

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11報） －単元「タグラグビー」における実践的検討－

佐々木 全* 加藤 義男**

(2010年1月13日受理)

Zen SASAKI Yoshio KATO

A Practical Study of "Eburi Class" for Children with High Functioning Pervasive Developmental Disorders (11)
－ Through outcome of Curriculum 「Tag Rugby football」 －

I 問題

高機能広汎性発達障害を含む、いわゆる発達障害のある児者に対する教育や福祉の制度による支援は、充実・発展に向かいつつも、開発の途上にあると思われる。そこにインフォーマルな支援グループが力を発揮する余地がある。その活動分野に関する一例として、放課後・休日活動の提供と支援があるだろう（佐々木，加藤2007¹⁾）。障害のある児の放課後・休日活動については、一般的にも関心が高まっており、文部科学省委託による調査や研究実践の報告がなされており、今後の開発・普及と拡充が望まれる分野といえる（例えば、NPO法人大塚クラブ，2008²⁾；東京学芸大学特別支援教育研究会，2009³⁾）。

岩手県内では、いわゆる発達障害のある児童に特化した「通所支援教室」が療育を志向しつつはじまり、近年に至り放課後・休日活動を志向するようになった。その先駆けであり、1987年以来取組まれている「なずな教室」では、ソーシャルスキルやアカデミックスキルの習得を志向した時期（例えば、佐々木，2000⁴⁾；佐々木，2002⁵⁾）があったが、近年は放課後活動を志向している（例えば、森山，2008⁶⁾）。

筆者らが1998年以来取組んでいる「エブリ教室」は、高機能広汎性発達障害（知的障害のない自閉症，アスペルガー障害，特定不能の広汎性発達障害を包括する概念）のある小学生を対象とし、月一回第4土曜日に開催の取組みであるが、ここでも近年は休日活動の充実を志向し始めた。すなわち、エブリ教室では、参加児童にとっての豊かな休日活動をねがう。ここでいう豊かさとは、参加児童にとっての自己実現であり、自立的・主体的な活動の実現である。その実現に向けた実践的課題として、佐々木，加藤（2008a⁷⁾）は、以下を指摘している。すなわち、①中心活動（単元化された活動内容）に沿った「一人一人のための支援計画（通称，IEP）」の作成と活用のあり方に関する検討，②ねがいの実現と支援方法の機能の関係性の分析，である。なお、「単元化」とは一定期間同一内容の活動をテーマとして取組む展開方法である。エブリ教室の実践においては、これら①、②を活動の留意点とし、活動計画及び実践とその記録・評価に反映している。

II 目的

本稿は、筆者らが「高機能広汎性発達障害児の

* 岩手県立盛岡みたく支援学校，岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究協力員

** 岩手大学教育学部

指導に関する実践的研究(2)」として、一連の流れの中で取り組んでいる実践研究の中に位置する報告である。

研究の目的は、高機能広汎性発達障害のある児童の教育的支援のあり方として、よりよい支援モデルを提起することである。その足がかりとして、本稿では、エブリ教室における単元活動を事例として報告し、それを基にして参加児童の自立的・主体的な活動の実現に資する IEP のあり方及び支援方法について検討する。

Ⅲ 方法

研究の方法は、エブリ教室における実践とそれに基づく考察である。具体的には、2008年度のエブリ教室における取り組みである。その年間活動計画を表1に示した。上半期は「タグラグビー」、下半期は「劇活動」を単元活動とした。また、エブリ教室のタイムテーブルを表2に示した。

IEPは単元内容に即して作成し、支援方法の三観点である「活動(内容,流れ)」、「物(教材教具)」、「人(かかわり)」(佐々木,加藤,2008a⁸⁾)に

基づく記録・評価欄を備えた様式によって作成し、これを用いてスタッフによる事後ミーティングをもって毎月の記録・評価を行った。毎月の記録・評価の蓄積によって、年度末には総括的な評価を行った。

1 対象児童

対象児童は、2008年度のエブリ教室に参加した5名の児童(男女比4:1)である。彼らは医学的診断の有無を問わず、臨床的には高機能広汎性発達障害の症状を有していた。その概要を表3に示した。彼らには、筆者らを含めたスタッフ(岩手大学教育学部学生,大学院生,教員ら有志)が数名で対応している。

なお、活動には、上記5名に同胞2名を加えた計7名が参加した。

2 対象とする単元活動

対象とする単元活動は、上半期の「タグラグビー」である。これは2007年度に取り組み始めたものであった(佐々木・加藤,2008b⁹⁾)。当時、活動の導入に際しては、参加児童に馴染みのある動きから発展的にタグラグビーを紹介することがスムー

表1 年間の活動(2008年度実績)

#	日程	活動内容	
		単元名	活動内容
1	4月26日	タグラグビー	じゃんけん陣取り
2	5月17日		じゃんけん陣取り
3	6月28日		じゃんけん陣取りから、タグラグビーへ
4	7月26日		タグラグビー
5	8月23日		タグラグビーリーグ戦
6	9月20日	遠足	野外での調理
7	10月18日	劇活動	ものづくり(キャンドル)
8	11月29日		劇練習①
9	12月23日		劇練習②
10	1月24日		劇練習③
11	2月21日		劇練習④
12	3月20日		劇の発表会

表2 教室のタイムテーブル

時刻	活動内容	
10:00	集合,自由遊び	会場に到着次第,ネームの着用や必要に応じてスケジュールのたまかな確認をし,自由に遊ぶ.その単元期間における活動の準備(関連活動)を行うこともある.
10:15	はじめの会	スケジュールの確認,活動チームの編成や確認などを行う.
10:25	中心活動	単元の活動に取り組む.
11:45	おやつ時間	児童同士の交流をしながら飲食する.ふりかえりカードの記入も行う.
12:00	おわりの会	感想の交流を行い,活動の成果を確認しよう.次回の予定を確認する.
12:15	解散	

表3 対象児童の概要

	学年（学級） ； 2007.4. 当時	エブリ教室への 参加開始時期	医学的診断または筆者らによる 臨床的判断	保護者のねがい （予めの聞き取り）	備考
A君（女）	幼稚園年長	2008. 8.	アスペルガー障害	年度途中からの試行的参加であったため、行わなかった。	・本来、エブリ教室は、小学生以上が対象だが、特例的に参加を開始した。
B君（男）	2（通）	2006. 4	高機能自閉症	苦手なことへも取組める方法を知りたい（保護者が）。	
C君（男）	4（通）	2007. 4.	アスペルガー障害	感情を豊かに表してほしい。	
D君（男）	6（通）	2003. 7.	アスペルガー障害・ADHD	場に応じた適切な行動をしてほしい。	・妹（知的障害養護学校小学部3年）も参加している。
E君（男）	6（通）	2003. 4.	アスペルガー障害・ADHD	指示にスムーズに従ってほしい。	・妹（小学3年、通常学級）も参加している。

ズであると思われた。そこで、それまで毎年取組んできた活動であった「鬼遊び」（佐々木，加藤，2004¹⁰⁾）の発展として導入した経緯がある。

そもそも，タグラグビーは，ラグビーの簡易普及版である。大まかなルールは，次のとおりである。1チームを4～5名で編成する。タグベルトを装着し，マジックテープでタグを二本貼り付ける（腰の両側）。用具使用の様子を図1に示した。また，タグラグビーのコートを図2に示した。攻撃では，ボールを持って走り込むこと（「トライ」と称するプレー）で得点となる。パスは自分より

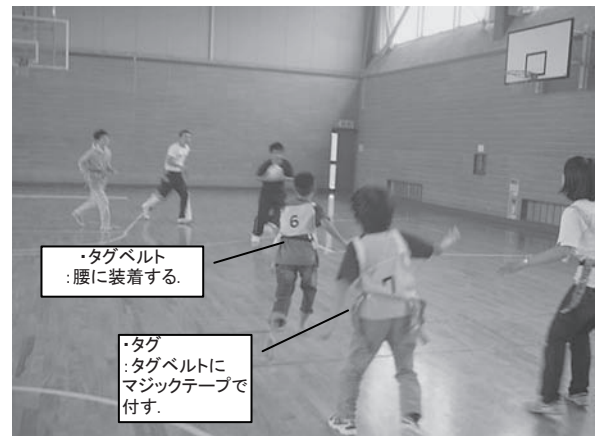


図1 タグ・ラグビーの用具

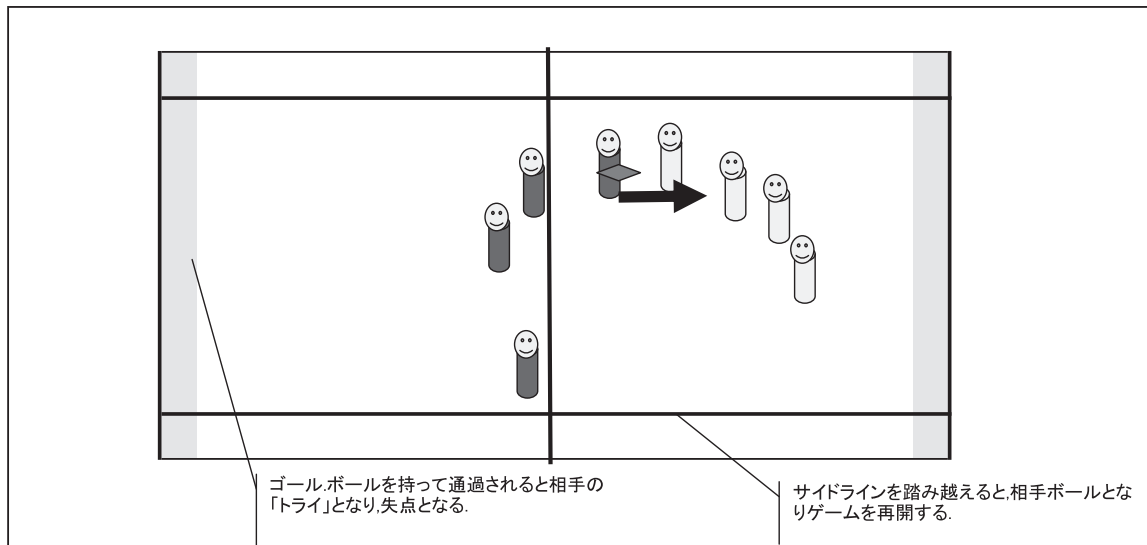


図2 タグラグビーのコート

も後ろにいる味方に行く。守備では、ボールを持っている相手のタグを獲ること（「タグ」と称するプレー）で相手の進行を止める。タグを獲られた攻め手は、立ち止まりそこから味方にパスを出してプレーを再開する。得点があった場合やルーズボールを奪った場合、タグを5回連続で獲った場合などには攻守交代する。

接触プレーがないこと、攻撃プレーでの、ボールを抱えて走るという容易さ、守備プレーでの、相手のタグを獲るといった目的の明確さがあり、エブリ教室の参加児童にとっても馴染みやすいと考えられた。

エブリ教室での取組みにあたっては、日本ラグビーフットボール協会が頒布するリーフレット「みんなでトライ！ タグラグビーを教える指導者のためのガイドブック」、[「タグラグビーガイドブック」]などを参照しながら、そのルールや活動の展開方法をアレンジした。

Ⅳ 結果

1 単元の計画

単元の大まかな展開内容について表4に示した。これは活動の三観点でいう「活動」に該当す

表4 単元における展開及活動内容（タグラグビー）

活動月日	活動内容		
	単元名	活動内容	活動の展開
4月26日	タグラグビー	じゃんけん陣取り	チーム対抗で、コート両端に並んで向かい合い、両チーム先頭の児童がラグビーボールを抱えて、双方から駆け出し、コート中央付近でぶつかったところでじゃんけんをする。勝ったらそのまま相手陣地に向かって進み、負けたら自陣に戻り次の児童にパスする。相手陣地に踏み込む（トライ）ことで得点となる。
5月17日		じゃんけん陣取り	じゃんけん陣取りのルールを変化させ、よりスピーディーなゲーム展開とした。具体的には、じゃんけんでは負けた後には、自陣の味方にボールを投げて渡すなどである。
6月28日		じゃんけん陣取りから、タグラグビーへ	体育館にて、じゃんけん陣取りのルールを段階的に変化させて、タグラグビーへと移行した。具体的には、一方のチームの先頭の児童のみがボールを持って走る。味方はそれを追走しパスをもらうこと、相手はじゃんけんをする代わりにボールを持っている相手のタグを獲って相手の足止めをすることなどである。タグを3回獲ったら攻守交替とした。
7月26日		タグラグビー	体育館にて、タグラグビーの試合を行った。ルールを確認しつつ、チームごとに戦略を練り、取り組んだ。タグを5回獲ったら攻守交替とした。
8月23日		タグラグビーリーグ戦	各チームでチーム名を決めたり、対戦表に貼りつけるチームのネームプレートを作成した。その後、体育館にて、ゲストチーム（エブリクラブの有志メンバーなど）を交えた4チーム総当たり戦でタグラグビーのリーグ戦を行った。

る。単元の導入として「じゃんけん陣取り」に取り組み、タグラグビーの基本的な動作やルールをも順次取り入れながら、活動を発展的に展開することができると考えた。

そもそも、じゃんけん陣取りは、互いの陣地に攻め入ることで勝敗あるいは得点を競い合う昔ながらの遊びである。このコートを図3に示した。タグラグビーにおける、ボールをもって相手陣地に攻め入るといった目的が共通している。そこで、タグラグビーの概念的なイメージをじゃんけん陣取りという遊びの中で伝えられるのではないかと考えた。

そして、単元の締めくくりとして、タグラグビーのリーグ戦を企画し勝敗を競いあうことにした。

2 毎回の活動計画

毎回の活動計画として、タイムテーブルに即してその内容を記すと、自由遊びでは、単元内容の、関連活動として、パス練習やラグビーボール（楕円球）を使った遊びを行った。また、リーグ戦の直前には、チーム名を決めたり、対戦表の表示を作ったりした。

これは、メインである活動の、いわゆる「周辺活動」がメインの活動との関連を有したほうが、参加児童にとって単元におけるテーマ意識を抱き、活動への期待感を抱く一助となりやすいという経験則による（佐々木、加藤、2008a¹¹⁾。

3 IEPの内容と取組みの結果

参加児童に対して作成したIEPとその記録評価を図4に例示した。内容については、5名に共通するものとし、記録、評価を個別に記述することをもって、内容の個別化を志向した（佐々木、加藤、2009¹²⁾。すなわち、活動のねがいとして、「タグラグビーに熱中して取り組んでほしい」を挙げたが、この評価においては、参加児童一人一人の姿として具現化された記述がなされる必要があるという意味である。また、このねがいに含まれる内容として想定した4点、すなわち「①活動内容：ルールを理解して取り組む」、「②活動の取り組み方：相手の動きや状況を見て、行動を起こす」、「③活動の楽しみ：繰り返し、楽しみながら取り組む」、「④活動の達成感：ゲームの結果にともなう感情を分かち合う」を挙げ、記録評価の上での観点とした。

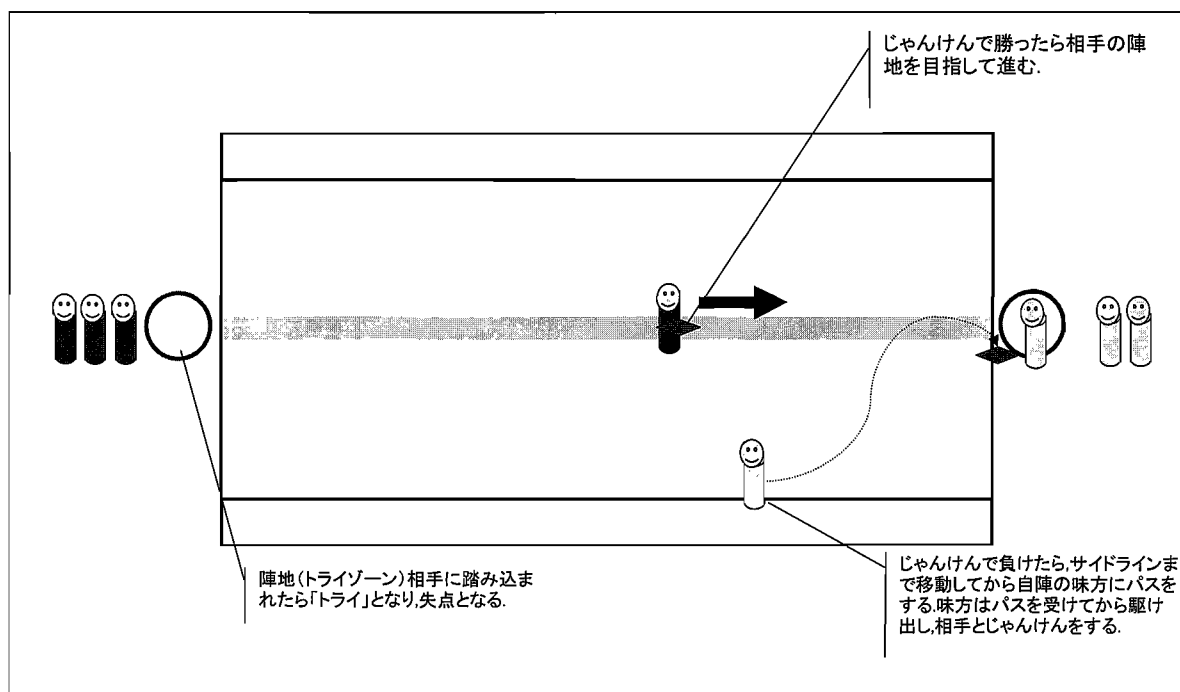


図3 じゃんけん陣取りのコート

エブリ教室・IEP 2008年度(5-2)		対象児童(学年) : D君(6学年)		作成年月日 : 2008.5.28.		活動年月日(回数) : 2008.7.26.(4)	
		担当スタッフ : 仲子・雅枝		活動の場所 : 岩手大学体育館			
I これまでの活動の様子		II ねがい		III 支援方法		IV-1 評価(人:Ⅲ-3以外の、その場での支援の記録)	
1 活動(内容・流れ)		2 物(教材教具)		3 人(かわり)		評価の観点(対象となる行動)	
<p>・じゃんけん陣取りに繰り返して取り組む中で、勝敗、有利なまま、または不利な展開にあってもプレーに集中しベストを尽くそうとする様子が見られた。ときどきそれが出番の割り込みや相手の進路妨害であったりしたりしたが、スタップとしたりして、自らのミスとを認め、それを挽回するようなプレーを見せた。プレーでは、滑り込みでトラライすること、を考案、また、スタップのアドバンスからじゃんけんで勝った直後に素早く駆け出すこと、トラライを決めた仲間を「よくやった！」と称賛し、喜びを分かち合った。(2008.5.17.)</p>	<p>○タグラグビーに熱中して取り組んでほしい！</p> <p>①活動内容：ルールを理解して取り組む。</p> <p>②活動の取り組み方：相手の動きや状況を見て、行動を起こす。</p> <p>③活動の楽しみ：繰り返す、楽しみながら取り組む。</p> <p>④活動の達成感：ゲームの結果にももなう感情を分かち合う。</p>	<p>・やわらかからラグビーボールを準備する。(抱えて動きやすい形状)</p> <p>・コートにはセンターライン、エンドライン(バースライイン)を引く。</p> <p>・陣地や待機場所のポイントを置く。</p> <p>・チームごとにゼッケンを着用する。</p> <p>・ふりかえりシートをもって事前に確認したプレーの要点をふりがえる。</p>	<p>・ルール説明やプレーの要点の説明(バースランなど)では、スタップがモデルを示す。</p> <p>・ゲーム中は、励ましや喜びを共感できるような声かけを行う。</p> <p>・必要に応じて、ゲームに対する前向きなアドバイスを行う。「集中しよう、次のチャンス待とう」など。</p> <p>・ゲーム開始時や取組中は、励ましや喜びを共感できるような声かけを行う。</p> <p>・ゲーム終了時は、称賛やねぎらいの言葉(感情表現も含む)や動作(拍手やハイタッチ)を交わす。</p>	<p>・評価記号</p> <p>○ トライを目指し、相手守備を振り切って走り込んだ。</p> <p>□ タグを獲られるまで前進し、獲られた後、誰にパスを出すかを仲間と確認しあってから、パスを出した(○)ゲーム終盤、相手守備が自分に向かってきたときに、パスをまわした(○)。</p> <p>● ポールを運ぶ仲間よりも前を走る場面があったが(●)、作戦として、B君が運んだポールを、パスしてもらいトラライを決める動きを確認すると、B君を、追走した(○)。</p> <p>○ 『タグ4』(相手のタグを4回獲ると攻守交替)のルールが分かること、パスを受け取る相手を練習し、その背後に回りこんでタグを獲るプレーを繰り返した。</p> <p>○ 「ハイ、ハイ！」とパスを要求したり、タグ4を達成したり、トラライを決めたりしたときには、ハイタッチや肩ポンでの祝福を笑顔で受け入れた。</p>	<p>・作成年月日 : 2008.5.28.</p> <p>・配布年月日 : 2008.8.23.</p>	<p>・活動年月日(回数) : 2008.7.26.(4)</p> <p>・活動の場所 : 岩手大学体育館</p>	
<p>【活動の様子についての総括】 ・ルールや作戦としての自分の役割や動きをよく理解して取り組んだ。攻撃の場面では、ボールを運ぶ仲間を退走し、パスをもらったり、相手守備をひきつけて仲間へパスを回したりする様子があった。守備では、『タグ4で攻守交替』を理解するとそれを目標として、失敗について省みる記述が多かった。「やりすぎ」(執拗さ)であった。</p>		<p>【支援方法(物)とお子さんの行動の関連】 ・お子さんの行動の関連(ピソード) : サイドラインを確認し、ボールを要求したりするときにコート内でのプレーを理解した。ふりかえりカードでは、自分についてふりかえり記述し、特にもプレーの失敗について、省みられた。</p>		<p>【支援方法(人)とお子さんの行動の関連】 ・お子さんの行動の関連(ピソード) : サイドラインを確認し、ボールを要求したりするときにコート内でのプレーを理解した。ふりかえりカードでは、自分についてふりかえり記述し、特にもプレーの失敗について、省みられた。</p>		<p>(評価記号) ○ : 自分で判断し、行動したとき。(見守り) □ : 注意の促し(指さしや「ほら」等をとる等)で行動したとき。 △ : 直接的な指示(「しなさい」等をとる等)で行動したとき。 ● : 行動できなかったとき、支援方法が思い浮かばなかったとき。 = : 場面がなかったとき。</p>	
<p>* 活動における着眼点</p>		<p>* 活動の様子</p>		<p>* 特記事項(きょうだいの様子など) (妹・○○さん) : 体育館への移動時、D君に抱きついてじゃれていた。じゃんけん陣取りでは、千春Tと一緒に駆け出した。足はスムーズで一連のプレーの流れを分かっているようだった。 ・タグ4のゲーム中は皆に指さられるようにして走りまわった。空気が盛って休急すると、自分も真似た。ボールを持っている相手に向かっていき抱きついて(タグを獲るためのタグ4?)</p>			

図4 IEPと記録用紙の様式とその使用例

	チームA	チームB	チームC	チームD
チームA		4-1	1-1	1-1
チームB	1-4		3-0	1-1
チームC	1-1	0-3		3-2
チームD	1-1	1-1	2-3	

図5 作成した対戦表

さて、IEPの評価を表5に一覧した。これに基づく個別の総括的評価及びそれに関連する若干の考察を以下に記す。なお、Aさん(幼稚園年長女兒)は単元終了間際からの試行的参加であり、この時点ではIEPを作成していなかったため割愛する。

(1) B君(通常学級在籍、小学2学年男児)

B君は、タグラグビーのルールについて、じゃんけん陣取りから段階的な活動に取り組む中で、パスする、タグを獲る、ボールを持って走りこむなどの基本動作の理解し積極的に取り組んだ。

段階的に活動内容が変化する、じゃんけん陣取りからタグラグビーへの移行過程では、ルールの変化に対する戸惑いが見られたこともあったが、先に記したような基本動作にプレーの主眼(めあて)を置きそれを促すことで、自分のプレーの目的を自覚し、ゲームに参加しやすくなった。また、相手の動きを追走しタグを狙ったり、相手守備の手薄な箇所に狙いを付けて走りこんだりするプレーも披露した。また、仲間がトライを決めた場面で、B君も一緒に喜び「みんながいたからつよくなれた」と話したことも印象的だった。

相手にタグを獲られた場面では、悔しさを強く表したが、スタッフが労いや励ましの言葉、あるいはB君の思いを言語化するような言葉(「もう少しだったのにね」など)をかけると、感情の揺れを自制しプレーを再開しやすかった。そもそも、タグを獲られることは、ゲームの展開を考えると



手前のスタッフからのパスを受けようとする女子児童(攻撃側)と、それを警戒する男子児童(守備側)。

図6 活動の様子(写真)

必ずしも失敗ではない。チームとして、ボールを前に進めたことでは成功している。このような、ゲーム(競技)の理解という面からも、B君のプレーの価値を分かち合いたい。

なお、保護者のねがいであった、「苦手なことへも取組める方法を(保護者自身が)知りたい」ということについて、タグラグビーとの関連から3点を考えた。

すなわち、①予防的な観点からの支援である。すなわち、苦手な活動にしないで済むような配慮である。これは活動の分かりやすさ、行動の分かりやすさを保障すること。例えば、多くの活動を求めるのではなく、取組みやすいプレーに焦点をあてて取り組むこと(「タグを獲りにいこう」)、具体的な行動の仕方を提案すること(「ラインまで移動してからパスを出す」)である。

②対処的な観点からの支援である。例えば、失敗場面(B君がそう解釈している場面)では、単に励ますのではなく、B君の行動や感情を分かち合ったうえで励まし、具体的な対応を提案する。前者、「ドンマイ!(気にするな)」の発想では、その行動やそこで抱いた感情をスタッフが否定していることとして伝わる可能性がある。後者、「ナイスチャレンジ!(よくぞここまでやったね!)」の発想→その行動やそこで抱いた感情を「もう少しだったのにね!でも、お陰でチームのチャンスになったよ。」

児童	児童 日記	支援方法の評価			記録回	活動の様子（ねがいの実現に関する評価）	支援方法の評価										
		1 活動（内容・流れ）	2 物（教材教具）	3 人（かかわり）			1 活動（内容・流れ）	2 物（教材教具）	3 人（かかわり）								
児童 D 君	活動の様子（ねがいの実現に関する評価）	3 人（かかわり）	1 活動（内容・流れ）	2 物（教材教具）	記録回	活動の様子（ねがいの実現に関する評価）	3 人（かかわり）	2 物（教材教具）	3 人（かかわり）								
										<p>ウオミニングアップのときから切り切って、体操場内でのランニングに取組んだ。主に攻める役割をしたが、最終的には走り抜ける場面を体験できた。そのことにより自信をよさげに持てるようになった。このことから、自信をよさげに持てるようになった。このことから、自信をよさげに持てるようになった。</p>							
										4月	休み						
										5月	休み						
										6月	休み						
										7月	休み						
										8月	休み						
										8月	休み						

③成功や失敗などを分かち合える仲間と一緒に活動することである。活動の中で、B君はうまくやっている仲間の成果を喜び合い称賛した。仲間との関係の中で支えあうことが、B君自身のやりがいを支えるのではないかと考えた。

(2) C君(通常学級在籍, 小学4学年男児)

C君は、タグラグビーのルールについて、じゃんけん陣取りから段階的な活動に取り組む中で、一つ一つの内容をよく理解して取り組んだ。また、自分のプレーについて、意識的に取り組み、事後にはふりかえり自己評価をする様子があった。ゲーム中もスタッフが提案したプレーを理解し、打ち合わせたプレーを行い、その成功を仲間と喜び合ったり、自分なりに満足いくプレーをしたことを振り返ったりした。具体的なプレーとして、相手の動きを追走しタグを狙ったり、相手守備の手薄な箇所を狙いを付けて走りこんだり、個人技としてスタッフが提案した、フェイントを取り入れた動きについても、意欲的に試みた。

さらに、トライを決めた場面では、仲間同士笑顔でハイタッチをしたり、守備の場面では、執拗に相手のタグを獲ろうと駆け回ったりした。来年度の活動に期待感を抱きつつ活動を締め括った。

なお、保護者のねがいであった、「感情を豊かに表してほしい」ということについて、タグラグビーとの関連から次のことを考えた。すなわち、活動に打ち込めることを支援し、それが実現した結果が感情豊かな姿であるということである。例えば、プレーの成功不成功、ゲームの勝敗にかかわって、C君は仲間と喜び合ったり、プレーが成功するよう考え込んだりする姿が豊富に見られた。活動に打ち込めるような支援方法としては、①段階的なルールや活動の提示、②具体的なプレーの内容の提示と試行、③共に活動に打ち込む仲間の存在、④活動内容自体の魅力などがあると考えた。

(3) D君(通常学級在籍, 小学6学年男児)

D君は、タグラグビーのルールについて、じゃんけん陣取りから段階的な活動に取り組む中で、パスする、タグを獲る、ボールを持って走りこむ

などの基本動作の理解し積極的に取り組んだ。また、自分のプレーについて、昨年までの、我武者羅で無我夢中な様子から、徐々にルールや戦略に即した意識的に取り組み、事後にはふりかえり自己評価をする様子があった。

例えば、相手の動きを追走しタグを狙ったり、待ち伏せしてタグを狙ったりする戦略を、個人プレーとして披露しつつ、仲間同士、戦略を打ち合わせ、自制しながらもチームとしての動きを相互に求め合いながらプレーすることにも取り組み始めた。

さらにトライを決めた場面では、仲間同士笑顔でハイタッチをしたり、仲間のミスなどを叱咤激励しつつ、また、自らも、スタッフに激励されながら、最後まで高い意欲と豊富な運動量でコート駆け回ったりした。執拗に相手のタグを獲ろうと駆け回った。そして、来年度の活動に期待感を抱きつつ活動を締め括った。負けた試合のあとでも仲間の労いに応じて握手をするなどの姿を見せた。

なお、保護者のねがいであった、「場に応じた適切な行動をしてほしい」ということについて、タグラグビーとの関連から次のことを考えた。

そもそも、前年度までにタグラグビーで見られたD君の「適切でない行動」は、プレーを投げ出す、個人プレーによってチームの連携をとらない個人プレー、勝敗の結果に対する感情的なぶれなどを連想した。これらはそもそもD君の直感的で、情熱的な性格の表現であると理解できた。今年度の取り組みでは、D君の直感的で、情熱的な性格の表現をそのままに、しかし、先に記したとおり適切と思われる言動だった。このような姿の実現と関連のありそうな支援方法は次の3つがあったと思われる。すなわち、①個人プレーをチームの戦略に位置づけたことである(例えば、D君が長距離を走り、タグを獲られたところからのセットプレーからトライを狙う)、②プレーの成功を喜び合う仲間の存在、③タグを獲ることや、戦略の徹底など、めざすプレーを確認しあい、激励しあったこと(D君が、感情的になり、周囲の様子に目

を向けずにプレーの幅が狭まってしまうことを予防できた)である。

なお、活動により打ち込むことをねがった支援の方針がこれら支援方法を束ね有効にしたものと考えた。

(4) E君（通常学級在籍，小学6学年男児）

E君は、タグラグビーのルールについて、じゃんけん陣取りから段階的な活動に取り組む中で、一つ一つの内容をよく理解して取り組んだ。また、自分のプレーについて、前年年見られた「作戦」と称して、守備の一部のプレーだけをする様子から一転し、ボールを持って自らトライを狙う意欲的なプレーを披露した。また、徐々にルールや戦略に即した意識的に取組み、事後にはふりかえり自己評価をする様子があった。トライを決めた場面では、仲間同士笑顔でハイタッチをし、自らもチームメイトであるスタッフの励ましを受けて、最後まで高い意欲と豊富な運動量でプレーした。

なお、保護者のねがいであった、「指示にスムーズに従ってほしい」ということについて、タグラグビーとの関連から次のことを考えた。すなわち、これらはそもそもE君の特定の興味関心に対してよく見せる、直感的で、情熱的な性格の一表現であると理解できた。今回の取組みでは、それらE君の直感的で、情熱的な性格の表現をそのままに、しかし活動の中でスムーズなやりとりが見られた。

そもそも、E君の特定の興味関心に、このタグラグビーが適うかどうか重要な視点だった。すなわち、タグラグビーに打ち込む姿の実現こそ、E君の直感的で情熱的な面を発揮する条件だと考えられる。その結果として実現される姿が「指示にもスムーズに従う」ことではないか。そこで、活動に打ち込めるような支援方法として奏功したものとして以下の4つを挙げる。①段階的なルールや活動の提示、②具体的なプレー（E君の個人技を戦略的な連係プレーに位置づけたこと）、③活動量（特にも、積極的にプレーすることを支えたのは、成功失敗を含めた繰り返しの活動量）、④共に活動に打ち込む仲間の存在である。

(5) そのほかの逸話記録

タグラグビーに取り組む参加児童の様子として印象的だった逸話を2つ付記する。

- ① 前年度の単元導入期に行ったじゃんけん陣取りでは、じゃんけんで負けた後に自陣にボールを持ち帰って味方に手渡すことをルールとして提示したが、ある参加児童が咄嗟に自陣の味方にボールを投げ返した（エブリ通信097^{注1)}、個別記録^{注2)}による）。また、今年度では、味方のじゃんけんの様子や結果をリアルタイムで知りたがったD君とE君が、自分の出番でないときに自陣を離れじゃんけんの様子を除きこむ場面があった（エブリ通信113、個別記録）。これら、参加児童の自然発生的な行動は、そのときの活動内容に照らせばルール違反であったが、後に展開されるタグラグビーとその移行過程の活動においては、味方へのパスやパスをつなぐために味方を追走するなど、正規のルールあるいは合理的なプレーとして認め得る動きであった。このことを念頭に置けば、スタッフの対応として、上記の児童の様子についてルール違反を指摘し自制を求めるよりも、プレーにおける発展的な内容としての注目を促すことができた。
- ② タグラグビーのリーグ戦では、エブリクラブのメンバー二名（中学3学年）をゲストチームの一員として招いた。活動後、リーグ戦第3位に甘んじた6学年のD君が「来年エブリクラブに入ってタグラグビーやりたいです！」と雪辱を誓った。すると、リーグ戦の優勝の歓喜を味わった4学年のC君が「僕も！」と同調した。この二人が、タグラグビーにいかに打ち込んだかを推し量ることができた（エブリ通信117、個別記録）。

V 考 察

1 単元内容の検討と総括

(1) 題材設定について

活動内容としての題材設定の意義について考察する。タグラグビーでは、ボールの操作として、

ボールを抱えて走ることが基本である。したがって、ドリブルやシュートが競技の基礎技能ではないことも競技者にとっては負担が少ない。パスの動作も相手にタグを獲られた後に立ち止まってから行うことができる。「タグを獲られるまで走る、タグを獲られたらパスを出せばいい」という考えは、走りながらパスの判断や動作を行うという複雑な状況判断から競技者を解放するものである。自らが一心不乱に得点を目指したいような児童では、サッカーなどに取組んでいるとパスを出さないことがチームの不和（組織・戦術的にも、協働・心理的にも）を招く可能性がある。しかし、タグラグビーでは、ボールをゴールラインにより近づくことが、例えそこでタグを獲られたにしても、そこから味方にパスを出すことができる。それはその競技者がチャンスメーカーとしての役回りを担っていると理解でき、チーム内で組織・戦術的に認め合うことができた。逆に、そのような主張が少ない児童では、自らボールをキープしない状況にあっても、味方が、トライ直前にまでこぎつけたそのチャンスにパスを受け、トライを決める役回りとしてチーム内で組織的・戦術的に認め合うことができた。

また、パスを後ろの味方に出すことや、両手下投げなど馴染みのない動作はあるものの、これは競技自体の馴染みのなさに含まれるもので、競技者にとって繰り返しの活動の中で十分に理解し対応できるものである。むしろ現時点で一般的に馴染みのない競技だけに、参加児童がタグラグビーに対して劣等感や抵抗感などを予め抱いていることはなかった。

したがって、参加児童にとっては、学年や競技経験を問わず、参加児童が力いっぱい取り組みやすい競技であり、題材であると考えた。

（２）単元の展開について

活動の流れとしての単元の展開について考察する。単元の展開におけるポイントは、①じゃんけん陣取りからタグラグビーへの発展、②タグラグビーの締めくくりの二つだった。前者においては、タグラグビーの基本的なルールである、「ボール

を特定の位置まで持ち運ぶ」ことをプレーの目的として確実に位置づけることをめざして、じゃんけん陣取りを導入として用いた。そこからルールを追加したり変更したりしながら、徐々にタグラグビーへと活動を移行した。その過程では、参加児童の合理的な発想や直感的な判断による自然発生的なプレーがあり、それが期せずしてじゃんけん陣取りからタグラグビーへの発展性とも一致した。例えば、後ろの味方にパスを出すことや、前を走る味方を追走することである。このようなことから考えると、じゃんけん列車からタグラグビーへの発展は一定の妥当性を有していると言えるのである。

後者においては、参加児童がタグラグビーに楽しみを見出した頃に、対戦によって力を試したり競い合ったりすることはごく自然な思いだと察する。その様な筆者らスタッフの思いが参加児童の思いに一致していたのだと思われる証拠の一つにリーグ戦の実施によって、より一層タグラグビーの取組みに熱中する姿があったことがある。例えば、感情の表現が少ないというC君は優勝して歓声を上げたり、仲間のトライを喜び合ったりした。両者によって、タグラグビーを覚え、それに打ち込み、リーグ戦に熱中するという、参加児童の発展充実の姿を支えることができたと考えられる。

２ ねがいについての検討

ここでは、ねがいの設定に関する観点について考察する。具体的には中心活動（単元化された活動内容）に沿った「一人一人のための支援計画（通称、IEP）」の作成と活用のあり方に関して、ねがいのあり方についての明確化を試みる。

参加児童一人一人に対するねがいの実現状況は結果において記述したとおりである。ねがいとして挙げた「タグラグビーに熱中して取組んでほしい」は、達成目標というよりも努力目標という性質を有している。ここでいう達成目標とは、「目的の物事を完全に成し遂げること」のみを目指す、言い換えれば取組みの結果とその量的側面に価値をおくニュアンスである。他方、努力目標とは、「目

的を達成するために最善を尽くしていく」という取組みの過程それ自体とその質的側面に価値を置くニュアンスである。

仮に、達成目標と努力目標の混在が起これると次のような3つの問題が生じる。

- ① 「タグラグビーに熱中して取組んでほしい」というねがいで、その抽象度ゆえに評価不能の内容になることがある。例えば、「熱中して」をいかに評価するかということである。達成目標とするならば、具体的な行動レベルの表現として「熱中して」を解釈する必要があるだろう。
- ② 達成目標は量的な側面に価値をおくニュアンスがあるため、これを参加児童に対して一律に照らしたとき、児童によって、その達成が容易であったり、困難であったりすることもあるだろう。例えば、もともと直感的で感情的な言動をしがちな児童と、寡黙な児童を比べると、「熱中して」という様子には、前者がより当てはまりやすいことがある。
- ③ 一般的に努力目標という言葉によって、スタッフの達成動機あるいは努力義務の自覚を緩和するようなニュアンスが蔓延し、IEP自体の機能が形骸化する恐れもある。例えば、10を目指すべきところを6割程度で十分という妥協が生じるということである。

これらに対し改めて、努力目標とは、「目的を達成するために最善を尽くしていく」という取組みの過程それ自体とその質的側面に価値を置くニュアンスである、との立場で考えると、次のような反論が可能である。

- ① 表記上抽象度が高く、一般的で個別化されない表記である「タグラグビーに熱中して取組んでほしい」とのねがいは、記録や評価の段階で、参加児童一人一人の姿の記述として具体的に表現することが求められる。例えばAさんにとっての「熱中して」という姿をいかに見取り、表記するのかという工夫が必要である。筆者らは、IEP立案の段階では、Aさんにとっての「熱中して」を想定していない。これは、作業にかかるコストパフォーマンスの節約という面だけ

ではなく、むしろ実践の中でAさんの実際の姿の中から見出したいと考えるからである。

- ② もともと直感的で感情的な言動をしがちな児童と、寡黙な児童がいたとしても、一人一人の「熱中して」という様子を見取ることには力点があるので、それぞれに個別化された具体的な姿の見取りと記述がなされるだけである。
- ③ 達成目標には達成したことで一応の上限に達したことになり、次の上限がその都度準備されるという非連続的なニュアンスがある。ベスト（支援のゴール）が想定されることもある。しかし、筆者らが想定している努力目標には上限がない。連続的にモアベターがあり、ねがいの実現の質的な高まりを目指し続けるということである。仮の上限を想定しそれ以下の水準にある成果に甘んじることはない。

なお、達成目標知識技能の習得を目指す活動であれば、達成目標としての具体的な内容がねがいとして挙げられることが必要だと思われる。しかしエブリ教室は休日活動として、参加児童の自己実現を目指す活動である。そこでは、IEPにおいて達成目標よりも努力目標のニュアンスが馴染むように思う。

3 支援方法についての検討

ねがいの実現に資するための支援方法として、支援方法の三観点に基づく設定と記録評価を行った。そもそも、実践場面においては、ねがいの実現と支援方法の間における因果は、一対一対応によって説明されることもあるが、むしろ、因果が多様であったり多重であったりすると理解も現実的である。それは、複数の支援方法が有機的・相補的に機能していることと同義である。

したがって、支援方法の検討においては、二つの方向性による理解モデルを構想しなければならない。一つは支援方法の三観点に基づく分析によって、ねがいの実現と支援方法の因果を一対一対応に近い状態で説明するモデルである。これを「一対一対応の因果モデル」と称すことにする。もうひとつは、多様かつ多重かつ因果をトータルに説

明するモデルである。これを「トータルな因果モデル」と称すことにする。

これまでのエブリ教室の実践報告においては、「一対一の因果モデル」による説明に重点があっ

た。しかし、よりよい支援モデルを検討することは、より現実的で実践的な観点での検討を含むものとする。そこで、今後「トータルな因果モデル」の提案をしたい。このモデルを表したのが図7で

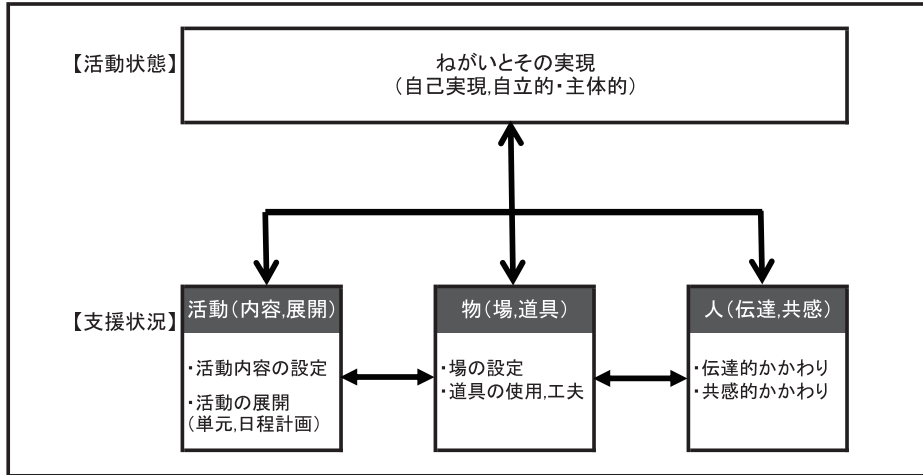


図7 「トータルな因果モデル」(エブリ教室における、ねがいと支援方法の関連イメージ)

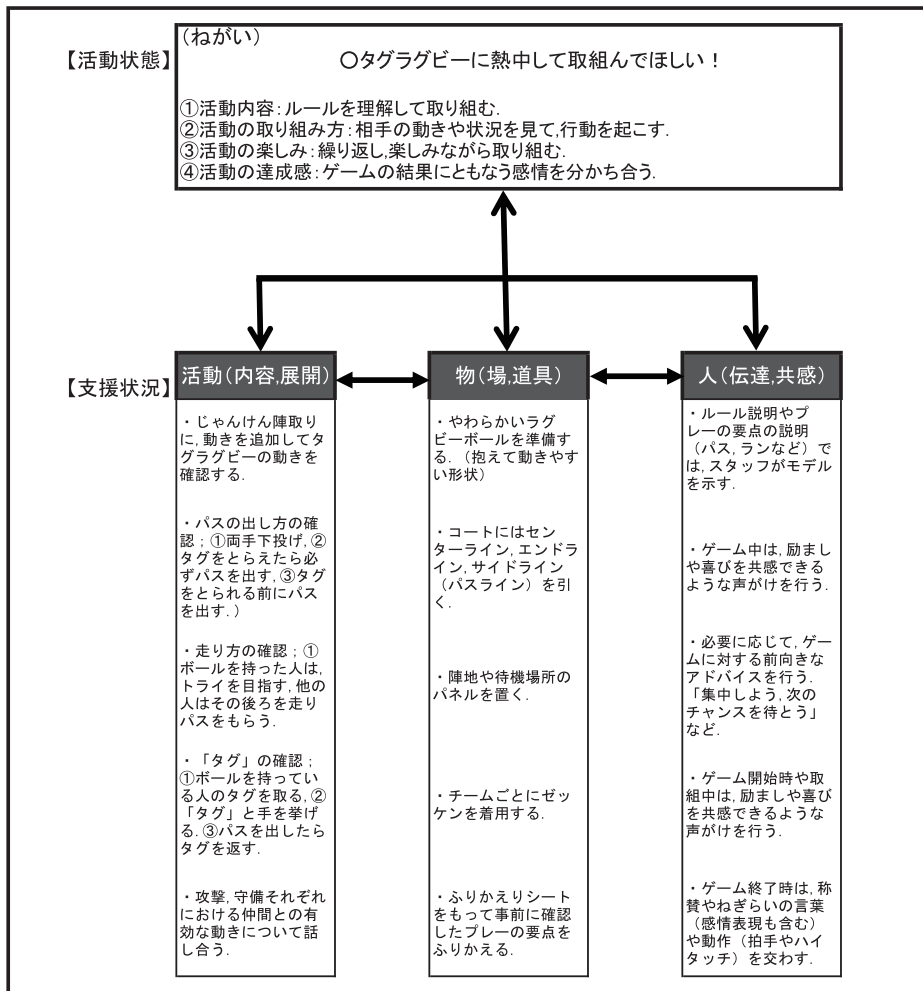


図8 「トータルな因果モデル」(単元「タグラグビー」における、ねがいと支援方法の関連イメージ)

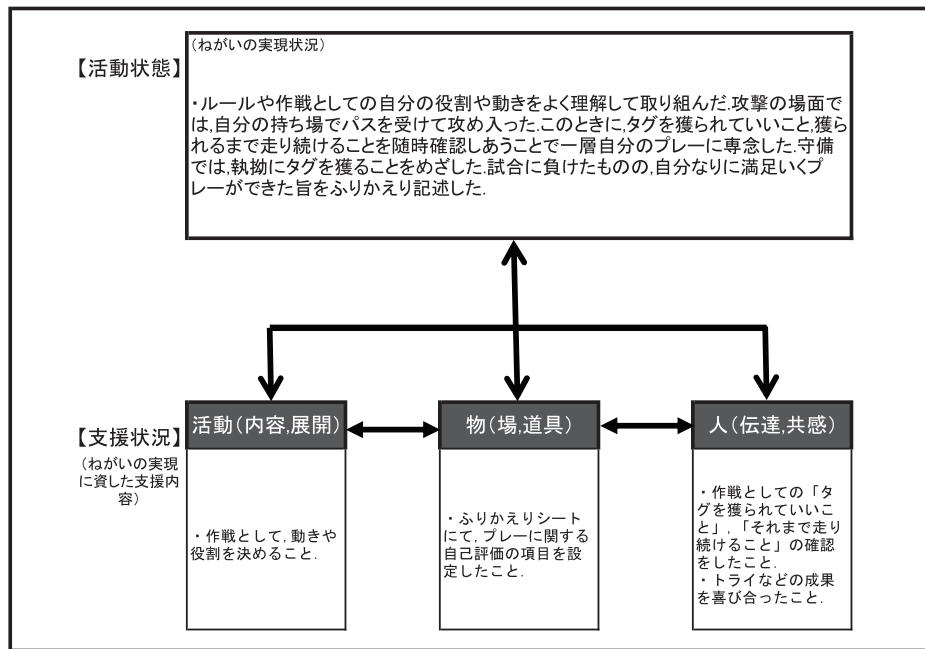


図9 「トータルな因果モデル」(単元「タグラグビー」における、E君のねがいの実現と支援方法の関連イメージ)

ある。この作成に当たっては、ICFの健康状態に関する構成要素間の相互作用を表した図を模した。図中の矢印は相互作用を表している。これを下敷きにして単元におけるIEPを表したのが図8である。さらに個別事例的な結果を表したのが図9である。この段階では、より一層記述内容が個別化、焦点化される。

VI まとめと今後の課題

本稿では、エブリ教室における2008年度上半期の単元活動であるタグラグビーの取組みから、参加児童の自立的・主体的な活動の実現に資するIEPのあり方及び支援方法をについて検討した。その結果、次の3点を指摘した。すなわち、①題材としてのタグラグビーの意義や発展性の確認、②ねがいの設定における「努力目標」としてのニュアンスを重視し、ねがいをよりよく実現することめざす支援方法の最適化の追求こそ、支援者たるスタッフが自らに課すミッションであることの確認、③ねがいの実現と支援方法における、多様かつ多重な因果関係をトータルに説明する「トータルな因果モデル」の提案である。

今後の課題は、①上記3点を包括した実践における精度の向上、②「トータルな因果モデル」の活用による説明のあり方の検討である。

注 釈

注1)「エブリ通信」は、毎月の活動の様子について、写真やコメントを交えて構成したA4サイズ両面カラー刷りのペーパーである。第一筆者が作成し参加の保護者とスタッフに配布している。2009年4月現在で126号までの発行がある。

注2)個別記録とは、図4に示した「IEPと記録用紙の様式とその使用例」のことである。スタッフの事後ミーティングの結果を受けて、参加児童一人一人について第一筆者がまとめ作成し、参加の保護者とスタッフに配布する。「エブリ通信」と併せて相補的・有機的に情報提供及び共有ができることを想定している。

謝 辞

本報告をまとめるにあたり、ご理解、ご協力いただいた方々へ感謝申し上げます。第一に、エブ

り教室の児童とその保護者の皆様。そして、2008年度エブリ教室のスタッフ諸氏。

文 献

- 1) 佐々木全, 加藤義男 (2007): 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(第七報) - 今日の観点からの検討 - 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 6, 165-181.
- 2) NPO法人大塚クラブ (2008): 文部科学省委嘱 障害のある子どもへの対応におけるNPO等を活用した実践研究事業報告書.
- 3) 東京学芸大学特別支援教育研究会 (2009): 平成20年度 文部科学省委託 総合的な放課後対策のための調査研究 障害のある子どもの放課後・休日活動促進事業 広げよう放課後・休日活動 障害児が参加する放課後プラン実施事例.
- 4) 佐々木全 (2000): “いわゆるLD” 児の教育支援に関する一研究, 岩手大学大学院教育学研究科修士論文 (未刊行).
- 5) 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, 32-40.
- 6) 森山貴史 (2008): 現在進行形なずな教室, はなまき軽度発達障害児の教育と生活を支援する会, 年報 花童・風童, 4, p41
- 7) 佐々木全, 加藤義男 (2008a): 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(第八報) - 参加児童の自立的・主体的な活動を支える, IEPのあり方の検討(1) - 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 7, 195-216.
- 8) 前掲論文7.
- 9) 佐々木全, 加藤義男 (2008b): 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(第九報) - 「単元化」した活動の意義やあり方の検討 - 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 7, 217-230.
- 10) 佐々木全, 加藤義男 (2004): 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(第三報) - 「鬼遊び」を題材とした多目的アプローチの検討 - 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 3, 119-129.
- 11) 佐々木全, 加藤義男 (2008a): 前掲論文7.
- 12) 佐々木全, 加藤義男 (2009): 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(第十報) - 参加児童の自立的・主体的な活動を支える, IEPのあり方の検討(2) - 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 8, 245-262.