

知的障害のある特別支援学校小学部児童に対する
ASIST 学校適応スキルプロフィールに基づいた支援

宮野 雄太¹ 清野 千鶴¹ 徳永 亜希雄²

1 横浜国立大学教育学部附属特別支援学校 2 横浜国立大学教育学部

**Supports based on “Adaptive Skills profile of students: Information for School-teachers and Trainers”
for Students with Intellectual Disabilities at the Elementary Department of a Special School**

Yuta MIYANO¹ Chizuru SEINO¹ Akio TOKUNAGA²

1 Special Needs Education School, Faculty of Education, Yokohama National University

2 Faculty of Education, Yokohama National University

要 旨

本研究の目的は、知的障害のある子どもを対象に、特別支援学校の学級担任が「ASIST 学校適応スキルプロフィール；ASIST」の結果に基づいて支援を行い、学級担任が ASIST を用いる効果、課題、工夫点を明らかにすることであった。研究期間は、X 年 4 月～9 月のおよそ 6 か月間であった。研究参加者は、知的障害のある小学部 5 年・6 年の児童 6 名であった。学級担任による ASIST に基づいた支援の結果、参加者 6 名に効果的な支援を行うことができた。また、学級担任の協議では、ASIST に基づいた取り組みの良いところ 6 点、課題 5 点が指摘された。これらの結果に基づき、知的障害のある児童に特別支援学校の学級担任が ASIST を用いる効果として「学級担任の見立てを見直すことができること」「時間をかけずに児童のプロフィールを得られること」「自立活動の課題設定の妥当性が高まること」を指摘した。課題として、「適応スキルの獲得状況が 4 歳以下相当になった場合、適応スキルの把握が困難になること」「特別支援学校に在籍する児童において B 尺度の解釈が難しいこと」を指摘した。さらに、工夫点として「学級プロフィールを作成すること」「学級担任が協働して支援方針を作成すること」「支援手続きを学習指導略案への反映させること」を指摘した。

Abstract

The purpose of this study is to clarify effects, issues, and ingenuity of using ASIST by the classroom teacher at the special needs education school providing support to students with intellectual disabilities. The study period was approximately 6 months from April to September on X year. The study participants were 6 students with intellectual disabilities in the 5th and 6th grades of elementary department. As a result of the ASIST-based supports provided by the classroom teacher, effective supports to all participants were conducted. In addition, in the discussions with the classroom teacher, 6 effects and 5 issues were pointed out. Based on these results, as the effects of using ASIST by the classroom teachers, "to review teacher's understanding their students", "to obtain a child's profile in a short time" and "to increase validity of the task" were pointed out. As issues, "difficulty in analyzing their adaptive skills, when developmental stages of adaptive skills are equivalent to 4 years old or younger" and "difficulty in interpreting the B scale in students at special needs education schools" were pointed out. Furthermore, as ingenuity, "creating a Lesson group profile", "collaborating to create a support plan among class teachers", and "describing the supports procedure on the Lesson Plan Sheet" were pointed out.

I. 問題と目的

知的障害のある子どもに効果的な指導と支援を行うには、的確な子どもの実態把握が重要である。教員による実態把握の質を高める手段として、検査ツールの使用がある。その組織独自のチェックリスト等ではなく、検査ツールを用いることで、より信頼性のある実態把握が可能となる（特定非営利活動法人アスペ・エルデの会, 2012）。知的障害を対象にした一般的な検査ツールとして、WISC-IV知能検査と Vineland-II適応行動尺度がある。WISC-IV知能検査は認知機能、Vineland-II適応行動尺度は適応スキルを把握するものであり、知的障害の診断基準に合い、これら 2 つの検査ツールが国際的にもよく使われる（萩原, 2021）。しかしながら、これらの検査ツールは、実施にあたって心理検査の専門性が必要であり、学校教員が容易に行えるものではない。これらの検査が必要であれば、学校教員が行うよりも、心理士などと連携することの方が望ましい。一方で、特別支援学校の教員による子どもの実態把握においても、検査ツールを用いることができれば、日常の観察では見落としがあるようなものを捉えられたり、教員個人の主観的なバイアスを避けたりすることができるはずである。

そこで、特別支援学校の教員が評定できる検査として、「ASIST 学校適応スキルプロフィール（橋本・熊谷・大伴・林・菅野, 2014）」に着目した。ASIST 学校適応スキルプロフィール（Adaptive Skills profile of students: Information for School-teachers and Trainers ; ASIST）（以後、ASIST）は、学校における適応状況を把握するための評定尺度である。評定は、学校生活の観察に基づいて行う。学校への適応状況は、適応スキルを把握する A 尺度と、特別な支援のニーズを把握する B 尺度に分けて評価する。A 尺度は 5 領域 100 項目で構成され、適応スキルの獲得レベルを到達学年（AG）と到達指数（AQ）で示す。この 5 領域を国際生活機能分類（International Classification of Functioning, Disability and Health ; ICF）の「活動」と「参加」に関連付けて分類すると、個人活動スキル群として「生活習慣」「手先の巧緻性」「言語表現」、集団参加スキル群として「社会性」「行動コントロール」といった計 2 群 5 領域で構造的に適応スキルを捉えられる。また、適応スキルの総合的指標として、「総合獲得レベル」を示す。B 尺度は 10 領域 50 項目で構成され、支援レベルを「通常対応」「要配慮」「要支援」で示す。この 10 領域を ICF の「活動」と「参加」に関連付けて分類すると、個人活動サポート因子として「学習」「意欲」「身体性・運動」「集中力」、集団参加サポート因子として「こだわり」「感覚の過敏さ」「話し言葉」「ひとりの世界・興味関心の偏り」「多動性・衝動性」「心気的な訴え・不調」でニーズを捉えることができる。また、10 領域を学校生活における支援ニーズに関連付けて分類すると、学習面として「学習」「意欲」「身体性・運動」、生活面として「集中力」「こだわり」「感覚の過敏さ」、対人関係面として「話し言葉」「ひとりの世界・興味関心の偏り」、行動情緒面として「多動性・衝動性」「心気的な訴え・不調」でニーズを捉えることも可能となっている。そして、総合評価として、総合的なニーズを示す。

本研究では、知的障害のある子どもを対象に学級担任が ASIST の結果に基づいて支援を行い、特別支援学校の学級担任が ASIST を用いる効果、課題、工夫点を明らかにすることを目的として行った。

II. 方法

1. 研究参加者

研究参加者は、知的障害を対象にした特別支援学校の同じ1つの学級に在籍する、参加者Aから参加者Fまでの小学部児童6名であった。学年の内訳は、5年生児童が2名、6年生児童が4名であった。性別の内訳は、女子児童が2名、男子児童が4名であった。研究開始時の知的障害の程度は、所持している療育手帳にもとづく軽度が5名、重度が1名であった。参加者は、お互いに言葉でやりとりをすることが多かった。学習場面では、学級担任の言葉かけで着席することができた。衣服の着脱は、ほぼ自立しており、学級担任の支援や見守りは部分的に行うだけでよかった。休み時間は、教室にあるトランプやボードゲームで遊ぶことが多かった。ただし、遊びに熱中したり、遊ぶ中で言い争いになったりしたときに、身体距離が近くなったり、相手の身体を押したり引っ張ったりすることがあった。また、相手の行動の意図を推し量ることができず、強く非難してしまうこともあった。次に、参加者の学校での様子を個別に示す。

参加者Aは、流暢に話をすることができた。相手の言動の意図を推し量るのに支援が必要であった。初めての場所や活動内容に対して不安を感じることもあり、休み時間は個人で取り組む遊びや活動を行うことが多かった。また、10人以上の規模で取り組む活動で、イヤーマフを必要とすることがあった。

参加者Bは、1～2語文を使って、友だちや学級担任と話すことができた。休み時間は友だちと遊ぶことが多かった。手先を使った操作が苦手で、支援を必要とすることが多かった。また、移動の際に走ったり早歩きしたりすることがあった。

参加者Cは、3～4語文で友だちや学級担任と話すことが多かった。好きな動画やアニメのフレーズを言葉にして楽しむことが多かった。休み時間は友だちと遊ぶことが多かった。順番やドアの開閉にこだわりを示すことがあった。

参加者Dは、自分から挨拶をしたり質問をしたりすることができた。絵を描くことが好きであった。教室では独語が多く、学級担任の言葉かけを受けても止められないことがあった。また、いつもと異なることがあったときに、「どうして?」と繰り返し質問し続けることがあった。

参加者Eは、流暢に話をすることができた。学級担任に思い付いたことを話したり、前日にあったことを話したりすることを好んだ。頻度は少ないが、言い争いになったときに友だちを平手で叩くことがあった。また、スポーツやゲームで勝ちにこだわり、負けたときに怒って泣くことがあった。

参加者Fは、1～2語文で学級担任や友だちに話しかけることができた。学級担任や友だちと関わって過ごすことを好み、相手に伝わる声で挨拶や返事をすることができた。ただし、友だちに不適切な言葉や接し方をすることがあった。また、活動の切り替えに困難を示すことがあった。刺激の少ない環境では、より集中して物事に取り組むことができた。

2. 倫理的配慮

研究発表にあたって、参加者の保護者に対して書面で研究内容を説明した。また、発表にあたって、個人が特定される情報を除去すること、研究の参加は任意であることを伝えた。そのうえで、参加者の保護者から研究発表について書面で同意を得た。

さらに、個人が特定されないように加工し、学習の様子について写真を掲載することの承諾を併せて得た。

3. 研究期間

X年4月からX年9月までとした。

4. 本研究での ASIST 実施方法

X年4月に、学級担任が評定を行った。学級担任が評定に必要な情報を持ち合わせていなかった場合、可能な限り、学級の時間に行動観察を行ったり保護者に聞き取りを行ったりして、情報を得たうえで評定した。

5. 支援方針の立案手続き

近藤（2012）の、「インテイク」「アセスメント」「プランニング」の3段階で支援方針の立案を行うことにした。初めにインテイクを行った。インテイクは、情報の収集・整理のことである。本研究では ASIST の実施と評定結果の算出があたる。ASIST の評定結果は、ASIST のプロフィール用紙に記入した。また、学級集団としての適応スキルの全体像を捉えるため、A 尺度の領域ごとに参加者の得点をプロットした独自の学級プロフィールを作成した。その後、アセスメントを行った。アセスメントは、理解・解釈・仮説にあたる。本研究では、ASIST のプロフィール用紙、学級集団プロフィールを学校生活の様子を照らし合わせて、学級担任が協議を行った。次に、プランニングを行った。プランニングは、対応・方針の策定にあたる。学級担任の協議に基づき、学校生活や授業中の配慮を支援シートに記述した。また、授業で使用する学習指導略案に授業中の配慮を記述した。本研究の支援方針立案手続きを Table 1 に示した。

Table 1 支援方針の立案手続き

近藤（2012）の3段階		本研究での手続き
1. インテイク	（情報の収集・整理）	・ ASIST 実施、結果の算出
2. アセスメント	（理解・解釈・仮説）	・ 学級担任の協議
3. プランニング	（対応・方針の策定）	・ 学級担任の協議、支援シート、学習指導略案

6. データ収集および分析方法

(1) 支援実践のデータ

ASIST のプロフィール用紙、独自に作成した学級プロフィール、指導記録、学習指導略案、授業ビデオ、授業の様子や教材の写真を得た。支援実践のデータをもとに、実践内容を示した。

(2) ASIST に関する学級担任の協議

ASIST に基づいた実践を行った後に、取り組みの良かったところと課題を学級担任 2 人で協議した。協議の手続きは次のとおりであった。学級担任 2 人が、独立して、付箋 1 枚につき 1 つの内容を、思いつく限り記した。次に、2 人で付箋に書いた内容を紹介・説明し合った。その後、付箋を似た内容でまとめた。複数の付箋のまとまりには、そのまとまりを示す名前を付け、ASIST に基づいた取組の良かったところと課題を示した。

Ⅲ. 結果

1. インテイク：ASISTの結果

(1) ASISTのA尺度の結果

ASISTのA尺度の結果をTable 2に示した。総合獲得レベルについて、6名中4名が5歳程度のスキルであった。

参加者Aは、総合的に小学1年生程度の適応スキルを獲得していた。参加者Bは、総合的に5歳程度の適応スキルを獲得しているが、手先の巧緻性については4歳以下であった。参加者Cは、総合的に5歳程度の適応スキルを獲得していた。参加者Dは、総合的に5歳程度の適応スキルを獲得していた。ただし、各領域の達成学年は4歳以下から小1までとばらつきがあった。参加者Eは、総合的に小学3年生程度の適応スキルを獲得していた。各領域のばらつきが大きく、言語表現は生活年齢相当の小学6年生程度の獲得であったが、生活習慣は小学2年生程度の獲得、社会性は小学1年生程度の獲得状況であった。参加者Fは、総合的に5歳程度の適応スキルを獲得していた。

なお、ASISTのA尺度のように、学年などの年齢指標の取り扱いには留意が必要である(萩原,2021)。年齢等の指標は、標準尺度上に限った表現であり、実生活の程度を表しているものではない(萩原,2021)。これは、ASISTも同様である。本研究でも、ASISTのA尺度の結果はあくまでインテイクとして得た情報の一部であり、学校生活の様子を踏まえて理解・解釈した。

Table 2 ASISTのA尺度(適応スキル)の結果

参加者	生活習慣	手先の巧緻性	言語表現	社会性	行動コントロール	個人活動スキル群	集団参加スキル群	総合獲得レベル
A	小1	小2	小1	小1	小2	小1	小1	小1
B	5歳	4歳↓	5歳	5歳	5歳	4歳↓	5歳	5歳
C	5歳	5歳	5歳	5歳	5歳	5歳	5歳	5歳
D	小1	小1	5歳	4歳↓	小1	5歳	5歳	5歳
E	小2	小3	小6	小1	小3	小3	小1	小3
F	5歳	小1	5歳	5歳	4歳↓	5歳	4歳↓	5歳

(2) ASISTのB尺度の結果

ASISTのB尺度の結果をTable 3に示した。全研究参加者の総合評価が「要支援」であった。

Table 3 ASISTのB尺度(特別な支援ニーズ)の結果

参加者	ニーズ側面				サポート因子		総合評価
	学習面	生活面	対人関係面	行動情緒面	個人活動サポート因子	集団活動サポート因子	
A	要支援	要支援	要支援	要配慮	要支援	要支援	要支援
B	要支援	要支援	要支援	要配慮	要支援	要支援	要支援
C	要支援	要支援	要支援	要支援	要支援	要支援	要支援
D	要支援	要支援	要支援	要支援	要支援	要支援	要支援
E	要支援	要配慮	要支援	要配慮	要支援	要支援	要支援
F	要支援	要支援	要支援	要支援	要支援	要支援	要支援

(3) 学級プロフィールの結果

ASISTの結果に基づいて独自に作成した学級プロフィールをTable 4に示した。各領域について、

5 歳程度の獲得レベルの児童が多かった。また、言語表現については、参加者 E が突出しており、小学 6 年生程度の獲得レベルであった。また、手先の巧緻性においては参加者 B が、社会性においては参加者 D が、行動コントロールにおいては参加者 F が、4 歳以下のレベルに該当した。

Table 4 学級プロフィール

到達学年	生活習慣	手先の巧緻性	言語表現	社会性	行動コントロール	個人活動スキル群	集団参加スキル群	総合獲得レベル
中 1								
小 6			E					
小 5								
小 4								
小 3		E			E	E		E
小 2	E	A			A			
小 1	A, D	D, F	A	A, E	D	A	A, E	A
5 歳	B, C, F	C	B, C, D, F	B, C, F	B, C	C, D, F	B, C, D	B, C, D, F
4 歳↓		B		D	F	B	F	

注. A～F は、参加者 A～F を表す。

2. アセスメントおよびプランニング：ASIST の結果に基づいた支援方針

(1) 学級運営の工夫

学級プロフィールと学校生活の様子に基づき、適切な学級運営方法のあり方について、学級担任が協議を行った。第 1 に、5 歳相当の領域に児童が多いことに着目した。生活年齢に応じた活動であることに留意する必要があるが、5 歳相当のスキルで構成される活動が、多くの児童が参加できると考えた。津守・磯部（1965）は、「出生～7 才の精神発達段階」として、発達の様子を示している。5 歳相当の発達が含まれる精神発達段階について、津守・磯部（1965）の記述を Table 5 に引用して示した。津守・磯部（1965）の記述に基づくと、教室で学級担任が行う全体説明は簡潔で幼稚園の年長でも理解できる水準であることが望ましい。そこで、イラストを使った視覚支援を取り入れながら、簡潔に全体説明を行うことにした。また、津守・磯部（1965）によると、5 歳水準の言語発達は、「文字言語のレディネス」の段階であり、文字に対する興味が養われる時期とされる。参加者は、既にひらがなやカタカナを書いたり読んだりすることができたが、文字への関心は維持しており、友達どうしてホワイトボードに文字を書いたり、友だち同士で漢字やローマ字を使って遊ぶ様子が見られた。そこで、参加者の文字への関心を生かし、言語発達を促すことも兼ねて、イラストだけでなく短い単語を使った視覚支援も取り入れることにした。

第 2 に、参加者 E の言語表出が突出していることに着目した。参加者 E の話し相手として、言語表現の発達水準の近い友だちが学級にいなかった。そこで、社会性の発達水準が同程度の参加者 A とペア学習の機会を設定したり、担任が休み時間に 2 人で遊んだり話したりする機会をもつことにした。第 3 に、4 歳以下に該当する児童がいる領域に着目した。学級担任の全体説明を 5 歳水準に合わせたとしても、これらの領域が強く関係する活動では、個別の支援が必要である。そこで、手先に巧緻性が必要な活動では参加者 B、社会性が求められる活動では参加者 D、行動コントロールが必要な場面では参加者 F に、個別の支援が提供できるように学級担任の配置を整えることにした。

Table 5 津守・磯部(1965)に基づく精神発達段階

発達領域	発達の様子
運動の発達	身体諸機能の協応, 平衡機能が発達する. 階段からとびおりたり, けんけんをしたり, スキップをしたりすることができるようになる.
探索の発達	目的意識が明確になり, 造形においても, 最初から目的をもってかいたり, つくったりするようになる. また, 遊びにおいても, きのうのつづきをして遊ぶというような, 時間的なつながりができてくる. さらにまた, 客観的な知識を求める傾向が強くなり, 外界に対する積極的な関心は知的探求心となってあらわれる.
社会性の発達	おとなとの関係: 子どもは友だちの家へ遊びにいったり危なくないところなら簡単なおつかいにいくこともできるようになる. 金銭生活にもふれておとなの社会生活に一步ふみ出す時期である. 子どもとの関係: 集団意識が明瞭になってくる. 2人または数人の子どもの間に共通の目標が成立する. そしてお互いの中で共通にまもらなければならないルールが成立しそれが個人の行動をも規制するようになる. また他人の意志や感情の理解もできてくる.
生活習慣の発達	その他の生活習慣 (着・脱衣, 清潔, その他): 着・脱衣はだいたいできるようになる.
言語の発達	1語1語を切りはなしてあつかうことができるようになり, ことば遊びをよるこぶ段階で, だいたい5才台である. ただし, この段階は, 話しことばが充実しながら, その中で文字に対する興味が養われていく時期である.

(2) 個別の支援

ASIST のプロフィール用紙と学校生活の様子に基づき、参加者ごとに適切な支援目標と手立てについて、学級担任間で協議を行った。

Table 6 個別の支援目標と手立て

参加者	支援目標	手立て
参加者 A	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちに関わる場を増やす ・一人で活動できる時間を保障する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ペア学習の場面に限定し、友だちに自分の考えを伝える場を設定する ・学級担任の見守りの必要がない活動を設定する
参加者 B	<ul style="list-style-type: none"> ・手先を使った日常生活に必要なスキルを増やす ・細かに手先を使う活動に参加する 	<ul style="list-style-type: none"> ・はさみ、のり、粘土、スタンプ、箸を使った課題、鉛筆を使った手指の体操を行う ・手先を使った活動を行うときに、担任のうち1名が近くで見守り、すぐに援助できるようにする
参加者 C	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉を使って友だちに遊びを誘う 	<ul style="list-style-type: none"> ・学級担任がモデルを示し、徐々にフェイディングする
参加者 D	<ul style="list-style-type: none"> ・適切に質問する 	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションカードを机に設置する
参加者 E	<ul style="list-style-type: none"> ・様々な言語水準の友だちと一緒に遊ぶ 	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちと遊ぶ機会をつくる ・学級担任と2人で遊ぶ場面をつくる
参加者 F	<ul style="list-style-type: none"> ・遊びを時間になったらやめて次の活動に移る ・安全に活動に取り組む 	<ul style="list-style-type: none"> ・実施頻度の少ない活動、新しい活動、集団規模の大きい活動では、事前にルールを確認する ・視覚的に理解できる手がかりを設定する

3. 支援の実際

(1)参加者 A に対する支援のエピソード

ASIST のプロフィールに基づくと、参加者 A の社会性は参加者 E と同程度で、小学 1 年生相当であった。参加者 A は、日常で自分から友だちに関わろうとすることは少なかったため、参加者 E とペア学習を行う機会を設けた。例えば、国語の問題を一人で考えた後、2 人でお互いの考えを伝えあう機会を設定した。これにより、限られた場面で、参加者 A は友だちと関わることができた。また、手先の巧緻性が強みで、小学 2 年生相当のスキルであることから、手先を使った活動の設定を行った。例えば、学級担任の掲示物づくりの手伝いをお願いしたり、植物が好きであったことからクラスで育てていた稲の脱穀を休み時間に行ったりすることに取り組んだ。さらに、行動コントロールが小学 2 年生相当であったことも強みであったことから、教室から離れた場所で活動する際の学級担任の付き添いを最小限にし、自立して移動や活動する場面を増やすことにした。これにより、参加者 A は、教室から離れて活動し、活動が終わると自分で教室に戻って来ることができるようになった。



Fig. 1 脱穀作業を行う参加者 A の様子

(2)参加者 B に対する支援のエピソード

生活科の授業で、ウィンドカーを使った学習を行った。単元目標は、「風の大きさを変えると、物が動く様子が変わることに気付く」であった。ウィンドカーを動かすには、風受けに風を当てる必要がある。参加者 B の手先の巧緻性の実態を踏まえると、扇子や団扇の操作に支援が必要であった。そこで、扇子や団扇だけでなく、ハンディファンやサーキュレーターを使ってウィンドカーを動かす機会をつくった。すると、参加者 B はウィンドカーを風で動かすことができ、学習を促すことができた。



Fig. 2 サーキュレーターでウィンドカーの風受けに風をあてる参加者 Bの様子

(3)参加者 Cに対する支援のエピソード

参加者 C の ASIST のプロフィールは、すべて 5 歳水準でフラットなプロフィールであった。そこで、各領域の検査項目の評価に着目し、学校生活に生かせるスキルを、学校の様子と保護者のニーズを踏まえて担任が検討した。その一つとして、「手先の巧緻性」で◎と評価した項目（スキルを獲得していると評価した項目）に、「印鑑やスタンプをまっすぐきれいに押す」があったことから、朝の自主学習の中にスタンプを使った活動を取り入れた。また、○と評価した項目（獲得が進みつつあると評価した項目）であった「紙からはみ出さずにのりをつける」があったことから、個別学習の場面で のり付けの指導の行い、紙からはみ出さずにのり付けできるようになった。また、「言語表現」の○と評価した項目として「友だちを言葉で遊びに誘える」があったことから、休み時間に友だちとトランプ、かるた、UNO に誘う場面を設定した。初めは、モデルを示すため、学級担任が参加者 C を含めて他の児童に誘い、休み時間に遊んだ。徐々に、子ども同士で遊ぶように促し、学級担任は参加しないようにした。すると、参加者 C は、「トランプ屋さん開店で～す。一緒に遊びませんか～。どうぞ～」と、自ら友だちを遊びに誘うようになった。

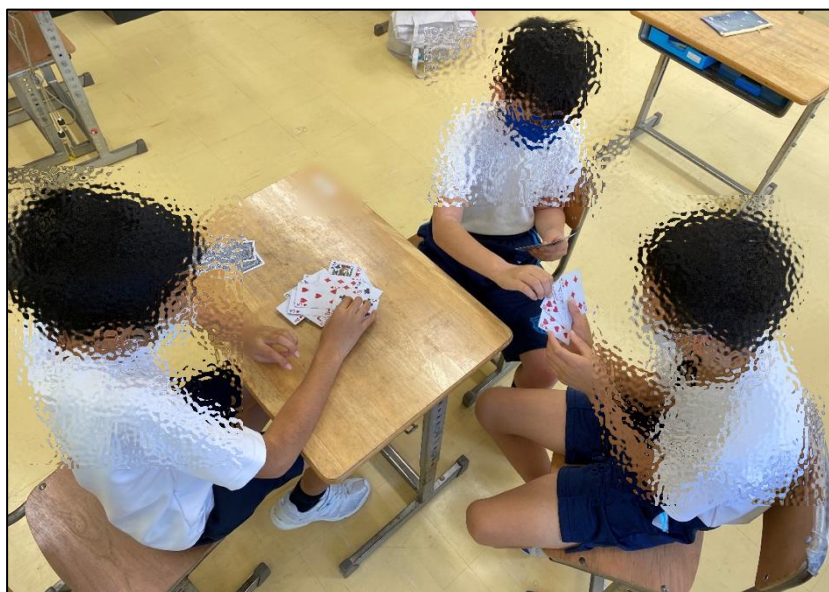


Fig. 3 友だちを誘ってトランプで遊ぶ参加者 C (写真左)

(4)参加者 D に対する支援のエピソード

参加者 D は、休み時間に友だちと一緒に遊んで過ごすこともあったが、絵を描いたりおもちゃを使って遊んだりして一人で過ごすことも多かった。これは、一人で遊ぶことが好きであることに加えて、「社会性」の発達水準が他の友だちと比べて低いことも影響していると考えた。つまり、友だちの取り組んでいる集団遊びのルールが、参加者 D は自然には学ぶことができず、参加できないのではないかと考えた。そこで、参加者 D が既に理解している遊びとして UNO があったことから、他の参加者に UNO のルールを教え、参加者 D と遊ぶ場を設定した。すると、参加者 D は他の参加者と UNO で遊ぶことができ、友だちと関わる場面が増えた。

また、「言語表現」の発達を促すため、質問の仕方を指導することにした。参加者 D は、学級担任に質問に来ることができたが、「ねえおしえて。」「わかんないなあ。」と話し、聞きたいことを明確に言葉で表現できなかつたり、生活年齢に合った言葉を使うことができていなかたりした。そこで、「ひらがなとカタカナを読む」が◎の評価であったことから、学級担任に質問をするときの文をひらがなや習った漢字で記したコミュニケーションカードを用意し、手がかりとして使うように指導した。その結果、コミュニケーションカードを読みながら、適切な言葉づかいで学級担任に質問ができるようになった。そして、買い物学習においても、店員さんに買いたい物の置いてある場所を尋ねるコミュニケーションカードを用意すると、質問することができた。

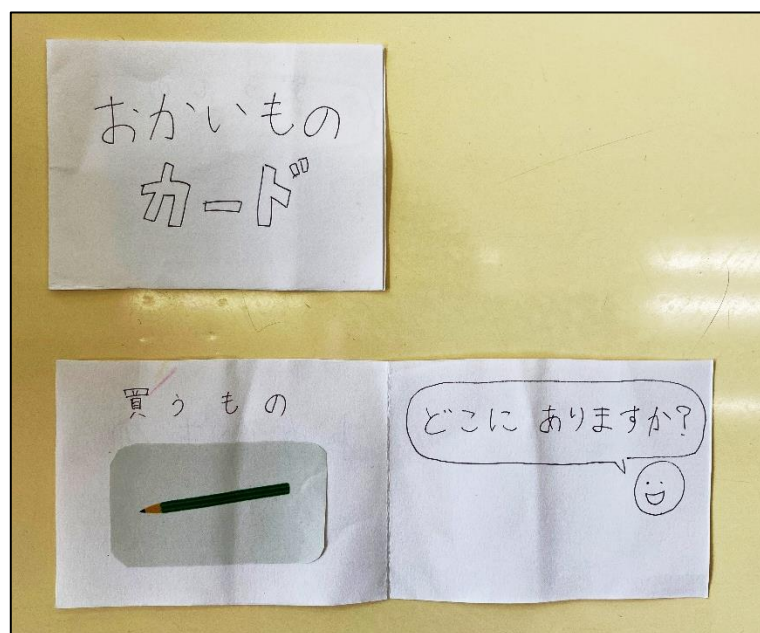


Fig. 4 参加者 D が買い物学習で使ったコミュニケーションカード

(5)参加者 E に対する支援のエピソード

参加者 E に対しては、「(1) 学級運営の工夫」に記したとおり、参加者 E の言語表出に相当する友達が学級にいないことから、担任と話したり遊んだりする場面をもつようにした。また、参加者 E の ASIST のプロフィールによると、言語表出のみ小学 6 年生相当であるが、そのほかの領域は小学 1 年生～3 年生相当の発達段階であり、発達がアンバランスである。参加者 E の言語表出の獲得スキ

ルの高さが、社会性の低さ等を捉えにくくしている可能性があった。そこで、参加者 E に対して過度に自立を求めないようにし、決まりや遊びのルールは事前に確認するようになった。

(6)参加者 F に対する支援のエピソード

参加者 F は、前年度、休み時間が終わっても遊び続け、活動を止められないことがあった。参加者 F の行動コントロールの実態を踏まえると、休み時間が終わる前に自ら活動を止めたり片づけたりは難しいと考えた。そこで、学級担任が時間の終わりを明確に伝え、終わりの合図を聞いたなら活動を止めることを参加者 F の目標にした。そのため、学級担任の言語指示に加えて、音量の大きなキッチンタイマーで終わりを伝えるようにした。そして、「タイマーが鳴ったときに活動を止められたら、次の休み時間もその活動ができる」というルールを設定した。すると、4 月末には、鳴っているタイマーを担任が参加者 F の側に持っていくと、活動をやめられるようになった。5 月からは、学級担任がタイマーを持って近づかなくても、自分で活動を止められるようになった。6 月には、タイマーが鳴ったら、活動を止めて他の友だちに「終わりだよ」と声をかけるようになった。

また、生活科の授業でウィンドカーを使った学習を行った。ウィンドカーを動かす学習では、友だちのウィンドカーとぶつかったりしないよう周囲を確認しながら活動を進める必要がある。しかし、参加者 F の行動コントロールの実態を踏まえると、これらの確認を適宜行いながらウィンドカーを動かす活動を進めるのに支援が必要であった。そこで、ウィンドカーを動かして良い範囲を、カラーコーンを置いたり、床にカラーロープ引いたりして区切り、参加者 F が視覚的に判断できるようにした。これにより、参加者 F は友だちのウィンドカーと衝突せずに活動を進めることができた。



Fig. 5 ウィンドカーを動かす場所をカラーロープで仕切っている様子

(7)ASIST に基づいた支援を記載した学習指導略案の例

ASIST に基づいた支援手続きを明記した学習指導略案の例を Fig. 6 に示した。Fig. 6 の学習指導略案は、生活科の授業のものであり、「支援及び留意点」の欄に支援手続きを記載した。

指導略案「ウィンドカーで遊ぼう」		
1 日 時：X月Y日 (Z) 13：30～14：15 (4/4回)		
2 本時の目標： ・風受けの大きさによってウィンドカーの進み方に変化があることに気付く (知識・技能)		
3 対象：児童6名		
4 場所：教室、プレイルーム		
5 時程		
時間	学習活動	支援および留意点
13：30	1.前回のおさらい ・ウィンドカーの走らせ方を確認する ・使った道具を確認する 2.本日の活動 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;">ウィンドカーを改造して走らせよう</div> ・ウィンドカーの仕組みをおさらい ・ウィンドカーの改造の仕方を知る 「遠くまで走るには・・・？」 「風受けの大きさは？」 「風受けをつける場所は？」 3.自分のウィンドカーを改造する 4.ウィンドカーを試走する	・前回、ウィンドカーの風受けの①、②に風を当てれば車が進んだことを確認する ・サーキュレーターが一番進んだことを確認 ・教員の説明を聞く場所、ウィンドカーの試走場所、レースをする場所を分けて活動を進める ・集合の合図、集合場所を確認する →参加者 F：自分のウィンドカーの試走場所が分かるように、カラーロープで仕切る ・子どもの試走場所を変えるときは、移動しているときに友だちの車を踏まないように、1人ずつ順番に移動させる →参加者 B：操作が容易なサーキュレーターを使う ・よく進む理由を問い、言語化を促す (参加者 B,C,D,F→絵や実物を指差す、矢印を選択する、友だちの前でやってみせる)
13：40	5.レースをする (レースのルール) ・ウィンドカーにさわらない ・向き、道具選べる ・人はスタート位置から動かない	・レースのルールを事前に確認する
14：10	6.振り返り 前と変わったところなど感想を発表する	・参加者 D：全体説明で伝わらない場合は、風受けの番号で確認したり、サブ教員が個別に確認したりする
14：15	7.あいさつ	

Fig. 6 生活科の授業における指導略案の例

生活科「ウィンドカーで遊ぼう」の4時間目の授業である。ASIST に基づいた支援手続きを、「支援および留意点」に記載した。Fig. 6 では、ASIST に基づいた支援手続きを太字で示した。

4. 学級担任の協議

学級担任の協議では、ASIST に基づいた指導の良さとして、次の 6 点があった。第 1 に、領域ごとに「～年生」という学年を示す記述分類で結果を示すことができ、学級担任が結果を理解するのが容易であったことである。第 2 に、検査項目には学校生活で取り組めるものが多いことから、各項目の評定によって学級担任が課題を把握でき、検査項目の内容を指導に取り込むのが容易であったことである。第 3 に、子どもがいない場面で評定が可能であることから、特別な場や時間を設定する必要がなく、実施が容易であったことである。第 4 に、学級担任が評定に必要な情報を持っていなかった場合、保護者から聞き取ったり、評定に必要な活動を実施したりすることで確認することができたことである。第 5 に、個人プロフィールに加えて、学級プロフィールを作成したことで、集団授業で立ち現れる課題を推定し、学級担任の協議を実際の支援につなげられたことである。第 6 に、2 人の学級担任が子どもや学級の強みと課題について共通の認識をもつことができたため、チーム・ティーチングがやりやすくなったことである。

そして、本研究の ASIST に基づいた指導の課題として、次の 5 点があった。第 1 に、ASIST の B 尺度は、全員の総合評価が「要支援」となり、分析が難しかったことである。第 2 に、ASIST の B 尺度の評定において、特別支援学校の学級担任という立場では、近くに同年齢の定型発達の子どものいないため、比較対象がなく評定に迷いが生じたことである。第 3 に、4 歳以下の発達段階となった場合、さらに詳細に獲得しているスキルを把握しなければならないが、追加の検査を実施できていないことである。第 4 に、認知や感覚などの他の検査を実施しておらず、ASIST の結果と照らし合わせる情報が、学級担任による学校生活の観察に基づくものしかなかったことである。第 5 に、ASIST 実施後に行った指導について、モニタリングの手続きに一貫性がなく、インフォーマルアセスメントが十分でなかったことである。

IV. 考察

1. 知的障害のある児童に特別支援学校の学級担任が ASIST を用いる効果と課題

本研究では、ASIST の結果に基づき、効果的な学級運営の工夫と、研究参加者それぞれのニーズにあった支援を行うことができた。そこで、知的障害のある児童に特別支援学校の学級担任が ASIST を用いることの効果を 3 点指摘する。1 点目は、学級担任が ASIST の実施を契機として、これまでの見立てが十分であったか振り返ることができ、見立ての捉え直しを行うことができた点である。学級担任は、これまで研究参加者の実態を日常の観察によってのみ把握してきたが、「各領域間の獲得しているスキルの差」、「獲得しているスキルが何学年相当なのか」、「参加者間でどのように獲得しているスキルが異なっているか」、といったことを十分検討できていなかった。また、ASIST の検査項目を評定する上で、評定に必要な情報をもっていないことに気づき、保護者に確認をとったりすることになり、児童理解が深まった。このように、ASIST を用いることをきっかけとして、日常の観察よりも学級や児童の状況をより詳しく分析することが可能となった。これは、特別支援学校の学級担任が ASIST を用いる効果の一つである。

知的障害のある児童に特別支援学校の学級担任が ASIST を実施する 2 つ目の効果として、時間をかけずに児童のプロフィールを得られることがある。ASIST は、学校教員にとって実施と解釈が容易である。ASIST 実施後の担任の協議でも、この実施と解釈の容易さが指摘された。実施について

は、子どものいない場面で評定できる質問冊子型の検査であることが指摘された。WISC-IV知能検査では個別に検査をするための特別な時間と場が必要となる。Vineland-II適応行動尺度では、半構造化面接に必要な時間と場が必要となる。ASIST では、このような負担がなかった。解釈については、得点を学校教員に馴染みのある学年相当の表現で確認できることが指摘された。ASIST は、検査の解釈に必要な心理統計の知識がない学校教員であっても、学年相当の表現で標準得点の解釈を行うことができる。WISC-IV知能検査では、心理統計用語が主に 11 扱われる（上野・松田・小林・木下, 2015）。一方、ASIST では、評定の結果を学年相当の表現で示すため、解釈が容易である。このように、ASIST の実施と解釈の容易さに基づき、特別支援学校の学級担任が子ども集団の実態について時間をかけずに捉えられることが ASIST の 2 つ目の効果である。

知的障害のある児童に特別支援学校の学級担任が ASIST を実施する 3 つ目の効果として、参加者の自立活動における課題設定の妥当性が高まったことがある。ASIST は各検査項目が具体的であるため、検査項目の内容を参考に参加者の自立活動の目標や課題設定を協議することができた。本研究では、○と評定された項目から、特にすぐに身に付けられそうな課題を抽出し、参加者の課題に用いた。自立活動は、学習指導要領において指導内容の例示に留まっているため、学級担任が具体的な指導内容を定める必要がある。自立活動の適切な課題設定として、ASIST の検査項目が学級担任にとってガイドラインとなり、課題設定の妥当性が高まった。

ASIST を用いることの課題を 2 点指摘する。1 点目として、適応スキルの獲得状況が 4 歳以下相当になった場合、適応スキルの把握が困難になることがある。本研究の参加者は、一部 4 歳以下相当の評価となる子どもがいたが、これらのスキルを詳細に分析するには、ASIST では十分ではなかった。そこで、4 歳以下の評価があった場合は他のアセスメントを追加で行ない、より詳しく実態把握する必要がある。さらに、ASIST を用いることの課題の 2 点目として、ASIST の B 尺度の解釈の難しさがある。ASIST の B 尺度は、特別支援教育のニーズを把握するものであったことから、特別支援学校に通っていた本研究の参加者は、全員の総合評価が「要支援」となり、支援に生かすことが難しかった。よって、特別支援学校における不適応状況は他の検査を用いて把握する必要がある。

2. 知的障害のある児童に特別支援学校の学級担任が ASIST を用いる際の工夫点

本研究から、知的障害特別支援学校の教員が ASIST を用いる際の工夫点を 3 点指摘する。1 点目は、学級プロフィールの作成である。本研究では、ASIST の個人プロフィールをもとに、学級プロフィールを作成した。学級プロフィールにより、適応スキルの獲得状況の分布を捉え、どの子どもにどのような場面で重点的に支援を行うか、メリハリをつけて授業計画を立てられるようになった。本研究では、学級担任は 2 人と限られていたことから、授業中全ての時間全ての子どもに個別に支援を行えるわけではなかった。学級プロフィールによって、その学級において、どのような場面でどの子どもに支援を行うか定められたことは、子どもの受ける支援の質を高めることにつながった。ASIST の結果を学校の授業に生かす場合、個人プロフィールを作成した後に、活動を共にする集団のプロフィールを作成することが効果的な支援を行うための一つの工夫となる。

2 点目は、学級担任で協働して支援方針を検討することである。本研究では、参加者 6 名に対して、学級担任 2 名が分担して ASIST の評定を行った。その後、お互いの評定、個人プロフィールや学級プロフィールを学級担任 2 名で確認し、その特徴について協議を行った。ASIST の良さに関する

る学級担任の協議では、チーム・ティーチングの質が高まったとの報告があった。よって、支援方針作成のプロセス「インテイク」「アセスメント」「プランニング」という手続きを協働で進めることで、学級担任間で児童理解と支援方法の共通認識が構築されることが明らかとなった。これは、単に検査を実施すれば学級担任間の共通認識が生まれるわけではないことを示唆している。参加者6人分のASISTを1人の学級担任が評価したり、学級担任は評価に関わらず個人プロフィールの結果を心理士から受け取るだけだったりする場合、支援方針作成プロセスに担任の協働が生じない。また、実施に研修受講や資格が必要な検査でも、支援方針作成のプロセスの協働が生じない。共通認識をもつために重要なことは、アセスメントの結果ではなく、アセスメントを契機にして協働して支援方針を検討することが重要であり、ASISTではそれが可能になる。

3点目は、支援手続きの学習指導略案への反映である。「検査を実施したのにそのプロフィールが実際の指導に生かされない」ということがある。ASISTの実施は数日で終わるが、その後の実際の授業でASISTの結果を継続して生かすには、教員が作成する日々の学習指導略案に支援手続きを明記することが重要である。これにより、「授業のPDCA」と「支援のPDCA」のサイクルが噛み合い、検査の結果が日々の指導に生かされるとともに、支援方針のPDCAにもつながる（Fig. 7）。

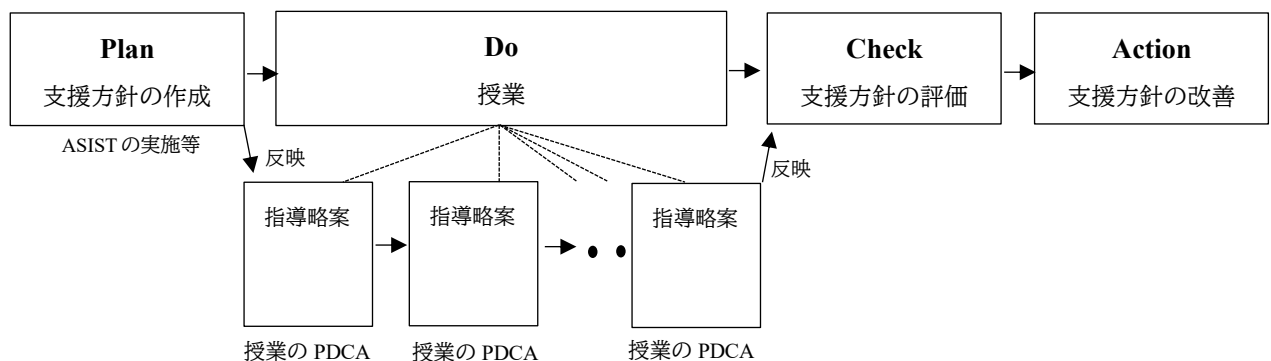


Fig. 7 「支援全体のPDCA」と「授業のPDCA」

3. 本研究の課題

本研究の課題として、次の2点がある。第1に、ASISTに基づいた支援について、定量的に実証できていないことである。本研究では、ASISTに基づいた支援をエピソードとして記述した。しかしながら、支援の効果を実証するには、単一事例研究法などの定量的な研究デザインを用いる必要があった。第2に、支援検討するにあたって、アセスメントバッテリーを組んでいないことである。特に、認知機能については、ASISTのマニュアルに記載された事例においても、WISC-IVや田中ビネー知能検査Vといった検査が用いられ、アセスメントバッテリーが組み立てられていることが多かった。知的障害の診断基準に認知機能が含まれることから、これらの機能についても検査ツールの検討必要であった。柴田（2012）は、児童期の知的障害の判定のために、既存の検査ツールを参考に、より簡便で検査の目的にかなう評価尺度を作成し、信頼性と妥当性の検証を行っている。WISC-IVや田中ビネー知能検査Vは、実施にあたって研修や資格が必要であることから、柴田（2012）のように、特別支援学校の学級担任にとっても、より簡便で検査の目的にかなう評価尺度の作成が必要である。

V. 文献

- Greenspan, S., I. (2003) *The Clinical Interview of the Child, 3rd Edition*. American Psychological Publishing, Inc. Washington D. C. (濱田庸子 (訳) 子どもの臨床アセスメント 1回の面接からわかること. 岩崎学術出版社.)
- 萩原拓 (2021) 発達障害支援につなげる包括的アセスメント. 金子書房.
- 橋本創一・熊谷亮・大伴潔・林安紀子・菅野敦 (2014) 特別支援教育・教育相談・障害者支援のために ASIST 学校適応スキルプロフィール 適応スキル・支援ニーズのアセスメントと支援目標の立案. 福村出版.
- 近藤直司 (2012) 医療・保健・福祉・心理専門職のためのアセスメント技術を高めるハンドブック ケースレポートの方法からケース検討会議の技術まで. 明石書店.
- 松原豊 (2012) 知的障害児における発達性協調運動障害の研究 運動発達チェックリストを用いたアセスメント. 子ども教育宝仙大学 紀要, 3, 45-54.
- 柴田長生 (2012) 子どもの社会生活能力評価に関する検討 「社会生活能力目安表」の信頼性・妥当性に関する追加検討. 臨床心理学研究報告, 第5集, 3-23.
- 特定非営利活動法人アスペ・エルデの会 (2012) 発達障害児者支援とアセスメントに関するガイドライン. 平成24年度障害者総合福祉推進事業.
- 津守真・磯部景子 (1965) 乳幼児精神発達診断法 3才~7才まで. 第日本図書.
- 上野一彦・松田修・小林玄・木下智子 (2015) 日本版 WISC-IVによる発達障害のアセスメント 代表的な指標パターンの解釈と事例紹介. 日本文化科学社.