

【原 著】

情緒の安定に課題のある自閉症児童に対する自立活動の指導の効果
—個別指導計画と保護者の意識調査からの検討—

大野呂 浩志 仲矢 明孝

The Effects of Instructions of Independent Activities for Autistic Child Have Problems in Emotional Stability
- Study on Individualized Education Plans and Parents ' Questionnaire -

Hiroshi ONORO, Akitaka NAKAYA

2016

岡山大学教師教育開発センター紀要 第6号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

情緒の安定に課題のある自閉症児童に対する自立活動の指導の効果

—個別指導計画と保護者の意識調査からの検討—

大野呂 浩志^{*1} 仲矢 明孝^{*2}

本研究では、情緒の安定に課題のある自閉症児に対して自立活動の観点から指導を行い、指導内容や指導の展開について検討した。指導内容は、情緒の安定、意図の表出、自分自身や周囲の状況、他者の意図の理解などとし、指導の効果測定として、学校での行動観察と保護者からの聞き取り及び連絡帳の記述を用いた。指導の結果、本人の感じる困難さへの配慮によって情緒が安定したことで、周囲の友達や教師に積極的にかかわったり、他者の働き掛けを受け入れたりすることができるようになった。さらに、授業をはじめとする活動に関心を示し、積極的に取り組もうとする姿も見られるようになった。これらの結果から、本人の障害特性や困難さに配慮した情緒の安定を図る取り組みの優先度は高く、人へのかかわりをはじめとする様々な活動への積極姿勢を引き出す基盤になることが示唆された。

キーワード：自閉症、自立活動、個別指導計画、情緒の安定、保護者の意識

※1 岡山県立岡山西支援学校

※2 岡山大学大学院教育学研究科

I 背景と目的

近年、特別支援教育の状況は大きく変化している。特に学校現場においては、児童生徒の障害の状態の重度重複化や発達障害を含む障害の多様化が著しく、この状況に対する早急な対応が迫られている。2007年に学校教育法等の一部が改正され、特殊教育から特別支援教育への転換が図られた。2009年には特別支援学校学習指導要領が改訂されたが、この中でも障害の重度・重複化や多様化への対応に関して、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導領域として設定されている自立活動において、「人間関係の形成」の区分が新たに設定され、自立活動の指導に関する内容項目の再編が行われた。

特別支援教育を巡るこのような状況下で、自立活動の重要性はますます高まっており、特別支援教育にかかわる教育現場では、自立活動の教育課程への確固たる位置づけや個別指導計画の整備等が進められている。しかし、知的障害特別支援学校における自立活動については、従来から教科別指導や領域・教科を合わせた指導の中で行われてきた歴史的な背景もあり、教育課程上の位置づけ並びに実践について、未だに明確な方向性が示されていない現状がある(窪田, 1994; 八幡, 2013)。また、特別支援学校

学習指導要領の自立活動解説編には自立活動の目標が「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害に基づく種々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」と示されており、困難さに自らの力で対処できるよう、生きる力の育成を目指した自立活動の指導が求められている。この生きる力の育成という点において教育現場の実践を概観すると、「教える」視点に終始した実践も多く、生きる力へとつながる学びの具現化が不十分であると言わざるを得ない。「教師が教える」視点から「児童生徒が自ら学ぶ」視点へと教授行為に関する発想の転換が求められる。こうした「自ら学ぶ」ことによる主体的な課題解決とも言える力を児童生徒が身につけるには、実態に応じた指導内容の設定や本人に自覚を促す実践の方法、さらには効果をあげるための評価・改善が不可欠であると考えられる。しかしながら現状は、目標設定及び評価についても、その視点や方向性、方法等において混沌としている現状があると言わざるを得ない。

以上を踏まえ、本研究では、情緒の安定に課題のある自閉症児童が主体的に活動に参加できることを目指す自立活動の指導において、どのような指導内

容が、どのような順序や方法で行われるかとの視点から効果的な指導の在り方について検討することを目的として、個別指導計画に基づいた指導を行い、その効果を検証することにした。

II 方法

1 自立活動の指導

(1) 対象児

表1 A児の実態

| 発達検査 |
|--|
| ・ 田中ビネー V IQ:59 (X + 1 年) |
| ・ 太田 Stage 評価法 : Stage III - 2 (X + 1 年) |
| 担任による実態把握 |
| ・ 学習活動への参加が難しい (学校に来ることが難しい) |
| ・ 技能的には可能であるが、文字を書くことが難しい。 |
| ・ 友達の働きかけを受けて遊ぶことが難しい。 |
| ・ 気持ちが不安定になったときに他害や器物破壊に至ることがある。 |
| ・ 独自のイメージに固執して、融通がききにくい。 |
| ・ 暑さに弱く、暑い時期にイライラすることが多い。 |
| ・ 感覚過敏が見られる。 |
| ・ 体力がなく疲れやすい。 |

対象児は A 特別支援学校小学部に在籍する知的障害を伴う自閉症児 (以下、A 児) である。学校で把握している A 児の実態を表 1 に示す。

指導目標の設定の際には、表 1 に示した実態の中でも、学習上又は生活上の困難さとして現れる状態のほとんどに関与していると推測される中核的な要因があると捉えて目標に掲げ、指導の初期段階で優先的に指導し、指導期間全般に渡っても継続的に配慮することとした。困難さの中核にある要因とは、A 児なりのイメージへの固執であり、イメージの修正にかかわる融通のききにくさであると捉えた。このイメージへの固執が、自分の行動を含め、現実周囲に起こる事象や周囲とのコミュニケーションとのズレを際立たせ、感情の乱れ、ひいては情緒の安定を欠く状態へとつながるとの捉えに基づき、自立活動の指導目標設定をした。A 児の行動に影響を与えている中心的な要因が他の困難さに波及している様相を図示したのが図 1 である。

なお、A 児の保護者には研究の目的や方法を説明し、研究参加への同意を得た。

(2) 指導期間

本研究にかかわる指導は、X 年 4 月から X + 1 年 11 月までの 1 年 8 か月である。

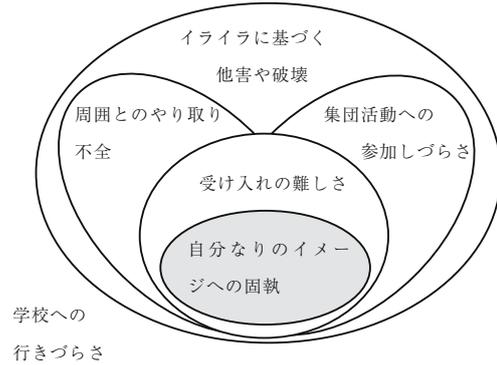


図 1 A 児の困難さの様相

(3) 指導目標

指導目標を図 2 に示す。本研究にかかわる指導期は小学部 2 年生からである。しかし、2 年生時の目標設定にあたっては、1 年生時の A 児の様子を考慮することが前提であったため、参考として 1 年生時の指導目標も合わせて示す。

2 年生時の指導目標は、二つの観点から設定した。一つは、A 児の「自分なりのイメージに固執することから派生する様々な学校生活上の困難さがある」との実態を考慮して設定した。具体的には、学校での活動を A 児に誤解のないように伝えたり、A 児のイメージに近い形で活動が行えるようにしたりすることで、よく慣れた特定の教師とともに活動に参加することができるようになることである。指導目標の二つ目の観点は、実際の活動が自分のイメージと異なったときに、不安になったり混乱したりする状況が避けられないこともあることを想定し、A 児が困難な状況に気づいたり、よく慣れた特定の教師と一緒に休憩を取ったりすることで情緒を安定できるようにすることである。3 年生時の指導目標も二つの観点から設定した。一つは、指導の意図を 2 年生時のものと同様にし、学校での活動を誤解のないように伝えたり、A 児のイメージに近い形で活動を行えるようにしたりすることで、活動に参加できる場面を増やそうとしたものである。その際、A 児が配慮や指導を受ける教師を「その場にいる教師」とし、誰からの支援でも受け入れられることで困難に対処できる場面の拡大を意図し、付加している。

3 年生時の指導目標の二つ目は、A 児の障害の特性上、読み取りにくい周囲の児童の行動の意図や周囲に起こる事象の因果関係などの理解を促すことで、安心して周囲の状況を受け入れることができるようになることを意図した目標である。

| | | | | | |
|------|--------------|---|---|--|---|
| 1年生時 | 長期目標 | ※ 元資料に表記なし | | | |
| | 短期目標 (前期) | I 遊びの選択ボードからカードを選択して教師に渡しなが、言葉で伝えることができる。 II 教師と一緒にタイムタイマーの残量を確認したり、スケジュールを操作したりして、次の活動に向かうことができる。 | | | |
| | 短期目標 (後期) | I 困ったことや友達にしてほしいことを、言葉で伝える場面を増やすことができる。 II タイムタイマーの残量を自ら確認し、次の活動まで待ったり他の活動をしたりして過ごすことができる。 | | | |
| | 指導内容 | ※ 元資料に表記なし | | | |
| 2年生時 | 長期目標 | I 特定の教師から活動内容の説明を受け、見通しをもって自分から活動の多くの部分に取り組む。 II 気持ちが不安定になったときに、自ら告げて休憩をとる。 | | | |
| | 短期目標 (前期) | I-1 特定の教師から活動内容の説明を受け、援助を受けながら活動の一部に参加することができる。 I-2 質問や援助を求める表現の仕方、タイミングを知ることができる。 II 気持ちが不安定になったときに、教師の呼びかけに応じて、休憩を取りながら気持ちを安定させることができる。 | | | |
| | 短期目標 (後期) | I-1 特定の教師から援助を受け、短い活動に最後まで参加することができる。 I-2 見通しがもちにくかったり、分からなかったりするときに、自分から質問したり援助を求めたりすることができる。 II 気持ちが不安定になったときに、自分から教師に休憩を要求し、気持ちを安定させることができる。 | | | |
| | 指導内容 | <ul style="list-style-type: none"> 不安定な自分の気持ちや体の疲れに気づく。 休憩の要求の仕方を知り、教師と一緒に混乱を回避する。 | <ul style="list-style-type: none"> 集団の中で、特定の教師と一緒に短い活動をする。 好きな活動に教師と一緒に参加する。 | <ul style="list-style-type: none"> よく遭遇する場面で見聞きする単語や文章などの表現を理解する。 絵や道具を見ながら、教師の言葉による説明通りの活動をする。 自分でよく知っている活動に一人で参加する。 | <ul style="list-style-type: none"> 活動の方法や目的が分からないときに質問や援助の依頼をする。 |
| 3年生時 | 長期目標 | I その場にいる教師から活動内容の説明を受け、行動に見通しをもって活動の多くの部分に参加することができる。 II 友達の行動の意図を知り、部分的に受け入れながら行動することができる。 | | | |
| | 短期目標 (前期) | I 様々な教師から活動内容の説明を受け、自分のできる活動に取り組むことができる。 II 自分の気持ちや行動意図と実際の行動のつながりを知ることができる。 | | | |
| | 短期目標 (後期) | I 様々な教師から活動内容や自分の行動の結果について説明を受け、見通しをもってできる活動に取り組むことができる。 II 友達の気持ちや行動意図と実際の行動のつながりを知り、部分的に受け入れることができる。 | | | |
| | 指導内容 | <ul style="list-style-type: none"> その場にいる教師と一緒に一定の時間を安定して過ごす。 | <ul style="list-style-type: none"> 自分の意図や気持ちに気づき、実際の行動と結びつける。 その場にいる教師の説明や指示を受け入れて行動する。 授業場面での教師からの説明や指示を理解し、できる部分に取り組む。 | <ul style="list-style-type: none"> 授業や余暇活動をはじめとする学校生活場面で使われる語彙を理解する。 学校生活場面で使われる文による表現の意味を理解し、それに沿った行動をする。 | <ul style="list-style-type: none"> 自分の行動とその意図を表す表現を知る。 その場の状況や周囲の人の行動意図を知り、受け入れる。 |

図2 自立活動の指導目標及び具体的指導内容の変遷(個別の指導計画より抜粋)

(4) 指導内容

指導内容については、前述した指導目標に基づき、必要な内容を設定した。2年生時の指導開始時には、それまでA児は登校が難しい状態が続いており、学

校での活動参加が不安であり、混乱につながりやすいものであった。この状況を受けて、図2に示した「特定の教師と一緒に状況の理解」と「不安になったときの対応」に関する目標を設定し、これらの目

標を達成するために、「特定の教師と一緒に活動」「好きな活動をする」「休憩の要求表現」「身近な物事や状況の単語や文の理解」「分からないときの質問や援助依頼」などの指導内容を設定した。実際の指導にあたっては、A児の実態を考慮し、優先的に行うものと、段階的に少しずつ行っていくものに分けて指導を行った。具体的には、指導初期の段階では、A児が自分なりのイメージに固執するという傾向がまだ強く、混乱や不安が起りやすい状態であったことを考慮し、「特定の教師と一緒に活動」「好きな活動をする」「休憩の要求表現」などを優先して指導し、安心して生活することができることに主眼を置いた。A児の情緒が少しずつ安定してくるに連れ、自分のイメージを自ら正しくもつことができるよう「身近な物事や状況の理解」の指導を行った。

3年生時は、「その場にいる教師（特定の教師だけでなく）と状況理解」と「友達の行動意図の理解」を目標とし、目標を達成するために図2に示した「その場にいる教師からの説明や指示を受け入れる」「友達の行動意図の理解」「自分の行動を表す語彙」「学校生活全般で扱われる単語や文の理解」などの指導内容を設定した。3年生時のこれらの指導内容を実施するにあたっては、「よく慣れた教師の継続的な支援」や「分かりやすい活動」「達成感もてる活動や方法」と並行して実施した。

なお、指導における2年生時と3年生時のいずれの活動も、できるだけA児の見通しと違わないように活動が完結し、成功裏に終わるように配慮しながら設定した。

（5）指導の場

指導開始までのA児の様子から、集団での様々な活動・事象や他者とのコミュニケーションが気になり、情緒の乱れが多かったことから、集団とは別にA児専用の小教室を設け、そこでの生活を基軸に、少しずつクラス集団が活動する場所へと移動し、参加するようにした。

（6）指導の方法と形態及び時間

指導の形態は、個別に抽出する自立活動の時間における指導を中核にしながら、集団活動における指導を取り入れて毎日継続して行った。時間における指導は、A児が楽しむことができるイメージ遊びやボードゲームなどの活動を5つ程度設定し、よく慣れた特定の教師と一対一の形式で30分程度行った。指導者は、各活動において個別指導計画に設定した指導目標を意識しながら活動を進める一方で、A児

には「楽しい活動の中で気がついたら、できるようになっていた」と感じることができるように配慮した。集団活動における指導では、その場に設定されている様々な活動において、よく慣れた特定の教師がそばに付き、イメージのズレに関する事前事後の指導、休憩の要求に応じることなど、すぐに指導や支援が行えるように配慮した。

指導時間については、登校直後から専用小教室に行き、その日の体調を考慮して着替えや片付けなどの学校生活に必要な活動を個別で取り組むようにした。その他、休憩の遊びの時間を中心にクラスメートが遊ぶ場面に参加するようにし、他児童とかわる中で、他者との円滑なかかわりに必要な内容を指導した。なお、学校生活がA児にとって刺激が多く、それらへの対応に精一杯になる様子が見られることから、学校での滞在時間を通常より短く設定した。「楽しい」「できる」経験でその日の学校生活を終わり、「また来よう」とする意欲が持続することを意図したものである。

（7）分析

本研究では、情緒の安定に課題のある自閉症のA児に対し、困難さの軽減及び主体的改善克服を目的として自立活動の指導を行い、指導の結果を踏まえ、効果的な指導の在り方について検討することを目的としている。

指導の結果に基づく指導の効果測定については、教師によるA児の行動の捉え（教師からの情報）と母親を中心とする保護者のA児の行動の捉え（保護者からの情報）の二つの指標で行うこととした。教師からの情報については、個別の指導計画における複数の担任による所見と連絡帳にある教師の記述を採用した。一方、保護者からの情報は、指導期間の終了時に行った聞き取りの結果と指導期間中に担任との間でやり取りされる連絡帳の記述内容とした。

2 保護者からの情報収集

（1）保護者への説明

2年生時から開始した本研究にかかわる指導にあたっては、学校での指導に関して、保護者に「今行っている指導の目的」「指導内容に関するA児の様子」「次に想定される課題や見通し」「家庭での取り組み」についてほぼ毎日口頭によって伝えた。保護者への連絡は、指導内容に関する家庭での協調的な取り組みが期待できるものであるとともに、保護者にとって安心できる材料になると捉え、極力、時間をかけ

て具体的に説明したり、意見交換を行ったりするようにした。

(2) 保護者からの聞き取り

本研究では、指導の効果を確かめる指標として、指導の結果であるA児の行動に対する担任教師の捉えと保護者の捉えの両方を採用した。このことによって、学校での取り組みが、学校だけでなく家庭をはじめとする地域生活に、どのように貢献するかという社会的妥当性を考慮できると考えた。聞き取りは、3年生時後期の指導終了時に実施し、本研究で扱う指導期1年生時～3年生時(計6期分)と同じ枠組みにおいて回想する形で実施した。質問項目は、「学校におけるA児の様子」「家庭でのA児の様子」「家庭以外での地域生活での様子(日常の買い物やレジャー)」であり、これらの視点で回想してもらった。この内容を保護者からの主たる情報とした。

(3) 連絡帳における保護者の意識

本研究では、学校での指導及びA児の行動に関する保護者の受け止め方や要望などを整理し、指導効果をまとめる際の参考にするため、担任と保護者との間で毎日やり取りされた連絡帳の記述を補足的情報として参考にした。特に、1年生時は本研究における指導が始まる前の時期となり、当時の指導の具体的な内容や指導内容に関するA児の反応を知る資料として活用した。

Ⅲ 結果

1 指導内容とA児の行動

まず、指導目標に基づいて設定された各学年・各期(全6期)の指導内容とA児の行動及び保護者の意識のつながりについて整理する。収集した情報を「指導内容」「学校におけるA児の行動」「保護者の意識」「家庭生活でのA児の行動」の視点で整理し、表2に示す。「指導内容」は、個別の指導計画の記述からの抜粋である。また、「学校におけるA児の行動」については、保護者のアンケートからの情報と教師の捉えの両方を加味したものである。さらに、「保護者の意識」「家庭生活でのA児の行動」に示した内容は、保護者からの聞き取りによって得られた情報である。

表2の記述内容と連絡帳や指導記録などの情報を加味しながら、指導を開始した2年生時と3年生時における各内容を概観すれば、次のようにまとめることができる。

まず、2年生時前期の記述からは、設定された指導内容「状況及び状況にかかわる言語理解」や「特定の教師との関係づくりによる情緒の安定」によって、学校におけるA児の行動は「毎日の登校」や「本人の受容されている感覚に基づく学校への通いやすさ」が実現していると言える。また、2年生時前期に設定された「援助や依頼にかかわる言語の表出」の指導内容は、A児の即時的な行動変容にはつながっていないことが分かる。しかしながら、2年生時後期の学校におけるA児の行動に関する記述の中に、「困ったときの方略を理解できるようになり、余裕が出てきた」ことや「学校が過ごしやすくなった」などの記述もあることから、指導の効果が遅延して現れている可能性を伺うことができる。さらに、3年生時前期から指導内容として設定された「状況や周囲の意図の理解」は、3年生時のA児の行動の欄の記述に見られる「クラスの友達やクラス以外の友達を意識し、積極的にかかわる」や「周囲の行動に合わせる」などの行動改善につながっている可能性が推測される。3年生時後期に設定された「自己理解の促進と気持ちの言語化」や「意図や気持ちを表す言語理解」「できる方法理解及び受容と活動参加」などの指導内容は、同時期の学校におけるA児の行動に見られる「朝運動や学部集会」への参加が可能になったこと、「クラス以外の先生や児童と話せるようになった」こと、などと連動して出現した行動と言える。また、3年生時から継続して設定されている「状況や周囲の意図の受け入れ」については、「友達と物を共有することができるようになりトラブルが減った」A児の行動との直接的なつながりを伺わせるものである。さらに、3年生時後期に設定されている「その場にいる教師の援助で活動できる場面の拡大」の指導内容は、「机上での作業に興味が出て、自ら取り組むようになった」などの積極的な姿へつながっている可能性が示唆される。

2 保護者の意識の変容と家庭での子ども変容

保護者の意識については、1年生時から2年生時にかけて、A児が学校での活動に参加することによるA児の疲労感を気遣う様子に始まり、A児が人とかかわることについては、消極的な考え方になり、「人とかかわらないでいることをよし」として現状を肯定しようとする心理的な動きが伺える。この保護者の一見消極的に見える心理状態は、2年生時に指導が推移した時点で、「特性を認めようとする」

表2 各指導時期の指導内容・支援の変遷とA児の行動及び保護者の意識の特徴

| 指導学年 | 指導内容・支援 | 学校におけるA児の行動 | 保護者の意識 | 家庭生活におけるA児の行動 |
|------|---|--|---|--|
| 1年前期 | <ul style="list-style-type: none"> ・時間やスケジュールの理解 ・遊び要求に関わる言語表出 | <ul style="list-style-type: none"> ・表情が硬く緊張していることが多い。 ・母子分離不安が強く、学校に滞在しにくい。 ・教師を叩くことが多い。 | <ul style="list-style-type: none"> ・学校では本人なりに精一杯努力しているのに、家ではなるべく自由にゆったり過ごすようにした。 | <ul style="list-style-type: none"> ・アニメや物語のキャラクターで独自の物語を作り母親と話すのを好む。 ・人が多い場所や音楽や放送で大きな音のする所には行けなかった。 ・公園では遊具等の順番が守れず、横入りや押ししたりすることがあった。 ・パニックになって泣き出すことがあった。 |
| 1年後期 | <ul style="list-style-type: none"> ・時間やスケジュールの理解 ・援助や依頼に関わる言語の表出 | <ul style="list-style-type: none"> ・給食時の取組みにより食べられる物が増えた。 ・登校しながらいることが多く、学校に連れてきてもらっても帰りがるときは連れ帰ってもらった。 ・体操服に着替えることができなくなった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・人が少なく静かな場所や時間を選んで外出するようになった。 ・無理してまで他人と関わらなくてもよいと思うようになっていった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・注意されるとパニックになり、責任転嫁して逆上し、叩くことが多かった。 ・iPadで動画を見るが増え、外出先にも持って行くようになった。 |
| 2年前期 | <ul style="list-style-type: none"> ・自己理解 ・特定の教師との関係づくりによる情緒の安定 ・状況及び状況に関わる言語理解 ・援助や依頼に関わる言語の表出 ・活動への部分参加 | <ul style="list-style-type: none"> ・学校ですべきことを減らしたり、下校時間を早めたりすることで、精神的にも体力的にも余裕ができ、下校後療育に行く日以外は、ほぼ毎日登校することができるようになった。 ・好きな物を持参してもよいことになり、持参してそれらをコミュニケーションのツールとして使うことで、本人が受容されていると感じ、学校に通いやすくなった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの特性を認めようとしたが、できることが少なく、そのことで疲れたり、負担に感じたりすることもあった。 ・子どもが学校に自分の好きな物を持って行くことについて、はじめは葛藤があったが、学校に行くモチベーションになっていることから、感謝する気持ちになっていった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・お店で欲しい物を片っ端からかごに入れることがあり、静止すると怒ったり泣いたりした。そこで買い物は本人が学校に行っている間にするようにした。 |
| 2年後期 | <ul style="list-style-type: none"> ・自己理解 ・特定の教師との関係づくりによる情緒の安定 ・状況及び気持ちに関わる言語理解 ・活動への完全参加 | <ul style="list-style-type: none"> ・「困ったときには○○のように伝えよう」や「○○のようにすればうまく行くよ」などの方法が分かり、少しずつ使えるようになったことで、少し余裕が出てきた。 ・教わった方法でクラスの先生とやり取りすることで、学校での疎外感や孤独感が減り、周りの様子も確認できるようになり、学校が過ごしやすくなった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの言動や行動が理解しやすくなり、共感したり、ほめたりすることを心掛けた。 ・子どもの成長するタイミングを見計らい、物事を教えるようにしようと考えようになり、気持ちの焦りが減った。 | <ul style="list-style-type: none"> ・人の多い所や映画館にも行けるようになった。 ・療育先で幅広い年齢層の子どもと遊びの中でコミュニケーションをとることができるようになった。 ・お店で散髪ができるようになった。 |
| 3年前期 | <ul style="list-style-type: none"> ・自己理解の促進と気持ちの言語化 ・意図や気持ちを表す言語の理解 ・状況や周囲の意図の理解及び受け入れ ・援助的に関わることができる教師の拡大 | <ul style="list-style-type: none"> ・クラスの友達やクラス以外の友達を認識し、積極的に関わるようになった。 ・周りの人の行動に合わせられることが増えた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・苦手なことの回避の方法を教わり、実際にそれを受け入れてくださったことは、子どもにとっての大きな気づきであり、自己肯定感につながっていると思っている。 ・社会性の広がりを期待したい。 ・本人に分かりやすく伝えることを心掛けている。 | <ul style="list-style-type: none"> ・言語の理解度が上がり、注意するときにも理由を伝えられるようになった。 ・買い物先で、iPadがあれば10分ほど一人で待てるようになった。時間がかかっても笑顔で苦情を軽く言う程度になった。 ・必要な物以外は買わずに買い物を終えることができるようになった。 |

| | | | | |
|----------|---|--|--|---|
| 3年 後期 | <ul style="list-style-type: none"> ・自己理解の促進と気持ちの言語化 ・意図や気持ちを表す言語理解 ・状況や周囲の意図の受け入れ ・できる方法の理解と受容及び活動への参加 ・その場にいる教師の援助で活動できる場面の拡大 | <ul style="list-style-type: none"> ・朝運動や学部集会、遠足やその他の行事に参加できるようになり、クラス以外の先生や児童と話せるようになった。 ・朝の挨拶がいろいろな先生にできるようになった。 ・机上での作業に興味が出て、自ら取り組むようになった。 ・友達と物を共有できるようになり、トラブルが減った。 | <ul style="list-style-type: none"> ・時間や月日の経過を意識し、楽しみにしている日時まで待つことがつらそうに感じられるため、伝えるタイミングを調整したり、カレンダーで分かりやすく伝えたりするようになっている。 | <ul style="list-style-type: none"> ・言葉で自分の感情を伝えることができるようになり、感情的に叩くことがほとんどなくなった。 ・注意や制止を受けても「分かった」や「すればいいんでしょ」と行動に移ったり、「ごめん」と言えたりするようになった。 ・テーマパークで30分程待てるようになった。 ・電車の切符の購入やハンバーガーの注文などを自分でするように取り組んでいる。 |
|----------|---|--|--|---|

という保護者の言葉にあるように、気持ちが一旦積極的な方向へと振れていたが、現実には子どもにできることを見出すことが難しく、再度、疲労感や負担感を強く感じることに落ち着いている。しかし、これらのA児の困難さに対する消極的な意識は、2年生時の後期では、A児の学校での様子の変化に伴い、家庭でも言語理解や表出が進み、保護者が共感したり、ほめたりすることを心掛けようとする積極的な姿勢へと移り始める様子が見て取れる。さらに、目の前のA児の姿に共感し、ほめるだけでなく、物事をA児に教えて行こうとする前向きな意識へと変化している。また、2年生時後期から3年生時にかけては、学校で過ごしやすく、他者へも積極的にかかわることができ始めた時期と重なるように、家庭生活では、「人の多いところへも行ける」「幅広い年齢層とのかかわり」「周囲の状況の受け入れ」「母親からの指示の受け入れ」など、行動面での改善の兆しが見られる。

IV 考察

1 実態の捉えについて

本研究で対象にした指導では、すべての取り組みの始まりが実態把握である。指導計画作成に先立つ実態把握の特徴を見ると、A児の困難さである情緒の安定につながる「中心的な要因（イメージへの固執）」を抽出していることが一つの特徴であると言える。図2に示した指導目標をみると、継続的に「見通しをもって」という表現があげられており、A児の中心的な要因への指導を重点的に行っていると言える。この指導の重点化は、実態の内容整理において見出された中心的要因に基づくものであり、A児の行動変容につながっている可能性が示唆される。

2 目標の推移

図2の2年生時の長期目標は、「特定の教師から

活動内容の説明を受け、見通しをもって自分から活動の多くの部分に取り組むことができる」となっている。目標を詳しく見ると、まず、「特定の教師」が対応することになっている。また「活動内容の説明を受け、見通しをもって」とあり、A児のイメージでなく実際に活動として起こりうる事象を教師が説明し、A児がイメージにこだわらないようにする意図があると言える。また、「自分から多くの部分に取り組む」というねらいは、それまで学校での活動に忌避的な様子を呈していたA児に、学校での活動に意味を見出して主体的に参加してほしいという意図がある。この指導目標が具現化された前期の指導目標では、「援助を受けながら」や「活動の一部に参加」など、最初から一人で活動することを期待したり、最後まで活動に参加し切ることを期待したりしているのではないことが分かる。また、後期目標になると、培われた特定の教師との関係や活動経験を基盤に、「短い活動に最後まで参加」となり、活動のまとまりを感じたり、達成感、満足感をもったりすることが目標にされ、前期の内容を基盤にした発展型の目標設定となっている。

また、2年生時の長期目標のIの短期目標を見ると、二つの視点に分けられている。I-1が「イメージに関する教師からの配慮」が前提になっているのに対し、I-2は「質問や援助を自ら求める」であり、「イメージに関する困った状況を自ら克服する力」にかかわるものである。さらに具体的にみると、前期の短期目標I-2では「質問や援助を求める表現の仕方やタイミングを知る」となっており、教師主導で困った時の質問の仕方やタイミングの学習である。この目標は後期になると、「自ら質問したり、援助を求めたりする」となり、自ら使える力として機能させる目標へと高次化している。

次に2年生時の指導目標IIは「気持ちが不安定になったときに、自ら告げて休憩を取る」となってい

る。これは、A児の気持ちが不安定になる状況を前提にして、不安定な状況を主体的に克服する方略を身につけることが意図された目標である。この指導目標の前期の短期目標Ⅱは、気持ちが不安定になったときに「教師の呼びかけに応じ、休憩を取り」となる。これが後期の短期目標Ⅱでは「自分から教師に休憩を要求し、気持ちを安定させる」となっており、この困った状況を切り抜ける方略の獲得についても、「教師主導での学習」から「自分で使う」というところへの目標が高次化している。

このような2年生時の指導目標の展開を受けて、図2の3年生時の長期目標を2年生時と比較すると、Iについては、基本的に2年生時と同様の視点「時間の延長（参加場面の拡大）」であるが、一部の内容に変更が見られる。2年生時の長期目標は、「特定の教師と一緒に」という表現であったものが「その場にいる教師」となり、いわゆる「誰とでも」という柔軟な社会性の要素が加えられている。この目標の3年生時の前期短期目標を見ると、「様々な教師から活動内容の説明を受け、自分のできる活動に取り組む」とある。この目標設定からは、2年生時には、特定の教師から付き添いで支援を受けて、少しずつできるようになった活動を3年生時には「様々な教師からの支援」で実現しようとする教師の意図が伺える。また、後期目標になると「自分の行動の結果についての説明を受け」とあり、前期の内容に加えてA児の発想を取り入れながらできる活動へ導こうとしていることが分かる。

さらに、図2の「困ったときの方略」「支援付きの活動参加」とのニュアンスであった2年生時の目標設定とは異なり、3年生時の長期目標の二つ目は、A児の困難さに大きく影響するイメージへの固執に関する直接的な目標設定がなされており、「身近な場面の友達の行動の意図を知り、部分的に受け入れながら行動することができる」となっている。この長期目標は3年生時の前期目標では、「自分の行動の意図と実際の行動のつながりを知る」となっており、具体的な状況の中で、自分のことについて、イメージしたことがイメージ通りになる場合とならない場合があることの学習へと踏み込んでいると言える。この短期目標が後期には「周囲の友達の気持ちや行動意図と実際の行動のつながり」となり、実際の周囲の行動や状況とA児のイメージにズレがあることの学習へと扱う内容を拡大している。

3 指導目標及び内容とA児の行動との関連性

前述したように、指導を開始する2年生時の指導目標が設定される際には、情緒の不安定に大きく影響する要因を最優先にした指導目標が設定された経緯が確認された。実際の指導において、指導初期に最も優先された困難さの要因はイメージの固執であり、この特性に対応するため、対応する教師を「特定の教師」とよく慣れた一人の教師にするとともに、その信頼できる特定の教師がA児なりのイメージを描く前に実際に起こる状況を説明している。同時に、困難に直面したときに対応する方略を学習内容とし、不安になる状況を回避したり、分かりにくい状況について質問したりする方略を学習内容としている。言わば、A児に対して人的にも物的にも状況的にも「安心できる状況づくり」に取り組もうとする教師の意図があると言える。興味深いのは、A児に対して「回避するスキル」を比較的初期の段階で使えるようにしたにもかかわらず、A児の2年生時から3年生時にかけての行動変容に見られたように、気持ちが安定するに従って、活動を回避するのではなく、自分から積極的に関わったり、多くの活動を受け入れたりする姿勢が増えていることである。このことは、情緒の安定が子どもの活動への積極性を引き出す可能性を秘めていることを伺わせる。この安心できる状況づくりを基盤に、活動に見通しをもって、周囲の状況を受け入れながら、自分のできる活動をしようとしているのが2年生時であったと言える。短期目標では、最初から一人で活動することを期待したり、最後まで活動に参加し切ることが期待したりしているのではなく、「援助を受けながら少しずつ自分から活動できるようにしたい」という教師の意図と言える。

これらの目標に基づく指導を、次第に高次化しながら発展的に展開した結果としてのA児の姿について、表2に示したように保護者も「情緒が安定し、それまで忌避的だった学校へ通いやすくなった」と評している。また3年生時の目標からは、特定の教師だけでなく「その場にいる教師」から支援を受けながら様々な活動ができるように指導を方向づけ、活動の場の拡大をねらっている。3年生時の後期の短期目標では、培われた特定の教師との関係や活動経験を基盤に、「短い活動に最後まで参加」となり、活動のまとまりを感じたり、達成感、満足感をもったりすることが目標にされ、前期の内容を基盤にした発展型の目標設定となっている。

この情緒の安定が進んだ状況を受けて3年生時には、情緒の不安定に直接影響する要因にかかわる目標が設定されている。この取り組みがなされている3年生時のA児の行動を見ると、周囲の友達への意識が増し、積極的なかわりが増えて、周囲とのトラブルの減少が明らかであった。表2に示した3年生時の保護者の意識を見ると、それまでA児が学校に行くことが困難であったり、地域生活での人とのかわりについて困ったりして、困難さに対する戸惑いや困難さの改善に対する消極的な様子が見られた。しかし、3年生時の家庭生活では、言葉を使って積極的に困難さの軽減に取り組んだり、社会性の広がりに関して期待感をもったりするなど、A児の困難さの改善に前向きになっている様子が見て取れる。これらの情緒の安定に対応する指導の経緯を振り返ると、情緒の安定に課題のある児童生徒への指導に関しては、少なくとも初期の段階では、実態として捉えられる困難さに寄り添い、人を含める環境を整え、安定した気持ちでいられるようにすることが先決であると言える。また、安定するまでの間にも、情緒が不安定になる状況に直面することを想定し、困ったときの対応に関する方略を指導することも重要である。その後、信頼できる存在（教師）の拡大や周囲とのコミュニケーションに必要な表現や方法、タイミングに関する指導を導入することで、人とのかわりに関する積極的な姿勢を引き出し、かわりの成功が、さらに周囲の受け入れへとつながっていく可能性を指摘することができる。実態の中にA児の困難さに影響する要因を見出し、そのことを常に念頭に置きながら、指導目標及び内容を高次化させるという指導のまとまりが、本研究のA児の情緒の安定に貢献した可能性があると言える。このように、活動イメージのもち方に困難さがあることによって情緒の安定が課題となる児童への指導の目標及び内容の展開についてまとめたものが表3である。表3に示すように、本研究で扱った指導内容及びその展開は、自立活動の目標に沿った内容であり、指導区分「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「コミュニケーション」の内容を織り交ぜて設定している。さらに、指導のステージで初期のステージでは「心理的な安定」の内容に関する比重が高く、そこを基盤にしており、その後、「人間関係の形成」「環境の把握」「コミュニケーション」へと指導の比重が移行しており、実際の指導においても指導計画の作成の指標となると考える。

表3 活動イメージのもち方に課題のある児童への指導目標及び内容の展開

| 指導段階 | 指導内容の概要 |
|--------|--|
| Stage① | 安心できる人的物的環境づくり 特定の教師との信頼関係を基盤に分 |
| Stage② | かる・できる活動づくり（満足感・達成感） 信頼できる支援者の拡大と分かる・ |
| Stage③ | できる活動の拡大及び（自分の）活動イメージのもち方に関する学習 |
| Stage④ | 活動イメージのもち方に関する学習 （周囲の意図との関連） |

V 今後の課題

本研究での検証は、保護者による意識調査をもとにしたものであるため、保護者ならではの捉え方が調査の結果に反映されていることは確かである。

さらに、学校に行きにくかった子どもが、登校しやすくなったことは事実であるが、1年生時は入学当初であることや2年生時～3年生時になると、単純に生活経験の増加から派生する生活に関わる認知向上の可能性を否定することはできず、様々な年齢層での検証が必要であると考えられる。

また、今回の研究で明らかになったのは、情緒の安定について劇的に改善された部分のみを取り上げており、その後のコミュニケーション能力の改善や社会性の育成などの指導に伴って、さらに情緒の安定が進むことも予想される。継続した研究の中でこれらの課題について取り組むことが必要だと考える。

参考・引用文献

- 八幡ゆかり（2013）特別支援教育における自立活動の今日的意義—歴史的変遷の分析を通して—。鳴門教育大学研究紀要，第28巻，39～48。
- 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。
- 窪田文子（1994）精神薄弱者教育における養護・訓練の指導—動作法の応用について—。特殊教育研究，第32巻，第2号，73-78。
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領—自立活動解説編—。
- 村岡綾（2010）自立活動の指導内容を生活に生かすための指導の在り方—自己コントロール力を高める「動きの学習」の指導を通して—。鹿児島県総

合教育センター，平成22年長期研修報告書。
岡山県総合教育センター(2015)自立活動ハンドブック。

The Effects of Instructions of Independent Activities for Autistic Child Have Problems in Emotional Stability
- Study on Individualized Education Plans and Parents ' Questionnaire -

Hiroshi ONORO ^{※1} and Akitaka NAKAYA ^{※2}

Conducted instructions in terms of independent activities for autistic child have problems emotional stability in the present study, and did research on the development of an effective teaching and leadership. The contents of instructions are emotional stability, understanding the intentions of others' expression, surrounding circumstances. To measure effectiveness, description based on survey by behavior in the school and their parents or guardians and contact book are used. As a result, to accept others' outreach, around friends and teachers actively engage in emotional difficulty, feel their concerns may be as was. Also expressed interest in the activities and lessons, and work actively to become seen. Considered a high priority to consideration of disability of the person and of the difficulty from the leaders of these activities, will provide a foundation to bring a positive attitude to various activities, including concerning to people.

Keywords: : autism, independent activities, individualized education plans, emotional stability, awareness of their parents

※1 Okayama prefectural Okayama Nishi Special school

※2 Graduate School of Education, Okayama University
