

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)-

佐々木 全*・加藤 義男**

(2008年3月3日受理)

Zen Sasaki and Yoshio Katou

The 8th Report on the "Every Class" for Children with Pervasive Developmental Disorders

I 問 題

軽度発達障害児者が教育や福祉の分野における制度の狭間に位置する存在として、適切な支援が行き届かなかった状況はもはや過去のものとなった。特殊教育から特別支援教育への転換、発達障害者支援法の施行などの公的な動向は、彼らへの支援の具体化を意味する。そして、その質を問う議論が実践と同時進行で必須の状況である。

さて、筆者らが1998年以来、継続的に取り組んできた高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」は、その今日的な役割を「公的支援（特に教育の分野）の補完・援護的機能よりも、新たに明確になった（あるいは依然としてある）公的支援の狭間を補う」こととした（佐々木・加藤, 2007¹⁾）。すなわち、エブリ教室は、参加児童にとって月一回の休日活動を保証するものである。

ところで、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り、さらにはLD, ADHD と共に軽度発達障害（あるいは単に「発達障害」）に内包される概念である。エブリ教室の参加児童の多くも医学的な診断がある。しかし、臨床場面では診断の有無にかかわらず一人一人の様子に応じ

た支援が原則であろう。

いずれ、エブリ教室の児童が、休日の一時をエブリ教室で自立的・主体的に活動し、存分に打ち込み、楽しみ、その成果を友だちやスタッフら仲間と分かち合うことをねがうならば、そのねがいに合致した支援方法が講じられ、適切な評価がなされる必要がある。これまで、エブリ教室における児童の活動については、その過程と成果をIEP（個別の教育的支援のための計画）とその評価をもって報告し、支援方法を検討してきた（例えば、佐々木・加藤・佐々木, 2003²⁾；佐々木・加藤, 2003³⁾）。これまでの実践内容では、ソーシャルスキルの習得にウエイトがあった。また、評価の方法では、児童の行動とスタッフのかかわりを質的に記録し総括するものであったものの、支援方法の一観点である「人（かかわり）」（スタッフのかかわり）にウエイトがあった。本稿では、これらIEPにおける内容と評価の方法いずれの不足点を補い、よりよく児童の活動を支えることを志向した実践を報告する。具体的には次の通りである。

第一に、IEP(個別の教育的支援のための計画)の内容については、児童の自立的・主体的な姿を支え、記述できることをめざした。

第二に、評価の方法については、支援方法の三観点から考案し評価することとした。支援方法の

* 岩手県立みたけ養護学校, 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究協力者

** 岩手大学教育学部

三観点とは、①「活動(内容, 流れ)」, ②「物(教材教具)」, ③「人(かかわり)」である。これらは千葉大学教育学部附属養護学校(2002)⁴⁾, 名古屋(2002)⁵⁾の指摘を参考にしたものである。なお, 評価の観点は, 三観点ごとに講じられた支援方法と児童の行動の関係性から, 記録・評価することにする。なお, このことは2006年度の実践の結果を受けて改善策を講じ, 2007年度の実践として精度を高め取り組んでいる。それについては追って本稿の継続として報告する。

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。考察は, 2006年度のエ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, IEPのあり方の検討」を行う。なお, 結果の記述は「一人一人のための支援計画(通称, IEP)」と毎回の記録(記録用紙)に基づく。

支援の対象は, 2006年度エブリ教室に参加した7名の児童で, いずれも男児である。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, エブリ教室における毎回の活動の流れと年間の活動実績をそれぞれ表2, 表3に示した。

表1 対象児の概要

対象児(性別)	学年(学級) ; 2006. 4. 当時	医学的診断	Wingの対人関係の類型 (筆者らの臨床的判断)
A君(男)	2(通)	アスペルガー	受動型
B君(男)	3(通)	非定型自閉症	受動型
C君(男)	4(通)	アスペルガー障害・ADHD	積極奇異型
D君(男)	4(通)	アスペルガー障害・ADHD	積極奇異型
E君(男)	5(通)	アスペルガー障害	受動型
F君(男)	5(特)	高機能自閉症	受動型
G君(男)	6(通)	高機能自閉症	積極奇異型

表2 教室のタイムテーブル

時 間		活動内容
10:00	集合, 自由遊び	個別でのスケジュールの確認, 挨拶活動, 遊びを行う。
10:20	はじめの会	司会, 号令等の係活動を行う。スケジュールワークを行う。
10:35	グループ活動①	ゲーム, 創作や表現等に関わる活動を行う。
11:15	グループ活動②	
11:35	おやつ時間	休憩, 児童同士の交流を兼ねる。
11:55	おわりの会	司会, 号令等の係活動を行う。スケジュールワークを行う。感想の記録(「ふりかえりカード」), 発表等の表現活動を行う。
12:15	解散	挨拶活動を行い, 帰宅する。

IV 結 果

エブリ教室における IEP は、これまでの実践の中で独自に手順と様式集によって作成された(佐々木, 加藤, 佐々木, 2003⁶⁾; 佐々木, 加藤, 2006⁷⁾) が、新たに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)」を取り入れた様式を作成し、毎月の活動における児童の姿を記録・評価した。この記入例を図1に示した。

また、この記録・評価様式には、二種類の「ねがい(支援目標)」とそれら各々に対する支援方法、評価が記される。一つは「通年設定」のねがい(年間通じての内容)であり、もう一つは「随時設定」のねがい(月替わりで設定される中心活動に関する内容)である。前者の一覧を表4に、後者の抜粋を表5に示した。

なお、「随時設定」であっても4ヶ月間継続した内容もあった。それは継続的4回取組んだ劇活動である(11月から2月まで)。これについては

別に報告するものとする。

1 通年設定の「ねがい」についての結果

(1) A君(通常学級在籍, 小学2学年男児)

2006年度からエブリ教室に参加した児童であり、物静かで受動的な印象があったが、電車やお笑いなど興味関心の強い分野の話題から会話が弾み仲間やスタッフと打ち解けた。活動に対しても意欲的に取り組んでいる児童であった。

一回目の活動(4月)で印象的だった逸話として、ゲームに勝った時には、スタッフが差し出した手に応じて、笑顔で握手をしたことや、“ふりかえりカード”の記入では、感情を尋ねられ「寒かったと思いました」と表記したことがあった。

そこで、「ねがい」として「自分の感情をより豊か(多くの場面について, 多くの表現で)に表現してほしい」を挙げ、その実現に向けた支援方法を、「活動(内容, 流れ)」、「物(教材教具)」、「人(かかわり)」の三観点に照らし合わせながら次のように講じた。主に①「中心活動終了後のおやつ時間において、感想などを会話する」、②「“ふりかえりカード”において、感情の記述欄を設ける」、③「『今日の活動で～してたけれど、どんな気持ちだったの?』などと尋ねる。(A君の)感情表現について、『そうか、そう思ったんだね』などと共感的に聴き取る」、である。

この結果としての総括的な評価は次のとおりである。エブリ教室に参加し始めの頃は緊張や不慣れなこともあり、感情を表すことが少なかったが、回を重ね、仲間とのかかわりが増え、活動を楽しむ中で感情表現が豊かになった。「劇をしてどうでしたか?」などのスタッフとの会話の中で「楽しい」ということを笑顔で伝えた。

なお、総括的な評価の根拠となった毎月の評価・記録によれば、“ふりかえりカード”の記述の変化として、年度末の活動では「たのしい気持ちでいっぱいでした」(2月の記録)という表現が見られた。これは「ねがい」の実現の一例として認めることができる。

また、次のような逸話の記録があった。「『これまで)エブリ教室はどんなものかわからなかつ

表3 2006年度の活動内容

回数	日程	活動内容	
		活動名	活動の概略
1	4月22日	風船遊び	チーム対抗で、風船を相手陣内に投げ入れる、あるいは運び込むことで、その数を競い合うゲームを行った。
2	6月10日	紅白カードめくりゲーム	チーム対抗で、床一面に広げられたカード（表裏各々が紅白になっている）をめくり、自チームのカラーを増やし、その数を競い合うゲームを行った。
2	7月22日	ミッションラリー	チームごとで、携帯電話による指示の伝達をもって、行動するウォークラリーを行った。
3	8月26日	鬼遊び	チームごとで、独自のルールと専用のコート上での「線鬼」と「氷鬼」、「しっぽとり」を行った。
4	9月23日	遠足	野外にて、調理活動や靴とばしゲームを行った。中学生グループ、エブリクラブとの合同行事とした。
5	10月21日	書道パネル作り	毛筆と、簡単な木工作業による創作活動を行った。
6	11月25日	劇をしよう①	チームごとに、劇の役割や話の筋道を個々の児童が独自の「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。部分的に、小道具作りや、発表会の演目表示作り、クリスマスツリー作りなども行った。劇の発表会では、チーム相互の劇を觀賞しあった。
7	12月23日	劇をしよう②	
8	1月27日	劇をしよう③	
9	2月17日	劇をしよう④発表会	
10	3月24日	保護者への報告会	第四期エブリ教室(後期)における、IEPの評価を中心に、保護者への実践報告を行った。

たんだ。でも、楽しいところだとわかった。友達もできたし」と話した(8月)。「毛筆の活動の後、パネルの塗装のため、外へ移動する場面で、『たのし〜』と話していた(10月)。これらのことから、A君がエブリ教室を楽しく過ごせる場として理解し、それが豊かな感情表現を支えた一因であろう。

(2) B君(通常学級在籍、小学3学年男児)

前年度以前から継続してエブリ教室に参加した児童であり、物静かで受動的な印象があったが、活動場面では、ルールやルーチンに沿って行動することを好む様子が見られた。例えば、毎回特定の手順(スタッフの名前を呼んで、挨拶をし、握手をする)をもって挨拶することを欠かさない。穏やかな性格でスタッフにも好意的でありよく馴染んでいる児童であった。

前年度までの様子として、次のようなことが

あった。集合時や解散時の挨拶では、挨拶をする相手特定し、握手やタッチなどを交えることで、視線を交えて挨拶することが定着し始めた。一方で、相手の様子に関わらず挨拶をしたり話しかけたりする様子がある。

そこで、「ねがい」として「挨拶をしたり、話しかけたりする際、相手の名を呼び、相手の注意を自分に向けて(注意獲得)から話しかけてほしい」を挙げ、その実現に向けた支援方法を、「活動(内容、流れ)」、「物(教材教具)」、「人(かわり)」の三観点に照らし合わせながら次のように講じた。主に①「集合時や解散時に挨拶活動を行う(『5人に挨拶しましょう』という一斉指示または、個別のスケジュール提示)」、②児童、スタッフともに名札をつける。③「必要に応じて、事前に『相手の名前を呼んでから、話しかけてね』と伝える」、「視線が合わないときは、握手やタッ

エブリ教室・IEP 2006年度(4-2)		対象児童(学年) : A君(2学年)		作成年月日 : 2006.4.22.		記録年月日(回数) : 2006.10.21.(5)	
担当スタッフ(所属) : 由美子(センター研究協力員)		評価年月日 : 2007.3.21.(予定)		評価場所 : 実践センター		活動の場所 : 実践センター	
I 活動の様子	II わがい	III 支援方法		IV 評価の観点 (対象となる行動)	評価 記号	V 評価 おまさんの様子と 支援方法の関連	
		1 活動内容・流れ	2 教材教具			3 かかわり	おまさんの様子と 支援方法の関連
<p>・ゲームに勝った時には、スタッフが生出した手印に反応して、笑顔で拍手をした。</p> <p>・ふりかえりカードの記入では、感情を尋ねられ「寒かった」と思いました」と表記した。(4月)</p>	<p>(仮) 自分の感情をより豊か(多くの場面について、多くの表現で)に表現してほしい。</p>	<p>1 活動内容・流れ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ふりかえりカードに記入する。 ・中心活動終了後のおやつ時間において、感想などを会話する。 ・ふりかえりカードにて、感想を記入する。 	<p>2 教材教具</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ふりかえりカード 	<p>3 かかわり</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「今日の活動で～してたけれど、どんな気持ちだったの?」などと問いかける。 ・感情表現については、「そうか、そう思ったんだね」「そのときどき、感情を表現するよ」と促す。 ・必要に応じて、感情の強さを表現するよと促す。 ・必要に応じて、感情の強さを表現するよと促す。 ・必要に応じて、感情の強さを表現するよと促す。 	○	<ul style="list-style-type: none"> ・毛筆の活動の後、ハネルの塗装のため、外へ移動する場面で、「たのし～」と話していた。(このときの感情は、活動内容との因果関係が明らか→○) ・ふりかえりカードには、「きょう、ぼくは、ゆみこ先生と一緒にゲームをつくりました。ぼくは楽しいと思いました」と記しました。(このときの感情は、活動内容との因果関係が明らか→○) 	○
<p>* この欄では、毎回の中心活動の内容を記す。(今回は、創作活動:毛筆パネル)</p>	<p>・自分から、自分で活動に取り組み、楽しみを味わい、分かち合っていた。</p> <p>①活動内容:元服イメーションをもつて取り組む。(色の選択、フレームの形など)</p> <p>②活動の取り組み方:作業手順を理解して取り組む。</p> <p>③活動の楽しみ:塗装、組み立て、書き手それぞれ現場において作業に関心を向ける。</p> <p>④活動の達成感:自分や友だちの作品の完成を喜び、鑑賞しあう。</p>	<p>・事前にスタツフが作業の演習を行う。</p> <p>・小グループで作業をローテーションし、活動自体を保障する。</p>	<p>・フレームなどの材料はあらかじめ切りそろえておく。</p> <p>・塗装はスプレーを用いる(選乾性、容易さ)。</p> <p>・塗装では色を選択できるよ、種数のスプレーを準備する。</p> <p>・おおよそその手順を記した「手順表」を準備する。</p>	<p>・作品のイメージをスタツフと話し合う(色や形の選択、文字や言葉の選択)。</p> <p>・必要に応じて、使用する道具の扱いを伝える。</p> <p>・作業の達成や作品の完成に対して、共感的な言葉をつける(「ここ苦かたね」、「色ね」、「ついでにできたね」など)</p>	○	<ul style="list-style-type: none"> ・塗装の説明を受ける前から、使用する色をシルバー、赤、青と決めていた。 ・「解河鉄道」を自分なりにイメージして、青地に赤を重ねぬりした。 ・「電車」と書くことを決めていた。 ・電動ドリルを使うとき、全Tが手を添えてA君がドリルを引いた。強く引くことで木が折れ、全Tが手を添えてA君がドリルを引いた。 ・「楽しい」と話したり、記したりした。 	○
<p>※ 集合～はじめの会】・B君と「黒ひげ危機一髪」で遊んでいた。お互いに「北朝鮮に海賊を飛ばす」ということを話したり笑いながら同調して取り組んでいた。はじめの会でのチームわけの場面で「小学校4、5年生の皆さん立ってください」という全Tの声がけにつられて立ち上がった。</p> <p>【中心活動】・毛筆では、「電車」と書く、繰り返す、ひたすら書いた。「電」の両足を書き上げたところで、下の部分が紙面の都合で書ききれなくなるとき話した。フレームの組み立てでは、全TとB君と一緒に電動ドリルを使って組み立てる様子を見ていた。A君の取り組みでは、電動ドリルをトリガーを勢いよく引いたため、木ねじが食い込みすぎ、フレームの一部が割れてしまった。「直し方がわからない」と訴えた。全Tが「大丈夫、直してあげる」と慰め、着手の手直しをして直した。作業を繰り返すときも「直し方がわからない」といい、失敗することを心配していた。全Tが手を添えていた。全Tが手を添えていた。</p> <p>【おやつ～解散時】・おやつ時間、B君の「あわてんぼうのサンタクロース」というネタの披露があり、それを楽しんでみていた。終わると、「あ～楽しかった」と話した。フレームの組み立てでは、全TとB君と一緒に電動ドリルを使って組み立てる様子を見ていた。A君の取り組みでは、電動ドリルをトリガーを勢いよく引いたため、木ねじが食い込みすぎ、フレームの一部が割れてしまった。「直し方がわからない」と訴えた。全Tが「大丈夫、直してあげる」と慰め、着手の手直しをして直した。作業を繰り返すときも「直し方がわからない」といい、失敗することを心配していた。全Tが手を添えていた。全Tが手を添えていた。</p>	<p>(評価記号) ○:自分で判断し、行動したとき。(見守り) □:注意的な指示(指さしや「ほら」等の声かけ)で行動したとき。 △:直線的な指示(「よしよし」、「手をとる等)で行動したとき。 ●:行動できなかったとき、支援方法が悪いことがあったとき。 ○: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>						

図1 IEPの記録・評価様式記入例

表4 IEPの一覧(通年設定設定)

I 活動の様子		II ねがい		III 支援方法		IV 評価の観点		V 総括的評価	
1 活動内容・流れ		2 教材教具		3 かかわり		対象となる行動		おささんの様子と支援方法の関連	
A君	<ul style="list-style-type: none"> ・ゲームに勝った時には、スタップが差し出した手に応じて、笑顔で握手をした。 ・ふりかえりカードの記入では、感情を尋ねられ「寒かった」と表記した。(4月) 	<p>自分の感情をより豊か(多くの場面に)に表現してほしい。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・中心活動終了後のおやつ時間において、感想などを会話する。 ・ふりかえりカードにて、感想を記述する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ふりかえりカードにおいて、感情の記述欄を設ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「今日の活動で～して良かったけど、どんな気持ちだったの？」などと問いかける。 ・感情表現については、「そうか、そう思ったんだね」などと共感的に聴き取る。 ・必要に応じて、感情の強さを表現するよう促す。例えば、「そのときのレベルは1～5のうちどれ?」。 ・必要に応じて、感情とそれに関わった出来事の原因関係を考えはなすよう促す。例えば、「なにがあったからそう感じたの?」 	<ul style="list-style-type: none"> ・感情を言葉で話す。 ・感情の強さを言葉で話す。 ・感情と出来事の原因関係を話す。 ・感情を文章表記する。 ・感情と出来事の原因関係を文章表記する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・エブリ教室に参加し始めの頃は緊張や不慣れなこともあり、感情を表すことが少なかったが、回を重ね、友だちとのかかわりが増え、活動を楽しみ、中で感情表現が豊かになった。「劇をしてどうでしたか?」などのスタップとの会話の中で「楽しい」ということを笑顔で伝えた。 		
B君	<p>集合時や解散時の挨拶をする相手やスタップなどを交えることで、視線を交わし始めた。一方で、相手の様子に関わらず挨拶をしたり話しかけたりする様子があ</p>	<p>挨拶をしたり、話しかけたら、相手と視線を交わす。相手の名前を呼ぶ、相手の注意を自分に向けて(注意獲得)から話しかけてほしい。 ※相手に話しかける直前に、相手と視線を合わせてから話しかけた場合は、名前を呼ばなくとも、注意獲得したものと</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・集合時や解散時に挨拶を行う(「5人」という一斉指示または、個別のスケジュール提示)。 ・ふりかえりカードを書き終わったら、フリーのスタップに対して、個別に発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・原簿、スタップともに名札をつける。 ・集合時・解散時に、「5人に挨拶しましょう」という一斉指示または、個別のスケジュール提示を行う。 ・ポイントカードに挨拶をするたびにシールを付す。5文字そろうと、キーワードになる。集合時、解散時それぞれ「ふうせん!」、「またあおう」など。 	<ul style="list-style-type: none"> ・必要に応じて、事前に「相手の名前を呼んでから、話しかけてね」と伝える。 ・視線が合わないときは、握手やタッチを求め、握手やタッチを促す。 ・名前を呼ばれたスタップは、「B君、おはようございます。名前を覚えてくれてありがとう」と話す。 ・名前を呼ばれなかったスタップは、「B君、おはようございます。O.Oです」といって握手をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・挨拶をする相手特定する。 ・相手の名前を呼んで話しかける。 ・挨拶する際、視線を合わせる。 ・挨拶に応じる際、視線を合わせる。 ・ふりかえりカードの個別での発表など、挨拶場面で他の場面において、相手の名前を呼んでから(視線を合わせてから)話しかける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちに話しかけるときに名前を呼ばないこと話しかけてしまいが、名前を呼んでから話しかけよう」等のスタップの声がけによって、名前を呼んで注意を獲得してから話しかけることができるようになった。 		

<p>C君</p>	<p>集合時や解散時の挨拶をする相手やスタッフと目を交わすことで、視線を交わすことが定着し始めた。一方で、相手の様子に関わらず挨拶をしたり話しかけたりする様子があ</p>	<p>挨拶をしたり、話しかけた。話しかける際、相手の名前を呼ぶ、相手の注意を自分に向けて話しかけてほしい。 ※相手に話しかける直前に、相手と視線を合わせたから話しかけた場合は、名前を呼ばなくとも、注意獲得したものとす。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 集合時や解散時に挨拶を行う(「5人に挨拶しよう」という一斉指示または個別のスケジュール提示)。 ふりかえりカードを書き終わったら、フリーのスタッフに対して、個別に発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> 児童、スタッフともに名札をつける。 集合時・解散時に、「5人に挨拶しよう」という一斉指示または個別のスケジュール提示を行う。 ポイントカードに挨拶をするたびにシールを付す。5文字そろったら、キーワードになる。集合時、解散時それぞれ「ふうせん!」、「またあおう」など。 	<ul style="list-style-type: none"> 必要に応じて、事前に「相手の名前を呼んでから、話しかけてね」と伝えられる。 視線が合わないうちは、握手やタッチを求める。 名前を呼ばれたスタッフは、「おはようございます、名前を覚えてくれてありがとうございます」と話す。 名前を呼ばれなかったスタッフは、「0語、おはようございます、〇〇です」という握手をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 挨拶をする相手特定する。 相手の名前を呼んで話しかける。 挨拶する際、視線を合わせる。 挨拶に応じる際、視線を合わせる。 ふりかえりカードの個別以外の場面において、相手の名前を呼んでから(視線を合わせてから)話しかける。 	<ul style="list-style-type: none"> 会話中への割り込みや、一方的な話しかけがあった。スタッフが、相手の名前を呼んでから、話しかけることを提案をうけて、その行動を取り入れた。また、挨拶に応じる際は相手にも視線を向けることが定着した。
<p>D君</p>	<p>ふりかえりカードにおいて、活動の感想を記号を選択することとで、「ガッカリからニコニコになりまし</p>	<p>自分の感情をより豊か(多くの場面に)について、多くの表現で)に表現してほしい。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 中心活動終了後のおやつ時間において、感想などを会話を。 ふりかえりカードにおいて、感情の記述欄を設ける。 	<ul style="list-style-type: none"> 「今日の活動で〜してたけれど、どんな気持ちだったの?」などと問いかける。 感情表現については、「そうか、そう思ったんだね」などと共感的に聴き取る。 必要に応じて、感情の強さを表現するよう促す。例えば、「そのときのレベルは1〜5のうちどれ?」。 	<ul style="list-style-type: none"> 感情を言葉で話す。 感情の強さを言葉で話す。 感情と出来事の因果関係を話す。 感情を文章表記する。 感情と出来事の因果関係を文章表記する。 	<ul style="list-style-type: none"> ふりかえりカードでは、穴埋めタイプの様式から原稿用紙タイプの様式に変更したが最初の声かけだけで詳しく書けるようになった。その中で記された感情表現として、「ほくほくして嬉しかった」、「せりふがすらすらいえなくてまよ(う)いました」、「うまくいってよかったです。またいらねえんもたいです。」などがあった。 	

E君	<p>集合時や解散時の挨拶では、形式的に、不特定多数に向けて挨拶していた様子がなくなり、挨拶をする相手と向かい合っている「○○先生、おはようございます」と挨拶のできるようになつた(發揮されるようになった)。</p>	<p>挨拶をしたり、話しかけたたりする際、相手の注目の名を呼び、相手の注意を自分に向けて(注意獲得)から話しかけてほしい。 ※相手に話しかける直前に、相手と視線を合わせてから話しかけた場合は、名前を呼ばなくとも、注意獲得したものとす。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 集合時や解散時に挨拶活動を行う(「5人に挨拶しましょう」という一斉指示または、個別のスケジュール提示)。 ふりかえりカードを書き終わったら、フリーのスタツフに対して、個別に発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> 児童、スタツフともに名札をつける。 集合時・解散時に、「5人に挨拶しましょう」という一斉指示に加えて、個別のスケジュール提示を行なう。 ポイントカードに挨拶をするたびにシールを付す。5文字そろうと、キーワードになる。集合時、解散時それぞれ「ふうせん!」、「またあおう」など。 	<ul style="list-style-type: none"> はじめに「相手の名前を呼んでから、話しかけね」と伝える。 視線が合わないうきは、握手やタツチを求めめる。 名前を呼ばれたスタツフは、「E君、おはようございます、名前を覚えてくれます、名前がどう」と話す。 名前を呼ばれなかったスタツフは、「E君、おはようございます、名前を覚えて握手をする」というスタツフをする。 	<ul style="list-style-type: none"> 挨拶をする相手特定する。 相手の名前を呼んで話しかける。 挨拶する際、視線を合わせる。 挨拶に応じる際、視線を合わせる。 ふりかえりカードの個別での発表など、挨拶場面以外の場において、相手の名前を呼んでから(視線を合わせてから)話しかける。 	<ul style="list-style-type: none"> スタツフが、名札を携行することで、E君はそれを確認して、相手の名前を呼んで話しかけることができるようになつた。なお、このとき、視線を合わせることで定着している。
F君	<p>集合時や解散時の挨拶では、挨拶をする相手に立ち、少し間をおいて「さようなら」と挨拶することが見られ始めた。友だち同士での挨拶では、話しかけるタイミングを取りづらく、スタツフが仲立ちし、友だちと向かい合う場面を設定する必要があった。このとき、少し間をおいてから声を出していた。</p>	<p>より多くのスタツフや友だちと楽しみながら挨拶や会話を交わしてほしい。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 集合時や解散時に挨拶活動を行う(「5人に挨拶しましょう」という一斉指示または、個別のスケジュール提示)。 個別的に、友だちと挨拶する場面を仲立ちする。 	<ul style="list-style-type: none"> 児童、スタツフともに名札をつける。 集合時・解散時に、「5人に挨拶しましょう」という一斉指示に加えて、個別の促しを行なう。 ポイントカードに挨拶をするたびにシールを付す。5文字そろうと、キーワードになる。集合時、解散時それぞれ「ふうせん!」、「またあおう」など。 	<ul style="list-style-type: none"> 視線を合わせることや握手やタツチを求めめる。 握手やタツチの仕方に変化をつけ、F君がその場面でのかわわりを楽しむようにする。 挨拶の後に、会話を入れる。例えば「E君、おはようございます、名前を覚えてくれます、名前がどう」、「今日は〇〇してたとき楽しそうだったね。」 	<ul style="list-style-type: none"> 挨拶をする相手特定する。 挨拶する際、視線を合わせる。 挨拶する際、握手やタツチをする。 挨拶に応じる際、視線を合わせる。 挨拶に応じる際、握手やタツチをする。 挨拶時の会話に応じて返言や返事をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 挨拶をしたり、挨拶に応じる際に、握手やタツチなどをきつかけにして、視線を合わせて「こんにちは」と言葉を交わせるようになつた。また、「今日は、暑いね」などの話しかけに「うん」、「はい」と短く応じる様子が多く見られた。

表5 IEPの一覧(随時設定)

I 活動内容	II ねがい	III 支援方法			IV 評価の観点 対象となる行動	V 総合的評価 お子さんの様子と支援方法の関連
		1 活動内容・流れ	2 教材教具	3 かかわり		
<p>G君</p> <p>ゲームに勝った時、両手を挙げて喜びを表現した。・ふりかえりカードでは、スタツプの促しに応じながらも、文章や話し言葉での表現するには至らなかった。(4月)</p>	<p>自分の感情をより豊か(多くの場面で)に表現してほしい。</p>	<p>中心活動終了後のおやつ時間において、感想などを会話する。</p> <p>・ふりかえりカードにて、感想を記述する。</p>	<p>・ふりかえりカードにおいて、感情の記述欄を設ける。</p>	<p>・「今日の活動で～してたけれど、どんな気持ちだったの?」などと問いかける。</p> <p>・感情表現については、「そうか、そう思ったんだね」などと共感的に聴き取る。</p> <p>・必要に応じて、感情の強さを表現するよう促す。例えば、「そのときのレベルは1～5のうちどれ?」。</p> <p>・必要に応じて、感情とそれに関わった出来事の因果関係を考えはなすよう促す。例えば、「なにがあったからそう感じたの?」</p>	<p>・感情を言葉で話す。</p> <p>・感情の強さを言葉で話す。</p> <p>・感情と出来事の因果関係を話す。</p> <p>・感情を文章表記する。</p> <p>・感情と出来事の因果関係を文章表記する。</p>	<p>・原稿用紙タイプボードでは、何を書いたらいかにわかりにくかったようだった。そこで穴埋めタイプのふりかえりカードの使用を行った。その結果、自分なりの感情表現が見られ始めた。同時に、活動自体が、G君にとっても楽しく思っていたり印象に残るものであったりすることが一層の表現を促したように思う。なお、ふりかえりカードの様式で「～では、おのよに文末の指示があるものならば、それに自分の表現を合わせなければならず、負担を感じているようだった。自由度を広げ、G君自身の文章表現の広がりを期待したい。</p>
<p>A君</p> <p>書道パネル作り (10月)</p>	<p>①自分から、自分で活動に取り組み、楽しみを味わい、分かち合っている。 ②活動内容：完成イメージをもって取り組み、(色の選択、フレームの形など) ③活動の取り組み方：作業手順を理解して取り組み、作業手順をそれぞれ組み立て、書きそれぞれを向ける。 ④活動の達成感：自分や友だちの作品の完成を喜び、鑑賞しあう。</p>	<p>・事前にスタツプが作業の実演を行う。</p> <p>・小グループで作業をローテーションし、活動自体を保障する。</p>	<p>・フレームなどの材料はあらかじめ切りそろえておく。</p> <p>・塗装はスプレーを用いる(速乾性、容易さ)。</p> <p>・塗装では色を選択できるように、複数のスプレーを準備する。</p> <p>・おおよその手順を記した「手順表」を準備する。</p>	<p>①作品のイメージをスタツプと話し合う(色や形の選択、文字や言葉の選択)。</p> <p>②必要に応じて、使用する道具の扱いを伝える。</p> <p>③作業の達成や作品の完成に対して、共感的な言葉をかける(「ここ苦勞したけど、よくできたね」。「色の組み合わせがよかったね」。「ついでよかったね」など)</p>	<p>・使用する色を選ぶ。</p> <p>・塗装の仕方を工夫する。</p> <p>・書く文字を決める。</p> <p>・組み立ての作業をすすめる。</p> <p>・完成した作品を見て感想を話す(「記す」)。</p>	<p>・「銀河鉄道」をイメージしてシルバー、赤、青のスプレーを選び塗装した。また、「電車」の文字を自分で決めて書いた。活動する中で、「たのしい」と自らは話したり、その後の活動日に、作品を家に飾って聞いていることをスタツプに話して聞かせた。</p>
<p>B君</p> <p>ミッションラリー (7月)</p>	<p>①活動内容：ルールを理解して取り組み、 ②活動の受け答えでは、自分のペースで必要なメモを返し、楽しみながら取り組む。 ③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>・小グループ内で一人一人電話での伝言の聞き取りと伝達を行う。</p> <p>・他のお子さんの電話応対を見る。</p>	<p>・電話での応対は、マニュアルを提示する。</p> <p>・クリップボードと鉛筆を用いる。</p>	<p>・あらかじめ、マニュアルの内容を確認する。</p> <p>・「ちよつと待ってください」、「もう一回お願ひします」など自分なりに聞き取りと書き取り(メモ)のペースを調節する。必要に応じて提案する。</p> <p>・聞き取りや書き取り、チームへの伝達の達成を確かめ、分かち合う。</p>	<p>・電話をかけて、「もしもし、OOです」と名乗る。</p> <p>・電話を切るときに、「ありがとうございました、それでは失礼します」と挨拶する。</p> <p>・必要な情報(聞き逃した場合も含む)を質問・確認することができる。</p> <p>・指示内容を想起し、メモをとることができる。</p>	<p>・シートを手がかりにして、自分の名前を乗せ、挨拶をした。相手の話すことを一度で聞き取り、分からない漢字は、スタツプに確認しながらメモをとった。</p>

C君	鬼遊び (8月)	<ul style="list-style-type: none"> 自分から、自分で活動に取り組み、楽しみを味わい、分かち合っただけ 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：相手の動きを見ながら行動を選択、調整する。 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。 	<ul style="list-style-type: none"> 逃げる役、鬼役を分担して取り組む。 児童が逃げる役、特定スタンプが鬼役となる。 児童が鬼役、特定スタンプが逃げる役となる。 必要に応じて、鬼遊び専用コートや体育館全体を用いて鬼遊びを行う。 個人戦や、チーム対抗戦を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> 逃げる役には、尻尾をつける。 鬼遊び専用コートを用いる。 フィードバックシートを用いる。 	<ul style="list-style-type: none"> 活動を盛り上げるよう声援を送る。 勝ち負けの結果に対してハイタッチをしたり歓声を上げたり、労いの言葉をかける。 必要に応じて勝ち負け以外の価値観を提示しながら、言葉をかける(鬼をよく罵た、コースの中を走った等)。 	<ul style="list-style-type: none"> 鬼役の動きに応じて逃げる。 逃げる役の動きに反応して追う。 自分の尻尾を守ろうと動きを工夫する。 相手の尻尾をとろうと動きを工夫する。 コースなど自分の動く範囲内を逃げたり追いかけてたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> 鬼が迫ってくると、鬼に正対したまま後ろ向きで逃げ、しっぽを鬼の前に出さないように工夫した。また、鬼役になったときには「挟み撃ち」、「ダッシュ」のような作戦についてハンドサインを決めて、ペアの鬼だったD君や樹里Tとの意思伝達をした。
D君	鬼遊び (8月)	<ul style="list-style-type: none"> 自分から、自分で活動に取り組み、楽しみを味わい、分かち合っただけ 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：相手の動きを見ながら行動を選択、調整する。 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。 	<ul style="list-style-type: none"> 逃げる役、鬼役を分担して取り組む。 児童が逃げる役、特定スタンプが鬼役となる。 児童が鬼役、特定スタンプが逃げる役となる。 必要に応じて、鬼遊び専用コートや体育館全体を用いて鬼遊びを行う。 個人戦や、チーム対抗戦を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> 逃げる役には、尻尾をつける。 鬼遊び専用コートを用いる。 フィードバックシートを用いる。 	<ul style="list-style-type: none"> 活動を盛り上げるよう声援を送る。 勝ち負けの結果に対してハイタッチをしたり歓声を上げたり、労いの言葉をかける。 必要に応じて勝ち負け以外の価値観を提示しながら、言葉をかける(鬼をよく罵た、コースの中を走った等)。 	<ul style="list-style-type: none"> 鬼役の動きに応じて逃げる。 逃げる役の動きに反応して追う。 自分の尻尾を守ろうと動きを工夫する。 相手の尻尾をとろうと動きを工夫する。 コースなど自分の動く範囲内を逃げたり追いかけてたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> はじめは逃げる役を嫌ったが、全TやC君と鬼をやった。だんだんはさまみうちなと他の動きを見て動けるようになった。3回目は逃げる役にも挑戦した。
E君	書道パネル作り (10月)	<ul style="list-style-type: none"> 自分から、自分で活動に取り組み、楽しみを味わい、分かち合っただけ ①活動内容：完成イメージをもって取り組む。 ②活動の取り組み方：作業手順を理解して取り組む。 ③活動の楽しみ：塗装、組み立て、書きそれぞれ、の場面において作業に関心を向ける。 ④活動の達成感：自分や友だちの作品の完成を喜び、鑑賞しあう。 	<ul style="list-style-type: none"> 事前にスタンプが作業の裏演を行う。 小グループで作業をローテーションし、活動自体を保障する。 	<ul style="list-style-type: none"> フレームなどの材料はあらかじめ切りそろえておく。 塗装はスプレーを用いる(速乾性、容易さ)。 塗装では色を選択できよう、複数のスプレーを準備する。 おおよその手順を記した「手順表」を準備する。 	<ul style="list-style-type: none"> 作品のイメージをスタッフと話し合う(色や形の選択、文字や言葉の選択)。 必要に応じて、使用する道具の扱いを伝える。 作業の達成や作品の完成に対して、共感的な言葉をかける(「ここ苦労したけど、よくできたね」、「色の組み合わせがよかったね」、「ついでよかったね」など)。 	<ul style="list-style-type: none"> 使用する色を選ぶ。 塗装の仕方を工夫する。 書く文字を決める。 組み立ての作業をすすめる。 完成した作品を見て感想を話す(記す)。 	<ul style="list-style-type: none"> 「判子(落款)作りが楽しかった」と後で話していたように、それに夢中に自分のフルネームを罫文字で彫った。判子をついたときに「一発でできた!」、「感動した!」と喜んだ。また、塗装作業の場面では、青と水色のスプレーを選び、混ぜながら塗装し「ライムブルーだ」と話した。完成後には作品を嬉しそうに掲げて仲間や保護者に披露した。

F君 風船遊び (4月)	<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。 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：ゲームの結果にともなう感情を分かち合う。</p>	<p>・ペアで決めた色の風船をできるだけたくさん集める。ただし、集めた風船は二人の体ではさんで歩く。時間は20秒。</p> <p>・チーム対抗リレー。風船をペアでできるだけ多くの風船を折り返し地点に運ぶ。速さと風船の数どちらも競う。</p> <p>・ゲームの感想をインタビューする。</p>	<p>・風船の数や色を豊富に準備する。</p>	<p>・ルール説明では、スタップがモデルを示す。</p> <p>・「1、2…」と調子を整える声かけをする。</p> <p>・風船をたくさんはさみ、その感触を伝える。</p> <p>・ゲーム終了時に、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>・ルール説明時、視線を向けて聴く。</p> <p>・ルールを理解して取り組む。</p> <p>・相手と調子を合わせながら動作を行う。</p> <p>・自ら風船を集める。喜んで風船を受け取る。</p> <p>・感情を言葉や動作で表す。</p>	<p>・風船の運び方（ペアとの位置関係、風船を挟む位置）を確認してから風船を運んだ。このとき、彼自身も「1、2」と声をかけながら、繰り返して楽しんだ。また、風船の運び方をグループ内で話し合っているときには、「こうやって、足に挟んで…」と動作を交えて自分の考えを伝えた場面があった。グループがゲームに勝ったときには「やったー」と話した。</p>
G君 鬼遊び (8月)	<p>・自分から、自分で活動に取り組み、楽しみを味わい、分かち合ってほしい。</p> <p>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：相手の動きを見ながら行動を選択、調整する。 ③活動の楽しみ：繰り返す、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。</p>	<p>・逃げる役、鬼役を分担して取り組む。</p> <p>・児童が逃げる役、特定スタップが鬼役となる。</p> <p>・児童が鬼役、特定スタップが逃げる役となる。</p> <p>・必要に応じて、鬼遊び専用コートや体育館全体を用いて鬼遊びを行う。</p> <p>・個人戦や、チーム対抗戦を行う。</p>	<p>・逃げる役には、尻尾をつける。</p> <p>・鬼遊び専用コートを用いる。</p> <p>・フィードバック用シートを用いる。</p>	<p>・活動を盛り上げるよう声援を送る。</p> <p>・勝ち負けの結果に対してハイタッチをしたり歓声を上げたり、褒めの言葉をかける。</p> <p>・必要に応じて勝ち負け以外の価値観を提示しながら、言葉をかける（鬼をよく見た、コースの中を走った等）。</p>	<p>・鬼役の動きに応じて逃げる。</p> <p>・逃げる役の動きに応じて追う。</p> <p>・自分の尻尾を守ろうと動きを工夫する。</p> <p>・相手の尻尾をとろうと動きを工夫する。</p> <p>・コースなど自分の動く範囲内を逃げたり追いかけてたりする。</p>	<p>・「鬼を監視していた」というように鬼の動きに応じて効率的に逃げることをしていた。「今日のしっぽとどよりはどうだった？」と謙三Tが尋ねると「チャンピオンだったよ」と誇らしげに話した。ふりかえりシートにも「一等になってよかったです」と自ら記入した。</p>

チを求める」, である。

この結果としての総括的な評価は次のとおりである。友だちに話しかけるときに名前を呼ばないで話しかけ, 気づいてもらえないことがあったが, 「名前を呼んでから話しかけよう」等のスタッフの声がけによって, 名前を呼んで注意を獲得してから話しかけることができるようになった。

なお, 総括的な評価の根拠となった毎月の評価・記録によれば, 「来室時, 自分から『全先生, おはようございます』と挨拶した。また, 他の児童やスタッフに対しても同様に, 名前を呼んで視線を向け挨拶した。時には, 肩をたたいて注意を自分に向けてから挨拶をした」(8月)とある。その前月までの記録には, 「解散時, 相手の名前を呼ばずに挨拶していたので, 伸子 T が『名前を呼びかけよう』と声をかけると, その後は友だちの名前を呼び, 注意を獲得してから挨拶をすることができた」(7月)などの逸話が記されていたことから, 8月以降に「ねがい」を実現した姿が定着したと思われる。

また, 次のような逸話の記録があった。「作業中, その手順がわからなくなったとき『貴史先生, 次はどうするんですか?』と視線を合わせて尋ねた」(10月)。このことから, B君が対人的なやりとりにおいて, 相手の名前を呼び注意を獲得してから話しかけることの有用性を理解し, そのスキルを般化して用い始めたことがわかる。

(3) C君(通常学級在籍, 小学4学年男児)

前年度以前から継続してエブリ教室に参加した児童であり, 明朗活発な印象通り, 活動場面では, 自分が取組みたい活動を主張したり, ゲームで独自の作戦やルールを考え提案したりしながら取組む様子が見られた。

また, 前年度までの様子として, 次のようなことがあった。集合時や解散時の挨拶では, 挨拶をする相手特定し, 握手やタッチなどを交えることで, 視線を交えて挨拶することが定着し始めた一方で, 相手の様子に関わらず挨拶をしたり話しかけたりする様子があった。

そこで, 「ねがい」として「挨拶をしたり, 話

しかけたりする際, 相手の名を呼び, 相手の注意を自分に向けて(注意獲得)から話しかけてほしい」を挙げ, その実現に向けた支援方法を, 「活動(内容, 流れ)」, 「物(教材教具)」, 「人(かかわり)」の三観点に照らし合わせながら次のように講じた。主に①「集合時や解散時に挨拶活動を行う(『5人に挨拶しましょう』という一斉指示または, 個別のスケジュール提示)」, ②児童, スタッフともに名札をつける。③「必要に応じて, 事前に『相手の名前を呼んでから, 話しかけてね』と伝える」, 「視線が合わないときは, 握手やタッチを求める」, である。

この結果としての総括的な評価は次のとおりである。会話中への割り込みや, 一方的な話しかけがあった。スタッフが, 相手の名前を呼んでから, 話しかけることの提案をうけて, その行動を取り入れた。また, 挨拶に応じる際も相手に視線を向けることが定着した。

なお, 総括的な評価の根拠となった毎月の評価・記録によれば, 「『全先生, 見てて』と呼びかけ, バッティングを披露した」(1月)「親しくなった特定の児童を愛称で呼び, 一緒に野球をしようぜ, と誘った」(2月)とある。また, 「急いで来たため, 挨拶をしたスタッフに対し『おはようございます』とだけすれ違いざまに応えた」, 「(C君が)少し落ち着いてから紀子 T が挨拶すると視線を合わせて『おはようございます』と返答した」(2月)ともある。C君にとって相手にかかわることに意味がある, あるいは, かかわりたいというモチベーションの高い場面においては, 相手の注意を獲得してから話しかける姿が見られやすいと思われた。

(4) D君(通常学級在籍, 小学4学年男児)

前年度以前から継続してエブリ教室に参加した児童であり, 明朗活発な印象通り, 活動場面では, 自分が取組みたい活動を主張したり, ゲームで独自の作戦やルールを考え提案したりしながら取組む様子が見られた。勝敗に対する関心が強く, チーム対抗のゲームでは自分のチームの応援に熱中したり, ゲーム終了後には勝敗で一喜一憂したりす

る。負けることへの不安から活動に参加すること自体を躊躇することもある。

また、前年度までの様子として、次のようなことがあった。“ふりかえりカード”において、活動の感想を、「表情の記号」を手がかりとしてガツカリからニコニコになりました」というように表現していた。

そこで、「ねがい」として「自分の感情をより豊か（多くの場面について、多くの表現で）に表現してほしい」を挙げ、その実現に向けた支援方法を、「活動（内容、流れ）」、「物（教材教具）」、「人（かかわり）」の三観点に照らし合わせながら次のように講じた。主に①「中心活動終了後のおやつ時間において、感想などを会話する」、②「“ふりかえりカード”において、感情の記述欄を設ける」、③「必要に応じて、『今日の活動で～してたけれど、どんな気持ちだったの?』などと問いかける」、である。

この結果としての総括的な評価は次のとおりである。“ふりかえりカード”の様式にあわせて、自分の感情を出来事との因果関係を説明しながら書くことができた。その中で記された感情表現として、「ぼくはびっくりしました」、「せりふがすらすらいえなくてまよいました」、「うまくってよかったです。またらいねもしたいです。」などがあり、様々な感情表現や活動に関する様々な想起があったという点で、ねがいにおける「豊かな表現」の実現ととらえた。

なお、総括的な評価の根拠となった毎月の評価・記録によれば、次のような逸話があった。「ふりかえりカードの記入のとき、風船リレーで『白グループがかった』と書いた。スタッフが『どう思った?』と聞くと「やったー!」と応えた。スタッフが『～と思います、～と言いました、と書くんだよ』と助言すると「やったーと言いました」と書いた。『そのときの気持ちは? 悲しいの?』と聞くと『うれしかったです』と書いた」(4月)。「ふりかえりカード記入では、自分一人で表情の記号と文章で記入した。『今日、ぼくは、いけにいつてきました。いくときは、ちょっとこわかつ

たけど、いつてみたらびっくりしたことがありました。それは、金色のこいがいたからです。ぼくは、びっくりしました。またいきたいです』と記した」(7月; 図2に示した)。これらの逸話から、D君が出来事と感情の因果関係を自分で整理して文章化し始めたことが推察された。

エブリ教室 ふりかえりカード									
7月22日 土曜日		名前							
	今	日	ぼ	く	は	、	い	け	に
	びっくり	しました	。	金色	の	こ	い	が	いた
	から	びっくり	しました	。	また	い	け	に	いた
	いです	。							

図2. D君のふりかえりカード

(5) E君（通常学級在籍，小学5学年男児）

前年度以前から継続してエブリ教室に参加した児童であり、自分の興味関心が強いテーマを追求するあまり人とのかかわりが少なくなる様子がある一方で、ゲームでは独自の作戦やルールを考え提案したりしながら熱中して取組む様子がある。また、前年度までの様子として、次のようなことがあった。集合時や解散時の挨拶では、形式的に、不特定多数に向けて挨拶していた様子がなくなり、挨拶をする相手と向かい合って「〇〇先生、おはようございます」と挨拶できるようになった。

そこで、「ねがい」として「挨拶をしたり、話しかけたりする際、相手の名を呼び、相手の注意

を自分に向けて（注意獲得）から話しかけてほしい」を挙げ、その実現に向けた支援方法を、「活動（内容、流れ）」、「物（教材教具）」、「人（かかわり）」の三観点に照らし合わせながら次のように講じた。主に①「集合時や解散時に挨拶活動を行う（『5人に挨拶しましょう』という一斉指示または、個別のスケジュール提示）」、②児童、スタッフともに名札をつける。③「必要に応じて、事前に『相手の名前を呼んでから、話しかけてね』と伝える」、「視線が合わないときは、握手やタッチを求める」、である。

この結果としての総括的な評価は次のとおりである。スタッフが、名札を携行することで、E君はそれを確認して、相手の名前を呼んで話しかけることができるようになった。このとき、視線を合わせることが定着した。

なお、総括的な評価の根拠となった毎月の評価・記録によれば、「スタッフが自らの名札をE君に見えるようにすると、それを見て叫ぶようにして呼び、視線を併せて挨拶をした」（4月）。このことから、E君にとって名札が相手の名前を呼ぶことの必要性を想起するための「リマインダー」として機能したことが察せられた。「スタッフに対し『ねえねえ』と呼びかけ（名札が隠れていたため）視線を合わせてふりかえりカードを呼んで聞かせた」（4月）とある。このことから、相手の注意を獲得することの必要性をE君が理解しており、そのための手段として、名前を呼ぶこと以外のことをも発揮していたと思われた。

(6) F君（特殊学級在籍，小学5学年男児）

前年度以前から継続してエブリ教室に参加した児童であり、物づくりに没頭して取組んだり、風船の感触を好み、スタッフとラリーを繰り返して行ったりする様子がある。その一方で、活動に対する不安もあり、スタッフが寄り添うことで安心して活動に参加するが、活動によっては自分のやりたいことを選んだり、主張したりする姿が見られ始めた。

前年度までの様子として、次のようなことがあった。集合時や解散時の挨拶では、挨拶をする

相手を特定し、その目の前に立ち、少し間をおいて「さようなら」と挨拶することが見られ始めた。友だち同士での挨拶では、話しかけるタイミングを取りづらく、スタッフが仲立ちし、友だちと向かい合う場面を設定する必要があった。このとき、少し間をおいてから声を出していた。

そこで、「ねがい」として「より多くのスタッフや友だちと楽しみながら挨拶や会話を交わしてほしい」を挙げ、その実現に向けた支援方法を、「活動（内容、流れ）」、「物（教材教具）」、「人（かかわり）」の三観点に照らし合わせながら次のように講じた。主に①「集合時や解散時に挨拶活動を行う（『5人に挨拶しましょう』という一斉指示または、個別のスケジュール提示）」、②児童、スタッフともに名札をつける。③「必要に応じて、事前に『相手の名前を呼んでから、話しかけてね』と伝える」、「視線が合わないときは、握手やタッチを求める」、である。

この結果としての総括的な評価は次のとおりである。スタッフとのやりとりにおいて、挨拶をしたり、挨拶に応じたりする際に、握手やタッチなどをきっかけにして、視線を合わせて「こんにちは」と言葉を交わせるようになった。また、「今日は、暑いね」などの話しかけに「うん」、「はい」と短く応じる様子が多く見られた。

なお、総括的な評価の根拠となった毎月の評価・記録によれば、「解散時、挨拶する相手を自分では選び損ねていたが、雅枝Tが『謙三先生のところへカードを置きに行って』と話すと、『謙三先生、さようなら』とカードを渡す際に挨拶することができた」、「雅枝Tが挨拶を交わしたと同時に、その右手をF君の前に出すと、手を合わせた」（6月）、「挨拶に続けて、スタッフが『元気でしたか?』と尋ねると、「はい」と答えた」（1月）。このことから、F君がスタッフとのかかわりに安心して応じてものと思われた。実は、F君はエブリ教室に参加した当時から最近まで場面や彼自身のコンディションによっては、スタッフのかかわりを避けたり拒んだり、あるいは、強い緊張感を持って応じたりすることが目立った。この

ような経緯を踏まえると、上記したF君の姿は、エブリ教室が、彼の休日活動の保障として適切に機能しはじめたという意味でも貴重であろう。

(7) G君（通常学級在籍，小学6 学年男児）

2006度からエブリ教室に参加した児童であり、活動に対しては不安が先立つことがあるが、スタッフが寄り添うことで自分なりに活動へのモチベーションを整え、楽しみを見出している。自分の興味関心が強いテーマ(例えば駄洒落)をスタッフや仲間も共有することを強く欲するあまり、かかわりが執拗になったり場面にそぐわなかったりする姿があった。

一回目の活動（4月）で印象的だった逸話として、ゲームに勝った時、両手を挙げて喜びを表現した。「ふりかえりカード」では、スタッフの促しに応じながらも、文章や口頭で表現するには至らなかったことがあった。

そこで、「ねがい」として「自分の感情をより豊か（多くの場面について、多くの表現で）に表現してほしい」を挙げ、その実現に向けた支援方法を、「活動（内容、流れ）」、「物（教材教具）」、「人（かかわり）」の三観点に照らし合わせながら次のように講じた。主に①中心活動終了後のおやつ時間において、感想などを会話する、②“ふりかえりカード”において感情の記述欄を設ける、③『今日の活動で～してたけれど、どんな気持ちだったの？』などと問いかける、である

この結果としての総括的な評価は次のとおりである。図3に示した「原稿用紙タイプ」の“ふりかえりカード”では、何を書いたらよいかわかりにくかったようだった。そこで、図4に示した「穴埋めタイプ」の“ふりかえりカード”の使用を行った。その結果、自分なりの感情表現が見られ始めた。同時に、活動自体がG君にとって楽しめるものであったり印象に残るものであったりすることが一層の表現を促したように思う。なお、ふりかえりカードの様式で「～でした」のように文末の指示があるものでは、それに自分の表現を合わせなければならず、負担を感じているようだった。この点に関しては自由度があったほうがよかった。

エブリ教室 ふりかえりカード										
月日	4月22日(土)						なまえ			
※ 文でかこう。 題名「 」										
ナ	ト	ぼ	に	行	ま	し	た	。	た	
ぜ	か	と	い	う	と	い	ろ	人		
な	の	を	見	る	の	が	て	す	。	

図3. G君のふりかえりカード(原稿用紙タイプ)

エブリ教室ふりかえりカード		
月日	4月26日(土)	名前
(1) 絵でかこう。		
(2) 文でかこう。		
今日、ぼくは、(みんな)といっしょに		
(七ぼ取りゲーム)をしました。		
ぼくは、(チャンピオン)と思いました。		
ぼくは一等になってよかったです。		
と、とても楽しかったです。		
これで、ぼくの 発表を 終わります。		

図4. G君のふりかえりカード(穴埋めタイプ)

なお、総括的な評価の根拠となった毎月の評価・記録によれば、次のような変遷が見られた。「何を書いていいかわからない」と悩んでいた。樹里Tが今日の活動を羅列的に話すと、すでにいららし始めていた。『さんぽに行きました。なぜかというといろんなのをみるのがです』と記した。感情が高ぶり、記入の活動はそこで終えた(4月)。「今日、ぼくは(みんな)といっしょに(コンビニでジュースを買うこと)をしました。(ミッションラリーはとても大変でした。だけどすごく楽しかったです。)」と記述した(6月)。「謙三Tが発表会終了後に『劇はどうだった?』と聞くと『うまくできたし、楽しかったよ』と話した」、「ふりかえりカード」には、『今日、ぼくは(みんな)と一緒に(げき)をしました。このとき、(ぼくはものすごいがんばりや)でした。ぼくは、(とてもよかった)と思いました』と記した(2月)。これらのことから、G君のポジティブな感情表現が活動との因果関係を伴って実現されるようになったと解釈できた。

2 随時設定の「ねがい」についての結果

随時設定の「ねがい」は、「自分から、自分で活動に取り組み、楽しみを味わい、分かち合っほしい」という上位内容のもとで、各活動での「ねがい」を下位内容として設定した。以下、個々の児童について、年間の活動内容を例示しながら記述する。

(1) A君(通常学級在籍, 小学2学年男児) 活動名「書道パネル作り」

「書道パネル作り」は、2006年10月に取組んだ創作活動である。この内容と流れは、次の通りである。①木製パネルと和紙のサイズを選ぶ(木材パーツはあらかじめ製材キットにしていた)、②和紙に文字を記す(題材は自由)、③「落款」をつくり、作品に押印する、④木製パネルを塗装する(油性のスプレー塗料)、⑤木製パネルを組み立てる(ドライバー、コースレットを使用)、⑥パネルに和紙を貼り付け完成。

IEPにおける「ねがい」の一つとして「完成イ

メージをもって取り組む。(色の選択、フレームの形など)」を挙げ、その実現に向けた支援方法を、「活動(内容、流れ)」、「物(教材教具)」、「人(かかわり)」の三観点に照らし合わせながら次のように講じた。主に①事前にスタッフが作業の実演を行う、②塗装では色を選択できるように、複数のスプレーを準備する、③作品のイメージをスタッフと話し合う(色や形の選択、文字や言葉の選択)、である。

この結果としての総括的な評価は次のとおりである。A君は「銀河鉄道」をイメージしてシルバー、赤、青のスプレーを選び塗装した。また、「電車」の文字を書くことを自分で決めていた。活動する中で、自ら「楽しい」と話したり、後日、作品を家に飾っていることをスタッフに話して聞かせたりした。

当時のA君は電車に対する興味関心が強く、この活動は、そのような自分自身のテーマを表現する自立的・主体的な活動の一機会となったように思う。また、A君の活動の様子と支援方法の関連に着目すると次のことを指摘できる。支援方法①によって、彼は作業手順に沿って自分の作品作りのイメージを具体化し、支援方法②によって、表現手段を考案した。なお、これらの過程で支援方法③が思考を促したと察する。

(2) B君(通常学級在籍, 小学3学年男児), 活動名「ミッションラリー」

「ミッションラリー」は、2006年7月に取組んだ活動である。この内容と流れは、次の通りである。①活動グループ編成をする、②グループごとに携帯電話にて“ミッション(活動の指示)”を受ける。このとき、グループの児童が輪番でミッションを聞き取り、メモを作成しグループ内に伝達をする、③グループでミッションを実行する。具体的場面の逸話を記す。B君のグループは、4人で結成された。B君は最初のミッションを聞き取る役になった。「10時35分に、森の一番太い木をさがして、葉っぱを持って記念撮影をする」というミッションを聞き取り、メモを作成し、チームに伝え実行した。

IEPにおける「ねがい」の一つとして「電話の受け答えでは、自分のペースで必要なメモをとる」を挙げ、その実現に向けた支援方法を、「活動（内容、流れ）」、「物（教材教具）」、「人（かかわり）」の三観点に照らし合わせながら次のように講じた。主に①事前にスタッフが実演を行う、②電話での対応は、マニュアルを“聞き取りシート”として提示する、③あらかじめ、マニュアルの内容を確認する。

この結果としての総括的な評価は次のとおりである。B君は“聞き取りシート”を手がかりにして、自分の名前を名乗り、挨拶をした。相手の話すことを一度で聞き取り、分からない漢字は、グループ内のスタッフに確認しながらメモをとった。このときに使用した「聞き取りシート」を図5に示した。

ミッション・ラリー 聞き取りシート

名前 _____

1・ミッション(指令)を聞き、メモをしよう。
【電話をかける】

「もしもし、() ですよ。」

「いまからミッションを聞きます。」

①時間を教えてください	10 時 35 分
②場所を教えてください	木の一本太い木
③何をするか教えてください	葉っぱを持って記念写真を撮る

「はい、わかりました」

「それでは失礼します」

2・ふりかえろう。

(1) メモはうまくできましたか？
(一度でできた・わからないところは質問できた・もう一度電話をかけて質問した)

(2) この時の気持ちは？
(落ち着いてできた・たいへんだった・ほっ・えっへん・がっかり・とほほ)

(3) メモを、チームの友だちに正しく伝えることができましたか？
(一度でできた・うまく伝わらず質問された・もう一度電話をかけて質問した)

図5. B君の聞き取りシート

この活動では、支援方法における「物（教材教具）」が中核的な支援といえる。すなわち、“聞き取りシート”の使用がスムーズにできるように、

「活動（内容、流れ）」、「人（かかわり）」が有機的相補的に機能した。

B君の活動の様子と支援方法の関連に着目すると次のことを指摘できる。支援方法①によって、活動における具体的な行動のイメージを具体化し、支援方法②と③によって、“聞き取りシート”の使用方法を理解し実行することができた。

なお、“聞き取りシート”では、B君のペースで聞き取りができるような流れを提示している。すなわち、電話を聞き取る時にB君が受動的で、一方的に聞き手となるのではなく、自分から必要な情報を相手から聞き取るというものである。このことの有効性について、筆者らは経験的に理解してきた（佐々木・加藤；2005⁸⁾。

(3) C君（通常学級在籍、小学4学年男児）、活動名「鬼遊び」

「鬼遊び」は、2006年8月に取組んだ活動である。毎年、活動内容を発展させながら取組んできたものである（例えば、佐々木・加藤；2004⁹⁾）。この内容と流れは、次の通りである。①逃げる役は、尻尾（テープ）を2本つける、②鬼役二人とし、尻尾をとることをめざす、③活動の場であった体育館の、床にあるライン上を走るコースとする、④4～5分のゲームとして行い、尻尾をとった数、とられた数を確認する、⑤児童の希望にもよるが逃げる役、鬼役を輪番で行う。

IEPにおける「ねがい」の一つとして「相手の動きを見ながら行動を選択、調整する」を挙げ、その実現に向けた支援方法を、「活動（内容、流れ）」、「物（教材教具）」、「人（かかわり）」の三観点に照らし合わせながら次のように講じた。主に①逃げる役、鬼役を分担して取り組む、②逃げる役には尻尾をつける。鬼遊び専用コート（体育館床のライン）を用いる、③活動を盛り上げるよう声援を送る、である。

この結果としての総括的な評価は次のとおりである。C君が逃げる役の時には、鬼が迫ってくると、鬼に正対したまま後ろ向きで逃げ、しっぽを鬼の前に出さないように工夫した。また、鬼役のときには「挟み撃ち」、「ダッシュ」のような作戦

を、鬼役立ったスタッフの動きをモデルにしたり、自分で考案したりした。さらに、それを伝達するハンドサインを決めて、同じ鬼役の仲間との意思伝達をした。

なお、この活動は、豊富な活動量（運動量）や取り組みにおける創意工夫を求め楽しむC君にとっては、高いモチベーションをもって取組めるものであった。

C君の活動の様子と支援方法の関連に着目すると次のことを指摘できる。支援方法①や②によって、彼は逃げる役、鬼役双方を楽しみながら双方の立場における工夫を考案し実行した。なお、これらの過程で支援方法③が活動全体の雰囲気盛り上げ、彼のモチベーションを高めたり、活動上の工夫や「作戦」の成果を分かち合ったりすることに機能したように察する。

(4) D君（通常学級在籍，小学4学年男児），活動名「鬼遊び」

「鬼遊び」は、2006年8月に取組んだ活動であり、前述した内容のものである。

IEPにおける「ねがい」の一つとして「繰り返し、楽しみながら取り組む」を挙げ、その実現に向けた支援方法を、「活動(内容, 流れ)」, 「物(教材教具)」, 「人(かかわり)」の三観点に照らし合わせながら次のように講じた。主に①児童が鬼役、特定スタッフが逃げる役となる、②逃げる役には尻尾をつける。鬼遊び専用コート（体育館床のライン）を用いる、③勝ち負けの結果に対してハイタッチをしたり歓声を上げたり、労いの言葉をかける、である。

この結果としての総括的な評価は次のとおりである。D君は、はじめ尻尾をとられることを強く嫌ったので、全TやC君とのコンビで鬼役に取組んだ。その中で「挟み撃ち」などの作戦を理解して相手の動きを見ながら取組むようになった。その後の3回目には逃げる役をすることを勧めると受け入れて取組むことができた。

なお、D君の親友であるC君がこの活動に打ち込む姿が少なからずD君の取組みにも好影響をもたらしたように思えた。例えば作戦を考案し、D

君とのコンビネーションを実現したことなどである。

D君の活動の様子と支援方法の関連に着目すると次のことを指摘できる。支援方法①によって、心理的に抵抗があった逃げる役を回避しつつも活動の楽しさを理解し取組むことができた。結果として、逃げる役の実現やそれを楽しむことに至った。支援方法②は、ネガティブな効果もあった。尻尾をつけることは「尻尾をとられる＝負け」という図式が視覚的にも明らかでありD君の心理的な抵抗を強めたと思われた。尻尾を二本つけることで、一本とられても活動が続けられるというルールをその場で取り入れたが、これは「尻尾をとられる＝負け」という図式を少々和らげた感もあった。また、遊び専用コート（体育館床のライン）を用いることで、「挟み撃ち」などの作戦を立て実行しやすい状況であったことは、D君がコンビネーションを意識し仲間の動きに自分の動きを合わせて取組んだり、その成果を分かち合ったりすることに機能したように察する。支援方法③によって、取組みの成果を分かち合い、活動全体の雰囲気盛り上げ、彼のモチベーションを高めたと思われる。

(5) E君（通常学級在籍，小学5学年男児），活動名「書道パネル作り」

「書道パネル作り」は、2006年10月に取組んだ創作活動であり、前述した内容のものである。

IEPにおける「ねがい」の一つとして「塗装、組み立て、書字それぞれの場面において作業に関心を向ける」を挙げ、その実現に向けた支援方法を、「活動(内容, 流れ)」, 「物(教材教具)」, 「人(かかわり)」の三観点に照らし合わせながら次のように講じた。主に①事前にスタッフが作業の実演を行う、②塗装では色を選択できるように、複数のスプレーを準備する、また、落款作りでは、手軽に取組めるよう、発泡スチロールのような素材である通称「デコパネ」を用い、ボールペンで文字を彫ることにした。③作業の達成や作品の完成に対して、共感的な言葉をかける（「ここ苦労したけど、よくできたね」、「色の組み合わせがよ

かったね]、「ついにできたため」など), である。

この結果としての総括的な評価は次のとおりである。E君は「判子(落款)作りが楽しかった」と後で話していたように、それに夢中になった様子が見られた。比較的画数が多い自分のフルネームを鏡文字で彫った。ボールペンで下書きをなぞるとき、「コツがあるんだ」と仲間に語っていた。判子をついたときに「一発でできた!」、「感動した!」と喜んだ。また、塗装作業の場面では、青と水色のスプレーを選び、混ぜながら塗装し「ライムブルーだ」と話した。完成後には作品を嬉しそうに掲げて仲間や保護者に披露した。

E君の活動の様子と支援方法の関連に着目すると次のことを指摘できる。支援方法①によって、彼は作業手順に沿って自分の作品作りのイメージを具体化し、支援方法②によって、自分なりの表現手段を考案した。支援方法③は活動の過程や結果へのフィードバックや、彼の満足感を分かち合ったり膨らませたりすることに寄与したように察する。

(6) F君(特殊学級在籍, 小学5学年男児), 活動名「風船運び」

「風船運び」は、2006年4月に取組んだ活動である。この内容と流れは、次の通りである。①活動グループ編成をする、②グループ内でさらにペアやトリオなどの小グループで自陣にある風船を敵陣奥にあるゴールに風船を運ぶ、③このとき、手を使わず自分と仲間の体で風船をはさんで運ぶ、④両グループが入り乱れながら風船を運びあい、5分間で多く風船をゴールに運んだグループの勝ちとなる。

IEPにおける「ねがい」として「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」を挙げ、その実現に向けた支援方法を、「活動(内容, 流れ)」、「物(教材教具)」、「人(かかわり)」の三観点に照らし合わせながら次のように講じた。主に①事前にスタッフが実演を行う、ゲーム開始時にペアやトリオを作りやすいよう、あらかじめメンバーを確認しておく、②風船の数や色を豊富に準備する、③ペアのス

タッフは「1, 2…」と調子を整える声かけをする。

この結果としての総括的な評価は次のとおりである。F君は、風船の運び方(ペアとの位置関係, 風船を挟む位置)を確認してから風船を運んだ。このとき、彼自身も「1, 2」と声をかけながら、繰り返し楽しんだ。また、風船の運び方をグループ内で話し合っているときには、「こうやって、足に挟んで…」と動作を交えて自分の考えを伝えた場面があった。グループがゲームに勝ったときには「やったー」と話した。

F君の活動の様子と支援方法の関連に着目すると次のことを指摘できる。支援方法①によって、活動における具体的な行動のイメージを具体化したように思われた。支援方法②や③によっては、安定した動作で、繰り返しの活動が実現し、それを楽しむことができた。

(7) G君(通常学級在籍, 小学6学年男児), 活動名「鬼遊び」

「鬼遊び」は、2006年8月に取組んだ活動であり、前述した内容のものである。

IEPにおける「ねがい」の一つとして「相手の動きを見ながら行動を選択, 調整する」を挙げ、その実現に向けた支援方法を、「活動(内容, 流れ)」、「物(教材教具)」、「人(かかわり)」の三観点に照らし合わせながら次のように講じた。主に①児童が逃げる役、特定スタッフが鬼役となる、②逃げる役には尻尾をつける。鬼遊び専用コート(体育館床のライン)を用いる、③勝ち負けの結果に対してハイタッチをしたり歓声を上げたり、労いの言葉をかける、である。

この結果としての総括的な評価は次のとおりである。G君は、床のラインからラインへ飛び移るという仲間の逃げ方を見て、それを模倣したり、「鬼を監視していた」というように鬼の動きに応じて効率的に逃げたりしていた。しっぽを取られなかった時に、謙三Tが「どうしてうまく逃げる事ができたと思う?」と聞くと「うーん、スピード」、「鬼を監視した」等と答えた。活動後「今日のしっぽとりはどうだった?」と謙三Tが尋ねる

と「チャンピオンだったよ」と誇らしげに話した。なお、尻尾をとられることへの強い抵抗を秘めており、D君にしっぽをとられ、瞬間的に掴み掛かろうとする場面が見られた。鬼役を進めてスタッフがさりげなく制止し、労いの言葉をかけると治まった。また、鬼役を勧めても辞したという逸話もあり、勝負事に対する自信のなさ、負けること、失敗することへの心理的な抵抗があることが察せられた。

G君の活動の様子と支援方法の関連に着目すると次のことを指摘できる。支援方法①によって、心理的に抵抗があった鬼役を回避しつつ自分なりに活動を楽しんで取組んだ。支援方法②は、ネガティブな効果もあった。尻尾をつけることは「尻尾をとられる＝負け」という図式が明らかでありG君心理的な抵抗を強めたと思われた。また、遊び専用コート（体育館床のライン）を用いることで、ある程度鬼の動きの予想がつく状況となり、G君なりに効果的な逃げ方を工夫しやすかったと思われた。支援方法③によって、少なからずあった彼の心理的な抵抗を最小限にとどめ、彼のモチベーションを維持できたと思われた。

V 考 察

結果に基づき、「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」を行う。

1. 支援目標（あるいは指導目標）」と「ねがい」の用語の検討

本稿では「支援目標」と「ねがい」という表記を同義として扱った。しかし、これは用語の置換ではなく、活動方針を反映する用語としての区別と選択がなされることが望ましいだろう。

「支援目標」と言ったとき、支援をするのはスタッフであるから、これはスタッフにとっての目標であり、むしろ指導的なニュアンスでの「ねらい」と言い換えられる。一方、「ねがい」とは児童自身のねがいとして、あるいはスタッフがそれに添うものとしてとらえたい。それは児童の自立的・主体的活動を支えることであり、エブリ教室

における活動方針に沿うものである。例を一つ挙げる。電話での対応がうまく行かない児童は、自分で「スキルが足りない、スキルを習得したい」と目標を持つことは極めて少ないだろう。これはスタッフが「支援目標」として掲げることはあっても、児童自身がねがいが言語化する内容ではない。むしろ「うまくやりたい」というねがいを持つことはあり得、これにはスタッフが共感し、共有し一緒に取組むことができる。「ミッションラリー」で使用した“聞き取りシート”などの支援によって、電話の対応における自立的・主体的活動を支えることが取組みの具体となる。これは、児童にとっての「活動や参加の制約（社会的不利）」を除去するという方針に基づく支援方法といえる。

以上のことから、「支援目標（指導目標）」よりは「ねがい」という表記が「参加児童の自立的・主体的活動を支える」との方針を反映していると考え、筆者らは後者を選択し用いることとする。

2. 「通年設定」と「随時設定」の比較検討

筆者らは、IEPの内容として「ねがい（支援目標）」の内容として二種類（通年設定と随時設定）を取り上げた。これは、エブリ教室において2001年度以来続いてきたスタイルである（例えば、佐々木・加藤・佐々木、2002¹⁰⁾）。以下、「Ⅲ 結果」の記述をもとに通年設定と随時設定の内容について比較検討する。

(1) 「ねがい」についての比較検討

通年設定の「ねがい」は汎用性が高い内容で、かつソーシャルスキルの習得の色合いが強い内容となっている。つまり、毎回の活動において経過を追える内容である。結果として、毎回共通の特定場面における内容になったり、逆に場面を特定しない内容になったりしがちだった。前者の例は、「挨拶をしたり、話しかけたりする際、相手の名を呼び、相手の注意を自分に向けて（注意獲得）から話しかけてほしい」であり、後者の例は「自分の感情をより豊か（多くの場面について、多くの表現で）に表現してほしい」である。これらは、エブリ教室の活動時間に占める割合は少ない。ま

た、中心活動の内容からも切り離されている感が強い。

一方、随時設定のねがいについては、活動における、児童の自立的・主体的な姿の実現を重視している。しかし、月替わりの活動内容に沿って設定されるものであることから単発的な取組みとなり、継続的に児童の姿をとらえにくいこと、ねがいや支援方法の内容を個々の児童に応じて個別化した内容としてこなかったことがあった。しかし、エブリ教室の活動方針として掲げた「参加児童の自立的・主体的な活動」ということに照らせば、中心活動として取り上げられる随時設定の内容こそ注目すべきものであった。随時設定のねがいについて、継続的に取組むための手段としては、活動内容の設定を、月替わりではなく、一定期間同一のものとして取組むことが挙げられる。教育現場でいうところの「単元化」であり、エブリ教室の年間活動をいくつかの内容に単元化するということである。好例は劇活動の取組みである。これは11月から2月までの4回を同一内容で、発展的に取組んだものである。なお、継続的に取組むことができれば、ねがいや支援方法の内容を個別化し精度を高めることにも取組みやすくなる。

(2) 「支援方法」についての比較検討

通年設定では、ねがいの実現に資するというよりもスキルの発揮や習得の確認のために場面設定されているとも解釈できる(確認を目的として用いられる可能性がある)内容が散見された。例えば、「感情をインタビューする」、「ふりかえりカードに感情の表記欄を設ける」などである。

一方、随時設定では、支援方法の活動によりよく取組めることを支えようとする内容を重視している。中心活動におけるねがいを内容としている。したがって、その取組み時間はエブリ教室の活動時間の中でも、十分な時間を確保することができる。かつ、支援方法としての「活動(内容、流れ)」の効果を十分に活用できる。例えば、中心活動として「鬼遊び」を設定した場合、それに繰り返し存分に取組めることで、動作の習熟、ルールを理解を深め作戦を講じて取組んだりすることが可能

になる。

そもそも「活動(内容と流れ)」とは、児童の活動そのものであり、これを設定することが支援の始まりである。したがって、活動の質に関わる大きな要因として、注目すべき事柄だと思われる。蛇足になるが、通年設定におけるねがいに関する評価から次のような示唆を得た。例えば、C君の「相手の注意を獲得してから話しかけること」である。彼にとっては、相手にかかわることに意味がある場面あるいはかかわりたいというモチベーションの高い場面において、そのスキルが発揮されやすいと思われた。すなわち、これは筆者らスタッフがそのような活動内容を準備できるかどうかにかかっている。また、数名の児童に対するねがいであった「感情表現を豊かにしてほしいということ」についても、「書きたいことがある、伝えたい思いがある」活動の準備こそスタッフに求められている。すなわち、このようなスキルに関しては、活動によりよく取組むことでも、その習得や発揮は期待できるだろう。この仮説については、今後のエブリ教室の実践で検証していく必要がある。この意味でもスキルの習得や発揮に関する評価を記述していくことである。

(3) 評価についての比較検討

通年設定では児童の様子について支援方法(特に「人(かかわり)」との関係性)を交えて記すに留まりがちであった。これは、「活動(内容、流れ)」、「物(教材教具)」が単に場面設定として機能していたことがあったことを示唆する。すなわち、実際の児童の活動を支えるというよりも、スキルの発揮や習得を確認するための手段となっていたということである。

一方で随時設定では、児童の様子を支援方法の三観点との関連から質的な分析として記すことがスムーズであった。

VI まとめと今後の課題

本稿では、エブリ教室における2006年度の実践から「児童の自立的・主体的な活動を支える、IEP

のあり方」を検討した。IEPでは、支援方針に合致する「ねがい」を設定し、それを実現するための適切かつ妥当な「支援方法」を講じ、「評価」として記述できることが必要である。

これまでのIEPでは、通年設定と随時設定の二種類の「ねがい」と、それらに対する支援方法、評価が記されていた。しかし、今後は中心活動によりよく取組むことに着目した随時設定の内容を中心に据えたることが望ましいと考える。これが児童の自立的・主体的な活動を支えることに直結するからである。

ねがいの実現のための支援方法は、①「活動(内容, 流れ)」, ②「物(教材教具)」, ③「人(かかわり)」の三つの観点から講じられるが、「活動(内容, 流れ)」の機能をより高めることが中心活動によりよく取組むための大きな改善策の一つとなる。例えば、エブリ教室における中心活動を単元化し、一定期間同一内容に取り組むという方法も「活動(内容, 流れ)」に含まれる。そもそも「活動(内容と流れ)」とは、児童の活動そのものであり、これを設定することが支援の始まりである。したがって、活動の質に関わる大きな要因として、注目すべき事柄だと思われる。また、繰り返し継続的に児童の様子を把握することも可能になる。当然その過程では、内容的な充実発展があり、スキルの習得や発揮をももたらすものと考えられる。

なお、今後の課題として、継続的な実践の中で次の二点に着手したい。すなわち、①中心活動の内容に沿ったIEPの作成、その様式、内容、評価の検討である。②活動内容の単元化、である。この過程や結果として、よりよく活動に取り組むことによるスキルの習得や発揮も検証されることにもなると思われる。

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、2006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一, 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・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.
- 3) 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.
- 4) 千葉大学教育学部附属養護学校(2002)：千葉大学教育学部附属養護学校(2002)：小出進監修, 千葉大学教育学部附属養護学校編著, 生活中心教育の原理－生活のための生活による生活の教育一, K&H.
- 5) 名古屋恒彦(2002)：生活中心教育入門, 大揚社, 79-81.
- 6) 佐々木全・加藤義男・佐々木京子(2003)：前掲論文2.
- 7) 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(2)一, 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.
- 8) 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－「エブリクラブ」の教育実践に関する報告(第二報)一, 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 4, 137-139.
- 9) 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一, 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・佐々木京子(2002)：高機能広汎性発達障害児の指導に関する実践的研究(2)－エブリ教室の教育実践に関する報告(第一報)一, 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 1, 219-231.