

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—

佐々木 全*・加藤 義男**・佐々木 京子***

(2003年3月20日受理)

Zen SASAKI, Yoshio KATOU and Kyoko SASAKI

A Practical Study of "Eburi" Class for Children
with High Functioning Pervasive Developmental Disorders (2)

I 問題

「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」(2001)¹⁾は、「21世紀の特殊教育の在り方について」の最終報告において、LD児、ADHD児、高機能自閉症児への教育的対応の必要性について言及した。これを承けて、「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」(2002)²⁾が、「今後の特別支援教育の在り方について」の中間報告を行った。この中で「特殊教育」から「特別支援教育」への転換が明言されているが、これは、特殊教育と通常の教育との間の連続性を重視し、LD児、ADHD児、高機能自閉症児にも教育支援を広げようとする動向である(上野, 2002³⁾)。これまで、彼らは、伝統的な障害児教育と健常児教育の中間で、どちらからも適切な教育的援助が受けられぬまま、不適応を起こしやすかった(上野, 1988⁴⁾)。そのような、LD児、ADHD児、高機能自閉症児状況を取り巻く状況が、現在、行政レベルで打開されようとしている。

岩手県では「岩手県特別支援教育プラン策定委員会」(2002)⁵⁾が「岩手県におけるこれからの特別支援教育の在り方～一人一人に応じた教育を充実するために～」の中間報告を行った。その中で、「岩手県特別支援教育プラン策定委員会」は、保護者や教員等から、LD児、ADHD児、高機能自閉症児への指導方法を求める声が高まっていると指摘し、教員の研修、指導体制、教育相談、研究に関わる具体的な施策を提案している。加藤(2002)⁶⁾は、軽度発達障害(LD, ADHD, 高機能広汎性発達障害)児への支援に関する今後の課題として「支援の内容・方法の開発をすすめ、早期療育及び学校教育の現場での具体的な充実化を促進すること」を提言しているが、「岩手県特別支援教育プラン策定委員会」の中間報告は、加藤の提言を具現化する一歩として位置づけられる。

佐々木(2000)⁷⁾は、先行研究のレビューから、「いわゆるLD」(LD, ADHD, 高機能広汎性発達障害, 境界知能)児に対する理解と対応の方法を求める指導者の声が多くあることを指摘、これ

*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 *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

を「指導者のニーズの高まり」と称した。上記した全国や岩手県の動向を参照すれば、現状は「指導者のニーズ」が、いよいよピークを迎えていると言っても過言ではない。

さて、筆者らは、1998年4月から2000年3月まで（第一期）、2001年6月から現在（第二期）まで、高機能広汎性発達障害児を指導の対象とした通所指導教室である「エブリ教室」を開催している。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。筆者らは、エブリ教室において、高機能広汎性発達障害児に対する指導方法を実践的に検討している。これは、「指導者のニーズ」に応える可能性をもった実践研究であるといえよう。佐々木、加藤、佐々木（2002a, 2002b）⁸⁾⁹⁾は、これまでのエブリ教室の実践から、「認知特性に応じた指導方法」の有効性、指導場面及び指導内容の「構造化」の有効性を指摘している。一方、今後の課題として、主に次の3つが挙げられた。

①対象児童の認知特性を信頼性のある手段で把握することである。これについては、今年度、第二期エブリ教室後期（2002年4月から2003年3月）において、対象児の認知特性をK-A-B-Cを用いて把握し、I-E-P作成時に活用した。

②I-E-Pに関わる手順の組織化である。これについては、今年度、スタッフに対してI-E-Pの計画、活用、評価の3つに関する方法論を明示する試みを行った。

③指導方法や指導場面における構造化についてのさらなる追究である。これについて、筆者らは、様々な活動に取り組む中で、各論的に追求し、その知見についての蓄積をすすめている。例えば、佐々木、加藤（2003）¹⁰⁾は、劇活動を用いたソーシャル・スキル指導について、報告している。各論については、今後、別の機会に報告したいと考えている。

第二期エブリ教室後期の実践においては、上記の課題について包括的に取り組んだが、本稿では、実践の成果と併せて、I-E-Pに関わる手順の組織化についての試みに焦点をあて、報告する。

Ⅱ 目的

本研究の目的は、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つを行う。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、②I-E-Pに関わる手順の組織化についての検討。

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。エブリ教室における実践の中では、「I-E-Pに関わる手順の組織化」として、I-E-Pの作成マニュアルである「I-E-P-PDSパック」を作成し、これをもとにしたI-E-Pの作成、活用、評価を行う。

エブリ教室における指導の対象は、2001年6月から継続して通所している7名の児童（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）である。彼らの概要を表1に示した。医療機関に未受診の児童が多いものの、いずれの児童も臨床的に高機能広汎性発達障害の特徴を示している。なお、対象児全員が前年度から継続して、通所している児童である。また、エブリ教室には、指導の対象となる7名の児童のほかに、彼らの同胞4名を加えた11名の児童が参加している。その指導には、筆者らを含めた14名のスタッフがマンツーマン体制であたっている。なお、今年度の活動内容を表2に一覧した。

表1 児童の概要

児童 (性別)	学年 (2002.4時点)	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の対人関係の三類型	臨床的に併存する症状	
A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	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
B児 (男)	3	(未受診)	高機能自閉症	受動型	ADHD (多動・衝動性優位型)	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
C児 (男)	4	(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
D児 (女)	5	自閉傾向のLD	高機能自閉症	積極奇異型	ADHD (不注意優位型)	WISC-R (7-5) : VIQ = 69, PIQ = 79, FI Q = 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
E児 (男)	5	(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
F児 (男)	6	(未受診)	特定不能の 広汎性発達障害 (DSM-IV)	積極奇異型	ADHD (多動・衝動性優位型) 発達性協調性運動障害	WISC-R (10-6) : VIQ = 111, PIQ = 94, FI IQ = 103 K-ABC (11-11) : 継次処理 = 102, 同時処理 = 97, 認知処理 = 99, 習得度 = 117
G児 (男)	6	(未受診)	アスペルガー障害 (DSM-IV)	孤立型	なし	WISC-R (10-5) : VIQ = 99, PIQ = 92, FI IQ = 95 K-ABC (11-6) : 継次処理 = 113, 同時処理 = 97, 認知処理 = 104, 習得度 = 94

表2 2002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	取材をしよう	簡単な質問紙を用いて、お互いにインタビューを行い、質問・応答スキルについての経験とした。
2	5月17日	五感体験プログラム	ペアを組み、一人がアイマスクを着用しもう一人が誘導するといった活動を通じて感情表現や依頼スキルについての経験とした。
3	6月21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。
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	フルーツバスケット	フルーツバスケットを行い、感情表現やゲームの理解と、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、年長の保護者と、精神科心理士の講演を行った。
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、 カードめくりゲーム	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、 カードめくりゲーム	
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. 「IEP-PDSパック」の作成と使用

(1) 様式と、記入マニュアルの作成

筆者らは、まず「IEP-PDSパック」の中核を、Plan（計画）、Do（活用）、See（評価）の三つ組みの様式で構成した。Plan（計画）は、これまで、エブリ教室で使用してきたもので、言うところのIEPであり、「P様式」と称した。Do（活用）はこれまで、エブリ教室で使用してきたもので、言うところの「記録用紙」であり、「D様式」と称した。See（評価）は、新たに加えた「評価用紙」であり、「S様式」と称した。これは、佐々木（2002）^{11）}の実践報告における「指導方法の変遷と児童の行動変容の関係性を表記したもの」を参考に作成したものである。

さらに、筆者らは、上記した三つ組みの様式と併せて、それぞれの様式の記入に関わるマニュアルを作成し、これらを総称して「IEP-PDSパック」とした。

(2) P様式

P様式は、「行動の様子」、「行動の原因仮説」、「指導課題」、「指導方法」、「評価」、「今後の課題」の5項目で構成した。これらの配列は、記入者の思考の流れに一致するように考えたものである。「指導課題」については、各児童2～3つを設定した。また、その文章表記は、肯定文で、かつ、行動面に焦点をあてた「～することができる」といった文章表記を原則とした。筆者らは、行動面に焦点をあてることで、客観的な評価を得ることができ、指導方法との関連を検討できると考えている。

この様式とその使用例を表3に、記入マニュアルを図1に示した。

(3) D様式

D様式は、「指導課題」、「指導課題にかかわる行動（評価の観点にあたる）」、「指導課題に関わる特記事項；指導方法／様子（評価の根拠にあたる）」、「活動場面における記録」の4項目から構成した。指導課題の達成度の評価・記録にあたっては、児童の行動の発現と、指導者のかかわり方との関係に着目して行う。具体的には次の5つである。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」等の声かけ）により行動できたとき」、③「▲：行動指南（「～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。このような評価・記録が、有効な指導方法を発見し伝達することの一助となり、スタッフ間、スタッフと保護者間でそれを共有できると考えている。この様式とその使用例を表4に示した。表4でいう指導課題(1)～(2)は、P様式に記入されたものであり、指導課題(3)は、毎回の中心活動における指導課題であり、これは全ての児童に共通するものである。さらに、D様式の記入マニュアルを図2に示した。

(4) S様式

S様式は、「指導方法の変遷」と「児童の行動変容」の2項目から構成した。S様式は、D様式を用いた記録・評価の蓄積をもとにして、一つ一つの「指導課題」、あるいは、「指導課題にかかわる行動（評価の観点にあたる）」における、児童の行動の発現を、指導者の指導方法との関係から段階的に記述する。これは、「依存的・他律的行動」から「自主的・自律的行動」への変遷を重視している筆者らの指導観（佐々木、加藤、佐々木、2002a）^{12）}をスタッフや保護者が共通理解するための一助となると考えた。また、各スタッフが、毎回の指導の評価・記録がいかなる形でまとめられるかを、あらかじめイメージできると考えた。この様式の使用例を表5に、記入マニュアルを図3に示した。

表3 P様式の使用例

■エブリ教室・IEP(2-2)		対象児童(学年): G 君(6)	作成年月日:	2002. 8. 17.	
		担当スタッフ(所属): 熊谷 謙三(学部3)	評価年月日:	2002. 3. 8.	
1. 行動の様子	2. 行動の原因仮説	3. 指導課題	4. 指導方法	5. 評価	6. 今後の課題
(1) 出会ったときの挨拶をしないことが多い。	他者とのコミュニケーションに対する意欲が乏しかったり、挨拶という行動が習慣として未定着なのではないか。	自分から挨拶することができる。	① 挨拶の活動をスケジュールをもって提示する。 ② 顔写真カードをもって、あらかじめ挨拶する対象を特定化する。 ③ 相手の名前を呼んでから、挨拶することを提示する。	挨拶をスケジュールに組み込んで提示すること(“5人のスタッフと友だちに挨拶しよう”, “名前を呼んで、相手の目を見て挨拶しよう”)で、挨拶が習慣化されてきた。そのなかで、スタッフの名札を見て確認してから名前を呼んで挨拶することができた。相手が子どもであるときには、スタッフが名前を教える必要があった。	現在は、形式的にめあてとしての挨拶を行っており、挨拶をするタイミング(相手の状況)を読み取ること、それに応じた行動を選択することが必要である。
(2) 会話場面におけるアイコンタクトが乏しい。	アイコンタクトの必要性の理解が未熟であったり、視線に対する過敏さがあるのではないか。	アイコンタクトの意味や必要性を理解し、視線を適宜コントロールすることができる。	① 相手が視線を必要としていることを伝える(「誰に入っていますか? 目で教えてください」という指示)。 ② 会話場面におけるめあてとして、「目を見て話す、目を見て聞く」を提示する。 ③ 視線の向ける場所をおでこと提示する。 ④ サインをもってアイコンタクトを促す。	会話場面においては、めあて(“目を見て話す、目を見て聞く”)を意識し、多くの場面で、自らそれらに取り組むことができた。	めあてとして、視線の必要性に気づきつつあるが、他の事に没頭しているときなど、相手に視線を向けることがおろそかになることがある。継続的な指導と、アイコンタクトのコミュニケーションとしての意味理解を深めたい。
※ 特記事項					

図1 P様式の記入マニュアル

■エブリ教室・IEP(*)		対象児童 / ***** (*歳*年生) 主担当スタッフ / ***** (*****)	作成 / 2002年*月*日 評価 / 2003年*月*日		
1. 行動の様子	2. 行動の原因仮説	3. 指導課題	4. 指導/援助方法	5. 評価(行動変容)	6. 今後の課題
(1) 挨拶をする際、視線を合わせなかったり、挨拶をしなかったりする。	(1) 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ではないか。	(1) 自分から挨拶をすることができる。 ・挨拶に応答することができる。 ・挨拶をすることを習慣化する。	(1) ① 挨拶の際、言語や動作(手を振る、笑顔を見せる等)を模倣するよう促す。 ② 模倣できた時にはシールを与える。あるいは、握手をするなどの賞賛を与える。	(1) ① 挨拶の際、言葉による応答は、定着した。動作による応答は、スタッフの動作に注目を促すことで模倣することが増えた。 ② 賞賛を受けることで、挨拶を意識するようになった。	(1) ① 挨拶時における、動作による応答。 ② 自分から挨拶をすること。
(2)					
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 指導/支援を要する行動を記述します。 ※いつ、どのような行動をするのかについて記述する。 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 行動の原因となっていると思われることを記述します。 ※対象児の行動・認知特性から推察する。心理検査の分析を参照する。 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 習得して欲しい行動を記述します。 ※対象児の具体的な行動として記述する。 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 行動の原因仮説をもとにして、指導/援助方法を記述します。 ※スタッフの具体的な行動として記述する。 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 指導/援助の成果を記述する。 ※対象児童の行動変容を、指導/援助方法との関係から記述する。個別指導評価を参照する。 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 次回の個別指導計画への引き継ぎ事項を記述する。 ※指導課題として記述する。 </div>
特記事項/ (注) ここでは、具体的な行動で記すことを重視します。具体的な行動とは、禁止句を使わないこと、態度の表現を使わないことを意味します。例えば「廊下を走らない」は「廊下を歩く」とし、「頑張って走る」は「腕を大きく振って走る」などとします。					

表4 D様式の使用例

■エブリ教室・個別記録		対象児童：G君(6学年)		指導年月日：2003年1月25日(土)	
		担当スタッフ：熊谷謙三(今回は、及川)		指導の場：教育学部1号館(320, 329)	
1. 指導課題	2. 指導課題に関わる行動	評価	3. 指導課題に関わる特記事項(指導方法/様子)	場面	4. 活動場面における記録
(1) 自分から、挨拶をすることができる。	挨拶に応答する際、アイコンタクトをすることができる。	○	・スタッフに挨拶されると一瞬驚いたような表情をするが、アイコンタクトを短くし応答した。	集合、はじめの会	<ul style="list-style-type: none"> ・スタッフが打ち合わせの時入室し、目の向けどころに困り、とまどったが、「おはようございます」と自分から話した。 ・全Tがかかわろうとして近づくと、「一人で歩き回りたいのですがいいですか」と許可を求めた。自分の意思を話してくれたことに対して、シールを与えた。その後、329教室の奥にある戸棚から箱庭療法で使用する動物や車のミニにチュアを取り出し眺めていた。そのうち、スタッフと他児が遊んでいるのところにきて「みんな、おもしろいものを発見した。ちょっときて」と呼びかけた。全Tが行ってみたらゴリラとへびの人形を見せてくれ、全Tや及川Tが「博士!これは何原人ですか?」と聞くと「ただの人形です」とシールに応じた。 ・F君が始めた影絵遊びに興味を持ち、OHPの周りに集まった。
	挨拶に応答する際、動作(笑顔、手を振る、互いの手でタッチする)を返すことができる。	●	・表情をかえず、挨拶をかわすと、すぐに離れてしまうことがあった。		
	挨拶をする際、アイコンタクトをすることができる。	○	・出会い頭に「全先生おはようございます」と視線を向けて挨拶した。		
	相手の様子をうかがい、適切なタイミングで挨拶をすることができる。	○	・帰り際、A君の姉とF君に「さようなら」と声をかけ、握手を求めている。		
(2) アイコンタクトの意味や必要性を理解し、視線を適宜コントロールすることができる。	話しかけられたときなどに、話し手に視線を向けることができる。	○	・名前を呼ばれると「はい」と返事をし視線を向けた。	中心活動	<ul style="list-style-type: none"> ・カードめくりゲームの際、F君とF君の弟に対して、大きな声で挑発的なことばをかけ、なかなか止まらない。田代Tが「G君が今言っていることは、相手が嫌な気持ちになります。だからそういうことは言わないでください。次に言ったらまた注意します」と話すと「はい」といい黙り込んだ。 ・劇活動では、F君が話すセリフについて、繰り返しが多いことを指摘し、「さっき聞いたよ」とか「何回も言うな」と苦情を話した。このことについて田代Tが「自分のセリフの時に話してください」と言うのと「はい」との返事だったが、その後、何度も個別の声かけが必要であった。G君の「何で○○なんだよ!」との苦情に対してF君が「だからここに来ているんだよ」と答え、G君は一瞬おしだまった。 ・おやつ時の、卒業に関する話では、黙って全Tの話聞いていた。
	グループ全体への呼び掛けに応じ、T1に視線を向けることができる。	△	・視線を伏せていることが多かった。「G君」と呼びかけると視線を上げた。		
	やりとりの開始時など、視線が必要な際に、アイコンタクトを行うことができる。	○	・自由遊びの時、全Tに「全先生、1人で歩きまわりましたがいいですか?」と許可を求めた。		
(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。	大きな声でゆっくり話すことができる。	○	・大きな声で、ゆっくり話すことができていた。自分では「おじいさんらしく」と自らの話し方を工夫したことを公言していた。	中心活動	<ul style="list-style-type: none"> ・「ヘルプミー」の場面、ばあさん役の、F君の弟に対して視線を向けながら台詞を話した。 ・「ヘルプミー」の場面、ばあさん役の、F君の弟が対応する際、彼に視線を向けた。自分が話すときに比べ視線を向ける時間は短い感があった。
	台詞を話す際、相手を見ることができる。	○			
	台詞を話している相手を見ることができる。	○			
<p>(評価の観点) ○：自分で判断し、行動したとき。 △：注意の促し：注意喚起(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：行動指南(「～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。</p>					
特記事項(スタッフから)				おわりの会	<ul style="list-style-type: none"> ・ふりかえりカード発表時、事前の、スタッフからの指示はなかったにもかかわらず、読点で、視線を上げることを自ら行った。また、ふりかえりカードには、「表情が分かる絵を描いてください」とのスタッフの指示に応じて、笑顔で演技する「0チーム」の面々を描いた。文章では「エブリクラスみんなといっしょに」というくだりがあった。おやつ時に話題になった「エブリ・クラブ」のことと混同したのか、「エブリ教室」を自ら英訳したのかは不明。 ・「2人のスタッフと2人の友達に挨拶をしよう」とのT1の指示で近くにいたA君の姉とF君に挨拶、握手をしていた。

図2 D様式の記入マニュアル

■エブリ教室・個別記録		対象児童／*****（*年生） 主担当スタッフ／*****（****）	指導年月日／2001年*月*日（*） 指導の場／岩手大学教育実践総合センター
1. 指導課題	2. 指導課題に関わる行動	評価	3. 指導課題に関わる特記事項（指導方法／様子）
(1) 自分から挨拶をすることができる。 ・挨拶に应答することができる。 ・挨拶をすることを習慣化する。	スタッフからの挨拶を言葉により応じることができる。	○	・「こんにちは」には「おはよう」と応じた。自分なりの判断基準があるよう（10時は、「おはよう」）。 ・手を大袈裟に振っても気づかず、「『さようならのポーズ』だよ」と声をかけると、「さようなら」と言いながら手を振った。しかし、手のひらは自分の方を向いていた。 ・スタッフが自分の目を指差すと、アイコンタクトすることに気づき、ぎこちなくではあるが、おこなった。 ・素通りしたので、呼び止めて、向き合わせた。
	スタッフからの挨拶を動作（手を振る、笑顔を見せる等）により、応じることができる。 挨拶時のアイコンタクトを短時間持続することができる。 他児からの挨拶に応じることができる。	▲ △	
(2)			
(評価の観点) ○；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。			
(特記事項／スタッフから)			
		4. 活動場面における記録	
		場面	活動の記録
		(1) 集合時～はじめの会	・ホワイトボードで予定を確認した後、風船遊びをする。 ・特定のスタッフを質問攻めにする。
		(2) 中心活動	・鬼ごっこでは、自分の出番でない時に、離席することが多かった。しかし、ポイントカードをちらつかせると、自分から席に戻った。
		(3) おわりの会～解散時	

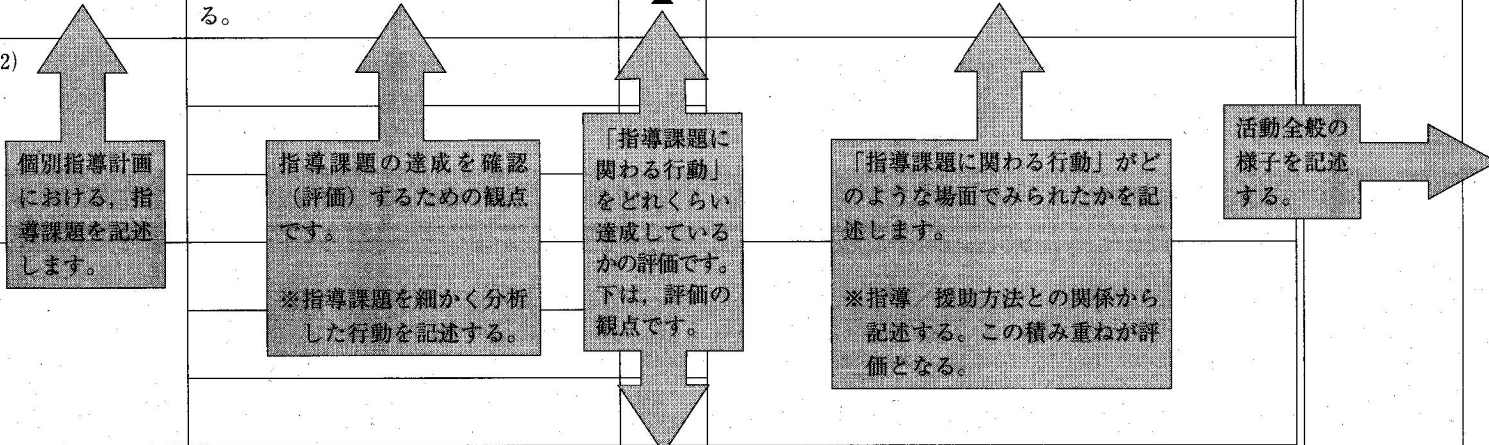


表5 S様式の使用例

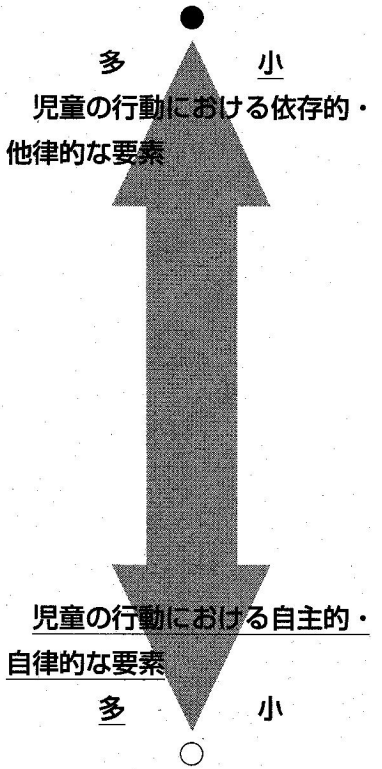
■エブリ教室・IEP評価(2) 指導課題/挨拶をする際、アイコンタクトをすることができる。	対象児童 / G 君 (6学年) 担当スタッフ / 熊谷 謙三 (岩手大学3年)	評価/2003年3月8日
指導方法の変遷	※児童の行動における自主的・ 自律的な要素と依存的・他律 的な要素の割合 (イメージ)	児童の行動変容
① スケジュールカード+口頭での指示「目を見て挨拶しましょう」+ハンドサイン (眉間、目を指差す) ② スケジュールカード+ハンドサイン ③ スケジュールカードのみ	 <p>多 小</p> <p>児童の行動における依存的・ 他律的な要素</p> <p>児童の行動における自主的・ 自律的な要素</p> <p>多 小</p>	① 口頭での指示を受けて挨拶する。 ② 眉間や目を指差すハンドサインにより視線の向きを自ら修正する。 ③ スケジュールカードを見て、相手の名前を呼び、目を見て挨拶を行う。

図3 S様式の記入マニュアル

<p>■エブリ教室・IEP(*) 指導課題／ランチョンマットの図に合わせて食器を置くことができる。</p>	<p>対象児童／***** (*学年) 担当スタッフ／***** (*****)</p>	<p>評価／2003年3月*日</p>
<p>指導方法の変遷</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>児童の行動変容</p>
<p>① 手を添えて動きを誘導する。 ② 声がけにより動きを誘導する (「～しなさい」)。 ③ 声がけにより注意を喚起する (「ここを見なさい」, 「赤ですよ」, 「どちらですか?」, 「一つですよ」)。 ④ 指さしにより注意を喚起する。 ⑤ 課題を提示する際、指導者が課題遂行のモデルを示す (課題の始終を示す)。 ⑥ 単に課題を提示する。</p>		<p>① 指導者の誘導に従い、これを達成する。 ② 声がけにより、課題を遂行する意思を発し、これを達成する。 ③ 声がけにより、課題の意味ややり方に気づき、これを達成する。 ④ 指さしにより、課題の意味ややり方を想起し、これを達成する。 ⑤ 指導者が示すモデルを見て、課題の意味ややり方を理解し、これを達成する。 ⑥ 提示された課題を自分で取り組み、達成する。</p>

*指導課題ごとに記入します。すなわち、指導課題が3つある時は、この様式を3枚使います。

(5) 使用の実際

筆者らは「IEP-PDSパック」を2002年4月にスタッフに配布した。P様式の記入は、K-A BCと、CARSの結果とを踏まえて、各対象児童の担当スタッフにより記入された。これと同時に、S様式の「指導課題」、「指導課題にかかわる行動（評価の観点にあたる）」が記入され、各対象児童専用のS様式が完成した。これらは、スタッフによるIEP検討会（8月17日）を経て保護者に報告され、8月24日の「エブリ教室」から活用された。なお、それまでの4月27日～7月27日までの4回は、昨年度のIEPを継続して使用した。

最後に、8月24日から2月22日（全6回）までの記録をもとにして、P様式の評価欄の記入と、S様式の記入を行った。これらは、3月22日の保護者への実践報告会での資料となった。

2. 指導の結果

D様式を用いた評価・記録のうち、「指導課題に関わる行動」の評価について、8月24日から2月22日（全6回）の変遷を表6に一覧した。さらに、これに基づいて行った各児童に対するIEPとその評価を表7に一覧した。以下では、各対象児童に対する指導の結果を抽出して記し、その考察を加えた。

(1) A児

A児は、情緒障害学級在籍の小学3年生（男子）である。アスペルガー障害の診断を受けており、「受動型」である。

A児の実態として、挨拶を必要とする場面において、自分から挨拶をしないことがあった。このことについて、A児は挨拶の意味や必要性を理解していないのではないかと、あるいは、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、指導課題の一つとして、「自分から挨拶をすることができる」ことを挙げた。指導方法として、次の4つを試みた。①挨拶の際、言葉に加えての動作（手を振る、笑顔等）をモデリングする。②「〇人に挨拶をしよう」と声かけをし、自分から挨拶するよう促す。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。

上記の結果、挨拶に応答する際は、ハンドサインによって相手を見ることが増えた。また、笑顔や手を振るなどの動作は、挨拶に応じる際に自然にできている。さらに、相手の名前を呼ぶことで、挨拶するタイミングをとりやすくなり、A児自ら相手に声をかける場面も増えた。

今後は、次の2つに留意しながら継続的な取り組みを行いたい。①A児がアイコンタクトに抵抗を感じることを考慮し、視線を向ける場所（目ではなく、額などとする）を明示する。②タイミングのとり方について、具体的な行動パターンとして（名前の呼び方、声の大きさ、相手の反応を伺うことなどについて）提示し、取り組みたい。

(2) B児

B児は、通常学級在籍の小学3年生（男子）である。医学的診断はないものの、臨床的には、高機能自閉症、ADHDの症状を示し、「受動型」である。

B児の実態として、スケジュールの変更（時刻と活動内容にズレが生じたとき）があると、時計通りに活動することを訴え、落ち着かなくなりやすい、ということがあった。例えば、次のようなエピソードがある。中心活動の終了時に、活動のまとめとして感想発表を行った場面。その際、自分の腕時計の時間を見て「おやつ時間だ」と訴え、おやつ場所に向かおうと立ち上がった。そのために、スタッフが「終わるまで待っていて」と指示したり、B児の立ち歩きを制して、座席に連れ戻したり

することがあった。

このようなことについて、B児は時間の概念が未熟であり、時計（時刻）と活動内容の対応を形式的に把握しているのではないかと考えられた。指導課題の一つとして、「スケジュールの変更（特に活動の延長）を理解し、活動することができる」ことを挙げた。指導方法として次の3つを試みた。①手持ちのスケジュールに変更を記載し伝える。手持ちのスケジュールとは、対象児全員が携帯しているカードであり、その日の活動が記入されたカードである。また、これは、スタッフによる賞賛を視覚的に表現する「ポイントシール」を張り付ける台紙を兼ね、通称を「ポイントカード」という。これを図4に示した。②スケジュールの変更を受け入れ、落ち着いて行動している他児（B児が好意を抱いているE児）の様子を言語化して伝える。例えば、「E君は先生の話聞いているね」というように、模倣の対象とするよう促す。③スケジュールの変更を受け入れた際には、ポイントシールやE児との握手をもって賞賛、フィードバックをおこなう。





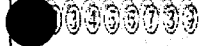

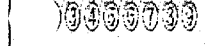
[] のよてい 2月22日(土)	
10:00	集合、じゆうあそび 
10:15	はじめの会 
	グループ活動
10:20	劇の練習 
10:50	劇発表会 
11:35	おやつ 
11:55	おわりの会 
12:30	かいさん 

図4 「ポイントカード」(A6サイズ)

上記の結果、B児は、「手持ちのスケジュールに変更を記載し伝える」ことで、それを理解し、時間を過ごすことはできていたものの、限度があり、自分の腕時計で終了時間が近づいていることを確認しては一層落ち着きがなくなることがあった。これは、B児にとっての延長時間は、彼の主観において、「活動の延長」と言うよりも、「我慢する時間の追加」として体感されていると見受けられた。不快な時間ほど、主観では長く感じるものである。そこで、腕時計を外して活動する場面を設定したところ、活動に集中して参加することができた。

「スケジュールの変更を受け入れ、落ち着いて行動している他児の様子を言語化して伝える」ことでは、B児が活動の中で好意を抱いているE児の様子を見て、彼の行動を模倣し、自らの行動を律するようになった。さらには、E児を起点として、周囲の児童の様子にまで目を向けるようになった。この結果、集団場面における参加の持続が促された。

本実践では、B児の、時間の概念の育ちを促す直接的な指導を行っておらず、依然として、時計（時刻）と活動内容の対応を形式的に把握していると察せられる。しかしながら、B児に模倣を促したり、場面を限定して腕時計を外したりすることが彼の集団活動参加の一助となった。このことと相互に関連してか、B児は、集団活動自体の意味を理解し、意欲的に活動に参加するようになった。例えば、昨年度までは、進行役のスタッフの発問に対して応答することが少なかったが、現在では、発問に対して自ら応答する場面が頻繁に見られるようになった。今後は、時間の概念の育ちを促すと共に、一層の集団活動参加を促すアプローチを検討したい。

(3) C児

C児は、通常学級在籍の小学3年生（男子）である。医学的診断はないものの、臨床的には、高機能自閉症や、ADHDの症状を示し、「積極奇異型」である。C児の実態として、出会ったときの挨拶をしないことが多かった。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かったりす

表6 評価の変遷一覧 (2002年度/第二期後期)

	1. 指導課題	2. 指導課題に関わる行動	3. 評価の変遷							備考
			8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	
A児	(1) 自分から挨拶をすることができる。	挨拶に应答する際、アイコンタクトをすることができる。	○/△	※	※	▲/●	△	●/△	▲	
		挨拶に应答する際、動作(笑顔,手を振る,互いの手でタッチする)を返すことができる。	○	※	※	○	○	○	○	
		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。	相手の様子をうかがい,適切なタイミングで挨拶をすることができる。	○	※	※	○	○	○	●/○	
		「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。	△/○	※	※	△/○	△/▲	▲/○	△/▲	
		質問に应答する際は,相手の顔を見て答えることができる。	—	※	※	○	○	●/○	○	
	相手に話し掛けられた際は,アイコンタクトをもって応じることができる。	○/●	※	※	△	●/△	○/●	●		
B児	(1) 着席して話を聞く際,相手を見て話を聞くことができる。	話を聞く際に,話し手に視線を向けることができる。	△/○	※	※	○/△	○/▲	▲/○	○	
		相手が話した内容のおおよそを答えることができる。	●/○	※	※	○/▲	○/▲	▲/○	○	
		離席する際には,その意思を伝えることができる。	●/○	※	※	▲	△	▲	▲	
	(2) 「ふりかえりカード」において,「誰と」,「どんな気持ちで(感情表現)」を記入することができる。	写真をもとに,誰を活動したかを,言語表現することができる。	○	※	※	—	●	●	—	
		選択肢をもとに,自分の気持ちを,言語表現することができる。	△	※	※	▲	○	▲	▲	
	(3) スケジュールの変更(特に活動の延長)を理解し,活動することができる。	スケジュール変更の記載に目を向けることができる。	○	※	※	—	△	○	—	
		他児の様子に目を向けることができる。	△	※	※	▲	○	○	—	
スケジュールの変更(特に活動の延長)を受け入れ,活動に取り組むことができる。		○	※	※	▲	▲	○	—		
C児	(1) 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。	話を聞く際に,話し手に視線を向けることができる。	※	※	※	※	※	▲	※	*欠席が多く,総括的な評価に至らないと判断した。
		相手が話した内容のおおよそを答えることができる。	※	※	※	※	※	○	※	
	(2) 自分から挨拶をすることができる。 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。	※	※	※	※	※	△	※	
		挨拶にアイコンタクトをもって応じることができる。	※	※	※	※	※	▲	※	
	挨拶に应答する際,動作(笑顔,手を振る,互いの手でタッチする)を返すことができる。	※	※	※	※	※	○	※		

D児	(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。	挨拶の応答場で、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で、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) 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。	相手の様子をうかがい、適切なタイミングで挨拶をしたり、話し掛けたりすることができる。	▲	※	※	○	○	○	○
他者の名前をもって呼びかけることができる。		○	※	※	○	○	—	○	
E児	(1) 自分から挨拶をすることができる。	挨拶に応答する際、アイコンタクトをすることができる。	○/●	※	●▲	●/△/○	△	※	○
		挨拶に応答する際、動作(笑顔,手を振る)を返すことができる。	○	※	●	○	△	※	○
		相手の様子をうかがい、適切なタイミングで挨拶をすることができる。	○	※	○	○	○	※	○
	(2) 個別的な会話場面でのアイコンタクトができる。	あらかじめ定めた視線の向けどころに、視線を向けながら話を聞くことができる。	—	※	●	○	○	※	○
あらかじめ定めた視線の向けどころに、視線を向けながら話をすることができる。		△	※	●	○	○	※	—	
F児	(1) 集団場面における活動の流れに応じて、行動を自制することができる。	ハンドサインにより、行動を制止することができる。	▲/○	※	▲	○	△	△/●	△
		周囲の様子を読み取り、言語化することができる。(「みんなはどうしていますか?」に対する返答)。	○	※	—	○	○	○	○
		適切な行動の例を言語化することができる。(「どうすればいいと思いますか?」に対する返答)。	—	※	—	—	○	—	—
	(2) 「たのしかったこと」や「うれしかったこと」、「うまくできたと思うこと」のようなポジティブな活動を想起、表現することができる。	「ポイントカード」や「めあてカード」における評価(シール)の根拠を想起、表現することができる。	○	※	○	○	○	○	○
		ワークシートの指示を理解し、記入することができる。	○	※	●	○	○	○	○
		「どうしてかという〜だからです」を用いて、因果関係を表現できる。	○	※	○	○	○	○	○
G児	(1) 自分から、挨拶をすることができる。	挨拶に応答する際、アイコンタクトをすることができる。	○/△	※	○	○/●	●	○	●/○
		挨拶に応答する際、動作(笑顔,手を振る,互いの手でタッチする)を返すことができる。	○	※	—	○	○	●	○
		挨拶をする際、アイコンタクトをすることができる。	○	※	—	△/○	○	○	○
		相手の様子をうかがい、適切なタイミングで挨拶をすることができる。	●	※	—	○	●	○	▲/○
	(2) アイコンタクトの意味や必要性を理解し、視線を適宜コントロールすることができる。	話しかけられたときなどに、話し手に視線を向けることができる。	△/○	※	○	△/○	○	○	●○
		グループ全体への呼び掛けに応じ、T1に視線を向けることができる。	△	※	△	○/△/	△	△	○/△
	やりとりの開始時など、視線が必要な際に、アイコンタクトを行うことができる。	—	※	—	—	—	○	○	

注1:評価記号が複数のものは、場面によって、複数の異なる評価がなされたことを示す。

注2:※印は、欠席したことを示す。9月については、教室自体が開かれなかったため、対象児全体に※印を記した。

表7 IEPとその評価一覧

対象児童	1. 行動の様子	2. 行動の原因仮説	3. 指導課題	4. 指導方法	5. 評価(行動変容)	6. 今後の課題
A児	(1) 挨拶をする際、自分から挨拶をしなかったりする。	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ではないか。	自分から挨拶をすることができる。	① 挨拶の際、言葉に加えて、動作(手を握る、笑顔等)をモデリングする。 ② 「〇人に挨拶しよう」と声かけをし、自分から挨拶するように促す。 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。	挨拶に応答する際は、ハンドサインによって相手を見ることができるようになってきた。笑顔や手を握るなどの動作は、挨拶に応じる際に自然にできている。また、相手の名前を呼ぶことによって、挨拶するタイミングをはかれるようになってきた。相手の様子を見て、声をかけるタイミングをはかる姿も時折見られる。	アイコンタクトをとることに抵抗があるようなので、見る場所を決めた上で、引き続き挨拶の取り組みが必要である。タイミングの取り方についても、名前の呼び方(声の大きさ、相手の反応を伺うことなど)具体的な方法として提示し、取り組む必要があるだろう。
	(2) 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かったり、かわりを選んだりすることがある。	コミュニケーションの意欲が乏しいのではないか。また、相手が情報を欲していたり、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。	相手を見て話したり、聞いたりすることができる。	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 「どこにいますか」の声かけで、相手に注意を向けるよう促す。 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。	「元気しらべ」を行う直前に、「名前を呼んだら相手を見て確認しよう」と確認することによって、相手を見ることができた。しかし、持続せず、途中で「どこにいますか」「確認してください」の声かけやハンドサインを要した。構造的な場面では話す相手を見ることができていた。それ以外の場面では、ハンドサインを要した。	「元気しらべ」では、呼名をしたら相手に目を向けるという行動パターンの定着とともに、視線のコミュニケーションとしての意味を理解することが必要である。この際、視線を向けるところについて、明示し取り組む必要があるだろう。
B児	(1) 集団場面で着席して話を聞くことが求められる際に、話し手に注目することが難しい。	活動の見通しが持てなかったり、周囲の刺激や気掛かりなこと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。	着席して話を聞く際、相手を見て話を聞くことができる。	① 視覚的なシンボルをもって視線を向けることを促す。この際、シンボルへの注目を促すための声かけを行う。 ② シールや「できたね」等の声かけにより、賞賛とフィードバックを行う。	指さしによる注意喚起を行うことで話し手に注意を向けることが増えた。また、グループでの活動に対する理解が深まり、自ら話し手に視線を向ける場面も見られるようになった。	興味がない話の場合には、相手に注意を向けずに、隣にいるスタッフに対して、自分の好きな話題を話し始めることがあった。スタッフが物理的に距離をおき、必要に応じて注意喚起を行ってはどうか。また、はじめの会などにおける座席をT1のそばなどに変えてはどうか。
	(2) 「ふりかえりカード」の記入において、「誰と」した活動なのか、その活動で「どんな気持ちだったか」を記入することが難しい。	活動中において、視覚的なことへの注目が難しかったり、視覚的に記憶した事柄を言語に置き換えて表現することが難しいのではないか。	活動についての「誰と」、「どんな気持ちだったか(感情表現)」を記入することができる。	① 活動中において、活動の様子や感情体験を言語化して伝える。 ② 「誰と」の記入は、写真カードを手がかりとする。 ③ 感情表現は、選択肢を表情のイラストで提示する。 ④ 発表の場面を設定し、記述に対する意欲を喚起する。	「誰と」;スタッフの「誰としたの?」という問いかけによって想起したり、周囲を見回して「あのひとだれ?」などとスタッフに聞き、記入するようになった。「感情表現」;表情のイラストから選択することが定着した。言語化には至っていない。	「～を〇〇くんとしたから楽しかった」など、感情を表す言葉や動作や言語化しながら活動をスタッフと共に共有していきたい。今後も継続したい。
	(3) スケジュールの変更(時計と活動内容にズレが生じたとき)があると、時計通りの活動を訴え、おちつかなくなりやすい。	時間の概念が未熟であり、時計と活動内容の対応を形式的に把握しているのではないか。	スケジュールの変更(特に活動の延長)を理解し、活動することができる。	① 手持ちのスケジュールに変更を記載し伝える。 ② スケジュールの変更を受け入れ、落ち着いて行動している他児(特にE君)の様子を言語化して伝える。 ③ スケジュールの変更を受け入れた際には、シールやE君との握手をもって賞賛、フィードバックを行う。	スケジュールに変更を記載しても自分の腕時計を見ると落ち着きがなくなることがあった。腕時計をしない場面を設定したところ活動に集中することができた。	スケジュールと時計(時刻の意味)が形式的に結びついていると考えられる。スケジュールや時刻が必要に応じて流動的に変化するの理解を、時間の概念と育ちと共に深める必要がある。場面によっては、時計を外し、活動に集中するような配慮を行う。
C児	(1) 集団場面で話を聞くことが求められる際に、話し手に注目することが難しい(周囲の刺激への反応やファンタジーへの没頭)。	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。	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。	① 「クイズ形式」などによる注意喚起を行う。 ② サインによる行動を促す。 ③ シールをもって随時(できるだけ短時間ごとに)フィードバックする。	* 参加日数が少なかったため評価する段階に至っていないと判断した。	* 継続的に取り組みたい。
	(2) 出会ったときの挨拶をしないことが多い。また、挨拶に応じなかったり、応じて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かったり、他者とのコミュニケーションに対する意欲が乏しかったり、または、挨拶という行動が習慣として未定着なのではないか。	自分から挨拶をすることができる。挨拶に応じることができる。	① 挨拶の活動をスケジュールをもって提示する。 ② 顔写真カードをもって、あらかじめ挨拶する対象を特定化する。 ③ サインをもってアイコンタクトを促す。 ④ シールをもって随時フィードバックする。	* 参加日数が少なかったため評価する段階に至っていないと判断した。	* 継続的に取り組みたい。

D児	(1)	(1) 挨拶や会話に応じる際、相手に背を向けたまま応じたり、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。	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。	① D児個人のめあてとして「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 個人めあてを随時評価し、シールによりフィードバックする。	構造化された場面（目を見て話すことが、めあてとして提示されている場面）では、意識的に視線を向ける場面が増えた。	継続的な指導が必要であろう。なお、この際、「構造化された場面」における指導の成果を日常生活に広げていきたい。
	(2)	(1) 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。	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。	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。	① D児個人のめあてとして「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 D児個人のめあてを随時評価し、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ている。ただし、行動が形式的（無意識的、意欲が乏しい）になると一方的なかかわりになる感がある。	継続的に取り組みたい。相手の様子を読み取るための具体的な方法を提示する必要がある。例えば、視線が合ったら話し掛けるなど。さらに「あの人」とかかわりたいという気持ちを基礎とした意欲をもてるような、環境づくりが必要であろう。これは、スタッフの課題として、肝に銘じたい。
E児	(1)	(1) 出会った時の挨拶や、帰りの挨拶をしないことがある。	挨拶の意味や必要性を自分なりに理解しているものの、自分から挨拶をする習慣がなかったり、挨拶をすべきタイミングに気づかなかったりするのではないか。	自分から挨拶することを習慣として行うことができる。	① 挨拶の活動をスケジュールをもって提示する。 ② 挨拶する対象を自分で選ぶ場面を設定する。 ③ 相手の名前を呼んでから、挨拶することを提示する。	スケジュールカードに付した「5人のスタッフに挨拶しよう」のメモを見て、自ら相手を選んでしっかりと口調で挨拶することが定着した。新しいスタッフに対して興味を持ち、自分から、挨拶する場面も興味を覚えた。	自分から挨拶することは、理解できたが、形式的に行っていると思われることが多い。必要な場面に欠かさず行動するという意味での習慣化には至っていない。挨拶すること自体のコミュニケーションとしての意味、相手の感情の変化などの理解を深めながら、挨拶の習慣化を図りたい。
	(2)	(1) 傾聴の態度は身につけているが、個別の会話場面においては、視線を回避する様子も伺える。	個別の場面でのアイコンタクトの必要性を理解していなかったり、視線に対する過敏さがあったりするのではないか。	個別の会話場面でのアイコンタクトができる。	① あらかじめ視線の向けところを決定しておく。 ② あらかじめ決定したサインをもって、視線を向けることを促す。 ③ シールをもって随時フィードバックする。	視線の向けところを目の周辺に定めたと、サインによるアイコンタクトが定着した。また、ふりかえりカードの発表時には、句点ごとに視線を上げるなど自分なりに工夫することを始めた（11月～）。	自分の伝えたいことをより多く相手に伝えるためにアイコンタクトが必要であるという理解に基づいて行動できるようになった。今後、一層の広がり、深めたい。
F児	(1)	(1) 集団活動において、出し抜けに発言したり、席を立ち自己主張したりすることが多い。	注意を向ける範囲が狭い傾向がある。このため、周囲の状況を活動の見通しを把握し行動調整することが難しく、断片的な情報（スタッフの言葉じりなど）に反応しやすいのではないか。	集団場面における活動の流れに応じて、行動を自制することができる。	① 不適切な行動には、ハンドサインをもって制止を促す。この際、声かけ（聴覚情報）をもって、サインへの注目を促す。 ② 不適切な行動が集団活動の流れを妨げる程である場合、「タイムアウト」を行う。	ハンドサインにより行動を自制する場面が増えた。しかし、F児の、一見衝動的な行動における原因を探り、根本的な解決を要する場面があることも確認することができた（例えば、12月の劇活動でのエピソード）。なお、この際には、自己主張が大きな声で、かつ早口に繰り返されるため、タイムアウトの必要がある。	自己主張が大きな声で、かつ早口に繰り返されるということがあり、ハンドサインを頻回行っても、根本的な解決にはならなかった。この際には、指導者もF児の意図に気づきにくい。そこで、タイムアウトをきっかけとして、F児が適切な表現をもって、自分の意図を表現・伝達するためのソーシャルスキルを習得することが必要であろう。また、長期的な展望として、場の雰囲気を読み取り、発言する場面を選択できることが必要だろう。
	(2)	(2) 「ふりかえりカード」の記入においては、プロンプトに従って、スムーズに取り組んでいる。内容では、スタッフへのメッセージ性が強く、「ぼくが怒ったこと」を話題にすることが多い。 一方で、追加修正を求める提示を受け入れ、再度、記入作業に取り組んでいる。	活動場面で、自分の欲求が通らなかつたり、スタッフからの注意を受けたりすることが多く、不快な体験が印象に残っているのではないか。また、評価された場面の印象が乏しいのではないか。 他方では、メッセージ性を強めるために、ネガティブな話題を選択している可能性も考えられる。	「たのしかったこと」や「うれしかったこと」、「うまくできたと思うこと」のようなポジティブな話題を想起、表現することができる。	① 「ポイントカード」や「めあてカード」における評価を振り返るよう促す。 ② ポジティブな話題を想起、記入するためのワークシートに取り組む。 ③ ポジティブな話題についての想起、表現を評価する。	「ふりかえりカード」の取り組み自体について、意欲的になった。自ら記入し、その後も発表の練習（個別的な発表）や記入内容の修正をスタッフの指示のもとで取り組むことができた。また、ポイントシールについて、想起することは、ポジティブな話題が記されやすかった。通常の「ふりかえりカード」については、これまで同様、ネガティブな話題が多かった。	継続的な取り組みにより、ポジティブな話題についての想起の体験を積み重ねることが好ましいだろう。また、想起する内容がより具体的になる（例：いろんな人と→A君と）ような支援の方法を検討する必要があるだろう。これは、想起する時点での支援と、活動中の支援（想起しやすいような印象を与える：達成感や人間関係の深まりなど）の二つが必要だと考える。
G児	(1)	(1) 出会ったときの挨拶をしないことが多い。	他者とのコミュニケーションに対する意欲が乏しかったり、挨拶という行動が習慣として未定着なものではないか。	自分から挨拶することができる。	① 挨拶の活動をスケジュールをもって提示する。 ② 顔写真カードをもって、あらかじめ挨拶する対象を特定化する。 ③ 相手の名前を呼んでから、挨拶することを提示する。	挨拶をスケジュールに組み込んで提示すること（「5人のスタッフと友だちに挨拶しよう」、「名前を呼んで、相手の目を見て挨拶しよう」）で、挨拶が習慣化されてきた。そのなかで、スタッフの名札を見て確認してから名前を呼んで挨拶することができた。相手が子どもであるときには、スタッフが名前を教える必要があった。	現在は、形式的にめあてとしての挨拶を行っており、挨拶をするタイミング（相手の状況）を読み取ることで、それに適した行動を選択することが必要である。
	(2)	(2) 会話場面におけるアイコンタクトが乏しい。	アイコンタクトの必要性の理解が未熟であったり、視線に対する過敏さがあるのではないか。	アイコンタクトの意味や必要性を理解し、視線を適宜コントロールすることができる。	① 相手が視線を必要としていることを伝える（「誰に入っていますか？目で教えてください」という指示）。 ② 会話場面におけるめあてとして、「目を見て話す、目を見て聞く」を提示する。 ③ 視線の向ける場所をおでこで提示する。 ④ サインをもってアイコンタクトを促す。	会話場面においては、めあて（「目を見て話す、目を見て聞く」）を意識し、多くの場面で、自らそれらに取り組むことができた。	めあてとして、視線の必要性に気づきつつあるが、他のことに没頭しているときなど、相手に視線を向けることがおろそかになることがある。継続的な指導と、アイコンタクトのコミュニケーションとしての意味・理解を深めたい。

ることがあった。例えば、出会い頭に自分の興味のある話題を一方向的に話し始め、スタッフが挨拶をしたり、C児に挨拶を求めたりすると視線を外し、やりとりを避けることがあった。このことについて、C児は挨拶の必要性を理解していなかったり、他者とのコミュニケーションに対する意欲が乏しかったり、または、挨拶という行動が習慣として未定着なのではないかと考え、指導課題の一つとして、「自分から挨拶することができる」ことを挙げた。さらに、そのステップとして、「挨拶に応じることができる」ことを挙げた。指導方法として、次の4つを試みた。①挨拶の活動をスケジュールカードに記載して提示する。②顔写真カードをもって、あらかじめ挨拶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シールをもって随時フィードバックする。

ところが、今年度、C児は、体調不良等で、エブリ教室に参加できないことが多かった。参加の回数は、IEP作成後、6回中1回の参加であった。ちなみに、このときには、集合した時点で、すでに中心活動の話題に夢中になっており、挨拶をすることもおろそかになりがちだった。

このような参加状況であったために、指導場を確保できず、筆者らは、C児のIEPの評価には至らないと判断した。今後も継続的な指導を行いたい。この際、C児の、エブリ教室の活動への意欲を一層育み、スタッフの信頼関係の中で具体的な指導方法を模索、吟味したい。

(4) D児

D児は、情緒障害学級在籍の小学5年生（女子）である。幼児期に「自閉傾向のあるLD」という意味深長と思える診断を受けている。臨床的には、高機能自閉症の症状を示し、「積極奇異型」である。

D児の実態として、挨拶や会話に応じる際、相手に背を向けたまま応じたり、アイコンタクトが乏しかったりするということがあった。このことについて、D児は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考え、指導課題の一つとして、「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こと」を挙げた。指導方法として、①D児個人のめあてとして「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、③D児個人のめあてを随時評価し、シールによりフィードバックする。とすることとした。

上記の結果、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ている場面）では、意識的に視線を向ける場面が増えた。今後、継続的な指導の中で「構造化された場面」における指導の成果を日常生活に広げるための方法を模索したい。

(5) E児

E児は、通常学級在籍の小学5年生（男子）である。医学的診断はないものの、臨床的には、アスペルガー障害の症状を示し、「受動型」である。

E児の実態として、出会った時の挨拶や、帰りの挨拶をしないことがあった。このことについて、E児は挨拶の意味や必要性を自分なりに理解しているものの、自分から挨拶をする習慣がなかったり、挨拶をすべきタイミングに気づかなかったりするのではないかと考え、指導課題の一つとして、「自分から挨拶することを習慣として行うこと」を挙げた。指導方法として、次の3つを試みた。①挨拶の活動をスケジュールカードに記載し提示する、②挨拶する対象を自分で選ぶ場面を設定する、③相手の名前を呼んでから、挨拶することを提示する。

上記の結果、スケジュールカードで提示した“5人のスタッフに挨拶をしよう”のメモを見て、自ら相手を選んで挨拶することが定着した。また、初対面（年度途中で新たに加入した）スタッフに対して興味を持ち、自分から挨拶する場面も見られた。

本実践は、比較的スムーズな展開を見せた。その要因として、次の3つがあるのではないかと考え

た。すなわち、①挨拶という行動を、E児の活動の一環として明示したこと、②挨拶する対象の人数を明示したこと、③「相手の名前を呼んでから挨拶する」というような、行動パターンを明示したこと、である。これらは、「指導場面の構造化」、「スキルの構造化（行動のハウツーを明示すること）」に（佐々木，加藤，佐々木：2001b）¹³⁾に他ならない。また，提示された活動に対する達成動機が強く，スタッフとの交流に意欲的であるというE児の性格特性も少なからず影響していることも付け加えたい。

しかし，無構造化な場面（課題が不明確な場面），例えば，エブリ教室に到着した直後では，スタッフの挨拶に応じなかったり，自分が挨拶されたことに気づくのが遅れ，慌てて挨拶をしたりすることが見られた。このことから，E児は，構造化された場面における形式的な行動として挨拶を行っていると考えられる面もある。今後，挨拶すること自体のコミュニケーションとしての意味理解を深めながら，挨拶の習慣化，日常への般化・定着をめざし，その指導内容，指導方法を模索したい。

(6) F児

F児は，通常学級在籍の小学6年生（男子）である。医学的診断はないものの，臨床的には，分類不能の広汎性発達障害の症状を示し，「積極奇異型」である。

F児の実態として，「ふりかえりカード」の記入内容では，「ぼくが怒ったこと」など，ネガティブな話題を選択することが多かった。「ふりかえりカード」とは，「おわりの会」において，その日の活動内容を想起し，記入するワークシートである。F児が昨年度から記入した「ふりかえりカード」18枚中13枚において，ネガティブな話題が選択された。その内訳は，F児が怒ったことやスタッフへの不満を記したものが9枚，「なんとも思わなかった」というような無感情なものが4枚だった。その一例を図5に示した。

一方，ネガティブな内容ではなかった5枚の内訳は，感情表現がないもの（「今日，変な形の木を見ました」のみの文章）が1枚，「たのしかった」，「うまくいった」と記したものが各1枚あった。これらは，自由遊びの時間に風船で遊んだことなど，エブリ教室の中心的な活動ではない場面についての内容だった。残りの2枚は，今年度になってから記入したものであり，「ぼくが，うれしかったこと」，「ぼくが，たのしかったこと」というタイトルを選択してから記入されたものであった。これらについては後に記す。

F児がネガティブな話題を選択することについて，F児は，活動場面で，自分の欲求が通らなかったり，スタッフからの注意を受けたりすることが多く，不快な体験が印象に残っているのではないかな。また，評価された場面の印象が乏しいのではないかな。さらには，他方では，メッセージ性を強めるために（スタッフの関心を自分に向けるために），ネガティブな話題を選択している可能性も考えられた。指導課題の一つとして，「たのしかったこと」や「うれしかったこと」，「うまくできたと思うこと」のようなポジティブな話題を想起，表現することができることを挙げた。指導方法として次の3つを試みた。①「ポイントカード」や「めあてカード」における評価をふりかえるよう促す。「ポイント

エブリ教室ふりかえりカード	
月日	5月 8日 (土)
名前	■■■■
(1) 題名を選ぼう (下から選んで○を付ける)。	
① ぼくが，楽しかったこと	③ ぼくが，うれしかったこと
② ぼくが，残念だったこと	④ ぼくが，怒ったこと
(2) 活動の様子を絵でかこう。	
(3) 活動の様子を文でかこう。	
今日，ぼくは，(気持ち悪い) といっしょに	
(けんか) をしました。	
このとき，(隣の人が「なるほどのかげんけん?」)	
だから，(おどろきました)。	
ぼくは，(けんかといっしょに悪いこと) と思いました。	
これで，ぼくの 発表を 終わります。	

図5 「ふりかえりカード」①；ネガティブな記入内容の例（A4サイズ）

カード」とは、図4に示した（前掲）ものである。また、「めあてカード」とは、その活動のめあてを記したカードである。これを図6に示した。いずれも、スタッフによる賞賛を視覚的に表現する「ポイントシール」を付すために用いている。②ポジティブな話題を想起、記入するためのワークシート、「いいとこさがし」に取り組む。すなわち、F児は、通常の「ふりかえりカード」と併せて、2枚のワークシートに取り組む。③ポジティブな話題についての想起、表現を評価する。また、「ふりかえりカード」は、タイトルを選択する様式を使用した。これにより、ポジティブなタイトルがF児の目に触れる機会とした。

めあて		ポイント	ふりかえり
話すとき	(1) 相手の顔を見て話す。	②③④⑤	
	(2) 大きな声で、ゆっくり話す。	②③④⑤	
聞くとき	(1) 相手の顔を見て聞く。	③④⑤	
	(2) うなづく、返事をする。	②③④⑤	

※ふりかえりかた

- ：自分で、気をつけてできました。
- ：サインを見て、思い出しながらできました。
- ：先生から言われて、思い出してできました。

図6 「めあてカード」(A6サイズ)

上記の結果、「いいとこさがし」において、ポジティブな内容の想起が促された。その一例を図7に示した。これは、一見形式的な作業であったが、F児にとっては、ポジティブな話題を想起、表現し、それが賞賛される機会となったことは間違いない。また、「いいとこさがし」の取り組みを続けている間に「ふりかえりカード」においても、ポジティブな話題が選択された。これを図8に示した。これは、エブリ教室の中心的活動についての記述であり、情緒的な表現であるように思えた。

上記の結果、「いいとこさがし」において、ポジティブな内容の想起が促された。その一例を図7に示した。これは、一見形式的な作業であったが、F児にとっては、ポジティブな話題を想起、表現し、それが賞賛される機会となったことは間違いない。また、「いいとこさがし」の取り組みを続けている間に「ふりかえりカード」においても、ポジティブな話題が選択された。これを図8に示した。これは、エブリ教室の中心的活動についての記述であり、情緒的な表現であるように思えた。

エブリ教室「いいとこさがし」カード			
月日	2月27日(土)	名前	■■■■
今日、もらったシールについて、思い出して書きましょう。			
今日、ぼくは、(1)きのこのおしり()のときに、			
(2)色のシールをもらいました。			
どうしてかというと、(わんぱく)をちか()したからです。			
このとき、ぼくは、(よく)た()と思いました。			
これで、ぼくの 発表を 終わります。			

図7 「いいとこさがし」(A4サイズ)

エブリ教室ふりかえりカード			
月日	2月27日(土)	名前	■■■■
(1) 題名を選ぼう(下から選んで○を付ける)。			
① ぼくが、楽しかったこと		③ ぼくが、うれしかったこと	
② ぼくが、残念だったこと		④ ぼくが、怒ったこと	
(2) 活動の様子を絵でかこう。			
(3) 活動の様子を文でかこう。			
今日、ぼくは、(けさの)人()といっしょに			
(は)を()しました。			
このとき、(い)に()をしました。			
だから、()です。			
ぼくは、()か()と思いました。			
これで、ぼくの 発表を 終わります。			

図8 「ふりかえりカード」②
; ポジティブな記入内容の例 (A4サイズ)

今後、F児が十分に満足できる活動を保障すると共に、ポジティブな話題についての想起の体験を積むことを継続したい。

(7) G児

G児は、通常学級在籍の小学6年生(男子)である。医学的診断はないものの、臨床的には、アス

ペルガー障害の症状を示し、「孤立型」である。

G児の実態として、会話場面におけるアイコンタクトが乏しいことがあった。このことについて、G児は、アイコンタクトの必要性の理解が未熟であったり、視線に対する過敏さがあったりするのではないかと考え、指導課題の一つとして、「アイコンタクトの意味や必要性を理解し、視線を適宜コントロールすることができる」ことを挙げた。指導方法として、次の4つを試みた。①相手が視線を必要としていることを伝える（「誰に話しているのですか？目で教えてください」という指示）。②会話場面におけるめあてとして、「目を見て話す、目を見て聞く」を提示する。③視線の向ける場所を「おでこ」と提示する。④サインをもってアイコンタクトを促す。

この結果、会話場面においては、めあてを意識し、多くの場面で、自らそれらに取り組むことができた。本実践は、E児に対する実践と同様に、「指導場面の構造化」、「スキルの構造化（行動のハウツーを明示すること）」という方針に基づいたものだったといえる。また、G児は、提示された活動に対する達成動機が強く、このことが指導の成果につながったと考えられる。

しかし、G児のアイコンタクトを巡って、次のような記録があった。「廊下で、全Tが挨拶すると、G児は、視線を合わせることなく、おはようございますと応じた。しかし、その直後、ハッとしたように、全Tに向き直って、やや凝視気味に視線を合わせて、再度挨拶をやり直した」。さらに、指導課題とは別に取り組んだものに、「ふりかえりカード」の音読発表があった。音読の際、文章の句読点で聞き手に視線を向けるという行動パターンを提示し取り組んだものである。この行動パターンは、すぐに定着したが、視線の向け方が凝視気味であり、課題を残している。これらのエピソードから、筆者らは、G児が、アイコンタクトという課題の達成それ自体を目的としているように直感した。すなわち、アイコンタクトの、コミュニケーションとしての意味理解が乏しく、形式的な行動としてそれを行っているのである。今後は、アイコンタクトのコミュニケーションとしての意味理解を深める指導内容、指導方法を検討していきたい。

また、アイコンタクトに関わる指導の過程で、G児に限らず、アイコンタクトが「凝視」になる傾向は、アイコンタクトを形式的に習得している児童に多く見られる。これを「適度」なアイコンタクト、すなわち、「適度に視線を外す」ということの指導も検討の余地がある。

V 考 察

1. 「IEPに関わる手順の組織化」の検討

今年度を通じて、筆者らは、「IEP-PDSパック」の1サイクルを経験した。その浸透、定着は今後の継続的な取り組みにかかっており、「IEP-PDSパック」の有効性の検証は、「IEP-PDSパック」がスタッフに浸透、定着することを条件としている。さてここでは、「IEP-PDSパック」の使用の過程から、得られた経験的知見をまとめるとともに今後の課題を明確にしたい。

(1) P様式

P様式については、これまでのエブリ教室で継続的に使用されてきたものである。この記入にあたっては、スタッフの間で定着しつつある。また、スタッフ相互によるIEP検討会において、記入方法の統一や内容の検討が行われたことは、各スタッフにP様式の使用が浸透する一助となった。今後も継続したい。

さて、P様式への記述の中には、K-ABCの活用が明確に記されなかった。認知特性に応じた指導を行うためにも、心理検査のデータとIEPの関連を明記することが必要である。そのための方策、

例えば、P様式の項目の検討、フェイスシートの挿入などの具体策を検討したい。

(2) D様式

D様式については、これまでのエブリ教室でP様式とセットで使用されてきたものである。D様式については、毎回の指導に際して使用されるため、その記入の方法や評価の方法がスタッフの間で定着しつつある。すなわち、依存的・他律的行動から自主的・自律的行動への変遷を重視し、指導方法と児童の行動変容の関係性に着目するという筆者らの意図がスタッフ間に浸透していることを物語る。このことは、表8に示したような、D様式への記述が好転した例から読み取ることができた。すなわち、表8の「記入例1」では児童の行動の描写に留まっているのに対して、「記入例2」ではスタッフの指導方法と児童の行動が関連づけて記されている。さらに、これは「指導課題にかかわる行動」欄の評価にとどまらず、「活動場面における記録」のような自由記述欄においても見出せた。例えば、「こんにやくをちぎろうと声をかけ、やってみせるとそれを真似た」とか、「挨拶時に視線が合わなかったので、握手をしようと声をかけたら、視線を合わせて握手した」といった、スタッフの指導方法と児童の行動の関係からの記述が見られた。

表8 D様式への記述が好転した例

(記述例1；好転前)

記入月日	記入された欄	
	評価	指導課題にかかわる特記事項(指導方法/様子)
2002. 7. 27.	▲	「はじめの会では、T1(進行役のスタッフのこと:筆者注)に注目できなかった。椅子に座って話を聞くことができず、寝転がろうとすることがあった」

(記述例2；好転後)

記入月日	記入された欄	
	評価	指導課題にかかわる特記事項(指導方法/様子)
2003. 1. 25.	▲	「話し手の話題が、自分の興味と一致するものであるときには、注目していたが、そうでない場面では、注意がそれたため、“○○さんを見ます”という指示が必要だった」

また、筆者らの経験では、D様式の使用により、スタッフは、児童とのかかわる際、常に自分の行動(指導方法)をセルフモニタリングしながら過ごすようになる。これは、D様式への記述において、スタッフが自分の指導方法を想起する必要があるために、自分自身のかかわり方を意識化するためだろう。このような意識化は、スタッフが自分自身の指導方法を検証したり、児童の行動と自分の指導方法の関係からよりよい指導方法を模索したりする上で有益である。

今後は、D様式における、記入の方法や評価の方法がスタッフの間で一層定着することを目論み、項目名をより理解しやすい名称に改める。具体的には、「指導課題にかかわる行動」という項目名を「評価の観点となる行動」とする。また、「指導課題にかかわる特記事項」という項目名を「評価の根拠となったエピソード」とする。改訂したD様式を用いて、その有効性をさらに追求したい。

(3) S様式

「IEP-PDSパック」作成当初、S様式は、「指導課題」について、複数ある「指導課題にかかわる行動」の達成度を総括し、記入するという構想であった。しかし、結果的にD様式における「指導課題にかかわる行動」のうちの一つをピックアップして記入することに留まった。しかし、この記入方法は、スタッフがこれまでの記録・評価の蓄積を用いて、より直接的で具体的に児童の行動の変遷を記入できるものであり、実際的であると思えた。当初の構想をもって、S様式への記入を行った際には、記入内容が総括的な文章表記となることで、児童の行動変容について、抽象的に記述されるかのではないかという懸念がある。上記の、いずれの記入方法がより実際的で、より有益なのか、今後追求したい。

S様式は、「依存的・他律的行動」から「自主的・自律的行動」への変遷を重視している筆者らの指導観を視覚化、イメージ化して、保護者やスタッフに伝えることに役立った。また、各スタッフが実際にS様式を記入したことで、第三期エブリ教室での実践に生きるものとする。すなわち、三つ組みの様式への記入時に、共通理解された指導観が反映されるのではないかと期待している。

2. 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

各児童の指導結果から得られた臨床的知見から、彼らに対する指導のあり方について考察し今後の課題を明確にしたい。

(1) ソーシャルスキルの問題

対象児に共通する問題として、ソーシャルスキルがあった。挨拶や、アイコンタクトについては、7名の対象児童のうち6名がどちらか一方、あるいは、両方を「指導課題」としていた。これらの課題については、集合時、解散時における挨拶について、「5人のスタッフと3人の友だちに挨拶しましょう」などと全体に呼びかけ、指導場面を確保している。また、アイコンタクトについては、これを含めた会話のスキルとして、劇活動を通じて重点的に取り組み、成果を上げている（佐々木、加藤、2003）¹⁴⁾。これらの問題は、高機能広汎性発達障害児の中核的な問題である社会性の障害に起因するものであり、ソーシャルスキルとしての教育的ニーズである。これに応ずるための指導内容と指導方針について一層の追求が必要である。

また、ソーシャルスキル指導においては、多くの高機能広汎性発達障害児が、行動の社会的な意味を本質的に理解せずに行動だけを形式的に習得することが顕著である。例えば、「相手の様子に関わらずに挨拶する」、「アイコンタクトを要求すると、凝視する」など多くの例がある。形式的なスキル習得は、K-ABCで言うところの「場依存的な認知が有意」、ITPAで言うところの「自動水準が優位」といった認知特性が背景にあると考えられる。これは、構造化された場面では、適切に行動できるが、無構造化場面が多い日常生活への般化が難しいという実態としても顕著化する。

しかし、構造化された場面での定型的な行動パターンの習得をなくして、柔軟な行動の習得は考えにくい。柔軟な行動とは、定型的な行動パターンを軸としてのアレンジであると言える。このことは、佐々木（2000）¹⁵⁾の「非典型の事例への柔軟な対応は、確固たる典型を位置付けることによって可能になる」とする見解に合致するところである。例えば、佐々木、加藤、佐々木（2002a）¹⁶⁾は、エブリ教室における指導事例の一つとして、「はじめの会」と「おわりの会」での司会役の児童が、「司会マニュアル」を用いて定型的な行動パターン習得し、それを軸としてのアレンジ、すなわち、周囲の状況に応じた柔軟な行動習得に至ったことを報告している。筆者らは、エブリ教室において、このような行動の変遷を「シナリオからアドリブへ」と称して重要視しており、その基礎となる定型的な行

動パターンの習得を積み上げていくような指導を一層追求したいと考えている。また、ソーシャルスキル指導として、周囲の状況や相手の状況を読み取るということについて、その指導内容、指導方法の追求が必要である。というのは、これがソーシャルスキルの形式的な習得・理解から本質的な理解を促す一助となるものだと考えるからである。

(2) K-ABCの結果の活用

各対象児童のIEPは、彼らの生育歴を含む実態を把握した上で作成検討されたものであった。しかしながら、記述の上では、K-ABCで把握された認知特性を踏まえているとは言い難く、むしろ筆者らスタッフの臨床的直感が重視された感がある。K-ABCで把握された認知特性は、指導方針や指導方法、ひいては臨床的直感を裏付ける科学的根拠になりうるものである。今後、K-ABCの結果の活用を明示した事例を追求する必要があるだろう。

(3) 小グループ指導の有効性

佐々木、加藤、佐々木(2002b)¹⁷⁾は、構造化しやすい小グループ活動が、高機能広汎性発達障害児の指導において適していることを指摘した。本稿は、第二期エブリ教室後期の実践についてまとめたものであったが、前期からの2年間を振り返ると、対象児7名とその同胞4名から構成される指導グループの、グループとしての質が高まったように感じている。具体的には、次の3つがある。①対象児個々の、グループへの所属感が高まったこと、②グループとしての規範ができつつあり、スタッフの指示が通りやすくなったこと、③児童同士での関係が深まり、模倣学習が可能になったこと、である。グループ自体の成長は、そのグループの構成員である児童一人一人の成長と相互により影響を与えるように直感している。今後、この筆者の直観を客観的に実証し、小グループ指導の有効性を検証する必要があるだろう。

VI まとめと今後の課題

本稿では、「IEP-PDSパック」の作成と使用を通じて、「IEPに関わる手順の組織化」を検討した。「IEP-PDSパック」は、スタッフの意思統一を促し、指導の質を一定水準に維持する可能性がある。

また、エブリ教室での指導内容として、ソーシャルスキル指導に焦点化されつつある。このことは、ソーシャルスキルが、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と考えれば当然のことであろう。

今後、本稿で課題として指摘された以下のような課題について追求していきたい。すなわち、①「IEP-PDSパック」について、継続的な使用による実践的検討、②ソーシャルスキル指導に関わる内容、方法についてのさらなる追求、③K-ABCを活用した指導事例の検討、④小グループ指導の有効性の検証、である。

なお、今年度における指導の対象となった児童のうち、F児とG児は今年度をもってエブリ教室の対象年齢から外れるため、エブリ教室「卒業」となった。今後は、中学生以上を対象とした指導教室「エブリ・クラブ」でフォローアップする予定である。今後、中学生以上の、高機能広汎性発達障害児の問題とその対応については、「エブリ・クラブ」の成果を待ちたい。

[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、今年度「エブリ教室」のスタッフとして共に活動した佐藤友紀氏、佐藤歩氏、田中巳香氏、伊藤雅枝氏、田代美幸氏、熊谷謙三氏、佐々木容子氏、千葉菜摘氏、佐々木由佳利氏、高橋幸氏、及川高生氏。

文 献

- 1) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2001): 21世紀の特殊教育の在り方について (最終報告).
- 2) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2002): 今後の特別支援教育の在り方について (中間報告).
- 3) 上野一彦 (2002): 特殊教育から特別支援教育へ, LD研究, 10, 2, 5.
- 4) 上野一彦 (1988): 学習障害 (LD) 児の社会適応プログラムの開発 (第3報), 安田生命事業団研究助成論文集, 24, 27.
- 5) 岩手県特別支援教育プラン策定委員会 (2002): 岩手県におけるこれからの特別支援教育の在り方——一人一人に応じた教育を充実するために—— (中間報告).
- 6) 加藤義男 (2002): 特別な教育的ニーズをもつ児童への支援をめぐる諸問題—ADHD, LD, 高機能広汎性発達障害を中心として—, 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 1, 189.
- 7) 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 (未刊行).
- 8) 佐々木京子, 加藤義男, 佐々木全 (2002 a): 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.
- 9) 佐々木全, 加藤義男, 佐々木京子 (2002 b): 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.
- 10) 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.
- 11) 佐々木全 (2002): なずな教室における実践報告—言語の遅れを伴うADHD児の特性に応じた指導—, LD研究, 11, 1, 39.
- 12) 佐々木京子, 加藤義男, 佐々木全 (2002 a): 前掲論文, 211.
- 13) 佐々木全, 加藤義男, 佐々木京子 (2002 b): 前掲論文, 226.
- 14) 佐々木全, 加藤義男 (2003): 前掲論文.
- 15) 佐々木全 (2000): 前掲論文, 58.
- 16) 佐々木京子, 加藤義男, 佐々木全 (2002 a): 前掲論文, 209-210.
- 17) 佐々木全, 加藤義男, 佐々木京子 (2002 b): 前掲論文, 226.