

# 自閉性障害を伴う重度知的障害児への構造化を 活用した個別課題指導

武藏 博文・山田 智子\*・肥田 幸恵\*\*・安田 有紀\*\*\*・  
富田 大輔\*\*\*\*・鷹田 薫\*\*\*\*\*

(2006年8月31日受理)

## The Structured Individual Teaching to Severe Mental Handicapped Children with Autistic Disorders

Hirofumi MUSASHI, Tomoko YAMADA, Yukie KOEDA, Yuuki YASUDA,  
Daisuke TOMITA, and Kaoru TAKADA

### 要 旨

自閉性障害を伴う重度知的障害児に対して、小学校1年から6年までの6カ年に渡り、個別での課題指導を行った。当初は、対象児の芽ばえ反応に焦点を当て、知覚認知、言語理解・表出の能力の伸張をねらいとして課題を設定した。小学校3年次以降は、対象児の持っている能力を十分に活用して自ら課題に取り組むことをねらいとして、自立課題を設定した。そのために、物理的構造化、場面の構造化、時間の構造化、ワークシステムを工夫・改善していった。結果として、対象児が自ら分かって動ける行動が増加した。この経過をまとめるとともに、重複障害児に対する課題指導の在り方、とくに自立課題とコミュニケーション支援について検討を加えた。

キーワード：重度知的障害、構造化、自立課題、支援ツール

Keywords: Severe mental handicapped, Structured teaching, Independent task, Support tools

### はじめに

#### 1. 重度重複障害児への教育的対応

ノーマライゼーションの進展を背景に、今後の特別支援教育では、児童生徒の障害の重度・重複化や多様化への対応がより一層求められている。なかでも、重度の知的障害に、自閉性障害などを併せ有した重複障害児への教育的対応は、これまでも指摘されてきたことではあるが、これからの特別支援教育において大きな課題といえる(B・レミントン, 1999)。

重度知的障害とは、個別の知能検査によりIQ35~40以下あるいは測定不能の段階にあり、知的発達において著しい遅滞を示す者をいう。他人との意思疎通に困難があり、衣食など日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする。自閉性障害とは、社会的対人関係での認知や行動の障害をいう。その基本症状は、人と関わるのが苦手な「社会性の障害」、話し言葉がない、あっても一方的にしか話せない「コミュニケーションの障害」、興味や関心の幅が狭く、特定の物事に強い執着を示す「行動や精神活動の限局化と常同的反復」の3つの特徴から成る。

こうした障害が重複した場合、意思疎通の困難や不適応な状態が続くことにより、感情コントロールの不全をきたし、自傷・他害・パニック、逸脱行動、強迫的なこだわりなどの二次的問題を派生することが多い。これが悪循環となり、学習の可能性や社会参加の機会を狭める結果となることもしばしばである。

#### 2. 教育的対応のための方略

自閉性障害のある人への教育および介入としてTEACCHプログラムがある(ショプラー他, 1985)。このプログラムは、学童期だけに限らず、生涯にわたる支援を包括的に実行するものである。その支援方法の中核が「構造化された指導」である。構造化とは、自閉症者一人ひとりの異なる認知レベルに合わせて、周囲の環境や条件を整えることにより、自閉症者が必要で適切な情報に注意を向け、安心して行動するように援助することである。構造化という方法を用いることで、自閉症者が身につけた行動を、より多くの場面に広げることができるとする。

重度知的障害のある人に見られる問題行動は、家庭や学校での不適応な状態を固定化し、生活の向上を阻害す

\* 富山県立にかわ養護学校 \*\* 旧姓；河西 東京都立矢口養護学校 \*\*\* NPO 法人富山イタズラ村子ども遊ばせ隊  
\*\*\*\* 南砺市役所 \*\*\*\*\* 社会福祉法人新川むつみ園

る要因となる。問題行動に対処する包括的な介入（Positive Behavioral Supports ; PBS）では、学校や家庭・地域の環境を整備して、代替となる適切な行動を増やし、問題行動を未然に防ぐことで、よりよい社会適応をめざして開発を進めてきた（Koegel, Koegel, & Dunlap, 1996）。障害者本人の好みや長所を反映する、実行される環境や条件に即した計画を立案するなどの文脈における適合性を図り、支援手続きを適正化する方法がとられている（平澤・藤原, 2000）。

武蔵・高畑（1997）は、発達障害者が周囲から認められやすい行動レパトリーを有すること、さらに、日常生活の中で継続して強化を受けるシステムが存在することの重要性を指摘した。本人・保護者・支援者が共通の目標の下に、発達障害者自らが参照し、操作することにより行動を組み立て、保護者・支援者との間で互いに評価・強化しあえる機会を設定することをねらいとして、支援ツールを工夫している（高畑・武蔵, 2000；武蔵・高畑, 2003）。

どのような障害状態であっても、周囲とのコミュニケーションを図り、自分の意思を表明することは、豊かな生活を営む上で欠かせない。本人の意思の尊重と意思伝達の手段の確保をめざす拡大・代替コミュニケーション（Augmentative & Alternative Communication : AAC）アプローチがある（中邑, 2001）。残存するコミュニケーション能力を補うエイドや技法を利用するとともに、話すことが困難な場合は、それに代わる手段として、サイン、シグナル、シンボルなどを活用する。近年では、PIC（Pictogram Ideogram Communication）や PCS（Picture Communication Symbol）などの記号シンボルや、VOCA（Voice Output Communication Aids : 携帯用会話補助具）のように、ボタンを押したり、キーボードを操作することで、音声を発してくれる機器が開発されている。

重度知的障害のある人が、社会参加を進めていく上で、自立課題（Independent Task）の重要性が指摘されている（竹内・島宗・橋本, 2005）。ここでいう「自立」とは、自分自身の力であることを指す。自立課題とは、一人で活動することを増やすことをいう。本人が今、持っている力を最大限に生かして、日常の生活の中でできることを多くすることである。

## 目 的

自閉性障害を伴う重度知的障害児の個別課題指導を通じて、課題指導の在り方、とくにコミュニケーション支援と自立課題について検討を加える。

## 方 法

### 1. 対象児

A 児。自閉性障害を伴う重度知的障害のある男児。小

学校特殊学級に在籍していた。

### 2. 指導期間・場所

A 児が小学校に就学した年度（X年とする）から、卒業する年度（X+5年）までの6年間。富山大学人間発達科学部特別支援教育研究室の臨床プレールームで行った。

### 3. 個別課題指導の設定

個別課題指導は、春や夏の長期の休みを除き、原則として隔週とし、年間16～20回実施した。1回の指導は1時間から1時間半程度であった。

1回の指導のスケジュールは、前半に4から7程度の課題指導を行い、後半は遊びや好みのビデオを選択・要求して視聴するなどであった。年度を経るに従い、指導の最初に予定の確認と腹筋や階段昇降の運動を行うようになり、内容も変更されていった。詳しくは結果で述べる。

指導は、MTとSTの2名が分担して行い、主として、MTは対象児への課題提示や指示を行い、STは課題の準備や対象児への補助を行った。年度を経るに従い、課題指導のほとんどをMTが一人で行うようになった。

### 4. 対象児の実態把握

毎年、年度の始めに、自閉症・発達障害児教育診断検査（PEP-R）と、対象児の発達状況と保護者の個別課題指導に対するニーズを把握することを目的としたアンケート調査を行った。

自閉症・発達障害児教育診断検査（PEP-R）は、発達のアプローチにより、自閉症児および、それと関連する発達障害児の発達診断、行動上の問題を評価するものである。

検査は「発達尺度」7領域と、「行動尺度」4項目から構成される。「発達尺度」の7領域は、「模倣」「知覚」「微細運動」「粗大運動」「目と手の協応」「言語理解」「言語表出」であり、それぞれの発達水準を評価し、発達年齢を算定する。評価の仕方は「合格」「芽生え反応」「不合格」の3段階である。部分的にできている、内容は理解しているという「芽生え反応」を評価する点に本検査の特徴がある。「行動尺度」の4項目は、「人とのかわり」と感情「遊び・物とのかわり」「感覚」「ことば」があり、自閉症児に特徴的な行動パターンを評定する。

アンケート調査は、対象児の日常生活での経験内容を「運動」「認知」「余暇」に分けて構成した。調査の項目内容は年度によって若干異なった。評価の仕方は、対象児が実行可能かどうかを、「だいたいできる」「あやふや、限られたものならできる」「できない」「できないが関心はある」「したことがなく分からない」の5段階で、保護者が評定した。その上で、できないと評価した項目について、今後、保護者の希望・考えを「現在希望する」「将来希望する」「将来も希望しない」の3段階で問うものであった。

### 5. 個別課題での指導目標および課題内容の設定

実態把握の結果および保護者との面談、学校訪問から、その年度の指導目標を設定した。指導目標の設定に当たっては、対象児が自分から周囲の環境を理解し、指導者とやりとりをすすめて、課題に取り組むことができるように留意した。学習を進める上で基礎となる個別化、マッチング、分類、対応づけなどを取り入れて、対象児の知覚認知能力を高めるようにした。身ぶりや音声、さらにはVOCAなどを利用して、相手とやりとりする経験を積み、意思を表出する力を高めることを一貫してねらいとした。

### 6. 構造化による指導の工夫

物理的構造化、場面の構造化、時間の構造化（スケジュール）、ワークシステムのそれぞれについて工夫を進めた。

物理的構造化は、活動と場面を対応させて、対象児がその場で何をすればよいかを明確にすることである。ここでは、机上で課題を行うワークエリアと、ビデオ選択や運動などの動く課題を行うプレーエリアに分けた。

場面の構造化は、指導者と対象児の位置関係や、課題を確認して取りに行き、実施した後に片づけるまでの対象児の動線、スケジュール表や始まり箱・終わり箱などの配置である。

時間の構造化は、課題の内容や順序を示すスケジュールの提示である。対象児が目で見確認し、操作して分かりやすいように工夫した。

ワークシステムは、個々の課題を準備・段取りして、いくつかの工程から成る課題を実施し、実施後に自ら後始末・片づけをするまでの一連の流れである。対象児は、それほど器用とはいえないが、教材や用具を操作して、課題の仕方を身につけるようにした。

## 結 果

### 1. 対象児の実態の変化

対象児の年度ごとのPEP-Rの結果から行動尺度の経過をFig.1に、発達尺度の経過をFig.2に示した。アンケート調査で保護者が優先的な項目として選択したものをTable1に示した。

X年（1年次）の結果によると、PEP-Rの発達尺度では、模倣、言語理解、言語表出の領域で遅れが目立った。言語理解は芽生え反応が11と多く、今後の成長が期待された。目と手の協応についても、芽生え反応が4あり、対象児はパズルなどを好んで行うことから、これも今後の成長が期待された。行動尺度については、「遊び・物とのかかわり」ですべての項目が中・重度と評定された。課題が提示されたときに、注意の持続時間が短いこと、周囲に影響されて離席することなどのためである。「ことば」は対象児の発語が限られるため、評定不能が多くを占めた。これは6年間変わらなかった。

アンケート結果からは、2・3歳程度の認知レベルの

項目がたくさん選ばれた。文字や数の基本となることができるようになってほしいという希望が示された。

X+1年（2年次）の結果によると、PEP-Rの発達尺度は、模倣、知覚、粗大運動に伸びが見られた。行動尺度は、「遊び・物とのかかわり」で改善が見られた。終わり箱などのワークシステムにより、課題指導でのやりとりが定着して、課題の手順や終了にこだわらなくなったためである。

X+2年（3年次）の結果によると、PEP-Rの発達尺度は、知覚に伸びが見られたが、大きな変化はなかった。行動尺度は、「人とのかかわりと感情」「遊び・物とのかかわり」「感覚」の領域で重度の項目があった。物を口に入れる、つばを吐く、教材を投げるなどの行動のためである。目にした刺激に反応し、課題から逸れる、指示に従わないことも多く見られた。

アンケートの結果からは、体格が向上して、やや肥満傾向にあるために、走るなどの運動に取り組ませたい希望がだされた。小学校の生活において、交流級で、対象児なりにかかわりを楽しむことができるように、じゃんけんや鬼ごっこなどの簡単な遊びに参加することが希望として示された。

X+3年（4年次）の結果によると、PEP-Rの発達尺

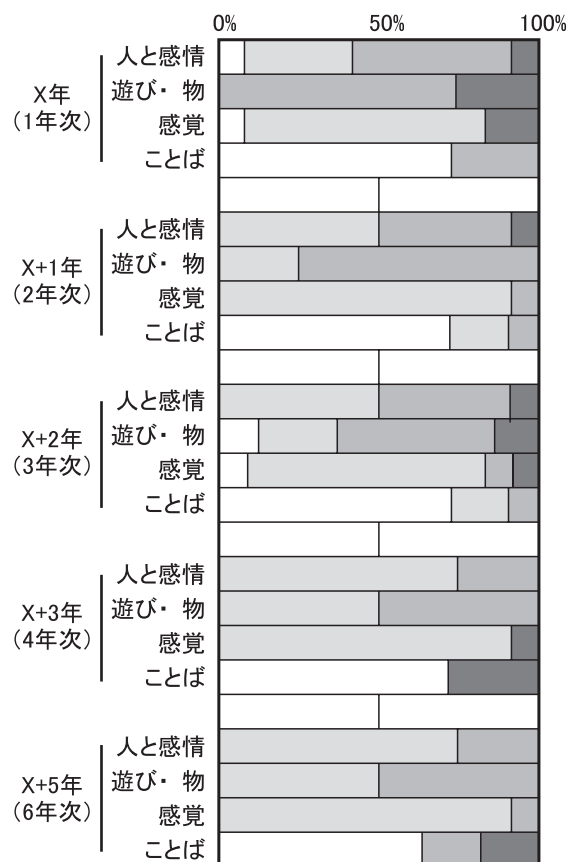


Fig. 1 PEP-Rの行動尺度の経過

□評定不能 □適切 ■中等度 ■重度

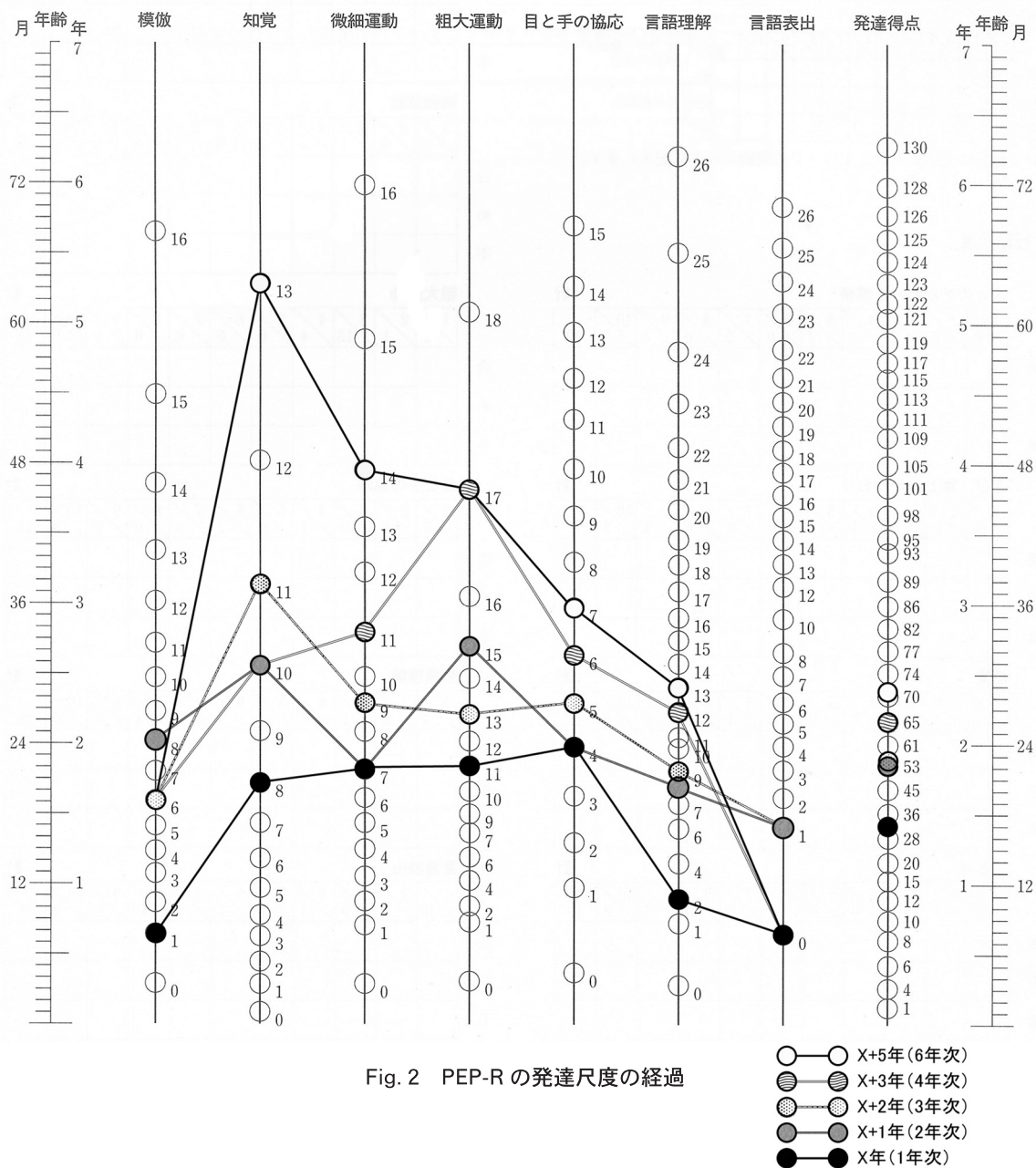


Fig. 2 PEP-R の発達尺度の経過

度では、模倣、言語表出の領域で遅れが目立った。模倣では、音声や言葉の模倣ができず、このことが、言語表出の遅れにも影響していると考えられた。また、模倣、知覚、微細運動に芽生え反応が見られ、今後の成長が期待された。行動尺度は、「人とかかわりと感情」の領域で改善が見られた。「遊び・物とかかわり」は、注意の集中が続かず、離席することが引き続きあり、変化がなかった。

X+4年(5年次)は記録が不備であった。

X+5年(6年次)の結果によると、PEP-Rの発達尺度では、知覚、微細運動で伸びが見られた。知覚では、視覚・聴覚いずれでも迷わず適切な反応を示した。微細運動でも人物画と粘土で腕をつくる項目以外は正答で、課題内容を分かって楽しんで取り組んでいた。行動尺度では、「人とかかわりと感情」は、指導者に対する協

力、中断に対する耐性などが中程度、感情の表現、指導者との接触が適切と評価された。「遊び・物とかかわり」は、物や教材へのかかわり適切であったが、注意の集中が維持できないことがあった。

アンケートの結果からは、今後の生活を考えて、日常生活に関するスキルのうち、未だに十分でないものを身につけさせたいという希望がだされた。

## 2. 対象児の指導目標の経過

対象児の指導目標の経年的変化を Table 2 と 3 に示した。

### 2.1. X年(1年次)・X+1年(2年次)の指導目標

当初は、PEP-Rの結果から、発達尺度で、芽生え反応が多く示された言語理解および、対象児の遅れが目立った言語表出に焦点を当てた。行動尺度に示された「人とかかわりと感情」「遊び・物とかかわり」

Table 1 アンケート調査において保護者が選んだ優先的な項目

	X年度（1年次）	X+2年度（3年次）	X+5年度（6年次）
運動	<ul style="list-style-type: none"> <li>はさみで20cmぐらい切りすすむ</li> <li>はさみで直線を切る</li> <li>はさみで曲線を切る</li> <li>絵の枠内に色を塗る</li> <li>自分の着ている衣服のボタンをはずす</li> <li>自分の着ている衣服のボタンをはめる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>20mぐらいを全力疾走できる</li> <li>「ヨーイドン」のかけ声で走る</li> <li>つかまらないで、足を交互に出して階段を下りる</li> <li>はさみで20cmぐらい切りすすむ</li> <li>はさみで直線を切る</li> <li>絵の枠内に色を塗る</li> <li>箸でご飯を食べる</li> <li>箸を正しく持ち、ご飯を食べる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>服の着脱が一人でできる</li> <li>はさみで直線を切る</li> <li>はさみで曲線を切る</li> <li>紙にのりを塗る</li> <li>ひもを結ぶ</li> </ul>
認知	<ul style="list-style-type: none"> <li>動物、乗物、食物、飲み物などが分類できる</li> <li>色の分類ができる</li> <li>多い少ないの分類ができる</li> <li>重い軽いの分類ができる</li> <li>長短の分類ができる</li> <li>高低の分類ができる</li> <li>同じ文字を選ぶことができる</li> <li>同じ数字を選ぶことができる</li> <li>並べられた絵を見て、順番に並べることができる</li> <li>「紙を切るときに使う物は」などの質問に、事物を選択できる</li> <li>赤、青などの言葉で色を選ぶ</li> <li>特定のマークや商標が分かる</li> <li>身ぶりによる指示で待つことができる</li> <li>言葉による指示で待つことができる</li> <li>「〇〇はどこ」という質問に、その方向を見る</li> <li>「上に置いて」「下に置いて」という指示に従える</li> <li>たいていの単音の模倣ができる</li> <li>単文の模倣ができる</li> <li>まねして3まで数える</li> <li>まねして10まで数える</li> <li>欲しい物を動作で要求する</li> <li>欲しい物を声に出して要求する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>まねをして十字形を描く</li> <li>まねをしてV字形を描く</li> <li>まねしてジグザグを描く</li> <li>動物、乗物、食物、飲み物などが分類できる</li> <li>色の分類ができる</li> <li>多い少ないの分類ができる</li> <li>場所の分類ができる</li> <li>公共のトイレで「男性」「女性」が分かる</li> <li>「多い」「少ない」という言葉で選択できる</li> <li>赤、青などの言葉で色を選ぶ</li> <li>「男の子」「女の子」という言葉で選択できる</li> <li>物の名前で、絵を選択できる</li> <li>人の声に注意を払う</li> <li>身ぶりによる指示で待つことができる</li> <li>言葉による指示で待つことができる</li> <li>「上に置いて」「下に置いて」という指示に従える</li> <li>たいていの単音の模倣ができる</li> <li>2つ以上の単音の模倣ができる</li> <li>単文の模倣ができる</li> <li>欲しい物を動作で要求する</li> <li>欲しい物を声に出して要求する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>信号の仕組みが分かる</li> <li>人物の分類ができる</li> <li>場所の分類ができる</li> <li>公共のトイレで「男性」「女性」が分かる</li> <li>自分の名前が書いてあるものを選ぶことができる</li> <li>「男の子」「女の子」という言葉で選択できる</li> <li>「上に置いて」「下に置いて」という指示に従える</li> </ul>
余暇	<ul style="list-style-type: none"> <li>じゃんけんをする</li> <li>輪投げをする</li> <li>好きな物を描く</li> <li>顔を描く</li> <li>色を使って描く</li> <li>シーソーをする</li> <li>竹馬に手伝ってもらって乗る</li> <li>大人がいれば同年齢の子と遊ぶ</li> <li>大人がいなくても、子どもだけで遊べる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ゲー、チョキ、パーが出せる</li> <li>鬼ごっこで、追いかけるのを楽しむ</li> <li>かくれんぼで、隠れようとする</li> <li>ボールで遊ぶ</li> <li>好きな物を描く</li> <li>絵本などをまねて描く</li> <li>色を使って描く</li> <li>お店でお金を店員に渡せる</li> <li>おつりを受け取る</li> <li>大人がいれば同年齢の子と遊ぶ</li> <li>友だちから誘われて遊ぶ</li> <li>自分から遊びに入っていこうとする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>じゃんけんをする</li> <li>ビート板を使って5m以上泳ぐ</li> </ul>

を改善するために、見通しが持て、終わりが明確となるように、構造化による指導を漸次、導入した。

X年（1年次）では、対象児は課題に対する注意が短く、指導者の指示が伝わらず、部屋を歩き回ることが多かったので、「指導者の指示を聞いて課題に取り組む」ことをまず目標とした。聞き取る力をつけて、言葉で表現する力を伸ばすために「身近な物の名称を音声で模倣する」「身ぶりや音声で、欲しい物を要求する」ことも目標とした。対象児は課題学習そのものに慣れておらず、すぐに課題を片づけようとした。そこで、「活動の見通しをもつ」ことも、今後の課題指導を進めていく上で、優先する目標と考えた。

X+1年（2年次）では、X年からの目標を継続し、対象児が気を散らすことなく、指示の入りやすい環境を整えるとともに、視覚的で分かりやすい指示を提示するように試していった。また、対象児はパズルなどを好み、知覚的な課題は得意であったが、絵の区別や部分の違いの区別はできず、物を見て判断する力が弱かった。物を見分ける力をつけるために「マッチングする力を伸ばす」を新たな目標として選んだ。

## 2.2. X+2年（3年次）・X+3年（4年次）の指導目標

PEP-Rの結果から、発達尺度で、知覚に伸びが見られ、模倣、微細運動に芽生え反応が多く示された。また、対象児の体格が向上し、以前に増して、自分の意を押し通そうとすることが多くなった。さらに、指導者の指示や行動の修正に対して、素直には従わず、抵抗する様子も見られた。

そこで、X+2年（3年次）は、対象児が課題に集中しやすい環境を整え、指導者の補助を最小限にして取り組めるように、「集中力を持続させて課題に取り組む」「できるだけ一人で課題に取り組む」を目標とした。同程度の難易度で内容を工夫した課題を用意して、対象児の基本的な能力の定着をねらいとした。「身ぶりや音声で、欲しい物を要求する」は、これまでのビデオ選択の指導場面に加えて、対象児の得意な絵合わせや洗濯ばさみの課題などでも行うこととした。

X+3年（4年次）は、X+2年からの目標を継続し、課題の意図が理解できるような課題の工夫、自ら課題に取り組めるような指導場面や課題の構造化をすすめた。要求内容がより確実に相手に伝わるように「VOCAを使用し、確実に要求できるようになる」に変更した。

## 2.3. X+4年（5年次）・X+5年（6年次）の指導目標

PEP-Rの結果から、知覚、微細運動で大きな伸びが見られた。対象児は、見慣れた絵や写真で、行うこと、行う場所、一緒に行う人が分かるようになった。終えた活動に×印を付けて、その後の活動と区別できるようになった。生活全般に落ち着きが見られるようになったが、周囲の者が不用意に手出しをすると、はっきりと拒否を示した。対象児が自ら取り組める環境条

件を整えるとともに、周囲の不必要な手出しを見直すことが大切であると考えられた。

X+5年（5年次）、X+6年（6年次）は、対象児が課題の準備から片づけまでを一人でできるように、構造化を徹底し、指導者の補助は必要最低限のみとして「集中して自立課題に取り組む」を目標とした。さらに、VOCAの使用を引き続き行い、要求場面だけでなく、やりとりする場面を設定して、「VOCAを利用して、適切に要求、援助依頼、報告などができる」を目標とした。

## 3. 構造化による指導の経過

対象児の構造化による指導の経過をTable 2と3に示した。物理的構造化、場面の構造化、時間の構造化、ワークシステムのそれぞれについて、各年度の実施手順をまとめた。

### 3.1. X年（1年次）・X+1年（2年次）の構造化

当初は、対象児が逸脱をせず、最後まで注意が途切れずに、課題に取り組むことをねらいとしていた。そのため、物理的構造化や場面の構造化が主となった。

場面の構造化では、MTがはっきりと指示を出しやすく、STはすぐに補助をしやすく、MTと対象児が机をはさんで対面し、STは対象児の後ろで補助する形式をとった。

時間の構造化は終わりを明確にするために、課題カードを「終わりカード入れ」に入れることを強調した。ワークシステムでは、MTが主導して課題を行わせ、終わった課題をSTと一緒に「終わり箱」に片づけることに重点をおいた。

### 3.2. X+2年（3年次）・X+3年（4年次）の構造化

「集中力を持続させて課題に取り組む」「できるだけ一人で課題に取り組む」ことを目標とした。一つの課題の終わり・片づけから、次の課題を確認して、課題を取ってくるまでの流れがスムーズに進むことを意図した。1回の個別課題学習での課題数を7課題程度まで増やし、指導時間を1時間程度まで徐々に伸ばした。そのために、主に、場面の構造化、時間の構造化やワークシステムを漸次、変更をしていった。

場面の構造化では、対象児が落ち着いて取り組みやすいことを優先し、長机で指導者と対象児が横に並ぶ形式に改めた。こうすることで、対象児が周囲に気を散らすことも減り、机をガタガタと揺らすこともなくなった。さらに、始まり箱や終わり箱をなくし、その代わりに、課題の入った箱を課題棚へ取りに行き、実施後に終わり棚へ戻すことにした。

時間の構造化では、終わりを明確にするだけでなく、スケジュール表で次の課題を確認して、活動の起点とした。課題終了後に、スケジュール表に戻る形で、課題をつなげて実行していくことに重点をおいた。また、課題数が増えたことにあわせて、スケジュール表を縦型（上から順に課題カードを並べたもの）に変更した。

Table 2 指導目標および構造化による指導, 課題内容の経過 (X年度～X+2年度)

	X年度(1年次)	X+1年度(2年次)	X+2年度(3年次)
指導場面での様子	<ul style="list-style-type: none"> <li>注意が短く、指示を聞こうとせず、室内を歩き回る。</li> <li>課題に対し、すぐに「おわり」と言い、離席する。</li> <li>発音が曖昧、表出できる言葉が限られる。要求は自己充足。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>目に入り、気になった刺激に向かって行動する。</li> <li>課題への集中時間が短く、離席が多い。</li> <li>そのため、課題の流れや対象児の集中力が途切れる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>課題の途中、課題と課題の間に離席する。</li> <li>課題を投げる、つばを吐くなどの逸脱行動を起こす。</li> </ul>
指導目標	<ol style="list-style-type: none"> <li>指導者の指示を聞いて、課題に取り組む</li> <li>物の名称を音声で模倣する</li> <li>身ぶりや音声で、欲しい物を要求する</li> <li>活動に見通しをもつ</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>指導者の指示を聞いて、課題に取り組む</li> <li>マッチングする力を伸ばす</li> <li>身ぶりや音声で、欲しい物を要求する</li> <li>活動に見通しをもつ</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>集中力を持続させて課題に取り組む</li> <li>できるだけ一人で課題に取り組む</li> <li>身ぶりや音声で、欲しい物を要求する</li> </ol>
構造化による指導	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>物理的構造化</b>：プレールームを衝立で区切り、机上で課題を行うワークエリアと、動く課題を行うプレイエリアを設定した。</li> <li><b>場面の構造化</b>：机をはさんでMTと対象児は対面して座る。STは対象児の後ろで補助をする。予定表を対象児の右手、課題を片づける「終わり箱」を左手に置く。</li> <li><b>時間の構造化</b>：課題カードを左から右に横に並べた予定表から、一つの課題が終わるごとに、MTの指示で「終わりカード入れ」に入れる。</li> <li><b>ワークシステム</b>：課題の呈示や準備はMTが行う。対象児は静かに待つ。一つの課題が終わったら、STと一緒に「終わり箱」に課題を片づける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>物理的構造化</b>：前年度と同様。</li> <li><b>場面の構造化</b>：前年度のものに加え、次の課題を入れた「始まり箱」を用意し、終わり箱、スケジュール表、始まり箱が並ぶように配置し直した。</li> <li><b>時間の構造化</b>：課題カードを左から右に横に並べ、マジックテープで貼ったスケジュール表から、一つの課題が終わるごとに、MTの指示で「終わりカード入れ」に入れる。</li> <li><b>ワークシステム</b>：①終わり箱に課題を入れる、②STに終わり箱を渡す、③スケジュール表で課題カードを「終わりカード入れ」に入れる、④始まり箱を取ってくる、⑤課題を行う、という手順。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>物理的構造化</b>：前年度と同様。</li> <li><b>場面の構造化</b>：前年度と同様。ただし、終わり箱・スケジュール表・始まり箱の位置を、対象児の背面とし、課題中に見えない配置とした。</li> <li><b>時間の構造化</b>：スケジュール表を縦型(課題カードを上から順に並べたもの)に変更。一つの課題が終わるごとに、対象児が自分で「終わりカード入れ」に入れる。</li> <li><b>ワークシステム</b>：①終わり箱に課題を入れる、②終わり箱を棚におく、③スケジュール表で課題カードを「終わりカード入れ」に入れる、④スケジュール表で次の課題を確認、⑤始まり箱を取ってくる、⑥課題を行う、という手順。</li> </ul>
課題内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>2片・4片の絵合わせ</li> <li>色マッチングのpegさし</li> <li>大小の分銅さし</li> <li>絵カードの命名</li> <li>絵マッチングA；見本カードと同じカードを選ぶ</li> <li>絵マッチングB；同じ絵のカード同士を重ねる</li> <li>絵マッチングC；同じ絵のカード同士を並べる</li> <li>輪投げ</li> <li>ビデオの選択・視聴；見たいビデオを指さしと身ぶりで要求する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2片・4片の絵合わせ</li> <li>大きさ・太さの違う分銅さし</li> <li>型はめパズル；丸、三角、四角など</li> <li>ストロー切り・ストロー通し</li> <li>積木合わせ；2種類の絵を同じ物同士に分ける</li> <li>プラステン；同じ色の棒に輪を通す</li> <li>短剣さし；同じ色の穴に短剣を指す</li> <li>ビデオの選択・視聴</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4片・6片の絵合わせ</li> <li>型はめパズル；長方形、平行四辺形、台形、多角形など</li> <li>福笑い；目、鼻、口、耳など</li> <li>ストロー切り・ストロー通し</li> <li>ビーズ合わせ；見本と同じビーズを箱に分類する</li> <li>積木合わせA；2種類の積木の絵を同じ物同士に分ける</li> <li>積木合わせB；2種類の積木から、見本と同じ絵を選ぶ</li> <li>短剣さし</li> <li>洗濯ばさみ留め；台紙の印のところを洗濯ばさみではさむ</li> <li>お手玉腹筋</li> <li>ビデオの選択・視聴</li> </ul>

Table 3 指導目標および構造化による指導、課題内容の経過 (X+3年度～X+5年度)

	X+3年度 (4年次)	X+4年度 (5年次)	X+5年度 (6年次)
指導場面での様子	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題途中で、集中を維持できずに、離席しようとすることがある。</li> <li>・積木などを口の中に入れようとする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題の絵や色をよく見ずに、行うことがある。</li> <li>・途中で修正されると、声を上げ、無理やり続けようとする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題を終えたときや、ビデオを見ているときにうれしい表情をする。</li> <li>・物や用具を扱って取り組むが、集中が維持できなくなる。</li> </ul>
指導目標	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 集中力を持続させて課題に取り組む</li> <li>2. できるだけ一人で課題に取り組む</li> <li>3. VOCA を使用し、確実に要求できるようになる</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 集中して自立課題に取り組む</li> <li>2. VOCA を利用して、適切に要求、援助依頼、報告などができる</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 集中して自立課題に取り組む</li> <li>2. VOCA を利用して、適切に要求、援助依頼、報告などができる</li> </ol>
構造化による指導	<ul style="list-style-type: none"> <li>・物理的構造化：前年度と同様。</li> <li>・場面の構造化：長机を壁に向けておき、指導者は対象児の左側に並んで座る。</li> <li>・時間の構造化：スケジュール表を使用し、一つの課題が終了したら、スケジュール表からその課題カードを取り、「終わりカード入れ」に入れ、次の課題を指さして確認する。</li> <li>・ワークシステム：①スケジュール表で次の課題を確認する、②課題棚に課題を取りに行く、③課題を左から右への流れで行う、④課題を「終わり棚」に片づける、⑤スケジュール表で課題カードを「終わりカード入れ」に入れる、という手順。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・物理的構造化：前年度と同様。</li> <li>・場面の構造化：前年度と同様。加えて、対象児が課題中は、指導者はやや離れて待つ。</li> <li>・時間の構造化：スケジュール帳に変更。スケジュール帳を取り出し、終わった課題のカードを「終わりポケット」に入れ、次の課題を確認し、閉じて机の中にしまう。</li> <li>・ワークシステム：①スケジュール帳で次の課題を確認する、②課題棚に課題を取りに行く、③課題を左から右への流れで行う、④終わったことを報告する、⑤指導者から評価を受ける、⑥課題を「終わり棚」に片づける、⑦スケジュール帳で課題カードを「終わりポケット」に入れる、という手順。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・物理的構造化：前年度と同様。</li> <li>・場面の構造化：前年度と同様。加えて、指導者は VOCA を間において、やや離れて待つ。必要などきのみ対象児に近づいて指示・賞賛する。</li> <li>・時間の構造化：前年度と同様。</li> <li>・ワークシステム：①スケジュール帳で次の課題を確認する、②課題棚に課題を取りに行く、③自ら課題を準備する、④課題を左から右への流れで行う、⑤分からないときは援助要求をする、⑥終わったことを報告する、⑦指導者から評価を受ける、⑧課題を「終わり棚」に片づける、⑨スケジュール帳で課題カードを「終わりポケット」に入れる、という手順。</li> </ul>
課題内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・4片・6片の絵合わせ</li> <li>・ビーズ合わせ</li> <li>・短剣さし</li> <li>・洗濯ばさみ留め</li> <li>・ピンさし；同じ色の穴にピンを刺す</li> <li>・福笑い</li> <li>・積木合わせ；見本と同じ絵の積木を選ぶ</li> <li>・フィルムケースの開閉；ケースの中にビーズを入れる</li> <li>・似たもの探しA；人の顔と食べ物分類</li> <li>・似たもの探しB；図形を色ごとに分類</li> <li>・ランニング・お手玉腹筋</li> <li>・ビデオの選択・視聴</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・6片の絵合わせ</li> <li>・洗濯ばさみ留め</li> <li>・ピンさし</li> <li>・フィルムケースの開閉</li> <li>・色と形のパズル</li> <li>・ボタン留め</li> <li>・絵カードの分類</li> <li>・模型の分類</li> <li>・ランニング</li> <li>・お手玉腹筋</li> <li>・ビデオの選択・視聴</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・6片の絵合わせ</li> <li>・色と形の分類</li> <li>・模型と絵カードの分類</li> <li>・色と形のパズル</li> <li>・形あわせ</li> <li>・トングでサイコロ運び</li> <li>・ピースの袋づめ</li> <li>・はさみで直線切り</li> <li>・ひも結び</li> <li>・かけっこ</li> <li>・階段昇降・ランニング</li> <li>・お手玉腹筋</li> <li>・ビデオの選択・視聴</li> </ul>



ワークシステムでは、このスケジュール表を中心に、対象児の動線を考慮して、円滑に課題を進めていけるような流れをつくることとした。課題の流れも、「左から右へそして終わり」パターンとした。課題の入った箱を対象児の左側において、課題を取り出して目の前で実行し、終わった課題は対象児の右側においておき、課題が全部終了したら箱に戻して、終わり棚へ戻すという手順であった。

### 3.3. X+4年(5年次)・X+5年(6年次)の構造化

前年度の目標をさらにすすめて「集中して自立課題に取り組む」こととした。前年度までは、「一人で課題に取り組む」といっても、対象児が持ってきた課題の入った箱を指導者が受け取って、課題の準備や段取りを行い、課題の始発の指示を出していた。対象児の課題でのつまずきが逸脱につながることから、つまずきそうなときは、指導者の方から早めに援助を行っていた。課題終了後も、間をおかずに賞賛して、対象児がスケジュール表へ向かうことを指示していた。

こうした手続きの細部を見直し、対象児が自分で課題の準備をして段取りを組むこと、課題に困ったときやつまずいたときは自分から援助依頼を行うこと、課題が終了したら指導者に報告をして評価を受けること、指導者の評価結果を受け入れて必要に応じ再度課題に取り組むことなどをワークシステムに組み込んだ。

こうしたワークシステムを実現するためには、視覚的な組織化・明瞭化により、課題で使用する教材・自助具を工夫することが重要であった。例えば、色合わせやカットアウトを用いて、対象児が自分で課題の入った箱から、教材や道具を取り出して並べて、課題を実行するための準備や段取りができるようにした。実物の見本と対応づけることにより、個々の課題の細かな順序、使う部品が分かるようにした。個々の課題を一組ずつケースやトレイに分け、一つひとつの課題がはっきりし、混じらないようにした。

さらに、要求、援助依頼、報告のために、VOCAを用意した。PCSの絵をもとに、要求、援助依頼、報告を表わすシンボルを作成した。VOCAにはテックトークを使用した。それぞれのシンボルをキーにつけて、キーを押すと、音声ができるようにした。対象児が勝手にキーをおすことがあったので、対象児が必要なときにVOCAを使うように、VOCAの配置や使いやすい手順をはっきりとすることも重要であった。

## 4. 取り組んだ課題内容の変化

対象児が取り組んだ主な課題内容をTable 2と3に示した。その年度の特徴的な課題を選び、課題内容・手順と結果について以下にまとめる。

### 4.1. X年(1年次)の課題内容から

①大小の分銅さし：手渡された分銅の大小を見分けて、穴に入れる。

MTが一つずつ分銅を手渡していくと、受け取ると

きにMTの方を見るようになった。入れた後に喜び、自分でも拍手をする。分銅の手渡しを通じて、課題を提示する人-課題をする人の関係ができてきた。

②絵マッチングB：1枚ずつ提示された2種類のカードを、同じカードがあるトレイに分ける。

同じカードをトレイに重ねて入れることができず、すでに分けたカードを取り出して投げる、それまで分けたカードを全部一緒にしてしまう。カードを重ねて入れることが分からなかった。カードを入れていくと、目前のカードが増えていくため、逸脱した行動を起こしやすかった。

③絵マッチングC：1枚ずつ提示された2種類のカードを、枠線に沿って3枚ずつ並べる。

対象児はおもちゃなどを並べて遊ぶ様子が見られたので、絵マッチングBの応答の仕方を変更した。カードを並べることはできたが、同じ絵同士を並べることは分からなかった。絵を見るように提示しても、見比べることはなかった。

④ビデオの選択・視聴：MTより提示されたビデオから、見たいビデオを指さしや発声で要求し、受け取って視聴する。

「待っていてね」という指示で、MTが準備を終えるまで椅子に座ることができた。指さしながら発声や身ぶりで選ぶことができた。要求したら視聴できるという見通しがもてるようになった。

### 4.2. X+1年(2年次)の課題内容から

①型はめパズル：丸、三角形、長方形、平行四辺形、台形、多角形などのパズル片を枠にはめる。

型はめの枠をよく見て、「パチン」と言いながら、意欲的に取りくんだ。底辺の等しい長方形と平行四辺形、一つの角の角度が等しい台形と三角形でつまずきが見られた。つまずきやすい形は、一見すれば全く違う形だが、部分的に等しい箇所がある。対象児は図形の全体を把握しているのではなく、特定の辺や角度のみに注目して合わせようとしていた。

②積木合わせ：10個の積木に2種類の絵が描かれており、同じ絵ごとに、積木を型枠に入れて分ける。積木の絵には、犬や傘、靴など対象児が命名することができるものを選んだ。

回を重ねるごとに、正答率は伸びて80%程度となった。しかし、正しく命名しながら、別の絵の方に分けることがあった。命名できることがマッチングすることにつながっていなかった。

誤答した場合、その積木を再提示して、「こっちだよ」と指さして示した。対象児はやり直しを指示されると、積木の絵をよく見ずに、もう片方の型枠にただ入れるという応答であった。絵を分類するという課題の意図を、対象児が理解している言い難かった。

③プラステン：赤色、青色の付いた輪を、同じ色の棒に通す。

当初は1個ずつ通して見せて、その後に対象児に通すように促した。手にした輪を棒の先にかざして、色を見比べて行い、正答率は90%程度であった。

そこで、見本の提示をやめ、棒の色テープも下半分のみとした。対象児はそのころから、輪を放り投げたり、口にくわえることが増え始めた。そこで、課題の提示を元に戻したが、改善が見られなかった。この課題は中止し、他のマッチング課題を用意することにした。

#### 4.3. X+2年(3年次)の課題内容から

①積木合わせA：前年度から継続した課題であった。

2種類の積木の絵を同じ絵の見本がある型枠に入れて分ける。対象児が命名することのできる傘、三輪車、りんご、みかん、靴、犬の6種類の絵積木を使用した。

正答率はいずれの絵も68%から80%であった。正答率は上がらず、毎回、2～3回の誤答が見られた。対象児の応答を観察すると、一度正答すると、その後は積木の絵をよく見ずに、同じ側の型枠ばかりに積木を入れようとするのがあった。対象児は絵を手がかりにするのではなく、積木を入れる場所を手がかりにして反応していたと考えられた。

②積木合わせB：提示された2つの絵の中から、見本と同じ絵が描かれている積木をまず選び、その後に型枠に入れるという手順に変更した。

すぐに積木が取れないように、少し離れたところに積木を提示して、絵を見る時間をつくるようにした。見本と違った積木に手を伸ばしても、自分で気づき、選び直すことが見られた。正答率はほぼ100%に近づいた。

③洗濯ばさみ留め：厚紙の印のところを洗濯ばさみではさむ。

最初は、厚紙と洗濯ばさみをそれぞれMTが手渡した。数度で、印のところを洗濯ばさみではさむことを理解した。次に、洗濯ばさみを箱の縁に留めて提示し、見て分かりやすくした。その後、厚紙も箱に立てて提示した。さらに、始まり箱を開けて、対象児が自分で洗濯ばさみと厚紙の箱を出して机の上に置き、自ら取り組むようにした。

#### 4.4. X+3年(4年次)の課題内容から

①フィルムケースの開閉：フィルムケースを開けて、ビーズを一つ入れ、蓋を閉めて、片づけ箱に並べる。最初、フィルムケースの蓋を開けることがうまくできず、1つのケースにビーズを全部入れようとした。ビーズを顎にはさむ、口の中に入れるなどの逸脱行動が生じた。

ビーズを一つずつ分けて、ケースと対応して提示した。数回の後には、対象児が一人で蓋を開けることができるようになった。逸脱行動が見られなくなり、準備から片づけまでを対象児が自ら行える課題となった。

②お手玉腹筋：マットの上におお向けに寝て、足下のかごから頭上のかごに、お手玉を移動させることで腹筋運動を行う。足下のかごのお手玉がなくなったら終了する。

かごのお手玉をこぼそうとする、お手玉を一度にいくつも取る、身体が横を向き・肘をつくなどが見られ、リズムよい腹筋運動とはならなかった。そこで、お手玉を一つだけ取るように、「ひとつ」と声かけし、頭上のかごにお手玉をおいた後、「バンザイ」と声かけして、肘がつかないようにした。

③ビデオ選択・視聴：VOCAを使用して確実な要求ができる。

ビデオタイトルが描いてある3枚のカードから見たいビデオのカードを1枚選ぶ、STのところへ行く、VOCA「○○お姉さん」を押して相手の注意を引く、カードを渡して、VOCA「ちょうだい」を押す、ビデオを受け取り、テレビのところへいく、という手順である。

当初は、ビデオを持っているSTから勝手に奪い取ろうとした。VOCAを使うという新たな手順が入ったために、これまでできていた身ぶりや音声による要求すら行わず、自分で充足する行動を起こしたと考えられる。

そこで、VOCAを使った手順を順に指導していくと、VOCAを使ったやりとりすぐに慣れて行えるようになった。終わりの挨拶のときに、VOCAを使ってSTや記録係を呼ぶことがあり、VOCAに対する関心が高くなった。

#### 4.5. X+4年(5年次)の課題内容から

①6片の絵合わせ：6片(どれも正方形)を合わせて、一つの絵を作る。課題ができたなら、VOCAを使って報告する。指導者の評価を受けた後、ケースにしまい片づける。

対象児のよく知っているアニメキャラクター(全身)や歌手(半身)を題材として3組作成した。最初は、切片を絵合わせの枠の上段→中段→下段の順に提示した。上段・中段は比較的スムーズにはめることができた。下段は、足部、胴体部であり、合わせる手がかりが少ないため、左右逆、上下反転となるが多かった。次第に、6切片をまとめて提示するようにした。対象児は上段の顔・頭部から選んで入れようとした。

絵がつかないといっていると、間違っていることは分かり、何度も切片を出し入れするが、正しい位置を探し出すことはなかなかできなかった。対象児が絵の全体像をイメージできるようになってきたことが分かる。

②色・形パズル：赤・青・緑の3色で、丸・三角・四角・台形の4種の形をした図形を型枠にはめる。

違う色、違う形のところに入れそうになったら、「それは○○だよ」と言語指示をして、やり直させた。当初は、形が同じではめることができれば、修正され

ることを嫌がった。色の違いは分かるので、次第に修正を受け入れてやり直すようになり、ほぼ100%の正答率となった。さらに、課題を続けると、迷うことなくスムーズにはめることができるまで上達した。

#### 4.6. X+5年(6年次)の課題内容から

①形合わせ：梓版に描かれた図柄に切片を正確に合わせ形を作る。準備から片づけまで一人で行う。VOCAを使って援助依頼・報告する。

最初は、切片をよく見ずにおいてしまい、何度もやり直しをしなければならなかった。集中を持続して取り組み、逸脱行動を起こすことはなかった。指導を重ねるにしたがい、切片の形をよく見て選び、正しい位置であるかを自分で確認し、間違っていたら直すことができた。

切片と梓版はトレイに入れて3組用意した。終了した物をまた持ってきてしまうことがあった。そこで、対象児の左にケースを置き、終わった物は右に置くやり方を徹底した。この課題でも左から右のワークシステムを使うことで一人で行えるようになった。

VOCAの使用は、VOCAで指導者を呼ぶことは分かっていたが、「できました」(報告)、「教えてください」(援助依頼)の区別ははっきりとしなかった。

②ピースの袋詰め：自助具を使って、所定の形のピースを決められた個数だけ、ビニール袋に詰める。この行程を5回繰り返す。準備から片づけまで一人で行う。VOCAを使って援助依頼・報告する。

この課題では、導入当初から、カットアウトによる自助具を使用して、準備から片づけまでを対象児が一人で行うように計画した。

対象児は、始めから自助具を使って、所定の形のピースを並べ、袋に入れることを理解していた。しかし、ピースを袋に入れるときに、自助具に並べたのではなく、ピースを入れた箱から直接に取ろうとした。また、自助具にピースを並べる前に、袋をとってチャックを開いてしまうこともあった。これは、ピースを準備して、袋を手に取り、ピースを入れるという手順を十分に理解しておらず、目についたものへ注意が逸れてしまうためと考えられる。

そこで、対象児が扱うピースや袋を左から順に並べるようにして、対象児の視線を左から右に動くように工夫した。すると、手順通りに行うことができるようになり、指導者の援助を必要とせず、すべて一人で行えるようになった。

③模型と絵カードの分類：野菜・果物の模型、野菜・果物の絵カードを同じ物同士に分類する。

対象児は物や絵をよく見ないで反応する傾向があったので、分類する前に、どちらに分類すればいいかを聞くようにした。正しい方を指したときは、そのまま模型やカードを渡して分類させる。間違っただ方を指したときは、再度、「同じのどれ?」と質問し、正しい

方を指さし確認させてから、模型やカードを渡して分類させた。

課題を繰り返すにしたがい、対象児の反応が悪くなり、離席することも起こるようになった。同じ絵の箱に何回も入れるのでは、見通し持てないためと考えられた。そこで、入れる箱を半透明のものにして中が見えるようにし、箱を小さく区切って、一つひとつに絵をつけた。入れる模型やカードと1対1対応するようにした。つまり、区切り一つひとつに、それに対応した模型やカードを1個ずつ入れるようにした。こうすることで、対象児は安定して行うようになり、ほぼすべてを正解するようになった。

その後、この課題も自立課題とし、対象児が準備から実行、片づけまでを自分で行うように工夫・援助していった。対象児はひとつずつ模型やカードを取り、自分から対応する箱の区切りを指さして、分類するようになった。

次に、選択肢の数を増やした。選択肢の数が多くなったので、4行×2列に仕切った箱を使用した。しかし、正答率は低かった。対象児は奥行きがあるものを見るのが難しかったと考えられた。正しい区切りを指さしていても、違ったところに入れてしまった。そこで、2行×4列に仕切った箱を使用したところ、正答率が改善した。間違っただけでも、対象児が自ら正しい方を指さして、入れ直すことができた。

## 考 察

本研究では、自閉性障害を伴う重度知的障害児に対して、6年間にわたり個別課題指導を実施した。当初は、対象児の実態把握から、能力の伸張をねらいとしたが、小学校3年生以降は、対象児の能力を活用して自ら課題に取り組むことに焦点を当てた。

そのために、場面の構造化では、対象児が注意を逸らさず、指導者の指示を最小限にして、課題に取り組める環境づくりを試みた。時間の構造化では、スケジュールを起点として課題に取り組み、その終了後にスケジュールに戻り、次を確認するつながりが大切であった。ワークシステムでは、課題を実行する手順だけでなく、準備や段取り、援助要求・報告や片づけまでを、対象児が行えるように、手続きの細部を見直していくことが重要であった。

こうしたワークシステムを進めるには、視覚的組織化・明瞭化などの構造化による指導の原則に基づいて、自助具や支援ツールを工夫することが必要である。

### 1. 重度知的障害児への構造化による指導の適用

段階をおって構造化を進めることにより、対象児が提示された手がかりに従って課題を進めるだけでなく、課題の意図を理解して自ら取り組み、指導者とやりとりをしていくことができた。そのためには、対象児の動線を

考えた場面の構造化、終わりや見通しを明確にした時間の構造化、対象児の目線・見やすさや注意の持続時間、認知的能力にあったワークシステムや自助具の工夫が不可欠である。

とくに、一つひとつの課題の中で、その課題の意図、細かな手順・組み立て、量や時間を、対象児が理解するように構成していくために、課題そのもの、課題の配置や提示の仕方などで工夫を要した。このときに、対象児の物の見方や捉え方といった認知特性、得意や苦手、興味や関心を捉えていく必要がある。また、こうした工夫は、最初からうまくいくことは少ないので、実際に対象児とともに、課題を実行し組み立てていく過程で、つまづきを分析して、検討を重ねていくことが必要である。検討の道筋が明らかにされることで、より効率的効果的なアプローチが明らかにされるであろう。

本事例の検討から、重度知的障害児の課題指導で以下のようなことが示された。

- ・見本刺激一つをしっかりと見せてから、選択刺激を示す。
- ・机上に多くの刺激をおかない。必要なときに必要なだけの刺激を出す。
- ・指さしなどにより選択行動をさせてから、分類・仲間分けなどの行動を取らせる。
- ・一つの課題の中でも、左から右への流れを徹底して、対象児の目線を分かりやすくする。
- ・対象児が物を見るときに、その一部分だけで判断していないか、判断している部分はどこかを探りながら、課題を進める。
- ・色合わせ、形合わせ、対応づけといった知覚の基礎的な能力をしっかりと身につけさせる。
- ・課題は、知覚の基礎的な能力を元にして構成する。分類や仲間分けも、最初に対応づけを応用する。
- ・カットアウトのような触覚・運動感覚で分かる多感覚な課題の実施の仕方を考える。

## 2. 自立課題の在り方

当初、対象児は、ちょっとしたことで課題から注意を逸らし、課題につまづくと、投げたり・破る・口に入れるなどの逸脱行動を示した。そのため、指導者は指示や援助を多用し、対象児の行動を止めたり修正することが多くなる悪循環となっていた。

そこで、自分自身の力で、一人で活動できること、自立課題（Independent Task）を目標に課題を組み立てていった。対象児の実態把握から、対象児の認知特性やレベルに見合った課題の仕方と内容を設定し、課題への従事度、課題の達成度を上げることを指標とした。

その結果、すでに詳述したように、課題の仕方については、構造化による指導がなされ、課題の内容についても、対象児の知覚認知レベルに合わせた課題を設定していった。

このように、課題を進めていくと、自立課題とは、単に、課題の従事度や達成度を上げることだけではないこ

とに気づいた。

課題を行うためには、対象児が分かりやすいように準備や段取りを整えることが大切である。しかし、指導者が準備や段取りを整えてあげないと、課題を実行できないのでは、本人の主体性は大きく制限されたままである。

そこで、課題を持ってきて席に戻ったら、課題を入れたケースやトレイから、課題を取り出して準備や段取りをするところから、対象児が自分で行えるように工夫していった。

つまづいたときに自分から援助を求めたり、終了したときに報告するなどのやりとりを、対象児の方から指導者に働きかけて行うことが大切であると考えた。

このように、自立課題では、準備から片づけまでを本人が行えて、始めて意味のあるものとなる。課題の中で、指導者と対等にやりとりする関係が作れて、自立の意味が増すと考えられる。

## 3. コミュニケーション支援の在り方

当初は、はっきりと発音して伝えること、命名できる事物を増やすことをねらいとした。対象児ははっきり明瞭に発音できる言葉が数語あったが、いずれも、年少時に習得して言い続けてきたものに限られた。

また、対象児は自分の要求を行動で表し、自己充足することがしばしばであった。そこで、対象児の好きなテレビ番組や歌のビデオを身ぶりや音声で要求することを課題とした。選択・要求場面を構成することで安定して行えるようになった。しかし、これも特定の課題場面に限られた。

4年次より VOCA を導入した。始めは要求場面だけであったが、次第に、課題中の援助要求、報告などで使用した。対象児は VOCA を使うことで、自分の意思がより確実に相手に伝わり、伝えることで相手から働きかけが得られるので、積極的に使おうとする姿勢が伺えた。

ただし、VOCA で用いたコミュニケーション・シンボルを十分に使い分けるまで至らなかった。対象児の認知レベルにあったシンボルと、シンボルのもつ機能の違いを明確にしていくことが大切である。伝えたい内容がシンボルとして目に見えてわかる、相手に伝わったことも機能の違いとして実感して分かることが大切であろう。

相手に確実に伝わる伝達手段は、対象児が自己決定・表明をする機会を増やし、前向きな生活をするための大きな要素となる。対象児がより積極的にコミュニケーションを取れるように、VOCA を含め、対象児に合ったコミュニケーションの機会と形態を追求することが求められる。

## 謝 辞

本研究をまとめるに当たり、ご協力頂いた対象児と保護者の方に心から感謝申し上げます。

## 文 献

- Koegel, L. K., Koegel, R. L., & Dunlap, G. 1996 Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community. Paul H. Brookes, Baltimore.
- ショプラー・E, オーリー・J・G, ランシング・M・D, 佐々木正美・大井英子・青山均(訳) 1985 自閉症の治療教育プログラム. ぶどう社.
- 高畑庄蔵・武蔵博文 2000 生活技能支援ツールによるなわとび運動の習得過程と家庭での長期的維持の検討. 特殊教育学研究, 37(4), 13-23.
- 竹内めぐみ・島宗理・橋本俊顕 2005 自閉症児におけるワークシステムを使った家庭での自立課題の遂行支援. 特殊教育学研究, 43(1), 41-50.
- 中邑賢龍 2001 コミュニケーションエイドと心理学研究. 心理学評論, 44(2), 124-136.
- 平澤紀子・藤原義博 2000 養護学校高等部生徒の他生徒への攻撃行動に対する機能的アセスメントに基づく指導: Positive Behavioral Support における Contextual Fit の観点から. 行動分析学研究, 15(1), 4-24.
- 武蔵博文・高畑庄蔵 1997 知的障害者の地域生活の組織的支援をめざして—「生活技能支援ツール」を活用した「地域生活支援教室」のあり方. 富山大学教育学部紀要A(文科系), 50, 33-46.
- 武蔵博文・高畑庄蔵 2003 知的障害生徒の問題行動に対する家庭・学校連携による支援-支援ツール「ほめたよ日記」を活用して—. 特殊教育学研究, 20(5), 493-503.
- レミントン・B(編), 小林重雄(監訳), 藤原義博・平澤紀子(訳) 1999 重度知的障害への挑戦. 二瓶社.

## 付 記

本稿は、平成11年度特別研究として山田智子さん、平成12年度特別研究として肥田(旧姓;河西)幸恵さん、平成13年度特別研究として安田有紀さん、平成14年度特別研究として富田大輔君、平成16年度特別研究として鷹田薫さんが提出した論文を、武蔵がまとめ直したものである。本研究を進めるに当たり、教育学部学校教育教員養成課程障害児教育系の多くの諸君の協力を得ました。記して感謝します。