

個と集団のつながりを意識した自立活動をめざして

— 自己選択・自己決定の視点から —

特別支援教育研究会議

佐藤 舞¹

中村 真樹²

金丸 幸生³

雨宮 薫⁴

要 約

「障害者の権利に関する条約」、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の施行を背景に、障害に対する認識が大きく変わりつつある。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編においても、自己のもつ能力を生かして主体的に学習や生活をしやすくするために、「1 健康の保持」の区分に「(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」、「個別の指導計画の作成と内容の取扱い」に「個々の児童又は生徒に対し、自己選択・自己決定する機会を設けることによって、思考・判断・表現する力を高めることができるような指導内容を取り上げること。」が新たに示された。障害の有無に関わらず生活や支援の選択の幅が多岐に広がっていく社会の変化に対応していくためには、学校生活の中で自己選択・自己決定に関わる指導とそれに必要な支援を意識的に取り入れ、経験を積み重ねることが必要であると考え。一方で、特別支援学級の在籍児童数、特に自閉症・情緒障害特別支援学級の在籍児童数が増加している現状があり、集団の中でどのように個の力を伸ばしていくかが課題とされている。そこで、本研究では、集団の中で個の力を伸ばせるような自立活動の指導をめざし、アセスメント、授業の流れの構造化、特性に応じた支援を検討し検証授業を行った。また自己決定に必要な力の1つである自己理解を重点的に扱い、自分の気持ちを表明する機会、自己選択・自己決定したことの理由を説明する機会を繰り返し設定し、児童の変容を検証した。検証授業から、自己理解に関わる課題は1回の授業で達成できるものではなく、ねらいを焦点化し、特性に応じた支援をしたうえで繰り返し機会を設定する必要があることがわかった。

キーワード：特別支援学級 自立活動 自己選択 自己決定 自己理解

目 次

I 主題設定の理由	114	3 研究の実際と考察	120
1 はじめに	114	(1) アセスメントの結果	120
2 自立活動の指導	114	(2) 対象児童の自立活動の目標	120
3 特別支援学級の現状と自立活動の課題	115	(3) 検証授業の計画	122
4 自立活動における自己決定の力	116	(4) 検証授業の実際と考察	124
5 主題の設定	117	(5) 授業の分析	126
6 研究の進め方	117	III 研究のまとめ	129
II 研究の内容	117	1 研究から見えてきたこと	129
1 研究の対象	117	2 今後の課題	131
2 研究の方法	117	参考文献	132
(1) アセスメントの方法	117	指導助言者	132
(2) 自立活動の目標設定	118		
(3) 検証の視点	118		

¹川崎市立東門前小学校教諭（長期研究員）

²川崎市立下小田中小学校教諭（研究員）

³川崎市立高津中学校教諭（研究員）

⁴川崎市立中央支援学校教諭（研究員）

I 主題設定の理由

1 はじめに

平成 26 年に批准された「障害者の権利に関する条約」、平成 28 年の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の施行を背景に、障害に対する認識が大きく変わりつつある。

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の報告」¹では、「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とする目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」としてインクルーシブ教育システムについて示されており、その際に必要な配慮として合理的配慮の提供についても明示されている。一方で、障害のある児童生徒の教育に関する基本的な方向性としては、「障害のある子どもとない子どもができるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきであり、その場合にはそれぞれの子どもが授業内容がわかり、学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身につけていけるかどうかを最も本質的な視点である」²とされている。

本市では、かわさきパラムーブメントにおいて「誰もが自分らしく暮らし、自己実現を目指せる地域づくり」をめざしている。また、かわさき教育プランでは、障害のある者とない者が可能な限り共に学ぶ仕組み「インクルーシブ教育システム」の構築に取り組むとともに、障害の有無に関わらず、すべての子どもがいきいきと個性を発揮できるよう一人一人の教育的ニーズに対応していくことが示されている。このような考え方は今後より一層広まり、障害の有無に関わらず参加の場がより広がっていくことが予想される。それに伴い、ICTや先端技術を使った支援方法の選択肢も広がっていくことが考えられる。このような社会のなかで、自分の思いを実現しながら生活していくためには、自分に合った方法や参加の仕方を自己選択・自己決定していく必要がある。

2 自立活動の指導

特別支援学校学習指導要領には、「個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」ことを目標とした指導領域として、自立活動が示されている。自立活動は、特別支援学校に在籍する全ての児童生徒に対し履修させるものとされているが、発達障害を含めた障害のある児童生徒等が、特別支援学校だけではなく小・中学校等においても学んでいることから、特別支援学級、通級による指導においても、児童生徒の教育的ニーズに応じた自立活動の指導の充実が求められている。今回の改定では、特別支援学級においては自立活動を取り入れることとされ、通級による指導については自立活動の内容を参考とし指導を行うものとする、と定められた。多様な学びの場における自立活動の指導が、障害のある児童生徒の自立と社会参加の質の向上につながるような指導となることが求められているといえる。

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編では、「1 健康の保持」の区分に「(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること。」が新たに追加された。この項目は、「自己の障害にどのような特性があるのか理解し、それらが及ぼす学習上又は生活上の困難についての理解を深め、その状況に応じて、自己の行動や感情を調整したり、他者に対して主体的に働きかけたりして、より学習や生活をしやすい環境にしていくこと」とされている。それに関連して、「個別の指導計画の作成と内容の取扱い」におい

¹ 文部科学省 中央教育審議会初等中等教育分科会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告」平成 24 年 7 月

² 文部科学省 初等中等教育局特別支援教育課教育支援資料 p33 平成 25 年 10 月

て、「個々の児童又は生徒に対し、自己選択・自己決定する機会を設けることによって、思考・判断・表現する力を高めることができるような指導内容を取り上げること」と新たに示されている。

このように、学習指導要領においても、障害のある子どもが社会の変化に対応し、自己のもつ能力を生かして主体的に学習や生活をしやすくするために自己の特性を理解し、それを踏まえて自己選択・自己決定する力が求められている。このことは、合理的配慮を求める際の意味表明に必要な力にもつながると考えられる。

3 特別支援学級の現状と自立活動の課題

特別支援教育資料³によると、特別支援教育が始まった平成19年から平成29年の11年間で、我が国の小学校特別支援学級の在籍児童数は約2倍に増加している。障害種別の在籍児童数をみると、自閉症・情緒障害が知的障害を上回っている（図1）。自閉症のある児童は、障害特性から他者とのコミュニケーションや人間関係の形成、その場の状況や相手の心情の読み取り、自己理解に課題を抱えやすいとされているため、それらの課題に対して丁寧な指導や支援を行う必要がある。

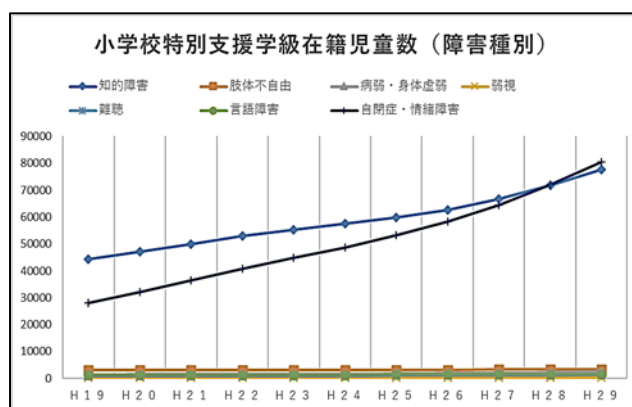


図1 全国小学校特別支援学級 在籍児童数

しかし、知的発達の遅れを伴わない自閉症（以下高機能自閉症とする）のある児童生徒の場合、学習に顕著な遅れが見られない、言語でのやりとりができる等の実態から、本人の課題が周囲に気付かれにくく、必要な支援が受けられていないことから不適応をおこしてしまう可能性が考えられる。本研究会議でも、学習に遅れはないが、交流及び共同学習で場を共有する通常の学級（以下交流学級とする）で友達とのやりとりがうまくいかなかったり、急な予定変更やわからないことがあったりした時に、自分の気持ちがうまく伝えられず不安定になってしまうといった児童の実態が挙げられている。

平成28年度全国特別支援学級設置学校長協会調査報告書⁴によると、小学校自閉症・情緒障害特別支援学級設置校長の98%が自立活動を重要であると回答している。また、自立活動の有効性については、68%が有効であると回答があり、やや有効であるという回答と合わせると99%となっている。

一方で、自立活動を充実させるための課題として、指導する教員の専門性の向上や、自立活動の有効性及び児童の実態に合った指導のあり方等についての研修の必要性、児童の障害の程度の差が大きく、その差や環境調整に対応することが難しい、学級の児童全員にあった自立活動の内容を実施することが難しいといった個に応じた指導に対すること等が挙げられている。

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編には、「個別の指導計画に基づく自立活動の指導は、個別指導の形態で行われることが多いが、指導目標（ねらい）を達成する上で効果的である場合には、幼児児童生徒の集団を構成して指導することも考えられる。しかし、自立活動の指導計画は個別に作成されることが基本であり、最初から集団で指導することを前提とするものではない点に十分留意することが重要である。」と示されている。以上のことから、特別支援学級において、自立活動の重要性が認識されているものの、在籍児童数が増加している中で、個の実態に応じた指導のあり方といった点で効果的に

³ 平成19年～29年 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 特別支援教育資料

⁴ 全国特別支援学級設置学校長協会調査部 全国特別支援学級設置学校長協会調査報告書 平成29年1月

自立活動の指導を展開する難しさがあることがわかる。「インクルーシブ教育システム」に取り組んでいく上でも、集団での指導の中で個の力を伸ばし、個がつけた力を集団の中で発揮できるような授業の検討が必要である。

4 自立活動における自己決定の力

本研究会議では、集団の中で自分の力を発揮して学習や生活を行うためには、自己選択・自己決定をする力が大切であると考えた。

自己決定とは、長澤（2001）⁵によると、
①自分自身の生命や健康・人生や生活に関するすべての事柄について、自分自身のニーズに基づき、主体的に決定すること、②決定のために必要な方法を知り、目標達成と問題解決を自ら行えること、③自ら選択した

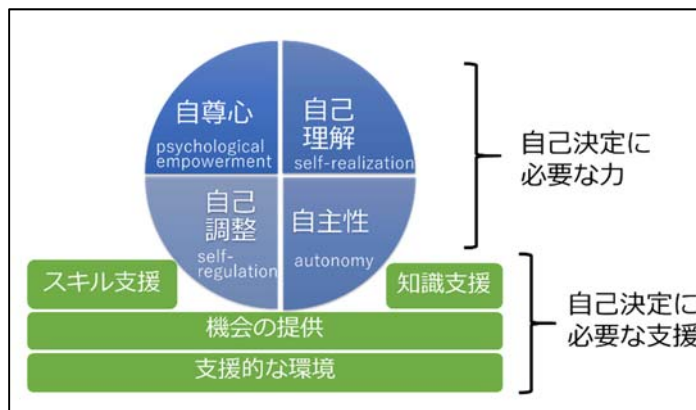


図2 自己決定に必要な力と支援

生活・人生について、その結果に対して自ら責任を担うことであるとされている。さらに、手島（2002）⁶は、自己決定とは自己理解、自主性、自己調整、自尊心の4つの構成要素から成り立っているとまとめている。この4つの構成要素は自立活動の項目とも密接に関係している。

Linda M. Bambara ら（1998）⁷は、自己決定の4つの要素を支えるために必要な支援を、機会の提供、支援的な環境、スキル支援、知識支援の4つに整理している（表1）。

これらを参考に、本研究会議では、自己決定に必要な力と支援について図2のように考えた。自己決定を行う際には、自分の好みや得意不得意といった自己理解に基づくことが大切である。自己選択・自己決定していくためには、学校生活の中で教師がこれらの支援を意識的に指導に取り入れ、児童生徒が経験を積み重ねることが必要である。

表1 自己決定に必要な支援

支援	目的	例
機会の提供	・個人の選択を反映したライフスタイルを構築すること	・日々の選択機会を作るために、すべての体験の中に選択の機会を提供すること ・継続的に選択肢を提供すること
支援的な環境	・自己決定のための行動を励まし、支援し続けること	・本人の好みや選択をよく聞いたり、応答等したりする ・励ましたりフィードバックしたりすることで信頼関係を築く ・本人の行動の結果の評価を支援する ・本人の代理として代弁する ・他の人との支援関係を広げたり促進したりする
スキル支援	・より大きなその人の生活コントロールをするために個人のさらに必要なスキルを高めること	・コミュニケーションスキル ・選択・決定スキル ・問題解決スキル ・自己権利擁護
知識支援	・自分について学ぶこと ・学び方のスタイル・スキル・能力について知ること ・個の生活のための現在の知識と資源を知ること	・自分に関する知識 ・問題解決のための知識 ・資源の知識

⁵ 長澤正樹「重度知的障害のある児童生徒を対象とした自己選択の実態—養護学校における食事と遊び場面に基づく調査研究—」 発達障害研究 第23巻 第1号 2001年

⁶ 手島由紀子 「知的障害児教育における自己決定に関わる実践の検討」2002年

⁷ Translating Self-Determination Concepts into Support for Adults With Severe Disabilities
Linda M Bambara, Christine L. Cole, and Freya Koger JASH 1998, vol. 23, No. 1 27-37

5 主題の設定

本研究会議では、自分自身のニーズに基づいて主体的な生活を送るためには、自己選択・自己決定する力が必要であると考えた。特別支援学級での自立活動を行う際には、他児との関わり、他児の姿からの学びや刺激、他児と教員とのやりとりなど集団での学びの良さが考えられる。一方で、自立活動は、個別の指導計画に基づき、一人一人の課題に対する指導を行う必要があることから、集団の良さを生かしつつ、個の力を把握し、力を伸ばせるような自立活動の指導について検討する必要があると考えた。また、近年在籍児童数が増加傾向にある自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する高機能自閉症のある児童を対象とすることとした。以上のことから、研究主題を次のように設定した。

個と集団のつながりを意識した自立活動をめざして
— 自己選択・自己決定の視点から —

6 研究の進め方

本研究では、自立活動の時間における指導において、自分の気持ちを表明する機会、自己選択・自己決定する機会を繰り返し設定し、その場面における高機能自閉症のある児童の変容を検証することとした。手島(2003)⁸は、自己決定に基づいた授業の進め方として、①授業の流れとして比較的定式化しやすい作業を内容とする学習活動であること、②計画、実行、評価といった活動の流れであること、③子どもが考える場面を多く設定することとしている。これらを参考に、本研究会議では、自己決定に必要な力を支える支援として授業の流れを工夫し、計画、実行、評価の場면을繰り返すことで自己理解の深まりや自主性につながり、自己決定の力がつくと考えた(図3)。また、場면을構造化することで、教師が意識的に児童生徒の思いを聞くことができ、児童生徒の表明の機会が増えると考えた。また、各教科等と合わせた指導、それ以外の学校生活の場面でのエピソードからも変容を考察した。

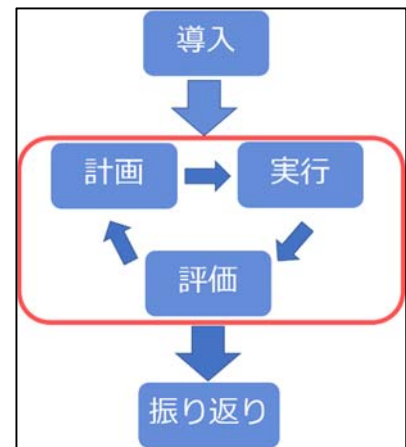


図3 授業の展開

II 研究の内容

1 研究の対象

市内の小学校特別支援学級を対象とし、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する小学校3年生のAさんを対象児童とした。在籍児童は21人、学年の内訳は1年生3人、2年生2人、3年生5人、4年生2人、5年生5人、6年生4人であった(9月1日現在)。

2 研究の方法

(1) アセスメントの方法

児童の学習及び生活の実態や、集団における課題を把握するために、事前に以下のアセスメントを行った。

⁸ 手島由紀子「アメリカ合衆国の障害児教育における自己決定の展開」特殊教育学研究 41(2), 245-254, 2003

① 自立活動チェック表

平成 29 年度特別支援教育研究会議で作成した自立活動チェック表（松尾,2017）⁹を用いて、個人の実態把握を行った（表 2）。自立活動の項目ごとの具体的な例について、「A 支援なしでできる」「B 支援などがあればできる」「C 支援があってもできない」の 3 段階で評価をした。

表 2 自立活動チェック表（一部抜粋）

1 健康の保持	【実態チェック】	
記入日 H 年 月 A B C	メモ(どのような状況・状態なのか等)	
	A: 支援なしでできる B: 支援などがあればできる C: 支援があってもできない	
①生活のリズムや生活習慣の形成に關すること…生活のリズム、生活習慣の形成、健康な生活環境の形成		
・起床の時刻、寝る時刻がほぼ決まっている	A・B・C	
・偏食せず、何でも食べることができる	A・B・C	
・食べ物をかんで食べることができる	A・B・C	
・喉が乾いたら、必要な水分を取ることができる	A・B・C	
・原意・保意を自覚し、トイレで排泄できる	A・B・C	
・ふたれや鼻水が出たら、ティッシュやハンカチ等で拭くことができる	A・B・C	
・手が汚れたら、石鹸やせっけんなどで拭くことができる	A・B・C	
・季節や寒暖に応じて、衣服の調節ができる	A・B・C	
・髪や着衣の乱れなど身だしなみを整えることができる	A・B・C	
・身の回りの整理・整頓ができる	A・B・C	
②病気の状態の理解と生活管理に關すること…病気の状態の理解、病気の進行の防止、生活の自己管理		
・疲れや不調が分かり、体を休めることができる	A・B・C	
・かゆい時などは、薬を塗ることができる	A・B・C	
・自分の状態を理解している	A・B・C	
・薬を飲むタイミングがわかり、服薬している	A・B・C	
・歯磨きは自分でできる	A・B・C	
・自分なりのストレス解消法を持っている	A・B・C	

②社会性・行動のチェックリスト

東京都教育委員会「自閉症・情緒障害特別支援学級の教育課程の在り方について」に示されている「社会性・行動のチェックリスト」¹⁰に、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編 1（4）に関わる項目を追加したものを、対象となる小学校特別支援学級に在籍する児童に実施した（表 3）。障害特性に応じた課題の把握と、その課題が個の場面と集団の場面で比較できる点から活用できるのではないかと考えた。各項目について、「1 できない」「2 できることもある」「3 時々できる」「4 だいたいいつでもできる」「5 いつもできる」の 5 段階で評価をした。

表 3 社会性・行動のチェックリスト（一部抜粋）

観察項目等	観察内容	観察項目等	観察内容		
指導者と一対一の場面	対人関係	指示に従う態度	指示に従って行動する等	指示に従う態度	指示に従って行動する等
		注目	指された場所・ものに注目する等	注目	指導者の指示に注目する等
		模倣	簡単な動作の模倣、手遊び等	模倣	簡単な動作の模倣、手遊び等
		会話の成立	会話が成立し、質問等の適切に答える等	会話の調整	声のトーンや言葉の抑揚、間の取り方、声の大きさ等
		言葉以外のやり取り	アイコンタクト・表情や態度の意思疎通	言葉遣い	正しい語句、丁寧な言葉、慣用語で話す等
	順番やルールの理解	相手の意図の読み取り	表情の理解や指示だけで善悪する等	集団行動の状況	列に並んだり、みんなが何をやろうとしていることも見て活動できる等
		気持ちの理解	相手の気持ちが理解できる等	順番の理解	集団のルールがわかり、守りながら活動できる等
		相手との距離	物や人との適切な距離の把握等	ルールの理解	集団のルールがわかり、守りながら活動できる等
		順番の理解	相手と順番を守ってやり取りできる等	順序立てた行動	集団の流れの中でスケジュール等によって活動する等
		ルールの理解	ルールを守ってやり取りできる等	話し合い・相談(受容)	話し合い・相談の場面で、人の意見を受け入れることができる等の受容
	順序立てた行動	スケジュールによって一人で活動する等	話し合い・相談(表出)	話し合い・相談の場面で、自分の意見を適切に表出できる(表出)	

(2) 自立活動の目標設定

アセスメントを基に、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編に掲載されている自立活動の流れ図¹¹を用いて、対象児童の自立活動の目標を設定した。

(3) 検証の視点

授業の流れを、「導入」「計画・実行・評価」「振り返り」と構造化し、授業の同じ場面で毎回同じ発問を行い、児童の変容を検証した。単元の中で場面ごとのねらい（表 4）を設定し、児童が自分から手を挙げたり、発言したりするといった自発的な反応と、発言内容の質的变化を検証した。さらに、自立活動の時間における指導以外の様子や、授業者のアンケートにより授業の意義について

表 4 活動場面ごとのねらい

場面	ねらい
導入	・活動に対する好き・嫌いの表明 ・理由の説明
計画	・活動に対して心配な事の表明 ・理由の説明 ・実施方法の選択・決定
実行	・活動の参加
評価	・実行して感じたことの表明 ・理由の説明
振り返り	・活動全体を通して感じたことの表明 ・理由の説明

⁹ 松尾貴子「自立活動と各教科等との関連を意識した授業づくり—自立と社会参加に向けた特別支援学級での児童生徒のかかわりを通して—」川崎市総合教育センター研究紀要第 31 号 平成 29 年

¹⁰ 東京都教育委員会 特別支援教育資料 「自閉症・情緒障害特別支援学級の教育課程の在り方について」
http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/school/document/special_needs_education/files/guideline/kyoikukateiarikat_a01.pdf

¹¹ 文部科学省 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 p.28 平成 30 年

も検証した。分析は、以下の方法に基づいて行った。

①対象児童の発言の分析

授業内、単元内の自己理解の深まりについて検証するために、児童の発言について、評価基準（表5）に従って評価をし、授業内の自発的な反応の変化を検証した。

表5 評価基準

○	自発的な反応	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の発問（例：好きですか？嫌いですか？）に対して手助けや補助的な働きかけがなく、自発的に5秒以内に手を挙げる、または発言をする。また、表情絵を用いて指さしをしたり、発言をしたりする。 ・全体への再質問…発問の延長とする。 ・全員への個別の再質問（例：「○○さんどうですか？」と順番に指名をする）…機会の再提供とする。 ※内容が適切な構文でなくても気持ちを表す言葉が表出されていれば正反応とする。
△	プロンプトありでの反応	<ul style="list-style-type: none"> ・言語プロンプト（対象児童への個別の再質問）があることでの正反応。（例：挙手する場面で反応がなかった時などの「○○さんどうですか？」、その他言葉かけ）
×	無反応	<ul style="list-style-type: none"> ・発問に対して5秒以上経過しても手を挙げる、発言をする、表情絵を用いて指をさしたり発言をしたりする反応が見られない。
	誤反応	<ul style="list-style-type: none"> ・不正解…発言はするが質問の内容、意図と異なっている。 ・逸脱…その場からいなくなる、不適切な行動。

また、自立活動の授業内の発問に対する児童の発言の内容について、渡部・岡村（2004）¹²の分析の観点（表6）に基づいてI～IVに分析した。ドッジボールを題材にした自立活動を例に挙げると、Iは「ボールが当たって痛かった。」など行動自体の記述、IIは「ボールが当たった時に痛くて悲しかった。」など感情を表す語を含んでいる記述、IIIは「ボールが当たると痛くて悲しいから外野をしたい。」など感情を表す語を含んだ上で行動の仕方を含む記述、IVは「ボールが当たると痛くて悲しいから外野をしたいけど、内野がないときは内野でがんばる。」など、自分の思いだけでなく、周囲の状況や集団のルールに基づいた記述とした。また、どれにも当てはまらない発言は「-」とした。

表6 分析の観点

I	自分の行為をありのまま（客観的）に記述する
II	自分の内的状態をありのまま（客観的）に記述する
III	自分の内的状態を踏まえ、次の行動の仕方に言及する
IV	次の行為に対してその根拠となる理由や社会的な行動規範をもって説明できる

②特別支援学級・交流学級での対象児童の様子記録

今回の検証授業を行うことで、自立活動の時間における指導以外での対象児童の様子に変化があったかどうかを考察するため、特別支援学級担任が表6の分析の観点をもって毎日の記録をとった。

表7 授業者に対するアンケートの項目

③授業者へのアンケート

授業の効果を検証するため、単元の終了後に、授業に関わった教師に対して授業の指導目標、指導手続、指導効果について、授業者に対してアンケートを行った。質問項目（表7）について、「そう思う」「少しそう思う」「どちらともいえない」「あまり思わない」「思わない」の5件法で回答を得た。

授業の内容は児童にとって（発達や年齢に対して）相応しいものであったか
授業の内容は児童にとって有意義であったか
授業の内容は教員にとって指導しやすかったか
授業の内容は児童にとってわかりやすかったか
授業を通して児童の変化を感じたか
授業の方法（授業内の場面や発問の構造化）は適切であったか
授業の準備や実施は負担であったか
このような授業の内容について今後も取り組んでみたいか

¹² 渡部匡隆・岡村章司編著 『自閉症スペクトラムのある子どもの人間関係形成プログラム』学苑社 2004年

3 研究の実際と考察

(1) アセスメントの結果

① 自立活動チェック表

自立活動チェック表の結果は、身辺自立に関する項目やコミュニケーションの表出、受容に関する項目で「A 支援なしでできる」が多く、自己や他者の感情理解、状況理解に関する項目、集団参加や援助要請には「B 支援があればできる」が多かった。一方で、「C 支援があってもできない」だった項目は、以下の通りだった(表8)。このことから、言語の表出や受容はできているが、自己理解に基づいた表出の難しさがあることが想定される。

表8 自立活動チェック表で評価がCの項目

区分	項目	具体的な内容
1 健康の保持	(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関する こと。	長所や短所、得手不得手を認識している
2 心理的な安定	(1) 情緒の安定に関する こと。	自分の良さを知っているまたは自信をもてる ことがある
2 心理的な安定	(3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善 克服する意欲に関する こと。	自分の得意なこと、不得意なことを理解 している

② 社会性・行動のチェックリスト

社会性・行動のチェックリストより、集団でのルールや順番の理解や指示に従って行動できる一方で、1対1の場面に比べ、集団場面ではどの項目も得点が下がっていることがわかった。特に、「話し合い・相談」や「会話の調整」の項目、自分の苦手なことを他者に伝える「環境の調整」の項目において得点が低いことがわかった。このことから、集団の中で困った場面があった時に他者に支援を求めることの難しさが想定される(図4)。

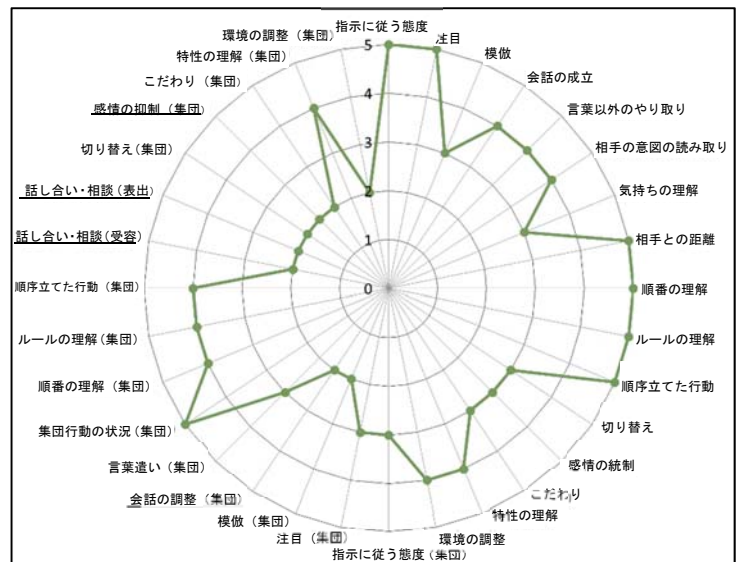


図4 社会性・行動のチェックリスト

(2) 対象児童の自立活動の目標

アセスメントを基に、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編にある流れ図を用いて、対象児童の自立活動の目標を以下のように設定した(図5)。

学部・学年	小学校・第3学年
障害の種類・程度や状態等	自閉症スペクトラム

① 障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよき、課題等について情報収集

- ・ 小学校就学前に自閉症スペクトラムと診断され、特別支援学級を勧められていた。3学年の4月まで通常の学級に在籍。
- ・ 普段は優しく穏やかな性格で、周囲の児童から好かれており、本児が困っている時に助けようとする児童も多い。
- ・ 知的に遅れはなく、算数における理解度・計算力は高い。漢字の習得には時間がかかる。
- ・ 手先が器用で、作業に丁寧に根気強く取り組むことができる。
- ・ 一つ一つの動作が丁寧である反面、行動が周囲より遅れがちである。
- ・ 初めてのことや、集団の中で臨機応変にふるまわなければならないことに苦手意識が強い。
- ・ 集団の中で教師の説明を聞いて理解することが苦手で、話が分からず混乱したり気持ちが乱れたりすることがある。
- ・ 気持ちが乱れると、泣く・大声を出す・物や人に当たるなどの行動が見られる。
- ・ 自分の感情や考えを言葉で表現することは得意ではなく、時間がかかることも多い。(自立活動チェック表より)
- ・ 集団場面になると会話の調整が難しく、自分の苦手なことを他者に伝えることが難しい。(社会性・行動のチェックリストより)

②-1 収集した情報を自立活動の区分に即して整理する段階					
健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
基本的な生活習慣は身につけている。発熱や咳、鼻水など、自分の体の状態に気付くのが遅れることがある。健康観察の時に「元気かどうか分からない。」と答えることがある。その一方、転んだ時やボールがぶつかった時の痛みに対しては非常に敏感で、触覚過敏があるようにも見受けられる。	行動が遅れたり、話が理解できなかったりすると、泣く・大声を出す・物や人に当たる・授業中の離席などの行動が見られることがある。自分が好きな物を触ったり見たりすることで気持ちを落ち着かせることができる場合もある。客観的に見てそれほど苦手ではないと思われることでも、「自分は全然できていない。」と言うことがある。	普段は穏やかで優しい性格で、友達から好かれている。一方、ゲーム性のある活動では、自分ができていれば満足し、友達の結果にまで思いが至らない姿も見られる。	視覚的な情報を得ることは得意。一方、聴覚的な情報については、話を聞き落としたり、理解が追いつかなかつたりすることがある。時計を見ながら、スケジュールに間に合うよう意識することはできるが、行動自体はゆっくりであり、間に合わないことも多い。選択肢を与えられた場合に、選ぶのに時間がかかったり、選べなかつたりすることがある。	手先の巧緻性は高く、形の整った字を書く。作業に丁寧に取り組むことができる。	気持ちが安定している時には、教師や友達と会話のやり取りを楽しむことができるが、困ったときに助けを求められない。自分の感情や経験したことを言葉で表現することは得意ではない。「難しい言葉を感じるのが苦手。」という自己評価をしている。

②-2 収集した情報を学習上又は生活上の困難や、これまでの学習状況の視点から整理する段階
<ul style="list-style-type: none"> ・体調に気が付きにくい、痛みに対しては非常に敏感であることから、感覚に差がある。(環) ・話が理解できない時に泣いてしまうが、好きなものを触ったり見たりすることで安心して落ち着けることから、不安を抱えやすく、不安になった時に不適切な行動をしてしまう。(健)(心) ・時計を見て意識して行動しようとしているが、自分の状態を踏まえ見通しをもって行動することが難しい。(人) ・教師や友達との会話を楽しむ一方で、話が理解できないことがある、理解に時間がかかる、難しい言葉を感じるのが苦手ということから、指示が多い場合に聞き逃してしまったり、抽象的な言葉の理解が難しかったりすることが考えられる。(コ) ・自分の感情や経験したことを言葉で表現することに時間がかかる、選択肢を与えられた場合に時間がかかったり選べなかつたりすることから、自分の思いを表明することの難しさが考えられる。(健)(心)(人)

②-3 収集した情報(①)を〇〇年後の姿の観点から整理する段階(3年後の姿を想定)
<ul style="list-style-type: none"> ・保護者は、本児童が気持ちの切り替えを身につけることを望んでいる。 ・本児童は、「あまり泣かない人になりたい」という思いを持っている。 ・自分の得意・不得意やその時に置かれている状況、体調、感情などを理解し、自分なりの方法で相手に伝えることができる。 ・自分に合った方法や必要な支援を受けながら、学習活動に参加し、成功体験を積むことで、自己肯定感を高める。

③ ①をもとに②-1、②-2、②-3で整理した情報から課題を抽出する段階
<ul style="list-style-type: none"> ・困っていることを言語化することが難しいため、不適切な行動をとってしまうことがある。 ・自分の得意・不得意を理解していないことにより、自己肯定感が低い。

④ ③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階
<ul style="list-style-type: none"> ・初めてのことや苦手なこと、困った状況に遭遇した際に、自分の状況や感情、得意・不得意を理解し、自分の状況や気持ちを周囲に表明し、必要に応じて支援を要請することができるスキルを身につけることが必要であると考えられる。

⑤課題同士の関係を整理する中で今指導すべき指導目標として	「嬉しい」「悲しい」「悔しい」「楽しい」など、自分の気持ちとその理由を言語化する経験を積む。話がわからない場面等、教師や周りの友達に自分の状況を伝えたり質問したり、また適切に支援を求めたりできることを増やす。

⑥指導目標(ねらい)を達成するために必要な項目の選定	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
	(4) 特性の理解と環境の調整に関すること。	(1) 情緒の安定に関すること。 (2) 状況の理解と変化への対応に関すること。	(2) 他者の意図や感情の理解に関すること。 (3) 自己の理解と行動の調整に関すること。			

⑦ 項目と項目を関連付ける際のポイント
<ul style="list-style-type: none"> ・〈自分の気持ちや状況を言語化できるように〉(健)(4)と(心)(1)と(人)(3)と(コ)(2)とを関連付けて設定した具体的な内容が⑧アである。 ・〈担任への質問や援助要請ができるように〉(健)(4)と(心)(2)と(コ)(2)とを関連付けて設定した具体的な内容が⑧イである。 ・〈自己理解を深め他者視点を身につけられるように〉(心)(2)と(人)(2)とを関連付けて設定した具体的な内容が⑧ウである。

⑧選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定	ア 活動に対する好悪やその理由、活動を行った感想やその理由を、教師の支援や表情絵などのツールを使いながら話す。	イ 学校生活の中で分からないことや不安なこと、苦手なことに直面した場合に、特別支援学級の担任や交流学級の担任に質問したり、援助を求めたりする。	ウ 活動後に振り返りを書いたり担任と対話したりすることを通して、自分自身に関する理解を深めると共に、他者視点を身につけられるようになる。	
--------------------------	---	---	--	--

図5 対象児童の自立活動の流れ図

(3) 検証授業の計画

①検証授業前の対象児童の様子

検証授業を行う前の対象児童の様子を把握するため、授業の観察を行った(表9)。

表9 検証授業前の対象児童の様子

日付	場面と対象児童の様子
6/7	自立活動「フープわたりリレー」(1/3次) 授業の振り返りの場面で指名されるが、答えることができなかった。教師が時間をおいて指名をしたが、「ルール全部忘れちゃった。」と発言。「ルールを忘れてしまっているけど、今の気持ちを言ってくれれば大丈夫だよ。」と促すが、答えることができなかった。
6/11	自立活動「フープわたりリレー」(2/3次) 授業の振り返りの場面で、教師に学級で使用している表情絵を提示されながら感想を求められるが、「どれでもない。」と言って答えることができなかった。

②単元設定の理由

対象児童の検証授業前の様子やアセスメントの結果からは、対象児童の課題として自分自身の気持ちや体調などについての理解が不十分であること、自分が何に困っていて、どうすれば解決するのがわからないことが考えられた。そのため、気持ちを表す言葉の表出や周りへの援助要請ができず、泣くことで自分を表現するしかなかった。交流学級では対象児童が困っているときに力になりたいという児童がいる環境である一方、なぜ困っているのかがまわりに伝わりにくい、どう支援してよいかわからないという現状であったと考えられる。

また、対象児童は、学年や交流学級の行事に泣かずに参加したいという思いをもっていた。しかし、交流学級でドッジボール大会の話し合いがもたれるとドッジボールが嫌な理由をうまく言語化できず、突然泣き出してしまうという実態があった。ドッジボールに対する気持ちを言語化して周りに伝え、これなら参加できる、という自分なりの方法を見つけることができることをめざし、題材をドッジボールとした。

③単元名「自分の気持ちに気付こう ～ドッジボール大作戦～」

④単元目標

- ・活動に対する好き嫌い、感じたことを自分の方法で表出する。
- ・活動に使用するボールや役割を選択する。

⑤対象児童の単元目標

- ・活動に対する好き嫌い、活動に使用する物、役割を選択し、表明することができる。
- ・選択した事柄について理由を説明することができる。
- ・活動に対する心配なことや感想を、感情を表す自分なりの表現を使って説明することができる。

⑥指導計画（表10）

表10 指導計画

	学習内容
検証授業1（9/25）	<ul style="list-style-type: none"> ・中当てドッジボールのルールを知る。 ・活動に使用するボールを多数決で決める。その際に自分が使用したいと思うボールを選択する。 ・活動に対する感想を言う。
検証授業2（10/30） 検証授業3（12/4）	<ul style="list-style-type: none"> ・活動に使用したいと思うボールを選択する。また、選択した理由を説明する。 ・役割（外野・内野）を選択する。また、選択した理由を説明する。 ・活動に対する感想を言う。

⑦1時間の学習の流れ

1時間の流れを、「導入」「計画・実行・評価」「振り返り」と構造化し、単元を通して同じ流れ、同じ発問で授業を行った（表11）。（②）は検証授業2、（③）は検証授業3で扱った内容を示している。

表11 1時間の学習の流れ

場面	○表明・説明に関わる学習活動・内容 ●発問	☆ねらい	・支援の手だて
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・前時の中当てドッジボールを振り返る。 ○ドッジボールが好きか嫌いかを挙手する。またその理由を説明する。 ●ドッジボールは好きですか？嫌いですか？ ●どうして好き／嫌いですか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ☆好き嫌いを表明することができた。 ☆理由を説明することができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童から出た意見をホワイトボードに整理する。
計画①	<ul style="list-style-type: none"> ・ルールを確認する。 ○全体で、心配なことを出し合う。 ●心配なことはありますか？ ●どうしてそう思いましたか？ ○ボールの選択をする。 ●どのボールがよいですか？ ●どうしてそちらを選びましたか？ ○役割（内野／外野）の選択をする。（②、③） ●外野と内野どちらがよいですか？ ●どうしてそちらを選びましたか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ☆心配なことを表明できた。 ☆心配なことの内容を説明することができた。 ☆選択肢に対して表明することができた。 ☆選択した理由を説明することができた。 ☆選択肢に対して表明することができた。 ☆選択した理由を説明することができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・実際に使用するボールを見せたり、触らせたりする。
実行①	<ul style="list-style-type: none"> ・中当てドッジボール（1回目）をする。 		<ul style="list-style-type: none"> ・児童がうまくできたことを具体的に褒める。
評価①	<ul style="list-style-type: none"> ○振り返りをする。 ●ドッジボールをやってみてどうでしたか？ ●どうしてそう思いましたか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ☆感想を表明することができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・表情絵を用意する。
計画②	<ul style="list-style-type: none"> ○次の試合に向けて心配なことを出し合う。 ●心配なことはありますか？ ●どうしてそう思いましたか？ ○ボールの選択をする。 ●どのボールがよいですか？ ●どうしてそちらを選びましたか？ ○役割（内野／外野）の選択をする。（③） ●外野と内野どちらがよいですか？ ●どうしてそちらを選びましたか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ☆心配なことを表明することができた。 ☆その内容を説明することができた。 ☆選択肢に対して表明することができた。 ☆選択した理由を説明することができた。 ☆選択肢に対して表明することができた。 ☆選択した理由を説明することができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童が言った意見に対して価値づけする。 ・必要に応じて客観的にアドバイスをする。
実行②	<ul style="list-style-type: none"> ・中当てドッジボール（2回目）をする。 		<ul style="list-style-type: none"> ・1回目と比べての変容があれば、具体的に褒める。
評価②	<ul style="list-style-type: none"> ○振り返りをする。 ●ドッジボールをやってみてどうでしたか？ ●どうしてそう思いましたか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ☆感想を表明することができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「計画」場面で使用したホワイトボードに意見を整理する。
振り返り	<ul style="list-style-type: none"> ○全体で本時の振り返りをする。 ●今日の授業はどうでしたか？ ●どうしてそう思いましたか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ☆感想を表明することができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「計画」場面で使ったホワイトボードも提示し、1時間の流れを振り返ることができるようにする。 ・表情絵を用意する。

⑧場面の設定とグループ分け

検証授業は、特別支援学級に在籍する児童全員に対して実施した。導入と振り返りの場面は、特別支援学級に在籍する児童全員で行い（図6）、計画、実行、評価場面は、2つのグループに分かれて指導をした（図7）。グループは、児童の実態や社会性・行動のチェックリストの結果を参考に、感想や選択した事柄について理由も含めて説明することをねらいとしたAグループ、感想を表情絵等から選

択することで表出することをねらいとしたBグループとした。対象児童はAグループで参加した。実態やねらいに合わせたグループごとに指導を行うことで、個のねらいに合った指導や支援ができるのではないかと考えた。

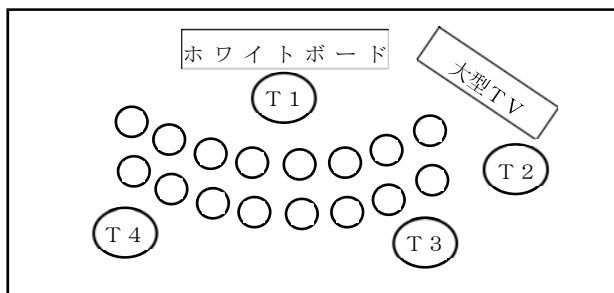


図6 「導入」「振り返り」場面

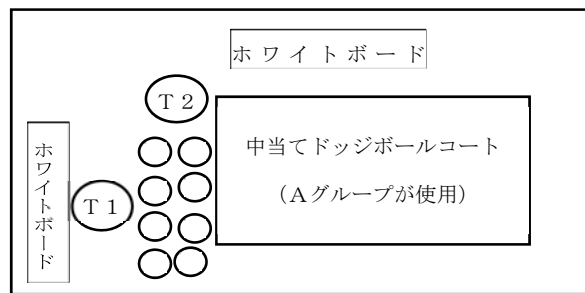


図7 「計画・実行・評価」場面

(4) 検証授業の実際と考察

① 検証授業 1

ア 支援の手立て

1時間の見通しをもち、他児童の発言を視覚的にわかりやすく示すことができるようにホワイトボードの使い方を検討した。授業の流れを横に並べ、それぞれの活動の下に児童の発言を簡潔にまとめることで、授業の流れと授業内の気持ちの変化を振り返ることができるようにした(図8)。

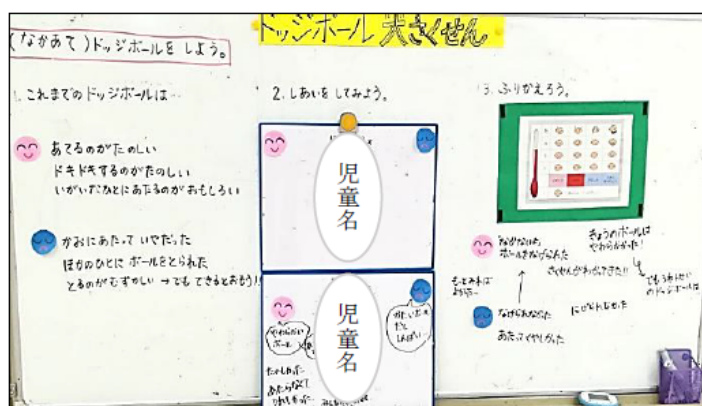


図8 検証授業1で使用したホワイトボード

イ 授業の様子

導入場面では、好きか嫌いか選択肢を提示すると、自分から挙手する姿が見られた。また、理由についても自分の体験をもとに発言することができた。振り返り場面では、表情絵を指しながら、活動の始めの気持ちと終わりの気持ちを比較して発言することができた。これは、対象児童の直前に発言した児童が表情絵を用いて活動の前後の気持ちを発言したことが、モデルになっていることが考えられた(表12)。

表12 検証授業1での対象児童の発言

場面	発問	発言	観点
導入	なぜドッジボールが好き/嫌いですか?	「わくわくのドッジボールで誰かの投げたボールが顔に当たったのが嫌だった。」	II
計画①	心配なことはありますか?	「ボール固い。」	—
評価①	ドッジボールをやってみてどうでしたか?	「柔らかいボールだったからよかった。」	I
計画②	心配なことはありますか?	「うーん思いつかない。」	—
評価②	ドッジボールをやってみてどうでしたか?	「みんながねらってくるのがこわかった。」	II
振り返り	今日の授業はどうでしたか?	「最初これ(悲しい3)だったけど終わったらこっち(不安2)。」	II

② 検証授業 2

ア 支援の手立て

授業のはじめに、前時の振り返りとして児童の発言をまとめたスライドを使用した。スライドは、自分の気持ちに基づいて説明していた学級内の児童の発言に注目し、感情を表す言葉を強調して作成した。

そのスライドを手がかりに対象児童が発言できるのではないかと考えた（図9）。

検証授業1では、振り返りの際に表情絵を掲示して使用したが、1時間を通して使用できるように、ワークシート形式にして1人1枚配布した（図10）。自分の気持ちに近いところにシールを貼ったり、書き込んだりすることで、自分自身を振り返る時間の確保、1時間の気持ちの変化の振り返り、記録として積み重ねができるのではないかと考えた。

また、ホワイトボードも、1時間の流れが見通せるとともに、気持ちを表す言葉の表出を促すことができるように工夫した（図11）。



図9 前時の振り返りをまとめたスライド



図10 授業に使用したワークシート



図11 検証授業2で使用したホワイトボード

イ 授業の様子

導入での好き嫌いに関する発問に対して、「にここに。」「悲しい。」と感情を表す言葉の表出が見られた。前時の振り返りで感情を表す言葉を強調したこと、ホワイトボードに表情絵を貼ったことが有効であったのではないかと考えられる。ボールの選択について理由の説明を促すと、「なんかぶにぶに。」との発言があった。振り返り場面では「わかんない。」と発言したため、教師が「今日は、悲しいとか不安緊張とか、そういう気持ちにならなかったんですか？」と言語プロンプトを提示した。教師が具体的に気持ちを表す言葉を使って発問することで、自分の気持ちに着目することができたのではないかと考えられる（表13）。

表13 検証授業2での対象児童の発言

場面	発問	発言	観点
導入	なぜドッジボールが好き/嫌いですか？	「やわらかいボールにここに、固いボール悲しい。」	Ⅱ
計画①	心配なことはありますか？	「うーん…。」	—
	どうしてそのボールを選びましたか？	「ぶにぶに。」	—
評価①	ドッジボールをやってみてどうでしたか？	「貼る場所がなくて普通だったんだけど、(表情絵を指さし) 普通ここ。」	Ⅱ
計画②	心配なことはありますか？	「やわらかいボール？」	—
	どうしてそのボールを選びましたか？	「えーっとなんかー、固いボールじゃなくてやわらかいボールの方がいい。」	Ⅰ
	どうして内野/外野を選びましたか？	「なんかぶにぶに。」	—
評価②	ドッジボールをやってみてどうでしたか？	「楽しいの1。」「気持ちが変わらなかった。」	Ⅱ
振り返り	今日の授業はどうでしたか？	「さわらないと分らなかつたから、触って大丈夫になった。」	Ⅱ

③検証授業 3

ア 支援の手立て

前時の支援が有効であったことから、ホワイトボードは同じものを使用した。さらに気持ちへの気付きを促すために、再度同じ形式のスライドも使用した。

イ 授業の様子

導入ではボールの固さによる自分の気持ちに気付き、感情を表す言葉を使って説明する姿が見られた(表 14)。また、ボールの選択の理由について、1回目はボールの模様についての説明だけの発言であったが、2回目は自分の行動も含めた発言へと変化していた。役割の選択については、2回目に「悲しい気持ちになるのやだ。」と、自分の気持ちを表現する発言がみられた。感想について、場面ごとにどう感じたのかを気持ちを表す言葉を使って説明する姿が見られた。

表 14 検証授業 3 での対象児童の発言

場面	発問	発言	観点
導入	なぜドッジボールが好き／嫌いですか？	「ボールの柔らかさによってイライラ悲しい不安緊張が変わる。」	Ⅱ
計画①	心配なことはありますか？	「わかんない。」	—
	どうしてそのボールを選びましたか？	「なんか模様が入ってないからやわらかそう。固いのはなんかつぶつぶとか模様入ってる。」	—
	どうして内野／外野を選びましたか？	「やわらかいボールだったら固いボールじゃないうちに内野やっという方がいいから。」	Ⅰ
評価①	ドッジボールをやってみてどうでしたか？	「普通。」	Ⅱ
計画②	心配なことはありますか？	「ない。」	—
	どうしてそのボールを選びましたか？	「オレンジのボールより中くらいで緑のボールはやったから。」	Ⅰ
	どうして内野／外野を選びましたか？	「固いのやだ。」「悲しい気持ちになるのやだ。」	Ⅱ
評価②	ドッジボールをやってみてどうでしたか？	「最初は固いボールになってやだったけど。」「悲しい2。」「外野と内野選べることになって外野選んで嬉しい1になって、でもう1回やってみて、もう1回やってみても普通だったから、普通になった。」	Ⅱ
振り返り	今日の授業はどうでしたか？	「最初2回目やわらかいボール、気持ちはそのまま普通で終わったけど、2回目はボールが固かったから悲しいの2になったけど、やってみて外野が選べたから、やってみても普通になった。」	Ⅱ

(5) 授業の分析

①対象児童の発言の自発的な反応の変化

対象児童の各授業における発言について、自発的な反応の割合(自発的な反応数÷全機会数×100)を算出した。

表明の自発的な反応の割合は、72%から80%に増加し、説明は、67%から80%に増加した(図 12)。

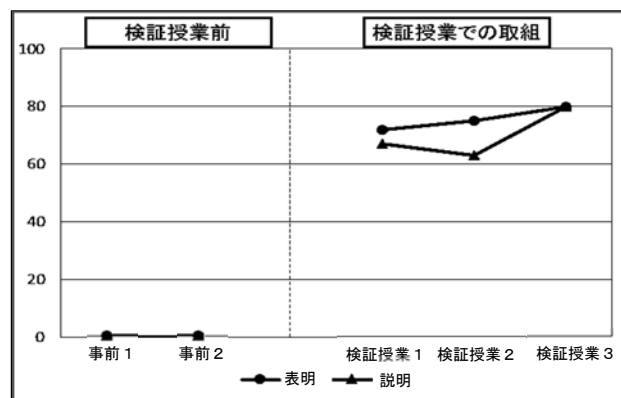


図 12 対象児童の表明・説明の自発的な反応の割合

②対象児童の発言の分析

授業中の対象児童の発言について、ア 活動に対する好き嫌い、イ ボールの選択、ウ 役割の選択、エ 心配なこと、オ 活動に対する感想、に分類をし、発言の変化を分析した。

ア 活動に対する好き嫌い

好き嫌いに関する発言は「Ⅱ」のまま変化しなかったものの（図 13）、説明が具体的になるという変化がみられた。検証授業 1 ではボールが当たったことが嫌だったという経験による説明から、検証授業 3 ではボールの固さによって気持ちが変わるという自己の気持ちの変化に対する気付きが見られるようになった。

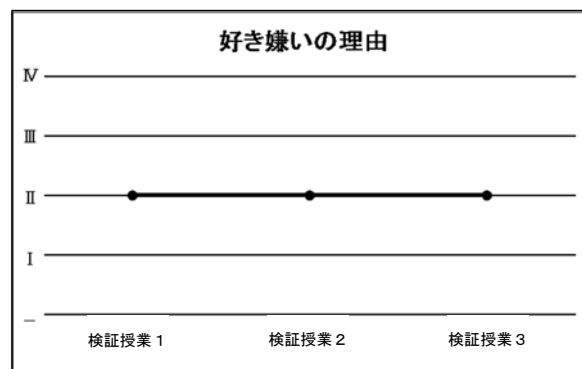


図 13 活動に対する好き嫌いについての発言の変化

イ ボールの選択

検証授業 2、検証授業 3 において機会を 3 回設定したが、「Ⅰ」以上の変化は見られなかった（図 14）。4 回を通してやわらかいボールがよいことを説明していた。「ー」は「なんかぷにぷに。」や「なんか模様がはいっていないからやわらかそう。」などボールの感触や模様についての発言、「Ⅰ」は「やわらかいボールがいい。」「緑のボールはやったから。」という発言であった。

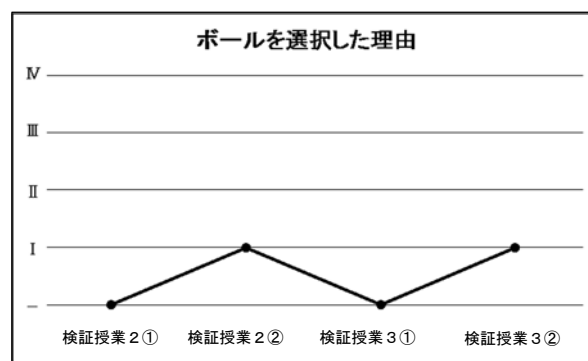


図 14 ボールの選択についての発言の変化

ウ 役割の選択

役割を選択した理由に対する発問は検証授業 2 から行い、「ー」から「Ⅱ」へと変化した（図 15）。検証授業 2 ではボールの固さについて言及していたため、どのようなことを伝えようとしているのか教師が再質問をする必要があった。検証授業 3 では、全体へ向けた発問のみで、固いボールで参加する時の自分の気持ちに基づいて役割を選択することができた。

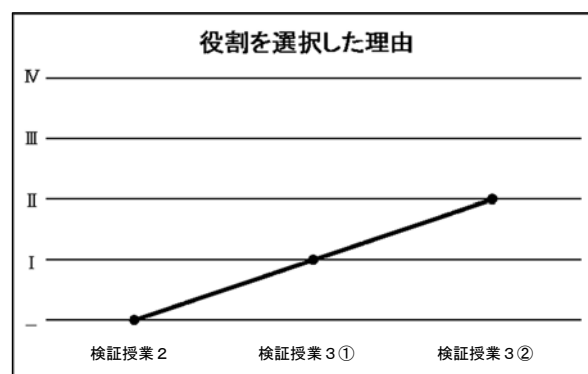


図 15 役割の選択についての発言の変化

エ 心配なこと

心配なことについては、検証授業 1 ①では「ボール固い。」、検証授業 2 ①では「やわらかいボール？」と発言はあったものの、観点としては「ー」の発言しか見られなかった（図 16）。検証授業 2 では「不安なことがある人？／ない人？」の両方に手を挙げず、「わかんない。」という発言があったことから、心配なことの表出には具体的な例を示すなど支援が必要であったことも考えられる。一

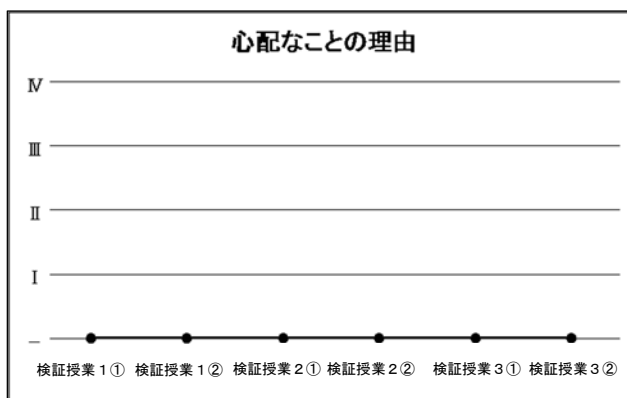


図 16 心配なことについての発言の変化

方で、検証授業3②では「ない。」という発言であったことから、繰り返し同じ題材を行ったことで安心して学習に取り組めていたとも考えられる。

オ 活動に対する感想

検証授業1①では自分の行動のみに言及していた発言が検証授業1②以降、気持ちを表す言葉を含めた発言となった(図17)。検証授業1③では表情絵を指して「これ。」と発言していたが、検証授業3③になると手元に表情絵がなくても気持ちを表す言葉を使って説明できるようになった。また、回を重ねるごとに場面ごとに感じたことを具体的に説明する姿が見られるようになった。

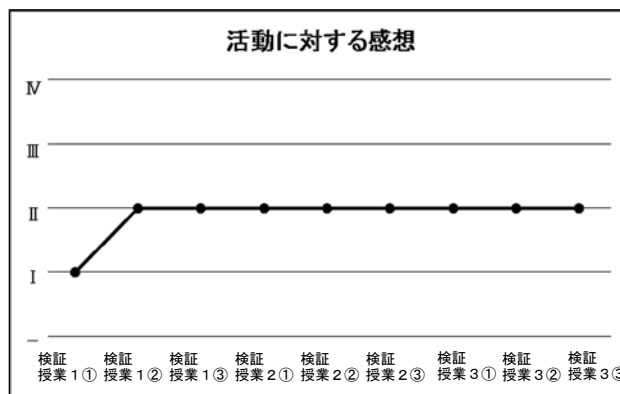


図17 活動に対する感想についての発言の変化

③特別支援学級・交流学級での対象児童の様子の記録

担任が記録した自立活動の時間における指導以外の対象児童の様子の記録より自分の思いを表明することに関わるエピソードを抜粋した(表15)。

表15 自立活動の授業以外の対象児童の様子

時期	日付	場所	内容
検証授業前	9/14	交流学級	授業の最初に振り返り用紙を配られると「何を書いたらいいかわからない。」と泣く。
	9/16	交流学級	日直でその日のめあてを発表することになり固まる。交流学級の子たちがプールのことは?と提案すると泣き出し、日直の紙を投げる。いくつかめあての選択肢を提示すると自分で考えた。
検証授業1実施後	10/18	交流学級	グループ活動で紙を破る。特別支援学級に戻り、特別支援学級担任と振り返ると「だまって特別支援学級に戻るのはいやだ。でも嫌な気持ちになったことはみんなに知ってほしい。」と話す。その後交流学級でグループの友達に謝り、何が嫌だったか伝えた。
	11/7	特別支援学級	全体の振り返りのときに、自分から「言いたいことがある。」と初めて手を挙げて発言することができた。
検証授業2実施後	11/15	特別支援学級	お別れ会の話題に「何か心配なことある?」と聞くと「今はない」と言っていたが、その後、交流学級の担任に自分から「誰か個別(特別支援学級)の先生は来るんですか?」と確認することができた。
	11/26	特別支援学級 交流学級	交流学級で行われるドッジボール大会について、内野がなぜ嫌なのかを、授業の経験もふまえて特別支援学級の担任に話すことができた。ボールの固さは選べないことを理解し、固いボールでも参加できるための方略を特別支援学級担任と考えた。ゲームの終わりまで内野に入らなくてよい特別枠の外野として参加するという方法を自分で交流学級の担任に依頼し、参加することができた。
検証授業3実施後	12/10	交流学級	交流学級でのクラブ活動見学で説明がわからなかった際に、交流学級担任に「わからなかったのもう1度説明してください。」と伝えにいき、納得するまで説明を聞き、安心して活動に参加していた。

検証授業前は、交流学級でどうしたらよいかわからない場面になると、対処方法を選択肢として提示する等の支援を行っていた。検証授業1実施後は、自分の気持ちを相手に伝えたいという姿が見られるようになった。検証授業2実施後は、特別支援学級担任が活動の参加に対して「心配なことある?」と質問をしたり、一緒に解決法を考えたりすることで、自分の気持ちを踏まえて参加の方法を伝えることができた。検証授業3実施後は、特別支援学級担任がいない状況でも、自分で交流学級担任にわからないことを伝え、安心して活動に参加することができた。

④授業者へのアンケートの結果

授業者に対するアンケートの結果(表16)では、「授業の内容は児童にとって有意味であったか」「授業を通して児童の変化を感じたか」という項目に対し、回答者全員が「5 そう思う」と回答している

ことから本単元は意義があったと考えられる。「授業の準備や実施は負担であったか」については1～4まで回答に幅があった。「4 少しそう思う」の理由については、アセスメントが有効だった一方で、作成にあたっての負担感があったことが挙げられていた。

表 16 授業者に対するアンケート結果

質問項目	5 そう思う	4 少しそう 思う	3 どちらとも いえない	2 あまり 思わない	1 思わない
授業の内容は児童にとって（発達や年齢に対して）相応しいものであったか	5	0	0	0	0
授業の内容は児童にとって有意義であったか	5	0	0	0	0
授業の内容は教員にとって指導しやすかったか	5	0	0	0	0
授業の内容は児童にとってわかりやすかったか	5	0	0	0	0
授業を通して児童の変化を感じたか	5	0	0	0	0
授業の方法（授業内の場面や発問の構造化）は適切であったか	4	1	0	0	0
授業の準備や実施は負担であったか	0	1	1	1	2
このような授業の内容について今後も取り組んでみたいか	5	0	0	0	0

<自由記述>

- ・グループの分け方もねらいによって工夫していく必要があると実感した。
- ・子ども達が自分なりにその時の気持ちを表現・言語化しているので、自分の気持ちを知ってそれを相手に伝えるいい練習になると思った。
- ・不慣れなためもあってか、流れ図を作成することには多くの時間を要しました。一人の教員が5名、6名、あるいはもっと多くの児童を担当しているのが現状の特別支援学級において、すべての児童に流れ図を作成することは大変だと感じました。しかし、自立活動の在り方として、流れ図に沿った実態把握や課題設定などの一連の流れが不可欠であることがよく分かりました。このようなプロセスを経ることによって、個々の児童のニーズに沿った授業づくりをめざせるのではと感じています。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究から見えてきたこと

(1) 自己理解に基づいた自己選択・自己決定について

3回の検証授業を通して、対象児童は、ボールや役割を自己選択・自己決定する際に選択肢に対して挙手することは毎回できていた。一方で、自分の気持ちに基づいて理由を説明するには時間がかかった。そのため、ドッジボールについて、好きか嫌いかに実際に活動を行って、自分はどのように感じたのかを表明する機会を、単元を通して繰り返し設定したことは、自己理解に基づいた自己選択・自己決定を促す手立てにもなったのではないかと考える。本研究を通して、対象児童は少しずつ感情を表す言葉を表現することができた。感情を表出することで、自分も周りも困り感に気付くことができ、解決するための手立てを特別支援学級担任と相談したり、自分でも解決しようとしたりすることができるようになったと考えられる。自分は何が好きなのか、嫌いなのか、どうすれば解決することができるのか、周囲と一緒に解決策を考え、実行することができるようになったこと、つまり、参加の方法を自己選択・自己決定することができるようになったことで、対象児童の泣かずにドッジボールに参加したいという思いは達成された。

このように自己選択・自己決定の経験を通して、自分の目標を達成するという成功体験を積むことで、さらに自分の気持ちに気付き（自己理解）、その上でどうしたいのか（自己選択・自己決定）を考えることができるようになっていくと考える。その積み重ねは、高機能自閉症のある子どもたちが抱えている生きづらさを解消していくための、一つの手立てになっていくと考える。

(2) 個と集団のつながりを意識した自立活動について

集団の中で自分自身の気持ちに気付き相手に伝えること、自分の気持ちに基づいた自己選択・自己決定をすることは、個の力として大切なことである。また、それらの個の課題を解決するためには、個別

の学習で積み重ねていくことも重要であるが、本研究を通して、授業を構造化し、個の学びの機会を確保するという工夫をすることで、個の課題を集団の中で育てていくことも有効であるということが示唆された。一方で、それを集団の中で発揮するためには、本人だけでなく、教師も含めた環境も大きく影響すると考えられる。検証授業では、交流学級のドッジボール大会に向けて、自立活動で学習した内容を活かして対象児童と特別支援学級担任が相談をし、どのように参加したいかを交流学級担任に伝えることができた。このように、特別支援学級担任と交流学級担任が児童の思いや課題、そして支援を共有していたことが、効果的であったと考える。

検証授業後、授業者から、「自分の気持ちを話すことに対して、『この子には難しい。』と思っていた部分があった。そのため、音楽の授業では手を挙げた人を指名していたが、今は全員が発言する機会を作ることにしている。『これが難しかったけど、楽しかった。』という発言や、発語が少ない児童でもテレビに映し出された曲の絵を指すなど、その子なりに表現することができると実感している。」との発言があった。対象児童だけでなく、他の児童にとっても、自立活動の時間における指導以外に集団の中で個の力を発揮する機会が設定され、本人に合った支援がされることは、重要なことであると考えられる。

個の力を発揮する場面は、一人一人の実態や目標に応じて特別支援学級や交流学級、学級全体での活動、少人数グループの活動といった様々な形態の集団が考えられるが、どの場面においても同様のことが有効であると考えられる。

(3) 高機能自閉症のある児童の自立活動について

① アセスメント

知的に遅れがなく、特性が見えにくい児童に対するアセスメントとして、自立活動チェック表と社会性・行動のチェックリストを行った。自立活動チェック表は、自立活動の6区分 27項目のどの項目が課題なのかを把握できるという点において有効であった。また、社会性・行動のチェックリストの結果は担任の見立てと一致しているとの発言があったことから、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童の課題についてより具体的に把握できるという点において、このアセスメントは効果的であったと考えられる。また、対象児童の1対1場面と集団場面それぞれの強みや弱さがわかり、支援につながる点で有効であると考えられる。

② 授業の展開と評価

本研究では、学習の機会を繰り返し確保するために場面や発問を構造化した。結果的に、毎回同じ場面で活動に対する感想や選択の理由を説明する機会があり、対象児童にとっては見通しを持って安心して発言ができたのではないかと考えられる。自己選択・自己決定する内容が直後の活動につながっていることで表明の意欲が高まったり、活動直後に感想を伝える機会を設定したことで、直前の活動について振り返りやすかったりしたと考えられる。単元として3回の授業を同じ構造で設定したところ、検証授業3で感情を表す言葉が表出され始めた項目もあることから、ねらいとする課題は1回の授業で達成できるものではなく、ねらいを焦点化したうえで繰り返し機会を設定する必要があると考えられる。

また、グループ分けをして指導したことについては、授業者に対するアンケートの自由記述からも、ねらいに合わせたグループ編成の工夫が効果的であったことがわかった。

評価については、本研究では「○ 自発的な反応」、「△ プロンプトありでの反応」、「× 無反応・誤反応」、発言の内容についてはⅠ～Ⅳの観点で分類をした。このように、おおまかな評価の観点をもって指導をすることで、授業のねらいに対する実態の把握や評価がしやすくなるのではないかと考えられ

る。また、同じ場面で同じ発問をすることで、成長や課題、支援が適切だったかがわかり、評価のしやすさにもつながると考えられる。

③特性に応じた支援の手立て

検証授業では、対象児童の集団の中で話を聞くことが難しいという実態から、振り返りを視覚的にも理解できるようホワイトボードの工夫をした。ホワイトボードを見ながら発言をする様子が見られたことから、他児の発言を視覚的に整理することで、対象児童の発言の手がかりになるとともに、やりとりがわかり、安心して参加ができたのではないかと考えられる。

さらに、授業を重ねるごとに、表情絵に示されている感情を表す言葉の表出が増える様子が見られたことから、視覚的な支援が有効であったと考えられる。また、表情絵については、検証授業前から特別支援学級で用意してあったにも関わらず発言が難しかったこと、検証授業1で対象児童が自分が使いやすい表情絵を要求して発言していた点から、より本人に合った教材を使用することで発言が促されることもわかった。授業の流れを構造化し繰り返し指導する中で支援の手だてを見直し、より本人に合った支援の手立てを講じることが大切である。

2 今後の課題

(1) 自己理解に基づいた自己決定ができる力を育むために

本研究では、自分の気持ちに基づいた発言の表出から自己選択・自己決定の理由の深まりを検証した。今後、今回の授業を活かして自分の好みや得意・不得意の理解等、より自己理解を深めていくような内容へと発展させていくことが必要である。その際、発達段階やライフステージに応じてどのようなことをねらいとするのかを検討していくこと、さらに、それらを系統立てた取組として単元計画や年間計画へ整理していくことも今後の課題である。

また、本研究では、自己決定に必要な要素の1つである自己理解について重点的に扱ったが、自主性、自己調整、自尊心についても、自立活動の中でどう指導していくとよいのか検討していく必要がある。

(2) 個で育んだ自己決定の力を集団で発揮していくために

自立活動で個の課題として学習した内容が集団場面でも発揮できる力になるためには、同じような場面になったときに教師が個の課題を意識した指導を行い、本人にわかる形で価値づけしていくことが必要だと考えられる。その際に、「気持ちを伝えられたからできたね。」「そういう理由で決めたんだね。」など自立活動のねらいを意識した褒め方をすることも大切である。

また、本研究では自立活動の時間内の変容を検証したが、その成果を他の学校生活場面へ広げていくためにはどのような工夫や支援が必要なのか、自立活動の時間以外で自己選択・自己決定をする場面を設定した際の変容についても検証する必要がある。そのためには、交流学級担任、特別支援学級担任ともに多忙な上に在籍児童が増加する中で、自立活動の目標や支援を共有できるようなツールの検討も課題である。

(3) 高機能自閉症のある児童の自立活動の課題

本研究での対象児童のように知的に遅れがない場合、交流学級での学習時間が多く、自立活動に十分な時間がとりづらい現状があると考えられる。学習に著しい遅れがなくても、自分の気持ちの表出を含めた自己理解に関わる課題については、丁寧な支援と指導機会を繰り返し設けることが必要であり、系

統的に学習を積み重ねていくためにも、自立活動の時間をどう確保するかが課題である。また、自立活動の指導時間が少ない場合、ねらいを焦点化して指導を行い、それを他の教科や学校生活場面でも意図的に指導することが必要だと考えられる。

一方で、課題の見えにくさは支援の難しさにもつながるため、チームティーチングとしてどの場面でどのように支援を行うか、目標を達成するためにはどのような支援が効果的だったのかを教師が適切にアセスメントしながら積み重ねていくことも課題である。

最後に、研究を進めるにあたり、ご支援、ご助言をいただきました講師の先生方、また、校長先生を始め学校教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼申し上げます。

【参考文献】

- 小林重雄監修 山本淳一、加藤哲文編著
『応用行動分析学入門』学苑社 1997年
- 福島脩美『自己理解ワークブック』金子書房 2005年
- リンダM.バンバラ、フレヤ・クガー著 三田地真美訳
『選択機会を拡げる チョイス・アレンジメントの工夫』学苑社 2005年
- ディアナ・サンズ、ベス・ドール著 三田地真美訳
『自分で決めるゴール設定と意思決定の指導』学苑社 2006年
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
「特別支援学級における自閉症のある児童生徒の自立の指導に関する研究」 2015～2016年度
- 松本真理子、永田雅子、野呂健二監修 松本真理子、永田雅子編著
『小学生・中学生 情緒と自己理解の育ちを支える』明石書店 2016年
- 下山直人監修 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著
『知的障害特別支援学校の自立活動の指導』ジアース教育新社 2018年

【指導助言者】

- 横浜国立大学教職大学院教育学研究科高度教職実践専攻教授 渡部 匡隆
- 川崎市立小学校特別支援教育研究会長（川崎市立末長小学校長） 中村 信一
- 川崎市立中学校教育研究会特別支援教育部会長（川崎市立桜本中学校長） 鈴木 廣和
- 川崎市立特別支援学校校長会長（川崎市立聾学校長） 上杉 忠司
- 川崎市総合教育センター指導主事 中村めぐみ

【研究協力者】

- 川崎市立下小田中小学校教諭 今泉 智子 高橋 真紀 山本 晴貴 吉崎 未来人
秋元 恭子 深谷 安孝 秋月 みどり