

第3章 知的障害養護学校における自閉症教育 の教育課程について

第3章 知的障害養護学校における自閉症教育の教育課程について

1 知的障害養護学校における自閉症教育の教育課程編成上の課題

知的障害養護学校の教育課程は、基本的には、各教科、道徳、特別活動、自立活動及び総合的な学習の時間（小学部を除く）によって編成するものとなっている。特に、知的障害養護学校の各教科の内容は、社会生活に必要な内容であり、児童生徒が自立し社会参加するために必要な具体的な指導内容となっている。

1) 知的障害養護学校における教育課程

知的障害養護学校の教育課程編成の構造を図1に示した。実際の授業では、各教科、道徳、特別活動、自立活動及び総合的な学習の時間（小学部を除く）のそれぞれの時間を設けて指導する「教科別の指導」、「領域別の指導」と、各教科、道徳、特別活動、自立活動の全部又は一部を合わせて指導する「領域・教科を合わせた指導」として実施されている。

教育課程を検討する上で、大きく「指導内容の分類」と「指導の形態」に分けてとらえることができる。

(1) 指導内容の分類

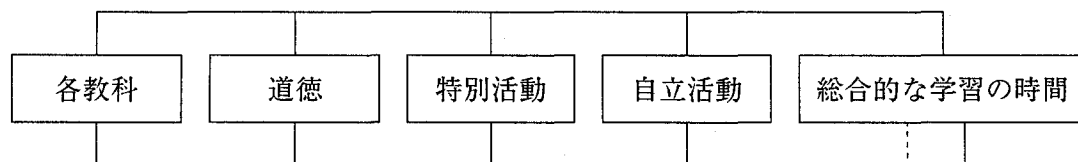
各教科の内容は、学習指導要領では、児童生徒の知的発達の程度を踏まえ、学部ごとに段階で示されている。各教科の内容の特色は、小学部の「生活科」に代表されるように、知的障害のある児童生徒の学習上の特性から、生活に役立つ内容が取り上げられている。そして具体的な場面で実際の学習を通して、日常生活において必要となる基本的な習慣や集団活動、社会的な活動への参加などの態度や技能を養うための内容になっている。

自立活動については、児童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、技術、態度及び習慣を養うことが目標に示されている。その内容については、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、目標にある障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な要素を五つの区分に分類・整理したものと解説されている。

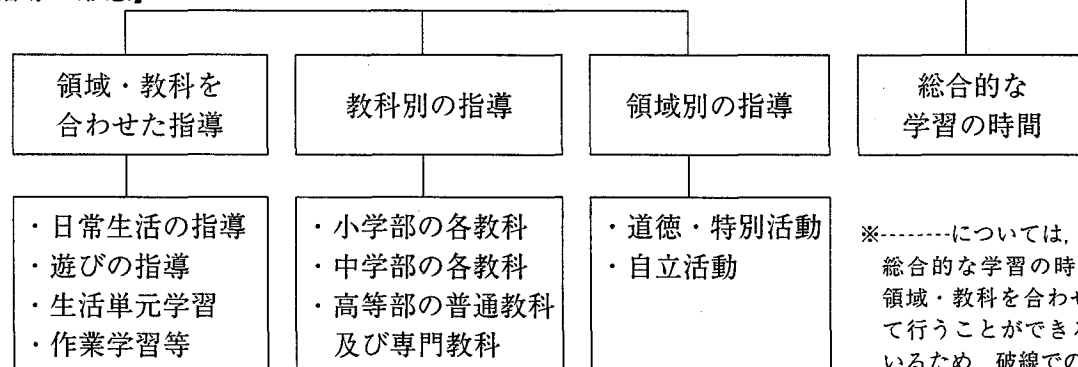
道徳及び特別活動については、小学校、中学校学習指導要領に示された内容を準用することとされている。道徳については、特に、自立活動で示された障害に基づく種々の困難を改善・克服する意欲や豊かな道徳的心情の育成に関する内容が、特別活動では経験の拡大や集団活動、地域の人々との交流などを通して豊かな社会性を養うことに関する内容が、特に重点として示されている。

このように各教科、道徳、特別活動、自立活動の内容は、知的障害の特性を踏まえて設けられているものであり、その具体的な内容は、各学校において児童生徒の障害の状態や発達段階等を踏まえて設定することとなる。

【指導内容の分類】



【指導の形態】



※-----については、小学部の場合、総合的な学習の時間のねらいを、領域・教科を合わせた指導において行うことができると解説されているため、破線での表記とした。

図1 知的障害養護学校の教育課程編成の構造

(2) 指導の形態

次に「指導の形態」についてであるが、上記の指導内容を効果的に指導する観点から、知的障害養護学校では、領域・教科を合わせた指導、教科別・領域別の指導を適切に設け、指導を行っている。

「領域・教科を合わせた指導」には、「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」が例示されている。「領域・教科を合わせた指導」は、単に領域や各教科の内容を合わせるのではなく、知的障害のある児童生徒の教育的対応の原則である「生活に結びついた実際の具体的な活動を学習活動の中心に据え、児童生徒にとって自然で必要性のある具体的な経験を通して学習すること」を重視し、工夫していく指導である。

自立活動の指導内容は、知的障害のある児童生徒等の行動特性に応じた内容と知的障害に伴う感覚・知覚、運動、コミュニケーション、情緒・行動、社会性などの学習上のつまずき（発達の偏り）に対応する内容が考えられる。

この指導に当たっては、個別の指導計画を作成することになっていて、その作成の際には、次の点に留意することが必要となる。①個々の児童生徒の障害の状態や発達段階を把握すること、②指導の目標及び指導内容を明確にすること、③五つの区分で示されている内容の中から、それぞれ必要とする項目を選定し、相互に関連づけ、具体的に指導内容を設定すること、である。

学校における自立活動の指導は、学校の教育活動全体を通じて適切に行い、特に自立活動の時間における指導は、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間（小学部を除く）の指導と密接な関連を保つようにし、組織的、計画的に指導が行われるようにしなければならない。なお、時間の指導に充てる授業時数は、障害の状態に応じて、適切に定めるものとされている。

知的障害養護学校では、障害の重度・重複化に伴い、自立活動の時間の指導を設けることが多くなってきた。自閉症を含めた多くの児童生徒にとっても、個別の指導計画に基づく自立活動の指導は重要である。

(3) 教育課程の実際

表1は、国立特殊教育総合研究所が行った教育課程に関する調査において、知的障害養護学校の総授業時数における教科別の指導、領域別の指導、総合的な学習の時間、領域・教科を合わせた指導の授業時数の割合を示したものである。

表1 総授業時数における教科別の指導、領域別の指導、総合的な学習の時間、領域・教科を合わせた指導の授業時数の割合

	教科別の指導	領域別の指導	総合的な学習の時間	領域・教科を合わせた指導
小学部3年	23.3%	7.2%		69.5%
小学部6年	26.9%	8.5%		64.6%
中学部3年	29.2%	8.1%	4.9%	57.8%
高等部3年（普通科）	35.8%	8.6%	4.4%	51.2%

※ 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2004）「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する研究」プロジェクト研究報告書から（小3、小6、中3、高3（普通科）を抽出）

小学部、中学部、高等部ともに領域・教科を合わせた指導が教育課程の中心に位置づいているが、その割合は、学年が上がるごとに減少している一方、教科別の指導の割合が増加している。一般に、知的障害の特性を考慮すると、その状態が未分化であれば、総合的な活動、すなわち領域・教科を合わせた指導の必要性が高くなり、他方、知的機能の分化の程度が高くなるにしたがって教科別に指導する必要性が高くなると考えることができるが、本調査の結果もこのような特性を表しているものと言えよう。

このように、現行の知的障害養護学校における教育課程は、児童生徒が自立し社会参加するために必要な知識、技術、態度等に関する内容を児童生徒の知的発達の段階に応じて設定し、知的障害の特徴や学習上の特性を踏まえた学習方法、つまり指導の形態によって編成されており、知的障害を併せ有する自閉症のある児童生徒は、知的障害への対応を優先した教育課程の中で教育を受けている現状にある。

知的障害を併せ有する自閉症のある児童生徒の教育課程を検討するに当たって、上記の現状を踏まえることが必要となる。

2) 知的障害のある自閉症の児童生徒の教育課程編成上の課題

平成16年度の知的障害養護学校小学部における自閉症の診断がある児童の割合は34.0%、自閉症が推測される割合は47.5%である。このように自閉症の児童が在籍する割合は高い。

しかしながら、知的障害養護学校においては、知的障害を併せ有する自閉症の児童生徒に関して、その自閉症の特性を考慮しつつ、知的障害として同様な指導内容や方法が実施されてきた。また、自閉症の特性に応じて、個々の特性を検討することなく、知的障害の児童生徒と一緒に集団で指導してきた経緯がある。

知的障害と自閉症の障害は、その認知発達や社会性の発達が明らかに異なり、その特性の違いや両者の特性に応じて、適切な指導内容や方法を検討することが求められる。

このような状況の中で、平成15年に国立久里浜養護学校は、知的障害を併せ有する自閉症の児童

生徒の指導内容として、想像性、社会性、コミュニケーションの障害に対応する内容を「自律生活」、一人で自立的にできる活動を増やし、個別の課題学習の般化を目指した内容を「自立課題」に整理した。また、平成18年には、筑波大学附属久里浜養護学校は「養護学校における知的障害を伴う自閉症児を教育する場合の自立活動の内容」として、「社会的適応」「自律的活動」を区分として追加し、自立活動の目標と内容の解説を提案している。

一方、平成15年に鳴門教育大学附属養護学校は、自閉症の児童生徒の指導には「社会での自立を阻害する特有の要因がある」と考え、現行の自立活動の内容区分に加えて、新しい区分として、偏った社会性の発達に対応した「社会とのかかわり」を提案している。また、平成18年に千葉県立野田養護学校では、「社会参加」を新たな区分として提案している。

これらの提案については、研究をさらに実践的に検証し、精査し、自立活動の指導内容の具体化を図る必要がある。

3) 知的障害養護学校の教育課程における課題

自閉症の特性に応じた教育課程を検討する際に、知的障害養護学校の教育課程の現状と課題として表2に示した点があげられる。

このような知的障害養護学校の教育課程の現状と課題に加えて、自閉症の特性に応じた指導内容をどのように位置づけ、どのような指導を展開していくかが課題である。この点を検討していく上で、第1に指導内容を各教科の内容や自立活動の指導内容と比較しながら、どのように位置づけるのかが課題であろう。第2に、位置づけられた内容について、教科・領域別の指導（例えば自立活動の指導）や領域・教科を合わせた指導などのいずれの指導形態で展開するかが課題である。

表2 知的障害養護学校の教育課程の現状と課題

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. 知的障害養護学校の各教科として指導内容が整理されているが、基本的には領域・教科を合わせた指導が展開されている。2. 知的障害養護学校においては、自立活動の指導の積み重ねが少なく、自立活動の指導、自立活動の時間の指導の位置づけが曖昧である。3. 知的障害養護学校の各教科でなく、「生きる力」や「自立していく力」の観点から、指導内容を領域にわけ整理する試みがある。4. 教育課程の整理に加えて、個別の指導計画を作成することが多くなり、学校ごとでその取扱に違いが生じている。5. 児童生徒個々の実態に応じた目標設定、評価のサイクルの考え方が普及して、個別的な対応が必要となっている。 |
|---|

2. 教育課程に関する調査

1) 目的

知的障害養護学校において、自閉症の特性に応じた指導を充実するために、①特性に応じて必要となる指導内容は何か、また、②その内容は、学校の教育課程にどのように位置づくるのかについて検討する。それらの点を検討しつつ、教育課程の基準である学習指導要領への提言や学校の教育課程を編成する際の配慮事項について提案することを目的とする。

表3 研究の目的

知的障害養護学校の教科の内容、自立活動の内容を考慮した場合に、自閉症の特性に応じた指導内容は、それらの内容に含まれるのか、含まれないのか。また、自閉症の特性に応じた指導内容として具体的にどのような内容があげられるのかを検討する。

2) 調査の方法と内容

自閉症の特性に応じた指導内容は、学校の教育課程にどのように位置づけるのか、具体的にどのような内容があげられるのかを検討するために、知的障害養護学校に対して、教育課程の在り方、自閉症の特性に応じた指導目標や指導内容などについて以下のように調査を実施した。

(1) 調査方法

- ア. 調査対象 プロジェクト研究「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究」の研究協力校5校であった。この5校は、自閉症の特性に応じた指導の充実改善に取り組んでいる学校であり、4校が大学の附属養護学校で、1校は公立の養護学校であった。なお、1校が幼稚部・小学部のある学校であり、その他は小、中、高等部のある学校であった。
- イ. 調査方法 これらの研究協力校で研究を推進している担当者、又はプロジェクト研究担当者に電子メールで調査用紙を送付し回答を得た。調査中に研究協議会で再度その趣旨を説明し、回答についても内容を確認しながら整理を進めた。最終的には、2005年7月に回答を得た。

(2) 調査内容

調査の内容は、①学校の教育課程についての基本情報と②個別の指導計画における自立活動の目標と指導内容等であった。調査対象となった学校において、自立活動の取扱いや位置づけについて違いがあったものの、自閉症の特性を考慮して、その特性に応じた指導を展開している活動は、自立活動の枠組みで示されるものと考えた。例えば、課題学習等の枠組みで、自立活動の内容を指導している場合など、学校の判断で自立活動と位置づけられる指導の目標と内容を回答するように依頼した。詳細は以下の項目であった。

ア. 学校の教育課程についての基本情報

イ. 指導目標とその内容など

- a) 対象学年は小学部5,6年生であり、自閉症の児童をその対象とした。
- b) 自立活動の指導目標及び内容を個別の指導計画（平成16年度）から転記した。
- c) 転記内容としては表4の内容であった。

表4 調査した指導目標等の内容

- ① 具体的な短期目標（ねらい）
- ② 目標設定の理由，又はその目標に関する実態について
- ③ その実態から，困った行動としてのまとまりについて
- ④ 指導内容及び方法
- ⑤ 目標と指導内容に関して，その指導内容に含まれる内容の要素を考えた場合に，その要素は，5区分22項目のどれに該当するのか
- ⑥ 目標や内容設定において自閉症の特性をどの程度考慮したか（考慮度）
なお，5から1の数字で5）強く応じている，から1）応じていない，とした。
- ⑦ その特性とは何か

選択肢

- 1 対人的相互反応における質的障害（特異な社会性の発達）
アイコンタクトが少ない。表情や姿勢，身振りなどから相手の気持ちを推し量ることが苦手である。集団の中で，順番やルールを守ったり，仲間関係を形成することが苦手であるなど。
- 2 意思伝達の質的障害（偏ったコミュニケーション）
言葉の遅れがあり，身振りなどで伝えようとしめない。大人と会話を始め，継続することが難しい。同じ句を繰り返し話し，独特な言い回しがある。会話が形式的で，含みのある言葉の理解が難しいなど。
- 3 行動，興味，活動が限定，常同的で反復的（常同行動，こだわり行動）
限定されたものに興味を持ち，こだわりが強い。手順や特定のやり方，習慣にこだわる。手や指をばたばたさせるなど，変わった行動を繰り返すなど。
- 4 感覚刺激への異常な反応，感覚過敏
運動会や学芸会等での大きな音を嫌がる，パニックを起こす。ガラスを引っかく音には平気だが，特定の人の声などを嫌がる。銀紙やセロファン等の光るものに興味を示すなど。
- 5 想像性の欠如（遊びや行動の広がりなさ）
ごっこ遊びや物まね遊びが難しい。おもちゃを限定した使い方しかせず，遊びが広がらないなど。
- 6 飲食や睡眠等の異常（偏食，異食や睡眠の乱れ）
舌触り，におい，味に敏感で，食べられるものが特定のものに限られる。野菜を食べない。睡眠時間が不規則で，夜中に起きていることがあるなど。
- 7 姿勢・運動の異常（独特な姿勢，指先の作業の困難さ）
大きな運動についてはよくできるが，細かい手先・足先を使う運動をするのが苦手である。特徴的な運動を繰り返す。つま先で歩くなど。
- 8 特異な認知特性（視覚的情報処理，シングルフォーカス）
見て理解はできるが，聞いて理解することが難しい。「赤い色の丸」など同時に複数の要素を理解することが難しい。物事のある部分を把握しやすく，全体を理解することが難しいなど。
- ⑧ その指導は，「時間における指導」なのか，「教育活動全体を通じて行う指導」なのか
- ⑨ 指導場面は，領域・教科を合わせた指導，教科，自立活動の時間の指導等の教育課程上の位置づけと時間割の名称

3) 調査の結果

調査の結果の概要については、表5、表6にをまとめた。

(1) 学校の教育課程の概要

表5は、各学校の教育課程の概要をまとめたものである。

知的障害養護学校において、自閉症を併せ有する場合に、その特性に応じた教育課程を設けている学校はない。F学校のみが「重複学級」に応じた教育課程を編成している。

自立活動の時間の指導を設けている学校は、5校中3校であった。しかしながら、自立活動に関する個別の指導計画を作成しているのは、自立活動の時間の指導を実施している3校中1校のみであった。

これらの情報からは、①知的障害養護学校における「自立活動」の位置づけが明確でないことが推測される。その点が原因と推測されるが、②個別の指導計画に「自立活動」の目標を含むか否かが曖昧である、③教育課程の整理と授業名や授業内容の関連性が明確でない、が課題として示唆された。

これらの点については、この5校のみの課題でなく、多くの知的障害養護学校において、学校の教育課程を編成する上での課題であろう。

(2) 調査内容の項目ごとの整理

表6は、各学校の小学部5、6年生で自閉症を伴う知的障害の児童に関して、その個別の指導計画にある自立活動の短期目標ごとに、指導内容などの情報をまとめたものである。項目の「学年個人」は、児童の個別記号である。また「位置づけ」については、自立活動の5区分22項目の番号を記載している。「考慮度」については、自閉症の特性を考慮する程度が大きいのを5とし、段階で表記している。「考慮した特性」については、内容にある項目番号である。

(3) 自立活動の区分での整理

図2-1、図2-2は、指導目標や指導内容などを自立活動の区分で整理したものである。

位置づけに記載されていた自立活動の5区分を基に、その指導目標数と自閉症の特性についての考慮度をまとめた。指導の目標や内容を5区分22項目に該当するかを判断してもらったが、目標や内容によっては、複数の項目に該当する場合があった。このような整理が必ずしも適切ではない場合があるものの、目標や内容を検討する際のひとつの手がかりとなるものと考えられる。また、複数の項目が記載されていたものについては、区分をまたがるものはなかった。

図2-1をみると、「コミュニケーション」に関する目標が、全体の半数程度と多い。次に多いのは、「環境の把握」に関する目標である。それぞれの区分に関する目標で、どのような特性を考慮したのかについてみると、「コミュニケーション」は、「偏ったコミュニケーション」が多く、「特異な社会性」「常同・こだわり行動」があげられている。「環境の把握」では、半数が「特異な認知特性」であり、次に「常同・こだわり行動」があげられた。「心理的な安定」では、「常同・こだわり行動」「偏ったコミュニケーション」などであった。

図2-2には、自閉症の特性を考慮する程度が大きいのを5として、その考慮度を整理した。「健康の保持」が考慮度5と高いが、目標数が1であり、「見通しを持って走り続ける」というものであった。目標数が少なく、参考となる情報とは考えられない。

表5 教育課程の基本情報（自閉症を伴う場合）					
	A 学校	B 学校	C 学校	D 学校	F 学校
5、6年生で、自閉症を伴う場合、そうでない場合、その教育課程は同じか、異なるのか	同じ	同じ	同じ	同じ	同じ（ただし、普通学級と重複学級ではちがう）
1) 自立活動の個別の指導計画はあるのか	ない	ない	ない	ある	ない
2) 個別の指導計画に、自立活動の目標が記載されているのか（記載する欄があるのか）	記載欄なし	自立活動の目標欄の設定はない	ある	記載なし	記載あり
3) 上記の設問で、あるの回答の場合、その目標をどの時間で指導するかの記述が、あるのか		あり、課題毎に指導場面を明記する	あり、朝の会、食事指導（領域・教科）	あり、給食時間などの場面を記述	ない
4) 自立活動の時間の指導が、あるのか、ないのか	ある	ない	ない	ある	ある（ただし重複学級のみ）
5) 上記の設問で、あるの回答の場合、その指導時間は週何時間か（何単位時間でなく）	2 時間			小学部 3 時間、 中高等部は 2 時間	1 時間15分
聞き取りによる整理	従来は、重度・重複障害に対応する学校であり、「自立活動を主とする教育課程」で計画していた。自閉症に対応するようになり、教育課程については移行的な段階である。上記のデータは、平成16年度のものである。個別の指導計画に自立活動に関する目標記入の欄はなかったが、「身体の動き」の目標で、時間の指導を設定していた。平成17年度からは、個別の指導計画に、自立活動に関する目標記入の欄を設けるようにした。	学校として、自立活動についての共通認識が形成されていない。個別の指導計画において、目標設定した内容が、自立活動の内容にも理解されるとの視点で、上記のデータとなった。時間の指導に類似するものに、「課題学習の時間」があり、数、文字の個別学習に取り組んでいる場合と、結果的に自立活動の内容に取り組んでいる場合とがある。あくまでも自立活動の内容なのかは見る人の枠組みである。この学校は教育課程全体の見直しを行って、「くらし」「しごと」「よか」で、指導内容を整理する方向である。	指導全体について、個別の指導計画を2つの軸で作成している。一つは、時間軸であり、「登校」「朝の会」「食事」など、時間割の流れである。もう一つの軸は、「教科」「自立活動」などの教育課程の枠組みである。	自立活動に関する個別の指導計画を基本としている。長期目標が3項目程度、短期目標が3、4項目程度で、計画を立てている。教育活動全体にかかる個別の指導計画はなく、「朝の会」などの時間軸や「教科」などの枠組みでは、目標設定していない。その意味で、個別の指導計画における自立活動の欄は、「なし」に変更した。「教科」「日常生活」「自立活動」等については、学習の記録・様子を記入する枠組みはあるが、目標設定等はされていない。短期目標を実現するための自立活動の指導の時間があるので、自立活動の時間の指導は、「ある」とした。	個別の指導計画は、2タイプある。一つは年間計画で、「生活」「認知」「健康」等の枠組で目標設定している。もう一つは、短期の計画であり、半期の計画である。両者に自立活動の枠があり、目標設定している。時間の指導については、重度・重複学級は、設けて指導している。同じ時間で単一障害学級は国語や算数の課題学習となっている。
備考（コメント）		自立活動の時間の指導は行われていない。課題学習において、自立活動の内容の指導が取り上げられる児童がいる。			

表6 短期目標、目標設定の理由や実態、指導内容など

自立活動に関する指導内容（自閉症を伴う）									
学年個人	短期目標（ねらい）	目標設定の理由・実態	実態から考えられる困った行動	指導内容	位置づけ	考慮度	考慮した特性	①時間の指導か、 ②通じた指導か	指導場面
5 A	形や色などをよく見て判断し、型はめや絵合わせ、マッチング、分類などができる。	目に入った刺激に左右され、自分勝手な行動が見られたり、自分の好きなことをやり続けて、活動の切り替えが難しい。	活動の切り替えができな い。活動の見通しがもてない。	線書きの形カードに合わせて、△や口の型あわせができるように指導する。長方形の2片に分割された、簡単な絵カードの構成ができるように指導する。	3－(4)	2	③⑧	①	時間の指導、 個別の課題学 習
6 D	6切片的絵カードの絵合わせを完成することができる。	絵カードの細部に着目することが苦手なので、細部を見分ける力を高めることを目的とした課題である。	細部を見分けるのが苦手	ランダムにおかれた6枚の絵カードを完成することができるように指導する。	3－(4)	2	⑧	①	時間の指導、 個別の課題学 習
6 D	名詞と具体物のマッチングができる。	指示に合わせて同じ物を選んだり、指さしができるようになることにつなげたい。	指示に合わせることが苦手である。指さしができない。	身近な物の名詞を聞いて具体物が指さしできるように指導する。	3－(4)	2	⑧	①	時間の指導、 個別の課題学 習
6 D	写真カードを、見本どおりの位置に置くことができる。	見通しを持って活動に取り組めないため、活動が止まり、座り込んで泣き叫ぶことが多いので、写真カードを利用してスケジュールの理解につなげたい。	活動の見通しがもてない。意思表示ができない。	2行3列のマスに置かれた写真カードの位置あわせができるように指導する。	3－(4)	2	⑧	①	時間の指導、 個別の課題学 習
6 D	ジグザグのなぞり書きができる。	後方からの支援を嫌がる ことが多く、文字を書くための基本を指導するのが難しい。	後方支援を受けることを嫌がる。	初め、なぞり板を使い後方介助を行いながら指導し、できるようになってきたら介助の度合いを少なくし、自分でなぞり書きができるように指導する。	3－(4)	2	④⑦	①	時間の指導、 個別の課題学 習

考慮度として高いものは、「コミュニケーション」と「心理的な安定」で、両者とも考慮度4を越えていた。「環境の把握」は、目標数は15個と少なくないが、考慮度は3程度と高くなかった。環境の把握については、自閉症の特性だけでなく、知的障害に伴う特性と共通するものがあると考えられる。

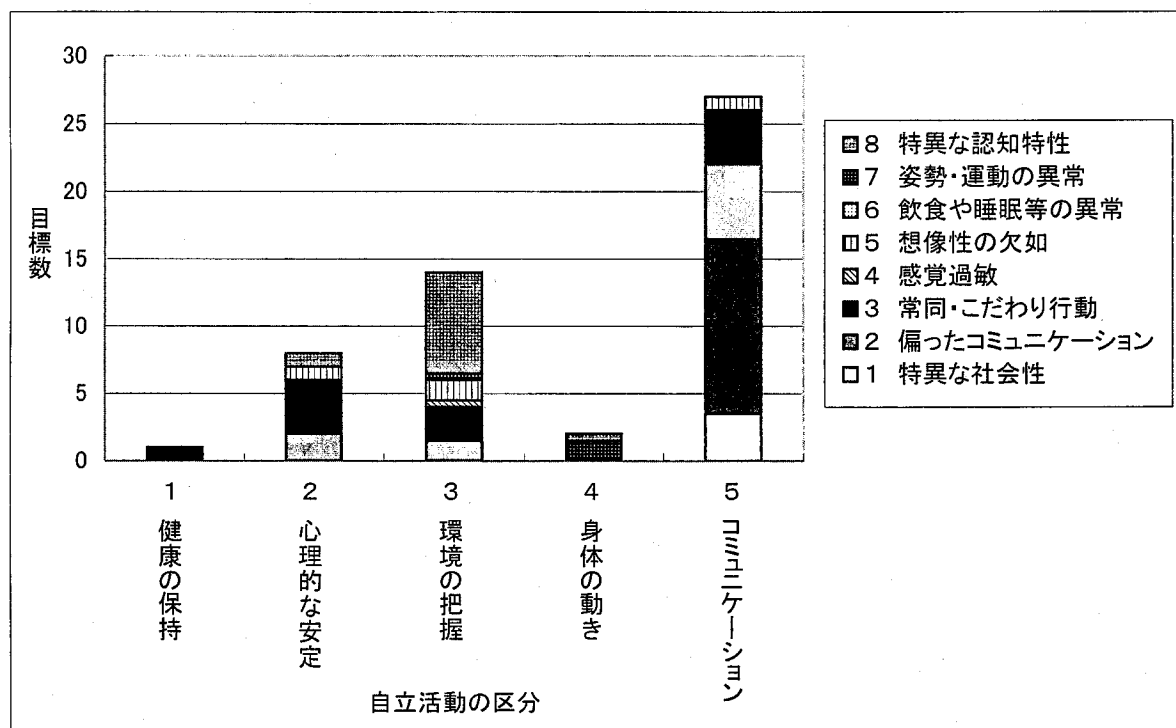


図2-1 区分で整理した目標数

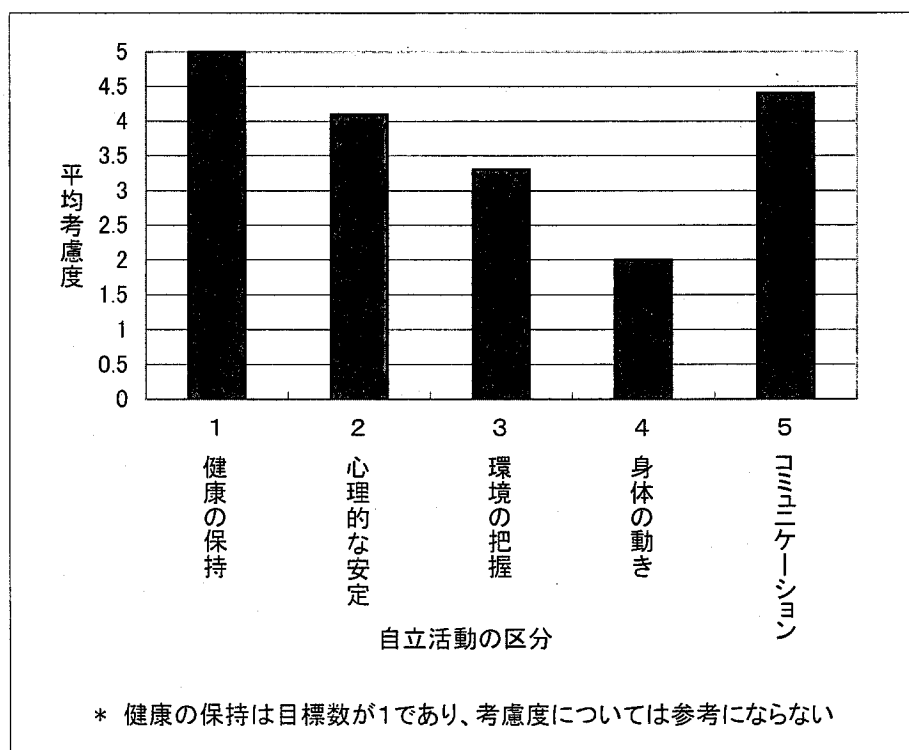


図2-2 区分ごとの自閉症の特性についての平均考慮度(最高で5)

(4) 自閉症の特性ごとの整理

図3-1、図3-2は、指導目標や指導内容などを自閉症の特性ごとに整理したものである。

8項目の自閉症の特性に基づき、その目標数や考慮度をまとめた。指導目標や内容によっては、複数の特性を記載しているものもあり、それについては二重に取り上げた。

図3-1をみると、「偏ったコミュニケーション」に関する目標が多い。その次に「常同・こだわり行動」「特異な認知特性」「想像性の欠如」「特異な社会性」となっている。「感覚過敏」は1個であり、「飲食や睡眠等の異常」については目標としてあげられなかった。それぞれの特性に関する目標で、どの区分で整理されたかについてみると、「偏ったコミュニケーション」は、当然ではあるが「コミュニケーション」が多く、「心理的な安定」「環境の把握」が含まれていた。「常同・こだわり行動」では、「心理的な安定」「環境の把握」「コミュニケーション」が含まれていた。「特異な認知特性」は「環境の把握」が多く、「特異な社会性」は「コミュニケーション」が多かった。「想像性の欠如」は、「心理的な安定」「環境の把握」「コミュニケーション」が同じ割合で含まれていた。

図3-2をみると自閉症の特性を考慮した程度として高いものは、「常同・こだわり行動」に関する目標や内容であり、その後は、「偏ったコミュニケーション」「想像性の欠如」が高かった。「特異な社会性」「特異な認知特性」などは、それらに比べると特性を考慮する傾向は強く示されていないかった。

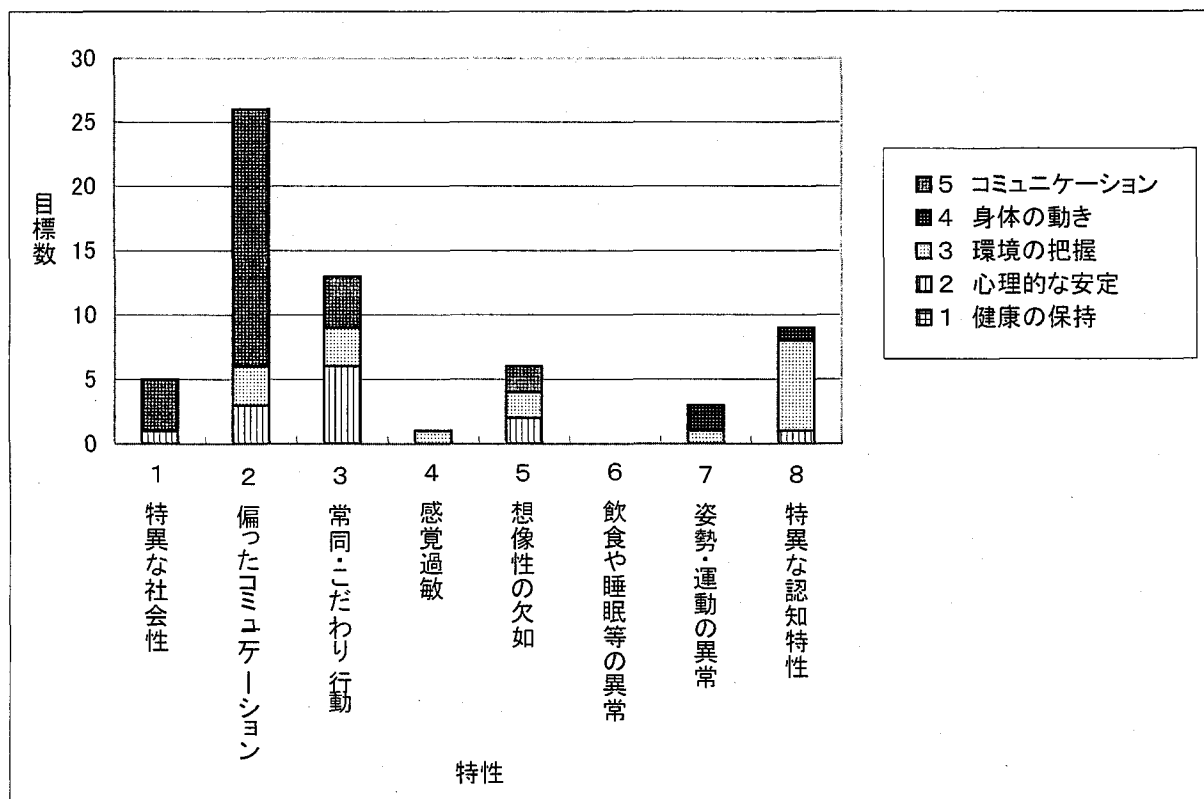


図3-1 自閉症の特性ごとの目標数

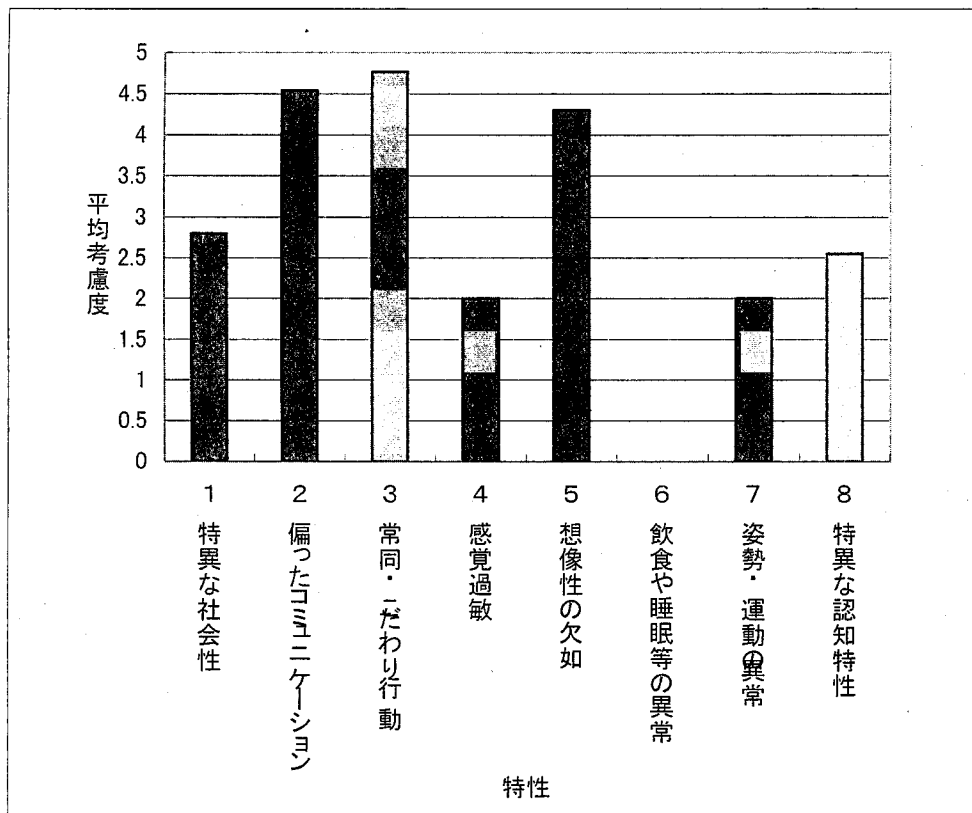


図3-2 特性ごとの平均考慮度(最高で5)

(5) 自閉症の特性ごとの具体的な目標と指導内容

表7は、自閉症の特性のひとつである「偏ったコミュニケーション」に関する指導目標や内容を示したものである。その目標と内容には、大きく分けて2つの要素が含まれていた。

この要素のひとつは、「自分の要求が少なく、活動が止まり、感覚遊びに入ってしまう」「泣いたり叫んだりして、大人に働きかけ、大人の援助を待つだけ」「自傷で表現し、直接動作での要求行動があり、意思をうまく表現できない」などの特異なコミュニケーションの改善を目指すものである。もう一つの要素は、活動の見通しを高めるためのコミュニケーションの改善であり、「自分で学習を計画する機会がない」「時刻を意識した自発的な行動が少ない」「活動のつながり理解できず、1つ1つ指示が必要になる」などに示される点であり、コミュニケーションのカードやスケジュールの管理に関する目標や内容があげられている。

表8は、自閉症の特性のひとつである「常同・こだわり行動」に関する指導目標や内容を示したものである。ここでは、困った行動として「パニック」「他害」に示される目標や内容があげられている。表9は、自閉症の特性のひとつである「想像性の欠如」に関する指導目標や内容を示したものである。

表7 「偏ったコミュニケーション」に関する指導目標と内容など

短期目標（ねらい）	目標設定の理由・実態	実態から考えられる困った行動	指導内容	位置づけ	考慮度	考慮した特性
自分の要求を、(カードなどの補助ツールを利用して)言葉で伝えることができる。	自分の要求が出せないで、固まる、ジャーゴン、活動が止まり、感覚遊びに入ってしまうなどの行動が見られる。	活動が止まる。感覚遊びに入ってしまう。	課題ができれば「できました」と自分から伝えることができるように指導する。(補助ツールとしては文字カードを利用)	5-(1)	3	②
視覚的な情報を手がかりに、玩具とおやつを選択して要求できる。	表現行動の多くが泣いたり叫んだり、大人の援助を待つだけである。	叫びや泣き声による注意喚起	コミュニケーションのカードブックの活用をめざし、カードを使った要求表現の学習を行う。	5-(4)	5	①②
スケジュールを信用して見通しを持った学校生活を送る。	スケジュールの信頼性がなく、結局、人の反応を頼りにして情報収集したり力任せにいろいろ得ようとしている。	生活リズムの不安定さ	生活を見通すための情報の収集が困難でありすべての人に問答を繰り返していることから、拠り所となるスケジュールの活用を再構築する。	2-(3)	4	②
要求表現に必要な技能を習得する。「時計を見せて下さい」「～先生」「報告」	力まかせに奪い取ったり、断りがなかったりする。	不適切な対人関係	文字情報を駆使しながら、場面に応じた語彙を学ばせ、適切な表現が出来るように学習する。	5-(5)	4	②
活動終了後に、報告を行える。	自分から行動を起こして適切に表現する様子が少ない。	相手を特定した表現力不足	課題学習の報告場面を利用して、相手を特定して表現できるコミュニケーションスキルの学習をする。	5-(5)	4	②
カードを使ったコミュニケーション方法を習得する。	感情表現が自傷で表現され、直接動作での要求行動があり、意思をうまく表現できない。	不適切な対人関係	コミュニケーションのカードブックの活用をめざし、カードを使った要求表現の学習を行う。	5-(4)	5	②
スケジュールを組み立てる練習をする。	予定を見通して従うことができるが、自分で計画する学習機会はほとんど無い。	生活設計や行動管理の力不足	通常日課と異なる部分は支援することを前提に、放課前に翌日のスケジュールを立てて帰れるように機会を設ける。	2-(4)	4	②⑤
時刻を意識してスケジュールの管理をする。	予定に従った行動は出来るが、時刻を意識した自発的な行動が少ない。	生活時間を意識した行動管理の力不足	給食や帰りの会など、活動の節目になる箇所では時間の提示も行い、時計と見比べて行動できるように学習する。	2-(4)	4	②⑤
準備から報告までの活動手順を理解して係活動に取り組める。	道具の操作や運動動作には問題がなく実行力はあるが、活動のつながりが理解できず1つ1つ指示が必要になっている。	自己判断に基づく活動参加ができない	活動内容や手順の理解を促すため、また行動を維持するための手がかりを工夫して、自発的に判断できる指導を行う。	3-(4)	4	②⑤

表8 「常同・こだわり行動」に関する指導目標や内容など

短期目標（ねらい）	目標設定の理由・実態	実態から考えられる困った行動	指導内容	位置づけ	考慮度	考慮した特性
形や色などをよく見て判断し、型はめや絵合わせ、マッチング、分類などができる。	自分勝手な行動が見られたり、自分の好きなことをやり続けて、活動の切り替えが難しい。	活動の切り替えができない。活動の見通しがない。	線書きの形カードに合わせて、△や口の型あわせができるように指導する。 長方形の2片に分割された、簡単な絵カードの構成ができるように指導する。	3-(4)	2	③⑧
カレンダーに記入してある下校後の予定を見て見通しをもち、落ち着いて下校することができる。	下校後の予定に見通しをもてないと不安定になる。カレンダーに下校後の予定を書いておき、終わることに消していくことで見通しをもつことができる。	パニック	カレンダーの昨日の欄にシールをはり、今日の下校後の予定を確認する。帰りの会の前に下校後の予定が書かれたカードを首から下げ、自分で確認する。	2-(1) 2-(3)	5	③
調理活動で洗剤容器「ポンプ1回」の約束を守り、活動することができる。	洗剤や調味料など容器に入っているものが空っぽにならないと気が済まないというこだわりがあり、1回だけポンプを押して容器から出すという約束を決めた。	パニック	ポンプ式の容器に入った洗剤に「1回おわり」と示し、使い終わったら片付けるかごを用意し、約束カードを手掛かりに洗剤の量を守って食器を洗う。	2-(1) 2-(3) 2-(4)	5	③
場面に応じた言葉遣いをする。	見通しをもてなくて不安になると乱暴な言葉が出る。	乱暴な言葉遣い、他害	見通しをもたせ、適切な言葉使いを教える。	2-(1)	5	③
自由時間を安定して過ごす。	やることがないと、情緒不安定になる。	他害	好きな教材等を使って安定して過ごす。	2-(1)	5	③
次の活動への見通しをもつ。	泣くなどの不適切なコミュニケーション行動	泣くなどの不適切なコミュニケーション行動	写真カードで次の活動がわかる。	5-(1)	5	③
新しい場面でも混乱しないで過ごせる。	新規場面で、不安になると乱暴な言葉が出る。	乱暴な言葉遣い、他害	スケジュールに見通しをもたせるようにする。	5-(1)	5	③

表9 「想像性の欠如」に関する指導目標や内容など

短期目標（ねらい）	目標設定の理由・実態	実態から考えられる困った行動	指導内容	位置づけ	考慮度	考慮した特性
スケジュールを組み立てる練習をする。	予定を見通して従うことができるが、自分で計画する学習機会はほとんど無い。	生活設計や行動管理の力不足	通常日課と異なる部分は支援することを前提に、放課前に翌日のスケジュールを立てて帰れるように機会を設ける。	2-(4)	4	②⑤再掲
時刻を意識してスケジュールの管理をする。	予定に従った行動は出来るが、時刻を意識した自発的な行動が少ない。	生活時間を意識した行動管理の力不足	給食や帰りの会など、活動の節目になる箇所で時間の提示も行い、時計と見比べて行動できるように学習する。	2-(4)	4	②⑤再掲
準備から報告までの活動手順を理解して係活動に取り組める。	道具の操作や運動動作には問題がなく実行力はあるが、活動のつながり理解できず1つ1つ指示が必要になっている。	自己判断に基づく活動参加ができない	活動内容や手順の理解を促すため、また行動を維持するための手がかりを工夫して、自発的に判断できる指導を行う。	3-(4)	4	②⑤再掲
教室の休憩場面においてカードでのコミュニケーションができる。	個別学習で学んだコミュニケーションスキルを教室内で般化しにくい。	不適切な対人関係、意思伝達の失敗経験	カードブックを教室において本の要求で活用できるように学習する。	5-(4)	5	②⑤再掲
日常的にコミュニケーションのカードブックを携帯して活用できる。	地域生活において、力まかせに要求し、実行しようとする。	不適切な対人関係、意思伝達の失敗経験	排泄や防音イヤーマフの要求で活動できるように携帯式のカードブックの使用を学習する。	5-(4)	5	②⑤再掲
視覚的な情報を手がかりに、活動の準備を一人で行える。	1つ1つの動きは理解するが全て指示が必要である。	自発的な行動の少なさ	給食・着替えの活動準備を自分で準備するために、線画での情報の活用方法を学習する。	3-(3)	4	⑤

4) 考察

知的障害養護学校において、自閉症の特性に応じた指導内容をどのように整理し、どのように位置づけていくかを検討するために、プロジェクト研究の研究協力校を対象に、教育課程の基本情報と自立活動の指導目標と内容について調査した。この調査及びに調査結果を踏まえながら、特性に応じた指導内容と方法を位置づけていく上での課題等について考察する。

(1) 調査内容の検討から

調査内容を検討する目的で、事前に予備調査を実施し、内容の検討を行った。予備調査では、自立活動に関する個別の指導計画の目標について、①指導目標と内容を記載する、②自閉症を伴わない場合と自閉症を伴う場合、で情報を整理した。

その結果からは、①単に指導目標と内容だけでは、自閉症を伴う児童か否かはわからない、②目標が大まかであり、具体的な行動がわかる目標の記述が必要である、③目標を具体的な行動として、それを指導する具体的な手だてを記述する必要がある、④手だてを記述することで、自閉症の特性が顕著になる可能性がある、⑤目標だけでは、肯定的な記述であり、実態に含まれる難しさや問題とされる行動が記述されないで、そのまとまりを記述する必要がある、等の課題が明らかとなった。

これらの点から、本調査において、自閉症を伴わない知的障害との比較ではなく、児童の実態、困難さ、目標、指導内容、具体的な手だて、考慮した特性、考慮の程度等と、項目を追加して調査を実施した。

(2) 調査の結果から

調査結果から、各学校の教育課程の基本情報と自立活動の目標及び内容が示された。

ア 基本情報から

各学校の教育課程の基本情報からは、知的障害養護学校における自立活動の位置づけが学校ごとで異なることが示された。自立活動の個別の指導計画を作成している学校もあれば、個別の指導計画に自立活動の目標を記載する学校もあり、またその記載がない学校もあった。また、自立活動の時間の指導については、5校中3校が時間を設けているとしていた。

また、自閉症の特性に応じた「個別課題の学習」を位置づけている学校もあり、この内容と自立活動の内容の整理が課題となっている学校があった。

この点については、個別の指導計画については、学習指導要領において、自立活動及び重複障害の児童生徒の場合には作成することとされている。しかしながら、実際には教育活動全体においても作成している学校が増えつつあり、その実施方針が統一されていない。加えて、知的障害養護学校において自立活動をどう展開していくかについては、学校ごとで異なり、このような結果になったと推測される。

今後は、教育活動全体をとおして個別の指導計画を作成し、自立活動の時間の指導を前提として、自立活動の指導についての目標や内容について、教育活動全体を通じて、その指導を展開することが必要と考えられる。そうすることで、自閉症の特性に応じて、個々の実態から導きだされる目標と内容を明確にし、指導が展開される必要があろう。つまり、国語や算数の教科においても、自閉症の特性に応じた内容となる自立活動の指導内容を、それらの教科の内容に合わせて指導する必要がある。

イ 指導目標と指導内容、考慮された特性から

自立活動の目標や内容の調査からは、自立活動の区分としては「コミュニケーション」や「環境の把握」に関する目標が多かった。また、考慮された特性として、「偏ったコミュニケーション」「常同・こだわり行動」「想像性の欠如」が多かった。

自立活動の区分についての整理では、この区分で指導目標と内容を分類することを試みてもらった。すべての目標や内容がこの枠で整理できたという学校が5校全ての学校であった。つまり、指導目標と内容を整理する上では、5区分で困難なく整理されたわけである。新たな区分の設定について、その必要性があるか否かについては、この調査の結果からはわからない。この点からは、自

立活動の区分は、行動のすべての要素を整理して位置づけられているものであり、その区分に含めようとすれば、それも可能であることを意味すると考えられる。

また、考慮された特性に関しては、「感覚過敏」や「飲食や睡眠等の異常」に関する項目が少なかった。この点については、自閉症の特性に応じた指導目標や内容としては重要であるが、その具体的な指導目標や内容として位置づけができないために、学校での指導として、まとまりをもつ目標や内容に至っていないことも推測される。

さらに、指導目標として掲げられた「偏ったコミュニケーション」「常同・こだわり行動」は、自閉症の児童生徒が学校生活を送る上で、教師の視点から難しさとして取りあげられるまとまりであったことも推測される。感覚過敏等は、自閉症の児童生徒自身にとって意味が大きくても、教師の視点からは、生活上の困難さにつながるものが少なく、見過ごされている可能性も高いことが推測される。今後は、このような視点からの指導目標や内容の検討も必要となろう。

これらの課題はあるものの、今回の調査の結果からは、比較的自閉症の特性を考慮して実践を展開している学校において、自立活動の短期目標に掲げられているものは、「偏ったコミュニケーション」「常同・こだわり行動」「特異な認知特性」「想像性の欠如」「特異な社会性」に関連するものが多いことが示された。これらの目標について、その実態や具体的な困難さ、指導の内容、さらには具体的な指導の手だてについて整理することが大きな課題である。

なお、この短期目標については、これらの学校が自閉症の特性に応じた指導を充実させていくことで、それが変化することも予測される。つまり、指導が充実することで、今の目標や手だてが、指導の基本となれば、対応が困難と推測される「感覚過敏」や「飲食や睡眠等の異常」等の課題が中心となることが予測されよう。

ウ 調査を実施して

今回は、研究協力校を対象に、自立活動で取り上げられている指導目標や内容の詳細を分析することで、自閉症の特性に応じた指導内容を整理することを試みてきた。予備調査から示されたこと、また調査の結果から示されたことに基づいて考察した。

この調査においては、自閉症の特性を考慮して、その特性に応じた指導を展開している活動は、自立活動の枠組みで示されるものという考えがその前提となっている。自閉症のある児童生徒が自立し、社会参加していく上で必要な力、生きる力を育むためにどのような特性に応じた内容が必要なのか、それが自立活動という枠で、本当に示されているのかという点も重ねて検討していくことが必要であろう。

これらの点を検討する研究としては、知的障害養護学校の各教科や従来の自立活動の内容でなく、「生きる力」や「自立していく力」の観点から、指導内容を領域にわけ整理する試みがあげられる。このような視点からの研究との整合性についても検討していく必要がある。

この点に関して、今回の調査は小学部の5、6年生を対象としたものであった。調査の対象を、中学部や高等部に拡大することで、大人として生きていく際に、必要な指導目標や内容の整理につながることを推測される。今後は、対象を拡大して、整理することも重要な課題である。

3. 自閉症のある児童生徒等の特性に応じた教育課程編成の提言

研究協力校の教育課程調査及び実践事例、全国調査の結果、自閉症教育実践セミナーの協議内容等を踏まえ、知的障害のある児童生徒等の特性に応じた教育課程編成の在り方について提言する。

1) 教育課程編成にかかわる教育方針の明確化と共通理解

自閉症のある児童生徒等の指導内容、指導方法、教育環境の実態や関連する諸課題を把握するために、本プロジェクト研究で実施した全国調査(2004)によると、知的障害養護学校に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の在籍の割合は、幼稚部69.0%、小学部47.5%、中学部40.8%、高等部25.2%であり、非常に高い割合で在籍している状況が明らかになった。

また、同調査において、「指導において困難を感じている内容」として、「問題行動」が9割以上、「集団活動への参加」及び「コミュニケーション」が6割以上の学部で回答されており、このような課題に対しては、学年・学級レベルで個々の児童生徒に対応している状況（小学部72.21%、中学部65.2%、高等部70.1%）がみられ、学部全体として重点化した取組を行っている学部の割合（小学部24.1%、中学部26.2%、高等部18.3%）を大きく上回っている現状にある。

以上をまとめると、自閉症のある児童生徒の指導に当たっては、学年・学級において個に応じて対応しているものの、指導上多くの困難が認識されており、このことは、自閉症の特性に応じた指導の充実を図る上で、学校または学部全体で重点化した取組を行っていく必要性を示すものである。そのためには特に、自閉症の特性に応じた教育課程編成レベルでの改善が喫緊の課題であると考えられる。

自閉症教育実践セミナーでのプロジェクトワークショップにおいても、教育課程の改善を図る必要性が協議されたが、現状としては教職員の認識及び共通理解が不十分であることが指摘されている。

今後、自閉症の特性に応じた教育課程の改善を図るため、学校としての自閉症を併せ有する児童生徒に対する教育方針を明確にし、共通理解を図る取組が必要であると考ええる。各学校において、現在の教育課程編成上の課題を明らかにするとともに、後述する教育課程改善の視点と照らし合わせて、指導の充実を図る実践的な取組を並行して行う必要があると考えられる。

研究協力校の取組として、例えば北海道教育大学附属養護学校は、自閉症の特性に応じた「子どもにとっての分かりやすさ」をキーワードに、個の特性に対応する指導内容、方法及び指導の形態の工夫、地域・家庭生活への支援を基本方針として定め、全職員の共通理解に基づいた一貫した指導を行う教育課程編成を行っている。また、香川大学教育学部附属養護学校は、自閉症のある児童生徒を含むすべての児童生徒等への教育の基本方針として、分かりやすい環境づくり、コミュニケーション指導の充実、本人の意思への応答的支援などの教育方針を定め教育課程の充実に取り組んでいる。

これらの取組を参考に、各学校において児童生徒等の実態や教育ニーズの的確な把握のもと、自閉症の理解と教育課程改善のコンセプトを具体化し共有する取組が必要である。

2) 自閉症の特性に応じた教育課程改善の視点

知的障害養護学校における教育課程編成の一般的原則や教科別・領域別の指導及び領域・教科を合わせた指導の編成状況については、第3章1の1)(1)及び(2)で既に述べたが、現行の知的障害養護学校における教育課程は、児童生徒が自立し社会参加するために必要な知識、技術、態

度等に関する内容を児童生徒の知的発達の段階に応じて設定し、知的障害の特徴や学習上の特性を踏まえた学習方法の概念である指導の形態によって編成されている。

知的障害を併せ有する自閉症のある児童生徒は、現状では知的障害への対応を優先した教育課程の中で教育を受けていると言えるが、自閉症の特性に応じた教育課程を検討するにあたっては、

- ・「知的障害」と「自閉症」は異なる障害であること。
- ・「知的障害」及び「自閉症」の両方の特性を重複して有していること。

という点を踏まえる必要がある。

したがって、教育課程編成上、改善を図るポイントとしては、第一に、自閉症の特性に対応する「指導内容」を明確にし、個に応じて具体化すること、第二に、知的障害を併せ有する自閉症の特性に対応する効果的な指導方法（指導の形態）を明らかにすること、の二点について検討することが必要であると考ええる。

3) 指導内容の整理

(1) 自立活動の指導内容

第一の検討課題である、自閉症の特性に応じた「指導内容」を明確にし具体化することについては、自閉症の障害特性に基づく種々の困難を改善する視点から考えると、自立活動の内容から個々の指導課題を具体化することが考えられる。

学習指導要領解説－自立活動編－の解説によると、自立活動の内容は人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な要素を五区分22項目に分類・整理したものとして説明されている。

さらに、児童生徒個々の障害特性に応じた指導内容を具体化する手続きは、個別の指導計画の作成において行われる。

本研究では、自閉症の特性に応じた指導内容を検討するために研究協力校の教育課程調査を行い、個別の指導計画で挙げられた短期目標と、その際考慮された自閉症の障害特性と関連で目標数を整理している。結果については既に述べているが、「偏ったコミュニケーション」に関する目標が最も多く、次いで「常同・こだわり行動」「想像力の欠如」となっており、「感覚過敏」や「飲食や睡眠の異常」に関する目標はほとんど挙げられていなかった。

多く挙げられた目標における具体的な指導内容をみると、「偏ったコミュニケーション」に関する内容では、文字や絵、写真カード等を活用したコミュニケーション手段の開発と活用に関する内容、生活場面において必要になる表現方法に関する内容、視覚的情報を用いたスケジュールの提示と理解に関する内容、などが挙げられている。

「常同・こだわり行動」では、注視や型はめ、マッチング、構成や分類など認知に関する内容、スケジュールの理解や見通しに関する内容、社会的なルールに関する内容、物や教材等の使用に関する内容、などが挙げられている。

「想像力の欠如」では、スケジュールの理解や見通しに関する内容、活動の手順の理解に関する内容、場に応じたコミュニケーションに関する内容、などが挙げられている。

これらの三つの内容をみると、考慮した特性はそれぞれに異なるものの、取り上げられている内容のほとんどが自立活動の5区分22項目に該当する内容であり、特に、「心理的な安定」「環境の把握」「コミュニケーション」に関するものが多かった。

「感覚過敏」や「飲食や睡眠の異常」に関する目標は非常に少なかったため具体的な指導内容を

整理することができなかった。これらの内容は、自閉症の特性から考えると個に応じた対応が日常的に求められるものと考えられるが、現状としては、指導上配慮はしているものの、個別の指導計画において具体的な指導内容を伴った短期目標として設定されることがあまり行われていないことを示しているものと考えられる。

以上のことから、自閉症の特性に基づく種々の困難を改善するための内容としては、個別の指導計画の作成において自立活動の5区分22項目から必要となる項目を選択し、具体化することが必要であるが、一方で、特性に応じて具体的な指導内容を設定しにくい内容の区分もみられることから、例えば、今日取り組まれている効果的な指導実践をもとに、指導内容例等を用いて内容を具体化できるような工夫をすることが必要である。

また、先に紹介したように研究開発学校が着目した「社会性」に関する内容については、各教科、領域に示されている内容との関連で、引き続き検討が必要であると考ええる。

(2) 各教科等の指導内容

知的障害養護学校の各教科等の内容は、知的障害の学習上の特性を踏まえ、生活に役立つ内容を、具体的な場面で、実際の活動を通して学ぶものとして示されているが、知的障害を併せ有する自閉症ととらえた場合、必要な指導内容と考えることができる。しかし、一人一人の知的発達の状態は、自閉症の障害特性である特異な認知特性、三つ組みの症状、感覚知覚の過敏性などに基づくアンバランスな発達であり、児童生徒個々の適切な指導内容の選択に当たっては、これらの発達の歪みに留意したアセスメントが必要となる。

また、各教科の内容は、知的障害の学習上の特性に応じた学習方法と関連させて示されているが、自閉症のある児童生徒の場合は、上記の障害特性に対応する指導方法と関連させた指導の在り方を検討することが重要である。

(3) 適切な内容選択の視点

(1) 及び (2) において自閉症の特性に応じて必要となる指導内容の考え方を述べたが、一人一人にとって必要となる内容を具体化するためのもう一つの視点として、自閉症のある児童生徒に対してどのような力を育てていくことが必要なのか、そのために必要となる指導内容は何か、というとらえ方が重要である。

このとらえ方は、自閉症の認知特性を踏まえ、適切な指導内容を整理するための「フィルター」に当たる視点であり、一人一人にとって必要な指導内容を選択するための視点でもある。

齊藤(2005)は、Koegelら(1995)が、一度獲得されると自閉症の子どもにとって広範かつ、持続的・長期的な改善をもたらすとしている「機軸行動」の概念(表10)に着目し、本研究としてこれまでの研究成果や久里浜養護学校等での自閉症の指導内容を分析し、自閉症のある児童生徒が身に付いていく必要があると考えられる力として次の7つの力を考えた。

表10 機軸行動の五つの領域 (Koegelら)

①動機付け	※彼らの主要なゴールは、自閉症のある子どもが通常環境の中で意味のある生活を送ることができる機会を提供することであり、動機付けを基礎として、様々な人や環境に適切に反応できることが重視されている。
②多様な手がかりへの反応性	
③自己管理	
④自己始発	
⑤共感	

この7つの力(表11)は案の段階のものであるが、自閉症の子どもにとって必要不可欠であり、早期の段階で身につけておくことで、後の学習や社会適応に促進的な影響をもたらす“力”であると考えている。

今後は、本プロジェクト研究において具体的な内容の抽出とともに検討を加える予定である。

表11 自閉症教育のキーポイント

①学習する態勢になる力
②指示に応じる、指示どおりに行う力
③自己を管理する、調整する力
④楽しいことや嬉しいことを期待してやり通す力
⑤自ら何かを伝えようとする、表現する力
⑥模倣して、気づいたり学んだりする力
⑦様々な刺激の中から、注視すべき事柄を選ぶ力

4) 効果的な指導の形態の在り方

プロジェクトワークショップにおいて検討された教育課程改善の方途として、

- ①現行の教育課程の中で自閉症の特性に配慮した指導を徹底する
- ②自立活動の時間における指導を確保し、個別指導を充実させる
- ③自立活動を主とした教育課程を編成する
- ④自閉症の特性に対応する自立活動の指導内容を、各教科や領域の内容と合わせて指導する領域・教科を合わせた指導の形態として工夫する

の四つの視点が挙げられている。この視点をもとに、効果的な指導の形態の在り方について検討する。

①の視点については、現行の教育課程を特に変える考え方ではなく、現在編成されている指導内容、方法を個に応じた指導という観点で充実を図るものであるが、しかしながら、現状様々な課題が生じていることから、さらに踏み込んだ教育課程改善が必要であると考えられる。

②の視点については、自立活動の時間における指導において指導の改善を図る考え方である。

自立活動の指導については、個々の指導目標、内容に応じて、学校の教育活動全体を通じて行う「自立活動の指導」と、その一部である「自立活動の時間における指導」において指導するとされている。

知的障害養護学校において、領域別の指導として「自立活動の時間における指導」を実施している割合は、本研究所のプロジェクト研究として行った教育課程調査（2002）によると57.7%となっており、また、本研究で行った研究協力校の教育課程調査では60%（5校中3校）であった。

自立活動の時間における指導の位置づけの曖昧さは、知的障害養護学校の教育課程編成上の課題とされているが、自閉症のある児童生徒一人一人に求められる指導課題に対して個別に対応する指導の形態としては、指導効果が期待できる在り方の一つと考えることができるであろう。

なお、自立活動の時間における指導の取扱いについて、研究協力校の取組状況をみると各校に違いがあり、国語、算数（数学）の内容を主に取り扱う課題学習等の指導の形態において、児童生徒の目標に応じた自立活動の時間における指導として展開している例もみられる。このような指導の形態をとっている背景としては、すべての児童生徒に対して個別指導を確保するための工夫、または、自立活動の指導目標及び内容が個々に異なることから、国語や算数・数学などの内容と合わせて、弾力的に指導を行うための工夫などが考えられる。

③の視点については、重複障害者の特例を用いた教育課程編成の考え方である。

この教育課程の適用については、「学習が著しく困難」であるため、「各教科、道徳若しくは特別活動の目標内容に関する事項の一部又は各教科若しくは総合的な学習の時間の替えて、自立活動を主として指導を行うことができる」と説明されている。

しかし、強度行動障害等により学校生活全般にわたって自立活動の5区分に該当する内容を中心とした教育的対応が必要な場合を除き、ほとんどの場合、3)の(2)で述べたように各教科等の内容の履修が必要であると考えられる。しかがって、本特例を適用した教育課程を編成することについては、特に必要な場合を除き適切とは言えないと考えられる。

④の視点については、自閉症の特性に応じた指導を行うために、新たな視点で領域・教科を合わせた指導の在り方を提案する考え方である。

知的障害の場合で考えると、知的障害の特徴や学習上の特性を踏まえた学習方法として、生活単元学習などの領域・教科を合わせた指導が中心となるが、自閉症の場合はどうか。

自閉症の場合、特に偏ったコミュニケーション、特異な社会性の発達、姿勢・運動の異常、特異な認知特性等の改善を図るためには、個々に設定される個別目標の達成のために必要な指導内容を選択し、個別的な指導を展開する必要がある。また、各教科等の指導に当たっては、3)の(2)で述べたように、自閉症の特性を考慮した学習方法を前提として指導することが必要であると考えられる。

このように、自立活動の指導を核とし、各教科等の内容と合わせた指導の形態として指導計画を作成することにより、常同行動やこだわり行動、想像力の欠如等の改善に結びつく指導や、興味・関心や行動のレパートリーの拡大を促進する指導に、さらに、コミュニケーションや認知等に関する学習内容を生活へ般化させる指導を行うことができ、一層の効果が期待できる。

このような領域・教科を合わせた指導は、生活単元学習に象徴されるように集団活動を前提に計画される指導ではなく、指導内容によっては、個別指導の形態、または、小集団による形態など、個々の障害特性に合わせた指導方法を検討しつつ、授業を展開することになる。

以上の考え方から、児童生徒の特性に応じた効果的な指導の形態として、自立活動の指導を核とし、各教科等の内容を関連づけて授業を構成する「個人別の課題学習（仮称）」を、領域・教科を

合わせた指導として教育課程に位置づけることが適切であると考ええる。

指導の形態の改善に当たっては、以上の考え方を踏まえ、自閉症のある児童生徒等の特性に応じた「授業づくり」の視点から具体的な検討を重ねることが必要である。

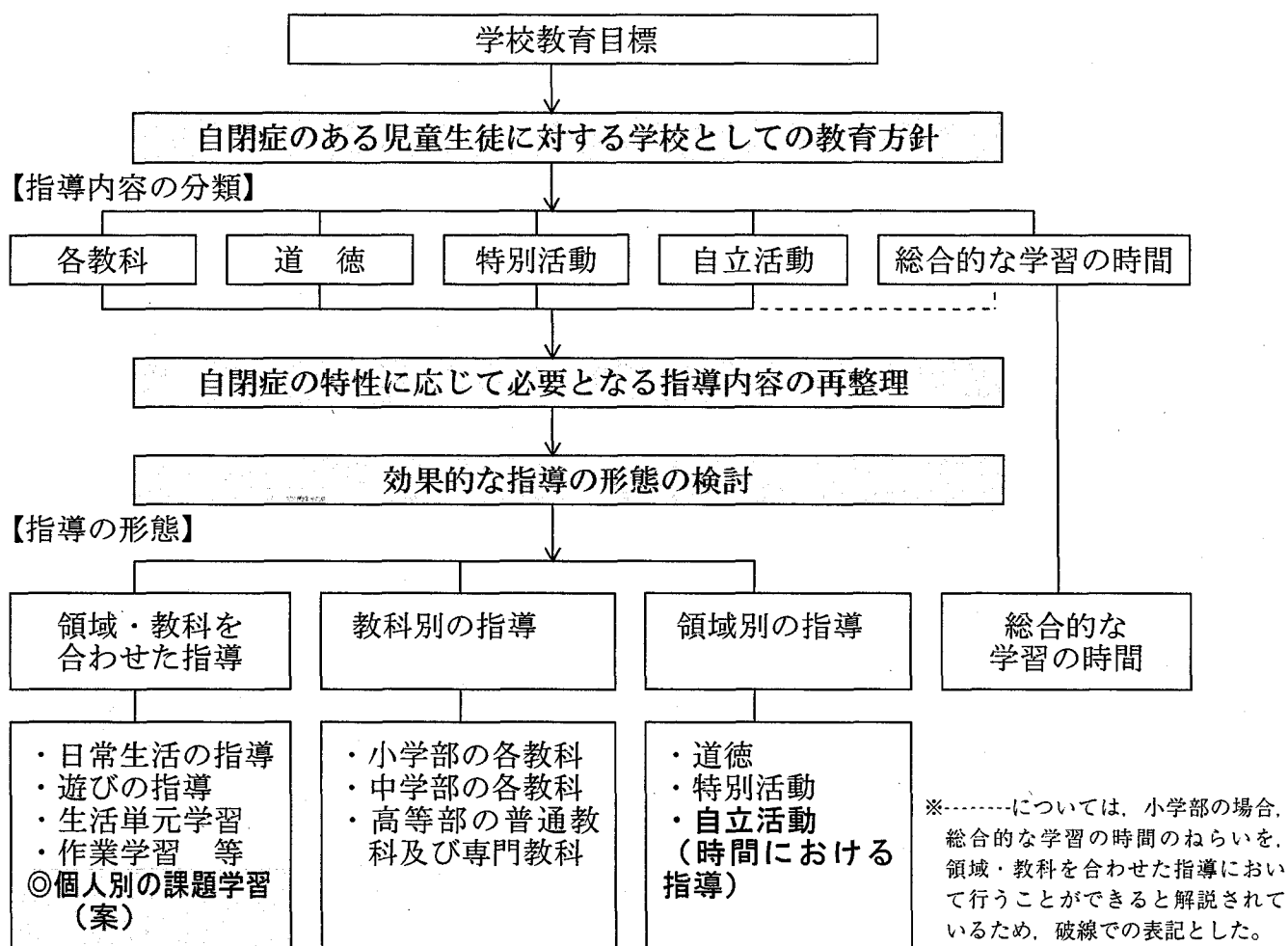


図3 自閉症の特性に応じた教育課程編成の構造（案）