

知的障害特別支援学校の児童生徒への発達段階に応じた指導の研究 —表象機能の発達段階に適した指導とその共通理解—

発達臨床支援高度化コース

17AD103

関口昌子

【指導教員】 名越 斉子 櫻井 康博 葉石 光一

【キーワード】 特別支援学校 太田ステージ 指示の目安

1. 問題の所在

(1) はじめに

本研究では、太田ステージの示す表象機能の発達段階と児童生徒の日常の姿を結び付ける観察を通し、子供に適した指示や、それを共有する方法の検討をした。

(2) 子供の理解の仕方による指導観の違いの問題

1) 子供の捉え方の違いによる指導の変化。

知的障害のある子供達は、同じ生活年齢でも、発達の段階、得意不得意、理解の仕方等にアンバランスさがある。言葉を多く話す子供でも、言葉の正しい意味理解や使用ができていない場合も多い。このような場合、教員が子供をどのように捉えているかによって、指導の方向性も変わる。例えば、子供が教員の指示通りの行動を起こさない場面で、教員Xは、子供の行動の理由を「指示を理解しているのに従わない」と捉え、子供に従うように交渉するなど“子供を変えようとする”対応をとる。教員Yは、「指示の内容を理解できていない」と捉え、指示に使う言葉を簡単なものにしたりと、手本を用いたり、“教員側の対応を変える”対応をとる。教員Xの場合は子供の理解の段階を超えた指示を出してしまっているため、子供が指示理解できず受動的になってしまう。教員Yの場合は子供自身が指示を理解できるので、主体的に行動できる。このような指導の差は子供を混乱させるため、教員は子供の個々の理解の段階を正しく捉え、その子供に応じて指導を変化させる必要がある。

2) 教員の指導体制による共通理解の持ちにくさ

特別支援学校では、基本的には複数教員で指導にあたる。そのため、同じクラスや学年で共通した児童生徒の指導を行うことになる。さらに、人事異動による教員構成の変化や、教員の経験年数や所有教員免許の違いなどの様々な違いから、1)で述べたような子供の行動の捉えや、指導の異なりも生じるのではないかと考える。

指導の方向性が一貫しないことも心配される一方、複数の教員がいることによって、多面的な視点での実態把握や、それぞれの教育経験を生かした指導が行える良さもある。教員が子供の实態把握をする際に、自分以外の他教員からの情報も合わせて子供を多面的に把握することは大切である。子供の实態把握では、就学、入学、転学時に観察や保護者、前席園や学校からの情報を参考にしているが、多くは児童生徒の友達や環境とのかかわり、教員とのやり取りを観察しながら子供を実際的に理解していく。し

かし、共通理解を持つための話し合いや研修にかけられる時間が少ない現状もあり、教員間に指導の違いが生じると考える。この問題を解決するために、教員は個人の経験や視点だけで見るのではなく、目安となる軸を共有することが大切と考える。

(3) 「検査」活用の難しさ

知的障害特別支援学校の子供の実態把握では、認知・運動・社会生活スキル・感覚等、幅広い項目が対象となる。K-ABCや、WISC、田中ビネー知能検査、新版K式発達検査などの検査では詳細なデータを得ることができるが、検査の実施や解釈に専門性を要するため多くの教員が活用や共通理解の指標にすることは難しい。そのため、筆者の所属してきた特別支援学校では、NCプログラムや太田ステージを参考にすることが多かった。太田ステージはPiagetの発達論を基に、自閉症のシンボル表象機能の発達段階を評価するために開発された。立松(2017)は、「学校教育への太田ステージ導入の意義」の講義の中で、『学校では、言葉の表出の量や知識、文字や計算能力などに注目しがちになるが、太田ステージ評価はシンボル表象機能、「想像力・考える力」を評価できる』と説明している。武藤(2017)は、ある特別支援学校での講義の中で『太田ステージは簡便である』ことや『発達の意味がわかるので、対象児者の認識がわかり、心の交流が図れる』と、その効果を説明している。また、太田ステージ評価は言語の理解の程度によって発達段階を評価するが、永井・武藤(2015)は、『LDT-Rの課題は言葉の表出がない人にも実施可能で、10歳くらいの精神年齢であれば、ASDその他の発達障害児・成人に使い、定型発達児にも用いることができる』と説明している。知的障害特別支援学校の子供は、言葉の理解や表出が未熟な段階の子供が多いため、子供の「想像力・考える力」と行動の意味とのつながりを知る為にも太田ステージは有効と考えた。

しかし筆者は、勤務校での太田ステージの検査結果を十分できていないのではないかと感じていた。筆者の経験から例えると、言葉の発達が未熟な段階の子供の理解を上回っているような指示や声掛けをしてしまうことや、教員の指示が子供に通じなくて困ることが指導場面で生じているからである。こういった背景には、言葉の発達段階を示す太田ステージの検査結果を理解できていないか、理解していても実際の指導場面でどのように指導するか検討が十分ではない要因があると考えた。太田ステージを適切

に利用するには何らかの方法が必要と考えた。

検査結果を指導に活かすためには、検査に関する知識が必要となる。しかし、検査に関する知識がないことや理論がわからないことにより、検査結果が日常の子供の姿とつながらないという問題が生じる(図1)。検査結果で示された認知発達が理解できず(問題①)、検査結果が日常のどのような場面とつながるのかわからない(問題②)。さらに、検査結果に基づいて示される指導方針と日常の指導場面のつながりが理解できない(問題③)。このように、3つの問題が検査結果の活用を難しくしていると考えられる。この解決のためには、指導の経験だけでなく知識や理論からの理由づけが必要になるだろう。そのため子供の実際の姿を検査結果と何等かの方法で結び付けることが必要と考えた。

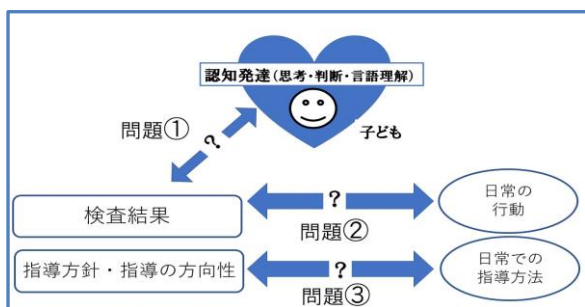


図1 検査結果と子供の日常の姿とのつながりの問題

2. 研究の目的

本研究では知的障害特別支援学校教員が太田ステージの結果を指導に適切に利用できる方法を検討することを目的とした。

3. 研究Ⅰ(201X年度)

(1) 目的

太田ステージが示す検査結果と日常の子供の姿とを対応させて理解し、指導と結び付ける方法を考察した。

(2) 文献研究等による太田ステージの理論の整理

1) 方法

太田ステージの文献や、太田ステージの研修会、また、太田ステージを取り入れている施設や学校の訪問などから、太田ステージの理論や活用の方法等の情報を集めてどんな効果が得られたかを整理した。

文献からは、太田ステージを開発した太田らの著書や、太田ステージのStageについて説明がされている他の論文や図書資料に当たり太田ステージの理論や事例の情報を得た。研修では、太田ステージの理論や実施の手順・事例についての具体的な情報を得た。特別支援学校での実践から示唆を得る為、特別支援学校の訪問や、特別支援学校で実施されている研修や研究会への参加をした。

2) 結果と考察

①理論的な知見や最近の研究動向の整理

太田ステージの認知発達治療は療育施設や支援学校な

どで最近になって活用されており、また、個人の能力を最大限に生かしてより社会参加を可能にするといった社会モデルの方向に裾野が広がってきている(武藤・永井, 2015)。

まず、2015年に出された自閉症療育の到達点第2版の中では、療育施設で、スタッフ間で共通理解を持って支援を行い、3年間かけて人材育成プログラムを行い、系統的に認知発達治療を学ぶ研修会(年数回)・OJT・チェックリストの使用等が計画的に行われていると報告されていた。公立支援学校における活用事例では、指導場面においても違和感なく短時間で簡便に活用できること、全ての教員で継続的に活用できるアセスメントであること、個別の指導計画にいかせること、教員間で自閉症の実態や教育方法について共通理解することができて指導効果が上がったことが報告されていた(加藤, 2015)。成人の福祉施設(重症心身障害者施設)の活用事例(亀井, 2015)は、利用者が30歳を過ぎててもなお、よい変化や新しいスキルの獲得が見られるなど、太田ステージという発達軸を共通に持った取り組みの効果を確認できたと報告している。

立松(2009)は、障害のある子供は、アンバランスな発達を見せており、単に定型発達が遅れた状態とみなすことができないため、単純プログラムはできないと述べている。教材の置き方、手がかりの置き方、目標設定の仕方、子供の反応の仕方にも発達に応じた系統性があり、これらを一定の基準(物差し)で整理することが、学習のプログラムの作成には必要であるとしている。シンボル機能について、小林・立松(2013)は、『「シンボル機能」は言葉につながる重要な機能である。身振りや模倣、描画や見立て、言葉の中に現れ、あるものを目の前にないイメージ(表象)と結びつける役割を持っている。例えば玄関で頭にポンポンと手を当てれば、その身振りがシンボルで「帽子のイメージ」が表象である。そして子供は帽子のイメージを頭に描きながら帽子を取りに行く。』と述べている。亀井・永井(2017)はシンボル表象機能に関連する発達の観察のポイントを示している。例えば太田ステージの評価がStageⅢ-2の場合、①言語理解に関しては、過去・未来のことも少し理解できる、②遊びの中では、物を見立てて扱う、③模倣については、ジェスチャーで表すなどの生活場面で見られる行動などである。このように太田ステージの評価と子供の姿と結び付けて理解できれば、日常の子供の姿からステージを理解でき、教員の指導改善にも有効と考えた。

②視察・研修会参加:

B 支援学校では、太田ステージとNCプログラムを併用し、年度の始めと終わりの評価結果を比較により、指導の効果と子供の成長の効果の確認を行っていた。検査と指導方法、検査と評価を結び付けて活用していた。C 支援学校が開催した研修会では、参加者は、同じ型はめ教材を提示され、日頃担当している子供にどのように指導するのかを考え、発表するという活動に取り組んだ。D 研究会では、1

時間の個別指導の中で、指導者が細かく段階を分けて教材準備を行っており、子供の理解の様子に応じて指導が展開されていた。細かなステップで指導を行えば、子供がどの部分の理解につまずきがあるのかを確認できる様子がうかがえた。

太田ステージの観点を子供にあった教材づくりや、成長を比較する指標として活用すること、子供の実態に合わせて提示の仕方を変えれば、効果的な指導にすることができるという示唆を得られた。また、子供の理解を深めたり指導力を向上させたりするには共通理解を持った話し合いの時間を組織全体で位置づけるような組織的な計画が必要と考えられた。

(3) 生徒観察

1) 方法

太田ステージのStage ごとの子供の具体的な姿を理解するため、A 特別支援学校において、子供の行動の特徴的な様子が見られた場面を記録した。観察では太田ステージの各段階と、日常の児童生徒の行動や言動、指示理解などの様子からStage ごとの状態像の理解を試みた。子供が周囲の状況や教員の指導に対してどのような行動をとったかを、その場面の前後の周囲の状況や教員の指示内容、子供の行動を記録した。記録後に、太田ステージの検査結果と子供の姿と対応させて理解することができるか、また、同じStageの複数の生徒に共通する点があるかに注目して整理した。

①対象人数

各Stageの示す子供の日常の様子を確認するためにA 特別支援学校(知的障害)の生徒(Stage I～V)18名及び担任教員9名を対象に、授業場面等の観察を行った。

②期間と時間

201X年12月の4日間、時間は9:00～11:00だった。A 特別支援学校で、1日1学級、基本的に、筆者は授業にはかかわらない立場で観察を行った。観察の際には異なるStageの観察と、同じStageの生徒1～3名の行動に注目して記録をした。倫理的な配慮についてはと校長及び対象の学年教員に説明を行い許可を得た。

2) 結果と考察

観察の結果、同じStageの子供達には、共通する行動を観察できた。筆者が授業ごとに観察できた様子の共通していると考えられるエピソードを「会話・対人関係・状況理解・できること・興味・拒否」等の様子ごとに分け、「日常の子供の姿」と関係する文献に書かれたStageの状態像に近い様子と対応させて整理した。例えば、Stage IIの子供の観察では、「簡単な指示理解や、あいさつをすればあいさつをし返すなどの簡単な応答ができていた。」「質問をすると、オウム返しで答えたが、司会の進行など決まった文句を言うことができていた」といった姿を日常の子供の姿としてStage IIの子供の状態像として説明されている「1～2語文の言葉がある子供が多くなる。言葉の使用頻度は乏しく、言葉数も非常に限られる」様子につながる姿とし

て表に整理した。(表1:一部)

表1 Stage IIの子供の日常の様子

日常の子供の姿	文献で述べられている様子につながる姿
<ul style="list-style-type: none"> ・簡単な指示理解や、あいさつをすればあいさつをし返すなどの簡単な応答ができていた。 ・質問をすると、オウム返しで答えたが、司会の進行など決まった文句を言うことができていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・1～2語文の言葉がある子供が多くなる。言葉の使用頻度は乏しく、言葉数も非常に限られる。

この観察により各Stageごとに、言葉や状況理解などの違いを太田ステージの文献にある各Stageの状態像と結び付けて解釈できた。4回の観察を終えて、観察対象となる行動及びそれに関連する表象機能の理解をしておく必要性を感じた。

(4) 研究 I の総合考察

太田ステージを正しく理解して、発達治療に役立てるには、組織的に定期的で計画的な研修や、連携調整の会議を持つことが必要と理解できたが、研修を増やすことは時間の確保が難しく、多くの教員の指示を得にくい。そのため、各Stageの子供の実際の姿を理解でき、適した指導方法を共有するためには何等かの簡便な方法が必要とされる。

観察での情報を集めることは子供の理解や適した指導を検討をすることに有効と思われるが、指導に活かすには情報を一望化できる程度にする精査する必要がある。そのため指示理解に的を絞る、子供が理解できていた状況や指示、逆に理解できていなかった状況や指示を整理し、一望化する方法を考案することで、太田ステージの観点を子供を理解や子供にわかりやすい指示の共通理解にも役立てられると考えた。

これらのことから、子供が指示や状況の理解ができれば、子供の主体的な学びにつながると考え、「各Stageの子供の指示理解の目安表(以下、目安表)」を作成することを考えた。

4. 研究 II (201X+1年)

(1) 目的

研究 II では、研究 I を基に目安表を作成し、教員が指導を行う際に目安表が子供のStageにあった指導の手がかりにできるかを検討し、その活用方法を考察した。

(2) 方法

201X年+1年3月、目安表の作成をするために、予備観察として、A 特別支援学校中学部のStage I～Vまでの幅広い段階の子供の観察を行った。次に201X年+1年5月～7月末の1日1時間程度、本観察として、A 特別支援学校のStage IIの児童1名(以下、対象児)、筆者を含む教員5名を対象に日常的な授業等で子供の理解しやすい指示や状況の観察を行い、研究 I で作成した表を基に整理をした。そして、201X年+1年8月初旬に、本観察の結果が他のStage IIの子供にも共通するかを確認するため、ワーク形式の研修で出された他学部・他学年のStage IIの子供を直接・間接的に知る教員からの情報を参考に本観察を踏まえ

て加筆修正し、目安表の作成を行った。その後、201X年+1年11月末に半構造化面接を2名の教員に行い、目安表を指導に結び付ける手がかりにできるかどうかを確かめた。2名の教員のうち、教員Aは普段から対象児と個別にかかわっていたが、教員B名は全体指導での関わりが主であった。

なお、A 特別支援学校の校長に研究の内容について説明を行い許可を得た後に、対象者の保護者および対象教員には、筆者が本研究の内容を文書及び直接説明し、同意を得た。

(3) 結果と考察

1) 予備観察

予備観察の結果、記録も一人に対して観察できた場面も少ないため、観察にはもっと長い時間をかけ、対象とするStageも絞る必要があるとわかった。

2) 本観察

筆者が中心で対象児に個別指導を行える授業場面を中心に、児童と教員間のやり取りとその前後を観察し、児童が指示を理解できた時、できなかった時の児童の行動や教員の指示、周囲の状況の特徴を整理した。

①理解できた指示・状況

日々の荷物の管理や朝、帰りの荷物準備、係の仕事、教室移動、掃除などの毎日繰り返される中での指示。「集合」「起立」「給食」「歯磨き」など。写真を示しての物を持ってくる指示。活動内容が同じで目印などの手がかりがあり、一人で活動を進められる授業。一指示一動作の端的な指示。手元を拡大してTVにうつした動作手本。友達の動作手本。周囲の子供の動きに合わせて移動すること。

②理解できなかった指示・状況

毎日同じ場所に同じ物を運ぶ係の仕事で、運ぶ場所を変更した際の指示。身近にあるが対象児は使わない物(例：ほうき)の名詞。長机を「つくえ」という意味で使用した指示。日課表でカードや写真が入れ替わることが、予定の変更であること。「並んで」という状況によって変わる人を軸にした位置の指示、「草を抜く」という指示に込められた「抜き続ける」という時間の指示。動作手本でも歯ブラシの動かし方のように自分の身体で見えない動きの模倣すること等。

観察結果から、対象児は言葉の指示の中でも身近な言葉の理解と、状況や経験を手がかりにしていたことがわかった。また、「つくえ」などの名詞の理解も一義的であり、物と行動、言葉と行動などを1対1で結びつけ「ラベリング」のように覚えていたことがうかがえた。また、同時に教員がStageⅡの子供にとって難しい段階の言葉や上位概念を使った言葉を指示として使っていることもわかった。

このことを太田ステージの自閉症治療の到達点2版で石橋・仙田(2015)が説明していたStageⅡの状態像と対応させてみると『日常流れの中で簡単な指示はわかるようになる』や『生活場面や場面に依存しており、言葉がけだけで行動することがむずかしく、指示内容が違っていてもい

つものパターンで行動をとってしまったりすることがよくある』という状態と合わせて理解ができる。

3) 他のStageⅡの子供との比較

夏季休業期間で行った研修では、StageⅡの子供を知る教員が話題提供を行い、日常の子供の「理解・表出・興味・人間関係」の具体的な様子を付箋に書きだし、研修参加者がStageⅡの子供に共通すること、考えられる子供の行動の理由について、3～5人のグループで話し合い、効果的な指導方法について話し合った。3グループいずれも学部・学年の違いがあった。「理解・表出・興味・人間関係」という4つの項目に限定して子供の様子、「StageⅡの子供の指導上効果的と思われる指示や支援の方法」について意見交換を行った。

「理解」の項目に絞って意見の共通性を見ると、「名詞理解があり動詞の理解がある」というグループもあったが他の2つのグループでは「名詞や単語の指示は通りやすいが動詞の指示は通らない」や「言葉だけで行動できることは少なく視覚支援を要する」「(指示をおそらく理解していなくても)周囲の動きについてくる子供が多い」のように、動詞等の指示の理解があいまいな様子も多く聞かれた。名詞の理解については、太田ステージの検査で数種のイラストとの対応ができることから理解があると言えるが、動詞の理解について、鏡(2018)は、StageⅡの子供が通過できなかったLDT-R2の「用途による物の指示」は、「動詞」を理解できないと言い換えてもいいと説明していた。このため、動詞を理解しているように見えても数種であることや慣れた環境の中で使われる言葉であることが考えられる。このことは「知っている言葉や経験してきたことは理解(行動)できる」「経験したことはわかる」や「『〇〇とって』『〇〇行くよ』など日常的によく使う言葉でも指示は通るなどといった意見からも裏付けられる。

このようなことから言葉の指示では、日常の場面にあった指示や、繰り返し使われるものは理解しやすいと考えられた。この様子は「はじめてのことは苦手」「パターン化した理解をしている」という意見にも関係していくと考えた。

指示の出し方については「言葉の指示が長いとわからない」「指示は1つずつ、2つ以上はどちらかがぬけやすい」のように、長く複数指示の通らなさがうかがえた。このことから指示は短くすることが有効と考えられる。

「実際にやって見せると良く見て真似ていた」「言葉の他に、指差しや見本があるとわかりやすい」「手本があるとわかる」や「視覚的な情報の方が言語指示よりも理解しやすい」などの意見から、視覚的な情報が言葉の指示理解を補う有効な手立てと考えられる。

これらのことから、言語指示は短く、日常的によく使われる言葉を使用すること、言葉の指示を補う手立てとして視覚的な情報が有効であること、動作手本は長く示さず、スモールステップがわかりやすく示す方が良いこと、StageⅡの子供に共通していると考えられ、共通する指示

の目安であると考えられる。

同じ Stage の複数の子供に共通する姿から太田ステージで表象機能の発達段階をうかがうことができた。そのため、子供のステージについて知ることは子供を理解することにつながると考える。

筆者は対象児童の観察で見られた様子として、この研修から得た Stage II の子供に共通する「理解」の様子を Stage II の他の子供の特徴とみなして目安表に取り入れた。

4) 目安表の作成

文献と対象児の観察、他の Stage II の子供との比較から、Stage II の子供の日常の様子と対応させて理解できたため目安表にも引用した。太田ステージや発達心理等の文献と、大学院指導および特別支援教育に携わる教員である現職の教職大学院生及び、特別支援教育の教育現場で実習を行い自らも研究を進める教職大学院生の数名から、内容と表の項目の適切さや見やすさについての意見を得て目安表の項目を変化させていった。

目安表は、検査結果の子供の姿と実際の子供の姿、子供が理解しにくいこと・理解しやすいこと、と併記して検査結果と指導とつながるような配置を検討したが、情報が多く、使用することに抵抗感を感じさせやすいため、項目を少なくすることや、指導場面での留意点にポイントを絞り目安表を作成し、次のようにまとめた。

表4・5は、太田ステージの示す Stage II の結果が、子供のどんな姿を示しているのかについてイメージをできるように、太田ステージの Stage II の子供の特徴や課題などについて説明されている文献の太田・永井・武藤 (2015) 太田, 永井 (1992), 永井・太田 (2011), 立松 (2009, 2011, 2015) 等を引用や参考にして作成した。はじめに表4には Stage II の子供のシンボル機能や言葉の理解の様子について4項目、「重点課題」の4項目、方法1つを配した (表4)。

表4 Stage II 子供について検査結果で示される情報

太田ステージ Stage II / シンボル機能 「芽生えの段階」	
<ul style="list-style-type: none"> ・発達の目安 / 健常児での1歳半から2歳になるぐらいまで ・いろいろな側面にわずかながらシンボル機能の「芽」が認められてくる段階 ・人への要求時に言葉または指差しなどの手段を用いることができるようになる。 ・1~2語文がある子が多くなる。使用頻度は乏しく、言葉の数も非常に限られる。 	
重点課題	方法
<ul style="list-style-type: none"> ・視覚—運動協応や随意運動の発達を促す ・物に名前のあることの理解の基礎を確実にすること ・イメージの世界の芽生えを確実にすること ・人とのコミュニケーションの基礎をつくること 	<ul style="list-style-type: none"> 視覚に訴える教材を中心に使いながら、言葉の理解につなげる。

次に、「理解のしかた・見通しのもちかた」についての記述とその「具体例」を次の項目に配した。項目は①物の名前前の理解について、②言葉の指示理解について、③状況の理解について、の3の項目に分け、説明文の小項目を9項目、例は4項目配した (表5)。

表5 検査結果の示す Stage II の子供の理解の仕方 (抜粋)

～理解のしかた・見通しのもちかた～		例
物の名前前の理解	物の名前に気づきかけている。理解したものは2つでも頭の中にとどめられるようになる。	◎「靴とって」というと、自分の靴を脱いでとってしまうことがある。
	特定の言葉と特定の物とを1対1で対応つけて覚えている「ラベリング」の段階。	

次に教員が行った指示や状況に子供がどのような理解 (行動) を示したかを対応させて理解できるか試みたが、検討を進める中で、Stage II の子供が理解できる指示の例を具体的に示した方が、Stage II の子供が理解できる適切な指示をするという目的に合致すると考えた。

表6・表7は、児童観察や他の Stage II の子供に共通する項目を抽出し有効と思われる指示の目安配した。表6では、「言葉の指示理解をしやすくする留意点」を配した。この表では、4つの項目に、7つの小項目を配した (表6)。

表6 Stage II の子供への指示目安表 (案)

言葉の指示理解をしやすくする留意点の項目 (抜粋)

		例
しやすくする留意点	・言葉の指示理解をしやすくする	<ul style="list-style-type: none"> ・注目を促す (名前を呼ぶなど) ・ゆっくり、はっきりとした発音で伝える。 ・子どもを見ながら伝える。 ・子どもが理解している言葉を使って伝える。
	・理解しやすくする	<ul style="list-style-type: none"> 指示を短く、少なくする。具体的に何をどうするかを伝える。
	・覚えやすくする	<ul style="list-style-type: none"> ・複数の言い方のある言葉は、子どもが覚えやすい言い方に絞って伝える。
	・行動しやすくする	<ul style="list-style-type: none"> ・活動する直前に指示を伝える。
		<ul style="list-style-type: none"> 例①) リュック / カバン 例②) たつ / たつ / たつ

次に Stage II の子供は言葉だけの指示では指示や状況を理解することが難しい段階であるため「言語の指示を補う手がかり」として、①物の名前前の理解を補う、②言葉の指示理解を補う、③状況の理解を補う、の3項目ごとに子供のわかりにくいことにあわせた視覚的な指示の出し方の例と留意点を記した。3つの項目それぞれに、「身近ではない物の名前」のような Stage II の子供が「わかりにくいこと」の例をいれた。さらに「視覚的な手がかりの例」として8つの小項目と、例として12の小項目を配置した。(表7)

表7 言葉の指示を補う手がかりの項

		～言葉の指示を補う手がかり～	
わかりにくいこと		視覚的な手がかりの例	留意点
理解の名前前の	身近ではない物の名前	<ul style="list-style-type: none"> ほうきを見せながら「ほうき」と伝える。 写真やイラストのほうきを見せて「ほうき」とつたえる。 近くにあるほうきを指さして「ほうき」とつたえる 	<ul style="list-style-type: none"> *「ほうき」という言葉と物が対応するように強調する。 *写真やイラストは背景をシンプルにする。 *指差しは、近くで指す

5) 目安表の検討

ア、目安表についての聞き取り

教員2名に、筆者が全体指導を行う授業の中で、対象児が全体指導での指示がわからなかった場面で、個別に指導を行ってもらった。その後、①言葉、②指差し、③実物を見せて伝える、④写真を見せる、⑤ジェスチャー(サイン)、⑥動作手本を見せる、⑦手添えをする、⑧絵を見せる、⑨その他の指示のうち、StageⅡの対象児に有効だった、指示が通ったと感じた指示について聞き取りを行った。

両名に共通した意見として、まず、対象児が言葉による指示を完全に理解しているとは考えていなかった。また、StageⅡの対象児に指示が通ったと感じた指示の出し方として、①②⑥が2名の教員に共通していた。

それぞれの指示を出す際の留意点として、①については「言葉の指示の際は児童の意識を高め、短くする」、②については「近くの指差しは伝わる」しかし「伝わる時と伝わらない場合がある」、⑥については「動作手本」が挙げられた。

また、教員A、教員Bの意見が一致しなかった指示のうち、③については、「実物を見せることで同じ物を持ってくるなどの指示では伝わる」「実物を見せることで、活動内容を伝えるなどの意味を持たせた場合には伝わるかわからない」と意見が分かれた。これらの意見から、実物を見せることに教員が込めた意図が幅広くなることに指摘があり参考になった。

また、⑨その他として、「言葉で伝えるよりも文字や数字などの視覚的な情報にして示す」ことが有効であるとして一人の教員から報告された。しかし、3)他のStageⅡの子供との比較で行ったワーク形式の研修では、文字情報による指示の有効性は報告されておらず、StageⅡの子供すべてに共通するものではなく、対象児個人の理解に沿った指示である可能性が高いと思われた。

聞き取りは、通りやすい指示についてであったが、その際、伝わらなかった指示の例も多く挙げられた。たとえば、「あっちを向く」のような身体の向きを指差しで行った指示、「磨いて」という普段使わない言葉の指示、どこを磨くのかの曖昧な場所の指示、「みなさん取りに来て」といった全体へ指示がそうであった。また、草取りやサツマイモ堀りなどを「抜く」「掘る」の指示では、終わりの見えにくい活動をいつまでし続けるのか伝わらないとの意見も得られた。StageⅡの子供は、簡単な名詞であれば絵カードと言葉を対応付けて理解できるが、生活場面の流れの中での理解にとどまることが多く、対象児もそうであった。このことから、理解できる言葉や視覚情報を選ぶことが大事であることが分かり、参考になった。

イ、目安表についての聞き取り後の指導

筆者が一斉指導を行う授業で、教員A、教員Bそれぞれが対象児への個別指導を行う様子を録画した。教員A、教員Bとも通常の指導行動体制で指導を行うことができた。教員Aは目安表にある指示を試し対象児の反応を見ながら

指導を行った。教員Bは自分の経験から、対象児にわかる指導を考えて行った。対象児と目をあわせることや、目の前で端的な言葉、指差し、動作手本を主に使用し指示を行っていた。言葉の指示で伝わらない場面では、指差しで具体的な場所を示すことや、動作手本を見せる手立てによって対象児が指示理解してをすることができている様子が見られた。

これらの指導後、対象教員に半構造化面接を行い、目安表を使うことで、StageⅡの子供へ指示が分かりやすくなると思うかについて、各小項目について「そう思う・あまりそう思わない・思わない・わからない」の4件法で回答してもらうとともに、具体的なエピソードや理由を聞き取った。目安表(表6)の部分では、「言葉の指示理解をしやすくする留意点」の7小項目中4小項目について、指導の手がかりにできる(「そう思う」と2名の教員から回答を得られた。表7に関しては、言葉の指示を補う手がかりとしてはStageⅡの子供だけに妥当かが言い切れないとして、2名の教員に共通した意見を得られなかった。1名からは、表7の12小項目中9小項目には「そう思う」の回答を得られた。

目安表全体に関して教員がイメージしやすいように、StageⅡの子供にこう働きかけるとこんな反応をするというような、具体的なStageⅡの状態像がシートの中にあるイメージがしやすいのではないかと教員がわかりやすい表現についての意見が得られた。また、目安表に示された言葉で適切ではない表現や曖昧さのある表現、表現が重複している部分についても、改善の具体例や視点を得ることができた。

聞き取りの際に得られたエピソードには次のようなものがあつた。

①「ゴミ箱に捨てる」の言葉の指示は伝わったがその中に「ゴミ箱を持ってきて」異なる指示をした際にはゴミ箱を取りにいかにゴミを探してゴミを捨てに行くという行動をとった。対象児が言葉の理解が限定的である。指示を行う際の留意点として、なるべくシンプルで、決まった言い方をしたほうが理解をしやすいただろう。

②対象児へ言葉での指示をした際に伝わらなかったため、視覚的な指示である「指差し」の距離を縮めることで、対象児に伝わった。

このように教員A、教員Bのエピソードから対象児が理解できた指示、理解できなかった指示の具体例を聞き取ることができた。このような、エピソードは、文献でのStageⅡの説明にも通じるため太田ステージの結果を指導に結び付けて考える手がかりになると考えられた。

1) 予備観察から5) 聞き取りまでの全工程を通じて、教員が子供への指導の手立てを振り返り、エピソードを記録することや、複数の教員間で子供の理解の仕方について意見を出し合うことが、子供一人一人の適切な実態把握につながり、子供の理解と指導の共通理解を持つことにも有効であると考えた。

5, 研究Ⅱ考察

(1) 目安表を指導の手がかりにできるか

日常の観察および、他教員からの聞き取りから StageⅡの子供の理解しやすい状況・指示の理解を整理し目安表を作ることができた。妥当性についても改善の具体例や視点を得ることができた。目安表については改善の必要性はあるが、太田ステージの結果を指導に結び付けて考える手がかりになり得ると考えられた。

本研究では太田ステージを指導につなげるために目安表を作成したが、目安表は一つの指標の為、担当する子供をよく観察し、その結果と照合させていくことで、その子供に適したものになると考える。

例えば、「ゴミを捨ててきて」という指示はわかっても「ゴミ箱を持ってきて」という指示がわからなかったエピソードからは、StageⅡの子供が「～持ってきて」という言葉は状況から判断をしていることが予測できた。指導をしていた教員は、そのあとに「言葉の指示はごくシンプルにした方がいい」と適する指導方法についての意見も聞かれた。

このようなエピソードや気づきは子供の理解するのに大切な情報である。教員が行った指示の工夫、例えば「場所や量を限定して終わりを明確にすることや、目印や模倣をできる対象を示した。」などの指導の工夫で子供がどのように行動したかをなど、一つ一つエピソードを積み重ね、それを共有することで、子供の理解の仕方による指導観の違いや、共通理解の持ちにくさを解決し子供一人一人に適した指導につながっていくと考える。

このような聞き取りや観察、話し合いを経ることで子供の実際の姿にあった目安表になっていくと考える。子供の理解の段階にあった教員の指導により子供の成功体験が増え、笑顔で学び続けられるようにすることが教員の本文であるといえよう。そのため記録や共有の方法について検討したい。

(2) 記録の積み重ね、共有の方法について

3) 他の StageⅡの子供との比較で行ったワークでは、ジステージの複数の子供に共通する姿や指導の手がかりについて複数の教員で考えることできた。今まで、このように学部や学年を越えて同じ段階の子供のことを知る担任間で話し合う機会はなかった。このような研修により同じ「Stage」という観点で共通すること、共通しないことなどについて話し合い、指導方法の手がかりを共有し合うことは有効と考える。話し合ったことを、各教員の所属する指導グループに持ち帰りそこでも共有し、複数教員で指導の共通理解を持ち、色々な指導の場面に応用していくことが大切ではないかと考える。

同じ学年の教員間で情報を共有するためには、1年の始め新学期が始まって日が浅い段階では話し合いに出せるエピソードも少ない。また、1. 問題の所在でも述べたが、教員が児童生徒の下校後に事務的な作業をできる時間はごく限られ、多くは校務分掌を滞りなく進めるための会議

や授業の準備にあてられるため、意見交換に費やす時間を持ちにくい。そのため、同じ学年や指導教員間で、時間や手間をかけずに「子供に関するエピソードや気づき」を共有できるようにすることが大切だと考える。一人の教員だけが毎日の日課で記録を行い続けることは難しく、導入しても消えていってしまう心配がある。

そこで同じ学級や指導グループの教員間で共有し気づいたことがあったら書き込めるように個々のエピソードの記録表を作り共有する仕組みをつくることで、情報を積み重ね、その中から子供が日々わかりにくいと思う指示や状況を改善する手立てを考える手立てを考えることができるのではないかと考えた。

記録を積み重ねる媒体として目安表を改善した。研究Ⅱで得られたエピソードや改善案を基に目安表の項目で曖昧さや重複する部分を削除し、エピソードを記録し、個々に合わせた指導の目安を書き込める記録表を作成した(表9・表8)。

教員が日々の授業で気が付いたことを子供一人一人の記録表に記録し、子供ごとにファイルすることで、記録を積み重ねる。児童生徒下校後の5分程度の時間にその日に気づいたことだけ記録し、教員間で共有することで指示の改善を話し合うきっかけになると期待できる。そこで蓄積されたエピソードを共有し、学級での打ち合わせや学年会での話し合いで「指導の目安」を共通理解していくことが有効と思われる。そのため、目安表の形式は使用者の意見を取り入れながら改善し教員間の共通理解や子供への適した指導に沿ったものにしていきたい。目安表を使った記録表に子供の姿からの“気づき”を記録し積み重ねて複数の教員でそれを共有することが、子供の理解と適切な指導につながると期待する。

(3) 今後の課題

目安表には StageⅡの子供の理解しやすい指示として妥当な項目は複数あった。しかし、目安表の妥当性については、検討例が2例のみである。妥当ではない、目安表の項目についても整理・検討が必要である。筆者が観察した対象児童は1名であり、評価の指標は観察および太田ステージ評価のみであったため、子供のどの部分の共通点が表象機能の段階と合致し、能力差がある部分はどこであるかの説明はできない。

太田ステージからは、子供の表象機能についての情報を得られるが、多面的に複数の情報と合わせて「個」の子供を解釈できるように、目安表を改善することや、観察すべき項目を検討する必要があるだろう。

今後は、太田ステージの他の Stage の目安表も作成し、活用を進めていくことで、様々な発達段階にある子供に適した指導の改善につなげたい。太田ステージには、各 Stage ごとの子供の状態像や目標、事例、課題や教材の例などの参考になる資料があるため、これらにより知識を深めたり理論を学ぶことができる。「Stage」という視点と対応させながら子供の様子を見るのが習慣化することで、文献に

書かれている理論や事例、課題、教材の意味理解が深まることや、教員自身で教材を子供に合わせて提示の方法を変化させられるようになるのではないかと期待する。

6. 主な参考文献・引用文献

- 鏡 直子 (2018) 太田ステージ評価の活用について 講義資料
- 亀井真由美・永井洋子 (2017) . 第25回自閉症セミナー 認知発達治療の理論と実践 講義資料 子供の発達とその指導 14 - 18. 立松英子. 学校教育への太田ステージ導入の意義 日本文化科学社
- 小林保子・立松英子 (2013) . 保護者のための障害児療育—理論と実践をつなぐ—改訂版 8章よりよい療育実践のために 93 - 107.
- 小池敏英・北島善夫 (2001) . 知的障害の心理学 2章 6節 言語の概念機能 82 - 97. 3章 2節 自閉症 174 - 179. 北大路書房
- 太田昌孝 1章 自閉症の概念と診断 16 - 32. 武藤直子・永井洋子. IV章 太田ステージ評価と認知発達治療 90 - 114. 石橋馨子・仙田周作 IV章 3 太田 Stage II (シンボル機能の芽生えの段階) 151-164. 鏡 直子 VII章 太田ステージの進展1. 療育での活

用, 234 - 239. 加藤仁子 VII章 2. 学校教育での活用, 252 - 258. 亀井真由美 VIII章, 重症心身障害児(者) 太田ステージを用いた支援 276 - 304.

- 太田昌孝・永井洋子・武藤直子編 (2015) . 自閉症療育の到達点 第2版. 日本文化科学社
- 太田昌孝・永井洋子編著 (1992) 自閉症療育の到達点② 認知発達治療の実践マニュアル 自閉症の Stage 別発達課題 II章 Stage II の発達課題 88-89. 日本文化科学社
- 武藤直子 (2017) 「太田ステージ」Stage III - 2からIVの子どもたちへの具体的指導 講義資料
- 立松英子 (2009) . 発達支援と教材教具 第1章 言葉に至る学び 8 - 18. ジアース教育新社

7. Stage II の子供の指示理解の目安表 (試案)

Stage II の子供の指示理解の目安表 (試案) (表8) と合わせて、「 」さんのわかりやすい指示の記録表 (試案) (表9) を付記する。目安表と記録表を対応させながら日常のエピソードの記録蓄積と、具体的な指導の共通理解を持つことに利用する。活用にあたって使用者の意見を取り入れながら改善し教員間の共通理解や子供への適した指導に役立てたいと考える。

表8) Stage II の子供の指示理解の目安表 (試案) (表9) 「 」さんのわかりやすい指示の記録表 (試案)

太田ステージ Stage II		Stage II の子供の指示理解の目安表		「 」さんのわかりやすい指示の記録表	
シンボル表象機能の発達段階	「芽生えの段階」	いろいろな側面にわずかながらシンボル機能の「芽」が認められてくる段階		Stage 「 」 (年) / 記録 年度 月 ~ 月 / 記録者 ()	
発達の目安	健康児での1歳半から2歳になるぐらいまで	物に名前のあることがわかり始め、単語やオウム返しをする姿が見られるようになる。		「 」さんへの言葉だけで指示をした際の記録 (エピソード)	
Stage II の原由	行動面では、過去の体験の記憶からこうなるはずだとわかってくるためこだわりが強くなることもある。前との違いを説明してもまだ理解できないので、ある程度は受け入れつつ、理解力が伸びてくるのを待つようにする。			例: 並んで歩く際に「抜かさない」「B君の後ろ」と言ってもわからなかった。(5月)	1
~Stage II の子供の理解の仕方について~					
理解の特徴		日常の様子			
<ul style="list-style-type: none"> 物の名前に気づきかけている。 物と言葉を1対1で結び付けて理解している。「ラベリング」の段階。 空間や時間の理解が少しずつできるようになる。 単純な因果関係の理解や物事の予測がつくようになる。 		<ul style="list-style-type: none"> 「帽子」は自分の帽子だけが「帽子」であるときえる。 日常生活の流れの中で簡単な指示はわかるようになる 環境が少しでも変わると言葉が通じなくなり混乱する。 「～したい」という見通しを持った行動ができる。 時間の理解が十分ではないので待つことができない。 単純な因果関係の理解から「からかい」が生じやすい。 			
~子供へ言葉で指示をする際の留意点~					
指示の留意点		例			
「誰か」を明確に		名前を呼ぶことやアイコンタクト等で「A君に」明確に伝える。			
「わかる言葉」を使う		言葉だけで伝える場合、「つくえ」は「教室の自分の机」の意味で使う。			
「何を」が明確に		「する」「〇〇、もつ」のように、一語文・二語文でつたえる。			
~言葉の指示を補う手立て~					
わかりにくい言葉		補う手立て 例			
身近ではない「物の名前」		<ul style="list-style-type: none"> 実物等を示す 近くからほうきを見せて「ほうき」と伝える。 近からほうきを指さして「ほうき」とつたえる 			
「動作」を表す言葉		<ul style="list-style-type: none"> 動作等の手本を示す 描く動作を目の前でみせる。 友達がほうきでくはくは様子を見せる。 			
曖昧な「場所」		<ul style="list-style-type: none"> 場所を明確に示す ほうきで描く場所を指し示す。 ほうきで描く範囲を線や枠などをでしめず。 			
見えない「はじめ」と「おわり」		<ul style="list-style-type: none"> 操作する「物」の提示 ほうきを渡す。紙片などの「見えるゴミ」を提示する。 紙片などの「見えるゴミ」がなくなったら終わりにする。 			
(引用・参考文献) 「太田ステージによる自閉症療育の玉手箱」永井洋子・太田昌孝 編 「認知発達治療の実践マニュアル」太田昌孝・永井洋子 編著/ 「自閉症療育の到達点 第2版」太田昌孝・永井洋子・武藤直子 編 / 「発達支援と教材教具 I ~ III」立松英子 著					
				「 」さんがわかりやすい指示 (案) ~教員間の共通理解~	
6月~		例: 並んで歩く際は、特定の友達を目印にできるように並び順や立ち位置を決める。			
移動場面		A君には、「B君の後ろ」と伝えながらB君のすぐ後ろの足元を指差す。			
月~					
場面					
月~					
場面					
月~					
場面					
月~					
場面					