

プロジェクト研究報告書(平成15年度～17年度)

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—



Autism

平成18年3月

独立行政法人
国立特殊教育総合研究所

ま え が き

本書は、平成15年度から3年間にわたって実施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－」の最終報告書としてまとめたものです。

既に、研究1年次の成果を「知的障害養護学校の先生のための自閉症教育実践ガイドブック－今の充実と明日への展望」として平成16年3月に、研究2年次の成果を「自閉症教育実践ケースブック－より確かな指導の追究－」として平成17年10月にまとめ、それぞれ都道府県・政令指定都市教育委員会や教育センター、全国の盲・聾・養護学校等に配布するとともに、この研究成果をさらに広く普及するため、一般の書店で入手できるよう刊行しています。したがって、本書では、内容の重複を避け、主に研究3年次に実施してきた内容をまとめることとしました。

本書は、3章で構成されています。第1章は、本プロジェクト研究の課題設定の経緯や3年間かけて行ってきた研究の概要を経過として述べています。第2章は、平成17年10月から11月にかけて全国3会場で開催した「N I S E自閉症教育実践セミナー」の趣旨と内容、今後の自閉症教育における課題と方向性を参加者とともに整理しようとしたプロジェクト・ワークショップの協議内容と、3会場全体のまとめを述べています。各会場での全体会と分科会の報告・協議の詳細については、巻末資料として掲載しています。第3章は、本プロジェクト研究の研究協力校5校に依頼した教育課程についての調査結果と「N I S E自閉症教育実践セミナー」のプロジェクト・ワークショップで行った教育課程に関する協議内容に基づいて、自閉症の特性に応じた教育課程の在り方について述べています。

本書で後述されるように、盲・聾・養護学校のどの校種にも自閉症を伴う子どもたちが在籍しています。4人に1人が自閉症の診断または疑いがあると推定されています。自閉症の子どもが在籍割合が高い知的障害養護学校のみならず、全ての盲・聾・養護学校で自閉症の特性に応じた教育の充実が喫緊の課題となっています。本プロジェクト研究は、わが国の自閉症教育におけるスタンダード作りを目指してきました。まだ残された課題や次の課題がありますが、本書が、先の「ガイドブック」、「ケースブック」と併せて自閉症教育の充実に役立てられることを強く願っています。

3年間にわたり多大な協力をいただいた研究協力校と研究協力者の方々、アンケート調査にご協力いただいた全国の盲・聾・養護学校の方々、「N I S E自閉症教育実践セミナー」のプロジェクト・ワークショップで協議に参加いただいた方々をはじめ、関係の皆さまに心から感謝申し上げるとともに、本書をご一読いただきご意見等をいただけるようお願い申し上げます。

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」代表者

教育支援研究部 総合研究官
小 塩 允 護

＜研究の組織＞

所内研究分担者

	現在の所属（平成15年度時の所属）
小塩 允護	教育支援研究部（知的障害教育研究部） 研究代表者
竹林地 毅	広島県教育委員会（知的障害教育研究部） サブリーダー（平成17年3月まで）
木村 宣孝	教育支援研究部 サブリーダー（平成17年4月から）
徳永 豊	企画部（知的障害教育研究部）
佐藤 克敏	教育支援研究部（知的障害教育研究部）
齊藤 宇開	教育支援研究部（知的障害教育研究部）
涌井 恵	教育支援研究部（知的障害教育研究部）
廣瀬由美子	教育支援研究部（分室）
是枝喜代治	東京福祉大学（情緒障害教育研究部）（平成17年3月まで）
西牧 謙吾	教育支援研究部（病弱教育研究部）（平成16年3月まで）
花輪 敏男	山形県立上山高等養護学校（情緒障害教育研究部）（平成16年3月まで）
大杉 成喜	教育研修情報部（情報教育研究部）（平成16年3月まで）
東條 吉邦	茨城大学（分室）（平成16年3月まで）
内田 俊行	教育支援研究部（平成17年4月から）
小澤 至賢	教育相談センター（平成17年4月から）

研究協力者

＜平成15年度＞

園山 繁樹	筑波大学・助教授
肥後 祥治	熊本大学・助教授
宇佐川 浩	淑徳大学・教授
河島 淳子	トモニ療育センター・所長（小児科医）
寺尾 孝士	おしまコロニー星ヶ丘寮・施設長（TEACCHプログラム研究会・会長）
三苫由起雄	東京都立七生養護学校・校長
佐久間栄一	国立久里浜養護学校・教諭
氏田 照子	日本自閉症協会・副会長
石塚 謙二	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

＜平成16年度＞

園山 繁樹	筑波大学・助教授
肥後 祥治	熊本大学・助教授
宇佐川 浩	淑徳大学・教授
河島 淳子	トモニ療育センター・所長（小児科医）
寺尾 孝士	おしまコロニー星ヶ丘寮・施設長（TEACCHプログラム研究会・会長）
三苫由起雄	東京都立七生養護学校・校長

西川 公司	筑波大学附属久里浜養護学校・校長
荒川 正敏	筑波大学附属久里浜養護学校・教諭
氏田 照子	日本自閉症協会・副会長
石塚 謙二	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

<平成17年度>

園山 繁樹	筑波大学・教授
肥後 祥治	熊本大学・助教授
宇佐川 浩	淑徳大学・教授
河島 淳子	トモニ療育センター・所長（小児科医）
寺尾 孝士	おしまコロニー星ヶ丘寮・施設長
三苫由起雄	東京都立高島養護学校・校長
西川 公司	筑波大学附属久里浜養護学校・校長
荒川 正敏	筑波大学附属久里浜養護学校・教諭
氏田 照子	日本自閉症協会・副会長
石塚 謙二	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
竹林地 毅	広島県教育委員会事務局・障害児教育室長
是枝喜代治	東京福祉大学・教授

研究協力機関

<平成15年度>

国立久里浜養護学校
香川大学教育学部附属養護学校
横浜国立大学教育人間科学部附属養護学校
徳島県立国府養護学校
東京都立小金井養護学校

<平成16年度>

筑波大学附属久里浜養護学校
香川大学教育学部附属養護学校
北海道教育大学附属養護学校
東京都立小金井養護学校
富山大学教育学部附属養護学校

<平成17年度>

筑波大学附属久里浜養護学校
香川大学教育学部附属養護学校
北海道教育大学教育学部附属養護学校
東京都立小金井養護学校
富山大学人間発達学部附属養護学校

目 次

<まえがき>

<研究の組織>

第1章 研究の概要及び研究の経過

1. 本プロジェクト研究における課題設定の経緯	1
2. 研究の要旨	2
3. 研究の経過	3

第2章 NISE 自閉症教育実践セミナー

1. セミナー開催の趣旨について	7
2. プロジェクト研究ワークショップについて	7
3. ワークショップの流れ	8
4. プロジェクトワークショップの結果の概要	10
1) 「総合的なアセスメントの構築」について	10
2) 「目標設定のための観点」について	11
3) 「自閉症の特性に応じた教育課程の編成」について	12
5. プロジェクトワークショップのまとめ	18

第3章 知的障害養護学校における自閉症教育の教育課程について

1 知的障害養護学校における自閉症教育の教育課程編成上の課題の課題	21
2. 教育課程に関する調査	22
3 自閉症のある児童生徒等の特性に応じた教育課程編成の提言	36

<まとめ>

<N I S E 自閉症教育実践セミナー>

北海道会場	50
大阪会場	78
福岡会場	101

第 1 章 研究の概要及び研究の経過

第1章 研究の概要及び研究の経過

1. 本プロジェクト研究における課題設定の経緯

本プロジェクト研究は、平成13年1月に公表された「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について～（最終報告）」の提言を受けてスタートした。その提言とは、「知的障害を伴う自閉症児については、知的障害養護学校等でこれまで培われた実践により、卒業後の望ましい社会参加を実現している例も多いが、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。」との指摘である。この指摘に密接に関連する研究を、当研究所の過去のプロジェクト（特別）研究で行っている。

国立特殊教育総合研究所は、特殊教育のナショナル・センターとして昭和46年10月に発足して以来、さまざまな障害について、障害特性の理解と対応の在り方に関する実践的研究を蓄積してきた。自閉症についても、昭和51年5月に自閉的な子どもの早期教育に関する研究を担う部署として研究所分室が設置されて以来、分室における研究以外にも、以下のようなプロジェクト方式による一連の研究を継続してきた。

- ① 自閉的傾向児と普通児との交流教育の過程に関する研究（昭和52年度～55年度、研究代表者：山片正昭）
- ② 自閉児の障害特性と指導法に関する研究（昭和56年度～59年度、研究代表者：武居孝男）
- ③ 自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究（昭和60年度～62年度、研究代表者：宮崎直男）
- ④ 自閉児の追跡調査による教育の内容・方法に関する研究（昭和62年度～平成2年度、研究代表者：武居孝男）
- ⑤ 年長自閉症児の進路指導に関する研究（平成3年度～7年度、研究代表者：渥美義賢）
- ⑥ 自閉症児の早期療育・教育における連携システムに関する研究（平成8年度～10年度、渥美義賢）

以上のように、昭和52年度から平成10年度までの22年間、自閉症教育に関する研究が途切れることなく行われてきたが、本プロジェクト研究で主に取りあげる知的障害養護学校における自閉症の障害特性への対応を組織的に扱ったのが③と⑤の研究である。

今から18年前に終了した「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」では、5校の知的障害養護学校に在籍する児童生徒11名と2校の小学校特殊学級に在籍する3名の児童を対象に、2年次に行われたそれぞれの担任教師による指導効果が、指導前後の教室内行動の観察データ及び評定尺度データを比較することによって検証された。そして、研究全体を通じた成果として、指導困難とされる自閉症の児童生徒であってもしっかりとした指導を行えば十分に伸びること、しっかりとした指導とは①個別化された指導、②系統性のある指導、③教師との適切な関わりに向けた指導という3条件を満たしているものであること、自閉症のある児童生徒の適応を高めるために活動の見通しを持たせるアプローチや、分かりやすく課題を組み立てるアプローチなどが重要なこととしてあげられている。さらに、自閉症のある児童生徒に対する指導内容・方法が従来の知的障害教育で用いられてきたものと全く別物なのかという問題に焦点を当て、「指導内容に関して

は、(中略) 将来の社会的自立に向けられた内容と現在の生活を豊かに過ごせる内容が含まれるべきである。また、指導方法に関しても、正確で詳細な実態把握に基づき、個々の児童・生徒の固有なニーズに応じて指導計画が立てられ、系統性を保って指導が行われ、その指導の効果が評価されるという手続きは同じ」であり、「このようなグローバルな視点からは、自閉傾向の有無によって、方法・内容が変わることはない」と結んでいる。

また、今から9年前に終了した「年長自閉症児の進路指導に関する研究」では、研究の一環として、全国の知的障害養護学校中学部・高等部の進路指導や現場実習、作業学習において自閉症の生徒に対して考慮したり、工夫したりしている事柄が調べられた。その結果、自閉症の生徒の就職率が自閉症でない生徒の半分以上であること、多くの学校で自閉症の障害特性への対応が必要と考えられており実際にさまざまな配慮や工夫が行われていること、しかし、自閉症の生徒と自閉症でない生徒との対応を分けて考える学校は殆どないことが明らかにされている。

これら2つの研究に共通するのは、自閉症に固有な障害特性があり、それらに対応する必要性はあるが、それらの特性は症候群として知的障害がもつさまざまな特性と連続しており、それ故、これまで知的障害教育で培ってきた実践をベースに、一人一人のニーズを把握して個別化をさらに進めればよいという認識である。この認識は「自閉を伴う精神薄弱児」という用語に象徴されているように思われる。しかし、この認識は本当に正しかったのであろうか。あるいは、その後の特別支援教育への転換に見られるように、「一人一人のニーズ」への焦点化は方向性として正しく、いずれは自閉症教育も特別支援教育の中に収斂されていくとしても、自閉症の児童生徒がもつさまざまな特異な困難さを改善し、在学中、卒業後の地域での豊かな暮らしを実現するという方略上では、こうした認識に基づく対応は不十分であったのではないだろうか。このような認識への問い直しが本プロジェクト研究の出発点であり、我々研究分担者が考え続けてきたことである。

2. 研究の要旨

1) 研究の趣旨及び目的

知的障害養護学校等では、障害のある幼児児童生徒の個々のニーズに応じた教育的支援が行われている。近年、これらの学校に在籍する自閉症を併せ有する幼児児童生徒の割合が増加傾向にある。このため、自閉症を併せ有する幼児児童生徒に対するよりよい教育的支援を展開するために、自閉症の特性に応じた指導内容や指導法の開発、学校・学級環境の整備が重要な課題となっている。

本研究では、これまでの国内外の自閉症教育に関する研究成果を整理し、教育的支援に役立つガイドブックを作成するなど、知的障害養護学校における指導内容、指導方法、環境整備の在り方の研究を進める。

2) 研究計画概要

平成15年度から平成17年度まで、各年度で重点的に取り組む内容を設定しながら研究を進めた。本研究の進め方としては、次の2点が特徴的であった。①1年毎に研究成果をまとめ刊行する。②研究成果について、報告書等による研究成果の普及だけでなく、全国3ブロックでのセミナーの開催や研究所における自閉症教育推進指導者講習会への協力によって、より広く研究成果の普及を図る。

研究内容として以下の5点を計画した。

- (1) 研究所がこれまで行ってきた自閉症教育に関する研究を展望し、既に成果の出ている課題、研究中の課題、取り組んでいない課題等に整理するとともに、既に得られている成果に基づきガ

イドブックをまとめる。

- (2) 国内、特に知的障害養護学校における自閉症の特性に応じた教育課程開発研究を展望し、知的障害とは異なる特性に応じた指導内容を整理する。
- (3) 研究協力校における自閉症に特化した学級等の指導実践について、指導内容・方法及び対象児の変化を追跡記録し、有効な指導内容・方法、環境整備について検討する。
- (4) 自閉症を併せ有する幼児児童生徒の指導内容、指導法、環境整備の実態と課題を明らかにするため、盲・聾・養護学校を対象とした調査結果を踏まえて、最終年度には、セミナーを開催するなど、研究成果の普及を図りつつ報告書にまとめる。
- (5) 得られた研究成果をもとに、指導内容、指導方法、環境整備の観点から仮説的な指導パッケージを試作し、研究協力校での実践をもとに修正しまとめる方向を検討する。

3) 研究体制

研究協力機関として、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テーマにあげている養護学校を検討し、5校に依頼した。また、研究協力者として大学関係者3名、療育機関（医師）、福祉施設（施設長）、学校（校長）、日本自閉症協会（副会長）、文部科学省（調査官）、各1名に研究協力を依頼した。

3. 研究の経過

1) 平成15年度の研究経過

表1に平成15年度の主な研究計画を示した。平成15年度の主たる研究は、研究所がこれまで行ってきた研究や国内の学術雑誌等に掲載された研究論文などの新しい知見を整理すること、上記の作業を通してこれまでの研究を可能な限り総括し、日々の自閉症教育の実践に役立てられることを意図した自閉症教育ガイドブックを作成すること、研究協力校の実践を中心とした知的障害養護学校に対して実地調査やアセスメント法などの開発を行い、有効な指導内容・方法の要素を検討することであった。

平成15年度の研究成果は、平成16年3月に「自閉症教育ガイドブックー今の充実と明日への展望ー」として刊行された。

表1 平成15年度の研究計画概要

期 間	研 究 内 容
4月～8月	・研究協力校の指導実践への協力、追跡記録、有効な指導内容・方法の要素の検討 ・研究所がこれまで行ってきた研究の展望と課題の整理 ・知的障害養護学校における自閉症の特性に応じた教育課程開発研究の展望 ・国内の学術雑誌に掲載された自閉症教育に関する論文（1990年以降）の展望
9月～3月	・研究協力校を中心とした国内調査の開始、有効な指導内容・方法の要素の検討 ・研究マップの作成 ・個別指導課題の協議会の開催 ・第一回研究協議会の開催 ・仮説的な指導パッケージの試作（ガイドブック作成） ・第二回研究協議会の開催

2) 平成16年度の研究経過

表2に平成16年度の主な研究計画を示した。平成16年度の主たる研究は、自閉症を併せ有する幼児児童生徒の指導内容、指導法、環境整備の実態と課題について全ての盲・聾・養護学校997校を対象とした全国調査を実施し、現時点での我が国の自閉症教育の実態について整理すること、研究協力校の実践について実地調査を継続的に進め、特に優れた実践を整理し、自閉症教育の指針として刊行した自閉症ガイドブックを補完する資料として、自閉症教育実践事例集（仮称）を作成すること、研究協力校を対象に、自閉症の特性に応じた指導内容や指導の形態に関する教育課程調査の調査内容と方法を検討すること、研究成果普及のための全国セミナー構想を検討することであった。

平成16年度の研究成果は、全国調査の結果速報を10月にHP上に掲載した。また、編集作業のため刊行が平成17年9月となったが、「自閉症教育実践ケースブックーより確かな指導の追究ー」を刊行した。内容には、研究協力者との研究協議から浮かび上がった喫緊の課題、研究協力校の19の実践事例、平成16年8月に全国の盲・聾・養護学校を対象に実施した自閉症教育のアンケート調査の概要を含めた。

表2 平成16年度の研究計画概要

期 間	研 究 内 容
4月～8月	・ガイドブック及び国立久里浜養護学校（平成15年度）の成果を活用した研究協力校における指導実践への協力、追跡記録、有効な指導内容・指導法の検討 ・自閉症を併せ有する幼児児童生徒の指導内容、指導法、環境整備の実態と課題について全ての盲・聾・養護学校を対象とした調査の実施 ・第一回研究協議会の開催 ・研究協力校との連絡会の開催
9月～3月	・調査結果のまとめと公表 ・研究協力校の実践の整理と中間まとめ ・研究パートナー制を活用したセミナー開催の構想の検討 ・研究協力校の実践の整理とまとめ ・第二回研究協議会の開催

3) 平成17年度の研究経過

表3に平成17年度の主な研究計画を示した。平成17年度の主たる研究は、研究協力校を対象に、自閉症の特性に応じた指導内容や指導の形態に関する教育課程調査を実施し、自閉症のある児童生徒の教育課程について整理すること、全国3カ所で「N I S E 自閉症教育実践セミナー」を実施し、ワークショップを通して自閉症教育における課題と解決策を整理することであった。

平成17年度の研究成果は、本報告書に掲載した。

表3 平成17年度の研究計画概要

期 間	研 究 内 容
4月～8月	・ガイドブック及び筑波大学附属久里浜養護学校（平成16年度）の成果を活用した研究協力校における指導実践への協力，追跡記録，有効な指導内容・指導法の検討 ・自閉症を併せ有する幼児児童生徒の指導内容，指導法，環境整備の実態に応じた教育課程の編成に関する整理 ・自閉症教育実践ケースブックの作成 ・教育課程の検討に関する研究協力校との連絡会の開催（2回），第一回研究協議会の開催 ・「N I S E 自閉症教育実践セミナー」準備と打ち合わせ（2回）
9月～3月	・「N I S E 自閉症教育実践セミナー」函館(10/14./15)，大阪(10/21)，福岡(11/12) 3会場での開催 ・自閉症教育推進指導者講習会への協力(11/21から12/2) ・報告書の作成 ・研究協力校の実践の整理と指導パッケージのまとめ ・第二回研究協議会の開催

第2章 NISE自閉症教育実践セミナー

第2章 NISE自閉症教育実践セミナー

1. セミナー開催の趣旨について

1) 趣 旨

本プロジェクト研究の研究成果（「自閉症教育実践ガイドブック－今の充実と明日への展望－」（2004年）、「自閉症教育実践ケースブック－より確かな指導の追究－」（2005年））の普及を図り、自閉症のある子どもの教育の充実・発展に寄与するとともに、本研究に関する課題を整理し、解決の方向性を見出すことを目的に、「NISE自閉症教育実践セミナー」を行う。

全国を3ブロックに分け、北海道（10/14/15）、大阪（10/21）、福岡（11/12）の3会場で開催した。3会場では独自のシンポジウムや分科会を企画した（3会場の日程、プログラムの詳細は後述）。3会場の概要は以下のとおりである。

2) 主 催 独立行政法人国立特殊教育総合研究所

（北海道会場）北海道教育大学附属養護学校（本プロジェクト研究協力校）

（大阪会場）大阪府立大阪府教育センター

（福岡会場）国立大学法人福岡教育大学障害児教育講座・附属障害児治療教育センター（本プロジェクト研究パートナー）

3) 対象者 主として知的障害養護学校等で自閉症のある幼児児童生徒の指導にあたっている教職員

4) 定 員 200名

2. プロジェクト研究ワークショップについて

1) 趣旨

「NISE自閉症教育実践セミナー」では、各地域の実践校や地域の専門機関からの報告に加え、参加者それぞれの実践の現状と課題についてグループで共有し、解決策を提案する「プロジェクト研究ワークショップ」を設けた。

＜概要＞ 知的障害養護学校における自閉症教育の現状と課題について、参加者それぞれの学校での取組を共有した上で、解決策を導き出すことを目的とする。

＜方法＞ ワークショップ形式（ブレインライティング法、グループの構成員は4～6名）で行う。

＜課題について＞

以下のように、三つの課題を提案した。

① 自閉症教育充実のための教育活動全般でのアセスメントの在り方

●自閉症教育充実のための教育活動全般でのアセスメントの在り方

自閉症教育の充実のために、教育活動全般でのアセスメントをどのように行うかを考えたいと思います。アセスメントとは、入学時や年度当初に行う心理検査や行動観察が代表的なものであり、このアセスメントを材料に、保護者との連携等を行って、子どもたち一人一人のプロフィールを作成して保護者や関係機関の支援者と協議することが期待されています。また、時期を問わず、子どもたちの変化に合わせて適宜アセスメントを行うことも期待されていると言えるでしょう。

自閉症教育の充実に資する、教育活動全般でのアセスメントの在り方について、現状と課題を共有し、その解決策を提言してください。

② 自閉症教育充実のための教育内容の整理のための観点の在り方

●自閉症教育充実のための教育内容の整理の観点の在り方

自閉症教育充実のために、自閉症の特性に応じた教育内容の整理の観点の在り方を明らかにしたいと思います。

各教科等の具体的な内容表を作成したり、自立に向けて必要な内容をいくつかの観点により整理して一貫性と継続性をねらった教育内容の創造を図ったりするなど、一人一人のニーズに応じた教育内容の方向性や系統性を確認するためのツールとして、「観点」を定め、共通理解をすすめる学校が増えてきました。

知的障害を併せ有する自閉症のある子どもたちの教育内容のより所として、盲・聾・養護学校の学習指導要領があります。また、知的障害に対応した各教科等の内容も示されています。しかし、自閉症のある子どもたちの教育内容の整理にあたっては、その障害特性に応じた新たな「観点」の提示が必要ではないかとも考えられます。

自閉症教育の充実に資する、自閉症の特性に応じた教育内容の整理の観点の在り方について、現状と課題を共有し、その解決策を提言してください。

③ 自閉症教育充実のための自閉症の特性に応じた教育課程の編成

●自閉症教育充実のための自閉症の特性に応じた教育課程の編成

自閉症教育充実のために、自閉症の特性に応じた教育課程の編成の在り方を明らかにしたいと思います。

既存の知的障害教育の内容や方法だけでは十分でない理由として、対人関係や過敏性の問題など、自閉症の特性が考えられます。そのため自閉症の特性に応じた授業や教育課程を新しい発想で開発していくことが必要だと考えています。

はじめに、自閉症の特性に応じた教育課程の編成に取り組むにあたって、教育内容の抽出（自閉症教育のポイント）を行う必要があると考え、学習体勢、自己管理能力、指示に応じる、表出性のコミュニケーション、模倣ができる、等の仮説を立てました。

次に指導の形態として、「個人別の課題学習」や「自律生活」、「各教科」、「自立活動の時間における指導（自立活動B）」という枠で、自閉症の特性に応じて抽出した教育内容に取り組む試みをしています。

自閉症教育の充実に資する、自閉症の特性に応じた教育課程の編成の在り方について、現状と課題を共有し、解決策を提言してください。

3. ワークショップの流れ

ワークショップをとおして、三つの課題に対する解決案の作成、発表・質疑を行った。最後に各グループから解決案についてのまとめを提出してもらい、参加者で共有した。福岡会場を例に次頁で紹介する。

プロジェクトワークショップ『知的障害養護学校における自閉症教育の現状と課題』（福岡会場）

司会：齊藤 記録：小澤

グループ担当：①②齊藤、③木村

長期研修員：①岩淵、伊勢田、②土田、③－1丸山、③－2橘

1. 概要 知的障害養護学校における自閉症教育の現状と課題について、参加者それぞれの学校での取組を共有した上で、解決策を導き出すことを目的とします。

2. 方法 ワークショップ形式で行います。

3. 課題について

自閉症教育充実のための

- ① 教育活動全般でのアセスメントの在り方
- ② 教育内容の整理のための観点の在り方
- ③－1 自閉症の特性に応じた教育課程の編成
- ③－2 自閉症の特性に応じた教育課程の編成

4. 日程 11月12日（土）13:30-17:00

順番	内容	所要時間	準備物	参加者
①	趣旨説明	5分	・ 日程資料	趣旨に関する説明を聴きます。
②	問題提起	10分	・ 問題提起資料	上記①～③についての問題提起を聴きます。
③	チーム作り	5分	・ timetimer	協議したい上記①～③の課題別に、4グループ（③は2つ）に分かれます。
アイスブレイク 1				名前と共通の趣味調べ
④	カード作り	20分	・ A 6 用紙 ・ 黒マジックペン ・ メモ用紙	上記①～③の課題に沿った三つの具体案を、各自で作成（カード作成）します。その際、できる限り「現状・課題・解決策」を整理して書きます。 現状：各自、各校の取り組み。課題：その際に明らかになったこと。解決策：実際に行われた、または考えられる解決策
アイスブレイク 2				ニックネーム
⑤	互いのカードの読み取り・分かち合い	30分	・ ホワイトボード ・ 模造紙 ・ セロテープ、のり ・ 8色マジックペン	グループ内で、自分の書いたカードを説明し合い、メンバーの意見の分かち合いを行います。 *その際、模造紙やホワイトボードを使って作業を進めてください。
⑥	協議	60分		カードを整理しながら、解決策を協議します。 以下のように協議をすすめてください。 ・ 司会（ファシリテーター）、書記を決めてください。 ・ 書記は発表者を兼ねてください。
⑦	解決案の作成	20分	・ 発表用メモ白紙	カードを整理しながら、A4用紙に解決策を作成していきます。
⑧	休憩・発表準備	適宜		各班で上記⑤～⑦の時間に、休憩を取ってください。
⑨	発表・質疑	40分		各グループの解決策案を発表し、質疑、振り返りを行います。（1グループ10分）
⑩	振り返り・まとめ	20分		各グループで、解決策の振り返りを行います。

4. プロジェクトワークショップの結果の概要

ここでは、3会場で行われたプロジェクトワークショップの結果を、三つの課題（テーマ）にそってグループ討議し、その内容をビデオテープからまとめたものとした。ただし、3会場とも「総合的なアセスメントの構築」と「目標設定のための観点」については1グループで、「自閉症の特性に応じた教育課程の編成」は2グループで実施している。

1) 「総合的なアセスメントの構築」について

(1) 北海道会場

- ・まずアセスメントについて次の共通理解を図った。すなわち、今できることや次へのステップ、やり方を変えたらできそうなこと、子どものプロフィール（得意なこと、苦手なこと）、教員のかかわり方の指針（特性から支援の方針を導き出すもの）である。改善のための手だてとして次の3点がある。
 - ① 校内の体制作りである。内容としては、アセスメントの研修、検査器具の整備、検査時間の確保、教員のモチベーションの向上、ケース会議（アセスメントの結果がどう生きたか）など考えられる。
 - ② 専門家や他機関との連携である。教員の検査経験の不足、保護者が納得する専門家、教員の多忙などの課題から、コーディネーターの活用や作業の分業や外注といったことが考えられる。
 - ③ 保護者との連携である。すなわち、手だての工夫でできることの確認、保護者との子ども像の一致を図ること等であり、授業場面に同席してもらったり、ビデオを活用した連携など考えられる。
- ・最後に、校内体制としての課題を確認し、アセスメントはどうしても教師にゆだねられる部分が大きく、人により異なることが指摘される。本来であれば必要な時期に必要な検査を全ての児童生徒に対して行うことが必要であり、そのため、アセスメントをコーディネートできる人がいるとよい。

(2) 大阪会場

- ・アセスメントのグループでは、アセスメントに関する課題の系列として、「風土系」、「力量系」、「共有系」、「システム系」として分類した。
- ・自閉症の児童生徒の個々の支援にアセスメントを生かすためには、一番問題となるのが「風土系」であり、学校風土には、アセスメントが必要だという考え方が育っていない現状がある。さらに、アセスメントの結果が授業や日常生活に上手く生かせない現状がある。
- ・そのため、学校風土を改善するためにはどうしたら良いかを考えた結果、システムや力量、共有の3方向からアプローチしていくことが重要であり、特に学校職員の共有系が重要である。従来使用しているアセスメントや支援計画を公開し、色々な場で協働していく必要があり、そうすることで教師の力量も高まると考えられる。
- ・しかし、自然発生的に力量を高めるのは困難であるため、計画的にアセスメントに関する研修や人材養成を学校全体のシステムとして位置づけ、研修システムの改善を踏まえて学校風土を改善する必要がある。
- ・今回の協議では、具体レベルで自閉症のアセスメントまで到達していないが、情報を共有するこ

とは実際の自閉症の支援につながるのではないか（例として、自閉症の児童生徒は、家庭と学校での違いや変化が大きいので、版化レベルの指導計画を考える上でも、家庭と学校の情報を共有することは重要）。

- ・風土系（学校風土）では、知的障害教育に関して積み上げた教育システムが十分機能しているが、自閉症の児童生徒が存在することで、逆に教育システムの壁が明らかになっている。

（3）福岡会場

- ・自閉症児個々の障害特性を共通理解する必要がある
- ・引き継ぎのためのアセスメントとして、幼→小共通の評価シートが必要、高卒後→移行支援計画の充実が必要である。
- ・集団編成の際には、見通しの持ちやすさや持ち方、人とかかわりの様子、コミュニケーションの方法の三つを考慮する必要がある。
- ・行動問題に対するアセスメントが必要であり、行動問題も含めた共通理解ツールでは、見通し図やチェック表を作っていくとよい。
- ・場の設定では、セッション、ミーティング、ケース会議が行われる必要があり、小学校1年生段階からPEP-Rを活用するなどして、本人参加も含めて実施してはどうかと考えた。できれば、毎年、せめて、小4年、中1年、高1年で保護者、本人参加で行ってはどうかと考えた。
- ・状態に応じて適宜実施できるアセスメントが必要だろう。
- ・個別の指導計画も一期制にして、最初に作ったものを手直し、追加していくようにしていくとよいのではないか。
- ・アセスメント実施者を育てる夏期集中研修などを行っていったらよい。

2)「目標設定のための観点」について

（1）北海道会場

- ・観点設定の現状は、教師個人による観点により目標設定がされていることが多い。
- ・その理由として、共有するための話し合う時間がないこと、その必要性を感じていないこと、何を本に観点を決めたらよいのか分からないことが挙げられる。
- ・その解決策として2点挙げられた。1点目は、自閉症の特性にあった観点を設定すること、2点目は自閉症の発達にあった観点を設定することが挙げられる。
- ・1点目については、教育内容に関する観点の設定以外に、コミュニケーションや社会性の観点から児童生徒を捉えた上で、正確に作業に取り組める、好きなことにはねばり強く取り組めるなどの、その人の良さを活かす枠組みをつくって目標を設定していくことの必要性を話し合った。
- ・2点目については、発達について正確に把握するために発達検査を行い、その下位項目から、その児童生徒の次の目標を設定していくことで妥当性がでるのではないかと話し合った。
- ・また目標を設定するために、教師や保護者、児童生徒にとって分かりやすい目標にすることで見通しを持って取り組んでいくことができると話し合った。

（2）大阪会場

- ・このグループでは、まず5人が現状の問題点を書き出し、それを整理し「自閉症の共通理解」、「スキル獲得の観点」、「ニーズに応じた目標設定」、「移行に向けて」、「行事の在り方」の5つに

カテゴライズされた。

- ・協議する中では、「自閉症の共通理解」について教員が共通理解できていないとそれ以外の観点を検討するのは難しいという結論となり、「自閉症の共通理解」をどうしていくのかについて協議を深めていった。方法として、それぞれの学校情報をベースにして解決策を検討した。
- ・各学校で問題になっているのは、「知的障害教育の観点から自閉症の観点はあるのか？」であり、観点を考える際にどんなカテゴリーが必要か。
- ・DSM-ⅣやICD-10の柱を観点に考えられるが、それらは分類上の問題であって学校現場にそぐわない。現場では、教育に必要な観点があるのではないか。教育ベースで考えていくと、『IEPベースで進める場合』と『学校が既に作成している観点』の両方が想定され、それぞれのメリットとデメリットを検討した。
- ・『IEPベースで進める場合』のメリットは、「ニーズがしっかりつかめる」、「保護者と共通理解が図れる」であり、デメリットは「学校側の自閉症の捉え方の問題」、「理解度」、「力量の問題」から観点をつかみきれないことが考えられる。
- ・『学校が既に作成している観点』でのメリットは、「あらかじめ整理されているので子どもを総括的にみていくことができる」であり、デメリットは「逆に保護者への押しつけになる可能性がある」であった。
- ・さらに、自閉症の児童生徒への指導観点を考えた場合、トップダウンとボトムアップがあり、トップダウンの場合は「高等部卒後の移行から想定する」であり、ボトムアップは「各自の認知レベルが観点として考えられる」であった。
- ・総合的に協議結果をまとめると、自閉症の児童生徒ばかりではないが、一人一人の指導の観点はオーダーメイドであって、障害別に違いは無いのではないか。自閉症の児童の観点は必要(必須)であるが、その中味を作っていくのは今後であると思われる。

(3) 福岡会場

- ・自閉症の特性をふまえた教育内容の整理の観点が必要。
- ・今までは、教師の主観から子どもをみていたため、人によってズレが出る。その結果、みんな同じに対応しようとしたり、過去の繰り返しをしたりすることが多かった。
- ・知的障害の子どもたちと同じ対応をしようとした。
- ・このことの反省から、子どもの特性から出発した観点を持とうと考え、特性に応じた観点作りを実施しようと考えた。
- ・子どもたちには困り感があり、生きやすさ、安心感を観点のベースに考えたい。そして、人(自分、他人)とのかかわりをもとに認知やコミュニケーションを考え、これら全体を観点のベースにしたい。
- ・観点をベースにすると、今行われている教育活動を見直すことができるのではないかと考えている。そして自閉症の特性に応じた教育課程が編成できるのではないかと考えている。

3)「自閉症の特性に応じた教育課程の編成」について

(1) 北海道会場①

- ・自閉症の特性、育てたい力(教育目標)を考え、そのためにできることを考えた。
- ・まず特性について、3つ組の特性、過敏性などの感覚的特性、シングルフォーカスなどの認知特

性などあることを押さえた。

- ・また育てたい力として、「自発的にコミュニケーションできる力（本人の発信，周囲の受信）」、「見通しを持てる力（スケジュールなど）」、「余暇を過ごせる力（選択・実行できる）」、「セルフコントロールできる力（例えば，やりたいこととすることをマッチングなど）」、「模倣できる力」，「社会性」，「セルフエスティーム（自己有用感）」，「般化する力」を捉えた。
- ・これに基づき現状を分析し，現状の中で対応できること，現状をはみ出してやっていけないことと分けて考えた。
- ・現状では，つけたい力を教科の時間に個別的に行う，生活単元学習（合わせた指導）のなかで行う，時間枠をもうけて指導，個別化すべきことは個別学習で指導，小集団学習，自立活動，類型的に教育課程を編成して実施するなどの取組がある。
- ・これらを押さえ，解決策として，次の4点を話し合った。
- ・1点目は，「指導の内容を再編成して直接的にしどうしていく」こと。例えば，くらし・しごと・よかでの再編成など。2点目は，「自立活動を中心とした教育課程」をおくこと。これは自閉症の特性に応じた自立活動ということであり，5区分22項目で十分か，社会性を加えた6区分等の検討も必要であろう。3点目は，「合わせた指導の中でより個別化していく」こと。合わせた指導にとらわれず子どもに応じた時間枠を新設していくこと。4点目は，「生活単元学習の枠の中で特性に応じた指導をしていく」こと。
- ・以上4点の解決案が出たが，これに伴い「観点」の議論もあった。すなわち，地域で生きる力，社会で生きる力，働く力などをどこで検証していくかという議論。
- ・これについては，ライフステージに応じた内容の整理（スキル習得の段階から般化の段階へ），個別の指導計画と教育課程との整合性（学校教育の中でどう実現していくか），自閉症の特性に合わせた教科の在り方（余暇を充実させるための教科の在り方等）についての視点があった。

（板書内容）

1. 特性（考慮が必要） ・ 3つ組の特性 ・ 感覚過敏性等 2. 育てたい力（指導内容） ・ 自発的にコミュニケーション出来る力 ・ 見通しを持てる力をつける ・ 余暇を過ごせる力 ・ 選択できる力 ・ セルフコントロールできる力 ・ マッチングできる力 ・ 社会性 ・ 模倣できる力 ・ セルフエスティーム ・ 般化	現状 ・ 教科時間の確保→個別的に取り出す ・ ④生活単元学習の中で ・ 時間枠を設けて指導 ・ 個別化すべき事は「個別学習」（般化・集団化） ・ 自立活動として特設 ・ 合わせた教科 ・ 類型的に編成 ・ 子供によって ⇐ では解決するためには ①内容を再編成し直接的に指導する ②自立活動を中心におく（自閉症特性に応じて） →5区分22項目で良いのか？ ③子供に応じた指導枠を特設する 合わせた指導の中でより個別化する→般化学習 ライフステージに応じた指導内容の整理 個別の指導計画の子供の実態を正確に残す方法
--	--

(1) 北海道会場②

- ・ 2点の問題点を考えた。1点目は、自閉症についての様々な取組を教育課程上どこに位置づけていくべきか、自立活動を明確にする必要があることである。例えば、ある高等養護学校では多くの内容を合わせた指導で行っている。その解決策として、時間における自立活動の指導が必要である。すなわち、課題学習を行う上で、その子どもに合わせた課題を解決していくためには自立活動の中で行う必要がある。自閉症の児童生徒の場合、知的障害と学びのスタイルが異なり、1対1の学習体制から小集団、家庭、地域へというつながりの中で学びを捉えることが必要である。こうすることで効率的に学ぶことができ、般化しやすく、応用しやすいということにつながっていくのではないか。
- ・ 2点目は、課題学習（ことば、かず、係活動、図画工作、音楽など）には自立活動以外の内容も多く含まれており、こうした内容を、どのように教育課程に位置づけていくかということがある。合わせた指導として考えていくこともできるが、新たな領域として整理していくことの方が解決するのではないだろうか。どういった領域が必要かは、議論が不足していた。今後の課題である。

(板書内容)

<問題1>

自立活動(MR 養護における)の位置づけが曖昧

明確化する必要あり

<解決策>

- ・ 時間における自立活動の指導が必要である

Ex. 課題学習(その子供に合わせた課題)

<問題2> 自立活動以外の内容も含まれる

ex. 国・算、係活動、図画工作、音楽、体育

新たな領域が必要

自閉症の子の学びのスタイルから

1対1学習体制から小集団、家庭や地域へ

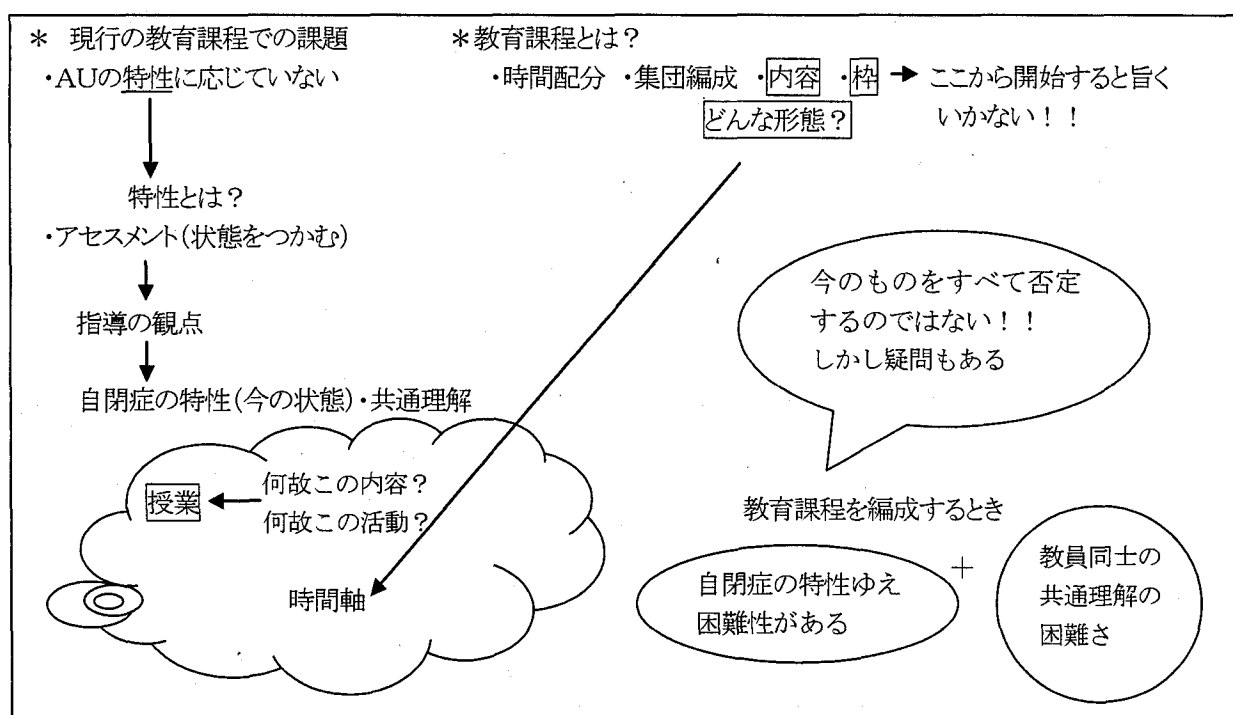
(2) 大阪会場①

- ・ 7人のメンバー各自が発表した内容を課題としてまとめると、「自閉症の特性に応じた指導では集団活動に問題が生じている」という点と、「個別の指導の在り方が課題」という2点が整理された。
- ・ ここでは時間の関係上集団活動を中心に協議をするが、自閉症の子どもの障害に配慮する必要においては、体育や音楽、美術や生活単元といった教科では、見通しが持ちにくいために集団参加が困難であると言える。そのため、パニックや飛び出し等の問題行動が多くなり、知的障害の子どもとは異なった指導が必要ではないか。
- ・ 現状では、知的障害の教育課程の枠に自閉症を当てはめて指導や配慮を工夫しているレベルだ

が、やはり工夫のレベルだけでは解決が難しい状況になっている。したがって、自閉症の特性に応じた教育課程の編成が必要であろう。

- ・そのための課題としては、人とのかかわりやルール理解といった社会性の学び方が重要で、個別指導も必要だが、やはり社会で生きていくことを考えると集団は必要である。
- ・取り出しといった個別指導は必要だが、分けた指導のみでいいかということそうでもないとの意見が出て、「特性に応じた集団での指導」と「取り出しの個別指導」の両方が必要であるとの結論であった。
- ・自閉症の卒業後の社会的自立を考えた場合、現状では自閉症に配慮された場は少なく、そのため、自閉症の自立の仕方や地域家庭での過ごし方を知る必要がある。
- ・様々な課題の中で、自閉症の特性に応じた教育内容は何か。何を目標にどんな指導をしていけばいいのか結論は出ず、考えていく時期にきているとのことで協議が終了した。

(板書内容)



(2) 大阪会場②

- ・現状では、自閉症の子ども個々の特性に応じた配慮は実施しているが、自閉症に適した授業ではない。このような話から協議が開始され、現在の教育課程を否定するのではなく、今あるものを適切なものに変えていきたい。そのために、教員同士の共通理解を図るために研修を行い、話し合いや協議を実施すべきであろう。したがって、枠から考えると難しいので、指導内容を求めながら考えていった。
- ・重要なことは、自閉症の特性を共通理解した上で授業をすべきであるとの認識である。指導内容の話をしていく際に、どうしても子どもの個にかかる内的な話に陥りやすいが、時期的なタイミング、その子の年齢といった時間軸を考慮していくことが大切である。
- ・知的障害の教育課程だけでは無理であるとの共通認識を持っているが、全部を変えようというのではない。つまり自閉症の特性に応じた指導時間を設定するのではなく、今ある中でやっていけ

ることを探することが重要。例えば、教育課程を編成するために、自閉症の特性を共通理解するための研修は必要で、当たり前のことを当たり前にやれていない現状を再認識して、そこから出発する必要がある。

(板書内容)

* 障害特性に応じた①集団活動、②集団や個別の指導の在り方 → 2本柱で考える (今回は①のみ)

* 障害に配慮する必要

- ・ 集団参加 (例: 体育や音楽) が難しい 他の障害の子とは違った指導が必要では?
- ・ 見通しがもちにくい

* 現在は…

- ・ 教育課程の枠に当てはめた指導内容・配慮・工夫 → 非常に難しい

自閉症の特性に応じた教育課程の編成

自閉症の子に応じた教科内容は何か? → 課題として考えなくてはならない事

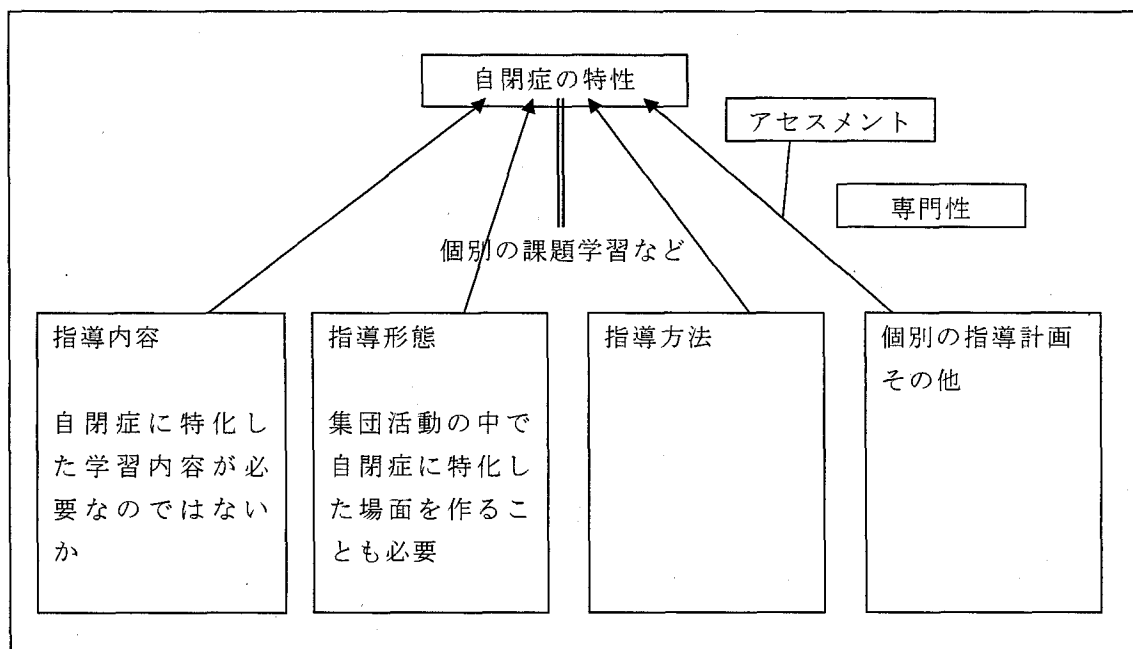
社会性 (人との関わり, ルール) の学び方

- ・ 特性に応じた指導が必要 → 取り出し指導 (分けた指導) でいいのか?
- ・ 集団の良さ → 周囲の人から認められ賞賛される場
- ・ 社会的自立をどう考えるか? → 自閉症者の自立観を考える → 将来自閉症に配慮された場は少ない。

(3) 福岡会場①

- ・ 様々な現状と課題が出てきており、例えば、自閉症に特化した学習内容が必要なのではないか、集団活動の中で自閉症に特化した場面を作ることにも必要なのではないか等の意見があった。
- ・ 学校全体としてチームとして取り組む必要がある。自閉症を理解するチェックリストが必要で、すべての教師に浸透させる必要がある。
- ・ 新しい指導の形態を作ろうという意見がでた。個別の課題学習が有効なのではないかという意見が出てきた。自閉症の特性を理解すれば、あえて特設する必要もないのではないかという意見も出された。自立活動の中に盛り込んでいけば、わかりやすさは増すであろう。
- ・ みんなで取り組む際には、実践例を個別の指導計画の中に取り込んで子どもの変容を示していく必要がある。
- ・ 子どもの変容のためには教師の専門性の向上があり、それは子どものハッピーな生活につながっていくだろう。
- ・ ポイントを押さえていけば、どの場面でも特性に合わせた指導はできるはず。どちらがよいかは結論が出なかった。

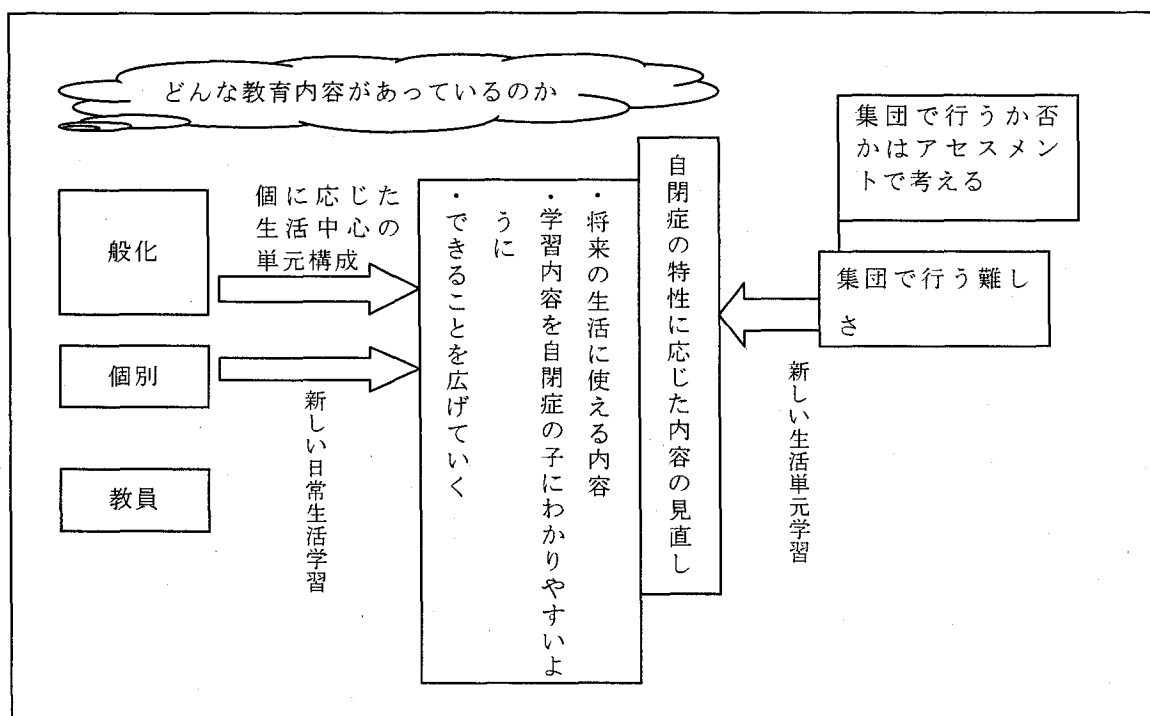
(板書内容)



(3) 福岡会場②

- ・どんな教育内容が合っているのかを考えたとき、自閉症の特性から考えて、集団で行う難しさなどがあり、現状として教育課程上位置づけるのが難しい。また、般化の難しさなどもある。
- ・今までの生活単元学習や日常生活学習の枠にとらわれず、個に応じた生活中心の単元構成をしていく必要がある。枠を大事にしたとしても、自閉症の特性に応じた内容の見直しをする必要がある。
- ・自閉症の特性に応じた内容を考える際、将来の生活に使える内容を取り上げたり、学習内容を自閉症の子にわかりやすいようにしたり、できることを広げていくよう工夫したり、保護者のニーズに合わせた学習内容を選択するなどが必要。

(板書内容)



5. プロジェクトワークショップのまとめ

ここでは、「自閉症教育実践セミナー」の各会場（北海道、大阪、福岡）で、プロジェクトワークショップにおける協議事項の共通点及び教育課程編成に関して特に重要であると考えられる観点を以下に整理する。

1) 総合的なアセスメントの構築に関する観点

- ・ 自閉症のある児童生徒一人一人の教育に、アセスメントを生かすことの重要性について学校全体で共通認識する必要がある。そのために、「校内システム」、「アセスメントを実施する力量」、「情報の共有」の三つの視点から改善・充実を図る必要がある。
- ・ これまでのアセスメントに加え、自閉症の特性を踏まえたアセスメント方法を検討する必要がある。そのためには、アセスメントの協働、結果の公開、計画的な研修システムの改善などが必要である。また、専門家と連携したアセスメントの実施も有効である。
- ・ アセスメントを教職員だけで行うのではなく、保護者と連携しながら実施し共有することで、個々の児童生徒の特性の理解が一層深まっていく。
- ・ 教職員が有する専門性を総合的に活用したアセスメントを行うことが大切であり、これをコーディネートできる人材が必要である。

各会場での協議では、自閉症のある児童生徒一人一人に関して、自閉症の特性に応じた指導目標、内容、方法を具体化するためには、校内においてアセスメントの意義や重要性を共通認識する必要性が指摘され、同時に特性を的確に把握するためのアセスメント方法を明確にする必要があることが協議された。

また、アセスメントを校内の教職員だけでなく、保護者をはじめとした関係者と一堂に会して実施することの意義についても協議された（ただし、本研究所と筑波大学附属久里浜養護学校で共同で実施した「評価のための個別セッション」の実践事例に触発された観点とも考えられる）。

このようなアセスメントの意義を各学校において共通理解し、教育課程の改善や個別の指導計画の作成、一人一人の特性に応じた指導の充実に結びつけるために、教師のアセスメントに関する力量、専門性の確保、向上が不可欠である点についても共通して指摘されており、校内研修の在り方や、アセスメントを効果的に活用するための校内システム、専門家との連携などが方途として挙げられた。

2) 目標設定のための観点

- ・ 学校として観点を定め共有するためには、自閉症の特性に関する共通理解が欠かせない。
- ・ 現状として、自閉症のある児童生徒の指導目標を設定するための観点は、学校または学部や学級で定めている取組はあまりみられず、教員個人での判断で行われている。
- ・ 自閉症の特性を踏まえた指導目標を具体化するためには、どのような観点が必要なのかについて検討する必要がある。そのためには、児童生徒の特性に応じた指導内容の整理が必要となる。
- ・ 観点の設定に当たっては、三つ組と言われる自閉症の特性を踏まえること、発達段階を把握することが必要であるが、DSM-IVやICD-10などの操作的定義からのとらえ方だけでなく、自閉症のある児童生徒の教育目標の観点から設定する必要もある。

共通して、自閉症の特性を踏まえた観点を定め指導目標を具体化する取組については、学校としての意識が希薄である点が確認された。現状としては、知的障害のある児童生徒の指導目標を設定する際の観点を参考にしていることや、個別の指導計画を作成する担当者の判断で指導目標を設定している状況などが挙げられた。

このような現状に対し、自閉症のある児童生徒の教育的ニーズを指導目標に反映させるための観点を検討する必要があることが確認された。

目標設定のための観点を学校として定めている実践例としては、筑波大学附属久里浜養護学校において、「生活を視野に入れたスキルの獲得」、「社会的行動を視野に入れた行動形成」、「認知発達を視野に入れた発達課題」の三つの観点を定めての取組があるが、これらの例を参考に、各学校において検討することが必要であると考えられる。

3) 自閉症の特性に応じた教育課程の編成の観点

- ・現状としては、知的障害の特性に対応した教育課程である。自閉症のある児童生徒等の特性に応じた配慮はしているものの、自閉症の特性に適した授業であるとは必ずしも言えない。現行の領域・教科を合わせた指導では、集団活動が多く、自閉症のある児童生徒にとって学習活動に参加しにくい状況がみられる。
- ・自閉症の特性に応じた指導内容を整理する必要がある。特に社会性や般化、認知特性等に対応する指導内容を具体化する必要があるのではないかな。
- ・個別の指導を行う時間をどのように確保するかが課題である。
- ・現行の教育課程においては、自閉症の特性への対応を徹底して行う視点、自立活動の時間における指導において個別的な指導を確保する視点、自閉症の特性に対応する内容を各教科や領域の内容と関連させて（または合わせて）指導を行う指導の形態を工夫する視点、などが考えられる。
- ・学習した内容の家庭生活への般化や、家庭と連携した指導など、家庭生活、地域生活への広がりを想定した教育課程改善の視点が必要である。

本グループでは、主に教育課程における目標、内容、方法の概念を自閉症の特性に応じてどのように整理し、各指導の形態において具体化していくのかという観点から、現状と課題、現状の中で考えられる方途について整理した。

現行の教育課程は当然のことながら、知的障害の障害特性に対応する内容（知的障害養護学校の各教科、自立活動の内容）を教科別の指導、領域別の指導、領域・教科を合わせた指導等において生活と関連づけながら指導を行うよう編成されており、個別の指導計画に基づいて具体化される個々の指導目標を達成するために個に応じた指導が行われている。各会場の協議においては、現状として自閉症の特性への対応について不十分であり、教育課程編成の改善や工夫が必要であることが確認された。

協議の中では、前述した点に加えて、教職員の共通理解やチーム・ティーチングの在り方、学級・学部経営の在り方、教育環境の整備、個別の指導計画の作成と活用などの様々な角度から課題が抽出されているが、特に、自閉症の特性に応じた指導内容の明確化、及び指導方法の工夫が中心的な課題として挙げられた。

教育課程改善の方途としては、先に整理したように①現行の教育課程の中で自閉症の特性に配慮した指導を徹底する、②自立活動の時間における指導を確保し、個別指導を充実させる、③自閉症

の特性に対応する自立活動の指導内容を，各教科や領域の内容と関連させて（または合わせて）指導する領域・教科を合わせた指導の形態を工夫する，の三つの視点が挙げられた。

第3章 知的障害養護学校における自閉症教育 の教育課程について

第3章 知的障害養護学校における自閉症教育の教育課程について

1 知的障害養護学校における自閉症教育の教育課程編成上の課題

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

1) 知的障害養護学校における教育課程

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

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

(1) 指導内容の分類

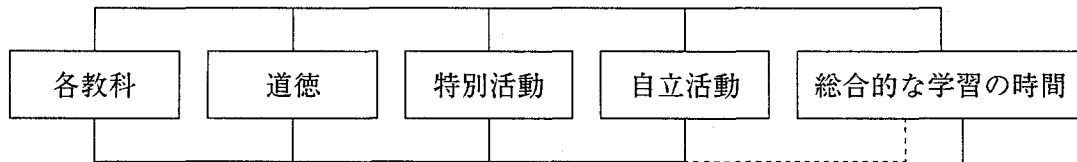
各教科の内容は、学習指導要領では、児童生徒の知的発達の程度を踏まえ、学部ごとに段階で示されている。各教科の内容の特色は、小学部の「生活科」に代表されるように、知的障害のある児童生徒の学習上の特性から、生活に役立つ内容が取り上げられている。そして具体的な場面で実際の学習を通して、日常生活において必要となる基本的な習慣や集団活動、社会的な活動への参加などの態度や技能を養うための内容になっている。

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

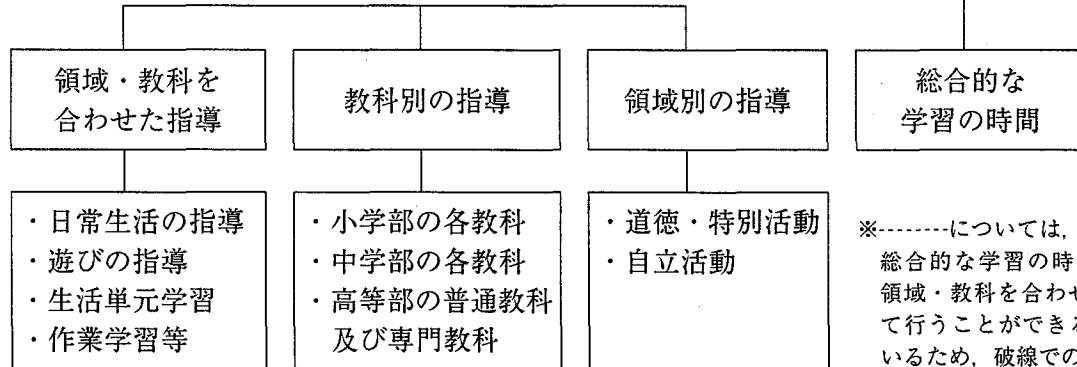
道徳及び特別活動については、小学校、中学校学習指導要領に示された内容を準用することとされている。道徳については、特に、自立活動で示された障害に基づく種々の困難を改善・克服する意欲や豊かな道徳的心情の育成に関する内容が、特別活動では経験の拡大や集団活動、地域の人々との交流などを通して豊かな社会性を養うことに関する内容が、特に重点として示されている。

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

【指導内容の分類】



【指導の形態】



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

図1 知的障害養護学校の教育課程編成の構造

(2) 指導の形態

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

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

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

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

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

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

(3) 教育課程の実際

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

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

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

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

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

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

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

2) 知的障害のある自閉症の児童生徒の教育課程編成上の課題

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

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

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

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

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

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

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

3) 知的障害養護学校の教育課程における課題

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

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

表2 知的障害養護学校の教育課程の現状と課題

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

2. 教育課程に関する調査

1) 目的

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

表3 研究の目的

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

2) 調査の方法と内容

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

(1) 調査方法

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

(2) 調査内容

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

ア. 学校の教育課程についての基本情報

イ. 指導目標とその内容など

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

表4 調査した指導目標等の内容

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

選択肢

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

3) 調査の結果

調査の結果の概要については、表5、表6にをまとめた。

(1) 学校の教育課程の概要

表5は、各学校の教育課程の概要をまとめたものである。

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

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

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

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

(2) 調査内容の項目ごとの整理

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

(3) 自立活動の区分での整理

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

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

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

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

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

表6 短期目標、目標設定の理由や実態、指導内容など

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

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

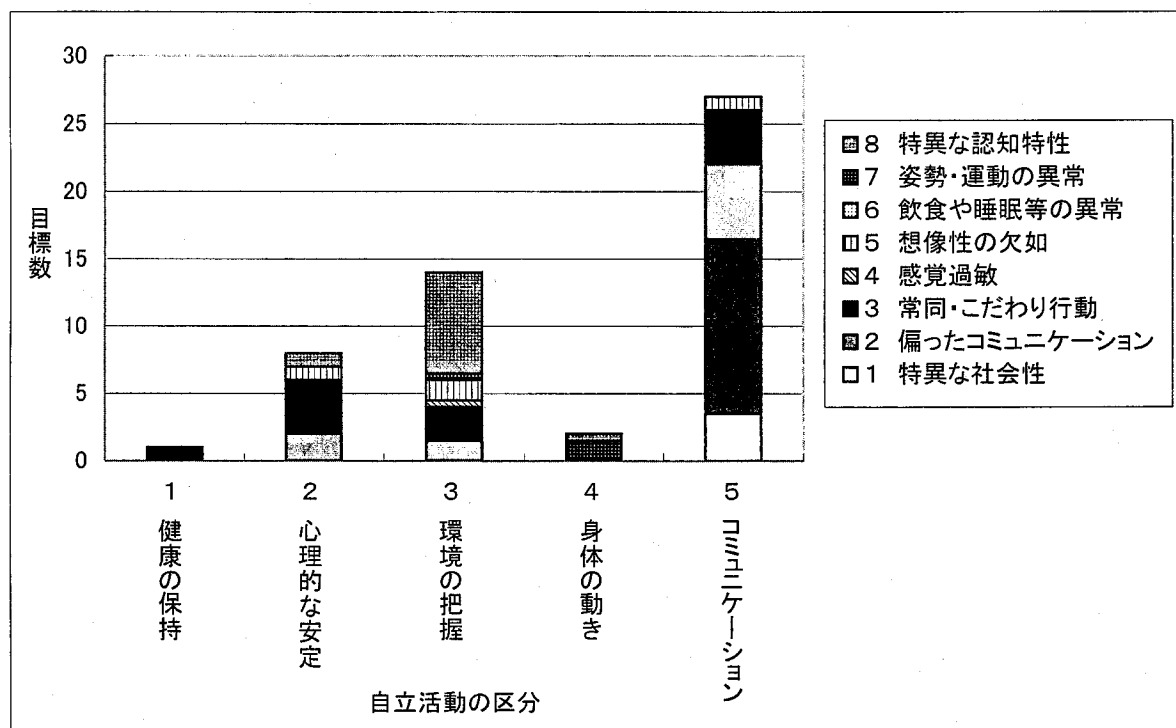


図2-1 区分で整理した目標数

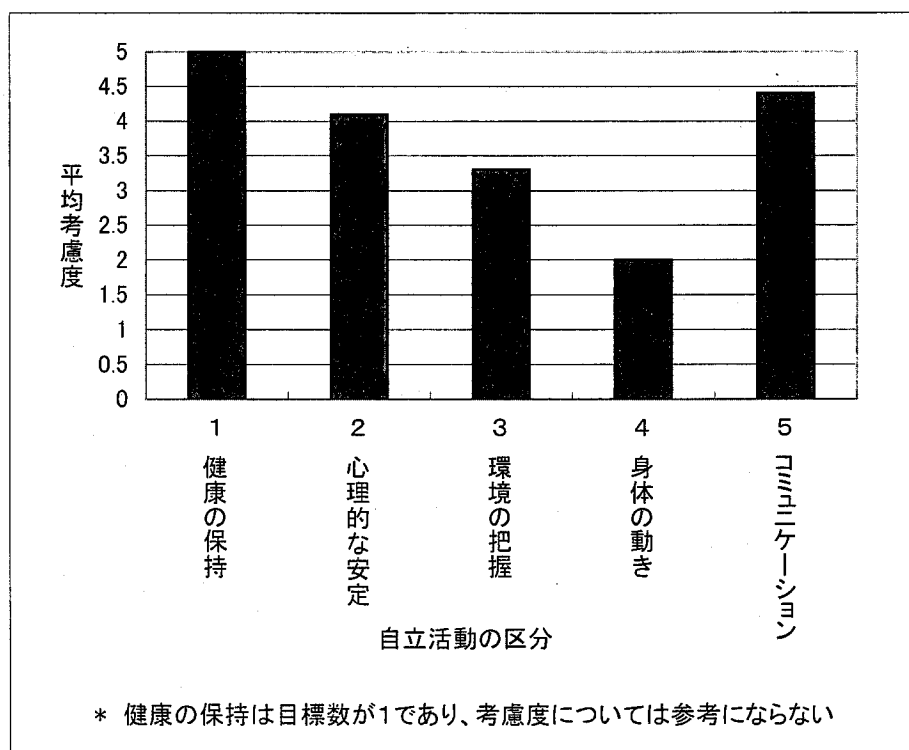


図2-2 区分ごとの自閉症の特性についての平均考慮度(最高で5)

(4) 自閉症の特性ごとの整理

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

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

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

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

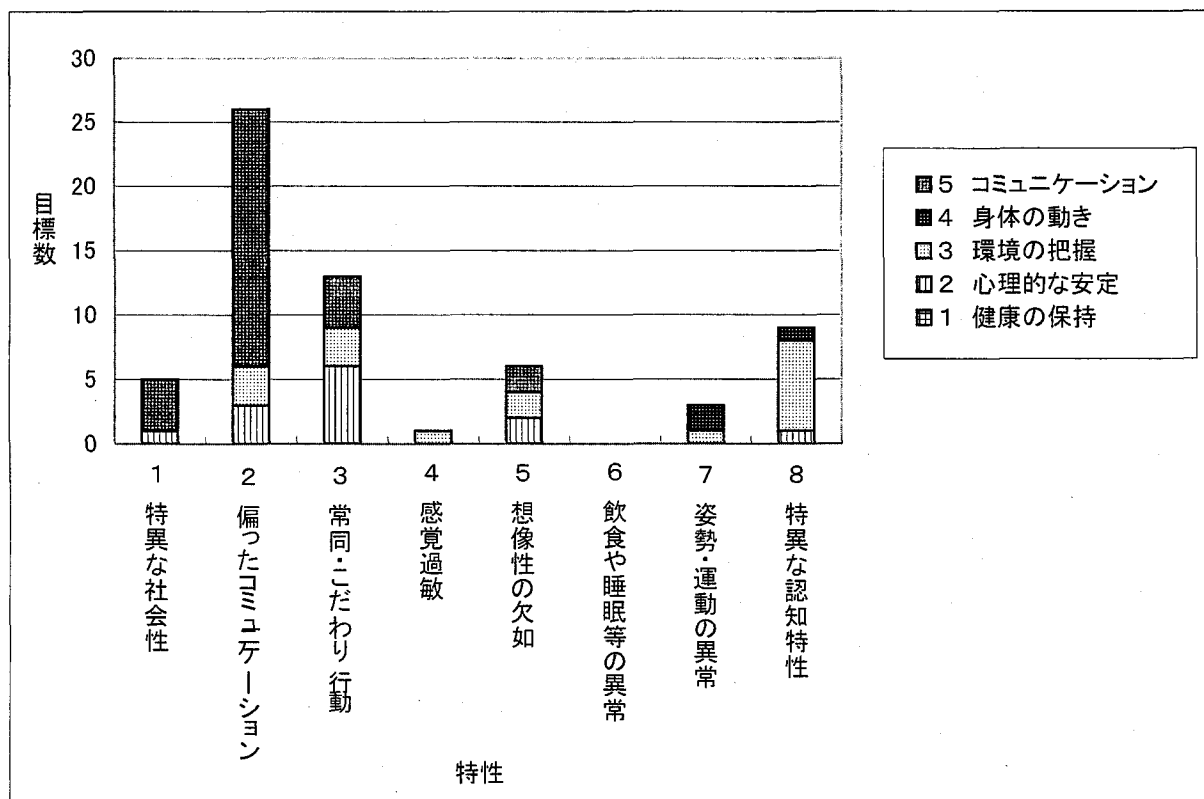


図3-1 自閉症の特性ごとの目標数

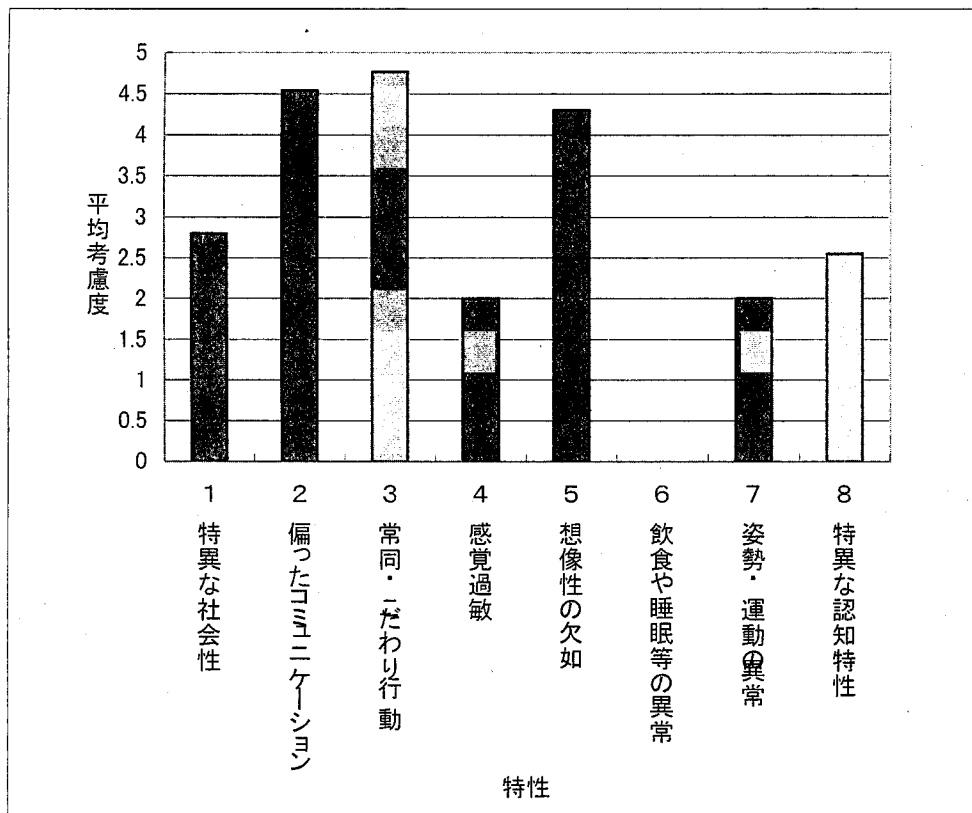


図3-2 特性ごとの平均考慮度(最高で5)

(5) 自閉症の特性ごとの具体的な目標と指導内容

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

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

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

表7 「偏ったコミュニケーション」に関する指導目標と内容など

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

表8 「常同・こだわり行動」に関する指導目標や内容など

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

表9 「想像性の欠如」に関する指導目標や内容など

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

4) 考察

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

(1) 調査内容の検討から

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

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

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

(2) 調査の結果から

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

ア 基本情報から

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

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

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

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

イ 指導目標と指導内容、考慮された特性から

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

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

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

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

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

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

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

ウ 調査を実施して

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

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

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

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

3. 自閉症のある児童生徒等の特性に応じた教育課程編成の提言

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

1) 教育課程編成にかかわる教育方針の明確化と共通理解

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

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

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

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

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

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

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

2) 自閉症の特性に応じた教育課程改善の視点

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

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

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

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

という点を踏まえる必要がある。

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

3) 指導内容の整理

(1) 自立活動の指導内容

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) 各教科等の指導内容

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

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

(3) 適切な内容選択の視点

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

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

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

表10 機軸行動の五つの領域 (Koegelら)

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

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

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

表11 自閉症教育のキーポイント

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

4) 効果的な指導の形態の在り方

プロジェクトワークショップにおいて検討された教育課程改善の方途として、

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

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

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

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

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

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

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

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

③の視点については、重複障害者の特例を用いた教育課程編成の考え方である。

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

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

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

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

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

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

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

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

合わせた指導として教育課程に位置づけることが適切であると考ええる。

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

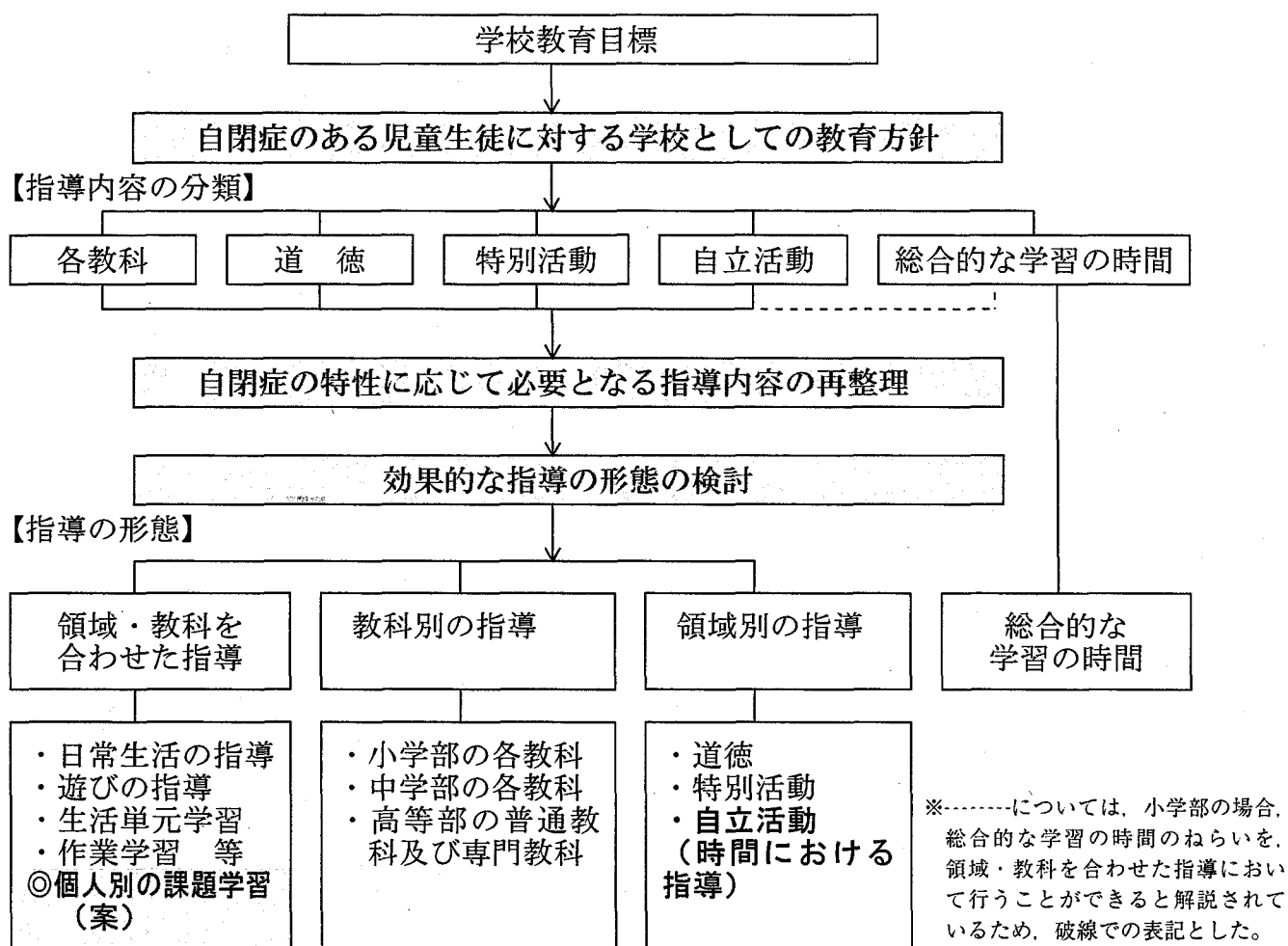


図3 自閉症の特性に応じた教育課程編成の構造（案）

ま と め

ま と め

本プロジェクト研究は、副題に示すように、知的障害養護学校における自閉症の特性に応じた指導内容、指導法、環境整備を中心に検討してきた。このまとめでは、これらの指導内容、指導法、環境整備の3点にそって、3年間の研究の到達点と残された課題を述べるが、その前に、「本プロジェクト研究における課題設定の経緯」で触れた「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」という問題について、現在我々が到達したポイントについて述べておくべきであろう。

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、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児」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。

3年間の研究で到達した結論は、自閉症の特性に応じた指導内容、指導法、環境整備が、それぞれ存在すると思われることである。指導内容に関しては、本プロジェクト研究では現在の知的障害養護学校の実践に基づいて検討してきたため、自閉症の特性から自立活動の内容として重視すべき事柄がいくつか見つかったこと以外には、データに基づく成果は得られなかった。それでも、協力校における事例の分析から、自閉症教育でキーポイントとなる指導内容が特定でき、7つの力の試案を示した。これらの妥当性や、指導プログラム、教材・教具については今後の課題として残されている。また、協力校での実践から、自閉症の児童生徒に個別での学習や集団であっても個々に異なる課題を学習するなど、集団活動を前提としない指導の形態が必要なことも分かった。本プロジェクト研究では、これらの指導の形態を領域・教科を合わせた指導として教育課程上位置付け、遊びの指導や生活単元学習など集団活動を前提とする形態とは異なるが、自立活動を核に各教科を生活的に扱う形態として「個人別の課題学習」を提案した。この妥当性についても、今後の検討課題である。

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分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。個々の児童生徒に分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。

指導法と環境整備については普及の段階に入っていると述べたが、普及のバリアーは低くないと思われる。バリアーの一つは、意識上のものである。今までのやり方を変えたくない、これまでのやり方で問題ない、知的障害教育はこうあるべきである、学校は集団を基本とするものである、障害があっても児童生徒同士の自然な触れ合いの中で成長していくものである、などさまざまな次元での意識がバリアーとなっている。もう一つのバリアーは物理的なものである。現在の知的障害養護学校は超過密状態である。全国528校に幼稚部から高等部まで65,690人が在籍している（平成16年5月1日現在）。この5年間で学校数の増加は9校だけなのに、在籍者は1万人以上増えている。それに伴い、大規模校も増えていよう。そうした過密、大規模の環境のため、有効だと分かっているでも採用できない学校もある。こうしたバリアーの中で普及すること、さらにはバリアーそのものをなくしていくこと、これまた今後の課題である。

最初に述べたように、本プロジェクト研究は知的障害養護学校における自閉症の特性に応じた対応の在り方を検討してきた。研究の中で、盲・聾・養護学校在籍者の4人に1人が自閉症と推定されることを明らかにした。知的障害養護学校では、小学部で約5割、中学部で約4割である。これらの児童生徒は、自閉症としてではなく、自閉症を伴う知的障害として在籍している。今後必要なのは、「知的障害養護学校における対応」ではなく、知的発達の遅れの有無にかかわらず、自閉症の特性に応じた学校生活とは何か、特別な教育課程はどうあるべきか、教育環境をどう整えるのか、指導法をどう活用するか、それらの在り方を検討することであろう。これらの在り方を具体的なパッケージとして示すことが次の課題であり、さらには小・中学校等における自閉症の児童生徒への支援につながるものと考えている。

N I S E 自閉症セミナー資料

N I S E 自閉症教育実践セミナー

1. 趣 旨

独立行政法人国立特殊教育総合研究所におけるプロジェクト研究「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－」（平成15年度～17年度）のこれまでの研究成果（「自閉症教育実践ガイドブック－今の充実と明日への展望－」（平成15年度）、「自閉症教育実践ケースブック－知的障害養護学校における実践－（仮）」（平成16年度））の普及を図り、自閉症のある子どもの教育の充実・発展に寄与するとともに、本研究に関する課題を整理し、解決の方向性を見出す。

2. 各会場

1) 北海道会場

1. 主 催	独立行政法人国立特殊教育総合研究所 国立大学法人北海道教育大学附属養護学校（本プロジェクト研究 研究協力校）
2. 後 援	北海道教育委員会 函館市教育委員会 北海道特殊学校長会
3. 期 日	平成17年10月14日（金）・15日（土）
4. 会 場	国立大学法人北海道教育大学附属養護学校及び同函館中学校 養護学校住所：〒041-0806 北海道函館市美原3-48-1 電話：0138-46-2515 F A X：0138-47-8729
5. 対象地域	北海道・東北・関東・甲信越地方 （北海道、青森県、岩手県、宮城県、秋田県、山形県、福島県、茨城県、栃木県、群馬県、埼玉県、千葉県、東京都、神奈川県、新潟県、山梨県、長野県）
6. 対 象 者	主として知的障害養護学校等で自閉症のある幼児児童生徒の指導にあたっている教職員
7. 定 員	200名

2) 大阪会場

1. 主 催	独立行政法人国立特殊教育総合研究所 大阪府教育センター
2. 期 日	平成17年10月21日（金）
3. 会 場	大阪府教育センター 住所：〒558-0011 大阪市住吉区荻田4丁目13-23 電話：06-6692-1882 F A X：06-6692-1898
4. 対象地域	北陸・東海・近畿地方 （富山県、石川県、福井県、岐阜県、静岡県、愛知県、三重県、滋賀県、京都府、大阪府、兵庫県、奈良県、和歌山県）
5. 対 象 者	主として知的障害養護学校等で自閉症のある幼児児童生徒の指導にあたっている教職員
6. 定 員	200名（午前中のみ +250名を参加可能とする）

3) 福岡会場

1. 主 催	独立行政法人国立特殊教育総合研究所 国立大学法人福岡教育大学障害児教育講座・附属障害児治療教育センター (本プロジェクト研究パートナー)
2. 後 援	福岡県教育委員会 福岡市教育委員会 北九州市教育委員会
3. 期 日	平成17年11月12日(土)
4. 会 場	国立大学法人福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター 住所：〒811-4192 福岡県宗像市赤間1番1号
5. 対象地域	中国・四国・九州・沖縄地方 (鳥取県,島根県,岡山県,広島県,山口県,徳島県,香川県,愛媛県,高知県,福岡県,佐賀県,長崎県,熊本県,大分県,宮崎県,鹿児島県,沖縄県)
6. 対 象 者	主として知的障害養護学校等で自閉症のある幼児児童生徒の指導にあたっている教職員
7. 定 員	200名

北海道会場

	12:00	13:00	14:30	16:30
第1日		受付	開会	研究成果報告
				実践報告

	9:30	12:00	13:00	16:30
第2日	シンポジウム	昼食	分科会 (7分科会)	閉会

全体会

【第1日】 10月14日 (金)	12:00-13:00	受付 (昼食・休憩)
	13:00-13:15	開会 趣旨説明, 日程説明, 諸連絡
	13:15-14:15	研究成果報告 報告者 国立特殊教育総合研究所 主任研究官 佐藤克敏
	14:15-14:30	休憩
	14:30-16:30	実践報告 「知的障害養護学校における自閉症のある子どもの教育の実際」 研究協力校 北海道教育大学附属養護学校 教諭 志村克美 研究協力校 富山大学人間発達科学部附属養護学校 教諭 高畠佳江 まとめ 国立特殊教育総合研究所 総合研究官 小塩允護 助言者 文部科学省特別支援教育課 特殊教育調査官 石塚謙二
【第2日】 10月15日 (土)	9:30-12:00	シンポジウム 「豊かな生活を実現するための自閉症教育の充実に向けて ～函館地域の実践から～」 実践報告 知的障害児通園施設つくしんぼ学級 支援員 坂田貴宏 北海道教育大学附属養護学校 教諭 辻 剛一 北海道発達障害者支援センター「あおいそら」 相談員 片山智博 コーディネーター 北海道教育大学函館校 教授 木村健一郎 指定討論 社会福祉法人侑愛会 理事長 大場公孝 日本自閉症協会 副会長 氏田照子
	12:00-13:00	昼食・休憩

※10/14 (金) 16:40-18:00 プロジェクトワークショップに参加される方のみプレ分科会を行います。

分科会

第1分科会	一人一人に応える授業をめざして（小学部）	実践報告：北海道教育大学附属養護学校 梅崎 誠 北海道七飯町立大中山小学校 北嶋公博 助 言：文部科学省特別支援教育課 特殊教育調査官 石塚謙二 【概要】一人一人の子どもの特性や学び方からみた学習活動の展開をめざした小学部の授業づくりの試みを紹介します。
第2分科会	一人一人に応える授業をめざして（中学部）	実践報告：富山大学人間発達科学部附属養護学校 加藤雄一 北海道教育大学附属養護学校 郡川孝行 助 言：東京都立高島養護学校 校長 三苫由紀雄 【概要】一人一人の子どもの特性や学び方からみた学習活動の展開をめざした中学部の授業づくりの試みを紹介します。
第3分科会	一人一人に応える指導のためのアセスメント	実践報告：筑波大学附属久里浜養護学校 荒川正敏 北海道教育大学附属養護学校 渡邊 倫 助 言：国立特殊教育総合研究所 主任研究官 佐藤克敏 【概要】アセスメントを踏まえ、保護者と共に子どもの特性や学び方の特徴を共有しながら、学習活動を展開していくまでの方法と実践を紹介します。
第4分科会	社会生活への広がりをめざして	実践報告：北海道鷹栖養護学校 加藤 歩 北海道東川養護学校 土居彰一 助 言：北海道教育大学旭川校 教授 古川宇一 【概要】子どもたちの社会生活の広がりと充実のためには、学校はどのような役割をもつか、そして、どのような教育活動が重要となるか。学校における学習活動や取組を紹介します。
第5分科会	家庭生活への広がりをめざして	実践報告：日本自閉症協会北海道支部 山瀬正己 知的障害者更生施設 生振の里 大澤隆則 助 言：北海道教育委員会 小中・特殊教育課 指導主事 矢口 明 【概要】学校教育の成果を家庭生活上で充実するには、学校は家庭とどのような関わり方が重要となるか。両者が連携した指導・支援の実践を紹介します。
第6分科会	学校と地域・家庭との連携（函館地域の実践報告）	実践報告：北海道教育大学附属養護学校 吉野隆宏 北海道教育大学附属養護学校 加藤琢也 助 言：渡島圏域障害者総合相談支援センター 村川哲郎 【概要】放課後や夏休みの子どもの生活支援や、子どもの成長記録を保護者と学校と地域の関係機関が共有し、利用するための情報ファイルの活用等、函館地域で展開される地域活動を紹介しします。
ワークショップ	知的障害養護学校における自閉症教育の現状と課題	ファシリテーター：国立特殊教育総合研究所 研究員 齊藤宇開 補助ファシリテーター：広島県教育委員会 障害児教育室長 竹林地毅 【概要】知的障害養護学校における自閉症教育の現状と課題について、主に教育課程についてワークショップ形式で行います。

実践報告『知的障害養護学校における自閉症のある子どもの教育の実際』

研究協力校 北海道教育大学附属養護学校 教諭 志村克美
研究協力校 富山大学人間発達科学部附属養護学校 教諭 高畠佳江
ま と め 国立特殊教育総合研究所総合研究官 小塩允護
助 言 者 文部科学省特別支援教育課特殊教育調査官 石塚謙二

自閉症の子への『学び』支援～最適化のための実践的アプローチ

北海道教育大学附属養護学校 教諭 志村克美

知的障害児を対象とする養護学校において多くの自閉症児が学んでいる。しかし、自閉症児と知的障害児では、教育的なアプローチの仕方が必ずしも同じではなく、行動上の問題を抱えるケースの多い自閉症児が学習活動を展開する際には、困難が伴うことも多い。北海道教育大学附属養護学校では、平成10年度より自閉症教育を切り口にして校内研究を進めてきた。その経過を振り返ると

- 適切なアセスメントの下に、一人ひとりに応じた環境づくりを行い、一人ひとりの将来を見据えた「指導の最適化」の在り方を追究してきた。
- 自閉症児一人ひとりの個性を「良さ」として肯定的に理解する基本姿勢に立ってアセスメントを行い、将来を見据えた目標を設定した。そして「良さ」が生きる支援方法の追究が、自閉症児が主体的な学習への参加につながると考えた。
- 「主体的に活動する姿」の具現化が、将来の豊かで充実した生活に結び付いていく基盤になると考えて実践を重ねてきた。
- 平成12年度からは、(将来の)豊かで充実した地域生活を目指して、「くらし」「しごと」「よか」の三つの視点から最適な支援の在り方を探ってきた。

本校では、過去に個人実態表、個人課題表などを作成し、個に応じた実践を指向してきた経緯がある。個に応じた実践を大切にしつつ、自閉症児の指導の最適化を目指した実践研究を行う中で、多くの知見を得られた。現在、「一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援への課題と方途」という研究主題のもと、「障害理解に立った支援と教育環境づくり」「個の能力・特性に応じた支援」「地域・家庭生活の支援」をキーワードに最適な支援の在り方について探究している。

1 学校概要

児童生徒は、全校61名で、内訳は小学部3学級19名、中学部3学級16名、高等部3学級26名で(H17.4.1現在)、その内、自閉症のある児童生徒は、小学部13名68.4%、中学部11名68.7%、高等部13名50%である。学校全体における自閉症のある児童生徒は37名60.6%となり、自閉症のある児童生徒の割合が一番多いことが本校の特徴といえる。また、障害の重度・重複化が進み、近年は自閉症と重度の知的障害を併せ有する児童生徒が増えている現状である。職員構成は、校長、副校長、教諭(教頭を含む26)、養護教諭、合計29名である。

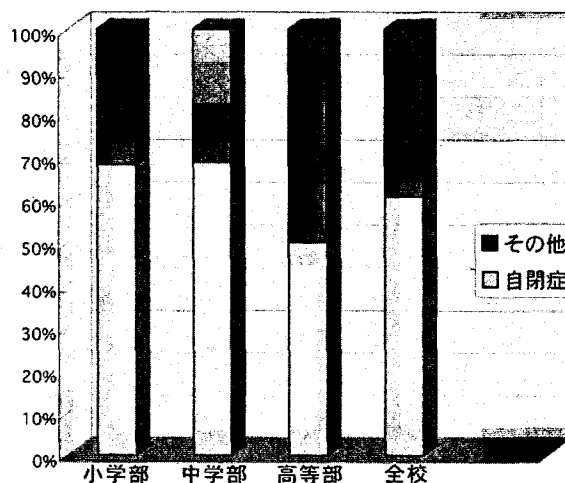


図1 本校における自閉症児の割合図

2 具体的な取り組み（小学部の例）

（1）学習環境の整備～学びやすい環境を

学習環境の整備は、自閉症児に関わらず、児童生徒が学校生活において主体的に学んでいくための、必要条件である。活動に合った適度なスペースを確保し、不必要な刺激を避け、必要とする情報が適切に得られるように学習環境を整備した。また、休憩や余暇のためのスペースも確保している。

（2）学習活動の工夫、指導体制の工夫を

個別学習、課題別や学年別等のグループ学習、学部集団での学習の設定と指導者配置の工夫を行っている。

ア. きりのめタイム～毎日継続して取り組まれる体育と音楽の活動。（体育2グループ、音楽学部全員）

イ. 児童の特性や学習経験から編成したグループの学習（4グループ）

ウ. 行事への取り組みの工夫～体育祭、文化祭

（3）自閉症児個々の特性に応じた指導を

ア. 視覚的情報を活用した指導方法の検討・視覚的手がかりを利用して左右正しく靴を履く練習を行うことから、正しく靴を履いた感覚を理解した事例・言葉の手がかりを利用して視覚情報を整理して行なった牛乳配りの事例・視覚的プロンプトを利用してお手伝い（雑巾がけ）に取り組んだ事例
イ. コミュニケーションブックで思いを伝える・表出言語の乏しい情報の受容や選択の面で効果のあった写真や絵カードなどを、意思を伝える手段として用いる取り組み

ウ. 保健室との連携による健康チェックと日課の検討

・体調不良をうまく伝えられず、活動中に調子を崩してしまいがちな児童に対し、健康チェック表を用い自己チェックすることを学ぶと共に、日課に休憩を取り入れるなどする取り組み。

（4）家庭や関係機関等との連携を

- ・家庭との情報の共有、連絡帳の工夫
- ・家庭支援に向けた支援者の連携

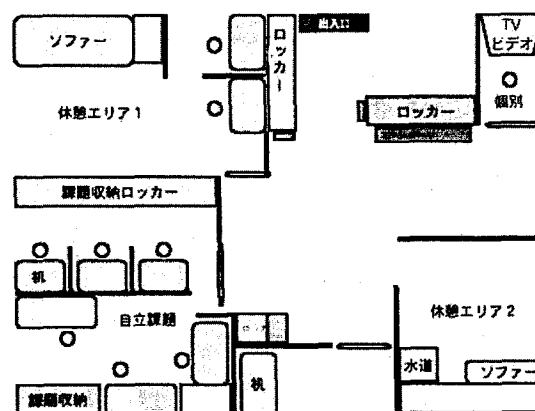


図2 教室環境の例（高学年）



図3 きりのめタイムの一コマ

○月○日 しつもん	
1 朝ごはんは何杯食べましたか	① 1はい ② 2はい ③ 3はい
2 きょうはあみうろに入りましたか	① はい ② いいえ
3 きょうはのどが いたいですか	① はい ② いいえ
4 目はかゆいですか	① はい ② いいえ
↓	
きょうのAくんは元気ですね。	

図4 健康チェック表の例

引用参考文献 自閉症の子への「学び」支援 最適化のための実践的アプローチ

北海道教育大学附属養護学校特別支援教育研究会著 2005 明治図書

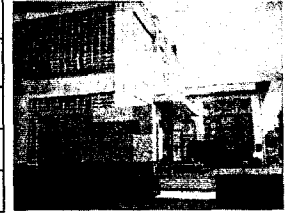
～チャレンジ活動を通して～

富山大学人間発達科学部附属養護学校 教諭 高畠佳江

1 学校概要

○ 学級編成

学年 性別	小学部							中学部				高等部				合計
	1	2	3	4	5	6	計	1	2	3	計	1	2	3	計	
男	2	3	0	2	2	2	11	4	6	2	12	5	5	3	13	36
女	1	0	3	1	0	1	6	2	0	4	6	3	2	3	8	20
合計	3	3	3	3	2	3	17	6	6	6	18	8	7	6	21	56



児童生徒数56名（自閉症と診断を受けた児童生徒は13名、自閉症の疑いのある児童生徒も含めると28名）

○ 職員構成

校長，副校長，教頭，学部主事(2)，教諭(23)，養護教諭，非常勤講師(3) 合計32名

○ 教育課程

小学部日課表

	月	火	水	木	金
9:00 1時	チャレンジタイム(自由活動)				
9:40	給食(給食)				
9:50 2時	キャスタイム(遊び・読書・自由活動)				
10:30					
10:40	生楽・舞・楽	国・算	生楽	生楽・舞・楽	国・算
11:20					
11:30	チャレンジタイム(自由活動)				
4時	遊び	読書・音楽	読書・音楽	読書・音楽	読書・音楽
12:10					
13:15	国・算・英語・英語・国語	国語	国語	国語	国語
13:55					
14:00	国語	国語・国語	国語	国語	国語・国語
14:40					

中学部日課表

曜日	月	火	水	木	金
	朝の光臨				
9:00	チャレンジタイム(自立活動)				
9:40	クラスタイム(自主)				
9:50	<選択> 南 外語館	国語	数学	国語	数学
10:30		国語	数学	国語	数学
10:40		国語	数学	国語	数学
1:30		国語	数学	国語	数学
1:40	体育	体育	総合的な 学習の時間	音楽	
1:50	体育	体育	総合的な 学習の時間	音楽	
2:00	体育	体育	総合的な 学習の時間	音楽	
2:10	体育	体育	総合的な 学習の時間	音楽	
2:20	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
2:30	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
2:40	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
2:50	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
3:00	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
3:10	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
3:20	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
3:30	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
3:40	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
3:50	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
4:00	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
4:10	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
4:20	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
4:30	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
4:40	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
4:50	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
5:00	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
5:10	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
5:20	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
5:30	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
5:40	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
5:50	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
6:00	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
6:10	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
6:20	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
6:30	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
6:40	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
6:50	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
7:00	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
7:10	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
7:20	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
7:30	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
7:40	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
7:50	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
8:00	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
8:10	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
8:20	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
8:30	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
8:40	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
8:50	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
9:00	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
9:10	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
9:20	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
9:30	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
9:40	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
9:50	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
10:00	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
10:10	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
10:20	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
10:30	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
10:40	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
10:50	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
11:00	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
11:10	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
11:20	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
11:30	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
11:40	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
11:50	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
12:00	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
12:10	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
12:20	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
12:30	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
12:40	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
12:50	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会
13:00	英語 学習会 (特別)	英語	外国語 学習会	英語	外国語 学習会

高等部日課表

時間	月	火	水	木	金
	他の施設				
9:00	サテラップタイム（自立活動）		サテラップタイム（自立活動）		
9:40	朝の食（日生）	学習の時間	朝の食（日生）		
9:50	<国語> 国語			<国語> 国語	
10:30	作業学習		作業学習		
11:20	<国語> 国語				生 徒
11:50	外活動				
12:10					
13:15	委員会 学習委員会	作業学習	国 語	国 語	国 語
13:55			国 語		
14:00					
14:30	日 生		休 日	休 日	休 日
14:40					

2 自閉症の児童生徒への教育の基本方針

本校では、自閉症の児童生徒も含めた全員が、活動に主体的に取り組み、豊かで自立的な生活を送ることを目指している。この主体的とは、「全てのことを自分一人でする」ということではなく、「他人の力を借りたり補助具を用いたりしながらも、できる限り自分の力で行うこと」である。指導に当たっては、活動に見通しをもてるように手順表などの支援ツール（※）を使ったり、まわりの支援者の在り方を考えたりするなど適切な支援環境づくりを工夫している。

① チャレンジタイムについて

本校では、学校全体でチャレンジタイムという時間を帯状に設けている。チャレンジタイムでは、一人一人が自主的にチャレンジ活動（④参照）できるように支援ツール（※）を活用したり、頑張ったことをチャレンジ日記に記録したりしている。できるだけ自分の力で課題を遂行し、継続することを学ぶ場である。そして、チャレンジタイムで身に付けた力をベースとし、他の授業でもこの力を生かせるようにしている。

② チャレンジ活動全体のねらい

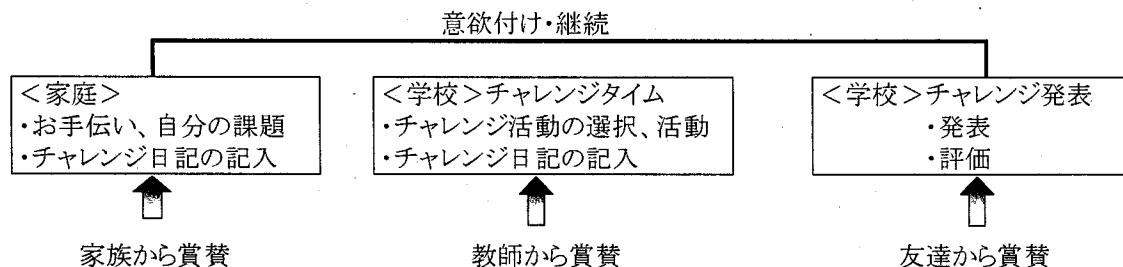
児童生徒が、自分で決めた活動に主体的に取り組む経験を多く積むことで、他のいろいろな活動にも積極的に取り組めるようになる。

(小学部)・チャレンジ活動の流れを理解し、活動を行ったら褒められる、いいことがある(ご褒美のシールやお小遣いがもらえる)ということが分かる。

(中学部)・教員や保護者、友達から評価されることを励みに、自分の活動を振り返り、さらに意欲的にチャレンジ活動に取り組むことができる。

(高等部)・チャレンジ活動で身に付けた力を様々な場面で活用し、自分で目標を決めたり、自分の意思を伝えたりしながら、自分の生活を自己管理することができる。

③ チャレンジ活動全体の流れについて



④ 各学部のチャレンジタイム・チャレンジ活動の特色

	チャレンジ活動の内容	評価	ごほうび
小学部	<学校> 水やり、洗面所掃除、廊下掃除、ゴミ捨て、ひも結び、運動など <家庭> 台ふき、配膳、お湯はり、食器運び、ゴミ捨て、買い物手伝いなど	<低学年> ・チャレンジしたことを毎日個別に褒める。 <中、高学年> ・朝の会で学級毎にチャレンジ発表を行う。	<低学年> ・その場で賞賛・シールなど <中、高学年> ・学校で小遣いをもらう(1チャレンジ10円)
中学部	<学校> 洗面所掃除、黒板みぞ掃除、お手玉腹筋、縄跳びなど <家庭> 食事の片付け、風呂掃除、洗濯物たたみ、食器洗い、洗濯 布団敷き、買い物など	・朝の会で学級毎にチャレンジ発表を行う。 ・毎月、学部全体でチャレンジ発表大会を行い、友達や教師に評価してもらう。	・1,2年生は学校で3年生は家庭で小遣いをもらう。(1チャレンジ6円)・お金の計算は生徒が行う。
高等部	<学校> 洗面所掃除、黒板消し 掃除、漢字プリント、腹筋、縄跳びなど <家庭> ゴミ出し、配膳、布団敷き、食事作り手伝い、洗濯など	・週1～2回程度、学級毎にチャレンジ発表を行う。 ・2か月に1回学部全体でチャレンジ発表大会を行う。	・小遣い帳をつけ、金銭の管理をしている生徒もいる。(1チャレンジの金額や小遣いの渡し方は各家庭で決定)

3 小学部の実践例

準備から片付けまで分かって動ける環境づくり ～チャレンジタイムを通して～

本校小学部3組(5・6年生からなる複式学級)は、6名のうち4名が自閉症であり、初めての場所や活動では見通しがもてず、気持ちが不安定になることが多い。1日の始まりに 帯状に設定されている「チャレンジタイム」において、児童が動きやすいように動線を工夫したり、『手順カード』、『スケジュール表』、『目印』、『チャレンジ日記』などの支援ツールを設置し、児童が一人で主体的にチャレンジ活動ができるように支援した。児童一人一人が見通しをもち、支援ツールを活用しながら、準備から片付けまで主体的に活動を行うことができるようになった。さらに、チャレンジ発表をして賞賛されたり、ご褒美をもらったりすることが次のチャレンジ活動への意欲付けになっている。(※)支援ツールについて 本校では、児童生徒が主体的に活動するために必要な道具や手段を「支援ツール」と名付け、「手がかりツール」と「交換記録ツール」に大別して活用している。「手がかりツール」とは、活動の手がかりになるもので、学校や家庭など必要な場面ですべて使えるものである。「交換記録ツール」は、活動を長期的に継続するための記録ファイルなどで、活動の結果が量で分かるようにすることで、本人が自己評価でき、ファイルが学校と家庭を往復して教師からも保護者からも賞賛や励ましをもらえることで、意欲を高めることができる。手がかりツールと交換記録ツールを合わせて活用することにより、本人、保護者、教師、支援者が共通の目標や視点をもつことができ、主体的な行動を褒め合い、認め合える関係を構築することができる。

実践報告「知的障害養護学校における自閉症のある子どもの教育の実践」記録

1. 実践報告

- 北海道教育大学附属養護学校 教諭 志村克美
- 富山大学人間発達科学部附属養護学校 教諭 高島佳江

2. 質疑応答

①北教大附属養護学校

○儀式行事への学校の取組について情報提供を。

●全体には大きなスケジュールを表示。あとは個別に対応。校長は、話は2分以内、原稿を係に事前に渡す。

○避難訓練や危機管理の取組について

○（フロアより）生徒の目に触れるところに、「火事の時～します」、「地震の時～します」という手順表をいくつかつけていて、非常時にはそのカードを取って見ながら行動できるように指導している。

○なぜ附属養護は改善されてよくなっていくのか。

●十分改善されていないと職員が感じていることが重要なのかな。また子どもは成長していくものでありその学びを支えるのが職員の使命である。

②富山大附属養護学校

○「一人一人の教育的ニーズに応じた」がキーワードであると認識した。自閉症の子どもへの支援が他の障害への指導にも影響を与えた事例などあるか。

●視覚的な教材は有効である。支援ツールは自閉症でなくても有効であった。障害にかかわらず支援ツールを活用している。

○授業でT1、T2だった指導をT1のみにした経緯はどうだったのか。

●支援ツールが使えるようになったら言葉かけなくても一人で出来るようになる。困ったときだけTに支援を求めるようになる。教師がたくさんいることで子どもがどこに援助を求めていいかわからなくなることもある。

○他校では日常生活の指導のなかでチャレンジタイムに取り組んでいる。富山大で自立活動で整理した経緯は？

●自立活動に位置づけたのは昨年度。朝の会の中でのチャレンジタイムでやっているクラスもある。子どもの自立、個別の指導計画と関連、個々の課題に応じる等のことから自立活動に位置づけたが、5区分22項目で整理できるかはまだまだ課題である。

3. まとめ

●知的障害をとまなう自閉症の方には、①得意な困難性、②アンバランスな認知発達、③知的発達の遅れがあり、養護学校においては、①得意な困難性については自立活動で、②アンバランスな認知発達については系統性のある教科学習で、③知的発達の遅れには従来の知的障害の教育内容（生活中心的教育）の対応がそれぞれ示唆される。かつ、これら3つの特徴はバラバ

ラにあるのではなく混在しているのではないか。

●プロジェクト研究では、自立活動のねらいの調査も行った。その結果、コミュニケーション、環境の把握など多く取り組まれていることがわかった。またそこから、学習指導要領の解説に自閉症への指導の例示を載せることができれば明確になるのではないかと、また、重点課題（基軸行動、キーポイント）も検討した。例えば学習体制、自己管理・自己調整、指示の内容を理解して指示に従うことができるなど。来年度以降、指導パッケージの中で明らかにしていきたい。

●どういう指導計画、形態で指導するかについて、現行では、①自立活動のなかで、②各教科等における自立活動の中で、③領域・教科をあわせた中での自立活動など考えられる。そこでプロジェクトでは「個人別の課題学習」を検討している。領域・教科を合わせた指導の現行の4つは主として集団学習である。ここに5つめとして例示できないか。検討しているところである。

4. 助言

●北海道教育大附属養護学校においては「1日の活動の流れに沿った自閉症の子どもへの指導・支援」という縦の検討と、本報告であった横の検討とを組み合わせた立体的な検討を是非して欲しい。

●富山大学附属養護学校については、チャレンジタイムについて、自立活動で位置づけられているが、買い物などあり、生活科など教科の内容がふんだんに盛り込まれているので、自立活動だけで整理するのはやはり難しいのではないかと。国語や算数や生活科の内容が含まれる活動も自立活動で位置づけると知的障害養護学校の週日課は全て自立活動でいいということになってしまう。それでいいのか。今後議論が必要だ。

●情緒障害というジャンルを今後どう捉えていくか、発達障害者支援法という発達障害を今後切り分けていくのか、という議論もある。また、知的障害のある子どもの適応行動の問題と、自閉症のある子どもの行動特性上の問題は同じか違うか、議論必要。教育内容を考えるとき、知的障害にあった教科等で自閉症も対応するのか。

●自閉症は盲聾養護学校の対象ではない。しかし教育課程編成の段階では、知的障害と情緒障害は重複扱いができ、自立活動を主とした教育課程編成が可能であることが学習指導要領解説に記されている。自閉症の子どもの場合、対人関係の形成が重要であり、現行学習指導要領では、「心理的な安定」の基礎的内容に含まれている。このあたりを丁寧に書かれるべきである。コミュニケーション、対人関係形成を考えると、定型発達論で学習指導要領が書かれているとするなら、自閉症もそこにあわせていいのか。このことについても議論が必要だ。

●今後我々が自閉症のある人たちに対する条件整備をしていけるのか、制度的位置づけも前提にしながら、考えていきたい。

シンポジウム『豊かな生活を実現するための自閉症教育の充実に向けて～函館地域の実践から～』

話 題 提 供	知的障害児通園施設つくしんぼ学級 支援員	坂田貴宏
	北海道教育大学附属養護学校 教諭	辻 剛一
	北海道発達障害者支援センター「あおいそら」相談員	片山智博
コーディネーター	北海道教育大学函館校 教授	木村健一郎
指 定 討 論	社会福祉法人侑愛会 理事長	大場公孝
	自閉症協会 理事	氏田照子

北海道の最南端に位置する函館市は、人口約30万人の中規模都市です。市内および近郊には、道立の盲・聾・養護学校（知的・肢体不自由）が設置され、また福祉分野でも社会福祉法人の活動に歴史と実績のある地域です。この函館地域では、近年、自閉症の理解と支援を深めようとする動きが活発になり、教育支援に携わる関係者の研修会や保護者と一緒に参加する学習会が開かれたり、療育・教育・福祉の現場で先駆的な試みがされたりしています。

特に最近では、障害の重度化・重複化・多様化が見られる中で、幼児期から思春期の教育的支援の在り方に対する問題意識が高まり、議論が急速に進められています。今、函館では、療育・教育・福祉の支援者と家族が一丸となって、自閉症を適切に理解し、充実した家庭生活や学校での学習活動を構築し、豊かな生活をめざしていくことが共通課題となっています。シンポジウムでは、療育機関、教育機関、地域の支援センターの各立場から、ここ数年の実践現場の意識や実践の変化と課題、そして関係機関や家庭と連携しながら展開している実践を振り返りながら、豊かな生活の実現をめざした自閉症教育の充実を考えたいと思います。

幼児期における療育の充実に向けて

知的障害児通園施設つくしんぼ学級 支援員 坂田貴宏

つくしんぼ学級は、就学前の子どもを対象とした知的障害児通園施設です。TEACCHプログラムのアイデアを取り入れた療育に、平成6年から取り組んでいます。当時はまだ、TEACCHプログラムというものが一般的にはあまり普及されておらず、園の職員もそれと同様であり、模索しながら構造化というハード面から整え始めました。物理的に構造化された環境で自閉症の子どもを支援していく中で、子ども自身が情報を理解して自立して活動に取り組む姿を目の当たりにして、職員が成果を実感できたことは、つくしんぼ学級にTEACCHプログラムのアイデアが浸透していくきっかけとなりました。同時にTEACCHプログラムの理念についても学び、「自閉症を理解し、一人一人に合わせた支援をすること」「家族は共同療育者というスタンス」に共感し、職員の間でそのような考え方が受け入れられてきました。現在のつくしんぼ学級では、子どもを支援する際にはTEACCHプログラムの構造化のアイデアがベースとなっています。

子ども一人一人に合わせた支援の方法として、アセスメント→個別目標の設定（半年後に見直し）→評価（前期・後期の2回）という流れで展開しています。子どもの持っているスキルを伸ばしていくこと、子どもたちが不安となる状況を軽減して落ち着いて生活することをめざすことはもちろんですが、単に園生活の中だけで支援が終わっているのは意味のないものになってしまいます。そうならないためにも、家庭への般化が重要な課題です。そのためには、園と家庭との連携を密にとることが必要となります。園での子どもの様子を連絡帳や電話等で、随時家族にお伝えすることはもちろんですが、職員が子どもたちの家庭での様子を知ることでも大切です。家庭での家族のニーズを伺いながら、子どもの家庭生活を支援することにも重きを置いています。子どもの家庭での支援者は家族であり、園での支援者は職員であり、一人の子どもを支援する者として家族も職員もお互いに支え合える対等な立場であり続けたいと思います。

また、他機関との連携、特に学校との連携は「一貫した支援」の実現のためには重要であり、子どもの生活環境を整えるために、家族も職員も連携の必要性を感じています。道南地区で取り組みが始められている療育カルテの療育シート（子どもの状態像や支援の方法について記入されたもの）を、園として独自に作成しており、それを引き継ぎ資料として活用しています。入学式の前に、就学先の学校の先生と園の職員と可能な限り家族にも参加していただき、三者で引き継ぎを行っています。またここ数年は、卒園児が在園中の2月から3月にかけて就学先の学校の先生に来園していただき、園での子ども

の様子を実際に見ていただきながら、具体的な支援について検討する機会が持てるようになってきました。子どもが卒園し、学校へ入学した後も担任の先生と連絡を取りながら、時間をかけて引き継ぎができるようになっています。

つくしんぼ学級がTEACCHプログラムを取り入れて11年目になります。まだまだ課題として残っているところもたくさんありますが、今後も家族と一緒に子どもを支援していくというスタンスで、療育を展開していきたいと思います。

=====

学校教育の充実にむけて

北海道教育大学附属養護学校 教諭 辻 剛一

北海道教育大学附属養護学校は、小中学部（定員各36名）と高等部（定員24名）から組織される知的障害養護学校です。今でこそ、全校生の約6割が自閉症のある児童生徒ではありますが、特に学校実態が大きく変化してきたのはこの10年間の特徴です。平成7年度以前は、軽・中度の知的障害のある児童生徒が多かったのに対し、約10年前の平成7年頃からは、自閉症のある子どもの在籍が少しずつ増える傾向がみられ、同時に中・重度の知的障害のある児童生徒が多く入学するようになってきました。本校小学部の在籍児童の自閉症の割合(表1参照)をみると、平成8年以降から増え続けてきました。学年進行に伴い、自閉症児は各学部で増え続けることになりました。この実態の変化に伴い、従来の一斉指導による授業では十分な教育効果が得られず、教育目標の見直しと授業展開をはじめとする指導方法の検討にせまられました。

表1 小学部在籍児における自閉症児の在籍割合

	自閉症児数/小学部児童数	パーセント
平成7年度	3名/20名	15%
平成8年度	7名/20名	35%
平成13年度	13名/16名	81%
平成17年度	13名/19名	74%

TEACCHプログラムが今ほど普及していない当時は、自閉症の理解も同様に進んでいない時期でした。自閉症児の特性にもとづいた指導方法に対する批判は「自閉症だけなぜ、特別なことをするのか、そこまでしなくても指導は可能」というものが多いように思いました。しかし、TEACCHプログラムに準拠した実践の試みが高等部の一生徒に対して行われ、その具体的な成果や基本となる考え方が徐々に浸透するにつれて、TEACCHプログラムのアイディアを具体化した多くの指導実践が試みられるようになってきました。また、同時にこれらの実践を確実にするために、学部間、学年間のきめ細やかな引継ぎが行われるようになりました。さらに、新入学生については、入学前の施設や学校からの引継ぎも行うようになりました。この引継ぎをスムーズに移行するために、現在ではIEPの様式に工夫を重ね、保護者や第三者を交えて、一人ひとりの児童生徒の教育課題の確認と評価に発展しています。

平成10年より、『自閉症への支援』を切り口とし、中・重度の知的障害のある児童生徒の学習に有効な指導方法の実践研究に取り組んできました。取り組みは、教室の構造化を中心とした教室環境の見直しから始まりました。この見直しの成果として「活動に落ち着いて取り組むようになった」「一人で活動できることが増えた」「問題行動が減った」という姿が日常的に見られるようになりました。しかし、この成果を過大評価するあまり、「落ち着かせる」「一人で移動する」ことが支援の目標になるという考えにいたってしまった時期もあります。この反省を踏まえ、『何のための構造化なのか』を、教育内容を中心に考え直す必要に迫られました。「構造化」は自閉症児の学習環境としては支援の前提となる要素であるという基本的な姿勢に立ち、その上で学び方に応じた指導場面の作り方、学ぶべき内容の選択・優先順位などについて検討を行っています。この約10年間、自閉症児の支援を切り口とした実践研究を積み重ねてきました。10年前に小学部に入学した児童が、今は高等部の生徒になっています。この10年の経験と成果をさらに検討し、一人ひとりの学習目標を明確に定め、それを実現するために、小学部・中学部・高等部の一貫したカリキュラムの再構築を進めたいと考えています。

機関支援としての学校とのかかわり～現状と課題～

北海道発達障害者支援センター「あおいそら」相談員 片山智博

「あおいそら」の発足は、社会福祉法人侑愛会の自主事業に始まります。自閉症児者入所施設の職員から、利用者の地域生活へのニーズが多くあることに対し、その支援を担当するスタッフが必要であるとの思いが高まりました。そして、平成13年に「自閉症センターあおいそら」を立ち上げ、その後、平成14年度より厚生労働省の進める自閉症・発達障害支援センター事業の委託を受け、さらに発達障害者支援法施行により「発達障害者支援センターあおいそら」に名称変更となり、現在に至っています。

自主事業の中では、主に道南地域を支援対象としていましたが、受託後は、政令指定都市である札幌市を除く、北海道全域という広範囲が対象となっています。

当初は、自閉症児者本人への直接の支援ニーズにも応えてきましたが、活動経過と事業としての「あおいそら」の役割について検討を重ね、現在は、教育や福祉等の機関、つまり、支援者を支援する間接支援を中心にするという方向性を打ち出しています。

道南地域の支援については、自主事業のスタートから、対象となる本人を中心にその家族や担当教師との関係づくりを積極的に行ってきました。そこで築かれた関係は、現在まで引き継がれ、たくさんの支援者との繋がりは、ネットワークとして根付いています。しかし、北海道全域が対象である今、個人との繋がりのみで、ネットワークを拡げていくことには限界があり、地域社会に対する障害の正しい理解と支援の普及には、機関同士の繋がりが必要になります。もちろん、個人の繋がりもこれまで通り大切にしつつ、機関支援、特に学校コンサルテーションが重要な支援活動となると考えています。

現在までも、学校への支援に力を注いできましたが、機関支援でありながら、対象児童の担当者個人とのかかわりが主となり、また、そのやりとりのみで完結してしまうという実状がありました。しかし、それだけでは、教師個人の理解が深まったとしても、担任が替わると支援が変わるというような問題が生じる恐れがあります。教師個人とのかかわりも重要ではありますが、同時に、学校の組織としての一貫した支援体制が確立することが必要であり、「あおいそら」の学校コンサルテーションでは、その体制づくりのサポートをしたいと考えています。つまり、「あおいそら」は、自閉症児本人や担当教師個人への支援ではなく、学校という機関への支援を行うということ、また、学校に対して指導するという立場ではなく、第三者という別の視点を持つ立場として、学校に関ることが望ましいと考えます。実際の支援では、例えば、適切な障害理解の視点から、子どもの個々の特性を把握し、そこから指導目標の設定、支援方法を見出し、実践をするというようなプロセスを提案します。そして、その提案が、コーディネーター等を通じて、学校全体の支援に対する考え方として浸透し、その対象児以外の支援にも繋がることを期待しています。また、そうした学校の支援体制が整い、維持されることは、学校から地域社会へと一貫した支援体制を構築するためにも、重要な意味を持つと考えています。

発達障害者支援法や特別支援教育といった施策が整備されつつあるなかで、特に教育においては、文部科学省の示す支援体制の中で、「あおいそら」が、こういった役割を担っていけるのかということが、重要な課題となっています。また、私たち自身も、学校コンサルテーション等の機関支援の意図を明確にし、その上で、機関としての学校とどのように協働していくかということが、現在の課題となっています。

シンポジウム「豊かな生活を実現するための自閉症教育の充実に向けて～函館地域の実践から～」記録

1. 実践報告

- 知的障害児通園施設つくしんぼ学級 坂田貴宏
- 北海道教育大学附属養護学校 辻 剛一
- 北海道発達障害者支援センター「あおいそら」 片山智博

2. 指定討論

①大場公孝氏より

○函館地区の自閉教育の発展の背景について説明

○つくしんぼでは、つくしんぼ独自で行う取組と、腹巻氏などによりコンサルテーションを受け手の取組の違いはあるか。

●第3者の目は重要。職員は20代が多く、視点が偏りやすい面もあるのでコンサルテーションは貴重。また見学者、実習生等の素朴も疑問もとても大切で、職員が質問に根拠を持って応えられるようになるようにと考えている。

○学校は独自の取組になりがちで、第3者の目が学校により多くはいるべきと考えるのがいいか。

●学校教育を行ううえで第3者の目は必要。しかし学校に外部の方が入ることには内部での批判もあったと思う。逆に専門家の話を全て取り入れて主体性なく取り組んだ時期もあった。学校の先生は教えることは得意だが教えてもらうのは苦手な場合が多い。謙虚な姿勢で話を聞くことが大切だ。一方で「学校で大事にすること」という柱をもって聞くこともまた大切。

○あおいそらでは、地域の自閉症理解の底上げとして、国の特別支援教育に要望することはあるか。

●地域全体で子どもを支えていくことは必要であり、あおいそらでは様々な方を呼んでの公開講座を多く実施し、自閉症に対する正しい理解を普及していくことを行っている。特別支援教育体制や、その広域連携協議会などには大変期待している。

○3者とも高機能自閉症の方への支援や、支援者の要請などについてどのようにお考えか。

●あおいそらでは電話、外来の相談等のニーズは高まっている。特に学齢期の普通学級在籍のお子さんが多い。知的に高くても個に応じて視覚情報整理など必要な支援はある。本人告知や学校でのカミングアウト、それを支える教師の支援などの課題についてあおいそらではコンサルテーションなどしていきたい。

●附属養護学校では、特別支援教育コーディネーターの地域支援における事例を、校内で対応できる体制を深めている。

●つくしんぼでは、高機能の方は少ない。しかし高機能だから～ということでの支援を決めるわけではない。子どもに合わせて支援をしている。

②氏田照子氏より

○つくしんぼでは、養育の困難な乳幼児期をどのように支えているのか教えてほしい。

●みんなが大変という印象。子どもも親も家族も不安、混乱の時期である。まずご家族の話を聞くことが第一。懇談では聞かれないこともある。といって家族からいっていただくのを待っているだけではいけない。気になることが連絡帳にあれば電話したり、家庭訪問するなどして、どのくらいショックを受けておら

れるのか直接うかがうことなど、きめ細かな配慮がとても重要と考えている。職員がどれだけ気付けるか、どれだけ踏み込めるかが大事。

○函館に日本のスタンダードのモデルができています。ノースカロライナでは自閉症スペシャリストがいた。附属養護の先生はまさにスペシャリストになられているようだ。校内での研修などのことについて教えてほしい。

●いろんなレベルで研修は行われている。校内では、新任で来られた人にきちんと伝えるなど、研究部を中心に研修を行っている。校内の教員やあおいそらの職員の方に講師になっていただき、検査など子どものアセスメントなどの研修や、コミュニケーションサンプルのとり方・活用法などの研修をしている。しかし、実践に結びつけるのは難しい。大学や各機関との連携を密にして研修やそれを活かした実践を深めていきたい。

○あおいそらでは、学齢期のニーズが高いという話だったが、大人になった自閉症の方への支援について構想を教えてほしい。

●大人の方のニーズはまだ少ない。しかし今後の課題になることは目の前のことである。あおいそらでは間接支援という方向性で、平成15年からジョブコーチを実施、17年からは就労支援センターも行っている。今後もこうした支援を通じ、あおいそらの役割を果たしたい。

○就労前のトランジションについてお聞きしたい。学校内での取組はあるか。

●学校でも職場訪問もやっており、あおいそらもそこに同行したりしている。

3. フロアより

○なぜ函館でNISEセミナーか。この地区をスタンダードとして全国発信という期待からである。NISEでは指導パッケージという発想があったが、函館スタイルは連携システムとして成っており、地域支援パッケージともいえる。さて、附属養護で学校が変わった、自閉症に取り組むコンセンサスをえられるまでの課程はどうだったか。その辺りが全国モデルのヒントになる。

●広い教室で自閉症の子どもがパニックになる、集団に馴染めず外で散歩するなど、これでいいのかという気持ちを多くの教員がもっており、悩んでいた。そうしたタイミングで、あおいそらが学校の側にできたりもし、きっかけとなった1つである。

○函館にどう学ぶか、が重要。地域が動く4つの側面というものがある。すなわち、①当事者・家族、②市民・ボランティア、③専門家、④行政である。函館では施設（おしま）、ボランティアが協力を動いている。自分の地元でも、専門家の育成、ボランティアの活性化、親のサポートをしていきたい。

4. まとめ（木村健一郎氏）

○函館での各機関、関係者が真摯に取り組んできた結果。今、附属養護はこの地域のモデルにもなっている。しかし、卒業後や地域連携にはまだ課題もある。

○この地域の活性化は、学生ボランティアの力である。学生が地域を動かしてきた。学生が障害のある子どもを見つめてきた。また、家庭や学校で手が回らないささやかな部分を学生が支え続けてきた。各地域においても学生の力を引き出してほしい。

第1分科会『一人一人に応える授業づくりをめざして (小学部)』

話題提供 北海道教育大学附属養護学校 教諭 梅崎 誠
話題提供 北海道七飯町立大中山小学校 教諭 北嶋公博
助 言 文部科学省特別支援教育課 特殊教育調査官 石塚謙二

関わり合いや社会性の基盤を育む学習をめざして ～個別学習から課題別グループ学習への発展～

北海道教育大学附属養護学校 教諭 梅崎 誠

北海道教育大学附属養護学校の小学部では、本人・保護者のニーズに答えるべく、学習形態の一部を一斉指導から個別学習へ転換し、個人の重点課題に答えられる指導の体制を見直してきた。また、子どもの実態に応じた個別学習は、以前から行っていた「ことば・かず」の指導内容に「自立活動」の指導内容を加え、「課題学習」として新たに設定した。

個別学習の充実を図るにつれ、個別では教えにくいルールに沿った行動を取ったり、他者と適切にかわりを持ちながら社会生活を送ったりするという関係性や社会性の基盤となる教育内容をどのように教えていくかという新たな課題も浮き上がってきた。また、個別学習から大きな集団での学習へ即つなげるのではなく、個別学習をベースに3～5名でグループを構成して、ステップを踏んで学習する必要性も明らかになってきた。

そこで、課題学習の学習形態を個別とグループとして、個別の学習とグループでの学習を交互に展開することにより相互補完的な展開をねらうに至った。

ここでは、個別学習で育んできたスキルを生かし、自閉症児の特性を考慮して「なに」を「どう」教えるかについて、本年度から本校小学部で取り組んでいる課題別グループ学習を中心に話題を提供する。

1. 本校小学部の教育の概要（障害種一覧、時間割等）
2. 課題学習の進め方
 - ① 課題学習の学習形態
 - ② 個別課題学習について
 - ・「ことば、かず」から課題学習への転換
 - ・個別学習の内容
 - ③ 課題別グループ学習について
 - ・グループ化の経緯（課題別プラス経験知）
 - ・各グループのコンセプト（4グループ）
3. 課題別グループ学習の実際
 - ・対象児童の実態と特性
 - ・学習のねらい
 - ・年間単元計画
 - ・授業事例①
 - ・授業事例②
 - ・他のグループの事例紹介
4. まとめ（成果と課題）
 - ・個別と小集団の相互作用による課題の明瞭化
 - ・地域活動への方向性
 - ・重度発達障害児の教育内容の精選と指導体制の見直し

「地域の小学校特殊学級の特色を生かした指導」

七飯町立大中山小学校 教諭 北嶋公博

七飯町立大中山小学校の特学は、一人一人のお子さんに合わせて教育内容を考えながら日々取り組んでいます。

【教育内容の選び方】

「特性の把握」「家庭の願い」「お子さんの将来像」の三点から情報を集め、保護者や担任間などで相談し合いながら設定しています。

【簡単個別指導計画シートの利用】

それぞれのお子さんに対しての教育内容を具体化するために、「いつ」「どこで」「誰が」「何を」「どこまで出来れば良いか」という短期の目標を単票にまとめ、教室の見える所に掲示しています。放課後の打合せの中で、シートをもとにして明日の授業を準備したり、その日の様子から目標にどれだけ近づけたかを記入したりしています。目標は、短いスパンでクリアできるように数値化したり客観的に評価しやすい書き方にしたりしています。目標が達成できたら、新しい目標を設定していきます。シートを蓄積していくことで、指導する側の励みにもなり、成長記録にもなります。

【指導の実際】

自閉症3人、ダウン症1人、知的障害2人、計6人のお子さんを4人の教員で担当しています。全体で一斉指導する場面は無く、6人それぞれのスケジュールに合わせ、場面によって教員が交代しながら個別に対応することを基本として進めています。教室は、構造化のアイデアを取り入れ、それぞれの理解のし易さに合わせて自立して動ける場を増やすような工夫をしています。

【地域の少人数特学ならではの活動】

「通常学級児童との関わり」

それぞれの障害の事や特学の中の様々な工夫について興味を示してくれた子どもたちが夏休みの自由研究でまとめてきたり、本を読んでもらったりしています。多くの子どもたちに、見てもらったり知ってもらったりする場面は日常意識しています。

「学校行事への参加の仕方」

運動会や学習発表会などでは、一人一人のお子さんについて「理解して参加できるかどうか」を検討して参加する種目や場面を決めています。遠足や宿泊学習でも、交流学年の先生方に理解を求めながら、お子さんが理解しづらかったり時間を持て余したりすることがないように、お子さんに合わせたスケジュールを設定させてもらっています。それらについては、学年集会で障害について話す場面を頂いて、なぜそうするのか理解してもらっています。

「地域との関わり」

散歩や買い物、ゴミ拾いなどの活動は、地域の人たちに特学の子どもたちを知ってもらうことも目的の一つとして取り組んでいます。コミュニケーションの練習に、近所のお店やコンビニなどで注文して買い物をしてくる活動にも取り組んでいます。

第1分科会「テーマ：一人一人に応える授業をめざして(小学部)」記録

1. 話題提供の要旨

●関わり合いや社会性の基盤を育む学習をめざして
～個別学習から課題別グループ学習への発展～

北海道教育大学附属養護学校 教諭 梅崎 誠

●地域の小学校特殊学級の特色を生かした指導

北海道七飯町立大中山小学校 教諭 北嶋公博

2. 質疑応答

○一つの課題別グループでも、かるたで二つのグループに分けていたりして細かい配慮がなされており、また、まだグループ別で行う段階ではない子どももいるということで、安心した。

●低学年・高学年に分かれたグループ学習が基本であり、その時間に抜き出しで行うのが課題学習。その中の個別学習と課題別グループ学習は期間を交代で行っていく。

○課題別グループ学習にした形態のねらいを教えてください。

●このような形態は、教員数も少ないので指導体制の理由、また、個別・課題別学習が毎日続く子どもも息詰まってくるので、1日交代で授業が入っている。

○知的障害の子どもに関してはどうしているのか？

●自閉症のみに関わらず、他の知的障害の子どもにも有効な手立てだと思う。

○担任固定から担当交代制にしてみても、何かの原因でうまくいかなかったと思うので、その原因をもう一度探って解決して、人が変わってもできるようにすることを私たちは願っている。買い物学習において、地域を利用する家庭への成果はどうだった？

●やり方等については説明してあるので、タイミングが合えばいずれ家庭でもできたらいいと思っている。

3. 助言者の内容

新たな活動をする、できることを新たな場でする・新たなことを新たな場でするなど、どういう手立てで行うのが重要なポイントである。一つ目提案で、個別学習で学んだものを次の集団で活かしていった時の、具体的な手立てがどうだったのかを、もう少し詳しく聞きたかった。特に、5・6クール目の単元で、「友達同士でやりとりをする」や「お芝居をする」など興味深い内容があるので、先生とのやりとりから友達とのやりとり、役になりきるやりとりなど、個別で培ったものをそれらの内容にどう活かしていくか、その授業に向けての教師側の配慮などはどのようなものか。

二つ目の提案で、一人で買い物をするための課題として、理解できる言葉を増やすのは、無限大ではなかったはず。生活性を踏まえて、言葉や必要な事を教師が精選したと思うので、その精選した中身を教えて欲しい。「トイレに行ってきます」ということができるようになったということは、自己作成型プロンプトというか、自分のいたいことを文字情報から自分の頭の中で変換して口に出すことができるということだと思う。これも踏まえた、この言葉を選んだ方針を聞きたい。

4. 協議の要旨

●個別学習と課題別グループ学習との連携を大事にしていきたい。やり取りする力・スキルを個別学習担当の教師にお願いしながら、グループ学習で活かしていきたい。6クルールの劇についても題材の変更もあり得る。

●「とても自分に関わることを」をキーワードとして選んで

きた。自分がやってきたことや、していること、食べることができるようになったので、お店のメニューをピックアップしたりした。たとえば、1：要求度がとても高いもの～飴、キウイ、2：掃除などが終わって次のステップに行くときの声～「掃除おわりました」、3：自分には特にメリットがなくても、教師が言って欲しかったこと～トイレに行ってくる、○○先生におかわりもらってきます～など

○芋掘りの際芋づるはすべてとった。土と戯れてほしいので。○今もっているスキルを活かしながら、新しい課題を取り組むことができればいい。

○こちら芋掘りに挑戦した。子どもに見せるためのビデオを事前に撮った。出演は担任、児童はテレビの画像は好きだったので、実際の活動には、とてもスムーズに取り組むことができた。

○自閉症の子にとって、ビデオ・画像を見せて行動を制約することは難しいと思っていた。事前学習でのビデオなどは役立たないと思っていたが、この話を聞いて、そういう手立ても有効だったのだと思った。また、もしかすると、そのビデオがなくても別の手段でできたかもしれない。

○修学旅行での宿泊を寄宿舎形式にして、普段と同じように1～2人部屋で大人無しで一人で寝ると、きちんと寝た。

○深夜にスポーツニュースを見て寝る習慣がある子どもにも、同じように宿泊などでもそれを見るとききちんと寝ることができた。

○あえて言葉を使って写真を見ながら言葉を増やすということに取り組んでいたようで、彼の言葉を増やすのは意図的なのか。

●意図的である。ただし、言葉のセンテンスが増え3語などになると厳しくなる。

○自分が今スケジュールをやっている失敗したことがある。給食後必ずウンチが長くなり次の授業にいけないことが多かった。

●教師側のできる手立てとして、給食後の授業をその児童がどうしても行きたくなる・楽しみになるように内容を検討してみるのもひとつである。

○最近おしっこの時だけでも個室に入ってしまう、水遊びをしてしまうようになって悩んでいる。

○「やっちゃいけません」と言うのととても怒る。すると何度か水を流すと気が済むようであったので、水を流すカードをつけて、最後に移動カードをとっておしまいという手立てをとると、その移動カードで落ち着いて終わるようになってきた。

5. まとめ

いろんなやり方が合わさっているが、自閉症の子からこだわりをとることはとても難しい。よって、その子自体を受け止めることが大事である。常に新しい体験であると、自閉症にとってはそれだけで大きな負担になる。今回、この分科会で新たな場面を仕組むときの手立ての議論が多様に出て、とても有効な場になったのではないだろうか。

授業研究会で一番重要なのは、「このねらいでAくんにはこういう手立てを使った」「失敗した場合、手立てが悪かったのか？ねらいが大きかったのか？」「もしかしたら、手立てがなくてもできたかもしれない」要するに、Aくんについてこういう手立てが有効であった・必要であったという具体的な内容・手立てが話し合う、意見・情報を交流するということであると、私は思う。適度なこだわりへのチャレンジをしながら、その子のねらいを高くするための手立てを具体的にしていく。

第2分科会『一人一人に応える授業づくりをめざして（中学部）』

話題提供	富山大学人間発達科学部附属養護学校	教諭	加藤雄一
話題提供	北海道教育大学附属養護学校	教諭	郡川孝行
助言	東京都立高島養護学校	校長	三苫由紀雄

生徒同士がかかわり合いながら集団で活動できる環境づくり ～生活単元学習「みんなでディスカッション」を通して～

富山大学人間発達科学部附属養護学校 教諭 加藤雄一

○ 学級の様子

- ・本校中学部1年生6名（男子6名）の学級。
- ・うち4名が自閉症もしくは自閉症の疑いがある。

⇒学級での活動に当たり、ねらったこと

- ① 手順表を使って、友達に言葉を掛けながら活動を進めることができる。
- ② 自分の考えを伝えたり友達の考えを聞いたりして、簡単な話し合いをすることができる。

○ 生活単元学習「みんなでディスカッション」について

（1）単元について

次のようなことをねらって、9月から生活単元学習「みんなでディスカッション」を行った。

⇒手順表やマークなどの手掛かりを使って生徒が主体的に活動できる。

⇒生徒同士がお互いに言葉を掛け合って活動することができるようにねらった。

校外での活動の様子を写真に撮り、「中1掲示板」に掲示して他の学級の生徒や教師に活動の様子を知ってもらおうという学習を設定した。掲示する写真について、みんなで見比べてよいと思うものに投票して「いちおし」の写真をセレクションし、掲示板の一番上にはることにした。単元を行うに当たって次のようなことを意図した。

- ① 写真を媒介として話し合いを行う。
- ② 付箋を活用して発表の手掛かりとする。
- ③ 「発見」「感想」「質問」の分類シールを活用して意見のやり取りをする。

（2）展開

- ① プレゼンタイム … プレゼンターがポスターの説明文を読んで発表する。
- ② ワークタイム … ポスターの写真を見て、自分の意見を付箋に書き、分類シールをはる。
- ③ トークタイム … 付箋を元に自分の意見を発表し、友達と意見のやり取りをする。
- ④ セレクションタイム … みんなで「いちおし」の写真を選ぶ。

（3）単元での生徒の様子

○生徒自身による活動の進行

全体の司会、トークタイムの進行、セレクションタイムの進行というふうにそれぞれのコーナーで担当者を決め、生徒自身が会を進行した。

○付箋での発表

付箋に自分の意見を一度書いてから、後でそれを読んで発表した。一度書くことで自分の意見をまとめ、発表しやすくなった。

○「発見」「感想」「質問」の分類シール

付箋の意見を分類することで生徒同士の意見のやり取りが活発になった。分類されたシールを見て、「同じ発見です」と発表したり、質問されたことを受けて相手に答えたりすることができるようになった。

○ まとめ

○手順表を活用することが定着し、様々な場面で応用することができた。

4月から手順表を使って一人で活動を進める場面を多く取り入れてきた。単元「みんなでディス

カッション」でも手順表を使うことで見通しを持って活動に取り組むことができた。

○視覚的な手掛かりの「付箋」を活用して、意見のやり取りを行った。

付箋や分類シールなど視覚的な手掛かりとなるものを活用して、意見のやり取りを行った。視覚に残ることで他の生徒の意見を受けとめて、答えたり自分の意見を言ったりすることができた。視覚的な手掛かりの工夫が有効であったと考える。

重度知的障害をもつ生徒のコミュニケーションの基礎を学ぶステップ

北海道教育大学附属養護学校 教諭 郡川孝行

1 小集団学習を展開するにあたって

小集団での学習活動が成立するためには、活動場面や自分のおかれている状況を理解し、自己表現できる手段をもち、自己判断して行動できる力を育む必要がある。本グループでは、視覚的情報を活用し、モジュールや手がかりを利用することで、自らの判断によって行動統制をとれるようになる学習経験を積んできている。また、有意義な活動参加を促す手立ての1つとして、「模倣する力」を意識してきた。そのために教師や友達の活動に注目し、真似したりする活動を意図してきた。小集団学習は少人数のメンバー間のかかわり方を学んだり、主体的に集団に参加したりする学習を構成できる良さがある。ここでは、重度知的障害をもつ生徒が、個別学習におけるコミュニケーション学習の成果を、小集団の中で発揮して仲間と関わりあえるようになることをねらった学習の実践例を紹介する。

2 学習集団について

本グループは、1年生から3年生までの7名で構成されている。全員が中・重度の知的障害を有し、うち6名は自閉症をあわせもつ生徒である。生徒のコミュニケーションスキルによる特徴をまとめると、以下になる。

・音声言語でのやりとりが難しくカードやVOCAを使用するグループ（Ⅰ群）

・音声言語でのやり取りはできるが、正確なやり取りのための手がかりが必要であるグループ（Ⅱ群）

すべての生徒は、教師とのやり取りが普段から多く、同世代とのやり取りの経験はほとんど見られなかったり、成立しにくかったりする様子がある。

3 学習活動の概要について

「物の理解」をテーマに、身近にある物と物との関連性を題材とした単元を中心に紹介する。話題提供する単元では、写真カードと具体物の交換というやり取りを通して、他者との関わり合いをもつ学習を行っている。コミュニケーションスキルによって生徒の特徴が2分化され、主な目標を次のようにした。

友達にコミュニケーションを発信できること（Ⅰ群）

適切な注意喚起ができるようになること（Ⅱ群）

Ⅰ群では、既習のコミュニケーション手段において文脈の般化をねらい、Ⅱ群では、話し手と聞き手の役割の両機能を果たせるねらいをもった学習とした。学習展開のポイントは、次の内容である。

(1) コミュニケーション学習のステップ化

- ・カード選択の理解と、カードを使ったやり取りの流れの理解。
- ・カードを渡す相手を探すことの理解。
- ・カードを使ってやり取りをすることの理解。

(2) 学習環境の整備とTTの役割分担。

- ・生徒が友達の活動に注目しやすい教室配置。
- ・情報の提供や指示を出す教師と活動を自立させるための支援を行う教師の明確化。

4 まとめ

社会生活を営んでいくために、他者と関係をもつ力を獲得したり、社会性を身につけたりする学びは欠かせない。本単元では、同世代間でやり取りを達成すること、また、適切な関わりでの成功経験を得る目的をもった取り組みであった。今後、より実用的な般化のための活動を展開していくことが課題と考えている。

第2分科会「一人一人に応える授業をめざして(中学部)」記録

1. 話題提供の要旨

- 「生徒同士がかかわり合いながら集団で活動できる環境づくり」～生活単元学習「みんなでディスカッション」を通して～富山大学人間発達科学部附属養護学校 教諭 加藤雄一
- 「重度知的障害をもつ生徒のコミュニケーションの基礎を学ぶステップ」北海道教育大学附属養護学校 教諭 郡川孝行

2. 質疑応答

- 付箋の色は、どのように変えていたか
- 誰が書いた付箋かわかるようにした。また、質問、感想などの色分けもしていた。
- コミュニケーションは、スキルだけでなく、欲求が入らなくていいのか。
- 誰かのところに行かせるという状況をつくりたかったので、今回の題材を準備した。

3. 助言者の内容

- 今回の指導事例は、学校の実践であるが、なぜこのように行っているか考えていかなければならない。学校生活だけではなく地域生活等も視野に入れて、その上で学校での役割を位置づけていかなければならない。地域についても、その地域だけでなく他の地域にも通用することを考えていかなければならない。
- たくさんの目標を設定して授業が明確になるか。
- 集団での学習があったが、個別、集団の必要性を踏まえて授業を行わなければならない。それぞれのメリットを踏まえて。一つ一つの授業は単に経験だけでなく、何が伸びたか、伸びなかったか具体的に吟味するべき。コミュニケーションのステップを明確にする必要がある。
- 自閉症は、誤学習をすると修正ができない。地域社会にこのような授業の状況はない。

4. 協議の要旨

「社会性について」

- 小さいお子さんの社会性はこれからつけていく要素。芽生えてきているお子さんもいる。プレイルームで遊ぶ時間などの、小集団、グループ活動について今日の話参考にした。
- 社会性と集団指導はイコールか。なぜグループ活動したいと思うか。
- 小さい頃から人とのやりとりを経験させた方がいいと思う。
- 自閉症のお子さんとも様だろうか。一般に集団行動ができると、社会性が育ったという判断をする。
- なるべく小さい頃楽しいことをもとに人との関わりを体験させたい。一対一のかかわりが多いが、なるべく広げていこうと学校でかंगाえている。小学校低学年で広げていくにはどのような指導があるか。
- 高等部の生徒を担当している。自閉症の生徒が作業を一つ終わると動きが止まる(野菜の袋詰め)。止まって教師を見る。最初指示するが、そのうち目を合わせるだけで行う。カードをはっておくときちゃんとできるが、翌日戻っている。社会性とは関係ないかもしれないが、どのように支援するべきか。
・社会性で議論するよりも、もう少し絞って発達段階を踏まえたコミュニケーションを議論してはどうか。
- 「発達段階をふまえたコミュニケーションの支援について」
- 共通のものを題材として取り上げることが念頭に置き、コミュニケーションの広がりをもたせたいと思い、人とかかわりも広げていきたい。
- その子に応じて、段階を踏まえることに気をつけている。生徒の一人は、コミュニケーションブックを首から提げている。ただそれを使用するだけではなく、「○○先生」を最初に言うように取り組んだ。
- 順番や貸し借りを行うことによって、マナー、コミュニケーションを育成する実践をしている。朝の会等でも実践している。

○将来写真カードをすべての場面で示すことはできないと思う。教師の表情で学んでもらうようにしている。雰囲気を理解するよう工夫してる。

- コミュニケーションの手段として、生徒に書かせる。そうすることによって、生徒も整理できることがある。
 - Voca+他の媒体を開発することも必要かと思う。誰かがまわりに仲介するなど、だれかの支援を受ける必要があるのでは。
 - 自閉症のコミュニケーションを行うために欲求が必要だと思う。学校生活でスキルばかりを学習していいものか疑問に感じる。
 - 自閉症のお子さんがコミュニケーションの媒介を理解することは一定の意味はあるだろう。今問題になっているのは、カードなどの媒体だけができることに問題があるのですね。
 - スケジュールに従わせることに終始してしまい自閉症をロボットタイプにしてしまうのでは、と考えることがある。どのようにお考えか。
 - 活動に意義があるからコミュニケーションが成り立つ。何のために行うのかが問題。生活の自然の中で行うことに意義がある場面設定を考慮すべき。授業の中で、どのように流すか教える。それがわかったら、どのようにしたいかなど広げたい。生徒の欲求があった通りに授業の順番が変わったら思いが伝わったことを理解するなど。
 - 物理的構造化について。なくてもできるのに、構造化がなかったらやっていないという話になるのはおかしい。指導場面だけでは通用しても、違う場面では誤学習になることがある。どっちが大事か。
 - 手順表で生徒を動かす。手順表を作れるようになったら、人を動かそうとする。誤学習をどのように修正するか。その場面だけだと理解させればよいが、誤学習を学ばせた後修正するのは難しい。
 - コミュニケーションでは、「ありがとう」などの簡単なコミュニケーションの方がいいと思う。まわりの状況も変わる。環境を変えることによって、子どもが静かになることが目標ではないはず。
 - 特別支援のアセスメントは、障害児を作り出す側面もある。自閉症の社会性の尺度はない。検査等は健常のモデルケースからの尺度なので保護者などに負担がかかりやすい。
 - アセスメントを行うことによって、長所を伸ばすという発想が大事。
 - 落ちこぼれをつくらないという認識を持って普通学級の先生がアセスメントをしなければならない。
 - 自閉症に一対一から小集団というようにやらない方がいいのではないか。小集団で教えることの方が難しいのでは。小集団では子どもが評価される観点が違ってくることがある。
 - ティーチプログラムの考えを取り入れて学校が変わってきている。ティーチとはどのようなことか。一見ロボットを作っているということだけではないのでは。本人の欲求をどのように引き出すか考えている。
- ### 5. まとめ
- 一つ一つの授業は単に経験だけでなく、何が伸びたか、伸びなかったか、生徒の実態に基づいてベースラインをもとに評価し、さらに授業を検証できるようにするべき。
 - 地域生活等も視野に入れて、学校での教育の役割を位置づけていかなければならない。学校だけでできる内容ではなく、地域生活にも通用することを意識して授業の内容を考えていきたい。
 - 自閉症という大きな枠ではなく、個々の生徒の実態から指導の内容や方法を考えるということが大事である。そのために、生徒の実態をしっかり把握しなければならない(アセスメントの重要性)。子どものベースラインをとっていかないときちんと教えることはできない。
 - 環境を構造化することが目的ではない。教育できる環境で何を目標におき、何を教えるかをしっかり考えていきたい。生徒の発達段階を踏まえて指導する内容、方法について検討を進めたい。

第3分科会『一人一人に応える指導のためのアセスメント』

話題提供 1 筑波大学附属久里浜養護学校 教諭 荒川正敏

話題提供 2 北海道教育大学附属養護学校 教諭 渡邊 倫

助 言 国立特殊教育総合研究所 主任研究官 佐藤克敏

自閉症に対応したアセスメント『評価のための個別セッション』

-筑波大学附属久里浜養護学校小学部の取組から-

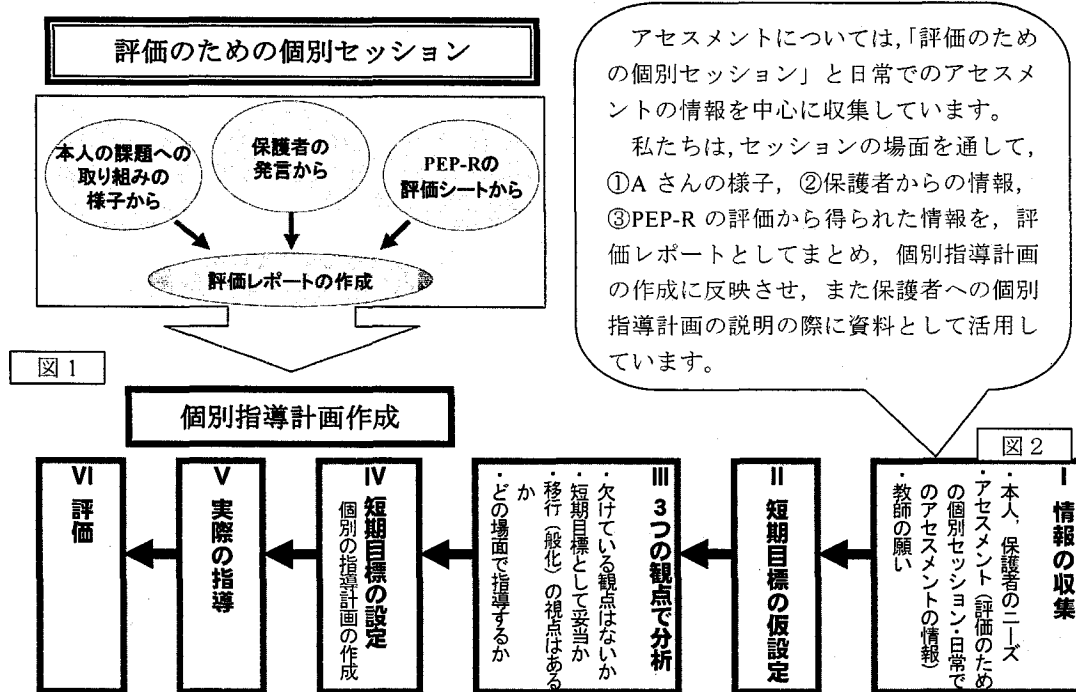
筑波大学附属久里浜養護学校 教諭 荒川正敏

1. 評価のための個別セッションとは

「評価のための個別セッション」とは、愛媛県新居浜市のトモニ療育センター（河島淳子所長）で開発された総合的なアセスメントであり、国立特殊教育総合研究所で使用が許可されているものです。この評価には、PEP-R（自閉児・発達障害児教育診断検査）を利用します。検査場面には、子供、保護者、検査者、学級担任、教師等が一堂に会します。そうすることで、子供の課題とその解決に向けての目標の評価と確認を皆が共通理解することをねらっています。

2. Aさんの事例から

ここでは、その実際例をAさんの事例を通して紹介します。Aさんの個別指導計画の作成と指導に当たっては、図2のようなプロセスで行いました。図2の中の、「評価のための個別セッション」から個別指導計画作成までのプロセスは図1の通りです。



3. まとめ

「評価のための個別セッション」の取り組みでは、①子供にかかわる教師、保護者、本人にかかわる関係者及び専門家(国立特殊教育総合研究所研究職員)が同じ場所での子供の実態を把握し、今後の教育を行うための情報を共有することができたこと、②子供の实態理解が深まったこと(例：細部を見ていて、全体像をとらえていないなど、独特の見方をしている。拒否の仕方や分からないときの子供の様子のパターンなどを理解することができた)、③注意喚起の仕方、どのように注意を持続させるか、一つの教材の様々な使い方、反応を見ながらの教材呈示の仕方、強化の仕方など、自閉症児への指導時の配慮点が明らかになったこと、そして、これらの情報を総合することにより、④子供の個別指導計画を作成する際に参考になったこと、の4点が成果としてあげることができます。本年度、さらに実践を積み重ね、より適切な自閉症に対応したアセスメントに迫っていこうと考えています。

教育的ニーズと学び方の特性を共有するためのミーティングと指導の実践

北海道教育大学附属養護学校 教諭 渡邊 倫

北海道教育大学附属養護学校では、平成13年度から『個人教育計画』を作成して教育活動を行っています。関係者の共通理解及びパートナーシップ形成の観点から、個人教育計画の作成に当たって、保護者と外部の協力者を交えたミーティング（以後IEPミーティング）を年2回設け、児童生徒の実態把握と目標設定の確認をして、学習指導と放課を行うようにしてきました。

IEPミーティングは、外部からさまざまな分野の協力者を招き、多面的な意見をうかがえる機会を設けて、本人や関係者のニーズの整理や課題の優先順位、支援方法について話し合う場になります。関係者が共に話し合うことで、特に般化を意識した目標設定と指導方法の充実に結びつくメリットがあります。保護者にとっては、現在の困り感や将来像について考えをまとめる機会となり、学級担任としてはどのような学習が望ましいのかを提案できます。そして、外部の協力者からは、保護者や担任とは違った立場から指導方針や方法に対する意見を述べていただき、各ライフステージにおける家庭生活・地域生活の充実をねらった教育的支援の実現に向けて、関係者の役割も確認されます。ミーティングでは、特に次の事項を意識しながら話し合いを進めています。

- 心理検査の結果や学び方の特性、関わり方の配慮や工夫を共有する。
- 地域・家庭・学校での生活での本人や支援者の課題と困り感を確かめ合う。
- 保護者及び担任の願いや将来のビジョンを確かめ合う。
- 確認した情報に基づき、課題となる内容を整理し、重点目標のリストアップを行う。
- 個々の重点目標に関して、具体的な学習内容や支援方法、評価について検討する。

【実践事例】

教育活動とIEPミーティングについて、具体的にどのような話し合いが、どのようなタイミングで行われてきたのかを年間予定に沿いながらまとめます。家庭と連携して教育活動を展開する必要があり、学び方の特徴と学習ステップ、関わり方など指導方法の共有に努めました。学習成果を日常生活に般化させるねらいも含んだ学習活動を紹介します。

小学部高学年のA君は、動作による表現が多く、自分の欲しい物やして欲しいことをうまく表現できず、力づくで実行することもありました。うまく伝えられない苛立ちや感情の高ぶりを、手の甲を噛んだり足を叩いたりする行動で見せる時もありました。情報選択には写真カードを用いて活動内容を選択して伝達できていました。応答的なやりとりだけでなく、自発的に表現できるコミュニケーションのカードブックの活用を目標とした取り組みを紹介します。

小学部高学年のB君は、体調や生活リズムが崩れやすいことへの配慮が必要で、家庭や学校生活におけるやりとりにも大きく影響を受けていました。日常生活では、発声と限定的な言語一語と動作を用いた表現が多いのですが、相手を特定する力が弱いことや具体的に要求を伝える面が苦手です。言語理解の困難さやストレス耐性が低いという実態もありました。受容性では、写真や文字等の視覚情報が活用できる状況でした。活動のペースとなる生活リズムの立て直しを図りながら、初期段階において視覚的な情報を活用したコミュニケーション学習で、要求言語の獲得を目標とした取り組みを紹介します。

第3分科会「一人一人に応える指導のためのアセスメント」記録

1. 話題提供

●自閉症に対応したアセスメント『評価のための個別セッション』について 筑波大学附属久里浜養護学校 教諭 荒川正敏
●教育的ニーズと学び方の特性を共有するためのミーティングと指導の実践について北海道教育大学附属養護学校 教諭 渡邊 倫

2. 質疑応答

○どの児童もきちんと検査が受けられているのか。
●セッションの意図を保護者にも伝え校長名でも連絡している。今年は全員の児童が実施できている。全職員の共通理解を一番に考えながら進めている。
○PEP-Rで子どもがやっているのを見ているというのはどういう状況なのか、また、2時間続けて行っているのか。
●検査をしながら保護者へ「～はどうか。」などと質問をしたりすることもある。保護者が疑問に思ったことをその場で出してもらって聞くことなどもできる。日を変えたり個別でできるときにやったりピックアップしてやったりもある。その児童の見たい観点を絞れば短縮できるのではという話にもなっている。
○教師の気づかない学び方の特性をどう教師が勉強するか。
●いろいろな自閉症の子のとらえ方を知っているので広げ方などを理解している。いじれそうなジャンル、方法をとらえることが大切である。アセスメントをしているので無謀にやっているわけではなく、母にもあえてだめなことを見ってもらうことが大事。つまりき方をうまくとらえること、自閉症の特性の理解をしっかりとすることが大切である。

3. 助言者の内容

○情報共有で広がりを持たせていくことは自閉症教育にとって大切だが時間などコストがあっても量化するメリットはどこにあるか。
●検査をしながらその場でのやり取りもあるので発展的なものがある。保護者にもプラスになっている。
●たしかにIEPは大変。だが、学び方のくせがわかったので家でもスムーズにかかわれるようになったなどの声がある。しかしIEPをしたからといって生かすかどうかは事後のフォロー次第。保護者からは悩みを言いにくいケースもあり意図的につっこんでいくことが大切。
○IEPやアセスメントにいろいろなタイプの保護者が入ってくると思うがどんな工夫が重要になってくるか。
●気をつけていることは自閉症のこと、自分の子どものことを知っている母親には技術的なこと、具体的教授法を教えるようにしている。からまわりをしている母親には将来の夢を書き込むことのできるプリントを用意しPATHを用いて始めるようにしている。保護者も担任も書けないところからスタートして「あれもいい。」などと話し合っていくことも大事である。
●保護者に伝えるにあたり、保護者のことなどもセッション前に教師間で情報として教えあうようにしている。セッション中は担任用と家庭用と2本ビデオを撮り、家でも振り返ることができるようにしている。保護者がどのくらい理解したのか確かめることもできる
○上手に支援できなかった事例を知りたい。
●いろいろな失敗はあるが、失敗したことで学部として変えたことを紹介したい。連絡帳だが、私は学校であったことを隠さず書いたところ保護者にマーカーを引かれて「こんな子じゃない。」と言われた。連絡帳に良いことを書くという流れだったので今までは伝わっていない部分があった

らしい。その後連絡帳の形式を一人ずつ違うものを作り、一人一人の課題に合わせ観点を絞って書けるようにした。

●連絡帳では職員が共通理解するためにもローテーションを組んで書くようにしている。みんなで見ているということも伝えている。

○セッションの持ち方で子どもの反応に違いはあるのか。

●どういう手立てで着席までもっていけるか、課題では泣くかもしれないなどとあらかじめ伝えておく。家の様子とも学校の様子とも違うと思うが見てもらおうようにしている。

●参観日などでお母さんが要因となってしまう子はビデオを撮って見せるなどしている。

4. 協議の要旨

☆どのように目標設定をしていくのか。

☆アセスメントをどのように活用していくか。

☆どんな情報をいかしていくか（アセスメントの観点）

○アセスメントをどう生かすかも教師の力量で差があると思う。

○アセスメントの活用という視点で考えると子どもの実態把握から指導までがアセスメントであり、情報の精査、また情報が子どもにはね返っているか考え直すことが必要と考える。自閉症の基本的理解と一人一人は違うということをとらえることが大切である。またアセスメントと日常の授業が遊離しないように考えることが大切。

●同じ検査でも目的を持ってのぞまないと情報にあふれ、検査したことだけで満足してしまう。しっかりとねらいをもってかけるべきだ。

●セッションをしていくと、いろいろなポイントが見えてくる。

●日々の指導の中でどうやって指導し、子どもがどんな反応、どんなことをやるのか、それ自体がアセスメントに使っていける情報である。かかわり方にかかわってくるアセスメントであると考えている。

○具体的な目標、学び方自体の目標もいいものなのか。

●年齢に応じその後の豊かな社会参加を考えて得意な教材を使って学ぶ耐性を伸ばしていくことも大切と考える。

●日ごろの課題学習のアセスメントも大切と思う。大きな目標の下に長期の目標、短期の目標があるので絞って指導できる。

○何か基準となるものを作っているのか。

●特性に応じた指導を内容表の整理をしながら系統性を示して指導セットの作成を検討している。

○PATHなど使い親の夢を育て、将来の理想を探すことも大切だ。

●PATHは小さい子になるほどイメージが持ちにくいので難しい。いろいろな人たちで共有していけることがいいと考える。

●保護者と一緒に勉強していこうという思いが大切になると思う。

●IEPでは保護者の悩みを上手に提供してくれそうな人に入ってもらなどしてネットワークをうまく広げていくことも大切である。

5. まとめ

○保護者が何を言いたいのか、何を思っているのかの理解が最初のステップとして大事。保護者と一緒に勉強すると姿勢も大切。

○関係者の間を密にし、複数の人（教師、保護者、関係者）で協議する中で子どもの実態に即してスキル向上のための取り組みや手段を考えていくことが大切だ。

○小学校、中学校、養護学校ともに教師は指導のためのスキルを上げていくことが大切である。

第4分科会『社会生活への広がりをめざして』

話題提供 1 北海道鷹栖養護学校 教諭 加藤 歩
話題提供 2 北海道東川養護学校 教諭 土居彰一
助 言 北海道教育大学旭川校 教授 古川宇一

個別の教育支援計画にそった自閉症児支援－Aくんの地域生活支援を通して－

北海道東川養護学校 教諭 加藤 歩

小学部に在籍する自閉症児Aくんの「個別の教育支援計画」の作成と取り組みを紹介し、Aくんの支援目標の一つとして設定した自宅近郊の理容院と銭湯を利用する地域活動支援の実践について報告する。

1. Aくんの実態

○学校での様子

教師からの指示を受け活動することができるようになってきているが、教師の言語指示を確実に理解しておらず、周囲の状況や視線、表情から理解していると思われる。毎日繰り返す活動には見通しを持ち、自分から取り組むもうとする様子が見られるが、新しい活動や変更された活動には対応できず、声を出して泣いたり、座り込んだりといった混乱も見られることがある。

○家庭での様子

自宅の窓から外にでようとするなど母親も目が離せない状況であったが、福祉サービスを利用することで、本児は福祉機関で遊びたい欲求を満たすことができ、母親もその時間レスパイトサービスを受けることができた。各福祉機関を活用して経験の拡大を図ることができているが、反面、本児にかかわる関係者が多くなり、本児が混乱する場面も見られる。また、Aくんの入浴と散髪の拒否行動の改善が家庭での課題の一つとしてあげられる。母親が風呂場に連れていくことが難しい状況になっている。

福祉サービスの量が変化し、家庭で過ごす時間が増えるだろう中学部までに、家庭でスムーズに活動し、保護者（母親）からの指示を理解して取り組めるよう家庭への支援と地域活動スキルの獲得が重要な課題と考えた。

2. 個別の教育支援計画の作成

家庭で難しくなってきたAくんの散髪や入浴を支援計画の最優先課題と考え、「個別の教育支援計画」の短期目標の一つとして「理容院と銭湯を利用する」ことを設定した。将来の地域生活や余暇等を想定し、地域の施設に少しずつ慣れていくことを目的としながらも理容院や銭湯でのAくんの様子を観察することで、家庭内での入浴方法についても支援することができるのではないかと考えた。また、福祉機関との支援方法の共通理解を図ることも目的の一つとして考え、連携会議を実施しAくんの施設の利用方法等について検討したいと考えた。

3. 経過

Aくんの居住地近くの銭湯と理容院に連れて行き、様子を観察しながら手だてを検討した。写真カードなどの視覚的情報を活用するなど自閉症の特徴を配慮して支援方法を検討した。

銭湯の利用は、事前に利用した経験がありAくんが場所に慣れていたこと、散髪は理容師が障害者へのサービスを30年近く続けており、店にも障害者が来店する機会が多いこと等、条件がある程度整備されたこともありAくんも落ち着いて利用することができた。

4. まとめ

「個別の教育支援計画」の作成を通して、Aくんの現在の状況や卒業後の生活に必要な力（基本的な生活習慣）、今後地域で活用したい場所などを教師間で検討することができ、Aくんの将来像をイメージすることで、居住地の施設利用の支援だけではなく、現在学校で取り組んでいる支援内容・方法についても家庭生活や地域生活と関連づけて設定しようと再検討することができた。

この実践を通して、保護者、福祉サービス職員と支援方法の共通理解が図られ、Aくんの地域生活の一部ではあるが連携を深めることができた。また、この地域の障害児理解、受容の高さを知ることができた。個別の教育支援計画を進めていくにあたっては、教師が利用する施設等に対して、児童の障害特性や行動について説明したり、支援にかかわって協力を求めたりするなど、教師が地域に対して情報発信していくことが重要と感じた。今後も連携を継続し、支援を積み上げていくことがAくんの地域生活の広がりへつなげると考えている。

**Bくんが地域で安心して生活ができるように
ースケジュールの構造化に向けた家庭支援の取り組みをととしてー**

北海道東川養護学校 教諭 土居 彰一

現在、養護学校においては、自閉症のある子どもの増加に伴い、その特性に応じた指導の充実と改善が課題となっている。北海道東川養護学校では、平成12年度から『個が生きる指導をめざした実践的研究』という一貫した研究主題のもと「子どもの力を伸ばす授業づくり」に取り組んでおり、今年度から自閉症を切り口に校内研究を進めている。

本校に在籍する小学部1年生のBくん（知的障害・自閉症）は、生活全般をととして、見通しがもてないことに対する混乱や不安によると思われる、他害行動（たたく、ひっかく）や座り込む、泣くなど行動上の問題を抱えており、家庭では、Bくんのそのような行動への対応について困惑している様子が見られる。

個別の指導計画を作成するにあたって、行動分析やPEP-R検査を実施し、実態を把握した。その結果、言語理解と言語表出の領域のプロフィールが低いことがわかり、それらを伸ばすためにBくんにとって「わかりやすい環境」を整えることが必要だと考えた。そこで、TEACCHプログラムの構造化のアイデアを取り入れ、写真カードなどの視覚的な情報を活用することとし、今年度の重点目標に「写真カードを見て行う内容や移動する場所がわかる」「手順カードに従って行動することができる」を設定した。

Bくんが視覚的な情報を活用できるようになることは、将来の地域社会で見通しをもち、安心して生活できる基盤となり、社会生活の拡がりにつながると思われる。また、Bくんが定期健診を受診している病院の医師や言語訓練を受けている関係機関から、「家庭でも写真カードなどの視覚的な情報を取り入れていくこと」を勧められていることから、家庭の支援を考えていくことが必要性であると考え、具体的に下記の①から③に取り組んだ。

① 直接的な支援（家庭でのスケジュールの構造化に向けた環境整備）

- ・写真カードによる構造化の試行。
- ・家庭での課題学習の取り組みの検討。

② 間接的な支援（教材の貸し出し、学校での取り組みやBくんの変容の紹介）

- ・スケジュール表や手順表の紹介。
- ・写真カードの貸し出し。
- ・PEP-R検査の記録（ビデオ・評価レポート）の共有。

③ 専門家との連携

- ・北海道教育大学旭川校関係者との保護者とのミーティングが設定され、必要に応じて継続的検討の可能性が示された。

家庭支援の内容や方法については課題も残されているが、学校と連携したこれらの家庭での取り組みが、家庭から地域生活へと拡がる一つのステップとなる手ごたえを得ている。

第4分科会「社会生活への広がりをめざして」 記録

1. 話題提供の要旨

個別の教育支援計画にそった自閉症児の地域生活支援の事例研究とスケジュールの構造化に向けた家庭支援の取り組みについて

2. フロアからの質問

○家庭支援は夏季休業中に行われているが、担任のサービシ的なものなのか。それとも学校としてみんなで作ってこうということなのか。

●モデルとして立てたばかりの先行事例であり、個人的な発想の段階である。(学級では共通理解が図られている)全体では共通理解はまだ図られていない状態で、方法を模索している段階である。

○まだ支援の途中と言っていたが、具体的に理容店のイスに座らせようというような目標はあるのか。

●すぐには無理である。1～2年ではイスに座れない。長い時間がかかると思われる。今は上半身裸で散髪してもらっているが、寒くなってくるのでケープをつけたいと考えている。3回チャレンジし機会を増やすことで慣れてきているので長いスパンで取り組んでいきたい。心地よく髪を切れるような環境作りが当面の目標である。

○家庭へのアドバイスでどう手応えがあったのか。

●バスカードを提示すると朝の着替え(家庭での)がスムーズになってきた。

○家庭を軸に地域へ支援を拡大していきたいと考えているが、保護者が障害についての受容ができていない場合もある。保護者に対しての支援も必要か？

●保護者に対しての支援は、それぞれのお子さん・その人にあった支援の方法を提示し、手ごたえを実感してもらうことと考える。函館では、保護者・家族・医療・福祉・教育の垣根を越えた学習会が多く、所属の違う対象児の年齢も違う中でも連携がとりやすくなっている。

○学校・家庭との連携ということで状態像の共有化が図られていると思うが、ソフト面を客観的に伝える工夫と共通理解の工夫はどのようにしているか？

●懇談では伝えにくい。実際行って導入の方法を検討してみたらとも思うが、どこまで支援をしていけばいいのかを学校内でも検討していきたい。

3. 協議の要旨

保護者・学校・地域との連携をどのように図っているかについて、それぞれの実践を話した。また、地域資源の開発などについての実践もあればそれについても交流を行った。その中でつくしんぼ学級金沢先生の散髪の取り組み例が紹介された。

Aさんとはタイプが違うお子さんだが、取り組みには3年かかった。少しずつハードルをあげていくこと、支援の手立てがあっていたのが成功したのだ

と思う。その支援の具体的な手立てについて紹介された。

その話を受けて、高等部で将来を見据えた課題を設定しようという時に、その前の生活に必要な課題があったり、もっと小さいときにその子にあった課題をみつけたり、幼少期からきめ細かい支援が受けたりしていたらと考えることがあるとの意見も出された。

小・中・高のつながりやネットワークの大切さについても話し合われた。引継ぎについても書類のやりとりで終わっていくのが普通になっているが、情報の共有のためにも直接お会いしてきちんと顔が見えることが必要である。

特別支援教育を進めるに当たって、家族・保護者から「特別に支援をしないで」と言われることがある例も出された。保護者・家族の障害特性の理解や保護者にとって本当の悩みが聞き出されているのか、家庭との連携のとり方等も話し合われた。偏食のお子さんへの対応を家庭とどのように連携を図っていけばいいかという質問も出されそれについても話し合われた。

4. 助言者の内容

函館の実践に学び続けている。東川養護の実践でも中学部の就職者が毎年出て定着率も94%という時期があった。その頃自閉症児は「就職は、今は無理」と言われていたが、最近は就職するようになってきた。家庭・実生活への支援は必要である。TEACCHの構造化についても毎年工夫がなされ変わってきている。つくしんぼ学級の金沢先生から、重複障害を持っているお子さんの5分毎や10分おきなどの個別のスケジュールを主任さんが前日に作り、それをその日の朝に全職員に周知され役割分担もできている話を聞いてすばらしいと思った。きめの細かさやノウハウが充実しているとも感じた。「垣根を越えた研修」は難しいが函館以外の地域でも取り組んでいく必要がある。つくしんぼ学級の実践からマンパワーの充実と小さい時期の支援が大切だということを改めて感じた。つくしんぼ学級の先生方一人一人に馬力があつた。違いは何なのか。そこを学びたい。一人一人を見ながら繰り返し工夫していく。福祉の面から見ると自由さがなくて教育の世界はやりにくさを感じていると思う。教育のシステムはもっと自由にならなければならない。

5. まとめ

社会生活へのひろがりというと、高等部や学校教育が終わってからと捉えがちだが、子どもにとって一番必要なものは幼少期から始まっている。子どもが大きくなってくると大変なことも増える。いい先生に出会うことはいいが、それは長くは続かない。そこで、「家庭療育」が重要となってくる。

家庭・地域とのつながりは必要なものである。家庭と学校が一緒になり、地域の実態を見ながら地域社会に出る準備をしていかなければならない。

第5分科会『家庭生活への広がりをめざして』

話題提供 1 自閉症協会北海道支部

山瀬正己

話題提供 2 知的障がい者更生施設生振の里 施設長

大澤隆則

助 言 北海道教育委員会 小中・特殊教育課 指導主事 矢口 明

山瀬 氏：

○親の思いとIEPミーティング

- ・地域生活を目指して、漠然と将来の就労をイメージしながら・・・
- ・学校でのIEPミーティングでの話題
- ・中学部への進学を控え、学校でも作業学習がスタートする
- ・般化の苦手な自閉症→であれば早期からの就労体験が必要

大澤 氏：

1 その1「背景」

以前から関係のある保護者主体によるIEPミーティングに参加させていただき対象児童の作業場面のアセスメントが課題となり学校と他の場所でのアセスメントの必要性があった。そんな時ちょうど生振の里でも重度化・高齢化でチョーク作業ができない現状があった。実際に企業が絡んだ実践的な「作業」をやってみたい。との意見が保護者の会「りっぷる」からあり共同事業として開始した。場所は、「通所授産施設 明日佳」を使用、生振の里のソフトをその中に入れるがあくまで「保護者主導」というコンセプトで実施した。

2 その2「作業内容」

2本入りボードチョーク入れ、ホワイトボード用水性ペンセットイレイサーセット作り、耐水ボードチョーク入れ。各写真で簡単に説明。

3 その3「アセスメント」

2月はじめに実施。

ジョブコーチのコンセプトで実施したが、荒すぎた。そこでTEACCHプログラムを参考にした視覚的構造化を導入。

「ON GOING ASSESSMENT」を随時実施しながら進めていくこととする。

4 その4「初期2月～7月」

対象：小学生男児、女児2名・中学部1年生 男児1名 計3名

各児童に「直接指導者」「被報告者」「アシスタント」ひとりに対して3名をつける。

スケジュール・ワークシステム・簡単なソーシャルストーリーズを展開。その内容と結果。

5 その5「現在8月～9月」

スケジュール・ワークシステム・ソーシャルストーリーズに加えコミック会話、PECSを導入していった。また、人的配置を児童3名で3名の支援とした。その内容と結果。

6 その6「構造化の意味」

「パニックを起こさない子どもたち」を主に構造化をして次に何をしなければいけないのか。

学齢期に何をしておくべきか（成人施設として何を期待するのか）

「One to One」の児童期での大切さ

「学習環境」を妨げているものとはなにか。まずそれを排除するべき

地域生活を見据えた家庭への支援（RCJSSを通して）

「重度知的+自閉の子どもたち」への支援のあり方

構造化すればいいんじゃないか！そこで何をするか！

7 その7「今後、再構造化と家庭への広がり」

構造化は、すぐに合わなくなる。でもそれはうれしい事。

その子どもひとり一人に合わせるということは・・・・

それで子どもが手に入れる「自信」と「安心」・「連携」とは・・・・

「家庭」への随時の支援・相談（子どもたちの変化）

「直接支援者」の廃止。（システムへの移行）

「被報告者」と「アシスタント」をまとめ少人数（2～3名）での支援を目指す。

就労支援を取り組むために、星置養護学校を使用させていただく予定

しかし、あくまで保護者指導型を貫く。

山瀬 氏：

「学校教育との連携による家庭生活の充実」

1 その1「個別化の原則」

- ・家庭での一人部屋の確保→RCJSSでの個別の休憩場所の確保
- ・「個別のスケジュール」の導入～家庭→学校→RCJSS→居宅支援事業所

2 その2「個人の特性(個性)とのマッチング」

- ・物事の流れをどのような方向で理解しやすいか(左→右の流れ)
～RCJSS→家庭→学校(空き缶つぶしの作業手順書)→居宅支援事業所
- ・作業服と作業の関連性理解～RCJSS→学校

3 その3「一貫性の維持(フォローアップ)」

- ・10円シール(トークンシステム)の導入
～生振の里家庭訪問→家庭→学校→RCJSS→居宅支援事業所
- ・学校施設を利用したRCJSS～就労支援を取り組むために、子どもたちがより安定した状況で取り組める場所として、学校を利用させていただく
- ・縦軸の一貫性～就学前、学齢期、卒業後、就労、老後(ゆりかごから墓場まで)
個別の支援計画
支援の後継者の育成(学生ボランティアやホームヘルパーの育成含む)
- ・横軸の一貫性～支援のケア会議(IEPミーティング等による支援者の連携)
家庭内支援の連携(親、きょうだい、祖父母等)
地域の理解啓発(基史通信、サポーターズブック、IDカード等)

4 その4「分かりやすい環境(構造化)」を前提に、子どもたちの「主体的な思い」をどう育むか

- ・ボトムアップとトップダウンのバランス感覚
- ・双方向のコミュニケーションの楽しさを体験する～PECS等の活用
- ・社会性への支援(あいさつ等)～ソーシャルストーリーズ、コミック会話等の活用
- ・分かりやすい環境の中での成功体験
→「自己選択・自己決定」に繋がる
→変化を受け入れることが可能
→自分の気持ちに気づき、他者の気持ちにも気づく可能性あり
→「自律心」、「自尊心」の芽生え
→「子どもたちの主体的な思い」が育まれる可能性あり
「主体的な思い」は、「発達」という観点からのアプローチも必要

5 その5「親が求めている支援」とは？

- ・「誰のために支援するのか」、「何のために支援するのか」をいつも忘れない。
- ・親亡き後の支援、きょうだいの人生
- ・「謙虚さ」と「感謝の気持ち」
～発達障がいの人たちも生涯発達していく～

第5分科会「家庭生活への広がりをめざして」記録

1. 話題提供

学校教育の成果を家庭生活で充実するには、学校は家庭とどのような関わり方が重要となるか。両者が連携した指導・支援の実践の紹介。

2. フロアからの質問

○PECS導入時の様子は？また、通信など連携のアドバイスを。

●療育機関でのPECSの研修に触れていた。(5,6回位)子どもへの支援は限界があるので、その隙間を埋める為に地域に理解を求めるため。連携については親だけでやらなくても、学校でやっていることがあるのでそれをもとに拡げていけたらよいと思う。

○兄弟支援は、どのようにしているか？また、個別のスペースにいる比率時間、トップダウン的になることが多いがアドバイスをお願いしたい。

●トレーニングセミナーの後には家庭でも、支援にのめり込んだ。本人も変化があった。しかし、兄弟には気を遣ってなかった。後から気がついた。その後、兄弟にも個別の時間を持つようにしている。本人はヘルパーや他の支援者を望んでいるところもあるようだ。よかの時間を個別で過ごすことを兄弟にも説明して納得してもらっている。PECSができそうかアセスメントをはじめに行う。それは、今までと違う教え方が出てきたため。2回3回と教えることはしない。般化の部分が問題で抜けるということを考えてもらいたい。

3. 助言者の内容

話題提供より学校と家庭の連携の話もあったが、連携は様々な準備ができてから行うのではないのということも考えて頂けたらと思う。

発達障害の場合は、障害の受容で保護者の心情理解も必要。受容の心理を教師が押さえていくことが必要。

学校でできること、家庭でできることをどうつなげていくか？それがこの分科会のやるべきことではないか。キーワード「般化」「移行」だと思うが、どのように連携していくかを話し合っていくべきである。

4. 協議の要旨

◎「家庭学校の連携について」

○保護者と学校以外をどのようにつなげていけるか。保護者の連携具合も個々それぞれで差は大きい。連携のきっかけをどのようにとっていけばよい？学校はどう変わっていけばよい？

●学校に各方面の人が乗り込んでいって子どものためになるのか？本当に連携を必要と思っているのか？どうして連携しなくてはいけないのか？を考えることが必要では

○学校への広がりと言うよりは、地域への広がりだと思う。

●I E Pで決めた内容をそれぞれの立場で、支援、評価を行う。

○地域では相談するところがない。複数の視点で見えていくことが大事。生活しやすい環境をつくっていく視点が大事。

○一貫性の支援は受けられるが、地域に出ても、いろんなみなさんの手助けが必要だから、親には定年はないし、他人に託せる状態にしていきたい。子どもの幸せ第1に願うので連携が大事。

○お祭りで地域行事に参加して、活動する。居住地交流をすすめている。

●学校活動外での効果が現れる。

○一貫した、先生によって変わらない、集団に残っていく連携はないか。実態把握シート、課題、第3者ミーティング。

●個別の教育支援計画は作り始めているところである、ニーズを書き込んでいくが、ミーティングまで位置づけられている訳ではなく、それと支援計画が連動していけると良いかもしれない。学校が主でやるものでフラットな関係ができるのだろうか？将来につながっていく計画を作っていくのだ。

●I E Pはイギリス型だと思うが、7年かかったものです。日本は、性急すぎるのではない？

●法案で決まっている期限はあるので、それに向けて行かなくてはならない。

●個別の支援計画は親も活用しなければならないと考える。みんなで作っていくことが必要。保護者にも説明する場面を作ってもらった方がよい。

●いろんな形で説明は行っている。示しているモデルなどで改良は進んでいってかまわないと思う。見直しも検討している。

◎「般化」「移行」について

○機関同士の引き継ぎはするが、前の環境と全くおなじにはならない。

○保護者との関係が多いので、場面によって違う状況も含めて話していきたい。

○そのまま継続した環境で入学してきて上手くいった。その上で新たな検査や成長から更に考えていく。3回位は引き継ぎをしている。

○引き継ぎ後1ヶ月の様子を見てミーティングを行った。すばらしい。相談窓口主導で、ミーティングを開いた例がある。こんな方法も良いと思う。

●引き継ぎが上手くいかない場合もある。状況で移行がさせられない場合もある。説明は学校でする責任がある。保護者に筋道立てて説明していくべき

●個別移行計画はI E Pの中で開かれるもの。個別の支援計画に「移行」は含まれているのか？

●銘打ってないが視点として含まれている。

○中から高への移行を1年かけて行ってもらった。重い子だが、時間をかけて取り組んでいくと移行も可能

○引き継ぎがあまり上手くいってない場面もある。コロナ内での実習などは融通が利きやすいが、外部の行く方には、資料を持って行きたいと申し出ても、断られてしまうこともある。本人の様子としては、もっと力を出せるはずだが、更に理解を求めて働きかけていきたい。

○学校としては何を引き継ぎで持って行くべきか。

●施設側も勉強しなきゃならない。障害を持たない人間は自然に渡り歩くがそのルールがないのだ。働くイメージの調査票がある。(英文)ジョブコーチはやればやるほどお金がかかる。

5. まとめ

●連携、きっかけは学校、保護者、外部だったりするが、何処でもよいが、この場合は、学校がきっかけとなることを望みたい。最初から、たくさんのことはできない。できることからやる！

●構造化が目的でない。自分の学校で広めて欲しい。

第6分科会『学校と地域・家庭との連携（函館地域の実践報告）』

話題提供1 北海道教育大学附属養護学校 教諭 吉野隆宏
話題提供2 北海道教育大学附属養護学校 教諭 加藤琢也
助 言 渡島圏域障害者総合相談支援センター 村川哲郎

「療育カルテの試み～一貫・継続した支援・教育を行うために」

北海道教育大学附属養護学校 教諭 吉野隆宏

「療育カルテ」の取り組みは、平成12年度・13年度の2年間、厚生科学研究の岡田喜篤氏（岡山県：川崎医療福祉大学長）を主任研究者とするグループ研究（保護者を含む保健・教育などの多職種構成）がきっかけとなっています。

グループ研究では、函館を中心とする南北海道圏域で、「自閉症児の通園療育と在宅支援について」調査・研究を行い、厚生労働省に「発達障害児の育ちには、一生涯の一貫・継続した支援・教育が不可欠」等の最終報告をしました。

そして、グループ研究のメンバーが中心となり、平成13年度から函館圏域で一貫・継続した支援・教育を行うための取り組みとして「療育カルテ」が始まりました。「支援と療育カルテ」というテーマでシンポジウムや検討会などを行い、現在、70数組の子どもと家族がモニターとして「療育カルテ」を保持し、活用しています。

この「療育カルテ」は5枚の基本シート（生育・医療・療育・教育・社会生活）からなり、その時々での支援・教育に携わる専門家と家族が記載していきます。

「療育カルテ」は、一貫・継続した支援・教育を行うためのひとつの方法として活用され、それが有効に機能する大前提として家族と専門家、そして専門家同士の信頼・協力関係が重要となり、それを築いていくことにもよい働きをすることが期待されます。「療育カルテ」によって、子どもの発達と個別の目標やプログラムを家族とともに書面で確認・協力ができ、専門家が替わっても速やかに現実的で一貫した支援・教育が可能となります。具体的な個別支援・教育の方法と目標が常にその子どもとともにあってはじめて、一貫・継続した支援・教育が図られるものと考えられます。

何歳になっても、どの専門家に巡りあっても、全国のどこに住んでも、一貫・継続した支援・教育を保障する仕組みの整備が急がれます。私たちはそれが整うまで待ちますが、子どもと家族にとっては、今が大事、一回きりの時間、一回きりの人生なのです。

1 「療育カルテ」が目指していること

本人や保護者にとって、またその時々に出会う支援者や地域の人たちにとっても有益なものになっていくために、支援者や専門家、地域の人たちとの更なる連携を目指しています。

2 「療育カルテ」を使ってみて

モニター保護者の方から～学校との連携にあたって～

3 他の地域での取り組みの様子

長野県「子育て手帳」、熊本県「にじいろ手帳」、千葉県「受信サポート手帳」、
滋賀県「甲西町発達支援システム」

4 今後に向けて

「学校と地域・家庭との“横”の連携について」

北海道教育大学附属養護学校 教諭 加藤琢也

障害がある子どもたちに対する長期休暇支援と放課後支援について、函館地域での取り組みを紹介していく。長期休暇支援の実践例として「サマースクールin函館」、放課後支援の実践例として「友遊タイム」を取り上げ、立ち上げに至ったニーズや条件、取り組みの中でのエピソードなどを報告しながら、学校と地域・家庭との“横”の連携について考えていく。

1 長期休暇支援や放課後支援へのニーズ

長期休暇や放課後に対して、悩みやプレッシャーを感じる家庭は依然として多い。そして何より、子どもたちが活動の場を欲しがっているのではないか。人材や場所の確保などの問題に対して、学校・地域・家庭が協力して取り組むことができれば。

2 実践報告①「サマースクールin函館」

平成9年より開催し、今年の夏休みに9年目の活動を実施した「サマースクールin函館」についての報告。活動の概要や各分野の連携の形、運営上のエピソードなどを、映像を交えながら紹介する。歴代の実行委員長の中から西村氏（北海道教育大学函館校4年）、佐々木氏（北海道教育大学大学院）をお迎えし、より現場に近い話題を提供していく。

3 実践報告②「友遊タイム」

平成12年より開始し、今年6年目の活動を行っている「友遊タイム」についての報告。北海道函館盲学校での実践であるが、学校・寄宿舍・保護者・V-NET（北海道教育大学函館校ボランティアネットワーク）が連携する運営の形を中心に、映像や運営上のエピソードを交えながら紹介していく。

4 なぜ“横”の連携か

子どもや家庭が悩みを抱えている長期休暇等の支援を行っていくためには、複数の機関で協働することが欠かせない。また、この協働は、活動を長期にわたって継続していくための基盤強化にもつながるだろう。障害のある子どもたちを支援するための、地域ネットワークの拡大が求められている。

<第6分科会のテーマ>

函館地域の実践報告や日本各地での取り組みについて意見交流を行い、連携の在り方を考えていく。地域生活をサポートするための諸活動を展開していくためには、どのような資源や手続きが必要なのかを協議していきたい。

第6分科会「学校と地域・家庭との連携～函館地域の実践報告～記録」

1. 話題提供その1 吉野先生より 函館地域から～療育カルテの試み

2. 質疑応答

○療育カルテのようなものに近いものはありますか？

○現在息子31歳。それぞれの年代での課題がある。親なきあとのことを考えると見えてくることとして、・制度化の必要性・毎年書き換えて膨大な量になってきた資料の管理の体制（誰が見るか心配）・支援費制度との絡み・家族の意向書であること・財産と心情を残す（してほしい療育の伝達、家族の望む理想の環境を残す）という意味をもつもの・「にじいろ手帳」は出版されている。ルーズリーフで差込ができるのはすごいところ。

○情報管理について

●CDにして渡すことも考えるが、歯止めがきかない心配。また、パソコンの普及率が思ったほどよくない。

○神奈川では支援シートを今年から作成。2学期から保護者が記入して回収予定。引継ぎ資料としても利用したい。個別的教育支援計画とのからみ、2度手間ではとの心配もある。果たして書いてもってきてもらえるのか。

●個別的教育支援計画よりも、療育カルテが先行している。ので、個別的教育支援計画を作るときの資料にしてほしいと考えている

●資料の保管について神奈川では、最新版のみコピーをして一部学校に。原版は家庭保管ということで共通理解している。

3. 話題提供その2 加藤先生より

サマースクール in 函館と友遊タイムの試み

4. 質疑応答

○長期間の夏休み、学生さんは本当によくがんばってくれていた。自分も自分の時間をつくることができた。もう一人の兄弟姉妹と過ごすことができた。「初めて一緒に買い物に行ったね」と言われた。成人を迎えた自閉症者への余暇支援なども学生さんに考えてもらいたい。よろしくお願いします。

5. 協議

○横須賀（神奈川県）における『サマースクール』についての情報提供

○弘前教育大学附属養護学校エンジョイサタデーについての情報提供

○七飯養護学校・サマースクールについての情報提供

●重度心身障害児にとって行く場所がこれまでなかったために、これからも期待したい。他の地域のお話も聞かせてください。

○函館のサマースクールに参加したいが鹿部に転居したため参加できなかった。鹿部では長い夏休みをどう過ごしているのか大変困った。七飯も上磯も参加メンバーが制限されているためサービスが利用できない。また、放課後にちょっとお願いできるボランティアさんもない。町としてもサービスや支援体制を整備できてない。

○自閉症児5年親御さんの希望により特学へ。子どもたちは小さな頃から一緒に過ごしているのであまり戸惑いはみられない。1学級1人なので孤独感に悩まされないようにしている。地域の人たちでも知らない人はいないので、自

転車の練習をしてお兄ちゃんとプールに行ってきたことなどをみんな喜んでいる。親子レクなどでは親学級と交流。ネイパル森の主催事業などに、先生と一緒に参加し交流をもっている。

●楽しい土曜日。学生ボランティアが学校を会場にスタートして徐々に地域へ広げていった。カラオケ、映画、ボーリング、スパビーチなどから選択して行う。係わり合いながら楽しむことも意図的に行っている。

○サマースクールでどのようなことをしていたのか正直わからなかった。もっと成人施設から情報を交換していかなくてはいいかと改めて思った。地域から施設への流れが益々増えそう。地域や家庭で過せる環境が整っていくのかかなり不安は大きい。

6. まとめ

●函館には高等養護学校がない。函館では手をつなぐ親の会が「青年教室」を行っている。

●15年から行動援護、移動介護のサービス（行政）。通院、買い物、ボーリング、カラオケ（毎土）、函館山登山などを「ばすてる」で企画実施。うまく使えばよか活動に使える。上磯、七飯では個別の支援も行っている。

○テーマである連携、協力、ネットワークにふさわしい発表だった。療育カルテに最初からかわっている。厚生労働省函館グループ。在宅支援。発達を一生涯支える視点を提唱。特に自閉症。繰り返される説明。不適切な支援が強度行動障害に結びついてしまっていることもある。療育カルテの作成。カルテは本当は患者のもの。療育カルテは家族のものにしていきましょう。障害特性を継続して継承していける。記録することで自分の子どものいろんなことが整理できたり、育児のことが整理できたりする。医療関係者が使いやすい資料にしていきたい。2度手間にならないように。できれば一生涯2歳から80歳ころまでつかえ、支援を受けられる支援を作り上げたいと考えている。第3者が必要。学校では特別支援教育センター。親が先になくなる場合、本人が持つことは少ない。先生との関係を作っていくうえでも有効に使ってもらいたい。家族、学校、医療、地域の人たちに役立つものにしていきたい。制度化も目指している。

○サマースクール。事前の準備が本当に大変。いろんな苦労がたくさんあるだろう。地域とのふれあい。マンパワーの掘り起こし。地域支援の輪を広げる。大学生にとっては実践的に学ぶ場。子ども、家族にとって、友達、サポーター以外の人間関係の広がりが見られる。友達関係、社会性を楽しみながら学べる。ソーシャルクラブ。家族の育児の負担の軽減。障害児のいる家庭といない家庭。家族に犠牲の上になりたっている。当たり前に行えることができないお母さんに援助の手を。近くに地域にお友達はいるか。学ぶ場所遊ぶ場所もない。ことの解消。函館から始まって、七飯、上磯、八雲などに広がっている。すこしでも輪が広がっていけば、家族が過ごしやすくなる。スペシャルなニーズ。福祉、医療。障害児の前に一人の子ども。社会のニーズ。サマースクールはそのニーズに答えているもののひとつ。もっと自閉症の子どもを理解し、受け入れる必要性。子どもが生活しやすくなることで障害の重さも変わってくる。子どもと先生、お母さんと子どもの関係は、柔軟な関係。時々立場が逆転する関係。時には子どもが支える。学校の先生への期待。学校教育に専門領域を学校内のみにとどめないでほしい。また、他の領域のことにも耳を傾けてほしい。

大 阪 会 場

9:00 9:30 9:45 11:00 12:30 13:30 16:30

受付	開会	研究成果報告	講演	休憩	分科会（5分科会）	閉会
----	----	--------	----	----	-----------	----

※プロジェクトワークショップのみ17:00まで開催。

全体会

9:00 - 9:30	受付
9:30 - 9:45	開会 趣旨説明, 日程説明, 諸連絡
9:45 - 10:45	研究成果報告 報告者 国立特殊教育総合研究所 主任研究官 佐藤克敏
10:45 - 11:00	休憩
11:00 - 12:30	講演 「今後の自閉症のある子どもの教育の充実をめざして」 国立特殊教育総合研究所 総合研究官 小塩允護

分科会

第1分科会	子ども一人一人に応える授業づくり	実践報告：筑波大学附属久里浜養護学校 井上昌士 大阪府立吹田養護学校 早瀬美奈 助 言：トモニ療育センター 所長 河島淳子 【概要】個別もしくは集団における指導での具体的な個に応じた支援や配慮を事例を通して報告し、自閉症の特性に応じたよりよい授業づくりについて協議する。
第2分科会	社会生活への広がりをめざして	実践報告：富山大学人間発達科学部附属養護学校 浅川義丈 堺市立百舌鳥養護学校 井澤郁子・高口由季 助 言：筑波大学附属久里浜養護学校 校長 西川公司 【概要】家庭や地域もしくは居住地校等での活動への取組について、事例を通して報告し、社会生活への広がりが必要となる指導や配慮について協議する。
第3分科会	学校から地域社会へのよりよい移行をめざして	実践報告：大阪教育大学附属養護学校 河野健三 大阪府立佐野養護学校 松浪啓介・清岡奈津子 助 言：国立特殊教育総合研究所 総合研究官 小塩允護 【概要】高等部に在籍する生徒の地域生活への移行について、個別の教育支援計画を利用した取組や作業所等への情報の引き継ぎとフォローにおける取組をシステムと事例の両方から報告し、自閉症の生徒のよりよい移行支援の在り方について協議する。
第4分科会	基本的な理解と対応（初心者のための講座）	実践報告：大阪府立豊中養護学校（小学部） 古賀由起 大阪府立豊中養護学校（高等部） 新保理絵 助 言：大阪府自閉症・発達障害支援センター アクトおおさか 所長 新澤伸子 【概要】タイプの異なる自閉症の事例（自発性の乏しい児童と行動障害のある生徒）の指導経過について、児童生徒の理解の方法、個々の児童生徒に応じた対応を報告し、理解の仕方と理解に基づいた指導計画の作成、豊中養護学校の実践における理論的な根拠について助言者から解説を行う。
ワークショップ	知的障害養護学校における自閉症教育の現状と課題	ファシリテーター：国立特殊教育総合研究所 研究員 齊藤宇開 補助ファシリテーター：国立特殊教育総合研究所スタッフ 【概要】知的障害養護学校における自閉症教育の現状と課題について、主に教育課程についてワークショップ形式で行います。

※プロジェクトワークショップのみ17:00まで開催。

第1分科会 自閉症の障害特性に応じた授業作り

個別の課題学習の取り組み ～小学部の実践から～

筑波大学附属久里浜養護学校 教諭 井上昌士

1. 学校紹介

本校は、神奈川県三浦半島東部、横須賀市の野比海岸に面する丘の上に位置しており、昭和48年、国立久里浜養護学校として、国立特殊教育総合研究所との相互協力の下、重度・重複障害児を対象に教育研究を行い、その成果を全国の養護学校等の関係機関へ普及することを目的として設立された。

平成16年4月1日から、国立大学等が国立大学法人化されたことに伴い、自閉症の教育研究等を中心的に行う筑波大学附属の養護学校となり、知的障害を併せ有する自閉症児を教育対象に、平成16年度からの3年間、文部科学省の研究開発学校の指定を受けて、教育課程の開発に関する研究をはじめとして、現在、様々な活動に取り組んでいる。

平成17年5月1日現在、本校に在学する幼児児童数は、幼稚部12名、小学部35名、計47名。在学者のうち、知的障害を併せ有する自閉症児の割合は91%になっている。

2. 障害特性に応じた授業作りについて

障害特性に応じた授業作りをしていくには、まずは障害特性をとらえ、その上で適切な課題設定・環境整備をして実践・評価をしていくことが大切なことであると考え臨んでいる。

(1) 障害特性の捉えについて

本校では自閉症の障害特性をDSM-IV（米国精神医学会の精神疾患の診断・統計マニュアル第4版）の定義に則ってとらえることを共通理解して取り組んでいる。DSM-IVはあくまでも診断基準であり、一人一人障害の状態や問題の現れ方が異なっているためDSM-IVではとらえにくい部分（感覚過敏・二つ以上の情報を処理することが困難な問題など）は、アセスメントや行動観察等でフォローしおさえている。

(2) 適切な課題設定について

本校小学部では基本的には図1のような流れで課題設定を行っている。小学部では全員が評価のための個別セッションを行い、そこで得られたデータ、日頃の行動観察、家庭訪問、必要に応じてそのほかのアセスメントや生活地図等からのデータなどを分析して課題設定を行い、個別指導計画に反映させている。課題設定に当たっては、自閉症の障害特性に応じた観点が必要と考え、平成16年度の研究では個別の課題学習を中心に三つの観点（①社会的行動を視野に入れた行動形成、②生活を視野に入れたスキルの獲得、

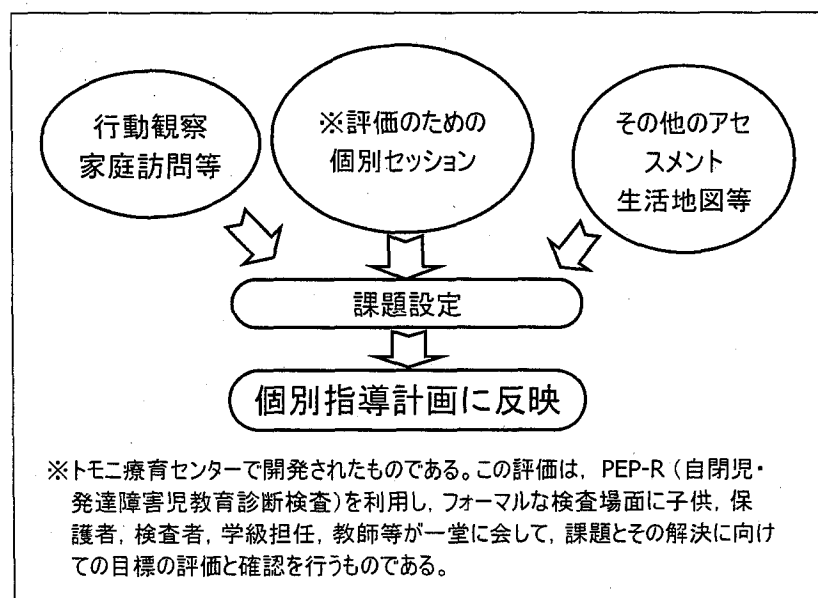


図1 課題設定に向けての基本的な流れ

③認知発達を視野に入れた発達課題）から課題設定を行う取り組みをした。

(3) 環境整備について

一人一人の物の見方・とらえ方・感覚の過敏さなどを把握し、時間的環境・空間的環境等それぞれ必要な要因を整理し、それらの特性に合わせた構造化の目標設定をして環境整備に取り組んでいる。具体的には、一つの場所を多目的に使わず、場所と活動を1対1にしたり、ついたてや棚を使って気が散らないように刺激を制御したりする場所の構造化、実物、写真、絵、シンボル、文字などから子供の実態に合ったものを用意し個別のスケジュールを用意したり、見通せる力によって呈示する情報量を工夫したりする時間の構造化、学習場面においてはどれくらいの量のどんな学習をするのか、どれだけやったら終わりになるのか、次はどんなことをやるのかなど学習の手順の示し方の工夫などを行っている。

3. 個別の課題学習について

本校の小学部では、表1の日課表のように各学年とも月～木の9:50～10:55までを带状に時間を確保し、個別の課題学習を行っている。1対1の指導体制を基本（個別の課題学習）に、個別指導計画の目標にそって認知発達を促す指導の時間、ことば・かず等の指導の時間、自立課題の指導を行う時間等に分けて行い、どの児童も必ずその時間内には個別に課題を行う時間を確保している。認知発達の歪みを改善したり、認知能力の向上をねらいとしたりするだけでなく、現在や将来の生活の充実を図るために必要なスキルや学習態勢の習得、指示や賞賛の理解、教師とのやりとりの中での表出系コミュニケーションの向上などもねらいとしてとらえ、課題に取り組んでいる。

表1 小学部（例：3年） 日課表

	月	火	水	木	金
9:00-9:45	日常生活の指導				
9:50-10:55	国語・算数・自立活動 (個別の課題学習)				自立活動
11:00-11:30	自立活動	体育	自立活動	体育	
11:35-11:55	日常生活の指導				
11:55-12:45	給食				
12:45-13:10	日常生活の指導				
13:15-14:10	音楽	自立活動			図工
14:15-14:45	日常生活の指導				日・生

4. 今後に向けて

(1) 自立活動の指導内容の蓄積

本年度の研究では、個別の課題学習の充実とともに、自閉症の障害特性に応じた指導については、「自立活動」に焦点を当てて取り組むべきと考え、その内容の整理及び再編成に取り組んでいる。小学部では、自立活動の時間における指導を行い、自閉症の障害特性に応じた指導内容の蓄積を行っている。このことは、自閉症の障害に基づく種々の困難の改善・克服を目標とした一人一人に応じた授業作りにも結び付くものと考え、さらに蓄積・充実を図っていきたい。そして、その成果を自閉症児のための教育課程の開発につなげていきたいと考えている。

(2) 自閉症の障害特性に応じた自立活動の指導内容を明らかにしていくこと

(1)の取り組みを通して、蓄積したデータを整理し、自閉症の障害特性に応じた自立活動の指導内容を明らかにしていくことを目指している。そのことが、自閉症教育にとって必要かつ中心的なものになっていくと考えている。

第1分科会 一人ひとりに応じた支援と、授業づくり

～集団の中での個に応じた支援

大阪府立吹田養護学校小学部

本校小学部では、将来につながり、社会生活に広がるようにと願いをこめ、「子ども一人ひとりの理解と支援」を土台に、「集団の中での個に応じた授業」づくりを工夫しています。一人ひとりの子ども達への支援をていねいに考えることは集団活動への参加の支援につながっています。小学部には、多様な障害を持つ子ども達がいそれぞれに応じた支援が必要ですが、ここでは、テーマである自閉症の子ども達への支援について報告します。

1. 日常や授業での個に応じた支援

自閉症の子ども達の得意な面を生かした具体的、視覚的な支援に加え、さまざまな観点から支援を行っています。その概要を、(1)から(6)の観点で述べます。

(1) コミュニケーション支援

「子ども達からの意思や要求などの表現を育むこと」「子ども達にわかりやすく、肯定的に伝えること」を大切に、ことば、身振り、サイン、絵や写真カード、文字などを用い、一人ひとりに合ったコミュニケーション支援を行っています。まずは「子ども達自身が大好きなことを要求すること」からスタートし、「呼びかける」「選択する」「拒否する」ことなども大切にしています。「お楽しみカード」で教師とのやりとりを深めたり、トラブルが起こった時には絵に書いて説明するなどして、友達同士の適切な関わりにつなげたりなど、生活の中で活用でき、将来的にもつながっていくような支援をと心がけています。

(2) 環境整備・環境調整

安心して活動するための工夫のひとつです。登下校のバスや教室などをシンボルマークで表すことによって、自分の居場所がわかり、他の活動場所への移動もスムーズになります。感覚過敏の子ども達には、環境調整が必要な場合もあります。机、椅子、道具の配置や、色テープ、マークなどでセッティングを工夫すると、活動内容がわかりやすく、自発的に行動することが増えます。

(3) 予定・スケジュール

予定がわかると、見通しを持って活動できます。一ヶ月、一週間、一日の予定や各授業の内容を、絵や写真、数字や文字を組み合わせで伝えます。「1. ○○, 2. △△」などを示すうちに、順序性を理解し、今何をするのかわかったり、先の活動を楽しみにしたり、見通しを持って取り組むようになります。また、予定の変更も受け入れることができやすくなります。「したいことはいつできるのか」「何時に始まり、いつ終わるのか」など、子どもにとって大切な事柄を盛り込んだ個別のスケジュールが必要な場合もあります。

(4) 手順やルール

「何を、どのようにするのか」の手順やルールがわかると、活動に取り組みやすくなります。「活動には終わりがあある」こともそれぞれ理解しやすい方法で伝えます。役割分担表では、自分だけでなく、友達のことでも理解するようになります。遊びのルールや社会的ルールは、「手づかみでは食べません」ではなく「おはしで食べましょう」というような肯定的表現で伝えるようにしています。

(5) 教材や内容の工夫

子ども達の興味や、好きなことを取り入れると共に、扱いやすい道具やわかりやすい操作を考え、学習内容を工夫します。心地良い感触、見て楽しむパネルシアターなども活用します。子どもが現在関心を持っていることをうまくゲームに取り入れたりもします。

(6) さまざまな支援

授業を決まった挨拶やテーマソングで始めると、切り替えがスムーズです。毎回ほぼ決まった流れで行う、同じゲームを継続して行うなど、繰り返しを大切にする授業もあります。ことばかけは、明確に穏やかに行いますが、抑揚のある決まったフレーズや歌は、聞き取りやすいようです。授業への参加がスムー

ズでない場合、遠くから徐々に参加する、短時間参加して休憩をとる、など「少しずつ参加する」よう配慮すると、参加がスムーズになってきます。大好きなグッズが離せない場合、活動の間は自分で片付ける、邪魔にならない形で持って参加するなど段階を踏んでいきます。こだわりを生かして「お楽しみ」にできる場合も多いです。友達との相性にも配慮します。その中で、上手にトラブルを回避する、距離をおくことを学ぶ場合もあります。どの子も認められ、ほめられることが大好きです。小さなことでも「できていること」が認められ、ほめられると子ども達は自信を持ち、物事に主体的に取り組むようになります。

2. 個に応じた支援～A君の事例

入学当初、自分の興味ある数字やエレベーターから離れられずに授業への参加が難しかったA君は、さまざまな支援の中で、徐々に活動に見通しが持てるようになりました。数字への興味を生かして時計を理解するようになり、好きなことを活動の後の「お楽しみ」にして、少しずつ授業の場にいることができるようになりました。そして活動の中にいることで、活動内容や友達の様子にも目を向けるようになり、やってみて面白さを感じ、自分からやってみる、というように「参加」の内容も深まってきました。そこに至るには、教師集団が、子どもの気持ちを受け止めつつ話し合いを繰り返し、目標や支援を設定、再設定しながら取り組むという積み重ねがありました。そんな中で、A君の授業への参加や遊び、人との関わりも広がってきています。

3. 個に応じた支援のある授業（A君の所属する学習グループを中心に）

（1）課題別学習（低学年の縦割りグループ：5名）

ことばかずの基礎を学習します。低学年では、認知の力を考えて7グループに分けています。A君のグループでは、四つの課題に取り組んでいます。①あいさつや歌で始める、歌に合わせてタンバリンを叩く、文字や絵のマッチングを取り入れたパネルシアターを活用するなどの「全体で行う課題」②一人で取り組んで達成感を味わうことができるパズル等の「自立課題」③認知やかずことばについて教師と取り組む「個別課題」④学んだことを、実際の要求行動などに活用できるような「要求課題」を一連の流れで行っています。

（2）生活単元学習（学年集団の学習グループ：10名）

生活単元学習とは、日常のさまざまな学習を土台にして、社会で主体的に生きていく力につなげていく学習です。調理、買い物、入浴学習など生活に密着した課題、ゲームなど集団で遊ぶ課題、散歩や体験学習のような地域や社会に出かけていく課題などが含まれます。地域の公共交通機関を利用し、学年集団で出かけるのが体験学習です。予定表、手順やルール、マッチングやかずことばやかず、やりとりの力などを総合的に活用します。自閉症の子ども達は、新しい体験が苦手とされていますが、十分な準備をすると、主体的に行動できるようになっていきます。

4. ビデオ（A君が所属する課題別学習グループと、生活単元学習の学年活動の様子）

5. まとめ（吹田養護学校小学部で大切にしていること）

子ども達は一人ひとりさまざまな思いを持ち、個性豊かです。それぞれの障害特性を理解し、適切な支援をすることを土台に、個々の子ども達の興味関心や得意な活動、やりとりや参加の様子などを丁寧に把握し、授業や毎日の活動に生かすことが重要です。

また自閉症の子ども達への支援は、自閉症以外の障害を持つ子ども達にも共通にわかりやすい手だてとなることです。集団活動や授業において、どの子にも個々に適切な支援があることで、活動内容の理解、教師や友達との関わりが深まり、参加のステップを経て活動そのものを楽しむことができるようになります。自閉症の子ども達も集団の中でいろいろな工夫をすることによって、周りの子と一緒に育っていくと考えています。

子ども達が集団生活の楽しさを知り、将来の生活の豊かさにつながるよう、さまざまな支援を生きていく力として活用できることを願っています。

第1分科会「子ども一人一人に応える授業づくり」記録

1. 話題提供

●自閉症の障害特性に応じた授業作り：個別の課題学習の取り組み～小学部の実践から～ 井上昌士（筑波大学附属久里浜養護学校）

●一人ひとりに応じた支援と、授業づくり～集団の中での個に応じた支援～ 大阪府立吹田養護学校小学部

2. 質疑応答

○自閉症の学級の立ち上げや検討経過があれば教えてもらいたい

●吹田養護学校では学年をベースに学習では認知発達をもとにグルーピングしている。いろんな子どもがいることが大切ということをベースに考えている。

●全体用のスケジュール、個別のスケジュールなど、環境整備が大切。環境が大切で、そのあとに援助していくことが重要とクラス、学年で取り組んでいる。

○吹田養護では身辺自立についてどのように指導しているのか。

●個々に応じた指導が必要になり、それに対して取り組んでいる。身体接触などこれから思春期を迎えるにあたって配慮が必要、重要になってくる部分もある。

3. 助言者のコメント

トモニでは初めて子どもと出会うその前に母には20ページにわたる資料を書いておいてもらう。一回きりの出会いであり、お金もかかる中で個別に子どもを把握する2時間、4時間の貴重な時間である。母親は5年、10年とずっと一緒に過ごしている。だからその母親に子どものことを書いてもらうことでPEP-Rは2時間で終わることができる。ケースを経験し、見方が熟練していくと子どもの把握はうまくなっていく。このような意味からも私たちが子どもを把握する力をつけることが大切だと思う。

4. 協議の要旨

○課題設定をどのような形で行っているのか。また、何かいい（自立の）教材があればぜひ教えていただきたい。

●教材では指示を写真から文字にして複雑化して、課題にバリエーションを与えるなど工夫してみればどうか。

●課題の数や集中できる内容について考えている。見てすぐわかる教材をたくさん用意している。

●教材作りの目的は「できるだけ自分でできることを増やすということ」である。「できるだけ自由に自立していく」方向で考えていく。本来は学校の中で「ごほうび」というものはない。

○集団、社会の中で生きていく、自立していくことへつながるための一人一人の課題の考え方について教えてほしい。「集団」と「個」のあり方について教えてほしい。

●集団と個々は別の問題ではないととらえている。いろんな集団があり、いろんな状況の中で一人ひとりの手立てを考えていくと、最終的に集団の中での力が高まるととらえている。●集団で活動するときにも個々に目標をたてる。また、集団で活動するとき子どもは「あの子ができているから僕もやってみる」と集団の中でその子の力が発揮できることがある。

●社会性は自閉症の子は苦手。課題分析をしてどういう力が必要となるのかを理解することが必要になる。集団も個別もどちらも重要だが、まず1対1での取り組みでスキル

アップし、だんだん集団を大きくしていくことが大切だと思う。

●将来、施設に入らないで学校を出たときにどこかで働ける力がついているというのは大切だと思う。楽しいことができて、生きる力をもっていないとその子は「生きがいが観」を持ってない。そのためには認知の力を伸ばしていくことが大切であり、判断する力をつけるために丁寧に学習する場が大切である。

○個別は大事だけれど、学校だから集団の中で育っていくものは多くあると思う。それは自閉症であってもとっても大切だと認識している。

●学校は集団がメイン。そのことは前提に考えている。それに加えて自閉症の子どもにとって何が大切なのかを考えたときに「個別」の課題学習が必要だということになった。1対1を個別の課題学習だけでとらえるのではなく、集団の中でどのように個別に対応できるのかという意味も含めて「個別」という言葉を使っている。

○うちの学校はS-M検査を使っているが、それが本当にその子のアセスメントにいいのかどうか分からない。

●基本的には評価のための個別セッションを中心にしている。それを行う前には遠城寺やKIDSなどもやっていた。K-ABCなども使っている事例もある。

●うちの学校は小～高まであるのでSM検査は学年関係なく帯でやっている。その他、新版K式をやったりしている。しかし、検査するだけではなく、それをどう指導に生かしていくかが大切である。

●初対面の親子に会うときにPEP-Rを応用しながら子どもと関わり、子どもの能力や見え方、認知の仕方を見ていく。PEP-R検査の用具を使ってそこに追加しながら検査する。言葉がある子はWISCやITPAなども取り入れている。私たちの目的は「子どもの自立」であるので、検査をしながらそれに向かって課題を考えていく。支援するためにはしっかり検査を行うことが必要だと思う。

●久里浜養護の個別セッションの中では「具体的にどんな支援をするとこの子はこの課題をクリアーできるのか」などを保護者とそのセッションの中で見ている。

5. まとめ

自閉症の人たちは教育によって伸びていく。そのためにはきめこまかく向き合っていけないといけない。TEACHの中での構造化、スケジュールの提示などは、その中で生きる力をどのようにつけていくのかを考えて取り組むべきである。そして、子どもに「やりとげた」と言う気持ちや手の機能を高め、「自立」につなげることが大切である。どの子の中にも伸びる力はある。検査は慣れない検査者にとっては大変なこともあるが、頑張ってもらいたい。「よく遊び、よく学び、よく働く」。これは学校に入るとまず「よく学び」、そして「よく働き」、「よく遊ぶ」になっていく。大人になると「よく働き」、そして「よく学び」、「よく遊ぶ」など成長によりその順序が変わっていく。生きる力とは例えば電車に乗ったり時計が読めたりということと考えると、自閉症の人も学ぶべきことはどんどん学ばせてあげたい。そうすれば子どもたちはエチケットが守れて集団の中で活動しやすくなっていく。そしてその指導は系統的なものでなければならない。自閉症児には最高の教育が必要である。難しいけれど、それは自閉症だけではなく、どんな子にも当てはまる教育の原点だと思っている。

第2分科会 主体的に活動できる子どもを育てる環境づくり

～家庭や現場実習先と連携して行う環境づくり～

富山大学教育学部附属養護学校 浅川義文

1 自閉症の児童生徒への教育の基本方針

本校では、自閉症の児童生徒も含めた全員が、活動に主体的に取り組み、豊かで自立的な生活を送ることを目指している。この主体的とは、「全てのことを自分一人でする」ということではなく、「他人の力を借りたり補助具を用いたりしながらも、できる限り自分の力で行うこと」である。指導に当たっては、活動に見通しをもてるように手順表などの支援ツールを使ったり、まわりの支援者の在り方を考えたりするなど適切な支援環境づくりを工夫している。

(1) チャレンジタイムについて

本校では、学校全体でチャレンジタイムという時間を帯状に設けている。チャレンジタイムでは、一人一人が自主的にチャレンジ活動できるように支援ツールを活用したり、頑張ったことをチャレンジ日記に記録したりしている。できるだけ自分の力で課題を遂行し、継続することを学ぶ場である。そして、チャレンジタイムで身に付けた力をベースとし、他の授業でもこの力を生かせるようにしている。

(2) チャレンジ活動全体のねらい

- ・児童生徒が、自分で決めた活動に主体的に取り組む経験を多く積むことで、他のいろいろな活動にも積極的に取り組めるようになる。

(小学部)・チャレンジ活動の流れを理解し、活動を行ったら褒められる、いいことがある(ご褒美のシールやお小遣いがもらえる)ということが分かる。

(中学部)・教員や保護者、友達から評価されることを励みに、自分の活動を振り返り、さらに意欲的にチャレンジ活動に取り組むことができる。

(高等部)・チャレンジ活動で身に付けた力を様々な場面で活用し、自分で目標を決めたり、自分の意思を伝えたりしながら、自分の生活を自己管理することができる。

2 実践事例

(1) 小学部

「準備から片付けまで分かって動ける環境づくり」

～チャレンジタイムを通して～

一日の始まりに帯状に設定されている「チャレンジタイム」において、児童が動きやすいように動線を工夫したり、『手順カード』、『スケジュール表』、『目印』、『チャレンジ日記』などの支援ツールを設置したりして、児童が一人で主体的にチャレンジ活動ができるように支援した。児童一人一人が見通しをもち、支援ツールを活用しながら、準備から片付けまで主体的に活動を行うことができるようになった。さらに、チャレンジ発表をして賞賛されたり、ご褒美をもらったりすることが次のチャレンジ活動への意欲付けになっている。

(2) 高等部

「家庭や現場実習先と連携して行う環境づくり」

1) ねらい

高等部では、学校や家庭、現場実習先において主体的に活動に取り組めるようになることを目指し連携した支援に取り組んでいる。家庭の中で自主的にお手伝い活動に取り組めるようになったり、現場実習先で主体的に作業に取り組めるようになったりすることをねらいとしている。

2) 支援の内容

① 学校や家庭で主体的に活動に取り組めるようになるための支援

～学校での「チャレンジタイム」と家庭における「お手伝いチャレンジ」～

- ・調理レシピ、トイレ掃除手順表、アイロン掛け手順表などの導入

- ・チャレンジ日記（保護者と教員が誉め合う交換日記）の導入
- ・家庭におけるお手伝いチャレンジを発表し、友達から誉め合える機会を設定
- ・お手伝いをするごとにもらえる小遣いで、レンタルビデオを借りることとし、余暇に生かせるようにする。

<結果>

学校で使用した、調理レシピやトイレ掃除手順表などを家庭でも活用してお手伝いチャレンジを行っていることをクラスの友達の前で発表し、相互評価する手続きを取り入れるうちに、月ごとの家庭で行った調理や洗濯、掃除、運動などのチャレンジ活動の回数は増加していった。

のべ回数だけでなく、お手伝いの種類も増加した。

また、貯めた小遣いでビデオやCDをほぼ毎週レンタルするようになり、余暇活動を楽しむようになった。貯めた小遣いの額では希望するレンタルの枚数が借りられない時があり、その時から、よりたくさんのお手伝いをしようという意欲が見られるようになった。

② 校外の現場実習先で自主的に作業するための支援

- ・まず校内の作業学習で『手がかりツール』を導入し練習
- ・現場実習先のケーキ製造や清掃業務での『手がかりツール』を導入
- ・現場実習先で自然な人的支援を引き出す『支援の仕方シート』の導入

<結果>

実習先の担当者と連携しながら、システム手帳に手順や気を付けなくてはいけないことを記入することで、手掛かりとするツールを作成した。それを参照することで、自主的にケーキ作りや清掃業務に取り組むことができた。

また、実習先の周りの人達に『支援の仕方シート』を読んでもらうことで、本人にどのように仕事を教えたり、支援したらよいか伝わり、適切に支援してくれるようになった。それによって周りの人達の温かい声掛けの中、本人は主体的に仕事に取り組めるようになった。

第2分科会 障害特性に応じた居住地校交流の実践

～見通しを持って主体的に参加するためには～

堺市立百舌鳥養護学校 井澤郁子 高口由季

1 本校の居住地校交流について

本校の交流には、学校間交流と居住地高交流がある。そのうちの居住地校交流は、本校の子どもの居住地の学校、学年あるいは養護学級での行事や日常の取り組みに参加することによって交流を深めるものである。そして、交流を通して子どもたちが、地域で生きる力、つまり社会生活への広がりをめざすことが大きなねらいとなっている。

本校は市立学校であり、校務分掌としての交流係は市内の小中学校に交流の働きかけを10数年前から行っている。人事の交流もあれば、日常的な実践や研修の活動で知り合うことも多く、お互いの状況や意見の交換など連携のとれやすい状況でもあり、市内の小中学校の先生方の協力が交流推進の大きな力となっており、年々交流の回数も増えている。

2 小6男児（Aくん）の居住地校交流について

Aくんは地域の小学校ならびにその学年、学級の学習に機会あるごとに参加している。そこでの学習への参加（交流活動）は、彼の持つ自閉症の障害特性に応じたそれまでの支援が家庭ならびに学校において継続的に積み重ねてきたことがその基盤にあると言える。それらの支援が地域の小学校との交流の実際の場面でどのように取り組まれてきたか紹介する。

3 実践事例

(1) Aくんのプロフィール（検査結果）

▶ 診断名 重度の知的障害がある自閉症。 ▶ CARS 合計得点 48点（重度自閉症）

▶ KIDSプロフィール

運動	操作	理解言語	表出言語	概念	対子ども社会性	対成人社会性	しつけ	食事
3歳6ヵ月	3歳3ヵ月	3歳0ヵ月	1歳8ヵ月	2歳0ヵ月	1歳6ヵ月	1歳4ヵ月	4歳0ヵ月	1歳3ヵ月

▶ 新版SM社会生活能力検査

身辺自立	移動	作業	意思交換	集団参加	自己統制	社会生活年齢
5歳11ヵ月	3歳9ヵ月	5歳10ヵ月	4歳3ヵ月	2歳2ヵ月	5歳0ヵ月	4歳6ヵ月

(2) 普段からの取り組み

1) 家庭での支援

環境の整備 スケジュールボード、ライトタイマー、VOCA（ビックマック、「あのね♪」）、一人で学校の準備ができる棚、手順カード（料理、風呂、はみがきなど）、落ち着けるスペースやグッズなど

2) 学校での支援

教室内の構造化 一つの場所で一つの活動（更衣室、休憩・絵本のコーナー、カームダウンの場所）

時間の構造化 時間的流れの見通し（個人のスケジュールボード、写真カード、時計、時計カード、タイムログ、校外学習などで使うしおり、行事のプログラム、手順書）

ワークシステム 課題別学習での自立課題への取り組み→「何をする、どれだけ、次は」コミュニケーション支援 VOCA（メッセージメイト、トーキングエイド、「あのね

個別の指導計画での重点目標	①プリント配りの係活動をするができる。 ②朝の会で一日の活動の時刻カードをホワイトボードに貼ることができる。 ③給食メニューを視写して書くことができる。
---------------	--

(3) 交流に向けての取り組み

1) 交流の目標……地域での生活において主体的に活動し, 参加していく。

(設定理由) 百舌鳥養護とは違う場所での活動, 同年代の子ども達との活動に参加してやりとげることが活動することへの自信となる。この自信や楽しいという気持ちが主体的に物事にとりくんでいく基盤になると考えられる。

(指導の方法) 学習や活動の「しおり」を利用し, 担任と一緒に, 学年や学級の取り組みに参加していく。

2) 交流の支援

家庭……母親と共に下見を兼ねて小学校探検(養護学級, 図書室, 築山の池に興味を持つ)と社会見学場所の下見。母親の同行。

学校……「しおり(その日のスケジュール)」を準備。担任同行。その時の交流内容により必要と思われるグッズ(「あのね♪」, イヤマフ, ライトタイマー, ケンステップ, 手順カードなど)持参。

3) Aくんの様子

今まで5年生で5回, 6年生で1回の計6回の学年・学級の交流を行なった。交流を重ねるごとにAくんにとって交流がとても楽しみなものとなり, 居住地校で何かを学んでくることに自信や誇りを持っているようにも感じられる。

4 考察

学校と家庭がお互いに連携しながら, 自閉症の障害特性に応じた具体的なさまざまな支援が行なわれることがまず大切となる。そして, 具体的になされる支援を活用できるスキルが学校や家庭のなかだけでなく, 地域社会のなかで活用できるように条件の整備を行なっていくことが社会生活での主体的な活動と参加を可能としていく。そのような支援としては, 上に紹介したように, 視覚的な構造化とともに, 感覚処理の特異性(過敏性など)に応じたさまざまな工夫, コミュニケーション行動を可能としていくさまざまな手段の利用などがある。さらに, このような支援は, 自閉症の子どもに対してだけ行なわれるのではなく, 知的障害の子どもへのほとんどにも有効な場合があると考えられる。

第2分科会 「社会生活への広がりをめざして」 記録

(質疑のまとめ)

発表1に関して

チャレンジタイムは自立活動に位置づけられている。児童生徒が自分から活動内容やその回数・量を選択して、自分からそれに主体的に取り組んでいる。できたときにほめてもらったり、高学年以上ではお小遣い(実際のお金)をもらうことで、活動への意欲を高めていっている。このような強化システムを組み込み、主体性を培っていくことで、最初は簡単なものに取り組むことから始めても、次第にむずかしい内容へと取り組んでいけるようになる。取り組みの工夫としては、物理的な構造化および一人一人に適したツールの使用がある。さらに、活動内容を教える際には、身体的な介助によるプロンプト、モデリング、言語による指示などが用いられる。

発表2に関して

本校での居住地校交流では養護学級(障害児学級)との交流が多いが、対象児童の場合は通常学級およびその学年集団との交流であった。

本校の居住地校交流には、担任が同行することを原則としているが、回数が増えるとそれが困難な場合が生じる。

(助言者) 一般的には、教育活動の一環として「交流教育」ということばを使っている。教育活動の一環ということで、担任が同行することが望ましい。保護者が付き添うなどの場合もあるが、教育課程のなかでの位置づけやねらいをしっかりと確認していくことが必要である。

(討議内容まとめ)

自閉症の障害特性に関してはマイナス面での内容がよく話題になるが、「プラス思考」で捉え、彼らのなかの「光るもの」をアピールし、よい面を伸ばしていくようにすることが大切である。職場での実習や居住地校交流での活動などを「氷山の水面上に見える部分」と考えるなら、「氷山の水面下の部分」でのきめ細かな取り組みの積み重ねがあるからこそ、そのような活動が支えられて可能なのだろう。そして、何のために支援ツールを使っていくのかを再確認する必要もある。対象児童生徒との関係性を考えずに使用するなら、ツールを嫌いになることも生じるのではないだろうか。

「地域社会」が分科会のテーマであった。学習したこと全般化がその最に重要となるが、そのためには地域社会に実際に出て指導を行っていくことがよいだろう。地域社会では学習に使った支援ツールがそのままでは使えない場合もある。そのときは、つくりかえていくことが必要となる。実際の活動の場からフィードバックして、必要なツールや手だてを考えていくことは、般化を行っていくひとつの方法ともなるだろう。このような作業を行っていくことで、児童生徒が楽しく長い人生を過ごしていける素地をつくっていくのが学校の仕事と言えるだろう。

今後「個別的教育支援計画」を作成していくなかで、「生活マップ」などで現状では地域社会のなかでどのような支援がなされているのかを確認するとともに、例えば3年後のようすを考えていってはどうか。そのためには、地域社会に対して障害特性の理解やツールの使用などの理論的な理解を図っていくことと同時に、実際に地域社会のなかに出て、児童生徒が積極的に活動していくことも大切であろう。

第3分科会 学校から地域社会へのよりよい移行をめざして

～学校生活から社会へ「より豊かな生活を目指した取り組み～」

大阪教育大学附属養護学校 河野健三

1. はじめに

卒業生Aについて、本校での小学部から高等部までの12年間の成長を指導と支援の面から振り返る。特に、高等部での移行支援計画を活用して、本人・保護者の思いを汲み取り、その思いに寄り添う形でどのように移行支援を展開したのかについて事例を通して報告する。

2. Aの12年間の学校生活を振り返って

小学部入学時より12年間、本人に対し「人々の中で、如何にやり取りをし、自分の思いを伝え生きていくのか」をテーマに指導を展開してきたと思う。そこでは、早期に視覚優位の特性を捉え、文字の獲得に取り組み、自らの思いを視覚的に整理する行為を通して、④気持ちをコントロールすること⑤自分の思いを伝える力を高めること⑥人との関わりを増やすことを目標に支援してきた。高等部に至っても、自分の思いが強く、意に添わないと大声や周りの大人にあたることもあった。卒業時には、自分の思いをことばで表現できることが増え、気持ちの切り替えができやすくなるまでに成長していた。また、本人の夢・希望は、高2の頃より、「料理、クッキーつくるよ」「ケーキ屋さん」と一貫していた。

3. 本校における移行支援の取り組み

(1) 移行支援をすすめる上での基本方針

本校では、「個別のニーズ」「長期的な視点」と「ネットワーク」の重要性を意識し、更に「移行支援」の考え方を推し進めるため、以下のように方針をたてた。

- ①個々の生徒の思いや願いを中心に据えるとともに、刻々と変化し続ける本人や保護者の心を受け止め、自ら進路を選択、開拓できるように支援する。
- ②現時点での本人の思いや願いから、将来の希望・夢という長期的な内容も踏まえた支援を積極的にすすめる。
- ③本校在籍中から卒業後まで、本人や保護者が暮らしていく上で、様々な形で柔軟に支援を受けられるように点や線ではなく「面としてのネットワーク作り」をすすめる。

(2) 移行支援をすすめるシステム

上記の方針を具体的に進めていくシステムとして以下の3点に取り組んでいる。

「進路ミーティング」：自らの進路を考える機会として位置づけている。本人・保護者を中心に、将来的に本人を支えるであろう人々が顔を合わせ、本人の夢や希望、期待を含めての思いを語り合う場である。参加者が様々な立場で、どのように支援できるかを考え意見し、本人および保護者への支援のあり方を検討・確認を、必要に応じ適時ミーティングの形態を工夫し実施している。最終的に、在学中から社会への移行が円滑に行えるように支援体制（ネットワーク）を築くことになる。

「進路支援マップ」：「進路ミーティング」の内容を、毎回追記し、進路支援を進める上での指針として活用したもの。そこには、個別の教育支援を進める手だてとなる情報として「本人の思い」「保護者の思い」「夢・希望」「進路の希望」「進路の方向性」「本人の仕事観」「実習体験」「進路をすすめる上での課題（本人・支援者）」などを表記したものなどを記載している。

「支援すべき課題の蓄積」：日々の暮らしにおいて蓄積された、障害故に本人自身では乗り越えにくい状況と課題、そのために周りが如何に支援するのかを集約したもの。この蓄積された支援すべき課題は、日々の授業場面や進路をすすめる上での手がかりとして活用している。

本校では、この「進路支援マップ」と「支援すべき課題の蓄積」をもって移行支援計画（2004年度現在）としている。

4. Aへの移行支援の取り組み

(1) 「Aの思い」を汲み取るための支援

- 本人に一对一でゆっくり話を聞く時間と空間（場所）を適時設定をした。
- 実習など直接体験を多くし、実習先での様子やその場での聞き取り、家庭での様子や保護者との会話内容、実習後の「まとめの会」（本人、保護者、担任、実習先の担当者で実施）などの話し合いより、「Aの思い」に近づくように努めた。
- 「Aの思い」を察し「今の気持ちは○○なのかな?!」と問いながら、Aの真意を引き出す。また、「Aさんの思い」を目の前で文字として現したり、実習中の写真を提示するなどして、思いを整理する支援を行った。
- 保護者との連絡を密にし、本人の気持ちを理解するための情報を得るとともに、「保護者自身の思い」を受け止め、寄り添うようにした。
- 本人の「くらし」を支える人々や団体（ヘルパーやボランティア、支援センター等）などとネットワークを組み連携して、様々な角度からの情報を整理して、本人の思いに近づけるように努めた。

(2) 本人と保護者の思いの経緯

本人と保護者の思いに寄り添う支援（上記）を続ける中で、それぞれの思いが以下の様に経緯した。

時期	本人の思い	保護者の思い
高2 10月	・「料理、クッキーつくるよ」「さをり織りするよ」 「リフォームする」	「楽しみながらいけるところへ」（料理、お菓子づくり、絵、さをり織り、リサイクル、リフォーム）
2月	<◇◇更生園での実習> 「毎日楽しかった」「よかった。」	「更生・授産では仕事選べないが、最初はイヤというが自分の仕事だと納得できるところと思う」
高3 4月	◇◇更生園◎、ケーキ屋さん◎、パン屋さん	「周りの人とのコミュニケーション力、協調性、自己コントロール力をつけるところへ」
5月	○、レストラン屋さん○、荷物を運ぶ仕事×、絵を描く仕事◎	「更生施設に見学に行き、悩み始めた」
6月	・「Aちゃん、ケーキ屋さん」「ケーキつくるよ!」 ・「仕事したい」「ケーキ屋さん」「がんばります」 ・「実習行くよ」「△△育成園行くよ」	「これまでの本人の成長を見ると、これ以上彼女に何を望むのか。もう十分ではないか」「親として私のやりよいようになってほしいと思っていた。これは違うと今感じている」
7月	<△△育成園での実習>	「本人の望むところに行けたらいいと思う」「望み通りにならないときにどうなるか心配」
9月	・「しんどくなかったよ」	「ケーキ屋パン屋さんという一生に一度の機会をかなえてあげた」「願いが現実となりよい機会となった」
10月	<パン食店「▽▽」での現場実習> 「楽しかった。ロールパン。ラスク。クッキーつくった。袋に入れた」「働いた」「教えてくれた」「ちゃんとできました。おいしかった」	
12月	卒業後、どこへ行く?: ①△△育成園②◇◇更生園③パン店「▽▽」 ・「昼ご飯、いっぱい食べれるところ」「パンつくらなくてもよい」	情報提供のあったことを伝えると、少し躊躇したものの「お願いします」。
2月	・「ケーキ店○○いくよ! ケーキ屋さん。おいしいケーキつくってね」 <ケーキ店○○に決定> 卒業後について: 「4月からケーキ店○○へ行きます。Aちゃんお給料もらったら、CDとか、ドラックストアとか、髪飾り買います。シフォンケーキとか、ガトーショコラ……つくります」	<ケーキ店○○で現場実習> ケーキ店○○からの返答なし。出願中の「△△更生施設」から入所受入の打診あり。保護者より電話連絡「先生、どうでしょう」。

(3) 行き先決定後の進路ミーティング

地域療育支援センター、店の代表、本人、保護者、進路担当を交えて実施。仕事の内容、条件など具体的な話、24時間の生活全般を捉えてのスケジュールづくりと今後の方向性についての話し合いと具体的な作業がなされた。

5. まとめ

高等部に在籍する思春期真ただ中の子どもたちが、不安と期待の揺れる気持ちの狭間で、自分の将来に夢をはせ、自らの進路を意思表示し、切り開いていくことに大きな意味がある。Aの事例からも明らかのように、その時必要となるのが、本人自身においては思いを伝える力であり、支援する側においては保護者の揺れる気持ちに寄り添い如何に支援し続けることができるかということである。そこにおいて、本人・保護者を中心に据えた多分野の人や団体からなるネットワークが有効になる。今後、学校現場において築かれる一人ひとりに応じたオーダーメイドのネットワークが将来にわたり豊かな生活を支える土台になることに期待する。

第3分科会 自閉症生徒に対する作業所へのスムーズな移行を目指した取組み

－『個別の移行支援計画』を活用した実践－

大阪府立佐野養護学校 進路・職業指導部 松浪啓介

自立活動指導部 清岡奈津子

1. はじめに

本校は、小・中・高等部の他に、進路・職業指導部と自立活動指導部の2つを専任部としてもつ知的障害養護学校である。高等部卒業後の進路選択（進路指導）にあたっては、生徒の障害の特性や支援ニーズを把握し、スムーズな移行を目指していくことが重要であることから、担任と専任部が連携を図りながら取組を進めている。本発表では、『個別の移行支援計画』を中心とした本校の移行支援システムについて紹介し、卒業後の進路として通所授産施設（作業所）を選択した自閉症生徒に対する実践事例を通して、移行支援をスムーズに進めていくためのポイントについて整理・報告する。

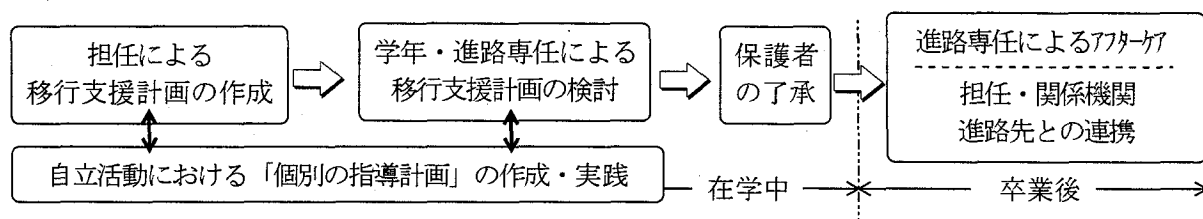
2. 本校の移行支援システムについて

(1) 「個別の移行支援計画」の作成

本校では卒業後の移行支援に関して、進路専任が中心となってシステムを構築し、それに基づく実践を積み重ねてきた。しかし近年、①卒業後の生活を見通した一貫した指導・支援を考えていく必要があるのではないかという問題提起、②「在学中の生徒の様子やそれに基づく支援方法について教えてほしい」という進路先からのニーズの高まり、③「卒業後の相談機関について紹介してほしい」という本人・保護者のニーズの高まり等、様々な課題が明らかになってきていた。そこで、これらの課題を解決するための1つの方法として、平成16年度より高等部において「個別の移行支援計画」を作成することとなった。

(2) 移行支援の流れ

現在、本校高等部では、担任が「個別の移行支援計画」と「自立活動における個別の指導計画」を作成し、それに基づく実践を以下の流れで行っている。



(3) 進路先からの移行支援に関するニーズ

企業からは、「障害の特性についての知識を教えてほしい」というニーズが高く、作業所からは、「具体的な支援の方法（関わり方）を教えてほしい」というニーズが高い現状がある。作業所等を進路先として選択する生徒は、本校に小・中学部から在籍し、自立活動指導部による「自立活動の時間における指導」を継続して受けている場合が多い。そのため、「個別の移行支援計画」の作成においては、担任と専任部（進路、自立活動）との連携が特に重要となっている。

3. 実践事例

(1) 対象生徒の実態

本実践の対象は、小学部1年時から本校に在籍していた自閉症の男子生徒である（現在は作業所に通所）。中学部に入学した頃から、逃避的・感覚的要因が大きいと思われる『おでこを叩く』という自傷行為が頻繁に生じるようになってきていた。簡単な言語指示を理解することはできるものの、緊張や興奮が高まって自傷行為が激しいときには、特に他者からの指示や要請を受け入れにくい様子がみられていた。保護者のニーズとしては、「リラックスして活動できるようになってほしい。自分の生活に見通しを持てるようになってほしい。」との内容が挙げられていた。

これらの実態から、からだのリラックスを通して情緒の安定を図っていくこと、及び自己選択・自己

決定のための具体的なコミュニケーション手段を獲得することをねらいとして、自立活動の取組みを進めることになった。

(2) 高等部3年時の取組み

①専任部による「自立活動の時間における指導」

肩や背の力を抜いてリラックスすること、及びスケジュール管理学習を中心に取組みを進めてきた。2学期の後半からは、課題や援助の受け入れが非常にスムーズになり、全体的に落ち着いた表情で活動に取り組むことができるようになってきた。

②学級担任による「自立活動の指導」

一日の予定を写真カードで提示し、『1つの活動が終わったら写真カードを外して所定の箱に入れる』ことで活動の始まりと終わりを意識できるようにすること（行動の切り替えと見通し）と、休憩時間の活動を本人に選択するように促すことに取り組んだ。スケジュールを活用することで予定の変更等に対しての混乱が少なくなり、また自分の思いと異なる場面や状況になったときでも、指導者からの働きかけに応じようとする態度がみられるようになってきた。

(3) 移行期の取組み

保護者からは、「12年間通った学校から作業所へと生活の場が大きく変わること、自傷行為がまた生じるのではないか」という不安の声があったが、卒業時に担任から保護者に「個別の移行支援計画（引継ぎ資料）」を渡し、必要であれば作業所へ引き継ぐように伝えた。保護者から「個別の移行支援計画」を受け取った作業所からはすぐに「具体的な支援の方法について教えてほしい」という要請があり、それに基づいて以下の取組みを行った。

①作業所職員が本校に来校し、自立活動の授業の様子（写真カードの具体的な活用方法、リラクセーションの方法）を参観した。

②進路専任担当者が作業所に行き、具体的な支援方法（本人への声かけの方法・写真によるスケジュールの提示方法等）を提案した。

③校友会活動（リラクセーション）へ本人・保護者・作業所職員の三者で参加した。

(4) 現在の様子

作業所に通い始めて2年が経過しているが、自傷行為もほとんどみられることなく、リラックスして活動できているとのことである。特に、自分の意思を指さしや声を出すことではっきりと伝えようとする様子が見られるようになってきているとの報告を聞いている。

4. まとめと今後の課題

本校の移行支援のシステムと、それに基づく実践事例を報告したが、本生徒の移行支援（学校から地域社会への移行）がスムーズに進んだ要因としては以下の3点が考えられる。

①保護者のニーズと本生徒の卒業後の生活像を明らかにすることにより、在学中の指導・支援のポイントが明確になったこと（「個別の移行支援計画」の作成）。

②自閉症という本人の特性を把握し、「自立活動における個別の指導計画」に基づく継続的・系統的な取組みができたこと。また、それに基づく「個別の移行支援計画（引継ぎ資料）」を作成することにより、具体的な支援方法を作業所に引き継ぐことができたこと。

③作業所からの相談があった時、すぐに対応可能なシステムやネットワークがあったこと（本校の地域相談支援、校友会活動等）。

現在本校では、「個別の教育支援計画」の作成が検討されており、その中では「個別の移行支援計画」と「自立活動における個別の指導計画」との関連性を整理していくこと、及び担任と専任部との効果的な連携のあり方を探っていくことが課題となっている。今後は、学校内及び地域の社会資源を活用した連携のネットワークを構築し、本人・保護者が安心して豊かな生活を送ることができることを目的とした「個別の教育支援計画」を創り出したいと考えている。

第3分科会「学校から地域社会へのよりよい移行をめざして」記録

1. 実践報告1

「学校から地域社会へのよりよい移行をめざして」～学校生活から社会へより豊かな生活を目指した取り組み～

大阪教育大学附属養護学校 教諭 河野健三

2. 質疑応答

○実習先との連携について

●実習先には子どものプロフィールビデオ、進路支援マップ、支援すべき課題の蓄積、の三点を持って行く。そして、それを見せて子どもの実態をつかんでもらうようにする。

○自分が何をしたいのか言えないお子さんについては？

●その子の笑顔が見られる場面を押さえておいて、好きな所で実習できるようにしている

○結局の所、保護者の納得する所か。

●そう。しかし、笑顔が出る姿を元に考えていくので、本人が好きだと思う仕事に近づけてあげたいと思う。

3. 実践報告2

「自閉症生徒に対する作業所へのスムーズな移行を目指した取り組み」～個別の移行支援計画を活用した実践～

大阪府立佐野養護学校 教諭 松浪啓介・清岡奈津子

4. 質疑応答

○コーディネーターは？

●現状では進路・職業指導部の担当と自立活動指導部

○個別の移行支援計画と個別の指導計画の関連は。

●検討中。全校での一貫した考え方が必要だ。

5. 意見交換

○小学部、中学部の先生方にとっての進路指導部での役割

●小学部、中学部の進路担当の先生の進路支援マップ作り参加、進路ミーティング参加。

○地域連携には、在籍児童生徒の地域での生活、地域の児童生徒の支援という二つの面がある。

●地域連携と進路指導は似ているが分けて考えるべき。

○地域支援という事については、地域の特学に向けて支援を行いつつある。また、進路開拓を相当な時間行う必要があり、職種を選ぶとなかなか良い就職先が見つからないのが現状。学校の先生中心ではなくて、本当に地域の中のネットワークをつくらないと無理なのではないか。

●学校だけが動いているのでは、やはり難しいのではない。企業まわりを行うには、例えば授業だとか制約が多い。本校では企業まわりはしていない。ネットワークとして就労支援センターにお願いしている。でも、一度お世話になった企業へは、足繁く顔を出す。

●本校では年間500社くらい、高等部の先生全員で会社訪問をやっている。こうしたことをやってみると、例えば不景気とはどんなものなのかなど肌で感じるし、全員の先生方がやっていることで話をするときみんなが同じイメージを持って話すことができる。

●各校の移行支援計画の作成と利用状況についてはどうか。

○移行支援計画について、作成するときに自閉症という障

害に特化した内容としては、どのようなことがあるか。

●その子、その子に応じた内容ということで作成している。その子に合っていれば自閉症の一般的な支援の仕方を書くこともある。

●自閉症もその子、その子で色々な特性を持つ。例えば、何かにこだわりが強くても違う側面から見れば、好きな作業を集中してすごいスピードでこなせる、能力の高い人ということになる。その子の特性に合った仕事内容を見つけてあげるようにしている。

○自閉症のお子さんに直接体験させるということは、その作業なりを強化してしまい、こだわりの原因になるからと、マイナスイメージの人もいるようです。しかし、やってみることで問題も明らかになり、移行支援計画に結びついていくのではない。

○特にしたい仕事とできる仕事とのずれが大きな問題です。最近は製造業の求人はなく、サービス業が多いです。サービス業は適応が難しく、実習でも難しいです。そういった面での自閉症の特性は難しいので、どうなのか。

○独り言をいう人でもお客さんも含めてまわりの人が「そういう人なのだ」と慣れてしまい、うまく適応していたケースもある。アフターファイブの過ごし方を教えていくことも必要。

●本人が無理だと納得させてできないことを伝え、わからせることも大切だ。

●好きなことをアフターに持っていき、好きなことを仕事の励みにしてあげるようなことも大切だ。

6. まとめ

●夢をかなえるということは大切。アメリカにパスという考え方がある。そうしたツールが必要かもしれない。夢から始める。例えば、「病院で働きたい」という願いを持ったお子さんの場合、看護婦などだけが病院の仕事ではなく、フロアの清掃など、関係した仕事でも満足できるかもしれない。

●自閉症のお子さんにとって、仕事そのものが楽しければ一番良いわけである。それには、体験させてあげることが大切。もちろん支援付きの場合もあるが、自閉症のお子さんの中で、希望に近いものを見つけていくことが大切。次に、就労可能な仕事なのかを判断して、そのお子さんの能力と現実の仕事内容のギャップを本人に理解させていく必要がある。

●お子さん達は実は幼稚園から高等部とそれぞれの移行をうまく利用して、移行ということに対する力を伸ばしていくべき。高等部では移行に対する意識が強くなる。高等部の3年間にお子さんが、まさにいかに生きる力を身につけるのか。それを示すのが、個別の移行計画であり、個別の指導計画であり、卒業後に引き継ぐ資料（特に関係機関との繋がりについて明記する）である。この3点の内容に整合性があり、セットになっていることが必要。

●進路担当の先生や高等部の先生が子ども達の職場を知ることが大切で、その状況を小学部や中学部の先生方へ伝えることも大切な仕事。

●自閉症の引き継ぎ資料について具体的な支援策が大切。自閉症の彼らが自分で動けるようにしていくことが大切。作業所などから情報をフィードバックしてもらうことも必要。情報の共有に結びつけていくことも引き継ぎ資料の意味には含まれている

第4分科会 自閉症児へのコミュニケーション支援

お互いに伝え合うことをめざして

大阪府立豊中養護学校 古賀由起

1 はじめに

厚生労働省の「自閉症・発達障害支援センター事業」を大阪府から委託された「大阪府自閉症・発達障害支援センター アクトおおさか」の「学校教育支援モデル事業」を豊中養護学校として平成15年度から16年度に受けて取り組んだ実践概要を、コミュニケーションの問題を中心に事例報告する。

2 実践事例

(1) 対象児童 小学部5年生 男子

(2) 指導目標の設定

本児は、身近にいる大人に「あ」という発声と表情でほとんどの要求を表現していた。いくつかの発声言語を持っていたが、伝える手段としての有用な言葉の使用はほとんどなく、また尋ねられていることの意味がわからない時や、自分の行動を確認する時はエコラリアがみられた。嫌な時、混乱した時には、人につかみかかったり、相手の頬を両手ではさむなどの攻撃的な行動がみられた。また、生活の多くの場面で、自分の行動のひとつひとつに確認を求めたり、指示を待っていることが目立った。そのため、おそらくはわかっているのに、大人の許可（「いいよ」のひとつ）や指示がないとひとりでは動けない状態であった。今年度の指導目標は下記の通りである。

- 1) 行動に見通しをもって、自立的に活動できる力をつける
- 2) 自発的にコミュニケーションする力を育てるとともに、より適切な方法で伝えることを身につける

(3) 指導にあたって

- 1) 自閉症の特性に配慮し、情報を視覚化して伝える。
- 2) コミュニケーションの理解力と表現力について、現状を評価し、今できていることから始める
- 3) コミュニケーションの手段・方法にかかわらず、人とやりとりすることは便利で楽しいことを伝える
- 4) 自分で選び、自分で決めることを大切にする

(4) 指導内容と指導の経過

1) 理解する力を高める～情報の視覚化～

①スケジュールの提示の見直し

写真や絵を見れば次の時間割や移動先を理解できたので、個人用ロッカーにマグネットでつけはずし式の時間割のみのスケジュールを使用していたが、初回のコンサルテーションで、スケジュールをほとんど当てにせず、教師の指示で動いているとの指摘をうけた。そこで、彼自身が操作し、いつでもどこでもスケジュールの確認ができるようにとスケジュールボードを携帯式に作り直した。マジックテープでつけはずし式にし、終了するごとにカードをはずし「おわり」ポケットに入れるようにした。スケジュールを自分で確認・操作することは、夏の実技研修でトランジションカードの使用を経て定着してきた。

カードは、はじめは絵・写真に文字を小さく入れたものであったが、本児の文字理解が進むにつれ、絵を小さく文字を大きくし、6年生2学期には文字カードのみとした（初めての場所などは写真も提示）。

スケジュールを提示する時大切だったのは、本児が楽しみにしている「あそび」がどこでできる

かということを明示したことである。今までは一々「あ」と言って「遊んでもいいのか」と確認していたが、自分から行動に移れるようになった。

②その他の視覚支援

歯磨きの手順カード、行事での携帯式スケジュール、学習発表会でのせりふ、卒業式での卒業のことば・お祝いのことばを文字・絵・写真などで示した。

2) 自発的な表現ができるために

①コミュニケーションカードによる視覚支援～「おしえて」「たすけて」「いない」などのキーワードを、シンボルと文字カードによる視覚的てがかりを提示し、まず個別学習などの設定された場面で練習し、次に生活の偶発的な場面で自発的に使えるように指導した。

②選択する力をつける—具体的な選択肢を用意し、モチベーションの高い給食やビデオレンタルなどの機会に練習することで、相手に伝えることが自分に有益で楽しいことを伝えていった。「写真カードによるチョイスボード」(あそび、ビデオなど好きなもの)

③まずは「発信する」ことを大切にする。要求に応える→伝わったことが実感できる→約束(条件)をいれていく→お互いに交渉するというように段階をふんで指導した。

(5) 指導の結果

本児が視覚的スケジュールを、自分の生活を見通す手がかりとして活用するようになり、指示待ち傾向が減少し、自発的に行動できるようになった。1日や1週間、1ヶ月といったスパンでこれから先の見通しがもてるようになったため、「今」の活動にもより安心して取り組めるようになった。また、スケジュールを理解し信用したことで、スケジュールの変更も受け入れられるようになった。(実際の生活では、急な予定の変更はよくある)

コミュニケーションの表現については、要求表現は、具体的にかえってくるものがあり、少しずつでも身についていった。わからなくて混乱したことが原因の他者への攻撃は減少したが、拒否・嫌悪の表現については、行動で表してしまうことがある。そこで次の段階として、ひとりで気持ちを収める練習をした。カームダウンエリアを作り、徐々にひとりで気持ちを落ち着かせ、また集団に戻ってくることができつつある。

(6) 今後の課題

小学部での本児への取り組みが、中学部でも一貫性と継続性をもって取り組まれるように、自閉症の特性についての共通理解、個別の指導計画、評価方法及び支援方法の共有化と連携をより一層深めていくことが、今後の学校としての課題であると考えている。

第4分科会 Y君を通じて学んだこと

大阪府立豊中養護学校 新保理絵

1 はじめに

平成15年4月に本校高等部に入学してきたY君は、環境に慣れてくると学校中の文房具を収集し始めた。その行動を規制すると教師に噛み付き、大泣きする。教師集団として、どう対応するか模索が続いていた。ここではY君に対する支援のあり方を考え、実践する中で、学んだ事を記したいと考える。

2 Y君の生育歴

2才8ヶ月自閉症と診断される。幼少期から絵を描くことが好きな子どもであった。小学校2年生まで広島養護学校に通う。父親の転勤に伴い大阪に引越し、本校小学部に3年生の一年間在籍。おとなしく指示のよく通る児童として記憶されている。小学4年生から地域の学校に転校。授業のほとんどは原学級でプリント等の学習をして、数時間を養護学級で学ぶ。担任の先生に紙を要求するようになり、断られたのをきっかけに学校中の紙を探し回るようになる。中学も地域の学校へ通い、ほとんど原学級で学ぶ。収集活動は引き続きあり、文房具を求めて通っていた小学校へ入り込む事もあった。中学3年生後半より要求が通らなければ人を噛む行為が見られ始める。中学卒業後、本校高等部に入学。本校2年生終了後転校。

3 1年目の取り組み(平成15年度)

Y君の行動を観察すると、休憩時間などの何もする事がない暇な場面に文房具を取りに行く事が多い。また、通常授業が行事の練習に代わる事が理解できず、参加することができなかった。行動を規制すると過度なストレスがかかり、大きな混乱に繋がる事がわかった。

そこで、本人に見通しを持ってもらう事で、安心して活動できるように①スケジュール(持ち歩き式)・②時計の針の形と活動を示す絵カード(毎日給食前に時計を意識するように提示)・③時間割(教室後ろにイラストで掲示)を作成し、本人への提示を試みた。

しかし、①スケジュール(持ち歩き式)を教室の同じ場所に置いていたところ、そこから動かす事に抵抗するようになる。しばらくして、破って捨ててしまった。②時計の針の形と活動を示す絵カードを見せるが、すぐ職員室へ片付けてしまう。③時間割もすぐに掲示を取ってしまった。

後から考えると、Y君は物の配置にこだわる事が多く、今までなかったものが教室に配置される事を嫌がっていた。こちらからの新しい働きかけは、彼にとって理解してもらえていなかった。

4 2年目の取り組み

(1) 1年目の反省

1年目の取り組みを振り返ると、問題行動ばかりに目を向けていたのではないかという指摘があった。こちらの都合ばかり押し付けていた事に気づいた。Y君が一番知りたい情報が、彼の理解力にあった伝え方で提示できたか、新しい取り組みを開始させる時期が適切だったか等の反省点があがった。

(2) 再評価

フォーマルな評価(PEP-R、検査など)やインフォーマルな評価(授業中や休憩時間、学校生活の中の評価)を見直し、Y君を取り巻く環境や活動、援助の仕方を振り返った。

Y君は新しい物や変化に抵抗がある事から、新しい取り組みを始めるには始業式が有効だと考えた。誰が対応しても同じ支援ができるように、教師集団の共通理解を図る。また、Y君の支援に関して、新たな能力を開発させていく事より、理解レベル・発達の度合に合わせる事が最優先課題であった。

(3) 1学期の取り組み

- 1) まず本人に今日はいつどこで何があるのか見通しを持たせて、安心して過ごしてもらうため、スケジュールを提示する事を試みた。Y君は文字の獲得はできていないが、写真で意味を理解できるという評価のもと、具体的な場所を撮った写真で、一日の予定を伝える。登校してから下校までの流れを提示する。まずは、担任教師が携帯し、一つの活動が終わったら、次の活動を本人に見せ

る。この具体的な活動を示す絵カードは、紙のままだと破かれてしまう事が予想されたため、ラミネート加工した。環境が変わる2年生1学期始業式から始めた。

2) 時間割は各教科イラストで表した。スケジュールに提示している同じ絵カードを使用し、必ず朝の会で確認するようにした。

3) 学校と家庭で、行動観察記録表を統一した書式で記入した。文房具を収集したり、人を囁んだりする不適切な行動を、それぞれ記号化し、分析を行った。

(4) 2学期の取り組み

1学期、スケジュールで特に気になる情報を提示したところ、くいいるように見た。しかし、担任教師以外が携帯するのを嫌がり、時間割によっては次の活動を確認できない時がある。そのため次のステップとして、一定の場所に行けば、次は何をするのか情報が得られる設置型へ変更した。

このスケジュールは、めくり式で上から時系列に並んでいる。終わったカードをはずし、終わり箱に入れていく形式で教室の後ろに設置した。自立的にスケジュールに戻れることを促進するために、トランジションカード(スケジュールに戻るためのカード)を使用した。特にY君は帰りのバスの情報と、週末に持ち帰る給食袋のカードが入っているかを気にして、スケジュールをよく見るようになった。この取り組みは、2年2学期始業式から始めた。

日々のスケジュールが2学期から定着してくると、イレギュラーな活動もスケジュールで表す事により、落ち着きが出てきた。特に2学期は運動会や校外実習があり、それぞれにスケジュールを作成し提示することで参加できた。

(5) 3学期の取り組み

来年度の修学旅行を視野に入れ、校外で使える携帯式スケジュールを作成した。めくり式スケジュールと終わり箱、トランジションカードボックス(トランジションカードを入れる箱)をファイル内に配置し、持ち運べるものにした。2学期から学校でのスケジュールを設置型にかえ、トランジションカードも使えていたが、校外学習などのイレギュラーな活動には、時系列に並べたスケジュールカードを担当教師が携帯する1学期の方法をとっていた。本人の手でスケジュールカードを終わり箱に入れるという行動は、一つの活動の終わりをしっかりと意識させることができたし、トランジションカードを使うことによって、終わりが曖昧な活動にも区切りがあることを伝えることができた。校外でもこの方法が使えたということは、修学旅行はもちろん、ショートステイ先やガイドヘルパーの方との関わりの中でも、使っていけるのではないかと考える。

5 各機関との連携

スケジュールを理解し始めて、学校では落ち着いてきたが、家庭では以前と同じようにスーパーやコンビニに文房具を求めて入ってしまうことが頻発していた。長期休暇は母親の負担が大きくなり、ショートステイを利用する事が多かった。ショートステイ先に学校での取り組みの様子を伝え、施設で使えるスケジュールや何回寝たら帰る日かチェックするシートを送付した。うまく使えない場面もあったが、行動の目当てにしていたとの報告もあった。

母親が主治医に相談に行く際に、行動観察記録表を持参してもらい、本人の生活リズムや行動の様子を確認してもらうよう努めた。以前は母親の話のみの報告だったが、客観的に判断してもらえる材料になった。

夏休みの家庭での行動について、池田子ども家庭センター・アクトおおさか・母親・学校側とでケース会議を持った。Y君の関係する機関で、家庭支援の困難さや学校での取り組み、将来の事等の情報を共有した。内容は主治医や市役所障害福祉課にも伝えた。

6 まとめ

Y君の支援を通して、正しく評価することの重要性を実感した。障害の特性、得意な事、苦手な事、興味、関心を知る事がスタートだと知った。評価無しに、その人に合った支援を展開する事はできないと思う。彼らの示す不適切な行動には、必ず理由がある。その理由を自閉症の特性から考える事も大切である。

Y君の変化を通じて、「一人ひとりをよく知る」事が私たちの支援の原点であると学んだ。

第4分科会「基本的な理解と対応（初心者のための講座）」記録

- 大阪府立豊中養護学校（小学部）教諭 古賀由起
- 大阪府立豊中養護学校（高等部）教諭 新保理絵

1. 助言者：新澤伸子氏より

- 発達障害者支援センターの紹介
- アクトおおさかの事業展開のコンセプト
 - ・自閉症の特性に合わせた支援ソフトの共有
 - ・支援システムの構築
- アクトおおさかの事業内容
 - ・学校教育支援モデル事業の展開（コンサルテーション）

2. 討議

- 校内の支援システムについて、指導計画を作っているが担当している教師が年度初めと年度終わりに会議を持っている。引継ぎは3月に実施する。アセスメントが弱いところが課題である。
- 転校先への引継ぎでは、情報を持って転校先の学校に引き継ぎに行った。
- 具体的な指導について、タイマーは使わないのか
- 時計がわからず、拒否的な態度が多かったため使わなかった。
- コミュニケーション関係の変化が大きい。返してくださいという返すことができるようになった。
- 行動記録表から見えてくることについて月曜日の夕方に保護者に買わせることが多かった。休日明けの混乱のためではないか。
- 私にとっても生徒の行動の理由がわかる道具となった。
- 具体物がわかるのであれば、具体物から行えばよい。
- わかりやすい方法で伝えるのがよいのではないか。
- 写真でわからないのであれば、紅白帽子と体育館シューズを見せて体育館へ行くことを理解することもある。
- 単なる状況で理解できることからわかる手段の提示が必要。
- 評価が大事である。他に何ができるかを考えたらよいのではないか。
- 校内体制を進めていくことが必要。構造化については取り組みが進んでいないが、今後は進めていかなくてはならないと考えている。
- 個別の指導計画の検討会を立ち上げて、勉強会をしている。会議の場で手立ての共有化をはかり、連携を

していこうとしてる。

- 現場では、個別の指導計画を統一できていない。引継ぎも十分でなく、校内の体制を整えられていないなどの課題がある。
- 活動の場所を広げていく必要がある。
- 家庭で布団を片付けずにそこで食べているようなことがある。その様なとき、場所を区切っていくだけでも生活の活動を区切ることができる。
- 家庭の情報も大事である。好きなこと嫌いなことをシートに書いてもらう。
- 余暇を広げていくことも大事である。
- 感覚過敏のある子供に対して、イルミネーションを押し入れの下スペースにリラックスコーナーを作っている。
- 次の活動に移るとき、言葉かけがきかっけとなり、他傷をする。どうしたらよいのか。
- 好きな活動があるかどうかを調べる。また、行動分析の手法で状況を調べて対応する。
- その場にいる大人がカードを提示しているが、カードを使えない。自発性に変えるのが難しい。
- 時間的な見通しを持たせ、スケジュールの視覚化を行う。個別化していくことが必要。
- スケジュールを確認し、自分で見てチェックできるようにしていく。
- シンボルがわかっているかが問題である。具体物からいったらよい二者択一からやっていく。
- 出だしのところで伝わっていないのではないか。
- 地域の小中学校において、軽度発達障害の子がまわりの子から浮いてしまう。どう理解させたらよいのか
- 例えば、1対1で答える時間を確保する。言い分を聞く時間にする。
- どんな気持ちだったかをPCSシンボルで選ばせる方法もある。また、予想に反して言ってしまったなど、一緒に考えていく。攻略法を考えていく。「今度はなんて言ってみようか。」と対応することも考えられる。
- 多くの場合、余暇の過ごし方で困っている。
- きれい汚いの概念が十分にできていないことも多い。おき場所を考えるなど、はっきりさせていく。
- 自立の観点について重要なことは、その人の自立を高めること。視覚支援は、自閉症者の自立を高めるために必要である。動画で支援をしていくことも考えられる。
- 正しく理解し、点の支援から学校・施設内適応のみを目的化しないことが必要である。その上で、組織・団体ネットワーク化していく必要がある。

福岡会場

9:00 9:30 9:45 11:00 12:00 12:30 13:30 16:30

受付	開会	研究報告1	研究報告2	研究解説	休憩	分科会（4分科会）	閉会
----	----	-------	-------	------	----	-----------	----

※午前中は、福岡教育大学障害児治療教育公開セミナーと同時開催となっています。

※プロジェクトワークショップのみ17:00まで開催します。

全体会

9:00 - 9:30	受付
9:30 - 9:45	開会 趣旨説明, 日程説明, 諸連絡
9:45 - 10:45	研究報告1「研究の経過とその成果」 報告者 国立特殊教育総合研究所 総括主任研究官 徳永 豊
10:45 - 11:00	休憩
11:00 - 12:00	研究報告2「自閉症教育の現状と課題～指導パッケージの作成をとおして～」 報告者 国立特殊教育総合研究所 研究員 齊藤宇開
12:00 - 12:30	研究解説 解説者 筑波大学 教授 園山繁樹
12:30 - 13:30	休憩・昼食

分科会

第1分科会	一人一人に応じた指導をめざして	実践報告：福岡県立嘉穂養護学校 筑波大学附属久里浜養護学校 助 言：熊本大学 助教授 福岡市立福岡中央養護学校 校長 村上寿美 篠原大一 肥後祥治 高井敏雄 【概要】 自閉症の子どもの特性を踏まえながら、それぞれの実態や良さを的確に把握して、個別の指導計画を作成し、集団においても個別に指導していくことが大切です。基礎的な学習を中心にその実践を紹介します。
第2分科会	人にかかわる力を育てる指導をめざして ーコミュニケーションの充実ー	実践報告：福岡市立東福岡養護学校 香川大学教育学部附属養護学校 緒方よしみ 松本美加 助 言：筑波大学 教授 米国レズリー大学 助教授 フルブライト研究員 プレンダ・マチス (通訳) 福岡教育大学 教授 石坂郁代 園山繁樹 【概要】 言葉を話すことが可能な自閉症の子どもでも、実用的なコミュニケーションに困難がある場合があります。教育活動のあらゆる場面で、子どもの表現しやすいコミュニケーションの形態を尊重することが大切です。それをとおして、家庭や地域において人にかかわる力を高め、生活をより豊かにしていくことにつながります。ここではそのような実践を紹介します。
第3分科会	保護者や地域との連携の充実をめざして	実践報告：北九州市立八幡養護学校 校長 同校 特別支援教育コーディネーター 同校 進路指導主事 永富文久 樋口陽子 神田美栄子 助 言：愛媛大学 教授 国立特殊教育総合研究所 総合研究官 上岡一世 小塩允護 【概要】 将来の自立と社会参加のためには、保護者と連携しつつ、充実した養護学校高等部での教育が大切です。そのためには、個別の移行支援計画を作成することが求められます。この移行について、地域のネットワークを生かして展開している取組を紹介します。
プロジェクトワークショップ	知的障害養護学校における自閉症教育の現状と課題	ファシリテーター：国立特殊教育総合研究所 研究員 齊藤宇開 補助ファシリテーター：同研究所 総括主任研究官 木村宣孝 【概要】 知的障害養護学校における自閉症教育の課題、特に教育課程の検討をワークショップ形式で行います。

※プロジェクトワークショップのみ17:00まで開催。

第1分科会 一人一人に応じた指導をめざして

－ 特性に配慮した環境の構造化と学習の構造化を通して －

福岡県立嘉穂養護学校教諭 村上寿美

1 学校、学部紹介

飯塚市、山田市、直方市、稲築町など9町から通学

全校児童・生徒数 71名

小学部一般学級26名 重複学級13名 訪問教育3名

中学部一般学級25名 重複学級4名

2 授業の特徴 (小学部)

一般学級の学習の形態は、日常生活の指導、遊びの指導、国語、算数は学級で、生活単元学習や音楽、体育は低学年と高学年のグループ学習。金曜日の2時間目に週一時間の自立活動。(月から木曜日は小学部全員で朝の運動)

3 自閉症のある児童生徒の実態・取組など

(1) 自閉症のある児童生徒の実態

小学部一般学級 26名中 診断有4名 診断無5名

中学部一般学級 25名中 診断有2名 診断無2名

(2) 「自閉症児に対する個別的配慮の在り方」に関する調査研究協力校としての取組

① 1年次

「一人一人の特性に配慮した学習内容や教材・教具、指導・支援の在り方」

- 理論研究 ・自閉症の理解と支援について
・自閉症児の対応についての現状と課題の整理
- 実態把握 ・子どもの社会性に関する質問紙
・太田ステージ評価
・問題行動動機付け尺度

○授業実践 ・授業研究会の実施

○学習課題実践記録 ・太田ステージ段階にあった実践

② 2年次

「一人一人の特性に配慮した学習の構造化と環境の構造化」

- 実態把握 ・子どもの社会性に関する質問紙 ・CLAC-Ⅱ、Ⅲ
・太田ステージ評価 ・PEP-R
・問題行動動機付け尺度 ・コミュニケーションサンプルなど

○環境の構造化と学習の構造化についての共通理解

環境の構造化 時間と空間について自閉症の視線で分かる環境を整えること

学習の構造化 教材教具、学習配列、かわりなど学習の深化、発展を支援する内容や方法を整理すること

- 授業実践 ・調査研究対象学級の公開授業
・実践交流会

○構造化の実践事例のまとめ

(3) 実践例

○対象児 A養護学校小学部2年2組(児童数5名 自閉症2名) B児 C児

○対象児の実態 ○個別の指導計画に基づく授業実践例

対象児	B児	C児
太田ステージ評価	Stage I	Stage III-1
問題行動の動機付け尺度	感覚	物や活動の獲得
特性	・耳ふさぎや絵本なめなど自己刺激や感覚的な遊びが見られる。 ・日課の変更や物の位置の変化に抵抗がある。 ・要求はクレーン現象で表す。	・いろいろな物を口に入れたり噛んだりなど感覚的な自己刺激が見られる。 ・スケジュールの変更に抵抗があり自傷、他害がある。 ・周囲の大人に対して単語で要求することができる。
めざす姿	自分のしたいことやして欲しいことを伝えることができる	自分の身体や気持ちをコントロールできるようにする

教科	国語科題材「なにしてる」	
目標	・登場人物がなにをしているかを意識して、読み聞かせを聞くことができる。 ・動作語の理解を高めることができる。 ・筆記用具を正しく持ち手元をよく見て直線や曲線をなぞることができる。	
環境の構造化	空間	・一斉学習と課題学習の机の位置を設定する。
	時間	・単元期間中は、1時間の学習展開を同じ流れにする ・学習活動をスケジュール表にして提示し終わった活動は外していく。
学習の構造化	学習配列	一斉→課題学習→おわりのあいさつ→自由課題
	かわり	・全体指示で分からない時は、呼名指示 ・注目させたい部分を指差して言葉掛け ・「できました」「ちがいます」など評価の言葉の統一 ・本人が考える間をつくる支援とプロンプトの出し方など
	教材教具	・視覚的・操作的な教材・教具

(4) 対象児の変容と考察

(5) まとめと今後の課題

- 小集団学習での構造化
- 休み時間や余暇の過ごし方
- 学校外への般化

第1分科会 一人一人に応じた指導をめざして

—自閉症の特性をふまえたアセスメントから実際の指導までの取組—

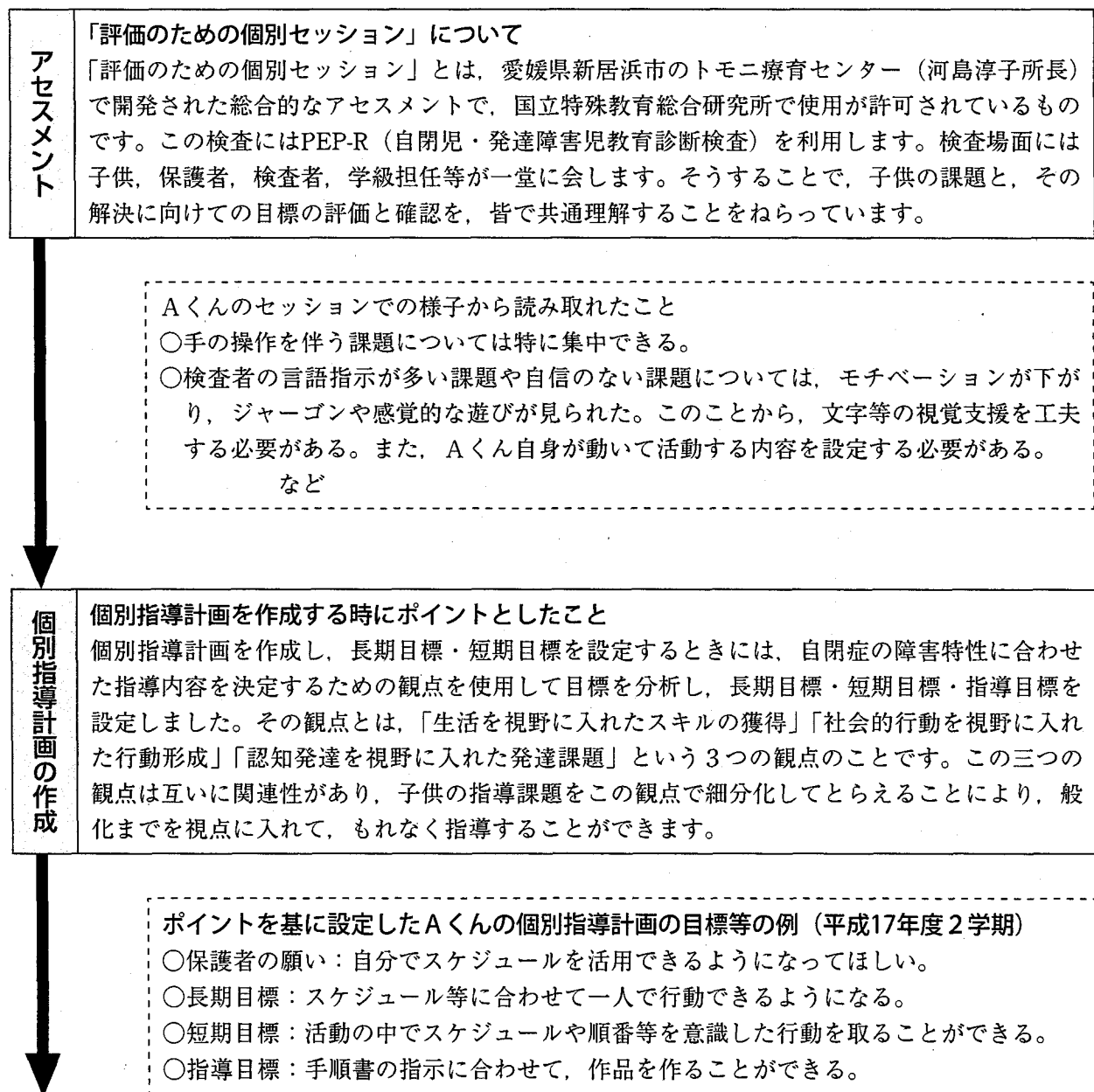
筑波大学附属久里浜養護学校教諭 篠原大一

1 学校概要

①本校は昭和48年、重度・重複障害児を対象とした国立久里浜養護学校として設立されました。平成16年4月1日から、国立大学等の国立大学法人化に伴い、自閉症の教育研究を中心的に行う筑波大学附属の養護学校となりました。

②平成17年5月1日現在、幼稚部12名、小学部35名、計47名の幼児児童が在籍しています。在学者のうち、知的障害を併せ有する自閉症児の割合は91%になっています。幼稚部2クラス、小学部6クラスの計8クラスにより構成されています。

2 アセスメントから実際の指導まで ～Aくん（小学部6年生男子）の事例を通して～



Aくんの在籍するクラスと、その授業について

- ① Aくんが在籍するクラスは5, 6年生6名が在籍しています。このうち知的障害に併せて、4名に自閉症、1名に肢体不自由、もう1名に難聴の障害があります。個々の子供の実態が大きく異なるクラスです。
- ② 月曜日から木曜日まで毎日「個別の課題学習」を設定しています（週によっては金曜日にも実施する場合があります。）。この時間には、教師と1対1で学習を行っています。朝や帰りの会、音楽・体育・図画工作等の授業は集団で行っています。授業によって集団の構成人数が異なり、Aくんは2人～15人の集団の中で学習しています。

Aくんの個別の課題学習での学習例と配慮点

(1) タイルを利用したお金の学習

お金の量を理解するために行っている課題です。Aくんは見て判断する方が得意なので、見て量が分かるタイルを使用しています。また、実際にタイルを操作することにより、注意の集中を促しています。

(2) タイルを見分ける課題

タイルを見分ける（細部を見分ける）力をつけること等をねらって行っている課題です。実際にはフラッシュカードを使用しています。Aくんは、一瞬だけ見せる方が集中して見ることができます。

Aくんの集団での授業での学習例と配慮点

	朝の会 クラス6名、約10分	図工 クラス6名、約30分	体育 3クラス合同15名、約40分
活動の流れ	①あいさつ、②呼名、③日付の確認、④大まかなスケジュールの確認、⑤手作業、⑥歌、⑦あいさつ	①あいさつ、②活動（1学期はモザイクをしました。）、③作品鑑賞、④あいさつ	①あいさつ、②体操、③ランニング、④活動、⑤片付け、⑥あいさつ
活動の特徴やAくんへの配慮点の例	・参加しない児童もおり、必ずしも全員参加ではありません。Aくんについては、スケジュールに対応する学習をしているため、あえて朝の会を設定しない日もあります。 ・Aくんが歌を歌う時には、歌うことが求められている、ということを分かりやすく伝えるために、マイク等を使っています。	・個々の実態が大きく異なるため、それぞれに合わせた教材を用意したり、活動時間や活動量を配慮したりしています。Aくんについては、順番に指定された色の画用紙を貼るという指示の入った見本を用意しました。また、活動量は25分程度で終了する量にしています。	・より大きな集団の中でも活動できる力を身につけるために、3年生、4年生及び5, 6年生の3クラス合同で授業を行っています。 ・ランニングでは、何周走ればいいのか分かりやすいように、周回カード（数字）を用意しています。

3 終わりに

実践を通して、特性を踏まえた手だてを行っていくこと、ねらいを明確にすること、といったことが大切なことであると感じました。今後の課題としては、「評価」を明確化していくことが考えられます。これからも自閉症の障害特性を踏まえつつ日々の指導を行っていきたいと考えています。

第1分科会 「一人一人に応じた指導をめざして」記録

1. 実践報告

特性に配慮した環境の構造化と学習の構造化を通して

福岡県立嘉穂養護学校 教諭 村上寿美
自閉症の特性をふまえたアセスメントから実際の指導までの取組

筑波大学附属久里浜養護学校 教諭 篠原大一

2. 概要

本分科会は、自閉症の子どもの特性を踏まえながら、それぞれの実態を的確に把握し個別の指導計画を作成し、集団においても個別に指導を充実させる実践報告をもとに協議を行った。

養護学校教員55人、小学校教員2人、大学関係者など約70名の参加があり、福岡県40名など九州各県のほか岡山・広島・山口など広い地域からの参加であった。

2つの報告を受けた後、全参加者が10グループに分かれて報告に対する検討を行い、それに基づいて全体で報告者との質疑、助言者からの提言・まとめを行った

3. 報告

嘉穂養護学校からは「自閉症児に対する個別的配慮の在り方に関する調査研究協力校としての2年間の実践研究が報告された。1年次は「一人一人の特性に配慮した学習内容や教材・教具、指導・支援の在り方」をテーマに、自閉症児に対する理解・支援に関する理論を学び、太田ステージ評価を活用した実態把握と授業実践を行った。2年次は「一人一人の特性に配慮した学習の構造化と環境の構造化」をテーマに、より詳細な実態把握を進めるとともに「構造化」についての共通理解を深めた。知的障害の教育課程だが「みんないっしょ」だけではなくマンツーマンでなく身につくこともあるという視点から指導を工夫している。ポイントを押さえた配慮によって、他の場面でも力が発揮できるようになっていく姿が報告された。こうした研究を進める上で、村上氏が研究所で受けた研修内容（PEP-R、コミュニケーションサンプルなど）を校内研修で紹介し、実際の指導の活用してきた経過が大きなきっかけになった

昨年度より自閉症に特化した学校として新たにスタートした久里浜養護学校では、愛媛県新居浜市トモニ療育センターで開発された総合的なアセスメントである「評価のための個別セッション」により、PEP-R（自閉症・発達障害児教育診断検査）を使用して検査の段階から、子ども、保護者、学級担任等が一堂に会し、検査結果の評価、子どもの課題・目標を共通理解して指導を進めている。また個別指導計画作成では「生活を視野に入れたスキルの獲得」「社会的行動を視野に入れた行動形成」「認知発達を視野に入れた発達課題」という3つの観点を重視している。実際の指導は、実態の異なる集団のなかで、日々「個別の課題学習」を設定するとともに朝・帰りの会、音楽、体育、図工等は集団での授業も行っている。アセスメントの段階から積み上げる実践を通して、特性をふまえて手立てを整え、ねらいを明確にした指導を行っており、今後はさらに「評価」の明確化が課題である。

4. 質疑応答

両校のアセスメントの実際、指導上の具体的配慮、集団学習の際の個別の配慮、久里浜養護学校の現状と取組み、「指示に従う」力に終わるのではなく「要求を伝える」「セ

ルフマネージメント」の力の重要性など活発な質問と、実践から導かれた回答がやりとりされた。

嘉穂養護学校からは自閉症児2名を含む6名を2名で指導するという体制であるが、個別指導・集団のなかでの指導とも個々の子どもの課題を押さえて教材・教具、指導方法を工夫している様子がつぶさに紹介された。スケジュール変更が難しい子どもだが、いわれてではなく自分で確認する、「できない」ではなく「いつできるか」を示す、やさしい課題・できる課題の後に新しい課題を入れる、課題は全て5～7分の範囲としごほうびとしての自由課題も選択できる、また保護者と教員が同じことをいっている安心感を大切にしスケジュールをはじめ保護者との連携を図っていることが紹介された。

久里浜養護学校は、集団でのアセスメントを特色としているが、検査の結果だけでなく「教師のどういう働きかけにどう反応していたか」という行動観察を大事にし、検査項目にない課題を加えながら「その子が何がわかっているのか」をつかむ工夫が述べられた。一斉指導は成立しないので、体育・図工などでも4パターンくらいの教材を用意している。研究開発学校として自閉症の自立活動のあり方をまとめているほか、自閉症に対応する教育課程の開発を検討中だという。

5. 助言

助言者である肥後先生からは、両校の実践についてPDCA（アセスメント→目標・プログラム→実行→再アセスメント）の形が進み、枠組みとして追っているという講評を受けた。今の授業にこうした枠組みをどう取り入れるのか、さらにどういう指導内容を具体化するのかが課題であるが、テスト結果から指導内容が導かれるのかといえむしろ否と考えることが大切であり、「複数の人間で観察していく」ことを重視すべきではないかという提起があった。

久里浜養護学校の実践について、様式が整ったテストだけでなく、子どもに応じた問題を抽出していく集団的な観察や、一人の優秀な先生が子どもを見る方式から、複雑化してくる子どもに対して集団で評価していることの大切さが指摘された。またスキルの向上のために行う線引きやパズルなどで「形」とらわれると、教えているような気がしてくる「ワナ」があり、プログラム開発の際、次につなげるスキルなのかという視点の重要性が提起された。

高井先生は、指導の構造化だけでなく、研修の構造化が進んでいる点を嘉穂養護学校の「学校力」として評価した。また久里浜養護学校が様々な制約のなかでチャレンジしており、その根っこには、子どもの可能性・要求にも応えながら「失礼なく快適な中で育てていきたい」という願いがあるのではないかと、知的障害教育のカリキュラムのあり方について再考する問題提起された。繰り返しが大切な子どももいるが一回でいいという子どももいるにもかかわらずひとつの教育課程で済ませている。今の教育課程が使えなくなって困るのは教師ではないか。また家庭と学校で子どもの状況は大きく違う。24時間で見るという視点が重要だと結ばれた。

自閉症児の指導について学ぶ場となったほか、一人一人に応じた指導という視点から参加者の実践を振り返るきっかけになったのではないと思われる。

第2分科会 人にかかわる力を育てる指導をめざして

福岡市立東福岡養護学校講師 緒方よしみ

1. はじめに

本報告は前任校である生の松原養護学校での実践です。生の松原養護学校は福岡市西部に位置し、小学部・中学部・高等部を有する知的障害養護学校です。平成17年度の児童生徒数は、小学部75名、中学部43名、高等部55名ですが、近年、自閉症や広汎性発達障害と診断された入学者数の増加傾向がみられます。ちなみに、平成16年度、自閉傾向（広汎性発達障害）とされる児童生徒数は全体の46%にのぼっています。また、中・高等部への転・入学者の中には、高機能自閉症やADHD、アスペルガーなど、軽度発達障害の生徒も増えつつあり、ますます多様な課題への対応が求められています。

2. 授業の特徴

児童6名のうち4名が自閉症という小学部4年生の学級での実践です。コミュニケーションの力を「理解する力」と「表現する力」の双方向からとらえ、児童ひとりひとりの双方の力を伸ばすことを目指しました。それは「何を手がかりにして物事を理解しているのか、どこまでわかっているのか」「どのような内容をどんな方法で表現しているのか」という評価からスタートしましたが、特に表現においては、「自発できる力」を大切に考えました。また、行動問題に潜むコミュニケーションとしての機能に注目し、より適切な表現方法を学び、よりよいかわりを持てるよう取り組みました。指導は主として、学級での日常生活場面における様々な機会を利用しました。「わかる」・「伝える」・「やりとりする」経験を作り出し、重ねることで、人と関わることの楽しさを知ってほしいと目指した実践です。

3. 実践の概要（支援の基本的コンセプト）

1) 理解を援けるために（わかりやすくするために）

- ・環境を整理する。
- ・時間軸で物事の関係を整理する。＝ スケジュールの理解
- ・視覚的な手がかりを用いる。見て理解する力を利用する。

2) 表現を援けるために（うまく伝えられるように）

- ・自発できていることを見極める。【場面・内容(機能)・手段(形態)】
- ・うまく表現できずに困っていることを見極める。行動問題を糸口にする。
- ・表現せねばならないシチュエーションを意図的に作り出して指導場面とする。
- ・あくまでも本人が「伝わった」という実感がもてるような表現方法を見つけ出す。

3) やりとりを援けるために（ひととのよい関係を築くために）

- ・せっかく出せた表現は極力受け入れる。
- ・まず受け入れて、交渉はその次のステップで行う。【NOを受け入れる大切さ】
- ・選択・自己決定場面を取り入れる。
- ・強化子を活かす。

4. Y君への取り組みを例に

1) Y君の実態（コミュニケーション能力）

【理解】・日常使われる2語文程度の話し言葉は理解できるが、過去、未来等の概念は未熟。

- ・文字への興味は強く、ひらがな、カタカナ、特定の漢字は読める。
- ・話し言葉よりも文字や写真・絵など書いて伝えたほうがわかりやすい。

【表現】・要求は、ものの名前を言ったり、指さして伝える。人の手を引いてその場に連れて行くこともあるが、何が欲しいのかわからないことも多い。援助を求めるときも同様。要求が通らない時、大声を上げる、泣く、物を倒すなどのかんしゃくで表現することが多い。

- ・困った時、わからない時はそのままその場を離れてしまう。
- ・注目を得たい時、人のそばにいき、手を引いて表現することもあるが、程度は弱く、気づかれなければあきらめてしまうことも多い。
- ・拒否は手で払いのける、振り向かないなどの行動で表現するが、泣き叫ぶ、大声を出す、物を投げる、たたく、蹴るなどのかんしゃくで表すことが多い。

2) 目 標

「NOのかんしゃくをおこさずに、適切に表現できるようになる」

3) 支援経過（指導場面：朝マラソンの準備の時間）

個別のスケジュールで、朝マラソンをしなくてよいことを伝える。

↓ 毎朝着替えのあと、ぐずぐずと泣き出し、かんしゃくが続く。

「マラソンはしません」カードを自分で教師に手渡すこと（自発の形態）を教え、受け取った教師は「わかりました。マラソンはしなくて良いです。」と応える。

↓ マラソンを休めるのでかんしゃくがなくなり教室で過ごすが、大好きなビデオが気がかりな様子が見える。

↓ （はまり込みを理由に、家庭・療育機関では禁止されている。）

ルールを決めてビデオを見てよいことにする。（スケジュール、QHW、タイムログを利用し自分で終われるような学習の機会にしよう。）

↓ 朝マラソンのごほうびとしてビデオ、パソコンを導入する。

ビデオを強化子に位置付け、毎朝、スケジュールを立てる際、マラソンをするかしないか選択させる。（カード利用）

↓ ビデオを見たいという気持ちから、朝マラソンをするようになる。

「頑張ったらいいことがある」という理解、「大事なことが約束されている」という実感につながり、スケジュールがY君にとって意味のあるものとなる。

4) Y君の変容と考察

表出がとても弱く、特に適切なNOの伝え方が未学習で、かんしゃくという形態を誤学習していたY君でした。その後も様々な場面で「何をいつまで頑張るか。どんな楽しみがあるか。」という本人なりの見通しと、意思表出を大切にしてい取り組み続け、結果として自己統制の力が伸びました。「やりとりできる」という経験は、ひととのかかわりに安心感をもたらし、学校・家庭共に穏やかな生活づくりへとつながりました。

第2分科会 人にかかわる力を育てる指導をめざして

—子どものWANTSを育むコミュニケーション支援—

香川大学教育学部附属養護学校小学部教諭 松本美加

1. 本校の研究について

本校は川や山に囲まれ、四季折々の鳥や虫の声が聞こえる自然豊かな環境の中にある。反面、JR沿線にあり、通学・校外学習にも便利である。全校生59名の小さな学校で小学部は15名、内9名が自閉症である。

昨年度から「暮らしを支える共働支援を目指して—WANTSの視点 NEEDSの視点—」という研究テーマのもと、研究・実践を進めている。小学部では、「子どものWANTSを育むために」の学部テーマで子どもたちの「自己選択や自己決定、コミュニケーションの力を育て生活の質を高めていく」ことを目標とし次の二つの視点で日々取り組んでいる。

① 子ども自身の基礎的な力（意識や技能）を高める。

- ・自らのWANTSを反映できる経験を増やす……あらゆる場面で選択できる場を提供
- ・個に応じたコミュニケーション手段を獲得する……アセスメントをもとに目標と手立てを設定

② WANTSを出しやすい人的・物的環境を整える。

- ・分かりやすく、見通しのもちやすい環境づくり……視覚的構造化、スケジュール等
- ・保護者との共働……個別の共働支援計画の充実、サポート教室(保護者学習会)の充実
- ・周りの支援者（第3者）へのサポート……子どもの支援に必要な情報を提供

2. 授業の特徴

上記の視点に基づいた学習活動を実践している。特に、「ことば・かず」の時間は障害特性に応じたグループに分け、「集団学習」「個別学習」を個に応じて組み立てている。

他の授業の中でも、学習パターンを一定にしたり、活動内容によって教室内でも場所を変えたりすることで、児童が自ら理解して安心して取り組めるようにしている。また、スケジュールや音楽、タイマーなどを用いて「終わり」を明確に伝えるようにしている。

3. 自閉症のある児童への取り組み

コミュニケーション面では、クレーンなど直接行動で意思表示する者から簡単な言語指示が理解できる者まで実態は様々であるが、どの児童も適切な発信方法で表現することに課題がある。そのために、カードやVOCAを使って他者とかわかるとことや要求、拒否の仕方を学習中である。そういった子どもたちに、「選択力」を付けることで人に「自分の気持ちを伝えたいという要求」すなわちWANTSを育んでいけると考えた。

【選択できる力をつけるために—給食指導を通して—】

「食べること」は子どもたちにとって、興味があり、要求(拒否を含む)が出やすい場面である。給食は、毎日あり、何度もコミュニケーションの練習ができる絶好の機会である。その給食の場面を通してコミュニケーション指導をするのはとても有効であると考えている。コミュニケーションの第1歩は要求と拒否である。それは選択につながっていくと考える。子どもの発達段階によって、目指す選択力は違ってくる。知覚や認知レベルで十分なコミュニケーション能力の基礎ができていない児童は「選ぶ」という意味の学習からスタートである。(事例1) また、コミュニケーション能力は高いが、感情表現が苦手な児童にはパニックになりそうになった時に自分のすべき行動を選択する学習や困った時の回避の仕方を習得していく学習が必要である。(事例2)

事例1： VOCAを使って確かな要求に

特定の教師に対してクレーンでの要求がよく見られたS子は、カードや選択の意味が理解できていなかった。そこでS子の要求が簡単に、より正確にだれにでも伝えることができたならVOCAを使ってみることにした。簡単なスイッチ操作で音声が出るVOCAは伝達性も良く、本児も興味をもつことができると思ったからだ。まずは給食時に、S子の大好きな「コーンフレーク」「ごま塩」の写真をVOCAのオーバーレイに用意し、目の前に置かれているVOCAを偶然押した時に大好きなコーンフレークがもらえるという経験からのスタートだった。違うところを押したのでは「コーンフレーク」がもらえないので、だんだんとS子はオーバーレイに注目するようになり、選んで押すことができるようになっていった。現在は、選択肢を増やしても確実に選んで押せるものが増え、教師が変わっても要求を伝えながら給食を楽しむことができています。使用しているVOCAは場面ごとにオーバーレイを変えることができるので、休憩の時間や遊びの時間にも有効に活用している。

事例2： 本人が納得できる支援でスムーズなやりとりを

静止語や順番、音に敏感なD男は、突然音楽がかかった時や、要求が伝わらなかった時に泣いたり、床に寝転がったり、壁に頭をぶつけるなどのパニックになっていた。

食事に関しても、偏食がきつく野菜、魚、混ぜたものが苦手である。そこで、D男が選びやすいように、配ぜんの具材を分けたり、量をはっきりと変えたりしておくことで自分で選んでお盆にのせるように促した。また、食事中「減らしてください」のカードは3回まで使える、自分で食事時間を決めて守る（残り時間が視覚的に分かる時計で提示）、などの約束をしておくことで、その時間内に自分で好き嫌いをスムーズに表現するようになってきた。また、他の場面でも役割や約束を視覚的に示すことで確実にできることを増やし、できなくてもOKであることを理解できるように伝えていった。自分で決めた約束を守ることで安心感と自信が芽生え、「苦手だ」という表現が楽にいえることで、様々な生活場面で積極的に取り組み、パニックが見られなくなってきた。

4. 最後に

給食の場面での心地よいやりとりが定着したことで、要求を表す生活の場が広がっていくことを実感した。子どもたちの発信は相手がそれに応えてくれることで育っていく。だれにでも伝えられ、伝わったことや選んだことが繰り返し実感できる環境を整え、豊かなWANTSが育んでいけるよう今後も支援していきたい。

第2分科会 「人にかかわる力を育てる指導をめざして—コミュニケーションの充実—」記録

1. 実践報告

「人にかかわる力を育てる指導をめざして」

福岡市立東福岡養護学校 教諭 緒方よしみ
「人にかかわる力を育てる指導をめざして—子どものWANTSを育むコミュニケーション支援—」

香川大学附属養護学校 教諭 松本美加

2. 概要

本分科会は、言葉が話すことが可能な自閉症の子どもでも、実用的なコミュニケーションに困難がある例を取り上げ、教育活動のあらゆる場面で、子どもの表現しやすいコミュニケーションの形態を尊重することの大切さについて協議した。さらに家庭や地域において人にかかわる力を高め、生活をより豊かにしていくことを目指した実践報告をもとに協議を深めた。

養護学校教員55人、小学校教員6人、中学校教員2名、大学関係者など約70名の参加があり、福岡県35名など九州各県のほか合計11県からの参加であった。

3. 報告

緒方よしみ氏からは前任校である生の松原養護学校での取り組みが報告された。コミュニケーションの力を「理解する力」と「表現する力」の双方向からとらえ、児童ひとりひとりの双方の力を伸ばすことを目指した実践である。「何を手がかりにして物事を理解しているのか」「どこまでわかっているのか」「どのような内容をどんな方法で表現しているのか」という評価からスタートし、特に表現における「自発できる力」を重視していた。また行動問題に潜むコミュニケーションとしての機能に着目し、より適切な表現方法を学び、よりよいかわり方を持てるように取り組んだ実践も報告された。表出が弱く、適切なNOの伝え方が未学習で、かんしゃくという形態を誤学習していた児童に対し、本人なりの見通しと意志表出を大切にしたり取り組みを続け、自己統制の力を伸ばしたり「やりとりできる」という経験が、ひととのかかわりに安心感をもたらしたり、学校・家庭共に穏やかな生活づくりへとつながることが示唆された。

松本美加氏からは、「子どものWANTSを育むために」という学部テーマのもとに進められた実践が報告された。「自己選択や自己決定、コミュニケーションの力を育てる生活の質を高めていく」ことを目標に掲げ、①子ども自身の基礎的な力(意識や技能)を高める、②WANTSを出しやすい人的・物的環境を整える、という2つの視点での実践がなされた。個に応じて「集団学習」「個別学習」を組み立て、児童が自ら理解して安心して取り組めるような配慮や、スケジュールや音楽、タイマーなどを用いて「終わり」を明確に伝える工夫も紹介された。

選択できる力を育てるために、子どもたちにとって最も興味があり、要求が出やすい給食の時間をコミュニケーションの練習の場と捉えた指導が報告された。知覚や認知レベルで十分なコミュニケーション能力の基礎ができていない児童は「選ぶ」という意味の学習からスタートし、コミュニケーション能力は高いが、感情表現が苦手の児童には、自分のとるべき行動を選択する学習や困った時の回避の仕方を習得していく学習が行われた。

4. 質疑応答

VOCAが安ければどの子にも使うかという質問に対して、保護者にニーズが確認できたら勧めたいケースがたくさんあること、ただし抵抗がある保護者もあると思われるので、実践を重ねて子どもに効果的であることを示していく必要があること、実際には携帯電話や電子手帳に変えるなど家庭で利用しやすいようにしていくことを最終的には目標にしているとの返答があった。

特性にあった環境を用意し、個人の発達を促すことが大切。構造化の有効性はわかるが、個人そのものが変容していく視点が大切ではないかとフロアから発言があり、続けて、質疑の中で、支援者への支援と、保護者への支援の違いについての質問があった。返答の中で、子どもの力を高めるために、お互いに共通理解を図る必要性があることが述べられ、保護者のためのサポート教室が開催されていることなどが紹介され、さらに携帯電話を使い、事前に支援者へ子どもの情報を伝えてから指導に移る取り組みなども紹介された。

ことばかけの具体性について学ぶ点があったと、参加者から発言があり、続いて助言者からの質問に対して、自発されたコミュニケーションをサンプリングして評価する方法が紹介され、構造化の有無や場面の違いによる影響等が述べられた。

個に応じたコミュニケーションエイドについて、使い分けのポイントについての追加説明がなされ、カードコミュニケーションの具体例、移行していく際の判断等が述べられた。さらにVOCAを使用した場合の話ことばの可能性について、やりとりがなされた。表出したことが伝わった経験の大切さが強調され、他の子どもも学習する機会になったことなどが紹介された。

個人的な関係で許される言葉遣いと社会的な関係で見た場合の言葉遣いの違いに対しての質問があり、不適切な言葉遣いに対しては適切な言葉遣いで返す方法をとることや、周囲の子に対しての配慮が必要なことが返答された。

5. 助言

フロアからの要望に応えマチス先生から、自閉症の生徒の心を理解していくことの大切さが話され、本日の報告にあった文脈を使うこと、VOCAを使うこと等、とても素晴らしいアプローチがされていると感じたことが述べられた。また答えが1つだとは思っていないことや、一人ひとりに合った教え方という点でもいい実践だと感じたとのコメントがなされた。

指導法については、伝統的な方法とテクノロジーを使った方法がミックスされてきていることや、特別支援教育ではテクノロジーを使うことの大切さが強調された。コミュニケーションでの有効性があれば、どんどん使うべきだとのコメントがなされた。アメリカではたくさんのテクノロジーが使われていることや工夫次第で日本であっても音や絵を自在に使えることなどが解説された。

最後に園山先生から、コミュニケーション行動を教えることで他の行動も変わったことがわかったこと、自分の気持ちかわかってもらえたことを本人が実感することの大切さ、自分が表現することで行動が落ち着いたこと、自分からコミュニケーション行動を起こすのが難しいので何らかの手段を使うことの必要性が述べられた。そして支援付きセルフマネジメントの重要性和有効性、支援なしでのセルフマネジメントへの移行へのヒント等が解説された。

第3分科会 保護者や地域との連携の充実をめざして

北九州市立八幡養護学校校長 永富文久

教諭 樋口陽子

教諭 神田美栄子

(有)ホイッスル・フーズ 吉元尚美

1. 学校の概要

本校は、政令指定都市である北九州市の西部地域に位置する知的障害養護学校である。北九州市では、総合療育センター等の障害児医療機関の充実に加え、就学前の障害児通園施設が6カ所、養護学校が8校あり、自閉症・発達障害支援センター、障害者地域生活支援センター等の福祉機関も多く、福祉・医療・教育の連携を密にしている都市である。

本校周辺には、知的障害児の通園施設、養護（特殊）学級設置の小・中学校があり、地域住民の障害児に対する理解は高い。本校は児童生徒118名が在籍し、全員通学生である。中・高等部の生徒の約半数は小・中学校を卒業して入学してきている。

(1) 自閉症圏内の児童生徒の割合

自閉症や自閉傾向と診断された児童生徒の割合を図1に示す。中・高等部では未診断全体の生徒が多く、全体では43%となっている。

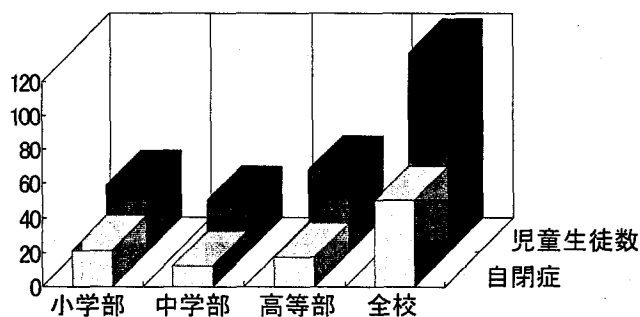


図1 児童生徒数と自閉症の割合

(2) 校内体制の構築

本校は学級担任の他に、進路指導主事1名、自立活動部教員4名、特別支援教育コーディネーター（以下コーディネーターと記す）1名を専任で配置している。地域の特別支援教育のセンター校として、校内に支援チーム（図2）を編成し、各学部の担任と連携して取り組み、児童生徒一人一人のニーズに応じた教育活動を展開している。

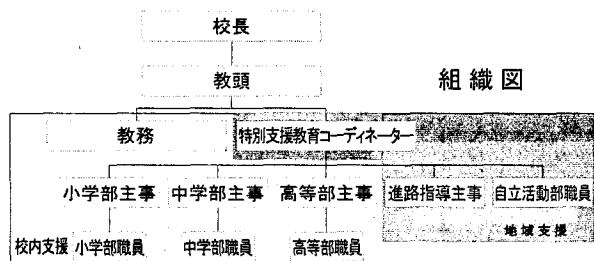


図2 支援チームの編成

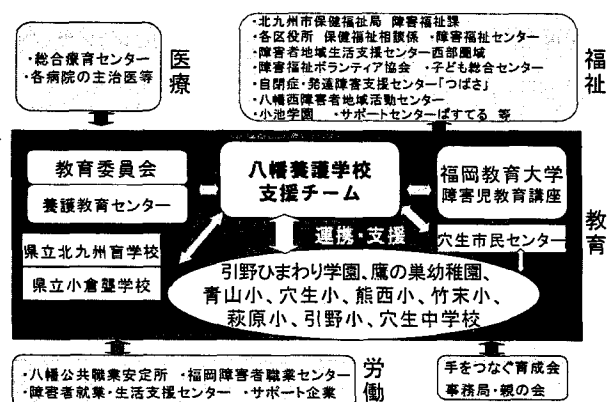


図3 特別支援教育ネットワーク

(3) ネットワークの構築

特別支援教育ネットワーク(図3)を構築し、コーディネーターを窓口として、医療や福祉、労働等の各機関の担当者と連携している。関係機関との連携回数は、年間250件以上(平成16年度)で、事例毎に支援者会議で対応を協議し連携した支援を行っている。

2. 実践の概要

(1) 個別の教育支援計画の作成

就学前～卒業までの個別の教育支援計画の模式図を図4に、作成の手順を図5に示す。

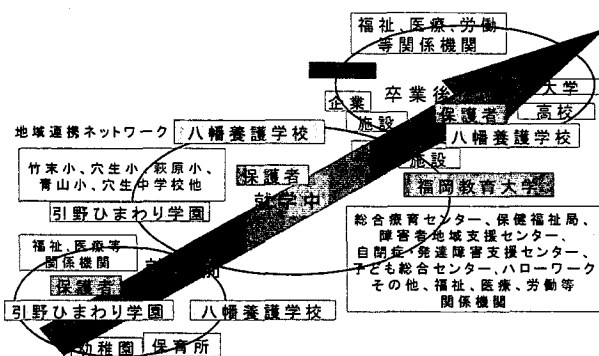


図5 個別の教育支援計画作成の手順

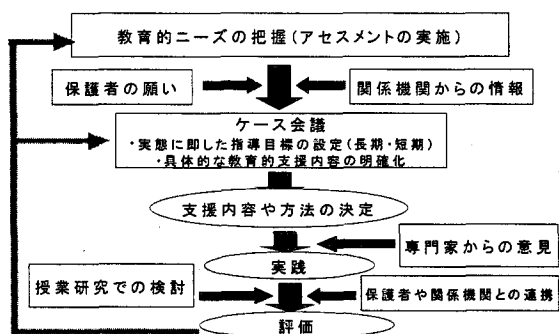


図4 本校の個別の教育支援計画

(2) 教育的ニーズの把握

保護者や出身園・校との情報交換を密にし、生育歴や教育歴の確認、保護者の願いや要望、悩みの把握を行う。検査可能な児童生徒全員にWISC-III、K-ABC等の検査を実施し得意な認知様式を明確化するなどテストバッテリーを生かし、必要な教育的支援を具体的に把握し、担任や保護者と共有に努めている。

(3) 教育課程や授業形態の工夫

個別の教育支援計画の作成の過程で、各学部で授業形態や内容を見直し、ニーズに応じた指導を行うために、児童生徒の生活年齢と発達段階を踏まえた独自の指導形態や指導内容の工夫を行っている。

- ・小学部：個に応じ算数・国語の基礎的な力と自立活動の内容を伸ばす「チャレンジ」
- ・中学部：社会参加に必要な基礎学力や自立活動の力を身につける「ステップ・自立」
- ・高等部：卒後の進路を見通して必要な力を育てる「進路に関する学習」

を設定し、個々のニーズや課題に応じたグループ編成をして、学習活動を展開している。

表1 「進路に関する学習」のグループ編成

グループ名	対象生徒とグループ編成
就 労 グ ル ー プ	1～3年生の企業就労をめざす生徒で構成し、就労に必要なスキルや態度、就労意欲を身につけるための指導を行う。
生 活 グ ル ー プ	福祉的就労をめざす生徒について、学年ごとに構成。
社会生活グループ	1～3年生の自閉症圏内の生徒で構成し福祉的就労をめざし、社会的スキルに関する指導を中心に行う。
自立活動グループ	1～3年生の生徒で構成し、生活の基礎的な力の向上に関する指導を中心に行う。

高等部の「進路に関する学習」は、生徒全員を移行支援の内容別に縦割りにして、進路指導主事を中心に高等部職員、自立活動部職員、コーディネーターが指導している。グループ編成と学習内容は表1に示す。各グループとも一人ずつの課題を明らかにし、産業現場等における実習や研修実習とリンクしながら、進路先に応じた学習を行っている。

(4) 職員の専門性の向上

- ・障害理解やコミュニケーション支援のため研修会の実施
- ・専門的な検査実施のための講習会の実施
- ・研究会の案内や図書の一括購入
- ・コーディネーターが授業に参加し児童生徒一人一人の課題の見方や指導方法、環境整備、教材教具について助言し、職員を交え共に考えていく
- ・福岡教育大学障害児教育講座教官による専門分野からの助言を教育的支援に生かす

3. 自閉症のある児童生徒への取組

(1) 医療機関との連携

- ・各児童生徒の主治医である医療機関と情報交換を行う。
- ・必要に応じ受診に同行し精神・行動面への対応や投薬に関する相談、話し合いを行う。

(2) 課題選定と具体的な取組

- ・WISC-Ⅲ、PEP-R等を実施し、得意な認知様式、課題と芽生え反応等を把握する。
- ・課題および、得意な認知様式を生かした支援方法を選定する。
- ・環境の構造化、指導場面での分かりやすい指示、適応行動を支援する方法（スケジュール、手順表、セルフマネジメントのためのグッズ等）を工夫する。

(3) 福祉機関との連携

北九州市自閉症・発達障害支援センターと連携し、学校と家庭や地域で一貫した支援や対応ができるよう家庭支援や外出支援等にも取り組んでいる。思春期の精神・行動面での課題に対し、保護者・医療・福祉関係機関との連携を密にして、役割分担し生活全体を見通した支援を行っている。

4. 地域との連携（関係機関やサポート企業との連携）

保護者や地域との連携について述べ、高等部生徒2名の事例を紹介する。

就労グループでは、就労を目指す生徒について、自己の個性を理解し主体的に進路を選択する能力・態度を養うことを指導目標とした。本グループの生徒の大半は軽度の知的障害で、中学校卒業後に本校に入学している。障害受容ができていなかったり、周囲との対応や失敗経験を重ねたことから自分自身を否定的にとらえたりする生徒もあり、まず働くことや自立することへの意欲や意識を高めている。アセスメント結果をもとに、進路指導主事やコーディネーター、担任で得意な仕事内容や進路に関する課題を選定している。コミュニケーションや社会性に関する個別指導が必要な生徒には、自立活動部と連携して抽出自立活動を行っている。地域の企業に対し、サポート企業として研修実習や産業現場等における実習への協力依頼を行い、教育活動に協力していただいている。社会体験とリンクした指導が必要な生徒には、サポート企業と連携し研修実習を行っている。

Aさんは、中学校卒業後入学してきた生徒で、洗濯や掃除を含めた身辺処理や金銭処理、交通機関の利用に問題はなく、四則計算や漢字の読み書きができ、手先が器用で作業にも集中して取り組み、サイクリングなど自分なりの楽しみを持っている。しかし、ことば遣いが粗暴で興奮すると大声で暴言を言い続けることが大きな課題となっていた。WISC-Ⅲの結果から、動作性と言語性の間に30以上の差があり、動作性優位である。自分の使っていることばの意味を十分理解できず、過去に自分が言われたり聞いたりして、聴覚的に記憶していることばを使っていると思われた。

これらの特性を整理し、進路指導主事を中心に就労に向け、段階を追った取組を行った。

- (1) 保護者、本人と将来の希望について時間をかけて十分話し合った。
- (2) 色々な仕事があること、自分の能力を知るために、体力を使い、かつ厳しく指導や評価をする木材関係の企業での2週間の実習を行った。やり通したことから適性にあった仕事を選べば、就労の可能性は高いと判断された。
- (3) Aさんの適性を生かした企業での商品仕分けの2週間の実習では、仕事は問題ないが、乱暴なことばづかいにより、周囲の人とうまく過ごせないことが課題とされた。
- (4) 自立活動部教員による週1回の抽出の自立活動で、場面にふさわしいことばづかいについて、教師とのロールプレイ後、設定場面でのシミュレーションを行った。
- (5) コーディネーターによる教育相談を行った。就労への意欲を確認し、努力目標を本人と話し合っ
て決め、担任が毎日チェックを行った。休憩時間の過ごし方について保護者と相談し、雑誌やウオ
ークマン等を持参して昼休みの静かな過ごし方の練習をした。
- (6) 物流関係の企業で2週間の実習を行い、Aさんの特性を説明し、休憩時間に雑誌やウオークマン
を持ち込むことの許可を得た。チェックリストを使い、毎日の実習終了時に企業の方と一緒にチェッ
クした。高い評価を得たが、雇用がなかった。
- (7) 職員が事前に実習先に出向き、仕事内容を把握したうえで事前学習を重ね、食品関係企業での2
週間の実習を行い、雇用が決まった。

次にBさんについて紹介する。Aさん同様の理解や社会性があるが、刺激に反応しやすく、行事や出来事へのこだわりや興奮が見られた。アセスメントの結果から、動作性優位で視覚的長期記憶が強いこと、結果の予測や新しい状況への柔軟な対応が難しいことが確認された。学校での取組に加え、自閉症・発達障害支援センターの利用、医療機関の受診を勧め、保護者や関係機関と連携した対応を行った結果、老健関係企業に就労ができた。

5. 就労後の様子とまとめ

進路指導主事を中心に、卒後も月1回程度の職場訪問、追指導を行っている。学校からAさんの特性と理解しやすい指示の仕方等を伝えている。企業側は保護者と連絡を取り合い、ことば使い、時間へのこだわり、社会人としての意識などについて、連絡ノートを活用、マニュアル表の提示、社会人としてのルール説明などAさんに理解しやすい方法で伝え、企業の働き手としての成長を支援している。

まとめとして①校内体制やネットワークを生かし個に応じた支援体制の構築②生活年齢に応じた教育支援計画の作成と実践③個のよさを生かし地域と連携した進路指導の3点が重要である、と感じている。

第3分科会 「保護者や地域との連携の充実をめざして」記録

1. 概要

司会の納富氏による本分科会の趣旨説明の後、永富、樋口、神田、吉元各氏から話題提供が行われ、それを受けて上岡、小塩両氏が指定討論を行った。フロアからの質問等も交えながら進められた。最後に両指定討論者によりまとめのコメントがあった。

2. 指定討論

上岡氏：就労率が35%(全国平均23%)と高いが、コーディネータと進路指導との連携が実にうまくいっている。事前学習の成果ともいえる。どちらかと言えば能力の高い生徒の事例が紹介されたが、そうではない生徒のコーディネータと進路との連携はどのようになされているか。

重要なのはネットワークを作ることではなく、支援システムをどう作るかである。ネットワークの機能の評価はどのように行われているか。教育課程について、小中高の連携はどのようになされているか。コーディネータが役割を果たしているかについては、作成されている個別の支援計画によって決まる。最終的には全ての教師がコーディネータにならなくてはならない。その中心を担うのが特別支援教育コーディネータである。

話題提供者の回答：能力的に遅れている生徒の就職について、WISC-IIIで40以下の生徒(社会的であった)がファストフード店に就職した実績がある。職場側にも長いスパンで育てていこうとする姿勢があった。学校として、フォローアップが必要(卒業3年はアフターケアを実施)。「サービス業」など職場開拓が必要。ネットワーク作りについて、拡大のネットワーク会議を開いているが、評価システムまではいたっていない。3年前にネットワークを立ち上げてから、サポート企業を「労働」に入れるなどしたが、基本的には本校が従前からもっていたものを活かしている。教育課程では小中高ともに3種のグループに分けている。小学部から高等部に進学していく子どもは重度。中学部のやり方に一番困っている。次のコーディネータを育てていくことは考えている(特総研での研修や大学院進学など)。コーディネータの中核を学部主事が担っている。

小塩氏：進路、自立活動も含めてコーディネータ、地域支援部というグループになっているか。学校運営の秘訣はあるか。コーディネータが勤務の2/3の時間、授業に入っていることについてオーバーワークにならないか。生徒個々の課題をグループ化するという発想がわかりにくい。グループ化の必要があるのか。卒業すぐに企業就労をめざす生徒とともに、何年後に企業就労をめざす生徒がいてもいいのではないか。企業就労は自閉症の場合難しい(特総研の1996年の調査では高等部の就職率38%中、自閉症は18%)。自閉症の特性に応じた進路指導があるのか。現場実習は作業学習の発展として捉えられている。校外で行う作業学習としてもっと活発に行うべきだ。かつては製造業中心であったが、

サービス業、高齢者介護など変化してきている。時代に合った作業学習を行っていく。自閉症を理解し生徒を受け入れてくれるサポート企業を開拓していく必要がある。地域の中に入っていくことが一番の学習である。地域に応じてねらい目となる安定した企業をさがす。

話題提供者の回答：校長の立場として、3年前にコーディネータを置いた時、1年間は地域支援までさせず校内支援に専念させた。その結果、同僚教師にとってよきパートナー、保護者にはよき相談相手としての立場が確立できた。校内で17時以降に自主勉強会が多々開かれている。コーディネータの立場として、朝の1時間目を重視し、必ず全教室を回って子どもの顔を見て担任と話をするようにしている。

小・中学部では、グループの中で各個別の課題に取り組んでいる。高等部は、①将来的には個別にやっていくわけではないと考えるためあえて小集団の中でいままですグループの中で身につけた力を活かす、②高等部の教師(養護学校教員免許所有者が少ない)は個別だと対応に困るためグループ別になっている。小学部から高等部に進学した者と中学校まで通常の学級に在籍した者が同じように授業を受け、その中で個の指導をめざすといっても機能しないと考えるためである。

3. フロアとのやりとりの中から

現場実習の事前学習実施のノウハウ、ケース会議の持ち方、個別の教育支援計画の管理法、企業側の支援法(企業-家庭間の連絡ノートの活用等)、などについてやりとりがなされた。

4. まとめ

小塩氏：ジョブコーチなど職業リハビリテーションの制度を活用する。特例子会社をつくって親会社と障害者法定雇用率にカウントできるようにする。企業の意識を調査し、企業の目線を学校の中に入れる。

上岡氏：就労については能力に関係なく全員の就労をめざす。長い年数を要するかもしれないが、それをめざすのが個別の移行支援計画である。個別の移行支援計画は小・中学部9年間で積み上げられた個別の指導計画に基づいて立てられるもので、小中高の連携は不可欠。ネットワーク作りと連携について評価が必要。就労よりも就労の維持が重要であり難しい。ネットワークとの連携がうまくいけば就労維持はかなりできる。目標を持って生きる子どもを育てることが重要。12年間の教育内容をどう考えるか。企業側の学校教育に対する課題(基本的生活習慣・ソーシャルスキル・働く意欲の向上など)は12年間を通して一貫して教えていかなければならない。働くことによるこびを感じる子どもは高等部だけでは育たない。小・中学部で働く活動をどう教えるかが高等部に繋がる。12年間を通して教えなければいけない課題と各年齢に応じて子どもの生活を広げていくための課題を区別し、一貫した教育についてめざす必要がある。教師が願いをもっていないと子どもと親の願いを統合できない。教師の質をどうアップしていくかが最終的に問題となる。

プロジェクト研究

養護学校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—

研究代表者	教育支援研究部	総合研究官	小塩 允護
サブリーダー	教育支援研究部	総括主任研究官	木村 宣孝
研究分担者	企画部	総括主任研究官	徳永 豊
	教育支援研究部	総括主任研究官	廣瀬由美子
	教育支援研究部	主任研究官	佐藤 克敏
	教育支援研究部	研究員	齊藤 宇開
	教育支援研究部	研究員	涌井 恵
	教育支援研究部	研究員	内田 俊行
	相談センター	主任研究官	小澤 至賢

平成18年3月

発行 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所
〒239-0841 神奈川県横須賀市野比5-1-1
電話 046-848-4121 (代表)
FAX 046-849-5563
URL <http://www.nise.go.jp>