HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	特別な教育的ニーズのある子どもたちへのIEP実践の検討 ： 北海道大学におけるIEPシステムに基づく指導法の課題と可能性
Author(s)	片桐, 正敏; 小泉, 雅彦; 田近, 健太 他
Citation	子ども発達臨床研究, 3, 9-28
Issue Date	2009-03-25
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/38178
Type	departmental bulletin paper
File Information	2_p9-28_KATAGIRI.pdf



Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

特別な教育的ニーズのある子どもたちへのIEP実践の検討 ── 北海道大学におけるIEPシステムに基づく指導法の課題と可能性 ──

片桐正敏*,**・小泉雅彦*・田近健太***
長谷川眞優****・寺尾敦*****・室橋春光******

A study of Practices Based on IEP for the Children with Special Educational Needs ── Problems and possibilities for the teaching method of Saturday Class in Hokkaido University ──

Masatoshi KATAGIRI, Masahiko KOIZUMI, Kenta TAJIKA
Mayu HASEGAWA, Atsushi TERAO, Harumitsu MUROHASHI

要　旨

近年、米国での個別教育計画（Individualized Education Program, 以下、IEP）の考え方が日本に広まり、特別支援教育の分野で「個別の指導計画」として作成されるようになった。しかし、いわゆる通常学級における「軽度発達障害*1」のある子どもたちへの適用については始まったばかりと言えよう。本研究は、「北大土曜教室」で行われている「特別な教育的ニーズ」のある子どもたちへのIEPシステムの実践と、その可能性、汎用性、及び指導法についての検討を行った。本論の事例から、「軽度発達障害」の支援にIEPを用いる有効性が示唆された。実践を通してIEPの課題と可能性について、学校教育への適用も視野に議論する。

キーワード：IEP、軽度発達障害、北大土曜教室、特別なニーズ、学校教育

1．はじめに

1.1．IEPと個別の指導計画

IEPの考え方は、米国で1975年全障害児教育法（Education for all handicapped children act; PL 94-142）が制定されて以来、障害のある人たちの教育を行う上での公的な文書として義務化された。さらに1997年に修正された個別障害者教育法（Individuals with Disabilities Education Act, IDEA）では、IEPの作成に関与する専門家が教師以外の専門職にまで拡張され、チームで作成するようになった。わが国では、米国のIEPの考え方

*北海道大学大学院教育学研究科博士後期課程
**日本学術振興会特別研究員
***札幌市立北都中学校
****横浜市立本郷特別支援学校
*****青山学院大学社会情報学部
******北海道大学大学院教育学研究院

を取り入れた「個別の指導計画」が近年作成されてきているものの、米国のように教育的ニーズのある子どもたち全てに作成するような法的な義務はない。また指導計画が担当教員のみで作成され、本来の理念が失われているなど、依然として問題も多かった。「個別の指導計画」は、平成 11 年に告示、平成 14 年度より実施された盲学校・聾学校および養護学校の学習指導要領の中で作成が義務化され、自立活動や重複障害のある児童生徒の「個に対する教育のための指導計画」として作成されるようになった。その後自立活動以外の領域においても作成されるようになってはきたものの、通常学級に存在する「軽度発達障害」のある子どもたちをはじめ「特別な教育的ニーズのある子どもたち*2」に対しては作成されてきていなかった。しかし義務化、さらに各領域、特殊学級への「個別の指導計画」の広がりをステップに、平成 16 年度に文部科学省から出された、小・中学校における LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育支援のためのガイドラインでは、これらの子どもたちに必要に応じて「個別の指導計画」の作成を求めている。平成 5 年に制度化された通常学級に在籍する児童生徒が定期的に通う通級指導教室において、「特別なニーズのある子どもたち」に応じた指導が行われ、それに伴い通常学級との連携も求められ、「個別の指導計画」の重要性が検討されるようになった。発達障害者支援法関連では、文部科学省・厚生労働省次官通知（平成 17 年 4 月）、文部科学省 3 局長通知（平成 17 年 4 月）において、発達障害のある児童生徒に関して小学校等における「個別の指導計画」及び「個別の教育支援計画」に言及し、それを受けて、平成 17 年度特別支援教育体制推進事業では、幼稚園から高等学校まで一貫した支援を想定して個別の教育支援計画を小・中学校で策定することが述べられている（西牧、2006）。

現実的に通常学級において「軽度発達障害」のある子どもたちに「個別の指導計画」を作成するのは難しい。通常学級の先生は「個別の指導計画」の作成に関するトレーニングを受けてきておらず、ノウハウ自体存在しない、発達障害に対する知識が乏しく、具体的にアセスメントを行って的確な計画を立案することが難しい、保護者の連携が取りづらい事例（発達障害の存在を拒否したり、個別の指導計画に対して関心を示してもらえない）などが存在する（片桐・室橋、2008）。IEP の作成には、子どもたちに対する詳細なアセスメント、および目標の設定と、実際の支援（長期目標・短期目標に基づいた実際的な指導・支援）、その後の反省・修正、他機関や他職種との連携が含まれる。特にアセスメントは専門性が要求される。課題としては、通常学級の教員が「個別の指導計画」を作成できるスキルをどのように身につけるかであるが、それ以前に「軽度発達障害」の子どもたちへの IEP の指導実践が極めて少なく、IEP のシステム自体が未確立と言わざるを得ない。

私たちは、LD や ADHD、PDD のある子どもたちへの支援を「北大土曜教室」を通して行ってきた。「北大土曜教室」で支援を受けている子どもたちの多くが、「困り感」や特別な教育的ニーズを抱えつつも通常教育の枠において専門的支援が受けられなかった子どもたちである。私たちは、子どもや保護者の思いや願いを汲み取り、その上でどのような教育的ニーズを子どもたちが抱えているのかを検討し、実践するために IEP*3 を作成して支援する試みを数年来続けてきた。本論は、これらの IEP の作成に対する臨床活動の教育的評価、IEP のシステムの実践への可能性と汎用性、子どもたちへの指導法、そして学生に対する教育的効果についての検討を行い、課題を明らかにして問題解決を探ることを目的とする。

1.2.「北大土曜教室」について

北海道大学教育学部で行われている「北大土曜教室（以下、土曜教室）」は、2001 年 4 月に市立札幌病院静療院のぞみ分校から北海道大学へ移転する形で始まった。私たちは、これまで LD、AD/HD、PDD といった「軽度発達障害」のある子どもたちを対象に学習と集団活動やレクリエーションを通したコミュニケーション支援を行ってきた

(片桐、2006；片桐、2008；小泉、2008)。

土曜教室には、子どもたちへの臨床支援、研究活動、そして支援者の育成・学びの場という3つの側面がある。臨床支援は、子どもたちに対する学習指導、及び発達支援と保護者に対しての発達相談である。土曜教室に来ている子どもたちとその保護者はもちろん、年に1～2回定期的に親の会から紹介を受けた保護者に対する発達相談も行っている。研究活動は、臨床支援を通したLDやAD/HD、PDDなどの「軽度発達障害」の認知科学的なメカニズムの検討を行うと共に、それらに基づいた支援法の開発を目指している。子どもたちに対する支援をまとめた土曜教室の活動の成果は、卒業論文や修士論文としてまとめられ、国内外の学会への発表を行っている。教育機関としての大学が行っている支援者育成は、学部学生の実習の場(発達障害援助実習に割り当てられている)として臨床実践における学びの場を土曜教室が提供している。土曜教室には、教育学部の心理学系のゼミを中心として、社会学系のゼミからも学生が集まってきており、医学部や工学部、他大学からも学生がスタッフとして参加している。その他、現職の教員が複数参加し、学生へのアドバイスや保護者への面談などを担当している。大学院生は、主に教室参加学生への指導補助的な役割を担っており、大学院生にティーチング・アシスタント(以下、TA)を行ってもらうことで将来臨床現場において活躍する有為な人材の育成を視野に入れている。TAは、行事の企画や運営などに積極的に参画、さらには教室での臨床活動の前後に行っている「事前ミーティング」及び「事後ミーティング」において司会・進行を行い、支援に対するアドバイス・助言を行うなど教室の運営の中核を支えている。これらの学生・院生の活動に対して個別学習の方法の検討や問題点の指摘、今後の指導や保護者との対応についてなど専門的なアドバイスをスーパーバイザーである室橋、および小泉ら現職教員が行っている。

「北大土曜教室」が、他の実習やボランティアとは大きく異なる点は、心理学的な支援仮説に基づく指導・支援法を学ぶことができること、IEPなど教育実践的な指導を受けることができること、常に専門的なアドバイスを学校現場での経験が豊かな教員やスーパーバイザーから受けることができること、毎回保護者との話し合いを行うことで、保護者との関わりを学ぶことができる点である。

1.3.「北大土曜教室」でのIEPに基づいた支援

土曜教室での支援は、半年ごとに立てられるIEPに基づいて行われている。土曜教室のIEPは、子どもの願いや保護者の意見・ニーズを取り入れ、子どもたちのこれまでの行動観察、支援での様子をベースに、医療や教育機関から提供された資料、さらには土曜教室で行ったWISC-Ⅲなどの心理検査を総合してアセスメントを行い、IEPの支援計画を立案している（Figure 1)。

(1) アセスメントの実施とプランの作成

「北大土曜教室」では、子ども1人に対して複数の担当者がついている。IEPは、この複数の担当者が、これまでの支援から得られた行動データ、保護者や子どものニーズ、関係機関からの資料を元に、Table 1、およびTable 2の様式に従ってスーパーバイザーのチェックを経てIEPのたたき台が作成される。その後、半期ごとに行われるIEPの見直しの機会として設定している「IEP検討会」によって決定される。この検討会は、土曜教室の全スタッフが参加して行われる。この複数のスタッフがIEPの作成に関与するという最大

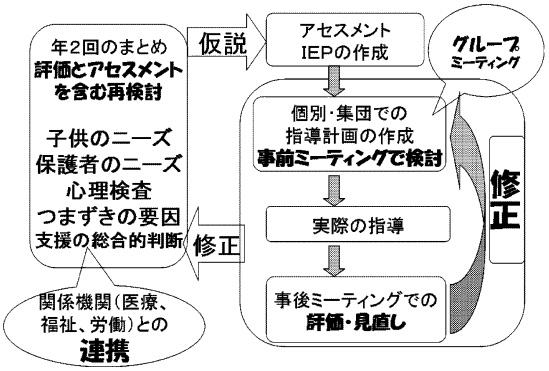


Figure 1. 北大土曜教室でのIEPの流れ（小泉、2008）

土曜教室 IEP（2008 年度版前期）　　対象児〈　　〉　記入者〈　　〉

2007 年度		
	後期の目標	目標に対する評価、反省
土曜教室 （個別）		（2007 年度後期の短期目標の評価・反省）
土曜教室 （集団）		（2007 年度後期の短期目標の評価・反省）

家庭、学校の 連携について	

課題とその背景 アセスメントと 関連づけて	

2008 年度		
	年間の長期目標	短期目標（前期中心）及び目標達成の手だて
土曜教室 （個別）		（2008 年度前期の短期目標）
		（2008 年度前期の短期目標達成の手だて）
土曜教室 （集団）		（2008 年度前期の短期目標）
		（2008 年度前期の短期目標達成の手だて）

家庭、学校の 連携について	

Table 1.　IEP 書式（前期）

土曜教室 IEP（2008 年度版後期）　　対象児〈　　〉　記入者〈　　〉

2008 年度		
	年間の長期目標	短期目標（前期中心）
土曜教室（個別）		（2008 年度前期の短期目標）
		（2008 年度前期の短期目標の評価・反省）
土曜教室（集団）		（2008 年度前期の短期目標）
		（2008 年度前期の短期目標の評価・反省）

家庭、学校の連携について	

課題とその背景アセスメントと関連づけて	

	短期目標（前期中心）及び目標達成の手だて
土曜教室（個別）	個別短期目標（達成可能かつ具体的に）
	手だて支援方法
土曜教室（集団）	集団短期目標（達成可能かつ具体的に）
	手だて支援方法

家庭、学校の連携について	

Table 2.　IEP 書式（後期）

の利点は、指導の一貫性が保たれることにある。学校現場においては、IEP を担任が作成し、保護者に同意を得るというやり方をする場合が多いが、年度が替わった際に担任が替わると、前任の担任とは見方や考え方の一貫性を保つのが難しくなり、IEP の目標などが前年と異なってしまう場合がある。指導の一貫性が保障されなければ、子どもにとって不利益になる可能性もあるだろう。「北大土曜教室」では、複数の担当者が関与することで、年度が替わる際に担当スタッフが抜けたとしても、昨年度同じ子どもに関わっていたスタッフの一人が引き続き担当を担うことで指導の継続性を維持している。さらに、毎回の指導の報告書、および IEP を新しい担当者に引き継ぐことでも指導の一貫性を維持している。「IEP 検討会」を行うことは、立案された指導目標の一貫性が保たれているかどうかをチェックする機能も持っている。

アセスメントについては、必要に応じて WISC-Ⅲなどの神経心理学的な検査を事前に行っている。WISC-Ⅲなどの心理検査は、単純に下位検査項目のプロフィールだけ見ても、その子の状態像が見えてくるわけではないため、検査を行った際のローデータと日常の行動観察に基づいた行動データとの突き合わせが丁寧に行われる。「IEP 検討会」では、認知•神経心理学的な側面からの検討も行われるため、専門分野外の学生には専門的な知識も求められるものも含まれているが、経験を積むに従って心理検査についての講義受講と合わせて、WISC-Ⅲのプロフィール、WISC-Ⅲで得られたローデータから行動上の問題点や改善点などを議論することができる学生が毎年育っている。教室の卒業生は土曜教室の経験を生かし、教育や心理臨床の各方面の現場で活躍している。土曜教室で縦断的に子どもたちと接している学生は、心理検査についての解釈や考え方、さらには倫理的な配慮について学ぶ上でも実践的な場であると私たちは考えている。

⑵ 保護者に対する説明と支援の実施、支援後の意見交換

検討会で承認を得られた IEP は保護者に説明される。実際に活動が始まると、各回の活動が終了したら、スタッフと保護者は支援内容の報告と意見交換を行う。特に各回に行われる保護者に対する支援内容の説明と次回の活動の確認（インフォームド・コンセント）は、IEP のシステムの中で重要な作業となる。それらを踏まえ、その後の事後ミーティングでは詳細な支援内容の検討がスタッフ全員で行われる。ミーティングなどの記録および検討事項は、全て個々の子どもたちごとでファイリングされ、半期ごとの IEP の見直しで生かされる。これらの説明責任（アカウンタビリティ）を果たすことで保護者との連携を強め、信頼関係を揺るぎないものとしている。これらの作業は、学生にとって貴重な経験であり、保護者と向き合い子どものことを語り合うことで、子どもの全体像を知る貴重な場であり、保護者との関わりについて学ぶ場ともなっている（小泉、2008）。

⑶ 支援に対する反省と改善（事後ミーティング）

土曜教室は、10 時 30 分から行われる事前ミーティング、午後からの支援（個別の支援と集団での支援）、その終了後に行われる事後ミーティングからなる。これら一連の活動は、子どもたちへの臨床支援に対する検討・反省の場として、質の高い臨床活動を支えているだけではなく、学生の育成・学びの場としても極めて重要な場である。事前・事後ミーティングを通して、指導の一貫性や指導方法の検討などが行われる。問題点や改善点が明らかになると、検討事項が次回に生かされるようアドバイスがされ、次回の IEP の目標に反映されることになる。

本論では、具体的に「北大土曜教室」で支援を行っている子どもたちの事例を通して、IEP の作成に対する臨床活動の教育的評価、北海道大学版 IEP のシステムの実践への可能性と汎用性、子ど

もたちへの指導法についての検討を行う。実践事例 1 では、A 君の事例について Figure 1 の IEP の流れを年度ごとに追い、どのように IEP のシステムが機能しているのかを示す。実践事例 2 では、Figure 1 の右側の部分にあたる日々の実践の流れについて、ある年度における B さんの実践の事例を通して、どのようにミーティングにおいて反省と改善が行われ、次の支援に繋がっているかを示す。

2．実践事例

2.1. 実践事例 1：書字困難を抱える LD と AD/HD のある A 君の事例―口唱法による指導

(1) 対象児

対象者の A 君は通常学級に在籍する男児で、AD/HD と LD の診断を受けている。200X 年から北大土曜教室で個別指導行っている。A 君の主訴は、書字の問題および落ち着きのなさであった。不注意、衝動性、多動などの AD/HD の諸症状が顕著に見られ、学校生活などでは忘れ物が目立ち、片付けることが苦手であった。小学校では、漢字学習や社会の地図、算数の作図などが主な苦手分野であった。また、運動面で不器用さが見られ、紐を結ぶなどの手と目の協応を必要とするような指先の巧緻運動が苦手であった。小学校のときは苦手分野を除き平均的な学力を有していたが、中学校に入ると英単語の習得に困難が見られたほか、学業全体にも困難が生じてきた。

漢字の習得には困難があったが、ひらがなやカタカナ、低学年で学習するような構成要素が単純な漢字については書くことができるものが多かった。また、部首や漢字の構成要素に関する知識も有していた。しかし、構成要素が複雑な漢字を書くことが苦手であった。理解していても見直しをしないため、ケアレスミスなどで間違うこともしばしばあった。ノートをきれいにとったり、限られたスペースに文字や図をきれいに収めて書いたりすることは難しく、作文など長い文章を書くことにも困難が見られた。算数では、計算する際の過程を理解していても、乱雑な字を書くために自分が書いた文字を読み間違うことによる誤りが見られた。絵を描くときは、細部から描き始めて全体のバランスが悪くなるという特徴が見られ、文字においても共通してみられた。

対人・社会面では、とても愛想が良く、暦年齢と比べて幼さはあるものの状況に応じて敬語なども使えたり、コミュニケーション能力もあり、考え方が前向きでとても明るい面がある。学習に対しても、途中で投げ出すようなことはせず、与えられたものをこなすことができる。

11 歳 0 ヶ月時の WISC-Ⅲの結果は、言語性 IQ＝108、動作性 IQ＝79、全検査 IQ＝95、群指数は言語理解 114、知覚統合 85、注意記憶 91、処理速度 80、下位検査プロフィールは Figure 2 の通りであった。

言語性 IQ が動作性 IQ と比較して高く、言語を用いて回答することが得意であると考えられた。また、視覚的短期記憶を測る下位検査である符号課題（与えられた符号を再生する）と記号探し課題の評価点（記号の再認）の差が大きいことが特徴であった。これは、図形の再認はできるが、再生に困難があると考えられる結果であった。また、作業速度が遅く、見本を何度も見て書き写す行為が見られたことから、視覚性の短期記憶を有効に使えてない可能性が考えられた。狭い枠の中に収められずはみ出したものも見られ、精緻な運動コントロール、および「書く」という作業に処理資源を費やしていることが観察から推察された。また、ピースを特定の配列で提示し、それを組み合わせて、具体物の形を制限時間内に完成させる組

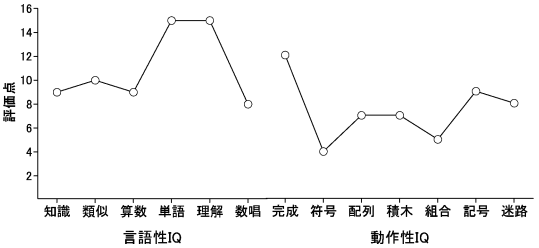


Figure 2. WISC-Ⅲの得点プロフィール（11 歳 0 ヶ月時）

合せ課題の評価点が 5 と低く、図形の構成作業が困難である可能性が考えられた。さらに、数唱と符号の落ち込みから、記憶の伴う注意の能力に課題があることが示唆され、これらのことが漢字書字にも影響を及ぼしていると考えられた。一方、単語と理解がとても高く、この結果はA君の言語発達水準の高さ、彼の生活面での能力の高さを示していると考えられた。

⑵ 方法

私たちは、行動観察も踏まえてそれらの評価を元に口唱法による漢字学習を行ってきた（田近・澤木・室橋、2006）。今回の事例では、これらの口唱法による学習が IEP の中でどのように位置づけられ、実践が行われてきたかを報告する。本事例では、田近（2007）がまとめた口唱法の指導を基に、IEP の中でどのように指導が行われたかを記述し、事例の考察を行った。なお、集団での支援についての目標や家庭、学校の連携についての箇所は割愛した。

【口唱法学習の手続き】

口唱法は、A君が日常の学習で用いているノートや学校のテストなどから、繰り返し間違いが見られる漢字や、書く練習を繰り返しても定着が見られない漢字に対して行った。

口唱法学習は、①漢字の構成要素を音声化したものがどの部分に該当するのかを確かめる。②漢字の構成要素を音声化したものを漢字の読みと合わせて 10 回ほど反復して唱えることで記憶する。③漢字の構成要素の音声化を手の動きと合わせて声に出しながら書く練習をする、という段階を踏んで行った。この際、注意集中を持続するために積極的に声かけを行った。口唱法学習を終えてから 20 分から 40 分程度、他教科の学習を行うことで間隔を置き、記憶を確かめるために確認テストを行った。必要に応じて漢字の構成要素を音声化したものを記憶しているかどうかを確かめた。口唱法学習教材の 1 例は Figure 3 に示した。

次の土曜教室の学習の時間に、前回学習した漢字を書くことができるかどうか確かめ、正しく書

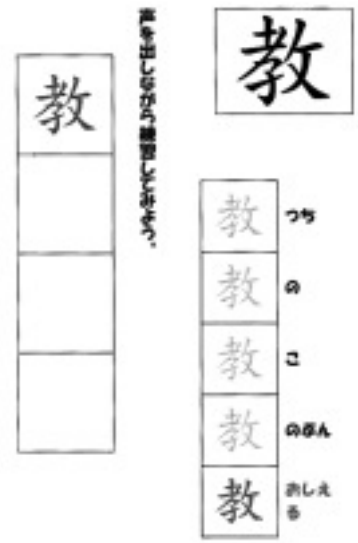


Figure 3. 口唱法学習教材の 1 例

くことができたら定着したと判断し、別の漢字を新たに学習した。正確に書くことができなかったら、再び口唱法学習を行い、定着したと判断されるまで同様の手順を繰り返した。また、一度定着したと判断されても、1 ヶ月などしばらく間を置いて以前学習した漢字が覚えているかを確かめることによって、確実に定着するようにした。

口唱法学習に慣れてきた様子が見られたら、A君が自分で苦手な漢字に口唱法を応用できるようになることを目的として、漢字の構成要素を命名し、音声化する作業をA君に行ってもらうようにした。

⑶ 漢字の学習支援の経過

【200X 年度の学習支援の経過】

200X 年 4 月から 200X＋1 年 2 月までの約 1 年間、隔週で合計 15 回、土曜教室の個別指導の時間で漢字の指導を行った。

前年度において、個別指導における観察、および心理アセスメントなどの結果から明らかになった視空間認知の弱さや注意力の問題について支援する必要があると考え、X年度の IEP 長期目標は「**視空間認知の使うもの（漢字、地図、図形）に対して、取り組むことができる**」とし、目標達成の手だてとして「**集中と見直しなど「注意」に対す**

る意識付けと方略の援助」として支援を行った。

・200X年度前期（4月～7月の6回の指導）

IEPでは、X年度の短期目標は「**書字などの苦手な課題に取り組むことができる**」とした。手だてとしては「**得意な理科を時々入れるなどして、集中時間の持続をはかる**」として、集中できるように配慮した。漢字の弁別、文字図形の再認について問題なかったことから、漢字を間違うときは、おおまかな形は捉えているようだが、細部に間違いがあった。そのため、漢字の細部を意識して覚えるような方法として、この学期の最後の個別学習の時間に苦手であると思われる5つの漢字について口唱法学習を取り入れた結果、指導した全ての漢字を正確に書くことができた。

A君は、何度も見本を見たり、書き写す際の文字表象の視覚的認知、または視覚情報を記銘することがうまくできないことがアセスメントの結果から示唆された。このことは、長期的に文字表象の視覚情報を保持することにつながらず、漢字を書く（再生する）ことができないことを示すものであった。事後のミーティング、および「IEP検討会」において、文字を書き写す際の過程にこれらの困難があり、そこにアプローチする方法が議論された。

・200X年度後期（9月～翌年2月の9回の指導）

前期終了後のIEP検討会における短期目標の見直しと反省では、口唱法の指導法が効果的であるとみられることから、口唱法を取り入れた学習を継続して行うことになった。後期の短期目標は「**苦手な漢字の学習に取り組むことができる**」とし、手だては「**口唱法の学習を継続して、漢字学習の定着を図る**」として口唱法の実践を行った。

この学期の初回の学習では、一学期の最終回に口唱法で学習した5つの漢字は覚えていなかったものの、次回以降、繰り返し口唱法で学習することによって定着が見られた。

A君が口唱法学習に慣れてきたので、漢字の構成要素を命名し、音声化する作業をA君に考えさせるようにした。漢字の構成要素を命名し、音声化する作業には困難が見られなかった。この期間に、1学期の最後から学習している5個の漢字も含め、全部で16個の苦手な漢字について口唱法で学習した。

200X年度の最後の個別支援の時間に、口唱法で取り組んできた16字の漢字を書くことができるかどうかを確かめた。16字のうち、11字については自力で正確に書くことができた。口唱法で学習してきた漢字を書く際は、先述の「喜」のように、口唱法の漢字の構成要素の音声言語情報に明らかに頼って書くものと、構成要素の音声言語情報に頼っているように思われないものが見られた。

【200X＋1年度の学習支援の経過】

200X＋1年5月から200X＋2年1月までの約9ヶ月間、隔週で合計13回、土曜教室の個別指導の時間で漢字の指導を行った。個別指導の時間は1時間ほどであるが、漢字学習に利用した時間はそのうちの10分から20分程度である。長期目標は「**口唱法の成果を生かし、他の分野の苦手な部分を減らすことができる**」とし、手だては「**口唱法を取り組んでいない漢字と比較し、口唱法の指導法を検討して、他の分野に生かす**」とした。

・200X＋1年度前期（5月～7月の6回の指導）

200X年度に引き続き、口唱法を用いることとし、短期目標は「**口唱法で漢字を覚えることができる**」と設定した。手だては「**口唱法の学習を継続して、漢字学習の定着を図る**」とした。この期間に8個の苦手な漢字を新たに口唱法で学習した。口唱法で漢字を覚える際の構成要素の音声言語情報はA君に考えてもらった。「疑」という字を覚える際に、「ひ（ヒ）・や（矢）・ま（マ）・つ（フ）・の（ノ）・うえ（上）」という音声化をし、しばらく「矢」の部分を「ヤ」とする間違いが見られた。この間違いが見られる度に、その部分の間違いを指摘し、訂正してもらうようにした。

7月に行われたこの学期の最後の個別指導の時間に、口唱法で学習してきた8個の漢字を書かせたところ、8個中7個の漢字を正確に書くことができた。

・200X 年後期（10 月～翌年 1 月の 7 回の指導）

前学期に続き、短期目標と手だてはそのままで行い、継続して口唱法で苦手な漢字を学習した。この期間に新たに 8 個の苦手な漢字を口唱法で学習した。漢字の構成要素の音声言語情報はA君に考えてもらった。前学期に見られた「疑」という字の「矢」の部分を「ヤ」とする間違いは、練習を繰り返すことで正しく書くことができるようになった。この学期の最後の個別支援の時間で、200X 年度に口唱法で学習した漢字、200X＋1 年度に口唱法で学習した漢字、および、苦手であると考えられるが口唱法を行わなかった漢字を書いてもらい、その結果を比較したところ、口唱法を行ってきた漢字において再生率がより高かった。

IEP の検討会では、A君は一度に与えられた多くの情報を空間的に統合し、全体的に処理することに困難があり、視覚的記憶の中では、視覚的認知､もしくは視覚的短期記憶が十分ではないため、視覚的な長期記憶の定着が難しいことがあげられた。くり返し書いても漢字を書くことができるようにはならない一方で、連続的、時間的な順序で情報を処理することは得意であることから、口唱法はその能力を生かした学習方法であることが確認され、引き続きこの方法で支援することとなった。

【200X＋ 2 年度の学習支援の経過】

200X＋ 2 年 4 月から 200X＋ 3 年 2 月までの約 11ヶ月間､隔週で合計 14 回､土曜教室の個別指導の時間で漢字の指導を行った。

A君の 200X＋ 2 年度の個別指導計画は､Table 3 の通りである｡口唱法は､A君が苦手な漢字を覚えるための方法として行った。なお Table 3 の IEP は､口唱法の指導が IEP の中でどのように進められたかを考察するために、個別学習を中心に記載するため当時のオリジナルの IEP を一部修正したものを掲載した。

・200X＋ 2 年度前期（ 4 月～翌年 7 月の 7 回の指導）

このころになると、すでに口唱法のやり方が定着し、書字についても以前と比べてきれいになってきた。苦手な漢字もかなり修得できるようになってきた。

・200X＋ 2 年度後期（10 月～翌年 2 月の 7 回の指導）

後期の短期目標は､「**今までロ唱法で取り組んできた漢字を全て書くことができる**」「**中学校の難しい漢字を挑戦し、書くことができる**」と設定した。手だては「**練習してできるようなったと言う実感を持てるように、具体的に学習の成果を知らせるようにする**」「**ローマ字読みと単語を文節化して覚える方法を用いて練習をする**」とした。

学校でのテスト対策などを個別学習で行い、その際テスト範囲の漢字を口唱法で練習したが、その後の定着度を確認するまでには至らなかった。また、これまで行ってきた口唱法学習による漢字について､繰り返し行うことが殆どできなかった。理由の一つとしては、彼の学校での成績が芳しくないためテスト対策などを行ったり、また、アセスメントなどをこの個別の時間で行ったため、主としてそちらの学習支援を行わざるを得ない状況にあったためである。

⑷　考察

A君の事例では、書字困難に関して、行動、および心理アセスメントを通して問題の把握に努めた。口唱法による指導がA君の持っている能力を生かすことのできる実践として IEP を通して検討され、A君にとって効果的な指導法であることを示した事例といえる。

口唱法は、A君のように文字の弁別などが可能で、構成能力に困難を抱え、細部に対して注意が向かず、複雑な文字を書く際に困難が見られる場合において効果を示すことが示唆された。口唱法学習を行うと、くり返し書く練習では書くことができるようにはならなかった漢字を、書くことができるようになった。漢字を「書く」ことには、漢字の構成要素を統合して、組み合わせる作業が求められる。この作業には、一度に与えられた多くの情報を空間的に統合し、全体的に処理して課題を解決する同時処理能力が求められると考えら

土曜教室IEP（200X＋2年度版前期）　　対象児〈　A君　〉　記入者〈　　〉

200X＋1年度		
	後期の目標	目標に対する評価、反省
土曜教室（個別）	①間違えた・苦手な漢字を口唱法で練習し、書くことができる ②割り算の筆算を自分で立てて答えを求めることができる	①口唱法を繰り返せば定着に向かう漢字が多かった。口唱法を行わない漢字よりも、行った漢字の方が定着していた ②計算の際に格子状の枠があれば、正確に書くことができるようになった(割られる数･割る数の配置を間違わなくなった)
土曜教室（集団）	①時計を携帯し時間を意識することができる ②守らなければいけないことを約束して、守ることができる	①一度、時計を持参してきたことがあった。そのときは自分から時間を思い出すことができた ②パソコンをやめられないことが多かった。スタッフの間で一貫して約束をつくることができなかった。約束よりも自分の思いが先行してしまうことが多かった

家庭、学校の連携について	休み中、手紙のやりとりをして「書く機会」をつくることが文集作りにつながった 母親と進路の話をすることができ、本人はおおざっぱなイメージを持っていた

課題とその背景アセスメントと関連づけて	①書字（漢字・アルファベット）に困難がある（→作文にも困難） ②地図の習得に困難がある。→視覚的（短期・長期）記憶・方向感覚に問題？ ③手先など運動面で不器用さが目立つ。 ④衝動抑止力に問題がある。→先を見越した行動ができない・次の行動への切り替えが難しい 待つことが苦手・勉強に対する注意集中の持続が困難・嫌なことを避けようとする

200X＋2年度		
	年間の長期目標	短期目標（前期中心）及び目標達成の手だて
土曜教室（個別）	①苦手な漢字を一つでも減らす ②何も見ないで英単語の読み書きができる ③パソコンを使って文章を書くことができる。 （得意な力を伸ばす…理科･読みの力など）	①今まで口唱法を取り組んできた漢字をすべて書くことができる ②英単語を見て読むことができ、意味もわかる→英単語を書くことができる ③パソコンを使って、名前・学校名・簡単な文を書くことができる
		口唱法を継続して行う 英語学習のどこにつまずきがあるのかを調べ、口唱法を応用して指導に生かす 興味の持てるものからローマ字の表を見ながらキーボードを打つ
土曜教室（集団）	①まわりの状況に応じた行動・気遣いができる ②次の行動を意識して活動することができる	①まわりの状況に気づき、正しい行動をすることができる ②決められた約束を守ることができる
		スタッフが声かけなどによりまわりの状況への気づきを促す 次の行動を予測する援助として、次にすべき行動を前もって示す

家庭、学校の連携について	①学校での様子を知り、必要に応じて連携する ②学習内容とそのつまずきについての情報を共有する →母親から情報をいただき、それに基づいて対応する

Table 3.　200X＋2年度のA君の土曜教室における個別指導計画（IEP）

れる。それに対し口唱法は、漢字の構成要素を分解し、それを命名し、その情報とともに文字図形の構成要素を一つずつ再生していく作業が含まれる。これには、連続的・時間的な順序で情報を処理して課題を解決する継次処理能力が求められると考えられる。A君は、同時処理能力と比較して、継次処理能力が優位であるために、漢字を書く際に継次処理的な作業を行う口唱法によって、漢字を書くことができるようになったと推定された。IEP を作成するに際して、A君の担当者は、アセスメントの結果、これまでの指導の結果などを再検討し、彼の持っている問題を整理して、認知心理学的な根拠に基づいて支援を展開することができた。特に心理学的な検査と行動観察の丁寧な対応付けは、指導法に根拠を与えることとなり、新たな問題に対しても仮説に基づいた支援方略を検討することができた。

A君の事例では、主として個別学習の支援においてアセスメントに基づいて IEP を立てて検討することで、どのような支援方略が有効であるか、その支援法の結果はどのようなものだったか、問題があった場合、どのように再検討され、次回への実践につながったかを示すことができた。

2.2. 実践事例 2 ：記憶障害のある高次脳機能障害が疑われるＢさんの事例

(1) 対象者

Ｂさんは現在高校 1 年生の女性である。土曜教室には小学校高学年から、中学校卒業まで参加していた。保育園年長児の時に、交通事故に遭い、その際に頭部左側上部中程の位置を強打した。特に大きな外傷や脳画像診断による異常所見はそのときには見られなかったが、この時期を境に脳外傷に起因すると思われる記憶障害により、現在に至っても日常生活で困難を抱えている。高次脳機能障害の疑いがあるとされているが、確定診断には至っていない。

Ｂさんの記憶障害の例としては、学校の行事や先生に言われたことなどを覚えていない、前の週に来た友達のことを思い出せない、頼み事をしてもよく忘れる、といった日常的な記憶から、学習における記憶、記憶の誤修正が難しい、前回学んだところや繰り返し学習を行った既習事項を記憶できていない、などのことが挙げられた。エピソード記憶に問題があるほか、意味記憶についても定着が悪い面も見られ、高次脳機能障害における記憶障害、およびそれに派生して生まれる 2 次的な生活能力障害が見られた。

記憶以外に関しては、とてもやさしく活発で年齢相応のごく普通の女性であった。コミュニケーション能力も相応で、友達もいる。運動が得意で、水泳をしたり、バドミントンは部活に入ってがんばっていた。料理も得意で、お菓子作りなども行った。土曜教室では、友達や小さい子に対する気遣いもすることができる女性であった。

Figure 4 は、Ｂさんが 1 年生の際に実施した WISC-Ⅲのアセスメントの結果である。全検査 IQ＝92、言語性 IQ＝90、動作性 IQ＝96 であった。類似の高さから、ものの概念や論理的なとらえ方など、年齢相応にできることがわかる。また、絵画配列の高さは、的確な状況判断などがうまく、彼女の社会的な能力の高さの一端が窺い知れる。

一方、知識の落ち込みや算数の低さは、彼女の記憶の問題を反映している可能性が指摘できる。一方、数唱の落ち込みがそれほど見られないことから、短期記憶については、多少の弱さが認められるものの、比較的保たれている可能性が読み取れる。

これら WISC-Ⅲにおける結果や、これまでの行動アセスメントの結果、保護者からの情報などを総合して、彼女の問題は、主として宣言的記憶であるエピソード記憶（主として過去の事象の記

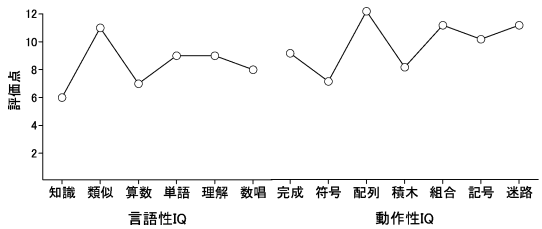


Figure 4. WISC-Ⅲの結果

憶）および展望的記憶（未来においてすべきことに関する記憶）に問題を抱えており、とりわけ数学における計算間違いなどは、手順の想起ミス（特にストラテジーの想起・選択の失敗）など、これらの記憶と関係があるとの仮説を立てた。また意味記憶などの宣言的な記憶については、全てのことが記憶として忘却されているわけではなく、記憶として出力できたりすることもあることから、記銘の問題よりも長期記憶に貯蔵された知識を検索し、出力する過程の問題がより強い可能性が示唆された。

⑵　方法

アセスメントの結果から、彼女の支援は主として情報の記銘や保持に際して、後により検索しやすいように工夫することに重点をおいた支援を行うこととした。同時にメモなど記憶の補助手段を用いる試みも同時に行うこととした。

A君の事例では、IEPに記された学期ごとの短期目標に応じた指導を追っていったが、本事例では、学習面では特に数学の指導について、20XX年度の事後ミーティングの様子からどのような指導がされてきたのかをFigure 1の右側に示されている事前・事後ミーティングと実際の指導を追うことによって明らかにしてゆく。なお本事例の数学の指導については、長谷川・澤木・寺尾・室橋(2006)、およびTerao, Sawaki, Hasegawa, & Murohashi(2005)に一部まとめられている。本事例ではそれらの報告の他、ミーティング記録などを基にして報告し、事例の考察を行った。

⑶　数学の学習支援の経過

【20XX年度のBさんの学習・生活支援の経過】

現在の中学校の数学のカリキュラムでは、1年生の最初の学習で正の数・負の数の加法・減法を学習する。彼女はこの正の数、負の数の処理が曖昧であった。例えば〝2－5〟において、彼女は3と答えた。このように答えがマイナスになる場合において顕著に誤りが見られるのだが、すべて一貫してマイナスになる場合に誤答するわけではなかった。

事後ミーティングにおいて支援の方向性が話し合われ、まずカードゲームを用いることで、負の数の概念を身につけることになった。

・指導目標

カードゲームを使用しながら、負の数が入った加法・減法を教える

・方法

①スタッフとBさんがそれぞれ、〝－4、－3、－2、－1、0、＋1、＋2、＋3、＋4〟のカードのある

②2人で交互にカードを引く

③3回引き合った後、カードの合計得点の多い方が勝ち

このカードゲームの特徴は、自分が数字の書いてあるカードを引き、手持ちカードが増えることで足し算となり、逆に自分の手持ちのカードが取られることで引き算を表すことができるところにある。しかも、単純な足し算ではなく、カードの手札にはマイナスも含まれているので、必ずしも手持ちカードが増えることで得点があがらないようになっている。また、逆にマイナスのカードが取られることで自分の手持ちの得点が増加することもある。

これらのやりとりについてワークシートを用いて、計算を意識した支援につなげた。少々ややこしいと思われるやりとりに対しても、彼女は自分のカードを引く場合「ラッキーなときはカードの数が＋」「アンラッキーな時はカードの数が－」といった具合で表現し、ゲームのルールや特徴を理解し、正負の加法・減法の計算式を立てて計算することができた。また、計算式についても、「今の得点が0点のところに、－4点のカードをあげたので、自分の得点が4点になった」と説明することもできた。

このゲームの狙いは加法・減法の理解であったが、ゲームの文脈を用いることで理解できた演算も、通常の計算場面においては、依然と同様の誤りをしてしまい、結果的にはカードゲームと数学の計算ルールを結びつけることができなかった。

そこで、Bさんの計算ルールをミーティングで検討し、支援方法を議論することとなった。土曜教室での行動観察や学校で行った数学のプリントなどを検討した結果、以下のような演算戦略を用いているという仮説を立てた。

・Bさんの計算ルール

①同符号の2数の和は、2数の絶対値の和に共通の符号をつける。

②それ以外の計算では、2数の絶対値の大きい方から小さい方を引き、絶対値の大きい方の符号をつける

そこで、「数直線を用いて計算する」ことで、マイナスの概念の理解を促すこととなった。具体的には、以下のような操作を行うように指導した。

「正の数を足すこと」→数直線を右に移動する

「正の数を引くこと」→数直線を左に移動する

負の数の加減については、正の数を足したり引いたりする問題に変換すると解くことができた。しかし、その次の土曜教室での学習支援では、同様の誤りを犯し、数直線の概念の定着が難しいことが示唆された。事後ミーティングでは、彼女の中で誤ったルールが定着してしまい、そのルールの書き換えに労力を要するのでは、ということが議論された。そこで、数直線を用いて計算することができる、という指導目標を立て、数直線のイメージを用いた計算を行うこととした。しかし実際に数直線を用いた計算をしても、数こそ多くはないが依然として正負の混同が見られた。この理由について、指導後の事後ミーティングで検討した。ここでは、数直線のような表象の利用が難しいのでは、ということが議論された。その理由としては、スタッフがBさんと関わる際に、「過去」「現在」「未来」における自分の位置づけを、時系列上に表現することができない、といったエピソードがあったからである。基本的に脳は、数について意味的な側面のみならず量的な側面においても同時に認識する。数を量的に捉える際、人は左に小さい数、右に大きな数を思考において表象する（Fischer, 2003）。このように「心的数直線」を考えて数の大きさを理解しているわけだが、この「心的数直線」の形成が、Bさんには難しいのではないか、という認知心理学的な仮説を立てて支援に臨むこととなった。

支援方法の変更を検討した結果、誤って覚えたルールを具体的に提示して修正するように改めることとなった。

・指導目標

減法で間違ったルールを訂正し、計算問題を解くことができる

・方法

計算問題を15問行い、その後にBさんが間違って記憶したルールを訂正するために、教科書に書かれてある加法・減法のルール（問題が引き算の時は、まず足し算に直す）を解説した。その後「減法は、引く数の符号を変えて、加法に直して計算する」というルールを提示し、彼女の誤って記憶したルールを修正し、その後の計算は、自分のやり方で計算することができることを解説した。またはじめに学んだカードゲームを連想することで、計算問題の補助になる可能性を伝えた。最後に確認問題として計算問題を11問行った。

・結果

15問中14問が正解であった。不正解だった問題は以下の通りに解答した。

（－3）＋（＋2）＝（－3）＋（－2）＝－（3－2）＝－1

このパターンは、Bさんがよく間違えるパターンでもある。「前（の問題）と同じように計算した」と答えたので、依然として誤った計算ルールが修正できていない可能性もあった。間違いを意識してもらい、その間違いのルールを修正した後、確認問題を解いてもらったところ、全問正解であった。

⑷ 考察

このBさんの事例では、事後ミーティングにおける議論によって支援方法を検討し、適切な支援を導くことができた。カードゲームでは概念を具体的に提示したものの、般化が難しかった。その後、一般的な方法である数直線を用いても、依然

として同じような間違いが起こっていた。数直線の概念がイメージ化できない問題がBさんにあると考え、彼女の誤答を分析し、適切に誤答のルールを修正すること、そして具体的に修正箇所を示すことを行い、繰り返し練習することで最小限の記憶の訂正で済んだ。彼女はもともと記憶保持の問題があり、全てのルールを教えるという記憶負荷の高いやり方よりも、彼女の元々持っていたルールを生かした必要最小限のルールの修正は、彼女にあったやり方であったと言える。数直線の概念がイメージ化できない場合、課題を説明するときに数直線を用いることはかえって混乱させるだけであったと考えられる。

私たちは、今回認知心理学的な側面から、彼女の認知特性にあったやり方を検討した結果、このように誤って覚えたルールを具体的に提示して修正するというやり方が有効であると考えた。実際の具体的な支援では、毎回事前ミーティングの際にその日の指導の目標を示し、具体的な方法について事前に議論を行った。指導終了後には保護者に指導内容を伝え、議論を行った。事後ミーティングでは、指導方法の検討を行い、問題点や改善点を議論した。このようなプロセスは、実際の学校の現場では難しいかもしれない。しかし、日々の実践におけるPlan → Do → See → Actionのサイクルは、支援の重要な基礎にあたり、身につけておくべきものであると考える。さらに、学生の育成という側面からみると、専門的な助言を受けることで、指導を洗練させることができ、技術的な向上も期待でき、なにより子どものよりよい支援に繋がる。

今回示した事例は、数学教育に対する教育方法論的介入を認知特性に応じて実践したものであるが、学習につまずきのある子どもたちへの支援については、介入（Intervention）というやり方の他に配慮（Accommodation）も行う必要がある。Bさんと担当スタッフは、これらの取り組みの継続として、学習（特に数学）において誤りがあった際、口頭で説明することで、理解できている部分と理解できていない部分をBさん自身気づくように支援する取り組みを行ってきた。誤ったルールに気づき、修正を行うことで、ルールの定着ができるようになるのが狙いであるが、このやり方を通して、自分で方略を発見する喜びは、学習を助けるための支援につながる。本人が持つルールを尊重し、そのルールを自発的な言葉として表出することは､学習において重要なプロセスであろう。こういった支援が可能であったのは、ミーティングを重ね、闊達な議論を行った結果であるといえる。

3．総合考察

3.1．アセスメントにおける多面的･総合的理解と支援

この2つの事例を通して、私たちは多角的・多面的なアセスメントを行い、そのアセスメント結果についても修正を加えながら適切な支援を探っていった。両者の事例では、それぞれ書字困難を抱えた人に対する有効な学習支援方法の検討と、記憶に問題を抱える人に対する数学学習の支援方法の検討という、異なった問題を抱えているそれぞれの人が、どのようにアセスメントを解釈し、また支援を行い、修正していったかという過程を報告した。「北大土曜教室」で行っているIEPは、アセスメントで得られた結果を解釈し、適切な支援方法を導き出すこと主眼に置いている。月2回の支援だけでは、子どもたちに対して大きな行動変容を求めるのは困難である。そういった限界の中で、私たちは8年に渡り大学において発達障害臨床を行ってきた。その臨床活動の中で、大学における障害児臨床において望まれる支援は、アセスメントの実施とその教育的方法への提案であり、また保護者への支援であろうと考えた。

発達障害のある子どもたちへの学習支援に際して、具体的な支援方法を検討する際、これまで有効とされていた方法論のみならず、本人の特性を認知心理学、神経科学的仮説に基づいた視点からも詳細に理解し、より適切な方法を考案していくことが望まれる。私たちは、WISC-Ⅲなどの心理

アセスメントの学習の他に、神経発達的観点からの教育的アプローチについて考えを深めるために、事前ミーティング前の時間を利用して、Mel Levine の神経発達プロファイル*4 についての考え方を学んできた。Levine（2002）は、8 つの神経発達機能 ── Attention（注意）、Language（言語）、Memory（記憶）、Neuromotor Functions（運動機能）、Temporal-Sequential Ordering（順序）、Spatial Ordering（空間秩序）、Social Cognition（社会的思考）、Higher-Order Cognition（高次思考）── について述べている。これらの認知機能は、学習において極めて重要な機能である。担当スタッフは、子どもたちがどのようにこれらの認知機能を用いて学習をしているのかを毎回の個別指導で見極めるということを行っている。この行動アセスメントの資料は、神経心理学的な心理アセスメントと同様に重要なアセスメントの資料となり、IEP の検討会で議論される。本研究の事例で考えてみると、A君は書字に問題を抱えていた。その原因は、字を覚える「記憶」に多少弱さを抱えていたが、「注意」と「空間」の認識における弱さが主な原因となって字の形を細部まで捉えきれなかった、と考えた。字を書くときは手指の巧緻運動も問題となるが、その「運動機能」の弱さについては、支援の中心に据えるよりも、「順序」といった継時的な記憶や手続きに対して弱さが見られず、社会的思考も高いことから「口唱法」という学習法が有効である、という仮説の下に支援を行った。B さんについては、「記憶」の問題があり、学習においてケアレスミスが見られた。しかし、「短期記憶」については比較的保たれていることがアセスメントの結果から示唆された。また、彼女の問題として「順序」や「空間的秩序」についての問題があることから、「心的数直線」を用いた介入から、「誤って覚えたルールを具体的に提示して修正する」というやり方を行うことで、学習の改善が見られた。私たちは学習を通して得られた行動観察や学校での提出物やテスト、保護者からのエピソードといった、学習に関する情報を収集し、学習の困難さやつまずきの原因となっているものをアセスメントし、IEP に反映させることで効果的な学習支援につなげるようにしている。スタッフが作成する教材は、子どもたちの学習過程を知る重要な指標であり（小泉、2008）、認知科学を学ぶ学生にとって毎回の学習支援は、実践的な学びの場でもある（室橋、2008）。

私たちは心理アセスメントの結果は、保護者に対して詳細なフィードバックを行っている。心理アセスメントを含む、日常の行動観察などで得られたアセスメントについて、どのような指導や支援が可能であるか、結果も交えて保護者やスタッフ同士で検討している。アセスメント結果と支援方針は、紹介した 2 事例のように IEP に反映され、さらに保護者に対してフィードバックが行われる。このような保護者とスタッフ同士とのやりとりを行うことで、両事例では有効な教育的方法を模索し、一定の方法論へと結びつけることができたと考えている。学校教育において、このような専門的な側面からのアセスメント、心理学的仮説に基づく支援は難しいであろう。しかし、近年実践研究においても、認知心理学的な側面からのアプローチも見られるようになったことから、現場での要求があることは明らかであり、今後学校現場において重要性が増してくるであろう。心理アセスメントは高い専門性が求められるため、この専門性を育成することが大学教育における使命となるであろう。

保護者の支援については、2006 年の日本 LD 学会のシンポジウムにて齋葉子が報告している（片桐、2008）。土曜教室では子どもたちが活動している間、保護者が別室で待機している。その間保護者同士で会話が展開されるわけだが、小学校の教員で「言葉の教室」を担当している齋が、「ファシリテーター」としての役割を担って、保護者間の会話にある子どもや子育てに対する問題や悩みなどを丁寧に引き出し、他の保護者と共通な部分や異なる部分を返して考え、保護者に問い直すことで問題を整理し深めてゆく、という作業を行っている。シンポジウムで指定討論した品川由香は、こういった保護者同士の集まりについて、「集まっ

ても非難しあうだけでうまくいかないケースも多い」ということから、この土曜教室におけるファシリテーターの役割の重要性を強調している（片桐、2008）。活動時間中に保護者同士で話し合われた問題について、活動後、保護者とスタッフとの話し合いに生かされることもあり、事後ミーティングにおいて問題をスタッフ同士で共有し、支援につなげることもある。こういった一連の支援は、IEPによる支援を支える重要な取り組みでもある。

3.2. インフォームド・コンセントとアカウンタビリティ

インフォームド・コンセントは、「説明と同意」、アカウンタビリティは「説明責任」と訳される。主として前者は医療の現場で用いられ、後者はアカウンティング（会計）とレスポンシビリティ（責任）の合成語であることからもわかるようにビジネス用語であったものが、近年教育現場で用いられるようになった。アメリカのIEPにおいては、この両者の考え方が組み入れられている。我が国の特別支援教育の分野では、アメリカのIEPの考え方を踏まえた「個別の指導計画」、「個別の教育支援計画」が作成されるようになり、よりこのインフォームド・コンセントとアカウンタビリティの考え方が重視されるようになった、という背景がある。北大の土曜教室においても、毎回支援が終了した後に保護者とスタッフが、個別の活動、および集団活動についての支援の内容や様子を報告し、子どもの日常での様子や気になる点などを聞くことで次回の支援に生かしている。さらに、学習の効果などを確認するために、保護者に学校での学習の様子を聞いたり、テストなどのプリントを見せてもらうことで、問題点の把握なども行っている。今回取り上げた2事例とも、学校での学習の躓きをどのように解決していったらよいかという話し合いも行われてきた。学校のテストでの間違いを分析し、子どもたちに行った指導法の検証なども行うことで、より確かな指導につなげていった。学校現場においては、保護者から学習の様子を知るという作業はそれほど必要ないかも知れないし、学習に関して保護者との綿密なやりとりが行われることは少ないかも知れない。しかし、土曜教室などの学校外での教育支援活動においては、きめ細やかな支援を行う上で保護者とのやりとりがより重要になってくるのである。

このような、保護者との話し合いによる支援は、IEPの支援をより具体化し、かつ効果的に行うためには必要なプロセスであると言える。保護者や子ども本人のニーズを反映することができる点も特徴であり、何よりIEPの目標を各回の支援に生かすことができるという意味では、とても重要なプロセスである。

3.3.「北大土曜教室版」IEPのシステムの実践への可能性と課題

北大土曜教室のIEPシステムの特徴をまとめると、以下のようになる。

①認知科学的な見方を盛り込んだアセスメントによってIEPが作成される
②IEPの長期目標、短期目標は、全スタッフが参加する年2回の「IEP検討会」にて、これまでの支援の反省も含めて検討される
③IEPは作成された後、毎回作成する支援目標を通して実施される
④保護者に対して、IEPの支援方針が説明され、毎回学習内容や支援内容が検討される
⑤毎回の支援内容は、事前ミーティング、および事後ミーティングにおいて確認され、また問題点が修正される
⑥毎回の支援内容は、支援後の反省と共に全てファイリングされ、保存される
⑦土曜教室の支援は、スーパーバイザー、およびコーディネーターの下で行われる

IEPそれ自体は、子どもたちに対する教育・支援を計画的に行うためのツールであるが、IEPシステムは、このIEPというツールを運用するための具体的な方法、環境、理念なども含んでいる。北大で行われている土曜教室のIEPは、これまで示してきたような方法によって行われて、運用さ

れている。学校教育における IEP と明確に異なる点は、支援者の主体が学生であることから、スーパーバイザー、およびコーディネーターの下で支援が実施されることである。学生を育成するという目的を土曜教室が担っているため、支援に対する最終責任はスーパーバイザーが負うことになる。土曜教室では、基本的には学生をスーパーバイザーやコーディネーター、また現職の教員が支えている。東山 (1982) は遊戯療法について、「初めてのケースは、技術が未熟であるのにもかかわらず、きわめてよく治るものである。なぜだろうか。それは、技術を超えているものがあるからであろう。それを一言で言えば「体力と情熱」ということになる」と述べている。東山が支援者の未熟な時代のことを「体力と情熱の時代」と言っているように、学生のころはまさに「体力と情熱の時代」である。土曜教室の学生スタッフは「体力と情熱」がある。朝早くから大学に来て、子どもたちと関わった後、ミーティングを遅くまでこなす。もちろん土曜日だけではなく、事前の教材研究を丁寧に、時間をかけて行い、何度もスタッフ間で話し合いをする。必要とあらば、事前ミーティングの前に自主勉強を行い子どもたちの支援に役立つ論文や文献を読んで学んでいる。土曜教室の子どもたちが生き生きしているのは、一側面として学生たちの「体力と情熱」に支えられていると言っても過言ではない。もちろん、学生たちの体力と情熱だけで、ただ子どもたちを遊ばせたり、勉強を教えているだけでは子どもたちの成長は大きくは望めないだろう。そこに一定の枠組み ── IEP のシステムが働いているからこそ、子どもたちの姿を見失わず、向き合えるのかも知れない。

土曜教室は、月に 2 回、 2 時間の支援が行われる。これだけの時間で子どもの成長や発達を支えるには限界がある。それ故、IEP のもつ保護者との連携という側面がより重要になる。私たちが土曜教室の IEP のシステムを通して目指していることは、わずかな時間内で子どもを成長させることではない。可能な限り子どもの問題点を把握し、具体的な状態像を明らかにし、最終的には、子どもが抱えている問題点に対するアプローチ法を提案することである。今回の 2 つの事例について、まさに問題点をアセスメントにより多角的に評価し、個別の支援を通して問題点に対するアプローチ方法を検討し、検証してきた。本論のＡ君の事例では「口唱法」を、Ｂさんの事例では、「誤って覚えたルールを具体的に提示して修正する」という方法が有効であることが示された。指導効果を高めるためには家庭や学校現場とのよりいっそうの連携が求められる。しかし残念ながら学校との連携については、全てのケースにおいて十分ではない現状がある。私たちの進む方向は、個別障害者教育法 (IDEA) に示されているような子どもたちに関わる他職種との連携による支援である。学校教育現場においても、他職種との連携は、医療に対する（心理的な）ハードルの高さや、個々の教員のネットワークの弱さなど難しい側面もあるが、山下の調査の結果にもあるように、学校現場は連携を望んでおり (片桐ら、2008)、また医療の現場や福祉の現場においても連携を必要としている（田中、2002)。

土曜教室の IEP のシステムは、学校現場におけるそれとは異なっている。それは、子どもたちを支援するだけではなく、学生に対する教育という側面や、保護者に対する支援、という側面ももつ。これまで述べてきたように課題もあるが、IEP のシステムは、子どもたちに対する支援の方向性を明確にするという点の他に、子どもの成長を保護者、支援者である学生とともに理解するのを助け、学生の成長を促すことにもなる、という教育的側面を持つといえる。

今後の IEP システムの課題として、次の二点を挙げる。一点目は、佐々木・加藤（2006）も大学における発達障害児の臨床実践で触れているが、「Evidence-Based Practice（根拠に基づく実践）」をより追求した実践が全てのケースで意識されているか、という点である。今回私たちが報告した実践事例は、「根拠に基づく実践」を意識した事例を報告した。しかし、全ての実践事例において、Mel Levine の神経発達プロファイルなど認知神

経科学の知見を意識したアセスメントやIEPの作成、実践が行われているかといえば、現実には決して十分ではない。これらの考えは専門性が高く、認知科学的な見方や考え方を意識している土曜教室のスタッフばかりではなく、そうではないスタッフも存在する。個々のスタッフが持つの研究のバックボーンを生かした多様な見方と同時に、「根拠に基づく実践」を学ぶ貴重な機会として、学生自らがこのようなアセスメントを通したIEPの作成、指導・支援を意識することが必要であろう。この点については、学校教育においても課題であるかと思われる。二点目は、連携と移行である。現在の土曜教室の支援は、中学校卒業で終了となるが、その後子どもたちがスムーズに高校生活などへ移行できないこともある。また、現在は学校生活を楽しんでいるが、問題が今後起きないとは限らない。そのため、私たちは「こぶさたクラブ」というものを立ち上げ、月に一度土曜教室の卒業生が集まってレクリエーションを行っている。この活動も長くは続けることはできず、可能であれば他機関と連携し、スムーズに移行するのが望ましい。現状のIEPは、学習面と生活面での支援について計画を立てているが、中学生に対しては、高校生活、さらには社会への移行計画（Individualized Tradition Program, ITP）という考え方も取り入れる必要があるのかもしれない。他機関との連携については、中学生の男の子の別のケースで、フリースクールや養護学校（特別支援学校）との3者協議において情報交換を行うなど、可能な限り行っているが、決して十分とは言えないであろう。

これらの課題は一朝一夕で成し遂げられるものではない。子どもを育て、学生を育てるのは、長い道のりである。私たちも土曜教室を北海道大学の教育学部で行って8年が経過したが、現在のような形になるのに十分な時間が必要であった。その間の失敗や反省があって現在の形が生まれた。今後は、上述した課題についてどのように取り組むかを土曜教室のスタッフと共に知恵を出し合い支援してゆく必要がある。

注

*1 杉山（2000）によれば、「軽度発達障害」の「軽度」とは、障害の程度を指しているわけではなく、知的障害が比較的軽微、もしくは正常値以上（測定IQにして70以上）とされる。本論では、知的の遅れのない学習障害(以下、LD)、注意欠陥多動性障害(以下、ADHD)、広汎性発達障害（以下、PDD）のある人たちを「軽度発達障害」のある人たちとして、定義する。

*2 米国では、〝504 Plan Student〟と呼ばれ、通常学級においてIEPが作成され支援が行われている。

*3「北土曜教室」で用いているIEPは、「保護者や本人のニーズを基に、心理アセスメントや学校からの資料、およびこれまでの行動観察の資料を踏まえて、スーパーバイザーを含めた全スタッフが参加して作成する」ものとして位置づけられている。IEPは、保護者の了解の元に指導を行い、保護者を交えた評価を行っている。また、全てのスタッフが参加しての「IEP検討会議」を通して各担当者が立案したIEPが検討され、見直しがなされる。

*4 米国ニューヨーク市他いくつかの地域では、Levine の考え方を取り入れたAll of Mind InstituteのプログラムであるSchools Attuned® を教員研修に導入して、特別な教育的ニーズのある子どもたちのみならず、全ての子どもたちに適切な指導を行えるよう、研修を行っている。これらの取り組みについては、以下のウェブサイトで紹介されている。
http://www.allkindsofminds.org

文　献

Fischer, M. H. (2003) Cognitive representation of negative numbers, *Psychological Science*, Vol.14, 278-282.

長谷川眞優，澤木梨沙，寺尾敦，室橋春光（2006）幼児期に交通外傷を受けた中学生への数学指導，北海道LDサポート学会研究紀要，5，74-81.

片桐正敏，小泉雅彦，室橋春光（2006）北海道における土曜教室のあゆみと取り組みについて，北海道LDサポート学会研究紀要，5，68-73.

片桐正敏，室橋春光（2008）軽度発達障害のある子どもたちにおけるIEPに基づく指導実践，情緒障害教育研究紀要，27，203-206.

片桐正敏（2008）軽度発達障害を持つ子どもたちへの支援その2：土曜教室における支援と学びを通して特別支援教育を考える，子ども発達臨床研究，2，39-48.

小泉雅彦（2008）軽度発達障害を持つ子どもたちへの支援その３：北海道大学土曜教室の学び，子ども発達臨床研究，２，49-52.

Levine, M. (2002) *A Mind at a Time*. New York: Simon & Schuster, Inc. メル・レヴィーン著，岩谷宏訳（2003）「ひとりひとりこころを育てる」，ソフトバンクパブリッシング.

室橋春光（2008）軽度発達障害を持つ子どもたちへの支援その１：北大土曜教室の教育的意義，子ども発達臨床研究，２，35-38.

佐々木全，加藤義男（2006）高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告（第五報）――IEP の保護者参画の試み(2)――，岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，５，183-200.

杉山登志郎（2000）軽度発達障害，発達障害研究，21，241-251.

田近健太，澤木梨沙，室橋春光（2006）漢字に困難を抱える児童に対する口唱法の取り組みとその効果，北海道 LD サポート学会研究紀要，５，54-61.

田近健太，室橋春光（2007）書字に困難を抱える児童に対する漢字とアルファベットの口唱法指導，北海道 LD サポート学会研究紀要，６，26-34.

田近健太（2007）漢字書字に困難を抱える ADHD のある子どもに対する指導効果の検討，北海道大学教育学部卒業論文.

田中康雄（2001）ADHD の明日に向かって，星和書店.

Terao, A., Sawaki, R., Hasegawa, M., and Murohashi, H. (2005) Improving Skills of Addition and Subtraction Involving Negative Numbers Based on Cognitive Task Analysis and Assessment of Mental Representations of Negative Numbers: A Case Study of a Seventh-Grade Student. *Proceedings of the Twenty-Seventh Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 2172-2177.

寺尾敦，澤木梨沙，長谷川眞優，室橋春光（2005）正の数・負の数の加法・減法の計算方略，日本心理学会第 69 回大会.

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的支援体制の整備のためのガイドライン（試案）.

西牧謙吾（研究代表）（2006）「個別の教育支援計画」の策定に関する実際的研究，独立行政法人国立特殊教育総合研究所.

東山紘久（1982）遊戯療法の世界，創元社.