

## 高機能広汎性発達障害児の指導に関する実践的研究 (3)

### －「エブリクラブ」の教育実践に関する報告 (第一報)－

佐々木 全\*・加藤義男\*\*

(2005年1月12日受理)

Zen SASAKI, Yoshio KATO

A Practical Study on the Support for Children  
with High Functioning Pervasive Developmental Disorders (3)

#### I はじめに

筆者らは、「高機能広汎性発達障害児・者を考える会 (通称, エブリの会)」を立ち上げ, 高機能広汎性発達障害児とその保護者の支援を行っている (佐々木・加藤・田代: 2004<sup>1)</sup>).

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る. これには, 「自閉性障害のうちの高機能群 (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うちの高機能群」が内包される. ところで, 「高機能」という枕詞は, 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. しかし, それには「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との危惧がつきまとう. そこで, 筆者らは「Pure 広汎性発達障害 (Pure-PDD)」という語を提案し, 以下で用いる. 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という考えに基づく呼称である.

さて, エブリの会の中核的活動となっているのが, 「エブリ教室」である. これは, 1998年から現在まで, Pure-PDD 児を対象として開催している通所指導教室である. 小学校段階の Pure-PDD 児を対象とした小グループ形態での教育実践である (例えば, 佐々木・加藤: 2003<sup>2)</sup>; 佐々木・加藤: 2004<sup>3)</sup>). 現在までに, 数名の対象児がエブリ教室を「卒業」した (エブリ教室の対象年齢を越えたという意味). 中学生あるいは高校生となった彼らを対象として, 筆者らは2003年3月から「エブリクラブ」を開催している. この前身となった活動は, 第一期エブリ教室 (1998. 4. -2000. 3.) に参加していた児童4名を対象として開催した「エブリ同窓会」であった. エブリ同窓会の主たる目的は, 小グループで余暇活動を楽しむということ, 参加児童の発達経過をフォローアップすること, 保護者同士の交流の3つであった. 筆者らは, 第一期エブリ教室終了と第二期エブリ教室開催までに生じた空白であった2000年に, 保護者の要望で第一回のエブリ同窓会を開催した. これを契機とし, 2002年6月まで, 全6回を開催した. この活動の経過を表1に記した.

そして, 2003年3月には, 第二期エブリ教室の卒業生 (2004年4月から中学に入学する児童) を新たに加え, エブリクラブとしてリニューアルした. 活動名を改めたのは, 対象児に対して, 積極的な

\* 岩手県立花巻養護学校, 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究協力員      \*\* 岩手大学教育学部

表1 エブリ同窓会の開催日程

回数	開催日	活動名	活動内容	活動の場	参加児童	備考
1	2000.6.25.	エブリ同窓会	アスレチック、散策	滝沢村の運動公園	A 児, B 児, C 児, D 児, L 児 (D 児の弟)	*保護者の要望により「エブリ同窓会」として開催。D 児と L 児 (D 児の弟) は当時のエブリ教室にも参加している。 *参加児童については、表3参照。
2	2001.3.20.	エブリ同窓会	買い物・調理活動	岩手大学教育学部	同上	
3	2001.7.15.	エブリ同窓会	アスレチック、散策	盛岡市の S キャンプ場	同上	
4	2002.9.23.	エブリ同窓会	アスレチック、散策	雫石町のレジャーパーク	A 児, C 児, D 児, L 児 (D 児の弟)	
5	2002.3.21	エブリ同窓会	プラネタリウム見学	盛岡市の施設	A 児, B 児, C 児, D 児	
6	2002.6.16.	エブリ同窓会	アスレチック、散策	滝沢村の運動公園	A 児, B 児, C 児, D 児, L 児 (D 児の弟)	

予防的・開発的アプローチを行う必要性を感じたためである。それは、筆者らが、エブリ同窓会にて把握した彼らの適応状況や発達課題から抱いた危機感に似た思いからだった。この思いを裏付けるかのように、漆畑・加藤 (2003)<sup>4)</sup>は、思春期の Pure-PDD 者の学校不適応について三件の事例を検討し、「思春期に入ろうとする高機能広汎性発達障害者は一般よりも精神的、身体的及び環境の変化による不適応のリスクはかなり高い」と警鐘を鳴らしている。一方で筆者らは、エブリ教室を卒業した児童が直面している様々な課題を耳にした。例えば、進路選択を含めた、学校生活における所属に関する事柄である。「通常学級在籍か特殊学級在籍か」、「普通高校か養護学校高等部か」といったことがあった。また、「(自分は) いつも孤独」、「友だちなんて四葉のクローバーを探すようなもの」、「僕は、変な子なの?」という、ある児童の言葉があった。ここからうかがえるのは、人間関係、自己理解・自己受容などの課題だった。

そこで、筆者らは、エブリクラブの主たる目的として、対人関係の支援を掲げ、ソーシャルスキルトレーニングに取り組んでいる。参加児童に対しては、エブリクラブの目的を「よりよい人付き合いのために」として伝えている。これは、人間関係や自己理解・自己受容、他者理解のニュアンスを含んだキャッチフレーズである。なお、この目的を参加児童に説明した際の記録が「エブリ通信(34号)」の記事として残っている。これを以下に抜粋した。「エブリ通信」とは、エブリ教室及びエブリ同窓会、エブリクラブの活動についての日録 (A 3 版, 両面カラー刷り) である。第一筆者が毎回作成し、保護者とスタッフに配付している。

さて、じゅうたんの上に集まったお子さんたちに、エブリクラブのことを説明しなくてはなりません。「だれが」参加するのかを問かけると、「中学生」と G 君、「中学生とその連れ」と F 君。「あとは?」と私が、まだ中学生ではない D さんに視線を向けると、それに気づいた F 君が「来たい人」と応えました。「そうです、エブリクラブは中学生、そのきょうだい、それから、小学生だけでも参加したい人のための活動です」と私。

次に、「なにを」するために集まるのか、とエブリクラブの目的に話を移しました。①たのしみ、②モア・ベター: more better な (よりよい) 人付き合い、という二つの目的を伝え、岩手大学ばかりではなく、アスレチックや公園など様々な場所で、様々な活動をすることを伝えました。また、「モアベター more better な (よりよい) 人付き合い」というのは、新しい友だちをつくること、

仲のいい友だちをつくること、気が合わない友だちでも、今までよりも少しだけ近づけるようになること、仲のいい友だちは今よりもさらに仲よくなること、と説明しました。<sup>注1)</sup>

さて、本稿は、2004年度までの、エブリクラブにおける実践を報告するものである。筆者らは、これまで「高機能広汎性発達障害児の指導に関する実践的研究」と称する一連の実践的研究に取り組んできた。その発端が、第一期エブリ教室に関する報告である(佐々木, 加藤, 佐々木:2002a<sup>5)</sup>)。この継続研究として、小学校段階の Pure-PDD 児を対象とした、第二期以降のエブリ教室の実践報告(例えば, 佐々木, 加藤, 佐々木;2002b<sup>6)</sup>, 佐々木, 加藤, 佐々木;2003<sup>7)</sup>) 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)」である。そして、本稿から開始される「高機能広汎性発達障害児の指導に関する実践的研究(3)」は、中学校段階以上の年長 Pure-PDD 児を対象としたエブリクラブの実践報告である。

## II 目的と方法

本研究の目的は、中学生あるいは高校生となった Pure-PDD 児(以下では、年長 Pure-PDD 児と記す)に対する、よりよい教育的支援のモデルを提起することである。この足掛かりとして、本稿では、次の三つを目的とする。すなわち、①年長 Pure-PDD 児への支援内容についての検討、②その支援方法の検討、③エブリクラブの今後の方向性の明確化、である。

このための方法として、年長 Pure-PDD 児を対象とした小グループ形態での教育実践、「エブリクラブ」での取り組みを逸話的に整理し総括する。

エブリクラブのこれまでの活動を表2に記した。また、参加児童の概要を表3に示した。参加児童は、第一期エブリ教室の卒業生、第二期エブリ教室卒業生、第三期エブリ教室卒業生、参加希望のあったエブリ教室の児童や、筆者が独自に相談を受けた県央部、県南部在住の児童であった。なお、彼らの同胞である4名の小・中学生が参加した。

## III 結果

エブリクラブにおいては、エブリ教室において蓄積したグループ活動のノウハウをもって、かつ、参加児童の年齢を考慮して考案した活動に取り組んだ。以下にその内容と成果について逸話的に記す。

### 1. 「フルーツバスケット」(第1回, 2003. 3. 21.)

この活動の主たる目的は、自己の感情の自覚・表現、他者の感情を推察し表現することの二つである。このために、以下のような方法を用いた。場の設定について、図1に示した。ゲームに参加するメンバー(参加児童とスタッフ)の人数よりも一つ少ない数の椅子を円状に配置する。このとき、椅子は円の中心に向けて置く。進行役である第一筆者と、鬼役の児童が円の中心に立つ。鬼役の児童は、「黒い服を着ている人!」というように、椅子に座っている児童らの特徴を言語化する。これは、その特徴に該当するメンバーが立ち上がり、他の席に移動することの指示(“コール”)である。自分の特徴が“コール”されたメンバーは、立ち上がり空席を探して座る。鬼も“コール”した直後に空席に座るために、座るべき席を得られないメンバーが一人生じる、そのメンバーが新たな鬼となる。なお、“コール”の内容は、「見て分かること(客観的、メンバーが判断できること)」を条件とし、「エブリ!」という“コール”は、メンバー全員が移動するという指示であることを提示した。

表2 エブリクラブの開催日程

回数	開催日	活動名	活動内容	活動の場	参加児童	備考
1	2003.3.21.	エブリクラブ	自己紹介ゲーム他	教育実践総合センター	C児, D児, L児(D児の弟), E児, F児, K児(F児の弟)	毎年, 3月の開催時には, その年度にエブリ教室を卒業予定の児童の参加を促すこととした。E児, F児, K児(F児の弟)は, 第二期エブリ教室(2003.3.)卒業生。
2	2003.6.22.	エブリクラブ	アスレチック, 散策	滝沢村の運動公園	D児, L児(D児の弟), E児, F児, K児(F児の弟)	
3	2003.8.10.	エブリクラブ	「クイズ・ラリー」	教育実践総合センター	同上	
4	2003.10.25	エブリクラブ	遠足(野外活動)	盛岡市のTキャンプ場	D児, L児(D児の弟)	エブリクラブとエブリ教室との合同遠足。D児, L児(D児の弟;当時小5)は, 当時のエブリ教室にも参加していた。
5	2004.3.21.	エブリクラブ	名刺交換会, ゼスチャーゲーム	教育実践総合センター	D児, L児(D児の弟), F児, K児(F児の弟) G児, M児(G児の弟), H児	G児, M児(G児の弟;当時小6)は, 第三期エブリ教室(2004.3.)卒業生。H児は, 第一筆者が個別に相談を受けた児童で, エブリクラブの参加をすすめた。
6	2004.6.6.	エブリクラブ	「ミッション・ラリー」	岩手大学教育学部	D児, L児(D児の弟), E児, F児, K児(F児の弟), G児, M児(G児の弟), I児, J児, N児(J児の姉)	I児は, 第一筆者が個別に相談を受けた児童で, エブリクラブの参加を希望していた。また, J児は, 当時のエブリ教室にも参加していた。
7	2004.10.23	エブリクラブ	遠足(野外活動)	盛岡市のTキャンプ場	F児, K児(F児の弟), M児(G児の弟), I児, J児, N児(J児の姉)	エブリクラブとエブリ教室との合同遠足。J児は, 当時のエブリ教室にも参加していた。

表3 対象児の概要

対象児(性別) ※	活動への参加当時の学年					医学的診断	筆者らによる臨床的診断			知能検査等 (検査時の暦年齢)	主訴 (適応を制約していると思われる問題)
	第一期エブリ教室 1998.4. -2000.3.	エブリ同窓会 2000.6. -2002.6.	第二期エブリ教室 2001.6. -2003.3.	第三期エブリ教室 2003.4. -2005.3.	エブリクラブ 2003.3. -現在		広汎性発達障害の 症状	Wingの 対人関係 の類型	臨床的に併 存する症状		
A児 (男)	小4-5年	小6-中1年	(対象外)	(対象外)	不参加 (現在, 高1)	高機能自閉症	高機能自閉症	積極奇異型	ADHD (多動・衝動性優位型)	WISC-R(10-3): VIQ=95, PIQ=78, FIQ=81	ソーシャルスキルの不足, 文脈の読み取りの難しさ
B児 (男)	小4-5年	小6-中1年	(対象外)	(対象外)	不参加 (転居のため, 在籍不明)	自閉症	アスペルガー障害	積極奇異型	LD, ADHD (多動・衝動性優位型)	WISC-R(9-5): VIQ=120, PIQ=119, FIQ=123	ソーシャルスキル不足
C児 (男)	小4-5年	小6-中1年	(対象外)	(対象外)	中2-高1 (2004年不参加; 現在, 高1)	分類不能のPDD	分類不能のPDD	孤立/受動型	言語性LD	WISC-R(9-11): VIQ=61, PIQ=98, FIQ=76	言語理解, 社会的な文脈のよみとり
D児 (女)	小1-2年	小3-4年	小4-5	小6	小5-中1	自閉傾向のLD	高機能自閉症	積極奇異型	ADHD(不注意優位型→発達の遅延にフェードアウト)	WISC-R(7-5): VIQ=77, PIQ=90, FIQ=78	こだわり, 「～ねばならない」という柔軟性を欠いた思考パターン
E児 (男)	未参加	未参加	小6	(対象外)	小6-中2	(未受診)	アスペルガー障害	孤立型	なし	WISC-R(10-5): VIQ=99, PIQ=92, FIQ=95	ソーシャルスキル不足
F児 (男)	未参加	未参加	小6	(対象外)	小6-中3	(未受診)	分類不能のPDD	積極奇異型	ADHD(多動・衝動性優位型), 発達性協調運動障害	WISC-R(10-6): VIQ=111, PIQ=94, FIQ=103	ソーシャルスキル不足
G児 (男)	未参加	未参加	小4-小5	小6	小6-中1	(未受診)	アスペルガー障害	積極奇異型	なし	K-ABC(10-11): 継次処理=115, 同時処理=125, 認知処理=125, 習得度=130	「～ねばならない」という柔軟性を欠いた思考パターン
H児 (男)	未参加	未参加	未参加	未参加	小6-中1	アスペルガー障害	アスペルガー障害	孤立/受動型	なし	なし(ただし, 病院等で検査済み。知的発達は, 明らかに平均以上の印象。)	ソーシャルスキル不足, 「～ねばならない」という柔軟性を欠いた思考パターン
I児 (男)	未参加	未参加	未参加	未参加	中1	アスペルガー障害	アスペルガー障害	積極奇異型	発達性協調運動障害	なし(ただし, 病院等で検査済み。知的発達は, 明らかに平均以上の印象。)	ソーシャルスキルの不足, 多弁, 潔癖
J児 (男)	未参加	未参加	小2-小3	小4-小5	小5	アスペルガー障害	アスペルガー障害	受動型	なし	K-ABC(10-11): 継次処理=113, 同時処理=89, 認知処理=99, 習得度=95	文脈の読み取り, こだわり

※同胞であるK児, L児, M児, N児を除いた。

さて、このゲームの目的であった自己の感情の自覚・表現、他者の感情を推察し表現は、いずれも、以下の4つの場面において必然的に生起されるであろう感情を標的とした。すなわち、①「鬼がコールするまでのとき」、②「新しいイスに座ることができたとき」、③「鬼になったとき」、④「フルーツバスケットが終わったとき」である。進行役である第一筆者が、ところどころでゲームを中断し、参加児童に「今の気持ちを言葉でいうと?」とか「今、鬼になっている〇〇君はどんな気持ちでいると思う?」というようにインタビューした。また、参加児童は、ゲーム終了後にそれぞれの場面における感情表現をワークシートに記録した。その記入例として、自己の感情の自覚・表現を図2に、他者の感情の推察を図3にそれぞれ示した。

この活動の様子について、第一筆者は、エブリ通信(34号)に以下のように記述している。

エブリ教室でいつかやったフルーツバスケットをやりました。1回目は自分の気持ちを表現することを中心に取り組みました。例えば、C児は、新しい椅子に座れたとき、「安心した」

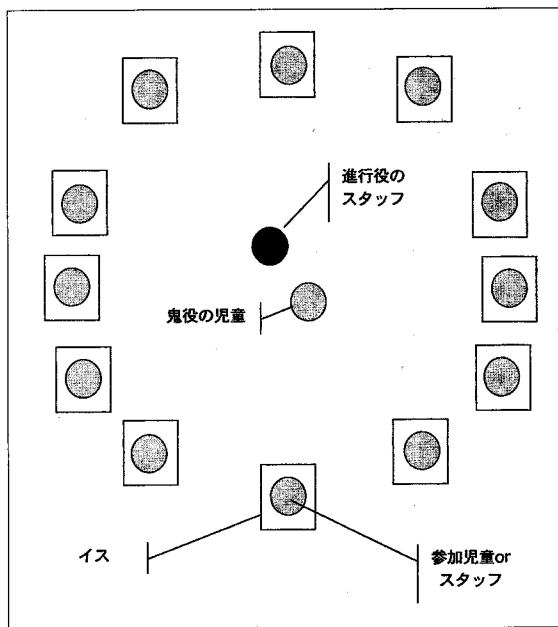


図1 フルーツバスケットにおける場の設定

### フルーツ・バスケットをしよう。

どんな気持ちになりましたか? 自分なりに、かいてください。

なまえ [ ]

<p>(1) おいが「コール」するまでのとき。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>こわかった。</li> <li>しんばいになった。</li> <li>どきどきした。</li> <li><u>そのしみだった。</u></li> <li>「 _____ 」と 言いたくなった。</li> <li>そのほか ( )</li> </ul>	<p>(2) 新しいイスにすわることができたとき。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><u>あんしんした。</u></li> <li>うれしかった。</li> <li>どきどきした。</li> <li>「 _____ 」と 言いたくなった。</li> <li>そのほか ( )</li> </ul>
<p>(3) 鬼になったとき。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>くやしかった。</li> <li><u>ざんねんだった。</u></li> <li>どきどきした。</li> <li>たのしかった。</li> <li>「 _____ 」と 言いたくなった。</li> <li>そのほか ( )</li> </ul>	<p>(4) 「フルーツ・バスケット」がおわったとき。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><u>たのしかった。</u></li> <li>ざんねんだった。</li> <li>「 _____ 」と 言いたくなった。</li> <li>そのほか ( )</li> </ul>

( ぼく ・ わたし ) にとっての、フルーツバスケットは楽しさ 9 点くらい

図2 フルーツバスケットのワークシート(1)

### フルーツ・バスケットをしよう。

ペアの友だちの様子はどうですか? どんな気持ちになっているようにみえましたか?

なまえ [ ] の様子。

<p>(1) おいが「コール」するまでのとき。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><u>しんばいそうだった。</u></li> <li>どきどきしてそうだった。</li> <li>たのしみにしてそうだった。</li> <li>「 _____ 」と 言いたそうだった。</li> <li>そのほか ( )</li> </ul>	<p>(2) 新しいイスにすわることができたとき。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><u>ほっとしたようだった。</u></li> <li>うれしそうだった。</li> <li>ざんねんそうだった。</li> <li>「 _____ 」と 言いたそうだった。</li> <li>そのほか ( )</li> </ul>
<p>(3) 鬼になったとき。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>くやしそうだった。</li> <li>ざんねんそうだった。</li> <li><u>わくわくしていそうだった。</u></li> <li>「 _____ 」と 言いたそうだった。</li> <li>そのほか ( )</li> </ul>	<p>(4) 「フルーツ・バスケット」がおわったとき。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><u>たのしかったという様子だった。</u></li> <li>ざんねんそうな様子。</li> <li>「 _____ 」と 言いたそうだった。</li> <li>そのほか ( )</li> </ul>

[ ] にとっての、フルーツバスケットは楽しさ 99 点くらい。

図3 フルーツバスケットのワークシート(2)

そうです。E児は、「間に合った」と言葉にしました。2回目は、ペアを決めて、その友だちの様子を表現してもらいました。F児はペアのC児を見て、鬼が「コール」するまでの間、「心配そうだった」と読み取りました。D児は、ペアのE児を見て「あきてそうだった」と読み取りました。「エブリ教室でいつかやった…」という表記があるように、フルーツバスケットは、参加児童がエブリ教室において既に経験した活動であった。それと、エブリクラブにおける活動での相違点については、エブリ通信(34号)において以下のような記述がある。

教室とクラブの違いは何でしょうか?—「おやつにジュースが出ないこと」とは、F児の言葉。「何だ、クラブでもこれ(ふりかえりカード)があるのか」とはK児(F児の弟)の言葉。

例えば、教室では、フルーツバスケットで「鬼になったとき、どんな気持ちでしたか?」とお子さんたちに問います。クラブでは、それに加えて「○○君は、鬼になってどんな気持ちだと思いますか?」と問います。このような他者の気持ちを読みとることは、自分の経験を基にした推量です。そのような意味で、教室では「自己」への注目に重点を置き、クラブでは、その次のステップとして、「他者」への注目に重点を置く、そして、これが教室とクラブの違いであると、私は考えています。

そして、教室とクラブの共通点は、お子さんたちが安心して、人付き合いにトライできる場所であることです。失敗しても大丈夫、そんな安心感を持って、活動してほしいと思っています。

2. 「クイズ・ラリー」(第3回, 2003. 8. 10.)

(1) 活動の概要(目的と方法)

この活動の主たる目的は、自己と他者の行動の協調、グループへの貢献とそれに対するフィードバックの二つである。このために、以下のような方法を用いた。まず、活動グループの編成を行ない、そのグループごとに、あらかじめ設定したポイントを探し歩く。ポイントは、岩手大学の敷地内の、特徴的な場所や、参加児童にとって既知の場所を選定した。この際に用いた指示書兼チェック表を図4と、図5に記した。なお、グループごとにポイントの探し方を変えた。そのことについてエブリ通信(41号)の一文を引用して説明する。

“けんちゃんとうかいな仲間たち”は、あらかじめ指示されたポイント地点へ行き、その場所に関する3ヒントを考えました。

“ドキバル”はその逆で、3ヒントをもとに、ポイント地点を探しました。

また、グループ内では、係分担を行ない、参加児童一人が一役をこなすこととした。これにより、グループへの貢献を義務付けた。そして、係活動の遂行に対しては「ありがとう」という謝意表現をもってフィードバックすることとした。この際に用いたワークシ

王 ウォークラリー・チャレンジド・ミッション チーム名: けんちゃんとうかいな仲間たち

Q (問題)	A (答え)	到着した時間
① どの色も「あ」がある ② 1階と2階 ③ ここでは「あ」の多いところがある	320教室	11:50
① まい、かま、つ ② 年、年、ま、つ ③ 木、こ、も、つ、か、ま、つ、つ	体育館	11:00
① ながい、ま、ま、ま ② 空、身、の、ま ③ 木、ま、ま、ま、ま、ま	図書館	11:10
① 水 ② 池 ③ ま、ま、ま、ま	ひょうたん池	11:17
① ほんに、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま ② ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま ③ 本、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま	自動販売機	11:20
① い、か、る ② っ、ま、ま、ま ③ ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま	けんちゃんとうかいな仲間たち	11:26

図4 クイズラリーのワークシート(1)

ウォークラリー・チャレンジド・ミッション チーム名: ときハル

Q (問題)	A (答え)	到着した時間
① 水、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま ② ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま ③ ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま	ひょうたん池	11:16
① ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま ② ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま ③ ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま	図書館	11:19
① ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま ② ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま ③ ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま	体育館	11:29
① ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま ② ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま ③ ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま	320教室	11:34
① ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま ② ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま ③ ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま	自動販売機	11:26
① ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま ② ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま ③ ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま、ま	けんちゃんとうかいな仲間たち	11:05

図5 クイズラリーのワークシート(2)



## 3. 「ゼスチャー・ゲーム」(第5回, 2004. 3. 21.)

## (1) 活動の概要(目的と方法)

この活動の主たる目的の第一は、非言語によるコミュニケーションである。特に「伝えたい」、「読み取りたい」というコミュニケーションマインドを駆り立てることを意図した。第二は、自己の感情の自覚・表現である。このために、以下のような方法を用いた。まず、2つの活動グループの編成を行ない、相互に対面した場の設定については、図7に示した。第一筆者が、一方のグループに、絵カードをもってテーマを指示する。例えば、「うどん」、「ランドセル」などがあつた。参加児童は、それを思い思いに動作をもって表現する。この表現時間は、5秒間とした。他方のグループは個々に挙手をして回答する。正解が出ない時には、再度動作を指示し、ヒントとなるような動作への注意を促した。このような出題と回答をグループ交互に5回行なつた。なお、ゲームの勝敗は、より多くのテーマを伝達できたグループを勝ちとした。

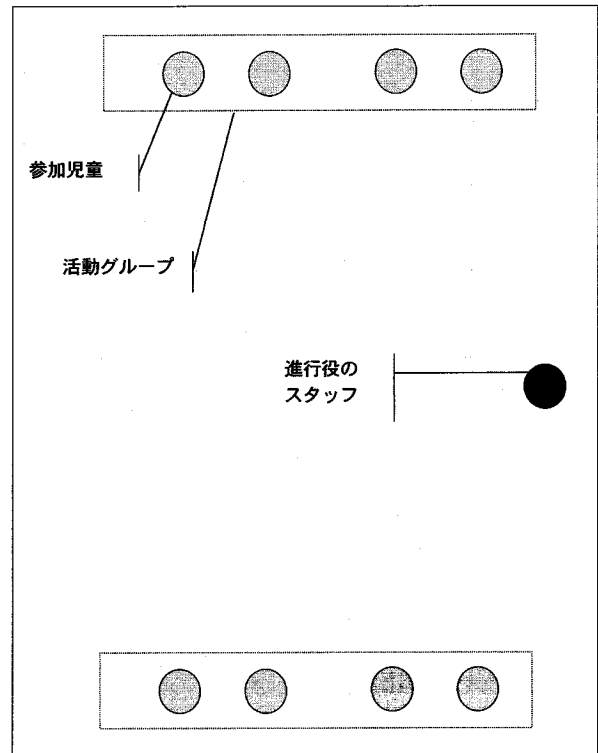


図7 ゼスチャーゲームにおける場の設定

自己の感情の自覚・表現については、以下の3つの場面において必然的に生じられるであろう感情を標的とした。すなわち、①「うまく伝わった時の気持ち」、②「伝わらなかった時の気持ち」、③「ようやく伝わった時の気持ち」である。進行役である第一筆者が、ところどころでゲームを中断し、参加児童にインタビューした。また、参加児童は、ゲーム終了後にそれぞれの場面における感情表現をワークシートに記録した。その記入例を図8に示した。

## 「伝えよう」ふりかえりシート

なまえ: XXXXXXXXXX

<p>①うまく伝わったときの気持ち</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; width: 80%; margin: 0 auto;"> <p>伝ってよかった</p> </div>	<p>②伝わらなかったときの気持ち</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; width: 80%; margin: 0 auto;"> <p>おしいのになーと思</p> </div>	<p>③ようやく伝わったときの気持ち</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; width: 80%; margin: 0 auto;"> <p>やっと伝ってホッとした</p> </div>
<p>④ ゲームの楽しさは、何点でしたか。</p> <p style="font-size: 2em; font-weight: bold;">98.9</p> <p>点</p>		<p>一言(気持ち、理由など)</p> <p>楽しかったけどむずかしい表現が伝わりにくかったから</p>

図8 ゼスチャーゲームのワークシート



4. 「ミッション・ラリー」(第6回, 2004. 6. 6.)

(1) 活動の概要 (目的と方法)

この活動の主たる目的の第一は、電話の応対に関するソーシャルスキルと、それに附随する聴き取りに関するスキルのトレーニングである。トレーニングと称したが、その第一歩、経験拡大といった意味合いが強い。第二は、自己と他者の行動の協調である。このために、以下のような方法を用いた。G児が記したふりかえりカードの一文を引用する。

今日のエブリクラブの活動は、ミッションラリーというものだった。それぞれのチームが全先生に電話をかけ、全先生から指令を受けてそれに従うというものだ。電話をした人は全先生からミッションをする時間、場所、その内容を聞く。ミッションの内容は、宮沢賢治の像の前で記念撮影をする、買い物をするなどだった。

補足すると、この活動では、活動グループの編成を行ない、そのグループごとに電話で指示されたポイントに移動する。ポイントは、岩手大学の敷地内の、特徴的な場所や、参加児童にとっての既知の場所を選定した。電話での聞き取りでは、応対のマニュアルを示したワークシートを用いた。この記入例を図9に示した。

この活動では、まず、ルール説明、グループ編成、グループへの命名を行い、その後、電話での聞き取りとポイントに向けて移動を始める。このとき、グループのメンバーが一定のまとまりをなして移動することが求められる。これは、筆者らが意図した、自然発生的な自己と他者の行動の協調である。活動の経過と筆者らの意図について、以下のような記述がエブリ通信 (55号) にある。

今回のエブリクラブの一場面、「今何時ですか?」とG児。スタッフに時間を確認すると、歩調を早めました。指示された時間に目的地に辿り着こうと必死です。同じチームの1児、G児の様子も何のその、マイペースで歩き、そして話し続けます。時々「G児はどうしてるかな?」と注意を促されました。“必死そう

### ミッション・ラリー 聞き取りシート

うさぎ F-4 名前 XXXXXXXXXX

1・ミッション (指令) を聞き、メモをしよう。

「もしもし、〇〇〇チームの△△です」

「ミッションについて、順番にききますので、よろしくお願いします」

「時間を教えてください」 10時 58分  
 「はい、〇時〇分です(くりかえす)」

「場所を教えてください」 しんせいのあひだり  
 「はい、〇〇です(くりかえす)」

「そこでやることを教えてください」 かきかかておかくに  
 「はい、〇〇です(くりかえす)」

「わかりました、どうもありがとうございました」

「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) メモをして、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9 聞き取りシート

だった、どうしてかという走っていたから”とは、後で記したふりかえりカードの一文。歩調を変えるG児と、歩調を守るI児。この対照的な姿から話題を始めましょう。

歩調を変えるG児は、「相手や状況に、自分を合わせて行動する」ことの好例です。歩調を守るI児は、「自分に、相手や状況を合わせて行動する」ことの好例です。両者は、私たちが生活する上で大切な力であり、これら二種類の“歩調”を場面に応じて使い分けることが大切です。ミッションを聞き取る電話の場面では、シナリオを準備しました。“もしもし、こちらうきうきチームの〇〇です、ミッションについて順番に聞きますので、よろしくお願いします。時間を教えてください…”というようなシナリオです。これは、「自分に、相手や状況を合わせて行動する」ためのシナリオです。このようなシナリオがない場合、電話での聞き取りは、お子さんたちではなく、スタッフが主導権を握ることになります。「11時50分に、教育学部の裏に…」というような電話越しの指示をお子さんたちは聞き取るようになります。すなわち、「相手や状況に、自分を合わせて行動する」ことがお子さんたちに求められます。エブリ教室で実際に取り組んだ時のことです。メモの取り方に夢中になって聞き取ることに注意が向かなかつたり、「はい」、「わかりました」などの相槌がないためにスタッフは指示が通じたかどうか心配になったりということが多くありました。今回エブリクラブで取り組んだシナリオにもとづく聞き取りの成功率は100%でした。

一般的に、エブリタイプのお子さんは、「相手や状況に、自分を合わせて行動する」ことよりも「自分に、相手や状況を合わせて行動する」ことが得意です。自分の興味ある話題を一方的に話したり、スケジュールの変更を嫌ったり、自分の行動パターンを頑なに守ろうとしたりするといったエピソードはその根拠といえます。日常生活のある一面では、「自分に相手や状況を合わせて行動する」というシナリオ（ソーシャルスキル）を練習することがお子さんたちの適応をスムーズにすることがあります。電話以外の例では、「僕に何か伝える時には、言葉（聴覚情報）ではなくメモ（視覚情報）でください」、「予定に変更がある時には、必ず教えてください」、「パニックを起こしそうなので、一人にしてください」、「今、あなたに話しかけてもよいですか？」などなど。しかし、周囲に要求してばかりでは軋轢が生じますのでやはり「相手や状況に、自分を合わせて行動する」ことも覚えてほしいのです。例を一つ、「ありがとう」の一言は、相手の言動に注目し、それに対してフィードバックすることといえます。「相手や状況に、自分を合わせて行動する」ということは、相手や状況に注意を向ける、さらには、気づく、読み取るということが必要になります。

余談めくが、この活動には、現役のエブリ教室参加児童であるJ児が参加した。このエブリクラブの前後に行なったエブリ教室においても、電話の応対に取り組んでいた。彼は、電話の応対に関するソーシャルスキルの獲得が顕著であったため、筆者らの印象に残っている。以下のような記述がエブリ通信（55号）にある。

今回の活動での一コマ。けんぞう先生に電話をかけて、「何を買えばいいですか？」とシナリオ通りに問い合わせているJ児の横顔。この後にJ児のアドリブがありました。「牛乳1リットルですね」となんと“繰り返し”をしたのです！そして、間髪入れず「少々お待ちください」と“間”を入れて悠々とメモを取りました！続いて、値段を質問し「だいたい180円ですね」と繰り返し、「ちょっとまってね」と再度“間”を入れて悠々とメモを取りました！けんぞう先生は、H児がメモを取っていることを電話越しに察し、自分の話したことが確かに伝わっていることを感じたそうです。

ここで話題にしたいことの二つ目は、「繰り返し」を使ったことです。繰り返しは、傾聴のスキルであり、相手に「私はあなたの話を聞いていますよ」というメッセージになります。エブリ教室では、劇活動や自己紹介ゲーム等で度々練習してきたものです。

話題にしたいことの二つ目は、「少々お待ちください」と「間」を入れて悠々とメモを取ったこと。後でJ児は、田代先生に「電話代がかかっても（確実に）メモできた方がよい」という考えを話したそうです。それも立派な哲学。しかし、私が注目したいのは、J児が自分のペースを作り出し、状況を完全にコントロールしたことです。これは、エブリ通信54号、55号（クラブ）でも記した「自分から働きかけて、相手に自分の歩調に合わせてもらう」、「周囲の環境に働きかけ、自分が過ごしやすい環境を整える」という能動的なスキルと言えます。

エブリでの活動のエッセンスが、H児に吸収されていることを確かに感じました。彼のかわいらしい横顔が頼もしく見えたこの時間、スタッフ全員が共有しました。

## 5. その他の逸話

### (1) エブリ教室からエブリクラブの移行における心理にかかわる逸話

エブリ教室に参加している児童の多くにとってその「卒業」は、不安がつきまとうようである。このことについての逸話を3つ記す。現役エブリ教室参加児童の一人は、「僕はエブリ教室を卒業しません、中学生になってもエブリ教室に来ます」と主張している。これは、この児童にとって、将来の展望が持てないことの不安の表現である。一方でエブリ教室が楽しみの場となったことの証明であり、筆者らにしてみれば喜ばしいことでもある。しかし、筆者らには、物事の終わりや、限界を「卒業」という形で伝えたいと考えている。

エブリ教室を卒業し、エブリクラブに移行したF児は、「なんだ教室と同じじゃねーか」と話した。スタッフの顔ぶれやスケジュールの流れが類似していることでの安堵の心情表現であった。

「エブリクラブが気になっていました、だから来ました」というのは、J児の言葉であった。現役エブリ教室参加児童の一人である彼は、エブリ教室卒業後にエブリクラブという活動があることを耳にして、彼なりに将来の展望を持ちたいと思い、行動に移したようだった。

### (2) 仲間意識の形成にかかわる逸話

エブリクラブは、第一期エブリ教室卒業生と、第二期以降のエブリ教室卒業生との出会いの場にもなる。このことで、新たな仲間意識が形成された例がある。形成というよりは展開といった方がいいかも知れない。E児とF児は、第二期エブリ教室の卒業生であるが、教室時代には、不仲であった。それが、一転した。以下のような記述がエブリ通信（34号）にある。

はじめの会では、お子さんたちの相互に簡単な紹介を行いました。まずは、「エントリーシート」の記入をもとにC児が自己紹介。その太い声と、大きな体にF児は怖がり、E児は「自分よりも年上がいる」というように視線を向けました。C児とD児、L児（D児の弟）を「第一期のエブリ教室で一緒だった」と紹介し、E児とF児、K児（F児の弟）を「第二期のエブリ教室で一緒だった」と紹介しました。

その後、E児は、好意的にF児とK児と関わるようになりました。犬猿の仲、F児とK児（F児の弟）もそれを受け入れました。3人で抱きついたり寝転んだり、の大騒ぎです。E児にとって、初対面のC児を意識したことで、逆にこれまでの「知った仲」であるF児やK児を見直す機会になったのでは？と、スタッフ間では話されました。

## (3) エブリクラブの目的の評価に関わる逸話

既に記した通り、エブリクラブの主たる目的は、対人関係の支援、「よりよい人づきあい」であった。参加児童には、よりよい人付き合いを「仲のいい友だちをつくること、気が合わない友だちでも、今までよりも少しだけ近づけるようになること、仲のいい友だちは今よりもさらに仲よくなること」と説明した。実際、このことを活動の中でどのように評価してきたか、これに関する逸話として、エブリ通信34号の記述を引用する。

まずは、お子さんとスタッフの、一対一の関係でのスタート、これが今回のエブリクラブの「ピフォー」です。その後、ペアでの活動を中心に、少しずつグループが広がります。そして「アフター」は右の写真。おやつ時には、一つの大きな輪になりました。私は、今回のエブリクラブの「劇的ピフォーアフター」を、「友だちの輪」の変化で感じることができました。

そして、「友だちの輪」は、いろいろな力を働かせます。例えば、おわりの会の場面、F児が他のお子さんたちから離れてじゅうたんの端に一人座ってニヤニヤ。その魂胆は見え見え、スタッフの気をひきたいのです。私は構わず話始めました。「エブリクラブでは、どんな人付き合いをめざしますか？」と問うと、考えを巡らせるお子さんたちの頭越しにF児の声が飛んできました。「モアベター！」—「そうですね、モアベター、よりよい人付き合いですね」と私。「それでは、そのためには、友だちの〇〇を見なければなりません、〇〇には、何という言葉が入るでしょうか」と私が言い終わる前に「様子！」とF児。気づけば、あれほど離れた場所に座っていたF児が、他のお子さんと並んで、すぐそこにいました。

もう一つのエピソードは、E児。「ふりかえりカード」の発表時、私が発表の聞き方（姿勢）がよいお子さんをみんなの前で紹介しました。自分の名前が呼ばれなかったE児、ハッとして「ア～、（ぼくは）あぐらだった！あとこれ（頬杖）もだめだ！」と笑いながら自分の姿勢を改めました。その後、聞き方がよかった人として、さらに、自分の姿勢を気づいて直せた人として、E児が紹介されたことは言うまでもありません。

「友だちの輪」の中では、暗黙のうちにいくつものルールができます。それは、お子さんたち一人一人が、「スタッフの話聞こう」とか、「おわりの会の時には、みんなで集まって座っているのだ」とか、「みんなと同じ足並みを揃えたい」という気持ちによるものです。また、そのような、自分たちのルールを守ろうとか、守ってほしいという気持ちが、「友だちの輪」にいる一人一人の心のどこかで働きます。それが、F児を引き寄せ、E児の気づきを後押しした「友だちの輪」の力なのです。そして、このような力を発揮する「友だちの輪」は、モアベターな人付き合いを促すモアベターな環境と言えます。

さらに、筆者らの意図を交えた記述として、エブリ通信51号の記述を引用する。

エブリクラブが始まる時、お互いに距離をとり、4～5つの塊（独りも含む）になって座ったお子さんたちでしたが、おわりの会のときには一塊でした。心理的距離が縮まり「お近づき（仲よし度アップ）」になったようです。「どうして近くに座れたの？」という私の問い掛けに、H児が即答しました。「かかわったから」—大正解！さて、どうして“かかわったから”「お近づき（仲よし度アップ）」になるのでしょうか。ここでは私が準備していた3つの種について記します。

ゲームを通じて「自分のことや自分の意図を、伝える・伝えたい」という気持ちを抱く場面がありました。これが一つ目の種明かしです。かわりには、「社会的なかかわり（役割関係）」と「感情的なかかわり（感情交流）」の二種類があります。前者の例には、係活動（仕事）があります。自分の役割をこなすというものです。これが上手だと、「責任感のある人」とか「信頼で

きる人」と一目置かれることになりませんが、「お近づき(仲良し度アップ)」には不足です。そこで後者が必要になるのです。この例として、自分の感情を話す(自己開示)、相手の話を受け止める、ふざけあうなどがあり、これによって「ウマが合う」、「腹を割って話せる」などと心が開かれるものです。ゲームの中でお子さんたちが経験したのが、まさにこの「感情的なかわり(感情交流)」です。

二つ目の種は、名刺交換会とゼスチャーゲームで使われた表現伝達方法です。前者では言語表現、後者では非言語(動作)表現を使いました。表現伝達方法をフル活用することによって「自分のことや自分の意図を、伝える・伝えたい」という気持ちが強まるようであり、相手にとっては「意図を読み取ろう」という気持ちを強めることにもなります。

三つ目の種は、名刺交換会で、その都度同じものが好き同士をグループにしたことです。これは、お互いが自己開示を受け入れられるようにという意図がありました。「私は、レバニラが好きな佐々木全です」と自分のことを紹介したとします。私個人の好みを話しているので、これは自己開示です。一方、仕事で「花巻養護学校の佐々木全です」と自己紹介するのは、ここで言うところの自己開示ではありません。肩書きが公用だからです。相手との仲良し度によって自己開示に抵抗感が生じます。あまり親しくない人には、レバニラが好きだと言うことを伝えたいとは思いませんし、話したところで「え？、私レバニラは嫌いだな」などと好みが違うことがあります。自己開示したことを否定される可能性がある不安が生じ、抵抗感が生じるのです。しかし、相手も確実に自分と同じレバニラが好きだと知っていれば、抵抗感はなくなり、安心して自己開示できます。さらに言えば、自己開示は共感されればされるほど、仲良し度がアップするものです。

「今日はじめてエブリクラブに来たけど、たぶん楽しかった」とは、H児のふりかえりカードの一文。ぜひ、また参加してほしいと思います。一方で、私たちスタッフは、お子さんたちに選ばれる身近なエブリクラブにしたいと思っています。<sup>(注2)</sup>

#### IV 考察

##### 1. 年長 Pure-PDD 児の教育的支援の内容について

筆者らは、年長 Pure-PDD 児の教育的ニーズの一つを社会性のボトムアップととらえ、支援する上で重視している。具体的には、「よりよい人間関係」として、参加児童に提示した。「よりよい人間関係」は「自己理解」、「他者理解」、「かわり」を“三本の支柱”とし、支援内容として具体化している。自己理解とは、感情の自覚と表現を基盤とした自己受容というニュアンスも含むと考えている。他者理解とは、他者への注目、自己の感情の自覚と表現を手がかりとした共感的な推察というニュアンスも含むと考えている。かわりとは、ソーシャルスキル、仲間意識といったような愛着、自己と他者の行動の協調といったような相互作用をも含むニュアンスも含むと考えている。これら相互の位置付けとして、自己理解を基礎として他者理解があり、これら二つを基礎としてかわりが発達すると仮定している。吉井・吉松(2003)<sup>8)</sup>は、自閉症児について「他者理解力を高めるためには、自己理解、感情理解に関する能力を高めていく教育的支援が大切」と指摘し、「他者理解、自己理解、感情理解に関する能力が互いに関係していること」を数種類の実験を用いて明らかにしている。これは筆者らの仮定の一部を裏づけている。

さて、ここからは、年長 Pure-PDD 児の教育的支援の内容について、先行の実践研究による指摘を

足掛かりとしながら考察をすすめたい。まず、吉成・高橋・蔦森ら(2003)<sup>9)</sup>は、学齢期(小学校段階)の高機能自閉症児に対する小集団支援支援に取り組んでおり、そこで次の3つを課題として指摘している。すなわち、①自己理解の諸相について深め、それに合わせた本人支援について探っていくこと、②本人たちの自己受容のあり方について探っていること、③年齢に応じた中長期的な視点からのサポートを考えていくこと、である。また、同研究グループでは、高橋・吉成・渡部ら(2003)<sup>10)</sup>が青年期(18歳~31歳)の高機能自閉症者に対する小集団支援支援に取り組んでおり、そこで次の5つを課題として指摘している。すなわち、①本人の自己理解の仕方を評価する方法と自己受容を支援する方法の検討、②自閉症者特有の興味や能力を生かした余暇活動支援のあり方を探ること、③安心して集える場の確保、④就労の場などの社会的資源の開拓、⑤家族支援の充実、である。

筆者らが対象とした年長 Pure-PDD 児は、主に中学生と高校生であったため、上記した二つの指摘の中間に位置するライフステージである。そこで、中学・高校段階というライフステージ特有の課題、あるいは、前後のライフステージとの関連について考える。

第一に、学齢期(小学校段階)と青年期ともに、自己理解や自己受容にかかわる内容が指摘されている。これらは、筆者らが「自己理解」、「他者理解」、「かかわり」を“三本の支柱”とし、支援内容として具体化してきた「よりよい人間関係」に包括される支援内容であると考えられる。これは、PDDの中核的な症状である社会性の障害に深く関連していると推察されるテーマである。したがって、ライフステージを縦断的に展望し、トータルな支援を目指していく必要がある。

第二に、学齢期(小学校段階)における、「年齢に応じた中長期的な視点からのサポート」は、後のライフステージにおける課題を展望しながら、予防的・開発的アプローチを考える必要性を示唆する。後のライフステージにおける課題を展望としては、青年期における「自閉症者特有の興味や能力を生かした余暇活動支援」、「安心して集える場の確保」、「就労の場などの社会的資源の開拓」ということがあろう。青年期への移行期とも言える時期に相当する中学・高校段階における課題として、筆者らは、学校における適応、進路選択、二次的な問題の予防を課題として指摘する。二次的な問題に関して、一般的傾向としても、PDD児についても、PDDを含む軽度発達障害児についても、小学校に比して中学校で特に多発する傾向があるという実態調査の結果がある(文部科学省：1998<sup>11)</sup>；「児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議」：1998<sup>12)</sup>；Kurita；1991<sup>13)</sup>；佐々木；2000<sup>14)</sup>)。彼らの教育的支援においては、二次的な問題を最小限に押さえるということがいずれのライフステージにおいても重要な課題である。このことが、余暇活動や就労などの社会生活に資する種々のスキルや、情緒的な安定に資する心理を開発することをも促進させるだろう。

第三に、青年期の課題として「家族支援の充実」があるが、筆者らの臨床経験からもこれに賛同する。すなわち、ライフステージが上がるごとに、PDD児の課題は深刻化・複雑化し、社会的な理解や支援リソースは減少するという傾向があるだろう。学齢期においては、近年の、特殊教育から特別支援教育への転換(文部科学省；2003<sup>15)</sup>)により、学校における理解と適切な支援を受けられつつある状況である。しかし、その理解と適切な支援の質量は、小学校、中学校、高等学校というように学校段階が上がるに伴って、低下する感がある(佐々木；2000<sup>16)</sup>)。これは、学校教育側の課題でもあり、PDD児の発達の変容あるいは二次的な問題の蓄積による、実態や課題の深刻化・複雑化も影響するのではないか。さらに、エブリの会を含む岩手県内における、親の会等のインフォーマルサポートのほとんどは、学齢児童が支援の中心であり、青年期のPDD児の支援は課題となっている。このように、PDD児自身の課題が深刻化・複雑化し、社会的な理解や支援リソースが減る中で、PDD児の家族の機能は、保護者の加齢や家族構成の変化等の要因とも複合的に相まって低下していくこと

が予想される。このことについては、本稿において考察しようとする、年長 Pure-PDD 児に対する教育的支援のあり方というミクロの視点ではなく、トータルな支援システムというマクロの視点で検討されることが望まれる。したがって、このことは、筆者らが構想している岩手県における「支援ネットワーク(仮称)」(佐々木, 加藤, 田代; 2004)<sup>17)</sup>の実践と研究にて、近い将来検討して行きたい。

筆者らは、年長 Pure-PDD 児の支援内容を「よりよい人間関係」として掲げ、さらにそれに含まれる「自己理解」、「他者理解」、「かかわり」を“三本の支柱”とし、支援内容として具体化してきた。これには、より多くのあるいは、より質の高い適応行動を習得するという開発的な面がある。また、それによって、二次的な問題を最小限に押さえることができる可能性もある。すなわち、予防的な面がある。さらに、直面する課題を解決することにもつながる。これは、課題解決的な面ということもできる。すなわち、年長 Pure-PDD 児に対する教育的支援モデルを展望した際に、「よりよい人間関係」に関する支援方法を追求することは、重要な位置を占めると考えている。一方では、「よりよい人間関係」に収束されず独立的にあるいは、関連しながら位置づけられる支援内容(例えば、家族支援や支援システムなど)があることも押さえておきたい。

## 2. 年長 Pure-PDD 児の支援方法について

筆者らは、「よりよい人間関係」を支援するための手法としてソーシャルスキルトレーニングに取り組んできた。その実施形態は、やはり筆者らの臨床的直感をもとに考案されたものであった。現段階でそれらを想起してみると、構成的グループエンカウンター的手法との類似が多くあることに気づく。構成的グループエンカウンターとは、「エクササイズを介した自己開示、自己開示を介したリレーションづくり、リレーションづくりを介した自己・他者・人生一般の発見」としたグループ活動である(國分・國分・片野ら, 2000<sup>18)</sup>)。すなわち、エクササイズと称する構造化されたグループ活動を通じて、自己開示をしながら、自己発見・理解や他者理解、相互の人間関係を促進する開発的・予防的で、かつ能動的、教育的なカウンセリング手法の一つといえる。これは、國分によって提唱され、以後成果の検証とノウハウの蓄積がなされ、啓蒙されている(國分, 1992<sup>19)</sup>, 國分, 1998<sup>20)</sup>, 國分, 1999<sup>21)</sup>)。

筆者らの手法と構成的グループエンカウンターとの類似点の、一つに、展開方法である。筆者らは、ゲームと称したグループ活動をもって参加児童の自己理解、他者理解、かかわりを促し支援している。これは、構成的グループエンカウンターでいうところのエクササイズにあたる。また、活動のまとめでは、筆者らがワークシートや口頭での感情表現等の感想発表に取り組んでいる。これは、構成的グループエンカウンターでいうところのシェアリングにあたる。筆者らのソーシャルスキルトレーニングを意図した活動のノウハウが構成的グループエンカウンターと同一視できるのか、ということについては、慎重であるべきかも知れないが、筆者らは、臨床的に有用である手法を積極的に取り入れたいと考えている。実際、構成的グループエンカウンターは、様々な集団を対象にして応用可能な手法であることが明らかになってきた(例えば、岡田; 2001<sup>22)</sup>)。さらに、「構成的グループエンカウンターとソーシャルスキルトレーニングとの統合」というアプローチをもある(河村; 2001<sup>23)</sup>)。元来、構成的グループエンカウンターにはソーシャルスキルトレーニングの要素がある、あるいは、構成的グループエンカウンターの関連領域の一つとしてソーシャルスキルトレーニングがあると考え、それを一層意図的・能動的に活用しようという観点が「構成的グループエンカウンターとソーシャルスキルトレーニングとの統合」という発想であろう。筆者らの臨床的直感をもって進められてきた支援内容と支援方法は、実証的データの蓄積がある構成的グループエンカウンターに依拠していくこと

でさらなる展開を見るのではないかと考えている。

### 3. エブリクラブの今後の方向性

本稿では、エブリクラブにおけるこれまでの実践を逸話的に総括し、エブリクラブの意義と年長 Pure-PDD 児への支援方法について考察した。参加児童にとっての目的である「楽しみの場」、「よりよい人付き合い」については、逸話から読み取る限り、概ね達成されているようであり、これをエブリクラブの意義の一つとして認めることができる。支援内容、支援方法、支援の結果は、科学的に検証される必要があることを自覚しつつ、継続する中でそれを実現したい。

なお、近年では、エブリクラブの参加児童に、エブリ教室の卒業生ではない児童がいる。彼らは、筆者らが個別に相談を受けた児童であるが、このような参加児童の受け入れ方が新たなエブリクラブの意義になる可能性がある。

さて、エブリ教室を卒業し、エブリクラブに参加するようになった児童と、参加しなくなった児童がいる。前者は、第二期以降のエブリ教室卒業の児童、後者は、第一期エブリ教室の卒業児童である。このことの要因として、二つの仮説を想定した。仮説の一つは、移行期における連続性の有無である。すなわち、第一期エブリ教室卒業の児童には、エブリ教室とエブリクラブの間に(エブリ同窓会があったにせよ)2年の時間的なブランクがある。第二期以降のエブリ教室卒業の児童には、エブリ教室卒業後すぐにエブリクラブへの移行がある。このような、移行期における連続性の有無が活動の参加に対するモチベーションに影響するかも知れない。もう一つの仮説は、加齢によるニーズの変化である。エブリクラブの参加児童のほとんどは中学生だが、第一期エブリ教室卒業生4名のうち3名は現在高校生である。このようなことから、年長 Pure-PDD 児及び、その保護者のニーズは、加齢に伴い変化する可能性がある。これによると筆者らが児童を直接的に支援する段階、保護者支援を通じて間接的に児童を支援する段階が考えられるかもしれない。

さらに、参加しなくなった児童に注目すると、その背景には、二種類のタイプがあると推察された。まず、良好な適応状況にある「発展的な参加解消型」である。学校で部活動に精を出している、友だちと映画を見に行くのが楽しみだというケースがある。エブリ通信41号の記述にはこうある。

C児の話。最近、毎週のように映画館へ足を運んでいるそうです。どんな映画を見ているのでしょうか。C児のお母さんにうかがったところ、最近の流行映画のタイトルがズラリ。また、過日にA児と待ち合わせをして、映画を見に行ったとも。エブリでの出会いが、お子さん同士の間で広がり、深まることは、とても嬉しいことです。二人の今後を大切に见守りたいものです。

このようなケースでは、保護者のみが参加し保護者同士の交流や、スタッフとの情報交換をすることがある。このような保護者のニーズに対して、さらに門戸を広げようと第二筆者が「エブリ談話室」を2004年から開催しはじめた。これは、保護者同士の交流や相談の場であり、エブリクラブ参加者か否かは問わず、年長 Pure-PDD 児の保護者を対象として隔月開催している。

別のタイプは、「危機的な参加解消型」である。不登校など、学校不適応が顕著化し、筆者らがフォローできない状況にある児童である。残念ながら、現在の筆者らはその状況を把握し、支援へと結び付ける手立てがない。

いずれにせよ、少数の事例からの推論であるため、一般化することは難しい。年長 Pure-PDD 児の状況については、エブリクラブを継続する中で十分に把握して行くことが必要である。また、それを受けて新たな支援の方法を模索する必要があるだろう。



## V まとめと今後の課題

本稿では、エブリクラブにおけるこれまでの実践を逸話的に総括し、エブリクラブの意義と年長 Pure-PDD 児への支援方法について考察した。参加児童にとっての目的「楽しみの場」、「よりよい人付き合い」については、逸話から読み取る限り、概ね達成されているようであることから、これをエブリクラブの意義として認めることができる。

また、「自己理解」、「他者理解」、「かかわり」という3本を支柱にしながら蓄積した支援方法のノウハウは、構成的グループエンカウンターの手法との接点を持つに至った。これが今後の支援方法の開発、検証、蓄積の足掛かりとなるだろう。

今後の課題としては、以下の三つを指摘する。すなわち、①実践を継続する中で、筆者らの臨床的直感に依拠した支援内容、支援方法、支援の結果を科学的に検証すること、②年長 Pure-PDD 児、特に中学・高校生段階のライフステージにおける、適応状況や、教育的ニーズにかかわる客観的データ収集と分析、③「よりよい人間関係」に収束されず、独立的にあるいは関連しながら位置づけられる支援内容（例えば、家族支援や支援システムなど）の把握と検討、である。

いずれの課題も、エブリクラブの継続という実践的課題の中に包含され、実践の中で取り組むべきチャレンジングな課題である。

## 注 釈

(注1) エブリ通信では、本来、参加児童の氏名を本名で記している。しかし、本稿において引用した文章の全てにおいては、仮名を用いた。

(注2) 文中の“名刺交換会”は、「ゼスチャー・ゲーム」(第5回, 2004. 3. 21.)の前段にて取り組んだ活動である。活動の導入としての、自己紹介がわりに行なった。グループ全体に「パンとご飯、好きなのはどっち?」などと二者択一のテーマを投げかけ、肩書きとして「パンが好きな」あるいは「ご飯が好きな」を付した名刺を作成する。その後、同じものが好きな児童でグルーピングし、その中で名刺交換を行なう。複数のテーマを提示しながらこれを数回繰り返した。

## 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、エブリ同窓会、エブリクラブの参加児童とその保護者の皆様。そして、参加スタッフ諸氏。

## 【引用文献】

- 1) 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ー「いわて高機能広汎性発達障害児・者を考える会」の模索・草創ー, 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.
- 2) 佐々木全, 加藤義男(2003): 佐々木全, 加藤義男(2003): 「エブリ教室」における実践報告ー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ー, LD研究, 12, 1, 15-23.
- 3) 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.
- 4) 漆畑輝映・加藤義男 (2003) : 思春期広汎性発達障害者の学校不適應について, 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 2, 199.
  - 5) 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.
  - 6) 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) - 「エブリ教室」の教育実践に関する報告 (第一報) -, 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 1, 219-231.
  - 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) - IEP の作成マニュアル「IEP-PDS パック」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.
  - 8) 吉井秀樹・吉松靖文 (2003) : 年長自閉症児の自己理解, 他者理解, 感情理解の関係性に関する研究, 特殊教育学研究, 41, 2, 224.
  - 9) 吉成静枝・高橋桃代・蔦森武夫・掘越秀範・末永カツ子 (2003) : 学齢期における高機能自閉症への小集団支援の試み(1), 日本特殊教育学会第41回大会発表論文集, 428.
  - 10) 高橋桃代・吉成静枝・渡部愛・蔦森武夫・末永カツ子 (2003) : 青年期における高機能自閉症への小集団支援の試み, 日本特殊教育学会第41回大会発表論文集, 430.
  - 11) 文部科学省 (1998) : 学校基本調査, 大蔵省印刷局.
  - 12) 児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議 (1998) : 児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議・報告書
  - 13) Hiroshi Kurita (1991) : School Refusal in Pervasive Developmental Disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 2111-15.
  - 14) 佐々木全 (2000) : “いわゆるLD”児の教育的支援に関する一研究, 岩手大学大学院教育学研究科修士論文, 21 (未刊行).
  - 15) 文部科学省 (2003) : 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告).
  - 16) 佐々木全 (2000) : “いわゆるLD”児の教育的支援に関する一研究, 岩手大学大学院教育学研究科修士論文, 20 (未刊行).
  - 17) 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 - 「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 -, 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 3, 139.
  - 18) 國分康孝, 國分久子・片野智治・岡田弘・加勇田修士・吉田隆江 (2000) : エンカウンターとは何か - 教師が学校で活かすために -, 図書文化, 25.
  - 19) 國分康孝 (1992) : 構成的グループエンカウンター, 誠信書房
  - 20) 國分康孝 (1998) : カウンセリング心理学入門, PHP新書, 181.
  - 21) 國分康孝・監修 (1999) : エンカウンターで学級が変わる小学校編1~3, 図書文化.
  - 22) 岡田弘 (2001) : 構成的グループエンカウンターを用いた授業が学習集団内の自己概念及び人間関係に与える影響について, 聖徳栄養短期大学紀要, 32, 36-44.
  - 23) 河村茂雄 (2001) : グループ体験による タイプ別! 学級育成プログラム小学校編ソーシャルスキルとエンカウターの統合, 図書文化.