

## 第二章 自閉症の子どもの教育内容・方法

### 第一節 指導内容

#### 第一項 ニーズと指導のアセスメント

##### 1. アセスメントとは

アセスメントとは、「個人の状態像を理解し、必要な支援を考えたり、将来の行動を予測したり、支援の成果を調べること」といわれています。つまり、状態像を理解することだけがアセスメントではないということが言えます。学校教育において、状態像を理解するということは、子どもの特性や障害があることによって生じている困難さを理解することだけではありません。子どもがどのように生活しているのか、周囲の人とどのように関わっているのかということを考える必要があります。子どもの障害の特性や障害があることによって生じている困難さだけでなく、周囲の人や環境を含めた生活を理解することで、今後必要となる支援や将来の行動を予測することが可能となります。それから、もう一つ大事なことがあります。それは、アセスメントには、支援の成果を調べるということも含まれているということです。

以下では、個別の指導計画を作成するプロセスにそって、「目標を設定する」、「手だてを考える」、「指導結果を評価する」の三つの段階を取り上げ、アセスメントについて考えたいと思います。

##### 2. 目標を設定する

###### (1) 長期目標を設定する

個別の指導計画における目標には、長期目標と短期目標があります。長期目標は、1年後等の長期のスパンで遂行される予定の指導的な意図が述べられたものといわれています。つまり、長期目標を設定するためのアセスメントには、指導の方向性を考えるために必要な情報を収集することが求められるのです。指導の方向性を考えるためには、本人や家族が望む子どもの将来の姿や生活を知る必要があります。本人や家族の願いや夢がこれから行う指導に方向性を与え、現在の状態像が、到達可能な指導結果を予測する道具となります。

つまり、長期目標を決定する際に必要となるアセスメントには、本人や家族の願いや夢、子どもの特性や障害があることによって生じている困難さ、周囲の人や環境を含めた生活の3つが含まれる必要があると思われます（表1）。周囲の人や環境を含めた生活に関する情報は、子どもに指導する内容や、標的としているスキルが家庭、学校、地域での生活にどのような意味をもつのかを判断するための材料にもなります。自閉症の子どもの場合、スキルはもっていても

## 第一節 指導内容

使用することを学んでいなかったり、誤った使用の仕方を学んでいたりすることがあります。また、学んだこと、できるようになったことが、場面が異なることで利用できなくなることもあります。このような特性をもつ自閉症の子どもへの指導を考える時、周囲の人や環境を含めた生活に関する情報を収集することは、非常に重要な意味があると思われます。

表1 長期目標の設定のために収集する情報の例

1. 本人・保護者の願いや夢、好み
2. 特性、障害に起因する困難さ  
心理検査（PEP-R、適応行動尺度等）  
各種スキルのチェックリストもしくは観察記録など  
コミュニケーション、生活スキル、余暇活動、移動スキル、職業技能、学業、社会的スキル、適応（問題）行動、など
3. 周囲の人や環境を含めた生活  
1日、1週間の生活スケジュール、生活地図、家庭の環境、学校の環境、地域資源とそのつながり、など

### (2) 短期目標を設定する

一方、短期目標は学期もしくは単元の終了時に、達成すべき目標です。また短期目標は、長期目標へのステップとなる下位目標です。つまり短期目標は、長期目標を達成するために必要となる目標であり、達成したことがわかる評価可能で具体的な目標となっている必要があります。評価可能で具体的な目標となるためには、条件、達成基準、評価可能な行動が示された動詞（例えば、理解するという単語ではなく、選択する、書くなどの動詞）を明記することが必要です。そのためには、長期目標へのステップであることを考慮しながら、指導する場面を決定し、標的となりそうな実際のスキルや課題の現段階の遂行状況について、評価する必要があります。特定の課題の遂行状況を知るには、課題を分析し、一つ一つのスキルに対して、何ができていて何ができていないのかを評価することが必要です（図1）。問題行動を標的とするならば、人との関係を含めて、いつどんな時に（周囲のどんな対応があった時に）問題となる行動が生じるのか、その行動はどのような役割を担っているのかを評価することが求められます（表2、図2）。

短期目標に含まれる条件には、評価する時の指導場面や支援の有無や仕方に関する情報などが記述されます。これは、指導の手だてにつながる内容となります。つまり、短期目標を設定する段階で、「手だてを選定する」ことを意図してアセスメントを行う必要があるということを示しています。自閉症の場合、興味に偏りがあったり、活動の種類が少なかったり、特定の刺激や言葉に過敏であったりする特性があります。課題や指導場面を選ぶ際には、子どもの刺激の好み

## 第一節 指導内容

や活動の好み、行動の手がかりとなっているもの、反応の種類に関する情報を収集することも必要となります。

また、「目標を設定する」際のアセスメントの集め方やアセスメント結果の利用の仕方は、関係者の情報の共有や協働の促進に影響します。国立久里浜養護学校では、PEP-Rの検査場面を保護者、教師、独立行政法人国立特殊教育総合研究所職員が共有し、過程と結果を一緒に検討し合うことで、一人の自閉症の子どもを理解を共有しようとする取り組みが試みられています。

課 題： テーブルを布巾で拭く      日付： 5月12日  
 子どもの氏名： ○○ ○○      記録者氏名： △△ △△  
 セッティング等： 食事の準備の前に、声かけにより布巾を使ってテーブルを拭く

| ステップ          | 支援のレベル |   |   |   |   | 子どもの様子             |
|---------------|--------|---|---|---|---|--------------------|
|               | 1      | 2 | 3 | 4 | 5 |                    |
| 布巾を洗面所に取りに行く  | ●      |   |   |   |   |                    |
| 布巾を水道の水に濡らす   |        |   | ● |   |   | 水で遊びはじめた           |
| 布巾を絞る         |        |   |   |   | ● | 手首をひねることが難しかった     |
| テーブルに戻り、布巾で拭く |        |   | ● |   |   | ふらふらして、テーブルに戻らなかった |
| 水道で布巾を洗う      | ●      |   |   |   |   |                    |
| 布巾をもとの場所に返す   | ●      |   |   |   |   |                    |

1：独力，2：直接的でない言語指示，3：直接的な言語指示，  
 4：指さし，ジェスチャー，モデルなど，5：身体介助

図1 課題分析のシート例 (Schloss, 2001を改変)

表2 問題行動動機づけ尺度 (MAS) の項目例 (Duland and Carr, 1990)

16項目の質問を7段階で評定し、不適切な行動を動機づけていると考えられる機能を探る例:

1. その行動は、生徒が長い間一人にされたら（例えば数時間何度も繰り返して起こりそうですか？（感覚）
2. その行動は、何か難しい課題をするように求められたときに起こりますか？（逃避）
3. その行動は、あなたが同室の他の誰かに話をしているときに起こりやすいですか？（注意）
4. その行動は、何か（おもちゃ、食べ物、活動など）を禁止されたときに、それを得ようとして起こりますか？（要求）など

## 第一節 指導内容

子どもの氏名： △△ △△

日付： 6月15日

子どもの行動： 順番を待つことができない

セッティング： 朝の会

記録者氏名： □□ □□

| 先行事象 (Antecedents)         | 行動 (Behavior)               | 結果事象 (Consequence)       |
|----------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| シーツブランコの順番を<br>黒板に掲示する     | いすに座り黒板を見る                  | 〇〇くん(友達)を呼ぶ              |
| 〇〇くんを呼んで、シーツ<br>ブランコに乗せる   | シーツブランコを持つ教<br>師に近づき、乗ろうとする | 「△△くんは3番目よ」と<br>いっていすに戻す |
| 「△△くんは3番目よ」<br>といていすに連れて行く | 手を振り払い、大きな声を<br>出す          | 教師がだっこをして、床に<br>座る       |

図2 ABC分析のシート例

### 3. 手だてを考える

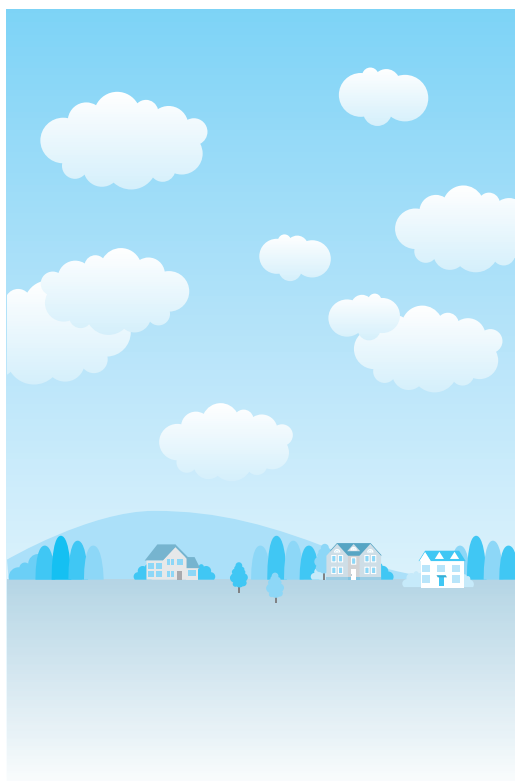
先にも述べたとおり、短期目標の構成要素に含まれる条件が明記されれば、手だての大筋が決まります。具体的な手だてを考える時には、課題や指導場面の他に、得意な刺激ややり方、行動の手がかりとしているもの、行動がもっている役割、現在の援助の仕方を評価することが必要となります。また、長期目標や短期目標によりますが、行動の手がかりとしているものを、特定の手がかりから、通常我々が用いているような手がかりに変えていくのか、それとも今用いている手がかりを利用して、行動できる種類を広げていくのか、援助を徐々に少なくするためにどのような方法を用いるのかということを検討する必要があります。

自閉症の子どもの場合、活動の見通しがもちにくかったり、周囲の人が要求していることを理解しにくかったり、周囲の刺激に敏感に反応したりする傾向があります。このような際には、よくスケジュールを確認できるようにしたり、写真や絵などの視覚的な刺激をコミュニケーションの道具として利用したり、仕切りなどで刺激の少ない環境をつくったりという手だてが用いられます。これらの手だては、自閉症に非常に有効に機能することが多いようです。しかしながら、自閉症の全ての子どもにこれらの手だて全てが必要というわけではありません。手だての内容や強さは子どもの状態に応じて使い分ける必要があります。必要以上の手だてを使用することは、

逆に自閉症の子どものこだわりを強める可能性や、活動の広がりを阻害する可能性もあります。

手だてを考える時に、最も有効な方法は、周囲からの援助や関わりに対して、子どもがどのように反応したかを記録し、評価することだと考えられます。例えば、自閉症の子どもの心理検査を用いるとすれば、検査の実施マニュアルに即して行うよりも、手続きを理解させるために必要となった援助の仕方や量を調べたり、遂行可能な課題にどのようなものがあるかということを調べたりすることの方が意味があると思われます。短期目標として設定したスキルや課題においても同様のことが言えます。提示した刺激の種類、指示に用いた刺激やタイミングや回数、子どもの行動に対する周囲の関わり方などを、図4に示したABC分析のシートに直接もしくはビデオを見ながら記録し評価するなどの方法が考えられます。

また、より有効な手だてを考えるためには、指導しながら結果を評価し、対象となる自閉症の子どもが行動が目標に近づいているのか常に検討する必要があります。「目標を設定する」際に行ったアセスメントで、条件に関わる内容は、いわば仮説です。その仮説が支持されるかどうかは、実際に指導を行う中で検証される必要があります。指導の中で思ったほどの成果が得られていない時には、手だてを変えたり、加えたりする必要が出てきます。その際には、一度に多くの手だてを変えないことが重要です。アセスメントの側面から考えれば、一度に変更する手続きは、一つに絞り込むことが望ましいといえます。



### 4. 指導結果を評価する

ここでのアセスメントは、短期目標の指導結果を評価することです。ただし、短期目標の指導結果を単独で集めることではありません。先に示したように、「手だてを考える」ためには、一定条件の下で指導結果の評価を行う必要があります。つまり、「指導結果を評価する」ということは、「手だてを考える」ためのアセスメントでもあるのです。同時に、一連の指導結果を集めた情報は、次の目標設定や手だてのアセスメントという役割も担っています。つまり、指導期間を通して、継続して集められた情報があって、指導結果を評価することができると言えます。

## 第一節 指導内容

実際の行動の正誤の記録を数値として記録する(図3)、子どもが完成させた成果をそのときの状況のメモといっしょにファイルする、作成過程を写真として記録するなど、事実を記録し、評価することが重要です(表3)。事実と考えや感じたことを同時に記録することは重要ですが、適切な評価を行うためには、両者を区別する必要があると思われます。

子どもの氏名： ○○ ○○

記録者氏名： △△ △△

課 題： 絵とひらがな(単語)のマッチング

ねらい： スケジュールにひらがなを利用するための基礎的な学習

| 日付   | 正反応率 (%) |    |    |    |    |    |    |    |    |     | 子どもの様子・先生の対応         |
|------|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|----------------------|
|      | 10       | 20 | 30 | 40 | 50 | 60 | 70 | 80 | 90 | 100 |                      |
| 5/12 |          |    |    |    |    |    |    |    |    |     | 絵カードを見ずに、右端に置くことが多い  |
| 5/14 |          |    |    |    |    |    |    |    |    |     | 型はめ教材に変更、刺激を見るようになった |
| 5/15 |          |    |    |    |    |    |    |    |    |     | 同上                   |

図3 指導結果の記録シート例 (Kleinert, 2001を改変)

表3 ファイルされる成果の例 (Gelfer and Perkins, 1998を改変)

### 1. 子どもが自分でもしくは教師が援助して選んだ作品のサンプル

- ① 話をしている時やレポート発表の際のテープ
  - ② 経験したことにに関する写真
  - ③ お話を描いた絵
  - ④ コラージュ作品や絵
  - ⑤ 創造的な自己表現のプロジェクト
  - ⑥ 書いた文字のリスト
  - ⑦ 授業中に課題を行っている時のビデオ
  - ⑧ 行事の時のビデオ
  - ⑨ 手紙
  - ⑩ 読んだ本のリストや感想
- 等

### 2. 教師の観察記録

- ① 逸話記録
- ② 各種チェックリストの結果
- ③ 人との関わりやクラスの中で変化した生徒の反応の観察記録
- ④ 言語のサンプル

3. 教師によって記述された生徒の自己評価
  - ① 生徒が興味を示している物事のリスト
  - ② 社会 — 情緒的リスト
4. 生徒と教師共同で集めた経過の記述
5. 業務日誌（クラスで話したり、聞いたりした本、新しいプロジェクト）
6. 課題分析を用いたテストの記録
7. 保護者の観察記録
8. 保護者と教師のカンファレンス記録（要約やレポート）
9. 保護者と教師の連絡の記録（電話の会話記録、立ち話、ノート等）  
(他に個別の指導計画と生徒の目標のリストなども含める)

### 5. まとめ

ここでは、個別の指導計画を作成するプロセスにそって、アセスメントについて考えました。一連のプロセスはリンクしているため、アセスメントはそれぞれの段階で異なる情報を収集することではなく、指導を実施し、その成果について評価しながら、よりよい指導の仕方を探るという循環が求められます。

事実や指導結果の記録を収集し、評価結果に基づいて指導を展開するということは、周囲の人と共有できる情報を集めるということにつながります。同時に、一人の教師がこれらの情報を集めるのではなく、共通の指導目標の下で共通理解をもって子どもに関係する人が情報を集められれば、特定の限られた場面だけでなく、一人の自閉症の子どもの生活に基づいた指導体制を構築することを促進することができます。

富山大学教育学部附属養護学校では、「支援ツール」、「チャレンジブック」といった、指導結果に基づく子どもにあった支援の方法を関係者が共有し、支援をつなぐ方法を開発しています。

## 第一節 指導内容

---

### 参考文献

Durand, V.M. and Carr, E. G (1991) Functional communication training to challenging behavior: Maintenance and application in new setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 251-264.

Gelfer, J. I. and Perkins, P. G (1998) Portfolios – Forcus on Young Children. *Teaching Exceptional Children*, 31(2), 44-47.

Kleinert, H. L., Denham, A., Groneck, V. B., Clayton, J. Burdge, M., Kearns, J., F. and Hall, M (2001) Systematically Teaching The Components of Self-Determination. Kleinert, H. L. and Kearns, J. (Ed.) *Alternate Assessment – Measuring Outcomes and Supports for Studentss with Disabilities*. Brookes,93-134.

chloss, C. N (2001) Measuring Responses Through Direct Observation. Alper, S., Ryndak, D. L. and Schloss, C. N (Ed.) *Alternate Assessment of Students with Disabilities in Inclusive Setting*. Allyn and Bacon, 171-182.

富山大学附属養護学校 (2001) 個性を生かす支援ツールー個性を生かす支援ツールー. 藤原義博監修・武蔵博文・小林真 (編), 明治図書.

### 国立特殊教育総合研究所文献

緒方登士雄(1988)調理技術の向上と活動の見通しを促す指導特別研究報告書.「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 39-45.

太田俊己(1988)自発的に次の活動に移ることを促す指導特別研究報告書.「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 51-56.