特教研C-71

プロジェクト研究（平成18年度・19年度）報告書

# 特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導パッケージの開発研究

―総合的アセスメント方法及びキーポイントとなる指導内容の特定を中心に―

Autism

平成20年3月

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

# はじめに

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所は，自閉症教育研究の成果として，「自閉症教育実践ガイドブック－今の充実と明日への展望－」「自閉症教育実践ケースブック－より確かな指導の追究－」を刊行するとともに，平成15年度～17年度のプロジェクト研究「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－知的障害養護学校における指導内容，指導法，環境整備を中心に－」において研究報告書をまとめました。本研究報告書は，これらを引き継いで実施した平成18年度・19年度のプロジェクト研究「特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導パッケージの開発研究－総合的アセスメント方法及びキーポイントとなる指導内容の特定を中心に－」の成果をとりまとめたものです。

この５年間に自閉症教育を推進するための重要な法律が成立し，施行されました。これらの法律とは，平成17年４月に施行された発達障害者支援法（法律第167号）と平成19年４月に施行された特別支援教育を推進するための学校教育法等の一部改正（法律第80号）などです。この新たな障害者施策においては，従来の障害に加え，発達障害の児童生徒への支援を充実させてきているところです。

特別支援教育における「発達障害」には，自閉症，アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害，学習障害，注意欠陥多動性障害などが含まれます。特に自閉症のある児童生徒の学校教育における支援の充実は，中央教育審議会等の報告においても指摘があり，緊急の課題となっています。

このような状況において，本プロジェクト研究は，自閉症教育に関して学校における取組の平均的な基準，スタンダードの確立をめざすものです。報告書の構成は，研究の概要，研究組織，第一章から第六章，授業の実践演習を取り入れた自閉症教育研修の開発，自閉症のある子どもの教育課程研究となっています。なお，報告書の第一章から六章については，「自閉症教育実践マスターブック」として平成20年２月に刊行したものを再掲しています。

ここにまとめた自閉症教育のエッセンス及びその活用例は，小・中学校等においても応用できるものであり，自閉症教育に携わっている方々，関心のある方々に読んでいただき，より確かな実践に役立てていただければ幸いです。この報告書を手がかりに，各地で様々な実践が積み重ねられ，自閉症の児童生徒の充実した学び，実りの多い学校教育，そして豊かな未来が切りひらかれることを期待するとともに，皆様の忌憚のないご意見をいただき，研究をさらに深化させたいと考えています。

プロジェクト研究「特別支援学校における自閉症の特性に応じた
指導パッケージの開発研究－総合的アセスメント方法及びキーポイント
となる指導内容の特定を中心に－」
研究代表者
企画部・総括研究員　　徳　永　　豊

# 目　　次

はじめに

Ⅰ　研究の概要と研究組織 …… 1

Ⅱ　自閉症教育実践マスターブック …… 9

第一章　自閉症の特性に応じた教育 …… 9

第二章　学校全体で取り組むためのチェックリスト …… 19

第三章　学びを促進するための特性の理解と活用 …… 27

第四章　自閉症教育のキーポイント …… 53

第五章　授業の評価・改善シート …… 69

第六章　自閉症の特性に応じた教育課程と学校教育 …… 105

文献 …… 120

Ⅲ　授業の実践演習を取り入れた自閉症教育研修の開発 …… 129

（資料）自閉症のある子どもの教育課程研究（国立特殊教育総合研究所　研究紀要
第34巻（2007）特集論文） …… 149

# Ⅰ　研究の概要と研究組織

# Ⅰ　研究の概要と研究組織

## １．研究の趣旨及び目的

平成17年度まで，３年計画で行ったプロジェクト研究では，主として知的障害養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒に焦点を当て，盲・聾・養護学校に在籍する幼児児童生徒の４人に１人が自閉症を併せ有することを明らかにし，自閉症の特性に応じた指導の在り方について，ガイドブックやケースブックの編集，自閉症教育実践セミナーの開催などにより「わが国における自閉症教育のスタンダード」を提案したところである。

自閉症のある幼児児童生徒の数の多さや，様々な，特異な困難さから，今後の特別支援学校において自閉症に特化した学級や教育部門の設置を求める意見がある。そうした学級や教育部門における特別の教育課程や指導法，学校生活等の在り方についての検討が緊急の課題である。

本プロジェクト研究は，この課題に応えるべく，総合的なアセスメント方法と自閉症教育においてキーポイントとなる指導内容の特定を中心に，自閉症の特性に応じた指導パッケージ開発研究に取り組むものである。この開発研究を通じて，小・中学校等における広汎性発達障害への対応に資する成果も期待できる。

## ２．研究全体の概要

現場のニーズの高い総合的なアセスメント及び自閉症教育においてキーポイントとなる指導内容の開発に焦点化して取り組む。

①自閉症教育においてキーポイントとなる指導内容の提案

②総合的なアセスメントのうち，年度当初の実態把握及び具体的な教育内容や教育方法の選択のためのチェックリストの作成

③授業シート等，キーポイントの具体的内容，指導方法及び教材教具を開発し，VTRをとおして具体的に提案

④自閉症に特化した教育課程のあり方に関する考察比較分析

以上を行っていく予定である。またこの研究開発を通じて，小・中学校等における広汎性発達障害への対応に資することが期待できる。

なお，キーポイントについては，平成15年度から17年度に行った「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－知的障害養護学校における指導内容，指導法，環境整備を中心に－」において，「自閉症教育指導パッケージ（試作)」として，研究所主催の平成17年度国立特殊教育総合研究所セミナーⅡなどで公表したところである。

よって，本研究はこの試作を充実発展させる継続研究に位置づけられる。

## ３．期待する成果

**平成18年度**

・本研究所研究紀要　特集担当

・自閉症教育推進指導者研修への協力

・自閉症教育指導パッケージ（試案）作成

**平成19年度**

・自閉症教育マスターブック（仮称）（報告書兼）の印刷，発刊

・自閉症教育推進指導者研修への協力

・研究成果報告会の開催

## ４．研究活動

**平成18年度**

本年度は，総合的なアセスメント方法と自閉症教育においてキーポイントとなる指導内容を中心に，以下のように自閉症の特性に応じた指導パッケージ開発研究に取り組んだ。

**（1）研究協議会（6月，12月）**：６月には研究概要と実施計画について説明し，「指導パッケージ」の概要について提案し，研究協力者等から意見をもらった。12月には，研究協力校と研究パートナー校（２校）から，キーポイントを活用した自閉症教育の取組を報告してもらい，意見交換を行った。また，「自閉症教育のキーポイントによる実態把握のチェックリスト」「授業評価・改善シート」「自閉症教育チェックリスト」を提案した。

**（2）研究協力校と研究パートナー校の訪問調査**：研究協力校と研究パートナー校に，研究分担者が訪問し，キーポイントを活用した自閉症教育の取組や授業の評価・改善シートを活用した授業を観察し，意見交換を行った。協議を踏まえて，その取組を改善するように依頼した。

**（3）その他**：①研究所研究紀要に企画された「特集：自閉症のある子どもの教育課程研究」に執筆し，これまでの研究成果に加えて新たな考察を行った。②自閉症教育指導パッケージ（試案）の一部として，「自閉症教育のキーポイントによる実態把握のチェックリスト」等を検討し試案を作成した。③自閉症教育推進指導者研修に関して，プログラム立案等の事前準備，研修の運営実施，まとめを行い，自閉症教育の知見を蓄積した。

**平成19年度**

本年度は，総合的なアセスメント方法として，①学校全体で自閉症教育に取り組むためのチェックリスト，②学びを促進するための特性の理解と活用を検討した。また，特性に応じた指導内容・方法として，③自閉症教育のキーポイント及び④それを活用した授業の評価・改善シート，⑤特性に応じた教育課程について検討し，それらをまとめた指導パッケージの開発研究に取り組んだ。

**（1）研究協議会（5月，12月）**：５月には研究のまとめ（マスターブック）の方針と学校全体で自閉症教育に取り組むためのチェックリストを提案し協議した。また，協力校などからキーポイントや授業の評価・改善シートを活用した取組が報告され，その課題について協議した。12月には，マスターブックに含まれる上記の①から⑤の項目について提案し，研究協力者及び研究協力校などからの意見をもとに，まとめの概要について協議した。

**（2）学校全体で自閉症教育に取り組むためのチェックリストの開発とデータ収集**：チェックリストとして授業内容・方法に関するシートＡと学校マネジメントに関するシートBを開発し，研究協力校において試行的に実施し，修正バージョンを作成した。それを20校（700名）の特別支援学校（知的障害）で実施し，各学校の特徴とチェックリストの妥当性を検討した。

**（3）その他**：①研究協力校と研究パートナー校の訪問調査を実施し，キーポイントを活用した自閉症教育の取組や授業の評価・改善シートを活用した授業をまとめた。②授業の評価・改善

シート活用事例を収集し，マスターブックに掲載した。③自閉症教育推進指導者研修に関して，プログラム立案等の事前準備，研修の運営実施，まとめを行い，自閉症教育の知見を提供し協議した。

## ５．研究の成果

### 平成18年度

（１）研究紀要第34巻については，「自閉症のある子どもの教育課程研究」のテーマで，自閉症の特性と指導内容，教育課程について検討した。外国の動向を含め，自閉症教育のキーポイントを基礎とした指導内容の意義が確認された。

（２）自閉症教育指導パッケージ（試案）の構成要素として，①自閉症教育のキーポイントによる実態把握のチェックリスト，②特性の理解と活用のチェックリスト，③授業の評価・改善シート，④自閉症教育チェックリストを開発し試案を示した。今後，この有効性について検討する予定である。

（３）自閉症教育推進指導者研修において，研修プログラムを企画し運営した。その中で，筑波大学附属久里浜養護学校における授業実践・授業改善では，本研究が提案している授業の評価・改善シートを活用して取り組んだ。また，研修については，研修者に事後レポートを依頼し，そのレポート集が作成された。数多くの学校において，授業の評価・改善シートを活用していることが報告されている。

### １）研究成果報告書等の刊行物　　特になし

### ２）研究発表

１）齊藤宇開・内田俊行：自閉症教育のキーポイントとなる指導内容－７つのキーポイント抽出の経緯と内容を中心に－（国立特殊教育総合研究所研究紀要第34巻　平成19年３月）

２）佐藤克敏・涌井恵・小澤至賢：自閉症教育における指導のポイント－海外の４つの自閉症指導プログラムの比較検討から－（国立特殊教育総合研究研究紀要第34巻　平成19年３月）

３）徳永豊・木村宣孝：自閉症の特性に応じた教育課程の在り方に関する考察－我が国における知的障害養護学校の実践とイギリスにおける取組からの考察－（国立特殊教育総合研究所研究紀要第34巻　平成19年３月）

４）木村宣孝他：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①－自閉症の特性に応じた教育課程の改善・充実を図るために－（日本特殊教育学会，平成18年９月）

５）齊藤宇開他：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②－自閉症教育のキーポイント作成の試み－（日本特殊教育学会，平成18年９月）

６）内田俊行他：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③－NISE自閉症教育実践セミナーの実施と今後の課題－（日本特殊教育学会，平成18年９月）

### ３）研究所の研修での活用

１）「これからの自閉症教育のために」（自閉症教育推進指導者研修，平成18年10月）
２）「自閉症教育におけるアセスメントと個別の指導計画」（自閉症教育推進指導者研修，平成18年10月）
３）「社会性の発達と障害」（短期研修，知的障害教育コース，平成19年２月）
４）「自閉症教育における指導」（短期研修，自閉症・情緒障害教育コース，平成18年５月）
５）「知的障害教育と応用行動分析」（長期研修，平成18年９月）　等

### ４）その他（他機関の研修・講習会での発表等）

１）「教育課程部会特別支援教育専門部会第５回」（中央教育審議会初等中等教育分科会，平成18年５月）
２）「全知長代表者研究協議会」（全国知的障害養護学校長会，平成18年５月）
３）「東京都自閉症教育課程検討委員会」（東京都，平成18年９月）
４）「北海道知的障害教育研究大会」（北海道知的障害教育研究会，平成18年７月）　等

## 平成19年度

（１）平成20年２月に「自閉症教育実践マスターブック」を刊行した。本研究の成果として，①学校全体で自閉症教育に取り組むためのチェックリスト，②学びを促進するための特性の理解と活用を検討した。また，特性に応じた指導内容・方法として，③自閉症教育のキーポイント及び④それを活用した授業の評価・改善シート，⑤特性に応じた教育課程についての成果を公表した。
（２）上記の内容に加えて，研究の概要，研究所研究紀要第34巻の特集の論文及び３年間実施してきた自閉症教育推進指導者研修の概要をまとめた研究成果報告書を作成した。
（３）自閉症教育推進指導者研修において，研修プログラムを企画し運営した。その中で，筑波大学附属久里浜特別支援学校における授業実践・授業改善では，本研究が提案している授業の評価・改善シートを活用して取り組んだ。また，研修については，研修者に事後レポートを依頼し，そのレポート集が作成された。数多くの学校において，授業評価・改善シートを活用していることが報告されている。

### １）研究成果報告書等の刊行物

１）自閉症教育実践マスターブック―キーポイントが未来をひらく―
・ジアース教育新社　　Webサイト上の掲載アドレス：
・平成20年２月　　http://www.nise.go.jp/blog/2008/01/post_729.html.
２）プロジェクト研究報告書（平成18年・19年度）「特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導パッケージの開発研究」報告書
・Webサイト上の掲載アドレス：
・平成20年３月（予定）

### ２）学会発表

１）齊藤宇開・徳永豊：特別支援学校における授業改善の試みⅡ－自閉症教育の７つのキーポイ

ントを活用した「ねらい」の明確化－　日本特殊教育学会　自主シンポジウム13　平成19年９月22日

２）木村宣孝：プロジェクト研究「特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導パッケージの開発研究－総合的アセスメント方法及びキーポイントとなる指導内容の特定を中心に－」教育と医学　No.651，86-87.　平成19年９月

３）徳永豊：イギリスにおける自閉症教育－青年期の取り組みとその課題－　教育と医学　No.645，86-93.　平成19年３月

４）齊藤宇開・徳永豊：これからの自閉症教育のために―自閉症教育の７つのキーポイントの開発プロセスを中心に―　はじめての自閉症学級小学１年生　編著　東京都立青鳥養護学校久我山分校他　200-246　ジアース教育新社　平成20年１月

５）齊藤宇開・内田俊行：特別支援教育の実践情報　特集連載（６回）　自閉症指導最前線　明治図書　平成19年２月から平成20年２月掲載分まで

### ３）研究所の研修での活用

１）平成19年度自閉症教育推進指導者研修講義　小塩允護　「これからの自閉症教育のために」平成19年11月19日

２）平成19年度自閉症教育推進指導者研修講義・演習　徳永豊　「自閉症教育における教育課程」平成19年11月20日

３）平成19年度自閉症教育推進指導者研修講義　齊藤宇開　「自閉症教育におけるアセスメントと授業改善」　平成19年11月22日

４）平成19年度第２期特別支援教育専門研修　齊藤宇開　「発達障害のアセスメントの理論と実際」　平成20年２月４日

５）平成19年度第２期特別支援教育専門研修　齊藤宇開　「社会性の発達と障害」　平成20年２月18日

６）平成19年度第１期特別支援教育専門研修　内田俊行　「自閉症教育における指導」　平成19年５月23日

### ４）その他（他機関の研修・講習会での発表等）

１）平成19年度東京都立青鳥養護学校・久我山分校・梅が丘分教室全国研究発表会　徳永豊　シンポジスト　「自閉症の指導パッケージ開発プロジェクトの立場からの発言」　平成20年２月15日

## ６．研究期間全体の成果と課題

### １）研究の成果

平成18年度の計画に従って研究を展開できた。紀要へ執筆し，「自閉症教育のキーポイントによる実態把握のチェックリスト」等を提案することができた。平成19年度は，計画で掲げていた総合的なアセスメントの要素である①自閉症教育におけるキーポイントの提案，②特性の理解と活用のチェックリストの提案と活用例の紹介，③授業評価・改善シートの提案とその活用例について，④自閉症の特性に応じた教育課程の提案の４点については達成できた。これらを実践に活用することで，自閉症教育の改善が期待される。

加えて，自閉症教育を推進する上では，学校組織としての「立ち位置」を確認し，改善に向けての取組が重要であると考えた。そこで，新たに自閉症教育のチェックリストについても提案し，研究協力校等からデータをまとめた。

このチェックリストは学校マネジメント及び授業内容・方法のシートにより構成される。このような書式は，自閉症教育に限らず，他の障害にも幅広く活用できると考えられる。特に，学校組織としての専門性の向上が求められる現状では，有用な視点であろう。

自閉症教育実践マスターブック及び研究成果報告書をまとめ，当初の計画以上の成果であった。プロジェクト研究としては，平成15年度から３年間の研究を引き継ぎ，２年間でこれまでの研究を総合的にまとめたことになる。

「自閉症教育実践ガイドブック」「自閉症教育実践ケースブック」及び平成17年度までの研究報告書を踏まえて，平成18年度には研究所研究紀要に特集として３本の論文をまとめ，それがこの２年間の研究の基礎になっている。平成19年度には，これらの基礎に内容と具体的な実践や活用例をまとめ，「自閉症教育実践マスターブック」を刊行した。

研究成果等の発表については数多くの物があるが，その集大成は「自閉症教育実践マスターブック」である。研究所として自閉症教育におけるアセスメント及び教育のスタンダードを提案できたと考えている。

### ２）今後の課題

プロジェクト研究をまとめるにあたり，次のような点が今後の課題と考えられる。

第１に自閉症教育のチェックリストに関しては，修正バージョンにより研究協力校及び協力校でない特別支援学校で実施したデータを掲載することができなかった。これらのデータをまとめると共に，チェックリストそのものの更新と、専門性の指標になり得るのか妥当性の検証が今後の課題であろう。

第２としては，自閉症教育のキーポイントの妥当性の検証及びアセスメントのツールとしての活用事例を整理することである。アセスメントのツールとして実態把握を行い，指導後の変化を再度，アセスメントして，児童生徒の学びを評価する研究が求められる。

第３には，授業の評価・改善シートが真に授業の改善に有効なのか，どの側面で有効的なのかを含めた検証が必要となろう。これらについても活用事例を詳細に分析しつつ，評価・改善シートの更新が課題となる。

本プロジェクト研究は，特別支援学校における自閉症のある児童生徒の指導内容・方法に関する研究であった。研究の趣旨から離れて，自閉症教育全体を見れは，早急に検討する必要のある課題も多い。

まずは，本研究の成果を小・中学校の特別支援教室や通級による指導で，どのように活用するかという課題がある。自閉症の特性に応じた指導内容・方法を追求した研究であり，有効と考えられるが，活用する上でどのような課題が生じるのかの分析が必要であろう。

また，中学部や高等部で学んでいる生徒は，その後の生活への移行や就労等が課題となる。本プロジェクト研究では取り上げられなかった点であるが，職業教育における自閉症教育のキーポイントの有効性についても残された課題であろう。

（徳永　豊）

# 研　究　組　織

研究代表者：　小塩允護（教育支援研究部上席総括研究員）　平成18年度
　　徳永　豊（企画部総括研究員）　平成19年度
研究分担者：　徳永　豊（企画部総括研究員）　平成18年度
　　内田俊行（企画部研究員）
　　木村宣孝（教育支援研究部総括研究員）
　　佐藤克敏（教育支援研究部主任研究員）　平成18年度
　　齊藤宇開（教育支援研究部主任研究員）
　　涌井　恵（教育支援研究部研究員）　平成18年度
　　小澤至賢（教育相談部主任研究員）
　　柳澤亜希子（教育研修情報部研究員）　平成19年度
研究協力者：　園山繁樹（国立大学法人筑波大学，教授）
　　肥後祥治（国立大学法人熊本大学，准教授）
　　熊谷高幸（国立大学法人福井大学，教授）　平成18年度
　　河島淳子（トモニ療育センター，所長）
　　諏訪利明（海老名市立わかば学園，園長）
　　関水　実（よこはま自閉症支援室，室長）　平成18年度
　　三苫由紀雄（東京都立高島養護学校，校長）
　　西川公司（国立大学法人筑波大学附属久里浜特別支援学校，校長）
　　氏田照子（日本発達支援ネットワーク，副代表）
　　石塚謙二（文部科学省，特別支援教育調査官）
　　佐藤克敏（京都教育大学，准教授）　平成19年度
特任研究員：　小塩允護（愛知淑徳大学，教授）　平成19年度
研究研修員：　三浦貴徳（北海道札幌養護学校，教諭）　平成19年度
　　白井博子（和歌山県立紀伊コスモス養護学校，教諭）　平成19年度
　　佐々木千尋（島根県立出雲養護学校，教諭）　平成19年度
研究協力機関：国立大学法人筑波大学附属久里浜特別支援学校
　　徳島県立国府養護学校
　　北海道七飯養護学校おしま学園分校
　　東京都立青鳥養護学校久我山分校
　　北九州市立八幡特別支援学校
研究パートナー校：
　　国立大学法人北海道教育大学附属特別支援学校
　　岐阜県立大垣特別支援学校

# Ⅱ　自閉症教育実践マスターブック

# 第一章

# 自閉症の特性に応じた教育

本書は，自閉症教育のスタンダードを確立するための提案です。自閉症の特性を理解して，その特性に応じた指導を充実させるためには，学校が組織として，これに取り組むことが必要です。

そこで，学校組織及び一人一人の教員が，自閉症教育を改善していくためのツールとして，「自閉症教育のチェックリスト」「自閉症教育のキーポイント」「授業の評価・改善シート」「個人別の課題学習」等を開発しました。

第一章では，まず自閉症の特性と学ぶことの困難さの本質を取り上げます。そして，自閉症と知的障害の特性の違いを理解して，自閉症を軸とした教育が必要になることを示します。また自閉症のある児童生徒について，その学習の構造を考えた場合の４つの視点を提案します。さらに，自閉症教育の「キーポイント」と「個人別の課題学習」の意義について紹介します。

自閉症の特性を踏まえて，７つのキーポイントを鍵としながら，「個人別の課題学習」を展開することが，質の高い自閉症教育の実践につながると考えます。

# 第一章　自閉症の特性に応じた教育

自閉症の特性を踏まえて，その教育を充実させていくことが求められています。ここでは，自閉症の特性やその学びの困難さをどう理解するか，授業を展開するための適切な教育環境や指導の工夫とは何かについて取り上げます。さらに，より重要な教育内容をどのように選択するのか，また効果的な指導の形態の工夫は何か等について紹介します。

## １．自閉症の特性と学ぶことの難しさの本質

### （１）自閉症の特性とは

自閉症とは，下の特徴をもつ症候群であり，これらの３つの特性に加えて，感覚知覚の過敏性・鈍感性，特異な認知特性（シングルフォーカス，セントラルコヒーレンス等）を示す場合があります。これらの特性の詳細については，「自閉症教育実践ガイドブック」「自閉症教育実践ケースブック」で解説しています。

> ＤＳＭ-Ⅳにおいて自閉症とは，(1) 対人的相互反応における質的な障害，(2) 意志伝達の質的な障害，(3) 行動，興味および活動の制限され，反復的で常同的な様式，の３つの行動特徴を併せもつ症候群と定義される。

### （２）学ぶことの難しさの本質

自閉症のある児童生徒の場合，学習活動，学校生活において，これらの特性が学習の困難さにつながります。周囲が困る行動でなく，児童生徒が難しい点を重視する必要があります。学校や地域生活での支援としては，児童生徒の体験する困難さを少なくすることが大切です。さらに，学校教育の目的である「生きる力を身につける」上で避けなければならない困難さがあり，指導上の要点となります。それを「学ぶことの難しさの本質」としました。自閉症の特性のすべてが，「学ぶことの難しさ」につながるわけでなく，経験を積み重ね，確かな力を構築する上で特異な困難さがあると考えます。学校だけでなく，地域社会で学習し生活していく上で，これらの困難さに対応していくことは重要であり，自閉症教育の本質につながるものです。

**学ぶことの難しさの本質**

① 曖昧な状況から意味を理解する困難さ
② 注意の調整と他者との協働の困難さ
③ 意図，感情（他者・自分）の理解や共有の困難さ

## ２．知的障害とは異なる自閉症の位置づけ

自閉症のある児童生徒の教育を考える際に，自閉症の特性及び学ぶことの難しさの本質があることを前提とすると，自閉症を伴う知的障害のある児童生徒の教育は，従来の知的障害

教育の教育内容や方法で適切なのか，という疑問が生じてきます。この点について，国立特殊教育総合研究所(2007)は到達したポイントとして報告書で次のようにまとめています。

研究課題の一つに，「自閉症への対応は，知的障害教育で培ってきた実践をベースに，個別化をさらに進めることでよいか」という問題を指摘し，その検討結果について下記のように述べています。

> この問題を考える上で第一に重要なことが，知的障害と自閉症とは全く異なる障害であると認識することである。知的障害は，知的機能と適応行動の遅れがそれぞれの測定尺度上で約２標準偏差以上低い状態であり，定量的に規定される障害である。一方，自閉症は，①対人的相互反応における質的な障害，②意志伝達の質的障害，③行動，興味および活動の制限され，反復的で常同的な様式，という三つ組みの症状を特徴とする状態であり，定性的に規定される障害である。定義そのものも定義の仕方も全く異なっている。
>
> 第二に，「知的障害と自閉症を併せ有する」ことは「知的発達の遅れを伴う自閉症」を意味すると考えるべきであろう。「バランスのとれた全体的な発達の遅れ」を特徴とする知的障害と，「アンバランスな発達」を特徴とする自閉症が共存することは論理的に矛盾しているからである。
>
> 第三に，「知的発達の遅れを伴う自閉症」は，「アンバランスは認知的発達」と三つ組みの症状や感覚・知覚の過敏性，シングルフォーカスなどの「特異な困難さ」，「知的発達の遅れ」という特徴を併せ有し，なおかつそれらの特徴が混在して一人一人の状態像を造り出しているため，高い認知的能力を活用するための教科指導と，特異な困難さを改善するための自立活動の指導，未分化な発達段階を考慮して従来の知的障害養護学校で行われてきた生活経験重視の指導を同時並行的に行う必要がある。したがって，知的障害養護学校で今まで培われてきた実践と共通する部分や参考になる部分は多いと思われるが，「自閉を伴う知的障害」という知的障害のバリエーションとして自閉症に対応すべきではないというのが我々が現在到達した考え方である。

要約すると，次のように考えられます。特に，知的障害を伴う自閉症の指導内容・方法を考える場合には，自閉症であることを軸に，知的障害の程度に応じることが重要です。

> １．知的障害と自閉症とは全く異なる障害である。
> ２．知的障害を伴う自閉症の児童生徒とは，「知的発達の遅れを伴う自閉症」である。
> ３．教科の指導と自立活動の指導，未分化な発達段階を考慮した生活経験を重視する指導を同時並行的に行う必要がある。

## ３．自閉症教育における学習の基本構造

### ― 学びの内容と方法の整理―

図１　自閉症教育における学習の基本構造

自閉症の特性を踏まえ，その教育内容・方法・環境整備を検討する際に，図１に示す「自閉症教育における学習の基本構造」で指導・支援を考えることを提案します。

第１に，「一般的な学習内容」があります。ことばや文字，数，お手伝いをするなどの学習の内容です。

第２に，「学習を支える学び」の内容です。「一定の時間，机上で作業をする」「渡されたプリントをみる」「先生の指示に注意を向ける」「友人の行動を模倣する」など，すべての学習活動が成立するための前提となる活動があります。

視覚障害の多くの場合は，視覚的な情報の活用は難しいけれども，「机上で課題に取り組む」などの学習の前提となる行動に困難は生じません。自閉症のある児童生徒にとっては，この学習に取り組むために必要な行動を形成することが困難であるため，本来の学習にいたらない場合があります。したがって「学習が成立すること」と「内容を学習すること」を区別することが大切です。本書の第四章の「自閉症教育の７つのキーポイント」に提案している目標・内容です。

第３が，自閉症の特性に応じた関わり方の工夫です。本書の第三章「学びを促進するための特性の理解と活用」で取り上げている内容に該当します。これは，自閉症のある児童生徒に関わる基本ルール，エチケットと考えられるものです。見通しがわかりやすいようにスケジュールを提示する，指示はわかりやすく視覚的な手がかりを活用するなどがあげられます。

第４が，学校・教育環境です。掲示物など刺激を少なくした環境の工夫や活動及び時間の見通しが持ちやすい教室環境の工夫などが含まれます。さらに，学校組織や教員の自閉症に対する理解や特性に応じた指導計画の作成等が含まれます。

国立特殊教育総合研究所(2006)は研究報告書で，指導法及び教育環境整備として，次のように述べています。

> 自閉症の特性に応じた指導法や教育環境整備については，既におよそのことは分かっており，普及段階にあると思われる。指導法でいえば，自閉症の強い認知特性を活用した指導法や苦手なところを補う支援法が見つかっている。たとえば，動作性知能の優位性から動作を伴う学習が，視覚的情報処理の優位性から視覚的支援のある学習，機械的記憶の優位性から一定のパターンを持つ学習が有効である。また，さまざまな感覚過敏性や言語理解の弱さから，整理された環境で口うるさく指示しない静かな指導（ジェントル・ティーチング）や，時間や聴覚的処理など情報処理の苦手さから見えないものを顕在化する教材・教具も有効である。学習集団についても，個別学習が必要かつ効果的なことから集団ありきではなく，個別学習を起点に集団での学習のバランスをとることが求められる。さらに，自閉症の児童生徒に

限らないことではあるが，環境も含めた総合的なアセスメントに基づく指導，個別の指導計画を核にＰ－Ｄ－Ｃ－Ａサイクルの徹底，好む活動・物・関わりなど強化の手法や課題分析，ＡＢＣ分析，できる状況づくりとしての先行手がかりの調整手続きなどの応用行動分析の活用も必要である。

教育環境整備については，自閉症へのエチケットであると言われるまで一般的になりつつある。その代表が「構造化」という手法である。見通しを持って活動することは誰にでも必要なことであるが，自閉症の児童生徒は普通の環境では見通しが持ちにくく，そのために，場や時間，手順などについて自閉症の児童生徒にわかりやすい構造を作り，見通しを持って自立的に行動できるようにするのである。個々の児童生徒にわかりやすくするため，個に応じた構造化，実態により変化する構造化が必要となる。

自閉症の特性に応じた指導を展開していく際には，この構造に基づき指導内容や方法を検討します。この学習の基本構造を前提に，自閉症の特性に応じた教育内容・方法を検討する場合の要点は次のことです。

教育内容・方法の検討するための要点

↓

「どのようにすれば学習内容をより効果的に学ぶことができるのか」に加えて，「自閉症の特性を踏まえた学ぶ内容についての適切さ」を検討することが必要である。

## ４．教育課程の課題 －特別支援学校（知的障害）における取組から－

特別支援学校(知的障害)では，自閉症の特性に応じた教育環境及び指導内容・方法の工夫が早急に求められています。知的障害を伴う自閉症のある児童生徒の多くは，特別支援学校(知的障害)で教育を受けているからです。

### （１）特別支援学校における自閉症のある児童生徒の現状

国立特殊教育総合研究所(2005)の全国の盲・聾・養護学校を対象に自閉症教育に関するアンケート調査結果からは，自閉症のある幼児児童生徒が在籍する全国の盲・聾・養護学校で自閉症の「診断あり」の割合は全体の約15％程度，「疑い含む」の割合は推計で約25％程度であるとされています。また，全国の知的障害養護学校で，「診断のあり」の割合は23％程度，「疑い含む」の割合は推計で35％程度であり，高い割合となっています。

| | 診断あり | 疑い含む |
|---|---|---|
| 盲・聾・養護学校 | １５％ | ２５％ |
| 知的障害養護学校 | ２３％ | ３５％ |

### （2）知的障害教育における指導内容・方法

このように特別支援学校では，自閉症のある児童生徒の割合は高く，従来の知的障害に対応した指導内容・方法の見直しが求められています。

つまり，知的発達の遅れに対応し，児童生徒が主体的に生活活動を経験することをねらい，領域・教科を合わせた指導としての「遊びの指導」「生活単元学習」などが実施されています。これらの指導は，児童生徒の自発性，創造性，主体性を重視した指導方法といえます。しかしながら，自閉症のある児童生徒の場合，その特性を踏まえると，児童生徒が主体に生活活動を繰り返すことで，本当に学習の積み重ねになるのかを検討することが必要です。もちろん自発性，創造性はすべての児童生徒にとって重要な視点ですが，そのような曖昧な状況は，自閉症の特性からすると多くの困難さが生じる状況と考えられるからです。

## 5．自閉症の特性に応じた指導内容として

障害特性に応じた指導内容を考えた場合に，障害に基づく種々の困難さを扱う領域に「自立活動」があります。自閉症のある児童生徒の学ぶことの難しさを踏まえると，この自立活動の内容を検討することは不可欠なことです。さらに，自立活動の内容を指導する上では，「自閉症教育のキーポイント」が重要な目標及び内容に位置づけられると考えます。

### （1）自立活動の新たな位置づけ

教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ(案)(平成19年11月7日中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会)が示されました。そこでは，従来の自立活動の５区分に加えて，新たな区分として「人間関係の形成(仮称)」を設けることが提案されています。この自立活動の内容として，表１示すように「他者とのかかわり」「他者の意図や感情の理解」「自己理解と行動の調整」「集団への参加」「感覚や認知の特性への対応」などに関することを内容の項目に盛り込むこととされています。これは，すべての障害に対応した項目として考えられていますが，自閉症，ＬＤ(学習障害)，ＡＤＨＤ(注意欠陥多動性障害)の場合においては，これらの項目が指導を一層充実させるために重要になると考えられます。

表１　「人間関係の形成（仮称)」の内容項目

① 他者とのかかわりの基礎
② 他者の意図や感情の理解
③ 自己理解と行動の調整
④ 集団への参加の基礎

＊「感覚や認知の特性への対応」の項目が「環境の把握」に追加される。

今後は自閉症の特性に応じた自立活動の指導内容を踏まえ，それを実際の指導でいかに位置づけ，指導実践を積み重ねていくかが求められます。

### （2）自立活動の内容のエッセンスとしての「キーポイント」

プロジェクト研究では，自閉症教育の指導内容のエッセンスとして「キーポイント」を提案しています。これは，自閉症のある児童生徒にとって，①指導者が適切に教えることがなければ，自然に習得することがない内容，②習得することで自立と社会参加など全般に広範な利益をもたらす諸行動と位置づけています。具体的には，「学習態勢」「自己管理」等の項目で整理されています（齊藤・内田，2007）。

これは，「学習の基本構造」（図１）でみると，「学習を支える学び」の部分に該当します。学習内容を適切に学ぶための基本となる行動であり，「学習することを学ぶ」こと，「学習することを可能とする」ためのスキルの習得と考えられます（徳永・木村，2007）。このような視点で，学校で展開されているすべての授業を検討し直すことが重要と考えられます。

これらの行動は，通常であれば経験を積み重ねる中で自然に身につくものであり，自閉症の場合にはその障害特性が原因となり，積み重ねが難しい行動です。その意味では，障害に起因する困難さであり，自立活動で指導する内容に位置づけられます。なお，自立活動の内容については「他者とのかかわり」「集団への参加」など幅広い内容が含まれます。これらの内容の指導においても「学習を支える学び」が根底にあることで，学習が展開されます。

つまり，キーポイントは自閉症のある児童生徒にとって欠かすことのできない自立活動の指導内容であり，さらに，それらの指導の根底にあるエッセンスとして位置づけられると考えます。

### （3）幅広い活用の可能性のあるキーポイント

自閉症教育の７つのキーポイントは，指導内容・方法の鍵となる概念です。このキーポイントについては，第四章で改めて取り上げますが，自閉症教育の在り方を検討していく上でより広がりのあるものと考えています。

第１にキーポイントは，自立活動の目標，内容と重なる概念です。

また視点を変えると，第２にキーポイントは，自閉症のある児童生徒の実態等に即した指導内容を適切に選択・組織する際の中核的概念として位置づけられると考えられます。

第３に，キーポイントは第四章の表「自閉症教育の７つのキーポイントと目標」にあるようにアセスメントの視点にも活用可能です。

さらに，キーポイントは，「授業の評価・改善シート」などを活用して，授業実践の成果を検証していく際にも，重要な観点として用いることができると考えられます。

つまり，キーポイントは，自閉症の特性に応じた質の高い授業を展開していく上では，重要な視点になると考えています。

## ６．「個人別の課題学習」

自閉症の特性に応じた指導を展開していく際には，自立活動の内容，特にキーポイントが重要な内容であると考えます。ここではキーポイントの内容をどのような指導形態で取り扱

うと効果的であるのかについて検討しました。

その結果として，国立特殊教育総合研究所(2006)は自立活動の内容，つまりキーポイントの目標・内容を前面に出した「個人別の課題学習」を提案しています。これは，「自立活動を『核』とした領域・教科を合わせた指導」の形態の総称であり，従来の「遊びの指導」「生活単元学習」とは，根本的に発想が異なるものです。

この「個人別の課題学習」の意義及び必要性としては次の２点が挙げられます。この「個人別の課題学習」において，自閉症の特性に応じているのはキーポイントであり，その指導内容は各教科や領域の内容です。つまり，学習したことを他の場面や異なる活動で生かすことを目指して，領域・教科を合わせた指導で展開することを想定しています。

「個人別の課題学習」の意義及び必要性

1．自閉症のある児童生徒の指導においては，各教科等の内容の指導を行うに当たって偏ったコミュニケーション，特異な社会性の発達，感覚の過敏性や特異な認知特性等の自閉症の特性に配慮する必要がある。
2．教科の指導，特異な困難さを改善するための自立活動の指導及び生活経験を重視した指導を同時並行的に行う必要がある。現行法令上の領域・教科を合わせた指導に該当する。
3．自閉症のある児童生徒の特性は個々に様々であり，配慮すべき点も一人一人異なる。このため，キーポイントを手がかりに個々に具体化した指導を行うためには，集団活動を前提とした学習場面において個別化を図る方法よりは，一人一人の特性に対応した目標を明確にした個別学習が前提となる。
4．そしてこれを前提とし，ここで培われる力を集団での活動に生かす学習方法が効果的である。「個人別の課題学習」は，このようにキーポイントから導き出される個別の目標，課題に対応する授業であり，個別学習を中心としながらも，小グループによる授業形態，さらには比較的人数の多い集団活動をも含む学習方法が必要になる。

自立活動の指導は，学習の基本構造の「教育環境」「特性に応じた工夫」を前提として，教科等の内容と自立活動の内容を関連づけながら指導することができます。しかしながら，取り上げた学習内容に自閉症のある児童生徒が適切に取り組むためには，自閉症教育における学習の基本構造(図１)に示している「学習を支える学び」の内容が重要になります。これは本研究で提案しているキーポイントにあたりますが，ここをより重視するのであれば，「各教科等の目標を達成する内容に自立活動の指導内容を関連づけ」た形態では不十分であると考えられます。したがって，自立活動の内容，キーポイントの目標・内容を前面に出した「個人別の課題学習」が必要になります。「個人別の課題学習」の例としては，各学校が取り組み示される「個別課題」「課題学習(調理活動)」「体育活動・音楽活動」「社会性の学習」

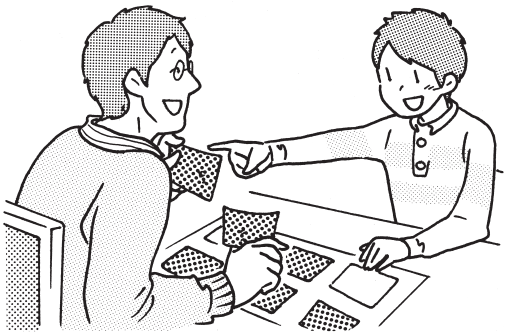
などの名称の授業が該当すると考えられます。

なお，「個人別の課題学習」は，個々の障害の状態や発達の程度に応じて課題設定をすることを前提としていますが，実際の指導場面では，「個別での学習」「小グループでの学習」「集団での学習」などのいくつかのタイプがあると考えます。

## 7．まとめとして

本書では，自閉症教育の「キーポイント」を提案し，自閉症の特性に応じた教育の確立，特性に応じた授業の改善に向けた手だてを提案しています。本章では，自閉症の特性に応じた指導内容・方法を検討する要点として，①自閉症の特性と学ぶことの難しさの本質，②知的障害の特性との違い，③自閉症教育における学びの基本構造，④教育課程の課題，⑤特性に応じた自立活動とその内容及びキーポイント，⑥個人別の課題学習について述べ，自閉症の特性に応じた指導内容，方法について検討しました。

その結果，質の高い自閉症教育を実現するためには，自閉症の特性を踏まえ，キーポイントを鍵とした「個人別の課題学習」を展開することが重要であると考えます。



# 第二章

## 学校全体で自閉症教育に取り組むためのチェックリスト

第二章は，学校全体で自閉症教育に取り組むことを実現するためのチェックリストです。

自閉症教育のチェックリストは，確認すべき事項を取り上げ，現状の分析に活用したり，継続的な取組状況のモニターに活用したりするなど，自閉症教育改善のために使用することを目的としています。

チェックリストを活用する際には，単体で利用するのではなく，自閉症教育実践ガイドブックや自閉症教育実践ケースブック，さらにこのマスターブックで紹介する「特性の理解と活用のための11項目」や「自閉症教育のキーポイント」「個人別の課題学習」などと合わせて活用してください。

# 第二章　学校全体で自閉症教育に取り組むためのチェックリスト

## 1．はじめに

国立特別支援教育総合研究所(2005)では，平成16年度に全国の盲・聾・養護学校における自閉症の在籍状況等を調査しました。その結果，少なくとも盲・聾・養護学校で４人に１人は自閉症の疑いのある児童生徒が在籍していることが分りました。とりわけ，知的障害養護学校では，自閉症の診断を受けている，またはその疑いのある児童生徒の割合は小学部で約半数，中学部は約４割でした。また，知的障害養護学校において学校全体で取り組んでいる学校であるほど，自閉症のある児童生徒に対する授業や進路指導，実習において，その特性やニーズに応じた対応が実施される傾向がありました。

自閉症のある児童生徒の在籍率から考えれば，特別支援学校（特に知的障害）においては，知的障害教育の中で自閉症をとらえるのではなく，知的発達の遅れの有無にかかわらず，自閉症教育を学校の取組の柱の一つとする必要があります。またそのためには，教育環境，指導内容・方法の統一やつながり，教育課程の編成，研修の充実，外部機関との連携など，学部全体，さらには学校全体で取り組まなければ解決できない事項が多くあります。調査結果からも明らかなように，自閉症のある児童生徒本人や保護者のニーズに十分対応できるように，学校全体で自閉症教育に取り組むことが非常に重要です。本リストは学校全体でこれらの課題に取り組むための第一歩です。

## 2．学校全体で自閉症教育に取り組むために

学校全体で自閉症教育に取り組むためには，まず，各学校が現状ではどのようなことができているのか，どのようなことが課題となるのか，いわゆる「立ち位置」がわかることが前提です。その上で，自閉症教育の推進にはどのようなことに重点をおいて取り組めばよいのか整理する必要があります。また何より，学校全体での組織的な取組が重要であることを，教職員間で共通理解を図っていくことが大切です。

一人一人の教員にとっての取組として，まずは，担当する児童生徒への日々の授業が重要です。学校全体で取り組むことは，その日々の授業の改善・充実と別ではなく，連続しつながったものとしてとらえることが大切です。例えば，担任する自閉症のある児童生徒が始業式や運動会など全校行事で見通しが持ちにくい場合，その児童生徒への支援を検討すると同時に，全校行事そのものの持ち方や目標について議論する必要があり，そのことは学校全体での環境整備や教育課程の編成の見直しにもつながっていきます。

この「学校全体で自閉症教育に取り組むためのチェックリスト」は，確認すべき事項を取り上げ，現状の分析や継続的な取組状況をモニターするために活用したり，研修に活用したりするなど，自閉症教育の改善のために使用することを目的としました。さらに，本リストは，単体で機能するのではなく，これまでに刊行している，「自閉症教育実践ガイドブック」

や「自閉症教育実践ケースブック」，また本マスターブックで紹介している他の章の内容と併せて活用するものと考えています。

## ３．リストの構成と内容

本リストはシートＡ「指導内容・方法」とシートＢ「学校マネジメント」の２枚のシートから構成されています。自閉症教育の推進については，すでに全国で多くの教員が，担任する児童生徒に対し，さまざまな取組や工夫を行っています。まずシートＡではそれらの取組や工夫を整理して記載しました。また，そのうえで，１学級や１学年・学部での取組だけでは解決しない，学校全体での取組が必要な事項について，シートＢに記載しました。

両シートとも，自閉症の障害特性や自閉症教育のキーポイントをもとに，各４つの項目で整理しています。中には自閉症のある児童生徒に限らない事項もありますが，自閉症の障害特性を考慮した取組が他の児童生徒にとっても有効であったり，逆に，すべての児童生徒への質の高い教育が当然自閉症のある児童生徒にとっても有効な取組になる場合があります。

### ○シートＡ「授業内容・方法」

「授業づくり」では，評価・改善を常に行える授業づくりを目指すことが最も重要です。特に自閉症のある児童生徒の場合，自ら取り組めるように動機づけを高める手だてが大切です。また「指導内容」を考える上では，自閉症教育のキーポイントの理解が必要であり，教科や領域の内容とともに，自閉症の障害特性に応じた指導内容を明らかにすることで指導がより明確になります。「指導体制」では，授業に限らず児童生徒と関わるすべての機会を指導の場と捉え，計画的に指導することが大切です。授業においても柔軟な集団編成や構造化，スケジュールの提示など自閉症の児童生徒が学びやすいよう指導の体制を工夫する必要があります。「保護者等との連携」においては，授業と連動するような，家庭や地域でできる指導支援プログラムの提供などが，自閉症の児童生徒にとって非常に重要な取組といえます。そのために個別の教育支援計画を作成するとともに日常的な情報交換が必要です。

### ○シートＢ「学校マネジメント」

特別支援学校では自閉症の障害特性に特化した教育課程の検討とその実施が急務です。まずは全教職員が自閉症の障害特性に対応した特別な指導や支援が必要であることを共通理解し，よりよい「教育課程」の創造が求められます。「指導環境」については，自閉症のある児童生徒にとって見通しがもちやすい環境が大切です。学校として一定の方針を立て，それによって校内全体を整備し統一性を保つことが望ましい指導環境といえます。「研修」で目指すのは，全教職員が自閉症の障害特性に応じた指導について保護者に説明できる程度に理解し，そのような共通理解に基づいて一貫した対応がとれる組織づくりです。このような学校は，自閉症のある児童生徒にとって過ごしやすく学びの大きい学校です。「関係機関連携」においては，関係機関と連携し一貫した支援ができることが自閉症のある児童生徒にとって

は重要です。また，地域の特別支援教育のセンターとして自閉症教育に関する情報などの発信を行うこともよりよい連携につながります。

## ４．活用のための４ポイント

### （１）組織的対応が重要

「はじめに」で述べたように，自閉症教育は学校全体で組織的に取り組む必要があります。このため，自閉症のある児童生徒への対応を学校経営計画の中に明確に位置づけ，組織としてのチームで取り組むことを教職員で共通理解する必要があります。もちろん，学校の教育活動は自閉症でない児童生徒を含めすべての児童生徒を対象に行われます。そのことを前提としつつも，どの教員も自閉症のある児童生徒を指導する可能性があることを考えれば，教育課程編成を始めとして，自閉症教育を組織的に推進していくことが大切になります。

**①組織的対応が重要**

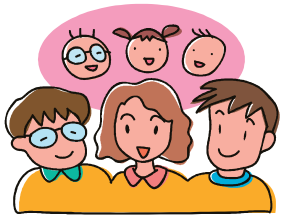
指導内容の統一やつながり，教育課程の編成，研修，外部機関との連携など，学校全体の課題として取り組む必要性を教職員で共通確認することが重要です。

### （２）協議が重要

今回，本リストを検討するにあたって，全国20校700名以上の特別支援学校の教職員に事前調査の協力をいただきました。各項目にはステップとしてそれぞれ５つの内容を記載していますが，調査の結果，項目によっては，ステップが段階的にはならないことがわかりました。また，特にシートＢでは，同じ内容であっても管理職や担任など記入する人の立場によって意見が異なることがわかりました。

**②協議が重要**

チェック結果は同じ学校でも個人により異なることもあります。互いの課題認識を知り合い，明日から何に取り組むべきか，協議することこそ重要です。

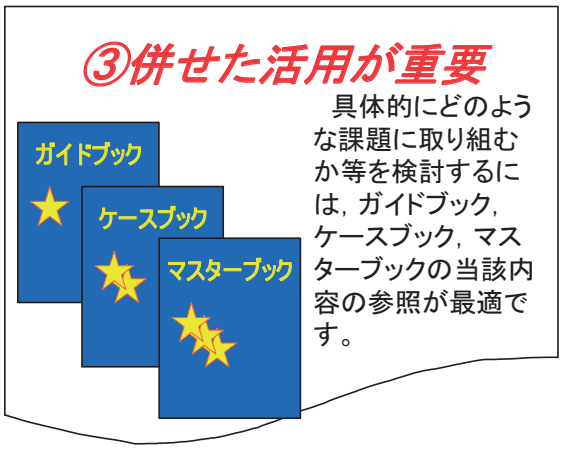


チェックリストを○×化や得点化するなどして学校の状況を数値化し客観視することも重要ですが，個々の意見を尊重し，互いの課題認識を知り合うことが全てのスタートといえます。校内で様々に意見交換ができる環境が生まれることが本リスト作成の大きなねらいの一つです。本リストを活用して数値化して活用する場合であっても，その数値をどのように読み取るかは，一人の見解ではなく，やはり校内で協議し，明日から何に取り組むべきか話し合うことが重要です。

### （３）併せた活用が重要

本リストの活用については，今後さらに検討が必要です。先に述べた事前調査では，項目の表現の明確さやステップの順序などを検討するために，実施できている・できていない

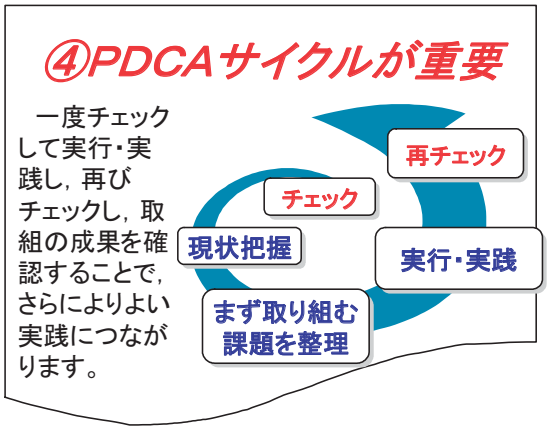
（○・×）という回答を求める調査を行いました。その際，「チェックすることで課題を見出すことができた」という意見もありました。また一方で，明日から何に取り組むべきかについて，○・×をつけ集計するだけでは課題が明確にならないという意見もありました。立ち位置を知るために活用する場合であっても，「不十分だが取り組んでいる」「全体ではないが一部取り組んでいる」など今後拡大を図りたい取組を浮かび上がらせることができるよう，単に「○・×」でチェックするよりも，「○・△・×」や「１・２・３・４・５」など取組の芽生えが見える回答の方法が有効かもしれません。また，５つのステップのうち何項目できているかといった積み上げ方式のチェック方法も考えられます。




いずれにしても，具体的な方針と手だてを検討するには，本リストをもとに協議をすることと併せて，自閉症教育実践ガイドブック，自閉症教育実践ケースブック，そして本マスターブックを活用することがよりよい取組につながるものと考えます。

### （４）常に評価・改善していくサイクルが重要

本リストを活用して実行・実践し，再び本リストを活用して取組の成果を評価することで，改善した点や，継続的に課題になることなどが浮かび上がり，それに取り組むことでよりよい実践につながります。このように常に評価・改善に取り組むことのできる授業が「良い授業」です。またさらに，常に評価・改善に取り組むことができる教員集団づくり，組織づくりこそ，自閉症教育を充実させていくチームアプローチであり，今後の特別支援学校のよりよい教育の充実をささえるものになるでしょう。



学校全体で自閉症教育に取り組むためのチェックリスト

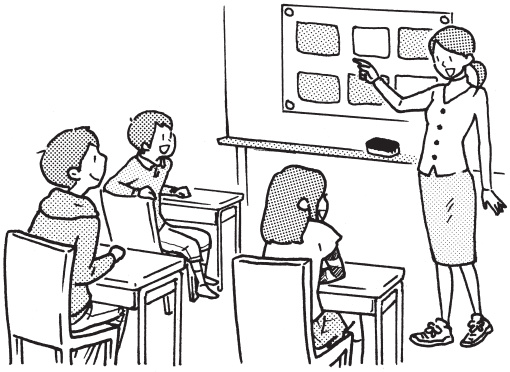
## 【シートA】指導内容・方法

| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
|---|---|---|---|---|---|
| A-1 授業づくり | **アセスメント**<br>実態把握として行ったアセスメントの結果に基づいて，計画的な指導を実施している。 | **特性を把握して指導**<br>自閉症のある子どもの個々の得意なこと・苦手なこと，特徴的な行動パターン，混乱が生じやすい刺激，行動可能となる環境などを把握して指導している。 | **目標を絞った授業**<br>自閉症のある子どもが取り組みやすいよう，授業またはその中の活動において，多くをねらわず，目標を絞り，目標に応じた手立てを計画している。 | **自ら取り組める工夫**<br>自閉症のある子どもが自ら取り組めるよう，動機付けを高める工夫とその評価を授業毎に実施している。 | **改善点の明確化**<br>毎回の授業を評価し，次時の授業の改善点を明らかにしている。（チームの場合はチームで行っている。） |
| A-2 指導内容 | **必要な内容の認識**<br>自閉症のある子どもには，自閉症の障害特性に応じた指導内容が必要だと認識している。 | **配慮した指導**<br>教科・領域の内容をねらう指導のなかで，自閉症の障害特性に配慮している。 | **特性に応じた改善**<br>教科・領域の内容をねらう指導を，自閉症の障害特性に応じた指導内容も盛り込むなど，工夫改善して取り組んでいる。 | **独自の教育内容**<br>自閉症のある子どもには，自立活動や領域教科を合わせた指導において，社会性やコミュニケーションなど独自の教育内容を設定して取り組んでいる。 | **7つのキーポイント**<br>個人別の課題学習，自閉症教育の7つのキーポイントなどを活用して指導内容を設定し，授業を行っている。 |
| A-3 指導体制 | **絵カード等の活用**<br>自閉症のある子どもの個々の実態や障害特性に応じ，コミュニケーション手段（絵カード，VOCAなど）を活用している。 | **集団編成工夫**<br>一斉指導の中でも個別に課題内容を工夫したり，課題別グループ編成するなど，学習集団とその指導体制を柔軟に編成している。 | **構造化**<br>自閉症のある子どもが自立的に動くことができるよう，場所の一対一対応，スケジュールの提示，一定した活動の流れなど，「構造化」をしている。 | **主体的活動**<br>自閉症のある子どもが主体的に活動に取り組むことができるよう，本人に分かりやすい結果の提示や選択の機会を多く設定している。 | **機会利用型指導**<br>学校全体を指導環境と捉え，いつでもどこでも子どもたちが成長できるように取り組んでいる。 |
| A-4 保護者連携 | **ニーズの反映**<br>保護者のニーズも取り入れながら，個別の指導計画を作成し，それに基づいて授業に取り組んでいる。 | **日常的情報交換**<br>保護者とともに，学校での様子，家庭での様子についての情報交換を日常的にしている。 | **ビジョン共有**<br>保護者とともに，将来どんな大人になってほしいかというビジョンを共有し，それをもとに，個別の教育支援計画を策定している。 | **家庭プログラム**<br>授業で取り組んでいることが家庭でもできるよう，家庭や地域でできる指導支援のプログラムの提供など，共同的な取組を実施している。 | **家庭支援**<br>休日や放課後の支援の調整や調整する機関の紹介等，家庭支援を実施している。 |

学校全体で自閉症教育に取り組むためのチェックリスト

## 【シートB】学校マネジメント

| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
|---|---|---|---|---|---|
| B-1 教育課程 | **半数以上が特性理解**<br>私の学校では，自閉症の障害特性に対応した特別な指導・支援が必要であることを半数以上の教職員が共通して理解をしている。 | **日課の工夫**<br>私の学校では，いわゆる「帯状」の日課にするなど，一週間の日課について工夫している。 | **重点課題として明示**<br>私の学校では，学校経営計画等に自閉症の障害特性に応じた教育内容，教育環境等の充実を図ることを重点課題として挙げ，実施している。 | **学部間の一貫性**<br>私の学校では，自閉症の障害特性に応じた指導内容について，学部間（幼・小・中・高）で一貫性のある教育内容を整理している。 | **自閉症の教育課程**<br>私の学校では，自閉症の障害特性に特化した教育課程を全学部で実施している。 |
| B-2 指導環境 | **環境設定の工夫**<br>私の学校では，必要に応じて落ち着くことができる場所を作り利用させるなど，環境の設定を工夫している学級・学部もある。 | **集会での支援**<br>私の学校では，行事や集会の時には，活動の流れを提示するなど視覚的な支援（写真，シンボル，文字などの利用）をいつも行っている。 | **授業準備時間**<br>私の学校では，授業のために必要な準備や打ち合わせも欠かせない指導環境と捉え，その時間を業務時間内に設定している。 | **改善充実の体制**<br>私の学校では，全ての子どもが学びやすい環境の整備について，常に改善・充実を図る組織体制がある。 | **統一性**<br>私の学校では，一定の基本方針に従って，学校内全体が整備されており，統一性がある。 |
| B-3 研修 | **一度は実施**<br>私の学校では，自閉症教育に関する校内研修をこれまでに1度は実施している。 | **ニーズに合わせ実施**<br>私の学校では，自閉症教育に関する校内研修を行う際には，現在の学校の状況を考慮して教員のニーズにあった内容を取り上げている。 | **事例検討会**<br>私の学校では，自閉症教育に関する事例検討会または研修を少なくとも学期に一度実施し，管理職もともに研修している。 | **全職員が理解**<br>私の学校では，教職員のほとんどが自閉症の障害特性等について保護者に説明できる程度理解している。 | **共通・一貫した取組**<br>私の学校では，教職員が自閉症の障害特性等について理解し，共通して，一貫した対応が取ることができる。 |
| B-4 関係機関連携 | **個別の教育支援計画**<br>私の学校では，個別の教育支援計画を全ての子どもに策定している。 | **相談支援体制**<br>私の学校では，小中学校等に在籍する自閉症のある子どもの教育について，必要に応じて相談を受けたり，指導を行う体制ができている。 | **情報発信**<br>私の学校では，学校のもっている自閉症教育に関する最新の情報を，公開授業や通信等を通じて，保護者や地域の小中学校等に定期的に発信している。 | **校内の情報共有体制**<br>私の学校では，自閉症教育について，外部の専門機関と協議した内容や小中学校等へ支援した内容等について，他の教職員も情報が共有できるようになっている。 | **連携した学校運営**<br>私の学校では，必要に応じて外部専門機関や地域機関と連携し，意見を取り入れながら学校運営を行っている。 |



# 第三章

# 学びを促進するための特性の理解と活用

第三章では，最新の研究や当事者からの情報などからわかってきた障害特性のうち，特に「学びを促進するため」に理解と活用が必要なものについてまとめました。ここでのポイントは，特性をよく理解して，配慮をしっかりすることに加えて，特性を「強み」として前向きに捉えて，学習を促進するために積極的に活用をしていくという考え方です。

まずは，チェック表を使って，子どもたち一人一人の特性を捉えましょう。説明や実践の方法等の詳細は，チェック表以降に記載してあります。ただし，発達の状況や個性，年齢，環境などによって一人一人の状態は違います。新しい研究成果やこの11項目以外の特性への理解と活用が重要な子どももいるはずです。

また，構造化のアイディア（自閉症教育実践ガイドブック参照）や，コミュニケーションのツール，一人一人のスケジュール，課題や作業をするのをわかりやすく機能化するタスク・オーガナイゼーションなどは，自閉症教育における言わば「三種の神器」ですから必ず用意しましょう。

一人一人のことをしっかり理解し，質の高い自閉症教育の実践につなげましょう。

# 第三章　学びを促進するための特性の理解と活用

## 1．特性の確かな理解が力を発揮させる

自閉症のある子どもたちの学びを促進するためには，障害の特性理解に基づく配慮や支援が必要不可欠です。この理解が不足すると，本来の力が発揮できなかったり，落ちついた状態で学習に向かうことができなかったりします。

## 2．「学びを促進する」ための11項目

最近では，研究や実践，自閉症のある本人からの情報などから様々な障害の特性が明らかになってきました。これらの特性は，一般的にネガティブに捉えられがちです。しかしながら，数多くの実践を積み重ねるうちに，特性を「強み」としてポジティブに捉え直し，「学びを促進する」ために活用できることがわかってきました。本書では，現段階のアイデアとして，11の特性の理解と活用について提案します。

## 3．特性に関する研究の成果に関する文献調査

特性に関する研究などは，日進月歩であり，研究や実践成果の動向に常に注目しておく必要があります。本書では，各項目の表現に，必要に応じてできる限り実践に役立つキーワードを併記しました。そのため，各項目に参考にした研究成果をどのように反映されたのかがわかりにくい部分があるかもしれません。そこで，巻末に各項目に関連し，その根拠となる文献のリストを示しました。これらの文献を参考にすれば，一人一人に応じた学びを促進する特性の理解と活用が，より確かになると考えています。

## 4．一人一人に応じた「学ぶ」環境づくりを

まずは，次のチェック表を使って，子どもたち一人一人の特性を捉えましょう。各項目の説明や実践例等の詳細は，次ページ以降に記載してあります。ただし，発達の状況や個性，年齢，環境などによって一人一人の状態は違います。新しい研究成果やこの11項目以外の特性への理解と活用が重要な子どももいるはずです。

また，構造化のアイデア（「自閉症教育実践ガイドブック」参照）や，コミュニケーションのツール，一人一人のスケジュール，課題や作業をするのをわかりやすく機能化するタスク・オーガナイゼーションなどは，自閉症教育における言わば「三種の神器」ですから必ず用意しましょう。

## 表１．「学びを促進するための特性の理解と活用」　チェック表

| 大切な11項目 | 説明及びチェック内容 |
|---|---|
| ⑴ 意思伝達の質的な困難<br>「適切なコミュニケーションツールを用意しよう」 | 言語的，非言語的コミュニケーションの質的な困難さのことです。気持ちを伝えるのに，適切なコミュニケーションツールを用意していますか？一日にどれくらい，人に何かを伝えることがありますか？ |
| ⑵ 対人的相互反応における質的な困難<br>「人と一緒に課題に取り組むことからはじめよう」 | 他者との社会的関係の形成が困難なことです。<br>学習を進める際に相手を意識したり，やり遂げたことを共有したりしますか？ |
| ⑶ 行動や興味が限定され，反復的で常同的な様式がある場合<br>「こだわりを生かして指導しよう」 | 同一性保持への強い欲求を「こだわり行動」，同じ行為や動作を繰り返す行動を「常同行動」といいます。<br>なぜこだわるのか，チームで話し合いましたか？<br>こだわりに対応するためにどんな方法を用いていますか？ |
| ⑷ 感覚の過敏，または鈍感がある場合<br>「よく観察して，しっかり配慮しよう」 | 第４の特性と言われるほど，配慮が必要なのが感覚の問題です。音に敏感な子どもにはノイズキャンセル付きのヘッドホンなどを用意するなど，よく観察して，一人一人に応じて配慮していますか？ |
| ⑸ 手続き的な記憶の仕方が得意な場合<br>「最初から最適な方法で教えよう」 | 一度，覚えたルール（やり方）や道順などは，変えようとしないことがあります。<br>将来にわたって有効だと思われるルールや方法を幼少期から一貫して指導していますか？ |
| ⑹ 短期記憶より，長期記憶に働きかける学習方法が有効な場合<br>「繰り返しの学習によって，基礎となる知識を確実に定着させよう」 | 印象に残った出来事や，昔の出来事を覚えていることがあるなら，これは，長期記憶に働きかける学習方法が有効だと考えられます。<br>繰り返せるような学習方法を用いていますか？ |
| ⑺ 聞きながら学ぶより，動作・操作を伴った学習方法が有効な場合<br>「動作や操作を伴った活動をとおして学べる，教材を活用しよう」 | 言語理解があまり得意ではない子どもたちが多いため，学校や家庭での学習では，鉛筆で書いたり，カードを仕分けしたりするなどの，手を使って何かを操作しながらの学習が有効です。<br>教材を用意して，手や体を使った学習に取り組んでいますか？ |
| ⑻ 聴覚より，視覚的な情報処理が得意な場合<br>「見せるとよくわかる！視覚的な情報を活用しよう」 | 言葉などの聴覚的なものより，視覚的な情報処理の方が得意な子どもが多い傾向があります。一人一人に応じて，絵やジェスチャー，写真，文字などの方法を用いて伝えていますか？ |
| ⑼ 特別な能力（独特の思考方法等）を有する場合<br>「見逃すな！特別な能力を生かそう」 | とても思いつかないようなやり方で，名前を覚えたり，計算を解いたりしていることがあります。頭ごなしに全否定せず，独特の方法も時に有効であると考えてみてください。見逃していませんか？ |
| ⑽ 同時に複数の情報を処理することが難しいことがある場合「モノ・トラック（シングル・フォーカス）」<br>「一度にひとつ！」 | 「モノ・トラック（シングル・フォーカス）」とは，同時に二つ以上の事柄を意識内に捉えること（複数の情報の同時処理）が難しいことです。例えば，一つの仕事（指示されたこと）をやり遂げたら次の指示を出すようにしていますか？ |
| ⑾ がんばりどころや，休むべきところを取捨選択するのが難しいことがある場合「セントラル・コヒーレンス」<br>「頑張ることだけでなく，休むことも教えよう」 | 「セントラル・コヒーレンス」とは，「情報をまとめて，全体像をつかむ力」のことです。情報のどの部分が必要で，どの部分が不必要なのか判断できず，情報を捨てることができない状態になり，「がんばりすぎてしまう」ことがあります。休むべき時にしっかり休めるように指導していますか？ |

## ５．各項目の解説及び事例（11項目）

### 学びを促進するための特性の理解と活用①

意思の伝達の質的な困難

# 「適切なコミュニケーションツールを用意しよう」

### 理解しよう

相手が言っている言葉や質問を繰り返したり，自分が関心のあることを長々と話したりする子どもがいます。また，欲しい物があるときに，大人の手を引っ張って要求することが長期間続く子どもがいます。

「意思の伝達の質的な困難」とは，「自閉症の三つ組みの症状」の一つです。話し言葉の獲得が長期的に困難であったり，獲得したとしても，相手が言っている言葉を模倣しているだけのエコラリア（反響言語）だったりします。また，会話の仕方が形式的で，抑揚が少なく，一方的に話すといった特徴があります[1)]。コミュニケーションのつまずきには，視線を合わせない，大人に要求することが少ない[2)]などの対人的な発達の障害や，時刻表など特定なものに強い興味を示したりするこだわりが関係していると考えられます。

意思伝達の質的な困難は，生活面においても，情緒的な面においても大きな支障をきたす要因となります。音声言語のある子どもであっても，言葉そのものの意味や文脈に含まれている意味がわからず，表面的に受け止めてしまうことがあります。例えば「お風呂見てきて。」と頼まれると，お風呂を眺めるだけで，「お風呂見てきたよ。」と答える子どもがいます。伝えたいことがあっても，適切な方法を身につけていなかったり，伝えていることが相手に理解されなかったり，相手が言っていることが理解できなかったりすると，つばを吐いたり，物を投げたり，人を叩いたりする場合があります。こうした行動が続くと，本人にとってストレスが重なり，場合によっては，様々な問題を引き起こすきっかけになる場合があります。

### ポイントはここ

時間をかけて実態把握（アセスメント）を行い，子どもにとっての適切なコミュニケーションツールを用意する必要があります。エコラリアなど言語の理解面に困難を抱えている子どもに指示を出す際は，音声言語のみではなく，実物や絵カードなど視覚的情報も併せて提示すると効果的です。

つばを吐いたり，物を投げたりといった行動で要求を伝える子どもには，なぜそのような行動をするのかをよく観察して分析し，それに替わるコミュニケーション手段を身につけることで，減少することがあります[3)]（自閉症教育実践ガイドブック　第１章　第５節参照）。

また，表出に課題のある子どもには，代替手段として絵カードを用意するとよいでしょう。

## 実践事例　「適切なコミュニケーションツールを用意しよう」

Aさんには，表出言語がありません。要求があるときには，指さしや，腰につけているコミュニケーションカードを指差しして相手に伝えます。自分の思いが相手に伝わらない時には，頭を叩く等の自傷行為や他者を叩く，窓ガラスを割る等の他害行為があります。日常の行動観察や発達検査の結果から，日常生活で使う身近な物の名前や色の名称，食べ物等を理解できているようです。Aさんに限らず，自閉症のある人はコミュニケーションに障害があり，物の名前などを理解しているものの，「伝え方」を知らない場合がよくあります。Aさんの場合，コミュニケーションカードを指差すことはあっても，他者の注意を引いてから指差すことはありません。その結果，相手に伝えているものの，うまく伝わらないことがあります。コミュニケーションを成立させるためには，相手への意識が不可欠です。

いろいろな代替コミュニケーション手段の中でも，より相手を意識してほしい，自発的コミュニケーションを促したいという思いから，絵カード交換式コミュニケーションシステム(PECS)を使うことにしました。自閉症のある人たちは，ある場面で特定の行動を習得した後に，別の場面でもその行動を起こしたり，類似した行動へ変化させたりすることが苦手です。こうしたことから，PECSを使う場面は各授業をはじめ，学校生活全般はもちろん，家庭とも連携して同じ方法で要求を伝えることに取り組みました。

PECSを使った結果，現在では絵カードを文章バーに４～５枚並べて相手に伝えることができます(写真)。要求を伝えるための名詞のほか，大小や色，数など，物の属性を交えて伝えることもできます。伝える方法を確立したことで，要求が伝わらないことが理由で起きる自傷行為や他害行為は減少しています。Aさんにとって，コミュニケーションブック(コミュニケーションに必要な絵カードが貼ってあるもの)は，自分の思いを相手に伝えるために大切なものとなり，教室間の移動では持ち歩く姿も見られるようになりました。

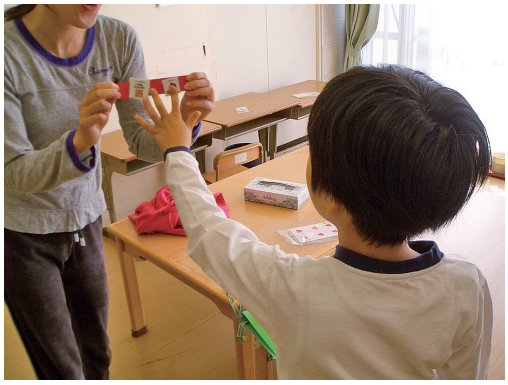


写真　PECSを使って意思を伝えている場面

今後の課題は，引き続き，語彙の増加やコミュニケーションする回数を確保することと考えます。そのためには，「思わずコミュニケーションをとりたい」とAさんが思うような機会を設定していくことが大切だと考えます。　**(実践事例提供　筑波大学附属久里浜特別支援学校)**


**＜文献＞**

1）G.S.メジボフ，L.W.アダムズ，L.G.クリンガー(1999) 自閉症の理解 ―原因・診断・治療に関する最新情報―，佃一郎(監訳)，岩田まな(訳)，学苑社.

2）伊藤英夫(2000) 自閉症の指さし行動の発達過程，児童青年精神医学とその近接領域41(1)，57-70.

3）ロバート・L.・ケーゲル，リン・カーン・ケーゲル(2002) 自閉症児の発達と教育－積極的な相互交渉を促し，学習機会を改善する方略，氏森英亞・清水直治(監訳)，二瓶社.

## 学びを促進するための特性の理解と活用②

対人的相互反応における質的な困難

# 「人と一緒に課題に取り組むことからはじめよう」

### 理解しよう

視線が合いにくく，友達と遊ぶことが苦手で，集団での活動に参加することが難しい子どもがいます。大人が隣にいてもいないかのように振舞ったり，大人が痛がっている場合に興味や同情を示さなかったりする子どもがいます。

「対人的相互反応における質的な困難」とは，「自閉症の三つ組みの症状」の一つで，社会性の障害とも言われます。対人関係において視線，表情，身振りなどを適切に用いることができなかったり，あるいは情緒的な共感や興味の共有が難しかったりするので，対人関係を十分に発達させることができないことがあります。

対人的相互反応の基盤には，共同注意（ジョイント・アテンション）の形成があります。共同注意とは，人と交流する場面において，注目や関心の焦点を相手と同じものへと方向付け，対象や話題が変化したとしても，注意や関心の焦点をそれに合わせていく力のことです。この共同注意は乳幼児期に発達し，「自己と対象と他者」という三項関係の中で形成され，注意を調整し他者の意図を理解することにつながる重要な発達現象です[1)]。通常，この三項関係や共同注意は，生後１年半までには成立します。しかしながら，自閉症のある子どもは，これらが成立する前の二項関係，つまり「自己と対象（物）」「自己と他者」の関係でとどまっている場合があります[2)]。なぜなら，自閉症のある人は，感情等に特徴づけられる不明瞭な存在の「人」よりも，変化が規則的で明瞭な存在である「対象（物）」へ関心が向きやすいために，対人関係が育ちにくいと考えられるからです[3)]。このことが対人的相互反応を困難にしている原因の一つと考えられます。

### ポイントはここ

集団場面は人が多すぎて，かえって混乱してしまう自閉症のある子どもがいます。まずは一対一で人と向き合えるように環境を整え，学習に取り組みましょう。人と一緒に活動することの面白さを体験できるよう，本人が興味をもっている遊具や教材・教具を媒介にして活動を組み立てます。

特定の人とのやりとりがしっかりしてくると，他の人へと関係を広げたり，集団の中で活動したりするなど少しずつ発展させていきます。集団活動においては，個々の発達に合わせた役割交代遊びやルールを伴うゲーム等，社会性を意識した指導内容を計画的に取り入れていくことが大切です。

## 実践事例　「人と一緒に課題に取り組むことからはじめよう」

Ｂさんは，中学部３年生です。生徒が一人ずつ順番に取り組む課題のときは，提示された順番を守らないで活動しようとしていました。教師から順番を守るように指導されると，思い通りにならなったことで周囲の人を叩いたり，大声で騒いだりすることがありました。そこで，まずは個別の学習形態による指導の中で，教師と向き合って課題に取り組みながら，指示に応じる力や物に注目する力をつけることから始めることにしました。

指示に応じる力を育てるための指導では，教師から指示された位置に色を塗る課題（ぬり絵）から始めました。自分勝手に色を塗ろうとするので，塗る場所を指示してから，マジックを１本渡すようにしました。その色を塗り終えると，次の位置を指示し，違う色のマジックを渡すようにして，教師とのやりとりを交えながら，指示に応じる学習を行いました。次に，注目する力をつける指導では，順番を示すホワイトボード上の赤い磁石に注目できるようになることから始めました。まず，教師と交互に行うゲーム（写真１）を題材に用い，ホワイトボードにＢさんの写真と教師の写真をならべ，その横に赤い丸型の磁石を１個置き，磁石を置いてある人がゲームを行うようにしました。そして，Ｂさんと教師との間で交互に取り組むことができるようになったところで，ゲームへの参加人数を段階的に増やしていきました。

写真１　教師と向き合って学習する場面

指導を継続することで，教師からの指示を理解して，課題（ぬり絵）に取り組めるようになってきました。また，集団での活動場面において，順番に取り組む活動でも，Ｂさん専用のホワイトボード（写真２）を見て，赤い磁石に注目することで，順番を守り活動できることが増えてきました。そして，順番を守れなかったときでも，ホワイトボードを確認することで，納得し，周囲の人を叩いたり，大声を出して騒いだりすることが少なくなりました。

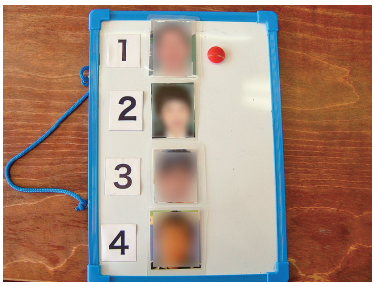



写真２　順番がわかる手だて

今後は，全員に提示している順番表を見て，自分の順番がわかり，主体的に活動できるようにステップアップしていきたいと思います。

（実践事例提供　東京都立青鳥養護学校久我山分校）

＜文献＞
1）大神英裕（2007）自閉症児の早期発達支援をめざすコホート調査，発達112，ミネルヴァ書房，66-88.
2）熊谷高幸（2006）自閉症－私とあなたが成り立つまで ミネルヴァ書房.
3）谷口清（2000）自閉症の社会性障害の本質を考える－早期兆候から教育の手がかりを探る－，自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究（第３集），国立特殊教育総合研究所，95-109.

## 学びを促進するための特性の理解と活用③

行動や興味が限定され，反復的で常同的な様式がある場合

# 「こだわりを生かして指導しよう」

### 理解しよう

昆虫など特定なものに興味関心を示したり，部屋に入ると開いている窓を閉めないと気がすまなかったりする子どもがいます。ミニカーを色や形で一列に並べたり，自分から出した質問に対していつも同じ回答を求めようとする子どもがいます。

「行動や興味が限定され，反復的で常同的な様式」とは，「自閉症の三つ組みの症状」の一つです。自閉症のある人の中には，ある特定のものに著しく執着したり，何か壊れたものや不完全なものを見ると動揺したり，また突然の予定の変更や突発的な出来事も嫌がることがあります。これを同一性保持といい，「こだわり行動[1)]」ともいいます。一般に，自閉症のある人に多く見られる行動です。この行動は，変化を非常に嫌い，常に物事を一定に保とうとするために生じる行動です。自閉症のある人は，環境の変化などの新しい刺激によって，大きく影響され，混乱しがちで，それを避けるために,できるだけ変化が少なく，同じような状態に保っておこうとしていると考えられます。

また，休むことなく手をひらひらさせたり，身体を左右に動かしたりする子どもがいます。これを常同行動といいます。一般に，自閉症のある人に多いとされていますが，知的障害の人にも見られる行動です[2)]。周りの刺激をうまく処理することができないために，自ら刺激を作って楽しむことで外の世界を遮断しているといわれます。刺激が少なすぎても(何もすることがない状況)，この行動を見せることがあります。

### ポイントはここ

窓を閉めるなどのこだわり行動を禁止すると，パニックなどの反応を見せ，より状態が悪くなることがあります。しかし，放っておくと行動は拡大し，生活全体を混乱させていきます。したがって，一方的に禁止するのではなく，場所や回数を決めて容認する場面を作ったり，社会的に認められる行動に置き換えるための方法を検討したりすることが必要です。例えば，こだわっているものや食べものをご褒美(トークン)として活用したり，こだわっている活動を余暇や作業などに取り入れたりする[3)]などが考えられます。

常同行動は，外部から刺激(声かけ)が与えられるとさらにそれを強化し，自傷行為へと展開させてしまう場合があります。止めることを本人に求めるのではなく，なぜそういう行動をするのかを生活全般あるいは環境から考え，見直していくことが必要です。

## 実践事例　「こだわりを生かして指導しよう」

Ｃさんは，蛍光灯の色に興味をもっており，特に学校の長い廊下の蛍光灯をつけたり消したりすることにこだわりを示していました。毎日何度も繰り返すため，なかなか次の行動に移ることができず，登校後に長時間を費やしていました。

「つけたり消したりしたい。大きくなったら電気屋さんになりたい」と言って，駆け足で制止をふりきって校内にある蛍光灯のスイッチを触っていました。

そこで，蛍光灯を点灯させることに強い興味を持っていることや，Ｃさんの強い願望である「電気屋さんになる」ことを活用して，スイッチに触らないことだけを伝えるのではなく，一つのルールに則って触ることができることを伝えました。

廊下にある蛍光灯のスイッチに目印をつけ，目印がついているものは１回だけつけたり消したりすることができることを一緒に体験しました。そして，それを「電気屋さん」の仕事として行うことにしました。

また，蛍光灯のスイッチに代わるものとして，スイッチがついた光るボールや懐中電灯などを余暇グッズとして用意し，Ｃさんの要求を満たす場面も設定しました。

Ｃさんが「修行みたいだね。」と言ったので，それを参考に，「修行がんばりカード」(写真)を作り，ルールが守れたらシールをためていくようにしました。カードにシールがたまることにより，Ｃさんは，自分の行動をコントロールして「修行が足りている。」と納得し，自分勝手にスイッチに触れたり，スイッチをつけるために校内を駆け回ったりすることはなくなりました。

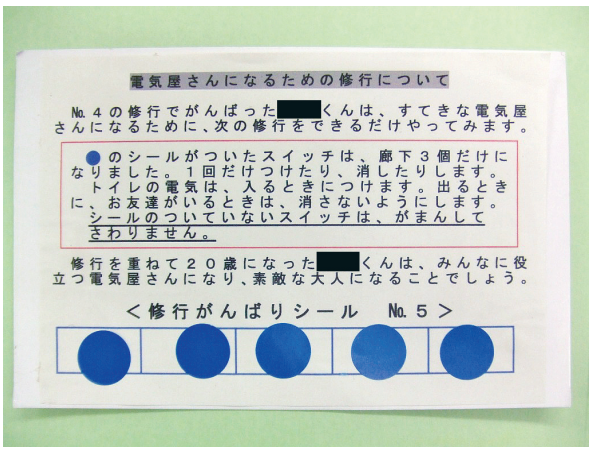



写真　修行がんばりカード

Ｃさんは，興味や関心のあることが限定されていることが多いですが，興味や関心をもったことに対しては，とても集中して取り組む様子がみられます。今後も，Ｃさんのこだわりに対して，周りが容認できるような行動に変化させながら，社会的適応を図っていきたいと考えています。

（実践事例提供　北海道七飯養護学校おしま学園分校）

＜文献＞

1）石井哲夫・白石雅一(1993) 自閉症とこだわり行動，東京書籍.
2）星野仁彦・安藤ひろ子・金子元久・八島祐子・熊代永(1980) 自閉症児の同一性保持行動について，小児の精神と神経，20巻第3,4号，47-55.
3）服巻繁・野口幸弘・小林重雄(2000) こだわり活動を利用した一自閉症青年の行動障害の改善－機能アセスメントに基づく代替行動の形成－，特殊教育学研究，37(5)，35-43.

## 学びを促進するための特性の理解と活用④

感覚の過敏，または鈍感がある場合

# 「よく観察して，しっかり配慮しよう」

### 理解しよう

子どもの泣き声に耳をふさいだり，特定の人や物音に反応したりする子どもがいます。また，服の袖が少し濡れただけでも服を着替えたがったり，木綿のシャツしか着たがらなかったりする子どもがいます。あるいは，柱に足を強くぶつけても，痛がる表情をほとんど見せない子どもがいます。

これらの行動は，自閉症の感覚特性から生じるものであり，「自閉症の三つ組みの症状」に次ぐ第４の特性といわれるほど，支援や工夫が必要な問題です。自閉症のある人の多くは，個人差があるものの，聴覚，視覚，嗅覚，味覚，触覚が過敏であったり，反対に鈍感であったりします。

学校生活を考えてみると，朝の学校の玄関はたくさんの人でごった返していたり，あちこちで元気な挨拶の声が飛び交っていたりしています。教室に行くと，様々な展示や飾りがあり，子どもも教師も大声で話をしています。場合によっては，音楽がかかっていたりします。自閉症のある人の中には，このような状況が苦手であり，不安や恐怖を感じることがあります。

このような場面で自閉症のある人が困っていても，適切な支援が受けられないことがあります。なぜなら，この過敏性の問題は，周囲には理解されにくいためです。さらにこの状況が続くと，不安と苦痛，恐怖となり，自傷行動などにつながることがあります。パニックや自傷行動の原因を探ってみると，感覚過敏の問題[1]や，それによって受けた過去の不快な経験によるフラッシュバックだったりすることがあります。

### ポイントはここ

「感覚に慣れなさい。」「我慢しなさい。」という対応ではなく，何が苦手で，何に困難を感じているかをよく観察し，一人一人に合った支援をしていきます。例えば光に敏感な子どもに対しては，日当たりのよい場所の窓ガラスを曇りガラスにして，日光を遮る必要があります。日頃から教室の整理整頓（とん），掲示物の精選，遮光，音などの整備･調整に心がけ，子どもが安心して学べる環境を作らなくてはいけません。また，感覚刺激そのものが苦痛というより，状況がよくわからなくて不安を感じている場合があります。予測がつくように事前に予定を伝えて見通しがもてるようにしたり，（物音などの）理由や原因を明らかにすることで軽減することもあります[2]。これらの配慮のもとで安心できるようになったら少しずつ，刺激への対応の仕方や柔軟性を育てていくというプロセスが大事です[3]。

## 実践事例　「よく観察して，しっかり配慮しよう」

Ｄさんは，聴覚が過敏でいろいろな音に対し，耳ふさぎをします。特に芝刈り機の音やスピーカーから流れる音が苦手で活動中に，動けなくなることがしばしばです。また，選挙や工事が自宅の近くで始まると眠れない日が続き，体調を崩すこともあります。苦手とする音が聞こえてしまうことは，Ｄさんにとって苦痛であり，それが回避できない状況下では，音が聞こえていない時であっても不安や強いストレスを感じていたに違いありません。

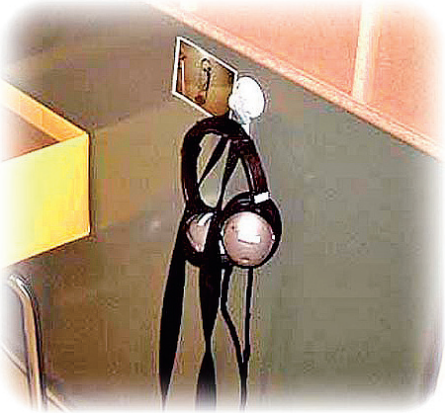


写真1　ノイズキャンセル機能付きヘッドフォン

そこで，ノイズキャンセル機能付きのヘッドフォン（写真１）の利用を検討しました。これは，ヘッドフォンにマイクがついていて，周りの騒音を電気的に打ち消すものです。登下校時に使用することからはじめました。置き場所をきめたり持ち歩くときのバッグを用意したりして，徐々に使用場面を増やしていきました。使用の効果は，耳ふさぎの回数の減少や使用している時間が増えていったことでわかりました。大人が本体のスイッチを入れ忘れていてもＤさんは確実に入れていました。そのころ通っていた歯医者さんも「治療がやりやすくなった。」とその効果に注目していました。使用しているうちにコードが断線することもありましたが，コードレスタイプのものを利用することで問題はなくなりました。やがてＤさんの自主的装着により，ノイズキャンセル機能付きのヘッドフォンは，ほとんどの場面で使用されるようになりＤさんの不快感の軽減につながっています。

また，別の児童は，本体で遮音するタイプのイヤーマフを愛用しています。バス通学をしていますが，話し声などを気にしてイヤーマフをしていても耳をふさぎます。そこでイヤーマフの下にイヤホンを入れて音楽を聴き，不快な音を二重に抑えています（写真２）。感覚の問題については，個々に状況が異なる場合が多く，このような個に応じた配慮や対応が特に大切だと思います。

写真２　イヤーマフを活用している場面

**（実践事例提供　北海道教育大学附属特別支援学校）**


＜文献＞

１）杉山登志郎（2002）21世紀の自閉症の課題：異文化としての自立との共生，自閉症スペクトラム研究，Vol.1，1-8.

２）落合みどり・東條吉邦（2004）高機能自閉症 アスペルガー症候群への理解を広げるために，国立特殊教育総合研究所分室，自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究，第７巻，5-18.

３）国立特殊教育総合研究所（2004）自閉症教育実践ガイドブック－今の充実と明日への展望－ジアース教育新社，10-11.

## 学びを促進するための特性の理解と活用⑤

手続き的な記憶の仕方が得意な場合

# 「最初から最適な方法で教えよう」

### 理解しよう

朝の着替えの順番や，洗濯物のたたみ方を覚えると，そのルールややり方を厳密に守って，そのとおりにできる子どもがいます。また，トイレでおしっこをする場合に，ズボンを膝までさげることを身につけて，大きくなってもそのやり方が変えられない子どもがいます。

行動の順番や作業の仕方などの技能を習得するために，その操作の仕方を規則的に機械的に学習し獲得する記憶を「手続き記憶」といいます[2)]。繰り返しの練習で技能を習得することにより，練習する中で失敗する回数が減少し，取り組んでいる時間が短縮して[3)]，そのうち意識しないでその技能を用いることができます。例えば自転車に乗るための技能であったり，作り慣れた料理は，レシピを見たり調味料の分量を量らなくても調理できる技能は，この記憶の例です。自閉症のある子どもたちにとっても，正しいルールややり方を身につけることは重要なことです。そのためには，最初から最適な方法で学習することが大切です。

特に，作業に関わる技能は，正しいやり方で覚えたかどうかは重要です。なぜなら，自閉症のある子どもたちは，一度身についてしまったやり方を変更することが苦手だからです。

正しいやり方を学んで，守ろうとする子どもたちは，一度学んだことはしっかりと守ってくれる頼もしい存在になります。一方で，誤ったやり方については，「幼少期だから今はいいだろう」「正しいやり方で指導すると嫌がるから」などの理由で放置すると，そのやり方をいつまでも用いようとすることになります[1)]。これらのことが，時には「こだわり行動」へ変化してしまい，家庭や学校での生活に困難をきたす場面の一つになります。

### ポイントはここ

はじめから，正しいやり方を身につけることが重要です。自閉症のある人は，学んで身につけたことはしっかりと実行できます。覚えたことは忘れないという解釈をすれば，自閉症のある人が一つ一つ丁寧に正しい学びを重ねることで，豊かな生活を実現する姿が浮かび上がってきます。そのためにも，支援者は，正しいやり方，ルールや方法を幼少期から検討し，指導を積み重ねることが必要です。

## 実践事例　「最初から最適な方法で教えよう」

小学部のＥさんは，下着のシャツをズボンから出していたり，靴のかかとを踏んで履いていたりします。保護者や担任が注意したときは，身だしなみを整えることができるのですが，普段は，身だしなみを確認することができませんでした。Ｅさんが高学年になると，シャツのはみ出しが目立ち，また靴の履き方も直らないため，身だしなみチェックの指導をすることにしました。

身だしなみチェックの指導をするため，着がえコーナーに手順カードを用意して，シャツの裾や襟，靴のかかとを自分で順番にチェック（写真１）できるように支援しました。シャツの入れ方のモデルを示したり，身体的な支援をしたり，上靴確認のための視覚的な支援（写真２）をしたりして進めました。そして，チェック終了の報告後にはＥさんと一緒にシートに〇印を付けて確認をしました（写真３）。正しくできていたときにはシールを渡してがんばり表に貼ることとし，見だしなみチェックの結果を視覚的に評価するようにしました（写真４）。

写真１　身だしなみチェックカード

写真２　上靴確認シート

しばらくすると，自分で確認した後，教師に「チェックできました」と報告できるようになり，ズボンの中にシャツを入れて服を着たり，鏡を見て襟を整えたり，かかとを踏まずに靴を履くことができるようになりました。現在では，同様に手順カードを使用して遊び道具や学習用具の片付けをすること，おしっこをする際はズボンをさげないようにすることに取り組み，一人で行えたときにはシールを渡すなど，将来の自立に向けて，有効と思われる技能を身につけるように指導しています。

写真３　確認シート

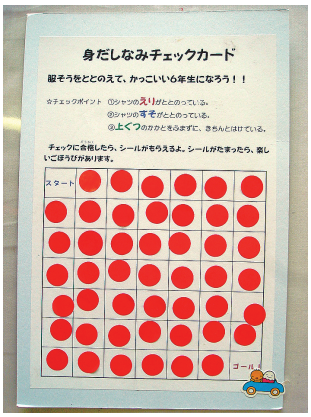



写真４　がんばり表

（実践事例提供　徳島県立国府養護学校）

＜文献＞
1）国立特殊教育総合研究所（2005）自閉症教育実践ケースブック－より確かな指導の追究－，ジアース教育新社，7-8.
2）博野信次・森悦郎（1999）手続き記憶とその障害，精神医学，41（1），41-47.
3）濱中淑彦・仲秋秀太郎（1999）精神科臨床と記憶研究，精神医学，41（1），6-15.

## 学びを促進するための特性の理解と活用⑥

短期記憶より，長期記憶に働きかける学習方法が有効な場合

# 「繰り返しの学習によって，基礎となる知識を確実に定着させよう」

### 理解しよう

私たちは，かけ算の九九を覚えるために，何度も声に出して読んだり，書いたりして覚えます。自閉症のある人たちにも繰り返し学習することが有効であり，そのことによって多くの知識を学ぶことができます。

記憶とは，時間軸にしたがって短期記憶，長期記憶および感覚記憶に分類されます[3)]。初めて聞いて一時的に覚えている記憶を短期記憶といい，思い出や知識となって長期的に覚えている記憶を長期記憶といいます。入力された情報は，聴覚や視覚などの感覚記憶として，受け止められ，その中から選択された情報のみが短期記憶に移動します[1)]。しかし，短期記憶は，記憶できる容量に制限があるため，繰り返しの学習をすることで，知識として長期記憶に移行しなければ，その後の想起が難しくなります[2)]。そのため，短期記憶が長期記憶になるためには，繰り返しの学習が必要であり，そうすることで「意味ある知識」として長期記憶へ移行することになります。

そして，長期記憶に移行し，固定化された記憶はおおよそ失われることはなく，適切な視覚的，聴覚的手がかりがあれば，長期記憶に働きかけ，意味ある知識を想起することができます。さらに，この意味ある知識を実際の生活の中で活用しながら学習する機会が大切であり，この学習に繰り返し取り組むことで，その知識を幅広く活用することができるようになります。

### ポイントはここ

指導にあたっては，繰り返しの学習ができるよう教育内容を適切に選択し，指導を展開することが大切です。また，次々と学習内容を変更させて行う授業よりも，指導のねらいや目標に応じて，同じ内容を一定期間，取り組む必要があります。また，日常生活の中で繰り返し取り組む内容が必要な場合もあります。そして，様々な場面で学習したことが発揮できるよう工夫することが大切です。

## 実践事例　「繰り返しの学習によって，基礎となる知識を確実に定着させよう」

小学部１年生のＦさんは，４名の学級集団での朝の会で，「名前」「日付」「天気」「予定」「給食」「歌」というプログラムに沿って学習することになりました。しかし，入学当初のＦさんは，朝の会に慣れておらず，自分はどんな役割を果たせばいいのかがわからず，朝の会のプログラムに注目できず離席してしまうことが目立ちました。

そこで，Ｆさんには，朝の会の「予定」の係担当をしてもらうことにしました。指導当初は，Ｆさんの名前を呼んだ後すぐに朝の会プログラムボード（写真１）を目の前に提示して注目できるようにし，「よていカード」をはずすことを手を添えてガイドしました。次に，すぐ横のグッズケースの引き出し前面にある「よてい」の表示に「よていカード」をマッチングさせて貼ることができるように繰り返しました。

写真１　朝の会プログラム

また，「よてい」の引き出しの中にある「一日の活動予定カード」を貼る活動は，数字に注目してマッチングすることにより可能となるように支援しました（写真２）。カードの枚数を増やしながら繰り返すと，「予定」係の一連の活動ができるようになりました。また，席に座り参加することについては，個人用の朝の会プログラムを準備し，一つのプログラムが終わるごとに自分でシールを貼る操作を繰り返すことによって可能になりました。

写真２　朝の会グッズケース

このように，朝の会の係活動を通して，カードの絵や数字，文字などに注目してマッチングすることにより一人で活動できることが増えてきました。今後は，写真や数字カードなどのマッチングを活用することにより，移動できる範囲を広げ，本の整理や衣類の片付けのお手伝いなどの種類を増やしていきたいと考えています。

（実践事例提供　徳島県立国府養護学校）

＜文献＞
1）加藤元一郎(1999) 短期記憶とその障害 －認知心理学的モデルと神経基盤－，精神医学，41(1)，17-22.
2）十一元三・神尾陽子(1998) 自閉症の言語性記憶に関する研究，児童青年精神医学とその近接領域，39(4)，364-373.
3）元村直靖(1999) 自伝的記憶とその障害，精神医学，41(1)，29-33.

## 学びを促進するための特性の理解と活用⑦

聞きながら学ぶより，動作・操作を伴った学習方法が有効な場合

# 「動作や操作を伴った活動をとおして学べる，教材を活用しよう」

### 理解しよう

私たちは漢字を覚えるために，何度も書いて文字を覚えることがあります。また，教科書を読むだけでなく，大切な部分をノートにまとめることで理解が深まることがあります。これらのように，学習に取り組む場合，書き写したり，同時にメモを取ったりすることは，一つの学習方法です。このような学習方法は，特に自閉症のある人たちには有効であり，動作や操作を伴う学習方法が重要になります。

自閉症のある人の認知機能の特徴として，ＷＩＳＣ－Ⅲ等による検査を実施，分析した結果から，動作性知能が言語性知能を上回る結果が得られています[2)]。この結果をさらに検討すると，言葉や課題の意味を理解する言語性知能の検査よりも，見て課題の内容がわかり操作することで達成することのできる動作性知能の検査の方が，高い得点結果を示しています[3)]。

具体的には，手本の図形に合わせて模型を形づくる，１枚の絵を組み合わせるなどの視覚－運動構成は得意であり，また，数字や記号のマッチングなども良好な結果です。

このことから，言語よりもイメージ化しやすい視覚的な方法を用いながらも，同時に動作，操作を伴った学習を進めることが必要です。ただし，高機能自閉症のある人の場合など，言語性知能が動作性知能を上回る場合もあるため[1)]，一人一人に合わせた認知発達から学習を組み立てることを基本としながらも，同時に動作や操作を伴いながら学習することが重要です。

### 活用のポイントはここ

国語，算数などの学習では，「用紙に直接書き込む」「カードを使用して仕分けする」「数字に対応したタイルを貼る」など，操作しながら取り組むことができる学習する方法が有効です。指導者は，これらの特性を生かすような教材を作成したり，意図的にこのような機会を設定したりすることで，実際の指導にあたることが大切となります。

## 実践事例　「動作や操作を伴った活動をとおして学べる，教材を活用しよう」

小学部のＧさんは，物に名前のあることが理解できず，「～はどれ？」と聞かれても上手に答えることができません。生活場面では繰り返し使われる簡単な指示は理解し行動できます。しかし状況が理解できず混乱することもしばしばあります。活動と結び付けて「くつ」「タオル」等，意図的に物の名前を聞かせるようにしましたが，うまくいきません。そこで，個別の課題学習でまず「物の名称の理解」を課題として取り上げ，動作や操作を伴った学習方法を取ることにしました。

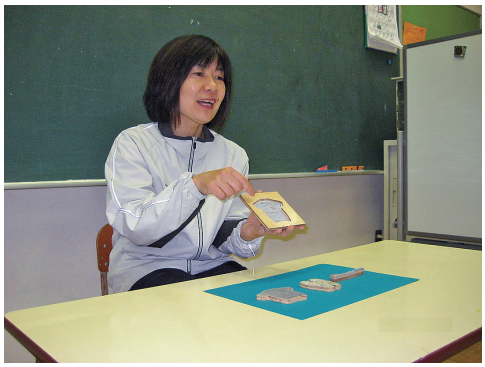


写真１　実物をみて，同じ物を選択する課題学習場面

個別の課題学習では，Ｇさんにとって身近な物（はぶらし，靴，帽子等）の型はめを使った学習を行いました。分類する力は育っていたので，選択する学習から入りました。「～はどれ？」と言いながらはめ板の絵を提示し，Ｇさんの前に並べたピースから同じものを選んではめる課題です（写真１）。視覚的に見比べる力のある本児は自信を持って集中して選ぶことができました。

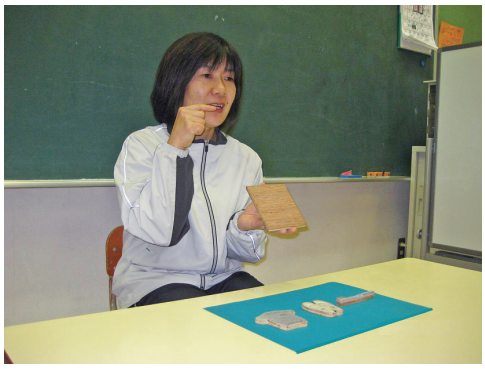


写真２　ジェスチャーによる指示で，選択する課題学習場面

次にはめ板を裏返し絵が見えないようにして身振り（「はぶらし」なら歯を磨く動き）をつけて「～はどれ？」と聞き（写真２），ピースを選ばせた後はめ板を表にしてはめる課題としました。Ｇさんは身振りを模倣してから選ぼうとするようになりました。次に身振りの手がかりをなくし，声による名称だけを聞いてピースを選ぶ課題としました。間違った場合は身振りによって正解を促しました。型はめを使うことにより，正しく選択できた時には達成感があり，正誤がＧさんに明らかになるので，課題を理解して取り組め，徐々に物の名称と実物とが結びついていくようになりました。

今後は身近な物から食べ物や人など理解できる名称を広げていくことが課題です。また，相手に注目し模倣する力が育ってきているので，身振りでの表現や発声発語も大切な課題と考えています。

（実践事例提供　東京都立青鳥養護学校久我山分校）

＜文献＞


１）十一元三（2004）高機能自閉症とアスペルガー障害，障害者問題研究，第32巻第２号，90-98.

２）小山智典・立森久照・長田洋和・戸張美佳・石田博美・栗田広（2003）ＷＩＳＣ-Ⅲによる高機能広汎性発達障害と注意欠陥／多動性障害の認知プロフィールの比較，精神医学，45(8)，809-815.

３）近藤裕彦・加藤孝正（1988）年長自閉症児の社会的スキルに関する研究－ＷＩＳＣ-Ｒによる知能構造の分析－，特殊教育学研究，26(2)，9-16.

## 学びを促進するための特性の理解と活用⑧

聴覚より，視覚的な情報処理が得意な場合

# 「見せるとよくわかる！視覚的な情報を活用しよう」

### 理解しよう

学習する場所へ移動する際，写真カードを見せるとスムーズに移動できる子どもがいます。また，言葉の指示では難しい場合でも，トイレの絵カードを見せると，トイレに行って教室に戻ってくる子どもがいます。これは，視覚的な情報を活用することで，言語的なコミュニケーションを補い，子どもが指示を理解しやすくなったためと考えられます。自閉症のある人たちは，このような方法を活用すると，指示が理解でき，行動が可能になる場合があります。

子どもへの指示には，話しことばなど聴覚からの情報や，絵など視覚からの情報，手を引っ張るなどの身体感覚の情報などが含まれると考えられます。これらの情報を理解する場合，それぞれ入力された情報の意味を理解することが必要です。この情報処理の過程において，これまで学習し記憶した内容を手がかりに，意味を理解して行動に移します。自閉症のある人が情報処理を行う際，入力された情報として言語よりも絵の方が，これまでに学習し記憶した内容とつながりやすく，理解しやすいと考えられます。このことは，絵などの視覚情報が，意味的処理をする上で，聴覚情報よりも優位であることを示しています[1)]。また，自閉症のある人にとってこのような情報が生活上有効であることは，多くの取り組みや授業実践からも明らかになっていることです。

また，視覚や聴覚が発達するほど，象徴化(記名や記憶)や抽象化(意味的処理や想起)が可能になります[2)]。視覚が発達することにより，外界の刺激を瞬時に正確に捉え，再び外界へ働きかけることが可能になります。聴覚からの刺激はすぐに消えてしまうのに対し，視覚からの刺激は，処理をするまで消えないなど，視覚情報は，自閉症のある人たちに有効に機能します。このように，視覚的な情報処理が得意なことは大きな強みとなるため，この特性を指導方法や教育環境などあらゆる場面で活用することが大切です。

### ポイントはここ

指導においては環境の視覚的構造化，絵や写真などを使用したスケジュール，言語的コミュニケーションを補うための視覚的情報手段を活用するなど，一人一人に応じて必要な視覚的支援を行うことが重要です。また視覚支援および構造化には，画一化されたものは存在しません。教育の場で使う構造化は個別化されたもので，児童生徒にとって役に立つ「オーダーメイドの構造化」を見つける[3)]ことがとても大切です。

## 実践事例　「見せるとよくわかる！視覚的な情報を活用しよう」

Ｈさんは，教室移動の際に，あらかじめ自分で考えた順路を歩いたり，走り回ったり，移動中に出会った大人や子どもに何度も話しかけ，移動に大変時間がかかることがありました。また，指導者が「教室に戻ります」と言葉をかけると，Ｈさんは「命令しないで！僕が決めるんだから！」と大声を出したり，「わからない！もう言わないで！」といらだったりするなどの行動もみられました。

Ｈさんは，目で見てすぐにわかる課題に対しては，スムーズに取り組むことができましたが，行動上の問題となる場面では，特にやりとりの成立が難しくなるため，Ｈさんが興味を持つものを使って事前にどのように行動すると良いかを視覚的にわかりやすく伝えることにしました。

Ｈさんは地球儀や地図，ボールペンの色に興味をもっていることから，校舎案内図の上にボールペンで色分けした線で順路を示し，事前に行う個別の学習の時間に，線の上を一緒になぞったり，短い距離で行く順路を一緒に考え，Ｈさんが活用しやすい校舎案内図（写真１）を作成し，教室移動の仕方や順路を伝えました。

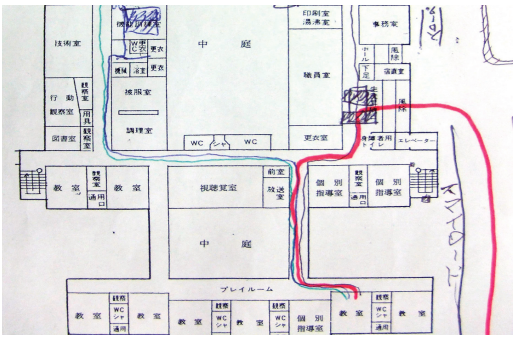


写真１　行動の視覚支援

実際に教室移動する際には，案内図を見て線の色を確認し，違う方向へ走ろうとしたときには「○○色の線だね。」と言葉をかけるだけで，「そうだった！頭の中に地図の線が見えるね。」と言って，自ら望ましい行動に気づき，落ち着いて移動するようになりました。

Ｈさんが情報を整理し行動に見通しをもつためには，視覚的な手がかりを用いて伝えることが有効です。現在では，本人にとっては「集中力」という説明だけではわかりにくい事項についても，指標を図に示して伝えることで理解し，行動することができるようになりました（写真２）。

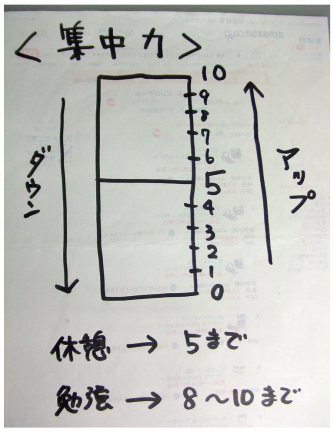


写真２　集中力の視覚支援

今後は，自ら指標を見て，行動を調整することが課題です。

（実践事例提供　北海道七飯養護学校おしま学園分校）

＜文献＞
1）神尾陽子・十一元三（1999）高機能自閉症の意味的処理－絵と言語の関連について－，精神医学，41（3），255-262.
2）宇佐川浩（1998）障害児の発達臨床とその課題－感覚と運動の高次化の視点から－，学苑社.
3）国立特殊教育総合研究所（2004）自閉症教育実践ガイドブック－今の展望と明日への充実－，ジアース教育新社，65-66.

## 学びを促進するための特性の理解と活用⑨

特別な能力（独特な思考方法等）を有する場合

# 「見逃すな！特別な能力を生かそう」

### 理解しよう

自閉症のある人の中には，カレンダーの日付や曜日について，独自の記憶や計算方法を用いて言い当てる人がいます。また，音楽を数回聴いただけでその曲を弾くことができる音楽的才能を持つ人，昆虫や建物などを緻密に描画できる人たちがいます。

このように，その人の全般的知的能力からは予測できない能力や技能，あるいは知識をもつ人がいます。その能力が極端に高い人たちは，サバン症候群と呼ばれてきました。サバン症候群の出現率は知的障害者の0.06％に対し，自閉症者における出現率は9.8％とする論文[1)]もあり，この数値を参考にすれば自閉症者の10人に１人がそれにあたります。しかし，サバン症候群でなくても，自閉症のある人はアンバランスな認知能力をもっています。従って，高い能力や独特な認知力については見逃さないようにすることが大切です。

特別な能力は，優れた記憶力と関係しています。人の記憶は，感覚器へ入力された情報が「感覚記憶」となり，「短期記憶」へと転換され，その中で意味づけやイメージ化された情報は，「長期記憶」に転送されていきます。特別な能力を有する人は，短期記憶に優れていること，瞬間ごとの意識集中(注意)が高く優れた記憶につながること，そして興味の範囲が局限化され，儀式的に近い脅迫的性格をもつこと，反復的常同行動がみられること等が関連し合っているといわれており，このため一般の人なら短期記憶として扱われるものが，長期記憶として貯蔵されていくとされています[2)]。つまり，こだわり行動と密接に関係していることを理解する必要があります。

### ポイントはここ

独特な能力や興味，それに関連して生じる意欲は，経験や学習の結果として長年にわたって形成されてきたものです。こだわり行動は時として弾力性がなく，切り替えの難しさを伴うこともありますが，自閉症のある人が強く関心をもつ事柄は，大切な学習の手がかりにもなります。子どものもつ才能を伸ばすことは，職業への道を拓く可能性を生み出し，卒業後の余暇活動や，生きがいを作り出すことにもつながります。才能開発の視点を持って取組を展開していくことも必要だと思われます[3)]。このため，特別な能力が発揮できるような社会的活動の設定や生活づくりが必要です。

## 実践事例　「見逃すな！特別な能力を生かそう」

小学部低学年のＩさんは，手先が器用で，描いたり作ったりする活動が大好きです。作品のほとんどは興味・関心の強い昆虫等であり，その緻密さには驚かされるものがありました。しかし，その興味・関心の強さから，毎朝，芝生エリアで虫を探し，納得してからでないと教室に向かえない，また休憩時間に工作を始めてしまうと，終わりの時間がきても次の活動への切り替えが難しく，仕上げるまでは終わることができない状況でした。

そんなＩさんの実態を踏まえて，「優れた力をもっと伸ばしたい」「朝の日常生活の時間の活動に位置づけ，一定のルールに沿って虫捕り活動に取り組むことができるようにする」「一人で捕れない虫がある場合は，教師に協力をお願いできるようにする」「１日の日課の中に工作時間を確保する」という方針を立てました。

毎日の取組を通して，Ｉさんの興味はさらに広がり，図鑑や絵本などで得た知識や体験したことを作品に反映させるようになっていきました。例えば「卵や針金虫がおなかに入っているかまきり」「赤ちゃんかまきりがいっぱい入った卵」等のユニークな作品です。作品を掲示することに対しては始めは抵抗感を示しましたが，作品を見た人から声をかけられ，自己肯定感を持つようになり，自分から作品を掲示することを望むようになりました。また，文字学習においては「虫捕り絵日記」に取り組み，自分で計画（スケジュール）を立て，それに基づいて行動する姿や，終わる時間も守ろうとするなど自己調整力もついていきました。さらに友達のために作品を作る様子も見られるようになりました。今後は，一人で完結する作品づくりだけでなく，制作過程において人からのアドバイスを受け入れながら，より精度が高く，より好奇心を満たせることができる作品を作り上げていけるように取り組んでいきたいと思います。

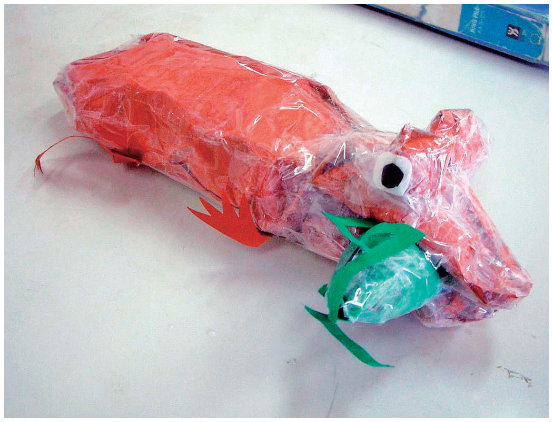


写真１　バッタを食べる土かえる

写真２　はと

（実践事例提供　和歌山県立紀伊コスモス養護学校）

＜文献＞

1）大塚玲・宮坂由喜子・神園幸郎(1991) 得意な暦年齢能力を示す“idiot savant”―暦計算過程の検討―，特殊教育学研究，29(1) 13-22.

2）Treffert, D.A.(1989) Extoadinary People: Understanding Idiot Savant, Harper & Row, Publishers, New York, 1989. 高橋健次訳(1990) なぜ彼らは天才能力を示すのか，草思社.

3）成田滋(1982) Idiot Savants―その特殊な才能と教育的な示唆―，発達障害研究，4(3) 227-233.

## 学びを促進するための特性の理解と活用⑩

同時に複数の情報を処理することが難しいことがある場合
「モノ・トラック（シングル・フォーカス）」

# 「一度にひとつ！」

### 理解しよう

バナナの写真カードを提示されても本来注目してほしいバナナではなく，バナナに貼ってあるシールに注目してしまう子どもがいます。また，「形」「色」の二つの属性に注目してマッチングする必要がある学習場面で混乱してしまう子どもがいます。

複数の属性が含まれている物や写真カードが提示されても，こちらが期待する刺激でなく，付加的な刺激に反応したり，カードの汚れに注目したりする現象は「刺激の過剰選択性」と言われています。「モノ・トラック」とは，一つの限局した部分に過剰に意識が集中してしまい（シングル・フォーカス），そのため二つ以上の事柄を意識内にとらえ，同時に処理することが困難であるという認知特性です[1)]。

つまり，二つの情報を同時に提示された時，どちらかの情報のみが認知され，片方は無視されてしまいます。物事が同時に進行している時，集中している一つのトラック（走路）での行動にしか意識がなく，もう一つのトラックに注目すると，意識を向けていた行動の流れがわからなくなってしまうと言われています[3)4)]。ある対象に注意が向けられた時，他の情報が遮断されたり，無視されたりすることで，単一の処理しかできない（単車線処理）状況となります[2)3)]。「トランポリンが跳べても，縄跳びができない」「人の目を見ると話がわからなくなる」「歩きながら人と話をすることができない」などの状態もこの困難さからきています。

### ポイントはここ

子どもに何かを伝える時は，注意がしっかり向いたことを確認してから伝えることが大切であり，指示は一度にひとつを心がけるなどの配慮が必要です。また，周囲の刺激が必要以上に入り混乱しないために環境の構造化の工夫も必要になります。空間認知の特徴を考慮すると，教材全体を一度で視野に捉えられるような大きさの工夫なども求められます。

## 実践事例　「一度にひとつ！」

Ｊさんは，高等部１年生の男子です。幾何図形の対応弁別や，大・中・小の絵カード合わせ，色マッチングなどの課題が得意です。そこで，新しい学習として作ることの楽しさを味わえるような取り組みはできないものかと考え，他の学習で取り組んでいたブロックを用いて実践することにしました。

まず，ブロックの制作工程を上から下へ示した手順書を導入し工程がより明確になるよう工夫をしました。ところが，Ｊさんは手順書をなかなか見ようとはせずに手にした順に適当にブロックを積み上げるばかりでした。ついには制作も途中であきらめてしまい，仕方なく指導者と１対１でのジェスチャー等を交えた支援で，（最初のうちは）組み立てることになりました。

写真１　行程全てを示した手順書

ここで，手順の示し方を再検討してみました。まず，Ｊさんはブロックを探しながら組み立てることが困難でした。そこで，組み立てる前に使うブロックを一つ一つマッチングさせ，それぞれを個々に整理できるようにしました。次に，手順書のどこに注目したらよいかわからない様子でしたので，工程全体の流れを示すものから工程をひとつずつ示す，めくり式のものに変更することにして同時に複数の処理をしないような配慮をしました。これにより，戸惑っていたＪさんも工程ごとに作業を確認しながら一人で完成させることができるようになりました。

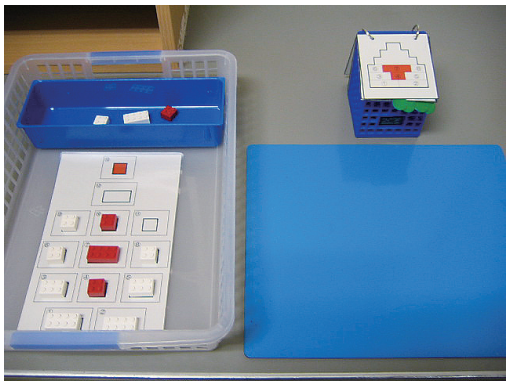


写真２　めくり式手順書と１つ１つ整理されたブロック

今後の課題としては，一つ一つマッチングさせてきたブロックの数を複数にしていくことを計画しています。加えて，より少ない支援で完成してほしいことから，ブロックが完成するごとに「出来ましたシール」を貼るなど，ブロック制作への意欲を高めるような取組も工夫していきたいと考えています。　**（実践事例提供　北海道教育大学附属特別支援学校）**


**＜文献＞**

1）国立特殊教育総合研究所（2005）自閉症教育実践ケースブック －より確かな指導の追究－，ジアース教育新社，8.

2）杉山登志郎（2002）21世紀の自閉症教育の課題:異文化としての自閉症との共生，The Japanese Journal of Autisutic Spectrum, Vol.1, 1-8.

3）テンプル・グランディン（2000）自閉症の体験世界，発達障害研究，21（4）279-283.

4）熊谷高幸（2006）自閉症－私とあなたが成り立つまで－，ミネルヴァ書房.

## 学びを促進するための特性の理解と活用⑪

がんばりどころや，休むべきところを取捨選択するのが難しいことがある場合
「セントラル・コヒーレンス」

# 「頑張ることだけでなく，休むことも教えよう」

### 理解しよう

人を見た時，通常は顔を見て表情を読み取ろうとしますが，自閉症のある人は，顔の一部分や服の一部分に注目してしまい，顔や人の識別が苦手な場合があります。スーパーなどのいろいろな刺激のある場所では目的に合った買い物が困難であったり，紐綴じでレポートを提出することが求められた際，紐が結べないためにレポートを提出しないなどの行動が見られる場合があります。

このように，いろいろな情報を組み合わせて判断することや，状況に応じて行動するなど，情報をまとめて全体像をつかむ力を「セントラルコヒーレンス」といいます[1)]。情報を統合するには，どの部分が必要で，どの部分が不必要な情報なのかを判断し，取捨選択することが必要となります。しかし自閉症のある人は，部分的な認知を行う傾向が強くあらわれるため，隠れた図形探しや積み木模様構成が得意です。細部知覚が得意な一方で，情報全体を関連づけて意味づける全体知覚が苦手なことがあり，統合していく力に課題があります[2)]。このため，過去に経験したことや，学習した知識をつなぎ合わせて新しい経験を理解したり，先を見通したりすることが難しく，これまでの経験や知識が，一つ一つバラバラな状態にあるために，状況判断や学んだことを般化することが困難であったりします。

### ポイントはここ

物事の目的を果たすために何が重要であるかをわかるように伝えることが大切です。また，情報の意味づけが難しいので，それほど重要でない情報にも注意を払い続ける状態があり，どんな活動でも頑張りすぎてしまうことがあります。このため「休む」ことを教えることは，大事なことだと言えます[3)]。年齢の低い段階から，必要な部分と不必要な部分を判断するのも大切です。椅子に座わり，静かに身体を休めながら興味のあることを楽しむ経験は，将来の職業生活における「休憩」の過ごし方につながります。年齢の低い段階から，生活や学習のスケジュールを手がかりに必要な事柄とそうでない事柄を判断する経験を積む必要があります。

## 実践事例　「頑張ることだけでなく，休むことも教えよう」

小学部のＫさんは，自分の１日のスケジュールを理解して，一人でどんどん活動できる意欲的な児童です。小学部に入学する前は幼稚園に通っていました。入学当初，保護者から，「幼稚園では，先生に言われたことやお手伝いを最後まできちんとやり遂げてとてもよく頑張っていました。でも，だんだん幼稚園に行く前に泣くようになり，とうとう行くことができなくなりました。小学部に入学して環境が変わると，登校できなくなるかもしれません。うちの子は頑張りすぎて最後に爆発するんです。」という話がありました。確かに，入学してすぐのＫさんは，１日に提示されたスケジュールを確実にやり遂げ，黙々と活動に集中していました。スケジュールには休憩時間を設定していましたが，帰りには疲れた様子で，翌朝の登校も遅くなりがちでした。

写真１　遊びのスペース

そこで，スケジュールの中に教室内の遊びと教室外の遊びの休憩時間を増やして，休むことを意図的に教えていくことにしました。教室内の遊びでは，一人で落ち着いて座って遊べるようにＫさん専用のスペースを準備し，大好きなお絵かきボードや絵本，家庭でよく遊ぶ物を準備しました（写真１）。さらに，好きな場所と遊びを自分で選択して静かに一人でリラックスできるように，パソコンやビデオ，ＣＤのコーナーを設けました。また，教室外の遊びは，屋内または屋外を自分で選択できるようにしました（写真２）。

写真２　遊びの選択ボード

今では，休憩時間を楽しみに，自分で好きな場所と種類を選んで遊べるようになり，体調不良以外の欠席はなく，元気に学校生活を送っています。今後は，休憩だけでなく，「頑張るところ」（一日の中の山場）が確認できるように，スケジュールカードを枠で囲んで強調することで，頑張るところと休むところの強弱をつけていけるようにと思っています。

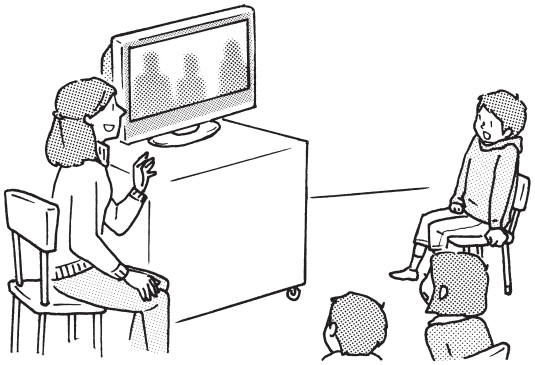
**（実践事例提供　徳島県立国府養護学校）**


＜文献＞

1）国立特殊教育総合研究所（2005）自閉症教育実践ケースブック －より確かな指導の追究－，シアース教育新社，8.

2）Frith,U: Autisum Explaining the Enigma.（富田真紀・清水康夫訳 自閉症の謎を解き明かす，東京書籍）.

3）杉山登志郎・高橋脩・石井卓（1996）自閉症の就労を巡る臨床的研究，児童青年精神医学とその近接領域，37（3）241-253.



# 第四章

# 自閉症教育のキーポイント

第四章は，自閉症教育のキーポイントです。

自閉症教育のキーポイントとは，自閉症を併せ有する子どもたち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・内容です。このキーポイントは，優れた実践例の分析などによって，約2年をかけて開発したものです。

キーポイントは，

■自ら学習する態勢になる力

■自ら指示に応じる，指示を理解できる力

■自ら自己を管理する，調整する力

■自ら楽しいことや嬉しいことを期待して活動に向かう力

■自ら何かを伝えようとする意欲と個に応じた形態を用いて表出する力

■自ら模倣して，気づいたり学んだりする力

■自ら課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力

の7つの項目であり，自閉症教育の「7つのキーポイント」と呼ぶこともあります。

自閉症教育のあり方や授業の評価・改善を検討する場合に基本的な視点になるものと確信しています。

# 第四章　自閉症教育のキーポイント

## 1．自閉症教育の7つのキーポイントを提案します

自閉症のある子どもたちは，一人一人の障害の状態や個性によって，示す状態像が違うと言われます。例えばローナ・ウィングによる４つのタイプ分けでは，孤立群，受動群，積極・奇異群，大仰な群に分けられ，自閉症のイメージはそう簡単に固定化できないことを示しています。また，自閉症は，認知等の発達のアンバランスさゆえに学習に困難をかかえていることが多く，個人別の課題学習などの個に応じた教育をする際にも，正確な実態把握（アセスメント）を定期的に行う必要があります。

自閉症のある子どもたちの状態像が多様であるため，一つのモデルから教育内容を導き出すことが難しく，モデル利用型のグループ学習でも，個に応じた個人別の課題学習でも，教育内容に優先度をつけ，実際に何を段階的に教えるべきなのかを検討する必要があります。

本書で紹介する自閉症教育のキーポイントとは，自閉症のある子どもたち一人一人に応じた指導計画や授業を創造するための，中核となる教育内容を明らかにすることを目的として開発したものです。

## 2．二次障害などの問題が顕在化する前に取り組むべき内容としても活用したい

自閉症をはじめとする社会性や行動に困難をかかえている子どもたちの教育では，どうしても「困った行動」や「問題行動」と呼ばれる状態が顕在化してからの対応になってしまうことがあります。多くの「困った行動」は，本人に対する教育や支援が不足していたことによることが多いと考えています。例えば，ものを投げたり，他人に危害を加えたりする子どもの行動を分析すると，大人の注目を獲得するための行動であることがあります。つまり，大人の注意を喚起する「表出性のコミュニケーション」のスキルが未熟であることに起因している場合があります。親など大人に反抗する行動が目立つ思春期に他人を受け入れなくなって，こだわり行動が顕著になってしまう自閉症のある生徒は，それまでに自らの行動を管理し調整する「セルフマネージメント」を学んでいれば，周囲は一人で活動することを認めやすくなって，余計な介入をしなくてすむはずです。自閉症教育のキーポイントは，このような子どもたちの困難さに対応できるように開発を進めました。

## 3．優れた実践例を収集し，膨大なサンプルの抽出から生まれたキーポイント

「自閉症教育のキーポイント」の開発に際しては，平成15年度からの研究による，国内外の文献のまとめ，研究協力者の見解及び研究協力校の取組をまとめたプロジェクト研究の研究成果などを踏まえました。さらに，筑波大学附属久里浜特別支援学校（当時，国立久里浜養護学校）における自閉症に特化した教室の実践や，トモニ療育センター（愛媛県新居浜市で自閉症の子どもたちへの療育を，主に一対一の学習形態で行っている）の実践から，自閉症

のある子どもの指導内容を分析しました。おおよそ，1,000サンプルをビデオ分析から書き出し，同じ意味の言葉などを再構成して約50サンプルにまとめ，さらに行動管理，コミュニケーション，模倣，認知の枠を設けて分類し，７つのキーポイントとしたものです(50～51ページ「自閉症教育の７つのキーポイントと目標」参照)。なお，この研究の詳細は，国立特殊教育総合研究所研究紀要第34巻の特集にまとめられています。

## ４．７つのキーポイントの用語について

このような過程を経て，主体性を基盤とする７つのキーポイントを明らかにしました。そして，現場の先生や保護者に利用していただくために，よりわかりやすい用語を用いる必要がありました。そこで，検討会議を開いて，本研究所研修員(現職の教諭)や筑波大学附属久里浜特別支援学校の教諭，本プロジェクト研究協力校，親の会等からの参加者を募り，アドバイスを受けました。その結果，「自ら学習する態勢になる力」「自ら指示に応じる，指示を理解できる力」「自ら自己を管理する，調整する力」「自ら楽しいことや嬉しいことを期待して活動に向かう力」「自ら何かを伝えようとする意欲と個に応じた形態を用いて表出する力」「自ら模倣して，気づいたり学んだりする力」「自ら課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力」の用語に統一し，自閉症教育の７つのキーポイントとしました

## ５．７つのキーポイントそれぞれの項目の目標について

７つのキーポイントは，実践の場で活用されるために開発したものです。実践協力校からは，具体例を挙げることや，ステップ(段階)を示すようなものがあるとよりわかりやすいという提案がありました。そこで，７つのキーポイントの目標(例)として，先に述べたビデオ分析から抽出したサンプルを参考に，ステップ(段階)を考慮に入れた一覧表を提案しました。検討から約一年半を経過したところですが，研究協力校をとおして現在も検討を重ねています。

## ６．子どもたちのアセスメントや授業に活用してほしい

７つのキーポイントについて，目標(例)やステップ(段階)を合わせて，一覧表として提案しました。私たちは，この目標(例)がさらに詳細になることはあまり望んでいません。なぜなら，自閉症があっても，子どもたち一人一人の個性は様々です。先生や保護者，その他の支援者が協力して，想像力を豊かに，子どもたち一人一人に応じたプログラムを組む必要があるからです。

活用の仕方としては，例えば，学校の先生が自ら行うアセスメントに活用することや(自閉症教育実践ケースブック参照)，授業の計画・実行・評価・改善に活用することを考えました。第五章では，７つのキーポイントを授業の計画・実行・評価・改善に活用するための「授業の評価・改善シート」について述べます。

## 7．今後の各地での実践に期待

自閉症教育のキーポイントとして７つの力を提案しました。提案してから約２年が経過し，研究協力校やその他の学校でキーポイントを活用した上での見解として，概ね，以下のようなことが明らかになってきました。

①既存の知的障害のある子どもを中心にした領域・教科を合わせた指導の中で，キーポイントを活用すると，学校の教育課程のあり方そのものに疑問が生じるケースが多かった。
②７つのキーポイントに関する直接的な指導は，個人別の課題学習などの個に応じた指導場面で行うことが最も有効だった。
③研究開発校で試行している新たな領域・教科を合わせた指導や，音楽，体育，図工などの教科学習における７つのキーポイントの活用（第五章で述べる「授業の評価・改善シート」の活用による）に取り組むことで，自閉症のある子どもたちに応じた授業を創造しやすい。

今後も，各地での実践に期待しながら，具体的な指導のアイデアや実践事例などの蓄積を進め，７つのキーポイント及び目標（例），ステップ（段階）の妥当性を高めていきたいと考えています。

## 8．まとめ　～キーポイントの可能性～

これまで述べてきたように，自閉症教育のキーポイントの可能性について，今のところ以下の６点を提案したいと考えています。

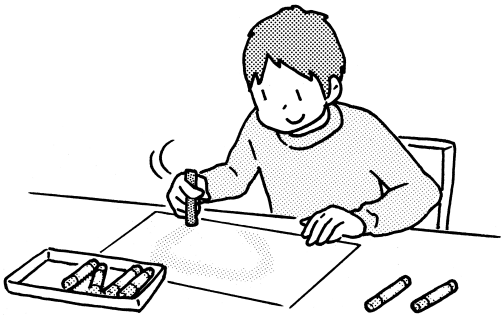
（自閉症教育のキーポイントの可能性）
①問題行動の理解の視点と早期からの教育的対策
②アセスメントのツールとして～簡単なチェックから指導目標・内容の設定～
③授業の計画・実施・評価・改善に活用
④自立活動の目標と内容のエッセンス
⑤個人別の課題学習の内容
⑥「自閉症教育のための教科」開発に向けた指標として

本章で述べた問題行動及びアセスメントへの活用のためのツールとしての可能性に加えて（①と②），授業の計画・実施・評価・改善に活用すること（③）は次の第五章で述べます。さらに，自立活動の目標と内容のエッセンスとして活用すること（④），本研究所が自閉症教育の学習形態として推進している「個人別の課題学習」での教育内容にキーポイントを活用すること（⑤），最後に「自閉症教育のための教科」開発に向けた指標として活用すること（⑥）

を提案したいと思います。これらの３点については，第六章の自閉症の特性に応じた教育課程と学校教育で詳しく述べます。

## ＜表の見方，使い方＞

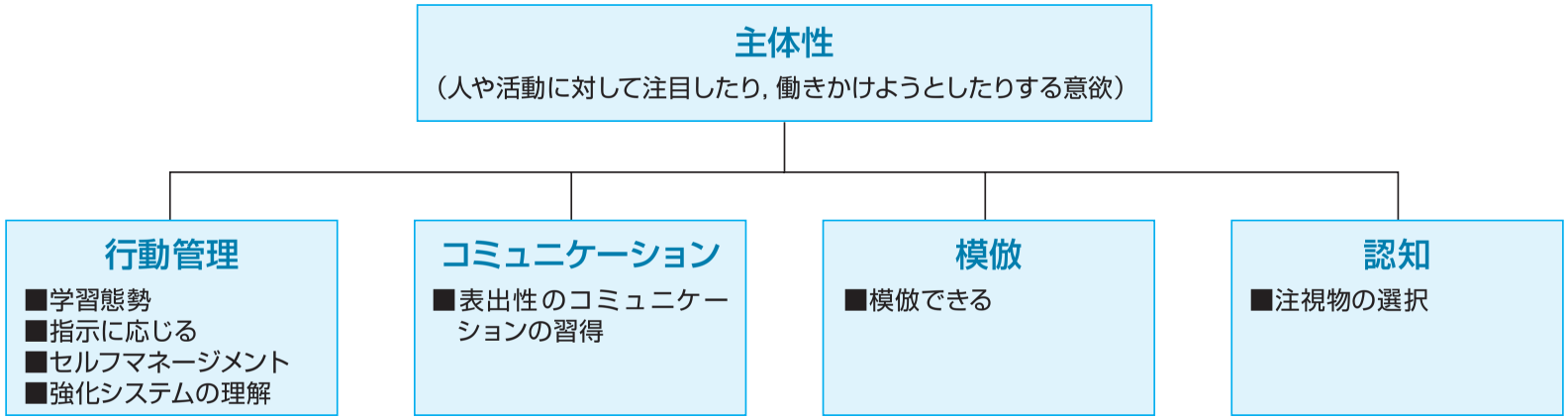
表は，「７つのキーポイント」(左列)，「目標(例)」(中央)，「６つの段階」(右列)の３列に分かれています。７つのキーポイントの研究に関する詳細につきましては，本研究所研究紀要第34巻を参照してください。



## 自閉症教育の7つのキーポイントと目標

| 7つのキーポイント | 目標（例） | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 自ら学習する態勢になる力<br>＜学習態勢＞ | ・一人で，食事の時などに，椅子に座ることができる。 | □ | | | | | |
| | ・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ことができる。 | | □ | | | | |
| | ・背後，横，正面等からのガイドを受け入れることができる。 | | □ | | | | |
| | ・姿勢を一定にして，10秒以上，机上の課題に取り組むことができる。 | | | □ | | | |
| | ・大人と机上で向き合って，やりとりしながら課題を成し遂げることができる。 | | | □ | | | |
| | ・最良の態勢になるように，自ら作業(学習）しやすい環境を作ったり，改善したりすることができる。 | | | | | □ | |
| 自ら指示に応じる，指示を理解できる力<br>＜指示理解＞ | ・手招きや「こっちにおいで」など，人の働きかけ(指示）に応じることができる。 | □ | | | | | |
| | ・今の行動を修正し，「～して」や「もう一度して」に応じることができる。 | | □ | | | | |
| | ・指示に応じて(その場で)，10秒以上，待つことができる。 | | | □ | | | |
| | ・絵や写真，文字などで書かれている内容(指示書)にそって，課題を達成することができる。 | | | | □ | | |
| | ・一度，感情が乱れた後でも立ち直り，大人の指示に応じることができる。 | | | | □ | | |
| | ・必要に応じて，指示した人の意図を察した行動を取ることができる。 | | | | | □ | |
| 自ら自己を管理する，調整する力<br>＜セルフマネージメント＞ | ・着替えなどの簡単な日常生活動作が一人でできる。 | | □ | | | | |
| | ・5分以上，座ったり，横になったりして休むことができる。 | | | □ | | | |
| | ・提示された計画にそって，行動することができる。 | | | □ | | | |
| | ・選択肢から自分のしたいことを選び，そのとおりに行動することができる。 | | | | □ | | |
| | ・自分に適した計画を創り，それに基づいて行動することができる。 | | | | | □ | |
| | ・自分の役割や課題を理解し，さらに他者に配慮したり協議したりして計画を創り，最後まで取り組むことができる。 | | | | | | □ |
| 自ら楽しいことや嬉しいことを期待して活動に向かう力<br>＜強化システムの理解＞ | ・好きなものや，好きな活動が2つ以上ある。 | □ | | | | | |
| | ・好きなものや，好きな活動を複数の選択肢から選ぶことができる。 | | □ | | | | |
| | ・好きなものや，好きな活動をしてもらうことを期待して，課題を最後まで終わらせることができる。 | | | □ | | | |
| | ・大人や仲間から言語等で賞賛されることを期待して，課題を最後まで終わらせることができる。 | | | | □ | | |
| | ・課題を成し遂げる(完成させる）ことだけを期待して，最後まで終わらせることができる。 | | | | | □ | |
| | ・困難な課題でも，一回のお手伝いで10円もらって，12回貯めてから缶ジュースを買うなど，一日以上の先を見通した期待感をもって課題に取り組むことができる。 | | | | | | □ |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 自ら何かを伝えようとする意欲と個に応じた形態を用いて表出する力<br>＜表出性のコミュニケーション＞ | ・どうしても欲しいものがある時など，どんな形であれ，人に何かを伝えようとすることができる。 | □ | | | | | |
| | ・動作（指さしや大人の手を引くなど）を使って，意思を伝えることができる。 | | □ | | | | |
| | ・代替手段（絵カードやVOCA）を利用して，自分の意思を伝えることができる。 | | | □ | | | |
| | ・自分の伝えたいことを，一日20回以上，伝えることができる。 | | | □ | | | |
| | ・困った時に，他人に対して，援助を受けたいと伝えることができる。 | | | | □ | | |
| | ・代名詞や属性（好みの色や，希望する量など）を入れた三語文以上の要求をすることができる。 | | | | □ | | |
| | ・「何がほしいの？」の問いかけに応じて，ほしいものを伝えることができる。 | | | | | □ | |
| | ・「何をしているの？」や「何が見える？」などの質問に応じることができる。 | | | | | | □ |
| 自ら模倣して，気づいたり学んだりする力<br>＜模倣＞ | ・身近な人（保護者や兄弟，クラスメートなど）と，同じような動作をすることがある。 | □ | | | | | |
| | ・鉛筆を持ったり，ジャンプしたりする動作などを，模倣しようとすることができる。 | | □ | | | | |
| | ・モデルの人がする一つの動作を，正確に行うことができる。 | | | □ | | | |
| | ・モデルの人がする連続した動作を，同時に行うことができる。 | | | | □ | | |
| | ・示されたモデルを参考にして，同じ動作をする（反復する）ことができる。 | | | | | □ | |
| | ・必要に応じたモデルを選択し，模倣する（参考にする）ことで，課題を解決することができる。 | | | | | | □ |
| 自ら課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力<br>＜注視物の選択＞ | ・自分の好きなおもちゃやお菓子，テレビ番組を，注視したり，注目したりすることができる。 | □ | | | | | |
| | ・指示棒や指さしで注目を促された刺激を，注視したり，注目したりすることができる。 | | □ | | | | |
| | ・少し離れた大人の手元や，机上に示された刺激を，注視したり，注目したりすることができる。 | | | □ | | | |
| | ・二つの刺激のうち，属性（色や形，大きさ，数など）の違いに注目して選ぶことができる。 | | | □ | | | |
| | ・二つ以上の刺激から，わずかな属性の違いに注目して，仕分けなどを素早く行うことができる。 | | | | □ | | |
| | ・刺激の一部（部品）を見て，全体をイメージして組み立てることができる。 | | | | | | □ |



# ７つのキーポイントの活用事例　東京都立青鳥養護学校久我山分校

## １．本校での自閉症教育のキーポイントの必要性と，利用するに至った経緯

私たち教師は普段の授業で，「音楽に合わせて手をたたく」（音楽），「紙片にのりをつけて貼り絵をする」（図工）などのように，児童生徒の具体的な行動で目標を定め，手添えや指さし，言語指示やマニュアルの提示などの手だてを介して指導にあたっています。

ところが自閉症のある児童生徒の中には，見本に注目して模倣したり，指示を理解して実行したりすることが苦手な子どもが少なからずおり，上述したような各教科等の目標を達成させることが難しいケースが見られました。そしてここで求められている改善とは，まさしく自閉症教育のキーポイントに関わる内容であることがわかりました。

そこで本校では，自閉症教育のキーポイントを指導の軸に据え，キーポイントが児童生徒個々の中でより高いレベルで達成されれば，結果的に各教科等のねらいにもスムーズに到達できるという仮説を立て，取り組んでいくことにしました。

## ２．自閉症教育のキーポイント導入の経緯

自閉症教育のキーポイントを導入するにあたり，本校ではまず教師全体でキーポイントを読み込み，それぞれのポイントの性格を共通理解できるように図りました。その際には教師一人一人がそれぞれのキーポイントの具体的な内容を考え，次々と付箋紙に書き出して最終的にそれを整理する方法をとりました。

この作業を通して「次が自分の順番であることを理解して，期待して待つことができる」（強化システムの理解）や「注視すべき物の動きに合わせて，視線を動かすことができる」（注視物の選択）などの例が150以上あがりました。そして，できあがった一覧を見渡すと，私たちが指導上で大切にしたいと思っていた事柄が，案外にもこの７つのキーポイントのどこかに集約されることに気づきました。

そのことにより，教師一人一人にとって自閉症教育のキーポイントを身近に感じることができるようになり，日々の指導の中でも意識してキーポイントの内容を扱うことができるようになりました。

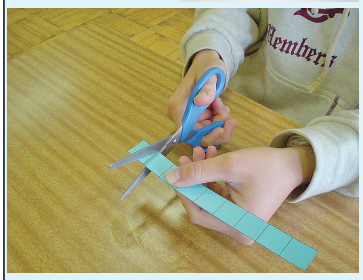
## ３．自閉症教育のキーポイントの授業への活用

事例は小学部１年生の図工の授業シートで，貼り絵と張り子作り，ぬり絵に取り組んだ授業の内容を表したものです。小学部１年は学校における学習の入門期と位置づけられ，この時期に身につけた学習に対する取り組みの姿勢は，後々にまで大きな影響を及ぼします。そこで図工の授業においても，自由な取り組みの中から児童の創意工夫を引き出すというよりもむしろ，あらかじめ決められたやり方に沿って確実に制作し，完成して教師にほめられて終わりになるという活動の流れを重視した授業の構成になっています。

例えば水のりの使い方ですが，特に指導を行わないと，多くの自閉症のある小学部１年生

は，水のりの筒を絞って，水のりが下にたれていく様子を楽しむようになります。ですから正しい使い方をその子にわかるような方法で教え（キーポイント②「指示理解」），より支援の少ない状況の下でも実行できる（キーポイント③「セルフマネージメント」）ところを目指しています。

## キーポイントに着目した<br>図工「モザイクパズルを作ろう」の指導事例

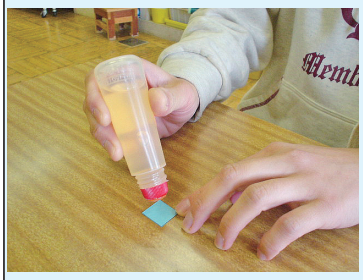


**手順１：**紙片を左手に持ち，右手に持ったはさみで線に沿ってパーツを切る

**キーポイント：**⑦（自ら課題解決の手がかりとなる刺激に注目できる）

**支援の進め方**

紙片に引かれた線に注目しながら切れるようにしたい。そのためには，右手のはさみの持ち方，左手の紙片の持ち方を手を添えて確実に教え，注目しながら切る動きを児童が行いやすい状況を整える。

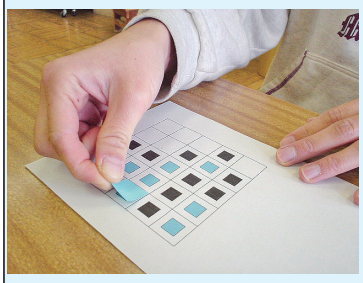


**手順２：**水のりを右手に持ち，トントンと当てるような要領で，パーツにのりをつける

**キーポイント：**②（自ら指示を理解する，応じる）

**支援の進め方**

「水のりは絞って，たらして遊ぶ物ではなく，トントンとつける物である」という指示を，いかに理解できるようにするかがポイント。児童が絞ろうとしたら，サッと手を添えて正しい動きに戻していく。

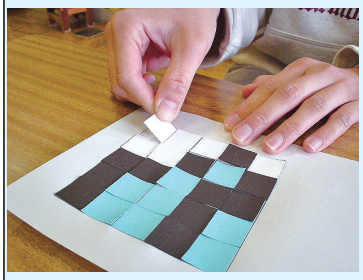


**手順３：**のりをつけたパーツを右手に持ち，台紙と同じ色の場所にマッチングの要領で貼り付ける

**キーポイント：**⑦（自ら課題解決の手がかりとなる刺激に注目できる）

**支援の進め方**

自分の手にしているパーツと同じ色の場所を定位できるように指さしなどの支援を行う。やり方が分かってきた児童に対しては，キーポイント③（自ら自己を管理する，調整する力）に指導の視点を移し，一定量の活動を，決まったやり方で最後までできるだけ一人で仕上げられるようにしていくところを目指していく。



**手順４：**全て貼り終わったら，台紙を教師に渡して，りんごの張り子（次の課題）を受け取る

**キーポイント：**④（自ら楽しい結果を期待して活動に取り組む）

**支援の進め方**

ここでは一つ課題を仕上げると，次の課題に移れる（最後は終わりになって好きなことをして遊べる）ことを教えることを主眼としている。この段階まできたら「ここは張り直し」のような指導は行わない。「よくできたね，次はこれだよ」「よくできたね，おしまい，遊んでいいよ」のように，自分の取り組みの成果が，次の自分にとって楽しい活動を生み出していることに気づけるよう，テンポよく活動を切り替えていく。

張り子作りは前回貼った色紙の上から別の色紙を貼っていきます。今貼っている色と前回貼った色との違いに自ら気がついて貼れるように（キーポイント⑦「注視物の選択」）支援していきます。もちろん自ら貼る場所を定められない児童には，指さし等で場所を示し，そこに注目して貼るように促していきます。

この流れで授業を10回繰り返しました。その結果，上述したような授業シートに記載したキーポイントの内容は，ほとんどの項目で到達されました。その結果として水のりやはさみの使い方という図工の教科的なスキルもあわせて身につけることができました。

## 4．自閉症教育のキーポイントの導入の成果

本校において自閉症教育のキーポイントを導入した最大の成果は，自閉症のある児童生徒が学習を進めていく上で必要となるキーポイントの具体的な内容と，各教科等の指導内容とを分けて考えられるようになったことです。キーポイントが十分に達成されていない児童生徒は，主体的な学習を展開することが困難な訳ですから，逆に言えば各教科等のねらいの優先順位を多少落としてでも，キーポイントの内容がより身につくように意識した教育活動が展開されるようになりました。

またチームティーチングを行う上で，一人一人の児童生徒への「指導の意図」を容易に共有できるようになったことも成果です。キーポイント⑥「模倣力」が意図ならば，サブの教師は児童生徒に手添えをして教示するよりも，むしろメインの教師に注目できるような支援を考えることが求められます。一方キーポイント③「セルフマネージメント」が意図ならば，児童生徒ができるだけ自力でやりきれたと感じられるような支援を行わなければなりません。キーポイント⑤「表出性のコミュニケーション」をねらっている場面では，児童生徒が自らの意思を発する前に，教師が状況を整えすぎてその機会を失することがないように気をつける必要があります。

それぞれの場面での「指導の意図」をキーポイントによって分類することで，児童生徒一人一人に必要な支援を教師間で共有し，実際の指導に生かすことが従前よりも容易になりました。

## 5．今後の課題

これまで指摘されているように，自閉症教育のキーポイントの内容を身につけることで，学習が円滑に進むようになるのは自閉症を併せ有さない知的障害の児童生徒も同様ではないかという感触を得ています。ただ，同じような認知発達の段階にある児童生徒を比べると，自閉症のある子どもの方がキーポイントの内容を学んでいくことに困難性を伴うケースが多いというのが現場の実感です。

これから授業を展開していく上で，どのような題材や手だてを用いることが，自閉症のある児童生徒にとってキーポイントの内容を身につけやすいのか，さらなる事例の収集と分析を通してモデルが示されることを期待しているところです。

| 学校名：東京都立青鳥養護学校久我山分校 | | 作成者　中村 大介 |
|---|---|---|
| 学年・教室　小1－1組 | 領域・教科名：図工 | 平成　年度　期 |
| **授業シート** | 授業名（単元名）：モザイクパズルと張り子を作ろう<br>第（　／　回）　年　月　日 | シート番号 |

**●授業のねらい ＜シラバス＞（単元設定の理由，本単元のねらい等）**

・独創的な活動よりも，手順や工程がはっきりした作業的な活動を好む児童が多く，そのような活動を考えた。
・錯誤等により一度間違ったやり方が身についてしまうと，後から修正がききにくい児童が多いため，個々の理解の力に合わせて正しいやり方を丁寧に教え，確実に遂行して教師にほめられるという，望ましい学習の流れをできるだけ経験させたい。
・モザイクパズル，張り子ともに全て隠れれば完成という，視覚的に終了が分かりやすい活動であり，目で見て物事をある程度判断できる児童にとっては終わりへの見通しのつけやすい活動である。
・はさみ，水のりは学校内外において児童が比較的よく接することのある器具であり，不適切な使い方を覚えてしまう前に，正しい扱い方を身につけてもらいたい。

**●本時のねらい ＜コマシラバス＞**

・決められた手順に沿って，その日の分を完成させるまで，できるだけ一人で取り組んで工作を仕上げることができるようになる。
・モザイクパズル→張り子作り→ぬり絵の活動の流れを意識して，一つの活動が終了したら，スムーズに次の活動に移ることができるようになる。
・正しいはさみの使い方，水のりの使い方を知り，目と手を協応させてよりきれいな作品の仕上げを行えるようになる。

| ●今日の授業名（テーマ）　モザイクパズルと張り子を作ろう | キーポイント | 評価と改善点（ここでは，ねらいに対する手だてを記載。） |
|---|---|---|
| ● モザイクパズルを作ろう。 | | |
| □ 1 紙片を左手に持ち，右手に持ったはさみで線に沿ってパーツを切る。 | ⑦ | □ 1 線に沿って切るために，左手での持ち方を固定していく。 |
| □ 2 水のりを右手で持ち，トントンと当てるような要領で，パーツにのりをつける。 | ② | □ 2 絞って遊ばないように手を添えて教え，徐々に支援を減らしていく。 |
| □ 3 のりをつけたパーツを右手に持ち，台紙の同じ色の場所にマッチングの要領で貼り付ける。 | ⑦ | □ 3 間違えそうな時は指さしで貼る位置を示していく。 |
| □ 4 全て貼り終わったら，台紙を教師に渡して，りんごの張り子を受け取る。 | ④ | □ 4 ちょうだいのサインを出すなど，渡しやすいような状況を整える。 |
| ● りんごの張り子を作ろう。 | | |
| □ 5 紙片の入ったタッパーから，自分の好きな色の紙の入ったタッパーを選ぶ。 | ⑤ | □ 5 タッパーのふたを開け，中身の色が見えやすいようにする |
| □ 6 水のりを右手で持ち，トントンと当てるような要領で，パーツにのりをつける。 | ② | □ 6 絞って遊ばないように手を添えて教え，徐々に支援を減らしていく。 |
| □ 7 のりをつけたパーツを右手に持ち，まだ貼られていない場所を探してパーツを貼っていく。 | ⑦ | □ 7 間違えて同じ場所に重ねて貼る前に，貼るべき場所を指さし等で示す。 |
| □ 8 全て貼り終わったら，りんごの張り子を教師に渡して，ぬり絵の台紙を受け取る。 | ④ | □ 8 ちょうだいのサインを出すなど，渡しやすいような状況を整える。 |
| ● クレヨンでぬり絵を塗ろう。 | | |
| □ 9 クレヨンを受け取り，右手で持つ。 | ② | □ 9 細かい操作ができるようにできるだけ正しい持ち方で持てるように手を添える。 |
| □ 10 教師の指さしを見て(お手本を見て)，決められた場所に色を塗る。 | ⑦ | □ 10 個々の理解に合わせた方法で，塗るべき場所を示す。 |
| □ 11 個々の理解の力や，手指の操作性に応じて枠からはみ出さないように色を塗る。 | ③ | □ 11 手で枠を囲うなど，本人が分かるような方法で範囲を示す。 |
| □ 12 全て塗り終わったら台紙を教師に渡してエプロンを脱ぎ，好きな遊びの活動に個々に移る。 | ④ | □ 12 エプロンを脱いだら好きな遊びに移っていいというルールを守り，そこまで取り組めるように促す。 |

自閉症教育のキーポイント：①学習態勢　②指示を理解する，応じる　③自己管理能力（セルフマネージメント）　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，観察できる　⑦課題解決の手がかりとなる刺激に注目できる

# ７つのキーポイントの活用事例　筑波大学附属久里浜特別支援学校

## 「キーポイントを活用して，自立課題のステップを組もう」

本校の小学部では，個別の課題学習と自立課題の時間を週４～５日設定しています。４年生のＡさんは，個別の課題学習の時間に教師のガイドを受け入れて学習をすることが可能でした。しかし，自立課題の時間には，離席が多く一人で学習を続けることは難しい状況でした。そこで，キーポイントを活用して，まず学習態勢を整えることから開始しました。

### ＜ステップ１　キーポイント①学習態勢を整えよう！＞

始めに，一定の時間一人で課題に取り組む力をつけることをねらい，左→右のワークシステム（写真１）を導入しました。教師のガイドを受けて，教材を机の左側に置いて，終わった教材を机の右側に置いたかごに入れる取組を続けました。その結果，Ａさんは一人で５分以上課題に取り組めるようになりました。

写真１　左→右のワークシステム

### ＜ステップ２　キーポイント②指示に応じる力を付けよう！＞

次に，指示に応じて課題に取り組む力をつけるため，指示書（数字カード）を使用しました（写真２）。同じ数字カードを２枚用意し，１枚は指示書にはり，もう１枚は教材のかごにはりました（写真３）。教師のガイドを受けて指示書の数字カードを持ち，同じ数字カードがはられた教材を準備して自分の座席で学習をする取組を続けた結果，Ａさんは指示書（数字カード）に応じて一人で教材を準備して課題に取り組めるようになりました。さらに，指示に応じる力を伸ばすため，教材の数を徐々に増やすと共に指示書（数字カード）の数も増やしていきました。現在Ａさんは，60種類以上の教材から指示書（数字カード）に応じて課題に取り組んでいます。

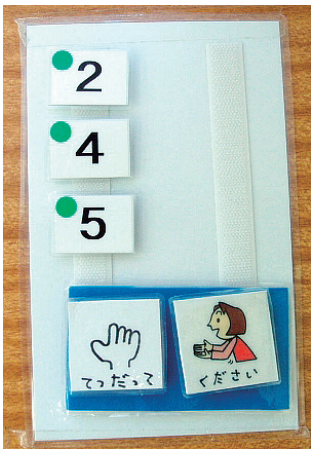



写真２　指示書（数字カード）

写真３　数字カードをはった教材ケースと教材棚

## ＜ステップ３　キーポイント⑤表出性のコミュニケーションの力を付けよう！＞

Ａさんは，時々課題のやり方を間違えることがあったため，課題が終了するごとに「できましたカード」を教師に手渡して報告するようにしました（写真４）。また，カードを手渡しながら音声でも報告をする取組を続けた結果，「できました」と音声で報告ができるようになると共に，報告ができる教師や大人（実習生など）の数も増えていきました。

写真４　「できましたカード」を使った報告

## ＜ステップ４　キーポイント④強化システムを理解しよう！＞

１年程経過すると，Ａさんは時々離席をすることがあったため，トークンカード（写真５）を導入しました。始めは，課題終了ごとに「できましたカード」をトークンカードに貼り，ごほうび（好きなおかし）をもらうことで，頑張ったら楽しいことがあるという強化システムを理解する段階から開始しました。その結果，Ａさんは離席せずに手早く課題を終了するようになったため，ごほうびはＡさんの好きな活動（絵本やビデオなど）に変更しました。

写真５　トークンカード

## ＜ステップ５　キーポイント③セルフマネージメントの力をつけよう！＞

好きなものアセスメントを行った結果，Ａさんは時間の経過と共に好きな活動も変化することがわかりました。そこで，好きなもの選択ボード（写真６）を導入しました。その結果，Ａさんは，自立課題の終了後に好きな活動カードを選択し，その活動ができる場所に移動して休憩をすることができるようになりました。

写真６ トークンカードと好きなもの選択ボード

キーポイントを活用して自立課題のステップを組んだ取組により，Ａさんには，学習態勢や指示理解，表出性のコミュニケーション，強化システムの理解，セルフマネージメントの力がつきました。今後は，「時間になったら自分で課題を始める」「決められた時間内に課題を終了する」といったセルフマネージメントの力をさらに伸ばしたいと考えています。

# キーポイントに着目した集団活動：中学部「ステップ」北九州市立八幡特別支援学校

## １．キーポイントの視点と中学部「ステップ」

中学部「ステップ」は国語，数学，自立活動に関することに取り組む時間として，個別の課題を学習する時間（ミニステップ）を毎朝20分，また，ソーシャルスキルやコミュニケーション能力の向上を目指したグループワークを，課題別に学部縦割りで３グループに分かれて週３時間取り組んでいます。

グループワークでは，本人にとって楽しみとなる学習を繰り返す中に，コミュニケーションをとる具体的方法を組み込んでいくことが，友達との意欲的なかかわりを引き出し，ねらいを達成するうえで最も有効だと考えました。そして，その学習意欲を高めるためには，学習内容がわかりやすく先を見通すことができること，楽しさを期待できることが重要です。キーポイントを活用することで，視点を明確にして指導に関連付けることができました。

## ２．仲間とのかかわりに着目した「ステップ」とキーポイントとの関連

Ａグループ５名のうち２名の自閉症の生徒は，仲間をつくって活動した経験に乏しく，自分から友達にかかわることが苦手です。しかし，人とのかかわりが比較的上手な知的障害の生徒が３名いて，自閉症のある生徒にとってよいモデルになっています。生徒たちの将来的な自立を考えると，身近な人々とのコミュニケーションをとりながら日常生活を営むことは欠かせないことです。紹介する単元は，表出性のコミュニケーション（キーポイント⑤）がねらいです。同じグループの生徒に対し，自らかかわること，友達に返事をしたり，励ましたりして互いにかかわり合うことを学習内容としています。

単元では，まず友達とのコミュニケーションの方法を教師が提示し（キーポイント②），模倣し（キーポイント⑥），少しずつ自分のものとして実践する（キーポイント④）ことで，コミュニケーションのとり方を学んでほしいと考えました。このような取組が具体的な活動と適切なことばを伴って可能となり，経験を積み重ねていくことで，自らかかわっていくことができると考えています。

## ３．指導の展開と実際

単元の総学習時間は12時間です。毎時の展開は，「本時の活動提示→準備と導入（アイスブレイク）→主となる活動→振り返り」と毎回同じです。その上で，主となる活動を，ボール渡し，ダンス，昔遊び，トランプ，グランドゴルフと５つの異なった活動を各２時間ずつ行い，最後の２時間は，もう１度やりたいものをその中から選んで行いました。グループの実態から，主となる活動を変えても１時間の学習の流れが同じであれば，戸惑いなく活動することができます。逆に活動の内容を変えることによって，学習への期待だけでなく意欲を持続することができます。また個々の好きな活動を取り上げることができ，余暇等への広がりも期待しました。

１活動を２時間行ううち，第１時間目は比較的コミュニケーションのとりやすい同学年の生徒同士で行いました。第２時間目は，第１時間目の学習をもとに学習活動等に必要な工夫改善をしてグループ全員で活動しました。

写真１　Ａグループの学習

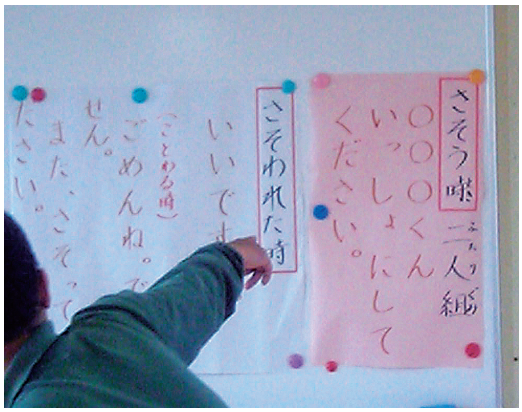



写真２　誘い方，断り方

また，場面に応じて自分から相手に話しかけ，受け応えができるよう，友達を誘うことばやその返事のことばを掲示し（写真２），毎時間同じことばを使う場面を組み込んだ学習展開にしました。毎時間の最後に，感想を書く活動を取り入れ，グループ全員に，「だれと」「どんな活動をしたことが」「どうだったのか」ということを書くプリントを準備しました。感想を書くことは，自分自身の学習の確かめになるだけでなく，発表した生徒に学習への充実感と次の時間への意欲を持たせることができました。

## ４．自閉症のある生徒の指導の実際とキーポイント

自分から相手に声をかけてかかわることが少ないＢさんの場合，ダンスでは，１回目は踊りも誘い方も模倣が中心課題でした。２回目にはやり方がわかり，期待感を持ち続けて最後まで活動に取り組むことが課題となりました。次に取り組んだ昔遊びでは，おはじきのゲームに負け，悔しくて泣いていましたが，次のように感想文を書き，振り返ることができました。

「きょうは，かなしかったです。それは，負けそうになったからです。おはじきは勝ちたかったからです。こないだは勝ちました。おはじきは勝てると思っていました。最後までしたから，勝てました。今は，うれしい気持ちになりました。」

最後に取り組んだグランドゴルフでも，１回目は模倣や観察ルールの理解を課題とし，２回目はやりきることをねらい，ペアの友達を応援し自分も楽しむことができました。活動全体を通して，一緒に活動する生徒を選ぶ体験ができ，グループ全体を見渡したり，前回と比較したりして，自ら進んで色々な生徒とペアになることができました。

## ５．キーポイントの指導の評価

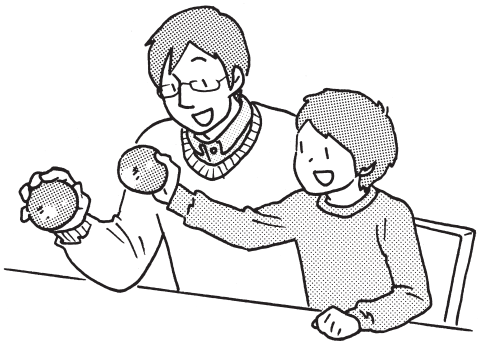
キーポイントに着目した授業では，授業の評価改善シートとの併用により，評価も明確に行うことができます。指示に応じる，理解する（キーポイント②）は，新しい活動や内容に入る時の説明や課題の把握の場面で評価しました。またＢさんの場合，ペアを作って活動する場面で，「好きな友達としたい」気持ちと，「色々な人と組まなければならない」という教師の意図の間で迷っている様子が見られたため，自主的に色々な人と活動できるよう「前回し

ていない人と組もう」と指示して支援しました。単元が進むにつれて，活動を楽しみにできるようになり，積極的に指示を受け入れる姿がみられました。

模倣できる，観察できる（キーポイント⑥）は，友達を誘う際，誘い方や返事の具体例をモデル提示し評価しました。モデルとなる生徒もおり，生徒同士の学びの機会もありました。このことは，かかわりに自信のなかった自閉症の生徒により有効でした。繰り返すうち，最終的に自ら誘いかけたり返答したりできるようになり，単元としてねらった自らかかわる力の具体的な姿をうかがうことができました。

本単元で最も重視し活用したのは楽しい結果を期待して活動に取り組む（キーポイント④）です。「楽しかった」という満足感，達成感，成就感を強化子と考え，まずは簡単なルールの活動から成功体験を積ませることにより，新しい課題への不安感を減少させ，意欲を育てるようにしました。友達と競ったり協力したりする活動の楽しさを期待して活動に向かえるよう，内容・方法を工夫して支援しました。評価は，毎回の最後に教師とともに感想をまとめてプリントに記載し，それを発表しました。

本単元では，集団の授業において，キーポイントをねらいとし，つけたい力と，そのために必要な力のステップを明確にしながら授業に取り組みました。他の集団の授業においてもキーポイントを活用し関連づけながら行うことで，授業においてつけたい力が明確になると思います。



# 第五章

# 授業の評価・改善シート

第五章は，授業の評価・改善シートについてです。

授業の評価・改善シートは，

①自閉症教育の7つのキーポイントを実際に活用する

②授業の計画・実行・評価・改善をねらった授業づくり

の二点をねらって開発したツールです。

授業の評価・改善シートの大きな特徴は，授業の計画段階から「自閉症教育の7つのキーポイント」を反映させていることです。研究協力校との約2年間の実践により，自閉症教育のみならず，多くの授業に役立つツールとして研究を重ねてきました。授業のねらい，本時のねらい，それぞれに「自閉症教育の7つのキーポイント」を反映させることで，授業におけるねらいがより充実すると考えています。

また，後半の活用例でもふれていますが，必要に応じて各学校で設定している評価の観点等を反映させることで，主体性や生活に基づいた教育内容を一層充実させることができると考えています。

前半は，授業の評価・改善シートの４つのシート(プラン・メモリー・シート・カルテ)の使用方法を中心に解説しています。

後半は，協力校からの事例です。整理方法は，以下の５点です。

（１）自閉症教育のキーポイントの必要性と利用するに至った経緯

（２）授業の評価・改善シート導入の経緯

（３）授業の評価・改善シートの作成と活用の実際

（４）授業の評価・改善シートの導入の成果

（５）今後の課題（まとめ）

それぞれの実践から，読者の実践に近い事例を見つけ出し，授業の評価・改善シートの活用を始めていただけることを期待しています。

# 第五章　授業の評価・改善シート

## －これからは，評価・改善を常に行える授業を「良い授業」と呼ぼう！－

### １．「授業の評価・改善シート」の提案

自閉症教育の７つのキーポイントを実際に活用するツールとして，また，授業の計画・実行・評価・改善（いわゆるP-D-C-Aサイクル）による授業づくりのツールとして開発したのが，「授業の評価・改善シート」です。

特別支援教育では，子どもたち一人一人の実態に応じた教育プログラムの実施が必要になります。そのため，自閉症教育においても様々な「専門家」との連携・協力により，障害の特性を理解したり，外国の最新の研究成果を基にしたシステムや技法を学んだりする機会が増えています。保護者や専門家との連携は，特別支援教育のキーワードです。

一方で，私たち「教師」の専門性である「授業」に関する取組が，停滞していると指摘されることが多くなりました。例えば，授業研究会が少なくなった，教室や学部内で授業やチームティーチングについて話し合う時間がほとんど取れなくなった，などが挙げられます。このままでは，連携ではなく，「専門家」に教えを請うことになりかねません。「個別の教育支援計画」で謳われたとおり，連携とはお互いの専門性を生かして子どもたちの支援を充実させることと考えます。

この「授業の評価・改善シート」の基本的な理念は，「授業こそ教師の専門性！」です。「授業」の現状を明らかにしながら，特別支援教育時代にふさわしい授業の評価・改善のためのツールを開発することによって，私たち教師が改めて授業の充実を図りやすくなるようにと考えました。

### ２．授業の評価・改善シートは現場発想　～研究及び実践の経緯～

特別支援学校（知的障害）において，主に知的障害や知的発達の遅れを伴う自閉症を対象にした授業研究を題材に，授業の評価・改善の在り方について，検討を進めてきました。

これまでの研究期間は，平成17年１月から現在までおよそ３年間です。協力していただいた学校は，北海道教育大学附属特別支援学校，筑波大学附属久里浜特別支援学校，鳥取県立米子養護学校，東京都立青鳥養護学校，東京都立青鳥養護学校久我山分校，東京都立中野養護学校，長崎県立鶴南養護学校，北九州市立八幡特別支援学校，岐阜県立大垣特別支援学校などです。また，本研究所の研修（長期研修，短期研修知的障害コース，及び自閉症教育推進指導者研修）等で紹介し，研修受講者が研修レポートに題材として取り上げるなどしたことから，その他10数校でも用いられています。これらの学校を対象にして，グループ学習（生活単元学習や体育など）と個人別の課題学習の二種類の指導形態に分け，研究対象授業について，事前に「授業の評価・改善シート」を作成し，授業を観察した後，話し合いを行う方法でデータを蓄積していきました。

その際の整理方法としては，以下の５点でした。

（１）自閉症教育のキーポイントの必要性と利用するに至った経緯
（２）授業の評価・改善シート導入の経緯
（３）授業の評価・改善シートの作成と活用の実際
（４）授業の評価・改善シートの導入の成果
（５）今後の課題（まとめ）

詳細は，本章の後半に各校からの報告としてまとめて掲載しました。

## ３．授業の評価・改善シートとは

授業の評価・改善シートは，先述のとおり，
①自閉症教育の７つのキーポイントを実際に活用する
②授業の計画・実行・評価・改善をねらった授業づくり
の二点をねらって開発したツールです。

授業の評価・改善シートの大きな特徴は，授業の計画段階から「自閉症教育の７つのキーポイント」を反映させていることです。授業のねらい，本時のねらい，それぞれにも「自閉症教育の７つのキーポイント」を反映させることで，授業におけるねらいがより充実すると考えられます。また，後半の活用例でもふれていますが，必要に応じて各学校で設定している評価の観点等を反映させることで，主体性や生活に基づいた教育内容を一層充実させることができると考えています。

なお，自閉症教育の７つのキーポイントについては第三章で詳しく述べました。また第六章では教育課程への位置づけについて詳しく述べています。本章では，②の授業づくりのツールとしての授業の評価・改善シートを中心に述べます。

### （１）なぜ授業研究は減ったのか？　なぜ授業研究に積極的になれないのか？
＜授業研究会で授業者（発表者）となった時，こんなことありませんか？＞

事例１）「すでに取り組んでみたり，考えてみたりはしたが，上手くいかなかったこと，あえてしなかったことを指摘された」

＜これは，発言した人に，授業の本当のねらい（目的）が伝わっていない可能性があります＞

→授業者は，学校や学級で定めた評価の観点や「自閉症教育の７つのキーポイント」などを参考にして，授業のねらい（目的）を明確にし，授業者が支援してほしい内容を伝えてみてはどうでしょう。

→参加者は，授業のねらい（目的）が達成されていたかを中心に発言し，授業者の支援してほしい内容を，「自分ならどうするか」という視点で提案してみてはどうでしょう。

事例２）「本来はねらいを絞ったはずなのに，意見を聞くうちにそれもねらいだと感じ始めた」

＜これは授業者が，授業のねらい（目的）を絞り切れていない可能性があります＞

→授業者は，学校や学級で定めた評価の観点や「自閉症教育の７つのキーポイント」などを参考に，授業のねらい，本時のねらいを絞って，明確に示す必要があります。また，授業のねらいをできる限り絞ると，授業者が支援を受けやすい授業になります。

→支援者は，「自閉症教育の７つのキーポイント」などを参考に，「私は，先生が○○○をねらっていたように思うのですが，どうでしょう」などど，オープンクエスチョンを心掛け，授業者が授業のねらいに気づけるように促します。また，いくつもねらいがあって，論点が絞られていない場合などは，同じように「先生が，一番ねらいたかったのは○○○のところかな？」というように問い掛け，授業者が授業のねらいを絞ることができるように促します。

事例３）「声の大きさとか口調とか，そういった個人評価をされてしまう」

＜これは授業研究の趣旨に反します。授業研究では必ず司会者を立て，授業者を支援するための授業研究であることを再確認する必要があります。＞

→司会者は，授業研究の開始の際に「今日の会は，発表者の○○先生の支援を目的にしていますので，『自分ならどうするか』といった視点で発言をお願いします」などと確認することが大切です。どうしても発言が収まらない場合は，会の雰囲気が悪化する前に，「この会が終わってから別の場を設けましょう」などと言って，改善につながらない発言を打ち切る必要があるかもしれません。

### （２）授業研究の見直しに向けて

授業者にとって，価値があり，支援の場となる授業研究会にするためには，「自閉症教育の７つのキーポイント」などを活用して，授業のねらいを明確にし，授業者がどんなアドバイスを期待しているのかを明らかにすることが必要だと考えています。

ステップ１）授業者が，どんなことに困難を感じているのかを明らかにする。

→そのためには，授業者自身が，授業のねらい（目的）を明確にする必要があります。

↓授業の評価・改善シートなどを使って授業のねらい（目的）を明確にした資料を提示してから授業を観察してもらいます。

ステップ２）授業者のほしい情報を聞いてから授業研究等を始める。

→司会者が，授業研究会の開始時に「今日の会は，発表者の○○先生の支援を目的にしていますので，『自分ならどうするか』といった視点で発言をお願いします」と確認します。
↓授業者は，支援してほしい内容をあらかじめ準備し，協議の柱にします。

ステップ３）授業研究では，その他にも，以下のような展開も予想されます。

- 授業者が，それぞれの場面で本当に意図した「ねらい(目的)」が明確になるように協議する。
- ねらい(目的)を明らかにし，授業者の意図を確認した上で，題材や教師の動き(支援の仕方)が適切かどうかを協議する。

↓ねらい(目的)を明らかにすれば，題材や教師の動き(支援の仕方)が改善されます。

### （３）個に応じるための評価・改善を軸にした授業づくりへの転換を

「評価・改善を常に行える授業を良い授業と呼ぼう！」

これまで述べてきたように，できる限り個に応じた指導を進めるためには，従来から用いられてきた年間指導計画などの「計画(PLAN)」に加え，「評価(CHECK)」「改善(ACTION)」を重視した授業づくりを目指していく必要があります。その際，同僚や専門家，時に保護者からもアドバイスを受けやすいような，常に，「誰にもわかりやすい授業」「誰でも評価しやすい授業」を目指すことが大切な要素です。授業を進めながら，子どもたちに応じた評価・改善を繰り返すことで，授業のねらいや支援がより確かになり，充実した授業になります。

学校の授業場面では，個に応じた指導を目指すことが過度に強調され，授業を計画する段階から行き詰まっていたり，グループを構成しても，一人一人のねらい(目的)が違いすぎたりして正確に子どもの評価ができないなどの問題が明らかになりました。また，ねらい(目的)が授業の同じ場面でいくつもあると，授業者間の視点がずれ，チームティーチングを上手く機能させることができないことができないことも明らかです。まずは，授業の主担当者(メイン・ティーチャー)が，授業のねらい(目的)を明確にした上で，授業の副担当者(サブ・ティーチャー)に説明し，教師一人一人が，授業のねらい(目的)を統一して，教師の動きを合わせて支援し，適切な評価を行い，次の授業への改善につなげることから始めることが大切だと考えています。

## ４．授業の評価・改善シートの構成

授業の評価・改善シートは，「授業プラン」「授業メモリー」「授業シート」「授業カルテ」の４つの書式からなっています。まずは，それぞれの概要を取り上げ，次に書き方や事例を述べます。

「授業プラン」

- 教科名等，必要な情報はこのシートにまとめます。
- 授業のねらい（目標）を，評価の観点を参考にして，できるだけ簡潔に文章化します。
- 授業の一通りの流れを，課題分析します。その際，できる限り観点や評価の視点，キーポイントなどを含んだ評価しやすい文になるように心掛けます。
- 支援の方法，手続き，授業開始時の教材・教具など，必要な情報はこのシートにまとめます。指導者向けの台本のイメージです。

「授業メモリー」

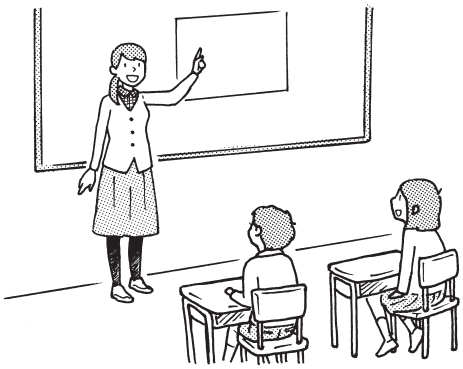
- 今日の授業のねらい（目標）と単元のねらいとの関係（つながり）を書きます。
- 前後の授業との関連を意識しながら，本時のねらい（目的）を絞って，明確に文章化します。
- 本時の評価（授業のねらいに向けた改善ができたがどうか）と，次の授業に向けた改善点を書きます。

「授業シート」　　＊まずはここから！

- 「授業プラン」で記載した単元のねらい，目標等，「授業メモリー」で記載した本時のねらい，目標等を複写（コピー＆ペースト）して，「授業プラン」に記載した全体の流れからポイントを切り取り，小見出しを４つ，下位の項目を12項目程度に絞ります。
- 小見出しの下位の「ねらい（目標）」を示す項目が最も重要であり，「授業プラン」に記載した文を参考にして，授業の評価・改善がしやすい文に仕上げます。
- その際に，「キーポイント」や学校独自の「観点等」を活用することが重要です。
- 授業終了後は，「授業カルテ」などを利用して，「ねらい（目標）」を示す項目を再点検します。
- 授業に点数をつけるとすると，平均して60点から80点くらいが最も良い授業です。みんなが０点の授業や，簡単すぎて100点ばかりが目立つ授業は避ける必要があります。
- 「ねらい（目標）」を示す項目を軸に，Check（評価），Action（改善）を行うことに慣れると，時間をかけずに評価・改善が可能になります。（授業の評価・改善シートは別名「セルフ・コーチング・シート」です。）

「授業カルテ」

- 「授業シート」で計画した授業において，一人一人の子どもを評価する場合に利用するのが「授業カルテ」です。
- また，授業を評価・改善をした結果，平均して，集団としては60点から80点くらいの授業になっても，グループの中の子どもたちの障害の程度や理解する力の幅が大きいと，100点や０点の子どもがいる場合があります。その時は，授業シートに加えて「授業カルテ」を使って，一事例に絞った評価をすることが必要になります。その際は，グループ構成の変更を検討する必要があるかもしれません。
- また，個人別の課題学習は，「授業シート」と「授業カルテ」が同じ内容になってしまうこともあるため，「授業カルテ」を用います。課題学習では，「できて終わる」ことが次の課題のモチベーションにつながります。そのため，授業の中で支援方法（ステップの上げ下げなど）の変更が必要になります。変更した場合には，そのことを記載して，全項目終了後にもう一度，「できて終わった」ステップの再評価をすると良いでしょう。ステップの変更が必要な項目は，12項目のうち２～４項目が最適だと考えています。



| 学校名： | | 作成者 |
|---|---|---|
| 学年・教室　　－ | 領域・教科名： | 平成　　年度　　期 |
| **授業プラン** | 授業名（単元名）： | 授業形態： |
| | 第（　　／　　回）　年　月　日 | 総時数（　　コマ） |
| | 児童生徒：総数　　人／児童生徒：教師（　　：　　）／MT　　名，ST　　名<br>（障害名等の特記事項） | 1コマあたりの授業時間　　分 |

●授業のねらい ＜シラバス＞（単元設定の理由，本単元のねらい等）

評価の観点（例）
①関心・意欲・主体性
②知識
③社会性
④技能

評価の観点（国立久里浜養護学校）
①生活に役立てるための力
②認知能力を高めるための力
③社会性を培うための力

評価の観点（北海道教育大学附属養護学校）
①くらし
②しごと
③よか

| ●授業の流れ | 観点 | キーポイント | 支援の方法・手続き・教材教具等 |
|---|---|---|---|
| ●（小見出し） | | | |
| □ 1 | | | □ 1 |
| □ 2 | | | □ 2 |
| □ 3 | | | □ 3 |
| ●（小見出し） | | | |
| □ 4 | | | □ 4 |
| □ 5 | | | □ 5 |
| □ 6 | | | □ 6 |
| ●（小見出し） | | | |
| □ 7 | | | □ 7 |
| □ 8 | | | □ 8 |
| □ 9 | | | □ 9 |
| ●（小見出し） | | | |
| □ 10 | | | □ 10 |
| □ 11 | | | □ 11 |
| □ 12 | | | □ 12 |

キーポイントとは別に，評価の観点を入れることで，プラン(計画）の段階でも，一層ねらいが明確になることがわかりました。

支援方法や教材教具は，授業プランにのみ記載します。授業プランは，「台本」ですから，できる限り簡潔に記載します。ねらいの評価・改善によって題材は変化しますから，その都度，更新していきます。

| | | |
|---|---|---|
| 学校名： | | 作成者 |
| 学年・教室　　－ | 領域・教科名： | 平成　　年度　　期 |
| **授業メモリー**<br>（PDCAを心掛ける） | 授業名（単元名）： | 授業形態： |
| | 第（　　／　　回）　　年　　月　　日 | 総時数（　　コマ） |
| | 児童生徒：総数　　人／児童生徒：教師（　　：　　）／MT　　名，ST　　名<br>（障害名等の特記事項） | 1コマあたりの授業時間<br>分 |

| | |
|---|---|
| 1／　　コマ | 今日の授業名（テーマ）： |
| 1-1　授業のねらい ＜シラバス＞ との関係 | |
| **本時のねらい ＜コマシラバス＞（このコマの目的を明確に，文章で記載する。）** | |
| 1-2　本時の評価と，次の授業への改善点　＜評価の基準；A（授業のねらいに向けた改善ができた），B（再び同じ授業のねらいとなってしまった）＞ | |

今日の授業が全体のどこに位置付いているのか記載します。

毎回の授業の「本時のねらい」は必ず記載します。

| | |
|---|---|
| 2／　　コマ | 今日の授業名（テーマ）： |
| 2-1　授業のねらい ＜シラバス＞ との関係 | |
| **本時のねらい ＜コマシラバス＞（このコマの目的を明確に，文章で記載する。）** | |
| 2-2　本時の評価と，次の授業への改善点　＜評価の基準；A（授業のねらいに向けた改善ができた），B（再び同じ授業のねらいとなってしまった）＞ | |

今日の授業の重点はどこなのか，思い切って絞ってみます。

【重要】今日から明日の授業へ「ねらい(目標)」限定で，評価と改善点を記載します。

| 学校名： | | 作成者 |
|---|---|---|
| 学年・教室　　－ | 領域・教科名： | 平成　　年度　　期 |
| **授業シート** | 授業名（単元名）：<br>第（　　／　　回）2006年　　月　　日 | シート番号 |

●授業のねらい ＜シラバス＞（単元設定の理由，本単元のねらい等）

| ●今日の授業名（テーマ）： | 観点 | キーポイント | 評価と改善点 |
|---|---|---|---|
| ●（小見出し） | | | |
| □ 1 | | | □ 1 |
| □ 2 | | | □ 2 |
| □ 3 | | | □ 3 |
| ●（小見出し） | | | |
| □ 4 | | | □ 4 |
| □ 5 | | | □ 5 |
| □ 6 | | | □ 6 |
| ●（小見出し） | | | |
| □ 7 | | | □ 7 |
| □ 8 | | | □ 8 |
| □ 9 | | | □ 9 |
| ●（小見出し） | | | |
| □ 10 | | | □ 10 |
| □ 11 | | | □ 11 |
| □ 12 | | | □ 12 |

授業全体(例えば，始まりから，終わりのあいさつまで）を評価することはできません。「授業プラン」で作成した小見出しのうち，ポイントを4つ程に絞って抜き出します。

この欄は，終了後すぐ，ねらいに関する評価と改善点について記載します。
事前には何も記載しません。
授業中か終了後すぐに記載することがポイント！！

自閉症教育のキーポイント：①学習態勢　②指示を理解する，応じる　③自己管理能力（セルフマネージメント）　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，観察できる　⑦課題解決の手がかりとなる刺激に注目できる

| 学校名： | | 作成者 |
|---|---|---|
| 学年・教室　　－ | 領域・教科名： | 平成　　年度　　期 |
| **授業カルテ** | 授業名（単元名）：<br>第（　　／　　回）2006年　　月　　日 | シート番号 |

●授業のねらい ＜シラバス＞

●（氏名）　　さん，本時のねらい ＜コマシラバス＞（目標）

| ●テスト項目 | 観点 | キーポイント | ステップの変更 | 変更後の評価 |
|---|---|---|---|---|
| ●（小見出し） | | | | |
| □ 1 | | | □ 1 | |
| □ 2 | | | □ 2 | |
| □ 3 | | | □ 3 | |
| ●（小見出し） | | | | |
| □ 4 | | | □ 4 | |
| □ 5 | | | □ 5 | |
| □ 6 | | | □ 6 | |
| ●（小見出し） | | | | |
| □ 7 | | | □ 7 | |
| □ 8 | | | □ 8 | |
| □ 9 | | | □ 9 | |
| ●（小見出し） | | | | |
| □ 10 | | | □ 10 | |
| □ 11 | | | □ 11 | |
| □ 12 | | | □ 12 | |

授業カルテは，「個人別の課題学習」の時間と，グループ学習の中で個人を評価する必要がある場合の二通りの使い方があります。

グループ学習の中で個人を評価する際にも，できるだけ「授業シート」の項目に準じて記載します。

「個人別の課題学習」では，子どもの意欲を損なわないように流れを重視して計画を立てます。

この欄は「個人別の課題学習」などで活用する欄です。個人別の課題学習では，課題の難度を上げたり下げたりすることがあります（ステップの変更）。変更した場合には，この欄に記載します。必ずもう一度変更した内容で，できたか，できなかったかを確かめます。その際，変更後の評価欄にチェックします。

自閉症教育のキーポイント：①学習態勢　②指示を理解する，応じる　③自己管理能力（セルフマネージメント）　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，観察できる　⑦課題解決の手がかりとなる刺激に注目できる

## 5.「授業の評価・改善シート」導入時のチェックポイント　～実践校からの質問を例に～

本研究所では，本研究の成果を基礎にして，平成17年度より，各都道府県における自閉症教育の指導者養成のための「自閉症教育推進指導者研修」を，筑波大学附属久里浜特別支援学校と共同で３年間行いました。このプログラムの一環である筑波大学附属久里浜特別支援学校での演習の際に，授業の評価・改善シートを公式の書式としました。現在は，この研修の修了者をはじめとして，授業の評価・改善シートは，全国で活用されています。

次頁以降では，各地での実践例を紹介します。その前に，実際に授業の評価・改善シートを取り入れた学校から出された質問を例に，授業の評価・改善シート導入時のチェックポイントについて，簡単に述べます。

筑波大学附属久里浜特別支援学校での演習

Ｑ１）「授業シート」は，グループ全体（複数の子ども）のねらいを記載すると解説されていますが，私たちの学校の指導案では子どもたち一人一人のねらいを記載することにしています。授業シートを書く際に，個に応じたねらいの設定や評価はどうするのでしょう？

### Ａ１）個に応じた指導には，授業カルテを活用しよう

授業プランを作成したら，グループ学習は「授業シート」に，個人別の課題学習は「授業カルテ」に記載するのを基本とします。ただし，グループ学習で，どうしてもその授業で設定された目標が適切でない子どもには，特別にグループ学習であっても「授業カルテ」を作成することがひとつの工夫です。（基本的にはグループ全体のねらいを評価・改善できる「授業シート」の範囲でグループを構成することを推奨します。）

Ｑ２）「授業カルテ」の右半分にあるステップの変更と変更後の評価の書き方がわかりません。

### Ａ２）個人別の課題学習では，一人一人に応じたスモールステップの学習指導を目指そう

授業カルテの作成に当たっては，以下のような流れにしたがって，一人一人に応じたスモールステップを目指したいと考えています。

①授業プランを基に，授業カルテの本時のねらい，小見出しと課題項目を記載します（教材の準備等のため，前日に完成することが望ましい）。個人別の課題学習では，課題の量や内容，導入からの展開など，子どもの実態に合わせた一連の流れがとても大切です。集中力を維持するために，どこで誉めるかなどをしっかり計画して課題項目を実行していく必要があります。

↓

②集中力や意欲を維持することが大切な個人別の課題学習では，全ての課題項目に関して子どもたちが「できて終わる（できないまま終わらせない）」ように，必要に応じて人的・物的環境を変化させることが必要になります。

＊注意！：「簡単に」するだけではなく，「難しく」する変化もあります。

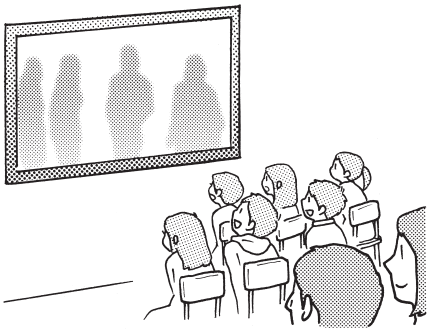
↓

③そのため，当初の授業カルテに記載した課題項目のねらいを修正し，その項目を設定します。課題項目を変えたのですから，再評価する必要が生じることになります。

＊重要！：その際の再評価とは，人的・物的環境を変化させて実行したことをもう一度実行・評価することです。＜ねらいを修正したものをもう一度試してみる＞

↓

④再評価した課題項目も合わせて，全ての課題項目の結果が○か×で示されたことを確認して，次回の課題項目を構想します（改善は，その日のうちに行いましょう）。



# 授業の評価・改善シートの活用事例　北海道教育大学附属特別支援学校

## １．本校での自閉症教育のキーポイントの必要性と利用するに至った経緯

本校は，在籍する子どもたちの約60%が自閉症です。子どもたちにわかりやすい環境づくりや情報提供を学校全体で少しずつ推し進め，子どもたちが主体的に判断して学習に参加する様子がみられるようになってきました。ここ数年は，大学附属機関として，先進的な自閉症教育の実践モデルを発信していく役割を担い，障害特性に応じた指導内容を整理した教育課程の編成を進めてきました。さらにキーポイントを活用することで，多様な学び方を示す子どもたちへ配慮した授業づくりとその専門性向上が図れると考え，また，学習活動の中心的な課題を共有しながら実践研究を深められると考えました。

## ２．自閉症教育のキーポイント（授業の評価・改善シート）導入の経緯

授業づくりでは，本校独自に知識・技能・社会性の“観点別の目標”を用いて指導計画を立案し，学習活動の目標レベルを整理して，１年間の学習過程を具体的にイメージできるように努めてきました。導入にあたり，試行的に小学部で実践を重ねながら本校における授業づくりでの課題を整理してから，校内研究の切り口として発展させていきました。そして，自閉症のある子どもの学習を促進する指導要素として自閉症教育のキーポイントを導入して，ねらいを絞った授業づくりを試み，校内研究として年間20本の授業研究を重ねてきました。

## ３．授業の評価・改善シートの作成と活用の実際

ここでは，小学部で毎日行われている「体づくり」の授業での活用例を紹介します。

授業プランの作成では，“評価の観点”を意識して立案するように努め，目標を達成するために必要な知識・技能は何であるかを分析的に考えたり，全体の指導展開を見通したりしました。特に導入段階では，運動をイメージしたり，基礎的な動きとルールを知ったりする知識や技能に関するねらいの設定を勧めています。“評価の観点”は，授業シートにある“小見出し”ごとに記され，本時のねらいがどのような観点で設定されているかを明確にできました。実践してみて，プランの作成段階では予測しきれなかった学習ステップが見出されることもあり，授業シートを用いた評価・改善の中で学習ステップを再構成する過程もありました。その際も，“評価の観点”で整理しておくと，体づくりの運動指導において必要となった学習内容の情報の蓄積になり，カリキュラム評価にも生かされました。

授業シートの作成では，小見出しごとに授業評価を行い，「○」になって学習がうまくいった理由と「△」や「×」になった学習のつまずきとなった理由を，“評価の観点”と“キーポイント”の視点から振り返ります。特に，授業評価が「○」になった学習は，指導や改善が成功した活動でもあり，何に配慮して指導の工夫を図ったり，ねらいを絞り込んだりしたのかを振り返ることによって，「△」や「×」だった学習の改善策を発見することもありました。その中で，学習ステップをさらに細分化したり，学習に必要な“評価の観点”や“キー

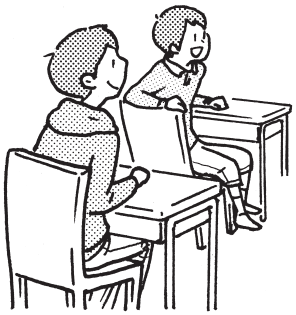
ポイント”を見直したりする修正を施すこともありました。本授業は毎日実施される授業のため，授業者間で評価・改善の意見交換をする時間帯に合わせて，改善していく授業のアイディアを出し合うことができ，翌日の授業シートを作成するといった流れで進めました。

## 4．授業の評価・改善シート導入の成果

授業の評価・改善シートは，授業の目標達成にむけて必要となる学習内容や学習ステップが考えやすく，個々の学び方に配慮した手だてが工夫できました。また，学習のねらいと指導の手だて，授業者の役割を整理して実践と評価をくり返せる過程は，チームで授業づくりを進めていく上でとても効果的でした。ねらいが変われば，指導の手だてや評価するべき視点が変わり，授業者は役割分担をしながらも共通の視点をもって指導できたようです。そして何よりも，細かな評価・改善の結果として，子どもの反応や活動の状況が変わった瞬間を教師間で共有でき，授業者自身が手応えを感じながら授業づくりを進められました。

## 5．今後の課題

自閉症の特性や子どもたちの個々の学び方に配慮した授業づくりが実施できると，毎日のより良い授業づくりだけでなく，子どもの学習レディネスに応じた授業プランの評価・改善にもつながります。今後，この授業づくりの手法を生かして，カリキュラム検討を進めることが課題であり，“キーポイント”と“評価の観点”を組み合わせた１年間の授業プランの構成と，それに基づく授業評価・改善の実践的検証を進めたいと考えます。また，より実態に応じた指導を展開するためには，一人一人の障害特性や学び方の理解を深めることは欠かせません。一貫した教育支援の軸として，自閉症教育のキーポイントによるアセスメントを実施した上で，授業づくりや目標設定に生かしていく流れを構築したいと考えています。



| 学校名：北海道教育大学附属養護学校　小学部 | | 作成者　渡邊 |
|---|---|---|
| 学年・教室　－ | 領域・教科名：体づくり | 平成　18　年度　前期 |
| **授業プラン** | 授業名（単元名）：チームで楽しむ陸上競技“バトンリレー” | 授業形態：縦割り小集団 |
| | 児童生徒：総数7人 ／ 児童生徒：教師（7：2）／ MT1名，ST1名<br>（障害名等の特記事項）<br>知的障害を伴う自閉症児6名，ダウン症児1名 | 総時数（14コマ）<br>1コマあたりの授業時間　30分 |

**●授業のねらい ＜シラバス＞（単元設定の理由，本単元のねらい等）**

陸上競技1の単元では，「障害物走をしよう」で障害となるハードル板に親しみ，走る・跳ぶ動きを理解できた。そして「ハードル走をしよう」でダイナミックに走ったり跳んだりする運動の経験を重ねてきた。これら2種類の個人種目を通して，動きの変化を楽しめながら「走る」「跳ぶ」動きのある走運動が行えた。

本単元は，これまでの学習成果を生かしながら，「走る」「跳ぶ」運動を楽しむことができる団体種目としてリレー競技を設定した。題材として「リレー競技」「障害物リレー競技」を配列し，チームメイトを意識しながらバトンタッチしてつないでいく団体種目を楽しむことをねらう。また，ルールや順位(勝敗）を理解して活動に参加することによって社会的ルールを守る行動が楽しさを深める学習を目指す。

**評価の観点（例）**
①関心・意欲・主体性……バトンの受け渡しに期待感をもって走る。
②知識……バトンをもらう相手・渡す相手を理解する。
③社会性……簡単なルールを守ってリレー競技をする。
④技能……バトンを受けとって走る運動の流れを行える。

| ●授業の流れ | 観点 | キーポイント | 支援の方法・手続き・教材教具等 |
|---|---|---|---|
| ● バトンリレーを知ろう！（4時間） | | | |
| □ 1 バトンをもらう相手・渡す相手を理解する。 | 知識 | ② | □ 1 顔写真のオーダー表。 |
| □ 2 所属チームやチームカラーを理解する。 | 知識 | ② | □ 2 チームカラーの決定(赤・黄)。顔写真のオーダー表。 |
| □ 3 バトンの受け取り方を理解する。 | 技術 | ③ | □ 3 実演．構え方の図示。 |
| □ 4 バトンの受け渡しによるリレーを体験する。 | 技術 | ③ | □ 4 実演．伴走による運動参。 |
| ● バトンリレーを楽しもう！（5時間） | | | |
| □ 5 バトンの受け取り方を理解して，構える。 | 社会性 | ③ | □ 5 図示で試技前に確認．整列着の強化。試技後の称賛。 |
| □ 6 バトンの受け渡しをして，競技する。 | 社会性 | ④ | □ 6 試技中の激励(適切な運動の強化)。試技後の称賛。 |
| □ 7 チームの様子をみて，期待感を持って走る。 | 関心意欲 | ④ | □ 7 状況の説明や共感．試技後の称賛。 |
| ● 障害物リレーをしよう（5時間） | | | |
| □ 8 バランスを保ってハードルを跳び越える。 | 技術 | ③ | □ 8 高さの異なる2種類ハードル。 |
| □ 9 スピード感を持ったハードル越えを楽しむ。 | 関心意欲 | ④ | □ 9 直線部分にハードルを設置。 |
| □ 10 チームの様子をみて，期待感を持って走る。 | 関心意欲 | ④ | □ 10 成功後パートナーが社会的強化。 |

自閉症教育のキーポイント：①学習態勢　②指示を理解する，応じる　③自己管理能力（セルフマネージメント）　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，観察できる　⑦課題解決の手がかりとなる刺激に注目できる

導入段階では，リレー競技に関する「知識」「技能」 の習得をめざしていく。そのため，キーポイントは②③が目立っている。
これまでの運動経験の積みあげ，発展する部分を生かしながら，運動への期待感を高めて，新たな学習へ取り組めるようにしていく。

導入段階で運動そのものやルールの理解を図れた後，運動を楽しめる題材構成をしている。より主体的な活動参加をめざしているため，観点別の評価は「社会性」「関心意欲」を取り上げ，キーポイントは③④を取り上げている。グループ学習の楽しさを味わえる時間としたい。

最後は，これまでの陸上競技での学習(ハードル走）とリレー競技を融合・発展する題材構成をした。1つずつの運動は経験済みだが，組み合わさることで新鮮さと難易度への意欲喚起を図り，運動の楽しさを味わうまとめの題材とした。観点別評価では，前単元の復習の意味で「技能」と，新しい運動への「関心意欲」を，キーポイントは③④を取り上げた。

| 学校名：北海道教育大学附属養護学校 | | 作成者　渡邊 |
|---|---|---|
| 学年・教室　－ | 領域・教科名：体づくり | 平成　18　年度　1期 |
| **授業シート** | 授業名（単元名）：チームで楽しむ陸上競技“バトンリレー”<br>第　（1／14回）　2006年7月4日 | シート番号　1 |

**●授業のねらい ＜シラバス＞（単元設定の理由，本単元のねらい等）**

陸上競技1の単元では，「障害物走をしよう」で障害となるハードル板に親しみ，走る・跳ぶ動きを理解できた。そして「ハードル走をしよう」でダイナミックに走ったり跳んだりする運動の経験を重ねてきた。これら2種類の個人種目を通して，動きの変化を楽しめながら「走る」「跳ぶ」動きのある走運動が行えた。

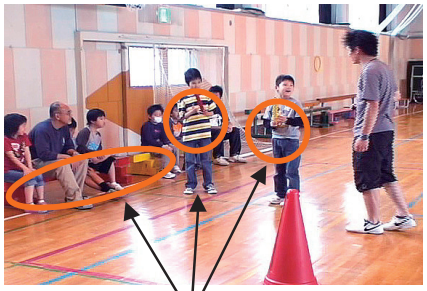
本単元は，これまでの学習成果を生かしながら，「走る」「跳ぶ」運動を楽しむことができる団体種目としてリレー競技を設定した。題材として「リレー競技」「障害物リレー競技」を配列し，チームメイトを意識しながらバトンタッチしてつないでいく団体種目を楽しむことをねらう。また，ルールや順位(勝敗)を理解して活動に参加することによって社会的ルールを守る行動が楽しさを深める学習を目指す。

**●本時のねらい ＜コマシラバス＞**

・バトンを渡す相手を理解して，バトンタッチする。

| ●今日の授業名（テーマ）：バトンタッチを理解しよう | 観点 | キーポイント | 評価と改善点 |
|---|---|---|---|
| ● ビルドアップ走を2周する | | | |
| □ 1　笛のリズムを聞く。 | 技術 | ⑦ | □ 1　○号令をきっかけに動き出せている。 |
| □ 2　笛のリズム変化に合わせて速く走る。 | 技術 | ③ | □ 2　○音の変化だけでなく，友達の動きにも引っ張られている様子がある。 |
| ● ウォーミングアップ：準備体操・ストレッチをする | | | |
| □ 3　リーダーの動きの変化を捉える。 | 社会性 | ⑦ | □ 3　○T児は立ち位置が決まらない感じがあるが，他児は集中している。→立ち位置の事前指示をしっかり。 |
| □ 4　身体部位の曲げ伸ばしを意識して運動する。 | 社会性 | ③ | □ 4　△具体的な注目点の指示後に修正をしようとする姿がみられた。→部位を伝える。 |
| ● リレー競技をする | | | |
| □ 5　1周走ってからバトンを渡す。 | 知識 | ② | □ 5　○走ってからバトンを渡す理解ができている。 |
| □ 6　バトンを渡す相手を知る。 | 知識 | ② | □ 6　×次走者近くに寄るが，渡す相手が誰か分からない。<br>×受け手も誰からバトンを受けるか自信がない様子。<br>→メンバー・発走順・チームカラーを判断できる情報整理。 |

自閉症教育のキーポイント：①学習態勢　②指示を理解する，応じる　③自己管理能力（セルフマネージメント）　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，観察できる　⑦課題解決の手がかりとなる刺激に注目できる



**【学習にあたって】**
昨年，簡単なUターン式のリレー運動などにも取り組んだ経験があった。小集団学習での学習態勢が十分に習得される。また，待機中も試技順の意識や運動への期待をもった注目が得られるようになっていた。

**【教材の工夫】**
■チームカラーに合わせた教材を準備した。
・赤/黄チームのバトン
・赤/黄チームの待機席

リレー競技に必要な「知識」習得をねらう。具体的には指示を理解して，活動遂行することを適宜支援して促す。

**【反省1】** 走者と次走者の2つ視点での課題分析が不足していた。両走者にとってチームメイトの理解，チームカラーの理解が欠かせない。
**【反省2】** 児童が予想以上に試技順の自己判断が困難だった。従来までは役割交代が分かりやすい運動だったが，途切れなく進行するリレーでは，状況判断が読み取りにくかったのかもしれない。また，その他に順番を確認する手がかり情報が不足していた。

| 学校名：北海道教育大学附属養護学校 | | 作成者　渡邊 |
|---|---|---|
| 学年・教室　－ | 領域・教科名：体づくり | 平成　18　年度　1期 |
| **授業シート** | 授業名（単元名）：チームで楽しむ陸上競技“バトンリレー”<br>第　（2／14回）　2006年7月6日 | シート番号　2 |

**●授業のねらい ＜シラバス＞（単元設定の理由，本単元のねらい等）**

陸上競技1の単元では，「障害物走をしよう」で障害となるハードル板に親しみ，走る・跳ぶ動きを理解できた。そして「ハードル走をしよう」でダイナミックに走ったり跳んだりする運動の経験を重ねてきた。2種類の個人種目を通して，動きの変化を楽しめながら「走る」「跳ぶ」動きのある走運動が行えた。

本単元は，これまでの学習成果を生かしながら，「走る」「跳ぶ」運動を楽しむことができる団体種目としてリレー競技を設定した。題材として「リレー競技」「障害物リレー競技」を配列し，チームメイトを意識しながらバトンタッチしてつないでいく団体種目を楽しむことをねらう。また，ルールや順位(勝敗)を理解して活動に参加することによって社会的ルールを守る行動が楽しさを深める学習を目指す。

**●本時のねらい ＜コマシラバス＞**

・部位の細かな動きに着目した準備運動。
・バトンを渡す相手を理解して，バトンタッチする。

| ●今日の授業名（テーマ）：バトンタッチを理解しよう | 観点 | キーポイント | 評価と改善点 |
|---|---|---|---|
| ● ウォーミングアップ：ビルドアップ走を2周する | | | |
| □ 1　笛のリズム変化に合わせて速く走る。 | 技術 | ③ | □ 1 |
| ● ウォーミングアップ：準備体操・ストレッチをする | | | |
| □ 2　リーダーの動きの変化を捉える。 | 社会性 | ⑦ | □ 2　○運動の切換を見極めて，動作を変えている。 |
| □ 3　指示された部位をしっかりと伸ばす。 | 社会性 | ③ | □ 3　○細かな動きは，部位を言葉や指差しで伝えると注目ができ，修正しようとしていた。 |
| ● リレー競技をする×2 | | | |
| □ 4　チームと発走順を分かって，スタートラインに並ぶ。 | 知識 | ② | □ 4　○直前に提示した情報を理解して，スタートラインに移動していた。→自己判断する間をとる。 |
| □ 5　メンバー表を見て，バトンを渡す次走者を知る。 | 知識 | ② | □ 5　○ほぼ全員が正しい次走者の方へ近付けた。 |
| □ 6　1周走ってきた走者からバトンを受け取る。 | 知識 | ③ | □ 6　○バトンの受け取り。<br>×バトンタッチ後にスタートを切れなかった。→バトンの受け取り方を見直す。上体を進行方向に向けた構え方を指導。上体と手の向きがポイントになるように焦点化する。 |

自閉症教育のキーポイント：①学習態勢　②指示を理解する，応じる　③自己管理能力（セルフマネージメント）　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，観察できる　⑦課題解決の手がかりとなる刺激に注目できる

**【学習にあたって】**
リレー運動に必要な知識の伝達が不十分だったことを受け，視覚情報を活用して情報を整理して伝える。また，走者と次走者の動きに合わせた課題を設定し直して臨む。

**【教材の工夫】**
■スタートラインの判断を促す教材の工夫。
・床面にカラーテープを貼る
■チームと発走順を判断する教材の工夫。
・赤/黄の台紙と写真カードのメンバー表
・発走順に1枚ずつ見せる工夫

新たに次走者の課題を追加する。誰から受け取るかを知って，運動に参加することが求められる。

走者の課題をさらにスモールステップ化して設定した。チームと発走順を理解して，スタートラインに整列する課題を追加した。

**【改善を図れた点】**
ねらいになる活動4.5.6において，自己判断に基づく活動参加が増えた。
**【反省】**バトンを受け取った後に，自らスタートが切れない児童が多く，結局「スタート!!」と言葉掛けをすることになった。児童はみんな走者を迎えるように正面を向き，結果的に進行方向には背を向ける格好だった点が大きな要因になったと判断した。

| 学校名：北海道教育大学附属養護学校 | | 作成者　渡邊 |
|---|---|---|
| 学年・教室　－ | 領域・教科名：体づくり | 平成　18　年度　1期 |
| **授業シート** | 授業名（単元名）：チームで楽しむ陸上競技“バトンリレー”<br>第　（3／14回）　2006年7月7日 | シート番号　3 |

**●授業のねらい ＜シラバス＞（単元設定の理由，本単元のねらい等）**

陸上競技1の単元では，「障害物走をしよう」で障害となるハードル板に親しみ，走る・跳ぶ動きを理解できた。そして「ハードル走をしよう」でダイナミックに走ったり跳んだりする運動の経験を重ねてきた。2種類の個人種目を通して，動きの変化を楽しめながら「走る」「跳ぶ」動きのある走運動が行えた。

本単元は，これまでの学習成果を生かしながら，「走る」「跳ぶ」運動を楽しむことができる団体種目としてリレー競技を設定した。題材として「リレー競技」「障害物リレー競技」を配列し，チームメイトを意識しながらバトンタッチしてつないでいく団体種目を楽しむことをねらう。また，ルールや順位(勝敗)を理解して活動に参加することによって社会的ルールを守る行動が楽しさを深める学習を目指す。

**●本時のねらい ＜コマシラバス＞**

・部位の細かな動きに着目した準備運動をする。
・バトンを渡す相手を理解して，バトンタッチする。
・進行方向を向いてバトンを受け取る。

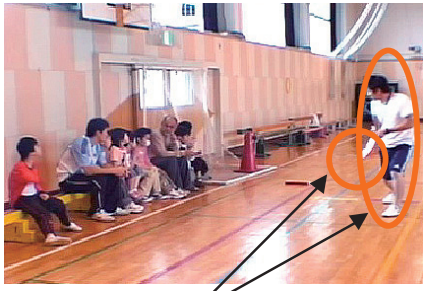
| ●今日の授業名（テーマ）：バトンの受け取り方を知ろう | 観点 | キーポイント | 評価と改善点 |
|---|---|---|---|
| ● ウォーミングアップ：ビルドアップ走を2周する | | | |
| □ 1 笛のリズム変化に合わせて速く走る。 | 技術 | ③ | □ 1 ○先頭集団はリズムの変化を察している。後方集団は教師の促しをうけてペースアップしている。 |
| ● ウォーミングアップ：準備体操・ストレッチをする | | | |
| □ 2 リーダーの動きの変化を捉える。 | 社会性 | ⑦ | □ 2 ○ |
| □ 3 指示された部位をしっかりと伸ばす。 | 社会性 | ③ | □ 3 ○→反応を見て指示を遅らせる。 |
| ● リレー競技をする | | | |
| □ 4 チームと発走順を分かって，スタートラインに並ぶ。 | 知識 | ③ | □ 4 ○前回と発走順が変わっても順番等を理解している。 |
| □ 5 メンバー表を見て，バトンを渡す次走者を知る。 | 知識 | ② | □ 5 ○ほぼ全員がチームの次走者へ近付けた。 |
| □ 6 構え方の指示を理解し，進行方向を向いて後方に手を伸ばして待つ。 | 知識 | ② | □ 6 △図示と実演を手がかりに，約半数が構え方を自発した。または自己修正した。→移動前にポイントチェックをして判断を促す。 |

自閉症教育のキーポイント：①学習態勢　②指示を理解する，応じる　③自己管理能力（セルフマネージメント）　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，観察できる　⑦課題解決の手がかりとなる刺激に注目できる

新たに次走者の運動をスモールステップ化して課題を追加する。バトンを受け取るための構え方を知るために，指導法も工夫する。

前回，キーポイントは②指示理解として実施した。今回，より主体的な判断による活動参加をねらい，キーポイントを③として計画・実施した。

【改善を図れた点】進行方向への構え方の図を提示したときの注目は素晴らしく，実演のポイントを示すのに役立った。
【反省】前向きになった児童は図示の提示でポイントを想起して修正を図る姿があった。模倣ができなかった児童には，図示と身体プロンプトで併用した。半数は改善したが，半数は未習得である。次回は席を立つ直前に注目点を提示するようにし，判断を促してみる。



**【学習にあたって】**
スムーズなバトンリレーのために，次走者のバトンを受け取る構え方の知識が不足していた。視覚情報で注目するべき点を事前に教示して，構えの実演と模倣を促すように指導する方法を考えた。

**【教材の工夫】**
■実演の観察と模倣を促す教材の工夫。
・注目すべき点を伝える構え方の図示
・ポイントを示しながらモデル教示
・運動中のエラーは，図示とモデリングを中心に修正を図る

# 授業の評価・改善シートの活用事例　　鳥取県立米子養護学校

## 1．はじめに

今までの授業計画・実施などは「実態把握をどう授業計画に生かすか」「授業計画を実際の授業にどう組み込むか」「授業でついた力をどうやって次時につなげていくか」など「実態把握－計画－授業」の相互のつながりや評価の基準が曖昧で効果的なサイクルになっていませんでした（図１）。このような状況を打開していくために「自閉症教育のキーポイント」と「授業評価・改善シート」を使って授業の見直しや改善を図りたいと考えました。そこで授業づくりを，アセスメントも含めたＰＤＣＡサイクルとして整理し，さらに「自閉症教育のキーポイント」と「授業の評価・改善シート」を使った見直しを行いました（図２）。

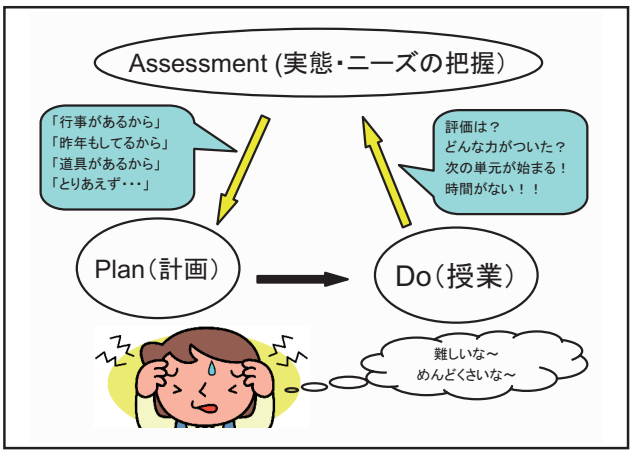



図１

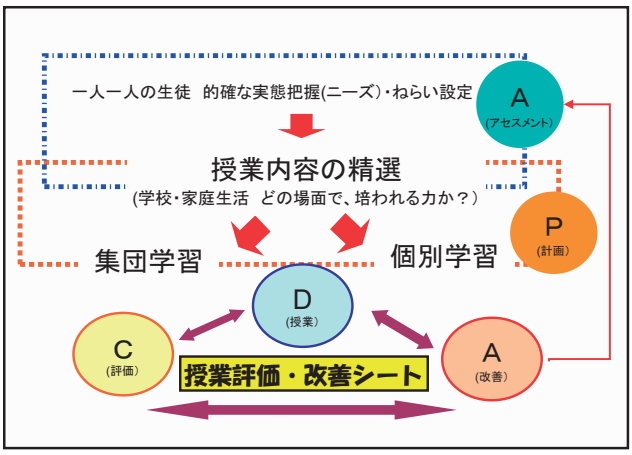



図２

## 2．授業実践　「作業学習」

本校中学部では，「将来への希望」「働くことへのあこがれ」という意識を育てるための授業を意識して作業学習を行っています。また，生徒の実態は様々です。社会に出た時には，いろいろな人や環境に対応しなければならないことを踏まえ，作業の単元では以下の点に注目し授業を構成しました。

・仕事を選択する時には様々な要素があることを知る。
・楽しみや好きなことの段階を意識した授業の組み立て。
・仲間と共存する中での高め合い。

教師同士で十分な打ち合わせや授業の検討をする時間もなく，授業のねらいについても焦点がぼやけ，教師間の授業イメージの違いにより指導方法にずれが生じることもありました。そこで，「授業の評価・改善シート」を使い，教師同士の授業のねらい・進め方のイメージを共通理解することと，生徒に対してぶれない授業を行うことをねらいました。

まず，生徒の学びやすさ（視覚優位，模倣が得意等）を考慮し，キーポイントを利用して

生徒のグループを構成しました。何となく生徒同士の相性や，教師の主観でグループを構成していた時とは違い，７つのキーポイントを柱に，どういう視点をもって評価・改善するかがグループ構成の柱になりました。また，「授業の評価・改善シート」を利用した日々の授業改善の積み重ねにより，「生徒の変容」に伴った「支援の変容」も，教師一人一人が意識できるようになってきました。授業を計画した教師だけでなく，一人一人の教師が支援の段階を意識することは，生徒の難しさを踏まえた適切な支援を行える大きな一歩であったと思います。具体的な生徒自身の変容もみられるようになってきました。今までは，一人一人の生徒に教師が個別に対応し，作業スキルを高めることが中心になっていました。それを，キーポイント⑥（自ら模倣できる，観察できる）を意識して授業の中に組み入れ，改善をしていくことで，生徒同士が学び合う姿もみられるようになってきました。授業の流れを見直し，一つ一つの活動をキーポイントや観点を活用してねらいをしぼることで支援や場の改善を行い，教師が過度に支援してしまうことを減らすこともできました。

## ３．終わりに

「自閉症教育のキーポイント」と「授業の評価・改善シート」を活用することで，職員間が共通の視点をもって授業の評価や見直しをすることができました。７つのキーポイントを使ってねらいを変化させながら子どもが伸びていったことに加え，支援の仕方の精選など教師の質の向上にも有効であったと確信しています（図３）。また，実践を積み上げる中で，図４で示したとおり，集団を使った授業と，個別を使った授業の良さを生かした内容の整理をすることができました。

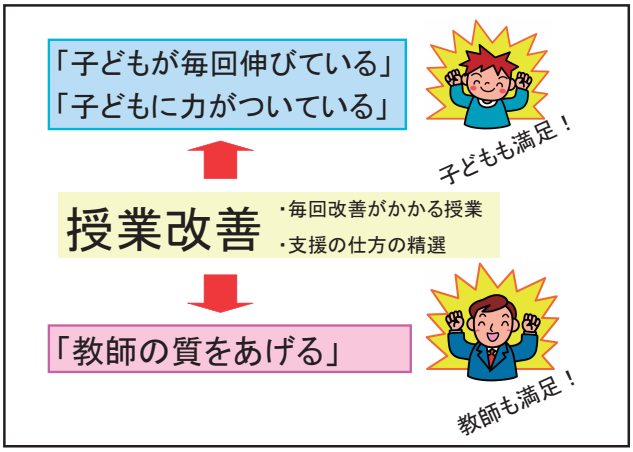



図３

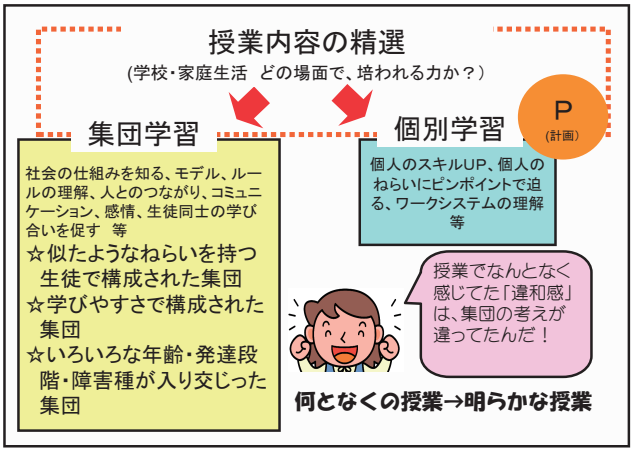



図４

| | | |
|---|---|---|
| 学校名：鳥取県立米子養護学校 | | 作成者　米谷めぐみ |
| 学年・教室　1　－　1 | 領域・教科名：作業学習 | 平成　19　年度　1　期 |
| **授業プラン** | 授業名（単元名）：仕事をするということは・・・？！ | 授業形態：集団学習 |
| | 児童生徒：総数　23人 ／ 児童生徒：教師（23：12）／ MT1名，ST11名<br>（障害名等の特記事項）<br>Aグループ：自閉症1，知的障害4（理解力が比較的高く，創意工夫をねらえる）　Bグループ：自閉症4，知的障害1（自閉度高め，正確な自己評価をねらう）　Cグループ：知的障害2，自閉症1，ダウン症2（知的に低め，即時評価とわかりやすい提示で理解を促す）　重複グループ：自閉症5，知的障害2，ダウン症1（知的に低い，集中時間が少ない，即時評価と繰り返しの活動有効） | 総時数（10コマ）<br>1コマあたりの授業時間　100分 |

**●授業のねらい ＜シラバス＞（単元設定の理由，本単元のねらい等）**

仕事への理解，お金や社会への理解や興味も実態は様々であり，動作のスピードにも差がある。つきたい職業や将来のイメージを持つ生徒もいれば，職業に対して知識が乏しい生徒もいるが，実際に自分がどういう力を身につけたらその夢に近づくのか具体的な展望は持っていないのが現状である。そこで，本授業では大人になることへのイメージを高める・仕事へのあこがれを持つ・自己肯定感を高める単元としたい。また，キーポイント②と⑥を中心にスキルUPをねらう。即時評価により，働いたら（がんばったら）良いことがあるというトークンシステムの理解を促したい。そして将来の自立に向け，自己選択・自己決定する機会を設ける。学びの特性を考慮しながら4グループに分け，2日間ずつ3種の仕事を経験し，最終的に自分がしたい仕事を選択する。どの生徒も，将来に向け，自立に向けて，中学部1年段階で目指すことをしぼり，学習することが大切と考えて設定した。

評価の観点
①関心･意欲･主体性
②知識
③社会性
④技能

| ●授業の流れ | 観点 | キーポイント | 支援の方法・手続き・教材教具等 |
|---|---|---|---|
| ●（小見出し）スケジュール確認をする | | | |
| □ 1 スケジュールに注目する。 | ① | ⑦ | □ 1 スケジュールの作成。教師の立ち位置。 |
| □ 2 教師の指示に合わせて，自分のスケジュールを操作する。 | ④ | ② | □ 2 生徒に見やすいよう前面に拡大スケジュールを準備。 |
| □ 3 頑張るところや楽しみなところをスケジュールから見つけて印を付け，活動する。 | ① | ④ | □ 3 実態にあった教材を準備（シール，色，キャラクター等）。 |
| ●（小見出し）職業を知り，自分がなりたいものについて考える(6/11)ＡＢＣグループ | | | |
| □ 4 身近な人の仕事をする姿に注目する。 | ① | ⑦ | □ 4 保護者や身近な人を紹介。見たくなるような教材を準備。 |
| □ 5 紹介された数種の仕事の中から，自分がなりたい仕事を選ぶ。 | ② | ② | □ 5 仕事に対しての理解度や関心を事前にリサーチする。 |
| □ 6 紹介された職業から，なりたい仕事を選ぶ。 | ③ | ⑤ | □ 6 個々の表現の仕方やねらいを明確にしておく。 |
| ●（小見出し）店のロゴカードのマッチングをする(6/11)重複グループ | | | |
| □ 7 好きなロゴを見つけたり貼り付けたりして，活動に参加する。 | ① | ⑦ | □ 7 選択しやすく意欲が高まるような教材を準備。 |
| □ 8 2択の中からロゴを選らび，シートに貼る。 | ④ | ⑦ | □ 8 選択用のロゴと選択したロゴがおけるシートの準備。 |
| □ 9 提示されたお店のロゴを選択し，正しい場所に貼る。 | ① | ③ | □ 9 過支援にならない声かけや提示の仕方をＳＴで共通理解。 |
| ●（小見出し）3つの作業種ごとに，活動場所に移動する | | | |
| □ 10 ＭＴの指示により，移動を始める。 | ④ | ② | □ 10 ＭＴの指示を聞いてから動くというルールを一定にする。 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| □ 11 グループの友達と一緒に，移動する。 | ③ | ⑥ | □ 11 モデルとなる友達を意識できるよう移動順を決める。 |
| □ 12 活動場所を理解して，自分で移動する。 | ① | ③ | □ 12 移動の始点・終点にＳＴが立つ。終点に顔写真を提示。 |
| ●（小見出し）今日の目標を立てる(6/12～) ＡＢＣグループ | | | |
| □ 13 スケジュールから特に頑張りたい活動を選ぶ。 | ① | ③ | □ 13 セントラルコヒーレンスが意識できるよう色分けを。 |
| □ 14 昨日のできや自分のできそうな個数をふまえ，今日の目標個数を決める。 | ② | ⑦ | □ 14 生徒の実態に合わせた確かめやすい表を準備。 |
| □ 15 今日の活動の中から「どんなふうに」「どれくらい」の目標を立てる。 | ① | ③ | □ 15 抽象的な言葉を避け，評価しやすい目標に。 |
| ●（小見出し）作業をする（３つのグループに分かれて） | | | |
| □ 16 教師の指示により作業を行う。 | ① | ② | □ 16 ＭＴとＳＴが役割を意識。ＭＴへの注目を促す。 |
| □ 17 友達の様子を参考にして作業を行う。 | ③ | ⑥ | □ 17 模倣する時間や場所を意図的に作る。 |
| □ 18 自分で考えたり判断したりして作業を行う。 | ② | ③ | □ 18 曖昧な判断ではなく，数字や状態を判断基準にする。 |
| ●（小見出し）授業の振り返り，自己評価(6/12～) ＡＢＣグループ | | | |
| □ 19 スケジュールから特に頑張った活動を選ぶ。 | ① | ⑤ | □ 19 授業始めに使用したスケジュールを使い，確かめる。 |
| □ 20 目標数と実際できた個数を比べる。 | ② | ⑦ | □ 20 視覚的にわかりやすい教材の準備。 |
| □ 21 能率が上がりそうな工夫を考える。 | ② | ③ | □ 21 なぜそうなるかという背景があることを知識として教える。 |
| ●（小見出し）トークンシステムの理解 | | | |
| □ 22 好きな物を選ぶ。 | ① | ④ | □ 22 希望人数や程度で好子に段階をつける。 |
| □ 23 シールと好きな物を交換する。 | ② | ④ | □ 23 シール数と交換できる好子を変える。 |
| □ 24 次回を楽しみに，今日は我慢してシールを次回にためる。 | ③ | ④ | □ 24 シールをためたほうが段階の高い好子と変更できる。 |
| ●（小見出し）仕事場を見学したり体験したりする(6/20) | | | |
| □ 25 友だちといっしょに行動できる。 | ③ | ① | □ 25 生徒の実態を考慮しペアやグループを決める。 |
| □ 26 話をする店の人を見たり，話を聞いたりする。 | ③ | ② | □ 26 見学，質問時のルールをわかりやすく伝える。 |
| □ 27 自分の思いを発表したり，疑問に思ったことを聞いたりする。 | ② | ⑤ | □ 27 見たり思ったりしたことはすぐに表記できる用紙の準備。 |
| ●（小見出し）自分でしたい仕事を選んで，仕事をする(6/21) | | | |
| □ 28 ３つの仕事から1つを選んで仕事をする。 | ④ | ⑦ | □ 28 選びやすいよう３つの仕事の特徴をはっきり提示。 |
| □ 29 自分がしたい仕事を理由を添えて発表する。 | ② | ⑤ | □ 29 生徒なりの理由が引き出せるよういろいろな要素を紹介。 |
| □ 30 自分で選んだ仕事を最後まですることで，満足感を感じる。 | ① | ④ | □ 30 仕事は楽しいという思いが膨らんだか教師全員で判断。 |

自閉症教育のキーポイント：①学習態勢　②指示を理解する，応じる　③自己管理能力（セルフマネージメント）　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，観察できる　⑦課題解決の手がかりとなる刺激に注目できる

| 学校名：鳥取県立米子養護学校 | | 作成者　米谷めぐみ |
|---|---|---|
| 学年・教室　1　－　1 | 領域・教科名：作業学習 | 平成　19　年度　1　期 |
| **授業メモリー** | 授業名（単元名）：仕事をするということは・・・？！ | 授業形態：集団学習 |
| | 児童生徒：総数　23人 ／ 児童生徒：教師（23：12）／ MT1名，ST11名<br>（障害名等の特記事項）<br>Aグループ：自閉症1，知的障害4　Bグループ：自閉症4，知的障害1　Cグループ：知的障害2，自閉症1，ダウン症2　重複グループ：自閉症5，知的障害2，ダウン症1 | 総時数（　10　コマ）<br>1コマあたりの授業時間　100分 |

| 1／10コマ | 今日の授業名（テーマ）：身近な働く人や働くってことを知ろう！（働くことへのあこがれを持つ） |
|---|---|

1-1　授業のねらい ＜シラバス＞ との関係

授業導入　生徒が身近に感じる職業や，あこがれそうな職業についてパワーポイントで紹介し，意欲が高まるようにする。集中して授業に参加できるようにするため，ロゴマッチングやクイズを入れる。

◎身近な職業・興味を持つ職業(コンビニエンスストアー，ハンバーガーショップ，デパート，おもちゃ屋，本屋　等)

◎紹介したい職業(保護者からは，働いている風景・友達ができて楽しい職場・仕事の楽しみややりがい・給料をもらって好きな物を買う等の話をしてもらい，意欲付けにする。また，学校清掃委託業者へのインタビューや仕事風景をビデオにて紹介する。)

**本時のねらい ＜コマシラバス＞（このコマの目的を明確に，文章で記載する。）**

前に立つ教師の話や提示する資料に注目し，興味を持って話を聞く。また，これから始まる学習についてのイメージを高め，これからの授業を楽しみにする(①関心・意欲・態度)。今後の日程やスケジュールについて知る。明日・この後，自分は何をすればよいかがわかる(②知識)。自分の思いを言葉や選択により表現する(③社会性)。お茶タイムで，自分に決めたれた役割活動を行う(④技能)。

1-2　本時の評価と，次の授業への改善点　＜評価の基準；A（授業のねらいに向けた改善ができた），B（再び同じ授業のねらいとなってしまった）＞

B(STの支援のタイミングの検討)

支援のタイミング。集中時間も差があり，興味の幅や内容が違うことも考慮した授業作りが必要。MTは注目できる教材についてさらに準備。STは，生徒がMTへ集中するための支援を徹底。集中時間については，差があることも考慮したタイミングで，教材の提示をする。→次回より授業の最初の10分のみで意欲付けとして行う。

| 2／10コマ | 今日の授業名（テーマ）：教師や友達を模倣して，紙すきをしよう① |
|---|---|

2-1　授業のねらい ＜シラバス＞ との関係

３つの仕事を経験する最初の授業ということから，丁寧な指導を心がける。最初に仕事内容について，困った時にどうしたらよいか，何をどうすれば終わりになるのか等の情報を伝えてくれるのはそのグループのMT「社長」であるというルールの理解を促す。

**本時のねらい ＜コマシラバス＞（このコマの目的を明確に，文章で記載する。）**

教師を模倣したり動きに注目したりして作業の内容を知る。そして，作業の流れや困った時の対処をルールやパターンで知り，実行できるようにする。そして，即時評価されることで，自分がしたことが良かったという成功経験を高め，次回も頑張ろうとする意欲を育てる。(①関心・意欲・態度)。紙すきの工程を手順書や案内番号，教師の指示により知り，作業を行う。(②知識)。どうして良いかわからなくなったり，上手くするにはどうすればいいか考えたりするときに，友達や教師の真似をすればよいことに気づく(③社会性)。牛乳パックの加工から紙をすく工程の中で，自分の得意な部分を見つけ，自分なりの方法を見つけ作業を行う(④技能)。

2-2　本時の評価と，次の授業への改善点　＜評価の基準；A（授業のねらいに向けた改善ができた），B（再び同じ授業のねらいとなってしまった）＞

A　導入部分では，昨日に比べて集中して画面を見たり話をしたりしていた。STの支援タイミングも適切であると生徒の動きや集中に変化があることをST同士も実感しあえた。

B　紙すきの全工程をまず全員が体験。しかし，移動をすることで集中が途切れるので，明日はひとつの場所でひとつの活動がじっくり模倣できるようにする。

| 3／10コマ | 今日の授業名（テーマ）：教師や友達を模倣して，紙すきをしよう② |
|---|---|

3-1　授業のねらい ＜シラバス＞ との関係
紙すきの仕事2日目 「紙をすく・自分がまかされた仕事を行う」ことをより細かく理解して行えるようにする。そのために，
◎模倣して習得できる
◎困ったときに聞く
ことがより意識できるようにする。

**本時のねらい ＜コマシラバス＞（このコマの目的を明確に，文章で記載する。）**
教師を模倣したり動きに注目したりして作業の内容を知る。そして，作業の流れや困ったときの対処をルールやパターンで知り，実行できるようにする。そして，即時評価されることで，自分がしたことが良かったという成功経験を高め，次回も頑張ろうとする意欲を育てる(①関心・意欲・態度)。紙すきの工程を手順書や案内番号，教師の指示により知り，作業を行う(②知識)。どうして良いかわからなくなったり，上手くするにはどうすればいいか考えたりするときに，友達や教師の真似をすればよいことに気づく(③社会性)。牛乳パックの加工から紙をすく工程の中で，自分の得意な部分を見つけ，自分なりの方法を見つけ作業を行う(④技能)。

3-2　本時の評価と，次の授業への改善点　＜評価の基準；A（授業のねらいに向けた改善ができた），B（再び同じ授業のねらいとなってしまった）＞
A　得意な仕事や苦手に感じる仕事を答えることができた。仕事の違いを意識し，友達の模倣をしようとしたり「教えてください」という場面も見られた。タイミングをいかし，即時評価することでより意識が高まるようにする。次回，清掃の仕事に移行することも考え，模倣のしやすい立ち位置や説明の仕方，補助具等についても引き継ぐ。

| 4／10コマ | 今日の授業名（テーマ）：教師や友達を模倣して，清掃をしよう① |
|---|---|

4-1　授業のねらい ＜シラバス＞ との関係
「新しい仕事」を体験。前回の紙すきでの「学びやすさ」を元に，知識や技術を高める。上手くするためにどうすればいいのか考えたり，ルールや強化システムについて意識したりする。

**本時のねらい ＜コマシラバス＞（このコマの目的を明確に，文章で記載する。）**
教師を模倣したり動きに注目したりして作業の内容を知る。そして，作業の流れや困ったときの対処をルールやパターンで知り，実行できるようにする。そして，即時評価されることで，自分がしたことが良かったという成功経験を高め，次回も頑張ろうとする意欲を育てる(①関心・意欲・態度)。掃除をするときの注意点ややり方を，教師のやり方に注目して気づいたり模倣したりして知り，作業を行う(②知識)。どうして良いかわからなくなったり，上手くするにはどうすればいいか考えたりするときに，友達や教師の真似をすればよいことに気づく(③社会性)。モップ等の掃除道具の使い方を知り，正しく使い分けることができる(④技能)。

4-2　本時の評価と，次の授業への改善点　＜評価の基準；A（授業のねらいに向けた改善ができた），B（再び同じ授業のねらいとなってしまった）＞
B　MTの師範を見る時の姿勢→いすに座る(⑦注視しにくいためと，次の自分の順番がわかりやすいように）に変更。また，ずっと集中して自分より前の友達を見て模倣することは難しいが，直前の友達を模倣したほうがより意識が高まるようなので，直前の友達を見るように支援タイミングを考慮する。見せ方の仕方を変える→ポイントで立ち止まる，正しく姿勢を模倣できてから活動を開始する。評価は即時評価を多くする。活動が終わった直後に行い，表情やその後の様子についてを観察する。自己評価については，「きれいにできたか」では，判断が難しかったので，わかりやすい数で自分で判断できるようにする。

| 学校名：鳥取県立米子養護学校 | | 作成者　米谷めぐみ |
|---|---|---|
| 学年・教室　　被服室・2F廊下 | 領域・教科名：作業学習 | 平成　19　年度　1　期 |
| **授業シート** | 授業名（単元名）：仕事をするということは・・・？！<br>第　（4／10回）　2007年6月18日 | シート番号　2 |

**●授業のねらい ＜シラバス＞（単元設定の理由，本単元のねらい等）**

仕事への理解，お金や社会への理解や興味も実態は様々であり，動作のスピードにも差がある。つきたい職業や将来のイメージを持つ生徒もいれば，職業に対して知識が乏しい生徒もいるが，実際に自分がどういう力を身につけたらその夢に近づくのか具体的な展望は持っていないのが現状である。そこで，本授業では大人になることへのイメージを高める・仕事へのあこがれを持つ・自己肯定感を高める単元としたい。また，キーポイント②と⑥を中心にスキルUPをねらう。即時評価により，働いたら(がんばったら)良いことがあるというトークンシステムの理解を促したい。そして将来の自立に向け，自己選択・自己決定する機会を設ける。学びの特性を考慮しながら4グループに分け，2日間ずつ3種の仕事を経験し，最終的に自分がしたい仕事を選択する。どの生徒も，将来に向け，自立に向けて，中学部1年段階で目指すことをしぼり，学習することが大切と考えて設定した。

**●本時のねらい ＜コマシラバス＞**

教師を模倣したり動きに注目したりして作業の内容を知る。そして，作業の流れや困ったときの対処をルールやパターンで知り，実行できるようにする。即時評価されることで成功経験を高め，次回も頑張ろうとする意欲を育てる(①関心・意欲・態度)。掃除をするときの注意点ややり方を，教師のやり方に注目して気づいたり模倣したりして知り，作業を行う(②知識)。どうして良いかわからなくなったり，上手くするにはどうすればいいか考えたりする時に，友達や教師の真似をすればよいことに気づく(③社会性)。モップ等の掃除道具の使い方を知り，正しく使い分けることができる(④技能)。

評価の観点
①関心･意欲･主体性
②知識
③社会性
④技能

| ●今日の授業名（テーマ）：教師や友達を模倣して，清掃をしよう | 観点 | キーポイント | 評価と改善点 |
|---|---|---|---|
| ●（小見出し）教師の話を聞き，作業の順番を知る | | | |
| ☑ 1　教師の師範に注目できたか。 | ② | ⑦ | □ 1 |
| ☑ 2　教師の呼びかけに答え，移動や向きの変更ができたか。 | ① | ② | □ 2 |
| □ 3　自分の前の順番の人に注目し，作業を行うことができたか。 | ② | ⑦ | □ 3　順番の理解と注視しやすいようイスを使って待機。 |
| ●（小見出し）モップの扱いに慣れる | | | |
| ☑ 4　教師を模倣して，正しくモップを持つことができたか。 | ④ | ⑥ | □ 4 |
| ☑ 5　教師の示す注意点を理解し，準備したり片付けることができたか。 | ② | ② | □ 5 |
| ☑ 6　褒められることに動機づけられ，モップをかけることができたか。 | ① | ④ | □ 6　即時評価が有効。 |
| ●（小見出し）よごれ，ゴミ，落とし物に注意して清掃する | | | |
| ☑ 7　よごれや落とし物に気がつき，対応を変えられたか。 | ④ | ⑦ | □ 7 |
| ☑ 8　教師の師範や友達の様子を見て，清掃することができたか。 | ③ | ⑥ | □ 8 |
| □ 9　チェック表でチェックし，自己評価できたか。 | ② | ③ | □ 9　評価基準を「言葉」から確認しやすい「数」にする。 |
| ●（小見出し）シール数を考慮して好子と交換したり次につなげようとしたりする | | | |
| ☑ 10　シールを好きな物と交換できたか。 | ① | ② | □ 10 |
| ☑ 11　シールの数により，好きな物をもらえることに動機づけられたか。 | ① | ④ | □ 11 |
| □ 12　今日交換せず，ためることで明日を楽しみにすることができたか。 | ② | ④ | □ 12　○○さんOK。その様子を△△さん見ていたので明日評価。 |

自閉症教育のキーポイント：①学習態勢　②指示を理解する，応じる　③自己管理能力（セルフマネージメント）　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，観察できる　⑦課題解決の手がかりとなる刺激に注目できる

| 学校名：鳥取県立米子養護学校 | | 作成者　米谷めぐみ |
|---|---|---|
| 学年・教室　1　－　1 | 領域・教科名：作業学習 | 平成　19　年度　1　期 |
| **授業カルテ** | 授業名（単元名）：仕事をするということは・・・？！<br>第　（4／10回）　2007年6月18日 | シート番号　2 |

**●授業のねらい ＜シラバス＞**

教師を模倣したり動きに注目したりして作業の内容を知る。そして，作業の流れや困ったときの対処をルールやパターンで知り，実行できるようにする。即時評価されることで成功経験を高め，次回も頑張ろうとする意欲を育てる(①関心・意欲・態度)。掃除をするときの注意点ややり方を，教師のやり方に注目して気づいたり模倣したりして知り，作業を行う(②知識)。どうして良いかわからなくなったり，上手くするにはどうすればいいか考えたりする時に，友達や教師の真似をすればよいことに気づく(③社会性)。モップ等の掃除道具の使い方を知り，正しく使い分けることができる(④技能)。

**●（氏名）　　さん，本時のねらい ＜コマシラバス＞（目標）**

◎自分の前の順番の友達に注目し，作業内容を知る。自分の順番がきたら，すぐにその作業が開始できる。
◎汚れ(絵の具→雑巾で拭く　ごみ→モップ　落し物→保管して報告)に応じて作業内容を変更できる。
◎自分の活動評価によりシールをもらい，自分の好きなものと交換・またはためることができる。

| ●テスト項目 | 観点 | キーポイント | ステップの変更 | 変更後の評価 |
|---|---|---|---|---|
| ●（小見出し）教師の話を聞き，作業の順番を知る | | | | |
| □ 1　教師の説明や師範に，一定時間注目することができたか。 | ② | ⑦ | □ 1 | |
| □ 2　教師の呼びかけに答え，移動したり作業を開始することができたか。 | ① | ② | □ 2 | |
| □ 3　直前の友達に注目し，移動や作業開始ができたか。 | ③ | ⑦ | □ 3 | |
| ● モップの扱いになれる | | | | |
| □ 4　教師を模倣して，正しくモップを持つことができたか。 | ④ | ⑥ | □ 4 | |
| □ 5　教師の示す注意点を理解し，準備したり片付けることができたか。 | ② | ② | □ 5 | |
| □ 6　賞賛されることに動機づけられ，モップをかけられたか。 | ① | ④ | □ 6　賞賛の機会を1回から3回以上に増やす。 | |
| ●（小見出し）よごれ，ゴミ，落とし物に注意して清掃する | | | | |
| □ 7　絵の具の汚れに気づき，雑巾で拭くことができたか。 | ② | ⑦ | □ 7 | |
| □ 8　ごみに気づき，モップを使って集めることができたか。 | ④ | ⑦ | □ 8 | |
| □ 9　落し物に気づき，保管してから教師に報告することができたか。 | ② | ② | □ 9　指示書で確認をしてから活動を始める。 | |
| ●（小見出し）シール数に応じて，欲しい物と交換する | | | | |
| □ 10　好きなものを選ぶことができたか。 | ① | ④ | □ 10 | |
| □ 11　ためる意味を知り「今日我慢する」ことができたか。 | ② | ③ | □ 11　理解を促すため観点を③に変更。 | |
| □ 12　シール数により，好きな物をもらえることに動機づけられたか。 | ① | ④ | □ 12 | |

自閉症教育のキーポイント：①学習態勢　②指示を理解する，応じる　③自己管理能力（セルフマネージメント）　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，観察できる　⑦課題解決の手がかりとなる刺激に注目できる

# 授業の評価・改善シートの活用事例　長崎県立鶴南養護学校

## １．本校での自閉症教育のキーポイントの必要性と利用するに至った経緯

中学部では，自閉症のある生徒の在籍が30%を越え，職員のアンケートでは，自閉症のある生徒の指導方法の充実が課題として挙がっていました。そこで，平成17年度より２年間，「自閉症のある生徒の指導の充実」をキーワードにした実践研究を行いました。有効だった指導場面やそうでなかった指導場面を書き出して整理し，“視覚情報を整理して提示しよう”“こだわりにはこだわりすぎない”などの職員間で共通理解した「自閉症教育のキャッチフレーズ」を基本として，アセスメントを生かした課題設定に取り組みました。また，プロジェクト研究や「自閉症教育推進指導者研修」等で「キーポイント」「授業の評価・改善シート」に触れ，これによって，生徒のねらいの焦点化や手だての具体化が容易になり，目標や評価基準を共通理解した上で指導ができると考え，中学部でも活用することにしました。

## ２．自閉症教育のキーポイント（授業の評価・改善シート導入）の経緯

学部研究会で，「キーポイント」や「授業の評価・改善シート」について研修会をして，基本的な考え方について理解を深めました。そして作業学習の授業改善に取り組み，「キーポイント」を用いて課題設定した学習指導案を作成しました。また，しいたけ班では，「授業の評価・改善シート」を用い，事前の打ち合わせと事後のミーティングを継続的に行い，ねらいを絞り込んで指導を改善する取組を行い，これを研究授業として他学部にも公開しました。

さらに，作業学習以外にも授業対象を広げ，体育「バスケットボール」，生活単元学習「昼ご飯を作ろう」「写真立てを飾ろう」等で，学習グループ全体の授業の流れ（シート），対象生徒を絞った授業の流れ（カルテ）を継続的に作成し，実践を重ねています。

## ３．授業の評価・改善シートの作成と活用の実際

これまでバスケットボールの単元は，学部全体の合同授業としてパスやドリブルの練習の後，学級対抗の試合という流れで行われていました。しかし，生徒間で参加意欲や能力，ルールの理解などが様々であり，自分でドリブルやシュートができる生徒もいれば，学習の構えができていないためパスを受け取れない，パスを受け取ってもボールをどうすればよいかわからない，敵にボールを取られたらあきらめる，試合の流れに関心を示さない等の生徒もいました。

そこで，生徒の能力や特性を考慮して，グループを編成し，グループごとに，シュートやパス，試合など，生徒集団に合わせて活動を絞り込んだ授業を行うことにしました。

ここで取り上げている5・6班の生徒は，10名中９名が自閉症のある生徒で，バスケットボールの試合に参加するのは困難でした。「キーポイント」で生徒の実態を概観すると，このグループでは「②指示の理解」，「⑥模倣」，「⑦注視物の選択」が課題であることがわかり

ました。そこで，これらの力を育てることを意図して，試合形式ではなく，教師の手に注目してパスをすることや，シュートが終わった友達から名前を呼ばれてパスを受け取り，箱にシュートし，次の友達にパスをするという２チーム対抗の得点を競うゲームを行うようにしました。

## ４．授業の評価・改善シート導入の成果

**【自閉症教育のキーポイント】**

「キーポイント」を通して生徒たちを概観することで，どのような力が身についていないために課題をクリアできないでいるのかという視点を持つことができました。教師が生徒を見立てる力が高まり，それが手だてをより具体化することにつながりました。

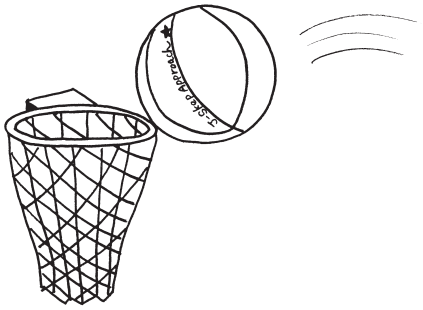
「キーポイント」は，自閉症以外の生徒にも活用でき，目標の絞り込みに効果的であることがわかりました。職員間で打ち合わせをする際にも，「今日は⑥をねらう」というように共通の視点を持って授業に臨み，共通の視点で振り返り，改善することができています。

**【授業の評価・改善シート】**

「授業の評価・改善シート」を用いることで，その時間にねらいたい内容を整理することができました。カルテ２のように，チェストパスを「教師や友達からの呼びかけに反応し相手の手に注目する」「モデルと同じようにボールを胸の位置から両手でパスする」「ボールの行方に注目する」というように課題分析することにより，一連の活動の中のどこでつまづきが見られ，どのような手だてを組めばよいかを考えることができました。さらに，授業後の評価では，「○」がつかなかった項目をできるようにするために，達成に向けた手だてのより一層の工夫や，活動の再検討などについて，共通の視点で深めることができました。

## ５．今後の課題

自閉症生徒の学びの困難性，例えば「⑦注視物の選択」が課題になる背景には，モノトラックやセントラルコヒーレンスがある，というような関係性を考慮しながら，「７つのキーポイント」「授業の評価・改善シート」「学びを促進するための11項目」を活用して，より学びの多い授業を創造し，教育課程の改善につなげていきたいと考えています。



| 学校名：長崎県立鶴南養護学校 | | 作成者　西川　崇 |
|---|---|---|
| 学年・教室　中学部5・6班 | 領域・教科名：体育 | 平成　18　年度　3学期 |
| **授業プラン** | 授業名（単元名）：「5人でつなごう，パス！シュート！」 | 授業形態：体育 |
| | 児童生徒：総数　10人 ／ 児童生徒：教師（10：4）／ MT1名，ST3名<br>（障害名等の特記事項）<br>MRを伴う自閉症9名，MR1名 | 総時数（5コマ）<br>1コマあたりの授業時間　50分 |

**●授業のねらい ＜シラバス＞（単元設定の理由，本単元のねらい等）**

本グループの生徒たちは10名中9名が自閉症の生徒で，バスケットボールの試合に参加することが困難な生徒たちである。ボールを操作する面においては，投げる，転がす，受け取るなどの経験があり，教師と生徒の1対1の場面では相手を意識してボールを投げたり，ゴールに向かって入れようとしたりすることができるが，集団になると難しくなる。「キーポイント」で生徒の実態を概観すると，このグループでは「②指示の理解」「⑥模倣」「⑦注視物の選択」が課題であることが分かった。そこで，これらの力を育てることを意図して，試合形式ではなく，教師の手に注目してパスをすることや，シュートが終わった友達から名前を呼ばれてパスを受け取り，箱にシュートし，次の友達にパスをするという2チーム対抗の得点を競うゲームを行うことにした。これらの活動を通すことによって，結果として，体育本来の目標である「運動スキル」や「体力の向上」なども併せて計られていくものと思われる。

評価の観点
ア関心･意欲･主体性
イ知識
ウ社会性
エ技能

| ●授業の流れ | 観点 | キーポイント | 支援の方法・手続き・教材教具等 |
|---|---|---|---|
| ● 第1回　1月17日(水)　5人で順番にパスやシュートしよう | | | |
| □ 1 教師からのパスを受け取る。 | ア | ⑦ | □ 1 注視や指示理解，技能面の実態を把握する。 |
| □ 2 教師にパスをする。 | ア | ⑦ | □ 2 必要に応じて，後方からプロンプターが支援する。 |
| □ 3 段ボール箱にシュートをする。 | ア | ⑦ | □ 3 壁に段ボール箱を設置し，視覚的情報を限定する。 |
| ● 第2回　1月22日(月)　教師や友達に注目して，パス！シュート！ | | | |
| □ 4 教師や友達の方を向いて，チェストパスを受け取る。 | イ | ② | □ 4 呼名により生徒の視線を確認して，パスをする。 |
| □ 5 教師や友達に向かって，チェストパスをする。 | イ | ⑥ | □ 5 横でSTがチェストパスの動きを示範する。 |
| □ 6 箱をねらってシュートし，入ったボールを取る。 | エ | ⑦ | □ 6 教師が箱を指差し，注視しやすくする。 |
| ● 第3回　1月29日(月)　順番にシュート！，そして，パス！ | | | |
| □ 7 教師とチェストパスのやりとりを，5回ずつする。 | エ | ⑥ | □ 7 対面している教師が腕の動きを示範する。 |
| □ 8 ゴールを目指して，ドリブルをしながら近付く。 | イ | ⑦ | □ 8 箱にキャラクターの絵を貼り，分かりやすくする。 |
| □ 9 ゴールを決め，次の友達を見て，チェストパスする。 | エ | ⑦ | □ 9 次の友達だけを立たせ，視覚情報を限定する。 |
| ● 第4回　1月31日(水)　パスをもらってドリブル！シュート！パス！ | | | |
| □ 10 教師とチェストパスのやりとりを，5回ずつする。 | エ | ⑥ | □ 10 対面している教師が腕の動きを示範する。 |
| □ 11 ゴールを目指して，ドリブルをしながら近付く。 | ア | ③ | □ 11 指示は控えて，自分で動くように見守る。 |
| □ 12 ゴールを決め，次の友達を見て，チェストパスする。 | エ | ⑦ | □ 12 次の友達だけを立たせ，視覚情報を限定する。 |
| ● 第5回　2月5日(月)　パスをもらってドリブル！シュート！パス！ | | | |
| □ 13 教師とチェストパスのやりとりを，5回ずつする。 | エ | ⑥ | □ 13 対面している教師が腕の動きを示範する。 |
| □ 14 自分の番ということが分かり，シュートをしに行く。 | ア | ③ | □ 14 フープの中に立って順番を意識できるようにする。 |
| □ 15 ゴールを決め，次の友達を見て，チェストパスする。 | エ | ⑦ | □ 15 次の友達だけを立たせ，視覚情報を限定する。 |

自閉症教育のキーポイント：①学習態勢　②指示を理解する，応じる　③自己管理能力（セルフマネージメント）　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，観察できる　⑦課題解決の手がかりとなる刺激に注目できる

| 学校名：長崎県立鶴南養護学校 | | 作成者　西川　崇 |
|---|---|---|
| 学年・教室　中学部5・6班 | 領域・教科名：体育 | 平成　18　年度　3学期 |
| **授業メモリー**<br>（PDCAを心掛ける） | 授業名（単元名）：「5人でつなごう，パス！シュート！」 | 授業形態：体育 |
| | 児童生徒：総数　10人 ／ 児童生徒：教師（10：4）／ MT1名，ST3名<br>（障害名等の特記事項）<br>MRを伴う自閉症9名，MR1名 | 総時数（5コマ）<br>1コマあたりの授業時間<br>50分 |

| 2／5コマ | 今日の授業名（テーマ）：教師や友達に注目して，パス！シュート！ |
|---|---|

2-1　授業のねらい ＜シラバス＞ との関係　変更なし

**本時のねらい ＜コマシラバス＞（このコマの目的を明確に，文章で記載する。）**
○教師や友達から名前を呼ばれたら，その方向を向いて，パスを受け取ることができる。
○教師や友達の方を向いて，誰に投げるかを意識して，チェストパスをすることができる。
○的をねらってシュートし，ボールが入ったかどうかを確認することができる。

2-2　本時の評価と，次の授業への改善点　＜評価の基準；A（授業のねらいに向けた改善ができた）＞
　生徒が扇形に並び，「教師が名前を呼んで教師やボールに意識を向けてパスする」，「生徒が教師に返す」，という流れで取り組んだ。ボールの受け取り方やパスの返し方(チェストパス）がばらばらであったり，その場で適当にしたりしている様子があったので，「②指示の理解」や，「⑥模倣」をねらい，示範者のモデリングやプロンプターによる身体補助が必要であると考える。
　また，言葉がある生徒には，「②指示の理解」や「⑤コミュニケーション表現」をねらい，次にパスする友達の名前を教師が指示して意識できるようにしたり，名前を呼んで，友達の態勢や意識を自分に向けること，などを指導していきたい。

| 3／5コマ | 今日の授業名（テーマ）：教師や友達に注目して，パス！シュート！ |
|---|---|

3-1　授業のねらい ＜シラバス＞ との関係　変更なし

**本時のねらい ＜コマシラバス＞（このコマの目的を明確に，文章で記載する。）**
○教師の手に注目し，教師の腕の動きを模倣してチェストパスすることができる。
○ゴールに入れることを分かって，ドリブルをしてゴールに近付いていくことができる。
○ゴールにシュートを決め，ボールを次の友達にパスすることができる。

3-2　本時の評価と，次の授業への改善点　＜評価の基準；A(授業のねらいに向けた改善ができた）＞
　1週間あいていたので，また教師とのチェストパスのやりとりから始め，「⑥模倣すること」「⑦注視物の選択」をねらったことはよかった。投げる，受け取るのタイミングのとりかたや，チェストパスの腕の伸ばし方の模倣に上達が見られた。
　本時は「④強化システムの理解」「⑦注視物の選択」を主として，ドリブル・シュートの練習を行った。交錯しないように一人ずつ順番に行ったこと，呼名と段ボールの指さしで「⑦注視物の選択」を徹底したことは，ねらいが伝わり，効果的だった。順番に並んでいるので，次の友達へのパスも意識しやすかった。「次は○○君の番だよ」と声をかけておき，「②指示の理解」をおさえ，シュートした生徒にも「○○君にやりなさい」と伝えることで，「②指示の理解」「③セルフマネージメント」「⑦注視物の選択」をねらうことができた。これらの指導は，引き続き行っていく必要がある。
　また，全体の授業計画で得点表が出てきて，5・6班のゲームの時間が設けられたため，試合ではなく，発表形式で実施した。発表はなるべく練習と同じような形式で行い，5分間で，5・6班同時進行で何点入れるかという，PK戦のようにした。この5分という時間が長すぎたため，後半はやや「②指示」が多くなってしまった。次回からは3分でよいと思われる。

| 学校名：長崎県立鶴南養護学校 | | 作成者　西川　崇 |
|---|---|---|
| 学年・教室　中学部5・6班 | 領域・教科名：体育 | 平成　18　年度　3学期 |
| **授業シート** | 授業名（単元名）：「5人でつなごう！パス！シュート！」<br>第　（2／5回）　2007年1月22日 | シート番号　バスケ2 |

**●授業のねらい ＜シラバス＞（単元設定の理由，本単元のねらい等）**

本グループの生徒たちは10名中9名が自閉症の生徒で，バスケットボールの試合に参加することが困難な生徒たちである。ボールを操作する面においては，投げる，転がす，受け取るなどの経験があり，教師と生徒の1対1の場面では相手を意識してボールを投げたり，ゴールに向かって入れようとしたりすることができるが，集団になると難しくなる。「キーポイント」で生徒の実態を概観すると，このグループでは「②指示の理解」「⑥模倣」「⑦注視物の選択」が課題であることが分かった。そこで，これらの力を育てることを意図して，試合形式ではなく，教師の手に注目してパスをすることや，シュートが終わった友達から名前を呼ばれてパスを受け取り，箱にシュートし，次の友達にパスをするという2チーム対抗の得点を競うゲームを行うことにした。これらの活動を通すことによって，結果として，体育本来の目標である「運動スキル」や「体力の向上」なども併せて計られていくものと思われる。

評価の観点
ア関心･意欲･主体性
イ知識
ウ社会性
エ技能

**●本時のねらい ＜コマシラバス＞**

○教師や友達から名前を呼ばれたら，その方向を向いて，パスを受け取ることができる。
○教師や友達の方を向いて，誰に投げるかを意識して，チェストパスをすることができる。
○的をねらってシュートし，ボールが入ったかどうかを確認することができる。

| ●今日の授業名（テーマ）：教師や友達に注目して，パス！シュート！ | 観点 | キーポイント | 評価と改善点 |
|---|---|---|---|
| ●（小見出し）教師や友達の方を向いて，パスを受け取る。 | | ②③⑦ | |
| □ 1　教師や友達からの呼びかけに反応して，注目する。 | イ | ② | □ 1 |
| □ 2　パスする相手の動きとボールに注目する。 | ア | ⑦ | ■ 2　どこを注目するのか不明確。腕の動きとボールに注目させるべき。 |
| □ 3　ボールをよく見て，パスを受け取る。 | エ | ③ | □ 3 |
| ●（小見出し）教師や友達に向かって，チェストパスをする。 | | ⑤⑥⑦ | |
| □ 4　パスする相手に「○○くん」と呼びかける。 | ウ | ⑤ | ■ 4　呼びかけと同時に投げることがあり両方ねらうのは困難。 |
| □ 5　モデルと同じようにボールを両手で突きだしてチェストパスをする。 | イ | ⑥ | □ 5 |
| □ 6　相手が受け取ったかどうか，ボールの行方に注目する(違う方向に投げたら，やり直し)。 | ア | ⑦ | □ 6 |
| ●（小見出し）箱をねらってシュートし，入ったボールを取る。 | | ②⑦ | |
| □ 7　箱に注目して，近付いていく(ドリブルが可能ならドリブルで)。 | エ | ⑦ | □ 7 |
| □ 8　箱をねらってシュートをする。 | エ | ⑦ | □ 8 |
| □ 9　箱に入ったボールを取る。 | エ | ② | ■ 9　箱の底がなかったので「ボールを拾う」に変更。 |

自閉症教育のキーポイント：①学習態勢　②指示を理解する，応じる　③自己管理能力（セルフマネージメント）　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，観察できる　⑦課題解決の手がかりとなる刺激に注目できる

| 学校名：長崎県立鶴南養護学校 | | 作成者　酒井　美和 |
|---|---|---|
| 学年・教室　中学部5・6班 | 領域・教科名：体育 | 平成　19　年度　3学期 |
| **授業カルテ** | 授業名（単元名）：「5人でつなごう！パス！シュート！」<br>第　（2／5回）　2007年1月22日 | シート番号　バスケ2 |

**●本時のねらい ＜コマシラバス＞**
○教師や友達から名前を呼ばれたら，その方向を向いて，パスを受け取ることができる。
○教師や友達の方を向いて，誰に投げるかを意識して，チェストパスをすることができる。
○的をねらってシュートし，ボールが入ったかどうかを確認することができる。

**●（氏名）　Mさん，本時のねらい（目標）**
○教師や友達から名前を呼ばれると，その方向を見ることができる。
○パスする相手や相手の手に注目することができる。
○シュートする箱に注目し，シュートすることができる。

評価の観点
ア関心･意欲･主体性
イ知識
ウ社会性
エ技能

| ●テスト項目 | 観点 | キーポイント | ステップの変更 | 変更後の評価 |
|---|---|---|---|---|
| ●（小見出し）教師や友達の方を向いて，パスを受け取る | | ②③⑦ | | |
| □ 1　教師や友達からの呼びかけに反応して，相手を見る。 | イ | ② | □ 1 | |
| □ 2　パスする相手の動きとボールに注目する。 | ア | ⑦ | □ 2 | |
| □ 3　ボールをよく見て，パスを受け取る。 | エ | ③ | □ 3 | |
| ●（小見出し）教師や友達に向かって，チェストパスをする | | ②⑥⑦ | | |
| □ 4　教師や友達からの呼びかけに反応し，相手の手に注目する。 | イ | ② | ■ 4　友達とのタイミング難。教師に限定。 | ○ |
| □ 5　モデルと同じようにボールを胸の位置から両手でパスする。 | イ | ⑥ | ■ 5　再度同じ活動をねらう。 | ○ |
| □ 6　パスしたボールの行方に注目する。 | ア | ⑦ | □ 6 | |
| ●（小見出し）箱をねらってシュートし，入ったボールを取る | | ② | | |
| □ 7　箱に注目して，近付いていく。 | イ | ② | □ 7　教師のガイドが必要。 | ○ |
| □ 8　箱をねらってシュートをする。 | イ | ② | □ 8　教師の指さしと声かけが必要。 | ○ |
| □ 9　箱から出てきたボールを取る。 | イ | ② | □ 9　教師のガイドが必要。 | ○ |

自閉症教育のキーポイント：①学習態勢　②指示を理解する，応じる　③自己管理能力（セルフマネージメント）　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，観察できる　⑦課題解決の手がかりとなる刺激に注目できる

# 授業の評価・改善シートの活用事例　岐阜県立大垣特別支援学校

## １．本校での自閉症教育のキーポイントの必要性と利用に至った経緯

本校では，自閉症を併せ有する児童生徒の在籍比率が過半数を超え，今までの教育内容や指導方法では対応することが困難となり，新たな自閉症教育の取り組みを探ることになりました。平成18年度から，自閉症のある児童の在籍比率の高い，しかも低年齢である小学部２年生に「自閉症学級」を２学級，今年度は２年生に１学級，３年生に２学級をモデル的に設置しました。

そこでは，先行研究で明らかになっている環境整備(構造化)や特性に応じた自立活動及び各指導内容を教育実践に取り入れ検証を行っています。その礎となる自閉症の特性に応じた指導の概念として，「自閉症教育のキーポイント」を用い，より充実した教育になるよう日々授業実践，改善を行っています。

## ２．自閉症教育のキーポイント（授業の評価・改善シート）導入の経緯

研究テーマ「自閉症の特性に応じた教育課程及び個々への支援を探る～主体的に学校生活を送る姿をめざして」において，自閉症教育のキーポイントをねらいにおいて指導を行うことにより，主体性が育ち，自閉症のある児童が主体的に生活できるだろうという仮説を立て研究を行っています。

自閉症教育のキーポイントを導入する以前は，心理・発達検査によるアセスメントと行動観察などのアセスメントを行ってきました。特に，行動観察などのアセスメントでは観点が曖昧ということで，アセスメント－個別指導計画の目標－各授業での取組がつながらない問題がありました。

自閉症教育のキーポイントの活用を，アセスメント－個別指導計画の目標－その目標に迫る授業づくりというつながりの構築を図ること，そして自閉症の特性に応じた授業づくりを目的として導入をしました。各授業で，自閉症教育のキーポイントを活用し，各学年・教科の重点課題を検証しています。

## ３．授業の評価・改善シートの作成と活用の実際

各教科及び教科・領域を合わせた指導において，それぞれの教科の目標と自閉症教育のキーポイントで目標を設定し，授業を組み立てています。

特に，自立活動では自閉症の特性に迫ることができるように毎時間授業シートを活用し，PDCAサイクルを重視した実践を心がけています。自立活動の時間を本校では，「いきいきタイム」と名付け，個別の課題学習，小集団(学級)活動を行っています。個別の課題学習では，一人一人の興味・関心をもとに課題を設定し，自閉症教育のキーポイントに照らし合わせ，どのようなねらいなのかを吟味しています。そして，そのねらいに迫るための支援，手続きを明らかにした上で，実践を行っています。児童の取組の様子から次の授業の支援，課

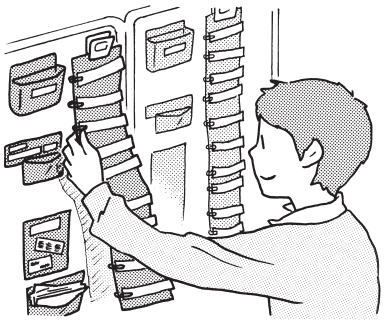
題設定の在り方を再検討し，授業改善を図っています。

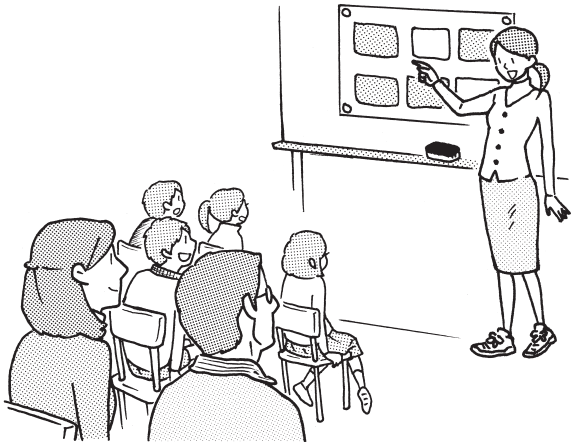
## ４．授業の評価・改善シート導入の成果

自閉症教育のキーポイントを活用したことにより，自閉症のある児童にどんな力をつけていくことが必要なのかが明らかになり，特性に応じた授業の組み立てがなされたことが大きな成果としてあげられます。また，授業シート等を活用したことにより，授業に関わる教師間でねらいを共有し，共通した支援ができるようになってきました。それに伴い，自閉症のある児童の誤学習が少なくなり，学習のねらいの定着を図ることができるようになってきました。

## ５．今後の課題

自閉症教育のキーポイントの導入により，授業の組み立てが変われば，児童の様子に変化をもたらすということ，そして主体性を育成できるということを実感しました。まだまだ発展途上にある本校の自閉症教育の充実のためにも，自閉症教育のキーポイントを今後も活用し，自閉症のある子ども一人一人の特性に応じた授業づくり，学校生活づくりをしていければと考えています。また，今後の課題として，学年や発達段階，キーポイントの段階などを踏まえた自閉症のある子どもの発達段階を発展的にまとめていきたいと考えています。





# 第六章

# 自閉症の特性に応じた教育課程と学校教育

自閉症教育の指導目標・内容のエッセンスである「キーポイント」を柱にして，その考え方と実践を紹介してきました。このキーポイントの教育課程上の位置づけが明確になることによって，本当の意味で自閉症教育の充実が図られると考えます。

第六章では，自閉症の特性に応じた教育課程について，個人別の指導が重要という視点で検討しました。個別の目標設定を行い、授業を改善していく際にも，キーポイントは有効です。また，個別の目標設定を踏まえ展開していく領域・教科を合わせた指導としての「個人別の課題学習」が重要になります。

加えて，自閉症の特性に応じた特色ある教育課程を編成している学校の取組をまとめました。自閉症の特性に応じた質の高い教育を実践している先駆的な取組を知るとともに，その成果と課題を考察しました。これによって各地，各校での実践のスタートラインが明らかになったと考えています。

我々の提言をもとにして，各地で様々な検討が行われ，自閉症の特性を踏まえた教育課程の構築に向けた取組が始まることを期待しています。

# 第六章　自閉症の特性に応じた教育課程と学校教育

自閉症教育の「キーポイント」は，自閉症教育の指導目標・内容のエッセンスであり，指導内容・方法を検討する上では重要な概念と位置づけてきました。そして，自閉症教育における学習の基本構造を手がかりに，第一章の図１に示したように，①一般的な学習内容，②学習を支える学び(キーポイント)，③特性に応じた工夫(エチケット)，④学校・教育環境，の視点で指導内容・方法を検討することを提案しました。

本書で取り上げた「自閉症教育のチェックリスト」は，④学校・教育環境の整備を含め，すべての内容に該当します。学校が組織として，自閉症教育を共通理解し，教員独りでなく，チームで取り組むことが重要です。また，本書で紹介した「学びを促進するための特性の理解と活用」は，③特性に応じた工夫(エチケット)であり，その特性を考えれば，手だてを工夫することが当然と考えられる項目です。

ここでは，自閉症の特性に応じた教育課程と学校教育に関して，重要になる指導内容・方法の「個別化」，そして改めて学習を支える学びである「キーポイント」，効果的な指導の形態である「個人別の課題学習」を取り上げます。

## １．教育課程を考える視点

### （１）一人一人の特性に対応した個別化，そして集団化や社会化を

知的障害を伴う自閉症の児童生徒の多くは，特別支援学校(知的障害)において，知的障害のある児童生徒と一緒に教育を受けています。第一章でも述べたように，自閉症と知的障害は全く異なる障害であり，知的障害のバリエーションとして対応すべきではないことを強調してきました。この視点から指導内容・方法を検討し，集団場面で「自発性」や「創造性」を重視した指導の方法は，自閉症のある児童生徒には適切でないという結論に至りました。

なぜなら，「アンバランスな認知発達」と三つ組の症状や感覚・知覚の過敏性などが組み合わされ，一人一人の状態像が異なり，それぞれの学習が成立するための手だてが多様になるからです。また，自閉症の特性として，「自発性」「創造性」を重視する授業の展開は苦手な場合があり，学習活動は見通し及び課題が明確で，具体的であることが必要だからです。

つまり，集団における学び合い等に重点をおいた授業ではなく，まずは個別の目標に取り組む授業が基本と考えます。言い換えれば，自閉症のある児童生徒の個々のニーズは多様であり，そのニーズに応じた個別の取り組みが重要です。そして特に小学校段階の低学年の場合には，可能であれば１対１の個別の課題学習の時間を設定することが望ましいと考えます。それが難しい場合であっても，グループ学習の中で，個々の実態に応じて目標を設定した授業を基本とすることが必要であると考えます。

そして，さらにこのような個別化の取組を基礎として，そこで培った力を集団での活動に生かすような授業計画が必要になります。

### （2）キーポイントとその機能

自閉症教育の指導目標・内容のエッセンスがキーポイントであり，指導内容・方法を検討する上では重要な概念です。このキーポイントの機能については，第四章で取り上げました。ここでは，教育課程の視点からキーポイントについて取り上げます。

1．自閉症教育における学習の基本構造（第一章図１参照）の「学習するための学び」の要素であり，自閉症の自立活動の目標・内容と重なる。
2．「個人別の課題学習」を計画する際，課題設定の重要な視点である。
個別の課題学習，グループによる学習，集団での授業をつなぐ機能がある。
3．自閉症の児童生徒が身につけたい力を考えた場合に，その指導内容を適切に選択・組織していく重要な観点である。

第１に，自立活動とのつながりについてです。従来の自立活動の５区分に加えて，新たな区分として「人間関係の形成（仮称）」を設けることが提案され，しばらくの間は，自閉症の自立活動のあり方が話題となります。キーポイントは，自閉症の障害特性から生じる困難さを整理したものであり，学習の基本構造の「学習するための学び」の要素です。それは，まさに自閉症の一人一人の自立活動の内容に重なる目標・内容です。言い換えると，キーポイントは自閉症の自立活動にとって，中核となる目標・内容とも言えます。さらにまた，大人として生活する上で必要となる力の基本となるものです。

第２の意義は，キーポイントは「個人別の課題学習」を計画する際に，課題設定の重要な視点又は軸となるものです。「個人別の課題学習」は領域・教科を合わせた指導です。つまり，その指導内容については各教科又は領域の内容が主たる内容となります。その主たる内容に取り組む場合においても，学習につまづきやすい部分については，キーポイントが学習の目標・内容になると考えられます。例えば，「注意が他に向いてしまい，課題に取り組む時間が短い」「課題解決に必要な情報でない部分に注意がむく」等がつまずく要因になります。

この「個人別の課題学習」については，「個別の課題学習」だけでなく，「小グループでの学習」「集団での学習」といくつかのタイプが想定されます。これらの学習において，個々の児童生徒の指導目標・内容の一貫性やつながりをどう把握するかが大きな課題になります。その際の軸としてのキーポイントを活用することで共通性が確保されると考えられます。

第３に，自閉症の児童生徒が身につけたい力を考えた場合に，北海道教育大学附属養護学校（平成18年度）が，その学習内容を「くらし・しごと・よか」として整理したように，指導内容を適切に選択・組織していく際の重要な観点と考えることも可能です。

このように教育課程におけるキーポイントは，自立活動の指導目標・内容に該当するだけに留まらず幅広い機能があります。単に指導目標や内容ではなく，自閉症の児童生徒にとっての確かな力を身につけることを検討する際の観点であり，さまざまな学習形態の連続性を確保する視点でもあります。

### （3）個人別の課題学習を

本書では，教育課程に関して「個人別の課題学習」を提案しています。その前提には，次の三つのことがあります。

1．知的障害を伴う自閉症のある児童生徒とは，「自閉症を伴う知的障害」ではなく，「知的障害を伴う自閉症」であり，自閉症と知的障害とはその特性は明確に異なること，そして自閉症の特性は，知的発達の程度にかかわらず共通のものがあり，その教育の基本原理を明確にする必要がある。
2．集団活動を前提とした学習場面において個別化を図る方法よりは，一人一人の特性に対応した目標を明確にした上で，個別化した学習を基本とする方法が効果的である。
3．個別学習を積み上げて，それを小グループ，集団での活動に生かせるように指導を展開し，それぞれの指導をつなぐ視点がキーポイントである。

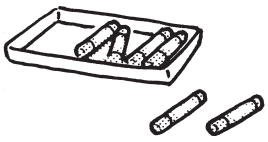
このキーポイントに象徴される自閉症教育のエッセンスを核とした教科・領域を合わせた指導としての「個人別の課題学習」をどのように展開していくのかについて，今後はその実践を積み重ねていくことが求められます。

### （4）教育課程編成上の位置づけについて

図１は現行の特別支援学校（知的障害）の教育課程を前提とした自閉症の特性に応じた教育課程編成の構造です。自閉症の特性に応じた効果的な指導の形態として，自立活動又はキーポイントの指導目標・内容を核とし，各教科等の内容を関連づけて指導を構成する「個人別の課題学習」を提案しました。この指導は，図１に示されるように，指導の形態としては領域・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ます。

なお，この「個人別の課題学習」は，教育課程上では，従来の特別支援学校（知的障害）の領域・教科を合わせた指導であり，「遊びの指導」「生活単元学習」等と同じですが，質的に異なることを理解することが重要です。

指導方法や指導体制などの指導の形態の改善に当たっては，このような考え方を踏まえ，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となります。



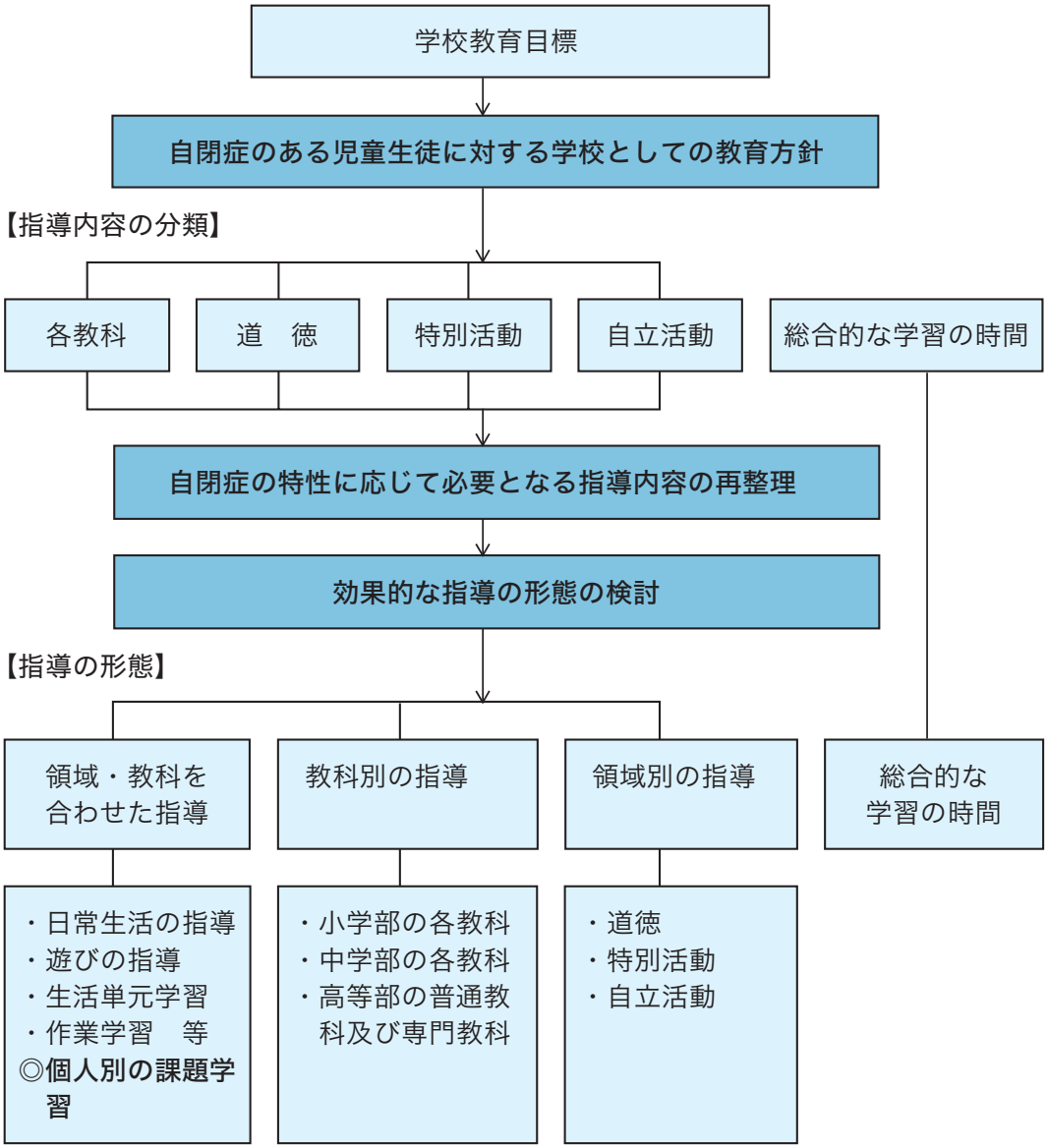



図１　自閉症の特性に応じた教育課程編成の構造

## ２．特色ある教育課程を実践している学校の取組

自閉症の特性に応じて特色ある教育課程を実践してきたいくつかの学校があります。これらは，①自立活動の視点から自閉症の特性に対応する指導内容を明確にする取組，②自閉症の特性に対応する効果的な指導方法（指導の形態）を展開する取組に分けられます。ここでは，以下の３つの学校の取組を紹介します。

### （１）筑波大学附属久里浜特別支援学校の教育課程について
### （２）東京都立青鳥養護学校久我山分校の教育課程について
### （３）北海道教育大学附属特別支援学校の教育課程について

## （１）筑波大学附属久里浜特別支援学校

### ①学校の概要

本校は，平成16年４月１日に，知的障害を併せ有する自閉症児を教育対象とした幼稚部と小学部を置く筑波大学附属久里浜養護学校（現在は「筑波大学附属久里浜特別支援学校」）として創設されました。

筑波大学や隣接する独立行政法人国立特別支援教育総合研究所と連携・協力しながら，指導内容・方法，教育課程の開発をはじめ，様々な活動に取り組んでいます。

| 幼　児　児　童　数 | | | |
|---|---|---|---|
| 部 | 年齢学年 | 現　員 | |
| | | 自閉症 | 自閉症以外 |
| 幼稚部 | ３歳 | ０人 | ０人 |
| | ４歳 | 6 | 0 |
| | ５歳 | 3 | 0 |
| | 小計 | 9 | 0 |
| 小学部 | １年 | 6 | 0 |
| | ２年 | 6 | 0 |
| | ３年 | 7 | 0 |
| | ４年 | 13 | 0 |
| | ５年 | 4 | 0 |
| | ６年 | 4 | 1 |
| | 小計 | 40 | 1 |
| 合計 | | 49人 | １人 |

### ②自閉症教育の考え方と特色ある点

・「評価のための個別セッション」を柱としてアセスメントを行い，一人ひとりの子どもをしっかり理解することに努めています。
・アセスメントから得られた情報を総合的に分析して子どもの現在の状態を評価し，一人ひとりの子どもの実態に即した適切な指導課題を設定し，個別の指導計画にまとめて個に応じた指導実践を目指しています。
・日常生活にいかしていく視点から，環境整備，教材・教具の開発，教師のかかわり方などに工夫，配慮をして，一定の支援や援助を受けながらも，主体的に活動に取り組める子どもの育成を目指しています。

### ③教育課程

**幼稚部**では，遊び活動として，「室内・外遊び」「音楽遊び」「運動遊び」「素材遊び」を設定しています。平成19年度から教師や友達とのかかわりの中で，取り組める活動の広がりを目指した「なかよしタイム」の時間を設けました。また，個別の課題学習を毎日行い，早期からの認知面の向上も図っています。

＜幼稚部：日課表＞

| | 月 | 火 | 水 | 木 | 金 |
|---|---|---|---|---|---|
| 9:00 | 登校 | | | | |
| | 着替え，排せつ | | | | |
| 9:15 | 朝の会 | | | | |
| 9:30<br>9:50 | 外遊び・室内遊び<br>排せつ，手洗い，移動　等 | | | | |
| 10:00 | なかよしタイム | 音楽遊び | 素材遊び | 運動遊び | なかよしタイム |
| 10:30 | 移動・休憩 | | | | |
| 10:45 | 個別の課題学習 | | | | |
| 11:30 | 排せつ，手洗い，準備，移動　等 | | | | |
| 11:50 | 準備，給食，片付け，移動，歯磨き　等 | | | | |
| 12:40<br>13:00 | 着替え，排せつ等，帰りの会<br>下　校 | | | | |

＜日課表：小学部３年生＞

| | 月 | 火 | 水 | 木 | 金 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 9:00-9:25 | 着替え・朝の会 | | | | | 9:00-9:20 |
| 9:30-9:50 | 朝の運動 | | | | | 9:25-9:45 |
| 9:55-10:55 | 個別の課題学習 | | | | 社会生活の指導 | 9:55-11:35 |
| 11:00-11:45 | のびのびタイム | 音楽 | のびのびタイム | 体育 | | |
| | | | | | | |
| 11:50-12:05 | 給食準備 | | | | | 11:50-12:05 |
| 12:05-12:50 | 給食 | | | | | 12:05-12:50 |
| 12:55-13:10 | 後片付け・歯磨き | | | | | 12:55-13:10 |
| | | | | | | |
| 13:10-13:55 | よかタイム | 体育 | | | 図画工作 | 13:10-13:55 |
| | | | | | | |
| 14:00-14:45 | 着替え・帰りの会 | | | | 着替え・帰りの会 | 14:00-14:45 |

**小学部**では，個別の課題学習の時間を，１～２年生は週５日，３～６年生は週４日帯状にとっています。また，自閉症の障害特性に応じた自立活動の時間（のびのびタイム），社会参加と自立を目指した活動に継続的に取り組む「社会生活の指導」「よかタイム」の時間を特設して指導に取り組んでいます。

### ④実施しての評価

平成16年度～18年度の３年間にわたって，文部科学省から研究開発学校の指定を受け「自閉症児のための教育課程の研究開発」の研究開発課題に取り組んできました。その研究成果の一つとして，「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」を開発しました。現行の５区分22項目の自立活動に，自閉症の特性に応じた指導内容として，「社会的適応」「自律的活動」の２区分を追加し，７区分28項目として整理，再編成したもので，それらを軸とした教育課程を編成して取り組んできました。「社会的適応」では，場や状況に応じて適切に行動する力を養い，社会参加を円滑にする基盤を培う観点から内容を示しました。また「自律的活動」では，状況に応じて自律的に行動する力を養い，質の高い生活を行えるようにする基盤を培う観点から内容を示しました。特徴的な授業としては，小学部においては，自立活動の時間の指導としての「のびのびタイム」や，領域・教科を合わせた指導としての「社会生活の指導」が挙げられます。

「のびのびタイム」では，一人ひとりの実態に即したコミュニケーションスキル，動作の模倣，体の動きのぎこちなさ等の改善，「社会生活の指導」では，交通機関や公共施設の利用等を通して，社会の基本的なルールやマナーの習得，生活経験の拡大など，自閉症の障害特性に伴う種々の困難を改善・克服するために必要な指導内容を効果的に実践することができ，子どもたちの成長が着実に見られてきています。

平成19年度からは，新たに３年間の研究開発学校の指定を受け，「社会参加と自立を促す幼稚部，小学部一貫した教育課程の編成」の研究開発課題に取り組んでいます。幼稚部では「なかよしタイム」，小学部では「よかタイム」の時間を新たに設け，集団での活動や余暇活動についての指導にも取り組んでいます。

## （２）東京都立青鳥養護学校久我山分校

### ①学校の概要

本校は東京都世田谷区を通学区域とする小学部と中学部からなる特別支援学校です。青鳥養護学校の分校として久我山盲学校の敷地内にあります。

平成19年度の学級数は25学級，児童生徒は105名（５月１日現在）です。児童生徒の障害の状況として，自閉症を併せ有する児童生徒（以下自閉症の児童・生徒と称す）もしくは，広汎性発達障害のある児童生徒の占める割合は，普通学級で71％です。一方，重度重複学級の児童生徒の障害状況は，歩行が不安定な肢体不自由を併せ有する児童生徒が過半数を占めています。

### ②自閉症教育の考え方と特色

#### １．自閉症教育の考え方

自閉症の児童生徒の増加と障害の重度・多様化から，平成17年度より障害特性に応じた教育の推進を学校の最重要課題としています。障害特性とは，知的障害プラスαで，このαとは自閉症・てんかん・ダウン症などで，このαを大切にした教育を推進しています。平成18年度から東京都自閉症教育推進校の指定を受け，自閉症の教育課程を編成しています。自閉症の教育課程の試行的な取組とともに，従来の知的障害の教育課程と重度重複学級の教育課程の見直しを図り，３つの教育課程全てにおいて，授業方法・内容の改善や底上げを目指し，学校全体で取り組んでいます。

#### ２．ＥＢＥと５Ｗ１Ｈの教育

EBEとはEvidence Based Education（証拠に基づいた教育・指導方法）を意味します。また５Ｗ１Ｈとは，児童生徒について，①特定の発達状態にある児童生徒（Who）が，②今，この時期（When）に，③この環境（Where）で，④必要な知識や技能や情報（What）を，⑤どのような仕方や手段（How）で，そして⑥なぜそれを学ぶのか（Why）を明確にして，学校としての説明責任を果たしていくことです。これは本校の学校運営連絡協議会評価委員長坂爪一幸早稲田大学教育・総合科学学術院教授の提言によるものです。

EBEと５Ｗ１Ｈの柱になるものが，保護者が同席した上でのアセスメントの実施です。学校として共通に取り組んでいるアセスメントツールには言語機能アセスメント（坂爪一幸教授制作）があります。

具体的な取組は，夏季休業中にアセスメント面談試行期間を４日間設定しました。実際の面談では，言語機能アセスメントと太田ステージ評価（LDT-R），メパアール（MEPA）ムーブメント教育プログラムアセスメント等を組み合わせながら，子どもたちの課題等を保護者へ説明できるようにしています。主な学校としての取組は下記のものです。

①児童生徒の視点からの教室環境整備　②授業シート・カルテを活用した授業改善
③保護者が同席した上でのアセスメント面談の実施
④授業評価項目の作成と保護者評価の導入

### ③教育課程

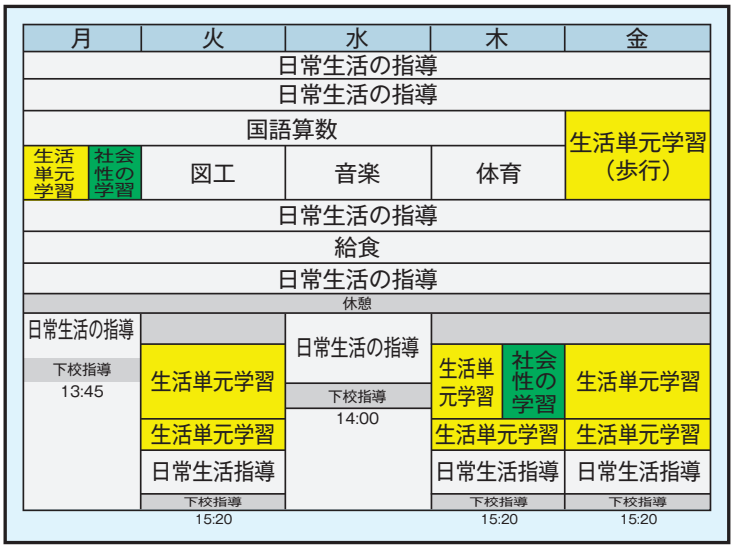
知的障害と自閉症の週時程及び教育課程別週時数比較を以下に示しました。「社会性の学習」は，平成18年度から東京都教育委員会が研究推進校にて，領域・教科を合わせた指導の

新しい形態として，導入したものです。

### ④実施しての評価

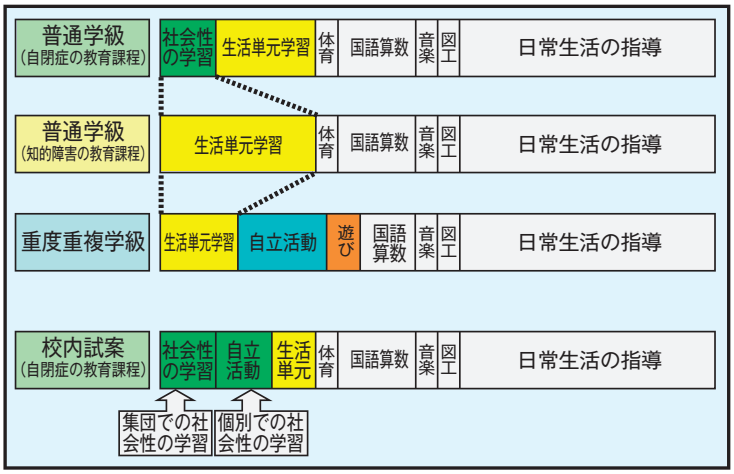
実施している中で評価すべき点については，**支援の方法の明確化**があげられます。教師がどのように支援するのか，一人一人の実態に合わせて明確化できるようになりました。さらに，ティームティーチングにおいて，同一の課題に対して支援の方法が異ならないように，それぞれの場面で，個々に合わせて「マニュアル・レシピ等を見ながら，できるだけ一人で取り組むように促す」「教師が全体に示す見本を見て模倣する」「教師が個別に示す見本を見て模倣する」「手を添える等による支援を行いながら，少しずつ自分で取り組める部分を増やしていく」など，支援の方法を具体的に確認した上で授業を考えることができるようになりました。

小学部４年　自閉症／知的障害の教育課程




なお，自閉症の児童生徒には試行錯誤をしながら何かを学ぶことをあまり得意としないケースが多く，これに対して多くの知的障害の児童生徒は，試行をしながら体験して学ぶケースが多いようです。

教育課程別授業時数比較と校内試案




３つの教育課程を比較すると，自閉症の教育課程では，知的障害の教育課程における生活単元学習の一部の時間に替えて，自閉症の教育に特化した学習として，「社会性の学習」を行っていることになり，自閉症と知的障害の教育課程との違いは「生活単元学習」と「社会性の学習」の違いになっています。久我山分校では，２年間積み重ねてきた授業実践から，「社会性の学習」として必要な５要素（試案）についてまとめています。

久我山分校が考える「社会性の学習」５要素　試案

①人間関係の構築　②社会的なルールの形成　③日常的に活用できる内容を題材とする
④集団で取組む活動（児童生徒２名以上）　⑤明確な成功体験を通して身につける

この試案の中の「社会性の学習」は，児童生徒が２名以上の学習集団で身につけていくものと捉えています。さらに，個別の学習形態による人との相互交渉を中核に据えた学習内容を「自立活動」に位置付ける教育課程試案について，次の学習指導要領の改訂に合わせて校内で検討を始めたところです。

## （3）北海道教育大学附属特別支援学校

### ①学校の概要

北海道最南部函館市は，人口およそ30万人で，市内および近郊には，道立の特別支援学校（盲・聾・知的・肢体不自由）が設置され，また福祉の分野でも社会福祉法人等の活動に歴史と実績のある地域です。

本全校児童生徒数は60名であり，内訳は小学部２学級18名，中学部3学級18名，高等部3学級24名で（H19.4.1現在），その内，自閉症のある児童生徒は，小学部12名70％，中学部13名72％，高等部12名50％となっています。学校全体における自閉症のある児童生徒は37名61.6％となり，全学部において自閉症のある児童生徒の多い状況です。また，障害の重度・重複化が進み，近年は自閉症に重度の知的障害を併せもつ児童生徒が増えてきています。

### ②自閉症教育の考え方

教育目標を「人とかかわり合いながら自分の良さを発見し拡げ，地域で生きる児童生徒を育成する」として，各学部における生活年齢を意識した具体目標を掲げて支援にあたっています。

■「学びの支援」を重視した実践

「わかりやすさ」をキーワードに学習環境や学習教材のあり方，教授方法を工夫しています。具体的には，構造化のアイデアを導入して，自立的に学校生活を送れ，環境の把握ができ，落ち着いて学習に参加することを前提に，学習集団構成や，環境や情報の整理，操作を伴う学習などを工夫しています。

■社会参加を目指した実践的な教育の推進

各学部のライフステージに応じた社会参加のあり方や地域資源の活用と発展性を重視した指導内容を工夫しています。各学部毎週金曜日に校外学習を設定して障害特性に応じた課題を明確にして行っています。

■人とかかわり合う力の育成

コミュニケーションの楽しさや期待感を育むことを基本として，自分に合った表現方法を身につける指導を工夫しています。また自己肯定感を高めるために，成功経験を積み重ねることを重視して，自己選択や自己決定の機会を多く設けるようにしたり評価を子どもにフィードバックしたりする工夫をしています。

＜特色＞

子ども一人一人の能力や特性に応じて支援していくために指導内容や指導方法を保護者と共有していくことを重視しています。具体的には，外部の協力者（関係機関）を招き，年に２回の「支援ミーティング」を開き，担任や保護者，外部協力者が一堂に会して指導方針や内容，方法，評価について話し合います。

この「支援ミーティング」で設定された課題は，課題学習（自立活動の時間の指導）の時間に重点的に指導していくことになっています。

## ③教育課程(週時程と学習指導要領の位置づけ)

本校では，自閉症のある子どもに対して「豊かな社会生活を送るために」の視点から，平成18年度に教育内容を再整理して３区分「くらし，しごと，よか」にまとめ，教育内容表を６段階で表しました。さらに，障害特性に応じた課題に対して，指導プログラムを立案して指導する「課題学習」の時間を設けました。

〈小学部４年生　時間割〉

| | 月 | 火 | 水 | 木 | 金 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 身支度 | | | | |
| | 会活動 | | | | |
| 2 | 体つくり | | | | |
| | 音楽活動 | | | | |
| 中 | 中休み | | | | |
| 3 | 課題学習/調理活動 | | | | 地域活動 |
| 4 | 課題学習/調理活動 | | | | |
| | 遊び活動/制作活動 | | | | |
| 5 | 給食 | | | | |
| 昼 | 昼休み | | | | |
| 6 | 身支度 | | | | |
| | 会活動 | | | | |

〈高等部〉

| | 月 | 火 | 水 | 木 | 金 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 進路・作業 | | | | |
| | 健　康 | | | | |
| 2 | 進路･作業 | 進路･作業 | 附特タイム | 進路･作業 | 地域活動 |
| | | | 中休み | | |
| 3 | | | 生活実践 | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | 給　食 | | | | |
| 昼 | 昼休み | | | | |
| 6 | 選択 | 進路･作業 | 課題学習 | 選択 | 進路･作業 課題学習 |
| 7 | | | 進路･作業 課題学習 | | |
| 8 | 進路･作業 | | | 進路･作業 | |

学習指導要領との対応表

| 区分 | 内容 | 項目 | 指導形態名 | 学習指導要領 |
|---|---|---|---|---|
| くらし | 身辺自立 | | 身支度・生活実践・体つくり | 体育・保健体育<br>生活・道徳<br>社会<br>特別活動<br>家庭 |
| | 健康 | 保健 | 生活実践・健康 | |
| | | 運動 | | |
| | 移動 | 移動方法 | 地域活動(小) 生活実践 | |
| | | 施設の役割(利用) | | |
| | 家事 | | 調理活動(小) 生活実践 | |
| しごと | 教科別 | 読み書き | 進路作業・課題学習・会活動<br>附特タイム | 国語・算数・数学<br>理科・社会<br>情報・外国語<br>職業・家庭<br>道徳・特別活動 |
| | | 図形・数量 | | |
| | | 量と測定 | | |
| | | 時計や暦 | | |
| | | 金銭 | | |
| | | 自然 | | |
| | | 情報 | | |
| | | その他 | | |
| | 職業 | 職業知識 | 進路作業 | |
| | | 職業技能 | | |
| | | 職業行動 | | |
| よか | あそび | 遊び方 | 遊び活動(小)<br>地域活動(総合的な学習の時間) | 社会・特別活動<br>道徳・図画工作<br>美術・音楽<br>体育 |
| | | 地域 | | |
| | 表現 | | 造形活動・音楽活動・表現(高) | |
| | スポーツ | | 体育活動・スポーツ(高) | |
| 障害特性に応じた課題 | | | 課題学習 | 自立活動 |

## ④実施しての評価

成果としては，①障害特性に応じた指導の機会を時間枠のある指導と位置づけたことで，個別の教育的ニーズに応じた指導を受ける機会が全員に設けられた。また，個別学習と小集団学習へのステップを明確にすることができた，②指導の形態の主たるねらいを３区分のいずれか一つに焦点化することで，授業のねらいが共有化され，教育課程をよりどころとして新任の教師も授業実践がより容易になった，などです。

課題としては，①内容一覧表は表記の具体性やカテゴリーの幅があり，統一性をもたせることも早急な課題の一つである，②障害特性に応じた指導内容のさらなる整理が必要であり，それには自閉症のキーポイントをアセスメントとしても生かす工夫が大切である，です。

## ３．教育課程上の課題と研究成果の意義

ここでは，特色ある教育課程を実践している学校の取組を振り返り，教育課程上の課題と研究成果の意義をまとめます。

### （１）自閉症の特性に応じた教育課程を編成しよう

筑波大学附属久里浜特別支援学校は，自閉症のある幼児児童の学校として，独自に自閉症の特性に応じた教育課程の開発に取り組んでいます。また，東京都立青鳥養護学校久我山分校は，東京都自閉症教育推進校として，自閉症の教育課程を編成しています。さらに，北海道教育大学附属特別支援学校は，自閉症のある児童生徒に対して「豊かな社会生活を送るために」という視点で，学校としてその教育内容を整理し，教育課程を検討しています。

ここで紹介した各学校は，独自の教育課程を編成し，その教育成果をあげている学校です。自閉症のある幼児児童生徒の確かな学びのために，自閉症と知的障害の障害特性の違いやその学びの困難さの違いを認識し，特別な教育課程を編成することが必要です。

つまり，従来の知的障害の児童生徒を主とした教育課程で，自閉症のある児童生徒の指導を展開するのではなく，学校として自閉症教育を柱とした教育課程を編成することが特性に応じた授業を展開するための前提であり，それは自閉症教育の充実に向けた第一歩です。

### （２）個人別の課題学習を展開しよう

それぞれの学校は，一人一人の課題に対応した個別的な学習に取り組んでいます。筑波大学附属久里浜特別支援学校は，「個別の課題学習」の時間を帯状にとっています。東京都立青鳥養護学校久我山分校は，個別の学習形態による人との相互交渉を中核に据えた指導を検討しています。また，必要に応じて個別学習を実施し，小集団学習へのステップを検討しています。この個別の課題学習については，教科の指導に位置づけるものと，自立活動の指導に位置づけるものがありました。本書では，この一人一人の課題に応じる個別の学習は，領域・教科を合わせた指導の形態である「個人別の課題学習」と位置づけています。なぜなら，自立活動の取組の多くは，国語科や算数科などの教科の内容も同時に指導していて，まずはその実態を教育課程上で整理する必要があるからです。また，自閉症の特性を踏まえると，自立活動の内容のみを時間を設けて指導するよりも，各教科の内容を生活体験と関連づけながら自立活動を中心に合わせて指導する方が，自閉症の困難さのひとつである般化の難しさに対応できるのではないかと考えるからです。つまり，個別の課題学習は，自立活動としての位置づけではなく，領域・教科を合わせた指導である「個人別の課題学習」とする方が教育課程上で理解しやすく，ねらいや目標が明確になり，身につけた力を幅広く活用しやすいと考えます。

またグループや集団での授業として，「社会生活の指導」「よかタイム」「社会性の学習」「生活単元学習」「日常生活の指導」等の領域・教科を合わせた指導と考えられる授業が各学校で取り組まれていました。これらの取組については，どのように指導を展開するかという

方法論，または形態論の視点での検討が中心です。一方，北海道教育大学附属特別支援学校は，独自の視点で教育内容を整理しており，内容論の取組といえます。

自閉症の特性に応じた指導内容・方法を充実させていくためには，この方法論と内容論の視点が必要です。本書では，内容論として「７つのキーポイント」と，効果的に指導する方法として「個人別の課題学習」を提案しています。この両者を有機的につながりを持たせて活用することが，特性に応じた授業を開発する上で必要なことです。

### （３）キーポイントの視点で授業の評価・改善を

自閉症の特性に応じた授業をどう展開していくかの工夫が必要です。

筑波大学附属久里浜特別支援学校は，自閉症の自立活動の開発に取り組み，それを手がかりに授業に取り組んでいます。また，東京都立青鳥養護学校久我山分校は，実態把握（アセスメント）に基づく支援方法の明確化に取り組んでいます。さらに，北海道教育大学附属特別支援学校は，整理した教育内容を学習指導要領と対応させ，授業のねらいを共有する取組を展開しています。

これらの取組について，授業レベルの評価・改善に関しては，これからの課題と考えられます。本書では，指導内容の核としてキーポイントを示し，それを授業につなげて，授業を改善するためのツールとして「授業の評価・改善シート」を提案しました。学校として「授業の評価・改善シート」などの具体的なツールを活用し授業を改善することが，自閉症教育の充実のためには必要です。そして，目標設定し評価して改善する過程を検討する視点が，「７つのキーポイント」となります。

## ４．今後の方向性として

ここでは，特別支援学校及び小・中学校での自閉症教育の充実のための方向性について，これまでの議論を踏まえて検討します。

### （１）自閉症教育と教育課程とのつながり

研究の目的は，特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導内容・方法を明らかにすることでした。そして，自閉症の特性に応じた独自の教育課程はどのようなものか，という課題設定に関して，その前提に特別支援学校（知的障害）の教育課程を踏まえ検討してきました。その意味で，今回の教育課程の検討は，知的障害のある子どもを教育する学校の教育課程が前提になっています。知的障害のある子どもを教育する学校の教育課程について，法令上は，小・中学校における教育課程を基本としつつ，特例によって教育課程が編成されています。前提を特例による教育課程としたために，検討の経緯で多くの課題が生じました。

他方，この研究において知的障害を伴う自閉症は，知的障害の程度にかかわらず，自閉症を軸に考えることが適切であるとしてきました。つまり，自閉症を一つの障害のまとまりと捉えた場合，視覚障害などの独自な障害カテゴリーに該当します。さらに，学習のための学

びの困難さを考えれば，教育課程はより独自なものにする必要があると考えられます。

これらの点を考慮すると，今後の自閉症教育の教育課程の検討においては，知的障害の程度に関係なく，その前提を小・中学校の教育課程において，自閉症の特性に応じて，どのような学習内容のまとまり，及び指導方法が適切なのかを検討することが重要と考えます。その際には，児童生徒の特性や発達の程度に応じて，複数の類型を想定する場合も生じると考えられます。

さらに，そうすることで特別支援学校だけでなく，小・中学校で学ぶ自閉症のある児童生徒の豊かな学びにつながる提案が可能となります。

### （2）学びの内容とその順序性

自閉症の特性に応じた指導内容を検討する中で，自閉症の児童生徒が学びやすい内容があるのではないか，という指摘がありました。例えば，自閉症のある幼児では，文字や数に興味がある場合が多く，幼児期からでもその指導を展開することが適切な場合もあるのではないかという議論です。また，自閉症のある児童生徒は，曖昧な状況の理解が難しく，自由に自発的にという場面設定は苦手な部分があります。

幼稚園教育においては，教科という枠組みでなく，領域で学習内容が整理されていて，また，知的障害の場合にも生活につながる具体的，体験的な活動を重視しています。そこでは，幼児児童の創造性や自発性が尊重され，「遊び」の活動が重視されます。

しかしながら，自閉症の特性を考えると，この創造性や自発性が大切なものであることには違いありませんが，困難さを伴う活動でもあります。

自閉症の特性を考慮すると，明確な課題性，手続きの明確さ，具体的な動作を伴う内容が重要になります。つまり「創造的，自発的な学び」より「課題解決志向型の学び(課題オリエンティッド)」が重要であると推測されます。このような視点で，その学びの内容と学びやすさの段階をイメージしたものが図２です。

ここで重要な点は，「課題解決志向型の学び」を優先することを第一とする場合，その前提に他者に注意を向ける，他者に関心を示す，他者の援助を受け入れる等，すべての学習の土台となる活動として位置づける必要があるということです。これらの内容は自閉症のある児童生徒には困難さを伴う内容であり，「７つのキーポイント」に該当するものと考えます。より豊かな学びを構築する上では，他者とのやりとりは欠かすことのできない要素と考えたからです。ここで

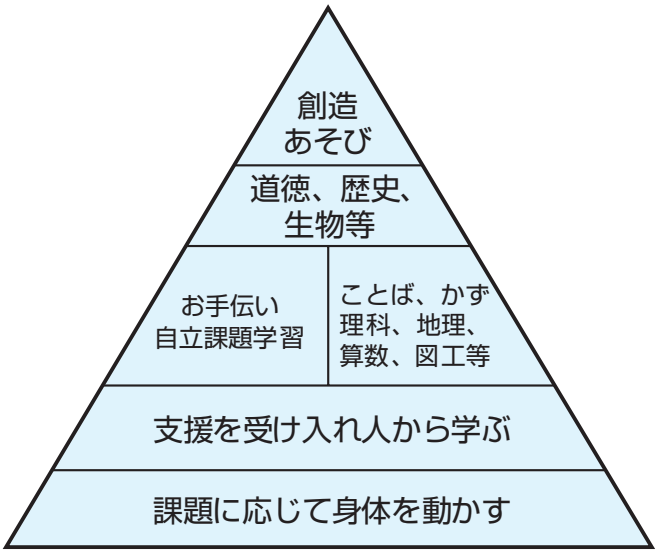



図２　自閉症の特性に応じた学習内容のピラミッド

は，一つの考え方として，このような図を示しましたが，今後の検討課題と考えています。

### （3）自閉症者を教育する場合の各教科の可能性

自閉症の特性を踏まえると，学びの内容とその順序性は，知的障害の場合とは異なると考えられます。知的障害のある児童生徒を教育する場合には，小・中学校の各教科とは異なる目標及び内容の教科が学習指導要領に規定されています。つまり，特別支援学校においては，自閉症の特性と知的障害の特性とは明らかに異なるにも関わらず，多くの場合，知的障害のある児童生徒を教育する場合の教科で指導が行われています。

自閉症の特性に応じた学びの内容や順序性があると仮定すれば，知的障害のある児童生徒を教育する場合の教科とは異なる「自閉症者を教育する場合の教科」の目標及び内容について検討することが重要な課題となります。そのような検討を踏まえることで，自閉症の特性に応じた学びの内容や順序性がより明確になると考えます。この点が，第四章でキーポイントの可能性の一つに挙げた「自閉症教育のための教科」の開発に関することです。

### （4）新たな授業の創造を

本書では「個人別の課題学習」として「よかタイム」「社会性の学習」等を紹介しました。これらの授業は，自閉症の特性を踏まえて必要と考えられた授業です。またこれらは従来の発想にない新たな授業といえるでしょう。

また，実際の授業について「授業の評価・改善シート」を活用して，授業計画を作成していく取組も紹介しました。従来の授業で設定している目標をキーポイントに当てはめるのでなく，キーポイントの視点で活動を再検討すると，新たな目標設定ができるようになったとの報告も複数ありました。新たな目標が設定されれば，当然その教育的手だても変化していきます。これは，キーポイントの視点を導入することで，従来にない新しい授業が開発されたことになります。

これまでの特別支援教育では，多様な形態のさまざまな授業が展開されてきました。例えば，知的障害教育においては「遊びの指導」「生活単元学習」などがあります。これらの授業においてもキーポイントの視点を導入しつつ，「授業の評価・改善シート」を活用することでこれまでに積み上げてきた良さを生かしながら，従来にない新たな授業を展開できると考えます。その意味で，自閉症教育の「７つのキーポイント」が新たな授業を創造し，自閉症のある人にとっての充実した未来をひらくと考えています。

本書では「７つのキーポイント」「個人別の課題学習」などを提言しました。自閉症教育の充実に向けては，まだまだ多くの課題が残されています。今後，これらの提言をもとに，各地で様々な実践が積み重ねられ，検討が行われていくことを期待しています。そして，自閉症の特性に応じたよりよい教育課程が構築され，自閉症のある人たちの豊かな生活につながることを願っています。

# 文献

## 第１章


１）Jordan, R.(2005) Autistic spectrum disorders. Special Teaching for Special Children Lewis, A. & Norwich, B.(ed.) Open University Press, UK.
２）国立特殊教育総合研究所(2004) 自閉症教育実践ガイドブック　ジアース教育新社.
３）国立特殊教育総合研究所(2005) 自閉症教育実践ケースブック　ジアース教育新社.
４）国立特殊教育総合研究所(2006) 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報告書，平成15年度～平成17年度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，国立特殊教育総合研究所.
５）Reid, G.(2005) Learning Styles and Inclusion. Revaluation Books, UK.
６）齊藤宇開・内田俊行(2007) 自閉症教育のキーポイントとなる指導内容－7つのキーポイント抽出の経緯と内容を中心に－，国立特殊教育総合研究所研究紀要，34, 3-12.
７）徳永豊・木村宣孝(2007) 自閉症の特性に応じた教育課程の在り方に関する考察－我が国における知的障害養護学校の実践とイギリスにおける取組からの考察－，国立特殊教育総合研究研研究紀要, 34, 35-49.


## 第２章


１）国立特殊教育総合研究所(2004) 自閉症教育実践ガイドブック ジアース教育新社.
２）国立特殊教育総合研究所(2005) 自閉症教育実践ケースブック ジアース教育新社.
３）国立特殊教育総合研究所(2006) 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報告書，平成15年度～平成17年度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，国立特殊教育総合研究所.
４）齊藤宇開・内田俊行(2007) 自閉症教育のキーポイントとなる指導内容－７つのキーポイント抽出の経緯と内容を中心に－，国立特殊教育総合研究所研究紀要, 34, 3-12.
５）徳永豊・木村宣孝(2007) 自閉症の特性に応じた教育課程の在り方に関する考察－我が国における知的障害養護学校の実践とイギリスにおける取組からの考察－，国立特殊教育総合研究研研究紀要, 34, 35-49.


## 第３章

### （１）意思伝達の質的な困難


１）アメリカ精神医学会(2004) DSM－Ⅳ－TR　精神疾患の診断 統計マニュアル新訂版(高橋三郎・大野裕・染谷俊幸訳)，医学書院.
２）花熊暁(2000) 言語・コミュニケーションの発達と心の理解，特殊教育学研究, 37(4), 105-111.
３）伊藤英夫(2006) 自閉症における共同注意の研究，小児の精神と神経，46(3)，170-171.
４）熊谷高幸(1986) 自閉症児の言語障害の特性－ルリヤの失語症モデルの適用－，特殊教育学研究，24(1), 1-10.

5）kanner, L（1946）Irrelevant and metaphorical language in early infantile autism. American Journal of Psychiatry，103, 242-245.
6）増本吉紀（1990）自閉症児のコミュニケーション行動障害に関する研究－触角及び聴覚的認知障害との関連－，発達障害研究，12（4）, 56-64.
7）西村辨作（2004）自閉症児・者へのコミュニケーション支援を人という環境から考える，コミュニケーション障害学，21, 47-51.
8）西村辨作（1980）前言語段階にある自閉症児の伝達行動，児童精神医学とその近接領域，267-275.
9）西村辨作（1978）自閉症児の言語獲得についての横断的研究，児童精神医学とその近接領域，269-286.
10）大井学（1987）話しことばをもたない自閉症児の言語理解－2語結合の理解におけるし空間的支えの効果－，特殊教育学研究，24（4）, 51-58.
11）ローナ・ウイング（1998）自閉症スペクトル，親と専門家のためのガイドブック.

### （2）対人相互反応における質的な困難

1）別府哲（2003）自閉症児は他者の心をどのようにして理解するか，特殊教育学研究，41（2），279-283.
2）黒川新二（2007）ケースで見る自閉症ハイリスク児－症状と診断－，発達，112, 56-65.
3）熊谷高幸（1997）内藤・別府論文へのコメント－心の理論と行動プランの関係について－，Japanese Psychological Review，40（1）, 158-160.
4）納富恵子（2007）自閉症の特性について，自閉症教育の実践研究，夏号, 56-57.
5）太田昌孝（1980）自閉症の概念と診断－その歴史と現在に課題－，障害者問題研究，23，42-55.
6）大神英裕（2007）自閉症児への早期発達支援を目指すコホート調査，発達，112, 66-88
7）P．ハウリンM．ラター（1990）自閉症の治療.
8）杉山登志郎（1992）自閉症の内的世界，精神医学，34（6）, 570-584.
9）寺山千代子・東條吉邦（1997）自閉症児の社会性の発達に関する一考察，国総研一般研究報告書，自閉性障害のある児童生徒に関する研究（第2集），自閉症児の社会性の発達に関する一考察.
10）東條吉邦（2002）自閉症スペクトラムの児童生徒への特別支援－高機能自閉症およびアスベルガー症候群を中心に－，自閉症スペクトラム研究，1, 25-36.
11）十一元三（2004）近年の発達論的療育アプローチ－サーツモデル－，こころの臨床a-la-carte，23（3）, 317-320.
12）十一元三（2004）自閉症論の変遷，こころの臨床a-la-carte，23（3）, 261-265.

### （3）行動や興味が限定され，反復的で常同的な様式がある場合

1）林恵津子（2000）自閉性障害児・者における常同行動の発言と要因，特殊教育学研究，38（3）, 39-46.
2）石井高明ら（1967）自閉症の＜同一性保持の強い要求＞にかんする考察，児童精神医学とその近接領域，8（5）.

3）中根晃(1989) 強迫症状，発達障害研究，11(1), 7-13.
4）西田博文(1977) 小児自閉症における同一性保持症状－ある自閉症児の親の記録を中心に－，精神神経学雑誌，79(9), 415-430.
5）末光茂(1991) 自閉児の固執行動，月刊実践障害児教育，219, 42-45.
6）高橋まゆみら(1990) 常同行動研究の動向と課題－主として「常同行動」のメカニズムについて－，特殊教育学研究，28(1), 41-49.

### （4）感覚の過敏，または鈍感がある場合

1）星野仁彦ら(1980) 自閉症の早期兆候とその診断的意義，自閉症精神医学とその近接領域，21(5), 284-299.
2）中根晃(1979) 小児自閉症の最近の諸問題，小児科，20(4), 349-356.
3）Ornitz,E.M. & Ritvo, E.R.(1976) The Syndrome of autism, A critical review American，Journal Psychist，133, 609-621.

### （5）手続き的な記憶の仕方が得意な場合

1）秋田律子・小林重雄(1977) 自閉症児の認知過程に関する研究(1) －マッチング課題における遅延による検討－，日本行動療法学会第3回大会発表論文集，16-17.
2）Hermelin,B. & O'Conner,N.(1970) Psychological experiments with autistic children.（平井久他訳，自閉児の知覚．岩崎学術出版社），Pergamon Press.
3）池引子・大田千鶴子・山根律子(1979) 治療教育のプログラム，佐藤親雄・小林重雄編，情緒・重複障害の教育と福祉，日本図書文化協会.
4）苧阪直行(1998) 視覚的ワーキングメモリ．Japanese Psychological Review(心理学評論)，1, 142-153.
5）加藤元一郎・鹿島晴雄(1988) 分裂病とワーキングメモリ障害仮説，脳の科学，20, 427-432.
6）加藤元一郎(1995) 随意性注意の障害－，反応選択とSuperviaon Attentional Control. 神経心理学，11, 70-84.
7）小林重雄(1978) 発達障害－小児自閉症の場合－藤永保他編，乳幼児心理学，有斐閣.
8）小森憲治郎・池田学・数井裕光他(1992) 健常高齢者の手続き記憶－痴呆症例にも実施可能な平易な手続き記憶課題の作成，神経心理学，8, 188-202.
9）O'Gorman, G.(1967) The nature of childhood autism.（白橋宏一郎監訳，子どもの自閉症，北望社，1970），Butterworth.
10）斉藤智(1997) 音韻ループの研究の展開，Japanese psychological Review(心理学評論)，40, 188-202.
11）山根律子(1983) 遅延弁別課題による自閉症児の記憶過程の検討，特殊教育学研究，21(2), 15-25.

### （6）短期記憶より，長期記憶に働きかける学習方法が有効な場合

1）江口洋子・数井裕光・永野啓輔他(1996) 視覚性遠隔記憶検査の作成とその妥当性の検討，神経心理学，12, 58-66.

2） 濱中淑彦(1996) Pick病と近縁疾患における言語症状と認知障害， 老年精神医学，7, 243-254.
3） 濱中淑彦(1996) 神経心理学と精神医学－総論， 鳥居方策・浅井昌弘・鹿島晴雄他編，神経心理学と精神医学学会出版センター，1-32.
4） 濱中淑彦(1996) 臨床精神医学－意識，知能，記憶の病理，医学書院.
5） 原田浩美・中西雅夫・吉田伸一他(1998) 健常者における意味カテゴリー別呼称能力の年齢別変化，失語症研究，18.
6） 池田学・小森憲治朗・田辺敬貴(1999) 意味記憶とその障害，精神医学，41(1), 35-40.
7） 数井裕光・田辺敬貴・池田学他(1995) 特異な人物の同定障害を呈した限局性脳萎縮の1例，脳神経，47, 77-85.
8） 松井明子・加藤正・濱中淑彦他(1992) 人物記憶障害によって発症した右側頭葉の原発性脳萎縮の一症例－相貌，声，名前による人物の同定障害，神経心理，8, 121-127.
9） 三村將(1999) 記憶障害のリハビリテーション－実際的見地から－， 精神医学，41(1), 49-54.
10) Wilson, B.A.(1987) Rehabilitation of Memory，Guilford, New York.(江藤文夫監訳(1990) 記憶障害とリハビリテーション，医師薬出版).
11) 山鳥重(1996) 意味記憶の障害，日本生物学的精神医学会編，精神心理学と精神医学，学会出版センター，113-126.

### （7）聞きながら学ぶより，動作・操作を伴った学習方法が得意な場合

1） 浅野昭久・昌子武司(1982) 自閉症児の言語獲得～対話ができるまでの記録，教育出版.
2） 小林隆児(2001) 自閉症と行動障害，岩崎学術出版社.
3） 村田豊久・名和顕子・大隈紘子(1974) 自閉症児の知能と構造－その1. WISCの分析－，九州神経精神医学，20, 206-212.
4） 中林睦美・松本真理子(2003) アスベルガー障害に見られる心理検査の諸特徴－継続的援助と関連，児童青年精神医学とその近接地領域，44, 425-439.
5） 名和顕子(1979) 自閉症の病態に関する研究－52例の追跡観察結果から－，児童精神医学とその近接領域，20, 895-905.
6） 太田昌孝・永井洋子(1992) 自閉症治療の到達点，日本文化科学社.
7） 小沢勲(1969) 幼児自閉症論の再検討(1) －症状論について－，児童精神医学とその近接領域，9, 147-171.
8） 小沢勲(1969) 幼児自閉症論の再検討(2) －疾病論について－，児童精神医学とその近接領域，10, 1-31.
9） 十一元三(2003) 自閉症の治療・療育研究最前線，日本評論社，1, 17-26.

### （8）聴覚より，視覚的な情報処理が得意な場合

1） 石井高明(1978) 自閉症の長期予後，臨床精神医学，907-912.
2） Kanner,L.(1948) Child Psychiatry. Charles Thomas, Illinois.(黒丸正四郎・牧田清志訳(1964) カナー児童精神医学，415-442，医学書院).
3） Lovaas,O.I・梅津耕作訳(1979) 自閉症児の言語，岩崎学術出版.

4）水野真由美・西村辨作・綿巻徹他(1987) 重度自閉症児におけるサイン言語の獲得，児童青年精神医学とその近接領域，28, 149-168.
5）丸井文男・蔭山英順・神野秀雄他(1972) 自閉症児の言語の類型化の試み，名古屋大学教育学部紀要教育心理学科，19, 185-198.
6）長尾圭造・中村滋子・中野まゆみ(1980) 書字興味を手がかりとした自閉症児の会話能力の獲得過程，児精医誌，21, 193-201.
7）中島誠(1969) 音声の体制化過程，児童心理学講座3 言語機能の発達，金子書房，35-67.
8）西村辨作(1996) 子供の言語障害とその治療，月刊言語，12, 20-27.
9）西村辨作・綿巻徹・原幸一・佐藤真由美・若林愼一郎(1998) 話しことばを持たない自閉症児への非音声言語を用いた言語治療，児童精神医学とその近接領域，39, 352-363.
10）大井学(1979) 小児自閉症の研究(3) 非音声コミュニケーション・システム導入の検討，愛媛大学教育学部紀要教育科学，25, 149-160.
11）桜庭昇・清水直治・山口薫(1982) ことばをもたない自閉症児への言語指導－言語表出に関する指導法の比較－，発達障害研究，4, 206-217.
12）高木隆郎(1976) 児童期自閉症の言語にかんする―考察―反響言語の構造―，臨床精神医学，5, 379-386.
13）谷晋二・高木俊一郎(1982) 自閉症児の言語獲得過程，小児の精神と神経，22, 137-143.
14）若林愼一郎(1983) 自閉症児の発達，岩崎学術出版社.
15）若林愼一郎・西村辨作(1988) 自閉症児の言語治療，岩崎学術出版社.

### （9）特別な能力(独特の思考方法等）を有する場合

1）クリストファー・ギルバーグ(2003) アスペルガー症候群がわかる本 理解と対応のためのガイドブック，明石書店.
2）熊谷高幸(1991) 自閉症のこころの謎－認知心理学からみたレインマンの世界，ミネルヴァ書房.
3）森島慧，ルイス・ブラウン(1977) A Case Report on the Artistic Talent of or Autistic Idiot Savant, Mental Retardation，15(2), 33-36.
4）中根晃(1999) 発達障害の臨床，金剛出版.
5）N.O'Connor B,Hermelin(1994) TWI Autistic Savant Readers，J.Autism Develop Disorsers，24, 501-515.
6）N.O'Connor B,Hermelin(1992) Do Young Calendriacal improve with age?，J. child Psychol Psychiat，33, 907-912.
7）N.O'Connor B,Hermelin(1988) The recognition failure and graphic success of idot-savant artist，J. child Psychol Psychiat，29, 391-396.
8）O'Connor,N.and Hermelin,B.(1988) Low intelligence and special abilities，J.Child Psychol Psychiat，29, 391-396.
9）杉山登志郎(1994) 自閉症に見られる得意な記憶想起現象，精神神経学雑誌，96(4), 281-297.
10）東條吉邦(1993) 自閉症児における大脳の左右半球機能差に関する研究，風間書房.

（10）同時に複数の情報を処理することが難しいことがある場合 ／（11）がんばりどころや，休むべきところを取捨選択するのが難しいことがある場合


1）E,ショプラー(1990) 自閉症児の社会的行動Ⅰ，岩崎学術出版社.
2）藤家寛子(2004) 他の誰かになりたかった，花風社.
3）Gerland,G.(2000) ずっと普通になりたかった，花風社.
4）中根晃(2002) 脳のサイエンスから見た高機能自閉症とAsperger障害，The Japanese Journal of Autisutic Spectrum 1, 15-24.
5）高原朗子(1991) 自閉症児・者の認知特性に関する研究－位置関係の理解課題を用いて－，特殊教育学研究, 29(3), 19-28.
6）ケーゲル，リンカバー(1985) 新しい自閉症児教育 その理解と指導，岩崎学術出版社.
7）加藤哲文・小林重雄(1985) 自閉症児の聴覚弁別学習に関する行動分析的検討，特殊教育学研究，23(3), 35-45.
8）熊谷高幸(1984) 自閉症児のカード分類反応，特殊教育学研究，21(4), 17-23.
9）宮下照子(1981) 自閉症児の刺激の過剰選択について，児童精神医学とその近接領域，2(3), 225-234.
10）中根晃(1995) 児童精神病理学のアプローチ，児童青年精神医学とその近接領域，36(2), 1-9.
11）ニキリンコ・氏家寛子(2004) 自閉っ子こういう風にできてます，花風社.
12）ニキリンコ・落合みどり(2002)「21世紀の自閉症教育の課題：異文化としての自閉症との共生」を読んで，自閉症スペクトラム研究創刊号1, 9-14.
13）Ornitz,E.M.(1989) Autisum at interface between sensory and information processing. In Autisum: Nature, Diagnosis,and Treatment，The Guilford Press New York London, ed. by Dawson,G.（野村東助・清水康夫監訳(1994) 感覚と情報処理の接点における自閉症.自閉症：その本態，診断および治療,日本文化科学社, 159-188.
14）園山繁樹・小林重雄(1989) 自閉症研究における刺激の過剰選択性の意義，特殊教育学研究，27(2), 61-70.
15）園山繁樹・小林重雄(1986) 自閉症児と健常児における刺激の過剰選択性，行動療法研究，12(1), 62-72.
16）杉山登志郎(2002) Asperger症候群と高機能広汎性発達障害，精神医学，44(4), 368-379.
17）杉山登志郎(1992) 自閉症の内的世界，精神医学，34(6), 570-584.
18）テオ・ピータース・佐々木正美(2005) 高機能自閉症者の認知能力の諸相，国際治療教育研究所.
19）テンプル・グランディン，マーガレットM. スカリアノ(1994) 我，自閉症に生まれて，学習研究社.
20）テンプル・グランディン(1997) 自閉症の才能開発 自閉症と天才をつなぐ環,学習研究社
21）十一元三・神尾陽子(1999) 自立神経反応からみた自閉症者の覚醒状態，児童青年精神医学とその近接領域，40(4), 319-328.
22）東條吉邦(2004) ADHD，高機能自閉症の子どもたちへの適切な対応―当事者たちからの提言集―，国立特殊教育総合研究所報告書.
23）富田真紀・内山登紀夫・鈴木正子，トニー・アトウッド訳(1999) ガイドブックアスペ

ルガー症候群 親と専門家のために，東京書籍.
24）宇佐川浩（1998）障害児の発達臨床とその課題 感覚と運動の高次化の観点から，学苑社.

## 第４章

1）American Psychiatric Association，高橋三郎・大野裕・染矢俊幸訳（2002）DSM-Ⅳ-TR 精神疾患の分類と診断の手引.医学書院.
2）E・Schoplerら，中根晃ら訳（1993）自閉症と脳．岩崎学術出版社.
3）E・Schoplerら，佐々木正美・青山均監（1988）自閉症児の発達単元267－個別指導のアイディアと方法.岩崎学術出版社.
4）Robert L.Koegel（2006）Pivotal Response Treatments for Autism, 4-30.
5）ジェームズ・K・ルイセリー，マイケル・J・キャメロン編，園山繁樹ら訳（2001）挑戦的行動の先行子操作，二弊社.
6）河島淳子・高橋知恵子（2000）ともに5号.トモニ療育センター.
7）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.国立特殊教育総合研究所特別研究報告書.
8）齊藤宇開（1998）自閉症児教育における「トータルアプローチ」の試み－家族を「共同療育者」とする生活全体への支援の効果の分析－，北海道教育大学大学院学校教育専修修士論文.
9）齊藤宇開（2004）プロジェクト研究報告書（平成13年度～平成15年度）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，独立行政法人国立特殊教育総合研究所編, 45-48.
10）齊藤宇開・荒川正敏ほか（2005）新たな自閉症教育への挑戦，発達の遅れと教育No.574, 日本文化科学社.
11）齊藤宇開・内田俊行（2007）自閉症教育のキーポイントとなる指導内容－７つのキーポイント抽出の経緯と内容を中心に－，国立特殊教育総合研究所研究紀要, 34, 3-16.
12）佐久間栄一・奥政治・永田努・沼澤聡子・本井健太（2004）自閉症の児童の特性に応じた教育支援の在り方に関する研究開発－個別の課題学習を中心とした指導パッケージの作成等を通じて－，国立久里浜養護学校教育実践研究, 21.
13）東京都教育委員会（2006）自閉症の児童・生徒のための教育課程の編成について.

## 第５章

1）芦田宏直（2005）コマシラバスは学校と教育を変える，知的フォーラム283号，特定非営利活動法人知的生産の技術研究会, 9-24.
2）国立特殊教育総合研究所（2004）知的障害のある子どもの担任教師と関係者との協力関係推進に関する研究－個別の指導計画の作成に焦点をあてて－，国立特殊教育総合研究所一般研究報告書.
3）太田正己・竹林地毅・志村克美ほか（2005）授業こそ教師の専門性，発達の遅れと教育No.573, 日本文化科学社.
4）齊藤宇開（2005）新たな自閉症教育への挑戦のために，発達の遅れと教育 No.574, 日本文化科学社.

5）齊藤宇開(2006) 保護者が管理・活用する個別の支援計画の開発に関する研究－自閉症を併せ有する幼児児童生徒の地域生活支援プログラムの開発－，平成16年度～平成17年度科学研究費補助金(若手研究(B)) 研究成果報告書.

## 第6章

1）21世紀の特殊教育の在り方に関する調査協力者会議(2002) 21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)，文部科学省.
2）Dorchester Curriculum Group(2002) Towards a Curriculum for All : A Practical Guide for Developing an Inclusive Curriculum for Pupils Attaining Significantly Below Age-Related Expectations. David Fulton Publishers, London.
3）国立特殊教育総合研究所(2004) 自閉症教育実践ガイドブック，ジアース教育新社，2004a.
4）国立特殊教育総合研究所(2005) 自閉症教育実践ケースブック，ジアース教育新社，2005.
5）国立特殊教育総合研究所(2006)「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」報告書．プロジェクト研究「養護学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」，2006.
6）The National Autistic Society(2006) http: //www. nas.org.uk/nas/jsp/polopoly.jsp?d=132, 2006.
7）特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2005)：特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)，文部科学省中央教育審議会.
8）The Qualifications and Curriculum Authority(2003): National curriculum 5-14, http: www.qca.org.uk/ages3-14/232. html.
9）東京都教育委員会(2006) 自閉症の児童・生徒のための教育課程の編成について．平成17年度知的障害養護学校における自閉症の児童・生徒の教育課程の開発・研究事業報告書.
10）筑波大学附属久里浜養護学校(2006a) 平成17年度自閉症教育実践研究協議会，要項及び資料．筑波大学附属久里浜養護学校.
11）筑波大学附属久里浜養護学校(2006b) 自閉症児のための教育課程の開発に関する研究開発．平成17年度文部科学省研究開発校研究開発実施報告書(第2年次).
12）東京都立青鳥養護学校久我山分校(2006) 国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究協議会資料.

# 1．執筆協力校・執筆者一覧

## 1）執筆協力校

北海道教育大学附属特別支援学校　（編集担当　志村　克美・辻　　剛一）
　　第三章実践事例　第六章学校事例
北海道七飯養護学校おしま学園分校（編集担当　辻山しのぶ）
　　第三章実践事例
東京都立青鳥養護学校久我山分校　（編集代表　山口幸一郎）
　　第三章実践事例　第四章活用事例　第六章学校事例
筑波大学附属久里浜特別支援学校　（編集担当　井上　昌士）
　　第三章実践事例　第四章活用事例　第六章学校事例
岐阜県立大垣特別支援学校　　（編集担当　佐々木千絵）
　　第五章活用事例
徳島県立国府養護学校　　（編集担当　森住　俊子）
　　第三章実践事例
北九州市立八幡特別支援学校　　（編集担当　樋口　陽子）
　　第四章活用事例
和歌山県立紀伊コスモス養護学校　（編集担当　白井　博子）
　　第三章実践事例

## 2）執筆者

| | | |
|---|---|---|
| 徳永　　豊 | 企画部　総括研究員 | 第一章　第六章　主担当 |
| 齊藤　宇開 | 教育支援研究部　主任研究員 | 第三章概論　第四章概論　第五章　担当 |
| 内田　俊行 | 企画部　研究員 | 第二章　担当 |
| 三浦　貴徳 | 研究研修員 | 第三章　理解と活用⑤⑥⑦⑧　担当 |
| 白井　博子 | 研究研修員 | 第三章　理解と活用⑨⑩⑪　担当 |
| 佐々木千尋 | 研究研修員 | 第三章　理解と活用①②③④　担当 |
| 渡邊　　倫 | 北海道星置養護学校教諭 | 第五章　活用事例 |
| 米谷めぐみ | 鳥取県立米子養護学校教諭 | 第五章　活用事例 |
| 河場　哲史 | 鳥取県立米子養護学校教諭 | 第五章　活用事例 |
| 西川　　崇 | 長崎県教育センター<br>特別支援教育班研修員 | 第五章　活用事例 |
| 酒井　美和 | 長崎県立鶴南養護学校教諭 | 第五章　活用事例 |

# 2．国立特別支援教育総合研究所プロジェクト研究分担者

| | |
|---|---|
| 小塩　允護 | 教育支援研究部　上席総括研究員　平成18年度研究代表者 |
| 徳永　　豊 | 企画部　総括研究員（平成19年度研究代表者） |
| 内田　俊行 | 企画部　研究員 |
| 木村　宣孝 | 教育支援研究部　総括研究員　副代表 |
| 佐藤　克敏 | 教育支援研究部　主任研究員　平成18年度 |
| 齊藤　宇開 | 教育支援研究部　主任研究員　副代表 |
| 涌井　　恵 | 教育支援研究部　研究員　平成18年度 |
| 柳澤亜希子 | 教育研修情報部　研究員　平成19年度 |
| 小澤　至賢 | 教育相談部　主任研究員 |
| 三浦　貴徳 | 研究研修員　平成19年度（北海道札幌養護学校） |
| 白井　博子 | 研究研修員　平成19年度（和歌山県立紀伊コスモス養護学校） |
| 佐々木千尋 | 研究研修員　平成19年度（島根県立出雲養護学校） |

# Ⅲ　授業の実践演習を取り入れた
# 自閉症教育研修の開発

# Ⅲ　授業の実践演習を取り入れた自閉症教育研修の開発

## １．研修開発の趣旨

本研究では，自閉症教育を推進するための指導パッケージの開発に加え，より広く研究成果の普及を図るために，自閉症教育に関する研修プログラムを開発することに取り組んだ。研究開発を推進しつつ，より広く研究成果を普及させるためには，次の点が重要と考えられる（国立特殊教育総合研究所，2004 a及び2006 a）。

①研究成果が実践的であり学校現場の意見を反映させつつ，実践的な授業を通して研究成果の質を高めること

②研究成果を学ぶことが，単に知識の獲得に留まらず，授業に活用できる実践力につながること

③その実践力を教師一人のものとしないで，チームの構成員に影響を与え，チームで協議し共有することを通して，実践力をさらに高め合うこと

プロジェクト研究の成果を反映させた研修プログラムとして，これらの要素を含むものを開発することを目的とした。

そこで，平成15年度から３年間の「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－知的障害養護学校における指導内容，指導法，環境整備を中心に－」の研究では，３年目の最終年度（平成17年度）に，「NISE自閉症教育実践セミナー」として北海道，大阪，福岡の３会場で研究成果の普及活動を行った（国立特殊教育総合研究所，2006 b）。また，平成17年度に，「自閉症教育推進指導者講習会」として，当時の国立特殊教育総合研究所（現国立特別支援教育研究所，以下本研究所）及び当時の筑波大学附属久里浜養護学校（現筑波大学附属久里浜特別支援学校，以下久里浜特別支援学校）の共催で，授業の実践演習を取り入れた研修を企画し実施しつつ，研修プログラムを検討した。

なお，継続研究として位置づけた平成18年度からの本プロジェクト研究の研究期間においては，「自閉症教育推進指導者研修」と名称を改め，その後２年間も研修プログラムの効果を検討した。

## ２．自閉症教育推進指導者研修について

### （１）開催にあたって

この自閉症教育推進指導者研修(以下研修)は，自閉症教育を推進する立場から，日本で唯一の自閉症学校として発足した久里浜特別支援学校との共催であった。

研修の開催にあたって，様々な立場からの要請に応える研修プログラムとするために，本プロジェクト研究の協力者からの助言，全国の当事者団体等からの意見を集め，検討を重ねた。これらの集められた意見には以下のものがあった。

○自閉症親の会事務局長Ａさん

スタートとしては，学校の先生にこんな専門性を・・・・ということよりも，学校の先生方が求めている内容に答えていくことが先決かもしれませんね。そして，研修修了後のフォローアップの方が大切かもしれません。楽しみにしています。自閉症・発達障害支援センターとの連携によって，研修機能を強化できるかもしれませんね。

→このアドバイスを受けて，講義よりも協議を中心にしたプログラム，また平成18年度の研修講師に自閉症・発達障害支援センターの担当者を加えた。

○自閉症療育の専門家Ｂさん

教育委員会主催でということでしたら，数年前にＣ教育委員会が２年間程度TEACCHプログラムをモデルとした実践演習型研修セミナーをして，そのときは，Ｄ大学の先生，Ｆ大学の先生らが講師だったと聞いています。

実践演習型研修セミナーは講師と研修者の比率の関係で，どうしても経費がかかり，NPO主催の本格的なものだと参加費が20万，研究会の３日間コースで4万円くらいかかります。教育委員会のもっている研修予算では，なかなか続けて実施することは難しいといえます。さらに，講師の人材も非常に限られていることも課題です。

Ｅ市は，今年に文科省の幼稚園のモデル事業も指定を受け，その予算で，幼稚園の先生に限定した２日間コースの実践演習型研修セミナーを実施しました。

Ｆ法人主催で養護学校での実践演習型研修セミナーを，２年間，養護学校を会場にして実施しました。これは，Ｇ教育委員会の予算ではなくて，Ｆ法人の事業として実施しました。Ｆ法人では，自閉症理解のための連続講座，テーマ別の実技研修，巡回相談のプログラムで研修をしています。やはり，実践演習型セミナーは，知識を実践力につなげるための研修としてとても有効だと思います。ただし，それだけでは，一発花火に終わってしまう危険性もあるので，巡回相談，テーマ別の実技研修で，フォローしていく必要があると思います。

特別支援教育の展開のためには，人材育成が非常に大きなポイントになると思いますし，本研究所が継続的に実施することができればいいですね。

→このアドバイスを受けて，実践演習型の研修を柱として，事前レポート，研修，事後レポート（研修の成果をどのように反映したか，実践演習を取り入れた研修をどのように行ったか）の提出を研修の一環として位置づけた。

### （２）趣旨，主催，対象者，実施期間

研修を企画する段階の条件としては，①自閉症教育推進の指導的立場にある者を対象とすること，②各都道府県及び政令指定都市に募集をすること，③実施期間を２週間程度とすることであり，研修の趣旨や研修内容等は以下のものであった。

#### １）研修の趣旨

各都道府県及び政令指定都市において自閉症教育推進の指導的立場にある者に対して，専門的知識及び技能を高め，各学校に在学する自閉症のある子どもに対する指導力の向上を図る。

#### ２）主催

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成17年，18年は独立行政法人国立特殊教育総合研究所），国立大学法人筑波大学附属久里浜特別支援学校（平成17年，18年は国立大学法人筑波大学附属久里浜養護学校）の共催とする。

#### ３）対象者

自閉症教育推進の指導的立場にあり，特別支援学校で自閉症の子どもの指導を担当し，自己の指導事例について研究協議で発表が可能な者とする。

平成17年度：35名

平成18年度：48名

平成19年度：49名が研修に参加した。

4）実施期間

平成17年度　平成17年11月21日（月）から12月２日（金）９日間

平成18年度　平成18年10月16日（月）から11月27日（金）10日間

平成19年度　平成19年11月19日（月）から11月30日（金）９日間

5）研修内容

研修は，本研究所と久里浜特別支援学校が共同で企画・実施するもので，基礎的な知識・技能を踏まえ，「授業の実践演習」として班別に各教室の授業に参加するなど，演習，研究協議，講義を行った。主な内容は以下のものであった。

A　自閉症のある子どもに関する個別の指導計画の作成・実践・評価について

B　関係者との連携・協力による自閉症のある子どもの支援について

C　自閉症のある子どもの教育課程の編成について

D　自閉症のある子どもの行動上の問題への対応について

## 3．研修プログラム

研修は，上記の趣旨や研修内容を踏まえて，学校現場で生じている課題や問題点に応じるために，本プロジェクト研究の研究成果を中心に学び，チームで課題解決に取り組みつつ，授業の実践力を高めることをめざしたプログラムを構成した。（資料１，資料２，資料３）

例えば，平成18年度の研修プログラムは，研修１週目の前半の10月16日，17日，18日及び26日が講義であった。そして，研修の中間部分が課題別協議と授業の実践演習であった（資料４）。それらも含めて特徴として以下の点が挙げられる。

**1）課題別協議**（表１及び写真１，写真２）

各地の自閉症教育に関する現状と課題を明らかにし，協議をとおしてその解決策をとりまとめることを目的とする（資料４）。

協議の際には，会議の技法（ブレーンライティング法やファシリテーション，コーチングなど）を積極的に活用する。そのための講義をこの時間の前半に行った。

写真１　課題別協議の様子

表1　課題別協議及びまとめ

| 題　　目 | 内　　容 |
|---|---|
| 課題別協議<br>各地域における自閉症教育をめぐる現状と課題に関する協議<br>（班別） | 研修者から事前に提出されたレポート<br>（1）自閉症教育に関する現状と課題について（特に教育課程，指導内容・方法に視点を当てて）<br>（2）上記（1）に基づいて，現在，改善・工夫を行っている事柄について，概ね6つの程度の課題を設定し，課題毎に班編制された研修者が各地域における各課題をめぐる現状を協議して整理し，課題解決のための方策をとりまとめる。 |
| 課題別協議のまとめ<br>各地域における自閉症教育をめぐる現状と課題<br>（全体） | 課題別協議で整理した現状と課題解決のための方策を報告し，それらを基に協議することで自閉症教育をめぐる今後の方向性について考え方を共有する。<br>（各班報告15分，質疑10分，まとめ15分程度を予定） |

写真2　課題別協議の発表の様子

## 2）授業の実践演習及び班別協議

わが国で唯一の自閉症学校として発足した久里浜特別支援学校における授業の実践演習を行うことで，実際的な環境整備，指導方法，教育内容の在り方を学び，各地，各人の今後の課題を明らかにすることを目的とする。

本プロジェクト研究の研究所担当研究職員が，約8ヶ月前から1ヶ月に1度の頻度で，久里浜特別支援学校の担当教室の授業を見学し，放課後のミーティングに参加し，幼児児童の実態把握や課題設定，授業展開を共有して研修に備えた。

実践演習（表2）では，研修者は，事前に，オリエンテーション（学校の説明），実地研修（授業の見学と協議）等に参加し，授業の評価方法の講義(講義名「自閉症教育におけるアセスメントと個別の指導計画」)において，評価のための個別セッション，自閉症教育のキーポイント，授業の評価・改善シートの解説及び活用方法について学ぶこととした。

実践演習は，3日間行い，担当教室教員の協力を得ながら，研修者が授業の担当者として実際に授業を行った（写真3及び写真4，資料5）。

授業後の協議の際には，授業の評価・改善シートを活用し評価を行い，その評価を踏まえた授業改善を行った上で，次の日の授業の計画を立てた。最後に，3日間の実践演習と班別協議から得られた知見のポイントを班ごとにポスターに整理し，それらを班ごとに発表して，各班の知見

を全体で共有した。

写真３　授業の実践演習の様子

写真４　授業の班別協議及び発表の様子

表2　授業の実践演習

| 題　　目 | 内　　容 |
|---|---|
| 久里浜養護学校における自閉症教育（実地研修） | わが国で唯一の自閉症学校として発足した筑波大学附属久里浜養護学校における自閉症教育の実際を日課の流れに沿って実地研修し，その教育の在り方を考える機会とするともに，研修者が配属する各教室（幼稚部うさぎ組，幼稚部りす組，小学部１年１組，同２年１組，同３年１組，同３年２組，同高学年１組，同高学年２組の８教室）の指導の概要を理解する。 |
| 授業の実践演習オリエンテーション | 「授業の実践演習」で参加する教室ごとに分かれ，各教室の在籍幼児児童の実態，日課，授業のねらい等について教室担当教員から説明を受け，「授業の実践演習」で各研修者が分担する役割や具体的手順を協議する。 |
| 授業の実践演習１～３ | 研修者６～７名，本研究所担当研究職員で班を構成し，幼稚部２教室，小学部６教室の授業に班別に参加し，個別の課題学習，集団での学習等における自閉症の子どもの指導を体験し，併せて授業記録をとる。<br>３名の研修者が１チームとなり１事例を担当する。３名の研修者は，１名が指導担当者，１名が授業の記録，１名が対象幼児児童の行動観察を担当し，それぞれの役割を３日間で交代する。 |

| | |
|---|---|
| 班別協議１～３ | 研修者と本研究所担当研究職員，教室担当教員が，担当事例ごとに「授業の実践演習」での記録に基づいて授業実践を振り返り，指導内容，教材・教具，指導方法，環境整備，関わり等の視点から，翌日の授業改善の方策を具体的に立てる。（２日目以降はその方策の効果を評価する。） |
| 協議のまとめ１，２ | ３日間の実践演習と班別協議から得られた知見のポイントを班ごとにポスターに整理し，それらを基に協議することで，各班の知見を全体で共有する。 |

## ４　研修の成果

### （１）各グループによる発表ポスター作成及びグループ発表

課題別協議及び授業の実践演習を踏まえた班別協議では，まとめとして各グループでポスターを作成しグループ発表を行った（資料６）。これらは，プロジェクト研究の成果，及び３日間の実践演習の成果を踏まえ，今後の各地域における自閉症教育の充実に資するエッセンスがまとまったものとなっており，研修者が研修成果を各自の地域に還元するための計画である。

### （２）研修終了後のアンケート結果

毎年，研修修了時にアンケートを行ってきた。平成19年度自閉症教育推進指導者研修では，98％の参加者から回答を得た（48/49名）。結果は次の表３の通りである。また，それぞれの自由記述については，意見を抜粋し，後半に資料としてまとめた（資料７）。

表３　アンケート結果

| 本研修は指導者研修として有意義か | | プログラムは，指導者研修として，必要な知識や技術を習得する上で，あるいは，そのための手がかりを得る上で役立つものか | | 本プログラムの内容や編成は，指導者研修として，適切であるか | |
|---|---|---|---|---|---|
| とても有意義 | 68.8% | とても役立つ | 62.5% | とても適切 | 50.0% |
| 有意義 | 31.2% | 役立つ | 35.4% | 適切 | 50.0% |
| どちらかといえば有意義なものではない | 0.0% | どちらかといえば役立たない | 0.0% | どちらかといえば適切ではない | 0.0% |
| 有意義なものではない | 0.0% | 役立たない | 0.0% | 適切ではない | 0.0% |
| 無　回　答 | － | 無　回　答 | 2.1% | 無　回　答 | － |

アンケートからの結果，及びその結果から示唆されたことは次の点であった。

・研修者より非常に高い満足度を得ることができた。
・知識と経験をある程度有する指導者研修では，演習や協議を中心にすることが有効であった。
・各地域の課題を共有することで，各地域の全国的な位置がわかるとともに，先進地域の取組から今後の取組方策を検討することができた。
・キーポイントや授業の評価・改善シートなど，共通ツールとして活用できる具体的なコンセプトと方向性を示すことで，主催者，研修者が今後の課題について共通の認識をもつことができた。

### （3）事後レポート

研修者は，受講前に「研修成果の活用等に関する事前計画書」を作成するとともに，受講後は，「事後レポート」（資料８）を作成した。この事後レポートにより，本研修の効果を知ることができる。また，事後レポートは同時に，研修者間の専用ネットワーク上で公開しており，研修者が互いの取組状況を確認し，さらなる今後の手がかりを得ることができた。このように単に研修期間のみの取組だけでなく，受講の計画書や事後レポートを作成し，その共有を図ることにより，研修内容を行動に移すための仕組みを工夫した点は，意義が大きいと考えられる。

### （4）筑波大学附属久里浜特別支援学校における成果

筑波大学附属久里浜特別支援学校では，文部科学省研究開発学校の指定を受け，平成19年度より３年計画で「自閉症児のための教育課程の研究開発Ⅱ　－社会参加と自立を促す幼稚部，小学部一貫した教育課程の編成－」に取り組んでいる。その中において，授業の評価・改善の取組では，本研究所プロジェクト研究の研究成果が活用されてきた（資料９）。また自閉症教育推進指導者研修においては自閉症教育のキーポイントと授業の評価・改善シートの有効性を検証する貴重な機会となった。

## ５　研修開発のまとめ

### （1）授業実践演習の重要性～やりながら学ぶこと

指導者研修は，研修者が既に一定の知識や経験を有し各地域で活躍していることから，単なる講義ではなく，久里浜特別支援学校のような実践レベルの高いところでの演習と協議を中心に据えることで，互いの知識や経験を共有し，さらに高め合うことができたと考える。また，本プロジェクト研究が提案する「理解と活用のための11項目」「自閉症教育のキーポイント」「授業の評価・改善シート」などの内容は，机上での講義を最低限にし，演習の中で実感しながら活用し，協議することで研修者の理解を深めて，今後の教育に活用できる実践力を習得する機会となったと考える。

このことについて，アンケートでは，「授業実践，改善を重ねる中で，自分たちが学んだばかりの知識や技術を出し合うことと，研修中に教えていただいた内容をとり入れることで，実体験にもとづいた研修の機会となりました。」という記述もあった。話したことを明日の授業に生かし，実際に授業者となって取り組むことは，学校での授業と同じで効果的な研修あり，さらにプロジェクト研究の成果という同じ考え方，モデルを踏まえての授業改善であり，実践に生きる力を体得できることにつながったと考える。

### （2）チームアプローチの重要性～チームで思考し，モデル図を描くことでの考えの共有

特別支援学校の授業の多くはチームティーチングで行われており，チームとして最大限の力を発揮しながら授業に臨むことが重要である。チームだからこそ個人で考えるよりも，よりよい思考ができる利点がある。つまり，教師には，個人としての専門性ある知識や技術とともに，チームの一員として必要な調整力やファシリテーション力が求められる。研修においても多くの時間を費やす「課題別協議」「班別協議」「協議のまとめ」はすべてチームで取り組む内容である。このなかで，アイスブレイキング法や，ブレーンライティング法などを紹介しながら，チームとしての課題の共有や，チームメンバーの意見を大切にすること，明確なゴールを定めてチーム一丸

となって時間内に協議を進めることなどチームアプローチの重要性を体験する機会を設定した。

実際に協議を何度も繰り返す中では，自分で発言するなかでの気づきがあったり，研修者同士，実践演習を行った学校の学級担任とアイデアを出し合ったりしながら互いの考えも尊重するなど，チームとして力量を高めることができた。一方，本研究所担当研究職員は，チームアプローチの重要性を事前に共通認識し，チームによる協議を補助する支援に徹した。このことにより，本研修ではどのチームもチームとしてのまとまりと成長がみられた。

研修においては協議した内容をポスターにまとめることを大切にした。ポスターにモデル図を描くことは，協議した意見や考えを見える形で１つにする作業であり，またポスターを作り発表する過程には，役割分担が自然に生じ，そのことを各自が主体的に担うことで一層チームのまとまりが強化された。さらに，ポスターを手がかりにプレゼンテーションすることで，より理解を深めることができたと考える。

### （３）研修でつけた力，実践で使える力

研修者が各地域に戻り指導者として活躍することを前提とした研修であった。そのためには，まずは，研修で学んだことを伝える場，実際に指導する場が想定される。指導者には，実践上で課題になっていることに答えていくことと，プレゼンする力そのものも求められる。本研修では，実践上での課題と結び付けその解決策を探る「課題別協議」や，学んだことを的確に伝えることができるよう「班別協議のまとめ」を設定し，それぞれの場でプレゼンテーションを行った。

また，本研修の研修内容のエッセンスは，プロジェクト研究で取り組んでいる「自閉症教育実践ガイドブック」「自閉症教育実践ケースブック」「自閉症教育実践マスターブック」に掲載されている。研修者は，研修の内容をこれらの刊行物で再確認することができるとともに，これらをもとに各地域で研修会や指導助言を行うこともできる。プロジェクト研究の研究成果と教育実践，そして研修が密接にリンクしたものであり，大きな成果をもたらすことができたと考える。

以上，まとめとして，３点のポイントを示した。本研修は，指導者研修として実際的で効果的な画期的研修プログラムと考える。今後，本研修を受講した方が，各地域において指導者として自閉症教育を強力にリードすることを期待するとともに，自閉症教育の水準の向上を願っている。

（齊藤宇開・内田俊行・小澤至賢・徳永豊）

## 文　献


１）国立特殊教育総合研究所（2004a）知的障害のある子どもの担任教師と関係者との協力関係推進に関する研究（平成14年度～15年度一般研究）報告書．国立特殊教育総合研究所.

２）国立特殊教育総合研究所（2004b）自閉症教育実践ガイドブック．ジアース教育新社.

３）国立特殊教育総合研究所（2005）自閉症教育実践ケースブック．ジアース教育新社.

４）国立特殊教育総合研究所（2006a）生活単元学習を実践する教師のためのガイドブック．平成16～17年度課題別研究「知的障害教育における領域・教科を合わせた指導と教師の専門性向上に関する研究」報告書．国立特殊教育総合研究所.

５）国立特殊教育総合研究所（2006b）「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（平成15年度～平成17年度プロジェクト研究）」報告書．国立特殊教育総合研究所.

# 資料　自閉症のある子どもの教育課程研究

（国立特殊教育総合研究所　研究紀要　第34巻（2007）特集論文）

資料１

# ３．平成１７年度自閉症教育推進指導者講習会　日程表

国立特殊教育総合研究所・筑波大学附属久里浜養護学校

| 月　日 | 曜 | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 9:00 | 10:00 | 10:30 | | 11:45 | 12:15 | 13:15 | 14:30 | 14:45 | 16:15 | 17:15 | |
| 11月21日 | 月 | | 受付 | 開講式 | オリエンテーション<br>研修内容面 | 生活面 | 昼休み | 講義１<br>久里浜養護学校における自閉症教育<br>校長　西川公司、教諭　荒川正敏 | 休憩 | 授業の実践演習<br>オリエンテーション | | | |
| | | 8:30 | 9:00 | 10:00 | | 11:50 | 12:15 | 13:15 | | 15:45 | 16:00 | 17:15 | |
| 11月22日 | 火 | 久里浜養護学校における自閉症教育(実地研修) | | | | | 昼休み | 講義２　自閉症教育におけるアセスメントと個別の指導計画 | | | | | |
| | | 配属教室参観 | 会議室に集合<br>**幼稚部・小学部**参観 | **各配属教室**で実地研修 | | **給食参観**<br>各教室<br>３名 | | 講義（全体）<br>自閉症教育における<br>アセスメントと個別の指導計画<br>教育支援研究部研究員　齊藤宇開 | | 休憩 | 協議（配属教室）<br>アセスメントと個別の指導計画<br>ビデオ演習 | | |
| 11月23日 | 水 | 休　日（勤労感謝の日） | | | | | | | | | | | |
| | | 8:30 | 9:00 | 9:40 | 10:40 | 11:20 | 11:50 | 12:30 | 13:15 | 14:15 | | 17:15 | |
| 11月24日 | 木 | 授業の実践演習　１　（各教室毎に設定） | | | | | | | 昼休み | 班別協議　（各教室毎に設定） | | | |
| | | 授業準備 | 日常生活の指導 | 個別課題 | 図工<br>のびのび | 日常生活の指導 | **給食参観**<br>各教室<br>３名 | 日常生活の指導 | | | | | |
| 11月25日 | 金 | 授業の実践演習　２　（各教室毎に設定） | | | | | | | 昼休み | 班別協議　（各教室毎に設定） | | | |
| | | 授業準備 | 日常生活の指導 | 個別課題 | 図工<br>のびのび | 日常生活の指導 | **給食参観**<br>各教室<br>３名 | 日常生活の指導 | | | | | |
| 11月26日 | 土 | 休　日 | | | | | | | | | | | |
| 11月27日 | 日 | 休　日 | | | | | | | | | | | |
| | | 8:30 | 9:00 | 9:40 | 10:40 | 11:20 | 11:50 | 12:30 | 13:15 | 14:15 | 15:15 | 15:30 | 17:15 |
| 11月28日 | 月 | 授業の実践演習　３　（各教室毎に設定） | | | | | | | 昼休み | 班別協議　（各教室毎に設定） | 休憩 | 全体協議 | |
| | | 授業準備 | 日常生活の指導 | 個別課題 | 図工<br>のびのび | 日常生活の指導 | **給食参観**<br>各教室<br>３名 | 日常生活の指導 | | | | | |
| | | 8:30 | 9:15 | | | | 12:15 | 13:15 | | | 16:15 | 17:15 | |
| 11月29日 | 火 | | 講義３　自閉症のある子どもの早期療育<br>横浜市中部地域療育センター　心理主任　幸田　栄 | | | | 昼休み | 講義４　自閉症のある人の就労・生活支援<br>社会福祉法人横浜やまびこの里　仲町台センター長　関水　実 | | | | | |
| 11月30日 | 水 | | 講義５　自閉症教育における教育課程<br>北海道教育大学附属養護学校 教諭　渡邊　倫<br>富山大学人間発達科学部附属養護学校 教諭　高畠　佳江 | | | | 昼休み | 講義６　学校コンサルテーションと小・中学校支援<br>熊本大学教育学部　助教授　肥後　祥治 | | | | | |
| 12月1日 | 木 | | 課題協議<br>各地域における自閉症教育をめぐる現状と課題 | | | | 昼休み | 課題協議<br>各地域における自閉症教育をめぐる現状と課題 | | | | | |
| | | 8:45 | 9:00 | 9:15 | | | 12:15 | 13:15 | 14:30 | 14:45 | 15:00 | | |
| 12月2日 | 金 | | 鍵の返納 | 全体協議<br>課題別協議のまとめ（発表と協議） | | | 昼休み | 講義７　これからの自閉症教育のために<br>教育支援研究部総合研究官<br>小塩允護 | 休憩 | 閉講式 | | | |

※日程等については、都合により一部変更する場合がある。

# 平成18年度自閉症教育推進指導者研修 日程

独立行政法人国立特殊教育総合研究所・筑波大学附属久里浜養護学校

| 月日 | 曜日 | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 10月16日 | 月 | 9:00 | 10:00 | 10:30 | 12:15 | 13:15 | 14:15 | 14:30 | 15:30 | 15:45 | 17:15 | |
| | | 受付 | 開講式 | オリエンテーション | 昼休み | 講義1　特別支援教育行政からみた自閉症教育 | 休憩 | 講義2 久里浜養護学校における自閉症教育 | 休憩 | 講義3 これからの自閉症教育のために | | |
| 10月17日 | 火 | 9:15 | 12:15 | 13:15 | 16:15 | | | | | | | |
| | | 講義4 学校コンサルテーションと小・中学校支援 | | | 昼休み | 講義5　自閉症教育における教育課程（筑波大附属久里浜養護学校、北海道教育大学附属養護学校） | | | | 休憩（移動） | 実地研修 オリエンテーション | |
| 10月18日 | 水 | 9:15 | 10:00 | 11:50 | 12:15 | 13:15 | 15:45 | 16:00 | 17:15 | | | |
| | | 久里浜養護学校における自閉症教育（実地研修） | | | 昼休み | 講義6　自閉症教育におけるアセスメントと個別の指導計画 | | | | | | |
| | | 会議室に集合 幼稚部・小学部参観 | 各配属教室で実地研修 | | | 講義　自閉症教育におけるアセスメントと個別の指導計画 | | 休憩（移動） | 協議（配属教室）ビデオ演習 | | | |
| 10月19日 | 木 | 9:15 | 12:15 | 13:15 | 16:15 | | | | | | | |
| | | 課題別協議1（班別）（含アイスブレイク） 各地域における自閉症教育をめぐる現状と課題 | | | 昼休み | 課題別協議2（班別） 各地域における自閉症教育をめぐる現状と課題 | | | | | | |
| 10月20日 | 金 | 9:15 | 12:15 | 13:15 | 14:15 | 16:15 | 17:15 | | | | | |
| | | 課題別協議のまとめ（全体協議） 各地域における自閉症教育をめぐる現状と課題 | | | 昼休み | 授業評価及び改善について | 授業の実践演習オリエンテーション（各教室毎に設定） | | | | | |
| 10月21日 | 土 | | | | | | | | | | | |
| 10月22日 | 日 | | | | | | | | | | | |
| 10月23日 | 月 | 8:30 | 9:00 | 11:50 | 13:15 | 14:15 | 17:15 | | | | | |
| | | 授業の実践演習1（各教室毎に設定） | | | 昼休み | 班別協議準備 | 班別協議1（各教室毎に設定） | | | | | |
| | | 授業準備 | 授業 | | | | | | | | | |
| 10月24日 | 火 | 8:30 | 9:00 | 11:50 | 13:15 | 14:15 | 17:15 | | | | | |
| | | 授業の実践演習2（各教室毎に設定） | | | 昼休み | 班別協議準備 | 班別協議2（各教室毎に設定） | | | | | |
| | | 授業準備 | 授業 | | | | | | | | | |
| 10月25日 | 水 | 8:30 | 9:00 | 11:50 | 13:15 | 14:15 | 17:15 | | | | | |
| | | 授業の実践演習3（各教室毎に設定） | | | 昼休み | 班別協議準備 | 班別協議3（各教室毎に設定） | | | | | |
| | | 授業準備 | 授業 | | | | | | | | | |
| 10月26日 | 木 | 9:15 | 12:15 | 13:15 | 16:15 | | | | | | | |
| | | 講義7 発達障害者支援センターとの連携 | | | 昼休み | 協議のまとめ1（班別にポスターにまとめる） | | | | | | |
| 10月27日 | 金 | 8:45 | 9:40 | 14:30 | 15:00 | | | | | | | |
| | | 鍵等の返納 | 協議のまとめ2（ポスター発表） | | 昼休み | | 閉講式 | | | | | |

※　色塗り箇所は久里浜養護学校で行う。なお、日程・内容については、都合により一部変更する場合がある。

資料2

# 平成１９年度自閉症教育推進指導者研修　日程表

※　色塗り箇所は久里浜特別支援学校で行う。

| 月日 | 曜日 | |
|---|---|---|
| 11月19日 | 月 | 9:00 受付 / 10:00 開講式 / 10:30 オリエンテーション / 12:15 昼休み / 13:15 講義１　特別支援教育 行政からみた自閉症教育 / 14:45 休憩 / 15:00 講義２ これからの自閉症教育のために / 16:45 |
| 11月20日 | 火 | 9:15 講義３ 久里浜特別支援学校における自閉症教育 / 10:15 休憩 / 10:30 講義４ 自閉症教育における教育課程 / 12:15 昼休み / 13:15 課題別協議（班別）（含アイスブレイク） 各地域における自閉症教育をめぐる現状と課題 / 16:00 移動 / 16:15 オリエンテーション（教室概要等） / 17:15 |
| 11月21日 | 水 | 9:15 久里浜特別支援学校における自閉症教育（実地研修） 会議室に集合 幼稚部・小学部参観 / 10:00 各配属教室で実地研修 / 12:15 昼休み / 13:15 課題別協議のまとめ（班別＋全体協議） 各地域における自閉症教育をめぐる現状と課題 / 16:00 移動 / 16:15 オリエンテーション（授業の説明等） / 17:15 |
| 11月22日 | 木 | 9:15 講義５ 自閉症教育におけるアセスメントと授業改善 / 12:15 昼休み / 13:15 授業の実践演習　準備 / 14:15 授業の実践演習 オリエンテーション / 17:15 |
| 11月23日 | 金 | （勤労感謝の日） |
| 11月24日 | 土 | |
| 11月25日 | 日 | |
| 11月26日 | 月 | 8:30 授業準備 / 9:00 授業の実践演習１（各教室毎に設定） 授業 / 11:50 昼休み / 13:15 班別協議準備 / 14:15 班別協議１（各教室毎に設定） / 17:15 |
| 11月27日 | 火 | 8:30 授業準備 / 9:00 授業の実践演習２（各教室毎に設定） 授業 / 11:50 昼休み / 13:15 班別協議準備 / 14:15 班別協議２（各教室毎に設定） / 17:15 |
| 11月28日 | 水 | 8:30 授業準備 / 9:00 授業の実践演習３（各教室毎に設定） 授業 / 11:50 昼休み / 13:15 班別協議準備 / 14:15 班別協議３（各教室毎に設定） / 17:15 |
| 11月29日 | 木 | 9:15 班別協議のまとめのオリエンテーション / 9:30 班別協議のまとめ１ / 12:15 昼休み / 13:15 協議のまとめ１ （班別にポスターにまとめる） / 16:15 |
| 11月30日 | 金 | 8:45 鍵等の返納 / 9:40 協議のまとめ２ （ポスター発表） / 12:15 昼休み / 14:30 / 14:40 休憩 / 15:00 閉講式 |

資料３

# 講 義 等 内 容（平成１８年度の例）

＜講　義＞

| 題　　目 | 講師氏名(所属・職名) | 内　　容 |
|---|---|---|
| １．特別支援教育行政からみた自閉症教育 | 石塚　謙二<br>（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課・特殊教育調査官） | 特別支援教育行政から見た自閉症教育の現状や今後の展望について解説し、これからの特別支援教育における課題について考える。 |
| ２．筑波大学附属久里浜養護学校における自閉症教育 | 西川　公司<br>（筑波大学附属<br>久里浜養護学校・校長） | 筑波大学附属久里浜養護学校における自閉症教育の実践を、教育方針、学校経営、教育課程、自閉症に特化した指導方法・教育環境の整備等の観点から解説する。 |
| ３．これからの自閉症教育のために | 小塩　允護<br>（教育支援研究部<br>・上席総括研究員） | 研修のはじめとして、講義や演習、協議等の意図を示し、自閉症教育をめぐる課題を整理するとともにこれからの方向性を論じる。 |
| ４．学校コンサルテーションと小・中学校支援 | 肥後　祥治<br>（熊本大学教育学部・助教授） | 自閉症のある児童生徒の在籍する学級・学校に対する外部専門家の支援の在り方を具体的に解説する。 |
| ５．自閉症教育における教育課程 | 徳永　　豊<br>（企画部・総括研究員）<br>吉野　隆裕<br>（北海道教育大学<br>附属養護学校・教諭）<br>井上　昌士<br>（筑波大学附属<br>久里浜養護学校・教諭） | 自閉症プロジェクト研究の協力校における実践についての話題提供を受け、自閉症の特性に応じた教育課程の在り方について考える機会とし、課題別協議に結びつける。 |
| ６．自閉症教育におけるアセスメントと個別の指導計画 | 齊藤　宇開<br>（教育支援研究部・研究員） | 自閉症のある子どもの教育における総合的なアセスメント方法「評価のための個別セッション」を解説し、それに基づく個別の指導計画の作成、適切な課題の抽出について論じる。<br>後半では、班別に分かれ、「授業の実践演習」で担当する事例についてビデオ録画された個別セッションを基に具体例を検討する。 |
| ７．発達障害者支援センターとの連携 | 新澤　伸子<br>（大阪府発達障害センター<br>アクトおおさか・センター長） | 発達障害者支援センターの取り組みについて知り、自閉症のある子どもの就学前の療育と学校教育との連携の在り方や自閉症のある人の就労・地域生活支援と学校教育との連携の在り方を考える。 |

＜授業の実践演習等（於：筑波大学附属久里浜養護学校）＞

わが国で唯一の自閉症学校として発足した筑波大学附属久里浜養護学校における自閉症教育の実際について、実地に研修する。１０月２３日（月）から２５日（水）の３日間、午前を「授業の実践演習」として班別に各教室の授業に参加し、午後を「班別協議」として体験した授業実践について記録に基づき分析し、翌日の授業改善を目指すための方策を協議する。

| 題　　目 | 内　　容 |
|---|---|
| 久里浜養護学校における自閉症教育（実地研修） | わが国で唯一の自閉症学校として発足した筑波大学附属久里浜養護学校における自閉症教育の実際を日課の流れに沿って実地研修し、その教育の在り方を考える機会とするとともに、受講者が配属する各教室（幼稚部うさぎ組、幼稚部りす組、小学部１年１組、同２年１組、同３年１組、同３年２組、同高学年１組、同高学年２組の８教室）の指導の概要を理解する。 |
| 授業の実践演習オリエンテーション | はじめに自閉症教育におけるキーポイント及びそれを活用した授業評価及び改善について、概要を説明する。<br>その後、「授業の実践演習」で参加する教室ごとに分かれ、各教室の在籍児童の実態、日課、授業のねらい等について教室担当教員から説明を受け、「授業の実践演習」で各受講者が分担する役割や具体的手順を協議する。 |
| 授業の実践演習１～３ | 受講者６～７名、研究所研究職員等で班を構成し、幼稚部２教室、小学部６教室の授業に班別に参加し、個別の課題学習、集団での学習等における自閉症の子どもの指導を体験し、併せて授業記録をとる。<br>３名の受講者が１チームとなり１事例を担当する。３名の受講者は、１名がＴＴの１員、１名が授業全体の記録、１名が対象児童の行動観察を担当し、それぞれの役割を３日間で交代する。 |
| 班別協議１～３ | 受講者と担当職員、教室担当教員が、担当事例ごとに「授業の実践演習」での記録に基づいて授業実践を振り返り、指導内容、教材・教具、指導方法、環境整備、関わり等の視点から、翌日の授業改善の方策を具体的に立てる。（２日目以降はその方策の効果を評価する。） |
| 協議のまとめ１、２ | ３日間の実践演習と班別協議から得られた知見のポイントを班ごとにポスターに整理し、それらを基に協議することで、各班の知見を全体で共有する。 |

＜課題別協議＞

| 題　　目 | 内　　容 |
|---|---|
| 課題別協議１、２<br>各地域における自閉症教育をめぐる現状と課題<br>（班別） | 受講者から事前に提出されたレポート<br>（１）自閉症教育に関する現状と課題について（特に教育課程、指導内容・方法に視点を当てて）<br>（２）上記（１）に基づいて、現在、改善・工夫を行っている事柄についてを基に、概ね６つの程度の課題を設定し、課題毎に班編制された受講者が各地域における各課題をめぐる現状を協議して整理し、課題解決のための方策をとりまとめる。 |
| 課題別協議のまとめ<br>各地域における自閉症教育をめぐる現状と課題<br>（全体） | 課題別協議で整理した現状と課題解決のための方策を報告しあい、それらを基に協議することで自閉症教育をめぐる今後の方向性について考え方を共有する。<br>（各班報告１５分、質疑１０分、まとめ１５分程度を予定） |

# 実践演習の流れについて確認事項

## １ コンセプト

この研修会のコンセプトは，

自閉症教育の専門性を高めると同時に，チームアプローチを実現することです。

簡単に言うと，「みんなで，自閉症教育の在り方について，考えていこう」です。

そのために，

授業実践を題材に，チームで評価，改善していく方法を協議していきます。

## ２ 事前に提案する内容

### ①アセスメントに基づく，子どもの姿の共有

・講習会2日目（「実地研修オリエンテーション」）の1時間で「自己紹介」や「学級経営」について共有する。

・講習会3日目（「自閉症教育におけるアセスメントと個別の指導計画」）の16：00（移動含む）から17：15までの時間で評価のための個別セッションのビデオを使った「子どもの姿」を共有する。

＊必要に応じて「個別ファイル」の閲覧や，個別指導計画等の提示を行う。

### ②授業評価・改善シートを利用して，講習会6日目から8日目の3日間の実践演習を行う。

〇授業（2種類）；

・運動遊びや朝の会などのグループ（集団）学習を通して，授業を評価・改善する。

・個人別の課題学習を通して，授業を評価・改善する。

〇実習の方法

・10／18（水）の実地研修は，できる限り，本番と同じ授業が望ましい。

・10／23（月）の授業の最初の授業は，久里浜養護の先生がMTをつとめることが原則。以降は受講生がMTになる機会を検討する。

・受講員の実践資料（教材や個別指導計画の形式，評価シートなど）を積極的に提案してもらう。

グループ（集団）学習

1日目例）＜運動遊び＞MT：＊＊先生，ST＊＊先生，＊＊先生・・・

＊人手が余るような場合は，1日目は観察，2日目以降は参加のかたちで。

個人別の課題学習

1日目例）＜個人別の課題学習＞MT：＊＊先生，記録：＊＊先生

・チーム分け（久里浜養護の先生1人，受講生3～4人程度） 一教室2～3チーム

### ③協議の方法（ホワイトボードを各教室で使用）

・授業評価・改善シートに基づいて，

（1）授業者が「改善したいことを提案」

（2）司会による進行。授業者が支援してほしい内容を「自分ならどうするか」の視点で意見を集める努力をする

（3）書記はホワイトボードを使って発言を視覚化。協議の記録者はパソコンに打ち込んでいく。

平成１９年度　自閉症教育推進指導者研修　班別協議の進め方

**１．概要**

・３日間の実践演習から得られた知見（研修全体も含む）のポイントを班ごとにポスターに整理し、それらを基に協議することで、各班の知見を全体で共有する。

まとめる際には、次の二つの点を念頭において検討、整理してください。

・３日間の授業の実践演習で得られた成果と課題についてまとめる。

・課題別協議で整理したポイントを踏まえて、各地域における自閉症教育充実のための方策について検討し提案する。

＊この協議を踏まえて、事後レポートに取り組んでいただきます。

**２．方法**

・ポスター発表形式（＋口頭発表形式的要素）

**３．日程**

**○班別協議のまとめ１：２９日（木）９：１５－１２：１５（１８０分）**

| | | 内容（時間） | 準備物 | 内容 |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 9:15<br>9:30 | 説明（１５分） | | ・趣旨等の確認<br>・発表場所、発表順等の説明 |
| 2 | 9:30<br>9:40 | 移動（１０分） | | ・移動及び机等の並べ替え<br>・筆記用具等の準備 |
| 3 | 9:40<br>12:15 | （１５５分） | ・ホワイトボード<br>・模造紙<br>・セロテープ、のり<br>・８色マジックペン他 | ・授業の実践演習の成果と課題及び各地域における自閉症教育充実のための方策について検討し、整理する。<br>・休憩は適宜とる。 |
| 4 | 13:15<br>16:15 | （１８０分） | ・ホワイトボード<br>・模造紙<br>・セロテープ、のり<br>・８色マジックペン<br>・その他 | ・午前中に検討、整理した事項をポスター等に班別まとめる。<br>・発表方法を確認する（役割分担含む）。<br>・参加者からの評価をもらうための意見シートを作成する。<br>（印刷が必要な場合は各担当まで。） |

**○協議のまとめ：２７日（金）９：４０－１４：３０（２３０分：昼食時間のぞく）**

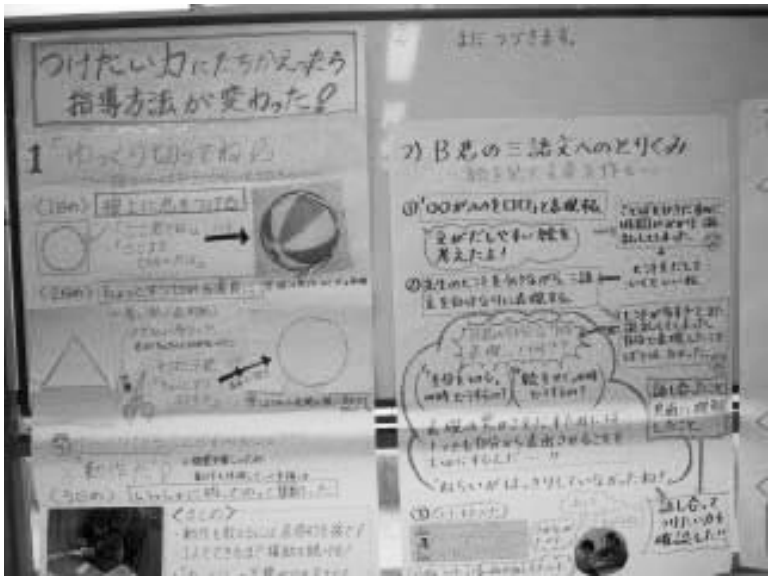
| | 時刻 | 内容（時間） | 準備物 | 内容 |
|---|---|---|---|---|
| 4 | 9:40<br>10:00 | 説明及び全ポスター見学（２０分） | | ・９時４０分までに鍵の返納等を済ませ、大研修室、第５研修室にポスターを貼っておく。<br>・第６研修室に全体で集まり、趣旨等の確認<br>・発表時間等の確認 |
| 5 | 10:00<br>12:30 | ポスター発表（１５０分） | ・A５版カードあるいはポストイットなど<br>・カード回収箱など | ・時間になったら説明スタート<br>・２会場に分かれる。<br>・説明時間１５分、質疑１０分、準備等５分程度<br>・３０分ずつ５セッション実施。<br>・参加者の意見シートをグループごとに作成しセッション終了後回収する。 |
| 12:30～13:30 昼食・休憩 | | | | |
| 7 | 13:30<br>14:30 | 班ごとに振り返り（６０分） | | ・意見シートを参考に、振り返りを行う。<br>・振り返りの場所は、作業で使用した部屋を使う。 |

・ポスターの発表場所

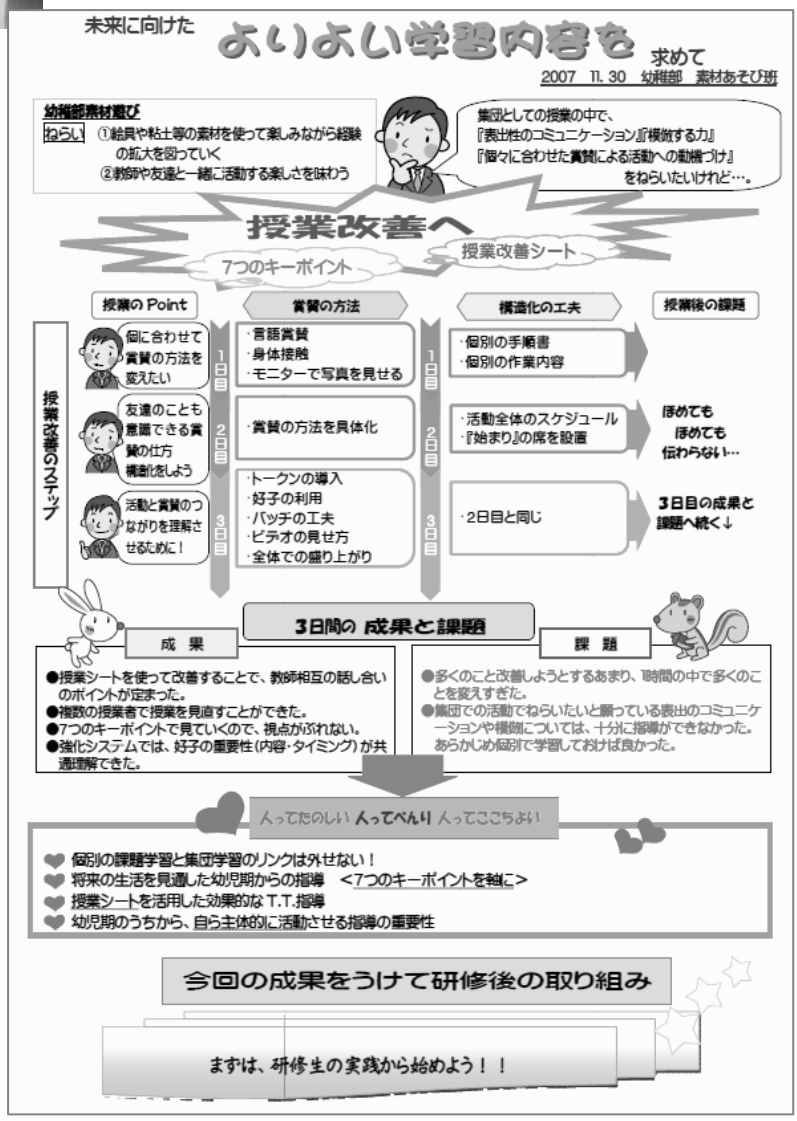
○大研修室：　５つの班　　○第５研修室：　４つの班

## H19　各グループによる協議のまとめの発表ポスター及び資料例

○ポスター例




○資料例



平成 19 年度自閉症教育推進指導者研修アンケート結果（記述部分抜粋）

**①研修全体について、この研修は、指導者研修として有意義であると思いますか。**

○一般的な心がまえ的な話しをきくだけでなく、自分が指導者として、どういう働き、役割をすべきなのか、また、どのような導き方が、みんなを納得させて前向きに取り組む姿勢を生みだすのか、周りのスタッフの先生はじめ、よいモデルをいっぱい見させて頂きました。

○講義や教育実践や協議を通じて、まず、自閉症教育に苦悩して取り組むことで、自閉症教育がいかにチームで共通理解するか、いかに話しのねらいをしぼって協議していかなければならないかということを、あらためて強く感じることができました。

○現状及び、今後の自閉症教育について、明快でかつ、具体的に方向性をだし、それに対して実践的なプログラムを組んでいる点です。

○無駄を省き、必要な内容の講義と、その講義内容を実践演習するという知と経験と集約の同時研修が出来るという画期的な企画であり、また、その方法も班別に分け、グループ討議を行わせ、知見の共有の方法を研修させるという手段を用いているという点についても現場で即、活用できるものであったと思います。

○各都道府県から、参加されているため、それぞれの地域の現状や課題を知ることができ、またそこから新しいアイディアを得ることができるなど、とても有意義だったと感じています。

○講義・課題別協議・授業の実践演習をすることができ、特に授業の実践実習は自分たちで授業改善策を考え、取り組むことができ、また、それに対する子どもの変容を、グループのみんなで実感することができた。これは、何よりも貴重な体験をすることができた。やはり、この感動を地元の仲間たちと共有したい。そんな気持ちにさせて下さった、この研修は、指導者研修として、とても有意義だと思います。

**②研修内容について、このプログラムは、指導者研修として、必要な知識や技術を習得する上で、あるいは、そのための手がかりを得る上で役立つものであると思いますか。**

○授業実践、改善を重ねる中で、自分達の即習の知識や技術を出し合うことと、研修中に教えていただいた内容をとり入れることで、実体験にもとづいた研修の機会となりました。また、プレゼンテーションをあえて、とり入れていただいたことで、発表の方法が従来の講演会から、参加型・パワーポイントとあわせる等、工夫していく方向が見えたのが、ありがたかったです。

○自閉症教育のために知っておくべき専門的知識・・・というより、学校や学級の中で、どう効果的な指導を行うかという視点に立ったプログラム構成は、非常によかったです。一人一人が専門的な知識や技術を身につける研修も必要ですが、「指導者研修」として考えるならば、今回のような実践の研修も今後必要だと思います。このような研修は、自閉症教育だけではなく、今後の特別支援学級の教員組織をどう運営していくか、という点でも必要な研修の形式なのではないか、と思いました。

○現場に、もち帰り、即使える内容であり、key word であった「授業改善」のかけがえのないツールになると確信しています。

○７つのキーポイント、授業改善の方法に特に手がかりを得るものがあったように思います。

○マスターブックによってプログラムに一貫性があったのは良かった。講義内容についても、十分に考慮の上、プログラミングされていたと思う。講義だけではなく、班別での協議やポスター作りは、今後、指導者として得たものを他に広めていくためにも、大変、役立つものであった。また、他県の先生方と知りあえたことで、他県の情報を知ることもでき、今後の、情報を得る１つの手がかりにもなった。

**③研修プログラムの内容・編成について、この研修では、講義・課題別協議・授業の実践演習等を通して研修を進めるように計画しています。プログラムの内容や編成は、指導者研修として、適切であると思いますか。**

○特に３日間の授業実践は、とても貴重な体験でした。特に授業をする上で、シートやカルテを使い、午後は久里浜養の先生にも参加してもらい協議をすることができたこと。そして、さらに、キーポイントにせまる（ねらいをはっきりさせ）授業ができたことは、喜びでした。

○実践あって協議の機会が必要であり、協議の重要性を学ぶことができました。

○とても、達成感の得られる研修内容だったと思います。研究所と隣接する、久里浜特別支援学校のような実践の場があってこそ成立する研修だと思います。

○今回の研修の協議の部分で、慣れていない部分や日頃の業務の中で新たに創造するということが難しくなっているということに気づきました。なので、そういう部分で、とまどいを感じる先生方も、みえたのではと思います。いま、私達にかけているのは課題解決をしていく力の育成だと感じました。

○自閉症教育の現状と課題を共有し、それにかかわる知識を講義で得て、実践する。そして、さらに協議で深めていく、という一連の流れは、学校の実践の中で行われるべきサイクルと共通するもので、“連携”“改善”を意識しながら、取り組むことができ、大変勉強になりました。学校現場に還元する方法としても多くのことを学ぶことができました。

# 平成１９年度　自閉症教育推進指導者研修 受講者レポートについて

研修受講決定者は、下記の要領にしたがってレポートを作成し、提出してください。

## １．作成いただくレポートの内容

自閉症教育の状況について、都道府県レベル、学校及び地域レベルの観点で、現状と課題及びそれについて現在取り組んでいる改善・工夫点をレポートにまとめください。

記述に当たっては、特徴的な事項を端的にまとめてください。また、改善・工夫点について、ご自身のお考えを含めて記述されても構いません。

## ２．レポートの様式と提出期限

### （１）レポートの様式

上記の２点をＡ４版１枚以内にまとめてください。（下記様式例を参照ください。）

### （２）提出日・提出先

１１月５日（月）までに、研修情報課研修係 a-kenshu@nise.go.jp までＥメールに添付し、提出してください。

### （３）追記

本指導者研修のプログラムにある「各地域における自閉症教育をめぐる現状と課題」及び「授業の実践演習」等のコマでは、レポート以外に参考になる資料（都道府県の取組、学校の取組、ご自身が取り組んでいる自作教材・教具、指導案、評価のためのシートなど）があると受講者同士の情報交流にもなり、より有効です。

受講者に配付可能なものについては 70 部をご用意（ご持参）いただければ幸いです。

（様式例）　**平成１９年度　自閉症教育推進指導者研修　事前レポート**

受講者番号＿＿＿＿　所属：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿　氏名：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

１．都道府県レベルでの取組

（１）自閉症教育に関する現状と課題について

（２）それについて現在、改善・工夫を行っている事柄について

２．学校及び地域レベルでの取組

（１）自閉症教育に関する現状と課題について

（２）それについて現在、改善・工夫を行っている事柄について

以上

※レポート作成に当たっての留意事項

提出されたレポートは、そのまま印刷し、受講者全員へ配付する予定です。レポートの作成に当たっては、各学校・機関の部外秘情報及び個人情報の管理に留意してください。

なお、このレポートは、今後、当研究所の研究資料として利用させていただきます。

［レポートの内容についての問い合わせ先］

国立特別支援教育総合研究所
教育相談部　主任研究員　小　澤　至　賢
Tel 046-839-6880（ダイヤルイン）
e-mail　ozawa@nise.go.jp

［レポートの提出先］
〒239-8585　神奈川県横須賀市野比 5-1-1
国立特別支援教育総合研究所
総務部研修情報課研修係
tel 046-839-6827,6828（ダイヤルイン）
e-mail　a-kenshu@nise.go.jp

（様式）

平成１９年度自閉症教育推進指導者研修　受講決定者

## 研修成果の活用等に関する事前計画書

（還元方策の計画書）

県 等 名：
所属校名：
氏　　名：

### 計画書作成上の留意点

（趣旨）
各県等における指導的立場に立つ者の研修であることから、受講決定者には、受講後の研修成果について、各学校等の教育実践に加えて各地域等で広く活用されることを念頭に、本計画書（還元方策の計画書）をあらかじめ作成いただくこととする。

（１）本計画書は、今回の研修を受講することによって考え得る研修成果の具体的な活用方法等（還元方策）を概括し記述すること。
（２）原則以下の中から、一つ以上の項目を盛り込んで記述すること。
（項目に無ければ適宜記述可能）。
　１）報告書等を作成し、関係教職員に配布又は公表
　２）校内の研修会・報告会等で研修成果を報告
　３）地域又は複数校の自主的研修会・勉強会等の講師又は指導者等
（３）用紙はＡ４縦とする。

なお、本研修の講義内容及び配付する資料には著作権があります。（著作権者にことわりなく、配布資料を複写して頒布したり、講義録を作成し頒布したりすることはできません。）特に、伝達研修や報告書等の作成時には留意願います。

## 平成１９年度自閉症教育推進指導者研修 受講者事後レポートについて

研修修了後、受講者は下記の要領にしたがってレポートを作成し、提出してください。

**１．作成いただくレポートのテーマ・内容**

自閉症教育推進指導者研修で得たこと、気づいたことをもとに、所属の組織を振り返りレポートをお書きください。課題別協議『各地域における自閉症教育の現状と課題』や久里浜特別支援学校での実践演習・班別協議等で得られた実践のアイディアの活用例や、研修終了後、各校・自治体で新たに取り組んだこと、取り組もうと計画していることをまとめてください。また、レポートの内容にあったタイトルをつけてください。

**２．レポートの様式と提出期限**

**（１）レポートの様式**
Ａ４版１枚にまとめてください。（ヘッダー部の様式以外、内容は自由です。）

**（２）提出日・提出先**
２０年３月１０日（月）（厳守）までに、電子データにより提出してください。
研修情報課研修係 a-kenshu@nise.go.jp 宛に mail に添付してお送りください。

（様式例）

**平成１９年度自閉症教育推進指導者研修　事後レポート**

『　(タイトル)　　』

所属：　　氏名：

※タイトル、項立ては自由です。図や写真を入れてもいいでしょう

※レポート作成に当たっての留意事項
提出されたレポートは、全員分を電子ファイルにまとめ、Web サイトより修了者へ配付する予定です。
レポートの作成に当たっては、各学校・機関の部外秘情報及び個人情報の管理に留意してください。
なお、このレポートは、今後、当研究所の研究資料として利用させていただきます。

久里浜特別支援学校 平成 19 年度 自閉症教育実践研究協議会資料より（P41）

## 2　授業評価の取組

授業評価に関しては，本年度は独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（NISE）のプロジェクト研究「特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導パッケージの開発研究ー総合的アセスメント方法及びキーポイントとなる指導内容の特定を中心にー」の研究協力校としての取組を中心に行った。

1 学期に全教室において，授業の評価・改善シート（**資料3**）を使用し，NISE が提唱する自閉症教育の 7 つのキーポイントと目標（**資料4**）を活用した実践を通して授業改善に取り組んだ。1 学期末に，本校の教師に対してアンケート（**資料5**）を行い，その効果や有効性を整理した。2 学期以降は，11 月に行われた自閉症教育推進指導者研修での活用に向けて，教室ごとに研修を行っていった（図7）。

このような取組を通して，授業改善・評価に対してのデータを蓄積し，将来，開発を目指している本校としての授業評価システムへの知見を得ることを目的とした。

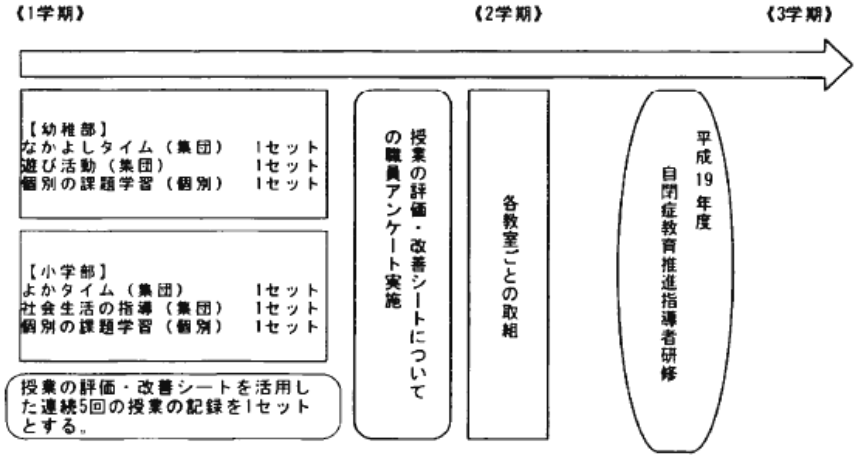



図7　NISEプロジェクト研究の研究協力校としての
授業の評価・改善シートの活用に関しての取組の概要

# 資料　自閉症のある子どもの教育課程研究

国立特殊教育総合研究所研究紀要編集委員会

＜特集の趣旨＞

当研究所は，昭和52（1977）年以来，自閉症教育に関する多くのプロジェクト研究に取り組んできた。平成15（2003）年度から３年計画で開始したプロジェクト研究「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－知的障害養護学校における指導内容，指導法，環境整備を中心に－」では，当研究所におけるこれまでの自閉症研究や国内外の先行研究の成果を踏まえ，養護学校等の教育現場における自閉症教育の充実に役立つ「自閉症教育実践ガイドブック」や「自閉症教育実践ケースブック」をとりまとめるとともに，全国の盲・聾・養護学校を対象とする悉皆調査から，在籍者の約25％が自閉症の診断あるいは疑いがあると推測されること，そうした自閉症の子どもの多さにもかかわらず組織として自閉症教育に取り組んでいる学校は４校に１校程度であることを明らかにした。さらに，３年間の研究から，自閉症のある子どもに有効な指導法や環境整備については成果の蓄積が見られるが，自閉症の子どもに適切な教育課程の検討はまだ不十分であることも明らかになった。そこで，本研究紀要では，「自閉症のある子どもの教育課程研究」と題した特集を組み，今後の特別支援学校における自閉症の特性に応じた教育課程研究の促進を図ることとした。なお，本特集は本研究紀要編集委員会が企画し，平成１８年度から開始されたプロジェクト研究「特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導パッケージの開発研究－総合的アセスメント方法及びキーポイントとなる指導内容の特定を中心に－」の研究分担者に依頼し，その研究計画に位置付けて執筆されたものである。

最初の齊藤・内田論文「自閉症教育のキーポイントとなる指導内容－７つのキーポイント抽出の経緯と内容を中心に－」は，前プロジェクト研究で自閉症教育のキーポイントとして提案された７つの力について，その抽出プロセスと妥当性について報告するとともに，それらの力に基づくアセスメント及び授業の在り方について提案している。

２番目の佐藤・涌井・小澤論文「自閉症教育における指導のポイント－海外の４つの自閉症指導プログラムの比較検討から－」は，機軸反応訓練，幼児自閉症プロジェクト，ＴＥＡＣＣＨプログラム，発達・個人差・関係を基盤としたアプローチ（ＤＩＲ）という海外の４つの自閉症指導プログラムを比較検討し，自閉症教育において重要な指導内容の要素を見いだそうとしている。

３番目の徳永・木村論文「自閉症の特性に応じた教育課程の在り方に関する考察－我が国における知的障害養護学校の実践とイギリスにおける取組からの考察－」は，我が国における自閉症の特性に応じた教育課程を研究してきた研究開発校等の実践について報告するとともに，イギリスの自閉症学校における教育課程と比較検討し，自閉症の子どもたちに必要な特別な教育課程の在り方について提案している。

# 自閉症教育のキーポイントとなる指導内容

## －７つのキーポイン抽出の経緯と内容を中心に－

齊　藤　宇　開*・内　田　俊　行**

（*教育支援研究部）（**企画部）

**要旨**：平成15年度から17年度までの自閉症プロジェクト研究「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」では，自閉症を併せ有する子どもたち一人一人に応じた指導計画や授業を創造するための，中核となる教育内容を明らかにすることを目的の一つとした。Koegelら（2006）が，一度獲得されると，自閉症を併せ有する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ものと定義している「機軸行動」（Pivotal Response Treatments）を参考に，文献研究と合わせて，国内の研究協力機関における個人別の課題学習やグループ別学習の「ねらい（目的）」の収集，分析を行った。その結果，「自閉症教育の７つのキーポイント」として，「学習する態勢になる力」や「自己を管理する，調整する力」，「自ら何かを伝えようとする意欲と個に応じた形態を用いて表出する力」などの７項目を抽出した。「７つのキーポイント」の活用方法として，アセスメントや授業の評価・改善について研究を継続している。

**見出し語**：自閉症教育，７つのキーポイント，アセスメント，授業の評価・改善

## Ⅰ．はじめに

平成15年度から17年度までの自閉症プロジェクト研究「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」では，教育内容，教育方法，環境整備について自閉症教育実践ガイドブック（2004）や自閉症教育実践ケースブック（2005）としてまとめたところである[8) 9)]。ガイドブックに記載したとおり，自閉症の診断基準としてDSM-Ⅳ（2002）で示されている，いわゆる三つの症状（コミュニケーション，社会性，こだわり）に加えて，過敏性などの感覚の問題，パニックなどの情動のコントロールの問題，二つ以上の情報を処理することが困難なモノ・トラック（シングルフォーカス）の問題，いろいろな情報をまとめて全体像をつかむ力が弱いセントラルコヒーレンスの問題などへの十分な配慮が必要であることが分かってきた。これらの障害特性に応じた教育内容，教育方法，環境整備について実践に基づいた研究の結果，物理的構造化など，教育方法を中心にその対応（配慮）の具体化は進みつつあるものの，教育内容についてはさらに検討を進める必要があることが明らかになった。

また，本プロジェクト研究と同時期に，教育内容に関する文部科学省の研究開発校の指定を受けた鳴門教育大学附属養護学校（2003）や，自閉症に特化した佐久間ら（2004）の研究成果として，「社会性」や「コミュニケーション」の重要性が挙げられ，教育課程への明確な位置づけが提案された[11) 13)]。東京都教育委員会（2006）は，領域・教科を合わせた指導の新たな形態として「社会性の学習」の設定を明示した上で，すでに平成18年度より，実際に教育課程に位置づけて具体的な指導事例の蓄積に取り組んでいる[14)]。

齊藤（2004）は，知的障害教育の内容や方法だけでは自閉症を併せ有する子どもたちに適切な指導がなされない理由として，行動的側面における自閉症

の特性を挙げた。コミュニケーション（対人的相互反応）の質的な障害は，双方向のやりとりで授業を展開していく指導方法が困難なことを意味し，こだわり（反復的で常同的な）行動は，しばしば着席や移動などの学習態勢の基本を成立させることさえ困難にしている場合もある。また，自閉症を併せ有する子どもたちは，言語や想像力を必要とする教科に比べ，算数の計算や図形，絵画配列等の能力が卓越しているなど，自閉症を併せ有さない子どもたちに比べて知的水準のアンバランスが認められることがある。この卓越した能力は，障害の特性に応じた配慮等が少ない状態でも発揮されることがあるため，「やればできる。特別な配慮がなくても，こんなことまでできるのだから。」と，かえって障害の特性に応じた配慮等を行うことを否定的に見てしまう場合もある[12)]。

また，齊藤（1998）は，社会性や行動につまずきのある子どもたち（自閉症等）が現段階で受けている教育的アプローチの多くは，「困った行動」または「問題行動」として顕在化してからの対応になっていると指摘した[10)]。この対応方法では，子ども一人一人の特性をありのままに受け入れ，理解して配慮するレベル（トップダウン・アプローチ）か，子どもたち自身に対して，経験の補充や指導を行って社会のルール（社会的規範）を守るように指導するレベル（ボトムアップ・アプローチ）の二極化が起こってしまう傾向がある。そこで，図１のように，中枢神経系の機能障害又は機能不全(一次的な障害)に基づき，認知能力の歪みや情動のコントロールの困難など（二次的な障害）から生起するとされた社会性や行動のつまずき(三次的な障害）の間に，「自閉症教育のキーポイント」（表１）という概念を持ち込むことが必要ではないかと考えた。

この「自閉症教育のキーポイント」の創案に関しては，Koegelら（2006）が，一度獲得されると自閉症を併せ有する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ものと定義している「機軸行動」(Pivotal Response Treatments)[4)] を参考に(表２)，プロジェクト研究での3年間の研究協力者及び研究協力校との研究成果[8) 9)] や，Schoplerら（1995他）の文献研究[2) 3)]，国立久里浜養護学校での指導内容を分析した。これらに基づき，自閉症のある子どもの教育を行うにあたって，個人別の課題学習や自閉症の特性に応じたグループ別学習などで授業の「ねらい（目的)」となるものとして「７つのキーポイント」を提案した。

本報告では，自閉症教育のキーポイント提案の過程，キーポイントの条件や７つのキーポイント抽出の方法，内容，使用方法の順に報告する。

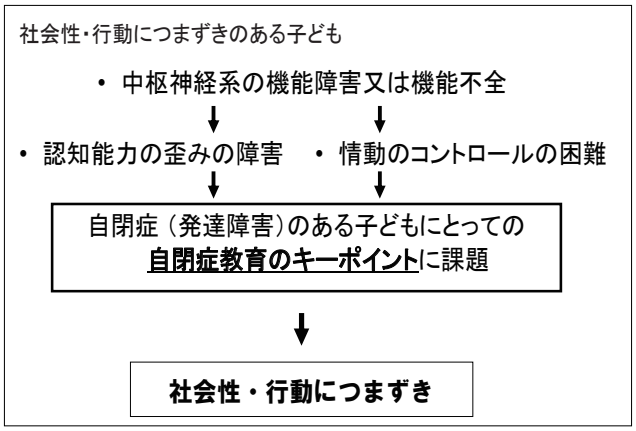



図1　社会性につまずきのある子ども

表1　自閉症教育のキーポイント

| |
|---|
| ■学習する態勢になる力 |
| ■指示に応じる，指示を理解できる力 |
| ■自己を管理する，調整する力 |
| ■楽しいことや嬉しいことを期待して活動に向かう力 |
| ■自ら何かを伝えようとする意欲と個に応じた形態を用いて表出する力 |
| ■模倣して，気づいたり学んだりする力 |
| ■課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力 |

表2　機軸行動の五つの領域（Koegelら2006）

| |
|---|
| ①動機付け，②多様な手がかりへの反応性 ，③自己管理，<br>④自己始発，⑤共感<br>※彼らの主要なゴールは，自閉症のある子どもが通常の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。 |

## Ⅱ．自閉症教育のキーポイント提案の過程

７つのキーポイントの提案まで，約２年間を要した。その過程について順を追って記載する。

### １．個人別の課題学習から指導のポイントを抽出（約400サンプルを抽出）

抽出のためのビデオ分析の作業に半年ほど費やした。サンプルとなる指導のポイントを導き出すためには，文献研究などにより仮説を立ててから検証を進めたり，学習指導要領に即して「自立活動」の区分を参考に考察したりする演繹的方法をとることも可能であった。しかし，実践に役立つキーポイントを導き出すためには，実践の場のデータを重視した方が有効であると考えたことや，分析するにあたって先入観にとらわれないために，実践の場のサンプルを集めてからキーポイントを導き出す帰納的方法を取った。

そこでトモニ療育センター（河島淳子所長）[6]及び国立久里浜養護学校（現筑波大学附属久里浜養護学校；平成15年度当時，自閉症クラス）[13]における個人別の課題学習の「ねらい」について，サンプルとなる指導のポイントを書き出す作業を行った。その際，課題学習場面を直接観察して記録する方法，及びビデオテープをおこして，指導者の働き掛け及び行動，子どもの働き掛け及び行動を比較していく方法を用いた。

事例対象は以下のとおりである。

①トモニ療育センターにおける個人別の課題学習
- 事例数８名（知的な遅れを伴う自閉症ある子ども６名，他２名）
- 幼児２名，児童６名

②国立久里浜養護学校における個人別の課題学習
- 事例数7名（知的な遅れを伴う自閉症ある子ども７名）
- 児童７名

（平成15年度，国立久里浜養護学校に，自閉症に特化した教室を一クラス組織した。そこでは，個別の課題学習を中心に指導を進めた。研究の詳細は「自閉症教育実践ガイドブック」[8]に反映されている。）

自閉症教育のキーポイントを抽出する方法として，それぞれの機関に対応した巻末資料１，２のような表を作成し，それを基にサンプルを集約した。その結果，約400サンプルを明らかにすることができた。

（トモニ療育センターにおける個人別の課題学習の分析のための資料は巻末資料１，国立久里浜養護学校における個人別の課題学習の分析のための資料は巻末資料２のとおりである。）

### ２．類似のサンプルを再構成（約50サンプルに集約）

本研究所で研修中の長期研修員（現職の教諭）及び国立久里浜養護学校の教諭ら（10名強）で３～４チームを構成し，類似のサンプルを再構成する作業を行った。その際，約400サンプル全てに番号を付け，カードにして，類似のカードを集める作業を行った。各チームが全てのサンプルを担当したが，この段階では大きな相違は出なかった。各チームで結果を持ち寄ったところ，約50サンプルに集約することができた。

### ３．ブレーンライティング法や，インシデントプロセス法を用いた，新たな自閉症教育のキーポイント抽出のためのサンプルの検討（約30サンプルの追加）

類似のサンプルを再構成すると同時に，各チームで，ブレーンライティング法（付せんなどに一人一人が意見を書き出し，全体で分析を進めながら問題解決，もしくは目標達成に向けての可能性のある方針等を導く）や，インシデントプロセス法（事例として実際に起こった出来事（インシデント）をもとに，参加者が出来事の背景にある事実を収集しながら，問題解決の方策を考えていく）を用いて，新たにサンプルとなる指導のポイントを検討した。先のトモニ療育センター及び国立久里浜養護学校における指導のポイント等から明らかになったサンプルに加わるものとして，「自立的に動く」，「代替えの手段を使ってコミュニケーションする」，「見通しがついた状態で活動に取り組む」など，約30サンプルを追加した。

## ４．自閉症教育のキーポイント抽出のためのサンプルを再構成（約80サンプルから五区分を仮説として分類）

トモニ療育センター及び国立久里浜養護学校における指導のポイント等から抽出した50サンプルと追加した30サンプルを再構成した。同じチームで，合わせて約80サンプルをカードにして，同じ意味の言葉などを再構成する作業を行った。作業を進めていく中で，約50サンプル程度には集約されたが，それ以上の分類が難しかった。

そこで，前述したKoegelや，Schopler，国立特殊教育総合研究所（1988）など，国内外の研究成果[7)]を参考に，「主体性」，「行動管理」，「認知」，「コミュニケーション」，「模倣」，の五区分を設定し，それに即して，サンプルを分類する試みを行った。

## ５．自閉症教育のキーポイントの条件を設定

キーポイントを選ぶ際の条件として，Koegelらの機軸行動に関する文献研究を参考に，表３にあるような以下の三つの条件を設定した。

表3　自閉症教育のキーポイントの条件

| |
|---|
| ○広範な機能領域（教育内容）の中でも中核となるもの |
| ○指導を進めていくことで，同時に他の多くの機能領域の変化をもたらすもの |
| ○教えないと習得することはなく，習得することで生活全般に効果をもたらすもの |

## ６．７つのキーポイントの提案

「主体性」，「行動管理」，「認知」，「コミュニケーション」，「模倣」，の五区分による分類・再構成を進めていく過程で，「主体性」については，ほぼ全ての項目に該当すると言って良いという結論に至った。そこで「主体性」は全ての指導のポイントの基盤として位置づけた（図２）。

残りの四区分に該当すると考えられるサンプルを分類して，さらに分かりやすく実際的な用語（キーポイント）を抽出していった（表４）。その結果，「行動管理」は複数のキーポイントになった。項目としては，「学習する態勢になる力」，「指示に応じる，指示を理解できる力」，「自己を管理する，調整する力」，「楽しいことや嬉しいことを期待して活動に向かう力」を設定することが分かりやすく実際的であると考えられた。次いで「コミュニケーション」のサンプル数が多かったが，「自ら何かを伝えようとする意欲と個に応じた形態を用いて表出する力」という一つの項目に集約することができた。「模倣」，「認知」も同様に「模倣して，気づいたり学んだりする力」，「課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力」のそれぞれ一つの項目に集約することができた。以上の７つの項目を「キーポイント」と名付け，五区分と７つのキーポイントの関係を図２にまとめた。

さらに，主体性を除いた四区分と７つの下位キーポイントに，実際に分析したサンプルの例を加えたも

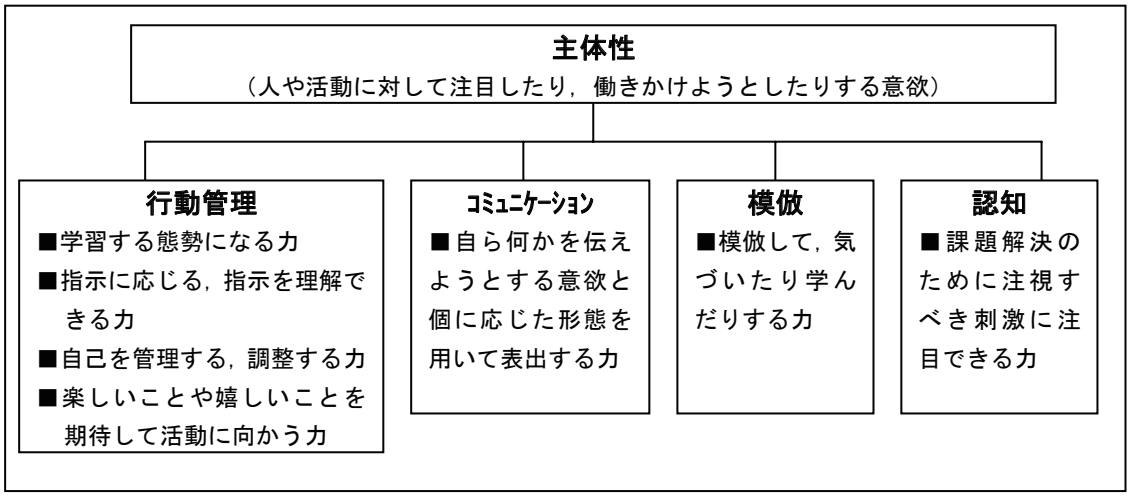



図２　五区分（仮説）と７つのキーポイント

表4　主体性を除いた残り四区分と７つの項目（キーポイント）の内容分類（抜粋）

①　行動管理
＜学習する態勢になる力＞
・姿勢を正して人やものに注目する
・物や道具に合わせた手の動かし方をする
・姿勢を固定して独特なものの見方へ対応する
・人からの介助を受け入れる
・位置関係の理解
・手を取って教えてもらうことができる
・手の操作技術－道具の使い方・手指の巧緻性
＜指示に応じる，指示を理解できる力＞
・指示に応じて待つ
・ルールや状況に対応する
・言葉の指示を聞き分ける
・相手の指示どおりに行動する
・文字で書かれている内容を読み取り，それに合わせて行動する
・他者の意図を察する
・人の働きかけを受け入れる
＜自己を管理する，調整する力＞
・分からないことやできないことは援助されて取り組み，最後は自分で仕上げる
・自分の役割や課題を理解し，最後まで取り組む
・活動の流れが分かって，落ち着いて取り組む
・機嫌に関係なく動ける力
・やり遂げる力
＜楽しいことや嬉しいことを期待して活動に向かう力＞
・相手の期待に応えようとして頑張ればよいことがあることが分かる
・できることを喜びと思って学ぶことができる
・ほめられることの理解
・失敗への不安を，成功体験により払拭する
②　コミュニケーション
＜自ら何かを伝えようとする意欲と個に応じた形態を用いて表出する力＞
・指さしを使ったやりとりをすることができる
・自分の意思を相手に伝えることができる
・代替手段(VOCA)の利用をして自分の意思を伝えることができる
・分からないことを伝えて，援助を受けることができる
③　模倣
＜模倣して，気づいたり学んだりする力＞
・周囲の人を意識して，まねをしたり，行動したりすることができる
・いろいろな方法を模倣して試すことができる
④　認知
＜課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力＞
・色や形，物などを分けることができる
・物の一部を見て，全体をイメージして組み立てることができる
・正確に物を見て，仕分けなどを早く判断することができる
・物を注視したり，注目したりすることができる
・部分から全体を組み立てることができる

表5　7つのキーポイント提案までのプロセス

(1)個人別の課題学習における自閉症教育のキーポイント抽出のためのサンプルの書き出し
■トモニ療育センター（河島淳子所長）における個人別の課題学習の「ねらい」
■国立久里浜養護学校（自閉症クラス）における個人別の課題学習の「ねらい」
↓＜ビデオ分析　H15年9月～＞

(2)ビデオ分析から約400サンプルを抽出し，同じ意味の言葉などを再構成→約50サンプルに集約

(3)ﾌﾞﾚｰﾝﾗｲﾃｨﾝｸﾞ法や，ｲﾝｼﾃﾞﾝﾄﾌﾟﾛｾｽ法を用いて，新ためてサンプルを提案→約30サンプルを提案

(4)ビデオ分析から明らかになった約50サンプルとﾌﾞﾚｰﾝﾗｲﾃｨﾝｸﾞ法等による約30サンプルを再構成，その際，下記の五区分を仮説として分類
Koegelら（2006），Schoplerら（1995他）の文献研究，鳴門教育大学附属養護学校，国立久里浜養護学校など，国内外の研究成果などを参考に「主体性」，「行動管理」，「認知」，「コミュニケーション」，「模倣」，の五区分を仮説として提案
→その区分に即してサンプルを分類した。
↓＜分類　H16年4月～＞

(5)自閉症教育のキーポイントの条件を設定

(6)五区分に分類していく中で，「行動管理」を四つに区分，「コミュニケーション」を表出性のコミュニケーションとし，「認知」は「注視物の選択」とする7つのキーポイントを明らかにする。
↓
→7つのキーポイントを提案＜H17年6月＞

のを表4に示した。また，これまで述べてきた7つのキーポイント提案までのプロセスを表5にまとめた。

## Ⅲ．自閉症教育の7つのキーポイント

### 1．7つのキーポイントの用語について

以上の過程を経て，表6に示すような，主体性を基盤とする7つのキーポイントを明らかにすることができた。

表6　自閉症教育のキーポイント（案）

■学習態勢
■指示に応じる，指示どおりに行う
■セルフマネージメント（自己管理能力）
■強化システムの理解
■表出性のコミュニケーションの習得
■模倣ができる
■刺激の中から，注視物を選択

現場の先生たちや保護者に利用していただくために，より分かりやすい用語を用いて表6の内容を表現するための検討を行った。その際，検討会議を開いて，本研究所研修員（現職の教諭）や筑波大学附属久里浜養護の教諭，本プロジェクト研究協力校，親の会等からの助言を受けた。その結果，「自閉症教育の7つのキーポイント（表1）」の用語に変更し，自閉症教育の7つのキーポイントを提案した（表6と表1の各項目は対応している）。

### 2．7つのキーポイントの内容

7つのキーポイントが実践の場で活用されるためには，具体例（下位項目に該当する内容）を挙げることが必要であり，研究協力校をとおして，現在も，検討を進めているところである。研究協力校での検討のために，案として提示した内容は，表7に示すとおりである。

表７　自閉症教育の７つのキーポイントの内容（案）

| 7つのキーポイント | 内容 |
|---|---|
| **学習する態勢になる力<br>＜学習態勢＞** | ・一人で食事の時に椅子に座ることができる |
| | ・一緒に歩調を合わせて歩くことができる（一緒に山登りをすることができる） |
| | ・（10 秒以上）同じ姿勢で机上の課題をみることができる |
| | ・（背後，横，正面等）からのガイドを受け入れることができる |
| | ・おもちゃを介して大人と向き合い，やりとりすることができる |
| **指示に応じる，指示を理解できる力<br>＜指示理解＞** | ・手招きや「こっちにおいで」など，人の働きかけ（指示）に応じることができる |
| | ・今の行動を修正し，「～して」や「もう一度して」に応じることができる |
| | ・指示に応じて（10秒以上）待つことができる |
| | ・文字で書かれている内容（指示書）にそって，課題を達成することができる |
| | ・必要に応じて，指示した人の意図を察した行動を取ることができる |
| **自己を管理する，調整する力<br>＜セルフマネージメント＞** | ・着替えなどの日常生活動作が一人でできる |
| | ・10 分以上，座ったり，横になったりして休むことができる |
| | ・提示された計画にそって，行動することができる |
| | ・選択肢から自分のしたいことを選び，そのとおりに行動することができる |
| | ・自分に適した計画を創り，それに基づいて行動することができる |
| | ・自分の役割や課題を理解し，さらに他者に配慮したり，協議したりして計画を創り，最後まで取り組むことができる |
| **楽しいことや嬉しいことを期待して活動に向かう力<br>＜強化システムの理解＞** | ・好きなものや，好きな活動が2つ以上ある |
| | ・好きなものや，好きな活動を複数の選択肢から選ぶことができる |
| | ・誉められたり，何かもらえたりすることを期待して，課題を最後まで終わらせることができる |
| | ・困難な課題でも，出来上がることを目標にして，成し遂げることができる |
| | ・一回のお手伝いで 10 円もらって，12 回貯めてから缶ジュースを買うなど，先を見通した期待感をもって課題に取り組むことができる |
| **自ら何かを伝えようとする意欲と個に応じた形態を用いて表出する力<br>＜表出性のｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ＞** | ・どうしても欲しいものがある時など，どんな形であれ，人に何かを伝えようとすることができる |
| | ・動作（指さしや大人の手を引くなど）を使って，意思を伝えることができる |
| | ・代替手段（絵カードや VOCA）を利用して自分の意思を伝えることができる |
| | ・自分の伝えたいことを一日 20 回以上，伝えることができる |
| | ・とても困った時に，他人に対して，援助を受けたいと伝えることができる |
| **模倣して，気づいたり学んだりする力<br>＜模倣力＞** | ・自分以外の人を意識して，同じような行動をとろうとすることができる |
| | ・身近な人（保護者や兄弟姉妹など）に似た行動を取ることができる |
| | ・周囲の人を意識して，まねをしたり，行動したりすることができる |
| | ・示されたモデルを模倣して，試みることができる |
| | ・必要に応じて，自ら模倣することで，課題を解決することができる |
| **課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力<br>＜注視物の選択＞** | ・目の前に示された物を 5 秒以上，注視したり，注目したりすることができる |
| | ・指示棒や指さしで注目を促されれば，それを注視することができる |
| | ・二つのもののうち，属性（色や形など）の違いに注目して選ぶことができる |
| | ・わずかな属性の違いに注目して，仕分けなどを素早く行うことができる |
| | ・物の一部（部品）を見て，全体をイメージして組み立てることができる |

## Ⅳ．自閉症教育のキーポイントの活用

キーポイントは以下のような現場のニーズに応えることができると考えている。

①個に応じた指導内容を導き出すためのアセスメント（チェックリスト，指導資料）ができる

②授業の目的（ねらい）となったり，評価・改善に役立ったりする

### １．アセスメントへの活用

自閉症教育の７つのキーポイントを活用することで，指導内容を導き出すためのアセスメント（チェックリストや指導資料）が作成できると考えている。特に個人別の課題学習やグループ学習などの授業を構成する際の資料として，「７つのキーポイント」のアセスメントを行うことで，適切な指導内容が導き出せると考えている。現在，アセスメント名を「評価のための個別セッション」として，実践的応用に向けての研究を進めているところである[9]（図３）。

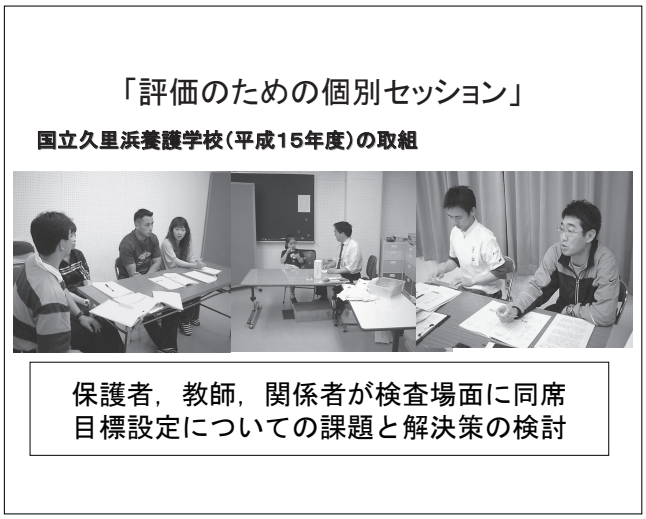



図３　評価のための個別セッション

### ２．授業の評価・改善への活用

授業を行うにあたって，チーム・ティーチングをより有効にするためには，授業者が授業の目的（ねらい）を明示した上で，PDCAサイクル（計画→実施→評価→改善→計画→・・・）を念頭に，常に評価・改善することが必要であると考えられる。その際，指導者が，授業場面で意図した「目的（ねらい）」をチームで確認していく作業を繰り返すことで，題材や教師の動きも改善されていくと考えている。「目的（ねらい）」を「７つのキーポイント」を参考に作成していくことで，適切な「ねらい（目的）」を導き出すことができ，授業の評価・改善に結びつくと考える。現在，「授業評価・改善シート」（図４，５）として，研究を進めているところである。

## Ⅴ．今後の課題

自閉症教育の「７つのキーポイント」を提案した。研究協力校（筑波大学附属久里浜養護学校，北海道教育大学附属養護学校　他）を中心に，アセスメント及び，授業の評価・改善のための活用に取り組みはじめている。今後は，個人別の課題学習等，個に応じた指導場面で７つのキーポイントに関する直接的な指導を行ったり，領域･教科を合わせた指導や，音楽，体育などの教科学習の目的の一つとして用いたりするなどの活用が期待される。

研究協力校からは，７つのキーポイントは自閉症の診断がある子どもたち以外にも十分に利用できるという意見が報告されている。養護学校等に在籍する子どもたちには「社会性や行動のつまずきのある子ども」も多く，７つのキーポイントを使った授業改善や，教育内容の見直しを促進できないかと考えている。そのためには，７つのキーポイントを再度見直すことも含め，指導のアイディアや具体的な事例などの検討を始めたいと考えている。

学校名　　作成者

| 学年・教室　－ | 領域・教科名： | 平成　年度　期 |
|---|---|---|
| **授業シート** | 授業名（単元名）：<br>第（　／　回）　2006年　月　日 | シート番号 |

**授業のねらい＜シラバス＞（単元設定の理由，本単元のねらい等）**

**●本時のねらい＜コマシラバス＞**

| **●今日の授業名（テーマ）：** | ･ｷｰﾎﾟｲﾝﾄ | **●（どこに注目して評価するか）** |
|---|---|---|
| ●（小見出し） | | |
| □1 | | □1 |
| □2 | | □2 |
| □3 | | □3 |
| | | |
| ●（小見出し） | | |
| □4 | | □4 |
| □5 | | □5 |
| □6 | | □6 |
| | | |
| ●（小見出し） | | |
| □7 | | □7 |
| □8 | | □8 |
| □9 | | □9 |
| | | |
| ●（小見出し） | | |
| □10 | | □10 |
| □11 | | □11 |
| □12 | | □12 |

自閉症教育のｷｰﾎﾟｲﾝﾄ：①学習態勢　②指示を理解する，応じる　③自己管理能力（セルフマネージメント）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、観察できる　⑦課題解決の手がかりとなる刺激に注目できる

私たちは，「授業」の専門家　＜NISE＞ukai@nise.go.jp

図４　授業評価・改善シート（抜粋）

| 学年・教室　3－ | 領域・教科名：音楽 | 平成　１８年度　期 |
|---|---|---|
| **授業シート** | 授業名：先生に注目して、歌おう、踊ろう<br>第（14／14 回）　2006年6月　日 | シート番号 |

**今日の授業名：**先生に注目して、歌おう、踊ろう

担任名：

**●シラバス**

MTに注目し、動作や口型の模倣、復唱ができることをねらう。

| **●今日の授業名**　先生に注目して、歌おう、踊ろう | **●自閉症教育のポイント** | **●（どこに注目して評価するか）** |
|---|---|---|
| ●（小見出し）**今日の学習を確認する** | | |
| □1スケジュールを見て、学習内容を確認できる。 | ⑦ | ☑1スケジュールに注目することができたか。 |
| ●（小見出し）**ストレッチをする** | | |
| □2MTに注目し、上半身のストレッチができる。 | ⑦ | ☑2MTに注目することができたか。 |
| □3MTの動きを模倣し、上半身のストレッチができる。 | ⑥ | ☑3MTの動きを模倣し、腕を伸ばしたり、腕や首を回したりすることができたか。 |
| ●（小見出し）**口の体操** | | |
| □4MTに注目し、「アイウエオ」の歌を歌うことができる。 | ⑦ | □4MTに注目することができたか。 |
| □5MTの口型の模倣をして、歌うことができる。 | ⑥ | □5MTの口型の模倣をし、アイウエオの口型で歌うことができたか。 |
| ●（小見出し）**歌「気球にのってどこまでも」** | | |
| □6MTに注目し、歌うことができる。 | ⑦ | ☑6MTに注目することができたか。 |
| □7MTの歌を聴き、復唱しながら歌うことができる。 | ⑥ | □7MTの歌を聴き、短い小節ごとに復唱しながら歌うことができたか。 |
| □8MTの動きを模倣し、手拍子をすることができる。 | | ☑8MTの動きを模倣し、手拍子をすることができたか。 |
| ●（小見出し）**手話「ともだちになるために」** | | |
| □9MTに注目し、手話をすることができる。 | ⑦ | ☑9MTに注目することができたか。 |
| □10MTの動きを模倣し、手話をすることができる。 | ⑥ | ☑10MTの手の動きを模倣し、手話をすることができたか。 |
| ●（小見出し）**ダンス「ピーナス」** | | |
| □11MTに注目し、ダンスをすることができる。 | ⑦ | ☑11MTに注目することができたか。 |
| □12MTの動きを模倣し、ダンスをすることができる。 | ⑥ | ☑12MTの大きな動きを模倣し、ダンスをすることができたか。 |

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

図５　授業評価・改善シート（記入例）

## 引用文献


1) American Psychiatric Association,（高橋三郎・大野裕・染矢俊幸訳：DSM-Ⅳ-TR精神疾患の分類と診断の手引．医学書院，2002.）

2) E・Schopler et al，中根晃他訳：自閉症と脳．岩崎学術出版社，1993.

3) E・Schopler et al，佐々木正美・青山均監訳：自閉症児の発達単元267－個別指導のアイディアと方法．岩崎学術出版社，1988.

4) Robert L. Koegel：Pivotal Response Treatments for Autism，4-30，2006.

5) ジェームズ・K・ルイセリー，マイケル・J・キャメロン編，園山繁樹他訳：挑戦的行動の先行子操作.二弊社，2001.

6) 河島淳子・高橋知恵子：ともに５号．トモニ療育センター編，2000.

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

8) 国立特殊教育総合研究所：自閉症教育実践ガイドブック－今の充実と明日への展望－．ジアース教育新社，2004.

9) 国立特殊教育総合研究所：自閉症教育実践ケースブック－より確かな指導の追究－．ジアース教育新社，2005.

10) 齊藤宇開：自閉症児教育における「トータルアプローチ」の試み－家族を「共同療育者」とする生活全体への支援の効果の分析－．北海道教育大学大学院学校教育専修修士論文，1998.

11) 齊藤宇開：プロジェクト研究報告書（平成13年度～平成15年度）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．国立特殊教育総合研究所編，45-48，2004.

12) 齊藤宇開・荒川正敏他：新たな自閉症教育への挑戦，発達の遅れと教育，574，日本文化科学社，2005.

13) 佐久間栄一・奥政治・永田努・沼澤聡子・本井健太：自閉症の児童の特性に応じた教育支援の在り方に関する研究開発－個別の課題学習を中心とした指導パッケージの作成等を通じて－．国立久里浜養護学校教育実践研究報告，21，2004.

14) 東京都教育委員会：自閉症の児童・生徒のための教育課程の編成について，2006.


（受稿年月日：平成18年10月２日）

資料１　トモニ療育センターにおける個人別の課題学習（ねらい）のビデオ分析データ（例）

| 河　島　氏　の　コ　メ　ン　ト | 指導のポイント |
|---|---|
| （検査の開始にあたって）「さあ、楽しくやりましょう」 | |
| 【３片の図形のハメ板】 | |
| 具体的なものから始めます。（検査項目の組み替え） | |
| （机の上にハメ板の盤を置くと、ピースに手を伸ばす子どもを見て）すぐにはめられるので、手を出して「ちょうだい」という風に言いましたが、あの、ルールとしてはですね［・・・］。 | ○行動のコントロール |
| （子どもに対して） | |
| 「はい、手はおひざで待つ」と伝える。 | |
| 「待つ」ということは非常に大切です。 | ○コミュニケーション（受容性） |
| （「三角をはめて」の指示に、「三角」と言いながら三角のピースはめる子どもを見て） | ○待つ姿勢（行動のコントロール）<br>○検査者の指示に従って行動する |
| 無駄な動きはなく、さっとできますね。指示に従って動くということをする。 | ○コミュニケーション（表出性）<br>○検査者の指示に従って行動する |
| （検査者の「○○はめて」の指示の前に次のピースに手を伸ばす子どもを見て） | ○行動のコントロール |
| 「ほら、もう次に手が行っていますね」 | |
| （はめたピースをはずそうとする子どもを見て） | |
| 「はめたらはずさない」と伝える。 | ○簡単なルールの理解 |
| （「できました」という子どもの報告を聞いて） | ○コミュニケーション（受容性） |
| 「上手に言えたね」とほめ、「手をひざで待つ」と待つことを促す。 | ○コミュニケーション（表出性）<br>○ほめられることの理解 |
| （手をひざで待てずに、すぐ手を出す子どもに対して） | ○コミュニケーション（受容性） |
| もう、ほとんどこうすぐ手が出てきて、そして、自分が三角はめたら次は丸だということで自分で進んでいってしまいますね。 | ○行動のコントロール |
| （「これは何ですか？」、「手はひざで待つ」、「○○ください」の指示で「どうぞ」と渡すことなどを検査の中で）いちいち教えていきます。１番大切なことは「待つ」ということなんです。 | ○検査者の指示に従って行動する<br>○待つ姿勢（行動のコントロール） |
| （指示を聞かずに、検査道具で遊んでいる子どもを見て） | ○検査者の指示に従って行動する |
| 「待つ」動作を入れたところで［・・・］と思うのですが、テストする場合は［・・・］泣かないで彼のほうが出すということをするんですよね。そういうやりとりができないと、いろいろなことを学んでいけない。最初の段階の学習態勢ができていない。 | ○物をやりとりする力 |
| （検査者の指示に従わず、泣いている子どもに対して） | |
| 「四角をちょうだい」と促す。 | ○検査者の指示に従って行動する |
| （指示されたものと違うピースを検査者に渡す子どもを見て） | ○コミュニケーション（受容性） |
| わざと違うものを渡していますね。だから、要求されたものを渡すということは、これからの付き合いで大切。もしそれができ | ○検査者の指示に従って行動する |

| | |
|---|---|
| なかったら、他の人は相手にしないのね。自分のしてもらいたいことは要求するし、他の人の要求には応えない。そのまま大きくなったらどんなことになっていくか。言語の問題ではなく、やりとりの基本としてのところを、こういう課題学習とかテストの中でしつけていくんですね。そういうことをしていかないと、やがていつか子ども集団の中でそれができていくかというと、やっぱりできないです。すでにもう、ここまで大きくなっておられるので、今頃こう指示すると、やっぱり［・・・］。 | ○人に働きかける力<br>○検査者の指示に従って行動する<br>○やりとりする力 |
| 【４片の図形のハメ板】 | |
| （「ひよこをはめて」の指示に「ひよこ」と言いながらピースはめる子どもを見て） | ○検査者の指示に従って行動する<br>○コミュニケーション（表出性） |
| よく指示に従ってやっています。 | ○検査者の指示に従って行動する |
| 「よくできるよ」とほめる。 | ○ほめられることの理解 |
| （「残りをはめて」の指示に「ちょうちょ」と言いながらはめる様子を見ながら） | ○検査者の指示に従って行動する<br>○コミュニケーション（表出性） |
| 「残りではないそうですね。あれはちょうちょです」（笑）<br>「残さないで食べてください」と言うとわかるのかもしれないんですけど、あれは残りじゃない。「残り」というそういう風な言葉は非常に教えにくいです。 | ○言葉の理解（残り） |
| （「手はおひざにして待とうよ」と言う検査者の言葉かけと介助に声を出す子どもに対して） | ○検査者の指示に従って行動する<br>○人からの働きかけを受け入れる力 |
| 「手はおひざ」と促す。 | ○コミュニケーション（受容性） |
| したいんだけれども待つということです。したくないんだけれどもするということ、したいんだけれども我慢するということ、そこが育たないとうまく | ○待つ姿勢（行動のコントロール） |

資料２　国立久里浜養護学校（現筑波大学附属久里浜養護学校）（平成14年度当時，自閉症クラス）における個人別の課題学習の「ねらい」

＊国立久里浜養護学校では，三つの観点（「生活」，「社会性」，「認知」）でねらいを分類した。自閉症教育のキーポイントでは，その中の「社会性」に注目して，サンプリングを行った。

## 12）身振り模倣

視覚と運動の協応や、人の動きを見て模倣をすることをねらった課題です。人のしていることを理解し、模倣することが、生活のしやすさにつながり、関係性を広げる一因となります。

| | ねらい | 方法 |
|---|---|---|
| ア 生活 | ・目と運動の協応動作の向上を図る。 | ・最初は手合わせから始め、腕、手を使った大きな模倣から、手指を使った微細な模倣に進める。 |
| イ 社会性 | ・教師の見本の身振りを見て、同じように身体を動かそうとする。 | ・最初は手合わせから始め、子供が自分から合わせることができてから、腕、手を使った大きな模倣や、手指を使った微細な模倣に進める。 |
| ウ 認知 | ・身振りが、表している物を実物や絵カードの中から選択する。 | ①水を飲むまねなどの身振りを提示する。<br>②子供が身振りに対応した実物や絵カード・写真カードを選択するように促す。 |

身振り模倣について

身振り模倣は、そのまま身振りサインとなって、生活の中で自分の意思を人に伝えたり、人の意思を理解したりすることにつながります。まずは人の動きを見て模倣すること。そして、その動きが何か特定のことを表すことに子供が気づいていけるように支援することが大切です。

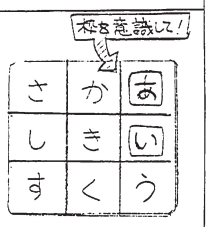
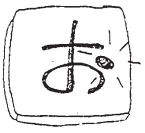
| 留意点と工夫 |
|---|
| ・対面した相手の動作を模倣するときに手の向きが相手に対して前後に反転することがあります。このようなときは、子供の横に並んで見本を示すとよい場合が多いです。 |
| ・教師の動きに応じたことでしっかり賞賛しましょう。賞賛の仕方も様々で、言葉や表情、動作など、子どもに合わせて工夫しましょう。<br>・子供の実態によっては、手遊び歌や体操のようにして模倣を促すと効果的な場合があります。 |
| ・身振りサインとして、生活の中で使えそうな身振りを意識して取り上げ、やがて子供が日常の要求手段として使えるように心掛けていくことが大切です。 |

## 24）ひらがなのマッチング

絵のマッチングはできてもひらがなの見分けは難しい… そんなお子さんも多いはず。ひらがなを見分けができるためのヒントを紹介します。

| | ねらい | 方法 |
|---|---|---|
| ア 生活 | ・親指と人差し指を使って、ひらがなピースをつまんで置くことができる。 | ・場合によっては、後方からガイドする。<br>・片手を使って行う。 |
| イ 社会性 | ・教師の指示に合わせて、ピースをマッチング盤の枠の中に置くことができる。<br>・終わりを見通して、最後まで課題を続けることができる。<br>・教師が提示するまで、待つことができる。 | ①マッチング版を子どもの前に置く。<br>②置くべきひらがなピースを、子供が見える位置に提示する。指さしをして、指示した場所に置かせるようにする。<br>・「手はおひざ」の姿勢をつくり、できたら、ひらがなピースを提示する。 |
| ウ 認知 | ・ひらがなのマッチングができる。 | ・見分けが難しい場合はひらがなの一部を強調することで、他の文字と見分けやすくする。 |

ひらがなは漢字より難しい？・・「し」と「四」どちらが見分けやすいでしょう？もちろん漢字ですね。線が多く、情報量の多い漢字はひらがなより見分けが簡単です。ひらがなの見分けが難しいお子さんは、まずは漢字のマッチングからはじめてみましょう。

| 留意点と工夫 |
|---|
| ・ピースをつまむ指は必ず利き手でさせましょう。<br> |
| ・枠の線を意識することが難しかったり、線上に置きたかったりする子供もいます。その際は、境界線に糸などを置いて、段差を付けると線を意識できます。<br>・終わったら子供のがんばりを子供に分かる方法で認めてあげることが大切です。<br>  |
| ・強調はどの部分でもよいというわけではありません。一番、特徴的な部分を他の部分より太くすることで、文字に特徴をつけ、他の文字と見分けやすくします。強調は徐々に元に戻していきます。また、同時に似たひらがなを二つ提示する方法も、その場で見比べることができます。<br>・提示数も、子供の理解に合わせて、変えます。<br>・提示速度も早めにすると、注意が向いて、集中して見ることができます。<br>  |

# Guidance Contents which Become Key Points of Education for Autistic Children: Extraction Process and Contents of Seven Key Points

SAITO Ukai*, UCHIDA Toshiyuki**

(*Department of Educational Support Research) (**Department of Policy and Planning)

**Abstract:** From 2003 to 2005, I clarified the fundamental educational curriculum for a guidance plan and classes that can be tailored to individual autistic children and completed the "Effective Educational Support based on the Special Needs of Children with Autistic Disorders - Focused on teaching contents, teaching methods and managing strategies of school and/or classroom environment- ". Koegel, (2006) states that once "Pivotal Response Treatments" are successfully completed a child with autism, exhibits extensive and continuous long-term improvement. Keeping this in mind, I surveyed relevant literature as well as domestic cooperative studies on the aims of individual task learning and group leaning.

As a result, I extracted "seven key points of autistic education", for example, the "ability to be able to learn" and "ability to coordinate and manage oneself", "ability to be able to communication oneself" . Work is continuing on methods of applying these "seven key points" to the assessment, evaluation and action of classes in education for autistic children.

**Key Words:** autism education, seven key points, assessment, evaluation of a class

# 自閉症教育における指導のポイント

## －海外の４つの自閉症指導プログラムの比較検討から－

佐　藤　克　敏*・涌　井　恵**・小　澤　至　賢***

（*京都教育大学）（**教育支援研究部）（***教育相談部）

**要旨**：自閉症教育においてポイントとなる指導内容を検討するために，海外の４つの指導プログラムを比較検討した。比較検討に用いた指導プログラムは，①機軸反応訓練（Pivotal Response treatments），②幼児自閉症プロジェクト（Young Autism Project），③ＴＥＡＣＣＨプログラム，④発達・個人差・関係を基盤にしたアプローチ（The Developmental, Individual-difference, relationship-based model）であった。比較検討した結果，重要な指導内容の要素として，活動に従事すること（活動を動機づけること，人や環境からの働きかけに適切に反応すること，一定時間活動を維持すること，独力で遂行できるように行動を調整すること）とコミュニケーションの始発に関すること，加えて，予後に関する研究の比較から，模倣することが重要なポイントとなることが示唆された。

**見出し語**：自閉症，文献研究，教育内容，指導プログラムの比較

## Ⅰ．はじめに

近年，国内外ともに自閉症のある児童生徒の教育や指導が注目されている。アメリカでは，National Research Councilが，Lord,C. ら14名の自閉症研究の専門家により「自閉症のある子どもの教育的介入に関する委員会」を立ち上げ，これまでの研究を網羅して，現状と課題について検討した[22]。本委員会において検討した事項は多岐にわたっているが，早期教育及び指導プログラムに関して検討した内容を見ると，①２歳で信頼できる診断が可能であり，早期の診断が重要であること，②家族を指導に巻き込んだり，家族のメンタルヘルス等の支援を実施することが重要であること，③自閉症スペクトラムが疑われたら，すぐに個別化され，特別化された目標と計画に基づいた教育的サービスが開始される必要があること，④十分な個別的対応が必要であること，⑤介入において優先される事柄に，幼少期の教育における機能的な自発的コミュニケーション，母親の模倣や仲間との共同的な活動など社会的な指導，遊びのスキルの指導，自然な文脈での般化や維持に関する指導，問題行動への介入方略，機能的な学業スキルがあることなどが示されている。

一方我が国では，「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」[24] において，「知的障害教育の内容や方法だけでは適切な指導がなされない場合もあり，知的障害と自閉症を併せ有する児童生徒等に対し，この二つの障害の違いを考慮しつつ，障害の特性に応じた対応について今後も研究が必要である」と指摘されている。

独立行政法人国立特殊教育総合研究所は，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」を平成15年度から17年度まで実施した。本研究の成果から，我が国の養護学校の指導内容では，「意思伝達」と「生活習慣」が最も重視されており，「行動調整」と「余暇・自立」は，学部が上がるにつれ重視される傾向がみられること[35]，「偏っ

＊平成18年９月まで国立特殊教育総合研究所 教育支援研究部　所属

表１　各プログラムの概要

| プログラム | ＰＲＴｓ | ＹＡＰ | ＴＥＡＣＣＨ | ＤＩＲ |
|---|---|---|---|---|
| 訓練の開始年齢 | 24～47ヶ月 | 30～46ヶ月 | 24ヶ月以上 | 22～48ヶ月 |
| 週あたりの時間 | 子どもによって異なる | 20～40時間 | 25時間 | 10～25時間 |
| セッティング | 家庭，学校，コミュニティー，クリニック | 家庭，学校，クリニック | 家庭，学校，コミュニティー，クリニック | 家庭，学校，クリニック |
| 理論と主要な方法論 | 発達，応用行動分析及び認知行動理論<br>機軸と考える機能領域に対し，自然な場面で，行動分析の手法を用いてアプローチする | 応用行動分析理論<br>認知，運動，社会性など多様な課題に対して，明確な刺激性制御を用い，課題を一試行ずつ実施する。行動分析の手法を用いたアプローチ | 認知及び応用行動分析理論<br>視覚的な能力を利用して指示の理解を助け，構造化の原理に基づいてアプローチする | 発達及び生態学的理論<br>６つの発達段階に基づいたターゲットの設定と子どもと大人との相互交渉を促すアプローチ |

（National Research Council[22] のP150表12-1を改変）

たコミュニューケーション」「常同・こだわり行動」「特異な認知特性」「想像性の欠如」といった自閉症の特性に関して考慮した指導が多いことが指摘された[36]。また，実証については今後の課題となっているが，これまでの研究成果やKoegelらの機軸行動に関する考え方，また久里浜養護学校等での自閉症の指導内容を分析し，身に付いて欲しい力として７つの力（以下キーポイント）を提案している。[34]

前述したプロジェクト研究で実証した指導内容に関する成果は，教員側の意識に関する結果であり，また現状で実施されている指導内容を分析したものである。今後，キーポイントとして提案された身につけて欲しい力を実証するために，個に応じて自閉症の児童生徒がどのようなことを身に付けていくと，将来的に社会参加やその後の学習が促進されるのか，どのような指導をどの段階で行うことが求められるのかなどについて，幼少期から継続して評価し，指導内容を整理することが求められる。本研究の目的は，前述したプロジェクト研究で提案されたキーポイントの妥当性を検討する一つの方法として，自閉症に特化した海外の４つの指導プログラムを展望し，自閉症の特性に応じた指導内容の要素を抽出することを通して，自閉症教育において優先すべき指導内容について検討することである。

## Ⅱ．比較に用いた訓練プログラムと比較項目

### １．比較に使用したプログラムについて

自閉症を対象としたプログラムであること，コミュニケーションのように一つの領域に限定したプログラムではなく，複数領域の指導を含んだプログラムであること，幼児期からの対応であること，プログラムの背景にある理論が異なることなどを選択基準とし，①機軸反応治療プログラム（Pivotal Response Treatments：以下ＰＲＴｓ），②ＵＣＬＡ幼児自閉症プロジェクト（ＵＣＬＡ Young Autism Project：以下ＹＡＰ），③ＴＥＡＣＣＨプログラム（Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren：以下ＴＥＡＣＣＨ），④発達・個人差・関係を基盤にしたプログラム（The Developmental, Individual-difference, relationship-based model：以下ＤＩＲ）の４プログラムを取り上げることとした。各プログラムの概要を表１に示した。

#### (1)　ＰＲＴｓ

ＰＲＴｓはカリフォルニア大学サンタバーバラ校のKoegel夫妻によって開発された指導プログラムである[15]。このアプローチの特徴は，自閉症の子どもをより正常な発達過程に引き戻すために，障害の中

核領域すなわち機軸領域に介入のねらいを定めているということである。Koegelら[14) 15)]は，自閉症そのものはこれまで疑われてきたものよりもかなり軽微な障害で，一見重篤な障害の様相として考えられてきた事柄は，異常な発達の結果として出た副作用と考えており，もしこれが早期に修正されれば，とても有益な成果を得ることが可能になるだろう，という仮説を立てている。この仮説に基づき，自閉症の子どもを正常な発達過程に引き戻すために，障害の中核領域に狙いを定めた指導を行うことによって，一見重篤に見える副作用を消失させ，広範で迅速な介入結果を生み出すことができると主張している。

また，これら３つの機軸領域の介入に当たっては，次の４点を重要視している。１つは，介入の計画と実施において家族を巻き込むこと，２つめは，自然な環境で介入を行うこと。３つめは，鍵となる機軸の標的行動の治療を第一にして，個人の行動の修正を二次的な目標にすること，４つめは，家庭と学校の双方の文脈（場面）において介入を実行することである[15)]。

ＰＲＴｓでは，介入成果の般化[注1)]と維持[注2)]は，中核領域（機軸領域）の介入の核心部分である。ＰＲＴｓにおける自然言語パラダイム[注3)]（ＮＬＰ）による介入は，正反応率と正確度の増加，自発的な発語の増加，クリニック場面以外での言語の般化に効果を上げている。さらに，自然言語パラダイム（ＮＬＰ）と動機付け手続きを組み合わせた指導パッケージでは，標的でなかった行動の共変的な改善と反応領域の般化が見られたという効果が上がっている[15)]。なお，標的でなかった行動の共変的な改善と反応領域の般化には，以下のものが含まれており，標的とした行動以外の共変的な改善と反応領域の般化も評価する。

(ア) まとまりのない混乱した行動（disruptive behave）の減少
(イ) 子どもの情動の改善
(ウ) 発話明瞭度の改善
(エ) 教科的な学習の改善
(オ) ステレオタイプで限定的な行動の減少
(カ) 社会性の領域での改善

### (2) ＹＡＰ

ＹＡＰは，LovaasによってＵＣＬＡで開発されたプログラムである。このプログラムは，年長もしくは青年期の自閉症に関する初期の研究を基にしている[17)]。1970年代に，発達に遅れのある幼児を対象とて適用されたプログラムであり，自閉症の幼児への介入に対して留意されている。応用行動分析の原理と手法が用いられ，行動を，過剰な行動（例えば，自己刺激行動，自傷行動，攻撃，脅迫行動，かんしゃくなど）と，未習得の行動（言語，ソーシャルスキル）に分け，行動療法の技法を用いて過剰な行動を減少させ，未習得の行動を習得することを目指すものである[6)]。基本的に初期の指導では指導者と子どもが１対１のセッティングで，指導者から明確な指示を呈示し，一試行ずつ呈示するなど，刺激を制御した指導形態（Discrete Trial）が採用される[17)]。

### (3) ＴＥＡＣＣＨ

ＴＥＡＣＣＨプログラムは，1972年にSchoplerとMesibovによってアメリカのノースカロライナで開発された。自閉症の認知特性である視覚能力を利用して，指示を理解するのを助ける，構造化の原理に基づいたアプローチである[26)]。親がセラピスト助手になってスタートからプログラムに関わり，１日を通して子どもに，指示と期待を視覚的に，はっきりと示しながら，自閉症の子どもが自分で作業に取り組めるなることを主な目的としている[6)]。また，プログラムは，成人後も続けられ，ジョブ・コーチとしてサポートする。

ＴＥＡＣＣＨの基本原理には，①自閉症の特性を理論よりも実際の子どもの観察から理解する，②親と専門家の協力，③子どもに新たなスキルを教えることと，子どもの弱点を補うように環境を変えることで子どもの適応能力を向上させる，④個別の教育プログラムを作成するために正確に評価する，⑤構造化された教育を行う，⑥認知理論と行動理論を重視する，⑦現在のスキルを強調するとともに弱点を認める，⑧ジェネラリストとしての専門家，⑨生涯にわたるコミュニティに基盤をおいた援助の９つがある[30)]。

### (4) ＤＩＲ

ＤＩＲプログラムは，Greenspanらによって開発された自閉症やこれに類する発達障害のある子ども達の心と脳の発達を促すことを目的としたプログラムである。彼らは，自閉症の中心となる困難を，①親密さと暖かさの確立に関する困難，②ジェスチャーや情緒的表現を伴ったコミュニケーションの困難，③情緒や要求を伴う意味のある言葉やシンボルの使用に関する困難であるとしている[4)]。そのため，ＤＩＲのアプローチでは，情緒・発達的能力を発達段階に応じ，子どもの情報の処理の仕方に基づいた個人差と保護者や家族との相互交渉に留意した介入プログラムを個人に合わせて作成し実施することで，発達を促すことをねらいとする。このねらいは主としてフロアタイムで実施されており，ＤＩＲはしばしば同義で議論されることが多いが，フロアタイム以外にも，半構造化問題解決活動，言語プログラム，仲間との遊びの機会，行動分析（重度の問題行動への対応），生物医学的対応などがあり，同時並行的に子どもの状態や課題に応じて実施される[4)]。

## ２．比較する項目

上記の４つのプログラムについて，比較分析に用いた項目を表２に示した。以下では本項目に基づいて各プログラムを比較分析し，自閉症の特性に応じた指導内容の要素について検討する。

表２　比較分析に用いた項目

| 比較の項目 | 項目に用いた要素 |
|---|---|
| 指導内容に関すること | ・重視するターゲット<br>・ターゲットと自閉症の特性との関連<br>・指導項目<br>・各項目の導入時期と基準 |
| 指導方法に関すること | ・指導する場<br>・指導する人<br>・主要な手続き |
| 指導効果に関すること | ・指導の予後 |

# Ⅲ．各プログラムの実際について

## １．指導内容に関する比較検討

表３に各プログラムで重視される指導内容等を示した。

### (1) ＰＲＴｓ

Koegelらは，機軸行動とは他の沢山の行動に効果を及ぼし，効果的に広範囲な改善と般化の改善を産出し続けるものであると定義している[12)]。

ＰＲＴsでは，自閉症の障害の中核領域，すなわち機軸となる領域として，「社会的－コミュニケー

表３　指導内容に関する比較

| プログラム | ＰＲＴｓ | ＹＡＰ | ＴＥＡＣＣＨ | ＤＩＲ |
|---|---|---|---|---|
| 重視するターゲット | ① 社会的－コミュニケーション的相互交渉に従事するための動機付け<br>②社会的始発<br>③自己統制（Self-Regulation）動機づけに対する介入を中核領域としている | 応用行動分析に基づいた未習得の行動の形成と不適切な行動の減少 | 自閉症の文化（特性）を尊重し，見て理解し，独力で遂行することができ，自立して生活できること | 子どもが意図的に，相互交渉を行う個人としての感覚を形成すること，意図性の基礎的な感覚から認知的な言語や社会的な能力が発達することであり，基本的な６段階の情緒・発達的な能力を通して進歩することである |
| ターゲットと自閉症の特性との関連 | それぞれの重視するターゲットが自閉症の対人的・伝達的相互交渉を妨げる要因であると考えている | 自閉症の特性との関連よりも，応用行動分析の原理と指導法に基づいて作成されたプログラムである | 自閉症の認知機能の特性を配慮し，弱点を補うように環境を変えることで自立して生活できると考える | 自閉症の症状，初期サインを６段階の情緒・発達的な能力に対比させて説明している。 |
| 指導内容 | カリキュラムを環境のデザイン，教材，教示を含むものであると定義しており，通常教育のカリキュラムのねらいと順序に準拠させ，上記のターゲットに焦点を当てる。 | 最初の課題は，課題に従事すること，簡単な指示に応じることなどを通して行動と強化の関係を理解させることである。その後，見本合わせと分類，初期の言語受容，非言語の模倣，衣服の着脱などの基本スキルを教え，音声模倣，身辺自立スキル，遊びのスキルなどの増加，と進められる | 職業スキル，自立機能，余暇スキル，職業行動，機能的コミュニケーション，対人行動，コミュニティ・インテグレーションの７領域を重視する。 | ６つの発達段階に応じた相互交渉パターンの向上とそれに伴う認知・運動の情報処理能力の向上など |
| 指導の導入時期と基準 | 特に特別な課題の順序があるわけではない。アセスメントに基づき，日常のカリキュラムを子どもに合わせて修正し，機軸反応に焦点を当てて指導する | 指導カリキュラムの到達度に応じて指導が導入される。 | 個のニーズに応じたプログラムを作成し，指導する。指導内容との関連は不明 | 個々の子どもの発達段階応じて，個人差と相互交渉のパターンに基づいたアプローチを実施する |

ション的相互交渉に従事するための動機付け」，「（子どもから開始される）社会的始発」，「行動の自己統制（self-regulation）」の３つを挙げている。

「社会的－コミュニケーション的相互交渉に従事するための動機付け」がなぜ機軸領域であるのかについて，次のように説明している。Koegelら[9)11)]は，自閉症の子どもは反応－結果随伴性を学習するのが困難であるのは学習性無力感が引き起こっているためであると述べている。自閉症の子どもの学習性無力感の状態を消去するには，その子どもが好む活動[10)]や行動しようとする試みも強化すること[11)]などを指導手続きに組み込むことによって，反応することに対する動機付けを高めることが有効であることがわかっている。そして，学習性無気力感を減少させることによって，自閉症の子どもの意図的なコミュニケーションに関連した能力を伸ばすことができると述べている。

さらに，健常の子どもの意図的コミュニケーションの発達においては，共同注意の出現が決定的な特徴であること，そして，共同注意は全般的な社会認知的な過程に寄与しているだけでなく，将来の言語発達や語彙の量を予測するものとして重要である[1)20)]ということから，自閉症の子どもの共同注意の欠陥は危機的な欠陥[20)21)]であり，早期介入すべき重要な標的目標として取り上げている。Koegelら[15)]は動機付けの指導によって，共同注意が増えるという共変的な（Collateral）変化が起こり，自然な環境で社会的コミュニケーションをすることの動機付けをさらに高めることができると述べている。

なお，この動機付けを高めるための指導（技法）は，学習性無力感の消去や共同注意の改善だけに限らず，様々な行動の指導（例えば自然言語パラダイムによる自発的な言語指導や，家庭で宿題に取り組むなど）に際しても取り入れられ，般化効果が示されたり，標的行動だけでなく他の行動に共変的な改善が示されている[15)]。

また一方，自閉症の子どもの共同注意の欠陥は，「刺激の過剰選択性」[16)注4)]とも関係している。多次元的な手がかりに反応することの指導によって，刺激の過剰選択性が減少し，加えて共変的な変化として共同注意が増える。さらにこのことによって，自然な環境で社会的コミュニケーションへの動機付けがさらに高まるという結果が得られる。

次に，「（子どもから開始される）社会的始発」については，次のような発達研究などを引用して，機軸領域として重要であると述べている。伝達的な相互交渉でも，対人的な相互交渉でも，どちらもその中核的特徴は始発である[27)]。始発とは，人が他者に直接向けた言語的または非言語的行動であり，しかも話しかけなさいと先に指示されていない行動であると定義されている。自閉症の子どもの言語の特徴として，質問を尋ねることが全く見られないか，またはその頻度が低いこと，好奇心が明白に乏しいレベルにあること，欲しい事物を要求するときにだけしか言語を使わないこと[37)]，会話を始発しないことが挙げられる。

これとは対照的に健常の子どもでは，様々なタイプの自己始発を言語の学習や社会的相互交渉を引き起こすために頻繁に使用する。L. K. Koegel, Koegel, Shoshan, & McNerney[7)]の研究から，自己始発は，自閉症の子どもの好ましい長期的な介入成果の予測指標となることが明らかになっている。また，自己始発は，大人が始発する介入の必要なしで，自閉症に限らない全ての子どもの一日を通して自然な環境で広範な自発的な学習の機会を提供できる可能性を持っている。こうしたことから，自己始発は機軸行動として取り上げられている。

「行動の自己統制（self-regulation）」に関しては，自己管理（self-management）セルフマネージメントが問題行動の低減や対人的コミュニケーションに効果を及ぼす機軸的スキルとして考えられている。Koegelら[14)]は，自閉症の子どもが自立的に反応することを高め，新たに学習した行動が自然な環境の中でも広く使用されるよう般化を促すことも大切であるとし，そのためには機軸行動を自己管理することが理想的であると述べている。その理由として，自己管理は介入を行う人がいない時間帯でも使用できるし，また様々な自然な環境（特にインクルージョン環境）の中で容易に用いることができることを挙げている。自己管理を行うことによって，外的な介入に対する依存度が低減し，自閉症の子どもの自主性を改善することが可能となり，監督なしで他

者と相互交渉したり，望ましい活動に従事する機会をもっと提供することができるようになる[7]。さらに，Koegelら[14] は自己管理技法を使用することで，療育過程における自閉症の子どもの役割が著しく増え，親や大人達への依存性が少なくなると考えている。そして，自閉症の子どもの自立性が高まることは，その子どもを抱える家族のストレスを少なくし，家族の地域社会とのやりとりが正常化することと関係しており，自閉症の子どもが直接得る利得をはるかに凌ぐ利得を得られることが示唆されていると指摘している。

### (2) ＹＡＰ

ＹＡＰは，127のサブプログラムから構成されている。Lovaasは[18]，指導プログラムは包括的である必要があり，急激に全ての機能領域で，広く進歩をもたらす機軸もしくは重要な行動の存在は証明されていないと述べている。例えば，言語スキルの改善は仲間との遊びや学業成績など，後で学ぶスキルを促進させる効果をもたらすかもしれないが，遊びや日常生活スキルに共変的な変化をもたらすことはないということである。また，治療効果は状況特定的なものであるため，全ての重要な環境に（例えば，家庭，コミュニティー，学校）全ての重要な人（家族，教師，友人）が対応することが重要であること，治療が中断されると元に戻ってしまうことなどを指摘しており，指導が包括的である必要性を述べている[18]。

ＹＡＰでは，課題に従事すること，簡単な指示に応じることなどを通して行動と強化の関係を理解させることから開始し，次に弁別や粗大運動の模倣，衣服の着脱など，基本的スキルを教え，その後，音声模倣や身辺自立スキル，遊びのスキルなどを増やすといった順序で指導が進められる[6]。話し言葉を獲得できない子ども達に対しては，視覚的コミュニケーション（PECS[注5]またはR&W[注6]）を用いた方法が取り入れられる[4]。

### (3) ＴＥＡＣＣＨ

ＴＥＡＣＣＨプログラムが重視している指導内容には，職業スキル，自立機能，余暇スキル，職業行動，機能的コミュニケーション，対人行動，コミュニティ・インテグレーションの７領域がある[33]。自閉症の年少の子どものカリキュラムの例をみると，職業スキルには，分類や皿洗いなどを完了するのに必要となるスキル，自立機能には日常生活技能や移動など，余暇スキルには，個人的な興味や趣味もしくは単純なゲームやスポーツなど，職業行動には，一人で仕事をするのに妨害とならないためのスキル（例えば，仕事が完了するまで座っている，強化を学び，仕事の概念を理解するなど），機能的コミュニケーションには，基本的な要求を伝えたり，指示に従うことなど，対人行動には，挨拶をする，グループで行動するなど，コミュニティ・インテグレーションには，上述した６つの機能をコミュニティの自然な場面で訓練することなど，が含まれている。

### (4) ＤＩＲ

ＤＩＲプログラムにおいて示されている６段階の情緒・発達的能力とその段階での通常自閉症が示す状態像を表４に示した。フロアタイムは前述したようにＤＩＲの全てのアプローチではないが，ＤＩＲのプログラムの根幹となるプログラムである。ここではフロアタイムの内容を示す。ここで示した情緒・発達的能力の段階とは，情緒的な能力と認知的な能力を同時に獲得することが含まれている。この情緒・発達的能力の段階は，障害のない子どもの生態学的な変化に基づいて作成されており，どの段階においても自閉症が示す初期サインが関連づけられている。フロアタイムは，６段階の基礎的な情緒・発達的能力を促す，情緒的で意味のある学習の相互交渉を作り出すことに焦点が当てられる[3][4]。

以下にWieder & Greenspan[38] が報告した事例のフロアタイムにおける活動例の概略を示す。

*Joeyと父親が“飛行機遊び”をしている場面である。Joeyは父親のおなかの上にのり父親が持ち上げてくれるのを待っている。父親は「準備いいかい？」と聞き，Joeyが飛ぶこと（父親が手とひざで持ち上げる）に対して何らかの始発を行った後，飛行機が離陸する。父親はJoey が何らかの合図をするまで飛行機のエンジンになり，見つめ合ったり，共同注意を行たりする時間を引き延ばす。Joeyは目的地に到着するまで，高くしたり速くしたりすることをジェスチャーや言語で父親に始発し，父親はJoeyの要望に応じる。*

表４　情緒・発達的能力の段階とＤＩＲにおける対応及び自閉症の初期サイン

| 段階 | 対応 | 自閉症の初期サイン |
|---|---|---|
| 第一段階：(0～3ヶ月)<br>注意の形成と統制 | 子どもが注目することを引き出すために働きかける | 見る，聞くことへの注意の持続の欠如 |
| 第二段階：(2～5ヶ月)<br>従事することの形成 | 子どもの行動に従いながら，子どもを喜ばせる | 従事しない，もしくは喜びを突然表現する |
| 第三段階：(4～10ヶ月)<br>二者間のコミュニケーションの拡充 | 子どもが目的的に様々な表現方法を示す相手としてあなたを理解するように働きかける | 相互交渉がほとんど見られないか，始発することがほとんどない単純な相互交渉 |
| 第四段階：(10～18ヶ月)<br>始発と問題解決の共有 | 子どもがあなたと一緒に問題を解決することを始発するように支援する | 情緒的な合図での相互交渉や，やりとりを始発出来ない，続けられない |
| 第五段階：(18～30ヶ月)<br>表象の創造とことばや概念の使用 | 感情や活動が示す考えをことばで表す | ことばがなかったり，機械的にことばを使用したりする |
| 第六段階：(30～42ヶ月)<br>論理的思考 | ごっこ遊びとことばの使用において，新たな別の考えを結びつける | ことばがなかったり，ランダムで表面的につながった記憶した台本であったりする |

(Greenspan & Wieder[4] P30 表 3.1 を改変)

表５　指導方法に関する比較

| プログラム | ＰＲＴｓ | ＹＡＰ | ＴＥＡＣＣＨ | ＤＩＲ |
|---|---|---|---|---|
| 指導する場と主なセッティング | 自然の環境で指導を行う | クリニックや家庭などで，明確に刺激を制御したセッティング（机上など）において実施することを主とする。近年では，機械利用型の学習や地域の学校での学習なども取り入れている | 学校やクリニックなどにおいて，構造化や視覚指示を用いたセッティングを用いる | 家庭，学校，クリニックなどで指導を実施する。フロアタイムでは自然の環境で，保護者と子どもが遊ぶ場面を利用する |
| 指導する人 | 親，教員，仲間等子どもの生活に関わる人が指導者となる。 | 第一セラピストは，最低６ヶ月スーパービジョンを受けた者である。スーパーバイザースタッフは，心理学で修士号の資格を持つ，もしくは本プログラムで２年間以上経験がある者となっている。 | ジェネラリストモデルを重視し，子どもを取り巻く全ての側面や問題を理解しておく必要があるとしている。指導に当たる者はワークショップを受講し，原理や対応方法を学ぶことができる。 | フロアタイムの実際の指導は，主に保護者（学校でも可能とされている）。指導効果は，クリニックでモニターし，クリニックの専門家がコンサルテーションを実施する。クリニックの専門家の資格については不明 |
| 主要な手続き | 動機づけを高める指導として，試みを強化する，子どもが選択した物を利用する，新しく教える課題の時に，すでに獲得している試行を散在させる，自然な文脈で強化するなどがある | 机上での学習を 10 分から 15 分行い，遊びをはさんで課題を一試行ずつ実施する。適切な行動は強化し，不適切な行動は無視，もしくはタイムアウトなどの手続きをとる | 視覚支援を基本とし，構造化，スケジュールの呈示，ワークシステム，課題の組織化を主要なテクニックとして使用する。保護者を共同治療者として位置づけている | 子ども主導型で保護者がそれに応じる対応を重視 |

このような活動のねらいは，子どもの始発と見つめ合う時間や共同注意が生じる時間を伸ばすこと，子どもの発達段階に応じた働きかけに対して父親がどのように支援したらいいのかを学ぶこと，父親と子どもの関係性を深めることなどが含まれている。

## ２．指導方法に関する比較検討

表５に各プログラムの指導方法の概略を示した。

### (1)　ＰＲＴｓ

PRTの指導技法には，次の８つがある。①子どもの注意を引きつけること（指導のタイミングは必ず子どもの注意を引きつけた後であること），②明確な機会の設定（子どもに対する質問・指示・指導機会，すなわち行動分析で言う弁別刺激は課題に対してはっきりしていて適切でなければならない），③維持課題の挿入（既に子どもが習得した課題が新しい課題の間に所々挿入されるべきである），④多

次元的な手がかりの使用（子どもの発達レベルに合わせて，例えば色の学習で青いボールが欲しいかどうか尋ねるなど，複数の次元の手がかりを使用すること），⑤子どもの選択の尊重（子どもが選んだ課題や活動に従うこと。ただし，自傷行動など危険な活動や自己刺激行動などの不適切な行動については制限する。もし子どもが課題に興味を示さなかったら，指導者は活動を変更するべきである。），⑥強化随伴性注[7]（子どもの行動に必ず強化を与えること。），⑦自然な強化子の使用（子どもの行動に対する結果（強化）はその場面や文脈にとって自然で，かつ直接的な物でなければならない），⑧行動しようとするどんな試みも強化すること（質問や指示や指導機会に対して正反応しようとする試みはどんなものも強化されるべきである。合理的な理由があれば，そのような試みは必ずしも修正される必要はない）。

例えば，機軸領域の中でも特に重要視されている動機付けの指導手続きでは，特に子どもの選択の尊重，行動しようとする試みを強化すること，維持課題の挿入，自然な強化子の使用が用いられている[15]。これらの指導手続きによって，自閉症児は反応－強化の随伴性にさらされることになり，これは意図的コミュニケーション，初語，表出言語の発達へとつながっていく。

### (2)　ＹＡＰ

通常ＹＡＰはのトレーニングは，家庭でLovaas・プログラムの訓練を受けたセラピスト，親，ボランティアと１対１で行われる。指導者から明確な指示を呈示するなど，刺激を制御した指導形態（Discrete Trial）を基本とし，基本的に行動療法で用いられる技法を用いて指導される。

Lovaas[18] はよい行動療法プログラムのために，少なくとも80％の正反応を示し続けるようにする（すなわちプロンプトが導入されており，それを徐々にフェイドアウトしていく），最初は類似性の少ない刺激を使用し，徐々に類似した刺激に変えていく，といった手続きを用いることを推奨する。同時に，正反応を多く生起させる技法を用いていることから，子どもが誤反応を示した時には“No”とフィードバックすることで間違いから学習する機会を与える技法を採用している。また，対象となる子どもがスキルを獲得したら，自然な環境でスキルが般化するように指導することが取り入れられたり，教室での活動に移行できるように指導者が学校に伴って指導したりするといった方法も用いられる[18]。

ＹＡＰは，準備されたカリキュラムに応じた評価を実施しており，指導課題において，通常５回中５回，もしくは10回中９回以上の正反応を示した場合などに，次の指導課題が導入される。所定の記録帳に，呈示した刺激に対応させて正解，不正解，プロンプトの３段階で記録し，もし，指導がうまくいっていないときには，データを見直し，手続きを修正する[18]。

Lovaas[18] は，理想としては，指導が生後42ヶ月以前に開始することを薦めており，通常指導は，２歳から３歳10ヶ月の間に開始され，週当たり20～40時間行われる。集中的な指導を幼児期に行うことで，自閉症の子どもが改善するという指導効果を実証しており，幼児期の集中的な指導の重要性を指摘している。

### (3)　ＴＥＡＣＣＨ

ＴＥＡＣＣＨの主要技法は，自閉症の人たちが混乱や不安に陥ることを最小限にくいとめ，学習がスムーズに出来て一人で取り組めるようにしていくことを目標としたものである[33]。技法には，活動と場所を１対１対応させ，ワークエリアやプレイエリアを棚やしきりなどを用いて境界線をはっきりさせる物理的構造化，全体もしくは個別に，いつ，何をすべきかを子どもに示すスケジュールの呈示，何を，どのくらいの時間行うべきで，そのあとどうなるかを個別的に知らせるワーク・システム，場面や前後関係を示す，使用する教材を子どもに見せる，１対１対応のマッチングを用いる，ジグを利用するなどの課題の組織化がある[26] [33]。

### (4)　ＤＩＲ

ＤＩＲの基本的な対応は，子ども主導型で保護者がそれに応じる対応であるが，これは単に自閉症の子どもに付き従うことを意味しているのではない。Wieder & Greenspan[38] は，重要なことは大人と自閉症の子どもとの相互交渉が活性化することで

あると述べている。前述したように，事例の活動例をみると自閉症の子どもの始発を促すために環境を調整したり，子どもに始発するように働きかけたりしながら，子どもの始発に対応することで相互交渉を活性化させようとする試みがみられる。また，Greenspan & Wieder[4)] は，学校や家庭で象徴的考えの発達にフロアタイムを用いる時のポイントを示している。このポイントを見ると，興味や好奇心に基づいた遊びが重要であること，子どもが興味のあることに参加し，相互交渉を通して考えを広めたり深めたりすること，遊んでいるときに，子どもがおなかが空いたようであったら，ピザのおもちゃやアイスクリームなどのおもちゃを渡したり，床やベンチに横になったら，枕と毛布を渡し，電気を消して子守歌を歌ったりする，といった自閉症の子どもの要望に象徴的な活動やジェスチャーと小道具で対応するなどのことが示されている。単に付き従うことではなく，始発を促す環境の設定や象徴的な考えと行動のモデル呈示と始発の誘導などを意図した対応であると考えられる。

## ４．指導内容，方法の比較から

以上４つのプログラムについて，指導内容，方法について比較した。

本比較から，指導内容について，重視するターゲットには，自閉症の中核となる障害と考えられる内容にアプローチするプログラム（ＰＲＴsとＤＩＲ）と社会適応のために必要と考えられる内容にアプローチするプログラム（ＹＡＰとＴＥＡＣＣＨ）に分けられると考えられる。前者は指導内容を社会的・相互交渉的内容に主として焦点を当てており，後者は比較的広範な内容を扱っている。社会的・相互交渉的内容には，反応することに対する動機付けを高めたり（反応－結果随伴性の学習や多次元的な手がかりに反応することなど：ＰＲＴs），社会的な始発を増加させたり（ＰＲＴs，ＤＩＲ），相互交渉を活性化させたりする（ＤＩＲ）ことが含まれていた。ただし，ＹＡＰの最も初期の指導は，反応－結果随伴性の学習に焦点を当てており，内容として課題に従事することや簡単な指示に応じることなどをターゲットとしていた。また，ＴＥＡＣＣＨでは機能的コミュニケーションに指示に従う，職業スキルに課題を完遂するために必要なスキル，職業行動に強化を学ぶといった内容が取り扱われており，反応－結果随伴性の学習に関連する内容であると考えられる。また，どのプログラムにおいても機能的なコミュニケーションをターゲットにした内容が含まれていた。

指導方法では，ＰＲＴs，ＹＡＰ，ＴＥＡＣＣＨの３つのプログラムが行動理論を取り入れており，大枠としては共通する指導方法であろう。しかしながら，ＰＲＴsが自然な環境で指導を行い，般化を容易にすることを意図しているのに対し，ＹＡＰでは，初期の指導において，１対１の指導で一試行ずつ実施し，指導者から明確な指示を呈示するなど，刺激を制御した指導形態を基本としている。これはこのような指導形態を用いることで子どもがスキルを獲得しやすいこと，指導者が評価しやすいことなどの理由がある。

ＹＡＰは，般化について，多様な刺激を用いること，機会利用型の学習[注8)]や地域の学校での学習なども取り入れることで対応しているが，個別で学習した後のことであり，当初から般化を容易にすることを意図したＰＲＴsと大きく異なる。ＴＥＡＣＣＨについては，行動理論を取り入れた指導を行っているが，それ以上に視覚支援や構造化など弱点を補うように環境を変えることで，独力で遂行したり，自立したりする方法が採用される。

一方，唯一行動理論を採用していないＤＩＲには，明確な指導技法があるわけではない。しかしながら，ねらいとする相互交渉の活性化のために，子どもの始発を促す環境調整を行ったり，始発を誘導したりする方法が用いられており，単純に付き従うわけではない。

各プログラムの指導内容，指導方法について比較検討した結果，それぞれにおいて，重視するターゲットや方法論の違いに関連した違いが認められた。

各プログラムの重視するターゲットや方法論また，用いている用語の違いから，単純に共通する内容を抽出することは困難であるが，指導内容や方法を総合的に見て共通して適用していると思われる事

柄を抽出すると，次の２点に集約することができると考えられる。

一つは，「ターゲットとした内容に従事すること」を意図した指導である。この指導には，反応－結果随伴性の学習（ＰＲＴs，ＹＡＰ，用語は用いていないがＴＥＡＣＣＨでは，機能的コミュニケーション，職業スキル，職業行動の一部の指導内容）や多次元的な手がかりに反応すること（ＰＲＴs，ＹＡＰでも方法の中で呈示する刺激の段階制が重視されている），相互交渉に従事するための動機付け（ＰＲＴs，ＤＩＲ），課題や人に注目することと活動を維持すること（ＤＩＲ），自己統制（ＰＲＴs），独力・自立的な遂行（ＴＥＡＣＣＨの主要な指導方法）などが含まれるだろう。「ターゲットとした内容に従事すること」を意図した指導に含まれる要素を再度言い換えて整理すると，「活動が動機づけられていること」，「人や環境からの働きかけに適切に反応すること」，「一定時間活動を維持すること」，「独力で遂行できるように行動を調整すること」の４点に絞ることができるかもしれない。

もう一つはコミュニケーションに関する始発や相互交渉のスキルの向上に関する指導である。コミュニケーションに関する指導は，すべてのプログラムが取り上げている。相互交渉には，「コミュニケーションを始発すること」，「人や環境からの働きかけに適切に反応すること」，「一定時間活動を維持すること」が含まれる。前述した「ターゲットとした内容に従事すること」を意図した指導以外で捉え直すと「コミュニケーションを始発すること」に絞ることが可能であると考えられる。

## Ⅲ．自閉症の予後に関する検討

### １．各プログラムの予後について

#### (1)　ＰＲＴs

ＰＲＴsに関しては，L. K. Koegel, Koegel, Shoshan, and McNerney[8] は介入前の自己始発の状態がどうであったかによって，介入後の長期予後が異なるかどうかについて検討した結果，自己始発が介入の予後を予測する指標となることと，幼少期に自己始発が全くあるいはほとんどない自閉症の子どもでも，自己始発を指導することが可能で，それによって好ましい予後を導くことができることを明らかにした。

この研究は，①介入前の自発的な自己始発の存在が好ましい介入成果と関連しているかどうかの分析についての研究と，②自己始発に欠陥のある自閉症の子どもに機軸行動としての自己始発を指導することができるかどうか，またそれによって，介入後の好ましい成果が得られるのかどうかを検証する研究の２つから構成されていた。

研究①も研究②のどちらも，対象児は，介入前の年齢が３歳代で，言語年齢が２歳代であり，特殊教育のサービスを受けており，取り出し指導が必要で，また州の特殊教育サービスの基準で重度障害の範疇に認定されている自閉症の子どもであった。

研究①では，上記の条件を満たし，同じ介入を約４年間（幼稚園から小学校低学年まで）受けた６名の自閉症を対象にした。なお，彼らの受けた介入は，動機付け技法を組み合わせた修正された一試行ずつおこなう刺激を明確に制御した指導形態（modified discrete trial format）によるやり方に基づいていて，さらに，般化と維持の改善のために親教育とセルフマネージメント手続きも組み込まれていた。

まず，対象児の介入終了後，数年後の時点における適応状況について分析したところ，(a)馴染みのある場所（例えば居間）における両親との相互交渉場面のビデオについての行動の適切性の評定，(b)対人的側面及び地域生活における状態（学校措置，学業到達度，対人的なサークル，生活状況，放課後の活動），(b)適応行動尺度，という３つの観点で良好な予後を示した３名と，劣弱な予後を示した３名に分かれた。なお，良好な予後を示した３名は，通常教育に措置され，学校の成績も平均以上のレベルを示し，友達の誕生パーティに行ったり，友達に電話をかけたり，放課後にはサッカーチームに所属したり，陸上競技大会に参加したりするなどの様子が報告された。一方，劣弱な予後を示した３名は通常教育に措置されている者はなく，学校の成績も生活年齢以下だったり，特別な指導や配慮が必要で，障害のない仲間との関わりはなかったり，自傷行動や

攻撃的な行動を示したり，放課後の活動は全くないという状況にあった。

さて次に，介入終了から数年後に良好な予後を示した者とそうでなかった者とで介入前の状態に何か違いがあるのかどうかについて分析を行った。その結果，どちらも介入前の言語年齢に違いはなく，また適応行動尺度の年齢も生活年齢以下であったが，良好な予後を示した者は劣弱な予後を示した者に比べて，介入前における自己始発の頻度や介入終了数年後の相互交渉の実際的な適切性の評定が高かった。

研究②では，研究①と同様の特徴を持つ自閉症の子ども４名に対して，平均２年６ヶ月間の介入が行われた。この介入は，言語的な始発に関する介入に焦点を当てるという点を除いて，研究①とほとんど同じであった。研究①の介入では大人からの始発による言語的相互交渉指導手続きが用いられたが，研究②では子どもからの始発による言語的相互交渉指導手続きが用いられた。その結果，研究②の対象児は，介入前に研究①で劣弱な予後を示した者と同様の言語年齢と始発頻度の状態を示していた。しかし，介入終了数年後には，研究②で良好な予後を示した者と同様に，相互交渉の実際的な適切性の評定は高く，対人的活動や地域生活での参加状況は良好で，外部機関の診断によると誰もが自閉症でないと診断され，対象児全員が州機関の発達障害児童のリストからの外されるという結果が示された。

このような介入が自閉症の子どもの中でもどのようなタイプに最も効果的であるのかについてはまだ検討が必要である[8]が，子どもからの始発を指導することが，自閉症の子どもの予後を好ましい状態へ導くために機軸行動として大変重要であることが示された。

### (2)　ＹＡＰ

ＹＡＰでは，実験群の子どもたち19人と２つの統制群の子どもたち40人が参加した予後に関する研究を実施している[17) 19)]。この３群は，介入開始前は診断名や精神年齢や遊びや話し言葉などいくつかの重要な測度において類似していたが，実験群の子どもたちは１対１の行動的治療を平均週40時間２年またはそれ以上の期間受け，統制群の子どもたちは週10時間かそれ以下であった。結果は，実験群の子どもたち９人（47％）は，平均IQが107まで向上したが，統制群の子どもたちでほぼ同等の改善を示すことができたのは，わずか１人（2％）に過ぎなかったことを示した。実験群の子どもたちの改善群９人は，公立小学校の普通学級に統合され，第一学年を無事終了して翌年も普通学級措置が維持された。さらに改善群の９人のうちの８人は，平均11歳６ヶ月のフォローアップ時においても治療の効果が維持されていることが実証された。また，その後のSwallows and Graupner[30]の研究でも同様の結果が示されており，23名の自閉症の子ども（インテーク時２才～３才６ヶ月）に対して，４年間の集中的なLovaasのプログラムを実施した結果，11名の参加者はIQが健常域に達し，指導の効果が示されたという報告がある。

### (3)　ＴＥＡＣＣＨ

ＴＥＡＣＣＨプログラムは，上述したような成果についての調査はほとんどない。MesibovがＴＥＡＣＣＨの正式および略式の評価法を発表しているが，それを使っての大がかりな調査は，行われていない。しかしながら，追跡調査研究の結果から，ＴＥＡＣＣＨに参加した対象児が５％しか施設に入所していないことを示し，効果的な指導プログラムであると報告している[33]。

### (4)　ＤＩＲ

ＤＩＲプログラムでは，Greenspan and Wieder[3) 4)]及びWieder and Greenspan[39]が８年間指導やコンサルテーションに参加した200事例，そのうち「顕著な改善」を示した20事例の長期の予後について整理している。

Greenspan and Wieder[3) 4)]は，予後の結果を「顕著な改善」,「中程度の改善」,「現在も困難が続く」の３段階で整理し，58％が「顕著な改善」，25％が「中程度の改善」，17％が「現在も困難が続く」であったことを報告した。「顕著な改善」とした群は，暖かで相互交渉的，適切なやり取りを楽しむ，長時間従事することができる，社会的，認知的，運動的な課題において目的的・社会的な問題解決を行い，注意を共有することができる，創造的・論理的にシンボルや言葉を使用することができる等

の特徴を示した群である。また，「顕著な改善」群の子どもたちは，初期のCARSにおいて，43％が重度，37％中度，20％軽度の自閉症として診断された子どもたちであったが，予後では全ての子ども達が初期と比べれば改善されており，聴覚的・視空間の困難，粗大もしくは微細運動に困難がある評価されたものの，自閉症ではないと評価されたことを報告した。

「顕著な改善」を示した20事例（２歳から４歳に指導を開始し，５歳から10歳の時の評価）についてより詳細な評価を行った研究では，全ての子どもが通常のクラスに在籍し，友人との関係を楽しみ，地域の活動に参加し，認知能力に関する標準化されたテストでは優れている範囲に評価された。機能的情緒・発達アセスメント尺度の結果は，ビデオ録画された15分以上の保護者との相互交渉場面で障害のない統制群と同等の評価を示した。ヴァインランド適応行動尺度の結果は，コミュニケーションの領域において60％の評定で当該年齢よりも１年から２年高く，社会性の領域で90％の子どもが２歳から３歳程度年齢水準よりも高い値を示したことを報告した。総合的な適応行動尺度は１名を除いて年齢平均以上であり，不適応行動は示していなかった[4) 39)]。

### (5) 各プログラムの予後に関するまとめ

ＰＲＴsでは自己始発に関する指導を実施することで，予後の良好さ，相互交渉の実際的な適切性が向上することを示し，ＹＡＰでは幼児期の集中的な指導により約半数の児童がIQが健常域に達し，普通学級措置が維持されること，ＤＩＲにおいても約半数が社会性やコミュニケーションにおいて著しい改善が認められ，自閉症の診断基準を満たさなくなることなどが示めされた。幼児期の自閉症への指導が知的水準，社会性，コミュニケーションの改善に有効であることが示唆される。ＹＡＰは多様な指導内容を含んでいるため，知的水準の向上に影響した可能性がある。ＰＲＴsやＤＩＲは主として社会的な相互交渉と関連する言語能力の向上に焦点が当てられており，社会性，コミュニケーションの改善とこれに関連する行動の適切性の向上に有効であったと考えられる。

## ２．その他の自閉症の予後に関する研究から

自閉症スペクトラムの幼児に対する予後を予測する要因に関する研究が，いくつか実施されている。

言語能力を予測した研究では，Stone, and Yoder[27)] が，２歳代の自閉症もしくは広汎性発達障害のある幼児の２年後の話しことばの発達は，動作模倣と言語治療をうけた時間により予測できることを示し，Sigman and McGovern[28)] は，青年期の言語能力と幼児期の機能的遊びスキル，ジョイントアテンションへの反応，始発する要求行動に有意な相関が示されたことを指摘した。また，Szatmari, Bryson, and Boyle et al[31)] は，早期の言語能力と非言語性能力から適応行動とコミュニケーション（何れもヴァインランド適応行動尺度の下位項目）が予測できることを示し，特に初期の言語能力において説明できる割合が高いことを報告している。

一方，Swallows and Graupner[30)] は，４年間の集中的なLovaasらのプログラムを実施した後の，ＩＱ値を予測する指標として，初期の言語模倣とコミュニケーション能力（ＡＤＩ―Ｒ）を抽出し，指導において改善した子どもの11名中10名の子ども及び全ての子ども23名中21名でこの変数を用いた予測式が当てはまることを指摘している。

さらに，Ingersoll and Schreibman[5)] は，５名の自閉症と診断された幼児に対して，多層ベースラインデザインを用いて，自然な文脈での相互的な模倣をターゲットにした指導を行った結果，模倣の増加と般化が認められたこと，加えて全ての幼児の言語模倣及び２名の幼児では自発的な言語，５名中４名の幼児でごっこ遊び，自発的に対象物と大人を見る調整された共同注意に関して，共変的な改善が見られたことを報告しており，自然な文脈における模倣の指導が，社会的伝達的な障害を示す幼児の重要な指導内容となることを示唆した。

これらの結果から，初期の言語もしくは模倣へのアプローチが予後の話ことばや適応行動もしくは知的能力に影響する可能性を示唆しており，幼児期に優先的に指導すべき内容となる可能性が示唆される。

表６　自閉症教育において優先すべき指導における文献及びキーポイントの整合性

| 文献から抽出した要素 | キーポイント |
|---|---|
| 「ターゲットとした内容に従事すること」<br>・「活動を動機づけること」<br>・「人や環境からの働きかけに適切に反応すること」<br>・「一定時間活動を維持すること」<br>・「独力で遂行できるように行動を調整すること」 | 「学習する態勢になる力」<br>「指示に応じる，指示を理解できる力」<br>「自己を管理する，調整する力」<br>「楽しいことや嬉しいことを期待して活動に向かう力」<br>「課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力」 |
| 「コミュニケーションを始発すること」 | 「自ら何かを伝えようとする意欲と個に応じた形態を用いて表出する力」 |
| 「模倣に関すること」 | 「模倣して，気づいたり学んだりする力」 |

## Ⅳ．まとめと今後の課題

自閉症のある幼児に対する４つの指導プログラムの比較から，幼児期からの自閉症に対する指導が効果的であり，良好な予後を示す事例がいること，指導として，「ターゲットとした内容に従事すること」を意図した指導，「コミュニケーションを始発すること」，加えて自閉症の予後を予測する研究から，模倣に関することの３領域が重要であることが示唆された。また，従事することに関する指導には，活動を動機づけること，人や環境からの働きかけに適切に反応すること，一定時間活動を維持すること，独力で遂行できるように行動を調整することの４つが含まれる可能性があり，これらの内容は学業スキルや日常生活スキル，社会的スキルなど実際に学習すべき内容の学習を促進するための基礎的なスキルとなると考えられる。

齊藤・内田（2006）は，自閉症のキーポイントとして，「学習する態勢になる力」「指示に応じる，指示を理解できる力」「自己を管理する，調整する力」「楽しいことや嬉しいことを期待して活動に向かう力」「自ら何かを伝えようとする意欲と個に応じた形態を用いて表出する力」「模倣して，気づいたり学んだりする力」「課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力」を抽出している[34)]。これらのキーポイントと本論文において抽出された「ターゲットとした内容に従事すること」，「コミュニケーションを始発すること」，「模倣に関すること」の整合性を表６に示した。「学習する態勢になる力」「指示に応じる，指示を理解できる力」「自己を管理する，調整する力」「楽しいことや嬉しいことを期待して活動に向かう力」「課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力」は，「ターゲットとした内容に従事する」ために，自閉症の子どもが身につけておくべき要素としての分類となっていると思われる。「ターゲットとした内容に従事すること」の下位要素は，ターゲットとした内容に従事するために，必要な要素の分類であり，異なった文言が用いられているが，全体のまとまりとしては同じことを示すと考えられる。

今後，自閉症教育において優先すべき指導内容であり，自閉症の子どもが身につけるべき力となるキーポイントが，真にキーポイントとなることを示すためには，学業スキルや日常生活スキル，社会的スキルなど実際に学習すべき内容に対して，共変的な影響を及ぼすのかどうか，また自閉症の予後との関連において，キーポイントを身につけることで，学びやすくなったり，適応しやすくなったりするのかどうかなどを検討しながら，キーポイントとなる指導内容に関する実証的な研究を積み重ねる必要があるだろう。

### 用語説明

注１）般化

般化とは，最初に行動を獲得した指導場面以外の場面でもその行動が生起したり，同じ指導場面でその行動と類似した行動が生起したりすること。

注２）維持

維持とは，系統的な指導が終了し，時間が経過し

た後でも同一の行動が生じること。

注3）自然言語パラダイム
特別に環境を整えた特定の場面ではなく，自然な文脈の中で言語行動を指導する枠組み。

注4）刺激の過剰選択性
複合刺激が同時に呈示された場合に，ある特定の刺激のみに制御される（正誤に関係なく反応するなど）現象を示す。

注5）PECS（Picture Exchange Communication System）
PECS（Picture Exchange Communication System）は，アメリカデラウエア自閉症プログラムにおいて開発された拡大・代替コミュニケーション法の一つで，自分からはじめる機能的コミュニケーション・システムを自閉症の子どもに迅速に教えるために開発された訓練システムである。子どもに社会的な文脈の中でコミュニケーション的な相互作用を自発することを教えること目的としている。[18) 41) 42)]

注6）R&Wプログラム（Reading & Writing Program）
UCLAで開発されている視覚型学習者と呼ばれる子ども達に対する拡大・代替コミュニケーション法の一つである。音声言語を獲得できない子ども達に，絵カードと文字カードによる代替的コミュニケーション・システムを獲得させ，活用させることと音声言語の獲得に困難を示す子ども達に，絵カードを取る行為と文字カードを取る行為を教えることを通じて，音声言語の獲得を促進することを目的としている。[18) 43)]

注7）強化随伴性
行動の直後に行動の頻度が上昇する刺激を与えること。

注8）機会利用型学習
特別に環境を整えるのではなく，自然な文脈の中で，ターゲットとする行動が生じた際に，強化もしくは消去の手続きを計画的に実施することで，学習させていく指導方法。

## 引用文献


1）Baron-Cohen, S.: Mindblindness. Cambridge, MA: The MIT Press, 1995.

2）国立特殊教育総合研究所：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―知的障害養護学校における指導内容，指導法，環境整備を中心に－．平成18年度プロジェクト研究報告書，2006.

3）Greenspan, S. & Wieder, S. : Developmental Patterns and Outcomes in Infants and Children with Disorders in Relating and Communicating: A chart Reviewnof 200 cases of Children with autistic Spectrum diagnoses, The Journal of Developmental and Learning Disorders, 1, 87-141, 1997.

4）Greenspan, S. & Wieder, S. : Engaging Autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate. Communicate, and Think. Da Capo Press, 2006.

5）Ingersoll, B. and Schreibman, L. : Teaching Reciprocal Imitation Skills to Young Children with Autism Using a Naturalistic Behavioral Approach: Effects on Language, Pretend Play, and Joint Attention, Journal of Autism and Developmental Disorders, 36(4), 487-505, 2006.

6）Jones, G. : Educational provision for children with autism and asperger syndrome, 2002. (緒方明子監修：自閉症・アスペルガー症候群の子どもの教育．明石書店，2005.)

7）Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K. et al., : Pivotal Response Intervention Ⅰ: Overview of Approach, Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24(3), 174-185, 1999.

8）Koegel, L. K., Koegel, R. L., Shoshan, Y., et al. : Pivotal Response Intervention Ⅱ: Preliminary long-term outcome data, Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24(3), 186-198, 1999.

9）Koegel, R. L. & Egel, A. L. : Motivating autistic children, Journal of Abnormal Psychology, 88(4), 418-426, 1979.

10）Koegel, R. L., Dyer, K., & Bell, l. K. : The influence of child-preferred activities on autistic children's social behavior, Journal of Applied Behavior Analysis, 20, 243-252, 1987.

11）Koegel, R. L., O'Dell, M. C., & Dunlap, G.:

Producing speech use in nonverbal autistic children by reinforcing attempts, Journal of Autism and Developmental disorders, 18(4), 525-538, 1988.
12) Koegel R. L., Schreibman, L., Good, A., Cerniglia, L., et al. : how to teach pivotal behaviors to children with autism: A training manual. Santa Barbara: University of California., 1989.
13) Koegel, R. L. & Koegel, L. K. : Teaching Children With Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities. Paul H Brookes Pub Co., 1995.
14) Koegel, R, L., Koegel, L, K., Frea, W. D. et al. : Emerging Interventions for Children with Autism: Longitudinal and Lifestyle Implications. Koegel, R, L. and Koegel, L, K (ed), Brooks Publishing Co., 1995.（氏森英亞・清水直治監訳：自閉症児の発達と教育．二弊社，1-22，2002.）
15) Koegel, R. L. & Koegel, L. K. : Pivotal Response Treatments for Autism: Communication, Social, & Academic Development. Paul H Brookes Pub Co., 2006.
16) Lovaas, O. I., Schreibman, L., Koegel, R. L., & Rehm, R. : Selective responding by autistic children to multiple sensory input, Journal of Abnormal Psychology, 77, 211-222, 1971.
17) Lovaas, O. I. :Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55, 3-9, 1987.
18) Lovaas,O. I. : Teaching Individuals with Developmental Delays: Basic Intervention Techniques . Austin, TX:PRO-ED, 2002.
19) McEachin, J. J., Smith, T., & Lovaas, O. I. : Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment, American Journal on Mental Retardation,, 97(4), 359-372, 1993.
20) Mundy, P. : Joint attention, social-emotional approach in children with autism, Development and Psychopathology, 7, 63-82, 1995.
21) Mundy, P. & Markus, J. : On the nature of communication and language impairment in autism. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research reviews, 3, 343-349, 1997.
22) National Research Council : Educating children with autism. National Academy Press, 2002.
23) 中山清司：ＴＥＡＣＣＨプログラム現地報告．自閉症カンファレンスNIPPON2003，152-155，2003.
24) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議：21世紀の特殊教育の在り方について-一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について-（最終報告），2001.
25) Schopler,E..: Treatment for Autism: From science to pseudo-science or anti-science, 2001. (石坂好樹訳：自閉症の治療　科学から疑似科学あるいは反科学まで.自閉症と発達障害研究の進歩．星和書店，2003.)
26) Schopler,E., Mesibov,G.B.& Hearskey,K.: Structured teaching in the TEACCH system, Learning Cognition in Autism 1995. (村松陽子訳：ＴＥＡＣＣＨシステムにおける構造化された指導.自閉症と発達障害研究の進歩．星和書店.)
27) Seibert, J. M., Hogan, a. e., & Mundy, P. C. : Assessing interactional competence: The early communication scales, Infant Mental Health Journal, 3, 244-245, 1982.
28) Sigman, M. & McGovern, C. W. : Improvement in Cognitive and Language Skills from Preschool to Adolescence in Autism, Journal of Autism and Developmental Disorders, 35(1), 15-23, 2005.
29) Stone, W. L. & Yoder, P. J. : Predicting Spoken Language Level in Children with Autism Spectrum Disorders. Autism, 5, 2001.
30) Swallows, G. O. & Graupner, T. D. : Intensive Behavioral Treatment for Children with Autism: Four-Year Outcome and Predictors, American Journal on Mental Retardation, 110(6), 417-438, 2005.
31) Szatmari, P., Bryson, S. E., Boyle, M. H., et al. : Predictors of outcome among high functioning children with autism and Asperger Syndrome, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44(4), 520-528, 2003.
32) 佐々木正美：自閉症のＴＥＡＣＣＨ実践②．岩崎学術出版社，2005.
33) ショプラー , E・佐々木正美：自閉症の療育者．財団法人神奈川県児童医療福祉財団，1990.
34) 齊藤宇開・内田俊行：自閉症教育のキーポイントとなる指導内容－７つのキーポイント抽出の経緯と内容を中心に－，国立特殊教育総合研究所研究紀要，34,

印刷中.
35) 佐藤克敏・是枝喜代治・齊藤宇開・徳永豊・廣瀬由美子・竹林地毅・涌井恵・小塩允護：自閉症の児童生徒に対する指導内容・方法に関する検討：知的障害養護学校における自閉症の教育に関する全国実態調査より，国立特殊教育総合研究所研究紀要，33，39-48，2006.
36) 徳永豊・木村宣孝：自閉症の特性に応じた教育過程の在り方に関する考察－我が国における知的障害養護学校の実践とイギリスにおける取組からの考察－．国立特殊教育総合研究所研究紀要，34，印刷中.
37) Wetherby, A. M., & Prutting, C. A. : Profiles of communicative and cognitive social abilities in autistic children, Journal of Speech and Hearing Research，27，364-377，1984
38) Wieder, S. & Greenspan, S. : Climbing the Symbolic Ladder in the DIR Model through Floor Time/Interactive Play. Autism，7(4)，425-435，2003.
39) Wieder, S. & Greenspan, S. : Can Children with Autism Master the Core Deficits and Become Empathetic, Creative, and Reflective? A Ten to Fifteen Year Follow-Up of a Subgroup of Children with Autism Spectrum Disorders (ASD) Who Received a Comprehensive Developmental, Individual-Difference, Relationship-Based (DIR) Approach, The Journal of Developmental and Learning Disorders，9，2005.
40) 山本崇博・中野良顕・宮崎麻衣子：日本における自閉症幼児に対する早期高密度行動治療システム構築の試み：ある自閉症スペクトラム障害の男児の事例を中心に，上智大学心理学年報，29，2005.
41) Bondy,A. & Frost,L.: The picture exchange communication system, Behavior Modification，25，2001. (門眞一郎訳：絵カード交換式コミュニケーション・システム，自閉症と発達障害研究の進歩．星和書店，2004.)
42) 宮島かんな・中野良顯：PECSによって自閉女児に二語文要求行動を教える，上智大学心理学年報，29，2005.
43) 佐々木まり・中野良顯：リーディング＆ライティング・プログラムを用いた自閉症児の言語発達促進，上智大学心理学年報，29，2005.

（受稿年月日：平成18年10月２日）

# Research Review on Key Points of Educational Guidance for Children with Autism

SATO Katsutoshi*, WAKUI Megumi** and OZAWA Michimasa***

(*Kyoto University of Education)
(**Department of Educational Support Research)
(***Department of Counseling and Consultation for Persons with Special Needs)

**Abstract:** The purpose of this study is to study the key points of educational guidance for children with autism. Four intervention programs were compared in this study: Pivotal Response Treatments, Young Autism Project, TEACCH program and The Developmental, Individual-difference and Relationship-based Model. As a result, we extracted the following key paints: engaging in activities (such as motivation of activities, appropriate responses to person or environment, contortion of activity, behavior management by oneself) and initiation of communications. In addition, research about predictors of language or social skills of people with autism has suggested that imitation skills are important.

**Key words**: students with autism, research review, key points of educational content, comparison of intervention programs

＊～2006. 9 (Department of Educational Support Research, The National Institute of Special Education)

# 自閉症の特性に応じた教育課程の在り方に関する考察

## －我が国における知的障害養護学校の実践とイギリスにおける取組からの考察－

徳　永　豊*・木　村　宣　孝**

（*企画部）（**教育支援研究部）

**要旨**：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」の成果を踏まえつつ，自閉症の特性に応じた教育課程の在り方について検討することを目的とした。我が国における自閉症の特性に応じた学校教育の現状と課題を整理し，これまで実践されている自閉症の特性に応じた教育課程とその成果及び提言をまとめた。そこでは，自閉症の特性に応じた自立活動の指導内容の整理と領域・教科を合わせた指導形態が共通の課題となっていた。さらに，イギリスの自閉症学校（自閉症協会）の教育課程について検討し，「学習することを学ぶ」こと，「学習することを可能とする」ためのスキルが重視されていた。また，学びやすさや般化を目指した「統合した指導」等が取り上げられていた。これらの検討を踏まえ，①教育課程の在り方，②指導内容と指導形態について，③子どもの学びの基本と個別の指導計画の改善，が重要な検討課題であることを指摘した。

**見出し語**：自閉症，教育課程，自立活動，領域・教科を合わせた指導，個人別の課題学習

## Ⅰ．はじめに

平成17年12月に示された「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」では，「知的障害と自閉症を併せ有する幼児児童生徒に対し，この２つの障害の違いを考慮しつつ，障害の特性に応じた対応について，引き続き研究を進める必要がある。」とされている[13]。それ以前に示された「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」[1] 等においても，知的障害養護学校等における自閉症の児童生徒の教育を充実させることが重要な課題として指摘されている。

本稿では，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」の成果を踏まえつつ，自閉症の特性に応じた教育課程の在り方について検討することを目的とする。

具体的には，まず，自閉症の特性に応じた学校教育の現状と課題を整理し，我が国で実践されている自閉症の特性に応じた教育課程とその成果及び提言をまとめる。さらに，イギリスの自閉症学校（自閉症協会）の教育課程について検討し，自閉症の特性に応じた教育課程の基本と今後の課題について考察する。

## Ⅱ．自閉症の特性に応じた学校教育の現状と課題

ＤＳＭ-Ⅳの自閉性障害，いわゆる 自閉症とは，①対人的相互反応における質的な障害，②意志伝達の質的な障害，③強いこだわりや固執行動・常同行動，の３つの行動特徴を併せもつ一種の症候群と定義される。これらの行動特徴は，個人差があり，発達レベルや年齢と共に大きく変化することもあり，この他にも，感覚知覚の過敏性や特異な認知的な特性があるとされている。

### １．盲・聾・養護学校における自閉症の児童生徒

自閉症で明らかな知的障害を併せ有する児童生徒

の多くは，知的障害養護学校においてその教育を受けている。国立特殊教育総合研究所（2005）が全国の盲・聾・養護学校を対象に自閉症教育に関するアンケート調査を実施した結果からは，全国の盲･聾･養護学校で「自閉症の診断のある幼児児童生徒」の割合は全体の約15％程度，「自閉症の可能性のある幼児児童生徒」を含めた割合は推計で約25％程度であるとされている。また，全国の知的障害養護学校に在籍する自閉症の診断のある，又は可能性のある幼児児童生徒は，小学部で47.5％，中学部で40.8％と非常に高い割合が示されている[5)]。

### ２．特性に応じた指導について

このように高い割合を示す自閉症の児童生徒に，その特性に応じた指導を学部全体として取り組んでいる割合は，それぞれ小学部は24%，中学部は26%，高等部は18%と高くない[5)]。自閉症の特性を理解しつつ，その特性に応じた組織としての専門性を高め，教職員の連携による指導を展開することの重要性が強調されている[8)]。

### ３．知的障害養護学校の教育課程の現状と課題

知的障害養護学校の教育課程は，学校教育法施行規則及び学習指導要領によって，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されている。実際の授業としては，児童生徒の生活に結びつけながら実際的な状況下で体験的に学習するための効果的な指導の形態である「日常生活の指導」「生活単元学習」等の領域・教科を合わせた指導等が行われている。

一方，前に述べたように知的障害養護学校において，自閉症の児童生徒の占める割合が高くなってきている。しかしながら，知的障害養護学校では，一般的に自閉症の特性は考慮されることが少なく，知的障害のみの児童生徒と同様な指導内容や指導方法が自閉症の児童生徒に実施されてきた。また，自閉症につい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。

知的障害を併せ有する自閉症とは，自閉症を併せ有する知的障害として理解するのでなく，知的障害を併せ有するＤＳＭ-Ⅳの３つの行動特徴，感覚過敏，特異な認知発達等を示す自閉症として理解し，その指導方法や指導内容を工夫することが重要であるとされている[9)]。

さらに，知的障害養護学校の教育課程と自閉症の特性に応じた指導については，以下の点が指摘されている[9)]。

(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，自立活動の時間における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，指導内容を領域に分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定着してきているが，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。

このような現状を踏まえ，知的障害養護学校における自閉症の特性に応じた指導が充実するためには，①自閉症の行動特性を考慮する，②指導内容や方法の再整理，③組織としての専門性の確保，④実践によって蓄積された経験を記述し，知識としてまとめ，関係者間で共有することが必要である。

ここでは，教育課程の在り方を検討することによって，学校の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考察する。

## Ⅲ．我が国の自閉症の特性に応じた教育課程に関する実践と提言

本項では，我が国における自閉症の特性に応じた教育課程に関する研究を概観する。

## １．自閉症の特性に応じて必要となる教育内容について（文部科学省研究開発学校における教育課程研究から）

### １）鳴門教育大学附属養護学校（平成13～15年度）

鳴門教育大学附属養護学校は，自閉症の児童生徒の障害特性に応じた指導内容や方法を明らかにするため，「自閉症の障害特性に応じた自立活動の内容・方法の考察」，「獲得した行動の般化を促進すること」，「教育内容・方法の一貫性をはかること」の三つの観点から「自閉症の指導プログラム」について検討を行った。自閉症の障害特性に応じた指導内容・方法に関しては，自閉症の特性に対応する指導内容を自立活動の５区分22項目との関係において整理し，「自閉症自立活動内容表」を作成した[10]。この中で，自閉症の障害特性として特徴的な「社会性の障害」に対応する指導内容を「社会とのかかわり」（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」，「社会生活上のルールの理解に関すること」）を設定し，新区分として提言している。また，「自閉症自立活動内容表」では，他の区分・項目においても，自閉症の特性との関連や必要となる指導内容（考え方や例）を具体的に記載している。

さらに，行動の般化を促進するために，個別の指導計画に「行動形成シート」及び「行動修正シート」を位置づけ，これらの有効性の分析のもと「指導計画立案シート」及び「目標設定シート」へと改善を図り，これらの指導計画作成・実施・評価手続きが，様々な情報の収集と教師間の共通理解の促進，目標の一貫性の確保，般化場面を意図した目標設定，標的行動の具体化などに効果が認められたことを挙げている。

### ２）筑波大学附属久里浜養護学校（平成16～18年度）

筑波大学附属久里浜養護学校は，平成16年度から知的障害を伴う自閉症児の教育内容・方法等の研究開発を行うために設置された学校である。

研究開発学校として平成16～18年度の３か年の教育課程開発研究に取り組んでいるが，研究の２年次までの成果として，自閉症の障害特性に応じた自立活動の内容の整理と再編成を行っている。

自立活動の内容検討に当たって，便宜的に，現行の５区分22項目を「自立活動Ａ」，自閉症の障害特性に応じた自立活動の内容を「自立活動Ｂ」とし，幼児児童個々の実践記録カードの蓄積及び分析を行い，区分及び内容の整理を行った。その結果，自閉症の児童生徒を教育する場合の自立活動の区分及び内容として，第２区分「心理的な安定」を「心理的適応」に，第３区分「環境の把握」に「⑸危険な状況の認知と回避に関すること」を付け加え，新区分として「６　社会的適応」（新項目「日常生活における円滑な活動の遂行に関すること」，「日常生活における感覚の特性を理解した適切な対応に関すること」の２項目）及び「７　自律的活動」（新項目「身近な人への支援の依頼に関すること」「自己の心情の理解と対応に関すること」「生活に必要な計画と遂行に関すること」の３項目）を提言している[16) 17)]。

これらの新区分・項目については「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目標と内容の解説」として整理され，28項目のそれぞれについて自閉症の特性に即した具体的な指導内容や配慮事項等を解説している。

また，指導に当たって「自立活動の時間における指導」が有効であるという仮説のもと，自閉症の特性に応じた内容に焦点をあてて指導する「自立活動の指導の時間」（「のびのびタイム」など）の時間設定を行い，実践研究を行っている。その検証方法と効果及び提案した自立活動の内容の検証については今後の課題としている。

### ３）千葉県立野田養護学校（平成15～17年度）[2)]

千葉県立野田養護学校では，養護学校の総合化を視野に入れ，自閉性障害，視覚障害，聴覚障害，肢体不自由等，多様な障害のある児童生徒の教育的ニーズに対応するための教育課程編成について検討している。障害種の異なる児童生徒とともに学習することを念頭におきながら，その教育的ニーズを明らかにするために，自閉性障害のある児童生徒への取組として「自閉性障害に特化した自立活動」を試案として設定している。

一方，今後の課題として，個別の指導計画における自立活動の指導・支援内容の表記方法，自立や社会参加の視点からの自立活動の内容の吟味，評価方法の検討，個々の項目の関連性を総合的にとらえる視点の検討等が必要であるとしている。

## ２．自閉症の特性に応じた効果的な指導の形態について（国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究研究協力校の実践から）

### １）富山大学人間発達科学部附属養護学校[8)]

富山大学人間発達科学部附属養護学校では，児童生徒一人一人に設定される課題を児童生徒自らが主体的に実現するための指導の形態として「チャレンジタイム」を設定している。「チャレンジタイム」は，教育課程上自立活動に位置づけているが，取り扱う個々の課題には各教科，領域の内容が多様に含まれ，生活で活用していくことを重視している。これは，領域・教科を合わせた指導としての特徴を有する指導の形態として捉えることも可能である。

個々に設定される指導目標・内容を，子どもの主体的・自立的活動として展開する上で，「支援ツール」と名付けられている活動支援方法が一人一人に具体化され，指導の効果が実践的に検証されている。

「チャレンジタイム」の時間設定は，障害の状態にかかわらず，すべての児童生徒にとって必要な指導の形態として教育課程に位置づけられているが，個のニーズを起点とした学習活動を行う授業の特徴から，自閉症児にとっても有効な指導の形態と考えられる。

### ２）筑波大学附属久里浜養護学校

研究開発学校としての教育内容の研究成果については先に触れたが，効果的な指導の形態の在り方に関する実践としていくつかのタイプの授業づくりを試みている。

研究の２年次の取組としては，個々の自立活動及び各教科（こくご・さんすう）の個別課題を個別指導の形態で指導する「個別の課題学習」と，個々の自立活動の目標を集団において指導する「のびのびタイム」の指導の形態において実践研究を展開している。また，研究の３年次には，自閉症の障害特性に応じた自立活動の内容として提言した区分・項目を指導する「社会生活の学習」としての試みが行われている。「のびのびタイム」や「社会生活の学習」は，生活への般化の観点から各教科の内容を含めた指導として行われていることから，これらの指導についても領域・教科を合わせた指導として捉えることも可能である。

研究の２年次に行われた自閉症教育実践研究協議会（2006）[16)] において，個々の課題について個別指導の形態で重点的に指導し，そこで学習した内容を集団活動の場で生かす指導の事例が報告されており，教育課程の在り方を検討するための実践的成果として活用されることが期待される。

### ３）北海道教育大学附属養護学校[8)]

北海道教育大学附属養護学校では，児童生徒一人一人の課題に対応する時間として「課題学習」の時間を設けている。この時間では，児童生徒個々の自閉症の特性を考慮し，まず一対一の個別指導を前提に指導を展開し，この指導で培った学習態度，意欲，知識・技術等を次の指導段階である小グループでの学習展開の流れによって指導を行っている。

自閉症児の場合，個別指導が必要で小グループへの適応に個々で違いがあるため，この取組は個別の課題への対応と般化としての集団活動への広がりを工夫した授業づくりであると考えられる。

また，自閉症の特性と集団活動への参加のための支援を基本として，「体育」（又は「音楽」）の内容を合わせて指導する時間として「きりのめタイム」の時間を設けている。

さらに，各教科，領域の内容を，自閉症の特性に応じた指導内容のまとまりを「くらし」「しごと」「よか」「生きる力に関する指導内容」として再整理し，教育課程上の位置づけについて検討を行っている。

## ３．東京都の提言とその実践[15)]

東京都は平成18年３月に「自閉症の児童・生徒のための教育課程の編成について」を報告している。そこでは，自閉症の特性を配慮した指導内容について，「社会性の学習」「般化の学習」「認知の学習」「自立活動」として整理し，領域・教科を合わせた新たな指導の形態としての「社会性の学習」を設定し，「般化の学習」「認知の学習」は，各教科・領域等の指導内容として取り扱うとしている。

なお，「社会性の学習」の適用に当たっては，知的障害養護学校の普通学級の教育課程は一つとし，自閉症に対応した教育課程を編成する場合は，自閉症ではない児童生徒についても同様に指導することとしている。

平成18年度に東京都立青鳥養護学校久我山分校（小・中学部）は，次のような教育課程を編成している[18]。学校の教育課程は，普通学級の教育課程と重度重複学級の教育課程の二種類である。自閉症に対応した小・中学部の普通学級の教育課程では，新たに領域・教科を合わせた指導の形態として「社会性の学習」を設定している。小学部では１単位時間（週45分）で，中学部では1.2単位時間（週60分）を設定し，ソーシャルスキルや対人関係のスキルを身につける学習として位置づけている。

## ４．国立特殊教育総合研究所の提言

国立特殊教育総合研究所（2006）[9] は，平成17年度に実施した「NISE自閉症教育実践セミナー」において，自閉症の特性に応じた教育課程の在り方として，次の点を指摘している。

⑴ 「知的障害」と「自閉症」は異なる障害として区別し，その特性に応じて指導内容・指導形態を検討することが必要である。

⑵ 自立活動は重要な領域であり，表１に示す特性に対応した指導目標とその内容を検討した。その結果，自閉症の特性に応じた「偏ったコミュニューケーション」「常同･こだわり行動」等の目標や内容が挙げられたが，従来の５区分に分類できるものがほとんどであった。自立活動の指導目標として「社会性」に関するものはあげられなかったが，「社会性」については，各教科，領域に示されている内容との関連で検討する必要がある。

表１　自閉症の特性（項目だけ抜粋）[9]

| |
|---|
| 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） |
| ２．意思伝達の質的障害（偏ったコミュニケーション） |
| 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） |
| ４．感覚刺激への異常な反応、感覚過敏 |
| ５．想像性の欠如（遊びや行動の広がりのなさ） |
| ６．飲食や睡眠等の異常（偏食、異食や睡眠の乱れ） |
| ７．姿勢・運動の異常（独特な姿勢、指先の作業の困難さ） |
| ８．特異な認知特性（視覚的情報処理、シングルフォーカス） |

⑶ 自閉症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，等である。

この「個人別の課題学習」の位置づけについては，図１に示した。「個人別の課題学習」としては，筑波大学附属久里浜養護学校で取り組まれている「個別の課題」や「のびのびタイム」，北海道教育大学附属養護学校で取り組まれている「課題学習」，富山大学教育学部附属養護学校で取り組まれている「チャレンジタイム」等が，その基本イメージとされている。

## ５．まとめとして

これらの研究及び実践から，自閉症の特性に応じた教育課程を検討するにあたり，第１に自立活動の視点から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２に，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２点について検討することが必要である。

### １）自立活動の内容の検討

自閉症の特性に対応する指導内容を明確にする研究については，文部科学省研究開発学校の取組にみられるように，自立活動の指導内容を自閉症の特性に応じて具体化し，再整理することに焦点が当てられている。その中でも，３校共通して提言している内容として「社会性」に関する項目が挙げられる。

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つの区分に分類・整理したものとされている。人間としての基本的な行動を遂行するための要素を自閉症の障害特性から考えると，社会や集団における諸活動で，通常，他者とのかかわりにおいて自然に獲得されていくことが想定される対人認識や社会的な行動規範の学習については，自閉症児の場合，特別な指導が必要であると言うことができる。

一方で，研究開発学校が提言している社会性に関する内容項目をみると，社会生活に必要となる諸能

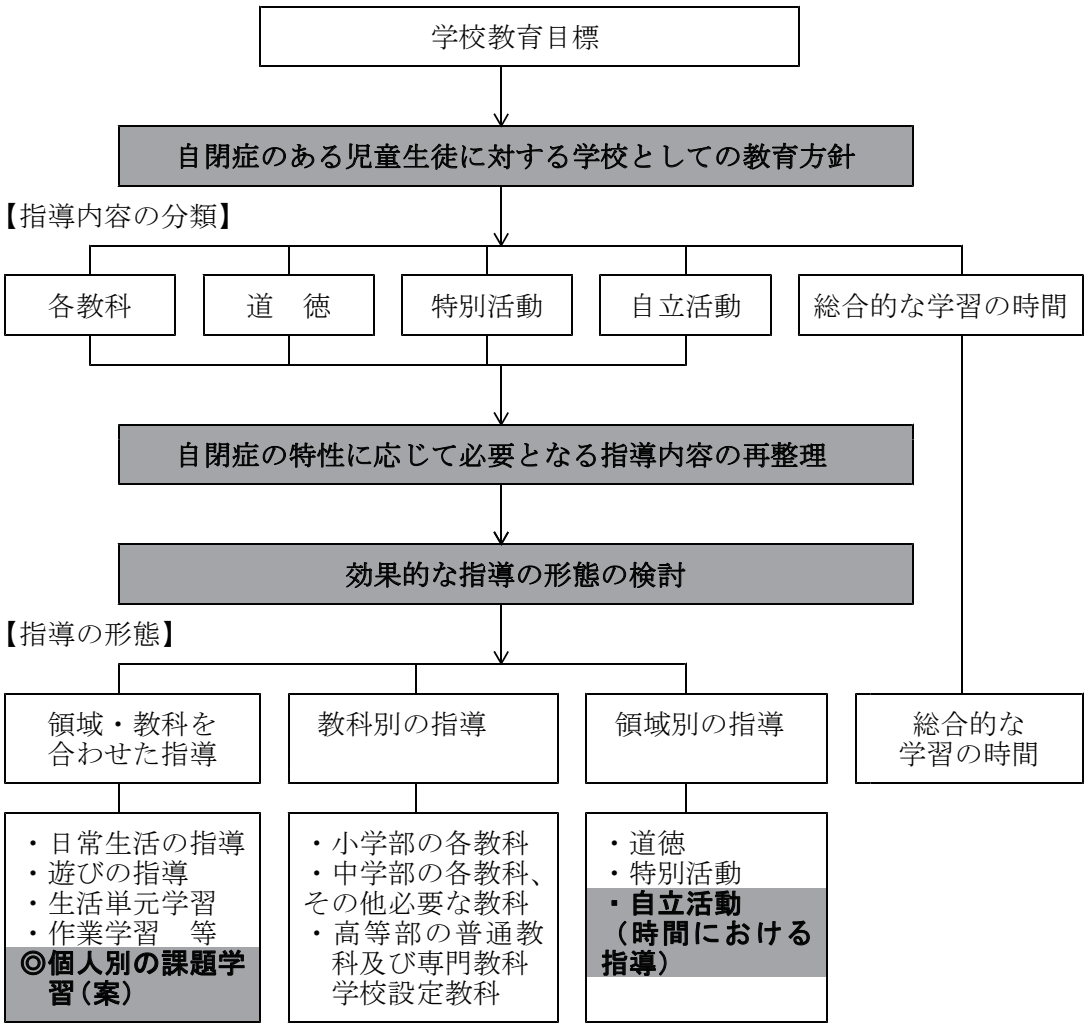



図１　自閉症の特性に応じた教育課程編成の構造（案）
（知的障害養護学校の場合）[9)]

力の育成やスキルの獲得，日常生活における行動の遂行，自己の心情の理解，職業的活動や余暇活動など，自立活動における内容，各教科・領域の内容と重なり合うと考えられる項目が含まれている。これらのことから，自閉症と特性に応じて必要となる内容を，自立活動及び各教科，道徳，特別活動全体の内容との関連で整理することが必要であろう。

また，北海道教育大学附属養護学校が検討しているように，各教科・領域の内容を，自閉症の特性に応じて再整理する取組（「くらし」「しごと」「よか」「生きる力に関する指導」等）もあり，今後はこのような考え方も含め検討が必要であろう。

**２）効果的な指導の形態の在り方の検討**

自閉症の教育課程を検討する上で必要となるもう一つの点は，効果的な指導の形態の開発である。

領域・教科を合わせた指導は，学校教育法施行規則第73条の11第２項において，知的障害者の授業を行う際の特例として規定されているものである。知的障害教育においては，知的障害の学習上の特性を踏まえ，各教科及び領域の内容を児童生徒の生活に結びつけながら実際的な状況下で体験的に学習するための効果的な指導の形態であり，一般的には「日常生活の指導」「生活単元学習」「遊びの指導」「作業学習」などが行われている。

知的障害を併せ有する（知的発達の遅れを伴う）自閉症児の場合においても，学習内容の般化の視点から各教科等の内容を関連づけ，生活上の諸課題に密着した学習活動を行う必要性が考えられることか

ら，領域・教科を合わせた指導は効果的な指導の形態の一つとして考えられる。

自閉症の特性に応じた指導の形態の開発研究としては，国立特殊教育総合研究所が提言している「個人別の課題学習（仮称）」や東京都が提言している「社会性の学習」があり，これらは領域・教科を合わせた指導として位置づけられている。

教育課程上の位置づけを検討するに当たっては，この指導がどのようなコンセプトを有する指導なのかを明確にする必要がある。東京都が提言した「社会性の学習」では，対人関係のとり方やソーシャルスキルを身に付けることを重点的に取扱う形態であるとし，国立特殊教育総合研究所が提言した「個人別の課題学習」では，自立活動の指導を核とし，集団活動を前提とせず各教科等の内容を生活的に取扱う形態であるとしており，領域・教科を合わせた指導の特例を用いた指導である点で共通しているが，指導の形態のコンセプトには，視点の当て方の違いもみられる。

今後，このタイプの指導が一般化するためには，個々の自閉症の特性に応じた指導目標・内容を具体化し，学習形態としての個別指導や小集団による指導などの集団構成，単元・題材等の学習活動のまとまり，学習環境への十分な配慮等を踏まえた指導計画の作成が必要となる。これらの個のニーズを起点とした指導計画とその指導上の効果については，これから実践的検証が行われようとしている段階であり，今後，授業としての具体化と実践に基づいた分析が必要であろう。

## Ⅳ．イギリスの自閉症学校（自閉症協会）の教育課程から

イギリスにおける自閉症の特性に応じた教育を提供している代表的な組織のひとつに自閉症協会（The National Autistic Society）がある。この自閉症協会は，自閉症の教育として，その基本理念に表２に示すようなSPELLを掲げ，６つの学校を運営している[12)]。

それぞれの学校は，子どもの年齢や寄宿舎等の有無に違いがある。ここでは，養護学校の小学部における教育課程を検討するために，小学部の子どもを対象とするラドレット・ロッジ学校（Radlett Lodge School）とヘレン・アリソン学校（Helen Allison School）を取り上げ，その教育課程について検討する。

### １．特別学校における教育課程の基本構造について

自閉症学校は，特別学校（special school）の位置づけであり，その教育課程を考える場合に，イギリスにおける特別学校の教育課程がその基本になる。イギリスにおける特別学校を含めた特殊教育の教育課程については，教育の目標，及びナショナル･カリキュラム（国で定められた教育課程の基準）があり，特別学校においても通常学校と同じとされている（国立特殊教育総合研究所，2004[7)]）。英語，算数，科学等の教科を基本として，個別の指導計画（Individual Education Plans）により，個々の特別な教育的ニーズに応じた教育が展開されている。ナショナル・カリキュラムを適用しない場合の条件とその手続きが規定されているが，可能な限りはナショナル・カリキュラムに従うことが求められている[14)]。

### ２．ラドレット・ロッジ学校とその教育課程について

３歳から11歳の自閉症の子どもの学校であり，2005年１月で，49人が７学級に在籍していた。寄宿舎があり，在籍者の内の14名が活用していた。１教室で，子ども６名と教職員３名（教師１名，介助員２名）が基本的な学級の構成であった[11)]。

#### １）学校のカリキュラム

学校要覧には学校のカリキュラムについて，以下のような記述がある。学校のカリキュラムとしては，「コミュニケーション」と「社会スキル」を重視し，個別の指導計画を基本に，通常の学校での教育内容と関連性を保ちながら，適切な範囲で，ナショナル・カリキュラムの内容を指導する。

小学部段階においてすべての生徒は，ナショナル・カリキュラムに従う。しかしながら，それらの内容を学ぶ前に，「学ぶことを学ぶツール（learning to learn tools）」を身につけることが必要である。「期待されていることを知る（what is expected of

表２　SPELLの枠組み[11)]

SPELLの枠組みは、英国自閉症協会のすべての学校、または成人用施設において使用されている。この枠組みは、自閉性障害のある人々の個々のニーズに応じるものであり、これにより彼らの生活が継続的に秩序だったものとなる。

**構造化（Structure）**は、思わぬことや予測できない出来事への恐怖を取り除き軽減する。それにより、環境が安心できるものになり、学習しやすいものになる。構造化は、不安感を低減させる強力な手段である。そして、構造化は、効果的なコミュニケーションにも役立つ。彼らの混乱した世界を解消する手助けになる。

**肯定的な（Positive）な姿勢と将来に適切な見通しを持てること（Positive Attitudes and appropriate expectation）**で、子どものやる気と物事ができる環境が確保される。そのような環境では、自らの強さ（strengths ）を確かなものとすることが可能で、自信と自尊心を高めることができる。教育プログラムは、パターン化することを避け、個人としての自律性が高まるような、小さな変化を含むように計画することが大切である。

一人一人の独特な視点から見た世界を大事にし、他者の物の見方を理解するように努めるために、**共感（Empathy）**が求められる。共感には、個人の興味や好み、動機、恐怖心、特異性を理解することが含まれ、自閉性障害の体験を共有することにつながる。

**低刺激（Low arousal）**アプローチによって、生活環境や学習環境に関して、嫌な刺激や戸惑いを生じさせる刺激を少なくし、他の好ましくない刺激がない状況に調整し、リラックスを高め緊張感を低減させるように努める。静かで穏やか環境で、物事に集中できるアプローチは、学習の効果を最大限にし、不安を軽減させる。

このアプローチは本質的に、無理をさせない方法である。しかしながら、適切に援助されながら繰り返し刺激を経験することを通して、嫌悪を感じるような新しい体験にも挑戦していくよう励まされる。そうすることで、柔軟性を向上させ、発達や自立を促進させることができる。

家庭、学校、そして他のサービス提供者等のすべてのレベルで、効果的な**連携（Links）**を築くことは、きわめて重要である。社会的なインクルージョンの機会を最大限にするためにも、このアプローチに関して高い一貫性をもって実践することが重要である。

them)」「異なる社会状況でどのように行動するか(how to behave in different social situations)」を学ぶことが必要である。

入学した生徒は，「わずかの時間いすに座る」「短い時間課題に注意を向ける」「他者の接近に我慢する」などの基本的なスキルを学習する必要がある。多くの生徒たちは，基本的日常生活スキルに関して，固定的なルーチン（rigid routines）を身につけてきている。初期の段階で，これを解決（tackle）しないと，学習する環境にアクセスすることに関して，自分で壁をつくり（entrench），厳しく拒否する可能性がある。

自閉症の生徒は，年齢を重ねる中で，自然に日常生活のスキルを拾い上げ（pick up），日常化（generalise）することが難しい。だから，職員は生徒たちが学ぶことが可能なように，体系的な一定（systematic and consistent）の教授戦略(teaching strategies)を活用(employ)する。特別なルール（specific rules）を教えることで，「期待されていることを理解し」たり，「より適切なルーチンを身につけ」たりすることができる。

**２）授業展開上の工夫**

生徒が教科等の内容を学ぶには，特異な方法が必要である。例えば，カリキュラムの内容を学ぶために，学校の学習全体を通して，単純な基本スキルを教えること，さらに，行動形成や社会的コミュニケーション，意図，アドボカシー，レジャー等に関する個々の目標を設定し，自閉症の３つ組に対応する手立てを準備する等である。

ナショナル・カリキュラムの内容を学びやすい

ように，統合した指導（Integrated Schemes of Work, Briars 1990）を活用する。その際の出発点は「科学」（Science）である。通常教育のように，３学期制で，その内容を決める。科学，技術，地理，芸術の要素も混ぜながら，合わせた指導を展開し，ナショナル・カリキュラムにある内容を学習する。英語や算数の内容は特異的であり，高度に構造化した形式で教える必要がある。これらの領域についての生徒の能力は幅が大きく，個々に特異な強さの違いがある。よって，授業は個々の違いを基本に，個々の生徒のニーズに応じることが求められる。

自閉症の生徒は学習を異なる状況で般化することが難しい，限定された状況でのみ活用可能である。それゆえ，統合した指導は学んだ内容について教科を越えて，様々な状況で活用する機会を提供する。このように，活動につながりを持たせ，関連する課題に取り組むことで，共通のタイトルやテーマとして，学んだことを生活において活用できる点が重要とされている。

## ３．ヘレン・アリソン学校とその教育課程について

1968年に開校された学校であり，５歳から19歳の自閉症の子どもの学校である。2005年１月で，70人が８学級と継続教育施設（３グループ）に在籍していた。寄宿舎が４か所にあり，28名の子どもが活用していた[4)]。

### １）学校のカリキュラム

自閉症の子どもの個々のニーズに応じた幅広い，バランスのいいカリキュラムを提供している。ナショナル･カリキュラムに従うよう努力しているが，それは生徒が必要としているカリキュラムの一部であると理解している。自閉症の子どもは，ナショナル・カリキュラムにアクセスするために，異なるスキルを身につけることが必要である。多様なカリキュラムの内容は，個別のプログラムに基づき，１対１の形態で指導を展開している。

カリキュラムの領域としては，英語，算数，科学，デザイン技術，地理，歴史，体育，音楽，外国語，芸術，情報技術，宗教教育である。個人･社会･健康教育（Personal, social and health education; PSHE）が重要であり，性教育は健康教育に含まれる。キャリア・ガイダンスは，移行の段階で実施される。

### ２）特性に応じた工夫

生徒は自閉症の診断があり，学習における困難さを示している。学習した内容を他の場面で活用する般化が難しく，カリキュラムの内容を全て学ぶには，モチベーションが限定されていて，内容を選択する必要がある。

社会的及びコミュニケーション・スキルを学び，学校の内外，コミュニティにおいて適切に行動する仕方を学ぶ。可能な限り幅広くスキルを身につけ，興味を広げる。そして，新しい体験を増やし，世界を広げることが必要である。社会的に適切に行動することを学ぶことは，社会的インクルージョンを進め，自立を高める上でも重要である。

## ４．イギリスの自閉症学校の教育課程からの考察

自閉症の特性に応じた養護学校の小学部における教育課程を検討するために，イギリスの自閉症協会が運営する学校の教育課程を取り上げた。ここでは，その特徴をまとめるとともに，我が国の自閉症の特性に応じた教育課程の在り方への示唆を検討する。

### １）ナショナル・カリキュラムとその運用

イギリスにおける特別学校の教育課程に関して，教育の目標，及びナショナル・カリキュラム（国で定められた教育課程の基準）は，特別学校においても通常学校と同じとされている。自閉症協会の学校においても，英語，算数，科学等の教科を基本として，個別の指導計画（Individual Education Plans）により，個々の特別な教育的にニーズに応じた教育が展開されていた。そこではコミュニケーションや社会スキル等の指導が実施され，適切にその内容が編成されていた。

ナショナル・カリキュラムに従いつつ，ラドレット・ロッジ学校では，「期待されていることを知る」等の「学習することを学ぶ」ツールを身につけることが重視されていた。

これに関連するものとして，著しく学習の困難が大きい子どもにとっての，学習の基盤となるスキル

であるキー・スキル（key skill：コミュニケーションスキル，ICTスキル等）や「学習することを可能とする」ためのスキル（enable skill：感覚・探索スキル，知覚スキル，思考スキル等）が提案されている[3]。学校における学習内容について，このように整理することの有効性について検討する必要がある。

これらの内容については，我が国の自立活動の内容にあたるものと考えられ，自立活動の内容を整理する上で参考となろう。今後は，自閉症の特性に応じた内容をこれらの項目として整理できるのかについて検討する必要があろう。また，「自然に日常生活のスキルを拾い上げ（pick up)，日常化（generalise）することはない」との指摘は重要である。これらの点は国立特殊教育総合研究所が提案している「自閉症教育のキーポイント」[9]の「学習する態勢になる力」「指示に応じる，指示どうりに行う力」等との関連性についても検討する必要があろう。

### 2）自閉症の特性に応じたまとまりとして

自閉症の特性に応じたまとまりとして，我が国の実践では，「社会性」や「般化」，またイギリスの実践では「コミュニケーション・スキル」「社会スキル」「行動管理」「モチベーション」「般化」等が取り上げられていた。特に「社会性」の行動要素にどのようなものが考えられるかの整理が必要である。

これらは，自閉症の特異的な障害から，想定される学習内容と考えられる。これらの指導の内容とナショナル・カリキュラム及びその基本となるスキル等の内容がどのような関係にあるかの整理も必要である。

### 3）授業展開の工夫として

学習形態について，ラドレット・ロッジ学校では，学びやすい工夫として，「統合した指導（Integrated Schemes of Work)」が重視されていた。他の自閉症協会の学校であるロベルト・オーガン学校（The Robert Odgen School）においては，キー・スキルは中心的(central)なものであり，また学校の教育課程の統合された部分(integral part)であり，それらは，「教科等を統合した学習（cross-curricula approach)」として授業が展開されている[12]。

その「統合した指導」の出発点は「科学」（Science）とされていて，我が国では知的障害養護学校の「生活科」と類似する内容と考えられる。単に学びやすさだけでなく，般化の難しさを考慮すれば適切な授業展開の工夫と考えられる。

## Ⅴ．教育課程の基本として

Ⅲにおいて自閉症の特性に応じた学校教育の現状と課題を整理し，我が国で実践されている自閉症の特性に応じた教育課程とその成果及び提言を検討した。そこでは，自閉症の特性に応じた自立活動の指導内容の整理と「社会性」に関する内容の必要性及び領域・教科を合わせた指導の形態の活用が共通の課題となっていた。さらに，Ⅳにおいてイギリスの自閉症学校の教育課程について検討し，「学習することを学ぶ」こと，「学習することを可能とする」ためのスキルが重視され，学びやすさや般化を目指した「統合した指導」等が取り上げられていた。

ここでは，これらの比較検討をもとに，自閉症の特性に応じた教育課程の基本的な視点について考察する。

### 1．自閉症の特性に応じるとは

イギリスにおける特別学校の教育課程について，教育の目標，及びナショナル・カリキュラムは，特別学校においても通常学校と同じとされている。

今後の教育課程の在り方について，国立特殊教育総合研究所（2004b）[6]は，イギリス等の海外の教育課程を比較検討しつつ，障害の枠を越えた教育課程の在り方を提案している。このような動向を踏まえながら，自閉症の特性に応じた教育課程について，基本的には小・中学校の教育課程に準じることを前提に，特性に応じた学校の教育課程編成上の工夫をどう行うかという視点が重要であろう。また，知的障害養護学校の教育課程と小・中学校の教育課程との連続性について整理することが今後の課題であろう。

### 2．自立活動の内容の整理

我が国における自閉症の特性に応じた教育課程に

関する研究を整理すると，自立活動の指導内容を自閉症の特性に応じて具体化し，再整理する取組が示めされた。イギリスの学校では，自閉症の特性に応じた内容として「コミュニケーション･スキル」「社会スキル」「行動管理」「モチベーション」「般化」等が挙げられた。これらの指導内容のつながりについて，今後比較検討することも重要であろう。

また，学校における自立活動の内容整理において，提案されている「社会性」に関する項目に関しては，その内容について，各教科，道徳，特別活動等の全体の内容との関連で整理することが課題となるであろう。

しかしながら，障害のある児童生徒の指導において，自立活動は重要な領域であり，自閉症の児童生徒の指導においても，その特性に応じた内容が自立活動の解説書等において適切に記述される必要があろう。

なお，自立活動の五つの区分について，自閉症の特性を考慮して，新たなその区分を追加するという意見もあるが，慎重な検討が必要であろう。

## ３．領域・教科を合わせた指導

自閉症の特性に応じた指導の形態の開発研究としては，国立特殊教育総合研究所が提言している「個人別の課題学習（仮称）」や東京都が提言している「社会性の学習」があり，これらは領域・教科を合わせた指導として位置づけられていた。

また，イギリスの学校では学びやすさだけでなく，般化の難しさを考慮して，「統合した指導(Integrated Schemes of Work)」が重視されていた。これは，我が国における領域・教科を合わせた指導である「生活単元学習」等と類似した形態であろう。

領域・教科を合わせた指導は，個々の自閉症の特性に応じた指導目標・内容を具体化し，学習形態としての個別指導や小集団による指導などの集団構成や単元・題材等の学習活動のまとまり，学習環境に十分に配慮した指導が有効であると考えられる。

これらの指導上の効果については，これから実践的検証が行われようとしている段階であり，今後，授業としての具体化と実践に基づいた分析が必要であろう。

## ４．授業改善のための個別の指導計画の充実
## －自閉症教育のキーポイントの活用－

自閉症の特性に応じた教育課程を編成し，実際の授業に展開していく上で鍵となるのは，個別の指導計画である。個別の指導計画に基づく授業の目標設定，指導内容・方法の選択が課題となろう。

国立特殊教育総合研究所は，この授業改善の観点として「学習する態勢になる力」「指示に応じる，指示どおりに行う力」等の「自閉症教育のキーポイント」を提案している[9)]。

イギリスの学校では，「学習することを学ぶ」こと，「学習することを可能とする」ためのスキルが重視されていた。

これらに共通する点は，教科等の内容を学ぶ際に必要な力であり，「わずかの時間，いすに座る」等の学習上の基本的スキルである。また，自閉症の子どもにとって，これらは，年齢を重ねる中で，自然に身につけることが困難な力という点も共通である。

これらの力については，適切な指導計画や指導方法を工夫する中で，「『期待されていることを理解し』たり，『より適切なルーチンを身につける』こと」が重要となろう。

自閉症の特性に応じた授業の改善においては，このような自閉症教育のキーポイント等を活用することが鍵となろう。

## ５．教育課程チェックリスト，個別の指導計画チェックリスト

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」の研究成果[5) 8) 9)]及び本稿における自閉症の特性に応じた教育課程の比較検討をとおして，自閉症の特性に応じた教育課程の在り方について考察してきた。

表３に，これらの検討を踏まえて，教育課程と個別の指導計画を作成する際に考慮する必要がある点をチェックリスト（試案）として示した。学校の特色を踏まえつつ，その教育課程を編成する必要があ

表３．自閉症の特性に応じた教育課程と個別の指導計画に関するチェックリスト（試案）

Ⅰ　教育課程について

１．児童生徒が身につけたい「生きる力」について、他の児童生徒と同じ枠組みを前提とし、自閉症の特性を考慮し、特に身につけたい力を位置づけているか。
２．自閉症の特性を考慮して、その特性がより顕著にならないような教育課程を編成しているか。
３．1）自閉症の児童生徒の行動に応じた自立活動の指導を位置づけているか。
　2）自閉症の児童生徒の行動に応じた自立活動の指導内容を整理しているか。
　3）自閉症の指導のキーポイントを手がかりに、自立活動の指導計画を作成しているか。
　4）時間における指導の必要性を検討しているか、位置づけているか。
４．1）自閉症の児童生徒の行動を考慮して、教科等の指導において、自立活動の指導を関連付けているか。
　2）自立活動の指導を関連づける際に、指導のキーポイントを考慮しているか。
５．1）自閉症の児童生徒の行動に応じて、領域・教科を合わせた指導に取り組んでいるか。
　2）短い時間でも個別指導の時間を設けているか。
６．自閉症の児童生徒の行動に応じた日常生活の指導、生活単元学習、作業学習の工夫を行っているか。
７．身につけた行動が他の場面においても活用できる（般化）ように、指導上の工夫を行っているか。
８．社会性を意識して、生活、社会の教科等、道徳、特別活動の領域等の指導において、工夫を行っているのか。

Ⅱ　個別の指導計画について

１．　自閉症の定義や行動特性を理解しているか。
２．　実態把握をする際に、本人や保護者の願いや障害の特性による困難さに加えて、周囲の人や環境の情報を整理しているか。
３．　指導の７つのキーポイントの視点で、実態把握をしているか、課題設定をしているか。
４．　言語的な指示よりも、視覚的な指示が理解しやすく、視覚的な手がかりの工夫をしているか。
５．　見通しがつきやす環境を工夫しているか。
６．　情緒的な安定を前提に、より難しいコミュニケーションの手段、見通しがつきにくい状況での行動のコントロールを心がけているか。
７．　人と向き合う、人に合わせる力を育てることを計画しているか。
８．　集団の中で、他者に合わせて行動するスキルの学習があるのか。
９．　行動上の問題について相互作用モデルで理解し、解決のための取組を提案できるか。

るが，これらの点については，それを採用するか否かは別にして，学校として検討する必要のあるポイントと考えられる。

## Ⅵ．教育課程に関する課題

自閉症の特性に応じた教育課程の比較検討を踏まえ，自閉症の特性に応じた教育課程の在り方について考察した。ここでは，今後の検討課題について取り上げる。

### １．教育課程の基準に関する検討

現行の学習指導要領によれば，特殊教育に関する学校の教育課程は，小・中学校の教育課程に準ずるとしながらも，知的障害養護学校の各教科があり，また特例により，自立活動を主とした教育課程が編成できることになっている。

国立特殊教育総合研究所（2004b）[6] が指摘しているように，これらの教育課程と小・中学校の教育課程とのつながりについて，その整理を行うことが課題となっている。

そして，その報告書は，盲・聾・養護学校の教育課程の基準を共通のものにするモデル，また，可能であれば小・中学校の教育課程を基本として，盲・聾・養護学校の教育課程の基準は示さず，柔軟な運用で，特性に応じた指導を展開していくモデルを提

案して，今後の検討課題としている。

また，平成19年４月から，盲･聾･養護学校が「特別支援学校」となるが，障害の枠を越えた学校となる際に，その学校の教育課程をどのように編成するかが大きな課題となっている。

「場による教育」から「ニーズに応じる教育」に視点を変換したことを契機に，長年にわたる変遷で複雑化した教育課程の構造について，根本から見直しを行うことが大きな課題であろう。

このような教育課程全体の検討を踏まえながら，自閉症の特性に応じた教育課程をどのように編成していくが検討課題である。

### ２．教育課程の評価・改善，実践の積み重ね

この数年に，我が国においても自閉症の特性に応じた教育課程に関する研究が実施され，いくつかの提案が示されてきた。

しかしながら，これらの提案はひとつの考え方であり，これからは，各学校での実践を踏まえながら，それらの教育課程を評価し，提案が妥当なものか否かの検討が必要となろう。その際には，編成・実施された教育課程の中で，自閉症の児童生徒がどのような力をつけたかの評価が基本的な情報になる。これらの評価の取組は，今後の重要な課題である。

### ３．自閉症の特性と子どもの学びの基本

自閉症の特性に応じた自立活動の指導内容の整理，領域・教科を合わせた指導形態，さらに具体的な指導を改善していくツールとしての自閉症教育のキーポイントについて考察してきた。ところで，自閉症の子どもに必要な指導内容は，他の子どもの指導内容と異なるのであろうか。

このことを考えることは，自閉症の指導にとって，「自閉症の特性」「自閉症の症状」を，どのように考えるかにつながることがらである。視点を変えれば，自閉症の特性といわれる行動は，ある領域の内容が学習されていない，又は誤って学習した結果として，その行動が顕著になると考えることも可能である。

つまり，学習として成立しなかった部分を再度学習したり，学習として成立するような方法の工夫が必要になる。そのような取組を充実させることが「自閉症の特性が顕著にならないために」，また「厳しい自閉性をゆるやかに」するための指導であろう。そして，学習として成立しなかった行動の要素は，行動の基本的な要素と考えられる。

この点について，プロジェクト研究で取り上げている自閉症教育のキーポイントについても類似する議論があった。自閉症の特性に応じた授業改善の視点としてキーポイントについて，このポイントは「自閉症の特性に応じた」ともいえるし，「行動の調整が難しく，社会性が弱いことに応じた」ともいえる。また，自閉症教育のキーポイントは「すべての子ども」に対応する概念ではないかという指摘もある。これらのポイントは，人が学ぶ上で欠かすことのできない力であり，自閉症の場合には，特に学ぶことが困難で，誤って学習し易いものと考えることで，新たな指導の手だてに繋がる可能性が高いであろう。

## Ⅵ．おわりに

自閉症の特性に応じた学校教育について比較検討し，教育課程の基本的な視点と今後の課題について考察した。自閉症に関する研究については，多くの蓄積があるものの，学校教育や教育課程との関連性を検討した研究は少ない。本稿で取り上げてた研究がこの数年取り組み始められたところである。知的障害養護学校において，自閉症を併せ有する児童生徒の割合が高い現状においては，これらの学校教育の課題について早急に整理し，解決策を提案することが求められている。このような状況で，本稿は教育課程の在り方のひとつの提案と考えられる。今後は各学校の実践を積み重ね，教育課程を評価し，改善していく中で，ここでの提案の妥当性を吟味することが必要であろう。

**謝　辞**

本稿は，平成15年度～平成17年度国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究「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」として，取り組んできた研究をまとめたものである。この一部は，平成17年度報告書「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」に掲載されている。

研究代表者の小塩允護氏，及び平成17年度プロジェクト研究の所内分担者である廣瀬由美子氏，佐藤克敏氏，齊藤宇開氏，涌井恵氏，内田俊行氏，小澤至賢氏，その他研究分担者及び研究協力者に記して感謝申し上げる。

## 引用文献

1) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査協力者会議：21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）．文部科学省，2002.

2) 千葉県立野田養護学校：研究開発実施報告書〈第３年次〉，千葉県立野田養護学校，2006.

3) Dorchester Curriculum Group : Towards a Curriculum for All : A Practical Guide for Developing an Inclusive Curriculum for Pupils Attaining Significantly Below Age-Related Expectations. David Fulton Publishers, London, 2002.

4) Helen Allison School：School Prospectus 2004/2005. Curriculum, Helen Allison School, 2004.

5) 国立特殊教育総合研究所：自閉症教育実践ガイドブック．ジアース教育新社，2004a.

6) 国立特殊教育総合研究所：「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」報告書．国立特殊教育総合研究所，2004b.

7) 国立特殊教育総合研究所：「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」報告書，資料主要国における特殊教育に対応した教育課程の調査研究．国立特殊教育総合研究所，2004c.

8) 国立特殊教育総合研究所：自閉症教育実践ケースブック．ジアース教育新社，2005.

9) 国立特殊教育総合研究所：「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」報告書．プロジェクト研究「養護学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」，2006.

10) 鳴門教育大学附属養護学校：研究紀要，35，鳴門教育大学附属養護学校，2005.

11) Radlett Lodge School : School Prospectus 2003/2004. Curriculum, Radlett Lodge School, 2003.

12) The National Autistic Society : http: //www. nas.org.uk/nas/jsp/polopoly. jsp?d=132, 2006.

13) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議：特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）．文部科学省中央教育審議会，2005.

14) The Qualifications and Curriculum Authority : National curriculum 5-14, http:www.qca.org.uk/ages 3-14/232. html, 2003

15) 東京都教育委員会：自閉症の児童・生徒のための教育課程の編成について．平成17年度知的障害養護学校における自閉症の児童・生徒の教育課程の開発・研究事業報告書，2006.

16) 筑波大学附属久里浜養護学校：平成17年度自閉症教育実践研究協議会，要項及び資料．筑波大学附属久里浜養護学校，2006a.

17) 筑波大学附属久里浜養護学校：自閉症児のための教育課程の開発に関する研究開発．平成17年度文部科学省研究開発校研究開発実施報告書（第２年次），2006b.

18) 東京都立青鳥養護学校久我山分校：国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究協議会資料，2006.

（受稿年月日：平成18年10月２日）

# Curriculum for Students with Autism and Intellectual Disabilities: A Comparative Study of Practical Curricula in Japan and England

TOKUNAGA Yutaka*, KIMURA Nobutaka**

(*Department of Policy and Planning) (**Department of Educational Support Research)

**Abstract**: The purpose of this study was to examine the curriculum for children with autistic disorders and intellectual disabilities based on the NISE project research "Effective Educational Support based on the Special Needs of Children with Autistic Disorders-Focused on teaching contents, teaching methods and managing strategies of school and/or classroom environment-(2003-2005)". The present situation and issues concerning school education to meet the educational needs of children with autistic disorders and intellectual disabilities were reviewed. The outcomes and recommendations of practical curriculum projects in special schools were summarized. As the result, educational activity to promote independence (*jiritsu katudo*) and educational methods of "Instruction combining learning areas and subjects (Integrated Schemes of Work)" were Pointed out to need to be discussion. In addition, educational practices in schools for children with autistic disorders founded by The National Autistic Society, England, were introduced. As a result of this comparative examination of the curriculum for children with autistic disorders and intellectual disabilities, the following discussion points were recommended: 1. rethinking of curriculum for children with disabilities, 2. improvement of educational content to promote *jiritsu katudo* and educational methods of integrated schemes of work, and 3. basic concept of learning and improving daily lessons.

**Key Words**: Autism, Curriculum, Activities to Prmote Independence, Integrated Learning Areas and Subjects, Individual Task Learning

プロジェクト研究（平成18年度・19年度）

# 特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導パッケージの開発研究

## －総合的アセスメント方法及びキーポイントとなる指導内容の特定を中心に－

## 研究報告書


| | | | |
|---|---|---|---|
| 研究代表者 | 企画部 | 総括主任研究員 | 徳永　豊 |
| 研究分担者 | 教育支援研究部 | 総括主任研究員 | 木村　宣考 |
| | 教育支援研究部 | 主任研究員 | 齋藤　宇開 |
| | 企画部 | 研究員 | 内田　俊行 |
| | 教育相談部 | 主任研究員 | 小澤　至賢 |
| | 教育支援研究部 | 研究員 | 涌井　恵 |
| | 教育研修情報部 | 研究員 | 柳澤亜希子 |



平成20年３月発行

発行　独立行政法人　国立特別支援教育総合研究所
〒239-8585　神奈川県横須賀市野比5-1-1
TEL　046-839-6808 FAX 046-849-6919（企画係）
URL　http://www.nise.go.jp