

研究主題

**知的障害を伴う自閉的傾向のある生徒への  
適切な教育的支援の在り方について**  
～生徒の得意な認知処理過程を取り入れた授業作りを通して～

研修生氏名 丹羽 祐美子  
所属校 山形県立上山高等養護学校  
指導者 五十嵐 隆夫  
研修期間 4月1日～9月30日

主題設定の理由とねらい .....	1
研究仮説 .....	1
研究の方法 .....	1
<b>研究の内容</b>	
1 自閉症についての理解 .....	1～3
2 心理検査について .....	3～4
3 知的障害についての理解 .....	4～6
4 授業実践 .....	6～10
<b>研究のまとめ（成果と課題） .....</b>	<b>10</b>

## 主題設定の理由とねらい

本校は軽度の知的障害のある生徒が、卒業後の社会自立を目指して学んでいる高等養護学校である。知的障害だけでなく様々な障害を併せ持つ生徒が増えてきているが中でも自閉的傾向のある生徒が大変多くなってきている。それらの生徒は集団活動の中で、場を考えずに衝動的、突発的な言動をとったり、しつこく同じ言葉を繰り返したりするなどの行動や、集団に入れない状況になることなどがあり、それぞれに障害の特性に応じた対応が不可欠である。

「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～」(文部科学省, 2001. 1)の提言の中で「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に対して、こ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」等の指摘がなされている。また、「知的障害養護学校に多く在籍している自閉症の児童生徒に対する適切な指導法の開発が求められている」ことが「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(文部科学省, 2003. 3)等の報告でも指摘されている。

高等養護学校での3年間は、幼児期における成長や変化のめざましい時期に比べれば障害の特性が大きく変容する時期ではないかもしれない。また一方では、自閉的傾向のある生徒の中には卒業学年になると心理的に不安定になり学習に集中できなくなる生徒もいる。社会生活への出口に直面していることから、高等養護学校の生徒にとって卒業後の社会へのスムーズな移行は最も大切な課題である。自分をしっかり見つめ目的をもって落ち着いて学校生活を送ることができるよう、支援していきいたいと考える。

また、生徒の実態をふまえた上で、どのように支援方法を見出していくかについては、近年、心理教育アセスメント(評価)としてのK-A-B-C検査が幅広く活用されている。本研究においても、この検査に視点を置き、生徒の得意な認知処理過程を把握し、適切な支援方法を取り入れていくことで、生徒が課題を理解し主体的に学習に取り組めるようにしていきたい。社会人として望ましい社会参加を実現していくためにも、高等養護学校在学中におけるより効果的な支援の在り方について研究を行っていきいたいと考え、本主題を設定した。

## 研究仮説

自閉的傾向のある生徒の行動や各検査を通して実態を把握し、本人の得意とする認知処理過程を取り入れた適切な教育的支援を行えば、生徒が意欲的に学習に取り組めるようになり充実した学校生活を送ることができる。

## 研究の方法

- (1) 基礎研究
  - ・自閉症等に関する資料、文献による研究
  - ・関連する研修会への参加
- (2) 実践研究
  - ・心理検査の実施、分析(K-A-B-C心理・能力テストバッテリー、WISC- )
  - ・心理検査から得た認知処理特性に基づく学習、生活場面における支援の在り方についての検討。授業実践及び、結果のまとめ。

## 研究の内容

### 1 自閉症についての理解

#### (1) 自閉症の原因

1943年にカナーが発表した論文では、11名の症例を発表し、「早期幼児自閉症」と命名した。この中で、症状の形成に家庭的な環境要因が関係していることを示唆し、1960年代までこの説が主流となった。その後も様々な説が唱えられてきたが、まだ決定的なことはわかっていない。現在では、脳の中枢神経系の機能障害を基礎にもつ特異な発達障害として考えられている。

#### (2) 自閉症の特性

通常は3歳くらいまでに起こってきて、3つの特徴的な症状で定義される。

他者との相互的な関わりをもつことの困難

コミュニケーションの質的な偏り

限られた常同的な行動(同じ動作の反復や、一定動作へのこだわりなど)

この3つの特徴的な症状は行動異常として現れるために、自閉症はそれらの行動で定義される行動的症候群である。この症状は年齢により変化していくため、発達障害とされている。

3つの症状について以下にまとめる。

について [社会性の発達不全]

- ・人との関わり方の質の評価が重要
- ・知能に関係なく相手は何を考へどう感じているのか相手から自分はどのように見えるのかといったことを肌で感じ取ることができない。
- ・相互的・発展的な人間関係を築くことができない。一方的な人間関係のみ。
- ・年齢相応の常識の獲得が困難。

- ・ 言語能力では説明がつかないような奇妙さ、ちぐはぐさ、やりとりの困難。
- ・ 相手のもっている情報に配慮して話せない（健常児であれば年長ならできる）
- ・ 発言が一方的。
- ・ ベダントリー：四字熟語・大人びた口振り
- ・ 話題の偏り・話題を合わせられない。
- ・ 視線、表情、ボディランゲージの意味の読めなさ、ぎこちなさ。

について [ イマジネーション障害 ]

- ・ 目の前にない事象を想像しにくい。
- ・ 予測通りを好む。
- ・ 興味、関心が広がりにくい。

### (3) 自閉症の診断基準

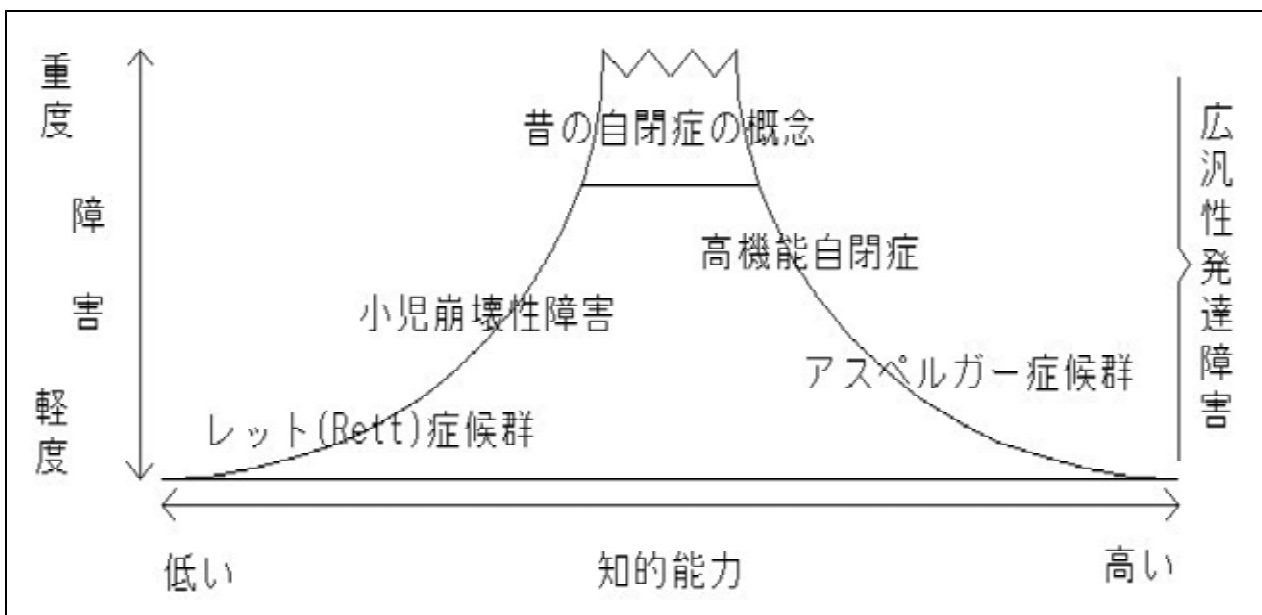
自閉症の3つの必須の行動症状はどのような行動を示すかという取り決めを具体的に記載したものを自閉症の操作的診断基準と呼んでいる。現在、これを定義している世界的に影響力の大きい診断分類の体系が2つある。

- ・ 世界保健機構から出されている国際分類体系 ( I C D ; International Criteria of Diseases) の改訂第 10 版 (ICD-10)
- ・ 米国精神医学会による診断基準 (Diagnostic and Statistical Manual) 1994 年改訂版 (DSM- )  
自閉症は、DSM - においては、広汎性発達障害 ( P D D ) の一類型として位置づけられており、この中では自閉性障害と名づけられている。

### (4) 広汎性発達障害 ( P D D )

広義の自閉的な発達障害を総称する概念として確立してきた。「相互的な社会的関係及びコミュニケーションのパターンの質的障害、および制限された常同的で反復的な興味と活動によって特徴づけられる障害の群である。大部分の例では発達は幼児期から異常であり、わずかな例外はあるが、生後5年以内に明らかになる。通常、ある程度の全体的な認知能力の障害があるが、障害は個人の精神年齢からは偏った行動について定義される。」

( I C D - 10 より )



[ 図1 現在の広汎性発達障害の概念 ] 引用: 杉山登志郎 原仁 (2003) 特別支援のための精神 神経医学より

広汎性発達障害に分類されるものの中でも、高機能自閉症とアスペルガー症候群は、最近になって知られるようになった障害だが、分かり難い障害でもある。100～200人に一人ぐらいいると言われている。これらに関する定義を示す。

#### ・ 高機能自閉症の定義

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の

遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。

また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。3つの症状を以下にまとめる。

について  
加齢に伴って変わっていく。

かかわらない・無関心 一方的なかかわり 高学年以降に自信を失い再びかかわれなくなることもある。

について

エコラリア・ジャーゴンなどの明らかな所見は目立たないことも多い。新作言語・比喩表現を家庭内だけで使うという子もいる。

について

常同運動は高機能自閉症では見られないことも多い。リラックスグッズをもつなど感覚刺激への没頭は多い。決めごと、興味の偏り、感覚刺激への没頭とも、人前では控えている例も多い。

### ・アスペルガー症候群の定義

アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。

本定義は、DSM-Ⅱを参考にした。

(文部科学省 2003年)

## (5) 疫学

自閉症の頻度については、欧米の疫学的研究(Lotter, 1996)では4~5/10,000人程度とされていた。近年の日本の調査結果をはじめ世界的にも自閉症の頻度はおよそ人口1,000人中に1人程度と推定される。最近の調査で、頻度が上昇している理由は、診断基準の幅が広がったこと、自閉症への関心が高まり、早期発見の体制が充実したこと、産科学の進歩によって、以前なら重篤な脳障害を受けたであろう子どもがより軽度の脳障害の段階で救われ、それが逆に自閉症を生み出す多くの因子の一つになった可能性がある。(「自閉症治療の到達点」より)

自閉症には、認知の発達に大きな偏りがある。だから、学習面や行動面に様々な困難が生じる。一人一人の特徴に応じた対応をすることが大事である。認知の状態を的確に把握することは、容易いことではないが、認知発達の一側面を標準化された検査でとらえることができる。

## 2 心理検査について

子どもの認知特性を把握するために、知能検査や発達検査、認知検査などの心理検査が使われている。目的や対象年齢によって様々な検査が開発されているが、一般的に心理検査をする場合は、単独の検査ではなく、いくつかを組み合わせて実施する。今回は高等部の自閉傾向のある生徒らが対象なので、次の二つを取り上げた。各検査の概要をまとめる。

### (1) WISC - 検査について

WISC - 検査の特色

アメリカのウェクスラーによって開発された知能検査の一つである。幼児用、児童用成人用といくつ

もの知能検査を開発している。WISC - は Wechsler's Intelligence Scale for Children-Third Edition (ウェクスラー式児童用知能検査第三版)の略である。日本では1998年に標準化され、現在日本国内の医療、心理、教育の場面で高機能自閉症の子ども診断や評価のために多く使われている知能検査である。

### (2) K - ABC 検査について

K - ABCの特色

K - ABC検査は、1983年、アメリカのカウフマン博士夫妻によって作成された個別式知能検査である。日本では1993年に標準化され、現在、通常児だけでなく、LD児、ADHD児等の軽度発達障害児への個別式検査として最も多く活用されている。

従来の検査法では、知能指数(IQ)のみが強調されていたが、K - ABCでは子ども一人一人の認知処理様式の特徴を把握することが可能である。子どもの得意な認知処理様式を生かした指導方略を導くことができるという点で、注目を集めている。

認知処理様式

個人が外界からの刺激や情報を受け止め処理するときに用いる認知活動の様式・方法を認知処理様式という。スペーラーの脳半球機能化に関する研究をはじめとする、ルリア、ダス、カウフマンらのそれぞれの研究などによって、人間の認知処理様式には、継次処理様式と同時処理様式という2種類があることが知られている。

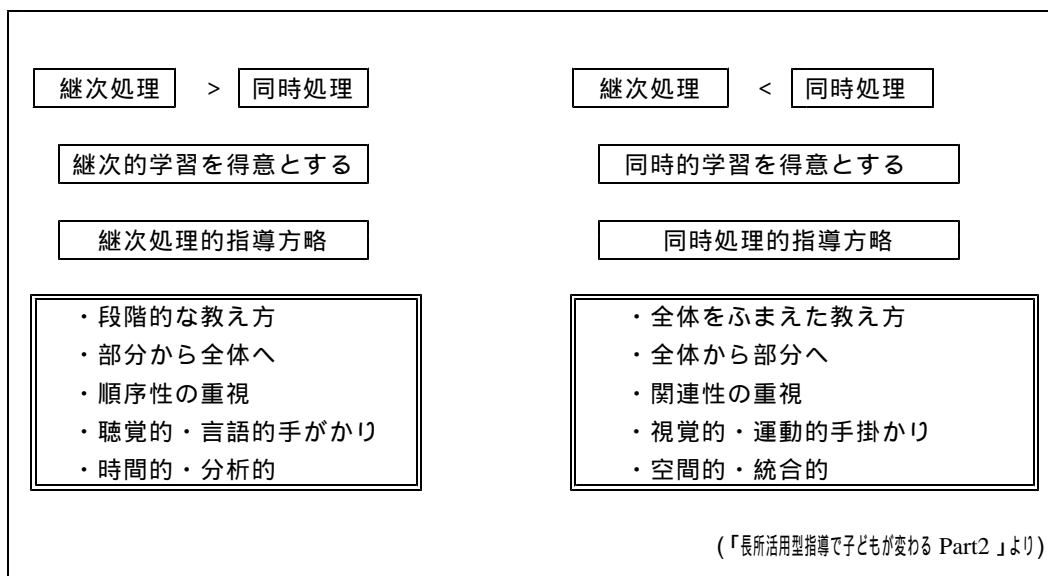
通常はこれら2種類の認知処理様式はバランスよく発達するが、発達障害のある子どもや学習につまづきを示す子どもの中にはアンバランスがある。そのような場合には、その子どもの得意な処理様式に訴える指導方略を用いる必要がある。継次処理の強い子どもには継次処理的指導方略が、また、同時処理の強い子には同時処理的指導方略が有効になる。これら2種類の指導方略における基本原則を比較対照すると図3のようになる。

K - ABC検査の適用年齢

K - ABCの適用年齢は2才6ヶ月から12才11ヶ月となっている。しかし、適用年齢を超えている子どもでも、知的発達の遅れなどの何らかの理由で認知処理の水準が12才11ヶ月以下である場合には、認知処理様式の特徴を調べるという目的で、K - ABCの実施が可能である。

適用年齢を超えている場合は、下位検査の粗点からそれぞれの相当年齢を調べ、相当年齢の中央値を仮の「修正年齢」として評価点を求める。

対象の生徒は高等部2年生なので、これに基づき特別な手続きを行う。



[ 図2 得意な認知処理様式を生かした指導方略の5原則 ]

### (3) 認知処理過程について

分析型（継次処理）の行動特徴	全体型（同時処理）の行動特徴
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 情報がスモールステップで順序よく提示されたとき、集中して学習する。</li> <li>2. 筋道立てられたものに、よく反応する。</li> <li>3. 問題を系統立てて解決する。</li> <li>4. 系統的・論理的に情報を処理する。</li> <li>5. レシピにある食材の計り方や物を組み立てるための説明など、正しい手順にきちんと着目する。</li> <li>6. 日付、名前、具体的な名称などの事柄を学習することを好む。</li> <li>7. 発音の学習がたやすくでき、その法則を理解し適用できる。</li> <li>8. 文章を読むとき、批判的・分析的である。</li> <li>9. 物語の詳細な内容を把握することができる。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 情報が全体として提示されたとき、集中して学習する。</li> <li>2. 直感的に反応する。</li> <li>3. 想像やユーモアを好む傾向にある。</li> <li>4. 情報を主体的に、しかもあるパターンに沿って処理する。</li> <li>5. 物語全体に興味を示し、個々の事柄には注目しない。</li> <li>6. 日付、名前、具体的な名称を記憶することが苦手である。</li> <li>7. 新しい未知の単語を理解するとき、しばしば物語の文脈を利用する。</li> <li>8. 種々の物語を活用すると学習が容易になる。</li> <li>9. 物語の概要を簡単に確認できる。</li> </ol>

[ 表1 分析型（継次処理）と全体型（同時処理）を見分ける一般的な行動のチェックリスト ] (藤田,2000)

上記の表は、カルボラによる英語の読みに関する一人一人の子供の学習スタイルを分析し、それぞれに属する子供の行動特徴を項目として整理したものである。このようなチェックリストを使用して、それぞれの項目のどちらが一人一人の子供に多くあてはまるかを、他者や自己評価により確かめることができる。

軽度の知的障害のある本校の生徒は、生活場面や学習場面を考えると大方、全体型（同時処理）の行動特徴に該当するように思う。知的に高い自閉傾向

のある生徒の場合は6の日付、名前、具体的な名称などの事柄を学習することを好むという傾向があるが、その他は全体型である。知的障害特有の認知の困難さや教科の特性もあるが、生徒の認知の特徴をふまえて授業を組み立てることは意義があると考えられる。

### 3 知的障害についての理解

#### (1) 知的障害の定義

アメリカの学会でのとらえ方  
知的機能の制約があること、適応スキルの制約

があること、18才以前に起こっていることを診断基準の柱としている。適応スキルは、概念的スキル（言語の理解と表現、読み書き、金銭など）と社会的スキル（人間関係、責任感、自尊感情など）と実用的スキル（身辺処理、家庭生活、仕事など）の三領域で構成され、このうち一領域以上に制約があるかをとらえる。（アメリカ精神遅滞学会 2002.6）

日本の「就学指導の手引き」でのとらえ方

知的障害とは、「発達期に起こり、知的機能の発達に明らかな遅れがあり、適応行動の困難性を伴う状態」をいう。

- ・発達期（一般的には18歳以下）
- ・精神機能のうち、情緒面とは区別させる知的面に同年齢の子どもの平均水準より、明らかに遅れがあることを意味している。
- ・適応行動は、「他人との意思の交換」「日常生活や社会生活」「安全」「仕事」「余暇利用」などに関する機能として考えられ、それらがその年齢で一般的に要求される状態までに至っておらず、全体的な発達の遅れとして現れていることを意味している。  
「就学の手引き」(H14 文部科学省特別支援教育課)

レベル	知的水準	割合
軽度	I Q 5 0 ~ 6 9 （成人では、精神年齢9～12歳）	2 2 . 2 %
中度	I Q 3 5 ~ 4 9 （成人では、精神年齢6～9歳）	2 3 . 6 %
重度	I Q 2 0 ~ 3 4 （成人では、精神年齢3～6歳）	2 8 %
最重度	I Q 2 0 未満 （成人では、精神年齢3歳未満）	1 3 . 8 %
	不明	1 2 . 2 %

[ 表2 知的障害の下位分類(ICD10 WHO,1993) (割合はH12知的障害児(者)基礎調査による)

## (2) 障害のとらえ方 名称をめぐって

1923年以前には精神医学分野では白痴、教育分野では低脳児が総称用語として使用されていた。また、低格児、精神遅鈍児、病的低脳、智力欠損、痴愚などの表現がある。分類には白痴、痴愚の2分類が多い。1923年以降は精神薄弱が全面にでるようになった。「精神薄弱」は長く使われてきた法律用語であったが、昭和40年代末ごろから差別語として問題にされるようになり廃止された。1999年4月1日からは「精神薄弱」から「知的障害」への名称変更が行われた。

## (3) 原因による知的障害の分類

知的障害が生じる原因は、まだ十分に明らかになっているわけではない。知的障害のある人の30～40%の人については、たとえどんな検査を行ったとしても、その原因を明確にすることはできないといわれている。しかし、知的障害をとまなうような身体的疾患や異常、および危険因子についてはある程度のこと明らかになっている。

病因の有無や、時期、その原因により障害内容を区分することで多様な障害を整理することができる。

内因性 - 外因性	内因性は遺伝性的原因によるもの。 外因性は環境性または獲得性的原因によるもの。 外因性的原因・・・感染症、 炎症(風疹ウイルス、トキソプラズマ、梅毒、化膿菌) 薬物、毒物による中毒(有機水銀、一酸化炭素、鉛) 栄養障害、代謝異常(母親の代謝異常、後期妊娠中毒、血液不適合による新生児重症黄疸) 物理的損傷(放射線、低酸素症、外傷)
生理型 - 病理型	病理的機制的の有無という観点からの分類。 生理型は病理的機制的をもたないで生じるものだが、未知の病因が存在しうるので、原因不明として診断されることになる。
先天性 - 後天性	病因の発生または作用によって分けたもの。 出生時点の前を先天性、出生後を後天性に分類する。

[ 表3 原因による知的障害の分類 ]

## (4) 知的障害の学習上の特性

学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の場で応用されにくい、成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十

分に育っていない、実際的な生活経験が不足しがちであるとともに、抽象的な内容より、実際の・具体的な内容の指導がより効果的である。

## (5) 知的障害のある子の教育にあたっての基本的な心構え

障害があっても育つ道筋は非障害児と基本的に同じ(障害は個性である)  
子供の発達の道筋についての知識が有効  
「標準モデル」をおしつけない  
自己実現を目標とする  
子供の要求や思いを最大限尊重 - 信頼感を作り出すこと  
自己肯定感を育てる  
自発活動を気長に待つ  
問題行動(気になる行動)については、対症療法(叱って止めさせる)は厳禁  
MA(発達年齢)だけでなくCA(暦年齢)にも配慮(プライド、人権問題)  
特別扱いはしない

## (6) 自閉症の子の教育にあたっての基本的な心構え

知的障害児の場合の9つの項目は自閉症障害児にもあてはまる。  
外部の刺激の受け止め方が独特な場合がある。  
常識をあてはめない。

- 例 他人の視線がこわい  
特定の子供の声を極度に嫌う  
特定の化粧品の臭いを極度に嫌う  
初めての環境を極度に嫌う  
野菜を極度に嫌う  
強い信頼関係が成立するまで指示は出さない  
あいまいな指示はださない  
視覚的なコミュニケーション手段の利用  
(聴覚的情報処理が苦手)

知的障害をもつ自閉的傾向のある生徒を対象とした授業づくりにおいて、心理教育アセスメントによる生徒の得意な認知処理過程を取り入れた手だてを考えたわけだが、知的障害や自閉症の教育にあたっての基本的な心構えと共通していたので参考にした。

今回の授業実践で特に配慮したこと

- (5) - 自己実現
- (5) - 子供の要求や思いを最大限尊重
- (5) - 自己肯定感を育てる
- (5) - 生活年齢をふまえてプライドを傷つけない
- (6) - あいまいな指示でなく具体的に示す  
(もう少し あと10分)
- (6) - 視覚的なコミュニケーション手段の利用

## 4 授業実践

### (1) はじめに

ほとんどの生徒が小、中の特殊学級からの入学であるが、社会とのつながりを考えたときに、自己肯定感をもちことや育てていくことは容易なことではない。自分を肯定するには自分や自分の周りの人、他人を受け入れるということであり、理解力のあるなしに関係なく意欲をなくしたり、停滞してしまったりするということがある。夢をもつ、夢を語ることを通して生徒が自分の気持ちや考えを表現できるようにしたい。自分の夢を表現できる = 自己肯定感をもちという点でそこから始まるものがあるのではないかと考えている。

研究仮説の元に、自閉傾向のある生徒の得意とする認知処理過程を取り入れ、授業の中でどう生かしていくかを検証する場としたい。

### (2) 対象児の実態

事例1 A (自閉的傾向)

生徒の様子

[行動面]

自分から仲間に関わろうとする行動はあまりないが、集団の中で落ち着いて過ごすことができる。

電車が好きで、乗ることはもちろん車両や、場内アナウンス、時刻表など、それに関わるものすべてに興味関心がある。週明けや週末など、電車で通学した際の興奮がおさまらないことと、家庭内で落ち着けないことがあると、学校生活に入り込めないときがある。気分が高揚し興奮状態になったときや、反対に気持が不安定なときには分厚い時刻表を見ることで精神を安定させるようにしてきた。よって机上には時刻表が常時置かれている。

[学習面]

常にメモ帳を携帯し、聴覚からの情報をすべて自分からメモを取っている。正確に聞き取っていることから、本人が得た情報を視覚的に確認をするための手段と考えられる。国語の授業における聞き取りでは、言葉の正確さだけでなく内容の理解もできる。

[心理アセスメントに関する解釈]

K - ABC検査の結果と解釈

本生徒は生活年齢が16才3ヶ月である。適用年齢範囲外であるため、特別な手続きにより補正年齢を8才9ヶ月とし、処理を行った。

継次処理尺度と同時処理尺度の結果と解釈

継次処理の標準得点 90 ± 9

同時処理の標準得点 109 ± 8

1%水準で同時処理が有意な差を示している。また、継次処理の2項目は平均値であるのに対し、同時処理の3項目の下位検査では、平均を上回っている。

従って、本生徒は継次処理よりも同時処理の方が優れていると解釈できる。

認知処理過程尺度と習得度尺度の結果と解釈

認知処理過程尺度の標準得点 100 ± 7

習得度尺度の標準得点 141 ± 5

ディスクレパンシは41となっており、習得度が同時処理標準得点より1%水準で有意に優れている。

16才の生徒を8才9ヶ月で補正しているため、生活経験や学習経験による影響があるため、この結果は当然である。特に下位検査の「ことばの読み」は3SD以上高く突出している。

プロフィール分析表による結果と解釈

有意に強い下位検査は「模様の構成」であり、有意に弱い下位検査は「手の動作」「視覚類推」であった。

プロフィール分析表による能力と影響因の仮説候補により、仮説としてあげられるものは「影・認知スタイル」だけである。

K - A B Cの結果からは、習得度 > 同時処理 > 継次処理の関係が見られた。特に習得度は生活年齢の高さから、これまでの学習経験によるものと考えられる。WISC - の検査結果からは、数値の上では動作性よりも言語性が高い値を示しているが、有意差はない。動作性の各下位検査に置いてのばらつきが大きいと考えられる。

下位検査の結果からは、K - A B Cの「模様の構成」、WISC - では「絵画完成」に強さを表す結果が示された。両手を使った検査時の集中力からも動作性のあるものが強い傾向にあると推測される。同時処理の指導の方略を用いて指導を行うことが効果的であると考えられる。同時処理の下位検査における、模様の構成、絵の統合、位置探しも平均を上回っていることから、指示できる。

WISC - 検査の分析と解釈

検査結果より、言語性IQ74、動作性IQ69、**全検査IQ68**

群指数を見ると言語理解76、知覚統合79、注意記憶76、処理速度66であった。

仮説として取り上げたこと、その理由を述べる。  
・下位検査「絵画完成」が高いことから同時処理に強いということが指示される。

総合解釈

K - A B Cの結果からは、習得度 > 同時処理 > 継次処理の関係が見られた。特に習得度は生活年齢の高さから、これまでの学習経験によるものと考えられる。WISC - の検査結果からは、数値の上では動作性よりも言語性が高い値を示しているが有意差はない。動作性の各下位検査に置いてのばらつきが大きいと考えられる。

下位検査の結果からは、K - A B Cの「模様の構

成」、WISC - では「絵画完成」に強さを表す結果が示された。両手を使った検査時の集中力からも動作性のあるものが強い傾向にあると推測される。同時処理の指導の方略を用いて指導を行うことが効果的であると考えられる。

### (3) 授業について

1 題材名 「自分の将来のことを考えよう」

2 目標

- (1) 自分の気持ちや考えを表現することができる。
- (2) 授業に集中し、自分の将来を考えることができる。

3 指導にあたって

(1) 題材について

自立活動の時間は、将来生活するであろう環境を予測した上で、安定した生活を送るための能力の獲得を図るために個別の指導計画を組んで学習している。自立活動の5つの区分(22項目)の中の一つであるコミュニケーション、「状況に応じたコミュニケーションに関すること」の中にもコンピュータを活用してコミュニケーションができるように指導することや、生徒がそれぞれの場において、それぞれの実態に応じて話し言葉や各種の文字・記号・コンピュータ等の機器などのコミュニケーション手段を活用し、主体的により多くの人とのコミュニケーション活動が活発に行え、積極的な参加を可能にする基盤にすることなどが大切であることが明記されている。

本校では、教育課程の中で年に2回、在学中に計6回の現場実習を行っている。事前の学習では、働くことの意義を含めて、会社について(組織、場所、仕事の内容)、通勤練習など1週間をかけて行っている。事後学習では、実習をふり返って、反省や自分の課題をまとめ、互いに発表をすることで、以後の学校生活にそれを生かしていくことができるようにしている。知的障害をもつ生徒にとって、働くことの意義や態度、関心を高めるために体験を通して学んでいくための現場実習だが、機会を捉えて自分を見つめ将来の自分の生き方を考えさせていくことも大事であると考えている。

実習を終え自分の将来について考えさせていくのに適した時期であると考えこの題材を設定した。

(2) 生徒について

高校2年生の5人である。この生徒達は、心理的な安定やコミュニケーションにおいて課題がある。この時間では自分の考えを表現する手段の一つとして、パソコンを使っている。文字を書くことに苦手意識があったり、文章にするまで時間がかかったり、思いを表現できなかったりと実態はさまざまである。



パソコンを使うことによって、自分の気持ちを少しずつ、自分なりの表現で形にできるようになってほしいと考えている。

パソコン操作については、自分のホームページを作っているほど知識、技能が優れている生徒（A）が1名、あとの4名はパソコンに興味を持っていて、インターネットで調べたりできる。個人差はあるが、パソコンはそれぞれ自分で操作できる。

(3) 指導について

それぞれが、自分のペースで自分の思いを綴る道具としてのパソコンの利用をしているが、共通のテーマで、どこをどのように調べていくのか、操作するのか等は互いに聞きあって、関わりをもちながら学習できるようにしていく。また、自分の作品を発表したり、仲間の発表を聞いたりして自己を認めていけるようにしたい。

今回は指導の中に同時処理的な方略を取り入れて指導していく。同時処理を生かした方法で指導をするためには、5つの項目が重要視されているがその中でも、全体をふまえた教え方をする 全体から部分へ 関連性を重視する 視覚的・運動的の手がかりを用いることを取り入れる。

全体をふまえた指導(支援上の留意点 手立て )

完成図を提示し、全体的なイメージをもたせる。

近い将来として、年齢を指定して考えさせる。

全体から部分へ (支援上の留意点 手立て )  
 将来像という大きな完成図から、それを完成させるための項目を考え、焦点化して考えさせていく。  
 関連性を重視する(支援上の留意点 手立て )  
 項目毎に考えたものを、まとめていくことにより、それぞれが関連しあっていることに気付かせて、イメージしやすいところから広げられるように支援していく。

視覚的・運動的の手がかりを用いる

(支援上の留意点手立て )

具体的な画像での提示や、思考段階でパソコンの操作を取り入れる。

(4) 研究との関わり

自立活動は個々の課題から出発し展開される学習であるので、どのような手立てを組んで指導を行っていくかを考えることが大切である。本研究に関わって、心理検査から得られた対象生徒（A）の得意な認知処理過程は同時処理であることがわかったので、それを指導にどう生かしていくかを検証する場としたい。

4 本時の指導

(1) 本時の指導過程 展開の概要

	学 習 活 動	支援上の留意点(・)と Aの授業中の様子( )
5 校 時	1 始めのあいさつをする。	・前時の学習を振りかえることができるように、生徒がまとめたものをプリントアウトしておく。
	2 現場実習が終わった感想を発表する。	チャイムが鳴る前から、早く教室に来た生徒につられて黒板に張り出された作品を見て、喜んでいた。
	3 本時の学習内容を知る。 ・「未来予想図」  ・20才のときのなりたい自分を図にまとめてみよう	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題を全体的にとらえられるように提示の仕方を工夫する。問題意識をもつことができるように、視覚に訴えるような画面を提示する。(手立て ) 画面を見てすぐ反応した。</li> <li>・自分の将来の姿を思い描くことができるように、近い将来として「20才」と年齢を特定する。</li> <li>・「未来予想図」の例を提示し、自分の将来像を考えるための項目を全体で確認していく。(手立て ) (働くところ、生活するところ、余暇、やってみたいことなど)</li> <li>・図のレイアウトを提示する。 すぐに課題に取りかかることができた。</li> <li>・自分の将来についてどう考えているか。分からないで悩んでいるときには、相談にのったりアドバイスをしたりする。(手立て ) 順序を問わずどこから書いても自由としたことで、自分の書きやすいところから選んで、書いていた。</li> <li>・生徒Aには、課題の範囲内で、自分から調べたり、タイトルを変えたりして工夫して良いことにする。(手立て )</li> </ul>

<p>できた図を各自保存する。</p> <p>4 発表をする。</p> <p>5 まとめをする。</p>	<p>自分で枠のレイアウトを変えたり工夫していた。趣味の欄は自分のこだわりの車両を選び出しては、時間をかけて打ち込んでいた。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・できたところまで、全体で発表する時間を作る。</li> <li>発表の順番を守って、友達の発表を黙って聞くことができた。</li> <li>・授業を終えてのアンケートを準備する。</li> </ul>
--	---

[ 図3 手立て で提示した画面 ]

 <p><b>仕事</b> イオン ジャスコ 店</p>	 <p><b>生活</b></p>
	

#### (4) 考察

対象生徒について手立ての有効性についてまとめる。

##### ・手立て 全体をふまえた指導

前時の授業を受けて、より分かりやすい課題把握のために、全体像をつかませるような提示の仕方、方法をとった。自閉傾向のある生徒は、想像する、イメージ化することが苦手であるため、提示した完成図は、文字はなるべく使わないようにし、画像を多く取り入れ、興味関心をもたせ視覚に訴えるようなものを準備した。また、より身近な存在である高校を卒業して2年目の先輩の今現在の姿を提示した。Aは画面を見てすぐに反応していた。指示と同時に、自分のフロッピーを入れ枠をよみ込んで作成していた。事後アンケートでは、Aは学習課題が「すぐわかった」と答えていた。

##### ・手立て 全体から部分へ

Aは「未来＝現在より上」「予想＝あたりはずれ」などと質問に対しては自分なりに考えて答えていたが、4つの項目を提示すると静かに見ていた。全体的なイメージを捉えてから4つの項目を一つずつ見ていったことで、落ち着いて再確認できたようだ。

##### ・手立て 関連性を重視する

Aは図の上の方から順序よく打ち込んでいたが、趣味のところにも最も時間をかけていた。その最中に、教師が他の項目に対して質問すると必ずカーソルを移動し、少しずつ追加しながら打ち込んでいる様子が見られた。そこだけ独立している内容ではなく、最終的には、Aは自分の特技や趣味でもあるパソコンを活かして、それを仕事にもつなげていきたいし、

生活の場も考えたいとまとめた。自分の書きたいところを選んで自由に打ち込んでいたことから、作成の手順や順序性を重視しなかったことは有効だった。また、自分のイメージしやすいところからそれぞれの項目に関連させて考えていくように支援したことも良かったのではないかと。

・手立て 視覚的・運動的手がかりを用いる

導入の段階で、課題を把握させるために、視覚に訴えるような具体的な画像を提示した。興味のある画面にすぐ反応するなど、全体を捉えることはできたようである。思考段階では、パソコン操作を取り入れた。操作技術は問題がないので、課題にのってその枠の中で、自分の技術を使って自由に書き込んでいく姿が見られた。HRでプリントを使っての授業などでは、書き出すまで時間を要したりなかなかまとめることができないのだが、操作しながらの思考はスムーズにできた。

## (5) まとめ

### 成果と課題

- ・視覚に訴える提示の仕方を工夫したことにより、課題の把握につながった。
- ・運動的手がかりとしてパソコンを用いたが自分の気持ちを表現する一つ的手段として、また、操作を聞いたり教えたりという仲間と関わる機会ができるという点で有効だった。
- ・Aの得意な認知処理過程を踏まえて、指導方略を用いた結果、意欲的に課題に取り組み、自分の気持ちを表現することができた。
- ・Aは授業の最後の発表場面では、順番を守ったり仲間の発表をきちんと聞いたりすることができないことが多かった。しかし本時においては、挙手で3番目に発表し、仲間の発表にも耳を傾けることができた。提示された枠の中で、自分の力で自分の課題を遂行できたことで、成就感をもち、それが心理的安定につながったのではないだろうか。個で作った作品を互いに発表し合える時間をきちんと保障し、成就感を共有できるような授業のまとめの時間の確保、自他共に認めあえる人間関係作りを大事にしていきたい。
- ・Aの得意な認知処理過程を踏まえた指導方略を用いて授業を実践したことで、生徒が意欲的に学習に取り組み、課題を遂行することができた。しかし、別の指導方略との比較検討、また、その他の生徒も学習に意欲的に取り組むことができたことについての検討などを今後行っていきたい。

## 研究のまとめ

研究を始める当初は、心理検査により、普段の行動観察からは見えない別の一面が見いだされ、その認知処理過程をつかめば、何かしら違った新しい支援法を見いだせるのではないかと思っていた。結果的には、いくつもの新しい方法を検証できたわけではないが、生徒一人一人に目を向け、それぞれの得意な面を生かしていくことや、一斉授業の中でも個に視点を置いて別の方略で指導してみることで、生徒の実態や題材によって指導方略を工夫すること、手立ての後ろ盾となる理論など、多くのことを学ぶことができた。

### 成果と課題

- ・知的障害児の認知処理過程や、自閉症についての理解を深めることができた。
- ・生徒の得意とする認知特性を生かした指導方略を取り入れた授業実践を通してその有効性を検証することができた。
- ・日常生活場面（社会自立に不可欠な基本的な生活習慣）における支援の在り方については実践することができなかったため、現場に戻ってからの個別指導の中で実施していきたい。
- ・個々の課題をとらえて小集団の中で個に焦点をあてて指導をしていくことも大事であるが集団の中で自他共に認め合い成長しあえる集団や、授業作りのあり方を更に研究していきたい。
- ・パソコンなどのIT機器は、生徒の興味関心が強く、課題遂行の道具として有効であることがわかった。しかし、環境、設備面で制約があるので、その他の運動的掛かり、体験的操作学習などの支援法、視聴覚機器の有効利用等も取り入れていきたい。

### 謝辞

この度、6ヶ月間という短い期間ではありましたが、県教育センターにおいて長期研修の機会を与えていただいたことに心から感謝いたします。教育センターでは、佐藤所長をはじめ、深瀬副所長、五十嵐指導主事、高橋特殊教育部長、たくさんの方からの御指導をいただき、本当にありがとうございました。これまでの研修を学校現場で生かすべく、生徒と共にがんばっていきたく思います。

## 参考文献・資料

前川久男・石隈利紀・藤田和弘・松原達哉編著

「K - A B C アセスメントと指導～解釈の進め方と児童の実際～」丸善メイツ（1995）

日本版K - A B C 著者監修・藤田和弘・熊谷恵子・青山真二編著

「長所活用型指導で子どもが変わる～認知処理様式を生かす国語・算数・作業学習の指導方略

「長所活用型指導で子どもが変わる Part 2～国語・算数・遊び・日常生活のつまずきの指導

図書文化社（1998）

ローナ・ウイング著 中園ノ久保訳

「自閉症児」

川島書店

玉井収介著

「自閉児の行動」

日本文化科学社

太田昌孝・永井洋子 編著

「自閉症治療の到達点」

日本文化科学社

全国知的障害養護学校長会 編

「自閉症児の教育と支援」

東洋館出版社

内山登紀夫・水野薫・吉田友子編

「高機能自閉症・アスペルガー症候群入門 正しい理解と対応のために」

中央法規出版

全日本特別支援教育研究連盟 編

「自閉児指導のすべて」

日本文化科学社

「自閉症教育実践ガイドブック」

国立特殊教育総合研究所

「個別移行支援計画Q & A 基礎編」

ジアース教育新社

有馬正高 監修

「発達障害の臨床」

日本文化科学社

有馬正高 監修

「発達障害の基礎」

日本文化科学社

小池敏英・北島善夫 著

「知的障害の心理学」

北大路書房

湯川良三 編集

「新・児童心理学講座」知的機能の発達

金子書房

山口大学教育学部附属養護学校研究集録（平成16年2月）

東條吉邦 編集

「自閉症とADHDの子どもたちへの教育支援とアセスメント」

国立特殊教育総合研究所

（平成15年2月）

