

J^{nclusive} ournal of E^{ducation}

Printed 2018.0228
Online ISSN: 2189-9185
Published by Asian Society of Human Services



“Zamami no Genkan” Megumi MIYACHIKA

February 2018
VOL. 4

ORIGINAL ARTICLE

IN-Child Record に基づいた ASD 傾向のある IN-Child に対する指導法の分析

Analysis of Teaching Method for IN-Child Showing Behavior Similar to Autism Spectrum Disorder

太田 麻美子 ¹⁾²⁾, 金城 晶 ¹⁾, 梅田 真理 ³⁾, 韓 昌完 ^{1)*}
Mamiko OTA Akira KINJO Mari UMEDA Changwan HAN

- 1) 琉球大学教育学部
Faculty of Education, University of the Ryukyus
- 2) 琉球大学大学院教育学研究科
Graduate School of Education, University of the Ryukyus
- 3) 宮城学院女子大学教育学部
Faculty of Education, Miyagi Gakuin Women's University

<Key-words>

IN-Child, IN-Child Record, 自閉スペクトラム症, 指導法
Autism spectrum disorder Teaching methods

*責任著者 : hancw917@gmail.com (韓 昌完)

Journal of Inclusive Education, 2018, 4:36-53. © 2018 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

IN-Child とは、包括的教育を必要とする全ての子どもを指す用語であり、IN-Child Record とは、IN-Child の QOL 向上の観点から支援ニーズを検討する為の 82 項目 14 領域で構成されているツールである。

本研究では、IN-Child Record の 14 領域を用いて、既存の論文・学会発表における指導実践を分析することで、ASD 傾向のある IN-Child に対して教育現場で行われている指導・支援方法を典型化し、課題を明らかにすることを目的とした。その結果、ASD 傾向のある IN-Child に対する指導・支援として、①保護者も含めた、学校やスクールカウンセラーとの定期的な情報共有の必要性、②スケジュールや物理的構造化の必要性、③応用行動分析の観点を含めた行動マネジメントの必要性が明らかになった。今後、ASD 傾向のある IN-Child に対する行動マネジメントの観点を決め、具体的な指導プログラムを開発する必要がある。

Received
2018 / 1 / 25

Revised
2018 / 2 / 14

Accepted
2018 / 2 / 16

Published
2018 / 2 / 28

I. 問題と目的

IN-Child(Inclusive Needs Child)とは、「発達の遅れ、知的な遅れまたはそれらによらない身体面、情緒面のニーズ、家庭環境などを要因として、専門家を含めたチームによる包括的教育を必要とする子」と定義され(Han, Ota & Kwon, 2016)、包括的教育を必要とする全ての子どもを指す用語である。また、IN-Child の QOL 向上の観点から支援ニーズを検討する為のツールとして、IN-Child Record が開発された(Han, Ota & Kwon, 2016)。

現在、包括的教育の対象として教育現場で課題となっている IN-Child として、自閉スペクトラム症(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: 以下、ASD)と類似した傾向のある子ども達が挙げられている。例にとると、聞かれたことには答えるが、話す内容が決まっていなければ班学習などの場面で相手に向けて話すことが難しい事例(井上・松田・斎藤ら, 2012)や、周囲の児童と関わらず、自分の好きなものに没頭することが多い事例(司城, 2012)などが挙げられる。それらの事例の中には、医療機関において ASD と診断されている子どももいるが、診断されてはいないものの ASD の傾向がある子どもとして、指導における課題となっている。韓・矢野・小原ら(2017)は、IN-Child Record を用いて、領域である「こだわり」、「コミュニケーション」を ASD 傾向モデルとして設定し、パス解析及び構造方程式モデリング(Structural Equation Modeling: SEM)を使用して、ASD 傾向が IN-Child Record の他の領域に与える影響を検証した。その結果、ASD 傾向が①「話す」の領域に影響を及ぼしていること、②「聞く」の領域に影響を及ぼしていること、③「書く」の領域に影響を及ぼしていること、④「推論する」から「計算する」の領域に影響を及ぼしていることが明らかになった。

ASD 傾向の IN-Child に関しては、教育現場では多くの教育実践が取り組まれている。論文や学会発表などにおいても様々な実践報告がなされているが、その指導方法に関しては典型化されていない。ASD 傾向の IN-Child は教育現場で多く見られ課題となっていることから、指導方法に関して典型化することは、今後の IN-Child の指導の方向性を決める材料になるだけでなく、指導法を開発する際の重要な資料になると考えられる。

そこで、本研究では、IN-Child Record を用いて、論文・学会発表における指導実践を IN-Child Record の領域と照らし合わせて分析することで、ASD 傾向のある IN-Child に対して教育現場で行われている指導・支援方法を典型化し、課題を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 資料抽出方法

1) 文献抽出

表 1 に記載する資料の中から、資料選定基準に基づいて抽出を行った。なお、1 つの論文で 2 つ以上の事例を取り扱っている資料については、対象児の文中の表記を記載し区別した。

表 1 文献抽出の対象

対象	説明
特殊教育学研究	特殊教育学会が編集する雑誌「特殊教育学研究」 特殊教育学研究 50 巻 1 号～5 号 特殊教育学研究 51 巻 1 号～5 号 特殊教育学研究 52 巻 1 号～5 号 特殊教育学研究 53 巻 1 号～2 号
特別支援教育の一種免許状を取得することの出来る大学の研究紀要	文部科学省が発表している「特別支援学校教諭の免許資格を取得することのできる大学 (1)一種免許状 (大学卒業程度)」のうち、インターネットでリポジトリを開設し、閲覧することができる大学の研究紀要
Google Scholar CiNii、J-Stage	「ASD and 指導」「ASD and 指導法」で検索した資料の中から、資料選定基準を満たした論文

2) 資料選定基準

- ・インクルーシブ教育に関する答申(文部科学省, 2012)が発表された 2012 年以降であること
- ・対象となる児童生徒が小学生もしくは中学生であること
- ・ASD の診断が記載されているもの、または記載されている児童生徒の実態を IN-Child Record の領域で対応させた際に「こだわり」かつ「コミュニケーション」に困難をもつ IN-Child の事例であると推測できるもの

2. 分析方法

教育実践事例分析の観点として、対象児童生徒の実態と指導・支援方法の 2 つの観点を IN-Child Record の領域と対応させた。また、指導・支援に関する評価の実態についても分析の観点とし、大きく 3 つの観点から分析を行った(表 2)。

表 2 分析対象事例の分析項目

1	対象児童生徒	(1)児童生徒について	①学年 ②性別 ③診断と服薬
		(2)児童生徒の実態	①身体面 ア.身体の状態 イ.姿勢・運動・動作 ②情緒面 ア.不注意 イ.多動性・衝動性 ウ.こだわり エ.自己肯定感 ③生活面 ア.社会生活機能 イ.コミュニケーション ④学習面 ア.聞く イ.話す ウ.読む エ.書く オ.計算する カ.推論する
2	指導・支援方法	(1)指導・支援	①身体面 ア.身体の状態 イ.姿勢・運動・動作 ②情緒面 ア.不注意 イ.多動性・衝動性 ウ.こだわり エ.自己肯定感 ③生活面 ア.社会生活機能 イ.コミュニケーション ④学習面 ア.聞く イ.話す ウ.読む エ.書く オ.計算する カ.推論する
3	指導・支援に関する教育効果	(1)教育効果の記載	①記載されている ②記載されていない
		(2)客観的な評価ツールを使用しているか	①使用している→何を使用しているか 使用していない→評価はどのように行っているか

Ⅲ. 結果

分析対象資料を、タイトルと著者、対象児に分けて分析した。分析した結果を表3に示す。対象児に関しては、性別、学年、診断・服薬の有無等が論文中に記載されていた児童生徒を分析対象とし、実態をIN-Child Recordの領域で対応させ、どの領域に困難をもつのかを分析した。また、1つの論文で2つ以上の事例を取り扱っている資料については、対象児の文中の表記を記載し区別した。

1. ASD傾向のあるIN-Childの基本情報

対象児童生徒の性別は男子50件、女子14件、未記入が3件と男子が多かった。集団指導を行っており、かつ、個別の実態が表記されていない分析対象資料の「2」(男子10名、女子1名)については、それぞれの性別に分けて含めている。

また、小学生を対象にした事例が39件、中学生を対象にした事例が16件、未記入が1件、判別できない(12歳のみの表記)事例が1件であった。在籍については、特別支援学校に在籍している事例が23件、通常の学級に在籍している事例が6件、通級指導教室を受けている事例が16件、特別支援学級が5件、未記入が7件であった。

診断の有無については、何らかの診断のある事例が48件、診断のない事例が9件であった。ASD(PDD、アスペルガー症候群を含む)の診断のあるIN-Childが47件³⁾⁴⁾⁵⁾⁷⁾⁸⁾⁹⁾¹⁰⁾¹²⁾¹³⁾¹⁴⁾¹⁵⁾¹⁶⁾¹⁷⁾¹⁸⁾¹⁹⁾²⁰⁾²¹⁾²²⁾²⁴⁾²⁶⁾²⁸⁾²⁹⁾³⁰⁾³²⁾³³⁾³⁴⁾³⁵⁾³⁶⁾³⁷⁾²⁸⁾²⁹⁾⁴⁰⁾⁴¹⁾⁴²⁾⁴³⁾⁴⁴⁾⁴⁵⁾⁴⁷⁾⁴⁸⁾⁴⁹⁾⁵⁰⁾⁵¹⁾⁵²⁾⁵³⁾⁵⁴⁾⁵⁵⁾⁵⁶⁾、うち服薬している事例が3件⁸⁾³⁵⁾⁴¹⁾であった。

また、ASDの診断と重複している事例も含み、ASD以外の診断があるIN-Childが23件、知的障害(精神遅滞で表記されている3件を含む)の診断のあるIN-Childが17件¹⁾⁸⁾⁹⁾¹⁰⁾¹³⁾¹⁴⁾¹⁶⁾³⁰⁾³³⁾³⁷⁾⁴⁰⁾⁴³⁾⁴⁴⁾⁴⁵⁾⁵⁴⁾⁵⁵⁾⁵⁶⁾、ADHDの診断のあるIN-Childが5件²¹⁾²²⁾²⁶⁾³⁵⁾⁴¹⁾であったが、SLDの診断のあるIN-Childの事例は0件だった。

2. IN-Childの実態とIN-Child Recordの項目の対応分析

IN-Childの実態とIN-Child Recordの項目との対応分析結果を表3に示す。

表中では、それぞれの領域に対応させた際に当てはまる領域について○を記入している。また、原因面の身体の状態は「身」、姿勢・運動・動作は「姿」、不注意は「不」、多動性・衝動性は「多」、こだわりは「こ」、自己肯定感は「自」で表している。結果面は、社会生活機能は「社」、コミュニケーションは「コ」、聞くは「聞」、話すは「話」、読むは「読」、書くは「書」、計算するは「計」、推論するは「推」で表している。

1) 身体面

「身体の状態」に困難を抱えるIN-Childの事例は7件であった。体調不良を訴え登校を渋る等、体調の管理に関連する事例が3件³⁾⁴⁰⁾⁵³⁾あった。その他、お母さんがいないのが心配と離れることが困難である事例⁵¹⁾や、拒食・低体重への異常な固執が見られる事例²⁰⁾などがあった。

「姿勢・運動・動作」に困難を抱えるIN-Childの事例は12件であった。発達性強調運動障害の診断がある事例が1件²⁴⁾、筋ジストロフィーの診断がある事例が1件¹⁾あった。また、円背など姿勢の悪さに関連する事例が7件⁵⁾¹¹⁾²⁷⁾⁴²⁾⁴³⁾⁴⁵⁾⁴⁶⁾あった。

2) 情緒面

「不注意」に困難を抱える IN-Child の事例は、15 件であった。ADHD の診断を有している事例は 5 件 ²¹⁾²²⁾²⁶⁾³⁵⁾⁴¹⁾であった。授業中などに別の作業を始めてしまうなど、興味・関心のある所に行ってしまう事例が 5 件 ⁵⁾⁸⁾³⁰⁾⁴⁸⁾⁵⁷⁾あった。

「多動性・衝動性」に困難を抱える IN-Child の事例は、16 件であった。ADHD の診断を有している事例は、上記で診断のあった 5 件 ²¹⁾²²⁾²⁶⁾³⁵⁾⁴¹⁾と同様であった。また、離席や掃除時間の持ち場を離れてしまう事例が、5 件 ¹¹⁾¹⁴⁾³⁵⁾⁴⁶⁾⁴⁸⁾あった。

「こだわり」に困難を抱える IN-Child の事例は、全件 (ASD の診断あり 47 件含む) で見られた。その中でも、自分の好きな有名人やキャラクター等特定の物に強い興味を示したり、執着したりしている事例が 10 件 ¹⁾²⁾⁸⁾¹¹⁾¹²⁾¹³⁾¹⁵⁾¹⁹⁾²⁵⁾³¹⁾³⁸⁾あり、興味のある話題を一方向的に話している事例が 3 件 ¹²⁾¹⁹⁾³⁸⁾あった。また、環境や活動の変化に対して敏感になっている事例が、4 件 ⁵⁾¹⁶⁾¹⁸⁾²⁸⁾あった。

「自己肯定感」に困難を抱える IN-Child の事例は、8 件であった。心配なことがあると教室に入ることが難しくなってしまう事例 ⁵⁰⁾や、苦手な教科や課題に対して拒否反応を示している事例が 4 件 ³⁾²⁶⁾³¹⁾³⁵⁾あった。

3) 生活面

「社会生活機能」に困難を抱える IN-Child の事例は、25 件であった。そのうち、気持ちが不安定になった時に器物損壊に至る事例が 6 件 ⁷⁾¹⁸⁾²⁷⁾³⁹⁾⁴⁰⁾⁵⁷⁾、トイレに行きたいときや欲しいものがあった時に、周囲の人にことわらずに行動に移してしまう事例が 4 件 ⁸⁾⁹⁾¹³⁾³⁰⁾あった。

「コミュニケーション」に困難を抱える IN-Child の事例は、全件 (ASD の診断あり 47 件含む) で見られた。そのうち、自発的なコミュニケーションの表出が見られない事例が 12 件 ⁴⁾⁶⁾⁷⁾⁹⁾¹¹⁾¹⁶⁾³¹⁾³³⁾³⁷⁾³⁹⁾⁵⁴⁾⁵⁵⁾あった。また、一方向的に話をする、同じ話を繰り返すなどして会話が成立しにくい事例が 3 件 ¹⁾¹²⁾²⁵⁾あった。

4) 学習面

学習面においてはすべての対応項目で、知的障害の診断を有している事例 17 件 ¹⁾⁸⁾⁹⁾¹⁰⁾¹³⁾¹⁴⁾¹⁶⁾³⁰⁾³³⁾³⁷⁾⁴⁰⁾⁴³⁾⁴⁴⁾⁴⁵⁾⁵⁴⁾⁵⁵⁾⁵⁶⁾が該当した。

「聞く」に困難を抱える IN-Child の事例は、25 件であった。知的障害の診断の無い事例では、集団の中で指示を聞くことが苦手な事例が 2 件 ²⁾³¹⁾、聞く活動が苦手な事例が 2 件 ¹⁸⁾³⁵⁾、教師の説明を最後まで聞くことができない事例が 1 件 ²⁷⁾などが見られた。

「話す」に困難を抱える IN-Child の事例は、18 件であった。診断の無い事例では、話し合いにはほとんど参加できない事例が 1 件 ⁴⁷⁾あった。

「読む」に困難を抱える IN-Child の事例は、27 件であった。診断の無い事例では、読み書きが困難と表記されている事例が 4 件 ²⁾²¹⁾²²⁾³⁴⁾、読むのに時間がかかる事例が 1 件 ²⁶⁾、勝手読みをする事例 1 件 ²³⁾が見られた。

「書く」に困難を抱える IN-Child の事例は、29 件であった。診断の無い事例では、文字や漢字を書く活動が苦手・困難と表記されている事例が 8 件 ²⁾³⁾¹¹⁾²¹⁾²²⁾³¹⁾³⁴⁾⁴⁷⁾や、板書についていけない事例が 1 件 ²⁵⁾、字の形態が整わない事例が 2 件 ²⁴⁾²⁶⁾であった。

「計算する」に困難を抱える IN-Child の事例は、18 件であった。診断の無い事例では、難しい計算課題に一人で取り組みずに諦めてしまった事例が 1 件 ²⁷⁾みられた。

「推論する」に困難を抱える IN-Child の事例は、23 件であった。診断の無い事例では、因果関係の説明等が苦手な事例 1 件¹⁸⁾、結果を予想して取り組むことが苦手な事例 2 件³⁾²⁸⁾が見られた。

表 3-1 ASD 傾向のある IN-Child の実態と IN-Child Record の対応分析の結果

発行年	著者	通し番号	対象児																	診断と服薬
			文中の表記	性別 学年	在籍	IN-Child Record の項目														
						身	姿	不	多	こ	自	社	コ	聞	話	読	書	計	推	
2012	関根	1)	A 男	男 中 1	特支 学校		○	○		○			○	○	○	○	○	○	筋ジス・知的	
	中島・松山 ・坂元ら	2)	A~K 児	男 10 女 1 小 1~5			○	○	○	○			○	○			○			
	小畑・千川	3)	A 児	男 小 6	通常 学級	○				○	○	○	○			○		PDD		
	船崎	4)	—	男 12 歳						○								ASD		
	藤澤	5)	—	男 小 6	特支 学校		○	○		○		○						ASD		
	井上・松田 ・斎藤ら	6)	A 児	女 11 歳	通級 指導					○			○							
		7)	B 児	男 小 2	特支 学級					○			○	○					ASD	
		8)	C 児	女 小 5	特支 学校			○		○		○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD てんかん（服薬）	
		9)	D さん	男 中 3	特支 学校					○		○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD	
		10)	E くん	男 小 3	特支 学校					○			○	○	○	○	○	○	知的・ASD	
	司城	11)	れいじ	男 小 2	通級 指導		○		○	○		○	○			○				
	末永 ・小笠原	12)	対象児	男 中 1	特支 学校					○			○						PDD	
2013	斎藤・高橋 ・下平ら	13)	A 児	男 小 5	特支 学校					○			○	○	○	○	○	○	知的・ASD	
		14)	B さん	男 中 1	特支 学校				○	○		○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD	
		15)	C 児	男 小 5	特支 学校					○			○						ASD	
	太田・宮地 ・北澤	16)	A さん	女 小 4	特支 学校					○			○	○	○	○	○	○	知的・ASD	
	内田・西村	17)	M 児	女 7 歳	特支 学級					○			○						PDD	
	小笠原 ・末永	18)	—	男 小 1	通級 指導					○	○		○	○	○			○	PDD （服薬中止）	
	鈴木・平野 ・北洋ら	19)	A 児	男 7 歳	通常 学級					○	○		○						ASD	
	阪・水野 ・西山ら	20)	—	女 10 歳		○						○							PDD	
	富永・池本 ・石川ら	21)	対象児 A	男 小 2	通級 指導			○	○	○			○	○		○		○	ADHD・ASD	
		22)	対象児 F	男 小 4	通級 指導			○	○	○			○			○	○		ADHD・ASD	
	井上・濱田	23)	小 2 年 男児	男 小 2	通級 指導					○			○			○				
	阿子島・ 漆澤・三枝	24)	中 3 の 女子	女 中 3			○				○					○	○		アスペルガー症候群 発達性強調運動障害 知覚運動機能障害 視空間認知障害	
	瀬底	25)	A 児	女 小 2	通級 指導					○	○		○			○	○			
	押田・川崎	26)	A 児	男 小 3	通常 学級			○	○	○	○		○			○	○		アスペルガー 症候群・ADHD	

表 3-2 ASD 傾向のある IN-Child の実態と IN-Child Record の対応分析の結果

発行年	著者	通し番号	対象児																	診断と服薬
			文中の表記	性別 学年	在籍	IN-Child Record の項目														
						身	姿	不	多	こ	自	社	コ	聞	話	読	書	計	推	
2014	宮本	27)	A 男	男 中 2	通常 学級		○	○		○		○	○	○				○		
	渡邊・東條	28)	A 児	男 一	特支 学級	○				○		○	○					○		ASD
2014	高橋・下平・井上ら	29)	A 児	男 小 5	特支 学校				○	○		○	○							ASD
		30)	B さん	男 中 3	特支 学校			○		○		○	○	○	○	○	○	○		知的・ASD
		31)	C 児	男 10 歳	通級 指導		○			○	○	○	○		○	○				
	竹中・宮崎	32)	B 君	男 小 3	特支 学級					○		○	○							ASD
	松田・川添・安東	33)	—	女 中 3	特支 学校					○		○	○	○	○	○	○	○		知的・ASD
	橋本・岡・中島ら	34)	小学 1 年 男児	男 小 4					○	○			○			○	○			アスペルガー 症候群
	井上・松田・高橋ら	35)	B 児	男 8 歳	通級 指導			○	○	○	○	○	○	○		○	○			ASD・ADHD (服薬)
2015	小野寺・斎藤・村田ら	36)	—	男 中 1～3						○			○							ASD
	岡村	37)	A 児	男 小 6	特支 学校					○			○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD
	西井・仲野・長崎	38)	—	男 8 歳	特支 学級					○			○							ASD
	高橋・荒木 西畑ら	39)	A 児	— 小 1	特支 学校					○	○		○	○						ASD
2016	大野呂・仲矢	40)	A 児	— 小学部	特支 学校	○				○			○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD
	東・武田	41)	A 児	男 小 1～6	通常 学級			○	○	○			○							ASD・ADHD (服薬)
	大田・桑江・新崎ら	42)	ID1	男 中 3	特支 学校		○			○			○							PDD
		43)	ID2	男 中 3	特支 学校		○			○			○	○	○	○	○	○	○	精神遅滞 ASD
		44)	ID4	女 中 3	特支 学校		○			○			○	○	○	○	○	○	○	精神遅滞 ASD
		45)	ID8	男 中 3	特支 学校		○			○			○	○	○	○	○	○	○	精神遅滞 ASD
	都築・兵藤・伊藤ら	46)	Ⅱ-(1)	男 小 2	通級 指導		○	○	○	○			○							
		47)	Ⅱ-(2)	男 小 3	通級 指導	○				○			○	○	○		○			自閉症 スペクトラム
		48)	Ⅱ-(4)	女 小 4	通級 指導			○	○	○			○							アスペルガー 症候群
		49)	Ⅱ-(5)	男 小 5	通級 指導					○		○	○					○		広汎性発達障害
		50)	Ⅱ-(8)	男 小 5	通級 指導				○	○	○		○	○						自閉症
		51)	Ⅱ-(9)	— 小 6	通級 指導	○				○			○							高機能自閉症
		52)	Ⅱ-(10)	男 中 1	通級 指導					○		○	○							広汎性発達障害
	53)	Ⅱ-(11)	女 中 2		○				○			○							広汎性発達障害	
2017	高橋・松田・宮田	54)	A 児	男 小 1	特支 学校			○		○		○	○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD
	黒木・高橋	55)	A さん	女 中 3	特支 学校					○			○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD
	寺川・吉田	56)	A 児	女 小 2	特支 学校					○			○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD
	高野・遠田	57)	A	男 小 1	通常 学級			○	○	○		○	○							

2. 指導・支援方法の分析

1) 身体面への指導・支援方法

「身体の状態」と「姿勢・運動・動作」に関する指導・支援を表4にまとめた。

「身体の状態」に関する指導・支援を行っている事例は、9件であった。そのうち、スクールカウンセラーとの面接や、連絡帳を活用したコミュニケーション等、家庭との情報共有に関する表記が5件²⁰⁾²⁷⁾³²⁾³⁷⁾⁴⁰⁾であった。

「姿勢・運動・動作」に関する指導・支援を行っている事例は、13件であった。集団での運動プログラムを行うことで、コミュニケーションを促している事例が8件²⁾²⁵⁾³⁶⁾⁴²⁾⁴³⁾⁴⁴⁾⁴⁵⁾⁵⁷⁾であった。また、背そらせやあぐら座位姿勢保持を行う事例1件⁵⁾や、姿勢の変化が少ない技から練習に取り組む事例1件³¹⁾など、姿勢に関する運動や配慮をしている事例が見られた。

表4 身体面に関する指導・支援の対応分析結果

IN-Child Record の項目	指導・支援	資料の 通し番号
身体の状態	・スクールカウンセラーが母親と面接	20)
	・個別のペアレントトレーニング	21)22)
	・母親と連携し、睡眠時間を確保する	27)
	・家庭でのエピソード記録	32)
	・自ら身体を洗わない場合、洗う箇所を言って音声模倣させ、洗うように促す。 また、そばで母親が身体を洗うモデルとなる	37)
	・連絡帳を活用した担任とのコミュニケーション	
	・今行っている指導の目的や様子などについてほぼ毎日口頭で保護者と情報を共有	40)
	・ストレスがたまらそうになったときは先生に相談すること	53)
	・子どもグループでのプログラム アイスブレーキング ネームバレー：他の児童らの名前を読んで風船をトスしあう バットとボール：ペアになって役割の違うものを表現する モンスターキャッチャー：2～4人で手をつなぎ、タイミングを合わせてぬいぐるみをつかむ	
	・親グループでのプログラム セッション① 目的：子どもとの関わり方に気づく 子どもとうまくかかわれる時とうまくかかわれない時を整理する 子どもと接している時の自分の感情を整理する 子どもと接している時にネガティブな感情が生じた場合の対処方法を学ぶ	
	セッション② 目的：状況の捉え方を変える① 子どもが言うことを聞かない時の行動と考えを整理する 子どもの話を能動的に聞く方法を学ぶ 視点を変えて子どもの気持ちを受け止める方法を学ぶ	57)
	セッション③ 目的：状況の捉え方を変える② 子どもがトラブルを起こした時の行動と考えを整理する 子どもの話を能動的に聞く方法を練習する 様々な可能性を考えて子どもの気持ちを受け止める方法を学ぶ	
	セッション④ 目的：対立を解消する 子どもと意見が食い違ったときの行動と考えを整理する 子どもと意見が違ったときに対立を解消する方法を学ぶ 子どもと意見が違ったときに対立を解消する方法を学ぶ	
姿勢・運動・動作	・集団での運動プログラム レクリエーション1:折り紙、釣りゲーム、輪投げ、パソコンを使った知覚トレーニング、運動教室、野球、ミニテニス	2)
	・背そらせ、あぐら座位姿勢保持、膝立ち姿勢保持、立位膝の曲げ伸ばし	5)
	・手指動作課題：固定式ハサミで切る、丸形シールを貼る、ペグをさす	17)
	・ボールで遊ぶ、トランポリンで飛ぶなどの遊び	
	・第1期 遊びを通した他者との関係形成「スペース釣り堀」「フィンガーペインティング」「オリジナル傘作り、ツユコレ」	
	・第2期 複数他者との関係形成「窓ガラスへのペイント」「風船バスケット」「シャボン玉遊び」「ドミノ」「バランスボール」「サイコロゲーム」	25)
	・第3期 共有体験できる他者との関わり「スクーターボード」「紙粘土づくり」	
	・姿勢が崩れていたとき、声をかける。「背筋を伸ばす」などの教示カードを示す	27)
	・運動会の練習の時に、姿勢の変化の少ない技から練習に取り組む	31)
	・水中運動教室:平泳ぎストローク練習、水中ダンス	36)
	・的当ての的を作り、それにボールを当てて遊ぶ活動	38)
	・動作法の介入（前屈げ） ラジオ体操、ストレッチ体操	42)43) 44)45)
	・アイスブレーキング ネームバレー：他の児童らの名前を読んで風船をトスしあう バットとボール：ペアになって役割の違うものを表現する モンスターキャッチャー：2～4人で手をつなぎ、タイミングを合わせてぬいぐるみをつかむ	57)

2) 情緒面への指導・支援方法

「不注意」、「多動性・衝動性」、「こだわり」、「自己肯定感」に関する指導・支援を表 5 にまとめた。

「不注意」に関する指導・支援を行っている事例は、5 件であった。そのうち 4 件 ¹⁾⁷⁾¹⁷⁾²⁹⁾が、対象となる IN-Child の興味・関心を取り上げて指導を行っている事例であった。

「多動性・衝動性」に関する指導・支援を行っている事例は、3 件であった。そのうち 2 件 ⁴⁸⁾⁵⁰⁾が、衝動性からトラブルを起こしそうになった時、深呼吸をすることで気持ちを落ち着かせる指導であった。

「こだわり」に関する指導・支援は、1 件 ²⁹⁾であった。好きな活動を行う際に、タイマーで終了の目安を提示するというものであった。

「自己肯定感」に関する指導・支援を行っている事例は、7 件であった。そのうち、2 件 ²⁷⁾²⁹⁾が言語による称賛、4 件 ³⁾¹⁸⁾³⁰⁾⁵⁰⁾がトークンエコノミーであった。

表 5 情緒面に関する指導・支援の対応分析結果

IN-Child Record の項目	指導・支援	資料の 通し番号
不注意	・過敏な刺激を減らすために、教室のカーテンを閉める、必要最小限のものに整理する	1)
	・好きな教具・活動を取り入れる	
	・好んで行っていた活動の写真を活用	7)
	・好きなキャラクターやおもちゃを活用して遊び方を説明する	17)
	・朝のスケジュール確認のときに、好きな活動を盛り込む	
	・課題終了後は、好きな活動に従事する時間を取らせる	29)
多動性・ 衝動性	・持ち物の確認、配置を決める	46)
	・授業中、先生の話は最後まで聞くことをルールとして設定する	46)
	・授業中、大きな声をださないことをルールとして設定する	
	・衝動性からトラブルを起こしそうな時には 「深呼吸を 3 回することで気持ちを落ち着かせる」	48)
	・イライラしたとき、トラブルがあった時に「深呼吸する」カードで示す	50)
こだわり	・好きな活動を行う際に、タイマーで終了の目安を提示する	29)
自己肯定感	・トークンエコノミー	3)
	・子どもへの言葉かけの際に、子どもがもっと話したくなるような言葉かけをする	17)
	・トークンエコノミー	18)
	・カードに示した行動をはじめたら、褒める	27)
	・苦手な活動時に問題行動が起きなかった場合、活動終了時に褒める	29)
	・トークンエコノミー	30)
	・トークンエコノミー	50)

3) 生活面への指導・支援方法

「社会生活機能」、「コミュニケーション」に関する指導・支援をそれぞれ、表 6 にまとめた。

「社会生活機能」に関する指導・支援を行っている事例は、20 件であった。日常的な場面で、スケジュールカードなどを使用し、見通しを持たせるようにしている事例が 6 件¹³⁾²⁷⁾²⁸⁾²⁹⁾³⁵⁾⁴⁹⁾あった。また、修学旅行等、変化の多い行事の際に、ルールや場面設定などへの対応を考え、見通しを持たせるような支援・指導が 4 件⁴⁷⁾⁴⁸⁾⁵⁰⁾⁵¹⁾あった。また、社会生活機能に関連する内容を標的行動とし、定着を図るための指導が 2 件¹⁵⁾¹⁸⁾あった。

「コミュニケーション」に関する指導・支援を行っている事例は 22 件であった。そのうち、要求言語・行動などコミュニケーションに関連する内容を標的行動とし、定着を図る事例が 8 件⁴⁾⁸⁾⁹⁾¹⁰⁾¹³⁾³⁷⁾³⁹⁾⁵⁵⁾あった。一方、IN-Child のコミュニケーションパターンを観察・分析し、コミュニケーションの糸口をつかもうとするインリアル・アプローチのような事例が 5 件¹⁾¹¹⁾¹⁶⁾¹⁷⁾¹⁸⁾あった。

表 6-1 生活面に関する指導・支援の対応分析結果

IN-Child Record の項目	指導・支援	資料の 通し番号
社会生活機能	・問題行動や望ましい行動を生徒自身が記録する	12)
	・視覚的にスケジュールを示す	13)
	把握しているかどうかを確認させるために、活動手順表の課題カードを手渡ししてから活動に入る	
	・音楽の時間や体育の時間に呼びかけに反応し、行動をおこすことができる	14)
	・指導①	15)
	標的行動 1 : 活動手順表の赤い色枠の中の写真カードを見て課題を持つてくる。	
	標的行動 2 : 課題に取り組む。	
	指導②	
	標的行動 1 : 活動手順表の赤い色枠の中の写真カードを見て課題を持つてくる。	
	標的行動 2 : 課題に取り組む。	18)
	標的行動 3 : フィニッシュボックスに入れる。	
	3 種類の自立課題をボックスにセットし、一番下にミニカーを用意した。各セッション毎に課題の順番や種類を入れ替えた。3 種類の課題終了後にミニカーで 5 分間遊んだ。	27)
	・標的行動を自身で記録すること	
	・本日の学習課題を黒板にはり、全体に知らせる	28)
	・予測のつかないことに対して不安があるので、スケジュールを前もって提示する	29)
	・朝、スケジュールを確認する	31)
	・学習活動の見本となる写真を示し、学級でリハーサルを行う	35)
	・朝学習のチャイムが鳴ったら、学習予定のスケジュールを提示し確認する	
	・特別支援学級で活動する際には、スケジュールに○を付け、特別支援学級の担任に届け出る	37)
	・自ら身体を洗わない場合、洗う箇所名を言って音声模倣させ、洗うように促す。また、そばで母親が身体を洗うモデルとなる	
	・子どもの日常生活チェックリストを活用	41)
	・持ち物を確認、配置を決める	46)
	・道中はしっかり学級担任についていくことを約束	47)
	・人を見かけたら挨拶をする事	
	・メモを取る練習等を指導	48)
	・社会科見学の際に、挨拶をしっかりとする、お店の人の仕事の邪魔になるようなことはしない事をルールとして設定する	
	・場面絵を用いて単独行動をしないことを繰り返し学習	49)
	・スケジュールの説明	50)
	・修学旅行の心配がなくなるように、細かいところまで説明	
	・起こりうる場面への対応の勉強	51)
	・予備のしおりの提供	
	・お小遣いの使い方の使用計画	
	・しおりを一緒に読みながら日程の確認	
	・小遣いの使い方の計画、先生の部屋の場所の確認、日程注意事項の確認	
	・食事・入浴マナーの確認	54)
	・日程・注意事項の確認	
	・日常的な物品の絵カード	54)
	・給食後の台拭き場面を設定した指導	55)

表 6-2 生活面に関する指導・支援の対応分析結果

IN-Child Record の項目	指導・支援	資料の 通し番号
コミュニ ケーション	・インリアル・アプローチ	1)
	・集団での運動プログラム レクリエーション1:折り紙、釣りゲーム、輪投げ、パソコンを使った知覚トレーニング	2)
	・運動教室:野球、ミニテニス	4)
	・課題ができたときに、「できました」と伝える方法として VOCA を導入	8)
	・牛乳を開けてもらうときに「あけて」と要求する	9)
	・靴を教師に差し出して「あけて」と要求する	10)
	・麦茶の入ったクーラーボトルを用意し「お茶ください」と伝えてから教師にコップに注ぐ	11)
	・指導 1: 指さして要求することができる	13)
	・指導 2: カードを指導者に渡して要求する	16)
	・集団観察の中でコミュニケーションの分析	17)
	・欲しいものの写真カードを指さして要求する	19)
	・欲しいものの写真カードを教師に手渡しで要求する	25)
	・表情、視線、声、動作、言葉の 5 つの観点で行動を整理し対象児の行動の意図を探る	27)
	・子どものしていることをまねて、コミュニケーションの糸口をつかむ	28)
	・コミュニケーション方法等については集団参加の観察	33)
	第 1 期 遊びを通した他者との関係形成 「スペース釣り堀」「フィンガーペインティング」「オリジナル傘作り、ツェコレ」	
	第 2 期 複数他者との関係形成 「窓ガラスへのペイント」「風船バスケット」「シャボン玉遊び」「ドミノ」 「バランスボール」「サイコロゲーム」	
	第 3 期 共有体験できる他者との関わり 「スクーターボード」「紙粘土づくり」	
	・書記が難しい時に、書けるようにお願いする →応えてくれた人に対して感謝の言葉をかける	
	・SST: 少人数のグループ	
	・支援者は PC を用いて指導を行う	
	第 1 段階: タッチモニターに触れると画像が現れることを理解する	
	第 2 段階: タッチモニター上の小カードに触れると画像や動画が現れることを理解する	
	第 3 段階: 複数のカードから自分の見たいものを選択することができる	
	第 4 段階: Ipad touch に触れるとタッチモニター上に動画が現れることを理解する	
	第 5 段階: 学習場面や生活場面で Ipad touch などの AAC を使用し、自分の意思や感情を相手に伝えることができる	
	・要求言語行動の形成	
	①要求物を見て、もしくは写真カードを渡して、 「～ちょうだい」と 2 語文で要求する	
	②要求物を見て、もしくは写真カードを取って、 肩を軽く叩いてから 2 語文で要求する	
	③写真カードと「ちょうだい」カードを文シートに貼り、文シートを母親に渡して「ママ、～ちょうだい」と音声で 要求する	
	・要求に関する指導	
	先生に近づくと先生の腕を引く→くださいという	
	・班長やリーダーが指示をするまで行動しないようにする	
	・なんの指示ももらえないときは何をすればよいのか聞くこと	
	・写真カードを使ったコミュニケーションの指導	
	・接近行動の指導・注意喚起行動の指導・要求行動の指導	
	・コミュニケーションに役立つ発語を促進する課題	
	・日常場面の観察及び促し	
	・適切な聞き方や伝え方: 定型的な聞き方や伝え方の学習、分かりやすい聞き方や伝え方の練習	
	・定型的な理由の伝え方の学習、意見と理由を伝える実践的な練習	
	・工夫したところをお互いに伝え合う、他者と協力して活動する	

4) 学習面への指導・支援方法

「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」、「計算する」、「推論する」に関する指導・支援を表 7 にまとめた。

「聞く」に関する指導・支援を行っている事例は、5 件であった。うち、3 件⁴⁶⁾⁵⁰⁾⁵²⁾が、話を聞くことをルールとして設定している事例であった。また、適切な聞き方や伝え方や遊びを通して学ぶ事例⁵⁷⁾もあった。

「話す」に関する指導・支援を行っている事例は、5 件であった。いつ、どこで、誰と、何をした、など話すに対する定型文を学び実践する事例が 4 件⁶⁾⁷⁾³²⁾⁵⁷⁾と多く見られた。その中には、質問ゲームという形で応答行動と質問行動を交互に行っている事例³²⁾も見られた。

「読む」に関する指導・支援を行っている事例は、7 件であった。読み上げ教材である DAISY 教科書を活用した指導を行う事例が 1 件²³⁾あり、また、分かん書き法やスリットを使用することで読みやすくする指導を行っている事例 2 件²¹⁾²²⁾があった。また、テスト時の問題文の

拡大表示や、別室受験などの配慮をしている事例も1件²⁴⁾みられた。

「書く」に関する指導・支援を行っている事例は、7件であった。「書く」に関しては、語呂カードを活用した事例³⁾や、書字のマス目にリーダー線を入れて書きに対する配慮を行っている事例³⁴⁾が見られた。また、漢字をイラスト化する事例3件³⁾²¹⁾²²⁾など、SLD傾向に対する指導が中心となっていた。

「計算する」に関する指導・支援を行っている事例は、0件であった。

「推論する」に関する指導・支援を行っている事例は、4件であった。4件⁶⁾²¹⁾²²⁾³²⁾とも、「だれが・なにを・いつ・どこで・どうした」の5W1Hにわけて考える事例であった。

表 7-1 学習面に関する指導・支援の対応分析結果

IN・Child Record の項目	指導・支援	資料の 通し番号
聞く	・その週のトピック又はサイコロトークで教師と話す ①話し方と質問の仕方の話形を確認する ②練習した内容の発表と質問をする ③自己評価する ・先生の話は最後まで聞くことをルールとして設定する ・人の話を聞くスキルを学習 ・相手の話をよく聞くことを指導 ・質問は交互にすることを指導 ・適切な聞き方や伝え方 - インディアンクイズ：お題に対して、自分が何を書いたのかを他の参加者に当ててもらう - 腕利きレポーター：質問者と回答者に分かれて、提示されたお題について話し合う - 庭園探検：2人組で地図を見ながら庭園を探検し、課題解決をする ・相手の意見を聞きながら、自分の意見を伝える - 紙飛行機オリンピック：飛距離や滞空時間などの種目に適した紙飛行機をつくる	6) 46) 50) 52) 57)
話す	・発表 ①「私は～について発表します。」 ②いつ ③どこで ④何をした ⑤そのときの気持ち ⑥「質問や感想はありますか」 ⑦「これで発表を終わります」 ・感想 ①「声が大きくて聞きやすかったです」 ②「私も～と思いました」 ・質問 ①「誰とやりましたか」 ②「1番楽しかったことは何ですか」 ③「がんばったことは何ですか」 ④「心に残ったことは何ですか」 ・学校で何をしたかを、家に帰り母親に話すことができる 「ぼくは～を作りました」、「ぼくは～を食べました」、「ぼくは～をやりました・しました」 ・質問ゲーム - 応答行動 - 指導者が対象の前に写真を置き、「何をしていますか」、「どこですか」、「だれですか」、「いつですか」に対する応答行動をする - 質問行動 「昨日は何をしましたか」、「どこでしましたか」、「だれとしましたか」、「いつしましたか」、「明日は何をしますか」、「どこで何をしましたか」、「どこでしましたか」、「だれとしましたか」、「いつしましたか」 ・構音器官の運動：発生を伴う呼吸の調整、CSSB学習、ロ形模倣 - シャボン玉、ストローを吹くと泡が出るおもちゃを活用、三方巻鳥、びっくり袋などを活用 ・音声模倣の課題：可能な単音節と可能性のある単音節の音声模倣 - 支援者の口の形を見ながら、自分の口を鏡で見て動かす模倣課題 - ロ形模倣は、あ、い、う、え、お、べー、アー(3秒)、アーン(5秒)、アーン ・語文表出の課題：発音可能な「音」の組み合わせでの単語の表出 ・適切な聞き方や伝え方：定型的な聞き方や伝え方の学習、分かりやすい聞き方や伝え方の練習	6) 7) 32) 56) 57)
読む	・音・訓読み練習プリント：語呂カードと対応させた書字練習プリント ・音・訓読み練習プリント：漢字パズルと対応させた書字練習プリント ・分ち書き法 - 文章中に書き表せる単語ごとにスペースを入れ、単語を認知しやすくし、分の切れ目を見やすくする方法 ・スリットの使用 - 読む行のみ、スリットの隙間に見えるような補助具を用いて、読む場所に視点を集中できるようにする方法 ・リピート音読 - 指導者が読んだ分を同じように後について読む方法。対象児の読みのスピードに合わせて行う。 ・リライト教材の活用 - リライト教材とは、対象児の読みの状態に応じて、漢字をひらがなに変えたり、ルビを振ったり、複雑な構文を簡略化したり、内容を変えずに文章量を減少させたりして作成した教材である。 ・DAISY教科書の活用 - 国語のDAISY教科書を家庭学習での音読の宿題用という目的で利用開始。 - その後通級指導において、ハイライト表示され読み上げられた文節を後追いで音読させた後、読み上げの音声で消しハイライト部分を音読させ、併せて内容把握をするという指導を行う ・テスト問題文の拡大と問題文へのふりがな、別室受験と時間延長 ・五十音表を「あ、あいうえお。あか、かきくけこ。あかさ、さしすせそ。…あかさたなはまやらわ、わいうえを」という読み方で、一日2回ずつ言うことを宿題に出す ・五十音表を読み、かたかなの書字を行う ・「ヲはフに横ぼう」「ヌは横ぼう書いてメ」というフレーズを作って練習。5回ずつ言う練習をして書字	3) 21)22) 23) 24) 26)

表 7-2 学習面に関する指導・支援の対応分析結果

IN-Child Record の項目	指導・支援	資料の 通し番号
読む	・第1期・小学2年時 - 教科書、本は「読ませる」より「読み聞かせる」 「読む+意味理解」の支援、読み終わった後、内容について質問応答を実施 - 作文はまず自分の考えを言わせ、それを周囲の大人がそのまま書き起こす - 書いたものを読む、または一緒に読む - 拗促音（特殊音節）の指導、文字は視覚的に確認しながら、手を叩いて単語の拍をとる 「表記はするが音にはならない」点についても繰り返し練習 ・第2期・小学3~4年時（集団指導） - 音読指名の際にはあらかじめ充てる箇所を知らせておく - テストの際は問題文を読み上げる	34)
書く	・支援Ⅰ期 ①語呂カード ：漢字をへんやつくりなどの部分に分解し、その部分ごとに音声リハーサルを組み合わせたもの。 - カードには漢字に関連したイラストを乗せているまた、漢字の部分と語呂の部分の色分けし、視覚的にわかりやすくしている ②音・訓読み練習プリント ：語呂カードと対応させた書字練習プリント ・支援Ⅱ期 ①漢字パズル ：漢字パズルとは、漢字を部分に分解したパズルのこと、間違えそうなところも組み込んでいる ②音・訓読み練習プリント ：書字のマス目にリーダー線を入れている ・視覚法（漢字をパーツに分解し、それを合体して覚える） - 対象児が各自でパーツに分解し、それをパズルのように合体させて学習したり、漢字の足し算としてつなぎ合わせたりする方法 ・イラスト漢字法 - 漢字に意味のあるイラストを書き入れ、意味として覚える方法 ・聴覚法→漢字の成り立ちを音声言語化して覚える方法 ・語呂合わせ法→漢字の特徴を音声言語化、符号化して覚える方法 ・カタカナ五十音書字 - 五十音表を「あ、あいうえお。あか、かきくけこ。あかさ、さしすせそ。・・・あかさたなはまやらわ、わいうえを」という読み、五十音書字 ・「フはフに横ぼう」「ヌは横ぼう書いてメ」というフレーズを作って練習。5回ずつ言う練習をして書字宿題として、「ヌ」「フ」のフレーズ練習、五十音書字プリント4枚をだす ・特殊音書字における支援。特殊音の表記を分解して口頭で答える課題 - 指導者が言った2~3語の文をひらがな、かたかな、漢字まじりで書き、それを全てかたかなに直して書かせる ・宿題として、「特殊音の表記をすばやく答える」「2~3語文をカタカナで書く」のどちらかを毎日する事 ・絵の下に文字を書いたり、絵の上に文字を重ねて書いたり、裏に文字だけを書いたりする ・短日記（いつ・どこで・だれが・どうした）を書かせる ・文字の学習、なぞりの学習、写真カードの使用	3) 21)22) 26) 34) 48) 54)
計算する	特になし	
推論する	・発表する際に ①「私は～について発表します。」 ②いつ ③どこで ④何をした ⑤そのときの気持ち ⑥「質問や感想はありますか」 ⑦「これで発表を終わります」 ・文章を読む際に 5W1H に分けて抽出する ・質問ゲーム - 応答行動 - 指導者が対象の前に写真を置き、「何をしていますか」、「どこですか」、「だれですか」、「いつですか」に対する応答行動をする - 質問行動 「昨日は何をしましたか」、「どこでしましたか」、「だれとしましたか」、「いつしましたか」、「明日は何をしますか」、「どこで何をしましたか」、「どこでしましたか」、「だれとしましたか」、「いつしましたか」	6) 21)22) 32)

3. 指導・支援方法の教育効果に関する記載

教育効果の記載がされている事例が40件、記載されていない事例が17件であった。

記載されている事例のうち、教師の主観的評価による記載が4件¹⁾³⁾²⁸⁾⁵⁵⁾であり、標的行動を決め介入をし、観察の結果、行動変容が見られた事例が27件⁴⁾⁶⁾⁷⁾⁸⁾⁹⁾¹⁰⁾¹¹⁾¹²⁾¹³⁾¹⁵⁾¹⁶⁾¹⁷⁾¹⁸⁾¹⁹⁾²⁰⁾²⁷⁾²⁹⁾³⁰⁾³¹⁾³²⁾³⁵⁾³⁷⁾³⁸⁾³⁹⁾⁴⁰⁾⁵⁴⁾⁵⁷⁾であった。その他、保護者からの聞き取り⁵⁾や、課題としていた水泳の達成、Special Needs Education Assessment Tool と 50M 走を併用している事例が4件⁴²⁾⁴³⁾⁴⁴⁾⁴⁵⁾であった。

IV. 考察

1. 身体面に関する指導・支援について

身体面に関する指導・支援については、「身体の状態」においてはスクールカウンセラーとの面接や、連絡帳を活用したコミュニケーション等、家庭との情報共有に関する指導・支援が多くみられた。また、「姿勢・運動・動作」に関しては、集団での運動プログラムが多くみられる中、個別での姿勢に関する指導・支援もみられた。

ASD の子どもをもつ親の不安感やストレスについての研究は、今まで数多く行われてきた(橋本, 1980; 渡部・岩永・鷺田, 2002; 湯沢・渡邊・松永, 2007)。渡邊・東條(2014)は、自閉症児の母親のストレスの特徴として、学齢到達後に最もストレスが高くなる特徴をもっているとしている。その原因として、ASD の子どもにとっては、小学校に入学すると学校の雰囲気やシステムに慣れないことが多くみられる(渡邊・東條, 2014)としており、教室の騒音や同級生の動きがストレスになることが多いことから、保護者の不安も強くなるのではないかと考えられる。そのような中で、学校やスクールカウンセラーと定期的に情報共有することは、ASD の傾向が見られる IN-Child とその保護者にとって、心理的な安定につながるのではないかと考えられる。

2. 生活面に関する指導・支援について

「社会生活機能」に関する指導・支援については、日常的な場面で、スケジュールカードなどを使用し、見通しを持たせるようにしている事例が多くみられた。また、変化の多い行事があるときには、事前に話し合いなどで見通しを持たせている事例が多くみられた。

スケジュールカードを使用した指導・支援については、TEACCH プログラムが普及している。TEACCH プログラムは、①物理的構造化、②スケジュールの構造化・視覚化、③コミュニケーションスキルの工夫、④社会生活に必要な具体的スキルの獲得、⑤保護者を療育者として、一貫した治療・教育・訓練を行うことを基本としており(木村・木村, 2002)、多くの自治体や教育現場で研修会を取り入れられている(寺尾・鈴木・大場, 1997; 畑中, 2000)ことから、今回の分析結果から見られるように構造化に関連した記述が多いと考えられる。

「コミュニケーション」に関する指導・支援については、要求言語・行動などコミュニケーションに関連する内容を標的行動とし、定着を図る事例が多くみられた。また、指導・支援方法の教育効果の部分で、このコミュニケーションに関する行動変容の変化の記録が多くされているのが特徴であった。

これは、応用行動分析という方法であり、ASD の治療法として広く用いられている(National Institute of Mental Health, 2004)。National Institute of Mental Health (2004)は、「子どもの興味に基づいてプランされ、見通しが持てるスケジュールを与え、子どもの注意を促し、行動を強化する」プログラムが効果的であるとし、教師やセラピストに加え、親も治療に参加し、行動変容・スキル学習の指導方法を身に付けてもらい、家庭でも行うことを勧めている。このことから、ASD の指導法は、指導・支援よりも、応用行動分析に基づく家庭も含めた行動のマネジメントが中心になっているのではないかと考えられる。

しかしながら、ASD に対する応用行動分析的な指導についてまとめられているレビュー論文は数本あるが、海外の論文を対象としたものが中心である。現時点で、日本では、個々に行われている ASD に対する応用行動分析的な指導について、何を課題として、どのように

支援し、行動の変化が起こったのかを包括的にまとめた論文は見当たらない。今後、日本において実施された応用行動分析的な指導についてまとめ、ASD 傾向のある IN-Child に対する行動マネジメントの観点を決めて、具体的な指導プログラムを開発する必要があると考えられる。

文献

- 1) Changwan HAN, Mamiko OTA & Haejin KWON(2016) Development of the IN-Child (Inclusive Needs Child) Record. *Total Rehabilitation Research*, 3, 84-99.
- 2) 井上美由紀・松田幸恵・斎藤絵美・下平弥生・高橋晃・宮崎眞(2012) 自閉症児に対するコミュニケーションおよび会話指導の実践研究 1. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 11, 273-288.
- 3) 司城紀代美(2012) 通常学級において「特別な支援が必要」とされる児童と他児とのかわりーヴィゴツキー障害学の視点からー. 特殊教育学研究, 50(2), 171-180.
- 4) Changwan HAN, Natsuki YANO, Aiko KOHARA, Haejin KWON, Mamiko OTA & Atsushi TANAKA(2017) The Verification of the Reliability and Construct Validity of the IN-Child Record: Analysis of Cross-sectional Data. *Total Rehabilitation Research*, 5, 1-14.
- 5) 文部科学省(2012) 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推進(報告).
- 6) 橋本厚生(1980) 障害児を持つ家族のストレスに関する社会学的研究 肢体不自由児を持つ家族と精神薄弱児を持つ家族の比較を通して, 特殊教育学研究, 17(4), 22- 33.
- 7) 渡部奈緒・岩永竜一郎・鷲田孝保(2002) 発達障害幼児の母親の育児ストレスおよび疲労感運動発達障害児 と対人・知的障害児との比較, 小児保健研究. 61, 4, 553-560.
- 8) 湯沢純子・渡邊桂明・松永しのぶ(2007) 自閉症児を育てる母親の子育てに対する気持ちとソーシャル・サポートとの関係, 昭和女子大学心理研究所紀要, 10, 119-129.
- 9) 渡邊喜久枝・東條吉邦(2014) 自閉症スペクトラム障害児と母親の不安に対する支援, 茨城大学教育学部紀要 教育科学, 63, 139-156.
- 10) 木村隆・木村尚美(2002) 我が家の TEACCH に向けた取り組み. 情緒障害教育研究紀要, 21, 89-96.
- 11) 寺尾孝士・鈴木伸五・大場公孝(1997) TEACCH プログラムにおける現場職員のトレーニングについて. 情緒障害教育研究紀要, 16, 32-41.
- 12) National Institute of Mental Health(2004) Autism Spectrum Disorders (Pervasive developmental Disorder). Washington DC US. Government Printing Office. NIH Publication No.04-5511

〈分析対象文献〉

- 1) 関根一美(2012) 重度・重複障害のある生徒のコミュニケーション能力の向上に関する一考察 ―複数の支援者によるアセスメントとインリアル・アプローチの取組から―. 教育実践研究, 22, 285-290.
- 2) 中島範子・松山郁夫・坂元康成・網谷綾香・園田貴章(2012) 発達障害児の活動に運動処方を組み込む意義. 研究論文集―教育系・文系の九州地区国立大学間連携論文集―, 25(2).
- 3) 小畑雅子・干川隆(2012) 広汎性発達障害のある児童への漢字学習に及ぼす認知スタイルに合わせた指導の効果. 熊本大学教育学部紀要自然科学, 61, 7-13.
- 4) 船崎康広(2012) 自閉症児に対する、類推能力を活用した意味への気づきを助ける技法―指導過程についてのコミュニケーション分析―. 健康医療科学研究, 2, 53-64.
- 5) 藤澤憲(2012) 自閉症児の手指動作に及ぼす動作法の効果. 和歌山大学教育学部教育実践センター紀要, 22, 167-176.
- 6) 井上美由紀・松田幸恵・斎藤絵美・下平弥生・高橋晃・宮崎眞(2012) 自閉症児に対するコミュニケーションおよび会話指導の実践研究 1. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 11, 273-288.
- 7) 6).と同様
- 8) 6).と同様
- 9) 6).と同様
- 10) 6).と同様
- 11) 司城紀代美(2012) 通常学級において「特別な支援が必要」とされる児童と他児とのかかわりーヴィゴツキー障害学の視点から―. 特殊教育学研究, 50(2), 171-180.
- 12) 末永統・小笠原恵(2012) 発達障害児の行動問題と競合する適応行動に対する自己管理手続きの検討. 特殊教育学研究, 50(3), 269-278.
- 13) 斎藤絵美・高橋晃・下平弥生・井上美由紀・松田幸恵・稗貫有・宮崎眞(2013) 自閉症児に対するコミュニケーション・会話指導などの実践研究 2. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 12, 253-264.
- 14) 13).と同様
- 15) 13).と同様
- 16) 太田歩・宮地弘一郎・北澤公造(2013) 知的障害児の“伝える姿”に基づく教師の支援の効果について. 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 教育実践研究, 14, 1-12.
- 17) 内田芳夫・西村霞(2013) 自閉症スペクトラム児のコミュニケーション支援に関する事例研究. 南九州大学人間発達研究, 3, 3-7.
- 18) 小笠原恵・末永統(2013) 広汎性発達障害児が示す暴力・暴言・物壊しの低減を目指した自己記録を中心とした介入パッケージ. 特殊教育学研究, 51(2), 147-156.
- 19) 鈴木徹・平野幹雄・北洋輔・郷右近歩・野口和人・細川徹(2013) 高機能自閉症児における対人相互交渉の困難の要因に関する検討―心の理論課題を通過する事例の様相に着目して―. 特殊教育学研究, 51(2), 105-113.

- 20) 阪幸江・水野泰行・西山順滋・福永幹彦(2013) 多職種でかかわる食行動異常への対応ー広汎性発達障害女児にかかわる支援ー. 第 54 回日本心身医学会近畿地方会演題抄録, 56(8).
- 21) 富永由紀子・池本喜代正・石川泰子・押野ゆき子・高橋里子・田島成子・青柳都己代・加藤麻未(2013) 学習障害児に対する個別学習支援の在り方に関する一考察ー大学におけるセッション指導からー. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 36, 339-346.
- 22) 21)と同様
- 23) 井上芳郎・濱田滋子(2013) アクセシブルなデジタル教科書(マルチメディア版 DAISY) 製作と普及活動の報告. 日本デジタル教科書学会年次大会発表原稿集, 43-44.
- 24) 阿子島茂美・漆澤恭子・三枝隆(2013) 読み書き障害の支援方法. 教心第 55 回総会, 406.
- 25) 瀬底正栄(2013) 複数の他者との関係性に焦点を当てた発達支援の試み:特別支援学級への通級指導を通して. 琉球大学教育学部発達教育実践センター紀要, 4, 105-117.
- 26) 押田正子・川崎総大(2013) 通常小学校において理解と活用が望まれる発達性読み書き障害児への支援の在り方ー発達性 dyslexia 児に対する大学教育相談を通じてー. 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究, 7, 27-32.
- 27) 宮本美奈子(2014) 中学校通常の学級における行動コンサルテーションを用いた発達障害のある生徒への学習指導. 教育実践研究, 24, 253-258.
- 28) 渡邊喜久枝・東條吉邦(2014) 自閉症スペクトラム障害児と母親の不安に対する支援. 茨城大学教育学部紀要 教育科学, 63, 139-156.
- 29) 高橋晃・下平弥生・井上美由紀・松田幸恵・斎藤絵美・宮崎眞(2014) 自閉症児に対するコミュニケーション・会話指導などの実践研究 3ー教育現場における行動問題に対する応用行動分析的アプローチ. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 13, 165-177.
- 30) 23).と同様
- 31) 23).と同様
- 32) 竹中歩美・宮崎眞(2014) 自閉症児者へのスクリプトフェイディング法による社会的スキルの指導ー疑問詞を用いた質問・応答行動の指導ー. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 13, 179-192.
- 33) 松田昭憲・川添綾花・安東末廣(2014) 重度自閉症者への ipod touch を活用したコミュニケーション支援. 宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学, 30, 77-90.
- 34) 橋本創一・岡直樹・中島範子・磯貝順子(2014) 学習のつまずきと学校適応に関するアセスメント・支援方法ー学習支援と学校不適応へのサポートを考えるー. 教心第 56 回総会, 48.
- 35) 井上美由紀・松田幸恵・高橋晃・斎藤絵美・下平弥生・宮崎眞(2015) 自閉症児に対するコミュニケーション・会話指導などの実践研究 4ー教育現場における応用行動分析的アプローチ. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 14, 489-502.
- 36) 小野寺昇・斎藤辰哉・村田めぐみ・和田拓真・玉里祐太郎・渡部憂ら(2015) 自閉症児・者を対象とした水中運動教室における参加率と課題達成率の関係. 生理科学的研究, その他, 718.

- 37) 岡村章司(2015) 特別支援学校における自閉症児に対する保護者支援 ―母親の主体性を促す支援方略の検討―. 特殊教育学研究, 53(1), 35-45.
- 38) 吉井勘人・仲野真央・長崎勤(2015) 自閉症児に対する会話の修復機能としての明確化要求の発達支援 ―明確化要求の表出タイプの出現順序、共同行為ルーティンの役割、明確化要求の表出と欲求意図理解との機能連関に焦点を当てて―. 特殊教育学研究, 53(1), 1-13.
- 39) 高橋甲介・荒木素子・西畑民希・吉田ゆり・石川衣紀(2016) 大学と連携した特別支援学校における知的障害を伴う自閉症スペクトラム児のコミュニケーション指導. 教育実践総合センター紀要, 15, 53-61.
- 40) 大野呂浩志・仲矢明孝(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―. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 6(別冊), 77-86.
- 41) 東昌美・武田鉄郎(2016) 発達障害のある子どもの成長過程における教育的支援のあり方に関する実証的研究 ―日常生活チェックリストと身体活動量を活用して―. 和歌山大学教育学部紀要, 教育科学, 67, 43-50.
- 42) 大田悌士・桑江彩乃・新崎哲史・喜屋武亨・金城昇(2016) 知的障害を有する生徒への動作法を用いた体育の授業実践. 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, 23, 285-307.
- 43) 42)に同様
- 44) 42)に同様
- 45) 42)に同様
- 46) 都築繁幸・兵藤義信・伊藤ゆかり・牧野忠和・牧野恒夫・水野清彦ら(2016) 通級指導教室と通常の学級の連携による支援 ―通級指導教室対象児の校外学習の指導を中心に―, 障害者教育・福祉学研究, 12, 87-98.
- 47) 46)に同様
- 48) 46)に同様
- 49) 46)に同様
- 50) 46)に同様
- 51) 46)に同様
- 52) 46)に同様
- 53) 46)に同様
- 54) 高橋甲介・松田果織・宮田こころ(2017) 自閉症スペクトラム障害児における排他律を用いた人名理解の指導効果に関する検討. 教育実践センター紀要, 16, 137-144.
- 55) 黒木美帆・高橋甲介(2017) 自閉症スペクトラム障害のある生徒に対する学校における日常生活の中でコミュニケーション表出支援. 教育実践総合センター紀要, 16, 303-309.
- 56) 寺川愛美・吉田ゆり(2017) 発語の少ない自閉スペクトラム症児へのコミュニケーション指導・支援. 教育実践総合センター紀要, 16, 256-265.
- 57) 高野光司・遠田将大(2017) 小学生の親子に対するソーシャル・スキルの指導に関する事例研究. 早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊, 24(2), 31-41.

- Editorial Board -

Editor-in-Chief	Atsushi TANAKA	University of the Ryukyus (Japan)
Executive Editor	Changwan HAN	University of the Ryukyus (Japan)



Aiko KOHARA University of the Ryukyus (Japan)	Mika KATAOKA Kagoshima University (Japan)
Aoko CHINA National Institute of Vocational Rehabilitation (Japan)	Mikio HIRANO Tohoku Bunka Gakuen University (Japan)
Eonji KIM Miyagigakuin Women's University (Japan)	Nagako KASHIKI Ehime University (Japan)
Haejin KWON University of Miyazaki (Japan)	Shogo HIRATA Ibaraki Christian University (Japan)
Hideyuki OKUZUMI Tokyo Gakugei University (Japan)	Takahito MASUDA Hirosaki University (Japan)
Iwao KOBAYASHI Tokyo Gakugei University (Japan)	Takashi NAKAMURA University of Teacher Education Fukuoka (Japan)
Kazuhito NOGUCHI Tohoku University (Japan)	Takeshi YASHIMA Joetsu University of Education (Japan)
Keita SUZUKI Kochi University (Japan)	Tomio HOSOBUCHI Saitama University (Japan)
Kenji WATANABE Kio University (Japan)	Toru HOSOKAWA Tohoku University (Japan)
Kohei MORI Mie University (Japan)	Toshihiko KIKUCHI Mie University (Japan)
Liting CHEN Sophia School of Social Welfare (Japan)	Yoshifumi IKEDA Joetsu University of Education (Japan)

Editorial Staff

- Editorial Assistants	Mamiko OTA	University of the Ryukyus (Japan)
	Sakurako YONEMIZU	Asian Society of Human Services

Journal of Inclusive Education VOL.4 February 2018

© 2018 Asian Society of Human Services

Editor-in-Chief Atsushi TANAKA

Presidents Masahiro KOHZUKI • Sunwoo LEE

Publisher Asian Society of Human Services

Faculty of Education, University of the Ryukyus, 1 Senbaru, Nishihara, Nakagami, Okinawa, Japan
FAX: +81-098-895-8420 E-mail: ashs201091@gmail.com

Production Asian Society of Human Services Press

Faculty of Education, University of the Ryukyus, 1 Senbaru, Nishihara, Nakagami, Okinawa, Japan
FAX: +81-098-895-8420 E-mail: ashs201091@gmail.com

Journal of Inclusive Education
VOL.4 February 2018
CONTENTS

ORIGINAL ARTICLES

-
- Development of Scale for Coordinate Contiguous Career; Scale C³.....**Changwan HAN**, et al. 1
-
- Fostering the Local Special Education Centers for a Special Needs Education School for the Physically Disabilities
and an Investigation for How the Organization Should Handle.....**Osamu ISHIDA**. 21
-
- Analysis of Teaching Method for IN-Child Showing Behavior Similar to Autism Spectrum Disorder
.....**Mamiko OTA**, et al. 36
-

SHORT PAPERS

-
- Survey on Expertise and Education Training Required for Teachers Involved in Visually Impaired Education
.....**Miku TANAKA**, et al. 54
-
- Analysis of Curriculum on Psychology, Physiology and Pathology of Intellectual Disorder
in University Teacher Training Course:
Consideration based on Change of Medical Diagnostic Criteria for Intellectual Disorder.....**Natsuki YANO**, et al. 67
-

ACTIVITY REPORT

-
- Survey on Teachers' Consciousness in Providing "Career Education"
in Special Needs School for Physically Handicapped Children:
The Relation with Children's Dream and Wish and Class Practice.....**Ayaka OCHI**, et al. 74
-