高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告（第14報）

－個別支援計画を焦点とした，実践論と運営論の包括的検討－

佐々木　全*・名古屋　恒彦**

（2011年７月31日受理）

Zen SASAKI・Tsunehiko NAGOYA

A Practical Study of "Eburi Class" for Children with High Functioning Pervasive Developmental Disorders（14）
－ Through the outcome of an individual education plan －

Ⅰ　問題と目的

子どもたちの居場所として，「学校」と「家庭」の次いでの第三の場「地域」への着眼がある（例えば，川上，2011[1]）．これは，子どもたちの健全育成のために，放課後や休日の過ごし方の質的向上をめざすものであり，「放課後子どもプラン」（文部科学省，2007[2]），「地域余暇活動支援ネットワーク事業」（社会福祉法人 全国心身障害児福祉財団，2008[3]）などの取組みがある．さらにこの中では，障害の有無を問わず，どの子どもにとっても放課後・休日活動の充実が実践的に検討されている（例えば，全国特別支援学校知的障害教育校ＰＴＡ連合会，2007[4]；特定非営利活動法人聴覚障害教育支援大塚クラブ，2008[5]）．

さて，筆者らが取り組んでいる「エブリ教室」は，高機能広汎性発達障害[注)]のある児童を対象とした，地域における休日活動である．この取組みは期せずして冒頭に記した近年の動向との重なりを得たといえる．筆者らが耳目にした対象児童の地域生活の実情では，日常の友人関係において，あるいは塾，学童保育，子ども会などの場において，周囲の児童との軋轢があったり，それを回避しようと参加の意欲や機会自体を逸してしまったりすることがある．その結果，彼らの地域生活においては，首尾よく存分に取り組める活動が得られにくい．そこで，エブリ教室では，参加児にとっての，首尾よく存分に取組める活動が実現されることをめざしている．

筆者らは，エブリ教室のような放課後・休日活動は全国，岩手県内を見渡しても多く実践がある（例えば，芦澤，宇根本，2002[6]；加藤，1993[7]；末永，蔦森，吉成，2003[8]；佐々木，2002[9]）．これらに関する報告内容の多くは，支援内容や方法に関する評価や改善の検討をする「実践論」である．一方で，近年，放課後・休日活動を持続可能な活動として運営するために，その運営方法に着眼し，運営内容や方法に関する評価や改善の検討をする「運営論」に関する報告がある（例えば，佐々木，2009[10]；佐々木，三田，2009[11]；佐々木，佐々木，安部他，2009[12]；佐々木，高橋，三田，2011[13]；はなまき軽度発達障害児の教育と生活を考える会，2012[14]）．

これら，実践論と運営論は本人活動を巡る普遍的なテーマであるといえるだろう．また，実践論上，実現したい内容も運営論上の制限を受けるな

＊いわて高機能広汎性発達障害のある人を支援する会（「エブリの会」）、＊＊岩手大学教育学部

どということが現実としてある．例えば，体育館での活動をしたいが，地域で借用可能な施設が無いなどの場合である．あるいは，逆に，キャンプに行きたいので，相応のスタッフの人数を得られるよう地域に働きかけ，スタッフ集団を組織したという例もある．これは，実践論上の内容に応じて運営論上の対応がなされた例である．このように，実践論と運営論には相互の影響が想定されるが，両者を関連づけながら包括的に検討した報告はない．

そこで本稿では，その試みとして，両者の接点を見出しそこに焦点化した検討を行う．ここで両者の接点として焦点化するのは，個別支援計画のあり方である．個別支援計画は，その内容に関しては実践論に位置づけられ，その運用に関しては運営論に位置づけられるものといえる．本稿では，このような視座から，個別支援計画について，その持続可能で実効性ある方法論を提起することを目的とする．

Ⅱ　方　法

研究の方法は，エブリ教室における実践とそれに基づく考察である．具体的には，1998年度から2011年度現在までの実践及び運営記録資料から，個別支援計画に関する取組みについての整理，分析を行う．ここでいう実践及び運営記録資料とは，文中引用し末尾に一覧したエブリ教室に関する文献や第一筆者が保管する運営実務に関わった書類綴りである．

これらによって①個別支援計画の内容と運用に関する変遷，②個別支援計画の内容と運用に影響した運営条件を明確化し，これに基づき，個別支援計画における持続可能で実効性ある方法論を考察する．

Ⅲ　結　果

1　エブリ教室の概要

エブリ教室は，1998年度に立ち上げられ，2000年度の休止期間を経て，2001年度から現在まで継続している．活動中は，ボランティアスタッフが参加児の支援に従事し，保護者は別室にて語らう．活動におけるタイムテーブルを表１に示した．なお，活動前後には，スタッフのミーティングがある．

参加児は盛岡市内およびその近隣地域在住であり，高機能広汎性発達障害の診断があるか，その疑いがあるとされる．また，専門の相談機関等からの紹介をうけた児だった．2011年度現在，14名の参加があり，内６名が対象児（男女比＝３：３）である．また，７名がきょうだい（未就学児，高機能広汎性発達障害ではない小学生）である．

2　エブリ教室における個別支援計画の変遷

エブリ教室における個別支援計画の内容と運用，運営条件の変遷を表２に示した．この中で相互作用があった事柄として以下の３点が挙げられ

表１　エブリ教室のタイムテーブル（2011 年度の例）

時刻	内容
8:45	スタッフ集合，会場設営，事前ミーティング
9:30	参加児集合，身支度，スケジュールの確認
9:40	導入（例；タグラグビーであれば準備体操，ウォーミングアップ，チームごとでの作戦
10:00	展開（例；タグラグビーであれば，試合）
11:15	終結（例；タグラグビーであれば，クールダウン，成績発表，感想交流，清掃）
11:30	参加児解散，スタッフ会場撤去
11:50	スタッフ事後ミーティング
12:45	スタッフ解散

た．なお，エブリ教室において個別の支援計画は「IEP」と呼称されていた．本稿では個別支援計画という表記に統一している．

（1）目標の変更による，個別支援計画の内容の変更

エブリ教室では，2007年度にその活動目標についての変更がなされた．これに即して，個別支援計画の内容に関わる支援目標設定の観点や評価の観点が変更された．具体的には，次の通りだった．

まず，1998から2006年度までは，参加児童に対する社会的な適応行動の習得に主眼があった．その支援目標表記の一例を挙げると「相手の様子をうかがい，適切なタイミングで，話しかけることができる」があった．このように，個別支援計画で取り扱う内容としては，参加児個々に求められるソーシャルスキルであった．これらの評価は，児童の行動の発現と，スタッフのかかわり方との関係に着目して行った．具体的には次の５つの内容及び記号をもって評価・記録した．すなわち，①「○：自分で判断し，行動したとき（自主的・自律的行動）」，②「△：注意喚起（指さしや「ほら」等の声がけ）により行動できたとき」，③「▲：行動指示（「～しなさい」等の指示，手をとる等の援助）により行動できたとき」，④「●：行動を発現するに至らなかったとき」，⑤「―：指導場面がなかったとき」である（佐々木，加藤，佐々木，2002[15]；2003[16]）．

次いで，2007から2011年度現在までは，参加児童における自立的・主体的な活動の実現（名古屋，2004[17]）に主眼が置かれた．支援目標表記の一例を挙げると「劇活動に熱中して取組んでほしい」があった．ちなみに，その下位項目として「①活動内容：劇内容の紹介，台詞の想起と創作、絵台本の作成，演技に取組む」，「②活動の取り組み方：自分の役割をわかり，劇中でのやりとりに取組む」，「活動の楽しみ：自分の役割の台詞を工夫したり，劇中でのやりとりを楽しむ」，「④活動の達成感：自分や友だちの演技の完成を喜び，鑑賞し

表２　個別支援計画の内容と運用，運営条件の変遷

<table>
<tr><th rowspan="2">年度</th><th colspan="2">個別支援計画の内容</th><th colspan="2">個別支援計画の運用</th><th colspan="3">運営条件</th></tr>
<tr><th>目標</th><th>評価の観点</th><th>形式</th><th>運用実務</th><th>活動内容及び形態</th><th>運営組織</th><th>スタッフ集団の構成</th></tr>
<tr><td>1998</td><td rowspan="9">社会的な適応行動の習得（訓練の提供）</td><td rowspan="9">児童の行動の発現と,スタッフのかかわり方との関係に着目して行った.具体的には次の5つの内容及び記号をもって記録・評価する. ,すなわち,①「○：自分で判断し,行動したとき（自主的・自律的行動）」,②「△：注意喚起（指さしや「ほら」等の声がけ）により行動できたとき」,③「▲：行動指示（「～しなさい」等の指示,手をとる等の援助）により行動できたとき」,④「●：行動を発現するに至らなかったとき」,⑤「―：指導場面がなかったとき」である.</td><td rowspan="9">【IEP-PDSパック】
標的行動に即し，その習得を目指した計画，実施（記録・評価），評価に関する三つの様式からなり，個別支援計画の立案，実施に関する形成的評価，総括的評価にいたる一連のプロセスを示す．</td><td rowspan="3">①P様式への記入；年度始の個別支援計画立案会議，②毎回の活動における事前事後ミーティング（主に活動の展開の確認，記録・評価に関する情報交換，）③D様式への記入；評価会議（②を受けての集約，評価の確定），④P様式とS様式への記入；年度末の個別支援計画総括評価会議</td><td rowspan="6">単発的，行事的な活動の設定が主．下半期を劇活動として単元化．各回の活動の展開は，主活動と周辺活動，いずれも設定している時間枠で内容を区切って展開．</td><td rowspan="2">当時の加藤義男研究室臨床研究チーム（岩手大学大学院教育学研究科障害児教育専攻）</td><td rowspan="2">第一筆者を含む大学院生</td></tr>
<tr><td>1999</td></tr>
<tr><td>2001</td><td rowspan="5">当時の加藤義男研究室臨床研究チーム（岩手大学教育学部附属教育実践総合センター）</td><td rowspan="2">第一筆者を含む社会人（岩手大学教育学部教育実践総合センター研究協力者），大学院生，学生．</td></tr>
<tr><td>2002</td></tr>
<tr><td>2003</td></tr>
<tr><td>2004</td><td>①P様式への記入；第一筆者による年度始の個別支援計画立案及び提示，②D様式への記入；毎回の活動における事前事後ミーティング（主に活動の展開の確認，記録・評価に関する情報交換）③P様式とS様式への記入；第一筆者による年度末の個別支援計画総括評価の作成，提示．</td><td rowspan="4">第一筆者を含む社会人（岩手大学教育学部教育実践総合センター研究協力者），大学院生，学生．社会人スタッフが多数を占めるようになった．</td></tr>
<tr><td>2005</td></tr>
<tr><td>2006</td></tr>
<tr><td>2007</td><td rowspan="5">自立的・主体的な活動の実現（休日活動の提供）</td><td rowspan="5">児童の自立的・主体的な活動として,それぞれの活動における姿を想定し,「ねがい」とした.その「ねがい」を実現すべく「支援方法」を設定した.支援方法は,支援方法の三観点である「活動（内容,流れ）」,「物（教材教具）」,「人（かかわり）」に基づき分類し,それらと児童の活動の様子との関連を視点として記録・評価する.</td><td rowspan="5">【トータルな因果モデル】
活動内容に即し，そこでの自立的・主体的な活動の実現を目指した計画，実施（記録・評価），評価に関する様式からなり，個別支援計画の立案，実施に関する形成的評価，総括的評価にいたる一連のプロセスを示す（現在，試行を通じ検討中）．</td><td>①毎回の活動における事前事後ミーティング（主に活動の目的，支援方法などを含め，展開の確認，記録・評価に関する情報交換），②第一筆者による年度末の個別支援計画総括評価の作成，提示．</td><td rowspan="3">上半期をタグラグビー，下半期を劇活動として単元化．各回の活動の展開では，主活動の時間を最大限とること．その周辺活動は主活動への関連付け展開．</td><td rowspan="2">市民活動団体「高機能広汎性発達障害のある人を支援する会（エブリの会）」</td><td rowspan="2">第一筆者を含む社会人，大学院生，学生</td></tr>
<tr><td>2008</td><td rowspan="2">①毎回の活動における事前事後ミーティング（主に活動の目的，支援方法などを含め，展開の確認，記録・評価に関する情報交換），②第一筆者による年度末の個別支援計画総括評価の作成，提示．</td></tr>
<tr><td>2009</td></tr>
<tr><td>2010</td><td rowspan="2">市民活動団体「高機能広汎性発達障害のある人を支援する会（エブリの会）」</td><td rowspan="2">第一筆者を含む社会人，大学院生，学生</td></tr>
<tr><td>2011</td></tr>
</table>

※2000年度は活動休止．

あう」などの目標があり，これらに基づいて個別的な評価記述がなされた．ただし，2007年度当初の目標表記は，個別化された表記，内容ではなく，全ての参加児童に対する共通表記の努力目標的なニュアンスで掲げられ，支援方法の詳細や評価の記述において個別化が図られた．その後，2009年度からは，目標の個別的表記がなされた．また，これらの評価では，「参加児の目標の実現状況と支援方法の関係性」に着目し，かつ支援方法の三観点との因果を記述することが試みられた．支援方法の三観点とは，支援方法の分類的観点であり，「活動（内容・展開）」，「物（場・道具）」，「人（伝達・共感）」を言う．その評価表記の一例を挙げると，「台詞を追加したり，新たにその場面の内容に即して「…ぼくもお手伝いしたいな」と考え記入したりした．立ち回りでは，『なつになったら…』という自分の台詞を暗誦した．また，ストーリーの展開の一部として，実際にキャンドル作りに取り組んだが，その後の場面の台詞では「ぼくもつくったんだよ」を弾む声で話し，実感を込めた。活動をふりかえって『エブリたのしかったよ』と記した．」というような，目標の実現状況の記述があった．これに付随して，その記述内容の根拠になる観点別の評価として，次のような記述があった．「ストーリーの展開の一部として，実際にキャンドル作りに取り組んだが，その後の場面の台詞では「ぼくもつくったんだよ」を弾む声で話した．実感がこもっているように思えた」，「自分の役のお面を手に取り，劇活動への意気込みを示した．また，絵台本に自分から台詞を記入した」，「立ち位置に着くときなど，特定のスタッフが一緒に演技していることで，それに倣って判断，行動しやすかった」などである（佐々木，加藤，2007；2008：2009：2010；2010；2011[18)~23)]）．

（2）目標の変更ならびに運営条件の変更による，個別支援計画の運用の変遷

2007年度前後の個別支援計画の運用を対比してみると，様式における項目の変更，作成手順の変更があった．前者は，目標の変更を反映し，支援方法の効果を分析的に詳述しようというものだった．また，個別支援計画の作成手続きに関しては，より簡略なものへと移行した．具体的には，次の通りだった．

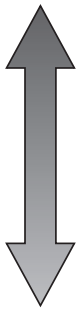
1998から2006年度までは，個別支援計画の様式として，図１，図２，図３に示した「IEP-PDS パック」が用いられた．これは，1998から1999年度ま

図１　Ｐ様式記入例

■エブリ教室・ＩＥＰ（3−1）		対象児童（学年）：　E児　（４学年）		作成年月日：　2003. 8. 17.	
		担当スタッフ（所属）：　**********		評価年月日：　2004. 3. 13.	
１　行動の様子	２　行動の要因仮説	３　指導課題	４　指導方法	５　評価	６　今後の課題
（１）集団場面で話を聞くことが求められる場面で，話し手へ能動的に注意を向けることが難しい．この際，話題への関心度が低いほど，注意はそれがちである．	活動の内容が理解が難しかったり，話に見通しがもてなかったりすること，さらには，翔平君自身の興味の偏りによる「選択性（聞く，聞かない，注目する，しないといった行動の選択）」があり，話し手への注意を維持しにくいのではないか．	話を聞く際の，望ましい態度や姿勢を習得する．	①視覚的な手がかりとしての「見る」のサインまたはシンボルを示し，視線を向けることを促す． ②話の内容をことばや視覚なもので解説する． ③話者に注目している他児の様子を模倣するよう促す． ④シールや「できたね」の声がけによって賞賛とフィー	話を聞く場面で，自分の興味がある単語（例えば，車など）が話題に上がるとその話題を持ち出したり，逆に話題に興味がないと，下を向いたりすることがあった． 「（話し手を）見て」という指示を要したが，しだいに指さしのサイン，肩を叩くなどの注意喚起によって行動を改めた．また，事前に話し手を見るという指示や約束をすることで，一定の間，視線を維持できた．	継続が必要．適切な行動について，事前の指示や約束をすること，これについての注意喚起は，視覚情報（イエローカードなど）を用いたい．また，姿勢の保持も課題．
（２）ふりかえりカードを個別的にスタッフに発表する場面で，他の子どもが先に発表しているのにもかかわらず，そのスタッフに話しかけてしまうなど，相手の様子を伺って話しかけることがむずかしい． また，出会い頭に，挨拶を抜きに自分の話したいことを話し始めたり，挨拶をしなかったりすることがある．	相手の様子を読みとることや，相手に話しかけようとする意思が強く相手の様子に気を配ることが難しいのではないか（相手しか見えていないのではないか）．また，上記に関連して，相手とのやりとりにおいて，挨拶が望まれていることの理解が不十分であるのではないか．	相手の様子を伺い，自ら挨拶をしたり，適切なタイミングで話しかけることができる．	①相手が誰かと話をしているような場面に立ち会った際には，「（相手が）何をしている？」などの質問により，相手の様子へ注意を向けるよう促す．また，そこでの適切な行動を考えることを促す（例えば，相手の名前を呼んでから話しかけるなど）． ②挨拶をすることをルールとして明示する． ③シールを用いたり，「そう	話し中の相手に向かって話し掛けることがあり，「終わってから話をしよう」との指示で，話し終わるのを待つことができた．また，相手から「今，話し中です」という意味のゼスチャーで，気づいて話し掛けるのをやめた場面があった．	相手の状況に付いて，言語化し（「何をしてる？」→「お話している」）確認すること． 「話しかけてもいいですか」と相手に尋ねることが必要．
※　特記事項 ・誘いに対して，返答（特に，断る場合）するということが必要であると思われる場面があった．					

■　エブリ教室・個別記録（3-1下半期）			対象児童：　E児（４学年） 担当スタッフ：　＊＊＊＊＊＊＊＊＊	指導年月日：2004．2．28． 指導の場：教育学部１号館320/329	
１　指導課題	２ 評価の観点（評価の対象となる行動）	評価	３　評価の根拠（指導方法とそれに対する児童の行動）	場面	４　活動場面における記録
（１）話を聞く際の，望ましい態度や姿勢を習得する．	話を聞く際，話し手に視線を向けることができる．	○／△／▲	・劇発表では自ら見ることができていた． ・はじめの会，おわりの会などではサイン（△）や「見て」の声掛け（▲）を要した．	集合，はじめの会	・来室してすぐに，謙三Ｔに「今日は練習ないの？」と話した．「何の練習？」と聞くと，「パイレーツ」と答えた． ・廊下にジャンパーを置くとき，「たたもうか」と声を掛けたが見向きもせずに３２９に入って行った．謙三Ｔに説得されているようだったが戻ってこなかった． ・雅枝Ｔと風船で遊んだ． ・　D児の「ツイスターしようよ」と言う声掛けを気づいてか気づかずかH児とバレーを始めた．
	他児が，話を聞いている様子を見習う（模倣）しすることができる．	▲	・いすを反対向きにして，座りなおして話を聞く場面のとき，スタッフが，すでにそうしているJ児を指さし「ほら，J君がやってるみたいに」と声を掛けると，模倣した．		
	注意が話し手からそれた後にも，再度，注意を戻すことができる．	△	・「話をしているよ」，「 H君が話をしているよ」の声掛けで視線を向けた．		
（２）相手の様子を伺い，自ら挨拶をしたり，適切なタイミングで話しかけることができる．	相手が話し中の時は，話し終わるのを待つことができる．	▲／△	・全体の挨拶終了後，由佳利ＴがB児と挨拶をしているところに手を出して入ろうとした．「待とうか」と声を掛けると待つことができた（▲）． ・Y児が全Ｔにふりかえりカードを発表しているとき，割り込むように話し始めた．全Ｔが Y児と全Ｔ自身を交互に指さし，待っての意で手をかざすと待つことをした（△）．		
	相手に話しかける際，相手の名前を呼び，相手の注意を獲得することができる．	▲	・由佳利Ｔに挨拶をするとき，名前を呼ばなかったため，「私は？」と名札を指されると，「由佳利先生，さようなら」と言うことができた．	中心活動	・３２９を半分に分けて練習しだすと「 D君は？」と雅枝Ｔに聞いた．アコーディオンカーテンを指さして「そっちにいるよ」と言うと，落ち着いた．しばらくたつと「裕一郎君は？」と聞いてきた．私が「そうだね」と答えると，劇練習に集中しだした． ・はだかの王様の劇に見入っていた． ・S児，M児のことを知りたがり，誕生日について「平成何年？」，「何月何日？」と雅枝Ｔに聞いてきた．※２
	自分から挨拶をすることができる．	▲／○	・朝の挨拶は周りのスタッフから声を掛けられ挨拶した（▲）． ・帰りは，全体で挨拶をした後，周りがいっせいに挨拶しだしたところ，自らG児などに挨拶していた．		
（３）劇活動において，適切なソーシャルスキルをもって演技することができる．	大きな声で，ゆっくり話すことができる．	○	・声のボリュームはやや低い様だったが，相手に伝わるだけの声のボリュームではあった．		
	台詞を話す際，相手を見ることができる．	○	・対話場面の相手である，全Ｔを見ることが大体できていた． ・観客の方を見ていた．		
	台詞を話す相手を見ることができる．	○	・全Ｔを見ることができていた．		
（評価記号）　○；自分で判断し、行動したとき。 △；注意の促し（指さしや「ほら」等の声がけ）で行動できたとき。 ▲；直接的な指導（「～しなさい」等の指示、手をとる等の援助）で行動できたとき。 ●；行動できなかったとき、指導方法が思いつかなかったとき。 ー；指導場面がなかったとき。				おわりの会	・S児がいないことを気にして「Sちゃんは？」と雅枝Ｔに聞いてきた．「まだ，おやつじゃないかな」と言うと，「おやつ？」と言って落ち着く．ふりかえりカード書き終わると，「Sちゃん，呼んでくる」と言っておやつの部屋へ行った．しかし，いなくてうろうろしていたので，「お母さんのところかな？」と言うと保護者控え室へ行った． ・ふりかえりカード記入後，じゅうたんに寝転がってたので，謙三Ｔが「ふりかえりカードは書いたの？」と聞くと，「書いた」と話したので，「全先生に
（特記事項／スタッフから） ※１　友だちからの誘いを断る，というソーシャルスキルを獲得していない可能性を感じました．適切な態度・行動で断るということができれば，「無視」という行動は改められるのではないかと思えました． ※２　周囲の友だちへの関心が広がってきたように思えま					

図３　Ｓ様式記入例

■ エブリ教室・IEP（3-1） 指導課題　：話を聞く際の，望ましい態度や姿勢を習得する．	対 象 児 童　／　E児（４学年） 担当スタッフ　／　＊＊＊＊＊＊＊＊	評価／ 2004. 3. 13.
指　導　方　法　の　変　遷	※児童の行動における自主的・自律的な要素と依存的・他律的な要素の割合（イメージ）	児　童　の　行　動　変　容
①ハンドサイン（「見て」）＋「見て」という口頭で ②ハンドサイン（「見て」）＋「今は話を聞く時間です」という口頭での指示． ③事前に「話を聞くときには相手の目を見る」というルールを伝える＋必要に応じて肩を叩く． ④事前に「話を聞くときには相手の目を見る」というルールを伝える＋必要に応じてハンドサイン．	● 多　小 児童の行動における，依存的・他律的な要素  児童の行動における，自主的・自律的な要素 多　小 ○	①口頭での指示に従い，視線を向ける． ②ハンドサインと間接的な声がけから，話し手を見ることの必要性に気付き視線を向ける． ③事前のルール明示により，自ら視線を向けるという意識を持って話を聞く．このため，視線がそれた際には，直接的な注意喚起で，視線を向ける必要性を想起すること ④事前のルール明示により，自ら視線を向けるという意識を持って話を聞く．このため，視線がそれた際には，視覚的な注意喚起で，視線を向ける必要性を想起することができる．

でに開発使用された様式を基にして，2002年度に計画，実施，評価の一連の手続きを様式集として考案，使用された．

個別支援計画の作成実務では，スタッフによる年度始の計画立案会議によってＰ様式への記入がなされた．そして，毎回の活動では「事後ミーティング」において，各参加児童を担当するスタッフ各自が評価案としてＤ様式への記入を行い，後日設定の「スタッフミーティング（カンファレンス）」にて検討しＤ様式への記入を確定した．さらに，年度末には，スタッフによる評価会議によって，毎回の評価記録を基に総括的な評価を行い，Ｐ様式の「評価」欄と「今後の課題」欄への記入，Ｓ様式への記入を行った．

一方，2007から2011年度現在までは，個別支援計画の様式を改訂した．その使用例が図４である．これは「IEP-PDS パック」の一部，Ｐ様式とＤ様式を統合し，かつ評価の観点などの変更を反映したものだった．その後，図５に示した「トータルな因果モデル」の使用が提起され，現在その運用を検討中である．

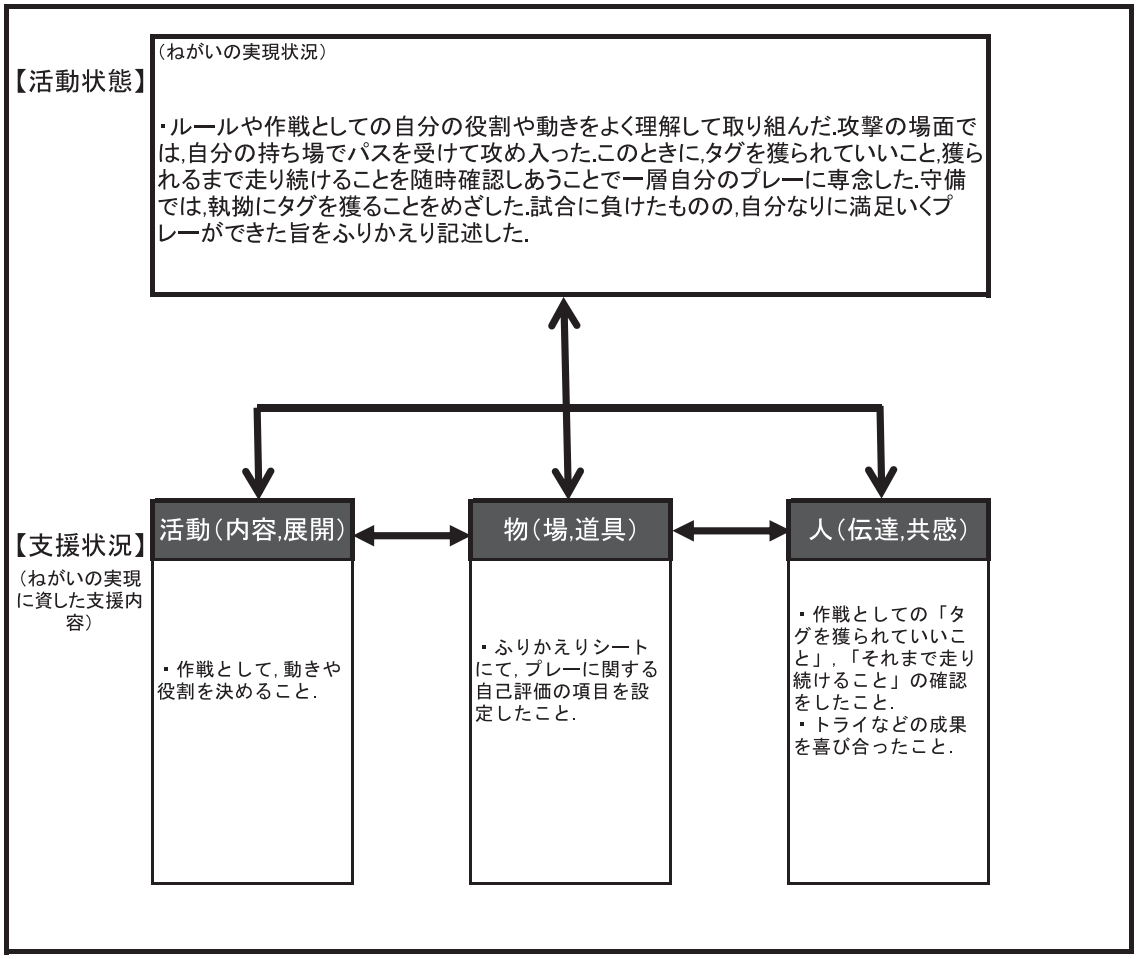
個別支援計画の作成実務では，それまであった年度始の立案会議，年度末の評価会議や，Ｄ様式記入確定のためのカンファレンスをなくした．個別支援計画の立案は，第一筆者が前年度の評価内容をもとに作成し，活動直前の事前ミーティングでスタッフに提示した．また，毎回の評価・記録は，事後ミーティングにてスタッフ間で確認しあい，それを第一筆者が集約して記入した．さらに，年度末の総括評価は，毎回の評価・記録をもとに第一筆者が総括し，「トータルな因果モデル」の様式に記入しスタッフと保護者に提示した．

なお，2010年度からは，個別支援計画は口頭確認のみとなり，事前ミーティングや事後ミーティングにて，スタッフ間でその確認や支援方法の検討，評価が語られ，第一筆者が記録した．年度末の総括評価は，毎回の評価・記録をもとに第一筆者が総括し，「トータルな因果モデル」の様式に

図４　IEP と記録用紙改訂

<table>
<tr><td colspan="2">■　エブリ教室・ＩＥＰ
2008年度 (5-2)</td><td>・対 象 児 童　（学年）：　B君（2学年）
・担当スタッフ　：　**********</td><td colspan="2">・作成年月日　：　2008.10.18.
・配布年月日　：　2009.1.24.</td><td colspan="3">・活動年月日（回数）：　2008.12.23.（2）
・活動の場所　：　実践センター</td></tr>
<tr><td rowspan="2">＊活動における着眼点</td><td>Ⅰ　これまでの活動の様子</td><td>Ⅱ　ねがい</td><td>Ⅲ　支援方法
１　活動（内容・流れ）</td><td>２　物（教材教具）</td><td>３　人（かかわり）</td><td>Ⅳ－１　評価（人：Ⅲ－３以外の，その場での支援の記録）
評価の観点
（対象となる行動）</td><td>評価記号</td><td>お子さんの様子とスタッフのかかわりとの関連</td></tr>
<tr><td>・自分の役の登場を心待ちにして，スライドショーを視聴した．絵台本作りでは，パソコンを操作して，自分の台詞を確認して書き込んだ．台詞あわせでは，「なつになったら自分でオニヤンマをとりたいです」という自分の台詞の一部を暗誦した．活動をふりかえって「パソコンを動かしました．楽しかったです．台詞がうまくかけました．次は台詞を増やしてがんばる．」と話した．（2008.11.の様子）</td><td>○劇活動に熱中して取組んでほしい！
①活動内容：劇内容の紹介，台詞の想起と創作，絵台本の作成，演技に取組む．
②活動の取り組み方：自分の役割をわかり，劇中でのやりとりに取組む．
③活動の楽しみ：自分の役割の台詞を工夫したり，劇中でのやりとりを楽しむ．
④活動の達成感：自分や友だちの演技の完成を喜び，鑑賞しあう．</td><td>・２月の活動として，劇の発表会を行うことを提示する．
・物語の進行を，一定のやりとりが繰り返される形式としておく．
・紙芝居で劇の内容を確認した後，自分の演技（台詞や動作など）を確認したり考えたりする．
・紙芝居とマッチングした立ち位置や背景画を前にして，たち稽古を行う．
・大道具，小道具作りを行なう．また，劇中，ストーリーの展開に合わせて小道具作りを行う．</td><td>・「絵台本」として，紙芝居の縮小版を配布する．
・自分の役割のお面を付ける．
・「絵台本」には自分の台詞などを自由に書き込めるようにしておく．
・やりとりをする相手と向き合えるような立ち位置をマークしておく．
・ふりかえりシートにて，演技中の目当てを活動の前後に確認ているようにしておく．</td><td>・自分の役の台詞を想起したり，考えたりしやすいよう，その場面でのやりとりを再現する．
・立ち位置や舞台上での動きをあらかじめ確認する．
・役柄や場面に応じた声量を１～５の数字で示し，適当な声量に調整することを促す．
・やりとりの場面で，会話する相手の位置を必要に応じて（指さしなどで）確認する．</td><td>・台詞を想起したり，考えたりする．
・台詞を絵台本に書き込む．
・自分の出番に合せて立ち位置につく．
・適当な声量で話す．
・話す相手に視線を向ける．（相手を特定しているかどうか）</td><td>○
○
△
○
○</td><td>・前回考えた，「なつになったら自分でオニヤンマをとりたいです」の台詞を「…なんかいも…」と付け加えた．また，ラストシーンでの台詞，紙芝居のプレゼンの中での提示がなかった箇所についても，「…ぼくもお手伝いしたいな」と考え記入した．
・初回だったので，立ち位置を全Ｔが指示した．登場場面によって３パターンの立ち位置があるが，千春Ｔの役と登場場面が同じなので，一緒に動くことでスムーズだった．
・台本を持たずに立ち上がり，駅長にむけて，適当な声量で「おはようございます…」と台詞を話した．</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ⅳ－２　評価
【活動の様子についての総括】
・台詞を追加したり，新たにその場面の内容に即して「…ぼくもお手伝いしたいな」と考え記入した．立ち回りでは，「なつになったら…」という自分の台詞を暗誦した．また，ストーリーの展開の一部として，実際にキャンドル作りに取り組んだが，その後の場面の台詞では「ぼくもつくったんだよ」を弾む声で話し，実感を込めた．活動をふりかえって「エブリたのしかったよ」と記した．（2008.12.の様子）</td><td colspan="3">【支援方法（活動）とお子さんの行動の関連エピソード】
・ストーリーの展開の一部として，実際にキャンドル作りに取り組んだが，その後の場面の台詞では「ぼくもつくったんだよ」を弾む声で話した．実感がこもっているように思えた．</td><td>【支援方法（物）とお子さんの行動の関連エピソード】
・自分の役のお面を手に取り，劇活動への意気込みを示した．また，絵台本に自分から台詞を記入した．</td><td>【支援方法（人）とお子さんの行動の関連エピソード】
・立ち位置に着くときなど，特定のスタッフが一緒に演技していることで，それに倣って判断，行動しやすかった．</td><td colspan="3">（評価記号）○：自分で判断し，行動したとき．（見守り）
□：注意の促し（指さしや「ほら」等の声がけ）で行動したとき．
△：直接的な指示（「～しなさい」，手をとる等）で行動したとき．
●：行動できなかったとき，支援方法が思いつかなかったとき．
ー：場面がなかったとき．</td></tr>
<tr><td>＊活動の様子</td><td colspan="5">・来室して間もなく，自分の役のお面を見つけ，「これ僕だよ！」と得意気に話した．・紙芝居によるストーリーの確認を，全員で行っていたとき，紙芝居を進行する全Ｔが B 君に台詞を話すよう促すと大きな声で読み上げた．
・絵台本への台詞記入の場面では，「いいこと考えた！」と台詞の内容を書き加えた．「いいこと考えた！」と繰り返し閃くたびに得意気に千春Ｔに耳打ちした．・立ち回りの場面，自分の登場場面では，台本を持たずに立ち上がり，「おはようございます．えきちょうさん，ぼくはなつになったら　なんかいも　おにやんまをとりたいです」と自分の台詞を話した．話し終わると笑顔で自席に戻った．千春Ｔが，B 君に全体の進行に合わせて自分の台本を捲るように促した．その後，今度は B 君が千春Ｔに同様の促しを行った．・Ｅ君がお面をかぶらずに持っている
・キャンドル作りでは，卵の殻にキャンドルの欠片を入れて溶解したキャンドルを慎重に流し込んだ．・皆でおやつを準備し始めると，離れたところ，絨毯に寝転んだ．ケーキを勧めると「食べない」と話した．ニコニコしていたが誘っても席には着かなかった．・おやつの席でおわりの会をし，解散の挨拶をするときに，「B 君の周りに集まって」と全Ｔが声をかけ，皆で手をつないで輪になり，B 君にも立ち上がるよう促すと，ニコニコしながら立ち上がり，「どうしてここに来たの？」と話した．「B 君がいるからだよ」と全Ｔ，解散後，B 君はホワイトボード</td><td colspan="3">＊特記事項（きょうだいの様子など）</td></tr>
</table>

図５　トータルな因果モデルにおける個別支援計画表記



記入しスタッフと保護者に提示することになった.

（3）運営条件の変遷による，個別の支援計画の運用と内容への影響

運営条件の変遷による，個別の支援計画の運用と内容への影響として，次の三つがあった.

一つ目は，2004年度のスタッフ集団の構成における変化である．すなわち，それまで第一筆者を含めた学生がスタッフ集団の主たる構成員だったが，2004年から社会人（岩手大学教育学部教育実践総合センター研究協力者）スタッフが主たる構成員となった．このことが，個別支援計画の作成などにかかる時間的なコストを精選する動機となった．結果，先に記したとおり，エブリ教室の活動当日以外の会議を減らし，第一筆者による作成と提示が主たる実務方法になった.

二つ目は，2010年度の運営組織の変更である．それまでは大学との関与のもとで運営されたが，運営にかかる全てを，新たに立ち上げた市民活動団体「いわて高機能広汎性発達障害のある人を支援する会（エブリの会）」へ移譲した．第一筆者はその代表として運営の実務にあたっている．その内容として，会計や会場確保等にかかる渉外などが含まれることになった．このことは，活動の実施自体の必須要件である．そのために，個別支援計画の運用実務に比して運営上優先的に取り組まなければならない．その結果個別支援計画の実務に費やす時間を圧迫した感があった.

三つ目は，2007年度から始めた活動内容の単元化（名古屋，2004[24]）である．これは毎回の活動内容を単発的に展開するのではなく，一連のシリーズとして継続的，発展的に展開する方法である．換言すると「一定期間一定内容で取組む」ものである．単元化以前と以後の年間計画を対比的に表３に例示した．単元化は，エブリ教室の目標

の変更に即した方法論であり，参加児，スタッフ共に活動の展望を得やすく，活動の企画や会場準備などの運営実務を省力化することができた．また，個別支援計画の内容や運用においても一定期間一定内容で取組むことが可能であるために，それまではD様式の項目の作成など，活動内容に即して行っていた作成手続きが不要となり，期せずして省力化することができた．

Ⅴ　考　察

本稿では，個別支援計画のあり方について，その持続可能で実効性ある方法論を提起することを目的とした．

エブリ教室における個別支援計画は，活動の目的の変更に呼応してその内容の変遷があった．このことは，実践論上の必然である．すなわち，しかし，その運用においては，内容の変遷に呼応すべき方法論としての個別支援計画作成手続きや様式の確立が遅れていた．この遅れには，運営条件の変更による影響が察せられた．かつて，スタッフ集団の構成員として学生が運営の主軸だった時期にかけられたコストパフォーマンスは，現在の運営条件には不相応となった．すなわち，新たな個別支援計画作成手続きや様式の確立は，①その内容の変遷を反映したものであることで，かつ②現在の運営条件に即して省力的なものであること，の２点が必要である．①は個別支援計画における実効性を，②は個別支援計画における持続可能であることを担保するものである．

1　個別支援計画の実効性ある内容に関する検討

個別支援計画の実効性ある内容とは，何らかの達成水準と意味するのではなく，追求すべき努力の方向性であると考える．このような態度を前提としてここでの検討をする．

個別支援計画の実効性に関して，エブリ教室では，次の個別支援計画の効用として次の三点を挙げてきた（佐々木，2000[25]；佐々木，加藤，2006[26]）．すなわち，①ねがいの焦点化である．

表３　年間活動計画の比較（2006 年度と 2008 年度）の活動内容

年度	2006		2008		
回数	日　程	活　動　内　容 活動名	日　程	単元名	活　動　内　容 活動内容
1	4月22日	風船遊び	4月26日	タグラグビー	じゃんけん陣取り
2		（都合により実施なし）	5月17日		じゃんけん陣取り
3	6月10日	紅白カードめくりゲーム	6月28日		じゃんけん陣取りから，タグラグビーへ
4	7月22日	ミッションラリー	7月26日		タグラグビー
5	8月26日	鬼遊び	8月23日		タグラグビー リーグ戦
6	9月23日	遠足	9月20日	遠足	野外での調理
7	10月21日	書道パネル作り	10月18日	劇活動	ものづくり （キャンドル）
8	11月25日	劇をしよう①	11月29日		劇練習①
9	12月23日	劇をしよう②	12月23日		劇練習②
10	1月27日	劇をしよう③	1月24日		劇練習③
11	2月17日	劇をしよう④発表会	2月21日		劇練習④
12	3月24日	保護者への報告会	3月20日		劇の発表会

具体的には，その参加児の支援目標を活動内容に即して焦点化し，スタッフ間で共有することである．②観点の共通化である．具体的には，参加児の形成的評価とそれに対応した支援方法の選択や修正に資する観点，総括的評価に資する観点をスタッフ間で共有することである．③実践の連続化である．具体的には，有効な支援方法や支援の成果について，継続的あるいは発展的に継承することである．

これらの効用はこれまでの個別支援計画の取組みの内容から見出したものであり，かつ，これらは個別支援計画の質を確認するために照合する観点でもあった．したがって，個別支援計画の実効性ある内容は，これまでの内容を踏襲することで担保したいと考える．その内容とは，「参加児の目標の実現状況と支援方法の関係性」に着目し，かつ支援方法の三観点である「活動（内容・展開）」，「物（場・道具）」，「人（伝達，共感）」との因果を記述することである．

２　個別支援計画の持続可能な運用に関する検討

本稿では，「実効性ある内容」を含むことを前提とした個別支援計画の持続可能な運用方法について検討する観点として，支援方法の三観点を転用してみる．

（１）「活動（内容・展開）」

「活動（内容・展開）」を観点として考えられる運用方法には，個別支援計画の立案から評価までの一連の手続きと，スタッフの事前ミーティングと事後ミーティングの機能がある．表３に示した2008年度の年間活動計画に照らしてこの手続きを考えると，個別支援計画の立案と評価は，単元の始めと単元の終わりになされることが適当である．すなわち，単元の始めとは４月と11月であり，単元終わりとは８月，と３月である．以下，シミュレーションを記す．①単元始め，その活動日の事前ミーティングにおいて，単元におけるねがいと単元計画（単元目標，活動内容・展開，主たる支援方法，評価の観点などの概要），前年度における参加児の様子に関する情報を提示．②活動において，参加児の様子を把握．③事後ミーティングにおいて，個別支援計画を協議，立案．④それ以後の活動回において形成的評価を蓄積する．また，支援方法に関する最適化を図る．⑤単元の終わりの活動日，その事後ミーティングで個別支援計画の総括的評価を協議，確定する．

（２）「物（場・道具）」

道具として考えられる運用方法には，個別支援計画の様式がある．この様式は，「活動（内容・展開）」で示した「個別支援計画の立案から評価までの一連の手続き」と，「スタッフの事前ミーティング，事後ミーティングの機能」の２つにおける実働に即した様式であることが望ましい．これまでは，様式に即して「個別支援計画の立案から評価までの一連の手続き」と，「スタッフの事前ミーティング，事後ミーティングの機能」が規定された．それはスタッフ集団の主たる構成員が社会人となったことなどの要因によって持続が困難になった．したがって，ここでは逆転の発想での検討を試みる．

様式として検討すべきは，様式に含まれる項目と，スタッフミーティングにおける口頭でのやりとりを記録し，かつ，表記として適切に加筆修正可能な形態である．近年，エブリ教室では，「トータルな因果モデル」を開発しその試用を行っている．この様式では図６のように単元計画を表記，また，図５として先に示したように個別支援計画を表記，図７のように評価・記録を表記するような使い方があった．これらを整理統合し，内容における階層性と運用における簡便性をもって表記，活用できる様式にしたい．なお，運用に際しては，これらの使用場面が事前ミーティングと事後ミーティングであることを考えると，記入は手作業で実施できることが望ましいだろう．スタッフの協議を共有しやすいよう，掲示しながら書き込むなどのやり方が適当かもしれない．したがって，視認性のよいデザインと用紙サイズの最適化が必要だろう．

図６　トータルな因果モデルにおける単元計画表記

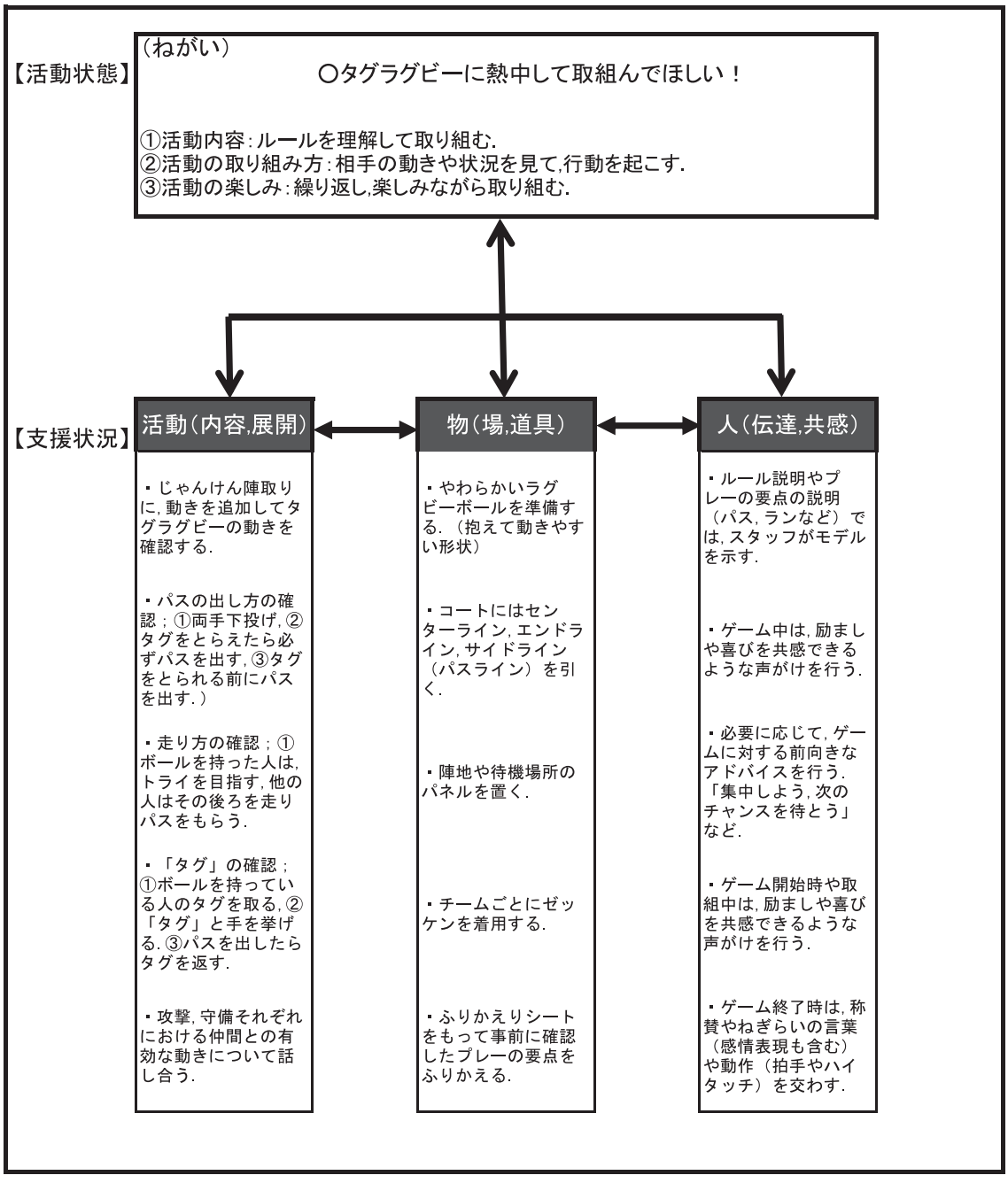


図７　トータルな因果関係における評価記録表記

■ エブリ教室 IEP	A 君　の 個別支援計画	
単元名：タグラグビー	作成年月日：2009年5月16日	評価年月日：2009年8月22日

ねがい

評価
【実現状況】

活動におけるねがい		タグラグビーに熱中して取組んでほしい.
個別のねがい		攻撃では,チームメイトとの動きを打ち合わせ,パスの受け渡しや,ボールを持って走りこむ動作やタイミングを工夫してトライを決めてほしい.
お子さんの様子	#1 090516	ボールを持っている仲間の後ろを追うことを打ち合わせてからプレーを開始し,走りながらパスを受けてトライを狙うプレーを行った.ゲームの合間には,「全先生今年も大会するんですか？」と尋ね,「去年優勝したから今年も勝ちたい」と期待感を表した.ふりかえりカードには,「トライを決めて勝ったので来月もがんばりたいです」などと記述した.
	#2 090620	相手陣地前で,相手守備の動きに応じてコースを選んで走りこんだ.また,タグをとられる直前に,チームメイトにパスを出すことが見られ始めた.チームの戦術として,スピードのある展開がみられた.さらにボールを持って走るチームメイトの後方を走り,そのままパスを受けてトライを決めた.笑顔でチームメイトのハイタッチに応じたり「やった」と話したりした.
	#3 090725	スタッフのプレーをみて,パスフェイクをして走りこむプレーを自らも試みた.相手陣地前でパスを受けて,相手守備を交わすように,ジグザグに走ってトライを決めた.笑顔で仲間とハイタッチを交わした.自分がトライを決めないゲームでは,終了後少々不満そうな表情でもあった.「逆サイド！」と声を上げてパスを要求する場面もあった.休憩時間には,「（次回の）大会で優勝したい」と話した.
	#4 090822	・ゲーム前のチームでの作戦会議では,相手守備の手薄な逆サイドにパスを出すことや,パスフェイクをして走りこむプレーを確認した.ゲームにおける攻撃場面では,打ち合わせたプレーを冷静に行い,自らも走力を生かしてトライを次々に決めた.優勝できなかったことを悔やんだが,「早くエブリクラブには入りたい」と話した.

【支援状況】
（ねがいの実現に資した支援内容）

活動（内容,展開）	物（場,道具）	人（伝達,共感）
・８月のタグラグビーのリーグ戦を目指す. ・チームでの作戦会議でプレーを打ち合わせる. ・チームを固定し戦術などの定着をめざす. ・エブリクラブのメンバーとの練習試合を行う.	・チームカラーのゼッケンを着用する. ・トライをするゴールゾーンには,目印になるパネルを置く.	・プレーの結果について,声をかけたり喜び合ったりする. ・タグをとられる前のパスなどの戦術を提案する. ・ゲーム中には,「右（にパス）」などプレーの促しを含んだ声援を送る.

（3）「人（伝達・共感）」

まず，「人（伝達・共感）」として考えられる運用方法は，スタッフ間で，「実効性ある内容」に即した支援の実行，評価の徹底をめざす相互の確認作業や注意喚起がある．筆者はこれらのかかわりを，指導助言よりは，ガイダンスやピアサポートというニュアンスで実行していきたいと考える．これは，スタッフの事前ミーティング，事後ミーティングにおいて，時には活動中においてさりげなくなされることが望ましい．

次に，考えられる運用方法は，スタッフ間での実務に関する役割分担がある．単元全体の進行は第一筆者が担当しているが，タグラグビーであれば４チーム編成での活動になるため，４人のリーダーが配置される．劇活動であれば２チーム編成での活動になるため，２人のリーダーが配置される．単元計画は第一筆者が提案し，各チームのリーダーを担うスタッフがチーム内の個別支援計画の運用実務を行うということである．

４　まとめと今後の課題

本稿では，エブリ教室における実践論と運営論の包括的な検討を試みた．両者の接点として，個別支援計画のあり方を焦点化し，その内容と運用の経緯をまとめ，運営条件の影響を加味しつつ，持続可能で実効性ある方法論を検討した．個別支援計画の実効性ある内容については，「参加児の目標の実現状況と支援方法の関係性」に着目し，かつ支援方法の三観点である「活動（内容・展開）」，「物（場・道具）」，「人（伝達・共感）」との因果を記述することの踏襲し，その実現努力を取組みの方針と定めた．そして，そのような個別支援計画を持続可能にするための運用方法改善案として，個別支援計画の立案から評価までの一連の手続きや，様式のコンセプト，スタッフの役割分担などを提起した．今後，個別支援計画の様式の試作とその運用の実務によって，持続可能で実効性ある方法論の確立及び検証に努めたい．

また，本稿の冒頭において，エブリ教室をはじめとする放課後・休日活動の動機として，「居場所」機能を挙げた．しかし，筆者らの取組みは2007年以降，単なる「居場所づくり」ではなく，子どもたちが自立的・主体的に取り組める生活づくりの側面をより強めている．このことは，ともすれば消極的な語感のある「居場所」として保障されることにとどまらず，本人にとって「やりがいと手応えのある生活の場」として追究されるべきという論（名古屋，2010[27]）に呼応する．エブリ教室での活動が，参加者にとって価値と意味のある生活となることを願い，個別支援計画もそのような価値と意味ある生活を支えるためのプランとしたい．具体的には，「トータルな因果モデル」を参加児一人一人がやりがいと手応えのある生活を営めるための支援プランとして，質的に充実させていくことが求められよう．そのために，個人に起因する要因のみにとらわれず，生活のテーマや仲間とのよりよい生活という観点を個別支援計画の根幹に据えたい．

注釈

注）高機能広汎性発達障害

高機能広汎性発達障害とは，「知的障害を伴わない広汎性発達障害」という意味である．すなわち，知的障害を伴わない自閉症（いわゆる高機能自閉症），アスペルガー障害，特定不能の広汎性発達障害包括する概念である．

謝辞

これまでエブリ教室に関わった参加児，保護者，スタッフの皆様に記して感謝申し上げます．

文献

１）川上敬二郎（2011）：子どもたちの放課後を救え！，文藝春秋．
２）文部科学省（2007）：放課後子どもプラン．
３）社会福祉法人　全国心身障害児福祉財団（2008）：地域余暇活動支援ネットワーク事業実践事例集
４）全国特別支援学校知的障害教育校ＰＴＡ連合会（2008）：文部科学省委託事業（平成19年度）障害のある子どもの放課後活動促進に関する調

査研究，障害児が参加する放課後子どもプラン実践事例.
5）特定非営利活動法人聴覚障害教育支援大塚クラブ（2008）：文部科学省委嘱 障害のある子どもへの対応におけるNPO等を活用した実践研究事業報告.
6）芦澤清音，宇根本聡（2002）：思春期を迎えたＬＤ児及びその周辺児の居場所作り・仲間作りの取組み，ＬＤ研究，11，１，49-58.
7）加藤義男（1993）：学習障害（ＬＤ）児の現状と課題に関する一考察，岩手大学教育学部研究年報，53，１，123-135.
8）末永カツ子，蔦森武夫，吉成静枝，掘越秀範，高橋桃代（2003）：高機能自閉症への小集団支援の試み，日本特殊教育学会第41回大会発表論文集，426.
9）佐々木全（2002）：なずな教室における実践報告－ことばの遅れを伴うＡＤＨＤ児の特性に応じた指導－，ＬＤ研究，11，１，32-40.
10）佐々木全，加藤義男（2009）：高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告（第10報）－参加児童の自立的・主体的な活動を支える，IEPのあり方の検討（２）－，岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，８，245-262.
11）佐々木全，三田敏明（2009）：地域の市民活動による，軽度発達障害のある児に対する休日活動提供の現状―岩手県内３つのグループによる「通称支援教室」の運営上の課題，日本発達障害学会第４４回大会発表論文集，180－181.
12）佐々木全，佐々木章，安部千恵子，三田敏明（2009）：軽度発達障害児に対する「ＳＳＴ教室あじっこ」の実践報告，ＬＤ研究，18，２，147-154.
13）佐々木全，髙橋祥子，三田敏明（2011）：軽度発達障害児に対する「わくわく教室」の実践報告，ＬＤ研究，20（１），109-120.
14）はなまき軽度発達障害児の教育と生活を考える会（2012）：ら・せ・ん―Ａｃｔ．の運営状況，年報 花童・風童８，42-43.
15）佐々木京子，加藤義男，佐々木全（2002）：高機能広汎性発達障害児の指導に関する実践的研究－認知特性に注目して－，岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，1，205-218.
16）佐々木全，加藤義男，佐々木京子（2003）：高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告（第二報）－ＩＥＰの作成マニュアル「ＩＥＰ-ＰＤＳパック」の試み－，岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，２.203-227.
17）名古屋恒彦（2002）：生活中心教育入門，大揚社，31.
18）佐々木全，加藤義男（2007）：高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告（第七報）－今日的観点からの検討，－岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，６，165-181.
19）佐々木全，加藤義男（2008）：高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告（第八報）－参加児童の自立的・主体的な活動を支える,IEPのあり方の検討（１）－，岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，７,195-216.
20）佐々木全,加藤義男（2009）：高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告（第10報）－参加児童の自立的・主体的な活動を支える,IEPのあり方の検討（２）－，岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，８,245-262.
21）佐々木全,加藤義男：（2010）：高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告（第11報）－単元「タグラグビー」における実践的検討－,岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，９,175-190.
22）佐々木全,加藤義男：（2010）：高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告（第12報）－単元「劇活動」における実践的検討－,岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，９,191-206.
23）佐々木全,加藤義男（2011）：高機能広汎性

発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告（第13報）－ねがいの実現状況と，支援方法の関係性に着目して，－岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要,10,211-220.
24）前掲文献17）
25）佐々木全（2000）：“いわゆるＬＤ”児の教育支援に関する一研究，岩手大学大学院教育学研究科修士論文.
26）佐々木全，加藤義男（2006）：高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告（第五報）－ＩＥＰの保護者参画の試み（２）－，岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，５，183-200.
27）名古屋恒彦（2010）：特別支援教育　領域・教科を合わせた指導のＡＢＣ，東洋館出版社.