

# 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10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)—

佐々木 全\*・加藤 義男\*\*

(2009年3月4日受理)

Zen SASAKI and Yoshio KATOU

A Practical Study of “Eburi Class” for Children with High Functioning Pervasive Developmental Disorders (10)

### 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。その一例として、休日や放課後の活動の提供と支援があるだろう(佐々木, 加藤2007<sup>1)</sup>)。そして、これに当たる実践として、「通所支援教室」があり、岩手県内各地で成果を挙げている(はまき軽度発達障害児の教育と生活を考える会, 2005<sup>2)</sup>; 2006<sup>3)</sup>; 2007<sup>4)</sup>; 2008<sup>5)</sup>)。筆者らが1998年以来取り組んでいる「エブリ教室」もその一つである。エブリ教室は、高機能広汎性発達障害のある小学生を対象とし、月一回第4土曜日に開催の実践である。ここでいう高機能広汎性発達障害とは、知的障害のない自閉症(いわゆる「高機能自閉症」)、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である。

筆者らは、エブリ教室において、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。佐々木, 加藤(2008 a<sup>6)</sup>; 2008 b<sup>7)</sup>)は、その実現に向けた実

践的課題として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。

### 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付けられる実践報告である。

研究の目的は、高機能広汎性発達障害児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。本稿では、上記した目的の足がかりとして、参加児童の自立的・主体的な活動を支える、IEPのあり方を実践的に検討する。その内容として、IEPの作成と活用のあり方の検討、ねがいの実現と支援方法の機能の関係性の分析を含むものとする。

### 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、2007年度のエ

\* 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

表1 参加児童の概要

	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	備考
A君(男)	1(通)	2007.4.	高機能自閉症	
B君(男)	3(通)	2006.4	高機能自閉症	
C君(男)	5(通)	2003.7.	アスペルガー障害・ADHD	・妹(知的障害養護学校小学部2年)も参加している。
D君(男)	5(通)	2003.4.	アスペルガー障害・ADHD	・妹(小学2年,通常学級)も参加している。
E君(男)	6(通)	2003.7.	アスペルガー障害	
F君(男)	6(特)	2004.11.	高機能自閉症	・弟(小学2年,通常学級)も参加している。

ブリ教室における実践の結果に基づき、参加児童の自立的・主体的な活動を支える、I E Pのあり方の検討を行う。

## 1. 対 象

対象は、2007年度のエブリ教室に参加した6名の児童である。いずれも男児で、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。彼らの概要を表1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)がマンツーマン体制で対応している。

なお、活動には、上記6名に加えその同胞3名が加わった計9名が参加した。

## 2. 記録・評価の方法

実践の結果はI E Pと毎回の記録に基づいて記述する。I E Pの内容は単元内容に即して作成した。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, 2008a<sup>8)</sup>)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。

## IV 結 果

### 1. 年間の活動の展開

年間の活動実績を表2に記した。以下のような単元を設定し、それを「テーマ」と称して展開した。すなわち、①上半期(4月, 6月, 7月)は「タグ・ラグビー」、②下半期(10月, 11月, 12月, 1月, 2月)は「劇活動」である。ただし、中間期(8月, 9月)は行事として「ものづくり」と「遠足」を設定した。

### 2. 毎回(一単位活動時間)の展開

毎回の活動におけるタイムテーブルを表3に記した。近年までは、対人場面あるいは集団活動における知識技能の指導を行う一場面として、はじめの会やおわりの会に時間を割いてきたが、2007年現在実際の場面では、時間の縮小、活動内容として中心活動(その時期のテーマ)に関連する活動内容に取組んだ。参加児童がテーマである活動

表2 年間の活動（2007年度実績）

#	日程	活動内容		
		単元名	活動名	活動の概略
1	4月28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、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。
2	6月9日		鬼遊びからタグラグビーへ	体育館にて、鬼役の腰につけたタグを獲る「タグとり鬼」に取り組んだ。その後、攻守2チームに分かれて、攻撃チームは、ボールを相手陣地に運ぶ（トライ）ことを目指し、守備チームは相手のタグを獲ってその進行を阻むことを目指し対戦した。
2	7月28日		タグラグビーリーグ戦	体育館にて、4チーム総当たり戦で、タグラグビー（簡易のルール）で行った。
3	8月25日	エブリ遠足	ものづくり	木材（端材）と100円ショップの製品を組み合わせた製作活動。木製の車と風の2テーマから選択し、デザイン、設計、材料の調達、製作を行った。完成品は翌月の遠足に持参し、屋外で遊ぶことにした。
4	9月22日		遠足	野外施設にて、調理活動を行った。中学生グループ、エブリクラブとの合同行事とした（木製の車や風を持参した児童は少数だった）。
5	10月27日	劇活動	ミッションラリー	2つのチームごとに、携帯電話で与えられるヒントをもとにして、大学構内及び近隣の地点を巡った。その後、それぞれの地点にあったヒントを総合し、「謎解き」と称して劇活動の内容を予想し話し合った。
6	11月23日		劇をしよう①	2つのチームごとに、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。小道具作りや、発表会の演目表示作りなども行った。劇の発表会では、チーム相互の劇を観賞しあった。
7	12月22日		劇をしよう②	
8	1月26日		劇をしよう③	
9	2月16日		劇をしよう④発表会	
10	3月24日	*	保護者への報告会	今年度のIEPの評価を中心に、保護者への実践報告を行った。

※活動場所について明記がないものは、教育実践総合センターで行った活動である。

表3 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大まかな確認をし、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あう。次回の予定を確認する。
12:15	解散	

に、より打ち込んで欲しいと考えたためである。例えば、タグ・ラグビーの時期には、自由遊びやはじめの会では、パス練習や対戦表の製作を行った。劇活動の時期には、台詞の確認や小道具や発表会用装飾の製作を行った。

### 3. I E P の作成

I E P は、タグ・ラグビーと劇活動それぞれの單元ごとに作成した。また、I E P の内容及び記録・評価の観点は、1枚のペーパーにレイアウトし、スタッフが事前に確認し、事後には記録・評価できるように配布した。この様式と記入例を図1、図2に示した。毎回の活動内容の詳細で変更がある場合には、支援方法や評価の観点の一部にそれを反映させた。ここでいう変更とは、予め設定されていた活動内容について、発展的な展開による変更や、修正による変更である。

### 4. 活動及び支援の経過

#### (1) 単元「タグ・ラグビー」

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3に示した。攻撃では、ボールを持って走り込むと「トライ」で得点となる。パスは自分より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」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ル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取組んだ。

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ズであると思われた。そこで、毎年を取組んできた活動の一つの「鬼遊び」（佐々木、加藤、2004<sup>9)</sup>）の発展として、タグ・ラグビーのタグを獲る守備プレーを位置づけることにした。また、ボールを持って相手陣地に攻め入る攻撃プレーは、「じゃんけん陣取り」の発展として位置づけることにした。

タグ・ラグビーの展開方法及び内容についての詳細は、別の機会に報告することにし、その概略のみを表4に示した。

さて、参加児童の活動の様子について、3名を代表として表5に一覧した。以下では支援方法の三観点との関連を交えつつ、その概要を記す。

#### ○ A君（通常学級在籍、小学1学年男児）

A君は、2007年4月からエブリ教室に参加している児童である。初めての活動の場面での印象的な逸話として次の記録があった。

活動で使用する風船を目にすると、それを繰り返し蹴り上げて、「僕、サッカーできるよ」と気さくに話していた。その後で活動をはじめると筆者が集合を呼びかけたが、風船を繰り返し蹴ったり投げたりしていて席に着かなかった。「好きな色の風船を持って座ってください」と声をかけなおすと、それに応じて風船持参で席に着いた。

彼の様子として、興味関心のある事柄に没頭しやすいこと、それに関連づけたかわりに応じやすいことが察せられた。

さて、タグ・ラグビーの要素を含んだ活動の一つ目、じゃんけん陣取りで、A君は前の仲間の動作（自陣へ戻る様子あるいは相手が攻め入る様子）を見て自分の出番を判断し飛び出し、相手とのじゃんけんを笑顔で行った。じゃんけんの勝敗による進退の判断は、スタッフの「行け～、戻れ～」のような声援を受けながら行った。

■ エブリ教室・IEP 2007年度(5-1)		・対象児童(学年)：E君(6学年) ・担当スタッフ		・作成年月日：2007.6.30. ・配布年月日：2007.8.25.		・活動年月日(回数)：2007.7.28.(3) ・活動の場所：センター、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)		評価 記号
	1 活動(内容・流れ)	2 物(教材教具)	3 人(かかわり)	評価の観点 (対象となる行動)	お子さんの様子とスタッフのかかわりとの関連		
<p>○自分から、自分で活動に取り組んでほしい。</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：相手と調子を合わせながら動作を行う。</p> <p>③活動の楽しみ：繰り返し、楽しみながら取り組む。</p> <p>④活動の達成感：ゲームの結果にともなう感情を分かち合う。</p>	<p>・鬼遊び：タグ(尻尾)をとることや、とられないようにすることをめざす。</p> <p>・タグを獲られたら、その場から味方をパスを出し、タグを返してもらう。</p> <p>・簡易のタグラダビー：攻撃と守備の役割を一定条件の中で固定して行う。</p> <p>・タグ1点、トライ2点とし、攻守を3交代で行う。</p> <p>・チームの仲間と作戦を話し合った結果を取り組みの話し合ったりする。</p>	<p>・タグをつける：攻守相互の行動や結果を共有できるようにする。</p> <p>・コート：をポールを運ぶ目的地とし、攻守両者がプレーの目的を共有できるようにする。</p> <p>・ボールを複数使用することで、トライをめざす場面を確保する。また、ゲームの進行に伴い、パスを使う機会を増やす。</p> <p>・ポイントカード：ゲームの取組みの工夫や成果などをスタッフやフリードバックス、お友達と共有できるようにする。</p>	<p>3人(かかわり)</p> <p>・一緒にプレーをする。</p> <p>・ゲーム中は、必要に応じて動きを促したり、気持ちを盛り上げる声援を送る。</p> <p>・作戦を話し合ったり、ゲーム終了後にポイントになった動きについて確認したりする。</p> <p>・ゲームの結果について、感想を話し合った後、ハイタッチや肩をたたきなど共感的なかわりをする。</p>	<p>・攻撃のとき、鬼の動きに応じて、鬼の動きを指示して、コースを選択してゴールを目指す。</p> <p>・守備のとき、相手の動きに応じて、追いかけるようにする。</p> <p>・攻撃のとき、タグを取られたら、動きを止め、近くにいた講師から「パス！パス！」と声をかけられた後、パスを出した。</p> <p>・E君が相手守備に囲まれ、足を止めた直後、全Tが後ろから駆け寄ると体を反転させてパスを出すことができた。また、攻める味方の逆サイドでパスを受けた。</p> <p>・最後のエキシビジョンマッチ終了後、講師3Tが「少ない人数だけど頑張ったね」と声をかけ、手を差し出すとハイタッチした。</p>	○	<p>・「遊べながら素早く動く作戦で」と動きを交えながら仲間に話した。</p> <p>・相手守備を避けたがらトライした。</p> <p>・相手攻撃の動きに走り寄ってタグを狙った。</p>	○
<p>【活動の様子についての総括】 意欲的にゲームに取組んだ。汗だくになった。「タグを獲るの命がけでした」とふりかえりカードに記し、「約6本とった」と自分の成果を振り返った。ゲーム中の、自然な声かけの中で、その状況に応じた動き(パス、そのために体の向きを変えること、攻守切り替え)を行った。</p>	<p>【支援方法(活動)とお子さんの行動の関連】 エピソード) ポールが多かったために、ボールを持って攻め入る相手に対応すべきか、ポールの抱きかた、攻守の判断を迷う時もあった。タグを獲られた後、パスをすべき味方を探すことに時間を要していた。(皆ポールを持っていたので)</p>	<p>【支援方法(物)とお子さんの行動の関連】 エピソード) ポールが多かったために、ボールを持って攻め入る相手に対応すべきか、ポールの抱きかた、攻守の判断を迷う時もあった。タグを獲られた後、パスをすべき味方を探すことに時間を要していた。(皆ポールを持っていたので)</p>	<p>【支援方法(人)とお子さんの行動の関連】 エピソード) ゲーム中の声かけに応じて、パスを出すなど、状況判断を速やかに行っていた。ゲーム中でのやりとりがスムーズだった。</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」等の声かけ)で行動したとき。 △：直接的な指示(「〜しなさい」、手をとる等)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>・感情を言葉や動作で表す。</p>	□
<p>・集合同时 ・自由遊び ・はじめの会：(途中から参加)</p> <p>・中心活動：準備体操では、全Tと一緒に前で体操をした。「1、2、3」と声をかけたり、ストレッチの種目を自分で提案しリードした。ゲームでは、主に攻撃に参加し、タグを取られそうになると、体を動かして逃げる作戦を考えるなど、体をたくさん動かして楽しんでいて、水飲み休憩後、玄関の欄の上にあった鍵が入った箱に見入っていたが、講師3Tが「レッドファイヤーチームは3人だから、E君がいいと負けちゃつよよ。」と話すと、気持ちを切り替えて2階へと向かった。</p> <p>・おやつ ・今日の活動について、100点満点中89点と答えて、疲れたから「-19点」と話していた。来月の活動について、「買い物」を希望した。材料を出しに行き、工作をするという折衷案で合意した。</p>	<p>【特記事項(きょうだいの様子)】 ○おさん ・皆にならなくて自分で靴を履き替えて、体育館へ向かった。 ・全Tのタグを取ろうとお尻にくっついていていた。 ・終始、笑顔でポールを持って走り、壁に当たるとというトライのやり方を真似ていた。</p>	<p>○おさん ・皆にならなくて自分で靴を履き替えて、体育館へ向かった。 ・全Tのタグを取ろうとお尻にくっついていていた。 ・終始、笑顔でポールを持って走り、壁に当たるとというトライのやり方を真似ていた。</p>	<p>○おさん ・皆にならなくて自分で靴を履き替えて、体育館へ向かった。 ・全Tのタグを取ろうとお尻にくっついていていた。 ・終始、笑顔でポールを持って走り、壁に当たるとというトライのやり方を真似ていた。</p>	○	○		

図1 IEPと記録・評価のフォーマット及び記入例(E君のタグ・ラダビー)

エブリ教室・IEP 2007年度(5-1)		対象児童(学年) : F君(6学年)		作成年月日 : 2007.11.23.		活動年月日(回数) : 2008.1.26.(9)	
担当スタッフ		配布年月日 : 2008.2.16.		活動の場所		教育320.329	
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(かかわり)		評価 記号	
<p>・前回の様子・先月活動にいなかった雅枝Tが、「たくさんセリフあるね、自分もそのことがうれしかった様で、満足そうにしていた。劇は尾かかったが、主役ということを意識していることだから、繰り返してきた。電車に乗るシーンで友達の前につかまっておける着眼点</p>	<p>○自分から、自分で活動に取り組み、楽しさを味わい、分かち合っていた。</p> <p>①活動内容：劇内容の紹介、台詞の想起と創作、総台本の作成、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、劇中でのやりとりを取組む。</p> <p>③活動の楽しみ：自分の役割の台詞を工夫し、劇中で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>・「総台本」として、紙芝居の縮小版を配布する。</p> <p>・自分の役割のお面を付ける。</p> <p>・「総台本」には自分の台詞などを自由に書き込み、適当な声量に調整することを促す。</p> <p>・やりとりをする相手と向き合えるよう立ち位置をマーカーしておく。</p>	<p>・自分の役の台詞を想起したり、考えたことややりとりを再現する。</p> <p>・立ち位置や舞台上での動きをあらかじめ確認する。</p> <p>・役柄や場面に応じた声量を1～5の数字で示し、適当な声量に調整することを促す。</p> <p>・やりとりの場面で、会話を相手の位置を必要に応じて(指さしなど)確認する。</p>	<p>・台本無しの練習では、電車に乗った後の「乗せてくれてありがとう」の台詞を自分で思い出して何度も話すができた。</p> <p>・他の台詞でタイムミスを「向って言うんだっけ？」と講師Tが聞くこと「函館に行きたいんですが」と思い出し、言うことができた。</p> <p>・出演に合わせて登場することができたが、別の立ち位置に立ってしまおうことがあった。一度確認すると、それ以降は間違えずに立ち位置につくことができた。</p> <p>・職員とのやりとりの場面の「わかりました、ありがとうございます」と、それが大きな声で言えるようになった。</p> <p>・事前に講師Tが「話す時は相手を見ましよう」という台詞を付けて言うことを言うと、それを意識しながら顔を上げて相手を見ようとした。</p>	<p>・「総台本」として、紙芝居の縮小版を配布する。</p> <p>・自分の役割のお面を付ける。</p> <p>・「総台本」には自分の台詞などを自由に書き込み、適当な声量に調整することを促す。</p> <p>・やりとりをする相手と向き合えるよう立ち位置をマーカーしておく。</p>	<p>○</p> <p>□</p> <p>=</p> <p>□</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p>	<p>・台本無しの練習では、電車に乗った後の「乗せてくれてありがとう」の台詞を自分で思い出して何度も話すができた。</p> <p>・他の台詞でタイムミスを「向って言うんだっけ？」と講師Tが聞くこと「函館に行きたいんですが」と思い出し、言うことができた。</p> <p>・出演に合わせて登場することができたが、別の立ち位置に立ってしまおうことがあった。一度確認すると、それ以降は間違えずに立ち位置につくことができた。</p> <p>・職員とのやりとりの場面の「わかりました、ありがとうございます」と、それが大きな声で言えるようになった。</p> <p>・事前に講師Tが「話す時は相手を見ましよう」という台詞を付けて言うことを言うと、それを意識しながら顔を上げて相手を見ようとした。</p>
IV-2 評価		【支援方法(物)とお子さんの行動の関連エピソード】		【支援方法(人)とお子さんの行動の関連エピソード】		(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」、手をとる等)で行動したとき。● : 行動できなかつたとき、支援方法が思いつかなくなつたとき。○ : 場面がなくなつたとき。	
【活動の様子についての総括】		【活動の様子についての総括】		【活動の様子についての総括】		【活動の様子についての総括】	
<p>・自分の出番に合わせて立ち位置に移動した。台詞を話すタイミングさえ、台詞を自分から話すことに集中したが、席に居るのにこやかに出した。前回と同様、主役であることに満足感を得ながら楽しんでいく様子があった。仲間から「郵便屋さんも頑張っていたよ」との発言があり、これを聞きうれしそうにしていた。</p>		<p>・集合同時、自由遊び、にこやかに入室してきた。雅枝Tが「F君、こんにちば」と両手を出すと、両手を合わせて「こんにちば」と返してくれた。・プログラム書きについて、「F君もやりませんか？」と雅枝Tが聞くと、「はい」と言って、紙とペンを用意し、一緒に楽しそうに書いていた。書き終えると「終わった」と雅枝Tに教えてくれ、「0分までで終わらんと」と伝えてくれた。とても集中して遊んでいた。</p> <p>・はじめの会 : お面のゴムの切れると、「全先生！ゴムが切れました。直しててください」と全Tに訴えた。・E君がデジタル時計のように数字を黒板に書いていたのを見て、「時計か！」と笑顔でツッコミを入れている。</p> <p>・中心活動 : 休憩後の二回目の練習では、直前に戻ってこないA君の所へ向かっていき、雅枝Tが「練習しようって言うよか」と誘うと「練習しよう」とA君に話した。・前回より台詞の思い出しが早くなった。・A君やB君との台詞のやりとりの際、相手や台詞を思い出している間に、自分の台詞「乗せてください」と話してしまふことがあった。その後、相手が台詞を言い直すと、F君も再び台詞を言い直すことができた。・感動発表では、「台詞を頑張った」と話した。ふりかえりカードでは、郵便屋さんの絵と電車の絵を貼ってから文字を書いた。</p>		<p>・一回目の立ち稽古では、総台本を用い、台詞を自分で確認しながら言うことができていた。・郵便屋さんの他に「郵便屋さんも」と言うたのを見て、嬉しそうにしていた。</p> <p>・練習の最後に、自己紹介の場面の練習をしたこと、始めに話す役だったこと、意識したよいうで緊張感の中にも誇らしげな様子が見えた。</p> <p>・「はい」と言って、紙とペンを用意し、一緒に楽しそうに書いていた。書き終えると「終わらんと」と雅枝Tに教えてくれ、「0分までで終わらんと」と伝えてくれた。とても集中して遊んでいた。</p> <p>・はじめの会 : お面のゴムの切れると、「全先生！ゴムが切れました。直しててください」と全Tに訴えた。・E君がデジタル時計のように数字を黒板に書いていたのを見て、「時計か！」と笑顔でツッコミを入れている。</p> <p>・中心活動 : 休憩後の二回目の練習では、直前に戻ってこないA君の所へ向かっていき、雅枝Tが「練習しようって言うよか」と誘うと「練習しよう」とA君に話した。・前回より台詞の思い出しが早くなった。・A君やB君との台詞のやりとりの際、相手や台詞を思い出している間に、自分の台詞「乗せてください」と話してしまふことがあった。その後、相手が台詞を言い直すと、F君も再び台詞を言い直すことができた。・感動発表では、「台詞を頑張った」と話した。ふりかえりカードでは、郵便屋さんの絵と電車の絵を貼ってから文字を書いた。</p>		<p>・特記事項(きょうだいの様子など)</p> <p>○(口君)</p> <p>・プログラムに書いていた際に、口君が「あれ、紫は〜？」とペンを探していたので、講師Tが口君が紫を探しているみたいだよ」と伝えた。その後、「今使ってたよ〜！」と口君が口君に伝え、使い終わった後に、「終わったよ〜！」と手紙に書いていた。</p> <p>・総台本に記入している台詞を話すことは、自分からタイムミスを発見しながら、自分の台詞を書いた。・ふりかえりカードでは、吹き出しにマス目を書いてから、自分の台詞を書いた。・おやつの際、C君とグループの話をしていた。着席と雅枝Tと3人で329室へ行き、三輪車で遊んだ。遊びながら、「暇はここでお兄ちゃんと一緒に勉強している」と言っていた。・「今はおやつを食べる部屋で勉強している」と言っていた。</p>	

図2 IEPと記録・評価の様式及び記入例(F君の劇活動)



図3 タグ・ラグビーの用具

表4 単元における展開及び活動内容（タグラグビー）

#	活動月 (会場)	主なねらい	活動内容
0	4月 (実践総合センター)	<ul style="list-style-type: none"> <li>相手陣地に素早く攻め込むプレーを楽しむ。</li> <li>自陣へ攻め入る相手の動きを素早く食い止める（じゃんけんをする）守備のプレーを楽しむ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*（ウォーミングアップ）風船運びゲーム：チームで相手陣地に風船を運び込む。たくさんの風船を運び込んだほうが勝ち。</li> <li>①じゃんけん陣取り：ラグビーボールを持って相手陣地を目指す。相手とであったところでじゃんけんをし勝ったら攻め込み、負けたら自陣の仲間にボールを渡して交代する。相手陣地に踏み込んだら得点。</li> <li>②自チームの仲間の動き（じゃんけんでの勝敗）に合わせて自分の出番を判断してスタートする。</li> <li>③じゃんけんで負けたときには、ボールを手渡しすること、放り投げてパスをすること、どちらでも選べることにする。</li> <li>④取組みの様子の確認（自己評価や感想を話し合う、一場面を再現して確認するなど）</li> </ul>
1	6月 (体育館)	<ul style="list-style-type: none"> <li>相手守備を交わしながら、トライをする攻撃プレーを楽しむ。</li> <li>自陣へ攻め入る相手の動きを素早く食い止める（タグを獲得）守備のプレーを楽しむ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*（ウォーミングアップ）鬼遊び（タグとり鬼）：ボールを持っている鬼役のタグを獲得。</li> <li>①簡易タグラグビー：攻守の役割を固定したチーム編成でプレーする。</li> <li>②チームごとに作戦を話し合い、チームメイトと協力してプレーをする。</li> <li>④取組みの様子の確認（自己評価や感想を話し合う、一場面を再現して確認するなど）</li> </ul>
2	7月 (体育館)	<ul style="list-style-type: none"> <li>相手守備を交わしながら、トライをする攻撃プレーを楽しむ。</li> <li>自陣へ攻め入る相手の動きを素早く食い止める（タグを獲得）守備のプレーを楽しむ。</li> <li>攻撃の切り替えの判断をしながら、ゲームの展開を楽しむ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*（ウォーミングアップ）簡易タグラグビーから攻守の交代がある一般的なルールへ移行する。</li> <li>①タグラグビーのゲーム（総当たり戦）を行う。ボールを複数用いて、一人当たりの攻撃の機会を確保する。</li> <li>②チームごとに作戦を話し合い、チームメイトと協力してプレーをする。</li> <li>③取組みの様子の確認（自己評価や感想を話し合う、一場面を再現して確認するなど）</li> </ul>

表5 単元における展開及び活動内容（劇活動）

#	活動月	主なねらい	活動内容
0	10月	（ミッションラリーを楽しんだ後に）劇活動への期待をもつ。	<ul style="list-style-type: none"> <li>①ミッションラリー（携帯電話で与えられるヒントをもとに、大学構内及び近隣の地点を巡るゲーム）に取り組む。</li> <li>②ミッションラリーのチーム編成は、劇活動のチームと一致する。</li> <li>③ミッションで巡る地点は、劇の内容に縁のある場所にする。</li> <li>④全てのミッションを終えた後で、「謎解き」と称し、それぞれの地点をヒントにあったヒントから、劇の内容を予想したり話し合ったりする。</li> <li>⑤劇の内容について、簡単に紹介し、自分の役割の登場人物のお面に色塗りをし完成する。</li> </ul>
1	11月	登場人物の把握、自分の役割の把握、粗筋の把握	<ul style="list-style-type: none"> <li>①スタッフによるプレゼンテーション（絵台本：A3判：紙芝居用に作成したもの）を鑑賞する。</li> <li>②内容確認（登場人物、役割、粗筋など）の話し合いをする。</li> <li>③絵台本（A4判：個人用に作成したもの）を用いての個別活動（内容確認：自分の役割の確認、台詞の書き込み）をする。</li> <li>④劇練習（動作や立ち位置、やりとりをする相手の確認など）をする。（必要に応じてスタッフが援助や台詞の内容や動きの確認を行う）</li> <li>⑤取組みの様子の確認（自己評価や感想を話し合う、一場面を再現して確認するなど）</li> </ul>
2	12月	自分の役割のオリジナリティを創造（台詞の創作）	<ul style="list-style-type: none"> <li>*（自由遊びのとき）小道具づくりやBGMなどの打ち合わせを行う。</li> <li>①絵台本（A3判）を用いての内容確認（役割、粗筋）。</li> <li>②絵台本（A4判）を用いての個別活動（台詞の創作、演技の確認、新たな役割の追加など）</li> <li>③劇練習をする。（必要に応じてスタッフが援助や台詞の内容や動きの確認を行う）</li> <li>⑤取組みの様子の確認（自己評価や感想を話し合う、一場面を再現して確認するなど）</li> </ul>
3	1月	劇全体の流れの確認と定着	<ul style="list-style-type: none"> <li>*（自由遊びのとき）小道具づくりやBGMなど演技に関する打ち合わせを行う。劇の発表会での装飾（プログラム表示）の製作を行う。</li> <li>①絵台本（A3判）を用いての内容確認をする。</li> <li>②絵台本（A4判）を用いての個別活動（台詞の創作、演技の確認など）をする。</li> <li>③劇体験「練習」（必要に応じてスタッフが援助や台詞の内容や動きの確認を行う）</li> <li>⑤取組みの様子の確認（自己評価や感想を話し合う、一場面を再現して確認するなど）をする。</li> </ul>
4	2月	劇の発表における取り組みの成果の発揮	<ul style="list-style-type: none"> <li>*（自由遊びのとき）会場作りやBGMなど演技に関する打ち合わせを行う。</li> <li>①演技の最終確認としての劇練習をする。各人、演技のポイントや目当てを確認する。</li> <li>②劇発表、劇鑑賞（グループ相互に発表、鑑賞）をする。</li> <li>③取組みの様子についての感想交流（自己評価や他者による評価）をする。</li> </ul>

次に、タグ・ラグビーの要素を含んだ活動の二つ目、「タグ獲り鬼」では、タグを獲られまいと、鬼役スタッフの動きをよく見て、それに応じて逃げることを楽しんだ。

そして、タグ・ラグビーでは、トライを目指してボールを抱えて繰り返し走った。タグを獲られることを嫌い、獲られたことを非常に悔しがった。トライをした後にはハイタッチに応じたが、次々とボールを運ぶことに意識があり、上の空のようだった。

最後のタグ・ラグビーのゲームでは、攻守共に懸命に取り組んだ。仲間の声に応じてパスを出す場面があった。また、トライを決めるなど、会心のプレーができたときには笑顔を見せた。ゲーム終了後には、「僕頑張ったよ」とスタッフに話し、満足感を滲ませた。

総じて、A君の様子として、活動内容の理解や行動の判断基準として、一緒にプレーする仲間としてのスタッフの声かけが役立った。また、単元

の終盤には、スタッフと思いを分かち合う（感情を交流する）ような場面が見られ始めた。これらは、支援方法の三観点の一つ「人」による成果である。

○ C君（通常学級在籍，小学5学年男児）

C君は、2003年7月からエブリ教室に参加している児童である。前年度の活動である鬼遊び（しば獲り鬼）では、鬼が近づくと、鬼に正対したまま後ろ向きで逃げ尻尾を守ろうと工夫していた。鬼役では「はさみうち」「ダッシュ」などの作戦を立てて仲間と連携して取り組んだ。

さて、タグ・ラグビーの要素を含んだ活動の一つ目、じゃんけん陣取りで、C君は出番になると張り切って自分から取り組んでいた。トライする度に、拳を突き上げたり、D君と抱き合ったり、スタッフとハイタッチしたりして、喜びを表現していた。

タグ・ラグビーの要素を含んだ活動の二つ目、「タグ獲り鬼」には都合によって参加しなかったが、その後のタグ・ラグビーの内容を理解し取り組んだ。攻める側を選択しトライをめざして走り回った。守る側を選択したときには、自分で作戦を考えて実行することで、味方同士で協力して挟み撃ちなどの作戦を実行した。

最後のタグ・ラグビーのゲームでは、ウォーミングアップのときから張り切って、掛け声をあげながら体育館内をランニングした。ゲーム終盤、味方が攻めることで相手守備がそこに引き付けられるため、逆サイドを自分が走り抜けられた場面を偶然経験した。スタッフがそのことを指摘すると、その後「隙を狙う」として攻める場面があった。このことについて、図4に示した「ふりかえりカード」には、「すきをつくりおとり（罠をつかって隙を作る、の意）」と称し、「作戦成功」と記した。日ごろ、内省的な様子を見せることが少ないC君だが、この記述からタグ・ラグビーでのプレーが会心であったことを察することができた。これらは、支援方法の三観点の一つ「人」による成果、すなわち、共にプレーする仲間としての、

○ エブリ・タグラグふりかえりカード 2007.7.28.土

1 名前		
2 一緒にプレーした仲間	(1)	
	(2)	
	(3)	
	(4)	
3 プレーをふりかえって	(1) 攻撃のとき (ボールを持って走る)	
	・トライの数	16 回
	・工夫したこと 頑張ったこと 成功したこと	すきをつくりおとり
	・感じたこと 思ったこと 考えたこと	作戦成功
	(2) 守備のとき (タグを獲る)	
	・タグの数	16本
・工夫したこと 頑張ったこと 成功したこと	すきをつくりおとり	
・感じたこと 思ったこと 考えたこと	汗が滝のように 流れた	

※ 試合は、2対2で(ぼく・わたし)のチームが(勝ち・負け・分け)しました。  
 ※ (ぼく・わたし)にとって、タグラグビーは、100点満点で、50点でした。

図4 C君のふりかえりカード



スタッフの指摘（フィードバック）が功を奏した  
ものでもあった。

○ E君（通常学級在籍，小学6学年男児）

E君は，2003年7月からエブリ教室に参加して  
いる児童である。前年度の関連活動である鬼遊び  
（しっぽ獲り鬼）では，鬼役の全Tの動きに対し  
て，常にコートの特角に移動するようにして逃げ  
た。鬼役をしたときには，仲間と連携し“はさみ  
うち作戦”を使って，逃げる役のスタッフの尻尾  
を獲った。

さて，タグ・ラグビーの要素を含んだ活動の一  
つ目，じゃんけん陣取りで，E君はルールを理解  
してスムーズに取組んだ。チームの負けが続いた  
ため「もう嫌だ」と話していたが，自分の出番を  
判断し，駆け出し，笑顔でじゃんけんをした。

タグ・ラグビーの要素を含んだ活動の二つ目，  
「タグ獲り鬼」には都合によって参加しなかった  
が，その後のタグ・ラグビーの内容を理解し取組

んだ。守備側を志願し専念した。タグを獲ること，  
トライを防ぐことを論理的に考えて作戦を提案し  
た。例えば，仲間同士で連携し挟み撃ちなどの作  
戦を実行した。存分に体を動かし，楽しんで取組  
んだ。また，自分のプレーの成果として，タグの  
本数を8本とったと話し，満足気だった。

最後のタグ・ラグビーのゲームでは，意欲的に  
ゲームに取組み，汗だくになった。このときの感  
想を図5に示したふりかえりカードにおいて「タ  
グを獲るのも命がけでした」と記し，かつ「（タ  
グを）約6本獲った」と自分の成果を振り返った。  
ゲーム中の，自然な声かけの中で，その状況に応  
じた動き（パス，そのために体の向きを変えるこ  
と，攻守切り替え）を行った。

E君にとっては，これらは，支援方法の三観点  
の一つ「活動」としてのタグを獲るプレーがあり，  
また，「物」としてのタグがあったことが，プレー  
の目的として明確化・焦点化しやすいものであっ  
たといえる。

○ エブリ・タグラグふりかえりカード

2007.7.28.土

1 名前		
2 一緒にプレーした仲間	(1) (2) (3) (4)	
3 プレーをふりかえって	(1) 攻撃のとき (ボールを持って走る)	
	・トライの数	約10回
	・工夫したこと 頑張ったこと 成功したこと	タグをとられなかった。
	・感じたこと 思ったこと 考えたこと	うれしかったです。
(2) 守備のとき (タグを獲る)	・タグの数	約6本
	・工夫したこと 頑張ったこと 成功したこと	タグをたくさん取りました。
	・感じたこと 思ったこと 考えたこと	タグを取るのに命がけでした。

※ 試合は，1対2で（ぼく・わたし）のチームが（勝ち/負け）分けました。  
※ （ぼく・わたし）にとって，タグラグビーは，100点満点で，81点でした。

図5 E君のふりかえりカード

(2) 単元「劇活動」

劇活動は，エブリ教室で継続的に取組んできた  
単元内容であり，参加児童にとっても馴染みのあ  
るものだった（例えば，（佐々木，加藤2003<sup>10）</sup>；  
佐々木，加藤，伊藤，熊谷（2006）<sup>11）</sup>；佐々木，  
加藤2008<sup>12）</sup>）。劇活動の展開方法及び活動内容に  
ついての詳細は，別の機会に報告することにし，  
その概略のみを表6示した。基本的な流れは，劇  
の内容の提示，「絵台本」の作成（台詞や演技の  
工夫），演技，発表である。

さて，参加児童の活動の様子について，3名を  
代表として表7に一覧した。以下では，支援方法  
の三観点との関連を交えつつ，その概要を記す。

○ B君（通常学級在籍，小学3学年男児）

B君は，2006年4月からエブリ教室に参加して  
いる児童である。前年度の劇活動では，「大きな  
声でみんなに聞こえるように」という目標もって，  
はきはきした声で台詞を話した。OHPの操作（背  
景画の照射のための操作）をしながら，自分の出

表6 タグ・ラグビーにおける活動の様子（A君、C君、F君の評価）

タグ・ラグビー	I ねがい	II 支援方法			
		1 活動（内容・流れ）	2 物（教材教具）	3 人（かわり）	
	<p>○自分から、自分で活動に取り組んでほしい。</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：相手と調子を合わせながら動作を行う。</p> <p>③活動の楽しみ：繰り返し、楽しみながら取り組む。</p> <p>④活動の達成感：ゲームの結果にともなう感情を分かち合う。</p>	<p>・鬼遊び：タグ（尻尾）をとることでやとられないようにすることをめざす。</p> <p>・タグをとられることに抵抗があるときには鬼役のみを行う。</p> <p>・簡易のタグラグビー：攻撃と守備の役割を一定条件の中で固定して行う。</p> <p>・ゲームの内容を発展的に展開する。（鬼遊び、ボール慣れ、タグラグビー）</p> <p>・タグ1点、トライ2点とし、攻守を3分交代で行う。（※）</p> <p>・チームの仲間とゲームの結果について感想などを話し合う。</p> <p>・チームの仲間と作戦を話し合ったり、取り組みの結果を話し合ったりする。（※）</p>	<p>・タグをつける。攻守相互の行動や結果を共有できるようにする。</p> <p>・コート：鬼遊びでは専用のコートを用いて逃げ道を選択しやすくする。簡易のタグラグビーでは、ゴールゾーンを設け、ボールを運ぶ目的を明示し、攻撃、守備両者が動きの目的を共有できるようにする。</p> <p>・コート：をボールを運ぶ目的地としてのゴールを明示し、攻守両者がプレーの目的を共有できるようにする。（※）</p> <p>・ボールを複数使用することで、トライをめざす場面を確保する。また、ゲームの進行に伴いパスを使う機会を増やす。（※）</p> <p>・ポイントカード：ルールの確認や、ゲームの取り組みの工夫や成果などをスタッフがフィードバックし、お子さんと共有できるようにする。</p>	<p>・一緒に同じ役をこなす。</p> <p>・一緒にプレーをする。（※）</p> <p>・ゲーム中は、必要に応じて動きを促したり、気持ちを盛り上げる声援を送る。</p> <p>・作戦を話し合ったり、ゲーム終了後にポイントになった動きについて確認したりする。</p> <p>・ゲームの結果について、感想を話し合ったり、ハイタッチや肩をたたかなど共感的なかかわりをする。</p> <p>（※）は7月に追加した内容。</p>	
		III-1 活動の様子（ねがいの実現に関する総括的評価）	III-2 支援方法の評価		
A君 (1学年)	<p>関連する様子（前回または前年度の様子）</p> <p>6月 (1回目)</p> <p>7月 (2回目)</p>	<p>じゃんけん陣取りでは、前の仲間の動作（戻る様子あるいは相手が攻め入る様子）を見て自分の出番を判断し飛び出し、相手とのじゃんけんを笑顔で行った。じゃんけんの勝敗による進退の判断は、スタッフの「行け、戻れ」のような声援を受けながら行った。（前回）</p> <p>・最初の鬼ごっこでは、鬼の動きを見ながら逃げたりして楽しんだ。ボールのキャッチボールも楽しみ、自分から本物のラグビーのように走りながらパスやキャッチをしていた。</p> <p>・タグラグビーでは、タグを鬼にとられるのが悔しく感じ、タグをポケットにかくしてしまうという場面もあった。繰り返しトライを目指してボールを抱えて走った。一生懸命取り組み、同時に悔しさを感じ、スタッフや保護者に伝えてくれた。ふりかえりカードにも、「がんばりました」と記入した。</p> <p>タグラグビーでは、攻守の切り替えを理解し、トライを目指して攻めたり、相手のタグを狙ったりするプレーに取組むことができた。自分からゲームに意欲的に参加し、仲間の声に応じてパスを出す場面もあった。また、トライを決めるなど、会心のプレーができたときには笑顔を見せて達成感を味わったように見えた。ゲーム終了後には、「僕頑張ったよ」と話し、満足感を滲ませた。</p>	<p>タグをとられることで悔しさを強く感じていた。逃げる役しかしなかったが、タグをとる鬼役をやってみてもよかったかもしれない。</p> <p>3試合いずれも夢中になって取組んだ。チームでの話し合いなどを経て、ゲームに臨んだので、仲間の動きや声かけにも応じる場面があった。チームメイトと相手チームの区別をしてスムーズに取組んだ。</p>	<p>フラフープにボールを入れている。トライする場所として理解したようだった。</p> <p>ゴールゾーンでは、滑り込むようにしてトライを決めた。ボールを持って駆け出す。あるいは、タグを追うことを繰り返し取組んだ。</p>	<p>スタッフの「パス」という声に応じてパスを出した。トライをした後はハイタッチに応じたが、次々とボールを運ぶことに意識があった。</p> <p>スタッフの声がけに応じてパスをしたり、トライを決めた後にハイタッチで喜びを分かち合っていた。</p>
C君 (5学年)	<p>関連する様子（前回または前年度の様子）</p> <p>6月 (1回目)</p> <p>7月 (2回目)</p>	<p>・鬼が近づくと、鬼に正対したまま後ろ向きで逃げ尻尾を守ろうと工夫していた。鬼役では「はさみうち」「ダッシュ」などの作戦を立てて仲間と連携して取組んだ。（前年度）</p> <p>・じゃんけん陣取りでは出番になると張り切って自分から取り組んでいた。トライする度に、拳を突き上げたり、D君と抱き合ったり、スタッフとハイタッチしたりして、喜びを表現していた。（前回）</p> <p>攻める側を選択しトライをめざして走り回った。守る側を選択したときには、自分で作戦を考えて実行することで、味方同士で協力して狭み撃ちなどの作戦を実行した。味方同士の協力について、作戦会議のときに、相手に気づかれないようにサインを決めてやろう」と話していたが、ゲーム中はそれどころではないし、声かけのほうに有効であるという事実を経験した。</p> <p>ウォーミングアップのときから張り切って、体育館内でのランニングに取組んだ。主に攻める役割をしたが、終盤になって味方が攻めることでさらに相手守備が寄るため、その逆サイドを走り抜ける場面を偶然経験した。そのことに注目するよう声をかけると、自分なりに「隙を狙う」ことを狙って攻める場面があった。なお、勝敗には一喜一憂したが、負けを経験したからこそ、勝つことをめざすという思いや努力をチーム内で共有したように見えた。</p>	<p>途中からの参加だったが、ゲームをよく見たり、スタッフに聞いたりして、ルールをよく理解して取り組むことができた。攻守両方を選択して取組んだ。タグを獲る動作が目的意識としては分かりやすく取り組みやすいようだった。</p> <p>チームの仲間と話し合い、作戦と称して、ポジションや役割を決めて取組んだ。C君は前線でトライを目指す役割を担った。</p>	<p>ゴールゾーン、タグなど見て分かる道具、場の設定によって、ルールなどを把握しやすかった。</p> <p>ボールを自陣から繰り返しゴールゾーンへ運ぶことに取組んだ。</p>	<p>狭み撃ちなどの作戦は、全丁が相手を追いついたところに参加することで実現できた。・相手にトライを奪われたことについて、「抜かれるなよ！」などの激励を受け、さらにプレー人熱中した。</p> <p>相手守備の全丁が、C君チームの動きについて「おとりを使って隙を作ったんだね！」など言語化すると、それを意識して、プレーすることを後に披露した。ゲームの勝敗には一喜一憂し、敗タッチしたりなだめられたりしていた。</p>
E君 (6学年)	<p>関連する様子（前回または前年度の様子）</p> <p>6月 (1回目)</p> <p>7月 (2回目)</p>	<p>・鬼役の全丁の動きに対して、常にコートの上角に移動するようにして逃げた。鬼役をしたときには、仲間と連携して「はさみうち作戦」を使って、逃げる役のスタッフをはさみうちにしてしぼをとった。（前年度）</p> <p>・じゃんけん陣取りでは、負けが続いたため「もう嫌だ」と話していたが、自分の出番を判断し、駆け出し、笑顔でじゃんけんをした。（前回）</p> <p>守備側を志願し専念した。タグを獲ること、トライを防ぐことを論理的に考えて作戦を提案した。存分に体を動かし、楽しんで取組んだ。また、自分のプレーの成果として、タグの本数を8本とったと話し、満足げだった。</p> <p>意欲的にゲームに取組んだ。汗だくになった。「タグを獲るのも命がけでした」とふりかえりカードに記し、「約6本とった」と自分の成果を振り返った。ゲーム中の、自然な声かけの中で、その状況に応じた動き（パス、そのため体の向きを変えること、攻守切り替え）を行った。</p>	<p>役割を固定して取組んだことで、タグを獲る、という目的を維持し、意欲的に、かつ論理的に考えをめぐらせて（作戦を立てる、状況判断）取組むことができた。</p> <p>チームでの話し合いでは、自分なりの作戦を提案した。ゲームでの動きのイメージがあるよう。ゲームのルールにそって攻守共にスムーズにプレーした。</p>	<p>タグを使用することでプレーの目的が明確になり、それをめざして意欲的に取組むことができた。</p> <p>ボールが多かったために、ボールを持って攻め入る相手に対応すべいか、ボールを捨てて自分がせめるべきか、攻守の判断を迷う時もあった。タグを獲られた後で、パスをすべき味方を探すことに時間を要した。（昔ボールを持っていたので）</p>	<p>一緒に鬼役（守備側）をこなしたスタッフの動きに同調したり、声かけを受けて動きを合わせたりしながらタグを獲ることができた。</p> <p>ゲーム中の声かけに応じて、パスを出すなど、状況判断を速やかに行った。ゲーム中でやりとりがスムーズだった。</p>

表7 劇活動における活動の様子（B君、D君、E君の評価）

劇活動	I わがい	II 支援方法			
		1 活動（内容・流れ）	2 物（教材教具）	3 人（かかわり）	
	<p>○自分から、自分で活動に取り組み、楽しみを味わい、分かち合ってもらいたい。</p> <p>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。</p> <p>②活動の取り組み方：自分の役割をわかり、劇中でのやりとりに取組む。</p> <p>③活動の楽しみ：自分の役割の台詞を工夫したり、劇中で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>・2月の活動として、劇の発表会を行うことを提示する。</p> <p>・物語の進行を、一定のやりとりが繰り返される形式としておく。</p> <p>・小グループで一つの劇に取り組み、役割や活動場を保障する。</p> <p>・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。</p> <p>・紙芝居とマッチングした立ち居茶背景画を前にして、たち稽古を行う。</p>	<p>・「絵台本」として、紙芝居の縮小版を配布する。</p> <p>・自分の役割のお面を付ける。</p> <p>・「絵台本」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。</p> <p>・やりとりをする相手と向き合えるような立ち位置をマークしておく。</p>	<p>・自分の役の台詞を想起したり、考えたりしやすいよう、その場面のやりとりを再現する。</p> <p>・立ち位置や舞台上での動きをあらかじめ確認する。</p> <p>・役柄や場面に応じた声量を1～5の数字で示し、適当な声量に調整することを促す。</p> <p>・やりとりの場面で、会話する相手の位置を必要に応じて（指さしなどで）確認する。</p>	
	III-1 活動の様子（わがいの実現に関する総括的評価）	III-2 支援方法の評価			
B君 (3学年)	関連する様子（前回は前年度の様子）	<p>・「大きな声でみんなに聞こえるように」という目標をいつも忘れずに、はきはきした声で台詞を話した。OHPの操作もしながら、自分の出番では立ち位置につきはやく役をはりきって演じた。（前年度）</p> <p>・電車に関する内容の劇であることで関心を高め、期待感を高めた。D君と一緒に電車談義で盛り上がり、自分の役の『スーパー白鳥』を喜び、色塗りを意欲的に行った。（前回）</p>			
	11月 (1回目)	<p>場面を想起しながらセリフを書き込むことができた。スタッフの「エブリさんは何をしているんだっけ?」という問いかけで、その場面の自分のセリフを「ここにタイムカプセルがあるかもしれないよ」と考え書き込んだ。また、ふりかえりカードの記入時、「今日はどんな気持ちだった?」と聞くと「最後までちゃんとやりたかったです（発表までがんばりたい）」とに記した。</p>	好きな電車の話であるため、意欲的に取り組むことができた。絵台本でストーリーや役を確認した後に、その内容を想起しながら絵台本を完成させた。	吹き出しや、駅の表示のカードをストーリーに即して、楽しみながら貼りつけた。	スタッフとのやりとりをしながら、セリフを想起したり考えたりして、ふき出しに適切なセリフを書き込んだ。
	12月 (2回目)	<p>劇の進行に合わせて手元の絵台本をめくり、自分の出番になると立ち上がり、立ち位置に移動した。また、登場人物の役割を考えて、セリフ（「どういたしまして、また乗ってください」）を考えて記入した。OHPの係りにも取り組むことで張り切りはじめた。「去年と違って少しなれました」とふりかえった。「次はリハーサルですが、今まで言ったことを覚えてください」と次回が発表会前最後の練習だからセリフを覚えて取り組みたい旨を記し、自分からの見直しと意欲を示した。</p>	関心の強い電車のストーリーに、集中して取り組むことができていた。OHPの係にも取組み、一層劇活動に意欲を發揮して取り組んでいる。	セリフを記入した絵台本を見て、セリフを大きな声で話すことができた。立ち位置のマークを目印として、自分で移動し演技をはじめることができた。	スタッフと相談しながら絵台本への書き込みを行った。
	1月 (3回目)	<p>劇の内容、流れをよく理解して、体の仕事と自分の演技をスムーズに両立した。体の向き（会話場面における演技の一部）をスタッフと確認した後、自分から話し相手に体に向けて話し始めた。また、台詞を覚えて、台本を見ないで話すことができるようになった。劇活動終了時には、「どんどんっ!」と話し、活動を楽しみ満足感を得ていることがうかがえた。</p>	繰り返しの練習（1回目、2回目）によって、一回目の修正点も二回目に改善することができた。例えば、体の向き、視線の向き、台詞の内容。	絵台本で台詞を確認した後は、絵台本を手放して、台詞を話すことができるようになった。また、立ち位置のマークを目印として、自分から移動することができた。	演技中、体の向きを伝えるところ（「今度は駅員さんの方を見よう」と謙三Tが話した）。後には自分で判断して演技することができるようになった。
	2月 (4回目)	<p>劇の発表会では、緊張感を味わいながらも、意欲的に演技をした。自分が登場する場面が近づくと、立ち位置について演技した。途中、緊張のあまり台詞を忘れていた場面があったり、スタッフの合図や声かけが目や耳に入らない場面もあったりした。これまでの練習場面では見られない様子だった。ふりかえりカードには「緊張しました」と記入した。劇の活動に対する並々ならぬ思い入れが、緊張感として現れたように思えた。</p>	練習を経て本番の演技を行ったが、本番を意識して緊張感を高めた。	一回目の練習で確認しあった立ち位置について、二回目は修正して取り組むことができていた。	OHPシートの変更などの際に、肩を軽くたたくなどの合図があると、取り組むことができていた。
	III-1 活動の様子（わがいの実現に関する総括的評価）	III-2 支援方法の評価			
D君 (5学年)	関連する様子（前回は前年度の様子）	<p>・「アナウンス」役に積極的に取り組み他の子への声かけや、全体の演出もしていた。やりすぎて、進行役のスタッフとのフッキングもあつたが、注意されると直すこともできた。台詞を長く忘れてしまったときも自分で加減して満足できていた。（前年度）</p> <p>・電車に関する内容の劇であることで関心を高め、期待感を高めた。部分的には、スタッフに自分の構想を切々と語ったり、自分の気に入らない設定については批判したりする様子があったが、B君と一緒に電車談義で盛り上がり、小道具作りや衣装の準備に張り切っていた。（前回）</p>			
	11月 (1回目)	<p>紙芝居によるストーリーの確認を経て、自分の絵台本の作成（セリフの想起と書き込み）にスムーズに取り組んだ。このとき、また、スタッフとのやりとりをしながら、粗筋に即してセリフを考え、持参した効果音の機械を操作し、楽しみながら演技（演出）の質を自分なりに求めた。他チームのメンバーにも自分の劇活動について話し、期待感をもって取組んでいる様子が見えた。</p>	好きな電車の話であるため、意欲的に取り組んだ。絵台本でストーリーや役を確認した後に、その内容を想起しながら絵台本を完成させた。	吹き出しや、駅の表示のカードをストーリーに即して、楽しみながら貼りつけた。また、持参した効果音の機械を使用し、自分の役割として進んで取組み、楽しんだ。	スタッフとのやりとりをしながら、セリフを想起したり考えたりして、ふき出しに適切なセリフを書き込んだ。また、劇活動の展開については、あらかじめストーリーに沿って取組むこと、その範囲内での工夫をする旨を確認し取組んだ。
	12月 (2回目)	<p>集合時から直ぐに、劇の準備と称して装置の設置などに取り組んだ。劇活動が始まると、自分でセリフや、効果音の鳴らし方を次々に考え、楽しんで活動していた。セリフや効果音が長すぎたり、仲間のセリフと重なってしまったりするほどだった。また、おやつ時間には、お互いの劇活動についての部分的な紹介をすることを提案し、B君を誘い、かつ、その流れに乗ってきたA君とF君を交えて劇の一場面を再現した。意欲満々。</p>	仲間とのセリフのやりとりはしっかりとできていた。興味のある鉄道に関する劇でも、とても意欲的に取り組んでいた。	絵台本でセリフの確認をしたり、セリフを自分で書き込んだりしていた。	スタッフと、自由遊びの時間にも効果音を鳴らすタイミングなどを確認した。
	1月 (3回目)	*欠席			
2月 (4回目)	<p>自分の構想をチームの劇活動に整理するために、自由遊びの時間にスタッフとの話し合いを行うことが日課になっている。D君は、話し合いというよりも自分のアイデアを提案しているのだが、スタッフが話し合いによって発展させている。このことで、スムーズにチーム練習ができているようだった。劇の発表では、全体の流れにも目を向け、演技の滞った仲間へ声をかけ、台詞を促したり、切符のやりとりに応じる演技を加えたりした。持参した衣装を着忘れたことは、緊張感か、劇の内容に集中するあまりのことだったか。</p>	個別に台詞や役柄についての打ち合わせを行い、自分の振舞い方（演技及びチーム内での協議）を確認した後に、チームの活動に取り組むことで、D君の中で、劇の内容が整理され、をスムーズに進めることができた。	「発車」「停車」のカードの提示で、音響操作のスイッチを押すタイミングを判断した。	個別に台詞の内容や役柄について、事前に謙三Tと打ち合わせを行い、協議によって自分の演技を整理した。	

		Ⅲ-1 活動の様子 (わがいの実現に関する総括的評価)	Ⅲ-2 支援方法の評価		
F君 (6学年)	関連する様子 (前回または前年度の様子)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「秋田新幹線こまち」役になりきる様子が見られた。絵台本を見て、台詞を確認し「ほくはこまちです」などの台詞を大きな声で話そうとしていた。また、その際、相手に視線を向けるようになった。(前年度)</li> <li>・劇活動の内容のおおよそを話し合う場面では、スタッフと友だちのやりとりを興味ありげに見守った。自分の役のパープサートの色塗りでは、彩色をスタッフに確認しながら慎重に取組んだ。(前回)</li> </ul>			
	11月 (1回目)	絵台本作成では、スタッフとのやりとりを介しながら、「図書館に行きたいんですけど…」とか「タイムカプセルがないよう、よしおかいていにいこう」と自分のセリフを考えたり記入、発表した。紙芝居の視聴から、絵台本の作成、セリフの発表をそれぞれスムーズに取組んだ。	紙芝居によるプレゼンでストーリーや役を確かめ、その後の活動に取組んだ。絵台本を作成することで、自分のセリフをある程度まで、発表時にそれを見ながらセリフを話した。	吹き出しや、駅の表示のカードでストーリーに即して、楽しみながら貼りつけた。自分でセリフを書き込んだ絵台本を携行し、セリフの発表を行った。	スタッフとのやりとりをしながらか、セリフを想起したり考えたりして、「ほくはこまちです」などと吹き出しに書き込んだ。
	12月 (2回目)	先月活動にいなかった雅枝Tが、「たくさんセリフあるね、すごいじゃん」と言うので、自分でもそのことがうれしかった様で、満足そうにしていた。劇は長かったが、主役ということを意識していることから、繰り返しの練習も根気よく行うことができた。電車に乗るシーンで友達の肩につかまって進むことも楽しみながら演技した。おやつの中には、自分から「郵便屋」と誇らしげに自分の役を話した。	全員での読み合わせを行う前に、事前に先月作ったセリフを確認する時間を設けたことで、内容を思い出し、スムーズにその後の活動に入ることができた。	立ち位置の印があることで、電車が1周して元の場所に戻る際に意識してその場に行くことができていた。	やりとりの場面において、相手のD君がユニークなことを言うのに対し、「そんな」「なんでだ〜」など流れにそった受け答えをしていた。
	1月 (3回目)	自分の出番に合わせて立ち位置に移動した。台詞を話すタイミングさえ、合図すると台詞を自分から話した。少し緊張した様子で台詞を思い出しながら話することに集中していたが、席に戻るとにこやかになった。前回と同様、主役であることに満足感を得ながら楽しんでいる様子だった。仲間から「郵便屋さんも(頑張っていた)」との発言があり、これを聞きうれしそうにしていた。	練習の最後に、自己紹介の場面の練習をした。一番最初に話す役だったことで、ますます主役ということを意識したようである。緊張感の中にも誇らしげな様子が見えた。	一回目の立ち稽古では、絵台本を用い、台詞を目で確認しながら言うことができていた。	スタッフによる合図で、台詞を想起し、話すことができていた。グループ内での感想発表の時、頑張ったことを話したA君が、自分の他に「郵便屋さんも」と言ったのを聞いて、嬉しそうにしていた。
	2月 (4回目)	発表会では最後ということを意識し、緊張していた。練習前は「台詞覚えてるよ！」とニコニコ笑顔で話していた。相手の話す台詞もよく聞いていて、うなずきや「はい」など、いつもよりたくさんやりとりのある演技ができた。本人も楽しんでいたので、一回目の練習が終わると、「やったぞー！」と話す姿も見られた。	今日は最後の練習と発表会であることを意識し、少し緊張感をもって取り組んでいた。集中していたこともあり、アドリブも見られ、劇をとても楽しんでいることが伺えた。	D君が準備した時刻表や切符の小道具を使うことで、さらに役になりきることができていた。	練習において、窓口で駅員役のD君とのやりとりの際、役になりきってD君に合わせて、自然に「そうですか。」「うんうん」などの台詞を返していた。

番では立ち位置につき、張り切って演じた。また、今年度の劇活動に際しては、電車に関する内容の劇であることで関心を強め、期待感を高めた。D君と一緒に電車談義で盛り上がり、自分の役の『スーパー白鳥』を喜び、色塗りを意欲的に行った。

さて、今回の劇の練習で、B君は劇の進行に合わせて手元の絵台本をめくり、自分の出番になると立ち上がり、立ち位置に移動した。また、登場人物の役割を考えて、セリフ(「どういたしまして、また乗ってください」)を考えて記入した。OHPの係にも取組み、より一層張り切りはじめた。ふりかえりカードでは、「次はさいごのリハーサルですが、今まで言ったことをおぼえたいで

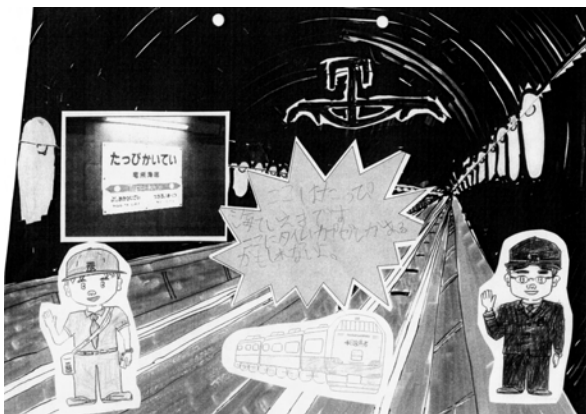


図6 B君の絵台本

す」と発表会に向けてセリフを覚えて取組みたい旨を記し、自分なりの見通しと意欲を表現した。

劇の発表会では、緊張感を味わいながらも、意欲的に演技をした。自分が登場する場面が近づくと、立ち位置について演技した。途中、緊張のあまり台詞を忘れていた場面があったり、スタッフの合図や声かけが目や耳に入らない場面もあったりした。これまでの練習場面では見られない様子だった。ふりかえりカードには「緊張しました」と記入した。劇の活動に対する並々ならぬ思い入れが、緊張感として現れたように思えた。

B君の思い入れがある劇の活動であったが、支援方法の三観点の一つ「物」による成果もあった。すなわち、劇活動に首尾よく取組むために絵台本や立ち位置のマークが機能していた。なお、絵台本の例を図6に示した。

○ D君(通常学級在籍, 小学5学年男児)

D君は、2003年4月からエブリ教室に参加している児童である。前年度の劇活動では、志願した自分の役に積極的に取組み他の子への声かけや、全体の演出もしていた。自分の演技でも、創意工夫を凝らし台詞を長くしたまではよかったが、それを忘れてしまったときあり、その都度自分でせりふの量や内容を加減して演じた。また、2007年

度の劇活動に際しては、電車に関する内容の劇であることで関心を強め、期待感を高めた。部分的には、自分の構想を切々と語ったり、自分の気に入らない設定については批判したりする様子があったが、B君と一緒に電車談義で盛り上がり、小道具作りや衣装の準備に張り切っていた。

さて、今回の活動で、D君は集合時から直ぐに、劇の準備と称して装置の設置などに取組んだ。劇活動が始まると、自分でセリフや、効果音の鳴らし方を次々に考え、楽しんで活動していた。

また、おやつの中には、2つの活動チーム相互の劇活動についての部分的な紹介をすることを提案し、B君を誘い、かつ、その流れに飛び入りで参加したA君とF君を交えて劇の一場面を再現した。

劇の発表会では、当日にも自分の構想をについて、自由遊びの時間にスタッフとの話し合いを行った。D君は、話し合いというよりも自分のアイデアを提案しているのだが、対応したスタッフがさりげなく話し合いとして展開した。このことで、スムーズにチーム練習ができているようだった。劇の発表では、全体の流れにも目を向け、演技の滞った仲間に声をかけ、台詞を促したり、切符のやりとりに応じる演技を加えたりした。

また、D君は、年間を通じて劇の活動を構想し、スタッフに提案したり、自分の役割を「監督」と称して仲間の演技をリードしたりした。このような強い意欲やアイデアを劇の内容として発展、反映するために、スタッフは劇に関する詳細の打ち合わせに応じたり、D君のアイデアをコンセプトにした台本を準備したりした。このことでD君は自分が作り上げた劇活動であるという思いをもち、満足感を得た様子だった。支援方法の三観点の一つ「活動」や「人」が機能したといえる。

#### ○ F君（特別支援学級在籍，小学6学年男児）

F君は、2004年11月からエブリ教室に参加している児童である。前年度の劇活動では、役になりきる様子が見られた。絵台本を見て、台詞を確認し「ぼくはこまちです」などの台詞を大きな声で

話そうとしていた。また、その際、相手に視線を向けるようになった。

2007年度、今年度の劇活動に際しては、劇活動の内容のおおよそを話し合う場面では、スタッフと友だちのやりとりを興味ありげに見守った。自分の役のパープサートの色塗りでは、彩色をスタッフに確認しながら慎重に取組んだ。

さて、今回の活動で、F君は自分の出番に合わせて立ち位置に移動した。台詞を話すタイミングさえ、合図すると台詞を自分から話した。少し緊張した様子で台詞を思い出しながら話すことに集中していたが、席に戻るとにこやかになった。前回と同様、主役であることに満足感を得ながら楽しんでいる様子だった。仲間から「(F君の役である)郵便屋さんも(頑張っていた)」との発言があり、これを聞きうれしそうにしていた。

劇の発表会では、緊張しており、6年生の自分にとってエブリ教室での活動が最後ということ意識していたようだった。練習前は「台詞覚えてるよ!」とニコニコ笑顔で話していた。相手の話す台詞もよく聞いていて、うなずきや「はい」など、いつもよりたくさんやりとりのある演技ができた。本人も楽しんでいたようで、一回目の練習が終わると、「やったぞー!」と話す姿も見られた。

また、やりとりの場面において、相手のD君がユニークなことを言うのに対し、「そんな」「なんでだ〜」など流れに即した受け答えをしていた。相手の台詞に対する相槌やアドリブでの返答などがよく見られ、場面をよく理解し劇活動を楽しんでいた。これらは、従来から取組んできた「対話によって劇が進行する場面設定」が功を奏したものと見える。すなわち、支援方法の三観点の一つ「活動」である。

## V 考 察

### 1. I E Pの作成と活用のあり方の検討，その視点

I E Pのあり方は、その目的に即して規定され

る。目的には二つの側面があると思われる、それらを視点としての検討が必要である。

I E Pの目的の一つは、I E Pの作成による効用である。I E Pの効用として、「問題（あるいは目標、ねがい）の焦点化」、「観点の共通化（保護者とスタッフ、あるいはスタッフ同士）」、「実践の連続化（記録性、継続性）」の三つの機能があり（盛岡市教育研究所，1999<sup>13</sup>；佐々木，2000<sup>14</sup>），これらの機能の実現がなされているかという観点からの検討が必要である。

I E Pの目的のもう一つは、I E Pの内容におけるねがいである。すなわち、エブリ教室のねがいである「参加児童の自立的・主体的な活動」について、その実現をめざす方針の下でI E Pが作成されているか、その方針の下で実践が評価されているか、さらには、ねがい自体がどれほど実現されているか、をも含めた観点からの検討が必要である。

#### (1) I E Pの効用を視点とした検討

##### ○ ねがいの焦点化

エブリ教室におけるねがい「参加児童の自立的・主体的な活動」が、単元の活動内容ごとのねがいとして具体化されていることから、一定の方針の下でねがいの焦点化がなされていると理解できる。このことは、後のI E Pの内容を視点とし

た検討においても、I E P作成の方針に関連して記す。

##### ○ 観点の共通化

そもそもI E Pの作成は、年度末の「保護者への報告会」（佐々木，加藤，2006<sup>15</sup>）での情報交換（前年度の評価や保護者からの情報提供）を受けつつ、単元内容の計画に即した内容のI E Pを作成する。そして、毎回の活動における事前ミーティングにおいてスタッフ間で確認し、事後ミーティングにおいては評価をスタッフ間で話し合っている。その結果は、第一筆者が記録し前掲の図1，図2のようにまとめ、スタッフと保護者に配布している。観点の共通化は、この過程によって実現しようというものである。

また、I E Pでは、ねがいや支援方法の内容あるいは評価の記載方法は全て文章記述による。以前は達成基準とその達成度をもって記号的、数量的な評価を行っていたが（例えば、佐々木，加藤，佐々木，2003<sup>16</sup>），それは知識技能の習得を目的とした場合に適した評価の方法である。評価の方法は、評価の目的と用途によって選択されるべきである。言い換えれば、観点の共通化を誰と誰が行うのか、ということである。「万人と観点の共通化を図りたい」のであれば、数値目標と数値による達成度の評価による記載方法が最善だろう。

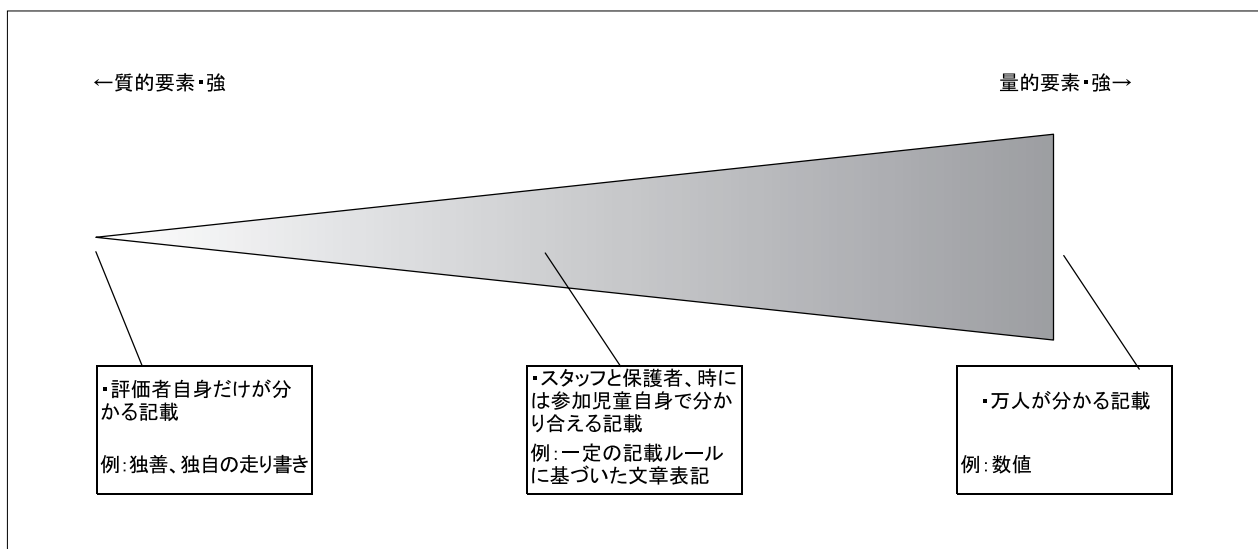


図7 I E Pの記載に関する連続体のイメージ

それを一方の極とすれば、他方の極には「自分だけが分かっている」という状況がある。両極の間に位置する様々な共通化の次元があり、連続体のイメージとなる。これを図7に示した。例えば、「20秒笑った」の記載と「笑」の記載をそれぞれ両極の例とすれば、エブリ教室では、その間の、スタッフと保護者、場合によっては参加児童という三者の間で観点の共通化が図られることを想定する次元を求める。記載例としては、「面白がって“ははは…”と笑い転げた」のような文章記述である。

なお、I E Pの内容が参加児童に共通していることも、観点の共有化に寄与するものと言える。しかし、個別化された内容がI E Pであることから、その是非や妥当性に関しては、I E Pの内容を視点とした検討において記す。

#### ○ 実践の連続化

先に記したように、エブリ教室では、事後ミーティングにおいてなされた記録・評価を第一筆者が記録し前掲の図1、図2のようにまとめ、スタッフと保護者に配布している。これが実践の成果の蓄積となる。さらにI E Pの一部には、前回の総括的な評価を記載してあり、実践の連続性を目指している。また、活動内容の単元化によって、一定期間、一定内容に取り組むことは、活動内容自体に連続性があると言え、取り組みの経過においては、支援方法の修正、改善を適宜行っていくこともある。これは実践の連続化の実現の一端であろう。

#### (2) I E Pの内容を視点とした検討

##### ○ I E P作成の方針に関する検討

まず、「参加児童の自立的・主体的な活動を支える」が目指されているかという方針について検証する。これは、エブリ教室のねがいが、単元におけるねがいとの階層をなしている、すなわち、エブリ教室のねがいが、単元内容に応じて焦点化されているかどうかで示される。例えば、タグ・ラグビーでは、「自分から、自分で活動に取り組んでほしい」を筆頭に、「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：相手と調子を合わせながら動作を行う」、「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」となっている。

劇活動では、「自分から、自分で活動に取り組み、楽しみを味わい、分かち合ってもらいたい」を筆頭に、「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、演技に取り組む」、「②活動の取り組み方：自分の役割をわかり、劇中でのやりとりに取り組む」、「③活動の楽しみ：自分の役割の台詞を工夫し、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」となっている。

いずれの筆頭内容も、表現に若干の過不足はあるものの、意味合いは同じである。ここでは、自立的・主体的な姿を「自分から取り組む＝主体性（心理面）」、「自分で取り組む＝自立性（行動面）」として表している。そして、後に続く「楽しみを味わい」は「活動内容をよりよく取り組むこと」を、「分かち合ってもらいたい」は「仲間と共に取り組むこと」を表している。エブリ教室においては、これら後の2点を参加児童の自立的・主体的な姿に包括するものとして想定しねがっている。そして、下位のそれぞれ4点は、活動に即してさらに具体化したねがいである。したがって、I E Pはエブリ教室のねがいに即して作成されたと言える。

なお、I E Pの内容が参加児童に共通していることについての是非を検討しなければならないだろう。I E Pの内容が参加児童に共通している場合、二つの可能性が考えられる。一つは、達成基準として同じものを目指している場合である。例えば、「九九を暗誦することができる」のような達成基準をI E Pの目標とした場合である。I E Pのねがいとして、達成基準を採用していないエブリ教室においては、この可能性は否定される。

もう一つは、一人一人の参加児童に対して、それぞれにねがいが検討された結果、期せずして同じになった、という場合である。エブリ教室においては、後者の印象が強い。どの参加児童におい

でも、その児童なりに自立的・主体的な活動を實現してほしい、という思いがある。そこで、文章表記が共通になった。しかし、厳密にはやはり一人一人の實現の様子は異なり、支援方法も異なる。それが、文章表記には反映されていないのである。

この背景には、二つの要因がある。一つは、I E Pの実務手続きは、記述を個別化するほどに、労力を要するが、それを回避しているということである。その労力をスタッフ同士で分担し合うシステムや労力を軽減する工夫については、これまで検討されてこなかった。

もう一つは、文章表記の精度として、そこまで求められていないということである。先に、観点の共有化に関する検討において、「(I E Pの記述は) スタッフと保護者、活動によっては参加児童という三者の間で観点の共通化が図られることを想定している」と記したように、それほど厳密ではない表記であっても、十分に機能していると考えている。むしろ現状では、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ているといえる。

すなわち、I E Pの内容に関する個別性は、ねがいや支援方法の内容においては暗黙裡となっており、記録、評価の記述において個別的な内容が担保されている。

#### ○ I E Pの評価に関する検討

前掲の図1、図2によれば、I E Pの評価は、①総括的な評価と、その構成要素としての意味をなす、②「支援方法とお子さんの行動の関連エピソード」と称した支援方法の三観点からの分析的な評価、例えば、③「その場での支援」と称したスタッフのかかわりに関する補足的な評価の3つの記載があり、I E Pのねがいに即しての記述がなされている。例えば、ラグビーにおけるE君の総括的な評価では、「意欲的にゲームに取組んだ。汗だくになった。「ラグを獲るのも命がけでした」とふりかえりカードに記し、「約6本とった」と自分の成果を振り返った。ゲーム中の、自然な声かけの中で、その状況に応じた動き(パ

ス、そのために体の向きを変えること、攻守切り替え)を行った」との記載があり、ねがいである「ルールを理解して取り組む」、「相手と調子を合わせながら動作を行う」、「繰り返し、楽しみながら取り組む」の内容が含まれている。もう一つのねがい「ゲームの結果にともなう感情を分かち合う」にあたる内容が記載漏れとなっているが、「その場での支援」の欄に「最後のエキシビジョンマッチ終了後、謙三Tが「少ない人数だけど頑張ったね」と声をかけ、手を差し出すとハイタッチした」との記載がある。

また、ねがい自体がどれほど實現されているかということについては、結果に記したとおりであり、達成度としての量的な価値判断よりも、達成状況としての質的な価値判断をしたい。すなわち、ねがいの實現に関する達成状況は、参加児童一人一人に応じて、それぞれの姿として表現されていると考える。I E Pのねがいは、スタッフの努力目標としても理解でき、その實現の水準をより高めていくという姿勢が望ましい。

## 2. ねがいの實現と支援方法の機能の関係性の分析

ねがいの實現と支援方法の機能の関係性とは、言い換えれば、参加児童の姿と支援方法の因果関係である。前掲の図1、図2でそれに対応するのは、「支援方法とお子さんの行動の関連エピソード」と称した支援方法の三つの視点からの分析的な評価と、「その場での支援」と称したスタッフのかかわりに関する補足的な評価の2つの記載である。

前者の例として、劇活動におけるF君の「支援方法(物)とお子さんの行動の関連エピソード」では、「一回目の立ち稽古では、絵台本を用い、台詞を目で確認しながら言うことができていた」との記述によって、支援方法(物)としての「絵台本」とF君の活動の様子との関係性を表わしている。

後者の例として、「出番に合わせて登場することができたが、別の立ち位置に着いてしまうこと



があった。一度確認すると、それ以降は間違ふことなく、立ち位置につくことができていた」との記述によって、支援方法（人）としての「確認（立ち位置のマークを確認する促し）」とF君の活動の様子との関係性を表している。

これらのような記録、評価の方法は、ねがいと支援方法の因果関係が明らかとなり、効果的な支援方法の蓄積とより効果的な支援方法への修正に寄与すると思われる。

なお、「その場での支援」と称したスタッフのかかわりでは、支援方法として予め計画している内容を、その最適化に向けて微調整する機能があると思われる。先の例では、立ち位置のマークという「物」による支援の効果を引き出すために、「人」による「確認」行為がなされている。

## VI まとめと今後の課題

本稿では、エブリ教室における2007年度の実践から「参加児童の自立的・主体的な活動を支える、I E Pのあり方」を検討した。

I E Pは単元活動ごとに作成し、児童の自立的・主体的な活動として、それぞれの活動における姿を想定し、「ねがい」とした。その「ねがい」を実現すべく「支援方法」を設定した。支援方法は、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）」に基づき分類し、それらと児童の活動の様子との関連を視点として記録・評価した。

その結果から、I E Pの成果としての「問題（あるいは目標、ねがい）の焦点化」、「観点の共通化（保護者とスタッフ、あるいはスタッフ同士）」、「実践の連続化（記録性、継続性）」を確認した。さらに、I E Pの評価の内容から、参加児童一人一人へのねがいの実現は概ねなされていると思われたが、I E Pのねがいの実現は、スタッフの努力目標として、その水準をより高めていくことが目指されるべきであろう。この営みに終点はない。

なお、ねがいの実現と支援方法の機能の関係性の分析として、支援方法の三観点到即した記録、

評価内容から検討を加えた。支援方法個々の機能に加え、複数の支援方法相互が有機的・相補的に機能することが推察された。今後このことについて、実践的により深め、支援方法の開発、蓄積に役立てたい。

## 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、2007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) はなまき軽度発達障害児の教育と生活を支援する会（2005）：軽度発達障害児支援，岩手のいま，年報 花童・風童，1，3－11。
- 3) はなまき軽度発達障害児の教育と生活を支援する会（2006）：「オーダーメイド・ニーズ」を有する子どもたちの支援～地域の力を地域のために～，軽度発達障害児支援，年報 花童・風童，2，3－10。
- 4) はなまき軽度発達障害児の教育と生活を支援する会（2007）：軽度発達障害児支援，その近況，年報 花童・風童，3，15－20。
- 5) はなまき軽度発達障害児の教育と生活を支援する会（2008），アンテナ 通所支援教室における成果～発揮されている機能と改善すべき事柄，年報 花童・風童，4，14。
- 6) 佐々木全，加藤義男（2008 a）：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，I E P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。
- 7) 佐々木全，加藤義男（2008 b）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。
- 8) 佐々木全，加藤義男（2008 a）：前掲論文6。
- 9) 佐々木全・加藤義男（2004）：高機能広汎性発達障害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。
- 10) 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.
- 11) 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.
  - 12) 佐々木全・加藤義男（2004）：前掲論文7.
  - 13) 盛岡市教育研究所（1999）：学習障害（LD）の傾向を持つ児童・生徒の理解と指導の研究，平成10年度研究紀要.
  - 14) 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.
  - 15) 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<sup>(2)</sup>－岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，5，183－200.
  - 16) 佐々木全，加藤義男，佐々木京子（2003）：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（第二報）－IEPの作成マニュアル「IEP-PDSバック」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，2，203－227.