

(財)みずほ教育福祉財団

障害児教育研究助成事業

障害児教育研究論文

—平成17年度—

自閉症教育における指導のポイントを
導くためのチェックリストの開発

北海道東川養護学校

土 居 彰 一 (代表)

平成18年 3 月

研究協力：国立特殊教育総合研究所

自閉症教育における指導のポイントを導くためのチェックリストの開発

北海道東川養護学校

土 居 彰 一（グループ代表）

要旨：個々の自閉症のある子どもへの必要な指導と適切な支援のためには、自閉症の診断基準でもある三つ組みの症状や感覚の問題、シングルフォーカスなど、その他の障害特性を念頭に置きながらも、きめ細かな評価によって、一人一人のニーズを正確に把握し理解することが重要である。

昨年度、独立行政法人国立特殊教育総合研究所の長期研修において、「自閉症のある子どもの指導のポイント～評価のための個別セッションの分析をとおして～」を研究テーマに取り上げ、評価のための個別セッションを中心に、自閉症のある子どもの指導に結びつくアセスメントについて検討し、連携・協力のツールとして役立つ「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」を作成した。

「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」は、自閉症のある子どもの行動を観察し、指導に結びつく観点となる項目を整理したものであり、このチェックリストを活用することにより、個々の自閉症のある子どもの指導課題を明らかにすることをめざしている。

本研究では、実践を通して「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」の評価と改善を行うことで、学校現場で誰にとっても使いやすく、活用できる改訂版の作成に取り組むことを目的とする。

キーワード：評価のための個別セッション、アセスメント、「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」

はじめに

1 障害のある子どもの教育の現状

これまでの特殊教育においては、障害のある幼児児童生徒が自立し社会参加する資質を培うため、一人一人の障害の種類や程度に応じて、盲・聾・養護学校や特殊学級といった特別な場で指導を行なうことにより、手厚くきめ細かな教育が行われてきた。近年、障害のある子どもの教育をめぐるのは、（１）特殊教育諸学校（盲・聾・養護学校）及び特殊学級、通級による指導を受ける児童生徒の比率の増加、（２）特殊教育の対象となる児童生徒の障害の重度・重複化、多様化、（３）教員の専門性の確保と専門家の活用や関連部局間及び機関間の連携が不可欠なこと、（４）自立や社会参加を支援するという考え方への転換が求められていること、（５）新たな体制・システムの構築を図ることの必要性、など様々な状況が変化している。

「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者

会議」が平成15年3月にとりまとめた「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、特殊教育の果たしてきた役割や障害のある子どもの教育を取り巻く状況の変化を踏まえつつ、「特別支援教育」の理念と基本的な考え方が提言され、障害のある幼児児童生徒の自立と社会参加を生涯にわたって支援するために、今日、学校教育の果たす役割は、一層その重要性を増している。

2 今後の自閉症教育の在り方

平成13年1月、「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査協力者会議」から発表された「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」では、「知的障害を伴う自閉症については、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。」と提言され、自閉症の独自の教育・研究の必要性を示唆した。さらに、平成17年12月の中央教育審議会に

よる「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」においても、「自閉症については〔……〕、引き続き研究を進める必要がある。」と提言されており、今後の特別支援教育においても自閉症教育の充実に向けて、従前の自閉症教育の在り方

を見直し、自閉症の障害特性に応じた教育や、特化した教育の在り方を検討する中で、自閉症の幼児児童生徒に対する適切な指導方法を開発することが重要な課題となっている。

目 次

はじめに	1
1章 研究の目的及び方法	4
1 問題と目的	
2 内容と方法	
2章 「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」を活用した	5
アセスメントの事例	
1 重点目標を分析するための情報の収集	5
2 アセスメントから個別の指導計画の作成	8
3 指導内容と経過	8
（１）学校での取り組み	
（２）家庭支援の取り組み	
4 結果と考察	9
3章 自閉症教育における指導のポイントを導くためのチェックリストの開発 ...	9
1 自閉症教育における指導のポイント	9
2 「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」改訂版	11
4章 研究のまとめと今後の課題	22
1 研究のまとめ	22
2 今後の課題	23
引用・参考文献	23

1 章 研究の目的及び方法

1 問題と目的

自閉症は、2005年4月から施行されている発達障害者支援法で規定されているように脳機能の障害による発達障害である。

自閉症の障害特性として、いわゆる三つ組みの症状^{*1}や感覚知覚の過敏性・鈍感性、シングルフォーカス、情動のコントロールの困難さ、セントラルコヒーレンス、視覚的情報処理の優位性などが挙げられる。これらの特性には個人差があり、個々の子どもの特性も発達レベルや年齢と共に大きく変化することもある。したがって、自閉症のある子どもの理解と支援のためには、自閉症の診断基準でもある三つ組みの症状やその他の障害特性を念頭に置きながらも、きめ細かな評価によって、一人一人のニーズを正確に把握し理解することが重要であると考えた。

昨年度、独立行政法人国立特殊教育総合研究所の長期研修において、「自閉症のある子どもの指導のポイント～評価のための個別セッション^{*2}の分析をとおして～」を研究テーマに取り上げ、評価のための個別セッションを中心に、自閉症のある子どもの指導に結びつくアセスメントについて検討し、連携・協力のツールとして役立つ「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」を作成した。

「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」は、自閉症のある子どもの行動を観察し、指導に結びつく観点となる項目を整理したものであり、このチェックリストを活用することにより、個々の自閉症のある子どもの指導課題を明らかにすることをめざしている。しかし、具体的な指導の手立ての記述がないことや、指導に結びつく観点の見直しなど、今後の課題を残している。

本研究では、実践を通して「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」の評価と改善を行うことで、学校現場で誰にとっても使いやすく、活用できる改訂版の作成に取り組むことを目的とする。

* 1：三つ組みの症状

自閉症は、行動の特徴から定義される症候群である。現在の国際的な診断基準である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）では、①対人的相互反応における質的な障害、②意思伝達の質的な障害、③行動、興味および活動の限定され、反復的で常同的な様式、の3つの領域の行動特徴から自閉症の定義が作られている。

* 2：評価のための個別セッション

愛媛県にあるトモニ療育センター（河島淳子所長）と国立特殊教育総合研究所で共同開発している総合的なアセスメントで、現在は、標準化された検査であるPEP-Rの検査器具を使って子どもを観察し、記録用紙としてPEP-Rの記録用紙を使用している。従来の検査と違って、本人、保護者、教師、専門家が一堂に会して、子どもの検査場面を観察し、協議しながら検査を進めることが大きな特徴である。この評価のための個別セッションは、PEP-Rのプロフィールに留まらず、自閉症の障害を起因とする発達のアンバランスや、本人の分かりにくさを明らかにするものである。

2 内容と方法

本研究では、北海道東川養護学校小学部1年に在籍するA児（知的障害・自閉症）を事例に取り上げ、PEP-Rの評価と「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」を通して、きめ細かな実態把握を行ない、個別目標や指導内容、手だてなどを設定した。

事例研究での取り組みを中心に、「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」の評価と改善を行う。

具体的な研究内容は、以下のとおりである。

- (1) 自閉症教育における指導のポイントの検討
 - ・「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」を活用したアセスメント
- (2) 「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」改訂版の作成

2章 「指導のポイントを導くための チェックリスト（試案）」を活 用したアセスメントの事例

自閉症のある子どもの示す障害特性は、先述したように、個によって様々であり、個々の自閉症のある子どもにあった適切な指導及び必要な支援を行うためには、きめ細かなアセスメントによってその実態を的確に把握することが重要である。

本節では、本校の小学部1年に在籍するA児（知的障害・自閉症）を事例に取り上げ、PEP-Rの評価と「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」を通して実態を把握し、個別の指導計画の作成に反映させ指導に取り組んだ実践を紹介する。

1 重点目標を分析するための情報収集

重点目標を設定するにあたって、家庭での様子や本人・保護者の願い、アセスメントなど必要な情報を収集した。本人や保護者の願いについては、保護者の作成した個別の指導計画（1）と家庭訪問での聞き取りなどで確認した。本人や保護者のニーズをまとめると、表1のようになった。

表1 本人と保護者の願い（「個別の指導計画 1. 家庭生活での様子と家族の願い」より抜粋）

項目	内 容
保護者の願い	・トイレ・着替えなど、身の回りのことを一人でできるようになってほしい。 ・対人関係を広げたい。 ・コミュニケーションの幅を広げたい。
本人の願い	・友達をたくさん作ること。 ・みんなとたくさんお話したり、遊んだりできること。

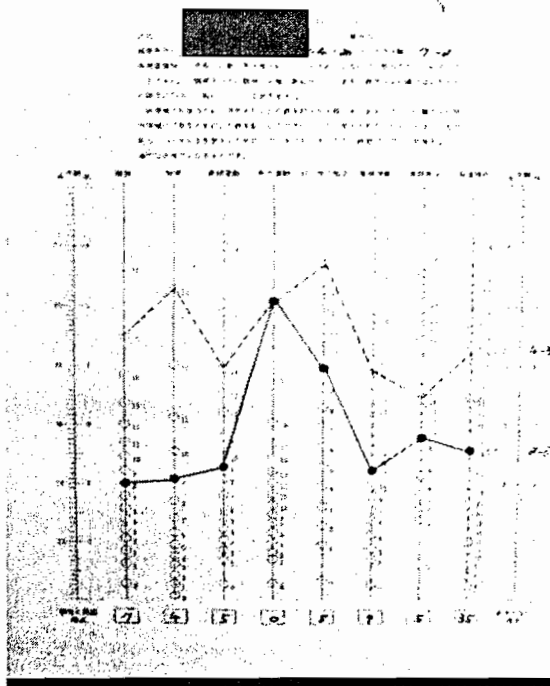
アセスメントについては、日常の行動観察（表2）やPEP-Rの評価（表3）を中心に収集した。また、自閉症の障害特性に合わせた指導内容を導く観点として、PEP-Rの検査場面において「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」を使って行動を観察した。

これらのアセスメントの情報を基に、評価の記録（表4）を作成した。この評価の記録は、個別の指導計画の作成や保護者との個別懇談での資料として活用した。

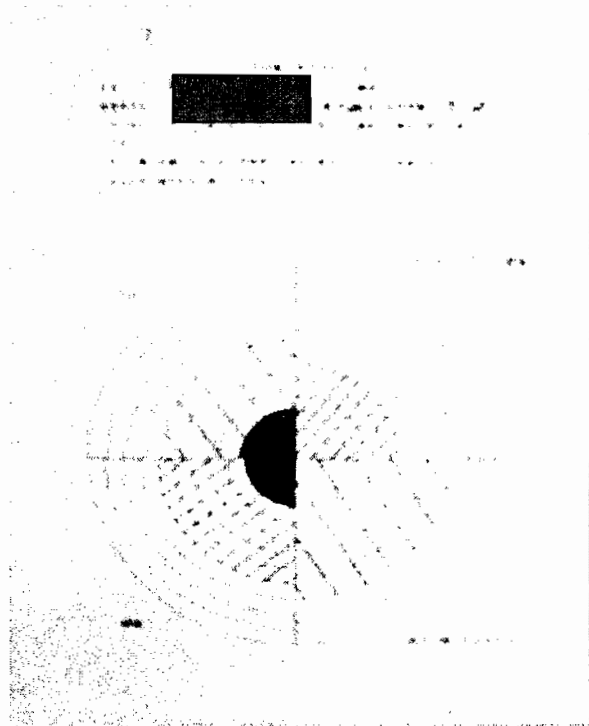
表2 児童の実態（「個別の指導計画 2. 実態と重点目標」より抜粋）

観 点	児 童 の 実 態
コミュニケーション	・名前を呼ばれると「はい」と返事をしたり、促されると「いただきます」「ごちそうさまでした」「手伝って」など場面にあった言葉で伝えることができる。 ・写真カードを提示しながら次にすることを伝え、次の行動に移ることもあります。また、簡単な言葉掛け（「立つ」「座る」「着替え」など）に応じて行動することもある。
興味・関心	・水遊びが好きで手洗い場やトイレで水を出して遊んでいることがある。 ・ブランコや台車に乗るのが好きである。
集団参加／意欲	・自分のしたいことを止められたり、やりたくないことがあったりすると大きな声を出すことがある。 ・大きな音や人がたくさんいるところは苦手で耳をふさぐことがあるが、教師や友達のすることはよく見ている。また、教師のすることをまねしながら活動に取り組むこともある。

表3 PEP-Rの評価から得られた情報（保護者懇談用）



【発達尺度プロフィール】



【行動尺度】

＜発達尺度プロフィールから得られた情報＞

「知覚」、「粗大運動」、「目と手の協応」が得意です。これらを使って「模倣」、「微細運動」、「言語理解」、「言語表出」の力を伸ばしていきたいと考えます。「模倣」については、得点は低いのですが、芽生え反応が多い項目でもあります。課題学習やリズム遊び等を通して、注目する人や見ることを指導することで、模倣の得点は大きく伸びると思われます。「言語理解」については、得点の高い、「知覚」や「目と手の協応」の力を使って学習を組み立て、言葉の指示や写真カード等による指示書（スケジュール表や手順表等）を用いながら指導していくとよいと思います。コミュニケーションに関しては、代替のコミュニケーション手段（絵カード等）を用いて伝える意欲を高めながら、しっかりと言葉を聞かせることが大切だと考えます。

＜行動尺度から得られた情報＞

＊感覚の過敏性がある。一聴覚（中度）、味覚（重度）

＊不安反応、感情の表し方が不適切である。

表 4 評価の記録

子どもの氏名	A児（7歳2ヶ月・男） 北海道東川養護学校 小学部1年
検査日時	2005年6月 9日（木）、16日（木）、30日（木）
検査場所	小学部1年2組教室
検査者氏名	土居 彰一
<個別の指導計画に反映するとよい内容> 1. コミュニケーション（言語理解と言語表出）への支援 ・問われることの理解は二語文まで。多くの場合は生活経験等で判断している。 ・指示されていることはわかっているけれども、ことばの意味（言語）の正確な理解は難しい。 →（だから）言葉だけの指示は嫌がる。教材が提示されるとすぐに手を伸ばす。 →（そこで）視覚的に支援するプロンプト（行動のきっかけ）が必要。 - 学習態勢を身につける（手はひざにして待つ）。 - 認知力を利用した言語理解（モデルをマッチングし、それに言葉をつける）。 ・要求の中にやりとりしたい気持ちがあるが、手段があまりにも乏しい。 →（だから）その場で横になる、押す、泣く等動作でしか表現ができない。 →（そこで）知らない人に何かをしてもらうこと、伝えようとする意欲を高めることが重要。 - コミュニケーションをしっかりと表出できることが必要。 - 指さしでの応答。代替コミュニケーション手段の活用（「手伝って」）。 2. 手先の器用さを使って、模倣することを学ばせる。 ・はさみの操作や物をつまむ（ピンセットつまみ）ことができるなど手先の器用さはある。 ・動作の模倣力は芽生えてきているが、まだまだ人の動きに注目しない。人を観察しない。 →（だから）人とかかわりの中でどのようにふるまうか、協力するか、反応するか等、もっと学べるのに学べない。 →（そこで）動作を伴った学習を進める（課題学習、日常生活場面での工夫）。 3. 細かな部分を見る力をつける。 ・物の見方に独特のハンディキャップがある。 →（だから）どこを見ていいのかわからない。全体像をつかむことが苦手。 →（しかし）動作を伴った知能が高い。 →（そこで）プロンプト＝強い指示が必要（「ここを見なさい」）。 - 小さいほうが見やすい。集中しやすい。 - 指の刺激（なぞる）で学ばせると集中しやすい。 4. その他（指導上の配慮など） （1）「できました」という報告 ・終りがわかる、本人のペースを尊重（これでいいのか、直そうとしているのか判断）。 （2）ガイダンスについて ・後ろからのガイドが有効。 （3）特性への対応 ・感覚の過敏性がある－聴覚（中度）、味覚（重度） →「配慮」と「耐性を育てる」ことのバランス	

2 アセスメントから個別の指導計画の作成

個別の指導計画の作成にあたっては、A児の実態や課題、対応の方法等についての共通理解を深めるために保護者と話し合いを進め、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」を設定して、指導内容や教材についての意見交換を行なった。

学校では、情報をわかりやすく伝えるために、スケジュールや手順表等の指示書を利用している。家庭では、スケジュールやカードを使用していないが、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は、「A児が落ち着いて生活できるように、学校で実践している写真カード等を使った視覚的な情報の活用を家庭でも取り入れていくこと」を勧められているが、どのようなもの作ればいいのか思案している様子も見られた。そこで、家庭とも連携して写真カードのスケジュール表の作成に取り組んだ。

3 指導内容と経過

(1) 学校での取り組み

ア スケジュール（写真1）の活用

「おやつ食べる」（空腹時の意思表示）、「〇〇（デイサービス）行く」、「バス乗る」（帰りたい意思表示）等があることから、自分の要求することがいつできるかの見通しがもてるように、学校生活の一日の流れを提示することとした。

スケジュール表の活用では、スケジュール表を見て確認するという意識はまだ見られないが、スケジュールの理解はあり、教師に促されるとスケジュール表を見て、次の活動や移動場所へスムーズに移動できることが増えてきている。A児は自分のしたいことが優先し、制止されることで気持ちが不安定になることがある。しかし、スケジュール表を活用することで、少しずつではあるが「～したら、自分の好きなことができる」という見通しをもつことができる



写真1 スケジュール表

ようになってきている。

イ 手順表（写真2）の活用

手順表（着替え・給食準備・活動内容）の提示では、スケジュールを見て活動がわかっても、自分から取り掛かることが少ないことや、終わりの見通しがもてず活動に落ち着いて参加できない様子が見られるので、手順表を提示することとした。



写真2 手順表（給食の準備）

手順表の活用では、毎日繰り返し活動する着替えや給食の準備では、手順表を確認しながら、自分から行動できることも増えてきている。

ウ 課題学習

課題学習では、スケジュールの理解に必要な文字（50音、単語と文字）のマッチングや順序性の理解に必要な数字（1から50まで）のマッチング、集中力、模倣力をつけるために2色のコインの見本に従った完成等の学習に取り組んでいる。

表5 アセスメントから得られた指導場面における配慮事項

課題の見通しをもたせるための工夫	・課題をトレイに入れ教材棚に置く。上から順に課題に取り組み、課題が終わったらフィニッシュボックスに入れる。
コミュニケーション	・自発的なコミュニケーションとして実物やカードを渡すことから始め、自分の要求を伝えることを身につける。
学習態勢	・「手はおひざ」の声掛けをし、活動の始まりを意識したり、待つことを身につけたりする。 ・カードを用いて「できました」の報告をし、終わりを意識する。
特性への対応	・感覚の過敏性があり、「配慮」と「耐性を育てる」ことのバランスが必要。 ・仕切り等で刺激の少ない環境をつくる。

文字と数字のマッチングについては、家庭においても課題学習での取り組みがなされており、家庭とも連携しながら、継続して取り組んでいきたいと考えている。

尚、課題学習における配慮をまとめると、表5のようになった

(2) 家庭支援の取り組み

実際に学校で使用しているスケジュール表や写真カード等を紹介し、保護者と相談しながら家庭でも写真カードによるスケジュールの構造化の試行がなされた。写真カードで予定を提示することにより、朝の着替えには見通しをもち、スムーズに取り組めることが増えてきているという報告を受けている。

また、教師がコーディネーターとなり、大学関係者と保護者とのミーティングを設定し、今後必要に応じて継続的にミーティングの実施を検討していくことが確認された。

4 結果と考察

今回の個別の指導計画の作成と指導のプロセスでは、「指導のポイントを導くためのチェックリスト(試案)」を使って検査に取り組む子どもの様子や、日常の行動を観察した情報を収集した。その結果、問われることの理解は二語文までで、多くの場合は生活経験等で判断していることや指示されていることはわかっているけれども、ことばの意味(言語)

の正確な理解は難しいという現在の子どもの課題や、その課題の改善を図るための指導目標や内容、支援の方法について、保護者と教師が共通理解を深めるための情報交換や確認をすることができた。

学校では、スケジュールを構造化し、A児が見通しをもてるように配慮することで、他害行動(たたく、ひっかく)や座り込む、泣くなどの行動は減少してきている。また、スケジュールに見通しがもてるようになってきていることで、混乱したときも気持ちの切り替えがスムーズにできるようになってきているなど、一定の成果をあげることができたと考える。

しかし、家庭での試行的な取り組みでは、期間が短いとはいえ、十分な成果があがっていない現状がある。その理由の一つとして、自閉症のある子どもの特性である般化の困難性が考えられる。今後の家庭支援の取り組みに向けては、この問題に配慮し、支援の手立て(構造化)だけではなく、支援方法(かかわり方やコツなど)についても保護者と共通理解を図っていく必要があると考える。

3章 自閉症教育における指導のポイント* を導くためのチェックリストの開発

1 自閉症教育における指導のポイント

「指導のポイントを導くためのチェックリスト(試案)」は、自閉症のある子どもの行動を観察し、指導に結びつく観点となる項目を整理したものである。

り、このチェックリストを活用することにより、個々の自閉症のある子どもの指導課題を明らかにすることをめざしている。

本研究では、実践を通して「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」を活用し、チェックリストの評価と改善を行いたいと考えた。

以下に、いくつかの検査場面での子どもの様子を示しながら具体的な自閉症教育における指導のポイントを整理する。

【3 片の図形のハメ板】

- ・教師が検査道具を机に準備していると、机上のものに気をとられ、教師の指示を待つことができずにすぐに手を伸ばす（セルフコントロール）。
- ・机にひじを突く、耳をふさぐ、離席（学習態勢）。
- ・ピースを口に入れてからはめる（感覚の過敏性）。
- ・指さしの指示で孔にはめることができる（指示に応じる）。
- ・指示されたものだけををはめることは難しい（指示どおり行う）。
- ・「～と～下さい」の指示で相手に渡すことができる（言葉の理解）。

【4 片の図形のハメ板】

- ・名称の指示ではめることができる（言葉の理解）。
- ・色の指示ではめることは難しい（言葉の理解）。
- ・「果物」「虫」等の上位概念の指示ではめることは難しい（言葉の理解）。

【大中小のハメ板】

- ・「大きいー小さい」の理解は難しい（言葉の理解）。

【身体運動】

- ・粗大運動の模倣では、二つ同時の動作をまねることは難しい。（動作模倣）

【ビーズ・ひも・心棒】

- ・ビーズつなぎでは、ひもを穴の上から通そうとするので上手く通すことができない。教師の手をとって支援を求める（表出性のコミュニケーション）。

【お絵かきの本】

- ・三角形・菱形の模写については難しいが、背後からのガイダンスを受け入れることができる。

【箱に入った 1 2 個の積み木】

- ・ピンセットつまみができる。（手の操作）
- ・数を数える、「～個」の理解は難しい（数の理解）。

【ことばの本】

- ・「～はどれ」と聞かれると、「これ」と言って絵を指さすが、手は開いた状態であった（指さし）。

また、本報告書では取り上げなかったが、A 児は、後期に入ってから、着替えや給食準備のときにシャツやズボン、エプロンを教師に渡すなどの手伝ってほしいことを意思表示することや、給食のときに「おかわりする」と伝えるなど、A 児からの自発的なコミュニケーションが見られるようになってきている。そこで、A 児の伝えたいことを、相手に正しく伝える言語表出の支援として「手伝ってカード」を使った実践に取り組んでいる。着替えの場面では、自信のないことや一人で行うことが難しいときには、「手伝ってカード」を使って、要求を伝えることが増えてきている。

「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」を活用し、検査場面での様子や日常の行動について観察することで、個々の自閉症のある子どもの指導課題や支援に有効な手だて等を考えることができるという手応えを得ることができた。

先述したように、自閉症の障害特性には個人差があり、個々の子どもの特性も発達レベルや年齢と共に大きく変化することもある。したがって、自閉症のある子どもの理解と支援のためには、自閉症の診断基準でもある三つ組みの症状やその他の障害特性を念頭に置きながらも、きめ細かな評価によって、一人一人のニーズを正確に把握し理解することが重要であると考えた。

このことを踏まえ、「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」改訂版の作成にあたっ

ては、現在の国際的な診断基準である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）の三つの領域の行動特徴（①対人的相互反応における質的な障害、②意思伝達の質的な障害、③行動、興味および活動の限定され、反復的で常同的な様子）を中心に整理することとした。

また、項立てについては、筑波大学附属久里浜養護学校の指導パッケージ作成の三つの観点を参考にし、指導のポイントとなる目標は生活の視点から、下位項目として社会性と認知の柱を立てた。

* 自閉症教育における指導のポイント

自閉症の特性に応じた広範な教育内容の中で、中核となる内容。ポイントに示された内容の変化は、同時に他の多くの内容の変化をもたらす。

2 「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」改訂版

ア 対人的相互反応における質的な障害

ポイント1：「人やものを注目することができる」

ポイント2：「指さしを使ったやりとりをすることができる」

ポイント3：「周囲の人を意識して、まねをしたり、行動したりすることができる」

ポイント4：「周囲の状況を理解して行動することができる」

ポイント5：「相手を意識し、ルールや状況に合わせてかかわることができる」

ポイント6：「わからないことやできないことは援助されて取り組み、最後は自分で仕上げるることができる」

ポイント7：「人との関係の中で相手の期待にこたえようとして頑張ればよいことがあることがわかる」

ポイント8：「できることを喜びと思って学ぶことができる」

ポイント9：「自分の役割や課題を理解し、最後まで取り組むことができる」

イ 意思伝達の質的な障害

ポイント10：「言葉の指示を聞き分けることができる」

ポイント11：「自分の意思を相手に伝えることができる」

ポイント12：「相手の指示を理解し、そのとおりに行動することができる」

ウ 行動、興味および活動の限定され、反復的で常同的な様子

ポイント13：「活動の流れがわかって、落ち着いて取り組むことができる」

ポイント14：「いろいろな方法を試してみたり、ごっこ遊びをしたりすることができる」

エ 課題学習

ポイント15：「物や道具に合わせた手の動かし方ができる」

ポイント16：「色や形、物などを分けることができる」

ポイント17：「物の一部を見て、全体をイメージして組み立てることができる」

ポイント18：「文字で書かれている内容を読み取り、それに合わせて行動することができる」

ポイント19：「数字の読み方と数量や順序の関係がわかる」

ポイント20：「正確に物を見ることができる」

オ その他

ポイント21：「独特なものの見方（シングルフォーカス）」への対応

ポイント22：「感覚の過敏性」への対応

ア 対人的相互反応における質的な障害

指導のポイント 1 注目する
「人やものを注目することができる」

社 会 性	☐ 話や動作をしている人を見ることができる。 ☐ さされたところを見ることができる。
認 知	☐ 相手（人の区別）がわかる。 ☐ さされたものがわかる。

指導のポイント 2 指さしでの応答
「指さしを使ったやりとりをすることができる」

社 会 性	☐ 「～はどれ？」の質問に、指さしで答えることができる。 ☐ 指さすことで要求が伝わることをわかる。
認 知	☐ 指さすものがわかる。 ☐ 指さしの手の形ができる。

指導のポイント 3 模倣する力

「モデル（手本）を意識して、まねをしたり、行動したりすることができる」

社	☐ 言葉を模倣しようとする。
会	☐ 動作を模倣しようとする。
性	☐ モデル（手本）を見ようとする。
認	☐ 口の動きがわかる。
	☐ 体の動きがわかる。
知	☐ モデル（手本）がわかる。

指導のポイント 4 機嫌に関係なく動ける力（セルフ・コントロール）

「周囲の状況を理解して行動することができる」

社	☐ 手をひざにして待つことができる。
会	☐ 機嫌に関係なく動くことができる。
性	☐ 出来上がったものを壊さない。
認	☐ 待つことがわかる。
	☐ 完成がわかる。
知	

指導のポイント 5

やりとりする力（対人関係）

「相手を意識し、ルールや状況に合わせてかかわることができる」

社	☐ 要求されたものを渡すことができる。
会	☐ 質問に対する正しい答え方がわかる。
性	☐ もらったものを返すことができる。
認	☐ 要求されているものがわかる。
知	☐ 渡す相手がわかる。

指導のポイント 6

成功体験を重視

「わからないことやできないことは援助されて取り組み、最後は自分で仕上げる」

社	☐ 困ったときには「わかりません」と伝えられることができる。
会	☐ 人からの働きかけを受け入れることができる。
性	☐ 最後まで取り組むことができる。
認	☐ 相手がわかる。
知	☐ 終わりがわかる。

指導のポイント 7

がんばったら報われることがわかる

「人との関係の中で相手の期待にこたえようとして頑張ればよいことがあることがわかる」

社	☐ 粘り強く取り組むことができる。
会	☐ 「できた」という喜びの気持ちがある。
性	☐ 相手に誉められたいと頑張ることができる。
認	☐ 「できたね」「上手だね」「正解」等、ほめられることがわかる。
知	

指導のポイント 8

人から学ぶ姿勢

「できることを喜びと思って学ぶことができる」

社	☐ 指示に従って正しい方法を学ぶことができる。
会	☐ 人からの働きかけを受け入れることができる。
性	☐ 繰り返すことを嫌がらない。
認	☐ 指示されていることがわかる。
知	

指導のポイント 9

最後までやり遂げる力

「自分の役割や課題を理解し、最後まで取り組むことができる」

社	☐ 役割がわかる。
会	☐ 課題がわかる。
性	☐ 最後までやり遂げることができる。
	☐ 順番どおりに取り組むことができる。
認	☐ 終わりがわかる。
知	

イ 意思伝達の質的な障害

指導のポイント 10

受容性のコミュニケーション

「言葉の指示を聞き分けることができる」

社	☐ 相手の指示を聞こうとする。
会	☐ 言葉の指示で判断することができる。
性	
認	☐ 言葉がわかる（物・色・物の用途・上位概念）。
知	

指導のポイント 11 表出性のコミュニケーション
「自分の意思を相手に伝えることができる」

社 会 性	☐ 代替手段を使って、相手に伝えることができる。
	☐ 言葉で相手に伝えようとする。
認 知	☐ 相手がわかる。

指導のポイント 12 他者の指示に従って行動する
「相手の指示を理解し、その通りに行動することができる」

社 会 性	☐ 指示に従って、自分でコントロールすることができる。
	☐ 棒や指の指示がわかる。
	☐ 視覚的な情報を利用することができる。
認 知	☐ 「～だけ」がわかる。 ☐ 「～と…」がわかる。 ☐ 「同じ」がわかる。

ウ 行動、興味および活動の限定され、反復的で常
同的な様子

指導のポイント 13

活動の見通し

「活動の流れがわかって、落ち着いて取り組むことができる」

社 会 性	☐ 順番がわかる。
	☐ 今するべきことがわかる。
認 知	☐ 上から下の流れを理解することができる。
	☐ 左から右の流れを理解することができる。

指導のポイント 14

想像力

「いろいろな方法を試してみたり、ごっこ遊びをしたりすることができる」

社 会 性	☐ 試行錯誤しながら取り組むことができる。
	☐ 見立ててあそぶことができる。
認 知	☐ はめることがわかる。
	☐ 見立てるものがわかる。

指導のポイント 15

手の操作

「物や道具に合わせた手の動かし方ができる」

社 会 性	☐ 道具の操作に必要な手の動きができる。 ☐ 道具の使い方がわかる。
認 知	☐ 手の動かし方がわかる。 ☐ 力の調整ができる。

指導のポイント 16

色や形、物などの弁別

「色や形、物などをわけることができる」

社 会 性	☐ 縦と横の関係がわかる。
認 知	☐ 色がわかる。 ☐ 形がわかる。 ☐ 物がわかる。

指導のポイント 17 部分から全体を組み立てる

「物の一部を見て、全体をイメージして組み立てることができる」

社 会 性	☐ 絵の内容を理解して、完成させることができる。
認 知	☐ 絵の内容がわかる。 ☐ 身体図式がわかる。 ☐ 位置がわかる。 ☐ 方向がわかる。

指導のポイント 18 文字の理解

「文字で書かれている内容を読み取り、それに合わせて行動する」

社 会 性	☐ 文字を読んで正しく取って渡すことができる。
認 知	☐ ひらがなの理解。 ☐ 漢字の理解。 ☐ 正しい筆順の通りに書くことができる。

指導のポイント 19

数の理解

「数字の読み方と数量や順序の関係がわかる」

社	☐ 数字を読むことができる。
会	☐ 「～個ください」と言われて、渡すことができる。
性	☐ 「1番～、2番…」の順番がわかる。
認	☐ 数の概念。
	☐ 量の概念。
知	☐ 順序数の概念。

指導のポイント 20

正確に見る力

「正確に物を見ることができる」

社	☐ 枠を意識して、置いたり、はめたりすることができる。
会	☐ 線を意識して、なぞることができる。
性	
認	☐ 目印がわかる。
	☐ 線がわかる。
知	

指導のポイント 21

「独特なものの見方（シングルフォーカス）」への対応

自閉症のある子どもは、様々な感覚を同時に処理することが不得手である。

（例）カテゴリーピースでの、「形」と「色」の二つの属性で考えることの困難。

どの情報を受け止めて行動しているのかを確認して、順序よく情報を提示する配慮が必要。

指導のポイント 22

「感覚の過敏性」への対応

自閉症のある子どもは、個人差はあるが、視覚、聴覚、触覚、味覚、臭覚等の感覚刺激への過敏性等、感覚知覚の問題がある。

指導にあたっては、感覚過敏等に対する「配慮」と「耐性を育てること」のバランスが重要。

4章 研究のまとめと今後の課題

1 研究のまとめ

我が国の特殊教育は、平成15年3月に出された「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）によって、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換が図られることとなり、個々の自立と社会参加を生涯にわたって支援するために、今日、学校教育の果たす役割は、一層その重要性を増している。

今後の自閉症教育においては、従前の自閉症教育の在り方を見直し、自閉症の障害特性に応じた教育や、特化した教育の在り方を検討する中で、自閉症の児童生徒に対する適切な指導方法を開発することが求められており、昨年度、独立行政法人国立特殊教育総合研究所での長期研修において、評価のための個別セッションを中心に、自閉症のある子どもの指導に結びつくアセスメントについて検討し、「指

導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」を作成した。

本研究では、A児の実践を通して「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」の評価を行なった。その結果、以下の成果が得られた。

- ① 自閉症のある子どものアセスメントでは、障害の特性を起因とする発達のアンバランスや、本人の分かりにくさを明らかにし、どのようなアプローチの支援が必要で有効なのかを把握することが重要であることを確認することができた。
- ② 自閉症の診断基準でもある三つ組みの症状やその他の障害特性を念頭に置きながらも、きめ細かな評価によって、一人一人のニーズを正確に把握し理解することが重要であることが確認できた。
- ③ 指導のポイントの下位項目を一部見直すことができた。
- ④ 「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」改訂版を作成することができた。

2 今後の課題

今後も、「指導のポイントを導くためのチェックリスト（試案）」改訂版を実際に使用した実践を積み重ね、評価と改善を行いながら、さらに充実したものにする必要がある。

引用・参考文献

- 1) 全国知的障害養護学校長会編（2003）「自閉症児の教育と支援」東洋館出版社
- 2) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査協力者会議（2001）「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～」
- 3) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2003）「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」
- 4) 中央教育審議会（2005）「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」
- 5) E・ショプラー、茨木俊夫編著（1995）「新訂 自閉児発達障害児 教育診断検査 心理教育プロフィール（PEP-R）の実際」川島書店
- 6) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所編著（2004）「自閉症児教育実践ガイドブックー今の充実と明日への展望ー」ジアース教育新社
- 7) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所編著（2005）「自閉症児教育実践ケースブックーより確かな指導の追及ー」ジアース教育新社
- 8) 東京IEP研究会（2000）「個別教育・援助プラン」財団法人安田生命社会事業団
- 9) 社団法人日本自閉症協会（2003）「自閉症ガイドブック シリーズ2 学齢期編」社会福祉法人全国心身障害児福祉財団
- 10) 廣瀬由美子編著（2004）「すぐに役立つ自閉症児の特別支援Q & A マニュアル 通常の学級の先生方のために」東京書籍
- 11) N I S E 自閉症教育実践セミナー（2005）プロジェクトワークショップ資料
- 12) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所、世界保健機関（WHO）編著（2005）「ICF（国際生活機能分類）活用の試みー障害のある子どもの支援を中心にー」ジアース教育新社

本書は、(財)みずほ教育福祉財団の
助成を受けて、刊行したものです。

障害児教育研究論文 —平成17年度—

自閉症教育における指導のポイントを導くためのチェックリストの開発

平成18年3月 印刷

平成18年3月 発行

編集・発行 (財)障害児教育財団
横須賀市野比5-1-1
国立特殊教育総合研究所内
