

## 知的障害を伴う ASD のある子どもに対する簡易アセスメントに基づいたコミュニケーションと社会性領域に関する指導の工夫

竹田 涼人 教職基盤形成コース 特別支援教育高度化プログラム

キーワード：アセスメント, コミュニケーション, 社会性, 絵カード, 自閉症

### 1. はじめに

ASD 児は適切な対人関係やコミュニケーションをとることの苦手さを指摘されている (APA, 2013)。本事例の対象児もコミュニケーション, 対人関係に難しさがある。今回の ASD 児のコミュニケーション指導はアセスメントの結果を考慮した指導目標のもと, 拡大代替コミュニケーションの絵カードを用いて対象児のコミュニケーション能力の向上を目指す。前原, 萩田, 稲田, 丸本, 村田, 有友, 川本 (2015) は, 自閉症児は視覚情報優位であると述べ, コミュニケーション指導で絵カードを用いることの有効性は今までの研究で証明されている (藤野, 2009)。

筆者は半年間に週 1 回教職大学院の指導教員に絵カードによるコミュニケーションの指導の仕方を教わった。しかし, 学校で実際に指導を行うにあたって, いくつかの課題点が明らかになった。まずは, 子どもの実態把握, 次にそこから, どのような指導を組み立てていくかである。岡野 (2018) は特別支援学校での経験がない教員は「実態把握」「教育課程の編成」「自立活動の指導」その内容をすべて理解し, 実行することは難しいことを述べている。そこで, 本研究では指導の経過を分析し, 筆者のように指導の経験が浅い教員においても指導が可能となるための子どものコミュニケーションと社会性のアセスメントを工夫や課題について検討をしていく。特に, 知的障害を伴う ASD 児へのアセスメントとして作成した簡易アセスメントの有用性と授業実践における工夫に着目して考察する。

本研究の研究 I は, 自閉症児に対して, コミュニケーション領域と社会性領域に関する簡易なアセスメントを作成し, その有効性を検討する。

本研究の研究 II では研究 I で行った, アセスメントを基にした指導の工夫と課題の抽出を行っていく。

### 2. 研究 1 コミュニケーション領域と社会性領域に関する簡易アセスメントの作成

#### 2.1 目的

知的障害と自閉スペクトラム障害のため, 発語がほとんど見られない児童を対象としたコミュニケーション領域と社会性領域の簡易アセスメントの質問項目の作成し, 学校での活用しやすさについて検討する。

#### 2.2 方法

①研究期間：202X 年 4 月～6 月

②研究参加児：C 知的障害特別支援学校小学部 3 年男児（A 児）1 名。知的障害と ASD の診断を受けている。適応行動を測定する Vinland II でアセスメントしたところ、コミュニケーションの領域では、受容言語と表出言語共に 1 歳であり、社会性の領域も 1 歳であった。このアセスメントは支援開始年の 5 月にとったものである。絵カードでの要求の指導は聞きたい音楽のカード 1 枚を選ぶことのみであった。欲しい物があるときはくださいのサインを行っていたが、何が欲しいのか分からないこともあった。

②手続き：コミュニケーションや社会性の指標については発達項目や特別支援学校で公開されている評価領域を参考にし、質問項目の選定を行うとともに、教職大学院の指導教員と共に質問項目を精査した。アセスメントの質問項目の評価は「◎：いつもできる」「○：時々できる」「△：できない」「？：わからない」とした。質問項目について◎が 4 つ連続してついた場合にそこが下限年齢となり、△が 4 つ連続した場合はその 1 個下の年齢が上限の年齢になるようにした。コミュニケーション領域の質問項目は 50 項目で、社会性領域の質問項目は 40 項目であった。

その後、作成した質問項目を用いて、実際に子どものコミュニケーションや社会性について筆者と A 児の担任とでアセスメントを行った。さらに、同じクラスの B 児についても B 児の担任がアセスメントを実施し、その使用感について意見を尋ねた。

## 2.3 結果

簡易アセスメントの質問項目は、例えばコミュニケーション領域で欲しい物を指差す、やめたい、やりたいときに身振りをする、話をしている人の方を向く、言われた身体の部位を指させるなどであった。例えば社会性の領域では、動きを模倣する、親しい人を目で追う、適切な感情を表すなどであった。

A 児と B 児に対して作成した質問項目でアセスメントを行ったところ、時間は 15 分程度であった。教員経験の長い A 児・B 児の担任にアセスメントを実施してもらったところ、質問項目について悩むことなくでき、時間もあまりかからなかったという評価が得られた。さらに、アセスメントの結果から子どもの発達年齢も明らかになり、対象児への接し方や支援の仕方などを考えるきっかけになったとの意見も得た。

## 2.4 考察

この研究では、コミュニケーションと社会性領域の簡易アセスメント表を作ることを試みた。

アセスメントにかかる時間は 15 分程で、比較的短時間で行うことができる。アセスメントの結果から子供の伸びている部分が分かり、授業の目標を決める指標になった。

指導教員と共に質問項目を精査したので、専門知識がなくとも行えるので、筆者のように指導経験が浅い者でもアセスメントを行うことができた。

## 3. 研究 2 アセスメントを基にした個別指導と集団指導の実践

### 3.1 目的

研究1において作成した簡易アセスメントの結果から、コミュニケーション領域と社会性の領域に関連した A 児の個別指導や集団活動を実施し、その指導における工夫と課題について検討する。

### 3.2 方法

①研究期間：202X-1 年 9 月～202X 年 8 月

②研究参加児：研究1で参加した A 児。研究1で作成したアセスメントの結果から、名詞の語彙は増えていることがわかった。表出言語については、普段から要求をサインでするなど A 児の要求言語に関するニーズは高かったため、動詞を増やすことでより要求のコミュニケーションが豊かになることが予想された。受容言語については音声指示のみでは理解が困難で、視覚支援やわかりやすい音声指示などの工夫が必要であることが考えられた。社会性については感情表現を身体接触によって表現し、対人関係ではそばにいる大人との関わりができ、同年代の子どもに少し興味が出始めていることがわかった。

③場所：C 知的障害特別支援学校小学部

④記録方法：個別指導の場面は iPad で録画し、指導の課題を抽出する。そして、個別指導と集団活動の実践が終わった後に授業の振り返りを記述する。

⑤手続き：202X-1 年 9 月から 202X 年 5 月まで担任と実習指導教員と相談し、筆者は個別指導を参観し、集団活動では授業に参加することとした。202X 年 6 月からは簡易アセスメントの結果から A 児の担任と指導目標を決め、個別指導では1回 20分を目安に担任と共に絵カードを用いた要求言語の指導を行った。名詞と動詞を組み合わせた2語文の要求言語の指導とし、よく A 児が日常で用いる頻度が高そうな動詞について担任と筆者で決定した。動詞は A 児が音楽を聴くことが好きであったので「聞きたい」と普遍的な動詞として「やって」を選択した。

指導は PECS のフェイズ4を参考にして行った。カード帳の中にある複数枚ある活動カードを1枚選び、カード帳に貼り、その次にその活動に対応する動詞のカードを選び、活動カードの右側にカード帳に貼り教師に渡す。それから活動を行う。このような形で指導を行った。集団活動では、そばにいる大人とのかかわりが出始めたので、A 児の少し離れた目線の先に立ち、A 児の「やって」という要求を待った。1分間 A 児からの要求がなかった場合、目を合わせることをし、それでも要求がなかった場合は A 児のそばに立つことにした。

### 3.3 結果と考察

#### (1) 個別指導

カード帳に活動カードそして、活動によって「聞きたい」、「やって」という動詞を貼る中で、最初は指差しを行いカード帳に貼っていたが、活動の最後で自発的にカード帳に貼る姿が見られた。本人にとってカード帳の意味が理解できた姿であったと考えられる。最初はカードを直接指導者に渡す姿が多くみられた。「聞きたい」、「やって」この2種類の動詞を使っていたが、この二つの意味を分けて理解しているのかは疑問が残った。

#### (2) 集団活動

A 児は集団活動で個別支援が必要であり、筆者と共に活動する時間が多かった。活動の回を重ねる中で、児童理解が進み筆者がうまく A 児とコミュニケーションを取れるようになった。朝の体操で走るときにコーンをタッチしながら走るように指導したところ、みんなと同じ方向に走ることができた。そして、少し離れた位置にいても、A 児自身が自分のことを探して要求するようになった。筆者を介して、他の児童と一緒に過ごす場面が増え、給食前の空き時間では、自分から他の児童に関わりに行く姿も見られた。

#### 4. 研究の成果と今後の課題

研究1で行ったアセスメントは15分程で子どもの実態を把握することができた。しかし、今回のアセスメントは実態を把握する物であり、指導の指標にはなるが、その先の指導内容はやはり知識と経験が必要になった。アセスメントは手軽に行うことができたが、それを活用するにはある程度の指導経験が必要になってくると考えられる。研究2で行った指導は、筆者に指導経験がないということで、最初の方は活動にぎこちなさがあり、指導が計画通りに行うことができなかった。今回の指導での課題としてはA児の自発的な行動が出るまで、もう少し待つ必要性があった。最初のうちは2種類の動詞を活動によって適切な方を指さしで行ったが、最後の瞬間にA児が自発的にカード帳に貼る場面があり、こちらの指差しもいらなかった支援の可能性があったので、もう少し支援の早さ、必要性を考えていきたい。A児と関わる中で、自発的な行動を待つという事を学んだ。こちらの支援が多すぎると、その分、児童の自発的な行動が減ってしまう可能性があり、支援が少なすぎると活動自体を理解できないまま指導が終わってしまうなど、子どもの今できることを把握することの重要性を学ぶことができた。

#### 文献

American Psychiatric Association (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Arlington. 日本精神神経学会監修, 高橋三郎・大野裕訳 (2014) DSM-5 精神疾患の診断・時計マニュアル. 医学書院.

アンディ・ボンディ, ロリ・フリスト (2020) 「自閉症児と絵カードでコミュニケーション PECS と AAC」

藤野博 (2009) 「AAC と音声言語の促進—PECS (絵カード交換式コミュニケーション・システムを中心として)」

岡野由美子 (2018) 「知的障害のある児童生徒の教育課程と指導法について—新学習指導要領の改訂に焦点を当てて」

前原朝子・萩田みさと・稲田久美子・丸本桜子・村田碧・有友たかね・川本博也 (2015) 「自閉症児に対する視覚支援の1例—歯磨き行動の会得を目指して—」

筑波大学附属特別支援学校 (2019) 「特別支援教育のとおき授業レシピ」