特教研 B-298

専門研究B「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の
自立活動の指導に関する研究」
（平成 26 年度～ 27 年度）

自閉症・情緒障害特別支援学級及び知的障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する調査

調 査 報 告 書

平成 27 年 10 月

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

はじめに

自閉症は、社会的相互交渉やコミュニケーションの質的障害、興味や関心が狭く特定のものに固執することを特徴とした中枢神経系の機能障害や機能不全が原因の発達障害です。自閉症の障害特性は、自閉症のある児童生徒の学校生活や家庭生活、地域生活に様々な困難をもたらします。そのため、彼らの障害特性に応じた指導・支援を行うこと、つまり、個々の自閉症のある児童生徒の学習上又は生活上の困難を改善・克服するための自立活動の指導が重要となります。

我が国は、平成 26 年に障害者の権利に関する条約の批准を行い、共生社会の実現のためのインクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育の推進に努めています。この中では、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶことができるよう、交流及び共同学習の一層の推進が求められています。特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒が、通常の学級で学習する場合、彼らに対して必要な支援や配慮が提供されることが大切です。また、障害特性により集団での学習場面で困難さを生じやすい自閉症のある児童生徒に対しては、特別支援学級において個々の実態に応じた適切な指導（自立活動の指導）が行われることが不可欠となります。

自立活動は、特別支援学校に特別に設けられた指導領域ですが、小・中学校学習指導要領解説（総則編）（文部科学省，平成 20 年）には特別支援学級では児童生徒の実態を考慮し、自立活動の内容を取り入れるなどして実情に合った教育課程を編成する必要があることが明示されています。この取組を進めるためには、通常の学級において特別支援教育の推進の中心的な役割を担っている特別支援学級担当者の役割が大きいと考えます。また、自閉症のある児童生徒に対して自立活動の指導が適切に行われるためにも、特別支援学級担当者の専門性の確保、向上が望まれます。

本研究所では、平成 26 年度より２ヶ年計画で専門研究Ｂ「特別支援学級における自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究」に着手しました。本研究では、特別支援学級（自閉症・情緒障害特別支援学級、知的障害特別支援学級）において自閉症のある児童生徒の自立活動の指導の授業を組み立てる上での要点を示し、特別支援学級で自立活動の指導を時間に位置づける意義を考察することを目的としています。

本報告書は、本研究の一環として特別支援学級での自閉症のある児童生徒の自立活動の指導の現状と課題を明らかにするために、小・中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級と知的障害特別支援学級の担当者を対象に実施したアンケート調査の結果をまとめたものです。

本調査にご協力をいただきました皆様に感謝を申し上げるとともに、本報告書をご覧いただき各校での自立活動の位置づけや指導を検討する際の資料として参考にしていただければ幸いに存じます。

研究代表者
企画部　主任研究員
柳澤　亜希子

目　　次

はじめに

Ⅰ．目的及び方法　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・１
１．目的
２．方法

Ⅱ．結果及び考察
１．小学校特別支援学級における自立活動の指導に関する実施状況
（１）回収率及び有効回答率　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・２
（２）自閉症・情緒障害特別支援学級における実施状況　・・・・・・・・・・・・２
（３）知的障害特別支援学級における実施状況　・・・・・・・・・・・・・・・・２２
２．中学校特別支援学級における自立活動の指導に関する実施状況
（１）回収率及び有効回答率　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・４０
（２）自閉症・情緒障害特別支援学級における実施状況　・・・・・・・・・・・・４０
（３）知的障害特別支援学級における実施状況　・・・・・・・・・・・・・・・・６０

Ⅲ．まとめ　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・７８

Ⅳ．引用文献　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・８２

資料
アンケート調査票（自閉症・情緒障害特別支援学級用）

研究体制

謝辞

Ⅰ．目的及び方法

１．目的

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

２．方法

（１）対象

小学校及び中学校に設置されている特別支援学級の担当者を対象とした。小学校では、自閉症・情緒障害特別支援学級 13,810 学級（平成 25 年５月１日現在）のうちの 636 校と知的障害特別支援学級 15,937 学級（平成 25 年５月１日現在）のうちの 633 校の計 1,269 校を対象とした。中学校では、自閉症・情緒障害特別支援学級 6,012 学級のうちの 313 校と知的障害特別支援学級 7,975 学級のうちの 314 校の計 627 校を対象とした。

（２）調査方法及び手続き

選択式と自由記述式によるアンケート調査を実施した。

調査対象の小学校及び中学校の抽出に当たっては、特別支援学級の全体的な特徴を把握するために層化２段階無作為抽出法を用いた。具体的には、自閉症・情緒障害特別支援学級と知的障害特別支援学級を併設している学校といずれかの学級しか設置されていない学校とに分け、全国の市町村の小・中学校を都道府県単位として 11 地区（北海道、東北、関東、北陸、東山、東海、近畿、中国、四国、北九州、南九州）に分類し、さらに各地区を都市規模（政令指定都市、人口 20 万人以上、人口 10 万人以上、人口 10 万未満、町村）で５つに分類し、対象となる小学校及び中学校を抽出した。調査対象の小学校及び中学校への依頼に当たっては、都道府県及び指定都市教育委員会と町村教育委員会（中核市教育委員会を含む）に了知文と抽出された学校の一覧表を送付した。また、小学校及び中学校の学校長と特別支援学級担当者に依頼文と調査票、返信用封筒を郵送した。

本調査は、本研究所の倫理審査委員会の許諾を得て実施した。

（３）実施期間

平成 27 年２月１日～27 日に実施した。

（４）調査項目

調査項目の作成に当たっては、予備調査や研究協力機関からの情報収集を基にして作成した（調査票の詳細は、資料を参照のこと）。調査項目は、「特別支援学級の基本情報」、「特別支援学級担当者の属性」、「自立活動の指導の実施状況」、「校内での自閉症のある児童生徒に関する情報共有」、「自立活動の指導を行う上での保護者との連携」の計５項目であった。「自立活動の指導の実施状況」に関しては、「自立活動の指導の時間を週時間割に設けて行っている」、「自立活動の指導の時間を設けず、各教科・領域の中に取り入れて指導している」、「自立活動の指導を行っていない」場合に分けて、それぞれ回答を求めた。

Ⅱ．結果及び考察

１．小学校特別支援学級における自立活動の指導に関する実施状況

（１）回収率及び有効回答率

表１に、回収率及び有効回答率を示した。

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

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

表１　各学級の回収率及び有効回答率

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

（２）自閉症・情緒障害特別支援学級における実施状況

①自立活動の指導の位置づけ

自立活動の指導の時間を「週の時間割に位置づけて行っている」学級は、66.5%（307 学級中 204 学級）、「自立活動の指導の時間を設けず、各教科・領域の中に取り入れて指導している」（以下、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」と記す）学級は、30.6%（307 学級中 94 学級）であった（図１－１）。

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

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

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

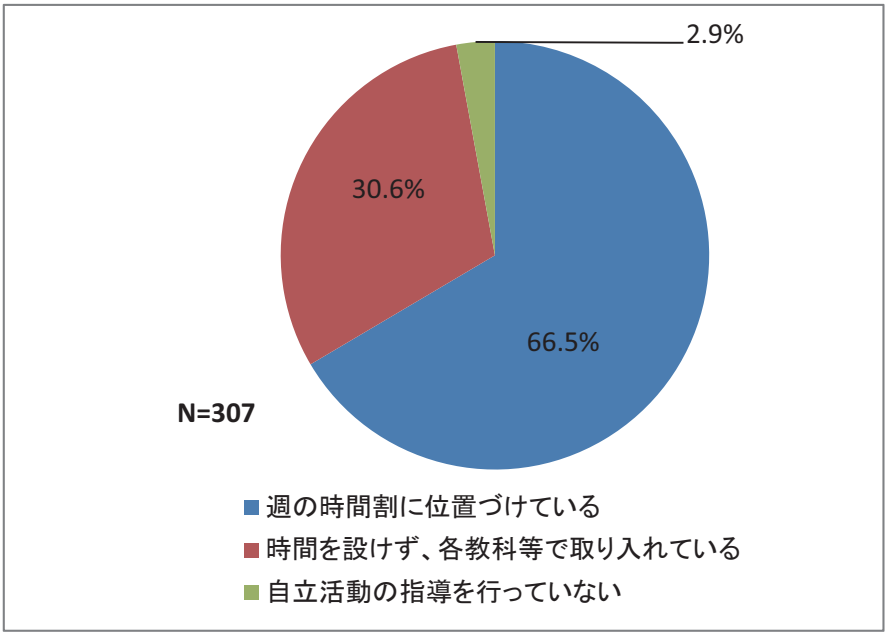

図１－１　自立活動の指導の位置づけ

②設置されている特別支援学級数及び担任数等

設置されている学級数、担任数、支援員や介助員等の人数について尋ねた。

学級数は、「週の時間割に位置づけている」場合（84.3%，204 学級中 172 学級）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合（77.7%，94 学級中 73 学級）ともに「１学級」が最も多かった。

これに伴い、担任数は「週の時間割に位置づけている」場合（79.4%，204 学級中 162 学級）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合（74.5%，94 学級中 70 学級）ともに「１名」が最も多かった。

支援員・介助員等の人数は、「週の時間割に位置づけている」場合（47.1%，204 学級中 96 学級）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合（52.1%，94 学級中 49 学級）ともに「なし（０名）」が最も多く、次いで「１名」であった（「週の時間割に位置づけている」場合 35.8%，204 学級中 73 学級、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合 29.8%，94 学級中 28 学級）。

③担当している学級の各学年の在籍児童数と自閉症のある児童の在籍数

表１－１－１に各学年の在籍児童数の最大値と最小値、表１－１－２に各学年の自閉症のある児童数の最大値と最小値を示した。

在籍する児童数については、「週の時間割に位置づけている」場合と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合ともに、学年によっては定員を満たす在籍状況であった。このうち自閉症のある児童の在籍数を見ると、自閉症と診断そして自閉症の可能性がある児童を含めると、在籍数の半数以上は自閉症あるいはその可能性を示す児童で占められている。

表１－１－１　学年別に見た特別支援学級に在籍する児童数

	「週の時間割に位置づけている」場合						「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合					
	1年	2年	3年	4年	5年	6年	1年	2年	3年	4年	5年	6年
最大値	5	6	4	6	8	6	5	7	7	5	4	4
最小値	各学年とも 1						各学年とも 1					

表１－１－２　学年別に見た自閉症のある児童の在籍数

		「週の時間割に位置づけている」場合						「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合					
		1年	2年	3年	4年	5年	6年	1年	2年	3年	4年	5年	6年
自閉症と診断	最大値	3	5	3	4	4	4	3	6	6	4	2	3
	最小値	各学年とも 1						各学年とも 1					
自閉症の可能性	最大値	2	1	3	2	2	2	2	3	3	2	1	2
	最小値	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1

④特別支援学級の担任について

④－１．経験年数

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

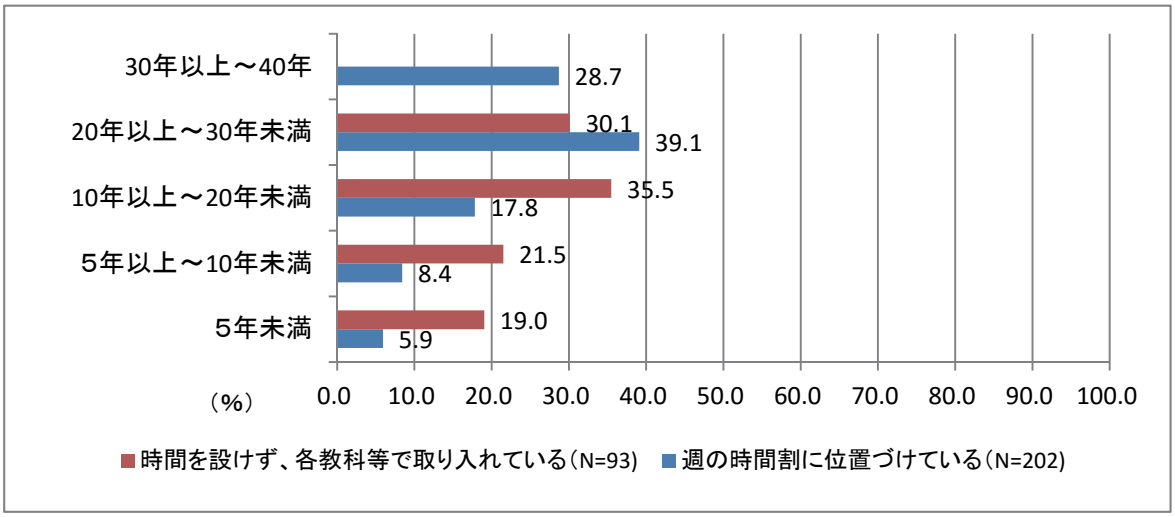

図１－２　担任の教員経験年数

「特別支援学級の経験年数」（図１－３）は、「週の時間割に位置づけている」担任（56.8%，199 名中 113 名）と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（70.7%，92 名中 65

名）ともに「５年未満」が最も高い割合が示された。また、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の方が、その傾向がやや高いことが示された。

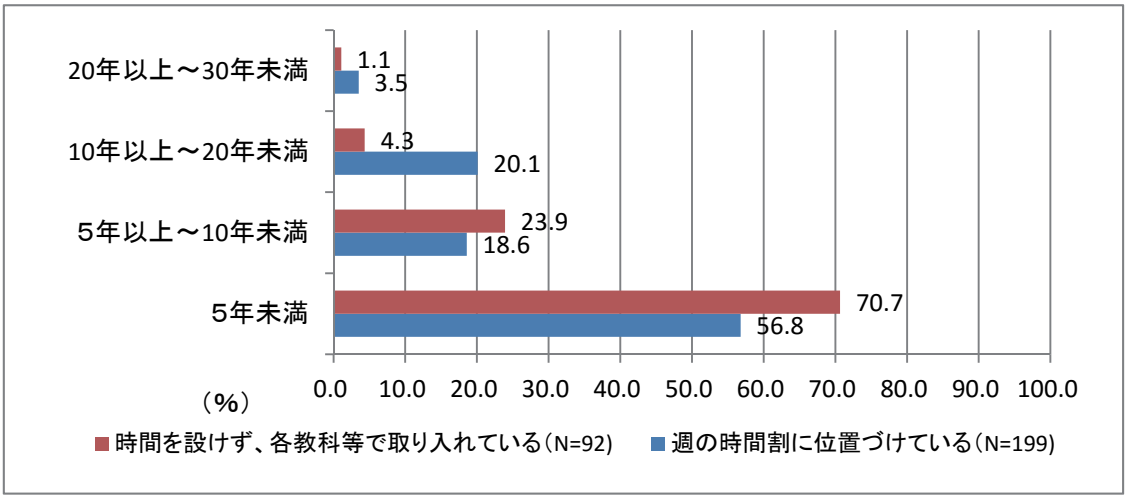

図１－３　特別支援学級の経験年数

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

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

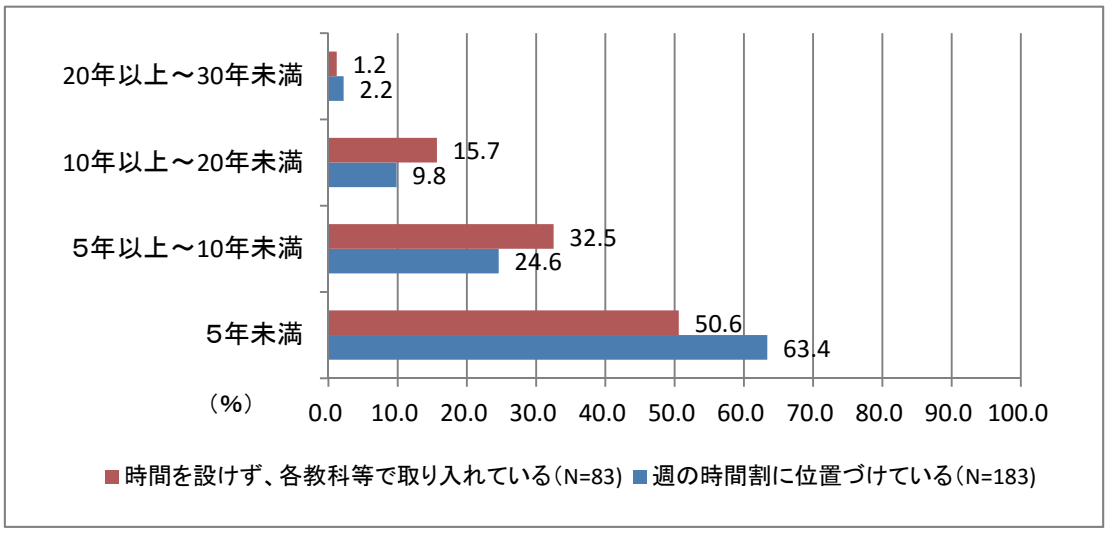

図１－４　特別支援学級での自閉症のある子どもの担当経験年数

「特別支援学校の経験の有無」は、「週の時間割に位置づけている」担任（78.4%，204 名中 160 名）と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（67.7%，93 名中 63 名）

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

④－２．特別支援学校（養護学校）教諭普通免許状の保有の有無

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

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

⑤自立活動の指導の実施状況－計画段階－

⑤－１．「週の時間割に位置づけて行っている」場合の週当たりの時間数

週当たりの時間数（図１－５）は、「１時間」（37.1%，202 名中 75 名）が多く、次いで「２時間」（28.2%，202 名中 57 名）であった。回答数は少なかったが、自立活動の指導を３時間以上設定している学級があった。この場合、各教科等の総時数との調整をどのように行っており、適切な時数配当となっているのか検討が必要である。特に自閉症・情緒障害特別支援学級では当該学年の内容を学習することが原則であるため、多くの時間を自立活動の指導に充てる場合、児童の実態に即した時数設定となっているのか慎重に検討する必要がある。

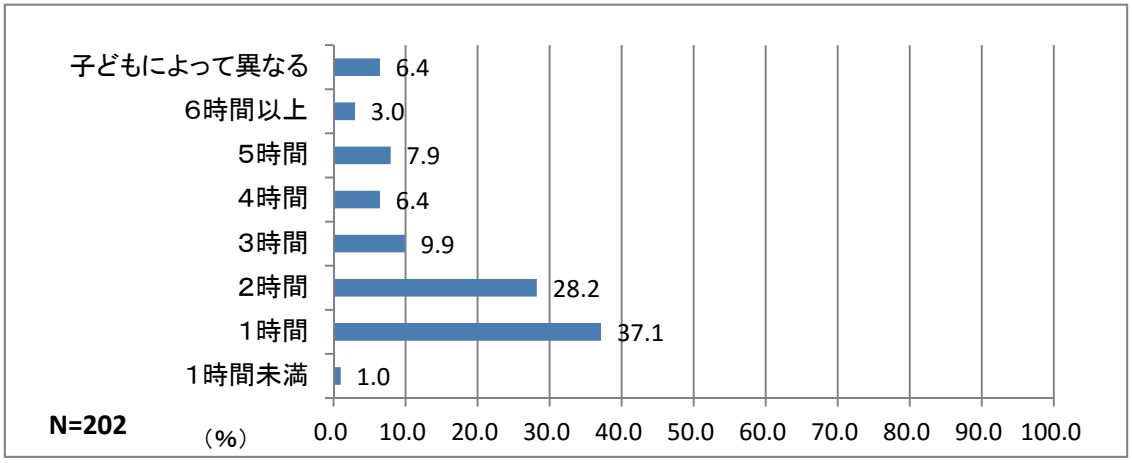

図１－５　週当たりの自立活動の時間数

⑤－２．週当たりの時間数の設定理由（複数回答）

⑤－１で回答した自立活動の時間の設定理由としては、「児童の実態から必要な時間数を設定」（70.3%，202 名中 142 名）が最も多く、次いで「個別の指導や（小）集団の指導の時間を確保するために設定」（43.6%，202 名中 88 名）、「他の教科・領域の時間数との兼ね合いで設定」（40.1%，202 名中 81 名）が示された（図１－６）。

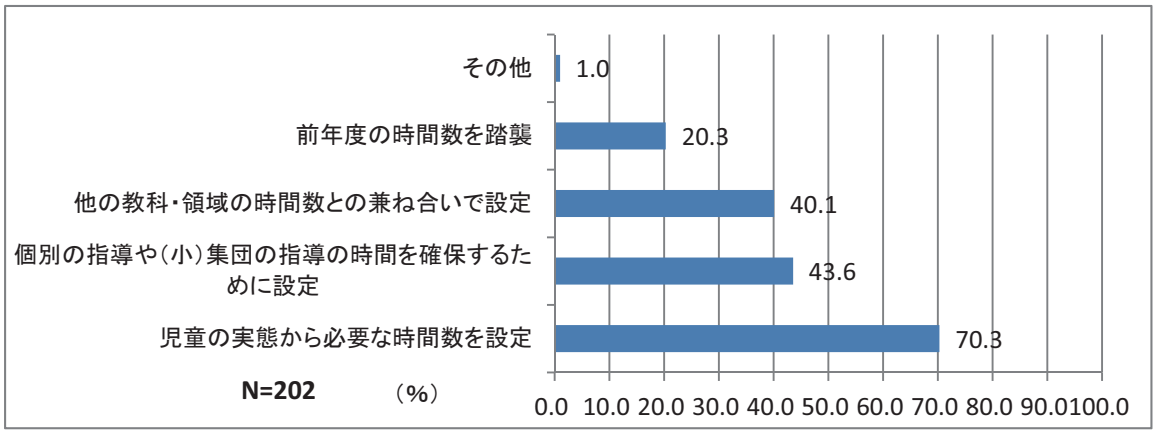

図１－６　週当たりの時間数の設定理由

⑤－３．自立活動の指導計画の作成の有無

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

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

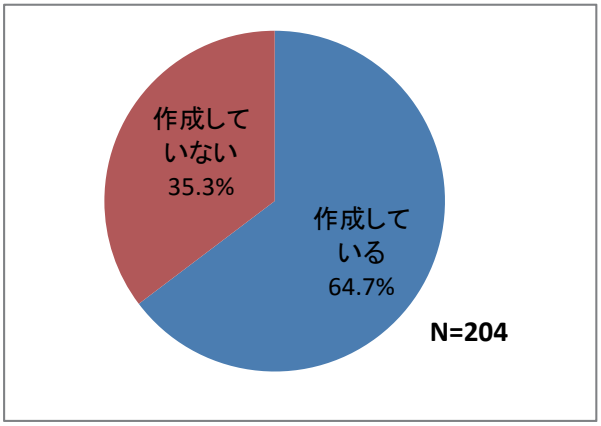

図１－７－１　指導計画の作成の有無（週の時間割に位置づけている場合）

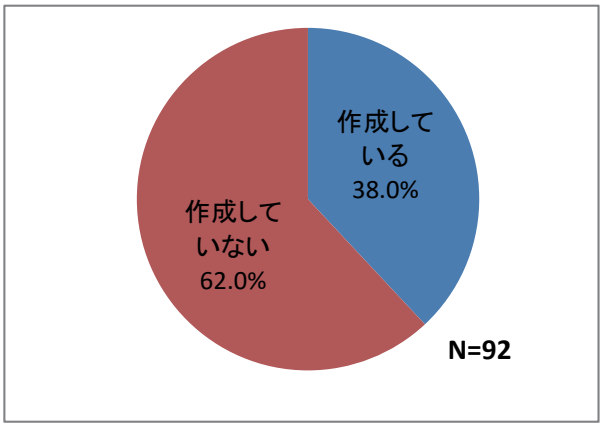

図１－７－２　指導計画の作成の有無（時間を設けず、各教科等で取り入れている場合）

⑤－４．指導計画の作成の時期（複数回答）

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

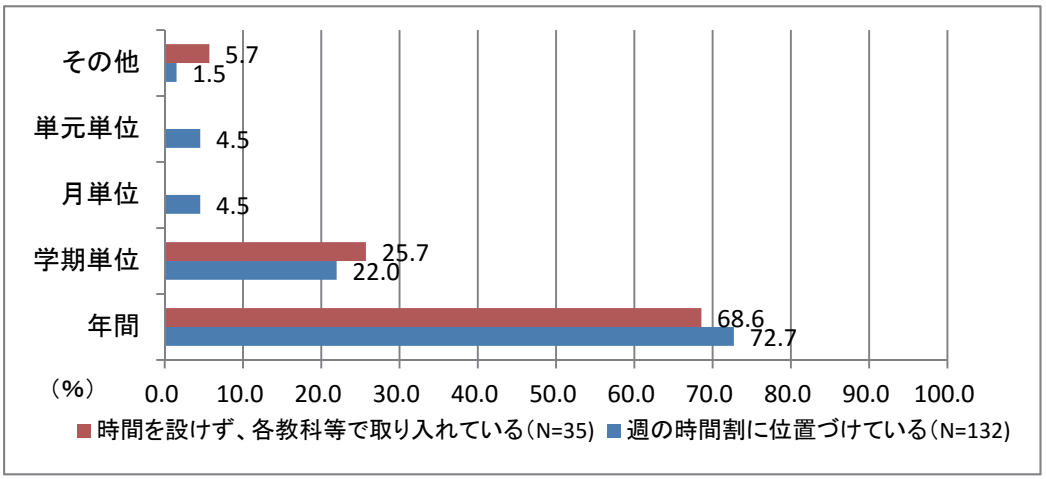

図１－８　指導計画の作成の時期

⑤－５．自立活動の指導計画を作成している理由（複数回答）

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

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

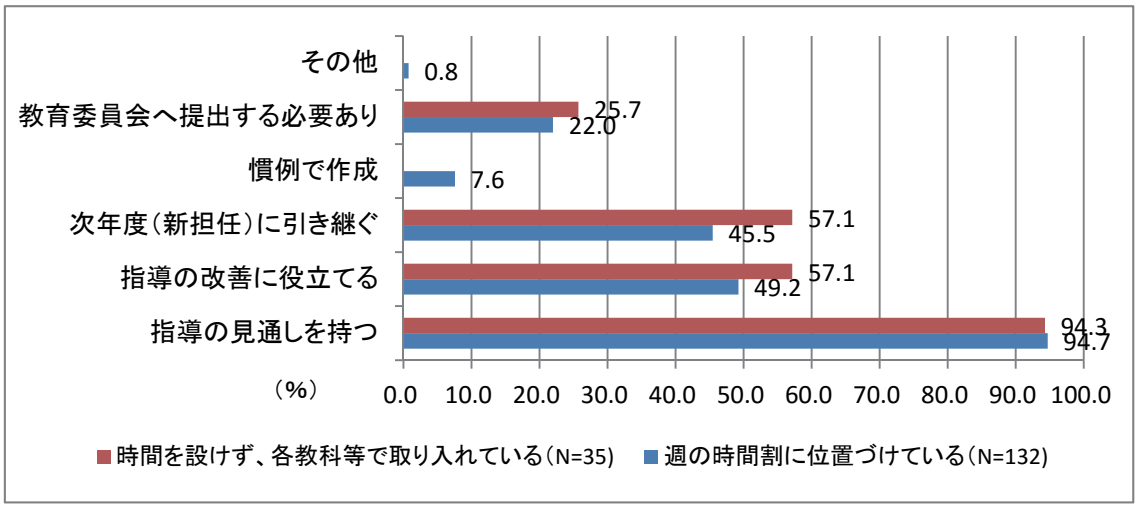

図１－９　自立活動の指導計画を作成している理由

⑤－６．自立活動の指導計画を作成していない理由（複数回答）

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

他方、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では、「教育活動全体で自立活動の指導を行っている」（70.2%，57 名中 40 名）に占める割合が最も高かった。次いで「児童生徒の課題に応じて指導内容を決める」（66.7%，57 名中 38 名）が示された。⑤－３の結果とも関連するが、時間割に位置づけずに教育活動全体で指導している場合には、自閉症のある児童の実態を踏まえながら、教育活動の様々な場面において児童に何を、どのように指導するのかといったねらいや見通しをもって指導が行われることが大切である。

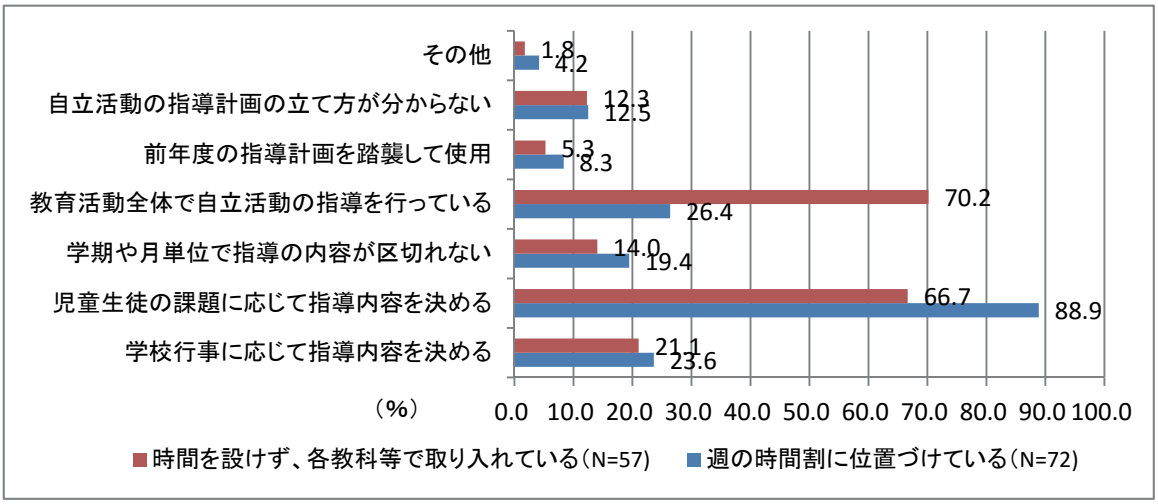

図１－10　自立活動の指導計画を作成していない理由

⑤－７．自閉症のある児童の実態把握（複数回答）

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

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

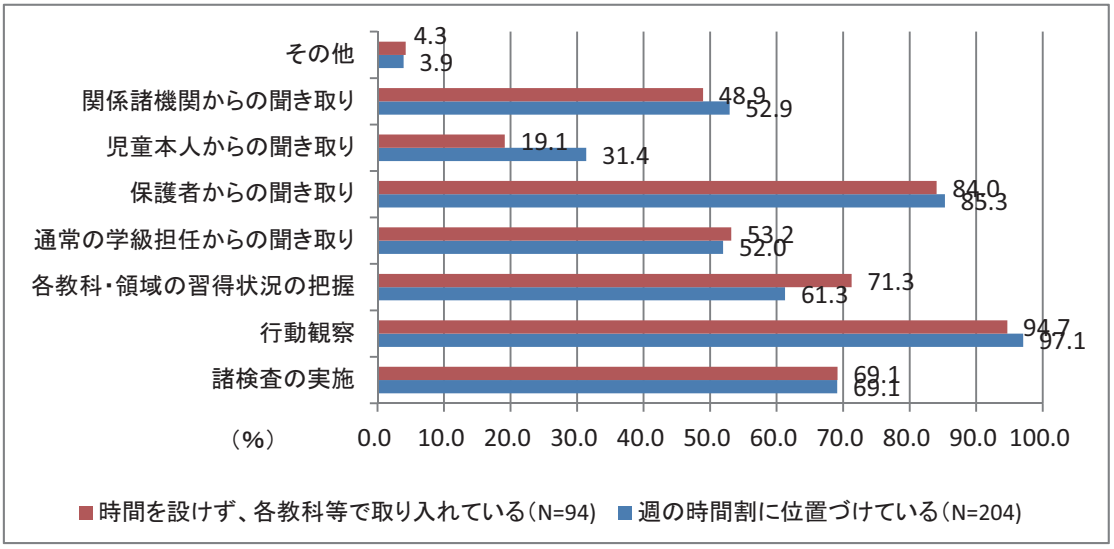

図１－11　自閉症のある児童の実態把握

⑥自立活動の指導の実施状況－実施段階－

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

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

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

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

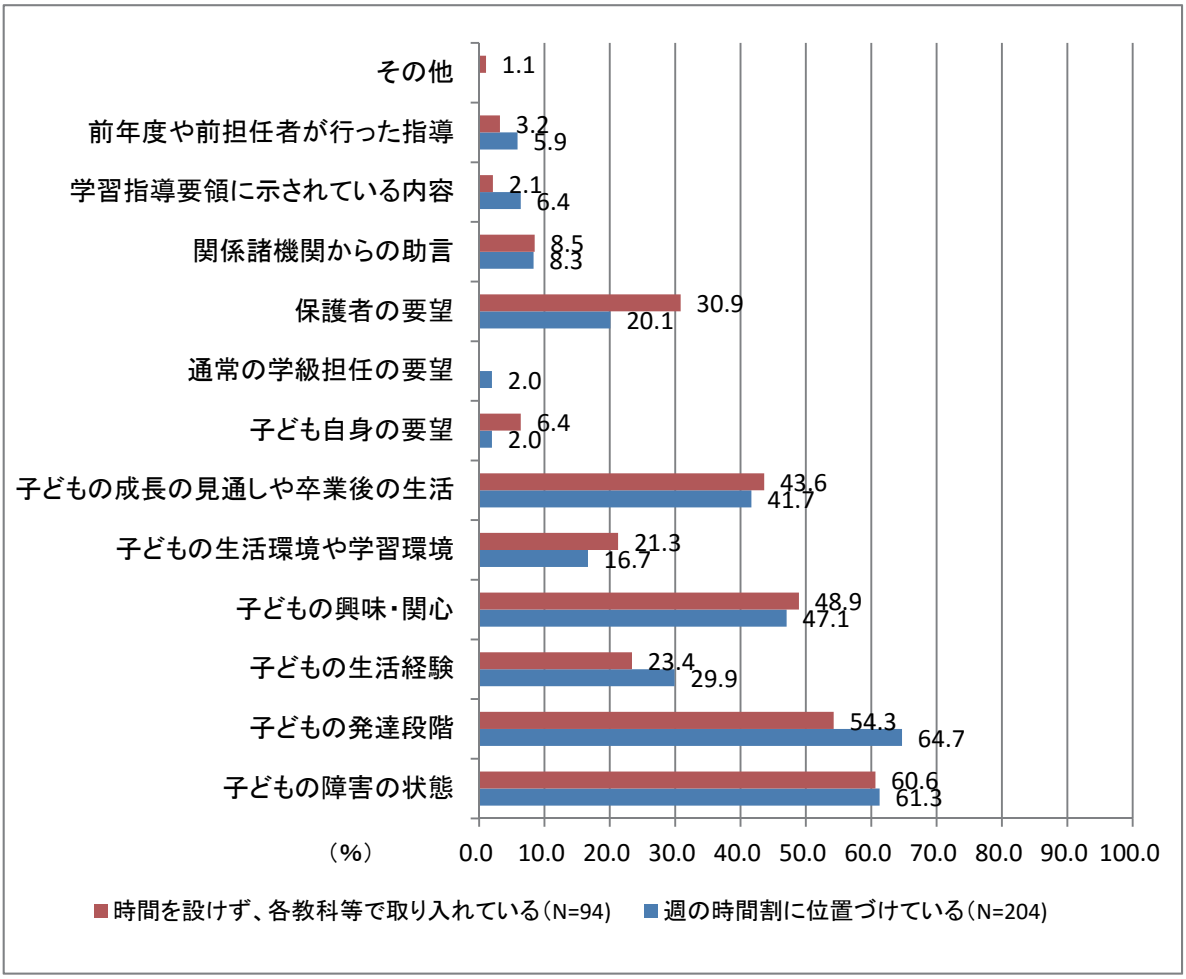

図１－12　自閉症のある児童の自立活動の指導を設定する際に留意していること

⑥－２－１．自閉症のある児童の自立活動の指導内容（複数回答）

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

「週の時間割に位置づけている」担任（33.8%，204 名中 69 名）では、「手指の巧緻性に関すること」が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（23.4%，94 名中 22 名）

よりもやや高い傾向が示された。児童の手先の不器用さへの指導を意識的に行っていることが分かる。

一方、両担任ともに、「興味・関心を拡げること」（「週の時間割に位置づけている」担任 13.2%，204 名中 27 名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 11.7%，94 名中 11 名）や「得意分野を伸ばすこと」（「週の時間割に位置づけている」担任 11.3%，204 名中 23 名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 10.6%，94 名中 10 名）といった指導内容に占める割合は低かった。自閉症のある児童は、自身の興味・関心が高い内容や得意な領域に対しては学習の動機づけが高く、自身のもっている力を発揮できることが知られている。したがって、自閉症のある児童の学習上や生活上の困難さへの指導とともに、彼らの得意な面を伸ばしていく肯定的な視点ももって自立活動の指導内容を検討することが大切である。この点については、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）（文部科学省，2009）の中で、児童が「興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わう」ことや「自己を肯定的にとらえることができるような指導内容を取り上げること」と示されていることからも重要視すべき点であると考えられる。

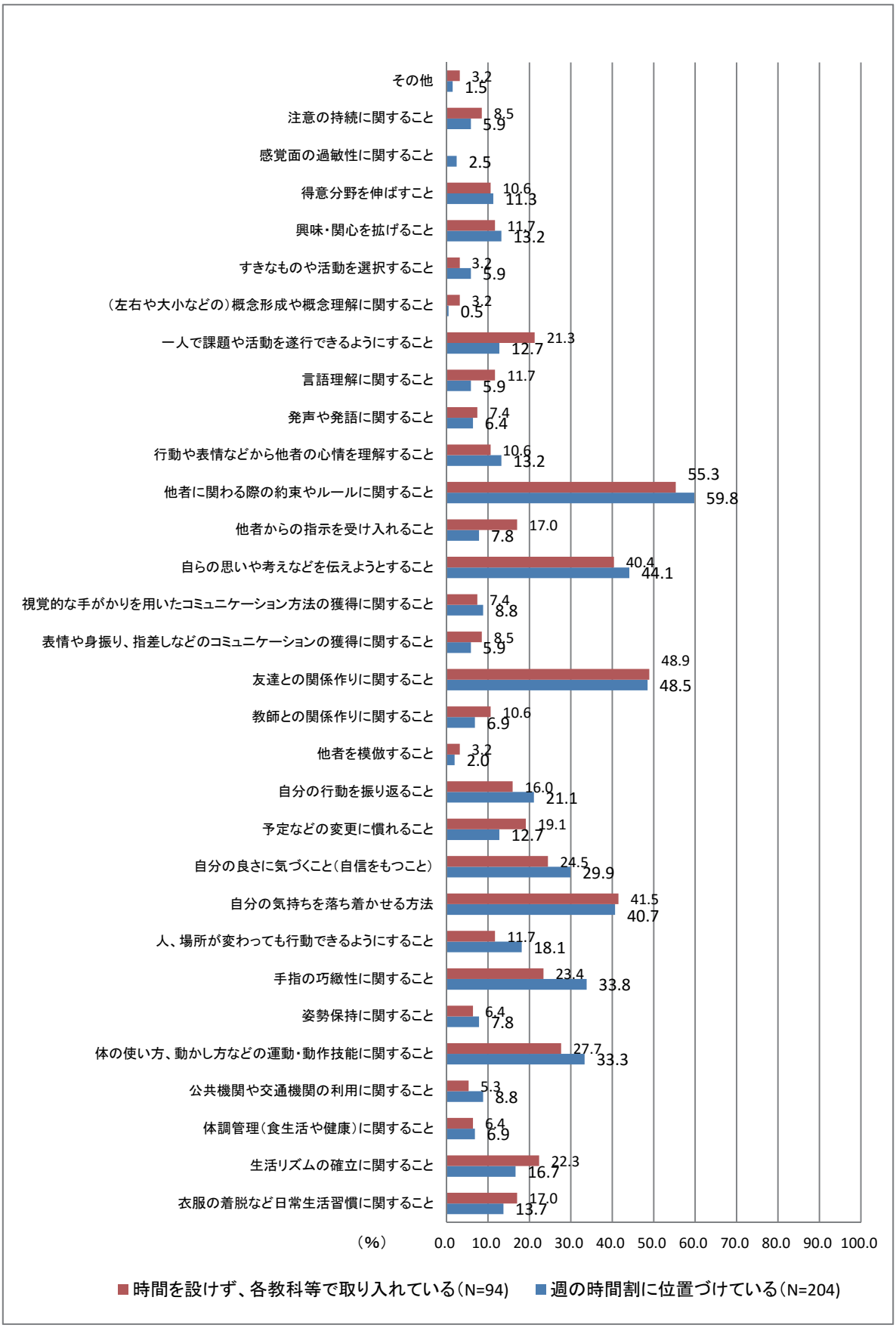

図１－13　自閉症のある児童の自立活動の指導の内容

⑥－２－２．各指導内容の指導方法及び指導形態

⑥－２－１の計 30 項目の指導内容の指導方法と指導形態については、以下の結果が示された。まず、全項目を通して頻出した指導方法としては、「視覚的手がかり（絵カード、手順表など）の提示」、「繰り返しによる指導」、「遊びを通した指導」、「様々な場面を通した指導」、「賞賛・励まし」、「モデルの提示」、「スモールステップによる指導」が示された。「視覚的手がかり（絵カード、手順表など）の提示」は、担任において自閉症のある子どもの視覚優位性に関する理解が定着していることがわかる。「様々な場面を通した指導」については、自閉症のある子どもが学習したことを他の場面で般化することを意識した指導がなされていることがうかがえる。「繰り返しによる指導」、「遊びを通した指導」、「スモールステップによる指導」については、従来の知的障害教育で行われてきた指導方法が活用されていると考えられる。

⑥－２－１の結果で中心的に取り上げてられていた指導内容（「体の使い方、動かし方などの運動・動作技能に関すること」、「手指の巧緻性に関すること」、「自分の気持ちを落ち着かせる方法」、「自らの思いや考えなどを伝えようとすること」、「友達との関係作りに関すること」、「他者に関わる際の約束やルールに関すること」）の指導方法（上述した７つの指導方法を除いた内容）と指導形態について見たところ、以下のような結果が示された。

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

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

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

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

を設けず、各教科等で取り入れている」担任では「教育活動全体」で指導が行われていた。

「友達との関係づくりに関すること」、「他者に関わる際の約束やルールに関すること」では、「週の時間割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、主に疑似体験場面の設定や具体的な対処方法の提示、モデルの提示、具体的な場面を想定した教示等といった「ソーシャルスキルトレーニング」が挙げられた。人間関係の形成に関わる指導では、ソーシャルスキルトレーニングが主流になっていることがうかがえる。指導形態については、「週の時間割に位置づけている」担任では「個別と集団の両方」で、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では「教育活動全体」で指導が行われていた。

⑥－３－１．自閉症のある児童の自立活動の指導を（小）集団で行う場合のグループ編制（複数回答）

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

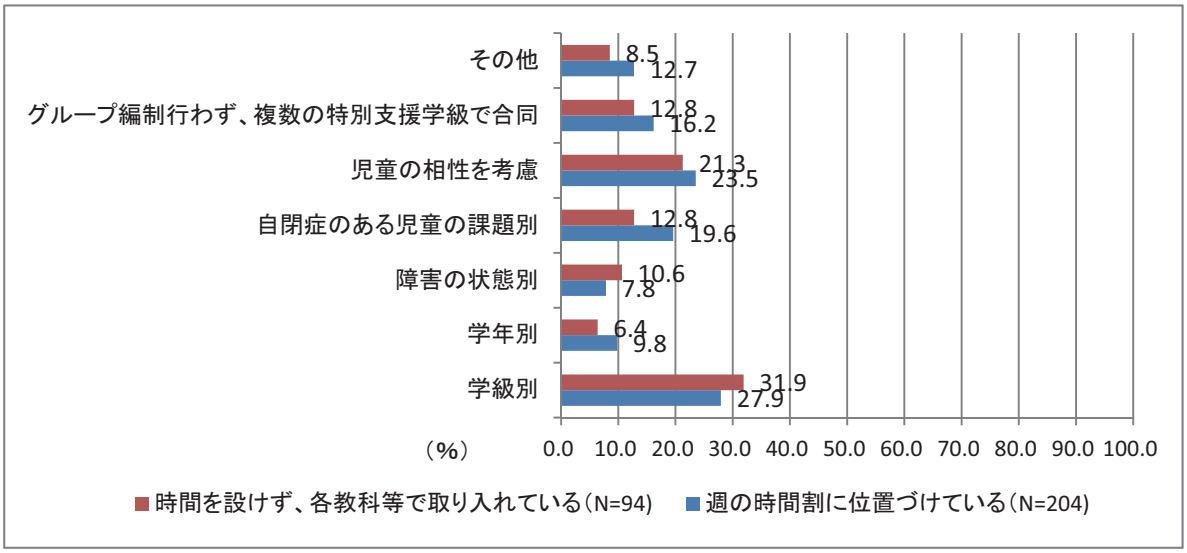

図１－14　自閉症のある児童の自立活動の指導を（小）集団で行う場合のグループ編制

⑥－３－２．グループ編制を行わない理由（複数回答）

グループ編制を行わない理由（図１－15）としては、「週の時間割に位置づけている」担任（56.8%，37 名中 21 名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（46.2%，13 名中６名）ともに「在籍児童が少人数のため（在籍児童が１名であるため）」が主に挙げられた。この回答については、意図的にグループを編制していないのではなく、物理的にグルー

プを編制することが困難な状況にあるためである。同様のことは、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（23.1%，13 名中 3 名）で「教員の数が少ないため」にグループ編制を行っていないことが挙げられる。

物理的な制約以外の理由としては、「週の時間割に位置づけている」担任では、「子ども同士の学び合いや関わり合いの機会を設けるため」（24.3%，37 名中 9 名）が挙げられた。⑥－２－１の指導内容を踏まえると、「人間関係の形成」や「コミュニケーション」に関する内容が中心であったことから、自閉症のある児童の他者との関わりの機会を拡げるために意図的にグループを固定化していないと考えられる。

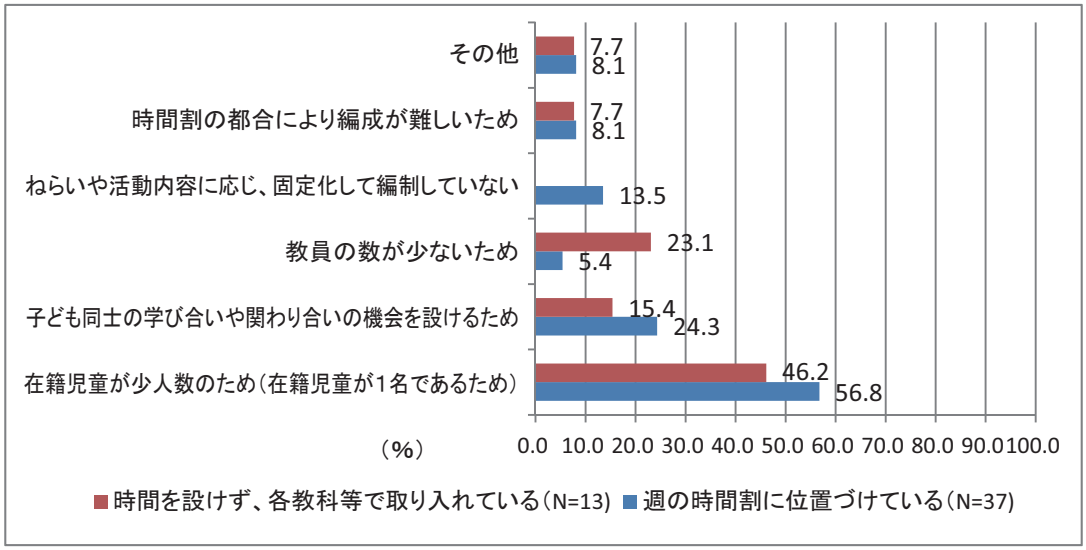

図１－15　グループ編制を行わない理由

⑦自立活動の指導の実施状況－評価の段階－

⑦－１．自立活動の指導の評価の時期（複数回答）

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

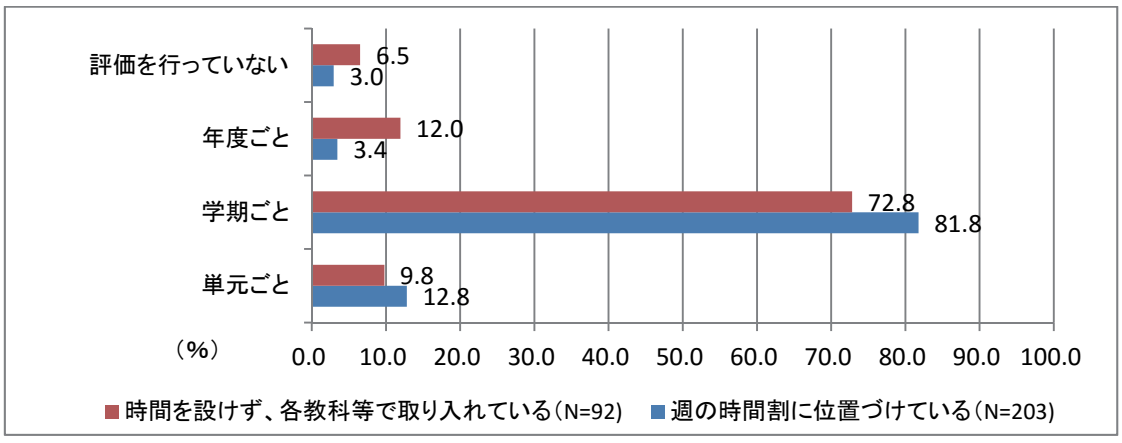

図１－16　自立活動の指導の評価の時期

⑦－２．自立活動の指導の評価の視点（複数回答）

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

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

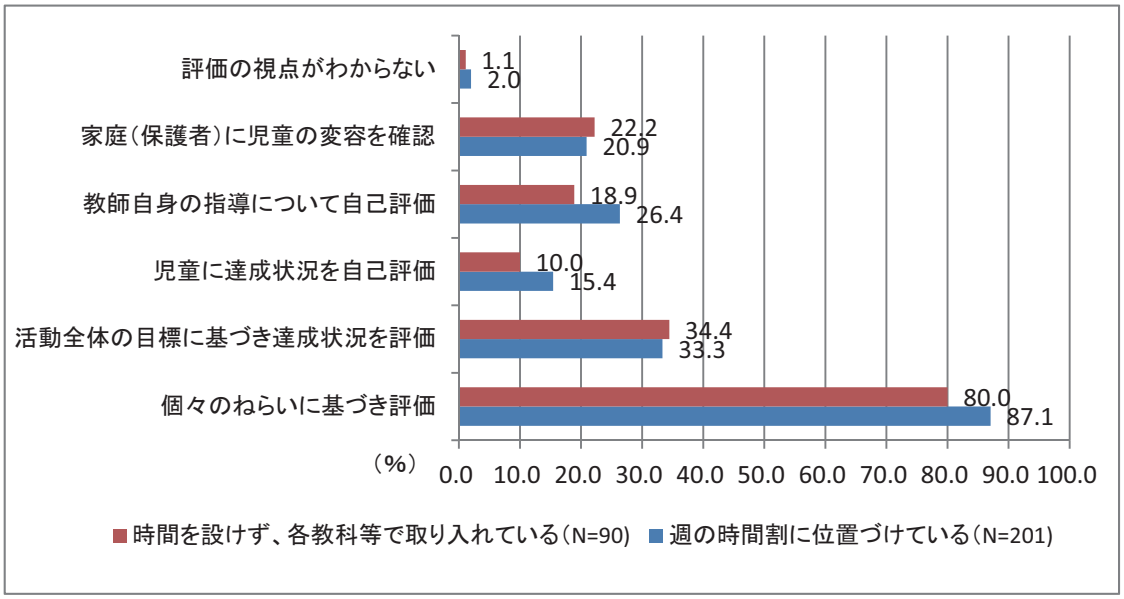

図１－17　自立活動の指導の評価の視点

⑦－３．自立活動の指導の評価で用いているもの

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

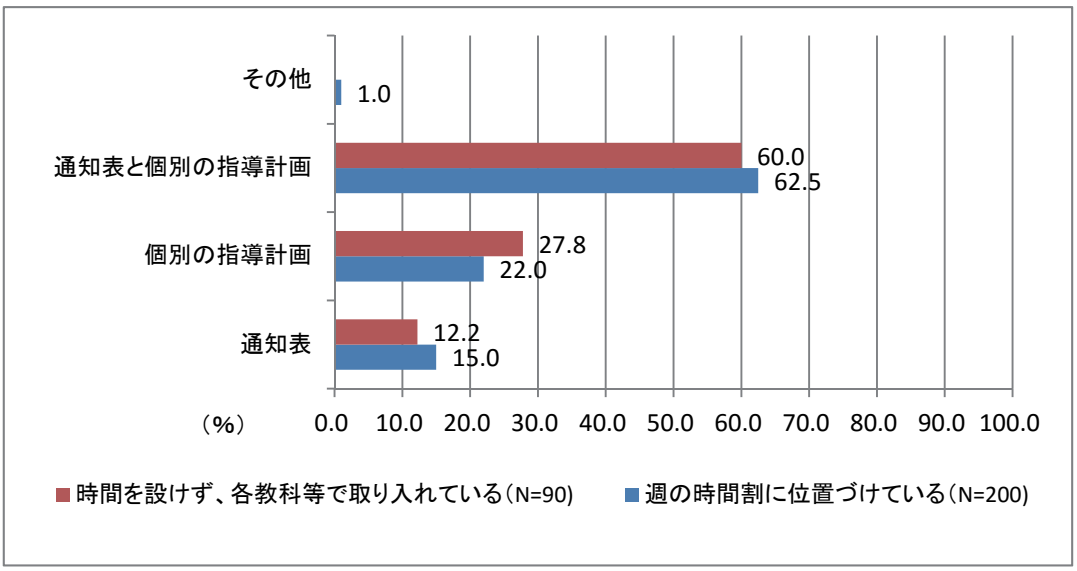

図１－18　自立活動の指導の評価で用いているもの

⑧自立活動の指導を進めるに当たっての校内体制

⑧－１．自閉症のある児童の実態や自立活動の指導についての校内での情報共有の有無

校内での情報共有は、「週の時間割に位置づけている」担任（89.6%，201 名中 180 名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（91.3%，92 名中 84 名）ともに高い割合で実施していた。

⑧－２．「情報共有を行っている」場合のメンバー（複数回答）

情報共有しているメンバー（図１－19）は、「週の時間割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに「通常の学級担任」、「その他の特別支援学級の担任」が 80%以上を占め、次いで「特別支援教育コーディネーター」、「養護教諭」、「支援員・介助員」が挙げられた。「通常の学級担任」は、⑥－１の結果と矛盾する結果であった。自立活動の指導を計画する際には、通常の学級担任の要望を反映させるまでには至っていないが、自閉症のある児童に関する情報は相互に共有されていることがうかがえる。

「その他」のメンバーとしては、「管理職」、「校内全職員」、「教務主任」等が挙げられた。全体的に見ると、校内での情報共有は広くなされている。ただし、共有した情報を自立活動の指導にどのように反映させているのかについては、今回の調査では明らかにしていない。

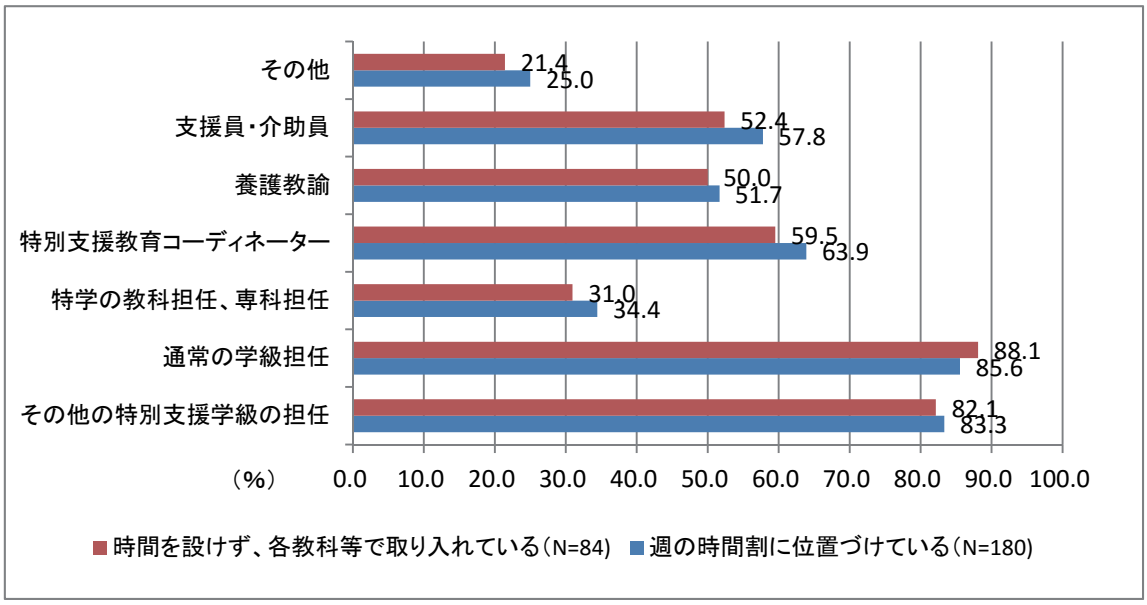

図１－19　「情報共有を行っている」場合のメンバー

⑧－３．「情報共有を行っている」場合の方法（複数回答）

情報共有の方法（図１－20）としては、「週の時間割に位置づけている」担任（93.9%，180名中169名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（95.2%，84名中80名）ともに「口頭でのやり取り」が高い割合を占め、次いで「個別の指導計画の活用」が挙げられた。これらに比べて、「授業記録を活用」は、両担任ともに低い割合であった。

直接、顔を合わせての情報共有は大切であるが、「口頭でのやり取り」は記録として情報が蓄積されない可能性がある。指導に関する情報を記録として残すことは、教師自身が指導や児童の様子を振り返る際の参考にもなるため、授業の記録を残すことが望まれる。

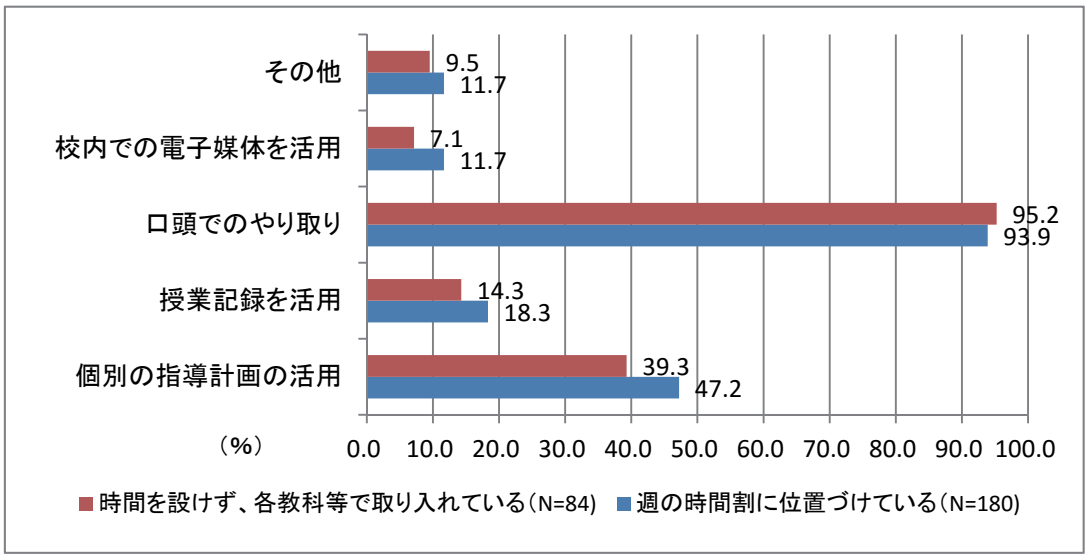

図１－20　「情報共有を行っている」場合の方法

⑧－４．情報共有を行う際の課題（複数回答）

情報共有を行う際の課題（図１－21）としては、「週の時間割に位置づけている」担任（63.9%，180 名中 115 名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（59.5%，84 名中 50 名）ともに「時間の確保が難しい」が挙げられた。教員が様々な業務や会議等で多忙な状況にあり、時間を確保することに難しさがあることがうかがえる。⑧－３の結果を踏まえると、そうした限られた時間の中で情報共有するように努めているが、子どもの実態や指導等について十分に協議することは難しいと考えられる。

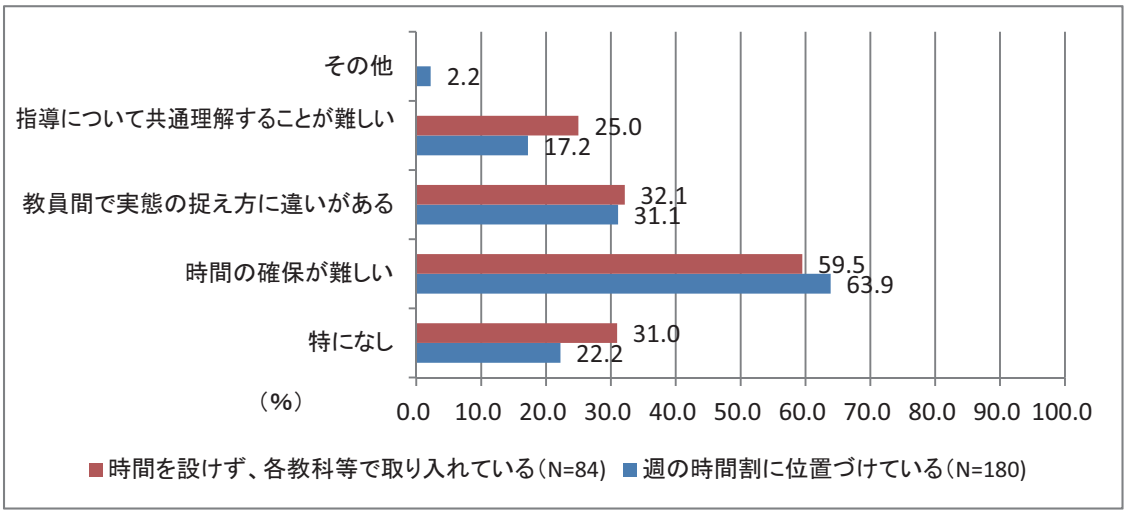

図１－21　情報共有を行う際の課題

⑨自閉症のある児童の自立活動の指導を行うに当たっての保護者との連携

「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに保護者と「指導による子どもの変容を報告」したり、「保護者の要望を自立活動の指導に反映」したりする等は、「よくあてはまる」、「まあまああてはまる」と回答した割合の方が「あまりあてはまらない」、「まったくあてはまらない」と回答した割合よりも高かった（図１－22－１、図１－22－２）。特に、「指導による子どもの変容を報告」は、両担任ともに「よくあてまはる」と回答した割合が高かった。担任が、保護者と指導に関する情報を共有しようと努めていることがうかがえる。

一方、「自立活動の指導場面を見学する機会を設ける」については、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに「あまりあてはまらない」との回答が目立った（「週の時間割に位置づけている」担任 31.9%，204 名中 65 名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 38.3%，94 名中 36 名）。自立活動は通常の教育にはない領域であるため、指導の目的や内容を保護者に適切に理解してもらうために、保護者が指導場面を見学する機会を設けることは重要であると考えられる。

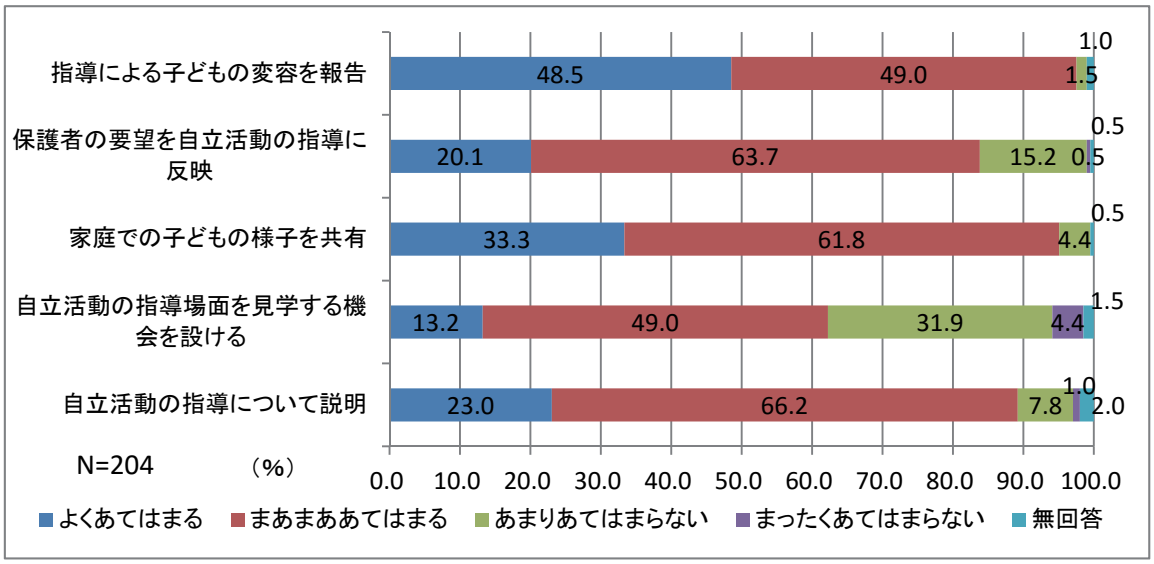

図１－22－１　週の時間割に位置づけている場合

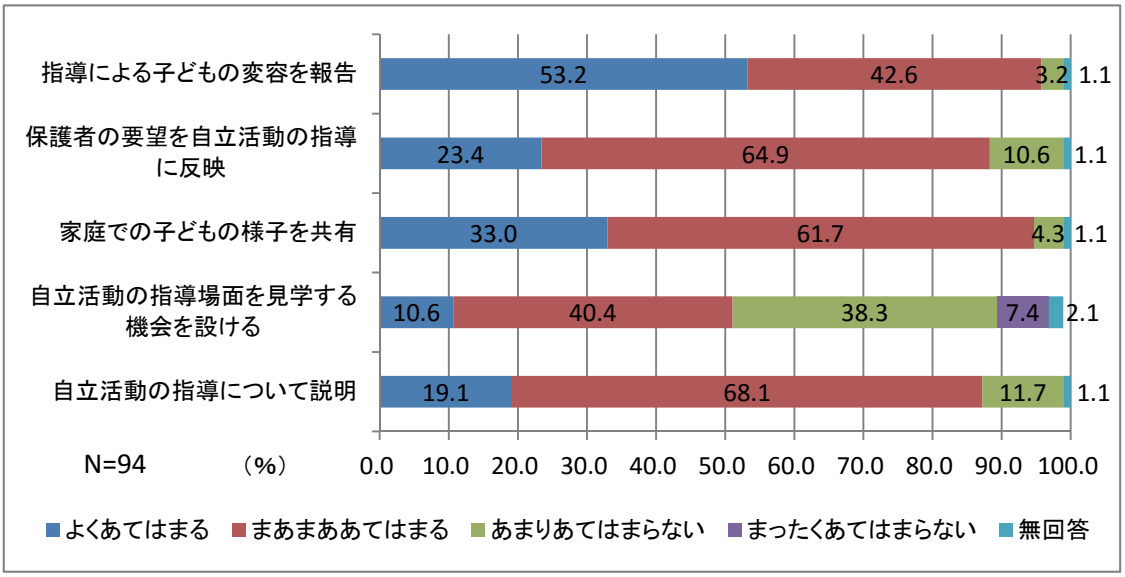

図１－22－２　時間を設けず、各教科等で取り入れている場合

（３）知的障害特別支援学級における実施状況

①自立活動の指導の位置づけ

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

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

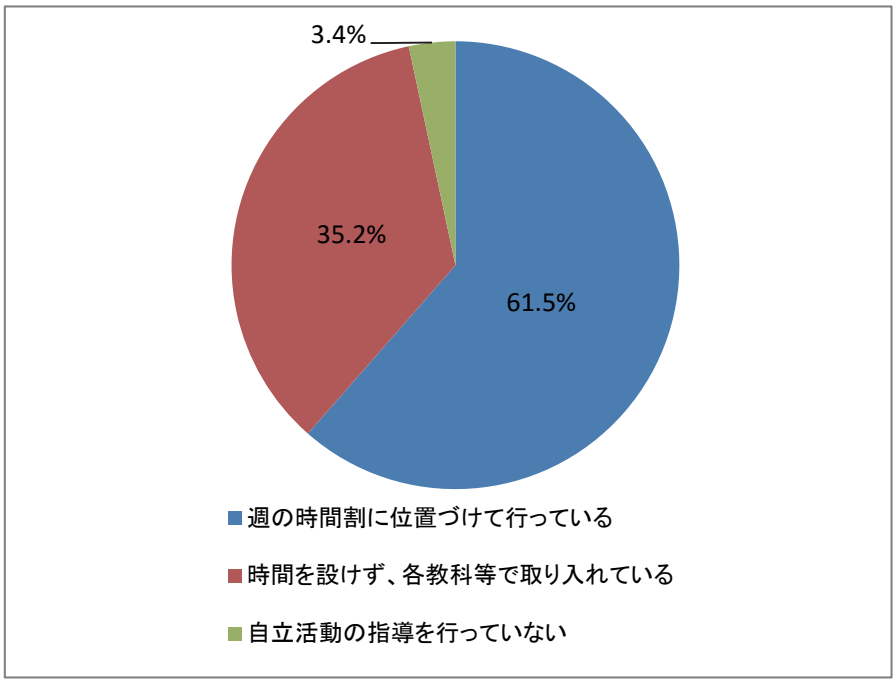

図２－１　自立活動の指導の位置づけ

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

②設置されている特別支援学級及び担任数等

設置されている学級数、担任数、支援員や介助員等の人数について尋ねた。

学級数は、「週の時間割に位置づけている」場合（91.8%，110 学級中 101 学級）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合（74.6%，63 学級中 47 学級）ともに「１学級」が最も多かった。

担任数は、「週の時間割に位置づけている」（72.7%，110 学級中 80 学級）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」（73.0%，63 学級中 46 学級）ともに「１名」が最も多かった。

支援員・介助員等の人数は、「週の時間割に位置づけている」場合（42.2%，109 学級中 46 学級）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合（55.6%，63 学級中 35 学級）ともに「なし（０名）」が最も多かった。

③担当している学級の各学年の在籍児童数と自閉症のある児童の在籍数

表２－１－１に各学年の在籍児童数の最大値と最小値、表２－１－２に自閉症のある診断の有無別に見た各学年の自閉症のある児童数の最大値と最小値を示した。

在籍する児童数については、「週の時間割に位置づけている」場合と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合ともに、低学年では在籍数が少ない傾向であったが、中学年以上になると定員の半数の在籍状況であった。このうち自閉症のある児童の在籍数を見ると、自閉症と診断そして自閉症の可能性がある児童を含めると、在籍数の半数以上は自閉症あるいはその可能性を示す児童で占められていた。

表２－１－１　学年別に見た特別支援学級に在籍する児童数

	「週の時間割に位置づけている」場合						「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合					
	1年	2年	3年	4年	5年	6年	1年	2年	3年	4年	5年	6年
最大値	3	4	6	5	4	5	2	5	4	4	4	4
最小値	各学年とも 1						各学年とも 1					

表２－１－２　学年別に見た自閉症のある児童の在籍数

		「週の時間割に位置づけている」場合						「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合					
		1年	2年	3年	4年	5年	6年	1年	2年	3年	4年	5年	6年
自閉症と診断	最大値	3	3	4	3	2	2	2	3	4	4	3	3
	最小値	各学年とも 1						各学年とも 1					
自閉症の可能性	最大値	1	1	1	2	2	2	1	4	2	2	3	2
	最小値	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1

④特別支援学級担任について

④－１．経験年数

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

「特別支援学級の経験年数」（図２－３）は、「週の時間割に位置づけている」担任（40.0%，

110 名中 44 名）と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（51.6%，62 名中 32 名）ともに「５年未満」で最も高い割合が示された。また、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の方が、「５年未満」に占める割合がやや高い傾向が示された。

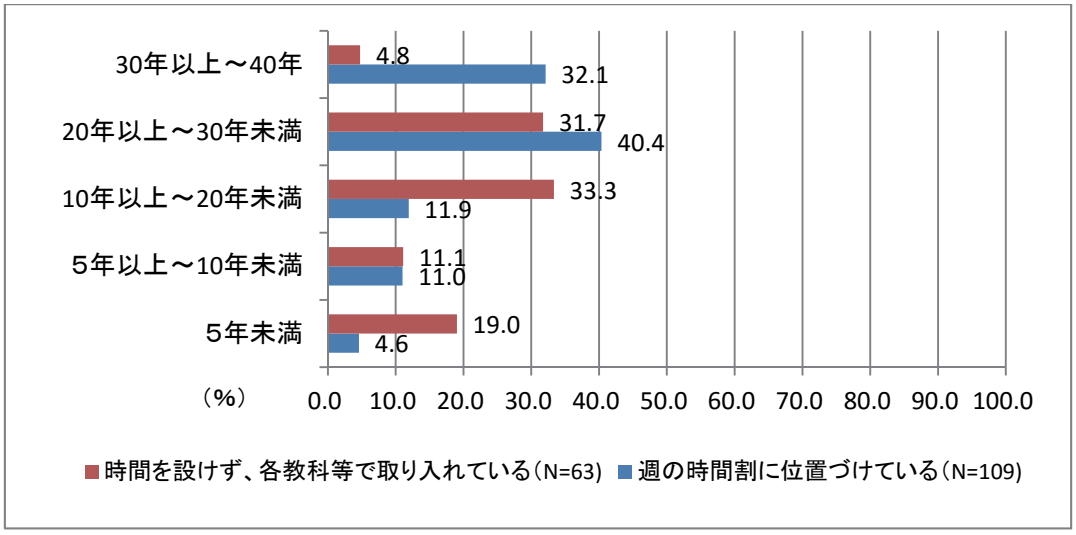

図２－２　担任の教員経験年数

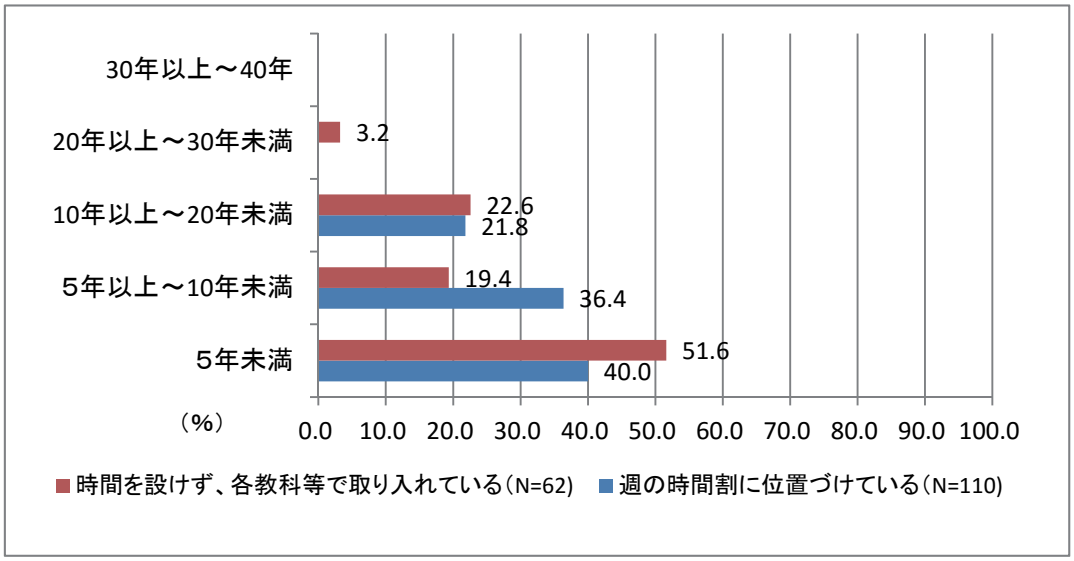

図２－３　特別支援学級経験年数

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

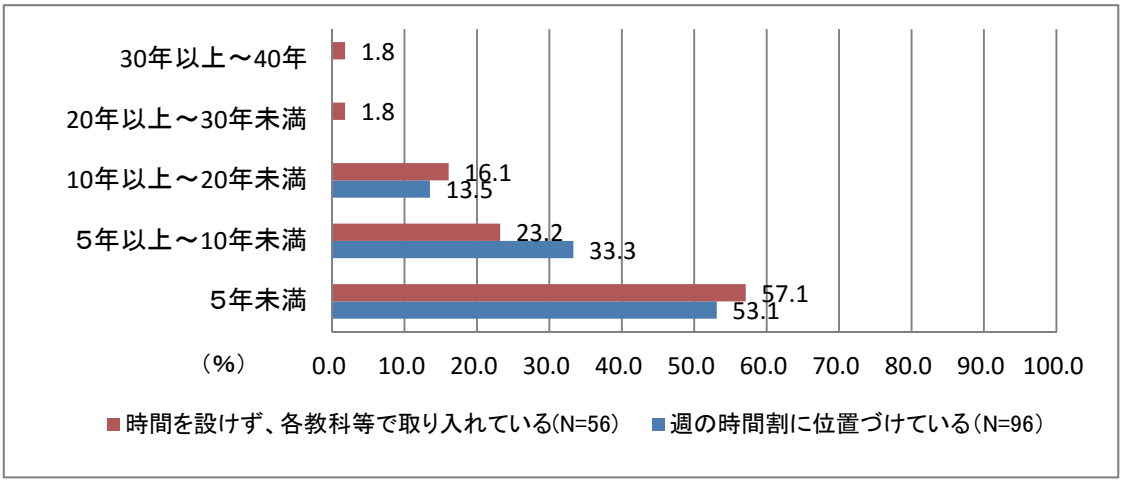

図２－４　特別支援学級での自閉症のある子どもの担当経験年数

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

④－２．特別支援学校（養護学校）教諭普通免許状の保有の有無

特別支援学校の免許状の保有は、「週の時間割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、「保有している」者と「保有していない」者とがおおよそ半々の割合であった。

⑤自立活動の指導の実施状況－計画段階－

⑤－１．自立活動の指導を「週の時間割に位置づけて行っている」場合の週当たりの時間数

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

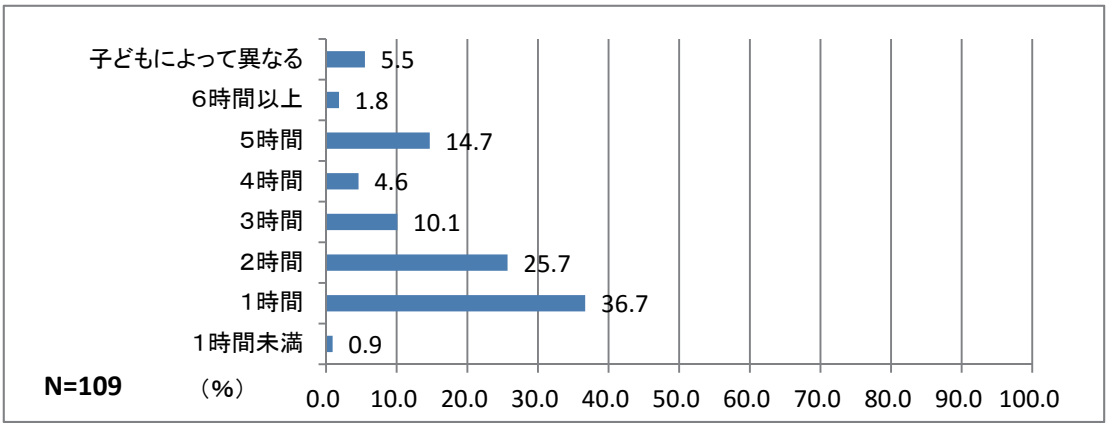

図２－５　週当たりの自立活動の時間数

⑤－２．週当たりの時間数の設定理由（複数回答）

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

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

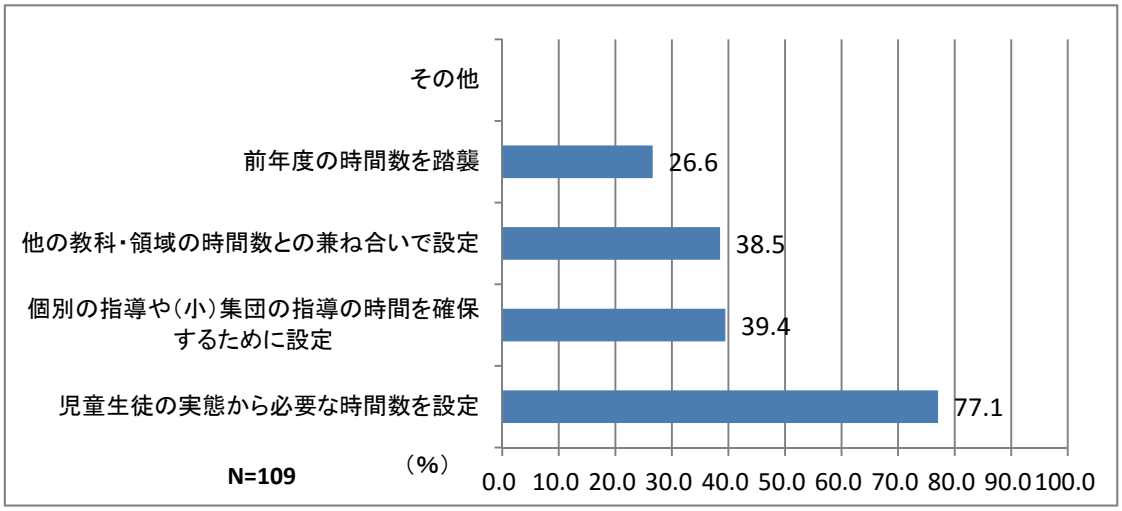

図２－６　週当たりの時間数の設定理由

⑤－３．自立活動の指導計画の作成の有無

指導計画の作成について、「週の時間割に位置づけている」担任は「作成している」（62.4%，109 名中 68 名）に占める割合が多く、反面、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任は「作成していない」（62.3%，61 名中 38 名）に占める割合が高かった（図２－７－１、図２－７－２）。「週の時間割に位置づけている」場合には、ねらいや取り上げる指導内容等の指導の見通しを明確にする必要があるため、指導計画が作成されていると考えられる。

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

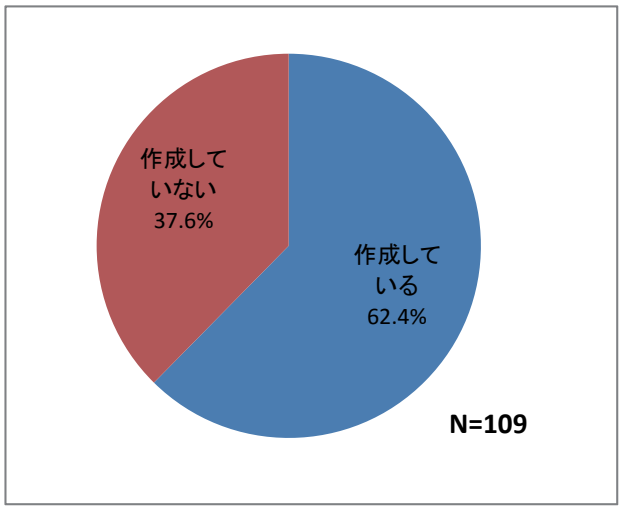

図２－７－１　指導計画の作成の有無（週の時間割に位置づけている場合）

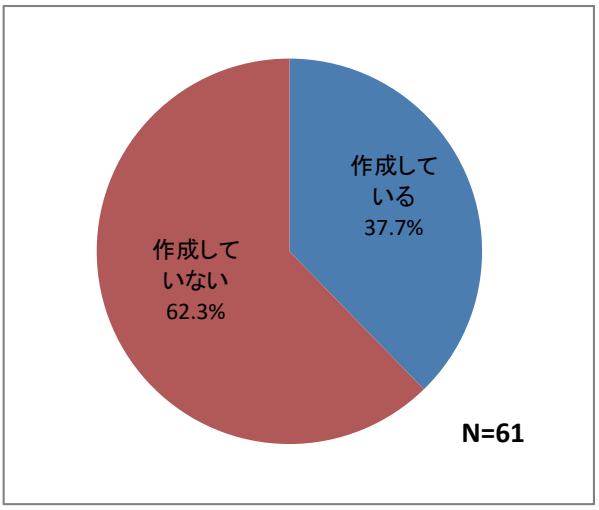

図２－７－２　指導計画の作成の有無（時間を設けず、各教科等で取り入れている場合）

⑤－４．指導計画の作成の時期（複数回答）

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

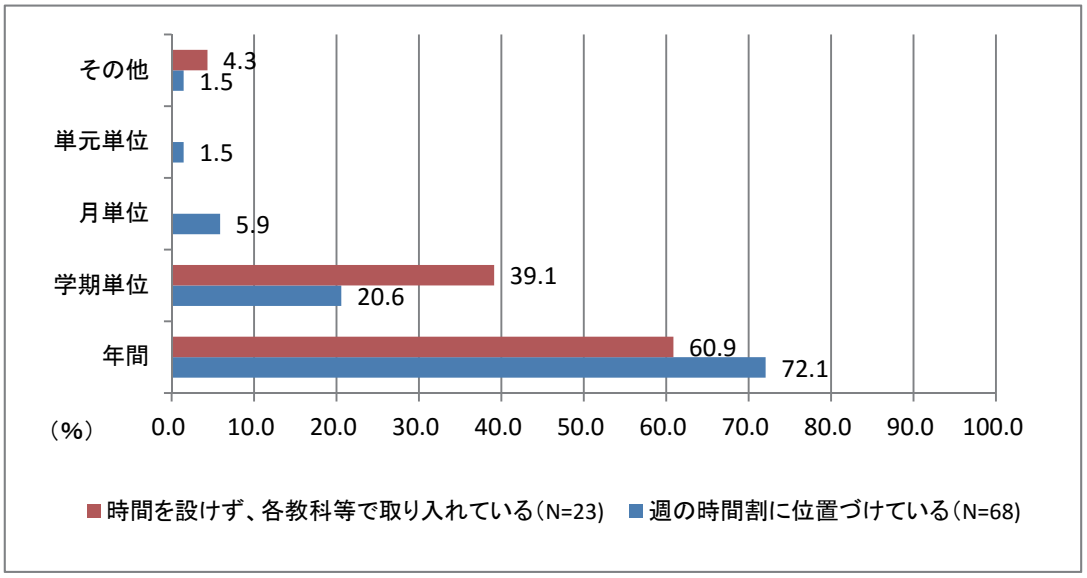

図２－８　指導計画の作成時期

⑤－５．自立活動の指導計画を作成している理由（複数回答）

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

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

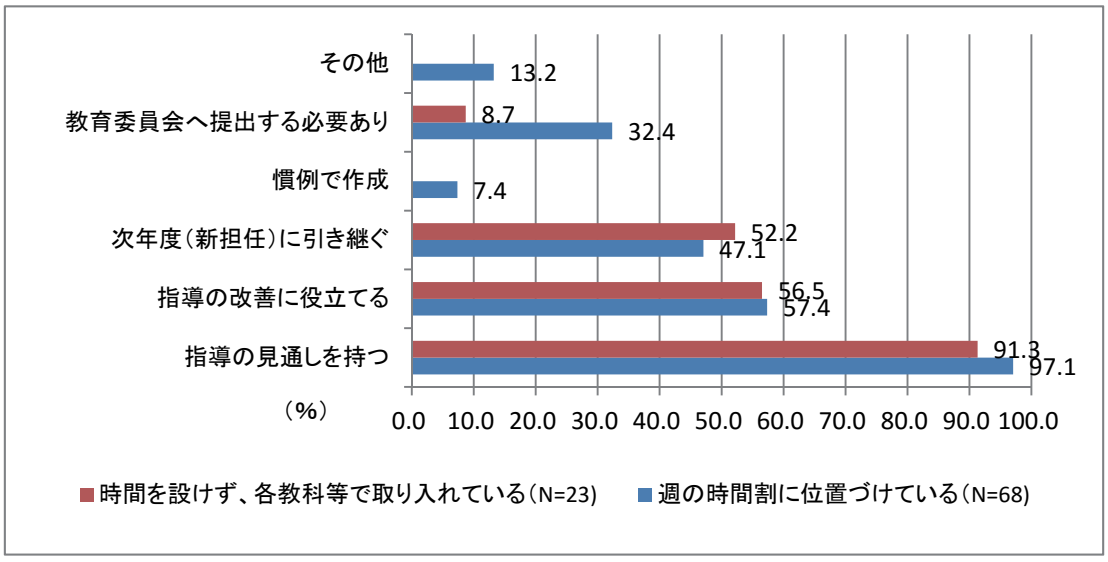

図２－９　自立活動の指導を作成している理由

⑤－６．自立活動の指導計画を作成していない理由（複数回答）

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

「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では、「教育活動全体で自立活動の指導を行っている」（68.4%，38 名中 26 名）に高い割合が示された。⑥－１の結果が示したように、教育活動全体で指導している場合、「指導計画を作成していない」割合が高かった。自閉症のある児童の実態を踏まえながら教育活動の様々な場面を通して児童に何を、どのように指導するのかといったねらいや見通しをもった指導が行われているのか、また、様々な場面での児童の達成状況をどのように評価しているのかについては、詳細な検討が必要である。

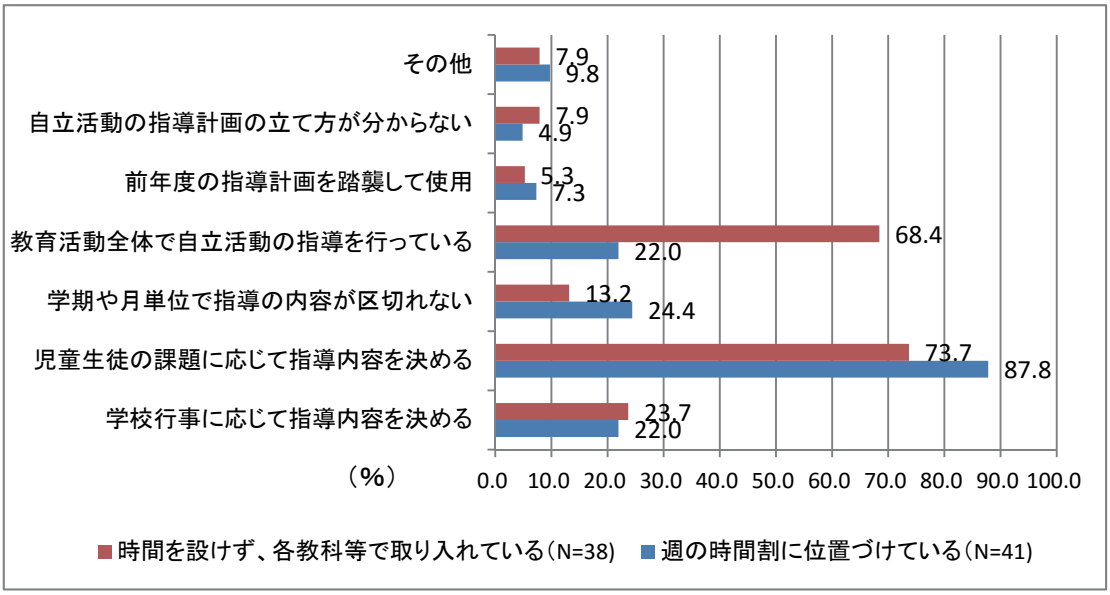

図２－10　自立活動の指導計画を作成していない理由

⑤－７．自閉症のある児童の実態把握（複数回答）

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

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

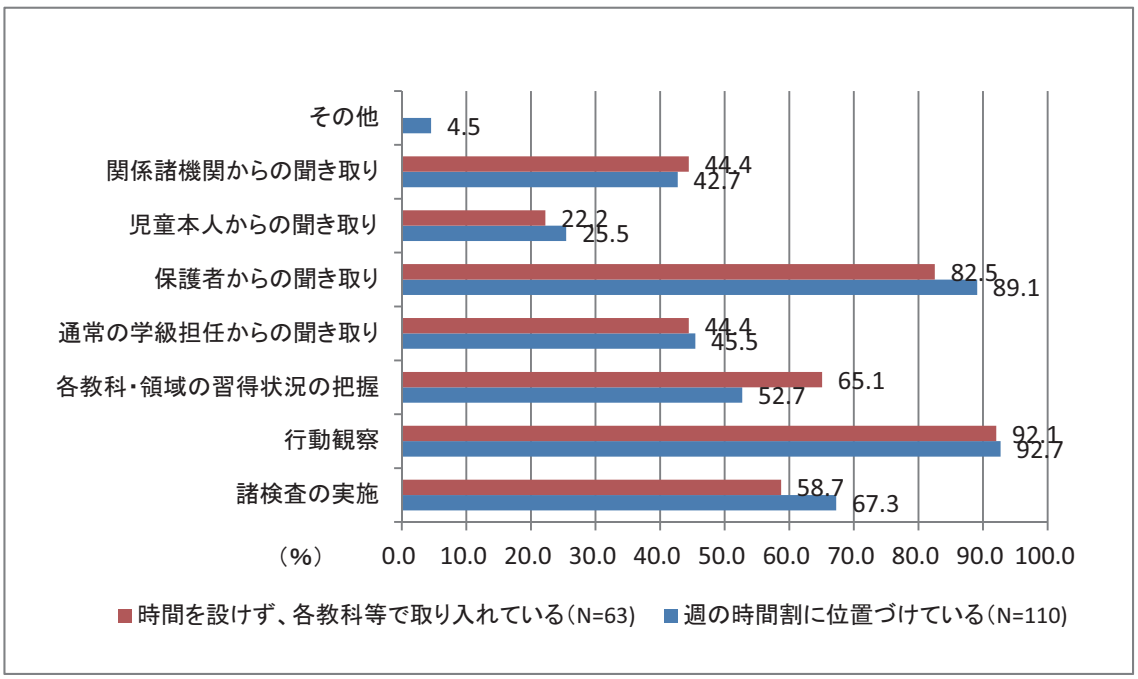

図２－11　自閉症のある児童の実態把握

⑥自立活動の指導の実施状況－実施段階－

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

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

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

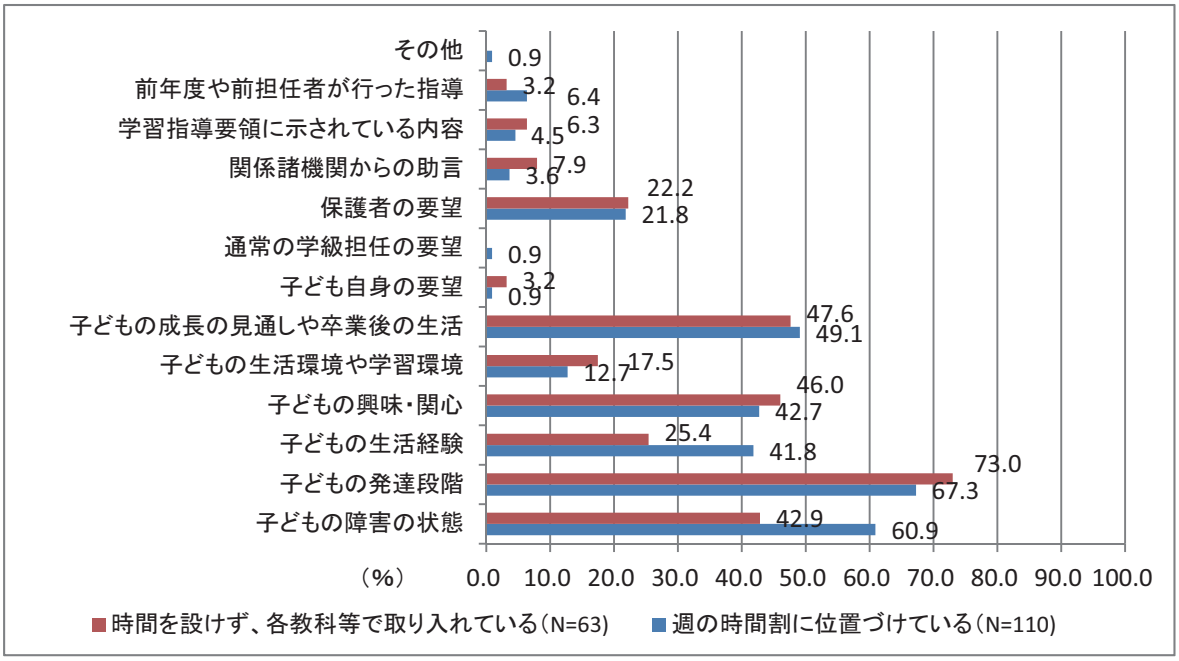

図２－12　自閉症のある児童の自立活動の指導を設定する際に留意していること

⑥－２－１．自閉症のある児童の自立活動の指導の内容（複数回答）

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

位置づけている」担任 33.6%，110 名中 37 名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 39.7%，63 名中 25 名）が指導内容として挙げられた。指導では自立活動の指導の 6 区分のうち、主に「人間関係の形成」、「コミュニケーション」、「心理的な安定」に関する内容が取り上げられていた。

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

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

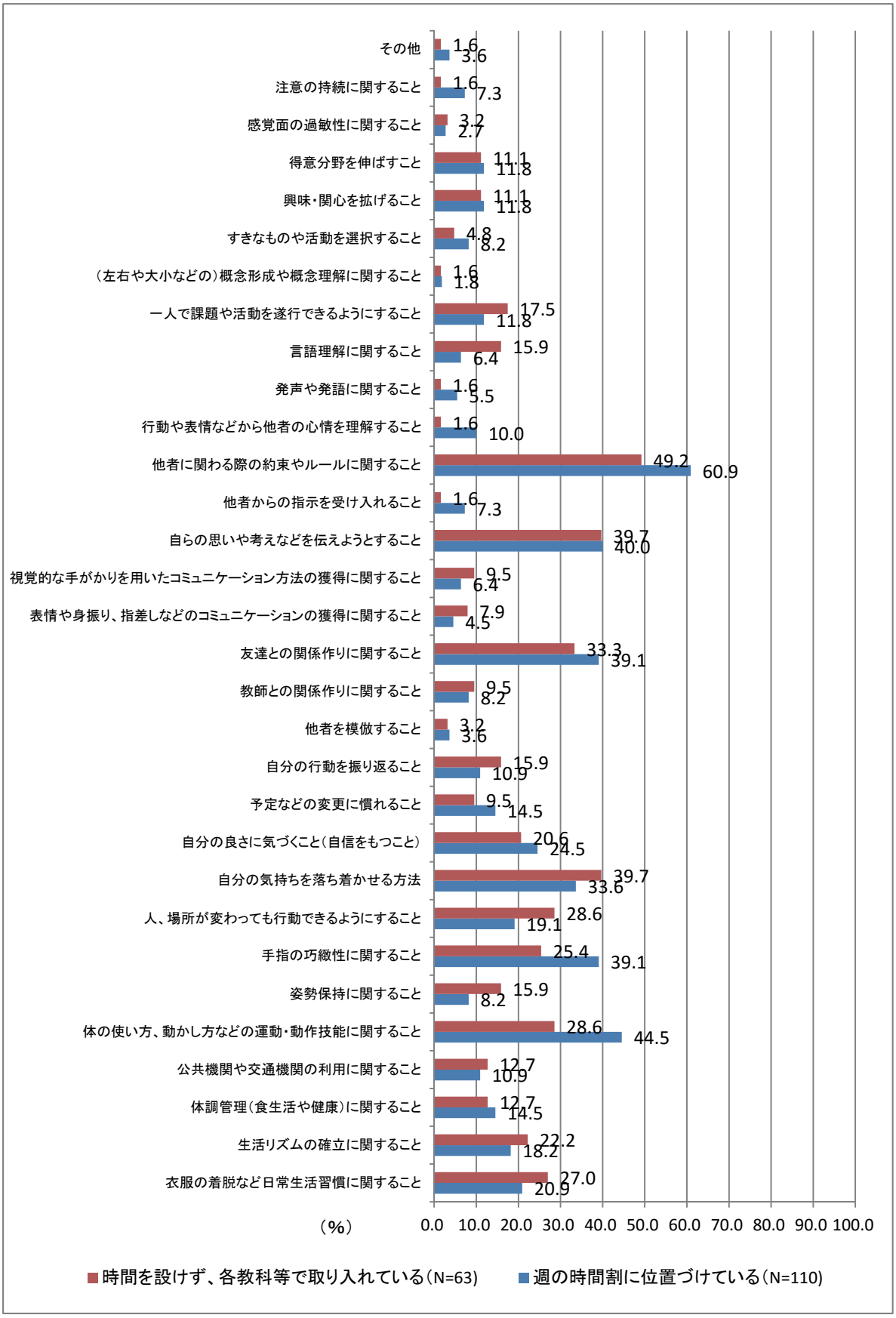

図２－13　自閉症のある児童の自立活動の指導の内容

⑥－２－２．各指導内容の指導形態及び指導方法

⑥－２－１の計 30 項目の指導内容の指導方法と指導形態については、以下の結果が示された。まず、全項目を通して頻出した指導方法としては、「視覚的手がかり（絵カード、手順表等）の提示」、「繰り返しによる指導」、「遊びを通した指導」が示された。「視覚的手がかり（絵カード、手順表など）の提示」は、担任において自閉症のある子どもの視覚優位性に関する理解が定着していることがわかる。「繰り返しによる指導」、「遊びを通した指導」については、従来の知的障害教育で行われてきた指導方法が活用されていると考えられる。

⑥－２－１の結果で中心的に取り上げてられていた指導内容（「体の使い方、動かし方などの運動・動作技能に関すること」、「手指の巧緻性に関すること」、「自分の気持ちを落ち着かせる方法」、「自らの思いや考えなどを伝えようとすること」、「友達との関係作りに関すること」、「他者に関わる際の約束やルールに関すること」）の指導方法（上述した７つの指導方法を除いた内容）と指導形態について見たところ、以下のような結果が示された。

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

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

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

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

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

「他者に関わる際の約束やルールに関すること」では、「週の時間割に位置づけている」担任では主に「遊びを通した指導」や疑似体験場面の設定や具体的な対処方法の提示、モデルの提示等といった「ソーシャルスキルトレーニング」、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では主に「遊びを通した指導」が挙げられた。

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

⑥－３－１．自閉症のある児童の自立活動の指導を（小）集団で行う場合のグループ編制

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

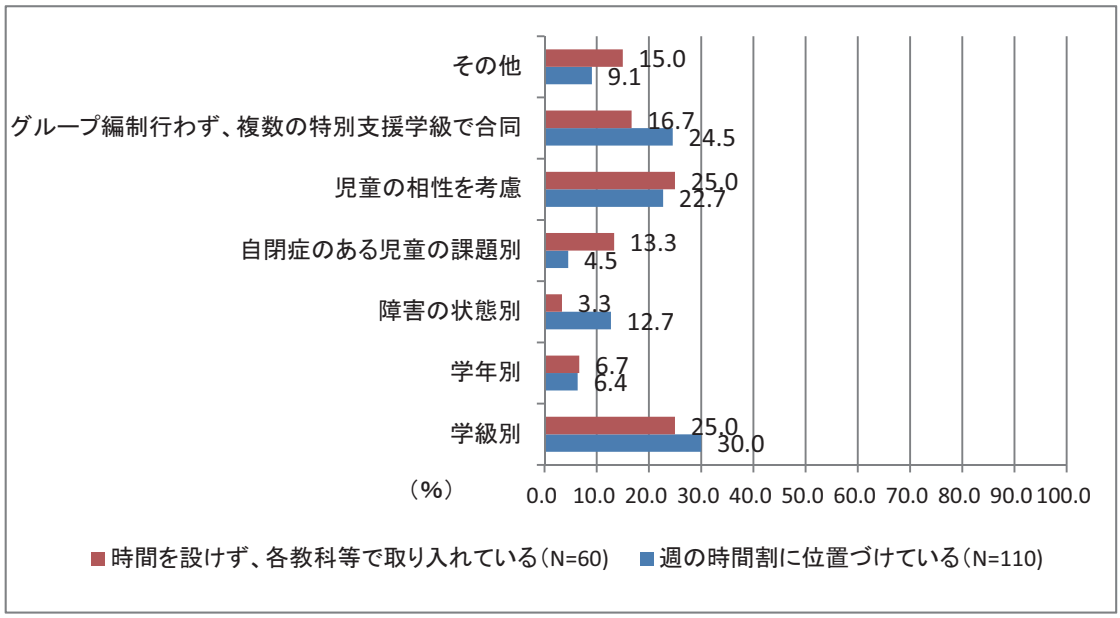

図２－14　自閉症のある児童の自立活動の指導を（小）集団で行う場合のグループ編制

⑥－３－２．グループ編成を行わない理由

全体の回答数は少なかったが、グループ編制を行わない理由（図２－15）として「週の時間割に位置づけている」担任（44.0%，25 名中 11 名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（30.0%，10 名中３名）ともに「在籍児童が少人数のため（在籍児童が１名であるため）」を主に挙げていた。これは、意図的にグループを編制していないのではなく、物理的にグループを編制することが困難な状況にあるためであった。

また、「子ども同士の学び合いや関わり合いの機会を設けるため」が理由に挙げられていた。これについては「人間関係の形成」や「コミュニケーション」に関する指導内容を取り上げる中で、自閉症のある児童の他者との関係性を拡げることを意図して、固定的なグループ編

制をしていないと考えられる。

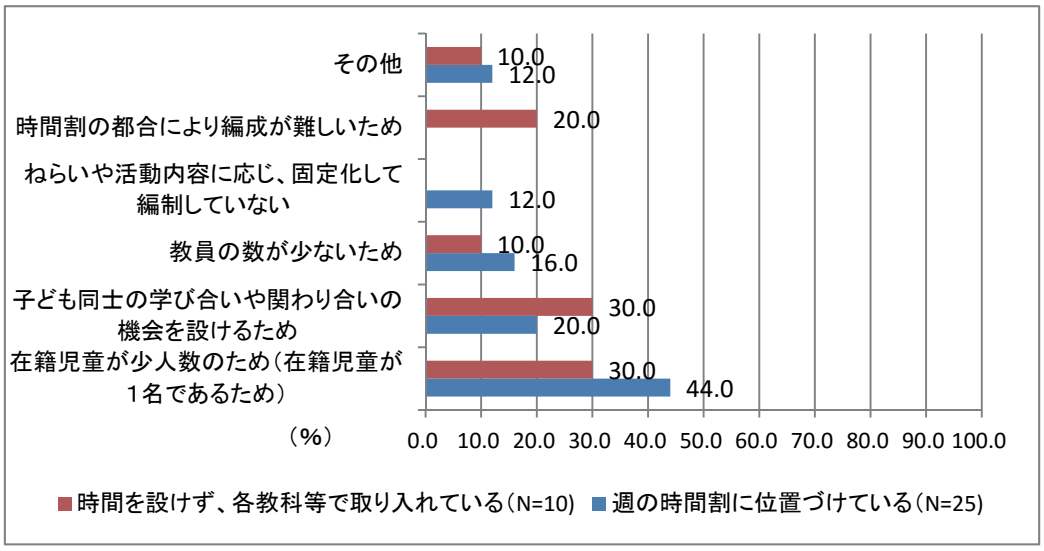

図２－15　グループ編制を行わない理由

⑦自立活動の指導の実施状況－評価の段階－

⑦－１．自立活動の指導の評価の時期（複数回答）

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

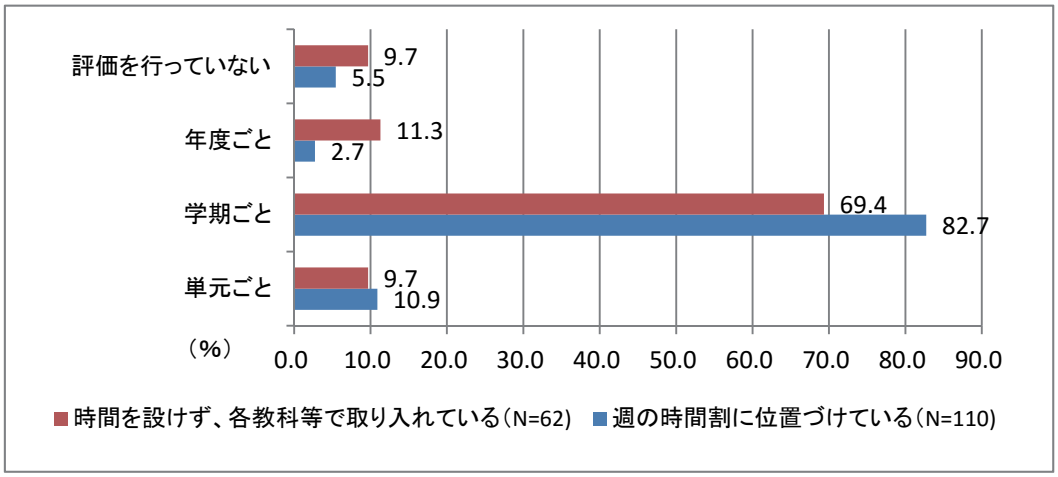

図２－16　自立活動の指導の評価の時期

⑦－２．自立活動の指導の評価の視点（複数回答）

評価の視点としては、「週の時間割に位置づけている」担任（89.1%，110 名中 98 名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（89.8%，59 名中 53 名）ともに「個々のねらいに基づき評価」に最も高い割合が示された（図２－17）。これに比べて、「児童に達成状

況を自己評価」、「教師自身の指導について自己評価」、「家庭（保護者）に児童生徒の変容を確認」に占める割合が低かった。実施した指導が自閉症のある児童にとって適切であったのか、教師自身の評価は授業を改善していく上で重要であるが、そこまでには至っていないことがうかがえる。また、特別支援学校学習指導要領自立活動編には、児童自身の自己評価が大切であることが示されている。知的障害を伴う自閉症のある児童に自身の達成状況をどのように評価させるのかは、彼らの自己理解とも関わる重要な課題である。

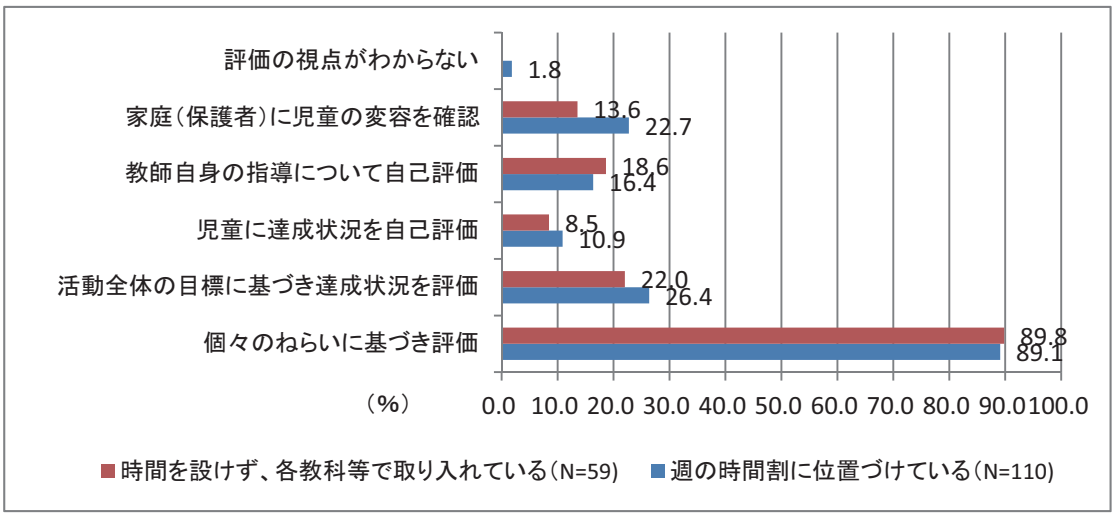

図２－17　自立活動の指導の評価の視点

⑦－３．自立活動の指導の評価で用いているもの

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

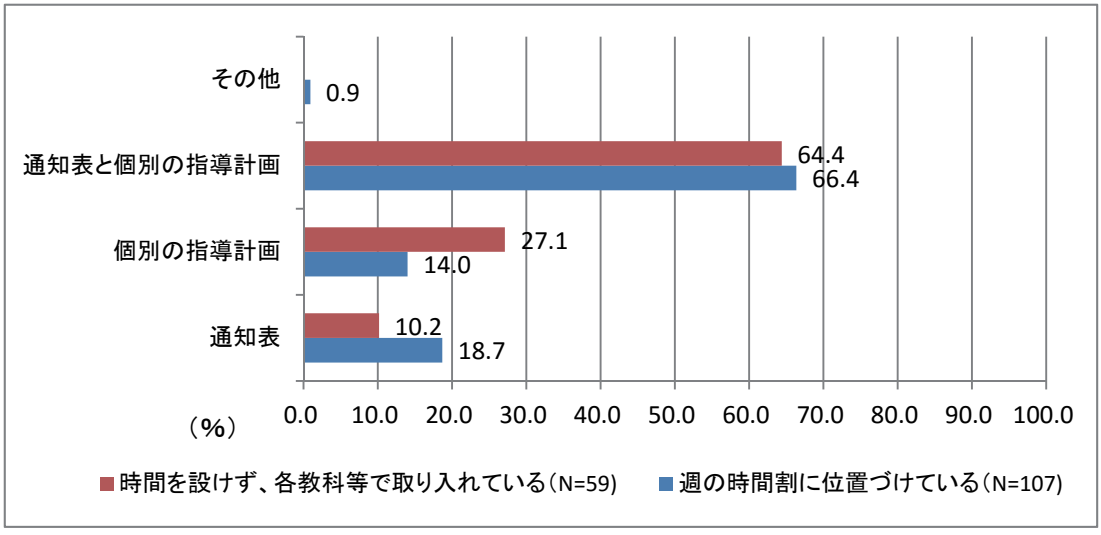

図２－18　自立活動の指導の評価で用いているもの

⑧自立活動の指導を進めるに当たっての校内体制

⑧－１．自閉症のある児童の実態や自立活動の指導についての校内での情報共有の有無

校内での情報共有は、「週の時間割に位置づけている」担任（93.6%，110 名中 103 名）、「時間を設けず、各教科等で取り上げている」担任（88.9%，63 名中 56 名）ともに高い割合で実施していた。

⑧－２．「情報共有を行っている」場合のメンバー（複数回答）

情報共有しているメンバー（図２－19）は、「週の時間割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに「通常の学級担任」、「その他の特別支援学級の担任」に高い割合が示された。全体的に見て、「特学の教科担任、専科担任」を除くメンバーとは、情報共有を行っていることが示された。「通常の学級担任」は、⑥－１の結果と矛盾する結果であった。自立活動の指導を計画する際には、通常の学級担任の要望を反映させるまでには至っていないが、自閉症のある児童に関する情報は相互に共有されていることがうかがえる。

「その他」のメンバーとしては、「管理職」、「校内全職員」、「教務主任」などが挙げられた。全体的に見ると、校内での情報共有は広くなされている。ただし、共有した情報が自立活動の指導に反映されているのかについては、今回の調査では明らかにしていないため、今後はその点について検討が必要である。

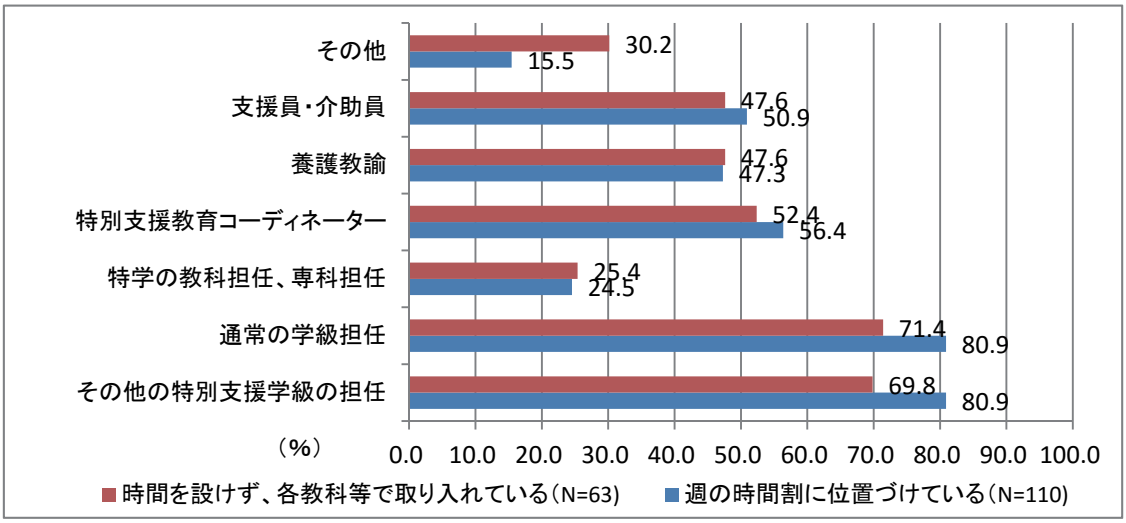

図２－19　「情報共有を行っている」場合のメンバー

⑧－３．「情報共有を行っている」場合の方法

情報共有の方法（図２－20）としては、「週の時間割に位置づけている」担任（83.6%，110 名中 92 名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（81.0%，63 名中 51 名）ともに「口頭でのやりとり」が高い割合を占めた。次いで、両担任ともに「個別の指導計画の活用」が挙げられた。これらに比べて「授業記録を活用」は、両担任ともに低い割合であった。直接、顔を合わせての情報共有は大切であるが、「口頭でのやり取り」は記録として情報

が蓄積されない可能性がある。指導に関する情報を記録に残すことは、教師自身が指導や児童の様子を振り返る際の参考になるため授業の記録を残すことが望まれる。

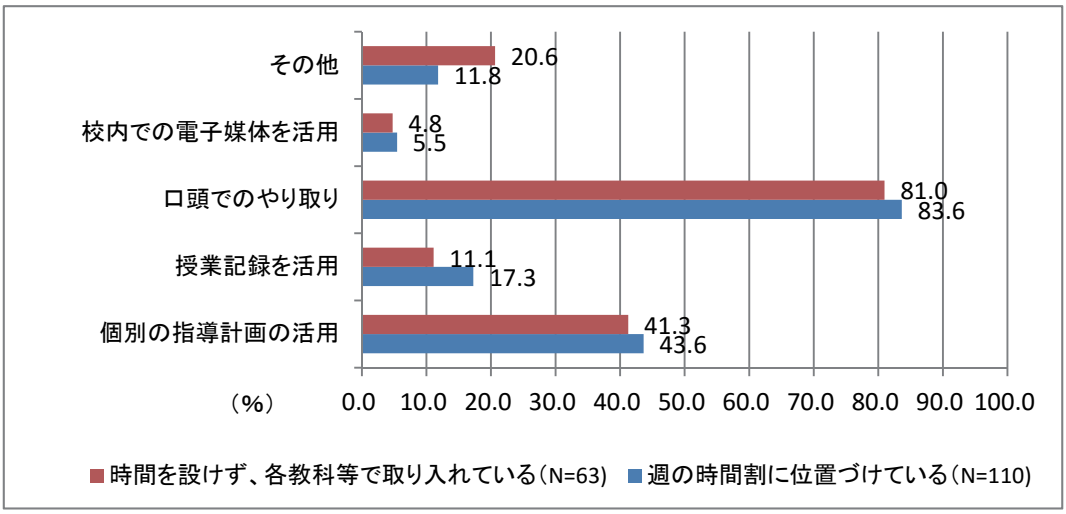

図２－20　「情報共有を行っている」場合の方法

⑧－４.「情報共有を行っている」場合の情報共有を行う際の課題（複数回答）

情報共有を行う際の課題（図２－21）は、「週の時間割に位置づけている」担任（50.0%，110 名中 55 名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（38.1%，63 名中 24 名）ともに「時間の確保が難しい」が挙げられ、「週の時間割に位置づけている」担任ではこの課題を主に挙げていた。

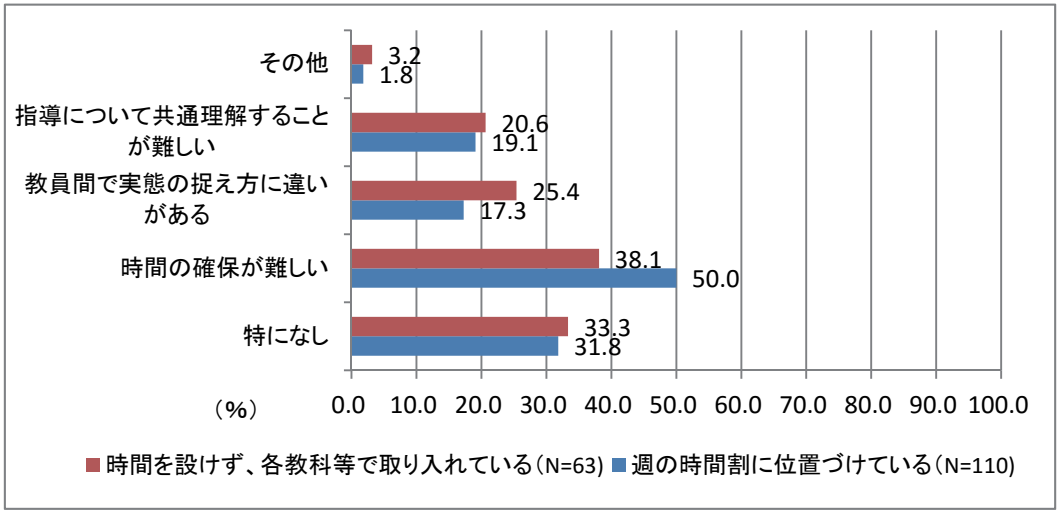

図２－21　情報共有を行う際の課題

⑨自閉症のある児童の自立活動の指導を行うに当たっての保護者との連携

「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに保護者と「指導による子どもの変容を報告」したり、「家庭での子どもの様子を共有」したりする等は、「よくあてはまる」、「まあまああてはまる」と回答した割合の方が、「あま

りあてはまらない」、「まったくあてはまらない」と回答した割合よりも高かった（図２－22－１、図２－22－２）。中でも保護者に「指導による子どもの変容を報告」することは、両担任ともに「よくあてはまる」との回答が多かった（「週の時間割に位置づけている」担任 60.0%，110 名中 66 名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 57.1%，63 名中 36 名）。

一方、「自立活動の指導場面を見学する機会を設ける」については、両担任ともに「あまりあてはまらない」との回答が目立った（「週の時間割に位置づけている」担任 31.8%，110 名中 35 名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任 38.1%，63 名中 24 名）。自立活動の指導は通常の教育にはない領域であるため、保護者自身が経験したことのない学習である。自立活動がどういった指導であるのか、指導の目的や内容を保護者に適切に理解してもらうために、保護者が指導場面を見学する機会を設けることは重要である。また、「指導による子どもの変容を報告」する際に、指導のねらいや取り上げた内容について説明し、保護者の自立活動に対する理解を促すことが保護者と連携をとっていく上で必要と考えられる。

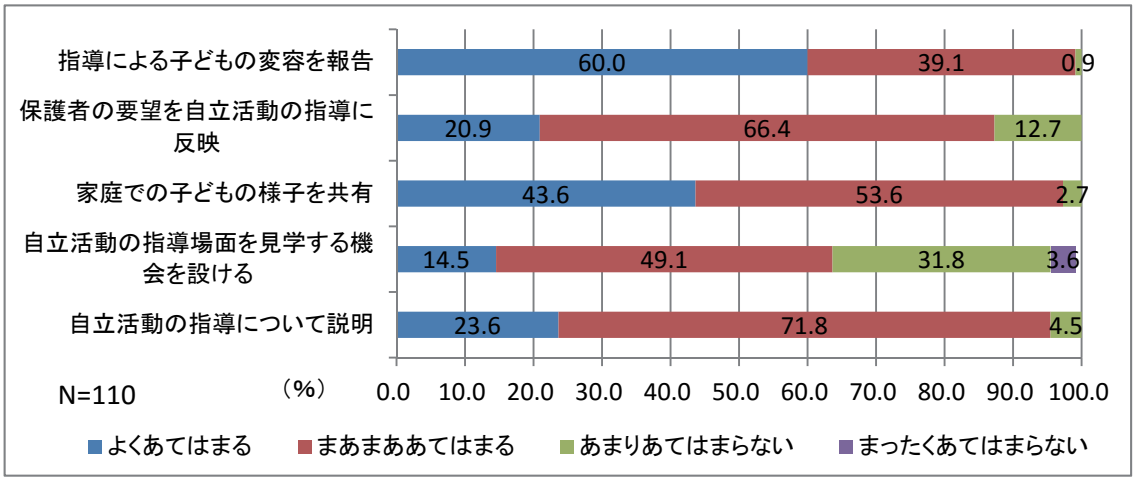

図２－22－１　週の時間割に位置づけている場合

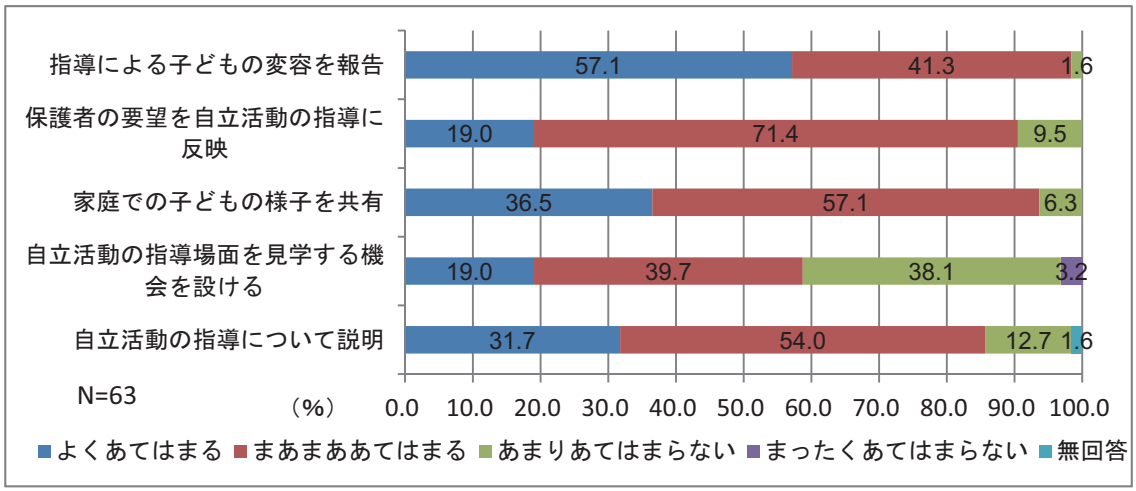

図２－22－２　時間を設けず、各教科等で取り入れている場合

（文責：柳澤　亜希子）

２．中学校特別支援学級における自立活動の指導に関する実施状況

（１）回収率及び有効回答率

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

表３　各学級の回収率及び有効回答率

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

（２）自閉症・情緒障害特別支援学級における実施状況

①自立活動の指導の位置づけ

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

一方、「自立活動の指導を行っていない」学級の割合は、3.4%（117学級中4学級）であった。この理由として、「二次障害と思われる行動などが多く見られ、指導の受入れが困難と判断したため」、「生活面で自立しており、情緒的にも非常に落ち着いており必要ないと考えたため」が挙げられたことから、担任は自立活動の意味を正しく捉えていないと考えられる。さらに、他の理由として、「とりたてて行うことはせず、教科の学習の中で行っているため」、「授業、学校生活、行事の全てを他の生徒とともに過ごさせることが自立の支援になると考えているため」が挙げられたことから、教育活動全体を通して指導を行っていることが考えられる。

以降では、自立活動の指導の時間を「週の時間割に位置づけて行っている」担任と

「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の回答を比較しながら、各項目の結果と考察を述べる。

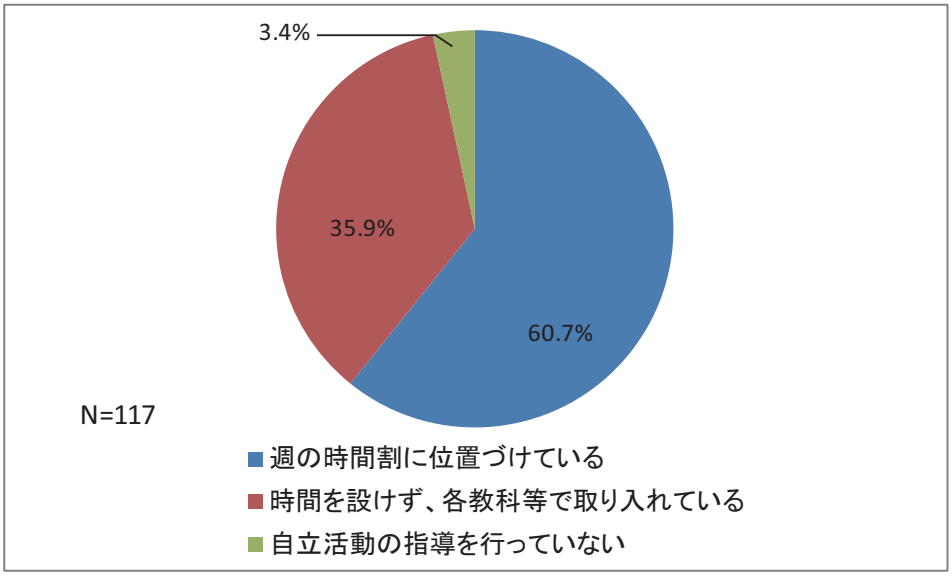

図３－１　自立活動の指導の位置づけ

②設置されている特別支援学級及び担任数等

設置されている学級数、担任数、支援員数や介助員数等の人数について尋ねた。

「週の時間割に位置づけている」場合（95.8%，71学級中68学級）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合（85.7%，42学級中36学級）ともに、「１学級」が最も多かった。

担任数は、「週の時間割に位置づけている」場合（91.5%，71学級中65学級）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合（83.3%，42学級中35学級）ともに、「１名」が最も多かった。

支援員・介助員等の人数は、「週の時間割に位置づけている」場合（54.9%，71学級中39学級）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合（52.4%，42学級中22学級）ともに、「なし（０名）」が最も多かった。

③担当している学級の各学年の在籍生徒数と自閉症のある生徒の在籍数

表３－１－１に学年別に見た在籍生徒数の最大値、最小値、表３－１－２に学年別に見た自閉症のある生徒の在籍数の最大値、最小値を示した。特別支援学級に在籍する生徒数の最大値は、「週の時間割に位置づけている」学級では４～８名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」学級では３～５名であった。自閉症のある生徒数の最大値は、「週の時間割に位置づけている」学級では３～５名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」学級では３～４名であった。

表３－１－１　学年別に見た特別支援学級に在籍する生徒数

	「週の時間割に位置づけている」場合			「時間を設けず、各教科・領域等で取り入れている」場合		
	1年	2年	3年	1年	2年	3年
最大値	8	4	7	5	4	3
最小値	各学年とも0			各学年とも0		

表３－１－２　学年別に見た自閉症のある生徒の在籍数

		「週の時間割に位置づけている」場合			「時間を設けず、各教科・領域等で取り入れている」場合		
		1年	2年	3	1年	2年	3年
自閉症と診断	最大値	5	5	3	4	4	3
	最小値	各学年とも0			各学年とも0		
自閉症の可能性	最大値	3	2	2	3	3	3
	最小値	各学年とも0			各学年とも0		

④特別支援学級の担任について

④－１．経験年数

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

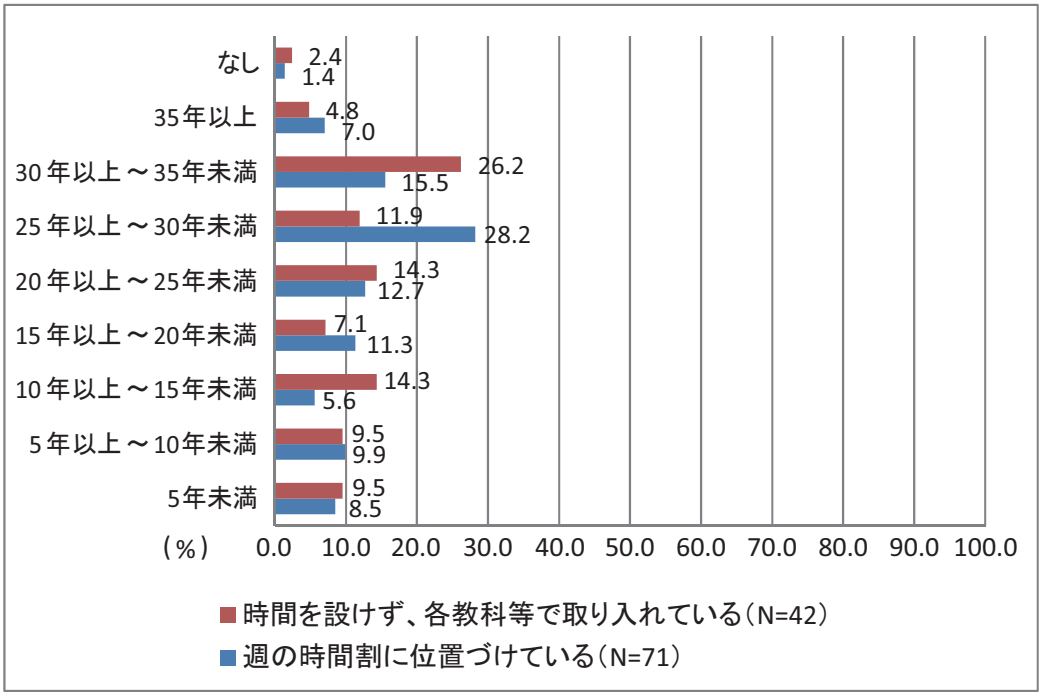

図３－２　担任の教員経験年数

中45名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（57.1%，42名中24名）ともに高い傾向にあった。

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

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

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

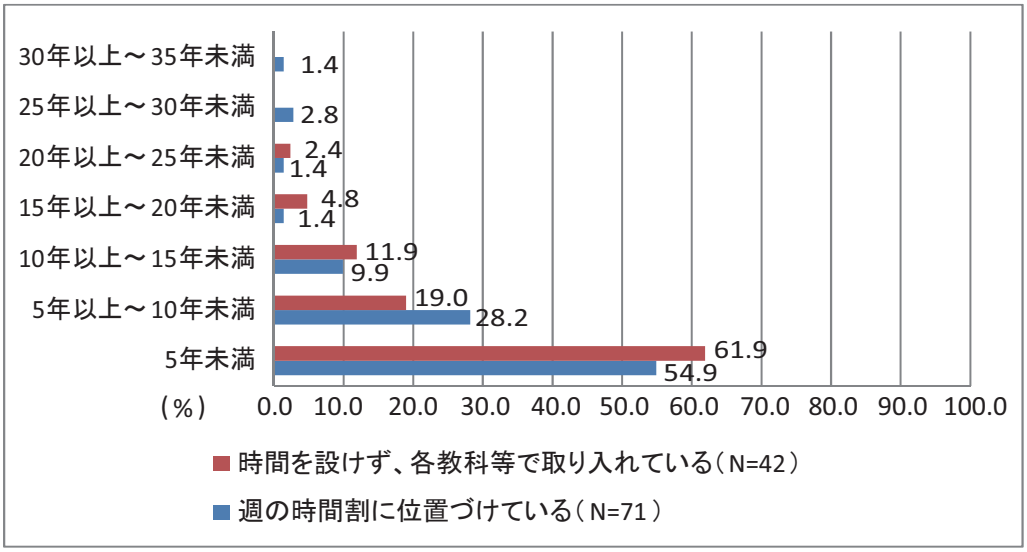

図３－３　特別支援学級の経験年数

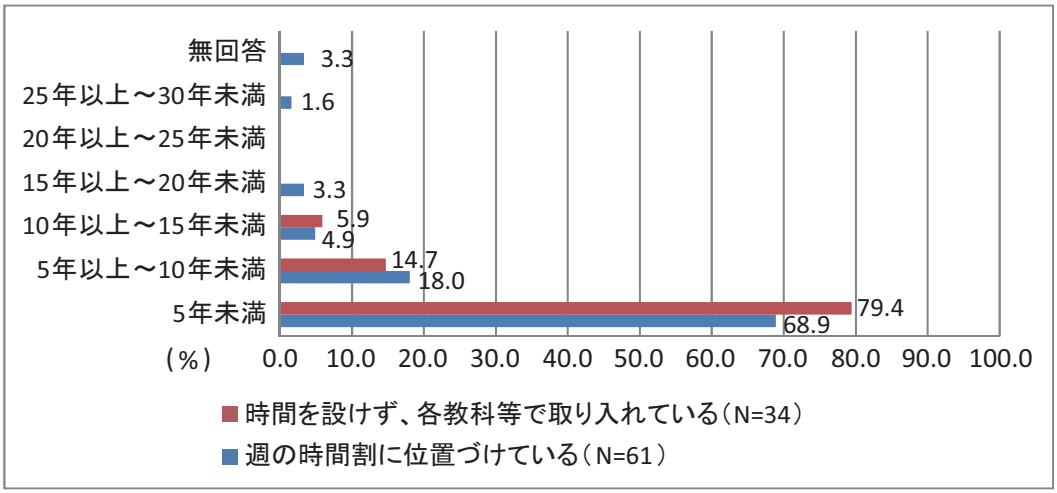

図３－４　特別支援学級での自閉症のある子どもの担当経験年数

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

④－２．特別支援学校教諭普通免許状の保有の有無

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

⑤自立活動の指導の実施状況―計画段階―

⑤－１．「週の時間割に位置づけて行っている」場合の週あたりの時間数

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

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

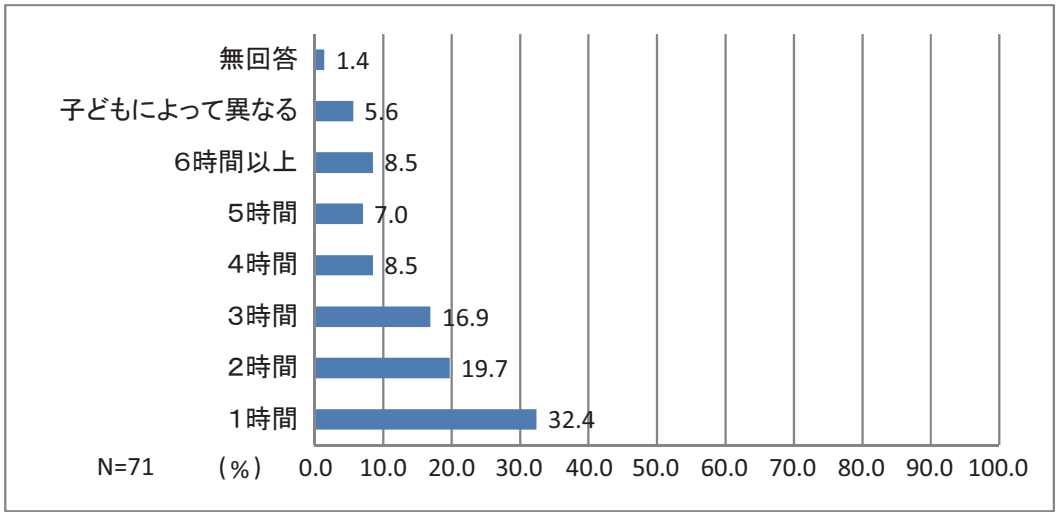

図３－５　週あたりの自立活動の時間数

⑤－２．週当たりの時間数の設定理由（複数回答）

⑤－１で回答した自立活動の時間の設定理由（図３－６）としては、「生徒の実態から必要な時間数を設定」（62.0％，71名中44名）が最も多く、次いで「他の教科・領域の時間数との兼ね合いで設定」（53.5％，71名中38名）であった。生徒の実態から、どのように必要時数を設定しているのか、今後、検討が必要と思われる。

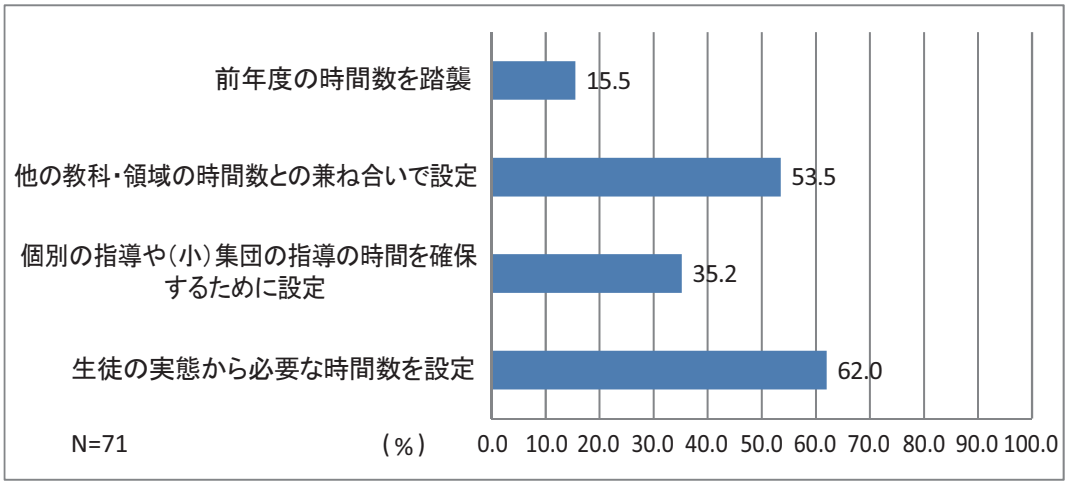

図３－６　週あたりの時間数の設定理由

⑤－３．自立活動の指導計画の作成の有無

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

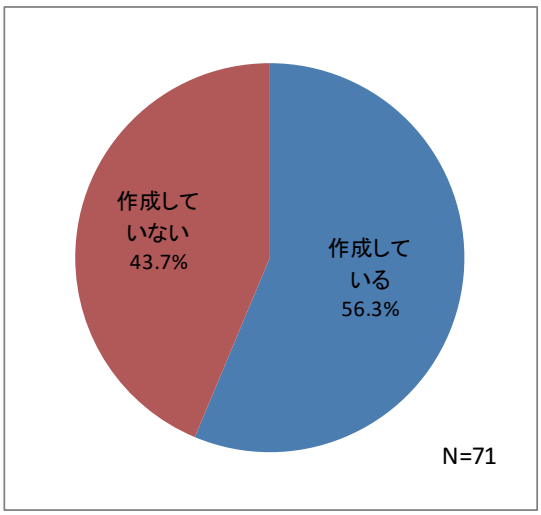

図３－７－１　自立活動の指導計画の有無（週の時間割に位置づけている場合）

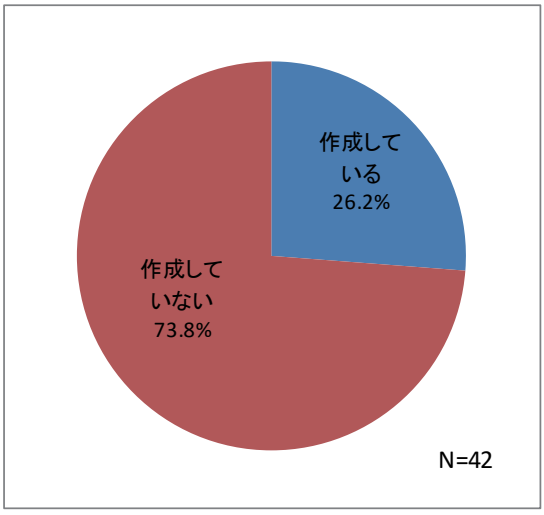

図３－７－２　自立活動の指導計画の有無（時間を設けず、各教科等で取り入れている場合）

⑤－４．自立活動の指導計画の作成時期（複数回答）

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

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

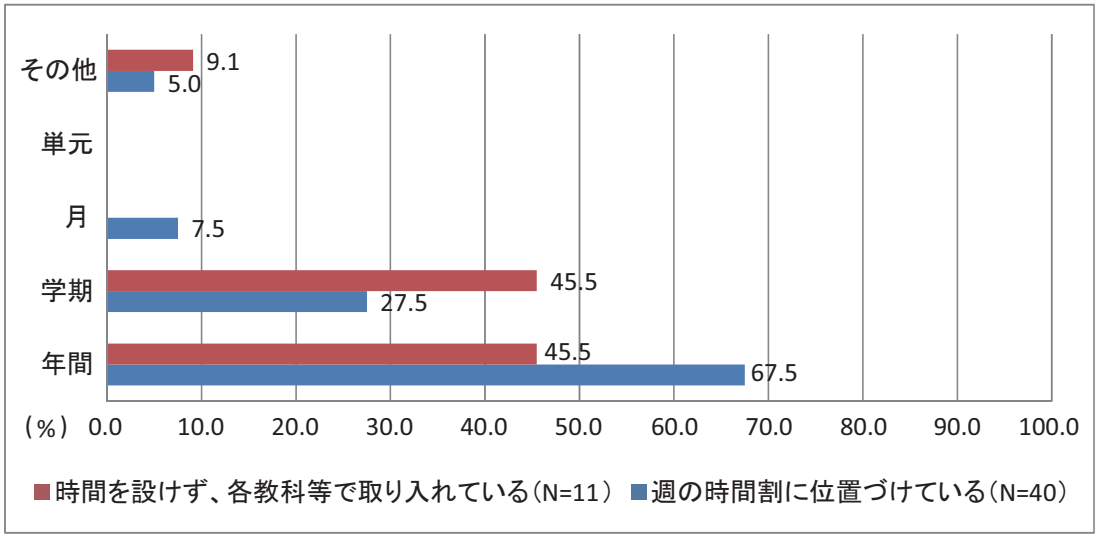

図３－８　自立活動の指導計画の作成時期

⑤－５．自立活動の指導計画を作成している理由（複数回答）

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

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

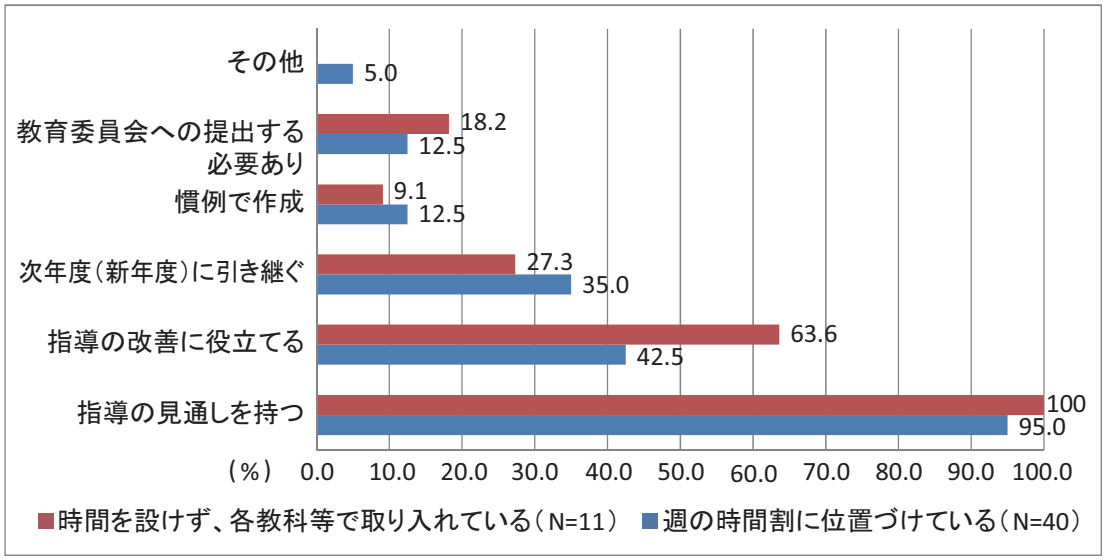

図３－９　自立活動の指導計画の作成理由

⑤－６．自立活動の指導計画を作成していない理由（複数回答）

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

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

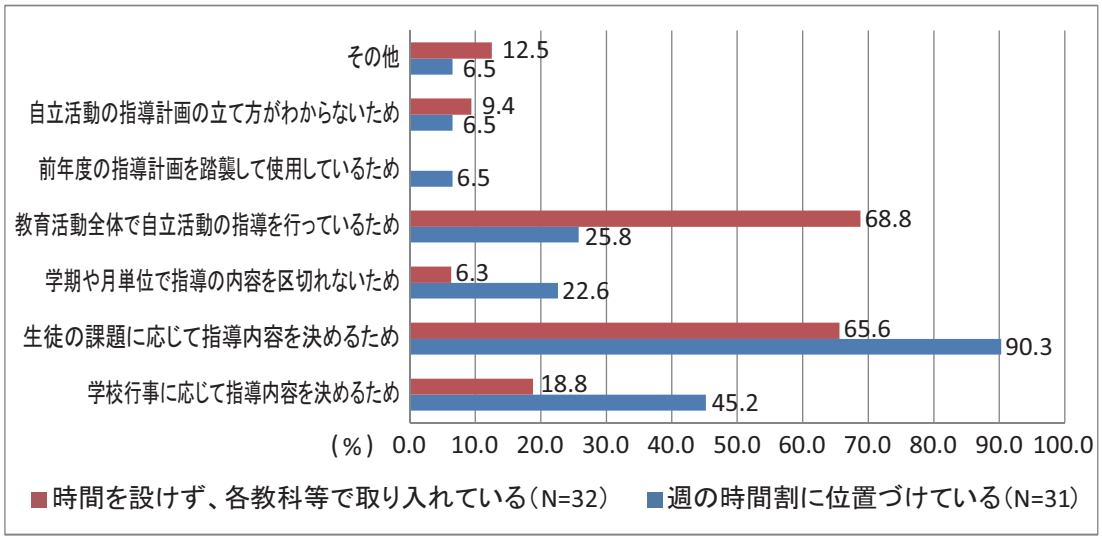

図３－10　自立活動の指導計画を作成していない理由

⑤－７．自閉症のある生徒の実態把握（複数回答）

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

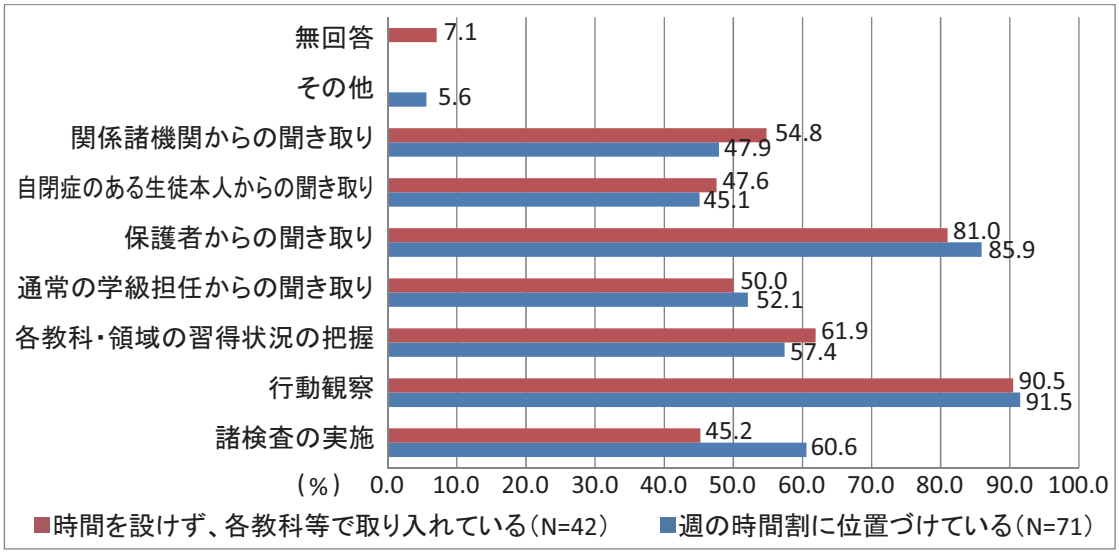

図３－11　自閉症のある生徒の実態把握

実態把握は、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、「行動観察」、「保護者からの聞き取り」、「各教科

・領域の習得状況の把握」、「通常の学級担任からの聞き取り」、「自閉症のある生徒本人からの聞き取り」、「関係諸機関からの聞き取り」といった多角的な側面から行われていた。

⑥自立活動の指導の実施状況―実施段階―

⑥－１．自立活動の指導内容の設定時の留意事項（複数回答）

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

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

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

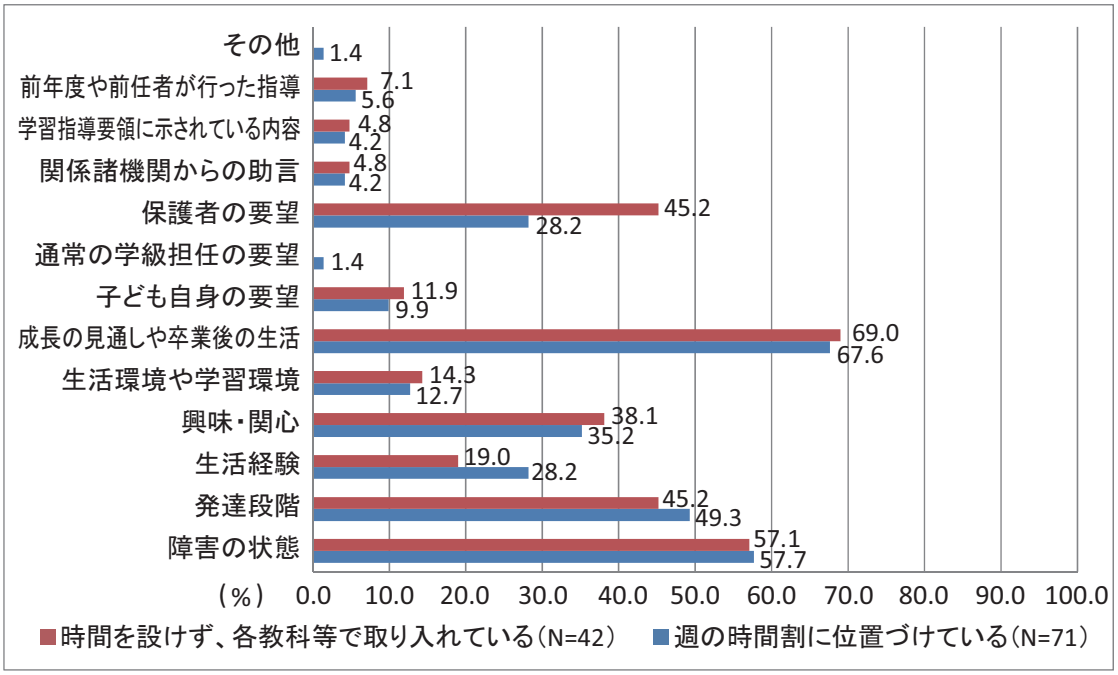

図３－12　自立活動の指導内容の設定時における留意事項

⑥－２－１．自閉症のある生徒の自立活動の指導内容（複数回答）

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

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

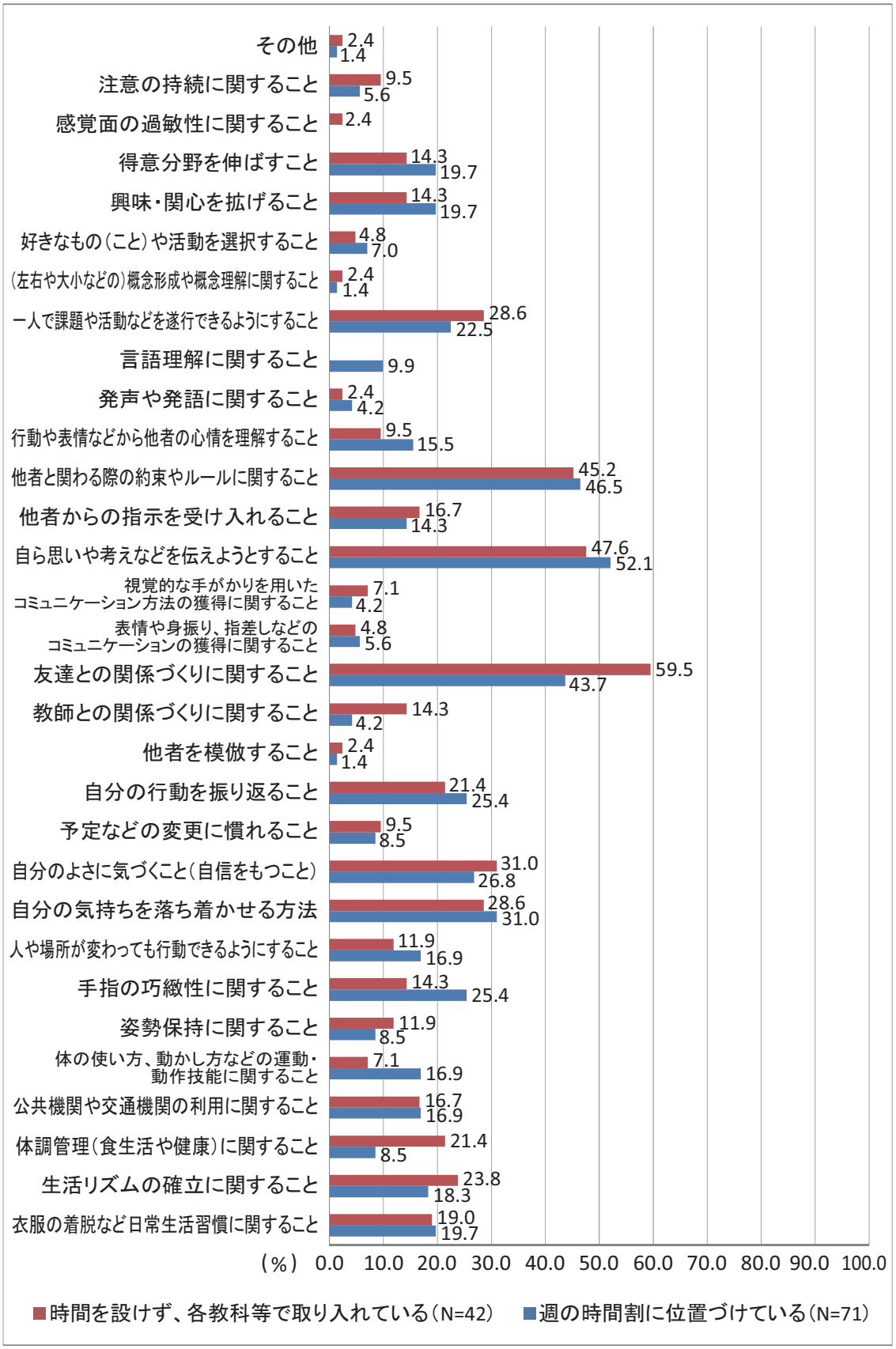

図３－13　自閉症のある生徒の自立活動の指導の内容

⑥－２－２．各指導内容の指導方法及び指導形態

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

また、⑥－２－１で多く取り上げられた指導内容の指導方法について、「友達との関係づくりに関すること」では、「週の時間割に位置づけて行っている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、「様々な場面を通しての指導」、「ソーシャルスキルトレーニング」が中心に示された。また、「週の時間割に位置づけて行っている」担任は「個別と集団の両方」で指導を行い、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任は「教育活動全体」を通して指導を行っている傾向が示された。このことから、友達との関係づくりのために、いずれの場合も複数の生徒と関わる場面を設定し、ソーシャルスキルを獲得させるように指導していることが推測される。

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

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

「自分の気持ちを落ち着かせる方法」について、「週の時間割に位置づけて行っている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、「落ち着く方法の教示・確認」、「状況の振り返り」、「ソーシャルスキルトレーニング」、「対処方法を絵や文字にする」、「クールダウンの時間の設定」といった多様な指導方法を用いていることが示された。「週の時間割に位置づけて行っている」場合は、「落ち着く方法の教示・確認」や「状況の振り返り」を「個別指導」で行っており、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では、「教育活動全体」を通して「状況の振り返り」や「気持ちを落ち着かせるための場の設定」、「クールダウンの時間の設定」を行っていた。このことから、「週の時間割に位置づける」担任では直接的な指導を行っており、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では落ち着ける時間や場を確保するという環境面での配慮を行っていることがうかがえる。

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

⑥－３－１．自閉症のある生徒の自立活動の指導を（小）集団で行う場合のグループ編制（複数回答）

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

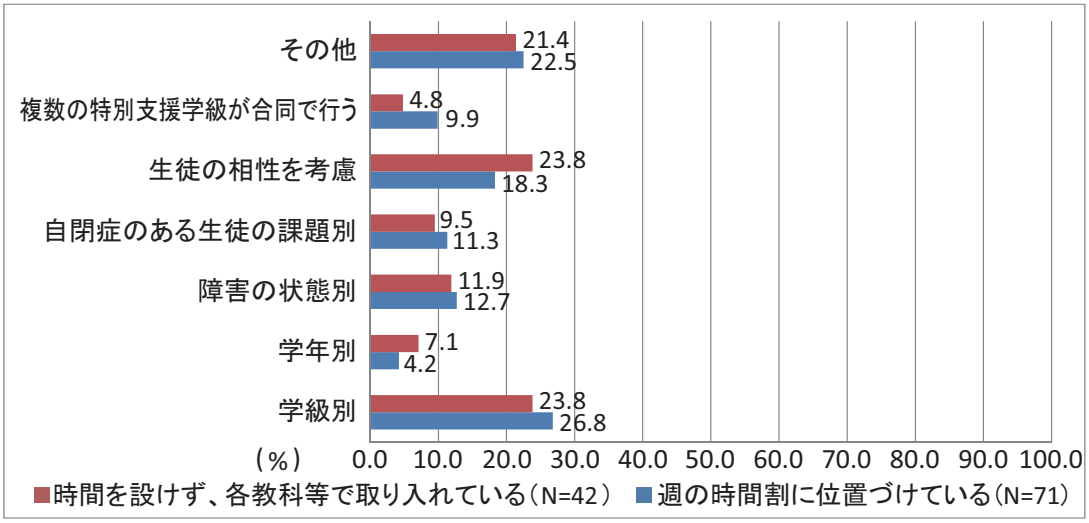

図３－14　自閉症のある生徒の自立活動の指導を（小）集団で行う場合のグループ編制

⑦自立活動の指導の実施状況－評価の段階－

⑦－１．自立活動の指導の評価の時期（複数回答）

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

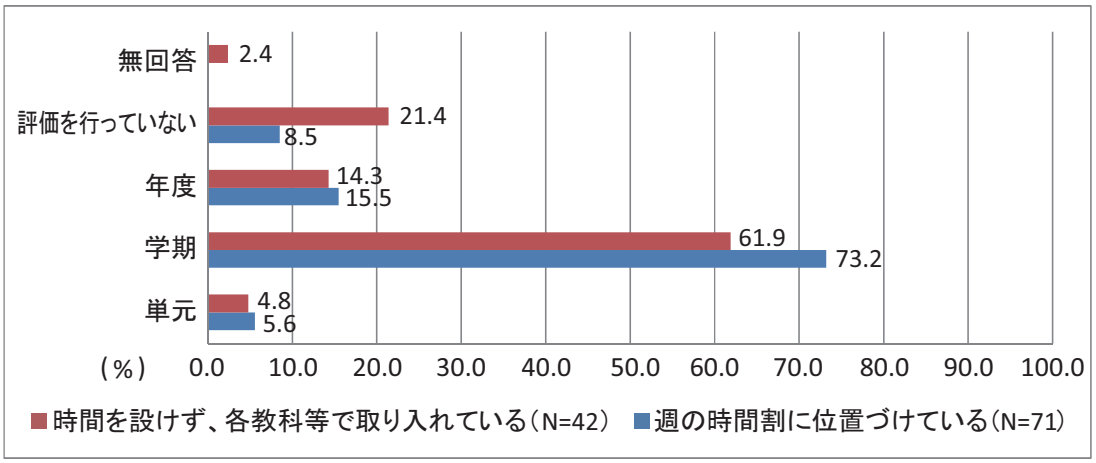

図３－15　自立活動の指導の評価の時期

⑦－２．自立活動の指導の評価の視点（複数回答）

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

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

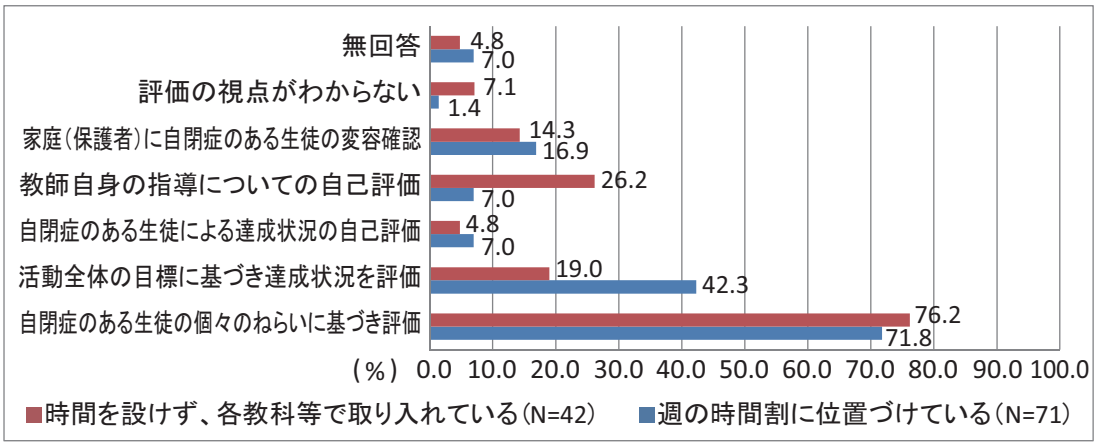

図３－16　自立活動の指導の評価の視点

⑦－３．自立活動の指導の評価で用いるもの

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

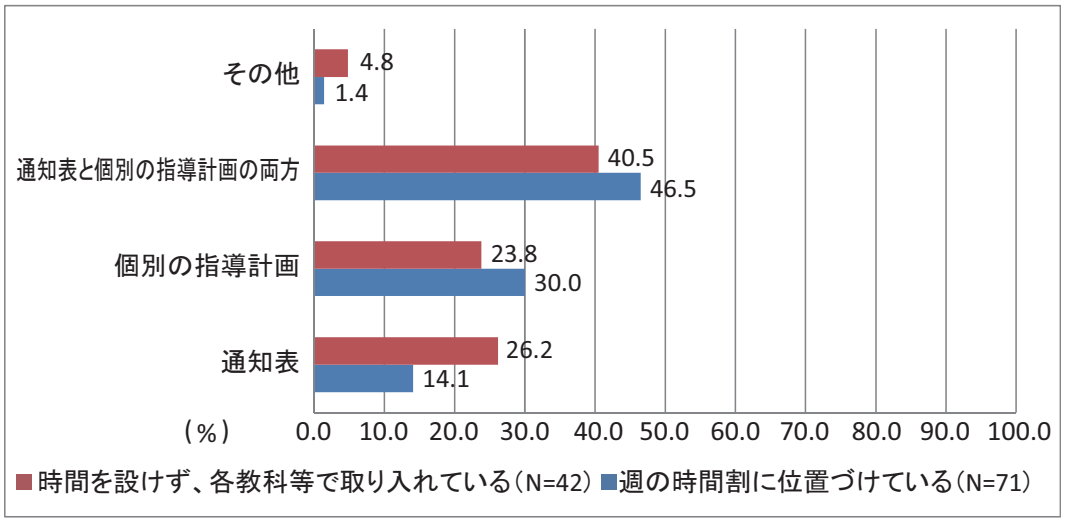

図３－17　自立活動の指導の評価で用いているもの

⑧自立活動の指導を進めるに当たっての校内体制

⑧－１．自閉症のある生徒の実態や自立活動の指導についての校内での情報共有の有無

校内での情報共有は、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（100%，42 名中 42 名）、「週の時間割に位置づけている」担任（90.1%，71 名中 64 名）ともに高い割合が示された。

⑧－２．「情報共有を行っている」場合のメンバー（複数回答）

情報共有を行っているメンバー（図３－18）は、「週の時間割に位置づけている」担任では「特別支援教育コーディネーター」、「特別支援学級の授業担当」と情報共有を行っている割合が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任より高かった。一方、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では「通常の学級担任」、「養護教諭」、「支援員・介助員」の割合が「週の時間割に位置づけている」担任より高かった。

「週の時間割に位置づけている」担任は、特別支援学級の授業担当や特別支援教育コーディネーターと情報共有を行っている割合が高く、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では、通常の学級担任や支援員・介助員、養護教諭と情報共有を行う割合が高かった。

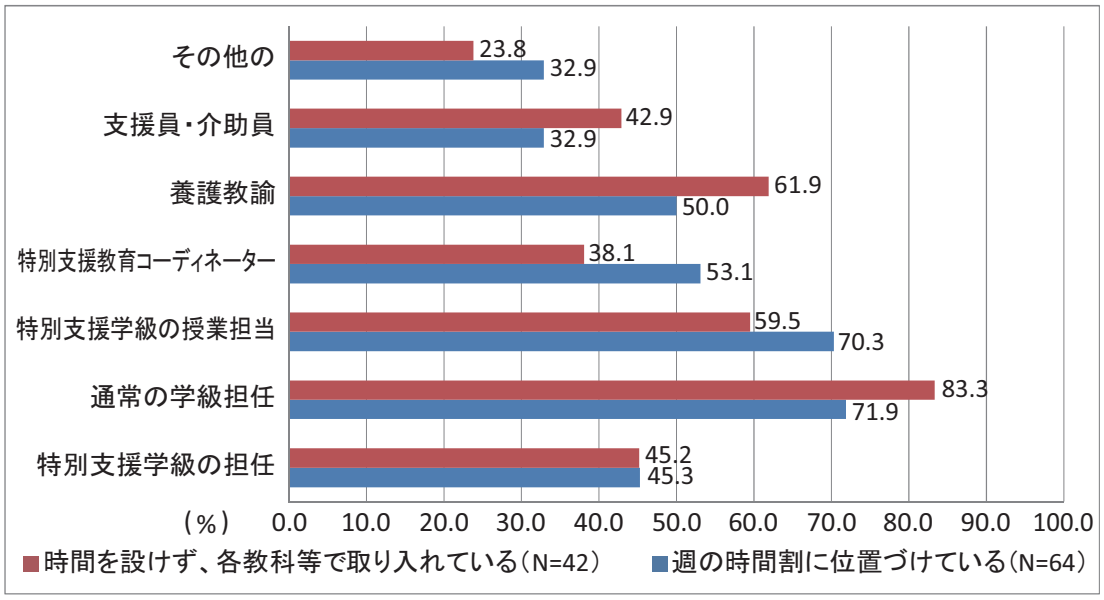

図３－18　「情報共有を行っている」場合のメンバー

⑧－３．「情報共有を行っている」場合の方法（複数回答）

情報共有の方法（図３－19）として、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに「口頭でのやりとり」の割合が高かった。一方、「個別の指導計画」や「授業記録」は「週の時間割に位置づけている」担任が、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任よりも高かった。今後は、個別の指導計画や授業記録などを積極的に活用していくことが望まれる。

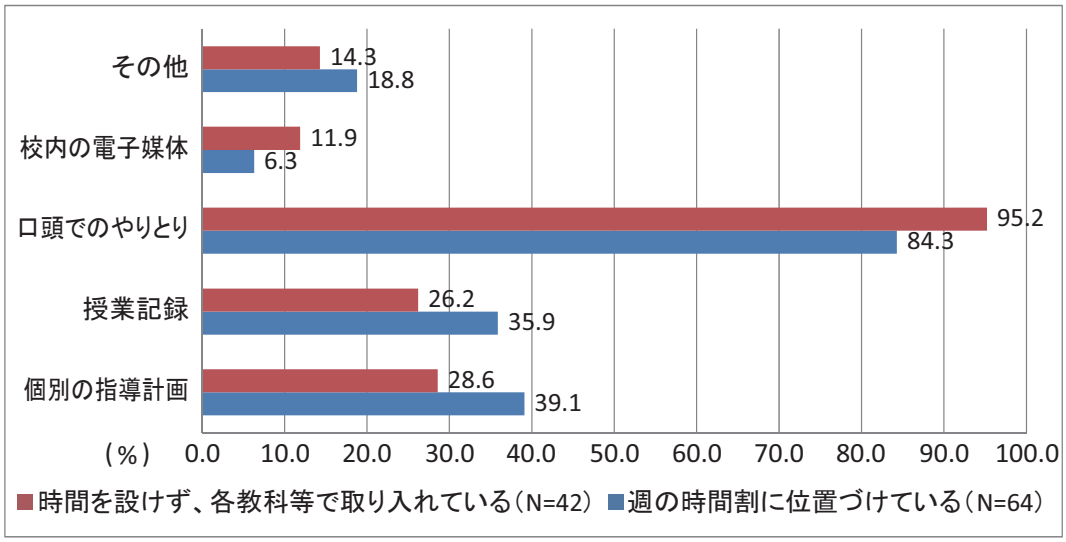

図３－19　「情報共有を行っている」場合の方法

⑧－４．情報共有を行う際の課題（複数回答）

情報共有を行う際の課題（図３－20）として、「共通理解の難しさ」は、同程度の割合が示された。「教員間で生徒の実態の捉え方の違い」、「時間の確保」では、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の方が「週の時間割に位置づけている」担任に比べて割合が高かった。一方、「特になし」では「週の時間割に位置づけている」担任の方が、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任に比べて 20%程度高い傾向にあった。

関係者との情報共有について、「週の時間割に位置づけている」担任では様々な立場の関係者と情報共有を行っているが、グループ編制を「学級別」に行う割合が高いために、情報共有を行う上での課題は「特になし」と回答する割合が高いと考えられる。一方、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では、グループ編制を「学年別」、「障害の状態別」等で行う割合が位置付けに比べて高く、教育活動全体で自立活動の指導を行っているために、「時間の確保」、「教員間による捉え方の違い」、「共通理解の難しさ」に回答する割合が、「週の時間割に位置づけている」担任に比べて高かったと推察される。

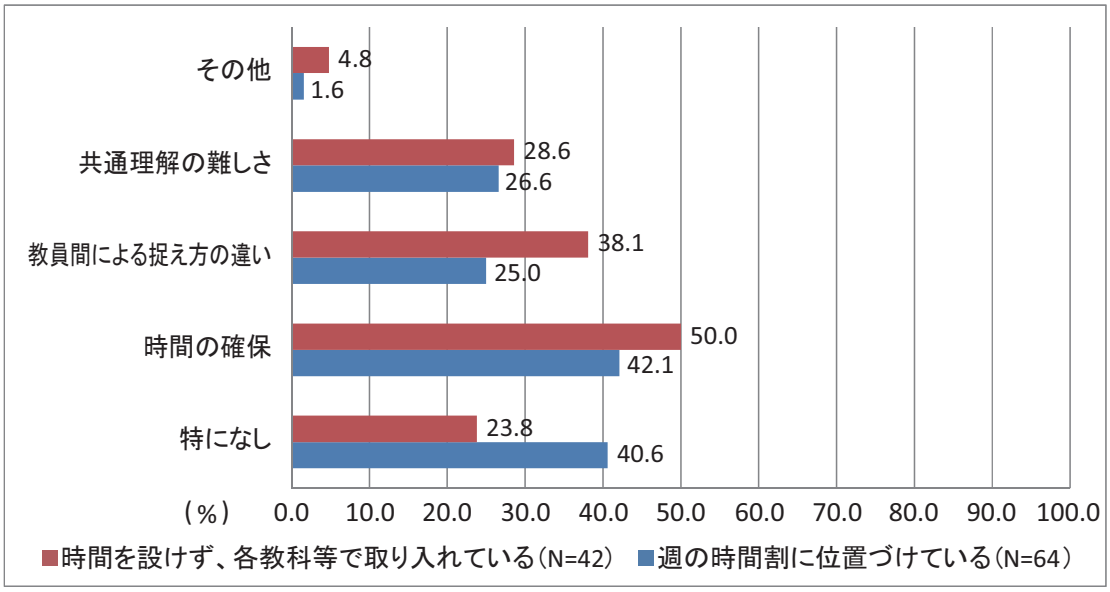

図３－20　情報共有を行う際の課題

⑨自閉症のある生徒の自立活動の指導を行うにあたっての保護者との連携

保護者との連携（図３－21－１、図３－21－２）について、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、「自立活動の指導に関する説明」、「指導による子どもの変容を保護者に報告」では、「よくあてはまる」、「まあまああてはまる」の合計に占める割合が同程度であった。「指導場面の見学機会の提供」、「家庭での子どもの様子を保護者と共有」では、「週の時間割に位置づけている」担任の方が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任より、「よくあてはまる」、「まあまああてはまる」の合計に占める割合が高い傾向にあった。一方、「保護者の要望を自立活動の指導に反映」では「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任が「週の時間割に位置づけている」担任より、「よくあてはまる」、「まあまああてはまる」の合計に占める割合が高い傾向にあった。

「指導場面の見学機会の提供」を除く４項目では、「週の時間割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の「よくあてはまる」、「まあまああてはまる」の合計に占める割合は 80%程度を占め、保護者との情報共有をどちらも高い割合で行っている傾向が示された。『教育支援資料―障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実』（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2013）では、家庭との連携の重要性を明示している。本結果から、家庭と連携を行いながら、自立活動の指導を進めていることがうかがえる。しかし、本調査では、各々の連携の内容や方法については明らかにしていない。

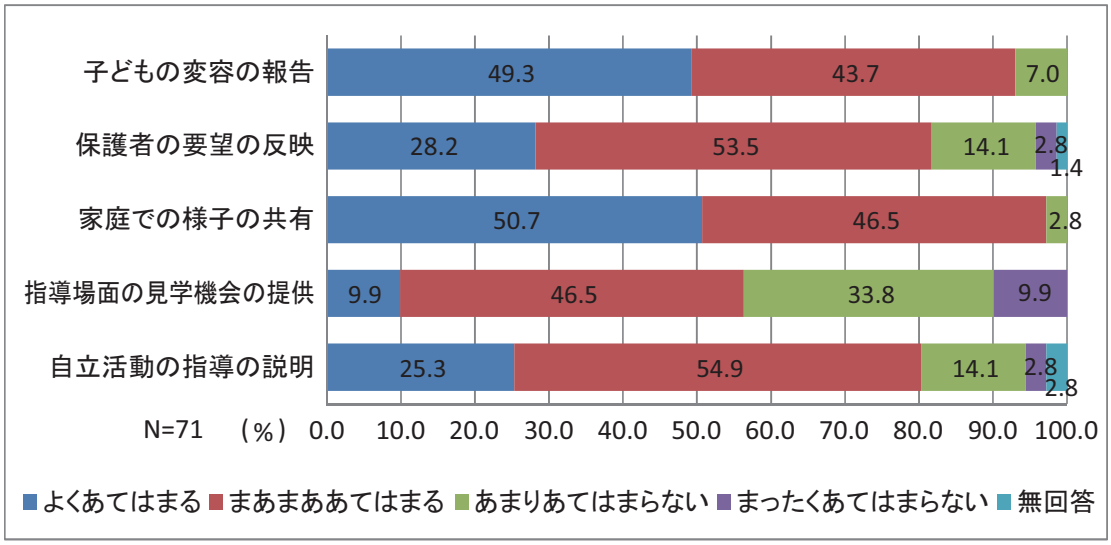

図３－21－１　週の時間割に位置づけている場合

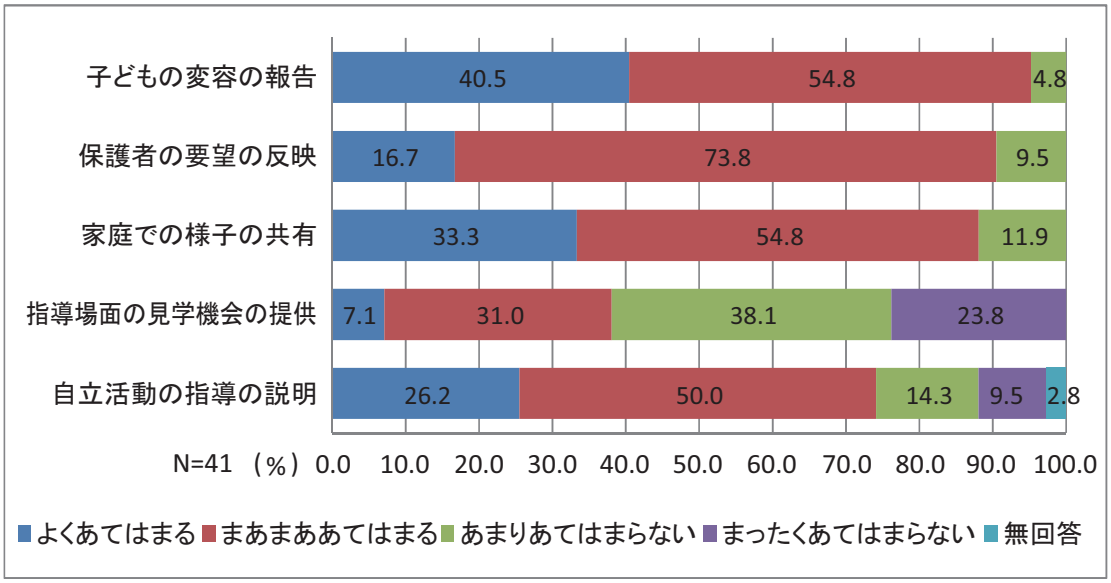

図３－21－２　時間を設けず、各教科等で取り入れている場合

（３）知的障害特別支援学級における実施状況

①自立活動の指導の位置づけ

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

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

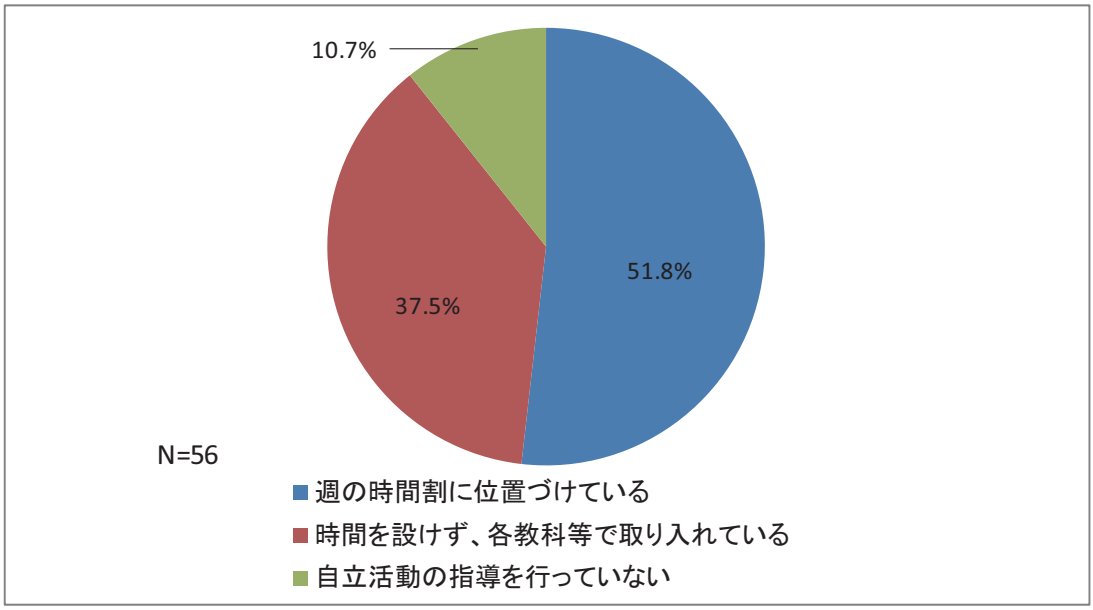

図４－１　自立活動の指導の位置づけ

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

②設置されている特別支援学級及び担任数等

設置されている学級数、担任数、支援員数や介助員数等の人数について尋ねた。

「週の時間割に位置づけている」場合（93.1%，29 学級中 27 学級）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合（81.0%，21 学級中 17 学級）は、ともに「1 学級」が最も多かった。

担任数は、「週の時間割に位置づけている」場合（90.0%，29 学級中 26 学級）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合（81.0%，21 学級中 17 学級）は、

ともに「１名」が最も多かった。

支援員・介助員等の人数は、「週の時間割に位置づけている」場合は、「なし」（48.3％，29 学級中 14 学級）、「１名」（37.9％，29 学級中 11 学級）の順に多く、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合は、「１名」（38.1％，21 学級中８学級）、「なし（０名）」（33.3％，21 学級中７学級）の順に多かった。

③担当している学級の各学年の在籍生徒数と自閉症のある生徒の在籍数

表４－１－１に学年別の在籍生徒数の最大値、最小値、表４－１－２に各学年の自閉症のある生徒数の最大値、最小値を示した。「週の時間割に位置づけている」場合の最大値は３～６名、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合の最大値は、６～８名であった。

また、「週の時間割に位置づけている」場合と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合ともに、自閉症と診断された生徒数の最大値は、「１名」の回答が多かった。自閉症のある可能性のある生徒数については、「週の時間割に位置づけている」場合の最大値は「２名」の回答が多く、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合では「１名」の回答が多かった。

表４－１－１　学年別に見た特別支援学級に在籍する生徒数

	「週の時間割に位置づけている」場合			「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合		
	1年	2年	3年	1年	2年	3年
最大値	4	6	3	6	7	8
最小値	0	0	0及び1	0	0	0

表４－１－２　学年別に見た自閉症のある生徒の在籍数

		「週の時間割に位置づけている」場合			「時間を設けず、各教科等で取り入れている」場合		
		1年	2年	3年	1年	2年	3年
自閉症と診断	最大値	各学年とも1			各学年とも1		
	最小値	各学年とも0			各学年とも0		
自閉症の可能性	最大値	各学年とも2			各学年とも1		
	最小値	各学年とも0			各学年とも0		

④特別支援学級の担任について

④－１．経験年数

教員経験年数（図４－２）について、「30 年以上～35 年未満」では、「週の時間割に位置づけている」担任が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任より多かった。「５年以上～10 年未満」では、逆に「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任が「週の時間割に位置づけている」担任より多かった。また、教員経験

年数が 20 年以上の割合は、「週の時間割に位置づけている」担任（79.3%，29 名中 23 名）の方が、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（52.3%，21 名中 11 名）に比べて高い傾向にあった（図４－２）。

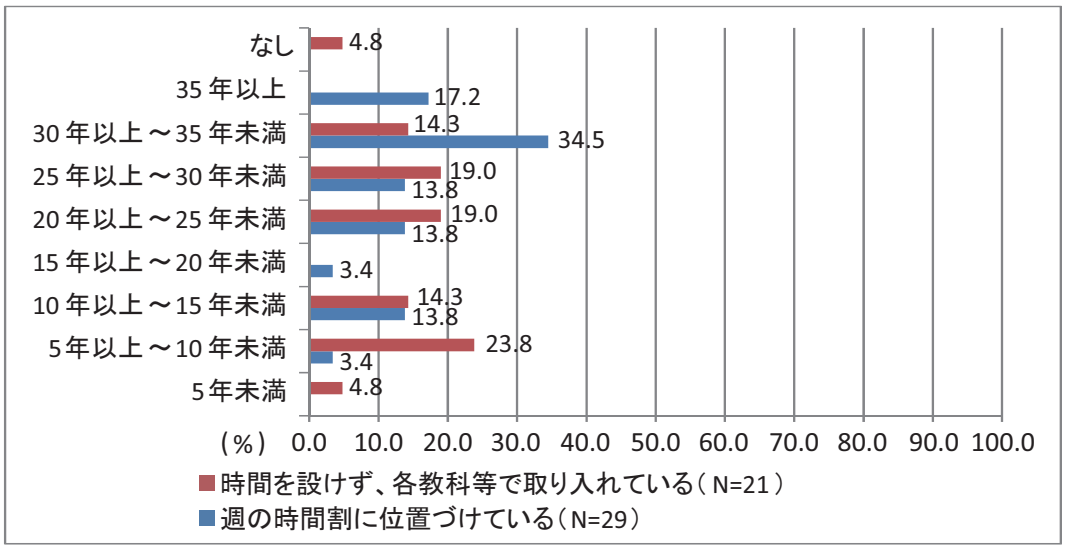

図４－２　担任の教員経験年数

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

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

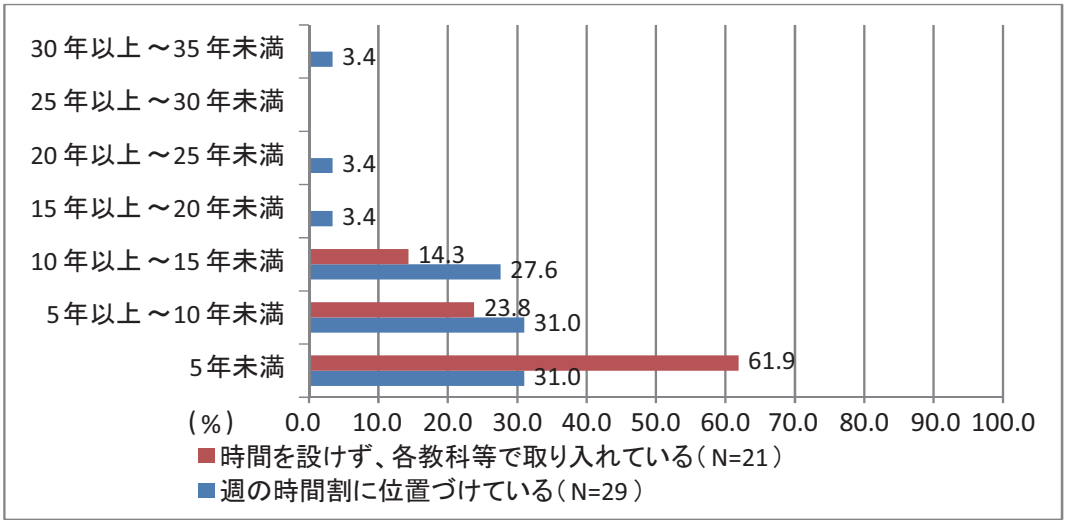

図４－３　特別支援学級の経験年数

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

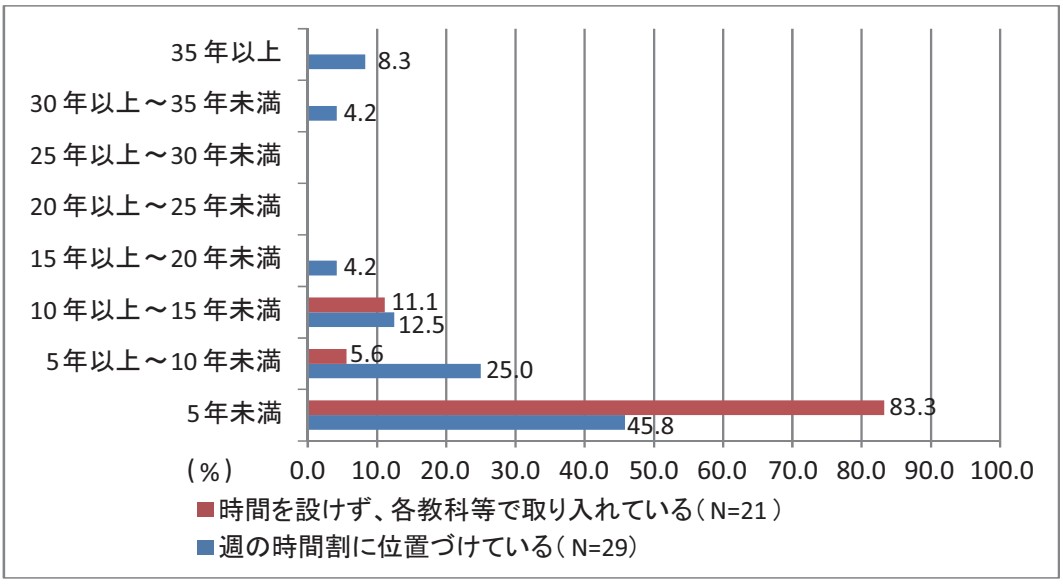

図４－４　特別支援学級での自閉症のある子どもの担当経験年数

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

④－２．特別支援学校教諭普通免許状の保有の有無

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

⑤自立活動の指導の実施状況―計画段階―

⑤－１．「週の時間割に位置づけて行っている」場合の週あたりの時間数

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

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

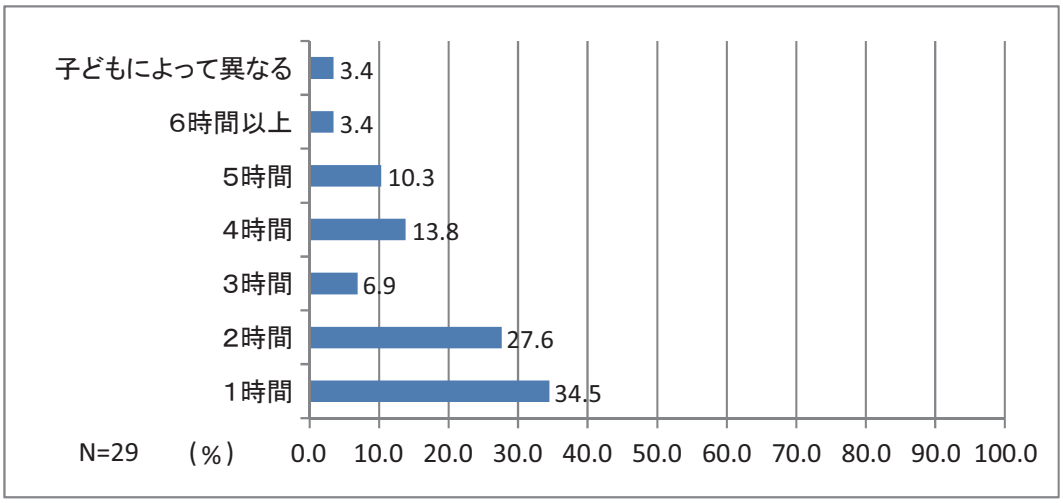

図４－５　週あたりの自立活動の時間数

⑤－２．週当たりの時間数の設定理由（複数回答）

⑤－１で回答した自立活動の時間の設定理由（図４－６）としては、「生徒の実態から必要な時間数を設定」（72.4%，29 名中 21 名）が最も多く、次いで「他の教科・領域の時間数との兼ね合いで設定」（41.4%，29 名中 12 名）であった。

今後は、生徒の実態から必要時間数を設定しているのか調査する必要がある。

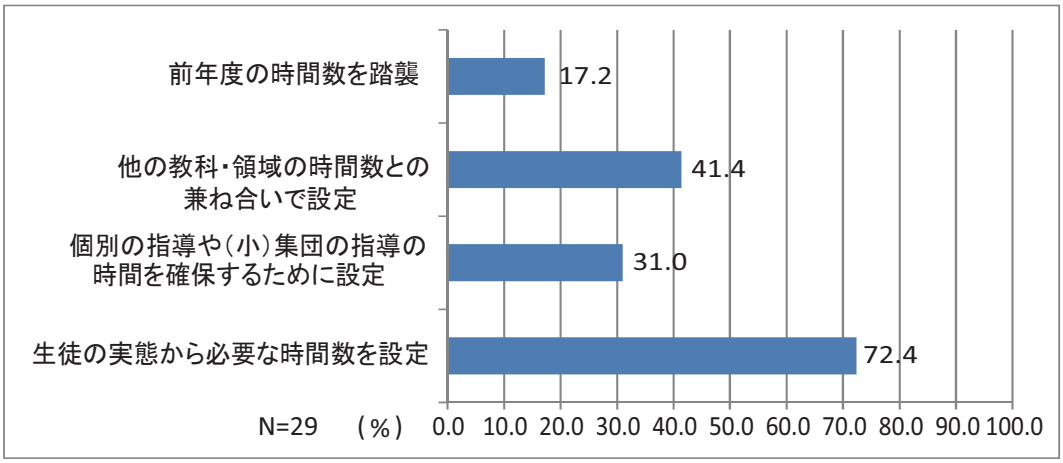

図４－６　週当たりの時間数の設定理由

⑤－３．自立活動の指導計画の作成の有無

自立活動の指導計画の作成（図４－７－１、図４－７－２）について、「週の時間割に位置づけている」担任（65.5%，29 名中 19 名）の方が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（23.8%，21 名中 5 名）に比べて、自立活動の指導計画を作成している割合が 40%程度高い傾向にあった。

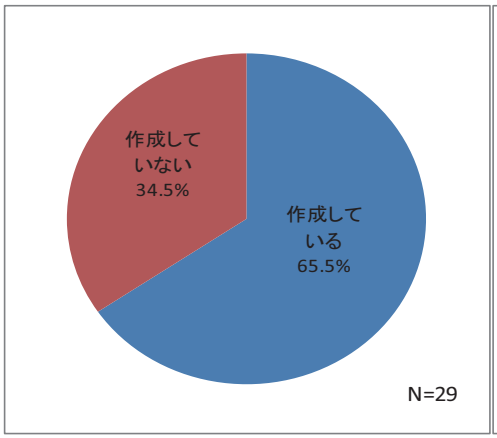

図４－７－１　自立活動の指導計画の有無（週の時間割に位置づけている場合）

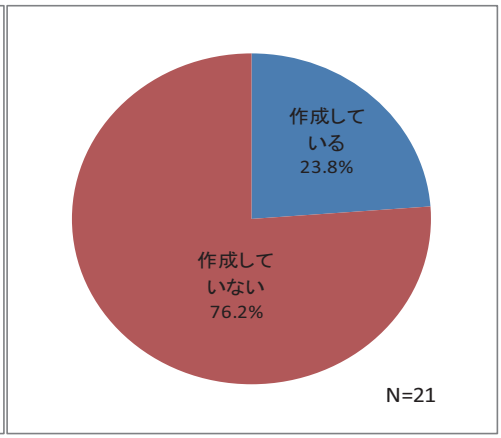

図４－７－２　自立活動の指導計画の有無（時間を設けず、各教科等で取り入れている場合）

⑤－４．自立活動の指導計画の作成時期（複数回答）

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

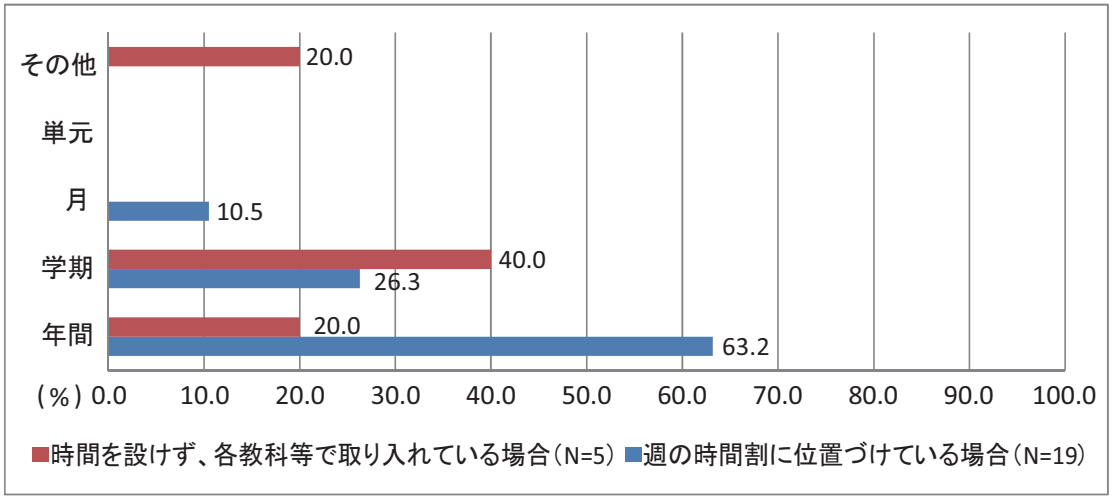

図４－８　自立活動の指導計画の作成時期

⑤－５．自立活動の指導計画を作成している理由（複数回答）

自立活動の指導計画を作成している理由（図４－９）として最も多かったのは、「週の時間割に位置づけている」担任（94.7%，19 名中 18 名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（60%，５名中３名）ともに、「指導の見通しを持つ」ためであった。次に高かったのは、「週の時間割に位置づけている」担任（68.4%，19 名中 13 名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（60.0%，５名中３名）ともに「指導の改善に役立てるため」であった。また、「慣例で作成」、「教育委員会へ提出する必要あり」と回答する担任もいた。事務的な手続きとして指導計画を作成している学級が少なからず存在することが指摘される。

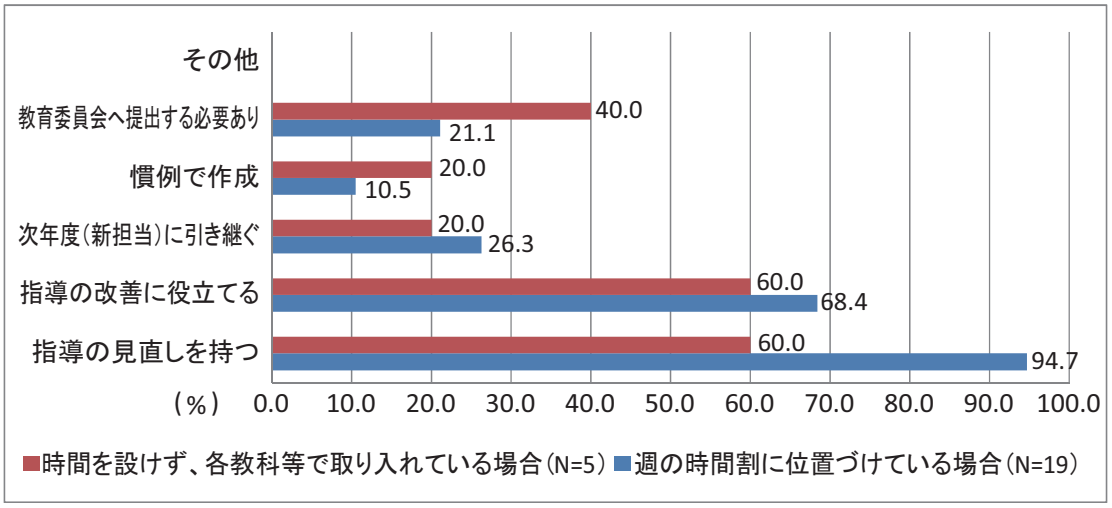

図４－９　自立活動の指導計画の作成理由

⑤－６．自立活動の指導計画を作成していない理由（複数回答）

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

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

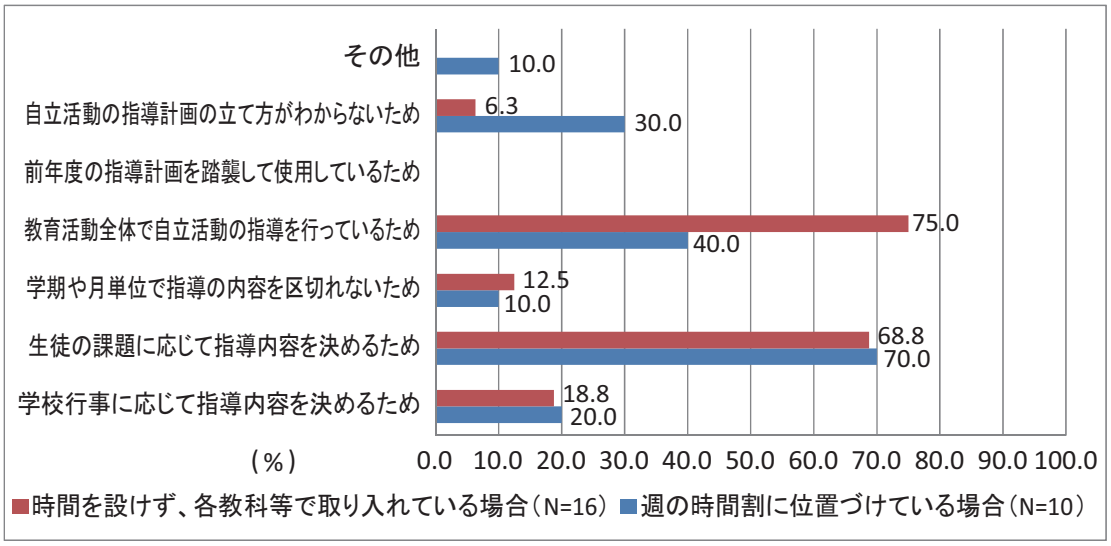

図４－10　自立活動の指導計画を作成していない理由

⑤－７．自閉症のある生徒の実態把握（複数回答）

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

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

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

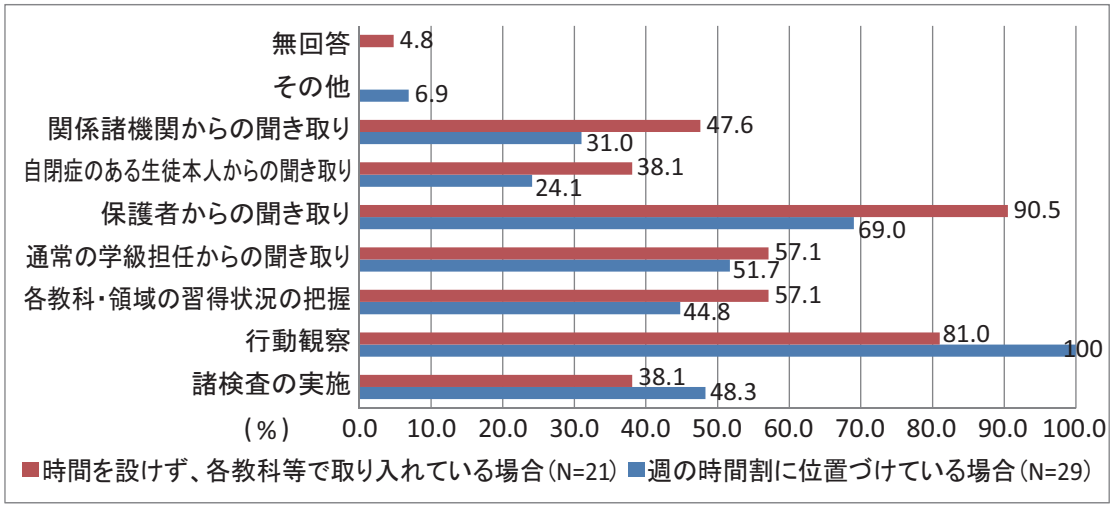

図４－11　自閉症のある生徒の実態把握

⑥自立活動の指導の実施状況―実施段階―

⑥－１．自立活動の指導内容の設定時の留意事項（複数回答）

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

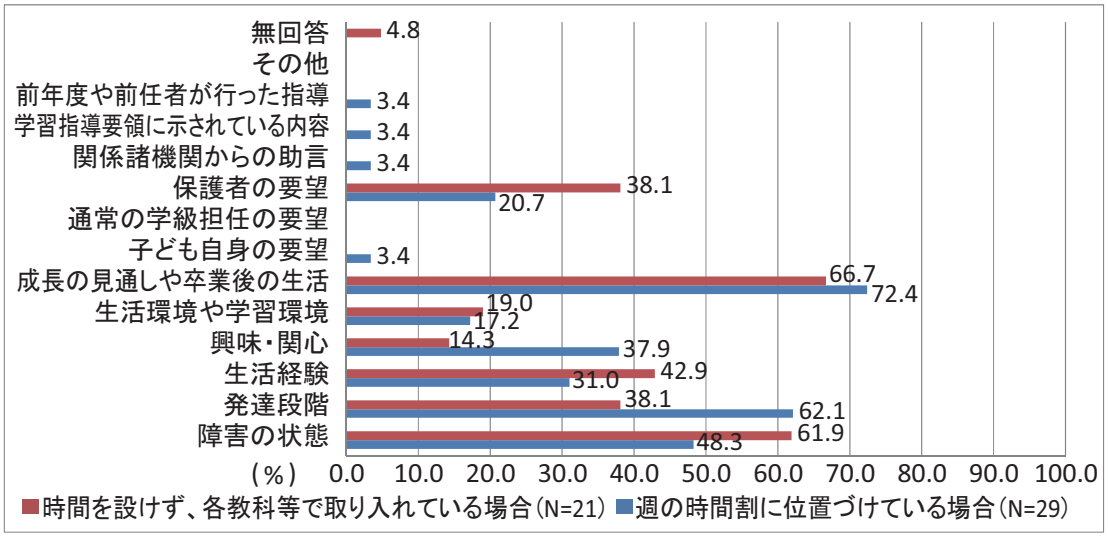

図４－12　自立活動の指導内容の設定時における留意事項

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

⑥－２－１．自閉症のある生徒の自立活動の指導内容（複数回答）

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

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

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

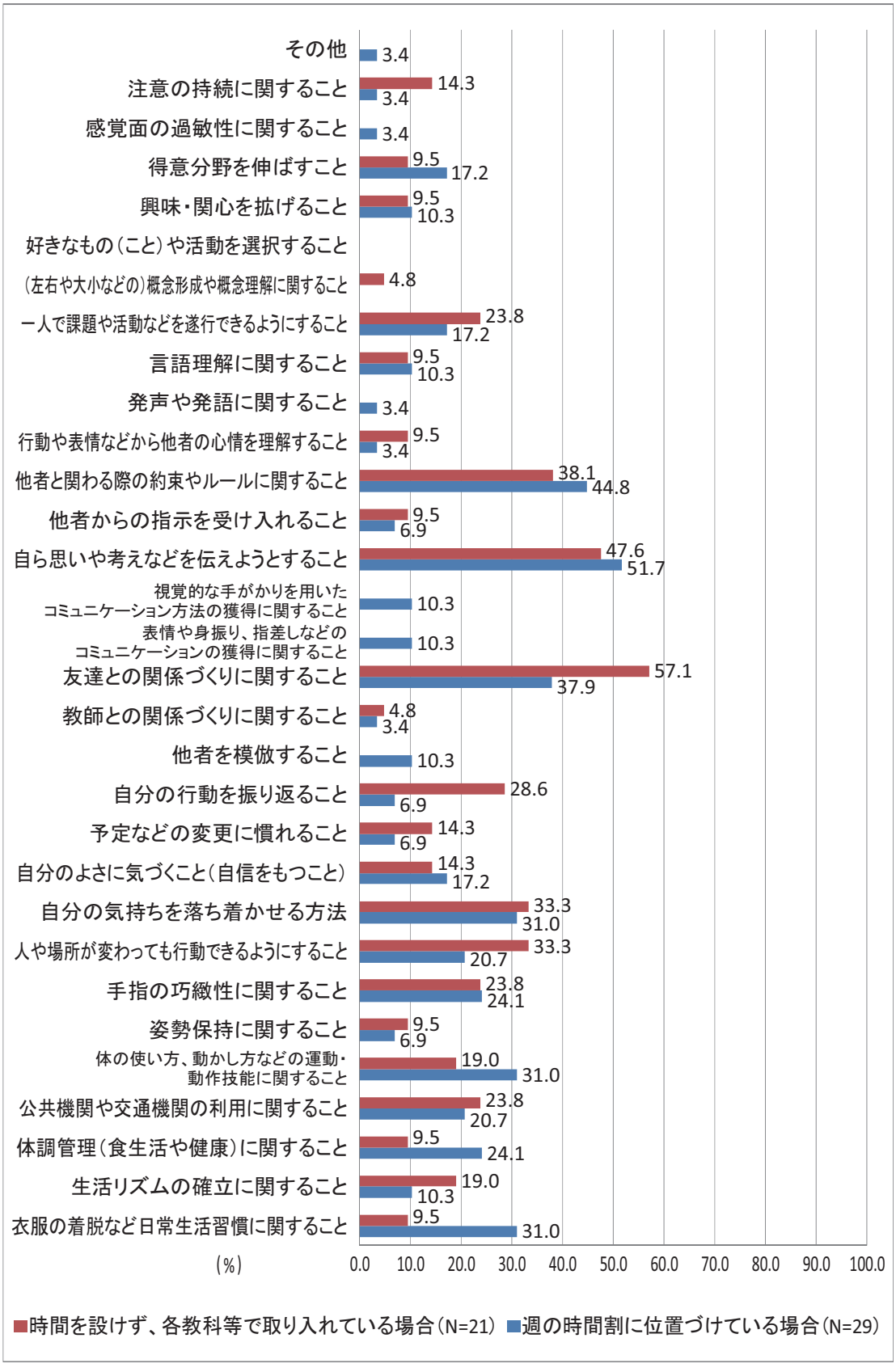

図４－13　自立活動で主に取り上げている指導内容

⑥－２－２．各指導内容の指導方法及び指導形態

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

次に、⑥－２－１で多く取り上げられた指導内容の指導方法について、「友達との関係づくりに関すること」では、「週の時間割に位置づけて行っている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに「ソーシャルスキルトレーニング」と「視覚的手がかり（絵カード、手順表など）の提示」が多く行われている傾向が示された。「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任は、教育活動全体を通して、「様々な場面を通しての指導」が中心に行われていた。知的障害特別支援学級では、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の方が、「週の時間割に位置づけて行っている」担任に比べて、教育活動全体を通して指導を行っているため、様々な場面を通した指導を展開しやすい傾向にあると考えられる。

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

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

⑥－３－１．自閉症のある生徒の自立活動の指導を（小）集団で行う場合のグループ編制（複数回答）

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

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

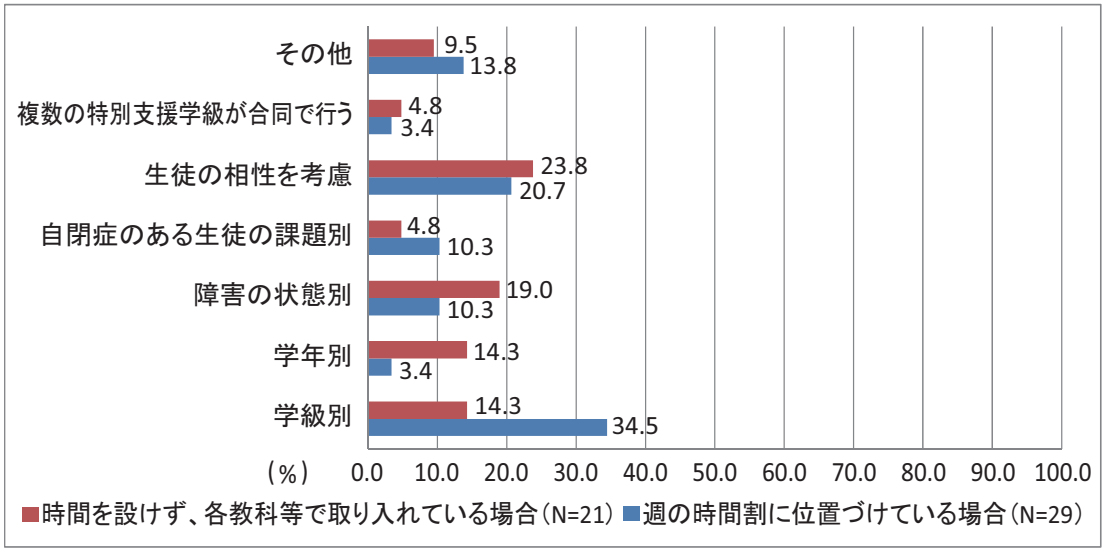

図４－14　自立活動の指導のグループ編制

⑦自立活動の指導の実施状況－評価の段階－

⑦－１．自立活動の指導の評価の時期（複数回答）

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

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

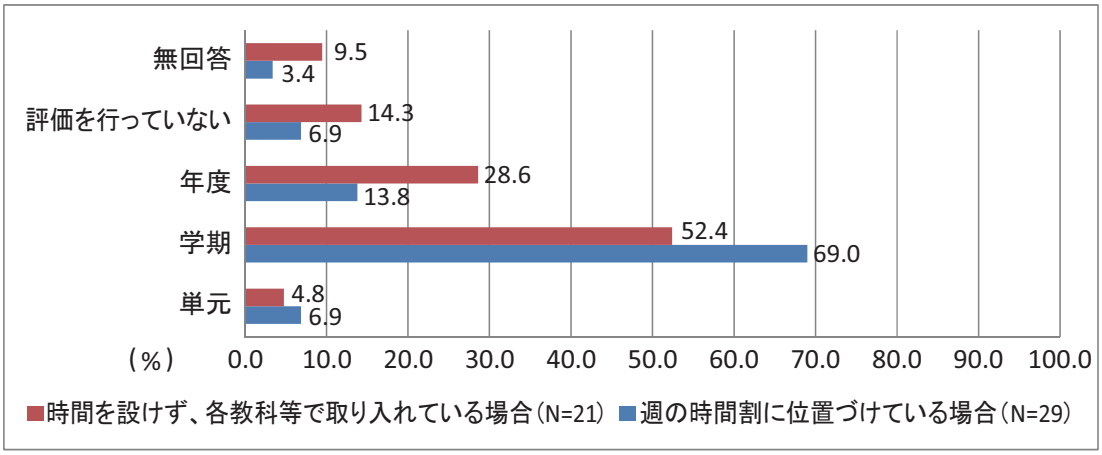

図４－15　自立活動の指導の評価の時期

⑦－２．自立活動の指導の評価の視点（複数回答）

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

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

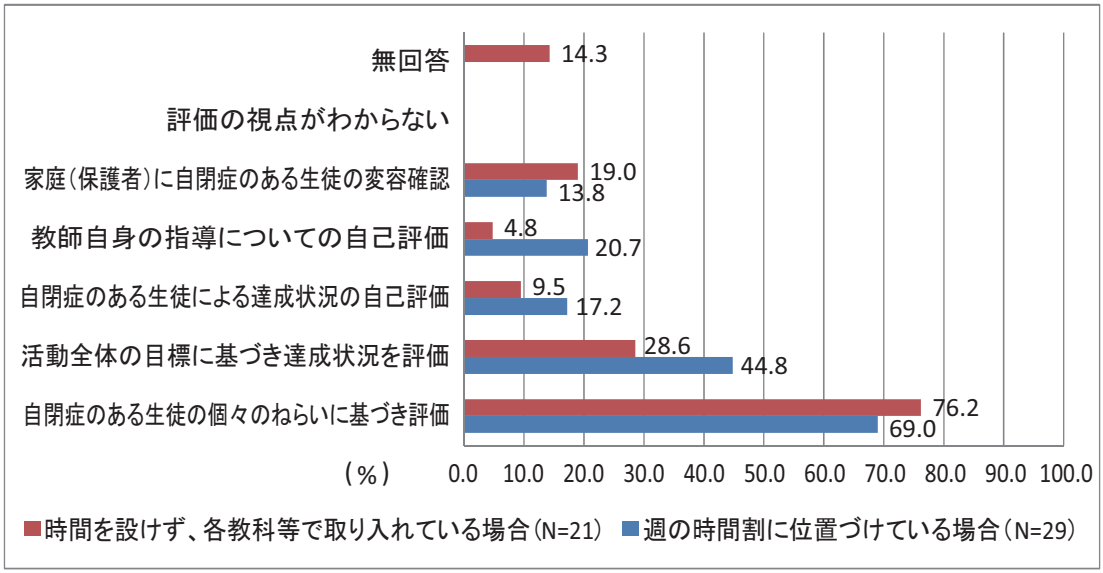

図４－16　自立活動の指導の評価の視点

⑦－３．自立活動の指導の評価で用いるもの

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

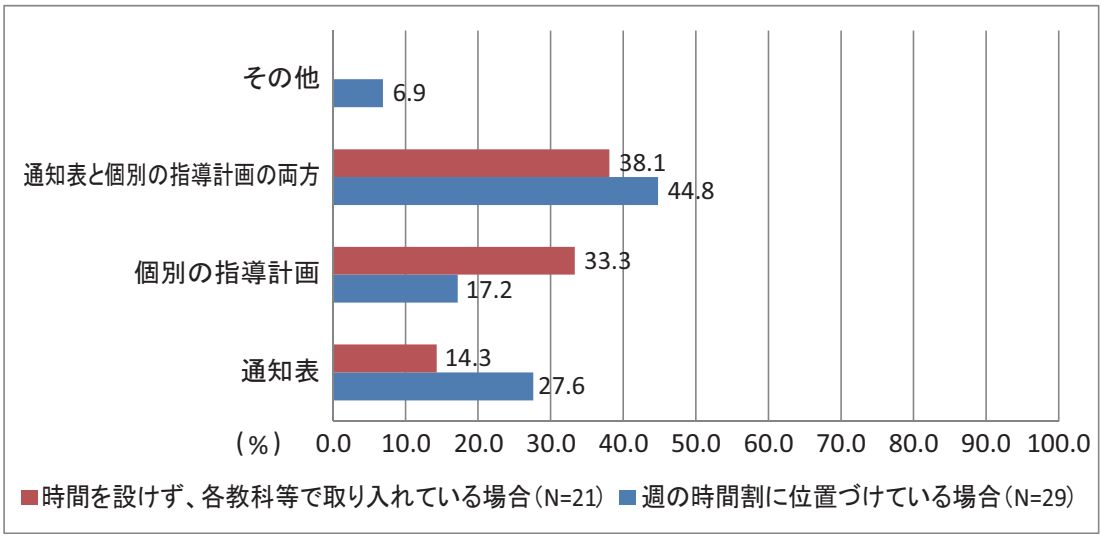

図４－17　自立活動の指導の評価で用いているもの

⑧自立活動の指導を進めるに当たっての校内体制

⑧－１．自閉症のある生徒の実態や自立活動の指導についての校内での情報共有の有無

校内での情報共有は、「週の時間割に位置づけている担任」（86.2%，29 名中 25 名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（95.2%，21 名中 20 名）ともに高い傾向が示された。

⑧－２．「情報共有を行っている」場合のメンバー（複数回答）

情報共有を行っているメンバー（図４－18）は、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、「特別支援学級の担任」、「通常の学級担任」、「特別支援学級の授業担当」、「特別支援教育コーディネーター」、「養護教諭」、「支援員・介助員」と様々なメンバーと情報共有を行っていた。

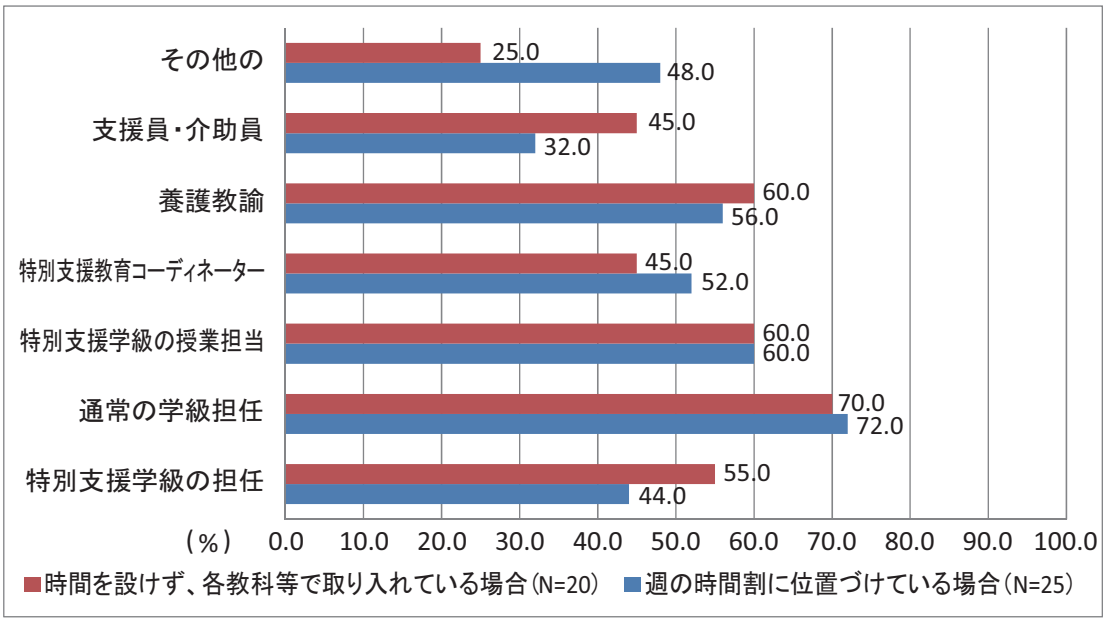

図４－18　「情報共有を行っている」場合のメンバー

⑧－３．「情報共有を行っている」場合の方法（複数回答）

情報共有の方法（図４－19）として、「口頭でのやりとり」は、「週の時間割に位置づけている」担任（84.0%，25 名中 21 名）、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（90.0%，20 名中 18 名）ともに最も高かった。

情報共有の方法として、「週の時間割に位置づけている」担任、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任ともに、「口頭でのやりとり」が多かったが、今後は、「個別の指導計画」や「授業記録」などを積極的に活用することが期待される。

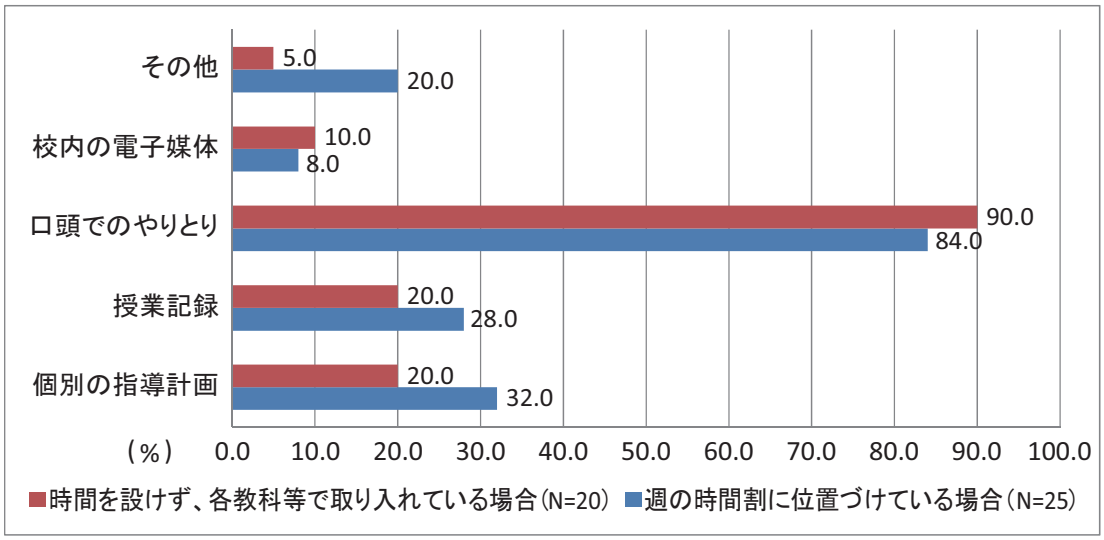

図４－19　「情報共有を行っている」場合の方法

⑧－４．情報共有を行う際の課題（複数回答）

情報共有を行う際の課題（図４－20）として「特になし」は、「週の時間割に位置づけている」担任（44.0%，25 名中 11 名）の方が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（20.0%，20 名中４名）に比べて 24%程度高い傾向にあった。「共通理解の難しさ」、「教員間で生徒の実態の捉え方の違い」、「時間の確保」については、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の方が「週の時間割に位置づけている」担任に比べて割合が高かった。

⑧－３より、「週の時間割に位置づけている」担任は、様々な立場の関係者と情報共有を行っているが、グループ編制を学級別に行う割合が高いために、情報共有を行う上での課題は「特になし」と回答した割合が高かったと推測される。一方、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任では、グループ編制を「学年別」、「障害の状態別」で行う割合が「週の時間割に位置づけている」担任に比べて高く、教育活動全体で自立活動の指導を行っているために、「時間の確保」、「教員間による捉え方の違い」、「共通理解の難しさ」に回答する割合が、「週の時間割に位置づけている」担任に比べて高かったと推測される。

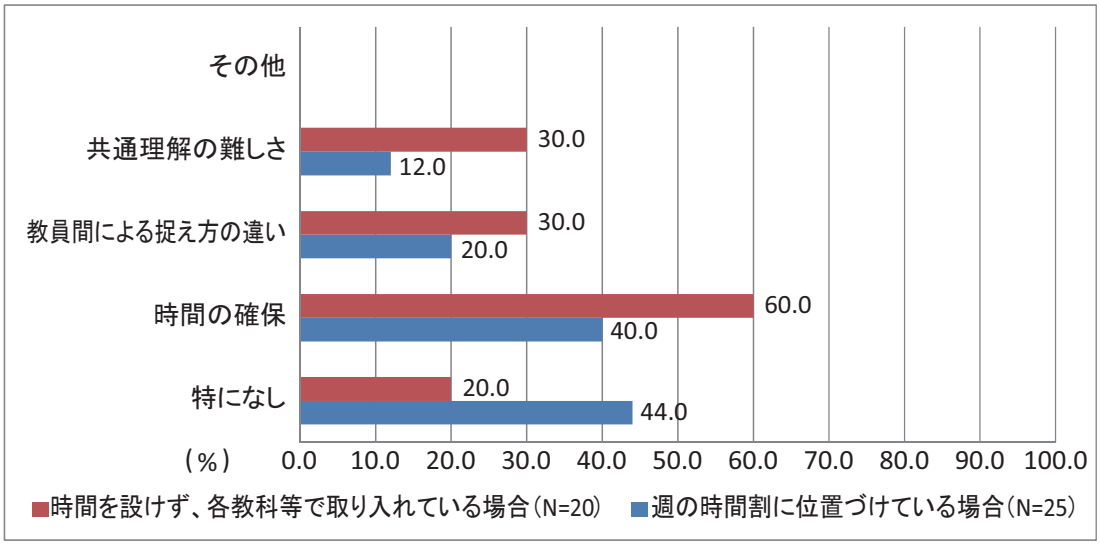

図４－20　情報共有を行う上での課題

⑨自閉症のある生徒の自立活動の指導を行うにあたっての保護者との連携

保護者との連携について（図４－21－１、図４－21－２）、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の「指導場面の見学機会の提供」、「家庭での子どもの様子を保護者と共有」、「保護者の要望を自立活動の指導に反映」、「指導による子どもの変容を保護者に報告」では、「よくあてはまる」、「まあまああてはまる」の合計に占める割合が同程度であった。「自立活動の指導に関する説明」では、「週の時間割に位置づけている」担任（89.7%，29 名中 26 名）の方が「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任（71.4%，21

名中 15 名）に比べて、「よくあてはまる」、「まあまああてはまる」の合計に占める割合が高い傾向にあった。

「指導場面の見学機会の提供」を除く 4 項目では、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の「よくあてはまる」、「まあまああてはまる」の合計に占める割合は、80%程度を占めていた。

『教育支援資料―障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実』（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2013）では、家庭との連携の重要性を指摘している。本結果から、家庭と連携を行いながら自立活動の指導を進めていることがうかがえる。しかし、本調査では、各々の連携の内容や方法については明らかにしていないため、今後、さらなる検討が必要である。

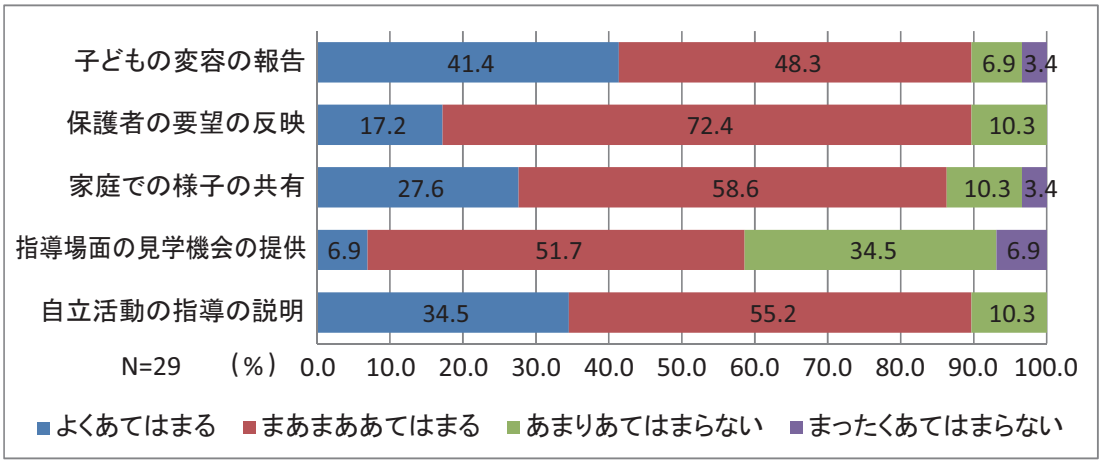

図４－21－１　週の時間割に位置づけている場合

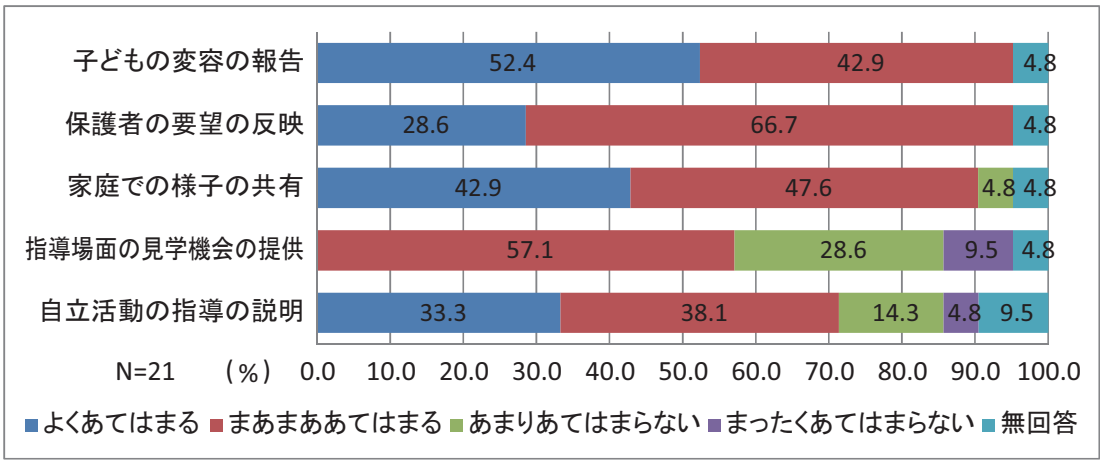

図４－21－２　時間を設けず、各教科等で取り入れている場合

（文責：岡本　邦広）

Ⅲ．まとめ

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

１．自立活動についての理解

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

担任の教員経験年数が長かったことから、教育に熟達した教員が指導を担当していることがわかった。しかし、特別支援学級の担当経験年数や自閉症のある児童生徒の担当経験年数は、小・中学校ともに「５年未満」に占める割合が高かった。これは、「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任も同様であった。小・中学校の担任ともに特別支援学校の勤務経験が「ない」割合が高く、特別支援学校（養護学校）教諭普通免許状を所有している割合は、約 45～50％であった。特に、中学校では、小学校よりも特別支援学校（養護学校）教諭普通免許状を所有している割合が低かった。

「特別支援教育資料（平成 26 年度）」（文部科学省初等中等教育特別支援教育課，2015）に示されている小・中学校の特別支援学級担任の特別支援学校教諭普通免許状保有率（約 30％）と比べて、本調査の対象となった担任では特別支援学校教諭普通免許状を保有している割合は高かった。しかし、全国平均の保有率を踏まえると、特別支援学級担任の専門性の担保は喫緊の課題である。自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に当たっては、特別支援教育や自閉症教育の専門性が必須であるため、担任の専門性の確保、向上のためにも特別支援学校のセンター的機能を活用するなどして研修が進められることが望まれる。

２．自立活動の指導計画と指導目標の設定の重要性

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

小・中学校ともに自立活動の指導を「週の時間に位置づけている」担任では、自立活動の指導計画を作成している割合が高く、反面、「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任は作成していない割合が高かった。「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任の自立活動の指導計画を作成していない理由を見ると、「教育活動全体で自立活動の指導をしている」との回答の割合が高かった。これには、知的障害教育の影響を受けていることがうかがえる。自立活動の指導は、教育活動全体でもなされるべきではあるが、時間を設定して指導する場合と教育活動全体で指導する場合のいずれであっても計画的な指導は不可欠である。

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

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

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

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

一方、「すきなものや活動を選択すること」、「興味・関心を拡げること」、「得意分野を伸ばすこと」といったように、自閉症のある児童生徒が自己を肯定的に捉えることができる指導内容については、障害によりもたらされる困難さへの指導内容の回答に比べて非常に少なか

った。困難さに対する指導を進めていく際にも、自閉症のある児童生徒の興味・関心や得意なことを取り上げながら指導を計画、展開していくことが望まれる。そのためには、「子どもの興味・関心」の把握や「児童生徒本人からの聞き取り」といったことが、より一層、大切になると考えられる。

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

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

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

なお、本調査では、各指導内容に対するそれぞれの指導方法の具体とそれらの自閉症のある児童生徒への有効性については明らかにしていない。したがって、この点については、今後の研究課題としたい。

４．教師による指導の振り返りの必要性と児童生徒による自己評価の重要性

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

評価の視点として「教師自身の指導について自己評価」、「児童生徒に達成状況を自己評価」に占める割合が全体的に低かった。評価は児童生徒の学習評価だけでなく、教師の指導の評価も含まれる。自閉症のある児童生徒にとって適切な指導であるかを振り返り、指導の改善

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

５．校内での協力体制の必要性－通常の学級担任との連携－

小・中学校とも「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科等で取り入れている」担任いずれも、高い割合で自閉症のある児童生徒の実態や自立活動の指導について情報共有を行っていた。情報共有は、「通常の学級担任」、「特別支援教育コーディネーター」、「養護教諭」などと幅広くなされていた。また、担任は、保護者には児童生徒の変容を報告したり、家庭での様子を共有したりして連携に努めていることが示された。

校内で情報共有しているメンバーのうち、「通常の学級担任」に占める割合が高かった。その一方で、自立活動の指導を設定する際に「通常の学級担任の要望」を留意している割合は低かった。このことから、情報は共有の範囲に留まっており、実際の指導に結び付けるまでには至っていないと推測される。

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

（文責：柳澤　亜希子）

引用文献

新垣香代子・浦崎武（2009）学童期における高機能自閉症児と他者との関係性を育てる試み－自立活動「好きなこと時間」を通して－．琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要，1，41-53.

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

河合康（2014）特別支援教育における自立活動の在り方．平成 24～25 年度専門研究Ａ「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」研究成果報告書．118-124.

国立特別支援教育総合研究所（2014）平成 24～25 年度専門研究 B「自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の算数科・数学科における学習上の特徴の把握と指導に関する研究」研究成果報告書.

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

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2015）特別支援教育資料（平成 26 年度）.

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

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

特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の
自立活動の指導に関する調査
【自閉症・情緒障害特別支援学級用】

《調査票記入にあたってのお願い》

● 本調査票に記入いただく方

本調査票は、**自閉症・情緒障害特別支援学級を担任されている方（非常勤講師や支援員、介助員の方は含みません）**にご記入いただくようお願いします。

● 本調査票返送の締め切り

同封の返信用封筒にて、**平成 27 年 2 月 27 日（金）まで**にご返送いただくようお願いします。

● 情報の取り扱いと調査結果の公表について

調査結果については、学校名や個人名が特定できないように統計的な処理を行います。
また、調査結果のまとめは Web 上で公表します。

ご協力のほど、よろしくお願いいたします。

【問い合わせ先】
独立行政法人　国立特別支援教育総合研究所
〒239-8585　神奈川県横須賀市野比 5-1-1
教育情報部総括研究員　佐藤 肇（研究代表）
TEL:046-839-6861（直通）
E-mail:hajime@nise.go.jp
教育情報部主任研究員　柳澤 亜希子（研究副代表）
TEL:046-839-6876（直通）
E-mail:yanagisawa@nise.go.jp

ＦＡＸ送信票

貴学級に自閉症のある児童生徒が在籍していない、あるいは当該学級が設置されていない場合は、本票をご返送ください。

送信日　　月　　日

【送信先】

独立行政法人　国立特別支援教育総合研究所　教育情報部

佐藤　肇　宛

ＦＡＸ：０４６－８３９－６９３８

件名：「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する調査」（回答）

当該する項目にチェックをしてください。

☐ 本学級には、自閉症のある児童生徒は在籍していません。

☐ 本校には、自閉症・情緒障害特別支援学級は設置されていません。

【発信先】

学校名　＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

送信者名　＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

連絡先　＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

学校名及び連絡先、調査票にご回答いただく方のお名前をご記入ください。

学校名 及び 連絡先	都・道・府・県 立　　小学校・中学校
	所 在 地： 電話番号： E-mail:
記入者氏名	

Ⅰ．貴校に設置されている特別支援学級についてお尋ねします。

１－１．設置されている特別支援学級の有無をご回答ください。また、貴校に設置されている自閉症・情緒障害特別支援学級の「学級数」、「担任数」、「支援員、介助員など人数」をご記入ください。

学級種	設置の有無	学級数	担任数	支援員、介助員など人数
自閉症・情緒障害	有 ・ 無			
知的障害	有 ・ 無			
肢体不自由	有 ・ 無			
身体虚弱	有 ・ 無			
弱視	有 ・ 無			
難聴	有 ・ 無			
言語障害	有 ・ 無			

１－２．担当されている学級に各学年の在籍児童生徒数をご記入ください。また、そのうち自閉症のある児童生徒の在籍数をご記入ください。

	１年生	２年生	３年生	４年生	５年生	６年生
在籍児童生徒数						
自閉症と医学的診断を受けている児童生徒数						
医学的診断はないが自閉症の可能性がある児童生徒数						

担任されている学級に自閉症のある児童生徒が在籍していない場合は、お手数ですが表紙裏のFAX送信票に必要事項をご記入のうえ、返送いただくようお願いします。

自閉症のある児童生徒が在籍していない場合は、次ページ以降の回答は不要です。

Ⅱ．本調査票にご記入いただいている方の教員経験の有無とその年数、また、所有する免許状についてお尋ねします。

２－１．教員経験年数、特別支援学級及び特別支援学校の経験の有無とその年数、自閉症のある児童生徒を担当した経験の有無とその年数をご記入ください。

注１）経験年数は、切り上げて回答してください。

注２）教員経験年数には臨時的任用教諭の経験は含めますが、非常勤講師（時間講師）の経験は含みません。

２－１－１．教員経験年数	（　　）年
２－１－２．特別支援学級の担当経験年数	（　　）年
２－１－３．特別支援学級で自閉症のある児童生徒を担当した経験の有無と年数	（ ）１．経験あり　（　　）年 （ ）２．経験なし
２－１－４．特別支援学校の経験の有無と年数	（ ）１．経験あり　（　　）年 （ ）２．経験なし
２－１－５．特別支援学校で自閉症のある児童生徒を担当した経験の有無と年数	（ ）１．経験あり　（　　）年 （ ）２．経験なし

２－２．特別支援学校（養護学校）教諭普通免許状を保有していますか。該当する項目にマルを付けてください。

（ ）１．保有している

（ ）２．保有していない

Ⅲ．貴学級での自立活動の指導の実施状況についてお尋ねします。

３－１．貴学級では、「自立活動の指導（障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導）」を行っていますか。該当する項目にマルを付けてください。

（ ）１．自立活動の指導の時間を週の時間割に位置づけて行っている

（ ）２．自立活動の指導の時間を設けず各教科・領域の中に取り入れて指導している

（ ）３．自立活動の指導を行っていない

３－１で「１．自立活動の指導の時間を週時間割に設けて行っている」または「自立活動の指導の時間を設けず各教科・領域の中に取り入れて指導している」と回答された方

→ 本調査票**３～９ページ**の設問にご回答ください。

３－１で「３．自立活動の指導を行っていない」と回答された方

→ 本調査票**10～12 ページ**の設問にご回答ください。

３－２－１．３－１で「１．自立活動の指導の時間を週時間割に設けて行っている」と回答した方にお尋ねします。週当たりの時間数をご記入ください。

（　　）時間／週

３－２－２．３－１．で「１．自立活動の指導を週の時間割に位置づけて行っている」と回答した方にお尋ねします。３－２－１で回答いただいた週当たりの時間数を設定した理由として該当するものにマルを付けてください。《複数回答可》

（　）１．児童生徒の実態から必要な時間数を設定した
（　）２．個別の指導や（小）集団の指導の時間を確保するために設定した
（　）３．他の教科・領域の時間数との兼ね合いで設定した
（　）４．前年度の時間数を踏襲して設定した
（　）５．その他（　　）

３－３－１．貴学級では、自立活動の指導計画を作成していますか。該当する項目にマルを付けてください

（　）１．作成している
（　）２．作成していない

３－３－２．３－３－１で「１．作成している」と回答した方にお尋ねします。自立活動の指導計画の作成時期について該当する項目にマルを付けてください。

（　）１．年間で作成している
（　）２．学期単位で作成している
（　）３．月単位で作成している
（　）４．単元単位で作成している
（　）５．その他（　　）

３－３－３．３－３－１で「１．作成している」と回答した方にお尋ねします。自立活動の指導計画を作成している理由として該当するものにマルを付けてください。《複数回答可》

（　）１．指導の見通しを持つため
（　）２．指導の改善に役立てるため
（　）３．次年度に（新担任に）引き継ぐため
（　）４．慣例で作成しているため
（　）５．教育委員会へ提出する必要があるため
（　）６．その他（　　）

３－３－４．３－３－１で「２．作成していない」と回答した方にお尋ねします。貴学級で自立活動の指導計画を作成していない理由として該当するものにマルを付けてください。《複数回答可》

（　）１．学校行事に応じて指導内容を決めるため
（　）２．児童生徒の課題に応じて指導内容を決めるため
（　）３．学期や月単位で指導の内容を区切れないため
（　）４．教育活動全体で自立活動の指導を行っているため
（　）５．前年度の指導計画を踏襲して使用しているため
（　）６．自立活動の指導計画の立て方がわからないため
（　）７．その他（　　）

３－４．自閉症のある児童生徒の実態把握の方法についてお尋ねします。該当する項目にマルを付けてください。《複数回答可》

（　）１．諸検査（心理検査や発達検査など）の実施
（　）２．行動観察
（　）３．各教科・領域の習得状況の把握
（　）４．（交流及び共同学習を行っている）通常の学級担任からの聞き取り
（　）５．保護者からの聞き取り
（　）６．自閉症のある児童生徒本人からの聞き取り
（　）７．関係諸機関（特別支援学校や外部の専門家など）からの聞き取り
（　）８．その他（　　）

３－５－１．自閉症のある児童生徒の自立活動の指導内容を設定する際に留意していることは、何ですか。特に重視していることを<u>３つ選択</u>してマルを付けてください。

（　）１．子どもの障害の状態
（　）２．子どもの発達段階
（　）３．子どもの生活経験
（　）４．子どもの興味・関心
（　）５．子どもの生活環境や学習環境
（　）６．子どもの成長の見通しや卒業後の生活
（　）７．子ども自身の要望
（　）８．（交流及び共同学習をしている）通常の学級担任の要望
（　）９．保護者の要望
（　）10．関係諸機関（特別支援学校や外部の専門家など）からの助言
（　）11．学習指導要領に示されている内容
（　）12．前年度や前任者が行った指導
（　）13．その他（　　）

３－５－２．自閉症のある児童生徒の自立活動の指導では、具体的にどのような内容を取り上げていますか。主に取り上げている指導内容を５つ選択してマルを付けてください。

（　）１．衣服の着脱など日常生活習慣に関すること
（　）２．生活リズムの確立に関すること
（　）３．体調管理（食生活や健康）に関すること
（　）４．公共機関や交通機関の利用に関すること
（　）５．体の使い方、動かし方などの運動・動作技能に関すること
（　）６．姿勢保持に関すること
（　）７．手指の巧緻性に関すること
（　）８．人や場所が変わっても行動できるようにすること
（　）９．自分の気持ちを落ち着かせる方法
（　）10. 自分のよさに気づくこと（自信をもつこと）
（　）11. 予定などの変更に慣れること
（　）12. 自分の行動を振り返ること
（　）13. 他者を模倣すること
（　）14. 教師との関係づくりに関すること
（　）15. 友達との関係づくりに関すること
（　）16. 表情や身振り、指差しなどのコミュニケーションの獲得に関すること
（　）17. 視覚的な手がかりを用いたコミュニケーション方法の獲得に関すること
（　）18. 自ら思いや考えなどを伝えようとすること
（　）19. 他者からの指示を受け入れること
（　）20. 他者と関わる際の約束やルールに関すること
（　）21. 行動や表情などから他者の心情を理解すること
（　）22. 発声や発語に関すること
（　）23. 言語理解に関すること
（　）24. 一人で課題や活動などを遂行できるようにすること
（　）25. （左右や大小などの）概念形成や概念理解に関すること
（　）26. 好きなもの（こと）や活動を選択すること
（　）27. 興味・関心を拡げること
（　）28. 得意分野を伸ばすこと
（　）29. 感覚面の過敏性に関すること
（　）30. 注意の持続に関すること
（　）31. その他（下記枠内に記入してください）

３－５－３．３－５－２で選択した５つの指導内容について該当する指導形態にマルを付けてください。自立活動の指導の時間以外で「自立活動の内容を取り入れて指導している場合」は、該当する項目を選択してください。また、指導方法を記入してください。

注）「自立活動の内容を取り入れている場合」の「各教科と関連」は、「各教科と関連付けて指導」、「他領域と関連」は「他領域と関連付けて指導」を示しています。

3-5-2 で選択した項目番号	時間における指導の指導形態	自立活動の内容を取り入れている場合	指導方法
例） 23	個別指導 集団指導 個別と集団両方	各教科と関連（教科名： 国語、算数　　） 他領域と関連（領域名： 　　） 教育活動全体	手順表を用いて自分で内容を確認しながら作業や学習を進める。
	個別指導 集団指導 個別と集団両方	各教科と関連（教科名： 　　） 他領域と関連（領域名： 　　） 教育活動全体	
	個別指導 集団指導 個別と集団両方	各教科と関連（教科名： 　　） 他領域と関連（領域名： 　　） 教育活動全体	
	個別指導 集団指導 個別と集団両方	各教科と関連（教科名： 　　） 他領域と関連（領域名： 　　） 教育活動全体	
	個別指導 集団指導 個別と集団両方	各教科と関連（教科名： 　　） 他領域と関連（領域名： 　　） 教育活動全体	
	個別指導 集団指導 個別と集団両方	各教科と関連（教科名： 　　） 他領域と関連（領域名： 　　） 教育活動全体	

３－６－１．自閉症のある児童生徒の自立活動の指導を（小）集団で行う場合、どのようにグループ編制をしていますか。該当する項目にマルを付けてください。

（　）１．学級別
（　）２．学年別
（　）３．障害の状態別
（　）４．自閉症のある児童生徒の課題別
（　）５．児童生徒の相性を考慮
（　）６．グループ編制を行わず、複数の特別支援学級が合同で行っている
（　）７．その他（　　）

３－６－２．３－６－１で「６．グループ編制を行わず、複数の特別支援学級が合同で行っている」と回答した方にお尋ねします。グループ編制を行っていないのは、なぜですか。その理由をご記入ください。

３－７－１．自立活動の指導の評価は、どの時期に行っていますか。該当する項目にマルを付けてください。

（　）１．単元ごと
（　）２．学期ごと
（　）３．年度ごと
（　）４．評価を行っていない

３－７－２．どのような視点で自立活動の指導を評価していますか。該当する項目にマルを付けてください。《複数回答可》

（　）１．自閉症のある児童生徒の個々のねらいに基づき評価している
（　）２．活動全体の目標に基づき達成状況を評価している
（　）３．自閉症のある児童生徒に達成状況を自己評価させている
（　）４．教師自身の指導について自己評価している
（　）５．家庭（保護者）に自閉症のある児童生徒の変容を確認してもらっている
（　）６．評価の視点がわからない

３－７－３．自立活動の指導の評価では、何を用いて行っていますか。該当する項目にマルを付けてください。

（　）１．通知表
（　）２．個別の指導計画
（　）３．通知表と個別の指導計画の両方
（　）４．その他（　　）

Ⅳ．校内での自閉症のある児童生徒についての情報共有についてお尋ねします。

４－１．在籍する自閉症のある児童生徒の実態や自立活動の指導について、校内で情報共有を行っていますか。該当する項目に○を付けてください。

（　）１．情報共有を行っている
（　）２．情報共有を行っていない

４－２－１．４－１で「１．情報共有を行っている」と回答した方にお尋ねします。誰と情報共有を行っていますか。該当する項目にマルを付けてください。《複数回答可》

（　）１．その他の特別支援学級の担任
（　）２．（交流及び共同学習を行っている）通常の学級担任
（　）３．特別支援学級の授業を担当する教科担任または専科の担任
（　）４．特別支援教育コーディネーター
（　）５．養護教諭
（　）６．支援員・介助員
（　）７．その他（　　）

４－２－２．４－１で「１．情報共有を行っている」と回答した方にお尋ねします。どのような方法で情報共有を行っていますか。該当する項目にマルを付けてください。《複数回答可》

（　）１．個別の指導計画を活用している
（　）２．授業記録を活用している
（　）３．口頭でやりとりを行っている
（　）４．校内の電子媒体を活用している
（　）５．その他（　　）

４－２－３．４－１で「１．情報共有を行っている」と回答した方にお尋ねします。情報共有を行う上での課題はありますか。該当する項目にマルを付けてください。《複数回答可》

（　）１．特になし
（　）２．時間の確保が難しい
（　）３．教員間で児童生徒の実態の捉え方に違いがある
（　）４．指導（指導目標、指導内容、指導方法）について共通理解することが難しい
（　）５．その他（　　）

Ⅴ．貴学級では自立活動の指導を行うにあたり、どのように保護者と連携をしていますか。「よくあてはまる・まあまああてはまる・あまりあてはまらない・まったくあてはまらない」のいずれか該当するものを選択し、マルを付けてください。

１．保護者に自立活動の指導（指導内容や指導方法など）について説明している

よくあてはまる　・　まあまああてはまる　・　あまりあてはまらない　・　まったくあてはまらない

２．保護者が自立活動の指導場面を見学する機会を設けている

よくあてはまる　・　まあまああてはまる　・　あまりあてはまらない　・　まったくあてはまらない

３．家庭での子どもの様子を保護者と共有している

よくあてはまる　・　まあまああてはまる　・　あまりあてはまらない　・　まったくあてはまらない

４．保護者の要望を自立活動の指導に反映させている

よくあてはまる　・　まあまああてはまる　・　あまりあてはまらない　・　まったくあてはまらない

５．指導による子どもの変容を保護者に報告している

よくあてはまる　・　まあまああてはまる　・　あまりあてはまらない　・　まったくあてはまらない

６．その他（　　）

３－１で「１．自立活動の指導の時間を週の時間割に位置づけて行っている」「２．自立活動の指導の時間を設けず各教科や領域の中に取り入れて指導している」と回答された方は、これで質問は終了です。ご協力ありがとうございました。

Ⅳ．本調査票２ページのⅢ－３－１で「３．自立活動の指導を行っていない」と回答した方にお尋ねします。自閉症のある児童生徒に対して自立活動の指導を行っていないのは、なぜですか。その理由をご記入ください。

Ⅴ．校内での自閉症のある児童生徒についての情報共有についてお尋ねします。

５－１．在籍する自閉症のある児童生徒の実態や指導について、校内で情報共有を行っていますか。該当する項目にマルを付けてください。

（　）１．情報共有を行っている
（　）２．情報共有を行っていない

５－２－１．５－１で「１．情報共有を行っている」と回答した方にお尋ねします。誰と情報共有を行っていますか。該当する項目にマルを付けてください。《複数回答可》

（　）１．その他の特別支援学級の担任
（　）２．（交流及び共同学習を行っている）通常の学級担任
（　）３．特別支援学級の授業を担当する教科担任
（　）４．特別支援教育コーディネーター
（　）５．養護教諭
（　）６．支援員・介助員
（　）７．その他（　　）

５－２－２．５－１で「１．情報共有を行っている」と回答した方にお尋ねします。どのような方法で情報共有を行っていますか。該当する項目にマルを付けてください。《複数回答可》

（　）１．個別の指導計画を活用している
（　）２．授業記録を活用している
（　）３．口頭でやりとりを行っている
（　）４．校内の電子媒体を活用している
（　）５．その他（　　）

５－２－３．５－１で「１．情報共有を行っている」と回答した方にお尋ねします。情報共有を行う上での課題は何ですか。該当する項目にマルを付けてください。《複数回答可》

（　）１．特になし
（　）２．時間の確保が難しい
（　）３．教員間で児童生徒の実態の捉え方に違いがある
（　）４．指導（指導目標、指導内容、指導方法）についての共通理解が難しい
（　）５．その他（　　）

Ⅵ. 貴学級では、自閉症のある児童生徒の指導を行うにあたり、どのように保護者と連携をしていますか。「よくあてはまる・まあまああてはまる・あまりあてはまらない・まったくあてはまらない」のいずれか該当するものを選択し、マルを付けてください。

１．保護者に指導内容や指導方法などについて説明している

よくあてはまる　・　まあまああてはまる　・　あまりあてはまらない　・　まったくあてはまらない

２．保護者が指導場面を見学する機会を設けている

よくあてはまる　・　まあまああてはまる　・　あまりあてはまらない　・　まったくあてはまらない

３．家庭での子どもの様子を保護者と共有している

よくあてはまる　・　まあまああてはまる　・　あまりあてはまらない　・　まったくあてはまらない

４．保護者の要望を指導に反映させている

よくあてはまる　・　まあまああてはまる　・　あまりあてはまらない　・　まったくあてはまらない

５．指導による子どもの変容を保護者に報告している

よくあてはまる　・　まあまああてはまる　・　あまりあてはまらない　・　まったくあてはまらない

６．その他（　　）

Ⅶ. 貴学級に在籍する自閉症のある児童生徒の指導についてお尋ねします。自閉症のある児童生徒を指導する際に、主に留意していることは何ですか。該当する内容にマルを付けてください。

（　）１．衣服の着脱など日常生活習慣に関すること
（　）２．生活リズムの確立に関すること
（　）３．体調管理（食生活や健康）に関すること
（　）４．公共機関や交通機関の利用に関すること
（　）５．体の使い方、動かし方などの運動・動作技能に関すること
（　）６．姿勢保持に関すること
（　）７．手指の巧緻性に関すること
（　）８．人や場所が変わっても行動できるようにすること
（　）９．自分の気持ちを落ち着かせる方法
（　）10. 自分のよさに気づくこと（自信をもつこと）
（　）11. 予定などの変更に慣れること
（　）12. 自分の行動を振り返ること
（　）13. 他者を模倣すること
（　）14. 教師との関係づくりに関すること
（　）15. 友達との関係づくりに関すること
（　）16. 表情や身振り、指差しなどのコミュニケーションの獲得に関すること

（　）17. 視覚的な手がかりを用いたコミュニケーション方法の獲得に関すること
（　）18. 自ら思いや考えなどを伝えようとすること
（　）19. 他者からの指示を受け入れること
（　）20. 他者と関わる際の約束やルールに関すること
（　）21. 行動や表情などから他者の心情を理解すること
（　）22 発声や発語に関すること
（　）23. 言語理解に関すること
（　）24. 一人で課題や活動などを遂行できるようにすること
（　）25. （左右や大小などの）概念形成や概念理解に関すること
（　）26. 好きなもの（こと）や活動を選択すること
（　）27. 興味・関心を拡げること
（　）28. 得意分野を伸ばすこと
（　）29. 感覚面の過敏性に関すること
（　）30. 注意の持続に関すること
（　）31. その他（下記枠内に記入してください）

ご協力ありがとうございました。

研究体制

研究代表者

柳澤　亜希子（企画部　主任研究員）（平成 27 年度）
佐藤　肇　　（前　教育情報部　総括研究員）（平成 26 年度）

研究分担者

岡本　邦広（教育情報部　主任研究員　研究副代表）
石坂　務　（企画部　主任研究員）
若林　上総（企画部　主任研究員）（平成 27 年度）

研究協力機関

千葉県我孫子市立我孫子第二小学校
茨城県坂東市立岩井第一小学校
広島県坂町立坂中学校
群馬県太田市立綿打中学校
筑波大学附属久里浜特別支援学校

研究協力者

野呂　文行（筑波大学人間系　教授）
佐藤　秀一（東京都八王子市立愛宕小学校長、全国特別支援学級設置学校長協会）
（平成 27 年度）
高岡　麻美（東京都東大和市立第二中学校長、全国特別支援学級設置学校長協会）
（平成 26 年度）
丹野　哲也（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課　特別支援教育調査官）

謝　辞

本調査を実施するに当たり、研究協力機関である千葉県我孫子市立我孫子第二小学校、茨城県坂東市立岩井第一小学校、広島県坂町立坂中学校、群馬県太田市立綿打中学校の先生方、そして、公開研究協議会に参加いただきました特別支援学級担当の先生方には、特別支援学級が直面している課題や自閉症のある児童生徒への自立活動の指導に関する情報をご提供いただきました。

本調査を通して、特別支援学級における自立活動の指導の現状と課題について把握することができ、今後の研究の方向性を知るための手がかりを得ることができました。

ここに記して感謝申し上げます。

研究代表者
企画部　主任研究員
柳澤　亜希子

専門研究Ｂ「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の
自立活動の指導に関する研究」
平成 26 年度～平成 27 年度

自閉症・情緒障害特別支援学級及び知的障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する調査

調査報告書

研究代表者　柳澤　亜希子

平成 27 年 10 月
著作　独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
発行　独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
〒239－8585
神奈川県横須賀市野比５丁目１番１号
TEL: 046-839-6803
FAX: 046-839-6918
http://www.nise.go.jp