

(財)みずほ教育福祉財団

障害児教育研究助成事業

障害児教育研究論文

—平成16年度—

(事例報告)

保護者を含めた自閉症児の共同アセスメント
～「個別の指導計画」に生かして～

徳島県立国府養護学校

野 口 桂 子 (グループ代表)

平成17年 3 月

研究協力：国立特殊教育総合研究所

保護者を含めた自閉症児の共同アセスメント ～「個別の指導計画」に生かして～

徳島県立国府養護学校 野 口 桂 子 (グループ代表)

要旨：個々の自閉症児にあった適切な指導を行うためには、まずその実態を的確に把握する必要がある。的確な実態把握があれば、個々の自閉症児の特性を考慮した適切な指導課題が明らかになり、さらに指導内容や方法が明らかになってくる。個別の指導計画や支援計画を立てる際、子どもについての情報を共有するためにもアセスメントは重要になる。

本研究では、この実態把握の段階を共同アセスメントとして保護者とともに行い、事例を通して個別の指導計画作成や教育実践への有効性を考察する。

評価の方法として、共同アセスメントがしやすく、自閉症児の形成的評価の方法として有効性が広く認められている PEP-R や、自閉症児者の自立生活のための機能を評価し、それ自体が共同アセスメントの意味合いの強い AAPEP を利用した。

フォーマルなアセスメントの評価を共同で行うことにより、客観的な子どもの実態を共有でき、話し合いを重ねることで保護者や関わる教師集団から子どもを多面的に捉え、具体的な課題や達成目標のほか、連携・協力の部分についても共通理解が深まると考える。

見出し語：共同アセスメント、PEP-R、AAPEP、個別の指導計画、共通理解

はじめに

知的障害養護学校に在籍する自閉症児の教育は、「知的障害教育内容や方法だけでは適切な指導がなされていない場合もあり、自閉症と知的障害を併せ有する児童生徒に対して、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今後も研究が必要である」等の指摘が多く出されている現状の中、本校では自閉症の生徒が年々増加（小学部で90%、中学部では50%を占めている）しており、個に応じた「わかるてだて」を工夫し、それを「個別の指導計画」に文書化することが有効になってきた。

児童生徒の障害が重度・重複化する中で、一人一人の教育的ニーズに即した「個別の指導計画」のファイル情報でそれまでの目標や到達度が把握でき、引き継ぎ時には無くてはならないものとなっている。引き継ぎが効果的・効率的に行えることで指導の一貫性がより確実になり、次のステップを効率的に組み日々の実践に生かしていくことができるようになった。

できているのである。「個別の指導計画」の作成と活用を通して、一人一人の生徒の理解を深められ、教師自身にとっても指導の経験が整理されてきているのではないかと考える。

さらに、平成15年3月に文部科学省よりだされた「今後の特別支援教育のあり方について（最終報告）」においては、障害のある児童生徒等の一人一人のニーズを把握し、関係者による教育的支援を効果的・効率的に行うために教育上の指導や支援の内容・方法等を計画・実施・評価してより良いものにしていく仕組みとして、「個別の教育支援計画」作成を提言している。

乳幼児から学校卒業後までを通じて長期的な視点で作成される「個別の教育支援計画」作成のためには、計画の引継ぎの体制や、福祉、医療、労働等教育以外の分野との連携、保護者の参画などが重要になってくる。「個別の指導計画」作成においても、子どもの実態を客観的に把握し、保護者と教師の共通理解を持ったうえで実践・評価することが不可欠であり、計画・実施・評価が適切になされた「個別

の指導計画」は、より多くの分野・機関と共有することで、障害児・者が地域社会で自立して暮らしていくための「個別の教育支援計画」につなげていくものとする。

I. 研究の概要

「個別の指導計画」作成への保護者参画については、長期目標に本人のニーズや保護者のねがいを取り込んで、どのような短期目標を設定していくかなど学校と家庭との折り合いのなかで目標設定の妥当性を考えることが重要になってくる。まず、子どもの実態を客観的に把握し教育的ニーズを共有するためにフォーマルなアセスメントを保護者と一緒に分析していくことが有効になると考える。「個別の指導計画」を保護者と一緒に作成することは、家庭との連携を強め、学校と家庭の役割などが明確になりより有効性を増すと考える。

これらのことを踏まえ、本校での「個別の指導計画」作成のプロセスに沿って、以下の項目に重点を置いての実践をまとめ報告する。

1. 実態把握の明確化と共通理解

- ・ 自閉症児の実態把握のためのアセスメント
PEP-R
AAPEP
コミュニケーションサンプル

- ・ 教師間の共通理解
- ・ 保護者との共通理解

2. 具体的なニーズの把握

- ・ 保護者のねがいの把握
- ・ 子どもの実態に応じた目標
アセスメントの芽生え反応の項目に注目した目標
問題行動の意味を考え、原因に配慮した目標

3. 指導計画の共有

- ・ 保護者との連携
保護者のねがいを反映した段階的な目標設定
学校と家庭との折り合いのなかでの妥当な目標設定

- 家庭との連携による環境設定とその計画
- ・ 指導計画の改訂に当たっての評価のサイクル
評価のタイミングと目標の改訂

II. 個に応じた指導と対応

中学部には、男子33名、女子21名、計54名の生徒が在籍している。障害の種類や程度はさまざまであり、生活状況も大きく違いがある生徒の集団である。約半数が自閉症の診断を受けているが、障害によるクラス編成は行っておらず、同一学年の教員（8～10名）を母体とした教科担任制をとっている。

学部、学年での時間割は決まっているものの、それぞれの生徒の実態に合わせて学習への参加の形態を配慮している。特に自閉症の生徒は、時間割にとらわれず、個別のスケジュールに沿って活動に取り組むことが多い。

1. 「個別の指導計画」作成プロセス

① アセスメントの実施

中学部では、アセスメントとして一年生の段階で「田中ビネー式発達検査」と「MEPA」を実施している。この結果と学校生活における生徒の様子から生徒の実態把握に役立て、アセスメントの結果は「個別の指導計画表Ⅰ」（事例参照）に記入して保存している。この表により、3年間の推移が一目見てわかるようになっている。

② 保護者による希望表記

保護者には「希望調査票」を配布し、4月中をまでに提出してもらう。この希望表には、生活面・学習面・行動面の観点から生徒自身に学んで欲しいことを記入してもらっている。

③ 個別の指導計画表Ⅱ－前期の作成

保護者よりの希望調査票と実際のアセスメントをもとに「個別の指導計画表Ⅱ－前期」（事例参照）に長期目標と短期目標を学級担任が記入していく。長期目標は1～3年を見通し、短期目標は長くても半年で結果を出すことをねらいとしている。どの教科や場面で指導するかを検討して各教科担任におろし、教科担任が具体的な指導のてだてを記入する。

④ 保護者との懇談

保護者との懇談は、5月中をめどに行っている。「個別の指導計画表Ⅱ－前期」の各目標や指導のてだての決定については、学級担任・保護者とも納得がいくまで何度も話し合う姿勢で取り組むため、最近では6月までかかることも多くなってきている。

⑤ 各学年によるケース会議

各生徒の「個別の指導計画表Ⅱ－前期」の目標と指導のてだてが具体的に決定した後、各学年によるケース会議を行い、学年集団で共通理解し、一貫した指導で取り組むことを確認する。資料1では、ケース会議は8月に予定されているが、それまでに各学年でケース会議を開いておき、学年で共通理解した後、8月をめどに必要なに応じて学部でのケース会議を開くことを意味している。

⑥ 評価と「個別の指導計画表Ⅱ－後期」の作成

「個別の指導計画表Ⅱ－前期」の目標達成度の評価は10月をめどに行う。この結果をもとに「個別の指導計画表Ⅱ－後期」の短期目標の見直し・改善を行う。保護者との懇談を行い、連携を深めながら前

期と同様に個別の指導計画を作成していく。

⑦ アセスメントと目標達成度の評価

2月頃からアセスメントとして、1年生ではS-M社会能力検査、3年生は田中ビネー発達検査、MEPA、S-M社会能力検査を実施している。これは、中学部での生徒一人一人の指導結果の確認と次年度への引継ぎ資料としての役割を果たし、3年生の場合、高等部への引継ぎ資料となる。

3月には、「個別の指導計画表Ⅱ－後期」の目標達成度の評価を記入し、その評価を元に次年度の仮目標を記入して完成させ、1部は引継ぎ資料として保管し、一部は保護者に渡している。

2. 学級の状況と個別の対応

本学級の在籍数は4名、担任2名。3名が自閉症の診断を受けている。3名とも保護者の送迎で登下校しており、登校時間はそれぞればらばらである。言語によるコミュニケーションの難しい生徒ばかりで、保護者の要求もあり、朝の会や帰りの会は行っていない。

登校後、それぞれの個別のスケジュールに沿って活動をしているが、課題量やタイマーを利用して個別のスケジュールを調整することによって、学年や学部で取り組む教育課程の時間割の授業に参加できるよう配慮している。学年やグループでの学習形態であっても、個に応じた参加の仕方、集団の中で個別の学習に取り組んだり、部分的な授業参加の形態をとったりしている。課題学習の時間には、個に応じた課題を設定することによる自立課題を中心に、一人で課題をすすめる「わかる」「できる」経験ができるように配慮している。

3. 学級担任として

新学年を迎え、新しい教室、新しい担任教師、新しいクラスメイトという中で生徒が活動に取り組みやすいよう、環境をわかりやすくするために教室整備を行った。その教室の配置図が図1である。それぞれのエリアは、生徒の実態に応じてパーティションの高さや場所を配慮し、限られた空間を有効に使えるよう試行錯誤しながら構造化に取り組んだ。

月	教科担任	学級担任	保護者
4月		「個別の指導計画表Ⅰ」作成 アセスメント 田中ビネー発達検査 MEPA (1年)	保護者の希望書 (4月第2週頃)
5月	研修「個別の指導計画」 の書き方について	学級担任・教科担任とのミーティング	保護者との懇談・希望者のみ PTA総会日 もしくは 希望日 (目標の設定をする)
6月	「個別の指導計画表Ⅱ－前期」作成 (短期目標と指導の手だて) (6月第1週までに完了)		懇談週間
7月			
8月		ケース会議	
9月			
10月			
11月	目標達成度の評価 (表Ⅱに記入)		
	研修「個別の指導計画」 の書き方について		表Ⅱ(評価)のコピーを保護者に渡す
12月	「個別の指導計画表Ⅱ－後期」作成 (短期目標と指導の手だて)		懇談週間
1月			
2月		アセスメント 田中ビネー発達検査 (3年)	
3月	目標達成度の評価 (表Ⅱに記入) 表Ⅱの仮指導目標記入	アセスメント S-M社会生活能力検査 (1・3年)	表Ⅱのコピーを通知表と一緒に保護者に渡す

資料1.「個別の指導計画」のプロセス(中学部)

写真3は、自立課題エリアでそれぞれの課題に取り組む様子である。写真4は、学習・作業エリアでの学習の様子である。ここでは、教師の指示を必要とする新しい課題などに取り組むこともある。写真5は、それぞれのスケジュールに沿っての活動の様子である。一人は自立課題、一人は教師とともに新しい課題に取り組み、もう一人は休憩の時間としてヘッドホンをしてビデオを見ているところである。

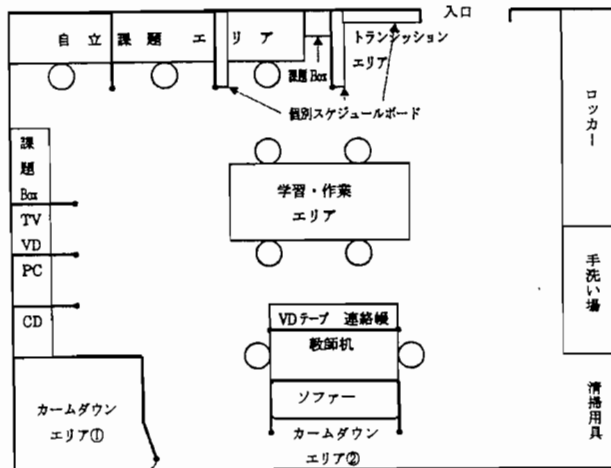


図1. 教室の構造化



写真1. カムダウン
ンエリア

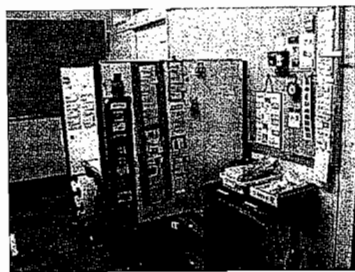


写真2. トランジション
エリア

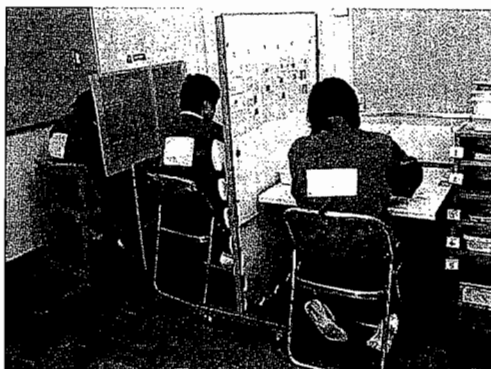


写真3. 自立課題エリア



写真4. 作業エリア

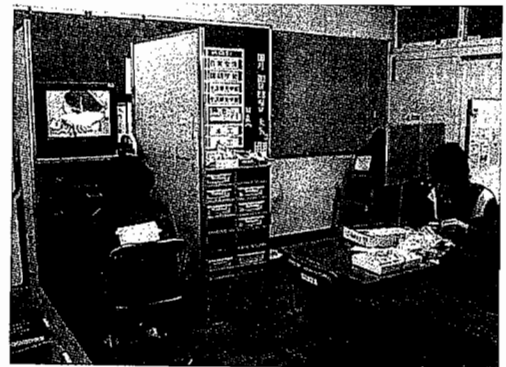


写真5. 個別の活動の様子

保護者からは、家庭での様子やねがいを具体的に聞いて生徒理解を深めるようにした。

保護者のねがいを聞き取り、「個別の指導計画」の長期や短期目標に保護者の要望をどういう形で取り込んでいくかについては、生徒の客観的な実態把握とその共通理解を得ることが必要だと考え、日常観察や指導計画表を参考にしたほか、自閉症児のためのアセスメントとしてPEP-RやAAPEPの検査を行い、コミュニケーションサンプルをとることにした。

これらの結果と保護者のねがいを取り入れた「個別の指導計画」案をもとに、保護者との懇談を進めた。懇談に先駆け、検査の様子を撮ったビデオと「個別の指導計画案」を事前に渡しておいた。懇談では、検査場面のビデオを見ながら検査結果を検証し、課題に対する支援の方法や課題提示の方法などを含めて学習課題や目標を検討することができた。

Ⅲ. 事例 1

表1. 中学部 個別の指導計画表 I

対象生A 中学部2年生 女 自閉症

1. 生徒の実態

個別の指導計画表Iの記録から

- 田中ビネー知能検査は測定困難としている。
- SM社会能力検査 (中学部1年、12歳4ヶ月時)
SQ22、SA2歳8ヶ月

排泄、食事、衣服の着脱など身辺自立 (3歳9ヶ月)、手先の巧緻性や道具の使用など作業領域 (4歳5ヶ月) に比べ、意思交換 (1歳3ヶ月)、集団参加 (0歳10ヶ月) の領域が低い。意思交換の領域での合格は「名前が呼ばれるとわかる」「簡単な命令がわかる」で、集団参加の領域での合格は「大人が指示すれば、順番を待ったり交代したりできる」の項目であった。

- MEPA (中学部1年、12歳4ヶ月時)

運動・感覚の分野に比べ言語や社会性の分野に落ち込みが見られる。表出言語の領域の第3ステージで合格しているのは「おしっこをしたくなると、どうにか教える」の項目で、これはカードを使って伝えることができる。社会性の分野で合格しているのは、第4ステージの「親から離れて遊ぶ」、第6ステージの「手伝ってもらわなくても、ひとりで着たり脱いだりする」の項目である。

2. 保護者の要望

「個別の指導計画」のための希望調査票より

1年時

- ・生活面：歯磨きをいやがらない。
トイレ以外で排泄しない。
- ・行動面：奇声や独語 (うなり声) を減らし、コミュニケーションをとりたい。

2年時

- ・生活面：食事等の食べこぼしを改善したい。
- ・学習面：ジョギングと一緒に楽しめるようにしたい。
- ・行動面：洋服等引きちぎるので、ほかに何か変わることが出来てほしい。

生徒氏名 (事例 1) 男・女 1年2組、記入者 (林)
生年月日 (H. 9年 3月 / 2日) 2年 組、記入者 ()
3年 組、記入者 ()

アセスメントの結果とまとめ	
○田中ビネー知能検査 (IQ) (MA) (/ 実施) (IQ) (MA) (/ 実施) (IQ) (MA) (/ 実施) C.F.P.R. 2歳0ヶ月 (4/15, 4月実施)	○MEPAプロフィール表  ① (H/S) 実施 ② (/ 実施) ③ (/ 実施)
○SM社会生活能力検査 (SQ 22) (SA 2-8) (/ 25 実施) (SQ) (SA) (/ 実施) (SQ) (SA) (/ 実施)	
1年：黒、2年：赤、3年：青にて記入	
随検査からの所見 1 年齢と身体能力、視覚的・聴覚的・運動的・知的能力に比べて、MEPAの運動・感覚の分野に比べて言語や社会性の分野に落ち込みが見られる。表出言語の領域の第3ステージで合格しているのは「おしっこをしたくなると、どうにか教える」の項目で、これはカードを使って伝えることができる。社会性の分野で合格しているのは、第4ステージの「親から離れて遊ぶ」、第6ステージの「手伝ってもらわなくても、ひとりで着たり脱いだりする」の項目である。	
2年	
3年	

表2. 生徒の実態 (日常観察より)

運動・動作	・入浴、歯磨きなど支援の必要なものはあるが、排泄、着替え、食事などは自立。 ・微細運動、手先の巧緻性は高い。身体の一部的な模倣はできるが、連続性や協調性は乏しく、全身を使った粗大運動の模倣は難しい。 ・布の縫い目やほころびに対して執着し、家庭では衣類や持ち物 (かばん、靴) などを引き破ることが頻繁にあり、問題行動としている。
コミュニケーション	・有意味な音声表出言語はないが、言語や周囲の行動に敏感に反応し、状況を判断して自分の活動の是非を目線で確認することがある。 ・数種類の動作サインや絵カードの意味を理解し、サインやカード提示で活動に移ることができる。 ・特定のことに限っては、実物を持って他者に近づき支援依頼ができる。
対人関係・社会性	・個別の対応やかかわりを好むが、態度は受容的で、指示を待つ傾向が強い。 ・集団の中では周囲の状況に応じて行動できることが多い。 ・情緒が不安定なときがあり、過去や直前の感情を引きずっていると思われ、涙を流した直後に笑顔を見せたり、奇声をあげて集団を踏みながら泣き出すこともある。 ・不快な状況のときには、奇声をともない家具等を叩くように爪で引っかく行動が見られ、周囲の大人を引っかくいたり噛むこともある。 ・場所や場面を意識しないで性器への自己刺激行動がある。匂いに執着があり、触った手を匂う。 ・場面に関係なくうなり声のような独語がある。
認知・理解	・色や形の弁別、1対1対応ができ、絵や写真カードと実物のマッチングができる。 ・日常的に使う道具の使い方は理解し、適切に利用できる。 ・新しい活動、課題に対しては見本を見せるとできることが多い。 ・獲得している活動の訂正や修正には抵抗を示す。

3. PEP-Rの結果（平成16年4月実施）

※（ ）内は平成14年6月の結果

表3. PEP-R発達尺度得点表

発達尺度	合格	芽生え	不合格
模倣	7 (0)	3 (2)	6 (11)
知覚	8 (8)	1 (0)	4 (2)
微細運動	12 (12)	2 (0)	2 (4)
粗大運動	18 (17)	0 (1)	0 (0)
目と手の協応	9 (7)	1 (1)	5 (8)
言語理解	7 (3)	4 (1)	15 (17)
言語表出	1 (0)	0 (1)	25 (25)
発達得点	62 (47)		
発達年齢	2歳0ヶ月 (1歳9ヶ月)		

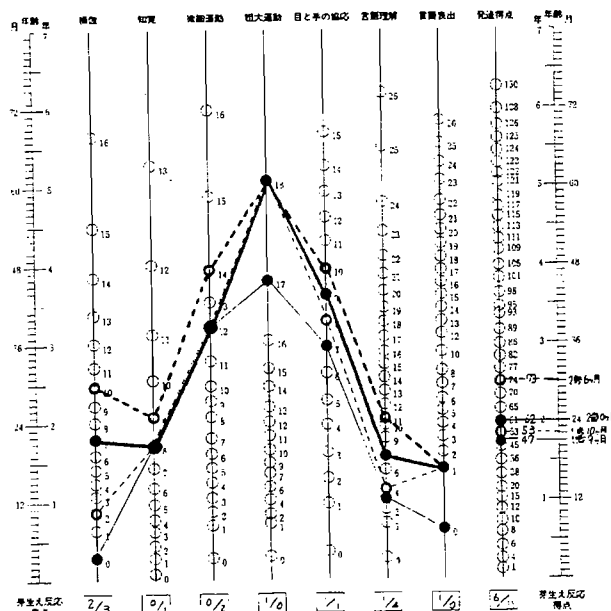


図2. PEP-R発達尺度プロフィール

① 模倣＜発達年齢 1歳10ヶ月（0歳3ヶ月）＞

前回不合格や芽生えで今回合格したのは、「8. 呼び鈴を2度ならす」、「11. 粘土で紐を作る」、「13. 手人形の操作」、「15. 物を使った行為の模倣」、「41. 粗大運動の模倣」、「113. 音の出るものをまねて音を出す」であり、動作の模倣の伸びが見られた。「41. 粗大運動の模倣」が合格であったので、規定により「142. バイバイと手を振る」は合格としたが、その手のひらは逆を向いていた。

芽生えであったのは「52. 簡単なやりとりゲーム」、「129. 130. 自分の行動、声を模倣されることへの反応」。

表4. PEP-R行動尺度得点表

行動尺度	適	中	重
人とかかわりと感情	6 (4)	6 (5)	0 (2)
遊び、物とかかわり	3 (1)	3 (1)	2 (4)
感覚	6 (3)	1 (2)	4 (6)
ことば	0 (-)	0 (-)	1 (-)

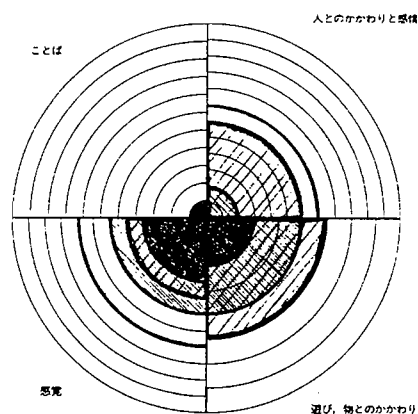


図3. PEP-R行動尺度プロフィール

不合格であったのは「6. 万華鏡の操作」、「14. 100. 102. 123. 124. 言語、音の模倣」。「6. 万華鏡の操作」では、万華鏡を額に当てるなど大まかな動作の模倣は見られたが、のぞき見るという動作の意味が理解できなかったと思われる。

② 知覚＜発達年齢 1歳9ヶ月（1歳9ヶ月）＞

「120. 絵本に対する興味」の項目では、今回は破ってしまうということで不合格であったが、今回はページをめくり眺めるようなそぶりが見られ芽生え反応とした。

音を聞いて注意を向ける3項目が不合格で、音に対して無反応であった。シャボン玉の追視やハメ板、色あわせなど視覚的な項目については前回実施時点で合格であり、聴覚刺激より視覚刺激の情報処理が優位であると考えられる。

③ 微細運動＜発達年齢 3歳3ヶ月（3歳3ヶ月）＞

前回不合格で芽生え反応があったのは、「42. 親指と他の指をくっつける」、「5品の入った袋「87. 要求された品物を探し出して手渡す」であった。「12. 粘土で碗を作る」、「84. 人物画」は不合格。

「1. ビンのふたをあける」、「63. 65. 66. 67. ビーズ通し」、「86. はさみ使用」、「109. ピンセットつまみ」、「119. 室内スイッチ」などは前回検査時点で合格であり、結果が目に見える日常の機能的な微細運動には問題は見られない。

④ 粗大運動<発達年齢 1歳1ヶ月(3歳10ヶ月)>
前回芽生え反応であった「39. 片足立ち」が合格し、全項目合格となった。

⑤ 目と手の協応
<発達年齢 3歳8ヶ月(3歳0ヶ月)>
前回芽生え反応や不合格で今回合格したのは、「30. 猫の絵のはめ込みパズル」「74. 円の模写」。今回芽生え反応となったのは、「79. 図形のなぞり画き」であった。

「80. 文字のマッチング」「93. 積み木を積む、94. 積み木を箱に入れる」などは前回実施時点で合格であり、今回「なぞり画き」に芽生え反応が見られたことなどにより、描画課題を個別課題に組み込むことで、「75. 四角形、76. 三角形の模写」の芽生え反応が期待される。

⑥ 言語理解<発達年齢 1歳7ヶ月(1歳0ヶ月)>
合格の項目は、前回芽生えの「29. 猫の絵のはめ込みパズル」、前回実施時点で合格であった「98. 114. 115. 色形の分類、マッチング」。

今回芽生え反応となったのは「31. 牛の絵のパズル」「89. フェルト人形で男の子の形をつくる」「117. 要求に応じて品物を渡す」「118. 品物の使い方を実演する」であった。「89」は実演後形作ることができ、「117」は絵カードを提示することにより正しく品物を渡すことができた。

言語理解の項目で合格、芽生え反応となったものについては、視覚的な情報を手がかりに実行できるものである。また、合格であった「131. 簡単な指示に従う」は、「立って」「座る」「待って」「来て」など普段使用される言語のみの理解であり、状況判断によるものも大きいと思われる。

⑦ 言語表出<発達年齢 1歳5ヶ月(0歳8ヶ月)>
合格であったのは、「61. 援助を求める表現」で、ふたが開かなかったりうまく閉まらなかったりしたときに実物を手渡す動作で援助を求めることができた。

発達尺度
<発達得点60(48) 発達年齢2歳0ヶ月(1歳8ヶ月)>

「粗大運動」の検査項目はすべて合格し、「目と手の協応」「微細運動」についても比較的高得点を獲得し、芽生え反応にも期待が持てると考えられる。「模倣」については、音声言語がないために得点が低く現れたが、動作模倣の能力に伸びが見られた。「言語理解」については、先にも述べたように、視覚的な情報を手がかりにルーチンで行動していると考えられ、現段階では音声言語のみの理解は困難だと思われる。「言語表出」については、音声言語での有効な表出手段がないため、実物を手渡したり、動作サイン、絵カードを提示することが代替手段として考えられる。

日常生活の中では、教師の言語指示を理解できているように見えることがあるが、ルーチンや動作などの視覚情報、状況判断により行動していると考えられ、本人の言語理解能力を過大評価してはいないか、もう一度確認する必要がある。絵カードや動作の提示により理解できる受容言語を確実に、それらを表出言語として利用できるようなアプローチの仕方についても考えていく必要があると思われる。

行動尺度

「人とかかわりと感情」では、検査者に対する声や反応に対して適切であり、視線を使って自分の行動を確認するようなしぐさが見られるなど検査者に対する意識は高いと思われるが、かかわり方は消極的で、受容的である。感情の表出では、不快感や混乱状況を独語(うなり声)や常同的な行動で表出していると考えられる。

「遊び、物とかかわり」で重度と判定された「62. 紐に対する反応」では、紐をひらひらさせ続ける行

動が見られる。「90. 一人遊び」では、選択肢を提示すると、ビデオの絵カードを指すこともあるが、指示がないと、自己刺激や常同とも思われる独語（うなり声）、床や机などを爪で引っかく行動が見られる。また、家庭では衣類を引き裂く行動が問題視されている。

「感覚」では重度として判定された「音に対する反応（36. カスタネット、58. 笛、112. ハンドベル）」では、音に対して無反応であった。また、「156. 体の動かし方と常同行動」の項目では、活動の合間に、机や床、スチールボード（光沢があり反射するようなものに対して顕著）などに顔を近づけうなり声を上げながら爪で引っかく動作を常同的に行うことが見られた。

「ことば」で、重度と判断されたのは「171. 自発的なコミュニケーション」のみだが、機能的なコミュニケーションの方法をほとんど持たないために自発的な行動は見られなかった。また、中度、適切な判定が0であることは、有意味言語を持たないためにことばに関する項目のほとんどが採点できなかったための結果である。

4. コミュニケーションサンプルより

検査場面と日常生活場面でコミュニケーションサンプルをとってみた。自発的な機能的コミュニケーションは非常に限定されており、そのほとんどが近くにいる大人（教師）の顔を伺うような目線であっ

た。それらは、やらなければならないと理解した課題等（びんのふたを閉めたり、スカートのホックを留めたりすることも含む）が目の前に提示された状況のときにみられた。

ぬいぐるみや給食のおかわりの要求は、大人（教師）と視線が合い、大人（教師）側から伺うアクションをした結果ちょうだいのサインや食器を差し出した状況である。

サンプル採集場面では、拒否機能を持ったコミュニケーションは認められなかったが、奇声で不快を表す場面が多く見られた。

現在、使われている視線というコミュニケーション方法に敏感に大人が反応し、拒否を含む自分の要求が受け入れられるという良い経験を積み重ねることが必要だと考える。

5. 検査の共同評価と共通理解

Aの実態についての共通理解を深め、適切な指導計画を立てられるよう保護者と懇談を行った。PEP-Rの検査場면을ビデオに撮ったものを見ながら、結果について検討をするとともに、家庭での様子や学校での様子など情報の交換を行った。

結果を検討していくうち、日常生活ではコップや歯ブラシのなど普段使用するものの名前は言語理解できていると思っていたが、何の脈絡もない検査場面においては、言語の指示だけでは理解できないことを知り、日常生活の多くを音声言語以外の情報に

表5. コミュニケーションサンプル

氏 名 事 例 1 (A) 日 付 平成 1 6 年 4 月		機 能						セマンティック・カテゴリー					
		要 求	注 意 喚 起	拒 否	コ メ ン ト	情 報 提 供	情 報 請 求	そ の 他	物	動 作	人	場 所	その他
文 脈		生徒の言動											
1. シール貼りの課題中、側にいる教師に		目線（ここに貼る？）						✓			(自分の動作)		
2. 課題移行時に、教師に		目線（次はこれでいい？）						✓			(自分の動作)		
3. 新しい課題に直面して		目線（これをするの？）						✓			(自分の動作)		
4. 課題のやり方の訂正をうけて		奇声（いやな感じ）							✓				(内的状態)
5. ぬいぐるみでのやりとりの中で		サイン（ちょうだい）		✓						欲しい物			
6. 立てておくコップが、何度も倒れ		奇声（イライラする）							✓				(内的状態)
6. ふたがうまく閉まらなくて		実物を手渡す		✓							他者の動作		
7. 言語の指示が続く		奇声（理解できないよ）							✓				(内的状態)
8. トイレに行きたくなって		トイレカードをたたく					✓					自分の場所	
9. スカートのホックを留めてもらうために		実物を手渡す		✓							他者の動作		
10. 給食のお代わりをしたくて		目線、食器を差し出す		✓						欲しい物			

表 6. コミュニケーション評価サマリー

機能	学校	家庭	注
要求			手差し、目線、サイン
注意喚起			
拒否/拒絶			
コメント			カードでトイレに行くことを知らせる
情報提供			
情報請求			目線
感情表現			奇声（不快感）
社会的習慣			
その他			

文脈	学校	家庭	注
教師/両親			
同級生/きょうだい			
身近な大人/親戚			
その他の大人、			
その他の仲間			
集団セッション			
個別セッション			検査場面
一人でやる作業			机上作業（休憩含む）
食事			
レジャーの時間			
その他			

	汎用可能なスキル	限定的なスキル	観察されないスキル	NA	適用なし
--	----------	---------	-----------	----	------

形態：サイン（1語）、目線、動作、奇声、

頼っている可能性や A の言語理解の困難さについて保護者と教師の間で再確認をした。

学校では、情報をわかりやすく伝えるために、スケジュールやカードを利用している。しかし、家庭では予定通りに行かないことも多く、スケジュールを立てても役に立たないと思うし、母親がカードを提示すると A が嫌がるという。カードを使用しなくても日常のことは声かけや動作で行動できているので、スケジュールやカードを使う必要性や重要性が感じられないという意見が出された。また、カードを使うと事務的で冷たい感じがする、とカード使用に対する抵抗感があることも聞く。

一方、家庭では、衣類や持ち物（かばん、靴）などを引き破ることが頻繁にあり、母親に爪を立てたり噛み付いたりすることもあるなどを問題行動として何とかしたいという強い要望が出た。はさみを探して何でも切ってしまったり、冷蔵庫や台所から何でも食べたり飲んだりするので、A の目に付かないように片付け、台所には鍵をかけていると聞いた。時には、鍵がかかっている状態に納得がいかず混乱し、他害や部屋のコンセントの破壊分解、壁紙をは

セマンティックカテゴリー	学校	家庭	注
物：欲しい物			目線、サイン
動作の対象になる物			目線
命名される/叙述される物			
動作：自分の動作			情報請求は目線
他者の動作			要求は実物を提示
物の動作			
人：行動している人			
望んでいる人			
受け取る人			
呼ばれた人			
動作の対象となる人			
感じている人			
所有している人			
場所：自分の場所			トイレ
他者の場所			
物の場所			
性質：人の性質			
物の性質			
希望やニード			（やりたくない希望を奇声で表現）
内的状態			（不快感を奇声で表現）
反復・繰り返す			
否定			
肯定			
ことの性質			
時間			
社会的習慣			

がす、洋服を見つけ出し引き裂くなどの行動があるという。

要求手段を持たず、すべきことが見つけられなかったり理解できないことが原因の一つではないかと考えた。学校ではほとんどそのような行動が見られないので、代わりとなる活動として理解してできることや好きな活動を計画的に取り込み、家庭でも部分的なところからスケジュールを明確に提示して、活動に見通しが立つようにしてはどうかと提案した。

以前に、学校では落ち着いて活動できているのに、家庭で落ち着きが無く混乱していることがあり、そのときに学校で落ち着いて取り組めている課題学習の内容を家庭に持ち帰って取り組んでみたが、結局母親が付き切りでないと取り掛からないとのことで現在はしていないという。家庭での好きな活動というものが見つからず、学校から帰宅すると母親と一緒に30分程度の散歩に出かけることを日課としていようである。散歩中に母親が買い物や用事を済ませることがあるが、おとなしくついてくるときもあれば、うなり声や奇声が大きくなることもあり、母親が精神的に嫌な思いをすることがあるという。

SM 社会能力検査の結果では、意思交換や集団参加の領域に比べ自己統制の領域が高い。これは、コミュニケーションサンプルの結果からもわかるように明確に要求を伝える手段を持たない A が、自分の欲求を他者に要求するより自分で調達するか、我慢するほか無いことも多いからだとも考えられる。あきらめのほか葛藤やストレスも大きいのではないかと思う。また、情報が確実に伝わらない曖昧な状況のまま、本人なりの情報の解釈で活動に取り組み、それを訂正されたり指示されることで、混乱するのではないかということが考えられる。

さらに、PEP-R の検査結果の共同評価の中で「音への反応」について日常の様子が意見交換された。検査場面では音に対して無反応であったが、他者の声かけに敏感に反応したり、学校生活の中でチャイムを聞いて休憩室から出てきたり遊びを中断していることを確認した。しかし一方では、音の方向性に理解が不十分で、他者への声かけにも反応し混乱する様子が伝えられた。

情報伝達の方法については、言語指示だけでは難しいが絵カードを使うと要求されたものを手渡せた

検査の様子やフェルト人形で男の子をつくる検査での見本を見せるとできた様子、動作模倣の項目の合格部分を確認し、音声指示に頼るのではなく、視覚的な情報を積極的に利用することの有効性を確認した。

懇談の結果、混乱や不安感を最小限にするため、情報伝達の方法を共有することや情報を確実に伝えることで予測したり理解して取り組める場面を増やすことが重要であるということが確認された。「個別の指導計画」の目標には、スケジュールや活動の内容を視覚的な情報で確実に伝え、要求が適切に表出できることを目標として、コミュニケーション手段としてカードを利用することに共通理解が得られた。理解できる活動の中でコミュニケーションをとらなければならない場面を設定したり、成功体験、よい体験を積み重ねることで活動を確実にする内容とすることになった。

6. 個別の指導計画

- 長期目標（スケジュールに沿って、活動移行ができる）＜前期＞

表 7. 中学部 個別の指導計画表Ⅱ－前期

2 年 4 組 氏名 事例 1 (A) (立案 H16. 5 月 評価 H16. 10 月 教科担任 野口桂子・河野明子 学級担任 野口桂子・河野明子)						
長期目標； ・スケジュールに従って、自主的に活動に取り組む。						
短期目標	領域	教科	指導のてだて	評価	評価（記述）	
・スケジュールを自主的に確認する。	行動生活	随時	・教室での活動の中心になるような場所に、スケジュールを提示しトランジションエリアとして固定する。 ・スケジュールに定められた各々の活動を表す絵カードを抜き取り、活動に必要な道具の横に設置してあるポケットに入れるようにする。活動が終わると道具を片付け、カードをポケットから抜き取り、スケジュールに裏返して差し込むことにする。このことによって、活動が終わるたびにトランジションエリアでのスケジュール確認を自主的に行えるようにする。 ・スケジュールを教育課程の時間割にあわせて、5～6に分割して提示しておく。 ・分割した一つのユニットのスケジュールは上から下へ、一つずつのユニットは左から右へ進めていくルールを定着できるようにする。	B	・スケジュールカードを抜き取り、活動場所のポケットに入れることで、カードを戻すとき裏返すことが確実にできた。 ・掃除や連絡帳作成、課題学習など朝の一連の活動については自主的にスケジュールに沿って活動の移行ができてきた。 ・休憩や遊びの時間をチャイムや声かけ、周囲の状況によって判断し終了できるが、トランジションエリアに行くとスケジュールを確認するには、声かけが必要である。 ・スケジュールに新しい活動のカードが提示されているときには、それをとばしてしまうことが多い。	
・スケジュールを見て、自主的に教室移動ができる。			・課題学習で、教室表示マークのマッチング、活動内容を表す写真カードとのマッチングに取り組む。 ・スケジュールのカードを抜き取り、移動先の教室にポケットを設置しておく。 ・ポケットとカードの絵を確認してから入れるようにする。 ・ひとりで移動する機会や距離を伸ばしていく。	B	・移動教室先を表示したカードを抜き、移動することは理解しているようで、教室を出て行くが、場所が確定ではなく、途中で止まって教師の指示を待つことが多い。 ・現在、食堂（コップ、お手拭）、体育館（巡回数マークボード）など活動に必要な道具を持っているような場所へは確実に移動できる。 ・教室表示マークの机上でのマッチングは確実にある。	
記号評価： A・・・一人でできる B・・・指さし又は声かけなどの援助 C・・・支援が必要						

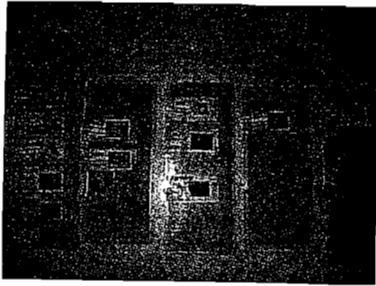


写真6. Aのスケジュール



写真7. カードと
ポケット

まず、生活に見通しを持って活動できるよう、教室の構造化や個別のスケジュールをわかりやすく提示することからはじめた。PEP-Rの言語理解の項目での結果から、情報を絵カードや写真カードで提示することを徹底し、次の活動を自主的に確認して進めていくことのできる場面を増やすことを目標とした。

課題学習では、提示された数字カードを抜き取り課題ボックスの横に設置されたポケットに入れることで1～5の課題を順番に取り出し自主的に進めていくことができていた。このことを一日のスケジュールに取り入れることにした。活動を表す絵カードに対応する場所にポケットを設置しておき、絵カードをスケジュールから抜き取ってポケットに入れるようにした。音楽室や体育館、食堂、作業室などの移動教室はもちろん、清掃活動なども使用する清掃道具の横にポケットを設置し、全てのスケジュールカードを抜き取ることで定着を図ることにした。

「個別の指導計画表Ⅱ－前期」の評価にも記したように、活動後カードを元の位置に裏返して差し込むことが定着してくるとスケジュールに提示されている次の活動のカードを自主的に抜き取る場面が増えてきた。毎日ほぼ固定している着替えや清掃を含む朝の活動から課題学習の時間までのスケジュールをルーチンで活動移行していると思われ、上から下への流れを無視してカードを抜き取ることがあったが、スケジュールのカードを指さすと混乱無く訂正を受け入れられるようになった。

前期の評価では、スケジュールに沿って活動移行するためには指さしや声かけが必要なときがあり、確実なスキルとして定着するためには後期の短期目

標を見直し、成功体験を積み重ねられるような指導のでだてに修正していく必要があると考え、後期の指導計画を作成した。

○ 長期目標（スケジュールに沿って、活動移行ができる）＜後期＞

スケジュールの順番変化に対して、最初のうちは間違えることがあったが、教師に視線で確認するようになり、最近では自主的に上から順にカードを抜き取り、活動移行できる場面が増えてきている。一つの活動が終わってもすることがわからずに指示を待ったり、スケジュールを確認する指示を勘違いして混乱することもあったので、スケジュールボードに「スケジュールカード」のポケットを設置し、「スケジュールカード」を手渡すようにした。ポケットにカードを入れることはすぐに理解し、カードを受け取ると笑顔を見せることもある。現在は、カードを渡して教師と一緒にトランジションコーナーに行って次の活動のカードを指さしているが、指示を確実に伝えることで自主的に確認し、混乱や不安感なしに次の活動に移れるようになってくればと考える。

教室移動のためのカードについては、前期の評価時点では、机上でのマッチングはできるものの指定された教室へは廊下の途中で教師の指示を待っている事が多かった。しかし、持って行ったカードをポケットに入れ、退室時にはカードをポケットから抜いて教室のスケジュールに裏返して入れることが定着すると、カードを持ち帰ることを忘れてスケジュールにカードが無いことに気づくとひとりでそのカードを取りに行く事ができるようになった。

そこで、各特別教室に設置してあるポケットにカードを準備しておき、そのカードを取りに行きマッティングする課題を新たに設定することで、一人で確実に移動できる経験を積み重ねられるようにした。現在4つの教室カードを取りに行く課題に取り組んでいるが、課題を理解しひとりでカードを取りに行くことができています。また、取りに行く場所を示した4枚のカードは台紙にクリップで留め、場所カードが変化しても上から下への順番を定着するように

表 8. 中学部 個別の指導計画表Ⅱ－後期

2 年 4 組 氏名 事例 1 (A) (立案 H16. 11 月 評価 H . 月 教科担任 野口桂子・河野明子 学級担任 野口桂子・河野明子)					
長期目標： ・スケジュールに従って、自主的に活動に取り組む。					
短期目標	領域	教科	指導のてだて	評価	評価（記述）
・スケジュールの順番に従って自主的に活動移行ができる。	行動生活	福祉	・分割した一つのユニットのスケジュールの内容に変化を持たせ、上から下へ、左から右へ進めていくルールを定着できるようにする。 ・新しい活動を表すカードは、できるだけわかりやすい形で掲示しておく。 ・スケジュールカードに活動に関連する写真を添付し活動準備を自主的にできるようにする。 ・写真カードで道具や材料を準備できるようにし、自主的に活動に取り掛かれるようにする。 ・休憩やあそびが終わったら、声掛けと共に「よてい」カードを手渡し、スケジュールを確認できるようにする。		
・スケジュールに示された場所カードを抜き取り、ひとりで教室移動ができる。			・課題学習で、教室表示マークを見て各教室のポケットに入っているカードを取りに行く活動に取り組む。 ・スケジュールのカードを抜き取り、移動先の教室のポケットとカードの絵を確認してから入れるようにする。 ・ひとりで移動する機会や距離を伸ばしていく。		
・活動の指示書に従って、指示されたものを準備、片づけできる。			・必要なものの絵カードを提示し、所定の場所から準備したり、片付けたりできるようにする。 ・指示書についても、上から下へ進めていくルールを徹底する。		
記号評価： A……一人でできる B……指さし又は声かけなどの援助 C……支援が必要					

した。現在では、一日のスケジュールに掲示されたカードを抜き取り、ひとりで教室移動できる場面が増えている。

○ 長期目標（機能的なコミュニケーション方法を身につける）＜前期＞

・短期目標 1（あそびの選択ができる）

スケジュールの一つのユニットの最後には、「できました」のカードを入れておき、カードを教師に手渡し終了の報告をすると、「あそび」のボードを提示し、好きな活動を選択できるようにした。

ボードには数種類のあそびのカードを掲示しておいたが、ボードを提示するといつも「ビデオ」のカードを指さしていた。ボードを提示すると笑顔をみせることもあるが、自由に選択できているかどうかについては不確かであった。ビデオが使えないときにカードをボードからはずしておく、カムダウンエリアでの「休憩」のカードを選択することが多かったため、カードを「ビデオ」と「休憩」の 2 つに限定してどちらかを選ぶようにした。

後半、やはり「ビデオ」を選ぶことが多いが「休

憩」を選択することもあり、自分の要求に応じてどちらかを自由に選択できていると考える。写真 8 は、自己選択ができていると考えられるので、選択肢を増やしたものである。



写真 8. あそびの選択ボード

・短期目標 2（トイレカードでトイレを要求する）

4 月の時点で、トイレに行くときにはスケジュールボードのトイレカードを指先で叩いてから行くことが定着していたが、他者に知らせるという意識は乏しく周囲が気づかなかったり、トイレカードのない時には、突然トイレに走っていくということもあった。また、家庭では、散歩途中で道端で排尿することがあったことも聞く。

表 9. 中学部 個別の指導計画表Ⅱ－前期

2 年 4 組 氏名 事例 1 (A) (立案 H16. 5 月 評価 H16. 10 月 教科担任 野口桂子・河野明子 学級担任 野口桂子・河野明子)				
長期目標： ・機能的なコミュニケーション方法を身につける。				
短期目標	領域	教科	指導のてだて	評価 評価（記述）
・「できました」の報告ができる。	行動	聴覚 視覚 触覚	・分割した一つのユニットのスケジュールの最後には「できました」のカードを入れておく。 ・「できました」のカードと引き換えに、声かけとともに「あそび」のボードを提示し、好きな活動ができるようにする。	B ・活動終了後には指示を待つような視線を送るだけことが多いが、「できました」の声かけや、教師が「ください」の動作サインをすることでカードを持ってきて報告できるようになった。
・自分の要求を選択することができる。			・「あそび」のボードのなかから自分のしたい活動を選択できるようにする。 ・選択した活動のカードを教師に渡すことで、許可を得るようにする。 ・自己選択の機会をスケジュールや活動内容に積極的に組み込む。	A ・「あそび」ボードを提示すると、2つの絵カードからどちらかを選んで指差することができる。手渡しには教師のサインが必要である。
・課題学習場で、支援依頼ができる。（必要なものを絵カードで要求できる）			・習得している課題学習に必要な道具を課題箱から抜き、絵カードを利用する場面を組み込む。 ・必要な道具の絵カードを準備しておき、カードで要求できるようにする。	A ・特定課題に必要なはさみやマジックの要求がカードでできるようになった。
・エプロンの紐を結んでもらう依頼ができる。		調理 知覚	・エプロンを首にかけ、紐を持って教師のところへ持ってくるようにする。	A ・木工作業では、「手伝ってください」のカードを持ってきて依頼できる。
・「おかわり」の要求が適切に要求できる。		給食	・食器を教師に手渡すことで、「おかわり」の要求のサインとする。	B ・教師に目線と要求することが多く、促しがないと食器を手渡すという確実な要求伝達は難しい。
・さまざまな場面で、「トイレ」の要求、報告が適切にできる。			・「トイレ」のカードを携帯し、教師に手渡すようにする。	A ・さまざまな場面でカードを手渡し報告ができるようになった。

記号評価： A…一人でできる B…指さし又は声かけなどの援助 C…支援が必要

そこで、確実に周囲にトイレの要求を伝えられるよう、カードを携帯し、教師に手渡すことを目標とした。「ください」の動作サインが理解できているので、トイレカードを叩いたときに「ください」のサインをしてカードをもらうようにした。カードを手渡す方法はすぐに定着し、カードを携帯することで移動先でもカードを手渡してからトイレに行くようになった。

しかし、トイレの場所がわかっている校内でしか使用しておらず、トイレに行くことを報告することにとどまっているのではないかと考えている。外出先でトイレに行きたいことをカードで要求できるのかは疑問が残る。家庭での様子を保護者から聞いてみると、カードの利用はないが自分でトイレを見つけて走っていくということであった。以前に利用したことのある

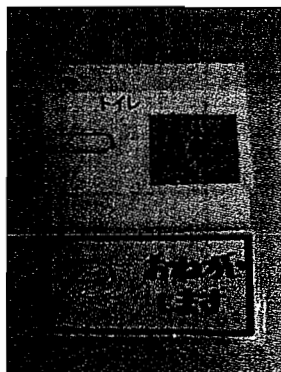


写真 9. トイレカードと支援依頼カード

トイレの場所を覚えていたり、トイレマーク（小学部のころは便器の写真であったが、中学部になり男女マークに変更、今年度は女マークのみに移行した）を認識しているのではないかということであった。今後、A がトイレの場所がわからない場合に要求できることが課題となるだろう。常に携帯できるよう、カードの縮小など携帯しやすい方法を考えている。また、生理中には、このカードに生理用品を入れているポーチの写真を添付することで、生理用品を持ってトイレに行くことができるよう考えている。（生理中の処理については、長期目標「身辺処理の向上を目指す」の後期目標として取り組むことにした。）

・短期目標 3（課題に必要な道具を要求する）

PEP-R の目と手の協応の項目の検査結果を参考に、課題学習のひとつとして○△◇の図形のなぞり課題を設定した。課題箱に用紙とマジックペンを準備してひとりで課題を進められるようにしておいた。最初見本を見せることですぐに課題に取り掛かることができた。次回より課題箱に設定しておく用紙

とマジックを持ってきて支援依頼ができた。

数回でこの課題を理解しひとりで進めることができたので、課題箱からマジックペンを取り除き、代わりにマジックペンの絵カードを入れておいた。絵カードを教師に手渡すことでマジックペンがもらえることを知らせると次回より課題箱の中にある絵カードで要求できるようになった。次の段階で、絵カードを課題箱から課題エリアのマグネットボードに掲示しておくことにした。図形のなぞり課題のときにはそこからカードを取って教師に手渡すことができる。

同様に、はさみを使った直線切の課題を設定した。切り取り線の記された短冊とはさみを課題箱に準備しておくことからはじめ、段階を踏んで、はさみを絵カードにしてその絵カードをマグネットボードに移行するようにした。

マジックペンの要求と同様に、はさみの要求も教師にカードを手渡すことで伝えることができるようになった。

○ 長期目標（機能的なコミュニケーション方法を身につける）＜後期＞

カードを教師に手渡すというコミュニケーションをとらなければならない場面を設定し、カードによるやりとりによって良い経験を積み重ねられるよう配慮した目標を設定することにした。

スケジュールの一つのユニットが終了すると、何をしてよいかわからなくなり教室をうろうろしたり教師の指示を待ったりする行動が見られたので、スケジュールに掲示された「できました」のカードを教師に渡すことで好きな活動を選択できたり、次の活動の指示が的確に得られるようにすることを継続した。一つのユニットの活動を終わると席を立ちうろうろすることはあるが、その様子を見守るとスケジュールを確認し「できました」のカードを教師に持ってくる場面が増えてきた。

また、カードによって必要な物の要求ができる種類を増やしていくことを後期の目標とした。理解しひとりで取り組める課題学習の材料を抜いておいて、不足した材料を絵カードで要求できるように設定することにしたほか、お手伝い活動の場面でも材料の

表 10. 中学部 個別の指導計画表Ⅱ－後期

2 年 4 組 氏名 事例 1 (A) (立案 H16. 11月 評価 H . 月 教科担任 野口桂子・河野明子 学級担任 野口桂子・河野明子)					
長期目標： ・カードや実物を使って要求を伝えることができる。					
短期目標	領域	教科	指導のてだて	評価	評価（記述）
・「できました」の報告をカードで伝え、次の活動の指示を得ることができる。	行動	聴覚 視覚 触覚	・分割した一つのユニットのスケジュールの最後には「できました」のカードを入れておき、カードを持ってくることで次の活動への指示が得られるようにする。		
・「あそびボード」からカードを選択して教師に手渡せる。			・「あそびボード」のなかから自分のしたい活動を選択できるようにし、カードを教師に渡すことで、許可を得るようにする。		
・課題学習場面で必要なものを絵カードで要求できる。			・習得している課題学習に必要な道具や材料を課題箱から抜き、絵カードを入れておき、カードで要求できるようにする。 ・課題箱の絵カードが使えるようになったら、その絵カードを「道具、材料ボード」に移し、ボードから選択して要求できるようにする。		
・ビデオが終了したときに「おねがいします」カードで巻き戻しの依頼ができる。			・ビデオデッキの横に「おねがいします」カードを準備しておき、使用できるようにする。 ・巻き戻したテープは自分で取り出し、元の場所に戻すようにする。		
・洗濯機を利用したいときに洗濯機が動いている場合に「おねがいします」のカードを使って適切な指示を得ることができる。			・洗濯場に「おねがいします」カードを準備しておき、利用できるようにする。		
・「おかわり」の要求が適切に要求できる。		給食	・食器を教師に手渡すことで、「おかわり」の要求のサインとする。		

記号評価： A…一人できる B…指さし又は声かけなどの援助 C…支援が必要

不足分を要求できるようにした。

おてっだい活動としての洗濯では、洗剤をスプーンですくって容器に入れ、洗濯籠の汚れ物と一緒に洗濯場まで持って行くことが定着しているので、洗剤の量を減らして不足状況を設定することにした。洗剤の箱の横に「洗剤ください」のカードを設置しておき、洗剤がない（足りない）状況で、Aが「あれ？」という表情をしたときにカードを使うことを知らせた。不足をカードで伝える場面が増えてきている。

一人でできることを増やすとともに、出来ない部分を支援依頼することによって満足できることを積み重ねられるような場面を設定することにした。ビデオ操作や洗濯機の操作については、ビデオや洗濯機の前でぼんやりして教師の支援を待つ場面が多いので、支援依頼の「お願いします」のカードをビデオや洗濯機の近くに掲示しておき、自発的に支援依頼できることを目標とした。声をかけて「ください」のサインをするとカードを手渡すことができるようになっている。

○ 長期目標（身辺処理の向上を目指し、身だしなみやマナー、清潔感を身につける）の前期目標とその結果修正した後期目標が次のとおりである。

7. まとめと今後の課題

共同アセスメントは、検査の様子を確認することで具体的な日常の生徒の情報を効率的に得られ、生徒の実態把握に大きな役割を果たしたと考える。実態に即したでだてを考え、段階を踏まえた指導計画を作成、実行していく有効な資料となり、共通理解も得やすいものとなった。

ここであげた「個別の指導計画」の目標のほかに、課題学習を中心としたそれぞれの学習場面では、検査結果を参考にし、Aが一人で取り組める内容となるよう課題を設定した。また、一対一の課題や集団活動でのAは、視覚的な情報で適切に指示したり、見本を見せると、そのことをすぐに習得できた。

しかし、それらはAの能力や適性を過大評価してしまうことにもつながり、適切な情報をわかりやすく提供するという配慮が不十分な場面があった。

表 11. 中学部 個別の指導計画表Ⅱ－前期

2 年 4 組 氏名 事例 1 (A) (立案 H16. 5 月 評価 H16. 10 月 教科担任 野口桂子・河野明子 学級担任 野口桂子・河野明子)					
長期目標： ・身辺処理の向上を目指し、身だしなみやマナー、清潔感を身につける。					
短期目標	領域	教科	指導のてだて	評価	評価（記述）
・スカートのスライドホックが自分でできる。	生活	随話	・支援依頼に来たときにも、ホックのついた部分を正しく持てているときには、できていることを賞賛し、自分でできることを伝える。 ・プロンプトを最小限にしていける。	B	・「てっだってください」のカードを持ってきて支援依頼ができていた。カードを手渡すことで納得するの、見ていると自分でできるようになっている。
・歯磨きができる。			・磨く箇所を部分的に分け、歯ブラシを当てる部分を支援し、動きを模倣できるように、一緒に歯磨きをしてみせる。 ・ひとりで磨ける箇所を増やしていく。	C	・スケジュールに沿って、食後の歯磨きに自主的に取りかかることができている。 ・下前歯や奥歯は、歯ブラシの動きを模倣でき、ブラシの向きも変えることができていた。上前歯については、痛みが介助も嫌がるので、医師との相談連携が必要になると考えられる。
・食事の食べこぼしを自分で処理できる。		給食	・おしぼりを準備し、手の汚れ、口元の汚れを洋服の胸元で拭いてしまう前に、お絞りで拭くように声をかける。 ・正しい姿勢で食事ができるように、いすの位置を印をしておき、調節してから、食べ始める。 ・食べこぼしたものは、手で拾ってお盆の中に入れておき、必要に応じて、おしぼりで拭いたり、ペーパーで拭き取ったりするよう声をかける。 ・ジャムやマーガリンなどは、ちぎったパンに少量ずつつけるようにする。	B	・食べこぼしを自分で拾うことが多くなった。床に落ちたものはそのままにすることがあり、指示すると拾うことができるが、拾ったものを口に入れようとするので、空き容器を差し出すことが必要である。 ・声かけで、おしぼりをお盆の横に準備できるようになり、洋服で汚れを拭うことが減り、おしぼりを利用することが増えた。 ・ジャムやマーガリンを食器に出してからパンにつけるようにした。ちぎったパンが大きすぎる傾向があるものの、口元の汚れや食べこぼしが少なくなった。

記号評価： A…一人でできる B…指さし又は声かけなどの援助 C…支援が必要

表 12. 中学部 個別の指導計画表Ⅱ－後期

2 年 4 組 氏名 事例 1 (A) (立案 H16. 11月 評価 H . 月 教科担任 野口桂子・河野明子 学級担任 野口桂子・河野明子)					
長期目標： ・身辺処理の向上を目指し、身だしなみやマナー、清潔感を身につける。					
短期目標	領域	教科	指導のてだて	評価	評価(記述)
・スカートのスライドホックが自分でできる。	生活	臨話	・支援依頼に来たときにも、しばらく様子を見て、自分でできることを伝える。		
・奥歯の噛み合わせ部分、下前歯のブラッシングが自分でできる。			・歯ブラシを当てる部分を支援し、動きを模倣できるように、一緒に歯磨きをしてみせる。 ・上前歯、奥歯側面は教師がブラッシングし、刺激に慣れるようにする。		
・食事の食べこぼしや汚れを自分で処理できる。			・おしぼりを置く場所を明示し、手の汚れ、口元の汚れをお絞りで拭くことが定着できるようにする。 ・食べこぼしたものは、その都度ペーパーを使って取るようにする。 ・パンは一口程度にちぎって食べるようにし、口の周りの汚れや食べこぼしを最小限にする。 ・牛乳を飲み終わったらおしぼりで口元をふき取ることを定着する。		
・生理中の対処ができる。			・整理中は、「トイレ」カードにマーキングし意識付ける。 ・生理中は通常使用するトイレに生理用品を置いておく。移動先には生理用品を持っていくよう指示する。 ・経血やおりものが気になるときは、トイレットペーパーを渡し直接触らないように意識付け、トイレに行くよう指示する。 ・状況に応じて、下着に手が入らないようなつなぎを着用する。		
・丁寧に手洗いができる。			・教師が見本を見せ、手のひら、手の甲、指先をこすり合わせる動作を模倣できるようにする。		
記号評価： A…一人でできる B…指さし又は声かけなどの援助 C…支援が必要					

自分なりに状況を判断したり思い込んで行動してしまうことがあり、これらの行動に対する指示や支援には、つめを立てたり奇声をあげたりした。また、自分のできることやしようと思っていることに対しての指示や援助支援に対しても同様の反応をすることがある。他者への言語指示にも混乱し、言語を発した教師に飛び掛っていくこともあった。

確実に情報を伝えることで修正や訂正をしなくても取り組めるようになってだてを考え、活動の修正や訂正に対する指示は、より明確に伝わるように配慮しなければならない。また、A にかかわる教師や大人が検査結果の様子を客観的に判断し、学校生活の中での情報だけでできないと判断してしまわぬよう、適切に活動できることに対してなぜできているかなどにも十分な共通理解が必要である。

一方、保護者との共通理解が得られた指導計画ではあるが、家庭との連携を持った指導には問題が残る。家庭でもスケジュールやカードを使うことに賛同を得、家庭での様子を聞き活動に応じたスケジュールカードを持ち帰ってもらったが、その使用は曖昧なものとなっているようである。普段の活動の流れ

をスケジュールカードを確認しながら確実にしていくことで、活動の変化を伝える手段を獲得できると考えていたが、ある程度構造化された学校環境の中では、教師の促しや状況判断を伴いながらスケジュールカードに意味を持てる A であるが、家庭での活動に般化することは難しかったのであろう。また、そのつどの指示や変化に対応できることもあるだけにどうしても、A の言語理解の困難性、見通しへの困難性を忘れがちになり、家庭ではスケジュールカード利用の徹底がなされなかったと思われる。

道路凍結のため登校道順が変化したことによる大きな混乱を起こし問題となったことがあり、普段の確実な行動の修正や変化に対して見通しが立たないばかりか情報伝達的手段を持たないことがこの問題をさらに重大にしたと思われる。問題に直面して改めて A の障害の特性をより深く理解する必要性を感じている。

身近な人だからこそ、A の能力、適正を過大評価することもあると考えられる。また、逆に「できない」「しょうがない」「わからない」とあきらめることもあるように思う。

IV. 事例 2

対象生 B 中学部 2 年生 男 自閉症

1. 生徒の実態

1) 小学部の記録より

○ PEP-R の結果 小学部 4 年（9 歳 8 ヶ月）時

表 13. PER-R 発達尺度得点表

発 達 尺 度	合 格	芽 生 え	不 合 格
模 倣	15	0	1
知 覚	13	0	0
微 細 運 動	16	0	0
粗 大 運 動	18	0	0
目 と 手 の 協 応	15	0	0
言 語 理 解	15	6	5
言 語 表 出	7	4	15
発 達 得 点	9 9		
発 達 年 齢	3 歳 8 ヶ月		

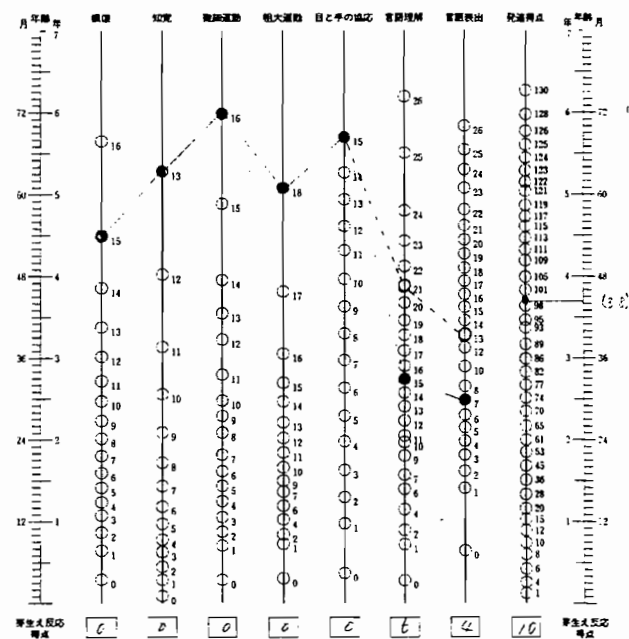


図 4. PER-R 発達尺度プロフィール

表 14. PER-R 行動尺度得点表

行 動 尺 度	適	中	重
人 と の か か わ り と 感 情	10	2	0
遊 び 、 物 と の か か わ り	7	1	0
感 覚	10	1	1
こ と ば	3	6	0

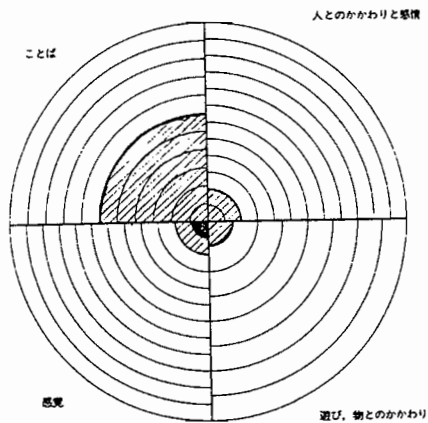


図5. PER-R 行動尺度プロフィール

発達プロフィール、行動尺度からもわかるように、言語の発達の遅れや問題がみられる。発達尺度項目の模倣では、「4数および5数の復唱」が不合格であった。

言語理解では、ハメ板、パズル、マッチング、絵カードなど視覚的な教材のある場合は合格で、「手人形の身体部位を指さす」「自分の身体部位を指さす」「図形をわかって区別する」「言語指示に従う」「絵の表すことばを理解する」などが芽生え反応であった。

言語表出では、「援助を求める表現」「名前」「2数および3数の復唱」「品物の名前を言う」「短文または節の復唱」「2語文の使用」「短い単語を読む」が合格で、「図形の名前を言う」「文字を読む」「2個と7個を数える」「絵を見てことばで表現する」が芽生えであった。

これらの検査結果を参考に、小学部では、言語指示に頼るのではなく、写真や絵カードを使って、スケジュールやコミュニケーションの構造化を図り、学習に取り組んでいた。

2) 中学部での状況

個別の指導計画表 I より

○ 田中ビネー知能検査 (中学部1年、12歳10ヶ月時)

IQ13、MA 1才7ヶ月

言語理解や表出能力が十分でないため、検査指示が理解できなかったための結果だと考えられる。

○ SM 社会能力検査 (中学部1年、13歳7ヶ月時)

SQ38、SA 4才11ヶ月

身辺自立 (6才6ヶ月)、作業 (5才10ヶ月)、自己統制 (6才4ヶ月) に比べ、移動 (3才9ヶ月)、

表 15. 中学部 個別の指導計画表 I

生徒氏名 (田中 例 2) (男)・女	1年1組、記入者 (伊 不)
生年月日 (2 年 7 月 6 日)	2年 組、記入者 ()
	3年 組、記入者 ()

アセスメントの結果とまとめ	
○田中ビネー知能検査	○MEPAプロフィール表
(IQ 13) (MA 1才7ヶ月) (15/5 実施)	
(IQ) (MA) (/ 実施)	
(IQ) (MA) (/ 実施)	
○AAPEP 別紙参照 (H16.10月実施)	
○SM社会生活能力検査	
(SQ 38) (SA 4才11ヶ月) (16/2月実施)	
(SQ) (SA) (/ 実施)	
(SQ) (SA) (/ 実施)	

1年：黒、2年：赤、3年：青にて記入	① (15/5月実施) ② (/ 実施) ③ (/ 実施)
--------------------	---------------------------------------

随検査からの所見	自閉症の特性を示している。検査場面でのことばで質問が難しいため、このような結果となったが、学校生活上では、スケジュールをカードで示したこともあり、特に困ることはない。人(物)の表情)に敏感で、必要に応じて声かけが求めたり話をしていくことが出来る。好きなものがあり、それに集中して行うことがある。
2年	
3年	

日常観察より

表 16. 生徒の実態 (日常観察より)

基本的 生活習慣	・ADLはほぼ自立している。 ・偏食が激しく、野菜はまったく食べない他、食べられるものが限られている。 ・個別の視覚的なスケジュールに沿って生活ができる。
運動・動作	・ボールの投げ受けなど、経験不足のためあまり上手にできない運動はあるものの、バランス感覚、粗大運動に問題は見られない。 ・文房具、簡単な日曜大工道具などが、適切に使用でき、手先の巧緻性も高い。
コミュニケーション	・反響言語、独語がある。 ・要求や自分の行動の是非を問うために一語文の使用が認められるが、限定されたものであり、その他はカード利用や動作での表出が多い。 ・嫌なことや納得できないことに対して、拒否を言語で表出できるが、物を蹴ったり叩いたり行動で表現することもある。 ・日常的に使う単語は言語で理解できるものもあるが、十分ではなく絵カードや文字カードを利用している。
対人関係 ・社会性	・好きな友だちや教師に対して、かわかりを待つような行動が見られる。自分に関心を示して欲しいときには、注意を受けるような行動をとり注意のことばを自分で言うなど、音声言語を利用しかかわろうとすることが多い。 ・式典行事等には理解興味が得られず、また保護者の要望もあつて参加しない。 ・気分が高揚すると独語を発しながら飛び跳ねる行動が見られる。
認知・理解	・日付や曜日などを理解し、カレンダーで予定を確認することができる。 ・日常使うスケジュールカードに記入されている単語 (ひらがな、漢字) はシンボル図形として理解できている。 ・組立作業等の手順は、一度見本を見せると理解し、覚えて取り組める。 ・文字の試写、動物やキャラクターを描くことができる。

意思交換（3才9ヶ月）、集団参加（3才7ヶ月）の得点が低い。

○ MEPA（中学部1年、12歳10ヶ月時）

運動・感覚分野では、姿勢領域の「言語の指示による姿勢が取れる」、技巧領域の「経験したことを絵に書く」の項目が不合格であっただけである。

2. 保護者の要望

1) 「個別の指導計画」のための希望表より

1年時

生活面：休み時間の過ごし方、レジャースキルを増やす。

学習面：材料を集めて作業を始め、不足を伝えることができる。

行動面：許可を得て教室から出る。
些細なことで反応をすぐ返さない。

2年時

生活面：はみがきをきちんとする。
トイレのとき、ズボンを下まで下ろさない。

学習面：得意なところを伸ばしていく

行動面：困ったときに援助を求める（課題やお手伝いの場面以外でもできるよう）

2) 保護者懇談より

入学式、卒業式をはじめ始業式、終業式など式典の理解は困難で興味が得られないとの理由で欠席している。また、運動会や学校祭なども同様、興奮したり混乱し、ストレスになる心配があるとして欠席している。事前の練習時間には通常の授業内容やお手伝い活動を中心とした活動を個別に行って欲しいとの要望があった。

そのほかには次のような要望を確認した。

言語での指示や説明は理解が得られにくいので、スケジュールを明確にし、自主的に活動できるように配慮して欲しい。また、声かけは簡潔にし、視覚的な情報を活用して欲しい。

一度学習して習得したものにこだわることもあり、訂正、修正することに対して混乱し抵抗を示すことが多いので、学習内容は将来を見据え年齢を重ねて

も生活に生かせるスキルとなるよう十分配慮して欲しい。

3. AAPEP 検査結果

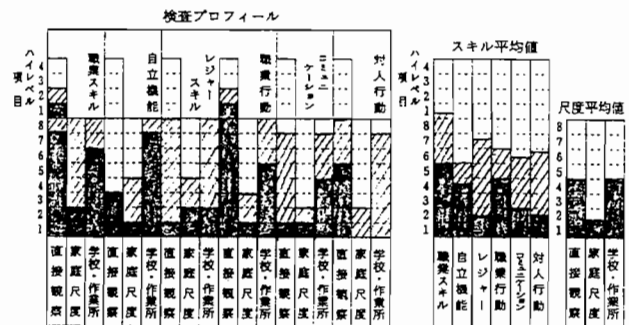


図6. AAPEP プロフィール

① 職業スキル

職業スキルは他の機能領域に比べ最も高い能力を示した。特に直接観察尺度では、基本8項目のうち「数を数える」だけが芽生え反応で、他は全て合格しているので規定に沿って、ハイレベル項目を実施している。基本項目の「数を数える」は、検査場面で最後まで数えることはできなかったが、日常では指示された数を自分で数えて準備することができている。ハイレベル項目での「数字カードの分類」は合格。「2種類の工具の協応」は芽生えであったが、すぐに慣れ合格になると考えられる。「タイプライターの使用」「あいうえお順に配列する」の項目は不合格であったが、ひらがな文字の単語マッチングはでき、日常使用頻度の高い文字単語の理解が可能である。

家庭尺度では、「日常使用するものを正しく分類する」「食器洗いと食器ふき」が合格で、限定はされるものの簡単な工具、文房具、清掃用具、台所用品などの使用、洗濯などのお手伝い的なこともできる。

学校尺度で、芽生え反応であったのは「長さを正確に測る」「重さを正確に測る」の項目であり、測量し記録することは難しいが、最初の指示で一定量や長さの準備は可能である。

② 自立機能

この領域の直接観察尺度では、時刻やお金の認識の項目が不合格であった。また、名前や住所、電話番号などを明確に伝える手段を持っていなかったことが指摘される。氏名、住所、電話番号を書いたカードを提示することで、非常時に伝達できると思われる。

時刻、標識の認識は不合格であったが、時計図の時刻マッチングは可能なので、デジタル表示とのマッチングが課題として考えられる。また、男女のマークは、「トイレ」と認識しているようで自分がどちらに入るかは理解できている。

家庭尺度では、排泄は一人でできるが、入浴や歯磨き、髭剃りなど身だしなみについて助言が必要なのもあると判断している。また、ひとりで外出したり、買い物、食事の準備などは難しいとしている。また家庭では、次への活動移行に混乱や不適切な行動をとるとして不合格としている。

学校尺度では、公共の場で独語、飛び跳ねるなどの行動が見られることもあるとして、芽生え反応になった項目が一つ、その他の項目は合格と判断している。

③ レジャー

この領域で特徴的なのは、直接尺度、学校尺度での芽生え反応が高かったことである。経験不足からうまくできないことは、理解が深まり慣れる事によって今後の余暇活動につながる可能性があると考え。直接観察尺度での一人遊びでは、準備された物には興味を示せず自分の持ち物を見て過ごした。紐通しは問題なくできた。ダーツ、バスケットシュート、キャッチボールは、見本を見せて促すと取り組むが、うまくできず興味は得られなかった。将棋や、ランプでの神経衰弱は、ルールを理解しても他者と強制的には取り組むことができなかったので芽生え反応であった。

家庭でも、テレビや音楽を聴くなど屋内で一人で遊ぶことはできるようだが、他人と一緒に遊んだり、屋外で遊ぶことや催し物には関心が示せないようである。

学校尺度では、協調的なレジャー、グループで行う行事について関心は示すが、他の人と適切な関わりを持つことが難しいと判断している。

④ 職業行動

直接観察では、「作業に対する整然さと規則正しさ」「中断に対する耐性」「環境に対する反応」「変化への対応」など全ての項目が合格であり、ハイレベル項目を実施した。ハイレベル項目では、「生産性」は合格であったが、「必要な援助を求める」の項目では、足りないものの要求伝達が不明瞭なサインのみであったことから芽生え反応とした。「2～3段階の指示に従う」「日課に従う」の項目は、言語での質問、指示によるところが多く十分な理解が得られず不合格であった。

家庭では、「新しい課題を学習する」ことには問題はないが、「一定ペースでひとりで作業する」「日常的慣例の変化に対応できる」の項目では配慮が必要だと判断されている。「安全への配慮」「他人の持ち物、きまりを尊重する」「指示を記憶し実行できる」「作業の中断に耐えられる」「自室や所持品の生整理頓」の項目は難しいとしている。

学校尺度における作業に対しては正確であり、周りの人にも影響されにくい、「安全への配慮」「決まりを尊重」の項目では、不適切な行動を訂正するために視覚的な指示でわかりやすく提示するなどの配慮が必要である。また、指導者に対する意識はあるが、目上の人を認識した適切な行為は難しいと判断している。

⑤ コミュニケーション

直接観察尺度では、「言語指示や身振りの理解」の項目で、身振りとキーワードの強調が必要であったため芽生え反応とした。「指示の記憶」では言語指示とともに行動をしてみせると2つの課題について実行できた。

課題が終わったときに「できましたか」と質問すると「できました」と答えることができたし、ジュースやおやつが欲しいかという質問に要求を伝えることもできた。いやなことは、「ばつ」と拒否を示す

こともできる。「好き」「嫌い」などの状態についての質問には反響言語や不適切な行動で反応した。不適切な場面での感情表出や独語の反復などがある。

「名前を書く」の項目は、見本を見せると視写ができたので合格とした。

学校尺度では、自分の名前を表記することはできないが、表記された自分の名前、スケジュールなどによく見る単語は理解している。トイレや支援依頼など特定の要求を行動やカードを使って伝えることができる。

言語の理解は難しく、検査項目も検査者の説明の前に提示された材料を見て取り組んでいたと考えられ、普段の生活の中では状況判断やルーチンでの活動も多いと思われる。行動の訂正や活動の中断に不安やストレスを少しでも軽減できるよう視覚的な情報を十分に利用すべきだと考える。

⑥ 対人関係

直接観察では、名前が呼ばれると、返事や目線を向けるなど適切な反応があった。また、課題の内容について問うような目線もしばしばあり、終了の報告がきちんとできることもあった。スナック菓子を分けあうこともできた。課題の取り組みへの訂正の指示に机を叩くなど不適切な態度をとることがあったが、全般的に検査課題への取り組みは落ち着いたものであった。

家庭尺度では、他人を意識した行動、集団行動は難しいとし、指示に対して反抗的な対人行動をとることが指摘されている。

学校尺度では、他人を意識した行動、集団行動には配慮が必要である。教師にやりとりを求めるように、わざと注意を受ける行動をして「やめて」などその行動を取るといわれることばを発し注目してもらうことがある。

4. 検査結果の共同評価から

保護者と一緒に直接観察尺度、家庭尺度、学校尺度の評価を考察することで、次のような意見が保護者から確認された。

課題学習やお手伝いなど学校や家庭で繰り返し経

験していることについては、材料の不足や支援依頼ができるようになってきている。しかし、突発的な困難に遭遇したときに誰かに助けを求められるだろうか？という不安がある。

「おかあさんといっしょ」や「アンパンマン」などのビデオや音楽を視聴するときに独語や興奮して飛び跳ねたりすることが気になる。年齢に応じた内容のものを視聴して欲しい。

はみがきの習慣ができてきたので、丁寧に磨けるようになって欲しい。さらに、身辺処理スキルの向上を願う。また、トイレの使用方法など年齢に応じたマナーを身につけて欲しい。

自分の意思に反する指示に対して過剰に反応し、物を蹴る、叩くなど反抗的な態度が気になる。

以上のようにコミュニケーション、レジャースキル、身辺処理、対人行動などの面から、希望表に記入されたことの具体的なねがいが明らかになってきた。

家庭の様子や学校の様子を交えながら意見の交換が積極的になされ、検査の芽生え反応に注目し、現段階でできないことは、無理をしないで、できる部分、得意なところを伸ばしていくということに共通理解を得た。

また、学校尺度でできていることを生かして家庭でもできるようだてを考えることや、学校尺度や家庭尺度でできても検査場面では不確かなものを確認し、支援方法を考えて確実なスキルとして獲得できるようにすることを目標とすることを共通理解し、個別の指導計画を作成することになった。

5. 個別の指導計画

○ 長期目標（場面に応じた適切なコミュニケーション方法を身につける）＜前期＞

AAPEPの検査結果で高得点項目の職業スキルや職業行動を活かし、コミュニケーションの機会を広げ、適切な対人行動を獲得できることを目標にすることにした。

顔写真で指示された教師へ届けものをする課題を利用し、「お願いします」のコミュニケーションカードを担当教師以外にも適切に使えることを目標にし

表 17. 中学部 個別の指導計画表Ⅱ－前期

2 年 4 組 氏名 事例 2 (B) (立案 H16. 5 月 評価 H16. 10 月 教科担任 野口桂子・河野明子 学級担任 野口桂子・河野明子)

長期目標；		短期目標		領域	教科	指導のてだて	評価	評価（記述）
・場面に応じた適切なコミュニケーション方法を身につける。		・場面に応じたコミュニケーションスキルを獲得する。		行動	聴話	・「ようじ」「お手伝い」の機会を通して担任外の教師との関わりを設ける。 ・「ようじ」等で物を持って行く際には「お願いします」「サイン下さい」のカードを持って行き、行ったクラスで提示するようにする。 ・「ようじ」を終えクラスに帰り次第、チェックリストに記入する。 ・チェックリスト項目には①渡すことが出来たか、②サインをもらうことが出来たか、の2項目とし教師が記入する。	A	・「ようじ」にスムーズに行き、帰ってこることが出来ている。 ・「サイン下さい」カードは用いていない。渡す相手に直接手渡し、用件を伝えることが出来ている。渡す相手が教室等にいない時は静かに近くの廊下等で帰りを待ち、渡すことが出来た。
・困ったときに援助を求める。						・「たすけてください」のカードを常に携帯しておく。 ・布工などの作業中、糸がからまるなどの予期せぬ事が起きたときなどに「手伝ってください」のカードを提示するようにする。などの活動を通して援助を自分から求める機会を増やしていくようにする。	A	・布工やステップでの、自分一人では難しい作業場面で「たすけてください」カードを教師に提示し、支援を求めることが出来ている。
・拒否の意志を穏やかに伝える。						・「イヤ」カードを常に携帯しておく。 ・「イヤ」カードを提示して拒否を伝える。 ・どうしてイヤなのか理由を推察し、妥協案を提示する。 ・怒りの感情（物をたたく、何かを蹴るなど）が現れた際には静かに制止し、妥協案を受け入れるよう、イス等に座らせ落ち着くまで静かに見守る。	B	・「イヤ」カードは用いていない。担任に対しては「ばつ」などの音声で伝えている。 ・感情が高ぶってきたときは、タイマーを手渡し椅子に座らせ、落ち着かせている。タイマーが鳴ると、立ち上がり戻ってこることが出来る。

記号評価： A…一人ができる B…指さし又は声かけなどの援助 C…支援が必要

た。教師間での指導内容の共通理解で適切な対応とプロンプトが成され、適切にカードが使用できるようになった。

また、課題材料の不足や不備をカードや言語「ここ！」で伝えることができていたので、困ったときに使える「助けてください」のカードを設定した。布工作業やステップの縫い物作業のときに、自分ではできない玉止めの依頼に使うことからはじめた。前期評価時点では場面は限定されているが、自発的なカード使用により適切に支援依頼ができています。使用できる場面を増やしていくことを後期の目標にすることにした。

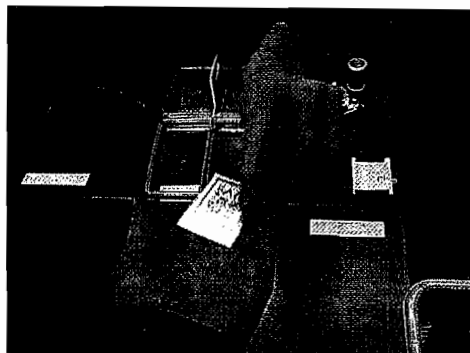


写真 10. カードによる支援依頼

指示や活動の訂正に対して、物を蹴ったり叩いたりするという行動については、指示の理解が十分でなかったり拒否を表すものだと考えられるので、指示を明確に伝え見通しが持てるよう配慮し、拒否を適切な形で伝えられることを目標にした。適切に拒否を伝えられたときにはできる限り受け入れ、受け入れられない状況の時には理解できる形で代替案を提示することにした。拒否や不快を不適切な行動で表現するときには、タイマーを設定しカームダウンできるような場所でひとりになることを促すことにした。

○ 長期目標（場面に応じた適切なコミュニケーション方法を身につける）＜後期＞

前期の評価の結果、場面の限定はあるものの支援依頼が適切に伝えられるようになっていたので、その般化を目標にした。カードを手渡すときに受け取る教師が言語で「お願いします」と言ってから受け取るようにしていたところ、「お願いします」と言語で注意喚起して手渡せるようになってきた。縫い物の玉止めの依頼のほか、エプロンの紐を結んでも

表 18. 中学部 個別の指導計画表Ⅱ－後期

2 年 4 組 氏名 事例 2 (B) (立案 H16. 11 月 評価 H . 月 教科担任 野口桂子・河野明子 学級担任 野口桂子・河野明子)					
長期目標： ・場面に応じた適切なコミュニケーション方法を身につける。					
短期目標	領域	教科	指導のてだて	評価	評価（記述）
・ビデオテープやはさみ、アルバム等の使用受諾を教師に求めることが出来る。	行動	聴話	・ビデオテープ、はさみ、アルバム等の各保管場所にそれぞれ、ビデオテープ、はさみ、アルバム等の現物写真カードを備え付けておく。 ・「貸してください」カードをスケジュールボード付近に常に設置しておく。 ・使用したい素振りが見えた時には、そのものの現物写真カードと「貸してください」カードの両方を教師に提示するように指示する。 ・教師の受諾を得て使用できるようにする。		
・状況に応じて「たすけてください」カードの使用が出来る。			・「たすけてください」カードの設置箇所を増やし、身近な物とする。 ・支援依頼の素振りを見せた時にはカードを提示するよう促し、カードを自ら使用出来る場面を増やしていく。		
・不快な状態になったときに、カムダウン出来る。			・どうしてイヤなのか理由を推察し、妥協案を提示する。 ・怒りの感情（物をたたき、何かを蹴るなど）が現れた際には静かに制止し、してはいけないことを理解できるようにする。 ・タイマーをかけた上でイス等に座らせ、落ち着くまで静かに見守る。 ・状況に応じて、1 人に出来る場所に移動し落ち着くまで静かに見守る。		
記号評価： A・・・一人でできる B・・・指さし又は声かけなどの援助 C・・・支援が必要					

らうためにも言語で依頼できるようになっている。

言語の使用自体は目標としていなかったが、カードとともに言語を利用することで適切に使用できるようになってきたのではないかと考える。小学部のころには、トイレの要求をカードで伝えていたが、現在では言語で「トイレ」と伝えてから用を足していくようになっている。同様に、突発的な困難に遭遇したときに他者に支援依頼を伝える方法の拡大にも役立つと考えるので、教師側の言語使用を的確にすることにも配慮していきたい。

また、更衣室に自分の着替えが無かったり、下足箱に自分の靴が無いときに困った様子で教室に帰ってくるがあった。このような場合にも「助けてください」のカードを使って適切に支援を依頼できることを願い、意識的に場面を設定していくことを考えている。

要求物の使用許可を伝える方法についての目標は、要求物の収納箇所に設置した写真カードとともに「貸してください」のカードを提示することで伝えられるようにしている。以前は、要求する物の近くでうろうろして教師に気づいてもらうまで待つこと

が多かったが、現在は 2 つのカードを同時に使用し、的確に要求を伝えることができています。

不快な状態を過剰に表現する時には、タイマーをセットして渡すと自主的に独りになりに行き、帰てくることができるようになっており、不快感が残るときでも、スケジュールに沿って次の活動に移行すると適切に活動できている。場面転換が有効に働いていると考える。

○ 長期目標（身だしなみの向上を図る）＜前期＞

身辺処理の向上を目指し、歯磨きを丁寧にすることを目標にした。食後の歯磨きの習慣は定着しているものの歯ブラシを噛むような状況だったので、ブラッシングする箇所を分割して自分で確認できるように写真ジグを提示することにした。教師と一緒に写真ジグを見ながらブラッシングすることでおわりの予測でき、指示の受け入れが良くなった。現在では、自分で写真ジグを確認しながら歯磨きができている。

年齢に応じたマナーを身につけることとして、ズボンを下ろさずに排尿することを目標にした。ファ

表 19. 中学部 個別の指導計画表Ⅱ－前期

2 年 4 組 氏名 事例 2 (B) (立案 H16. 5 月 評価 H16. 10 月 教科担任 野口桂子・河野明子 学級担任 野口桂子・河野明子)

長期目標； ・身辺処理の向上を図る。				
短期目標	領域	教科	指導のてだて	評価 評価（記述）
・歯みがきを丁寧にやる。	生活	保健	・見やすい場所に、歯みがき手順カード（写真＋文字）を貼っておく。 ・歯を前歯（上下）、下奥歯（左右）、上奥歯（左右）歯の上部、下部の部分に分けて磨くようにする。 ①上歯（左奥歯→前歯→右奥歯）②下歯（右奥歯→前歯→左奥歯）の順に磨く。 ③歯ブラシの先の部分を上下に向け上下歯の内側を磨く。 ④うがいをする。 ①→②→③→④を一連の活動と出来るようにする。	A ・手順カードに興味を示し、手順カードを見ながら一連の活動として行うことが出来ている。 ・教師が近くにいると現在の順番箇所を「①！」「②！」と伝えることが出来た。
・トイレで排泄を行う際、ズボンをお尻までおろさずに行うことが出来る。			・トイレ内に排泄の際のズボンの位置を知らせる絵カードを貼っておく。 ・実際排泄を行っているときに自分のおしりを触る機会を通しズボン位置を確認するようにする。 ・正しくできていない時には絵カードを見るように促す。	A ・絵カードに、自分の顔・名前があることから意識付けが出来ているようである。 ・体操着では少し難しいところもあるが、制服ではほぼ確実に出来るようになってきた。

記号評価： A……一人でできる B……指さし又は声かけなどの援助 C……支援が必要

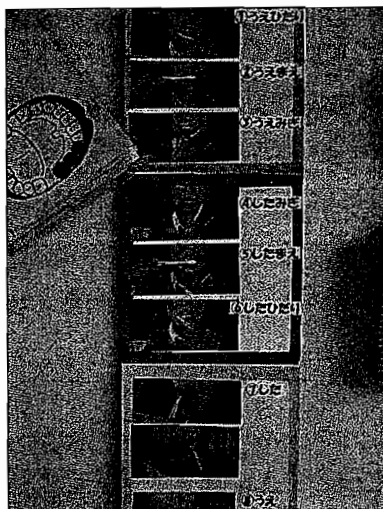


写真 11. 歯磨き写真ジグ

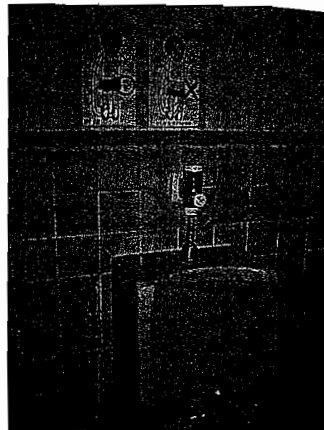


写真 12. トイレ

スナー付きのズボンの際にはベルトを着用し、ファスナーをおろして排尿する方法が定着していた。体操服のようにファスナーのないズボンについては、前だけを下ろし、おしりを見せないような方法で排尿することを知らせる絵カードをトイレに掲示しておいた。絵カードを見て、その方法をまねることができ定着してきている。

現在、トイレのドアを足で支え開けたまま用を足

しているのを、使用便器を奥に変更することでドアを閉めて用を足すことができると考えている。

○ 長期目標（身だしなみの向上を図る）

<後期>

後期の目標として、保護者の要望もあり洗顔ができることをあげた。前期目標の歯磨きが定着してきたので、一連の活動として食後の歯磨きの後、洗顔の指導を行うことにした。

歯磨きの指導と同様に写真ジグを使って指導することにした。石鹸を使うことで洗う部位が明確になると考え、洗うべき部位を分割

し写真に撮り、提示することにした。最初のジグは、歯磨きのジグと同様上から下への流れであったが、それでは、洗い流すときに確認しづらいので、写真を縮小し、蛇口の近くに左から右への流れで掲示しておくことにした。

家庭では、洗顔することを嫌がり困っていたようだが、写真ジグを掲示することにより洗顔に興味を持って取り組めるようになった。

表 20. 中学部 個別の指導計画表Ⅱ－後期

2 年 4 組 氏名 事例 2 (B) (立案 H16. 11月 評価 H 月 教科担任 野口桂子・河野明子 学級担任 野口桂子・河野明子)					
長期目標： ・身辺処理の向上を図る。					
短期目標	領域	教科	指導のてだて	評価	評価（記述）
・汚れや泡に注意しながら水で顔を洗う。（9月～）	生活	保健	・見やすい場所に、顔洗いカード（写真）を貼っておき、一日のスケジュールの「歯磨き」の後に「顔を洗う」カードを毎日入れておく。 ①石けんを泡立てる ②ほっぺたを泡であらう。 ③あごを泡であらう。 ④前庭を泡であらう。 ⑤鼻を泡であらう。 ⑥おでこを泡であらう。 ⑦水で泡を落とす。 ①→②→③→④→⑤→⑥→⑦を一連の活動と出来るようにする。		
・CD プレイヤーの音量を調節する。			・CD プレイヤーを使用する際はヘッドホーンを使うことを徹底させる。 ・ヘッドホーンから音が漏れない程度の音量で聴くようにする。 ・音が漏れている際は、「音」などの声かけをし、音量に注意を向けるように促す。		

記号評価： A・・・一人でできる B・・・指さし又は声かけなどの援助 C・・・支援が必要

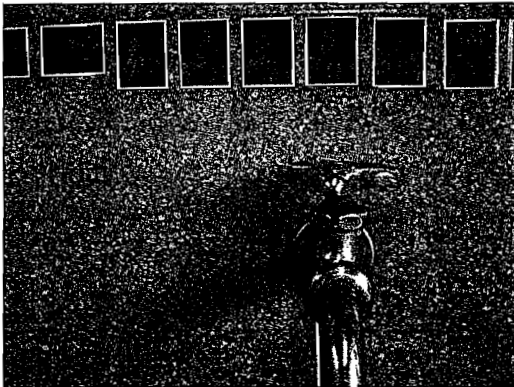


写真 12. 洗顔写真ジグ

石鹸の洗い残しがあるときには、鏡を見てその部分を指差すと丁寧に洗い流すことができた。最初抵抗を示していた両手で水をすくって顔全体を洗い流すことにも、最後に 5 回という限定で取り組むことでできるようになってきた。徐々に水に対する抵抗が少なくなってきたようで、水のすくいかたも上手になり、顔全体を洗い流すことができるようになってきた。

学校でできるようになってきた歯磨きや洗顔の写真ジグを家庭に持ち帰り、家庭でも同様に取り組んでいるようである。

6. まとめと今後の課題

B は小学部のときに実施した PEP-R で、言語理解と言語表出の項目、それらに関わる項目以外は全て合格となっていたので、実態把握のための共同アセスメントとして、AAPEP を使用した。

AAPEP は、6 つの領域の各項目について直接観察、家庭、学校のそれぞれで評価し、それ自体が共同アセスメントの意味合いを持つ検査である。それぞれの尺度評価を比較検討することで、家庭での様子、学校での様子を具体的に知ることができ、B の実態に応じた自立生活のための課題が具体的にできてきた。さらに、直接観察の項目について共同で評価をすることで、その課題が絞られアプローチの仕方についても保護者との効率的な意見の交換が可能になった。

これらの検査結果と PEP-R の検査結果をもとにした適切な目標設定ができ、B のプロフィールを生かしたてだてを考えることで、よい結果が得られたと考える。

個に応じた目標設定、できるてだては、子どもが達成感や成就感を得られ、他者とのかかわりを含む

良い経験を積み重ねることができる。子どもが「わかる」形で情報を伝え、「できる」経験を積み重ねていくことは、子どもの自己調整力を高めることにもつながると考える。

今後、Bの興味関心を尊重しながら、できる部分、得意な部分を生かした支援方法を考え、保護者の年齢に応じた余暇活動の幅を広げるといった願いの部分にも焦点を当て余暇スキルの獲得を目標にアプローチの仕方やてだてを考え、家庭との連携を深めながら獲得したスキルの発揮場面を拡大していけることを願う。

V. 考 察

PEP-Rが幼児の自閉症を対象にしているのに対し、12歳以上の青年期、成人期の自閉症児者を対象とした検査がAAPEPである。年少児用に開発されたPEP-Rが、自閉症児の知覚、運動、言語などの機能の発達水準に注目し、療育指導もその主眼は基礎的な「機能の発達」、すなわちbottom-up（底上げ）の考え方に立っているのに対して、青年期以降の評価を目指したAAPEPでは、知覚や運動、知能などの発達水準に直接注目することはせず、家庭や地域社会における日常生活や余暇活動、就労のために必要な適応活動のための機能（サバイバル・スキル）そのものに関する個人情報を得ようとするものである。すなわち、自立生活のための「機能の獲得」を目指して指導するための評価法といえる。

これらのフォーマルなアセスメントの評価を保護者とともに行うことで、子どもの実態を共有し、話し合いを重ねることによって、課題やアプローチの仕方、達成目標などのほか連携や協力の部分についても共通理解を深めることができる。

また、自閉症児者一人一人が、何をどのように理解したり、理解できずに混乱しているかを十分に評価するには、実際の日常生活における多様な場面の行動観察に基づいたインフォーマルな情報をできるだけ豊富に得て、広範な領域での柔軟な評価を実施することも重要になる。インフォーマルな情報として最も重要なのは、家族など保護者、養育者からの

ものである。自閉症の人の生活習慣をきちんと捕らえることは重要なアセスメントという。週日や週末の生活スケジュールの様相について、その明細を知ったり、種々の逸話的な話題を含めて、具体的な情報が多様であればあるほど、指導計画の適切な目標設定やてだての参考になり、プログラムの有効性を増すと考える。保護者との共同アセスメントによる話し合いは、これらの有効な情報を得やすくするものとする。

本報告書では取り上げなかった事例として、「トイレットペーパーを適量使用できる」という指導目標を設定した生徒がいる。この生徒の使用するトイレのペーパーホルダーには適切な量のペーパーが切り取れるようマークをつける、声をかけるなどのてだてを考え、指導計画を検討した。ペーパーを大量に流してトイレを詰まらせることがあり、家庭ではトイレにペーパーを常設せずトイレに行くときに要求させているという。学校でも周囲の理解を得、その方法を取り入れることにした。この生徒の逃避と思われるトイレの回数は減り、学校での生活自体も落ち着いたものとなった。この生徒の指導計画は、ペーパーの要求が適切にできることにはじまり、教室に設置したペーパーホルダーから適量ペーパーを切り取ってトイレに行くというものに変更された。

フォーマルなアセスメント評価を共同で行うことにより、適切な指導計画の目標が明示できたとともに、インフォーマルな情報を交換することが効果的・効率的に行われ、適切なたてを指導計画に反映できたのではないかと考える。

おわりに

保護者は、子どもと一番長くかかわってきた、そしてこれからもかかわっていく一番の療育者である。また、社会への広がりやの根幹となる関係でもある。子どもと保護者との間に築かれた信頼関係を最大限利用できるような、家庭と学校との連携が望まれる。保護者との連携を進めていく上で、保護者理解ということは重要であり、保護者に対して共感的なかわりが必要である。家庭での取り組みを教師が知り、

保護者自身の心理的な側面に対する支援のあり方や、保護者の家庭での対応の適切だと思われる部分を支援伸ばしていけるような家庭支援も重要な課題だと考える。

保護者が要望する目標の優先課題についても、正確に情報を得ておかなければならない。子どもの遅れた部分が気になり、その部分を伸ばすことを考える保護者は多い。できることの積み重ねが今もつ力を最大限に発揮する自発性につながり、結果として発達を促すという視点を互いに認識して連携を深めていくことが重要になると考える。

共通理解を得るためには、保護者の立場、教師の専門性の両方より、将来をも見通した子どもの課題は何であるかを共有し、今の子どもの豊かさを実現するためにどのような課題に取り組んでいくかなど、学校での教育内容やその意図を保護者に明確にしていく必要があるだろう。その意味で、個別の指導計画は大きな役割を果たす。指導計画をもとに話し合いを繰り返すことは、保護者との信頼関係を築いていくためにも重要になる。

本人はもとより、保護者の「自己肯定感」や学校への「信頼感」にも注目し、さらに連携を深めていきたいと考える。

引用・参考文献

- 1) E.ショプラー／茨木俊夫 著 (1995)「PEP-R 教育診断検査」川島書店
- 2) E.ショプラー編著 田川元康 監訳 (2003)「自閉症への親の支援」黎明書房
- 3) 日本 AAPEP 研究会 (代表 E.ショプラー／茨木俊夫) 編著 (1997)「AAPEP 教育診断検査」川島書店
- 4) 21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2001)「21 世紀の特殊教育の在り方について (最終報告) ～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～」
- 5) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2003)「今後の特別支援教育のあり方について (最終報告)」

本書は、(財)みずほ教育福祉財団の
助成を受けて、刊行したものです。

障害児教育研究論文 —平成16年度—

保護者を含めた自閉症児の共同アセスメント
～「個別の指導計画」に生かして～

平成17年3月 印刷

平成17年3月 発行

編集・発行 (財)障害児教育財団
横須賀市野比5-1-1
国立特殊教育総合研究所内
