

高機能広汎性発達障害児の指導に関する実践的研究 (1)

—認知特性に注目して—

佐々木 京子*・加藤義男**・佐々木 全***

(2002年3月20日受理)

Kyoko SASAKI, Yoshio KATOU and Zen SASAKI

A Practical Study on the Supports for Children with
High Functioning Pervasive Developmental Disorder (1)

I 問題

知的障害はないものの、認知面の特異な発達を示し、学習上の困難や対人関係上の困難を示す児童の中に、高機能広汎性発達障害と診断される児童がいる。高機能広汎性発達障害とは、知的障害のない広汎性発達障害であり、これには、「高機能自閉症」、「アスペルガー障害」、「分類不能の高機能広汎性発達障害の高機能群」が内包される。このような児童は、様々な軋轢の中で教育を受けていることが多く、彼らに対する適切な対応が望まれる。

高機能広汎性発達障害児の指導については、繁昌ら(1990)¹⁾が、現在の問題に対する具体的な行動・言語機能・社会的行動のスキルを習得することの重要性を指摘している。また、太田(1995)²⁾が「特有な認知の不均衡さに合わせて発達課題を提示すれば、よく課題をこなし、さらにその達成感が情緒的な安定にもつながる」とし、認知特性に応じた指導方法の必要性と有効性を示唆している。

そこで、本研究では、高機能広汎性発達障害児に対する認知特性を踏まえて、その指導のあり方について検討していきたい。

II 目的

研究目的は、高機能広汎性発達障害児の認知特性に応じた指導方法を検討し、高機能広汎性発達障害児の指導のあり方を提起することである。

*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

**岩手大学教育学部附属教育実践総合センター

***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者

Ⅲ 方法

研究方法は、高機能広汎性発達障害児4名から成る小グループにおいて、対象児の認知特性を把握し、個別指導計画を立て、それに基づく実践及び評価を行うことである。

1 対象

対象は、1998年4月から筆者らが開設し運営している小グループ指導教室「エブリ教室」に参加している4名の児童（1998年4月現在、盛岡市内の小学校の通常学級及び情緒障害特殊学級に在籍）である。対象児の概要ならびに認知特性は、表1に示した。医療機関を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。また、いずれの児童も「LD相談会^(注)」からの紹介である。

表1 児童の実態と認知特性

児童/性別	在籍学級 /学年 (1998年現在)	医学的診断	WISC-R (CAは検査時)	ITPA (CAは検査時)	認知特性 (ITPAの分析及び行動観察)				
					聴覚的情報 の受容	聴覚的情報 の連合	視覚的情報 の連合	文の構成	言葉による現
A児/男子	通常学級 /4学年	高機能 自閉症	CA=10-3 VIQ=95 PIQ=78 FIQ=81	CA=10-5 言語学習年齢=5-11 受容過程=22.5 連合過程=22.5 表現過程=22.5 表象水準=22.5 自動水準=24.5 聴覚-音声回路=24.8 視覚-運動回路=21.8	-	+	+	-	-
B児/男子	通常学級 /4学年	自閉症	CA=9-5 VIQ=120 PIQ=119 FIQ=123	CA=9-6 言語学習年齢=10-1 受容過程=43.5 連合過程=38.5 表現過程=39.0 表象水準=40.3 自動水準=36.3 聴覚-音声回路=34.4 視覚-運動回路=43.0	-	+	-	+	-
C児/男子	通常学級 /4学年	広汎性 発達障害	CA=9-11 VIQ=61 PIQ=98 FIQ=76	CA=10-7 言語学習年齢=6-7 受容過程=33.0 連合過程=29.0 表現過程=31.0 表象水準=31.0 自動水準=34.8 聴覚-音声回路=26.2 視覚-運動回路=38.8	+	+	-	+	+
D児/女子	情緒障害学級 /1学年	自閉傾向 のLD	CA=7-5 VIQ=77 PIQ=90 FIQ=78	CA=7-6 言語学習年齢=5-0 受容過程=24.0 連合過程=16.0 表現過程=24.0 表象水準=21.3 自動水準=31.0 聴覚-音声回路=29.0 視覚-運動回路=21.4	-	+	+	-	-

2 「エブリ教室」の概要

「エブリ教室」の指導は、毎月1回第4土曜日の10時から約2時間行っている。指導にあたるスタッフは、筆者らと2名の大学院生、計5名である。「エブリ教室」の実施期間は1998年4月から2000年3月までの2年間である。指導回数は、合計25回(1998年度13回、1999年度12回:変則的に、月2回実施をしたことがある)である。

「エブリ教室」のタイムテーブルを表2に示した。また、「エブリ教室」の指導に関わる流れを表3に示した。

表2 エブリ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)の指導も兼ねている。
10:10	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	ゲーム, 創作や表現等に関わる活動を行う。
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 エブリ教室の指導に関わる流れ

(1) 対象児の認知特性の把握(WISC-R,ITPA)	1998年10月
↓	
(2) 個別指導計画の作成	
↓	
(3) 個別指導計画に基づく,記録用紙の作成	
↓	
(4) 事前ミーティングにおける,日程や配慮事項の確認	1998年11月
↓	
(5) 個別指導計画に基づく,指導の実施	
↓	
(6) 記録用紙を用いた, スタッフによる指導の記録	
↓	
(7) 事後ミーティングにおける,指導記録の確認	
↓	
※(4)~(7)を毎月(半年間)行う	
↓	
(8) 個別指導計画の見直しの実施(指導開始から約半年後)	1999年3月
↓	
(9) 個別指導計画の修正	1999年4月
↓	
(10) 個別指導計画(修正版)に基づく, チェックリストの作成	
↓	
※(4)~(7)を毎月(半年間)行う	
↓	
(11) 認知特性の1年後の変化の把握(ITPA)	1999年10月
↓	
(12) 個別指導計画(修正版)の見直しの実施(指導開始から1年後)	1999年11月

3 個別指導計画の概要

個別指導計画は、以下の内容項目を骨子とした。すなわち、①目標、②仮説、③指導方針、④課題、⑤指導方法である。作成の手順としては、児童の実態から、対応を要するものを選定し、「目標」をたてる。次いで、対応を要する児童の実態が発現する要因についての「仮説」をたて、「指導方針」を導く。その上で、「目標」達成に迫るためのスモールステップとして「課題」を設定し、「指導方法」を考案する。なお、「仮説」から「指導方法」までの過程においては、心理検査（WISC-R, ITPA）の結果と行動観察の結果を根拠とする。

個別指導計画の実施期間は、1998年11月から1999年11月までの1年間とし、1998年11月から1999年3月までを前期、1999年4月から1999年11月までを後期として、個別指導計画の評価を行う。

個別指導計画の評価については、毎回の指導記録に基づいて行う。毎回の指導記録は、専用のチェックリストを用いて記録した。これは、スタッフの行動観察の視点を明確化し、統一するためのものである。また、指導課題の下位項目として、指導課題に関わる行動を示した。それについての評価は、スタッフの指導や援助と児童の行動の発現との関係がわかるように次のような観点に基づく。すなわち、「①自発的にできた、②注意の方向づけがあればできた、③直接的な支援が必要だった」である。チェックリストの様式の使用例を表4に示した。毎回の指導後には、スタッフ5名がチェックリストを記入し、事後ミーティングで互いの報告を行い、客観性を追求する。

IV 結果

対象児4名の認知特性を把握した上で個別指導計画を作成した。また、個別指導計画の作成にあたっては、スタッフによるケースカンファレンスを行い、その妥当性を検討した。さらに、毎回の指導は、チェックリストを用いて記録・評価した。これに基づき、スタッフの指導や援助の変化と児童の行動の変化を中心として指導結果をまとめた。個別指導計画と指導の評価は表5に示した。

以下、指導の経過として、いくつかの例を記す。

1 A児の指導経過

A児（男子）は、通常学級在籍の小学校4学年（1998年現在）であり、高機能自閉症の診断を受けている。

A児の個別指導計画（前期）では、「目標」の1つとして「適切なコミュニケーションを行うこと」をあげた。これに関する事柄で、声の大きさの調節が困難であることが挙げられた。例えば、A児は、発表場面と一対一の会話場面の声の大きさが同じであった。これは、連合過程の弱さから、場面の様子をうまくとらえることができないか、仮にとらえることができたとしても、それに合った声の大きさを調整することが難しいためであると仮説を立てた。そして、「課題」として「場面に合った声の大きさで話す」を設定し、「指導方法」として、その場にふさわしい声の大きさを「0～5」の数字（黙読すべき時は「0」の声、会話の時は「3」の声、発表の時は「5」の声など）で具体化し、実際にスタッフが声の大きさのモデルを示すこととした。

指導の結果、ワークシートの記入時に説明を読む際（黙読すべき時）は「ゼロの声」、発表の際は「5の声」と言われると、声の大きさを調節することができるようになった。しかし、会話場面では独り言のようにつぶやくことがあり、相手との距離をはかって声の大きさを調節することはまだ難しいようであった。一方で、発表の後に自分の声の大きさがちょうどよかったかどうかを自ら確認する様子が見られるなど、場面に合わせて調節しなければならないことに気づいているようであった。

今後の課題として、「場面に合わせて自分で声の大きさを調節すること」が挙げられた。これには、場面の状況を把握することも必要であり、そのつど声の大きさの目安となる数字のみを示すだけでは一般化されない。よって、なぜその声の大きさを話さなくてはならないのかを理解できるようにするためにも、状況を把握しやすい環境を整えることが必要であろう。

2 B児の指導経過

B児(男子)は、通常学級在籍の小学校4学年(1998年現在)であり、自閉症の診断を受けている。筆者らは、知能検査の結果から高機能であると判断した。

B児の個別指導計画(前期)では、「目標」の1つとして「集団の中で、自分の行動を調整すること」を挙げた。進行役のスタッフが話をしている際や、他児の発言中に自分の話をしようとする様子がみられた。これは、聴覚的な連合過程の弱さから、周りの状況と自分の行動を結び付けてとらえることが難しいためと考えられる。また、聴覚的な短期記憶の弱さから、ことばで指摘されても、その指摘が意識から外れてしまうとも考えられる。よって、視覚的にサインを示すことで、現在の状況を把握しやすくなり、自分の行動を統制することにつながるのではないかと仮説を立てた。そして、「課題」として「誰かが話をしている際は、静かに話を聞く」を設定し、「指導方法」として、誰かが話している途中で話し始めた場合は、スタッフがB児の口の前に手をかざし、ストップのサインを示すことを考案した。また、B児が説明中に話し始めた内容が質問であった場合は後で質問するように促し、説明の後に質問の時間を設けることとした。

指導の結果、他者が話している最中にB児が話し始めた際、スタッフによってストップのサインを示されるとそれを見て話すのを少しためらう様子がみられるようになった。しかし、サインがなくなるとまたすぐに説明に割り込もうとした。質問の時間を設けたところ、思い出したように質問を始めることもあるが、説明の途中で話そうとする内容が必ずしも質問ではなく自己を主張するための内容であることが多かった。よって、話すときのルール「①手を挙げて指名されてから、②起立してから、③マイクを持ってから」等を明確に示す必要がある。また、スタッフが挙手して見せると、それを見て手を挙げてから話すということに気づくようになってきている。

今後の課題として「話をしたい時でも、その場の状況を判断し、自制できるようにすること」が挙げられる。

3 C児の指導経過

C児(男子)は、通常学級在籍の小学校4学年(1998年現在)であり、広汎性発達障害の診断を受けている。筆者らは、知能検査の結果から高機能であると判断した。

C児の個別指導計画(後期)では、「目標」の1つとして「場面や状況を理解すること」を挙げた。

C児は、「はじめの会」や「おわりの会」の司会進行役であった。周囲の状況にかかわらず、機械的に行われたり、会の次第をスキップしたりすることが多かった。これは、聴覚的な情報のみでは、状況の理解、自分の求められていることの理解が難しいためであると思われた。そこで、聴覚的な情報と視覚的な情報を組み合わせることによって、場面を理解しやすくなるのではないかと仮説を立てた。そして、「課題」として「司会進行役として、現在の課題を把握し、求められている行動を実行する」を設定し、指導方法として、「指示や課題を示す際は、視覚的な情報を組み合わせて提示する」を考案した。具体的には、状況や場面のうち、まずは、現状を理解しやすいように、会の進行手順を「司会マニュアル(会の次第と台詞を視覚的に示したもの)」を使用した。「司会マニュアル」は、会の次第、一項目ずつを名刺大の1枚のカードに示し、一項目終える毎に裏返すという方式(図1)を用いた。これは、進行状況を一目で確認できるように、使用と同時に、会の次第をスキップするこ

とがなくなった。さらに、7月には、会の次第の順序を理解し、台詞を暗記したため、台詞を省略した方法(図2)で会の進行を行うことが可能となった。

これらの結果、会の進行が定着した。さらにC児は、周囲の状況に注意を向け、「〇〇君が欠席なので、△△君お願いします」などと状況に応じた進行ができるようになった。視覚的な情報の手がかりを用いることで活動の流れを理解し、現在の課題を把握しやすくなったといえる。

今後の課題は挙げなかった。これは、「エブリ教室」自体の終了に伴い、指導場面がなくなるためである。

<p>① あいさつ (初め)</p> <p>これから、 エブリ教室を はじめます。 (おなごさん)</p>	<p>② 元気しらべ</p> <p>元気しらべを くん おねがいします。</p>	<p>③ 今日のよび</p> <p>せんせい 全先生、 おねがいします。</p>
<p>④ 今日のめあて</p> <p>めあて(を書き出し) 落合先生から 用紙も読んでください。 時間は10分です。</p>	<p>⑤ めあての発表</p> <p>一人ずつめあても 発表してください。</p>	<p>⑥ あいさつ</p> <p>これで はじめの会を おわります。 せんせい全先生 おねがいします。</p>

図1 「司会マニュアル」(1) (A4サイズ)

<p>はじめの会 (司会: ■■■)</p> <hr/> <p>1. あいさつ</p> <p>2. 元気しらべ (■■■)</p> <p>3. 今日の予定 (全先生)</p> <p>4. 今日のめあて</p> <p>・めあてをえらぶ時間は10分です。</p> <p>5. めあての発表</p> <p>・発表の順番: ■■■ ■■■ ■■■ ■■■</p> <p>6. あいさつ</p>
--

図2 「司会マニュアル」(2)

4 D児の指導経過

D児(女子)は、情緒障害特殊学級在籍の小学校1学年(1998年現在)であり、「自閉傾向のLD」という意味深長と思える診断を受けている。筆者らは、知能検査の結果ならびに臨床像から、高機能自閉症であると判断した。

D児の個別指導計画(後期)では、「目標」の1つとして「適切なコミュニケーションを行うこと」を挙げた。

挨拶など、自分の質問や要求を相手に伝える時以外は視線が合わないことが多い。そこで個別指導計画(前期)では、ワークシートの内容を発表する際に視線の向け方、話し方、絵の見せ方に注意して発表するということに取り組んだ。その結果、発表の対象を大勢ではなく、一人に限定することで発表する対象が明確になり、情報を伝える方向が理解しやすくなるということが分かってきた。

よって引き続き、発表する対象の人を意識するという課題を設定し、ワークシートの内容を発表する際に発表する対象を一人に限定して、発表の対象(相手)はD児に対して発表に関する質問をするなど、視線を合わせながらやりとりを行うこととした。

その結果、ワークシートを持って、発表する対象を確認してから読み始めるということは定着した。しかしその後、作文を読んでから相手に絵を見せるという行動の流れを指示されると、相手が見たかどうかを確認する事なく形式的に行った。発表する内容が2つ(作文と絵)あると手順が混乱し、相手が見やすいように絵を持つというのは具体的なモデルがないと難しいようであった。発表する対象を一人に指定したことで誰に話をしているのかは明確になったようだが、相手に合わせて自分の行動を調整できるようにすることは今後の指導課題となった。

V 考察

本研究では、高機能広汎性発達障害児4名について、彼らの認知特性を把握した上で個別指導計画を作成し、指導実践を行った。その結果、対象児に共通したいくつかの認知特性がみられた。それに応じた理解と対応を表6にまとめた。例えば、認知特性として、聴覚的情報の受容に落ち込みがある場合、状況や場面を理解することに困難が見られた。聴覚的な情報の理解が難しいと、活動の流れや現在の課題を理解することが難しくなる。このような場合、スケジュールを視覚的に示すなど、活動の流れや取り組みの手順を明確にしながら聴覚的情報を与えるとよい。つまり、聴覚的情報を伝達する際は視覚的情報と組み合わせ提示することが有効であった。以上より、認知特性に応じた指導方法が有効であることが示唆された。

エブリ教室における指導実践を総括的に見ると、筆者らの指導観が見えてきた。まず、筆者らは、高機能広汎性発達障害児の実態を認知障害という観点からとらえている。彼らは、種々の認知障害を有しているために、状況から判断して行動することが困難であることが多い。したがって、特定の行動パターンに固執し（紋切り型の行動）、他者の指示に依存したり、律せられたりしながら行動（依存的・他律的行動）することが多い。例えば、「いつでも、どこでも大きな声で話す」という行動は、認知面から言うと、社会的な認知に困難さを有すということになる。このため、TPOを自分で区別することができない。そのために、指導者から行動を指示され、律せられざるを得ない。そこで、指導方法として、声の大きさを数字で示し、対象児に提示する。しだいに、指で数字を示すだけにする。さらに、いろいろな場面で対象児に声の大きさの判断を促す。これらの一連の指導は、対象児の依存的・他律的行動を、自主的・自律的行動へと移行しようというものである。これこそ、認知特性に応じた指導がもたらす効用であり、筆者らの指導観である。このことは、佐々木（2002）³⁾がADHD児の指導を通じて報告したものに共通する。

ところで、認知特性に応じた指導方法には、TEACCHにおける「構造化」のアイデアとの共通項が多いことを指摘できる。これは、TEACCHでいう「構造化」が自閉症の認知特性に応じることを発想の起点にしているからであろう。すなわち、認知特性に応じた指導方法のうち、自閉症児を対象としたものがTEACCHにおける「構造化」であるといえる。広汎性発達障害とLD、ADHDにおいて「障害の連続性」があるとするれば、「指導方法の連続性」があるとも想定されよう。さらに、「健常」との連続性を想定すれば、健常者に対する対応は、「親切・丁寧」と言える。例えば、電車の路線図の色と電車の車体の色がマッチングされていること、ゴミの分別が色で示されたゴミ箱というような工夫である。この概念を図3に示した。

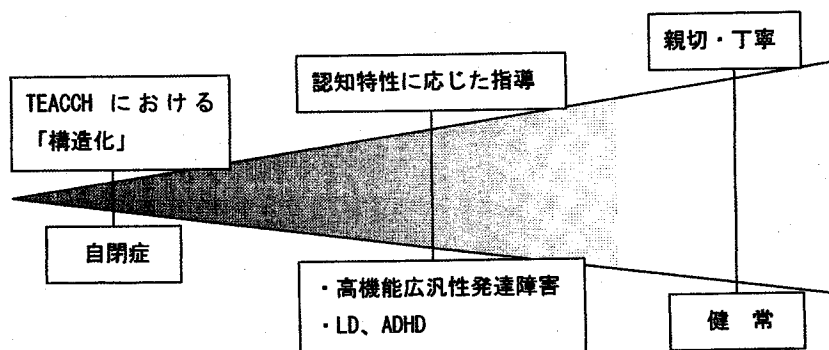


図3 障害の連続性と指導方法の連続性の概念図

VI まとめと今後の課題

本研究では、高機能広汎性発達障害児4名に対する、認知特性に応じた指導方法を用いた指導実践を行った。個別指導計画は、対象児の認知特性を把握した上で作成し、半年ごとに評価を行った。この結果、認知特性に応じた指導の有効性が示唆された。また、認知特性に応じた指導方法は、集団場面における個別的な配慮としても有効であることが示唆された。

なお、今後の課題として、以下の4つを挙げる。すなわち、①高機能広汎性発達障害児の認知特性をより正確に把握するための手段を検討すること、②認知特性に応じた指導方法をさらに検討すること（特に社会的な認知の能力育成に関わるもの）、③個別指導計画の様式において、その簡潔さ、記述のしやすさを追求すること、④「エブリ教室」と、児童を取り巻く教育機関や支援団体（「LD相談会」や親の会など）との連携による、トータルで有機的な教育支援ネットワークの確立、である。

(注)

「LD相談会」：研究グループ「岩手LD研究会」（代表 加藤 義男）による発達相談活動。スタッフとして医療、教育、リハビリ等の専門家を擁する。

(謝 辞)

本報告をまとめるにあたり、御理解、御協力いただいた次の方々へ深く感謝申し上げます。第一に、「エブリ教室」の児童とその保護者の皆様。そして、「エブリ教室」のスタッフであった石坂直康氏、佐々木睦氏、前田貴子氏。

文 献

- 1) 繁昌成明・下山真理子・斎藤久子・石川道子 (1990) : 高機能自閉症の療育. 臨床精神医学, 31(1), 71-80.
- 2) 太田昌孝(1995): 高機能自閉症. 発達障害研究, 17(2), 88-97.
- 3) 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), 32-41.

表4 チェックリストの様式

■ エブリ教室・個別記録		対象児童： A児 (4学年)		指導年月日： 年 月 日 (土)	
				指導の場：	
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) 「元気調べ」の際、相手の反応や状況を確認し、返答する。	名前を呼ぶ際、その人の方を見る。			集合、はじめの会	
	C児が写真を貼った事を確認確認してから次の人の名前を呼ぶ。				
	質問に対する返答を記入する際、相手に視線を向ける。				
(2) 場面に合った声の大きさと話す。	ワークシートを記入する際、適切な声の大きさと読む。			中心活動	
	記入した内容を発表する際、適切な声の大きさと発表する。				
	会話の際、適切な声の大きさと話す。				
(3) 司会、あるいは、進行役のスタッフに注意を向ける意識をもつ。	はじめの会、おわりの会で、司会の指示に合わせて行動する。			中心活動	
	説明中、進行役のスタッフの方に視線を向ける。				
	説明された内容を確認された場合、正しく答える。				
(4) ワークシートに記入すべき内容を理解する。	自らワークシートを読もうとする。			中心活動	
	ホワイトボードの日程を予定の欄に書き写す。				
	めあての欄に「いつ」「何を」を記入する。				
(評価の観点) ○；自発的にできた △；注意の方向付けがあればできた ▲；直接的な支援が必要だった -；指導場面がなかった 又は指導者がふさわしい指導 (援助) を行えなかった				おわりの会	

表5 個別指導計画とその評価

対象児	指導期	目標	仮 説	指導方針	課 題	課題に関わる実態	指導方法	評 価	今後の課題
A 児	前期	(1) 適切なコミュニケーションを行うこと。	自分が質問をした際には、それに対する返答に興味集中しているため、相づち等の傾聴の態度を示す行動をするに至らないのではないか。相手に注意を戻すことによって、相づちやコメントがしやすくなるのではないか。	返答に対し、相づちやコメントが行われているか確認できる機会を設ける。	① 「元気しらべ」の際、相手の反応や状況を確認し返答をする。	「元気しらべ」の際、質問の仕方が一方的で、相手の反応に対してコメントや相づちが見られない。	名前を呼ぶ際は、C児がネームプレートと写真をマッチングする様子を確認してから次の人の名前を呼ぶようにする。質問の際は、返答に対し相手を見て返事をするように促す。	C児が写真を貼る様子を指さしによる注意の方向づけで確認ができた。 質問の際は、相手の様子をうかがう様になってきた。	質問した相手の返答に対して、何らかの反応をし、適切なやりとりをすること(例)「～だね?」の確認等。
		(2) 集団内において自ら話を聞いて活動に参加しようとする意識をもつこと。	連合過程の弱さから場面の様子をうまくとらえることができないか、仮にとらえられたとしてもそれに合った声の大きさを調整することが難しいと思われる。場面に合わせた声の大きさのモデルを示すことで、声の大きさを調整することにつながるのではないか。	自分の声の大きさを判断できる機会を設ける。	② 場面に合った声の大きさで話す。	声の大きさを場面に合わせて調節することが難しい。	その場にふさわしい声の大きさを「0～5」の数字で示す。	ゼロは自分だけに聞こえる声等、示された数の大きさに合わせて調節できる。	場面に合わせて自分で声の大きさを調節すること。
		(3) ワークシート上の記入において説明を読み、それを理解して書くこと。	T1の注意が自分に常に向けられているわけではないため、注意が他にそれてしまうと思われる。話を聞かなければならないということを理解することによって集団の中でもT1に注意を向けられるのではないか。	自分で聞かなければ後で困るということを実感できるようにする。	司会や進行役のスタッフに注意を向けようとする意識をもつ	集団内での傾聴が難しい。	話を始める段階で、進行役のスタッフが呼名し注意を引く。聞いていないと困るのだということを伝え、自分で聞くように促す。	視線は向けていないことが多いが、聞いていることが増えた。	司会や進行役のスタッフに身体を向け、話を聞くこと。
	後期	(1) 集団内において自ら話を聞き、活動に参加しようとする意識をもつこと。	全体の中から、記入する場所と内容を把握することが難しいと思われる。書く内容を、部分的に提示することによって、求められていることが理解しやすくなるのではないか。	視覚的な情報を部分的に提示し、内容を理解しやすくする。	ワークシートに記入すべき場所と内容を理解する。	ワークシートの記入時に、書く内容や記入欄等の指示が通りにくい。	その時書く部分のみを提示し、どこを読めばよいのか。自分で理解できるようにする。	記入する場所と内容は理解できる。	1ページ記入後にページをめくる等、自発的に作業を進めること。
		(2) コミュニケーションを行う際、適切な受け答えをすること。	注意を向ける方向が曖昧になると、視覚的な情報に注意が逸れてしまうことから、T1に対して視線が持続しないと思われる。注意を向ける対象を自分で選ぶことができるような環境をつくることによって、集団内において注意の集中を持続することにつながるのではないか。	不必要な視覚的情報を減らし、本児と視線が合ってから話し始めるようにする。	注意すべき対象を理解する。	集団内において、発言者や進行役のスタッフの方に視線を向けていないことがある。	何を見るのか、誰の話を聞くのかを自分で判断できる環境を作る。T1は本児と視線が合ってから話し始める。	指示内容は理解しているが、視線が指示を出している人に向いていない。	視線の意味を理解すること。
		(3) 文章で示した指示を読むことで、その場で求められている内容を理解し、行動に移すこと。	自分のした質問に対して返ってくる情報に興味集中しているため、人とのやりとりが難しくなっていると思われる。相手に注意を戻し、反応を促すことによって適切な受け答えにつながるのではないか。	返答に対し、相づちやコメントが行われているか確認できる機会を設ける。	質問に対する相手の反応に対して、何らかの反応を返す。	質問に対して、相手の反応に対して、何らかの反応を返す。	会話において、質問する際、相手の反応に対して、コメントや相づちが見られないことがある。	質問に対する相手の返答の確認等を促す。会話において他者に質問した時は、自分の事も伝えるように促す。	興味関心のある話題については2～3のやりとりを交わすことができる。
		ワークシートへの記入の作業が理解できていないために、次の行動がつながりにくいのではないか。ワークシートへの記入の内容や、意味を理解することによって、次の行動へ移ることにつながるのではないか。	記入内容を一目で把握しやすいワークシートを用いる。	ワークシートの記入の作業を理解する。	ワークシートを1ページ記入後に、次のページに移るといった自発的な行動が見られない。	記入が終了したら、その旨を伝えることや、記入する範囲等を前もって確認する。	声かけや、指示内容の表記部分への指差しによって作業を進めることができる。	書き始める場所、読み始める場所を自分で判断すること。	

対象児	指導期	目標	仮説	指導方針	課題	課題に関わる実態	指導方法	評価	今後の課題
B児	前期	(1) 集団活動の中で、自分の行動を調整すること。	聴覚的な連合の弱さから、周りの状況と自分の行動を結び付けて捉えることが難しく、他者が話している最中に、自分の話をしてしまうと思われる。また、聴覚的な短期記憶の弱さから、ことばで指摘されても、その指摘が意識から外れてしまうと思われる。よって、話を聞くときのルールを視覚的に示すことで、現在の状況を把握しやすくなり、自己の行動を調整することにつながるのではないか。	視覚的に受容、記憶しやすいサインを用いる。	誰かが話をしてい る際は、静かに話を 聞く。	進行役のスタッフが説明している際や、他児の発言中に自分の話をしようとする。	誰かが話をしてい る途中で話し始めた 場合は口の前に手を かざし、ストップのサ インを示す。 質問の時間を設け、 後で質問するよう促す。	ストップのサイン で話すのをやめると いうことは理解でき ている。	「今は人の話を聞 く時間」等の意識を 持ち、自分の話をし たい時でも、自分で 判断し自制できるよ うにすること。
		(2) 適切なコミュニケーションを行うこと。	要点を整理して話すことが難しいため、伝えたい情報が不足してしまうと思われる。また、聴覚-音声回路、連合過程の弱さから、感じたことや思ったことを順序立てて表現することが難しいのではないかとと思われる。よって、伝わりにくい部分をフィードバックしたり、情報を整理できる手がかりを与えたりすることで、相手に伝わりやすい方法を考えることができるのではないか。	自己の行動を客観視できる機会を設ける。	① 相手に伝わりやすい方法で話そうとする。 ② 相手に自分の気持ちをことばで伝えようとする。	会話や発言の際、早口であったり、伝えたい情報が不足して伝わりにくい場合がある。また、他児とのやりとりの中で、自分の気持ちを一方的に通そうとする場合がある。 気持ちを力で押し通そうとすることがある。	聞き取りにくい部分を示したり、不足している情報を補いながら相手に伝わりやすい方法を確認する。 暴力的なかかわりがみられた際は、気持ちや要求等をことばで表現するよう促す。	相手に伝わるように話したいという気持ちがある。 興奮した際は、相手との間に物理的な距離を保つことで落ち着く。	話す相手に視線を向け、情報を整理しながら話そうとすること。 相手に視線を向けながら話したり、相手に伝わっているかどうかを確認して話すこと。
	後期	(1) 集団活動の中で、自分の行動を調整すること。	聴覚的な連合の弱さから、周りの状況と自分の行動を結び付けて捉えることが難しく、他者が話している最中に、自分の話をしてしまうと思われる。また、聴覚的な短期記憶の弱さから、ことばで指摘されても、その指摘が意識から外れてしまうと思われる。よって、話を聞くときのルールを視覚的に示すことで、現在の状況を把握しやすくなり、自己の行動を調整することにつながるのではないか。	視覚的に受容、記憶しやすい情報を用いる。	① 他者が話をしてい る際は、静かに話を 聞こうとする意識を 持続させる。 ② 周りの様子を把握し、必要に応じて行動を速める。	集団指導の中で、自己主張をしたがり、自己を統制するにはストップのサインが必要である。 行動が周囲より遅れても、自分の行動を速めようとする気持ちが少ない。	会が始まる前に話を する時のルールを 伝える。 他児の進行状況を 示し、全体の流れに合 わせて作業や行動の 速さを調整するよう 促す。	ルール自体は理解 できているが、話し たいという気持ち をおさえきれず、他 者の話に割り込んで 話すことがある。 時計を気にしながら、「あと2分だ」などと残り時間に合わせて行動を調整するようになった。	相手の立場や自分 と他者との関係を理 解し、自分の行動を 調整していくこと。 自分の行動が、他者 にどのような影響を およぼすのかを知 ること。
		(2) 適切なコミュニケーションを行うこと。	要点を整理して話すことが難しいため、伝えたい情報が不足してしまうと思われる。また、聴覚-音声回路、連合過程の弱さから、感じたことや思ったことを順序立てて表現することが難しいのではないかとと思われる。よって、伝わりにくい部分をフィードバックしたり、情報を整理できる手がかりを与えたりすることで、相手に伝わりやすい方法を考えることができるのではないか。	・正しい文法や情報の順序などを意識したやりとりを行う。 ・自分の行動を振り返る機会を設ける。	① 話したい情報を整理して話そうとする。	会話の際、話したい情報が混乱し、主語と述語が不明確ことがある。	不足している情報を補い、確認する。	不足している情報をフィードバックされることにより、補うことができる。	継続的な指導を行う際、本児が自分で情報を整理出来るような視覚的な手がかりを探りたい。
					② 興奮した際も、自分の気持ちを適切なことばで表現する。	他児とのやりとりの中で、自分の気持ちを適切に表現しにくいことがある。	興奮して乱暴なかかわりが見られた際は、一度その場から離れ、何と言えよいかを考 える時間を設ける。	「イライラする」「ストレスになる」などと気持ちを表現することができる。 乱暴なかかわりはみられない。	自分の気持ちの種類や感情の強さの段階などを適切に表現すること。
					③ 相手を意識して話す。	話し相手に視線を向けずに話そうとすることがある。	話し相手は、本児と目が合ってから話す。 相手に伝わったかどうかの確認を促す。	相手に伝わったかどうかの確認を している。	相手に呼びかけて相手の聞く態勢が整ってから話し始めること。0

対象児	指導期	目標	仮説	指導方針	課題	課題に関わる実態	指導方法	評価	今後の課題
C児	前期	(1) 場面や状況を理解すること。	聴覚的な情報のみでは、状況の理解、自分の求められていることの理解が難しいと思われる。よって、聴覚的、視覚的な情報を組み合わせることによって、場面が理解しやすくなるのではないか。	聴覚的情報を伝える際は、視覚的情報と組み合わせて提示する。	周囲の状況や現在の課題を把握する。	勝手な言動や立ち歩きがある。	ホワイトボードの計画を指しながら、分かりやすいことばで説明する(視覚的情報と聴覚的情報を組み合わせ提示する)。	活動の流れが理解できるようになってきた。課題の内容を把握できるようになってきている。	周囲の流れに合わせながら司会を行うこと。
		(2) 不明な点や分からない点を自覚し、援助を求めること。	場の理解が難しいため、「分からない」ということが通常の状態になっていると思われる。よって「分からない」ということを自覚し、他者に尋ねる場面を作ることで、他者に質問するスキルが習得されるのではないか。	今が何をやる時であるのかを視覚的に把握できる環境を作り、不明なことを自分で確認できるようにする。	分からないことを自分で質問する。	質問や課題の内容を自分なりに解釈し、不明な点があっても質問しない。	「分からないんだね」等の声をかけ、「分からない」ということを自覚できるよう促す。また「分かりません」と表現することを伝える。	何をしたらよいか分からない時は、自発的にたずねることもある。	ワークシートの記入時等も、求められている内容の理解が不十分な際は、援助を求めること。
		(3) コミュニケーションを行う際、人の名前と顔を一致させること。	それぞれの場面においては、名前と顔を場面の文脈に合わせて覚えているものと思われる。名前と顔をマッチングさせる場面を設けることによって、名前と顔を一致させることができるのではないか。	名前と顔を一致させ、確認できる機会を設ける。	人の顔と名前を一致させる。	場面が変わると、スタッフの顔と名前が一致しないことがある。	元気しらべの時に、A児が名前を呼んだ後写真とネームプレートをマッチングする。	写真の手がかりがあれば、顔と名前は大体一致できる。	写真の手がかりがなくても、顔と名前を一致させること。
		(4) 自ら読んだり聞いたりすることによって、その場で求められていることを理解し、書くこと。	言語理解(聞く、読む)に困難があると思われる。視覚的情報を工夫することによって、理解しやすくなるのではないか。	視覚的に内容を理解しやすい手段を用いる。	ワークシートに記入すべき内容を理解する。	ワークシートの記入時に、書く内容や記入に関する指示が通りにくい。	視覚的に内容が理解しやすいワークシートを用いてホワイトボードの日程と合わせながら記入事項を1つ1つ確認する。	現在の記入場所は理解できる。	ワークシートの様式に合わせて必要事項を記入すること。
	後期	(1) 場面や状況を理解すること。	聴覚的な情報のみでは、状況の理解、自分の求められていることの理解が難しいと思われる。よって、聴覚的、視覚的な情報を組み合わせることによって、場面が理解しやすくなるのではないか。	聴覚的情報を伝える際は、視覚的情報と組み合わせて提示する。	① 司会進行役として、現在の課題を把握し、求められている行動を実行する。 ② 場面に合わせて声の大きさを調整する。	指示内容の理解が不十分なことがある。 声の大きさが場面に不適切な場合がある。	指示や課題を示す際は、視覚的な情報を組み合わせ提示する。 声の大きさを場面に合わせて提示する。	進行の手順を手がかりに、会を進行することができた。 声の大きさのモデルを模倣し、話すことができた。	※エブリ教室自体の終了に伴い、指導場面がなくなるために、今後の課題を設定しなかった。 様々な場面においてふさわしい声の大きさを理解する。
		(2) 適切なコミュニケーションを行うこと。	聴覚的な情報を理解したり、ことばの意味をとらえることが難しいため、コミュニケーションを行う際に、相手の質問内容の理解が難しかったり、適切なことばを選んで用いることが難しいと思われる。よって、情報を整理できる視覚的な手がかりを用いることで、相手の質問の意図を理解することや、相手に伝わりやすい方法で話すことにつながるのではないか。	視覚的に情報を整理しやすい手段を用いる。	① 話したい情報を整理して話す。 ② 聴覚的な情報を理解する。	主語と述語があいまいであったり、話したいことを順序立てて話すことが難しい。 他者の質問の内容を理解できずに自分なりに解釈してしまい文脈にそぐわない返答をすることがある。	不足している情報を補い、確認する。 現在の課題を聞き返す際、本児の理解できることばを用いるようにする。	簡単な名詞を含んだ主語を使用することができる。 情報を短く切ったり番号をつけることによって理解できる。	助詞を正しく使用すること。 ※エブリ教室自体の終了に伴い、指導場面がなくなるために、今後の課題を設定しなかった。
		(3) 文章による指示を読んだり聞いたりすることによって、その場で求められていることを理解し、ワークシートの記入を行うこと。	部分と全体を関係づけてとらえることが難しいため、ワークシートの全体像から、現在の記入事項を把握することが難しいと思われる。よって、一部分を見て、全体像を予想できるようなシートを用いることによって、記入場所と内容を理解することにつながるのではないか。	視覚的に情報を整理しやすい手段を用いる。	ワークシートの記入内容を理解し、主語と述語を明確にして表記する。	ワークシートにめあてや感想を記入する際、主語と述語がみあわないことがある。	一部分を読むだけで、記入内容が把握しやすいワークシートを用いる。	主語を明記することができるが、述語とかみ合わないことがある。	主語と述語をかみあわせ、文意を明確にして表記すること。

対象児	指導期	目標	仮説	指導方針	課題	課題に関わる実態	指導方法	評価	今後の課題
D児	前期	(1) 集団活動の中で、自分の気持ちを他者に伝えること。	状況を把握しにくい場面が続くと、集団活動と自分の行動を関連づけることが難しくなると思われる。よって、集団活動への注意を持続できなくなった際には、「飽きてしまった」ことを他者に伝えることをルールとして与えることが集団と自己の関係を意識することができるのではないかと。	注意を持続できるような環境を作りながら、現在の状況を説明し、本児の集団に対する意識を確認する。	飽きてしまった場合は、その旨をスタッフに伝え、断ってから立ち歩く。	集団指導の際に、飽きてくると立ち歩くことがある。	注意を集中できる環境をつくりながら、飽きてしまった時は、スタッフに断ってから立ち歩くように声をかける。	立ち歩くことはなく、飽きてしまっても我慢して活動に参加できる。	飽きてしまったことや、やりたいこと等を、他者に向けて要求すること。
		(2) 適切なコミュニケーションを行うこと。	視線の持つ意味や話し相手を認識することが難しいのではないかとと思われる。よって、ワークシートの発表時には、ワークシートが相手に見えやすいような持ち方を示すことによって相手を意識することができるのではないかと。また、会話の際には、話し始めるタイミングを意識させることによって、パターンのなやりとりから、他者を意識したやりとりへと変化するのではないかと。	① ワークシートの発表時には、注意を向ける対象を限定する。また、発表の仕方を具体的に提示する。 ② 他者とのやりとりを確認しながら会話を進める。	① 発表する対象を意識して話す。 ② 会話の中で適切なやりとりを行う。	ワークシートの内容を発表する際、パターンのない発表する対象への意識が少なくない。 他者との会話において、相手の話が終わらないうちに話し始めようとする。	発表する対象(相手)を一人に決め、誰に向かって話をするのかを示し、注意を向けるよう促す。絵の見せ方、話し方等は適切な方法を伝える。 現在誰が話しているのか、何をしている時なのかを伝え、話し始めるタイミングを明確にする。	発表を聞く相手の「絵が見えない」等という要求を理解し、相手にワークシートを向けた発表の仕方が定着した。 自分の質問に対する相手の返答に対し、なんらかのコメントを返す。 不明な点は、相手に聞き返す。	発表する対象(相手)と視線を合わせること。 相手の様子に注目して話そうとすること。
	後期	適切なコミュニケーションを行うこと。	自分の話したい内容や、自分のした質問に対して返ってくる情報に興味があるため、人とのやり取りが難しくなっていると思われる。相手に対する注意を促すことによって、相手の調子に合わせて会話をすることにつながるのではないかと。	・他者と自分との関係を意識できる機会を設ける。 ・相手に対して意識を向ける機会を設ける。	① ワークシートを発表する際、発表する対象の人を意識する。	挨拶等、自分の質問や要求を相手に伝える時以外は、視線が合わないことが多い。	ワークシートを発表する際に、発表する対象を一人に決める。その時、発表の対象(相手)は、発表に対して質問等をし、D児の注意をひきながらやりとりを行う。	誰に発表をするのかを理解できており、相手を確認してから発表することができる。	相手に合わせて自分の行動を調整すること。
			他者と自分との関係の理解や、他者に対する意識が不十分なことから、やりとりを形式的に理解しているため、他者に伝わっているかどうかの確認にまで至らないと思われる。よって、伝わりやすい方法を具体的に示すことによって、伝えやすい方法を意識することにつながるのではないかと。		② 相手に伝わりやすい方法で話そうとする。	自分の要求などが相手に伝わらなくても、伝える手段に変化が見られない。	相手の顔を見て話すこと等、伝わりやすい方法を具体的に示す。 伝わったことを確認できるような反応を返す。	相手の方に顔を向けて要求することができる。	相手に視線を向ける方が伝わりやすくなることなど、視線の意味について理解すること。
			機械的な記憶力が優位にあることから、他者とのやりとりにおいても、パターンの記憶していると思われる。話し相手へ注意を向ける機会を設けることで、他者の様子に注目してやりとりを行うことにつながるのではないかと。		③ 相手の様子に注目して話そうとする。	会話の際、やりとりがパターンのなることがある。	本児を出席を確認する係とし、本児と視線が合ったことを確認してから返答する。	自分の言動と他者の動きとの関係を意識するような行動が増えている。	相手に調子に合わせてながら話をする。

表6 認知特性に基づく理解とそれに応じた指導方法

認知特性	臨床場面での困難さ	理解と指導方法
1 聴覚的情報の受容の落ち込みがある場合	①状況や場面を理解することが難しい場合	聴覚的な情報の理解が難しいと、活動の流れや現在の課題を理解することが難しくなる。このような場合、スケジュールを視覚的に示すなど、活動の流れや取り組みの手順を明確にしながら聴覚的情報を与えるとよい。つまり、聴覚的情報を伝達する際は視覚的情報と組み合わせ提示することが有効である。
	②ことばによる指示を理解することが難しい場合	相手の話を最後まで聞くことが難しい場合や、相手の状況を考慮せずに話し始めてしまう場合は、相手の様子に注目させることが必要である。よって、聞き手は対象児と目が合ってから話し始めたり、現在誰が話しているのかを伝えることで、対象児は聞き手に注意を向けることができる。また、相手が話している最中に話に割り込んでしまう場合などは、対象児の口の前に手をかざすなど、ハンドサインを用いてストップすることに気づかせることも有効である（視覚的記憶力が優位な場合）。
2 聴覚的情報の連合の落ち込みがある場合	①集団活動の場面で立ち歩きがみられる場合	集団場面において、聴覚的情報の意味を関連づけて操作できないと、その場の状況を把握できなくなる。さらにそのような状態が続くと、全体の活動と自分の行動を関連づけることが難しくなり、結果的に勝手な立ち歩きがみられることとなる。このような場合、活動の流れ（スケジュール）を視覚的に示したり、待ち時間を示すなど、視覚的な手がかりを用いて行動に見通しをもたせることで対応することができる。
	②他者とのやりとりが一方的になる場合	相手の話を最後まで聞くことが難しい場合や、相手の状況を考慮せずに話し始めてしまう場合は、相手の様子に注目させることが必要である。よって、聞き手は対象児と目が合ってから話し始めたり、現在誰が話しているのかを伝えることで、対象児は聞き手に注意を向けることができる。また、相手が話している最中に話に割り込んでしまう場合などは、対象児の口の前に手をかざすなど、ハンドサインを用いてストップすることに気づかせることも有効である（視覚的記憶力が優位な場合）。
3 視覚的情報の連合の落ち込みがある場合	①その場の様子を目でとらえることが難しい場合	集団内において注目すべき人に視線を向けることが難しいことがある。これは、複数の視覚的な情報を関連づけてとらえ、その中から必要な情報を選ぶことが困難なためである。よって、不必要な視覚的情報を減らし、何を見るべきなのか、どの場所ではどのように行動すればよいのかを自分で判断できるような環境の構造化が必要である。
	②文章を読んで必要事項を記入することが難しい場合	視覚的情報の一部と全体との関係がとらえにくいいため、全体の中から現在必要な部分を探して読み、必要な内容を記入することが難しい場合がある。これに対しては、①一度に示す情報量を減らす、②文の構成を単純にする、③色分けをする、④番号を付けるなどの対応を行うことで視覚的な情報処理が容易となることが期待できる。
4 文の構成・ことばによる表現の落ち込みがある場合	①会話の際、情報が混乱する場合	助詞の使用の未熟さや、情報を順序立てて話すことが困難であるため、文意が相手に伝わりにくい場合がある。このような時は、聞き手が伝わりにくい部分を確認したり、適切な表現方法を示すことで情報を補うことができる。また、聞き手が必要な情報を部分的に示すことで、その情報を組み合わせながら順序立てて話すことができる。
	②自分の気持ちを適切に表現しにくい場合	他者とのやりとりの中で、自分の気持ちを適切に表現しにくい場合がある。このような時は自分の行動を振り返らせ、何と言えよいかを考える時間を設けることで気持ちを表す適切な表現をみつけることが期待できる。また、感情を表現することばを代替する絵や文字などの視覚的な手がかりも有効であることが予想される。