

要 旨

自閉症児は一般的な「遊び」を楽しむことが難しいといわれている。自閉症児も安心して「遊び」を楽しみ、「遊び」の時間が社会性やコミュニケーションを促すものとなるために、丁寧なアセスメントとそれに基づく遊びの場が必要であると考えた。「遊び」単元で活用するアセスメントシートと授業改善シートを作成し、使用したことで、個に応じた目標や場の設定、手立ての計画・改善が可能になった。その結果「遊び」を楽しむ姿や自らコミュニケーションを取ろうとする児童の姿が見られるようになった。

キーワード 遊び 自閉症 社会性 アセスメントシート

1 研究の目標

自閉症児の社会性の発達を促すために、特別支援学校小学部の生活単元学習における「遊び」を中心とした単元の指導において、アセスメントを生かした遊びの場の提案を通して、自閉症児の個に応じた「遊び」の指導の在り方を探る。

2 目標設定の理由

現在、特別支援学校（知的障害）には、自閉症児やその傾向をもった児童が多く在籍している。このような中で、自閉症に特化した支援の必要性や有効性が重要視され、取り組まれている。しかし、自閉症といってもその症状は様々で、それぞれの学習場面において、適切なアセスメントによる「個に応じた支援」が必要となってくる。

特別支援学校小学部低学年では、領域・教科を合わせた指導において「遊び」を中心とした指導に多くの時間を費やしている。それは「遊び」が子どもの様々な発達に欠かせない要素であり、社会性の発達や情緒の安定を促すからである。

しかし、自閉症児は、その障害特性により、「遊び」を通して主体的なコミュニケーションや社会性を、自然に学ぶのは難しいといわれている。そのため、この「遊び」の指導でも適切なアセスメントから自閉症の特性や児童自身のもつ特性も含めた個別のニーズを明確にし、それに合った遊びの場を設定することが重要であると考え。これにより、自閉症児にとって、「遊び」が楽しいものとなり、社会性や主体的なコミュニケーションが生まれる「遊び」としての性質をもち始めると考える。

そこで、本研究では「遊び」を中心とした指導におけるアセスメントの仕方を整理し、個に応じた「遊び」の指導を提案、実施し、自閉症児の社会性の発達を促す「遊び」の指導の在り方を明確にしたいと考え、本目標を設定した。

3 研究の内容と方法

- (1) 「遊び」や「遊びの指導」の基本的な考え方及び自閉症児の社会性や「遊び」に関する特性と指導法に関しての理論研究を行う。
- (2) 理論研究を基に「遊び」の指導のためのアセスメントシート及び授業改善シートの作成をする。
- (3) アセスメントシートを用い、対象児童の「遊び」と「社会性」について実態調査を行う。
- (4) アセスメントシート及び授業改善シートを基に、個に応じた「遊び」の指導を実施し、そこで見られた児童の変容を分析・考察し、アセスメントシート及び授業改善シートの改良を行う。
- (5) 自閉症児の個に応じた「遊び」の指導の在り方について検討する。

4 研究の実際

(1) 理論研究

ア 「遊び」について

「遊び」は、人の成長の過程で必ず何らかの形でかかわるものであり、特に「乳幼児期を通して遊びは子どもの生活に大きく根を張り、発達の諸側面もこの中で総合的にはぐくまれていくことになる。物や人とのかかわり、子供同士の関係、体の動きや運動機能、認識や想像などの認知的な側面、そして言語・コミュニケーションに至るまで、乳幼児期の子供は遊ぶ過程を通して様々な体験を積み、多くを学んでいく。」¹⁾というように、乳幼児期の発達段階にある子どもにとって「遊び」のもつ意味は大きい。また、「遊び」は他の様々な発達に影響を与えるだけでなく「遊び」そのものも、その他の様々な発達から深く影響を受けながら、発達する(図1)。

つまり、「遊び」の発達を目標とするとき、子どものその他の面の発達段階を知る必要があり、逆に、認知面やコミュニケーションなどの発達を目標とするとき、子どもの「遊び」の発達段階を知る必要があると考えられる。それら

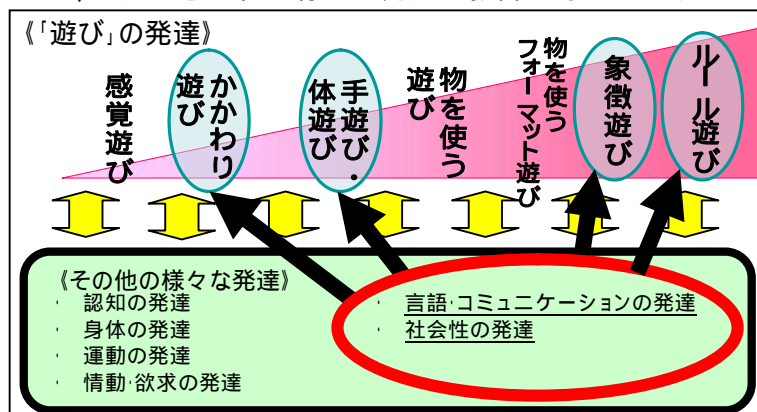


図1 「遊び」の発達とその他の発達との関係

のバランスを考えた場や活動を用意することが、子どもの発達を促す「遊び」となると考える。

イ 「遊びの指導」の基本的な考え方

「遊び」のもつ重要性から、「遊びの指導」は、平成元年度版学習指導要領解説で、領域・教科を合わせた指導の一形態として、教育課程で位置付けられるようになった。現在の特別支援学校小学部では、独立して「遊び」の時間を設けたり、生活単元学習の中で「遊び」を中心とした単元を組んだりして、各学校の特色に合わせた教育課程上の扱いをしている。

また、小出は、「遊びとは、それ自体のために行い、それ自体を楽しむ活動の総称である。...その遊びがよりよく展開し、発展するための教師の対応のことを、遊びの指導ということとする。」²⁾と定義している。

ウ 自閉症児の社会性や「遊び」に関する特性と指導法

自閉症の障害特性として「ウイングの三つ組」が一般的に知られている。これは、「社会性の理解の質的な障害」、「言語・コミュニケーションの質的な障害」、「局所的興味関心・こだわり」を指し、自閉症児が「社会性」や「コミュニケーション」に大きな困難を抱えていることが分かる。また、自閉症児の「遊び」について、「遊びや余暇を楽しむ環境や道具がそろっていても多くの自閉症の子どもは、自然には遊びを身に付けることが難しい」³⁾とあるように、自閉症児の「遊び」を支援する際には、自閉症の障害特性に配慮した支援が必要である。また、社会性やコミュニケーションの発達と深く関係しながら「遊び」が発達していくことから、自閉症児の「遊び」は一般的な「遊び」の発達通りに広がりず、特に社会性やコミュニケーションを必要とする「遊び」の経験が少ないことが考えられる。つまり、社会性やコミュニケーションを必要とする「遊び」の経験を増やすことで、自閉症児の「遊び」も広がっていくと考える。このような、一人一人の特性に配慮した遊具やおもちゃの設置、かかわり方を含む支援全般のことを遊びの場と考える。

指導法については、自閉症の教育プログラムの一つTEACCHで、「社会性のレベルに合っ

た活動から組むこと」，「構造化された支援のアイデアを取り入れること」，「新しい活動は1つ1つできることを増やし広げていくように，系統性をもたせた指導を行うこと」などがその障害特性に合わせた有効な指導法として紹介されている。

以上のことから，自閉症児の「遊び」がよりよく展開し，社会性の発達を促すような活動となるために，次のポイントが必要であると考えた（図2）。

- 「遊び」の時間が子どもにとって楽しい時間となるような支援
- ・ 一人一人の興味・関心や発達段階，できること・できそうなこと(満足感・成就感)に基づいた活動や場の設定・手立てを用意する。
- ・ 苦手な感覚や状態，障害特性に配慮した環境や手立てを工夫する。
- 子どもの発達に沿った活動や目標の設定
- ・ 「遊び」の発達と社会性やコミュニケーションの発達などとのバランスを考えた活動を用意する。

図2 「遊び」が社会性の発達を促す活動となるために必要と考える支援

また，「子どもの発達に沿った活動や目標の設定」（図2）の視点と「新しい活動は系統性をもたせた指導を行うこと」から，新しい「遊び」やより高いレベルの「遊び」を主な目標とするときは，社会性やコミュニケーションについては，既に獲得しているレベルのもので設定する。逆に，より高い社会性やコミュニケーションを主な目標とするときは，「遊び」のレベルも今ある発達段階以下で設定することが重要だと考える。

エ 自閉症児のアセスメント法について

自閉症といってもその症状は様々である。個の実態やニーズを的確に把握するためのアセスメントが重要となる。このため，一般化されたフォーマルなアセスメントと聞き取りや行動観察等によるインフォーマルなアセスメントの両面からのアセスメントが必要である。フォーマルなアセスメントには様々なものがあるが，これらの中でも，「自閉症」という障害を考慮し生まれた「PEP-R」（心理教育プロフィール）は，発達尺度と行動尺度の2面から自閉症の傾向やその度合いを測るもので，「合格」，「芽生え反応」，「不合格」で評価する。特に，「合格」や「芽生え反応」を目安に教育目標を考えるとこの検査の大きな特徴である。この評価の仕方は，「できること」，「できそうなこと」を重視しており，経験から学ぶ子どもが成功体験の積み重ねや成就感や満足感を感じながら，活動や学習を行う際の視点として有効であると考えられる。

(2) 「遊び」の指導のためのアセスメントシート及び授業改善シートの作成

「遊びの指導」や「遊び」を中心とした単元の時間が，子どもの発達を促す時間となるために，「遊び」の指導のためのアセスメントシートと「遊び」を中心とした単元の授業改善に有効なシートの作成を行った。

ア アセスメントシートにおける観点の検討・整理

アセスメントシート作成に当たり，理論研究を基に次のような観点で検討した。

まず，自閉症児を含むかわり遊びや集団遊びを苦手とする児童にとって，社会性やコミュニケーションの難しさが「遊び」の発達に大きく影響していると考えられることから，それぞれの児童の社会性やコミュニケーションの発達段階が明確になるようにした。また，アセスメントはフォーマルアセスメントとインフォーマルアセスメントの両面から必要である。このことから，フォーマルアセスメントとして「PEP-R」の結果と社会性レベルとコミュニケーションをチェック形式で記入する項目を設けた。さらに，インフォーマルアセスメントとして，日頃の児童の行動観察や保護者からの聞き取り，保護者の希望，配慮点などを記入する欄を設けた。

イ 授業改善シートにおける観点の検討・整理

授業改善シートでは，参考文献で「遊びの指導」の評価について書かれた観点を参考に，大きく「『遊び』の本質にかかわること」，「場や遊具にかかわること」，「『遊び』の将来的な発展にかかわること」の3つの観点到に分けた。これは，観点到別でとらえることで，より子どもの実

態や発達に応じた活動や目標の設定が可能になり、担当の教師が目標や手立てを考える際の指標になると考えたからである。記入に際しては、「児童の実態」、「単元目標」、「具体的な手立て・配慮点」、「支援の評価」、「手立ての改善点や今後の課題」のP D C A (Plan-Do-Check-Action)の流れで記入するようにした。

(3) アセスメントシートから見るA児の実態

アセスメントシートを試用し、対象児童（A児）のアセスメントを行った。

A児は、自閉症の診断を受けており、高い場所や水、ミニカー、標識などを好む。騒がしい集団や子どもの泣き声、など、見通しがもてない活動に対し、状態により抵抗を示すこともある。

保護者のねがいは、「一定時間過ごせる遊びの種類が増えてほしい。」、「公園などで人を気にせず遊んで、迷惑を掛けることがあるので、順番などが分かってほしい。」である。楽しめる活動の種類が少なく、

また、人への関心が低く、公共の遊具の場で順番などを守って遊ぶことが難しいことが分かる。

社会性については、近接レベルや並行レベルの発達段階にあると考えられ、情緒が安定し、環境が整っていれば、集団の中でもある程度落ち着いて過ごすことができる。しかし、人と複雑なやり取りを行うのは、現段階では難しいと考えられる（図3）。

コミュニケーションについては、A児にとって強い要求があるときに、大人に対しコミュニケーションを取ろうとする。大人の手を取るクレーン動作や、伝わらないときに声や泣き声で示すことが多い。教室で、カードによるコミュニケーションができることもある。発達段階として、「聞き手効果段階」（聞き手側が見て初めて何をしたいのかが分かる段階）と「意図的伝達段階」（相手に伝わる手段で伝えようとする段階）との中間辺りにあると考えられる。

		A 社会性レベル							
評価項目		合格	発生	不発	評価項目	合格	発生	不発	
1 近接 レベル	周囲や側に人がいることに気付いている				5 役割交代	順番が分かる			
	ある程度気にせずに活動できる					順番を守る			
2 並行 レベル	側にいる人を見たり注意をむけたりする				6 ルール	簡単なルール・きまりを理解し守る			
	人がすることに興味を示す					ルールに従って他人とゲームをする。			
3 共有 レベル	人の模倣をする				7 相互作用	人からのかかわりにいつも応答的である			
	道具を共有できる					言語的・非言語的合図に応じる（指差しや言語指示など）			
	道具を貸すことができる					他者の視点にたったり気配りをしたりする			
	すべての物が自分のものではないと分かる					場面に応じた相互的なやり取りやコミュニケーションを行う			

図3 アセスメントシート（一部抜粋）

(4) アセスメントシート及び授業改善シートを活用した事例研究

ア 単元 「バルーンランドに行こう」（全5時間）における実践（11月～12月実施）

(ア) 単元について

学年単位で行う「遊び」を中心とした単元で、アスレチックやシーソーなど固定遊具がある中庭に遊びの場を設定した。そこに、幾つかの「遊び」のコーナーを設置した。単元でのA児の目標は、「一つでも興味をもって遊べる遊具やおもちゃが増える。」、「小集団の中で活動したり、教師と交代したりする活動をする。」である。手立てとしては、A児の好む感覚から、水を使ったおもちゃや高い場所で遊ぶサーキット遊びなどを用意し、それらの存在に気付き、経験できるようにスケジュールを用意した。また、一人の活動から小集団の中での活動、かかわりのある活動へと徐々に広げていくように、活動時間やかかわりの調整を行うようにした。

(イ) 単元（1/5）におけるA児の様子と支援の見直し

単元（1/5）では、教師が期待していた「遊び」を展開することはできなかった。原因

として、A児が気になる寄宿舍や体育館の側で行ったこと、遊ぶ場所に明確な境界線がなく分かりにくかったこと、A児にとって興味ある「遊び」がなかったこと、見通しがもてるように用意したカード類が、逆に混乱の材料になってしまったことなどが考えられる。ただし、最後に行ったパラバルーンでは、複数の児童の中に自ら入っていき、布が揺れるのを楽しむA児の姿が見られたことから「授業改善シート」を使って再度支援の見直しを行った(図4)。

これにより、単元(2/5)では活動場所を体育館に移し、単元(1/5)で興味が見られた布が揺れる感覚を楽しむ遊びを設定するようにした。

児童の実態	単元の目標	具体的支援方法
興味・関心の幅は狭いが、高い場所や水を好む。(ウーA) 風船のゆれやふわふわしたものに興味を示した。	一つでも興味をもって遊べる遊具やおもちゃが増えてほしい。	<ul style="list-style-type: none"> 風船や布など動きのある遊びのコーナーを活動コーナーを設置し、活動前に教師と確認するようにする。
エリアが明確でないと行動範囲が定まらず、活動場所から離れることがある。(ウーB)	決められた遊びの場で遊んでほしい。	<ul style="list-style-type: none"> 4面仕切られた体育館に遊びの場を設定する。
やり方が分からないと混乱することがあるが、手順書を使ってやり方を理解することができ。(ウーB)	初めて使用する遊具やおもちゃを抵抗なく使ってほしい。	<ul style="list-style-type: none"> 活動前に教師と確認する時間を作る。

図4 授業改善シート(一部抜粋)

また、新しい場所と新しい遊具での活動のため、A児は他の児童より早く活動を始め、教師と遊具の確認ができるようにした。

(ウ) 支援見直し後のA児の様子と支援の振り返り

室内に移したことで、A児は、活動場所が明確になり、外では気になっていた刺激も気にならなくなったようだった。結果、A児は活動時間いっぱいを体育館で過ごし、他の児童が複数いる中で楽しむ姿が見られた。また、教師が布を揺らしたり、布を被せたりする行為をA児は受容し、期待する様子も見られるようになった。A児が、人に対し興味をもち始めていることがうかがえた。

イ 単元 小学部合同あそび「いろいろなものであそぼう」(全5時間)における実践(1月実施)

(ア) 単元について

小学部全体で行う「遊び」を中心とした単元「合同あそび」の中で、特にA児の社会性やコミュニケーションを引き出す遊びの場を設定するようにした。この単元では、感覚遊び中心の遊具を室内に設置している。単元のアセスメントから、A児の「遊び」の発達段階が「感覚遊び」であったことや開放された場所より室内の方が安心できたことなどを踏まえ、「『遊び』の時間が子どもにとって楽しい時間となるような支援」(p.3 図2)が、比較的容易に行えると考えた。つまり、「社会性やコミュニケーションの発達とのバランスを考えた活動を用意する。」に焦点を当てた遊びの場を設定しやすく、社会性やコミュニケーションを必要とする「遊び」が生じやすいと考え、この単元を扱うことにした。ただし、集団に対する配慮は必要であるため、人の少ない時間に、前もってA児と「遊び」を行い確認する時間を設けた。

この単元でのA児の目標は、「他学年の児童の中で好きな遊びをして過ごす」、「ジャンボ滑り台で、簡単なきまりに沿って遊ぶ」、「教師と一緒に遊ぶ中で、獲得しているコミュニケーション手段(クレーン:教師の腕を触る)で自らコミュニケーションを取ろうとする」とした。また、単元のA児の様子から、コミュニケーションの目標の手立てとして、まずは、A児自身が「伝えたい」という思い(コミュニケーションマインド)をもつことが重要だと考えた。

(イ) 単元(1/5~2/5)におけるA児の様子と支援の見直し

コミュニケーションマインドをA児がもつために、A児が教師と遊んで楽しいという活動を重ねることで、教師に対し「遊んで」という思いを伝えたいと感じ始めるのではないかと考え、A児が好む遊びと一緒に何度も行うようにした。また、自閉症の特性に配慮し、活動に見通しがもて、決まりも理解しやすいように、単元中はほぼ同じ流れで活動を行いルーティン化することにした。

これにより、ジャンボ滑り台やエアートランポリン、教師からしてもらおう「こちょこちょ」をA

児は楽しみ、簡単なきまりを守りながら意欲的に遊ぶ姿が見られた。また、教師と楽しむ中で、教師に遊んでほしいという思いを、その場で手をたたきサインでA児は示すようになった。しかし、A児は、教師が来るまで待つことが多く、教師がサインを出していることに気付かないこともあった。このため、その意思を教師に分かるようにA児が出せれば、A児の「遊び」が広がると考え、授業改善シートで、支援の見直しを行った（図5）。

観点	小学部までに目指したい子どもの姿	児童の実態	単元の目標	具体的支援方法
「と遊ばせたい」と「遊びたい」との区別を明確にする	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集団(少人数・大人数)を受け入れる。 ・ 人からのかかわりを受け入れる。 ・ 人とコミュニケーションを取る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 近距離なら教師に手を伸ばし要求を伝えようとする。また、手をたたいて「お願い」を伝えるが、教師が近くにいないと伝わらないことがある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教師と一緒に遊ぶ中で、獲得しているコミュニケーション：クレヨン、粘土、紙に触れる。 ・ 離れている教師のところまで行きコミュニケーションを取ろうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ コミュニケーションを出す対象の教師を決め、その教師が児童が楽しんで活動を楽しんでいる活動と一緒に繰り返す。少しずつ児童との距離を離し、児童から近づいて要求を出すのを待つ。

図5 授業改善シート（一部抜粋）

まず、コミュニケーションの手段を知らせるために、後ろからA児を誘導する役の教師と協力して、教師の腕に触れたら一緒に滑り台を滑ったり、「こちょこちょ」をしたりする活動を繰り返した。また、少しずつ距離を離しA児からサインを出すのを待つ場面を設定するようにした。また、伝える対象が分かりやすいように、コミュニケーションのサインを出す対象の教師を限定した。

(ウ) 支援見直し後のA児の様子と支援の振り返り

支援の見直し後、A児は、最初は手を伸ばせば届く距離の教師の腕に触れるようになり、徐々に距離を離しても、教師の腕に触れることができるようになった。A児は、単元最終日には、3～4メートル離れた教師の側まで行き、腕に触れるコミュニケーションのサインを出すことができた。

ウ アセスメントシート及び授業改善シートの改良と課題

単元を通して、所属校の教師8名に、アセスメントシート及び授業改善シートを試用してもらった。その意見を基に、改良を行った。

単元で試用後、アセスメントシートについて、「『社会性レベル』の項目が分かりづらく、評価基準（「合格」、「芽生え」、「不合格」）の判断が記入者のとらえ方で偏りが出やすい。」などの意見があったため、「社会性レベル」の項目の文言と内容を精選し直した。また、授業改善シートについては、「繰り返すことで身に付くこともあるため、毎回支援を変えるとマイナスになることもある」、「シートの記入に時間が取られて、本当の児童の姿が見えなくなることもある」、「複数の観点にまたがった目標もあり、細かい観点で細分化すると記入しづらい」などの意見があり、記入の労力等も踏まえ、記入の仕方について整理する必要性がみられた。これを受け、細分化していた記入欄を結合し、毎時間記入するのではなく、改善の必要性がみられた項目以外は単元終了後に評価を記入するようにした。さらに、長期目標と短期目標を書く欄の必要性と、個別の教育支援計画や指導計画との関連性についての意見があり、アセスメントシートに、「年間目標」を記入する欄を設けた。

単元で試用後は、アセスメントシートについて「前回より記入しやすくなったが、まだ『社会性レベル』の項目は記入者で違いが出やすいため、具体例があるとよい。」などの意見があった。より客観的な視点で記入できるようにシートを改良した（次頁図6、図7）。

エ 考察

(ア) アセスメントシート及び授業改善シートの有効性と課題

アセスメントシートで社会性とコミュニケーション評価を行うことで、児童の「できること」「できそうなこと」から、一人一人の児童に合わせた目標や手立て、場の設定の計画を立てることができた。また、授業改善シートで目標や場の設定の見直しを随時行うことで、「遊び」単元で、児童が「できた」という成就感や達成感を感じながら楽しむ活動にすることができたと考える。

また、「遊び」の評価の観点を3つに分類したことで、担当の主観が入りやすかったという教師自身の振り返りを行う手段としても効果があったと考える。

今後の課題は、「授業改善シート」の他に、日々記入できる「気付きシート」と全体のまとめのようなものがあれば、その単元中の児童の姿をより明確に見ることができると考えられる。

(1) アセスメントによる遊びの場の変容とA児の変容

アセスメントシート及び授業改善シートを使用し、A児のアセスメントを行いながら遊びの場を設定した。活動中のA児の様子から、随時アセスメントを行い、遊びの場を変えていった(次頁表1)。A児の細かい様子を見取り、アセスメントすることで次への支援につなげることができた。

アセスメントによる遊びの場を設定することで、A児の社会性やコミュニケーションの変容も見られた。単元 の当初は、安心して「遊び」に取り組める状況ではなかったため、嫌な音や気になるものがあると、その場を離れることが多かったが、単元 では、A児が好きな活動が多く、集団を気にせずに遊びを楽しむ姿が多く見られた。また、順番が分かる方法で知らせたことで、「タイマーが鳴ったら楽しいことがある。」という見通しから嫌がることなく待つことができた。コミュニケーションについては、単元 では、「遊び」の場面で、まだ定着していないカードでのコミュニケーションは難しかったため、単元 では「伝えたい」というコミュニケーションマインドを重視し、本人が既に獲得している「クレーン動作」を基に、

「遊び」の単元用アセスメントシート[実態把握シート] 記入日(年 月 日)
 学年 児童名 記入者()
 ア《PEP-Rから》*合格&芽生え反応が高いところは を囲みます。

		A【発達尺度プロフィール】から						B【行動尺度プロフィール】から考察		
		1 合格()			2 芽生え()					
PEP-R	模倣	/16	目と手の協応	/15	模倣	/16	目と手の協応	/15	1 ことば	
	知覚	/13	言語理解	/26	知覚	/13	言語理解	/26	2 人のかかわりと感情	
	微細運動	/16	言語表出	/26	微細運動	/16	言語表出	/26	3 遊び、もののかかわり	
	粗大運動	/18			粗大運動	/18			4 感覚	
ウ《担任・家族から》										
A好きなこと 興味・関心					B配慮事項					
C嫌いなこと 苦手なこと					D親の願い					
エ「遊び」単元の年間目標										
観点		目指したい子どもの姿						年間目標		
かわること	「遊び」の本質にか	興味	・ 興味・関心をもって「遊び」に取り組む。							
		主体性 自発性 満足感 成就感	・ 主体的・自発的に「遊び」に取り組む。 ・ 自分から取り掛かり、自分で遂行する。 ・ 「遊び」の成功体験から満足感や成就感を味わう。							
ること	場や遊具にかかわ	遊び場	・ 遊びの場が分かる。							
		遊具	・ 遊具の使い方・操作の仕方が分かる。							
		安全	・ 安全に遊ぶ。 ・ 遊具や道具を安全・適切に取り扱う。							
わること	「遊び」の将来的な発展にかかわ	社会性	人	・ 集団(少人数・大人数)を受け入れる。 ・ 人からのかかわりを受け入れる。 ・ 人とコミュニケーションを取る。						
			もの	・ 人のものと自分のものの区別をし、貸し借りをする。 ・ 準備・片付けをする。						
		もの	・ 順番や交代、ルールやきまりが分かる。 ・ 活動の始まりと終わりが分かる。 ・ 活動に見通しをもつ。							
		自分に関する	・ 感情をコントロールする。【自己統制】							

図6 アセスメントシート(左半分抜粋)

		A社会性レベル								
		評価項目	合格	芽生え	不合格	評価項目	合格	芽生え	不合格	
イ社会性レベル&コミュニケーション評価シート	1遊べるレベル	周囲や側に人がいることに気付いている				5役割交代	順番が分かる			
		ある程度気にせずに活動できる					順番を守る			
	2並行レベル	側にいる人を見たり注意をむけたりする				6ルール	簡単なルール・きまりを理解し守る			
		人がすることに興味を示す					ルールに従って他人とゲームをする。			
	3共有レベル	人の模倣をする				7相互作用	人からのかかわりにいつも応答的である			
		道具を共有できる					言語的・非言語的合図に応じる。(指差しや言語指示など)			
		道具を貸すことができる					他者の視点にたったり気配りをしたりする			
	4協調レベル	すべての物が自分のものではないと分かる				*評価基準	場面に応じた相互的なやり取りやコミュニケーションを行う			
		人と接したがる					合格: ほぼ毎回できる			
		道具を共有し、同じ遊びを行う					芽生え: できるときとできないときがある。または、なんらかの条件が揃えばできる。			
			必要に応じて役割を行う				不合格: ほとんどできない。もしくは、全くできない。			
	【社会性の考察】									
Bコミュニケーション										
		1形態					2機能			
		3対象					4その他			
【コミュニケーションの考察】										

図7 アセスメントシート(右半分抜粋)

コミュニケーション場面を設定した。これにより、少しずつ伝えようとする行動が見られ、最後には、自発的なコミュニケーションのサインを出す姿が見られた。

しかし、この変容は、あくまで丁寧なアセスメントを繰り返した結果、この単位の中で見られた変容であり、般化が難しい自閉症の特性から見ても、他のすべての「遊び」の場面でこのような姿が見られるのはまだ難しいと考える。今後は、この「できた」という経験を増やし、対象や形態を広げていくことが課題である。

表1 アセスメントによる「遊び」の場の変容

単元	アセスメント内容	遊びの場
単元 「パルーンランドに行こう」(1/5)	<ul style="list-style-type: none"> 高い場所や水遊びを好む。 苦手な音や騒がしい集団が苦手。 見通しがもてる活動は安心して取り組める。 	<ul style="list-style-type: none"> 水が光る様子を見るおもちゃを用意する。 静かで人の少ない時間から活動を始める。 写真カードのスケジュールを用意する。
単元 「パルーンランドに行こう」(2/5～5/5)	<ul style="list-style-type: none"> 気になるものが近くにあると落ち着かない。 ふわふわした布の動きを好む。 たくさんの写真カードに注視するのが難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> 活動場所を体育館(室内)に変更する。 布が揺れる「遊び」コーナーを設置する。 「遊び」に誘うときに、写真カードを使って誘う。
単元 合同あそび「いろいろなものであそぼう」(1/5～2/5)	<ul style="list-style-type: none"> 授業 から「感覚遊び」の段階で、粗大運動を好む。 興味ある活動ならば、小集団の中やかかわりがある活動でも楽しめる。 分かる手立てがあれば簡単なきまりが分かる。 	<ul style="list-style-type: none"> ジャンボ滑り台やエアートランポリンなどの遊具を設置し、誘う。 人の少ない時間から始め、A児が好きな感覚「遊び」を教師も一緒に行う。 待ちイスやタイマー、矢印などA児が分かる方法できまりを知らせる。
単元 合同あそび「いろいろなものであそぼう」(3/5)	<ul style="list-style-type: none"> 教師とジャンボ滑り台や「こちょこちょ」遊びをして楽しむ。 	<ul style="list-style-type: none"> A児が楽しんでいるかかわり遊びを繰り返す。
単元 合同あそび「いろいろなものであそぼう」(4/5～5/5)	<ul style="list-style-type: none"> 「こちょこちょ」をしてほしいときに、その場で手を前であたたくサインを出す。教師が気付かないと伝わらないこともある。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師の腕に触れたら「こちょこちょ」や滑り台と一緒に滑る活動を繰り返し、徐々に距離を離す。

5 研究のまとめと今後の課題

「社会性」や「コミュニケーション」を必要とする「遊び」を苦手とする自閉症児にとって、社会性やコミュニケーションなどを丁寧にアセスメントし、一人一人に合った遊びの場を設定することが重要であることが分かった。また、シートを使用することで、今行っている支援を振り返るだけでなく、教師間の共通理解を図り、次の支援へとつなげるためにも有効であることが分かった。

今後の課題として、今回は、自閉症児の「遊び」という視点においてアセスメントシートや授業改善シートを作成したため、特に「社会性」や「コミュニケーション」面を重視するような項目のシートになったが、実際に学校現場で活用していくためには、様々な児童に対応できるような項目を吟味していく必要がある。また、継続した支援に活用するためには、記入の簡略化や記入項目の明確化を更に検討し、シートの日常的な活用を図っていくことが重要であると考えられる。それにより、個に応じたよりよい支援が可能になると考える。

《引用文献》

- 1) 文部省 『遊びの指導の手引』 平成5年 慶應義塾大学出版株式会社 p.4
- 2) 千葉大学教育学部附属養護学校編著 『実践 遊びの指導 よりよく遊べる状況づくりへの挑戦』 1992年 学習研究社 p.11
- 3) 藤村 出他 『自閉症のひとたちへの援助システム TEACCHを日本でいかにするには』 2002年 朝日新聞厚生文化事業団 p.81

《参考文献》

- ・ 藤野 博編著 『障がいのある子どもとの遊びサポートブック』 2008年 学苑社
- ・ 東川 健他 『自閉症スペクトラムの子どもとの家庭でのコミュニケーション 言葉の前の段階から2～3語文レベルまで』 2007年 エスコアール
- ・ 小林 信篤編著 『TEACCHプログラムによる日本の自閉症療育』 2008年 学習研究社