

評価のための個別セッション

-平成17年度のアセスメントの取組を通して-

篠原 大一*, 荒川 正敏**, 山内 功*, 阿部 真澄*, 井上 昌士*, 沼澤 聡子*

自閉症児は、三つ組みの障害に代表される特性に起因する「わかりにくさ」や「指導のしにくさ」のために、適切な指導が十分にはなされていないことも少なくなく、こうした状況を克服するためのアセスメントの開発が自閉症教育の課題の一つとなっている。筑波大学附属久里浜養護学校では、トモニ療育センターで実施されている自閉症児のためのアセスメントである「評価のための個別セッション」を実施している。本報告では「評価のための個別セッション」終了後に収集した各レポートを集めて、情報を整理した。その結果、検査の評価の視点につながる情報や様々な手だてに関する情報を収集することができた。また、「PLAN-DO-SEE」サイクルを参考にした「評価のための個別セッション」の流れや、セッション場面を通して行う自閉症教育にとって必要な情報の共通理解についても、整理を行うことができた。

キー・ワード：自閉症 アセスメント 評価のための個別セッション PDS サイクル 共通理解

1. はじめに

(1) 本報告について

筑波大学附属久里浜養護学校は、平成16年度からの3年間、文部科学省から研究開発学校の指定を受けている。その研究開発の大きな課題は、「自閉症児のための教育課程の研究開発」である。自閉症児のための教育課程を作成するに当たっては、個別の指導計画の作成から、保護者への説明、授業の組み立てへとつながる的確な実態把握の方法を開発することが必要不可欠なことである。石井ら(2005)が、「自閉症を含む発達障害では、適切なアセスメントは効果的な支援、療育のためにはなくてはならない。」と述べているように、発達検査・心理検査等を活用したアセスメントを学校現場で実施し、そこで得られた情報を共通理解すること、その上で各種の情報を実際の指導や支援に生かしていくことは、重要なことであると考えている。

自閉症児は、「対人関係の質的な障害」、「コミュニケーションの質的な障害」、「創造性の障害」のいわゆる三つ組みの障害に併せて、「感覚の特異性（過敏さや鈍感さ）」、「独特の認知や理解の仕方（シングルフォーカス、セントラルコヒーレンスの弱さ等）」等を障害特性として持っている。また、その発達は知的障害児とは異なり、偏りがある。知的障害養護学校等においては、自閉症児はこのような独特の特性を持っているにもかかわらず、知的障害児と同様の指導や支援が行われることも少なくない。こうしたことから、平成17年12月8日に中央教育審議会が公表した「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」において、「知的障害と自閉

症を併せ有する幼児児童生徒に対し、この2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、引き続き研究を進める必要がある。」ことが指摘されている。このような現状の背景には、自閉症児の障害特性等に起因する障害の「分かりにくさ」があるからではないだろうか。

今後の自閉症教育の充実を図るに当たっては、教師が日々の指導に生かしていくことができる知的障害を伴う自閉症児にとって有効なアセスメントを開発することが重要なことである。つまり、「どういった視点を持って評価するか」「どのように指導すればよいか」といったことを解明するためのアセスメントの在り方を整理することによって、より適切な指導・支援ができるのではないかと考える。

そこで、本校での「評価のための個別セッション」の実践から得られた、自閉症児のアセスメントにおける評価の視点や手立てにつながる情報をまとめること、「評価のための個別セッション」の流れを整理すること、「評価のための個別セッション」の取組の各場面から考えられる情報の共通理解について整理すること、を本報告の目的とする。

(2) 「評価のための個別セッション」について

本校で実施している「評価のための個別セッション」とは、トモニ療育センター（愛媛県新居浜市、河島淳子所長）で開発されたものであり、独立行政法人国立特殊教育総合研究所で使用が許可されているアセスメントである。同センターで実施する際には、主にPEP-R（新版自閉児・発達障害児教育診断検査 Psycho educational

*筑波大学附属久里浜養護学校研究部

**横須賀市立野比東小学校

Profile-Revised) を活用するが、評価はそのPEP-Rのプロファイルの把握だけにとどまらず、自閉症の持つ発達の諸側面のアンバランスさや障害の分かりにくさを明らかにしていくものである。

平成15年度に本校で行われたプロジェクト研究では、一部の児童を対象にこの「評価のための個別セッション」が行われた。その流れを踏まえて、平成16年度には、小学部全体で実施するようにした。その際には、トモニ療育センターのマニュアルを参考にし、独立行政法人国立特殊教育総合研究所の研究員を始めとする多くの方々に指導・助言を受けるようにした。今年度も昨年度までの実績を踏まえ、本校に在籍する知的障害を伴う自閉症の幼児児童のアセスメントを行う際に、「評価のための個別セッション」を行うこととした。

(3) 学校概要について

本校は昭和48年、重度・重複障害児を対象とした国立久里浜養護学校として設立されたが、平成16年4月1日から、国立大学等の法人化に伴い、自閉症の教育研究を中心的に行う筑波大学附属の養護学校となった。平成17年5月1日現在、幼稚部12名(2クラス)、小学部35名(6クラス)、計47名の幼児児童が在籍している。全在学者の、知的障害を伴う自閉症児の占める割合は91%になっている。

なお、本文中に記述されている「課題学習」とは、本校で行われている教師と子供とが1対1で行う学習のことであり、主に国語や算数、自立活動に関連する内容(対

人関係の形成やコミュニケーション、目と手の協応など)が取り上げられている。

2. 方法

(1) 実施計画の概要

今年度の実践は、次のように進めていくよう計画した。

- | | |
|-----|---|
| I | 1学期に「評価のための個別セッション」を本校に在籍している自閉症の幼児児童を対象に行う。 |
| II | アセスメント後に、各種のレポートを提出してもらい、実際の取組場面における各種の情報を収集する。 |
| III | IIのレポートから得られた情報の内容を、研究部で整理・検討する。 |
| IV | IIIの情報を基にして、今年度の実践をまとめる。 |

上記IIの情報は、表1に示した3種類のレポートとして集約した。これらのレポートは、「評価のための個別セッション」(以下、「セッション」という。)終了後に、検査者や担任若しくは保護者に記述・提出してもらった。これらの記録の内容を読み取り、その要素をカテゴリー分けすることで、評価の視点や検査するときの手だて等のポイントがどのようなものであるかを整理していくようにした。

(2) 対象ケース数・期間

今年度本校では、表2のように41名の幼児児童を対象にセッションを実施した。その実施期間は、4月中旬から6月初めまでの約1ヵ月半にわたった。

表1 各レポートの概要とそこから収集したい情報

レポート名(作成者)	レポートの概要	収集したい情報
①検査記録 (検査者若しくは担任が作成)	実施した日時等の概略、「検査をしたときに中心に見たこと」、「検査項目や手だて等の工夫したこと」などを記録。	どのような視点を持って検査を行ったか、どのような点について工夫・配慮したか、についての情報を収集。
②評価レポート (検査者若しくは担任が作成)	検査の結果をまとめた後、検査中の子供の様子や検査の結果、参加者のセッションでのやりとりなどから得られた情報を基に教師が作成。「評価のための個別セッション」から得られた情報を基に、個別指導計画の長期・短期目標や指導目標を検討する際に取り上げるとよいと考えられる内容や、実際の学習で取り組むとよいと考えられる学習内容をまとめる。このレポートは、保護者に配布することで、アセスメントに関する情報の共通理解を図る。また、個別指導計画の作成の際の情報源として、また、個別指導計画の内容の説明資料としても活用する。	検査の結果の考察、個別指導計画や実際の学習(特に、1対1の学習)へ生かしていくことができる情報、記述されていた課題の種類や傾向などについての情報を収集。
③保護者の感想 (保護者が作成)	セッション終了後に、保護者が記述して提出。	セッションを終えた後の、保護者の率直な意見・感想を収集。

(3) アセスメント・セッションの概要

セッションの流れは、次のとおりである。

表2 実施した幼児児童数

幼稚部	10名
小学部1年生	7名
2年生	12名
3年生	4名
4年生	10名
5年生	7名
6年生	12名
合計	41名

- ①検査の実施
 - ②保護者とのミーティング
 - ③評価レポートの作成
 - ④評価レポートを保護者に配布、説明
- ①の検査と、のミーティングについては、ケースによって所要時間が異なり、

1時間半から3時間程度の時間を要した。

本校では、このアセスメントの場を「教師と保護者とが、その子供に関する情報を共通理解し、次の日からの実践に生かしていく場」として考え、取り組んだ。保護

者やチームを組む教師と子供に関する情報を共通理解することは、自閉症教育においては特に重要なことと考えられる。その背景としては、自閉症児が一般に困難性を生ずることが挙げられ、学校や家庭の中で同じかわり方をしていく必要があるためである。

また、セッションの場は、「個別指導計画を立てるための情報を収集する場」としても考えた。ここから得られた情報を個々の幼児児童の指導目標を達成するための指導内容・方法の設定や、課題学習で取り組む課題内容、設定の際に活用した。

(4) 取組に当たっての配慮事項

セッションの場面や個々の実態や自閉症の障害特性等を踏まえた配慮事項について、主に小学部での実践をまとめたものが図1である。セッションの場面には、子供

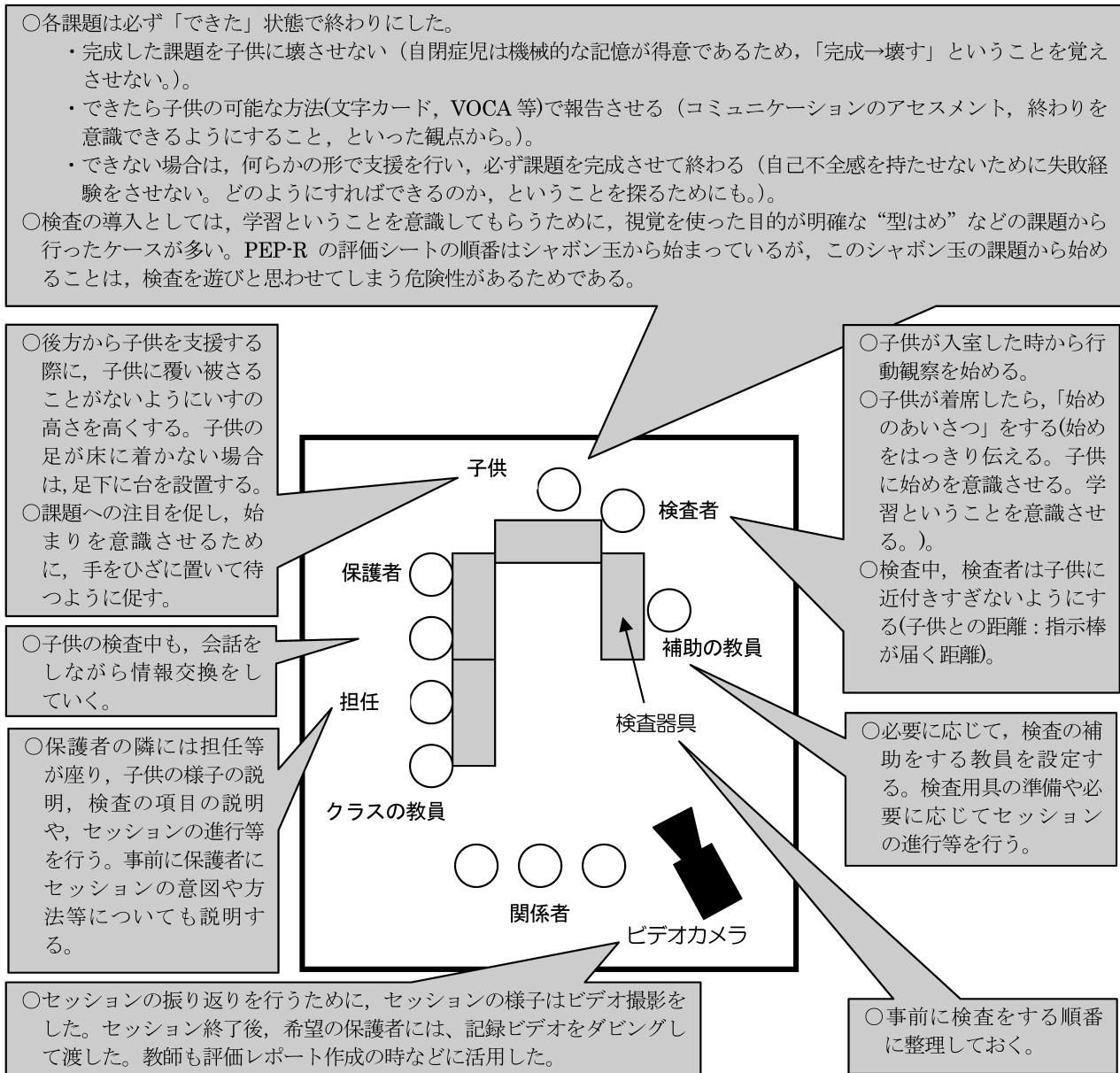


図1 小学部の「評価のための個別セッション」の場面図・配慮点

と検査者（担任もしくはクラスの教員）のほか、保護者、担任、補助の教員、クラスの教員、関係者（他の学年の教員等）が参加した。セッションは、また、子供に遊びではなく「学習」ということを意識してもらうために机といすを用意して検査を行った。

また、子供の詳細な実態を把握するために、**図2**にあるように、利用したPEP-Rに示されている質問以外の質問も行うようにした。例えば、「三片の図形のハメ板」（丸、三角、四角の型はめ課題）という課題がPEP-Rに

ある。PEP-Rの質問は、「どれにはめるかがわかる」「正しくはめられる」「図形の名をいう」「図形をわかって区別する」の4項目について行われるが、それに加えて**図2**に示したような質問をするようにした。こうした手だてを取ることが、「どのようなことが分かっているか。」「どのようにすれば分かるのか。」「どのように教えればよいか。」といった子供の詳細な実態と指導の手掛かりに関する情報を収集することにつながる。このため、「評価のための個別セッション」の所要時間がケースによ

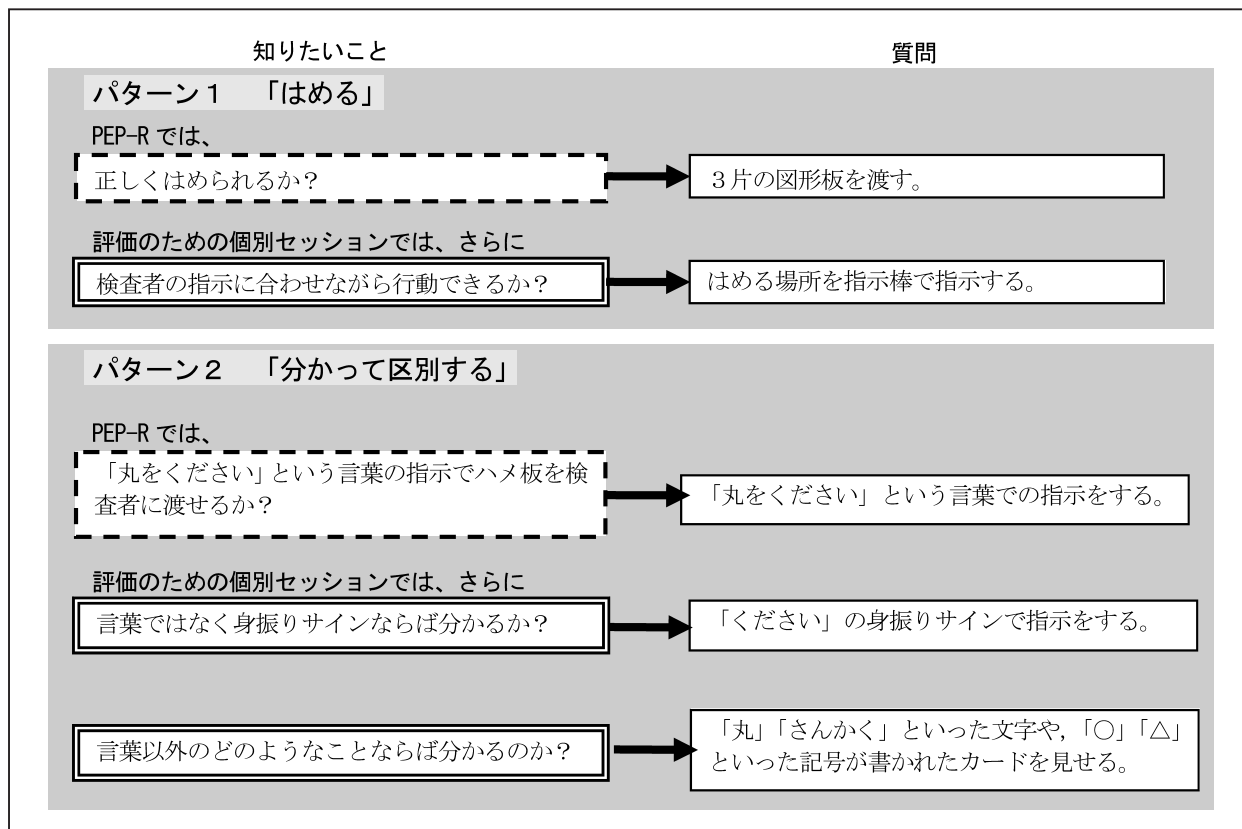


図2 評価のための個別セッションで行うPEP-Rの質問以外の質問の例

て異なり、1時間半程度の時間で終わる場合もあれば、3時間以上かかる場合もあった。

3. 結果

「評価のための個別セッション」終了後に提出されたレポートの内容の整理・検討を研究部で行い、以下のよう

(1) 検査記録からの情報

① 「検査をしたときに中心的に見たこと」に記述されていたこと

「検査をしたときに中心的に見たこと」の項目には、**表3**のような内容が記述されていた。子供に関する内容には、主に「学習に関すること」「コミュニケーションに関すること」「社会性に関すること」「認知面に関する

こと」「全体に関すること」が記述されていた。支援者（指導者）に関する内容として、子供が学習に取り組むために必要な支援（プロンプト、課題の提示の仕方、意欲の持続など）が記述されていた。これらの内容は、自閉症児のアセスメントを行う際の評価の視点につながっていくものと考えられる。

② 「検査項目や手だて等の工夫したこと」に記述されていたこと

「検査項目や手だて等の工夫したこと」には、**表4-1**、**表4-2**に示したように、セッションの実際の運営に関すること、情報収集に関すること、検査に取り組むときの様々な手だてに関する事などが記述されていた。

表3 「検査をしたときに中心的に見たこと」に記述されていた内容

子供に関すること	学習に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・学習態勢がどれくらい整っているか。 ・目の使い方，視線の動き方，課題に取り組む姿勢はどうか。 ・丁寧にやり遂げられる事柄と，雑になる事柄について特徴や傾向があるか（時間や難易度など傾向があるか?）。 ・課題への集中時間，注意の向け方はどれくらいか。 <p style="text-align: right;">など</p>
	社会性に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・検査の教材を通して教師とどれだけやりとりができるか。 ・最後まで課題に取り組むか。 ・教師の指示に従って課題に取り組むことができるか。 ・接点の少ない者が検査者となった場合の，他者の関係性はどうか（どれくらい持っている力で接することができるか?）。 ・修正を求められたときに修正する意味が分かるか。 ・言語理解・表出が求められる状況が続くとどうか。 ・難しい課題が続いたときにどうか。 ・どのようなものに興味・関心を示したか。 <p style="text-align: right;">など</p>
	コミュニケーションに関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・言語理解，表出の力はどうか。 ・言語による指示に対する反応についてはどうか。 <p style="text-align: right;">など</p>
	認知面に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・細部の意識はどうか（文字やパズルの枠，絵の中を見ているか等）。 ・模倣はどれくらいできるか（音声や動作など）。 ・手指の操作性はどのくらいか。 ・パズルなどでの空間構成はどうか。 ・文字や数字のマッチングはどうか。 ・本人が「できた」と思えるラインはどこか（例：型はめをきちんとはめられるか）。 ・聞かれている言葉の意味がどれくらい分かっているか。 ・長い文章でも，最後まで読み通すことができるか。 <p style="text-align: right;">など</p>
	全体に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・昨年の結果と比較して，どのような結果になっているか。 ・全体的な実態把握。
支援者（指導者）に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・どのような教材の提示の仕方が有効か。 ・課題の意図をどのようにしたら，理解してもらえるか。 ・やりとりの仕方はどうか。 ・有効なプロンプト（視覚的支援，指差しなど）はどのようなことか。 ・意欲の持続のためにどのような手だてが必要か。 	

表4-1 「検査項目や手だて等の工夫したこと」に記述されていたこと（1）

運営に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・検査を担当する者同士が，実施当日に項目のチェックを行った。 ・検査用具を補助の教員に用意してもらったこと，検査項目の発問や検査場面の構成を自分なりにまとめておくことで，進行がスムーズになった。
他の場面からの情報収集に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・日常生活に結び付いている項目などは，保護者の意見も重要な情報源とした。 ・日常生活場面からの観察からも情報を収集した。
コミュニケーション支援に関連すること	<p>【受容・理解】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・音声の指示だけで分からないときに，同色の物やカード，絵カード，かご等の具体物，検査者の身振りなどで指示を行うようにした。 ・有効なプロンプト（視覚的支援）の確かめのために，形を切り抜いたカード，背景をつけてコントラストをはっきりさせたカード，完成図の下絵などを使用した。 ・本児がどこに置けばよいのか分かりにくかったので，置くための入れ物を用意した。 ・1回の試行だけでは，方法や手順について理解が難しいものについては，何度か試行した。 <p>【表出】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発語がない場合に，VOCAや書字などの手段で行った。 ・言語表出が引き出せないときには，本人に文字を書かせる手だてを講じたり，モデルを使って言語表出を促したりした。
取り組むときの手だて・達成感を持たせるための手だてに関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・課題の配列を工夫した（取り組みやすい型はめやパズルから実施した。得意そうな項目から実施した。できそうな課題と難しい課題とを交互に実施した。など）。 ・課題ごとに学習態勢を整えるようにした（「手はお膝」と課題ごとに指示した）。 ・必ず「できた」状態で終わりにするようにした。
不安な状態への対応に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・興奮状態が高い場合に，具体物の操作を伴った課題を行うことで気持ちを落ち着けるようにして，集中を促した。 ・子供の心理状況に合わせて，得意な項目を実施した。

表4-2 「検査項目や手だて等の工夫したこと」に記述されていたこと(2)

見通しを持たせるための手だてに関する こと	・手順表やスケジュールを提示した(検査項目を文字で知らせる, 番号を消していく, カードを裏返すなど)。 ・終わった後に楽しみなことを設定した(シャボン玉, 絵本, ティータイム, キャンディーなど)。
検査場面の配慮に 関すること	・不安感への対応を工夫した(課題学習で取り組んでいる場所で実施した)。 ・感覚の特異性への対応を工夫した(感覚遊びを防ぐため, クレヨンや鉛筆に変えて試行した。遊びと思わせ ないために自由画を削除した。カーテンやパーテーションを利用したり, 静かな部屋を使用したりした)。

(2) 評価レポートからの情報

評価レポートからは, 検査中の手だてに関する内容と, 「個別指導計画に反映するとよい内容」に関連した「課題学習等の例」の記述内容について情報をまとめた。評価レポートには, 表5に示したように, 教材の提示の仕方や注意の集中を促すための手だて, 意欲を維持するための手だてなどが記述されていた。自閉症の特性(シングルフォーカスや注意集中の短さ, 視覚優位であることなど)を考慮すると, このような手だてを押さえることは大切なことである。表4-1, 4-2, 5に記述されている手だてに関する情報は, 検査場面だけでなく, 日常

の子供とのかかわりの中でも十分に活用していくことができる内容である。

また, 「課題学習等の例」には, 「個別指導計画に反映するとよい内容」に関連した様々な課題学習等の例が記述されていた。例えば, 「マッチング」という一つの課題学習の教材を取り上げても, 「コミュニケーション」「認知面」「手指機能の向上」「見分ける力」など, それぞれのねらいに合わせて使用していることが伺えた。それらの情報をまとめたものが表6-1, 表6-2である。3つ組に代表される自閉症の障害特性に関連した学習内容も記述されていた。

表5 評価レポートに記述されていた手だてに関する内容

【提示の仕方・テクニック】	【モチベーションへの手だて】
○テンポやタイミング ○パターン ○過剰な手掛かり刺激の除去 ○指示の段階 ○視覚的な教材の提示(スケジュール・カードの提示など) ○終わりを意識させるための手だて ○方法の修正の仕方 ○課題提示のタイミング	○できる課題と難しい課題の組み合わせ ○興味・関心のある課題の設定 ○本人が分かるための配慮 ○自信を失わせないための配慮 ○有効な評価・フィードバックの仕方
	【子供の状態への対応】
	○パニックへの対応 ○情緒を安定させるための対応 ○感覚に対する対応

表6-1 「個別指導計画に反映させるとよい内容」に関連した「課題学習等の例」の記述内容(1)

ねらい	記述されていた内容
コミュニケーション	・要求, 終わりの報告, 選択, あいさつ, お願い, 気持ちの表現, 会話の基礎(「～です」という表現など) ・カードの使用(絵や写真, 文字のカード), VOCAの利用, クレーンやサイン, 指差し, メモ(文字), 発声, 発音 ・マッチング(写真や絵, 文字など), カテゴリーピース, 絵本, 言葉の理解, 名前(身近なもの, 食べ物), 音声と写真, 文字の一致, 写真と場所, 物の一致, 音声で伝える課題, 読みの学習, 手遊び歌, 文字学習, 役割交替のある課題
認知面	・カード(絵や単語) ・分類, 弁別 ・型はめやパズル(切片パズルやピクチュアパズルなど) ・マッチング(実物や色, 形, 文字) ・モンテッソーリ円柱さし ・見本あわせ ・玩具操作 ・音声(文字との一致, 聞き分け) ・読み書き ・名前(自分, 身近な物, 色, 図形) ・文字学習(平仮名50音並べ, 単語の構成, カタカナや漢字など) ・言葉の学習(形容詞や動詞, 用途の理解) ・1対1対応 ・数の学習(タイル, 数並べ, ドット, 5のまとまり, 計算) ・金種の理解 ・ノートの利用
手指機能の向上	・道具の操作(はさみ, 鉛筆, ピンセット, 洗濯バサミ, ボタンなど) ・小さな物を指先で操作(タイル並べ, モンテッソーリ円柱さし, 100並べ, マッチング, 分類や弁別, 型はめやパズル, ニキータン, 玉入れ, 紐通し, ビーズ, 色塗り, 容器のキャップなど)
粗大運動	・協調運動, はしご, 自転車, エアーローリング
模倣	・言語, 図形や文字の模写, 手指の動き, 口形, 粗大運動, 物を使った模倣

表6-2 「個別指導計画に反映させるとよい内容」に関連した「課題学習等の例」の記述内容(2)

ねらい	記述されていた内容
指示に従う	・教師からの指示, 規則(課題の中での一定の法則), 指示書, 時間などへの対応 ・模様構成, タイル, ペグ差し, 具体物弁別, モンテッソーリ円柱差し, ブロック積み
自己コントロール	・2ステップ程度の指示を理解して行動する課題, 簡単な文章の音読や理解
見分ける力	・具体物マッチング, パズル, 絵本の細かい部位
学習態勢	・ジグソーパズル, 切片パズル, 100並べ
日常に役立つスキル	・お金, 計算, 時計, 漢字, レジの支払い

(3) 保護者の感想からの情報

保護者の感想については、保護者によって書かれていた内容からキーワードを取り上げ、それをカテゴリー分けした。保護者の感想には、次のような記述がされていた。

- 昨年と比較して成長を感じた。
- 現在の子供の様子が分かった。
- 新たな気づきがあった。
- 多くの人から情報を得ることができた。
- 今後の課題が見えた。(コミュニケーション, 身辺自立, 将来に向けたこと, 自己コントロールや気持ちの切り替えなど)

こうした感想から、どの保護者においても、昨年度と比較して子供の成長を感じていたり、現在の実態をつかんだり、今後の課題を見いだしたりしていることが分かった。

4 考察

(1) 「評価のための個別セッション」の流れについて

各記録をまとめながら、「評価のための個別セッション」の流れを明確化するための作業を行った。今回は、「PLAN-DO-SEE」サイクル(以下、PDSサイクルと称す。)の流れで「評価のための個別セッション」について考察する。図3が、PDSサイクルに基づいて作成した流れ図である。

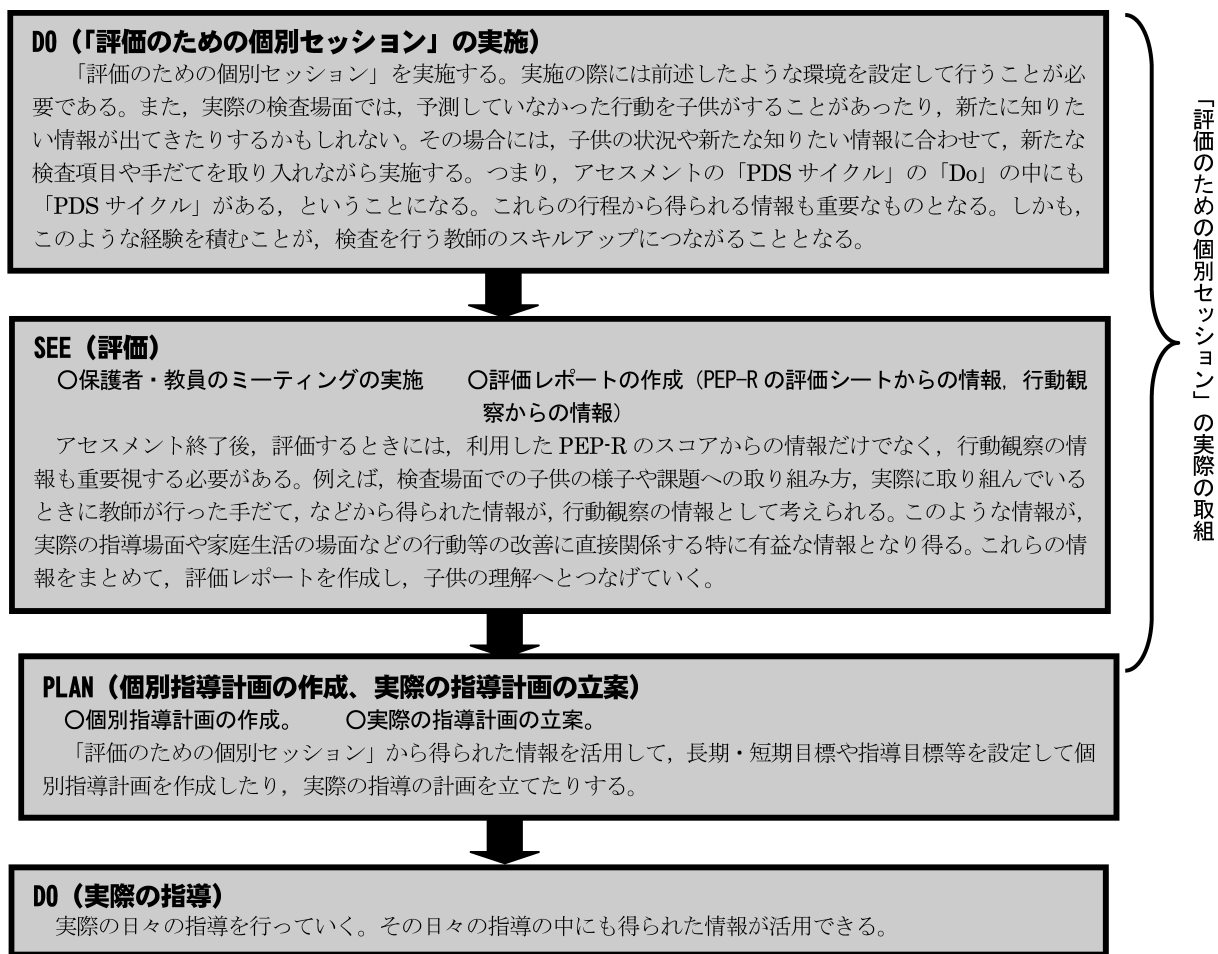


図3 アセスメントから実際の指導までのPDSサイクル

(2) 情報の共通理解について

このアセスメントの特徴の一つに、「情報の共通理解」が挙げられる。情報の共通理解が自閉症児教育においては重要なことは、前述したとおりである。その共通理解を図る対象は、「教師－保護者」と「教師－教師」の二

つが考えられる。前述した「PDSサイクル」の中には、検査場面から得られた情報や、家庭や学校での情報を、参加した担任や保護者、子供とかかわる他の教師が共通理解する場面が数多く盛り込まれている。その場面は、表7のような場面が想定される。

表7 想定される場面

場面	「教師－保護者」間	「教師－教師」間
DO	・検査中のやりとりの場面（検査中の子どもの様子を伝える、家庭や学校での様子をその場で伝え合う、家庭や学校でのかかわり方や新たなアイデアをその場で試す、など）。 ・検査終了後のミーティングでのやりとりの場面。	
SEE	・評価レポートを基にした話し合いの場面。	・評価レポートの作成や、それを基にした話し合いの場面。
PLAN	・個別指導計画の検討。	・個別指導計画を作成する際の話し合い、日々の授業の計画の作成。
DO		・実際の指導場面。

表7に示したように、各場面においても、保護者とやりとりをする場がいくつも設定できる。保護者は子供に関する様々な情報を持っている。この保護者の持っている情報と教師が持っている情報、アセスメントから得られた情報を、検査やセッションの場を通して共通理解し、同じ目線に立って教育を進めていくことは大切なことである。保護者の感想の中に、子供にかかわっているいろいろな教師の話を書くことができたことがよかった、様々な視点の話を書くことができた、といった記述が見られたことから、このようなやりとりの場面を設定することは有効であると考えられる。また、保護者のニーズについても、その場で確認することができる。このようなやりとりを年度当初に行うことで、保護者との信頼関係を築いていくためのスタートを切り、場合によっては、保護者とのコンフリクトを未然に防止し、保護者との信頼関係をより円滑に築いていくことができるのではないだろうか。

また、保護者とだけでなく、その子供の日々の教育に携わっている教師間で情報を共通理解する場面も数多く盛り込まれている。自閉症教育においては、チームアプローチが有効かつ必要なことであるということはよく言われていることである。これらの段階を経ることで、その子供を「共通の視点」でとらえることが可能となる。学校現場では、様々な経験や知識を持った教師が集まって、クラスや学年、学部等を構成している。それぞれの教師の経験や知識に基づくアプローチだけでは、効果的な教育を行うことはできない場合が少なくない。子供の指導に携わっている複数の教師が、同一の視点で、同一のアプローチを行っていくことが重要である。教師間の

知識や経験の違いを埋め、子供にとって効果的な教育を行っていくためにも、本アセスメントが有効ではないかと考える。

セッションの場面では、子供のできない面にばかり話題を集中させるのではなく、子供のできることやできそうなことはどのようなことか、できそうなことやできないことをできるようにするためにはどのような支援が必要か、家庭や学校ではどうか、どのような特性を持っていてどのような対応が必要か、といったことに話題を広げていく必要がある。こうすることで、子供の実態を前向きにとらえ、次の日からの学校や家庭での実践につなげていくことができる。



図4 情報の共通理解のイメージ

5 本研究の成果と今後の課題

(1) 本研究の成果

今年度のアセスメントの取組の結果、次のような成果があった。

- ①全校の自閉症の幼児児童を対象に、1学期にセッションを行うことができた。
- ②各レポートより、取組に関する様々な情報を得ることができた。
- ③PDSサイクルを参考にして、セッションの流れを整理することができた。
- ④セッションにおける情報の共通理解について整理することができた。

(2) 今後の課題

今後の課題としては、次のことが考えられる。これらのことについて、実践・検証を行っていく必要がある。

- ①評価の視点の整理（自閉症児のアセスメントをする際にどのような点を見ればよいか、ということを整る。）。
- ②検査の手だての整理（どのような点に配慮しながら検査をしていけばよいか、ということを整る。）。
- ③アセスメントの結果の個別指導計画への反映の在り方。
- ④セッションに関するスキルの向上（検査者のスキル、ファシリテーターとしてのスキルなど）。

（文責：篠原大一）

謝 辞

本研究をまとめるに当たり、トモニ療育センターの河島淳子先生、高橋智恵子先生、独立行政法人国立特殊教育総合研究所の佐藤克敏先生、齊藤宇開先生、筑波大学の前川久男先生を始めとする多くの先生方にご指導、ご助言をいただきました。感謝申し上げます。そして、何よりもアセスメントの取組に協力していただいた、本校の子供たちとその保護者の皆様に感謝申し上げます。

引用文献

1. 日本自閉症スペクトラム学会編（2005）自閉症スペクトラム児・者の理解と支援 ―医療・教育・福祉・心理・アセスメントの基礎知識―，教育出版，222
2. 中央教育審議会（2005）特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申），文部科学省，8