

実践報告

# 知的障害を伴う自閉症スペクトラム児者の コミュニケーションに関する合理的配慮について

## コミュニケーション指導の要因と学校における 合理的配慮の観点より

山 口 章 夫

要旨

文部科学省の学校基本調査によると、特別支援学校の知的障害のある児童生徒数は、平成 23 年度から令和 2 年度までの 10 年間で約 2 割増加している<sup>1)</sup>。また、知的障害を伴う自閉症スペクトラムのある児童生徒数の割合も高くなってきていると指摘されている<sup>2)</sup>。

平成 28 年度から「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」がスタートし、知的障害を伴う自閉症スペクトラムのある児童生徒にも教育の場面や卒業後の社会生活の場面でも合理的配慮の提供が求められている。

そこで、過去に特別支援学校で教師として実践したコミュニケーション指導についての事例を TEACCH プログラムにおけるコミュニケーション指導例から内省した。そして、文部科学省から示されている学校における合理的配慮の観点からコミュニケーション指導や援助の在り方を考え合わせ、社会生活における合理的配慮について示唆することが本研究の目的である。

キーワード：自閉症スペクトラム 知的障害教育 コミュニケーション指導 合理的配慮

## 1 はじめに

平成 28 年 4 月 1 日より「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」がスタートし、障害者への「合理的配慮」が求められている。特別支援学校に多く在籍している知的障害を伴う自閉症スペクトラムの児童生徒にも学校における合理的配慮の提供が求められている。コミュニケーションに中核的な障害がある自閉症スペクトラムの児童生徒にとって、言葉だけでなく情緒や社会性にも特徴的な課題がある。このような自閉症スペクトラムの児童生徒へのコミュニケーション指導や援助の視点を TEACCH プログラムから学び、過去に教師として実践していた事例を内省した。

また、文部科学省特別支援教育の在り方に関する特別委員会から示された合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ（以下：ワーキンググループ）から各障害種別に合理的配慮の観点が示されている。知的障害と自閉症における合理的配慮の観点の具体例と TEACCH プログラムのコミュニケーション指導例の考え方を擦り合わせ、過去の事例を内省した。そして、知的障害を伴う自閉症児者のコミュニケーション指導の視点から学校や社会生活における合理的配慮の在り方を示唆していきたい。

## 2 知的障害と自閉症スペクトラムの定義について

知的障害とは、一般に、同年齢の子供と比べて、「認知や言語などにかかわる知的機能」が著しく劣り、「他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力」も不十分であるので、特別な支援や配慮が必要な状態とされている。また、その状態は、環境的・社会的条件で変わり得る可能性があるといわれている。

(文部科学省 HP 教育支援資料より引用)

自閉症とは、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発達の障害である。その特徴は、3歳くらいまでに現れることが多いが、小学生年代まで問題が顕在しないこともある。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ている。

#### 参考

2013年、米国精神医学会による精神障害の分類と診断基準の第5版改訂版（第5版）（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th ed., DSM-5）が刊行された。このDSM-5では、広汎性発達障害 pervasive developmental disorders, PDDの用語が自閉症スペクトラム障害 autism spectrum disorder, ASDという用語に変更された。自閉症スペクトラムとは、自閉的な特徴がある人は、知的障害などその他の問題の有無・程度にかかわらず、その状況に応じて支援を必要とし、その点では自閉症やアスペルガー症候群などと区分しなくてよいという意味と、自閉症やアスペルガー症候群などの広汎性発達障害の下位分類の状態はそれぞれ独立したものではなく状態像として連続している一つのものと考えているという二つの意味合いが含まれた概念である。したがって、自閉症スペクトラム障害には下位分類がなく、自閉的な特徴のある子供は全て自閉症スペクトラム障害の診断名となる。

なお、autism spectrum disorderの訳としては、自閉症スペクトラム障害の他に自閉症スペクトラム、自閉症スペクトラム症、自閉性スペクトラムなど様々な用語が検討されており、現時点では未定である。

（文部科学省 HP 教育支援資料より引用）

### 3 実践事例の振り返りについて

#### 3-1 実践事例の概要

この事例は、知的障害を伴う自閉症スペクトラム児の人間関係構築のための手立てを学年間の教師で検討して実践した事例である。ICTを活用して言葉の表出を目指して学習し、できることとできないことの実態把握を深め、コミュニケーションについてどのような点をどのように指導するか明確にした。ICT 機器については、持ち運びの便利なタブレット端末を使用した。

#### 3-2 対象児童の実態

児童Aは、知的障害特別支援学校小学部の知的障害を伴う自閉症スペクトラム児である。平仮名、片仮名は一語ずつ拾い読みすることができ、見慣れた語句であればスムーズに読むことができる。表出言語について、挨拶や要求を伝えることができない。また、発語はあるが、発音は不明瞭で聞き取りづらい。身近な人を見つけると近寄ったり、視線を向けたりすることはある。要求のある場合は、語句のはじめの一文字のみを表出し、相手に推測してもらうのを待っていることが多い。自分の思いと違う場合や始めて経験すること、苦手意識のある課題に取り組む際には、情緒が不安定になることが多く、床に頭を打ち付けて自傷行為をしたり、近くにいる児童や教師にかみつく、ひっかくなどの他害行為をしたりして拒否の気持ちを表そうとする。

#### 3-3 実践事例の方法

学年の教師間で検討し、個別課題の時間や日々の学校生活全般において語彙を増やす課題に多く取り組むことと、要求についても学習機会を増や

すことで自分の要求を言葉で伝えられるようになると考えた。なかなか言葉を表出できない要因を次のように考えた。挨拶の言葉を表出できない要因は、言葉によるコミュニケーションの方法をどうしたらよいか分からない。要求が伝えられない要因は、語彙が少ないことも考えられる。そこで、それぞれの要因に対して、次のような方法で実践に取り組むこととした。

【予想要因 に対しての実践「場面に適した言葉の習得」】

場面に適した言葉の習得を目指して表出の対象とする言葉は、日常の学校生活で表出する場面が多い挨拶と要求の言葉から選択し、「おはようございます、さようなら、手伝って、貸してください、できました」とした。タブレット端末で、動画を用いて場面を分かりやすく提示し、それぞれの場面に応じた適切な言葉を理解しやすくすることで、タブレット端末で音声だけでなく文字も併用しながら提示し、正しい言葉遣いができるようにした。そして、表出の状況に応じてヒントになっている文字の提示や音声の提示を段階的に減らしていった。



写真1 課題を行う児童A

【記録方法】

- ・学習での様子を動画で記録し、教師間でその変化を共有した。
- ・場面に適した言葉が表出できた回数を記録し、その変容を観察した。
- ・日常の学校生活の様子から学習の効果が表れるまでに約1週間の時間を必要とすることから、1週間単位で記録をグラフ化していくこととした。
- ・表出する場面に対して何度表出できたかを割合で示した。

【予想要因 に対しての実践「語彙の拡充」】

語彙の乏しさを補完するために、毎日個別課題に取り組む時間を設けた。タブレット端末を使用して、クイズ形式で6つの選択肢から正しい言葉を選ぶ課題にした。児童Aの得意とする身近な物の名前からはじめ、動

画を使用しての動詞や色や形などの形容詞などと語彙を段階的に増やすようにし、静止画では理解しにくい動作を表す語句は動画で分かりやすく提示した。

【記録方法】

- ・言葉の課題の正答数を毎日記録し、週ごとに正答率を出した。
- ・表出した語句を記録し、その変化を学年教師間で評価した。



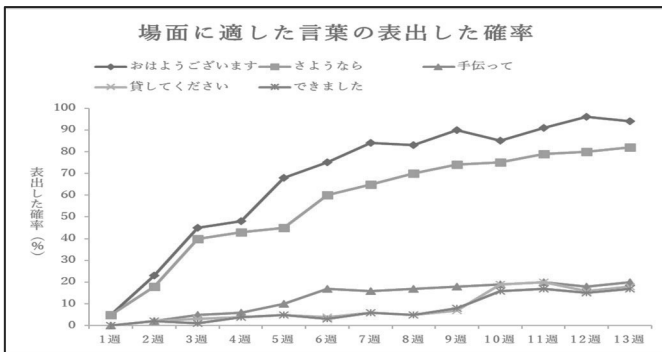
写真2 課題の画面

3-4 実践結果とまとめ

3-4-1 「場面に適した言葉の習得」について

実際の場面よりもビデオ映像のように限られた情報量の中で繰り広げられる事象の方が注目できるようであった。「おはようございます」や「さようなら」のような挨拶は、どの場面で表出するかがはっきりとしているため、比較的早い段階から表出できるようになり、11週目には80%以上の確率で表出するようになった。(表1参照)「手伝って」や「貸してください」「できました」については、教師から「どうしたの」などとそれら

表1 場面に適した言葉の表出した確率

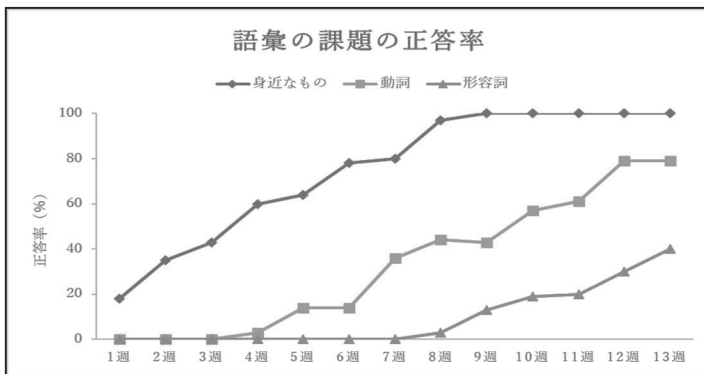


の言葉を引き出すような言葉掛けが必要な場合が多く、表出するのは20%前後で停滞していた。少なくとも支援者の言葉掛けやタブレット端末を活用し、視覚支援をすることが必要であった。

### 3-4-2 「語彙の拡充」について

タブレット端末を使い始めたときは、操作の仕方に戸惑ったり、画面に唾液を塗って遊んだりする姿も見られたが、繰り返し取り組むことで、活動に慣れ、積極的に学習に取り組む姿勢が見られるようになった。身近な物の名前は、全く単語にならなかった語句が9週目には15の語句が表出できるようになった。しかし、目に見えない動詞は、約80%、形容詞は、約40%の正答率であった。また、動詞の語句を正答しはじめるまでに4週間かかり、形容詞では7週間かかっている。動詞については、タブレット端末の動画を表示できる機能を生かし、「走る」や「書く」などの動作を動画で表示することで、形容詞よりも早く正答率を高めることができたと考えた。このことから、視覚から具体的な物や動きの言葉を学習することの可能性があると考えられた。(表2参照)

表2 語彙の課題の正答率



#### 4 過去の実践事例の内省

以上が実践事例の概要であるが、学年教師間で個別の教育支援計画や個別の指導計画による引継ぎと日常の学校生活での観察を中心とした実態把握を実施し、研究に取り組んだ。これは、教師の経験に基づいて研究が構想され実践されてきているので、妥当性や客観性に欠ける面がある。また、学校における合理的配慮という概念のない頃の実践であったため、教師の経験上での学習目標の設定や評価となっている。そこで、過去の実践事例を以下の2点の視点で内省した。1点目は、客観性のある理論に基づいた評価の次元の必要性である。2点目は、コミュニケーションに関する学校における合理的配慮の観点を明確にし、どの教師も対象児に対して同じ観点で指導目標が設定できるようにすることである。そこで、TEACCHプログラムのコミュニケーション指導の考え方や学校における合理的配慮の観点例を取り入れ、事例を振り返る。

#### 5 コミュニケーション指導における要因からの内省

過去の実践事例から内省する視点として1点目は、客観性のある理論に基づいた評価の次元の必要性である。そこで、自閉症支援で実績のあるTEACCHプログラムのコミュニケーション指導と援助についての考え方を参考にした。TEACCHプログラムによるとコミュニケーション指導や援助における主要な要因として、5つの次元を以下のように述べている。

佐々木（2008：70-72）は、「指導に際して、まず自閉症の子どもや青年が現在すでにどのようなコミュニケーションスキルをもっているか、そしてそのスキルをどのような場面でどのように使用しているの



かを詳細に知らなければならぬ。

そこで評価のための視点ともいうべき『コミュニケーション機能』は、要求・注意喚起・拒絶（拒否）・説明・情報提供・情報請求・その他感情や共感の表現（交換）である。（中略）コミュニケーションの次元としては、先の、機能、を含めてTEACCHプログラムでは、文脈、セマンティック・カテゴリー、言語、形態、という5つの次元を重視して評価し、その指導や援助に応用している。

まず『文脈』は、コミュニケーションが成立している場合の場面や状況のことである。だれとの間で、どのような関係・状況の経過の中で、コミュニケーションがなされているかということである。『セマンティック・カテゴリー（semantic category）』とは、コミュニケーションで用いられている表現の意味に関するカテゴリーのことである。

『言語』とは、話し言葉のみではなくて、文字・絵・身振り・ジェスチャーなどコミュニケーションに用いられるあらゆる手段を含めている。

TEACCHがコミュニケーションにおいて重要視する5つ目の次元が『形態』である。『形態』とは、表現に用いられている『コミュニケーション・システム（communication system）』のことで、コミュニケーションをする場合の方法や様式のことである。TEACCHプログラムではその水準（レベル）を7段階に分けて評価し、療育に応用している。」と述べている。

事例では、話し言葉（表出能力）を場面に沿って引き出すことをねらいとしていた。そこで、TEACCHプログラムによるコミュニケーション指導の考え方を基盤にし、5つの次元の中からコミュニケーションの表現能力を3つの次元で捉える以下の考え方も参考にした。

新澤(2017 : 131 132)は、「コミュニケーションの表現能力は、機能、形態、文脈の3つの次元でとらえることができる。機能(何のために、どんな意図で)【要求: ~がほしい/ ~がしたい/ ~をしてほしい、注意喚起: 人の注意を自分に向ける、拒否: 物や活動を拒否する、コメント: 自分や他人・物の特性や状態を指摘する、情報提供: 相手の知らない情報を提供する、情報請求: 自分が知らない情報を人に質問する、感情表現: 感情(うれしい、かなしい、悔しい、腹が立つなど)や体の具合(歯が痛い、おなかが痛いなど)、社会的習慣: あいさつ(ありがとう、こんにちは、さようなら、すみませんなど)】形態(どんな方法で)【表情や体の動き: ほほ笑む、泣く、近づく、遠ざかる、座り込む、頭をうちつけるなど、直接的動作: クレーン動作、押し返すなど、身振り: 指さし、うなづく、首を横に振る、ちょうだいの身振りなど、特定の発声: 要求するとき「エー」と叫ぶ、人を呼ぶとき「オー」と言うなど、具体物: コップ 飲みたい、車のキー 車に乗りたい、くつ 外に行きたいなど、絵や写真: 絵や写真を用いる、文字: 書かれた単語、文章を用いる、サイン言語: 手話、マカトンサインなど、話し言葉: 単語や文章を用いる】文脈(どこで、どんな場面で、誰に)【どこで: 家、園や学校、初めていく場所など、どんな場面で: 食事(おやつ)、あそび、学習、活動と活動の間、移動中など、誰に: 親、兄弟、よく知っている大人、よく知っている子ども、知らない大人、知らない子どもなど】」と述べている。

この考え方を参考にし、事例と照らし合わせ「挨拶と要求」の言葉の表出をねらい、声を出すことが得意でタブレット端末に関心があることから状況を動画で示し、機能、形態、文脈の3つの次元から捉えてみる。そうすることで、どのような目的(事例では挨拶・要求)の言葉が表出しやすいのか、どのような方法(事例ではタブレット端末で写真や動画)であれ

はより多くの言葉が表出しやすいか、どのような状況での言葉（事例では、はじめ5語）が多く発することができたかをより詳しく評価できると考える。そして、その評価に基づいて教師間で検討し実践に応用することで、対象児のコミュニケーションの能力をより引き出すことができると考える。また、教師間でこの実践を共有することで、対象児の能力を引き出すことだけでなく、教師集団が交代しても同じ視点で評価し、次への目標設定へつなげ、実践を積み重ねていくことが可能となる。

## 6 学校における「合理的配慮」の観点

過去の実践事例から内省する視点として2点目は、「知的障害」や「自閉症」の児童生徒に対する学校における合理的配慮の観点を挙げ、コミュニケーションに関わる観点を明確にすることで、どの教師も同じ観点を指導目標が設定できるようになることである。

そこで、ワーキンググループ報告概要を参考にする。報告概要では、本ワーキンググループにおける「合理的配慮」の定義について次のように述べている。

「本ワーキンググループにおける『合理的配慮』とは、『障害のある子どもが、他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの』であり、『学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの』とする。」

また、報告概要では、「合理的配慮」と「基礎的環境整備」について次のように述べている。

「障がいのある子どもに対する支援については、法令に基づき又は財政

措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、教育環境の整備をそれぞれ行う。これらは、『合理的配慮』の基礎となる環境整備であり、それを『基礎的環境整備』と呼ぶこととする。これらの環境整備は、その整備の状況により異なるところではあるが、これらを基に設置者及び学校が、各学校において、障がいのある子どもに対し、その状況に応じて、『合理的配慮』を提供する。」

文部科学省の HP では、「障害種別の学校における『合理的配慮』の観点（案）（ 現在調整中のもの）」として各障害種別に 25 観点が示されており、項目のみを以下に示す。

#### 「学校における合理的配慮の 25 観点」

##### < 「合理的配慮」の観点 (1) 教育内容・方法 >

###### (1) - 1 教育内容

(1) - 1 - 1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

(1) - 1 - 2 指導目標の設定

(1) - 1 - 3 学習内容の変更・調整

###### (1) - 2 情報保障

(1) - 2 - 1 感覚と体験を総合的に活用した概念形成への配慮

(1) - 2 - 2 情報保障の配慮

(1) - 2 - 3 認知の特性や身体の動き等に応じた教材の配慮

(1) - 2 - 4 ICT や補助用具等の活用

(1) - 2 - 5 学習機会や体験の意図的な確保

###### (1) - 3 心理面等での配慮

(1) - 3 - 1 他の子どもと比べ時間を要することへの配慮

(1) - 3 - 2 実施が困難な活動への補助や指導上の配慮

(1) - 3 - 3 予測できる学習活動の実施など学習に見通しが持てる配慮

(1) - 3 - 4 人間関係の構築への配慮

知的障害を伴う自閉症スペクトラム児者のコミュニケーションに関する合理的配慮について

- (1) - 3 - 5 心理状態・健康状態への配慮
- (1) - 3 - 6 自立と社会参加に必要な指導内容の設定
- (1) - 3 - 7 共生の理念の涵養

< 「合理的配慮」の観点 (2) 支援体制 >

- (2) - 1 専門性のある指導体制の整備
- (2) - 2 医療的ケアを行うための体制整備
- (2) - 3 心理的負担を軽減できる学校・学級における配慮
- (2) - 4 障害に対する児童生徒、教職員、保護者、地域の理解推進を図るための配慮
- (2) - 5 他の学校からの支援体制の整備
- (2) - 6 関係機関や外部専門家等との連携
- (2) - 7 緊急時の支援体制の整備

< 「合理的配慮」の観点 (3) 施設・設備 >

- (3) - 1 校内環境のバリアフリー化
- (3) - 2 発達、障害の状態及び特性等に応じた施設・設備の配慮
- (3) - 3 災害等への対応に必要な施設・設備の配慮

以上 25 観点の中で、直接コミュニケーション指導や援助に関する教育の内容は 15 観点であり、「知的障害」と「自閉症」に関する内容例から更に、過去の内省する事例に関する 3 観点を抜粋した。

<p>&lt; 「合理的配慮」の観点 (1) 教育内容・方法 &gt;</p>
<p>&lt; (1) - 2 情報保障 &gt;</p>
<p>(1) - 2 - 2 情報保障の配慮</p> <p><b>【知的障害】</b>            知的障害の状態に応じて、情報を得られやすくする。(文字の拡大、ルビ付加、話し方の工夫、速さや文の長さの調整、具体的な用語の使用、動作化や視覚化の活用など)</p> <p><b>【自閉症】</b>            自閉症の認知特性に応じて、視覚による理解を促すなどする。(写真や図面、模型、実物など)</p>
<p>(1) - 2 - 4 ICT や補助用具等の活用</p> <p><b>【知的障害】</b> 知的障害の状態に応じて、数量や言語などの理解のための教材などを活用する。(フラッシュカード、文字や数カード、数え棒、パソコンなど)</p> <p><b>【自閉症】</b>            各教科などの指導において、視覚的に情報を提供することが効果的な場合に、各種パソコンソフトや図表・写真・動画を活用する。微細な制作活動などに不器用さが目立つ場合には、扱いやすい道具や補助具を提供する。</p>
<p>&lt; (1) - 3 心理面等での配慮 &gt;</p>
<p>(1) - 3 - 4 人間関係の構築への配慮</p> <p><b>【知的障害】</b>            集団の一員として帰属意識がもてるように工夫すると共に、年齢段階を考慮しつつ、徐々に友人関係を築くことが難しくなることに配慮する。</p> <p><b>【自閉症】</b>            人間関係の形成のための技術や態度の獲得を重視する。</p>

(出典) 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ (第7回) 配付資料 資料3: 障害種別の学校における「合理的配慮」の観点 (案) 「知的障害」と「自閉症」に関する内容から抜粋

## 7 学校における合理的配慮の観点を踏まえての内省

過去の事例の内容から学校における合理的配慮の観点「教育内容・方法」の中から、事例に関連する「情報保障の配慮」「ICT や補助用具等の活用」「人間関係の構築への配慮」の項目を取りあげ、振り返り考察する。

### 7-1 「情報保障の配慮」の項目からの振り返り

学校による合理的配慮の「情報保障の配慮」の項目では、情報保障として一人一人の障害の状態に応じた情報保障を行うと共に、コミュニケーションの方法を検討するなど一人一人に適した配慮を行うとされている。

過去の事例に TEACCH プログラムのコミュニケーション指導の考え方を適用すると、挨拶と要求が機能（目的）であり、ICT の画像や文字を見て言葉で表出することが形態（手段）である。また、教室の中での教師や友達が文脈（場所や人）である。機能としては、「大好きな先生」や「本当に欲しいもの」を考慮し、実践に取り組むことでより効果が高められたのではないかと考える。また、コミュニケーションの表出手段として話し言葉に限定していたため、多くの時間を要してしまった。タブレット端末等における表出の可能性を検討する必要があった。文脈については、人の変化で情緒が不安定になることから、関わる人を変えずに取り組んだことがよかった点である。

この情報保障の配慮についての項目の理解を深めるために具体例として、「時計が読めずうまく言葉で伝えることが困難な児童にある課題を5分以内に取り組み、終わったら報告する」といった実践例で考えてみる。時間を色の面積で示すタイムタイマーを使用して時間が視覚的にわかるようにした上で、トーキングエイドを活用して「できました」と報告する。この具体例は、タイムタイマーで情報を保証し、トーキングエイドをコミュニ

ケーション手段として活用したケースである。

このように認知面やコミュニケーション能力において実態を把握することで、情報を保証する方法やコミュニケーション方法について考える手立てとなる。TEACCH プログラムの3次元と学校における合理的配慮の観点とを照らし合わせることで配慮する内容が具体的に見えてくる例である。

## 7-2 「ICT や補助用具等の活用」の項目からの振り返り

学校による合理的配慮の「ICT や補助用具等の活用」の項目では、ICT や補助用具等の活用として、一人一人の障害の状態に応じて ICT や補助用具等を活用し、学習の充実を図るとされている。

過去の事例では、言葉を表出する目的として対象児が関心のあるタブレット端末の画像を活用したり、解答の選択肢を示すために活用したりして、学習効果を高めていた。

この情報保障の観点の理解を深めるために具体例を考えてみる。知的障害者への ICT の活用具体例として、抽象的な概念を視覚支援する場合（目に見えない「時間・速さ・重さ」などを可視化する）、コミュニケーション手段として活用する場合（コミュニケーションボードとして活用等）、学習課題を段階的に表示する場合（学習アプリや自作教材の活用）、自分の動きや姿を動画で撮影し客観的に見て自己評価しやすくする場合（カメラ機能の活用）などの有効的な活用が考えられる。

TEACCH プログラムの3次元から実態を把握し、障害種別の学校における合理的配慮の観点と照らし合わせることで、個に応じた ICT や補助用具等の具体的な活用方法へつながる。その中でもコミュニケーション手段として ICT や補助用具等を活用することは、個人の実態や障害の状況に応じて使い分けていくことでより有効な活用方法となり得る。



### 7-3 「人間関係の構築への配慮」の項目からの振り返り

学校による合理的配慮の「人間関係の構築への配慮」の項目では、心理的な配慮につながるものである。集団におけるコミュニケーションについて配慮すると共に、他の子どもに対して障害特性等について理解を深めるような教育を行うとされている。

人間関係の構築への配慮は、場所や人について主に配慮していく観点であり、障害の特性から新しい場所に適応するまでに時間がかかったり、1対1の対応をしないと情緒の安定性が保てなかったりする例が考えられる。

内省する事例では、対象児は人に対して言葉での要求が伝わらず、情緒不安定になることが多い実態であったため、関わる人や慣れた場所を活用して実践に心掛けていた。そのため、この観点での配慮がなされていた事例となっており、実践中に安定した情緒で課題に取り組むことができていた。ただ、今後の社会生活を考えていくと、人や場所に対する不安を解消するために、より現実的な場面での学習が必要となってくる。そこで、以下の考え方を参考に社会生活での人や場所への適応について考えていく。

藤田(2019:35-44)は、「自発できないスキルを『未習得スキル』と呼び、習得して自発するスキルを『既習得スキル』と呼んでいる。機能・形態・文脈の3つの次元において、このうち既に習得している2つの次元の既習得スキルを組み合わせたうえで、未習得スキルを教えしていく。これは、一度に幾つもの次元で未習得スキルを指導するよりも既習得スキルを用いて1つの未習得スキルを教えるほうが効果的であるからである。さらにコミュニケーション・カリキュラムでは、日常場面を想定した指導を行っていく。日常場面に広げていく際には、文脈を変えて指導していく必要がある。その際も、既習得スキルの機能と形態を用いて、まだ自発できていない未習得なスキルの文脈の指導を行うことでASD児が苦手とする般化を指導することができる」と

考えている。般化を指導する際には、日常場面における行動をアセスメントすることや指導場面と共通する要素を含ませながら、徐々に環境を変化させていくことが重要であるといえる。」と述べている。

買い物学習を設定した場合、買い物の目的や手段を学校の一定の場所や人で学習し定着させたうえで、実際のコンビニエンスストアやスーパーで学習していく方法が考えられる。この場合、買いたいものがあることや買う方法について学習が定着したうえで、より実際のな場所で学習しないと学習者の混乱が大きくなり、学習の効果が期待できないことが考えられる。以上のような考えを適用することで、学校で事前に学習すべき要点、学び方の方法や順序を考える手立てとなる。

## 8 コミュニケーションに関する合理的配慮について

過去の実践事例を内省することで、障害種別に示されている学校における合理的配慮の具体例を知的障害と自閉症の障害特性や課題から整理してきた。学校における合理的配慮について障害種別 25 観点の中で、コミュニケーションに関する指導や援助に関する内容は 15 観点あり、「知的障害」と「自閉症」に関する内容を抜粋し、まとめた。

「合理的配慮」 の観点	障害の特性や課題	具体的な配慮内容
教育内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 知的障害に伴う認知上の課題</li> <li>・ 自閉症の行動上の特性</li> <li>・ 実生活につながる技術や態度の未習得</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 記憶 ・ 文字 ・ 語彙 ・ 形</li> <li>・ 言語の遅れや異なった意味理解</li> <li>・ 他者の心情など</li> <li>・ 順番を守る ・ 交通ルール</li> <li>・ 基本的な知人関係のルール</li> <li>・ 生活に必要な法令など</li> </ul>
情報保障	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 知的障害に伴う視覚や聴覚などの障害</li> <li>・ 自閉症の特性である感覚過敏</li> <li>・ 自閉症の認知特性</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 文字の拡大 ・ ルビ付加</li> <li>・ 話し方の工夫</li> <li>・ 速さや文の長さの調整</li> <li>・ 具体的な用語の使用</li> <li>・ 動作化や視覚化の活用</li> <li>・ ICT の活用や補助用具等の活用 (フラッシュカード、文字や数カード、数え棒、写真、動画パソコンなど)</li> </ul>
心理面での 配慮	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 知的障害の状態</li> <li>・ 自閉症の認知特性</li> <li>・ 自尊感情や自己肯定感、ストレスなどの状態</li> <li>・ 二次的な障害から情緒不安定や不登校、ひきこもり</li> <li>・ 知的障害の状態</li> <li>・ 自閉症の認知や行動特性</li> <li>・ 心理状態や健康状態</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学習の量や時間の調整</li> <li>・ 語彙の意味理解のために時間確保</li> <li>・ 言葉だけでなく活動方法の視覚化</li> <li>・ 活動予定を視覚化</li> <li>・ 活動順序を視覚化</li> <li>・ 他人からの不適切な対応の防止</li> <li>・ 本人の得意分野の理解</li> <li>・ 集団の一員としての帰属意識</li> <li>・ 年齢に応じたルール</li> <li>・ 人間関係形成のための技術や態度の獲得</li> <li>・ 完遂可能な課題の設定と賞賛</li> </ul>

## 9 おわりに

過去の実践事例を学校における合理的配慮の「情報保障の配慮」「ICTや補助用具等の活用」「人間関係の構築への配慮」の観点と、TEACCHのコミュニケーション指導における評価の次元を参考に内省した。また、障害別の学校における合理的配慮の観点の中から、コミュニケーションに

関連する内容を整理する過程で、知的障害や自閉症の障害特性や課題から具体的配慮例を整理することができた。これらの内省する過程を通して、コミュニケーションに関する合理的配慮には、教育内容・情報保障・心理面等での配慮といった観点が必要であることがわかった。

今回は、過去の事例を内省するなかでコミュニケーションについて目を向けてきたが、知的障害を伴う自閉症スペクトラム者が社会生活を送るうえで、様々な場面での合理的配慮の具体的な提供が円滑に行われていくことを期待したい。

最後に、合理的配慮の提供については、可能な限り合意形成を図ったうえで決定し、提供されることが望ましいことは言うまでもない。合理的配慮を提供する側と提供される側との対話を通して、合理的配慮の在り方を考えていけばお互いの利点が生まれてくると感じている。

#### 注記

- 1) (出典) 学校基本統計 (特別支援学校の児童生徒数・学校数の推移)  
\* 学校数は、平成 19 年度より、複数の障害種に対応できる特別支援学校制度へ転換したため、複数の障害に対する学校及び複数の障害を有する者については、それぞれの障害種に集計している。このため、学校数及び在籍者数の障害種別数値の合計は計と一致しない。
- 2) 「各校における自閉症のある幼児児童生徒の在籍数の結果を示す。自閉症(広汎性発達障害等を含む)と「医学的診断を受けている」幼児児童生徒数は、調査対象校 8 校に在籍する全幼児児童生徒数の 45.3%であった。ここに「自閉症の疑いのある」幼児児童生徒数を含めると 50.7%であった。学部ごとに比較すると、「医学的診断を受けている」児童生徒数の割合(幼稚部は 1 校のみであったため除く)は、小学部が 52.0%、中学部が 42.6%、高等部が 39.3%であり、「自閉症の疑いのある」児童生徒数を含めた割合は、小学部が 56.3%、中学部が 50.7%、高等部が 44.2%であった。(中略) 当研究所が平成 16 年に実施した調査(国立特別支援教育総合研究所、2005)では、自閉症の疑いのある児童生徒を含めた在籍数の割合は、小学部が 47.5%、中学部が 40.8%、高等部が 25.2%であった。本研究の結果と比較すると、8 校の調査対象校のデータではあるものの、自閉症(疑いありを含む)のある児童生徒数の割合は増加傾向にあり、

とくに高等部での増加が目立った。」西村崇宏・柳澤亜希子・村井敬太郎・ほか(2017)「特別支援学校(知的障害)における自閉症のある幼児児童生徒の在籍状況と自閉症教育の取組」『国立特別支援教育総合研究所ジャーナル』(6).24

#### 参考文献

- 1 障害者差別解消法リーフレット - 内閣府  
内閣府「障害を理由とする差別の解消の推進」資料参照  
[https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai\\_leaflet.html](https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai_leaflet.html)
- 2 文部科学省 特別支援教育の現状「資料10 特別支援学校の児童生徒数・学校数の推移」(出典) 学校基本統計  
[https://www.mext.go.jp/content/20210412-mxt\\_tokubetu01-000012615\\_10.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210412-mxt_tokubetu01-000012615_10.pdf)
- 3 西村崇宏・柳澤亜希子・村井敬太郎ほか (2017)  
「特別支援学校(知的障害)における自閉症のある幼児児童生徒の在籍状況と自閉症教育の取組」国立特別支援教育総合研究所ジャーナル 第6号 24-26、2017
- 4 中央教育審議会、初等中等教育分科会、特別支援教育の在り方に関する特別委員会 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ「資料3: 障害種別の学校における「合理的配慮」の観点」資料  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/046/siryo/attach/1314384.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/046/siryo/attach/1314384.htm)
- 5 佐々木 正美 (2008) 自閉症児のためのTEACCHハンドブック 改訂新版 自閉症療育ハンドブック 69-72,2008
- 6 文部科学省 HP 教育支援資料より  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm)
- 7 文部科学省 調査研究協力者会議等(初等中等教育)新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告「特別支援教育の現状」資料10」3  
[https://www.mext.go.jp/content/20210412-mxt\\_tokubetu01-000012615\\_10.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210412-mxt_tokubetu01-000012615_10.pdf)
- 8 櫻井貴大 (2018)「自閉症スペクトラム児を対象としたコミュニケーション指導に関する研究動向」岡崎女子大学・岡崎女子短期大学 研究紀要 (51)、97-106、2018-03-15
- 9 藤田雄大・諏訪利明・小田桐早苗 (2019)「重度知的障害を伴う無言語のASD

山 口 章 夫

- 児のコミュニケーション般化のプロセス」川崎医療福祉学会誌 = Kawasaki medical welfare journal 29 (1), 35-44, 2019
- 10 新澤 伸子 (2017) 「教育講演 TEACCH のコミュニケーション・カリキュラムに基づく ASD 児のコミュニケーションのアセスメントと指導 (第 43 回日本コミュニケーション障害学会学術講演会特集)」コミュニケーション障害学 34 (3)、130-134、2017-12
  - 11 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 編著 (2008) 「自閉症教育実践マスターブック キーポイントが未来をひらく」ジヤース教育新社
  - 12 国立特別支援教育総合研究所 編 (2012) 「特別支援学校におけるアシティブ・テクノロジー活用ケースブック」ジヤース教育新社
  - 13 金森克浩 (2016) 編著 全国特別支援学校知的障害教育校校長会 「知的障害特別支援学校の ICT を活用した授業づくり」ジヤース教育新社

「『同朋福祉』に関する内規」により「実践報告」として査読済み

(本学専任講師：特別支援教育方法論)