

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 —

佐々木 全* 加藤義男**

(2007年1月9日受理)

Zen SASAKI and Yoshio KATOU

The 7th Report on the "Every Class" for Children with Pervasive Developmental Disorders

I 問題

1. インフォーマルな支援グループにおける志向の変化

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のような公的な動向は、彼らへの支援の具体化を意味する。支援の具体化については、実践と同時進行でその質を問う議論が必須の状況である。

このような公的な動向を背景として、エブリ教室のような児童支援に特化したインフォーマルな支援グループにおける実践においても、その機能や活動方針を検討する時期がきたように思う。そもそも岩手県におけるインフォーマルな支援グループの先駆けは、1987年開設の「なずな教室」である。これは軽度発達障害のある小学生を対象とした「通所支援教室」であり、現在も親の会の運営によって継続している。なずな教室開設当時は、軽度発達障害という呼称ではなく、セーフティネットとして「LD」という呼称が用いられた。これは狭義のLD、ADHDや高機能自閉症などの概念も含むものであった。この時期は、公的に

は軽度発達障害児者に対する支援は稀有であり、その認知も不十分であった。そこで、セーフティネットとしてのLDという呼称を用いて、関係分野に対して「取りこぼされようとしている児者」への注意喚起を行う必要があったのだろう。このような時期にあって、なずな教室の実践から加藤(1993)¹⁾は、一人一人の教育的ニーズへの対応の必要性を指摘し、「個別の教育プログラム」をツールとした学校と保護者、専門スタッフとの連携、それに基づく一貫した援助システムの構築という具体的な構想を築き、学習面のみならず、対人関係に関する支援の重要性を指摘した。このことから、なずな教室においては、学校教育の補完的・補助的な役割、さらには学校教育との連携を志向した面があったと思われる。そして、この志向は現在活動しているいくつかの通所支援教室においても間違いなく継承されてきた。そのことは、IEPやソーシャルスキル・トレーニングをもちいて、参加児童の適応行動の習得に力点が置かれたなずな教室やエブリ教室の実践(例えば、佐々木, 2002²⁾; 佐々木, 加藤, 2003³⁾)から知ることができる。

さて、多くの実践的課題をはらみつつも公的支援が実現した今日、なずな教室から始まった「志向」の役目は「通所支援教室」が背負うべきもの

*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

ではなくなった。全て実現されたわけではなく、その実現の責任を公的支援が背負うことが明確になったという意味である。すなわち、今日の「通所支援教室」では、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機能を求めたい。放課後支援、休日の支援が代表例であろう。そもそもインフォーマルな支援グループの強みは、その機動性と独自の発想によって公的支援の狭間を補うこと自体にある。当然これは参加児童のニーズに沿うものである。

2. エブリ教室の概要

筆者らの取り組みであるエブリ教室は、軽度発達障害のうち高機能広汎性発達障害に特化した通所支援教室である。高機能広汎性発達障害がある小学生を対象として、月1回、第4土曜日（10時から12時30分まで）、年10回開催してきた。

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」、「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。エブリ教室においては、医療機関の受診や診断名の有無を問わず、高機能広汎性発達障害と類似したあるいは同様の症状を呈す児も支援の対象としている。すなわち、筆者らは臨床場面に即した広義な理解をしている。なお、「高機能」という枕詞は、過去に知的障害を有するという暗黙の前提があった広汎性発達障害に対比する意味で用いられ始めたと思われるが、“問題が軽い”とか“突出した能力がある”といった過ったニュアンスを与えかねない。そこで一時期、筆者らは「Pure 広汎性発達障害 (Pure-PDD)」という語を提案してきた。これは、知的障害がないことで、純粋な広汎性発達障害の症状を呈しやすいという考えに基づく呼称であった（佐々木、加藤、田代、2004⁴⁾）。ところが、臨床的に高機能広汎性発達障害児には、LD、ADHDなど他の発達障害が並存することも少なくないことを考えると、「純粋」という表現にも別な違和感を抱かざるを得ない。そこで筆者らは本稿から「高機能広汎性発達障害」を用い

ることとする。

さて、筆者らはエブリ教室における実践を通して、高機能広汎性発達障害児に対する教育的支援について実践的に検討してきた。具体的には、彼らの教育的ニーズの中核としてソーシャルスキルを想定し、その習得と発揮の場としての機能に焦点を当てた報告を行ってきた。エブリ教室における成果と課題を総括するならば、以下の4点となる。①高機能広汎性発達障害児がソーシャルスキルを習得、発揮するための方法論についていくつかの提案を行ったこと（例えば、佐々木、加藤、佐々木 2002⁵⁾；佐々木、加藤、2004⁶⁾）②ソーシャルスキルの習得を記録・評価するためのIEPのシステムを独自に開発したこと（例えば、佐々木、加藤、佐々木、2003⁷⁾）、③習得したソーシャルスキルを般化するための方法論を課題として指摘したこと（例えば、佐々木、加藤、伊藤、熊谷、2006⁸⁾）、④参加児童の多くにとってエブリ教室が楽しみの場として位置づけられたこと、また、参加児童の保護者の多くにとって、エブリ教室が保護者同士の交流の場として位置づけられたこと（例えば、佐々木、加藤、田代、2004⁹⁾）である。

3. エブリ教室の志向を検討するための「今日的観点」

本稿では、2005年度の実践報告を行うが、エブリ教室の実践について「今日的観点」から検討を加えたい。ここでいう今日的観点とは、冒頭に記した、通所支援教室のあり方を再考するための視点であり、今日の特別支援教育の理念を反映したものである。これをもって、エブリ教室がインフォーマルな支援グループとしての志向を見出したい。ここで筆者らが求める志向は、教育的立場から活動の目的や支援内容と方法論の選択として具体化する。

まず、2005年12月に中央教育審議会から「特別支援教育を推進するための制度のあり方について」（答申）における「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援する」という表記から、名古屋（2006）¹⁰⁾は「自

立」,「社会参加」が重要な教育目標として掲げられていること,これが歴史的経緯からも「不易の教育目標」であること指摘し,さらに「自立」について,「その基盤であり本質でもある,意思的側面である『主体性』の確立が,社会の中での居場所や生きがいの確立につながり,社会参加を確かにする」ことを示唆している。

また,小出(2002)¹¹⁾は,支援の内容と方法論に関して,「自立的・主体的に活動できる状況づくり」を重視し,能力の劣弱性に直接対応するよりは,能力の劣弱性から起こる社会的不利への対応を優先する」とし,「必要な支援が行き届くほど,それを受ける人の活動や生活が自立的となり,主体的となる」(小出,2001¹²⁾)としている。すなわち,自立とは「適切な支援条件下で,自分の力や個性を最大限に発揮してなされる取り組み」(名古屋,2002¹³⁾)といえる。

筆者らは,上記から以下の点を抽出し,エブリ教室の実践を検討する「今日的観点」とする。すなわち,①目標としての自立と社会参加,②自立における意思的側面である「主体性」,③「自立的な活動の条件を個人と周りの状況との関係で考える」視点,④「社会的不利への対応を優先する」視点,である。

なお,以下2点について筆者らの解釈を補足する。まず,上記した教育観は,知的障害教育において古くから存在した。それにもかかわらずこれを「今日的観点」として解釈するのは,この教育観が「新しい障害観・自立観,福祉の理念などと,その方向において完全に一致し,重なる」(小出,1998¹⁴⁾)。例えば,個人の障害の状態を個人因子と環境因子などの関係性から総合的に生活機能や人生を考える国際生活機能分類(ICF)の理念との一致である。

次に「社会参加」,「社会的不利」という言葉についてである。これらにある「社会」とは,青年期以降の社会生活という狭義の理解ではない。筆者らはこれらを,ライフステージにおける相応の「社会参加」とし,それが阻害された状態を「社会的不利」と解釈している。すなわち,小学生に

とっての社会参加は,小学校生活であり地域生活や家庭生活であるという意味である。すなわち,小学生が彼らの年代相応でかつ自立した生活を学校,地域,家庭で主体的に活動できることを支援することが志向されるべきだと考える。このような筆者らの解釈は,「今の生活を手段にしたり,犠牲にして生きる力を付けるのではない。現在の生活で今を豊かに生き,今の生活の充実・発展として,将来も,豊かに生きられるようにする」という小出(2001)¹⁵⁾の記述に照らしても矛盾はないと思われる。

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,エブリ教室における活動のあり方を検討し,今後の活動の志向(目的,支援内容と方法論の選択)を見定める布石とする。

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。本稿における考察は,2005年度のエブリ教室の実践の結果について,先に述べた「今日的観点」から実践報告に検討を加えるものとする。なお,結果の記述は「IEP(一人一人のための支援計画)」と毎回の記録(記録用紙)に基づく。

支援の対象は,2005年度エブリ教室に参加した8名の児童のうち7名,いずれも男児である。8名中1名は都合により参加を中断したためここには記さない。彼らの概要を表1に示した。エブ

り教室には、対象児に加えてその同胞3名が参加しており、筆者らを含めたスタッフがマンツーマン体制で対応している。毎回の活動の流れと毎月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 ；2005. 4. 当時	医学的診断	Wingの対人関係の 類型	知能検査等 (検査時の暦年齢)	備 考
A児（男）	2	非定型自閉症	受動型	*所見なし，明らかに標準域にある知的発達.	IEPでは，D様式，S様式のみ使用.
B児（男）	3	アスペルガー障害・ADHD	積極奇異型	*所見なし，明らかに標準域か，それ以上の知的発達.	
C児（男）	3	アスペルガー障害・ADHDの疑い	積極奇異型	WISC- III (6-4) : VIQ=101,PIQ=76,FIQ=87	
D児（男）	4	アスペルガー障害	受動型	*所見なし，明らかに標準域か，それ以上の知的発達.	
E児（男）	4	高機能自閉症	受動型・孤立型	*所見なし，境界域にある知的発達.	IEPでは，D様式，S様式のみ使用.
F児（男）	6	アスペルガー障害	受動型	田中ビネー (6-5) : IQ=96,K-ABC (8-8) : 継次処理=113,同時処理=89,認知処理=99, 習得度=94	IEPでは，D様式，S様式のみ使用.
G児（男）	6	(未受診)	受動型	田中ビネー (5-11) : IQ=100,K-ABC (8-2) : 継次処理=135,同時処理=82,認知処理=106, 習得度=87	

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。

表3 2005年度の活動内容

回数	日程	活 動 内 容	
		活動名	活 動 の 概 略
1	6月25日	イスとりゲーム	ゲームをもって、ペアのスタッフとの交流、自己開示・感情表現についての経験とした。
2	7月23日	ミッションラリー	携帯電話による指示の伝達をもって、電話対応の手順の理解と、電話対応の経験とした。
3	8月27日	鬼遊び	独自のルールと専用のコート上での「線鬼」と「氷鬼」を行った。これをもって、ルールの理解とそれに基づく行動計画の経験とした。
4	9月24日	遠足	野外にて、調理活動や靴とぼしゲームを行い、総合的な生活経験とした。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15日	絵本の読み聞かせ、カードめくりゲーム	いろいろな絵本を楽しみ、簡単な劇化を行い、これをもって表現活動とした。また、ゲームをもってルールの理解とそれに基づく行動計画の経験とした。
6	11月26日	劇をしよう①	劇の鑑賞により、役割や話の筋道を理解し、個々の児童が独自の「絵台本」を作成した。また、劇活動における演技をもってソーシャルスキルの発揮の機会とした。
7	12月23日	劇をしよう②	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、劇活動における演技をもって、ソーシャルスキルの発揮の機会とした。
8	1月28日	劇をしよう③	
9	2月18日	劇をしよう④発表会	
10	3月25日	保護者への報告会	第四期エブリ教室（前期）における、I E Pの評価を中心に、保護者への実践報告を行った。

IV 結 果

エブリ教室におけるI E P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る(佐々木, 加藤, 佐々木, 2002¹⁶⁾; 佐々木, 加藤, 2005¹⁷⁾)。2005年度のI E Pは、前年度の評価を経て、2005年6月に作成、2006年3月に評価した。この評価にあたっては、毎回の活動の記録・評価をI E P-P D SパックにおけるD様式をもって行い、その蓄積から質的分析を行った。このときの観点として、「児童の行動と支援方法の関係性」に着目し、児童の行動が「依存・他律的行動から自主・自律的行動」に変わっていく様子をスタッフのかかわりと対応させながら記述する方法である。端的な例はI E P-P D SパックにおけるS様式をもって表記することになっている。

対象児は、7名中5名についてのI E Pを表4に一覧した。残り、2名(A児とE児)については、I E P-P D SパックにおけるP様式を用い

ずに、D様式のみを作成して簡易的な取り組みを試行した。よって、その取り組みも含めて以下に記す。

なお、D様式記入例を表5と表6、S様式の記入例を表7に示した。

(1) A児

A児は、通常学級に在籍する小学2学年男児である。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)をもって挨拶を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。

保護者のねがいとして、「遊びのルールをわかってほしい」が挙げられた。また、「学校ではボーッと話を聞いていないときがある」という逸話が挙げられた。これらのことは、エブリ教室の活動場面でも散見された。以下に逸話を記す。

まず「遊びのルールをわかってほしい」につい

表4 IEPとその評価（P様式）一覧

対象児	1 行動の様子	2 行動の要因仮説	3 指導課題	4 指導方法	評価の観点	5 評価	6 今後の課題
B児	(1)	挨拶の対象を特定する必要性を社会(対人関係)的な意味でまだ理解していないのではないかと、また、挨拶の対象とする場面があった。しかし、「握手をしてから、さようなら」という個別の指示で、相手を決めて挨拶することが見られ始めた。	自ら対象を特定して、挨拶することができる。	①集合時・解散時、「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なう。 ②対象の特定から挨拶の手順として以下の行動パターンを提示する。 ・相手呼称し、注意を獲得する。 ・「おはよう、よろしくね」/「さようなら、たのしかったね」とい、ハイタッチか握手をする。 ・「挨拶シール」をスタッフからもらう。これを5つ得ることで終了とする。 なお、対象の特定は、B児が馴染みのある児童やスタッフから始める。	・挨拶をする相手を選び、視線を交えて挨拶をすることができた。 ・相手の注意を獲得するために、その名前を呼ぶことには、指示を要した。	・挨拶する相手を選び、視線を交えて挨拶をすることができた。 ・相手の注意を獲得するために、その名前を呼ぶことには、指示を要した。	・挨拶する際、相手の名前を呼び、相手の注意を獲得することができるということを継続して見ていきたい。その相手としてスタッフも含まれるが、B児にとってかわかりたいと思える関係作りをめざす。
	(2)	相手の反応を待たずに、一方的に会話を進めてしまうことがあった。このとき、「今は誰と話しているのか？」や「今は、○○さんと話しているよ」などの声かけで、タイミングをはかっていたから、話し掛けることができた。	相手の様子を確認し、適切なタイミングで、話し掛けることができる。	①対象の特定から挨拶の手順として以下の行動パターンを提示する。 ・相手は何をしているか見る(言語化する)。 ・相手呼称し「今、話しかけてもいいですか？」と聞く。 ②適切な行動には、シールを用いたり、「そういうふうにする相手は喜びます」「わかりやすいですね」等の声かけによって賞賛とフィードバックを行う。	・相手の様子をかき、待つというエピソードが見られ始めた。行動パターンとして、許可を求めるという行動の発現には、「なんて言うんだっけ？」というような問い掛けが必要だった。	・相手の様子をかきながら、自分から相手に働きかけたりする一連のスキルを、発現できるように活動(経験)を保障し、また、その前段階として、かわかりたいと思える好ましい関係作りをめざす。	
C児	(1)	場面にかかわらず、大きな声で話すことが多かった。	場面に応じた声量で話すことができる。	①声量の調節について、次のように提示する。 ・「ボリューム1」(ひそひそ声) ・「ボリューム2」(2人で話す時の声) ・「ボリューム3」(3人以上での時、発表する時の声) ②適切な行動には、シールを用いたり、「今の声の大きさは、1でしたね」等の声かけによって賞賛とフィードバックを行ったりする。 ③不適切な行動に対しては、1・2・3の声量を提示したサインや、他児の模倣を促す。 ④グループ全体のルールとして提示し、意図的に小さな声で話す時間を設定する。	・適切な声量を尋ねられると、「2の声」というように答え、声量を調節し、その活動場面では維持することができた。 ・気分によって大きな声量になりがちであったが、「2の声でおねがいします」という指示で調節することが着した。	・事前の提示やハンドサインでの調節・維持も可能であると思われる。今後は、支援課題として取り上げるまでもなく、日常的にさり気ない形で支援する。	
	(2)	「質問タイム」の活用において、「質問タイム」で話すルールは理解できているが、話したいことがあると、すぐ挙手したり話始めることがあり、「待ってください」との指示を要することが多かった。	「質問タイム」の活用と、話を聞く際の適切な行動(姿勢)の維持において、知識としてルールが実際の行動統制に活かされにくいため、行動化されやすいのではないかと(WISC-IIIにおける処理速度)。	①注意を向けるべき、話者を確認する。 ②話したいことがある場合は、「質問タイム」での質問を行うことをルールとして提示する。 ③適切な行動(話者への注目や、質問タイムの活用など)に対しては、シールや握手等で賞賛、フィードバックする。 ④不適切な行動に対しては、イエローカード、サイン、他児の行動を模倣することの促しなどをもって注意喚起を行なう。間を設定する。	・話し手への視線や姿勢については、他児を称賛することで、自身もそれを見習い、行動をたたくことが見られ始めた。また、少々崩れても指さし一つで直すことができた。 ・質問タイム以外での発言については、話し手が視線を交えたりはせずことで、発言を控える判断ができた。	・話を聞く際の、望ましい態度や行動については、事前の提示(確認)あるいは、指さし一つで達成できるようにした。また、質問タイムなどの場面設定は有効と思われる。今後は、支援課題として取り上げるまでもなく、日常的にさり気ない形で支援する。	
D児	(1)	対象を特定せずに、周囲への漠然とした挨拶があったが、「5人に挨拶しましょう」というT1の、全体への指示後に、スタッフからの「握手をしてから挨拶しよう」という個別の指示により、挨拶する対象を特定し、握手して挨拶することができはじめた。この際、相手の名前を呼んでから挨拶したり、順番を待ってから、挨拶をしたりということも見られ始めた。	自ら対象を特定して、挨拶することができる。	①集合時・解散時、「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なう。 ②対象の特定から挨拶の手順として以下の行動パターンを提示する。 ・相手呼称し、注意を獲得する。 ・「おはよう、よろしくね」/「さようなら、たのしかったね」とい、ハイタッチか握手をする。 ・「挨拶シール」をスタッフからもらう。これを5つ得ることで終了とする。 なお、対象の特定にかかわっては、「誰に挨拶しますか」などの発問で、対象への関心を喚起する。	・形式的に、不特定多数に向けて挨拶していった様子がない限り、挨拶する相手と向かい合っていて、「○○先生、おはようございます」と挨拶できるようになった(発揮されるようになった)。	・挨拶する相手としての友だちやスタッフとのかわり自体が深まって、より自然な挨拶を交わすことになったと思われる。また、挨拶の対象を広げることにもなると思われ、そのような好ましい関係作りをめざす。	
	(2)	T1の話聞く場面では、T1への注目や姿勢の保持において、T1を指さすことや、手を添えて体の向きを直すことなどをもって一時的に適切な行動・姿勢を取ることができた。また、「クイズ形式」による話の内容を把握することへの意識が高まった。	集団で話を聞く場面において、T1への注意を維持することや、姿勢の保持について、それ自体の難しさ(関心・興味への関心)と、それらの行動が「社会的な意味(話し手に対するストローク)を持つことについての理解の不足があるのではないかと、	①望ましい態度や姿勢をあらかじめ明示する。 ②注意を向けるべき、話し手を確認する。 ③「クイズ形式※2」などにより注意喚起及び話の内容の確認を行なう。 ④適切な行動(話者への注目や、質問タイムの活用など)に対しては、シールや握手等、さらには、「社会的な意味」に言及し、「(そういうふうにする相手は喜びます)」「わかりやすいですね」等の声かけ、賞賛、フィードバックする。 ⑤不適切な行動については、イエローカードの肯定的活用により行動の修正を求める。	・イエローカードで行動の修正の必要性に気づき、行動を改めることができた。話の内容はよく聞いており、言葉尻を捉え、冗談や大きなリアクションとして反応することがあったが、その場の活動の枠に収まるような反応であることが多かった。	・話を聞く際の、望ましい態度や行動については、事前の提示(確認)あるいは、指さし一つで達成できるようにした。今後は、支援課題として取り上げるまでもなく、日常的にさり気ない形で支援する。	

対象児	1 行動の様子	2 行動の要因仮説	3 指導課題	4 指導方法	評価の観点	5 評価	6 今後の課題
F児	(1)	挨拶の必要性を理解し始めているものの、ソーシャルスキルとしての挨拶を形式的に習得した段階ではないか。	相手を呼名し、挨拶することができる。	①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なう。 ②挨拶の手順として以下の行動パターンを提示する。 ・相手を呼名し、注意を獲得する。 名前がわからない相手の場合、名札を確認した後に顔を見て呼名、挨拶する。 ・「おはよう、よろしくね」/さようなら、たのしかったね」とい、ハイタッチか握手をする。 ・「挨拶シール」をスタッフからもらう。これを5つ得ることで終了とする。	挨拶をする相手を選ぶことができる。 挨拶する際、相手の名前を呼び、相手の注意を獲得することができる。 挨拶をする際、アイコンタクトと、ことばや握手などの動作を交えることができる。	・スタッフの名札を確認し、その名前を呼んで挨拶をすることもあった。自分から握手を求めたこともあった。名札は、相手の名前を呼ぶことができるための有効な支援の一つといえた。	・挨拶する相手としての友だちやスタッフとのかかわり自体が深まることで、より自然な挨拶を交わすことになると思われる。そのような好ましい関係作りをめざす。
	(2)	相手やその状況を読み取ることが難しく、また、その判断基準や、適切な行動パターンを未習得ではないか。	相手の様子を伺い、自ら挨拶をしたり、適切なタイミングで話しかけることができる。	①挨拶や話し掛ける際の手順として以下の行動パターンを提示する。 ・相手が何をしているか見る（言語化する）。 ・「○○先生」相手を呼名し注意を獲得する。 ・「話しかけてもいいですか」と許可を求める。 ・「今からふりかえりカードの発表をします。聞いてください。」と依頼する。 ②適切な行動には、シール（特にめあてカード）を用いたり、「そういうふうにする相手は喜びます」「わかりやすいですね」等の声かけによって賞賛とフィードバックを行う。	相手の様子を言語化することができる（○○君はどうしているかな？といった質問への返答）。 「○○先生、話しかけてもいいですか」と許可を求めることができる。 「今からふりかえりカード」の発表をします。聞いてください。」と依頼することができる。	・「○○君はどうしているかな？」という質問で相手の様子をうかがうことの必要性に、気づくことができた。また、特定場面における、行動パターンとして、相手の名前を呼んでから「～していいですか？」と許可を求めることが見られ始めた。	・相手の様子を伺うことの必要性は自分で気づき、自分から相手に働きかけたりする一連のスキルを、発揮できるような活動（経験）を保障したい。また、その前段階として、かかわりたいと思える好ましい関係作りをめざす。
G児	(1)	活動の内容が理解が難しかったり、話に見通しがもてなかったりすること、さらには、G児自身の興味の偏りによる「選択性（聞く、聞かない、注目する、しないといった行動の選択）」があり、話し手への注意を維持しにくいのではないか。	話を聞く際の、望ましい態度や行動（アイコンタクトや姿勢の保持）を習得する。	①望ましい態度や姿勢をめあてとして明示する。 ②注意を向けるべき、話し手を確認する。 ③「クイズ形式※」などにより注意喚起及び話の内容の確認を行なう。 ④適切な行動（話者への注目や、質問タイムの活用など）に対しては、シール（特にめあてカードの活用）や握手等で賞賛、フィードバックする。 ⑤不適切な行動については、イエローカードの肯定的活用や、めあてカードを指さすことにより行動の修正を求める。	話を聞く際、話し手に視線を向けることができる。 話を聞く際、話し手に体を向けることができる。 注意がそれた後でも再度注意を戻すことができる。	・話を聞く際の望ましい態度や行動を、めあてとして慈善に提示することで、一定時間視線や姿勢を維持する場面が増えた。 ・話を聞く場面で、視線を落としたり、姿勢が崩れた際には、ポイントカードにある「しせい」の文字を指さすと、めあてに気づいて姿勢を必要とした。 ・イエローカードの必要もなく、持続的に注意がされるようなこともなかった。 ・話を聞く際の、望ましい態度や行動は、概ね定着しつつある。	・話を聞く際の、望ましい態度や行動については、事前の提示（確認）あるいは、指さし一つで達成できるようになった。今後は、支援課題として取り上げるまでもなく、日常的にさり気ない形で支援する。
	(2)	相手やその状況を読み取ることが難しく、また、その判断基準や、適切な行動パターンを未習得ではないか。	相手の様子を伺い、自ら挨拶をしたり、適切なタイミングで話しかけることができる。	①挨拶や話し掛ける際の手順として以下の行動パターンを提示する。 ・相手が何をしているか見る（言語化する）。 ・相手を呼名し注意を獲得することができる。 ②適切な行動には、シール（特にめあてカード）を用いたり、「そういうふうにする相手は喜びます」「わかりやすいですね」等の声かけによって賞賛とフィードバックを行う。	相手の様子を言語化することができる（○○君はどうしているかな？といった質問への返答）。 相手が話し中の時は、話し終わるのを待つことができる。 相手に挨拶したり話しかけたりする際、相手の名前を呼び、注意を獲得することができる。	・ふりかえりカードをスタッフに（個別で）発表する場面では、「全先生はどうしている？」という問い掛けに「話してる」と答え、「後で」と自分で話しまつことができた。 ・集合時、解散時の挨拶活動では、あらかじめポイントカードに記しためあて（5人の人に挨拶しよう、名前をよんで気づいてもらおう）に従って、行動した。ただに、カードを見なくても相手の名前をよんで挨拶するようになった。 ・相手の様子を伺い、かかわることは、名前をよび注意を獲得するという行動で、G児主体のかかわり場面を作ることにつながった。	・相手の様子を伺うということは、スタッフが質問するという方法で可能だった。今後、自分から相手の様子をうかがうというところを行なうことを課題としたい。

て記す。A児は、エブリ教室における活動内容としての遊びにおいては、高いモチベーションを持って取り組み、楽しんでた。鬼遊びをしたときの逸話であるが、「鬼役のスタッフにタッチされた後、どうしてよいかかわからない様子だった」というスタッフの記録がある。このとき、「A君の鬼だよ」という声かけによって役割交代に気づき鬼役をこなした。さらに、同様の場面が2度あり、2度目は自らの判断で役割交代できた。この場面から、支援方法として有効に機能したと思われる

事柄を挙げると、①スタッフの直接的な指示、②繰り返しの活動であった。なお、鬼遊びを段階的に勧めていたという活動の流れもルールの理解に寄与した可能性がある。具体的には「鬼にタッチされたら、凍る（動きを止める）」という、鬼にタッチされたことを意識化する活動を導入とし、その発展として役割交代のある鬼遊びに取り組んだことである。

次に「学校ではボーッと話を聞いていないときがある」とについて記す。「はじめの会」にお

表 5 D 様式の記入例 (G 児)

■ エブリ教室・個別記録 (4-1)		対象児童：G 児 (6 学年) 担当スタッフ：△△△△ (岩大大学院 2 年)		活動年月日：2006.1.28.sat 活動の場：岩大教育学部 1 号館 320, 329	
1 指導課題	2 評価の観点 (評価の対象となる行動)	3 評価の根拠 (支援方法とそれに対する児童の行動)	場面	4 活動場面における記録	
(1) 話を聞く際の、望ましい態度や行動 (アイコンタクトや姿勢の保持) を習得する。	話を聞く際、話し手に視線を向けることができる。	○	集合	<ul style="list-style-type: none"> 「5人に挨拶しよう」のスケジュールカードを見て、近くにいたスタッフに次々と挨拶していった。その後、バランスボールで玉乗りをして遊んでいた。近くにあった小さな車にも興味を示し、窮屈そうに乗っていた。 □□君がソファにバランスボールを乗せて、その上に乗ろうとする時、「気をつけて」と話し、気遣う様子が見られた。 ・時間になると、周囲の様子を見て、自ら着席することができた。 ・はじめの会で、十君からの「学校はいつからスタートしましたか？」という質問に対して、「1月19日から始まりました」とスムーズに答えることができた。 ・司会役では進行表の項目のみを見て、スムーズに進行していた。 	
	事前に確認したルール(めあて)に応じた行動ができる。	○	はじめの会	<ul style="list-style-type: none"> ・紙芝居での粗筋の確認では、うんちが出るシーンで「うわっ」と反応していた。 ・絵台本を見ながらの個人練習では、「話すとき」「聞くとき」「目を見る」をあてを確認した。△△Tが「話すときは？」と聞くと、「目を見る」と答え、「誰の？」とさらに聞くと、「十君の目を見る」と答えた。 ・台詞の個人練習が終わった後に、めあての「うなずく、あいづちをする」を確認した際、「翔平君の台詞のなかで、相槌をしてるところがあるけど、見つけられる？」と△△Tが聞いたが、「わかりません」と答えた。「えっ？何で？」のとこで、驚いたときの気持ちを込められるといいね」と伝えた。 ・休憩時間の際に、「△△先生、今、何時ですか？」と名前を呼んでから、時間を聞くことができていた。 ・全体での練習で、登場するまでソファで待機しており、くつろいでいたが、雅枝Tが「次に、牛が出てきました」とナレーションをすると、自分の順番に気付き、外していたお面をして、立ち位置まで進み出た。 ・おやつの際は、疲れていたのかぼーっとしていた。 	
(2) 相手の様子を伺い、自ら挨拶をしたり、適切なタイミングで話しかけることができる。	相手が話している時は、その状況を言語化することができる (「(相手)が何をしている？」という質問に対する返答)。	○	中心活動	<ul style="list-style-type: none"> ・ふりかえりカードを進行役のスタッフに個別に発表する際、△△Tが、「○○先生は今、何してる？」と聞くと、「*君が発表してる (*君の発表を聞いている)」と答えた。 ・△△Tが「(進行役のスタッフが話し中だけれど)じゃあ、どうすればいい？」と聞くと、「待ってる」と話し、桜介君の後ろで、進行役のスタッフが話し終わるのを待つことができていた。 ・時間を聞く際に、「△△先生、今、何時ですか？」と名前を呼んで注意を獲得し、時間を聞くことができた。 	
	相手に挨拶したり話しかけたりする際、相手の名前を呼び、注意を獲得することができる。	○	○	中心活動	<ul style="list-style-type: none"> ・一回目の全体練習では、台詞を見ずに話したことでも自信が無かったのか、小さな声で話していた (●)。その後、△△Tが「大きな声で言うのを忘れた時には“くち”のサインを出すからね」。「次はここ (めあての「大きな声で、はっきり話す) を頑張ろう」と確認した。二回目の練習では、サインによる促しをなくとも大きな声ではっきり話すことができていた (○)。 ・一回目の全体練習では、台詞を見ずに話したことでも自信が無かったのか、小さな声で話していた (●)。その後、△△Tが「大きな声で言うのを忘れた時には“くち”のサインを出すからね」。「次はここ (めあての「大きな声で、はっきり話す) を頑張ろう」と確認した。二回目の練習では、サインによる促しをなくとも大きな声ではっきり話すことができていた (○)。
(3) 劇活動において、その内容を理解したり、演技したりすることができる。	適切な声の大きさ (「ボリューム3」) で、ゆっくり話す。	● / ○	中心活動	<ul style="list-style-type: none"> ・ふりかえりカードの記入では、「(台本を見ないで)*君の方を見ました) どうしてかという時、(めあてを見てやっていたからです) ぼくは、(言えてよかった) と思いました。」と記入した。△△Tが、「言えた時はどんな気持ちだった？」と聞くと、しばらく考え込んだが「わからない」と答えた。その後、進行役のスタッフに発表した際に同様の質問をされ、答えられなかったため、進行役のスタッフが「うれしかった、ほっとした」と選択肢を提示すると、「ほっとした」と、おやつの際は、疲れていたのかぼーっとしていた。 	
	台詞を話す際、相手を見ることができ。	△ / ○	○	おわりの会	<ul style="list-style-type: none"> ・ふりかえりカードの記入では、「(台本を見ないで)*君の方を見ました) どうしてかという時、(めあてを見てやっていたからです) ぼくは、(言えてよかった) と思いました。」と記入した。△△Tが、「言えた時はどんな気持ちだった？」と聞くと、しばらく考え込んだが「わからない」と答えた。その後、進行役のスタッフに発表した際に同様の質問をされ、答えられなかったため、進行役のスタッフが「うれしかった、ほっとした」と、おやつの際は、疲れていたのかぼーっとしていた。
	台詞を話す相手を見る (相槌をうつ) ことができる。	○	おわりの会	<ul style="list-style-type: none"> ・ふりかえりカードの記入では、「(台本を見ないで)*君の方を見ました) どうしてかという時、(めあてを見てやっていたからです) ぼくは、(言えてよかった) と思いました。」と記入した。△△Tが、「言えた時はどんな気持ちだった？」と聞くと、しばらく考え込んだが「わからない」と答えた。その後、進行役のスタッフに発表した際に同様の質問をされ、答えられなかったため、進行役のスタッフが「うれしかった、ほっとした」と、おやつの際は、疲れていたのかぼーっとしていた。 	
	(評価記号) ○：自分で判断し、行動したとき。 □：注意の促し (指さしや「ほら」等の声かけ) で行動できたとき。 △：直接的な指示 (「～しなさい」、手をとる等) で行動できたとき。 ●：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。				
	(特記事項/スタッフから)				

表6 D様式の記入例（2）

様式7	■エブリ教室・個別記録 05		対象児童：A児（2年生）	活動年月日：2005.8.27.sat.
			担当スタッフ：○○○○	活動の場：実践総合センター、第2体育館
活動場面	評価の対象となる行動	評価	評価の根拠	活動場面におけるエピソード
集合・自由遊び	名前を呼ばれたり、肩をたたかれたりした際、その相手に視線を向けることができる。	○	名前を呼ばれたり、肩をたたかれたりした際、その相手に視線を向けることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・**君に「ラジコンカーを貸してくれよ」と話し掛けていた。その後操作させてもらっていた。 ・自由遊びで黒ひげをしていた。黒ひげが飛んだ瞬間、驚いた表情で身を引いた。「今の気持ちは？」と聞くと「飛ばさった気持ち」と答えた。「びっくりした？」と尋ねると「しなかった」と答えた。 ・はじめの会の時間になり、「10時20分だよ」と声をかけると、ポイントカードでスケジュールを確認し、慌てた様子で席についた。
	挨拶に応じる際、相手に視線を向けることができる。	○	・「おはようございます」と挨拶されたとき、○○Tに視線を向けていた。	
	挨拶する際、相手に視線を向けることができる。	○	・○○Tの目を見ながら「おはようございます」と挨拶をした。	
	挨拶する際、ほほえんだり、手を挙げたり、または、握手やタッチをすることができる。	○	・○○Tが手を挙げると、タッチをして挨拶に応じた。	
はじめの会	話を聞く際、話し手に視線を向けることができる。	□	・視線が下向きになっていたため、肩をたたき、進行役のスタッフの方を指さすと、視線を向けた。	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の鼻血が気になり、視線も下になっていた。 ・ティッシュを△△Tに返す時、背後から注意を獲得せずに声をかけていた。「気付いてないんじゃない？」と言うと、前へ回り込み、目を向けて△△Tに「ありがとう」とティッシュを返した。
	話を聞く際、話し手に体を向けることができる。	○	・体を進行役のスタッフの方に向けていた。	
	話を聞く際、姿勢を維持することができる。	□	・足をブラブラさせていたので、その足をトントンと軽く叩くと静止した。	
課題遊び1（鬼遊び）	逃げる際に、合理的な動き（鬼との距離を保つ、逃げ道を選択など）をすることができる。	○	・鬼につかまらないよう、逃げ道をかえたり、距離を保って動いていた。	<ul style="list-style-type: none"> ・体育館に移動する際、前を歩く○○Tと離れていたため△△Tが「○○先生と一緒にだよ」と話すと○○Tの方へ走っていった。 ・興奮すると線をはみ出すことはあったが、それ以外の時ははみ出さないように気を付けていた。
	「氷鬼」においてタッチされた時に、動きを止めることができる。	○	・練習・本番共に、タッチされた後、凍っていた。	
	「かわり鬼」において鬼にタッチされた後に、逃げる役と鬼役の交代し行なうことができる。	○	・○○Tにタッチされた後、どうすればよいのか分からない様子だったが、「A君が鬼だよ」と言われると○○Tを追いかけはじめた（△）。2回目はすぐに切り替えができた（○）。	
	鬼遊びにおける、自分の行動をふりかえり、言語表現することができる。	△ / ○	・○○Tに捕まったときの気持ちを進行役のスタッフに聞かれ、「うれしかった」と表現した。	
おわりの会	ふりかえりカードの記入では、「～しました」という事実の表記と併せて、その時の感情を選択して、表記することができる。	●	・黒ひげをしたことを記述し、「とばさった気持ちでした」と表記していた。	<ul style="list-style-type: none"> ・カード記入後に、「とばさったのは、黒ひげですか？それともA君？」と質問すると、「黒ひげ」と答えた。カードの文章を指さして「じゃあ、とばさった気持ちは誰の気持ちですか？」と尋ねると、「Aの気持ち」と答えた。 ・++君に「++君、さようなら」と挨拶したが、気付いていなかったため△△Tが「もう一回」と話すと、「++くん！さようなら！」と挨拶をした。その後、他児にも大きな声で挨拶をした。
	特定した対象に向けて、ふりかえりカードを読み上げる際、相手の名前を読んで注意を獲得することができる。	△	・ふりかえりカードを発表する際、前置きなしに読み出したので、まず相手の名前を呼ぶことを話すと、「○○先生」と呼びかけた。	
	特定した対象に向けて、ふりかえりカードを読み上げる際、注意獲得した後、「今お話していいですか？」と相手の都合を確認することができる。	●	・相手の注意は獲得したものの、相手の都合を聞くのではなく、「発表します」と前置きをしてカードを読み始めた。	
	特定した対象に向けて、ふりかえりカードを読み上げる際、文末（読点で）視線を向けることができる。	—	・相手の注意は獲得したものの、相手の都合を聞くのではなく、「発表します」と前置きをしてカードを読み始めた。	
※ 備考		<p>〔評価記号〕 ○；自分で判断し、行動したとき。 □；注意の促し（指さしや「ほら」等の声かけ）で行動できたとき。 △；直接的な指示（「～なさい」、手をとる等）で行動できたとき。 ●；行動できなかったとき、支援方法が思いつかなかったとき。 —；指導場面がなかったとき。</p>		

表7 S様式記入例 (F児)

■ エブリ教室・IEP評価 (4-1) 指導課題 (評価の観点: 評価の対象となる行動) / 「○○先生, 話しかけてもいいですか」と許可を求めることができる.	対象児童: F児 (6学年) 担当スタッフ: ○○○○ (センター研究協力員)	評価 / 2006.3.21.
支援方法の変遷	※児童の行動における自主的・自律的な要素と依存的・他律的な要素の割合 (イメージ)	支援方法の変遷
①「ちょっと待ってください」とスタッフ が手をかざして指示をした。 ②相手のスタッフがF君に視線を向けた。 ③静観		①他の子に関わっているスタッフに, 自分の振り返りカードを読み上げ始めた。 ②ふりかえりカードを発表する前に, 相手のスタッフの視線に気づき「話しかけてもいいですか」と言った。 ③ふりかえりカードを発表する際, 相手のスタッフに「○○先生発表してもいいですか」と許可を求めた。

ける「話を聞く姿勢や視線の維持」として活動の様子を記録した。基本的にエブリ教室の活動に好意的な児童だと思われ、興味関心を持って進行役のスタッフの話を聞いている姿が印象的であった。記録によると、適切な行動については、十分に理解していたが、「途中から姿勢が崩れ、椅子に片足を挙げた。ペアのスタッフが近づくと気づいて足を下ろした」という逸話があった。聞く活動が長くなるのがA児の適切な行動を妨げる要因として指摘された。

(2) B児

B児は、通常学級に在籍する小学3学年男児である。活動場面では、興味の追求や運動量の多い活動を好む様子が見られた。その両者が結びついた例としては、スタッフを相手にしたドッジボールが挙げられる。活動の前後において欠かさず取り組み、しかもかなりの熱中ぶりである。性格は、明朗活発であり、自己主張にも意欲的である。性格上共通点が多いC児と行動を共にすることが多い。

保護者のねがいとして、「人とのかわりを学

んでほしい (それが適切でないため、よく仲間はずれにされやすいので)」が挙げられた。このことは、エブリ教室において、対象を特定せずに周囲にむけて「さようなら、さようなら」と挨拶をする様子にも関わっている。昨年度までの取り組みの中で、「握手をしてから、さようならの挨拶をしよう」という個別の指示で、相手を決めて挨拶することが見られ始めたとの記録もあった。要因仮説として、挨拶の対象を特定する必要性を社会 (対人関係) 的な意味でまだ理解していないのではないか。また、挨拶の対象を特定する行動パターンを未習得なのではないか、と考えた。

そこで、指導課題として「自ら対象を特定して、挨拶をすることができる」を設定し、指導方法として、以下の事柄を考えた。すなわち、①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なう。②対象の特定から挨拶の手順として以下の行動パターンを提示する。; 相手と呼名し、注意を獲得する。; 「おはよう、よろしくね」 / さようなら、たのしかったね」といい、ハイタッチか握手

をする。；「挨拶シール」をスタッフからもらう。これを5つ得ることで終了とする。なお、対象の特定は、B児が馴染みのある児童やスタッフから始める。

この結果、挨拶をする相手を選び、視線を交えて挨拶をすることができた。相手の注意を獲得するために、その名前を呼ぶことには指示を要した。すなわち、行動のパターンとしての、活動の提示という支援方法は有効に機能したが、挨拶をするという目的だけがB児に意識付けられた可能性がある。したがって、その過程として、相手の名前を呼ぶという、相手の様子を察しての行動については、B児の意識が向きにくいようだった。このようなスキルの提示とそれに応じた活動がB児にとっては、受動的な取り組みであったと解釈することもできるかもしれない。今後筆者らは、相手に呼びかけるといふ彼の姿をねがうが、それは、スキルトレーニングの成果として得られることよりも、エブリ教室における仲間同士の活動の深まりの結果として得られることがB児にとって望ましいかもしれない。これは、要因仮説として記した「挨拶の対象を特定する必要性を社会（対人関係）的な意味でまだ理解していないのではないか」ということを次のように修正したことによる。すなわち、「挨拶の対象を特定する必要性を感じることは、仲間を個々に意識するような関係性が前提であり、エブリ教室においてはそれが未確立なのではないか」ということである。

（3）C児

C児は、通常学級に在籍する小学3学年男児である。活動場面では、興味の追求や役割をこなす活動を好む様子が見られた。その両者が結びついた例としては、劇の活動がある。興味関心のあるテーマである自動車や電車についての詳細な知識を披露しながら、劇活動の題材についてスタッフにリクエストし、取り組んだことが挙げられる。性格は、明朗活発であり、自己主張にも意欲的である。性格上共通点が多いB児を慕い、行動を共にすることが多い。

保護者のねがいとして、「ふつうの声、口調で

話してほしい」が挙げられた。このことは、エブリ教室においても、場面にかかわらず、大きな声で話すことが多かったなどの様子から把握された。この要因仮説として、相手やその状況を読み取ることが難しく、また、その判断基準や、適切な行動パターンを未習得なのではないかと考えた。また、伝えたい、かかわりたいという意欲のままに声が大きくなるのではないかと考えた。

そこで、指導課題として「場面に応じた声量で話すことができる」を設定し、指導方法として以下の事柄を考えた。すなわち、①声量の調節について、次のように提示する；「ボリューム1」（ひそひそ声）；「ボリューム2」（2人で話す時の声）；「ボリューム3」（3人以上での時、発表する時の声）。②適切な行動には、シールを用いたり、「今の声の大きさは、1でしたね」等の声がけによって賞賛とフィードバックを行ったりする。③不適切な行動に対しては、1・2・3の声量を示したサインや、他児の模倣を促す。④グループ全体のルールとして提示し、意図的に小さな声で話す時間を設定する。

この結果、スタッフによる声量の提示理解のみならず、適切な声量を尋ねられると、「2の声」というように答え、声量を調節し、その活動場面では維持することができ始めた。気分によって大きな声量になりがちであったが、「2の声でおねがいします」という指示で調節することが定着した。

今後、声量の調節については、必要な場面において事前の提示やハンドサインでの調節・維持も可能であると思われる。今後は、課題として取り上げるまでもなく、日常的にさり気なく支援したい。

（4）D児

D児は、通常学級に在籍する小学4学年男児である。活動場面では、自分の興味を追求し、活動内容を独自にアレンジして取り組んだりする様子が見られた。例えば、会場内の鍵を丹念に観察して歩いたり、劇活動では、特定の動作の擬音を独自に表現したりすることを繰り返し取り組んだ。

性格は穏やかであるが、突発的に声色を変えて話し、周囲の笑いを誘ったり、「つかれた」と元気がない様子を見せたりすることがある。スタッフに対して、自分から挨拶をしたり、許可を求めたりする様子が見られ始めた。

保護者のねがいとして、「集団行動で協調性のある言動を身に付けてほしい」が挙げられた。このことは、エブリ教室において、次のような様子に関連した。進行役のスタッフ（T1）の話をグループで聞く場面では、T1への注目や姿勢の保持が持続しにくかった。しかし、昨年度までの取り組みから、T1を指さすことや、手を添えて体の向きを正すよう促すこと、担当のスタッフがモデルを示すことなどをもって一時的に適切な行動・姿勢を取ることができる。また、「クイズ形式」による話の内容確認により、話の内容を把握することへの意識が高まった。この要因仮説として、集団で話を聞く場面において、T1への注意を維持することや、姿勢の保持について、それ自体の難しさ（関心・興味の向けにくさ）と、それらの行動が「社会的な意味（話し手に対するストロークになるということ）」を持つことについての理解の不足があるのではないかと考えた。

そこで、指導課題として「集団場面で、話を聞く際の、望ましい行動（アイコンタクト、姿勢の保持）を習得する」を設定し、指導方法として以下の事柄を考えた。すなわち、①望ましい態度や姿勢をめあてとして明示する。②注意を向けるべき、話し手を確認する。③「クイズ形式」などにより注意喚起及び話の内容の確認を行なう。④適切な行動（話者への注目や、質問タイムの活用など）に対しては、シールや握手等、さらには、「社会的な意味」に言及し（「そういうふうにするとうちは喜ぶよ」「わかりやすいですね」等の声かけ）、賞賛、フィードバックする。⑤不適切な行動については、イエローカードの肯定的活用（佐々木、加藤；2005）により行動の修正を求める。

この結果、望ましい態度や行動については、事前の提示（確認）あるいは、指さし一つで達成で

きるようになった。また、イエローカードで行動の修正の必要性に気づき、行動を改めることができた。話の内容はよく聞いており、言葉尻をとらえて冗談や大げさなりアクションとして反応することがあったが、その場の活動の枠に収まるような反応であることが多くなった。今後、課題として取り上げるまでもなく、必要な場面において日常的にさり気なく支援したい。

なお、彼はエブリ教室の活動自体に興味関心をもち、意欲的に活動に取り組みはじめた。彼の行動の変化は、スキルトレーニングの影響よりも、活動への意欲、興味関心に影響を受けたようにも見えた。

（5）E児

E児は、特殊学級に在籍する小学4学年男児である。活動場面では、スタッフのかかわりに応じながら、活動に取り組む様子が見られた。例えば、劇の活動では、スタッフとのやりとりを通じて自分の台詞を確認し、スタッフの合図や促しに応じて立ち位置について演技をした。性格は、少々不安感が強いようだが、ペアのスタッフが寄り添うことで安心して活動に取り組んでいる。徐々に活動自体に興味向きはじめ、彼なりの楽しみをもって活動し始めている。

保護者のねがいとして、「人とのかかわり方、遊びのルールなどを学んでほしい」が挙げられた。このことに関わるエブリ教室の活動場面での逸話を以下に記す。

まず、「人とのかかわり方」については、解散時の挨拶の様子を記録した。はじめは、スタッフに声をかけられても、素通りする様子があったが、「さようなら」と応答する様子が定着した。また、他児に肩をたたかれ「さようなら」と声をかけるとすぐにそちらを向いて応答した場面があった。支援方法として有効に機能したのは、①ルーチンとしての繰り返しの活動、②肩をたたくなどE児の注意を喚起してからの挨拶することなどが考えられた。

次に「遊びのルール」については、鬼遊びをしたときの逸話であるが、「鬼役のスタッフにタッチ

された後、凍る（動きを止める）こと」はすぐに理解したという記録がある。その後、遊びがタッチされた後に役割交代するというルールに発展したところ、E児がタッチされたときに「凍った」。スタッフが「タッチして」と声をかけて手を出すと、役割交代を理解してスタッフを追いかけた。また、逃げる役をしている途中で、鬼役の動きを始めることがあった。E児にとってルールを短時間で大きく変更することは好ましいものではなく、理解しやすいルールでの活動を十分に繰り返すことがよいと思われた。

(6) F児

F児は、特殊学級に在籍する小学6学年男児である。活動場面では、その内容によく馴染み、自分なりの工夫を加えながら活動した。例えば、携帯電話を用いた活動では、電話応対の際に、相手と話したことについて「?ですね」と繰り返しの表現を持って確認することをはじめた。穏やかな性格で、一人でOA機器の配線などに見入ることがあるが、スタッフにも好意的でありよく馴染んでいる。

保護者のねがいとして、「人とのかわりにおいて阿吽の呼吸のようなものの理解ができればいい」ということが挙げられた。このことは、エブリ教室において次のような逸話として把握された。エブリ教室ではその日の活動について記録する「ふりかえりカード」に取り組んでいる。これを書き終えた児童は個別的にスタッフに発表（報告）する場面がある。このとき、F児は取込み中のスタッフに、一方的に話しかけることがある。この要因仮説として、相手やその状況を読み取ることが難しく、また、その判断基準や、適切な行動パターンを未習得なのではないか、と考えた。

そこで、指導課題として「相手の様子を伺い、自ら挨拶をしたり、適切なタイミングで話しかけたりすることができる」を設定し、指導方法として以下の事柄を考えた。すなわち、①挨拶や話し掛ける際の手順として以下の行動パターンを提示する；相手が何をしているか見る（言語化する）；「○○先生」相手を呼名し注意を獲得す

る；「話しかけてもいいですか」と許可を求める。；「今からふりかえりカードの発表をします。聞いてください」と依頼する。②適切な行動には、シール（特にめあてカード）を用いたり、「そういうふうになると相手は喜びます」「わかりやすいですね」等の声かけによって賞賛したりする。

この結果、「○○君は今どうしているかな?」という質問でF児は相手の様子をうかがうことの必要性に、気づくことができた。また、特定場面における、行動パターンとして、相手の名前を呼んでから「～していいですか?」と許可を求めることが見られ始めた。今後、相手の様子を伺うことの必要性に自分で気づき、自分から相手に働きかけたりする一連のスキルを、発揮できるような活動（経験）を日常的、実際的な範囲で保障したい。また、その前段階として、かかわりたいと思える好ましい関係作りをめざす。

(7) G児

G児は、通常学級に在籍する小学6学年男児である。活動場面では、スタッフのかかわりに応じながら活動に取り組む様子が多かったが、最近では興味関心を持った活動内容には、自ら取り組む姿が増えた。例えば、劇の活動では、「台本を見ないで（台詞を）言いました。しっかりおぼえていました」と発言し、自分なりの目標をもって活動に取り組む様子が見られた。性格は、少々不安感が強いようだが、ペアのスタッフが寄り添いながら、活動を繰り返す中で安心して活動に取り組んでいる。

保護者のねがいとして、「相手に伝わるような話をしてほしい」が挙げられた。このことは、このことは、エブリ教室において次のような逸話として把握された。すなわち、ふりかえりカードを個別的にスタッフに発表する場面などで、取込み中のスタッフに、一方的に話しかけることがある。なお、昨年度までの取り組みから、このような時にスタッフが「今、○○先生は何してる?」との発問に対して、相手の様子を「～してる」と答え、スタッフのやりとりが終わるまで待つことができていた。さらに、やりとりが終わり、話しか

ける際、「話しかける時は名前を…?」といった声がけ(頭出し)で呼名してから話し掛けることができた。この要因仮説として、相手やその状況を読み取ることが難しく、また、その判断基準や、適切な行動パターンを未習得なのではないか、と考えた。

そこで、指導課題として「相手の様子を伺い、自ら挨拶をしたり、適切なタイミングで話しかけたりすることができる」を設定し、指導方法として以下の事柄を考えた。すなわち、①挨拶や話し掛ける際の手順として以下の行動パターンを提示する；相手が何をしているか見る(言語化する)；相手と呼名し注意を獲得することができる。②適切な行動には、シール(特にめあてカード)を用いたり、「そういうふうにすると相手は喜ぶます」「わかりやすいですね」等の声がけによって賞賛したりする。

この結果、ふりかえりカードをスタッフに(個別で)発表する場面では、「全先生はどうしている?」という問い掛けに「話してる」等と答え、「後で(声をかけることにする)」と自分で待つことを選択することができた。また、関連して集合時や解散時の挨拶活動では、あらかじめポイントカードに記しためあて(5人の人に挨拶しよう、名前を呼んで気づいてもらおう)に従って、行動した。しだいに、カードを見なくとも相手の名前を呼び挨拶するようになった。名前を呼び注意を獲得するという行動を習得したことでG児主体のかかわり場面を広げることにつながった。今後、自分から相手の様子をうかがうということを行なうことを課題としたい。

V 考 察

ここでは、先に記した結果とこれまでのエブリ教室の取り組みの概要について「今日的観点」から検討する。

(1) 目標としての自立と社会参加

筆者らは、エブリ教室のようなインフォーマル

な支援グループの活動として「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機能を求めたい。放課後支援、休日の支援が代表例である」と記した。エブリ教室は、参加児童にとって月に一回の2時間30分を同年代の児童、スタッフを含めた仲間と共に過ごす場であり時間である。そして、エブリ教室は彼らにとっては地域生活の一場面であり、社会参加の一場面である。この場面において、自立的に参加し、よりよく活動することが目標になりうるだろう。

(2) 自立における意思的側面である「主体性」

自立の意思的側面を「主体性」と解釈すれば、行動的側面として「狭義の自立」の解釈もできる。これは、エブリ教室において、筆者らが「自主・自律的行動」という表現してきたことに近いイメージである。

筆者らは、児童の行動面に焦点を当てた記録・評価方法を用いてきた。すなわち、ソーシャルスキルが習得され、発揮されるという文脈において、児童の行動は、スタッフの直接的介入を必要となくなる。例えば、C児における声量の調節は、スタッフの指示を受けての調節から、注意喚起によって声量を調節できるようになった。最終的には、自ら判断し調節するという姿を想定している。このように行動が変わっていく過程を「依存・他律的行動から自主・自律的行動へ」と表現してきた。筆者らの行動面の注目は、自立における「行動的側面」に内包されるものであろう。一方で意思的側面としての「主体性」への注目は不足している。これは評価・記録方法を考案する際に落とした観点である。

しかし、参加児童の主体性への筆者らの関心は決して皆無ではない。エブリ教室の活動において、これまでの成果の一つとして挙げた「参加児童の多くにとってエブリ教室が楽しみの方として位置づけられたこと」やIEPとは別に逸話的記録として発行している「エブリ通信」の記事の内容からそれを確認できる。今後、活動の充実・発展の方向の中で、「主体性」への注目を重視し、取り

組みを具体化していきたい。これまでの取り組みでは、次のような状態への着目がなかった。すなわち、スキルの習得発揮による「自主・自律的行動」は、それ自体が主体性と一致した「する活動」ではなく、主体性とは一致しない「させられる活動」である状態、例えば、声量を調節することを求められた結果、「行動の面では自主・自律的だが、意思の上では依存・他律的」という状態である。自立の行動的側面である「狭義の自立」については、意思的側面である「主体性」との一体感のなかで注視したい。これが評価における質的検討の観点になるだろう。

（3）「自立的な活動の条件を個人と周りの状況との関係で考える」視点

自立を「適切な支援条件下で、自分の力や個性を最大限に発揮してなされる取り組み」ととらえるならば、活動の取り組みの記録・評価は、参加児童の活動を支えた支援条件が適切かどうかを検討する観点が求められる。

エブリ教室において、筆者らはこれまで「児童の行動と支援方法との関係性」という表現で支援条件を記録・評価してきたことを考えると、方向性としては一致しているといえる。しかし、支援条件あるいは支援方法として筆者らが着目したのは、スタッフのかかわりのみであった。「学校生活づくり」における支援的対応として、「単元の進め方」、「場の設定・道具等の工夫」、「共に活動しながらの支援」がある（千葉大学教育学部附属養護学校，2002¹⁸⁾；名古屋，2004¹⁹⁾）。これになぞらえてエブリ教室における支援方法を考えると、スタッフのかかわりは「共に活動しながらの支援」にあたる。「単元の進め方」については「活動の進め方」と置き換え、さらに活動内容の設定なども含み広義に解釈したい。これは、A児に対する支援に関する記述中に好例がある。「鬼遊びを段階的に勧めていたという活動の流れもルールの理解に寄与した可能性がある。具体的には『鬼にタッチされたら、凍る（動きを止める）』という、鬼にタッチされたことを意識化する活動を導入とし、その発展として役割交代のある鬼遊びに取り

組んだことである」であり、活動の進め方の工夫は、実際に取り組んできたことを確認できる。「場の設定・道具等の工夫」についても、実際に取り組んできたことである。例えば、鬼遊び専用のコート（佐々木，加藤，2004²⁰⁾），劇活動における絵台本（佐々木，加藤，2003²¹⁾），D児に対する支援における「イエローカード」、一人一人の様子に応じた様子を準備した「ふりかえりカード」（佐々木，加藤，佐々木，2002²²⁾）なども含まれるだろう。

これら支援方法の三観点を意識化し活用することで支援条件あるいは支援方法を質的に高めることができるだろう。なお、支援方法の三観点は、すでに2006年度の実践において、「活動（内容・流れ）」、「物（教材教具）」、「人（かかわり）」と端的に称して活用している。

（4）「社会的不利への対応を優先する」視点

「自立的に活動できる状況作り」では能力の劣弱性に直接対応するよりは、能力の劣弱性から起こる社会的不利への対応を優先するが、エブリ教室において、参加児童が活動できないことがあれば、活動できる状況がないという意味で社会的不利を被っていることになる。それを解消するための支援、さらによりよく活動するための支援が求められる。このことは、エブリ教室における、これまでのトレーニング志向の見直しが必要である。トレーニングは、当然ながら能力の劣弱性への直接対応であり、児童の行動変容や般化を期待するものである。参加児童に対する支援方法としてのできる状況づくりを見出せば、児童は望ましい行動の発揮することは当然のことながら、スタッフあるいは保護者こそが支援方法としてのできる状況を般化して他の生活場面での活用が可能である。これまでエブリ教室において支援方法を検討するという趣旨にも一致する。これは、ソーシャルスキルの習得と発揮（広義での、「力の育ち」）の要不要を議論するものではない。これまでの実践から筆者らは、参加児童の「力の育ち」は、トレーニングのみによって得られるものではなく、それが主体的に活動すること自体によっても得ら

れることを経験的に知っている。例えば、先に記したG児の逸話である。劇の活動では、「台本を見ないで(台詞を)言いました。しっかりおぼえていました」と発言し、自分なりの目標をもって活動に取り組む様子が見られた、ということである。これは、彼が主体性を発揮しながら劇活動に取り組んだことの成果としての「力の育ち」であり、意図的、計画的に整えられた支援状況下での結果である。ただし、この成果について筆者らの記述や発信は不足していたのである。

VI まとめと今後の課題

本稿では、エブリ教室における実践を「今日的観点」から検討し、その志向を活動の目的と支援内容、方法論の選択として具体化した。

そもそも、多くの実践的課題をほらみつつも公的支援が実現した今日にあって、エブリ教室のような「通所支援教室」では、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機能に、その機動性と独自性が活かされる。その分野は、放課後支援、休日の支援が代表例である。

エブリ教室は、参加児童にとって月に1回の2時間30分を同年代の児童、スタッフを含めた仲間と共に過ごす場であり時間であり、エブリ教室は彼らにとって地域生活の一場面であり、社会参加の一場面である。この場面において、自立的に参加し、よりよく活動することが目標となり得る。エブリ教室の目的を「休日の支援」とするならば、その活動によりよく取り組むことが支援目標、支援内容となる。ここでは児童の自立が重視される。自立には意思的側面である「主体性」と、行動的側面である「狭義の自立」がある。これらを一体のものとして児童が発揮し、よりよく活動できる状況作り(社会的不利の除去)を主眼とすること、「活動(「活動(内容・流れ)」、「物(教材教具)」、「人(かかわり)」の三つを支援方法として位置づ

け、それらと児童の行動との関係性から記録・評価することが、支援の質の向上につながるだろう。

上記を実践的な課題として念頭に置き、実際的かつ日常的に取り組みたい。

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、2005年度「エブリ教室」のスタッフ諸氏。

文 献

- 1) 加藤義男(1993): 学習障害(LD)児の現状と課題に關する一考察? 通所指導教室の実践を通して一, 岩手大学教育学部研究年報, 53, 1, 133 - 134.
- 2) 佐々木全(2002): なずな教室における実践報告一言語の遅れを伴うADHD児の特性に応じた指導一, LD研究, 11, 1, 32 - 40.
- 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) 佐々木全, 加藤義男, 田代美幸(2004): 高機能広汎性発達障害児・者への支援の取り組み一「いわて高機能広汎性発達障害児・者を考える会」の模索・草創一, 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 3, 131 - 141.
- 5) 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への指導に関する実践的研究(2)一「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.
- 6) 佐々木全, 加藤義男(2003): 前掲論文3.
- 7) 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)一IEPの作成マニュアル「IEP-PDSパック」の試み一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.
- 8) 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に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第6報)一劇活動によるソーシャルスキル・ト

レーニングの検討, 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 5, 201 - 215.

- 9) 佐々木全, 加藤義男, 田代美幸 (2004): 前掲論文 4.
- 10) 名古屋恒彦 (2006): 子ども主体の本物の生活を, 生活中心教育研究, 7, 1.
- 11) 小出進 (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, 32.
- 12) 小出進監修 (2001): 障害教育福祉論 今を豊かに生活する大揚社, 18.
- 13) 名古屋恒彦 (2002): 生活中心教育入門, 大揚社, 31.
- 14) 小出進監修 (1998): 生活中心教育の展開, 大揚社, 3.
- 15) 小出進監修 (2001): 前掲書 12, 18.
- 16) 佐々木全, 加藤義男, 佐々木京子 (2003): 前掲論文 4.
- 17) 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）— I E P の保護者参画の試み（2）— 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.
- 18) 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.
- 19) 名古屋恒彦 (2002): 前掲書 13, 79 - 81.
- 20) 佐々木全, 加藤義男 (2004): 高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告（第三報）—「鬼遊び」を題材とした多目的アプローチの検討—, 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 3, 119 - 129.
- 21) 佐々木全, 加藤義男 (2003): 前掲論文 3.
- 22) 佐々木全, 加藤義男, 佐々木京子 (2002): 前掲論文 5.