分に配慮した指導が有効であると考えられる。

これらの指導上の効果については，これから実践的検証が行われようとしている段階であり，今後，授業としての具体化と実践に基づいた分析が必要であろう。

４．授業改善のための個別の指導計画の充実
－自閉症教育のキーポイントの活用－

自閉症の特性に応じた教育課程を編成し，実際の授業に展開していく上で鍵となるのは，個別の指導計画である。個別の指導計画に基づく授業の目標設定，指導内容・方法の選択が課題となろう。

国立特殊教育総合研究所は，この授業改善の観点として「学習する態勢になる力」「指示に応じる，指示どおりに行う力」等の「自閉症教育のキーポイント」を提案している[9)]。

イギリスの学校では，「学習することを学ぶ」こと，「学習することを可能とする」ためのスキルが重視されていた。

これらに共通する点は，教科等の内容を学ぶ際に必要な力であり，「わずかの時間，いすに座る」等の学習上の基本的スキルである。また，自閉症の子どもにとって，これらは，年齢を重ねる中で，自然に身につけることが困難な力という点も共通である。

これらの力については，適切な指導計画や指導方法を工夫する中で，「『期待されていることを理解し』たり，『より適切なルーチンを身につける』こと」が重要となろう。

自閉症の特性に応じた授業の改善においては，このような自閉症教育のキーポイント等を活用することが鍵となろう。

５．教育課程チェックリスト，個別の指導計画チェックリスト

プロジェクト研究「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究」の研究成果[5) 8) 9)]及び本稿における自閉症の特性に応じた教育課程の比較検討をとおして，自閉症の特性に応じた教育課程の在り方について考察してきた。

表３に，これらの検討を踏まえて，教育課程と個別の指導計画を作成する際に考慮する必要がある点をチェックリスト（試案）として示した。学校の特色を踏まえつつ，その教育課程を編成する必要があ

表３．自閉症の特性に応じた教育課程と個別の指導計画に関するチェックリスト（試案）

Ⅰ　教育課程について

１．児童生徒が身につけたい「生きる力」について、他の児童生徒と同じ枠組みを前提とし、自閉症の特性を考慮し、特に身につけたい力を位置づけているか。
２．自閉症の特性を考慮して、その特性がより顕著にならないような教育課程を編成しているか。
３．1）自閉症の児童生徒の行動に応じた自立活動の指導を位置づけているか。
　2）自閉症の児童生徒の行動に応じた自立活動の指導内容を整理しているか。
　3）自閉症の指導のキーポイントを手がかりに、自立活動の指導計画を作成しているか。
　4）時間における指導の必要性を検討しているか、位置づけているか。
４．1）自閉症の児童生徒の行動を考慮して、教科等の指導において、自立活動の指導を関連付けているか。
　2）自立活動の指導を関連づける際に、指導のキーポイントを考慮しているか。
５．1）自閉症の児童生徒の行動に応じて、領域・教科を合わせた指導に取り組んでいるか。
　2）短い時間でも個別指導の時間を設けているか。
６．自閉症の児童生徒の行動に応じた日常生活の指導、生活単元学習、作業学習の工夫を行っているか。
７．身につけた行動が他の場面においても活用できる（般化）ように、指導上の工夫を行っているか。
８．社会性を意識して、生活、社会の教科等、道徳、特別活動の領域等の指導において、工夫を行っているのか。

Ⅱ　個別の指導計画について

１．　自閉症の定義や行動特性を理解しているか。
２．　実態把握をする際に、本人や保護者の願いや障害の特性による困難さに加えて、周囲の人や環境の情報を整理しているか。
３．　指導の７つのキーポイントの視点で、実態把握をしているか、課題設定をしているか。
４．　言語的な指示よりも、視覚的な指示が理解しやすく、視覚的な手がかりの工夫をしているか。
５．　見通しがつきやす環境を工夫しているか。
６．　情緒的な安定を前提に、より難しいコミュニケーションの手段、見通しがつきにくい状況での行動のコントロールを心がけているか。
７．　人と向き合う、人に合わせる力を育てることを計画しているか。
８．　集団の中で、他者に合わせて行動するスキルの学習があるのか。
９．　行動上の問題について相互作用モデルで理解し、解決のための取組を提案できるか。

るが，これらの点については，それを採用するか否かは別にして，学校として検討する必要のあるポイントと考えられる。

Ⅵ．教育課程に関する課題

自閉症の特性に応じた教育課程の比較検討を踏まえ，自閉症の特性に応じた教育課程の在り方について考察した。ここでは，今後の検討課題について取り上げる。

１．教育課程の基準に関する検討

現行の学習指導要領によれば，特殊教育に関する学校の教育課程は，小・中学校の教育課程に準ずるとしながらも，知的障害養護学校の各教科があり，また特例により，自立活動を主とした教育課程が編成できることになっている。

国立特殊教育総合研究所（2004b）[6] が指摘しているように，これらの教育課程と小・中学校の教育課程とのつながりについて，その整理を行うことが課題となっている。

そして，その報告書は，盲・聾・養護学校の教育課程の基準を共通のものにするモデル，また，可能であれば小・中学校の教育課程を基本として，盲・聾・養護学校の教育課程の基準は示さず，柔軟な運用で，特性に応じた指導を展開していくモデルを提

案して，今後の検討課題としている。

また，平成19年４月から，盲･聾･養護学校が「特別支援学校」となるが，障害の枠を越えた学校となる際に，その学校の教育課程をどのように編成するかが大きな課題となっている。

「場による教育」から「ニーズに応じる教育」に視点を変換したことを契機に，長年にわたる変遷で複雑化した教育課程の構造について，根本から見直しを行うことが大きな課題であろう。

このような教育課程全体の検討を踏まえながら，自閉症の特性に応じた教育課程をどのように編成していくが検討課題である。

２．教育課程の評価・改善，実践の積み重ね

この数年に，我が国においても自閉症の特性に応じた教育課程に関する研究が実施され，いくつかの提案が示されてきた。

しかしながら，これらの提案はひとつの考え方であり，これからは，各学校での実践を踏まえながら，それらの教育課程を評価し，提案が妥当なものか否かの検討が必要となろう。その際には，編成・実施された教育課程の中で，自閉症の児童生徒がどのような力をつけたかの評価が基本的な情報になる。これらの評価の取組は，今後の重要な課題である。

３．自閉症の特性と子どもの学びの基本

自閉症の特性に応じた自立活動の指導内容の整理，領域・教科を合わせた指導形態，さらに具体的な指導を改善していくツールとしての自閉症教育のキーポイントについて考察してきた。ところで，自閉症の子どもに必要な指導内容は，他の子どもの指導内容と異なるのであろうか。

このことを考えることは，自閉症の指導にとって，「自閉症の特性」「自閉症の症状」を，どのように考えるかにつながることがらである。視点を変えれば，自閉症の特性といわれる行動は，ある領域の内容が学習されていない，又は誤って学習した結果として，その行動が顕著になると考えることも可能である。

つまり，学習として成立しなかった部分を再度学習したり，学習として成立するような方法の工夫が必要になる。そのような取組を充実させることが「自閉症の特性が顕著にならないために」，また「厳しい自閉性をゆるやかに」するための指導であろう。そして，学習として成立しなかった行動の要素は，行動の基本的な要素と考えられる。

この点について，プロジェクト研究で取り上げている自閉症教育のキーポイントについても類似する議論があった。自閉症の特性に応じた授業改善の視点としてキーポイントについて，このポイントは「自閉症の特性に応じた」ともいえるし，「行動の調整が難しく，社会性が弱いことに応じた」ともいえる。また，自閉症教育のキーポイントは「すべての子ども」に対応する概念ではないかという指摘もある。これらのポイントは，人が学ぶ上で欠かすことのできない力であり，自閉症の場合には，特に学ぶことが困難で，誤って学習し易いものと考えることで，新たな指導の手だてに繋がる可能性が高いであろう。

Ⅵ．おわりに

自閉症の特性に応じた学校教育について比較検討し，教育課程の基本的な視点と今後の課題について考察した。自閉症に関する研究については，多くの蓄積があるものの，学校教育や教育課程との関連性を検討した研究は少ない。本稿で取り上げてた研究がこの数年取り組み始められたところである。知的障害養護学校において，自閉症を併せ有する児童生徒の割合が高い現状においては，これらの学校教育の課題について早急に整理し，解決策を提案することが求められている。このような状況で，本稿は教育課程の在り方のひとつの提案と考えられる。今後は各学校の実践を積み重ね，教育課程を評価し，改善していく中で，ここでの提案の妥当性を吟味することが必要であろう。

謝　辞

本稿は，平成15年度～平成17年度国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関す

る研究」として，取り組んできた研究をまとめたものである。この一部は，平成17年度報告書「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究」に掲載されている。

研究代表者の小塩允護氏，及び平成17年度プロジェクト研究の所内分担者である廣瀬由美子氏，佐藤克敏氏，齊藤宇開氏，涌井恵氏，内田俊行氏，小澤至賢氏，その他研究分担者及び研究協力者に記して感謝申し上げる。

引用文献

1) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査協力者会議：21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）．文部科学省，2002.

2) 千葉県立野田養護学校：研究開発実施報告書〈第３年次〉，千葉県立野田養護学校，2006.

3) Dorchester Curriculum Group : Towards a Curriculum for All : A Practical Guide for Developing an Inclusive Curriculum for Pupils Attaining Significantly Below Age-Related Expectations. David Fulton Publishers, London, 2002.

4) Helen Allison School：School Prospectus 2004/2005. Curriculum, Helen Allison School, 2004.

5) 国立特殊教育総合研究所：自閉症教育実践ガイドブック．ジアース教育新社，2004a.

6) 国立特殊教育総合研究所：「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」報告書．国立特殊教育総合研究所，2004b.

7) 国立特殊教育総合研究所：「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」報告書，資料主要国における特殊教育に対応した教育課程の調査研究．国立特殊教育総合研究所，2004c.

8) 国立特殊教育総合研究所：自閉症教育実践ケースブック．ジアース教育新社，2005.

9) 国立特殊教育総合研究所：「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究」報告書．プロジェクト研究「養護学等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究」，2006.

10) 鳴門教育大学附属養護学校：研究紀要，35，鳴門教育大学附属養護学校，2005.

11) Radlett Lodge School : School Prospectus 2003/2004. Curriculum, Radlett Lodge School, 2003.

12) The National Autistic Society : http: //www. nas.org.uk/nas/jsp/polopoly. jsp?d=132, 2006.

13) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議：特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）．文部科学省中央教育審議会，2005.

14) The Qualifications and Curriculum Authority : National curriculum 5-14, http:www.qca.org.uk/ages 3-14/232. html, 2003

15) 東京都教育委員会：自閉症の児童・生徒のための教育課程の編成について．平成17年度知的障害養護学校における自閉症の児童・生徒の教育課程の開発・研究事業報告書，2006.

16) 筑波大学附属久里浜養護学校：平成17年度自閉症教育実践研究協議会，要項及び資料．筑波大学附属久里浜養護学校，2006a.

17) 筑波大学附属久里浜養護学校：自閉症児のための教育課程の開発に関する研究開発．平成17年度文部科学省研究開発校研究開発実施報告書（第２年次），2006b.

18) 東京都立青鳥養護学校久我山分校：国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究協議会資料，2006.

（受稿年月日：平成18年10月２日）

Curriculum for Students with Autism and Intellectual Disabilities: A Comparative Study of Practical Curricula in Japan and England

TOKUNAGA Yutaka*, KIMURA Nobutaka**

(*Department of Policy and Planning)　(**Department of Educational Support Research)

Abstract: The purpose of this study was to examine the curriculum for children with autistic disorders and intellectual disabilities based on the NISE project research "Effective Educational Support based on the Special Needs of Children with Autistic Disorders-Focused on teaching contents, teaching methods and managing strategies of school and/or classroom environment-(2003-2005)". The present situation and issues concerning school education to meet the educational needs of children with autistic disorders and intellectual disabilities were reviewed. The outcomes and recommendations of practical curriculum projects in special schools were summarized. As the result, educational activity to promote independence (*jiritsu katudo*) and educational methods of "Instruction combining learning areas and subjects (Integrated Schemes of Work)" were Pointed out to need to be discussion. In addition, educational practices in schools for children with autistic disorders founded by The National Autistic Society, England, were introduced. As a result of this comparative examination of the curriculum for children with autistic disorders and intellectual disabilities, the following discussion points were recommended: 1. rethinking of curriculum for children with disabilities, 2. improvement of educational content to promote *jiritsu katudo* and educational methods of integrated schemes of work, and 3. basic concept of learning and improving daily lessons.

Key Words: Autism, Curriculum, Activities to Prmote Independence, Integrated Learning Areas and Subjects, Individual Task Learning

（事例報告）

通級指導教室におけるグループ指導の検討

－発達障害のある二人の女の子の関係変化－

青　山　新　吾

（岡山市立石井小学校）

要旨：本論文は，友達と遊べない，過ごせないという悩みを持つ広汎性発達障害の子どもたちへのグループ指導を検討したものである。

通級指導教室において月に１回，60分のグループ指導を行った。そのＶＴＲと家庭での子どもたちのエピソードを検討した。

グループ指導において，子どもたちが共通に好きなことの活用，「２人きり」の時間の活用，「冗談」トークの活用を行った。その結果，２人の子どもたちの関係は変化した。

通級指導教室では，発達障害のある子どもたち同士の関係をつなぐグループ指導を行うことが可能であった。

見出し語：仲良し，通級指導教室，グループ指導，広汎性発達障害

Ⅰ．はじめに

ある広汎性発達障害の診断を受けている女の子が「お友達と遊べない・・・。」と母親に訴えた。幼稚園の時からことばの教室に通い，就学後も通級指導教室において指導を受けている子どもであった。

母親からは，地域や学校で同年代の子どもたちと遊ぶ場面はあるものの，相手の言っている意味がよくわからなかったり，相手にきつく言われた時にどう対処して良いかわからなかったりしているエピソードも聞いた。筆者がこの子どもの学校に参観に行った時には，通級指導教室で見せる姿とはかなり違い，緊張した表情が印象的であった。

また，広汎性発達障害の診断を受けている別の女の子の母親が「学校の休み時間は，ほとんど一人で絵を描いて遊んでいるようなんです・・・。」と話した。幼稚園の時からことばの教室に通い，就学後も通級指導教室において指導を受けている子どもであった。

穏やかな性格で，他の子どもたちと対人トラブルを起こすことなどほとんどないと伺った。しかし，逆に言えば，他の子どもとコミュニケートする機会が圧倒的に少ないということでもあると考えられた。

２人とも，現在，筆者が指導を担当している子どもである。元々，２人には別々に個別指導を行っていた。指導後の保護者との懇談において，筆者はこれらの二つの訴えを伺った。

筆者は，通級指導教室において，子どもたちの暮らしやすさを支援する機能（暮らし支援）が可能であることを報告してきた（青山，2005）。

お友達とうまく遊べない，過ごせないという似たような訴えをした２人の子どもたちが少しでも暮らしやすくなるために，何かできることはあるのだろうか？　筆者の思いは彼女たちへの「暮らし支援」に向いた。この場合，彼女たちの困り感（佐藤，2004）は，お友達と遊べないことやお友達と過ごせないことであると考えられた。

筆者は，これらの訴えは，コミュニケーションのトラブルや社会性のトラブルに由来する可能性があると考えた。

自閉症の子どもは，学齢期以降になると会話などコミュニケーションにおける社会性の問題や障害の自己認知と受容の問題など高機能自閉症の人に特有の発達課題に直面することになる（高橋，2002）と指摘されている。

軽度発達障害の社会性のつまずきを改善し，社会性を伸ばすことを目的とする指導の方法として“ソーシャルスキルトレーニング”（ＳＳＴ）の方法が長く推奨されてきた（小貫，2006）。ＳＳＴの多くは小集団によるグループ指導の形態をとることが多い。なぜなら，社会的な体験を積ませるためにはミニチュアであっても実際に社会的場面を設定する必要があるからである（小貫，2006）。そこで筆者は，２人が実際に時間と空間を共有して一緒に過ごすことを通して，２人の訴えに対して何らかのアプローチを行いたいと考えた。そこで，保護者の了解を得た上で，月に１回のグループ指導を行うことにした。

「お友達と遊べない」という子どもたちの訴えに対して「遊ぶ」ためのスキルを取り出して指導するのではなく，実際の活動の中で，「一緒に過ごす」ことや「遊ぶ」ことを体験し，学んでいくこと及び通級指導教室という「空間」＝「場所」における体験が心理的にも実際的にも他の「空間」＝「場所」へ影響する可能性があることを重視したからである。そしてここでは，ＳＳＴの発想ではなく，アプローチの結果として，２人が「仲良し」になることや「仲良し」の子がいることの心地よさ，ステキさを実感できることを目指したいと考えたのである。

通級指導教室において，子どもたち同士が「仲良く」なれるための支援は重要である。筆者は，人とのつながりを欲しているが人との関係がうまくいかない子どもたちが多いという臨床実感を持っているからである。そして，通級指導教室で行ってきたこれまでの「暮らし支援」の実践に，新しい視点として「仲良し」になるための支援に取り組むことで，人との関わりが苦手な子どもたちへの重要な支援を提供できるのではないかと考えたからである。そこで，本研究を構想することにしたのである。

Ⅱ．研究の目的

「友達と遊べない」「友達と過ごせない」という状況にあった発達障害の診断のある２人の女児へ行った通級指導教室におけるグループ指導を分析することによって，子どもたちの二者関係の変化とその意味，及び教師の支援方策について検討することを目的とする。

Ⅲ．研究の方法

１．対象児童

Ａ小学校通級指導教室に通う２名の児童（小学校２年生，１年生）を対象とした。

２名の児童は，２人とも幼稚園の時からＡ幼稚園ことばの教室でコミュニケーションの指導を中心に指導を受けていた。小学校就学と同時に，Ａ小学校通級指導教室で指導を継続することになった。

平成17年７月より，月に３回の個別指導と月に１回のグループ指導を併用している。毎月１回を原則に，２名が一緒に通級する「グループ指導」を開始した。平成17年度に合計６回の「グループ指導」を行った。

なお，２人は，共に広汎性発達障害の診断を受けている児童である。

２．研究の手続き

１）グループ指導後セッションの概要

平成17年度に行ったグループ指導の概要についてまとめた。

あやか，はるかの２人それぞれに，気持ちの通じ合う友だちが作れるようにとの願いで，グループ指導を行うことにした。グループを作るにあたっては，２人の相性が合うかどうか，換言すれば「ウマが合うか」を重要視した。

指導においては，先述したように，最初は自己紹介カード作りや詩を作る活動を示し，一緒に取り組ませることで二人の絡みを作ろうと考えた。また，２人の座席位置について，筆者を合わせて３人で三角形になるように設定し，２人が相互にお互いを意識しやすいように考えた。

このように，当初は筆者が間に入り，かなり設定された状況の中で２人の関係を作ろうと試みた。

⑴　グループ指導１セッション　（H17. 7）
・自己紹介カード作り
・おしゃべり
⑵　グループ指導２セッション　（H17. 10）
・おしゃべり「絵について」
・お絵描きをする
⑶　グループ指導３セッション　（H17. 11）
・おしゃべり「発表会」
・詩を作ろう
⑷　グループ指導４セッション　（H17. 12）
・クリスマスの飾り付け
・クリスマスツリー作り
⑸　グループ指導５セッション　（H18. 1）
・おしゃべり「トリビアの泉」
・劇「イジワルな人を拒む」・・・イヤなことを言う
⑹　グループ指導６セッション　（H18. 2）
・おしゃべり「２年生になったら」「友達について」
・劇「こまった時は先生に言おう」

２）分析対象場面の抽出手続き

平成17年度中に実施した合計６回のグループ指導を，全てビデオ撮影した。グループ指導は，Ａ小学校通級指導教室の指導室内で実施した。ビデオカメラを部屋の隅に三脚で固定し，指導場面を横から録画した。

カメラの設置位置が限られていたため，教師が正面，子どもたちは横顔を録画することになった。そのため，子どもたちの微妙な表情を録画から読みとることは困難であった。その映像の中から，２名の児童が「仲良し」だと見える場面を選定するために，指導ＶＴＲを第三者の研究協力者に視聴してもらい，視聴感想文を綴ってもらうよう依頼した。

研究協力者には，合計６回の全てのビデオを視聴してもらった。その際「２人が仲良しに見える場面を抽出して欲しい」と依頼した。そして，抽出して視聴した場面の感想をフルセンテンスで綴って欲しいと依頼した。

その後，研究協力者の抽出した場面と同じく合計６回分のビデオを全て視聴した筆者の抽出場面を比較した。２人の抽出場面が重複したところと，それらに加えて重複してはいないが，筆者がどうしても重要だと考えた場面を合わせて，分析対象場面とした。研究協力者の依頼は，筆者一人の判断で「仲良し」場面を抽出すると，その抽出が恣意的である可能性が高まると考えたからである。しかし，筆者の判断でどうしても分析には外せないと考えた場面だけは後で分析対象に加えた。

３）分析対象場面の記述方法

録画ビデオから，音声言語と印象的な手振り，動きを分析対象場面のみに限定して書き起こしたものを「書き起こし記録」とした。また，場面の状況を説明する必要があると判断した時には，状況説明を補足して記述した。その際，人物の発話は，教師をＴ，２年生の児童を「あやか」（仮名）１年生の児童を「はるか」（仮名）と表記した。

また，ビデオ映像を見ながら書き起こした記録に加え，筆者がビデオ映像を見ながら感じたことをフルセンテンスで記述したものを「振り返り記録」とした。ビデオ映像の「書き起こし記録」と「振り返り記録」をセットにし，最後にその記録の内容を象徴的に表すと思えることばを筆者が考え「エピソードタイトル」とした。

「書き起こし記録」「振り返り記録」「エピソードタイトル」の３つを組み合わせたものを分析対象データとし，「グループ指導」の時系列に合わせて整理することとした。

また，グループ指導後に，その時期の生活場面において，本児らの様子を保護者から聴取し，記録した。

Ⅳ．結果

１．グループ指導全体を通じての２人の変化

グループ指導を通じて，２人の子どもたちの関係には変化が見られた。以下に時系列で示す。

１）グループ指導１セッション

初顔合わせ。

２）グループ指導２セッション

話はかみ合わないが，２人きりでおしゃべりをする。

3）グループ指導３セッション

２人の目の前にある「絵」を見ながら，話がかみ合いだした２人きりのおしゃべり。

4）グループ指導４セッション

教えたり教えられたりするやりとりが２人の中で成立し始めた２人きりのおしゃべり。

5）グループ指導５セッション

学校以外の生活経験をテーマにしたおしゃべり。

また，通級指導教室の場を離れたところでも，２人の関係は大きく変化していた。

はるかは，地域のお絵描き教室に通っていた。

それを聞いたあやかは，はるかが通っていたお絵描き教室に一緒に通いたいと考えた様子だった。お母さん同士も親しくなった様子であり，あやかは，はるかと一緒にお絵描き教室に通うようになった。

この頃，はるかが家庭で描いた絵で作ったカレンダーをあやかや筆者にプレゼントしてくれた。大喜びのあやか。筆者も教室に早速飾らせてもらうことにしたのである。

また，はるかは，あやかの家に泊まりに行くようになった。地域のキャンプでは，夜中に目が覚めて大泣きになって夜中に迎えに行くなど，一晩，親と離れて泊まったことはこれまでなかったとのことだった。しかし，あやかの家では，夜中に泣くこともなく，大喜びで一晩過ごすことができたと伺った。

教室に来室すると，２人で遊び始める２人の姿が見られるようになった。廊下を手をつないで駆けていく２人の姿も見られるようになった。２人を知っている人は，これらの様子から２人は「仲良し」になったと感じている様子であった。

保護者の話によれば，２人は月に１回のグループ指導の日を心待ちにしているとのことであった。

２．抽出指導場面とその記録場面

グループ指導における分析対象場面について，研究協力者による分析場面の抽出により合計６場面が指摘された（表１）。また筆者は，合計７場面を抽出した（表２）。

これらのうち，両者の共通場面である５場面と筆者のみが指摘していた２場面（「ボケ」とつっこみの場面，冗談の場面）を加えた合計７場面（筆者の抽出場面と同様）を分析対象場面とした。

表１　研究協力者の抽出した検討場面

（1）一人が遅れた場面
（2）二人が意気投合した場面
（3）二人きりで会話する場面
（4）二人きりで教えたり教えられたりする場面
（5）三人で会話しながら「通訳」したり「コーチ」したりする場面
（6）生活経験をテーマにする場面

表２　筆者の抽出場面

（1）一人が遅れた場面
（2）二人きりで会話する場面
（3）二人きりで教えたり教えられたりする場面
（4）三人で会話しながら「通訳」したり「コーチ」したりする場面
（5）生活経験をテーマにする場面
（6）「ボケ」てつっこむ場面
（7）「冗談」をいう場面

分析対象とした７場面を具体的に示していると考えた合計12のエピソードを示した（表３）。それぞれのエピソードを「書き起こし記録」「振り返り記録」「エピソードタイトル」の３つで構成し，時系列で記述する。

1）指導に遅れた相手を気にするエピソード（H17．10）

⑴　書き起こし記録

二回目の指導で指導に遅れた，はるかを待ちながら筆者と話した場面である。

Ｔ　　：絵を描いてみる？本を見ながらでも良いから
あやか：はるちゃんも見ながらしたの？
Ｔ　　：はるちゃんは見なくても描けるんだって。
あやか：あやかも！

⑵　筆者の振り返り記録

２回目のグループ指導における一場面である。指導に少し遅れたはるかをあやかが待っている。その際のやりとりである。

まだ一度しか会ったことはないが，あやかが明らかにはるかを意識していることがわかる。はるかがどのようなやり方でしたのか，自分もはるかと同じようにやりたいという気持ちが表れたやりとり場面である。

表３　グループ指導における二人の関係変化

H17．10	あやかが遅れてきたはるかを気にしている （相手を意識している）
	話はかみ合わないが、二人きりでおしゃべりをする
H17．11	「ボケ」る教師につっこむ子どもたちというコミュニケーションが成立
	目の前にある「絵」を見ながら話がかみ合いだした二人きりのおしゃべり。
	教師の「冗談」に二人が一緒になってリアクションする
	３人で話しながら教師が話の「交通整理」をしたり、相手の話を聞けるよう「コーチ」をする
H17．12	絵の描き方を教えたり、教えられたりするやりとりが成立し始めた二人きりのおしゃべり
	子どもたちが自ら「冗談」を言おうとする
H18．1	「ボケ」る教師につっこむ子どもたちというコミュニケーションの中で、相手への優しい言い方を意識しようとする学びの場になり始める
	絵を描く場面で、適切な言い方をさりげなく教えるというやりとりが成立しはじめた二人きりのおしゃべり
	絵について話す場面で、子ども同士で優しい言い方をしようと促すようになる
	学校以外の生活経験をテーマにした（ここではテレビ番組）おしゃべり

2）話はかみ合わないが，おしゃべりをする二人きりのエピソード（H17．10）

⑴　書き起こし記録

あやか：消すやつ，あっちにある？
はるか：うちんちなー学校にあるクーピーのプラスチックの（消しゴム）新品なんよ
あやか：そうなん
あやか：あやかもなー新品って言うかな～うーん，ちょっとこう・・・・
（２人はそれぞれ勝手にしゃべる）
あやか：今日４時間じゃった？？
はるか：・・・・・
あやか：今日４時間じゃった？？
はるか：あっ！　４時間目は音楽じゃった。
あやか:うん，えーっと，４時間目はなー，国語。私はなー４時間目行けれなかった
はるか：５時間目な～，なんにもないんよ
あやか：うそ。５時間目　何？
はるか：５時間目，何もない
あやか：ずーっと４時間目？
はるか：ずーっと・・・前はな～
あやか：２年生は，５時間目とかいっぱいあった
はるか：前，５時間目は学活だったんよ。
あやか：学活？
はるか：お別れ会だったって～
（以下，話はかみ合わず，この話題は終わる）

⑵　筆者の振り返り記録

２回目のグループ指導で，意図的に筆者が席を外し，子どもたち２人きりで過ごす時間を作っている。

２人は，自分たちだけで会話を進めている。

会話はかみ合っているとは言い難い場面が多いと考えるが，２人は嬉しそうに話を続けている。

3）「ボケ」る教師とつっこむ子どもたちのコミュニケーションエピソード（H17．11）

⑴　書き起こし記録

はるか：明日って何の日？
Ｔ　　：明日は土曜日で，１１月はひなまつりで・・
あやか：12月はサンタさん
Ｔ　　：12月はサンタさんで１１月はひなまつり
あやか：そう。えっ？？
Ｔ　　：ひなまつり
あやか：ひなまつり，どこでしょうね。
Ｔ　　：ひな人形かざる
はるか：ちょっと待って
あやか：それは３月じゃろ，多分
Ｔ　　：ひな人形，３月？
はるか：うん
Ｔ　　：あっそうか，まちがえた
あやか：たしかに
はるか：３月

⑵　筆者の振り返り記録

３回目のグループ指導での一場面である。

筆者がわざと「ボケ」て見せ，子どもたちに「突っ込ませる」ことをねらった場面である。「突っこみ」を通して，二人の子どもたちが意気投合，一体感を感じていくことを願っている場面である。

4）話がかみ合いだした二人きりのエピソード（H17．11）

⑴　書き起こし記録

はるか：あっ？　何あれ？
あやか：あの紙，あやかがはったんよ。何かね～
はるか：あれ，何かおもしれーよなー。ウフフ，ハハ
あやか：あれ～？　どこ～？
はるか：あそこ
あやか：これ？
はるか：ちがう，ちがう
あやか，右側の絵を指さす
はるか：なんか，あめかいとるみたいじゃなー
あやか：しかも，目ないし
はるか：のっぺらぼうじゃん，のっぺらぼう。ハハハ
あやか：目描こう，目
あやか，えんぴつを取ってきた。
（壁に貼ってあった「転ぶ」イラストを見て）
はるか：あれ，空を飛びよるみたいじゃ，あれ
あやか：どこ，これ？
はるか：転ぶって言うところ
あやか：ピヨーン

⑵　筆者の振り返り記録

このセッションでは，２人きりの会話が成立している。

会話の話題は，２人の目の前に貼ってある「描き終わった絵」を中心に成立している。

また「あれ」「これ」「あそこ」「どか」といった代名詞が多いやりとりである。しかし，それらが指していることばを２人それぞれが想像していたらしく，やりとりは成り立っていた。

５）教師の冗談に二人が一緒にリアクションするエピソード（H17．11）

⑴　書き起こし記録

Ｔ　　：あー紙を忘れて来ちゃった
２人　：あ～ちゃ～
Ｔ　　：紙を持ってくるから二人でおしゃべりしてあそんどいて
Ｔ　　：待っててね。どっか行っちゃだめだよ
あやか：あっちのお部屋であそぶ
Ｔ　　：ちがう，ちがう。お部屋でおしゃべりしとくんよ
２人　：はーい
Ｔ　　：どっか行っちゃダメよ。お外行っちゃダメよ
２人　：はーい
Ｔ　　：ごはん食べに行っちゃダメだよ
はるか：もう～ハイって言ったが！
Ｔ　　：なわとびしに行っちゃダメだよ
はるか：もう～言ったし～
（Ｔがドアを一度閉めたがまた開けた）
２人　：ハハハハ
Ｔ　　：みかんのへやに行っちゃダメだよ
２人　：ハハハハ
Ｔがまたドアを閉めてからちょっとだけ開けた
２人　：ハハハハ

⑵　筆者の振り返り記録

このセッションでは，筆者が席を外す時に，わざと何度も繰り返して「～しちゃだめだよ」というフレーズを繰り返している。

子どもたちは，それが「冗談」であることを次第に解したように思われた。それは，子どもたちのリアクションが最後には「ハハハハ」という笑いに転じたからである。

また，このやりとりで印象的なのは，途中から子どもたちが２人一緒に

「ハーイ」

「ハハハハ」

という反応を示していることである。２人の一体感が成立したことを示す場面であると考える。

６）三人で話しながら教師が話の交通整理をしたり，コーチをしたりするエピソード（H17．11）

⑴　書き起こし記録

Ｔ　　：さあ，今日は１番のお話をこれで終わって，２番に・・・
あやか：あやか，まだ話してないよ
Ｔ　　：まだ話してないね。
今，はるかちゃんからしかのフンの話，しかのフンじゃないね，フンみたいなチョコレートの話を聞いたよ。あやかちゃんは，宇宙人の話ですね。
あやか：いや，宇宙人なんかいっとらん。
Ｔ　　：何の話？
あやか：うーん，えーっと，音楽発表会ね，もう終わったんだけど，18日。それで，まず～えーっと，「手拍子の花束で」
Ｔ　　：「手拍子の花束」？？
あやか：ボディーパーカッション
Ｔ　　：どんなの？？
（Ｔが適当にやってみせた）
あやか：ちがう，ちがう。
（ここではるかが立って前へ出る。）
はるか：あんな～，体育でやるのな～，「上を向いて歩こう」なんよ
Ｔ　　：やってみて
はるか：「うえをむーいて，あーるこーよ」
（はるか，歌い出す）
あやか：そんで，なんかあやかが１年生の頃，校内音楽会ってのがあって，みんなわかんないから，みえるんよ～。３年生がそういう歌やってた
Ｔ　　：それで，今の歌知ってたんだ
あやか：うん
はるか：あんな，ひろちゃんな，えーっと・・・ブレーメンの音楽隊なんよ

T　　：ひろちゃんってだれ？
はるか：４年生
T　　：お兄ちゃん？
はるか：うん
T　　：ブレーメンの音楽隊の劇？
はるか：ひろちゃんの役なーロバなんよ
T　　：ロバの役なの？
はるか：うん
あやか：あやか，まだ話してないよ
T　　：はるちゃん，ちょっとストップ。
　　あやかちゃんの話が途中だったから聞いてあげて。で，音楽発表会だって～
あやか：うん。
T　　：「手拍子の花束」？　と～
あやか：うん，とドレミの合奏と歌。
T　　：ドレミの合奏？
あやか：ドレミの歌って言ったんだけど。
T　　：あっ，知ってる。「ド～はドラえもんのド～」
はるか：ちがう。
T　　：レはれんこんのレ
あやか：「ど～はドーナツのド，レーはレモンのレ～」
（あやかが歌っていく）

⑵　筆者の振り返り記録

この場面では，３人で発表会の話をしている。

どうしても，自分の体験談を話そうとしてしまうはるかのことばに耳を傾けるあやかがいる。しかし，あやかも適切な場面で２回も

「あやか，まだ話していないんだけど」

と自分が話したいことを主張できている。

7）教えたり教えられたりするやりとりが成立しだした2人きりのおしゃべりエピソード（H17．12）

⑴　書き起こし記録

T　　：折り紙持ってくるから，ツリーのお絵描きを 始めましょ
あやか：ちょっと変になった
はるか：ツリー？
T　　：クリスマスツリーだからいろんな飾りをつけて
はるか：サンタさんの顔描こうか。かわいい。
あやか：あー全部消さんと（消しゴムで消す）
はるか：このサンタかわいい？？
あやか：まず上からしたら。上からしたら見えやすい もんね
はるか：ハイヒールはいたら・・・
あやか：ハイヒール！
　　ハイヒールはいたらすげーおもしろい
　　あーいや，まっいいや
はるか：なに？？
あやか：わーちっちゃすぎた。ウラに描こうかな
はるか：えーどこどこ～？
はるか：どうやったら，うまく描ける？？
あやか：こーなっとってーなー（絵を指しながら懸命に説明する）
あやか：青山先生，折り紙持ってくるって言っとった
はるか：うけつけっていうところに行ったの？
あやか：うん，しらない，あやかには。
はるか：あっ，来た
あやか：ウラ，間違えた
はるか：かわいい？？　サンタさん
あやか：よし，やっとできた
（この後，２人でお絵描きが続く）

⑵　筆者の振り返り記録

２人きりの会話場面である。

あやかが，思うように描けないことをはるかに訴えている。最初，はるかはいつものように自分の思っていることをあやかに話している。あやかは，それを聞いて

「まず，上からしたら」

などと優しく応対している。が，あきらめず，自分の気持ちをことばにしたところ，はるかが

「え～どこどこ」

と，あやかの訴えに耳を傾けた。そして，はるかなりの精一杯の表現で

「こーなっとってーなー」

とあやかに説明を始めた。

この説明がどのように伝わったのかは分からなかったが，この後

「よし，やっとできた」

というあやかのことばが聞かれた。

２人で話をして，２人で解決することができるようになったことを示した場面であると思われた。

お互いに，相手を意識して，コミュニケーションを図っていると言えるだろう。

８）子どもたちが自ら「冗談」を言おうとし始めたエピソード（H17．12）

⑴　書き起こし記録

Ｔ　　：あっ，時間がない！　モールをぬらなくっちゃ

あやか：あっ，忘れてた

クエ～チョーイ

はるか：ハハハ

Ｔ　　：変な声を出している人がいますね。全部ビデオに残っています

２人　：ワ～ハハハ

Ｔ　　：終わったらお母さんたちに見てもらいましょう

２人　：ヒャ～

あやか：うそ～？

Ｔ　　：うそ

あやか：こっちにテープがあるのこわくなーい？？
夜中にな，もしかして子どもたちが見て○○○という人がいるよーって言ったらこわいじゃん。

はるか：あんなーたんじょうびしよったらなー後ろにおばけがいたらこわいじゃん

Ｔ　　：もう，言わないでよ

⑵　筆者の振り返り記録

このセッションでも，筆者が

「お母さんたちにビデオを見てもらいましょう」

と「冗談」を言っている。それに対して，

「ヒャ～」

「うそ～？」

という反応を示しているが，それは，深刻なものではない。ことばの感じから，子どもたちに余裕を感じる。「冗談」であることを解していると考えられよう。

また，印象的なこととして，子どもたちがそれぞれに「怖い話」をし始めたことがある。これは，筆者の「冗談」を受けて，子どもたち同士が「冗談」を言おうとしたのではないかと考えられる。

９）「ボケ」る教師につっこみを入れる子どもたちとのやりとりがコミュニケーションスキルを学ぶ場面になってきたエピソード（H18．1）

⑴　書き起こし記録

Ｔ　　：これ，ちょうちょがたくさんとんでいるんだね

２人　：ちがう，ちがう。ハート！

Ｔ　　：ハートか～　ごめん～

（Ｔ，泣きまねをする）

はるか：だから，泣き虫はいいの

あやか：泣き虫

Ｔ　　：わかった。コントロール！

はるか：コントロールってなに？？

Ｔ　　：コントロールと言うのは，気持ちを強く持つことです。つまり，すぐに泣いたりしないってこと

はるか：ハ～（うなずく）そうだね

Ｔ　　：そういうことだよ。大切だね

あやか：私「ハチ」描こう

Ｔ　　：ハチというのは「１，２，３，４，５，６，７，８」

あやか：それは「８」のことでしょう（とても優しい口調で言った）

（Ｔ，泣くマネをする）

はるか：イヤ～

あやか：今さっき，優しく言いましたよ～

Ｔ　　：今日，あやかちゃん，やさしいからステキだと思うな

⑵　筆者の振り返り記録

筆者がわざと泣きまねをして子どもたちに突っ込ませている場面である。筆者に突っ込ませることで，自分の日々の様子を振り返らせたいと考えた。

また，わざと筆者が「ボケ」ることで，子どもは優しい言い方で「突っ込む」などコミュニケーションスキルを学べる場としても成立していると考える。

10）コミュニケーションスキルを学べるやりとりが成立している２人きりのおしゃべりエピソード（H18．1）

⑴　書き起こし記録

２人が，一月にふさわしい絵を描いて遊んでいる場面で，２人が一緒にクーピーペンシルを使っている時の会話である。

はるか：白もちょうだいね
あやか：うん
はるか：これもちょうだいね
あやか：うん
あやか：あんまりいわなくていいよ「ちょうだい」とか
はるか：あっそうか！　うん

⑵　筆者の振り返り記録

何気ない一場面であるが，２人がお互いに相手を意識し，しかし，ごくごく自然に会話するようになったことが現れた場面であると考える。

また

「あんまり言わんでいいよ『ちょうだい』とか」とあやかがやんわりとはるかに話し，はるかも

「あっ！そうか」

とあやかのことばで自分の言動に気付いたと思われた。

11）「ボケ」る教師につっこみを入れる子どもたちのやりとりがコミュニケーションスキルを学べる場面になってきたエピソード（H18．1）

⑴　書き起こし記録

あやか：なに，それ泣いてるみたい
Ｔ　　：かわいそう。犬がずぶぬれになってるじゃん
はるか：ちがう～！　これ，あのな～ちょっとな～しーんって感じなんよ
Ｔ　　：土砂降りの中に犬が捨てられちゃったのかと思った。　かわいそう
あやか：こえ～
はるか：かわいそうじゃなくて～　あのな～
あやか：（手ではるかを制止ながら）あ～あんまり言わん言わん。怒って言わんでよ
Ｔ　　：優しい言い方が大切
はるか：（小さな声で）うちのブルな～，保育園の時くらいにな～子どものな～

（以下，家の犬の説明を穏やかに続ける）

⑵　筆者の振り返り記録

この場面でも「冗談」がキーになっている。

はるかに言った「冗談」に対して，はるかがそうではないことを説明しようとしている場面である。その際はるかが，ややムキになっていることをさっしたあやかが

「あんまり言わん言わん。怒って言わんでよ～」とやんわりと制しているのが印象的である。また，それをはるかが受け止め，声を落として話している。筆者が介入しなくても，２人のやりとりで，話し方が意識されている。

12）学校以外の生活経験をテーマにしたおしゃべりエピソード（H18．1）

⑴　書き起こし記録

あやか：ねえ，ねえねえねえねえ，昨日遅くにね，テレビに出てきたんだけどわかる？トリビアの泉
はるか：あっ！　見たよ～
あやか：なんか牛みたいに見えるウマがいるってあったじゃん
はるか：あったあったあった
Ｔ　　：ほんま？
あやか：色が牛で，後，形がウマで
すごいよな～，すごかったよな～
はるか：見たよ～
あやか：うん
はるか：まだあるんよ　なんかな～ブドウのたねを切ったら山となる
あやか：そうそうそうそうそうそうそうそうそうそう最初見た見た見た見た見た見た見た見た
Ｔ　　：ブドウをつぶしたら？
はるか：ちがう
２人　：ブドウのたね！！
あやか：切ったら山っていう漢字に見えるんだよ
Ｔ　　：へえ～　それ，最初に発見した人ってすごいね
あやか：しかもね，英語みたいに書いたらサザエさんの終わりの音楽に・・・
はるか：あっ！　それあった！！
Ｔ　　：なんて書くんだっけ？　ＰＬＯ？？

あやか：そう。そこに点つけて。
はるか：ちがう
T　　：ちがったっけ？
　　じゃあ，ヤギさんに紙をあげましょう
　　ちがう，ヤギじゃない
はるか：やぎじゃね～　ハハハ
T　　：ごめん，怒らないでよ
（この後，実際に紙に書いて上記の話を確かめる。その後トリビアの話題が続いていく）

⑵　筆者の振り返り記録

何気ないきっかけで，テレビ番組が話題になった場面である。偶然２人が同じ番組を見ていたことから，話は盛り上がり，続いていったと思われた。

「あったあったあった。」

「そうそうそうそうそうそうそうそう。」

という２人の反応が，この話題のおもしろさや盛りあがりを示していると考えられた。

筆者が

「ブドウをつぶしたら？」

などといつものように「ボケ」て見せると，２人が一緒に

「ブドウのたね！！」

と「突っ込む」など，これまでに見えるようになってきたコミュニケーションの形も現れている場面である。

５．考察

⑴　２人の子どもが「仲良し」に見える要因と２人の関係変化

子どもが「仲良し」になる過程の研究は，園内における子どもたちの仲間関係を１年間で「第１期：友だちとの出会い」「第２期：けんかをして絆を深める」「第３期：仲間のネットワークが崩れる」「第４期：お互いを認め合う関係に」の変化が見られることを明らかにしたものがある（田宮，2000）。また友だち関係の理解と発達について，友だちとは全般的に自分に好意的に振る舞ってくれる人物であり，特に遊び場面のような幼児の生活全般に関わるような状況では友だち関係が自分と友だちの二者間特有なものであるととらえられ，その後二者間で特有な関係であるという理解が適応される状況が広がってゆくことを明らかにした研究（原，1997）がある。しかしこれらは，幼児期の研究であることや，幼稚園というフィールド内での研究であること及び発達障害のある子どもたちという条件ではないことという前提で行われた研究である。

本研究は，通級指導教室という場所で，月に１回だけの出会いという条件で行っているものであり，先行研究とは異なる課題を追究したものである。

本研究における，グループ指導での２人の子どもの関係は，「相手を気にする」「会話をしようとする」「会話の質が変化する」「２人が一緒になってリアクションする」「通級指導教室以外の暮らしの場面でも関わりを持つ」という変化をみせていた。これらの変化が見られ，二者関係が深まったことから，一般的に，２人が「仲良し」に見えるという人がたくさんいるのも妥当であると考えられる。

⑵　２人の関係の質的変化と教師の方策

10月の指導では，あやか，はるかの２人きりの会話はかみ合わず，お互いに自分の言いたいことを言っている状況だった。その後，11月の指導では２人の話がかみ合いだしている。また筆者の「冗談」に２人が一緒になってリアクションする姿も見られるようになってきた。12月の指導では，筆者がいなくても２人だけで，絵の描き方を教えたり，教えられたりする会話が成り立ち始めた。そして１月には，会話中に「ボケ」る教師につっこみを入れながら，すぐに泣かないことや言い方を優しくする，一緒に使っているものを取る時には，いちいち「ちょうだい」と言わなくて良いといったコミュニケーションスキルについて意識して話す２人の姿が見られている。また同じく１月には，家庭で２人ともが共通して視聴したテレビ番組を話題にして会話が成立する様子も見られるようになった。筆者がいて３人で話していたにもかかわらず，２人で会話が進むようになってきたことも大きな変化であると思われた。

単に会話のスキルを指導するという発想ではなく，子どもたち同士が関係を築いていくことを重視して指導することが，子どもたちの会話の質を向上させるために重要であると思われた。

２人の子どもたちの関係が変化していくために，

支援する側の教師は，どのような支援方策を用いたのだろうか？

関わりとして本研究においては３つのアプローチを行っている。

１つめは，当初，指導場面において，子どもたちの活動内容を子どもたちの関心事におき，さらに活動の枠組みを明確にしたことである。

２人とも，「お絵描き」が大好きであった。そこで，当初から「お絵描き」を活動の中心に据えたのであった。

元々筆者は，２人の子どもたちがお絵描きを好むことを知っていた。筆者は教師としての直感としてあやか，はるかの２人の児童は「ウマが合いそう」だと感じていた。だから，グループの組み合わせを考える場面でも，２人の組み合わせが頭に浮かんだのである。

「ウマが合う」ことは本研究のように，子どもたちの対人関係を考える際に重要だと考える。そして「ウマが合う」とは，「共通の話題」「共通の趣味」があることではないかと考える。臨床家は，日頃から子どもたちとの間で「共通の趣味を持っているか？？」や「共通の話題を持っているか？」を大切にしながらやりとりを深めていく必要性があるように感じる。

また，お絵描きは，することがはっきりしており，活動の枠組みが明確である。何をすればよいのかがはっきりしている活動の方が，２人にとって「安心感」を感じやすいように思われる。

２つめは子どもたちが「２人きり」になる状況を意図的に作ったことである。

また，グループにおいて，当初から意図的に２人きりの時間を作るようにしてきた。それは，筆者の入った三者の関係では，どうしても子どもたちが筆者に話しかけたり，やりとりをしてきたりしてしまったからである。

２人きりの時間になされる会話の質は，明らかに変化した。これは，先述したように，２人は当初からお絵描きという共通に好きなことを持っており，「ウマ」が合うのではないかという筆者の直感があったことが絡んでいるように思われた。

また，筆者がよく話している「話し方に気をつけること」や「冗談」を２人が会話の中で使おうとしていることから筆者の助言や「通訳」，相手に伝わるようにことばを挟んでいくことも重要な支援になると考えられる。

３つめは，「ボケ」とつっこみコミュニケーションである。

今，教育の世界に「お笑い」を取り入れようとする動きがある（上條，2000）。お笑いの基本パターンはフリ・オチ（ボケ）・フォローの３要素で構成されており，教室の中でこうしたパターンが繰り返されることで少しずつ「空気」が暖められていく（上條，2000）ことが主張されている。

私は，本研究の中で，子どもたちの何気ない発言，「明日って何の日？」や子どもたちが描いている絵を活かして，自身が「ボケる」ことで，子どもたちから「つっこみ」発言を引き出す方法を意図的に使っている。

「明日は土曜日で，11月はひなまつりで・・・」と「ボケて」みたり，ハートのイラストに「ちょうちょがたくさんとんでいるんだね」などと「ボケて」みたりしている。

あやか，はるかは日常の暮らしの中で，自分自身の言動に対して誰かに何かを言われる体験が多いように思われた。そこで，わかりやすい状況の中で，２人に相手に対して「つっこむ」体験をさせたいと考えたのである。また，それらを二人で行うことで，子どもたちの２人に「一体感」とでも呼ぶべき状況が生じていると思われた。それは，「ボケとつっこみ」コミュニケーションや，冗談トークの中であやか，はるかの２人が一緒に笑ったり，つっこんできたりする場面が多くなってきたからであった。

これらは，グループ指導の場の「空気」を温かくすることにもつながっていると思われた。２人の自然な感じのやりとりにつながっている大切な視点であると考えた。

⑶　エピソードの意味づけ

本研究では，抽出場面のビデオを書き起こした「書き起こし記録」と筆者のビデオ視聴の感想を記述した「振り返り記録」をエピソードとし，それらをまとめたものに筆者が「エピソードタイトル」を

つけたものをデータとした。

「エピソードタイトル」をつけたのは，抽出した小さなエピソードには，それぞれ固有の意味があり，各エピソードの意味を押さえたいと考えたからである。

エピソードの記述の工夫によって，現場における臨床のイキイキした姿を描写できる可能性がある。しかし，位置づけ，意味づけのはっきりしないエピソードが多くなると，せっかくの貴重なエピソードから学びにくくなると思われる。エピソードの持つ文脈性を明確にし，その文脈を「エピソードタイトル」として言語化することは重要であると考える。

今回は子どもたちの「会話」に重点をおいて分析を試みたため，ビデオの中から「会話」部分を起こして記述した。しかし，実際に現場の臨床における子どもたちの姿や筆者らとの関わりは「会話」だけではない。表情の変化，視線の向き具合，場の状況，雰囲気，背景となる知識や経験，その日のコンディションなど多くの要素が現場の臨床のイキイキ感を支えていると思われる。今回の研究では，先述した目的から，これらの要素を記述していない。

ただし，観察者の抱える興味・関心との関連を明示し，そのエピソード場面が直接に示す意味を超えた「メタ意味」を把握してはじめて，一つのエピソード記述となる（鯨岡，2005）という主張から学び，本研究でも「振り返り記録」を記述した。このように，通級指導教室における臨床のリアルな記述は，単にビデオから「会話」を起こして言語化するだけではとどまらないと思われる。今後の課題として追究していきたい。

⑷　通級指導教室におけるグループ指導の意義

桑田（2003）は，ＬＤ及びその周辺の児童４名へのグループ指導を実施し，検討を行っている。そこでは，支援を要する子どもたちを通常学級から抽出し，グループ指導を最も行いやすい場所は通級指導教室であると指摘されている。しかし，学区を超えて通級する児童がいる場合，同一時間帯に複数の児童を集めにくいと言う難点も指摘されている。

本研究における実践では，幸運にも，２人の子どもが同一時間に通級してくることが可能であった。保護者及び２人の在籍学校の理解があっての実践であったことに感謝したい。

また桑田は，先述の報告の中でグループ指導が子どもたちの「心の居場所」となることに加え，保護者も「心の居場所」を必要としていることを提言している。これらは，グループ指導が，単にスキルトレーニングのための手段になるのではなく，子ども及び保護者のメンタル面についても射程にいれたものであることを主張したものと考えられる。

本研究における実践では，２人の子どもたちの関係が大きく変化した。これは，２人にとって，通級指導教室におけるグループ指導が安心できる場所，「心の居場所」になっていたからではないかと推察できる。しかし，本研究において，２人の母親がどのような思いを持ち，子どもたちのグループ指導の間，どのような時間を過ごしていたのかについては把握できていない。今後，通級指導教室におけるグループ指導が，保護者にとってどのような意味を持ち得ているのかについて追究していくことが必要だと考える。

⑸　通級指導教室以外での関係づくり

本研究におけるグループ指導は，月に１回の頻度で行った。つまり，はるかとあやかの二人は，月に１回だけ出会う関係であった。しかし，指導が進むにつれて，２人は同じ絵画教室に通うようになった。また，はるかの作ったカレンダーをあやかにプレゼントする姿を見るようになった。また，２人は休日にあやかの家で一泊して一緒に過ごすようになった。これらは，子どもたち２人だけではなく，２人の母親同士もよく話をされるようになったことから生じたものだと考えられた。母親同士が意気投合することで通級指導教室以外の暮らしの場面でも，子どもたち同士の関係づくりがなされたのだと思われる。

このことは，発達障害児のグループ指導に際して，毎月の活動の前に，メンバー宛にお便りを郵送し，活動中に，通信の内容をきっかけとした話題が出てくることで友だちと関わる様子が増えた（水橋・水内・下田，2006）という実践報告と似ており，出会う頻度の少なさを補う方策の必要性と「共通話題」の重要性を示唆していると考える。また，グルーピングにおいて，子どもたち同士だけではなく母親同

士の相性も重要な要素に成り得ることも示唆された。通級指導教室以外での子どもたちの関係づくりは，母親のサポートがないと成立しにくいからである。

⑹　広汎性発達障害の子どもたちの人との関係

ここまで述べてきたように，二人の女の子は，通級指導教室のグループ指導によって，関係を変化させることができたと考えられる。

では，このプロセスに彼女たちの持つ広汎性発達障害はどのように影響しているのだろうか？

まず１つに，お互いの「共通話題」であるお絵描きを中心に据えたことで，二人が緊張を強いられなくてもよい状況を作ったことがあげられよう。日常の学校生活の中で，わかりにくい状況を暮らしていると思われる二人にとって，グループ指導の場面で安心できることは，とても重要だと考える。広汎性発達障害の子どもたちが，友だちと仲良くなっていくためには，まず安心できる状況が必要なのだと思われる。

２つめに，「冗談」トークが，子どもたちの一体感を生じさせたことがあげられる。筆者の経験では，広汎性発達障害の子どもたちは「冗談」を解しにくいという場面に出会ったは多い。しかし，本研究では，二人は「冗談」を受け止め，笑い，自分も「冗談」をいおうとする姿さえ見せ始めている。これは，「ボケとつっこみ」というお笑いの１つの形が，彼女たちにとって分かりやすいコミュニケーションの形だからではないかと考えている。

筆者が「ボケ」役になり，子どもたちが「つっこむ」形を繰り返すことで，自分たちが攻められることがないというコミュニケーションの形になっている。また，「ちがうよー」などと定型の「つっこみ」の形で筆者とコミュニケーションを図っている。また，子どもたちが２人で一緒に「つっこむ」役になることで，２人の安心感，一体感を生み出した印象もある。

広汎性発達障害の子どもたちが仲良しになるためには，わかりやすいコミュニケーションの形が重要なのだと考える。

そして３つ目に，関心のあるものが共通していることがあげられる。２人の場合には「お絵描き」という共通の関心事があった。また，同じテレビ番組を視聴していた時には会話が盛り上がるという当たり前の様子も見られた。広汎性発達障害の子どもたちが仲良しになるためには，お互いのことをよく知り合うこと，そして共通の関心事があることが重要なのだと考える。

これらの知見は，本研究における事例については成り立っていることであるが，一般的に広汎性発達障害と言われる子どもたちに当てはまる知見であるかどうかは，今後の課題としたい。

謝　辞

本論文の作成にあたりご協力いただき，論文としての公表をお許しくださったあやかちゃん，はるかちゃんとその保護者の皆様，指導ビデオを視聴してコメントを寄せてくださった岡山市立西大寺幼稚園の河内利江先生，論文作成に関して，様々なご意見をいただいた岡山市立石井幼稚園の大本正子先生に心より感謝いたします。

引用文献

1) 青山新吾：ほんの少しだけ僕らにできることーことばの教室ものがたりー，通級指導教室における言語障害児への生活充実志向型教育支援プログラムの実際研究成果報告書（研究代表者　牧野泰美），9-26，2005，

2) 原　孝成：幼児における友だちのパーソナリティの理解ー自分と知ってる子に対する友だちの行動予測ー，特性心理学研究，5⑴，1-8，1997.

3) 上條晴夫：さんま大先生に学ぶ　子どもは笑わせるに限る，フジテレビ出版，82-83，2000.

4) 鯨岡　峻：エピソード記述入門　実践と質的研究のために．東京大学出版会，130-131，2005.

5) 桑田良子：ＬＤ児とその周辺児のグループ指導ー専門機関における取り組みー，ＬＤ研究，12⑴，36-45，2003.

6) 小貫　悟：ＳＳＴで社会性は本当に育つのかー軽度発達障害へのＳＳＴの「作業仮説」の提示ー，実践障害児教育，391，3-4，2006.

7) 水橋　愛，水内豊和，下田亜由美：ＳＳＴへの積極的参加を促し，友達との関わりを高める手だての検討ーなかよし通信と年賀状作りの活動を通してー，日

本特殊教育学会第44回大会発表論文集，749，2006.
8) 佐藤　暁：発達障害のある子の困り感に寄り添う支援．学習研究社，12-13，2004.
9) 高橋　脩：自閉症児のコミュニケーション，発達，92，3，2002.
10) 田宮　緑：事例から見る幼児期の仲間関係と自己形成，保育学研究，38，12-19，2000.

（受稿年月日：平成18年10月２日）

Effects of Group Guidance in the Resource Room: Changes in Relationship Between Two Girls with Pervasive Developmental Disorders

AOYAMA Shingo

(Okayama Ishi Elementary School)

Abstract: The effects of groupguidance on children with pervasive developmental disorders who were unable to play with friends were studied. Six sesseions of sixty minutes of group guidance were conducted once a month. Videotape recordings of such guidance and episode recordings of children in their homes were examined. On the group guidance in the resource room, "common favorite things among two children," "between two children time of only two children" and "joke telling" were used in particular. As a result, the relationship improved. Group guidance in the resource room was effective in improving relationship between children with pervasive developmental disorders.

Key words: good friends, resource room, group guidance, pervasive developmental disorders

（調査資料）

特別支援教育を推進する教員研修実施状況及び研修ニーズ等に関する調査報告

－独立行政法人国立特殊教育総合研究所における研修事業改善に向けて－

徳永　亜希雄*・渡邉　正裕*・松村　勘由*・太田　容次*
中村　均*・戸澤　和夫**・齊藤　光男**

（*教育研修情報部）（**研修情報課）

要旨：本稿では，独立行政法人国立特殊教育総合研究所（以下，本研究所）における研修事業改善を目的に都道府県教育委員会等を対象に実施した，研修実施状況及び研修ニーズ等に関する調査結果を報告した。また，その結果を踏まえ，特別支援教育を推進するための今後の教員研修について考察を加えた。

調査の結果，各都道府県等における教員研修実施状況や本研究所での各研修コースへの派遣状況及び優先度，そして研修事業全体についてのニーズ等が明らかになった。これらの結果を踏まえ，特別支援教育に関するナショナルセンターとしての役割が期待される本研究所としては，常に各都道府県等の動向，ニーズ等を把握しながら，本研究所研修事業として行うべき研修のプログラム内容や期間，実施時期等の改善を行い，特別支援教育の推進に寄与していくことが重要であることが示唆された。

見出し語：教員研修，特別支援教育，特殊教育，調査研究，研修企画，国立特殊教育総合研究所

Ⅰ．はじめに

１．特別支援教育を推進する研修と国立特殊教育総合研究所に期待される役割

中央教育審議会（2005）は，「今後の特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」1）の第５章「教員免許制度の見直しについて」の「１．基本的な考え方」の中で，特別支援教育を担当する教員は，特別支援学校（仮称）の対象となる５種類の障害種別（盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱）以外の，言語障害，情緒障害に加えて，ＬＤ・ＡＤＨＤ・高機能自閉症等を含めた様々な障害に関する幅広く基礎的な知識を有していることが期待されるとし，そのため，今後，特別支援教育を担当する教員について，免許状で担保すべき資質能力としては，①特別支援教育全般に関する基礎的な知識　②障害のある幼児児童生徒の心理，生理及び病理に関する一般的な知識・理解　③障害のある幼児児童生徒の教育課程及び指導法に関する深い知識・理解及び実践的指導力（重複障害児の指導に関する知識・理解を含む）　④小・中学校等の支援のために必要なＬＤ・ＡＤＨＤ・高機能自閉症等に関する知識・理解及び実践的指導力を示している。

また，同答申では，第６章「関連する諸課題について」の「６．国の役割について」の項の中で，これらに対応した研究・研修について，本研究所に期待される役割として，次のような指摘をしている。

「特別支援教育を取り巻く状況の変化等を踏まえ，政策的ニーズの高い課題や教育現場等の喫緊の課題に対応した専門的な研究・研修を一層充実していくことが，国の重要な責務である。本研究所においては，これまで以上に，教育現場のニーズに応じて教員の実践的な指導力を向上させるための戦略的かつ

機動的な研究活動や研修事業等の展開を図り，特別支援教育のナショナルセンターとしての役割を十全に果たすことが強く期待される。」

さらに，同答申では，第５章「教員免許制度の見直しについて」の「４．その他の課題」の項の中で，各都道府県教育委員会に求められること及び本研究所との関係として，次のような指摘をしている。

「特別支援教育に関係する教職員の採用，配置，研修の改善に関し，都道府県教育委員会等においては，採用，配置，研修等を通じて特別支援教育関係教員の専門性の一層の向上に努めることが必要である。今後，少なくとも特別支援学校（仮称）の教員を採用するに当たっては，特別支援学校教諭免許状（仮称）の保有を前提とするとともに，採用後の特別支援学校（仮称）の担当教員に対する現職研修の充実に努めることが重要であり，都道府県教育委員会等において研修等を担当する指導主事等に，専門性の高い者を配置するなど，教育委員会等における特別支援教育担当職員の充実が求められる。その際，本研究所において実施されている各都道府県における指導的立場に立つ者を対象とした研修も活用することが望まれる。」

また，各都道府県教育委員会等においても，教育公務員特例法[4]により，「教育公務員は絶えず研究と修養に努めること」とされ，任命権者は研修の実施ついての努力義務が課されており，特別支援教育を推進していくための様々な研修が実施されている。

一方，平成18年６月の学校教育法の一部改正に係る質疑においては，国会の審議における衆議院文部科学委員会の附帯決議[3]として，「５　教職員の意識の高揚，資質の向上及び特別支援教育への理解を深めるよう教職員研修の充実に努めること。教員免許状については，特別支援学校の教員免許状の在り方の検討，及び他の各種教員免許状における特別支援教育の扱いについての研究を更に進めること。」とされ，教職員の研修の重要性が述べられている。

これらを踏まえ，本研究所においては，現在，以下のようなことを主な目的として研修事業を実施している。

①国の教育政策に基づく教育を実施するために，各地方公共団体で指導的な立場に立つ人材の養成を地方と分担して行うこと。

②国の政策課題，喫緊の課題についての研修を各地方公共団体の指導者を対象に行い，実施の推進を図ること。

③地方公共団体で行うことの出来ない研修についての実施を通して支援すること

また，平成18年度から本研究所の第２期中期計画[2]においては，各都道府県等における特殊教育政策や教育研究及び教育実践等の推進に寄与する指導者の養成のために，都道府県等の特殊教育政策等の推進に寄与する専門性の向上を図る研究員制度（仮称）の導入や各障害種別に対応する指導者の専門性の向上を図るための研修の実施を計画し，研修事業の改善充実を図るための検討を継続的に実施している。

２．特別支援教育を推進するための研修に関する取り組みと実施状況等調査の意義

中央教育審議会の答申を受け，昨今では，都道府県や国だけでなく，様々な関連団体等においても，特別支援教育を推進するための研修について多角的な検討がなされている。ここでは，全国特殊学校長会，全国特殊学級設置校長協会，全国連合小学校長会，全国特殊教育センター協議会の動き等について触れておきたい。

全国の盲学校・聾学校・養護学校の校長による組織である全国特殊学校長会は，平成16年度，平成17年度に，それぞれ，課題となっている事柄について調査したことをまとめ「研究集録」として発行している[7][8]。研修に関して，研究集録の中では，学校種別毎・テーマ毎の部会において，主に各校の専門性の向上・確保・維持等を目的とした研修の必要性が報告されている。

全国の特殊学級設置校の校長による組織である全国特殊学級設置校長協会が，平成17年度に発行した「特殊学級経営研究」（研究紀要）[6]では，研修に関する記述は見られない。

全国の小学校の校長による組織である全国連合小学校長会が，平成17年度に発行した研究紀要[5]の中では，同会の特別支援教育委員会が，平成17年度

に実施した「特別支援教育を担当する教員の資質・能力の向上の施策について調査」のまとめの中で，自治体における専門研修の充実の必要性について述べられている。

全国の特殊教育センターで組織されている全国特殊教育センター協議会では，毎年，大会開催に合わせて，各特殊教育センター等における事業の事情聴取を行い冊子[9]としてまとめており，その中で研修に関する事項が取り上げられている。近々の大会では，受講者のニーズと今日的な課題に対応した研修の工夫や課題を中心に取り組みの実情を調査している。

以上の点を踏まえ，特殊教育及び特別支援教育に関する我が国唯一のナショナルセンターとしての本研究所では，今後の研修事業を検討するための資料を得ることを目的として，都道府県政令指定都市教育委員会を対象とした教員研修実施状況及び研修ニーズ等に関する調査を実施した。

本稿では，その調査結果を踏まえ，今後の特別支援教育を推進する教員研修のあり方について，本研究所が行うべき研修事業について焦点を当てながら報告したい。

Ⅱ．目的

本稿は，特別支援教育を推進するための今後の教員研修のあり方について，特に都道府教育委員会等の関係を踏まえた，本研究所が行うべき研修事業の役割に焦点を当てながら考察することを目的とする。

Ⅲ．調査の概要

(1)　名称

「特別支援教育関係教職員の研修状況等に関する調査」

(2)　調査目的

今後の本研究所における研修の企画立案の参考とするため，各都道府県・政令指定都市及び大学附属等盲・聾・養護学校で行っている特別支援教育関係教職員に係る研修基礎データ，本研究所の研修事業に対する希望等について情報を収集すること。

(3)　調査対象

都道府県政令指定都市教育委員会及び大学附属盲・聾・養護学校

但し，本論では，その趣旨を踏まえ，大学附属盲・聾・養護学校を対象から除外した。

(4)　調査基準日，調査期間等

調査基準日　　平成18年４月１日

調査用紙発送日　平成18年５月18日

提出期限日　　平成18年６月５日（但し，提出期限を過ぎた回答についても，有効回答として処理した。）

(5)　方法

質問紙及び回答票を郵送すると共に同時に，電子化した回答票ファイルを本研究所webページにアップロードし，郵送及びFAX又はe-mailで調査票を回収した。

(6)　調査内容

詳細項目の概要は以下の通りである。（別添の調査票を参照）

①都道府県政令指定都市教育委員会特別支援教育担当課長を対象とした調査

ア）調査１

「特別支援関係教職員に係る研修の実施状況等に関する調査」

この調査は，教育委員会及び教育センター等が主催する特別支援教育に係る研修，経年研修等で特別支援教育に関する内容を扱う研修の実施状況及び他機関の主催する特別支援教育に係る研修への派遣状況について尋ねたものである。

イ）調査２

「国立特殊教育総合研究所の主催する研修事業に関する調査」

この調査は，本研究所が主催している研修事業について，各研修コースへの派遣に関する優先度や要

望，同じ趣旨の研修の実施状況と共に，今後の当研究所の研修計画等への意見等について尋ねたものである。

ウ）調査３

「教育委員会及び教育センター特別支援教育関係担当指導主事の本研究所研修受講歴」

この調査は，教育委員会及び教育センター特別支援教育関係担当指導主事の本研究所主催研修の受講歴について尋ねたものである。教育委員会の特殊教育を担当する指導主事等及び特殊教育センター等の特殊教育を担当する研究主事等のうち，長期研修修了者の数及び短期研修修了者の数をそれぞれ尋ねたものである。

②大学附属盲・聾・養護学校長を対象とした調査

①のイ）調査２「国立特殊教育総合研究所の主催する研修事業に関する調査」と同様の内容。

なお，上記の調査の内，「教育委員会及び教育センター特別支援教育関係担当指導主事の本研究所研修受講歴」及び「大学附属盲・聾・養護学校長を対象とした調査」については，本論の趣旨を踏まえ分析の対象から除外した。

(7)　調査結果の回収状況

①都道府県政令指定都市教育委員会特別支援教育担当課長を対象とした調査

97.8％（60/62）

②大学附属盲・聾・養護学校長を対象とした調査

91.1％（41/45）

Ⅳ．結果と考察

１．調査１「特別支援教育関係教職員に係る研修の実施状況に関する調査」について

特別支援教育関係教職員に係る研修の実施状況に関する調査では，各自治体毎に，①特別支援教育に関する主催研修（所管の教育センター主催の研修を含む）②主催する経年研修等で特別支援教育に関する内容を取り入れているもの（所管の教育センター主催の研修を含む）③特別支援教育に関する派遣研修について，それぞれ回答を求めた。それぞれの結果については以下のとおりである。

表１　研修講座数の状況

研修講座数	自治体数
１～４	4
５～９	19
10～14	16
15～19	10
20～24	4
25～29	2
30～34	2
35～39	0
40～44	0
45～49	1
50～	1

(1)　特別支援教育に関する主催研修及び特別支援教育に関する内容を取り入れている経年研修等の状況について

「特別支援教育に関する主催研修（所管の教育センター主催の研修を含む）」，「主催する経年研修等で特別支援教育に関する内容を取り入れているもの（所管の教育センター主催の研修を含む）」について，記述内容を整理した。

１）各自治体で実施している研修講座の実施数の状況について

各自治体が実施している研修講座の実施数を，表１のとおり整理した。

各自治体で実施している研修講座数の合計は，811である。

各自治体の講座数の合計は，５～９が最も多く，最も少ない自治体の講座数は２，最も多い自治体は50となっていて，平均は，13.9であった。

※回答された記述内容を整理し，経年研修等については，対象を盲・聾・養護学校の教員に限定しているものと思われるもののみを算入した。同じ研修題目で複数日にわたり連続して行っている研修講座の中で，日毎に，対象者が異なると思われる研修講座については，分割して数えた。同じ内容の研修講座を複数の会場で実施しているものは，そのまとまり毎に数えた。

２）各自治体で実施している研修講座実施日数の状況について

表２　研修講座の日数の状況

日数	講座数
～１日	321
２日	174
３日	104
４日	33
５日	41
６日～10日	28
11日～15日	4
16日～	4

各自治体で実施している研修講座毎の実施日数の状況について，表２のとおり，整理した。

１～３日間で行う研修講座が，８割を超える。６日以上の研修講座は特別支援教育コーディネーター養成のための研修講座として設定されるものが多い。

最も多い日数は３か月としている研修講座で，担当者の養成講座となっている。

※回答された記述内容を整理し，初任者研修，経年研修，及び未記入・不明のものを除外した。１か月を超える長期にわたる研修を除外した。同じ内容の研修講座を複数の会場で実施しているものは，そのまとまり毎に数えた。

３）各自治体で実施している研修講座の課題内容について

研修講座の課題内容毎に，実施している自治体の数を表３のように整理した。

調査の結果については，以下のような傾向があった。

①学校種やこれまでの障害種に対応した研修課題を取り上げる自治体は，他の課題と比較し，相対的に少ないと思われる。

②特殊学級や通級による指導を対象とした研修講座を実施する自治体は比較的多い。

③特別支援教育，自閉症，その他の喫緊の教育課題を取り上げて研修講座を実施する自治体が多い。

④心理検査，教育技法を取り上げて研修講座を実施する自治体が多い。

研修課題を網羅的に取り上げて実施するのではなく，初任者を対象とした研修講座，特殊学級・通級による指導の担当者を対象とした研修講座，特別支援教育など喫緊の教育課題を取り上げた研修講座を実施するなどの研修の重点化が図られている。

(2)　特別支援教育に関する派遣研修の実施状況について

特別支援教育に関する派遣研修については，本研究所の研修への派遣を除いて，大学・大学院等への３か月以上の長期にわたる派遣研修について集計した。

調査結果では，23都道府県３政令指定都市で１年間または２年間の大学院等への派遣を行っていた。対象者数は全体で152名であり，派遣した自治体では，１自治体当たりの平均人数は５．８人であった。また，３か月または６か月の単位での大学等への派遣は，４自治体で，29名が対象として行われていた。

本研究所においては，特殊教育指導者養成研修として長期研修を行い，指導者としての資質の向上を図るとともに，研修における講義を専修免許状取得に必要な単位を修得できる免許法認定講習（15単位分）として実施しており，平成18年度の受講者数は16名であった。

今回の調査結果では，約半数の都道府県で大学院等への派遣を行っており，その対象者数が本研究所長期研修の受講者数のおおよそ10倍という結果となった。各地方公共団体における内地留学制度や大学院修学休業制度の取組の直接のねらいは，主として，教員個人の資質向上であり，本研究所の長期研修は指導者養成という違いがあり，単純に数の上のみでの比較は適切ではないが，国と地方の役割分担の観点から，今後，本研究所で行う「研究研修員制度」においては，各都道府県・大学等では実施が困難な内容の研修制度を構築していくことが必要であると考えられる。

(3)　調査１に関する総括

各自治体で実施している教員研修の実施課題数について，いくつかの自治体が多数の教育課題に対応した研修講座を開設しているが，多くの自治体が10前後の研修講座の開設となっている。（別添資料

表３　研修講座の課題内容毎の実施自治体数

研修講座の課題	実施自治体数とその割合	
盲・聾・養護学校での教育を課題とした研修講座		
盲学校での教育を課題とした研修講座	1　(1.7%)	16 27.5%
聾学校での教育を課題とした研修講座	1　(1.7%)	
養護学校での教育を課題とした研修講座	1　(1.7%)	
盲・聾・養護学校の新任担当者を対象とした研修講座	11 (18.9%)	
盲・聾・養護学校の養護教諭・看護師等を対象とした研修講座	3　(５%)	
その他盲・聾・養護学校全体の校種を対象とした内容の研修講座	7 (12.0%)	
特殊学級，進級による指導（以下，「進級指導」）を課題とした研修講座		
難聴・言語障害学級・通級指導での教育を課題とした研修講座	4　(6.8%)	40 68.9%
知的障害特殊学級での教育を課題とした研修講座	2　(3.4%)	
情緒障害学級・進級指導での教育を課題とした研修講座	1　(1.7%)	
その他の障害種の特殊学級・進級指導での教育を課題とした研修講座	0　(0%)	
特殊学級・通級指導の新任担当者を対象とした研修講座	29 (50.1%)	
その他特殊学級・通級指導全体の校種を対象とした内容の研修講座	21　(36%)	
障害を課題とした研修講座		
視覚障害教育を課題とした研修講座	10 (17.2%)	29 50%
聴覚障害教育を課題とした研修講座	10 (17.2%)	
知的障害教育を課題とした研修講座	8 (13.7%)	
肢体不自由教育を課題とした研修講座	0　(０%)	
病弱教育を課題とした研修講座	10 (17.2%)	
視覚障害教育を課題とした研修講座	5　(8.6%)	
言語障害教育を課題とした研修講座	6 (10.3%)	
情緒障害教育を課題とした研修講座	1　(1.7%)	
その他障害種の教育を課題とした研修講座	17 (29.3%)	
教育課題を取り上げた研修講座		
自閉症を課題とした研修講座	21 (36.2%)	41 70.6%
重複障害教育を課題とした研修講座	13 (22.4%)	
早期教育・幼児の教育を課題とした研修講座	11 (18.9%)	
医療ケアを教育を課題とした研修講座	7 (12.0%)	
交流及び共同学習を課題とした研修講座	1　(1.7%)	
ICT（情報手段活用）を課題とした研修講座	5　(8.6%)	
その他教育課題を取り上げた研修講座	19 (32.7%)	
特別支援教育推進の課題を取り上げた研修講座		
軽度発達障害を課題とした研修講座	46 (79.3%)	55 94.8%
個別の教育支援計画を課題とした研修講座	5　(8.6%)	
特別支援教育コーディネーターを課題とした研修講座	48 (82.7%)	
盲・聾・養護学校のセンター的機能を課題とした研修講座	5　(8.6%)	
その他の特別支援教育に関する事項を課題とした研修講座	28 (48.2%)	
教育技法・教材開発等を課題とした研修講座		
心理検査を課題として取り上げた研修講座	31 (53.4%)	55 94.8%
教育技法を課題として取り上げた研修講座	9 (15.5%)	
自立活動及び個別指導計画を課題として取り上げた研修講座	14 (24.1%)	
教材開発を課題として取り上げた研修講座	6 (10.3%)	
教育相談・就学指導・進路指導を課題とした研修講座		
就学指導・就学相談等を課題として取り上げた研修講座	6 (10.3%)	21 36.2%
進路指導・就職指導等を課題として取り上げた研修講座	5　(8.6%)	
その他教育相談に関する事項を課題として取り上げた研修講座	13 (22.4%)	
学校経営，教育課題を課題とした研修講座		
管理職を対象とした課題を取り上げた研修講座	12 (20.6%)	22 36.2%
学校経営等を課題として取り上げた研修講座	6 (10.3%)	
教務・教育課程等を課題として取り上げた研修講座	7 (12.0%)	
その他		
訪問教育に関する課題を取り上げた研修講座	11 (18.9%)	17 29.3%
寄宿舎指導員を対象とした研修講座	12 (20.6%)	

参照）また，研修講座の多くが，政策的な教育課題，喫緊の教育課題に対応して設定され，その研修期間も１～３日程度である。これらの研修講座は，本研究所で実施している研修事業のうち，各種講習会・研修等（長期研修・短期研修以外の研修）に対応するもので，各自治体で実施するものと，本研究所で実施するものとの役割の違い，或いは相互の関連付けを明確にする必要があるだろう。

障害種別，学校種別毎に課題を設定した研修講座の開設数は，新任担当者を対象としたものを除くと，相対的に少ない状況である。これらの研修講座は，内容面では，本研究所で実施している短期研修が対応している。国と地方の役割の区分を考えると，各自治体では実施できない（あるいは，実施していない）研修として，本研究所が実施することが求められるだろう。

障害別の研修は，各学校種毎の研究団体があり，また，各学校で，校内研修や教育研究団体が行う研修会等でも行われている。したがって，その中核となるリーダー的な教員の育成が求められることになる。

研究所で実施する短期研修（障害種別毎の専門研修）は，これらのことを踏まえて，実施目的の差異を明確にしながら精選する必要があるだろう。

本研究所で実施している長期研修（特殊教育指導者養成研修）に対応する長期派遣研修については，本研究所への派遣の他，筑波大学等の１年間の大学派遣，２年間の大学院派遣等があり，その期間や派遣趣旨を踏まえると，その役割の違いをより明確にする必要があると思われる。

２．調査２「国立特殊教育総合研究所の主催する研修事業に関する調査」について

現在，本研究所が主催する研修事業として，合計15の研修コースを設定し，平成18年度については，そのうちの13コースを実施し，２コースを休止している。各コースの詳細は，調査時に各コースの説明用資料として添付した資料２を参照されたい。

調査２では，本研究所における各コースについての以下のような内容について尋ねると共に，自由記述として意見を求めた。

①過去５年間で派遣したことがあるか否かどうか
②派遣しなかった場合の理由　１－予算確保が難しいから，２－同種の研修を実施しているから，３－研修の趣旨が貴教育委員会のニーズに応えるものではないから，４－その他（複数回答可）
③貴教育委員会で同種の研修を行っているかどうか

また，短期研修については，短期研修コース全体としての実施期間及び希望する研修内容について尋ねた。さらに，今後派遣する場合の当該教育委員会にとっての重要度について，各コースの優先順位を尋ねた。

一方，本研究所では，インターネットによる講義配信を実施しているが，今後，現在の短期研修を中心に，コースのカリキュラムの一部として，講義配信によって受講者の事前学習を行う計画を検討している。そのことを踏まえ，来所前の事前学習の設定可能時間及び講義配信に適したコンテンツの所要時間について尋ねた。

その他，本研究所の研修事業全般についての意見を求めた。なお，各設問内容等の詳細については，資料３に示した調査２の調査票を参照されたい。

結果について，以下のような順序で記述する。最初に，今後派遣する場合の優先順位についての結果に基づいて，本研究所の研修事業についての全体像を概観する。次に，各コースについての回答に基づいて，ぞれぞれのコース毎に考察を加える。さらに講義配信について考察した後，最後に自由記述の回答も引きながら，研修事業全般について考察したい。

（1）　本研究所研修事業への派遣に関する優先順位について

本研究所の行っている研修の重要性について，教育委員会にとって重要度の高いと思われる順について回答を求めた。各コースの名称については，現在休止中の２コースを除き，平成18年度実施の名称とした。

15コース全てが概観できるように図１に示した。なお，本来ならば縦軸の最大値を回収数に合わせて60とすべきところだが，紙幅の都合上，グラフの最

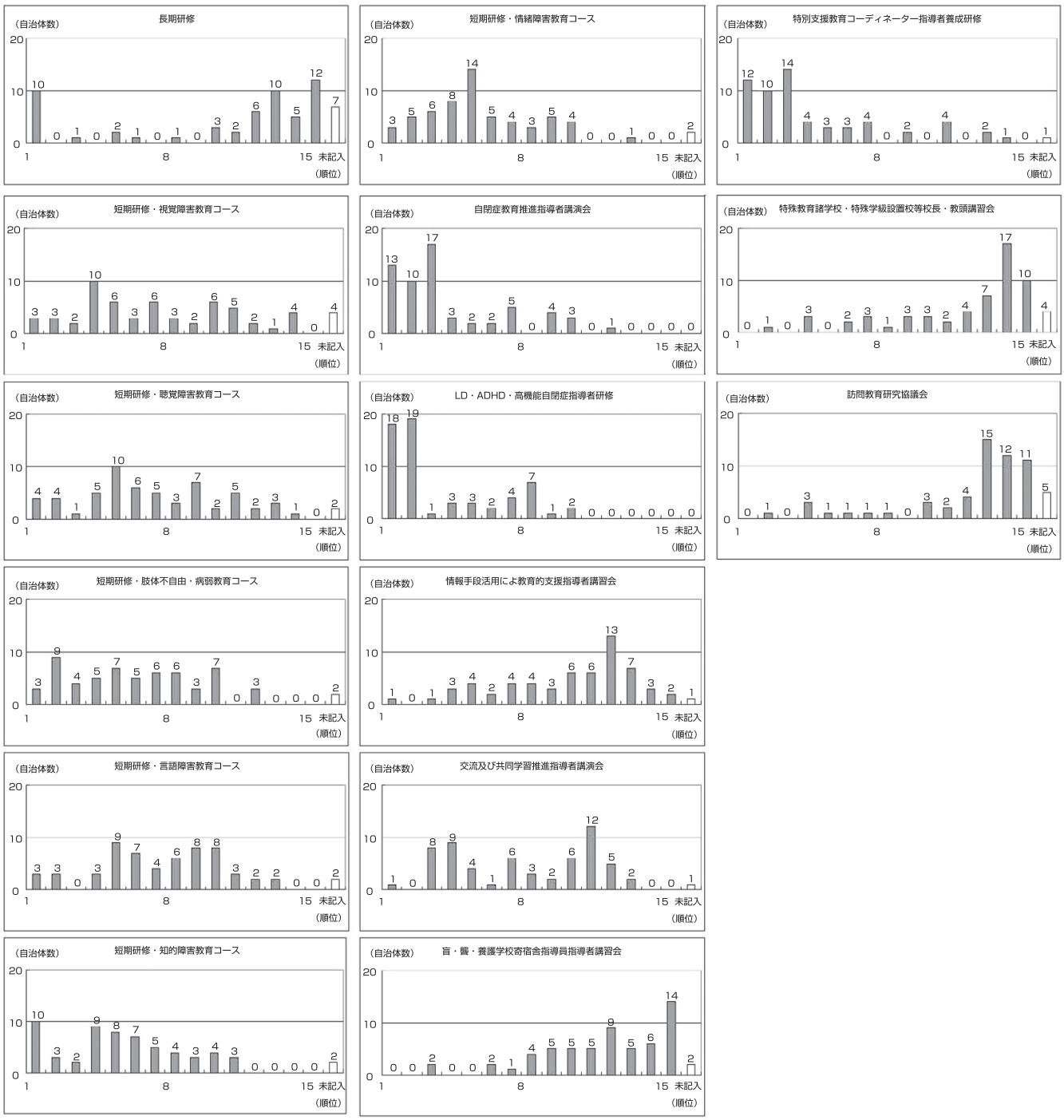


図１　各コースの優先順位

大値20として設定している。また，他のコースと同一の順位をつけた回答については，そのままの順位で扱い，空欄については，その数を別途計上した。

各コースについては後述するが，全体的に見ると，各教育委員会にとっての重要度として上位に順位がつく傾向にあったのは特別支援教育を推進する上でのキーワードともいえる，特別支援教育コーディネーターやLD・ADHD・高機能自閉症等を取り扱う研修や，養護学校等での課題の一つとされる自閉症教育に扱う研修であった。

(2)　各研修コース等に関する調査結果について

以下，派遣の有無，研修期間，研修の内容など各

表４　各コースの調査結果一覧

回答項目 ＼ 各研修・研修コース等（回答自治体数）		長期研修	短期研修						自閉症教育推進指導者	LD・ADHD・高機能自閉症指導者	情報手段活用による教育的支援指導者	交流及び共同学習推進指導者	盲・聾・養護学校寄宿舎指導員指導者	特別支援教育コーディネーター指導者	特殊教育諸学校・特殊学級設置校長等指導者	訪問教育指導者
			視覚障害教育	聴覚障害教育	知的障害教育	肢体不自由・病弱教育	言語障害教育	情緒障害教育								
過去の派遣歴	派遣している	26	37	35	49	40	32	46	38	52	34	49	45	54	50	38
	派遣していない	34	23	25	11	20	28	14	22	8	26	10	15	5	10	21
派遣しなかった理由	予算の確保	23	10	11	8	9	12	8	9	6	13	8	5	4	7	13
	同じ趣旨の研修を実施	7	3	7	2	4	3	2	2	2	7	1	0	0	1	0
	研修の趣旨の不一致	0	0	0	0	0	1	1	1	0	3	1	5	0	0	2
	その他	4	9	9	2	6	10	5	10	3	3	2	5	1	1	2
同じ趣旨の研修の有無	行っている	25	11	13	17	17	18	15	13	22	18	8	17	35	25	14
	行っていない	29	42	39	35	35	34	37	41	32	35	47	38	20	30	40

コース及び短期研修全体に共通する事項の結果と考察を述べたい。

各設問（各コースの派遣歴，派遣しなかった場合の理由，同種の研修の実施の有無）についての15コース全体像は表４の通りである。

１）長期研修

派遣歴がある自治体は26，ない自治体は34であり，15コースのなかで最も派遣数が少ないコースであった。派遣しなかった理由としては，予算確保の難しさ23件，同種研修の実施７件，研修趣旨の教育委員会ニーズとの不一致０件，その他４件だった。全体として予算面を理由に判断を検討しているという自治体が多かったが，その他の理由として，１名の長期研修員を派遣するよりも，複数の短期研修員を派遣したほうが，多くの者が参加可能となる，等の意見も複数あった。また，同種の研修を行っているかという問いに対しては，行っている自治体が24で，行っていない自治体29という結果になった。

一方，長期研修全体に対する意見としては，18年度から派遣を開始した自治体からは，学校現場が今必要とする専門的ニーズに対応できる人材養成に期待している，との声があった一方で，他の複数の自治体から，19年度以降の研究研修員制度（仮称）について，18年度で長期研修が廃止されるのは残念，19年度来年以降の派遣について見直しを考えている，研究研修員制度（仮称）についての詳細の情報提供が早めに欲しい，等の意見があった。

本研修コースへの優先順位については，１位としている自治体と下位のほうに捉えている自治体との大きく分かれており，未記入のところも最大の７件あったところが，他のコースと違って特徴的であった。

２）短期研修全体について

研修期間，研修内容など，各研修コースに共通の事項について尋ねた。

研修期間については，「適切である」との回答は55件，「長すぎる」は３件，「短すぎる」は１件だった。期間は適切と判断した自治体が多い結果になったが，研修全体に寄せられた意見の中に見られた「本県は30日未満の場合，補充教員を配置できない」等から判断すると，各自治体で出張者の補充をする代替教員を配置できる基準を下回らない期間が求められていると推察された。なお，19年度以降は，現行の短期研修については，専門領域研修として，来所期間は現行とほぼ同じとし，後述する事前学習としての講義配信をカリキュラムの一部に盛り込んで実施する方向で検討中である。

また，短期研修に研修内容に望むこととして，「専門的な知識・技能の向上」との回答が50件，「リーダーとしての素養の涵養」が42件，「国の政策

や最新の研究動向に関する知識」が46件，「研究者としての基礎的な素養」が７件という結果となった。また，その他の意見としては，研修終了後の実践により生かせる内容を望む意見や，現在行っている免許状取得のための認定講習の継続実施を望む意見等があった。

３）短期研修・視覚障害教育コース

派遣歴がある自治体は37，ない自治体は23だった。派遣しなかった理由としては，予算確保の難しさ10件，同種研修の実施３件，研修趣旨の教育委員会ニーズとの不一致０件，その他９件だった。派遣しなかったその他の理由としては，他機関の同種の研修への派遣の他，政令指定都市では，盲学校や弱視特殊学級がないことを上げているところがあった。

また，同種の研修を行っているかという問いに対しては，行っている自治体が11で，行っていない自治体42という結果になった。同種の研修の実施については，15コースの中で２番目に少なかった。一方，本研修全体に対する意見としては，研修成果が現場での実践につながっているという意見や，盲学校免許状の取得につながる意義を指摘する意見等があった。

本研修コースへの優先順位については，４位としている自治体が10件で最も多く，その他は，それぞれの順位に分散して回答されていた。

４）短期研修・聴覚障害教育コース

派遣歴がある自治体は35，ない自治体は25だった。派遣しなかった理由としては，予算確保の難しさ11件，同種研修の実施7件，研修趣旨の教育委員会ニーズとの不一致０件，その他９件だった。派遣しなかったその他の理由としては他機関の同種の研修への派遣の他，本研修コース該当者や希望者の不在，該当する難聴特殊学級の数が少ないために全体のバランスを考えると派遣しにくい等の意見があった。

また，同種の研修を行っているかという問いに対しては，行っている自治体が13で，行っていない自治体39という結果になった。一方，本研修全体に対する意見としては，聴覚障害に係る専門的研修の機会が少ないために，同コース受講者は，終了後の最新情報を伝達し，聴覚障害教育の先導的役割を担っている，聾学校免許状の取得につながる意義を指摘する意見等があった。

本研修コースへの優先順位については，５位としている自治体が10件で最も多く，その他は，視覚障害コースと同様まんべんなく順位がつけられている。

５）短期研修・知的障害教育コース

派遣歴がある自治体は49，ない自治体は11だった。派遣しなかった理由としては，予算確保の難しさ８件，同種研修の実施２件，研修趣旨の教育委員会ニーズとの不一致０件，その他２件だった。

また，同種の研修を行っているかという問いに対しては，行っている自治体が13で，行っていない自治体39という結果になった。一方，本研修全体に対する意見としては，知的障害養護学校の数が最も多く，このコースに対する期待度は高い，最新の情報収集と現場における実践力育成に非常に効果的な研修と捉えている，等があった。

本研修コースへの優先順位については，１位としている自治体が10件で最も多く，２，３位が少し減って，４位から11位にかけて少しずつ減りながらかたまっている。また，12位以降に捉えている自治体はない。

６）短期研修・肢体不自由・病弱教育コース

派遣歴がある自治体は40，ない自治体は20だった。派遣しなかった理由としては，予算確保の難しさ９件，同種研修の実施４件，研修趣旨の教育委員会ニーズとの不一致０件，その他６件だった。派遣しなかったその他の理由としては，研修該当者及び希望者の不在，障害種別や校種のバランスへの配慮等の意見があった。

また，同種の研修を行っているかという問いに対しては，行っている自治体が17で，行っていない自治体35という結果になった。一方，本研修全体に対する意見としては，肢体不自由教育は多岐にわたる専門性が必要であり，病弱教育は，精神疾患の児童生徒が増え，両障害ともに専門的な研修が必要である，新たな指導面の技術が学べて，指導力の幅が広がった，等の意見があった。

本研修コースへの優先順位については，２位としている自治体が９件で最も多く，その他は，１位から12位までの間にまんべんなく順位がつけられている。

７）短期研修・言語障害教育コース

派遣歴がある自治体は32，ない自治体は28だった。派遣しなかった理由としては，予算確保の難しさ12件，同種研修の実施３件，研修趣旨の教育委員会ニーズとの不一致１件，その他10件だった。派遣しなかったその他の理由としては，当該教育委員会が盲・聾・養護学校の教員を参加の対象にしてきたことや，研修該当者・希望者の不在，言語障害に特定した指導者養成の優先性が低い等の意見の他，言語障害教育課程卒業生が「ことばの教室」担当者として，一定の専門性を備えた者がリーダーとなっている，等の意見があった。

また，同種の研修を行っているかという問いに対しては，行っている自治体が18で，行っていない自治体34という結果になった。一方，本研修全体に対する意見としては，当該教育の担当教員の研修の場が非常に少ないために貴重な研修の機会である等の意見や，教育センターや近隣の大学で同様の研修を実施している，従来よりも短期間での研修であれば派遣しやすい，等の意見もあった。

本研修コースへの優先順位については，５位としている自治体が９件で最も多く，その他は，５位から10位までに少しかたまってはいるが，概ねまんべんなく順位がつけられている。

８）短期研修・情緒障害教育コース

派遣歴がある自治体は46，ない自治体は14だった。派遣しなかった理由としては，予算確保の難しさ８件，同種研修の実施２件，研修趣旨の教育委員会ニーズとの不一致１件，その他５件だった。派遣しなかったその他の理由としては，希望者の不在があった。

また，同種の研修を行っているかという問いに対しては，行っている自治体が18で，行っていない自治体34という結果になった。一方，本研修全体に対する意見としては，特に，特殊学級の先生には意義が大きい，新たな指導技術を学び，実践指導に役立っている，等の意見の他，必要度は高いが軽度発達障害や自閉症に関する研修が優先してしまう，等の意見もあった。

本研修コースへの優先順位については，５位としている自治体が14件で最も多く，５位を頂点としてその前後に順位がつけられている。

９）自閉症教育推進指導者講習会

派遣歴がある自治体は38，ない自治体は22だった。派遣しなかった理由としては，予算確保の難しさ９件，同種研修の実施２件，研修趣旨の教育委員会ニーズとの不一致１件，その他10件だった。派遣しなかったその他の理由としては，受講資格を満たす受講者がいなかった，受講資格の要件を満たしていないとの理由で受講が認められなかった，自閉症に限定した指導者養成が困難等の意見があった。

また，同種の研修を行っているかという問いに対しては，行っている自治体が13で，行っていない自治体41という結果になった。一方，本研修全体に対する意見としては，自閉症教育はまさに喫緊の課題であり，本研修の一層の充実を望む，講義だけでなく，授業実践などがあり，主体的に参加でき，充実した研修を受けることができた，等の意見の他，受講資格や人数の緩和を希望する意見も多く見られた。

本研修コースへの優先順位については，ほとんどが１～３位に集中して順位がつけられているが，一方で，受講資格をやや厳しく設定しているために受講しにくく，上記のような受講資格緩和を求める意見が出たものと推察される。

10）ＬＤ・ＡＤＨＤ・高機能自閉症指導者研修

派遣歴がある自治体は52，ない自治体は８だった。派遣しなかった理由としては，予算確保の難しさ６件，同種研修の実施２件，研修趣旨の教育委員会ニーズとの不一致０件，その他３件だった。派遣しなかったその他の理由としては，ＬＤ･ＡＤＨＤ･高機能自閉症に限定した指導者養成が困難等の意見があった。

また，同種の研修を行っているかという問いに対しては，行っている自治体が22で，行っていない自治体32という結果になった。一方，本研修全体に対する意見としては，本研修の必要性は一層高まるものと考えられる，これからの特別支援教育において

重要な研修であり，今後も継続をお願いしたい，等の肯定的な意見の他，それと付随して受講者枠を拡げて欲しい旨の意見があった。また，18年度から夏季休業中ではない時期に実施したため，従来通りの時期のほうが派遣しやすい，という意見も多く見られた。

本研修コースへの優先順位については，ほとんどが１，３位に集中して順位がつけられており，ニーズの高さが伺える。

11）情報手段活用による教育的支援指導者講習会

派遣歴がある自治体は34，ない自治体は26だった。派遣しなかった理由としては，予算確保の難しさ13件，同種研修の実施７件，研修趣旨の教育委員会ニーズとの不一致３件，その他３件だった。派遣しなかったその他の理由としては，同種の他機関での研修への派遣や希望者不在等があった。

また，同種の研修を行っているかという問いに対しては，行っている自治体が18で，行っていない自治体35という結果になった。盲・聾・養護学校でのＩＴを活用した授業作り等を踏まえ，その重要性・継続の必要性を指摘する意見の他，自治体での同種の研修の実施について触れている意見もあった。

本研修コースへの優先順位については，12位としている自治体が13件で最も多く，１位～15位にまんべんなく順位がつけられている。

12）交流及び共同学習推進指導者講習会

派遣歴がある自治体は49，ない自治体は10だった。派遣しなかった理由としては，予算確保の難しさ８件，同種研修の実施１件，研修趣旨の教育委員会ニーズとの不一致１件，その他２件だった。

また，同種の研修を行っているかという問いに対しては，行っている自治体が８で，行っていない自治体47という結果であり，同種研修の実施自治体数は15コースの中で最も少なかった。

一方，本研修全体に対する意見としては，これからの特別支援教育において重要な研修であり，今後も継続的にお願いしたい等の意見の他，数々の実践事例を共有化できる場になればありがたい，具体的な教育課程編成の在り方等具体性のある内容にしてほしい，居住地校交流や共同学習の今後の方向性を示す具体的な研修をお願いしたい等の意見があった。

本研修コースへの優先順位については，11位としている自治体が12件で最も多く，１位～13位の間でまんべんなく順位がつけられている。

13）盲・聾・養護学校寄宿舎指導員指導者講習会

派遣歴がある自治体は45，ない自治体は15だった。派遣しなかった理由としては，予算確保の難しさ５件，同種研修の実施０件，研修趣旨の教育委員会ニーズとの不一致５件，その他５件だった。派遣しなかったその他の理由としては，複数の政令指定都市から寄宿舎のある養護学校がないことが挙げられていた。同様に，研修趣旨との不一致の件数が15コース中最大の５件であったことについてもほぼ同じ理由であると推察される。

また，同種の研修を行っているかという問いに対しては，行っている自治体が17で，行っていない自治体38という結果になった。一方，本研修全体に対する意見としては，寄宿舎指導員にとっては唯一の全国的規模の研修であり，今後も継続的にお願いしたい，本研修の還流研修については，寄宿者指導員に対して悉皆として講習会を実施している，等の意見の他，教育センターにて寄宿舎指導員研修講座を実施している，との意見もあった。

本研修コースへの優先順位については，15位としている自治体が14件で最も多く，その他については，ほぼ６位以降の部分に順位がつけられている。寄宿舎のない政令指定都市は15位につけているところが多い。

14）特別支援教育コーディネーター指導者養成研修

派遣歴がある自治体は54，ない自治体は５だった。派遣しなかった理由としては，予算確保の難しさ４件，同種研修の実施０件，研修趣旨の教育委員会ニーズとの不一致０件，その他１件だった。また，同種の研修を行っているかという問いに対しては，行っている自治体が35で，行っていない自治体20という結果になった。同種研修の実施数が最も多く，同時に派遣歴も最も多いのが本コースの特徴である。

一方，本研修全体に対する意見としては，まさに喫緊の課題であり，一層の充実を望む，県下でも研修の場を設定しているので非常に役に立っている，

といった肯定的な支持的な意見の他，基礎的な研修を終わって次の研修段階に入っていると思われるため，今後ステップアップ研修や指導的コーディネーターの養成研修が求められていると考える，ファシリテーション中心の研修ではなく，コーディネーターの校内での具体的な動きを指導する内容を多くしてほしい，等の内容についてより深く触れた意見も見られた。

本研修コースへの優先順位については，１～３位に順位が集中しており，４位以降に少し順位がつけられる形になっており，ニーズの高さが伺える。

15）特殊教育諸学校・特殊学級設置校等校長・教頭講習会（現在休止中）

派遣歴がある自治体は50，ない自治体は10だった。派遣しなかった理由としては，予算確保の難しさ７件，同種研修の実施１件，研修趣旨の教育委員会ニーズとの不一致０件，その他１件だった。

また，同種の研修を行っているかという問いに対しては，行っている自治体が25で，行っていない自治体30という結果になった。一方，本研修全体に対する意見としては，特別支援学校，特別支援教室の推進には，管理職のリーダーシップが不可欠であるため，次年度の開講が期待される，特別支援教育を推進する上で管理職のリーダーシップは欠かせないため，その中でも中心的な存在となる校長・教頭を対象とした研修は設けてほしい，等の実施を望む意見の他，校長会，教頭会研修でも特別支援教育・特殊教育に関する内容が積極的に取り入れられるようになってきているので派遣要請度はそう高くない，研修は，特殊学級設置校の校長，教頭の方が効果が大きいと思われる，等の意見も見られた。

本研修コースへの優先順位については，14位が最も多く17件となっている。全体として下位のほうに順位が集中している。

16）訪問教育研究協議会（現在休止中）

派遣歴がある自治体は38，ない自治体は21だった。派遣しなかった理由としては，予算確保の難しさ13件，同種研修の実施２件，研修趣旨の教育委員会ニーズとの不一致２件，その他２件だった。派遣しなかったその他の理由としては，政令指定都市からの「県の研修講座があるため」という回答や希望者不在があった。

また，同種の研修を行っているかという問いに対しては，行っている自治体が14で，行っていない自治体40という結果になった。一方，本研修全体に対する意見としては，訪問教育担当者の研修の場は少ないため，休止であることは残念である，毎年でなくてもよいから何年かに一度は開講してほしい，研修の機会が少ない訪問教育担当教員にとって貴重な研修の機会であり，再開を望む等の再開を望む意見に加え，医療的ケアを必要とする児童生徒が在籍するケースもあり，その点を含めた研修があってもよいのではないか，等の具体的な研修内容に関する意見もあった。

本研修コースへの優先順位については，13位が最も多く15件となっている。全体として下位のほうに順位が集中している。

(3)　研修コースの事前学習としての講義配信受講についての調査

前述のとおり，本研究所では，今後，現在の短期研修を中心に，コースのカリキュラムの一部として，インターネットを利用した講義配信によって受講者の事前学習を行う計画を検討中である。そのことを踏まえて，以下の質問について回答を求めた。

１）事前学習の設定可能時間

研修予定教職員に対し，通常の勤務時間の中で，講義配信による事前学習として，のべ何時間程度，設定することが可能と考えるか，該当する数字の記入を求めた。その結果は表５のとおりである。

「研修予定教職員は来所前であるので」，通常勤務の中で事前学習をすることになる。すなわち，職場の上司や同僚等の理解と協力を得ながら，職場のパソコンを用いて，概ね６時間未満の事前学習が可能であろう，と教育委員会の特別支援教育担当課長としては捉えていることになる。

表５　講義配信による事前学習の設定可能時間

設定可能時間	回答自治体数
３時間以上６時間未満	30
６時間以上９時間未満	22
９時間以上12時間未満	7
12時間以上15時間未満	0
15時間以上	0

２）講義配信に適したコンテンツの所要時間

次に，事前学習として講義配信を利用する場合の１コンテンツに要する時間として，どれくらいの長さが適当だと考えるか，該当する数字の記入を求めた。また，その他を記入した場合には時間数も記入してもらうようにした（今回は該当回答無し）。結果は表６のとおりである。

インターネットでの講義コンテンツの所要時間として，概ね１時間以内のコンテンツが適切である，との回答が多かった。

表６　講義配信に適したコンテンツの所要時間

コンテンツ所要時間	回答自治体数
15分以内	5
15分より30分以内	15
30分より60分以内	35
60分より90分以内	3
90分より180分以内	0
その他	0

(4)　調査２に関する総括

各研修コースの派遣状況，同じ趣旨で行われる研修の実施状況，各研修コースのニーズなどを関連付けて全体を考察する。

本研究所への派遣状況について，研修コース全体を通して見ると，派遣する自治体が最も少ない研修コースは長期研修で26の自治体に留まっている。一方，派遣歴のある自治体が最も多い研修コースは，特別支援教育コーディネーター指導者研修で50の自治体が派遣している。短期研修では，派遣歴のある自治体が32の研修コースから49の研修コースまであり，また，各種講習会等では，派遣歴のある自治体が24の研修コースから54の研修コースまでとなっている。長期研修については，予算がないことを理由とする自治体が23あり，各研修コースの中でも際だって多い。派遣歴のある自治体が多い研修コースは，研修期間が比較的短期間であるものや，夏季休業期間の実施される各種講習会に多く，ＬＤ，ＡＤＨＤ，高機能自閉症指導者研修，特別支援教育コーディネーター指導者研修，交流及び共同学習推進指導者講習会，校長・教頭指導者講習会，で50前後の自治体が派遣している。これらは，喫緊の課題や政策的な課題であることで研修ニーズも高い研修コースであることなどを背景に，派遣が促されているものと思われる。一方，政策的な課題で，また，研修ニーズが高いコースでありながら派遣歴のある自治体が少ない研修コースが自閉症教育推進指導者研修だが，実施が開始され間もないことや求める資格要件が高いことなどがその理由と思われる。短期研修では，知的障害教育コース，情緒障害教育コースについて派遣歴のある自治体が多いが，対象の障害を担当する教員が多いことや自閉症や軽度発達障害に対する研修ニーズが高いことがその背景となっていると思われる。

また，同じ趣旨で行われる研修の実施状況については，実施している自治体の多い研修は，「特別支援教育コーディネーター」で35の自治体，「校長・教頭」で25の自治体となっているが，本研究所への派遣歴のある自治体も多い研修となっている。障害種別に対応した研修では，同種の研修の実施している自治体の多い研修は「ＬＤ・ＡＤＨＤ・高機能自閉症」「情緒障害教育」「肢体不自由･病弱教育」「言語障害教育」となっている。

特別支援教育コーディネーターや発達障害に対応する研修課題については，各自治体で同種の研修を実施しつつ，本研究所への派遣も行っている状況が読み取れる。これらの研修は，政策的な課題，喫緊の課題に関わる研修であるが，例えば，本研究所では指導者を対象として実施し，その成果を各自治体での研修に活用するなど，本研究所で実施するものと各自治体で実施するものの役割や対象者や内容を一層明確にすることが必要となるだろう。

各自治体の派遣するための条件として，各研修コースへの研修ニーズとともに，各自治体の財政状

況や研修派遣のための代替教員の配置等の要因も少なくないことが考えられる。また，限られた予算の中での研修派遣枠が，各研修コースへのニーズと関連して配分されることなども考えられる。

次に，この調査では，本研究所で行う研修事業全体についての意見を自由記述で求めているが研修事業全般についての評価や期待・要望の他，各研修コースに対する次のような内容の意見が記述されている。

研修事業全体に対するものとしては，県の中核を担う教員の研修として本県研修の中で重要な位置を占めていることやこれまで数多くの教員が研修を積み，特別支援教育の推進役として活躍していること，研修の成果を受講者が現場ですぐに生かせるよう研修内容が工夫され，研修効果が高いこと，ネットワークの構築に役立つことなどを内容とする肯定的な評価がある一方で，時代に即応した研修を求めること，特別支援学校への移行に対応した研修を求めること，受講した教員が研修内容を県の全体のレベルアップにつながるような研修への工夫改善を求めることなどを内容とする研修事業改善への要望があった。

個々の研修コースへの意見は，実施時期や期間についての意見，対象者の拡大や資格要件の緩和を求める意見，e-learning等を活用した研修システムの構築を求める意見など今後の研修事業への期待や要望が多く見られた。

これらのことから，本研究所の企画にあたって次のような示唆を得ることできる。

①各自治体の財政状況などを踏まえ，派遣可能な人数や研修期間の総量を考慮した研修コースの設定や研修プログラムの編成を行うことが必要である。

②研修派遣に関わる代替教員の配置など各自治体の派遣に係る諸条件を踏まえた研修プログラムの編成を行うことが必要である。

③喫緊の課題，政策的教育課題に関わる研修ニーズが高いことから，これらのニーズに対して，本研究所の限られた資源状況の中で，的確に応えていくための方策を検討し，研修を企画することが必要である。

④各自治体では実施できない研修だけでなく，同種の研修を実施している上で更に本研究所への研修派遣を実施してことを踏まえ，本研究所の研修と自治体で行う研修の役割や内容の区分を明確にして研修を企画することが必要があること。

・e-learningなど，場所を選ばず研修可能な研修システムの構築を企画検討すること。

・来所型の研修の他，講義配信，e-learning等を活用した研修など研修方法も含め，研修の全体構造を整理したより体系的な研修事業を企画すること。

Ⅴ．まとめ

本調査は，特別支援教育を推進するための今後の教員研修に関わり，本研究所が行うべき研修事業の役割と研修の企画立案の在り方について，特に都道府教育委員会等の関係を視点に検討するための資料の収集を目的として行ったものである。

この調査を通して，本研究所が各都道府県における取組を支援していくためには，国と地方の役割分担を踏まえた支援が必要であること，また，研究所の研修事業の不断の見直しの中で，各都道府県の研修の実施状況，ニーズを把握し，必要となる支援を十分に検討することが重要となっていること，そのような中にあって，今回実施した調査の結果について，研修事業の改善を進めていくための貴重な資料としていくことができた。こうした取り組みが，各都道府県にとっても真に必要かつ効果的な支援が行えるものと考えている。

引用文献

1) 中央教育審議会：「今後の特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」，2005.
2) 国立特殊教育総合研究所：第２期中期計画，2006.
3) 学校教育法の一部改正に係る衆議院文部科学委員会の附帯決議，2006.
4) 教育公務員特例法
5) 全国連合小学校長会：平成17年度研究紀要，2006.
6) 全国特殊学級設置校長協会：平成17年度研究紀要

特殊学級経営研究，2006.
7) 全国特殊学校長会：平成17年度研究集録，2006.
8) 全国特殊学校長会：平成16年度研究収録，2005.
9) 全国特殊教育センター協議会：事情聴取集録，全国特殊教育センター協議会編，2005,

（受稿年月日：平成18年10月２日）

資料１　調査票１

特別支援教育関係教職員に係る研修の実施状況に関する調査

都道府県・指定都市名	記入者・職氏名

※下記への記入又は、一覧表等の送付をお願いします。

１．特別支援教育関係教職員に係る研修の実施状況等に関する調査（平成17年度）

①特別支援教育に関する主催研修（所管の教育センター主催の研修を含む。）

名称	対象者	人数	期間	趣旨・内容

②主催する経年研修等で特別支援教育に関する内容を取り入れているもの（所管の教育センター主催の研修を含む。）

名称	対象者	人数	特別支援教育に関する内容・時間数

③特別支援教育に関する派遣研修

名称（派遣先）	対象者	人数	期間	趣旨・内容

資料２

平成18年度独立行政法人国立特殊教育総合研究所研修計画一覧

名称			期間	募集人員	目的
長期研修（特殊教育指導者養成研修）			平成18年4月11日(火)～平成19年3月16日(金)	35名	障害のある幼児児童生徒の教育に関し指導的立場に立つ教職員に対し、専門的知識及び技術を深めさせるなど必要な研修を行い、その識見を高め、指導者としての資質の一層の向上を図る。
短期研修（特殊教育中堅教員養成研修）	第一期	視覚障害教育コース	平成18年4月17日(月)～平成18年6月21日(水)	100名	障害のある幼児児童生徒の教育を担当する教職員に対し、専門的知識及び技術を深めさせるなど必要な研修を行い、その指導力の一層の向上を図り、今後の各都道府県等における指導者としての資質を高める。
		聴覚障害教育コース			
		言語障害教育コース			
		情緒障害教育コース			
	第二期	肢体不自由・病弱教育コース	平成19年1月10日(水)～平成19年3月14日(水)	100名	
		知的障害教育コース			
政策課題の推進を図るための指導者研修				180名	
	特別支援教育コーディネーター指導者研究協議会		平成18年9月11日(月)～平成18年9月13日(水)	(60名)	各都道府県及び政令指定都市において、特別支援教育コーディネーターの養成に関して指導的立場にある教職員による研究協議等を通じ、各地域における特別支援教育の推進と特別支援教育コーディネーターの養成・活動に係る諸課題の解決を図る。
	交流及び共同学習推進指導者研修		平成18年10月11日(水)～平成18年10月12日(木)	(120名)	各都道府県及び政令指定都市における交流及び共同学習を推進する立場にある者を対象に、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習を進め、相互理解を促進するための考え方や具体的な方策について、講義、研究協議等を行い、交流及び共同学習と障害の理解推進に資する。
教育現場の喫緊の課題の解決を図るための指導者研修				120名	
	自閉症教育推進指導者研修		平成18年10月16日(月)～平成18年10月27日(金)	(60名)	各都道府県及び政令指定都市において自閉症教育推進の指導的立場にある者に対して、専門的知識及び技能を高め、各学校に在学する自閉症のある子どもに対する指導力の向上を図る。
	LD・ADHD・高機能自閉症指導者研修		平成18年11月6日(月)～平成18年12月1日(金)	(60名)	各都道府県及び政令指定都市におけるLD・ADHD・高機能自閉症(以下「LD等」という。)の子どもに対する指導・支援について指導的立場にある者を対象に、専門的知識及び技能を高め、各地方公共団体の指導・支援の向上・改善を図る。
教職員の指導力の向上を図るための指導者研修				160名	
	盲・聾・養護学校寄宿舎指導員指導者講習会		平成18年7月26日(水)～平成18年7月27日(木)	(100名)	盲学校、聾学校及び養護学校の寄宿舎における幼児児童生徒の生活指導等に関する講義、研究協議等を行い、指導的立場にある寄宿舎指導員等の専門性の向上並びに寄宿舎における指導等の充実を図る。
	情報手段活用による教育的支援指導者研修		平成18年9月25日(月)～平成18年10月6日(金)	(60名)	障害のある子どもの情報教育を担当する教職員で各都道府県及び政令指定都市において指導的立場にある者に対して、情報手段活用による教育的支援(アシスティブ・テクノロジー)等の専門的知識及び技能を高め、その指導力の向上を図る。

備考 1　実施に当たっては、上記内容を一部変更することがある。
　　2　「特殊教育諸学校・特殊学級設置校等校長・教頭講習会」及び「訪問教育研究協議会」については、平成18年度は休止する。

資料３　調査票２

特別支援教育関係教職員に係る研修の実施状況に関する調査

都道府県・指定都市名	記入者・職氏名

２．国立特殊教育総合研究所の主催する研修事業に関する調査（平成17年度）

（1）各研修コース等に関する調査

下記の1）、3）～16）の各研修については、次の内容についてお答えください。①過去5年間で派遣したことがあるか否か、②派遣しなかった場合の理由（複数回答可）、③貴教育委員会等で同種の研修を行っているか、④ご意見等をご記入ください。①、②、③については、下記の該当する数字を（　）内にご記入ください。また、2）については、①短期研修の実施期間について適切かどうか、②短期研修の研修内容としてどのようなものを望むのか（複数回答可）、該当する数字をご記入ください。17）については、今後、派遣する場合の優先順位について第1位～第15位までを（ ）内にご記入ください。

①過去5年間で派遣したことがあるかか否か　1－派遣したことがある、2－派遣したことはない

②派遣しなかった場合の理由　1－予算確保が難しいから、2－同種の研修を実施しているから、3－研修の趣旨が貴教育委員会のニーズに応えるものではないから、4－その他　（複数回答可）

③貴教育委員会で同種の研修を行っているか　1－行っている、2－行っていない

1）長期研修

①過去の派遣歴　（　）　1－ある、2－ない

②派遣しなかった理由　（　）　予算確保　（　）　同種の研修　（　）　研修趣旨
（該当欄に「1」を記入してください。）　（　）　その他（下欄に内容を書いてください。）

③同種の研修の有無　（　）　1－行っている、2－行っていない

④ご意見等

2）短期研修・全体

①研修期間について　（　）　1－適切である、2－長すぎる、3－短すぎる

②研修内容に望むこと　（　）　専門的な知識・技能の向上
（該当欄に「1」を記入してください。）　（　）　リーダーとしての素養の涵養
（　）　国の政策や最新の研究動向に関する知識
（　）　研究者としての基礎的な素養
（　）　その他（下欄に内容を書いてください。）

3）短期研修・視覚障害教育コース

①過去の派遣歴　（　）　1－ある、2－ない

②派遣しなかった理由　（　）　予算確保　（　）　同種の研修　（　）　研修趣旨
（該当欄に「1」を記入してください。）　（　）　その他（下欄に内容を書いてください。）

③同種の研修の有無　（　）　1－行っている、2－行っていない

④ご意見等

4）短期研修・聴覚障害教育コース

①過去の派遣歴　（　　）　1－ある、2－ない

②派遣しなかった理由　（　　）　予算確保　（　　）　同種の研修　（　　）　研修趣旨

（該当欄に「1」を記入してください。）　（　　）　その他（下欄に内容を書いてください。）

③同種の研修の有無　（　　）　1－行っている、2－行っていない

④ご意見等

5）短期研修・知的障害教育コース

①過去の派遣歴　（　　）　1－ある、2－ない

②派遣しなかった理由　（　　）　予算確保　（　　）　同種の研修　（　　）　研修趣旨

（該当欄に「1」を記入してください。）　（　　）　その他（下欄に内容を書いてください。）

③同種の研修の有無　（　　）　1－行っている、2－行っていない

④ご意見等

6）短期研修・肢体不自由・病弱教育コース

①過去の派遣歴　（　　）　1－ある、2－ない

②派遣しなかった理由　（　　）　予算確保　（　　）　同種の研修　（　　）　研修趣旨

（該当欄に「1」を記入してください。）　（　　）　その他（下欄に内容を書いてください。）

③同種の研修の有無　（　　）　1－行っている、2－行っていない

④ご意見等

7）短期研修・言語障害教育コース

①過去の派遣歴　（　　）　1－ある、2－ない

②派遣しなかった理由　（　　）　予算確保　（　　）　同種の研修　（　　）　研修趣旨

（該当欄に「1」を記入してください。）　（　　）　その他（下欄に内容を書いてください。）

③同種の研修の有無　（　　）　1－行っている、2－行っていない

④ご意見等

8）短期研修・情緒障害教育コース

①過去の派遣歴　（　　）　1－ある、2－ない

②派遣しなかった理由　（　　）　予算確保　（　　）　同種の研修　（　　）　研修趣旨

（該当欄に「1」を記入してください。）　（　　）　その他（下欄に内容を書いてください。）

③同種の研修の有無　（　　）　1－行っている、2－行っていない

④ご意見等

9）自閉症教育推進指導者講習会

①過去の派遣歴　（　　）　1－ある、2－ない

②派遣しなかった理由　（　　）　予算確保　（　　）　同種の研修　（　　）　研修趣旨

（該当欄に「1」を記入してください。）　（　　）　その他（下欄に内容を書いてください。）

③同種の研修の有無　（　　）　1－行っている、2－行っていない

④ご意見等

10）LD・ADHD・高機能自閉症指導者研修

①過去の派遣歴　（　　）　1－ある、2－ない

②派遣しなかった理由　（　　）　予算確保　（　　）　同種の研修　（　　）　研修趣旨

（該当欄に「1」を記入してください。）　（　　）　その他（下欄に内容を書いてください。）

③同種の研修の有無　（　　）　1－行っている、2－行っていない

④ご意見等

11）情報手段活用による教育的支援指導者講習会

①過去の派遣歴　（　　）　1－ある、2－ない

②派遣しなかった理由　（　　）　予算確保　（　　）　同種の研修　（　　）　研修趣旨

（該当欄に「1」を記入してください。）　（　　）　その他（下欄に内容を書いてください。）

③同種の研修の有無　（　　）　1－行っている、2－行っていない

④ご意見等

12）交流及び共同学習推進指導者講習会

①過去の派遣歴　（　）　1－ある、2－ない

②派遣しなかった理由　（　）　予算確保　（　）　同種の研修　（　）　研修趣旨

（該当欄に「1」を記入してください。）　（　）　その他（下欄に内容を書いてください。）

③同種の研修の有無　（　）　1－行っている、2－行っていない

④ご意見等

13）盲・聾・養護学校寄宿舎指導員指導者講習会

①過去の派遣歴　（　）　1－ある、2－ない

②派遣しなかった理由　（　）　予算確保　（　）　同種の研修　（　）　研修趣旨

（該当欄に「1」を記入してください。）　（　）　その他（下欄に内容を書いてください。）

③同種の研修の有無　（　）　1－行っている、2－行っていない

④ご意見等

14）特別支援教育コーディネーター指導者養成研修

①過去の派遣歴　（　）　1－ある、2－ない

②派遣しなかった理由　（　）　予算確保　（　）　同種の研修　（　）　研修趣旨

（該当欄に「1」を記入してください。）　（　）　その他（下欄に内容を書いてください。）

③同種の研修の有無　（　）　1－行っている、2－行っていない

④ご意見等

15）特殊教育諸学校・特殊学級設置校等校長・教頭講習会（現在休止中）

①過去の派遣歴　（　）　1－ある、2－ない

②派遣しなかった理由　（　）　予算確保　（　）　同種の研修　（　）　研修趣旨

（該当欄に「1」を記入してください。）　（　）　その他（下欄に内容を書いてください。）

③同種の研修の有無　（　）　1－行っている、2－行っていない

④ご意見等

16）訪問教育研究協議会（現在休止中）

①過去の派遣歴　（　）　1－ある、2－ない

②派遣しなかった理由　（　　）　予算確保　（　　）　同種の研修　（　　）　研修趣旨
（該当欄に「1」を記入してください。）　（　　）　その他（下欄に内容を書いてください。）

③同種の研修の有無　（　　）　1－行っている、2－行っていない

④ご意見等

17）本研究所の行っている研修の重要性について、貴教育委員会にとって、重要度の高いと思われる順に、順位（第1位～第15位）を（　）内にご記入ください。（名称は18年度実施の名称としています。）

①長期研修	（　　）	位
②短期研修・視覚障害教育コース	（　　）	位
③短期研修・聴覚障害教育コース	（　　）	位
④短期研修・知的障害教育コース	（　　）	位
⑤短期研修・肢体不自由・病弱教育コース	（　　）	位
⑥短期研修・言語障害教育コース	（　　）	位
⑦短期研修・情緒障害教育コース	（　　）	位
⑧自閉症教育推進指導者講習会	（　　）	位
⑨LD・ADHD・高機能自閉症指導者研修	（　　）	位
⑩情報手段活用による教育的支援指導者講習会	（　　）	位
⑪交流及び共同学習推進指導者講習会	（　　）	位
⑫盲・聾・養護学校寄宿舎指導員指導者講習会	（　　）	位
⑬特別支援教育コーディネーター指導者養成研修	（　　）	位
⑭特殊教育諸学校・特殊学級設置校等校長・教頭講習会（現在休止中）	（　　）	位
⑮訪問教育研究協議会（現在休止中）	（　　）	位

（2）研修コースの事前学習としての講義配信受講についての調査

本研究所では、障害のある児童・生徒等の教育に携わる教員の資質向上を図ることを目的として、インターネットによる講義配信を実施しています。また、今後、現在の短期研修を中心に、コースのカリキュラムの一部として、講義配信によって受講者の事前学習を行う計画を検討中です。つきましては次の質問にお答えください。

1）事前学習の設定可能時間

研修予定教職員に対し、通常の勤務時間の中で、講義配信による事前学習として、のべ何時間程度、設定することが可能だと考えますか？該当する数字を（　）内にご記入ください。

（　　）　1－ 3時間未満、2－ 3時間以上6時間未満、3－ 6時間以上9時間未満、
4－ 9時間以上12時間未満、5－ 12時間以上15時間未満、6－ 15時間以上

2）講義配信に適したコンテンツの所要時間

事前学習として講義配信を利用する場合、1コンテンツに要する時間としては、どれくらいの長さが適当だと考えますか？該当する数字を（　）内にご記入ください。「6」を記入した場合には時間数も記入してください。

（　　）　1－ 15分以内、2－ 30分以内、3－ 1時間以内、4－ 1時間半以内、5－ 3時間以内
6－ その他（　　時間）

（3）その他

その他、本研究所の研修事業について、ご意見ご要望等ございましたら、お聞かせください。

Actual Status and Needs of In-Service Training for Implementation of Special Support Education in Japan: Contribution to Improvement of In-Service Training at the National Institute of Special Education

TOKUNAGA Akio*, WATANABE Masahiro*, MATSUMURA Kanyu*,
OOTA Hirotsugu*, NAKAMURA Hitoshi*, TOZAWA Kazuo** and SAITO Mitsuo**

(*Department of Teacher Training and Information)
(**Section of Information and In-Service Training)

Abstract: This article describes the results of a survey of the actual status and needs of In-Service training, for the improvement of In-Service training at the National Institute of Special Education (NISE), and discussed the direction of In-Service training for the implementation of special support education in Japan.

The results of the survey indicated that NISE should contribute to the implementation of special support education, as a National Center, by supplying In-Service training based on the actual status and needs of local governments.

Key Words: Teacher Training, Special Support Education, Special Education, Investive research, Planning of In-Service training, National Institute of Special Education

（事例報告）

通常学級に在籍する特別な支援を必要とする生徒への教育的支援について

－機能面に焦点をあてた中学校の校内支援体制づくり－

磯　貝　英　雄

(安中市立第一中学校)

要旨：平成17年度より，文部科学省において小・中学校における特別支援教育推進体制事業が進められ３年が経過した。全国で様々な取り組みがなされる中，中学校における校内支援体制の整備が小学校に比べて遅れがちであると言われている。

本研究では，特別支援教育推進体制モデル事業の指定校等，特色のある取り組みをしている中学校に訪問調査を行い，結果の分析から中学校における校内支援体制づくりの課題を明らかにすることにより，中学校において校内支援体制づくりを進めるにあたり重要と思われる機能面に焦点をあてて考察することを目的とした。

中学校における校内支援体制づくりには，「気づきの機能」「実態把握の機能」「支援の機能」「相談の機能」「連絡調整の機能」「研修の機能」の六つの機能が重要であり，自校の校内支援体制をチェックし，それらを課題にして取り組んでいくことが大切であると考えられる。本研究において，自校の課題を知る手だてとして，「校内支援体制チェックリスト（試案）」を作成した。

また，中学校の校内支援体制づくりでは，「学力向上」「不登校対策」「生徒指導上の問題」等，各学校が抱える課題に対応した校内支援体制づくりが重要であると考えられる。

見出し語：校内支援体制，中学校，機能，チェックリスト

Ⅰ．研究の目的

特別支援教育推進体制モデル事業の指定校等，特色のある取り組みを行っている中学校の事例から，校内支援体制づくりの機能面に焦点をあて，その重要なポイントを整理し，小学校に比べて整備が遅れているといわれている中学校における校内支援体制づくりに生かすことを目的としている。

不登校の生徒の割合は中学になると，小学時に比べ急激に増えると言われている。また，非行などの問題行動も多い。学習の遅れから，進路の目標を失っている生徒もいる。

中学生になると，小学生のときは気づかれなかった，多くの課題が出てくる。教師の方は学級経営や教科指導，部活指導等の様々な校務分掌に追われているなかで，それらの課題に対応しなければならない。このような多忙な中学校の現場で，特別支援教育の支援体制を築いていくことは難しいと思われている。

Ⅱ．研究の方法

特別支援教育推進体制モデル事業の指定校等，特色のある取り組みを行っている中学校５校を平成17年８月に訪問し，聞き取り調査を行った。この５校

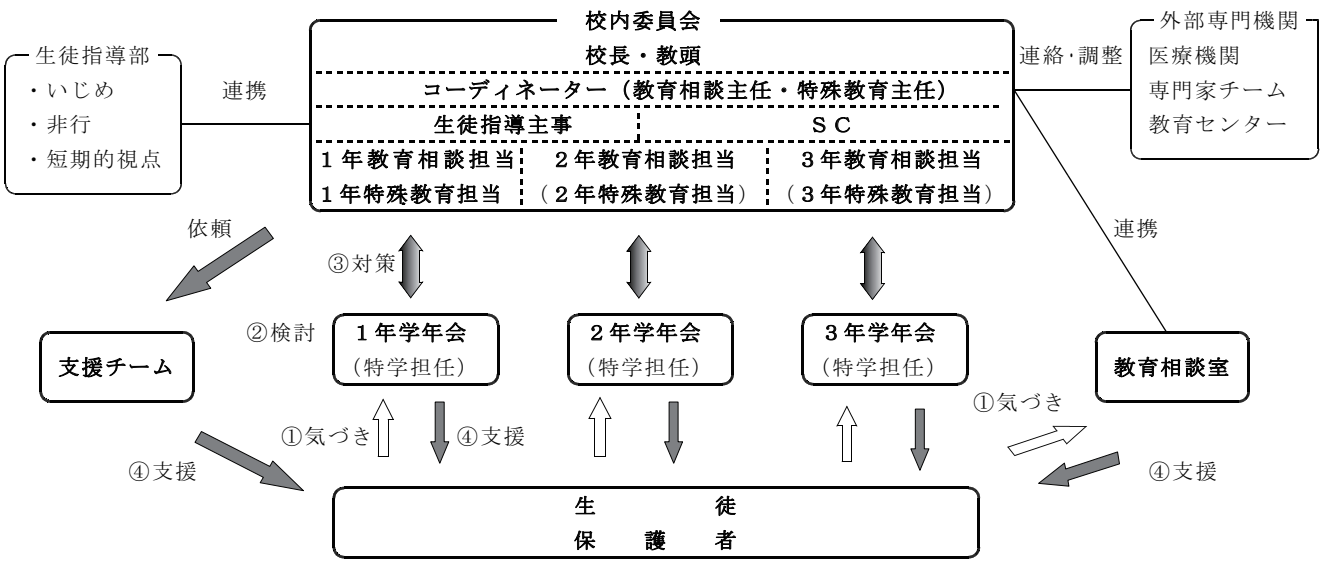


図１　Ａ中学校校内組織図

は雑誌等[1)2)3)]で紹介されていた，関東近辺にある中学校である。聞き取りの対象はコーディネーター等の特別支援教育担当者である。学校によっては学校長，特殊学級担当者，研修主任等にも加わってもらい，校内支援体制だけでなく学校全般に関することについても詳しく聞くことができた。主な調査内容は以下の通りである。調査項目は各校共通のものであり，比較検討できるようにした。

１）学校全般に関する基本情報(生徒数，学級数，職員数，教育目標，特殊学級の設置状況等)
２）校内委員会（構成員，活動の状況等）
３）コーディネーター（活動状況，特殊教育の経験等）
４）支援の実際（対象生徒，支援内容等）
５）特別支援教育推進上の成果（校内支援体制づくりの経緯，特別支援教育全般に関する意見等）

Ⅲ．結果

各校の取り組みについては以下のとおりである。

１．Ａ中学校【不登校対策から始めた校内支援体制の構築】

１）学校の概要

生徒数は約500人，学級数は通常学級15，知的障害特殊学級１，情緒障害特殊学級１。特殊学級担当教員は３人配属されている。

きめ細かな生徒指導を学校経営の重点にしており，「不登校生徒０」を目標にしている。平成14年度の不登校生徒数（30日以上欠席生徒数）は17人であったが，次年度から不登校生徒を着実に減らすことができ，平成17年度には７人になった。校内委員会は平成17年度に設置され，ＬＤやＡＤＨＤ，高機能自閉症といった軽度発達障害の生徒，不登校生徒，集団に適応できない生徒等への支援を行うための組織として位置づけられている。

２）校内組織図（図１）

３）Ａ中学校の特色

○生徒指導委員会の下部組織で，不登校対策の中心になった「生徒指導推進会議」が平成17年度より「校内委員会」になった。
○情緒障害特殊学級担任がコーディネーターになっている。校務分掌の中では教育相談主任，特殊教育主任も兼ねている。通常学級の生徒の様子がわかるように，通常学級の授業や部活動も受け持っている。
○「支援を必要とする生徒のために人と組織を校内委員会で話し合いながら準備する」ことが，コーディネーターの重要な役割だとコーディネーター自身は考えている
○校内委員会では学年からの情報をもとに実態把握を行い，支援方針を検討する。次に支援を

具体化させていくチームを学年と相談して決める。チームは３名程度からなり，固定的なものでなく，生徒の状況に応じて変えられていく。

○学年会が定例化されており，学年会で気になる生徒を列挙し，担任や教科担任からの情報を整理する。その中で，いじめや非行など短期的に解決できる問題と，発達的な障害が疑われ長期的な解決が求められる問題にわけ，前者は主に生徒指導委員会に，後者は主に校内委員会にあげるようになっている。

○不登校対策から，気になる生徒や生徒の変化について職員間でよく情報交換がなされている。職員の朝の打ち合わせの時には，連絡黒板やメモを使って生徒の欠席や遅刻が学年の職員に分かるようになっている。気がついたことは，すぐに担任に話せる雰囲気が職員室にある。

○中学では担任や教科担任が生徒と接する時間が限られてしまうので，全校体制で協力して生徒を見守っていく校内体制になっている。教員の分担を決め，授業中だけでなく，休み時間，登下校，清掃の時間等を使って生徒を見るようにしている。職員による登下校の指導や休み時間の校舎の巡視も行っている。

○不登校対策から相談の機能がよく働くようになった。また，校内委員会と教育相談室の連携がよくなされている。相談室には二週に一回臨床心理士が来るほかに，常駐の相談員とボランティア相談員がいる。相談室には必ず職員がいることになっている。相談室がリソースルームにもなり，相談室登校を行う生徒もいる。保護者や生徒の相談にも随時対応できるようになっている。

　コーディネーターが教育相談主任であることと，各学年の教育相談担当とスクールカウンセラーが校内委員になっていることから，校内委員会と教育相談室の連携がよくなされている。必要に応じて情報を共有しながら，支援を行っている。

○特殊学級担当者の専門性が，通常学級の生徒支援に役立てられており，校内委員会と特殊学級の連携もよくなされている。特殊学級担当者が学年の所属になっており，通常学級の授業や行事にもでて，特殊学級担当者にも通常学級の生徒の様子がよくわかるようになっている。通常学級の職員も特殊学級の授業に出ており，教科の専門性を特殊学級での支援に役立てている。

２．Ｂ中学校【学習支援から始めた校内支援体制の構築】

１）学校の概要

生徒数は約400人，学級数は通常学級12，知的障害特殊学級１，情緒特殊学級１。特殊学級担当教員は２人，特殊学級助手が１人配属されている。部活動が盛んで，県大会の常連校であり，全国大会に出場する生徒もいる。

「学力向上」を学校経営の大きな柱にしており，「基礎・基本」の徹底した習得を目指している。加配の職員を配置して，「数学」「英語」では少人数指導も行い，成果を出している。平成16年度に特別支援教育推進体制モデル事業の指定を受けたことに伴い，校内委員会を設置し，校内支援体制の整備を進めてきた。「学習上気になる生徒」への支援を主に行っている。その中にはＬＤが疑われる生徒も含まれている。

２）校内組織図　（図２）

３）Ｂ中学校の特徴

○学習の遅れている生徒への支援から，校内支援体制の整備が始められている。学習の遅れている生徒の中には，心理検査などからＬＤが疑われる生徒がいることもわかり，それらの生徒への支援について校内研修などで扱い，職員間で共通理解を図っている。

　「学力の遅れている生徒への支援を進めていくことから校内支援体制の整備を行う」という考え方は職員に受け入れられやすかったと，コーディネーターも話している。

○コーディネーターは知的特殊学級担当者がなっている。校内分掌では就学指導主任も兼ねている。コーディネーターとして「校内，保護者，関係機関との連絡調整」の役割が重要だと考えている。

○「学習上気になる生徒」の視点から，支援の対象になる生徒を決めている。「学習上気になる

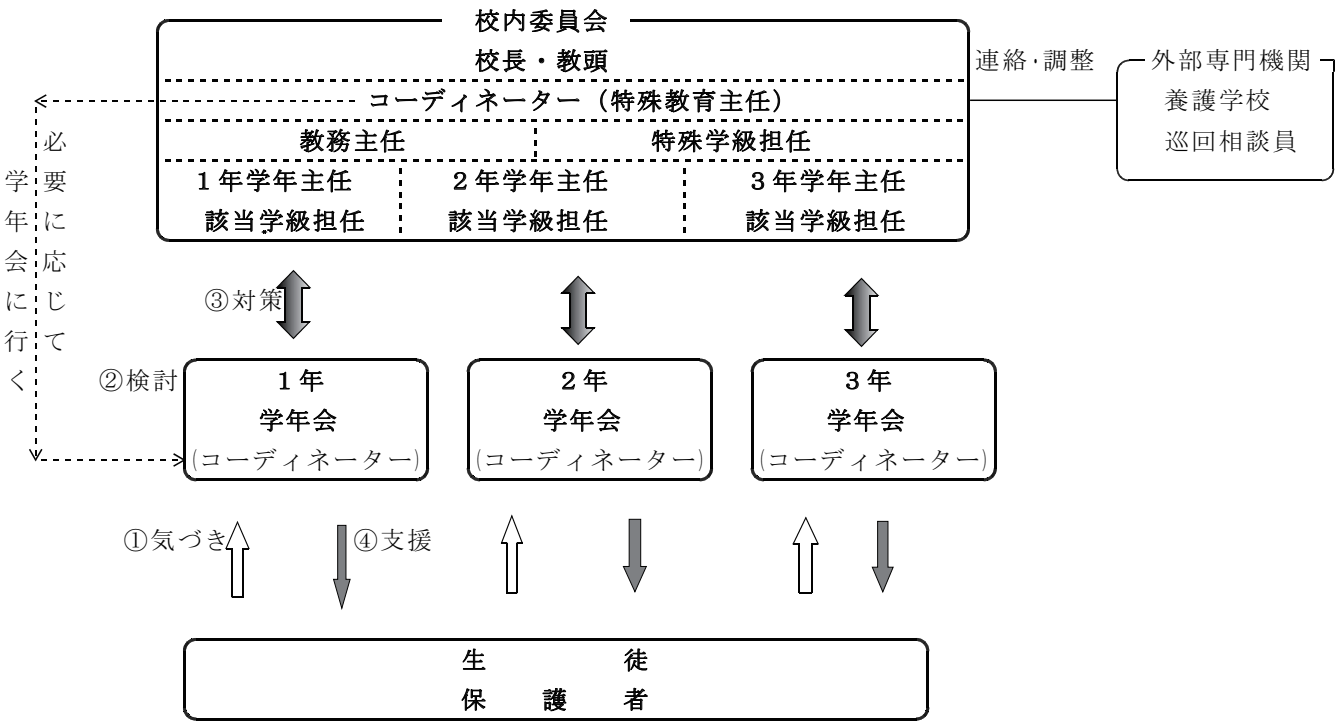


図２　Ｂ中学校校内組織図

生徒」とは「勉強が思うようにできない。だらしがない。落ち着きがない。集中できない」ことが原因で，「やる気がない。授業に妨げになる行動をする。ものに当たる。自尊感情を持てない」状況になっている生徒を指している。

○校内委員会では主に学校全体での支援方針などを決めている。各学年の学年主任が校内委員になっているので，校内委員会で決めたことが各学年に徹底しやすく，連絡調整がうまく行えている。

Ｂ中学校では学年会が中心になって支援体制を組んでいる。各学年の取り組みの違いは校内委員会で調整する。調整が間に合わないときは，コーディネーターが学年会に出向き，対応している。

○学年会を中心に支援体制が作られている。各学年に五教科の職員が配置されており，その中に随時コーディネーターも加わり，放課後の個別指導を行っている。コーディネーターは放課後の支援に専念できるように，部活動を受け持たないようになっている。

○毎週全校で基礎学力テストをし，学年で協力して事前事後指導を行っている。生徒の学習面での実態把握がよくなされている。

３．Ｃ中学校【通級指導教室を活用した校内支援体制の構築】

１）学校の概要

生徒数は約320人，学級数は通常学級９と情緒障害通級指導教室がある。特殊学級はない。Ｃ中学校の校内支援体制は情緒障害通級指導教室を校内資源としていかすことから築かれている。

情緒障害通級指導教室の生徒数は25名で，そのうち11名がＣ中学校から自校通級をしている。通級指導教室は職員４，講師２，３学級から編成されている。普段から，通級指導教室の職員が通常学級の生徒と関われるように，校内体制が築かれている。通級指導教室では知的障害はないが「学習上の困難」や「行動上の困難」を抱える生徒，「不登校」生徒への支援を主に行っている。

２）校内組織図　（図３）

３）Ｃ中学校の特徴

○通級指導教室を校内資源として活用し，通常学級に在籍する生徒の支援に役立てている。通級

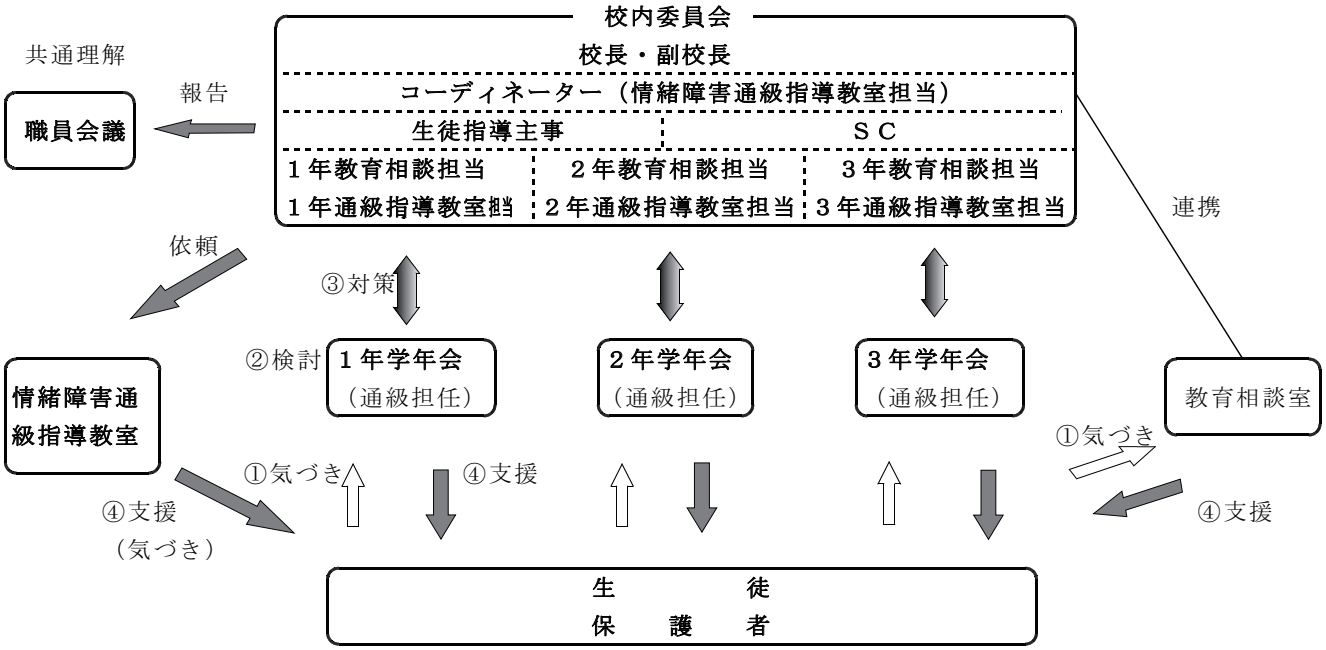


図３　Ｃ中学校校内組織図

指導教室を校内資源として活用するために，通級指導教室の職員を学年所属にし，通常学級の生徒とかかわれるように工夫している。人事面でも，通常学級の職員が通級指導教室に異動することもある。

○通級指導教室担当職員がコーディネーターになっている。昨年までＣ中学校の通常学級を担当していた。コーディネーターは通常学級と通級指導教室のことが分かっており，連携がよくなされている。

○通級指導教室には入級していないが，学年の職員と相談して気になる生徒に呼びかけて，通級指導教室と学年の職員が放課後，学習会を行っている。気になる生徒とは「特定の分野で学習面に困難がある生徒」「情緒面に困難がある生徒」「不登校がちな生徒」を指している。一回２時間，夏休み中は４時間行う。前年度は20日以上行うことができた。学習面や行動面で気になる生徒は部活動もうまくいかないことも多く，参加する生徒も多い。一年生を中心に20名程度が学習会参加の対象になっている。この学習会をきっかけにして，通級指導教室に入級する生徒もいる。また，通級指導教室担当職員は学習会を行いながら，アセスメントも行い，支援に役立てている。

○通級指導教室に入級している生徒の約半分は不登校傾向の生徒であり，通級指導教室の職員は不登校生徒の支援についてよく知っている。その通級指導教室の職員が不登校になってから支援を行うのではなく，不登校になりそうな段階から支援を行い，成果を出している。

　生徒によっては，通級を見通した支援が行われている。通常級と通級の連携が十分になされているので，通級も柔軟に対応できる。途中入級や試験通級もある。

○軽度発達障害や不登校の生徒には，通級指導教室の職員による進路指導も行われている。不登校に配慮した高校，定時制高校，障害に対応した技能提携校，養護学校などを見学している。進学先で中学の時と同じような支援が受けられるとは限らないので，関係者間で連携をはかり，進路情報を生徒に伝えるようにしている。

４．Ｄ中学校【迅速な対応を基本方針にした校内支援体制】

１）学校の概要

生徒数は約250人，学級数は通常学級８，情緒障害通級指導教室１。通級指導教室担当教員は２人配属されている。市内には大学や研究機関が多く，文

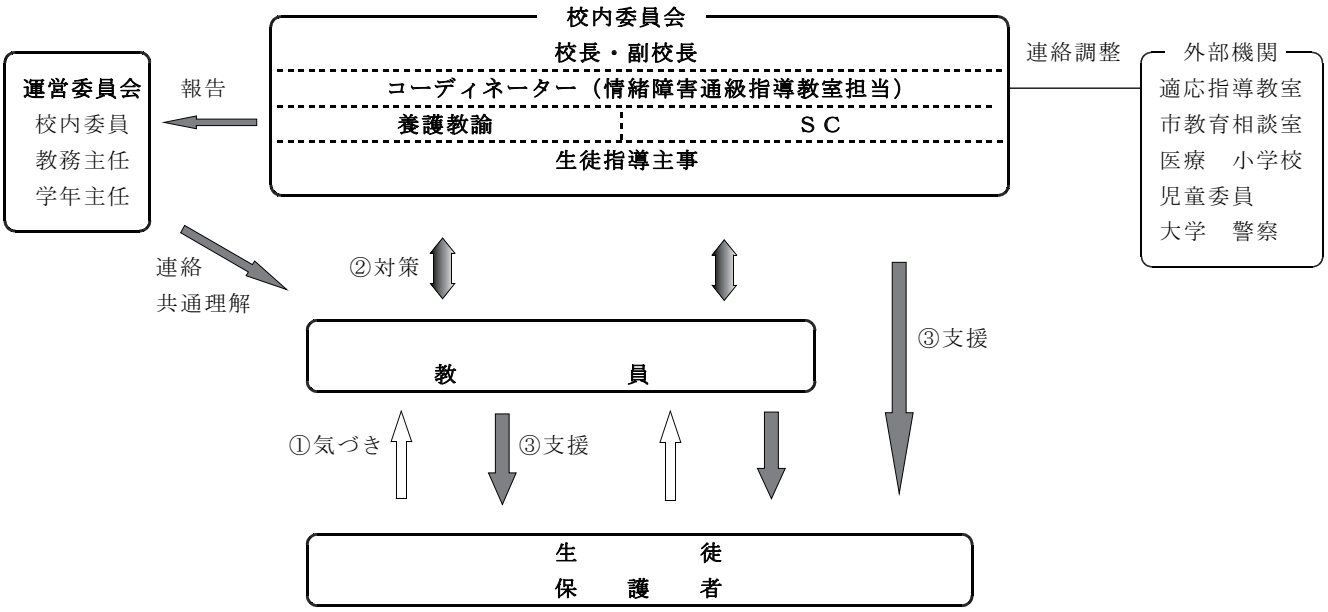


図４　Ｄ中学校校内組織図

教地区に立地している。

気づきからの支援を迅速に行うことを基本方針にしており，多くのケースを具体的な実践に移している。昨年，校内委員会で扱った事例は29あった。校内委員会は機能性を重視し，少人数で構成されており，毎週開かれている。

２）校内組織図　（図４）

３）Ｄ中学校の特徴

○「生徒は生きているのだから，生徒の状況に応じて迅速に対応することが大切」という学校長の方針から，初期対応を大切にしている。多くの学校では，職員の気づきや情報について学年で整理してから，校内委員会にあげることが多いが，Ｄ中学では教員の気づきや生徒の情報は生徒指導主幹に集め，それを校内委員会で検討し，すぐに支援に移れるようにしている。

○校内委員会は毎週開かれ，週一回のスクールカウンセラーの勤務日に行われる。

○校内委員会で扱った事例は，昨年は29，一昨年は31になる。支援の対象になっている生徒の数は，在校生徒の12パーセント以上に及んでいる。

○不登校や生活上の問題行動にも，発達上の課題と深く関わっているというとらえ方から，支援の対象を幅広く考えている。実際には「対人関係が築けない・集団不適応」「不登校」生徒への支援が多い。これらの中には軽度発達障害が疑われる生徒も含まれていることも少なくない。

○校内委員会は頻繁に開けるように，小さな組織にしている。校内委員会では，気になる生徒について，主にコーディネーターとスクールカウンセラー，養護教諭，生徒指導主幹の４人で専門的な視点から集中的に話し合っている。実際の支援に移る場合，教務主幹と学年主任と連携を図ることが必要になるので，校内委員会が開かれる同じ日に，運営委員会が行われることになっている。校内委員会の６人の構成員はそのまま，運営委員会に出席することになっている。

○「学校経営の中に特別支援教育の考え方を取り入れることで，生徒と職員の人間関係が以前よりも深まった。職員の生徒理解もよく行われている」と学校長も話している。

５．Ｅ中学校【校内研修から始めた校内支援体制の構築】

１）学校の概要

生徒数約640人，学級数は通常学級18，知的障害特殊学級１，情緒障害特殊学級１。平成15年度に「特別支援教育推進体制モデル事業」の指定を受け

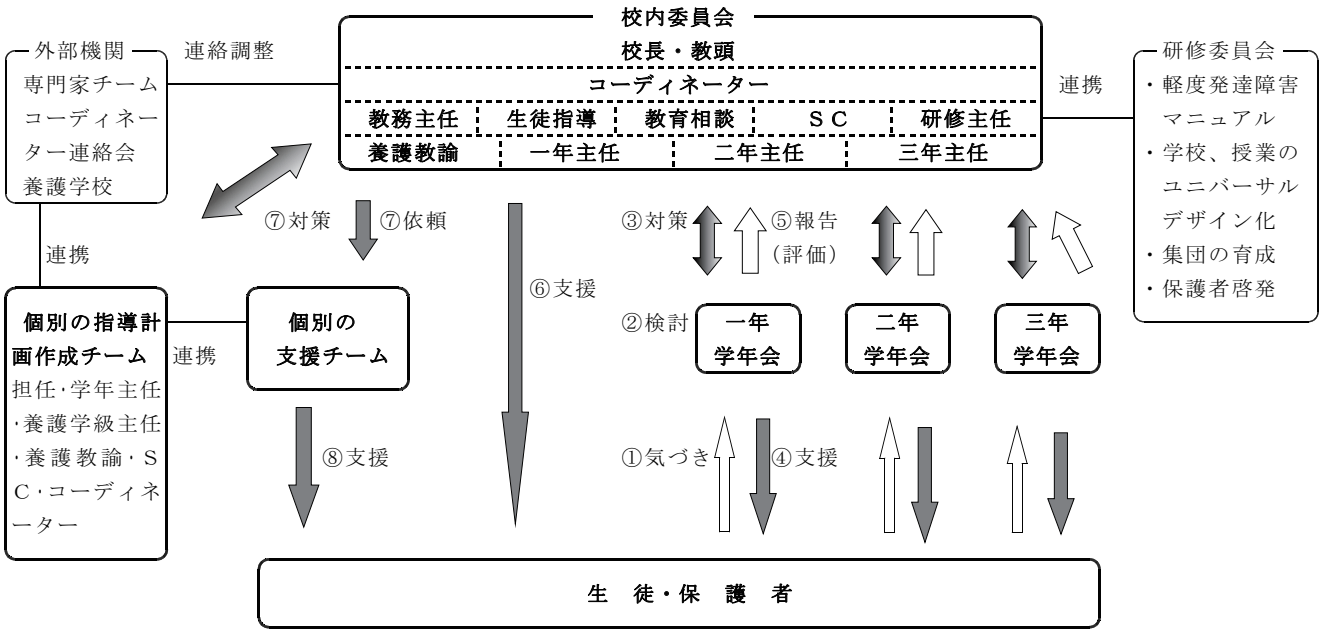


図５　Ｅ中学校校内組織図

てから，特別支援教育校内支援体制を着実に築いている。

平成15年度から特別支援教育を校内研修のテーマにしており，支援体制と指導法について研究を進めている。Ｅ中学校では「全生徒を対象にすること」「全職員がかかわること」「外部機関との連携強化すること」の三つを特別支援教育校内支援体制の基本方針にしている。

２）校内組織図　（図５）

３）Ｅ中学校の特徴

○教師の専門性の向上を図るために，特別支援教育を校内研修のテーマにし，全職員で指導法を研究している。生徒指導部，学習指導部，特活指導部，健康安全部の四つの部会から研究を行っている。

○チェックリストやアンケートなどを活用して，生徒の教育的ニーズを把握し，学年による支援，全校体制による支援，外部機関との連携による支援の三段階体制が築いている。支援の第一段階から全ての教員がかかわるようになっている。

○校内委員会を機能させるために，校内委員一人一人の役割を明確にし，文章化している。例えばコーディネーターは「校内委員会の企画，組織のマネージメント」，教務主任は「教育的ニーズに適応させた教育課程の検討」等となっている。

○気になる生徒を支援するだけでなく，個を取り巻く集団の育成も目指している。障害の有無にかかわらず，全ての生徒にとって居心地のよい学校作りを考えている。

集団の育成を目的にして，グループエンカウンターの手法を取り入れ，月一回学級活動の時間を利用したロングエクササイズ，週一回15分のショートエクササイズを行っている。

○Ｅ中学校では特別支援教育校内支援体制の構築を始めてから，学校評価の生徒アンケートに，学校が居心地が良いと答える生徒が増えてきている。また，特別支援教育を推進するようになって，Ｅ中学校では不登校の生徒数も減ってきている。

Ⅳ．考察

１．学校の課題に対応した校内支援体制づくりについて

特色のある取り組みを行っているＡ～Ｅ中学校の校内支援体制を分類すると，次の五つの種類に分けることができると考えられる。これらの校内支援体制はいずれも，それぞれの学校の課題に対応してつくられている。

a．不登校対策発展型

Ａ中学校はかつて不登校の生徒が多くいた。学校経営の重点目標にも，不登校の改善を掲げている。目標達成のために，Ａ中学校では全校体制で不登校支援を行い，不登校生徒を着実に減らすことができた。特別支援教育における校内支援体制作りでも不登校対策で培ってきた方法を取り入れている。例えば，職員の気づきを大切にしたり，相談室の機能を高めるような工夫がなされている。不登校生徒の中には軽度発達障害が疑われる生徒もいて，不登校支援と特別支援教育を連動させた校内支援体制を構築することは難しくなかった。

Ａ中学校のように不登校支援のやり方や手順を取り入れて作られた，特別支援教育校内支援体制を不登校対策発展型と分類することができる。今日，不登校対策を課題にしていたり，不登校支援の優れた実績を持つ中学校は多くあるように思う。それらの中学校では，不登校対策発展型として校内支援体制を構築していくのも，一つの手だてになると考えられる。

b．学力補償充実型

Ｂ中学校では学力向上を学校経営の重点にしている。加配の職員を配置して「英語」「数学」では少人数指導を行ったり，毎週全校で基礎学力試験等を行ったりしている。特別支援教育の実践でも「学習上気になる生徒」への支援を主に行っており，放課後コーディネーターと学年の職員で学習会を行っている。学習の支援から特別支援教育の校内支援体制を築いていくという考え方は，他の職員にも受け入れられやすかったと，Ｂ中学校のコーディネーターも話していた。

Ｂ中学校のように特別支援教育の視点も取り入れて，学校全体の学力向上も図っていく校内支援体制を学力補償充実型と分類することができる。実際，学習上気になる生徒の中にはＬＤの疑われる生徒もいる。また，ＬＤが疑われる生徒にとってわかりやすい授業は他の生徒にとってもわかりやすい授業であり，ＬＤが疑われる生徒への支援は学校全体の授業の質を高めていくことができる。

c．不登校・学力対策併行型

Ｃ中学校には情緒障害通級指導教室がある。通級指導教室の職員は，普段から，通級指導教室に通う生徒だけでなく，Ｃ中学校の通常学級に在籍する生徒にも支援を行っている。通級指導教室の方法や手順をいかして，通常学級に在籍する主に学習上の困難を抱える生徒と不登校の生徒を支援の対象にしている。学習上の困難を抱える生徒には，放課後や長期休みを利用して学習会を行っている。また，不登校の生徒には，不登校になりそうな段階から学年の職員と通級指導教室の職員が協力して，支援を行っている。

Ｃ中学校のように，校内資源をいかして，不登校支援と学習支援を併行して行っている学校の校内支援体制を不登校・学力対策併行型と分類することができる。Ｃ中学校のように，資源の活用の工夫があれば，通常学級に在籍する多くの生徒を支援することができる。

d．生徒指導対応型

Ｄ中学校では「生徒は生きているのだから，生徒の変化に応じて迅速に対応するとが大切」という校長の方針から，初期対応に重点を置いている。校内委員会の機能性を重視し，校内委員会は少人数編成で毎週開かれるようになっている。生徒に関する情報は生徒指導主幹に全て集まるようになっており，全校生徒の一割以上を校内委員会がかかわり支援を行っている。実際，成果もあり，Ｄ中学校はたいへん落ち着いた学校である。

Ｄ中学校のように，生活上の問題行動も発達上の課題に深く関わっているという考え方から，非行等にも対応している校内支援体制を生徒指導対応型と分類することができる。特長は生徒指導，心理，発達などの専門性を持つ職員を活用して，素早く対応するところにある。

e．校内研修推進型

Ｅ中学校では，特別支援教育を校内研修のテーマに掲げ，支援体制と指導方法について，全校体制で研究を行っている。障害があるないにかかわらず，全校生徒が支援の対象になっている。個を取り巻く集団の育成にもじっくり取り組んでいる。

Ｅ中学校のように，校内研修などを通して，個々の教員の専門性を高めながら支援を行う校内支援体制を校内研修推進型と分類することができる。専門

性はすぐに身に付くものではないかもしれないが，この支援体制では全校体制で支援を行うという意識の共有化が図りやすい特長がある。

今日，中学校の課題として考えられるものとして，「学力向上」，「不登校対策」，「生徒指導上の問題」等が挙げられる。Ａ～Ｅ中学校ではこれらの課題に対応して校内支援体制を築いている。

「学力」，「生徒指導」，「不登校」の課題と，特別支援教育との結びつきは，他の研究や報告でも指摘されている。「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（最終答申）」には「ＬＤ・ＡＤＨＤ・高機能自閉症等の状態を示す幼児児童生徒が，いじめの対象になったり不適応を起こしたりする場合がある」と記されている。認知の偏りが見られるＬＤの生徒が学習不振に陥り，不適応を起こすことは十分に考えられる。

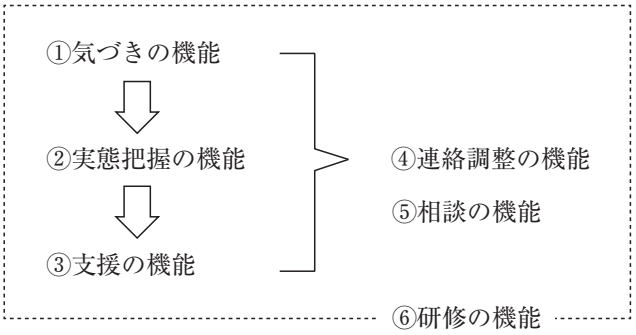
また，文部科学省の委嘱調査である，学級崩壊について調べた「学校経営に関する調査研究（最終報告書）」や「今後の不登校への在り方（中間まとめ）」の中でも，不登校や問題行動への支援には，軽度発達障害を視野に入れて行う必要があると，述べられている。二次的障害から非行に陥ったり，対人関係につまずきやすい軽度発達障害の特性から，不登校になる事例もある。

「学力」，「生徒指導」，「不登校」等の問題を抱える生徒を支援していくことは，結果的には特別な教育的支援を必要とする軽度発達障害の生徒への支援につながっていくと考えられる。初めは，「学力」，「生徒指導」，「不登校」等の問題と特別支援教育を結びつけて校内支援体制を築き，少しずつ支援の対象を広げ，最終的には軽度発達障害の生徒を含む，特別な教育的支援を必要とする全ての生徒を支援する体制を築いていけばよいのではないだろうか。今日の学校教育で課題になっている「学力」，「生徒指導」，「不登校」等の問題と特別支援教育を関連させて，校内支援体制を築いていくのが，中学校の実情に適しているように思う。中学校の訪問調査をしていて，「特別支援教育を切り口にして，校内支援体制を築くのは難しい」という声を聞くことがあった。反対に「学力向上対策と特別支援教育を結びつける考え方は，職員には受け入れやすかった」等の意見もあった。「学力」，「生徒指導」，「不登校」等の問題と「特別支援教育」を結びつけることで，教員間の意識の共有化が図られ，学校全体で支援を行う体制が築きやすくなるのではないかと感じられた。

２．校内支援体制づくりにおける重要な機能について

特色のある学校の取り組みを調査するなかで，中学校の校内支援体制を構築するには，『気づきの機能』『実態把握の機能』『支援の機能』『連絡調整の機能』『相談の機能』『研修の機能』の六つの機能が重要だと考えられた。この六つの機能の概略は以下のようになる。

校内支援体制に必要な機能



特別な配慮を必要とする生徒への適切な支援を行っていくためには，①『気づき』から②『実態把握』，②『実態把握』から③『支援』へと順を追って進んで行くことが望ましい。①から②，②から③へと滞りなく進むためには④『連絡調整』⑤『相談』が必要になる。⑥『研修』は①から⑤までの機能を向上させる働きをする。

特色のある取り組みを行っているＡ～Ｅ中学校の校内支援体制を，機能を観点に整理し，表としてまとめたものを次頁（表１）に載せておく。

また，「ＬＤ（学習障害）・ＡＤＨＤ（注意欠陥／多動性障害）・高機能自閉症児童生徒への教育体制の整備のためのガイドライン（試案）」[4]（文部科学省　2004年 以下「ガイドライン」と表記する）の中には次のような記述がある。

校内委員会の役割（ガイドラインからの引用）

○学習面や行動面で特別な教育的支援が必要な児

特別支援教育校内支援体制と機能（表１－１）

	Ａ中学校	Ｂ中学校	Ｃ中学校
学校の基本情報	・生徒数約 500　通常学級 12 ・知的障害特殊学級１　情緒障害特殊学級１ ・コーディネーターは特殊学級担任で、教育相談主任も兼務。 ・不登校対策に重点 H14:17 名→ H17:７名（30日以上欠席）	・生徒数約 410　通常学級 12 ・知的障害特殊学級１　情緒障害特殊学級１ ・コーディネーターは特殊学級担任がなっている。 ・放課後、学年職員とコーディネーターによる学習会を行っている。	・生徒数約 320　通常学級９ ・情緒障害通級指導教室１　特殊学級はない ・コーディネーターは通級指導教　室担当者がなっている。 ・通級担当者が各学年に配属されており、授業にも出ている。放課後、長期休みには学習会を開く。
気づきの機能	**・職員の分担を決め、登下校や休み時間、出欠席状況など学校生活全般を全校体制で見守るようになっている。** **・職員が気がついたことは、毎日の朝の打ち合わせや学年会で、すぐ取り上げている。**	・「学習上気になる生徒」（授業中落ち着きがない。だらしない。集中できない。授業中、他の生徒に手を出してしまう。思うように成績が上がらない。）の視点から、生徒を挙げ学年の中で話し合っている。	・学年会で気になる生徒についての話し合いが定例化されている。　・教育相談、通級指導教室担当者の気づきが支援にいかされている。学習の規準だけでなく、発達や心理の視点からも生徒を見るようにしている。
実態把握の機能	・各学年に特殊教育と教育相談の担当者がおり、校内委員会にも所属している。校内委員会だけでなく、学年でも専門的な視点を取り入れて実態把握を行える。ＳＣの意見を取り入れて、校内委員会で実態把握を行っている。	・どの学年にも五教科の教員が所属しており、授業中の様子や成　績などを資料にして、実態把握を行っている。 ・巡回相談員にＷＩＳＣ－Ⅲの検査を依頼し、実態把握に役立てている。	**・各学年に通級指導教室の担当者がおり、校内委員会にも所属している。通常学級の授業にも出ていて、専門的な視点から実態　把握を行ってる。気づきのシートを使った実態把握も行っている。**
支援の機能	・不登校の生徒だけでなく、軽度発達障害の疑われる生徒、集団での不適応を起こしている生徒など幅広く支援している。 ・チームによる支援を行っている。生徒の状況、段階に応じて、チームや支援方法を柔軟に変えている。	**・学習上気になる生徒に絞って支援を行っている。　・放課後、学年の教員とコーディネーターで学習会を行っている。コーディネーターは支援に専念できるように、部活の担当がない。　・毎週、全校で基礎学力テストを行い、事前事後指導をする。**	**・不登校だけでなく、非行化の生徒を含めて、幅広く支援する。　・通級にならないが、気になる生徒を中心に、放課後、夏休みなどを利用して、年間２０日以上学習会を行っている。　・選択の時間に、気になる生徒の支援と実態把握を行うこともある。**
相談の機能	**・相談室にはＳＣのほかに相談員、ボランティア相談員がいて、相談室をいつでも利用できる。相談室登校する生徒もいる。相談室と校内委員会の連携がよくなされている。**	・三者面談や家庭訪問を通して、授業中の生徒の様子を家庭に伝え、家庭と協力して支援が行えるようにしていた。相談の持ち方については、校内委員会と学年会でも話し合っている。	・相談室に生徒の居場所としての機能も持たせている。 ・軽度発達障害の専門的知識を持っており、不登校支援の経験も持つ通級担当者が、教育相談の校内資源にもなっている。
連絡調整の機能	・コーディネーターが特殊学級の担任であり、学年にも所属して通常級の授業にも出ている。また、教育相談担当でもあることから、特学、通常級、相談室との連携がよくなされている。他の特学担当も学年所属になっている。	**・学年を超えて調整が必要なときは、コーディネーターが随時それぞれの学年会に行き、調整を行う。** **・学年主任が校内委員会に属しているので校内委員会の方針が徹底しやすい。**	・話し合った内容を回覧等することで情報の共有化、共通理解を図っている。　・通級の教員がコーディネーターであり、他の通級の職員も通常級の授業や行事に積極的にかかわることで、連携が進められた。
研修の機能	・特別支援教育の理解啓発は、校内研修を通して進めている。 ・コーディネーターが学校心理士で専門的な知識を有しており、校内研修や実際の支援を通して、他の職員の専門性を高めていた。	・放課後の学習の遅れている生徒への指導を通して、職員のＬＤへの関心が深まった。校内研修でもＬＤや軽度発達障害について扱い、職員の専門性を高めることができた。	・学年会の話し合いでは、生徒を学習、生活、心理など多角的な視点から見ているので、学年会が生徒の見方、とらえ方について職員同士の学びあう場になっている。
校内支援体制の種類	**不登校対策発展型**	**学力補償充実型**	**不登校・学力対策併行型**

特別支援教育校内支援体制と機能（表１－２）

	Ｄ中学校	Ｅ中学校
学校の基本情報	・生徒数約 250　通常学級８ ・情緒障害通級指導教室１　　特殊学級はない ・コーディネーターは通級指導教室担当者。 ・校内委員会は機能性を重視し少人数で構成されており、毎週開かれている。気がついたらすぐに対応する。	・生徒数約 640　通常学級 18 ・知的障害特殊学級１　　情緒障害特殊学級１ ・コーディネーターは通常学級の職員。 ・特別支援教育を校内研修のテーマにしており、全ての職員が校内支援体制に組み込まれてる。
気づきの機能	**・個々の教員の気づき、生徒に関する情報は全て生徒指導主事に集まる。** **・入学直後、一年生には基本的な読み書き計算の学力検査を行い、気づきの材料にしている。結果は校内委員会で管理する。**	・「気になる生徒」を五つの視点（学習、行動、コミュニケーション、対人関係、知的発達）から生徒を挙げ、気づいたことを学年で話し合っている。客観的　資料として、試験や評定、知能検査の結果も活用している。
実態把握の機能	**・学年での実態把握を待たずに、校内委員会で実態把握を行い、すぐに支援につなげ、困っている生徒への初期対応を大切にしている** **・校内委員会の構成員の人数を最小限にし、機能性を重視している。**	**・まず、学年でケース会議を行い支援の方針を実践する。効果がないときは軽度発達障害の傾向を明らかにし、校内委員会で話し合い方針を決める。それでもうまくいかない場合は、　外部機関と連携し、実態把握を行う。**
支援の機能	・生活上の問題行動も、発達上の課題と深く関わっているという考えから幅広く支援している。　　・新しいケースの気づきを迅速な対応にいかすために、校内委員会を毎週開いている。校内委員会では具体的な支援の方法について相談し、すぐに支援に移る。	・校内委員会の方針を具現化する　ために個別の指導計画作成チームと個別の支援チームがある。　　・個を取り巻く集団の育成にも力を入れている。他者との良好な人間関係の築き方を学ぶ時間を　授業に設け、全校で計画的に行　っている。不登校支援にも有効。
相談の機能	・軽度発達障害について知識を有するＳＣが、校内委員会に入っており、実態把握からすぐに教育相談的な支援を行っている。 ・養護教諭も教育相談の資源になっている。	・校内にＳＣ等の相談資源があるが、必要に応じて巡回相談員も保護者や生徒の相談にのる。 ・個別の指導計画の作成は保護者　との協働という方針から、親との話し合いを重視している。
連絡調整の機能	・教務主任と学年主任がいないと実践に移すことが難しい場合がある。校内委員会で話し合われたことは、同じ曜日に開かれる運営委員会に報告され、共通理解を図っている。校内委員は運営員を兼務している。	・コーディネーターが以前は全てのことに関わっていたために、校内委員会が機能しなかったという反省から、コーディネーターの役割を人材のマネージメントに絞った。以前よりも組織が機能するようになった。
研修の機能	・通級担任を講師にして、年２回軽度発達障害の理解と支援について校内研修をしている。 ・通級担任、ＳＣを講師にしてＰＴＡや地域のための、特別支援教育等の学習会をしている。	**・指導法については全職員で校内研修を通して考えてきた。授業のユニバーサルデザイン化やグループエンカウンターの手法を取り入れた集団の育成等に取り組んでいる。**
校内支援体制の種類	**生徒指導対応型**	**校内研修推進型**

童生徒に早期に気付く。

○特別な教育的支援が必要な児童生徒の実態把握を行い，学級担任の支援方策を具体化する。

○保護者や関係機関と連携して，特別な教育的支援を必要とする個別の教育指導計画を作成する。

○校内関係者と連携して，特別な教育的支援を必要とする個別の教育指導計画を作成する。

○特別な教育的支援が必要な児童生徒への指導とその保護者との連携について全職員の共通理解を図る。また，そのための校内研修を推進する。

○専門家チームに判断を求めるかどうか検討する。なお，ＬＤ，ＡＤＨＤ，高機能自閉症の判断を教員が行うものでないことに十分注意すること。

○保護者相談の窓口となるとともに，理解推進の中心となる。　　以上引用 〰〰 は筆者がつけたもの。

「ガイドライン」の内容と特色のある取り組みを行っているＡ～Ｅ中学校の支援体制から校内支援体制に必要な機能について考察したいと思う。

１）気づきの機能

特別支援教育における『気づき』とは，生徒の気になる行動やつまずきをとらえることと考えられる。

特別な支援を必要とする生徒は，何気なく見ていると見逃してしまうが，困っていることやつまずきを様々なサインとして表出する。そのサインをとらえ，支援につなげることが大切になる。

中学校は教科担任制で教員と生徒のかかわる時間が限られていることと，軽度発達障害は気づかれにくいという特性を持つことから，担任一人だけの力で生徒のサインとらえることは難しいと言われている。全校体制で組織的に生徒を見守っていく仕組みを構築していく必要があるだろう。

２）実態把握の機能

『実態把握』とは，生徒の気になる行動やつまずきの原因を，様々な情報から理解し，支援の手だてを考えることである。

様々な情報とは担任や他の教員が観察した様子，保護者からの情報，検査結果などを指している。支援の手だてを考えるためには複数の教員の視点から多角的に情報を分析する必要がある。そして，実態把握のために話し合われた内容を整理し，支援の方法や目標，支援計画として個別の指導計画に反映させていく。情報の収集と分析，支援の方法等を考えるには，組織的に取り組まないとできないことが多い。また，状況に応じて，巡回相談や養護学校等の外部の専門機関と連携して実態把握を行うことも必要になるだろう。

３）支援の機能

『支援』とは，実態把握に基づいて生徒を援助していくことと考えられる。

支援を必要としている生徒は様々であり，教育的ニーズも多様である。それに対応していくためには資源を整理し，豊富な支援メニューを準備しておく必要がある。校内においては人，時間，場所等を工夫し，ティームティーチングや少人数指導，特殊学級担当者による個別指導等が考えられる。場合によっては校外の専門機関の活用して，支援することも考えられる。また，直接指導するだけでなく，座席や声のかけ方を配慮したり，生徒の性格を理解することも支援につながる。

支援の対象は生徒だけでなく，保護者や教員も支援の対象になる。保護者支援や担任支援は結果的には，生徒支援として成果があらわれる。

４）連絡調整の機能

『連絡調整』とは，校内との関係者との連絡調整，医療や福祉などとの連絡調整，保護者との関係作りを指している。主にこの役割はコーディネーターが担うことが多いが，誰が連絡調整の窓口になるのか，校務分掌の中に位置づけることが必要になるだろう。

『気づき』と『実態把握』，『支援』のいずれも組織的に行われるものであるから，人と人，組織と組織をつなぐ連絡調整の機能が大切になる。訪問調査した中学校の多くのコーディネーターが連絡調整の機能を重視していた。全校体制の支援体制を築くには，職員間の共通理解が必須であり，よりよい支援を行うためには外部機関や保護者の協力も欠かせな

い。これらのことを進めるためには連絡調整の機能が求められるだろう。

５）相談の機能

ここでの『相談』とは，悩みや問題を抱える生徒や保護者からの相談を主に指している。対応する学校側は担任やスクールカウンセラー，養護教諭，コーディネーター等の職員が考えられるが，全校体制でどの職員も相談に対応できるようになるのが望ましい。これからの特別支援教育においては，相談機能が独立して存在してしまうのではなく，校内委員会と教育相談部の連携が図れるように校内支援体制の中にしっかり位置づけられる必要があるだろう。

『気づき』や『実対把握』，『支援』を行う上で，相談の機能は欠かせない。教育相談の中で気づきがあり，相談をしながら実態把握がなされることもある。また，相談者との協働作業で支援の手だてを見つけたり，悩みを受け止めることがそのまま生徒支援につながることもある。

６）研修の機能

研修の内容としては特別支援教育の理解啓発，軽度発達障害に関する基礎理解，ケース会議を通しての実態把握や具体的な支援，保護者支援のための教育相談研修等が考えられる。身近な事例と研修が結びつくと成果が出やすい。年間を通して，特別支援教育をテーマに校内研修をすすめると，職員の理解啓発もすすみ，支援体制も築きやすいように感じた。また，他の生徒や保護者支援のために，特別支援教育に関する集会や講演を行っていくことも必要になるだろう。

特色のある取り組みを行っている中学校を訪問調査して感じられたことは，どの学校の校内支援体制にも六つの機能が揃っているということだった。また，校内支援体制作りを始めたばかりの学校では，六つの機能のうち，幾つかの機能が弱かったり，働いていない場合があった。

これらのことから，中学校の特別支援教育校内支援体制では，六つの機能が重要であると考えた。この六つの機能は，有機的につながることにより，一つの中学校の特別支援教育校内支援体制になっていくと考えられる。特色のある取り組みを行っている中学校では，六つの機能が十分に働いており，更に幾つかの機能が特長ある働きをしていた。

校内支援体制を構築していくには，まず自分の学校ではこれらの六つの機能のうちどの機能を高めていく必要があるのかチェックし，それを課題にしていくのがよいと思われる。

本研究では，学校現場で活用できる「中学校校内支援体制チェックリスト（試案）」（表２）を作成した。

３．学年組織による支援の見直しについて

特別支援教育は専門的な知識を必要とするということから，生徒への支援をコーディネーターや特殊学級担当者に委ねてしまっている学校が多い。しかし，特色のある取り組みを行っている中学校では学年組織による支援を積極的に行っており，通常学級のどの職員も支援にかかわっている。

生徒のことをいちばんよく知っており，かかわりが多いのは，学年の職員だと考えられる。また，どの中学校でも学年会を定例でもち，生徒のことについて詳しく話し合われている。この学年会の中で，特殊教育の視点も入れて支援を必要とする生徒のことについて話し合い，実際の支援に移せばよいのではないだろうか。学年会で，生徒に関する情報を整理し，特殊教育の視点を入れて支援の手だてを考える－実態把握をする－のは，初めはとまどいがあるかもしれないが，生徒のことをよく知っている学年の職員による実態把握は必ず成果があるように思う。最初は特殊学級の担当者や校内委員会の構成員が学年会に入って，慣れるまでは一緒に実態把握を行うのも，一つの方法として考えられる。

学年による実態把握，支援を行う利点は，学年の全ての職員がかかわるということが考えられる。三学年で行えば，全職員が特別支援教育にかかわることになる。ともすると，コーディネーターや校内委員会の構成員だけの特別支援教育になりがちだが，学年による支援から始めれば全校による支援体制が作れるように思う。

もう一つの利点は，校内資源をつくるということが考えられる。特別支援教育は始まったばかりであ

り，どの学校でも特別支援教育の校内資源が十分には整ってはいない。軽度発達障害の生徒への支援にかかわってきた職員も，少ないはずである。そこで，特別支援教育を推進するにあたって大切なことは，それぞれの学校で特別支援教育の資源を作ることではないだろうか。職員一人一人が特別支援教育の貴重な資源になっていくためには，学年での実態把握や実際の支援を通して，直接特別支援教育にかかわっていくのがいちばんよいように思う。校内資源を作っていくためにも，学年の協力による支援は重要だと考えられる。

４．特殊学級担当者等の専門的な教員の活用について

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（最終答申）」の中で，「小・中学校において障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援が効果的に行われるようにするために，特殊学級を担当する教員の一層の活用を進めることが必要である」と，記されている。訪問調査を行った中学校のなかにも，特殊学級担当者や教育相談担当者を通常学級の支援に役立てている学校があった。

特に，「気づき」「実態把握」の場面で，特殊学級担当者や教育相談担当者の専門性が発揮されていた。通常学級の職員は気づかないが，特殊学級担当者や教育相談担当者が通常学級に在籍する生徒のつまずきや気になる行動に気づくことがある。また，実態把握の手順や方法をよく知っている特殊学級担当者は，通常学級の生徒の実態把握の場面でも役立っていた。特に「個別の指導計画」を作ったことがない通常学級の職員に，「個別の指導計画」について適切な助言が行われていた。

特殊学級担当者や教育相談担当者の専門性を活用するために，特色のある取り組みを行っている中学校では，特殊学級担当者を学年所属にして通常学級の授業や行事に出ることで，通常学級に在籍する生徒とかかわる場面を意図的に作り，「気づき」や「実態把握」に役立てていることが多かった。特殊学級担当者が通常学級の授業に出ているときは，かわりに通常学級の職員が特殊学級の授業に出ることになっている。特殊学級担当者と通常学級の職員が互いの授業を受け持つことで，お互いの生徒を知ることができ，共同学習や交流授業を進める上でも役に立っていた。また，このことは通常学級の職員が障害を理解するのにも役立っている。教育相談担当者は校内委員会や学年会に参加し，心理の立場から助言するなどしていた。特殊学級担当者が通常学級の授業を受け持つことが難しい場合は，年に何回か道徳や学活，各教科の授業を通常学級で行うなどの工夫をしている学校もあった。

特殊学級担当者がコーディネーターになっている学校も多いが，通常学級の生徒の様子が分からないために，苦労している担当者もいるように思う。学校全体の工夫で，通常学級と特殊学級の様子を互いに分かるようにしていく必要があると考えられる。

Ⅴ．まとめ

本研究は，特別な教育的支援を必要とする生徒を組織として支えるために必要な校内支援体制をどのように築いていけばよいかをテーマにしている。校内支援体制を組織として機能させるためには，「気づきの機能」「実態把握の機能」「支援の機能」「相談の機能」「連絡調整の機能」「研修の機能」の六つの機能が重要であることを述べ，あわせて自校の課題をチェックするための「中学校校内支援体制チェックリスト（試案）」を作成した。

校内支援体制を構築するには，六つの機能を揃える必要があるが，それらの機能は決して均等なものでなくてもよいだろう。自校の課題に対応するために，どの機能に重点を置かなければならないかも判断し，それぞれの学校の特長を生かした校内支援体制を整備していく必要があると考えられる。

また，不登校や学力等のそれぞれの中学校のもつ課題と特別支援教育を連動させて校内支援体制を築くことは，職員の意識の共有化が図られ，全校体制による支援体制が築きやすいことも，本研究を通してわかった。

以上の内容については，特別支援教育の校内支援体制作りに取り組んでいる中学校の訪問調査から導かれたもので，どの学校も熱心な取り組みであった。困っている生徒のために，できることから支援

を始めようとする姿勢が訪問調査を通して感じられた。全国的にも人的措置が十分に行われているわけではないが，各中学校で工夫した取り組みがされている。このような取り組みが今後も継続され，全ての中学校で校内支援体制の整備が進められることが望まれる。

引用文献

1) 全国特殊学級設置学校長協会編：中学校における特別支援教育の体制づくり．日本文教出版，2004.
2) 渡辺圭太郎：中学校における特別支援教育コーディネーターの実際，特別支援教育，12，28-31，2004.
3) 増田博信：コーディネーションの実践，ＬＤ研究，13，263-268，2004.
4) 文部科学省：小・中学校におけるＬＤ（学習障害），ＡＤＨＤ（注意欠陥／多動性障害），高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制整備のためのガイドライン（試案），2004.

（受稿年月日：平成18年10月２日）

表２　中学校校内支援体制チェックリスト（試案）

このチェックリストは、特別支援教育校内支援体制を充実させるために、試案として作ったものです。自分の学校の校内支援体制をふり返る材料にしていただければと思います。

各項目の質問に当てはまる場合は□にチェックし、最後に総計をレーダーチャートに記入し、どの機能が自校の課題になるのか確認して下さい。なお、各項目は、達成しやすい順に並べられており、どの段階まで、自校の校内支援体制が進んでいるか、わかるようになっています。

Ⅰ　気づきの機能

□　１．担任は特別な支援が必要な生徒について気づいているか。
□　２．特別な支援が必要な生徒について学年でも気づいているか。
□　３．担任以外の生徒に関わりのある教員からも気づきがあるか。
□　４．校内委員会が組織として気づきの機能をもっているか。
□　５．全ての職員が特別な教育的支援の必要な生徒について気づく体制があるか。

Ⅱ　実態把握の機能

□　１．特別な教育的支援の必要な生徒について学年で実態把握を行っているか。
□　２.特別な教育的支援の必要な生徒について校内委員会で実態把握を行っているか。
□　３．個人カルテやカード等を活用して職員が生徒の情報を共有化しているか。
□　４．実態把握のために専門的な知識を有する教員や校外の専門機関を活用しているか。
□　５．実態把握が個別の指導計画の作成にいかされているか。

Ⅲ　支援の機能

□　１．担任は学級の中で個別的な支援を工夫しているか。
□　２．学年で支援について話し合い、学年単位で支援が工夫されているか。
□　３．学級以外に特別な支援の場を設けているか。（指導室の設置や放課後の学習等）
□　４．支援について専門的な知識を有する教員や校外の専門機関を活用しているか。
□　５．全職員で組織的に校内支援体制が組まれているか。（個別の指導計画が作成され、計画的に支援が工夫されているか。）

Ⅳ　相談の機能

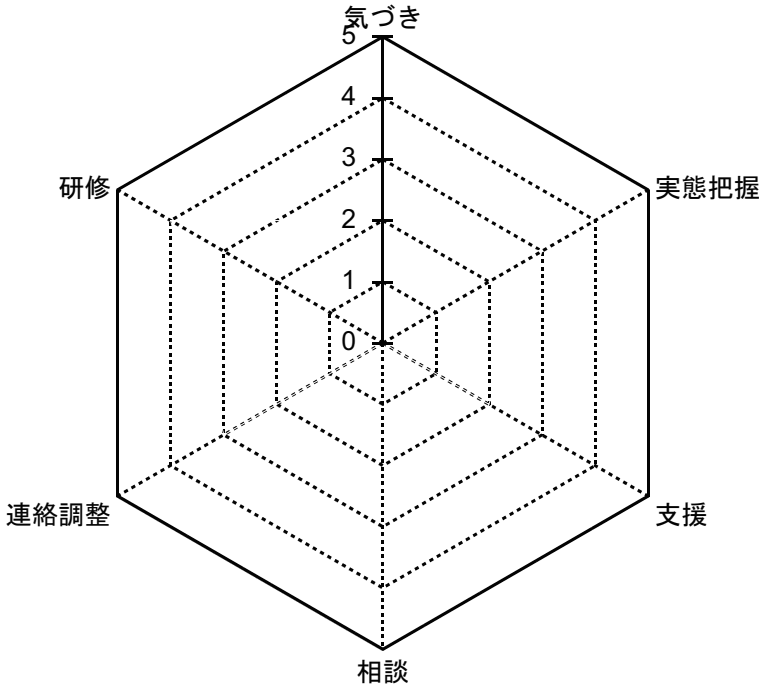
□　１．担任は生徒からの相談に常時、対応しているか。
□　２．教育相談の組織が校内に位置づけられ、相談対応しているか。
□　３．保護者の相談にも随時対応できているか。
□　４．専門的な相談機関を積極的に活用しているか。
□　５．全ての職員がいつでも、どこでも、誰でも相談対応できる体制であるか。

Ⅴ　連絡調整の機能

□　１．連絡調整に関する役割分担が明確になっているか。
□　２．校内の連絡調整を行う場がきちんと位置づけられているか。
□　３．校内の連絡調整はスムーズに行われているか。
□　４．校外の関係機関との連絡調整はスムーズに行われているか。
□　５．校内委員会が特別支援教育に関する連絡調整機能を果たしているか。

Ⅵ　研修の機能

□　１．特別支援教育に関する理解研修が行われているか。
□　２．実態把握や指導法等、具体的な支援について研修が行われているか。
□　３．事例検討会等で生徒一人一人の支援について話し合われているか。
□　４．保護者や他の生徒への支援について研修が行われているか。
□　５．関係図書や資料等が常時用意され、いつでも研修に取り組める体制にあるか。



Education Support for Students Needing Special Support in a Regular Class: Developed with the Campus Support System of a Junior High School with a Focus on Function

ISOGAI Hideo

(Gunma Annaka Municipal 1st Junior High School)

Abstract: Junior high schools with special programs, such as designated schools of a support education promoting model program were visited and surveyed. An analysis of the results of the survey clarified six important points a in the making of a campus support system: "recognition capability", "ability to grasp actual situation", "support capability", "consultation capability", "communication adjustment capability", "training capability", I assessed the campus support system of our school and found that it will be necessary for us to tackle the above points.

In this study, I devised "a campus support system check list (a tentative plan)" in order to clarify the problem faced by our school. In addition, in the making of a campus support system for junior high schools, it became clear that measures against specific problems faced by individual schools, such as "scholastic ability improvement", "refusal to attend school", and "problems in guidance of students", are important.

Key Words: support system in school, junior high school, check list

（事例報告）

北海道道南地区高等学校における軽度発達障害のある生徒への支援に関する現状と課題

－知的障害養護学校のセンター的機能に焦点をあてて－

喜　井　智　章

（北海道今金高等養護学校）

要旨：本研究では，道南地区の高等学校に在籍するＬＤ，ＡＤＨＤ，高機能自閉症等のいわゆる軽度発達障害（以下，軽度発達障害）のある生徒を支援するために高等学校の教員が指導上難しいと感じていること（以下，教師の困り感），軽度発達障害のある生徒が学校生活を送る上で困難だと感じていること（以下，生徒の困り感），今後，養護学校に期待すること等を明らかにするために質問紙調査（調査１）と聞き取り調査（調査２）を行った。また，先進校調査（調査３）では，養護学校がセンター的機能として高等学校に対し，どのような支援を行っているかを訪問により調査した。

調査１では，軽度発達障害のある生徒の在籍状況，生徒の困り感，教師の困り感，今後，養護学校に期待する支援等について養護教諭を対象に調査をした。結果は，約４割の学校から軽度発達障害のある生徒が在籍しているという回答があり，多くの高等学校の教員は，指導する上で難しいと感じていることがわかった。

調査２では，障害があるのではないかと気づいたこと（以下，障害の気づき）や教師の困り感を具体的に把握するために養護教諭に聞き取り調査を行った。その結果，学習面からの気づきと対人面や行動面からの気づきがあることがわかった。また，高等学校の教員は養護学校に対して軽度発達障害のある生徒への「具体的な対応の仕方を教えてほしい」という要望も多いことがわかった。

調査３では，高等学校に実際に支援をしている養護学校の取り組みについて聞き取り調査をし，養護学校のセンター的機能としてどのようなことから高等学校と関わりが始まり，具体的に行っている支援について調査をした。

これら３つの調査から，道南地区の高等学校に在籍している軽度発達障害のある生徒を支援するために，今後，養護学校が高等学校にどのような支援から始めていくことができるかについて検討した。

見出し語：高等学校，軽度発達障害，養護教諭，養護学校のセンター的機能

Ⅰ．問題と目的

平成15年３月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」[5]を受けて小・中学校では，これまで通常学級で教育的対応の十分でなかったＬＤ，ＡＤＨＤ，高機能自閉症等，いわゆる軽度発達障害（以下，軽度発達障害とする）と呼ばれる児童生徒に対しての教育的な支援が始まった。また，盲・聾・養護学校においては，「地域の特別支援教育のセンターとしての役割を果たすことが重要」と示され，地域の特別支援教育のセンター的機能を有する学校への転換が求められている。これを受けて盲・聾・養護学校は，特別支援教育コーディネーターを中心に，地域の小・中学校の教員との連携が始まっている。

一方，高等学校では，「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（中間報告）」[1]の中で，後期中等教育について，「早急な検討が必要である」と示された。また，平成17年に施行された「発達障害者支援法」においても高等学校での「適切な教育的支援」，「支援体制の整備」等が示されている。そして，文部科学省は平成17年度より「特別支援教育体制推進事業」[6]の中で，就学前と高等学校にまで特別支援教育の対象を広げることとした。これにより，各都道府県では，高等学校に特別支援教育コーディネーターを指名し，高等学校に在籍する軽度発達障害のある生徒への支援が始まったところである。

高等学校における軽度発達障害に関する先行研究を見ると，「日本３大都市圏の中学校・高等学校における学習障害への対応に関する調査」（柘植，2001）[9]において高等学校に在籍する学習障害の生徒の割合は，校長の認識で４％，教員の認識で５％という報告がされている。

また，「学習障害等の生徒に対する後期中等教育段階の支援に関する現状と課題」（佐藤，2005）[7]によると，高等学校における今後の課題としては，「支援体制の整備」や「理解推進」等が指摘されている。これらの調査から高等学校において軽度発達障害のある生徒は在籍しているが，障害の特性に配慮した支援や校内支援体制を構築することは今後の課題と言われている。

そこで，本研究では筆者が勤務する高等養護学校の周辺地域，北海道道南地区（渡島・桧山管内）の高等学校（以下，道南地区高等学校とする）に焦点をあて，軽度発達障害のある生徒の在籍状況を把握するとともに，高等学校の教員が行っている支援の状況，生徒や教師の困り感について質問紙調査と聞き取り調査により明らかにする。これらの調査により知的障害養護学校が地域のセンター的機能として今後，高等学校とどのような連携を図っていくことができるかが，見えてくるのではないかと考えた。

また，本調査と合わせて，養護学校と高等学校の連携について先進的な取り組みをしている養護学校の実践についても聞き取り調査を行い，養護学校のセンター的機能としての取り組みについてより詳細な資料を得た。

Ⅱ．調査１

『北海道道南地区高等学校における軽度発達障害のある生徒への支援状況に関する一次調査』

（以下，「支援状況に関する一次調査」とする）

１．調査の目的

道南地区高等学校における軽度発達障害のある生徒の在籍状況と，軽度発達障害のある生徒の困り感や教師の困り感について明らかにする。

また，今後，養護学校と高等学校が連携をすすめていく上で，高等学校の教員が養護学校の教員に期待する支援の内容についても明らかにする。

２．方　法

１）調査の対象

道南地区の全高等学校（公立・私立）37校の養護教諭を対象とする。養護教諭に回答を依頼したのは，以下の３つの理由からである。

理由の一つ目としては，養護教諭は，軽度発達障害に関する研修会などに参加しており，高等学校の中では比較的理解があること。理由の二つ目としては，軽度発達障害は，二次的障害が伴うことも多く，高校生の場合，自己肯定感の低さから情緒的に不安定に陥り，心理的訴え（心理的頭痛･腹痛）（友久，2005）[8]から保健室を利用しているという指摘があること。理由の三つ目としては「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」[4]の中で，ＬＤ，ＡＤＨＤ等と不登校との関係が指摘されはじめていること等である。

このような自己肯定感の低さからくる生徒の心理的な問題や不登校等をきっかけに，軽度発達障害のある生徒が保健室を利用していることを考えると，高等学校の一般の教員よりも養護教諭の方が軽度発達障害ある生徒に気づいている可能性が高いと考え，質問紙による調査を依頼することとした。調査校37校の内訳は以下の通りである。

道南地区の全高等学校：37校

公立高等学校29校（全日制29校・定時制３校）

私立高等学校８校　計37校

２）調査の期間

平成17年９月14日～平成17年10月11日

３）調査の方法

郵送により質問紙調査用紙を配布し，郵送にて回収した。

４）調査項目

調査項目は，以下の７項目（計25問）である

Ⅰ学校の概要

Ⅱ軽度発達障害について

Ⅲ軽度発達障害の生徒の在籍状況について

Ⅳ軽度発達障害の「気づき」と生徒及び教師の「困り感」について

Ⅴ軽度発達障害のある生徒と長期欠席について

Ⅵ今後の対応について

Ⅶ自由記述

３．「支援状況に関する一次調査」の結果

１）回収状況

道南地区の全高等学校（公立･私立）37校のうち，30校から回答があり，全体の回収率は75％であった。

２）軽度発達障害及び特別支援教育の理解について

「Ⅱ 軽度発達障害について」の項目では，軽度発達障害や特別支援教育の理解について質問した。

「ＬＤ，ＡＤＨＤ，高機能自閉症，アスペルガー症候群等を聞いたことがある」の問いには，30人全ての養護教諭が「聞いたことがある」と回答した。「軽度発達障害に関する研修の有無」（図１）の問いには，「研修を受けたことがある」と回答したのは19人（63%），「研修を受けたことがない」と回答したのは11人（37%）であった。

「特別支援教育」を「聞いたことがある」と回答したのは28人（93%），「聞いたことがない」と回答したのは２人（７％）であった。

「特別支援教育コーディネーター」を「聞いたことがある」と回答したのは26人（87%），「聞いたとことがない」と回答したのは４人(13%）であった。

「校内支援体制」を「聞いたことがある」と回答したのは28人（93%），「聞いたことがない」と回答したのは２人（７％）であった。

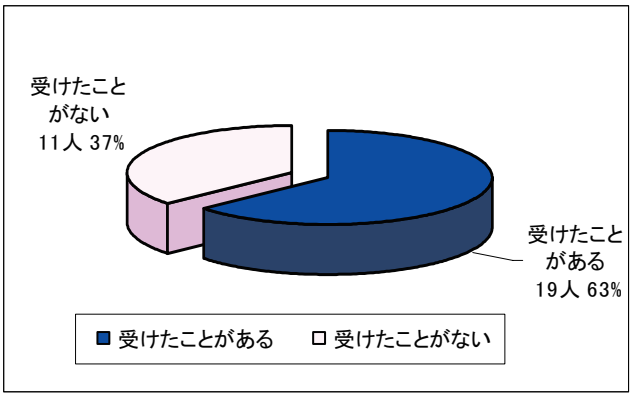


図１　軽度発達障害に関する研修の有無

「特別支援教育の対象が幼稚園・高等学校まで拡大したこと」を「聞いたことがある」と回答したのは24人（80%），「聞いたことがない」と回答したのは６人（20%）であった（図２）。

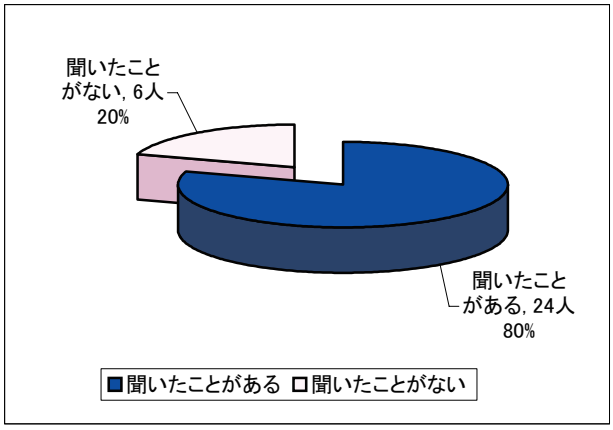


図２　幼稚園・高等学校への支援の拡大

３）軽度発達障害のある生徒の在籍状況について

「Ⅲ軽度発達障害の生徒の在籍状況」の項目では，高等学校に在籍する軽度発達障害のある生徒の在籍人数について質問した。在籍状況については，2004年度と2005年度の２年間で質問した。

「軽度発達障害のある生徒が在籍しているか」の問いに対して「現在，在籍している・過去に在籍していた」と回答したのは13校（43%），「在籍していない」と回答したのは15校（50%），無回答２校（７％）であった（図３）。

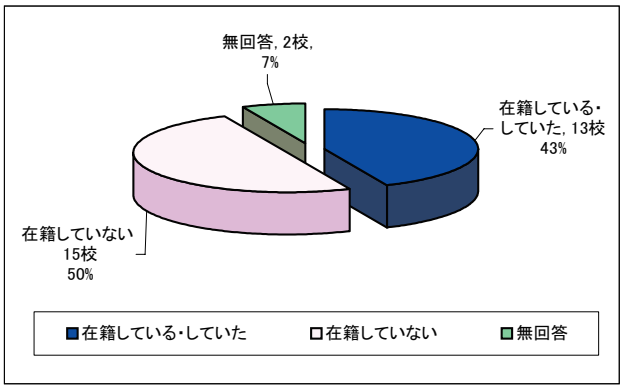


図３　軽度発達障害の生徒の在籍状況

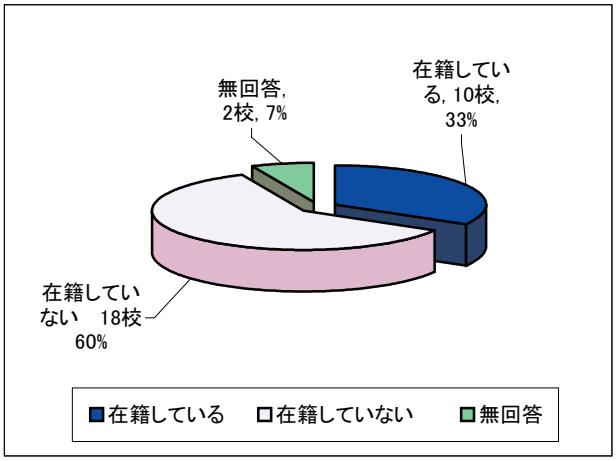


図４　軽度発達障害のある生徒が在籍している学校数（2004年度）

「軽度発達障害のある生徒が在籍している学校数」は，年度別に見ると2004年度は回答のあった30校のうち「在籍している」と回答したのは10校（33％），「在籍していない」と回答したのは18校（60％），無回答は２校（７％）であった。また，2005年度では，「在籍している」と回答があったのは12校（40％），「在籍していない」と回答したのは16校（53％）であった，無回答は，２校（７％）であった（図４・図５）。

４）軽度発達障害の「気づき」と生徒及び教師の「困り感」について

「Ⅳ軽度発達障害の『気づき』と生徒及び教師の『困り感』」では，障害の気づき（軽度発達障害があるのではないかと気づいたきっかけ）はどのようなことからだったのか，また，生徒や教師はどのようなことに困り感を持っているのかについて質問した。

「軽度発達障害があることに気づいたきっかけ」の問いに対しては，「本人の様子からの気づき」が最も多く，2004年度が８件，2005年度が10件という結果であった。次いで「医師の診断」が多く，2004年度が６件，2005年度が７件となっている。また，最も少ないのは，「保護者の届け出」で2004年度，2005年度ともに２件であった。2005年度の「その他」１件は，部活動の顧問からの相談であった（図－６）。

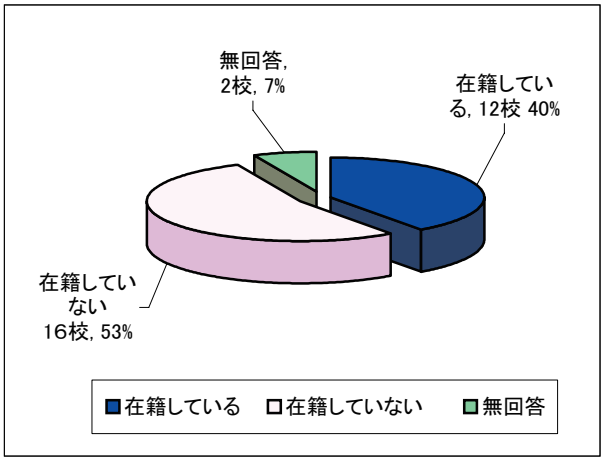


図５　軽度発達障害のある生徒が在籍している学校数（2005年度）

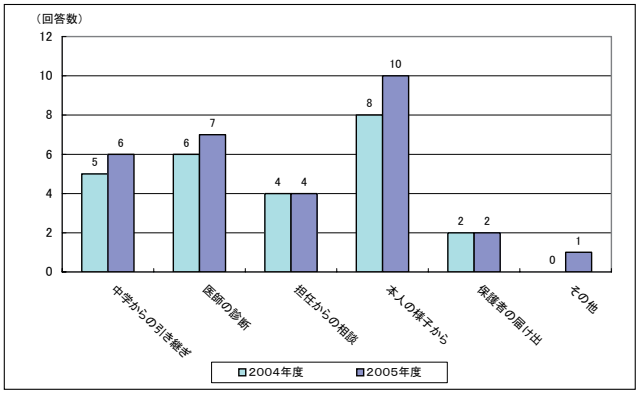


図６　軽度発達障害の気づき

「養護教諭から見た軽度発達障害のある生徒の困り感はどのようなことか」の問いでは，「友人ができず学級内で孤立している」が最も多く７件であった。次いで「授業についていけない」が６件，「友人関係をめぐるトラブル」が５件，「教師との関係をめぐるトラブル」が３件と続いている。「その他」は３件あったが，その内容は「性的な問題行動」，「予想外の出来事に対する状況判断が適切でなく，相手や周囲から誤解される」，「壁や物にあたる」等であった（図７）。

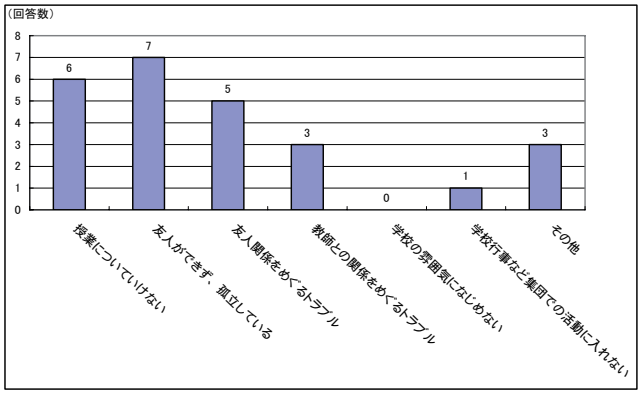


図７　養護教諭からみた生徒の困り感

「養護教諭は，軽度発達障害のある生徒の困っている状況に対して，何らかの対応をしたか」の問いについては，「対応した」と回答した養護教諭は，軽度発達障害のある生徒が在籍していると回答した13人のうち10人（77％），「対応の方法が見つからなかった」と回答したのは２人（15％），「特に対応しなかった」と回答したのは１人（８％）であった（図８）。

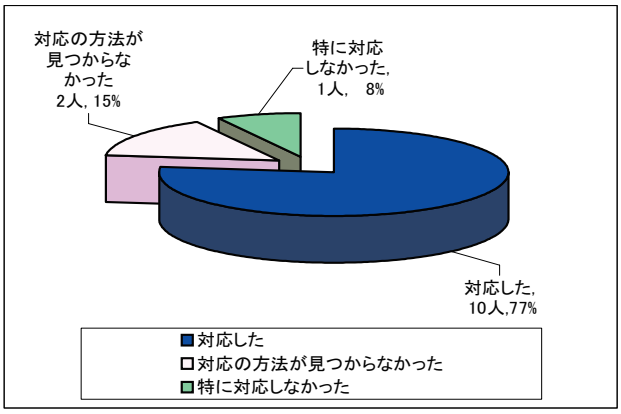


図８　軽度発達障害のある生徒の困り感への対応

「養護教諭は実際にどのような対応をしたか」の問いに対しては，本人への対応では「保健室に来室した際，困っている状況を聞いたり，カウンセリング的な対応をしている」が最も多く７件であった。教師への対応については「職員に軽度発達障害についての資料提示や本人の特性や対応の仕方を周知した」が最も多く６件であった。

「軽度発達障害のある生徒と関わる中で養護教諭が感じる戸惑いや難しさはどのようなことか」の問いでは，「場の雰囲気を読まない発言や行動」，「人とのコミュニケーションがうまく図れない」が最も多く７件，次いで「こだわりが激しく，融通がきかない」が６件だった。「その他」の１件は「すぐに感情的になるところ」という回答であった（図９）。

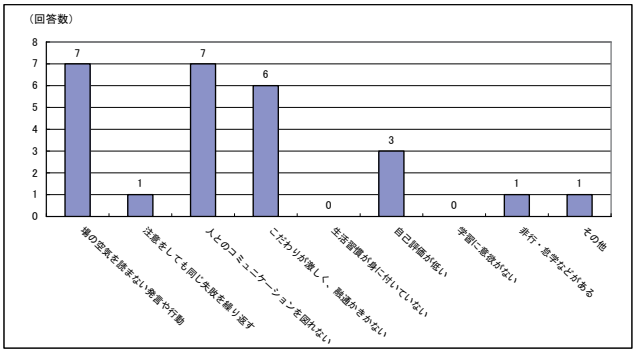


図９　軽度発達障害のある生徒と関わる中で養護教諭が感じる戸惑いや難しさ

「養護教諭からみて担任教師は困っているように感じるか」の問いでは，「困っているようだ」と回答したのは軽度発達障害がある生徒が在籍していると回答のあった13人のうち，11人(85％）であった。「困っている様子は見られない」と回答したのが２人（15％）であった（図10）。

「担任が軽度発達障害のある生徒への対応として困っていることはどのような内容か」の問いでは，「学校生活でトラブル等，不適応を起こした時の対応の仕方」や「周囲の生徒への説明」が最も多く５件であった。次いで，「進級・進路に関すること」，「進路指導に関すること」がそれぞれ３件となっている（図11）。

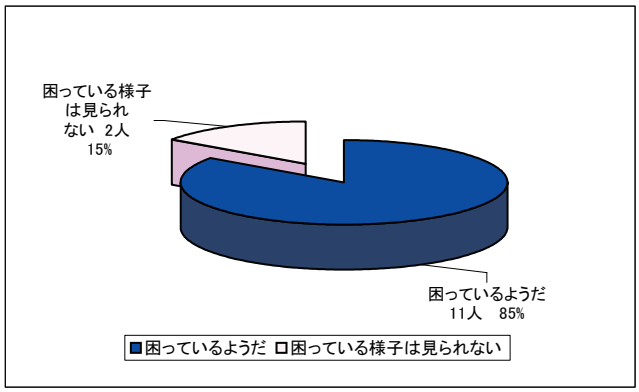


図10　養護教諭から見た担任の困り感

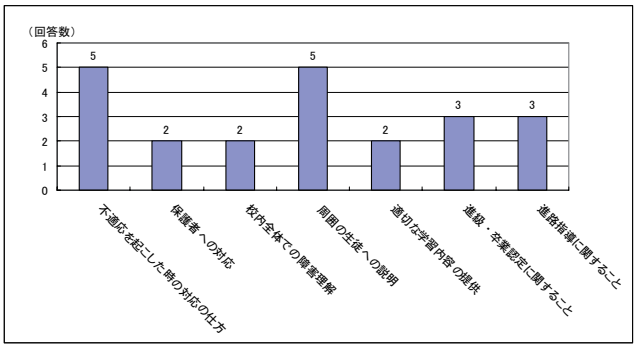


図11　担任の困り感の内容

「軽度発達障害のある生徒の保健室の利用者数」の問いでは，2004年度は軽度発達障害のある生徒が在籍していた18人のうちの15人（83%）の生徒が保健室を利用していた（図12）。

2005年度は，軽度発達障害のある生徒在籍していた22人のうちの14人（64%）の生徒が保健室を利用していた（図13）。来室理由としては，「体調不良や不定愁訴」が最も多く４件，「友人関係」や「怪我」がそれぞれ３件，「授業にでたくない」が２件，「特別な理由はない」が２件であった。

５）軽度発達障害のある生徒と長期欠席者について

「Ｖ軽度発達障害のある生徒と長期欠席者」の関係については，最近，軽度発達障害のある生徒と不登校や長期欠席との関連性が指摘されるようになってきたため，（「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」）[4] 軽度発達障害のある生徒の中に長期欠席者がどの程度在籍しているか質問した。

「軽度発達障害のある生徒の中に長期欠席になった生徒はどの程度いるか」の問いでは，軽度発達障害のある生徒が在籍していると回答のあった13校のうち，「現在，在籍している・過去に在籍にしていた」と回答したのは４校(31%)，「在籍していない」と回答したのは９校（69%）であった（図14)。「長期欠席になったのはどのようなことが原因か」の問いでは，「友達ができず，学級内で孤立状態にあったため」が２件，「授業についていけないため」，「学校の雰囲気になじめないため」，「問題行動（喫煙・窃盗・暴力等）があったため」，「家庭関係をめぐる問題があったため」が各１件の回答であった。

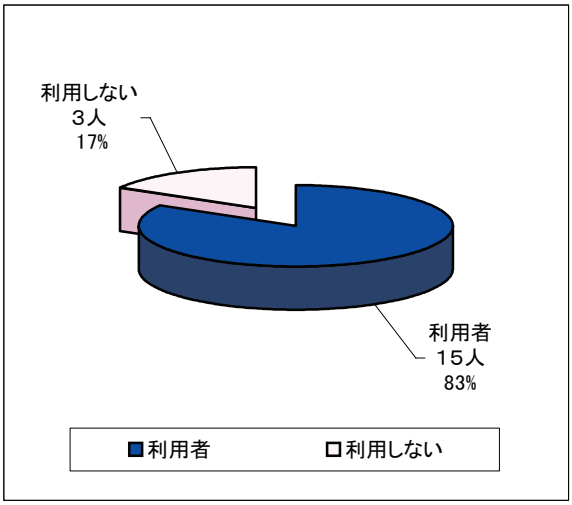


図12　軽度発達障害のある生徒の保健室の利用者数（2004年度）

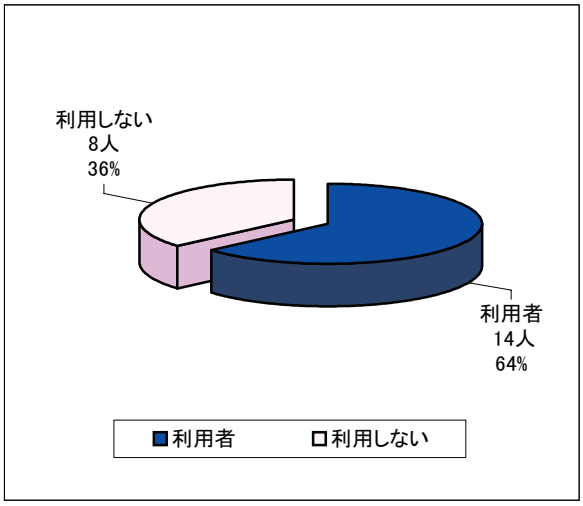


図13　軽度発達障害のある生徒の保健室の利用者数(2005年度)

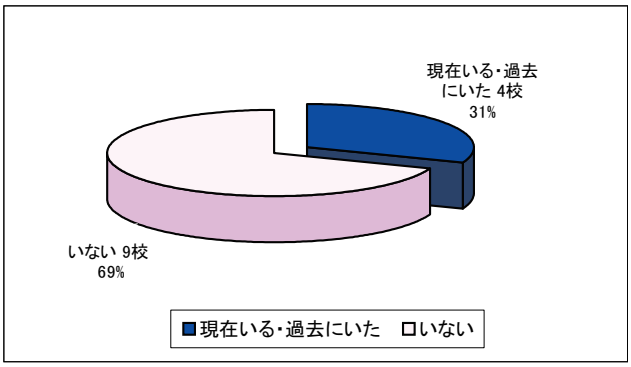


図 14　軽度発達障害のある生徒の中の長期欠席の在籍状況

6）今後の対応について

「Ⅵ今後の対応について」では，軽度発達障害のある生徒が高校生活を送る場合に手立ては必要か，そして今後，高等学校と養護学校の連携を必要と感じているか等について質問した。

「軽度発達障害のある生徒が高校生活を送る場合に手立ては必要か」の問いでは，「手立ては必要」と感じている養護教諭は，29人（97％）であった。無回答は１名であった。

「軽度発達障害のある生徒に対してどのような手立てが必要か」の問いでは，「校内における支援体制の充実」が最も多く，13件であった。次いで「障害特性を理解し，それに応じた指導」が12件，「専門性をもつ教師の配置」が10件という結果であった。逆に少なかったのは，「周囲の生徒の理解を深めるための指導」が１件，「進路指導についての配慮」が２件，「医療・福祉等の専門機関との連携」が３件であった（図15）。

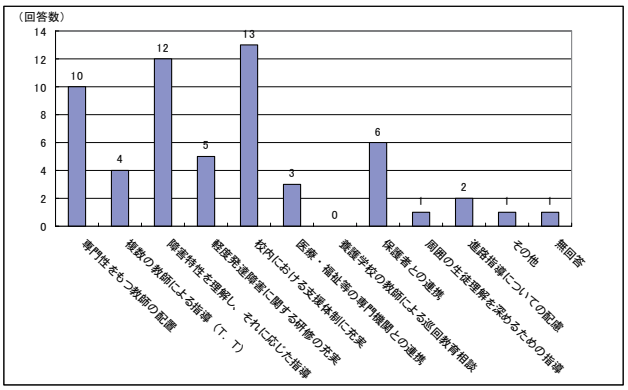


図15　軽度発達障害のある生徒への必要と感じる手立て

「校内において支援体制を組織する予定はあるか」の問いでは，「支援体制を検討中」と回答したのは４校（13％）に対し，「特に組織作りをする予定はない」と回答したのは24校(80％）であった。また，「支援体制を作った」という学校は現在のところはなかった（図16）。

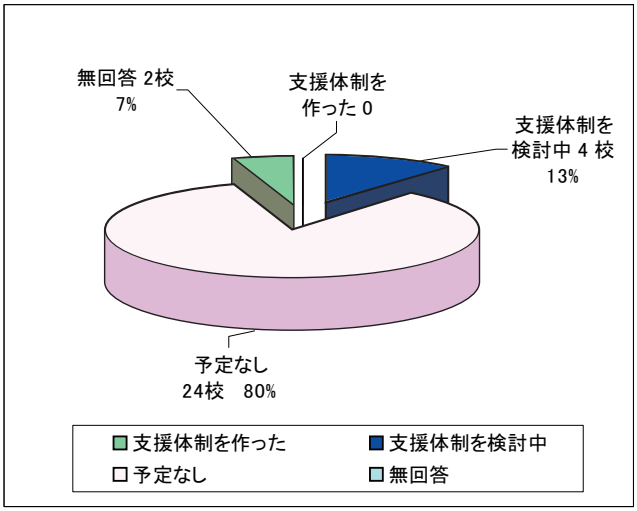


図16　校内支援体制について

「養護学校や高等養護学校と連携を図る必要があるか」の問いでは，「必要と感じる」と回答したのは養護教諭30人中，29人（97％）であった。

「養護学校に今後，どのような連携を期待するか」の問いでは，「指導方法に関する情報提供」が最も多く20件，次いで「専門機関との連携に関する情報提供」が19件，「支援体制作りに関する相談や情報提供」が18件と続いた。逆に少なかったのは，「障害特性に応じた指導のための共同研究」が３件，「教材・教具の提供」が６件であった。

また，「その他」の項目では「小学校・中学校でどのような関わり方がなされていたのかを引き継ぎ，それを生かして高校生活を送らせたい」という意見もあった（図17）。

4．「支援状況に関する一次調査」の考察

1）軽度発達障害及び特別支援教育の理解について

30人の養護教諭から回答があったが，そのうち約９割の養護教諭が特別支援教育の動向について把握

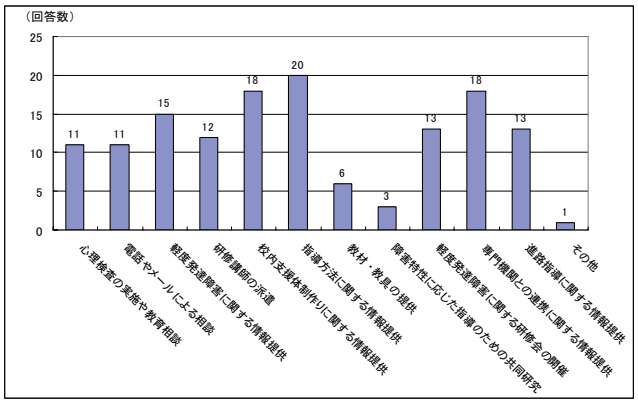


図17　養護学校に期待すること

しており，関心が高いことがわかった。また，軽度発達障害の研修を受講したことのある養護教諭も約６割と半数以上の方に受講経験があることがわかった。今後，高等学校に在籍している軽度発達障害のある生徒への支援や高等学校の教員への軽度発達障害に関する理解啓発を考えたときに，養護教諭の果たす役割は重要になると考える。

２）軽度発達障害のある生徒の在籍状況について

2004年度と2005年度の２年間の在籍状況について質問したが，「現在，在籍している・過去に在籍していた」と回答した養護教諭は約４割だった。全てにおいて医師の診断があるわけではなく，多くは養護教諭の見立てであるが，軽度発達障害の疑いのある生徒が在籍していることがわかった。今回の調査では高等学校の中でも軽度発達障害に関する知識や理解のある養護教諭が対象だったこともあり，このような結果が現れたと思われる。これは，先に行われた「日本３大都市圏の中学校・高等学校における学習障害への対応に関する調査」（柘植，2001）[9]の「教員の認識で５％」という報告と比較しても多いと言える。

今回の調査結果から道南地区の高等学校に軽度発達障害のある生徒は在籍しており，そのことを認識している学校は約４割あることがわかった。今後は，高等学校に在籍する軽度発達障害のある生徒にも小・中学校と同様に何らかの支援を検討していく必要があるのではないかと考える。

３）軽度発達障害の気づきと生徒や教師の困り感について

「軽度発達障害の気づき」（軽度発達障害があるのではないか気づいたきっかけ）について「本人の様子から」の気づきが大半であったが，予想と反して多かったのは「医師の診断を受けている」ことだった。いつ頃，どのような経緯で医師の診断を受けたのかまでは今回の調査からは把握できなかったが，高等学校の中に医師の診断を受けている生徒が在籍していることがわかった。

「養護教諭から見た生徒の困り感」の中で比較的多かったのは「友人ができず学級内で孤立」，「友人関係をめぐるトラブル」等であった。また，「その他」の項目の詳細を見ると「周囲から誤解される」，「性的な問題行動」等が挙げられており，「その他」の項目を含めて考えると対人関係の面に多くの困り感があると考えることができる。

「軽度発達障害のある生徒への対応」については，約８割の養護教諭が「対応した」と答えている。今回の調査の中で軽度発達障害のある生徒が在籍していると回答のあった13校のうち，８校（約６割）の養護教諭は軽度発達障害に関する研修を受講していた。養護教諭が研修を受講していたことは障害特性の理解につながり，困り感のある生徒への支援につながったと考えることができる。

また，養護教諭が対応した内容については，「生徒への対応」と「教員への対応」に分けることができた。生徒への対応の多くは，「困っている状況について話を聞くこと」，教員への対応は「軽度発達障害について資料提供をすること」であった。どちらも軽度発達障害のある生徒への支援の始まりや校内の支援体制を組織するための始まりを考えた時には，必要不可欠な内容と言える。このことからも養護教諭は校内において支援体制を構築するにあたりキーパーソンとなる存在と言えよう。

「軽度発達障害のある生徒と関わる中での養護教諭が感じる戸惑いや難しさ」は，「人とのコミュニケーション」や「こだわり」等の対人面に関する内容が多かった。また，「学業不振や人間関係がうまくいかず，自己評価が低い」には３件の回答があった。一般的に軽度発達障害は，「二次的障害がとも

ないやすい」（渥美，2005）[3] と言われているが，ここでの「自己評価の低さ」も二次的障害として現れている可能性が考えられる。

「担任の困り感」については，生徒の困り感同様，養護教諭の目から見た判断であるが，９割近くの養護教諭が「困っているようだ」と回答しており，軽度発達障害のある生徒が在籍している学校の多くで，学級担任は困っている状況にあると言える。また，「担任の困っている内容」としては，「学校生活でトラブル等，不適応を起こした時の対応の仕方」や「周囲の生徒への説明」等がやや多く，次いで「進路指導に関すること」，「進級・卒業認定に関すること」等，進路関係の項目であった。担任にとっては，生徒が起こす不適応行動を軽度発達障害との関連から捉えることは難しく，表面に現れる行動への対処に追われていると言えるのではないだろうか。進路について今回の調査では，高い回答数ではなかったが，今後，軽度発達障害のある生徒の進路の問題に関しても課題となってくるのではないかと考える。

「保健室の利用者数」は，2004年度，2005年度共に高い割合になっており，今後，軽度発達障害のある生徒を支援していくためには養護教諭の役割は大きいと言える。主な来室理由としては，体調不良や不定愁訴が多かったが，これらについても二次的障害として現れている可能性があると考えられる。

４）軽度発達障害のある生徒と長期欠席者について

軽度発達障害のある生徒と長期欠席との関係では，軽度発達障害のある生徒が在籍している13校のうち約３割の学校で現在・過去を含めて長期欠席の生徒が在籍していることがわかった。

「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」[4] の中では，「不登校との関連で新たに指摘されている課題」として，ＬＤ，ＡＤＨＤ，高機能自閉症等の軽度発達障害についても触れられている。これはあくまでも義務教育段階を対象とした報告ではあるが，中学校段階で不登校だった生徒が高等学校へ進学することを考えると，高等学校の長期欠席者と軽度発達障害との関係についても全くないとは言い切れないのではないだろうか。

５）今後の対応について

「軽度発達障害のある生徒への手立ての必要性」については，９割の養護教諭が「手立ては必要」と感じており，現状の高校のシステム（教科指導重視）の中では，軽度発達障害のある生徒が学校生活を送ることは難しく，「障害特性の理解」や「校内における支援体制」が必要であると感じていることがわかった。

「校内支援体制」については，手つかずの高等学校が大半を占めており，組織する予定のない学校が多かった。平成17年度より特別支援教育体制推進事業の中で高等学校まで特別支援教育の対象が広がったが，校内の体制を整備していくことは，これからだと言える。

「養護学校や高等養護学校との連携の必要性」については，多くの養護教諭がその必要性を感じていた。養護学校や高等養護学校に期待する内容としては，「指導方法に関する情報提供」，「専門機関との連携に関する情報提供」，「校内支援体制作りに関する情報提供」等，「情報提供」に関する項目が高い割合を占めていた。これは，軽度発達障害のある生徒に対しての教員側の困り感の現れであると言える。

本調査では，養護教諭を対象に質問紙調査を行った。今回の調査は，あくまでも養護教諭から見て判断したことや感じたこと等，養護教諭から見た場合のニーズが中心である。このニーズが高等学校の管理職や教員全体と一致するかはこの調査から判断はできないが，少なくとも高等学校において養護教諭は，軽度発達障害のある生徒のことを理解し，何らかの支援をしており，校内の教員に対しても障害に関する情報を発信していることがわかった。

今後，高等学校において特別支援教育を進めていく上で，養護教諭の役割は軽度発達障害のある生徒や校内の教員にとって大きいと言えるだろう。

一方，養護学校は，地域のセンター的役割として「障害の特性に関する」こと，「校内支援体制に関する」こと等，情報提供を中心に高等学校から期待されていることがわかった。これについては，今後，養護学校が高等学校へ支援していく際の参考になると考える。

Ⅲ．調査２

『北海道道南地区高等学校における軽度発達障害のある生徒への支援状況に関する二次調査』

（以下，「支援状況に関する二次調査」とする）

１．調査の目的

「支援状況に関する一次調査」で実施した「高等学校における軽度発達障害のある生徒の在籍状況と支援に関する実態調査」の結果を受けて，養護教諭や担任の困り感について聞き取りをし，それをもとに養護学校がセンター的機能して高等学校に支援していくためにはどのようなことが必要かを明らかにする。

２．方　法

１）調査の対象

道南地区の高等学校全37校のうち軽度発達障害のある生徒が在籍していた４校を下記の視点から抽出し，聞き取りによる調査を実施した。調査の対象者は養護教諭とした。

〈聞き取り調査実施にあたっての調査校抽出の視点〉

⑴　軽度発達障害のある生徒が在籍している学校（軽度発達障害の疑いを含む）

⑵　養護教諭や担任が軽度発達障害のある生徒に対して指導上の難しさを感じている

⑶　養護教諭と担任間に連携がある

⑷　校内支援体制を検討している

上記の４つの視点から軽度発達障害のある生徒が在籍している高等学校４校を抽出した

２）学校の概要

・北海道Ａ高等学校：公立高等学校　普通科
・北海道Ｂ高等学校：公立高等学校　普通科
・北海道Ｃ高等学校：公立高等学校　普通科
・北海道Ｄ高等学校：公立高等学校　専門学科

３）調査の期間

平成17年10月25日～平成17年10月31日

４）調査の方法

抽出した４校を訪問し，聞き取りによる調査を行った。

５）調査の内容

調査の内容は，「支援状況に関する一次調査」の質問紙の項目から必要と思われる項目を抽出した。聞き取りの主な内容は，下記の６項目である。

⑴　障害の気づき（軽度発達障害があるのではないかと気づいたきっかけ）

⑵　学校生活で生徒が困っている様子

⑶　担任と養護教諭が感じている困り感と生徒への対応

⑷　校内支援体制

⑸　養護学校からの支援の必要性

⑹　軽度発達障害のある生徒を支援していくために今後必要と考えること

３．「支援状況に関する二次調査」の結果

１）障害の気づきについて

障害の気づき（軽度発達障害があるのではないかと気づいたきっかけ）の内容を分析したところ，行動面・対人面からと学習面からの２つに分けることができた。Ａ高等学校・Ｃ高等学校・Ｄ高等学校の３校の生徒の場合は，行動面や対人面に気になる行動が見られたため障害があることに気づいた。一方，Ｂ高等学校の生徒の場合は，数学や美術等の教科が苦手なことから障害があることに気づいた。

「障害があることに誰が最初に気づいたか」の質問では，Ａ高等学校は中学校からの引き継ぎ，Ｂ高等学校は養護教諭，Ｃ高等学校は教科担任と部活動の顧問，Ｄ高等学校は生徒の問題行動をきっかけに担任が気づいたという回答であった。

障害種別に見ると，Ａ高等学校，Ｃ高等学校はアスペルガー症候群の疑い，Ｂ高等学校はＬＤの疑い，Ｄ高等学校はＬＤとなっている。このうち医師による診断があるのは，Ｄ高等学校の生徒のみで，他の３校は生徒の行動上や学習上見せるつまづきから養護教諭がおそらく軽度発達障害であろうと判断しているものであった。

２）学校生活で生徒が困っている様子

この項目は，直接生徒本人から聞き取りをしたものではなく，養護教諭の目から見てどのようなことに困っているかという回答である。

行動面や対人面に気になる行動の見られたＡ高等学校，Ｃ高等学校の生徒は，高等学校に入学する以

前から周囲の生徒によるからかいを受けるといった辛い体験をしていた。

一方，学習面につまずきのあるＢ高等学校の生徒は，「自分は他の人よりも勉強ができない」という苦手意識から教科そのものが嫌いになり，欠席という形で表面化していた。

３）担任や養護教諭が感じている困り感と生徒への対応

質問をした４校のうちＡ高等学校，Ｂ高等学校，Ｄ高等学校の３校に共通していたことは，軽度発達障害のある生徒に対しての対応が難しいということだった。Ａ高等学校やＤ高等学校のように行動面や対人面に気になる行動が見られる生徒の場合は，授業中であれば周囲への影響も考慮し，その場で注意をするといった対応をとっていた。しかし，その都度注意をする方法が果たして適切なのかという疑問ももっており，対応に苦慮している様子だった。

Ｂ高等学校のように学習面につまずきのある生徒の場合は，学習の遅れが極端なため，授業の中でどのように対応してよいのかわからないという様子だった。

一方，Ｃ高等学校では，生徒に障害があることに気づいてから養護教諭が中心となって障害の特性や支援の仕方について学年内の教員に示し，共通理解を図りながらすすめるといった対応をとっていた。教員間で共通理解を図ることができた背景には，養護教諭が生徒の支援の仕方を具体的に示したことや支援の内容が「否定的な言い方を避ける」，「本人の話しを丁寧に聞く」等，担任や教科担任が少しの配慮でできるような工夫があったことが要因と思われる。また，Ｃ高等学校の場合，養護教諭が軽度発達障害についての研修を受けており，障害の特性を把握していたことも適切な支援につながったと言える。

４）校内支援体制について

現在のところ支援体制を作っている学校はなかったが，Ｃ高等学校はこれから検討に入り，「教育相談委員会」といった名称で立ち上げるという話であった。

校内支援体制についてはＡ高等学校，Ｂ高等学校，Ｃ高等学校はその必要性を感じていた。しかし，今すぐに組織を作るというよりは，校内の教員が障害の理解や支援の仕方についての共通理解を図ることの方が先決だと感じているようだった。

また，Ｄ高等学校のように小規模校の場合は，新たに支援体制を設けるというよりは既存の分掌（主に生徒指導部）が中心となって校内全体で話し合いながら進めていく形態の方が取り組みやすいようであった。

５）養護学校からの支援について

養護学校からの支援の必要性については，Ａ高等学校，Ｂ高等学校，Ｃ高等学校の３校ではその必要性を強く感じていた。一方，Ｄ高等学校は，「養護学校と協力できるのは望ましいが，養護学校自体の負担も大きくなり大変なのではないか」と連携したい気持ちはあるものの，やや消極的であった。話を伺う中で，「自校の問題は自校で解決する」といった意識が強いようにも感じた。

養護学校からの支援の必要性を感じる理由としては，「養護学校には専門的な知識を持った教員がいるから」という回答がＡ高等学校，Ｂ高等学校，Ｃ高等学校の３校であった。

また，「高校の教員も障害についての知識を持っておく必要があるから養護学校と関わりたい」と回答したのはＡ高等学校，Ｂ高等学校の２校であった。その他に「養護教諭も相談できる場所がほしい」といった回答がＣ高等学校から挙げられていた。

支援の主な内容としては，「障害の特性や対応について教えてほしい」という回答がＡ高等学校，Ｂ高等学校の２校，「事例研究のような形で行えるとよい」という回答がＣ高等学校の１校であった。

６）軽度発達障害のある生徒を支援していくために今後必要と考えること

高等学校に在籍する軽度発達障害のある生徒を支援していくために必要なことを質問したところ４校全てに共通していたのは，「専門性のある教員の配置」であった。その理由としては，専門性のある教員が配置されることによって，「障害の特徴だけでなく具体的な対応についてもアドバイスがもらえる」や「専門性のある教員が実践を示してくれることで高校の教員も学べる」といったことであった。

その他に，Ａ高等学校，Ｂ高等学校では「軽度発

達障害に関する教員側の理解の向上」や「指導していく上での共通理解」等が今後，必要なことであると感じていた。また，Ｃ高等学校では，「発達障害かどうかを見極める力を養うためにも職員研修が必要である」と，研修の必要性を感じているようだった。

４．「支援状況に関する二次調査」の考察

１）障害の気づきと生徒への対応について

Ａ高等学校，Ｃ高等学校，Ｄ高等学校の生徒は行動面や対人面に気になる行動が見られたため，高等学校の教員も軽度発達障害に気づくことができたのではないかと考える。

行動面や対人面において問題が表面化している場合は，対応策に迷いながらもその都度注意をしたり，本人からの話に耳を傾けるといった対応をとっていたが，Ｂ高等学校の生徒のように特定の教科につまずきがある場合は，努力不足により学力が低いと捉えられがちで，ＬＤだと気づかれにくいと考える。Ｂ高等学校の場合，養護教諭がＬＤの特徴を知っていたこともあり，障害があることに気づいたと言える。

今回，４校の聞き取り調査を行ったが，そのうち３校の養護教諭は軽度発達障害の研修を受けた経験があった。また，他の１校の養護教諭については研修を受講してはいないものの，障害特性についての情報をもっており，校内で研修会を開くなど，校内の教員に障害特性に関する資料を提示する等，障害理解を促すための取り組みをしていた。このことからもわかるように，障害の特性を知っておくことは障害に気づくための近道になると考える。

本調査では，障害に気づいてから校内で共通理解を図り，支援に結びついていたのはＣ高等学校のみであった。障害に対する気づきが早まることで適切な支援も早まるものと考える。まずは，障害の特性を理解するためにも高等学校の教員は軽度発達障害に関する研修会に参加する等，障害について学習する機会をもつことが必要ではないかと考える。

また，支援については，Ｃ高等学校の実践からもわかるとおり，支援の方法を具体的に示し，誰もができる内容から始めていくことが校内において共通理解を図っていく上でのポイントになるのではないかと考える。

２）担任や養護教諭の困り感と養護学校からの支援について

教師の困り感については，「どのように対応してよいのかわからない」や「現在行っている対応の仕方が適切なのかわからない」といった回答が多かった。

一方，養護学校からの支援については，必要性を感じている学校は多く，その理由としては「障害の特徴について教えてほしい」，「対応の仕方についてアドバイスがほしい」，「実践を示してもらえると高校の教員も学べる」等であった。このように高等学校の教員の基本的な考え方としては，「養護学校からアドバイスがほしい」という意識が強く，「養護学校と協力しながら軽度発達障害のある生徒を支援する」といったお互いが同じ立場で連携を図るといった意識までには至っていないように感じた。今回の聞き取り調査では，Ｃ高等学校が「事例研究のような形で情報交換をしながら取り組みたい」と話していたが，このような意識を広げていくことが今後目指していく連携の形と言えるのではないだろうか。

また，養護学校側としては，高等学校が「どのような支援を求めているか」を把握することや「養護学校としてどのようなことから支援できるか」について整理しておくことが必要ではないだろうか。卒業後の就労を目指すための教育課程が編成されている高等養護学校としては，進路指導の側面からの支援についても検討していくことが必要であると考える。

高等学校の教員が養護学校からの支援の必要性を感じる理由として多かったのは，「養護学校の教員には専門性があるから」ということであった。ここ数年，特別支援教育コーディネーターが各養護学校に指名され，軽度発達障害に関する理解が高まってきたが，養護学校の教員一人一人が軽度発達障害に関して詳しい情報を持っているかと問われると必ずしもそうとは言い切れない。

今後は，高等学校への支援を視野に入れながらコーディネーターだけでなく，それ以外の養護学校

の教員も軽度発達障害の障害特性の理解に努める必要があると思われる。さらに，高等学校の教員と接する機会をもち，「どのようなことに困っているのか」を把握し，その上で「自校の学校資源で何ができるのか」や「どのようなことから関わっていくことが望ましいのか」について高等学校の教員と一緒に検討していくことが必要であると考える。

Ⅳ．調査３

『養護学校が高等学校に行っている支援に関する先進校調査』（以下，「先進校調査」とする）

１．調査の目的

養護学校のセンター的機能として，どのようなことから高等学校への支援が始まり，実際にどういった支援がされているのか，また，支援を進めていく上での工夫点について先進校による聞き取り調査から明らかにする。

２．方　法

１）調査の対象

高等学校に実際に支援をし，先進的な取り組みをしている京都府立Ａ養護学校（以下，Ａ養護学校とする）を対象とする。調査の対象者は，特別支援教育コーディネーターもしくは，教育相談担当員とした。

２）調査の期日

平成17年11月25日

３）調査の方法

学校訪問をし，聞き取りによる調査を行った。

４）調査の内容

⑴　相談の始まりと支援について

⑵　Ａ養護学校のコーディネーターが考える高等学校への支援を進めるためのポイント

３．先進校調査の結果

Ａ養護学校は，Ｂ高等学校の２年生Ｃさんの担任が相談に訪れたことが支援の始まりとなった。

（1）　Ｃさんの事例について　－相談の始まりと支援について－

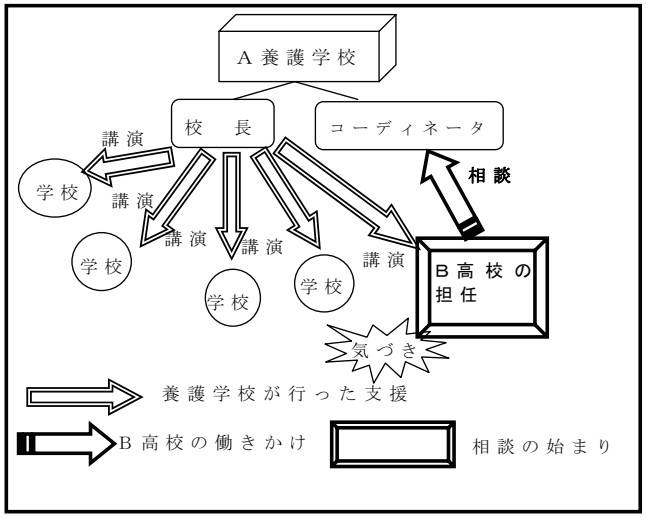


図18　相談の始まり

Ｂ高等学校の担任が，Ｃさんの学校生活における不適応からＡ養護学校に相談に訪れたことが，相談の始まりだったが，その背景には図18に示したようにＡ養護学校の校長が高等学校に対して積極的に足を運び，軽度発達障害に関する講演を行ってきたことが，Ｂ高等学校の教員の障害の気づきを促したと考えられる。

最初の支援については，Ｂ高等学校の担任からの相談後，対人関係がうまくいかないＣさんのことを考え，集団編成を工夫するよう担任に伝えた（図19①②）。

それを受けた担任は，年度が替わったときにＣさんが苦手だと感じている対人関係に配慮した学級編成にした（図１９③）。

２つ目の支援としては，Ｃさんの特性（何が得意で，何が苦手か）を理解する方法としてウェクスラー式知能検査(ＷＩＳＣ検査）について説明をし，Ｂ高等学校の担任はＡ養護学校から説明を受けた内容について保護者に伝えた（図１９④⑤）。

検査の趣旨について保護者に理解してもらった後，検査を実施した。また，検査終了後は，Ｃさんに結果を説明するために本人用の結果を作成し，Ｃさんに説明した（図19⑥⑦⑧⑨）。

３つ目の支援としては，Ｂ高等学校の担任に対して医療機関の紹介をした。その後，Ｂ高等学校の担任から保護者へと伝え，医療機関にかかり診断をも

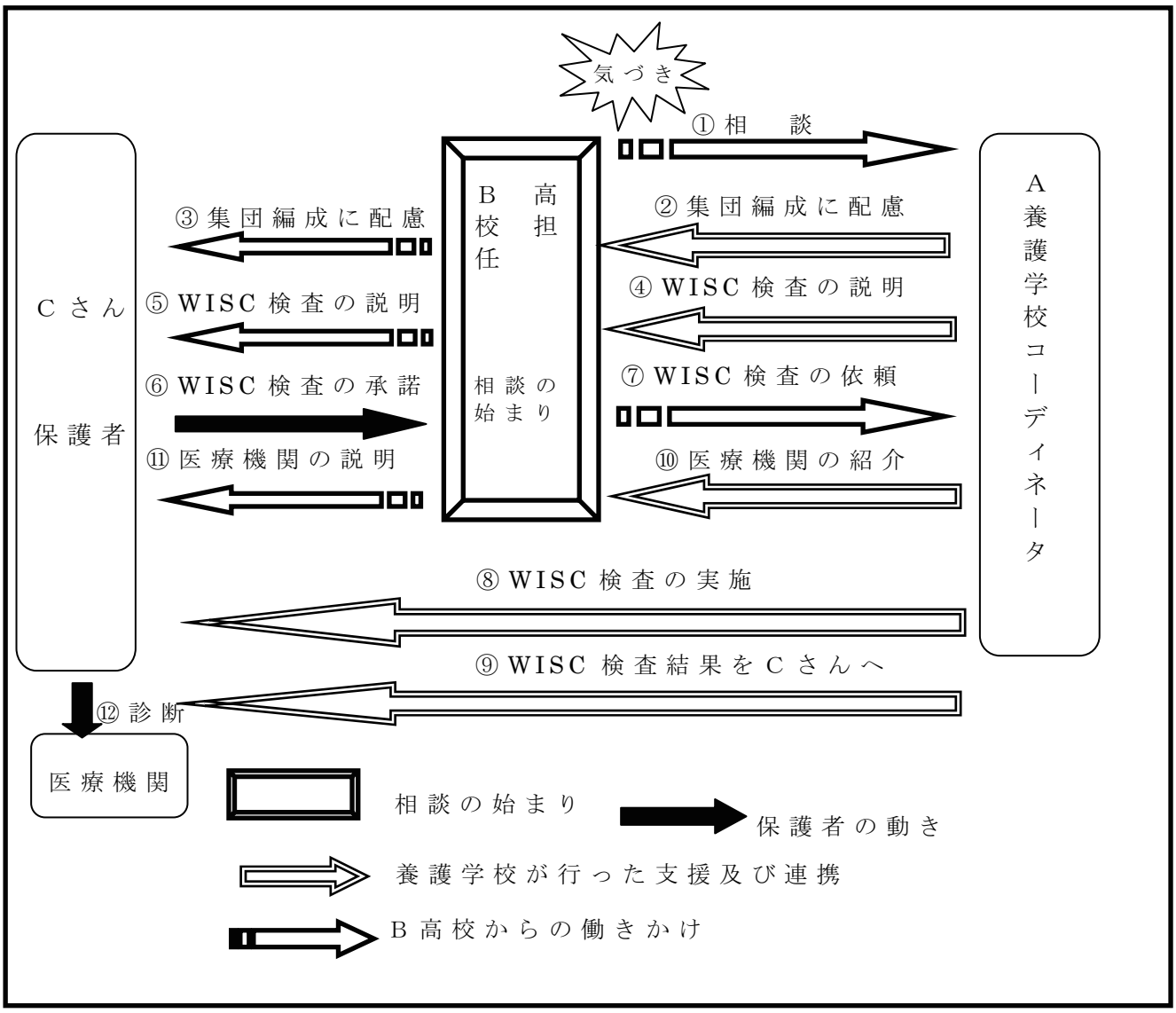


図19　支援について

らった（図19⑩⑪⑫）。図19からは，Cさんや保護者への直接的な関わりは担任が中心となって行っており，A養護学校はB高等学校の担任をサポートしている形態がとられていることがわかる。養護学校が連携を図る相手はあくまでも高等学校であり，当事者への直接的な関与はB高等学校の担任が行うというスタンスで支援が行われていた。

また，B高等学校の担任は直接A養護学校を訪問したり，Cさんの学校での様子についてもメールや電話でのやり取りをする等，非常に熱心だったと言える。

B高等学校の担任がCさんの障害に気づき，A養護学校を訪れたことが今回の支援の始まりとなったが，「障害があるのでは？」と気づくことができたのは，軽度発達障害に対する理解があったためである。Cさんの場合，対人面につまずきがあり，比較的見えやすい形で表面に現れたことも障害に気づいた要因かもしれないが，担任が軽度発達障害についての情報を持っていなければ，養護学校への相談にまで至っていないのではないかと考える。このことからも，A養護学校の校長が高等学校に対して障害に関する情報を発信した役割は，大きいと言える。

(2)　A養護学校のコーディネーターが考える高校への支援を進めるためのポイント

養護学校が高等学校への支援を進めていくための

ポイントについてＡ養護学校のコーディネーターに聞いたところ以下の５点が重要であるという回答を得た。

①養護学校が全てを支援するのではなく，必要と思われる専門機関へ「つなぐ」ということ。

②本人や保護者が医療機関へ足を運ぶ決心をするために，どのような関わりができるかということ。

③養護学校と高等学校の双方が責任分担を確認しながら連携を進めていくこと。

④養護学校と高等学校の双方でチームを作って対応すること。

⑤養護学校のコーディネーターと高等学校の担任間で定期的に情報交換を行うこと。

４．先進校調査の考察
－養護学校のセンター的機能の視点から－

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」[2] に記載されている「センター的機能の具体的内容」の６つの視点とＡ養護学校の実践を比較しながら記述する。センター的機能の具体的な内容は，以下の６点である。

①小・中・高等学校等の教員への支援機能

②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能

③障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能

④福祉，医療，労働などの関係機関との連絡・調整機能

⑤小・中・高等学校等の教員に対する研修協力機能

⑥障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能

㈱　答申の内容の①⑤に筆者が「高等学校」の文言を加えた。

Ａ養護学校では，「６つの機能」の全てが実施されていた。①の機能については，生徒の障害特性を踏まえた配慮事項について高等学校の教員に伝えていた。②の機能については，学校長が高等学校を訪問し，講演を行ったり，教育相談や巡回相談等を行っていた。③の機能については，心理検査を行い，その後の検査結果について本人用を作成し，説明していた。④の機能については，高等学校への医療機関の紹介や校区の福祉機関との連携を図っていた。⑤の機能については，地域の教員の実践・研究の支援のために「１日体験研修」や地域の学校での学習会に講師として派遣する等を行っていた⑥の機能については，地域の小・中学校の障害のある児童生徒に対して，養護学校の体験学習を実施していた。

このようにＡ養護学校は，地域のセンター的役割として多岐にわたって取り組んできていることがわかるが，これら６つの機能を果たせた背景には以下のような要因があると考える。

・教員一人一人の専門性が高いこと。

校内の校務分掌の代表者と地域にある専門化チーム（医療・教育・心理・福祉関係者で組織）に所属している教員が月に一度，相談事例について検討している。

・地域連携を図るための校内組織がチームとして確立していること。

地域連携のための組織を新たに作ってその機関に「お任せ」にならないように，現行の校務分掌を生かし，役割を明確にしていること。

・地域のネットワークが充実していること。

医療・福祉・教育・心理・福祉の各分野の専門家とのネットワークが確立されており，教育相談があったときには，すぐに各専門機関につなぐことができる。

・管理職を含めた教員のフットワークがよいこと。

Ｂ養護学校が教育相談を実施するにあたって「待ったなしの相談に機敏に対応」というフレーズを大切にしており，相談者に対して早い対応を心がけている。

・管理職が中心となって教員が一丸となって特別支援教育を推進しようとする「熱意」があること。

高等学校からの教育相談に対し，コーディネーターだけが相談に応じているのではく，具体的な支援や連携の内容について管理職も加わって検討している。

以上のことが要因となって，Ａ養護学校は地域のセンター的機能を発揮し，高等学校との連携を円滑に進めることができたと考える。

Ａ養護学校のようにセンター的機能を発揮し，地域の高等学校と連携するためには，まずは自校の校内体制の整備が必要になる。「校内のどの機関が何

をするか」といった役割が明確にならなければ，機能していかないと思われる。A養護学校のように既存の分掌を活用しながら支援チームを組織していくことは比較的取り組みやすいのではないかと考える。また，支援チームを組織するだけでなく，どのような相談にも対応できるよう障害に関する専門的な知識や専門機関につなぐためのネットワークを広げておくことも必要である。

A養護学校のコーディネーターは，高等学校への支援を進めるためのポイントとして，専門機関へ「つなぐ」ことの必要性を強調していたが，今後，養護学校が地域のセンター的役割として高等学校へ支援する際には，自校で行う相談活動と他の専門機関に「つなぐ」という両方の視点から考えていく必要があると考える。

Ⅴ．総合考察

養護学校が高等学校に対してできる支援について

「支援状況に関する一次調査」では，軽度発達障害のある生徒（疑いのあるを含む）が在籍していると回答した養護教諭は約４割であった。また，養護教諭は軽度発達障害のある生徒に対しての手立てや養護学校からの支援が必要であると感じていることもわかった。

軽度発達障害のある生徒に対して必要と感じる手立てについては，「校内における支援体制の充実」や「障害特性を理解し，それに応じた指導」が多かった。高等学校が養護学校や高等養護学校に期待する内容については，「指導方法に関する情報提供」を始めとし，様々な情報提供に関する内容が多かった。

「支援状況に関する二次調査」では，担任や養護教諭の困り感については，「軽度発達障害のある生徒にどのように対応してよいかわからない」や「現在行っている対応が適切なのかわからないので教えてほしい」等，具体的な対応の仕方に関する情報がほしいといった内容が多かった。

「支援状況に関する一次調査」と「支援状況に関する二次調査」の２つの調査から概観すると，高等学校においては軽度発達障害のある生徒に対して，手立てを講じていく必要はあると感じてはいるものの，現状では障害の特性について教員一人一人が理解していく段階にあり，障害の特性に配慮し，学校全体で共通理解を図りながら支援していくという意識になるには，もうしばらく時間を要すると言えるだろう。

このような高等学校の実態を踏まえて，養護学校や高等養護学校が今後，高等学校に支援していくためには，障害の特性に関する情報提供から始めていき，その中で授業場面や生活場面においての配慮事項を具体的に示していくことが必要であると考える。このような情報提供をしていくには，養護学校の教員が軽度発達障害に関する専門性を向上させる必要がある。

また，養護学校のセンター的機能を発揮するためにも養護学校や高等養護学校の授業を高等学校の教員に参観してもらう機会をつくったり，養護学校で実施している経度発達障害に関する研修会等への呼びかけを積極的行うことも必要なことだと考える。さらに，我々養護学校の教員も高等学校の授業を参観させてもらい，高等学校ではどのような授業がされているのかを知る必要があると考える。こういった取り組みの中から養護学校と高等学校の教員間につながりが生まれ，高等学校の教員の困り感が把握でき，どのような支援から始めていくことが望ましいのかが見えてくるのではないかと考える。

また，「支援状況に関する二次調査」の中で養護教諭が，今後心配なこととして指摘していた中に「卒業後の進路」に関する内容が多かった。高等養護学校では，卒業後の働く生活を意識した学習が教育課程の中心に置かれおり，「作業学習」や「現場実習」等を通して働く意欲や態度を身につける学習や卒業後の生活について考える学習を行ってきている。このような取り組みの中から高等学校に生かせるものについて情報提供していくことは可能だと考える。

引用文献

1）中央教育審議会：特別支援教育を推進するための制度の在り方について（中間報告），20，2004.
2）中央教育審議会：特別支援教育を推進するための制

度の在り方について（答申），10，2005.
3) 国立特殊教育総合研究所：ＬＤ・ＡＤＨＤ・高機能自閉症の子どもの指導ガイド．東洋館出版社，72，2005.
4) 不登校問題に関する調査協力者会議：今後の不登校への対応の在り方について（報告）．文部科学省，2003.
5) 今後の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議：今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）．文部科学省，2003.
6) 文部科学省：特別支援教育体制推進事業，文部科学省，2005.
7) 佐藤克敏：学習障害等の生徒に対する後期中等教育段階の支援に関する現状と課題，平成14年度～平成16年度科学研究費補助金（若手研究（B））研究成果報告書（14710213）．国立特殊教育総合研究所，2005.
8) 友久久雄編：特別支援教育のための発達障害入門－ＬＤ，ＡＤＨＤ，高機能自閉症－．ミネルヴァ書房，71，2005.
9) 柘植雅義：日本３大都市の中学校・高等学校における学習障害への対応に関する調査－通常の学級・通級指導教室・特殊学級の教員及び校長に対する質問紙調査を通して－，平成11年度～平成13年度科学研究費補助金（基盤研究（C））研究成果報告（中間）資料（11610308）．国立特殊教育総合研究所，2001.

（受稿年月日：平成18年10月２日）

Current Practice and Challenges in Providing Educational Support for Regular High School Students with Mild Developmental Disabilities in Southern Hokkaido Prefecture

KII Tomoaki

(Hokkaido Imakane Upper Secondary School for Students with Disabilities)

Abstract: The purpose of this study is to investigate effective collaborations between special schools for children with intellectual disabilities and regular, high schools. The study consists of three research. In the first research, school nurses working in regular high schools (N=37) in southern area of Hokkaido prefecture were asked to complete questionnaires about the number of students with mild developmental disabilities attending their schools. In addition, they were asked about the types of support provided by teachers and the teachers' concerns about teaching these students. In the second research, school staff members at four regular high schools that provided some support for students with mild disabilities were interviewed for further information. In the third research, the staff of a special school practicing advanced collaboration with neighborhood high schools was interviewed. The results were discussed in terms of the effective roles of special schools as local special educational centers in the future.

Key Words: high schools, mild developmental disabilities, school nurses, roles of special schools

（事例報告）

保護者，地域の支援者，教員の社会的背景に着目した協働への試み

－長野県上田小県地域の自閉症乳幼児療育・保育施設から学校への就学をめぐって－

土　田　泰

（長野県諏訪養護学校）

要旨：教員が保護者，学校外の専門家と協働した障害児の支援を行おうとしたときに生じるコンフリクトを，社会学的視座から捉え，それぞれの持つミクロな社会的価値観に注目して調査した。調査対象は自閉症児支援場面を選定し，質的研究手法によって進めた。調査の結果，教員，保護者，地域の支援者ともに「協働による支援を行いたい」というマクロな状況では一致しても，学校，保護者，地域という行為者それぞれのミクロな社会的価値観が異なるため，同じミーティングをしていても互いの言葉の背景，状況定義が理解でないなどの相違により，コンフリクトへと至ることが考えられた。

協働した支援実現のためには，ミクロな社会的価値観の相違を埋める作業が必要となる。そこで，ハーバマス（Habermas）のコミュニケーション理論を適用し，「自閉症児の就学支援」を題材に，教師，保護者，保育士が協働した支援を実現するための実践試行を行った。

見出し語：自閉症児，就時支援，特別支援コーディネーター，地域連携，社会学的視座による協働行為分析

Ⅰ．はじめに

近年，教員と地域の支援者，保護者とが連携して障害児支援を行う必要性が指摘されている。平成13年に報告された「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」[14] には，教育，福祉，医療等が一体となった障害児と保護者に対する相談，支援を行う体制整備の必要性，意義が示されている。本研究の対象地域である長野県でも，「長野県障害者プラン」[8]，養護学校地域化構想（星野，2005）[11] など，地域と教育が協働による支援の試みが始まっている。他機関との協働は，教育のみならず，当事者，地域の支援者も含めた重要な課題である。

しかし，誰もが「協働による障害児支援」という理念は理解できても，実際に支援を進めていくと，本人・保護者と支援者や支援者間で意思の行き違いが生じ，上手くいかないケースがある。本研究での聞き取り調査からも，「（教員との）会話がかみ合わない（自閉症児親の会での会話記録，2006）」，「保護者の気持ちが分からない，背景になる情報を知らないと協力できない（教員の会話記録，2006）」といった声が聞かれた。複数の支援者が互いに連携，協力したいと願っていても相手への不信や衝突（conflict片桐，2000）[2] が生じるのはなぜだろうか。

協働による支援は，多くの先行的研究がなされている。佐藤（2004）[5] は教員と外部の支援者間での情報交換の問題を取り上げた。幼児期支援を受けてきた子どもに関する情報を保育士が教員に説明しても理解されず過去の情報が途切れる事態が多いことを指摘し，相互に直接足を運び互いを知ることが解決に繋がると述べている。国立特殊教育総合研究所における「自閉症児の早期療育・教育における連携システムに関する研究（1999）」[1]，同じく「知的障害のある子どもの担任教員と関係者との協力関係推進に関する研究（2004）」[4] では，複数の支援者間での支援の継続性の維持，学校と地域との連携の意義が説かれ，後段で協働体制実現の具体的方策とし

て，「KJ法を参考にした話し合い」など関係者間の合意形成を促すアイデアの紹介と実践報告がされている。

これら諸研究は多くが協働支援の実践報告や，よりよい関係構築のための方法論である。協働支援に関する肥後（2003）[10] の論説内で指摘する「連携と組織の深化」を理解するための「ハードな構造」と「ソフトな構造」のうち，ハードな構造＝目に見える具体的事象について説明と理解につながっているが，「ソフトな構造」とされる組織の暗黙知，言葉の背後にある社会文化的な構造の解明，各関係者間の社会的な関係性の理解はいまだ不十分である。肥後は，学校という社会組織に着目し，障害への専門的知識の低さに起因する自信の無さ，（一人担任制の）通常教育での思考や行動にとらわれがちなことを指摘し，

・学校には教育，指導の困難性を感じる場面が多々ある
・教員はその解決にむけた知識，経験が乏しく自信が無い
・学校の中では自身の意見を言いにくい
・他の教員への口出しはできない
・一人で問題解決につなげようと努力する

といった要素が多くの特殊教育に関わる教員の根底にありそうだと推察した。そして，歴史的に教員の社会的な地位意識があり，学校外の人々からの関わりを排斥しがちな社会構造があり，これらが協働を阻んでいると述べ，社会的構造理解の必要性を説いた。「連携した支援」は教員側だけで完結はせず，相手との相互関係の上で成り立つ。よって，教員側の要素に加え，ローカルな地域社会性の理解や他の関係者の社会的背景理解も必要である。「協働」という行為は，異なる社会背景を持つ者との間で起こる相互社会的関係であり，相互の社会的背景理解には社会文化的行為研究が必要であろう。

しかし，社会文化研究という社会学的研究は，これまで特殊教育ではあまり為されていない。そこで，本研究では，複数の支援者による協働支援という行為を，異なる社会的背景を持つ人々が相互に関係し合う行為＝「社会関係（social relation 丸山，2000[12]）」として捉え，行為者の社会的背景，価値観に着目した社会学的な視座と理論を適用して協働の理解とコンフリクト解消を試みた。

Ⅱ．研究目的と方法

1．研究目的

本研究は，教員が保護者，学校外の支援者と協働による支援を行う際に生じる問題点と良好な協働支援実現への過程を社会学的視座から捉え，要因の分析を行った。行為者の身近な社会的背景に注目し，保護者，地域の支援者，教員それぞれのミクロな社会的状況や価値観に何らかの差異がありコンフリクトを生じるのではないかと推察し調査した。具体的には，①ある一定の地域における障害者支援システムを整理し，支援者がどのような価値観や社会的文脈を持っているのか明らかにした。②協働による支援が必要な具体例を取り上げ，保護者，関係する支援者とでどのような支援意識，社会的価値観に差異があるのか明らかにした。③差異を埋め，各関係者の支援観，支援に対する文脈を考慮し，よりよい連携と協働による就学支援のありかたについて検討した。

2．研究対象

協働した障害児支援が必要な場面として，渥美（1999）[1] の指摘のように，自閉症児支援，とりわけ幼児期支援から学校教育への移行支援があげられる。本研究においても自閉症児の就学支援場面を取り上げた。

具体的研究対象として長野県上田地域の幼児療育・保育施設M園から養護学校への就学場面を取り上げ，M園在籍の年長児である自閉症児２名，広汎性発達障害児１名と保護者，担当保育士，養護教員それぞれの持つ社会的背景を調査，比較した。

3．研究方法

研究の大枠は，①対象地域の障害者支援に関する情報を集めるプレ調査，②プレ調査に基づいたフィールドワークによる本調査，③調査結果の分析，考察という枠組みで進めた。

本調査に先立ち対象地域の障害者支援システム

の概要を把握するために対象地域の行政，福祉関係者，教員，保護者を対象に聞き取りと対面による質問によってプレ調査を行った。本調査は，教員，保護者，地域の支援者の生活世界（ハーバマス）[15] を調査し，協働支援に至る過程を行為者間の相互作用論的視座によって理解した。相互作用論的視座によった調査手法としては仮説生成（箕浦1999）[13] 質的研究手法を用いることが一般的である（末田・福田2003）[6]。よって，本研究でも社会学の仮説生成的研究で有効とされるフィールドワーク（箕浦 1999）[13] によってデータ収集と分析した結果の分析と考察はエスノグラフィー（パンチ2005（K.F.Punch））[3] の作成によって報告した。

データ採取は対象児の就学に際し教員，保護者，保育士が相互に関わる場面の観察を中心に行った。また，該当地域の生活世界を理解するために，地域の障害者支援に関係する文献検索，資料調査と関係者への聞き取り調査を行った。聞き取り対象は各資料作成者，作成団体代表および現場の実務者である以下に行った。

・自閉症協会県支部長，圏域障害者支援センター職員，県自閉症支援センター職員，地域内の福祉施設職員，小児精神科医師，地域で活動する作業療法士・言語療法士，幼稚園・保育園教員と保育士，保健師，養護教員，地域の小教員，県教育委員会職員および就学巡回相談県担当職員，対象市町村の教育委員会職員および就学指導委員会担当職員。

聞き取り内容は，①文献，資料に記述されている事項が実際の場でどのようになされているのか，②実務の様子，③該当地域の障害者支援の特徴，④今後への課題，である。聞き取りは，実務者の職場へ出向きフォーマルなインタビューを行うとともに，日常的な活動の場でのインフォーマルな会話も記録するよう心がけた。

観察は，2005年６月～2006年２月までの９ヶ月間に保護者の集まり，園，学校で計24回行った。本研究で適用したハーバマス理論では行為者の言語的コミュニケーションを重視するため，日常会話を中心に記録した。

会話記録に加えて，就学に関する意識調査を保護者，保育士に行った。また，園児の保護者に加え，親の会の保護者，M園園長・保育士，養護学校相談支援室担当教員，養護学校教員とのインフォーマルインタビュー（それぞれの生活世界での話しかけ）を実施し，データ収集を行った。

記録と分析はフィールドノートと録音を併用し，分析方法としてプロセスレコードによる会話分析を用いた。プロセスレコードは，医療現場での患者と医療従事者間の相互作用過程を明らかにし，治療実践に役立てる目的でヴィーデンバッハ（E.WieDenbach）によって考案された事象記録の形式である。関係者間の言語，非言語コミュニケーションを記録し，行為者間で相互作用的なかかわりの合った場面を抽出・再構成し分析する会話分析である（表１）。

Ⅲ．理論の枠組み

１．コンフリクトに至る過程の社会学的理解

協働支援という事象は，様々な社会的背景を持った複数の行為者が相互に関わりを持つ社会的行為＝社会現象であると定義できる。丸山（2000）[12] によると，複数の社会集団間で生じる社会現象をMとし，Mは人々の合理的行為mの結果であると説明する。mは，より一般的でマクロな社会的条件Pによって影響されるが，実際の行為決定には，個々の行為者，社会的集団を取り巻くローカルで身近な，ミクロな状況Sによってより強く規定される（図1）。

「よりよい協働による支援」というマクロな状況が一致していても，実際の行為は関係者個々が持つ，よりミクロな社会的状況（S1～S3）によって大きく影響され行為決定（m1～m3）がなされる。「協働による支援」という共通の目的を持っていても，各行為者の行為決定に至るミクロな社会的背景が異なるため実際の行為m1～m3にも大きな差異が生じて軋轢やコンフリクトが生じているとされる。

２．協働支援を実現するための理論構成

社会学者ハーバマス（Jurgen Habermas）のコミュニケーション理論は，日常的な社会集団に属する人々が，コミュニケーションをしながら合意して

表１　プロセスレコード記録・分析事例

１月３１日（火）　No. １

【参加者プロフィール】
筆者、教師D
・就学予定児個々にサポートブックに書く具体的な内容、学校に引き継ぎたい事項や配慮、支援、保護者、保育士の思いを保護者、学校、園の３者でミーティングを開くことになった。
・ 先週園での生活の様子を参観した。
保育士F、E
・ M園で（昨日話し合った）M児を担当
・ 担当以前から園の中でM児には関わりを持っている

【話し合い内容】
・ M児の移行支援会議を始める前の日常的な雑談

参加者、それぞれの社会的背景、会話の主題、再構成した動機をまとめる

【話し合った場面】M園相談室で保護者が来園するまでの間のインフォーマルな話し合い

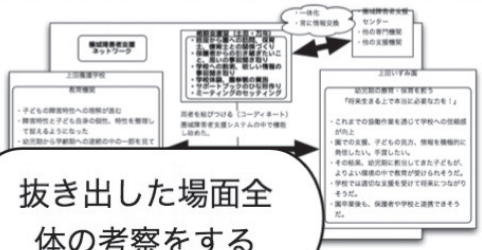
土田のかかわり（言語・非言語）	保育士Ｆの関わり（言語・非言語）	保育士Ｅの関わり（言語・非言語）	教師Ｄのかかわり（言語・非言語）	分 析・考 察
A1「ああ、それは良かった。サポートブックの作れそうですね。」	A１「あの、昨日はありがとうございます。すごく良かったです。」笑顔、表情があかるい			
A2「あ、そうだ、これMちゃん用に、学校の写真カードです。」	A1「はい。」 **A2「あ、D君の時も用意してもらってすいませんでした。」**			
A2「ああ、そうか、そうだよね。ごめん。自分のことしか考えてなかった。」	**A2「ああ、それででしてね、このカードなんですけれど、このトイレ。」**	**A2「ああ、そうそう、これ男の子用ですね。で、Mちゃんとか女子のトイレのほうがいいかなあって。」明らかに協力的** **A2「いえいえ、こうして用意してもらったことが嬉しかったので、もっと良い物になると良いかなって。」**	**A2「いや、さっそく意見をもらえて嬉しいなあ。」満足**	A2 とても気軽に会話が始まった。ここまでの過程で園と学校との距離が確実に縮まったことが感じられる **A2 学校教師も協働作業で支援をさらにアップデートする実感が持てている**

行為者の言語、非言語的なかかわり、相互の変化を時系列にそって記述し、どのような相互作用がなされたのか分析する

以下略

【 考 察 】
・ これまでの取り組みを通じて園と学校との心理的な距離が確実に縮まってきた。
　➢ 保育士は何のためらいもなく学校に思いをぶつけている。
　➢ 学　校　は保育士の意図をきちんと捉えてかみ合った会話ができている。
　➢ 園　　、学校の双方とも協働作業によって支援を考え作っていくことの良さを実感し始めている。

・ 圏域の障害者支援システムの中に学校が入ってこれたように感じる
相談支援、間接支援、コーディネーターというセンター的役割に加え（本来こちらが重要に思うが）実際の子どもへの支援、教育を保護者、園（外部機関）と一緒に考えることができるようになってきた。



抜き出した場面全体の考察をする

いく過程を説明，考察する上で分かりやすい枠組みであることから，協働による支援事例に介入する場面で本理論を適用した。

ハーバマスは，人々が日常的な生活を営む場を「生活世界（Lebenswelt　1985）」[15] とし，生活世界では，政治，一般的経済，国家権力といったマクロな価値による論理より，よりローカルな論理によって世界を再生産し，そこでは言語的なコミュニケーションがその役割を担うとされる。再生産の際に何らかの問題があると，自由な討議による了解を通じ

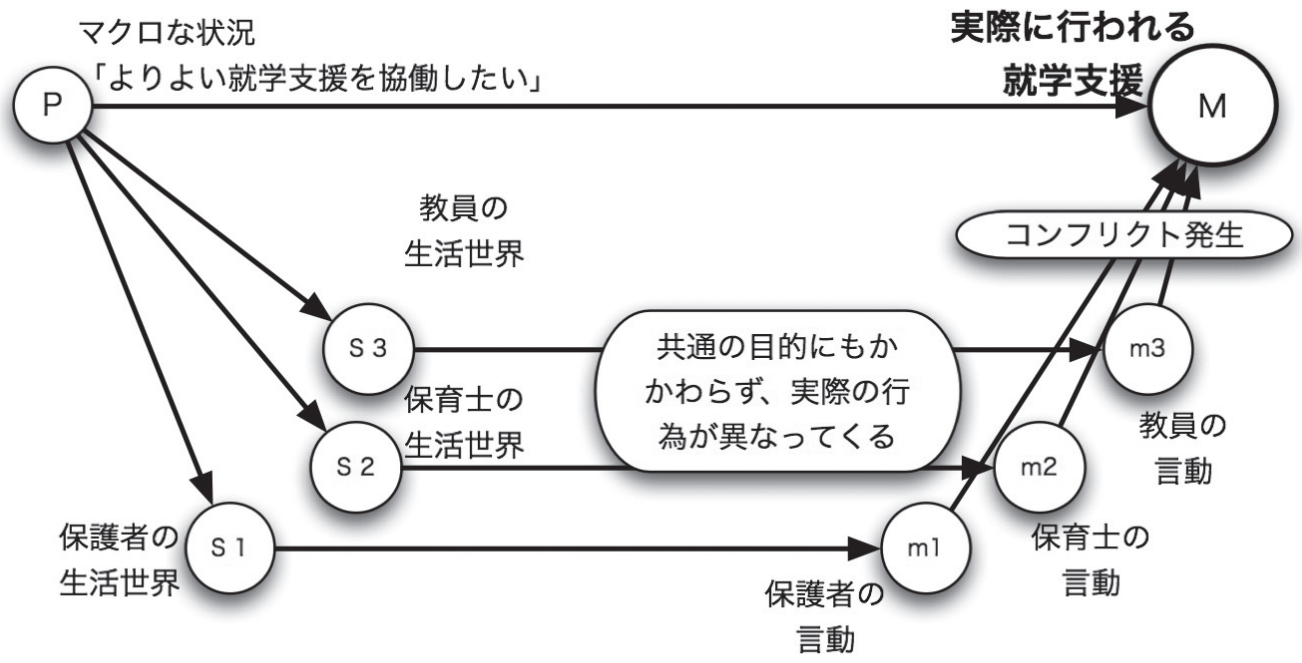


図１　社会現象

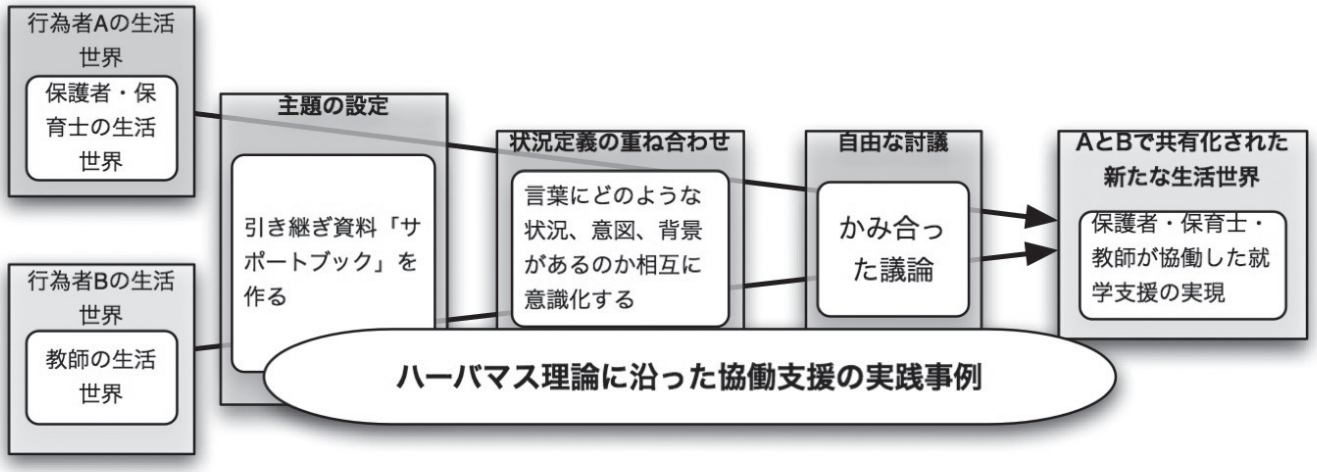


図2　ハーバマス理論を適用した事例実践

て一定の合意に達し，新たなより合理化された生活世界に至るとされる。この理論を適用し，本研究では，特別支援コーディネーターが中心となり，様々な社会的背景の支援者との間で合意，協働した就学支援に至るまで戦略的に議論，討論をする事例への介入を行い，事例を通してどのような作業，議論，討論が新たな生活世界を形作るに至ったのかを明らかにした（図２）。

Ⅳ．研究結果

１．プレ調査による対象地域の障害者支援リソース概観

対象地域は長野県東部に位置し，上田市を中心と

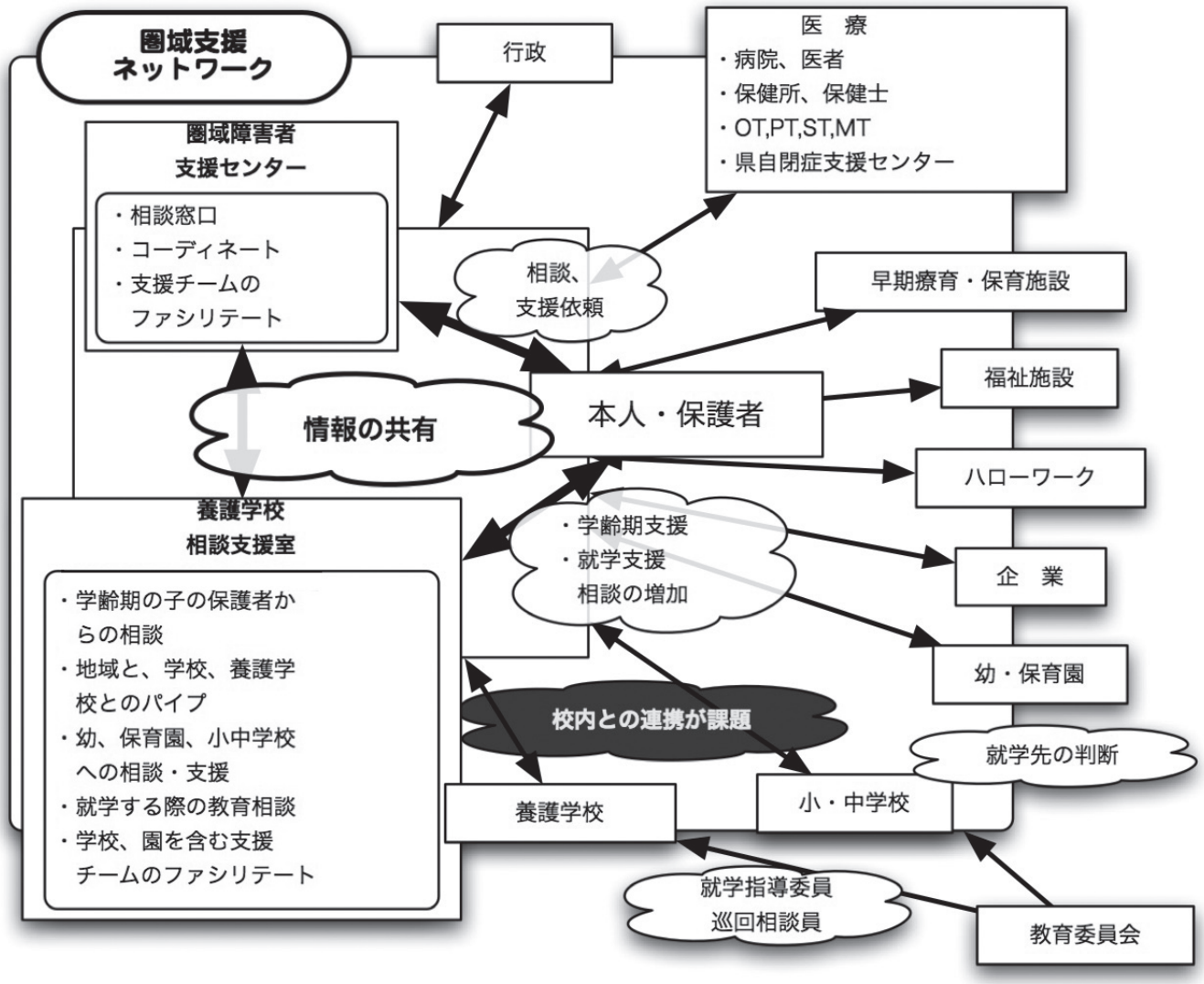


図3　長野県上田小県圏域の障害者支援システム

した圏域人口約21万人の中規模都市圏域である。圏域内には知的障害児養護学校があり，地域の自閉症児，知的障害児の最たる就学先となっている。圏域の障害者支援リソースは，通園療育施設２か所，知的障害者更正施設７か所，知的障害者授産施設４か所，福祉工場1か所，障害者等共同作業所８か所，知的障害者福祉ホーム１か所，圏域障害者支援センター１か所となる。隣の圏域であるが作業療法士個人が開業する民間の療育機関があり，幼児期，学齢期の子どもたちが療育を受けている（地方事務所発表資料，教員，保護者，地域の福祉関係者への聞き取り調査より）。

地域を概観すると，早期療育施設があり，各種の福祉施設も点在しており，障害者支援リソースは比較的恵まれている。他機関との協働支援，ネットワーク化に関しては療育と福祉機関が中心となり支援ネットワークが既に形成されていた地域であり，その中心として圏域支援センターが機能（橋詰，2005）[9]し，保護者と各機関間をコーディネートし支援計画を作成している（図３）。

２．対象地域のマクロな社会的状況

本地域においても連携した自閉症児支援の必要性は教員，保護者，地域の支援者ともに持っており，協働に向けた取り組みはなされていた。保護者，療育施設，養護学校でのフィールドワークにより，以

下のような情報が得られた。

養護学校内に地域，保護者との連携を進めるための窓口として「相談支援室」を設置し，担当教員が圏域内の様々な機関（学校，保育，福祉施設等）や保護者からの相談に応じ，教育機関としてのアドバイスや支援会議へ直接出向くという取り組みが始まり（学校長及び相談支援室教員との会話記録から，2005. 6. 24），保護者，地域の障害者支援機関からも一定の評価を得ていた。

本地域の社会的状況を象徴するエピソードとして，エピソード１を記載しておく。

〈エピソード１〉
・地域の中核機関である圏域支援センター所長は，相談支援室との連携に関して，「相談支援室が動いてもらうことで学校に入りやすくなった。今日も一緒に支援会議に参加した。(2005. 6. 23)」と答え，相談支援室設置により連携，協働への動きが進んだことを述べた。

このエピソードからも，各支援者で共通の社会的背景＝マクロな社会的状況として，「連携した支援をしたい」という意識は共通で持っていたと言える。

３．社会的コンフリクト

マクロな状況では一致しているのも関わらず，実際に教員と保護者，保育士が協働して就学支援を行おうとすると，互いの支援を理解できないというコンフリクトが発生していることも確認された。以下は教員と保護者，保育士とコンフリクトを象徴するエピソードである。

〈エピソード２〉
園から学校への引き継について，保護者，保育士，教員に聞き取りを行ったところ，保護者からは「ノートだけで先生とやり取りするだけでは十分じゃなかった（保護者との会話記録から，2005)」，保育士からは「園の中でやってきたことが伝わらなくて，学校に入ったとたんに支援の手順や方法が変わってしまった（保育士との会話記録から，2005)」，教員からは「サポートブックはもらったんですが，入学後に全然動かない（役に立たない）時期があって…（中略），意味があるのかな（養護教員との会話記録から，2005)」，と三者とも不満点をあげて他者への不信感が表面化されていた。

就学という支援の移行期に情報や過去の支援の引き継ぎについては関係者全てが認識し，移行支援会議やサポートブックの引き継ぎといった支援がなされてはいる。しかし，教員，保護者，保育士に現在の状況を尋ねると，異口同音に不満点があげられ，「学校文化と我々の文化に差を感じる，議論がかみ合わない（上小圏域のＯＴへのインタビューから，2005)」と述べている。「文化の差を感じる」，「話がかみ合わない」という言葉から，すれ違い＝コンフリクトが生じている様子がわかる。

４．保護者，教員，地域の支援者持つミクロな社会的状況

異なる社会的背景を持つ者が集まったときには，マクロな社会的状況だけを一致させても良好な関係を築くことは難しい。よって，互いのよりミクロな社会的状況を理解していくことが必要となる。

１）地域の支援者の持つミクロな社会的価値観

地域の乳幼児療育施設，保育園，福祉施設，支援センターへの聞き取りとフィールドワークによって明らかになった地域の障害者支援に関わる人々の持つミクロな社会的状況，支援に対する価値観をまとめると，①チーム支援を基本とする，②支援者間のネットワークはボトムアップによる顔を合わせた個人ごとの関係を重視，③支援は「子どもの困り感」に目を向け当事者の安心と地域生活を重視する，④障害に対する高い知識と経験を有し，障害特性と子ども個々の個性を整理して支援を行う，の4点である。

①チームによる支援，②ボトムアップによるネットワーク形成，③子どもの困り感を重視する意識は深く関連している。対象地域は，支援センターが中心となった支援機関間の連携，コーディネート，乳幼児期からの早期療育といったシステムが整備され

ている地域である。この支援システム形成過程は，行政施策によるトップダウンのみでもたらされたものではなく，現場の支援者や保護者など当事者の必必要感を基盤に当事者自らの手によって形成されてきた歴史があった。プレ調査の結果から，本地域の障害者支援リソースは福祉を中心に比較的豊富であることがわかる。しかし，以前はネットワーク化されておらず，子どもの情報の共有化が難しく，保護者は複数の支援機関を利用する毎に同じ内容の子どもの情報を伝えなければならい負担感があり，同一の支援機関だけを利用しがちになっていた。すると，一つだけの機関ではサービスに限界があり，福祉施設を利用していて医療的なニーズが生じたときや，医師から障害告知を受け療育・保育的な支援を必要に思ったときなど煩雑な手続きを必要でその都度，保護者に過大な負担を強いていた（保護者会，圏域支援センターへの聞き取りから　エピソード３参照）。

〈エピソード3〉
保護者会で，自閉症児の保護者は過去の地域での支援体制を次のように話していた。「別の機関を利用するその度に，分娩時の異常や家族構成，検査結果とかを毎回書いて（中略）もう少し情報のやり取りができないのかな。」（2005. 12. 25 自閉症児親の会での保護者の会話から）。

こうした不利益が背景となり支援機関間のネットワーク化とコーディネート機能を有するセンター設置への要望，必要感から利用者，支援者双方が実際に支援を進めながら支援システムを形成してきたことがわかった（圏域支援センター及び保護者会でのフィールドワークから）。これを象徴するエピソードとして本地域のキーパーソンであると複数の関係者があげる元圏域支援センター長Eとの聞き取りでの発言を以下に掲載する。

〈エピソード4〉
「本人やご家族が大変な状況になっていたりしたときに，家族として対応できないことがありますよね。以前ある施設で支援していたときに，一人の力，一つの施設，一つの領域だけでは支えきれないと。それが支援センターに行ったときの一番のスタンスでしたね。」（Eへのフォーマルなインタビューから，2005. 6. 27）

同様の発言は他の施設職員からも聞かれ，「本人・保護者」の困り感をなんとかしたいために他の機関と連携する，という過程を経たことで，地域の支援者の意識に「本人・保護者の困り感に基づく支援」，「他の支援者と協力は当然」という支援に対する価値観＝ミクロな社会的状況が形成されたと推察できる。

当事者自身の願いにより形成されたシステムのため，支援に対する自負やプライドが高いことが背景にある。そのため常によりよい支援を求め，専門性の向上，支援の質的向上が日常化し，④高い専門性，経験の蓄積へとつながっていた。エピソード5は，事例介入を行ったM園園長の発言である。ここからも，障害児支援に対する高い専門性の要求がわかる。

〈エピソード5〉
以下は，M園園長とのインフォーマルな会話の一部である。
園長：「うちの保育士にはね，常に研修は受けてもらうし，勉強してもらわないと。ここは障害のある子どもたちへの支援をしたい，相手をしたいって情熱の無い人はいらない。」（園長とのインフォーマルな会話から，2006. 1. 30）

２）保護者と地域の支援機関との社会的価値観の一致

フィールドワークによる調査は，支援機関だけでなく障害児の保護者会でも保護者の日常的な集まりに参加することで行った。すると，保護者の持つミクロな社会的価値観が地域の支援者の社会的価値観と近似し，結果両者が緊密な関係で結ばれていた

ことがわかった。また，こうした両者の価値観の一致が就学以前の段階で形成されていることもわかった。本地域の障害者支援システムの形成が，保護者からの訴え，必要感によるボトムアップで成されていた。保護者と地域支援者が同一歩調で支援システム作りに関わったため，両者の社会的価値観が本質的に一致しやすい状況であった。

フィールドワークによる結果は，以下の通りである。

①「子ども（園児）にこれまでどのような支援（療育，保育）をしてきたのか」について，保育士は「自閉症児に分かり易い方法でコミュニケーション支援を心がけてきた。（担当する子）を考えると，写真カードを基本にし，分かり難い場合は実物を使っている。スケジュールは半日単位で活動の予告をし，情報を視覚的に解るように伝えている。」と述べ，保護者は，「ＯＴ，ＳＴ，保育士と相談しながら生活を考えてきた。最近ではトイレの自立について保育士と協働で自立支援（トイレに慣れ，排泄をする場所だと解るように絵カードを利用してみた，カードも種類や伝え方を一緒に工夫した）を行った。自閉症と診断されてやはり，専門の園で育てた方が良いと思った。」，という回答が得られた。保育士は自閉症児支援について知識，経験とも深いことが推察できる。「子どもの困り感」が両者で強調されること，保護者の保育士に対する信頼を表明する発言から，幼児期支援の段階で両者の社会的価値観の一致をうかがわせる。

②「学校との間でどのような引き継ぎ（資料，引き継ぎ方法，ミーティングの取り方など）を望むのか」について保育士は，「保護者と『将来はこんな生活』と目標を立て支援計画を作っている。そうした取り組みを理解して欲しい」，「『興味があることを持つ』と言ってもただ興味ではなく，『興味を持ったことは確実に正確にやろうとする』といった，（表面上の情報でなく）D児はこう感じる，こう取組むということを知って欲しい」，「生活支援，将来に向け今何をどのように誰が取り組むのかを教員と話し合いたい，園の生活を学校の先生に見てもらい学校の様子を我々も知る，情報交換も一回だけでなく，必要に応じて取っていく」という回答が得られた。就学支援に関して，「自分たちが取り組んできたことを理解して引き継いで欲しい」という意識があり，教員ともチームによる支援を行おうとしている。また，子どもの困り感を理解した専門性の高い支援を期待している。保護者からも「養護学校がどんな教育をしているのか知りたい」，「子どもの特性，個性に応じた支援になってほしい」と保育士と近似した回答を得た。このことから，保育士，保護者ともに教員に対してチームによる就学支援を望み，子どもの困り感への理解と支援の専門性を求めており，両者の社会的価値観が近似していると推察できる。

③「その他，就学への期待，不安，現時点での思いは何か」について，保育士は，「先生が変わると支援がすっかり変わってしまう」，「個別的な対応と言うが，ただ先生がついているのではなく，その子に必要なことは何かという視点に立った対応であって欲しい，そのためにも，障害に対する理解，経験と専門性のある先生が増えて欲しい」，「自分の仕事にプライドを持って取り組んでいる。学校の先生と話すと，別の意味のプライドが高いような気がする。自分のやることに他人から口出しされるのが我慢ならないような・・」，といった回答が得られた。「本当に必要な知識や力をつけて欲しい。遊びも大切だが，言葉，コミュニケーションの力・自分から意思を伝える力，数を数える，時間が解る，自分でスケジュールが管理できる，物を弁別する，模倣をするといったこの子が本当に必要となりそうなことを教育して欲しい（M園保育士への聞き取り調査から2005. 12. 22）」という回答に代表されるよう，教員に対して障害特性に基づく適切な教育と協働した支援への期待と同時に，否定的な意識があることが現れている。否定的な意識とは，自閉症児支援に関する専門性，知識，理解が教員は低いのではないのか，過去の情報の引き継ぎがうまくいっていないという思いが推察される。また，教員はチームでの支援が苦手で，話し合いができない雰囲気があると感じている。

同様の回答は保護者からも得られた。「自然に（園）スタッフとコミュニケーションしてきて，生活支援や療育を受けてきた。改まって話し合うと言うより，自然な関係が作れてきたことを理解してほ

しい（2005. 12. 27 M園在籍園児の保護者への聞き取り）」という言葉から，教員ともボトムアップによるチーム作りを求めていることがわかる。

以上の結果から，３項目とも保護者，保育士双方から[1]において述べた本地域の障害者支援システムのミクロな社会的価値観と一致した内容の回答を得ていることがわかる。保育士，保護者ともに先述した地域支援者の持つミクロな社会的価値観，「チーム支援」，「ボトムアップによる関係づくり」，「高い専門性」，「子どもの困り感によった支援」を共有している。また，教員とのコンフリクトについても顕在化している。教員と価値観を共有したいと願いつつも，否定的な意識を持っている。

３）教員の持つミクロな社会的価値観

本地域では，多くのケースで保護者と地域の支援者との間で社会的価値観の共有されていることがわかった。すると，教員をメンバーに加えた協働支援を行おうとしたときに生じるコンフリクトの要因は，教員との間に何らかの社会的価値観の差異があることが考えられる。

調査の結果，教員の持つミクロな社会的価値観として，①トップダウン的な組織としての規律や過程を重視，②個より多様で多数のケースを想定した汎用的なフォーマットを志向する，③教員個々の独自性が強く，教員が子どもの生活全域をカバーしようとする意識が強い，④学校生活，集団生活を重視するため，「教員の困り感」から支援を求める，の4点が明らかになった。これは，肥後の論述[10]で示された学校の社会的構造とも一致している。

①トップダウン的な意識，②組織的規範の重視，個より全体をカバーする汎用的なシステムへの志向であるが，公的な就学指導システム自体が組織的な規律と過程を重視している。これは，公的な就学支援の過程からうかがうことができる。本地域の就学支援の公的な流れは，①幼・保育園から就学判断についての手続きが行われ，県・市町村により特別な支援が必要と判断されると県による巡回相談と市町村設置の就学指導委員会による情報収集と保護者との話し合いが実施される，②就学指導委員会による就学先が判断される，③就学先を決定し，必要ならば加配の配置など行政的な取り組みが行われる。

このような流れの中で公的機関，学校としてどのようなことを留意しているのかと聞き取ったところ次のような結果が得られた。①に対して，公的手順によって「特別な支援が必要な子」の調査，情報収集を行っているが，同時に保護者は独自に地域の支援センターなどで相談がなされている。そこでのアドバイスと市町村の判断とが食い違うことがある。③に対して，結果として就学指導委員会の判断と異なる就学先になる場合もある。そうした時，現場の教員から「クラスが成り立たない」，「なぜここを選んだのか」といった声が聞かれ加配を強く要求される，といった回答が得られた。自らが関わった公的な判断，組織としての就学過程を重視し，保護者個々の意志決定に否定的な意識があると言える。学校現場での支援も子どもの困り感が基盤となった支援体制を求めるのではなく，まず，クラスという組織を考え，学校側，教員側の困り感が強調されている。

③教員個々の独自性の強さ，④教員の困り感の強さは，地域の療育施設より就学を希望する園児への支援を考える支援会議の場での次のエピソードにも現れている。

〈エピソード6〉

協働した就学支援の事例実践内で，幼児期支援をどう学校が引き継ぐのか，どう継続していくのか就学担当教員4名で話し合った際，次のような発言があり，全出席者が納得していた。

「就学前の事前準備，私も考えていた。でも，それを（他の教員に）話したら，『それはできない，比較されても困る，前任者と子どもの見方が違う』って。」

「（支援の引き継ぎが）必要とは思う，だけど前の人とは同じにできない。比較されて苦しくなることもある。」

その後，では引き継ぎで何を求めるかの議論では，「生活支援の具体的なこと（の情報が欲しい）。特殊の経験の無い人なんかだといきなり子どもを持ってもうまくいかない。何らかの資料は欲しい」，という発言があった。

幼児期支援者との引き継ぎ，支援の継続が必要と認めつつも前任者と比較されることに否定的で，独自の子どもの見方を重視している。同時に，具体的な方法論を求め，その背景に経験の少なさ，不安感が表れている。

個より全体を重視し，汎用的なフォーマットを重視する傾向は支援会議での会話記録（表２）からもうかがえる。これは，就学児の情報をいかにまとめるかアイデアを出している場面である。話し合いに先立ちの，保護者，保育士から子どもの困り感の理解と支援の継続性，専門性が求められ，教員と協働による支援を望んでいることを確認してある

会話ではＡ６に示されたように学校側から引き継ぎ情報に関したフォーマットを提示し，全体で足並みを揃えたい意向が示されている。ここで，子ども個々の困り感から発生したボトムアップの発想ではなく，トップダウン的な手法を考えていることが現れている。

５．社会的価値観の差異によるコンフリクトのまとめ

社会学者の片桐（2000）[2]は，社会的コンフリクトを生じる原因として，社会的行為の規範となる社会的価値観の相異をあげ，一定の共有度がある行為者間で生じたコンフリクトはその度合いが強くなりやすいと述べている。

Ⅳ４－１），２），３）までで述べたように，本地域では障害児支援，とりわけ就学支援に関して保護者，地域の支援者と教員とでは，社会的価値観に相異が生じている。同じ子どもに対する就学支援をする，というマクロな状況で両者が一致しているが故，かえって支援に対する細部の差異が際だち，強いコンフリクトへと繋がっていると推察できる。

６．社会学的理論に基づく協働による支援事例への介入

コンフリクトが生じている教員と保護者，地域の支援者が，協働による支援を実現するためにはどのような手だてが有効なのであろうか。有効な介入方法を検証するために，本研究ではハーバマスのコミュニケーション理論（ハーバマス（Habermas）1985）[15]に基づく介入の試みを行った。

１）介入方法の概要

事例は，幼児療育施設M園に在籍する自閉症児D児の就学支援を取り上げ，教員，保護者，保育士が協働による情報交換，支援計画作りを目指し行った。

事例への介入，観察は2005年9月より開始した。観察・記録対象は，保護者，担当保育士に加え，自閉症児保護者会の関係者，園・学校外の支援者，Ａ養護教員，相談支援室担当教員をとりあげた。介入は筆者も観察と同時に話し合いを促進し，機関間を結ぶコーディネーターとして参加し，対象児の就学先が決定され，就学先の学校との間で引き継ぎ資料を作成し，情報交換を進める場面にハーバマスのコミュニケーション理論を適用して進めた。

２）対象施設M園の概要

M園は圏域障害者支援システムの中核を担う乳幼児療育・保育施設で，典型的な本地域の障害児支援機関の持つミクロな社会的価値観のもと保育，療育支援を行っている。

３）対象児のプロフィールと保育士，保護者のニーズ

対象児D児は，M園において早期療育と保育を継続的に受けてきた。保護者，保育士共に自閉症に関する豊富な知識を有している。支援は，障害特性とD児の困り感に寄り添い行われ，応用行動分析による理論的な手法によって進められてきている。

就学に際し，保護者，保育士共通のニーズは以下の3点が聞き取り調査（2005. 12. 22実施）によって確認された。

・環境の変化が苦手である。そのことを学校に伝えたい。
・D児の特性に応じて取り組んできた支援の意図を理解してほしい。一番は，D児の自発的なコミュニケーションの実現のためである事を伝えたい。
・教員と協働による支援をしたい。特に伝えたい情報として「活動の見通しが持てるようにして安心して生活をおくる」,「自発的なコミュニケーションの力を伸ばす教育の実現」という２点があげられた（Ⅳ－４，１）２）参照)。

４）教員のD児就学に対する支援への意識

一方，教員のD児就学に関する意識は，過去の支

表2　養護教員による就学支援会議の会話記録

【参加者】筆者、養護学校教師B、養護学校教師D
【話し合い内容】
・学校の教員の視点からサポートブックに盛り込む内容、必要性を考え、アイデアを出し合う。
・保護者からの意見を参考にしてサポートブックのアウトラインを決める

筆者のかかわり（言語・非言語）	教師Bのかかわり（言語・非言語）	教師Dのかかわり（言語・非言語）	分析・考察
A5「作っていく過程が必要で重要なのかなと。お母さんや園と協働で作るって事を通じて、園やお母さんと学校との関係も良くなるんだと」 A5「そうすることで、気軽に話したり情報交換することができるようになるのかなって。」 A6 困惑 ああ、学校で作ってしまったんだ。 A8「ええと、今日、保護者会でもそんな話をしましたし、前回このミーティングでも話したんですけど、協働作業で作ることに意味があるのかなあと。」	A5「なんかね、サポートブックはもらったんですが、入学後に全然動かない時期があって…… ・。作っても意味あるのかな。」 筆者を不安げに見る A5「うん。」 A5「うん。」 前より明るく強く	間をおく 一呼吸置き、顔を見る A6 意を決したように 「この書式だよね。」 「これがこちらから用意した用紙で、ここに書き込んでもらえば。」 学校で考えていた引き継ぎ資料を取り出す 「こんな形で用意してもらっても良いし。」 A7「こんな形でかいてもらってはどうかと。もう書けるお家と書けないお家とあって。足並みそろえてって訳でもないんだけれど。」	A5 作っても、上手く使えない、意味があるのか疑問に感じている。 A6 ここで感じた困惑 これまで、保護者、園、圏域支援センターと一緒にまずは子どもの生活を把握し、本人の困り感に基づく支援をしてきた。 ↓ サポートブックも当然本人の生活を考慮し、その中から困り感を軽減するように作っていきたい。 ↓ ところが、学校からまずは書式をどうするかといった事が上がってきたことボトムアップスタイルでなく、まず学校のフォーマットを提示してそこに書き込むというトップダウン的な形を取ろうとしていること 保護者、園、学校外の支援者は学校と何か話し合おう、連携して支援をしましょうとしたときにこうした困惑、違和感を随所で感じていたのではないかと推測される。この困惑、違和感こそが、本研究のテーマ出るコンフリクトであろう。

援を知り引き継ぎを行いたいという意識は同一である。しかし，ミクロな観点は，「初めて自閉症児を担当する教員の困り感を解消したい」「学校生活にフィットするためのヒントが欲しい」「引き継ぎは他の子どもと格差が生じないよう，一定のフォーマットに基づいた情報のパッケージとしてまとめたい」という意識がある（Ⅳ－４，３）参照）。

５）これまでの経緯とコンフリクトの発生

就学先決定までの過程は公的な就学支援システムに乗っており，フィールドワーク開始以前に県巡回相談と養護学校への体験を経験している。就学相談と初回の体験時に着席行動ができなくなり，パニックになる場面があった。その際の教員の対応（対象児に執拗に言葉をかけた）から，学校との間でうまく引き継ぎができるのかといった不安が生じ，教員と保護者との就学支援に求める社会的価値観の差異が顕在化し社会的コンフリクトが発生している（図４）。

７．協働による就学支援実現までの戦略と実際の取り組み

ハーバマス理論によると，生活世界再構成のためには行為者間のコミュニケーション的行為が必要であるとする。そのコミュニケーション的行為では，①明確なコミュニケーション主題の設定，②コミュニケーションにおける互いの状況定義の重ね合わ

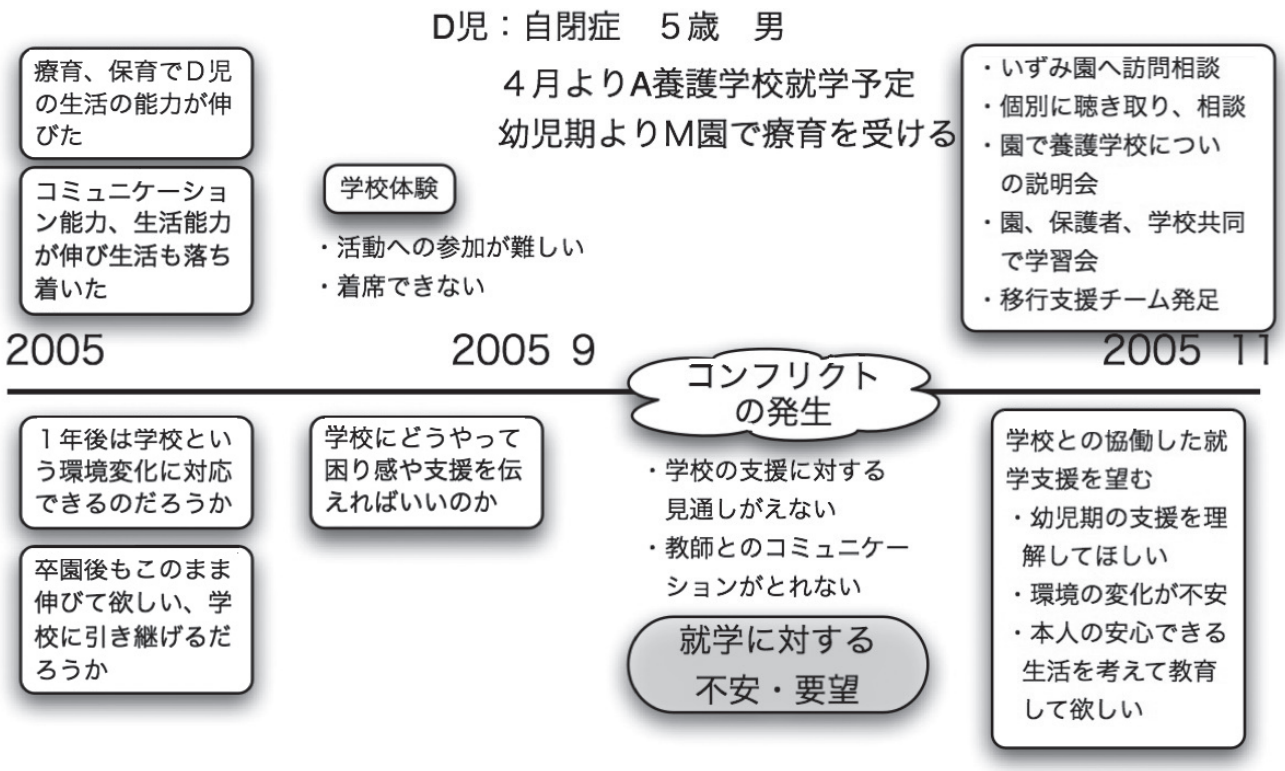


図４　実践事例の現在までの概要

せ，③自由で十分な討議によるコミュニケーションにより共有化された生活世界が再構成される。これを，本研究に当てはめ，実践を行った。

１）明確なコミュニケーション主題の設定

2005年9月の時点で「D児の就学支援をする」ということは漠然と教員，保護者，保育士間で共有化されているが，どのような目標に向かい何を行うのかが曖昧である。そこで，どのような就学支援を目指すのか主題を明確化した。

保護者・保育士は「今まで行ってきた支援を知って欲しい」，教員は「今まで行ってきた支援を知りたい」というニーズの一致がある。そこで，「幼児期のD児への支援を園から学校へ伝える」ということを大きな目標にし，幼児期までの支援を学校に引き継ぐための情報をまとめることを具体的行為として入れることを確認した（2005. 11. 25　保護者会，2005. 12. 27　養護学校での支援合議）。保護者，保育士は過去の引き継ぎでは不十分と感じ，教員と協力して作りたいという意識と，教員の「特殊の経験のない人だといきなり子どもを持っても絶対にうまくいかない，何かしらの資料は欲しい。」という意識にも対応する。以上から，主題を「D児就学で使うサポートブックを作り」と設定し，支援会議の場で特別支援室教員より提案し，合意を得た。

２）状況定義（ハーバマス 1985[15]）の重ね合わせ

次に主題に基づき，参加者の間で状況定義の重ね合わせが必要である。状況定義とは，コミュニケーション場面で情報の発信者の言葉の意図，背景，文脈など背後に存在する社会的状況のことである。状況定義が異なると，発信者と受信者間で言葉の背後にある意味がずれたまま会話が進み，発信者の意図は受信者に正確に伝わらない。例えば，サポートブックに「絵カードを使ってコミュニケーションをする」と書かれていたとする。保護者・保育士は子どもの自発的な意思の発露を意図して書き込んだとする。他者がその状況定義を理解せずに読み，自分の価値世界から解釈をし，絵カードを指示手段として使用してしまうことが起こりうる。コミュニケーションに際しては，そこで交わされる言葉の状況定義を重ね合わせ，共有化する必要がある。

そこで，記述事項について協働による作成前にD児の保護者も参加する保護者会と，教員によるミー

表3　保護者によるサポートブック記載内容の検討①

筆者のかかわり（言語）	筆者のかかわり（非言語）	参加者のかかわり（言語）	参加者のかかわり（非言語）	分析・考察
E8「学校でも感覚過敏って気にしてますよね。困り感がある？」 「それが、サポートブックの中でわかるようになっていれば良いんじゃないかと思うんですよね。」	E6 ＡＢＣに視線を向けて E8 強く頷いて まさにこのようなことが移行当初の現場ではわからないことがおおいので盛り込みたい内容だ E13 用紙を見て	E6 保護者Ａ 「この、好きなことして良いよって言われたときに一番困るってわかる気がするなあ。」 E6 保護者Ｃ 「でも、これって自閉症の子だけのことじゃないよね。」 E6 保護者Ａ 「うん、同じだよね。 E8「そうだね、感覚のことって必要だよね。」 E8 保護者Ｂ 「それって、よく見ていることでもありますよね。感覚過敏って見過ごされがちだから。」 E8 保護者Ａ 「ただ、『感覚過敏がある』ってだけじゃわからないよね、その場の音が嫌なこともあるし、なにかきらきらした物があって気になってしまっている場合もあるし。」	E8 用紙を見て E8 うんうんと頷く	E8 保護者は自閉性障害を理解して日常的な支援を考える視点が現れている
		E10「ああ、要求発信かうん、具体的な方が良いかな。」 E15 保護者Ｃ 「なんか、親の方が細かい感じがする、やっぱり将来に関してのことが多い。」 E15 保護者Ｂ 「今じゃないよね、これからどうしていくのか、どうするのかって視点が多いよね。」 E15 保護者Ｄ 「これが先生の方だと、今どうしたらいいかになるのかなあ。」 E15 保護者Ｂ 「そこでかみ合わなくなるのかなあ。」		E10〜E15 自分たちの支援に求める社会的価値観と、教員とを比較し、差異に気づいている。その結果、コンフリクトが起きていたことに気づいた

ティングで記載内容について十分に討議する場を設けた。また，言葉の文脈を理解するため，教員は園の，保育士・保護者は学校の日常生活を観察する機会を設けた。

①ブレーンライティングによる討議の実施

まずサポートブックに記載する項目，内容を教員，保護者双方で自分たちが就学支援に求めるものを意識化し，「何を記載したいのか」，「その内容がなぜ必要と考えたのか」を言語化して十分な討議を行い，共有化する場を設けた。

討議では，複数の参加者の話し合い，共有，分析を促進するためブレーンライティング法（齊藤2004）[4] を用い，自閉症児が安心して就学するために必要な情報をサポートブックに記載するという前提条件を示した上で，「サポートブックに盛り込む内容はなんですか？」「なぜ，その内容が必要ですか？」とテーマ設定し実行した。

保護者は，2005年12月27日に自閉症児親の会で実施した。参加者はいずれもＭ園，Ａ養護学校と関係のある自閉症の子どもの保護者である７名である。

討論冒頭では，自閉症児支援に関する保護者の持つミクロな価値観が顕在化し，かなり詳細に記載し

たい事項があげられ，自分たちがどのような支援を求めているのか意識化された（表３　Ｅ６～Ｅ８）。その後，自分たちの持つ社会的価値観と教員とを対比させ，それぞれの背後にあった価値観に差異があり，それゆえコンフリクトが生じていたことに自ら気づき始めた（表３　E10以降）。

価値観の差異に気づくと，異なる価値観を持つ教員への攻撃的な意識が表れエピソード７のようなコンフリクトが顕在化する場面があった。

〈エピソード7〉

幼児期より，ボトムアップによった関係者との協働を続けてきていることを自覚し，同じようなプロセスによる協働を教員にも求めたがうまくいかず，心情的なバリアを感じていることも明らかになった。教員の地位意識にも触れられ，「先生の気分を害すると何も言えない」という発言があがり，これまで保護者と教員との間では十分な協働がなされていなかたことが自覚された。

しかし，討議が進むと自分の持つ生活世界と教員の生活世界を冷静に対比し，次第に「先生も困ることがある。親以外で相談できる外部機関が必要だ」，「（今はうまくいかなくても）一緒にやるうちにかわってくるはず」といった教員への理解が始まる発言が現れた。そして，話し合いの最終局面に至り，「今まで親主導でばかりだった」「（教員も）求めていたことは一緒だったんだね」と相手の社会的価値観を理解した上で，話し合いを持ち，協働したいとする前向きな意欲へと移行していった（表４参照）。このプロセスが，相手の言葉の裏にある状況定義を理解し，かみ合った話し合いへ向かう準備である。テーマについて，冷静に客観的に話し合う過程を経ることで，自分自身のミクロな価値観に気づき，さらに，今までだとコンフリクトを起こしていた相手のミクロな価値観に気づき，その差異を自覚することで，「ではどうすれば協働できるのか」という前向きな意識へと至る。

保護者と同様の討議を教員のミーティングでも行った。すると，討議冒頭で，保護者での話し合い同様自らの社会的価値観が顕在化した発言があがった。具体的には，「自閉症という障害を理解したい」といった子ども個人より汎用的な障害に対する枠組みを知りたい意向があげられた。

討議が進むと，ここでも一時的にコンフリクトが顕在化した。もともと子ども個々の支援の充実のためにサポートブックを作成するはずであったが，「必要な情報を得るにはどんな項立てにしよう」，「個別の支援計画って言うのかね，今まで校内で作っている，あれじゃだめなの」といった外形的なフォーマットを重視しようとする発言が続き，筆者の求める状況定義（保護者と同義）と教員が持つミクロな社会的状況による状況定義との差異が表れてコンフリクトが発生した。また全般に，会話がギクシャクしている印象を受け，自分の発言に対して他の教員がどのように反応するのか，自分の発した言葉が受け入れられているのか常に気にしている様子が記録され，チームアプローチ経験の少なさ，会議を経て仕事をする経験の少なさが推測された。

しかし，ブレーンライティングによる討議で支援に関する自らの社会的価値観と保護者が求める社会的価値観との差異に気づきはじめると，保護者の会話であがった項目とほぼ一致したことが話され，「余暇活動の重要性」「日常生活の様子」「子どもが理解できるコミュニケーションの取り方」「健康状態」があがった。当初は「自閉症とはどんな障害か」といった外形的な情報に関する話題が多かったが，次第にもっと子ども自身の状態像を知りたいという事項があがるようになってきた。最終的に教員も保護者や地域支援者と同じく，他の機関と連携したい，協働したいという意識があることが自覚，顕在化され最終的に保護者と近似した支援観に立って会話が進むまでに至った。

こうした話し合いを保護者，教員とも数回設け，「サポートブックに何を載せるのか，どのような観点から必要なのか」という状況定義について相互理解を進めた。その結果，保護者，教員が合意のもとサポートブックに載せる内容と，どのような観点で書き込むのかを以下のようなシート（表５）を作成することができた。

②生活世界の相互観察

ここまでの取り組みによって，以前よりは討議の

表4　保護者によるサポートブック記載内容の検討②

筆者のかかわり（言語）	筆者のかかわり	参加者のかかわり（言語）	参加者のかかわり（非言語）	分析・考察
E29「いやー、ありがとうございます。」	E28 ああ、でた。ずっと言いたかったことだ	E28 保護者Ｅ 「学校とのってありますよねえ、この先生の気分を害したらどうしようとか。」 E28「でもそうゆう問題じゃなくなってきているから。」 E28「最初はあれでも一緒にやっているうちに変わってくるから。」 E28 保護者Ｂ 「やっているうちにだんだん学校でも必要だなあって移行していくと良いね」 E29「すごい、短時間でこんなにでましたね。」 E30「今になって書きたいことがどんどん出てきた。」 E30「大成功だね。」 E30「時間もぴったしだし。」 E30「良かった。こんなやり方良いですね。」 E30「凄く分かり易い。」 E31「今までって一方的すぎたんだねえ。親からだけだったり。学校からなにかやりたいとかだったり。」 E32「なんか、求めているのは一緒だったなあって。」 E32「うん、いきなり将来があって言われても学校だって困っちゃうよね。」 E32「うん、一緒にかみ砕いていって。」 E32「うん、なんだか難しいよね。」 E32「実は簡単なんだけれどもね。」	E28話がとても盛り上がる	E28 最初は個人の困り感に基づいて始めた事業が次第にネットワークとなり、組織での取り組みにつながる。 この圏域で支援システムが形成された過程と同じプロセス。実効性のある連携システムとはこうしたコミュニティのなかに入り込んで活動する中で形成された物なのではないか。この地域の圏域支援システムも同様。 コミュニティの中で生じた必要感、困り感に基づいて行った事業は必然的に定着する。 今後、学校が個別の教育支援計画づくり、地域のセンター的機能の発揮、他の機関との連携を進める際にこうしたアプローチを取ることが肝要ではないだろうか。 E32 最終的に一番言いたかった到達点に持っていくことができた。

場面での発する言葉の意図，背景を共有できることが期待でき，両者の状況定義の重ね合わせがある程度達成された。

しかし，保護者は必要とするが教員は意識化しない内容，教員は必要とするが保護者は意識化しない内容がある。また，表面上同じ言葉をあげていても，状況定義に差異がある内容もある。そこで，当初の予定通り，サポートブック作成に先立って互いの支援状況を観察する機会を設けた。

観察は2006年１月27日に行い，観察者は筆者，Ａ教諭，養護学校職員の３名である。それぞれが園での生活，支援の様子，就学予定時の様子を観察した。観察に先だって，事前に行ったブレーンライティングの結果をまとめたシートと，サポートブックのひな形をわたし，観察の観点を「シートに書かれている支援を保育士はどのような意図で行っているか」と周知して観察した。表６は，観察を終え廊下で雑談をする場面のプロセスレコードの抜粋である。これまで，なかなか学校と地域の支援者の間で互いのミクロな価値観が理解できず，同じ子どもへの支援をめぐってもコンフリクトが生じがちだったのだが，この段階では教員はM園での支援をそのミクロな価値観，状況定義まで理解し興味を持って受け入れている様子がわかる。

A2でM園の「子どもの困り感」に基づく支援に着目し，学校の「教員の困り感」によった支援と比較をしている。「子どもの困り感」による支援の結果，園児が安定し，自分の力を発揮する姿を振り返り，M園の支援観に理解を示した。A6で，保育士の支援の背景にある意図，引き継ぎたい内容の背後にある状況定義を理解し，共有化する段階まで至った。会話は終始明るく，参加者全員が饒舌で，参観

表５　教員，保護者の合議によるサポートブック記載内容

障害について	子どもの個性	保護者の思い	好きなこと
その子の障害について概要と障害特性、共通で理解しておきたいことを整理する。生活の上で障害故に困難なこと、支援が必要な事。	その子自身の持つ個性、特性。 障害の特性とは別に子ども一人一人のもつ特徴を書く。	子どもへの思い。支援者に対する思い。	好きなこと、得意なこと。　一人で出来ること。 趣味、余暇活動につながること。今後の学習で応用できそうなこと。
医療的な情報	子どもを支援している人々、機関、支援のネットワーク	コミュニケーション	苦手なこと
発作、アレルギーの様子。対応と連絡先。服薬。平熱。 日常生活での医療的な配慮、体調の良いとき、悪いときの様子（具体的に）。	これまでにどのような人々、機関が支援に関わってきたのか。支援のネットワークの様子。 ケース別に整理して、どこに関わりを持っているのか整理する。 過去の支援会議のこと。	他人とコミュニケーションを取るときの様子。自分からの発信と相手からの受信とで整理する。 具体的にどんな方法が分かりやすいのか、どんな支援が必要なのか。	苦手なこと、嫌なこと。現時点では難しいこと。　嫌な感覚刺激。 パニックになるときの様子。　強いこだわり。 具体的な対処法、支援。どうするとできるのか。学校生活で特に配慮が必要になりそうなことを優先的に。
スケジュール	日常生活	食事	
日課、活動の見通しについて、具体的にどうすると分かりやすいのか、支援方法。 学校での生活を意識して考える。 今後、どのような力が必要なのか意識してみる。	日常生活で必要な配慮点、支援を整理する。 学校生活を想定する。　苦手な場面も考える。 具体的な支援、配慮。 日常生活の指導で必要な事、取り上げたい事を書く。	食べ物、食事の支援について。集団の中での食事を考慮する。 準備や片付けについても考えてみる。 食べ方、好き嫌い、感覚的なこと、こだわりについて書く。	

が有益であったことが推測される。

③主題に基づく十分な討議と生活世界の再構成

十分な状況定義の重ね合わせを行い，互いの社会的価値観を理解した上でサポートブック作成を行った。討議実施日は2006年１月30日。場所は保護者が安心できる場所としてM園の教室で行った。

表７は討議前半のプロセスレコードの抜粋である。冒頭より，会話がかみ合い参加者全員が積極的に関わっている。B２より，D児の，「環境変化への不安」という困り感について，これまでどのような意図で支援をし，現在どのような状態なのか保護者，保育士より発信されている。受信者の教員は，それを文字面だけで受け取るだけでなく，支援はどのような状況で，どのような意図から行われていたのかを受け止め，「カードを使う」，「本人の表情を見る」，「しばらく待つ」といった意図を理解している。

表８は，話し合いの終了場面である。

ここに至り，教員が積極的に園児の情報を収集し，学校生活を思い描いている。そうした姿に保護者，保育士も共感して単なる引き継ぎではなく，就学後の教育をどうしていくのか協働した話し合いがなされている。

最後には，D児への支援の情報が蓄積整理され，サポートブック作りを「単なる引き継ぎの道具」ではなく，より深い価値を見いだし，「個別の教育支援計画」が出来上がっているという意識にまで到達した。

表6　M園観察後の雑談場面の抜粋

【参加者プロフィール】
筆者、
教師Ａ：養護学校相談支援室室長。M園での就学予定児の生活ぶりを知るために、園を訪問して参観、活動にも参加
教師Ｄ：就学担当。１０月、１２月と２回養護学校での体験入学時にＤ児につきそう。M園での就学予定児の生活ぶりを知るために、園を訪問して参観、活動にも参加

【場　面】見学を終え、一息つき、雑談するインフォーマルな話し合い

筆者のかかわり（言語・非言語）	教師Ａのかかわり（言語・非言語）	教師Ｄのかかわり（言語・非言語）	分　析・考　察
	A1「ねえ、土田さん、これ、うちの教員とさあここの保育士、何が違うの？いかにも支援してます。ここまで支援したんだから、さあこの活動に参加しなさいって感じがしないよなあ。」	A1「子どもたち、結構重い自閉症の子だったよねえ。何であんなに落ち着いているんだ?」	A1 幼児期の子どもの生活環境、園での支援や療育に強い興味がわいてきた。
A2「うん、そう。それで、障害特性を配慮することはもう前提条件で、その上で子ども個々に対応している感じはしますね。子どもが主役というか、子どもの状態から必要な支援をやる。その結果活動に参加できるというか。」	A2「子どもたちからだよな。でもそれが結果として集会活動とか園の集団活動になっているんだよな。」 A2「でも、あれでしょ。ただ単に集団で、今日はお誕生会だっけ、参加しているわけじゃないでしょ。社会性や集団での活動をやりやすくするために支援があるというか、いろんな支援があってその結果子どもが落ち着いて、その延長戦に活動があるというか。」	A2「ああ、なるほどなあ。先生が引っ張らないよなあ。」 A2「そうそれ、それが凄いなあ。」	A2 こうして実際に体験して、園の保育士とやり取りすることで、この圏域の障害者支援にあたる多くの機関、人々の支援観を理解し始めている。
A3「あ、それ、その感覚ですよ。この前いいたかったのは！」		A3「ああ、それかな。俺たちってさあ、最初に学校での生活というか日課や活動があるんだよなあ。そこに合わせよう合わせようとして。それでさあ、そこに合わない子がいると先生が困っちゃうんだよなあ。」 A4「今日もさあ、お誕生会とかさああと避難訓練とかさあ、いかにも混乱しそうな活動ばっかだったじゃない、でも落ち着くんだよなあ。ああいう感じというか、保育士さんがやっていることとか支援とか知りたいよなあ。細かいニュアンスとかさあ。今までの文書での引き継ぎで分からなかったことだよなあ。」	A3 外部機関への興味から自分たちの支援、教育観を振り返る。 教員の困り感が全面に出がちだったことに気づく。
	A5「やってることは学校とそんなには大差ない訳じゃない。朝来て着替えて、朝の会やって、園やクラスの活動があって。でもこのなんか違う感じ？これって何なの？」	A5「あれかな、朝もさあ来たらもう個人の課題とかさあ、やることが準備してあって、変な間が無いじゃない。でさあ、そこにカードとか自然に使っていてさあ。ああいうの学校でもやりたいよな。」	A4 保育士の支援を知りたい、情報を共有したい、それも形だけでなく、中身や思いのようなことまでくみ取りたい。 A5 幼児期から取り組んでいること、支援、課題を学校へ取り入れたい、引き継いでいきたいという実感を感じた。
A6「保育士さんもけっして黙っている訳じゃないですよね。でも、落ち着いた雰囲気というか、お祭り騒ぎにならないですよね。」	A6「お祭り騒ぎしているのは教員だけなんだよ。その騒ぎに無理矢理子どもを乗せようとするからパニックになるんだよ。子どもがいつも受け身でしょ。あれじゃあ自発性とかさあ、自分からのコミュニケーションなんかできないよ。」	A6「言っていたよな。子どもの発信やサインを見逃さないようにって。」	Ａ６保育士の意図、状況定義が理解できた瞬間終始明るく話が弾んでいた

表７　協働によるサポートブック作成①

筆者のかかわり（言語・非言語）	保護者Ｄのかかわり（言語・非言語）	保育士Ｆの関わり（言語・非言語）	教師Ａのかかわり（言語・非言語）	教師Ｄのかかわり（言語・非言語）	分 析・考 察
B1「さて、これはという意見、取り上げたいことなどどうですか。」			B2「これどんなことかな？活動をやるときに本人のペースでってあるけれど。あったペースってどうゆうこと？」		
	B2「食事なんかも、この前の体験の時がそうでしたけれど、慣れないと食べることもしないんです。」	B2「あ、それですね。やっぱりとっても慎重で、新しいことを始めるときに不安があるんですね。でも、それは食べることが嫌だ、拒否ってわけじゃないんです。」		B2「ああ、そうだったね。」	B2 非常に重要なやり取りである。保護者、保育士と学校教員がサポートブック作りを題材にして協働で支援にについてあれこれ話し合うことで、文面だけでは伝わらないニュアンスや、行動の表面に現れていることの背景まで共通理解していける場になってきた。
			B2「ああ、食べない＝拒否という訳ではないと。」		
		B2「そうそう。それで、さっきも話したように、初めてのこと、新しい場所などまず自分で納得いくまで観察して考える。」			
	B2「ええ、そういえば初めての体験の時もずっとやっていることを見ていたんですね。それで、その日は何もできなかったんですけれど。」				
		「そして、すこし落ち着いたところでカードなんかを使って促したりしてもらうとできることが多いんですね。」			
	B2「そうですね。」		B2「そうした待つ、観察しているってことを担当が知っておくと違ってくるんだ。」		
		B2「そうそう、それがD児なりのペースで。それを知っておいてもらえるとカードの提示や、活動の予告なんかも凄くスムーズになって。」		B2「それは重要だなあ。４月の担当が知っていないと無理しちゃったり、嫌なのかと思って全くやらせなかったり。」	B3 サポートブックの本来の意図が伝わった。
やった！現場の先生に情報のニュアンスが伝わっている。				B2「ああ、そうだ。２回目だとすっと活動に入れたね。そうか、そうゆうことか。」	B3 ただ単にコミュニケーション手段を書くのではなく、D児の生活場面やDなりの持つ意味についてまで考えて書けそうだ。学校も、字面ではなく、なぜコミュニケーションの欄に書かれているのかまで考えることができそうだ。
			B3「それだ！」		
		B3「そう、それで、やっぱりD児の意思を尊重してほしいんですね。今のことも、予告してちょっと待てばなんでもやらせて良いのではなくて。」			
	B3「はい。表情を見てもらうと分かりますね。」				
		B3「本人の出すサインをみのがさないでほしいですね。」	B3「D児からの要求発信や、提示したことの拒否なんかもちゃんとあるんだよと。」		B3 保育士の意図していたことが既に支援シートにまとめられ、サポートブックのひな形に反映されていたことで、驚きと喜びが感じられる
		B3「ありますあります。ああ、それを書けば良いんだ。あ、ここにあった！」		B3「そうだよなあ。そこで、ついこっちのペースで進めてしまうんだよなあ。」	

表8　討議によるサポートブック作成②

筆者のかかわり（言語・非言語）	保護者Dのかかわり（言語・非言語）	保育士Fの関わり（言語・非言語）	教師Aのかかわり（言語・非言語）	教師Dのかかわり（言語・非言語）	分析・考察
B7「そうですね！そうした成長の記録が残っていきますねすると。」	B7「ああ、書きたいことといっぱいありますねえ。」	B7「これ、こうなってくると、どんどん書き足したくなりますねえ。」		B7「ほんと、そうだね。それでさあ、家の情報とか、あと、学校や園以外の人が気になったこととかを足していってもらって。」	B7 このミーティングをしたことで、協働作業の楽しさ、有益さが感じられたようだ。参加者自らでどんどん改良が始まっている。
		B7「ああ、いいなあ。」	Ｂ７「すると、あれだ、個々にＤ児のそうした変化してきたこと。目の前の情報だけじゃなくて、ここに至るまでの過程が記録されていくわけだね。」		
	B7「これ、凄いですね。」 ちょっと涙ぐむ！	B7「福祉とか、いろんなサービスの人もここに書き加えてもらって。」			
			B7「これを、こんどは園と学校だけじゃなくってさあ、小から中、中から高とかにも受けわたしていける。」		
				B7「それで、学校卒業時にも使えるよなあ。」	
			B7「いけるんじゃない？」		
B7「使えますね。高等部になったら、就労関係の人も巻き込んで。」 うお、やった。				B7「いやさあ、今、学校で個別の教育支援計画とか、個別の支援計画とかをね作らないとってやっているんだけれど、どうしようかみんな困っているんだよね。将来のことまで考えて、学校以外のお家の人とか地域の人とかと一緒に考えないといけないんだけれど。これさあ、もう、ほとんどそれだよね。」	B7 サポートブックが地域支援、協働支援、個別の支援計画作りと活用にまでつながった。そのことを、筆者の誘導でなく、参加者の中から現れたことに大きな意味がある
	B12「ありがとうございます。」	B12「お母さん、一緒に書こうね！」			

Ⅴ．考察とまとめ

１．社会的背景を理解し，コンフリクトを解明する

本研究は，保護者，地域の支援者，学校が互いに「連携，協力して障害児の支援にあたりたい，」「よりよい支援をしたい」と願っているのにもかかわらず，いざ協働による支援を行おうとすると，「相手が見えない」，「うまくいかない」というコンフリクトが生じてしまうのは何故であろうか，という疑問から出発し，その解明の手がかりとして社会学的な理論と研究手法を適用した。

すると，研究対象地域では保護者，地域支援者，教員の多くは「自閉症児支援は継続性，計画性が大切である」「幼児期から学校への就学支援が必要だ」「保護者，幼児期の支援者，学校が協働して支援することが必要である」と考え，マクロな状況は一致していることが見えてきた。ところが，保護者・地域の支援者と学校とのミクロな状況の差異のために就学支援に求める意識，支援観が異なり結果としてコンフリクトが生じることとなった。

「協働による支援が必要である」と表面的な理念を説くだけでは，支援にかかわる人々のミクロな社会的価値観の違いからコンフリクトに至ってしまう。全国には研究対象地域とはまた異なった社会的状況が存在するであろう。それぞれの地域，支援者ごと異なる社会的状況を明らかにし，相互に理解することが必要である。こうした社会学的研究を今後も展開しデータを蓄積することで，コンフリクトを社会的なレベルで解明する一般的理論へと発展することが期待できる。

２．協働による就学支援への介入を考察する

介入事例では，ハーバマス理論に沿い教員，保護者，保育士による協働した就学支援を試行した。実践当初は，互いに支援によせる意図が理解できず，批判的であった。しかし，「園から学校への移行で役立つサポートブックを作る」という明確な主題設定，保護者，教員双方が互いの背後にある意図や思いを言語化，意識化する状況定義の重ね合わせ，互いに十分に相手の生活世界を理解した上でミーティング＝討議を行った結果，良好な関係が形成され協働によるサポートブック作りが達成された。

たとえ，ミクロな価値観の差異によりコンフリクトが生じていても，適切なプロセスを経て差異を埋めていくことで協働による支援は達成できる。そのためには，

- 互いのミクロな状況，生活世界を十分に理解する。
- どのような支援を行うのか主題を明確にする。
- 十分な話し合いをもち，合意形成をはかる。
- 話し合いに先立ち，話す言葉がどのような背景を背負っているのか，自分はどのような意図で話しているのか，相手はどのような意図で話しているのか理解する。

といった意識と取り組みが必要である。

自分の文化，社会的状況と異なる生活世界を理解する作業は時に苦痛を伴う。今回も，保護者の思いを共有するために教員とブレーンライティング法を使いながら話を進める場面では，ストレスが生じていた。しかし，ゴールとなる明確な主題を設定し，言葉の意図，状況設定を重ね合わせる作業をしていくことでやがて相手の意図，言葉の背景が理解できてくる。適切なプロセスを経ることで，これまでは「相手が見えない」とあきらめていたような校外の専門家や様々な関係者とも，良好な協働関係を結ぶ手がかりになるといえよう。

３．特別支援コーディネーターの役割

本研究では，筆者がフィールドワーカーとして参与，観察することで，相互理解のための主題設定，話し合いでの状況定義の重ね合わせ，討議する場面を設定した。では，現実の学校で誰がこの役割を担うのであろうか。学校現場の様子も理解でき，学校外の支援者･専門家とも関係が持てる立場としては，特別支援コーディネーターが最適ではないかと考えられる。特別支援コーディネーターは，学校と他機関との間で連絡し，結びつける役割に加え，以下の役割が必要であると提言する。

- 校内の社会的構造，生活世界を理解すること。そのために積極的に現場の教員と密接な関係性を結ぶこと。
- 地域の社会資源を熟知し，学校外の支援者の生

活世界を理解すること。そのために積極的に地域に入り込み，密接な関係性を自らの足で結ぶこと。

・学校外の支援者と協働による支援を目指す場合には，コーディネーター間だけで外形的な連携を整えるのではなく，実際に支援にあたる実務者同士が顔を合わせ，話し合いを促進するための技法を駆使し自由で活発な話し合いの場を設定すること。

当然，外部との協働はコーディネーターだけでは実現できない。現場の教員も地域のリソースを知り，地域社会のミクロな社会的状況を知る努力も必要である。そのためには，現場教員の障害特性の理解・支援の知識・技能・経験の蓄積や，自分は地域社会の中で学校の支援者の一人，支援チームの一人であるという意識を持つことが必要である。

Ⅵ．おわりに

本研究は，サポートブックを完成させる中で教員がつぶやいた「これって個別の支援計画そのものだよね」という言葉に集約されたと思う。教員が目の前の子どもを支えるたくさんの人々と一緒に同じ目線で話しあい，互いを理解することこそが大切なのではないだろうか。そうした，本当の意味での「協働による支援」が実現されれば，話し合いで交わされた言葉，一緒に取り組んだ支援に至る全ての過程が価値あるものとなり，その取り組みを丹念に記録するだけで立派な支援計画になる。

特殊教育の分野で社会学の理論を応用することは多くはない。しかし，今後，学校外の人々との協働作業をめざすならば，社会学的な視座を持って支援に取り組むことも有効であろう。人と人とが出会い，一緒に何かをすること，それは正に社会的行為であるから。

謝辞

本研究のフィールドワークにあたって協力いただいた，長野県の障害者支援かかわる様々な方々に感謝いたします。

引用文献

1) 渥美義賢：特別研究成果報告書　自閉症児の早期療育・教育における連携システムに関する研究，国立特殊教育総合研究所，6-9，1999.
2) 片桐新自：社会的コンフリクト．碓井たかし，丸山哲央，大野道邦，橋本和幸編，社会学の理論．有斐閣ブックス，2000
3) K．F．パンチ：社会調査入門．慶應義塾大学出版会，2005.
4) 齊藤宇開：一般研究報告書　知的障害のある子どもの担任教員と関係者との協力関係推進に関する研究．国立特殊教育総合研究所，32-35，2003.
5) 佐藤暁：発達障害のある子の困り感に寄り添う支援．学習研究社，11-21，176-186，2004.
6) 末田清子・福田弘子：コミュニケーション学，松柏社，45，2003.
7) 竹林地毅・齊藤宇開：一般研究報告書　知的障害のある子どもの担任教員と関係者との協力関係推進に関する研究．国立特殊教育総合研究所，80-81，2003.
8) 長野県社会部障害福祉課：長野県障害者プランの概要について，長野県http: //www.pref.nagano.jp/syakai/fukusi/plan/plan.htm, 2004.
9) 橋詰正：「ライフステージを通した地域支援のネットワーク」，自閉症カンファレンスNIPPON 2005　頒布資料，78-81，2005.
10) 肥後祥治：一般研究報告書　知的障害のある子どもの担任教師と関係者との協力関係推進に関する研究，国立特殊教育総合研究所，3-9，2003.
11) 星野常夫：長野県「養護学校地域化」構想，日本特殊教育学会　第43回大会発表論文集，114，2005.
12) 丸山哲央：社会的行為の構造．碓井たかし，丸山哲央，大野道邦，橋本和幸編，社会学の理論．有斐閣ブックス，2000.
13) 箕浦康子：フィールドワークの技法と実際．ミネルヴァ書房，1999.
14) 文部科学省21世紀の特殊教育のあり方に関する調査研究協力者会議：21世紀の特殊教育のあり方について（最終報告）．文部科学省，2001.
15) ユルゲン・ハーバマス：コミュニケーション的行為の理論（上，中，下）．未来，1985.

（受稿年月日：平成18年10月２日）

Efforts at Collaboration Among Parents, Local Specialists, and Teachers, Focusing on Background

TSUCHIDA Yasushi

(Suwa Special Education School)

Abstract: Social conflict occurs when teachers and parents-who are supposed to be collaborating – disagree about the best way to support disabled children. In this study, we focused on observed social conflict and its relationship to social senses of value. The study was conducted by applying sociology theory. The results indicated that parents, local specialists, and teachers would like to collaborate to improve social support for disabled children, but their communication in impaired by disputes and disagreements. According to the theory, disagreements arise from differences in the micro-social sences of value among groups. In order to circumvent such disputes, we applied Habermas's theory of communication and instituted a trial collaborative support of autistic children entering a school, among teachers, parents and specialist of area.

Key words: Autistic children, support in enter a school, special education cischool coordinator, local support, collaboration analysis applying sociology theory

独立行政法人国立特殊教育総合研究所研究紀要規程（抜粋）

（趣　旨）

第１条　この規程は，独立行政法人国立特殊教育総合研究所（以下「研究所」という。）における研究成果を中心とする特殊教育に関する論文等を広く公開し，特殊教育の発展に寄与することを目的として研究所が刊行する和文による研究紀要（以下「研究紀要」という。）に関し，必要な事項を定めるものとする。

（委員会の設置）

第２条　研究紀要の編集方針，掲載する論文等の審査，その他研究紀要の刊行に関し必要な事項を審議するため，研究紀要編集委員会（以下「委員会」という。）を置く。

（刊　行）

第５条　研究紀要は，原則として年１回刊行する。

（論文等の種類）

第６条　研究紀要に掲載する論文等は，特殊教育に関する次に掲げるものとする。

一　原著論文（実証的・理論的で独創的な論文）

二　事例報告（事例を対象とした研究で具体的・実践的な報告）

三　研究展望（特殊教育に関する内外の研究動向及び文献資料の紹介等）

四　調査資料（調査又は統計報告及び資料的価値のあるもの）

五　その他（第１号から第４号に掲げるもの以外で委員会において特に必要と認めるもの）

２　研究紀要には，委員会が企画した特集テーマに基づく論文等を掲載することができる。

３　第１項の規定にかかわらず，研究紀要には，長期研修員の研修成果報告について掲載することができる。

（論文等の募集及び依頼）

第７条　研究紀要に掲載する論文等（前条第２項の規定に係るものを除く。）は，研究所の職員（以下「職員」という。）及び職員以外で特殊教育等に関する研究又は教育に従事する者から，未発表の論文等を募集する。この場合において，職員以外の者からの募集については，委員会が別に要領を定める。

（著作権）

第12条　研究紀要に掲載された論文等の財産権としての著作権は，研究所に帰属する。

編　集　委　員

＊審査員を兼ねる

＊小　塩　允　護（委員長）　＊笹　本　　健
安　田　　修　＊千　田　耕　基
＊渥　美　義　賢　＊中　村　　均
大　内　　進　＊西　牧　謙　吾
＊後　上　鐵　夫　＊藤　本　裕　人

審　査　員

（五十音順）

大　崎　博　史　田　中　良　広
小　澤　至　賢　當　島　茂　登
小　野　龍　智　徳　永　　豊
木　村　宣　孝　中　澤　惠　江
久保山　茂　樹　廣　瀬　由美子
小　林　倫　代　松　村　勘　由
笹　森　洋　樹　棟　方　哲　弥

国立特殊教育総合研究所　研究紀要　第34巻

平成19年３月28日　印　刷
平成19年３月30日　発　行

代　表　者　小　田　　豊
編　集　兼　発　行　者　独立行政法人　国立特殊教育総合研究所
〒239-8585　神奈川県横須賀市野比５丁目１番１号
URL : http//www.nise.go.jp

Bulletin of The National Institute of Special Education
Vol. 34
Contents

FEATURE ARTICLES

Committee of NISE Bulletin
Research on Curriculum for Children with Autism 1

SAITO Ukai, UCHIDA Toshiyuki (The National Institute of Special Education)
Guidance Contents which Become Key Points of Education for Autistic Children:
Extraction Process and Contents of Seven Key Points 3

SATO Katsutoshi*, WAKUI Megumi **and OZAWA Michimasa**
(*Kyoto University of Education) (**The National Institute of Special Education)
Research Review on Key Points of Educational Guidance for Children with Autism 17

TOKUNAGA Yutaka, KIMURA Nobutaka (The National Institute of Special Education)
Curriculum for Students with Autism and Intellectual Disabilities:
A Comparative Study of Practical Curricula in Japan and England 35

CASE STUDIES

AOYAMA Shingo (Okayama Ishii Elementary School)
Effects of Group Guidance in the Resource Room:
Changes in Relationship Between Two Girls with Pervasive Developmental Disorders 51

RESEARCH REVIEW

TOKUNAGA Akio, WATANABE Masahiro, MATSUMURA Kanyu, OOTA Hirotsugu, NAKAMURA Hitoshi,
TOZAWA Kazuo and SAITO Mitsuo (The National Institute of Special Education)
Actual Status and Needs of In-Service Training for Implementation of Special Support Education in Japan:
Contribution to Improvement of In-Service Training at the National Institute of Special Education 67

LONG-TERM IN-SERVICE TEACHER TRAINEE'S REPORT

ISOGAI Hideo (Gunma Annaka Municipal 1st Junior High School)
Education Support for Students Needing Special Support in a Regular Class:
Developed with the Campus Support System of a Junior High School with a Focus on Function 93

KII Tomoaki (Hokkaido Imakane Upper Secondary School for Students with Disabilities)
Current Practice and Challenges in Providing Educational Support for Regular High School Students with
Mild Developmental Disabilities in Southern Hokkaido Prefecture 111

TSUCHIDA Yasushi (Suwa Special Education School)
Efforts at Collaboration Among Parents, Local Specialists, and Teachers, Focusing on Background 129

Published by
The National Institute of Special Education
March 2007