

## 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)

## - I E P の保護者参画の試み(2) -

佐々木 全\* 加藤 義男\*\*

(2006年2月6日受理)

Zen SASAKI and Yoshio KATOU

The Fifth Report on the "EBURI Classroom" Educational Practice for Children with Developmental Disabilities

## I 問題

LD児, ADHD児, 高機能広汎性発達障害児を含むいわゆる「軽度発達障害」児が特別支援教育の対象として明確に位置づけられた。かつて「支援の対象とされず, 放置されてきた子どもたち(山岡, 2004<sup>1)</sup>)」に対して, いかに適切な教育的支援を提供できるか, これは学校教育における実践的課題である。

このような動向を承けて, 岩手県においては, 2003年に「いわて特別支援教育推進プロジェクト」が旗揚げされた。これは, 「ADHD児等支援事業」と「盲・ろう・養護学校特別支援教育センター機能充実事業」を主たる取り組みとする。前者は, モデル地域として, 盛岡市, 花巻市, 水沢市, 一関市(正確には, 一関市は国の委嘱事業である)を指定し, 市教育委員会に専門家チームと巡回相談チームを, 各小中学校に特別支援教育コーディネーターを設置した。後者は, 養護学校が地域の小中学校, 高等学校にコンサルテーションを行ったり, 保護者の相談に応じたりすることを, その機能とするものである。

筆者らは, 上記の事業にスタッフの一人として関与しているが, 一方では, このような動向に先

駆けて, インフォーマルな教育支援というスタンスで高機能広汎性発達障害児の支援に携ってきた。高機能広汎性発達障害とは, 知的障害を有さない広汎性発達障害であり, 「自閉症の高機能群」, 「アスペルガー障害」, 「特定不能の広汎性発達障害の高機能群」を内包する概念である。なお, 「高機能」という枕詞は, 過去に知的障害を有するという暗黙の前提があった広汎性発達障害に対比する意味で用いられ始めたと思われるが, “問題が軽い”とか“突出した能力がある”といった過ったニュアンスを与えかねない。そこで, 筆者らは「Pure広汎性発達障害(Pure-PDD)」という語を用いる。これは, 知的障害がないことで, 純粋な広汎性発達障害の症状を呈しやすいという考えに基づく呼称である(佐々木, 加藤, 2005b<sup>2)</sup>)。

さて, 筆者らの臨床実践は, 「いわて高機能広汎性発達障害児・者を考える会(通称, エブリの会)」である。これは, 小学生を対象とした「エブリ教室」, 中学生を対象とした「エブリクラブ」, 中学生以上の子を持つ保護者を対象とした「エブリ談話室」, 保護者や教育関係者を対象とした「エブリ学習会」を活動内容としている。この中でも中核的な活動がエブリ教室であり, ここで, 筆者らはPure-PDD児に対する教育的支援について実践的に検

\* 岩手県立みたち養護学校, 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究協力者

\*\* 岩手大学教育学部

討している。具体的には、年度ごとの教育実践を I E P の作成とその活用に焦点をあてて総括的に検討し、まとめた実践報告(例えば、佐々木, 加藤, 2003<sup>3)</sup>)と、支援方法に焦点をあて、各論的に検討し、まとめた実践報告(例えば、佐々木, 加藤; 2004<sup>4)</sup>)があった。本稿は、前者と同質のものである。この内容は、2004年度に取り組んだ教育実践のまとめであり、かつ、I E P の保護者参画を試みた実践報告(佐々木, 加藤, 2005<sup>5)</sup>)の継続である。I E P の作成とその活用について、筆者らは、I E P の一モデルとして、様式や評価の観点などの枠組みを“I E P - P D S パック(佐々木, 加藤, 佐々木; 2004<sup>6)</sup>)”としてまとめた。一方で、保護者参画を含んだ I E P 作成への保護者参画を課題視し、そのスケジュールと内容を提案した(佐々木, 加藤; 2005<sup>7)</sup>)。本稿では、この提案に基づいて取り組んだ2004年度のエブリ教室の実践について総括し報告するものである。

## II 目的

本稿は、筆者らが「高機能広汎性発達障害児の指導に関する実践的研究(2)」として、一連の流れの中で取り組んでいる実践研究の中に位置付けられる実践報告である。研究の目的は、高機能広汎性発達障害児の教育的支援のあり方として、より

よい支援モデルを提起することである。その足がかりとして、本稿では、次の2つを目的とした。すなわち、①高機能広汎性発達障害児に対する支援のあり方についての検討、②「I E P の保護者参画」のあり方の検討、である。

## III 方法

本研究の方法は、エブリ教室における実践と、それに基づく考察である。

### 1. 対象と支援の構造

支援の対象となるのは、2004年度のエブリ教室に通所している6名のPure-PDD児、いずれも男児である。その概要を表1に示した。また、エブリ教室には、6名の対象児に、彼らの同胞2名を加えた8名の児童が参加している<sup>(注)</sup>。彼らに対する教育的支援には、筆者らを含めた8名のスタッフがマンツーマン体制であたっている。なお、教室での活動は、自由遊び、はじめの会、グループ活動(中心的な活動)、おやつ、おわりの会である。このタイムテーブルを表2に示した。また、今年度の活動内容を表3に一覧した。エブリ教室の実践は、4月から2月までとし、3月には、保護者に対する報告の機会を設定している。

表1 対象児の概要

対象児 (性別)	学年 :2004.4. 当時	医学的診断	筆者らによる臨床的診断			知能検査等(検査時の暦年齢)
			広汎性発達障害の症状	Wingの対人関係の類型	臨床的に併存する症状	
A児 (男)	2	アスペルガー障害・ADHD	アスペルガー障害(DSM-IV)	積極奇異型	ADHD(多動・衝動性優位型)	*所見なし、明らかに標準化、それ以上の知的発達。
B児 (男)	2	アスペルガー障害・ADHDの疑い	特定不能の広汎性発達障害(DSM-IV)	積極奇異型	LD,ADHD(多動・衝動性優位型)	WISC-III(6-4):VIQ=101,PIQ=76,FIQ=88
C児 (男)	3	アスペルガー障害	アスペルガー障害(DSM-IV)	受動型	なし	*所見なし、明らかに標準化、それ以上の知的発達。
D児 (男)	5	アスペルガー障害	アスペルガー障害(DSM-IV)	受動型	なし	田中ビネー(6-5):IQ=96 K-ABC(8-8):継次処理=113, 同時処理=89,認知処理=99,習得度=95
E児 (男)	5	(未受診)	高機能自閉症	受動型	ADHD(不注意優位型)	田中ビネー(5-11):IQ=100 K-ABC(8-2):継次処理=135, 同時処理=82,認知処理=106,習得度=88
F児 (男)	6	(未受診)	高機能自閉症	積極奇異型	ADHD(多動・衝動性優位型)	ITPA(7-5):PLA=5-7 K-ABC(9-2):継次処理=117, 同時処理=110,認知処理=116,習得度=109

表2 教室のタイムテーブル

時間	活動内容	
10:00	集合,自由遊び	個別でのスケジュールの確認, ソーシャルスキル(挨拶など)の指導も兼ねている。
10:20	はじめの会	司会, 号令等の係活動を通してのソーシャルスキル指導も兼ねている。
10:35	グループ活動①	ゲーム, 創作や表現等に関わる活動を行う。
11:15	グループ活動②	
11:35	おやつ時間	休憩, 児童同士の交流を兼ねる。
11:55	終わりの会	司会, 号令等の係活動を通してのソーシャルスキル指導も兼ねている。また, 感想の記録(「ふりかえりカード」), 発表等を通して, 表現に関する指導も兼ねている。
12:15	解散	

## 2. IEPの作成手順

筆者らは, 保護者参画を含むIEP作成の流れを図1のように提案した(佐々木, 加藤; 2005<sup>9)</sup>). IEPの作成手順は, ①保護者によるフェイスシートの作成, ②保護者とスタッフによるIEPミーティングによる指導課題の明確化, ③担当スタッフによる計画及び評価の観点の立案(これらは, IEP-PDSパックのP様式とD様式の記入による), ④スタッフによるIEP検討会, ⑤保護者への報告, である。

フェイスシートは, エブリ教室に通う数年間を継続して使用できることを見込んだ様式である。この様式と記入例を図2に示した。記入されたフェイスシートは, 毎年度末に保護者に返却し, 前年度記入した内容について変更点を加筆修正,

表3 2004年度の活動内容

回数	日程	活動内容	
		活動名	活動の概略
1	4月23日	リサーチ (インタビュー活動)	ゲームを通じて, 簡単な質問・応答スキル, 自己開示・感情表現についての経験とした。
2	5月15日	ミッションラリー	携帯電話による指示の伝達を行ない, 電話対応の手順の理解と, 電話対応の経験とした。
3	6月16日	買い物, ホットケーキ作り	金銭のやりとりと, 会計時のやりとりなどの買い物スキルについての経験とした。また, 調理活動の経験とした。
4	7月24日	鬼遊び	独自のルールと専用のコート上での「線鬼」と「氷鬼」を行った。ルールの理解とそれに基づく行動計画の経験とした。
5	8月28日	風船バレー	風船バレーの過程において, 「あたたかいメッセージ」と称して, 賞賛, 励ましなどの言語・非言語表現を標的としたソーシャルスキルトレーニングを行なった。
6	9月25日	学習会, 「エブリ広場」	保護者を対象として, 講演を行った。「エブリ広場」として, 託児の依頼のあった児童(エブリ教室の児童や, わくわく教室の児童が中心)を対象としゲーム等を行なった。
7	10月23日	遠足	野外にて, 調理活動や靴とばしゲームを行い, 総合的な生活経験とした。中学生グループ, エブリクラブとの合同行事とした。
8	11月27日	劇をしよう①	劇の鑑賞により, 役割や話の筋道を理解し, 個々の児童が独自の「絵台本」を作成した。なお, 劇活動は演技を通してのソーシャルスキルトレーニングを兼ねた。
9	12月25日	劇をしよう②, レクゲーム	劇によるソーシャルスキルトレーニングと, クリスマスに因んだゲームを行なった。
10	1月22日	劇をしよう③	劇によるソーシャルスキルトレーニングを行なった。標的としたスキルは, アイコンタクトと声量の調節, 傾聴, 自己紹介などである。
11	2月26日	劇の発表会 卒業生を送る会	「劇の発表会」と称して, 劇の発表と鑑賞を行った。
12	3月26日	保護者への報告会	第三期エブリ教室(後期)における, IEPの評価を中心に, 保護者への実践報告を行った。

その後回収する。また、この写しを保護者自身が保管する。これは、フェイスシートを保護者がエブリ教室以外の教育機関に対する情報伝達のツールとして機能することを想定しているためである。

また、IEPミーティングは、前年度3月の保護者への、IEPの評価を報告する会「報告会」にて、次年度のIEPの内容について併せて検討し決定するという場として想定した。これにより、IEPの連続性が保たれ、保護者の考えと指導課題設定における齟齬が最小限になると考えた。

#### IV 結果

##### 1. フェイスシートの作成

2003年度末、フェイスシートの様式を保護者に配付し、記入後、回収した。さらに、2003年度3月の「報告会」にて、2003年度のIEPの評価を報告し、同時にIEPミーティングの実施し、2004年度の支援課題を焦点化した。ただし、担当スタッフと保護者が個別でミーティングするという形態をとることができず、筆者らが保護者と話し合った。

その1年後、2004年度末、フェイスシートを保

護者に返却し、加筆修正後、回収した。さらに、2004年度3月の「報告会」にて、2004年度のIEPの評価を報告し、同時にIEPミーティングの実施し、2005年度の指導課題を検討し、焦点化した。ただし、担当スタッフと保護者が個別でミーティングするという形態をとることができず、筆者らがスタッフを代表して保護者と話し合った。

いずれの年度においても、担当スタッフと保護者とのミーティングを設定することができなかったのは、「報告会」の日時が年度末であるため、スタッフの所属の異動時期と重なり、その参加に影響を受けやすかったことによる。そこで、筆者らが保護者と担当スタッフ間における情報の橋渡しを行なった。

##### 2. IEPに基づく実践の結果

2003年度3月の「報告会」にて回収したフェイスシートや、保護者と筆者らの話し合いの結果をもとにして、2004年度4月に、担当スタッフによる計画及び評価の観点の立案、スタッフによるIEP検討会を行なった。さらに、4月のエブリ教室の際に保護者への提案を行なった。ここまでの過程が、P様式とD様式の作成と提示である。

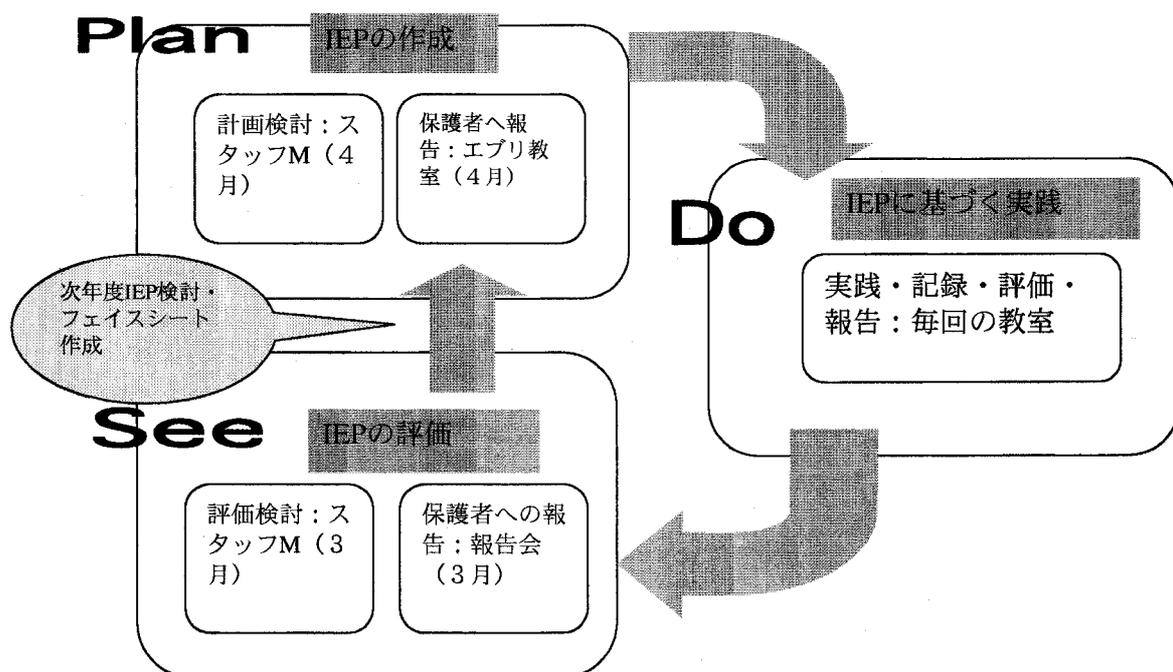


図1 保護者参画を含んだIEP作成までの流れ

エブリ教室 フェイスシート (様式3)		加筆修正(1): 西暦2005年4月23日	加筆修正(2): 西暦 年 月 日
記入者: ○○ ○○ (母親)	記入: 西暦2004年4月24日	加筆修正(3): 西暦 年 月 日	加筆修正(4): 西暦 年 月 日
1. お子さんの氏名 (性別)	○○ △△ (男)	2. 生年月日	西暦1996年5月15日生
3. 学校 (学年)	盛岡市立□□小学校 (2)	※ 国語と算数は情緒学級へ通級	★このシートは、毎年度4月に、加筆修正をし、継続的に使用します。加筆修正をした際には、その日付けを記入します。
	盛岡市立□□小学校 (3)	※ 同上	
	( )	※	
	( )	※	
	( )	※	
4. 保護者氏名	○○ ○○ (母親)	5. 連絡先	① 0197-12-3456 (自宅) ② 090-1234-5678
6. きょうだいの氏名 (性別)	○○ □△□ (女)	7. きょうだいの学校 (学年)	盛岡市立□□小学校 (年々) (2) 盛岡市□□幼稚園 (年中) (年長)
8. お子さんの発達の様子 (医学的な診断、専門家からの指摘、保護者による気づきなど)			
・アスペルガー障害と▲▲病院にて、小学校1年の時に診断をうけた。 ・読みにつまずきがある。一字一字を辿るように読み、文章としての意味を理解していないことがある。 ・落ち着きがなく、考える前に身体が動いている感じ。 (2004)	・昨年比去年に比べて落ち着いた。 ・漢字をたくさん読んだり書けるようになったが、筆順がデタラメ。 (2005)	★前年度の続きに、加筆内容を続けて書き入れる。  ★加筆修正の時期に、見られなくなった事柄は、一本線で消す。あまり変化がないものについては、そのまま残す。	
9. お子さんの生活の様子 (学校/ご家庭における、適応、趣向、行動など)			
・学校では、授業中に立ち歩きが多い。 ・文章を読み取ることが苦手なので、国語や算数では通級している。 ・不注意からよく忘れ物をして、かんしゃくを起こしている。 ・家では、きょうだいよく喧嘩をする。手加減がない。一方的に遊びを強要する。 ・町で見かけて建物や、標識を、絵で細かく描くことができる。絵を描きはじめる。と、何時間でも没頭している。 ・人と話をする時、近づき過ぎる。また、いつでも声が大きい。 (2004)	・学校では、プールの授業が難だと今から言っている。 (2005)		
10. 保護者のねがい (学校/ご家庭/エブリ教室における、学習、運動、対人関係、適応行動など)			
・人のかかわり方を学んでほしい。 ・遊びのルールや役割に応じて行動することを学んでほしい。 ・学校でも、家庭でも怒られることが多いので、のびのびと活動してほしい。 ・友だちを作ってほしい。 (2004) ・なわとびや、ヒモ結びをやってほしい。 (2005)		★記述の最後には、記入年度を西暦で記入する。	
11. その他			

図2 フェイスシートの記入例

IEPに基づく実践の結果として、対象児一人一人のIEPとその評価を表4に一覧した。また、表5では、保護者の願い（フェイスシートから抽出）と、指導課題（P様式から抽出）、評価の観点（D様式から抽出）、さらに、毎月の評価を併せて一覧した。対象児一人一人に対する実践の結果は後に記す。

2004年度4月から2月までの実践の結果を承けて、2003年度3月には、スタッフによるIEP検討会と保護者への報告を行なった。IEPの評価に際しては、S様式の作成と提示を行なった。

なお、P様式、D様式、S様式の様式と記入例を図3、図4、図5にそれぞれ示した。

(1) A児

A児は、通常学級在籍の小学2年生である。アスペルガー障害とADHDの特徴を有しており、その対人関係のパターンは「積極奇異型」である。

保護者によるフェイスシートの記述では、「周囲の空気を読めず、大きな声でいつまでも話し続ける等がある。周りの迷惑や人の気持ちを考えられるようになってほしい」というねがいが挙げられた。これは、エブリ教室において「相手に対し、積極的に名前を覚え、自ら声を掛ける姿が見られた。その一方で、相手の反応を待たずに、一方的に会話を進めてしまうことがあった」ということと関連する。このことについて、「相手やその状況を読み取ることに難しさがあり、また、会話自体が相手とのやりとりで成立するということの理解が不十分なのではないか」と考え、IEPにおける指導課題として「相手の様子をうかがい、適切なタイミングで、話し掛けることができる」ことを設定した。指導方法は、次の3つを考案した。すなわち、①話しかける際、相手の名前をよぶというルールを提示をする、②「(相手が)何をしている?」などの質問で相手の様子へ注意を向け

表4 IEPとその評価（P様式）一覧

対象児	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
A児	(1) 挨拶には、アイコンタクトや動作を併せて、応じることができるが、「5人の友だちに挨拶をして帰ろう」という指示を受けた活動場面では、対象を特定せずに、周囲に向けて「さようなら、さようなら」と相手特定せずに挨拶をする場面があった。	挨拶の必要性を理解していなかったり、形式的に理解していたりするのではないかと、また、エブリ教室の環境に不慣れなために、周囲のスタッフや友だちを把握していないのではないかと。	自分から挨拶をすることができる。	・はじめの会の前と、おわりの会後など、一人一人の顔と名前を確認して、自分から、挨拶することをルーチン（習慣として）提示する。適切な行動については、シールで賞賛する。	・声を掛けたスタッフや子どもには、視線を合わせ積極的にあいさつをすることができた。また、おわりの会で5人の子どもに挨拶をする場面では、はじめは不特定多数に向けて呼びかけていたが、5人に挨拶しようとする目的を持って挨拶できるようになってきた。挨拶をすることでシールがたまっていく様子を見て、意欲的に取り組むことができた。	自分から対象を決めて挨拶するという行動の定着を目指したい。この際、相手の名前を呼んでから挨拶することを意識したい。
	(2) 相手に対し、積極的に名前を覚え、自ら声を掛ける姿が見られた。その一方で、相手の反応を待たずに、一方的に会話を進めてしまうことがあった。	他人に関心があり、自己アピールしたいという気持ちを強く持っている反面、相手やその状況を読み取ることに難しさがあるのではないかと。	相手の様子を伺い、適切なタイミングで、話し掛けることができる。	①「(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促す。 ②話し掛ける際の、言葉かけ「話してもいいですか?」や相手の名前を呼ぶなどによる注意喚起の仕方を提示する。 ③ポイントシールによる賞賛や、「そういうふうになると相手は喜びます」「わかりやすいですね」等の声かけによって賞賛とフィードバックを行う。	相手の名前を呼び会話を始めることができている。集団場面では、他人が話をしている際に、口を開いてしまう場面が見られ、イエローカードの提示により、自己統制することができた。	継続。特に集団場面における自己統制に力を置きたい。ソーシャルストーリー法（適切な会話のスタートや、不適切な会話のスタートをイラストで示したもの）なども有効かも知れない。
B児	(1) 適切な行動を維持できたことを賞賛しても、後でそれ（シールの意味）を想起することが難しいことが多かった。	適切な行動が、ルールとして未定着なのではないかと、また、知識としてのルールが実際の行動統制に活かされにくいのではないかと（WISC-IIIにおける処理速度）。	(1) 適切な行動について賞賛された経験を想起することができる。	① 集団場面での望ましい行動をルールとして明示する。確認する。「いま、ここでのめあては何ですか?」 ②適切な行動ができた際にフィードバックしやすい。様式めあてカードを用いて本児がシールの意味を想起しやすいようにする。 ③ふりかえりカードにて、適切な行動が賞賛された経験を想起する活動を取り入れる。④不適切な行動に対しては、イエローカード、サイン、他児の行動を模倣することの促しなどをもって注意喚起を行なう。	・ポイントカードへの感情表現は、「僕、こんなにもらったのははじめてだよ」と喜びを言語化したことがあった。「こんなシールがたまったね」「増えるってどんな気分なの?」「うれし」「いやや形式的に答えることがあった。 ・「今日のめあては何?」という質問にめあてカードを見ながら次々と答えるなど、めあてに対する達成動機が強いことがうかがわれた。	・ポイントカードの項目と指導課題の項目を一致させる（めあてカードとスケジュールカードの一体化、記録用紙との一致）により、シールの意味と賞賛の対象となった行動の関係が明確になるようにしたい。また、より多くの適切な行動パターンを習得をめざしたい。
	(2) 集団での活動場面において、進行役のスタッフに注意を向けることが多くなってきた。一方で、質問タイムで話すルールは理解できているが、質問したい時にはすぐ挙手したり話し始めたりし、「待ってください」との指示を要することが多かった。	集団で話を聞く時のルールを未定着なのではないかと、「質問タイム」について、知識としてはあっても、実際にそれを活かすという考えが未定着であるため、衝動的かつ利他的に行動を起こしやすいのではないかと。	(2) 集団場面での、話をする際の、望ましい態度や姿勢を習得する。	①注意を向けるべき、話者を確認する。 ②話したいことがある場合は、質問タイムでの質問を行うことをルールとして提示する。 ③適切な行動（話者への注目や、質問タイムの活用など）に対しては、シールや握手等で賞賛、フィードバックする。	・質問タイムを設定することを伝えたり、それを前提とした注意を行うとすぐに自制できた。質問をする際にスタッフに「すみません、質問があります」と話しかけることもみられはじめた。 ・はじめの会、おわりの会では、「今、一番姿勢がいいのはB君です。」などの賞賛を予期して、適切な姿勢を維持することができるようになった。	・質問タイム利用の定着や「質問があります」といった話りの表現の定着を目指したい。

C児	(1)	挨拶に応じる様子は見られませんが、自分から相手特定して(選んで)挨拶を行うことが少ない。「5人に挨拶しよう」と指示された場面では、挨拶をする相手を特定することはなく、周囲に向かって漠然と「さようなら」と声を発することがあった。あらかじめ挨拶をする相手を指示することで、自分から挨拶することができた。	挨拶の必要性を理解していなかったり、形式的に理解していたりするのはないか。また、周囲のスタッフや友だちへの関心が弱く、顔や名前などを十分に把握していないのではないか。	対象を特定・選択して、自分から挨拶することができる。	①集合時・解散時に、一人一人の顔と名前を確認して、自分から、挨拶することをルールとして提示する。：「5人に挨拶しよう」(口頭→スケジュール)。 ②挨拶をする対象を特定・選択する際は、特定・選択する判断材料として相手の特徴を言語化して伝える※1。→「誰に挨拶しますか」に移行。 ③課題の達成には、その都度シールで賞賛、フィードバックする。※2	・「5人に挨拶しよう」というT1の指示の後に、スタッフからの「握手をしてから挨拶しよう」という個別の指示により、挨拶する対象を特定し、握手して挨拶することができた。この際、相手の名前を呼んでから挨拶したり、順番を待ってから、挨拶をしたりということも見られ始めた。結果的に周囲に向けた漠然とした挨拶は見られなくなった。	・挨拶をする際、自分から、相手を決めることの定義を目指したい。このために、判断材料の内在化(スケジュールによる行動の提示から)、選択・決定の機会をつくっていった。
	(2)	(2) 他者への注目が難しく、自分のペースで行動をすることが多い。特に、集団でT1の話を聞く場面で注意がそれることが多くあり、声かけやイエローカードの提示により注意を戻すことができた。同様に、姿勢の保持にも課題がある。	集団で話を聞く場面において、T1への注意を維持することができず、姿勢の保持(話している社会的な意味(話し手に対するスロークになるということ※))について理解しにくいのではないか。また、その場面の意味と自分との関係を理解しにくいのではないか。 ※話し手に視線を向けることは、「私はあなたの話に耳を傾けていますよ」という非言語的なメッセージとなる。	集団場面で、話を聞く際の、望ましい行動(アイコンタクト、姿勢の保持)を習得する。	①望ましい態度や姿勢をめあてとして提示する。 ②注意を向けるべき、話し手を確認する。 ③「クイズ形式※4」などにより注意喚起及び話の内容の確認を行なう。 ④適切な行動(話者への注目や、質問タイムの活用など)に対しては、シールや握手等、さらには、「社会的な意味」に言及し、賞賛、フィードバックする。 ⑤不適切な行動については、イエローカードの肯定的活用により行動の修正を求める。	T1の話を聞く場面では、T1への注目や姿勢の保持において、T1を指さすことや、手を添えて体の向きを正すよう促すこと、モデルを示すことなどを要した(長時間の保持は難しくかった)。クイズ形式による話の内容確認により、話の内容を把握することへの意識が高まった。	・話を聞く際の、めあての明確な提示(めあてカードによる事前の提示)と、イエローカードの肯定的活用により、定義を目指したい。
D児	(1)	(1) 挨拶に対しての応答では、笑顔や動作を交えて応答することが定義された。一方、自分から挨拶をする場面では、自分の興味(テレビ等のOA機器など)を優先させ、自分から挨拶しないことがある。	挨拶の意味や必要性を理解していないのではないか。また、コミュニケーションの意欲が乏しかったり、ソーシャルスキルとしての挨拶を未獲得であったりするのはないか。	(1) 自分から挨拶をすることが出来る。	①集合時・解散時に、一人一人の顔と名前を確認して、自分から、挨拶することをルールとして提示する。 ②「5人に挨拶しよう」挨拶の際、言葉に加え動作(手を叩く、笑顔等)をモデリングする。 ③相手の名前を呼んでから挨拶することを提示する。→④望ましい行動については、シールや握手をもってフィードバックする。	・相手の名前を呼んでから挨拶することは、名前を覚えた相手に対して自ら行うようになった。その際、笑顔を見せたり、自ら視線を合わせている。ただし、名前を覚えていない相手に対しては名札を見て確認しながら呼ぶため、視線が相手に向いていないことが多い。	・名前を覚えていない相手に対して挨拶をする際の手順として、①相手の名前を確認、②視線を向ける、③相手の名前を呼ぶ、④挨拶をする、を提示し、その定義を目指したい。
	(2)	(2) 他者とのコミュニケーションを求められた際(元氣しらべ等)、相手に視線を向けることが動作として定義しつづける。	相手がアイコンタクトを欲していたり、返事を欲していたりすることを理解していないのではないか。	(2) 相手を見て話したり、聞いたりすることができる。	①会話を始める際のルールとしてアイコンタクトを提示する。 ②「元氣しらべ」では、座席順と呼名順を一致させたワークシートを用いて、呼名する相手の位置を把握しやすくする。また、「元氣しらべ」で一人一人への質問を加え、そのやりとりにおいて課題に取り組む。③相手へ視線を向けた時はシールや握手をもってフィードバックする。	・「元氣しらべ」では、相手の名前を呼んだ後に、その相手の顔を見て確認することが定義された。 ・「元氣しらべ」の際、質問をすることにより、相手を見て話したり聞いたりする場面が増えた。	・アイコンタクトが動作として定義しつづけるが、それが話し手へのスローク(報酬していることを伝えること)として社会的な意味を持つことへの理解を促し、一層の定義を目指したい。
E児	(1)	(1) 集団場面で話を聞くことが求められる場面や、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、注意はそれらである。また、他に気になること(他児の出欠状況など)があると離席して確認しに行くことがある。	活動内容の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、E見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(アイコンタクトや姿勢の保持)を習得する。	①話を聞く場面におけるルールをめあてとして提示する。②視覚的な手がかりとしてイエローカードにより注意喚起を行なう。また、「見る」のサインで視線を向けることを促す。 ③話の内容をことばや視覚的なもので補う。 ④シールや「できたね」の声かけによって賞賛とフィードバックを行う。	・ルールを事前に確認することで、視線を向けるサインや「姿勢は？」といった注意喚起による、より間接的な促しでアイコンタクトや姿勢を正すことができた。特に劇活動時は、めあてカードが手元にあったことめあてをより意識し、一定時間姿勢の保持や視線の維持をすることができた。また、めあてカードを指さすといった注意喚起に対して即座に行動を改めることができた。	・めあてとして取り組む意識、意欲が見られてきているので、めあてカードを活用し、自ら行動を調整できるようにしていきたい。
	(2)	(2) ふりかえりカードを個別にスタッフに発表する場面や、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、出合い頭、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。	相手の様子を眺めることや、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、相手のやりとりにおいて、挨拶が望まれていることへ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相手に話しかけたり、挨拶するとき、「すみません」と声をかけることをルールとして提示する。 ②相手が取込み中である場合には、「?」しているところだね」と相手の状況を言語化したり「(相手に)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。 ③シールを用いたり、「そういうふうにする相手は喜びます」[わかりやすいですわ]等の声かけによって賞賛とフィードバックを行う。	・話しかける相手が取り込み中の際は、「今、～は何してる?」と聞くと、「～して」と答え、やりとりが終わるまで待つことができていた。やりとりが終われば、話しかける際は、「話しかける時は名前を…?」といった声かけ(頭出し)を要した。	・唐突に相手に話し始める場合もあり、その都度口頭でのルールの確認が必要である。(1)と同様にめあてカードの活用等で次第に自ら行動を調整できるようにしていきたい。
F児	(1)	(1) 「5人に挨拶してから帰ろう」という促しや、スケジュールにて挨拶を提示することにより、自分から挨拶することができた。また、挨拶に対して手を振り返すなど応答が確実になった。課題として、挨拶時のアイコンタクトや、挨拶すること自体の習慣化が挙げられた。一方で、通行人など、挨拶をすることが逆に不自然である相手に挨拶することがある(過剰な般化)。	挨拶の必要性や意味を形式的に理解しているのではないか。また、挨拶という行動や、その際のアイコンタクトが習慣として未定着なのではないか。	挨拶の際にアイコンタクトをすることが出来る。	①挨拶の活動をスケジュールの一つとして提示する。挨拶する際のルールとしてアイコンタクトをすることや、挨拶の対象(エブリ教室においては、その関係者のみ)を限定する。 ②サインをもってアイコンタクトを促す。 ③声かけやシールなどをもって随時フィードバックする。 ④過剰な般化(知らない人にも親しげに挨拶するなど)があった場合は、適切ではないことを説明し、ルールを確認する。	・挨拶をスケジュールとして提示すると挨拶をすることができた。視線が合わないときは指さしや声かけによる注意喚起によって、アイコンタクトをすることができた。また、教室到着時に自分から挨拶する場面や、相手の名前呼んでから挨拶する場面も見られた。	・挨拶と挨拶時のアイコンタクトは、以前に比べ定義できた。指導内容、指導方法を継続し、定義できるものと思われ。
	(2)	(2) 集団で話しを聞くことが求められる場面において、話し手に継続して注意を向けることが難しい。また、その際に椅子と椅子に座る。相手に体をむけるなど、(姿勢や視線の保持が難しい、(姿勢や視線に関わらず、話の内容を理解している場合もある。))	周囲の刺激やファンタジーへ注意が転換しやすいため、話し手への注意を維持しにくいのではないか。また、話を聞く際の姿勢や視線などスキルが未定着であり、姿勢や視線が話し手へのスローク(報酬していること)として社会的な意味を持つことを理解していないのではないか。	話を聞く際の、望ましい態度や姿勢(アイコンタクトや姿勢の保持)を習得する。	①ボケモンカードの置き場所を決めるなど、できる限り妨げとなる刺激を排除する。 ②離席する際は、その意志を伝えることをルールとする。 ③話を聞く際の姿勢や視線などについて、あらかじめルールとして提示する。 ④必要に応じてイエローカードやサインなどで注意喚起する。 ⑤適切な行動(話者への注目や、質問タイムの活用など)に対しては、シールや握手等、さらには、「社会的な意味」に言及し、賞賛、フィードバックする。	・教室到着後自分からボケモンカードの置き場所を決め、その後ほとんどカードに気が取られることがなくなった。離席する際は、自分から「～に行ってくる」など話してから行動することが多くなった。 ・集団で話を聞く場面では、挨拶話し手に注意を向けることができた。また、サインなどによる注意喚起により、話し手に注意を戻すことができた。小集団では、話し手への注意の持続がみられた。	・集団での話を聞くことが求められる場面において、姿勢や視線を話し手にむけることへの社会的な意味がわかり、話し手への注意を持続させることが必要である。

るよう促す。また、その場面での適切な行動を考えることを促す、③シールや、「そういうふうにすると相手は喜びます」「わかりやすいですね」等の声がけによって賞賛とフィードバックを行う、である。

上記の結果、A児は、会話をしている相手に、一方的に話しかけようとする場面で、「今は誰と話しているのかな？」や「今は、〇〇さんと話しているよ」などの声がけで、タイミングをうかがってから、話し掛けることができた。

今後は、話しかけたい相手の状況を読みとるための判断基準と行動パターン（何をしているか見る、「今、話しかけてもいいですか？」と聞く）を明示し、自主・自律的なレベルで適切なタイミングをうかがえるようになることを目指したい。

## (2) B児

B児は、通常学級在籍の小学2年生である。アスペルガー障害とADHDの特徴を有しており、その対人関係のパターンは「積極奇異型」である。保護者によるフェイスシートの記述では、「ルールや役割を守って行動してほしい」というねがいが挙げられた。これは、エブリ教室において「集団での活動場面において、進行役のスタッフの話を遮るように、あるいは、出し抜けて話しはじめることがあり、“待ってください”との指示を要すことが多かった」ということと関連する。このことについて、「集団で話を聞く時のルールを未獲得なのではないか。“質問タイム”について、知識としてはあっても、実際にそれを活かすという考えが未定着であるため、衝動的かつ利他的に行動を起こしやすいのではないかと考え、IEPにおける指導課題として「集団場面で、話を聞く際の、望ましい態度や姿勢を習得する」ことを設定した。指導方法は、次の3つを考案した。すなわち、①注意を向けるべき、話者を確認する、②話したいことがある場合は、質問タイムでの質問を行うことをルールとして提示する、③適切な行動（話者への注目や、質問タイムの活用など）に対しては、シールや握手等で賞賛、フィードバックする、である。

上記の結果、質問タイムを設定することを伝えたり、それを前提とした注意を行ったりするとすぐに自制できた。質問をする際にスタッフに「すみません、質問があります」と話しかけることがみられはじめた。はじめの会、おわりの会では、「今、一番姿勢がいいのはB君です」などの賞賛を行なっていくうちに、それを予期して、適切な姿勢を維持できるようになった。

今後は、B児の、質問タイム利用の定着や「質問があります」といった断りの表現の定着を目指したい。

## (3) C児

C児は通常学級在籍の小学3年生である。アスペルガー障害の特徴を有しており、その対人関係のパターンは「受動型」である。

保護者によるフェイスシートの記述では、「他人との距離感を学んでほしい（近づき過ぎることがある）」というねがいが挙げられた。これは、エブリ教室におけるC児の実態として把握された「他者への注目が難しく、自分のペースで行動をすることが多いこと、例えば、集団で進行役のスタッフの話を聞く場面で注意がそれることが多くあり、声がけやイエローカードの提示を要する」ことに関連する。このことについて、「集団で話を聞く場面において、進行役のスタッフへの注意を維持することや、姿勢の保持についての「社会的な意味（話し手に対するストロークになるということ）について理解しにくいのではないかと。また、その場面の意味と自分との関係を理解しにくいのではないかと考えた。ここで言う、「話し手に対するストローク」とは、「話し手に視線を向けることは、“私はあなたの話に耳を傾けていますよ”という非言語的なメッセージとなる」ということである。

さて、IEPにおける指導課題として「集団場面で、話を聞く際の、望ましい行動（アイコンタクト、姿勢の保持）を習得する」ことを設定した。指導方法は、次の3つを考案した。「①望ましい態度や姿勢をめあてとして明示する。②注意を向けるべき、話し手を確認する。③「クイズ形式」（「今、全先生が

表5 ねがい, 指導課題・評価の観点, 及び毎回の評価一覧

対象児氏名	保護者のねがい	指導課題	評価の観点	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	
A児	・一方的に話すのではなく、会話は相手も話すことで成立することを理解してほしい。 ・難しいことに直面したとき、「わからない」と投げ出さず、「やってみよう」という気持ちを持ってほしい。 ・周囲の空気を読めず、大きな声でいつまでも話し続ける等がある。周りの迷惑や人の気持ちを考えられるようになってほしい。	(1) 対象を特定・選択して、自分から挨拶をすることができる。	挨拶をする相手を選ぶことができる。	●	▲/○			○			○	○	○	▲		
			挨拶する際、相手の名前を呼び、相手の注意を獲得することができる。	●	▲			○			▲/○	○	●	●		
		挨拶をする際、アイコンタクトをすることができる。	▲/○	○/▲			●					○	○	○	○/▲	
		(2) 相手の様子を伺い、適切なタイミングで、話し掛けることができる。	相手が話し中の時は、話し終わるのを待つことができる。	▲/▲	▲			-					●	▲	▲	
B児	・ルールや役割を守って行動してほしい。 ・電話や、人と話す時に相手にわかるように話してほしい。 ・一つの活動をたまたま歩かずやり遂げてほしい。	(1) 適切な行動について賞賛された経験を想起することができる。	その場で求められる適切な行動を言語化することができる。[いま、ここでのめあては何ですか?に対する返答]。	-	-	-	-	○			-	-	○	○		
			ポイントカードを見て賞賛された経験を言語化することができる。	○	-	○	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		ポイントカードを見て賞賛された経験について、感情表現することができる。	▲	▲	-	-	-	-	-	○			-	-	-	-
		(2) 集団場面で、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。	○	○	○/▲	▲/▲	▲			▲		○/▲	○	○/▲	
C児	・他人との距離感を学んでほしい(近づき過ぎることがある)。 ・やりたくないことをごまかすことをなくしたい。	(1) 対象を特定・選択して、自分から挨拶をすることができる。	挨拶をする相手を選ぶことができる。	●	○			●			▲	-	○	○		
			挨拶する際、相手の名前を呼び、相手の注意を獲得することができる。	●	●			-			○	○	○	○	○	
		挨拶をする際、アイコンタクトをすることができる。	●	○			-				○	▲	▲	○		
		(2) 集団場面で、話を聞く際の、望ましい行動(態度や姿勢:アイコンタクト、姿勢の保持)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。	○	▲			▲			○/▲	○/●	▲/●	▲/●	▲/●	
D児	・人の気持ちの理解や、同様の呼吸のようなものの理解が伸びてほしい。 ・気づきから自分で考えることをしてほしい。	(1) 自分から挨拶をすることができる。	挨拶に回答する際、アイコンタクトや動作(笑顔や、手を振ることなど)を併せて応答することができる。		○	○	○/▲	○		○/●	○	○	○	○		
			挨拶をする際、相手の名前を呼び、相手の注意を獲得することができる。		○	○	▲/○	○			○	○/▲	○	○/▲	○	
		挨拶をする際、アイコンタクトをすることができる。		○/▲	○/▲	▲/▲	○				○/▲	○	○	○	○	
		(2) 相手を見て話したり、聞いたりすることができる。	「元氣しらべ」の際、点呼する相手に視線を向けることができる。		○/▲	○	○	○	○		-	○	○	○	○	
E児	・人とかかわりを学んでほしい。 ・友だちを作ってほしい。 ・電話の連絡をきちんとしてほしい。 ・自分から発言してほしい。	(1) 話を聞く際の、望ましい態度や姿勢(アイコンタクトや姿勢の保持)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。	○/▲	○/▲		○/▲	▲		○/▲		○/▲	▲/○	▲/○		
			事前に確認したルール(めあて)に応じた行動ができる。	▲	▲/▲		○	-		▲		▲/▲	▲/○	▲/○		
		注意が話し手から離れた後にも、再度、注意を戻すことができる。	▲/▲	▲/●		▲/▲	▲/▲		▲/▲			○	○	○		
		(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掛けることができる。	相手が話し中の時は、その状況を言語化することができる。([相手が]何をしている?)という質問に対する返答)。	-	-			○	-				-	○	-	
F児	・対人関係の改善。 ・運動や、身体の使い方。	(1) 挨拶の際にアイコンタクトをすることができる。	相手が話し中の時は、話し終わるのを待つことができる。	-	-			○	●		○		○	○		
			相手に挨拶したり話しかけたりする際、相手の名前を呼び、相手の注意を獲得することができる。	●	▲/○			○/▲	○			▲	▲/○	▲/○		
		スケジュールにしたがって、挨拶活動を行うことができる。	▲	▲/○		○	▲	○/▲				○	○	○	○	
		(2) 話を聞く際の、望ましい態度や姿勢(アイコンタクトや姿勢の保持)を習得する。	挨拶に反応する際、アイコンタクトをすることができる。	○	▲	●	○	○				○	○/▲	○	▲	
挨拶をする際、アイコンタクトをすることができる。	▲/●	▲/○		○	○	○				▲	▲	○	▲			
約束の時間内ポケモンカードなどを手放すことができる。	○	▲	○	○	○	○				○	○	○	○			
話しを聞く際、話し手に体・視線をむけることができる。	▲	▲	▲	▲	▲					▲/▲	○/▲	▲	▲			
席を離れる際には、その意思を伝えることができる。	-	○	-	○	○						-	○	○	-		

言った約束3つは何だったのでしょうか?」,「いまから取り組む活動は、○○○です。初めの文字は、「お」です。さて何でしょう?」などにより注意喚起及び話の内容の確認を行なう。④適切な行動(話者への注目や、質問タイムの活用など)に対しては、シールや握手等、さらには、「社会的な意味」に言及し、賞賛、フィードバックする。⑤不適切な行動については、イエローカードの肯定的活用により行動の修正を求める。イエローカードの肯定的活用とは、対象児に対して、適切な行動をあらかじめ

ルールとして伝えておき、ルールをやぶりそうになった時に、行動を修正するための注意喚起手段としてイエローカードを見せるというものである。「YOU ARE NOT O.K.」というメッセージではなく、そうならないように自制を求める予防的な方法である(佐々木,加藤; 2005<sup>9)</sup>。

上記の結果、集団場面での進行役のスタッフへの注目や姿勢の保持において、望ましい行動(アイコンタクト、姿勢の保持)をとるために、進行役のスタッフを指さすことや、手を添えて体の向

図3 P様式記入例

■エブリ教室・IEP(3-2)		対象児童(学年):C児(3学年)		作成年月日:2004.4.10.	
		担当スタッフ(所属):八重樫明子(研究協力員)		評価年月日:2005.3.21.	
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
<p>挨拶に応じる様子は見られるが、自分から相手特定して(選んで)挨拶を行うことが少ない。「5人に挨拶しよう」と指示された場面では、挨拶をする相手を特定することはなく、周囲に向かって漠然と「さようなら」と声を発することがあった。あらかじめ挨拶をする相手を指示することで、自分から挨拶することができた。</p>	<p>挨拶の必要性を理解していなかったり、形式的に理解していたりするのではない。また、周囲のスタッフや友だちへの関心が弱く、顔や名前などを十分に把握していないのではない。</p>	<p>対象を特定・選択して、自分から挨拶することができる。</p>	<p>①集合時・解散時に、一人一人の顔と名前を確認して、自分から、挨拶することをルールとして提示する。:「5人に挨拶しよう」(口頭→スケジュール)。 ②挨拶をする対象を特定・選択する際には、特定・選択する判断材料として相手の特徴を言語化して伝える ※1。→「誰に挨拶しますか」に移行。 ③課題の達成には、その都度シールで賞賛、フィードバックする。※2</p>	<p>・「5人に挨拶しよう」というT1の指示の後に、スタッフから個別に「握手をしてから挨拶しよう」という個別の指示により、挨拶する対象を特定し、握手して挨拶することができた。この際、相手の名前を呼んでから挨拶したり、順番を待ってから、挨拶をしたりということも見られ始めた。結果的に周囲に向けた漠然とした挨拶は見られなくなった。</p>	<p>・挨拶をする際、自分から相手を決めることの定着を目指したい。このために、判断材料の内在化(スケジュールによる行動の提示から)、選択・決定の機会をつくっていきたい。</p>
<p>(2) 他者への注目が難しく、自分のペースで行動をすることが多い。特に、集団でT1の話を聞く場面で注意がそれる場面が多くあり、声かけやイエローカードの提示により注意を戻すことができた。同様に、姿勢の保持にも課題がある。</p>	<p>集団で話を聞く場面において、T1への注意を維持することや、姿勢の保持についての「社会的な意味(話し手に対するストロークになるということ※3)」について理解しにくいのではない。また、その場面の意味と自分との関係を理解しにくいのではない。</p>	<p>集団場面で、話を聞く際の、望ましい行動(アイコンタクト、姿勢の保持)を習得する。</p>	<p>①望ましい態度や姿勢をめあてとして明示する。 ②注意を向けるべき、話し手を確認する。 ③「クイズ形式※4」などにより注意喚起及び話の内容の確認を行なう。 ④適切な行動(話者への注目や、質問タイムの活用など)に対しては、シールや握手等、さらには、「社会的な意味」に言及し、賞賛、フィードバックする。 ⑤不適切な行動については、イエローカードの肯定的活用により行動の修正を求める。</p>	<p>・T1の話を聞く場面では、T1への注目や姿勢の保持において、T1を指さすことや、手を添えて体の向きを直すよう促すこと、モデルを示すことなどを要した(長時間の保持は難しかった)。 ・クイズ形式による話の内容確認により、話の内容を把握することへの意識が高まった。</p>	<p>・話を聞く際の、めあての明確な提示(めあてカードによる事前の提示)と、イエローカードの肯定的活用により、定着を目指したい。</p>
<p>※特記事項 ※1 「男の人に挨拶しよう」、「C君よりも小さな子に挨拶しよう」、「今日、一緒に活動した人を探して挨拶しよう」など。 ※2 帰り際には、C児が一人で外に出て保護者と合はれることを予防するため、挨拶の後の評価を行い、ポイントカードを担当スタッフに返却することを徹底する。このことで担当スタッフがC児に付き添うことにしたい。 ※3 話し手に視線を向けることは、「私はあなたの話に耳を傾けていますよ」という非言語的なメッセージとなる。 ※4 「クイズ形式」による注意喚起は、話を聞く直前に行なう(例:「今から全先生が、めあてについて話します。どんなめあてがあるでしょうか?」、「今から4人のスタッフが話をします。4人のうち、好きな食べ物について話す人は何人入るでしょうか?」)。一方、話の内容の確認は、話の後に(例:「(今、全先生が指示したことで)次の活動で準備するもの3つとは何だったでしょうか?」)。</p>					

きを直すよう促すこと、モデルを示すことなどを要した。長時間の保持には至らなかった)。また、「クイズ形式」を用いたことで、話の内容を把握することへの意欲が高まり、注意を向けることが増えた。

今後は、話を聞く際の、めあての明確な提示(めあてカードによる事前の提示)と、イエローカードの肯定的活用、「クイズ形式」の継続により、定着を目指したい。

(4) D児

D児は、情緒障害学級在籍の小学5年生である。アスペルガー障害の特徴を有しており、その対人関係のパターンは「受動型」である。

保護者によるフェイスシートの記述では、「人の気持ちの理解や、阿吽の呼吸のようなものの理解が伸びてほしい」というねがいが挙げられた。これは、エブリ教室において、「挨拶に対しての

応答では、笑顔や動作を交えて応答することが定着したが、自分から挨拶をする場面では、自分の興味(テレビ等のOA機器など)を優先させ、自分から挨拶しないことがある」とことと関連する。このことについて、「挨拶の意味や必要性を理解していないのではない。また、コミュニケーションの意欲が乏しかったり、ソーシャルスキルとしての挨拶を未獲得であったりするのではないかと考え、IEPにおける指導課題として「自分から挨拶をすることができる」を設定した。指導方法は、次の4つを考案した。すなわち、①集合時・解散時に、一人一人の顔と名前を確認して、自分から、挨拶することをルールとして提示する、②「5人に挨拶しよう」挨拶の際、言葉に加えた動作(手を叩く、笑顔等)をモデリングする、③相手の名前を呼んでから挨拶することを提示する、④望ましい行動については、シールや握手を

図4 D様式の記入例

■エブリ教室・個別記録(3-2)		対象児童: C児(3学年)		指導年月日: 2005. 2. 19. 土	
		担当スタッフ(所属): 八重樫明子(研究協力員)		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)	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) 対象を特定・選択して、自分から挨拶することができる。	挨拶をする相手を選ぶことができる。	○	・おわりの会が始まる前、「挨拶をする人と握手をしよう」とあらかじめ約束をしたところ、解散時には、相手を特定して挨拶をすることができた(直前の指示ではなく事前の約束の定着と判断できる=○)。 ・「明子先生おはようございます」と視線を向けて挨拶をすることができた。	集合 はじめの会	・他の遊びをしていたA児に、多少一方的ではあったが「A君、やるよ!」と誘いA児とD児と3人で野球を楽しんだ。投手役の時、ボールをあらかじめ3つ準備しこれを全部投げおえたら役割を交代するというようなルールを提案していたが、打者捕手役にうまく伝わっていなかったため全く無視されていた。C児なりに二度説明を繰り返したが、伝わっていないことを察してか、そのルールの提案を諦めた。 ・野球をした後はピアノを弾いて過ごしたが、遊ぶ前に明子Tが電源の入れ方がわからずに困っていると、コンセントのつなぎ方をC児も考えてくれた。そして、C児がクラブピコートの後ろの隙間に入って、プラグをさしこんだ。明子Tが「ありがとう」と言うので「どういたしまして」と返事をした。
	挨拶する際、相手の名前を呼び、相手の注意を獲得することができる。	○			
	挨拶をする際、アイコンタクトをすることができる。	○			
(2) 集団場で、話を聞く際の、望ましい行動(態度や姿勢:アイコンタクト、姿勢の保持)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。	△/●	・はじめの会の時、全Tが話しをしている際、G児(妹)にちょっかいを出したり、姿勢がだらけてしまうことがあった。注意を促しても、すぐに視線がそれたり、姿勢を崩したりしていた。 ・おわりの会では、修了証書をもらえることがすごく嬉しかったようで、終始、姿勢をただし、他児が修了証書を受け取る様子に視線を向けていた。 ・話しの内容は、姿勢を崩していてもきちんと聞くことができている、質問にも答えることができていた。	中 心 活 動	
	話を聞く際、話し手に体を向けることができる。	○			
	相手の話した内容のおおよそを答えることができる。	○			
(3) 劇活動において、その内容を理解したり、演技したりすることができる。	適切な声の大きさ(「ボリューム3」)で、ゆっくり話す。	○	・練習時は、声が小さかったが、本番では、今までで一番ハキハキと聞きやすい声で、台詞を言うことができた。 ・立ち位置を意識しつつも、劇中の対象に体をしっかり向けて、演技をしていた。 ・劇中、二度相槌をうつ場面があったが、一度目を忘れてしまった。明子Tが以前行なったゼスチャーをやってみせ、台詞を送ると、相槌をうった。	中 心 活 動	
	台詞を話す際、相手を見ることが出来る。	○			
	台詞を話す相手を見る(相槌をうつ)ことができる。	●/△			
(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」等の声かけ)で行動できたとき。 ●: 直接的な指導(「?しないさい」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。 -: 指導場面がなかったとき。					
(特記事項/スタッフから) *G児の様子・おやつの間では、おかし袋を開けることができないと、「開けて」と言った。・帰りの時間では、椅子の上に立っているH児(他の同胞)を見て、自分もそこに一緒に立とうとして、少し強引におしおし二人で立った。隣にいるH児は気にせず、真ん中に立った。その後も気に入った椅子に座ろうとして、1児(他の同胞)が座っている横からすべり込む様に乗りようとしたが、「僕が座れなくなるじゃないか」と言われたので、雅枝Tが他の椅子をすすめた。しかし、やはり1児の椅子が良かったらしく、再び戻った。また違う椅子に誘い、雅枝Tが椅子に座って手本を見せると、その椅子に乗って遊び始めた。修了証書授与の時、周りにあわせて握手をした。				おわりの会 ・修了証書をもらえたのがとても嬉しかったようでじっと証書にみとれていた。帰りに「これ部屋に飾ろうかなあ」と話していた。 ・挨拶時に、究Tに「究先生、男のロマンだね」と話した。	

図5 S様式の記入例

■エブリ教室・IEP(3-2)		対象児童/C児(4学年)		評価/2005. 3. 21.	
指導課題: 話を聞く際の、望ましい態度や姿勢を習得する。		担当スタッフ/八重樫明子			
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支援のタイミングを逸した(●) ②直前に「誰に挨拶をするの?」の声かけ。 ③事前に「挨拶をする人を決めて挨拶をしよう。」の声かけ。			①すれ違い様に、挨拶に応じた。(●) ②友だちを選んで一人一人に挨拶ができた。 注意喚起による、受動的な気づきにより、行動した。 ③相手を決めてから挨拶をすることができた。 ほぼ自主・自律的行動といえる。主体的に行動の必要性を想起し(記憶を維持して)行動している。		

もってフィードバックする，である。

上記の結果，相手の名前を呼んでから挨拶することは，名前を覚えた相手に対して自ら行うようになった。その際，笑顔を見せたり，自ら視線を合わせたりしている。ただし，名前を覚えていない相手に対しては名札を見て確認しながら呼ぶため，視線が相手に向いていないことが多い。

今後は，名前を覚えていない相手に対し挨拶をする際の手順として，①相手の名前を確認，②視線を向ける，③相手の名前を呼ぶ，④挨拶をする，を提示し，その定着を目指したい。

#### (5) E児

E児は，通常学級在籍の小学5年生である。自閉症の特徴を有しており，その対人関係のパターンは「受動型」である。

保護者によるフェイスシートの記述では，「人とかかわりを学んでほしい」というねがいが挙げられた。これは，教室において「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，注意がそれがちである。また，他に気になること（他児の出欠状況など）があると離席して確認しに行くことがある」ということと関連する。このことについて，「活動内容の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，E児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」と考え，IEPにおける指導課題として「話を聞く際の，望ましい態度や姿勢（アイコンタクトや姿勢の保持）を習得する」を設定した。指導方法は，次の3つを考案した。「①話を聞く場面におけるルールをめあてとして提示する，②視覚的な手がかりとしてのイエローカードにより注意喚起を行なう，また，「見る」のサインで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補う，③シールや「できたね」の声がけによって賞賛とフィードバックを行う，である。

上記の結果，ルールを事前に確認することで，

視線を向けるサインや「姿勢は？」といった注意喚起でアイコンタクトや姿勢を正すことができた。特に劇活動に取り組んだ時期は，めあてカードが手元にあったことでめあてをより意識し，一定時間姿勢の保持や視線の維持をすることができた。また，めあてカードを指さすといった注意喚起に対して即座に行動を改めることができた。

今後は，めあてカードを活用し，自ら行動を調整できるようにしていきたい。

#### (6) F児

F児は，情緒障害学級在籍の小学6年生である。自閉症の特徴を有しており，その対人関係のパターンは「積極・奇異型」である。

保護者によるフェイスシートの記述では，主訴の一つに「対人関係の改善」というねがいが挙げられた。これは，エブリ教室において，次のような事柄との関連から指導内容を考えることとする。すなわち，「5人に挨拶してから帰ろう」という指示や，挨拶をスケジュールにて提示することにより，自分から挨拶することができた。また，挨拶に対して手を振り返すなど応答が確実にになった。課題として，挨拶時のアイコンタクトや，挨拶すること自体の習慣化が挙げられた。一方で，通行人など，挨拶をすることが逆に不自然である相手に挨拶すること（過剰な般化）がある」ということである。このことについて，「挨拶の必要性や意味を形式的に理解しているのではないか。また，挨拶という行動や，その際アイコンタクトが習慣として未定着なのではないか」と考え，IEPにおける指導課題として「挨拶の際にアイコンタクトをすることができる」を設定した。指導方法は，次の4つを考案した。すなわち，①挨拶の活動をスケジュールの一つとして掲示する。挨拶する際のルールとしてアイコンタクトをすることや，挨拶の対象（エブリ教室においては，その関係者のみ）を限定する。③サインをもってアイコンタクトを促す。④声かけやシールなどをもって随時フィードバックする。④過剰な般化（知らない人にでも親しげに挨拶するなど）があった場合は，適切ではないことを説明し，ルールを確認する，

である。

上記の結果、スケジュールに従い、挨拶行動を行ない、この時挨拶、指さしや声かけによる注意喚起によって、アイコンタクトをすることができた。また、教室到着時に自分から挨拶する場面や、相手の名前呼んでから挨拶する場面も見られはじめた。なお、「過剰な般化(知らない人にでも親しげに挨拶するなど)」については、今年度の活動中で、そのような場面は見られなかった。

今後、F児はエブリ教室の対象年齢をこえるため「卒業」したため、エブリクラブでのフォローを考えたい。

V 考 察

1. 高機能広汎性発達障害児の指導のあり方についての検討

(1) 指導内容の収束

エブリ教室の実践は、そもそも、高機能広汎性発達障害児の教育的ニーズの中核であるソーシャルスキルの向上の意図している。これは、日常生活において生じる様々な問題を解決するための、

「問題解決型の支援」というよりも、問題の発生を予防、あるいは、それを最小限にとどめ、よりよい適応を目指す「予防・開発型の支援」というニュアンスの重視である。

これまでのエブリ教室の実践から、筆者らは、高機能広汎性発達障害児の指導のあり方を検討してきた。そのなかで、筆者ら(2005)は、Pure-PDD児支援の内容を「よりよい人間関係」と称し、「自分」、「他者」、「かかわり」を“三本の支柱”として想定している。これらは、順に自己認知、他者認知、コミュニケーションや集団参加に資するスキルという意味合いである(佐々木、加藤;2005b<sup>10)</sup>。

近年、SSTの指導領域として、小貫・名越・三輪(2004)<sup>11)</sup>が提案した。これは、「集団参加」、「言語コミュニケーション」、「非言語コミュニケーション」、「情緒的行動」、「自己・他者認知」の五領域からなる。これと、エブリ教室やエブリクラブでの実践内容との関連を併記したものを表6に示した。両者は概ね一致するものである。なお、「集団参加」の領域の「指示理解・受容スキル」は、筆者らに加えた内容である。

表6 ソーシャルスキルトレーニングの指導領域と、エブリの実践との関連

領 域	内 容	エブリの実践との関連	備考	
集団参加行動	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 指示理解・受容スキル</li> <li>② ルールの理解、遵守スキル</li> <li>③ 役割遂行スキル</li> <li>④ 状況理解スキル</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指示を理解、受容しての行動体験。</li> <li>・ルールの遵守体験。</li> <li>・譲る、我慢すると言う行動から、結果的によい結果が得られるという体験。</li> <li>・「わかる、できる」という環境作り(状況の理解、行動選択行動レパトリーの拡大)</li> </ul>	<p>活動全般、ポイントカード、イエローカードの肯定的活用</p> <p>●「鬼遊びによる多目的アプローチ」状況理解スキルについては、認知拡大(「まけるべきではない」から「まけることもある」、遊びの過程の楽しさへに気づき)も含めた。</p>	
言語的コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 聞き取りスキル</li> <li>② 表現スキル</li> <li>③ 質問/回答スキル</li> <li>④ 話し合いスキル</li> <li>⑤ 会話スキル</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・注意力、言語理解力に配慮→指示表現は、短く、簡潔に。</li> <li>・表現手段の確保。</li> <li>・聞き取りスキル、表現スキルを基礎とした質問/回答スキル。</li> <li>・3人以上で、テーマに沿った発言。目的的で、構造化された会話場面。</li> <li>・情報交換と感情交流のバランス、総合的なスキルを要する。無構造化の会話場面。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●はじめの会、おわりの会などにおける傾聴スキル</li> <li>●ふりかえりカードなどの使用(Show&amp;Tellとシナリオの提示)による表現。</li> <li>●インタビュー活動などによる質問/回答スキル</li> <li>●ミッションラリー、風船バレーなどにおける話し合い(チーム名をきめる、役割をきめるなど)</li> </ul>	

非言語的コミュニケーション	① 表情認知スキル ② ジェスチャースキル ③ 身体感覚スキル	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 相貌認知, 表情の読み取りが感情の読み取りの基礎. 顔への注目と記憶, 表情知覚 (変化の読み取り), 表情を手がかりとした感情の読み取り.</li> <li>・ ジェスチャーは, 会話の文脈や行動の意味理解の基礎.</li> <li>・ 伝達手段としてのジェスチャーの理解が, ジェスチャーの読み取りの基礎.</li> <li>・ 触覚過敏, ボディーイメージ (位置, 動き, 緊張と弛緩の区別, コントロール), 運動企画</li> </ul> →服装, 対人的距離感, 声量のコントロールなどの課題として顕著化, スキンシップ, 操作模倣によるアプローチ	<ul style="list-style-type: none"> <li>●元気しらべ</li> <li>●ジェスチャー伝言ゲーム</li> </ul>	エブリックラブ
情緒的行動領域	① 自己の感情理解スキル ② 他者の感情理解スキル ③ 共感スキル	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分の感情の認知, 想起を言語化 (意識化; 質量の設定) することにより分類, 整理. →I メッセージへ.</li> <li>・ 他者の感情は, 自分の感情体験をもとに, 対比, 推測, 理解できる. また, 他者の感情を読み取ったのちの対処行動の学習が必要.</li> <li>・ 「共鳴」ではなく, 共感 (自他の異同が前提).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●勝敗が明確なゲーム (イス取り, フルーツバスケット, 鬼遊びなど) における感情表現.</li> <li>●ふりかえりカードによる記述課題 (他者の様子の想起と推察)</li> <li>●風船バレーによる共感 (感情の共有) 体験.</li> </ul>	エブリックラブ エブリックラブ
自己・他者認知領域	① 自己認知スキル ② 他者認知スキル ③ 自己-他者認知スキル	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 主観と客観の区別 (自分は, 何をしてきたか, 何ができるのか, 何がしたいのか; 進路選択の場面で, 浮き彫りになりやすい). 自分の「輪郭」は対人関係における衝突, 気づき, 修正などの経験から明らかになる.</li> <li>・ 他者に注意を向ける, 関心を持つこと →人の区別, 属性への興味 (共通点, 長所短所; 部分対象関係から全体対象関係へ)</li> <li>・ 自己と他者の異同, 所属するグループに対する評価, 葛藤場面における対処として, どのようにグループや他者に働きかけるか.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●活動全般を通じての, フィードバック (ポイントカードなどによる賞賛, イエローカードによる行動の自己統制を求める働きかけ)</li> <li>●フルーツバスケットやインタビュー活動での, 共通点の発見.</li> <li>●風船バレーによる共感と行動の共有 (「あたたかいメッセージ」) 体験.</li> </ul>	

SSTの指導内容が何らかの形で収束され, 系統化されれば, エブリ教室における実践を整理し, 指導内容の過不足を確認することもできるだろう.

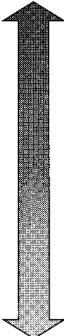
## (2) スタッフの支援方法の系統化

エブリ教室における評価の観点として, 「児童の行動とスタッフの支援方法の関係性」への着目がある. これに基づけば, 児童の行動として, 「依存・他律的行動」から「自主・自律的行動」への変容が, スタッフの支援方法の変遷との関係から浮き彫りになる.

これまでのエブリ教室の実践から, 筆者らは, 支援方法について, 更に詳細な段階を想定し, 系統化することを試みた. それを一覧したのが, 図6の「S様式内容表」である. 要点は以下の3つである.

まず, 「スタッフの指示」と, それに対応する児童の行動としての「依存・他律的行動」では, 2つの段階が想定された. すなわち, ①「手をそえての誘導 (動作の物理的誘導)」それに対応する児童の行動としての「誘導の受容による行動」, ②「～してください, といった言語による指示」

図6 S様式内容表

■エブリ教室・I E P 評価(※内容表) 指導課題 (評価の観点: 評価の対象となる行動)	対象児童 / 児 ( 学年 ) 担当スタッフ /	評価 / 2003.
<p>指導方法の変遷</p> <p>①手をそえての誘導 (動作の物理的誘導)</p> <p>②「?してください」という行動の指示</p> <p>③具体的に意図を伝える方法 (意味の明確なサインや視線を向ける対象を指さす、「誰に視線を向けるの?」、「こういう時、なんて言うの? ア・リ・ガ…」という適応行動の想起を促すプロンプト等) による注意喚起</p> <p>④抽象的に意図を伝える方法 (「あれ?」、「次は?」というような声がけ、イエローカードの提示等) による注意喚起</p> <p>⑤静観 (活動の事前における、めあての提示)</p> <p>⑥静観</p>	<p>※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)</p> <p>● 多 ● 小 児童の行動における、 依存的・他律的な要素</p>  <p>児童の行動における、 自主的・自律的な要素 ● 多 ● 小</p>	<p>児童の行動変容</p> <p>①誘導の受容による行動</p> <p>②指示を理解・受容しての行動</p> <p>③注意喚起により気づいての行動 (気づきのレベルは、指示内容の理解と受容) →受動的気づき</p> <p>④注意喚起により気づいての行動 (気づきのレベルは、指示内容の解釈と受容) →能動的気づき</p> <p>⑤適切な行動 (学習内容の想起、行動の選択・調整、実行)</p> <p>⑥適切な行動 (定着された学習内容の想起、行動の選択・調整、実行)</p>

とそれに対応する児童の行動としての「指示を理解・受容しての行動」である。

次に、「スタッフの注意喚起と気づいての行動」では、2つの段階が想定された。すなわち、①「具体的に意図を伝える方法 (意味の明確なサインや視線を向ける対象を指さす、“誰に視線を向けるの?”、“こういう時、なんて言うの? ア・リ・ガ…”という適応行動の想起を促すプロンプト等) による注意喚起」と、それに対応する児童の行動としての「気づいての行動」である。この気づきのレベルは、「指示内容の理解と受容 (受動的な気づき) と解釈できる。②「抽象的に意図を伝える方法 (「あれ?」、「次は?」というような声がけ、イエローカードの提示等) による注意喚起」とそれに対応する児童の行動としての「気づいての行動」である。この気づきのレベルは、「指示内容の解釈と受容 (能動的な気づき)」と解釈できる。

さらに、「静観」とそれに対応する児童の行動としての「適切な行動 (自主・自律的行動)」では、自主・自律的行動の発現のきっかけとなる、学習内容の想起において2つの段階が想定された。

すなわち、①直前の学習内容の想起、②確実に定着した学習内容の想起である。例えば、声量の調節について、活動の事前にめあてとしての提示(指示)があり、その活動の最中、多くの児童が適切な声量で話すことができたとする。そのなかの一人の児童は、日常生活全般でも声量の調節が適切であった。別の児童は、活動場面では、声量の調節が適切であったが、その他の活動場面では、声量が大きすぎるのが常であった。前者は、学習内容が定着している児童であり、後者は、その活動に限って、めあてに即した行動が可能であったということになる。後者に比して前者がより自主・自律的な段階にいると言えるだろう。

このような、支援方法についての系統化の試みは、児童の行動への洞察と支援にかかわるスタッフ自身が支援方法について、自ら吟味する材料になるこ期待できる。

## 2. I E P の、保護者参画のあり方

本実践においては、2003年度3月の「報告会」にて回収したフェイスシートや、保護者と筆者らの話し合いの結果をもとにして、2004年度4月に、

担当スタッフによる計画及び評価の観点の立案、スタッフによるI E P検討会を行なった。さらに、4月のエブリ教室の際に保護者への提案を行なった。この一連の流れは、現在も継続しており、スムーズである印象を受ける。

さて、「I E Pの、保護者参画」は、保護者がスタッフにニーズを伝達するという形で実現している。その主要な手段である、フェイスシートの記入は、スタッフにとって貴重な情報源となった。さらに、フェイスシートを毎年度上書きするという記入の仕方は、保護者、スタッフ両者にとって、児童のニーズを縦断的に追跡しやすいと思われた。

一方、今後、保護者とスタッフがI E P作成の経過を共有したりするための手段を運営体制の現状の中で追求したい。例えば、「報告会」や毎回の実践時に行なわれている保護者と担当スタッフとの情報交換の有効活用が考えられる。特に後者においては、①I E P作成過程の共有である。具体的には4～6月頃までを作成したI E Pの検討期間として、支援課題や支援方法についての検討、②定期的なI E Pの見直しである。具体的には、10月頃の形成的評価の実施、が可能だろう。このことによって、筆者らが課題視していた、保護者への説明と同意、内容検討の場となる「I E Pミーティング」(佐々木、加藤、2005)<sup>12)</sup>が個別的なレベルで機能すると思われる。

## VI まとめと今後の課題

本稿では、①高機能広汎性発達障害児に対する支援のあり方についての検討、②「I E Pの保護者参画」のあり方の検討を行なった。

高機能広汎性発達障害児に対する支援のあり方については、エブリ教室における実践内容と小貫・名越・三輪(2004)<sup>13)</sup>が提案するS S Tの指導領域との関連から支援内容の収束の試みをはじめた。スタッフの支援方法については、「児童の行動とスタッフの支援方法の関係性」の観点から、児童の行動変容とスタッフの支援方法の変遷における関係性において、更に詳細な段階を想定し、

系統化することを試みた。

ところで、辻井(2003)<sup>14)</sup>は、親や教師や、時には専門家のもつ“根拠のない楽観さ”による“放置”に警鐘を鳴らしている。折しも「Evidence-Based Medicine (根拠に基づく医療)」が強調される今日、治療法の有効性が求められる(東京S S T経験交流会、2002)<sup>15)</sup>。このことは、医療のみならず教育にも通ずる。「効果のある支援(Effective Support)とは何か」をテーマに、日本L D学会第13回大会が開催され、この中でもアメリカでの「Evidence-Based Practice (根拠に基づく実践)」という動向が言及されている(牟田、2005)<sup>16)</sup>。筆者らは、「根拠に基づいた実践」が「特別支援教育」における最大のコンセプトの一つとして位置づけられると考える。

エブリ教室においても同様で、やはり「根拠に基づく実践」が追求されるべきである。この観点から、今後の課題を挙げると以下の3点がある。①支援内容、スタッフの支援方法については、その収束と系統化の試みについての検証、②対象児一人一人に対する支援内容とそれに対する支援方法の妥当性の追求、例えば、検査等の客観的な資料により把握された認知特性に基づいた支援方法の開発、③その効果の検討、例えば、縦断的な観点からの分析・検証が必要である。

「I E Pの保護者参画」のあり方については、エブリ教室におけるI E P作成にかかわるスケジュールを明確化し、その中で、保護者がスタッフにニーズを伝達するという形で保護者参画を実現している。その主要な手段である、フェイスシートの記入の有用さを確認することができた。

今後の課題として、保護者とスタッフがI E P作成の経過を共有したりするための手段を運営体制の現状の中で追求があり、具体的には、以下の2点がある。①「報告会」や毎回の実践時に行なわれている保護者と担当スタッフとの情報交換の有効活用手段の模索、②スタッフの交代や新規参加に際しての意思統一(児童の実態や支援経過の情報共有、エブリ教室における支援方針や支援技法の伝達)の手段の模索である。②は、①を追

求するためにも必要な事柄であり、ボランティアグループとしてのスタッフ集団において避けられない課題である。

さて、近年、岩手県ではエブリ教室を臨床モデルとした、高機能広汎性発達障害を中心とした軽度発達障害児に対する、通所指導教室の開催、開催準備の動きが岩手県内で散見されている(佐々木、加藤、2005<sup>17)</sup>。県南地区のM市においては、「わくわく教室」が活動を継続している。また、2004年には、県央地区K市を支援対象地域として、近接する県立花巻養護学校が、そのセンター事業の一環として、軽度発達障害児支援事業を展開し、現在も継続している(岩手県立花巻養護学校、2005)<sup>18)</sup>。これは、佐々木が在職中に立ち上げと運営に携ったものであった。事業内容は、保護者支援、児童支援、教員支援の三本で、それぞれ「談話室あじわい」、「S S T教室あじっこ」、「教員対象セミナー サポーターズ・ミーティング」と称して行なわれている(あじさい特別支援教育センター・岩手県立花巻養護学校軽度発達障害児支援プロジェクトチーム、2005)。さらに、県央地区H市では、インフォーマルな支援グループとして、教育相談員と佐々木らが世話人となり、「はなまき軽度発達障害児の教育と生活を考える会(通称、はっば・かっぱ花童・風童)」を立ち上げた。保護者支援としての「保護者談話室」を展開しながら、児童支援としての「S S T教室花童・風童」、教員対象研究会である、「T M (teacher's meeting)」や家庭教師斡旋、啓発活動としての、年報の発行などに取り組んでいる(はなまき軽度発達障害児の教育と生活を考える会、2004)<sup>19)</sup>。

これら県内各地のインフォーマルグループによるネットワークの必要性を佐々木、加藤、田代(2003)<sup>20)</sup>が指摘していたが、2004年3月、「いわて軽度発達障害支援ネットワーク」として、加藤が発起人となり旗揚げした。県内の各地の軽度発達障害児支援の充実に資すると共に、インフォーマルな支援グループと学校教育との連携を模索したいところである。

なお、「わくわく教室」、「S S T教室あじっこ」、

「S S T教室花童・風童」においては、その活動形態やおおよその内容について、エブリ教室における実践をモデルとしている。また、フェイスシートの様式を共有し、使用している。これらのことは、エブリ教室の実践の検証、般化の検討でもある。

#### 注

年度途中、11月から対象児1名(小学3年、男児)とその同胞(年中、男児)の計2名が新規に参加した。筆者らは、暫定的に、指導課題と評価の観点を設定し、支援実践に取り組んだ。したがって、I E Pの作成の流れを踏襲していないため、本稿においては、その支援の結果の記述は割愛し、別の機会に譲るものとする。

#### 謝 辞

本報告をまとめるにあたり、ご理解、ご協力いただいた方々へ感謝申し上げます。第一に、「エブリ教室」の児童とその保護者の皆様。そして、2004年度「エブリ教室」のスタッフとして共に活動した伊藤雅枝氏、田代美幸氏、伊藤道子氏、熊谷謙三氏、山口究氏、八重樫明子氏、佐々木由佳利氏、高橋幸氏、桜川亜紀氏、S Vの佐々木京子氏。

#### 文 献

- 1) 山岡修(2004) 特別支援教育において診断名をどう扱うべきか(3)70万色の個性を持つ子どもたちを輝かせるために - , L D研究, 13, 2, 126-129.
- 2) 佐々木全, 加藤義男(2005b) 高機能広汎性発達障害児への指導に関する実践的研究(3)- 「エブリクラブ」の教育実践に関する報告(第一報) - 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 4, 129.
- 3) 佐々木全, 加藤義男, 佐々木京子(2002) 高機能広汎性発達障害児への指導に関する実践的研究(2)- 「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第一報) - 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 1, 219-231.

- 4) 佐々木全, 加藤義男 (2003) 「エブリ教室」における実践報告—高機能広汎性発達障害児に対する, 劇活動によるソーシャルスキル指導の試み—, LD研究, 12, 1, 15-23.
- 5) 佐々木全, 加藤義男 (2005) 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 (第四報) — I E P の保護者参画の試み(1)—岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 4, 109-128.
- 6) 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) — I E P の作成マニュアル「I E P—P D S 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.
- 7) 佐々木全, 加藤義男 (2005) 前掲論文.
- 8) 佐々木全, 加藤義男 (2005) 前掲論文.
- 9) 佐々木全, 加藤義男 (2005) 前掲論文, 118.
- 10) 佐々木全, 加藤義男 (2005 b) 前掲論文, 143.
- 11) 小貫悟・名越斉子・三輪彩 (2004) LD, A DHDへのソーシャルスキルトレーニング, 日本文化科学社, 12-24.
- 12) 佐々木全, 加藤義男 (2005) 前掲論文.
- 13) 小貫悟・名越斉子・三輪彩 (2004) 前掲文献.
- 14) 辻井正次 (2003) 高機能自閉症児の特別支援教育の現状と課題, 発達障害研究, 24, 4, 340-347
- 15) 東京S S T経験交流会, (2002) 「事例から学ぶ S S T実践のポイント」, 金剛出版, 4.
- 16) 牟田悦子, (2005) 「効果のある支援とは何か, 企画・司会者としての立場から」, LD研究, 14, 1, 3.
- 17) 佐々木全, 加藤義男 (2005) 前掲論, 127.
- 18) 花巻養護学校 (2005) 知的障害養護学校の特別支援教育センターにおける, 軽度発達障害児支援のあり方に関する一研究(1)—あじさい特別支援教育センターにおける実践的検討—, <http://www2.iwate-ed.jp/hki-y/ajisaitop.htm>
- 19) はなまき軽度発達障害児の教育と生活を考える会 (2005) 「花童・風童」, 1.
- 20) 佐々木全, 加藤義男, 田代美幸 (2004) 高機能広汎性発達障害児・者への支援の取り組み—「いわて高機能広汎性発達障害児・者を考える会」の模索・草創—, 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 3, 131-141.