

通常学級での高機能自閉症児A子への支援

岐阜大学教育学部学校教育講座 (心理学) 宮本 正一
岐阜市立本郷小学校 藤谷 佳大
岐阜市立藍川小学校 加藤 豊弘

小学校の通常学級に在籍している高機能自閉症と診断されたA子（6年女子）に対する学習への支援を報告する。A子は仲間とのコミュニケーションに支障をきたし、思い通りにならないとパニックを起こし、漫画を描くことに時を忘れて没頭してしまう6年女子である。研究者の一人（藤谷）が担任のアシスタントとしてA子を通常学級の中で様々な場面で支援していった結果、A子の学校生活は適応的になり、パニックの頻度も減少していった。特に有効だった支援を12の観点から考察を加えた。

Supporting a Child who has High Functioning Autism in Regular School Classes

Masakazu Miyamoto (Gifu University)
Yoshihiro Fujitani (Hongou elementary school)
Toyohiro Kato (Aikawa elementary school)

This is a report on how a researcher provided scholastic support for Child A who has been diagnosed with high functioning autism and is attending regular classes at elementary school (female, grade 6). Child A experienced communication difficulties with her classmates and suffered panic attacks when she could not get her way. Furthermore, during some activities such as drawing manga cartoons the girl in question would tend to become highly preoccupied and forget time. Researcher Fujitani worked with the girl's home room teacher as an assistant and provided support to Child A across various situations in her regular classes. As a result, Child A better adapted to school life, and her panic attacks became less frequent.

1. はじめに

文部科学省は通常学級に在籍する軽度発達障害者の割合は6.3%であると報告している。現在の小学校の教育現場では、通常学級の中で軽度発達障害の児童をどのように指導・支援していったらよいか大きな課題である。我々も通常学級での軽度発達障害者への支援のあり方についてこれまで多くの発表を行ってきた（別府・宮本, 2001;2003, Beppu & Miyamoto, 2006; 宮本, 2005; 宮本・別府, 2005; Miyamoto & Beppu, 2006; 宮本・別府・鈴木, 2001）。本研究は小学校の通常学級に在籍している高機能自閉症と診断されたA子（6年女子）に対する指導・支援を行った実践報告である。

まずどのような時、支援が必要なのかを改めて考えてみる。

「授業中に突然騒ぎ出した。」「廊下で大声で叫んでいる。」など、軽度発達障害児がパニッ

ク状態になった時に、担任教師1人では手に負えず、他の職員の支援を求めることがよくある。これは、これで大切なことである。しかし、「パニックに至った時にサポートする」というのは、誰のニーズによるものかを考えた時、その子本人のニーズとも考えられるが、教師のニーズといった面が強いとも考えられる。困った子だ見ているのであり、困っているのは本人だという視点が必要である（杉山, 2002, p.130）。

そこで、「軽度発達障害児が支援を求めている時は、どんなときなのか」と障害のある子ども側に立って考えると、次の4つが「支援を求めている時」と考えられる。

①表面的に安定している時

軽度発達障害児はパニックを起こしている時にだけ、障害が顕著になるわけではない。黒板に書かれた図が認識しにくかったり、先生の話と周囲の子の話が混同して聞こえたり、何をし

ていいのか分からなくなったり、やる気がなくなってしまったり、といつもハンディキャップを背負っていると考えるべきである。そのため、多くの失敗や挫折感を重ねている。周囲からの特別の支援があれば、成功体験を積むことができ、セルフエスティームを高められ、二次的な障害の発生が起きにくくなることは明白である。

②混乱している時

障害のために混乱状態にある場合、早期に支援の手が差し伸べられれば大きなパニックに至らなくてもすむ。教師が混乱を早期に発見することは軽度発達障害児への大きな支援につながる。

③パニックの時

パニックが起こってしまったときにも、教師が適切な対応をすることによってその程度や激しさ、経過時間などが軽減される。そのことにより物理的損害も心理的損害もまた軽減される。

④パニックがおさまった時

軽度発達障害児がパニックを起こすまいと努力しても、また「こんなことではいけない」と分かっている、なかなかパニックの抑制は困難である。意図をもってパニックを起こすわけでもない。従って、パニックが収まって安定した時に、自分のとった行動を振り返り、適切な行動を考え、ロールプレイなどで今の行動を再現したりすることにより、「このような場合にはこのようにする」、といったように一つ一つ具体的に社会スキルなどを身に付けていくことが、適応する力を養っていくことにつながる。

したがって、支援する側の基本的な姿勢として、上記の場面でそれぞれ、成功体験を積み上げ、セルフエスティームを高めるように支援すること、完全を求めないで、これまでよりも進んだ仕方で行動したときには認め、賞賛することとした。

2. A子の実態

A子は医師から「高機能自閉症」と診断されている。父親はプログラマーであり、専業主婦の母親との間に生まれた一人っ子である。

35名の学級内でのA子の生活を観察すると以下のような特徴が認められた。

- ・身だしなみに無関心(腹・胸まで出す時あり)
- ・当番等の活動ができない
- ・全校集会、体育等で寝転がる

- ・時折、鼻くそ、手や足の皮を口に入れてかんでいる
- ・服装が乱れる
- ・使用済みのティッシュをポケットにしまう
- ・生理時に衛生的に処置できない
- ・他人の物を壊したり、悪いことをした時にあやませようとする、逃げ出したりする
- ・一人で新聞を作る作業が得意である
- ・周囲の子にかまってもらいために、ちょっかいを出す
- ・常に丁寧語で話をする
- ・会話が一方的で言っぱなしだったり、級友からの問いかけとずれた返答をする時がある
- ・思ったことをそのまま話しかける
- ・「ごめんなさい。」「誤らなくてもいいですか」が口癖になっており、また、その言葉を使う場面が適切でない
- ・突然、大きな声で話し始める
- ・急に隣の子に話しかけたり、歌い出したりする
- ・誰かが発言中でも、疑問に思ったことをすぐに口に出す
- ・発言する時でない時に、単語を口にする
- ・抽象的表現ではその程度が理解できない(例: もっと後ろに)
- ・モノを紛失した時や忘れ物をした時に「どうしよう」と大声でわめきパニックになる
- ・必要な物がなかったり、間違えそうになると、パニック状態になることが多い
- ・強いショックを受ける(例: 理科室のガイコツ)と一気に不安定になる
- ・時間の枠を設定すると、時間内に終えようとする
- ・漫画を描くことに没頭する
- ・ノートに書く時、改行をまったく使用せず、隙間なくつめて文字を書く
- ・工作などはとても集中して取り組む
- ・体育の授業には集中しにくく、何をしたらいいのか分からない様子である
- ・集中できなくなると、絵をかいたり歌を歌ったりする
- ・学級での一斉の指示は聞いていないことが多い
- ・珍しい音や普段見慣れない物があると、それに気をとられてしまう
- ・算数では計算能力が高く、暗算もでき、知識ももっている

- ・国語では、文字が雑になり、ノートへは隙間なくつめて書くのでとても見にくい。語句が多い。漢字がしっかりと身につけている。物語にはあまり興味を示さない。挿絵が多い本を読む。登場人物の気持ちや考えを理解するのが苦手である。
- ・理科ではするどい発言をして、よい観察眼をもっている
- ・英語の単語を良く知っている
- ・体育では運動全般が苦手であり、床に寝転ぶことがよくある
- ・知覚―運動では、聴覚より視覚のからの情報に興味を示し、問題を見て解答する作業が得意である
- ・聴覚では、聞いたことを忘れてしまうことが多い
- ・粗大運動では、水遊びが好きだが、運動全般が苦手である。筋力が弱く腹筋は3回程度である

以上の行動観察より、A子は知的に高く、映像的な記憶が得意であるが、社会性に障害があり、コミュニケーションに困難を持ち、想像力が弱く、集団行動が著しく苦手な子どもであると査定された。

さらにSクリニックから両親に次のようなアドバイスがなされていた。

- ①子どもの特性について理解を深め学校と家族が本人を肯定的に支援する体制を整える。
- ②知的水準は、年齢平均以上のものをもっているが、自閉的特徴を強くもっているため、日常生活の中では、マイペースであり、自分の考えに固執し、相手の都合や気持ちを考えにくく、場面に応じて臨機応変な対応は困難である。
- ③本児にとって、自分の気持ちを理解してもらえる、安心できる人（キーパーソン）の存在が大切であり、困った時には、そうした信頼できる人にサポートしてもらえるとよい。
- ④場面にあった適切な行動を具体的に教えていくとともに、少し先のことを予告したり、初めてのことはリハーサルさせるなどの工夫が求められる。
- ⑤うまく振舞う、誉められる行動を導き、経験を増やし、繰り返していけるとよい。
- ⑥知的な力は高いので、減らしたい行動について伝える時には、理由や相手（周囲）の気持ち

を伝えながら、次にはこうしたらよいという他のやり方を具体的に提案して、伝えていくことが大切である。

- ⑦現在、家庭や学校ともに、本児へのまなごしは温かく、本児も自己肯定感を持ち、成長している様子がうかがえる。
- ⑧今後、本児が、周りが少しずつ見えてくるにつれて、本児の悩みや、問題も変化してくる可能性がある。
- ⑨本児への温かで具体的な支援と周囲の子どもたちとの環境調整が引き続き求められる。

3. A子に対する支援の方針

担任の観察と専門機関のアドバイス、そして日常観察をふまえ、A子に対しては、以下の7領域においてそれぞれのメンバーが具体的な支援を行うこととした。また通級指導学級との連携をとることにより、A子が集団生活に適應することができると考えた。

- (1) 生活／社会スキル
- (2) 活動の見通し
- (3) 注意集中の喚起
- (4) 興味のコントロール
- (5) 混乱の早期発見と対処
- (6) パニック時の対処と振り返り
- (7) 生活スキル（学習用具の準備のさせ方・見届けの仕方）

(1) 【生活／社会スキル】

- ① 整理整頓
フリーの教員はオープン教室で持ち物の整理整頓のレッスンをする。ここでは視覚的に確認できる方法を採用し、手順のパターン化を工夫する。担任はチェックカードを用いて、教室での見届けを行い、プラスのメッセージを与える。
- ② 図書館利用法
心理サポーターの学生は行動マニュアルを作成し、休み時間に実地レッスンを行う。担任は図書カードの保管場所を固定化して混乱を防止する。
- ③ 保健衛生
養護教諭は保健室で、生理に対する指導を毎月継続的に行う。
- ④ その他
フリーの教員はオープン教室で、カードを

用いてソーシャルスキルの学習をさせる。担任と心理サポーターは実際の生活の場で、適切な行動の仕方を状況に応じて具体的に教える。また全職員が「A子さん、おはよう。」「A子さん、さようなら。」と名前を呼んで、あいさつをする。

(2) 【活動の見通し】

授業者は45分間の持続的な参加を求めるのではなく、授業のこの部分に参加するように支援するという枠を限定して持つ。実験等の活動は、ステップが書かれた個別のプリントを準備する。教科や単元によっては、授業の最初のステップに「声を出して読む」「書く」「ドリルをする」などの具体的な活動を位置づける。心理サポーターはグループ学習の際には、A子への個別支援とグループ全体への支援を行う。その際、活動をスモールステップに分けて提示する。A子の活動を具体的に、何を、どの場面・順番で行うかを示す。一斉学習では、具体的な言葉で、何を行うのかを示す。

掃除の場で担任は、掃除場所を短期間で変更しない。できるだけ固定する。A子の分担内容を班員と相談する。フリーの教員はA子の掃除の時間の動きをマニュアル化する。マニュアル化したカードを利用し、手順通りにできたかを視覚的に確認できるようにする。そして掃除の時間にA子と共に掃除をする。

(3) 【注意集中の喚起】

授業者は学級集団全体に指示を出す前に、「A子さん。」と呼びかけをする。またできるだけ視覚的な資料を用意する。サポーターは「見る」「聞く」「話す」「作業する」といったカードを利用して、注意の集中の持続と振り返りを行なう。その際、活動を小さく区切り、集中→リラックス→集中のリズムをつくる。フリーの教員は担任が使用する視覚的資料の作成を援助する。

(4) 【興味のコントロール】

担任と心理サポーターは漫画を描く場所を制限する。さらに漫画ノートを用意し、描くのはこれに限定する。また漫画を描く時間を制限し、始業前・休み時間・給食の準備中なら自由に描いていてもよいが授業中は、「ストップ」の合図などがあつたらやめて、授業者や心理サポーターの話を聞くことを約束させる。

(5) 【混乱の早期発見と対処】

全職員に対して次のような確認をした。A子が「〇〇がない。」「どうしよう。」「わ〜。」といったような言葉が出てきた時には、ある事態に対してどのように対処してよいのか分からず、混乱していると判断してよい。この時、「静かにしなさい。」「騒がなくてもいいよ。」という指示は、A子にとって抱えている混乱への直接の解決にはあまりならない。「落ち着いて話をすれば、ちゃんと解決の手助けをします」というニュアンスが理解できにくいためである。そこで、以下のように対処する。

A. 困っている内容が分かる場合

「〜しましょう。」「〜します。」と解決に直結する具体的な行動を示す。

B. 困っている内容が分からない場合

「何に困っているの?」と尋ねたり、周囲の子に尋ね、具体的な解決策を示す。

大声をあげない場合でも、フラ〜と立っている、唇が少し動いている時も、混乱している可能性がある。これが、A子が混乱している時の早期発見のポイントである。

(6) 【パニック時の対処】

全職員で次のことを確認した。まずパターン1として、集団から離れてしまうことがある。つまり学校行事やグループ活動の時に、集団から離れてフラ〜と歩き出すことがある。これは、混乱からパニックになる寸前まできていて、パニックにならないように集団(刺激)から離れようとした結果と考えられる。従って、集団に戻らせようとすることは、A子にとって、混乱の世界に連れ戻されることとなる。手をひっぱったりするなど、強制的に連れ戻そうとする行為は、混乱を増大させ、大声を出したり、走り出したりするパニック状態に落ちいりさせやすい。そこで、このような姿を見かけた時には次のように対処する。

①「A子さん。」「何か困っているの。」と声をかける。(反応がないことが多い)

②自分がそばについていることができる場合は、つきそう。そうでない時には、フリーの教員の支援を要請する。

③「A子さん。〇〇時になったら教室にもどろうね。」などと、次の行動の見通しを与える。集団にもどってこないと思いがちだ

が、刺激から離れたことにより、時間の経過と共に混乱や不安がおさまリ、集団にもどってくる。

次にパターン2として、大声をあげる・叫ぶ・叩く・無目的に走り出すなどの完全なパニック状態がある。このような時、言葉による説得は効果が期待できない。環境要因により混乱をする子は、興奮状態でも教師の共感的な態度や言葉、説諭の言葉が入り、不安定になっている自分の心との対話を経て、少しずつ落ち着いてくる。中枢神経系の障害のある子は、次々と耳に入ってくる説得の言葉（抽象的・概念的なことが多い）が整理できず、そのことで余計に混乱したり、また、自分の気持ちを話そうとしても、うまく言葉を取り出すことができずに、そのことでイライラしたりするといったことがある。もちろん、威圧的な言葉、強制的な行為は、その意味が分からず、不安を増大させるばかりである。そこで、パニック状態になっている時には、次のように対処する。

- ①刺激から遠ざける。（移動できれば、オープン教室に行く）
- ②危険な行為は、毅然とした態度、簡潔な言葉で静止する。
- ③興奮がおさまるのを待つ。
- ④一人にさせず、フリーの教員の支援を求める。

(7)【振り返り】

担任は日常生活において「わかった・できた・うれしかった」の振り返りの時に、「〇〇ができたね。」と具体的にプラスのメッセージを与える。また混乱・パニックへの振り返りの際には、心理サポーターやフリーの教員がオープン教室のような静かで刺激の少ない場所で行う。その際、

- ①事実の振り返りをする。
- ②どのように行動すると良いのかをソーシャルスキルカード等を利用して考える。ロールプレイを取り入れたりする。
- ③最後には、「いい方法が見つかったね。」とプラスの評価をする。

(8)【オープン教室での支援】

この部屋での活動は「楽しい」という気持ちを持てるようにすることが大切である。「指導される」という意識を取り除く必要がある。そ

のために、最初のうちは、A子の興味ある漫画を描くことや、読書をすることから始める。またこの部屋では、周囲と関係なく自分の好きなことができることを体験させる。

(9)【通級指導教室との連携】

A子は情緒障害の通級指導教室に通っている。しかし、これまで十分な連携がとれず、通級指導教室では、A子の学校集団生活の様子が十分に把握できていなかった。逆に学校でも、通級指導教室でのA子の姿が十分に把握できていなかった。そこで、通級指導教室に訪問して担当の先生から、どのような支援を受けているかを伺い、現在までの通級指導教室での支援を踏まえて、今後どのようにして学校と連携をとっていくかを相談した。

通級指導教室では、まず、この学級に「来たい」という気持ちを持っていることが大切である。児童の中には「通級するのは、自分が悪いから」という意識を持っている子もいる。このような場合は、通級することがかえって「自分は悪い。出来ない。」という意識を強化することになってしまい、逆効果になってしまう。

個別の支援としてはまず①カードを使つてのソーシャル・スキルの学習がある。絵カードに示された状況の説明を受けた後、相手はどのように感じるか、どのように行動すべきかを考える。次に、絵カードを見て、どのような状況かを考え、言葉で説明する。次に②短期記憶（聴覚）・集中の学習がある。これは文章を聞き取り、それを記述する課題である。

A子は優秀な成績を収める。短期記憶はよい。集中力を養う練習という側面が大きい。A子の希望としては「伊藤家の食卓」で見た実験などをしてみたいという。ここではA子のやりたいという姿勢を大切にしていっている。そのため最初に、今日は何をするかを話し合うとのことである。

次に小集団での活動がある。ゲームやクッキングなどがある。これらは情緒の開放と、人との関わり方、ルールを作る、ルールを守るといったことを学習していく。

学校という大きな集団での生活では、通級学級での個別の支援や小集団での活動では見られない姿を示すことが多い。そこで在籍校では、A子の実生活における色々な問題を具体的な場面に即して解決していくことが大切であり、そ

れが通級学級ではできないことでもある。従って、A子が困難なことは何かを把握し、それに対する手立てを具体的に講じていくことがポイントとなる。

4. 支援の実際

現在、A子への支援として、一名の講師(I)がTTという形で支援しているが、その支援の内容は、どちらかというとパニックへの対処の意味合いが強かった。そこで、支援の方針と内容について、Iと話し合い、A子にとって適切な支援とは何かを実践を通して探っていくことにした。

以下、実際の支援の記録を記載する。はじめに9つの授業場面での支援を紹介し、つづいて朝の会・帰りの会、給食、掃除、休み時間での支援を述べる。最後に家庭との連携の内容を掲げた。(場面01)のように、具体的な支援を識別するために番号を付記した。ここで、(A子：A子，T：授業者，I：講師，S：筆者の一人である藤谷)と表記している。

(1) 算数テストの授業

(鉛筆削りで混乱)

- ・テストが配布されると、鉛筆を削りに席を離れる。
- ・極端に短い鉛筆(長さ2.5cmほど)と鉛筆削りのつまみ部分が壊れているため、削ることができない。「削れないー!」と声を上げ、鉛筆削りのハンドルを回し続ける。
- ・Sが代わりに行おうすると「自分でやる」と言うが、うまくできない。
- ・Sが「A子さんは、ここを持っていて。」と作業を共同で行う提案をすると受け入れ、指示通りに行動する。
- ・鉛筆はなんとか削れたが、長さが2cmほどになってしまい、使用に耐えない状態になってしまった。
- ・「短い。使えない。」「これしかない。」「(隣席の)Mさん、シャープペンでやるけど、怒らんといて」と、何度も言う。
- ・S「今日は、シャープペンを使いなさい。」
- ・「はい。」(場面01)
- ・算数テストには黙々と取り組む。
- ・テストの見直しが終わった児童は、テストを提出する。
- ・S「テストが終わったら、前に出しましょう。」

- ・「はい。」
- ・S「列の最後に並びましょう。」
- ・「一番最後に出す。」その後、「分かった・できた・うれしかった」プリントの余白に漫画を描き出す。
- ・S「裏に描こう。次はね。」
- ・「はい。」と言い、テストを提出する。再び、漫画を描く。時折、筆箱につけたミニ鏡で自分の顔を見ながら漫画を描き続ける。
- ・S「ストップ。ここまで。」
- ・「あっち、行って。じゃましないで。」
- ・隣席のM女が「丸うったげるで、やめやあ。」と言うとM女に漫画を手渡して、丸をうってもらいのを眺める。日直が授業の終わりの号令をかけるが反応無し。さらに班の子が声をかけると、起立して、挨拶をする。

(2) 習字の授業

(習字用具忘れの混乱)

突然、立ち上がって「習字、ない!」「忘れた!」とパニックになりかける。班の子が「隣のクラスから借りてくるんやよ。」と教えてくれるが、「忘れた!」

- ・S「(以前に借りたことがある)Nさんから借ります。」「先生と一緒にいきます。」と言うと落ち着き、「はい。」と着席する。(場面02)

(借用方法の未熟さ)

Sが隣のクラスが休み時間になったのを見計らい、Nに習字道具を借りたいことを話した後、A子に「これから、Nさんに借りにいきましょう。」と声をかける。

- ・隣のクラスに入るなり、A子は目に入った習字道具を持ち出そうとする。
- ・S「だめ。」
- ・Nが気づき、習字用具を持って近づく。A子はその間、再び他の児童の習字用具を持ち出そうとする。
- ・S「だめ。」
- ・「100万円、あげるから貸してください。」
- ・N「そんなこと、言わなくていいの。」
- ・「漫画の書き方、教えるから、貸してください。」
- ・Nが習字用具をA子に手渡すと「ありがとう。」「ありがとう。」と言いながらA子は自分の教室にもどり、漫画を描き出す。(場面03)

(具体的な行動で)

- ・周囲の子が習字の準備を始めるが、A子は漫画を描くことをやめようとしないう。Sが「習字の用意をしましょう。」と声をかけるが、それでも漫画を描き続ける。さらにSが「A子さん。習字鞆の中から道具を出しましょう。」と声をかけると、漫画を描くのをやめて習字の道具を机の上に並べようとする。しかし、漫画を描いていた紙と筆箱は、そのまま机の上に置いたままであった。
- ・S「紙と鉛筆を机の中へ入れます。」
- ・A子は紙と鉛筆を机の中にしまう。
- ・S「下敷きをします。」
- ・A子は下敷きをしく。
- ・S「(筆・硯などのケースを)置きます。」
- ・A子が所定の位置に置く。(場面04)

(意志疎通の未熟さ)

- ・A子は突然「目的がないと書けない!」「目的がないと書けません!」と大声を上げながら、机の中から紙と鉛筆をとり出して、再び漫画を描こうとする。書く「目標」がいるのかと思い、「今日は3枚書いて出しましょう。」と声をかける。A子は「目的がないと書けない!」「目的がないと書けない!」といい続ける。前の席のCが「墨や!」と気づき、「これ、つかいやあ。」と習字の墨汁を渡す。A子は何も言わずに受け取る。SがCと「目的ではなく、墨汁のことか」「最初は、何のことか分からなかった。」と話す。するとA子が「墨です。墨滴とも言います。」「墨滴とも言います。」どうやら墨滴をモクテキと表現したことが誤解の元らしかった。どういう理由でパニックになっているかを分析することが最も大切である(辻井,2004, p.218)。(場面05)

A子は一枚の紙に、文字のはらいなど部分の練習を繰り返す。A子「紙を無駄遣いしてはいけません。」と余白部分が出ないように書き続ける。今日の課題は、「白馬」の清書をして提出することを理解していないように思えた(教師が全体に指示していた時には、用具の準備と墨滴に気をとられていた)ため、以下のように声をかけることとした。

- ・S「ストップ。ここまでです。」SはA子の筆を持つ手に手を添えながら「手を離して下さい。」
- ・A子:筆を置く。
- ・SはA子の練習した紙をどかしながら「紙を

出して。」A子は紙を取り出し、すぐにかき出そうとする。先ほどと同様な行動をとるような感じである。

- ・S「書き方を教えます。紙を半分に折ります。」とSが見本を示す。
- ・S「今日は、これと同じように書きます。ここ(半紙上半分を示す)に、この字(手本の白の文字を示す)を書きます。」
- ・S「どういう字を書きますか?」
- ・A子「白です。」
- ・S「いくつ書いてありますか?」(手本を示す)
- ・A子「一つです。」
- ・A子は「馬」と書き終える。
- ・S「上手に書けたね。」
- ・A子は「練習しなくちゃ。」と別の紙を取り出そうとする。
- ・S「これ(白馬)は、先生がもらいます。」

(場面06)

- ・S「次の紙には練習しましょう。ストップと言ったら止めましょう。」
- ・A子「はい。」練習を始める。(図1)
- ・S「ストップ。」
- ・A子は筆を置く。(場面07)



図1 A子の習字の練習

- ・S「書き方を確認します。半分に折ります。」
- ・A子は半紙を半分に折る。
- ・S「ここに(半紙上半分を示す)、いくつ書きますか?」
- ・A子「一つです。」
- ・S「書きましょう。」
- ・A子は「白」と書く。
- ・S「ここに(半紙下半分)、いくつか書きますか?」
- ・A子「一つです。」
- ・S「書きましょう。」
- ・A子は「馬」と書く。(3画を忘れたので、手本と見比べさせた)
- ・S「今度は、名前の書き方を教えます。」
- ・S「新しい紙を出します。」
- ・A子「どうして紙がいるの?」「無駄遣いし

ていけないんだよ。」と言いながら紙を取り出す。

- ・S「このようにして、名前を書く部分を空けて置きます。」(見本を示す)
- ・S「名前を書きます。」
- ・A子「ロボットみたい。」と言いながら、自分の名前を書く。A子がいっているときには「できるね。」「うまいね。」という正の評価の言葉をかけていった。
- ・S「この紙にまた練習しましょう。」「ストップでやめます。」
- ・A子「はい。」と言って練習を始める。
- ・S「ストップ。」でA子は筆を置く。(場面08)
- ・S「これが最後です。順番を確認します。」
- ・S「紙を折ります。白と一つ書きます。馬と一つ書きます。新しい紙を置いて名前を書きます。」しかしA子は紙を半分に折ることを忘れる。
- ・S「半分に折るのだったね。」との声かけにA子は「はい。」と言い、半紙を折る。そして「白馬」と書く。新しい半紙を置いて、名前を書く。
筆を洗う場所が混雑していたこと、A子が筆を洗うことをどこまで理解しているかつかんでいないこと、他の児童から借用したものであること、の3点を考慮して、片づけはSが行うこととした。
- ・S「今日の片づけは、先生がします。Nさんに返すのは、A子さんです。先生と一緒に行きます。」
- ・A子「はい。」A子に正の評価をして、さらに「馬」の3画への注意をした。

(3) 家庭科の授業

(エプロン・マスクがないことへの事前の対処)

- ・予鈴が鳴り、学級の児童が家庭科室に移動を始める。A子は周囲を見渡し、ほとんどの児童が教室からいなくなると、読書をやめる。
- ・S「家庭科室に持っていくものを言います。ない時には、ありません。と言います。」
- ・S「エプロン。」
- ・A子「ありません。」
- ・S「よろしい。教室のエプロンを使います。」
- ・A子「三角巾はある。」
- ・S「よろしい。」
- ・S「マスク。」

- ・A子「ありません。」
- ・S「よろしい。」
- ・S「三角巾をもって家庭科室に行きましょう。」
- ・A子は家庭科室に移動する。(場面09)

(三角巾をエプロン代わりに)

- ・A子は家庭科室で三角巾を首に巻き「これがエプロン」と班の子に言っている。
- ・S「A子さん、こちらでエプロンのつけ方を勉強しましょう。」と言い、準備室に誘う。A子は準備室で給食のエプロンと三角巾を身につける。給食のエプロンはボタンを外さずにかぶるようにして着る。三角巾は自分で頭の後ろで結ぶことができた。
- ・S「マスクはありません。マスクの代わりに口を閉じます。」
- ・A子「お口にチャック。」
- ・S「そうです。」(場面10)

(グループ活動の状況が理解しにくい)

- ・A子は身支度を整えて席につくなり「つくらせて、つくらせて。私にもやらせて」と言う。班の子が「A子さんにもやらせてあげるで。」「みんなでやるから。」と何度も言う。
- ・A子はしきりに「私にもやらせて。」と繰り返す。
- ・S「順番を決めます。Aさんも作ります。Mさんも作ります。」
- ・A子「はい。」(場面11)

(不安2 芋を洗う)

- ・M女がテーブルに用意されたジャガイモが入ったザルに手をかけ、芋を流しに持っていこうとした。
- ・A子：「やらして、やらして。」と芋をザルから取り出そうと手を伸ばす。
- ・S「ストップ。」とA子も含めた班の子全員の活動を一時ストップさせ、活動を以下のよう整理した。

①芋は一人、1個洗うこと。

②手を洗ってから、芋を洗うこと。

すると、A子は安心してMの動きを待つことができた。(場面12)

(不安3 皮をむいて芋を切る)

ジャガイモの皮をむいたり、切ったりするためにまな板2枚と包丁3丁が用意された。この時も、自分にはやらせてもらえないと思ったのか、「やらせて、やらせて。」を繰り返した。そ

ここで、この時も、班の活動をストップさせ、①一人一人が芋を1個皮をむいて切ること、②男子が1つのまな板と包丁を、女子が1つのまな板と2つの包丁を使うこと ③A子・M女・Cの順番で行うことを整理した。するとA子は納得し「やらせて」を繰り返すことがなかった。(場面13)

(手先の不器用さ)

包丁を使って芋の皮をむき出したA子。包丁の扱いがかなりぎこちなく、指を切る危険が十分に感じられた。そこで、サポート教員のIが別のテーブルで個別に指導を行った。A子は包丁に対して少々の恐怖を持っていたようであるが、Iの指を切らないための包丁の扱い方、手の動かし方の指導と介助により、混乱することなく、皮をむくことからカットまでの活動を行うことができた。(場面14)

(芋を茹でる)

全員がジャガイモをカットし終える。次の活動はジャガイモを鍋に入れ、茹でることであった。班の子がカットされたジャガイモのザルに手をかけると同時に、再び「やらせて、私にもやらせて。」が始まった。そこで次のように活動を整理するとA子も理解した。

- ①ジャガイモを一人5個ずつ鍋に入れること。
 - ②順番は、A子・M・C・O・Mであること。
- (場面15)

(行動の見通しを与える)

茹で具合をみることは、塩コショウで味付けすることは、個別には出来ないことである。そのため、茹で具合をみることから、盛り付けまでの活動を次のように整理して提示した。

- ①茹で具合をみることは、Oの役目である。
- ②湯から芋をあげるのはCの役目である。
- ③塩コショウで味付けするのは、M男の役目である。
- ④粉をふかせるのは、全員が順番で行う。
- ⑤盛り付けも、全員が順番で行う。

A子は他の児童が行う活動に手を出すことや「やらして、やらして」と繰り返すことなく、自分の活動を行うことができた。(場面16)

(指示された言葉通りの行動)

Iが「まな板を窓の所に立てかけておきましょう。」と指示を出すと、A子は、その通りにまな板を窓のさんの所に立てかけた。しかし、I

の意図することは、他のまな板が干してある所(窓の所)に置くことであった。ところが、A子は、他の児童が立てかけている場所を考えに入れることなく、Iの指示通りに行動した。その結果、Iの意図することとは少々異なったことになってしまった。そこで、A子に「水道の所の窓に立てかけておきましょう。」と言うと、A子は、所定の位置にまな板を持っていった。(場面17)

(言葉の持つニュアンス・

その場の雰囲気分からない)

他のグループの児童が教師から大きな声で「どれだけ入れてるの!!」としかられた。しかられている児童本人も、周囲の子も、かなりきつくしかられていることは、教師の声の大きさやイントネーションで察し、一瞬、その周りの空気が凍りついた。

A子は、ふらふらと席を立ち、教師に近づいた。ごく自然な様子であった。A子は「どうしたの?」と教師に尋ね、教師から何が起きたのかの説明を聞くと、自分の席にもどった。(場面18)

(興味へのとびつき)

各自が粉ふき芋を皿に盛り付けた後、Mが担任の分を届けに行った。その間、A子以外の子は、目の前の粉ふき芋に手を出すことはなかった。しかし、A子は「食べたい。食べたい。」を連発した。「M君が帰ってくるのをまちあ。」と他の児童が静止するが、なかなか聞き入れようとはしなかった。「黙っていればいい。黙っていればM君は分からない。」これを繰り返していた。(場面19)

(一斉学習では、教師を意識していない)

教師が本日の課題、活動の手順を板書しながら説明するが、A子は板書を見ることも、話を聞こうとすることもなかった。周囲を見渡したりIに話しかけたりしていた。(場面20)

(4) 社会科の授業

(相手の行為の意味が分からない／

一斉の指示が入らない)

- ・A子は漫画を描き続ける。
- ・S「ストップ。」
- ・A子：漫画を描くのをやめない。
- ・M女「マルうったるで、やめやあ。」
- ・A子：M女にマルをうってもらう。
- ・A子：M男の首筋やわき腹をつつく。

- ・M男：手で静止しようとする。
- ・A子：静止させようとするM男の手をふりほどき、つつき続ける。SがM男に「いやだから、やめてください。」とはっきりと言いましょう。と指示する。
- ・M男「いやだから、やめてください。」
- ・やっとA子はつつくのをやめる。(場面21)
- ・M女「A子さん、資料集出して。」と言われ、A子は資料集を取り出し資料集を眺める。本時の学習のページから離れ、年表をひらいて眺める。Tが板書をうつすように全体に指示する。
- ・M女「A子さん、ノート出して。」
- ・A子：ノートを取り出す。(他の児童が使っているような方眼ノートではなく、各ページに少女漫画のキャラクターが描かれたもの。少女漫画雑誌の付録のようなもの) A子はSに指示された部分をノートに写す。(行を変えず、連続的に書き記す) 再び、社会科資料集を眺める。A子は時折、「プルル、プルル・・・」「おいしそうなのがたくさん。」などとつぶやく。資料集の資料とは直接関係のない言葉である。(場面22)

(5) 国語の授業

(時間の見通し／言葉に対する知識)

授業が始まっても漫画を描き続ける。周囲とは一切無関係である。

S：「A子さん。話をします。」

S：「漫画を書いているといいよ。けれど、9時20分になったら教科書を開こうね。」

A子：「はい。」

Sは他の児童の支援に行く。しばらくしてA子の様子を見ると机上に配布された国語プリントに取り組んでいる。(9時20分：担任や隣の児童の働きかけはなかった。)(場面23)

C：「先生(S)，この問題が分からない。」

S：「こういったことは、Aさんが得意だよ。」

A子さんに聞いてみるといいよ。」

C：「A子さん教えて。」(自分でA子のプリントを見る)

S：「A子さん、よく知ってるね。先生も分からなかった。すごいね。」

C：「ほんと、よくすごい。」

他の児童にも分からない時には、A子に尋ねるように勧める。何人かがA子に尋ね、A子も嬉しそうな顔をしていた。A子は漫画を書き始

めたので、「書いていてもいいけど、他の子が聞きに来たら教えてあげて。」と頼むと、「はい。」と返事をかえた。国語のプリント学習は外来語と日本語であった。西洋焼き菓子→クッキー、自動昇降機→エレベーター、高層集合住宅→マンション、・天火→オープンなどの対応の学習であった。(場面24)

(6) 総合の授業

(視覚的教材の有効性／興味のすり替え／

注意の分散)

「調べ学習」では、Iと共に資料となる本(スリランカ)を探して持ってくる。

I：「ここに本の内容が書いてあります。そして何ページか書いてあります。」といったように、調べ方を説明する。

A子：「索引と言います。」と言い、本を開いて読み始める。しばらくすると、他の本を探しにいく。本の内容が難しくて理解できないものであった。

A子：「I先生には、これ。」と言って、本をIに渡す。再び、本を探しにいく。

IはA子の持ってきた本の中から、本時の課題に関連するページを探して開いて机に置く。A子は自分の席にもどると、絵や写真がついたページが開いてあったため、そこを読みだす。

IはA子にその内容(民族衣装)を説明する。(場面25)

A子：「スリランカじゃない。」Iは地図を示し、スリランカは、インドの隣の国であり、民族衣装も同じであると説明する。A子は民族衣装に興味を持ち、その内容を読んでIに説明する。

S：「A子さん、いいこと見つけたね。Aさんは、漫画がとてもうまいね。この絵(資料)をここに漫画で書くといいよ。」A子は書くようなそぶりを示す。

A子：他のグループが外国の言葉の録音を流したため、それに気を取られる。その後、自分の席の横に掲示されてあった修学旅行の新聞を眺める。そして周囲を見渡す。(場面26)

A子は隣の席のMが他の場所に移動していたことに気づく。A子は立ち上がり、「Mさん、Mさんは、なんでMさんと言うのですか。」

I：「A子さん、Mさんは、何でそっちに行っているか聞きたいのだね。」

A子：うなずく。(場面27)

Iがこの時間は、同じことを調べている子が一緒に学習していいこと、席を移動していいことを説明する。

A子：民族衣装についてIを題材にして説明する。

「I先生は、ここに〇〇をつけています。」

「〇〇は、～と言います。」

S：「A子さん。」と話し掛ける。

A子：「Sがきた。じゃまをする…」と言い出す。

S：Iが行っているように、両手を狭めて声の大きさを小さくするように示す。するとA子はつぶやくような小さな声で話した。

S：「小さい声で話せたね。」(場面28)

S：「今、I先生のことを話したね。そのことを、ここに絵で書くといいよ。」と言うとA子は「はい。」と素直に従い、民族衣装の絵を書く。民族衣装の特徴と、額につけたものがきれいに描かれている(図2)。(場面29)



図2 A子の作品

(7) 体育(走り高跳び)の授業

まずIがA子の前に位置し、準備体操を行う。A子はIの動きを見て、準備体操を行う。続いてランニング。A子は体育館のフロアを走る。体育館の壁面にあるろく木によじのぼり、走ってくる子に手や足を出す。そして再び走り出す。

(見通しを与える)

Tが「11時10分までは、個人で練習します。その後、1人3回、記録をとります。」と1時間の流れを説明した。IはA子の横に座る。A子は時折、Iに話しかける。

走り高跳びの準備をしている間、A子は体育館のフロアを歩き回る。そのうちに、ギャラリーに上る。

S：「A子さん。みんなが跳ぶようになったら、下におりてきましょう。」

A子：「はい。」しばらくすると降りてきて、ステージに上る。そしてステージから降りてくる。(場面30)

(練習での具体的な指示)

3つのコーナーに分かれて走り高跳びの練習

を開始する。A子は走り出す場所、跳ぶ位置など、他の児童の動き方とはまったく別に、自分の好きなようにゴムひもを跳ぶ。また、指定されたコーナー以外の場所に行き、他の児童の練習中にもかかわらず、バーを跳ぼうとする。

I：「A子さんは、ここで練習をしましょう。」

これが跳べたら次の場所に行きましょう。」

A子は指定された場所で跳ぶが、逆方向から跳ぼうとする。Sが同じコーナーで練習していた、A、Y、そしてA子に以下のように指示する。

①ここから走り出す。

②後ろの人が肩をたたいて、「スタート」と言う。

③肩をたたかれて「スタート」と言われたら跳ぶ。

A子は自分を含めた3名でゴムとびを行うことができた。(場面31)

Iがゴムひもを2本にして、連続で跳べるようにセッティングする。A子は連続にしたことにより、助走→跳ぶということができるようになる。そしてゴムひもの段階をクリアする。

S：「A子さん、次に行ってもいいです。」A子は次のコーナーに移動する。

S：「ここに並んでいて、前の子が跳び終わったら、Aさんが跳びます。」A子は順番を待つことができた。(場面32)

A子は自分の番になったので跳ぶ。だが失敗。前のコーナーに戻る。そして順番にゴムひもを跳ぶ。

突然、体育館のフロアに寝転ぶ。疲れたのか、11時10分までという指示が入っていたせいなのか不明である。IがA子のそばで付き添うことにする。Iは他の児童の練習の妨げにならないように、体育館の壁ぎわでA子と話をする。

(場面33)

(8) 社会の授業

A子は休み時間に担任から日記と宿題が未提出だったことを指摘された。そのため、漢字ドリルに取り組んでいた。

S：肩に手を置きながら「A子さん。11時にまでにしようね。11時になったら、社会を始めようね。」

A子：「はい。」

担任の指示で、学級全体の席の移動が始まる。A子は隣の子にうながされながら、机を移動させる。

S:「A子さんは、Mさんの隣ですよ。」
 A子:「先生は、わがままなんだから。」と言
 いながら、机を所定の場所まで移動させる。す
 ぐに漢字ドリルに取り組み始める。Tがプリ
 ントを配布する。
 T:「A子さん。休み時間にといいたでしょう。」
 A子:「できた。先生は、わがままなんだから。」
 T:「休み時間と約束しました。」
 A子:「わがままなんだから。」
 11時になってもA子は漢字ドリルに取り組ん
 でいる。Sが肩に手を置き「A子さん。11時
 です。11時になったら、何をするのでしたか？」
 A子:「おわった。」(実際は、終了していなかつ
 た。)漢字ドリルを机の中にしまい、社会の
 教科書を出す。(場面34)
 S:「この時間は、漫画を描きませんよ。漫画
 は、休み時間に描きますよ。」
 A子:「はい。」
 Sがプリントの内容を指示する。A子はプリ
 ントや教科書を見るが、しばらくすると、漫
 画を描こうとする。
 S:「A子さん。漫画は休み時間に描きます。」
 「この部分(教科書)をここ(プリント)
 に書くのですよ。」
 A子は指示された部分をプリントに書く。そ
 の後、漫画を描こうと定規を取り出す。
 S:「A子さん。漫画は休み時間に描くのだよ。
 この定規は、先生があずかるよ。」と言って、
 定規に手をふれる。するとA子は大きな声で
 「定規がないと線が引けません。どうやって
 線をひけばいいのですか！」
 S:「分かりました。定規は、筆箱に入れてお
 こうね。」
 A子は定規を筆箱に入れるが、カードを取り出
 す。教科書の別のページを見る。そしてまた
 漫画を描き出す。
 S:「A子さん。漫画は休み時間に描くのによ
 う。」
 A子:「すぐに終わる。消すから。」と自分で漫
 画を消す。
 S:「ここ(プリント)には、T先生の書いて
 いることを書くのだよ。」とTが板書してい
 るところを指差して教える。A子はTの板書
 を写す。
 S:「今の所は、ここだよ。」と板書とプリント

を対応させる。A子は板書を写す。(場面35)

A子は「これ(鉛筆)、返さなくてはいけま
 せん。」と言いながら席を立つ。昨日、Iが貸
 したものであった。

I:「そうだったね。ありがとう。A子さん、
 今日は鉛筆を持っていますか。」筆箱を確認
 する。

I:「今日、もう一度貸してあげます。これを
 使ってください。」(場面36)

(9) 理科の授業

Tが、二酸化炭素が水に溶ける実験の説明を
 する。A子は「二酸化炭素」「ガス」「M君のお
 なら」「現実では無理…」「漫画の中でも…」
 「実際に宇宙人に連れて行かれたら…」などと、
 連想したことをIに話しかける。Iは両手で声
 を小さくするように示す。A子の声はだんだん
 と小さくなる。(場面37)

教師が師範実験を行う。他の児童が前に集ま
 る。IはA子に付き添い、A子がどこにいけば
 いいのかを示す。そしてA子にこれから始まる
 実験の内容を説明する。A子はTの行う実験に
 注目する。(場面38)

続いて教師が再度、師範実験を行う。IはA
 子の立つ位置を示し、A子のそばから離れる。
 A子はTの実験に注目する。ペットボトルがへ
 こむのを見て「もっと、へこませて。」と言う。

実験が終了し席に戻る途中、Iを見つけて近
 寄る。

A子:「Mパワーで、分かっちゃう？」A子が
 くすぐろうとすることを分かる。

I:「分かるよ。」と言いながら、A子の席に移
 動。A子は自分の席に着き、教科書を開いて
 本時の単元のページを読む。Tが大地につい
 て質問する。A子の前の席のMが指名され、
 発言する。A子は「わたし達が住んでいるも
 のです。」と発言する。Iは「後で話そう。」
 と制止した。Tが他の児童を指名する。

I:「あの子が、話し終わったら、手を上げよ
 う。」

A子はその児童の発言がおわると、挙手する。
 (場面39)

TはA子を指名する。A子は「わたし達が住
 んでいるものです。」と2回繰り返す。そして
 着席して、「地球にあるものです。」とつぶやく。
 「頭が痛い。頭がどきどきする。視野が狭くな

る。」とIに話しかけてきた。

グループごとに岩石を観察する。しかしA子は漫画を描いている。Iが順番に石を見ることが、見つけたことをノートに書くことを指示するがA子は漫画を描き続けている。

I：「8班です。あなたの番です。」A子は漫画を描くのをやめて立ち上がる。(場面40)

Iが「一緒に行きましょう。」と言い、A子は石に触ったり、持ち上げようとしたりする。「どこから手に入れたの？」と言う。

I：「見つけたことをたくさん書いてね。」

A子は板書をノートに写す。見つけたことをノートに記録していた。(場面41)

見つけたことを箇条書きにしていたA子は「(箇条書きの・) 点がいらなかった。」と言って、書いたものを消して、再び書き直していた。

見つけたことを発表することになったが、A子は漫画を描いている。

I：「次のこと、話していいですか。」と言って、次の活動を説明する。

A子：「葉っぱが落ちて…集まって…46億年…」

とIに化石について説明する。すぐに漫画を描く。廻ってきた岩石を手にして眺める。

A子：「(卒業アルバムの撮影をしている) カメラマンにあててやる。」と言って岩石を振り上げる。

T：「A子さん、大切なものだから、投げてはいけません。」A子は岩石をおろした。

(10) 朝の会

(花マル・関わりを求める首絞め)

左隣の席のM女がA子の漫画に花マルをつけ、簡単なコメントを朱書きする。Mから花丸をもらったことで、本来すべき活動に参加できた。いきなり、右隣のM男の首を軽くしめる。M男はA子の手をもって「だめやよ。」「いかんて。」と言うが、A子は「養命酒飲めばいい。」などと言い、その行為を続けようとする。Sが「首を絞めてはいけません。」「首を絞める。だめ」と手で×を作って指導する。やっと首を絞める行為を止める。(場面42)

(異なったリズムとエプロン忘れの混乱)

朝の会の歌が始まると、歌のリズムとは異なったリズムで体を揺すりながら歌う。歌の途中で、「エプロン忘れた!」と大声を上げる。班の子が、「給食のエプロンを借りればいい。」と声を

かけるが、「ない。」「忘れた。」と声を上げる。Sが「A子さんは、給食のエプロンを使います。」と声をかけると、落ち着く。(場面43)

(手提げ袋を掛ける場所の混乱)

A子がエプロンを探し終えた手提げ袋を自分の机の右側に掛けようとしたところ、右隣のM男がA子に「向こうに掛けてよ (A子の手提げ袋)」と声をかけた。左側に手提げ袋を掛けようとするが、左側も狭かったため「どこに掛ければいいの!」「掛けられない!」と声を出す。Sが「こちら (左側) にかけて。」と指示をした。A子は「はい。」落ち着いた。(場面44)

(飾りの破損を修復)

A子は机の上にカバンと上着を置きっぱなし。カバンにつけた飾りが破損していたため、破損箇所を合わせようとしていた。

M, C：「A子さん、片づけないかんよ。」

A子は二人の言葉に耳を貸そうとせず、2つのパーツの組み合わせ方を考えている。

A子：「Mさん、また (木工ボンド) 貸して。」

M：「ちっと待って。」(募金の集計をしていた。)

A子は待ちきれずMの机の引き出しを開けようとする。

C：「勝手に、人の引き出しを開けたらいかんよ。」

A子：「貸して下さい。」

S：「これ (指差す) が終わったら、貸してくれるよ。」

A子：手を出すのをやめる。

Sは木工ボンドでは接着不可能と判断し、セロハンテープを用意する。A子はSの所持していたセロハンテープに気づき、「テープはいかん! ボンド貸して!」と強く言う。

M：「木工ボンドでは、くっつかんよ。」

A子：「貸して!」

SはMに「貸してあげて。」と依頼する。MがA子に木工ボンドを渡す。A子はMから木工ボンドを黙って受け取り、破損した部分を接着する。A子はMに木工ボンドを返ししながら「貸してくれたから、これ、あげる。」と言って、自分の上着をMに渡そうとする。Mは「いいわ。」と言って受け取らなかった。A子は上着と、カバンをロッカーに持っていった。(場面45)

SはMに対して、A子について次の4点を教えてあげた。

①接着することにこだわっていたこと

②セロハンテープではなく、木工ボンドで接着したかったこと（結果として、接着できなくてもいい。）

③接着することが終われば、ちゃんと自分でカバンも片づけること。(場面46)

(11) 帰りの会

(会の流れに乗れない)

帰りの会の最中にA子は「大きな古時計」の歌をつぶやくようにして歌う。そして会の進行とは無関係なときに、カバンに机の中の教科書やノートなどを、まとめてつっこむ。以前に配布されたプリントなども数枚含まれていた。プリントは、くしゃくしゃであった。何回もカバンと机を繰り返し出し入れしていたようである。A子は帰りの会は進行中であるが帽子をかぶる。帽子をかぶる児童はA子以外にはいない。

(関わり方の未熟さ)

A子「M君は天才」「M君は天才」と言い、Mをつつく。M男はA子の手を静止しようとする。その時、Mの帽子が机の上から床に落ちた。A子はM男の帽子を拾い上げ、輪投げのようにして、帽子をM男の頭にかぶせようとする。M男は帽子を取り、自分の机に置く。A子はM男の机の上から帽子を取り上げ、再び輪投げのようにM男の頭にかぶせようとする。SはM男の帽子をとりあげ、M男に返し、A子に「だめ。やめなさい。」と言う。A子はM男の帽子を取り上げ、今度は、自分の口に持っていき、噛むそぶりを見せる。こちらを意識してゆっくりと口に持っていき、口につける寸前で手を止めたため、噛むつもりはなかったように感じた。Sは帽子をとりあげ「だめ。」と静止する。A子は再度同じことをする。Sは再度静止する。A子はやっと帽子を触るのをやめた。(場面47)

(12) 給食

Sが「A子さん。さっき借りた習字道具をNさんに返しに行きましょう。」と促した。A子は漫画を描くことをやめ、返しに行くことに同意した。

- ・ S「返し方を練習してみましょう。」
- ・ A子「知ってる。」
- ・ S「やってみましょう。」
- ・ A子「返しに来ました。ありがとう。」
- ・ S「いいね。でも一つ抜けたよ。Nさん、返しに来ました。ありがとう。にしましょう。」

A子はSと一緒にとなりのクラスに向かう。

(感謝の意の表し方の未熟さ)

A子は教室に入るなり「Nさん、返しにきました。ありがとう。」と言う。Nがあわててとんできて、A子から受け取る。このとき、A子はNに手渡す際には、無言であった。(場面48)

(漫画に没頭)

A子は漫画を描き続けている。「いただきます。」のあいさつが終わると、その声で気づいたのか、漫画を描くのをやめて、初めて自分の机上に配膳されたメニューを見る。A子「フルーツがありません！」叫ぶ。

- ・ O「そういう時は、自分で前から持ってくるの。」

A子は配膳台の上にあったフルーツが入った食器を持ってくる。Tが「A子さんがいけないのではありません。給食当番のミスです。」と言うがA子は黙々と給食を食べる。一言も発しない。

(一方的な肩もみとジャンケンゲーム)

A子の隣の席のM女とCが2人でおしゃべりをしていた。

- ・ A子「私も入れて。」
- ・ M女「ちょっと、待って。」と言われ、A子は給食を食べ始める。給食を食べ終わると、M女とCの間に入って、2人の会話に耳を傾ける。
- ・ A子：「…」何かしゃべりかける。M女とCは、軽く受け流す。
- ・ A子「無視していけない。」「…言っていけない。」と言いながら自分の席に戻り、爪を噛みだす。席を立ててFの所に行き、いきなり肩をもみ始める。続いてHに向かっていきなりジャンケンゲームを始めるが、途中でやめてしまって自分の席に戻る。(場面49)

(13) 掃除

A子は掃除が始まっても読書に没頭する。掃除の音楽で気づいたのか、顔を上げて、教室を見渡す。教室では、既に掃除を開始していたため、A子は本を片付けて、前に出て行く。

(活動の流れが分からない)

A子は掃除をしていたMの前に通せんぼをするような姿で立ちふさがる。

- ・ M女「A子さん、雑巾を持ってきて。」
- ・ A子「ほうきがいい。」と言い、Mの持つほうきの先を足で踏む。

- ・M女「A子さん、雑巾を持ってきて。」A子は雑巾をとりに行き、そのまま水道に向かう。

（掃除の方法・雑巾の扱いの技術が未熟）

A子は水道では雑巾の一部に水をつけただけで、丸めて絞りながら廊下を歩いていった。教室の前まで来ると、手にした雑巾でしきりに自分の手を拭く。まるで、雑巾をハンカチ代わりにしているようであった。次に机を拭こうとして「あっ」と声を上げる。そして雑巾を取替えに行く。その途中、すれ違ったCのズボンの飾りが気になり、触ろうとする。続いて雑巾を手にながら、壁の掲示物を眺める。水道に向かい、先ほどと同様のやり方をする。(場面50)

（興味へのとびつき）

教室に戻る途中、隣のクラスの男子が自分の目の前に滑ってくる。男子はA子とは関係なくふざけていた。A子はほうきを拾って走り出す。S：「A子さん、だめ。返しなさい。」という静止も聞き入れず、廊下を走る。SがA子の持つほうきを取り上げる。A子はSからほうきを取り返そうとする。Sはほうきを体の後ろに隠し、A子の視界から見えないようにする。「だめ。」A子は教室にもどっていった。(場面51)

（掃除の技術の未熟さ・ストレス）

A子は机の隅を拭く。机の上に椅子が置いてあり、他の子は片手で椅子を持ち上げながらも一方の手で、机の上を拭く。しかしA子には無理である。

- ・S「一緒に拭きましょう。先生が椅子を上にするから、A子さんが拭いてください。」それに応え、机をふくが、大雑把な拭き方であった。
- ・S「3回拭きましょう。」
- ・A子「知ってる。自由にしたい。」と言って、教室の隅に座り込む。A子が座っているためにその場の掃除ができないため、他の子が「立って。」「ちょっとどいて。」と言うが、目を閉じて反応しない。A子はしばらくそのままの状態でした後、立ち上がり、机の上を拭こうとする。掃除が終了し、続けるわけにはいかなかったので「A子さん、今日の掃除は終わりです。」とCが指示をする。するとA子は雑巾をそのままにしてかたづける。A子は掃除の反省カードに記入していたHを

覗き込み、近くにいたFの肩を数回もんだ後、自分の席に戻り、漫画を描き出す。

(14) 休み時間

（ルール違反）

A子は手提げ袋を持ち、足早に図書館へ向かう。ポケットからハンカチを取り出し、入室する。本来の手順は、手を洗う→入り口で図書委員の確認（ハンカチ）を受ける→図書館利用であるので、手を洗う手順を省略していた。(場面52)

（トラブルへの対処の未熟さ）

A子は忍たま乱太郎やかいいけつゾロリなどの本がある書架で本を探す。書架から離れて、周囲を見回すような行動をとる。笑っているような表情。唇がわずかに動いている。

- ・S「A子さん。何か困ったことがあるの？」
- ・A子「カード（図書カード）がない。カードがない。どうしよう。」図書カードは、学級全員分を一まとめにして担任の机の上に置いてある。
- ・S「図書カードは、先生が持ってきます。」
- ・S「Aさんは、この列に並んでいます。」
- ・A子「はい。」(場面53)

（感謝の表し方の未熟さ）

Sが教室に置いてあったA子の図書カードを持ってきてA子に手渡す。A子は黙って受け取ろうとする。

- ・S「ありがとうございます。」と言いましょう。
- ・A子「ありがとうちゃん。」
- ・S「ありがとうございます。」です。
- ・A子「ありがとうちゃん。」
- ・A子「ありがとうございます。」「ありがとうございます。」と何度も繰り返す。
- ・S「1回だけです。」
- ・A子「ありがとうございます。」(場面54)

（図書カードの保管）

A子は本の貸し出して続きを終えたとき「カードはどうするんですか。」と貸し出しをしていたY教師に尋ねる。

- ・Y「教室に持っていくんやよ。」
- ・A子「はい。」
- ・S「A子さん、カードを下さい。先生が持ていきます。」図書カードを教室のどこに置くのか分かっているのか不安であった。自分の机の中に入れてしまい、その結果、カード

を紛失してしまって、次回に混乱するかもしれないと考えた。

A子は自分の席で借りてきた本(かいけつゾロリ)を読んでいる。

- ・S「A子さん。カードの置き方を一緒に勉強しましょう。」と誘うと、A子は本を読むのをやめて、Sの近くに来る。
- ・S「ここにカードが置いてあります。このように置きます。」と見本を提示する。
- ・S「やってみましょう。」
- ・A子「はい。」と言って、カードをしまう。
- ・S「よろしい。このようにします。」
- ・A子は3時間目の予鈴が鳴るまで読書が続ける。

(15) 家庭との連携

エプロンがない、図書カードがない、習字用具がない、鉛筆がない。このように活動に必要なものがない場合や、自分の持ち物がなくなった場合やどこにあるか分からない場合に、A子は混乱し、パニック状態に陥ることが多い。他から見れば、エプロンや図書カードなどは、自分で持ってこなかったのだから、突然に発生したことではない。必然である。しかし、先のことを見通して行動すること、つまり明日は実習があるからエプロンが必要、図書館で本を借りるから、図書カードを持っていく、などに困難があるA子にとっては、突然のこのように感じるのかもしれない。このような場合、他の児童は、自分の置かれた状況(自分が忘れた)が分かり、それに対する手立てを考え(他から借りる、先生に相談するなど)、実行できるために混乱することがない。しかしA子は、どのように解決していけばよいのか、状況に応じて柔軟に思考することに困難があるために、適切なサポートを得られない場合にパニック状態に陥ると思われる。

そこで、A子の環境を整えることも重要な支援のポイントと考え、持ち物に関する支援として家庭と連携をとることにした。

この小学校では、11月30日にA子の個別懇談が予定されていた。そこで、担任との個別懇談終了後に、母親とSが懇談を行った。その内容は以下の3点である。

①持ち物の整備の必要性(上記)

②筆記用具・学習ノート・漫画ノートについて

③持ち物の準備について

②について、現在の筆箱の中身は以下のとおりである。

- ・シャープペンシル
- ・使用不可能なほど短い鉛筆1本
- ・消しゴム
- ・何色もの芯が取り替えられるペン
- ・少女漫画の付録のカード
- ・光の反射によって漫画のキャラクターが浮かび上がる定規

現在のノートは方眼ノートと漫画のキャラクターノートを使用している。しかし適切と考えられる筆箱の中身としては以下が考えられる。

- ・長い鉛筆5本
- ・消しゴム
- ・飾りのついていない定規
- ・赤・青・黄色の3本の色ペン

また適切と考えられるノートとしては、方眼ノートである。その理由は、ア.漫画などのキャラクターなどがついていると、それに気を取られやすい。できるだけシンプルなものにすると、注意がそれにくくなる。イ.何色もの芯が取り替えられるペンだと、芯を無くした場合に混乱してしまう可能性がある。ウ.現在、手じかにある紙やノートを利用して漫画を描いている。1冊のノートに漫画を描くようにすると、1日でどれだけ漫画を描いたかが把握できる。漫画を描いた量によって、「漫画4つだけだったね。よく勉強したのだね。」のように学習に参加できたことを認めることが出来る、からである。

その際、A子の納得をもとめることが重要である。つまり使用させたいものを準備して、それを見せながらA子に話す。場面35~36等から、代わりのものがないと、A子は拒絶する可能性がある。そして現在使用しているものは、「家で使おうね。」と話した。

上記の内容を母親に相談したところ、「鉛筆もキャラクターのついていないものがあるのでしょうか」「消しゴムも〇〇のようなものがあるのでしょうか。」とSの気づいていなかった点に気づかれるなど、前向きな姿勢であった。

③持ち物の準備について

母親に家庭ではどのようにしているのかを尋ねると、夕食の前に「宿題をすませた?」「持ち物は用意した?」と尋ね、A子が「やった。」

「用意した。」と返答をしているという事が分かった。

そこで、この習慣を利用することを前提にして、持ち物の準備のさせ方について相談した。

- ・母親が声かけをしていることは、とてもよいことである。
- ・声かけをしているにもかかわらず、実際には宿題が果たせていなかったり、忘れ物が多かったりするということは、次の2点が不十分なためと考えられる。

ア 宿題の内容、持ち物についての情報が、学校から家庭に正確に届いていない

イ 点検の方法が身についていない

母「宿題やった？」

A子「やった。」

この時、宿題が3つ出されていて、そのうちの1つしか果たせていなくても、A子は「やった。」と返答する可能性がある。これは、母親をごまかすためでも、宿題をさぼるためでもない。場面04・17のように限定された言葉の意味で返答しているのかもしれない。すると母親は「そういえば、朝、ティッシュを持ったかと尋ねると、A子から持ったという返事が返ってくる。見せるように言う、と、ポケットから1枚のティッシュを取り出した。」と思い出したことを報告してくれた。

アについては、学校で取り組むこととし、イについては、A子と母親が点検しやすいような方法を考えて作成するので、後日、その使い方などについて一緒に考えることにした。

その結果、翌日のA子の筆箱には、キャラクターがついていない長い鉛筆五本、キャラクターがついていない新しい消しゴム、新しい糊（母親が判断したもの）、キャラクターがついていない定規、が入っていた。糊はこの日、総合的な学習が必要であったものである。いつもなら、糊がないことで混乱するA子であったが、この日は、糊が準備されていたため、スムーズに学習に取りかかれた。このことを母親に連絡すると、とても喜んでいた。また、漫画ノートがまだ準備されていなかったことに自ら気づき、次の日には、用意されていた。

5. 考察

これまで行ってきたA子への支援の中で、特

に有効であった支援の内容を12の観点から考察したい。

1. 早期発見と具体的な行動の指示

A子の一日の学校生活は、不安と混乱の連続のように思われた。朝の活動という短い時間の間でも、エプロンを忘れたこと、手提げ袋をかける場所のことで2回も混乱しかけた。また別の日には、カバンにつけた飾りの破損で混乱しかけた。また鉛筆が削れないことでも混乱しかけた。このようなことは、日常的に起きていると予想できる。

こういった場合、「静かにしましょう。」「落ち着いて。」といった言葉かけではなく、A子の不安を早期に発見すると共にA子の要望をつかみ、実現可能な範囲で「こうしましょう。」と具体的に次の行動を示していくことが有効であることが分かった。(場面01・02・09・10・43・44・45・46・53より)

2. 言葉をどう理解しているかをつかむ(具体的に・明確な言葉での指示)

「習字の用意をしましょう。」と言っても何もしない。指示した者にとっては腹立たしいものである。しかし次のような場合はどうだろうか。例として「習字道具が入っているカバンは机の上においてある」状況を考えてみる。ここで「用意をする」という言葉の意味は、①習字用具のカバンを学校に持ってくる、②習字用具のカバンをロッカーから自分の机の上に持ってくる、③習字用具のカバンを明け、中の用具を机上に並べる、の3段階がある。もし、A子の「用意をする」という言葉の理解が②までだったとしたら、「習字の用意をしましょう。」という指示内容は、既に完了しているわけである。(場面4)

同様に、「まな板を窓の所に立てかけておきましょう。」という言葉の意味は、①まな板を立てる、②立てる場所は窓際である、③窓際でも他の子がまな板を立てている所に置く、という3つの内容を含んでいた。ここでもA子の理解は②までであった。③窓際でも他の子がまな板を立てている所に置く。という暗黙の部分は欠けていた。A子は悪意があるわけでもなく、指示された言葉の通りのことを素直に行ったのである。(場面17)

また場面18において、「どれだけ入れている

の！！」という教師の言葉の意味は、①何かを入れた、②入れたものの量はどれだけか、ぐらいの受け止め方しかしていない。教師の「！！」部分の理解がないために、状況が読めず、教師に質問してしまうのであろう。小貫・名越・三和(2004)が述べるように、状況判断スキルがうまく発揮できないのは「情報の取り入れ」が苦手であり、「行動レパートリーの不足」も原因であろう。

以上のことから、教師が「分かっているだろう」という予測を含んだ言葉ではなく、できるだけ具体的かつ明確な言葉(場面39では「あとで。」ではなく「話し終えたら。')でA子に指示することが有効であり、また、教師の指示が通らなかった場合に「A子はどのように理解したのか?」と振り返ることが大切であるといえる。

3. A子の特殊な言葉・不明瞭な発音を理解する

小貫・名越・三和(2004)も指摘しているように、「言葉を使つての友人関係の維持」は小学校高学年以上では大切である。対話場面で「言葉のつまずき」を持つ子どもは相手に「言っていることが分からない」「話をしているも面白くない」などの感情を持たせやすい。そのため友人関係が成立しにくい。

「目的がないと書けない!」=「墨滴がないと書けない!」(場面05)

「Mさん、Mさんは何でMさんと言うのですか。」

=「Mさん、Mさんは何でそっちに行っているのですか。」(場面27)

この場面以外にも、A子は同学年の児童が使わないような言葉を使ったりすることがある。また、イントネーションや言葉の区切りが適切でないために、A子の話していることがよく理解できない場合がある。そのため、A子の話している内容が状況に即していない場合は、もう一度A子に尋ね、その言葉を聞き取る努力が必要といえる。

4. 声の大きさを振り返らせる

写真等の社会科の資料を見て、イメージを膨らませることは誰にでもある。課題に関係のあることならば発言として言葉に表すし、関係のないこと(課題とは無関係なことを考えていた場合)ならば口には出さない。しかし、A子は

自分の考えていることを言葉に出してしまうという特徴があるため、結果として、突然、周囲の状況と関係ない言葉を発してしまうと思われる。他から見れば奇異に感じられるものである。さらにA子は、周囲の状況に応じて声の大きさを調整することが苦手でもある。そのために、他の子に迷惑をかけたりして、そのことでトラブルに発展することもある。

そこで、話し声の大きさを両手で示したところ、A子が自分で自分の声の大きさについて振り返るためのサインとして効果があり、その結果、声の大きさを修正することができた(場面28・37より)。

5. ソーシャル・スキルを身につける

友達と遊びたいときには、「一緒に遊ぼう。」「□□していい?」などと、相手に了解をとってから行うものである。また、助けてもらったときに「ありがとう」と相手に言う。相手が反応してから話をしだすといったことは、互いに助け合って生活していこうという気持ちを持つ上で大切なことである。このような集団生活を円滑に送るための色々な技術は発達とともに学習し、身につけていくものであるが、A子はそれが身につけていないために、本人は意図はしないのだが結果として、相手に不快な思いを与えてしまうことがあると思われる。

料理が目の前に出された。同じテーブルで食事をするM男がまだ到着していない。少し待てば、その子が到着する。このような場合、普通は待つ。待つことにそれほどエネルギーは要しない。しかし、A子は待つことに多くのエネルギーを必要としてしまう。A子にとっては、なぜ待つのか、自分だけ先に食べてしまうとMがどんな思いになるのか、その結果自分はどう思われるのか、M男だけでなく、先に食べる自分を見て、同じ班の子がどのような思いを持つのか、ということを理解することが弱いのであろう。また、場面52のように図書館利用のルールを身につけることも大切である。

五十嵐(2005)も指摘するように、社会性の学習はくり返し学習すること必須である。従って、今回、行ったように具体的な場面でどのように振舞うか、実際に範を示し、模倣させ、正しくできたときはタイミングよく正の強化を与えることが大切である。これからもこの指導を

継続すると共に、今後に計画されているオープン教室でのソーシャル・スキル学習、通級学級との連携による指導の効果が期待される（場面03・19・48・49・52・54より）。

6. 行為の意味を伝える

友達をつついたり、くすぐったりしてふざけあうことは、この年代の子どもにとっては、ごく普通のことである。一般的に、このような場合は、互いの表情や仕草などから相手がどのように感じているかキャッチすることにより、行為がエスカレートしてトラブルになることを防いでいる。しかし、A子には、相手の表情・仕草・言葉のイントネーションから相手の意図を汲み取ることが苦手であるよう思える。「やめてよ!」「お願い」などの気持ちがこめられた言葉（渡辺, 2005, p.50）にすぐに反応できない。隣の子をつついたり、首をしめたり、帽子を頭にかぶせたりする。されている子は嫌がり、手を払いのけようとするが、手を払いのければ、払いのけるほど、相手に対する行為を続ける。相手が嫌がっているということを感じ取ることができないためであろう。そのため、相手が嫌がっていると受け取らず、むしろ自分がしている行為に相手も喜んでいるととらえているのではないだろうか。おそらく感情という内的な状態・概念を視覚的な状況・状態から切り離して捉えることができないためであろう（杉山・辻井, 1999, p.71）。

そこで、はっきりと「嫌です。やめてください。」と言葉で意志を表示したり、手で×マークを使って視覚的に「だめ。」ということを示せることが適切である（場面21より）。小貫・名越・三和（2004）が述べているように、表情に注意し、その意味を読み取り、自らの行動を修正していく体験を積み上げていくことが大切である。

7. 活動の見通しを示す

グループでの調理実習において、「作らせて、作らせて。」「私にもやらせて。」といった言葉を発し、順番が待てずに手がでてしまう、掃除の時間にふらふらとしている、体育の準備や練習の時に集団から離れたり、勝手な行動をとってしまったりする。また、理科のグループ実験の時には、調理実習の時と同じように「やらせて。やらせて。」が始まったり、ふらふらと立

ち歩いたりしてしまうこともある。

これらの行動には、その場の活動が構造化されていないという共通点がある。他の児童は、活動全体の見通しを持ち、その中で自分が何をするのか、現在は何のステップまで進んでいるのか、他の子はどのステップを行っているのか、それは自分の行うことにどのような関係があるのか、といったことをある程度理解しているし、活動を進めていく上で理解を深めていっている。しかしA子は、活動全体の見通しやイメージを持ちにくく、また自他との関係もつかみにくいために、自分すべきことが分からなかったり、自分の興味を優先させてしまったりすることになりがちである。その結果、自分が混乱したり、周囲とのトラブルが発生したりする。

そこで、活動全体の見通しを持たせたり、活動をスモールステップに分けて提示し、誰が、いつ、何をするのか、そこで自分は何をするのかを具体的に示したりすることにより、不安になったり混乱したりすることなく活動に参加できた。また、A子への直接の支援だけでなく、A子の所属するグループへの支援も行うことが有効であった（場面11・12・13・15・16・22・31・32・35・38・41より）。先の見通しを明るくして、不安を少なくすることが絶対必要なのである（杉山, 2002, p.133）。

また、漫画に没頭している時でも、そのことを認めたくて次の活動の見通しを与えることが、次の活動へと切り替えに効果的であった（場面06・07・08より）。

8. 時間の見通しを示す

周囲の状況をみて、次の活動に切り替えることが苦手である。そのため、授業が始まって漢字ドリルを続けたり、漫画を描いたりしている。そこで、「〇〇時になったら、教科書を出そう。」といったように、時間と次の活動を示すことによって、活動の切り替えがスムーズに行えた（場面23・30・33・34より）。杉山（2002, p.81）も活動を予告しておくことが有効である事例を報告している。

9. 視覚的な刺激の有効性（提示・視界から外す）

場面25においてIが行った支援は、「A子が席を離れている間に、本時のねらいに直結するページを開いて机の上に置く」と言うものであ

た。Iは席を離れるが、席に戻ったA子は資料に目を通し学習に注意が向かっていった。

これは、A子にとっていかに視覚的な情報が有効であるかを示すよい例である。場面36の鉛筆の返却も視覚情報をうまく利用したものと言える。また、逆に場面51のように、視界から刺激を外すことによって、興奮状態から落ち着きを取り戻すということも見られた。また、通級指導教室でもA子の注意が逸れたときに、目の前にカードなどを提示すると、すぐに注意を取り戻すといった姿が何度も見られたという。できるだけ余分な刺激を除くことが大切であった(杉山, 2002, p.87)。

このようなことから、場面47の場合でも、帽子を見えなくすることによって、A子の行動をもっと早く制止することができたのではないかと思える(場面25・36・42・47・51より)。

10. 注意を喚起する

場面20に見られるように、A子には、全体への指示がなかなか入らない場合が多い。また、場面26から分かるように、周囲の刺激により注意が逸れてしまいやすい。その結果、集団の動きとずれてしまったり、なすべきことを最後までやり遂げられなかったりすることがある。

場面41では、活動の見通しを示した後、注意を喚起する声かけによって学習への参加を支援したところ、A子は漫画を描くのをやめて観察をすることができた。このように、本人だけへの個別の声かけは、学習参加への支援として有効である。この注意の喚起は、上記8とも関連し、視覚的な刺激を与えることが効果的といえる。

また話しかけるときに、いきなり話しかけるのではなく、「少し話を聞いてくれませんか?」「説明してもいいですか?」と一声かけるだけでも、こちらへの集中度が変わってくる。つまり、いきなり話しかけるのではなく、注意を喚起する言葉を初めに入れること、Sの行ったように、A子の肩に手をかけて話をするなども有効であることが分かった。

11. 生活技術を身に付ける

場面14・50に示されるような包丁の扱いの未熟さ、雑巾の扱い方が適切でないこと以外にも、整理整頓、学習用具の準備、衛生的な処理(生理)など、実生活に直結する技術が十分に身につけていないことが多い。

場面14では、集中をさせるためにグループとは別のテーブルで指導を行った。1対1での支援、一つ一つの作業の細かい説明と実演により、刃物に恐怖心を持っていたA子が安心して最後まで活動を進めていくことができた。このように、技術的なサポートにより、最後まで活動が成し遂げられるということは、セルフエスティームを高めるうえでも大切なことといえる。

今後、身につけさせたい技術によって、日常生活の中で、オープン教室や保健室のような場で、家庭で、といったように支援の場と支援者を明確にして実施していく必要があるといえる。

12. A子の特徴を集団に伝える

A子は、特に言葉に関して他の児童が知らないことを知識としてたくさん身につけている。場面24では、その長所をクラスの他の児童に知らせることを行った。すると、周囲の児童がA子の知識に感心し、A子から教えてもらっていた。A子も他の子に誉められたこと、教えてあげられたことに喜びを感じていたようであった。この場面の他にも、社会の学習中、教師の質問に対して、他の児童が知らない政党名を述べるなど、A子の長所が発揮されていた。また、場面46では、A子の特徴を他の児童に説明した。

このようにA子の長所を意図的に学級に広めたり、A子の特徴を具体的な場面に即して説明したりすることは、A子を疎外しない学級集団づくりに大切なことと感じた。

引用文献

- 別府悦子・宮本正一 (2001) 小学校における指導上困難な児童についての調査研究(1)～学習困難、多動衝動的行動を持つこどもの出現率を中心に～, 日本教育心理学会第43回総会発表論文集 304.
- Beppu, E. & Miyamoto, M. 2006 The consciousness of teachers about special support education and this change with a model trial study in Japan, 19th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD), Melbourne, Victoria, Australia
- 五十嵐一枝 2005 軽度発達障害児のためのSST事例集, 北大路書房
- 宮本正一 2005 軽度発達障害者の障害の重複の様相, 日本心理学会第69回大会発表論文集, 323.

- 宮本正一・別府悦子（2003）中学校における軽度発達障害児と教師（2）－教師効力感との関連－，日本教育心理学会第45回 総会発表論文集 121.
- 宮本正一・別府悦子 2005 特別支援教育対象者の「判断」結果とクラスター分析，日本教育心理学会第47回大会発表論文集，617.
- Miyamoto, M. & Beppu, E. 2006 The situations of children with special educational needs in Japan, 19th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD) , Melbourne, Victoria, Australia
- 宮本正一・別府悦子・鈴木亜由子（2001）小学校における指導上困難な児童についての調査研究(2) ～児童の特徴と教師の対応，効力感を中心に～，日本教育心理学会第43回総会発表(論文集 305.
- 小貫悟・名越斉子・三和彩 2004 LD・ADHDへのソーシャルスキルトレーニング 日本文化科学社
- 杉山登志郎 2002 アスペルガー症候群と高機能自閉症の理解とサポート 学習研究社
- 杉山登志郎・辻井正次編著 1999 高機能広汎性発達障害～アスペルガー症候群と高機能自閉症～ブレーン出版
- 辻井正次 2004 広汎性発達障害の子どもたち サイエンス社
- 渡辺弥生 2005 親子のためのソーシャルスキルサイエンス社