

# 広汎性発達障害のある 幼児の指導における「自立活動」について

## 第1章 総論

### 第1節 研究課題設定の背景

特別支援教育が法制化されて4年目となる。平成21年度の文部科学省の特別支援教育体制整備状況調査によると、奈良県の公立幼稚園における調査結果は、どの項目においても全国平均を上回っている。

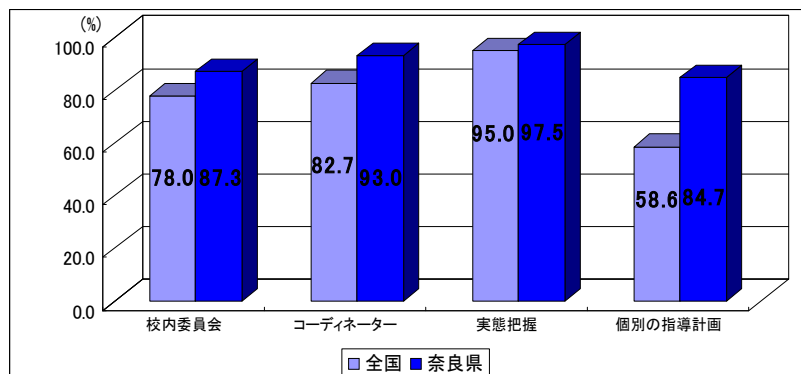


図1 特別支援教育体制整備状況調査による公立幼稚園の状況 (H21文部科学省)

(図1)「校内委員会の設置」は87.3%、「特別支援教育コーディネーターの指名」が93.0%であり、園内の支援体制はほぼ整ったと言える。また、「発達障害の実態把握」は97.5%、「個別の指導計画の作成」が84.7%であり、支援を必要とする幼児への気付きは高まっていると思われる。しかし、本県教育委員会特別支援教育企画室（以下企画室と表記）への幼児の相談件数や県全体の就学相談件数が増加傾向にあり、障害があると思われる幼児への指導や支援の難しさが改めて認識され始めている。(図2、3)

一方、国の特別支援教育総合推進事業においては「自閉症に対応した教育課程の在り方に関する調査研究事業」が9道県20校で進められ、県においても今年度、「自閉症・情緒障害特別支援学級」入級児童数が、「知的障害特別支援学級」入級児童数を上回るという現状(図4)や、企画室への相談(平成21年度)において、「自閉症傾向・広汎性発達障害・アスペルガー症候群」についての相談がどの障害種よりも多く(図5)、広汎性発達障害への対応が重要な課題となってきている。

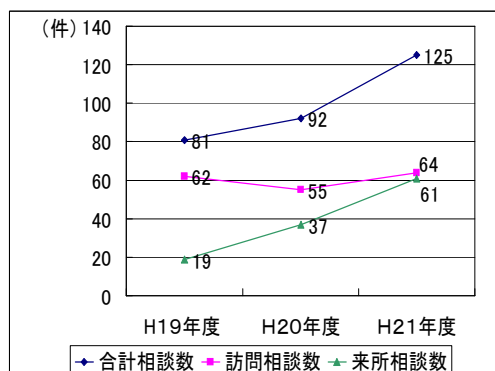


図2 幼児の相談件数の推移 (特別支援教育企画室)

広汎性発達障害の障害特性は、社会性の障害、コミュニケーション能力の障害、想像力やこだわりの問題である。社会性やコミュニケーションの困難とは、友達とかかわる中できまりに気付いたり、きまりを守ったりが難しいこと、言葉で気持ちを表現したりすることが難しいことである。これらの社会的なスキルは、幼児期における集団の中で獲得されることが多いことから、広汎性発達障害のある幼児への

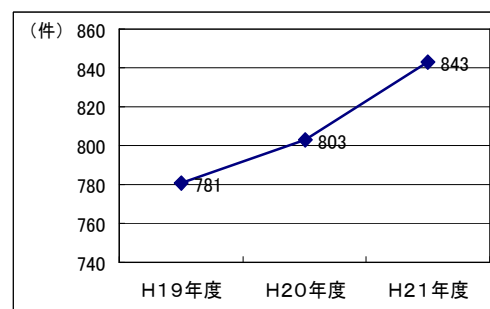


図3 就学相談件数の推移 (奈良県)

具体的な対応や集団における個のニーズへの対応が、幼稚園の大きな課題であると思われる。さらに、近年の自閉症児の実践や研究の蓄積を踏まえ、特別支援学校学習指導要領（平成21年）では、「自立活動」に「人間関係の形成」の区分が新設された。「自立活動」とは、「障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養う」（特別支援学校幼稚園部教育要領、小学部・中学部学習指導要領高等部学習指導要領、第7章、第1

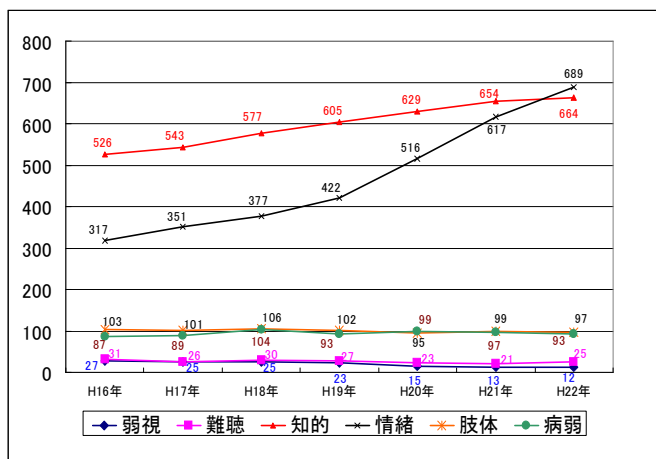


図4 奈良県特別支援学級入級児童数 (小学校・平成21年)

目標、平成21年) 指導であり、特別支援学校の教育課程において特別に設けられた指導領域である。

また、小学校、中学校の学習指導要領解説においては、「自立活動」の指導は、特別支援学級や通級における指導だけでなく、通常の学級においても

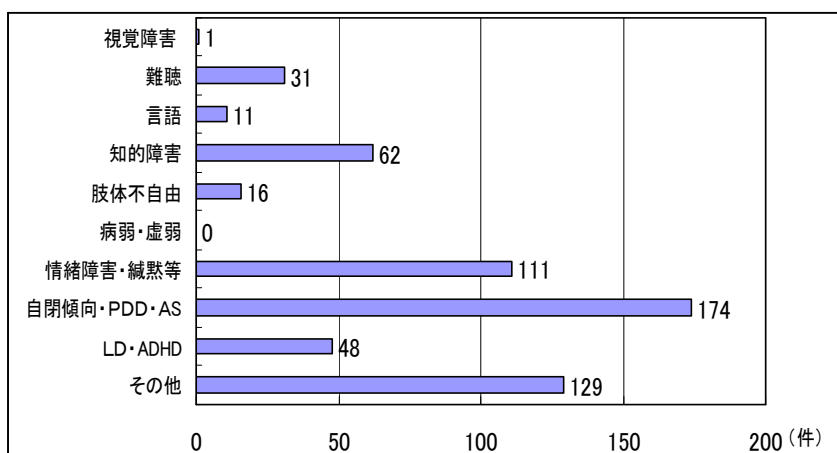


図5 障害種別相談件数 (特別支援教育企画室・平成21年度)

「自立活動」の内容を参考にして指導を行うことも示されている。さらに、「自立活動」の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や発達の段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、個別の指導計画を作成するものと示されている。

今回の研究では、広汎性発達障害のある幼児に対する適切な指導と必要な支援を明らかにするという課題を解決するために、次の3つの視点から研究を進めた。

- ・ 障害特性を踏まえたアセスメント力を高める。
- ・ 特別支援学校の「自立活動」の指導や実践を参考にしながら、「自立活動」の視点を取り入れる。
- ・ 個別の指導計画、個別の教育支援計画の充実や、職員間の連携ツールについて検討を行い、継続した支援の在り方について考察する。

一方、特別支援学校は、「小学校又は中学校等の要請により、障害のある児童、生徒又は当該児童若しくは生徒の教育を担当する教師等に対して必要な助言又は援助を行ったり、地域の実態や家庭の要請等により保護者等に対して教育相談を行ったりするなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たすよう努めること」（特別支援学校幼稚園部教育要領 小学部・中学部学習指導要領 高等部学習指導要領、第1章、第2節、第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項、平成21年）と示されている。支援を必要とする児童又は生徒の教育に関して必要な助言又は援助を行うために、専門性を向上さ

せることは、特別支援学校の大きな課題となっている。そこで、特別支援学校における「自立活動」の指導目標や内容を明らかにすること、また、授業の改善を図ることにより、特別支援学校教員としての専門性の向上を目指すことも研究の目的とした。

## 第2節 プロジェクト研究の概要

1回	・幼稚園「設定保育」保育見学・A児の実態把握方法の検討	
2回	・特別支援学校「自立活動（にこにこタイム）」の授業見学 ・特別支援学校のセンター的な役割についての研修	
3回	<幼稚園> ・「K-A B C心理・教育アセスメントバッテリー」を実施・分析 ・「できたらいいなシート」で保護者と担任のニーズを確認	<特別支援学校> ・「自閉症スペクトラム児の個別教育診断検査－改訂第三版」を実施・分析 ・部内研修
	・検査ビデオ考察とデータ分析（K-A B C、PEP-3） ・「自立活動」についての研修	
4回	<幼稚園> ・個別の指導計画の目標設定や具体的な手立ての検討 ・保育連携の在り方について検討	<特別支援学校> ・「自立活動」の目標の見直しと授業改善 ・個別の指導計画の検討
5回	・幼稚園「設定保育」保育見学及び個別の指導計画の見直し	
6回	後上鐵夫教授（大阪体育大学）を助言者に迎え、中間報告会の実施 助言：家族支援の重要性 特別支援学校のセンター的な役割の目的	
7回	<幼稚園> ・「保育連携シート」の検討 ・個別の教育支援計画の検討（支援マップ、関係機関との相談履歴の様式を検討）	<特別支援学校> ・事例検討会 ・実態情報の整理と自立活動の目標・手立ての検討
8回	・「保育連携シート」の活用について園内研修 ・個別の教育支援計画の作成	・研究報告会 ・PEP-3と「自立活動」について教員にアンケート実施

以下、幼稚園及び特別支援学校の事例研究を通して検証を行う。

## 第2章 研究内容と考察

### 第1節 田原本町立南幼稚園の事例

#### 1 はじめに

本園には、広汎性発達障害と診断を受け、特別な教育的支援を必要とする幼児が数名在籍しており、その人数も年々増加傾向にある。そのような幼児一人一人に対して、集団での指導が主である幼稚園において、どのように対応していくのかが大きな課題となっている。また、園内や園外、保護者との連携において、支援がうまくつながっているとは言えない現状もある。

そこで、障害特性を踏まえた実態把握を的確に行い、自立活動の視点を取り入れることで適切な指導や必要な支援の在り方を明らかできるのではないかと考えた。また、それらの取組から、個別の指導計画の内容を見直し、さらに、事例を通して、複数の支援者が互いに情報を共有し、支援がつながっていくように、園内の連携の在り方や個別の教育支援計画の作成を検討することとした。

#### 2 研究目的

障害特性を踏まえた実態把握を的確に行うため、心理検査の実施を含めたアセスメント力を高める。また、自立活動の視点を取り入れた取組を行うことで、適切な指導と必要な支援の在り方を明らかにする。その取組を通して、個別の指導計画の充実を図り、園内の連携をスムーズにするためのツールを検討する。また、保護者や地域、関係機関とのつながりを視野に入れた保育や子育てに向けて個別の教育支援計画を作成する。

#### 3 研究方法

- (1) A児の実態把握方法の検討
- (2) 「自立活動」の視点を取り入れた取組の考察
- (3) 個別の指導計画の見直し
- (4) 園内の連携の在り方についての考察
- (5) 個別の教育支援計画の検討

#### 4 研究内容

- (1) A児の実態把握方法の検討

##### ア A児について

平成20年4月に3歳児クラスに入園し、現在5歳児クラス（男児11名、女児9名、計20名）に在籍している。3歳のときに広汎性発達障害の疑いと診断を受ける。4歳児から加配教員が付き、月に2回奈良県総合リハビリテーションセンターで言語療法を受けている。5歳児クラスに進級した当初は、身辺自立はできているものの、生活全般に不安感が強く、持ち物の始末にも時間がかかり、その都度、言葉掛けや支援が必要だった。特に、初めて行う活動には見通しや自信がもてず、「できひん。」と涙ぐむことがあった。自分の気持ちを言葉で伝えられずに手が出てしまったり、大声で訴えたりした。また、相手の気持ちに気付かず、自分の思いをぶつけてしまい、友達とトラブルになることが多かった。

## イ K-A-B-C心理・教育アセスメントバッテリーの検査結果の分析と解釈

広汎性発達障害という診断を受けているA児の認知処理過程やつまずきを明確にするためK-A-B-C心理・教育アセスメントバッテリー(以下「K-A-B-C」と表記)を実施することにした。検査の結果から次のようなアセスメントが得られた。

- ・同時処理能力が強いので、聴覚的、言語的な指導だけではなく、視覚的な手掛かりを示すことや、全体像を提示することが有効である。
- ・空間認知の力が弱いので、体を動かしたり作業をしたりする中で、上下、前後、左右、斜めなどの意識を高めること、また、形を正確にとらえたり、目と手の協応動作を高めたりすることが必要である。
- ・「算数」「ことばの読み」などの領域で弱さが見られたので、遊びを通して、ひらがなや数字にふれる環境作りを行い、学習レディネスの力を付けることが必要である。

以上のことから、これまでの実態把握にとどまらず、アセスメントの一つに、フォーマルな心理検査を取り入れたことで、認知処理過程の特性やつまずきの実態を明らかにすることができ、指導や支援のヒントを得ることができた。

### (2) 「自立活動」の視点を取り入れた取組の考察

#### ア 県立二階堂養護学校の見学

特別支援学校との情報交換や見学では、新しい発見があった。教室には視覚支援の教材がたくさんあり、構造化されていた。授業や活動に集中できるための環境設定の大切さを感じた。また、一人一人の発達や課題に応じてかわりや支援の方法が工夫されていた。自立活動の時間における指導である「にこにこタイム」の授業では、よりよく自立する力を付けるため、学習上又は生活上のつまずきに対して、それを改善・克服するための授業が展開されており、自立活動の指導内容を知るきっかけとなった。

#### イ 「自立活動」の視点を取り入れた取組

「自立活動」とは、特別支援学校に特別に設けられた指導領域であり、その内容は、「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の6区分に分類、整理されている。(『特別支援学校 幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領、高等部学習指導要領』p.15参照)また、自立活動の指導は、「障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服する」ための指導であると示されている。

そこで、A児が幼稚園での活動場面や生活場面で、広汎性発達障害による障害特性から、どのような困難やつまずきを感じているのかを整理した。広汎性発達障害であるA児は、初めての活動や人には不安な気持ちが強かったり、年齢に相応した仲間関係を作ることが難しかったり、相手の意図や気持ちに気付くことが難しかったりする。また、感覚の統合が苦手なで、体を自由に扱えにくく、ぎこちなさを併せもっている。これらの実態はいずれも、広汎性発達障害の「社会性の障害・コミュニケーション能力の障害・想像力やこだわりの問題」を背景としている。そこで、それらの障害特性からくる困難さやK-A-B-Cの結果から得られた認知処理過程の特性、自立活動の領域から見たつまずきを踏まえて、どのような指導が適切なのか、どのような支援が必要なのかを考えることとした。その結果、以下のような取組を行い、それぞれに成果が見られた。

#### (7) スケジュール・カレンダーの工夫

初めての活動に不安感が強いいため、場所や場面の理解、突然の変更に対して適切に対応で

きるように「スケジュール表」「ピックアップカード」(図1)「カレンダー」(図2)を作成した。園生活に見通しをもてるようにするため、降園時と一日の始まりにイラストと文字で一日のスケジュール表を提示し、普段と違う活動(制服は脱がない、準備物の変更など)があるときは、ピックアップカードで知らせた。A児は登園し、スケジュール表を見ることで、担任教員に確認することなく、自ら気付いて活動ができるようになった。また、一カ月のカレンダーを作成することで、園やクラス内での行事(お店屋さんごっこを)などにも見通しや期待がもてるようになった。また、一日の終わりには、印(花丸)を付けることで、明日や一週間の見通しももてるようになった。



図1 スケジュール表  
ピックアップカード



図2 カレンダー

#### (イ) 自信や達成感につなげる工夫

自分に対する自信がもてず、行動することをためらうことが多いため、自分の得意なことや不得意なことを理解し、集団の中で状況に応じた行動ができるように、自信や達成感につなげる工夫を行った。一斉に指導をするときには「A君大丈夫よ!」「オッケー?」と必ず言葉掛けやサインを送るようにした。また、できたときには十分に認め、「A君できたよ!すごいよね!」と、他児にも伝えるように心がけた。不安感が強いときには、課題をスモールステップにして、本児が達成できるゴールを設定することにした。A児は担任と視線が合うと、安心したようにほほえむことが多くなり、できた経験とほめられた経験を重ねることで、自信をもつことができたようである。また、達成感・成就感を味わえたことで、「僕ってすごいねん。」と自分の思いを表現するようにもなった。A児だけでなく、どの幼児もみんなの前で認められたり、成功したりする経験は、集団の中で安心できる居場所につながるのではないかと感じている。

#### (ウ) 距離感を大切にしたい取組

初めてかかわる人には不安感をもつため、変化する状況を理解して適切に対応できるように、また、人に対する基本的な信頼感をもち、他者からの働き掛けを受け止め、それに応じることができるように、場面に応じて距離感を工夫しながらやりとりを行った。A児は人とのやりとりのときに敏感な面をみせる。4月当初からA児が人との距離感をうまくとることが難しいことに気付き、まず、担任はA児のすべてを受け入れることを目標とした。A児の心も少しずつ開かれ、こちらを受け入れられる場面も増えてきた。しかし、A児には加配教員がかかわる場面も多く、過度に加配教員がかかわってしまうと、「あっち行って!」と拒否反応を示すこともあり、日々、A児へのかかわり方に悩んでいた。また、2学期から加配教員が変わるという状況もあり、担任と加配教員が、保育連携シートを共有することで、A児に対して同じ視点をもち、支援ができるようにした。

#### (エ) ソーシャルスキルを高める取組

相手の思いに気付かず、自分の気持ちをぶつけてしまい、トラブルになることが多いため、相手の意図や感情を理解し、場に応じた適切な行動をとることができるように、また、場や相手の状況に応じて、適切なコミュニケーションができるように、ソーシャルスキルを高める取組を行った。トラブルになったときはそれにかかわった幼児だけでなく、クラス全体に

話を投げかけた。注意や指摘をするのではなく、自分の気持ちを相手に伝えたり、感情を表現したりするために、どのような方法があったのかをクラス全員で考えることにした。みんなが考え、意見を出すことで間接的な体験ではあるが、自分の気持ちを伝える手段がたくさんあることを知ることに繋がった。教員に注意を促されるのではなく「こんなときどうすればいいかな？」という取組が、A児にとって、またクラス全体にとって、大いに効果的であると考えている。

#### (オ) 「まねっこゲーム」の取組

ボディイメージが弱く、モデルを見て動作することが難しかったり、左右を間違えたりすることが多い。そのため、自分に入ってくる情報を適切に処理し、空間や位置関係、方向などに関する概念の形成を図り、認知や行動の手がかりとして活用できるように「まねっこゲーム」を行った。手遊びや教員のジェスチャーを模倣すると、左右が反対になったり時間がかかったりすることがあったが、自分とモデルとを見比べることが増え、自分の体や方向などを意識できるようになってきた。絵画においても、1学期は手足が細く、線で人を表現していたが、2学期に入り、指などの体の部位も表現し、手足も太くしっかりとした線で描けるようになった。(図3)



図3 運動会の絵

#### (カ) 「かけ足カード」への記入の工夫

鉛筆を持つ力のコントロールが難しく、滑らかな曲線や形を描くことができないので、作業の巧緻性を高めたり、目と手の協応の向上を図るため、また、形や大きさ、空間に関する概念の形成を図り、認知や行動の手掛かりとして活用できるように、「かけ足カード」(図4)でうずまきや形を描くようにした。「かけ足カード」は、それまで、シールを貼る形式であったが、うずまきや三角形、四角形を描く形式に変更したことで、鉛筆の持ち方や力の入れ方も意識できるようになり、滑らかな線が描けるようになった。また、A児だけでなく、クラスの幼児がどのような鉛筆の扱い方をしているかを知る機会にもなった。

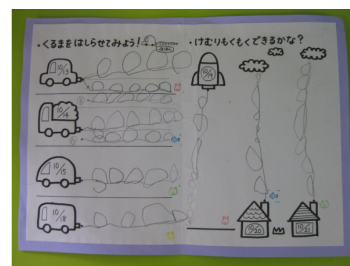


図4 かけ足カード

#### (キ) 友達のいいところを見付ける取組

友達を批判する言葉が多いため、他者の意図や感情を理解し、場に応じた適切な行動をとることができるように、また、場や相手の状況に応じて、適切なコミュニケーションができるように、友達のいいところを見付ける取組を行った。クラス目標として、友達のことを大切に思い、幼児同士で助け合いをして欲しいと年度当初から考えていた。周囲の友達の存在、友達のグッドモデルが、A児のよりよい成長につながると考え、友達のいいところを見付けるための第一歩として「友達大好きノート」(図5)を始めた。遊びの話合いや降園前に取り組む中でA児は、友達のいいところに気付くだけでなく、自分が相手にしてもらってうれしかったことなどの気持ちを言葉で表現するようになり、「友達とやってみよう」というような意識が高まってきたと感じる。またA児だけでなく、クラス全体に「友達大好き！」という思いが芽生え、自然と助け合いや認め合いができるように



図5 友達大好きノート

なった。

### (7) どんな声がいいかな表への取組

声の大きさをコントロールしにくいいため、場や相手の状況に応じて、適切なコミュニケーション手段を選択して伝えることができるように、声の大きさを考える機会をもった。歌を歌うとき、意見を言うときなど、声の大きさをコントロールすることが難しく、怒鳴り声になることがある。みんなで



図6 どんな声がいいかな表

「どんな声がいいかな表」(図6)を作り、場面に応じた声の大きさを考える機会をもった。「発表するときは10くらいがいいな。」「歌うときは9くらいかな?」「10の声ってこれくらい?」などと、確かめ合って考える様子が見られた。歌や発表の前に「どのくらいの声だと思う?」と声を掛けるようにすると「歌のときは8やな!」とA児も自分から言うようになり、声の大きさを意識できるようになってきた。

### (3) 個別の指導計画の見直し

K-A B Cの検査結果や自立活動の視点からA児の実態をとらえ直すとともに、個別の指導計画(表1・2)の目標や具体的な手立ての見直しを行った。

表1 個別の指導計画(一部抜粋)「運動・身体面」

旧		新		
	目標	具体的な手立て	目標	具体的な手立て
運動 ・ 身体面	・自分なりの目標をもち、いろいろな運動遊びに取り組む。	・体を動かす機会を設け、友達と一緒に楽しく遊ぶ姿を見守る。	・左右や上下、前後、斜めなどを意識し、モデルを見て正しく模倣することができる。	・手遊びやジェスチャーゲームで体の動かし方や部位を意識できる機会をもつ。 ・難しいときは同じ方向で見本を見せたり、一つ一つ区切って伝えたりする。 ・必要に応じて言葉掛けやサインを送り、安心感や達成感をもてるようにする。

ボディイメージが弱く、モデルを見て動作することが難しいという「運動・身体面」での実態は、空間認知の弱さが背景として考えられる。そのため、「左右や上下、前後、斜めなどを意識し、モデルと見比べ正しく模倣できる」という、明確に評価ができる具体的な目標に見直した。また、目標が達成できるような取組を考え、自信をもって取り組めるように、課題をスモールステップで提示することや、達成感が味わえるような配慮が必要であることを具体的な手立てとした。



表2 個別の指導計画（一部抜粋）「コミュニケーション・社会面」

旧		新		
	目標	具体的な手立て	目標	具体的な手立て
コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン ・ 社 会 面	・相手の気持ちに気付く。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トラブルになったときはお互いの気持ちを代弁しながら、相手の気持ちに気づき、受け止められるようゆっくり話をする。</li> <li>・きつい言葉で話したときは、相手の気持ちに気付けるように話をしていく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達のいいところを見つけて言葉で伝えられる。</li> <li>・自分の気持ちを言葉で表現することができる。</li> <li>・場面に応じた大きさの声をさせるようになる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「友達大好きノート」、「こんなとき、どうすればいいのかな？」については、クラス全体の取組ではあるが、分かりやすくするため、ジェスチャーやロールプレイなどで伝える。</li> <li>・上手に表現できたときはみんなの前でほめ、うまくいった経験を増やす。</li> <li>・「どんな声がいいかな表」を作成し、見えない声を視覚的にとらえやすくするようにする。やりとりしながら、声の大きさを考える機会をもたせる。</li> </ul>

友達に対して批判の言葉が多い、相手の思いに気付かず、自分の気持ちをぶつけてしまうという「コミュニケーション・社会面」での実態は、広汎性発達障害の社会性の困難やコミュニケーションの困難が背景として考えられる。困難やつまずきを克服できるように「相手の気持ちに気付く」という大きな目標を、「友達のいいところを見付ける」「気持ちを言葉で表現できる」と段階的に考え、保育場面で明確な評価ができる具体的な目標に改めた。そのための手立てとして、A児だけへのアプローチではなくクラス全体への働き掛けが必要であると考えた。その際、実際に目に見えないものや、言葉だけではイメージできないことを視覚的にとらえられるようにする配慮や、うまくいった経験を増やすことが大切であることも具体的な手立てとした。

#### (4) 園内の連携の在り方についての考察

本園では、加配教員は保育時間のみの勤務で、幼児の課題や配慮について話をする時間がもちにくく、一貫した支援をどうするかが大きな課題となっていた。そこで、今回A児の保育連携シート（表3）を作成することにした。個別の指導計画の領域と照らし合わせ、「生活面」「作業面」「運動・身体面」「認知・言語面」「社会性・コミュニケーション面」からA児の課題となる項目を上げた。チェックの基準を、「○：支援がなくてもできる」、「△：支援があればできる」、「×：支援があっても難しい」とした。特に△ではどのような支援があればできるのかを意識し、一緒に行うような支援が必要なのか、見本や指さし、言葉掛けの支援が必要なのかを記入できるようにした。作成することで、A児の課題は何なのか、どのような支援が、どこまで必要なのかをしっかりと考える機会にもなった。担任と加配教員が共に幼児の様子を見る視点が定まり、一貫した援助ができるようになり、互いが信頼し合い、保育を行えるようになったのではないかと考える。また、A児が一人でできるように、少しずつ支援を減らしていくことができた。

表3 保育連携シート

Aくん保育連携シート					
項目		○月		△月	
生活面	朝の荷物整理をする。	△ 1つずつ整理。3つずつまとめて整理するよう言葉掛け。	△ 「3」の指サインが必要な時もある。	○ ひとりで○。定着。	○
	帰りの準備をする。	△ 不安から確認が多い。ボードを見るよう言葉掛け。	○ ボードを見て準備。定着。	○	○
	ピックアップ表を見て活動する。		△ ピックアップ表を見るよう言葉掛け。	△ ピックアップ表を見る○ 確認を求めてくるときもある。 ○	○ 定着。
	時計を見て活動する。	△ 「ほし組祭り」のダンスのとき、言葉掛けをすると時計に気付く。	△ 活動の終わりのタイミングを見て時計を見るよう言葉掛けをする。	△ 遊びなどに集中していると忘れる。言葉掛けや指差しが必要。 ○	△ 言葉掛けがなくても時計を意識できる場面が増えた。 ○
運動・身体面	右・左がわかる。	△ 砂場用の靴が左右反対になる。言葉掛けが必要。	△ 言葉掛けがあれば気付く。	△ 靴を履く前に一度確かめをするよう言葉掛け。	△
	動作を真似ることができる。	△ 組み立て体操、ダンスは友達や先生を見ながらがんばっている。個別に言葉掛けが必要。隣でやって見せてと修正できる。	○ 組み立て体操ひとりで○ ダンスひとりで○	○ 「エビカニクス体操」覚えてしまうと自信を持ち楽しそう。	△ 「たけのこ体操」 「左、右」と言葉掛けが必要。
	固定遊具や運動遊びに挑戦する。		× うんていは見守ってほしいと伝える。 スモールステップで、自信をつけて。	△ うんてい1つだけできる。 ○ 鉄棒の前回り、ぶら下がりができる。	
	準備物をそろえることができる。 作業の手順を理解できる。				
作業面	線にそってはさみで切ることができる。〈直線・曲線〉				
	鉛筆で書くことができる。〈なぞり・ぐるぐる○〉				
	適切な筆圧で書くことができる。				
	ひらがなが読める。				
認知・言語面	自分の名前をひらがなで書くことができる。				
	10までの数唱ができる。				
	10以上の数唱ができる。				
	具体物を正しく数えることができる。				
社会性	10以上の数字の読み方がわかる。				
	友達のいいところを見つけられる。				
	自分の気持ちを言葉で表現できる。				
	場面に応じた大きさの声を出すことができる。 困っている時、自分から助けを求められる。				

○ 支援がなくてもできる  
 △ 支援があればできる  
 (例えば・・・)  
 ・一緒にやってみて  
 ・見本をみせて  
 ・言葉掛けで  
 ・指差しで  
 <どのような支援が必要なのかをしっかりと把握すること>  
 × 支援があっても難しい

(5) 個別の教育支援計画の検討

保護者と同じ方向を目指して支援を行い、家庭と支援をつなげるためには、保護者の参画をどのように促し、いかに力を合わせて教育を行うかが大切である。そこで、個別の教育支援計画(表4)の作成を検討した。それには「コミュニケーション」「課題に向かうとき」「外出」「遊び」「家庭生活」「食生活」「健康や体への関心」の領域において「今はできないけれど、できたらいいなあ。」という、現在の実態と将来の願いを記入できるシートを作

成するに当たり、「できたらいいシート」（県立大淀養護学校作成）を参考にした。少し先のA児の姿をイメージしたり、保護者の願いや家庭での様子を具体的に聞いたりすることで、園と家庭とが同じ目標をもつことができた。また、幼児にとって、園生活と家庭生活、そして地域とのつながりはとても重要であると考え、A児を取り巻く支援が分かる「支援マップ」も併せて作成した。地域における幼児の活動や療育、医療、教育などの関係機関や支援内容を知る機会となり、園と連携できる機関がたくさんあることが分かり、将来必要な支援への気付きにつながった。

## 5 研究結果と考察

今回、K-A B CからA児の認知処理過程の特性やつまずきの実態が明確になった。また、自立活動の領域からA児の実態をとらえる視点をもつことができた。そのことが、課題に応じたアプローチ並びに障害特性を踏まえた適切な指導及び必要な支援につながったと考える。これまでの家庭状況や生育歴、園や家庭での様子から得られる情報に加えて、多角的に実態をとらえる視点やアセスメント力が高まった。

個別の指導計画の検討においては、アセスメントと自立活動の視点からとらえ直すことで得られた情報を踏まえ、目標と具体的な手立ての見直しを行った。明確に評価をするためには、スモールステップで具体的な目標を立てること、手立てにおいては障害からくる特性や認知処理過程の特性への配慮を記入することで、支援の在り方を明らかにすることができた。

また、A児の困難やつまずきを通して、「スケジュール表」、「かけ足カード」、「友達大好きノート」など様々な教材を使用し、改良した。最初はA児への手立てであったが、クラス一人一人の発達や成長につながるものとなり、20名全員が生き生きと園生活を過ごすことができたと感じる。クラスにはいろいろな幼児がいて、一人一人の興味や関心に違いがあり、得意なことや苦手なことも違う。今回の研究は、一人一人の困難やつまずきに気付き、いかにアプローチしていくのかを考える機会となった。また、一人一人のよさを十分に認め、輝いて自己の力を発揮できるクラス運営や仲間づくりの取組が大切であることが分かった。

また、地域や関係機関、家庭とのつながりを視野に入れた保育やスムーズな就学に向けて個別の教育支援計画を作成した。そのことで、園、家庭、地域がそれぞれに支援するのではなく、同じ願いをもって支援をしていくことをより意識できるようになるのではないかと考える。幼児期の育ちや支援の方法が園で終わるのでなく、就学後にも具体的な視点をもって、支援が繋がっていくことが課題である。

## 6 おわりに

今回の研究は、フォーマルな心理検査を実施したことで、実態を見る視点が広がった。また、保育連携シートを作成したことで、担任と加配教員が同じ視点で必要な支援を行うことが大切なことを実感した。A児を事例として行った研究ではあったが、取り組む中で、保育連携について園内研修を行う機会をもち、学年ごとの発達段階に合わせた保育連携シートの検討に入り、園全体の動きにつながってきている。これからも、適切な指導や必要な支援が実現できるようにスキルアップを図り、園全体のアセスメント力やチーム力を高めていくための一端を担うことができればと考える。

表4 個別の教育支援計画

個別の教育支援計画													
記入日 22 年 12 月 15 日													
名前: A	性別: 男												
生年月日: 平成17年 ◎月 △日 (6歳)													
保護者の願い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文字を少しでも習得してほしい。</li> <li>・自分の意思表示をきちんとできるようになってほしい。</li> </ul>												
教師の願い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の気持ちを言葉で表現し、友達とかかわって遊ぶ楽しさを味わってほしい。</li> <li>・苦手なことでも「やってみよう」という気持ちをもってほしい。</li> </ul>												
家族構成													
父・母・本児	<p style="text-align: center;">家庭での様子</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・一人っ子なので、家庭では、本児の思いが通ってしまうことが多い。</li> <li>・オムツはしていないが、就寝後2時間以内に夜尿をしてしまう。</li> <li>・近所の友達と遊んだり、農家の手伝いをしたりすることもある。</li> </ul>												
家庭状況													
・日中は母親と2人で過ごすことが多い。	<p style="text-align: center;">興味のあること・苦手なこと</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・製作が好きで、自分でイメージをもち作ってみようとする。</li> <li>・バス、電車に乗ることが好きである。</li> <li>・初めての人や活動場面、友達とのかかわりが苦手である。</li> </ul>												
身体的状況( 22 年 12 月現在)													
<ul style="list-style-type: none"> <li>・利き手は左。鉛筆は右。</li> <li>・左右を間違えることがある。</li> <li>・バランス感覚やボディイメージが弱い。</li> <li>・モデルを見て動作することが難しかったり、リズムに合わせて動くことが難しかったりする。</li> </ul>	<p style="text-align: center;">生育歴上の気付き</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・入園前から言葉の遅れが気になっていた。</li> <li>・夜尿が続いていることが心配。</li> </ul>												
園(所)での目標													
<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の気持ちを言葉で表わす。</li> <li>・活動に見通しを持ち自信をもって行動する。</li> <li>・学習レディネスの力を付ける。</li> </ul>	<p style="text-align: center;">園(所)での取組の様子</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・一緒に遊んでうれしかったことなど、気持ちを表現できるようになってきた。</li> <li>・達成できるようなゴールを設定することで自信につながってきている。</li> <li>・読めるひらがなが増えてきた。</li> <li>・時刻の意識ができてきている。</li> </ul>												
支援内容・機関・担当者													
<table border="1"> <tr> <td>園</td> <td>気持ちのコントロール 言葉での表現 学習レディネス</td> </tr> <tr> <td>家庭</td> <td>お手伝い 身辺自立(夜尿) 文字練習</td> </tr> <tr> <td>医療保健</td> <td>内科:◎◎医院 歯科:△△歯科 保健センター:保健師▲▲さん</td> </tr> <tr> <td>福祉療育</td> <td>奈良県総合リハビリテーションセンター小児科:○○先生 言語療法:△△先生</td> </tr> <tr> <td>地域</td> <td></td> </tr> <tr> <td>その他</td> <td>特別支援教育企画室</td> </tr> </table>	園	気持ちのコントロール 言葉での表現 学習レディネス	家庭	お手伝い 身辺自立(夜尿) 文字練習	医療保健	内科:◎◎医院 歯科:△△歯科 保健センター:保健師▲▲さん	福祉療育	奈良県総合リハビリテーションセンター小児科:○○先生 言語療法:△△先生	地域		その他	特別支援教育企画室	<p style="text-align: center;">関係機関(支援マップ)</p>
園	気持ちのコントロール 言葉での表現 学習レディネス												
家庭	お手伝い 身辺自立(夜尿) 文字練習												
医療保健	内科:◎◎医院 歯科:△△歯科 保健センター:保健師▲▲さん												
福祉療育	奈良県総合リハビリテーションセンター小児科:○○先生 言語療法:△△先生												
地域													
その他	特別支援教育企画室												

医療・療育の相談と記録			
年月日	医療・療育機関 担当者	内容	記録
H21・1月	◎◎保健センター 保健師:▲▲さん	発達相談	言語発達遅滞
H21・8月 ～H22・3月	奈良県総合リハビリ テーションセンター OT:◎◎先生	作業療法	
H21・○・▲	奈良県総合リハビリ テーションセンター 小児科:○○先生	小児科受診	広汎性発達障害の疑い
H22・4月～	奈良県総合リハビリ テーションセンター ST:△△先生	言語療法	すごろくゲーム 絵カードを選びその名前を言う。音韻の数だけコマをすすめる遊び。 ロッククライミング モデルがなく自分からは積極的に遊べない様子があった。
H22・◎・△	奈良県総合リハビリ テーションセンター 小児科:○○先生	小児科受診	広汎性発達障害

今後、連携が必要な関係機関
療育:奈良県総合リハビリテーションセンターST 教育:ことばの教室・特別支援教育コーディネーターなど 地域:子ども会など

安心して学校生活を送るために、本誌記載の個人情報を関係者間で共有することに同意します。
年 月 日 保護者名
印

### 参考文献

- (1) 文部科学省（平成21年）『特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領 高等部学習指導要領』
- (2) 文部科学省（平成21年）『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）』

## 第2節 県立二階堂養護学校の事例

### 1 はじめに

今年度、本校小学部には、41名の広汎性発達障害（自閉症、自閉的傾向等）の児童が在籍する。これは小学部全体の59%に当たり、知的障害に随伴して、情緒、行動面等に顕著な発達の遅れや特に配慮を要する状態を抱えているケースが多い。

知的障害への対応は、知的障害者を教育する特別支援学校の各教科の指導で行うことになるが、障害特性による学習上又は生活上の困難を改善・克服するには、自立活動の指導が必要となる。小学部低学年では、個々の児童のニーズに応じた活動を行う「にこにこタイム」の授業を設けている。これは、一週間を通して同じ時間帯に位置付けている。個々の課題に応じた個別の活動のほかに、火曜日と木曜日は、動作法の知見を生かした「からだグループ」、余暇活動を目指した「おままごと・ブロックグループ」、ゲームを通して社会性の向上をねらう「運動グループ」等、小集団の活動も行っている。（図1）

これらは個別の指導計画を踏まえた自立活動の指導であると考えているが、自立活動の目標設定の視点やそれに向けての実態把握の進め方など、教員間で十分な共通理解が図られていない。「にこにこタイム」を始めて2年目ということもあり、授業のねらい、学習内容、評価等も含めて、組織的に考えていかなければならない時期に来ている。

一方、特別支援学校がセンター的役割として行っている教育相談でも、広汎性発達障害の児童の相談が増加している。センター校として、効果的なアドバイスを行えるようになるという視点からも、広汎性発達障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための自立活動の指導力の向上を図りたいと考えた。

	月	火	水	木	金
	朝の活動(着替え、運動、遊び等) 朝の会				
午前	図工	ことば・かず	音楽	ことば・かず	体育
	にこにこタイム(20分間)				
	給食 昼休み				
午後	生活 (小3のみ)	あそび		生活	

図1 小学部低学年の時間割

### 2 研究目的

知的障害特別支援学校に在籍する自閉症の児童に、「自閉症児・発達障害児教育診断検査三訂版」（以下「PEP-3」と表記）を実施し、検査の分析・解釈からの確な実態把握を行うとともに、自立活動の指導の手順を明確にし、授業改善に取り組むことで、「自立活動」の指導力の向上を図る。

### 3 研究方法

- (1) PEP-3の実施と分析・解釈
- (2) 自立活動の目標と指導内容の見直し
- (3) 「にこにこタイム」の授業改善
- (4) 特別支援学校教員の専門性向上を目指した取組

## 4 研究内容

### (1) PEP-3の実施と分析・解釈

#### ア B児の実態

小学部2年男子で、中度知的障害を伴う自閉症である。身の回りのことはほぼ自分ででき、簡単な受け答えや二語文程度での要求も可能である。物の名前を中心に、知っている言葉は多く、ひらがなも読むことができる。しかし、したくないときに「いや。」と言えず、不安定になることも多い。時間割カード等を見て、ある程度スケジュールは理解し行動できるが、興味の幅が狭いため、活動に集中できる時間は非常に短い。また一人で遊ぶことが多く、友達のかかわりには応じにくい。生活面では、衣服がぬれることを嫌がったり、偏食のため、汁物や牛乳など水分をとりたがらなかつたりする。便秘が続くと、健康面にも影響が出、特に体調が悪い日には怒りっぽくなる。

#### イ PEP-3の実施と結果

他の多くの心理検査が子どもの反応を評価するために「合格」と「不合格」の2つの採点基準を設定しているのに対して、PEP-3は、「合格」と「不合格」の間に「芽生え反応」という規準を設定している。「芽生え反応」は、以下の3つの方法によって採点される。

- 子どもがどのように課題を達成するか知識や方法を、ある程度は分かっているが完全には理解していない場合
- 検査者が、どのように課題を達成するかを繰り返して例示する必要がある場合
- 子どもの不適切な反応、あるいは、その子の自閉症独特の行動によって、適切な行動を妨げられている場合

今回のPEP-3は、B児が、最後まで見通しをもって検査を受けられるように、またどのようなスケジュール提示が有効なのかを見極めるために、以下のような配慮を行った。

- 集中できる時間を想定し、すべての課題を集中できる時間に応じて3つに分けて並べ、上から下へという本児に分かりやすい順序で提示した。
- 文字（ひらがな）と絵を用いてスケジュールを分かりやすく提示した。（休憩と終了時のお楽しみも含む）
- 好きな本が置かれた休憩の場所や終了時のおやつについては、事前に提示した。

検査の結果、「微細運動」と「粗大運動」の領域は、すべての下位検査に合格したため、得点は上限に達している。また他のすべての領域において「芽生え反応」が見られ、中でも話し言葉や身振りによって、自分を表現する能力を測定する「表出言語」の領域は、芽生え得点が8点と、最も高い値を示している。（図2）

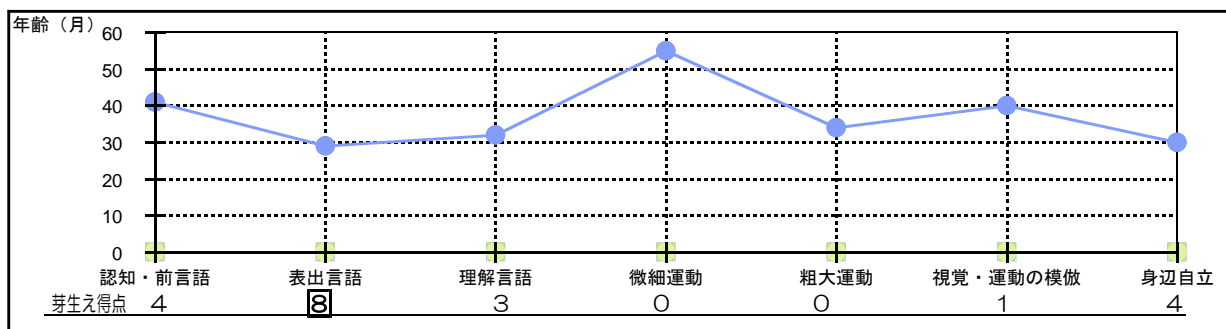


図2 B児のPEP-3の結果

下位検査からは障害特性による実態として、以下の様な情報が得られた。

- ・「絵本の質問項目」では、検査者の指示を聞いて答えることは難しく、自分のペースで次々と答えてしまった。
- ・「図形の模写」では、見本の絵が複数あると検査の意図が伝わりにくくなる傾向があった。同様に、「マッチング項目」でも、机上に検査器具がたくさんあることで、指示が通りにくくなった。
- ・隠されたミニカーを探す「3つのコップ」では、3つのコップを右から順に開けることに終始した。
- ・「粘土の項目」では、指示を聞かず、「あめちゃん、団子、お月様。」と言うなど、勝手な言動を繰り返した。
- ・「書字の項目」では、曲線や交差する線を書くことは難しく、鉛筆の芯を折ってしまうなども見られた。
- ・積木などを手に持っているとき、分かっているにもかかわらず、「赤い積木をください。」などの指示に答えることができなかったが、両手の動きを止めると指示を受け入れ答えることができた。
- ・「積木を数える項目」でも、片手の動きを止めることで、数えるという課題に取り組むことができた。
- ・「音読の項目」では、「ボール」「いぬ」「ねこ」などの単語は読めたが、短文になると逐次読みになったり、少しずつ提示するなどの配慮が必要であった。
- ・「縦線の模写」は、手を添えて書く方向を示すことで、指示に従うことができた。
- ・「復唱の項目」は、3数の復唱や単語の復唱はクリアしたが、短文の復唱になると、「あかちゃん／わらう」となり、助詞が抜けてしまった。
- ・検査中に疲れた様子が見られたときでも、残りの検査の量を実物で示したり、文字（ひらがな）と絵のスケジュール表を提示しながら、「終わったら休憩するよ。」と伝えたり、検査の最後におやつがあることを知らせたりすることで、最後まで検査に取り組むことができた。

以上のことから、B児の障害による学習上又は生活上の困難の背景には、「応答する力が弱い。」「視覚情報が多いと混乱する。」「興味の幅が狭い。」「適切な力の入れ方が分からない。」等の障害特性があることが分かった。

## ウ 総合的なアセスメント

B児は、興味があり一人でできる活動には長時間取り組めるが、指示を理解しそれに応じて行動を調整することは苦手である。様々な活動に落ち着いて取り組むためには、スケジュールを提示して見通しをもたせる必要がある。使用するスケジュールは、ひらがな(単語レベル)と簡単な絵を併用した物が有効である。自己コントロール力を高めるためにも、活動(授業)の後には楽しみになる活動を用意し、丁寧なやりとりを行うとよい。また、指示を受け入れるためには、入力情報を整理する必要がある。課題提示の際の配慮として、視覚情報を精選すること、手に何かを持つと課題に集中することができなくなるので、「手はおひざ。」などの声掛けを徹底することが必要である。修正の指示が伝わりにくいときは、身体的な支援で修正の方向を伝え、それでも難しい場合には、課題の見直しを行う。

学習内容としては、滑らかな手指の動きを獲得するために、文字を書く練習の前には、ド



ットつなぎやいろいろな線のなぞり書きをする。文字をひとまとまりの意味のある言葉として読んだり、動作を表す言葉の語彙を増やすために、「ごはん／たべる」「だいこん／きる」（動きを表す絵を添える）など、助詞が入っていない短文を読む学習がよい。筆記用具は、フェルトペンを用意するなどの配慮が必要である。

## (2) 自立活動の目標と指導内容の見直し

『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）（平成21年）』には、以下のように示されている。

- ・自立活動とは、個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導である。
- ・自立活動の指導に当たっては、個々の児童の障害の状態や発達の段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、個別の指導計画を作成する。
- ・また実際の指導は、授業時間を特設して行う自立活動の時間における指導を中心とし、各教科等の指導においても、自立活動の指導と密接な関連を図って行わなければならない。
- ・知的障害のある幼児児童生徒には、全般的な知的発達の程度や適応行動の状態に比較して、言語、運動、情緒、行動等の特定の分野に、顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態が随伴して見られる。そのような障害の状態による困難の改善等を図るためには、自立活動の指導を効果的に行う必要がある。

本校では、自立活動の指導に当たって、実態データの整理、支援の目標を設定、そしてこれらを基に、自立活動の目標（一年間）と各場面での短期目標（学期ごと）を設定するという手順で、個別の指導計画を作成している。

年度当初、B児の自立活動の目標は、

- ・苦手な活動も教員の指示や提示されたやり方に応じて取り組むことができるようになる。
- ・いろいろな集団や場面に落ち着いて参加できるようになる。
- ・やりたいことを適切な言葉で伝えることができるようになる。

と設定していた。

しかし、今回、自閉症という障害特性による困難を明らかにするため、収集した情報（実態データとPEP-3の結果）を、障害による学習上又は生活上の困難の視点からとらえ直し、優先すべき自立活動の目標を

- ・身近な大人と、落ち着いてやりとりする力を付ける。
- ・集中できる時間を延ばす。

と改善した。

この2つの自立活動の目標を達成するために、特別支援学校学習指導要領（平成21年）に示されている自立活動の内容である6区分26項目から必要な内容を選定し、これらを相互に関連付け、具体的な指導内容を設定した。環境調整等、配慮すべきことはどんなことなのか（環境因子）、もっている力をどのように生かせばよいのかについても検討した。なお、具体的な指導内容については、「にこにこタイム」を中心に取り組み、これらは各教科等の指導においても密接な関連を図ることとした。（図3）

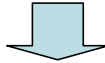
全般的な知的発達や適応行動の状態と比較して、言語、運動、情緒、行動等の特定の分野に、顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態についての情報を収集



\* 収集した情報を障害による学習上又は生活上の困難の視点から整理

- ・簡単な受け答えや要求は二語文でできるが、「いや」と言えず不安定になることがある。
- ・興味の幅が狭く、集中できる時間は極端に短い。
- ・一人遊びが多く、集団参加は苦手である。友達からのかかわりには応じにくい。
- ・ぬれることをいやがる。
- ・偏食があり、汁物や牛乳等水分は摂りたがらないため、便秘気味である。体調が悪い日は怒りっぽくなる。

PEP-3を実施



\* 幾つかの指導目標の中で優先する目標として

- ・身近な大人と、落ち着いてやりとりする力を付ける。
- ・集中できる(課題に向かえる)時間を延ばす。

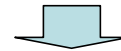
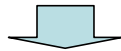
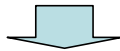
\* 指導目標を達成するために必要な項目の選定  
(学習指導要領に示された内容を参考にすると…)

健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
	・情緒の安定に関すること ・状況の理解と変化への対応	・他者とのかかわりの基礎	・感覚や認知の特性への理解	・作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること	・言語の受容と表出に関すること

\* 具体的な指導内容を設定

①表出言語(単語レベル)や文字カードを使って要求したり、応答したりできるようになる。 <手立て>子どもの知っている単語を常に確認して、教員が使うようにする。気持ちが表現しやすいように選択肢を設定する。	②他者の意図に応じたり、動きに合わせてたりなど、いろいろな体の動きができるようになる。 <手立て>得意な(好きな)活動から行う。苦手意識がありそうな活動は、最初に支援することで活動しやすくし、少しずつ一人でできるようにしていく。	③活動中は周囲の刺激に左右されず、姿勢を保持し、最後まで課題に取り組む。滑らかな手指の動きを獲得する。 <手立て>課題を提示する際は、量を調節する。手の動かし方を意識できるように、言葉掛けや身体的な支援を行う。
---	---	--

\* 「にこにこタイム」では以下の学習内容に取り組む。



・文字(絵)カードの読み取り課題	・体の動きのコントロール課題 ・お楽しみゲーム	・具体物の操作課題 ・筆記課題
------------------	----------------------------	--------------------

図3 B児の自立活動の指導目標・指導内容

### (3) 「にこにこタイム」の授業改善

「にこにこタイム」は、自立活動の指導であると考えているが、B児については目標設定が不十分であったため、国語や算数の教科の補充指導が中心であった。前述の内容を踏まえ、学習内容の見直しを行った。

まず、学習内容に見直しをもたせるために、具体物提示と文字提示を併用し、終了時間はタイマーを利用することにした。最初は内容を精選し、短時間（2、3分）で終わるようにした。少しずつ時間を延ばしているが、意欲の低下から姿勢が崩れることもあるので、「お楽しみゲーム」を途中で提示したり、スケジュールを確認したりしながら進めている。その後は、15分間くらい取り組めるようになり、身体的な支援から、徐々に言葉の指示に合わせた動きがとれるようになっていく。具体的な活動内容と様子は下の表のとおりである。（表1）

表1 B児の「にこにこタイム」の取組

学習内容	具体的な活動内容	活動の様子
体の動きのコントロール課題	「仰向きで20秒静止」 ・20秒間寝転んでリラックス姿勢を取る。	・身体のどこかが動いていたが、指示した部位を意識し、静止できるようになった。
具体物操作課題	「メダル操作」（数選び、数える） ・指示を聞いて机上のメダルを数えて取る。	・メダルには刺激の少ない物を使用した。手元のメダルをすべて数えることに終始していたが、指示された数を聞いて、教員に渡せるようになった。しかし、まだ教員が受け取るのを、待ちにくい様子が見られる。
コミュニケーション課題	「文字（動詞）、絵カードの読み取り」 ・絵カードを見て質問に答える。 ・提示されたカードの文字を読んだ後、裏の絵を見て教師と一緒に確認する。	・分かる動詞が増えてきたので、徐々にカードの枚数を増やしていった。現在は20枚程のカード課題に落ち着いて取り組めるようになっている。
筆記課題	「なぞり書き」 ・「う、し、り」等の画数や交差の少ない文字から始める。	・姿勢がよくなった。始点や交差する部分も、モデル提示をよく見て取り組むことができるようになった。視写にも取り組み始めている。
お楽しみゲーム	「魚釣りゲーム」 ・スイッチを自由に操作して遊ぶ。 ・教員と一緒に遊びを進める。	・終了後の「ごほうび」としてスタートしたが、教員とやりとりをしながら、遊びを継続できるようになった。

また、「にこにこタイム」以外の取組としては、朝の活動として行っている「ウォーミングアップ」の中で、「教員のスピードに合わせて半周走り続けられるようになる。」（図3、具体的な指導内容②に関連）ことを目標に取り組んだ。以前は、手を引っぱってもらわないと走れない状態であったが、グッズ(文化祭の劇で使った動物のしっぽ)を使い、しっぽ取り鬼ごっこのような楽しい雰囲気で行うことで改善が見られ、その後はグッズを使わなくても走り続けるようになった。

その他、給食の時間には、「苦手な食材も1つずつ提示されると、口に入れられるようになる。」（図3、具体的な指導内容①③に関連）ことを目標に取り組んだ。嫌いな物を食べるように促すと大きな声を出すという状態であったが、食材を2つ提示して食べたい方を選ばせたり、飲めない牛乳は目の前に置かないように配慮したりすることで、食べたくないことを穏やかに表現できるようになった。

さらに、教員が自立活動の指導内容を意識することで、「ことば・かず」や「音楽」など、活動内容に興味がないと取り組めなかった授業でも、落ち着いてやりとりができるようになり、以前に比べると興味がない活動にも、頑張って取り組めるようになった。

#### (4) 特別支援学校教員の専門性向上を目指した取組

小学部教員のチーム力と専門性を高めるため、B児の事例研究を基に「事例検討会」や「研究報告会」を、また園とのプロジェクト研究の中で特別支援学校の取組を紹介し、「自立活動」についての講義を行った。

##### ア 事例検討会

11月に実施した事例検討会では、B児の個別の指導計画の実態表（PEP-3実施前と実施後）、新版K式発達検査の結果（主な通過項目、主な不通過項目）、PEP-3の結果（芽生え反応の項目、検査ビデオ視聴）等を基に、実態情報の整理、自立活動の目標の設定、またそれぞれの目標を達成するための手立ての検討という3つテーマで演習を行った。演習の中では、「情報を伝える際には、音声と視覚の同時提示ではなく、どちらかにするという配慮が必要ではないか。」という具体的な意見が出された。

##### イ 研究報告会

12月に実施した研究報告会では、PEP-3の概要説明と事例研究の成果を報告した。報告会終了後、本研究についてのアンケートを実施した。

個別の指導計画との関連では、「PEP-3を使ったアセスメントは、個別の指導計画の作成の際に、参考資料になると思われませんか。」という問いに、全員が「思う」「少し思う」と回答した。理由としては、実施の自由度の高さ、ビデオ分析による情報共有の有効性、検査内容と実際の場面（授業や遊び）が近似しているなどが挙げられていた。「クラスにPEP-3を実施したい児童がいますか。」という質問では、15人中14人が「いる」と回答した。自由記述では、「他の検査が実施しにくい児童や、表出言語が少ない児童に実施したい。」「課題提示の方法が、指導の上で参考になる。」などの意見が多かった。しかし一方で「実施までの準備や解釈に時間がかかりそう。」という意見もあった。

なお、検査方法研修会の後、二人の教員が、各自担当の児童にPEP-3を実施した。

##### ウ 特別支援学校の取組について紹介

共同研究の幼稚園教諭に対して、本校の個別の教育支援計画、個別の指導計画について、B児の記入例を基に、作成の手順等について説明を行った。さらに、センター的役割を中心に担っている教育支援部の業務内容、教育相談の件数や状況について伝えた。また、B児の「にこにこタイム」の授業参観を実施した後、「知的障害特別支援学校における自立活動について」というテーマで、講義を行った。

講義の主な内容は

- ・自閉症児のコミュニケーションに関する特性
- ・知的障害特別支援学校の教育課程について
- ・個別の指導計画作成の手順
- ・事例の紹介

等である。

自立活動については、困難さの具体例やその背景にある特性についての説明を行った。しかし、幼稚園における特別支援教育に関する課題を踏まえた事例を示せたとはいえない。本校での自立活動の実践が、まだまだ不足していることを実感した。

## 5 研究結果と考察

今回の研究では、自閉症スペクトラムという障害に特化した検査であるPEP-3を使ったことで、児童の指導につながる多くの情報を得ることができた。「芽生え反応」という視点の有用性、検査結果が授業や日常生活に結びつけやすいことなども実感できた。検査から得た結果は、自立活動の目標の見直しや授業改善等に生かし、「微細運動」、「粗大運動」の満点項目は、得意な面としてとらえ、身体を通じた活動を重視することにつながった。

保護者との懇談や職員対象の事例検討会等においても、検査結果を生かすことでより詳細な情報提供が可能になった。また、音声言語の理解や表出を必ずしも必要としないので、重度の知的障害を伴う広汎性発達障害の児童にも負担が少なく、取り組みやすい検査であった。

自立活動の目標を設定する際には、障害による学習上又は生活上の困難という視点から、実態をとらえ直すことで、優先すべき目標が明らかになった。また、目標を達成するために必要な内容を6区分26項目から選択し、これらを相互に関連付けて指導内容を設定し、その上で実際の指導場面（授業等）を考えるとという手順も明確になった。「にこにこタイム」は、国語や算数の補充授業的な位置付けから、自立活動の指導へと改善することができた。B児の変化は、「にこにこタイム」のほか、「ことば・かず」、「音楽」等すべての場面で見られ、苦手な活動においても大きな声を出すことが少なくなり、以前に比べ、指示にもよく応じられるようになった。待ち時間がある活動でも姿勢が大きく崩れることがなくなり、本来の力を発揮できるようになったと感じる。これらは、一部の場面に先行して現れたのではなく、すべての場面で同時に見られたことから、自立活動の時間における指導をベースに、他の時間との関連性を意識することが必要であると確信した。

教員の専門性向上に関しては、検査の準備から実施、ビデオ分析までを三人の学級担任で取り組んだことや、個別の指導計画の見直しの際、頻繁に検査ビデオの再確認を行ったこともあり、担任間での共通理解が深まった。また自立活動の研修を学部でしたことで、教員間の情報共有が進んだ。

## 6 今後の課題

今回の研究では、PEP-3を実施することで障害特性による実態を的確に把握し、自立活動の目標・指導内容の設定の手順を明確にし、「にこにこタイム」の授業改善に取り組むことで、多くのことを学んだ。しかし、これらの成果を今後につなげていくためには、指定研究員個人の取組として終わるのではなく、成果を校内で共有するために以下のようなことが必要だと考える。

第一に、自閉症など必要がある場合には、障害特性に応じた検査を実施し、アセスメント力を向上させるために、事例検討の機会を多く設ける。

第二に、本校では分掌組織を横断的に組織した「個別の指導計画検討委員会」が存在し、現在、個別の指導計画の様式の改善や作成手順のマニュアル化が進められている。今後は、これらを基に研修等を行い、自立活動の指導の向上を目指して、さらに教員間で共通理解を図ることが大切であるとともに、自立活動の指導である「にこにこタイム」の教育課程上の位置付けについても明らかにする必要がある。

今回は幼稚園と共同のプロジェクト研究ということで、幼稚園の保育参観、B児の個別の指導計画の見直し等、共にする機会に恵まれた。幼稚園には、小学校の特別支援学級のような特

別な場も、特別支援学校のような自立活動という領域もない。加配教員はいるが、基本的には「通常」の集団の中で取り組むことしかできない状況で、「特別ではない特別支援教育」を実施しようとする努力が感じられた。研究が進むにつれ、各特別支援学校で実践している自立活動の視点が、積極的に取り入れられていった。それらの内容は、B児以外にも有効であり、結果として自律的に行動する園児が多くなり、必然的に特別な支援を必要とする園児のモデルとなっていると思われた。センター的役割を充実させていく上で、本校でも自立活動の視点を取り入れた、小集団の授業実践を充実させていく必要性を感じた。そのためには引き続き、特別支援学校の特別な指導領域である自立活動の指導の充実を図り、より専門性の高い実践を行っていくことが望まれる。

#### **参考・引用文献**

- (1) 文部科学省(2009)『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部・高等部)』
- (2) E. ショプラー／茨木俊夫(2007)『自閉症児発達障害児教育診断検査～心理教育プロフィール(PEP-3)の実際～三訂版』川島書店

### 第3章 成果と課題

今回、幼稚園と特別支援学校の実践を通じて、広汎性発達障害のある幼児の指導における「自立活動」の在り方について研究を進めてきた。

幼稚園の事例では、障害による困難やつまずきを「自立活動」の視点でとらえ直し、心理検査等を実施することで、認知処理過程の特性から実態を的確に把握する力が高まった。それにより具体的な指導や支援について明らかにすることができた。

また、個別の指導計画を見直すことにより、客観的な評価を行うには、スモールステップで具体的な目標を立てる必要があることが分かった。担任と加配教員が支援内容を共有するための保育連携シートを活用することで、幼児をとらえる視点が定まった。支援内容の共有には、家庭とのつながりや地域・関係機関との連携が不可欠であることから、個別の教育支援計画の作成も行った。

今後は、幼稚園の事例研究の成果である、「支援につながる活用しやすい個別の指導計画」、「チーム保育を可能にする保育連携シート」や「関係機関と連携し、小学校へスムーズに引き継ぐための個別の教育支援計画」などの具体的なツールを広く幼稚園や保育所に紹介するための方策を考えていかなければならない。周知を図る機会としては、県立教育研究所における研修講座等で研究報告を行うことなどが考えられる。しかし、現在のところ私立の幼稚園や保育所への啓発の機会は少なく、具体的な方策を検討していくことが課題である。

特別支援学校の事例では、検査の分析や解釈を複数の教員で行い、共通理解を深めることが重要であることや、実態把握時には、収集した情報を障害による学習上又は生活上の困難の視点から個別の指導計画に整理する必要があることが研究を進める中で明らかになった。個別の指導計画に整理された目標や指導内容に基づいた指導が充実することで、他の教科にもよい効果をもたらした。

今後は、これらの研究の成果を校内で共有し、「自立活動」の指導、個別の指導計画の充実を図ることが急務であり、これと並行して、「自立活動」の位置付けを明らかにするため、教育課程全体についてさらに検討を行う必要がある。

今年度、県立教育研究所では、特別支援学校教員の「自立活動」の指導力の向上を図るため、研修講座で「自立活動の指導の在り方」の講話や、「障害特性に応じた指導の実際」のテーマで特別支援学校教員の実践発表を実施した。また特別支援学校の校内研修会で、指導主事が「自立活動」の講義を行い、広汎性発達障害の指導や支援について積極的な教育相談も行っている。引き続き、特別支援学校教員の専門性向上を図るための取組を行う予定である。

知的障害特別支援学校においては、従来から教育活動全体を通じて「自立活動」を行っている。しかし、一人一人の学習上又は生活上の困難を改善・克服するためには、特設した「自立活動」の時間における指導の充実が急務である。県内のいくつかの知的障害特別支援学校においては、すでに、朝の会等の特別活動や教科指導の時間の中で、「自立活動」の指導が行われている。今後はさらに、実態把握を複数の教員で行い、個々のニーズに応じた「自立活動」の目標を立て、具体的な指導内容を明記し、評価するための個別の指導計画のモデルを示すことが必要である。また、各特別支援学校が、「自立活動」の時間における指導について教育課程上の位置付けを明確にするため、教育課程編成の手引き等を作成することが今後の課題としてあげられる。

「自立活動」は、特別支援学校にのみ特別に設けられた指導領域である。だからこそ、特別支

援学校はセンター的機能を発揮し、支援の必要な幼児児童生徒が在籍する地域の園・学校に、「自立活動」の視点をもった取組を伝えていくことが求められる。教育委員会としては、地域の園・学校の支援だけでなく、特別支援学校が十分にセンター的機能を発揮できるようサポートしていきたい。

#### プロジェクト研究4

#### プロジェクトチーム

田原本町立南幼稚園	教諭	辻本佳世
県立二階堂養護学校	教諭	谷川淳
特別支援教育企画室	特別支援教育第二係	