

自閉症児の一人一人の特性に応じた授業改善

～ティーム・ティーチングにおける教師の共通理解のためのミーティング～

高知県立山田養護学校 教諭 川島 久美子

特別支援学校では、ティーム・ティーチングの形態が多く、チームで課題や手立て、評価を共通理解することは欠かせない。しかし、個々に様々な状態を示す自閉症の特性に応じた課題や手立て、評価を設定し、チーム内で共通理解することが難しい現状がある。本研究では、「太田ステージ評価」及び「自閉症教育の7つのキーポイント」（以下「7つのキーポイント」と示す）等を客観的評価の観点として取り入れ、迅速に授業の振り返りをするための「チームミーティング」を考案した。「チームミーティング」により、自閉症教育におけるより良い授業改善を図ることができるのではないかという研究仮説に基づき、「チームミーティング」を特別支援学校で実施し、聞き取りやアンケート等からその効果を分析し検証した。

キーワード：特別支援学校、共通理解、自閉症の特性、客観的評価、迅速

1 はじめに

自閉症の児童生徒は一人一人の実態が多様であるため、それぞれの特性に応じた対応が必要である。しかし、学習内容や場所が校時表に沿って変わり、ティーム・ティーチングの形態により、かかわる教師が交代する度に様々な様子を見せる自閉症の特性から、学びの積み重ねが困難な状態に陥りやすい。したがって、教師がより適切な支援を一貫して行うことにより、自閉症児が理解しやすい環境をつくり発達を促す必要がある。

近年、自閉症教育については国立特別支援教育総合研究所で、平成18年度より自閉症教育に関するプロジェクト研究が進められてきた。また高知県下の教育課程研究集会（特別支援学校等）でも知的障害部会において「自閉症のある児童生徒の適切な指導及び支援の在り方」のテーマで、平成19年度より2年間の研究に取り組んでいる。そのなかでA校では、平成17年度より小学部から高等部まで、「自閉症のある児童生徒の支援のあり方」をテーマにした実践と研究に取り組んでおり、自閉症のある児童生徒の支援において実践的な成果が積み重ねられてきている。

自閉症児が多く在籍している知的障害特別支援学校ではティーム・ティーチングの形態が多く、教師間で個々の児童生徒の課題や手立て、評価を共通理解することは欠かせない。

そのため教師は従来から、授業について話し合いを行い、メインティーチャーが指導略案を作成し、チーム内の教師に事前配付を行っている。しかし、授業のなかで様々な様子を見せる自閉症児の指導に、教師が悩みながらかかわることも少なくなく、個々の児童の課題や手立て、評価の共通理解が十分に得られていない。また自分自身の経験として、授業を終えた後に、児童により適した支援があるのかもしれないと思いながらも、授業改善につなげていくことができないもどかしさを感じていた。

このような課題意識に関連した調査研究として、福島養護教育センターが「特別支援学校の教育課題に関する調査」（2007）を実施している。この調査では「児童生徒個々の指導目標や評価などについて、一人一人の教師に任せられている現状」を示し、解決に向けては、「教師間で教育課題を明確化し共有化することが必要である」ことを提言している。

国立特別支援教育総合研究所紀要（2007）では、全国の盲・聾・養護学校を対象とする2004年の調査で、在籍者の25%が自閉症の診断あるいは疑いがあると推測され、そうした自閉症の児童生徒の多さにもかかわらず、組織としてこれに取り組んでいる学校は4校に1校程度であると書かれている。また適切な環境や手立てを取り入れた授業計画や授業の実施が進む一方、学習評価やフィードバックが、あまり重視されていない課題があるとしている。

2 研究目的

これらのことから自閉症の児童生徒の指導、支援においては、個々に様々な状態を示す自閉症の特性に応じた教育課題や手立て、評価を設定することの難しさと、それらをチームで共有し共通理解することの難しさがあると考えられる。

それを改善し、自閉症の児童生徒の授業を更に充実させていくためには、チーム内の教師が課題や手立て、評価を共有し、授業がより良く変わっていくことに手応えを感じるような仕組みをつくる必要があると考える。この手応えを高木らは「チーム効力感」と述べている(2002)。自閉症教育が更に充実するためには、高木らの述べる積極的で迅速な共通理解の方法と、自閉症の特性に応じた指導の観点からずれない共通理解の方法を、授業のためのミーティングに取り入れることが必要ではないかと考えた。そこで、以下のような研究仮説を立て検証することとした。

自閉症教育における授業改善において、発達評価法や自閉症の特性に応じた指導の観点を取り入れ、一人一人の教師が迅速に授業の振り返りができる仕組みのあるミーティングを実施することで、自閉症の児童生徒のティーム・ティーチングにおける課題、手立て、評価、改善点がより明確化と共有化ができるのではないかと考える。

3 研究内容

(1) 基礎研究

- ・自閉症教育の実践及び、ミーティングについての先行研究や文献の調査、研究。

(2) 実践研究

- ・ティーム・ティーチングにおいてどのような課題があるのかを探るため、「ティーム・ティーチングにおける授業の実態把握調査（A校小学部教師17名対象）」を行った。この調査で参考とした手法は牧昌見（聖徳大学教授、国立教育政策研究所名誉所員）編集・著作による「学校経営診断マニュアル」である。調査結果は評価点4点満点のうち、協働意欲、情報交換の得点がいずれも3点台を示した。またPDCAの流れに関する項目が2点台を示し、自己評価は1点台を示していた。このことから、情報交換や、教師同士で力や心を合わせ、取り組もうというチームワークが強いことが分かった。一方で自己評価が低いことから、教師の求める目標が高いからこそ、十分できていないと感じているのではないかと考える。また、PDCAの流れがやや弱いことについては、自分の行った指導について十分な評価ができず、指導効果を確かな手応えとして感じ取れていないことが考えられる。また多忙感があることも分かった。
- ・先行研究や「ティーム・ティーチングによる授業の共通理解の実態把握調査」の結果から、ティーム・ティーチングにおける自閉症児の授業改善に効果的であるための要素をア～オの5点と考え、教師間で共有化されやすくなる具体的な工夫を行った(図1)。

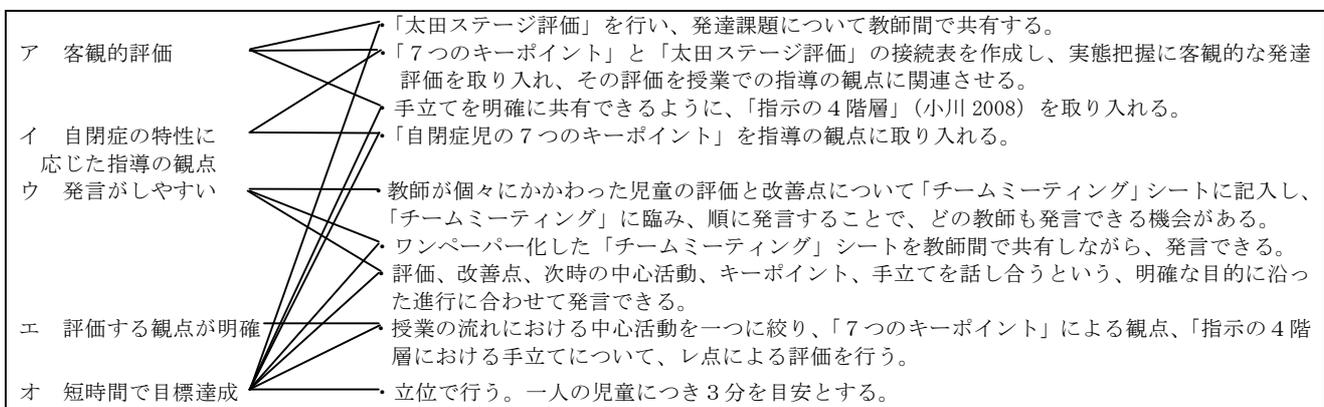


図1 「チームミーティング」の5つの要素と工夫点

- これらの工夫点を「チームミーティング」シートと実施方法に取り入れ、(図2)のような流れで教育活動に位置付けることとした。

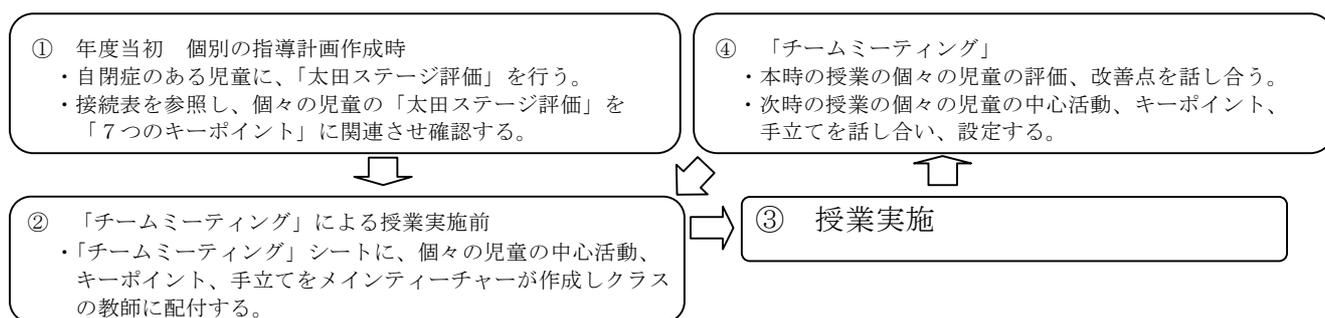


図2 「チームミーティング」実施の流れ

- 児童の実態把握に客観的評価を取り入れるために「7つのキーポイント」と「太田ステージ評価」の接続表を作成し(資料1)、その評価を授業での指導の観点に関連させることができるようにした。この接続表の活用については、年度当初に「太田ステージ評価」を自閉症のある児童に実施し、その発達課題について教師間で共有し、この接続表を参照しながら、個別の指導計画を作成し、教師間で確認を行い共通理解を図っておくこととした。「太田ステージ評価」は、児童の認知能力を認知発達の節目に合わせて評価し、そこで取り組むと良い課題を示しているため、教師が児童の課題について具体的に把握できる。そのため児童の授業の課題について話し合う「チームミーティング」に適していると考えた。また、「7つのキーポイント」は、国立特別支援教育総合研究所が開発した、自閉症を併せ有する児童生徒、一人一人に応じた指導計画や授業を創造するための、中核となる教育目標と内容を示したものであるため、自閉症の特性に応じた指導の観点として、授業の観点に取り入れられると考えた。

7つのキーポイント	目標(例)	ステージ	課題
① 自ら学習する 態勢になる力 <学習態勢>	<ul style="list-style-type: none"> 一人で、椅子に座る。 起立や着席を一人で行ったり、大人と一緒に歩調を合わせて歩いたりする。 背後、横、正面等からのガイドを受ける。 姿勢を一定にして、10秒以上、机上の課題に取り組む。 大人と机上で向き合って課題を成し遂げる。 最良の態勢になるように、自ら学習しやすい環境を作ったり、改善したりする。 	I II III - 1	(グループ学習) <ul style="list-style-type: none"> 小集団活動に慣れて楽しめるようになる。 周囲の動きに気付いて大人の介助のもとに行動できる。 椅子に座って待ってられる。 自分の課題を終えたら席に戻ってこられる。 小集団で着席し、順番を待つ。 他児の模倣。 音楽に合わせた体操、簡単な遊戯。 子どもの側から人にかかわる意欲を育てる。

資料1 「7つのキーポイント」と「太田ステージ評価」の接続表

- 従来の指導略案に新たな項目を加え、評価と、改善点まで共通理解ができるように、「チームミーティング」シートを考案した(資料2)。レ点で評価をすることで、具体的な基準を絞り、達成できたかを評価することとした。また、授業の流れから中心活動を一つに絞ることで、教師間で明確化し、共有化しやすくなることをねらった。観点は「自閉症教育の7つのキーポイント」から設定することとした。手立ては、小川(2008)の「指示の4階層」より設定する。「指示の4階層」では言語指示(Verbal Instruction)をV、ジェスチャー(Gesture)をG、見本の提示(Modeling)をM、手添え(Physical Assistance)をPと表す。この「指示の4階層」を取り入れることで、手立てについて客観的、かつ明確に共有できるようにした。
- 「チームミーティング」のスタイルは、短時間で実施できるように立位で行う。個々の児童の評価、改善点、次時の中心活動、キーポイント、手立てについて話し合うという共通の目標が明確になっていることで、この目標に沿って順に教師が発言できる機会がある。またこの目標に沿って進行を行えば良いので、誰もがファシリテーター役を果たすことができる。時間は一人の児童

につき3分を目安とし、迅速に共通理解でき負担なく実施されやすくなるようにした。

領域・教科名	図工科	授業名	カレンダーづくり	担当者	
題材の目標	<ul style="list-style-type: none"> 決められた手順に沿って、工作を仕上げることができる。 手を使う活動を通して目と手を協応させる。 			日時	月 日 10:40~11:20
				場所	年 組教室
授業の流れ	キポイント	手立て	評価	改善点	
<ul style="list-style-type: none"> 果物の張り子を作ろう。 1 好きな色の花紙を選ぶ。 2 花紙を手で丸める。 	児童 a ②	比べやすいよう、2色を並べて提示する。 「ぎゅっぎゅっ」という声かけをする。 P	<input checked="" type="checkbox"/>	次回のHは6の課題、②⑦のキポイント、Gの手立て。	
7つのキポイント ①学習態勢②指示を理解する③自己管理能力(セルフマネジメント)④楽しい結果を期待して活動に取り組む⑤自ら何かを伝えようとする意欲と表現する力⑥模倣できる⑦課題解決の手がかりとなる刺激に注目できる指示の4階層 P手添え M見本の提示 Gジェスチャー V言語指示					

資料2 「チームミーティング」シートの活用例

- ・「チームミーティング」実施直後に意識調査を実施し、教師の意識を分析し検証した。
- ・「チームミーティング」全日程終了後、教師に意識調査と聞き取りを行い、分析し検証した。
- ・「チームミーティング」を実施したときの教師の支援の変容を分析した。

事例研究対象 A校小学部教師11名、全9時間

4 まとめと今後の課題

(1) 事例研究の結果と考察

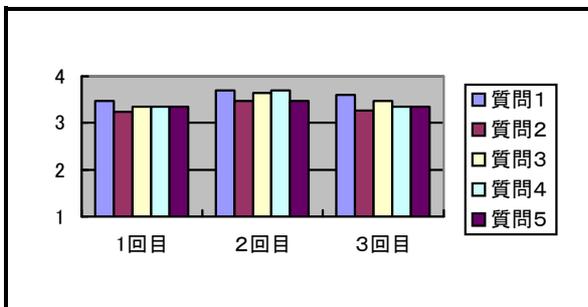
ア 「チームミーティング」実施直後の意識調査

■ 質問項目

- 1 「チームミーティング」によって、本時の個々の児童の授業目標に対する評価が明確に理解できた。
- 2 「チームミーティング」によって、本時の個々の児童の授業目標に対する改善点が明確に理解できた。
- 3 「チームミーティング」によって、次時の個々の児童の授業目標に対する課題が明確に理解できた。
- 4 「チームミーティング」によって、次時の個々の児童の授業目標に対するキポイントが明確に理解できた。
- 5 「チームミーティング」によって、本日の個々の児童の授業目標に対する手立てが明確に理解できた。

■ 評価

1 = 全く違う 2 = どちらかといえば違う 3 = どちらかといえばそのとおり 4 = 全くそのとおり



5つの質問項目における評価得点に大きな差異は認められない。質問項目1の評価に関する評価得点がやや高いことから、明確な理解がよりできたことが分かる。それに比べ、質問項目2の改善点に関する評価得点はやや低い傾向にあった。

3回にわたり実施した「チームミーティング」の回数における評価得点に大きな差異は認められない。

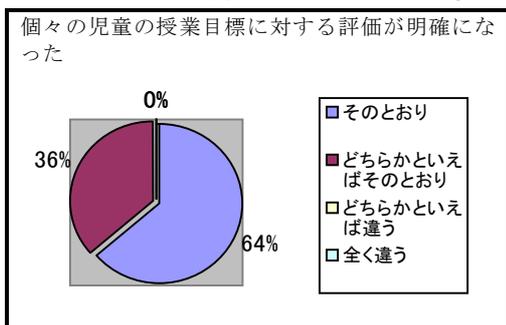
これらのことから、「チームミーティング」によって、個々の児童の本時の評価、改善点、次時の課題、キポイント、手立てについて、教師はほぼ明確になったと感じていることが分かった。

グラフ1 「チームミーティング」実施直後の意識調査

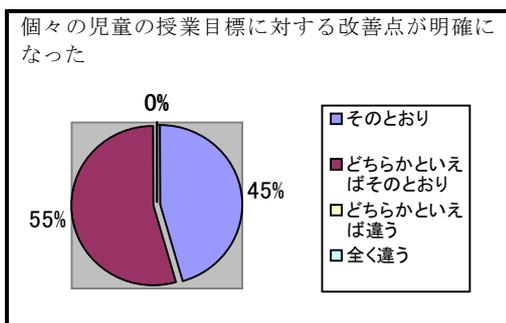
イ 「チームミーティング」全日程終了後の意識調査と聞き取り

質問項目は9項目あり、「チームミーティング」によって個々の児童の授業目標に対する評価、改善点、次時の授業の課題、観点、手立てが明確になったか、それぞれの理由を聞き取った。また、本研究の「チームミーティング」の5つの要素に関連する質問項目として、「客観的評価がで

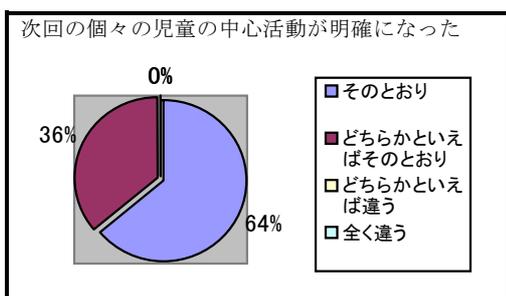
きたか」、「7つのキーポイントと太田ステージ評価の課題を接続した表が参考になったか」、「発言がしやすかったか」、「評価する観点が明確になったか」、「短時間で目的が達成できたか」について理由と併せて聞き取った。



- 「そのとおり」の理由**
- ・課題のポイントを絞ったため。
 - ・ポイントになる部分を伝達しあうことで、遠目からもその目標に対してどのように取り組んでいるかチェックするポイントを意識できた。
 - ・キーポイントと手立てが皆で共通理解できていたから。
- 「どちらかといえばそのとおり」の理由**
- ・「チームミーティング」で限定された授業目標に対しては明確な評価ができた。
 - ・その子どもの本来の力が、ストレートに発揮されている状態の評価であったか、たまたまできたのか、本来もっている力が発揮できたのかどうか少し疑問だった。

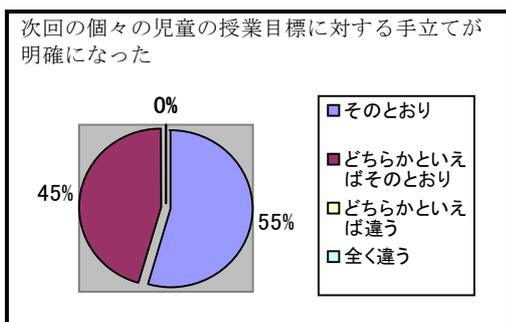


- 「そのとおり」の理由**
- ・手立てまでみんなで確認できて良かった。
 - ・ポイントを絞っていたことや児童をよく観察していたことによって、ポイントに関してはより具体的に分かった。
- 「どちらかといえばそのとおり」の理由**
- ・実際には考えた改善点が有効で良かったが、児童のもっている力によっては、難易度を変えたり、与える量を変えたりできたかもしれないから。
 - ・改善点を一つに絞ることは難しかった。また改善点には課題、観点、手立ての要素も含みながら考えなくてはならなかった。
 - ・時間をかければもっと深まっていたかもしれない。



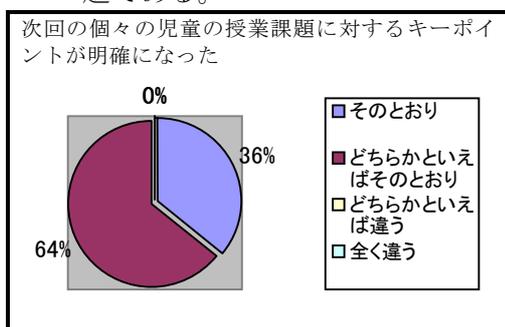
- 「そのとおり」の理由**
- ・中心活動の一つに絞ることで限定されたなかでは明確になった。
 - ・クリアしたと思われる中心活動から別の中心活動へ移る際には、それまでのクリアできてきた経過をよりしっかり把握しておこうと記録することを意識した。
- 「どちらかといえばそのとおり」の理由**
- ・この目標で合っているのか少し迷った。
 - ・他のそれぞれの中心活動についても考えたかった。

評価については、「そのとおり」明確になったという意見が過半数を占めている。一方で、改善点については、「そのとおり」明確になったという意見が過半数を割っている。このことについては、観点到に沿って評価するという活動に比べると、改善点を見つけ出す活動には思考をともなうためであると考えられる。また、中心活動については「そのとおり」という意見が過半数を占めている。その回答理由から、中心活動の一つに絞り込むことや、レ点によって評価することなど、具体的な基準を絞り込み、達成できたかどうか評価するために設定したこれらの工夫は「チームミーティング」にとって効果的な方法であったと考えられる。



- 「そのとおり」の理由**
- ・四択が分かりやすく活用しやすかった。
 - ・「チームミーティング」シートに書き出してきていたもので、普段慣れていない、意識されていなかった子どもの見方について気づき、確かめることができた。また手を出しすぎていたことに対する見直しにもなっていた。いつもは児童の流れに任せているようなことも、皆に合わせてできると気付くことができた。
- 「どちらかといえばそのとおり」の理由**
- ・実際の授業の場面では、臨機応変に手立てを変えて対応するから。
 - ・手立てを一つではなくチェンジすることがある。「チームミーティング」による授業を実施するほど、これまでの自分の考えていた手立てより少ない支援でできることが分かった。

手立てについては、「どちらかといえばそのとおり」の理由から、児童が目標を達成できれば、教師は支援の少ない手立てに変え、児童が目標を達成できなければ、支援の多い手立てに変える必要があるが、これを「チームミーティング」で明確に共有する場面や工夫がなかったことが課題である。

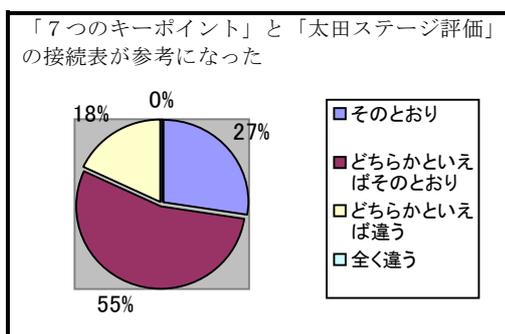


「そのとおり」の理由

- ・一つのポイントに絞ってミーティングをしたので、その課題についてはキーポイントが明確になった。
- ・教員全員が大まかなイメージをもって共通認識できていた。
- ・限定をしたことで、分かりやすい。

「どちらかといえばそのとおり」の理由

- ・①から⑦のキーポイントのなかで複数当てはまっていた場合は「どちらかといえばそのとおり」だと感じた。
- ・以前は「7つのキーポイント」の理解が不十分であったが他の教師の意見、アドバイスを聞きあうことで明確になった。



「そのとおり」の理由

- ・「太田ステージ評価」別に見て、また「7つのキーポイント」に関連付けることでぼやけていたことが、はっきり分かってきた。

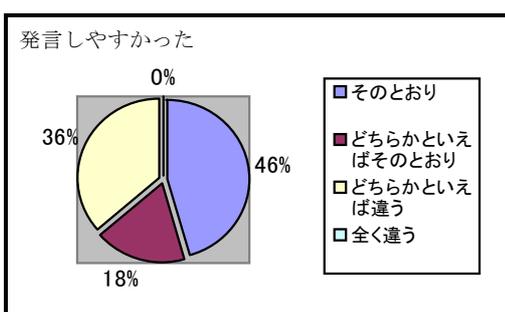
「どちらかといえばそのとおり」の理由

- ・「7つのキーポイント」の把握を十分できていなかった。「太田ステージ評価」に当てはめることで活用につながってきた。
- ・「太田ステージ評価」を行うことによって課題がより明確になり、それを「7つのキーポイント」に当てはめていたため、分かりやすかった。「7つのキーポイント」と「太田ステージ評価」には互換性があった。

「どちらかといえば違う」の理由

- ・「チームミーティング」のなかではじっくり見られなかった。

「7つのキーポイント」と「太田ステージ評価」については、「どちらかといえばそのとおり」という意見が過半数を占めている。この理由として「以前から『7つのキーポイント』の理解が不十分であった」という意見が複数出ていた。このことにより、「7つのキーポイント」について、事前に理解を深めていることが必要と思われる。また、「接続表が参考になったか」について、「どちらかといえば違う」という意見が2割余りあり、その理由から「チームミーティング」の場面で活用するためには、事前に接続表の共通理解を図ることが課題だと言える。



「そのとおり」の理由

- ・ファシリテーターに従って、早くしようというみんなの一致した姿勢や緊張感があった。
- ・実際に短時間でできたから。

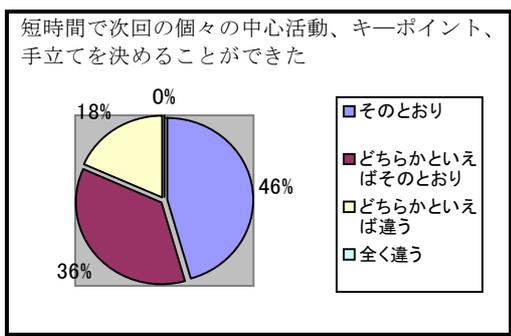
「どちらかといえばそのとおり」の理由

- ・ピンポイントで行うため、普通の話合いより「やらなくては」という意識が高まった。

「どちらかといえば違う」の理由

- ・時間が限られていた。しゃべりたいことがいっぱいある。
- ・立ち止まり、キーポイントではないことが浮上したときに「ああでもない、こうでもない」と話し合うには至らなかったから。

発言のしやすさについては、「そのとおり」という意見が過半数を占める一方で、そうとは言えない意見も4割弱を占めている。このことから、発言のしやすさはチームの環境的要因や、個々の教師の思考面や心身面などの内面的要因により異なることが考えられる。発言がしにくいと感じた理由を見ると、短時間で行ったことを挙げているものがほとんどであり、3～5分の短時間での実施は発言のしやすさを妨げている一因であったことが分かる。



- 「そのとおり」の理由**
- ・どのことについて発言したらいいのかわかりやすかった。
 - ・担当になると、全体の児童の様子を詳しく伝えなければならないという責任が強まって言いやすかった。
 - ・少人数なので意見が言いやすかった。
- 「どちらかといえばそのとおり」の理由**
- ・もう少し時間をかければ、「そのとおり」である。
- 「どちらかといえば違う」の理由**
- ・人の意見と自分の意見をつなぎ合わせ、まとめて話すことが苦手であるが聞いた様々な意見は必ず残っており、その考えを寝かし、咀嚼し自分のものにする処理に一晩かかる。しかし意図的に新しい考えにつなげられた。

「短時間で手立てまで決めることができた」という質問に対しては、「しゃべりたいことがいっぱいある」という意見が出ていた。対話のように互いの意見を出し切り、互いの意見をすり合わせるまでには至らないことが明らかになった。この対話のような要素は「チームミーティング」では十分に実現できないため、例えば時間をかけて話す場面や機会を設定することによって保障していくことが望ましいのではないかと考える。

ウ 「チームミーティング」を実施したときの教師の支援の変容

一人一人についてどのような手立てができていたかを「指示の4階層」(小川 2008) で分類し、またその手立てによって児童が課題を達成できたかを分析した。

(ア) 「チームミーティング」を実施する前では手添え (P) による指示が多かった。また教師の支援度の低い言語指示 (V) や全体指示において、その児童が課題を達成できていない場合があった(表1)。

表1 「チームミーティング」実施前の手立て

回	項目	児童																					
		a	b	c	d	e	f	g	h	i			j										
1	手立て	P	V	V	全	V	P	P	P	P	P	P	全	全	全	全	全	P	P	P	P	P	P
	評価	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓				✓	✓

(イ) 1回目の「チームミーティング」による授業では、教師は「チームミーティング」で決定した手立てよりも支援度の低い手立てを行っていた(表2)。この支援度の低い手立てでも、児童は課題を達成できていたことから、「チームミーティング」で教師が予想した児童の姿と、児童の実態が一致しておらず、実態把握の不十分さがあったのではないかと考える。そのため教師は確信がもてず、決定したものと違う手立てを行っていた

表2 「チームミーティング」を実施した場合の手立て

回	項目	児童									
		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
1	「チームミーティング」での手立て	M	①V ⑦V	M	V	P	P	M	G	M	G
	実際の授業での手立て	全	①V ⑦V	G	全	全	全	全	全	全	V
	評価	✓	①✓ ⑦✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	「チームミーティング」での手立て	V	①V ⑦G	G	G	P	P	G	P	V	V
	実際の授業での手立て	全	①V ⑦G	G	G	P	P	G	V	V	V
	評価	✓	①✓ ⑦✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3	「チームミーティング」での手立て	G	①V ⑦G	G	G	G	M	G	G	V	V
	実際の授業での手立て	G	①V ⑦G	G	G	G	M	G	G	V	V
	評価		①✓ ⑦✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓

のではないだろうか。1回目の「チームミーティング」実施後の授業から、教師は「チームミーティング」で決定したとおりに手立てを実施している。「チームミーティング」によって、子どもの姿の把握や手立ての適切さが明らかになり、より実態に応じた手立てとなる」と同時に、教師が自分の行おうとする手立ての適切さに確信をもてたのではないかと考える。

(ウ) 「チームミーティング」実施前の授業では、同じ児童にかかわる教師が交代すると、手立てが変わり、一貫した指導、支援が行われていないことがあった。しかし、「チームミーティング」実施後は全クラスにおいて、同じ児童にかかわる教師が途中で交代しても、必ず同じ手立てで支援ができており、「チームミーティング」によってかかわる教師が手立てを共有し、児童に対し一貫した指導、支援ができたと考えられる(表3)。

表3 授業中に支援する教師が交代した場合

「チームミーティング」実施以前の授業						
児童	d		j		i	
教師	T1	T2	T3	T4	T4	T3
手立て	V	P	P	V	P	V

「チームミーティング」実施中の授業						
児童	c		g		i	
教師	T5	T6	T1	T7	T3	T4
手立て	G	G	G	G	V	V

(2) 成果

- ア 聞き取りでは、「レ点によって評価したことや、中心活動の一つに絞ったことによって明確になった」と感じた教師が多かった。具体的な基準を絞り込み、達成できたかどうかを評価するために設定したこれらの工夫は、「チームミーティング」にとって効果的な方法であることが分かった。
- イ 「チームミーティング」実施による教師の支援の分析結果から、「チームミーティング」によって、不確かだった児童の姿の把握や手立ての適切さが明らかになり、より実態に応じた手立てとなると同時に、教師がより確信をもって支援できていたことが分かった。このことから、「チームミーティング」によって、児童の実態把握が深まり、手立ての適切さが明らかになり、課題、手立て、評価、改善点がより明確になったと考えられる。
- ウ 「チームミーティング」実施の前後において、授業中に支援する教師が交代した場合の比較を行った結果より、「チームミーティング」によって、手立ての共有が進み、一貫した指導、支援が実施されたと言える。

(3) 今後の課題

- ア 「手立ては、授業のなかでの児童の状態によっては『チームミーティング』で決めていたものを変更して行うことがある」と意見が聞き取りで述べられた。このことは、授業のなかで児童が目標を達成できれば、教師は支援の少ない手立てに変え、児童が目標を達成できなければ、支援の多い手立てにその場で変える必要があることを示している。しかし、これを「チームミーティング」で明確に共有する場面や工夫がなかったことが課題である。
- イ 「チームミーティング」には、「7つのキーポイント」と「太田ステージ評価」による児童の発達課題を予め共通理解しておくことが必要である。しかし、「チームミーティング」の際に接続表を参照することになり、十分に活用できなかった。「7つのキーポイント」と「太田ステージ評価」の接続表を参照した児童の実態把握や、個別の指導計画の作成方法の検討が必要である。
- ウ 「発言しやすかった」という聞き取りでは、否定的評価が40%近くあり、発言しやすくなるためには時間が必要だという意見が多かった。しかし、肯定的評価が過半数以上を占めており、発言のしやすさがチームの環境的要因や個々の教師の思考面や心身面など内面的要因によって異なることを考えると、時間だけでなく他に発言のしやすさを高める工夫が必要である。
- エ 「短時間で手立てまで決めることができた」という聞き取りでは、「もっと話したかった」という意見が述べられた。改善点について決めるなど、深い思考活動が含まれる話合いは短時間では明確になりづらいことが考えられる。より深い検討や共通理解のために時間をかけて話し合える場面の設定や、「チームミーティング」の要素を工夫することで明確な意見のすりあわせができるかについて、今後研究したい。
- オ 本研究は対象数の少ない事例研究のため、「チームミーティング」の効果については、更に学校での活用によって、研究を深める必要がある。

・「自閉症教育のキーポイントとなる指導内容」 国立特殊教育総合研究所研究紀要 第34巻 2007
 ・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 編著 「自閉症教育実践ケースブック」株式会社 ジアース教育新社 平成17年
 ・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 編著 「自閉症教育実践マスターブック」株式会社 ジアース教育新社 平成20年
 ・「特別支援学校の教育課題に関する調査」 福島養護教育センター 2007
 ・太田昌孝・永井洋子 編「自閉症治療の到達点」 日本文化科学社 1992
 ・太田昌孝・永井洋子 編「認知発達治療の実践マニュアル」 日本文化科学社 1992