

## 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 -

佐々木全<sup>\*</sup> 加藤義男<sup>\*\*</sup>

(2004年2月5日受理)

Zen SASAKI and Yoshio KATOU

A Practical Study of "Eburi" Class 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を指導の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指導方法を実践的に検討している(佐々木, 加藤, 佐々木:2002<sup>1)</sup>; 2002<sup>2)</sup>; 2003<sup>3)</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、これまでの教育実践を各論的に整理し、有効な指導方法を提案しようというものである。筆者らの実践経験では、広汎性発達障害児の中に「鬼遊び」ができない、あるいは、楽しめない児童が散見された。言うまでもなく、鬼遊びは「鬼役」と「逃げる役」の役割関係から成立し、両者の動きを制約するルールに応じて、「たすけ鬼(氷鬼)」や「手つなぎ鬼」など多くのレパトリーへの発展が可能な遊びである。また、それぞれの役割をこなすにあたっては、相手の動きや周囲の状況をつぶさに観察し、認知し、判断し、行動するといったことが求められる。このような認知・行動は、広汎性発達障害児の多くが苦手とするところに思えた。しかし、同時に、鬼遊びが彼らの様々な認知・行動の拡大に資する可能性をもった題材であると筆者らは考えた。

そもそも、筆者らは、1998年度に「なずな教室<sup>注1)</sup>」において、すでに鬼遊びをグループ指導の題材として取り扱っていた。当時、対象児の中に特徴的な行動を示した児童がおり、彼を指導の中核におき、仮説検証的に実践を行った。このことが、本稿における実践の発端となっている。以下では、その概要を懐古的に記した。

指導の対象となったのは、K児(当時小学1年で特殊学級在籍, 男児, 自閉症, 知的発達水準は境界域)である。言語理解に遅れがあり、エコラリアが多かった。鬼遊びでは、K児が「逃げる役」のときは、「鬼役」に追われると、その場に立ち尽くすだけで逃げることをしなかった。また、K児が鬼役のときは、スタッフに促されない限り追い掛けなかった。一方で、K児が、鬼遊びにおける役割、すなわち、「逃げる役」と「鬼役」を理解していることは、スタッフとK児の会話の中で確認するこ

\* 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者

\*\* 岩手大学教育学部

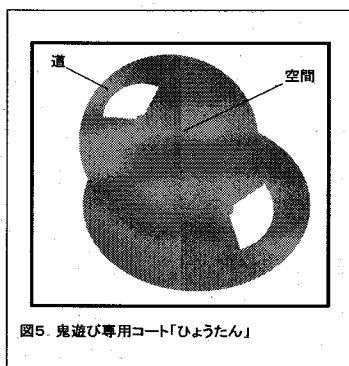
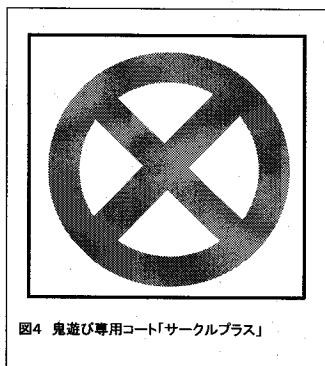
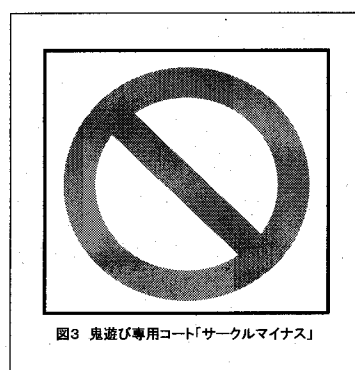
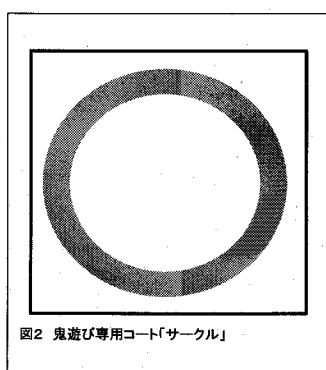
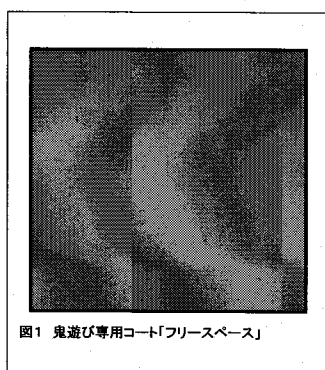
とができた。

ところで、「逃げる役」は、その動きを「鬼役」の動きに作用を及ぼされるが、「鬼役」は、戦略的に「逃げ役」の動きに作用を及ぼす必要がある。したがって、「逃げ役」では、主体的な判断の必要性が「鬼役」に比して少なく、仮に鬼遊びにおける発達段階を想定すると、「逃げ役」に比して「鬼役」は高次の発達段階に位置する。このことを踏まえて、筆者らは、まず、「逃げる役」に焦点を当てて指導することにした。

まず、筆者らは、K児が逃げることに困難を示す理由を「行動選択の困難」であると考えた。すなわち、鬼役が一方から迫ってきた際、逃げ道は、鬼役がいない方向全てであり、その中から、最も効率的で、効果的なものを選択する必要がある。筆者らの仮説は、K児が、無数の選択肢から一つを選択することが困難であるのではないかと、いうものである。それに従うならば、選択肢をあらかじめ狭めることでK児は逃げ道の選択を行うことができ、逃げることができるのではないかと考えた。

この仮説に基づいて、「線鬼」という鬼遊びを行うことにした。これは、鬼役と逃げる役が地面の線上を走るものである。すなわち、線上の一方から鬼が迫れば、必然的に逃げ道は反対方向に限定される。なお、鬼遊びを行うにあたって、「鬼役」と「逃げる役」の1対1で行うこと、20秒の制限時間で行うことをルールとした。これらは、役割が明確であること、周囲には模倣の対象がいないために、K児自身の意思や思考が、その行動に明確に反映されること、活動の見通し（終了の見通し）が明確に伝わることの3つを意図した。

この鬼遊びのために、専用のコートを作成した。専用のコートは、7M四方の作業用のビニルシートに布ガムテープを付したものである。さらに、K児の行動選択を徐々に促す意味で、コート上の“道”の形を発展的に変化させることにした。第一段階から、第5段階までを図1～図5に示した。それぞれ順に「フリースペース」、「サークル」、「サークルマイナス」、「サークルプラス」、「ひょうたん」と名付けた。実施期間は、平成10年4月24日～平成10年7月10日（毎週金曜日、全12回）であった。以下では、コート上の“道”の変遷とK児の行動変容を併せて記した。



「フリースペース(4.24.～5.15.:3回)」では、「鬼役」に追われても、ただ不安げな表情を浮かべ、その場に立ち尽くしていた。

「サークル(5.22:1回)」におけるK児の行動は、仮説を立証する結果となった。すなわち、一方から鬼役が迫ると、K児は必然的に定まる反対方向へ逃げた。これは、コートを使用した途端、劇的に思える変貌だった。

次に、コートを「サークルマイナス(5.22.～5.29.:2回)」,さらに「サークルプラス」にした。これにより、K児の逃げ道の選択肢が複数に増えていった。最初こそ円周のみを使用して逃げ回っていたが、鬼役のスタッフがK児の動きに応じて、素早く回り込み、新しく選択肢となった逃げ道へ彼を追い込むと、それ以降、その逃げ道が彼の選択肢として自在に扱われるようになった。

「サークルプラス(6.5.～6.26.:4回)」においては、コートの一部(扇状の箇所のみ)に固執した逃げ方(逃げ道の選択)を行っていた時期があった。ゲームの導入時、スタッフと共にコートを歩き、逃げ道の選択肢を確認することで固執から解放され、コート上を自由自在に逃げるができるようになった。

そして、「ひょうたん(7.3.～7.10.:2回)」においては、“道”ではなく“空間”を設定した。筆者らは、K児が“空間”を逃げ道として選択することが、無構造な空間での鬼遊び、すなわち、無数の逃げ道のうち、最も効率的で、効果的なものを選択するという判断の芽生えであると考えた。はじめK児は、コートの一部の、道の部分に固執した逃げ方をしたが、回数をこなすうちに、固執から解放され、“空間”を横切るような逃げ方ができた。さらに、筆者らは、K児の表情から、鬼遊び自体を楽しむようになったことを読みとった。

結果より、筆者らは、鬼遊びにおいて、K児の選択の困難さが軽減したと考えた。これは、構造化された環境への適応、そして、脱構造化という経過を経て、より無構造な環境においてK児が適応するに至ったということである。

さらに、この鬼遊びの実践では、K児や彼以外の児童の様々な特性を浮き彫りにした。また、それらに対する有効なアプローチとして機能する可能性を感じた。例えば、多動や発達性協調運動障害が顕著な児童では、“道”の上を走ることで体が難しく、“道”から勢いあまって飛び出る様子が見られた。さらに、鬼役に捕まることを極度に恐れ、捕まると怒りだしたり、活動を放棄したりするといった児童もいた。後に記すが、これらについても、筆者らは実践を蓄積するごとに有効な対応を見出している。そして、それらにより、対象児が「鬼遊び」を楽しむことができるという、さらに大きな成果をもたらすことは言うまでもない。

以上は、筆者らが「鬼遊び」を対象児の特性に対して包括的に取り組める「多目的アプローチ」として考えるに至った発端である。筆者らは、エブリ教室においても「鬼遊び」を取り入れ、その有効性を検証、発展させることを目指した。

## II. 目的と方法

本稿の目的は、高機能広汎性発達障害児に対する、多目的アプローチとしての「鬼遊び」の有効性と発展性を検討することである。

このために、エブリ教室において、実践内容として取り組んだ「鬼遊び」で見られた対象児の行動の特徴や行動変容の逸話をもとに考察する。

なお、対象となった児童は、第二期から、第三期前期まで(2001-2003)の対象児童、計10名である。その概要を表1に示した。いずれの児童も、医学的な診断の有無を問わず、高機能広汎性発達障害の症状を有し、かつ、大部分の児童が、認知面、注意力や行動面、運動面において発達のアンバランスさを有した。

表1 児童の概要

児童 (性別)	学 年 :2001.4. 当時	学 年 :2002.4. 当時	学 年 :2003.4. 当時	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)
					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)	2	3	4	アスペルガー障害	アスペルガー障害 (DSM-IV)	受動型	なし	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=95
B 児 (男)	2	3	4	(未受診)	高機能自閉症	受動型	ADHD (多動・衝動性優位型)	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=88
C 児 (男)	3	4	5	(未受診)	高機能自閉症	積極奇異型	ADHD (多動・衝動性優位型)	ITPA(7-5):PLA=5-7 K-ABC(9-2):継次処理=117,同時 処理=110,認知処理=116,習得度=109
D 児 (女)	4	5	6	自閉傾向のLD	高機能自閉症	積極奇異型	ADHD (不注意優位型)	WISC-R(7-5):VIQ=69,PIQ=79,FIQ=69 ITPA(11-6):PLA=6-4 K-ABC(10-10):継次処理=105,同時 処理=91,認知処理=96,習得度=82
E 児 (男)	4	5	6	(未受診)	アスペルガー障害 (DSM-IV)	受動型	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
F 児 (男)	5	6	対象外 ※1	(未受診)	特定不能の広汎性 発達障害(DSM-IV)	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 K-ABC(11-11):継次処理=102,同 時処理=97,認知処理=99,習得度=117
G 児 (男)	5	6	対象外 ※1	(未受診)	アスペルガー障害 (DSM-IV)	孤立型	なし	WISC-III(10-5):VIQ=99,PIQ=92,FIQ=95 K-ABC(11-6):継次処理=113,同時 処理=97,認知処理=104,習得度=94
H 児 (男)	対象外 ※2	対象外 ※2	1	アスペルガー障害 の疑い	特定不能の広汎性 発達障害(DSM-IV)	積極奇異型	LD,ADHD (多動・衝動性優位型)	WISC-III(6-4):VIQ=101,PIQ=76,FIQ=88
I 児 (男)	対象外 ※2	対象外 ※2	1	ADHD	アスペルガー障害 (DSM-IV)	積極奇異型	ADHD(多動・衝 動性優位型)	*所見なし
J 児 (男)	対象外 ※2	対象外 ※2	2	アスペルガー障害	アスペルガー障害 (DSM-IV)	受動型	なし	*所見なし

※1:中学校へ入学したため,エブリ教室の対象条件(小学生)を満たさなくなった。

※2:エブリ教室に参加していなかった。

### Ⅲ. 結果

エブリ教室では,毎年1回計3回,鬼遊びに取り組んできた。活動の概要は表2に記した。1回目の活動(2001. 8. 25.)では,主にルールの理解を主眼に置き「線鬼」に取り組んだ。「フリースペース(図1)」で実態を観察し,「サークル(図2)」からはじめ,「サークルプラス(図3)」を経て「サークルプラス(図4)」にまで発展させた。2回目(2002. 6. 22.)では,「線鬼」から始め,「たすけ鬼」のルールを加えた。さらに,3回目(2003. 8. 23.)では,「たすけ鬼」に主眼を置いて取り組んだ。2回目と3回目ではいずれも,「サークルプラス」を使用した。

表2 指導の概要

回数	日 程	活 動 内 容	
		活動名	活動の概略
1	2001年8月25日	「線鬼」	専用のコートを用いた。はじめは,逃げる範囲のみに制限を与える「フリースペース」で実態を把握した。次に円上のコースを設定した専用のコート「サークル」を用いて,コース内のみを逃げるという制限を設けた。さらに,「サークル」に一本の横断路を足した「サークル・マイナス」,十字路を足した「サークル・プラス」を用いて,コースの選択場面を設けた。鬼役のスタッフと逃げる役の児童の1対1を原則とした。
2	2002年6月22日	「線鬼」に「たすけ鬼」を導入	専用のコート(「サークル・プラス」)を用いて,「線鬼」のルールを確認した。次に,「鬼にタッチされると動きを止める」,「動きを止めた児童を他の児童がタッチすると再度動けるようになる」というルールを順次加えた。これに伴い,鬼役のスタッフと逃げる役の児童の1対複数を導入した。
3	2003年8月23日	「たすけ鬼」	専用のコート(「サークル・プラス」)を用いての「たすけ鬼」を行った。

指導の結果を表3に一覧した。これを概観すると、鬼遊びを通じて、児童の特性及び行動変容が浮き彫りになった逸話が散見された。それらを以下に記した。

表3 指導の成果

児童 (性別)	指導時に観察された、対象児の行動特性と行動変容		
	1回目(2001年8月25日)	2回目(2002年6月22日)	3回目(2003年8月23日)
A児 (男)	<ul style="list-style-type: none"> <li>無構造な場合(鬼1人に対して逃げる人が大勢で、逃げるコースが決められていない)は、鬼の動きに注意を向けて逃げるのが難しく、他児の動きにつられて逃げるといった印象があった。</li> <li>専用コート上での1対1の時は、鬼に注意が向きやすいが、鬼が予想し難い動きをする、近くに追って来られるまで気がつかないことがある。</li> <li>ルール説明をうける場面では、説明するスタッフが目を向けていた。</li> <li>他児の出番の時にも様子にも、制限時間をカウントしながら注目して見ることができた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「サークルプラス」のコートを用いた1対1の時は、鬼の動きを見ながら、逃げ道を選んでいた。はじめコートの一隅だけで逃げていたが、途中、コートの全面を使って逃げる場面があった。</li> <li>「たすけ鬼」では、鬼にタッチされると、動きを止めた。この際、仲間に対して「助けしてほしい」というような意思の表現は見られなかった。</li> <li>スタッフの「○○君を助けて」の声に反応し、鬼にタッチされて止まっていた友だちにタッチして助けることができた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>鬼の動きを見て逃げることができた。</li> <li>「たすけ鬼」では、鬼にタッチされ動きを止めている児童を見つけてタッチして助けることができた。</li> <li>専用コート上のコースからコースへと飛び移って逃げるというやり方を考えだして「ジャンプして逃げる」と言っており、みんなの前で自ら見本を見せて説明していた。</li> <li>他の児童の出番の時、20数える役割を行ったが、周囲の児童やスタッフが1〜20と順唱している時、「20〜1」と連唱していた。「逆から数える、あと何秒でかかるかがわかるんだよ」と言っていた。田代Tが「そうだねえ、分かりますねえ、みんなが1〜20で数えて、一人だけ違う時はどうすればいいだろうねえ」と言うのと「合わせよう」と言って1〜20の数え方で「少しずつ声を大きくするんだよ」と言いながら楽しんでいった。</li> </ul>
B児 (男)	<ul style="list-style-type: none"> <li>専用コート上での1対1の時は、ブルーシートの線上をはみ出さないように、自分なりに注意をはらって逃げるのができた。</li> <li>専用コート上での1対1の時は、鬼につかまっていたことが悔しくて涙ぐんだ。他にもつかまっていた児童がいることを知り、気持の切り替えができた。</li> <li>「頑張ったよね?」と自分の頑張りの承認を求めた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>専用コート上での1対1の時は、線からはみ出ないように線を意識して走っていたが、コート上の外周のみを走り、分かれ道(十字路)を避状し、使用することはなかった。</li> <li>友だちを助けるという行動自体を理解していなかった様子。適切なモデル(模倣の対象)の提示が必要であった。</li> <li>鬼ごっこの観察では、20秒間つかまらなくて逃げ切ったとき、「クリア!」と言い、嬉しそうなお表情でスタッフに抱きつき賞賛を求めた。</li> <li>「たすけ鬼」は、そのルールの理解が難しかった。鬼にタッチされた後、他の児童が助けるためにタッチした際、たたかれたと思った様で、すしこぼれた様子だった。</li> <li>20秒間数を数える時は、「6、5、4、…」とカウントダウンで行った。途中からでも数を合わせてカウントすることができていた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>他の児童の出番の時、20数える役割を行ったが、それを英語で言っていた。途中でやめたり、集中力が切れることが多くカウントを繰り返していた。</li> <li>1対1で行った時には、鬼に注意を向けながら逃げた。専用コース上の十字路部分は鬼に追いつくと思うのかわからないで逃げていた。つかまらなくて逃げ切ると、「よっ!」「やっ!」と低い声で言う。</li> <li>「たすけ鬼」ではタッチされ、凍るようになった。手を出して出して、タッチしてほしいとアピールする方法を全Tに教えてもらい、他児に助けてもらうことができた。</li> <li>コートをはみ出してしまった児童に対し「どこにいたの!？」と非難した。</li> </ul>
C児 (男)	<ul style="list-style-type: none"> <li>専用コート上での1対1の時は、逃げる際、コートから外れることが多かった。「つかまりたくない」という考えがあるものの協調運動の難しさが大きな要因となっているように見えた。</li> <li>順番を待っている時は、他児の動きを最終目で追っていた。</li> </ul>	欠席	<ul style="list-style-type: none"> <li>鬼ごっこの説明の時から「線(コート上のコース)から出たら?」「脱線したら?」とスタッフが繰り返し質問した。</li> <li>1対1で行った時、鬼から逃げるのができたが、コートから意図的に外れてしまった。ゲームの後にスタッフが「線から出た人は?」と聞くと「失格」「ゲームオーバー」と答えた。さらに「つかまりたくない」と話した。</li> <li>「こおり鬼」では、同じく逃げる役のスタッフに「ぼくたちは仲間だ?」と言って手をとってきた。スタッフが鬼にタッチされて動きを止め「助けて?」と言うと、鬼の様子を意識しながらスタッフがタッチし助けることができた。鬼に捕まらないように、仲間が捕まっていなくていいか意識しながら逃げるのができていたようであった。</li> </ul>
D児 (女)	<ul style="list-style-type: none"> <li>身体に合わないゼッケンをつけたため、それが気にして集中力が欠く。</li> <li>専用コート上での1対1の時は、逃けている最中、鬼が回り込んだことに気づかず走り、鬼に正面衝突しそうになった。また、鬼が追い抜ける速度を緩めると、円状のコースを逃げていたため、鬼の背後に追い付いてしまった。鬼が目の前にいることに気づいて、權で逃げる方向を変えた。</li> <li>自分の順番が来るまでは、シートに貼ってあるガムテープで遊んでいた。他児の様子に注目することは少なかった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>専用コート上では、コースの中を逃げるのができた。</li> <li>手本として鬼遊びを行った児童がシートの外に逃げた際、その過ちに気づき、話すことができた。</li> <li>「たすけ鬼」では、鬼にタッチされた際、動きを止めることができた。</li> <li>鬼にタッチされ、動きを止めている児童をタッチして助けることができた。</li> <li>鬼から逃げる時には、鬼の動きを見ながら自分も距離を保つように動いていた。</li> <li>他児が鬼ごっこをしているのを目で追いながら「20」数えるという役割をこなしていた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>鬼との距離を保って逃げていた。</li> <li>自分が逃げながら、鬼にタッチされ動きを止めている児童を見つけてタッチして助けることができた。</li> <li>「どういうことに気を付けて逃げましたか?」と聞くと、「鬼にタッチされないようにした」、「線からはみ出さないように…」と答えた。</li> </ul>
E児 (男)	欠席	<ul style="list-style-type: none"> <li>鬼の表情や目の動きを見て逃げ道を選んでいた。</li> <li>鬼に追われながらも、逃げるコースを選ぶことができた。</li> <li>「たすけ鬼」では、鬼にタッチされた姿勢で動きを止めることを楽しんだ。</li> <li>鬼にタッチされて、動きを止めている児童を見つけると、鬼の動きを伺いながら、タッチして助けることができた。</li> <li>他児の活動を見ていた時は、「[わー]とか「ダメだ〜」と口にしながら体を揺らして楽しんでいった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「無駄な動きをしない」と言い、鬼に距離を縮められた時だけ動き、他は距離を保ちながら様子をつかっていた。</li> <li>鬼にタッチされ動きを止めている児童を見つけてタッチして助けることができた。</li> <li>「鬼をよく見る」、「無駄な動きをしない」と逃げるコツを話した。</li> </ul>
F児 (男)	<ul style="list-style-type: none"> <li>無構造な場合(鬼1人に対して逃げる人が大勢で、逃げるコースが決められていない)では中央にうつ伏せになったり、鬼役のスタッフの目元にしゃがみ込んでいたり、自分なりの参加の仕方を見せた。</li> <li>1番のゼッケンを欲しがら、スタッフに「1番が欲しいです、と頼んできたら?」に促されると、「やっば、いいや」とすぐに諦めた。</li> <li>自分の順番が待ち遠しく、「鬼をやりたい、全さんをつかまえた」と話していた。</li> <li>専用コート上での1対1の時は、どこもない動きからやコートをはみ出ることがあった。途中で逃げることを諦めて座り込んだり、コートから外に出てしまった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>はじめは、捕まることが極端に嫌がりコートから出たり、逃げることを拒んだりすることがあった。スタッフが「10秒間逃げられないとおやつが食べられない」と話すと、道を選んで走ることができた。</li> <li>「たすけ鬼」では、鬼にタッチされて、動きを止めている児童を助けた。また、その逆の場面もあった。</li> <li>「鬼に追いかけるのが恐ろしい」と言って「鬼をやりたい」と再三話していた。</li> </ul>	対象外※1
G児 (男)	<ul style="list-style-type: none"> <li>鬼ごっこでは、スタートの合図の係をこなす。その際、出番である児童が準備をする前に声をかけるなど、形式的に合図することがある。</li> <li>ルールを理解し、線からはみ出さないように注意を向けていたが、時々バランスをくずしてよろけたりしていた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>鬼役になったときは、専用コート上の十字の道を好んで使用した。時折、勢い余って線をはみ出して追いかけることがみられた。フットワークが不安定で、ストップしたり、方向転換したりする際にバランスを崩しやすかった。</li> <li>「たすけ鬼」では、タッチされると動きを止め、助けを待つことができた。</li> <li>動きを止めている友だちを見つけてタッチして助けることができた。</li> <li>鬼ごっこでは逃げるときに笑顔を見せていた。</li> <li>スタートの号令係では、その都度号令をかけるよう「ほら」などの声かけが必要だった。</li> <li>独自のルールを考え、スタッフに提案していた。</li> </ul>	対象外※1
H児 (男)	対象外※2	対象外※2	<ul style="list-style-type: none"> <li>鬼につかまりたくないという強い思いから、専用のコート上からはみ出して逃げた。2回目は、ほとんどシートから外れることなく逃げた。鬼の動きには注意を向けていたが、ややオーバーワークで効率的ではない印象。</li> <li>「たすけ鬼」では、鬼にタッチされ動きを止めている児童を見つけてタッチして助けることができた。</li> <li>つかまりたくないからコートから逃げた感情については「怖(こわ)し」と「あれ(同様の行動をした○○君と同じ)」とルール違反を自覚していたことを話した。「怖(こわ)し」というのはテレビのセリフの真似だということとを後で、母親から聞いた。</li> <li>スタートの号令係をした。好きなアニメのキャラクターの名前を付け加えた自分なりの合図を出した。</li> </ul>
I児 (男)	対象外※2	対象外※2	欠席
J児 (男)	対象外※2	対象外※2	欠席

※1：中学校へ入学したため、エブリ教室の対象条件(小学生)を満たさなくなった。 ※2：当時まだ、エブリ教室に参加していなかった。

(1) シングルフォーカス (注意を適切に向けることの未熟さ)

「D児は、円状の“道”を逃げていた際、鬼が廻り込んだことに気づかず走り、鬼に正面衝突しうになった」。また、「鬼が追い掛ける速度を緩めると、円状の“道”を逃げていたため、鬼の背後に追い付いてしまった。鬼が目の前にいることに気づいて、慌てて逃げる方向を変えた。これらは、“道”の上を走ることにはしか注意が向いておらず、鬼の動きに注意を向けることが不足した結果であり、シングルフォーカスの典型といえた。

(2) いわゆる「負けず嫌い」

C児, H児, F児は、つかまらたくなという思いから、故意に“道”から外れて逃げるというルール違反をした。また、F児は、「捕まることを極端に嫌がりコートから出たり、逃げることを拒んでしゃがみこんだりした」。また、B児は、「鬼につかまることが悔しくて涙ぐんだ」。3回目の指導では、鬼につかまった際には動きを止めることを行い、それを「上手に凍れた」という表現で賞賛の対象とした。つかまらたくなという思いから、故意にコースから外れて逃げるという行動を見せた児童が2名いたが、つかまらたことを過度に落ち込んだ児童はいなかった。

(3) 行動選択 (逃げ方) の困難さ

A児は、コートの一部、特定の“道”のみを使って逃げることをしていた。その後、コート全体を使用するようになった。また、表3には詳記していなかったが、シングルフォーカスが典型的であったD児をはじめとする多くの児童は、常に全力疾走といった印象で、運動量が無駄に多かった。一方、E児は、鬼の動きに合わせて必要最小限の動きをして、鬼との距離を一定に保ち続けた。D児は、次第に鬼との距離を一定に保つようになってきた。

(4) 運動のぎこちなさ

C児, F児, G児, H児は、いずれも“道”の上を走ること、方向転換する場面で、バランスを崩すことが多かった。そのような協調運動のぎこちなさの多くは、学年進行に伴って、あるいは、活動の中でその児童なりにスムーズな動きになったという感があった。

(5) その他

活動は、必然的に順番待ちをする場面がある。その際、出番を待つ児童は、スタートの号令をかけたり、制限時間の20秒をカウントしたりする活動を行った。その結果、多くの児童が、他児の活動に注意を向けた。また、係活動にやりがいを持って取り組んだため、自分の座席を離れることが少なかった。

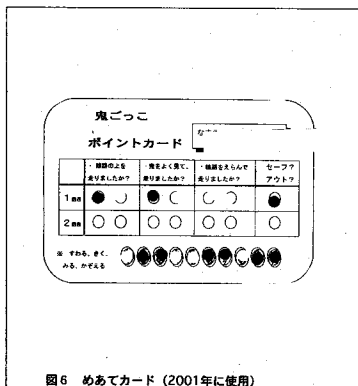


図6 めあてカード (2001年に使用)

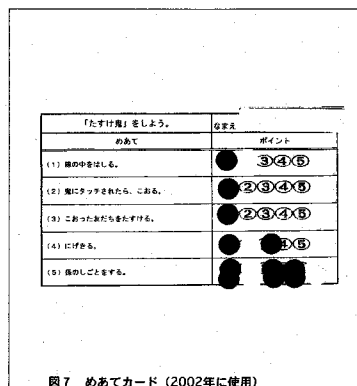


図7 めあてカード (2002年に使用)

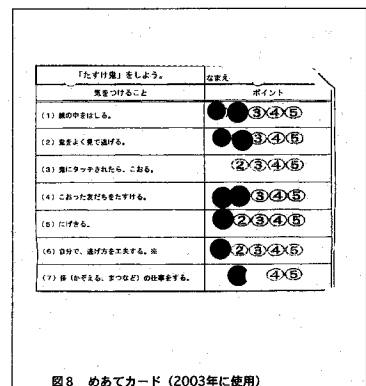


図8 めあてカード (2003年に使用)

鬼遊びのルールを提示する際は、コート上での実演によった。さらに、めあてカードにて、ルールのポイントとなる点を明記し、自己評価やスタッフによる評価によって、シールが与えられた。これらのルールの提示や、そのポイントの提示によって、ルールの理解がスムーズであった。使用しためあてカードを図6、図7、図8に示した。めあてカード使用は、活動に対するモチベーションの向上にも寄与した。

さらに、自分の行動を振り返るという場面を設定した。例えば、逃げる時の注意点、工夫した点について「逃げる時に、どんなことに気を付けましたか」、「逃げる時に、どんなことを工夫しましたか」と発問した。あらかじめ、この発問内容を予告し、鬼遊びでの出番が終わった直後にインタビューした。児童からは、「鬼につかまらないようにした」、「速く走った」、「鬼の動きをよく見た、無駄な動きをしない」といったような様々な思考レベルの返答があった。論理的な(思考レベルが高い)返答をする児童ほど、現実的かつ論理的、戦略的な行動をとるという印象を受けた。例えば、E児は「無駄な動きをしない」と返答し、鬼に距離を縮められた時だけ動き、他は距離を保ちながら様子をうかがっていた。鬼との距離は、自分がかまらなため、必要最小限の距離である印象を受けた。「鬼にタッチされないようにした」というD児は、「鬼との距離を保って逃げている」と記録にはあるが、実際には必要以上の速度で逃げ、必要最小限以上の距離を保とうとしていた。

#### IV. 考察

##### (1) 多目的アプローチとしての鬼遊びの検討

結果より、鬼遊びにおいて、シングルフォーカス、「負けず嫌い」、行動選択の困難、運動の問題が反映された。さらに、出番を待っている時間においては注意転導があった。鬼遊びを通じて、上記の問題は少なからず改善されたことは、実践の成果であった。そして、多くの児童が、グループ活動あるいは鬼遊び自体に参加しそれを楽しむことができたということが最大の成果の一つといえた。

鬼遊びにおいて示された問題の多くは、認知に関わる事柄として整理できる。シングルフォーカスや注意転導は、情報処理という意味合いでの「認知特性」といえる。

また、行動選択(逃げ方)の困難さや「負けず嫌い」は、思考の非柔軟さ(狭さ)ととらえる。これらは、経験知不足に起因する思考パターンやビリーフ(Belief)という意味合いでの「認知スタイル」といえる。ここで用いたビリーフとは、Ellis, A. によって提唱された論理療法(Rational-Emotive-Therapy)のABC理論から借用した用語であり、「人が感情を持ったり行動を起こしたりするときにもつ思考であって、信念・価値観から構成された文章記述で示される(河村:2000<sup>4)</sup>)」ものである。例えば、「負けず嫌い」の背景には、「負けてはならない」とか「勝たねばならない」といった強迫的な思考に陥りやすい「～ねばならない」という文章記述がある。これを「勝つこともあれば負けるときもある」とか「負けたなりに楽しい思いができた」という現実を理解することで、「勝つにこしたことはない」とか「勝ってみたい」といった現実的な文章記述に変えていくことが「負けず嫌い」を和らげる。

上記より、筆者らは、多目的アプローチとしての鬼遊びの有効性を以下の4つに収束し、提案する。すなわち、①認知(情報処理)特性の開発・促進、②認知スタイル(思考パターン、ビリーフ)拡大・柔軟化、③協調運動の開発・促進、④グループ活動、あるいはゲーム自体への参加スキル、マインド(意欲)の開発・促進、である。

##### (2) 鬼遊びの発展性の検討

## ①鬼遊びにおける「逃げる役」の発達段階

鬼遊びの発展性を検討するにあたって、これまでの実践を通じて筆者らが経験的に把握したことを整理し、鬼遊びにおける「逃げる役」の行動パターンを発達段階として踏まえる。ここでは、逃げるという行動を、「注意を向ける能力との関連」と、「行動の選択能力との関連」という観点から考察した。それぞれ、表4、表5に示した。

表4 注意を向ける能力との関連から見た「逃げる役」の行動パターン

段階	状態像
第一段階 (シングルフォーカス)	注意を向ける範囲が狭かったり、単一の情報にのみ注意を焦点化したりする段階。そのような児童は、鬼の動きを十分に把握できないために、「いつ、つかまるか気が気でない状態」である。常に全力で走り、鬼の動き（例えば、追い掛ける速度の変化や、先回りするなどの戦略の変化）への対応が遅れがちである。
第二段階 (注意配分の芽生え・促進)	前後の発達段階に連続性をもって位置する段階。そのような児童は、鬼の動きに、やや遅れて気づき、対応する。
第三段階 (注意配分の達成)	注意を適切に配分しつつ、計画的かつ合理的な思考をもって行動する段階。そのような児童は、鬼の動きを十分に把握し、その速度や戦略の変化を見極め、一定の距離を保つ。

表5 行動の選択能力との関連から見た「逃げる役」の行動パターン

段階	状態像
第一段階 (選択困難)	選択できずに立ち止まるという段階がある。「フリースペース」において顕著化する。
第二段階 (受動的選択)	ルールや役割、「道」の理解が進むごとに、二者択一の“道”を受動的に選択して逃げるのできる段階がある。受動的な選択とは、鬼が一方から迫れば、必然的に反対方向に逃げるということが決まるという選択の仕方である。「サークル」において顕著化する。
第三段階 (主体的選択の芽生え)	少ない選択肢から“道”を主体的に選択して逃げるのできる段階がある。これは主体的な選択であり、「サークルマイナス」、「サークルプラス」において顕著化する。
第三段階 (主体的選択の促進)	より多くの選択肢から“道”を主体的に選択して逃げるのできる段階がある。このように部分的な“空間”があるコートにおいて顕著化する。
第四段階 (主体的選択の達成)	無限の選択肢から自由自在に“道”を選択する段階である。「フリースペース」において顕著化する。

なお、行動の選択能力、注意を向ける能力は、児童の行動にそれぞれ独立して作用を及ぼすものではなく、実際には、その他の能力的な要因、例えば、協調運動障害なども含めて相互に関連しながら作用を及ぼしている場合が多いと考えられる。

## (i) 注意を向ける能力との関連から見た「逃げる役」の行動パターン

まず、注意を向ける範囲が狭かったり、単一の情報にのみ注意を焦点化したりする「シングルフォーカス段階」がある。そのような児童は、鬼の動きを十分に把握できないために、「いつ、つかまるか気が気でない状態」である。常に全力で走り、鬼の動き（例えば、追い掛ける速度の変化や、先回りするなどの戦略の変化）への対応が遅れがちである。



その一方に、注意を適切に配分しつつ、計画的かつ合理的な思考をもって行動する「注意配分の達成段階」がある。そのような児童は、鬼の動きを十分に把握し、その速度や戦略の変化を見極め、一定の距離を保つ。

そして、上記の両極端の間に、その状態像に連続性をもって位置する「注意配分の芽生え・促進段階」がある。そのような児童は、鬼の動きに、やや遅れて気づき、対応する。

#### (ii) 行動の選択能力との関連から見た「逃げる役」の行動パターン

まずは、逃げ道を選択できずに立ち止まるといふ「選択困難の段階」がある。これは、本論冒頭で記したK児の初期の状態であり、「フリースペース」において顕著化する。

次に、ルールや役割、“道”の理解が進むごとに、二者択一の“道”を受動的に選択して逃げるのできる「受動的選択段階」がある。受動的な選択とは、鬼が一方から迫れば、必然的に反対方向に逃げる事が決まるといふ選択の仕方である。コートタイプでいふと「サークル」において顕著化する。

そして、少ない選択肢から“道”を主体的に選択して逃げるのできる「主体的選択の芽生え段階」がある。これは主体的な選択であり、「サークルマイナス」、「サークルプラス」において顕著化する。

さらに、より多くの選択肢から“道”を主体的に選択して逃げるのできる「主体的選択の促進段階」がある。「ひょうたん」のように部分的な“空間”があるコートにおいて顕著化する。

最後に想定されるのが、無限の選択肢から自由自在に“道”を選択する「主体的選択の達成段階」である。「フリースペース」において顕著化する。

なお、注意を向ける能力との関連から見た「逃げる役」の行動パターンでは、発達段階相互に連続性を想定したが、行動の選択能力との関連から見た「逃げる役」の行動パターンでは、むしろ非連続性を想定している。その根拠としては、A児がコートの一部、特定の“道”のみを使って逃げることをしていたこと、冒頭で記したK児においてもそれが顕著だったことがある。コートの変遷による選択肢の広がり、彼らにとっての選択肢の広がりとは直結していない。筆者らが発達段階をクリアすること（新たな“道”の選択）を児童に求めたとしても、彼らはそれまでの発達段階（“道”）に一旦は固執している。その後、選択肢の広がり理解するにつれて、固執から解放され、新たな“道”を選ぶに至っている。すなわち、発達段階は、一旦の抵抗を経験した後にクリアすることがある。これは、滑らかに連続する行動の変化ではなく、行動面から見ている限り、非連続的な変化である。

#### ②鬼遊びの発展性

上記の発達段階を前提として、鬼遊びの発展性を検討し、以下の事柄を提案する。まずは、行動の選択能力との関連から見た「逃げる役」の行動パターンの発達段階を考えると、やはり、空間の構造化から始め、発達段階に応じて脱構造化することが有効であろう。空間とは、活動の場のことであり、鬼遊びのコートを意味する。構造化の一側面は、選択肢を制限、限定することである。「無限の選択肢」を児童が選択可能な有限のものとする事から、選択能力の伸長を促し、徐々に選択肢を広げていくという発展が考えられる。

次に、注意を向ける能力との関連から見た「逃げる役」の行動パターンの発達段階を考えると、注意の向ける対象を制限し、徐々に注意を向ける対象を増やしていくという発展が考えられる。具体的には、「鬼役」と「逃げる役」の対一対一からはじめ、徐々に人数を増やしたり、ルールを増やしたりしていくことである。これらは、「シナリオからアドリブへ（構造化から脱構造化へ）」という筆者らの知見（佐々木、加藤、佐々木；2003<sup>5)</sup>）を裏付けるものと言えた。

なお、エブリ教室での鬼遊びにおける今後の発展として、いくつかの具体的なアイデアを付記する。

(i) 「逃げる役」の活動の制限と拡大である。安全地帯（鬼にタッチされない場所）の設定が考えられる。また、この利用制限を設けることも考えている。具体的には、「特定のスペースに入る」、「フロアよりも高いところに上がる」、「鬼が指定した色の物に触れる」などの条件を満たすことで鬼はタッチできないというルールである。また、これらには、時間的な利用制限などが加わる。これらの中で、「逃げる役」にとっては、状況判断を伴う思考が求められる。

(ii) 「鬼役」の実施や、鬼役の活動制限と拡大である。鬼が増えていく「手つなぎ鬼」のような、役割交代が1度だけのものからはじめ、タッチされると次々鬼が変わる役割交代の頻繁なものへと発展させることが考えられる。さらに、「逃げ役」の制限と拡大に対する対処行動、複数の鬼によるコンビプレーなど状況判断を伴う思考が求められる。

## V. 今後の課題

本稿は、実践を通じて得られた筆者らの臨床的・経験的知見より考察し、まとめたものである。また、年に一回という極めて少ない指導回数であった。したがって、今後の課題として、鬼遊びの発達段階、多目的アプローチとしての有効性の2点について、実践的かつ科学的に検証する必要がある。具体的には、実践の蓄積、先行研究レビュー、対象児の認知特性に関する客観的データと鬼遊びにおける行動の比較対照が必要であろう。

最後に、エブリ教室における教育実践全体にかかわっては、これまでの教育実践の蓄積を各論的に整理し、有効な指導方法を提案していくことが期待される。

(注1) 「なずな教室」は、岩手LD児者を守る親の会（通称、なずなの会）が加藤義男（岩手大学教育学部）との協力のもとで運営する通所指導教室である。盛岡市とその近隣地域に在住するLDやその近縁の発達障害を有する児童を対象とし、週1回のグループ指導及び個別指導が行われている。指導には、岩手大学及び岩手大学大学院に在籍する学生ボランティアがあたり、マンツーマンによる指導体制をとっている。通所児童数は15名程度であり、毎週金曜日、M市内にある障害者更正施設Sホームを会場として、午後5時から7時まで運営されている。

### 【謝辞】

本稿をまとめるにあたり、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、「なずな教室」や「第二期エブリ教室」で共に学びあったスタッフ諸氏と保護者の皆様。最後に、今年度「エブリ教室」のスタッフとして共に活動した大学院生、教育学部生、現職教員等である、伊藤雅枝、田代美幸、伊藤道子、熊谷謙三、荒川由子、長谷部美由起、佐々木由佳利、高橋幸、木村歩美、佐々木京子の皆様。

### 【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, 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.
- 3) 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.
- 4) 河村茂雄 (2000) : 教師特有のピリーフが児童に与える影響, 風間書房, 5.
- 5) 佐々木全, 加藤義男, 佐々木京子 (2003) : 前掲論文, 225.