

自閉症児の社会性・適応性に関する 学習支援ツールの開発に関する研究

村上 直也 井上 昌士 山内 功 加藤 志保 後藤 将裕 濱橋 千尋

本校では、平成16年度から18年度の3年間にわたり、文部科学省の研究開発学校の指定を受け、研究開発課題の「自閉症児のための教育課程の研究開発」の研究の一環として、知的障害を伴う自閉症児のための社会性・適応性の向上を図るための課題別指導セットを作成した。この開発過程においては、個々の幼児児童の実態に即して作成した教材・教具等を実際に活用した授業の展開事例を全教師に紹介するようにした。このことにより、校内における研究の視点についての共通理解や課題別指導セットについての情報の共有化が図られ、継続的、発展的な指導が活発に展開されるようになった。

キー・ワード：知的障害を伴う自閉症 社会性・適応性 課題別指導セット

1. 目的

知的障害を伴う自閉症児（以下、自閉症児）を指導する際には、認知力を高めたり、人とのやりとりをしたりする際に、教材・教具の活用が欠かせないものとなっている。これまで教材・教具に関しては、数多くの著書が出版されており、全国各地で活用されている。一つの学校としては、例えば、国立久里浜養護学校（2003）では、「手作り教材・教具集」として、毎年開発した教材・教具の使用法と仕様を冊子にまとめて、教材・教具の情報を教職員間で共有化している。また、各校で作成されている実践のまとめや研究紀要と呼ばれる著作物の中にも、教材・教具の使用についての記述が見られ、校内における情報の共有化が図られている。

近年、各学校のホームページが作成されるようになって、どこからでも閲覧できるようになっている。自閉症児に限定されているものではないが、例えば、岩手県立前沢養護学校、石川県立明和養護学校などで、教材・教材がデータベース化されて活用されている。これらの報告を見ると、記述の違いはあるが、①どのような子どもであるかといった対象児、②教材のねらい（作製の工夫を含む）、③使用方法、④使用の結果という情報が含まれている。

自閉症児に焦点を当ててみると、社会性の障害に対応したのものとして、ソーシャルスキルと呼ばれる状況の理解やその場でのふるまい方などをまとめた教材・教具が開発されている。このような教材・教具は、高機能自閉症に代表されるような知的に高い子どもを対象にしてい

るものが多く、養護学校で対象としている知的障害を伴う自閉症児を対象にした教材・教具の使用の報告例は少ないと思われる。

各学校においては、教育課程に基づき授業が展開されているが、社会性の育成をねらいに掲げた授業を展開している場合と、教科等のねらいに掲げた授業の中で、社会性の育成に配慮して授業を展開している場合とがある。このような視点から見た時、その教材・教具がどのような授業の場面で、どのように使用するかという情報がないと、教職員間で共有化されにくいのではないかと考えられる。

そこで、本研究では、教育課程を踏まえた知的障害を伴う自閉症児の社会性の育成に焦点を当てた、教材・教具の開発と共有化について報告する。

2. 方法

(1) 課題別指導セットの作成

課題別指導セットとは、知的障害を伴う自閉症幼児児童のための「指導プログラム」と「教材・教具」等をまとめた学習支援ツールの総称である。その目的は、指導実践の蓄積から得られた適切な指導内容・方法と使用教材・教具等を整理して一覧にまとめて教職員間の共通理解を図り、今後の指導に生かして発展できるようにしていくことである。「指導プログラム」は、自閉症の幼児児童の障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための効果的な指導内容を選択し、まとめて配列したものであり、その「指導プログラム」に基づいて、指導の際に使用する教材・教具と、その活用方法をまとめ

て「課題別指導セット」としている。課題別指導セットの作成における工夫として、①指導対象児の概要を記載すること、②指導プログラムに関しては、活用しやすいように教育課程と関連させて記述すること、③使用する教材・教具に関しては、画像等で示すとともに、仕様についても掲載することをあげ、指導を再現しやすいようにした。

(2) 指導の分野について

指導のねらいを明確にしたツールとしての活用のしやすさを考えた時、課題別指導セットの作成に当たっては、まず、指導分野を整理・分類しておく必要がある。指導分野の整理・分類に際しては、幼児児童の心身の発達の諸側面と、幼児児童の日常場面における実態や自閉症の障害特性を考慮する必要があると考えた。そのため、標準化された各種の発達検査の項目・内容、「評価のための個別セッション」(註1)や「KIDS(乳幼児発達スケール)」等から得られた幼児児童の実態、自閉症の三つ組といわれる障害特性とそれに随伴する特性等の観点から検討を行った。その結果、幼児児童の調和のとれた発達を促す重要な指導の分野として「社会性・適応性」、「コミュニケーション」、「認知」及び「粗大運動・微細運動」が導き出された。なお、これらの分野は、それぞれを単独の形で指導できるものではなく、相互に関連させて指導していくものであるが、ツールとしての活用の視点、本校に在籍する幼児児童の実態から導き出された指導の重点等を勘案して、今回は「社会性・適応性」の一つの分野に絞った課題別指導セットを作成することにした。

(3) 社会性・適応性の定義

「社会性・適応性」とは、場や状況に応じて適切に行動しながら、人との関係、社会との関係の中に存在するルールやマナーを守り、対人関係を広げ、そのためのスキルを獲得していき、社会参加をしていくことと定義した。そのためには、場や状況に応じて、自己選択、自己決定するなどして自律的に行動するという、自ら判断して行動できる力を養っていく必要があると考えた。

(4) 素材表について

「社会性・適応性」の課題別指導セットの作成に当たっては、活動のねらいを設定する際のスケールとなる指標が必要であると考えた。そこで、発達検査等における社会性・適応性に関連する項目を発達段階順に並べ、さらに、その内容を暫定的に11のカテゴリーに分類して、「社会性・適応性」の素材表を作成した(表1)。

表1 「社会性・適応性」の素材表のカテゴリー

- ・人との基礎的な関係
- ・自他の区別
- ・基礎的な模倣
- ・危険への基礎的な認知
- ・賞賛への基礎的な理解
- ・要求や支援の依頼
- ・状況理解
- ・指示理解
- ・遊びの広がり
- ・自立
- ・自律

(5) 事例の収集方法

事例の収集については、授業の形態や特徴的な幼児児童の実態、幼児児童の年齢ができるだけ重複しないように配慮した。

授業の形態については、幼稚園では「課題活動」、「遊び活動」、「生活活動」の3つを、小学部では、「個別の課題学習」、「自立活動の指導」、「社会生活の指導」(註2)、「教科(体育、音楽、図画工作)指導」の4つを取り上げ、できるだけ指導内容と対象児の年齢が重複しないように作成し32事例を収集した。

3. 結果

(1) 課題別指導セットの項目について

1)まとめ方とページ数について

①特徴・学年、②活動名、③週時程表上の位置付け、④対象児の実態と活動設定の理由、⑤素材表との関連までを1ページ目に、⑥本活動のねらいと学習指導要領との関連、⑦活動の展開までを2ページ目に、⑧教材・教具を3ページ目にそれぞれ収まるようにした。

2)項目の内容について

①特徴・学年

特徴については、幼児児童の社会性・適応性に関連する特徴を示すこととした。学年については、幼稚園は年齢、小学部は低学年(1~3年)、高学年(4~6年)を記入することとした。

②活動名、週時程表上の位置付け

授業の内容が想起しやすいような活動名と、週時程表の位置付け及びその授業構成人数を記入した。

③対象児の実態と活動設定の理由

アセスメントからの情報を「評価のための個別セッション」、「KIDS乳幼児発達スケール」、「CARS得点(実施した幼児児童のみ記載)」、「日常の観察から」という

視点から記述し、子どもの全体像や社会性・適応性に関する実態が把握しやすいようにした。活動設定の理由については、その週時程表にあげられている指導形態の内容と、社会性・適応性に関する内容の二つの視点から記述した。

④素材表との関連

当初、「社会性・適応性」の素材表のカテゴリーを11項目に分類していたが、内容の重複、ねらいの焦点化を考慮して、さらに4つのカテゴリーに再編成し直した。その項目名を「対人関係」、「状況理解と指示理解」、「自律的行動」、「社会生活」とした(表2)。また、次の「5本活動のねらいと学習指導要領との関連」に挙げられるねらいの決定に当たっては、4つのカテゴリーの中のどの項目と関連するのかわ、「対人関係③」のように、表2に示した項目名と番号を合わせて記入するようにした。

⑤本活動のねらいと学習指導要領との関連

社会性・適応性に関するねらいとそれ以外のねらいに分け、そのねらいに対して、教育課程上での教科等や内容と関連するかを記述した。自立活動については、本校

が提案している「養護学校における知的障害を伴う自閉症を教育する場合の自立活動」の区分・項目の数字を記載するようにした。(註2)

⑥指導の展開

活動内容については、授業の流れがイメージしやすいように時系列で記入し、学習事項については、「領域・教科を合わせた指導」や「教科別の指導」では、「自立活動」とそれ以外のものに整理して記入した。

⑦教材・教具

活動の中で、使用した特徴的な教材・教具を記入し、仕様については、各校での再現性を考え、教材・教具の素材やサイズ等が想起しやすいように記入した。使用される教材・教具が活動の場面と合わせて掲載した方が分かりやすい内容については、配置図を記し、教師と子どもと教材・教具との関係を、明記することとした。

以上の項目内容を検討した上で、今回は32の課題別指導セットを作成した。ここでは、実際の場面で使用した課題別指導セットを、以下に示す。

表2 素材表の4つのカテゴリーと項目

	対人関係	状況理解や指示理解	自律的行動	社会生活
0～ 1歳	①人への注目や表情の理解どの基礎的な愛着がある。 ②「いないいないばー」などの模倣の基礎ができる。			
1～ 2歳	③友達と手をつなぐことや、平行遊びなどができる。 ④自分に注意を向ける。 ⑤促されてあいさつができる。	①自分のおもちゃに愛着がある。 ②おもちゃや食べ物の貸し借りができる。 ③自分の要求がかなうまで、しばらくいすに座って待つことができる。 ④簡単なお手伝いができる。	①本を読んでほしいときに、大人に本を渡すことができる。 ②褒められる動作を繰り返し行う。 ③危険なものを見て、手をひっこめたり、ダメと言ったりする。	
2～ 3歳	⑥友達との情緒的なつながりがある(ごっこ遊びや見立て遊び)。 ⑦年少児への興味(世話をやく)がある。	⑤自分の物と他人の物を区別できる。 ⑥買ってほしい物があっても、説得されて納得する。	④感情(喜怒哀楽)を言葉で表出する。 ⑤二つのものの中から選択できる。	①音楽や物語への興味(5～10分程度聞く)がある。 ②何でも一人でやりたがる。

2歳～3歳は一部省略、3歳以上については省略している

(2) 課題別指導セットの実際

表3-1 課題別指導セット (1ページ目)

1 特徴・学年 **決められた順番通りに歩く力を伸ばしたい児童 (小学部低学年)**

2 活動名 「戸外へ出よう」

3 週時程表上の位置付け 「社会生活の指導」 (授業構成児童数: 7名)

4 対象児の実態と活動設定の理由

【アセスメント】

<評価のための個別セッションより> (平成18年4月14日実施)

視覚や聴覚の情報を基に、指示に従って行動できる力が高まってきた。協議の場においては、自分の行きたい所が優先されて、目的の場所に行くことができなかつたり、急に飛び出してしまつたりすることもあり、外出がうまくできない状況が保護者から語られ、この点を参加者で共通理解した。

< KIDS 乳幼児発達スケールより >

TYPE T 総合発達年齢 2歳0か月 (平成18年5月28日実施)

運動	操作	理解言語	表出言語	概念	対子ども 社会性	対大人 社会性	しつけ	食事
1:10	2:04	2:00	2:07	—	1:06	1:02	3:07	2:00

< CARS 得点 > 35.5点 (H16.11.16実施)

< 日常の行動観察から >

本児は、「～したら～できる」という見通しを持って活動することができる。その一方で、自分のしたい活動が後でできると分かっているにも、「～したい」という気持ちが優先されて、活動が円滑に遂行できなくなることがある。また、移動の際には、学校内の廊下は集団で歩くことができるが、広い場所になると、見えた物や聞こえたものに注意が向き、突然飛び出してしまつて行動が見られる。

【活動設定の理由】

これらの実態から、本児が楽しみにしている公園という遊ぶ場所を最終の目的地に決め、途中の決められた場所を経由し、公園に行くという実際の場面を設定した。その中で、いろいろな経由地を通して楽しみのある場所に行けることを指導していきたい。また、実際の道路を歩くので、車が来た時には止まる、危ない場所には行かないなど、移動のために必要なルールやマナーも指導していきたい。さらに、集団での移動でもあるので、集団全体のペースに合わせて歩くことを学ばせたい。これらの学習を通して、普段の学校生活や家庭生活においても、円滑に移動ができるようになるのではないかと考え、本活動を設定した。

5 素材表との関連

対人関係	状況理解と指示理解	自律的行動	社会生活
③	⑨	⑥	

1 ページ目

表 3-2 課題別指導セット (2 ページ目)

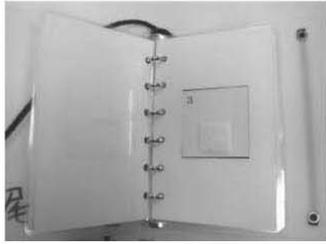
6 本活動のねらいと学習指導要領との関連			
分野	ねらい	自立活動	自立活動以外
社会性・適応性	・自分で写真カードを確認しながら、目的地まで歩くことができる。	7(3)	
その他	・ブランコに乗って遊ぶことができる。		「生活」2段階 (11) 教師の援助を受けながら身近な公共施設や公共物を利用する。

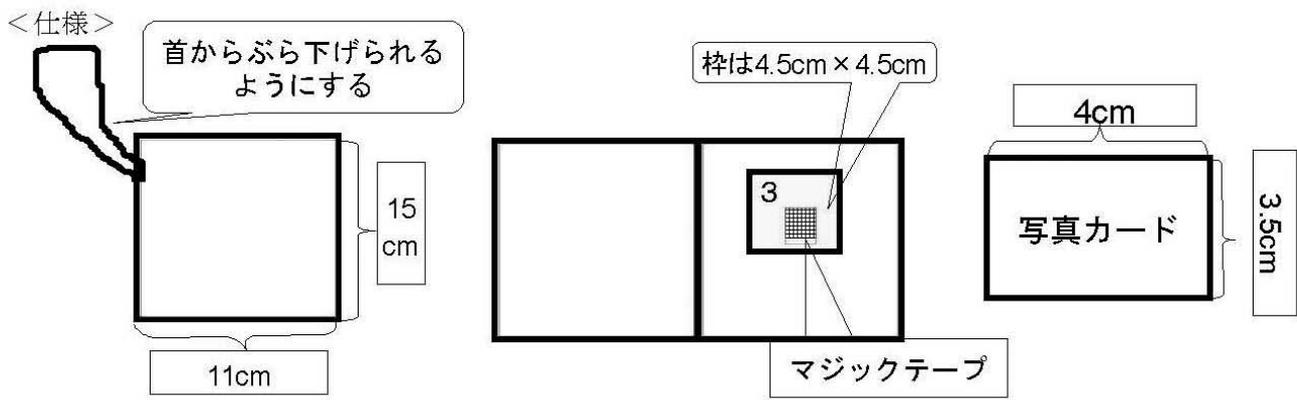
7 指導の展開			
活動内容	学習事項		配慮事項
	自立活動以外	自立活動	
1. あいさつをする。			
2. スケジュールを確認する。	・ポイントとなる写真カードを順番にはる。		・教師が提示した写真カードを指差ししてから、ファイルにはるようにする。
3. 道路を歩く。 ・ポイントとなる直前で写真カードを確認する。	・道路を横断する時、手を挙げる。	・ポイントとなる地点が近付いてきたら、写真カードを取り、教師に手渡す。	・自分で確認しない場合は、ポイントの直前で止まり、確認するように促す。 ・教師が横で模範を示し、「手を挙げて。」と言葉掛けをする。 ・車が通過する時は、止まるように促す。
4. 公園で遊ぶ。	・交替でブランコに乗る。		・教師が10 数え終わったら、教師とブランコ乗りを交替する。
5. 道路を歩く。	・活動内容の2と同じ学習事項を行う。		・後半は疲れて下を向いて歩くことが多いので、前を向いて歩くように声を掛ける。
6. 歩いた道順を確認する。			・通った場所を、写真で一つずつ確認する。
7. あいさつをする。			

2 ページ目

表 3-3 課題別指導セット (3 ページ目)

8 教材・教具

<教材 1>	おでかけブック	
	課題の進め方	配慮点
<p>1. 出発する前に、ポイントとなる写真カードをはる。</p> <p>2. ポイントとなる手前で写真カードを確認する。</p> <p>3. 写真カードを教師に手渡す。</p>	  	



3 ページ目

(3) 指導の実際

ここで、「課題別指導セット」に掲載されている児童(以下A児とする)の様子を紹介する。

1) A児の社会性・適応性に関する実態

自分の興味のままに動く様子が多く見られ、教室内や校内の移動中に、自分の興味がある物を見付けると、それに向かって走り出すことがある。また、課題が机上に提示されるとすぐに取り掛かろうとし、教師の指示を待って開始することが難しい。そのような行動を制止されると、泣いたりかんしゃくを起こしたりして、しばらくおさまらない時がある。外出時も、大人が手や目を離すことができない。例えば、車のドアを開けて乗車中に外に飛び出そうとしたり、買い物の際に、気になる物を見付けると、それに向かって走り出したりすることがあった。

2) 「社会生活の指導」のねらい

上記に見られる実態や視覚的な手掛かりが有効であること、保護者の願いである「手を離して一人で歩けるようになってほしい」ということを考え、A児の「社会生活の指導」のねらいを、①一人で写真カード等を確認しながら、目的地まで歩くことができる、②人と歩調に合わせて歩くことができる、③安全に気を付けながら歩くことができる、の3点とした。これを受け、今回の「課題別指導セット」の本時のねらいでは、「自分で写真カードを確認しながら、目的地まで歩くことができる。」とした。このねらいについては、社会性・適応性の素材表から「対人関係」、「指示理解と状況理解」、「自律的行動」の内容を満たすのではないかと考えた。

3) 「社会生活の指導」の活動内容

この学年では、「社会生活の指導」が、毎週金曜日の9:30～11:30の時間に行われている。指導内容については、これから地域生活を過ごす上で、校外での移動スキルを身に付けることが必要と考え、年間を通して校外で移動する活動を設定した。活動の展開では、児童が楽しみにしている公園という遊ぶ場所を目的地としながら、途中で決められたいくつかの場所を経由して移動することを考えた。このような中で、いろいろな経由地を通っても、楽しみのある場所に行けることを学んでほしいと考えた。また、一般の道路を歩行するので、車が来た時には止まる、危ない場所には行かないなど、移動のために必要なルールやマナー、さらには、集団全体のペースや人に合わせて歩くことを学べると考えた。そして、この学習を通して、普段の学校生活や家庭生活においても、

円滑な移動ができるようになり、生活がより豊かになるのではないかと考えた。

4) A児の様子

表4は、校外歩行時の評価と指導過程を示したものである。表に示されている①～⑧の数字は、図2に掲げた、例えば、①は、「①歩道のある上り坂」に対応する。そして、○数字と○数字の途中でトラブルがあった場合には、↓に網掛けの様態を印した。ここでいうトラブルとは、1分以上活動が停滞したと定義した。指導の区分については、教材・教具の使用の変化に応じて、ベースライン(実態把握)、指導期1、指導期2に分けた。

①実態把握

指導開始当初は、前回通った道順を変更したり、雨などで公園の使用ができなくて道順を変更したり(5/19)、前回通った道順を変更したりしているところでトラブルがあった。この時には、泣きながら自分のあごをたたき、教師の制止を振り切ってでも、一人で元の道や公園に行こうとする様子が見られた。なお、この時期には、安全の確保という観点から、教師と一緒に手をつないで歩いた。

②指導期1

以上の実態や指導の反省から、何が正しいかを自分で判断できるようにしていく必要があるのではないかと考え、進むべき道を○、違う道を×で表した写真カードを準備した(図1)。そして、分岐点にさしかかる20～30メートル手前で、教師が写真カードをA児に提示し、確認させて進むべき道順を教えるようにした。その結果、A児は教師に写真カードを提示されると、集団について決められた道順通りに歩こうとはするものの、納得がいかず、写真カードを投げたり、自分で高ぶった気持ちを抑えるよう努力したりする姿が多く見られた。ここで指導期1では、A児の好きな公園である「④N公園」には行っていないことが分かるが、これは、雨天の後で公園が使用できなかったことによる。このことを、教師が事前に



図1 どっちが正しいのか(写真カード)

A児に明確に示していなかったため、いつ公園に立ち寄るか見通しがもてなかったのではないかと考えた。そこで、後述する「おでかけブック」を作成することにした。

③指導期2

この時期の実際の様子を、「課題別指導セット」に記載した。

全行程の立ち寄る場所を、写真で順番に示した「おでかけブック」を準備した。それがp○に示した「8. 教材・教具」である。手続きとして、出発する前に、ポイントとなる写真カードをブックにはり、行程に見通しをもたせた。次に、ポイントとなる手前で写真カードを確認するように促し、(11/17までは、教師に手渡す)、その道順通りに行くことができた場合には、言語賞賛等で褒めるようにした。そして10/27までは、校外歩行時の始めの段階で公園に行くようにし、必ず公園に立ち寄るようにした。その後は、校外歩行時の後半に公園に立ち寄るようにした。この時期の当初は、楽しみにしている公園での遊びを行程の前半に設定すると、その後の行程に納得いかない様子が見られた(9/22, 10/13)。この時は、楽しみな公園での遊びの終了後には、次の行程に移るのではなく、すぐに学校に戻りたかったのではないかと推察した。その後の2回は確実に全行程を歩くことが

できたので、公園で遊ぶ時間は確保しながらも、公園に立ち寄る順番を後半に設定するようにした。また、それまでの道順も入れ替えるようにした。その結果、立ち寄る場所ごとに「おでかけブック」を確認したり、歩行の途中で「おでかけブック」を確認したりする様子が見られ、混乱なく移動できるようになった。11/24には、全体スケジュールの写真カードを一つ一つ確認していたのが、全体スケジュールを提示すると、自ら「おでかけブック」に写真カードを貼るようになった。

4. 考察

今回、課題別指導セット(社会性・適応性)という学習支援ツールを作成し、その実際の活用例を報告した。成果としては、授業のねらいが絞られることで、指導の展開や教材・教具がどこで使用されているかが明確になったことがあげられる。実際の例では、授業開始時に「おでかけブック」にポイントとなる写真カードを貼り、ポイントとなる地点で確認する手続きを踏めば、「自分で写真カードを確認しながら、目的地まで歩くことができる。」という本時のねらいを達成することができた。また、評価においても実際に、表4に示したように、「おでかけブック」を使用して、どの地点ではできたか、できなかったといったことを把握することができた。指導

表4 校外歩行時の評価と指導過程

日付	ベースライン (実態把握)			指導期1 (○×式のカード使用)		指導期2 (スケジュール「おでかけブック」を使用 「課題別指導セット」掲載)						
	4/21	5/19	6/2	6/23	7/14	9/22	10/13	10/20	10/27	11/10	11/17	11/24
通ったポイント	学校	学校	学校	学校	学校	学校	学校	学校	学校	学校	学校	学校
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	①	②	②	②	②	③	③	①	①	③	③	③
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	⑤	⑤	④	⑤	⑤	④	④	④	④	⑤	⑤	⑤
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	④	⑥	⑤	⑥	①	⑤	⑤	⑤	⑤	⑥	⑥	⑥
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	⑤	⑦	⑥	⑦	学校	⑥	⑥	⑥	⑥	⑦	⑦	⑦
	↓	↓	↓	↓		↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	①	⑧	⑦	⑧		⑦	⑦	⑦	⑦	⑥	⑥	⑧
	↓	↓	↓	↓		↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	学校	学校	⑧	学校		⑧	⑧	⑧	⑧	⑤	⑤	学校
			↓			↓	↓	↓	↓	↓	↓	
		学校			↓	↓	↓	↓	↓	↓		
									↓	↓		
									①	①		
									↓	↓		
									学校	学校		

■ トラブルのあった箇所

□ スケジュールカードで提示したポイント

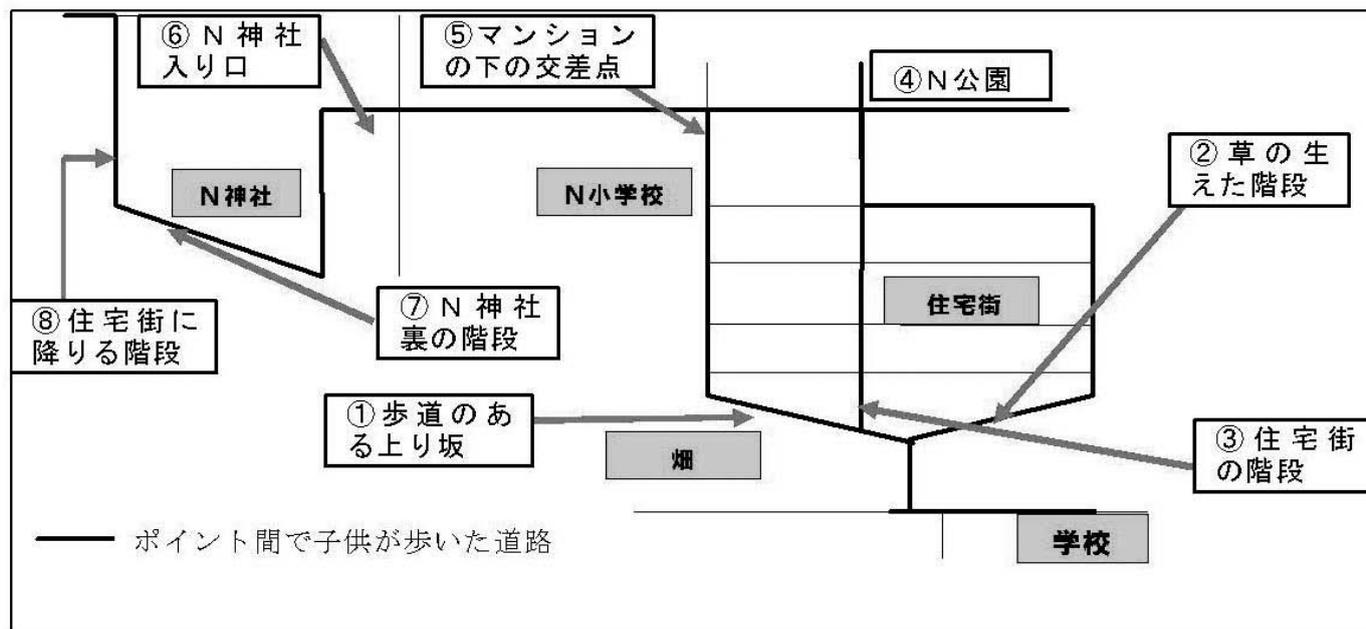


図2 校外歩行で歩いた場所とポイントとなる地点

期1では、指導した結果、その教材・教具がうまく活用されていないという評価が行われ、教材・教具の改善に結び付けることができたという経過がある。このことは、ねらいを絞り込み、それによって教材・教具も改善され、さらには授業も改善されるという指導の継続性・系統性が可能になったことを示していると思われる。また、教材・教具の項に課題の進め方を明確に示したことで、指導者が交代しても、同じ手続きで指導を行うことができた。今回、指導期2では、何度かその児童を担当する指導者を交代したが、課題の進め方が明確になっていることで、混乱なく指導を進めることができた。この指導の再現性については、知的障害を伴う自閉症の幼児児童の場合、同じ教材・教具を使用しても使い方が異なると混乱することもあることから、教材・教具の項に課題の進め方を記述することは、必要だと思われる。教材・教具の仕様についても、どれくらいの大きさでどんな素材を使っているかが記述されているので、同じような教材・教具を作製する際に役立つと思われる。

課題別指導セットを作成するに当たって、今回、一つの指導分野（今回は社会性・適応性）に絞り込んだ。それによって、幼児児童の特徴や実態がその視点に沿って記述されることになり、その内容に応じた幼児児童の特徴を短い言葉で表すことができた。実際例では、「決められた順番通りに歩く力を伸ばしたい児童」となっており、このような力を伸ばしたい幼児児童がいた時に、この課題別指導セットを活用することになっていくので、幼児児童の特徴を端的に表現することは極めて重要であ

ると考えられる。

また、今回は一つの指導分野「社会性・適応性」に絞り込み、様々な授業形態の指導内容を収集するようにした。このことにより、どの授業で「課題別指導セット」を使用すればよいか明確になったことはもちろんであるが、社会性を身に付けることが課題となる知的障害を伴う自閉症の幼児児童の指導や、支援について、教師間の共通理解を促すことにつながった。そして、様々な特徴的な実態にある幼児児童の事例や学年ごとの事例を収集したことは、いつ指導すればよいかという指導の適時性の把握にもつながった。また、幼児児童の生活年齢に即した有効な指導内容の把握や、幼児期・小学部低学年・小学部高学年といった学年段階ごとに身に付けるべき力の把握を行うことができ、このことによって、系統的な指導が可能となった。今年から取り組んだものであるが、今後、実践の積み重ねにより、「社会性・適応性」に関する指導内容が蓄積され、より系統的な指導がなされるようになっていくのではないかと考えられる。さらには、他の指導分野である「認知」、「コミュニケーション」、「粗大運動・微細運動」の課題別指導セットの作成によって、知的障害を伴う自閉症児の指導内容を広範囲に蓄積して、充実を図り、誰にでもすぐに指導が再現できるような共有化を進めていく必要があると考えられる。

註1 「評価のための個別セッション」の詳細については、筑波大学特別支援教育研究 第1巻、P18-P26の篠原らを参考にしてほしい。

註2 この課題別指導セットの作成を通じて、研究開発学校の指定を受け実践を行っている「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」の検証も行っている。その成果については、筑波大学附属久里浜養護学校平成18年度自閉症教育実践協議会資料集P83～P99を参照してほしい。

註3 「社会生活の指導」とは、知的障害養護学校の教科の「生活」と、本校が開発した「養護学校にお

ける知的障害を伴う自閉症児を教育する場合の自立活動」を合わせた、本校が独自に設定した、領域・教科を合わせた指導形態の一つである。

【参考文献】

国立久里浜養護学校平成15年度 手作り教材・教具集 16
筑波大学附属久里浜養護学校平成18年度 自閉症教育実践研究協議会資料集
筑波大学附属久里浜養護学校平成18年度 自閉症教育実践研究協議会 別冊資料 課題別指導セット (社会性・適応性)