

一般論文

# 特別支援学校における自立活動の授業を通じた自閉症スペクトラム障害（ASD）と知的障害のある児童を対象とした自発的なコミュニケーションの指導と評価について

Teaching and Evaluating Spontaneous Communication through Self-reliance Activities for Elementary Students with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disabilities at a Special Needs School

小山 朱美

KOYAMA Akemi

(和歌山大学大学院教育学研究科  
教職開発専攻 2021 年度修了生)

竹澤 大史

TAKEZAWA Taishi

(和歌山大学大学院教育学研究科  
教職開発専攻)

武田 鉄郎

TAKEDA Tetsuro

(和歌山大学大学院教育学研究科  
教職開発専攻)

受理日 令和 4 年 9 月 15 日

**抄録：**知的障害特別支援学校小学部に在籍する自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorders：ASD）と知的障害のある児童 3 名を対象とし、自立活動の時間の授業を通じた自発的なコミュニケーション力を育むための指導とその評価を行った。また、児童が示す気になる行動とコミュニケーションとの関係性とその変化についても検証を行った。事前アセスメントの結果に基づいて対象児童の教育的ニーズを設定し、自立活動の授業の内容及び方法を計画した。指導後、要求や拒否、体調の変化などを伝えることができたようになった児童、担任教師以外の大人に要求を伝えることができたようになった児童の姿が見られた。気になる行動は、ASD の障害特性である感覚過敏や「こだわり」に関するものが多く、伝わらないことで生じる行動も見られた。自発的なコミュニケーションを育むためには、児童が好む活動や遊びを把握することや要求の機会や場面の設定の工夫が重要である。

**キーワード：**自閉症スペクトラム障害、コミュニケーション、自立活動

## 1. 背景と目的

特別支援学校において ASD のある児童生徒数が増加している。国立特別支援教育総合研究所の 2004 年の調査によると、「自閉症であると医学的診断を受けている」あるいは「自閉症の疑いがある」児童生徒は、小学部で 47.5%、中学部で 40.8%、高等部で 25.2%であった。1986 年の調査では、小学部 29.2%、中学部 28.7%、高等部 22.3%であった。調査結果から小学部、中学部における ASD のある児童生徒の増加が目立つ（国立特別支援教育総合研究所，2005）。

学習指導要領によると、「コミュニケーションとは、人間が意志や感情などを相互に伝えあうこと」（文部科学省，2018）である。コミュニケーションは、他者に自らの要求を伝えることを目的とする要求伝達系と、他者と関わることで自己を目的とする相互伝達系からなる（長崎・小野里，1996）。コミュニケーションの発達支援において、要求伝達系及び相互伝達系のスキルの獲得を支援することが重要である。

ASD のある児童は、言語の表出面及び理解面に苦手さを示し、言語によるコミュニケーションが困難である場合がある（傳田，2017）。特に、ASD のある児童は、表出面のコミュニケーションスキルの獲得に困難を抱えている（門，2006）。ASD のある児童は、要求伝達系のコミュニケーションは、比較的容易であるが、相互伝達系のコミュニケーションに課題をかかえている（長崎・小野里，1996）。従って、ASD のある児童のコミュニケーションスキルの指導においては、要求場面を活用した支援が有効であると考えられる。コミュニケーションに困難を示す子どもや大人への支援のアプローチの一つとして、拡大代替コミュニケーション（Augmentative and Alternative Communication: AAC、以下 AAC とする）がある。AAC に着目した指導方法には、指さしやジェスチャー、手話などを用いた方法や文字盤やキーボードなど簡単な道具を用いる方法、情報通信技術（Information and Communication Technology: ICT）など高度な技術を用いた方法がある。

AACの中で、コミュニケーションの表出面や自発性に着目したスキルの獲得のための指導方法として、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、以下PECSとする)が挙げられる。PECSに関する研究報告では、ASDのある子どもに1年以上継続して実施した場合、5歳以下の幼児の約59%が話しことばのみによるコミュニケーションが可能となり、約30%の幼児がPECSとともに話しことばを使用するようになった(門, 2006)。

ASDのある児童が示す気になる行動はコミュニケーションを図ることが困難なために生じると考えられる。コミュニケーションの理解面での困難は、日課の突然の変更、反復行動の制止、初めての場所や出来事による混乱、説明・指示が理解できない、人に接するためのルールを知らない、人の気持ちを理解できないことなどが挙げられる。コミュニケーションの表現面では、要求や感情を伝える方法が分からず、不適切な方法で伝えようとしたり、うまく要求や感情を伝えることができないことから気になる行動が見られると考えられている(Wing, 1996)。話しことばによるコミュニケーション行動の形成に伴って、気になる行動が減少することも指摘されている(平澤・藤原, 2012)。学習指導要領において、気になる行動は、意志の表出や要求を伝達しようとした行為であることを理解し、より望ましい方法で伝えることができるようにすると表記している(文部科学省, 2018)。

ASDのある児童の特性を考慮した指導の一つのアプローチの一つとして、自立活動があげられる。学習指導要領において、自立活動の目標は、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上または生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」ことである(文部科学省, 2018)。自立活動の指導においては、子どもの認知特性や学習様式などの個々の実態に応じて、創意工夫を行うことが求められる。

全国特別支援学校知的障害教育校長会(2014;2015;2016)によると、「ASDの児童生徒の対応で困っていることは何か」という設問において「個別対応が必要な事」という回答が最も多かった。また、国立特別支援教育研究所(2004)の報告によると、ASDのある児童生徒にとって重要となる指導内容は、小学部から高等部まで「意志の伝達」であった。以上のことから、ASDのある子どものコミュニケーションの発達支援においては、ASDの特性に応じた個別の指導が必要である。しかし、平成28年度の全国特別支援学校校長会の調査では、ASDのある児童生徒に特化した指導を実施した学校は平成28年度で約59.8%であったが、令和元年度では約13.4%に減少している。一人ひとりの実態

に応じた自立活動の指導を充実させていくためには、適切なアセスメントを行うことが重要であるが、コミュニケーションに焦点をあてたアセスメントは少ない。

本研究では、まず、アセスメントを通してASDのある児童のコミュニケーションの課題を把握する。次にアセスメントの結果に基づき、自立活動の時間を中心に自発的なコミュニケーションスキルの獲得のための指導を行う。対象児がコミュニケーションスキルを習得し、コミュニケーション手段や方法、機能がどのように変化するか、また気になる行動について考察する。指導を通して、自発的なコミュニケーションを促進する要因について分析する。

## 2. 方法

### 2.1. 対象児

X県の特別支援学校小学部に在籍し、ASDの診断がある1年生、2年生、3年生の計3名が対象である(以下A児、B児、C児とする)。

### 2.2. 測定

2.2.1. 対象児の学校生活の様子、気になる行動、コミュニケーションに関する指導目標・内容などについて、行動観察、担任への聞き取りとアンケートを実施した。

2.2.2. 乳幼児コミュニケーション発達アセスメント(Assessment Scale of Communication、以下ASCとする)を実施した。ASCは、発達に遅れのある乳幼児のコミュニケーション及び言語の発達について、要求伝達系・相互伝達系・音声言語理解・音声言語表出のスキルを評価する尺度である(長崎・小野里, 1996)。A・B・C児の担任にASCへの記入を依頼した。

2.2.3. 子どもの行動チェックリスト(Achenbach System of Empirically Based Assessment: ASEBA, Teacher's Report Form、以下TRFとする)を実施した。TRFは、内向尺度(ひきこもり、身体的訴え、不安抑うつ)と外向尺度(非行的行動、攻撃的行動)、社会性の問題、思考の問題、注意の領域で構成された、心理社会的な適応・不適応を包括的に評価する尺度である。A・B・C児の担任にTRFへの記入を依頼した。

2.2.4. Vineland-II適応行動尺度(以下Vineland-IIとする)を実施した。Vineland-IIは、適応行動の発達水準を幅広くとらえる尺度である(辻井・伊藤, 2014)。コミュニケーションや生活スキル、社会性などの適応行動を測定する尺度である。A・B・C児の担任にVineland-IIによる聞き取りを行った。

2.2.5. 「自閉症のコミュニケーション指導法、評価・指導手続きと発達の確認」(L・R・ワトソンら, 1995)を参考に作成したコミュニケーションチェックリスト

を実施した。このチェックリストを用いて、行動観察及び担任からの聞き取りを通して、A・B・C児のコミュニケーションの様子を記録した。

**2.2.6. 筆者が作成した行動チェックリストを用いて行動観察及び担任からの聞き取りを通して、A・B・C児が示す気になる行動が起こる前後の様子、その際の教師の対応などを記録した。**

**2.3. 手続き**

事前アセスメントの結果を参考に、指導計画の作成及び指導内容と指導方法を検討した。その後、指導計画に基づき、自立活動の授業を通してA・B・C児へのコミュニケーションの指導を行い、A・B・C児の様子を観察・記録した。全ての授業の終了後、事後アセスメント及び担任へのアンケートを実施し、指導の効果を検証した。

**2.4. 対象児の教育的ニーズ**

A児は、話しことばの指示は、よく理解できているが、スケジュールの変更などが理解できずに、気になる行動が見られることがある。要求場面では、音声言語表出の発達レベルは低いが、相手の言った言葉の語頭を模倣により発声することがある。集中力が途切れやすい。やりたくない活動や見通しが持てない活動はやろうとしないことがある。助けが必要な時、助けを求めることができず、諦めたり、気になる行動を行うことがある。

B児は、話しことばでの簡単な指示は理解できる。PECSを家庭や学校で日常的に使用しており、行きたい場所や欲しいものなどカードで要求を伝えることができる。喃語を発することはあるが、発声は少ない。教師の腕をひっぱったり、クレーンで要求を伝えることも多い。こだわりや感覚過敏が強く、やりたいことを制止されると自傷などの気になる行動が見られる。

C児は、音声言語の理解が高い。身近な物であれば音声、実物名も結びついている。発声は少ないが、教師に注意を向けて欲しい時には、肩を叩くことができる。行きたい方向や欲しいものを指さして伝えることが多い。要求だけでなく気になるものを指さすこともある。簡単なマカトンサインで要求を伝える様子も見られる。

**2.5. 指導のねらい及び内容と方法**

**2.5.1. 指導のねらい** 事前アセスメントの結果を踏まえ、対象児への指導のねらいについて表1にまとめた。その際、それぞれのねらいと学習指導要領の自立活動の領域及び項目を対応させて示した。

**2.5.2. 指導の内容と方法**

A児のコミュニケーションに関する学習は、202X年2月から7月にかけて、主に自立活動の時間（週1時間、計約20時間）、ことばの学習（週1時間、計約20時間）、休憩時間を含む学校生活全般（適宜、計約5時間）を通して行った。自立活動の時間では、簡単なパ

**表1 A児、B児、C児の指導のねらい**

	ねらい	学習指導要領（自立活動）
A児	アイコンタクトで相手を意識して要求を伝える。	人間関係の形成 (1) 他者とのかかわりの基礎に関すること
	主に要求場面での発語を増やす。	コミュニケーション (3) 言語の形成と活用に関すること
	サインやカードなどで思いや要求が伝わる経験を重ねる。	心理的な安定 (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること コミュニケーション (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること
	助けが必要な時、カードやサインで助けを求めることができる。	心理的な安定 (1) 情緒の安定に関すること コミュニケーション (5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること
B児	PECSやその他の方法で要求を伝える場面や相手を拡げる。	人間関係の形成 (1) 他者とのかかわりの基礎に関すること
	拒否したい時や助けが必要な時に、何らかの方法で伝えることができる。	心理的な安定 (1) 情緒の安定に関すること コミュニケーション (5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること
	PECSのカードだけでなく、音声言語やサインを併用して要求を伝える。	コミュニケーション (3) 言語の形成と活用に関すること コミュニケーション (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること
C児	カード・指さし・マカトンサイン等で思いや要求が伝わる経験を重ねる。	心理的な安定 (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること
	様々な方法で要求を伝え、あわせて要求内容と音声言語を結びつけることができる。	コミュニケーション (3) 言語の形成と活用に関すること コミュニケーション (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること
	要求や思いなど伝えることができる場面や伝える相手を拡げる。	人間関係の形成 (1) 他者とのかかわりの基礎に関すること

ズルで丸・三角・四角で構成された図形と同じ図形を作るために必要な形のパズルを指さしやカードで要求する学習や、PECSで好きな絵本を要求したり、「レストランごっこ」を行い、教師や友達に好きなメニューのカードを手渡して注文する学習を行った。また、休憩時間に、ブランコを押してもらいたい時に、要求を伝える学習を担当と連携を図りながら行った。ことばの学習では、指導者としてしっかりとアイコンタクトをとり、指さしや絵カードで欲しい本を要求したり、本を読んでもらいたい意志を伝える学習を行った。

B児のコミュニケーションに関する学習は、202X年4月から6月にかけて、主に自立活動の時間（週1時

間、計約12時間)、ことばの学習(週1時間、計約12時間)、休憩時間を含む学校生活全般(適宜、計約3時間)を通して行った。家庭でも絵カードを用いており、コミュニケーションブックを持ち歩いている。行きたい場所や欲しいものを行きたい場所・欲しいものの絵カードや写真カードと「下さい」の絵カードを順番にボードに貼り、要求を伝える学習を行った。「ままごとごっこ」では、教師からの「〇〇に～を食べさせて」という指示を聞きとり、指示通りの動作を行う学習も行った。

C児のコミュニケーションに関する学習は、202X年5月から12月にかけて、主に自立活動の時間(週1時間、計約28時間)、グループ学習(ことばの学習、週1時間、計約28時間)、休憩時間を含む学校生活全般(適宜、計約8時間)を通して行った。朝の会の時間には、抽出により筆者とコミュニケーション力をつけるための個別学習を数回行った。ことばの学習では、指導者との間に三項関係を築くことをねらいとして指導を行った。サインや数枚のカードを提示し、「〇〇(動物)はどれ?」という質問を聞き該当する絵を指さす学習を行った。その他、給食場面でおかわりをサインで伝えたり、休憩時間に行きたい場所を写真カードを手渡すことで伝える取り組みを行った。朝の会の時間には、筆者と好きな本をカードを手渡して要求したり、固くフタを閉めた透明の入れ物に好きな恐竜の絵本を入れ、「手伝って」のカードを手渡して瓶の蓋を開けることを要求する学習を行った。

### 3. 結果

#### 3.1. 対象児の変化

##### 3.1.1. A児の変化

自立活動の時間では、絵本を見つけると絵本を見た様子であったが学習内容や順番を視覚的に提示することで、落ち着いて活動に取り組むことができた。パズルのピースを要求する時には、ピースを指さす、発声する、「下さい」のサインで示すなどの様々な方法を組み合わせて要求を伝えることができた。シールを枠内に貼る活動などの学習では、手元を見ず、難しかった。カードやサインで要求を伝える時にもアイコンタクトがとれないことが多かった。ブランコを押して欲しいという要求をカードを渡して伝える学習では、最初の何回かはカードを筆者に手渡し、「お(して)」と言って要求を伝えることができた。ある程度、距離を置いたところに立っていてもカードを持ってきて手渡すことができた。しかし、気温が上昇し、暑い日には、水遊びが気になり、ブランコに乗りたくない時にはカードを放り投げたりする時もあった。自立活動の時間以外で、ブランコに乗りたい時に、少し離れたところにいる筆者に「お」と言ってブランコ押して欲しい

という要求を伝えることがあった。見たい絵本をカードを手渡して見たい絵本を要求する学習では、A児は、絵本が好きなこともあり筆者が教室から出たところにおいてもドアを開けて教室から出てカードを手渡すことができた。

ことばの学習では、読んで欲しい絵本のタイトルを指さす、カードを手渡す、サインなどで要求を伝えることができた。同時に抑揚のある喃語で伝える姿がみられた。

##### 3.1.2. B児の変化

B児は、昨年度は、休憩時間に遊びたい道具や過ごしたい場所の写真カードを担当に渡して要求を伝えることができていた。しかし、当初新しい環境に戸惑っていたのか休憩時間でも新しい教室から出たがらず、絵カードをコミュニケーションを図るための道具として使わなくなっていた。絵カードをコミュニケーションブックから外して並べて遊んだり、カードを指さし担任にカードの平仮名を読んでと要求したりしていた。教室内で絵カードを使うことは減っていたが、ホワイトボードに好きな絵を描いてもらいたい時には、担任にボードマーカーを持っていき、ホワイトボードを指さすなど要求を伝えることはできていた。

ことばの学習では、欲しい課題があると絵カードを使って伝えることができた。しかし、ブランコがあると思うように要求を伝えることが難しい時もあった。「ままごとごっこ」では、意欲的に取り組み、教師の「〇〇に～を食べさせて」という指示をよく聞きその通りに行動することができた。要求を伝えたい気持ちが強いときには、教師を呼んだり、引っ張ったりすることもあった。

##### 3.1.3. C児の変化

C児は、給食時におかわりが欲しい時には、おかわりが欲しいおかずのお皿を差し出したり、サインで「下さい」を表現していた。また、休憩時間には、遊びに行きたい場所の写真カードを指さしたり、図鑑で名前を言って欲しい生き物の写真を指さしていた。固く蓋を閉めた瓶の中に好きな恐竜のカードを入れたものと「手伝って」のカードを手渡すと初めは、瓶の蓋を開けることができないと分かったと瓶ごと机から払い落としていたが、「手伝って」のカードを手渡すように身体プロンプトを行うと、カードを手渡し、瓶の蓋を開けてもらい好きな恐竜のカードを手に入れることができるようになった。

### 3.2. 事後アセスメントの結果

#### 3.2.1. ASCの結果

図1にA児の結果を示す。指導前の測定結果と比較して、要求伝達系は1カ月、相互伝達系は3カ月、音声言語理解は4カ月、音声言語表出は3カ月相当年齢が上昇した。特に、音声言語理解の発達年齢の上昇は

大きい。音声言語表出の項目についても、3カ月であるが、相当年齢の上昇が見られた。

図2にB児の結果を示す。指導前の測定結果と比較して、要求伝達系は2カ月、音声言語理解は6カ月相当年齢が上昇した。相互伝達系と音声言語表出は共に相当年齢に変化がなかった。

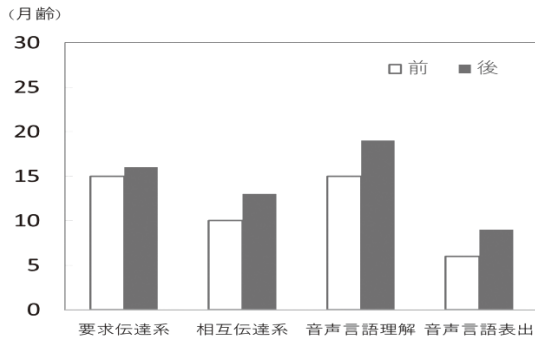


図1. ASCの結果 (A児)

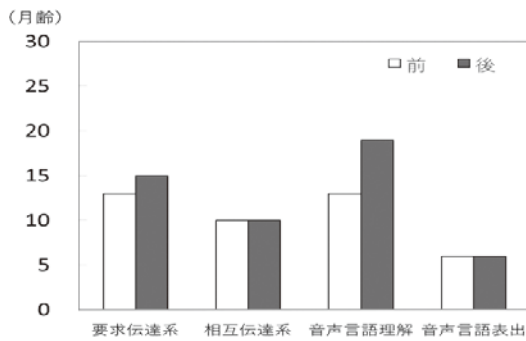


図2. ASCの結果 (B児)

図3にC児の結果を示す。指導前の測定結果と比較して、要求伝達系については2カ月相当年齢が上昇したが、音声言語理解の相当年齢は変化が見られず、相互伝達系は2カ月、音声言語表出は1カ月相当年齢に下降が見られた。

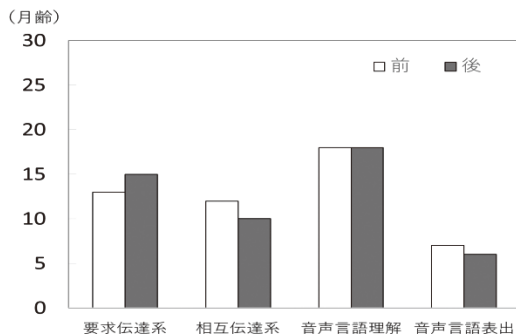


図3. ASCの結果 (C児)

### 3.2.2. TRFの結果

図4にA児の結果を示す。指導前の測定結果と比較して、「ひきこもり」「身体的訴え」「思考の問題」「攻

撃的行動」領域のT得点が上昇した。特に、「思考の問題」の項目のT得点の数値の上昇が大きく、境界域となった。「内向的尺度」「外向的尺度」においてもT得点が上昇した。

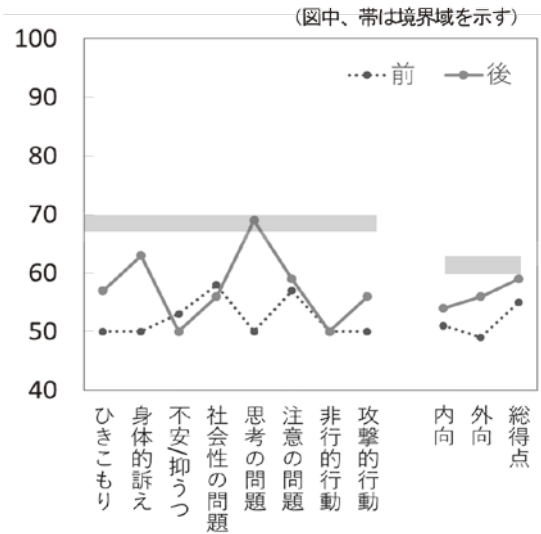


図4. TRFの結果 (A児)

図5にB児の結果を示す。「ひきこもり」「身体的訴え」「社会性の問題」「思考の問題」「非行的行動」の領域のT得点には変化がみられなかった。「不安/抑うつ」「注意の問題」「攻撃的行動」の項目のT得点の下降が見られた。また、「内向的尺度」「外向的尺度」「総得点」のT得点は、境界域から正常域となった。

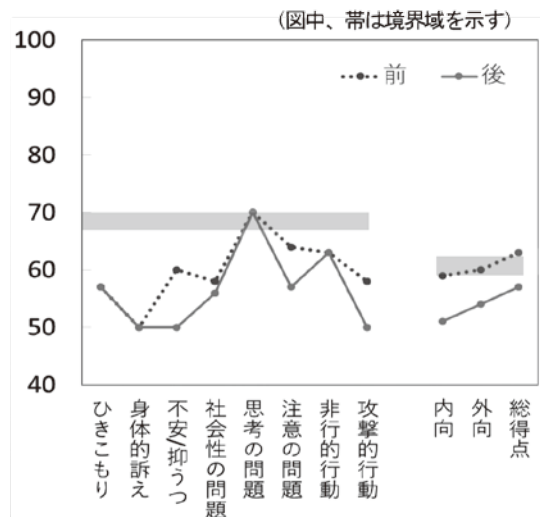


図5. TRFの結果 (B児)

図6にC児の結果を示す。指導前の測定結果と比較して、「身体的訴え」「不安/抑うつ」の領域のT得点が上昇した。「ひきこもり」「注意の問題」「攻撃的行動」の項目のT得点は下降した。「外向的尺度」「総得点」のT得点は、境界域から正常域となった。「社会

性的問題」「思考の問題」「非行的行動」の領域のT得点には変化がみられなかった。

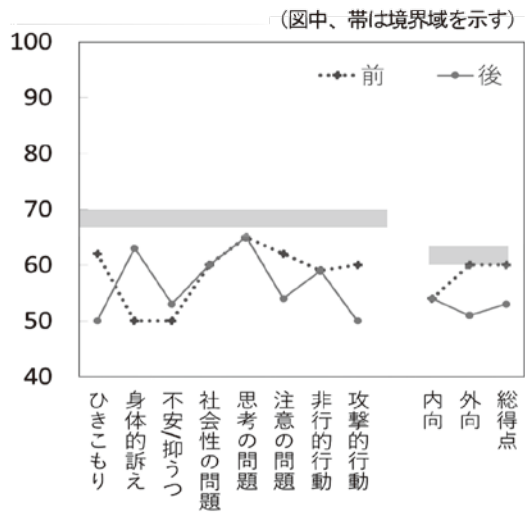


図6. TRFの結果 (C児)

### 3.2.3. コミュニケーションチェックリストの結果

指導前と比較して、A児は、要求の内容を様々な方法で伝えることができるようになった。また、指導前は「拒否」を「寝転がる」などの行動で伝えようとしていたが、指導後は発声やジェスチャーで伝える回数が増えた。また要求をジェスチャーやカードで伝える際、発声を伴う回数が増えた。

B児は、指導後はカードでコミュニケーションをとる回数が減少した。しかし、クレーンやジェスチャーで要求を伝えようとする回数は増加した。また、関わってほしくない時には、ジェスチャーで「拒否」を示すことができた。また、教師の手をB児のお腹に当ててクレーンにより体調が優れないことを伝えることができた。

C児は、給食時のおかわりやエプロンを着ける時にジェスチャーで援助を求めると、要求の回数が増加した。また、指導前はカードで要求を伝えようとすることはなかったが、指導後には、休憩時間に過ごす場所の写真を担任に手渡して伝えるなどカードで意思を伝える姿がみられた。

### 3.2.4. 行動チェックリストの結果

A児は、予定カードを変更したり、決まった座席に座りたがるなど、変更が苦手であるために気になる行動を示すことが分かった。また、発表会の衣装を着けたがらなったり、裸足になりたがるなど感覚過敏から気になる行動が見られることもあった。着替えの際に、教師に手伝ってもらいたい思いから、気になる行動が見られることもあった。

B児は、泡石鹸を大量に使用したり、シャワーで遊んだり感覚刺激を得るために気になる行動をしてしまうことがあった。また、水筒のお茶を飲み干したり、同じトイレに行こうとするなど、こだわり行動もみら

れた。指導後は、教室で排尿をするなど「注目してほしい」という気持ちから気になる行動を示すこともあった。

C児は、「注目してほしい」という気持ちから突然走りだすことがあった。お弁当を開けることができずにお弁当箱を投げたり、帰り際、外で遊びたいという要求を伝えたくて寝転んだり、要求が伝えられず気になる行動を示すこともあった。

### 3.2.5. 担任へのアンケートの結果

A児の自発的なコミュニケーションの機会が増加した。例えば、ブランコを押してもらいたいが近くに担任教師がいなかった場合には、近くにいる教師にジェスチャーや発声でブランコを押して欲しいという要求を伝えたり、教室まで担任教師を自ら呼びに行くなど、般化もみられた。ジェスチャーやカードに加えて、発声により要求を伝える様子も見られた。A児の気になる行動は、主に感覚過敏や情緒に安定を図るためや甘えたいという気持ちから生じることが多いことが分かった。

B児の自発的なコミュニケーションの機会についても増加する傾向がみられた。要求のコミュニケーションが多いが、ジェスチャーにより拒否を伝えることができるようになった。担任の教師以外にもPECSで要求を伝えることができた。手元に日常使用しているPECSが無い場合でも手元にある写真カードを使用してトイレに行きたいことを伝えるなど伝えたいという意欲が高まっている。B児の気になる行動は、主にルーティンへのこだわりや、情緒の安定を図るために生じていることが分かった。

C児については、わずかだが自発的なコミュニケーションの機会が増加した。相手が自分の方を向いていなくても、腕をひっぱったり、トントンと叩いたり、伝えたいという気持ちが表れていた。コミュニケーションの相手は大人だけでなく、友達の手をひっぱって遊びに誘ったりすることもあった。カードで休憩時間に行きたい場所を伝えるなど、カードで要求を伝える機会も増えた。C児は、定時排尿であるが、授業中トイレに行きたいことを教師の腕をひっぱり伝えることができた。C児の気になる行動は、自分の要求や気持ちをうまく伝えることができない際に起こりやすいことが分かった。

## 4. 考察

### 4.1. 対象児の様子

#### 4.1.1. A児の様子

事前、事後アセスメント結果の比較において、ASCの要求伝達系、相互伝達系、音声言語理解、言語表出のすべての領域で発達年齢の上昇が見られた。4つの領域がバランスよく発達し、特に相互伝達系と音声言

語理解と言語表出の領域の発達年齢が上昇していた。音声言語理解の発達年齢の上昇が、相互伝達系と言語表出の発達年齢の上昇につながったと考えられる。

TRFの事後アセスメントの結果では、「ひきこもり」「身体的訴え」「思考の問題」「攻撃的行動」の項目のT得点の数値の上昇が見られた。特に、「思考の問題」の項目のT得点の数値の上昇が大きく、境界域となった。「内向的尺度」「外向的尺度」も項目のT得点の上昇も見られた。「思考の問題」は、「こだわり」行動など障害の特性と関係していると考えられるが、「こだわり」行動を制止されることが「攻撃的行動」の増加につながっている可能性もあるので、見守る姿勢も重要である。

コミュニケーションチェックリストの結果から、要求の機能に関する行動が多く、指さしやクレーン行動など様々な方法で要求を伝えることができるようになったことが分かる。要求だけでなく拒否も話しことばとジェスチャーで伝えることができるようになった。

行動チェックリストでは、指導前は、スケジュールの変更が受け入れられず気になる行動が見られたが、指導後は、授業中、靴と靴下を脱いでしまう感覚過敏やバスで同じ座席に座りたいなどの気になる行動が見られるようになった。ASCの結果から言語理解の発達年齢が上昇しているため、スケジュールの変更など受け入れられるようになり、またスケジュールの見通しが持てないことで生じる気になる行動が見られなくなったと考えられる。

行動観察の結果、指導前は、A児がブランコで遊ぶ時、周りに担任教師がいないと止まっているブランコにじっと座っていることが多かった。担任教師は、A児の意志を推測して、A児からの要求がないにもかかわらずブランコを押す様子が見られた。

事後アセスメントにおける担任のアンケートによると、休憩時間に、A児がブランコを押してもらいたい時、周りに誰もいない時には、自分で相手に近づいてカードやジェスチャーで要求を伝えたり、担任教師以外にもカードを手渡して要求を伝えることができるようになった。この変化の要因の一つとして、A児がカードで要求を伝えたい時、コミュニケーションの相手である筆者が距離をとったり、他の教師にコミュニケーション相手となってもらうなど、様々な状況で指導を行ったこと挙げられる。

指導後には、A児が、ジェスチャーやカードで要求を伝える際、「あ」「お」などの発声も見られるようになった。カードやジェスチャーで要求を伝える場面でも、教師が、話しことばを添えて要求に応えるということを大切にしてA児と接してきたことが上記の変化の要因の一つとして挙げられる。話しことばのみで要求することを重視するのではなく、教師は要求場面

では、その都度話しことばで返していくことも大切である。

指導前、A児は、カード等で要求を伝える時に、アイコンタクトが取りづらかった。また、カードを手渡す相手を意識せずに放り投げてしまうこともあった。このため自立活動の時間においては、しっかりとアイコンタクトをとり、確実にカードを相手に手渡すということを大切に指導した。このように自立活動の時間を通して、カードを手渡したり、またはジェスチャー等で要求を伝えるとブランコを押してもらえするという経験を重ねた。自立活動の時間に「要求を伝えることができた」という成功体験を重ねることで休憩時間においても自信を持って自発的に要求を伝えることができたのではないだろうか。

#### 4.1.2. B児の様子

事後アセスメントの結果、ASCの要求伝達系、音声言語理解の発達年齢が上昇したが、相互伝達系、音声言語表出の発達年齢には変化が見られなかった。音声言語理解の発達年齢の上昇については、ことばの学習で「ままごとごっこ」を行い、「〇〇さんに～してあげて」などの話しことばでの指示どおりの活動を行った学習の成果であると考えられる。

事後アセスメントのTRFの結果においても、「思考の問題」は、変わらず境界域であった。「不安/抑うつ」「注意の問題」「攻撃的行動」の項目のT得点の下降が見られた。また、「内向的尺度」「外向的尺度」「総得点」の項目のT得点にも下降が見られ、境界域から正常域となった。

コミュニケーションチェックリストの結果から、指導後、絵カードによる要求は少し減ったが、代わってクレーン行動やジェスチャーで要求を伝える回数が増えた。また、拒否をジェスチャーで伝えることができるようになった。他にも体調が優れない時、気になる体の部位に担任教師の手をあてがうなど体調の変化を伝えられるようになった。拒否や体調の変化を伝えられたことで、TRFの「不安/抑うつ」や「攻撃的行動」などが変化し、心理的に安定してきたのではないかと推測できる。

行動チェックリストでは、指導前と同様、水遊びや泡遊びなどの感覚過敏やこだわり行動のような気になる行動が見られた。B児自身に注意を向けてもらいたいという思いから教室内で排尿をしたりすることがあった。他者への関心が深まり、関わりを求めることが気になる行動の変化につながったと考えられる。

担任のアンケートから、授業中にトイレに行きたい時、手元に日常使用しているトイレのカードが無くても、トイレの写真を校外学習のしおりから探し出して指さすなど、伝えるための方法の拡がりとしてB児のコミュニケーションへの意欲の高さが伺える。

新学年になり担任教師や教室など環境が変わり、当

初は、今まで使用していたカードで要求を伝えることが減ってきていた。また、カードを並べて指さしたり、コミュニケーションの手段として使用していなかった。指導期間中、B児は、担任教師にホワイトボードにお気に入りのキャラクターを描いてもらいたい様子でマーカーを担任教師に渡しに行きホワイトボードを指さしていた。担任教師は、「(キャラクターの名前)描くの?」と問いかけB児の要求に丁寧に応えていた。カードは使用していなかったが、B児はジェスチャーや指さしで要求を伝え、要求が満たされるという経験を積み重ねていた。このことが、担任教師との信頼関係を築くことになり、拒否を伝えたり、安心して意思を伝えたりすることができるようになったと考えられる。

#### 4.1.3. C児の様子

ASCの結果では、要求伝達系の発達年齢が2カ月相当上昇したが、音声言語理解の発達年齢には変化が見られず、相互伝達系の発達年齢は、2カ月、音声言語表出の発達年齢は1カ月の下降が見られた。C児のコミュニケーションの発達について、要求伝達系と音声言語理解の得意さ、強みがあると思われる。

TRFの結果では、「身体的訴え」「不安/抑うつ」の項目のT得点の上昇が見られた。「ひきこもり」「注意の問題」「攻撃的行動」の項目のT得点は下降していた。「外向的尺度」「総得点」の項目のT得点も下降が見られ、境界域から正常域となった。このことから、C児が、自分の思いや要求を抱え込むことなく、他者に伝えることができるような指導が重要であると考えられる。

コミュニケーションチェックリストの結果から、要求の機能に関する行動が多く観察された。指導前はカードによって、要求を伝えることは、ほとんどなかったが、指導後は、カードを担任教師に渡して、休憩時間に過ごす場所を伝えることができるようになった。休憩時間で過ごす場所や遊びたい道具などのカードをC児の手元に置いておくなど要求を伝える場面の設定を心がけた。カードにより、要求を確実に伝えることができるようになったことが、TRFの「攻撃的行動」の改善や、心理的な安定につながったと考えられる。

C児は、担任の肩を軽く叩いたり、手を引っ張るなどして要求を伝えたが、担任がC児の要求に対し丁寧に対応したことがC児の成功体験につながったと考えられる。担任のアンケートでは、以前はC児をトイレへ定時指導していたが、授業中、担任教師にトイレに行きたいという要求を伝えて成功したというような成功体験を重ねることで、自発的に要求を伝える場面が増え、また伝わらないことで生じる気になる行動が減少してくるのではないかと考えられる。

#### 4.2. アセスメントを通した教育的ニーズの把握と指導の評価

本研究では、事前アセスメントを通して、児童の実

態や教育的ニーズを把握し、具体的な指導内容や指導方法を計画することができた。担任や保護者からの聞きとりに加え、アセスメントを行うことでより客観的に児童の実態を把握することができた。事後アセスメントでは、児童の成長した姿、教育的ニーズに対してどのような指導方法や内容が必要かを探ることができた。自立活動の個別の指導計画の作成に当たってはこのPDCAサイクルの考え方が非常に重要であり、より客観的に児童の実態や指導の効果や課題を明確にするためにも、アセスメントは重要な役割を果たす。

#### 4.3. 自発的なコミュニケーションに焦点をあてた指導

対象児が自発的にコミュニケーションを行う際、給食のおかわりが欲しい時や休憩時間に行きたい場所や欲しい遊び道具を伝える時、ブランコを押してもらいたい時など要求場面が多かった。A児は、休憩時間は、ブランコで遊ぶことを好んだが、夏場暑くなるとブランコよりも水遊びをすることが増えてきた。暑くなる前は、「ブランコを押して欲しい」という要求を伝えることができたが、暑くなってからはブランコを押して欲しいという要求を伝えてくることが少なくなった。このことから、自発的なコミュニケーションや意欲を育む指導を行うときには、児童の好きな活動や遊びなどを保護者からの聞き取りや観察によって把握することが大切であると考えられる。

実際の現場では、教師が児童の要求内容を推測し、先回りして要求を充足してしまうこともよく見られる。要求を伝える方法は、ジェスチャー、カード、音声(喃語)など対象児童によって異なり、また、要求場面によって伝える方法が異なっていた。このことから、児童が、どのような場面や方法で要求を伝えようとしているかをきめ細かく観察し、教師は児童が要求を伝えるまで待ち、どんな些細な要求も見逃さないことを忘れてはならない。要求を伝えることができたという達成感に加え、要求を受け入れてくれたという教師への信頼感が自発的なコミュニケーション意欲を育むと考えられる。

#### 4.4. 自立活動を通した個別指導

ASDのある児童のコミュニケーションに関する実態や教育的ニーズや課題は多様で、一人ひとりの自立活動の指導内容や指導方法も異なる。このため、児童の実態を把握するためにアセスメントを行うことが重要であると考えられる。本研究では、アセスメントを基に教育的ニーズや課題を把握し、自立活動の時間におけるねらいや指導内容を設定した。アセスメントにより、客観的に一人ひとりの実態やねらい、教育的ニーズが把握することができた。

自立活動についての個別の指導計画は、個別指導を想定して作成されるが、内容によっては集団で行うことも重要である。また、自立活動の内容は学校の教育活動全体を通して行われる。個別指導のコミュニケー



ションの指導では、コミュニケーションの相手や状況などが固定化してしまう可能性がある。ASDのある児童は、同じ経験を繰り返して行くとパターン化してしまう傾向がある。同じ状況でのコミュニケーションをとることができたとしても異なる状況で同じようにコミュニケーション活動ができるとは限らない。このため様々な環境でより多くの人と学校の教育活動全体の場でコミュニケーションをとることのできる学習環境を設定することも重要である。

自立活動のコミュニケーションの指導を個別学習で行うことで、一人ひとりの興味や関心に応じた教材が使用でき、学習環境の設定などきめ細かな配慮ができると考える。

#### 4.5. 気になる行動とコミュニケーションの機能について

対象児が示す気になる行動は、裸足になることを好んだり、水遊びなどの感覚過敏や自動車と同じ席に座りたいなどの「こだわり」など ASD の特性から生じると考えられるものが多かった。「こだわり」は、精神面の安定に関わることもあるため、むやみに禁止や制止をするのではなく、危険がなく、他の人に迷惑をかける限り見守ることも大切である。

しかし、気になる行動の中には、自分の要求や思いをうまく伝えることができなくて生じる場合もある。そのような場合には、児童が何を伝えたいのか、どういった方法であれば伝えることができるのかを考えて、指導計画を作成する必要があると考えられる。

## 5. まとめ

本研究では、知的障害特別支援学校小学部に在籍する自閉症スペクトラム障害（ASD）と知的障害のある児童を対象とし、自立活動の時間の授業を通じた自発的なコミュニケーション力を育むための指導とその評価を行った。また、児童が示す気になる行動とコミュニケーションとの関係性とその変化についても検証を行った。事前アセスメントの結果に基づいて、対象児童の教育的ニーズを設定し、自立活動の授業における個別の指導計画を作成した。指導後、事後アセスメントを行い、指導の効果を検証した。その結果、対象児は要求に加え、拒否や体調の変化を伝えることができるようになった。また、要求を伝える相手や伝える方法において拡がりが見られた。①事前アセスメントの客観的な結果に基づいて個別の指導計画を作成したこと、②自立活動の時間でのコミュニケーション指導を様々な状況で行ったこと、③児童が「伝える」、「伝わった」という経験を重ねることで、教師との信頼関係を深めることができたことなどが対象児の変化の要因として挙げられる。気になる行動は、ASD の障害の特性である感覚過敏や「こだわり」との関係で生じること

があるが、本研究では、伝えることができずに生じる行動も見られた。児童の自発的なコミュニケーションを育むためには、児童の好む活動や遊びなどを把握するとともに、要求の機会や場面設定の工夫が重要である。

ASD 及び知的障害のある児童のコミュニケーションの指導に関する課題を以下に挙げる。まずは、個別学習を行う際の体制づくりが重要である。自立活動の指導は、個別学習が望ましいとされているが、児童数に対して教師の数が少ないために、個別学習が困難な場合がある。個別学習であっても一人の教師が対応する児童数が多くなってしまい小集団での学習形態になってしまうこともある。A 児が、自立活動で取り組んだ「レストランごっこ」では、小集団での学習を行うことで、友達とお客さんと店員さんの役になり、注文し合ったりできるよさもある。しかし、コミュニケーションの指導に関する個別の指導計画のねらいや教育的ニーズを達成するためには、個別学習の時間の確保も重要である。コミュニケーションの個別指導については、自立活動の時間の指導だけでなく、学校生活全体を通して個別学習が可能な時間に指導を行うなど柔軟な対応が求められる。

次に、コミュニケーションに焦点をあてたアセスメントが少ないことが課題として挙げられる。本研究では、ASC や Vineland- II といったアセスメントツールを使用した。ASD のある児童は、コミュニケーションに課題がある場合が多く、自立活動を通じたコミュニケーションに関する指導は重要である。このため、個別の指導計画の作成や実施において、コミュニケーションに焦点をあてたアセスメントツールの実践での活用が望まれる。

最後に、ASD のある児童における自発的なコミュニケーションと意欲を促すためには、児童の実態や教育的ニーズ、指導方法や内容などについて教師間で共通理解を図ることが重要である。また、校内支援や研修を通して、教師がコミュニケーションの指導に関しての専門的な技能や知識を高めることも重要である。

#### 付記

本稿は、小山（2022）の内容を編集・構成し、加筆・修正したものである。

#### 引用・参考文献

- ・小山朱美（2022）、自閉症スペクトラム障害（ASD）と知的障害のある児童を対象とした自発的なコミュニケーションの指導について－特別支援学校における自立活動の授業を通して、和歌山大学大学院教育学研究科教職開発専攻 2021 年度修了研究報告書。
- ・高橋三郎・大野裕（監訳）（2014）、DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル、医学医院。

- ・Wing(1996)、The autistic spectrum. A guide for parents and professionals. 久保絃章・佐々木正美・清水康夫監訳。自閉症スペクトル、親と専門家のためのガイドブック、東京書籍。
- ・Sparrow,S.S.,Cicchetti,D.V. & Balla,D.A. (原著) (2014)、Vineland Adaptive Behavior Scales Second Edition. 黒田美保・伊藤大幸・萩原拓・染木文緒 (日本版作成)。辻井正次・村上隆 (日本版監修)。Vineland- II 適応行動尺度、日本文化化学社。
- ・西村崇宏・柳澤亜希子・村井敬太郎・李熙馥 (2017)、特別支援学校 (知的障害) における自閉症のある幼児児童生徒の在籍状況と自閉症教育の取り組み - 8 校の特別支援学校 (知的障害) への聞き取り調査の結果から、国立特別支援教育総合研究所ジャーナル 第 6 号、24-32。
- ・全国特別支援学校知的障害教育校長会 情報交換資料 (2014;2015;2016) (<https://zentokucho.jp/titeki-report-rikoukan/> 閲覧日 2021.10.8.)
- ・L・R・ワトソン 佐々木正美・青山均監訳 (1995)、自閉症のコミュニケーション指導法 評価・指導手続きと発達の確認、岩崎学術出版社。
- ・融道男・中根允文・小見山実・岡崎祐士・大久保喜朗 (監訳) (2005)、ICD-10 精神および行動の障害新訂版、医学書院。
- ・文部科学省 (2018)、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部)
- ・長崎勤・小野里美帆 (1996)、コミュニケーションの発達と指導プログラム - 発達に遅れをもつ乳幼児のために -、日本文化科学社。
- ・やまだようこ (1987)、ことばの前のことば、新曜社。
- ・門眞一郎 (2006)、自閉症スペクトラムの人への支援の基本 - コミュニケーションスキルの発達促進、医学のあゆみ 217 (10)、973-978。
- ・傳田健三 (2017)、自閉症スペクトラム症 (ASD) の特性理解、心身医学、57 巻 1 号、19-26。
- ・小林久範・平澤紀子・沖中紀男 (2013)、特別支援学校における自閉症児に対する要求言語行動の指導機会に関する検討 - 行動連鎖が確立した活動における教師の支援の見直しから -、特殊教育学研究、50 (5)、429-439。
- ・門眞一郎 (2010)、自閉症スペクトラムにみられる「視覚優位」、精神科治療学 25 (12)、1619-1626。
- ・藤田雄大・諏訪利明・小田切早苗 (2019)、重度知的障害を伴う無言語の ASD 児のコミュニケーション般化のプロセス、川崎医療福祉学会誌、Vol.29 No.1、35-44。
- ・松田浩一郎 (2020)、問題行動を呈する自閉スペクトラム症児に対する適切なコミュニケーション行動の形成、心理社会的支援研究 第 11 集、93-105。
- ・藤原加奈江 (2010)、自閉症スペクトラムのコミュニケーション障害、音声言語医学、51 巻 3 号、252-256。
- ・意東純子・池尻和良・小川巖・原広治 (2016)、知的障がい特別支援学校における ASD 児の表出性コミュニケーション指導 - 自立と社会参加を目指した教育内容の検討 -、学校教育実践研究、第 2 巻、99-109。