

第二章 自閉症の子どもの教育内容・方法

第一節 指導内容

第一項 ニーズと指導のアセスメント

1. アセスメントとは

アセスメントとは、「個人の状態像を理解し、必要な支援を考えたり、将来の行動を予測したり、支援の成果を調べる」といわれています。つまり、状態像を理解することだけがアセスメントではないということが言えます。学校教育において、状態像を理解するということは、子どもの特性や障害があることによって生じている困難さを理解することだけではありません。子どもがどのように生活しているのか、周囲の人とどのように関わっているのかということを考える必要があります。子どもの障害の特性や障害があることによって生じている困難さだけでなく、周囲の人や環境を含めた生活を理解することで、今後必要となる支援や将来の行動を予測することが可能となります。それから、もう一つ大事なことがあります。それは、アセスメントには、支援の成果を調べるということも含まれているということです。

以下では、個別の指導計画を作成するプロセスにそって、「目標を設定する」、「手だてを考える」、「指導結果を評価する」の三つの段階を取り上げ、アセスメントについて考えたいと思います。

2. 目標を設定する

(1) 長期目標を設定する

個別の指導計画における目標には、長期目標と短期目標があります。長期目標は、1年後等の長期のスパンで遂行される予定の指導的な意図が述べられたものといわれています。つまり、長期目標を設定するためのアセスメントには、指導の方向性を考えるために必要な情報を収集することが求められるのです。指導の方向性を考えるためには、本人や家族が望む子どもの将来の姿や生活を知る必要があります。本人や家族の願いや夢がこれから行う指導に方向性を与え、現在の状態像が、到達可能な指導結果を予測する道具となります。

つまり、長期目標を決定する際に必要となるアセスメントには、本人や家族の願いや夢、子どもの特性や障害があることによって生じている困難さ、周囲の人や環境を含めた生活の3つが含まれる必要があると思われます(表1)。周囲の人や環境を含めた生活に関する情報は、子どもに指導する内容や、標的としているスキルが家庭、学校、地域での生活にどのような意味をもつのかを判断するための材料にもなります。自閉症の子どもの場合、スキルはもっていても

第一節 指導内容

使用することを学んでいなかったり、誤った使用の仕方を学んでいたりすることがあります。また、学んだこと、できるようになったことが、場面が異なることで利用できなくなることもあります。このような特性をもつ自閉症の子どもへの指導を考える時、周囲の人や環境を含めた生活に関する情報を収集することは、非常に重要な意味があると思われれます。

表1 長期目標の設定のために収集する情報の例

1. 本人・保護者の願いや夢、好み
2. 特性、障害に起因する困難さ
心理検査（PEP-R、適応行動尺度等）
各種スキルのチェックリストもしくは観察記録など
コミュニケーション、生活スキル、余暇活動、移動スキル、職業技能、学業、社会的スキル、適応（問題）行動、など
3. 周囲の人や環境を含めた生活
1日、1週間の生活スケジュール、生活地図、家庭の環境、学校の環境、地域資源とそのつながり、など

(2) 短期目標を設定する

一方、短期目標は学期もしくは単元の終了時に、達成すべき目標です。また短期目標は、長期目標へのステップとなる下位目標です。つまり短期目標は、長期目標を達成するために必要となる目標であり、達成したことがわかる評価可能で具体的な目標となっている必要があります。評価可能で具体的な目標となるためには、条件、達成基準、評価可能な行動が示された動詞（例えば、理解するという単語ではなく、選択する、書くなどの動詞）を明記することが必要です。そのためには、長期目標へのステップであることを考慮しながら、指導する場面を決定し、標的となりそうな実際のスキルや課題の現段階の遂行状況について、評価する必要があります。特定の課題の遂行状況を知るには、課題を分析し、一つ一つのスキルに対して、何ができていて何ができていないのかを評価することが必要です（図1）。問題行動を標的とするならば、人との関係を含めて、いつどんな時に（周囲のどんな対応があった時に）問題となる行動が生じるのか、その行動はどのような役割を担っているのかを評価することが求められます（表2、図2）。

短期目標に含まれる条件には、評価する時の指導場面や支援の有無や仕方に関する情報などが記述されます。これは、指導の手だてにつながる内容となります。つまり、短期目標を設定する段階で、「手だてを選定する」ことを意図してアセスメントを行う必要があるということを示しています。自閉症の場合、興味に偏りがあったり、活動の種類が少なかったり、特定の刺激や言葉に過敏であったりする特性があります。課題や指導場面を選ぶ際には、子どもの刺激の好み

や活動の好み、行動の手がかりとなっているもの、反応の種類に関する情報を収集することも必要となります。

また、「目標を設定する」際のアセスメントの集め方やアセスメント結果の利用の仕方は、関係者の情報の共有や協働の促進に影響します。国立久里浜養護学校では、PEP-Rの検査場面を保護者、教師、独立行政法人国立特殊教育総合研究所職員が共有し、過程と結果を一緒に検討し合うことで、一人の自閉症の子どもへの理解を共有しようとする取り組みが試みられています。

課題： テーブルを布巾で拭く 日付： 5月12日
 子どもの氏名： ○○ ○○ 記録者氏名： △△ △△
 セッティング等： 食事の準備の前に、声かけにより布巾を使ってテーブルを拭く

| ステップ | 支援のレベル | | | | | 子どもの様子 |
|---------------|--------|---|---|---|---|--------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 布巾を洗面所に取りに行く | ● | | | | | |
| 布巾を水道の水に濡らす | | | ● | | | 水で遊びはじめた |
| 布巾を絞る | | | | | ● | 手首をひねることが難しかった |
| テーブルに戻り、布巾で拭く | | | ● | | | ふらふらして、テーブルに戻らなかった |
| 水道で布巾を洗う | ● | | | | | |
| 布巾をもとの場所に戻す | ● | | | | | |

1：独力，2：直接的でない言語指示，3：直接的な言語指示，
 4：指さし，ジェスチャー，モデルなど，5：身体介助

図1 課題分析のシート例 (Schloss, 2001を改変)

表2 問題行動動機づけ尺度 (MAS) の項目例 (Duland and Carr, 1990)

16項目の質問を7段階で評定し、不適切な行動を動機づけていると考えられる機能を探る例:

1. その行動は、生徒が長い間一人にされたら (例えば数時間何度も繰り返して起こりそうですか？ (感覚)
2. その行動は、何か難しい課題をするように求められたときに起こりますか？ (逃避)
3. その行動は、あなたが同室の他の誰かに話をしているときに起こりやすいですか？ (注意)
4. その行動は、何か(おもちゃ、食べ物、活動など)を禁止されたときに、それを得ようとして起こりますか？ (要求) など

第一節 指導内容

子どもの氏名： △△ △△

日付： 6月15日

子どもの行動： 順番を待つことができない

セッティング： 朝の会

記録者氏名： □□ □□

| 先行事象 (Antecedents) | 行動 (Behavior) | 結果事象 (Consequence) |
|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| シートブランコの順番を 黒板に掲示する | いすに座り黒板を見る | 〇〇くん(友達)を呼ぶ |
| 〇〇くんを呼んで、シート ブランコに乗せる | シートブランコを持つ教 師に近づき、乗ろうとする | 「△△くんは3番目よ」と いっていすに戻す |
| 「△△くんは3番目よ」 と書いていすに連れて行く | 手を振り払い、大きな声 を出す | 教師がだっこをして、床に 座る |

図2 ABC分析のシート例

3. 手だてを考える

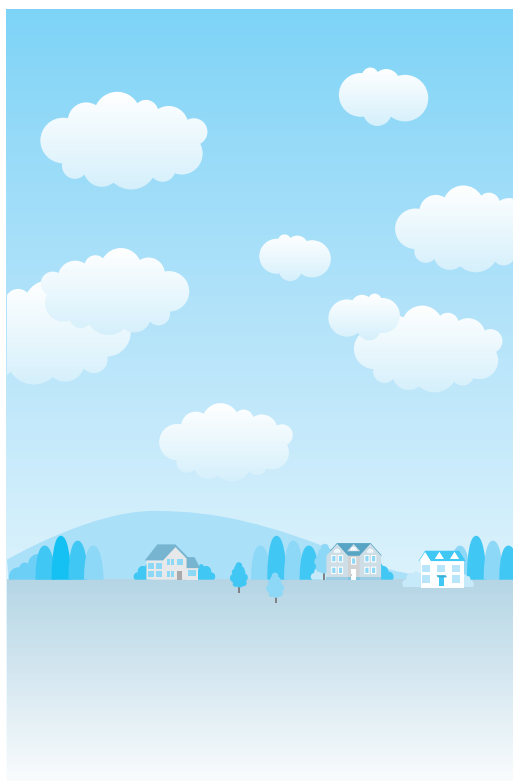
先にも述べたとおり、短期目標の構成要素に含まれる条件が明記されれば、手だての大筋が決まります。具体的な手だてを考える時には、課題や指導場面の他に、得意な刺激ややり方、行動の手がかりとしているもの、行動がもっている役割、現在の援助の仕方を評価することが必要となります。また、長期目標や短期目標によりますが、行動の手がかりとしているものを、特定の手がかりから、通常我々が用いているような手がかりに変えていくのか、それとも今用いている手がかりを利用して、行動できる種類を広げていくのか、援助を徐々に少なくするためにどのような方法を用いるのかということを検討する必要があります。

自閉症の子どもの場合、活動の見通しがもちにくかったり、周囲の人が要求していることを理解しにくかったり、周囲の刺激に敏感に反応したりする傾向があります。このような際には、よくスケジュールを確認できるようにしたり、写真や絵などの視覚的な刺激をコミュニケーションの道具として利用したり、仕切りなどで刺激の少ない環境をつくったりという手だてが用いられます。これらの手だては、自閉症に非常に有効に機能することが多いようです。しかしながら、自閉症の全ての子どもにこれらの手だて全てが必要というわけではありません。手だての内容や強さは子どもの状態に応じて使い分ける必要があります。必要以上の手だてを使用することは、

逆に自閉症の子どものこだわりを強める可能性や、活動の広がりを阻害する可能性もあります。

手だてを考える時に、最も有効な方法は、周囲からの援助や関わりに対して、子どもがどのように反応したかを記録し、評価することだと考えられます。例えば、自閉症の子どもに心理検査を用いるとすれば、検査の実施マニュアルに即して行うよりも、手続きを理解させるために必要となった援助の仕方や量を調べたり、遂行可能な課題にどのようなものがあるかということ調べたりすることの方が意味があると思われれます。短期目標として設定したスキルや課題においても同様のことが言えます。提示した刺激の種類、指示に用いた刺激やタイミングや回数、子どもの行動に対する周囲の関わり方などを、図4に示したABC分析のシートに直接もしくはビデオを見ながら記録し評価するなどの方法が考えられます。

また、より有効な手だてを考えるためには、指導しながら結果を評価し、対象となる自閉症の子どもが行動が目標に近づいているのか常に検討する必要があります。「目標を設定する」際に行ったアセスメントで、条件に関わる内容は、いわば仮説です。その仮説が支持されるかどうかは、実際に指導を行う中で検証される必要があります。指導の中で思ったほどの成果が得られていない時には、手だてを変えたり、加えたりする必要が出てきます。その際には、一度に多くの手だてを変えないことが重要です。アセスメントの側面から考えれば、一度に変更する手続きは、一つに絞り込むことが望ましいといえます。



4. 指導結果を評価する

ここでのアセスメントは、短期目標の指導結果を評価することです。ただし、短期目標の指導結果を単独で集めることではありません。先に示したように、「手だてを考える」ためには、一定条件の下で指導結果の評価を行う必要があります。つまり、「指導結果を評価する」ということは、「手だてを考える」ためのアセスメントでもあるのです。同時に、一連の指導結果を集めた情報は、次の目標設定や手だてのアセスメントという役割も担っています。つまり、指導期間を通して、継続して集められた情報があって、指導結果を評価することができると言えます。

実際の行動の正誤の記録を数値として記録する(図3)、子どもが完成させた成果をそのときの状況のメモといっしょにファイルする、作成過程を写真として記録するなど、事実を記録し、評価することが重要です(表3)。事実と考えや感じたことを同時に記録することは重要ですが、適切な評価を行うためには、両者を区別する必要があると思われます。

子どもの氏名： ○○ ○○ 記録者氏名： △△ △△
 課 題： 絵とひらがな(単語)のマッチング
 ねらい： スケジュールにひらがなを利用するための基礎的な学習

| 日付 | 正反応率 (%) | | | | | | | | | | 子どもの様子・先生の対応 |
|------|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----------------------|
| | 10 | 20 | 30 | 40 | 50 | 60 | 70 | 80 | 90 | 100 | |
| 5/12 | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | 絵カードを見ずに、右端に置くことが多い |
| 5/14 | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | 型はめ教材に変更, 刺激を見るようになった |
| 5/15 | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | 同上 |

図3 指導結果の記録シート例 (Kleinert, 2001を改変)

表3 ファイルされる成果の例 (Gelfer and Perkins, 1998を改変)

1. 子どもが自分でもしくは教師が援助して選んだ作品のサンプル

- ① 話をしている時やレポート発表の際のテープ
- ② 経験したことに関する写真
- ③ お話を描いた絵
- ④ コラージュ作品や絵
- ⑤ 創造的な自己表現のプロジェクト
- ⑥ 書いた文字のリスト
- ⑦ 授業中に課題を行っている時のビデオ
- ⑧ 行事の時のビデオ
- ⑨ 手紙
- ⑩ 読んだ本のリストや感想 等

2. 教師の観察記録

- ① 逸話記録
- ② 各種チェックリストの結果
- ③ 人との関わりやクラスの中で変化した生徒の反応の観察記録
- ④ 言語のサンプル

3. 教師によって記述された生徒の自己評価
 - ① 生徒が興味を示している物事のリスト
 - ② 社会 — 情緒的リスト
 4. 生徒と教師共同で集めた経過の記述
 5. 業務日誌（クラスで話したり、聞いたりした本、新しいプロジェクト）
 6. 課題分析を用いたテストの記録
 7. 保護者の観察記録
 8. 保護者と教師のカンファレンス記録（要約やレポート）
 9. 保護者と教師の連絡の記録（電話の会話記録、立ち話、ノート等）
- （他に個別の指導計画と生徒の目標のリストなども含める）

5. まとめ

ここでは、個別の指導計画を作成するプロセスにそって、アセスメントについて考えました。一連のプロセスはリンクしているため、アセスメントはそれぞれの段階で異なる情報を収集するというのではなく、指導を実施し、その成果について評価しながら、よりよい指導の仕方を探るという循環が求められます。

事実や指導結果の記録を収集し、評価結果に基づいて指導を展開するということは、周囲の人と共有できる情報を集めるということにつながります。同時に、一人の教師がこれらの情報を集めるのではなく、共通の指導目標の下で共通理解をもって子どもに関係する人が情報を集められれば、特定の限られた場面だけでなく、一人の自閉症の子どもの生活に基づいた指導体制を構築することを促進することができます。

富山大学教育学部附属養護学校では、「支援ツール」、「チャレンジブック」といった、指導結果に基づく子どもにあった支援の方法を関係者が共有し、支援をつなぐ方法を開発しています。

第一節 指導内容

参考文献

Durand, V.M. and Carr, E. G (1991) Functional communication training to challenging behavior: Maintenance and application in new setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 251-264.

Gelfer, J. I. and Perkins, P. G (1998) Portfolios – Forcus on Young Children. *Teaching Exceptional Children*, 31(2), 44-47.

Kleinert, H. L., Denham, A., Groneck, V. B., Clayton, J. Burdge, M., Kearns, J., F. and Hall, M (2001) Systematically Teaching The Components of Self-Determination. Kleinert, H. L. and Kearns, J. (Ed.) *Alternate Assessment – Measuring Outcomes and Supports for Studentss with Disabilities*. Brookes,93-134.

chloss, C. N (2001) Measuring Responses Through Direct Observation. Alper, S., Ryndak, D. L. and Schloss, C. N (Ed.) *Alternate Assessment of Students with Disabilities in Inclusive Setting*. Allyn and Bacon, 171-182.

富山大学附属養護学校 (2001) 個性を生かす支援ツールー個性を生かす支援ツールー. 藤原義博監修・武蔵博文・小林真 (編), 明治図書.

国立特殊教育総合研究所文献

緒方登士雄(1988)調理技術の向上と活動の見通しを促す指導特別研究報告書. 「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 39-45.

太田俊己(1988)自発的に次の活動に移ることを促す指導特別研究報告書. 「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 51-56.

第一節 指導内容

第二項 知的障害のある自閉症の子どもの教育課程の編成

知的障害のある自閉症の子どもの教育課程の編成について考えるためには、まず、知的障害のある子どもの教育課程の編成について十分理解することが必要です。この項では、知的障害のある子どもの教育課程について整理し、知的障害のある自閉症の子どもの教育課程編成の方途について述べます。

1. 知的障害のある子どもの教育課程

知的障害養護学校学習指導要領に示される各教科の内容は社会生活に必要な内容であり、子どもが自立し社会参加するために必要な具体的な指導内容を設定することができるようになっていきます。また、実際の授業では、各教科、道徳、特別活動、自立活動のそれぞれの時間を設けて指導する授業である「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授業である「領域・教科を合わせた指導」が実施されています。「教科別の指導、領域別の指導」と「領域・教科を合わせた指導」は、各教科等の内容を指導するときの形態を示しているため、一般に指導形態として括られています。

「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」があるといわれています。「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、知的障害のある子ども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、子ども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」を具現化するために工夫された指導方法だといえます。また、「教科別の指導」においても、教科の内容の系統性を意識しながらも子どもたちの生活の力となり日常生活を豊かにする指導になることが重視され、「生活単元学習」等と関連した内容を扱うことが多く行われています。関連した内容を扱うことで、自然で必要性のある具体的な学習活動になりやすくなります。関連した内容を扱わない場合でも、子ども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よう配慮して指導することが大切です。

知的障害養護学校の授業では、「領域・教科を合わせた指導」が主として行われており、指導内容と授業時数だけでなく、指導形態を明示しなければ、実際の学校の教育計画を示したことになりえません。従って、知的障害養護学校では、教育目標、指導内容、授業時数に加えて、指導形態毎の年間指導計画を含めて教育課程としてとらえられることが多くなっています。

2. 知的障害のある自閉症の子どもの教育課程編成の実際

知的障害のある自閉症の子どもの教育課程の編成では、知的障害のある自閉症の子どもの指導内容の整理がポイントになると考えられます。

指導内容に関して、知的障害のある子どもが自立し社会参加していくため必要な指導内容と

第一節 指導内容

知的障害のある自閉症の子どもが自立し社会参加していくため必要な指導内容に、どのような違いがあるのか、これまで検討されてきていません。従って、知的障害養護学校の指導内容を整理しつつ、知的障害のある自閉症の子どもへの指導内容を整理することが取り組まれています。

文部科学省研究開発学校の鳴門教育大学附属養護学校は、自閉症の子どもには「社会での自立を阻害する特有の要因がある」と考え、自閉症の特性に応じた教育内容と方法を検討しています。その結果、自閉症の特性に応じた自立活動の内容には現行の自立活動の内容区分の示し方では明確になりにくい内容があり、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」を提案しています。また、その内容項目として「社会生活を送る上で必要となる能力に関すること」、他の区分から移動する項目として「状況に応じたコミュニケーションに関すること」「対人関係の形成と基礎に関すること」を提案しています。

国立久里浜養護学校は、知的障害のある自閉症の子どもへの指導内容として、想像性、社会性、コミュニケーションの障害にアプローチする内容として「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「自立課題」を整理しています。

3. 知的障害のある自閉症の子どもへの教育課程編成の課題と方途

教育課程の編成では、指導内容の整理が取り組まれていることを紹介しましたが、知的障害養護学校では指導形態の検討も必要になります。

(1) 指導内容の整理

前述のように、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、子どもが自立し社会参加するために必要な具体的な内容を設定することができるようになっています。知的障害養護学校の各教科の内容と自立活動の内容の関係について、学習指導要領解説－自立活動編に、「知的発達の遅れに応じた各教科等の指導のほかに、そのような随伴してみられる顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態についての特別な指導が必要であり、これを自立活動で指導することとなる」と整理されています。従って、知的障害のある自閉症の子どもへの「社会生活を送る上で必要となる能力に関すること」の内容を自立活動の独立した内容として整理するか、各教科に含まれる内容として整理するか、他の領域と合わせて新たな指導領域として再構築していくべきか、これまでの実践を整理しながら、今後の実践によって検討していくべきだと考えられます。

これまで、知的障害のある子どもへの指導内容を次に紹介するように「生きる力」や「自立していく力」の観点から整理することが試みられています。他の領域と合わせて新たな指導領域として再構築していくことを考えるとき、参考になると考えます。

新潟大学人間科学部附属養護学校は、表1に示す「自立につながる力の内容表」を提案しています。

第一節 指導内容

表1 自立につながる力の内容表（新潟大学教育人間科学部附属養護学校）

| 観 点 | 内 容 |
|----------------------------|---|
| 豊かな情操で意欲的に生活する力【豊かな心】 | 興味・関心を持つ,豊かに感じたり表現したりする,目的・見通しを持つ,向上心を持つ,穏やかに過ごす |
| 安全に気を付け,健康な体で生活する力【健康な体】 | 体を動かす,体を清潔にする,健康に気を付ける,安全に気を付ける |
| 日常生活動作を自分で行う力【日常生活動作】 | 食事をする,排泄をする,身なりを整える,整理・整頓をする,形・色・文字・記号・数などを活用する |
| 周囲の人と意思を伝え合う力【コミュニケーション】 | 自分の意思を表現する,他者の意思を理解する |
| 周囲に人と円滑にかかわる力【集団生活】 | 人に関心を示したり親しみを感じたりする,集団活動に参加する,協力する,決まりやマナーを守る,周りの人に気を配る |
| 地域・経済にかかわる生活に必要な力【地域資源の利用】 | お金を大切に扱う,いろいろな施設などを利用する,身近な交通機関を利用する |
| 生活を楽しむ力【余暇】 | 一人で余暇時間を楽しむ,人と一緒に余暇時間を楽しむ |
| 家事や労働を営む力【家事・労働】 | 家事に関することに取り組む,働く,自分の適性を理解する |

また、北九州市立八幡西養護学校は、生活単元学習の指導内容の枠組みとして表2に示す「将来につながる経験内容表」を提案しています。

表2 将来につながる力の内容表（北九州市立八幡西養護学校）

| 領 域 | 小 学 部 | 中 学 部 | 高 等 部 |
|-----------|-------------------------|------------------------|--------------------|
| 身近な人との接し方 | 身近な人たちとのかわり,遊びのルール,あいさつ | 地域の人たちとのかわり,あいさつ,身だしなみ | 地域への参加,交際,身だしなみ |
| 公共物の利用 | 交通機関の利用,公共施設の利用 | 交通機関の利用,公共施設の利用 | 交通機関の利用,役所や公共施設の利用 |
| 生活と消費 | 買い物 | 買い物 | 買い物,金銭管理,娯楽施設の利用 |
| 情報の伝達 | 手紙,電話の利用 | 手紙,電話,ファクスの利用 | 手紙,電話,ファクスの利用 |
| 季節と生活 | 季節の変化と生活 | 季節の変化と生活 | 季節の変化と生活 |
| 家庭の仕事 | 簡単な調理,掃除,洗濯 | 簡単な調理,掃除,洗濯 | 簡単な調理,掃除,洗濯 |

第一節 指導内容

第一章の「知的障害のある自閉症の子ども」で述べたように、知的障害の定義は、適応スキルの内容に焦点をあてて教育することの必要性を示しています。AAMR（The American Association on Mental Retardation アメリカ精神遅滞学会）の提言する適応スキルの構成は、指導内容を整理する観点として考えることができると考えられます。

各教科、道徳、特別活動、自立活動の内容をこれらの観点を参考にして再編成し、指導内容を整理し、組織することが、知的障害のある自閉症の子どもが自立し社会参加していくために必要な指導内容を整理することにつながると考えられます。

(2) 指導内容の選択と組織及び指導形態の検討

国立久里浜養護学校では、「自律生活」の内容を「宝探し」「まねっこ」「戸外学習」等の形態で指導することが試行されています。知的障害のある自閉症の子どもが自立し社会参加していくために必要な指導内容を整理しつつ、効果的な指導になるよう指導内容の選択と組織をし、指導形態の在り方について実践によって検討していくべきだと考えられます。



文献

北九州市立八幡西養護学校（1997）生活単元学習資料集．

鳴門教育大学附属養護学校（2003）自閉症の児童生徒のための指導プログラムの開発．

新潟大学教育人間科学部附属養護学校（2003）自立につながる力の内容表Ver.5．

国立特殊教育総合研究所文献

国立特殊教育総合研究所（1988）自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究．特別研究報告書．

石塚謙二（2004）知的障害養護学校の教育課程の現状と課題．国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書「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基礎的研究」．

第一節 指導内容

第三項 自閉症の自立活動

養護学校の教育課程には、独自の領域として「自立活動」があります。その目標は、「個々の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。」とされています。この自立活動の指導を展開していく上での指導内容は、①健康の保持、②心理的な安定、③環境の把握、④身体の動き、⑤コミュニケーションの5区分22項目で示されています。

この項では、自閉症の子どもについて、その特性に応じた自立活動の指導のあり方と指導内容の選択について述べます。

1. 自立活動と自閉症

自立活動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、表1の点に留意することが必要となります。

表1 自立活動の指導に当たっての留意点

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. 各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

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の指導（時間の指導）は、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間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りません。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ます。

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ました。自閉症の子どもにとっても、個別の指導計画に基づく自立活動は重要な指導となります。

自閉症の自立活動の指導内容は、表2のような内容と考えられ、具体的な内容については、表4に示しました。

表2 自閉症の自立活動における指導内容

自閉症の障害特性に応じた内容と知的発達のレベルからみて、言語、運動、情緒・行動などの面で、顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態についての指導内容

第一節 指導内容

2. 自立活動についての二つの指導のタイプ

自立活動の指導については、その指導を展開する上で、自立活動の「時間の指導」を必要としない子どももいます。しかしながら、その場合にも教科の指導や領域・教科を合わせた指導を展開する中で、自立活動の目標を達成するための指導を行うことが求められています。この教科等の指導に合わせて自立活動の指導を行うものが「学校の教育活動全体を通じて行う指導」となります。

知的障害養護学校では、「時間の指導」を設けることが増えてきましたが、より一般的には、「学校の教育活動全体を通じて行う指導」を充実させることが課題となっています。

具体的に、例えば、領域・教科を合わせた指導である「朝の会」で、自立活動の目標である①興奮しないで活動に参加する、②活動での役割(時間割のカードを黒板に貼る)に気持ちを集中して取組む、などを実現するために、教師がどのように手だてを準備するかが重要です。このような手だては、単に「朝の会」だけに限らず、食事指導や掃除等の活動でも共通する取組となります。

一方、障害の状態に応じて、「時間の指導」を設けることが適切な子どももいます。その場合には、時間割の中に「自立活動」の授業が組込まれ、小集団又は個別指導で、例えば「粗大遊具活動」として「姿勢と運動・動作の基本技能に関すること」「状況に応じたコミュニケーションに関すること」等の内容を指導します。

このように自閉症の子ども自立活動の指導を考える場合に、「個別の指導計画」を踏まえて、表3に示した二つのタイプの指導について理解しておくことが前提となります。

表3 自立活動についての二つの指導のタイプ

| タイプ | 教育活動全体を通じて行う指導 | 時間の指導 |
|-----|---|--|
| 特徴 | 教科等の指導に合わせて自立活動の指導を行うもの | 時間割の中にその授業時間があるもの |
| 具体例 | 領域・教科を合わせた指導である「朝の会」等で、自立活動の目標に応じて、教師がどのように手だてを準備するかが重要 | 個々の実態に応じて、教科等の内容に含まれないものについて、目標や具体的な手だてを明確にすることが重要 |

3. 自立活動の内容について

(1) 自閉症と行動特性について

自閉症の子どもは、知的な遅れを伴う場合もありますが、特に他人との意思疎通及び対人関係の形成に困難を示します。そのために、観察した行動だけで判断すると、知的な理解が低く評価されがちです。多くの場合に、①社会性の障害、②言語やコミュニケーションの障害、③常同

運動やこだわり，④過敏性が特徴としてあげられます。

自閉症の子どもが示す行動的な特性として，①飲食や睡眠等の異常，②感覚刺激への異常な反応，③想像力の障害とこだわり行動，④認知発達の異常，⑤姿勢・運動の異常，⑥偏ったコミュニケーション，⑦特異な社会性の発達等があげられ，自立活動ではこのような特性に応じた内容を指導します。

(2) 自立活動の内容の区分から

自立活動の内容は，①健康の保持，②心理的な安定，③環境の把握，④身体の動き，⑤コミュニケーションの5区分22項目で示されています。自閉症の子どもの指導として考えられる内容を表4に示しました。その中に，特に自閉症の特徴である「特異な社会性の発達」の区分を設けるか否かが課題となりますが，ここでは5区分に含めることで示しました。

表4 自立活動の内容例（自閉症の子ども）

健康の保持

- ・偏食，異食の改善，食事，排泄，着替えのスキルの習得などの生活習慣に関する事
- ・睡眠の乱れを改善するなどの生活リズムの形成に関する事

心理的な安定

- ・まぶしさ等の視覚刺激や物音，人の声等の聴覚刺激の調整と過敏さの軽減への取組など情緒の安定に関する事
- ・異常な興奮やパニックを引き起こさない環境調整と着席行動等の形成や情動の調整スキルの習得など情緒の安定に関する事
- ・時間割の固定化や視覚化(スケジュールの理解)と適切な予告の工夫等を手がかりとした因果関係の理解を高めるなど状況の変化への適切な対応に関する事

環境の把握

環境の構造化や活動手順の視覚化等と認知力や記憶，概念形成の促進などの感覚の総合的な活用や概念形成に関する事

身体の動き

- ・姿勢の改善や身体イメージの形成などの運動・動作の基本技能に関する事
- ・物を手で操作し，手順に従って作業を行うなどの日常生活に必要な基本動作に関する事

コミュニケーション

- ・他者への注意，ルールを理解，常識の習得，相互性の形成，関わりのスキル習得などのコミュニケーションの基礎的能力に関する事
- ・絵や写真，文字カード等を活用したやりとり形成や代替コミュニケーションの獲得などのコミュニケーション手段の選択と活用に関する事
- ・指示に従う，人への関心や相手の感情を理解する，やりとりに冗長性があることへの理解などの状況に応じたコミュニケーションに関する事

第一節 指導内容

(3) 行動特性と指導内容のつながり

自閉症の行動特性である過敏さ、こだわり、あいまいさの理解の難しさ、独特なコミュニケーションについては、環境の調整や理解しやすいコミュニケーション方法の選択が重要になります。教室や活動する環境を構造化したり、理解しやすい教材を準備したり、取組む課題を写真カードや文字カードで提示することが役に立ちます。このような環境の調整を図ることで、状況を理解し、落ち着いて課題に取り組むことが可能になります。

4. 自立活動の指導の実際について

自閉症の自立活動の指導については、知的障害養護学校において「時間の指導」を設けて実践している取組があります。自立活動の指導計画を作成し、「時間の指導」と「学校の教育活動全体を通じて適切に行う指導」を展開している取組（緒方，1989）を紹介します。

事例

この事例は、A養護学校5年生で、自閉症を伴う知的障害のある子どもでした。ポーター乳幼児教育プログラムチェックリストで、社会性と言語が1歳レベル、身辺自立は3歳レベル、認知は2歳レベルでした。実態把握の結果、課題場面等で耳たたきの自傷行動がコミュニケーションの手段となっていることが課題となりました。

(1) 自立活動の時間の指導

そこで自立活動（当時養護・訓練）の指導として「教師の働きかけに適切に反応することと意思表示手段を獲得すること」を目標として、自立活動の「時間の指導」に取り組みました。その指導内容は、表5に示すような写真の弁別および指さし行動の形成でした。この「時間の指導」で、写真の弁別が可能となり、指さしの行動も定着してきて、「教師に注目する」「指示を聞き、直ぐに反応する」ということも可能になりました。

表5 指導内容の具体例

| | 具体的内容 |
|----------|---|
| 写真の弁別 | 写真（①スクールバス、②ハーモニカ、③給食の献立、④赤白帽、⑤レターケース⑥着替えを入れたかご、⑦トイレ） |
| 指さし行動の形成 | ①先生（教師の肩をたたく） ②トイレ（下腹部をたたく） ③これちょうだい（指さし-両手を合わせる） ④終わり（両掌をこすり合わせる） |

(2) 学校の教育活動全体を通じて適切に行う指導

この自立活動の「時間の指導」の取組は、朝の会や給食の時間にも活用し、その指導として展開しました。つまり、「学校の教育活動全体を通じて適切に行う指導」として、すべての場面で、教師が働きかける時には音声言語と同時にサインも提示し、子どもに模倣を要求しました。また、給食場面でも要求行動をサインで示すように求め、写真カードのやりとりで、給食やハーモニカを身振りで表現するようになりました。朝の会でも「4時間目は？」に、身振りで「給食」と応答するようになりました。

(3) まとめ

このようにして、自立活動の「時間の指導」を中心に、「学校の教育活動全体を通じて適切に行う指導」での取組を充実させた結果、耳たたきの自傷行動は減少し、教師とのやりとりが成立するようになりました。

5. 自立活動の指導における留意点

自立活動の指導を展開していくには、個別の指導計画が基礎となります。この個別の指導計画に明確な目標を設定し、具体的な手だてを決め、指導後の評価を適切に行っていくことが求められます。「時間の指導」については、障害の状態に応じて適切に定める必要があります。ここでは、「時間の指導」が教育活動にいい影響を与えた事例を紹介しました。しかしながら、「時間の指導」を設けずに、「学校の教育活動全体を通じて適切に行う指導」だけで、その成果が十分あがる場合も考えられます。「時間の指導」を設けるか否かについては、自立活動の個別の指導計画を立てて、慎重に検討することが必要となります。

文献

全国心身障害児福祉財団（2002）自立活動指導ハンドブック。

国立特殊教育総合研究所文献

近藤明子（1988）こだわりと自傷へのアプローチ。特別研究報告書「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」。

近藤明子（1988）自閉を伴う精神薄弱児の言語理解に関する研究－手段場面における言語指示に対する反応応答性－。国立特殊教育総合研究所研究紀要，第15巻，113-121。

齊藤宇開（2004）知的障害養護学校に在籍する自閉症を併せ有する児童生徒の教育課程の編成について。国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書「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基礎的研究」。

第一節 指導内容

第四項 家庭や地域生活，将来に向けての指導内容

自閉症の人たちが家庭や地域で自立的な生活を送れるように，自分の身の周りのことや，生活していく上で最低限必要となることを，幼少期の頃から将来を見据えて指導していくことは，とても大切なことです。規則正しい睡眠リズムの確立，偏食の無いバランスの良い食生活など，健康的な生活習慣を確立していくことは将来のQOL（Quality of Life；生活の質）を高めていくことにつながります。また，着替えや排泄などの身辺処理能力を高めていくことは，自立的な生活を営んでいく上で不可欠な領域となります。こうした内容は日常生活の指導などと関連するものですが，基本的に家庭生活との関連が大きい内容であるため，保護者や家族の人と協力しながら進めていくことが必要となるでしょう。

また，家庭や地域の中で自立的な生活を営んでいくためには，日常生活に必要なさまざまな生活スキルを身につけていくことも重要です。対象となる子どもの生活年齢や発達段階を考え，家庭と協力して将来の生活に必要な知識やマナー，技能などを段階を追って指導していくことが望めます。

指導に際しては，自閉症の子どもの特性（人と接することや相手の気持ちを読みとることが苦手である，言葉だけの指示では意味や内容が理解しにくい，興味や関心が広がりにくく，社会のルールやマナーなどの抽象的な内容が理解しにくい）を考え，指導の手だてを明確にしていくことや，教科別の指導，領域・教科を合わせた指導として，実際の体験を通じた指導を心がけていくことが大切です。

以下に，将来，地域で生活していく上で役立つと考えられる生活スキルの内容について，実践例をもとに述べていくことにします。

1. 公共機関の利用

銀行や郵便局，図書館や公民館などの公共機関の役割を理解したり，その利用方法を身につけることは，地域で生活していく上で必要となる内容です。学校の地域性にもよりますが，近くに銀行や信用金庫などの金融機関があれば，例えば，修学旅行費の積み立て金を毎月，クラス単位で納めに行き，振り込み用紙の書き方や窓口での伝え方，クレジットカードの利用方法について，実際の体験を通して，繰り返し学習していくことも大切です。

2. 登下校の自立

知的障害養護学校の高等部では，自力で通学する子どもが多い状況にありますが，一人で通学できるケースもあれば，保護者が学校の近くまで送り迎えをするケースもあり，個人の生活スキルや発達段階によって各々異なっています。将来の自立的な生活を考えていく場合，安全面に十分配慮しながら，自力での登下校の範囲を広げていく取り組みも必要となります。家庭と協力して

いくことはもちろんですが、学部や学年で協力し合い、一人で歩く距離を徐々に伸ばしたり、電車やバスなどの交通機関を自力で利用するなど、子どもの実態を考慮して、登下校の自立を進めていくことが大切です。

3. 電車やバスなどの交通機関の利用

電車やバスなどの交通機関を利用するには、目的地までの行き方を覚えるだけでなく、交通費や時間の確認、時刻表の読みとり、地図の見方、信号や交通標識の理解、時間や料金を考えて幾つかあるルートの中から適切なルートを選ぶ力など、さまざまな能力が関係しています。遠足や校外学習など、学校行事や学部行事で外に出る機会を利用し、幾つかの基本情報を子どもたちに提供して、自分たちで時間や費用を考えながら、目的地までのルートを計画させていく取り組みなども必要となるでしょう。また、自閉症の子どもの特性に配慮して、あまり多くのことを一度に指導するのではなく、年間の指導計画に沿って、一つ一つの内容を確実に身につけられるように計画を進めていくことが大切です。

4. 買い物スキル

食生活に関係する内容として、買い物や調理などの家事スキルは大切な指導内容の一つです。金額や金種の理解など、算数や数学に関する能力も必要ですが、最近ではプリペイドカードやクレジットカードで引き落としのできる店舗も増えているため、比較的良好に利用するお店で、家族の人と一緒に品物を選んだり、実際にレジでお金やカードを使って品物を買う経験を積んでいくことが大切です。小学部低学年であれば、クラスで「買い物ごっこ」などの授業を計画し、金銭のやりとりに慣れたり、生活単元学習として、実際に商店街やデパートに買い物に行き、目的の品物を購入するなどの取り組みも必要でしょう。

5. 簡単な調理や作業のスキル

養護学校の中学部、高等部段階になると、職業・家庭科の内容を調理や木工、陶芸、紙工などの作業学習として取り組んでいくことになります。簡単な調理法や各種の技能を身につけていくことは、将来の自立した生活に役立ちます。最近ではスーパーやコンビニエンスストアなどの普及により、お弁当や総菜が手軽に購入できますが、好きなものを自分で調理して食べることや、器具を使用して作品を仕上げることは、自閉症の人たちの趣味や楽しみを広げていくことにつながります。養護学校高等部卒業後は作業所や施設などで働くケースも多いため、学校教育の段階から各種の作業に関する経験を通して、真面目に作業に取り組んでいく姿勢や態度を身に付けていくことが必要です。

また、例えば、調理の内容に関しては、自閉症の子どもの特性を考慮して、あまり複雑な工程でない内容を選択し、調理のレシピ（文字や絵など、子どもの発達段階に応じた理解しやすいもので、作業の手順が明記されているもの）を作成し、手順（例えば、ボールに粉を入れる→卵を一個入

第一節 指導内容

れる→牛乳を100cc入れる→よくかきまぜるなど)に沿って作業を進めていくことや、一度きりで終了するのではなく、同じ内容のものを何回か続けて調理し、その手順に慣れていくなど、家庭にも協力してもらいながら繰り返し経験を積んでいくことが大切です。

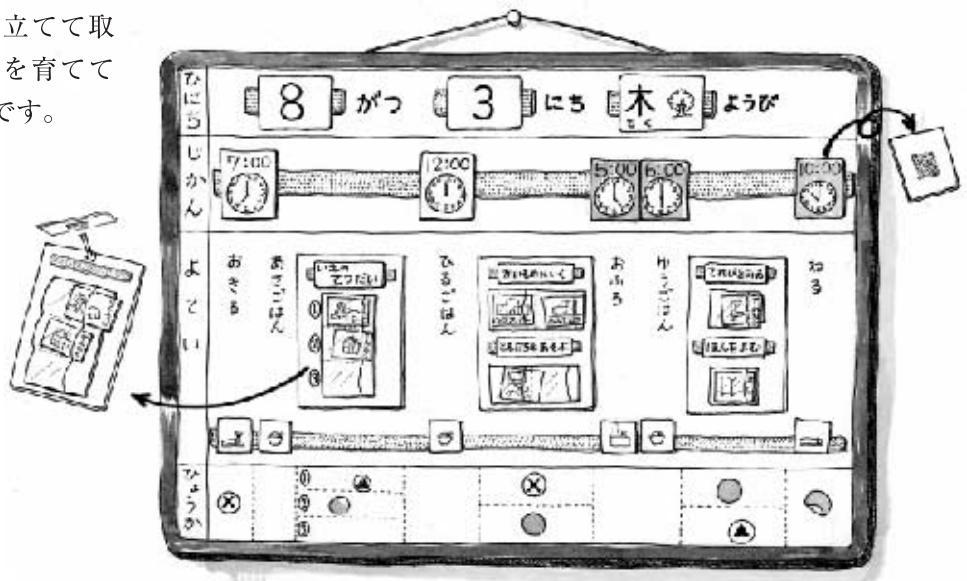
6. レジャースキル

自閉症の子どもたちの高等部卒業後の就労に関しては、地域差や個人差はあるものの比較的高い割合で就労ができていているという報告があります(小塩他,1996)。しかし、彼らの多くは仕事を終えた後や休日の過ごし方など、余暇の時間を十分に楽しめていない場合が多いと考えられます。自閉症の子どもの追跡調査からも、本人の興味・関心や意欲を尊重した生涯教育や余暇教育の充実が提言されています(東條,1991)。

自閉症の人の中には、芸術や音楽、自然科学などの領域で非凡な才能を発揮している人も少なくありません。その人の興味や関心を広げ、才能を十分に発揮できるような内容や、余暇の楽しみとして取り組んでいける活動を、学校教育の段階から見つけ出し、将来の余暇活動につなげていくことが必要でしょう。

7. セルフマネジメントのスキル

地域の中で自立した生活を営んでいくには、休日や余暇の時間の過ごし方について、自分で計画を立てて実行していく力が必要です。休み時間や放課後の時間、休日の過ごし方について、自分なりに計画を立てて実行していく力を身につけていくことは将来の自立した生活に役立ちます。自閉症の子どもの中には、学校の休み時間など、自由時間をどのように過ごして良いか分からず、かえって自由な時間を不安に感じてしまうことも少なくありません。学齢期の段階から、イラストに示すような簡易で分かりやすい予定表などを利用し、週末や休み時間の過ごし方について自分なりに計画を立てて取り組んでいく力を育てていくことが大切です。



8. 生活の中でよく利用する場所に慣れる

自閉症の子どもの中には、人や場所に対するこだわりが強いケースもあるため、生活の中でよく利用する場所や施設（病院などを含む）については、さまざまな機会を利用して、その場所や雰囲気に慣れていくことが必要です。例えば、トイレに関していえば、自宅や学校以外のトイレでも利用できるように、比較的利用しやすい場所でトレーニングを積んでいき、よく利用する施設のトイレであればどこでも利用できるように、段階を追って指導していくことが大切です。

9. その他の内容

上記の他、電話のかけ方や対応の仕方、挨拶の仕方などのコミュニケーションに関連する内容や、インターネットを利用した情報検索（知りたい情報を検索する手だてを身につけること）の仕方など、子どもの生活年齢や発達段階に応じて、将来の生活に役立つ内容を計画していく必要があります。言語や認知発達が比較的高い高機能の子どもであれば、社会生活ストーリーやコミック会話（Gray, 1998）^{注1}などの技法を利用して、場面の読みとりやマナーの学習などに役立てることもできます。

また、こうした生活スキルの指導内容や手だてを明確にするには、個別の指導計画を作成して、目標や指導内容について検討していくことが必要です。個別の指導計画はさまざまな形式のものがありますが、子どもの生活地図や地域でよく利用する施設、休日の過ごし方などを明記している形のものもあります。

自閉症の子どもは、物事を相互に関係づけていく力（般化の力）が弱いため、指導内容に関しては各教科間のつながりを念頭に入れながら、系統性のある指導を継続的に進めていくことが大切です。特に生活スキルの指導に関しては、家庭と協力しながら、日常生活の指導や生活単元学習、遊びの指導など、領域・教科を合わせた指導と関連させて、体験的な指導を展開していくことが望まれます。

注1）社会生活ストーリー、コミック会話：キャロル・グレイが提唱したもので、場面に応じたふるまいや言葉づかいなどについて、適切な対応の在り方を示した短いストーリーを作ったり、会話中に生じる発言を吹き出しにして考えることで、状況の理解を深めたり、人との関わり方、会話の仕方などの手がかりとして役立てていく技法。

文献

Gray, C. (1998) : Social stories and comic strip conversations with students with Asperger Syndrome and high functioning children. In Schopler, E., Mesibov, G.B. & Kuncce, L.J. (eds.) Asperger Syndrome and High Functioning Autism?, Plenum.

国立特殊教育総合研究所文献

小塩允護, 東條吉邦, 寺山千代子, 武居孝男(1996) 精神薄弱養護学校における年長自閉症児の進路指導に関する調査研究. 「年長自閉症児の進路指導に関する研究」特別研究最終報告書, 5-29.

東條吉邦(1991) 自閉症児の社会的自立へ向けての学校教育と家庭教育. 「自閉児の追跡調査による教育の内容・方法に関する研究」特別研究報告書, 47-50.