

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) -

佐々木 全*・加藤義男**

(2005年1月12日受理)

Zen SASAKI, Yoshio KATO

A Practical Study of "Eburi" Class for Children
with High Functioning Pervasive Developmental Disorders (4)

I 問 題

「特殊教育」から「特別支援教育」への転換期にあつて、LD児、ADHD児、高機能自閉症児への教育的支援は、確かな一歩を踏み出した感がある。例えば、文部科学省(2004)¹⁾が策定、公表した「小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」は、学校内外のネットワークを提案するなど意欲的な内容である。

筆者らは、学校教育というフォーマルな教育支援の整備を待たずして、インフォーマルな教育支援という活動形態で、高機能広汎性発達障害児の支援に携ってきた。「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)」の活動がそれである(佐々木、加藤、田代;2004²⁾)。その中核的な活動が小学生を対象とした「エブリ教室」である。筆者らはこれを一サイクル2年間で運営しており、2003年度から2004年度を「第三期エブリ教室」と称している。なお、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。

エブリ教室においては、高機能広汎性発達障害児に対する教育的支援について実践的に検討している。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、佐々木;2002³⁾;2003⁴⁾)と、指導方法に焦点をあて各論的に検討し、まとめた実践報告があった(例えば、佐々木、加藤;2003⁵⁾、佐々木、加藤;2004⁶⁾)。本稿は、前者と同質のものであり、2003年度に取り組んだ教育実践、第三期エブリ教室(前期)のまとめである。

さて、筆者らは、エブリ教室におけるI E Pの作成マニュアル「I E P-PDSパック」の試みについて報告した(佐々木、加藤、佐々木、2003⁷⁾)。「I E P-PDSパック」は、そもそも、佐々木(2002)⁸⁾が、「なずな教室」^{注)}の実践報告においてまとめたI E Pの基本構想の流れを汲み、Plan-Do-Seeの三つ組み様式をもって構成したものである。また、この実践報告では、I E Pへの保護者参

* 岩手県立花巻養護学校、岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究協力員

** 岩手大学教育学部

画のあり方を今後の課題と指摘した。これについては、文部科学省(2004)⁹⁾が「小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」のなかで、個別の指導計画の作成にあたり「保護者を含むチームでの話し合い」を提案し、「保護者の参画を促すことが大切」としていることに符合する。これまで、エブリ教室では、対象児の実態把握をK-ABC等の心理検査や、CARSを用いた保護者からの聞き取り調査を実施してきた。IEPを作成するにあたっては、これらより得た情報を参考にスタッフがこれを行ない、保護者へ提案してきた。このような状況は、保護者参画とは言い難いものであった。

そこで、本稿では、「IEP-PDSパック」の試みを継続し、実践的に検討する中で、保護者参画について併せて模索した。結論から言えば、この取り組みが筆者ら自身の先行刺激となり、その反応として、保護者参画の方法の具体的な構想を生み出した。そして、その構想は、2004年度の第三期エブリ教室(後期)から実践されている。本稿は、エブリ教室における保護者参画の構想を検討し、それを提案する段階までの報告である。

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」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。この一連の研究の目的は、高機能広汎性発達障害児の指導のあり方として、よりよい指導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の指導のあり方についての検討、②「IEPへの保護者参画」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。具体的には、次の2つである。すなわち、①IEPに基づいた指導実践の結果から、高機能広汎性発達障害児の指導のあり方について検討する。②「IEPへの保護者参画の試み」として、対象児の実態と教育的ニーズを把握するためのアンケートを実施し、それをIEP作成のための一資料とする。これを活用したIEPの作成過程から、保護者参画のあり方を検討する。

なお、エブリ教室における指導の対象は、2001年から継続参加の5名(2002年4月当時、盛岡市内の小学校の通常学級及び特殊学級に在籍)と2003年から参加し始めた3名、計8名の児童である。彼らの概要を表1に示した。医療機関に未受診であるケースが多いものの、いずれの対象児も臨床的に高機能広汎性発達障害の特徴を示している。また、エブリ教室には、8名の対象児に、彼らの同胞4名を加えた12名の児童が参加している。その指導には、筆者らを含めた12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、おわりの会であり、このタイムテーブルは表2に示した。また、今年度の活動内容を表3に一覧した。

表1 対象児の概要

対象児 (性別)	学年 :2003.4. 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)	1	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
B児 (男)	1	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)	2	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
D児 (男)	4	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)	4	(未受診)	高機能自閉症	受動型	ADHD(多動・衝動性 優位型→不注意優位性 に発達の移行)	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)	5	(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
G児 (女)	6	自閉傾向のLD	高機能自閉症	積極奇異型	ADHD (不注意優位性→発達の 的にフェードアウト)	WISC-R(7-5):VIQ=69,PIQ=79, FIQ=69 ITPA(11-6):PLA=6-4 K-ABC(10-10):継次処理=105, 同時処理=91,認知処理=96, 習得度=82
H児 (男)	6	(未受診)	アスペルガー障害 (DSM-IV)	受動型	なし	K-ABC(10-11):継次処理=115, 同時処理=125,認知処理=125, 習得度=130

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	おわりの会	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	

表3 2003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26日	レクゲーム、 カードめくりゲーム	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17日	都合により中止	
3	6月21日	ブラインドゲーム (福笑いとブラインドウォーク)	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。 また、ブラインドウォークでは、ペアの心情を察したり、自己開示・要求表現についての経験とした。
4	7月26日	買い物	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。
5	8月23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。
6	9月20日	エブリの会学習会	保護者を対象として、年長者の保護者と、精神科勤務の心理士による講演を行った。
7	10月25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。
8	11月15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20日	劇をしよう②、 レクゲーム	演劇によるソーシャルスキルトレーニングと併せて、カードめくりゲームを行った。これは、ルールの理解と、それに基づく行動計画の経験とした。
10	1月24日	劇をしよう③	
11	2月21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21日	保護者への報告会	第二期エブリ教室（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。

IV 結 果

1. アンケートの作成と使用

保護者が記入しやすいということを念頭に、筆者らの臨床的経験をもとにしてアンケート用紙を作成した。その様式と記入例を表4に示した。これを2003年2月に保護者へ配付し、同年3月に回収した。その後、4月から7月までを担当スタッフの実態把握の期間とした。この期間では、昨年度作成したIEPに基づく指導実践を行なった。そして8月に、アンケートの回答を参考にしながら担当スタッフが作成したIEPを持ち寄り、検討会を行なった。それを経て9月に保護者への提案を行なった。このようなIEP作成までのスケジュールを表5に示した。なお、このスケジュールは、2001年度の第二期エブリ教室から踏襲してきたスケジュールである。

2. アンケートの使用とその結果を参考にしたIEPの作成

エブリ教室においては、IEPの作成マニュアル「IEP-PDSパック」を用いてIEPを作成している。これは、P様式、D様式、S様式と、それらの記入手順と記入例からなるものである。それぞれの様式と記入例を表6、表7、表8に示した。D様式は、毎回の活動や指導について評価・記録する様式であり、この蓄積をもって総括的な評価を行なう。総括的な評価は、P様式の評価欄に記される。また、対象児の行動変容の一例はS様式に記される。これは、「依存・他律的行動から自主・自律的な行動への変容」をスタッフ自身が、さらには保護者が視覚的に確認するためのものである。

さて、アンケートの結果から明らかになった保護者の願いを参考にしながら、指導課題を設定した。これは、P様式において記されるものである。表9では、対象児8名についての指導課題とそ

の評価を記したP様式を一覧した。また、表10では、「保護者の願い」と「指導課題」、その評価の観点、それに基づく評価の変遷を一覧した。評価の観点は、対象児一人一人のD様式にて記された内容であり、評価の変遷は、そこで蓄積された評価・記録の、記号のみを時系列で示したものである。

表4 IEP作成にかかわるアンケート様式と記入例

聞き取りシート（IEP作成に関する資料）					
お子さんの名前 ○○○○		学年 △学年	記入者 母親		
(1) お子さんが、興味・関心を持っている、あるいは楽しみにしている事柄を教えてください。					
・テレビ（アニメ）：ロボットアニメの戦闘のシーンをそれになりきって、一人で身体を動かしている。					
・ミニカー：ミニカーを集め並べて遊んでいる。車種についてたくさんの知識を持っている。					
・水：水路や水道で、水の流れに見いつている。					
(2) 親子で一緒に取り組んで楽しい活動、あるいは遊びを教えてください。					
・ドライブ：交通標識やお店の看板などをみながら長時間乗っている。					
・料理：自分から手伝ってくれる。工程の一部をまかせ、包丁や火を使うこともある。					
・本読み：図鑑や好きなアニメの本を一緒に読む。					
(3) 日常生活、学校生活、対人関係などにおいて、お子さんにできるようになってほしいこと、また、お子さんの増やしたい行動（態度）、減らしたい行動（態度）について、例を挙げて教えてください。なお、「優先順位」の欄には、それぞれの事柄の優先度を1～4より選択し、○をお書きください。「対応が必要と思われる場」の欄には、「家庭」、「学校」、「エブリ」のいずれかに○をお書きください。ただし、連携して取り組みたいものについては、該当するものの複数に○をお書きください。					
*できるようになってほしいこと *増やしたい行動（態度） *減らしたい行動（態度）	優先順位	対応が必要と思われる場			
		家 庭	学 校	エ ブ リ	そ の 他
・指示の通り行動してほしい、反抗したり、特定の行動に夢中になって切り替えがうまく行かないことがある。	①・2・3・4	○	○	○	(学習塾)
・場違いなことを平気で話すことをなくしたい。相手の気持ちを考えられるようになってほしい。	1・②・3・4	○	○	○	()
・電話の応対や、伝言ができるようになってほしい。	1・2・③・4	○		○	()
・会話の途中でも、自分の興味がなくなると立ち去ってしまうことをなくしたい。	1・2・3・④	○	○	○	()

表5 IEP作成にかかわるスケジュール（2003）

時 期	作 成 手 順	使 用 す る 様 式
2003. 3.	IEP作成にかかわるアンケートの実施	アンケート用紙（表3参照）
2003. 4. - 7.	心理検査結果などを踏まえながらの、行動観察による実態把握	昨年度作成した評価・記録用紙（PDSパックにおけるD様式）
2003. 8.	担当スタッフによるIEPの作成、スタッフ間での検討	PDSパックにおけるP様式とD様式（表5、表6参照）
2003. 9. - 2004. 2.	保護者への提案とIEPに基づく指導実践	PDSパックにおけるD様式
2004. 3.	担当スタッフによるIEPの評価、スタッフ間での検討、保護者への報告	PDSパックにおけるP様式とS様式（表7参照）

表6 P様式(個人用)の記入例

■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): 伊藤雅枝(大学院2年)		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と。	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的なもので解説する。 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」の声かけによって賞賛とフィードバックを行う。	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。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と)。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ではないかと。	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へることを促す(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、「そういうふうにする相手は喜ぶます」「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。	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、「何を話して？」→「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。

表7 D様式の記入例

■エブリ教室・個別記録(3-1下半期)		対象児童: E児(4学年)		指導年月日: 2004. 2. 28.	
		担当スタッフ: 伊藤雅枝(大学院2年次)		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)	4 活動場面における記録	場面	5 評価
(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「今日は練習しないの？」と話した。「何の練習？」と聞くと、「バイレーツ」と答えた。 ・廊下にジャンパーを置くと、「たまたもうか」と声を掛けられたが見向きもせず329に入ってしまった。謙三Tに脱着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)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するとき、スタッフが、すでにそうしているJ児を指さし「ほら、J君がやっているみたいに」と声を掛けると、模倣した。		
	注意が話し手から離れた後も、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(△)。	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
	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？」と名札を指さされると、「由佳利先生、さようなら」と言うことができた。		
	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、ゆっくり話することができる。	○	・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。	おわりの会	・S児がいなくなことを気にして「Sちゃん?」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」と言っておやつ部屋へ行った。しかし、いなくな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いたので、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
	台詞を話す際、相手を見ることが出来る。	○	・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出来る。	○	・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」等の声かけ)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。 -: 指導場面がなかったとき。					
(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考えました。 ※2 周囲の友だちへの関心が広がってきたように思えます					

表8 S様式の記入例

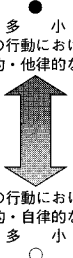
■エブリ教室・IEP（3-1） 指導課題：話を聞く際の、望ましい態度や姿勢を習得する。		対象児童／E児（4学年） 担当スタッフ／伊藤雅枝	評価／2004. 3. 13.
指導方法の変遷		児童の行動変容	
※児童の行動における自主的・自律的な要素と依存的・他律的な要素の割合（イメージ） 		児童の行動における、依存的・他律的な要素 ↓ 児童の行動における、自主的・自律的な要素	
①ハンドサイン（「見て」）＋「見て」という口頭での指示。 ②ハンドサイン（「見て」）＋「今は話を聞く時間です」という口頭での指示。 ③事前に「話を聞くときには相手の目を見る」というルールを伝える＋必要に応じて肩を叩く 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。	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づき視線を向ける。 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ができる。 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。		

表9 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	1 行動の様子
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、周囲にむけて「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が、また、エブリ教室の環境に慣れないために、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、おわりの会のあとなど、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意識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持っており、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。	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）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褒めることを促す。 ②話し掛ける際の、言葉がけ「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、「そういうふうにする相手は喜ばます」「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きた。集団場面では、他人が話している際に、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点を置きたい。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) 課題遊びなど、集団での活動場面でも、離席したり、他児やスタッフの活動への注目を維持することが難しかったりすることがある。	自分がどこに座ればいいのか理解していないのではないかと。また、他人の活動を注目の必要性を理解できていないのではないかと。	集団場面でも、自分の座席に着席して参加することができる。	①イスにマークをつけて自分の場所であることを意識づけする。 ②離席した際には、カードやサインを用いて注意喚起を行う。 ③適切な行動（離席後に席に戻る、活動の終了まで座席を維持するなど）に対しては、シールや握手等で賞賛、フィードバックする。	・言語性が優位であることから、座席の位置を「一番前の右側」というように言語で指示したところ、はじめの会などに座ることが増えた。離席した際にはカードを示すと自席に戻ることもあるが、さらに指示を要することがあった。シールでの評価は有効だったが、何の活動でシールをもらったかフィードバックする際に覚えていないことがあった。 ・他児が褒められた行動を自ら真似しようとしていることもあった。あまり関心を示さないこともあった。	集団場面でも適切な行動ができた際にフィードバックしやすいようにカードを用いて本児がシールの意味を振り返りやすいようにする。
	(2) 集団での活動場面において、進行役のスタッフの指示を最後まで聞くことができず、周囲の状況にかかわらず、自分の興味関心に即した内容の話をはじめることがある。	集団で話を聞く時のマナーがまだ未獲得なのではないかと。また、自分の意見を発言する場を保障されていないか、また、エブリ教室の環境に慣れないために、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。	集団場面でも、話を聞く際の、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。	・T1のスタッフを注目できるようになってきた。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、「待ってください」との指示を要することが多かった。シールでの評価は有効であったが、何を褒められたかフィードバックする際に覚えていないこともあった。	継続。本児がフィードバックしやすいようにめあてカードの使用や、質問タイムがあることをはじめの会やおわりの会をはじめの会やおわりの会など、活動場面であらかじめ明示することを怠らなく取り組みたい。
C児	(1) 挨拶に応じる様子は見られるが、自分から相手を特定して（選んで）挨拶を行うことが少ない。	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が、また、エブリ教室の環境に慣れないために、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。	①はじめの会の前と、おわりの会の後など、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。 ②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。	・「5人に挨拶をしよう」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」と声を発していた。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。	友だちやスタッフの顔と名前を覚えることで、自分からわかる機会が増えるのではないかと。相手を手で選んで（特定する）機会から設けたい。
	(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。	自分なりの世界があり、他者への興味・関心が薄いのではないかと。コミュニケーションの意欲や、友達と一緒に活動することの意味の理解が乏しいのではないかと。	相手に注目して、話したり、聞いたりできる。	①はじめの会、おわりの会で、話している人に注目する（アイコンタクトを含む）というルールを明示する。 ②他児と一緒に活動する機会を設定し、その中で相手の様子うかがう活動を取り入れる。 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。	・進行役のスタッフの話を聞く場面では、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。無構造な場面でのスタッフとの会話では、視線を向けていた。	話を聞く場面でのルールを明示し、イエローカードの肯定的活用とポイントカードの活用を継続したい。

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	1 行動の様子	
D児	(1)	挨拶をする場面で、自分から挨拶をしないことがある。また、この際、自分の興味を優先させやすい(テレビ等のOA機器へ向かうことがある)。	挨拶の意味や必要性を理解していないのではないかと、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。	自分から挨拶をすることができ、	①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。 ②「〇人に挨拶をしよう」という活動に取り組む。 ③相手の名前を呼んでから挨拶することを提示する。 ④模倣や挨拶ができた時は、シールや握手をもってフィードバックする。	挨拶への応答では、笑顔を見せたり、自ら視線をあわせることが増えた。自分から挨拶する際にも同様である。ただし、相手の名前を呼んでから挨拶することについては、その手順を事前に確認した。自ら取り組んでいる。このとき相手の名札を確認している。名札の確認作業が入るため、視線を向けることを忘れることがある。	挨拶の際、手を叩くなどの動作を取り入れることで笑顔がよく見られる。継続したい。また、相手の名前を確認、視線を向ける。相手の名前を呼ぶ、挨拶をするという、一連の手順を提示、定義を目指したい。さらに、友だちやスタッフの名前を覚えるということも課題の一つに挙げられる。
	(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できない。また、視線を向けるにしても、それは、指示にしたがったという形式的な意味合いのものであることが多い。	相手が見て話したり、返事を欲していないのではないかと。	相手を見て話したり、聞いたりすることができ、	①「元氣しらべ」では、座席順と呼名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。 ②会話をする際のルールとしてアイコンタクトを提示する。また、確認する。 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、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しつづける。時折、「(今、名前を呼んだ相手は)どこにいますか?」の声を要した。また、構造化された場面においては、話す相手を見ることができた。時折、ハンドサインを要した。※1	アイコンタクトが動作として定着しつつあるが、それが話し手へのストローク(傾聴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の理解を促し、一層の定義を目指したい。
E児	(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、話に見通しやまとまら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と。	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」の声かけによって賞賛とフィードバックを行う。	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)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ことができ、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に発表する場面で、他の子どもが先に発表しているにもかかわらず、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と(相手しか見えていないのではないかと)、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への理解が不十分ではないかと。	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、そのときの適切な行動を考案することを促す(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。	話し中の相手に向かって話しかけることがあり、「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、話中ですよ」という意味のセズチャーで、気づいて話しかけるのをやめた場面があった。	相手の状況について、言語化し「何をしている?」→「お話している?」を確認すること、「話しかけてもいいですか」と相手に尋ねることが必要。
F児	(1)	出会ったときの挨拶をしないことがある。また挨拶に応じなかったり、応じてもアイコンタクトが乏しいことがある。	挨拶の必要性を理解していないのではないかと、また、挨拶という行動が習慣として未定着なのではないかと。	挨拶に応じることができ、挨拶の際にアイコンタクトをすることができ、	①挨拶の活動をスケジュールの一つとして提示する。 ②あらかじめ挨拶をする対象を特定化する。 ③サインを持ってアイコンタクトを促す。 ④声かけやシールなどをもちって随時フィードバックする。	「5人に挨拶してから帰ろう」という指示により、自分から挨拶をすることができた。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。その際、アイコンタクトをするために「視線は?」という意図の指さしや声かけを始めた。自らのアイコンタクトも見られ始めた。	継続。アイコンタクトや挨拶をするという行動の習慣化をめざしたい。
	(2)	集団で話を聞くことが求められる場面において、話し手に注目することが難しい。また、その際に適切な姿勢(姿勢よく椅子に座る、相手に姿勢をむけるなど)の保持が難しい。	話を聞く必要性を感じていなかったり、周囲の刺激やファンタジーへの注意が転換しやすかったりすること、話し手への注意を維持しにくいのではないかと。	集団場面における話し手への注意をより持続させることができる。	①ポ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「O字形式」などによる注意喚起を促す。 ③離席する際はその意思を伝えるというルールを明示する。 ④声かけやシールなどをもちって随時フィードバックする。	来室後、自らポケモンカードを手放し活動に参加することができた。このため、はじめの会などの活動場面でカードに気を取られることが少なくなり、T1の指示内容の理解も確実になった。姿勢のずれや視線が向かない場面でも話の内容を聞き取っていることが多かった。話し手へ視線を向けることについては、指さしにより促され、数秒間維持できた。	集団で話を聞くことが求められる場面において、話し手への注意の持続(姿勢や視線の保持)が必要と考えられる。なお、姿勢や視線が話し手へのストローク(傾聴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の理解を促したい。
G児	(1)	挨拶や会話に応じる際、相手に背を向けたまま話したり、アイコンタクトが乏しかったりすることがある。	ソーシャルスキルとしての応答や挨拶の行動を形式的に理解しているのではないかと。	挨拶や会話場面における応答時のアイコンタクトを適切に行うことができる。	①G児個人のためとして「目を見て話す」ことを提示する。 ②サインをもって行動を促す。 ③個人ためとして随時評価し、シールによりフィードバックする。 ④G児自身がアイコンタクトをした場面を想起し発言することを求める(日常への融化)	構造化された場面(目を見て話すことが、めあてとして提示された場面)では、意識的に視線を向けることができた。	「構造化された場面」における指導の成果を日常に広げていきたい。
	(2)	自分から挨拶や会話をしている際、相手の様子に気づかずに、背後から声をかけたり、会話に割り込んだりすることがある。	相手の様子に注意を向けて読み取ったりすることが難しいのではないかと。	挨拶時に他者への呼びかけをもちって注意獲得をすることができ、	①G児個人のためとして「相手の名前を呼んでから挨拶する」ということを提示する。 ②サインをもって行動を促す。 ③個人ためとして随時評価し、シールによりフィードバックする。	構造化された場面では、相手の名前を呼んでから挨拶することができた。また、会話場面においても、相手の名前を呼んでから注意を向けることができた。しかし、自分が無関心である場合や、興味がない場合に、他者への呼びかけが自発しない場面が多かった。	相手の様子を読み取り、注意獲得することを習慣化し、日常に融化させる必要がある。
H児	(1)	出会った時や帰りの挨拶をする場面が多く見られるようになったが、挨拶する相手スタッフが限られていることが多い。	挨拶の必要性を理解しているものの、やや形式的であり、挨拶する相手を限定してしまうのではないかと。また、スタッフ、子どもに関わらず、多くの対象に挨拶を行うという考えや行動が未獲得なのではないかと。	自分から挨拶をすることができ、	①挨拶の活動をスケジュールを持って提示する。 ②相手の名前を呼んでから、挨拶することを提示する。 ③シールをもって具体的に良かった点を賞賛する。	スケジュールカードに付したメモ(5人の子どもに挨拶をしよう、名前を呼んで目を見て挨拶しよう)が無くとも、適切に挨拶することが定着した。また、親子相手には自分から挨拶することができた。	相手を取り込み中であるような、挨拶すべきではない場面を汲み取り、挨拶を辞すことができた。しかし、再度タイミングを見て挨拶をするということについて支援が必要であると思われる。
	(2)	活動を振り返る際、自分の落ち度に注目し、「減点法」で自己評価を行いがちである。例えば、ポイントシールでもらっても、「～がだめだった」と言ってしまうと半分折り曲げてはることがあった。	「～でなければならぬ」といったような、やや柔軟性に欠ける考え方が多くはないかと。また、それに関連して、活動の結果ばかりを追求し、活動の取り組みの過程に目を向ける習慣がないのではないかと。	活動内容を振り返る際、自分のよくなった点について、積極的に評価をすることができ、	①ふりかえりカードにおいて、自分のよくなった点について想起し、表現することに取り組む。 ②自己評価と他者評価(スタッフによる評価)について、比較し、考える場面を設定する。この際、よくなった点に於ける具体的な評価のモデルを示す。	活動の満足度を星の数で表現する際、悪かったこと、残念だったことと自己評価がつながることが多かった。しかし、よくなったことへの想起を促すことでポジティブな自己評価の記述が促された。	継続的な取り組みにより、達成感や味わい、かつ、自分の良さを想起し、ポジティブな自己評価を行うことを様々な場面に広げたい。

表10 指導課題と保護者のねがい、評価の変遷

対象児氏名	保護者のねがい	指導課題	評価の観点	8月	10月	11月	12月	1月	2月
A児 (1学年)	<ul style="list-style-type: none"> 一方的に話すのはなく、会話は相手も話して成立することを理解してほしい。 自分の思い通りにならないと、いつまでもしつこく泣き騒ぐことをやめてほしい。 周囲の空気（雰囲気）を読み取り行動してほしい。 難しいことを「わからない」とか「できない」と投げ出すのはなく、もう少しやってみよう、という気持ちを持ってほしい。 	(1) 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。	※	※	—	※	△●	○
			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。	※	※	—	※	—	—
			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。	※	※	△	※	△	△
			相手に話しかける際、相手の名前を呼ぶなどして、相手の注意を獲得することができる。	※	※	●	※	▲	○
			相手の様子を言語化することができる（○○君は今どうしているかな？といった質問への返答）	※	※	—	※	●	—
B児 (1学年)	<ul style="list-style-type: none"> 指示行動を理解し、適切に行動すること。 人の話を聞くこと。 人が大勢集まった時に我慢すること。 平仮名の読み書き。 	(1) 集団場面で、自分の座席に着席して参加することができる。	自分の座席を確認し、着席することができる。	○	▲	○	○/▲	▲/○	○
			席を離れた後にも、再度、自分の座席に戻ることができる。	△/▲	△	▲	△	△	▲
			他児の活動の様子に注意を向けることができる。	△/●	—	○	▲	—	—
		(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。	集団で話を聞くときのマナーを示したカードの意味を理解し、それに応じた行動ができる。	△/▲	—	—	—	△	—
			話を聞く際、話し手に視線を向けることができる。	○/● /△	△	△●	▲	○	○
			「質問タイム」において、質問や意見を話すことができる。	—	—	▲	△	▲	▲
C児 (2学年)	<ul style="list-style-type: none"> やりたくないことをごまかすことをやめてほしい。 授業のノートをとれるようになってほしい。（見て覚えてくる） 他人との適切な距離感を学んでほしい。 プールの授業を極端に嫌い、理由をつけて見学している。 	(1) 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。	※	※	—	※	▲	▲
			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) 相手に注目して、話したり、聞いたりできる。	話を聞く際、話し手に視線を向けることができる。	※	※	▲	※	△	△/●
			話をする際、相手に視線を向けることができる。	※	※	—	※	—	●
			相手の様子や場の状況を踏まえ、適切なタイミングで話することができる。	※	※	—	※	○	●
D児 (4学年)	<ul style="list-style-type: none"> 遊んでいる時、自分に都合よくルールを変えることをやめてほしい。 状況に応じて、時間を早めて行動すること提案するとそれを拒み、そのことで、好ましくない結果となった時に自分が拒んだことを後悔することがある。 多弁で、明るく元気な時と、「頭が調子悪い」といって、グターとしている時の差が激しい。 箸の持ち方、ヒモの結び方。 	(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、手を振るなど）を併せて回答することができる。	○	○	○	○/△	○	○
			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。	▲/△ /○	○/▲	○	○/▲	○	○/▲
			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。	集団場面で、進行役の話し手に視線を向けることができる。	○/△	○	○/△	○/△	○/△	○/●
			「元気しらべ」の際、点呼する相手に視線を向けることができる。	○/△	○/△	○	○/△	○	○
			質問に回答する際は、相手の顔を見て答えることができる。	○	○	▲	△	△	○
E児 (4学年)	<ul style="list-style-type: none"> 電話の応対、伝言を承け、伝えること。 相手が話中に割り込んで話し掛けることをせず、まわってほしい。 話をする時、聞かずに相手を見てほしい。 爪をかじる、鼻をほじるといった癖をやめてほしい。 	(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。	○/△	▲	※	○/△	△/▲	○/△
			他児が、話を聞いている様子を見習う（模倣）することができる。	●	—	※	—	▲	▲
			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。	—	▲	※	○/▲	—	▲/△
			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。	▲	○/●	※	▲	●	▲
			自分から挨拶をすることができる。	—	○	※	▲	▲	▲/○
F児 (5学年)	<ul style="list-style-type: none"> 挨拶をしてほしい。 姿勢を正してほしい（経ている時、座っている時）。 鉛筆、箸の正しい持ち片使い方。 他の人の話をよく聞いてほしい。 	(1) 挨拶に応じることができる。	呼びかけに応じて立ち止まったり、振り返ったりすることができる。	○	※	○	○	○	※
			挨拶に応じる際、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。	○/△	※	△	○	△	※
		(2) 集団場面における話し手への注意をより持続することができる。	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。	△	※	△	△	△/○	※
			相手の話した内容のおよそを答えることができる。	○	※	○	○	○	※
G児 (6学年)	<ul style="list-style-type: none"> ゆっくり、相手に分かりやすく話してほしい。 手足の爪を噛んだり、量や壁を傷つけたけりすることを減らしてほしい。 運動することを楽しめるようになってほしい。 すぐにカッとなって大きな声を出さないでほしい。 	(1) 挨拶や会話場面における応答時のアイコンタクトを適切に行うことができる。	挨拶の応答場面、アイコンタクトをもって応答することができる。	○	○	○/△	○	○	○/●
			元気しらべの応答場面、呼名の係を見ながら応答することができる。	○	○	○	○	○	○
			その他の会話場面において、適宜アイコンタクトを行うことができる。	○	○	○	○	○	○
		(2) 他人に話しかける際、相手の様子を伺い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。	—	—	▲	▲	○	○
			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。	○	○	○	○	○	△/○
			「お話し中ですが、話してもいいですか」という言葉を用いて、話し掛けることができる。	—	—	—	—	—	—
H児 (6学年)	<ul style="list-style-type: none"> 他人の気持ちを理解してほしい。 気持ちをマイナスからプラスに変えてほしい。 友だちの輪をひろげてほしい。 	(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。	△/○	○	○/△	○	○	○
			相手の様子を伺い、適切なタイミングで挨拶をすることができる。	—	—	○	—	●	○
		(2) 活動内容を振り返る際、自分のよかった点について、積極的に評価することができる。	ふりかえりカードにおいて、自分のよかった点を想起し、記入することができる。	○	○	○	○	○	○/▲
			活動の満足度について、星の数で表現することができる。	○	●	●	○	○	○
			スタッフからのプラスの評価を、自己評価に取り入れることができる。	○	○	●	○	○	○

3. 指導の結果

I E Pに基づいた指導実践の結果を以下に記した。

(1) A児

A児は、情緒障害学級在籍の小学1年生（男子）である。ADHDの診断を受けているが、臨床的には、アスペルガー障害の症状が認められる。その対人関係のパターンは「積極奇異型」である。

保護者によるアンケート回答では、主訴の一つに「一方的に話すのではなく、会話は相手も話して成立することを理解してほしい」ということが挙げられた。これは、エブリ教室におけるA児の実態として把握された「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」ということと強く関連している。このことについて、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考え、I E Pにおける指導課題として「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」を設定した。指導方法は、次の3つを考案した。すなわち、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考えることを促す、②話し掛ける際の、言葉がけ「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、である。

上記の結果、相手の名前を呼び会話を始めることが見られ始めた。集団場面では、他人が話している際に、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。イエローカードの提示は、計画段階でI E Pに記されなかったが、実践の中で筆者らが直感的に導入した方法であった。これは、本児に対して、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。筆者らはこの方法を「イエローカードの肯定的活用」と称している。

さて、本児の今後の課題としては、指導課題の継続が必要であると考えた。特に集団場面における自己統制に力点を置きたい。

(2) B児

B児は、通常学級在籍の小学1年生（男子）である。アスペルガー障害あるいはADHDの疑いという暫定的な診断を受けており、その対人関係のパターンは「積極奇異型」である。

保護者によるアンケート回答では、主訴の一つに「人が大勢集まった時に我慢すること」が挙げられた。これは、エブリ教室におけるB児の実態として把握された「課題遊びなど、集団での活動場面で、離席したり、他児やスタッフの活動への注目を維持することが難しかったりすることがある」と強く関連している。このことについて、自分がどこに座ればいいのか理解していないのではないかと考え、I E Pにおける指導課題として「集団場面で、自分の座席に着席して参加することができる」を設定した。指導方法は、次の4つを考案した。すなわち、①イスにマークをつけて自分の場所であることを意識づけする、②離席した際には、カードやサインを用いて注意喚起を行う、③適切な行動（離席後に席に戻る、活動の終了まで着席を維持したなど）に対しては、シールや握手等で

賞賛，フィードバックする，④注意集中が途切れた時には，他児の様子（行動）の模倣を促したり，活動内容を確認したりするなどをして，注意集中の維持を促す，である。

上記の結果，はじめの会などに座ることが増えた。離席した際にはカードを示すと自席に戻ることもあるが，さらに指示を要することがあった。シールでの評価は有効だったが，シールをもらった根拠を覚えていないことがあった。他児が褒められた行動を自ら真似しようとしていることもあった。一方で無関心であることもあった。なお，座席の位置は，マークのみでは，定着しにくかったため，座席の位置を「一番前の右側」というように言語的な手がかりを与えたところ，定着した。これは，本児の言語性知能の高さを活かすことでもあった。なお，指導時に用いたカードと，評価時にシールを付す「ポイントカード」をそれぞれ図1，図2に示した。

今後は，集団場面での適切な行動を本児に効果的にフィードバックするために，「ポイントカード」の様式を改善し，取り組みたい。また，他児の適切な行動を模倣できるような注意喚起の仕方を工夫したい。



図1 B児の指導に用いたカード

のよてい 2月28日(土)

★「ありがとう」を言ったら、言われたら金シール	
10:00	集合、じゆうあそび ●●●●●●●●●●
10:20	はじめの会 ●●●●●●●●●●
10:35	グループ活動
	①劇の練習 ●●●●●●●●●●
11:05	②劇の発表会 ●●●●●●●●●●
11:35	おやつ ●●●●●●●●●●
11:50	おわりの会 ●●●●●●●●●●
12:15	かいさん ●●●●●●●●●●

図2 ポイントカード

(3) C児

C児は，通常学級在籍の小学2年生（男子）である。アスペルガー障害の診断を受けており，その対人関係のパターンは「受動型」である。

保護者によるアンケート回答では，主訴の一つに「他人との適切な距離感を学んでほしい」ということが挙げられた。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」と強く関連している。このことについて，自分なりの世界があり，他者への興味・感心が薄いのではないか。また，コミュニケーションの意欲や，友達と一緒に活動することの意味の理解が乏しいのではないかと考え，IEPにおける指導課題として「相手に注目して，話したり，聞いたりできる」を設定した。指導方法は，次の3つを考案した。すなわち，①はじめの会，おわりの会で，話している人に注目する（アイコンタクトを含む）というルールを明示する，②他児と一緒に活動する機会を設定し，その中で相手の様子をうかがう活動を取り入れる，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，である。

上記の結果，進行役のスタッフの話を書く場面で注意がそれる場面では，声かけやイエローカー

下の提示により注意を戻すことができた。イエローカードの提示は、計画段階でIEPに記されなかったが、これは、実践の中で筆者らが直感的に導入した方法であった。今後、指導場面を「集団で話を聞く場面」と限定し、そこでの適切な行動を明示し、イエローカードの肯定的活用とポイントカードの活用を継続したい。

(4) D児

D児は、情緒障害学級在籍の小学4年生（男子）である。アスペルガー障害の診断を受けており、その対人関係のパターンは「受動型」である。

保護者によるアンケート回答では、主訴に「状況に応じて、時間を早めて行動すること提案するとそれを拒み、そのことで、好ましくない結果となった時に自分が拒んだことを後悔することがある」、「遊んでいる時、自分に都合よくルールを変えることをやめてほしい」などということが挙げられた。前者は、エブリ教室におけるD児の実態として把握されていなかった。後者は、自由あそびなどの場面において、本児の提案が適切である場合、それが受け入れられてきた。周囲の児童やスタッフとの齟齬（やりとりの食違い、すれ違い）をきたした場合には、簡単な制止の指示と、その状況をD児にフィードバックするを行ってきた。筆者らは、D児のIEPに関して、前年度までの継続事項と、エブリ教室における指導場面の設定のしやすさという観点から、「他者とのコミュニケーションを求められた際（元気しらべ等）、相手に視線を向けないことがある。また、視線を向けることをしても、それは、指示にしたがったという形式的な意味合いのものであることが多い」という実態についてアプローチした。このことについて、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と考え、IEPにおける指導課題として「相手を見て話したり、聞いたりすることができる」を設定した。指導方法は、次の3つを考案した。すなわち、①「元気しらべ」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。②会話をする際のルールとしてアイコンタクトを提示する。また、確認する。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、である。なお、元気しらべとは、はじめの会で行なう点呼活動である。この時用いた元気しらべの様式と使用例を図3に示した。

上記の結果、「元気しらべ」では、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着しつつある。時折、「（今、名前を呼んだ相手は）どこにいますか？」の声かけを要した。また、構造化された場面においては、話す相手を見ることができた。時折、ハンドサインを要した。アイコンタクトが動作として定着しつつあるが、今後は、それが話し手へのストローク（傾聴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、一層の定着を目指したい。

(5) E児

E児は、通常学級在籍の小学4年生（男子）である。臨床的には、高機能自閉症の症状が認められる。その対人関係のパターンは「受動型」である。

保護者によるアンケート回答では、主訴の一つに「相手が話し中に割り込んで話し掛けることをせず、まっけてほしい」ということが挙げられた。これは、教室におけるE児の実態として把握された「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」と強く関連している。このことについて、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と（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と考え、IEPにおける指導課題として「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たりすることができる」を設定した。指導方法は、次の3つを考案した。すなわち、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」等の声か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、話し中の相手に向かって話し掛けた時には、「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。今後は、相手の状況について、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だと考えられた。

(6) F児

F児は、通常学級在籍の小学5年生(男子)である。臨床的に、高機能自閉症の症状が認められる。その対人関係のパターンは「積極奇異型」である。

保護者によるアンケート回答では、主訴の一つに「他の人の話をよく聞いてほしい」ということが挙げられた。これは、教室におけるF児の実態として把握された「集団で話しを聞くことが求められる場面において、話し手に注目することが難しい。また、その際に適切な姿勢(姿勢よく椅子に座る、相手に体をむけるなど)の保持が難しい」ことと強く関連している。このことについて、話しを聞く必要性を感じていなかったり、周囲の刺激やファンタジーへ注意が転導しやすかったりすることで、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「集団場面における話し手への注意をより持続することができる」を設定した。指導方法は、次の4つを考案した。すなわち、①“ポケモンカード(F児が常に携帯し、注意を向ける対象となる玩具)”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「クイズ形式(スタッフの話の内容をクイズとして事前に提示する方法、例えば、“今から〇〇先生が好きな色について話をします。さて、何色でしょうか”など)」による注意喚起を促す、③離席する際はその意思を伝えるというルールを明示する、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、である。

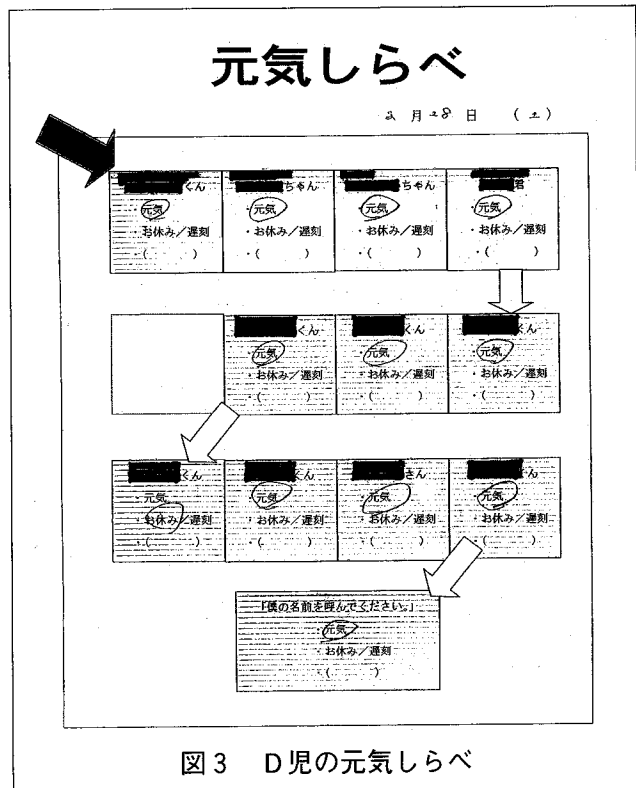


図3 D児の元気しらべ

上記の結果、来室後、自ら“ポケモンカード”を手放し活動に参加することができた。このため、はじめの会などの活動場面でカードに気を取られることが少なくなり、進行役のスタッフの指示内容の理解も確実に became。姿勢のくずれや視線が向かない場面でも話の内容を聞き取っていることが多かった。話し手へ視線を向けるということについては、指さしにより促され、数秒間維持できた。今後、集団で話を聞くことが求められる場面において、話し手への注意の持続（姿勢や視線の保持）が必要と考えられる。なお、姿勢や視線が話し手へのストロークとして社会的な意味を持つことの理解を促したい。

(7) G児

G児は、情緒障害学級在籍の小学6年生（女子）である。かつて、「自閉傾向のLD」という診断を受けた経緯がある児童であり、臨床的には、高機能自閉症の症状が認められる。その対人関係のパターンは「積極奇異型」である。

保護者によるアンケート回答では、主訴の一つに「ゆっくり、相手に分かりやすく話してほしい」、「運動することを楽しめるようになってほしい」ということなどが挙げられた。これらは、エブリ教室において、特定の指導内容や、指導場面において対象児全員の共通課題として取り組んだ。前者については、劇活動において（佐々木、加藤、2003¹⁰⁾、あるいは、通常の活動における感想発表などの場面で取り組んだ。後者については、鬼遊びにおいて部分的に触れた（佐々木、加藤、2004¹¹⁾）。

IEPにおいては、「自分から挨拶や会話をする際、相手の様子に関わらず、背後から声をかけたり、会話に割り込んだりすることがある」という、教室において把握された実態について着目した。このことについて、相手の様子に注意を向けたり読み取ったりすることが難しいのではないかと考え、IEPにおける指導課題として「挨拶時に他者への呼びかけをもって注意獲得することができる」を設定した。指導方法は、次の3つを考案した。すなわち、①G児個人のためとして「相手の名前を呼んでから挨拶する」ということを提示する、②サインをもって行動を促す、③個人めあてを随時評価し、シールによりフィードバックする、である。

上記の結果、構造化された場面では、相手の名前を呼んでから挨拶することができていた。また、会話場面においても、相手の名前を呼んでから注意を向けることができた。しかし、自分が無関心である場合や、興味がない場合に、他者への呼びかけが自発しない場面が多かった。今後は、相手の様子を読み取り、注意獲得することを習慣化し、より確実に、般化する必要がある。

(8) H児

H児は、小学6年生（男子）である。学校生活上の適応の難しさのため、小学校から病弱養護学校へ在籍を変えた。この養護学校は、近年病虚弱児のみならず学校不適応の児童の転入に積極的な学校である。H児には、臨床的にアスペルガー障害の症状が認められる。その対人関係のパターンは「受動型」である。

保護者によるアンケート回答では、主訴の一つに「気持ちをマイナスからプラスに変えてほしい」ということが挙げられた。これは、教室におけるH児の実態として把握された「活動を振り返る際、自分の落ち度に注目し、“減点法”で自己評価を行いがちである。例えば、ポイントシールをもらっても、“～がだめだったから”と言ってシールを半分に折り曲げてはることがあった」ということと強く関連している。このことについて、H児には、“～でなければならぬ”といったような、やや柔軟性に欠ける思考パターン・ビリーフ (Belief) があるのではないか。また、それに関連して、活動の結果ばかりを追求し、活動の取り組みの過程に目を向ける習慣がないの

ではないか」と考え、IEPにおける指導課題として「活動内容を振り返る際、自分のよかった点について、積極的に評価することができる」ということを設定した。指導方法は、次の3つを考案した。すなわち、①ふりかえりカードにおいて、自分のよかった点について想起し、表現することに取り組む、②自己評価と他者評価（スタッフによる評価）について、比較し、考える場面を設定する、この際、よかった点についての積極的な評価のモデルを示す、である。

上記の結果、活動の満足度を星の数で表現する際、悪かったこと、残念だったことと自己評価がつながることが多かった。しかし、よかったことの想起を促すことでポジティブな自己評価の記述が促された。なお、指導において用いた「ふりかえりカード」を図4、図5に示した。図4では、「チームのためにがんばった」というスタッフの評価を、「とんでもない」と辞し、自己評価に取り入れていない。その4ヵ月からは、スタッフの評価を自己評価に取り入れ始めた。その一例である図5では「劇の練習で、初めに考えた台詞以外にも、その場で面白い台詞を考えて付け足すことができた」というスタッフの評価を、「そういえば、ぼくのアドリブにみんなうけていたなあ」としている。今後は、継続的な取り組みにより、達成感を味わい、かつ、自分の良さを想起しポジティブな自己評価を行うことを様々な場面に広げることがめざしたい。

エブリ教室ふりかえりカード		
月日	8月27日(土)	名前
(1) 絵でかこう。		
(2) 文でかこう。		
今日、ぼくは、(鬼あそび)のとき、(赤)色のシールをもらいました。		
どうしてかというと、(ブルースト)を(選んだ)のを(手伝った)からです。		
このとき、(大変だったな))と思いました。		
僕の満足度は、☆☆☆ です。		
理由は、(鬼あそびの)時間が(かな)からです。		
僕とペアだった(けんぞう)先生のからは、☆☆☆をもらいました。理由は、(数珠を)たりなど(チームの)ために(がんばった)からです。		
これを聞いて、僕は、(とんでもない))と思いました。		
これで、ぼくの 発表を 終わります。		

図4 H児のふりかえりカード

エブリ教室ふりかえりカード		
月日	12月27日(土)	名前
(1) 絵でかこう。		
(2) 文でかこう。		
今日、ぼくは、(劇の練習)のとき、(目)色のシールをもらいました。		
どうしてかというと、(相手の)目を見て(舌を)出したからです。		
このとき、(うも、すごいなあ))と思いました。		
僕の満足度は、☆☆☆ です。		
理由は、(おやつが)とても(おいしかた))からです。		
僕とペアだった(けんぞう)先生のからは、☆☆☆をもらいました。理由は、(劇の練習で、初めに考えた台詞以外にも、その場で面白い台詞を考えて付け足すことができた)からです。		
これを聞いて、僕は、(そういえば、ぼくのアドリブにみんなうけていたなあ))と思いました。		
これで、ぼくの 発表を 終わります。		

図5 H児のふりかえりカード(2)

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

高機能広汎性発達障害児の指導のあり方を考える際、筆者らは、認知特性に応じた教育的支援を中核に据えてきた。その中で、筆者らは認知特性を「情報処理特性」と同義にとらえてきた。これは、対象児の情報処理特性を把握し、その短所を補い、長所を活かした指導方法を考案するという

ものである。B児に対して、その座席の位置を「一番前の右側」というように言語的な手がかりを与えたという実践例がその典型である。

一方で、筆者らは、認知特性として、“～ねばならない”といった柔軟性を欠く思考パターン・ビリーフ (Belief) という意味合いでの「認知スタイル」を同時に考える必要があると指摘しはじめた (佐々木, 加藤, 2004¹²⁾). これは、完璧主義や「一番病 (自分が一番でなければ気が済まない)」, 道順のこだわりといった強迫性へのアプローチでもある。本稿における実践においては、H児の“減点法”で自己評価を行いがちという思考パターン・ビリーフ (Belief) がその好例だろう。

筆者らは、認知特性に応じた教育的支援により、高機能広汎性発達障害児の行動が自主・自律的なものに変容することを目指している。これまでの実践から、筆者らは、「情報処理特性」と「認知スタイル」が彼ら自身によって自覚され、自ら過ごしやすい構造 (環境及び心理) や適応行動を作り出すという「構造化スキル」の獲得が、筆者らが目指す「自主・自律的な行動」の究極的な姿と言えるのではないかと考えるようになった。そのためには、早い段階から対象児が、過ごしやすい構造 (環境及び心理) を経験し、それを知識として蓄積して行くことが必要である。すなわち、筆者らは、教育的支援の手法として用いられた構造化が、高機能広汎性発達障害児の「今・ここ」のみならず、彼ら自身の、将来の選択肢としてそれを学習し活用できることを展望し実践する必要があるだろう。

ところで、「構造化スキル」の概念については、今後、関連あるいは類似する概念との対照により明確化していく必要がある。関連あるいは類似する概念としては、セルフマネジメント、自己教示、メタ認知、セルフモニタリングなどが挙げられる。これらに関する実践は、自閉症児、知的障害児、ADHD児、軽度発達障害児を対象とし、着実に成果を蓄積している。これら先行研究を参考にしたい (例えば、廣瀬, 加藤, 小林: 2003¹³⁾, 澄井, 長澤: 2003¹⁴⁾, 高良, 今塩屋: 2003¹⁵⁾, 染木, 上野: 2003¹⁶⁾, 竹内, 山本: 2004¹⁷⁾).

なお、情報処理特性に応じた指導方法を考える際には、対象児の情報処理特性を正確にアセスメントすることが生命線となる。これは、標準化された心理検査の実施、分析・解釈、あるいは、これに準ずるような科学的な臨床観察が基礎として位置付けられ、それに基づく「行動の要因仮説」の記述、「指導方法」の記述、そして、仮説検証的な実践・評価が望ましい。また、同様に、思考パターンやビリーフ (Belief) という意味合いでの「認知スタイル」に応じた指導方法を考える際にもアセスメントに基づく科学的な (因果関係が明確な) 実践・評価が望ましい。しかし、このアセスメントについて、その方法は、現在では筆者ら及びスタッフの臨床観察のみに基づいている。標準化された手法に関する基礎研究が必要であろう。

2. IEPの、保護者参画の構想

(1) アンケートの有用性と課題

溯り、第二期エブリ教室においては、保護者からの情報収集の方法として、CARSを用いた1時間前後の個別面接を実施した。これにより、筆者らは、対象児の生育暦と状態像を縦断的に把握することができた。これと、第三期エブリ教室において実施した対象児の実態と教育的ニーズを把握するためのアンケートは、質的に異なる手法であるため単純な比較こそできないが、対象児の教育的ニーズを毎年確認していくことを念頭におくならば、コストパフォーマンスを大幅に削減し、IEP作成に直接的に結びつくという点で、アンケートは有効であった。

その一方で以下のような課題が明確になった。第一に、アンケートの内容やその様式について

である。アンケート用紙は、単年度使用を見込んで作成したものである。そのため、例えば、氏名や学年といった、いわゆるフェース項目や、前年度と重複する記述などについては、毎年度記す必要が生じる。これにかかる、保護者のコストパフォーマンスを最小限に押さえ、記入内容を整理する工夫が必要である。

第二に、I E P作成にかかわるスケジュールについてである。毎年度8月まで実態把握とI E P作成の期間としていた。8月までは、前年度のI E Pを踏襲するものの、それは既に評価を終えたものであり、8月までに再評価されることはなかった。年度始めから1年間を継続してI E Pに基づく実践を行なうという流れが望ましいことは言うまでもない。すなわち、年度末のI E P評価イコール次年度のI E P作成という時間的・内容的連続性が保障されることが必要である。このことは、スタッフのコストパフォーマンスを最小限に押さえることにもなる。

第三に、保護者の回答と指導課題設定における齟齬についてである。例えば、D児とG児に対する実践においては、アンケートで得られた回答とI E Pで取り上げた指導課題が結びつかなかった。これは、指導課題の設定において、次の2つが影響し、優先順位が高いと判断されたためである。すなわち、①エブリ教室における取り組みやすさ、②筆者らやスタッフの臨床観察の結果、対象児の行動において、指導の必要性や成果の求めやすさ(対象児の成長に対する期待度)である。これは、本来、保護者に対して直接説明し、同意を得ながらすすめるべきところであったが、スタッフからの提案として、書面による報告と口頭による若干の補足説明という形式に留まった。今後、説明と同意、内容検討の場となる「I E Pミーティング」の場が必要である。

(2) 保護者参画を含んだI E P作成までのスケジュールの提案

上記の3つの課題を承けて、保護者参画を含んだI E P作成までのスケジュールを提案する。表5と表11を比較しながら説明すると、以下の3つの改善案がある。すなわち、①「フェイスシート」の作成・加筆修正、②I E Pの作成時期、③I E Pミーティングの設定、である。

表11 I E P作成にかかわるスケジュール（案）

時 期	作 成 手 順	使用・参照する資料
2004. 3.	①2003年度のI E P評価について保護者へ報告、 ②フェースシート作成、 ③スタッフとの個別I E Pミーティング	PDSパックにおけるP様式とS様式、 フェイスシート
2004. 4.	心理検査結果などを踏まえながらの、 行動観察による実態把握	昨年度のI E P、心理検査などの結果
2004. 4.	スタッフによる検討会、保護者への提案	PDSパックにおけるP様式とD様式
2004. 4. -2005. 2.	I E Pに基づく指導実践	PDSパックにおけるD様式
2005. 2.	担当スタッフによるI E Pの評価、 スタッフによる検討会	PDSパックにおけるP様式とS様式
2005. 3.	①2004年度のI E P評価について保護者へ報告、 ②フェースシート加筆修正、 ③スタッフとの個別I E Pミーティング	PDSパックにおけるP様式とS様式、 フェイスシート

第一の、「フェイスシート」の作成・加筆修正について記す。まず、対象児の実態と教育的ニーズを把握するためのアンケートでは、単年度使用のアンケート用紙ではなく、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「フェイスシート」の作成を考案した。図6はその記入例と記入マニュアルである。「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のみを加筆修正する。これにより、保護者のコストパフォーマンスを最小限に抑さえ、記入内容を整理することができると考えた。なお、保護者が記入した「フェイスシート」は、その写しを保護者自身が保管する。エブリ教室以外の教育機関において、対象児に関する情報伝達が必要であると保護者自身が判断した際には、記入した「フェイスシート」を情報伝達のツールとして使用できるということを想定している。

第二の、IEPの作成時期については、年度始めの4月の時点で作成し、保護者へ提案、そしてそれに基づく指導実践を行なうこととした。

第三の、IEPミーティングの設定については、前年度3月の保護者への、IEP評価についての報告を、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、これをIEPミーティングとした。

IEPの作成時期の変更とIEPミーティングの設定により、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解消されるのではないかと考えた。

以上の提案についての実践的検討が今後の課題として最大のものである。2004年度3月には、2003年度のIEPの評価とその報告、及びフェイスシートの作成、IEPミーティングを行ない、4月にはIEPの作成、スタッフによる検討、そして保護者への提案を行い、それに基づく指導実践を行なっている。この経緯と成果については、2006年に実践報告する予定である。

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22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
1. お子さんの氏名(性別)		2. 生年月日	加筆修正(4): 西暦 年 月 日
○ ○ △△ (男)		西暦1996年5月15日生	
3. 学校(学年)		※ 国語と算数は情緒学校へ通級	
盛岡市立□□小学校(2)		※ 同上	
() ※		★学年は、下の欄に加筆する。きょうだいの学年は、一本線で消して修正する。	
() ※			
() ※			
4. 保護者氏名		5. 連絡先	① 0197-12-3456 (自宅)
○ ○ ○ ○ (母親)			② 090-1234-5678
6. きょうだいの氏名(性別)		7. きょうだいの学校(学年)	
○ ○ □△□ (女)		盛岡市立□□小学校(→) (2)	
○ ○ △△□ (男)		盛岡市□□幼稚園(←) (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)			
<ul style="list-style-type: none"> ・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。一字一字を認めるように読む。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、考えを軌道はたかぬ傾向がある。(2004) 		<ul style="list-style-type: none"> ・昨年と比べると落ちついた。漢字をたくさん読んだり書けるようになったが、筆跡がバラバラ。(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、通学、通園、行動など)			
<ul style="list-style-type: none"> ・学校では、プールの授業が嫌だと今から言っている。(2005) ・不注意からよく忘れ物をし、かんしゃくを起こしている。家ででは、きょうだいでよく喧嘩をする。手加減がない。一方的に遊びを妨害する。 ・手で動かして遊んだり、積み木、線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、遠くまで話をする。また、いつも声が大い。(2004) 			
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、通学行動など)			
<ul style="list-style-type: none"> ・人との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。 ・友だちを待たしてほしい。(2004) ・なまじりおしゃべりをやめてほしい。(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6 フェイスシートの記入例と記入マニュアル

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の指導のあり方についての検討、②「IEPへの保護者参画」の検討を行なった。

前者については、エブリ教室の実践を通じて継続的に取り組み、その成果が蓄積された。高機能広汎性発達障害児の指導におけるキーワードは、「認知特性」である。これには二つの側面があり、一つは情報処理特性としての認知特性である。これは、客観的な心理検査の結果や臨床観察により把握され、構造化の根拠とすべきものである。二つは、思考パターン・ビリーフ (Belief) という意味合いでの「認知スタイル」である。「認知特性」と「認知パターン」が、高機能広汎性発達障害児によって自覚され、彼ら自身が過ごしやすい構造や適応行動を作り出すという「構造化スキル」の獲得こそ、自主・自律的な行動の究極的な姿として位置づけられるのではないか。この仮説を裏付ける今後の実践と成果の蓄積を待ちたい。

後者については、保護者の、より直接的な参画を目指しての構想を提案した。これは、2004年度のエブリ教室において実践的に検討されている。その成果の報告を待ちたい。なお、エブリ教室においては、「IEP-PDSパック」、フェイスシート、心理検査の結果などのアセスメント資料といった複数の資料が存在する。これらは独立した形態でありながら、内容については相互の強い関連性を求められる。それらを形態的・内容的に整理統合していく必要も今後の課題として挙げたい。

なお、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。第一筆者である佐々木は、県南地区M市の通所指導教室「わくわく教室」の立ち上げに携った。これは、M市の幼児教室スタッフと、佐々木を含めたエブリ教室や「なずな教室」を経験した近隣の養護学校教諭により、2002年12月から月1回開催されている。スタッフは近隣の養護学校2校や小学校の教員、療育機関のスタッフなどによるボランティアである。毎月スタッフを募るという流動的な面もあるが、継続的・固定的に参加するスタッフもあり、現在まで継続して開催されている。活動内容は、参加児童のソーシャルスキルの獲得や獲得過程を経験できるようなレク・ゲームが中心であり、エブリ教室との共通点は多い。

このような、目的や活動内容に共通性・類似性をもつ活動が拡がりつつある中で、エブリ教室が様々な実践の成果を発信していくことが、対象児及びその保護者らへの支援、ひいては地域貢献となるだろう。またそれが、現在のエブリ教室におけるアイデンティティの一つと言えるかもしれない。

注

注「なずな教室」：広汎性発達障害、ADHD、LD、知的発達における境界線などの軽度発達障害を有する小学生（いわゆるLD児）を指導の対象とした通所指導教室であり、岩手LD児・者を守る親の会（通称、なずなの会）が加藤義男（岩手大学教育学部附属教育実践総合センター）との連携で開催している。スタッフは、岩手大学・大学院の学生によるボランティアである。

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、2003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、荒川由子氏、長谷部美由紀氏、佐々木由佳利氏、高橋幸氏、木村歩美氏、佐々木京子氏。

文 献

- 1) 文部科学省 (2004), 「小・中学校におけるLD (学習障害), ADHD (注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案)
- 2) 佐々木全, 加藤義男, 田代美幸 (2004), 「エブリの会」の実践報告ー「いわて高機能広汎性発達障害児・者を考える会」の模索・草創ー, 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.
- 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)ー「エブリ教室」の教育実践に関する報告 (第一報)ー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, 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)ーIEPの作成マニュアル「IEP-PDSパック」の試みー, 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.
- 5) 佐々木全, 加藤義男 (2003): 「エブリ教室」における実践報告ー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ー, LD研究, 12, 1, 15-23.
- 6) 佐々木全, 加藤義男 (2004): 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 (第三報)ー「鬼遊び」を題材とした多目的アプローチの検討ー岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 3, 119-129.
- 7) 佐々木全, 加藤義男, 佐々木京子 (2003): 前掲論文.
- 8) 佐々木全 (2002): なずな教室における実践報告ー言語の遅れを伴うADHD児の特性に応じた指導ー, LD研究, 11, 1, 32-40.
- 9) 文部科学省 (2004): 前掲文献.
- 10) 佐々木全, 加藤義男 (2003): 前掲論文.
- 11) 佐々木全, 加藤義男 (2004): 前掲論文.
- 12) 佐々木全, 加藤義男 (2004): 前掲論文, 125.
- 13) 廣瀬由美子, 加藤哲文, 小林重雄 (2003): 独話行動の軽減を目指した自閉症児の指導, 特殊教育学研究, 41, 4, 395-403.
- 14) 澄井友香, 長澤正樹 (2003): 自閉症の児童の清掃スキル獲得に対するセルフマネジメントの効果, 特殊教育学研究, 41, 4, 425-432.
- 15) 高良秀昭, 今塩屋隼男 (2003), 知的障害者のメタ認知に及ぼす自己教示の効果, 特殊教育学研究, 41, 1, 25-35.
- 16) 染木史緒, 上野一彦 (2004), ケアレスミスの多いADHD児の指導, LD研究, 13, 1, 59-66.
- 17) 竹内康二, 山本淳一 (2004), 発達障害児の教科学習を支えるセルフモニタリング, 特殊教育学研究, 41, 5, 513-520.