

論文

# 重度知的障害を伴う自閉スペクトラム症児童に対する

## PECS を応用した道徳指導

Moral teaching Using PECS for Children with Autism Spectrum Disorder with Severe Intellectual Disabilities

高橋 由子 (高知大学総合人間自然科学研究科医学専攻) <sup>1</sup>

村上 友梨香 (高知県立高知若草特別支援学校) <sup>2</sup>

田中 諒平 (高知大学教育学部附属特別支援学校) <sup>3</sup>

岡崎 路子 (高知大学教育学部附属特別支援学校) <sup>3</sup>

寺田 信一 (高知大学教育学部) <sup>4</sup>

TAKAHASHI Yuko <sup>1</sup>, MURAKAMI Yurika <sup>2</sup>, TANAKA Ryohei <sup>3</sup> Okazaki Michiko <sup>3</sup> and  
TERADA Shin-ichi <sup>4</sup>

*<sup>1</sup> Doctoral Course Medicine Program, Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University*

*<sup>2</sup> Kochi Prefectural Kochi Wakakusa Special Needs School*

*<sup>3</sup> Special Support School Affiliated with the Faculty of Education, Kochi University*

*<sup>4</sup> Faculty of Education, Kochi University*

### ABSTRACT

Moral education in special needs education demand a correspondence depending on the stages of development and disability properties. However, there are few studies. In this study, we teach the communication behavior of 'gratitude (thank a person)' as an example of moral education for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) with severe intellectual disability (DQ:31). **Method:** We taught using the PECS method for one ASD child with severe intellectual disability. Teaching scenes are 1) in the receipt scene, "received a name card", "received a pen", and "receive an illustrated book", and 2) in the support demand scene, "hug me", "open lid of pet bottle", and "bind string of the apron". **Result:** In all teaching scenes, the case acquired the communication behavior of 'gratitude'. He showed the behavior at follow-up scenes. **Consideration:** Effective teaching of moral education for children with ASD and severe intellectual disability should include to teach them how to behave in three specific situations: instruction in structural situations, in school life situations, and in family life situations.

## 1. 問題の所在

### 1) 新たな道徳教育

道徳教育は、平成 27 年 3 月の学習指導要領の一部改訂により、「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」（以下道徳科）に位置付けられた。そして学校における道徳教育は、道徳科を要として学校の教育活動全体を通じて行うもの、とされている。道徳科の目標にも示される道徳性とは、学習指導要領で「人間としてよりよく生きようとする人格的特性」と定義し、道徳教育は「道徳性を構成する諸様相である道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲と態度を養うこと」と示されている（文部科学省，2017）。これらの道徳性を育てるための道徳科の指導として、指導の内容項目を 4 つの視点（「A 主として自分自身に関すること」、「B 主として人との関わりに関すること」、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」、「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」）と 22 の観点で分類整理されている。指導内容の観点は、各視点の中で学年等に対応して整理されている。小中学校 1 学年及び 2 学年について指導の観点は、A では「善悪の判断、自律、自由と責任、正直、誠実、節度、節制、個性の伸長、希望と勇気、努力と強い意志」、B では「親切、思いやり、感謝、礼儀、友情、信頼」、C では「規則の尊重、公正、公平、社会正義、勤労、公共の精神、家族愛、家庭生活の充実、よりよい学校生活、集団生活の充実、伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度、国際理解、国際親善」、D では「生命の尊さ、自然愛護、感動、畏敬の念」と分類されている。

### 2) 知的障害特別支援学校での道徳科の位置づけと実践

特別支援学校における道徳科は、平成 30 年 3 月告示の特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）で、「小学校学習指導要領第 3 章又は中学校学習指導要領第 3 章に示すものに準ずる」、「3 知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校において、内容の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の知的障害の状態、生活年齢、学習状況及び経験等に応じて、適切に指導の重点を定め、指導内容を具体化し、体験的な活動を取り入れるなどの工夫を行うこと」とし、その内容は「児童の障害の状態や特性及び心身の発達段階等を踏まえ、指導内容の重点化を図ること。」と示されている。また知的障害・重複障害については、学校教育法施行規則第 130 条第 2 項を根拠に、各教科・領域を合わせた指導を行うことができる。

知的障害教育は、生活に結び付く具体的で実際的な活動や体験を通じた指導が効果的であり、道徳科の指導内容においても同様である（文部科学省，2018）。細川ら（2017）は知的障害の学習特性から、学習活動の自然な流れの中に他者とのコミュニケーションの機会を設定できること、生活年齢や経験を考慮して学習内容を設定することから、生活単元学習に道徳科の内容を位置付けることが可能であると示してい

る。天海ら（2019）は生活科の内容が、道徳科の内容と重複するものが複数あるとして、生活科との関連で道徳科の内容を整理している。以上から、知的特別支援学校での道徳科の指導は、障害の状態や特性、生活年齢、発達の段階等に応じた指導内容の重点化・具体化した指導が必要であり、道徳科の時間を設けた指導を要にするというよりも、生活単元学習や生活科といった他の指導の中に位置付けていくことが必要である。

新たな道徳教育が始まり、その指導について実践研究の蓄積が求められる。細川ら（2017）が CiNii から特別支援学校または特別支援学級を対象とした道徳教育の実践研究をレビューしている。しかし、その数は 10 編だけで知的障害の特別支援学校を対象とした論文はなかった。細川らが報告した 2017 年以降も論文はほとんど増えていない。直近では研究論文ではないが、「特別支援教育研究」（2019）の特集で、知的障害教育における道徳科の展開について、学校現場での実践を 5 つ紹介している。その中心は、道徳科の時間における指導であるが、並行して日常生活の指導や生活単元学習での関連した指導を報告しているものもあった。以上から、特別支援教育における道徳教育の知見は、十分な蓄積がされているとは言えない。

### 3) 道徳性の発達

知的障害の指導においては、発達の段階を考慮することが重要である。道徳性の発達は、コールバーグがピアジェの認知発達理論から道徳判断の発達段階を、3 水準 6 段階で整理している（松下，1997）。しかし、この発達理論は自己中心性をもつ前操作期以降の発達を想定しているため、知的障害における道徳性の発達を全て捉えることは困難である。そのため道徳性の発達を捉えるためには、これ以前の道徳性の発達の基盤になるものを整理する必要がある。

道徳性の発達の基盤は、社会性の発達に位置付けられる。社会性の発達の領域は、向社会的行動・道徳的判断、自己・自立性、対人関係等から構成される（久保，2017）。その後には児童期には、道徳性、仲間関係、向社会的行動と整理される（小野瀬，2000）。社会性及び道徳性の発達の諸要素が、道徳科の指導の観点にも位置付けられていると考えられる。

社会性の発達は、乳児期から始まる。自己と他者との分化による他者理解の発達から、道徳判断、向社会的判断といった社会性が育つと考えられている。ホフマンは、この他者理解の発達の視点から社会性を整理している。まず 0 歳代では、自他の分化が不十分であるために、苦痛を表出している他者を見ると、自分を慰めてもらうような行動を示す。この時期には同情的な態度の萌芽が見られるとされる。1 歳になると、他者への慰めの行動が見られるようになるが、自分と他者の視点を十分に分化できないため、自分にとって慰めになるおもちゃなどを提供する。また援助的な行動も見られるようになる。2 歳ごろになると、他者の視点の分化が少し進み、相

手の必要なものの提供といった向社会的行動が見られてくる(久保, 2017)。また, 2から3歳になると, 親などからの賞賛・叱責から社会的な常識や基準を獲得するようになり, これに基づいて自分の行動を評価できるようになる(佐久間, 2017)。これらの育ちを基盤とし, 3歳以降になると社会規範の芽生えが見られ, 4から5歳で社会規範の理解が進んでいく(森川ら, 2016)。そして, コールバーグの示した道徳判断の育ちへつながっていく。またこれらは, 遊びや生活の中の対人関係の中で育っていき, 共感や他者理解の育ちによって支えられる。

知的障害の道徳科の指導では, こうした道徳性及び社会性の発達を踏まえ, 指導を検討する必要がある。しかし, 知的障害を伴う自閉スペクトラム症児への指導は, その障害特性として社会性の障害があるため, 障害特性に応じた具体化された指導が必要である。

#### 4) 知的障害を伴う自閉スペクトラム症児に対する道徳指導

自閉スペクトラム症 (Autism Spectrum Disorder : ASD) は, DSM-5 (2013) では「社会的コミュニケーション及び対人的相互反応における持続的な欠如」「行動, 興味, 活動の限定された反復的な様式」の症状で示される障害であるとしている。道徳科の内容では, 他者の心情の理解, 非言語的なサイン, 全体的な状況理解が求められる。これらは ASD 児の障害特性の苦手さそのものであることから, それ自体を指導することは困難である。それに代わって, 状況に応じた行動を学習することが必要と考えられる。そのため, ASD 児の道徳科の指導には, 個人のつまづき内容を精査した上で, その実態に応じて, 具体的な場面での振る舞いの指導が必要である。

本研究では特別支援学校(知的障害)小学部2年生を対象とした。本児は, 発達年齢2歳半, 言語・社会領域は1歳8カ月の ASD 児であった。発達の段階と障害特性から考えると, 自他の分化の芽生え見られること, 挨拶や感謝を言葉やジェスチャーで伝えることができる時期であるが, 本児は, 挨拶や感謝の振る舞いが乏しい。これらから, 指導内容は小学校学習指導要領の道徳科の内容項目「B 主として人との関わりに関すること」の「感謝」とした。指導内容は, 第1学年及び第2学年では「家族など日頃世話になっている人々に感謝すること」と示され, 善意に気づいて, 感謝の気持ちを具体的な言葉で伝えることを指導するとされているが, 本児の発達年齢及び障害特性を考えると学習困難である。そのため, 指導内容の重点化・具体化として, “特定の場面において具体的な行動として感謝を伝達すること”を「感謝」の指導内容と位置付けた。

#### 4) PECS を応用した感謝伝達行動の指導

本児のコミュニケーション手段は絵カードコミュニケーションまたはクレーンによる要求であった。絵カードコミュニケーションは, 絵カード交換式コミュニケーション・シス

テム (Picture Exchange Communication System : PECS) による指導により習得されている(一色ら, 2008)。そこで, 感謝伝達行動の指導は, この PECS の指導原理を応用して実施する。PECS は応用行動分析学に基づき, フロストとボンディによって開発された。自閉症及び関連の障害のある子どもたちが, 機能的コミュニケーション行動を子ども自らが始めることを短期間で獲得できることを目的とした, 絵カードを用いたコミュニケーション行動訓練システムである(フロスト・ボンディ, 2006)。PECS に基づいて, 構造化された場面での相手への感謝伝達行動を指導し, 次に日常生活場面での機会利用型指導による般化指導を行った。

以上から, 本研究では, 特別支援学校(知的障害)における道徳教育の実践研究の積み上げの一つとして, 知的障害を伴う ASD 児に対する感謝伝達行動の指導の効果を検討することを目的とした。

## II. 研究の方法

### 1) 対象児

特別支援学校(知的障害)小学部こ在籍する知的障害を伴う自閉スペクトラム症のある男児1名。指導開始時8歳4か月であった。援助要求はクレーンや絵カードで行い, 感謝を伝達することはなかった。

#### (1) 新版 K 式発達検査 2001

認知・適応領域3歳3か月, 言語・社会領域1歳8か月, 全領域2歳6か月であり, 認知・適応領域と言語・社会領域に1歳7カ月の差があり, 領域間にアンバランスがみられた。認知・適応について, 図形の空間関係において, 非対称性の形や目地が明確ではない形を捉えることは困難だが, 例示によって捉えることができるようになっていたと考えられた。言語・社会領域においては, 大きさの比較の関係概念は獲得できていること, 絵の名称は言葉による応答は困難であったが指示応答はできており, 具体物や絵における理解言語が増えつつあると考えられた。

Table 1 新版 K 式発達検査 2001

	生活年齢	全領域	認知・適応領域	言語・社会領域
発達年齢	8歳1か月	2歳6か月	3歳3か月	1歳8か月
発達指数		31	40	20

#### (2) 児童用 AQ

担任評価であった。Total AQ について, カットオフ得点25点に対して, 本児は31点であり, 診断名と対応して自閉性が高いことが児童用 AQ において示された。領域別に得点を見ると, カットオフ得点6点のところ, 社会的スキルが9点, 注意の切り替えが4点, 細部への注意が2点, コミュニケーションが6点, 想像力が10点であった。社会的スキルと想像力は特に課題があることが示された。

Table 2 児童用 AQ

Total AQ	社会的スキル	注意の切り替え	細部への注意	コミュニケーション	想像力
31	9	4	2	6	10

Table 3 各場面における課題の行動単位

受領場面		
名前カードを受け取る場面	ペンを受け取る場面	図鑑を受け取る場面
1 ブックから「名前カード」の絵カードを取る。	ブックから「ペン」の絵カードを取る。	ブックから「図鑑」の絵カードを取る。
2 「名前カード」の絵カードを差し出す。	「ペン」の絵カードを差し出す。	「図鑑」の絵カードを差し出す。
3 「名前カード」の絵カードを渡す。	「ペン」の絵カードを渡す。	「図鑑」の絵カードを渡す。
4 自分の名前カードを受け取る。	ペンを受け取る。	図鑑を受け取る。
5 「ありがとう」の絵カードを取る。	「ありがとう」の絵カードを取る。	「ありがとう」の絵カードを取る。
6 「ありがとう」の絵カードを差し出す。	「ありがとう」の絵カードを差し出す。	「ありがとう」の絵カードを差し出す。
7 「ありがとう」の絵カードを渡す。	「ありがとう」の絵カードを渡す。	「ありがとう」の絵カードを渡す。
支援要求場面		
抱っこをしてもらおう場面	ペットボトルの蓋を開けてもらおう場面	エプロンの紐を結んでもらおう場面
1 ブックから「抱っこ」の絵カードを取る。	ペットボトルの蓋を開けようとする。	エプロンの紐を結ぼうとする。
2 「抱っこ」の絵カードを差し出す。	ブックから「手伝って」の絵カードを取る。	ブックから「手伝って」の絵カードを取る。
3 「抱っこ」の絵カードを渡す。	「手伝って」の絵カードを差し出す。	「手伝って」の絵カードを差し出す。
4 抱っこをしてもらう	「手伝って」の絵カードを渡す。	「手伝って」の絵カードを渡す。
5 「ありがとう」の絵カードを取る。	ペットボトルを受け取る。	エプロンの紐を結んでもらう。
6 「ありがとう」の絵カードを差し出す。	「ありがとう」の絵カードを取る。	「ありがとう」の絵カードを取る。
7 「ありがとう」の絵カードを渡す。	「ありがとう」の絵カードを差し出す。	「ありがとう」の絵カードを差し出す。
8	「ありがとう」の絵カードを渡す。	「ありがとう」の絵カードを渡す。

**(3) 行動観察**

本児の在籍学級の朝の会、給食、帰りの会の時間について、行動観察を5日間行った。その結果、周囲の働きかけに対して、55回中2回は言語と動作での応答、55回中20回は動作での応答、55回中10回は停止での応答ができることが分かった。55回中2回は、「はい」と発語する場面も見られた。しかし、それ以外の発語は認められなかった。

A児が学校で主に使用している絵カードは、「トイレ」の絵カードの1種類であった。その絵カードを用いた朝の会、給食、帰りの会におけるA児の行動は、朝の会が始まる前のトイレに行きますという承認であった。要求は、給食時の副菜などを食べられる大きさに切ってもらおうという援助の要求、給食後の点検歯磨きをしてくださいの援助の要求であった。行動観察として設定した場面以外では、休み時間にクレーンで先生に抱っこを要求する場面、ペットボトルの蓋を開けられずにクレーンで先生に援助要求する場面が見られた。

**2) 課題設定**

行動観察から、課題設定できる場面を選定した。受領場面では、「名前カードを受け取る」、「ペンを受け取る」、「図鑑を受け取る」の3場面とした。支援要求場面では、「抱っこをもらおう」、「ペットボトルの蓋を開けてもらおう」、「エプロンの紐を結んでもらう」の3場面とした。

感謝伝達指導の具体的な場面として、『本児が〇〇をしてくださいと要求したことに対して、担任の先生が〇〇をし、それに対して本児が「ありがとう」という言葉の代わりに「ありがとう」の絵カードを渡すことで、「ありがとう」の感謝を示すという行動の獲得』を目標とした。

**3) 指導方法**

行動観察時に本児が使用できていたカードは「トイレ」の

みであったため、上記の6場面について要求伝達課題として、事前にPECS指導を行った。PECSのフェイズⅢの指導が終了した後に、感謝伝達行動の指導を開始した。感謝の表現方法には、PECSの構造を用いた。コミュニケーション・パートナーは担任教員らが行い、プロンプターは大学生であった第2著者が行った。指導は3つの段階的な指導を設定した。

**(1) 構造化された場面における指導**

1段階目として、3つの受領場面と3つの支援要求場面における感謝場面について課題分析し、要求伝達→要求実現→感謝伝達という一連のやり取りを個別で指導した。

**(2) 学校での日常生活場面における般化指導**

2段階目として、日常生活場面における機能的な言語を形成するために、学校での機会利用型の指導を行った。

**(3) 家庭での日常生活場面における般化指導**

3段階目として、家庭でも感謝伝達行動が生起された場面で、2つの強化子を与えるよう依頼した。その生起をアンケート調査した。

**4) 強化子の設定**

感謝伝達行動への強化子として、本児が好きなトミカのシール1枚と、「どういたしまして」の社会的称賛を設定した。要求の実現後即時に「ありがとう」絵カードを相手に渡すと、2つの強化子が同時に与えられることとした。

**5) 指導期間**

ベースラインを、受領場面と支援要求場面の2つの場面において、1セッション(S)ずつ、2期設定した。多層ベースライン法に基づき、指導期間をずらして開始した。指導期の達成基準は、行動単位の9割を自立遂行で10試行中8回、3s連続して遂行できたときとした(Table 3)。フォローアップ(FU)は、生活場面で機会利用型の指導を設定し評価した。

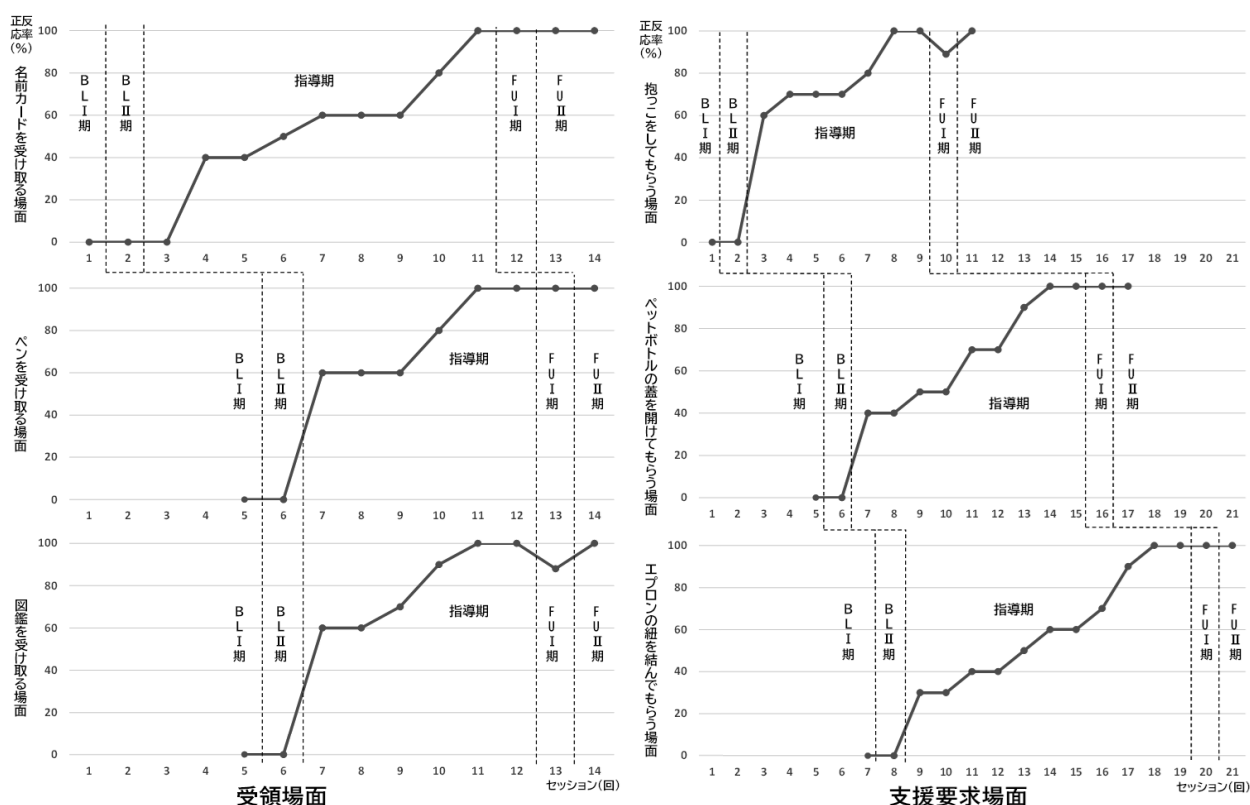


Figure 1 感謝伝達行動の推移

各場面の達成1週間後（I期）と、3週間以上後（II期）であった。FU II期に、家庭での感謝伝達行動への強化子手続き実施の依頼と、感謝伝達行動の生起を調査した。

### 6) 手続き

各指導期間における手続きを、受領場面「名前カードを受け取る」について示す。

①BL I期：名前カードが置いてあるはずの机の上に、「名前カード」の絵カードを置いておく。机の上にある「名前カード」の絵カードを取り、コミュニケーション・パートナーに渡す。コミュニケーション・パートナーに「名前カード」の絵カードを渡し、名前カードを受け取る。

②BL II期：PECSブックから、「名前カード」の絵カードを取り、コミュニケーション・パートナーに渡す。コミュニケーション・パートナーから、名前カードを受け取る。

③指導期：PECSブックから、「名前カード」の絵カードを取り、コミュニケーション・パートナーに渡す。コミュニケーション・パートナーに「名前カード」の絵カードを渡し、名前カードを受け取る。名前カードを受け取るとすぐにPECSブックから「ありがとう」の絵カードを取り、コミュニケーション・パートナーに渡す。「ありがとう」の絵カードを渡すと、強化子として、対象児は好きなトミカのシールを1枚もらうことができる。

④フォローアップ (FU) I期：各場面ともに感謝伝達指導が終了した直後1週間（土日を除く）において、担任の先生が生活場面での機会利用型の指導において記録した。

⑤フォローアップ (FU) II期：FU I期から、3週間以上あいた長期休み明けの1週間（土日を除く）において、担任の先生が生活場面での機会利用型の指導において記録した。

### 7) 倫理的配慮

研究にあたって、対象児の保護者の方へ紙面での研究倫理上の承諾を得た。

## III. 結果

受領場面と、支援要求場面におけるPECSに基づいた感謝伝達行動の推移を示した (Figure1)。

### 1) 構造化された場面における指導

この段階の指導は、指導期にあたる。1セッション(S)あたり10試行中の達成率を算出した。達成基準は、行動単位の9割を自立遂行で10試行中8回、3セッション連続して遂行できたときとした。受領場面・支援要求場面いずれも、感謝場面において要求の実現後、「ありがとう」絵カードを渡すことが獲得された。受領場面は、「名前カードを受け取る」は9Sで達成、「ペンを受け取る」と「図鑑を受け取る」は6Sで達成した。支援要求場面は、「抱っこをしてもらおう」は7S、「ペットボトルの蓋を開けてもらおう」は9S、「エプロンの紐を結んでもらおう」は12Sで達成した。

### 2) 学校での日常生活場面における般化指導

この段階の指導は、FU I期にあたる。1週間（土日を除く）での機会利用型指導における各要求場面での達成率を算出した。受領場面は「名前カードを受け取る」と「ペンを受け

取る」は100%の達成、「図鑑を受け取る」は88%の達成であった。支援要求場面は、「抱っこをしてもらおう」は89%、「ペットボトルの蓋を開けてもらおう」と「エプロンの紐を結んでもらおう」は100%であった。3週間以上後のFUⅡ期では、全ての場面が100%の達成率であった。

### 3) 家庭での日常生活場面における般化指導

この段階の指導は、FUⅡ期に家庭での感謝伝達行動への強化子手続き実施を依頼し、感謝伝達行動の生起を調査した。家庭での感謝伝達行動の生起についてアンケート調査を行った結果、お菓子や飲み物の受領場面において10回中5回生起し、抱っこの支援要求場面において5回中2回生起していた。これらの指導場面以外でも、対象児の好きな新幹線の絵本を受け取った場面とペットボトルの蓋が開けられなかった場面に、「ありがとう」の絵カードを渡す、感謝伝達行動がみられた。

## IV. 考察と今後の課題

本研究では、道徳科の内容項目「感謝」を道徳の指導内容と位置づけ、知的障害を伴うASD児に対する感謝伝達行動の指導の効果を検討した結果、3つの受領場面と3つの支援要求場面での感謝伝達行動が獲得され、3週間以上たっても維持されていた。家庭でも感謝伝達行動が生起され、日常生活における般化の可能性が示されたと言える。このことは、要求の実現後「どういたしまして」の社会的賞賛とともに、トミカのシールという具体物による強化を行ったことにより、行動連鎖の結合をより強固することにつながり、一連のやり取りの形成をすることができたと推測できる。

### 1) 発達の段階に応じた道徳指導

本研究の対象児は、DQ31と重度知的障害を伴うASD児であった。言語・社会領域では1歳8か月であった。1歳台の道徳性の発達は、社会性として他者への関心が芽生えてくるが自己と他者の分化が不十分である段階であり、向社会的行動がまだ見られない段階である(久保, 2017)。1歳後半から2歳にかけて行動としては、あいさつの言葉を使うことや、日常生活の言葉の理解ができてくる時期であり、例えば「だめ」と言われたらその行動をやめる、「こんにちは」「さようなら」等の簡単な挨拶に応じることができる等である(太田, 1992)。他には、なにかしてもらったら「ありがとう」と伝えたり、泣いている子がいたらよしよしと頭をなでる等が見られたりする時期でもある。そこで発達の段階と障害特性を考慮し、「感謝」について“特定の場面において具体的な行動として感謝を伝達すること”を指導に位置付けた。

道徳科の指導の内容や観点は、善悪の判断や自立性といった道徳的判断、親切といった向社会的行動、規則などの社会規則の理解、自然を感じたり尊重したりするといった情動といった点から整理されており、道徳性及び社会性の発達の諸要素が位置付けられている。知的障害の道徳指導では定型の

発達の道筋を想定し、その発達の段階と生活年齢を考慮した指導内容を、具体的な生活の中に位置付けて指導することが可能である。しかし、ASD児は社会性の障害そのものをもつため、道徳科の指導内容等を自然に獲得することは困難であることから、発達の段階と障害特性を考慮して指導の具体化をすることが重要である。

### 2) 自閉スペクトラム症に対する道徳指導

ASD児の道徳指導では、その内容が社会性に基づくものであることから、社会性指導を含んで指導を構成することが必要である。ASD児の社会性指導には、ソーシャルスキルトレーニングがあるが、この指導の段階は、構造的な場面における指導から、生活場面での般化指導といった段階を踏むことが有効である(内田ら, 2009; 岡本ら, 2010)。本指導は、①構造化された場面における指導、②学校における日常生活場面での般化指導、③家庭における日常生活場面での般化指導、の3段階での指導を実施した。知的障害を伴うASD児の指導では、個別指導として環境を統制した感謝伝達指導を行ったうえで、学校の生活場面で適用する指導、さらに家庭の生活場面での適用をする指導という3段階での指導が重要である。本研究では、この3段階の指導を行ったため、感謝伝達行動が定着しやすく有効であったと推測できる。このことから、知的障害を伴うASD児に対する、道徳科の指導は、自立活動として構造的な指導を実施し、その後生活単元学習等の日常生活場面での般化指導を位置付けていくことが重要である。

ただし、本研究では般化についての課題が残った。指導介入中において、援助要求行動は指導にあたった複数の担任教員以外に対しても、要求表出行動が生起され、要求表出のターゲットの広がりが見られた。しかし、要求が実現したのちに、「ありがとう」の絵カードを渡して感謝を伝達する行動は、学校では指導に当たった担任教員ら以外には生起されなかった。具体的には、図鑑を受け取る場面・抱っこをしてもらおう場面ともに、渡すことができなかった各1試行は、担任教員以外の先生に対してであった。感謝を伝達する行動は、ライフスキルとしても大切なスキルであり(平岩, 2017)、将来のジョブコミュニケーションにもつながるスキルである。そのため、この行動表出のターゲットを広げるための指導が今後の課題である。

## 謝辞

本研究にご協力いただきました、児童と保護者様に感謝いたします。また本児の在籍校のみなさまに、お礼申し上げます。

## 文献

1 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領解説、特別の教科道徳編、文部科学省、

- [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/fieldfile/2019/03/18/1387017\\_012.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2019/03/18/1387017_012.pdf), 2020-11-22.
- 2 文部科学省 (2018) 特別支援学校学習指導要領解説, 各教科編 (小学部・中学部), 文部科学省, [https://www.mext.go.jp/content/20200407\\_mxt\\_tokubetu01-100002983\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200407_mxt_tokubetu01-100002983_03.pdf), 2020-11-22.
- 3 細川かおり・眞城知己・磯山多可子 (2017) 知的障害特別支援学校における道徳に関する検討, 一生活単元学習での取り扱いとより明確な位置づけの模索一, 千葉大学教育学部研究紀要, 65, 129-136.
- 4 全日本特別支援教育研究連名 (2019) 特別支援教育研究, 特集 知的障害教育における「特別の教科 道徳」の展開, 特別支援教育研究, 743 (7月号), 2-28.
- 5 松下淑 (1997) 発達心理学の基本を学ぶ, 第10章児童期における認知発達, ミネルヴァ書房.
- 6 小野瀬雅人 (2000) 社会性の心理学, 第8章 学校教育から見た児童の社会性の形成, ナカニシヤ出版.
- 7 一色美佳・石山彩歌・吉田紗弥香・久武夕葵子・寺田信一 (2008) 自閉症スペクトラム障害の PECS・認知指導の複合効果, 高知大学教育学部研究報告, 68, 73-82.
- 8 久保ゆかり (2017) 社会・情動発達とその支援, 第4章 社会性の発達, ミネルヴァ書房.
- 9 佐久間路子 (2017) 社会・情動発達とその支援, 第7章 自己の発達, ミネルヴァ書房.
- 10 森川敦子・渡辺大介・島田小百合・濱田祥子・近藤綾・羽地波奈美・川上みどり・石井眞治 (2016) 子どもの規範意識の発達に関する研究, 幼児の善悪判断の理由付けに焦点づけて, 比治山大学紀要, 23, 121-131.
- 11 American Psychiatric Association 2013 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-5. American Psychiatric Association.
- 12 フロスト・ボンディ, 門眞一郎監訳 (2006) 絵カード交換式コミュニケーション・システム (PECS) トレーニングマニュアル第2版, NPO 法人それいゆ.
- 13 天海 丈久・中山 忠政・佐藤 眞一・高橋 寿・相馬 力・岡田 一也・石岡 徳人・平川 夕美子 (2019) 特別支援学校小学部・中学部の教育課程編成における道徳教育の取扱いの整理と「特別の教科 道徳」の指導すべき内容項目の検討, 知的障害教育及び重複障害教育を中心に, 弘前大学教育学部研究紀要クロスロード / 弘前大学教育学部 編, 23, 121-130.
- 14 太田昌孝・永井洋子 (1992) 認知発達治療の実践マニュアル, 自閉症の Stage 別発達課題, 日本文化科学社.
- 15 内田菜穂子・山崎雅子・寺田信一 (2009) 広汎性発達障害児の障害特性に応じた小集団社会性指導と家庭・学校生活への適用, 高知大学教育実践研究, 23.
- 16 岡本祐佳・角愛鹿・平野晋吾・寺田信一 (2010) 広汎性発達障害児の基本・個別スキルの獲得に向けた社会性指導, 高知大学教育学部研究報告, 70, 11-20.
- 17 平岩幹男 (2017) 発達障害児へのライフスキルトレーニング学校・家庭・医療機関でできる練習法, 合同出版.