

# 特別支援教育に関する研究

## —肢体不自由養護学校における重い障害のある子どもの実態把握と指導法—

高知県立高知若草養護学校 教諭 正木 生子

### 1 はじめに

中央教育審議会から出された「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」（平成17年12月8日）の内容をふまえて、学校教育法等の一部を改正する法律（平成19年4月1日）が施行され、特別支援教育が法的に位置付けられた。特別支援教育の推進に当たって、幼児児童生徒の障害の重複化に対応した適切な教育を行うため、現在の盲・聾・養護学校から障害種別を超えた特別支援学校とするなどの改正が行われた。そして特別支援学校には、特別支援教育の更なる推進、地域における特別支援教育のセンター的機能の充実、特別支援学校教員の専門性の向上を図ることが求められ、様々な障害に関する幅広い基礎的な知識や理解、障害の重複化に対応できる専門性及び実践的指導力が要求されている。そこで、特別支援学校に求められる障害の重度・重複化への対応、一人一人のニーズに応じた教育について考えてみたい。

近年、特別支援学校（肢体不自由）においては、子どもたちの障害の重度・多様化、重複化により、在籍する幼児児童生徒は、他の障害種別の学校と比べて重複障害学級に籍を置く割合が高く、盲・聾・養護学校（小中学部）全体では約42.8パーセント、肢体不自由養護学校（小中学部）においては約73.3パーセントとなっている（文部科学省平成18年度特別支援教育資料）。肢体不自由児教育の専門性を高めるためには、従来の肢体不自由児教育に加えて、重い障害のある子どもの教育について研究を進める必要があり、これまで以上に他の専門機関との連携を密にした個別の教育支援計画、日々の教育活動と結びついた個別の指導計画を作成し、学習を展開していくことが求められていると考える。

個別の指導計画は、①実態把握、②目標設定、③指導計画の作成、④指導の展開、⑤総合評価という一連の流れの中で機能させることが大切である。しかし、重い障害のある子どもの場合、すべての活動の出発点である実態把握が困難な場合がある。個別の指導計画は正確な実態把握に基づいて初めて作成できるものであり、重い障害があるほどにその子どもの実態を捉えることが教育活動全般にかかわる重要なポイントとなるのである。

実態把握のためには、生活全般の様子を知ること、日々変わる健康状態を考慮することは欠かせない要素である。そして、自発的な身体の動きはどうか、知っているもの、分かっていることは何か、コミュニケーションの手段は何かを見極めることが大切である。正確な実態把握ができれば、そこから何らかの表出を受け止めることができ、自発的な動きが引き出されたり、表情の変化や目の動きから興味・関心を探って働きかけたりすることにつながる。子どもたちからの訴えを受け止め、ことばや表情で返すことで自発的な訴えが定着していくこともあり、それらが何らかのコミュニケーション手段につながれば、その子の生活には様々な可能性が広がりをみせるだろう。

そこで、健康面を含めた身体の動き、認知発達やコミュニケーションの力を押さえた客観的で正確な実態把握を行うことの重要性、それをふまえた個々に対する指導法と評価について考えていきたい。

### 2 研究の目的

重い障害のある子どもの実態を客観的な指標を用いて、健康面を含めた身体の動き、認知発達、コミュニケーションの力から正確に把握し、個々の課題に応じた具体的な目標設定、指導・評価について検討することを目的とする。

### 3 研究方法

重い障害のある子どもの実態把握を脳機能評価法、MEPA-II、行動観察、聞き取りの方法で行い、課題に向かって目標設定、支援方法を記入した実態表を作成する。目標達成に向けて、指導計画を立てた実践授業1、2を実施し、それぞれ評価、検討する。

### 4 実践研究

#### (1) 対象

自立活動を主体とした教育課程で学習している特別支援学校小学部重複障害学級5年生の児童4名(男女各2名)を対象とする。4名とも肢体不自由、知的障害、てんかんを併せ持っている。

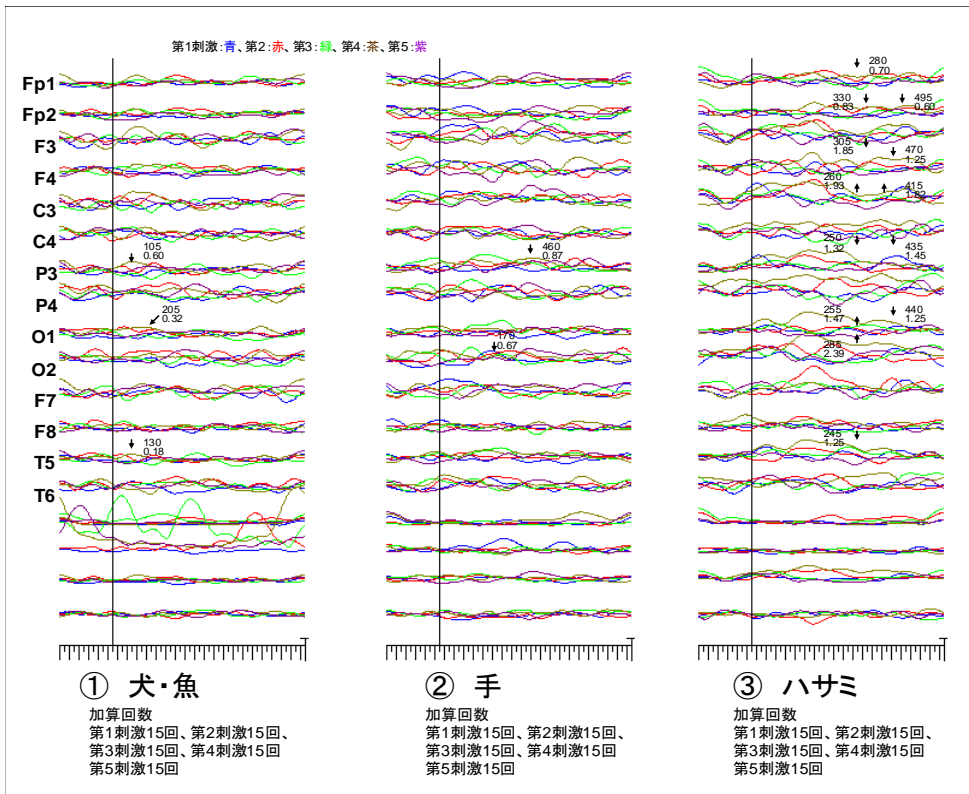
#### (2) 実態把握

##### ① 脳機能評価

障害の重い子どもたちの認知発達を客観的に評価する方法として、寺田ら(2000)は、重い障害のある子にも適した脳波による脳機能評価法の研究を示した。それは、覚醒時における活動中の脳機能状態を計測することで、その子どもの基礎的な脳機能状態、単純な刺激に対する大脳皮質の反応、日常的に使われる刺激に対する反応を定量的に示し、その子の脳波記録時点での状態を生理心理学の専門家と協議する中で、脳機能状態の正確な判別を可能にしている。

本研究では、高知大学教育学部特別支援教育相談室に脳波計測、分析を依頼し、対象児の在籍している学校の空き教室を利用して、安静覚醒時の基礎律動(Rest)、聴性ミスマッチ陰性電位(MMN)、パターン誘発電位(PEP)、事象関連性変動(ERC)について脳波計測を行った。Restは開眼で3分間、可能であればタオル等で目を覆い閉眼状態で3分間記録し、他の指標を計測した後、その間の変化を見るために開眼状態で3分間記録する。刺激として、MMNには、純音(1000Hz、1200Hz、2000Hz)、語音(だ、が、た)の各3種類の音、PEPには、画面に見える15'、30'、60'と大きさの異なる3種類の市松模様、ERCは、画面に見えるa:犬、魚(絵)b:知らない人の顔、担任の顔(写真)c:知らない人の視線が正面向き、横向き(写真)d:棒を前にして開いた手、つかんだ手(絵)e:手に持ったハサミの先が開いたもの、閉じたもの(絵)の各2種類の絵と写真を使用した。d、e刺激は、随意的な動きがほとんどみられないA、Bにのみ実施した。

	A児	B児	C児	D児
結果	Restは、7Hz台の波で後頭部から頭頂部までつながりがみられることから、脳内で何らかの処理がなされていると言える。MMNは純音、語音のともに音の違いを聞き分け判別できる。PEPは細かい違いも判別できる。ERCはa、b、cの判別ができるが、bの反応がやや不明瞭で、写真より絵のほうが明瞭な反応がみられた。また、dでは運動野にも反応がみられることから、その絵から動作イメージができていといえる。	Restは、7Hz台の波で後頭部から頭頂部までつながりがみられることから、脳内で何らかの処理がなされていると言える。MMNは純音、語音とも3種類の音のうち、違いの大きな音は判別できるが、小さな違いの音は判別しにくい。PEPは細かい違いも判別できる。ERCはどの刺激でも反応がみられる。eは明瞭な反応がみられ、運動野にも反応がみられることからその絵から動作イメージができていといえる(図2)。e以外の課題(MMN、PEP、ERC)は反応するまでに時間がかかる。	Restから、脳活動に左右差があり、右半球の働きが弱いことがわかる。MMNは純音、語音とも3種類の音のうち、違いの大きな音は判別できるが、小さな違いの音は判別しにくい。PEPは反応がみられなかった。ERCも同様である。	Restでは、6~8Hz台の波で後頭部から頭頂部までつながりがみられることから、脳内で何らかの処理がなされていると言える。MMNは純音、語音のともに音の違いを聞き分け判別できる。PEPは判別できるが、細かい違いの判別には少し時間がかかる。ERCはa、b、cとも判別できるが、aの反応はやや不明瞭である。絵は視覚的な処理をしていて、言語化に弱さがあるといえる。



【 図1 B児・ERC 】

脳機能評価の例として図1にB児のERCでの結果を示す。a(左、①犬・魚)、d(中央、②手)、e(右、③ハサミ、図2)刺激の脳波である。それぞれ縦の直線は刺激が呈示された時間を示し、▼印は反応が認められた時間と部位を示している。

3種類の刺激に対する反応を比較すると、a(①犬・魚)、d(②手)刺激では不明瞭な反応がみられるが、e(③ハサミ)刺激には、広範囲にわたって明瞭な反応がみられる。

② MEPA-II (質問紙式発達検査)

姿勢・移動・操作・コミュニケーションの各領域・分野から、主に障害の重い人たちをアセスメントするために開発されたものである。新井ら(2000)は、重症児は生活の喜びに通ずる豊かな経験に乏しく、特に楽しい感覚運動の身体活動が決して十分な状態にないこと、それゆえにムーブメント法のような遊びの要素を持った感覚運動指導の重要性について強調している。本研究では、実施する際は3名以上で子どもの動きを検証しながら行うこととした。

	A児	B児	C児	D児
結果	コミュニケーションが突出していて空白はあるものの第3ステップ、他はほとんどチェックがなく第1ステップである。コミュニケーションを軸にして定額、寝返りの力をつけることをねらっていく必要がある。	どの分野も第1ステップで、チェック項目は2~3個である。定額とコミュニケーションに配慮した課題が重要である。	運動・感覚は第2ステップであるが、コミュニケーションは第1ステップである。コミュニケーション能力を他の領域まで高めることが重要である。	どの分野も第3、4ステップまで進んだが、コミュニケーション分野で低い段階での空白がいくつかあった。空白部分を埋め、それぞれの能力を総合的に生かした活動が望まれる。

③ 聞き取り、行動観察

その子を取り巻く関係者など、複数から聞き取りをして、周囲の大人の捉えている子ども像を明確にする。客観的な評価に近づけるため、関わってきた期間や深さに偏りがないように、保護者、現担任団、以前の担任、機能訓練担当者を含む7名以上とし、健康面については、主治医や養護教諭、学校看護職員の意見を参考にした。それに併せて、学校での様子をビデオ分析し行動観察した。

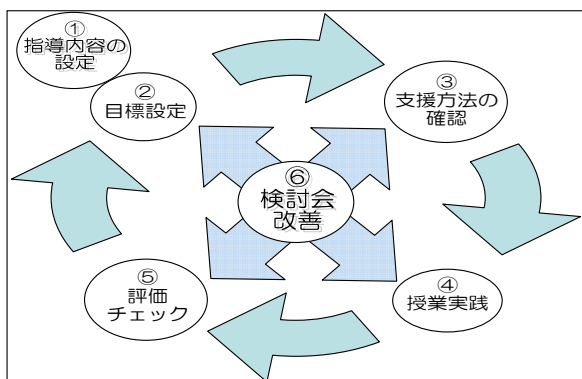
(3) 行動観察、検査結果から捉えた実態と目標

自立活動の5領域を基本に検査結果を加味した実態を詳しく記入した。それに課題、目標、支援方法も文章を読んだとき状況が目には浮かぶことが望ましいと考え、具体的で分かりやすいものにして、個々の実態表を作成した。(表1)

【 表1 実態表 様式 】

項目	実態	課題	長期目標	短期目標	支援方法
障害					
発作	服薬、発作の状況、対処方を記入				
健康の保持	項目別に実態と配慮事項を詳しく記入	現段階での課題となること	実態に応じて短期長期に分けず、課題から達成可能と思われるものを設定	目標達成のための具体的支援を記入	
心理的な安定					
環境の把握					
身体の動き					
コミュニケーション					
重点目標	最優先される目標を選定				

(4) 実践授業



実践授業を行った手順を図2に示す。図中①は子どもたちの実態表から目標達成を考え、指導内容を選定した。②から⑤のサイクルで行い、⑥は随時設定の予定であったが、毎回必要となり、時間確保が不可能な場合は文書で情報交換した。この図は、実態表に記入されていることは共通理解できていることを前提として実施したものである。しかし、実際には途中で、実態表に立ち返り、細かい点の確認、課題の検討を繰り返した。指導形態は児童、担任各4名の集団学習である。

【 図2 実践授業の手順 】

① 指導内容の設定

個々の実態から、4名とも初期の発達期（自分と自分を取り巻く近接空間の探索により、人間の発達の基礎をつくっていく段階）にあり、感覚や基本的な動き、身体意識を育てることが重要であると考えられる。わずかな表出を確かなものにしていくためには、健康状態が良く、覚醒している時に、聴覚からの心地よい刺激や視覚刺激、前庭感覚（重力と運動）・固有受容器（筋肉と関節）の刺激、心地よい触刺激などの感覚刺激をたっぷりと与えて、重力への安心感や目の動き、姿勢バランス、適度な筋緊張、触れられることへの安心感、特定の大人との信頼関係を育て、自発的な動きを引き出すことが大切である。その中で、発声・表情をともなったアイコンタクトや見つめあい確立し、大人が要求や快不快の表出を積極的に読み取り、応答していくことで、その表出行動が意味のあるものになっていくと思われる。

学習活動の導入として揺れ遊具での活動を取り入れた。水田ら(1996)は、揺れ刺激は微笑や笑いといった情動行動の出現を促すことを確認しており、それは、揺れ刺激が前庭系と快（情動）に結びついていること、脳幹網様体を介して大脳皮質を広汎に活性化し覚醒レベルを上げ、前庭系以外の刺激入力系の促通効果をもたらすことによる結果と考え、揺れ刺激の有効性を示唆している。揺れ遊具での活動により、刺激入力系の促通効果がもたらされた状態で個々の目標に応じた学習内容を盛り込んだ学習を展開する。そこでは、個々の目標に向けた適切な援助を行い、身体の動き、認知発達やコミュニケーションの基礎となる力を育てることを目指していきたい。

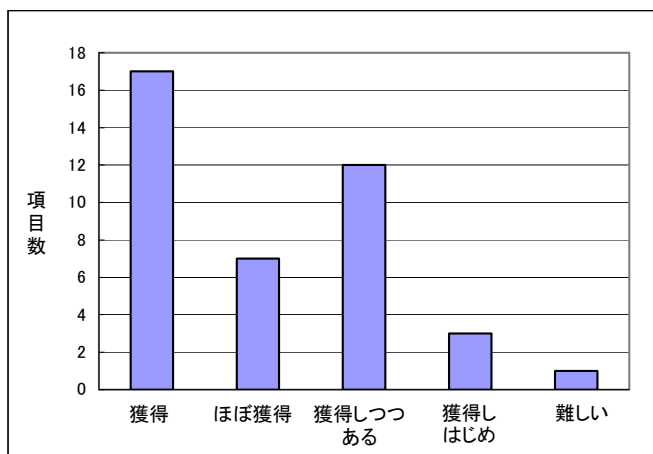
実践授業1、2ともに、単元回数は6～7回である。それぞれ導入の後、個々の目標に応じた場面設定をした内容を組み立てた。実践授業1では、パネルシアターで、注視、追視、予期的追視の力をつけること、ボールスライダーと風船コンペアーで、色（3原色）の弁別、音楽の始まりと揺れの始まりとの意識づけ、揺れ刺激（縦、横、回転、水平）を受け止め、何らかの表出を促すこと、身体に適度な力を入れること、バランスを取ること、要求行動を表すことなどを目標

とした。実践授業2では、揺れ刺激での導入後に落ち葉プール、クッキングを選んだ。どちらも主な目的としては触刺激を受け止め、自発的な表出を促すことであり、音、匂い、温度変化、感触の違いなどの要素が含まれる。クッキングは、作ることが目的ではないので、調理工程を単純化した。どの活動も子どもたちの興味が持続する時間設定・展開にする。

## ② 個別の行動評価

行動チェックリストを作成して、各授業後に個別評価した。(補足資料1) チェック項目は、学習内容や働きかけによって期待される行動がみられたかどうか、子どもたちの目標と照らし合わせて作成した。主授業者をMT、副授業者をSTと記している。子どもとMT、STの組み合わせは変わる場合があるが、チェックリストは筆者が記入した。実践1、2それぞれ終了後に、記入した行動チェックリストから、欠席日を除き、項目別に、○：2点、△：1点、×：0点として得点化し、参加回数で割って、達成率を算出した。参加回数が少ないため信頼性に乏しい項目はあるが、100～95パーセントとなった項目は獲得している力、94～70パーセントをほぼ獲得している力、69～50パーセントまでを獲得しつつある力、49～20パーセントまでを獲得し始めている力、19～0パーセントの項目はまだ難しかった項目と考えた。

実践授業2の個別の行動評価の1例を示す。図3は40項目をチェックした達成評価の比較である。この結果から、学習内容や支援方法が個々の子どもに適切であったかどうかを検証して、次の指導計画に生かすことが可能である。実践授業1の終了後、このような行動評価をもとに、評価のポイントを的確なものにすることなどを課題として、個々の目標を考慮してそれぞれの行動チェックリストの項目を整理した。



【 表2 行動評価一例一 】

【 図3 達成評価比較一例一 】

No.	内容	項目	達成率	評価	
18	体調	学習前に身体の弛めができたか	90	ほぼ獲得	
19	体調	覚醒レベル(普通:○、やや低い:△、低い:×)	90		
20	クッキング	座位(車いす)で参加する	83		
21	体調	体調全般(良:○、下降気味:△、下降:×)	80		
22	歌	音源をさがしてキョロキョロする	80		
23	ボール	揺れを感じて発声がある	75		
24	ボール	揺れが止まると要求行動(発声・身体の動き)がみられる	75		
25	クッキング	STの方に顔を向ける	67		獲得しつつある
26	クッキング	STに手を伸ばす	67		
27	クッキング	STに向かって声を出す	67		
28	クッキング	STと目を合わせて笑顔になる	67		
29	クッキング	小さいかけらを自分でつかんで(スプーン)食べる	67		
30	ボール	STに手を伸ばす	50		
31	落ち葉	声を聞いてMTの方に顔を向ける	50		
32	落ち葉	落ち葉に触ろうとして手を伸ばす	50		
33	落ち葉	落ち葉を何度もつかむ	50		
34	落ち葉	落ち葉の中で笑顔になる	50		
35	落ち葉	STに向かって声を出す	50		
36	落ち葉	STと目を合わせて笑顔になる	50		

表2は図3の「ほぼ獲得」と「獲得しつつある」の内容と項目である。この2つの評価となる項目が指導の中心になると考え、具体的な指導内容、支援方法について検討し、評価ポイントの絞込みを行った。実践授業2では、実践授業1で「獲得」の項目は、すでに力が付いているので、指導の中心にはせず、「獲得しはじめ」の項目は力の芽生えと捉えて、指導に取り入れて丁寧に支援し、

「難しい」となった項目は、指導項目から外した。個々の達成評価比較が、「獲得しはじめ」と「難しい」に集中した子ども、内容により達成率に大きな開きがあった子どもについては、目標、学習内容、チェック項目が、その子どもの課題に合っていなかったと考えて再検討した。

## 5 考察

### (1) 実態把握の重要性

子どもたちの実態を客観的に捉える指標の一つとして、脳機能評価を実施したことで、運動障害が重く、他の発達検査や行動評価では分からなかった発達を知ることができた。このことは学習指導のうえでも、日常のかかわりの中でも大きな意味を持っている。何かの刺激に対する脳内処理のスピードや絵と写真での処理の違いなど、学習指導に有益な結果が得られた。脳機能の個々の特性を捉え、それに配慮した指導をすることは子どもたちにとって吸収しやすい授業であると言える。

MEPA-IIは表出行動でチェックしたが、脳機能評価の結果と比較すると発達に差がみられる結果となった。それは運動障害が重く表出する力が弱いためと考える。

個別の指導計画を実施する際に、この実態把握が的確でないと有効に機能しない。今回、実態把握に時間をかけて担任団で検討を重ねたことは、共通認識を図り、次の段階である目標設定に結びつけ、発達のポイントを押さえた目標と手立てを考えるうえで有効であった。

### (2) 課題に応じた学習内容と目標設定

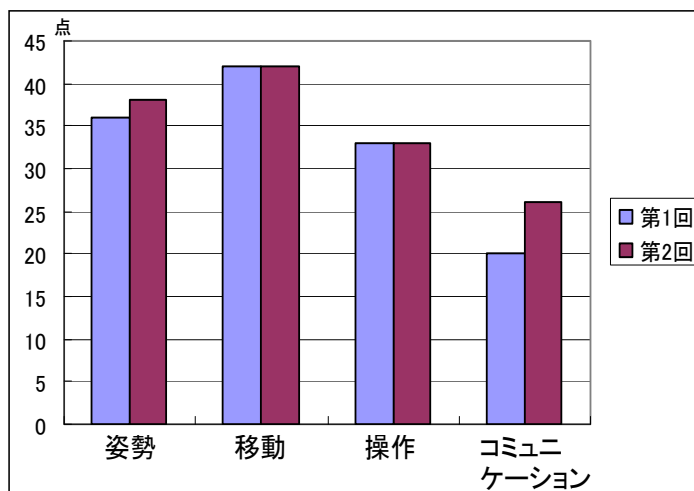
実態把握をふまえ、設定した目標に向けて内容を選定し実施した。導入としての揺れ遊具での活動は、快の反応を引き出すことを目標にしていた児童には適切な揺れとなり目標達成率は高かった。

### (3) 具体的な指導に結びつけた客観的評価の効果

授業後に個別の行動評価を行い、実践授業1の反省から実践授業2では評価のポイントを個々のものにして、チェックポイントを絞り込んだ。子どもの表出行動のどのポイントの評価するのかが回数を重ねていくことで、絞込みが可能になり、的確なものになっていくと思われる。

そして、単元終了後に点数化して達成率をみたことで、学習内容や目標、働きかけがその子どもの発達段階に応じたものだったのか分かり、授業を改善していく指標となった。

もうひとつ信頼性の高い評価として、図4にMEPA-IIの結果を1例示す。(補足資料2)各項目の+を2点、±を1点として加算、比較した。実態把握の際(6月15日)に第1回評定、実践終了後(1月11日)に第2回評定を行った。それぞれの項目をみると、C児は姿勢とコミュニケーションに変化があったことが分かる。C児の変化が担任団の中で話題にあがるようになったのは、実践授業1の各授業後の話し合いからである。



【 図4 C児のMEPA-II結果 】

気分が安定していない時でも、揺れ刺激によって気分転換できて快の状態で過ごすことが増えてきたこと、その快の状態から、次の学習に移ったことで刺激(音声、感触など)を受け入れる体制ができ、表出行動が増えてきたと推察される。そして、表出行動が増えると、それをどう捉えて返すのかが検討され、次の働きかけが確認される。このC児の指導に関しては、実態把握、目標設定、指導計画の作成、指導の展開、総合評価という個別の指導計画の一連の流れが効果的に機能した例であると言える。

## 6 今後の課題

### (1) 担任間で共通理解を深めること

実態把握で一番課題となったのは、個々の子どもの行動を周囲にいる大人たちがどう捉えているかが異なっていたことである。作成した実態表を基に、文章にされていない点について例を出しながら検討していると、一人一人の子ども像が二重三重にぶれていることが分かった。もちろん、日常的に接している担任団の中なので、大きなずれはないが、その小さくぶれている子ども像をきれいに重ね合わせることがどこまでできるかは大きな課題として残っている。この点は、やはり目に見えない部分や行動に表れない部分であり、表出行動で判断し難い子どもには学習の中でも取り入れやすい生理的指標（心拍変動等）を判断材料にすることも考えていく必要がある。

そして、子どもたちの持っている力を表出させ、定着させるためには、受け手効果を狙って子どもに返していくことも大切であると考え。子どもたちの表出が、今はまだ安定性がないために捉えられないとしたら、周囲のものが同じ目で何らかの表出を認めて、意味づけしていくことで定着していく可能性がある。そのためにも、教員は子どもを見る目を育て、養っていく必要がある。

## (2) 評価の客観性を高めること

個別の行動評価結果を信頼性の高い客観的な評価として残すために、単元回数を増やすこと、ポイントを絞ること、自発的な行動（目的物に手を伸ばす、注視や顔を上げているなど）の回数や持続時間を加えて評価することなどについて検討したい。また、今回は毎回同じ者がチェックしたが、その授業で子どもを支援したものがチェックすると、最終的には複数のものが同じ目的で支援した結果のチェックとなり、その回数が多いほど客観性の高い評価となる。

そして、MEPA-IIなどは長期的な評価として取り入れることが望ましいと考える。

## (3) 一貫性のある継続した指導

本研究で対象とした児童たちは集団学習の形態を取ることが多い。主たる担任は決まっているが、通常は複数の担任がローテーションをしてかかわっているため、担任団が共通認識を持つことや共通理解を深めることは、子どもの学習状況に大きく影響する。長期的な見通しで継続した指導を行うためには、共通認識のうえで作成された実態表や評価の記録を残して、担任間、次年度へ引継いでいくことが大切であり、求められていることである。

## 7 おわりに

子どもたちの可能性を引き出す授業づくり、指導を行うためには実態把握は不可欠である。今回の研究で、実態把握の重要性と共通認識を持って指導に当たることの重要性を再認識した。今後も教育に携わるものとして、常に子どもたちの可能性を信じ、よりよい生活を送るための支援に結びつく指導のために、専門性を高め、実践的指導力の向上を目指した取り組みを続けていきたい。

### 【 引用・参考文献 】

- ・寺田信一・林恵津子・中川貴美子・堅田明義『重い障害の子の指導・療育のための認知評価』福井大学教育地域科学部総合自然教育センター年報 Vol. 4、2000年。
- ・新井良保・小林芳文『重度重複障害児の感覚運動指導—MEPA-IIを活用した実践を通して—』特殊教育学研究, 37(5)、2000年。
- ・水田敏郎・大平壇・北島善夫・小池敏英・堅田明義『重症心身障害者の期待に「ゆらし」刺激が及ぼす効果—心拍変動を中心に—』特殊教育学研究, 34(3)、1996年。
- ・小林芳文他『MEPA-II 乳幼児と障害児の感覚運動発達アセスメント』コレール社、1992年。
- ・坂本龍生・花熊曉『新・感覚統合法の理論と実践』学習研究社、1997年。
- ・Erna I. Blanche 他著、高橋智宏監訳『神経発達学的治療と感覚統合理論』協同医書出版社、2001年。
- ・徳永豊他『重度・重複障害児における共同注意関連行動と目標設定及び学習評価のための学習到達度チェックリストの開発』国立特殊教育総合研究所、2006年。

— 補足資料 —

【 1 図3、表2の基となった行動チェックリスト一例 — 】

項目		11/22	11/28	11/29	12/4	12/5	12/13	12/19
体調	学習前に身体の弛めができたか	○	欠席	欠席	○	○	△	○
	覚醒レベル(普通:○、やや低い:△、低い:×) <small>昨夜、あまり寝ていない</small>	○			○	○	○	△
	発作のダメージ(なし:○、少し:△、ある:×)	○			○	○	○	○
	活動中の排泄(なし:○、あり:×)	×			×	×	×	○
	体調全般(良:○、下降気味:△、下降:×) <small>興奮気味で発声が多い</small>	△			○	○	○	△
歌	テーマ曲に気がついた様子がみられる	○			○	○	○	○
	なんらかの反応を示す	○			○	○	○	○
	音源をさがしてキョロキョロする	×			○	○	○	○
	音源に近づこうとする	×			×	×	○	×
ラージボール	安定させようとしてボールに手をつく				○	○	○	○
	身体に適度な力が入る				○	○	○	○
	揺れを感じて笑顔がみられる				○	○	○	○
	揺れを感じて発声がある				×	○	○	○
	STに手を伸ばす				○	×	○	○
	STに笑いかける				×	○	○	○
	STの方を向き、要求行動(発声・身体の動き)がみられる				×	○	○	○
ソング	STの方に顔を向ける	×						
	STに手を伸ばす	×					○	○
	STに向かって声を出す	×					○	○
	STと目を合わせて笑顔になる	×					○	○
	出来上がったものに興味を示す	○					○	○
	出来上がったものに手を伸ばす	○					○	○
	小さいかけらを自分でつかんで(スプーン)食べる	×					○	○

【 2 MEPA-IIプロフィール表一例 — 】

ステップ	月	週	7		6		5		4		3		2		1			
			a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
第3ステップ	9	7																
第2ステップ	6	4																
第1ステップ	3	2																
分野	領域	回数	1回目		2回目		1回目		2回目		1回目		2回目		1回目		2回目	
			姿勢(P)				移動(Lo)				操作(M)				コミュニケーション(C)			
運動・感覚																		
各項目の評定が+の場合 ■ ±の場合 ◐ -の場合 □																		