

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13報）

－ねがいの実現状況と、支援方法の関係性に着目して－

佐々木 全* 加藤 義男**

(2011年3月4日受理)

Zen SASAKI Yoshio KATOU

A Practical Study of "Eburi Class" for Children with High Functioning Pervasive Developmental Disorders (13)

－ Relation between practice of needs and method of support －

I 問題

高機能広汎性発達障害を含む、いわゆる発達障害のある児・者に対する教育や福祉の制度による支援は、充実・発展に向かいつつも、開発の途上にあると思われる。そこにインフォーマルな支援グループが力を発揮する余地がある。その活動分野に関する一例として、放課後・休日活動の提供と支援があるだろう。

筆者らが1998年以来取組んでいる「エブリ教室」は、高機能広汎性発達障害（知的障害のない自閉症、アスペルガー障害、特定不能の広汎性発達障害を包括する概念）のある小学生を対象とし、月一回第4土曜日（10:00～12:15）に開催しており、2009年度は、年間10回開催した。本稿では、その実践について報告するものである。

さて、エブリ教室では、参加児童にとっての豊かな休日活動をねがう。ここでいう豊かさとは、参加児童にとっての自己実現であり、自立的・主体的な活動の実現である。筆者らはその実現を次の三つの姿から見出している。すなわち、参加児童一人一人が、①持てる力を存分に発揮し、②活動に打ち込み、③首尾よく活動を成し遂げる姿である（佐々木、加藤2007¹⁾）。

それに資する支援方法について、支援の三観点として、①活動（内容とその展開）、②物（場の設定や道具など）、③人（伝達の対応、共感的対応）を想定し（佐々木、加藤、2008a²⁾）、実践においてはこれらの最適化を目指す。

そして、参加児童に対する、ねがいの実現状況と支援方法の関係性が多様かつ多重で、有機的・相補的に機能する可能性があると考え、これについての説明方法として図1に示した「トータルな因果モデル」と称する模式図を提起し、試行している（佐々木、加藤、2010a³⁾;2010b⁴⁾）。本稿においても、この試行を踏襲し、ねがいの実現状況と支援方法の関係性に着目する。

II 目的

本稿は、筆者らが「高機能広汎性発達障害児の指導に関する実践的研究(2)」として、一連の流れの中で取組んでいる実践研究の中に位置する報告である。

研究の目的は、高機能広汎性発達障害のある児童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。その足がかりとして、本稿では、①参加児童に対する、ねがいの実現と

* 岩手県立盛岡みたけ支援学校、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

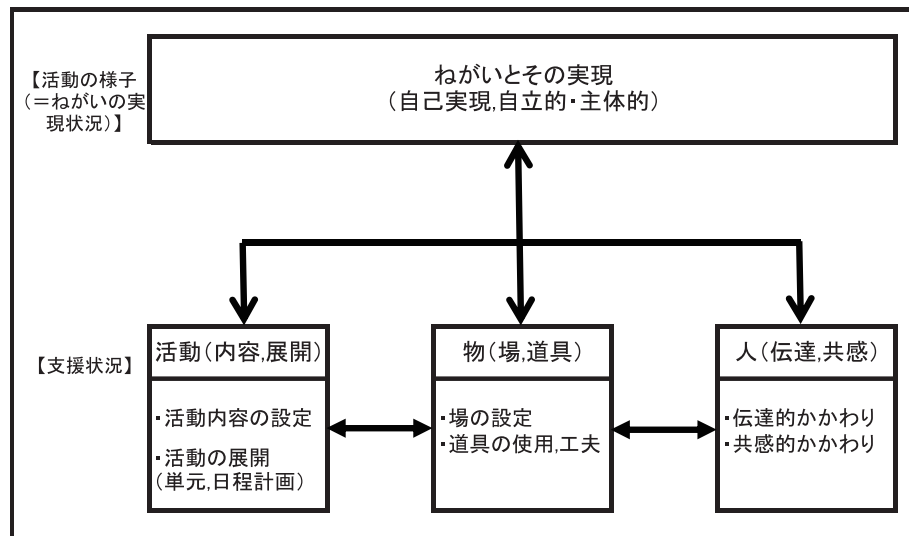


図1 「トータルな因果モデル」(エブリ教室における, ねがいと支援方法の関連イメージ)

支援方法の関係性について検討し説明を行う。② ねがいの実現状況と支援方法の関係性の説明手段としての模式図「トータルな因果モデル」の活用を検討を行う。

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。具体的には、2009年度のエブリ教室に参加した児童に対する、ねがいの実現状況と支援方法の関係性に着目し、その説明手段としての模式図「トータルな因果モデル」を作成し、それに基づく説明のあり方について考察する。

1 エブリ教室における、2009年度の実践の概要

2009年度のエブリ教室に参加した児童4名(男児3名, 女児1名)が参加した。いずれも医学的な診断の有無を問わず、臨床的には高機能広汎性発達障害の症状を有していた。なお、男児一名は、2009年度就学前の幼児であり、エブリ教室の対象年齢前からの特例的な参加であった。また、同胞で障害のない児が不定期ながら3名参加した。ちなみに、2009年度の参加児童数は、都合によって近年で最も少ない人数となった。

エブリ教室の年間計画では、上半期5回はタグラグビー、単発的な内容である2回(遠足と、ものづくり活動)を挟んで、下半期4回は劇活動と

した。それぞれの単元における展開及びその内容は後に示す。

2 事例

本稿では、エブリ教室に参加した児童のうちA君(通常学級5年, 男児)とB君(通常学級3年, 男児)を事例とする。この二人を事例とした根拠は、欠席がほとんどなく活動の記録が残っていること、性格や活動の様子が好対照であり、支援方法に関する個別的な要因が多く示唆に富むであろうと考えられたためである。

(1) A君(通常学級5年, 男児)

A君は、情緒的に安定感があり、かつ聡明な児であった。保護者によれば、むしろ感情表出などが乏しいことが気がりだったという。電車への関心が非常に強く、深い知識を有している。エブリ教室における活動全般に対して、得手不得手を問わず好意的に取り組む様子がある。

例えば、前年度(2008年度)のタグラグビーに取り組む姿として状況は、以下のような記録がある(佐々木, 加藤, 2010a⁵⁾)。

じゃんけん陣取りから段階的な活動に取り組む中で、タグラグビーのルールについて、一つ一つの内容をよく理解して取り組んだ。また、自分のプレーについて、意識的に取組み、事後にはふりかえり自己評価をする様子があった。ゲーム中もスタッフが提案したプレーを理解し、打ち合わせ

たプレーを行い、その成功を仲間と喜び合ったり、自分なりに満足いくプレーをしたことを振り返ったりした。具体的なプレーとして、相手の動きを追走しタグを狙ったり、相手守備の手薄な箇所に狙いを付けて走りこんだり、個人技としてスタッフが提案した、フェイントを取り入れた動きについても、意欲的に試みた。そして次年度の活動に期待感を抱きつつ活動を締め括った。

なお、感情の表出については、プレーの成功不成功、ゲームの勝敗にかかわって、仲間と喜び合ったり、プレーが成功するよう考え込んだりする姿が豊富に見られた。

（2）B君（通常学級3年，男児）

B君は、情緒的にやや不安定感があるものの明朗な児であった。保護者によれば、苦手な活動を回避しようという姿と、気になる物事があるとそれに没頭して生活や活動が中断する様子があるという。また、学校生活でも悩みが多く、頭痛などの身体症状がでることがあるという。エブリ教室における活動では、楽しみに思って参加して入るものの、活動内容によっては得手不得手の影響が表面化し、取り組む姿に変動を来すことがある。

例えば、前年度（2008年度）の劇活動に取り組む姿として、以下のような記録があった（佐々木、加藤，2010b⁶⁾）。

自分の出演場面に関する内容や演技の取組み内容についてよく理解し、楽しみながら取り組んだ。特に台詞を考えること、さらには、その台詞にあわせた動作を付け加えることなど、自分なりに表現に工夫を凝らした。例えば「大釜駅無人化を伝え聞く場面」では、「えきにだれもいなくなるの？ここがこわれたらどうしよう しんばいだなあ」、 「駅の業務が民間委託となることを聞く場面」では「えきちょうさんは ひとりでできないから ぼくもいとうさんのおてつだいをしたいな」という台詞をそれぞれ考え、丁寧な文字で書き込んだ。また、劇中のキャンドル作りにおいては、「僕もつくったんだよ！」と、その製作の実体験に基づく実感をこめた台詞として表現した。

なお、不得手な活動内容については、次のよう

な逸話があった。

①文字を書くことへの抵抗があるようだったが、自分が表現したいこと（考案した台詞）については、自分から丁寧な文字で時間をかけて書き記した。反面、スタッフから提示されたふりかえりカードでは記入を避けた。しかし、活動終了後にはホワイトボードに自分から「エブリたのしかったよ」と笑顔で記したことがあった。

②持続的、反復的に活動に取り組むことについては、劇活動が繰り返された場合や、長時間の取り組みとなったときに、演技を拒む（横になるなど疲労が見られる）場面があった。しかし、キャンドル作りなど活動内容に変化がある場合には集中を取り戻した。

3 事例における分析の観点

「トータルな因果モデル」にて表した「お子さんの様子」（ねがいの実現状況）が、「ねがいの実現に資した支援内容」（支援方法）によって実現されたものとするならば、両者の間の因果関係が説明される必要がある。また、ねがいの実現状況と支援方法の関係性が多様かつ多重で、有機的・相補的に機能する可能性があるとするならば、やはり同様である。これらは、図中で矢印として視覚化されている。この矢印によって、ねがいの実現状況と支援方法の関係性が俯瞰的、網羅的に示されており、矢印の解釈をもって関係性の説明を促すものである。

しかし、矢印の解釈を網羅的に記していくことだけを考えるのでは、この模式図の実践的な価値を十分に活かせないと思われる。筆者らは、ここでいう実践的な価値とは、ねがいの実現に資することに他ならない。そこで、次の2点に着目した説明のあり方、内容を提起する。

①「ねがいの実現に関して貢献度の高い支援方法」、すなわち、ねがいの実現への貢献度の高い支援方法へ着目し優先的に説明すること、②「ねがいの実現に関して改善度の高い支援方法」、すなわち、ねがいの実現を制限している要因としての支援方法の不備不足を見出し、その改善を加え

たり、今後改善を加えたりすべき支援方法への着目し優先的に説明すること、である。なお、当然ながら、いずれの支援方法においても、ねがいの実現状況との関係性における、多様かつ多重で、有機的・相補的に機能していることを含意している。

このことを踏まえ、結果において示した2事例については、取り組みの結果を記した上でそれぞれ上記の着目点による分析を行う。

Ⅳ 結果

1 単元「タグラグビー」

(1) 単元における展開及びその内容

本単元における展開及びその内容を表1に示した。タグラグビーとは、ラグビーの簡易普及版である。タックルの代わりにプレーヤーが腰に付けているタグを獲ることで、プレー上の身体接触を解消している。

エブリ教室においては、競技としてのタグラグビーに至るまでのおおまかな移行過程を2008年度の実践によって開発しているが、これを形式的に踏襲するのではなく、参加児童の様子に合わせて微調整を施しながら展開した。具体的には、「相

手陣地に攻め入ってゴールにボールを運ぶという攻撃プレーのイメージ」を抽出した「じゃんけん陣取り」と、「相手のタグを獲り陣地を守るという守備プレーのイメージ」を統合し、かつ、競技としてのタグラグビーの場면을反映し、ボールを運ぶ動作とタグを獲る動作を反復的に経験できる方法として、「野球型」進行による対戦が見出した。これを競技としてのタグラグビーに直近の前段階活動として位置づけ繰り返し取り組んだ。

「野球型」進行とは、野球のように、「一回の表は赤チームが攻撃、青チームが守備。一回の裏は、その逆」とする展開である。しかも、攻撃側は、ボールを同時に複数使う。このことでボールを運ぶ動作を誰もが豊富に経験することになる。また、守備側もタグを狙う動作を豊富に経験することになる。ちなみに、この「野球型」にパスなどの要素をさらに加えて競技としてのタグラグビーとなる。

単元の展開としては、その締めくくりとして、リーグ戦を行うことにした。それに向けて士気を高めあえるようにと、練習試合を企画したり、リーグ戦でのゲストチームを編成し対戦したりした。このために、エブリクラブのメンバー数名を招集した。彼らは、前年度までエブリ教室に参加

表1 単元「タグラグビー」における展開及び活動内容

活動月日	活動内容	
	活動内容	活動の展開
4月25日	じゃんけん陣取り	・プレイルームにて、ボール運びなどによる導入エクササイズ、じゃんけん陣取り（タグラグビーにおける攻撃場면을想定）での対戦。
5月16日	タグラグビーへの発展1	・体育館にて、コートを拡大したじゃんけん陣取り、タグ獲り鬼（タグラグビーにおける守備場면을想定）による導入エクササイズ。2チームを編成（以後、固定）。複数のボールを用い、かつ、両チームが交互に攻守に取り組む「野球型」進行による対戦。
6月20日	タグラグビーへの発展2	・「野球型」進行による対戦を用いたエクササイズ。通常のタグラグビーへの完全移行と、部分練習、対戦。
7月25日	タグラグビー練習試合	・タグラグビーの部分練習と、対戦。エブリクラブのメンバーを迎え全3チームでの練習試合。
8月22日	タグラグビーリーグ戦	・エブリクラブのメンバーによるゲストチームを交えての、全4チーム総当たり戦。

していたメンバーとその同胞であり、2009年度現在の参加メンバーとも顔なじみであり、かつ、ラグビーも経験していた。

なお、ラグビーのプレーにおいては、参加児童一人一人が存分に力を発揮し、首尾よく成し遂げられるよう、そのプレースタイルがチームの動きとして確かに位置づけられるような作戦を立てて取り組んだ。具体的には、「ボールを持ってひたすら長い距離を走る児」がいれば、ゴール手前までの突破を任せることにし、その後のセットプレーにおいては、「パスやフェイントで守備を交わすなどの工夫をする児」や「ボールを受けて短い距離なら守備の手を掻い潜りやすい児」にパスを回すなどである。もちろん、スタッフもプレーヤーとして同じコートに立ち、共に考え駆け回りながらチームメイトとしての児童を支援するよう努めた。

（2）A君の様子

A君に対する個別の支援計画とその評価を「トータルな因果モデル」の形式で記したものを図2に示した。

まず、図中「活動におけるねがい」とは、参加児童に共通する内容である。これをA君に対して個別化したものが「個別のねがい」である。すなわち、「ラグビーに熱中して取り組む」A君の姿として実現したい姿が「攻撃では、チームメイトとの動きを打ち合わせ、パスの受け渡しや、ボールを持って走りこむ動作やタイミングを工夫してトライを決める」姿である。

このための支援方法は「ねがいの実現に資した支援内容」と称して、三観点に即して以下のことに取り組んだ。すなわち、①「活動（内容、展開）」として、「チームを固定し戦術などの定着をめざす」など。②「物（場、道具）」として、「トライをするゴールゾーンには、目印になるパネルを置く」など。「③人（的対応伝達、共感的対応）」として「ゲーム中には、「右（にパス）」などプレーの促しを含んだ声援を送る」などである。

これらによる、ねがいの実現状況は「お子さんの様子注）」と称して活動日ごとに記した。また、

この内容として、単にねがいにあるプレーの実現状況だけでなく、活動への取り組み状況やプレーの前後の様子なども追記している。例えば、次の通りである。

相手陣地前で、相手守備の動きに応じてコースを選んで走りこんだ。また、タグをとられる直前に、チームメイトにパスを出すことが見られ始めた。チームの戦術として、スピードのある展開がみられた。さらにボールを持って走るチームメイトの後方を走り、そのままパスを受けてトライを決めた。笑顔でチームメイトのハイタッチに応じたり「やった」と話したりした。（6月）

ゲーム前のチームでの作戦会議では、相手守備の手薄な逆サイドにパスを出すことや、パスフェイクをして走りこむプレーを確認した。ゲームにおける攻撃場面では、打ち合わせたプレーを冷静に行い、自らも走力を生かしてトライを次々に決めた。優勝できなかったことを悔やんだが、「早くエブリクラブに入りたい」と話した。（8月）

（3）分析

①ねがいの実現に関して貢献度の高い支援方法への着目

「攻撃では、チームメイトとの動きを打ち合わせ、パスの受け渡しや、ボールを持って走りこむ動作やタイミングを工夫してトライを決めてほしい」というねがいの実現においては、支援方法における「活動（内容、展開）」として、「チームでの作戦会議でプレーを打ち合わせる」や「チームを固定し戦術などの定着をめざす」が貢献した。

②ねがいの実現に関して改善度の高い支援方法への着目

A君の姿として、「自分がトライを決めないゲームでは、終了後少々不満そうな表情でもあった（7月）」との記述があった。これは、A君が目指していたプレーができないことによる不本意な心理状況であった。スポーツにおいてはこのような葛藤はつきものだが、それを解消するための努力や工夫もスポーツの醍醐味である。「トータルな因果モデル」上では、これに関する詳細な記録が残されていない。実は、このとき、「チームで

■ エブリ教室 IEP		A 君 の 個別支援計画		
単元名: タグラグビー	作成年月日: 2009年5月16日	評価年月日: 2009年8月22日		
ねがい 評価 【実現状況】	活動におけるねがい	タグラグビーに熱中して取り組んでほしい。		
	個別のねがい	攻撃では、チームメイトとの動きを打ち合わせ、パスの受け渡しや、ボールを持って走りこむ動作やタイミングを工夫してトライを決めてほしい。		
	お子さんの様子	#1 090516	ボールを持っている仲間の後ろを追うことを打ち合わせてからプレーを開始し、走りながらパスを受けてトライを狙うプレーを行った。ゲームの合間には、「全先生今年も大会するんですか?」と尋ね、「去年優勝したから今年も勝ちたい」と期待感を表した。ふりかえりカードには、「トライを決めて勝ったので来月もがんばりたいです」と記述した。	
		#2 090620	相手陣地前で、相手守備の動きに応じてコースを選んで走りこんだ。また、タグをとられる直前に、チームメイトにパスを出すことが見られ始めた。チームの戦術として、スピードのある展開がみられた。さらにボールを持って走るチームメイトの後方を走り、そのままパスを受けてトライを決めた。笑顔でチームメイトのハイタッチに応じたり「やった」と話したりした。	
		#3 090725	スタッフのプレーをみて、パスフェイクをして走りこむプレーを自らも試みた。相手陣地前でパスを受けて、相手守備をかわすようにジグザグに走ってトライを決めた。笑顔で仲間とハイタッチを交わした。自分がトライを決めないゲームでは、終了後少々不満そうな表情でもあった。「逆サイド!」と声を上げてパスを要求する場面もあった。休憩時には、「(次回の)大会で優勝したい」と話した。	
#4 090822		・ゲーム前のチームでの作戦会議では、相手守備の手薄な逆サイドにパスを出すことや、パスフェイクをして走りこむプレーを確認した。ゲームにおける攻撃場面では、打ち合わせたプレーを冷静に行い、自らも走力を生かしてトライを次々に決めた。優勝できなかったことを悔やんだが、「早くエブリクラブには入りたい」と話した。		
【支援状況】 <small>(ねがいの実現に資した支援内容)</small>	活動(内容,展開)	物(場,道具)	人(伝達,共感)	
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 8月のタグラグビーのリーグ戦を目指す。 ・ チームでの作戦会議でプレーを打ち合わせる。 ・ チームを固定し戦術などの定着をめざす。 ・ エブリクラブのメンバーとの練習試合を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ チームカラーのゼッケンを着用する。 ・ トライをするゴールゾーンには、目印になるパネルを置く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ プレーの結果について、声をかけたり喜び合ったりする。 ・ タグをとられる前のパスなどの戦術を提案する。 ・ ゲーム中には、「右(にパス)」などプレーの促しを含んだ声援を送る。 	

図2 単元「タグラグビー」におけるA君の評価

の作戦会議でプレーを打ち合わせ、次の試合に臨み、苦心のあるいは会心のトライを決めた。自分の、あるいは、自分たちのチームの目標に向かっての取り組みは、A君の常に高いモチベーションに支えられており、それは単元の展開としての「8月のタグラグビーのリーグ戦を目指すや「エ

ブリクラブのメンバーとの練習試合を行う」などが貢献したと思われた。

しかし、このような経過については、事実としてはあったのだが、「トータルな因果モデル」上に十分反映することが出来ていないかもしれない。

表2 単元「劇活動」における展開及び活動内容

活動月日	活動内容	
	活動内容	活動の展開
11月28日	劇練習①	・絵台本による脚本のプレゼン. 役決め, チーム編成. チーム練習として「駅チーム」は絵台本への書き込みと演技の打ち合わせ, 「台風チーム」は, 演技としての身体表現のための構想作り及び体ほぐし運動, 演技の打ち合わせ. その後, 両チームによる通し練習.
12月26日	劇練習②	* 都合により中止.
1月23日	劇練習③	・絵台本による脚本の確認. チームごとでの衣装, 小道具作り, 演技打ち合わせ. 両チームによる通し練習.
2月13日	劇の発表会	・チームごとでの演技の確認. 両チームによる通し練習. 劇の発表会として, エブリ教室の保護者と, エブリクラブのメンバーと保護者を向かえ, 披露.

2 単元「劇活動」

(1) 単元における展開及びその内容

本単元における展開及びその内容を表2に示した。

エブリ教室においては, 劇活動のおおまかな展開や内容をこれまでの実践によって開発しているが, 参加児童の様子に合わせて微調整を施しながら展開した。具体的には, それまでの言語表現に全面的に依存した劇の展開ではなく, 身体表現を交えた展開を構想した。それによって, 参加児童の発想や存分な表現を促すことを意図した。

単元の展開としては, 劇の練習を繰り返し積み上げ, その締めくくりとして, 発表会を行うことにした。また, 参加児童が一層活動に打ち込めるようにと, 劇の練習に加えて, 小道具や衣装作りも行った。なお, この劇の脚本は, 電車が好きだ

というA君と彼と話題を共有していた「卒業生」でエブリクラブのメンバーでもある中学生が発案し, 第一筆者が脚本化したものである。脚本は, 「絵台本」として提示した。絵台本とは, 紙芝居のように, 場面の様子を絵と台詞によって表すものである(佐々木, 加藤, 2003⁷⁾)。この例を図3に示した。

演技においては, 参加児童一人一人が存分に力を発揮し, 首尾よく成し遂げられるよう, 台詞のタイミングや登場の合図など, 劇の進行を確認しあった。スタッフは, 一演技者として舞台の表裏に位置取り, 共に考え, ナレーションや動画の操作や, 身体表現における組技では動作補助などをした。また, 台詞の掛け合いでは, 不意に間が空いてしまったときには台詞を促す合図として, ナレーターによる「そのとき, 駅長は言いました」や共演者による「駅長, 雲行きが怪しくなりましたね」のようなさりげない(それがあっても自然に思えるような)台詞をもってプロンプトとすることにした。身体表現では, 参加児童が取り組みやすい動作を提示しつつ, 児童によるアレンジを加える余地を残した。なお, その場合には, 舞台上の配置や共演者の登場のタイミング, 動作補助の仕方を検討した。例えば, ある児童が発案したものに床上での両足回旋(器械体操における鞍馬での演技でよく見られる動作)があった。この動



図3 絵台本の例

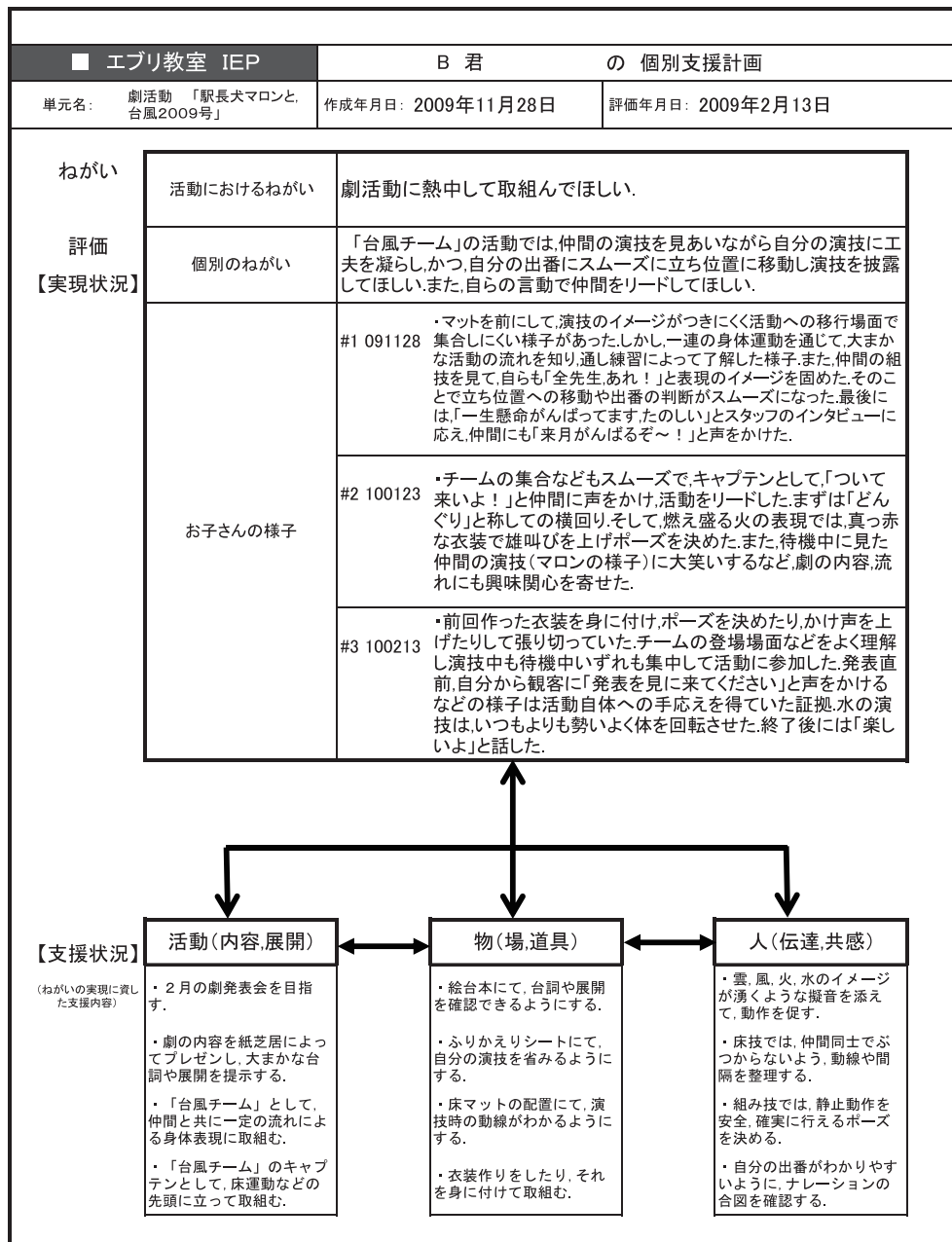


図4 単元「劇活動」におけるB君の評価

作は、この児童にしか出来ない動作であったが、B君が気に入り、独自の動きにアレンジして模倣した。そこで、他の児童もB君の動作を模倣することにし、三者が舞台上に順次登場し、バランスよく位置取りすることで、「渦巻く水」の表現とした。

(2) B君の様子

B君に対する個別の支援計画とその評価を「トータルな因果モデル」の形式で記したものを図4に示した。

まず、「活動におけるねがい」である、「劇活動に熱中して取り組む」B君の姿として実現したい姿が「台風チームの活動で、仲間の演技を見あいながら自分の演技に工夫を凝らし、かつ、自分の出番にスムーズに立ち位置に移動し演技を披露する姿」や「自らの言動で仲間をリードする」姿である。

このための「ねがいの実現に資した支援内容」として、三観点に即して以下のことに取り組んだ。すなわち、①「活動(内容、展開)」として、「台

風チームとして、仲間と共に一定の流れによる身体表現に取り組む」、「台風チームのキャプテンとして、床運動などの先頭に立って取り組む」など。②「物（場、道具）」として、「床マットの配置にて、演技時の動線がわかるようにする。」など。「③人（伝達的対応、共感的対応）」として「自分の出番がわかりやすいように、ナレーションの合図を確認する」などである。

これらによる、ねがいの実現状況として次の内容があった。

チームの集合などもスムーズで、キャプテンとして、「ついて来いよ！」と仲間に声をかけ、活動をリードした。まずは「どんぐり」と称しての横回り。そして、燃え盛る火の表現では、真っ赤な衣装で雄叫びを上げポーズを決めた。また、待機中に見た仲間の演技（マロンの様子）に大笑いするなど、劇の内容、流れにも興味関心を寄せた。（1月）

前回作った衣装を身に付け、ポーズを決めたり、かけ声を上げたりして張り切っていた。チームの登場場面などをよく理解し演技中も待機中いずれも集中して活動に参加した。発表直前、自分から観客に「発表を見に来てください」と声をかけるなどの様子は活動自体への手応えを得ていた証拠。水の演技は、いつもよりも勢いよく体を回転させた。終了後には「楽しいよ～」と話した。

（2月）

（3）分析

①ねがいの実現に関して貢献度の高い支援方法への着目

「台風チームの活動では、仲間の演技を見あいながら自分の演技に工夫を凝らし、かつ、自分の出番にスムーズに立ち位置に移動し演技を披露してほしい」というねがいの実現においては、支援方法における「活動（内容、展開）」として、「台風チームとして仲間と共に一定の流れによる身体表現に取り組む」や、「人（伝達的対応、共感的対応）」として、「自分の出番がわかりやすいように、ナレーションの合図を確認する」が貢献した。しかし、情緒的に不安定感があり、その影響を表面

化しやすいB君の場合、活動に対する高いモチベーションの発揮が重要であった。それは、活動内容としての身体表現それ自体によってもたらされたように思えた。すなわち、身体表現による演技がB君にとって創意工夫をしながら存分に楽しんで取り組めるものであった。

②ねがいの実現に関して改善度の高い支援方法への着目

A君の姿として、「マットを前にして、演技のイメージがつきにくく活動への移行場面で集合しにくい様子があった（12月）」との記述があった。

これは、B君が活動において、存分に楽しんで取り組めるものであるという見通しをもち得ない段階でのことだった。「トータルな因果モデル」上では、これに関する詳細な記録が残されていない。実は、このとき、「台風チームのキャプテンとして、床運動などの先頭に立って取り組む」ことを促したり、仲間の動きを見て演技内容の動作を提案しあったりすることで、活動に参加しやすくなった。その変化は劇的に思えるほどだった。

しかし、このような経過については、事実としてはあったのだが、「トータルな因果モデル」上に十分反映することが出来ていないかもしれない。また、上記した「仲間の動きを見て演技内容の動作を提案しあったりする」ことは、支援方法として「トータルな因果モデル」上に追記されても良いものであった。

V 考 察

「トータルな因果モデル」の説明のあり方と内容に関して、二つの着目点からの分析を試みた。

すなわち、①「ねがいの実現に関して貢献度の高い支援方法」、すなわち、ねがいの実現への貢献度の高い支援方法へ着目し優先的に説明すること、②「ねがいの実現に関して改善度の高い支援方法」、である。

①については、ねがいの実現状況と支援方法の関係性として、支援方法の相補的・有機的な機能も含意しつつ分析しやすかった。しかし、②につ

いては、不備不足感が否めなかった。記述内容として、実践の経過において追加された支援方法、あるいは変更された支援方法が追記されることが実践上重要である。

そこで、②の不備不足を補うための方法として、「トータルな因果モデル」を実践の成果を書き表すだけの模式図ではなく、実践の経過を記録していくという実用性を付加したIEP（エブリ教室における個別教育支援計画）の様式とすることを考えたい。具体的には、エブリ教室の毎回の活動後行われるスタッフミーティングにおいて話し合われたねがいの実現状況や支援方法、改善を要する点と改善策、前回の改善策の効果などを、「トータルな因果モデル」へと書き足していくことである。

これまでエブリ教室では、独自に開発した「IEP-PDSパック」をもって支援に関する計画、実行、評価・記録に取り組んできた（佐々木、加藤、佐々木、2003⁸⁾）。しかし、これでは、支援方法における「人（伝達的対応、共感的対応）」に焦点化した内容の評価記録にとどまったことと、その運用自体への労力を要した。また、支援方法の修正、改善に関する記録がなされにくかった。このような「IEP-PDSパック」の限界を補う、新たなIEPの運用パッケージとして、計画、実行、評価・記録、そして改善までのサイクルの機能も含み、「トータルな因果モデル」を「IEP-PDCAパック」と称して発展的に運用し、更なる検証を行いたい。

「IEP-PDCAパック」の運用は、「トータルな因果モデル」の検証の手段ではない。エブリ教室における実践の質的向上、すなわち、参加児童にとってのより良い休日活動としての質的な向上をめざすための実践の手段である。

注)「お子さんの様子」と記しているのは、本様式(図2と図4に示したもの)が保護者への報告書類を兼ねたものであったためである。

謝辞

エブリ教室に携わった保護者の皆様と参加のお子さん方、スタッフの皆様、活動の場を提供くださった関係施設職員の皆様に感謝申し上げます。

文献

- 1) 佐々木全, 加藤義男 (2007): 高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第七報) - 今日観点からの検討 - 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.
- 2) 佐々木全, 加藤義男 (2008a): 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.
- 3) 佐々木全, 加藤義男: (2010a) 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11報) - 単元「タグラグビー」における実践的検討 -, 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 9, 175-190.
- 4) 佐々木全, 加藤義男: (2010b) 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12報) - 単元「劇活動」における実践的検討 -, 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 9, 191-206.
- 5) 前掲論文3)
- 6) 前掲論文4)
- 7) 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.
- 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.