

知的障害児の個別の指導計画参画方法に関する探索的研究 —目標対応画の選択と重み付け手続きの開発—

小川 巖*

Iwao OGAWA

A Preliminary Study concerning Picture-Presenting Methods of Each Child's Educational Objects for Student-centered Individual Education Planning in Children with Mental Retardation

要 旨

本研究は、個別の指導計画に、学習主体である知的障害児自身の目標意識を反映させるための手続き・方法の開発を試みるものである。個別の指導計画において、教師・保護者連携で設定された目標に対する知的障害児自身の重みづけ等が評価可能な方法を開発し、その方法の有効性や実行可能性等を検討することが主目的である。やや広範で抽象的な表現をもつ個々の子どもの優先的指導目標を、それに関連する実際の・具体的エピソードとしてイラスト画化して提示し、各目標画について子どもに目標として自分にとっての重み付けを行わせる手続きを試作した。知的障害特別支援学級に在籍する中学校三年生と小学校六年生各一名を対象に実施した。その結果、数種比較手続きの結果から、対象児が一貫した重み付けをしていたことが示された。また、教師や保護者によって日常的に意識づけられていた目標を優先的に選択する一方で、自己の苦手な難課題や、こだわり等自己特性に関わる課題を、教師等の期待に反し優先的目標として選択・重み付けないなどの傾向がみられた。知的障害児に目標を絵画化して提示する方法の有効性や諸課題、さらには重みづけ手続きの個別の指導計画過程への位置づけなどについて考察した。

【キーワード：特別支援教育，個別の指導計画，知的障害児，生徒中心計画，目標意識】

問 題

本研究は、個別の指導計画に、学習主体である知的障害児が参画できるための、彼ら自身による目標の自己選択・設定（重み付け）が可能な方法・手続きを試作し試行するものである。

米国では障害児を対象としたIEP (Individual Education Plans/ Programs)の作成主体は、保護者、特殊教育(Special Education)担当者、学校管理職、対象児に関わる医療・福祉・労働などの学校教育以外の専門家からなるチームである。なお、生徒自身のチーム会議への参加は、必ずしも義務づけられてはいないが、意思表示の能力等勘案して、中学生ごろから、適切と判断すれば参加させることができるとされている(連邦教育省2000年ガイドライン)。

近年、IEPにおいて、対象児自身が目標を自己決定する機会を設けることによる、自己決定力、活動への積極的関与、課題遂行責任感の促進等、これら教育的意義や効果が注目されつつある(Student-directed IEP; Thoma & Wehman, 2010; Student-led IEP; Villa, Thousand & Nevin, 2010)。子どもの関心やニーズを反映した生徒中心の計画(Student-Centered Planning; Childre & Chamber, 2005)である。

一方、我が国の「個別の指導計画」では、担当教師が、子どもの実態に基づき、家庭・保護者との連携によって作成することが推奨されている(文部科学省, 2009)。

これまでの個別の指導計画作成の方法として、教師共同でのブレイン・ストーミングや、近年の障害観であるICFのモデルに準拠した方法などがあげられる。これらの手続きにおいては、子どもの実態として子ども自身の願い(目標)を把握し、目標の設定の参考とするものであり、子ども自身が、それら設定された目標をどのように認識しているかを計画過程において直接的に評価するものではない。

自己が設定した学習目標は、学習への動機づけや学習方略の有効使用、いわゆる自己調整学習を促進することが明らかにされている(Zimmerman & Shunk, 2001)。主体的な学習を可能するため学習者中心(Learner-centered)指導計画の重要性が指摘されている。それが可能なためには、自己の学習成果、今後の課題や目標の認識が必要である(Paris & Ayers, 1994)が、知的障害児のメタ認知発達の遅滞から、自己学習目標や課題の自発設定の難しさ(Zimmerman & Shunk, 2001)、意見表明や自己決定力の劣弱性(Wehmeyer & Field, 2007)等が従来から指摘されて来ている。

上述した米国におけるStudent-directed IEP, Student-led IEPなどの実践においては、IEPミーティングの場において、自己の強さ(得意な部分など)を認識する、これまでの自分の個別指導目標の達成度や今後の課題について省察する、課題・目標を自己決定する、また、今後の学習状況の選択のために、ある遂行性にどのよう

* 島根大学教育学部心理・発達臨床講座

な学習状況やサービスが手助けになったか判断する手続き等が設定されている (Thoma & Wehman, 2010; Villa, Thousand & Nevin, 2010)。これらが可能な諸能力を必要とした参画手続きである。上記したような自己決定力や意見表明力、目的認識力等の発達が遅滞している知的障害児 (精神遅滞児) の目標設定や意見表明を容易にする手続きを具体化したものは今のところみられない。

意見表明、自己決定力や達成度の認識力等、それら発達の途中にある知的障害児において、自身の個別の指導計画における目標の選択や彼ら自身の重み付けの評価が可能な、彼らに適用できる方法の開発が必要と考える。

一般に、個別の指導計画での長期・短期目標は、たとえば「○場面で、主体的に～する」「○な状況でも自分で判断して～する」など、優先的諸課題を集約して表現するため広範かつ抽象的な表現になりやすい。当事者である知的障害児自身にとっては、理解しにくい表現である。従って、それら設定された目標に対する彼ら自身の認識を評価するためには、幾つか配慮すべき条件がある。

第一には、知的障害児の目標理解を容易にする重要な条件として、抽象的・広範な目標表現ではなく、彼らが理解しやすい実際に体験してきた内容で表現する必要があるのではないかと考える。すなわち、目標や課題の遂行状況を彼らの日常的な文脈ごと表現する必要性である。

ある子どもの学習状況を表現する方法や概念として、本研究では、学びのストーリー (Learning Story; Carr, 2001) の概念に着目する。学びのストーリーは、元来、幼児教育・保育において、対象児を主人公とし、彼らの学びの過程を、それが生じた文脈ごと教師がエピソード記録した (写真やイラストなどの媒体含む) ものであり、教師による個々の子どもの学習・発達の評価法として用いられて来ている。

本研究では、このような学びのストーリーを、単に教師の子ども評価の方法としてではなく、子ども自身に現在の状態やこれからの目標を認識させる表現手段として採用する。個々の子どもの個性・具体性に即した学びのストーリーは、子どもが、確かに自分が経験した課題や遂行状態である、あるいは、ある状況で、これから獲得すべき課題・目標であるとする自然発生的認識を可能にするのではないかと推測する。

また、上述したように、元来、学びの物語は、これまでの学び状態に関わるものであるが、子どもは、これによって自己の学習内容や成長をまずは現実感をもって自己認識し、さらには、これからの自分の今後の目標を内包する物語を提示することで、今後の自己の主体的学習目標・自我関与すべき目標を認識することが、より容易になると考える。今後の学習目標の選択を、現在の遂行・達成状態に続く発展的物語として提示し選択させる方法は有効ではないかと推察する。

また、現在の学習・発達状態に基づいた今後の望まし

い学習・発達状態に相当する目標の認識には、自己認識能力が関連する。知的障害児の自己概念の評価に関して、大谷・小川 (1996) が、絵や段階評価のための大小円図形を使用した評価法によって、精神年齢が5歳代の知的障害児であっても妥当性のある自己評価が可能であることを明らかにしている。また、現場実習の課題意識に関わる「熟達志向」や「自立志向」など抽象的表現を、具体的なエピソード画として表現することで、個々の知的障害児の現場実習に関わる課題意識 (熟達性や自立性) を明らかにすることができたとする研究報告もある (小川, 2001)。

これらの研究結果から、彼らの目標理解や自己認識機能等の劣弱性を補償する手続きとして絵を用いる方法の有効性が示唆される。本研究では、目標に関わる子どもの具体的学びのストーリー (エピソード) をイラスト画 (絵) にして提示する方法を採用する。

なお、このような方法は、教師のみならず、保護者、さらには現場実習等の他機関の専門家の子ども理解を促進し、個別の指導計画・教育支援計画作成における、教師と保護者・学校外関係者との連携に有効に働く手段となることが期待される。

本研究の主目的は、教師・保護者によって設定された個別の諸目標をイラスト画 (絵) にして提示する方法によって、知的障害児自身が、より達成したい・頑張りたい目標を選択し重みづけることができるのか、個別の指導計画への彼らの参画に関わる上記方法の有効性を検討することである。

研究計画は以下の通りである。前期 (4~9月末) の個別の指導計画短期目標に関わる数種の目標画・エピソード (学びの物語) を一対象児に関して予備的に作成し、作成画・対応エピソードや教示等提示方法に問題はないかなどまず検討する (研究Ⅰ)。次に、養護学校高等部や中学校など新たな学校環境への移行を目の前にした二名の知的障害児 (中学校三年生・小学校六年生) を対象に、移行に関連して、これからも更に頑張るべき目標内容を題材にした目標画・エピソードをさらに作成し提示し、目標の重み付け手続きを実施する (研究Ⅱ)。

研究Ⅰ

本予備的研究では、教師・保護者が設定した対象児の個別の指導計画目標を題材にする。現在の自分の状態を、それら目標の未達成・達成状態の中のどこに対象児が自分を位置づける自己評価をするのかを明らかにし、次の研究で用いる重み付けの対象となる目標題材精選のための基礎資料とする。また、対象児に重み付けさせる目標題材を具体的体験によってイラスト画に表現する上での留意点や、次の研究における方法の十全な実施に必要な条件や内容等に関する情報を得ることも本予備的研究の目的である。

1. 対象児 松江市内の知的障害中学校特別支援学級に在籍の三年生1名。WISC-Ⅲ全体IQ46 (言語性・動作性

IQ4ともに50未満、テスト年齢5歳～8歳代（言語理解：5歳代）。日常のコミュニケーションにおいて、時折、助詞がぬけるなど表現内容理解が難しい場合がある。教科内容は小学校1～2年生程度の国語・算数の題材によって学習している。自己の希望を通そうとするため仲間との葛藤があったり、年長・年少など相手に応じた対応、教師がいないところで状況にそぐわない行為をする等、社会性の面が課題であった。保護者は、特別支援学校（知的障害養護学校）の高等部への進学を希望している。

2. 手続き 1) 担任教師との面談により、対象児の前期個別の指導目標（短期目標）を同定し、これら短期目標に関連した下記の対比的な二種類（対提示）の絵とそのエピソード内容（ストーリー）を作成した。

- a. 今後の目標・課題に相当するエピソード（学びのストーリー）。
- b. 目標には未だ到達していない状態のエピソード（学びのストーリー）。

なお、本論文末の資料に、上記のaとbに相当するエピソード（学びのストーリー）の内容等を載せた。

教師の聞き取りから、課題への集中、对人的状況に応じた行為・言葉表現、教科学習（国語・算数）に関する優先課題・目標が聞き取られた。教師が個別の指導目標として記載する表現は、たとえば「場に応じた適切な対応や言葉使いをする」など、比較的広範な内容や、やや抽象的な表現がなされていた。今回の研究主題である、子どもに認識が容易な個々の実体験に即したものの、実体験文脈がふくまれた表現にするために、その目標に従属する典型的、あるいは重要とみなされる具体的課題状況・文脈を、担任教師との協議によって決定しイラスト画化した。

教師に、上記a.bのどこに現在の子どもの状態が相当するのか二段階（かなり○、やや△）で評価してもらった。本児の現在の状態が目標(a)状態にやや近いものとして、集中3、適切応答2、伝達1～3を、(b)のややまだ未達成な状態なものとして、集中1と2、適切行為1、適切対応2を、また特に適切対応2（言葉使い）を、かなり未達成な状態なものとして評価した（資料参照）。なお、この状況に応じた対応（適切対応2）は、教師や保護者が重要な目標として強く重み付けていた目標であった。

2) 目標画評価

本児の身近なものを題材にした練習課題によって手続きの理解を確認した後、以下の本課題を実施した。イラスト画に対応した物語を聞かせたあと、「今のお話は○さん（対象児）のことだと思う、今のお話は○さんといっしょ、違う？」の同異判断のあと、どれくらい思う・思わないを、大小円形図形の選択することで自己評価する、各絵で2段階計4段階評価の手続きを採用した（大谷・小川, 1996）。a・bイラスト画の提示は、左右ランダムに行なった。

3. 結果および考察 すべての対提示において、目標状態に相当したイラスト画（a）を選択した。教師の実態把握と本児の評価が一致したものは集中3「現場実習題

材」、適切対応2の「葛藤」、言葉や文字に関わる伝達1・2・3であった。

すべての提示対において、今後の目標状態・達成目標課題に相当するイラスト画を選択し、かつ、自分はその状態だとする自己評価を行った。総計10対の目標画の評価において、教師の評価と一致したものは、教師がもっとも頑張っている（た）と評価した集中（現場実習）を含めて5つであった。一方、最も教師が達成されていない、また、教師や保護者によって頻繁に注意されていた適切対応2（言葉使い）において、達成された状態の目標画を選択していた。

現在の自分に適合するのはどれかという質問に関して、精神年齢が5歳代の知的障害児において（本児のテスト年齢5歳以上）、妥当な自己評価が可能であることが示されている（大谷・小川, 1996）。本児は、練習課題の試行において手続きを理解していた。上記した本児の選択結果は、教示を理解していなかったことを示す。この点に関して、学校外から来た他者（実験者）に、一般的に評価が高い理想的姿として選択してみせた可能性が、実験後の担任教師との談話の中から示唆された。お互いについて知る親密な関係にある教師が行った場合はまた異なる結果が得た可能性もある。また、課題が達成されていない状況の表現とこれから目指す達成状況表現（説明と絵）の差が顕著に示されたことも、このような傾向を増長したのかもしれない。

現在の状態に適合しないものを選んだという点は、自己の適切な認識がなされていないとも解釈できるが、上述したような部外者に対して望ましい状態を選択したという視点からは、対象児が選択したイラスト画は、彼の課題意識を反映していた可能性もある。本研究では、教師との話し合いの結果、これら目標を今後重み付けする目標題材とすることにした。

また、本予備的研究結果から、今後、達成目標関連の絵とストーリーを提示する場合、提示した対の目標画が、できる-できないの顕著な対比ではなく、いずれも達成した状況であり、達成の程度において、一方がより今後達成すべき、目標状態を表すものであるような提示画を作成することにする。

次の目標の重み付け手続きにおいては、以下の観点から提示目標画・題材の精選を行う。すなわち、上述した、本児が選択した現在の実態に適合しない今後の望ましい姿（目標状態）に関する目標で、かつ、移行後の学校生活等で、今後重要と教師・保護者が判断する優先的目標課題、このような観点からである。

研究 II

本研究では、研究Iで明らかになった点を配慮して精選した題材に関わる目標画・エピソードを作成し、知的障害児自身が目標を選択あるいは重みづけることが可能な手続きの開発を試みる。目標に従属した具体的エピソードを絵化して彼らに提示し選択させる手続きの有効性

を検討する。

高校への移行期にある中学3年生（研究Ⅰの対象児）、さらに中学校への移行期にある小学校6年生を対象に実施する。これら学校への移行のための目標を題材に個別の指導計画後期の末に実施する。また、今回の対象児の担任教師から、本研究の手続きが個別の指導計画過程において有効かなどの聞き取りを行う。

事例1（中学生）

1. 方法

1) 対象児A：「研究Ⅰ」と同様な知的障害特別支援学級在籍の中学三年生一名。2) 提示材料：担任教師からの聞き取りによる重点的個別の指導目標（年間）に対応する代表的エピソード（表1参照）のイラスト画（図1：対画の例）を示した。なお、担任教師による「二学期ががんばったこと」を◎○△で評価させたところ、「水泳」「ピアノ」などが◎であったのに反して、「ことば使い」については△であった。

2) 提示材料：研究Ⅰで採用した目標内容のうち研究Ⅰの考察でも述べたように、本児が選択していた発展的目標課題のうち、教師・保護者が今後の目標として重要と認識する重点的個別の指導目標（年間）に対応する代表的目標に関してエピソード（学びのストーリー）をイラスト画化した。

たとえば向社会性目標領域におけるエピソードは、カレー作りで自分がしたい作業内容を他者もしたがる葛藤場面への二種の対処（現在に近い状態とさらに高次な達成目標状態）などである（表1参照）。

また、研究Ⅰでは、たとえば、集中目標（現場実習）で、明らかに「続ける」「中断」という対比であったが、今回は、対提示画の両方ともに集中して作業しているが、一方は、すでに本児が持続できるシールはり（易課題）、他方は、実習中経験した、未だうまくできなかった箱折り（難課題）という対比様式にした。

図1は、バスの中で注意された場面を題材にし、両画ともに乱暴に対応しないが、乱暴な言葉使いをしない理由、叱られるから乱暴に対応しない、相手の気持ち等推測してしない（目標に該当）、これら理由によって対比的に作成したものである。

3) 手続き：平成23年度3学期（3月初旬）に、「中学校にいくまでに頑張りたいこと（目標・ねらい）」というテーマの説明の後、事例1（中学生）と同様な手続きによって実施した。

なお、対象児への教示や質問、各エピソード画の詳細内容について本論文末の資料に掲載した。

① 二つの練習課題を通して選択等手続きについて説明。②表2に示した三目標領域での諸目標画を対で提示し（番号末尾1と2の提示位置は左右ランダム）、「どちらを、これからもっとがんばりたい？」「どっちの絵も、すごくがんばって、両方とも大事なことです」等の教示・質問によって該当する絵を選択させた。③②で選択した二つの目標画をさらに比較させ、より頑張りたい目標画

表1. 目標領域ごとの具体的目標画の内容と画番号（中学生）

目標領域	画番号	目標画内容(エピソード)	画番号	目標画内容(エピソード)
課題集中・遂行持続	A11	(現場実習)シール貼り(易課題)	A12	(現場実習)箱の組立て(難課題)
	A21	(教科)紙幣等各金額解答(易課題)	A22	(教科)紙幣等合計額解答(難課題)
向社会性(協調性)	B11	(同輩共同作業:葛藤)自己希望主張	B12	(同輩共同作業:葛藤)譲る(協調)
	B21	(大人との作業:葛藤)自己希望主張	B22	(大人との作業:葛藤)譲る(協調)
社会性の基礎:他者感情推測・自己行為結果予測	C11	(同輩注意への対応)指導予測(叱られるから)	C12	(同輩注意への対応)他者感情推測(怒る・嫌な気持ち)
	C21	(年少児注意への対応)指導予測(叱られるから)	C22	(年少児注意への対応)他者感情推測(怒る・嫌な気持ち)



図1. C21（左）とC22（右）（表1参照）の目標画例

を目標領域で一つだけ選択させた。④②③の手続きを目標領域ごとに反復した。

⑤選択された三目標領域の三つの目標画をさらに、より頑張りたい程度によって重み付けさせた。⑥◎・○・△の図形（頑張りたい程度）を各3枚ずつ提示し、三目標画に貼り付けさせた。

2. 結果および考察

選択した絵や対象児発語等を表2に示した。集中等目標領域では、担任がA12を望んでいたのに反し、すでにできているA11を目標として選択した。向社会性の

領域では、高等部での現場実習を想定し教師がB22を目標としたのに反し、B12（仲間との作業場面）を選択した。一方、第三領域の社会性では、教師の願いと一致し、C22を選択した。各目標領域で選択した目標の更なる重みづけは、C22>A11>B12であった。ただし、◎等による程度評価では、C22とA11が共に◎（B12は△）であり、明らかな程度差を評価しなかった。なお、担任教師が、通常行っている「順位づけ」の発問を行ったところ、1：C22、2：A11、3：B12のように順位づけた。これら手続き終了後、自発的に「メモして、日記に書く」と発言しメモする行為がみられた。なお、教師の三領域にまたがる目標の優先性判断は、C22>A12>B22であった。目標の領域は一致していたが、対象児が選択したレベルは教師とは異なるものだった。

本研究の手続きでは、選ばれた目標画をさらに数種組み合わせ合わせて選ばせたり、直接、順番をつけさせるなどの手続きを採用したが、本結果において表2に示された通り、本児は一貫した重みづけを行っていた。以上の結果から、テスト年齢（言語関連）5歳程度の知的障害児において、目標に従属した具体的エピソードを絵にして提示することによって重み付けが可能であることが示された。

最も重みづけたC22エピソードは、本児に比較的頻繁にみられるものであり、本手続き実施時の数週間前にも教師から注意をうけていた。有意な他者による高頻度で継続的教示・注意等が優先的目標として意識されていたと推測される。また、方法で上述したように「二学期で頑張ったこと」の問いに「言葉使い」を△に評価していたが、このことも本児がC22を最も優先的課題として選択したことに影響していたと考えられる。

なお、現場実習での目標は、教師が願う本年度でのやや難課題ではなく、比較的よくできた課題に関わるものであった。担任教師によれば、本児にとって現場実習は、学校生活とは異なった生産性に関わる上司からの即時的評価や指示対応への即時的要求度など、かなりの努力を要するものであった。また、教師・保護者からも高等部へ進学後も重要な課題だと言われた現実的な課題である。該当する課題の達成に関する他者からの評価の認識内容や自己効力感・有能感、また本児にとっての課題のリアリティさなど、これが今回の実際に可能な課題をさらに頑張るという目標選択・重み付けの結果に影響していたのかもしれない。

このような課題のリアリティさや自己効力感、これらと目標自己選択・重み付けの程度との関連性の検討は、今後の重要な課題である。

事例2（小学生）

1. 方法

1) 対象児B：松江市内小学校の知的障害特別支援学級在籍の六年生一名。実施時期は研究Ⅰ実施同年度の後期末であった。WISC-Ⅲの全体IQは68（言語性79，動作

表2. 目標画の提示手続きに対応した選択結果と発語等（中学生）

提示手続き	選択された目標画・その他対象児の発語「」など（E:実験者、T:担任）
A11-A12 比較	A11（現場実習：シールはり）
A21-A22 比較	A21（教科学習：紙幣等各金額解答）
選択 A11-A21 比較	A11（現場実習：シールはり）選択
B11-B12 比較	B12（同輩：譲る）「タマネギ切るとか、けんかしないように、ゆずる」
B21-B22 比較	B22（大人：譲る）「タマネギも切れるし大丈夫。ゆずる」
選択 B12-B22 比較	B12（同輩共同作業：譲る）選択
C11-C12 比較	C12（同輩：相手の気持ち）： 「なかよしいっしょにすわる」→E「先生やお母に怒られるから？」→「無言」→E「それともその子が喜ぶから」→うなづく
C21-C22 比較	C22（年少児：相手の気持ち）： 「なんでや」とか、言い方が悪いし、いっしょに仲良くすわる」→E「それは、先生やお母さんがおこるから？」→手と頭ぶって（否定）→（相手が嫌・悲しむからの絵を）指さす
選択 C12-C22 比較	C22（年少：相手の気持ち）選択（年少児の絵指さし「ちっちゃい方」）
重みづけ： A11-B12-C22 提示	（自発的に2組にして選択）これと（A11）これ（B12）なら、これ（A11）A11>B12 E：確認；「C22 なかったら（A11 と B12）」→「こっち（A11 指さし）」A11>B12 E：「B11 なかったら、（C22 と A11）」→C22 指さし C22>A11 E：「C22 と B12 となら」→「こっち（C22 指さし）」 C22>B12 （∴C22>A11>B12）
頑張る程度判断	◎：C22 と A11、△：B12（○判断はなし）（補足説明：程度：◎（3）、◎（2）、△（1））
順位づけ	T：「A君、三つの順番は？」→「1番（C22）、2番（A11）、3番（B12）」（順に指さし）

性71)であった。小学校就学前に、自閉症の傾向ありとする医師の診断歴があった（ただし、正式な自閉症という診断はなされていない）。現在、言葉（音声言語）の日常のコミュニケーションでの使用において特に問題はみられないが、仲間とのかかわりや、柔軟な状況判断、その他、特に好きなゲームなどへのこだわり傾向がみられた。国語や算数は小学校2～3年生レベルの課題の学習が可能であり、指示されればメモをとることもできた。

表3. 目標領域ごとの具体的目標画の内容と画番号 (小学生)

	画番号	目標画内容 (現在の主な状態)	画番号	目標画内容(今後願う姿)
A. 仲間とのコミュニケーション	A11	(体育でマット片付け) 援助要請せず一人で	A12	(体育でマット片付け) 仲間へ援助要請
	A21	(仲間からの遊び勧誘) 自分の遊び継続	A22	(仲間からの遊び勧誘) 自分の遊び中断・仲間遊び参加
	A31	(班長として班でのトイレ掃除) 自己分担作業のみ遂行	A32	(班長として班でのトイレ掃除) 仲間へ指示
B. 主体的状況判断	B11	(筆記用具落とす) 自分のもののみ拾う	B12	(筆記用具落とす) 他者のものも拾う
	B21	(体育での片付け) 仲間の片付けへ参加	B22	(体育での片付け) 仲間の片付け以外のものの片付け
	B31	(教師の伝達) 聞くのみ	B32	(教師の伝達) メモをとりながら聞く

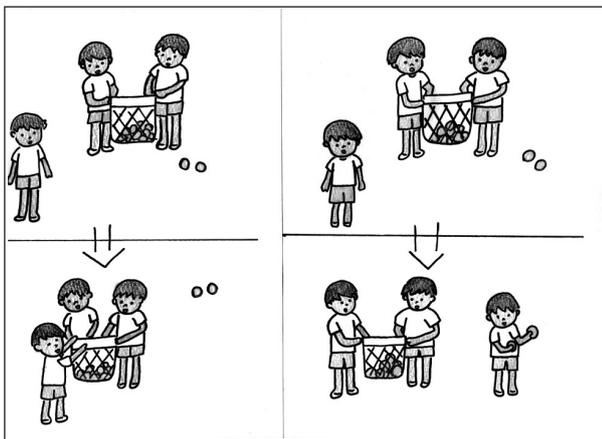


図2. B21 (左) とB22 (右) (表3参照) の目標画例

また、絵を描くことが非常に得意であり、アニメのキャラクターを精巧に描ける。

2) 提示材料 本児の優先的個別指導計画目標領域は、仲間と関わる力 (特に状況に応じた援助要請) および自主的状況判断など、対象児Aと比較し発達的にも比較的高い水準の目標・課題内容であった。たとえば仲間との関わりに関するエピソードは、一人で無理な場合は仲間へ援助を要請しようとするか、一人で頑張ろうとするか

と言った対比的エピソード (A11-A12; 表3参照) であった。

自主的判断領域の例では、同じく体育の片付けで、まだ、残っているものがあれば気づき片付けようとするか、あるいは、仲間がすでに行っている片付けに合流するかと言ったものであった (B21-B22; 表3参照)。なお、An2もしくはBn2が、今後の願う姿である教師・保護者が設定した目標内容に該当するものであった。

図2は、体育終了時の片付けで、十分な人数によるボール籠運びに参加するもの (B21) と、まだ片付けられていないボールを自分で判断して運ぶ (B22)、これらエピソードを各々イラスト画 (絵) にしたものである。

3) 手続き:平成23年度3学期 (3月初旬) に、「中学校に行くまでに頑張りたいこと (目標・ねらい)」というテーマの説明の後、事例1 (中学生) と同様な手続きによって実施した。

なお、対象児への教示や質問、各エピソード画の詳細い内容について本論文末の資料に掲載した。

2. 結果および考察

選択した絵や対象児発語等を表4に示した。仲間とのコミュニケーション課題領域では、教師の願いに反し、「仲間からの遊び勧誘」で (むしろ自分のゲームと一緒にやろうと誘い) ゲームを続けることを選択した以外は、教師も今後の姿として望んでいる今後の課題に適合する絵を選択した。特に、班長としての「班でのトイレ掃除」題材では、指示を的確にする同じ班の下級生の児童について言及していた。仲間とのコミュニケーションの領域では、手伝ってと言う (A12) を最も頑張りたい課題として選択した。課題目標の重み付けは、A12 (手伝って) > A32 (掃除で指示) であった。

Bの主体的状況判断の目標課題領域において、全て今後の課題に適合する (現在の状態とは未だ不適合) のものを選択していた。「メモを (自主的に) とる」については、上述したように指摘がなければ実際にはやってはいないが、自己判断では、実験者の問い「今でもとっている？」に「はい」と即答していた。

発達的に高い水準のものではあるが、言われなくても自主的に判断してメモをとるという趣旨が十分に伝わっていなかった可能性もある。今回対比画が「ただ聞いている」という絵だったが、「言われたらメモをとる」といったエピソード画がより適切であったろう。

この目標課題領域での重み付けは、B32 (自主的にメモをとる) > B12 (他者のものをひろう) であり、課題としては意識していることが推察される。教師が最も望んでいたB22 (自分で気づきそれを片付ける) は上位目標課題としては選択していなかった。

以上の二目標領域で、上位に選択された4つの目標課題を、さらに順位づけた結果において、対象児の重み付けは、B32 (自主的にメモをとる) が最も上位・優位なもので、その次がA12 (手伝って) であった。A32 (掃除指示) とB12 (他者のものも拾う) の重み付けについては、

表4. 目標画の提示手続きに対応した選択結果と発語等(小学生)

提示手続き	選択された目標画・その他対象児の発語など (E:実験者)
A11-A12 比較	○A12 (援助要請)
A21-A22 比較	A22 指さし「一緒にゲームしようって」 E:「じゃ、こっち (A21 指さし) かな?」→うなずく E:「自分がしているゲーム続ける?それとも (A22 指さし)」→「こっち」 (A21 さす) ○A21 (ゲーム続行)
A31-A32 比較	A32 指さし「掃除しましょう、A君が言った」 ◎A32 (指示)
領域優先目標 重み付け	E:一番は?→A12 (指さし)「手伝って」、E:「じゃ二番目は?」→A32 (指さし)「これ」 ◎A12 (マット手伝って) > A32 (そうじ指示)
B11-B12 比較	B12 (指さし)、E:「誰のかわからないけど拾う?」 →「女の子の消しゴム」 E:「ひろってどういふの?」→「どうぞ」 ○B12
B21-B22 比較	こっち (B22)、なんで?→もったいないから E:どうするの?→「運ぶ」 ○B22
B31-B32 比較	B31(指さし)「こっち」、E:今でもとっている?→「はい」 ○B32
領域優先目標 重み付け: B12-B22-B32 比較	E:これはすごく頑張ろう、どれかひとつ選ぶとしたら→B32 (メモとる) 指さし、E:その次には→B12 (他者の物も拾う) 指さし ◎B32 (メモとる) > B12 (他者の物も拾う) (「三番これ」 (B22 指さし))
選択領域優先 目標間の更なる 重み・順位付け:	① 「A12(手伝って)と B32(メモ)の比較」→ B32 (指さし)「これ」、E:メモとるよう頑張る→「はい、すぐく」 B32 (メモ) > A12 (マット手伝って) ② 「B12 (拾う)と A32 (掃除指示) 比較」→B12 (拾う) 指さし、 B12 (拾う) > A32 (掃除指示) ③ 「A12 (手伝って) -A32- (掃除指示) -B12 (他者の物も拾う)」三者比較、E:一番頑張るのは?→A12 (マット手伝って) 指さし、E:2番は?→B12 (拾う) を(ゆっくり)指さし、E:どっちの方?(確認) →「これ」 A32 (掃除指示) 指さし (回答変更) ◎ B32 (メモ) > A12 (手伝って) > A32 (掃除指示) > B12(拾う)
頑張る程度判断	① 4提示「B12(拾う)-A12(手伝って)-A32(掃除指示)-B32(メモ)」、B32(メモ)指さし E:「メモはすごく頑張る?」→「すごく頑張る」 (E:B32に◎はりつけ) 残りの三枚提示:E:「それじゃ、(絵)これはすごく、ちょっとだけ?」→Eの方みる→E:「むずかしいか?」→「うん」、E:「じゃ、順番つけるのいける?」→Eみる、(E三枚再提示し各絵説明)→「こっち」 B12(拾う)指さすが首ひねりE見続ける。 E:「くたびれた?」→「はい」→E:「じゃおわりにしよう」

迷い最終的にはA32 (掃除) を選択した。

B32 (自主的にメモをとる) については、中学校に入學した後はますますメモをとるという習慣が重要なことを教師が指摘して来たこと、また、本児が中学校という上位の学校でできるようになることの顕著な目標として、発達水準的にも高い課題を優先的に選択した可能性、これら要因が推測された。中学校に対して抱く本児のイメージや心理的構えのひとつをうかがわせる結果のひとつである。

優位に選択した課題目標について◎○△による評価手続きにおいては、B32 (自主的にメモ) に即座に◎を貼った後、「難しい」と発言し迷っていたため、さらになる発問・教示はせず終了にした。おそらく、メモを自主的にとる (B22) 以外について、それら間での更なる順位づけが難しかったことが予想される。

中学生を対象に、現在の自己の状態を確認する教示ではなく、直接、今後のねらいとして目標を選択させ、かつ、重み付させた。今回の小学生においても同様に、自分の好きな遊びの続行以外は、ほぼ教師が望む今後の課題について選択していた。二つ領域で選択した優先課題の更なる重み付けについては、最も優先的なもののみが明白な最優先課題として選択していた。

教師からの聞き取り (目標画提示手続きの有効性等に関して)

本研究実施年度 (平成23年度) の末に、対象児Aの担任教師を対象に以下の点について聞き取りをした。

その主な内容は以下の通りである。

1. 目標課題に対応する具体的エピソードの絵を用いた方法・手続きについて

1) このことはどうかな?など、子どもと話し合っ学期のねらいを、子どもに応じた簡単な語句や文章で「ねらい・目標」を書かせているが、(たとえば、整理・整頓をする、マラソンを頑張るなど、) 今回の絵を用いた手続きは、対象だったA児のような言葉の理解や表現の発達に遅滞がみられる子に目標課題等を意識させたり、振りかえりをさせるのに有効な方法と感じた。アニメーションのように動画のようなものであればさらに理解しやすかったかなとも思う。

2) 教師が主体で作成する個別の指導計画の目標は、主体性や自己判断、適切な行為など広範な、また比較的抽象的な語句を用いた記述になることが多い。今回、あらためて、目標に関して実際にあった具体的なエピソードと一緒に (実験者と) 明らかにして行ったことで、長期や短期の目標が実際はどういった具体的な日常のエピソードの積み重ねによって可能になるかについて再認識、再確認できた。学期の終わり等で子どもへのフィードバックに関して、指導計画に記載した目標「あなたは・・・という力」がついたというひろい表現のみではなく、子どもには具体的なエピソードによってフィードバックす

ることが重要だと思えた。

3) ただし、目標に関する具体的エピソードを決定し、またそれを絵にするのに時間を要した、現場の教師がどれほどそれに時間を費やすかが問題だと思う。一般的にはなるが、そのようなソフトがあればいいなと思う。

4) 今回の研究は、教師と保護者との話し合いから設定した優先課題目標を子どもに改めて評価させたものであったが、それらについては、子どもも意識していることが確認できた。学校、おそらく家庭でも、これからの重要な課題目標を意識や意図して関わって来たことによるものだろう。ただ、現場実習については、こちらはより高度な課題に挑戦することを意識してほしかったが、対象児Aはこれまでできてきた部分をより頑張ると判断していた。今後、高等部に入ってから特に大切なことなので、あらためてこの点について意識させることが必要と思う。これからの挑戦課題のシンボルとして、また、目標の毎日の意識化などに今回の絵が使用できるのではと感じた。

2. 子どもの個別の指導計画への参画について

1) 子ども自身を個別の指導計画の場に参加させることについては、子どもの発達状況からもむずかしいという予想と、参加して子どもがどの程度そのような場で発言できるか予想がつかない。

2) 子どもの実態から保護者と話し合う中で目標を決めてきている。今回の手続き実施をみて、こちらが設定した目標についての子どもの自身の思いを探る時間・機会をもつことの大切さについて実感できた。少なくとも子どもがとらえる目標課題の優位性を、一対一で教師が確認し、その情報を参考にして個別の指導計画をたてることは、目標の見直しや指導の実施形態の検討のためには有効だと思える。

総合的考察

本研究の主目的は、個別の指導計画の目標設定に、知的障害児自身の目標認識やそれへの課題意識傾向を反映させるための手段の開発をめざしたものであった。教師・保護者が設定した優先的目標に対する対象児の今後の自己目標としての重み付けを評価する方法を開発試行し、養護学校高等部や中学校への移行を目の前にした二名の知的障害児（中学校三年生・小学校六年生）に、各移行を目指した目標内容を題材に実施し、その方法の有効性や個別の指導計画過程での位置づけ等について検討した。

知的障害児の目標意識・課題意識を検討する上で、本研究においては以下の点を重要視した。すなわち、教師・保護者連携によって同定された広範で抽象的表現の目標内容を、子どもが実際の学校生活等での具体的エピソードとして表現することであった。さらにそれを絵によって提示することであった。絵によって提示することが、発達年齢5歳代の子どものためにも理解しやすいもので

あることが二事例を通して示唆された。

また、保護者との連携によって設定・記載された長期・短期目標に従属する具体的エピソードを想起することが、担当教師にとって、より具体的な指導事象（題材・教具・場面等）の意識化を促進することが今回の研究の手続きの副次的効果として示された。

ただし、子どもに固有な個々のエピソードを具体的絵として表現する作業が、教師に多少とも労力の負荷をかけるのではという問題も指摘された。この点に関して、たとえば、一般的なエピソードを動画ソフトとして作成し、それを教師が汎用的に使用するという案も考えられるが、上述したように知的障害児に目標や課題を意識させるためには、個々の子どもの実体験のエピソードにする必要があるため、このような汎用的ソフトが果たして有効かは検討の余地があろう。ただし、具体的個々のエピソード画を画像情報として入力し、子どもが興味を持ってモニター（タッチパネル）上で選択できるような教材等ソフト作成は今後試みるべき課題と考える。

研究Ⅰ（予備的研究）において、対象児A（中学生）の個別の指導計画諸目標に関する二種のイラスト画（目標達成上状態、未達成状態）を対提示し、自分がどの状態に近いかにについて自己評価させた。その結果、半数の目標関連エピソードにおいて、現在の状態とは必ずしも適合しない、望ましいと他者からも評価される目標に対応する画を選択していた。このような結果を導いた要因のひとつとして、用いた対提示画・ストーリーの「できているーいない」状態の対比の顕著性が示唆された。そのため、目標を重み付けさせる次の研究Ⅱでは、両方ともできている状態だが段階的に異なるものとして、対比の顕著性を幾分やわらげ対提示するという提示題材と教示に関わる改善を行った。

研究Ⅱでは、研究Ⅰでの題材を精選し、対象児の今後の生活や高等部への移行にとってより優先的と教師や保護者が判断した目標題材を使用した。事例1対象児Aの顕著な結果は以下の通りであった。

教師・保護者から、頻繁に指摘されている目標や課題について、またその達成について自己評価も低かった目標課題（相手の気持ち想定しての適切な対応）を最も優先的な目標として選択していた。一方、教師が挑戦してほしい挑戦性の高い今後の重要な課題（現場実習題材）については、優先目標として、選択・重み付けしてはなかった。

事例2対象児Bでは、中学校に入ってから重要と本人が意識している発達水準的にも高い、現在未修得状態の目標課題（自主的にメモをとる）を選択していた。反面、本児の特性である「(ゲームへの)こだわり」に関連した挑戦性の高いものは優先的目標として選択しなかった。

今回の手続きは、各目標領域において選択したものを、さらに数種組み合わせでどれがより頑張るのか（目標とするのか）について評価させた。事例1・2ともに、一貫した重みづけの判断をしていることが確認できた。今

回の対象とした言語年齢5歳程度の知的障害児において絵を使用することで重み付けが可能なが示された。

事例1と2で、目標として優先的に選択しなかったものに関して、今回使用した目標画を、挑戦課題のシンボルとしての使用可能性が教師の聞き取りから示唆された。目標画の使用によって、目標としての意識の程度の同定が可能なが示唆されたが、目標画を示すことが、このような難課題目標をより意識化させることに効果があるのかについても今後さらに実践的に検討すべきと考える。

序で述べたように、米国でのIEP作成会議では、子どもの実態を配慮した上での参画も想定されているが、我が国では、子どもの願いを配慮した上での教師と保護者の連携による計画が推奨されている。今回の研究での教師の聞き取り内容にもあったように、知的障害等の状態、特に知能・言語発達等の遅滞がある（発達途中にある）対象児の場合、直接計画過程に参加し意見表明ができる可能性は低いと想定される。間接的ではあるが、保護者との連携による指導計画作成過程の前において、想定した優先課題に対する対象児の課題意識・目標意識傾向等を、担当教師が把握していくことは有効と考える。生徒自身の目標の重み付けを個別の指導計画内容や計画過程にどう反映させるか、また今回の手続きを利用した生徒の個別計画への参画の可能性の検討などが更なる今後の検討課題である。

また、教師の聞き取りから、想定した優先目標に従属する具体的エピソード（学びのものの語り）を同定する作業過程・結果が、子どもの認識に適合した具体的指導方法の選択に有効だとする副次的効果も示唆された。

最後に、本研究においては、教師・保護者があらかじめ想起・選定した課題目標を題材に、その範囲で対象児が選択・重みづける手続きを試行した。言語的表明力が発達途中の子どもを対象とした場合において、教師・保護者が設定した目標以外の、子どもの学校生活等でみられる学習エピソードも目標画として提示し評価させ、結果によっては、想定した優先目標内容・優先性を、子どもにあわせ修正するという個別の指導計画手続きの試行も、今後の重要な検討課題だと考える。

引用文献

米国連邦教育省 2000 IEPガイドライン <http://www2.ed.gov/parents/needs/speed/iepguide/iepguide>.
Carr,M 2001 “Assessment in early childhood settings:Learning stories.” London:Paul Chapman.
Carr,M. 2000 Technological affordance, social practice and learning narratives in early childhood setting. *International Journal of Technology and Design Educaton*,10,61-79.

ChildreA. & Chambers,C. 2005 Family perception of student centered planning and IEP Meetings. *Education and Training in Developmental Disabilities*,40(3),217-233.

飯野祐樹 2009 ニュージーランドにおける保育評価に関する研究, 広島大学大学院教育学研究科紀要,第三部 58号,245-251.

国立特殊教育総合研究所 2007 「CF及びICF-CYの活用」, ジアース教育社.

文部科学省 2009 「特別支援学校 幼稚部教育要領・小学部・中学部学習指導要領・高等部学習指導要領（平成23年3月告示）」, 海文堂出版株式会社.

Nicolopoul,A. & Cole,M. 2010 Design experimentation of a theoretical and empirical tools for developmental pedagogical research, *Pedagogies : An International Journal*,5(1),61-71.

大谷博俊・小川巖 1996 精神遅滞児の自己概念に関する研究, 特殊教育学研究,34 (2) ,11-19.

小川巖 2001 知的障害児の未来展望と課題価値観が現場実習に及ぼす効果, 島根大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要第12号,1-10.

Paris,S.G.& Ayers,L.R. 1994 “Becoming Reflective Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment.”, Washington,DC:American Psychological Association.

Thoma,C.A.,&Wehman,P. 2010 “Getting the Most Out of IEPs:An Educator’s Guide to the Student-Directed Approach.”, Baltimore : Paul .H. Brookes Publishing Co.

Villa,R.A.,Thousand,J.S.&Nevin,A.I. 2010 “Collaborating with Students in Instruction and Decision Making”, Thousand Oaks:Corwin Press A SAGE Publications Company.

Wehmeyer, M.L. & Field S.L. 2007 “Self-determination :Instructional and Assessment Strategies” Thousand Oaks : Corwin Press. A SAGE Publications Company.

Zimmerman,B.J. & Shunk,D. 2001 “Self-regulated Learning and Academic Achievement”, N.J.:Lawrence Erlbaum.

（謝辞）本研究に協力いただいた先生方ならびに生徒の皆様へ感謝の意を表します。また、目標対応画の作成者である特別支援教育専攻学部生の前田由香里・中村友美の両氏に感謝いたします。

（付記）本研究は科学研究費（挑戦的萌芽研究・23653317）の助成をうけたものである。

(資 料)

1. 研究 I における対象児 A への提示題材とその内容

	題材	比較対内容 a	比較対内容 b
練習課題 1	サラダ	サラダが好きです	サラダが嫌いです
練習 2	食事	ご飯を食べるとき、じょうずにかんで飲み込み食べ物がのどにつまるところはありません	ご飯を食べる時に、食べ物がのどにつまることがあります
練習 3	水泳	プールのコースで、ヘルパーをつけて、一人で泳ぎます	ヘルパーをつけて、それと先生に助けってもらって泳ぎます
集中 1	作業	畑の草取りの作業で、暑くて大変でも、休まずにがんばって草取りを続けられます。	畑の草取りの作業で、暑くて大変なので、草取りを途中でやめて教室に帰って勝手にピアノをひいたりすることがあります。
集中 2	教科(計算)	算数(数学)の授業時間に、足し算をしている時に、大変でも途中でやめたり遊んだりしないで、プリントの計算の答えをだすまで頑張ります	算数(数学)の授業時間に、足し算の計算をしている時に、プリントの計算を最後までやらないで、大変なので自分で勝手に計算するのをやめて休んだり、机の上に足をあげたりすることがあります。
集中 3	現場実習	現場実習の時、お菓子の箱のシール貼りを、大変でも途中でやめたりせずに最後まで頑張ってシールはりを続けます	現場実習の時、お菓子の箱のシールはりの途中で、大変なので、途中でやめて作業場を出て本を読んだりすることがあります
適切行為 1	大人存在	朝読書の時、先生がそばにいないでも、机に足をあげたり、椅子であぐらをかいたりしないで、きちんと座って朝読書を行います	朝読書の時、先生がそばにいない時、机に足をあげたり、椅子であぐらをかいたりすることがあります
適切対応 1	相手言い方	机の上に足をあげていて、友達に「アシ」と大きい声でおこったような言い方をされても、「なんで」と怒ったり「馬鹿」とか悪い言葉は言わないで、自分が悪かったのを足をおろしちゃんとします	机の上に足をあげていて、友達に「アシ」と大きい声で怒ったような言い方をされた時、「なんで」と怒ったり「馬鹿」とか悪い言葉を使ってけんかになることがあります
適切対応 2(言葉使い)	相手による差	話す相手が先生でも小学生でも丁寧な言葉づかいで話します。	先生と話す時は丁寧な言葉づかいで話します、小学生と話するとき丁寧な言葉遣いでないことがあります
適切応答 2	葛藤	自分がうたいたい歌とは違う歌を友達達がうたいたいと選んだ時、「なんで」とか「ばか」とか言って怒ったり、けんかしないで、丁寧に友達に話したり、友達のしたいことを聞きます。	自分がうたいたい歌とは違う歌を友達達がうたいたいと選んだ時時に、「なんで」とか「ばか」とか言って怒ったり、けんかすることがあります
伝達 1	助詞使用作文	「〇の〇をしました」というように「を」や「の」を間違わないでちゃんと使って、日記を書きます。	「〇の〇をしました」というように「を」や「の」をちゃんと書かないで、使わないで日記を書くことがあります。
伝達 2	助詞使用会話	朝のスピーチで、先生や友達に話す時、先生から「どういうこと？」と聞かれることがなく、自分が言いたいことがちゃんと相手に伝わり、よくわかってもらえます	朝のスピーチで、先生や友達と話す時、先生から「どういうこと？」と聞かれたりして、自分が言いたいことが相手によく伝わらず、よくわかってもらえないことがあります
伝達 3	新たな人と大集団	他の学校との合同学習などで、他の中学校の先生や生徒など、いつもいっしょにはいない違う学校の人たちに、自分からいろいろ話しかけます	他の学校との合同学習などで、他の中学校の先生や生徒など、いつもいっしょにはいない違う学校の人だと、自分から話しかけないことがあります

2. 研究 II (事例 1: 対象児 A) 提示題材と手続き: 絵は各比較 1 とか 2 でそれぞれ一枚 (A4 半分): 磁石をつけてホワイトボードにはる

1: 事前説明

「これから、A君が、高等部に行くまでに中学校やいろんなところで頑張りたいこと、これからの目標について一緒に考えてえらんでいきます」

2: 目標の選択と優先度評価

「いまから、絵をみながら目標(めあて)を選んでいきましょう。(下記の目標該当絵を提示しながら)「○●を頑張る絵、---

を頑張る絵、A君はどれを頑張りたいですか」（目標上位の絵の位置左右ランダムに）

比較1

比較2

練習課題 A	ヘルパーつけて一人で泳ぐ	ヘルパーはずしてひとりで泳ぐ
B	マラソンで：決められた目標タイムで走る	マラソンで：新記録をだす

「そうです、そういう風を選びます」 「今、水泳の目標とマラソンの目標選びました」 「このうち、どちらの方をすごく頑張りたいですか」（ひとつ目標選ばせる）

(本課題)

目標内容	比較1 (現在の状態)	比較2 (今後の目標課題)	絵概要
課題達成持続：○を最後までがんばってやる	A 現場実習： 現場実習で、お菓子の箱のシールはりで、休みたくなりましたが、もう少し我慢して続けます (易課題) B 教科学習： 算数の勉強で、いろんなお金が、何円か言う問題で、休みたくなりましたが、もう少しがんばって続けます。(易課題)	・現場実習で、箱折りをしている、休みたくなりましたが、もう少し我慢してつづけます (難課題) 算数の勉強で、いろんなお金が全部でいくらか計算する問題で、休みたくなりましたが、もう少し我慢してつづけます。(難課題)	現場；箱折り、ケーキの箱のように差し込みがある難しい課題 1は、金種ごとにそれが何円か答える課題例) 千円札→千円と言う 2は、千円と5百円玉、と十円玉、一円玉が一緒に提示され、何円か答える課題例) 1543円
目標優先度			現場実習と教科ではどの活動で頑張りたい？
他者視点： することを 選ぶ→譲る	A 親密集団： 附属のお友達と、料理を作る時に、何がしたいか、どんな役がしたいか、先生が聞いたときに、A君がしていることにも、友達がしたいと手をあげました、お友達に、自分がしたいことをちゃんと行ってさせてもらいます B 新奇集団： 附属の養護学級の同窓会で、いろんな初めて会う大人の人達と料理を作る時、自分がしたいことや役を、他の人もやりたがっています。自分がやりたいことをちゃんと行ってさせてもらいます。	親密集団： ・附属のお友達と、料理を作る時に、何がしたいか、どんな役がしたいか、先生が聞いたときに、A君がしていることにも、友達がしたいと手をあげました、お友達に、自分がしたいことをちゃんと聞いて、自分がしたいことでもさせてあげます 新奇集団： ・附属の養護学級の同窓会で、いろんな初めて会う大人の人達と料理を作る時、自分がしたいことや役を、他の人もやりたがっています。 他の人がやりたいことを聞いて、自分がやりたいことでもさせてあげます。	親密：同年代の男の子2人が調理台前に調理台：材料(カレーのもの)、他：鍋やまな板など 新奇：Aと大人2人が調理台前に、 比較2：他者が言っていることを(やりたいこと)聞いている 比較1：自分がしたいことを言って(主張)している
目標優先化			附属の友達、知らない初めての大人の人との料理で、どちらの人との時にもっと頑張る？
行為結果予測：他者視点：おこらない ・丁寧な対応	A 同年：2 ・バスの中で通路側に足を出していたとき、中学3年生(男)に「やめろや」と怒って注意されました、「なんでや」といいそうになりましたが、こういう言葉を使ったら相手が嫌だろうなと思って、言いません。 B 年下：2 ・バスの中で通路側に足を出していたとき、小学生3年生(男)に「やめろや」と怒って注意されました、「なんでや」といいそうになりましたが、こういう言葉を使ったら相手が嫌だろうなと思って、言いません	・バスの中で通路側に足を出していたとき、中学3年生に「やめろや」と怒って注意されました、「なんでや」といいそうになりましたが、こんな言葉使いたら誰かに注意されるな、と思って、言いません。 ・バスの中で通路側に足を出していたとき、小学3年生に「やめろや」と怒って注意されました、「なんでや」といいそうになりましたが、こんな言葉使いたら誰かに注意されるな、と思って、言いません。	比較1：吹き出しで相手がいやがっているようす 比較2：吹き出し大人が注意しているようす
優先度			中学生と小学生で、どちらの時にもっとがんばりたいですか？

3：さらなる目標の優先化（上で選んだ三目標のさらなる優先性、選択性）

「今、頑張る三つの目標を選びました、では、この三つの中で、いちばんがんばってみたいのはどれですか？」

「では次に、のこった二つ中で、よりがんばってみたいのはどっちですか」

4. [確認・奨励]

これで3目標ができました、（目標ひとつずつ提示して）がんばれると思いますか。すごくがんばるぞ：と思ったら◎、がんばるぞ：○、ちょっと頑張る：△を選んでください

「これらを目標にして頑張りましょう」

3.研究Ⅱ（事例2：対象児B）提示題材と手続き： 絵は各比較1とか2でそれぞれ一枚（A4半分）：磁石をつけてホワイトボードにはる

1：事前説明

「○君は、小学校で、○先生やお友達といろんな勉強したり、お友達とそうじしたり、遊んだりしましたね。小学校で○君は、一生懸命勉強したり、頑張ったり、気をつけたりしたこと、めあてや目標がたくさんあったと思います。小学校ではどんなことにがんばりましたか？・・・そうですね。」

今日は、これから、○君が、中学校に行ってから、中学校で一所懸命やってみたくいこと、気をつけて頑張ってみたくいこと、中学校での目標やめあてについて一緒に考えてみましょう。」

2：目標の選択と優先度評価

「いまから、絵をみながら（中学校でがんばる、気をつけたりする）目標（めあて）を選んでいきましょう。（下記の目標該当絵を提示しながら）「○●をしようとしている絵、しようとしている絵、です、○はどっちの絵みたくいこれからがんばりたいですか？」（目標上位の絵の位置左右ランダムに）

	比較1	比較2	(絵概要)
練習課題A	うまくおよげるよう水泳を頑張ります 養護学級の○君となかよくカレー作ります	うまくソリですべれるよう頑張ります 他の中学校の友達とも合同学習で一緒にカレーつくります。	1 水泳 2 一人乗りそり 1: 二人 (男の子) と 2: 三人 (小さい男子・大きい女子と)

「そうですね、そういう風を選びます」

「今、ふたつの頑張ること・気をつけること（目標）を選びましたね。では、この中で、どっちの方をすごく頑張りたいですか」（ひとつ目標選ばせる）」

(本課題)

目標内容	比較1 (現在の状態に適合)	比較2 (今後望む姿・目標状態)	絵概要
人と関わる力	A：援助要請：体育館：・体育の片付けの時、まだマットが残っていました。すごく重くてひとりだと大変だけど、自分で一生懸命はこびます。 B：自己主張：遊戯室：休み時間に：○君が好きな遊びをしているときに、友達がきて、「これしよう」と誘われた時、「僕はこっちの方をしたいから」とあやまって、自分のしたいことをします。 C：そうじ（トイレ）：共同・リーダーシップ ・○君はそうじの班長です、自分の学年（6年）のやることを、きちんと分担表をみて、しっかりやります。	・体育の片付けの時、マットが残っていました。重くて一人だと大変なので、友達に「手伝って」といいます。 ・休み時間に、○君が好きな遊びをしているときに、友達が来て。あれしようと誘われた時に、友達がやりたい遊びを少しでもいっしょに遊びます。 ・○君はそうじの班長です。自分の学年のやることを、きちんと分担表とおり、書いてあることをします。お話してそうじしていない子がいたら「掃除をしましょう」と声をかけます。	1：運ぼうとしている 2：マットもって。呼びかけている（ふくだし：手伝って） 1：男の子、他方を指さし、ふくだし（あれで遊ぼう）本児違う方向指さし「ごめんえ、ぼくは、いまはあれがしたいから」 2：男の子、指さし。あれで遊ぼう、本児、同じ方向指さし「じゃちょっと遊ぼう」 1：ほうきではいている、他の小さい子はほうきもっておしゃべり 2：(区切り) 話している子どもに声かけ（吹き出し：そうじしよう）（壁に「学年分担表」（表トップに） 3年：ほうきではく→下ふき 4年：同上 5年：上ふき、鑑 6年：ほうきではく→下ふき
目標優先度			3 つの中でどれが一番気をつけてがんばりたいですか そういう風になるために頑張りたいですか。次は？

<p>自主性(自分で判断して行動)</p>	<p>A 教室 (勉強)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教室で、勉強しているとき、鉛筆がおちたので、ひろおうとしたら、誰かの消しゴムもおちていました。自分の鉛筆をすぐにとってちゃんとすわりませす。 <p>B 体育 (片付け)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体育の片付けの時、ボールの入った箱を運んでいる友達があります。そこに行っていっしょに運びませす。 <p>c : 朝の会で、先生が大事なことをしゃべっています。しゃべらないで、だまってしっかり聞きます。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教室でみんなと勉強しているとき、鉛筆が落ちたので、ひろおうとしたら、誰かの消しゴムも落ちていました。自分の鉛筆をちゃんとひろいます。それから、消しゴムもひろってあげませす。 ・体育の片付けの時、ボールがいくつか残っていました。そのボールをもって運びませす。 ・朝の会で、先生が大事なことをお話しています。メモをとりながら聞きます。 	<p>1 : 椅子からおりてかがんで鉛筆ひろう (消しゴムそばにある) (区切り) 消しゴム机の上におく</p> <p>2 : (区切り) 鉛筆と消しゴムももっている。</p> <p>1 : 箱運ぶ 2 人の友達 (そばに床にボールまだあり)、それをみている</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (区切り) 友人の方に移動 <p>2 : (区切り) おちているボールひろっている。</p> <p>1 : 女性教師、しゃべっている。子ども机 (ノート鉛筆)</p> <p>2 : 子ども鉛筆でメモ</p>
<p>目標優先化</p>			<p>3 つの中でどれが一番、すごく気をつけたい一生懸命頑張りたいですか?</p>

3 : さらなる目標の優先化 (上で選んだ 2 目標のさらなる優先性、選択性)

「今、すごく頑張る 2 つの目標を選びませす、では、この 2 つの中で、いちばんがんばってみたいのはどれですか?」

「つぎにがんばりたい 2 つの目標の中で、がんばってみたのがどっちですか?」 (各領域 2 番目の目標の比較)

4. [確認・奨励]

これで 4 つががんばりたい目標ができました、(目標 4 つならべて) がんばれると思いませんか。すごくがんばるぞ : と思ったら◎、 がんばるぞ : ○、 ちよっと頑張る : △選んでください

「これらを目標にして中学校で頑張らませすしょう」