

# 特別支援学校における自閉症の主体性を育む授業づくりの検討<sup>†</sup>

小野 直子\*・高田屋陽子\*・櫻田 佳枝\*\*・武田 篤\*\*

秋田県立栗田支援学校\*・秋田大学大学院教育学研究科\*\*

自閉症のある児童生徒への教育においては、これまで障害特性に配慮した数多くの教育実践が報告されてきている。一方で、知的障害を伴う自閉症のある児童生徒の主体性を育むことに焦点をあてた授業づくりについては十分に検討されてきていない。そこで、特別支援学校で自閉症の教育にあたる教師を対象に、授業実践の現状を明らかにするためにアンケート調査を行った（研究Ⅰ）。その結果、自閉症の主体性を育む指導に対する教師の自己評価は、障害特性に配慮した指導に対する自己評価に比べ、有意に低い結果を示した。その要因として、主体性を育む指導を行う際のスキルの難しさと、主体性を育む指導に対する教師間の意識の違いが関与していることが推察された。そこで、知的障害を伴う自閉症のある児童生徒の主体性を育む授業づくりのスキルの向上と意識の共有を図るため、授業デザインに「安心・安定」と「自発・主体」を示すアイコンとピクトグラムを取り入れ、その有効性を検討した（研究Ⅱ）。その結果、これらの方法は、知的障害を伴う自閉症のある児童生徒の主体性を育む授業づくりを進める一つの方法として有効であることが確認された。

**キーワード：**自閉症、主体性、授業づくり

## 1. はじめに

学習指導要領の改訂を受け、吉田（2019）は知的障害特別支援学校においても「一人一人の状況に応じた基礎的な知識・技能をもとにして、これからの時代を生き抜くために必要な思考力・判断力・表現力や学びに向かう力を、意図的に授業に組み込む必要がある」と指摘している。このような中で、多くの特別支援学校では、社会性やコミュニケーション、イメージーションに困難さを有する自閉症のある児童生徒に対して、思考力・判断力・表現力や学びに向かう力をどのように育んでいくかが大きな課題となっている。

以前、筆頭著者は知的障害特別支援学校でAさ

んという自閉症のある生徒を担当した。Aさんは、自分からの発話はほとんどなく、教師の指示に従って行動をとる生徒であった。保護者との面談で、Aさんが自分から他の人に発信できるようになってほしいという願いを抱いていたことから、その実現を図るために音声出力会話補助装置（VOCA）を使用することを試みた。その結果、VOCAを使ってコンビニの店員に自分の大好きな唐揚げを注文したり、修学旅行の飛行機の中で客室乗務員に自分からコーラを頼んだりする姿が見られるようになった。保護者は、それまで受け身一辺倒だったAさんが、自分から思いを人に伝えられる姿をみてとても喜び、大きな成長として受け止めてくれた（今清水ら、2007）。長崎（2016）は、自閉症の支援では、指示されて動くだけでなく、自分で考え、プランして、選び、行動する力を育むこと、さらに、やって楽しかったと思えること（自己達成感）を大切にすることが何より重要であると述べている。Aさんとの取組を通して、自閉症の人が豊かな生活を築いていく

2022年1月6日受理

<sup>†</sup> Naoko ONO\*, Yoko TAKADAYA\*, Kae SAKURADA\*\* and Atsushi TAKEDA\*\*, Improving Lesson Planning to Foster Autism Independence in Special Needs Schools

\* Akita Prefectural Kurita Special Needs School

\*\* Graduate School of Education, Akita University

には、自ら発信したり、自分で判断して行動したりする経験を積み重ねていくこと、すなわち主体性を育てていくことがなにより大切であることを実感した。

北島ら（2007）は、これまでの自閉症の教育の在り方を振り返り、そこには3つの段階があることを指摘している（図1）。一つめとして、知的障害の範疇の中で自閉症の教育を行っていた段階（Step 1）、次が自閉症の障害特性に配慮した教育を行うようになった段階（Step 2）、そして三つめが、自閉症の主体性を育むことに目を向けた段階（Step 3）である。Step 1 は知的障害に対する配慮が中心で、自閉症の障害特性への配慮があまりなされていなかった段階である。Step 2 は、周りの情報を整理して取り入れることに困難さのある自閉症の児童生徒が、必要な情報を整理して得られるように構造化に配慮した教育、言い換えれば刺激や情報のインプットを工夫し、支える教育の段階である。Step 3 は、自閉症のある児童生徒が自ら考え、判断し、発信したり行動したりすることを支援すること、すなわち自閉症の人のアウトプットに着目し、それを促進する教育の段階を表している。

障害特性に配慮したStep 2 の教育については、これまで多くの実践が報告されている。国立特別支援教育総合研究所（2018）の調査結果では、「1日のスケジュールの提示」や「環境の構造化」、「落ち着くためスペースの設置」などにより、自閉症のある児童生徒が心理的に安定し、落ち着いて学校生活を送れるようになることが報告されている。

一方で、自閉症の指導について、渡部（2005）は、自閉症の子どもたちが自分自身で学ぶのを待たず、教師が教え込んでしまうことで、結果的に指示がな

いと動けない「ロボット化」してしまうことを危惧している。また、藤原（2010）は、自閉症の障害特性に応じた授業づくりにおいて、「主体性」や「生活への般化」、「社会性の不十分さ」が課題であること、さらに個別化の指導や人の手厚さといったことが、逆に学習機会を阻害してしまう可能性があることを指摘している。同様に、柳澤（2019）も、自閉症のある児童生徒が、教師の計画した活動の流れに沿って行動していると、つい教師は「わかっている」と安心してしまっているのではないかと指摘し、自閉症のある児童生徒が、本当の意味で学習したことを理解して行動するとはどういうことなのか、また、それを促すのに教師に必要なことは何なのかについて、再考を求めている。

そこで本研究では、知的障害を伴う自閉症のある児童生徒に対する特別支援学校における授業実践の現状を明らかにし、児童生徒が自ら考え、行動する力を育むための授業づくりの充実に向けた検討を行うこととした（研究Ⅰ）。次に、この結果を踏まえ、教師の自閉症の主体性を育む授業づくりのスキルと意識の向上に向け、授業デザインに新たなツールを導入し、その有効性について検討することとした（研究Ⅱ）。

## Ⅱ. 研究Ⅰ

### 自閉症のある児童生徒に対する授業実践の現状と課題について

#### 1 目的

知的障害を伴う自閉症のある児童生徒に対する授業実践の現状について明らかにすると共に、児童生徒が自ら考え、行動する力を育むための授業づくりの充実に向けた課題と方向性について検討する。

#### 2 対象と方法

##### 1) 調査対象

B知的障害特別支援学校で授業を担当している教師106名（小学部41名、中学部26名、高等部39名）を対象にアンケート調査を実施した。

##### 2) 調査時期

調査は、2020年8月下旬から9月中旬の2週間で実施した。

##### 3) 調査依頼及び回収の方法

本研究の目的と概要をB特別支援学校校長に説明し許可を得た後、調査用紙を直接持参し、各教師へ配布した。記入した調査用紙は各学部に設置した調

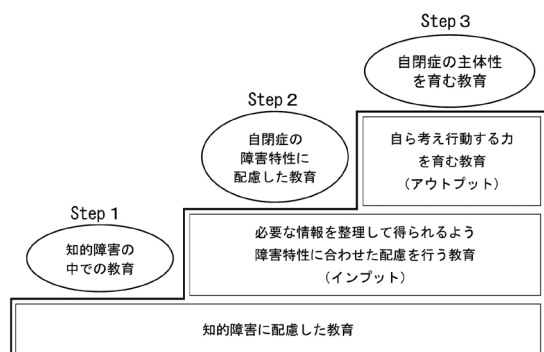


図1 自閉症教育のいくつかのステップ（北島ら，2007）

査用紙回収箱に各教師から投函してもらい、それを調査実施者が直接回収した。

#### 4) 調査内容と作成手続き

調査は、質問紙法で実施した。質問項目を作成するにあたり、自閉症教育のキーポイント（国立特別支援教育総合研究所，2008），東京学芸大学附属特別支援学校研究紀要（2019），秋田県立栗田支援学校自閉症支援ガイドブック（2016）を参考にした。質問項目は、調査対象の教師が具体的にイメージして答えることができるような表現とした。作成した質問項目の内容については、特別支援学校で自閉症のある児童生徒の担任又は授業を行った経験のある教師4名からの意見を基に修正と改善を図った。最終的に、質問項目は表1に示した10項目とし、自閉症の特性に配慮した指導（Step 2）（以下「障害特性に配慮した指導」とする）に関する質問項目（5項目）と自閉症のある児童生徒の主体性を育む指導（Step 3）（以下「主体性を育む指導」とする）に関する質問項目（5項目）とした。他に、自閉症のある児童生徒への指導において課題と感じていることについて、自由記述による回答を求めた。

#### 5) 得点化

「障害特性に配慮した指導」に関する質問項目と「主体性を育む指導」に関する質問項目への回答に

表1 質問項目の内容

「障害特性に配慮した指導」に関する質問
1. 児童生徒に感覚過敏などがある場合、その実態に合わせて配慮を行っている。
2. 学習の流れや活動内容について視覚的方法を用いるなど、分かりやすく提示している。
3. 活動量や活動時間について、視覚的方法を用いるなど、分かりやすく提示している。
4. 活動を進めるための手掛かりとして、目印や手順書、手本などを児童生徒の実態に応じて準備している。
5. 操作性のある活動や繰り返しのある活動を設定している。
「主体性を育む指導」に関する質問
1. 児童生徒の実態に応じて、意思表出を支援するツール（カード、VOCA、サインなど）を活用している。
2. 児童生徒が意思表出する機会を積極的に設定している。
3. 児童生徒の興味関心や意欲を基に、それらを広げる活動を設定している。
4. 児童生徒が授業の中で考えたり試したりする場面を設定している。
5. 児童生徒が自分で活動のヒントを得る環境を意図的に設定している。

については、「行っている」「まずまず行っている」「あまり行っていない」「行っていない」の4択から選択してもらい、それぞれに4点、3点、2点、1点を与えた。

#### 6) 分析

「障害特性に配慮した指導」に関する質問項目への得点と「主体性を育む指導」に関する質問項目への得点を、ウィルコクソンの符号順位検定で比較した。結果は、中央値（四分位範囲）で表し、有意水準は $p < .01$ とした。また、自由記述の回答については、内容をKJ法に準じてカテゴリー化し、分析を行った。カードの分類等は、特別支援学校で自閉症のある児童生徒の担任経験のある教師を含む4名で行った。

#### 3 結果

アンケートの回収率は100%であった。回収した調査用紙106件のうち、正しく回答されたものは101件であった（有効回答率95%）。

#### 1) 自閉症のある児童生徒に対する授業実践における教師の評価について

「障害特性に配慮した指導」に関する5項目と「主体性を育む指導」に関する5項目における教師の実践評価の得点について比較した結果を図2に示した。「障害特性に配慮した指導」に関する中央値（最小値－最大値）は3.4（1.4-4.0）、「主体性を育む指導」に関する中央値（最小値－最大値）は3.0（1.4-4.0）であった。ウィルコクソンの符号順位検定で比較したところ、1%水準で有意差を認め、「障害特性に配慮した指導」における教師の実践評価に比べ「主体性を育む指導」における教師の実践評価の方が有

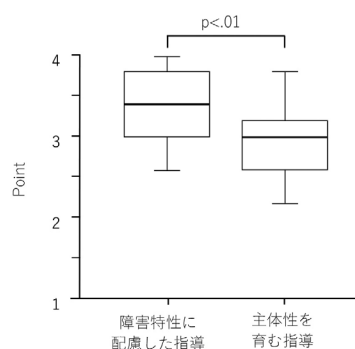


図2 障害特性に配慮した指導と主体性を育む指導に関する教師の評価

（図の箱は中央値と25、75%タイル、下端と上端は10、90%タイルを示す）

意に低い結果を示した。

## 2) 自閉症のある児童生徒への指導において課題と感じていることについて

回答のあった101件のうち、自閉症のある児童生徒への指導において課題と感じていることについて記述があったものは、75件であった。カードは全部で108枚となり、表2のように、「障害特性に起因する指導上の難しさ」「主体的な学びにつなげる授業改善」「教師の専門性の向上と共通理解」の3つに分類された。

「障害特性に起因する指導上の難しさ」についてのカードは56枚となり、「こだわりへの対応」、「見通しや活動を進めるための視覚的支援」、「集団での学習への参加に向けた対応」、「教室環境の構造化」、「行動のパターン化と応用の加減」、「個に応じた指導の場と時間の確保」、「コミュニケーション力向上につなげる取組」、「自傷、他傷行為への対応」、「実態への配慮と生活場面に合わせることの加減」、「成長した部分とその支援についての引き継ぎ」、「早期からの支援ネットワークの構築」によって構成された。「こだわりへの対応」については、「こだわりの捉えと対応に悩む」との記述が多くあった。「見通しや活動を進めるための視覚的支援」については、「積極的にやっていくことが必要」「手順表などの内容が、子どもにとって適切な質と量になっているか

検討が必要」などの意見があげられた。「集団での学習への参加に向けた対応」としては、「集団の場で本人の理解につなげる手立てを行うことが難しい」とか「もっている力を集団の中で発揮できるような活動の計画と実施が必要」などがあげられた。「教室環境の構造化」については、「構造化するための場所の確保が必要」とか「個々の子どもの様子や特性から、なぜ構造化が必要であるかを理解した上で行うことが必要」との意見があげられた。「行動のパターン化と応用の加減」においては、「行動をパターン化することでできることは増えるが、反面そのパターンでなくては駄目になってしまう」との意見があげられた。「個に応じた指導の場と時間の確保」については、「個別に支援する時間が相対的に短い」とか「じっくりと個別に対応できる場所が必要」などの記述がみられた。「コミュニケーション力向上につなげる取組」としては、「気持ちの表出の手段について適切な方法を習得する場が必要」との意見があった。「自傷、他傷行為への対応」については、「対応が難しい、悩む」との記述があった。「実態への配慮と生活場面に合わせることの加減」については、「特性への配慮と集団のルールの指導の加減が難しい」との記述が見られた。「成長した部分とその支援についての引き継ぎ」においては、「実態だけでなく、どこをどう伸ばしてきたのかも引き継ぐことが必要」との意見があげられた。「早期からの支援ネットワークの構築」については、「早期から療育、地域、福祉、医療等との支援ネットワークを構築することが必要」との意見があげられた。

「教師の専門性の向上と共通理解」については、カードが32枚となり、「行動の背景や思考の捉え」、「障害特性の理解」、「児童生徒を評価する視点」によって構成された。「行動の背景や思考の捉え」については、「子どもの様子から、なぜそうしているのかを見ようとする教師の目が必要」とか「子どもの思考をどう捉えるか、意見の交換や共有が必要」などの意見が多くあった。「障害特性の理解」については、「子どもたちの思考を広げるためにも、障害特性の理解が必要」とか「障害特性の受け止め方について、共通理解が必要」などの記述があった。「児童生徒を評価する視点」については、「指示どおりに活動したことを評価しがち」とか「思考や試行錯誤を評価しようとする教師の共通理解が必要」との意見があげられた。

表2 自閉症の指導で課題と感じていること

(n=108)

<b>a) 障害特性に起因する指導上の難しさ (56)</b>	
・	こだわりへの対応 (9)
・	見通しや活動を進めるための視覚的支援 (7)
・	集団学習への参加に向けた対応 (7)
・	教室環境の構造化 (6)
・	行動のパターン化と応用の加減 (6)
・	個に応じた指導の場と時間の確保 (6)
・	コミュニケーション力向上につなげる取組 (5)
・	自傷、他傷行為への対応 (4)
・	実態への配慮を生活場面に合わせる加減 (3)
・	成長した部分とその支援についての引き継ぎ (2)
・	早期からの支援ネットワークの構築 (1)
<b>b) 教師の専門性の向上と共通理解 (32)</b>	
・	行動の背景や思考の捉え (20)
・	障害特性の理解 (9)
・	児童生徒を評価する視点 (3)
<b>c) 主体的な学びにつなげる授業改善 (20)</b>	
・	意思表出の機会の設定 (11)
・	考える、試行錯誤する機会の設定 (5)
・	興味関心を起点とした単元計画と展開 (3)
・	安心してかかわることのできる関係づくり (1)



「主体的な学びにつなげる授業改善」については、カードが20枚となり、「意思表出の機会の設定」、「考える、試行錯誤する機会の設定」、「興味関心を起点とした単元計画と展開」「安心して関わることのできる関係づくり」によって構成された。「意思表出の機会の設定」については、「選択や意思表出の場面設定が不足している」とか「意思表出の機会は必要だが、意思の引き出し方が難しい」などの意見があげられた。「考える、試行錯誤する機会の設定」については、「児童生徒が達成感を感じながら考えたり試行錯誤したりできるような課題設定が必要」とか「視覚的支援によって教師側の意図は伝わりやすくなるが、子どもたちの思考や気づきの機会を減らしてしまっているのではないか」、「思考する機会は必要だが、生徒の負担になり、不適切な行為（自傷、他傷など）につながりそうで、設定が難しい」などの記述があった。「興味関心を起点とした単元計画と展開」については、「興味のあることを取っ掛かりに活動を展開して、興味関心や経験を広げることが必要」との記述が見られた。「安心して関わることのできる関係づくり」については、「個々の特性を担当が把握し、安心できる存在となることが必要」との意見があげられた。

#### 4 考察

今回の調査から、自閉症のある児童生徒への授業実践において、「障害特性に配慮した指導」に関しては自己評価が高かった。見通しにつなげる視覚的支援や活動を進めるための視覚的支援、教室環境の構造化など、多くの教師が障害特性への配慮の必要性を認め、積極的に行っていた。一方で、「主体性を育む指導」に関しては、「障害特性に配慮した指導」ほど、実践の評価は高くなく、なかなか進展していない現状が伺えた。なぜ、このような違いが生じたかについて、以下に検討する。

自閉症のある児童生徒への指導における課題として記述された「主体的な学びにつなげる授業改善」においては、特に「意思表出の機会の設定」、「考える、試行錯誤する機会の設定」について難しさを訴える声が多くあった。自閉症のある児童生徒の意思を表出する機会や、考える、試行錯誤する機会の必要性を感じてはいるものの、自閉症のある児童生徒の表出や考え方をどのように広げると良いのか、その指導のあり方に悩みや課題を感じている教師が多いことが推察された。また、同じく課題として記述

された「教師の専門性の向上と共通理解」においては、「行動の背景や思考の捉え」と「障害特性の理解」の向上と共通理解の必要性を訴える意見が多くあった。障害特性の理解が進んでいる一方、その特性の受け止め方や捉え方は教師によって異なっている。例えば、苦手な音があることは理解しているが、それを、そのような音は日常生活場面でよくあるから慣れた方がよいだろうと捉えるか、苦手な音への対処法として耳栓やイヤーマフなどを使用した方がよいとするかなど、教師の受け止め方や捉え方によって対応が異なることになる。また、捉え方や対応においては、生活場面に合わせることで障害特性に合わせることに教師の葛藤も存在していることが、「実態への配慮と生活場面に合わせることの加減」について悩む教師の声からも伺えた。障害特性の受け止め方や捉え方が教師によって異なれば、当然、児童生徒の実態や言動の捉え、評価、支援の仕方に違いが生じることになる。教師によっては、提示した手順に沿って児童生徒が活動することを重視し、本人が自分で考えたり判断したりして行動することまでを求めている場合もあるだろう。各教師にとって、障害特性の受け止め方や捉え方、主体性を育む意識に悩みや迷いがあったり、また教師間で異なっていたりすることも、自閉症のある児童生徒の主体性を育む授業づくりを難しくしていることにつながっていると考えられる。

このように、主体性を育む指導が障害特性に配慮した指導ほど進展していない理由として、一つには、自閉症の障害特性を踏まえた上で主体性を育む指導を行うスキルの難しさが挙げられ、もう一つには、主体性を育む指導に対する教師の迷いや教師間の意識の違いといったものが大きく関与しているのではないかと推察された。

以上から、自閉症のある児童生徒が自ら考え、行動する力を育む授業づくりの充実に向けては、障害特性を踏まえた上で、主体性を育む指導のスキルの充実と教師の意識の向上を図っていく二つの側面が重要であると考えられた。

### Ⅲ. 研究Ⅱ

#### 自閉症のある児童生徒が自ら考え、行動する力を育む授業づくりの充実に向けたツールの作成と活用

##### 1 目的

先の研究から、自閉症のある児童生徒が自ら考え、行動する力を育む授業づくりを充実させていくためには、教師の障害特性を踏まえた主体性を育む指導のスキルの充実と、児童生徒の主体性を育む方向に向けた教師の意識の向上が重要な鍵となることが明らかとなった。そこで本研究では、自閉症のある児童生徒の障害特性を踏まえ、主体性を育むための授業づくりに向け、授業デザインに新たなツールを導入し、その有効性について検討することとした。

##### 2 方法と内容

##### 1) 授業デザインツールの作成

自閉症の障害特性を踏まえ、児童生徒が自ら考え行動する力を育む授業づくりを支える手立てとして、教師が授業づくりに生かせる共通のツールを試作した。今回のツールの作成にあたって参考にしたのは、独立行政法人教職員支援機構（2017）が「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善に取り組むために開発した「ピクトグラム」である。ここでは、「主体的な学び」・「対話的な学び」・「深い学び」の3つの視点から学習過程の改善により実現したい児童生徒の姿をピクトグラムでイメージ化している。たとえば図3に示したように、主体的な

学びでは「興味や関心を高める」や「見通しをもつ」など5つのピクトグラム、対話的な学びでは「互いの考えを比較する」や「多様な情報を収集する」など7つのピクトグラム、そして深い学びでは「思考して問い続ける」や「知識・技能を習得する」など7つのピクトグラムで学びの姿を表し、これを活用した単元デザインについて提案している。これらのピクトグラムを活用した全国の小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の200の授業実践事例が報告されている。また、十勝研究所（2019）は、このピクトグラムを指導案に取り入れることで、主体的・対話的で深い学びのどの部分と関わりがある時間なのかを明確にできる、さらにつけたい力を意識して授業に向かえるように工夫した数多くの実践例を報告している。大阪府立中央聴覚支援学校（2020）でも、ピクトグラムの観点を指導案に導入することで、3つの学びを達成するために授業者がどのような観点で指導に取り組めばよいかについて、見通しをもちやすくなったことを成果としてあげている。いずれも、アクティブ・ラーニングの観点を示すピクトグラムを授業デザインに取り入れることで、3つの学びの観点をもって授業づくりに臨もうとする授業者の意識が高まったこと、さらに授業を参観等する他の教師にとってもこの3つの観点の枠組みをもって授業の構成や展開をみることができるようになったことが伺われる。

本研究でもこれらの取り組みを参考にし、自閉症

主体的な学び	対話的な学び	深い学び
 興味や関心を高める	 互いの考えを比較する	 思考して問い続ける
 見通しをもつ	 多様な情報を収集する	 知識・技能を習得する
 自分と結び付ける	 思考を表現に置き換える	 知識・技能を活用する
 粘り強く取り組む	 多様な手段で説明する	 自分の思いや考えと結びつける
 振り返って次へつなげる	 先哲の考え方を手掛かりとする	 知識や技能を概念化する
	 共に考えを創り上げる	 自分の考えを形成する
	 協働して課題解決する	 新たなものを創り上げる

図3 ピクトグラム一覧（独立行政法人教職員支援機構より）

安心・安定		自発・主体	
	<b>物理的構造化</b> (どこでするのが分かる)		<b>見通しをもつ場の設定</b> (目的意識をもつ)
	<b>時間の構造化</b> (いつ何をするのが分かる)		<b>興味関心を手がかりに活動を展開</b> (興味関心を高める)
	<b>活動の構造化</b> (何をどれくらいするのかが分かる)		<b>意思表出する場面の設定</b> (意思や考えを表す)
	<b>方法の構造化</b> (どうやってするのかが分かる)		<b>夢中になって活動する場の設定</b> (できることを喜び・活動する／目的に向かって取り組む／思考し問い続ける)
			<b>周りを参考にする環境の設定</b> (模倣して気付く・試す／過去の学びを参照する／課題解決のために着目すべきものに注目する)

図4 授業づくりを支える手立てを示すアイコンとピクトグラム

のある児童生徒が自ら考え、行動する力を育む授業づくりを支える手立ての視点を明示し、教師間で共有しながら授業づくりに活用できるのではないかと考えた。「主体性を育む教育」には「障害特性に配慮した教育」がその前提となる。従って、自閉症のある児童生徒が自ら考え、行動する力を育む授業づくりには、この2つが車の両輪として機能することが求められる。そこで、「障害特性に配慮した教育」と「主体性を育む教育」を視点とした手立てをそれぞれ整理し、それらをアイコンとピクトグラムで表すこととした(図4)。「障害特性に配慮した教育」を視点とした手立てについては、佐々木(2011)や国立特別支援教育総合研究所(2008)を参考にして4点を選んだ。ここでは自閉症のある児童生徒が、学習場所や学習内容が分かり、安心、安定して学習するための手立てとして捉え、「安心・安定」という項目名で整理した。一方「主体性を育む教育」を視点とした手立てについては、研究Ⅰの結果と筆者らのこれまでの経験をもとに、5点を設定した。ここでは、自ら行動したり物や人に働き掛けたりする姿を目指した手立てとして捉え、「自発・主体」という項目名で整理した。このアイコンとピクトグラムを指導案に取り入れることで、指導にあたる教師が「安心・安定」と「自発・主体」の視点から授業をデザインしたり、見直したりできるようにした。

## 2) ツールの有効性についての検討

2021年10月から12月に、B知的障害特別支援学校

の授業を担当している教師10名(小学部4名、中学部2名、高等部4名)の協力を基に、今回作成したツールの有効性について検討した。具体的には今回作成したツールを用いて、これまでに作成した指導案の内容を振り返り、自閉症のある児童生徒への手立てについて、障害特性への配慮の視点と主体性を育む視点から見直す作業を学部ごとのグループワークで実施した。さらに、ツールに対する有効性と、ツールを用いて感じたことや気づいたことについて自由記述を求めた。自由記述に関しては、KJ法に基づきカテゴリー化し、分析した。カードの分類は、特別支援学校で自閉症のある児童生徒の担任経験のある教師を含む3名で行った。

## 3 結果

### 1) 新たなツールを用いた指導案の検討

小学部の「生活単元学習」の指導案の検討では、単元における指導について、図5のようなアイコンとピクトグラムが取り入れられた。「安心・安定」のアイコンの【物理的構造化(どこで何を)】、【時間の構造化(いつ何を)】、【活動の構造化(何をどれくらい)】、【方法の構造化(どうやって)】と「自発・主体」のピクトグラムの【見通し】、【興味関心】、【意思表出】、【夢中】、【周りを参考】の全てが含まれていることが確認された。話し合いの中で、グループワーク参加者からは表3のような意見が挙げられた。「子どもたちの様子から手立てを考え、並べていたが、アイコンとピクトグラムを用いること

小学部〇年 生活単元学習	
単元名	わくわくどうぶつえん開園①～小学部の友達を招待しよう～
単元目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動内容や自分の役割が分かり、「わくわくどうぶつえん」に必要な物を考えたり、作ったりする。(知)(思)</li> <li>・友達と協力して、開園準備をしたり、お客さんをもてなしたりする。(知)(思)</li> <li>・友達や教師を招待することを楽しみに、準備や練習に取り組む。(学)</li> </ul>
指導について	
○活動が分かり、自分の役割を果たすための工夫	
・単元の目標と大まかな流れが分かるように、いつ、どこで、何をするかを示す活動の予定カレンダーを準備し、掲示する。	
・輪をわたす、輪を片付ける、メダルをあげる、飲み物を運ぶ、コップを片付けるなど、何をどのくらいするか分かりやすい役割を設定する。	
・役割を進めるために何をどこに準備するか、片付けるかが分かりやすい配置にする。	
・行いたい役割を選択する場面を設定する。	
・役割を固定し、繰り返し練習する場を設ける。	
・自分で活動を進められるように、「輪をひろう」「輪をわたす」などと書かれたイラスト付きの手順カードを準備し、見える場所に掲示する。	
○自分や友達を認め合うための工夫	
・自分や友達の様子を意識したり、目を向けたりすることができるように、iPadで撮影した活動の様子(画像や動画)や実際に児童が制作した物を紹介する場を設ける。	
・児童が友達の様子を見たり、教師が児童の良い点を見付けたりすることができるような座席配置や動線に留意する。	

図5 アイコンとピクトグラムを取り入れた小学部の指導案(一部抜粋)

表3 小学部のグループワークで挙げられた主な意見

- a) 本授業に関する意見
- ・子どもたちの様子から手立てを考え、並べていたが、アイコンとピクトグラムを用いることで『安心・安定』『自発・主体』の視点から手立ての意図を明確にできた
  - ・各役割の活動において、何をどれくらいやるとよいかを明確にした【活動の構造化】を図ったことや、どこで何を準備し、どこに片付けるかといった場所と物の配置を考慮した【物理的構造化】を行ったことが、児童の見通しや意欲につながっていることが再確認された
  - ・役割を固定化し、活動の場面を繰り返し設定したことが、【夢中】になって活動する場面づくりにつながり、自分なりに工夫して効率よく役割を進める児童の姿につながっていることが確認された
- b) 次時の授業に向けた意見
- ・【意思表明】の機会を増やしていくためには、振り返りの仕方を工夫できないか
  - ・【周りを参考】にする場を増やしていくために、活動時のグルーピングを変えてみるとどうか

で、『安心・安定』『自発・主体』の視点から手立ての意図を明確にできた」との感想や、「【意思表明】の機会を増やしていくために、振り返りの仕方を工夫できないか」など、児童の「自発・主体」の機会の拡大を図っていくための新たなアイデアが出された。

中学部の「生活単元学習」の指導案検討では、図6のようなアイコンとピクトグラムが取り入れられた。「安心・安定」のアイコンの【時間の構造化(いつ何を)】、【方法的構造化(どうやって)】と「自発・主体」のピクトグラムの【見通し】、【興味関心】、【意思表明】、【夢中】、【周りを参考】に関する手立てが含まれていることが確認された。話し合いの中で、グループワーク参加者からは表4のような意見が挙げられた。「これまで学習の大まかな流れを一定にしてきたことが、生徒の【見通し】につながってい













中学部〇年 生活単元学習			
単元名	見つけよう！私ができる家の仕事		
単元目標	・家庭生活に必要なことや家の中の仕事のやり方を知る。(知) ・家の中の仕事を体験することを通して、何に気を付けて仕事をすれば良いか、どんなところが難しいかを考えたり、友達の良かった点を友達に書いて伝えたりする。(思) ・家の中の仕事に関心をもち、自分ができる仕事に気付いて実践しようとしていたり、いつも仕事をしてくれている家族に感謝の気持ちをもちたりする。(学)		
本時の計画	1 ねらい ・Tシャツやタオルの畳み方の手順やポイントを知り、畳む。 ・体験を通して、友達の良かったところを見付け、付箋に書いて伝える。 2 学習過程		
時間	学習活動	指導上の留意点	生徒の主体性への手立てに繋げるアイコン
5分 (導入)	○本時の学習を知る。	・今日の学習活動に見通しがもてるように、本時のめあてや流れを板書する。 ・学習の流れは前時までと同じく「①体験する②一人で振り返る③ペア・グループで振り返る④全員で振り返る」であることを伝える。 ・洗濯物を畳む学習に関心をもてるよう、前時洗濯をして干したTシャツを提示し、家庭では誰が畳んでいるか、手伝ったことがあるかなどを問い掛ける。	 
35分 (展開)	○Tシャツやタオルの畳み方を聞き、実際に畳む。  ○友達が畳んでいる様子を見て、良いところを付箋に書く。  ○互いの良かったところを伝え合う。	・Tシャツやタオルを畳む手順が分かるように、教師が演示をし、手順や気を付けるポイントについて文字で表した物を黒板と手元に提示する。 ・畳むことに意欲的に向かえるように、様々な種類のTシャツとタオルを多めに準備しておく。 ・自分の言葉で書くことが難しい生徒には、選択肢を準備し、選んで記入する用紙を準備する。 ・友達に見付けてもらった良い点を参考に振り返ることができるよう、付箋を交換する時間を設定する。	     
10分 (まとめ)	○振り返りをする。	・今後気を付ける点や、みんなが意識した点が分かるように、気を付けるポイントに沿って付箋を紹介する。	 

図6 アイコンとピクトグラムを取り入れた中学部の指導案（一部抜粋）

表4 中学部のグループワークで挙げられた主な意見

- a) 本授業に関する意見
- ・これまで学習の大まかな流れを一手にしてきたことが、生徒たちの【見通し】につながっていることを改めて確認できた
  - ・Tシャツやタオルなどを様々な種類と多めの枚数分準備していたことが、【夢中】になって活動する場面づくりにつながっていたことに気づいた
- b) 次時の授業に向けた意見
- ・【意思表出】の場面設定をしているものの、生徒が意思表出するための方法についてはもう少し検討したい
  - ・特に重度の知的障害のある自閉症の生徒に対して、選択肢の内容や提示の仕方をもっと検討したい
  - ・重度の知的障害のある自閉症の生徒が【夢中】になって活動するための教材の工夫がもう少しできそう
  - ・【周りを参考】にする姿につなげるためにも、友達が衣類を畳んでいる様子を見合った後に、もう1回各自、畳んでみる場や、友達からのアドバイスを試す場を設定するのもよいかもしれない

ることを改めて確認できた」との意見や、「【周りを参考】にする姿につなげるためにも、友達が衣類を畳んでいる様子を見合った後に、もう1回各自、畳んでみる場や友達からのアドバイスを試す場を設定するのもよいかもしれない」などの改善案が出された。

高等部の「国語科」では、図7のようなアイコンとピクトグラムが取り入れられた。「安心・安定」のアイコンの【時間の構造化（いつ何を）】と「自発・主体」のピクトグラムの【見通し】、【興味関心】、【意思表出】、【周りを参考】に関する手立てが確認された。話し合いの中で、グループワーク参加者からは表5のような意見が挙げられた。「新年の挨拶について調べる活動では、Cさんの隣の席の生徒がテキストを参考に使っている様子を見て、Cさんもテキストを開き始め、挨拶についての情報を見つけ

























高等部〇年 国語科																			
題材名	年賀状を書こう																		
題材目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>年賀状を送る意味や書き方のマナーを理解する。(知)</li> <li>相手に伝わるように、言葉の使い方に気を付けたり伝えたい内容を正しい文章で表したりする。(思)</li> <li>年賀状を受け取る相手の思いを考え、文字の形や大きさに気を付けて丁寧に書く。(学)</li> </ul>																		
本時の計画	<p>1 ねらい</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>年賀状を送る意味や新年の挨拶を調べ、いつどのような意味で送るものか、どのような新年の挨拶があるのかを理解する。(知)</li> </ul> <p>2 学習過程</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>時間</th><th>学習活動</th><th>指導上の留意点</th><th>自閉症の生徒への手立てに関するアイコン</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>10分 (導入)</td><td>○今日から学習する内容 と本時のめあてを知る。</td><td>・本時から「年賀状」について学習 することが分かるよう、年賀は がきを提示すると共に、学習の 流れを文字で表し、掲示する。</td><td> </td></tr> <tr> <td>30分 (展開)</td><td>○国語辞典ゲームをする。 (お題「年賀状」) ・「年賀状」について知っ ていることを出し合 う。 ・「年賀状」について国語 辞典で調べる。  ○新年の挨拶の言葉を知 る。</td><td> <ul style="list-style-type: none"> <li>・年賀状について知っていること を出し合えるよう、「年賀状と は？」と問い掛け、生徒の発言を 繰り返し話して確認したり、言 葉を分かりやすく言い直したり しながら板書する。</li> <li>・年賀状を送る意味を理解でき るよう、国語辞典で調べた内容を 整理するシートを準備する。</li> <li>・新年の挨拶の言葉に関心をもつ ことができるよう、様々な年賀 状を提示し、新年の挨拶の言葉 だと思ふ物に丸を付ける活動を 設定する。</li> <li>・生徒Cが挨拶の言葉を知る学習 に進んで向かえるように、手本 となる友達隣の席に配置した り、「手紙の書き方」のテキスト を参考にしてもよいことを事前 に伝えたりする。</li> </ul> </td><td>        </td></tr> <tr> <td>10分 (まとめ)</td><td>○年賀状を送りたい相手 や適切な挨拶の言葉を選 び、発表する。</td><td>・年賀状を書く次時への意欲につ ながられるように、送りたい相 手の名前と挨拶の言葉を記入す る枠を設けた年賀はがきシート を準備する。</td><td></td></tr> </tbody> </table>			時間	学習活動	指導上の留意点	自閉症の生徒への手立てに関するアイコン	10分 (導入)	○今日から学習する内容 と本時のめあてを知る。	・本時から「年賀状」について学習 することが分かるよう、年賀は がきを提示すると共に、学習の 流れを文字で表し、掲示する。	 	30分 (展開)	○国語辞典ゲームをする。 (お題「年賀状」) ・「年賀状」について知っ ていることを出し合 う。 ・「年賀状」について国語 辞典で調べる。  ○新年の挨拶の言葉を知 る。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・年賀状について知っていること を出し合えるよう、「年賀状と は？」と問い掛け、生徒の発言を 繰り返し話して確認したり、言 葉を分かりやすく言い直したり しながら板書する。</li> <li>・年賀状を送る意味を理解でき るよう、国語辞典で調べた内容を 整理するシートを準備する。</li> <li>・新年の挨拶の言葉に関心をもつ ことができるよう、様々な年賀 状を提示し、新年の挨拶の言葉 だと思ふ物に丸を付ける活動を 設定する。</li> <li>・生徒Cが挨拶の言葉を知る学習 に進んで向かえるように、手本 となる友達隣の席に配置した り、「手紙の書き方」のテキスト を参考にしてもよいことを事前 に伝えたりする。</li> </ul>	    	10分 (まとめ)	○年賀状を送りたい相手 や適切な挨拶の言葉を選 び、発表する。	・年賀状を書く次時への意欲につ ながられるように、送りたい相 手の名前と挨拶の言葉を記入す る枠を設けた年賀はがきシート を準備する。	
時間	学習活動	指導上の留意点	自閉症の生徒への手立てに関するアイコン																
10分 (導入)	○今日から学習する内容 と本時のめあてを知る。	・本時から「年賀状」について学習 することが分かるよう、年賀は がきを提示すると共に、学習の 流れを文字で表し、掲示する。	 																
30分 (展開)	○国語辞典ゲームをする。 (お題「年賀状」) ・「年賀状」について知っ ていることを出し合 う。 ・「年賀状」について国語 辞典で調べる。  ○新年の挨拶の言葉を知 る。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・年賀状について知っていること を出し合えるよう、「年賀状と は？」と問い掛け、生徒の発言を 繰り返し話して確認したり、言 葉を分かりやすく言い直したり しながら板書する。</li> <li>・年賀状を送る意味を理解でき るよう、国語辞典で調べた内容を 整理するシートを準備する。</li> <li>・新年の挨拶の言葉に関心をもつ ことができるよう、様々な年賀 状を提示し、新年の挨拶の言葉 だと思ふ物に丸を付ける活動を 設定する。</li> <li>・生徒Cが挨拶の言葉を知る学習 に進んで向かえるように、手本 となる友達隣の席に配置した り、「手紙の書き方」のテキスト を参考にしてもよいことを事前 に伝えたりする。</li> </ul>	    																
10分 (まとめ)	○年賀状を送りたい相手 や適切な挨拶の言葉を選 び、発表する。	・年賀状を書く次時への意欲につ ながられるように、送りたい相 手の名前と挨拶の言葉を記入す る枠を設けた年賀はがきシート を準備する。																	

図7 アイコンとピクトグラムを取り入れた高等部の指導案（一部抜粋）

表5 高等部のグループワークで挙げられた主な意見

- a) 本授業に関する意見
- ・本題材の1時間目の授業であることから、題材の計画（期日と学習内容）を視覚的に示した【時間の構造化（いつ何を）】が、授業の導入における重要な手立てだったことを改めて確認できた
  - ・新年の挨拶について調べる活動では、Cさんの隣の生徒がテキストを参考に使っている様子を見て、Cさんもテキストを開き始め、挨拶についての情報を見つけていたことから、座席配置が【周りを参考】にする一つの有力な手立てにつながっていたと改めて気づいた
- b) 次時の授業に向けた意見
- ・Cさんの待ち時間ができてしまいがちなので、【夢中】になって活動する場面づくりにつなげるために、学習の活動量をもっと増やすようにしてはどうか

ていたことから、座席配置が【周りを参考】にする一つの有力な手立てにつながっていたと改めて気づいた」との発言や、「Cさんの待ち時間ができてしまいがちなので、【夢中】になって活動する場面づくりにつなげるために、学習の活動量をもっと増やすようにしてはどうか」などの改善案が出された。

授業者は今回の新たなツールに対して、「アイコンとピクトグラムにより、自閉症の生徒への手立ての明確化が図られることで、手立ての見直しや追加が行いやすい」と述べていた。また、グループワーク参加者からは「指導案にアイコンとピクトグラムが入ることによって、授業者が自閉症のある生徒に対して、どのような意図をもって手立てを講じているか、『見える化』され、とても分かりやすいものとなった」との意見があげられた。

## 2) ツールの有効性

表6 ツールの活用に対する評価

(n = 28)

a) 手立てや授業改善の明確化 (19)
・手立てがどのくらいおさえられているかが一目で分かり、何が足りないかに気づける (7)
・「安心・安定」「自発・主体」の視点を参考に、何をどのように工夫、展開できるか具体的に考えるきっかけとなる (5)
・手立てを「安心・安定」「自発・主体」の視点で整理することで、その重要性を確認できた (3)
・重度の知的障害のある児童生徒が主体的に学習するために必要なことを考える際の手がかりになる (2)
・活用しながら、「自発・主体」を支える手立てを集団や子どもの実態にあわせて見直していくことが必要 (2)
b) 教師の意識 (9)
・両方の視点を意図的に取り入れよう、工夫しようとする意識が高まった (4)
・「自発・主体」について、これまで以上に工夫したいと思った (2)
・手立てや授業者の意図を教師間で共通理解するのに役立つ (2)
・「安心・安定」が大前提であることを改めて意識できた (1)

今回のアイコンとピクトグラムを指導案に取り入れる手法について、グループワークに参加した全教師から、授業づくりを考えたり振り返ったりする上で「とても分かりやすい」、「有効」との回答が寄せられた。

また、アイコンとピクトグラムを用いた指導案の検討を通して感じたことや気づいたことの自由記述は、表6に示すようにカードは全部で28枚となり、内容は大きく「手立てや授業改善の明確化」と「教師の意識」の2つに分けられた。

「手立てや授業改善の明確化」では、アイコンとピクトグラムを取り入れることで「手立てがどのくらいおさえられているかが一目で分かり、何が足りないかに気づける」との意見が最も多くあげられた。次に、「『安心・安定』『自発・主体』の視点を参考に、何をどのように工夫できるかを具体的に考えるきっかけになる」との意見があげられた。実際にグループワークを行っている際に、どの学部でもアイコンとピクトグラムを手がかりに、改善案について活発に意見交換する場面が見られた。他には、「手立てを『安心・安定』『自発・主体』の視点から整理することで、その重要性を再確認できた」とか、「重度の知的障害のある児童生徒が主体的に学習するた

めに必要なことを考える際の手掛かりになる」との意見があげられた。また、「手立てや授業改善の明確化」を図っていく上で、「このアイコンとピクトグラムを活用しながら『自発・主体』を支える手立てを集団や子どもの実態に合わせて見直していくことが必要」との意見もあった。

「教師の意識」でカードが最も多かったのは、「両方の視点を意図的に取り入れよう、工夫しようとする意識が高まった」との意見であった。続いて、「『自発・主体』について、これまで以上に工夫したいと思った」との意見があげられた。また、「手立てや授業者の意図を教師間で共通理解するのに役立つ」という意見もあげられた。他には、自閉症の児童生徒にとって「『安心・安定』が授業の大前提であることを改めて意識できた」との意見があげられた。

#### 4 考察

今回、自閉症のある児童生徒の障害特性を踏まえ、主体性を育むための授業づくりに向け、授業デザインに新たなツールを導入し、その有効性について検討した。ツールは、「障害特性を配慮した教育」と「主体性を育む教育」が両輪として機能するよう、「安心・安定」と「自発・主体」の視点から、それぞれの手立てをアイコンとピクトグラムにし、指導案に取り入れる手法を採用し、実際に自閉症の児童生徒の授業を行っている教師にグループワークを実施し、検討した。その結果、「安心・安定」と「自発・主体」を視点としたアイコンとピクトグラムを指導案に取り入れることは、自閉症のある児童生徒の障害特性を踏まえ、主体性を育む授業をデザインする上で有効な方法の一つになりうるということが分かった。以下に、このことを中心に考察する。

井上 (2015) は、ピクトグラムについて、文字で示される言語よりも視認性が高く、見慣れると文字よりも早く読み取れること、言語が使用できる人たちにとってもピクトグラムを併用したコミュニケーションは効率が良いことを挙げている。また、大阪府立中央聴覚支援学校 (2020) の実践においても「ピクトグラムの観点を指導案に導入することで、授業者がどういう観점에서指導に取り組んでいるかが明らかになった」と報告されている。今回の指導案を検討するグループワークに参加した多くの教師から、「手立てがどのくらいおさえられているかが一目で分かり、何が足りないかに気づける」との意見が寄せられた。これらのことから、これまで文字や文章

だけで書かれていた指導案の手立てが、アイコンとピクトグラムによって「見える化」されたことで、授業者本人はもちろんのこと、チームティーチングを組む教師、さらに授業参観する教師にも、授業者がどんな意図をもって手立てを講じているかが明確になったといえる。さらに、授業デザインにおいても、何がおさえられていて、何が足りていないかについて、一見して、授業者や授業参観者が気づくようにしてくれたといえる。

江差町立南が丘小学校（2018）でも、「主体的な学び」と「対話的な学び」、 「深い学び」に関して、それぞれのピクトグラムを指導案に取り入れる実践を通して、「単元の中に3つのピクトグラムがバランスよく入るようにすることで、つきたい力を教師が意識して授業に向かうことができる」と報告している。また、学習の流れをアイコンにし、黒板に提示する取組を行った三井（2017）は、児童の見通しにつながっただけでなく、学習の流れのアイコンを貼る作業を行う教師自身が授業の流れを意識することにもつながったと述べている。今回のグループワーク参加者からも、「安心・安定」と「自発・主体」の両方の視点を意図的に取り入れたり工夫したりしようとする意識が高まったとか、「安心・安定」、「自発・主体」の視点を参考にして、何をどのように工夫できるかについて具体的に考えるきっかけになったとの意見が出された。これらのことから、今回のアイコンとピクトグラムを指導案に取り入れる作業は、「安心・安定」と「自発・主体」を視点とした手立てを意図的に取り入れ、工夫しようとする教師の意識向上にも寄与したことが推察される。

さらに、指導案検討のグループワークでは、いずれのグループにおいても「安心・安定」と「自発・主体」の視点から、手立ての確認と検討が行われ、次時の授業に向けての改善案の検討が建設的に行われた。今回のグループワーク参加者には、授業者と授業参観者の双方がおり、またその参加者は、採用1年目の教師からベテランの教師までと、経験年数も様々であった。様々な教師が共に授業づくりを進めていくためには、授業をデザインするための共通の枠組みや見方といったものが必要となる。今回、この共通の枠組みとしてアイコンとピクトグラムを導入したところ、指導案を検討するグループワークでも、参加した教師間で活発な討議や意見交換が行われた。また、参加した多くの教師から、アイコン

とピクトグラムを用いたツールは、授業の手立てや指導者の意図を教師間で共有し、互いに理解するのに役立つとの意見が出された。従って、アイコンとピクトグラムを用いた今回のツールは、自閉症の児童生徒の主体性を育む授業づくりにおいて、教師間の「共通の枠組み」として機能したといえる。

今回の研究では、「安心・安定」の手立てとして【物理的構造化（どこで何を）】、【時間の構造化（いつ何を）】、【活動の構造化（何をどれくらい）】、【方法の構造化（どうやって）】の4つを提案したが、これらは自閉症の支援方法として実績のあるTEACCHプログラムで用いられる構造化から採用したものである。一方、「自発・主体」に関する手立てとして【見通し】、【興味関心】、【意思表出】、【夢中】、【周りを参考】の5つについては、研究Iで得た結果とこれまでの筆者らの経験をもとに提案したものである。従って、「自発・主体」にかかる項目に関しては、今後の実践を踏まえ、さらなる検討が必要と思われる。自閉症のある児童生徒の主体性を育むための授業づくりの充実に向け、今後とも一層の改善を図っていきたい。

## 付 記

本研究の一部は、日本特殊教育学会第59回大会（つくば）において発表した。

## 文 献

- 秋田県立栗田支援学校（2016）：自閉症支援ガイド。  
<http://www.kurita-s.akita-pref.ed.jp/jiheiguide/jiheiguide.html>（Retrieved 2021.12.21）
- 独立行政法人教職員支援機構（2017）：主体的・対話的で深い学び，いわゆるアクティブ・ラーニングについて考えるプロジェクト：アクティブ・ラーニング授業実践事例（200事例）。  
<https://www.nits.go.jp/jisedai/achievement/jirei/>（Retrieved 2021.12.21）
- 江差町立南が丘小学校（2018）：平成30年度『学校力向上』に関する総合実践事業コーナー 4。  
[http://www.esashi.ed.jp/minamigaoka/school\\_avility/](http://www.esashi.ed.jp/minamigaoka/school_avility/)（Retrieved 2021.12.24）
- 藤原義博（2012）：わかって動ける 子どもの主体性を引き出すための授業改善。月刊実践障害児教育，470，6-7。学研教育出版。
- 今清水直子・武田 篤（2007）：自閉症児に対する



- コミュニケーション指導の取組～写真カードからVOCAの活用へ～. 秋田大学教育文化学部附属養護学校研究紀要. 33, 101-110.
- 井上智義 (2015): ピクトグラムによる, わかりやすいメッセージの伝達. 情報の科学と技術. 65 (11), 465-469
- 北島英樹・武田 篤 (2007): 自閉症児にVOCAを活用したコミュニケーション指導. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要. 29, 35-44.
- 国立特別支援教育総合研究所 (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～. ジアース教育新書.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2017): 特別支援学校(知的障害)での自閉症教育の取組に関する調査(速報).  
[https://www.nise.go.jp/nc/study/so-fa/h29/intellectual\\_disability](https://www.nise.go.jp/nc/study/so-fa/h29/intellectual_disability) (Retrieved 2021.12.21)
- 三井一希 (2017): 学習の見通しを持たせる「学習アイコン」の開発と評価. 日本教育工学会論文誌. 41 (Suppl.), 57-60
- 長崎 勤 (2016): 「心の動きの理解」への支援(その2). LD, ADHD, ASD. 7月号, 60-63. 明示図書.
- 大阪府立中央聴覚支援学校 (2020): 研究紀要. 52, 13-14.
- 佐々木正美 (2011): DVD親と教師のための自閉症の人が見ている世界～自閉症の人を正しく理解する～. 朝日新聞厚生文化事業団.
- 十勝研究所 (2019): 令和元年度共同研究: 授業実践・シート枠・ピクトグラム一覧.  
<https://www.tokyoken.net/> 調査－研究/令和元年度共同研究/授業実践－シート枠－ピクトグラム一覧/ (Retrieved 2021.12.21)
- 東京学芸大学附属特別支援学校 (2019): 東京学芸大学附属特別支援学校研究紀要. 64, 16-19.
- 渡部信一 (2005): ロボット化する子どもたち～学びの認知科学～. 大修館書店.

- 柳澤亜希子 (2019): 自閉症のある児童生徒の深い学びの実現に向けた指導の工夫. 日本特殊教育学会第57回大会発表論文集. 自主シンポジウム6-15.
- 吉田真理子 (2019): 知的障害特別支援学校の「主体的・対話的で深い学び」. 3-6. ジアース教育新社.

### Summary

In the education of children with autism, many lesson practices that take into consideration the characteristics of disabilities have been reported so far. On the other hand, lessons that focus on fostering the independence of autism have not been fully considered. In this study, we conducted a questionnaire survey on the current state of class practice for teachers who are teaching autism at special needs schools. The teacher's self-evaluation for the instruction that fosters the independence of autism showed significantly lower results than the self-evaluation for the instruction that considered the disability characteristics. It was speculated that the factors involved were the difficulty of skills in teaching to foster independence and the difference in consciousness among teachers in teaching to foster independence. In order to improve the skills and share awareness of lesson creation that fosters autism independence, we have incorporated icons and pictograms that show "safety / stability" and "spontaneity / independence" into the lesson design. As a result, it was confirmed that these methods are effective as a method for creating lessons that foster the independence of autism.

**Key Words** : autism, independence, lesson improvement

(Received January 6, 2022)