

高機能広汎性発達障害児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)—

佐々木 全*・加藤 義男**・佐々木 京子***

(2002年3月20日受理)

Zen SASAKI, Yoshio KATOU and Kyoko SASAKI

A Practical Study on the Supports for Children with
High Functioning Pervasive Developmental Disorder (2)

I 問 題

近年、LD児やADHD児への関心が高まる中、その周辺領域に位置する高機能広汎性発達障害児の存在が広く知られるようになった。「高機能広汎性発達障害」とは、知的障害を有さない広汎性発達障害であり、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。高機能広汎性発達障害児は、対人関係の問題や、認知発達のアンバランスさから学習上の問題を示すことが多い。また、通常学級で「健常児」として認知され、その問題を見逃されることもある。いずれにせよ、彼らの存在を認知し、適切な教育的支援を施すことが急務である。

筆者らは、1998年4月から2000年3月まで、広汎性発達障害児を指導の対象とした教室「エブリ教室」を開催した。これは、当時の加藤義男研究室（岩手大学教育学部）の臨床活動の一つであった。「エブリ教室」では広汎性発達障害児の指導方法を実践的に研究した。そのなかで、筆者らは、「認知特性に応じた指導方法」の有効性、ならびに「認知特性に応じた指導方法」とTEACCHにおける「構造化」の共通性を指摘した（佐々木，加藤，佐々木，2002¹⁾）。そもそも「認知特性に応じた指導方法」は、LD児の指導方法として研究されてきた。高機能広汎性発達障害はLDの範疇で考えられてきた経緯があるために、高機能広汎性発達障害児の指導方法は、LD児の指導方法に関する研究に有益な示唆があると筆者らは考えた。「認知特性に応じた指導方法」は、北海道特殊教育センター(1996)²⁾がその有効性を報告しており、「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議(1999)³⁾」も「認知能力の特性に着目した指導内容・方法を工夫することが有効である」とし、これに賛同している。

* 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

** 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター

*** 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

現在の「エブリ教室」は、「第二期エブリ教室」と称して、2001年6月から岩手大学教育学部附属教育実践総合センターの一事業と位置付けて再開したものである。本稿は、その実践の経過について報告するものである。

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。

Ⅲ 方 法

本研究の方法は、「エブリ教室」に通所する高機能広汎性発達障害児を対象とした指導実践の結果をもとに、その指導モデルについて考察することである。

1. 対象

対象となるのは、2001年6月から「エブリ教室」に通所している7名の児童（2001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。彼らの実態を表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。また、7名の児童のほぼ全員が「LD相談会^(注)」からの紹介である。

表1 児童の実態

児童 (性別)	在籍学級/学年 (2001年現在)	医学的診断	筆者らによる臨床的診断			知能検査等(CA)
			広汎性発達障害の症状 (DSM-IV)	Wingの対人 関係の三類型	臨床的に併存する症状 (DSM-IV)	
A児 (男)	情緒学級 ／2学年	アスペルガー障害	アスペルガー障害	受動型	なし	田中ビネー(6-5):IQ=96
B児 (男)	通常学級 ／2学年	(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
C児 (男)	通常学級 ／3学年	(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
D児 (女)	情緒学級 ／4学年	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=77,PIQ=90,FIQ=78 ITPA(11-6):PLA=6-4
E児 (男)	通常学級 ／4学年	(未受診)	アスペルガー障害	受動型	なし	未実施
F児 (男)	通常学級 ／5学年	(未受診)	分類不能の広汎性 発達障害	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,FIQ=103
G児 (男)	通常学級 ／5学年	(未受診)	アスペルガー障害	孤立型	なし	WISC-III(10-5): VIQ=99,PIQ=92,FIQ=95

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時からの約2時間行っている。「エブリ教室」における活動の流れと、2001年度の活動をそれぞれ表2、表3に示した。

また、「エブリ教室」では、対象児童一人一人の認知特性を把握し、それに応じた指導方法をもって指導を行う。この際、個別指導計画を作成し、実践、評価を行っている。これに関わる一連の流れは、第1期のエブリ教室における実践を踏襲している。

なお、「エブリ教室」における活動には、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11名のスタッフがマンツーマン体制であたっている。

表2 エブリ教室における指導の流れ

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

表3 2001年度の活動

回数	日 程	活 動 内 容	
1	6月3日	自己紹介	「自己紹介カード」を作成し, その発表を行った。
2	6月23日	ボーリング	ペットボトルとゴムボールを用いたボーリング, スコアラーやピンをならべる等の係活動を通り入れた。
3	8月25日	鬼遊び	独自のルールと専用のコート上での「線鬼」を行った。
4	9月22日	選択活動	ボーリング, 独自のルールによる「だるまさんが転んだ」, 風船を使用した感覚おもちゃ作りを個々の児童の選択により行った。
5	10月27日	買い物, ホットケーキ作り	材料を買い, 調理を行った。
6	11月24日	劇活動(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ている。
7	12月22日	劇活動(2), イス取ゲーム	劇による表現を行った。また, クリスマスの行事としてゲームに取り組んだ。
8	1月26日	劇活動(3), カルタ取りゲーム	劇では表現にアレンジを加えた。また, 正月の行事として, 独自のルールによる「カルタ」に取り組んだ。
9	2月23日	劇活動(4)	「劇の発表会」と称して, 劇の発表と鑑賞を行った。

3. 個別指導計画の概要

個別指導計画の様式では、次のような6つの内容項目を設定している。すなわち、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今後の課題である。これは、個別指導計画の作成に関わる思考の順序として配列した。「行動の様子」においては、指導を要する行動を記述する。次に「行動の原因仮説」において、行動の原因として考えられる事柄を、児童の認知特性等を根拠として考える。さらに「指導方法」では、原因仮説を根拠として開発した指導方法を記述する。こ

れらをもって指導を行い、その結果から「評価」、「今後の課題」を導き、それぞれを記述する。

なお、個別の指導計画に先立ち、児童の実態把握が必要である。筆者らは、実態把握において、次の2つを重視している。1つは、指導課題として注目すべき行動を把握することである。これは、個別指導計画の内容項目「行動の様子」に該当するものであり、主に、行動観察をもって把握する。もう1つは、児童の認知特性である。これは、「行動の原因仮説」や「指導方法」に該当するものであり、心理検査（例えば、ITPA, K-ABC）と行動観察を合わせをもって把握する。

個別指導計画の評価については、毎回の指導記録の積み重ねをもとにして評価を行う。指導記録は、大きく2つの項目をもって行う。1つは、時間軸に沿った項目である。この項目は、記述により記録される。もう1つは、個別指導計画の「指導課題」に関わる行動をチェック項目として、「指導課題」の達成度を評価するという項目である。この項目は、独自に設定した評価記号と記述により記録される。評価の観点、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以下のように設定した。すなわち、①「○：自分で判断し、行動したとき」、②「△：注意の促し（指さしや「ほら」等の声がけ）により行動できたとき」、③「▲：直接的な指導（「～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。また、指導記録は、スタッフ全員による記述を集約し作成する。記録用紙の様式と、その使用例は表4に示した。

以上で記した個別指導計画の概要は、第一期のエブリ教室において試行錯誤され、佐々木（2002）⁴⁾の実践報告において、その有効性が報告されたものである。

IV 結 果

2001年度のエブリ教室においては、1回目と2回目の実践における行動観察と保護者や「LD相談会」からの申し送りの情報をもって児童の認知特性を把握し、個別指導計画を作成した。心理検査は、この時点で実施しなかった。これは、心理検査に先立ち、児童とスタッフのラポート形成、「エブリ教室」の運営体制整備（例えば、スタッフの人員確保）に時間を要したためである。筆者らは、2001年度に作成した個別指導計画を次年度へのたたき台として位置付けた。すなわち、来年度に向けての診断的評価を得ようとの意味合いが強いものである。各児童に対する個別指導計画と、その評価を表5に示した。以下に、児童一人一人の指導経過を記す。

1. A児の指導経過

A児は、情緒障害特殊学級在籍の小学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、「受動型」である。

A児の個別指導計画では、指導課題の一つとして「自分の言動が相手に伝わるよう配慮することができる。まずは、話をする相手を見ることができる」を挙げた。指導場面の一つとして、「元気しらべ」と称する「はじめの会」における呼名活動を設定した。これは、A児が、他児一人一人を呼名、「元気ですか」と問い、他児の「元気です」という返答を受けて、それを専用の用紙に記入するという活動である。指導方法として、「元気しらべ」の際、呼名した相手を見るよう指示することとした。

当初使用した「元気しらべ」の用紙を図1に示した。この時の

元気しらべ		
、月 日（ 曜日）		
な ま え	げんきですか？	
1	元気です。おれみです。○	
2	元気です。おれみです。○	
3	元気です。おれみです。○	
4	元気です。おれみです。○	
5	元気です。おれみです。○	
6	元気です。おれみです。○	
7	元気です。おれみです。○	
8	元気です。おれみです。○	
9	元気です。おれみです。○	
10	元気です。おれみです。○	
11	元気です。おれみです。○	

図1 元気しらべ①（A4サイズ）

指導の記録によれば、その評価は「(呼名した相手は)どこにいますか?確かめてください」という指示をうけて、形式的に行っていた。そこで、児童の座席を固定し、「元気しらべ」の用紙を座席の位置とマッチングさせた。これを図2に示した。その結果、A児は、座席の位置と「元気しらべ」の用紙を見比べながら、「元気しらべ」を行うことが増えた。また、呼名した相手を見ない時でも、「どこ?」と注意を喚起することで、相手を見ることがスムーズになった。

今後の課題として、継続指導を挙げた。具体的には、「元気しらべ」では、呼名に加えて、やりとり(「好きな食べ物は何ですか?」などというやりとり)を行い、その中でのアイコンタクトを促したい。

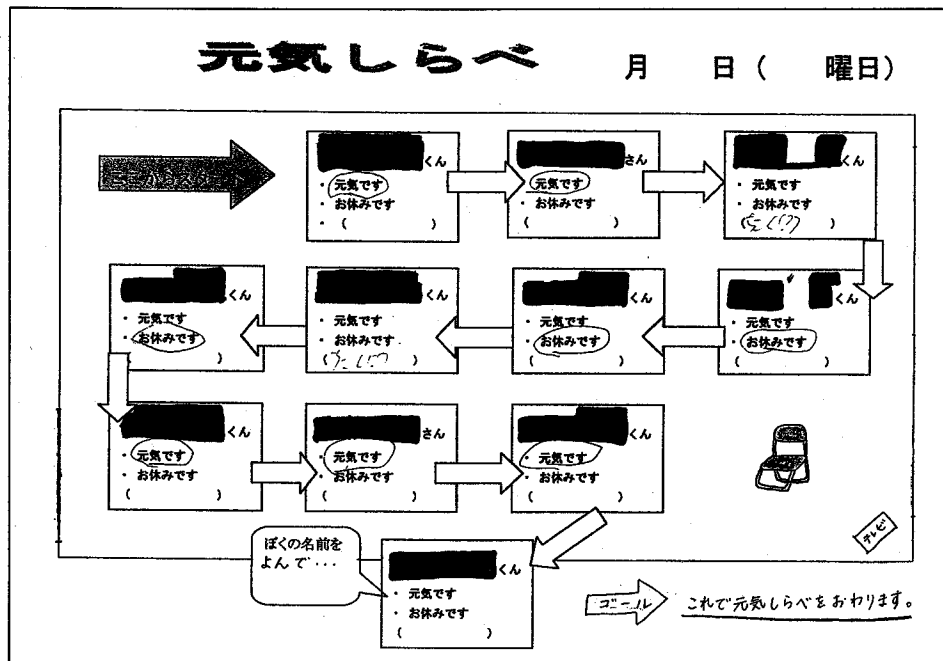


図2 元気しらべ② (A4サイズ)

2. B児の指導経過

B児は、通常学級在籍の小学2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児の個別指導計画では、指導課題の一つとして「着席を要する活動においては、一定時間、着席を維持することができる」を挙げた。指導場面として、「はじめの会」「おわりの会」を設定した。指導方法として、会の進行を視覚的に提示し、進行の確認と見通しを持てるようにすることとした。

B児に提示した「会の進行表」を図3に示した。これをB児が自分の座席で携帯した。当初目立った離席は減少した。B児は、「会の進行表」を見

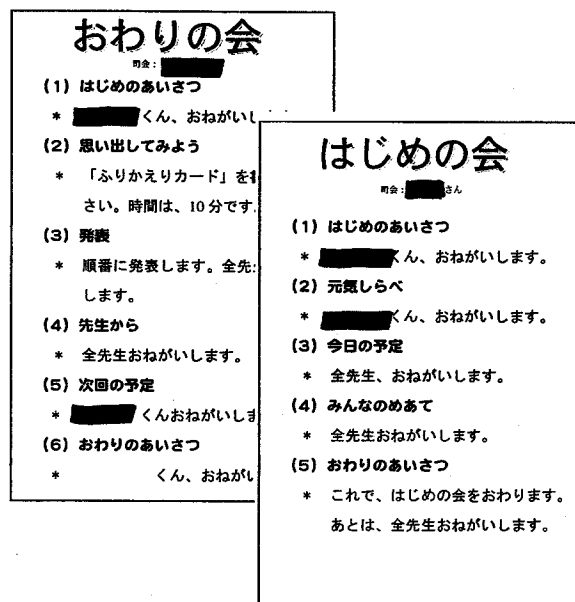


図3 会の進行表 (A6サイズ)

ながら着席して過ごす時間が長くなった。当初は、離席後、スタッフがB児の手を引くことで席へ戻っていたが、現在では、目配せで席に戻ることもある。B児は、着席する場面を自分なりに理解し、「会の進行表」を見ることで活動の見通しを持ち、着席を維持したり、離席後にも席に戻ったりすることができたと考えられた。

今後の課題として、継続指導を挙げた。具体的には、①より多くの時間を着席してすごすこと、②離席する際には、スタッフに用件を伝えることであり、これについてはコミュニケーションカードの活用も考えたい。

3. C児の指導経過

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児の個別指導計画では、指導課題の一つとして「行動の切り替えをスムーズに行うことができる」を挙げた。指導方法の一つとして、行動を切り替えることができれば、シールなどの賞賛を与えることを挙げた。C児は進行役のスタッフが行う集団への指示を聞き取ることができても、行動を切り変えることに時間を要した。具体的には、「自分もスタッフと同じこと(活動の準備)をしたい」、「クレジットカードを作りたい(C児が固執するテーマ)」というようなC児の一方的な主張があった。また、次の活動に対するモチベーションが低い場合があった。

ここで用いたシールは、「ポイントカード」と称して、全児童に共通して使用しているものである。使用方法是、活動全般において望ましい行動が見られた時に、シールを与える。C児は、特にシール自体への興味が強いために、「座ったらシールですよ」などという声かけが、行動の切り替えの動機づけとなった。この際使用した「ポイントカード」を図4に示した。

今後の課題として、継続的な指導を挙げた。具体的には、他児の動きに注目するよう促し、集団への注意を喚起したり、行動を促す際には、カウンティングをしたりするなどし、現在の「依存的・他律的」な状態から「自主的・自律的」な行動を獲得することをめざしたい。

4. D児の指導経過

D児は、情緒障害特殊学級在籍の小学4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児の個別指導計画では、指導課題の一つとして「変化や不測の事態に、柔軟性をもって対応する」を挙げた。指導方法の一つとして、!予定の変更は視覚的に示し、その理由を合わせて説明することとした。指導場面については設定していなかったが、数回の突発的に生じた不測の事態において指導を行った。

その一つに、グループ指導の最中に、D児の腕時計がはずれ、これがうまく付けられないことに対してストレスを感じ、取り乱した場面があった。この際、スタッフが、D児の「ポイントカード」のスケジュール部分に、時計をつけ直す時間を記入した。これにより、D児は、落ち着きを取り戻し、グループ活動に集中して取り組むことができた。

のよてい 2月23日(土)	
10:00 集合、じゆうあそび	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨
10:20 はじめの会	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨
10:35 劇の練習	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨
10:50 劇の発表会 ①劇を見る ②劇をする	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨
11:35 会食	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨
11:50 おわりの会	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨
12:15 かいさん	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨

図4 ポイントカード(A6サイズ)

5. E児の指導経過

E児は、エブリ教室に参加し始めた時期が3回目からであったために、行動観察による実態把握が、他児に比して充分ではなかったが、指導課題の一つとして、「骨子（5W1H）のある文章表現をすることができる」を挙げた。これは、「ふりかえりカード」と称する活動の記録の記入時において指導を行うものとし、「ふりかえりカード」記入にかかわるプロンプト（手がかり）を与え、それに応じた内容の記述を促すこととした。当初使用していた「ふりかえりカード」の様式とその記入例、ならびに、その後に使用した「ふりかえりカード」の様式とその記入例をそれぞれ図5、図6に示した。E児は、プロンプトに応じた文章を記述し、その表現内容には充実が見られた。



エブリ教室ふりかえりカード					
月日	11	月	7	日(土)	授業先生 [Redacted]
(1) 絵でかこう。					
					
(2) 文を					
			すし	き	み
			。か	し	ん
			て	ぎ	今
			キ	ま	日
			た	の	な
			し	練	で
			楽	習	は、
			だ	う	

図5 ふりかえりカード① (A4サイズ)


エブリ教室ふりがりカード		
月日	2月23日(土)	名前
(1) 絵でかこう		
		
(2) 文でかこう。		
今日、ぼくは、(おんな) といっしょに (おんなのいえ) をしました。		
このとき、(すけき) する場面がありま。		
だから、(ぼく) をふりし、(ぼく) もふりし。		
ぼくは、(勝負) に負け(やれ) と思いました。		
これで、ぼくの 発表を 終わります。		

図6 ふりかえりカード② (A4サイズ)

今後の課題として、継続的な指導を挙げた。サインについては、声かけ（聴覚情報）を合わせて用いながらも、他児の動きに注目するよう促し、集団への注意を喚起するなどし、「依存的・他律的」な

状態から「自主的・自律的」な行動を獲得することをめざしたい。

7. G児の指導経過

G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、「孤立型」である。

G児の個別指導計画では、指導課題の一つとして「視線の意味を理解し、必要に応じて、視線をコントロールすることができる」を挙げた。会話時における視線の向け方を具体的に指示することとした。例えば、「ふりかえりカード」の発表においては、文章の語尾で相手を見ることを指示した。指示を受けた場合には、形式的ではあるが、アイコンタクトをすることが多くなった。一方、話を聞く場合のアイコンタクトは、事前の指示（「～先生が話します、見てください」）を受けた場合でも、持続時間が短かった。

今後の課題として、継続的な指導を挙げた。G児は、活動のめあてやルールについて応じやすいため、アイコンタクトに関する活動のめあてや、ルールを明示した活動場面を設定したい。

V 考 察

「エブリ教室」の指導実践において、指導方法としてキーワードとなったものは、「構造化」である。ここでいう「構造化」には2つの意味がある。すなわち、「指導場面の構造化」と「スキルの構造化」である。筆者らは、これらを高機能広汎性発達障害児のよりよい指導モデルを形作る骨子として提起したい。

まず、「指導場面の構造化」とは、指導場面において指導内容を明示することである。例えば、挨拶をするということの指導において、無構造化な場面で挨拶を求めてもそれに応じないことが多かった。それに対して、「5人に挨拶をする」という課題と、その課題達成がシールを与えることで評価される場面では、課題に対するモチベーションや達成度が向上した。これは、個別指導計画に指導課題として明示した対象児に限らず、対象児全員に共通したことである。

次に、「スキルの構造化」とは、スキルについての一モデル（ハウツー）を提示することである。例えば、「ふりかえりカード」の記入に関わるプロンプトを与えること（文章記述に関するハウツー）や、「ふりかえりカード」の発表時に、文章の語尾で相手を見ることの指示（アイコンタクトのハウツー）である。

構造化された場面や構造化されたスキルが基礎となり、対象児は適切な行動を経験することができる。そして、これは彼らが、無構造化な場面において行動するための手がかりともなり得るだろう。一般的に、高機能広汎性発達障害児は、無構造化な指導場面での学習を苦手としているが、これは模倣学習の困難さに起因する。模倣とは、他者を見て暗黙のうちに学習といえる。例えば、大人に挨拶をしている他者を見て自分もするようになるとか、適切なアイコンタクトや、文章記述を自然に身につけるということである。彼らに必要なのは、「何に注目するのか」「どのように行動するのか」「何を学ぶのか」ということが明確である構造化された指導場面であろう。

したがって、「エブリ教室」のような、構造化しやすい小グループ活動は、高機能広汎性発達障害児に対する指導について、さらなる可能性を追求できる場であるといえる。

VI 今後の課題

今後の課題として、次の3つを挙げる。すなわち、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、2002年3月に各児童に対してK-A B Cを実施し、来年度の個別指導計画作成に向けて、その分析を進めている。

②個別指導計画に関わる手順の組織化である。これは「エブリ教室」における個別指導計画活用に伴う、スタッフの意思統率が根底にある。具体的には、個別指導計画の作成、評価に関わる手順の明確化とその実施である。評価に関わる手順については、本報告で指導結果の記述がエピソード的に文章化されるに留まったことの反省である。指導結果を客観的で意味明瞭な記述とする方法を模索したい。例えば、佐々木(2002)⁴⁾は、個別指導計画実施期間における、指導方法の形態と、対象児の行動変容を対比させながら記述した表(「指導方法の変遷とA児の行動変容」)をもって指導結果を表記している。これを参考にした評価表を作成し活用したい。

③指導方法や指導場面における構造化について、さらなる追究が必要である。

(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、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、橋本瞳氏、渡辺陽平氏、熊谷謙三氏、橋場由佳利氏。

(文 献)

- 1) 佐々木京子, 加藤義男, 佐々木全(2002), 高機能広汎性発達障害児の指導に関する実践的研究(1)-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.
- 2) 北海道特殊教育センター(1996), 情緒障害特殊学級における「学習障害」の実態像を示す児童生徒の特性等の理解と指導に関する一考察, 平成8年度 研究紀要, 10.
- 3) 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議(1999), 学習障害児に対する指導について(報告), 文部省.
- 4) 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(11), 32-41.

表5 個別指導計画（2001年度）

エブリ教室・個別指導計画						作成年月日：2001年8月25日 評価年月日：2002年3月17日
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、視線を合わせなかったり、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な。	自分から挨拶をすることができる。まずは、挨拶に応答することができる。	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。	挨拶をすることが課題とされた場面（構造化された場面）においては、自分から挨拶をすることが見られた。また、この際、相手に視線を向けることが増えてきた。挨拶に対しては、笑顔で応じている。	継続的な指導が必要である。今後の課題として、①自分から挨拶をするタイミングをはかること、②挨拶する対象を大人から子どもまでに広げること、が考えられる。
	(2) 他者とのコミュニケーションを求められた際（係活動）、相手を見なかったり、独り言のような話し方をしたりする。	コミュニケーションの意欲が乏しいのではないかな。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な。	自分の言動が相手に伝わるよう配慮することができる。まずは、話をする相手を見ることができる。	①「元気しらべ」の際、呼名した相手を見るよう指示する。 ②「ふりかえりカード」の発表では、伝える対象を決め、対象を見ながら発表するよう促す。	①「元気しらべ」では、座席の位置と、呼名の順番を一致させたところ、一人一人に目を向けやすくなった。 ②「ふりかえりカード」の発表では、特定の対象を指示すると、その対象に向けて読むことが多くなった。	継続的な指導が必要である。特に、「元気しらべ」では、呼名に言葉のやりとりを加え、その中でアイコンタクトを促したい。
B 児	(1) 集団場面において、離席が多く見られる	活動の見通しが持てなかったり、ことばによる指示の理解が不十分であるために、注意が転導しやすかったりするのではないかな。	着席を要する活動においては、一定時間、着席を維持することができる。	①「はじめの会」などでは、その進行を視覚的に提示し、進行の確認と見通しを持つことができるようにする。 ②着席を維持できたことをシールなどで明確に評価する。	着席する場面を自分なりに理解したと思われる。場面の見通しを持たせることで着席を維持した。また、離席後では、着席することを指示したり、目配せしたりすることで席に戻ることでできた。	継続的な指導が必要である。今後の課題として①より多くの時間を着席してすごすこと、②離席する際には、用件を伝えること、これについてはコミュニケーションカードの活用も考えられる。
	(2) 「ふりかえりカード」などの書字課題に抵抗を示す。	文章表現が苦手であるという自覚により、抵抗を示しているのではないかな。また、表現内容を想起することが難しいために、表現する意欲が乏しいのではないかな。	書字課題への導入をスムーズにできる。	①本児の書字活動を補助するために有効な、文字数、書式、升目、罫線などを設定する。 ②活動内容を想起しやすい手がかり（その日のスケジュールカード等）を提示する。	活動内容を記入する部分については、活動内容を想起し記入するようになった。一緒に活動した人を想起することは、写真カードを見ることができ、記入するようになった。書字課題に抵抗を示す場面は、減少した。	継続的な指導が必要である。ふりかえりカードの様式を工夫し、本児の表現をより広げていく（選択、自由度の多いものにする）。また、よりよく想起するための手段を検討する。
	(3) 水への関心が強く、水遊びが、活動の中断をもたらしたり、活動の切り替えの際の移行の抵抗をもたらしたりしている。	注意のコントロールが弱いことや、水遊びの時間を制限されることにより、満足感を得られないのではないかな。	水への関心を統制し、活動に集中することができる。また、水遊びから他の活動への移行をスムーズにできる。	①あらかじめ、水遊びをする時間を決めておく。 ②水遊びから、他の活動への移行を促す際には、視覚的な情報をもってこれを行う。	※ 8月以降頻繁に見られたことはなかった。 これは、本児がエブリ教室の環境に慣れ、安心して活動できたためと推測する。	※ 新たな指導課題を検討したい。

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
C 児	(1)集団場面において、指示の聞き取りが難しかったり、自分の「ファンタジー」を話し始めたりする。	必要な情報に注意を向けることができないために、指示を聞き取れなかったり、注意が「ファンタジー」に向かったりするのではないかな。	集団場面において、必要な情報を聞き取ることができる。	①集団場面で指示を出す前に、聞き取るべき事項を前もって伝える。 ②聞き取ることができた際は、シールなどの賞賛を与える。	着席時（構造化された場面）における指示は、聞き、理解している。姿勢や視線とはかかわらないことが多い。ただし、指示内容の理解に援助を要する事がある（だれに、どこに）。	※スタッフの配慮として、場面の構造化に努める。不要な刺激（人、物）を排し、必要な情報は、残す（視覚化する）。写真カードなどの活用が考えられる。
	(2)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。	挨拶の意味や必要性を理解していないのではないかな。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な。	自分から挨拶をすることができる。まずは、挨拶に应答することができる。	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。	呼びかけには、立ち止まり、挨拶には返答する。ただし、スタッフのかかわりが過剰であるとシャットアウトすることがある。アイコンタクトは、周囲の状況に注意が向くと、特に乏しかった。相手によって、一瞬目を合わせる事がある。	継続的な指導が必要であると考ええる。自分から挨拶をするというスキルトレーニングから取り組みたい。
	(3)着席や活動場所の移動など、行動の切り替えに時間を要する。	注意が転導するためではないかな。また、集団への指示を聞いていないことから、次の活動の見通しがもてないのではないかな。	行動の切り替えをスムーズに行うことができる。	①集団場面で、T1への傾聴を促す。 ②他児の動きに注目させる。 ③行動を切り替えることができたなら、シールなどの賞賛を与える。	行動を切り替えるのに時間を要することがあり、個別の指示の繰り返しかえしや、ポイントカードの減点をルールとして提示することが必要であった。個人的な興味関心が影響していると思われる場面もあった。	継続的な指導が必要であると考ええる。他児の動きに注目するよう促し、集団への注意を喚起したい。また、行動を促す際には、カウンティングを取り入れたい。
D 児	(1)他者の頬を触るなど、不適切な、あるいは過剰な働きかけがみられる。	自己の欲求を優先するため、相手の表情や様子に注意が向いていないのではないかな。または、表情の解釈が未熟なのではないかな。	相手の様子に注目し、行動を調整することができる。	①相手の様子への注目を促す。 ②本児に相手の気持ちを推測させ、必要に応じて相手の感情や心理状態を具体的に伝える。	他者のほおへの接触は、スタッフの制止を必要としている。相手の様子をうかがうまでには至っていない。	相手の様子に注意を向けることの前段階として、相手の了承を得てから接触する、了承を得られない時は諦めるということが必要だと考える。
	(2)他者の質問に答える際、相手に背を向けたままであったり、独り言のような話し方をしたりする。	相手が情報を欲していることを理解していないのではないかな。	自分の言動が相手に伝わるよう配慮することができる。	①相手に情報が伝わりにくいことを伝える。 ②相手に伝わりやすい方法を伝える。	「ふりかえりカード」の発表は、形式的な手段（WSを相手に向け、自分は裏から読む）が定着している。司会をする際には、A児を指名する時、彼に視線を向ける。	継続的な指導が必要であると考ええる。相手の目を見る事は、それをめあてとして位置付ける事で、行動が改善されやすくなることから、指導方法や指導場面を再考したい。
	(3)自分のイメージと異なる事態が発生した際、混乱し、活動に集中しにくくなる。	口頭での指示では、見通しをもちにくく、不安になるのではないかな。 また、「～でなければならない」という狭い認識（思考パターン）があるのではないかな。	変化や不測の事態に、柔軟性をもって対応する。予定の変更をより少ない抵抗で、受け入れることができる。	①予定の変更は視覚的に示し、その理由を合わせて説明する。 ②事後、その変更がそれほど大変な出来事ではなかった（逆に、よい結果になったなど）事を確認しあう。	※不測の事態として、劇の台本を忘れたことがあった。また、集団場面において、本児の個人的な要求を後回しにせざるを得ない場面（腕時計の着脱）があった、いざいざ、スケジュールをもり替えて示すことで対応できた。	継続的な指導が必要であると考ええる。不測の事態に際しては、スタッフに相談したり。自らスケジュールを作成したりすることをめざし、指導場面を設けて取り組みたい。

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
E 児	(1)考えがまとまる前や理解する前に話し始めるため、話したい内容が相手に伝わりにくいことがある。	※実態把握が不十分であったため空欄。	自分の考えや気持ちを言葉で表現することができる。	※実態把握が不十分であったため空欄。	※指導課題が焦点化されず、明確な取り組みがなされなかった。	クイズや、その答えの説明等が長過ぎて、意味不明瞭になることがある。やはり、思考の整理、簡潔な表現をすることについて考えたい。
	(2)ふりかえりカードの記入に時間を要した。紋切り型の文章を記入した(「今日～しました。たのしかったです」)。	作文の書き方として、紋切り型のパターンを習得しているのではないかと、これに依存することで、想起、文章化等の作業を推敲せずに、記述するのではないかと。	骨子(5W1H)のある文章表現をすることができる。	「ふりかえりカード」では、プロンプト(手がかり)をあたえ、それに応じた内容の記述を促す。	「ふりかえりカード」のプロンプト(手がかり)については、よく理解し、それに応じて文章を書いた。	文章表現については、一層の充実をめざしたい。特に、心情や思考の文章化に注目し、(1)の課題との関連も視野に入れる。
F 児	(1)集団場面において、活動の流れを妨げるような行動をとることが多い。	スタッフの注意を得ようとする意図があるのではないかと。また、周囲の様子を察し、行動を選択することが難しいのではないかと。	集団場面において、その流れに従い、行動できる。	①不適切な行動には、最小限の指示や制止(ハンドサイン)をもって対応する。 ②適切な行動は、シールや言葉により評価する。 ③周囲の様子に注意を向け、自分の行動を見直すよう促す。	集団活動の流れをさまたげるような行動から、流れの中で自分をアピールする行動が増えた。 不適切な行動を制するサインを理解しているが、それに注目させるための声を要した。	継続的な指導が必要であると考え。サインについては、声かけ(聴覚情報)を合わせて用いる。直接的に行動を指示するのではなく、サインに注目するためのものとする。
	(2)「ふりかえりカード」は、読み手(聞き手)を意識しない文章表現で終わっている。	作業そのものに対して、注意の持続が難しかったり、文章(表現)を思考することが苦手だったりするために、短絡的な表現になるのではないかと。	骨子(5W1H)のある文章表現をすることができる。	①骨子(5W1H)を入れて文章表現することを指示する。 ②文章の完成度をシールで評価する。ただし、本児の課題に対する抵抗を考慮し、やり直しは1度にする。	「ふりかえりカード」の手がかりを理解して、骨子のある文章表現ができた。「だから」のあとには、感情を記入するという紋切り型の文章表記が見られた。	文章表現にバリエーションを求めたい。状況を説明する文章表現の充実を求めたい。例えば、事実と事実による因果関係の表現。
G 児	(1)「出会った時の挨拶や、帰りの挨拶をしないことが多い。	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る。	①挨拶時には非言語(身ぶり、アイコンタクト)を模倣するなどし、取り入れるよう促す。 ②数人のスタッフに、自分から挨拶をするよう指示する。	スタッフからの挨拶を受けることができるようになった。自分から挨拶をする際には、抵抗があり、やや消極的であった。	継続的な指導が必要であると考え。指導場面を設定(構造化)して、取り組みたい。例えば、「5人に挨拶すること」という課題を与える。
	(2)アイコンタクトが乏しく、傾聴の態度が見られない。 個別的な会話場面では視線を回避する様子もうかがえる。	アイコンタクトや、傾聴の態度の必要性を理解していないのではないかと。また、個別的な会話におけるアイコンタクトに、過敏なのではないかと。	視線の意味を理解し、必要に応じて、視線をコントロールすることができる。	①会話時における視線の向け方を具体的に指示する。 ②話し手が、視線を必要としている(話を聞いてくれるか確認の意)ことを伝える。	アイコンタクトのタイミングについて指示を受けた場合、自分が話すときに限り、形式的ではあるが、アイコンタクトをすることが多くなった。逆に話を聞く場合のアイコンタクト(姿勢の保持も含めて)は、事前の指示(「～先生が話しますよ」)を受けた場合でも、持続時間が短かった。	継続的な指導が必要であると考え。G児の場合、アイコンタクトの必要性を感じていないことが考えられる。めあてとして、あるいは、ゲーム的なやりとりとして、課題を意識づけたい。
	(3)スタッフとの会話を回避したり、他児とのかかわりが消極的であったりする。	スタッフとの信頼関係が未確立であり、コミュニケーションの意欲が乏しい状態にあるのではないかと。また、かかわるためのソーシャルスキルを未獲得なのではないかと。	※実態把握不十分のため、指導課題を焦点化できない。	※実態把握が不十分であったため、空欄。	※実態把握が不十分であったため、空欄。	他者に関わる場面を設定し、他者への関心を持ったり、コミュニケーションマインドを高めたりすることをねらいたい。