

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－

佐々木 全*・加藤 義男**

(2008年3月3日受理)

Zen SASAKI and Yoshio KATOU

The 9th Report on the “Every class” for Children with Pervasive Developmental Disorders

I 問 題

筆者らは、1998年以来、高機能広汎性発達障害のある小学生を対象とした通所指導教室「エブリ教室」を開催し、高機能広汎性発達障害児に対する支援のあり方を実践的に検討している（例えば、佐々木、加藤、佐々木：2002¹⁾）。高機能広汎性発達障害とは、知的障害を有さない広汎性発達障害であり、「自閉症の高機能群（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の高機能群」を内包する概念である。

さて、本稿はエブリ教室における、これまでの実践を各論的に整理し、有効な支援方法を提案しようというものである。具体的には、劇活動における支援方法の検討を行う。劇活動は、ソーシャルスキル・トレーニングの一方法として筆者らが提案してきた経緯がある実践である（例えば、佐々木・加藤：2003²⁾）。しかし、近年のエブリ教室の活動の意義の再検討（佐々木・加藤、2007³⁾）をうけ、この活動においても、参加児童にとって、より自立的で主体的な活動となることをねがい、その実現を志向したいと考えている。自立的・主体的な活動とは、質の高い生活を意味し、①確かな目当て・見通しをもち、仲間とテーマを共有できる生活、②一人一人が、自分の力で活動し、仲

間と共に取組める生活、③存分に活動し、大きな満足感・成就感をもてること、という三条件（千葉大学附属養護学校、2002⁴⁾；名古屋、2004⁵⁾）を満たすといえる。

ところで、劇活動は、エブリ教室の年間活動で唯一「単元化」された活動である。すなわち、一定期間同内容に取組み、その成果を「劇の発表会」としてまとめ、分かち合う活動である。「単元化」は、支援方法の三観点（佐々木、加藤：2007⁶⁾）である、①「活動（内容、流れ）」、②「物（教材教具）」、③「人（かかわり）」における「活動（内容、流れ）」に含まれるものであろう。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ともいえる。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。筆者らは今後のエブリ教室の実践的課題として、年間の活動を月替わりの単発的な内容ではなく、活動を単元化しまとまりのある内容にすることを挙げた（佐々木・加藤、2008⁷⁾）。そこで、本稿では、単元化された活動である劇活動について、その経過と成果をまとめ、参加児童の自立的・主体的な活動に対する支援方法としての単元化の意義やそのあり方について検討する。

* 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

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り、支援方法を各論的に検討するものである。

研究の目的は、劇活動における成果と課題を整理し、児童の自立的・主体的な活動を支援する方法を検討することである。具体的には、参加児童の自立的・主体的な活動に対する支援方法としての単元化の意義やそのあり方に注目し検討する。

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。本稿における考察は、2006

年度の劇活動における実践の結果に基づき、児童の自立的・主体的な活動のための支援方法を検討する。なお、結果の記述は「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。なお、エブリ教室には、対象児に加えてその同胞（以下、きょうだい児と記す）4名が参加しており、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、劇活動では、2チームを編成し、それぞれに異なる内容の劇に取組み、相互に鑑賞しあった。単元における活動の展開及び内容を表2に、一回の活動における活動の展開及び内容を表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)	劇活動の所属チーム	備考
A君（男）	2（通）	アスペルガー	受動型	電車チーム	
B君（男）	3（通）	非定型自閉症	受動型	電車チーム	
C君（男）	4（通）	アスペルガー障害・ADHD	積極奇異型	村医者チーム	・妹（知的障害養護学校 小学部1年、自閉症）も 参加している。
D君（男）	4（通）	アスペルガー障害・ADHD	積極奇異型	電車チーム	・妹（小学1年、通常学 級）も参加している。
E君（男）	5（通）	アスペルガー障害	受動型	村医者チーム	
F君（男）	5（特）	高機能自閉症	受動型	電車チーム	・弟（小学1年、通常学 級）も参加している。
G君（男）	6（通）	高機能自閉症	積極奇異型	村医者チーム	・妹（小学1年、通常学 級）も参加している。

表2 単元における活動の展開及び内容

活動の回数 (月)	主なねらい	活動内容			
1回目 (11月)	登場人物の把握、自分の役割の把握、粗筋の把握	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。	②内容確認(登場人物、役割、粗筋など)の話し合いをする。	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:自分の役の確認、台詞の書き込み)をする。	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) ⑤取り組みの様子の確認(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)
2回目 (12月)	自分の役割のオリジナリティを創造(台詞の創作)	①絵台本(A3判)を用いての内容確認(役割、粗筋)、課題の提示(「お礼に対する返答」など)をする。	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)	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)	④取り組みの様子の確認(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)
3回目 (1月)	劇全体の流れの確認と定着	①絵台本(A3判)を用いての内容確認をする。	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。	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)	④取り組みの様子の確認(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。
4回目 (2月)	劇の発表における取り組みの成果の発揮	①演技の最終確認としての劇練習をする。各人、演技のポイントや自当てを確認する。	②劇発表、劇鑑賞(グループ相互に発表、鑑賞)をする。	③取り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。	

表3 一回の活動における活動の展開及び内容

時 間	活動内容	
10:00	集合、自由遊び	・児童によっては、自由遊びのときに、小道具の準備、発表会の次第表示の作成、OHP機材操作の打ち合わせなどを行った。12月はクリスマスツリー作りを行った。
10:20	はじめの会	・活動スケジュールや活動グループの確認を行った。
10:30	グループ活動①	・グループごとでの、劇活動を行った。1月には、保護者宛に劇の発表会の招待状を作成した。2月には、グループ活動②の時間帯で発表会を行った。
11:15	グループ活動②	
11:35	おやつ時間	休憩、児童同士の自由な交流を行った。2月には、劇を鑑賞しあつての感想交流、卒業する児童の紹介などを行った。
11:55	おわりの会	感想の記録(「ふりかえりカード」)、発表等の表現活動を行った。2月には、児童一人一人に修了証書・卒業証書(1年間の参加賞)を贈呈した。
12:15	解散	

表4 IEPの評価

	取組み以前の児童の様子	I 活動内容	II ねがい	III 支援方法		
				1 活動内容・流れ	2 教材教具	3 かかわり 対象となる行動
A君	<p>・2006年度から参加の児童である。日常的には、明瞭な口調で話し、スタッフや子どもとも興味関心のある話題(特に電車のこと)を共有し会話する姿が見られた。</p>	電車チーム	<p>・自分から、自分で活動に取り組み、楽しみを味わい、分かち合っている。</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、褒賞しあう。</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、その場面で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>	<p>・台詞を想起したり、考えたりする。</p> <p>・台詞を絵台本に書き込む。</p> <p>・自分の番に合わせて立ち位置につく。</p> <p>・自分の声量に合わせて立ち位置につく。</p> <p>・適切な声量で話す。</p> <p>・話す相手に視線を向ける。(相手を特定しているかどうか)</p>
B君	<p>・前年度の劇活動では、スキルの提示を受け、それについての高い達成感をもって取組んだ。自分の役の台詞について場面に応じた内容を考えて、それを覚えて話し、日常的には、規律を守ろうとし、律儀であるがとりわけそれに固執するわけでもない。スタッフとのかかわりを好むが、周囲の子どもとよく見て必要ならば自ら模倣して活動する姿が見られた。</p>	電車チーム	<p>・自分から、自分で活動に取り組み、楽しみを味わい、分かち合っている。</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、褒賞しあう。</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、その場面で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>	<p>・台詞を想起したり、考えたりする。</p> <p>・台詞を絵台本に書き込む。</p> <p>・自分の番に合わせて立ち位置につく。</p> <p>・自分の声量に合わせて立ち位置につく。</p> <p>・適切な声量で話す。</p> <p>・話す相手に視線を向ける。(相手を特定しているかどうか)</p>
C君	<p>・前年度の劇活動では、役にふさわしい意欲的に取組んだ。スキルの提示を受け、それを活かすよりも自分なりの演技のアレンジに意欲を示した。日常的には、スタッフや特定の子どもとのかかわりが多いが、自分のペースを主張することが多い。また、その時々活動しなくても意欲的に取組んでいた。</p>	村医者チーム	<p>・自分から、自分で活動に取り組み、楽しみを味わい、分かち合っている。</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、褒賞しあう。</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、その場面で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>	<p>・台詞を想起したり、考えたりする。</p> <p>・台詞を絵台本に書き込む。</p> <p>・自分の番に合わせて立ち位置につく。</p> <p>・自分の声量に合わせて立ち位置につく。</p> <p>・適切な声量で話す。</p> <p>・話す相手に視線を向ける。(相手を特定しているかどうか)</p>
D君	<p>・前年度の劇活動では、役にふさわしい意欲的に取組んだ。また、自分なりの劇の改善案を提案した。スキルの提示を受け、それを活かすよりも自分なりの演技のアレンジに意欲を示した。日常的には、スタッフや特定の子どもとのかかわりが多いが、自分の興味関心のあるテーマについて、話題が多い。また、音手なこと(例えば、勝負事での負けや、虫)について強い抵抗があった。</p>	電車チーム	<p>・自分から、自分で活動に取り組み、楽しみを味わい、分かち合っている。</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、褒賞しあう。</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、その場面で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>	<p>・台詞を想起したり、考えたりする。</p> <p>・台詞を絵台本に書き込む。</p> <p>・自分の番に合わせて立ち位置につく。</p> <p>・自分の声量に合わせて立ち位置につく。</p> <p>・適切な声量で話す。</p> <p>・話す相手に視線を向ける。(相手を特定しているかどうか)</p>
E君	<p>・前年度の劇活動では、自分の役割のみならず劇全体の取組みを楽しみながら取組んだ。また特定の場面における効果音の演技を工夫し楽しんだ。スキルの提示を受けての演技には、自分なりに関心を持っており、達成できなかったり、演技を忘れたりしたことを反省点として話すが多かった。日常的には、特定の興味関心(健など)について没頭する場面があっても、スタッフのかかわりを受け入れられ、話題を共有して会話したりする姿が増えた。</p>	村医者チーム	<p>・自分から、自分で活動に取り組み、楽しみを味わい、分かち合っている。</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、褒賞しあう。</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、その場面で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>	<p>・台詞を想起したり、考えたりする。</p> <p>・台詞を絵台本に書き込む。</p> <p>・自分の番に合わせて立ち位置につく。</p> <p>・自分の声量に合わせて立ち位置につく。</p> <p>・適切な声量で話す。</p> <p>・話す相手に視線を向ける。(相手を特定しているかどうか)</p>
F君	<p>・前年度の劇活動では、自分から台本を捲り演技の確認をしたり、対話場面で相手を意識して演技することが見られた。また、台詞を話す際にはスタッフのプロンプトを要しながらも、自分なりに想起して小声で早くだが、それを話すことができるようになった。日常的には、スタッフに自分から話しかける場面が見られ始めたり、スタッフのかかわりに応じて短いやりとりをしたりする姿が増えた。</p>	電車チーム	<p>・自分から、自分で活動に取り組み、楽しみを味わい、分かち合っている。</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、褒賞しあう。</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、その場面で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>	<p>・台詞を想起したり、考えたりする。</p> <p>・台詞を絵台本に書き込む。</p> <p>・自分の番に合わせて立ち位置につく。</p> <p>・自分の声量に合わせて立ち位置につく。</p> <p>・適切な声量で話す。</p> <p>・話す相手に視線を向ける。(相手を特定しているかどうか)</p>
G君	<p>・2006年度から参加の児童である。日常的には、やや小声でこもるような口調で話し、スタッフに対して自分の興味関心のある事柄についてやや一方的に話す姿が見られた。また、活動に対してはやや消極的であり、失敗や批判を回避しようという雰囲気があった。</p>	村医者チーム	<p>・自分から、自分で活動に取り組み、楽しみを味わい、分かち合っている。</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、褒賞しあう。</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、その場面で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>	<p>・台詞を想起したり、考えたりする。</p> <p>・台詞を絵台本に書き込む。</p> <p>・自分の番に合わせて立ち位置につく。</p> <p>・自分の声量に合わせて立ち位置につく。</p> <p>・適切な声量で話す。</p> <p>・話す相手に視線を向ける。(相手を特定しているかどうか)</p>

IV 評価の観点						総括的評価 お子さんの様子と支援方法の関連	
第1回目(2006.11.)の劇活動		第2回目(2006.12.)の劇活動		第3回目(2007.1.)の劇活動			第4回目(2007.2.)の劇活動
記号	評価の根拠(支援方法と児童の行動)	記号	評価の根拠(支援方法と児童の行動)	記号	評価の根拠(支援方法と児童の行動)	記号	評価の根拠(支援方法と児童の行動)
□	吹出しに「どういたした、貴史」と書いた際に、多少空白があったので、貴史Tが「ここはどうする？」と聞く。「また会おう」と言うかな」と言い、記入した。	—	—	—	—	—	—
○	絵台本を見ながら、自分の出番を待っていて、自分の出番が来ると勢よく立ち位置まで駆け足で向かった。	○	進み具合を台本を見て確認しながら、出番になると自分から立ち位置に向かい、しっかりと相手の視線に向けて台詞を聞いた。	○	劇の進行に合わせて、立ち位置に移動していた。	○	劇の進行に合わせて、立ち位置に移動していた(O)。練習では声かけをすることで、弟のS君と連絡し、一緒に立ち位置につくことができた(O)。
○	みんなに聞こえるような適当な声量と、はっきりとした口調で話した。	○	「ぼくは、はやてです」などの台詞をはっきりとした口調で大きな声で台詞を話した。	○	大きな声で発表することを意識してできていた。	○	大きな声で発表することを意識してできていた。
○	「はやて」のことで何か思い出して、D君や貴史Tの方に視線を向けて話をしていた。	○	台本を見ながらも、話す相手に視線を向けることができていた。	○	相手役のアキとコンに視線を向けて話しかけていた。	○	相手役のアキとコンに視線を向けて話しかけていた。
	欠席		欠席	○	初めてだったが、台本がなくても、話の流れの中で、自分で台詞を考えて話していた。	—	—
				—	—	—	—
				○	産ったり立ったりと忙いけど、最後の練習で、台詞は覚えて話せることを確認した、促しがなくて自分から判断して話せるようになった。	○	台本を見なくてもほとんど台詞を覚えていて、自分の出番になると立ち位置につき、適当な声量で話し話さずと話すことができていた。また、隣の子と話す相手にもちゃんと視線を向けていた。
				○	声の大きさは、みんなに聞こえる大きさだった。	○	—
				○	台詞を話す時は、相手を見つけていた。促しがなくてできていた。	○	—
				○	初めだったが、台本がなくても、話の流れの中で、自分で台詞を考えて話していた。	—	—
				○	役柄や、話の背景を自分なりに言葉にした。	○	アドリブを交えながら役柄になりきってセリフを考えていた。
				○	セリフを書く場所に出たが「ここに書いて」という声がかけてスムーズに立ち書き始める。	—	—
				□	途中、台詞や細かい設定に注意が向きすぎて、観客席に背を向けてしまうこともあったが、背中をトントンとたたくと改めた。	○	出番にあわせて立ち位置に着いた(O)。
				○	適切な声量、関連して、一回目の練習の後、「もっとゆっくり話をしよう」と無理矢理Tが話す前回の話をしはじめる。しかし二回目は改めて話していた。	○	適切な声量であった。台詞が長いのでどこで台詞が終わるか分からないので注意したところ改善した。
				○	セリフ先生。これはお礼じや、1000円」とアドリブで演技する場面があったが、エブリ先生役のG君に視線をむけ、必要ならば近づいて話していた。	○	村長さんやエブリ先生とのやりとりで視線を相手に向け必要ならば近づいたり手をとったりしていた。
				○	長いアナウンスの途中で、言葉に詰まるときもあったが、思い出しながら最後まで話せていた。「セリフをどうしても思い出せないときは「まず」と語気を強めてそのセリフが終わったと表現した。	○	読み合わせの時は、忘れていたが、次第に思い出した。
				—	(前回書き込み済み)	—	—
				△	場面の状況を考えて立ち位置や動きを工夫していた。色々考えていることが多いのか、先月に比べると自分の出番を忘れてしまい「車掌さんのセリフです」と声かけを要する時があった。	△	周りが気になって定位位置を動いてしまふことがあり、声かけを要した。
				○	お客さん役の咲娘さんに視線を向けたが、「ご乗車ありがとうございます」とはきはきと話していた。	○	マイク代わりに手をあてて言うので少しもっていたが声量はよかった。
				○	最初からゆっくり話すことを意識して取り組んでいた。	○	マイクに見立てて手を口にあてていたが、聞こえる声でできた。
				○	客席に向けて(不特定多数)へアナウンスの台詞を話した。	○	正面を向いてアナウンスをした。
				○	台本のお山や夜などの風景に夢中で、自分の案を書いたりしていた。「E君をそろそろセリフ考えようか」と声掛けするやと「お〜いそのじいちゃん、ヤブ医者がくるらしい」と考えた。粗筋の説明を見えて、その内容に舞台台詞を自分なりにアレンジして表記した。	○	ナレーションの台詞を考えたり、前回までの台詞を想起して、シートにまとめて書き込んだ。
				□	雑下や自動車に気をとられ、自ら進んで立ち位置につかなかった。「出番だよ」と声掛けをした。	□	立ち位置の目印を指差し、「そこ」と声をかけると気づいて移動した。
				○	「お〜いそのじいちゃん、村に医者があることになった」とふざけながらのセリフだった。聞き取りやすい声であった。	○	「大きい声で話します」と宣言し実行した。
				△	セリフをまだ覚えていないのかずっと台本を見ていた。「前もよう」と促す。エブリ先生に「どうぞよろしくお願ひします」のセリフは視線を向けて話した。	△	台詞を想起するために、上を向いて話すことが多かった。「相手を見て話すといひね」という助言を受けて、視線を相手に向けはじめた。
				○	絵台本を見ながらセリフを音で確認した。「ぼくはこまちです」と役になりきっていた。	○	台本をめくりながら、自分が台詞を言う場面と台詞を探し、確認することができていた。
				—	新たに書き込む活動はなし	—	—
				△	出番のタイミングで「F君だよ」の声がかかった。必要だった、そのときにセリフを言うべきか悩んでいた。	□	「速くいいの事実」にドットと声をたたくために気が付いた。「(新幹線が到着しました)」のナレーションの際に、「僕」と思っている様子が読み取れた。
				○	事前にめあてを確認したこともあり、意識していたように思われた。	○	大きな声で言うことは意識している。「僕はこまちです」は明確に言うことができた。
				○	立ち位置につくと、体を相手に向けた状態になり、視線も自然に向くようになった。瞬間的に相手に視線を向ける様子が見られた。	○	コンとアキの方を見ながら話すことができた。
				○	絵台本に台詞を書き込む場面、やりとり(「光ちゃんにお話を聞いてやって言われたら?」)「しんが、お話を聞いてよ(きょう)等)をしながらかつ前に考えた台詞を想起しながら話した。	○	一回目の練習では台詞を想起することができていた。全組が「あつた」と書き込んだ。どういたしたで「お山」と書き込んだ。自分から判断して話せるようになった。「お山」と書き込んだ場面が見られた。
				○	午前中スタートをして、疲れたことを再三口にしてきたこと、休憩場所が多くて台詞を書き込む場面が多いため負担が大きいことを考慮し、G君が考えた台詞を講師3人が書き込んだ。	—	—
				○	自分の出番にあわせて立ち位置につくことができていたこと、休憩場所が多くて台詞を書き込む場面が多いため負担が大きいことを考慮し、G君が考えた台詞を講師3人が書き込んだ。	○	立ち位置の反対側に行かなければならない場面があり移動があったが、それを理解し自分で立ち位置の方向に回り込んで移動することができた。
				○	一回目の練習では書き取りの大きな声で話した。講師3人が「今の練習は全組が立つ場面(観客に見えるように)を確認する。その後の練習で自ら立ち位置に立つことができていた。	○	講師3人が「前にも確認した3つの声を出している時は先生が隣で3まで見せるから思い出して」と促した。サインを送ると、気持ちよく大きく声を出して話した。一度サインを送った後は大きな声でゆっくりと話すことができた。(O)
				△	声が小さくて、一本調子であったが、一度活動から離れたこと、気持ちが沈んでいたこともあり、促しを行わなかった。	○	練習時には、台詞を話した後に、指で1、2、3を示し、1、2、3のどの声が出たかを講師3人に評価を求めた。講師3人が「大きな声で話すことができていたから自信を持って話して大丈夫だよ」と話した。その後は前向きに、引き続き適当な声量で話すことができた。
				○	立ち位置のマーキングの上立ち、話す相手に体と視線を向け、台詞を話していた。	○	立ち位置に沿って立ち、相手に視線を向けて台詞を話すことができた。

※評価記号:○=静観、□=注意喚起を要す、△=行動の指示を要す、●=行動に至らず、—=場面なし

IV 結 果

劇活動の経緯と総括を表4に一覧した。劇活動では、IEPにおいて「ねがい」のもとに支援方法、評価の観点を設定した。これは、参加児童に対する最大公約数的なものとして共通の内容表記となった。具体的には、「ねがい」として、「自分から、自分で活動に取組み、楽しみを味わい、分かち合っほしい」を上位項目とし、下位項目として「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」など4点を挙げた。支援方法は、以下の三観点ごとに設定した。

①活動として「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」など、②「物」として「“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」など、「人」として「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」などである。なお、最も流動的で相補的な機能をする「人」については特化した形で評価・記録した。具体的には、児童の行動と支援方法の関係性から、「静観－児童の自立的行動」、「注意喚起－気づきによる行動」、「行動の指示－指示を受容しての行動」ということである。これは、エブリ教室のIEPでこれまで取組んできた評価の仕方の踏襲である（佐々木、加藤、佐々木：2003⁸⁾）。

1 実践 i 「電車で行こう！」（通称、電車チーム）

(1) 劇活動の概要と活動の経過

鉄道に関して殊に関心を寄せているD君の発案によって、「電車で行こう！」の台本作成を開始した。D君は、前年度の劇活動中からすでにその構想を、エブリ教室の進行役である第一筆者に語りはじめ、毎回の活動においても「打ち合わせ」と称して、劇の構想を提案し続けた。その内容は、登場する電車名や路線、駅員の台詞など具体的に限定された場面や設定であった。第一筆者は、彼の構想を具体化し、「こんとあき」（林明子、福音間書店）を基にして、ストーリーをつけ台本とし

てまとめた。

さて、電車チームは、対象児童4名に、2名のきょうだい児加え、合計6名で構成した。

取組みの一回目（11月）の活動では、D君の、この劇が出来上がるまでの経緯（自分が発案したこと、筆者と打ち合わせをしてきたこと）を説明する姿があった。また、劇の内容をスタッフがプレゼンテーションした直後、配役の提案も行ったが、D君が自分でやりたちという役を主張する場面があった。A君は、自分の絵台本の表紙に、自分の登場場面の様子を「ホームに入ったはやてと、その周辺の表示や、アナウンスの台詞」などを詳細に書き込み劇活動に対する意欲と期待を示した（図1）。



図1. A君の絵台本（表紙）

二回目（12月）の活動では、クリスマスシーズンにちなんで、自由遊びの活動として個々にクリスマスツリーの飾り付けを行った（クリスマスツリーは、正三角形に組んだ木材で、完成した一人一人のツリーを全員分重ね合わせると大きなクリスマスツリーになる）。これに思いのほか熱中する児童が多かった。そのような中で、D君は、劇で使用する小道具の製作にも取り組んだり、友だちに衣装の準備を提案したりし、クリスマスツリー作りよりも劇活動のことが頭にある様だった。

三回目（1月）の活動では、自由遊びの時間に、F君が劇の発表会で使用する次第の表示作成を行った。スタッフが活動を提案するとそれに応じて、塗装スプレーを使用した着色や写真の貼り付けなど自分なりに工夫しながら取組んだ。劇活動

では取組内容を熟知したA君が、OHPの操作に興味があったこともあり、その役にも取組み始め、二役を両立した。F君は自分の役の出番になると自ら立ち位置に着き演技した。欠席が続いていたB君が参加し、台本に沿って演技をスムーズにこなした。演技中、D君が作った小道具(駄弁)に興味深げに覗き込んでいた。あとから「…楽しい気持ちでした…弁当が空っぽで残念だった」と「ふりかえりカード」に記していた。また、保護者宛に、次回の劇発表会の案内状を作成した。A君は、「…はやての役をします。大きな声でみんなに聞こえるように発表します」と決意を記した(図2)。

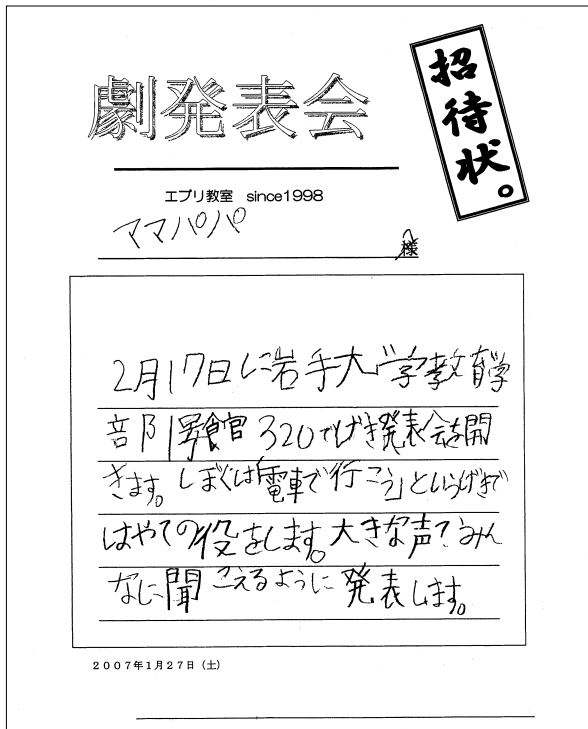


図2. A君が作成した招待状

四回目(2月)の活動では、最終の演技の確認を行ったのち、双方の劇を鑑賞しあった。他チームの「村医者エブリさん」鑑賞の場面では、そのユーモアのある演技に笑ったり、自分たちの劇のストーリーとの関連があることに気づいたりする様子が見られた。双方の劇のストーリー上の関連について、D君は劇活動終了後、「融合技決まりましたね!」と嬉しそうに話していた。

一方、自チームの劇の発表では、児童それぞれに堂々とした演技や緊張した面持ち、劇終了直後

の仲間同士での拍手やハイタッチ、カーテンコールでの満足げな笑顔が見られた。F君は「ふりかえりカード」に「…うまくいった。ぼくは、うれしかったです」と記した(図3)。

エブリ教室ふりかえりカード	
月日	2月17日(土) 名前
(1) 題名を選ぼう(下から選んで○を付ける)。	
① ぼくが、楽しかったこと	③ ぼくが、うれしかったこと
② ぼくが、残念だったこと	④ ぼくが、怒ったこと
(2) 活動の様子を絵でかこう。	
(3) 活動の様子を文でかこう。	
今日、ぼくは、(みんな)といっしょに(ごんしゃごんしゃ)をしました。	
このとき、(はなしました)。	
だから、(うまくいった)。	
ぼくは、(うれしかった)と思いました。	
これで、ぼくの発表を終わります。	

図3. F君のふりかえりカード

(2) 児童の取組の様子と成果

○A君(通常学級在籍, 小学2学年男児)

A君は、2006年度からエブリ教室に参加した児童であり、劇活動の取組みは初めてであった。日常的には、明瞭な口調で話し、スタッフや友だちとも興味関心のある話題(特に電車のこと)を共有し会話する姿が見られた。電車をテーマとした内容の劇の取組みは、A君にとっても参加しやすいものと考えられた。

活動の総括的評価は次の通りである。「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、「はやて」役をはりきって演じた。

ここにあるOHPの操作とは、劇の背景画を映写することである。A君は、自分の出番を待つ間

に、この役をすることを志願して取組んでいた。活動に対する前向きな姿勢であるが、その裏は、A君にとっては劇活動自体の量的な不足があったこともうかがわれる。

なお、逸話的な記録によると、A君の「ふりかえりカード」には、「今日、ぼくは（電車チーム）と一緒に（げきのはっぴょう）をしました。このとき、（楽しい気もちでいっぱい）でした。ぼくは（がんばった）と思いました。（ぼくは目ひょうどうりにできてよかったです。）」と記した（2月）。この記述に象徴されるように、A君にとってこの劇活動が十分に楽しめる内容であったといえる。これには、劇の内容が、A君の興味関心の強い電車を題材としたこと、スタッフが提示した行動目標としての「大きな声ではっきり話す」などについて達成感を持ちえたことなどが少なからず影響しているだろう。さらに、D君の影響もあって、次年度の劇活動の構想を自分なりに考え始めており、嬉々として筆者に提案する姿が見られるようになった。

○B君（通常学級在籍，小学3学年男児）

前年度の劇活動では、スキルの提示を受け、それについての高い達成動機をもって取組んだ。自分の役の台詞について場面に応じた内容を考え、それを覚えて話した。日常的には、規律を守ろうとし、律儀であるがとりわけそれに固執するわけでもない。いずれB君はパターン化された活動では、パターンに沿って行動でき、かつ、そうすることを好むようである。

B君の総括的評価は以下の通りである。劇活動4回のうち、2回を欠席したが、話の流れの中で、自分でタイミングを掴んで台詞を話した。出番になると自ら立ち位置に向かい、相手に視線を向け、かつ適切な声量で、明瞭に話すことができた。

このことは、「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」、「立ち位置や舞台上での動きをあらかじめ確認する」などの支援方法が功を奏したものと察することができた。参加の回数が少なくとも、B君にとっての取組みやすさがあったのだろう。

○D君（通常学級在籍，小学4学年男児）

前年度の劇活動では、役になりきり意欲的に取組んだ。また、自分なりに劇の改善案を提案した。スキルの提示を受けての演技よりも、自分なりの演技のアレンジに意欲を示した。さらには、一年を通じて、「全先生、劇の打ち合わせをしましょう」と、劇の内容を自分で考え筆者に繰り返し提案した。このことが日常的な興味関心のあるテーマの一つにもなった。

活動の総括的評価は次の通りである。「アナウンス」役に積極的に取組み他の児童への声かけや、全体の演出もしていた。やりすぎて、進行役のスタッフの台詞とブッキングもあったが、注意されると直すこともできた。台詞を長くして忘れてしまったときも自分で加減して満足できていた。

「アナウンス」役とは、駅の案内放送のことであり、D君自身が予め志願していたもので、演技のときにも台詞をアレンジし意欲的に取組んだ。

なお、逸話的な記録によると、D君は活動の開始前に劇の小道具を作成したり、衣装の準備について仲間に提案したりし、劇活動全般に対する意欲的な姿を見せた。

○F君（特殊学級在籍，小学5学年男児）

前年度の劇活動では、自分から台本を捲り演技の確認をしたり、対話場面で相手を意識して演技したりすることが見られ始めた。台詞を話す際にはスタッフのプロンプトを要しながらも、自分なりに想起して小声で早口だが、それを話すことができるようになった。日常的には、スタッフに自分から話しかける場面が見られ始めたり、スタッフのかかわりに応じて短いやりとりをしたりする姿が増えた。

活動の総括的評価は次の通りである。「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「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。

逸話的な記録によると、そもそも、劇の内容をスタッフがプレゼンテーションした際に、F君が志願して選んだ役が「秋田新幹線こまち」だった。

日常的にはあまり意思表示をしない彼の、この意思を尊重し、想定していた配役の変更を行った。このことは、劇活動に対する意欲と彼なりの見通しを持っていることを察した逸話であった。ただし、F君の生活年齢に比して、筆者が準備したこの劇や役の内容が幼い印象が生じてしまった感がある。

さらに、F君は日常的に活動が始まるまでの時間（「自由遊び」の間）、取組む活動を定めにくく、もてあましやうい様子に見受けられた。そこで劇の発表会に向けた準備作業としてのプログラム作りなどを、スタッフが誘いかけるとそれに応じて熱心に取組み始めたという逸話もあった。劇活動の単元期間中は、年間を通じて、F君の意欲や行動が一つのテーマに向かって発揮されやすい時期であるように思えた。

2 実践 ii 「村医者エブリさん」（通称、村医者チーム）の取組

(1) 劇活動の概要と経緯

「むらいしゃ ごろうせんせい」（秋山とも子、福音間書店）というドキュメンタリー絵本を基にして台本を作成した。細部については参加児童の発想によってストーリーを肉付けする構想だった。

さて、村医者チームは、対象児童3名に、2名のきょうだい児を加え、合計5名で構成した。

取組みの一回目（11月）の活動では、C君とE君が欠席したため、G君が活動への意欲を発揮できずにいたが、スタッフの励ましを受けて、演技の内容を話し合いながら取組み始めた。

二回目（12月）の活動では、クリスマスツリーの飾り付けを行ったのちに、フルキャストでの劇活動ができた。C君は物語の背景を深めるような台詞を考えユーモアを交えて演技した。なお、この一部が絵台本への書き込みとして残された（図4）。そのようなC君の姿を見てG君の劇活動に対する意欲は高まり、笑顔で活動ができた。

三回目（1月）の活動では、E君がナレーションに取組み、その原稿を作成した。物語の背景を自分なりに表現した（図5）。また、E君は、保

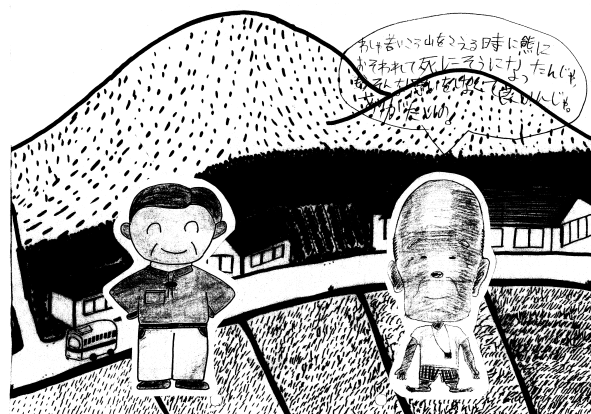


図4. C君の絵台本

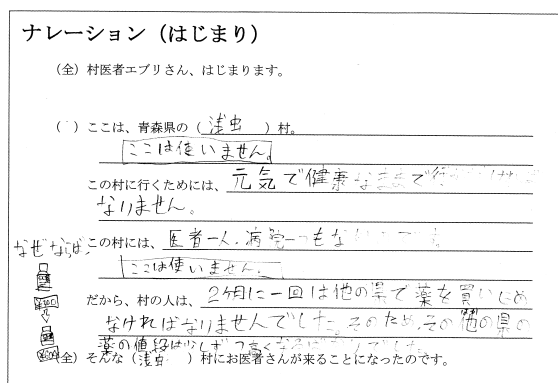


図5. E君のナレーション台本

護者宛案内状を妹宛に変更し作成するという工夫をした。

四回目（2月）の活動では、最終の演技の確認を行ったのち、他チームの「電車でいこう！」を鑑賞した。ユーモアのある演技に笑ったり、自分たちの劇の内容との関連に気づいたりする様子が見られた。自チームの劇の発表では、堂々とした演技や笑いをとろうとしたのアドリブ演技なども見られた。G君は、「…ぼくは、ものすごいがんばりやでした。とてもよかったと思いました。」と「ふりかえりカード」に記した（図6）。

(2) 児童の取組みの様子と成果

児童の取組みの様子と成果は表4の通りである。以下、一人一人の様子について記す。

○C君（通常学級在籍、小学4学年男児）

前年度の劇活動では、役になりきり意欲的に取組んだ。スキルの提示などを受けての演技よりも

■ エブリ教室 劇活動ふりかえりカード		2月 11日(土)																																					
1. 名前																																							
2. 劇のタイトル (自分の役)	「村医者エブリさん」 (エブリさん)																																						
3. 選んでかこう。 ・穴埋め文章	<p>今日、ぼくは(<u>みんな</u>)と一緒に (<u>けさ</u>)をしました。 このとき、(<u>ほんはむねいかにぼけ</u>)でした。 ぼくは、(<u>とてもよかったです</u>)と思いました。 これでぼくの発表を終わります。</p>																																						
・自由な文章で	<table border="1" style="width:100%; height:100%;"> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table>																																						

図6. G君のふりかえりカード

自分なりの演技のアレンジに意欲を示した。日常的には、スタッフや特定の友だちとのかかわりは多いが、自分のペースを主張することが多い。また、その時々活動いづれにも意欲的に取り組んでいた。

C君の総括的評価は以下の通りである。役になりきって取り組んだ。物語の背景を掘り下げ、自分なりに台詞を工夫したり、台詞の声の大きさに工夫を凝らしたり（遠くからの声が近づいてくるように、など）した。また、E君と演技の相談をし、アドリブでのやりとりを披露した。さらに、相手に視線を向けて話すことも定着した。

このような自分なりに演技を工夫したり台本を読み深めたりする姿は、児童が活動に主体的に取り組んでいる姿に他ならない。また、視線を向けて話すなどのソーシャルスキルに関連する事柄は、取り組みに打ち込むことで得られた必然的結果であると理解できる。

なお、逸話的記録によると、D君が劇活動をプロデュースした経緯などを見聞きし、その影響からか、次年度の劇活動の構想を自分なりに考え始

めており、熱心に筆者に提案する姿が見られるようになった。

○E君（通常学級在籍，小学5学年男児）

前年度の劇活動では、自分の役割のみならず劇全体の取組みを楽しんだ。また特定の場面における効果音の演技を工夫し楽しんだ。スキルの提示を受けての演技には、自分なりに関心を持っており、達成できなかつたり、演技を忘れてたりしたことを反省点として話すことがあった。日常的には、特定の興味関心（鍵など）について没頭する場面があっても、スタッフのかかわりを受け入れたり、話題を共有して会話したりする姿が増えてきた。

E君の総括的評価は以下の通りである。劇の内容や配役などから、自分なりにイメージを広げて、ナレーションの台詞を次々に書き込んだ。また、スタッフとの確認を経て、適切な声量で、かつ、相手に視線を向けて話すようになった。

E君は自分の役に加え、ナレーションにも取り組んだ。これは、彼自身の活動に対する前向きな姿勢を読み取った上で、スタッフから提案した活動であったがその裏は、E君にとっては劇活動自体の量的な不足があったということであろうかがわれた。

○G君（通常学級在籍，小学6学年男児）

2006年度から参加の児童であり、劇活動の取組みは初めてであった。日常的には、やや小声でこもるような口調で話し、スタッフに対して自分の興味関心のある事柄についてやや一方的に話す姿が見られた。また、活動に対してはやや消極的であり、失敗や批判を回避しようという雰囲気があった。

G君の総括的評価は以下の通りである。同じチームの友だちと共に笑い声を上げながら楽しんで取り組んだ。声量については、スタッフとの申し合わせを取り入れ、「1, 2, 3」のハンドサインで調節や確認をしながら取り組んだ。自らスタッフに声量の確認を求めることもあり、課題意識やその達成動機も高かった。

なお、逸話的記録によれば、絵台本に自分の台

詞を書き込む活動は拒み、スタッフもそれを了承し、口頭での台詞の確認や創作を行った。というのも、G君は書字活動に少なからず抵抗があり、しかし一方で「～ねばならない」という思考パターンもあるために葛藤状態に陥りやすく、また、それを回復することにはエネルギーを要することが多かったためである。いずれ、今年度からの参加で不慣れな状況の中でなかなか本領を發揮できずにいたように見えた彼が、劇活動を通じて、エブリ教室の参加意欲を高めたり、さらには中学生以上を対象としたエブリクラブへの参加することへの意欲を高めたりした。

V 考察

1. 劇活動の成果

参加児童の自立的・主体的な活動の実現は、取組みの経過で、①確かな目当て・見通しをもち、仲間とテーマを共有できたか、②一人一人が、自分の力で活動し、仲間と共に取組めたか、③存分に活動し、大きな満足感・成就感をもてたか、という3点が満たされたかを検討することで確認することができる。ところで、この3点は複合的な内容記述になっているのでこれらの要素を次の4点の評価の観点として整理し、それに沿っての記述を試みる。すなわち、①活動に期待する姿として、自分なりの見通しや目当てをもって取組む様子を記す。②活動に打ち込む姿として、自立的に行動する様子や、自分なりに活動を工夫して取組む様子を記す。③活動に満足する姿として、活動の過程を楽しむ様子や成し遂げた喜びを表す様子を記す。④活動を分かち合う姿として、仲間と活動を共有する様子を記す。

(1) 活動に期待する姿

活動に期待する姿では、自分なりの見通しや目当てを持って取組む様子として、劇活動の構想をスタッフに提案したこと、配役の希望を表明したこと、演技中において、スタッフと適切な声量の確認をスタッフのハンドサインでもって行ったことなどが挙げられた。また、劇のストーリーを自

分で考えて提案したり、小道具を準備したりする姿も活動に期待する姿として理解できる、

(2) 活動に打ち込む姿

活動に打ち込む姿では、自立的に行動する様子として、自分の出番になると、自分から立ち位置について演技をしたことなどが挙げられた。また、自分なりに活動を工夫して取組む様子として、台詞の創作やアドリブの演技、台詞を話すときの演出としての工夫、物語の背景を自分なりに掘り下げ演技に反映させたことなどが挙げられた。

(3) 活動に満足する姿

活動に満足する姿では、活動の過程を楽しむ様子として、同じチームの仲間と共に笑い声を上げながら楽しんで取組んだことや、役になりきって取組んだことなどが挙げられた。

成し遂げた喜びを表す様子として、劇の発表会を終えての拍手やハイタッチ、笑顔をかかわす児童の姿が挙げられた。また、「ふりかえりカード」における記述では、対象児それぞれに「楽しい気持ちでいっぱいでした」、「ほくは目標どおりにできてよかったです」のような記述が見られた。

(4) 活動を分かち合う姿

活動を分かち合う姿では、仲間と活動を共有する様子として、同じチームの友だちと共に笑い声を上げながら楽しんで取り組んだことや、他チームの劇を鑑賞する際、ユーモアのある演技に笑ったり、自分たちの劇の内容との関連に気づいたりする様子が見られたこと、仲間に衣装や演技の提案をしたことなどが挙げられた。

2. 支援方法の検討

(1) 活動（その内容や流れ）

支援方法としての「活動」においては、マクロの観点からは、単元化ということ、ミクロの観点からは、活動内容として、劇活動の内容及び、活動の流れとしての展開について記す。

単元化によって、一定期間同内容の活動に取組むことになれば、児童はその活動に期待や見通しを持ちやすくなる。D君が年間通じて劇活動を楽しむにして、その構想を練るということも、単元

化によるテーマ意識の持ちやすさによって支えられていたと理解することもできる。また、単元化によって、繰り返しの活動という活動の展開が可能になる。繰り返しの活動によって、児童は自分なりに活動の目当てを持ち、その達成度を自己評価することを支えていたといえる。例えば、A君は適切な声量を心がけて演技し、自分でふりかえりカードにその評価を記していた。

次に、活動内容としての劇活動は、児童にとっての楽しみになり得たといえる。しかし、一方で活動量の不足や年齢不相応と思われる面があった。この点の改善策を今後検討したい。また、活動の流れ、展開では、劇の発表会をめざして3回の取組みを行うことは、活動の目的の明確化と共有、活動の成果の確認と共有という点で有意義であった。

一回ごとの活動では、中心活動としての劇活動に関連する内容で自由遊びなどいわゆる「周辺活動」が展開された。例えば、招待状作りや発表会の次第作り、D君が自ら取組んだ小道具作りなどテーマに関連した活動があったことでこの単元におけるテーマ意識を抱き、活動への期待感を抱く一助となったように思う。そうであるとすれば、クリスマスツリーの飾りつけは、テーマに沿わない活動であった。参加児童の大部分が熱中した活動であったが、それだけにテーマ意識を寸断することになった。季節の行事と単元のテーマをリンクさせての活動内容、流れの検討が必要であろう。

(2) 物（教材教具）

劇活動における主要な「物」には絵台本があった。この機能としては、ストーリーや自分の台詞を想起する、台詞を創作したり記録したりすることを想定した。ほとんどの児童はこれを用いながら活動したが、台詞を書き込むことをしなかった児童が二人いた。その一人、B君は、支援方法としての「物」よりも「活動」、「人」の内容である「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」、「立ち位置や舞台上での動きをあらかじめ確認する」などが機能したため、絵台本の機能に頼る必要が減ったと考えられた。もう

一人のG君は、書字活動への抵抗から絵台本への書き込みを避けたと察せられたが、B君と同様に「活動」、「人」が機能した。なお、台詞を想起し話す際には、演技として対話する仲間の台詞が、自分の台詞を想起するためのリマインダーとして機能した面もあった。

(3) 人（スタッフのかかわり）

支援方法としての「人」の機能は、「その時、その場」で発揮されるという性質上、「活動」や「物」の機能を高めたり、補ったりすることでも重要である。また、「人」には、伝達的な機能と共感的な機能があるといえる。伝達性とは、首尾よく活動できるよう行動の仕方を伝えること、取組みの結果の善し悪しを伝えることなどのような情報を伝え、知識技能のうで支えることである。共感性とは、児童の活動を分かち合う、その成果を分かち合うこと、取組みに意欲を発揮できるよう励ますことのような情緒的に支えることである。伝達性については、単元初期に多く必要とするが、単元後期になるとほとんど必要が無くなる。例えば、立ち位置に自分で着くという行動では、単元初期化から、床にラインが付してある。これは、支援方法としての「物（教材教具）」にあたる。同時に、立ち位置を指差し注意喚起をしたり手を引いて誘導したりすることを補足的に行う。これは、「人」における伝達性である。また、繰り返しの劇活動があり、これは「活動」であるが、その結果、次第に児童が立ち位置に着くタイミングや場所を覚える。そうすると、「人」による伝達は不要になる。他の二つが機能しているからである。台詞についても同様で、絵台本という「物（教材教具）」や繰り返しの活動という「活動（内容、流れ）」を補足する意味で「人」による伝達が必要なくなる。

一方で、共感性については、単元初期から最後まで確実に必要な内容であると考えられる。児童の取組みが盛り上がりればそれを分かち合うこと、うまく行かないときには励ますことが自然であり、よりよく活動に取組む上で必要な支援だといえる。

3. 支援観の整理

筆者らはエブリ教室の活動が、参加児童にとっての「自立的・主体的な活動」となることを優先的に考える。これは、児童の行動変容(力の育ち)を求めるものではなく、児童の活動自体を整え、その力を発揮しやすくするという観点による支援である。力を発揮しながら自立的・主体的に活動すれば、その活動に沿った力の育ちは結果として得られることは必然である。力の育ちを第一義的に掲げた支援方法にスキルトレーニングがあるが、その原理である「高いモチベーション、適切な行動モデルの提示、結果のフィードバック」などは、主体的・自立的な活動の中にすでに含んでいるものである。むしろ、主体的・自立的な活動という「事象」から抽出されたものが「原理」であろう。よって、力の育ちは、主体的・自立的な活動の必然的結果である。

宮崎(2007)は、「社会参加への思いや意欲がありながらも、そのための方法や順序が分からず思いが空回りしている状況においてのスキルトレーニングは必要であるが、定型的なスキルを画一的に移植すればよいというものでは決してない。むしろ、目的・対象を明確にし、それとの関わりで手段や主体性のあり方を考えることで初めて生きた技術が学ばれる」⁹⁾と指摘している。技術の習得(力の育ち)を優先的に考える立場にあっても、主体性のあり方が重視されている。主体的な活動がでなければ、力の育ちを期待しにくいという意味では、筆者らの考えとも一致する。しかし、筆者らは、力の育ちのために、自立的・主体的な活動を整えることを重視しているのではない。児童の自立的・主体的な活動それ自体に価値を見出しそれ自体を目的としている。

VI まとめと今後の課題

本稿では、劇活動における成果と課題を整理し、児童の自立的・主体的な活動を支援する方法を検討することを目的とした。具体的には、「単元化」された活動の意義やそのあり方について検討した。

筆者らは「単元化」を支援方法としての活動づくりに含まれるものであると考えたが、

劇活動においては、参加児童の自立的・主体的な姿を逸話的に確認することができた。それは、活動を単元化したことによって、児童が活動に期待や見通しを持ちやすくなったことやテーマ意識を持ちやすくなったことによって支えられた姿であると察する。

しかし、本稿における結果においては、参加児童が自立的・主体的に活動する姿の記述に留まった感がある。その姿とそのために有効に機能している支援方法の関係性についての分析と記述が必要である。なお、支援方法は、単一ではなく複数がある有機的・相補的に関連していることがあるため、その点も踏まえた分析と記述の方法が求められる。

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) 佐々木京子, 加藤義男, 佐々木全(2002): 高機能広汎性発達障害児の指導に関する実践的研究—認知特性に注目して—, 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 1, 205-218.
- 2) 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.
- 3) 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.
- 4) 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—, K&H.
- 5) 名古屋恒彦(2002): 生活中心教育入門, 大揚社, 33.
- 6) 佐々木全, 加藤義男(2007): 前掲論文3.
- 7) 佐々木全, 加藤義男(2008) 高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第八報) 参加児童の自立的・主体的な活動を支える, IEPのあり方

の検討(1), 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 7, 195-216.

- 8) 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.
- 9) 宮崎隆志(2007) 若者自立支援実践の論理と課題, 大会企画シンポジウムⅣ: 青年期のLDと若者自立支援, LD研究, 16, 1, 40-42.