

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12報） － 単元「劇活動」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 KATOU

A Practical Study of "Eburi Class" for Children with High Functioning Pervasive Developmental Disorders (12)

－ Through outcome of Curriculum 「a performance of drama」 －

I 問題

高機能広汎性発達障害を含む、いわゆる発達障害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。その活動の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⁾）。

さて、筆者らが1998年以来取り組んでいる「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。筆者らは、エブリ教室が参加児童にとっての豊かな休日活動となることをねがう。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。そのための一助として、エブリ教室では、単元化（一定期間一定内容の活動に取組む展開方法）を活動計画の基本とし、ねがいの実現状況と支援方法の関係性へ着目し活動の記録・評価を行っている。

また、佐々木、加藤（2010²⁾）は、複数の支援方法が有機的・相補的に機能することを指摘した

上で、ねがいの実現状況と支援方法の関係性の説明モデルとして、現実場面での多様かつ多重な因果関係を説明することを意図した「トータルな因果モデル」を提案している。これは、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ものであり、参加児童のねがいの実現と支援方法の機能の関係性を説明しようというものである。本稿では、エブリ教室の実践内容を報告、検討しつつ、「トータルな因果モデル」の活用を試み、検討する。

II 目的

本稿は、筆者らが「高機能広汎性発達障害児の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、その内容について検討する。また、その過程では、参加児童のねがいの実現と支援方法の機能の関係性に着目し、「トータルな因果モ

* 岩手県立盛岡みたけ支援学校、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

デル」をもってそれを説明することを試み、そのモデル自体の有用性の検討を行う。

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組みである。

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。その概要は第11報（佐々木、加藤；2010³⁾）に示したとおりである。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下半期の「劇活動」である。劇活動は、1998年の立ち上げ当初から継続的に取り組んでいる内容である（例えば、佐々木、2005⁴⁾、佐々木・加藤・伊藤・熊谷、2006⁵⁾）。当初は、ソーシャルスキル・トレーニングの一手法としての検討を重ねたが、近年、エブリ教室における活動の目的の変遷に即して、劇活動における訓練的なニュアンスを排した。

なお、例年は劇活動を2チーム編成によって2本の劇に取組み、劇の発表会と称して相互に鑑賞することにしてきたが、今年度については、会場の都合等によって、1チーム編成、1本の劇に取組むことになった。そして最終回において、単元の締めくくりとして劇の発表会を行った。

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1に示した。これは活動の三観点でいう「活動」に該当する。

表1 単元における展開及び活動内容（劇活動）

活動月日	活動内容		
	単元名	活動内容	活動の展開
10月18日	（単元には含まない単発的な活動。） 劇活動	ものづくり（キャンドル）	第一筆者が勤務する特別支援学校中学部の、作業学習（キャンドル作り）担当者を講師として招き、キャンドル作りを行った。また、劇の内容をプレゼンし、キャンドルづくりと劇活動の関連を提示した。
11月29日		劇練習①	劇の役割や話の筋道を児童一人一人が独自の「絵台本」にて表現した。また、劇の発表会をめざして演技の練習や打ち合わせを行った。小道具としてのキャンドル作りを繰り返し行った。
12月23日		劇練習②	
1月24日		劇練習③	
2月21日		劇練習④	
3月20日		劇の発表会	エブリ教室の保護者と、エブリクラブのメンバーと保護者に対して、劇の発表を行った。

年間の活動計画において、当初は10月の「ものづくり」の活動は前後の単元に含まれない単発的な内容としての位置づけだったが、この内容を劇活動に関連付け、11月から3月までの劇活動の「周辺活動」（単元のテーマに関連するサブ的な活動）兼導入の活動として位置づけた。具体的には、10月には「ものづくり」としてキャンドル作りを行った。これが劇の内容に反映されるよう台本を作成した。また、キャンドル作りを毎月の活動の中でも設定し、さらに作り貯めたキャンドルが、劇中での主要な小道具として活用されることを計画した。キャンドル作りの様子を図1、図2に示した。



図1 キャンドル作りの様子（1）



図2 キャンドル作りの様子（2）

単元の締め括りである劇の発表会では、最終的な演技の確認の後に、エブリクラブのメンバーと、エブリ教室およびエブリクラブ参加の保護者に対して発表を行った。なお、エブリクラブは、中学生以上のグループ（当時は中学1年から20歳まで、15名のメンバー登録がある）であり、その主たるメンバーは、エブリ教室のOB O Gである（佐々木・加藤，2005⁶⁾；佐々木・加藤，2009⁷⁾）。同日はエブリクラブの活動日でもあった。

2 毎回の活動計画

毎回の活動計画では、参加児童が会場に到着すると、「周辺活動」としてのキャンドル作りを行った。その後、中心活動として、粗筋の確認を行い、個別あるいは場面ごとの共演者同士での台詞の考案と「絵台本」の製作、演技練習を行った。

「絵台本」とは、これまでの実践から発案された道具であり、劇の場面を紙芝居あるいはソーシャルストーリー（キャロル・グレイ，2005⁸⁾）

のようなイラストで示し、さらに参加児童が自らに必要な台詞等を書き込むものである。

そして、全体での演技練習を行い、ふりかえりカードにて自分の演技についての自己評価を行ったり、それに関するスタッフとの話し合いを個別に行ったりした。

3 劇の粗筋

「JR田沢湖線物語～電車でいこう！2008」と題したこの劇は、E君が一年前から構想し第一筆者との情報交換や意見交換をたて、第一筆者が台本を作成したものであり、参加児童のうち数人が興味を共有している鉄道をテーマとした内容である。実在する路線と駅の無人化を巡る逸話をモチーフとした。粗筋は以下の通りである。

「JR田沢湖線大釜駅の駅長は、地域住民から慕われていた。ある日大釜駅を無人化にするという会社の決定が通達された。その撤回を求めて地域住民は、駅前広場でのキャンドルナイトをもってアピールすることにした。そのキャンドルは、住民たちが手作りで準備することにし、取組みに

は子どもから大人までみんなが参加した。

結局、駅の無人化は撤回できなかったが、地域住民と駅長の訴えは聞き入れられて、大釜駅には地域住民の代表が常駐することになった。民間委託方式という全国でも珍しい取組みの起こりである。」

なお、地域住民のキャンドル作りの取組みの場面では、毎回参加児童が実際にキャンドル作りを行った。劇の発表会では、作り貯めたキャンドルを小道具として実際に点火して用いた。

4 IEPの内容と取組みの結果

エブリ教室では、「一人一人のための支援計画（通称、IEP）」を単元内容に即して作成している。また、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、2008a⁹⁾）に基づく記録・評価欄を備えた様式を用いてスタッフによる事後ミーティングにて毎月の記録・評価を行った。そして、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。

参加児童に対して作成したIEPとその記録・評価を図3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、評価を個別的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、2008b¹⁰⁾）。すなわち、活動のねがいとして、「劇活動に熱中して取組んでほしい」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：劇内容の紹介、台詞の想起と創作、絵台本の作成、演技に取組む。」、「②活動の取組み方：自分の役割をわかり、劇中でのやりとりに取組む」、「③活動の楽しみ：自分の役割の台詞を工夫したり、劇中でのやりとりを楽しむ。」、「④活動の達成感：自分や友だちの演技の完成を喜び、鑑賞しあう」を挙げ、記録評価の上での観点とした。

さて、IEPの評価を表2に一覧した。記録・評価はこれを作成した11月から2月までのものであ

る。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、年度始に聞き取った保護者のねがいについても言及したが、ただし、Aさんについては、年度途中での参加であり保護者のねがいが未確認の状態であったため、ここでは言及しない。

(1) Aさん

ストーリーの内容や演技の取組み内容についてよく理解し、自分の台詞を工夫して考えたり、仲間とのやりとり場面での掛け合いを考えたりして、絵台本に書き込んだ。自分の出番では、明瞭な口調と十分な声量をもって台詞を話した。また、ふりかえりカードに記載されている、演技の際の目当てに基づいて、「声の大きさ」について「びみょう～（声が小さかったかもしれないという意）」、「話す時の目（台詞の聴き手に視線を向ける、の意）」、「聴くときの目（台詞の話し手に視線を向ける）」に「OK」と記した。これを図4に示した。

また、ストーリーの内容の一部であったキャンドル作りにおいては、実際にキャンドルを製作し、その体験に基づいて「わたしも60こつかったのよ たいへんだったけど たのしかったよ。どいじりさん げんきだしてね。」という台詞を発案した。これを図5に示した。このような絵台本の作成とそれを用いた演技によって、安心して自分の演技を行った。仲間との掛け合いや演技の打ち合わせも楽しんで行った。

(2) B君

自分の出演場面に関する内容や演技の取組み内容についてよく理解し、楽しみながら取り組んだ。特に台詞を考えること、さらには、その台詞にあわせた動作を付け加えることなど、自分なりに表現に工夫を凝らした。例えば「大釜駅無人化を伝え聞く場面」では、「えきにだれもいなくなるの？ここがこわれたらどうしよう しんぱいなあ」、「駅の業務が民間委託となることを聞く場面」では「えきちょうさんは ひとりでできないから ぼくもいとうさんのおてつだいをしたいな」という台詞をそれぞれ考え、丁寧な文字で書き込ん

エブリ教室・IEP 2008年度(5-2)		対象児童(学年) : B君(2学年)		作成年月日 : 2008.10.18.		活動年月日(回数) : 2008.12.23.(2)									
		担当スタッフ : O千春, 由美子, 伸子, 全		配布年月日 : 2009.1.24.		活動の場所 : 実践センター									
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)									
I-1 活動(内容・流れ)		II-1 活動(内容・流れ)		III-1 活動(内容・流れ)		IV-1-1 評価(観点)									
III-1 活動(内容・流れ)		III-2 物(教材教具)		III-3 人(かかわり)		IV-1-2 評価(記号)									
IV-1 評価		IV-2 評価		IV-3 評価		IV-4 評価									
<p>・自分の役の登場を心待ちにして、スライドショーを視聴した。総本作りでは、パソコンを操作して、自分の台詞を確認して書き込んだ。台詞あわせでは、「なつになったら自分でもオニヤンマをとりたいたいな」という自分の台詞の一部を暗誦した。活動がふりかえって「パソコンを動かさなかった。楽しかった。次は台詞を増やしてがんばる。」と話した。(2008.11.の様子)</p>		<p>○劇活動に熱中して取組んでほしい！</p> <p>①活動内容：劇内容の紹介、台詞の想起と創作、総本作り、演技に取組む。</p> <p>②活動の取り組み方：自分の役割をわかり、劇中のやりとりで取組む。</p> <p>③活動の楽しみ：自分の役割の台詞を工夫したり、劇中のやりとりを楽しむ。</p> <p>④活動の達成感：自分や友だちの演技の完成を喜び、鑑賞しあう。</p>		<p>1 活動(内容・流れ)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・2月の活動として、劇の発表会を行うことを提示する。 ・物語の進行を、一定のやりとりが繰り返され、確認した後に、自分の演技(台詞や動作など)を確認したり考えたりする。 ・紙芝居で劇の内容を確認した後、自分の演技(台詞や動作など)を確認したり考えたりする。 ・紙芝居とマツチングした立ち位置や背景画を前にして、のちの稽古を行う。 ・本道具、小道具作りを行う。また、劇中、ストーリーの展開に合わせて小道具作りを行う。 		<p>2 物(教材教具)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「総本」として、紙芝居の縮小版を配布する。 ・自分の役割のお面を付ける。 ・「総本」には自分の台詞などを自由に書き込めるようにしておく。 ・やりとりをする相手と向き合えるよう立ち位置をマークしておく。 ・ふりかえりシートに、演技中の目当てを活動の前段に確認できるようにしておく。 		<p>3 人(かかわり)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の役の台詞を想起したり、考えたりしやすいうように、その場面でやりとりを再現する。 ・立ち位置や舞台上の動きをあらかじめ確認する。 ・役柄や場面に合った声量を1～5の数字で示し、適当な声量に調整することを促す。 ・やりとりの場面で、会話を相手の位置を必要に応じて(指さしながら)確認する。 		<p>IV-1-1 評価(観点)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・台詞を想起したり、考えたりする。 ・台詞を総本に書き込む。 ・自分の順番に合わせて立ち位置につく。 ・適当な声量で話す。 		<p>IV-1-2 評価(記号)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ○ △ ○ ○ 		<p>お子さんの様子とスタッフのかかわりとの関連</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前回考えた、「なつになったら自分でもオニヤンマをとりたいたいな」という台詞を「...なんかないも...」と付け加えた。また、ラストシーンでの台詞、紙芝居のプレゼンの中で、提示がなかった箇所についても、「...ほくもお手伝いたいな」と考え記入した。 ・初回だったので、立ち位置を全Tが指示した。登場場面によって3パターンの立ち位置があるが、千春Tの役と登場場面が同じなので、一緒に動くことでスムーズだった。 ・台本を持たずに立ち上がり、駅長にむけて、適当な声量で「おはようございます...」と台詞を話した。 	
<p>【活動の様子についての総括】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・台詞を追加したり、新たにその場面の内容に即して「...ほくもお手伝いたいな」と考え記入した。立ち回りでは、「なつになったら...」という自分の台詞を暗誦した。また、ストーリーの展開の一部として、実際にキャラクターに取り組んだが、その後の場面の台詞では「ほくもつくったんだよ」を弾む声で話し、実感を込めた。活動をふりかえって「エブリたのしかったよ。」と話した。(2008.12.の様子) 		<p>【支援方法(物)とお子さんの行動の関連】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・エブリカード ・自分の役のお面を手取り、劇活動への意欲を取り組むようになった。総本に自分から台詞を記入した。 		<p>【支援方法(人)とお子さんの行動の関連】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・エブリカード ・立ち位置に着くときなど、特定のスタッフが一緒に演技していることで、それに倣って判断、行動しやすかった。 		<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」等の声かけ)で行動したとき。 △：直接的な指示(「～しなさい」等)で行動したとき。 ●：場面でできなかったとき、支援方法が思い浮かばなかったとき。 一：場面がなかったとき。</p>		<p>*特記事項(きょうだいの様子など)</p>							
<p>・来室して間もなく、紙芝居を進行する全TがB君に台詞を話すよう促す大きな声で読み上げた。</p>		<p>・来室して間もなく、紙芝居を進行する全TがB君に台詞を話すよう促す大きな声で読み上げた。</p>		<p>・紙芝居によるストーリーの確認を、全員で行っていったとき、B君に台詞を話すよう促す大きな声で読み上げた。</p>		<p>・紙芝居によるストーリーの確認を、全員で行っていったとき、B君に台詞を話すよう促す大きな声で読み上げた。</p>									
<p>*活動の様子</p>		<p>*活動の様子</p>		<p>*活動の様子</p>		<p>*活動の様子</p>									

図3 IEPと記録用紙の様式とその使用例

表2 劇活動における活動の評価

児童 B君				
児童 Aさん	活動の様子(ねがいの実現に関する評価)		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)	1 活動(内容・流れ)	2 物(教材教具) 3 人(かかわり)
前年度の様子	・劇の流れをしっかりと理解して、台本を構って場面をこなせたと。台本を手順することを覚えて、自分の台詞をきちんと覚えていた。相手と視線を交わすことができていた。必要に応じて確かな声もあつた。また、「シーン」などのアドリブを加える「また」などと思感を発せ、遠隔感や満足感を得た。(2008.2.の様子)	前年度	1 活動(内容・流れ)	2 物(教材教具) 3 人(かかわり)
休み	休み	休み	休み	休み
11月	自分の気持ちを伝えることにスライドを使い、活動した。流石な台詞もあつた。また、「シーン」などのアドリブを加える「また」などと思感を発せ、遠隔感や満足感を得た。(2008.11.の様子)	11月	1 活動(内容・流れ)	2 物(教材教具) 3 人(かかわり)
12月	・劇で自分たちの台詞を覚えることができた。また、自分の気持ちを伝えることにスライドを使い、活動した。流石な台詞もあつた。また、「シーン」などのアドリブを加える「また」などと思感を発せ、遠隔感や満足感を得た。(2008.12.の様子)	12月	1 活動(内容・流れ)	2 物(教材教具) 3 人(かかわり)
1月	・新しく加えられた仲間同士でのやりとりの場面では、立ち回りを覚えて自分たちの台詞を覚えてきた。また、自分の気持ちを伝えることにスライドを使い、活動した。流石な台詞もあつた。また、「シーン」などのアドリブを加える「また」などと思感を発せ、遠隔感や満足感を得た。(2009.1.の様子)	1月	1 活動(内容・流れ)	2 物(教材教具) 3 人(かかわり)
2月	・劇の流れをしっかりと理解して、台本を構って場面をこなせたと。台本を手順することを覚えて、自分の台詞をきちんと覚えていた。相手と視線を交わすことができていた。必要に応じて確かな声もあつた。また、「シーン」などのアドリブを加える「また」などと思感を発せ、遠隔感や満足感を得た。(2009.2.の様子)	2月	1 活動(内容・流れ)	2 物(教材教具) 3 人(かかわり)

児童 E 君			支援方法の評価	
記録回	活動の様子 (わがいの表現に関する評価)	1 活動 (内容・流れ)	2 物 (教材教具)	3 人 (かかわり)
前年夏の様子	自分の憧れをチームの活動に整理するために、自由遊びの時間を使い自分と自分のアバターを想像して描いた。話し合いをしながら自分も自分のアバターを想像して描いた。チーム練習ができていた。劇の発表では、全体の流れにも目を向け、演技の進んだ仲間へ声をかけ、台詞を見たり、切符のやり取りがスムーズに行われていた。演技を準備していた。演技の準備が、劇の内容に集中するようだった。(2008.2)	練習用(スライド)ムービーで台詞を確認しながら自分へ声かけを行いながら劇中での手ぶら演出の練習をした。練習後、練習用(スライド)ムービーで台詞を確認しながら自分へ声かけを行いながら劇中での手ぶら演出の練習をした。	・絵本や「クワッソ」の図鑑を準備した。 ・ふりかえりカードを準備した。	・絵本の読み聞かせの導入を促したり、列読者の声掛けをしようとした。
11月	・自分の憧れをチームの活動に整理するために、自由遊びの時間を使い自分と自分のアバターを想像して描いた。話し合いをしながら自分も自分のアバターを想像して描いた。チーム練習ができていた。劇の発表では、全体の流れにも目を向け、演技の進んだ仲間へ声をかけ、台詞を見たり、切符のやり取りがスムーズに行われていた。演技を準備していた。演技の準備が、劇の内容に集中するようだった。(2008.2)	・練習用(スライド)ムービーで台詞を確認しながら自分へ声かけを行いながら劇中での手ぶら演出の練習をした。練習後、練習用(スライド)ムービーで台詞を確認しながら自分へ声かけを行いながら劇中での手ぶら演出の練習をした。	・絵本や「クワッソ」の図鑑を準備した。 ・ふりかえりカードを準備した。	・絵本の読み聞かせの導入を促したり、列読者の声掛けをしようとした。
12月	・自分の憧れをチームの活動に整理するために、自由遊びの時間を使い自分と自分のアバターを想像して描いた。話し合いをしながら自分も自分のアバターを想像して描いた。チーム練習ができていた。劇の発表では、全体の流れにも目を向け、演技の進んだ仲間へ声をかけ、台詞を見たり、切符のやり取りがスムーズに行われていた。演技を準備していた。演技の準備が、劇の内容に集中するようだった。(2008.2)	・練習用(スライド)ムービーで台詞を確認しながら自分へ声かけを行いながら劇中での手ぶら演出の練習をした。練習後、練習用(スライド)ムービーで台詞を確認しながら自分へ声かけを行いながら劇中での手ぶら演出の練習をした。	・絵本や「クワッソ」の図鑑を準備した。 ・ふりかえりカードを準備した。	・絵本の読み聞かせの導入を促したり、列読者の声掛けをしようとした。
1月	・自分の憧れをチームの活動に整理するために、自由遊びの時間を使い自分と自分のアバターを想像して描いた。話し合いをしながら自分も自分のアバターを想像して描いた。チーム練習ができていた。劇の発表では、全体の流れにも目を向け、演技の進んだ仲間へ声をかけ、台詞を見たり、切符のやり取りがスムーズに行われていた。演技を準備していた。演技の準備が、劇の内容に集中するようだった。(2008.2)	・練習用(スライド)ムービーで台詞を確認しながら自分へ声かけを行いながら劇中での手ぶら演出の練習をした。練習後、練習用(スライド)ムービーで台詞を確認しながら自分へ声かけを行いながら劇中での手ぶら演出の練習をした。	・絵本や「クワッソ」の図鑑を準備した。 ・ふりかえりカードを準備した。	・絵本の読み聞かせの導入を促したり、列読者の声掛けをしようとした。
2月	・自分の憧れをチームの活動に整理するために、自由遊びの時間を使い自分と自分のアバターを想像して描いた。話し合いをしながら自分も自分のアバターを想像して描いた。チーム練習ができていた。劇の発表では、全体の流れにも目を向け、演技の進んだ仲間へ声をかけ、台詞を見たり、切符のやり取りがスムーズに行われていた。演技を準備していた。演技の準備が、劇の内容に集中するようだった。(2008.2)	・練習用(スライド)ムービーで台詞を確認しながら自分へ声かけを行いながら劇中での手ぶら演出の練習をした。練習後、練習用(スライド)ムービーで台詞を確認しながら自分へ声かけを行いながら劇中での手ぶら演出の練習をした。	・絵本や「クワッソ」の図鑑を準備した。 ・ふりかえりカードを準備した。	・絵本の読み聞かせの導入を促したり、列読者の声掛けをしようとした。

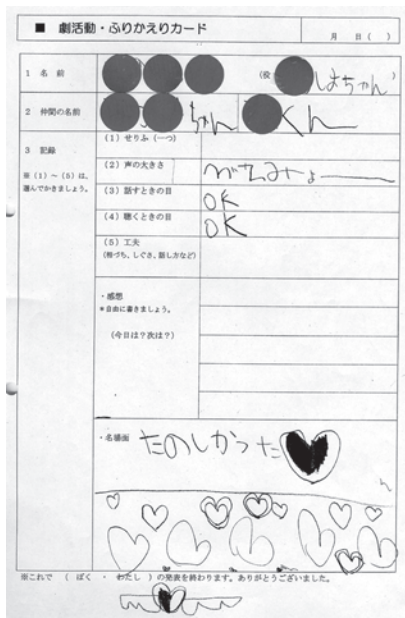


図4 Aさんのふりかえりカード (12月に記入)

だ。後者を図6に示した。

また、キャンドル作りにおいては、「僕もつくったんだよ！」と、その製作体験に基づく実感をこ



図5 Aさんの絵台本

めた台詞として表現した。

なお、保護者のねがいであった「苦なことへも取組める方法を (保護者が) 知りたい」という

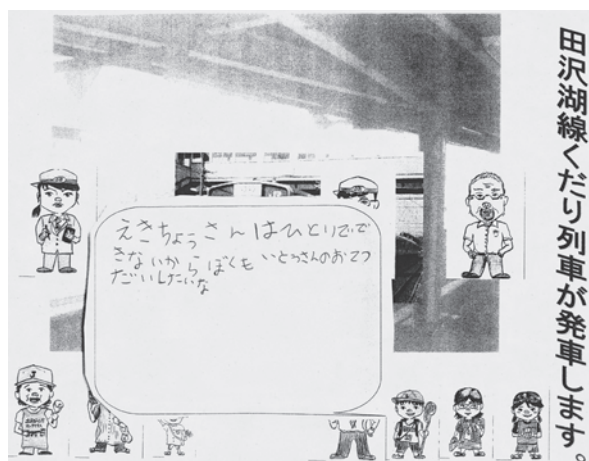


図6 B君の絵台本

ことについて、劇活動との関連から二点を考えた。

①文字を書くことへの抵抗があるようだったが、自分が表現したいこと（考案した台詞）については、自分から丁寧な文字で時間をかけて書き記した。反面、スタッフから提示されたふりかえりカードでは記入を避けた。このことは、B君にとって自分の表現としての手段として文字を書く場合と、自分の思いがないところで求められて文字を書く場合には大きな違いがあることを示唆しているかもしれない。B君にとって、伝えたいことがある、表現したい思いがある、また、それを分かち合いたいと思える仲間（友人やスタッフ）がいることを大切にしたい。なお、活動終了後にはホワイトボードに自分から「エブリたのしかったよ」と笑顔で記したという逸話があった。

②持続的、反復的に活動に取り組むことについては、劇活動が繰り返された場合や、長時間の取り組みとなったときに、演技を拒む（横になるなど疲労が見られる）場面があった。キャンドル作りなど活動内容に変化がある場合には集中を取り戻すこともあった。このことから、活動内容や展開に関する筆者らスタッフの努力の余地があるものと理解したい。

（3）C君

ストーリーの内容や演技の取り組み内容についてよく理解し、また、非常に楽しみにして意欲的に取り組んだ。第一筆者が行った劇の内容に関するプレゼンの内容に忠実な演技をしようとしなが



図7 C君の絵台本

らも、独自の台詞を考案する場面では、相手とのやりとりにおいて、掛け合いがうまく行くように台詞や話す内容、順番などを、仲間と話し合いながら定めた。その一例を図7に示した。

実際の演技では、絵台本で台詞を確認しながら取り組み、事後には、視線の向け方などについて、ふりかえりカードの項目に即して自己評価を行った。例えば、「今日の日当て 声の大きさが 文くなしだったのでよかったです。」と記した。

キャンドル作りにおいては、製作の成果を喜び、気に入ったキャンドルを手にして演技した。

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、劇活動との関連から次のことを考えた。すなわち、C君は、劇活動においては、それ自体に、（あるいは電車にまつわる内容であるため、なおのこと）笑顔で楽しんで取組んだ。予告編と称して劇活動の導入として10月に行ったプレゼンを見て、本編への期待感を高めた。②台詞を考えたり、実際に演技をしたりすることについても意欲的であった。

このような感情表出豊かなC君の姿には、①興味関心のある活動内容の設定、②共に活動する仲間がいること（特にも、E君とは電車談義、来年度以降の劇活動の構想について話し合う。E君の妹であるMさんやAさんとは台詞を検討しよう。）、③自分の行動（演技の内容）を記録したり、確認したりできる絵台本があることなどが効を奏したように考える。

(4) D君

ストーリーの内容や演技の取組み内容についてよく理解し、自分なりの配役の人物像を構想し台詞の内容や話し方を工夫した。その過程では、感情面に着目した言語表現をスタッフとの話し合いによって熟考し発案した。例えば、「みんなの言うとおり さみしくなるよな。チクショ!!」などの台詞があった。これを図8に示した。また、これらの台詞を、相手とのやりとり場面において、掛け合いがうまく行くように台詞や話す内容、順番などを定めて行うことの必要をスタッフと確認しながら、台詞を作成、絵台本に書き込み、それに即して演技した。また、視線の向け方などについて、ふりかえりカードの項目に即して自己評価を行った。例えば、台詞を話すときや聴くときの視線について、「相手にロックオン」（相手に視線を固定した、という意味）と記した。また、演技の工夫点として「熱血に」と記した。

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、劇活動との関連から次のことを考えた。すなわち、D君にとっての場に応じた適切な行動とは、劇の場面においては、実際の演技の内容と一致していた。叫ぶような発声の仕方や、攻撃的であったり挑発的であったりする台詞の内容についての修正、再検討のために次のことに取組んだ。①発声の仕方については、スタッフがD君の腹部を押すようにして身体的に発声の仕方を誘導し、その際



図8 D君の絵台本

に出た声（腹式発声）を、好ましい発声方法として確認した。これによって「腹から出す声」や「ポリウム4」という言語での伝達に動作のイメージを添えて伝えることができた。②台詞の内容については、スタッフの質問（「乱暴な言葉を発したくなる気持ちはどんな気持ちなのか、その気持ちを話すことにしましょう」）によって熟考を促した。例えば、「（駅を無人化すると言う）社長をやっつける」を「（駅が無人化になれば）さみしくなるよな、チクショ!!」に変更した。このような変更とそれに至るプロセスにおいては、D君にとって最初に考案した自分なりの台詞（攻撃的であったり、挑発的だったりする表現）が否定されたのではなく、それを深めていくことで結果的に台詞の内容や表現が変わっていくという意味で、肯定的な取組みとしての理解となるよう留意した。

(5) E君

劇の内容について構想し情報収集したり、衣装や小道具を準備することを構想したり、ストーリーの内容や演技の取組み内容についてよく理解し、自分の台詞を工夫して考えたり、劇活動自体を楽しみにした。

演技場面では、相手とのやりとり場面において、掛け合いがうまく行くように台詞や話す内容、順番などを定めて行うことの必要を確認し、台詞を作成、絵台本に書き込み、それに即して演技した。また、モノローグの場面においては、「こまちもつうかするし、やっぱり無人化したほうがいいのか」などと登場人物の心情を言葉で表現した。これを図9に示した。また、絵台本の作成とそれを用いた演技に繰り返し取り組むことで、内容と流れを把握し、仲間の演技との整合性を保ちながら自分の演技を行った。

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、劇活動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、興味関心に対して見せる、直感的で情熱的な性格の一表現であるとも理解できた。

今回の取組みでは、次のような、E君の自己主

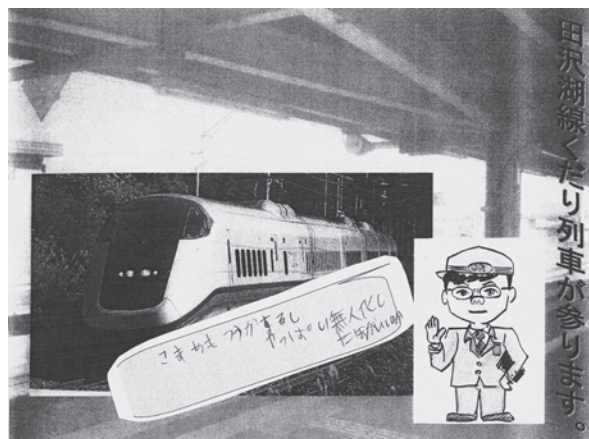


図9 E君の絵台本

張とそれにまつわるやりとりが見られた。例えば、「台詞は書かないでアドリブで台詞を話す」という自己主張に対しては、やりとり場面が相手との打ち合わせ（約束事）によって成立することを説明し、理解を求めることで、納得の上でスタッフの指示内容に従った。

また、立ち位置や適量な声量に関する指示については、視覚的な手がかりに言葉を添えて意味を伝えること、その繰り返しの取組みによって指示内容を理解し、自らの判断に基づいて行動したり、立ち位置のマークへの着目を促す、視覚的な情報としての指さしやサインでの指示（確認）をしたりすることで適切に取組んだ。

E君の直感的で情熱的な性格を、建設的に発揮しやすいような支援方法を考案する上での礎として、①活動に打ち込めるような支援（劇活動の場合は、その内容、題材自体）の設定、②活動内容の意味や必要性の理解を促す支援、の二つを挙げたい。

4 その他の逸話

（1）参加児童の趣向

参加児童の演技において大きく二つの行動の趣向があった。一つは、スタッフがプレゼンした内容（台詞）を忠実に再現しようという「シナリオ趣向」、もう一つは、プレゼンした内容（台詞）を自分なりにアレンジして演技しようという「アドリブ趣向」である。

前者の好例は、C君であった。自分の台本にもプレゼン内容を忠実に書きとめ、自分で考案した台詞についても自分で台本に記したとおりに話そうと努力した。また、彼は演技場面における相手との台詞の順序性も重視した。そのために、途中で台詞を忘れてたり、相手の台詞がことなったりした場面では、少々戸惑ったり、台本を自ら確認したりした。

後者の好例は、D君であった。おおよそのストーリー展開や演技場面での会話の流れに即してその場で台詞を考えて話した。そのような対処方法について、豊かな能力と楽観的な器量を備えているD君自身は負担感がないようだった。しかし、毎回台詞の内容が違い、また、短絡的な表現が目立つこともあった。結果的に他の演技者が自らの演技の変更を余儀なくされることもあった。

どちらの趣向も一長一短あるが、一定の筋書きの中で、規則性をもって進行するのが劇活動であり、しかし、流動的な進行がある程度許容される場面も、演技者の創意工夫が活かされるような楽しみの一つとして考えたい。結局は、劇全体の進行が一定の規則性と柔軟性を含みつつそれなりに実現した。

（2）発表会での様子

劇の発表会は、エブリクラブのメンバー12名をはじめ、エブリ教室の保護者、エブリクラブの保護者、総勢30名弱ほどを迎えて開会した。この劇の発案者であり、6年生でエブリ教室を「卒業」するE君が冒頭でスピーチをした。その内容は、劇の発案から完成に至る経緯に自分が携わってきたことと、エブリ教室において自分にとって最後の活動になることなどであった。

Aさんは、発表会に際して、自分で考え、取組み続けてきたはずのユーモラスな台詞を「恥ずかしいからいやだ」と話し無難な表現に変更した。B君は、聴衆を前にモチベーションを高め、明るい表情になった。逆にC君は緊張感から表情を強張らせた。D君やE君は、それまで構想していた数々の台詞を、その場面ごとに瞬時に取捨選択してシンプルで分かりやすい台詞を話した。

また、本番の演技では、参加児童が息を合わせた演技を披露した。一つ目は「駅無人化を宣告された場面」、すかさず「♪じゃじゃじゃじゃ〜ん」のBGMを全員一致で口ずさんだ。これはそもそもC君の発案に皆が賛同したものであった。二つ目は「駅無人化の再宣告の場面」、町の皆のショックを表現したキャンドルの消火では、「ふう〜っ!」っと全員一致で炎を吹き消した。三つ目は「駅長を見送るラストシーン」、「いってらっしゃ〜い」の台詞を全員が声を揃えて話した。固唾を飲んで観劇したエブリクラブのメンバーから、直後に感想が語られた。例えば「どうして(その駅が)無人化になったか分かった」、「無人駅は通学の途中にもあるので身近に思えた」、「おもしろかった」などであった。

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。まず、活動の目的について明確化する。劇活動について、これまでの筆者らの実践においては、ソーシャルスキルの獲得を第一義的な目的とし、具体的な標的スキルとして台詞や動作、それにかかわる登場人物の心情理解などを想定した。それらを獲得するために劇活動それ自体とその楽しさが位置づけられた。それは「手段的価値」である。

しかし、本実践において、参加児童が劇活動に熱中することをねがったとき、演技としての台詞や動作、それにかかわる登場人物の心情理解などは、彼らが必然的に求める内容であった。劇活動それ自体に「目的的価値」を置くエブリ教室の実践においても、参加児童のよりよい取り組みを目指す過程でソーシャルスキルが必然性と必要性をもって取り扱われる。また、上記の演技としてのソーシャルスキルのみならず、本実践では、共演する児童同士やスタッフとの間で台詞の内容を話し合ったり、順番やタイミングなどを打ち合わせす

るなどの活動もあり、より広範なやりとりの機会、ソーシャルスキル発揮の機会があった。なお、これらのソーシャルスキルの位置づけは、よりよい演技の実現という目的達成のための、「手段的価値」としてであった。

次に、劇活動における意義について検討する。筆者らは、様々な趣向を有する参加児童一人一人がそれぞれに力を発揮できるような活動としての可能性を劇活動に見出せると考える。例えば、次の3点を挙げる。すなわち、①それぞれに力を発揮しやすい役割や活動内容を準備しやすいこと、②それぞれの趣向に応じた、あるいはそれを活かした創意工夫をし、かつそれを活かす余地があること、③参加児童一人一人の活動を共演として(相互に関連付けながら)一つの劇を完成させるという、協働の目標が自明であること、である。

一方で、活動に熱中することを阻害するリスクファクターもある。活動内容に関する留意点として二つ挙げる。①演技の合間に生ずる待機時間である。これは参加児童の活動を受身的なものにしてしまうリスクである。本実践においては、演技をしている児童の動きに合わせて、待機中の児童が声を合わせて効果音などを口ずさんだことで、このリスクが軽減された。はじめは、C君一人がユーモラスに始めた行動(演技)だったが、他の児童の共感を得て自然発生的に全員が声を合わせて行うことが定着した。今後、実践上の参考になる逸話である。

②一人一人の活動における質・量に関する制限である。これは、劇活動における好ましい可能性として前に指摘したことと裏腹のものであるが、協働の目標をめざし、一定の枠組みの中で、一定の完成形を目指す過程において、参加児童一人一人にとっての活動が多少なりとも制限を受けることになり、存分なものにならないかもしれないというリスクである。「もっとたくさんの演技をしたい」、「もっと小道具づくりで趣向を凝らしたい」などのねがいを抱いている児童がいるかもしれない。いずれも実践上の留意点として、あるいは実践上の課題として肝に銘じたい。

（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、以下の三つがあった。

①場面ごとの共演者（参加児童及びスタッフ）同士による小グループでの打ち合わせである。このことで、相互の台詞やリアクションの内容に関する整合性について、参加児童同士での発案なども見られた。また、スタッフとの個別的な話し合いの中で、登場人物の心情について理解を深めたり、台詞の内容や声の調子などの表現などについての工夫を考えたりする機会となった。

②劇の内容に即してキャンドル作りを実際に行うことである。このことは、参加児童が登場人物の心情を実感として味わい、それを台詞の内容として反映させることにも寄与した。

③単元期間を通じて「周辺活動」としてキャンドル作りを恒常的に位置づけたことである。10月の活動でのキャンドル作りが導入となり、それ以後、毎回の活動で劇の内容との関連づけながらの取り組みだったが、これは単元を象徴するものとなった。また、同時に、作り貯められるキャンドルの総数が発表会への発展的な取り組みをも表していた。ただし、安全面での確かな活動状況の不足が散見され、参加児童の存分な活動を阻害した点は反省事項であった。

2 説明モデルの活用とその検討

筆者らは、ねがいの実現状況と支援方法の関係性の説明モデルとして、現実場面での多様かつ多重な因果関係を説明することを意図した「トータルな因果モデル」をもって、参加児童のねがいの実現と支援方法の機能の関係性を説明しようとする。

ここではD君を事例として作成した図10をもって分析を試み、検討を加える。D君のねがいの実現状況としての活動状態を次のように記述した。

「新しく加えられた仲間同士でのやりとり場面では、役の性格などを踏まえた台詞の内容を、スタッフとのやりとりを介して感情の表現として分

かりやすいように熟考し、考案した。立ち回りでは、自分なりに役の性格を反映させるような、威勢の良い話し方やオーバーアクションをもって演じた。ふりかえりカードには、「工夫した点」として、前述の台詞の工夫や話し方などの工夫を「熱血に」と表現した（2009.1.）。

この実現に資した支援方法として、支援方法の三観点である「活動」、「物」、「人」の順に「仲間同士のやり取りについて、共演者同士での打ち合わせを行った」、「ふりかえりカードにおいて、演技をふりかえる観点を設けた」、「①役の感情面に注目して台詞の表現を考えるよう意図して、スタッフが質問した」、「②発声方法について確認した」を例示した。

この図によれば、支援方法としての「活動」、「物」、「人」における相互の関係にも着目することが可能である。例えば、「仲間同士のやり取りについて、共演者同士での打ち合わせを行った」という場面設定に加えて、その中で「役の感情面に注目して台詞の表現を考えるよう意図して、スタッフが質問した」ことが「役の性格などを踏まえた台詞の内容を、感情の表現として分かりやすいように熟考し、考案した」ことに寄与したといえそうである。これは支援方法が有機的・相補的に機能したことを示唆する。

しかし、このモデルの機能は、児童の活動においてほんの一場面を限定して示すのみであり、そのような限定性を認識しつつ、このモデルを活用する最適な文脈（目的）の検討が必要であろう。支援方法が有機的・相補的に機能するという表現は、個々の支援方法を包括的に見取る発想である。そもそもスタッフが参加児童とかかわる際には、ある一定の支援状況下で、その文脈に相応しい支援方法を複線的に採用している。すなわち、支援方法は個々に散在しているのではなく、ある文脈の中に位置づけられた形で同時に複数が存在し得る。「トータルな因果モデル」は、そのような支援状況を分析的にとらえる機能を有するが、同時にあらゆる支援方法を網羅的にとらえるセーフティネットのような機能を有するかもしれない。

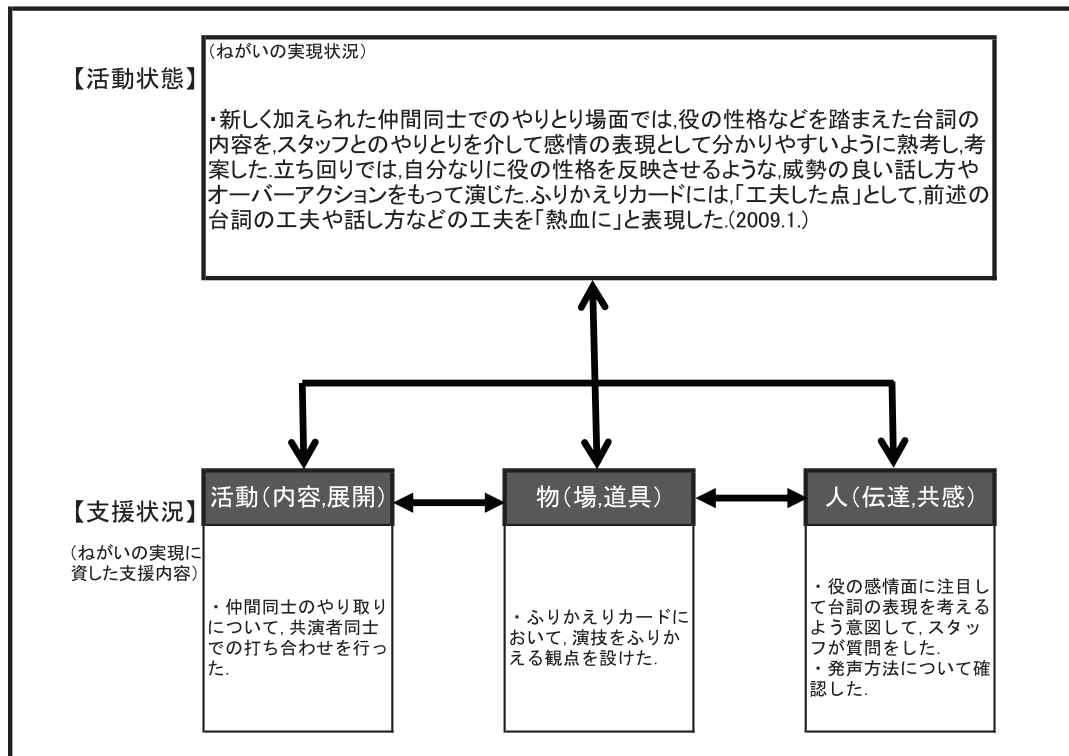


図10 単元「劇活動」における、D君のねがいの実現と支援方法の関連イメージ

VI まとめと今後の課題

本稿では、エブリ教室における2008年度下半期の単元活動である劇活動の取組みを報告し、その内容を検討した。また、その過程では、参加児童のねがいの実現と支援方法の機能の関係性に着目し、「トータルな因果モデル」をもってそれを説明することを試み、そのモデル自体の有用性の検討を行った。

その結果、劇活動には、協働の目標の下で、一人一人の児童が力を発揮しやすい活動を準備するだけの余地があること、しかし、それと同時に一人一人が存分に力を発揮できるような、活動の質・量への着目と支援の具体策こそ実践上の留意点であり課題であることを指摘した。

また、「トータルな因果モデル」の活用を検討を行った。このモデルは、児童の活動状況と支援方法の関連及び支援方法相互の関連にも着目し説明を促すものである。しかしその一方で、児童の活動状況を限定的に示すことから、これを用いる

最適な文脈の検討が必要である。

今後の課題は、上記の指摘を念頭に①実践における精度の向上、②「トータルな因果モデル」の活用とそれによる説明のあり方の具体的な検討である。

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、エブリ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)―今日的観点からの検討―，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) 佐々木全・加藤義男 (2010)：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－，岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，9，**－**。
- 3) 佐々木全・加藤義男（2010）：前掲論文2)
 - 4) 佐々木全・加藤義男（2003）：エブリ教室における実践報告－高機能広汎性発達障害児に対する，劇活動によるソーシャルスキル指導の試み－，LD研究，12，1，15-23.
 - 5) 佐々木全，加藤義男，伊藤雅枝，熊谷謙三（2006）：高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」における教育実践に関する報告（第六報）－劇活動によるソーシャルスキル・トレーニングの試み－，岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，5，201-215.
 - 6) 佐々木全，加藤義男（2005）高機能広汎性発達障害児の指導に関する実践的研究（3）－「エブリクラブ」の教育実践に関する報告－（第一報），岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，4，129-146.
 - 7) 佐々木全，加藤義男（2009）：中学生以上の，高機能広汎性発達障害児に対する「エブリクラブ」の教育実践に関する報告（第二報），岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，8，263-274.
 - 8) キャロル・グレイ著，門眞一郎訳（2005）：コミック会話 自閉症など発達障害のある子どものためのコミュニケーション支援法，明石書店.
 - 9) 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.
 - 10) 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.