

自閉症児のためのカリキュラムに関する研究

- TEACCHプログラムの特長を取り入れて -

猪熊直樹¹ 林正直² 立花裕治³

本研究では、TEACCHプログラムの特長を取り入れ、さらに個に応じた構造化に焦点を絞り、個々の自閉症児のニーズに対応したカリキュラムに関する研究を行った。構造化を考える上では、自閉症の特性だけでなく、個々の自閉症児の実態や周囲の環境を分析し、個別の構造化を目指すことが重要である。

はじめに

平成17年12月中央教育審議会「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）」は、「知的障害と自閉症を併せ有する幼児児童生徒に対し、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、引き続き研究を進める必要がある。」と述べている。自閉症の特性については、聴覚的情報よりも視覚的情報処理の優位性などが知られているが、その特性に応じた指導が適切に行われていない場合もある。また、自閉症児とのコミュニケーションの難しさや限定された興味や行動等の問題から、教育の困難さを感じている教員は多い。

自閉症の特性に応じた支援システムとして、TEACCHプログラムがある。これは、アメリカのノースカロライナ大学で1960年代半ばから始められた自閉症児・者とその家族を支援するための総合的・包括的なプログラムである。現在、その有効性は世界で広く認められており、日本でも各地の学校でTEACCHプログラムの構造化等の手法を活用した実践が行われるようになってきている。

TEACCHプログラムの特長としては、自閉症の特性を理解することから出発すること、保護者との協力関係を重視すること、自閉症児の能力を高めることのみにとどまらず、困難を補うよう環境を整えること、構造化の手法を中心とした指導・教育を行うこと等が挙げられる。

研究の目的

現在、盲・ろう・養護学校、小・中学校においては、自閉症の児童・生徒に対する教育が重要な課題となっている。本研究は、TEACCHプログラムの特長を取り入れたカリキュラムの研究を通して、自閉症の特性に応じた指導の充実に役立てようとするものである。

研究の内容

1 研究の方法

TEACCHプログラムは環境を分かりやすくして、自閉症児が落ち着いて生活することを重視している。そのための方法の一つとして構造化がある。構造化を「自閉症のひとたちへの援助システム」を参考に類別すると、場所の構造化（スペース：環境を整備し、場所と活動の意味を一致させ、どこで何をするかを分かりやすくする）、時間の構造化（スケジュール：いつ、どこへ行けばよいかを分かりやすくする）、作業課題の構造化（ワークシステム：何をすればよいかを分かりやすくする）、作業課題のやり方の構造化（ルーティン：どうするかを分かりやすくする）、視覚的構造化（視覚的手掛かり：見ただけで分かりやすくする）の五つになる（藤村 1999）。本研究では、TEACCHプログラムの特長のうち、指導場面で有効と考えられるこれらの構造化の手法を取り入れたカリキュラムの研究に取り組んだ。

研究を進めるに当たり、実践においてどの構造化を選択するかについては特に限定することなく、対象児の課題や必要性に合わせることにした。個々の自閉症児が、周囲の環境を理解するために、そして生活しやすくするために、本当に必要としている構造化とは何かを見極めて、個に応じた構造化に研究の焦点を絞るためである。どの構造化を必要としているかは、対象児によって様々であり、場所の構造化を必要としている対象児には場所の構造化を、時間の構造化を必要としている対象児には時間の構造化を選択した。さらに、調査研究協力員会では、実践における課題や問題点の整理等を行った。そして、実践報告を基に構造化についての検討を重ねた結果、それぞれの実践について、対象児に応じた構造化の工夫や複数の構造化の組合せが図られた。

また、本研究では、研修講座と一体化した研究をするために、「横浜やまびこの里」の職員等が講師を務める当センターの研修講座と連関を図った。具体的には、すでに研修講座を受講している教員に研究への協力を依頼し、実践研究を試みた。

1 研究開発課 研修指導主事
2 総合企画課 副主幹
3 進路職能課 研修指導主事

2 各学校における実践

(1) 徒競走が苦手な児童に対して、視覚的に理解できるように工夫し、参加できるようになった事例（場所・時間の構造化）

A児は、小学校4年生の自閉症児で身辺自立はできている。しかし、自分から排泄等の表現ができないので、支援が必要である。慣れた日常生活の場面では、言葉の指示で行動することができるが、少し違った要素が入ると理解しにくくなる。ひらがなの読み書きはできる。集団の中に入って、友だちと一緒に行動することができる。しかし、気持ちが不安定になりがちであり、些細なことを嫌がって、泣いたり騒いだりする場合がある。体育でのゲームや運動では指示やルールを理解しにくいので、トラブルになることがあった。

実践研究の内容となった徒競走は、A児が特に苦手とする運動であり、参加するように誘っても、泣いて拒否する。在籍する特殊学級の小集団であっても決して参加しようとしなかった。そのため、徒競走では、1年生の時から一度も記録をとれていない。今年度も100メートル走の記録をとる場面があり、担任はA児に対して様々なアプローチを行ったが、列に並ぶことさえ難しかった。

A児に対する徒競走の指導を行うことに先立ち、運動会前の職員会議において、全教職員で広汎性発達障害についての理解を再確認した。また、担任は、A児の運動会における目標や計画を発表して協力を求めた。その内容は次のとおりである。

- ・目標は、A児が徒競走を走りきること。表現運動（リズムダンス）に参加すること。
- ・徒競走の練習場所は、校庭のトラックの1～2コースとし、時間は毎日2校時終了15分前から15分間とすること（校庭で練習をしている学年は、A児の練習時間帯には場所を空ける）。
- ・計画をスモールステップで発展させていくこと。
第1段階：走るコースを理解するために、トラックの1コースに水でラインを引き、水のラインに沿って担任と一緒に手をつないで走る。
第2段階：担任の後ろについて、水のラインに沿って走る。また、音に慣れるために練習用信号機の使用を開始する。
第3段階：複数で走ることに慣れるために、特殊学級の児童や担任等とペアになり走る。
第4段階：コーナーでは5メートルおきに教員が立ち、教員の声や手招きの指示で走る。また、競技用信号機の使用を開始する。
第5段階：大勢で走ることに慣れるために、同じ学年の児童と一緒に走る（人数を少しずつ増やしていく）。
- ・教員の配置は、基本的にスタート、コーナー、

ゴールの3か所とする。合図をして、A児が走ること集中できるように支援すること。

この計画を実践するに当たって、A児は自分自身で見通しを持つことができると、落ち着いて取組ができる面があるので、「いつも同じ時間を設定」、「終了したら大好きなブランコに乗る」の順番でスケジュールを決めた（第1図）。一つの活動に慣れてきたら、環境の一つに変化（例：走る仲間を増やす）を加えて、次の段階に進むようにした。徒競走の練習と並行して行われたリズムダンスに関しても、取り組む内容がA児に分かるように、ビデオで全体計画を視聴させ、これから何をやっていくのか視覚を通して理解できるようにした。



第1図 A児の個別スケジュール

実際の指導に入ると、徒競走の練習はA児も納得して取り組み、スムーズに進行した。リズムダンスの練習も前年度までは離れた場所で見ただけだったが、今回は何をすれば良いのかが理解でき、意欲的に参加する様子が見られた。運動会当日、大きな音が苦手なA児のために、教職員や児童には音量に配慮した応援方法への協力を得た。しかし、当日は練習時の環境と違い、全校児童や多くの保護者で校庭の雰囲気が変わってしまった。そのため、A児にとまどいが見られたので徒競走では教員が先導することにしたところ、最後まで一人で走りきることができた。

本実践で取り組んだ主な構造化は、徒競走の練習における場所の構造化である。「水のライン」、「スタート、コーナー、ゴールに立つ教員」によって、A児の走るコースと距離を明確にし、落ち着いて練習に参加させることができた。また、スケジュールを文字や絵で示して時間の構造化を行ったことも有効であった。

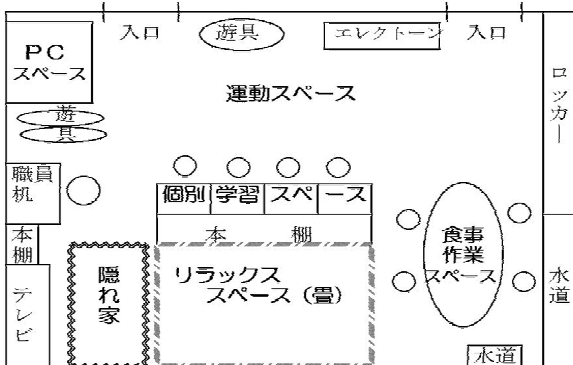
今回の練習計画は、A児のためのものではあったが、情緒障害学級と知的障害学級の児童も一緒に場で練習に取り組んだ。その結果、どの児童にも良い効果が表れたことも今回の実践の成果の一つである。

(2) 高機能広汎性発達障害の不登校児童が、お手伝い等を通して登校できるようになった事例（場所・時間・作業課題の構造化）

B児は小学校5年生。入学時、通常級に在籍したが、1年生の夏休み明けから不登校になった。臭いや音に敏感で大勢の子どもの声などが苦手である。4年生の秋に高機能広汎性発達障害であるという診断を受け、5年生から情緒障害学級に入級した。入級当初、対人関係が取りにくく、人目を避けて部屋に閉じこもることが多かった。興味の幅は極端に狭く、特定のカードゲームとブロック遊びだけが楽しみであり、学習には全く取り組もうとしなかった。

そこで、実践に当たって、「学校の中で人に頼らず、落ち着いて過ごせるようにする」、「お手伝いを導入として、いろいろな活動の体験を積み重ね、自信をつけ、人間関係を広げる」という指導方針をたてた。

まず、教室環境の構造化として、教室に6種類のスペースを設置した(第2図)。周囲からの視線が届かないリラックス・スペースができ、B児は教室で落ち着いて過ごすことができるようになった。そこでは好きなブロック遊びやソファーマットでほっとする時間を保証した。パネルで囲った隠れ家は、感情が収まらない時に自ら気持ちを落ち着けたり、秘密基地遊びをしたりすることができ、情緒安定に大変有効であった。



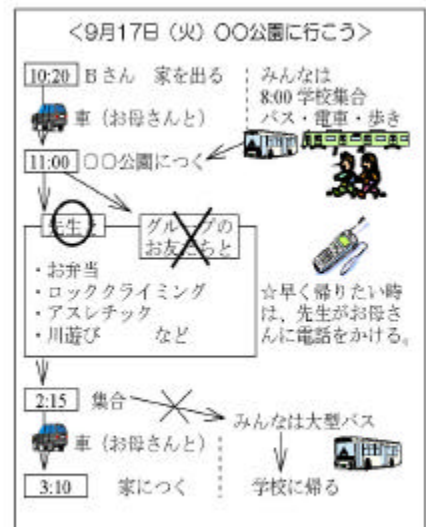
第2図 教室の見取り図

次に、スケジュールの構造化として、B児専用の日課表を作成し、視覚的な手掛かりとして、黒板とB児の家に、毎日「今日のスケジュール」を掲示した。同時に、学校行事等の長期的な見通しをもてるように、カレンダーに書き込み、その横に「行事カード」も掲示して、B児が自分で内容が把握できるようにした。行事の詳細については個別のしおりやワークシートを作成した。

B児は、担任とカードゲーム等をするを目的に登校するようになったが、他の活動にはなかなか興味を示さなかった。そこで、カードゲーム

以外の活動に参加するための手だてとして、教師に急用ができたという状況を設定した。担任が「忙しいからちょっとカードゲームは待ってて...」、「お願い！ちょっと急いでいるから手伝って...」等、「お手伝い」と称して、徐々に作業的な活動を導入し、終わったらカードゲームをするようにした。この状況設定を毎日継続しているうちに、少しずついろいろな活動ができるようになってきた。作業的な活動は、内容を把握すれば取りかかれるようになってきたので、作業手順の構造化をねらい、作業内容を実物や絵カードで提示した。また、B児の調子に合わせて、作業量を加減して、終わりの見通しをもたせた。

新しい活動は、できるだけB児が内容を自己選択・自己決定できるように配慮した。毎回いくつかの可能な選択肢を用意し、補助的に、「意思表示



第3図 校外学習フローチャート例

「意思表示カード」を利用した。B児が納得して決めたことは個別のフローチャートや学習カードに記録して行動や目標を明確にした。また、活動の振り返りを通して、できたことは大いに賞賛して、B児自身が成功を意識できるようにすることで、自信が付き、次の活動意欲も高まった。

現在、B児は毎日登校し、学習に落ち着いて取り組むようになった。時間割や課題を個別化することで、活動の内容や場所も広がった。同時に、他の児童との関係も育ってきて、小集団での活動も可能になった。校外学習にも自分で活動内容を選択して参加している。(第3図)

今回の実践で、構造化は大変有効だった。B児のための主な構造化は三つ挙げられる。まず、教室に六つのスペースを設置して場所の構造化を図ったこと、次に作業内容を実物や絵カードで示すなど作業課題の構造化を行ったことである。そして、時間の構造化として、スケジュールの掲示やフローチャート等の工夫も行った。こうした複数の構造化の工夫により、B児が本来持っている力を発揮できるようになったと考える。

(3) 課題の理解が難しい児童に対し、「配膳支援シート」を使って、簡単な給食配膳に一人で取り組むことを目標とした事例（視覚的構造化）

C児は、知的障害養護学校小学部6年生で、自閉症である。外に遊びに出たいときには、扉に貼ってある中庭の写真を手に取って、教師に見せて意思表示をすることができる。認知面では、同じ色の玉を色別に器に入れていくことができる。数種類の絵カードの弁別は、同じ絵同士を縦に並べることができる。また、同じ絵カードを集めて、収納ケースに仕分けすることができる。

C児は、給食配膳時に牛乳パックが8個入るケース（第4図）を持って食堂に行き、牛乳を収めて教室に運ぶ活動を行っている。当初、ケース内に8個以上



第4図 牛乳ケース

入れようとして、牛乳を無造作にのせていくことがあったが、現在ではほぼ確実に8個を収めることができるようになった。しかし、支援や手掛かりがない状態で、トレイの上に一つずつ配っていくことは難しいようで、「一対一対応」はまだ獲得していない。

そこで、視覚的な手掛かりを基に、給食の配膳に一人で取り組めるようになることを目指すこととした。C児の混乱を避けるため、ほぼ毎日の給食で配膳されるスプーン、フォーク、牛乳の三品を配膳対象とした。具体的な方法としては、スプーン、フォーク、牛乳の写真の上に同じ実物を置いていくことにした。

まず、牛乳の写真をラミネート加工した「牛乳シート」（第5図）を作成し、個別課題学習の時間に、配膳の練習を行った。あらかじめトレイの中に8個分の「牛乳シート」を置いておき、教師が牛乳パックを一つずつ手渡した。C児は、それを受け取ると手近なトレイの上に置いてしまうので、指さしや言葉掛けで、目印の「牛乳シート」を意識させるようにした。その結果、シートの上に牛乳を置くことを理解し、トレイに牛乳を一つずつ置くこ



第5図 牛乳シート

とができるようになった。

現在では、実際の給食場でシートを活用し、牛乳の配膳を行っている。自ら牛乳ケースに牛乳を収めて教室まで運び、そこから取り出してトレイに配膳していくことができるようになった。

写真を見て実物を置く位置を判断することができるようになったので、続いて、スプーン、フォーク、牛乳の写真を加工したので、続いて、スプーン、フォーク、牛乳の写真を加工をした「配膳シート」（第6図）を使用し、配膳の練習を行った。今回もあらかじめ教師がトレイの上にシートを置いた。



第6図 配膳シート



第7図 トレイと配膳シート

（第7図）配膳する物を一つずつ教師が手渡し、対象児が配膳シートの写真を手掛かりに配膳を進めていくことをねらった。牛乳、スプーン、フォークを受け取ったC児は、事前の学習の成果から牛乳を正しい位置に配膳した。しかし、スプーンとフォークに関しては、既に置いた実物の上に重ねる形で置いていくことがあった。このような場合、教師が言葉掛けで配膳が正しくないことを伝え、自分で配膳をやり直し、実物が置かれていない写真を探すことができた。練習を重ねた結果、徐々に写真の上にスプーンとフォークを置いていくことができるようになってきている。

日常生活において、物を配ることができるということは重要である。今回は写真を使って視覚的構造化を図ったが、写真という手掛かりを得ることで、物を配る活動が一人で行えるようになれば、多くの生活場面に生かすことができ、C児の自信にもつながる。また、写真を目印にしての位置の把握は、配膳活動だけでなく、他の活動にも応用でき、C児が位置関係をつかむ上で、写真は分かりやすい手掛かりとなり得る。

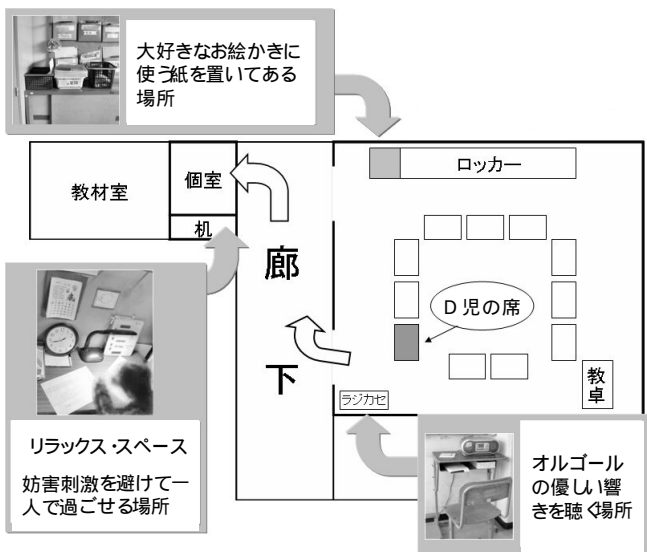
今回は、実物の写真を手掛かりとして支援を行ったが、写真をシンボルマーク等の抽象的で他の活動でも使用しやすい物に置き換えていくことも考えられ、今後もさまざまな活動を一人で行うための支援として活用が期待できる。

(4) 過敏さを持つ生徒に対し、リラックス・スペースを設けて、穏やかに生活ができるようになった事例（場所・時間の構造化）

D児は、養護学校中学部より高等部に進学した2年生。登下校は公共の交通機関を利用して自力で通学している。D児は、慣れた人に対してはスキンシップや言葉遊びを通して、親しみを持って共に行動することができる。しかし、周囲の環境の変化に過敏であり、音刺激、否定的言葉掛け（声のトーン・口調）に弱いので情緒不安定になりやすく、落ち着きのなさ、音声チック様の奇声、自傷、他害等を伴うことがある。スケジュールの変更にも弱くストレスになる。

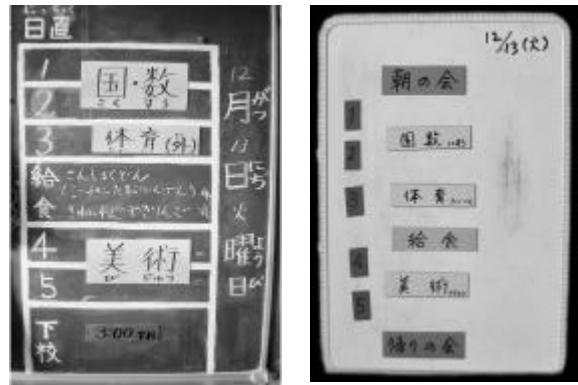
学校生活における環境の整理と各担任間での対応の統一を図ることが重要であると感じた。また、中学部2年時に受けた教育相談機関の「職能アセスメント」では、「新環境への適応では、一度受け入れたことの修正が難しく、状況を理解するための時間を十分に確保すること」、「言語指示理解では、注意を向けやすい環境を整えること」、「模範やガイドを言語指示に加えること」、「課題への自発的な取組については、視覚情報を使い課題の明確化、作業量の見通し、明確な終わりを示すこと」が必要であることがわかった。このアセスメントの結果は、D児のニーズに応じた支援の方向であり、自ら活動するための指導につなげていけるのではないかと考えた。

D児の過敏さへの配慮として、教室向かいの教材室の一角に、リラックス・スペース（第8図）を設け、周囲からの刺激の多いときに活用した。また、場面の変わり目にも使用し、リラックス・スペースは次の活動へのスムーズな切り替えとしても効果が見られた。



第8図 教室とリラックス・スペース

また、見通しが立ちづらいことから、落ち着きのなさが増すという悪循環に陥らないように、一日のスケジュールを整理し担任と確認しあう時間を設定した。スチール製のホワイトボードとマグネットシートで作成した個人日程表を使い、スケジュールを確認し、終わった項目は一つずつはがしていき方法をとった。マグネットシートをはがすことにより、終わった課題と次に取り組む課題をさらに明確に意識させることができた。（第9図）



第9図 D児用の個人日程表

今回取り組んだ構造化の成果としては、次のことが挙げられる。リラックス・スペースを設けた場所の構造化により、予測できない人の出入りや騒がしさなどの不快な音を見たり聞いたりすることなく、刺激をコントロールすることができた。また、課題を終えた後の「お楽しみの時間」に使うこともでき、ゆとりを持って日課に参加することができるようになった。これにより、不快な表情を見せることは減り、比較的穏やかな学校生活を送ることができつつある。また、個人日程表を使った時間の構造化は、D児が一日の流れを理解し、見通しを持って生活するために大変有効であった。見通しが持てた安心感により、軽微な予定変更の受け入れも以前と比較してしやすくなっている。情緒の安定につながるこれらの構造化により、安心して学校生活を送れる基礎ができてきた。

高等部は、学校の生活から地域社会での生活への移行期に当たる大切な時期である。穏やかに生活を送ることや見通しを持って行動できることは、将来の社会生活に向けて身に付けていかなければならないことである。今回の実践によりD児にとって、場所や時間の構造化は情緒の安定のために大変有効なものであることが分かった。こうした構造化の工夫等の適切な支援が地域社会での生活の中においても行われることができれば、D児はさらに周りとの良い関係を築き、穏やかな態度で人と関わることができるようになるはずである。

研究のまとめ

1 実践事例と協議について

4 事例はすべて視覚的情報を対象児に提示して指導している。(3) では、視覚的構造化として写真が有効に使われた。(1)・(2)・(4) では、時間の構造化として、スケジュールが視覚的に分かるようにし、成果をあげている。また、視覚的情報以外の指導の工夫として、(2)・(4)は、リラックス・スペースを設け、情緒的安定を図った。(1)・(2)では対象児に対して快い刺激となるものを活用し、Aをしたら、B(快刺激)という流れを作った。また、(1)では、スモールステップでの練習計画が、環境の変化に苦手な自閉症児にとって有効であった。

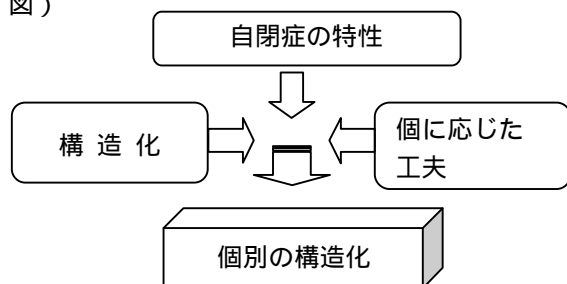
今回の実践では、教員が自閉症の特性を十分に理解しておくことが自閉症児の指導(構造化)の基本になるということに改めて認識した。

また、調査研究協力員会での全体的な報告や協議内容を整理すると、自閉症児の指導における「基本的な考え方」、「目標設定」、「指導内容」、「指導における具体的なポイント」、「支援者の役割」、「支援者の資質向上のための方略」等に分類することができた。自閉症児のカリキュラムを考える上で、留意すべきことが明らかになりつつあり、この成果は今後の研究につながるものとする。

2 個別の構造化

構造化と自閉症の特性の理解はセットにして考えることが必要であり、自閉症の特性にあったやり方として構造化が生まれてきた。しかし、それぞれの自閉症児の個性や発達段階、周囲の環境により一人ひとりのニーズは様々である。実践研究の4事例は、それぞれの対象児のニーズの違いは大きく、個々の実態と周囲の環境を分析した上で、対象児に応じた構造化の工夫を図った。

構造化を考えると、それぞれの自閉症児の課題を解決するためには、環境から読み取ることができない情報は何か、またどのような情報を読み取ることができたら生活しやすくなるのかを見極めた上で、個に応じた構造化の工夫を行うことが構造化のポイントである。つまり、一人ひとりの自閉症児に応じた個別の構造化を目指すことが重要である。(第10図)



第10図 個別の構造化

3 今後の課題

個々の自閉症児の実態と周囲の環境を分析すること、また、自閉症児の指導の在り方について整理することについては、自閉症児のカリキュラム開発のために、今後も検討をしていく必要がある。

また、事例として、不登校等の集団に対する不適応がある児童・生徒の支援について報告されているが、周囲にいる者の配慮がないと同じ問題が再び起きる可能性を持っている。周囲にいる者、広く言えば社会全体の自閉症に対する理解も大きな課題である。

おわりに

自閉症児のためのカリキュラムに関する研究を進めるに当たり、TEACCH プログラムの特長を取り入れて、個に応じた構造化の工夫に焦点を絞って実践研究に取り組んだ。調査研究協力員会では、各学校における自閉症児のためのカリキュラムの実践について、深く検討され、対象児が持つ諸課題に適切に対応するための多くのアイデアが出された。調査研究協力員の様々な工夫により、個別の構造化の実践事例を紹介することができた。

本研究を進めるに当たって多大な御協力をいただいた皆様に厚く感謝申し上げます。特に、横浜やまびこの里専門員中山清司氏には、TEACCH プログラムの理念や考え方、構造化の手法等、多くの御教示をいただいたことに深く感謝する。

[調査研究協力員]

愛川町立半原小学校	石橋 照美
平塚市立中原小学校	中川 容子
県立伊勢原養護学校	佐藤 元治
県立高津養護学校	木下 耕介
子ども教育支援課	天利 智子

[助言者]

横浜やまびこの里	中山 清司
----------	-------

引用文献

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)」

参考文献

独立行政法人 国立特殊教育総合研究所 2004 『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』ジヤース教育新社
佐々木正美 2004 『自閉症児のための絵で見る構造化』学習研究社
藤村出 他 1999 『自閉症のひとたちへの援助システム』朝日新聞厚生文化事業団 pp.25-31