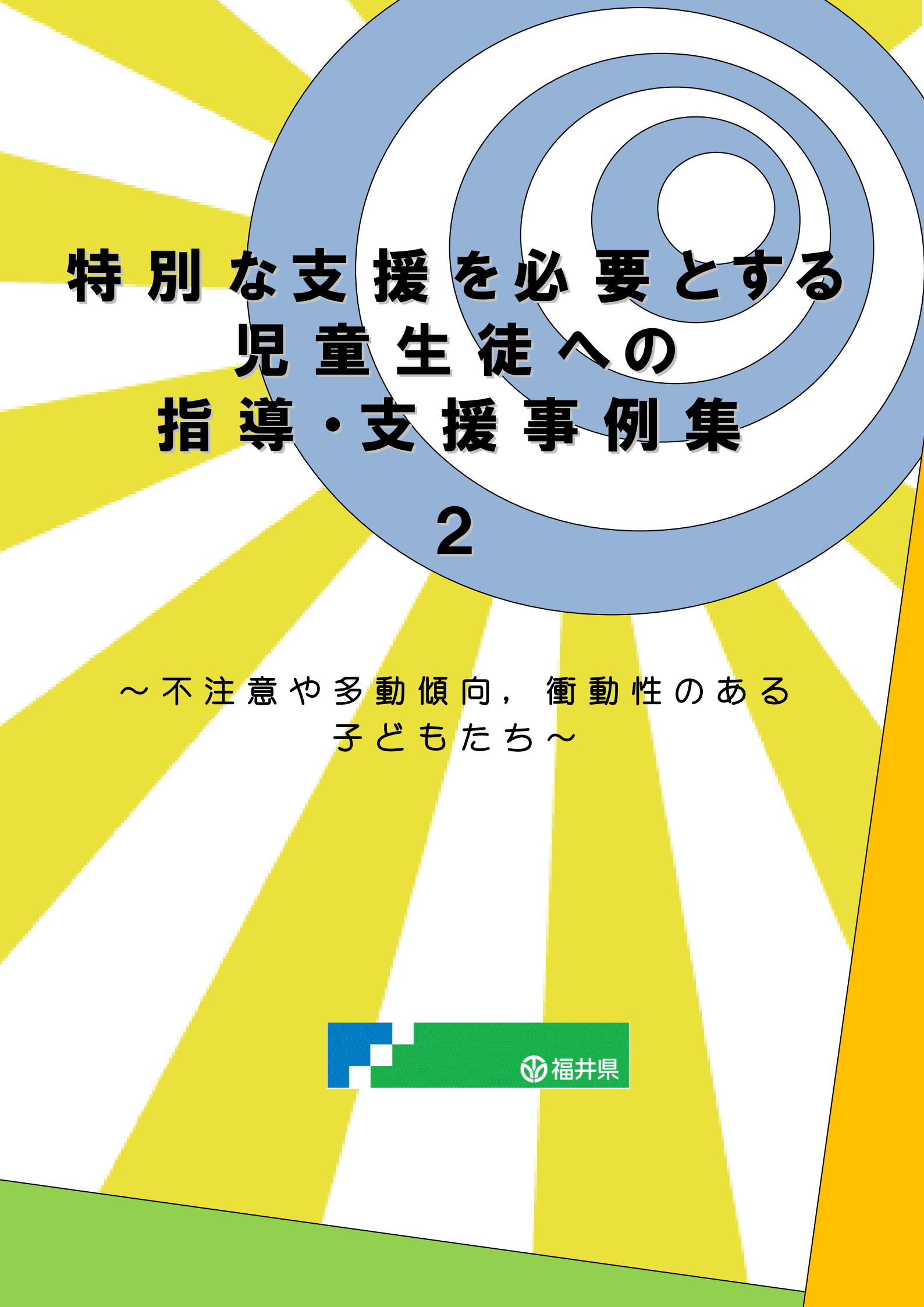




特別な支援を必要とする 児童生徒への 指導・支援事例集

2

～不注意や多動傾向，衝動性のある
子どもたち～

第2集の発行に際して

本事例集は、昨年度発行しました「特別な支援を必要とする児童生徒への指導・支援事例集」の第2集です。

昨年度の第1集は、「学習につまずいている子どもたち」がテーマでしたが、第2集のテーマは「不注意や多動傾向、衝動性がある子どもたち」です。

不注意や多動傾向、衝動性のある子どもたちの指導は、対応が容易ではなく、現場では、悪戦苦闘をしているケースが少なくないのではないのでしょうか。

本事例集では、どれも対応が難しい18のケースを扱っていますが、いずれも各学校の先生方がチームを組んで学校全体として支援体制を組み、外部の専門家の力も借りつつ、四苦八苦しながら対応しているケースです。しかし、最終的には、子どもたちが落ち着き、学習や集団活動にも自ら意欲的に取り組めるようになり、先生方も子どもの対応や授業の進め方に自信を取り戻す様子が描かれています。

折しも、今年の1月20日には、我が国も、国連の「障害者の権利に関する条約」を批准いたしました。これから、発達障害など特別な支援を必要としている子どもたちに対しても適切な支援が計画的に行われることが当たり前になっていきます。

是非とも、この事例集に一度目を通し、学校での事例検討会で読み合うなどして、指導・支援の参考にさせていただきたいと思います。

なお、第1集の最後に、《追加事例》として、読字障害の中学生の事例を追加しました。これは、事例11の続編に当たりますが、読み書きにつまずいている中学生はもとより、同じ特性のある小学生高学年、高校生でも大いに参考になる事例です。合わせてご活用ください。

平成26年3月

< 目 次 >

第2集の発行に際して

I 特別支援教育センター・嶺南教育事務所特別支援教育課の事例から	1
事例27 離室のあった1年生が教室で学習に取り組めるようになった事例 ＜小学校入学時の対応 離室 支援体制 わかりやすいルール できることから認める 級友の理解＞	3
事例28 個に応じた支援方法を工夫し、苦手さを克服できるようになってきた事例 ＜苦手さの克服 気持ちのコントロール チーム支援＞	7
事例29 多動性・衝動性が強いあつしくんにほめることを大切にしながら できることを増やそうと取り組んだ事例 ＜多動性・衝動性 意欲を大切にした指導 ほめること ユニバーサルデザインの指向＞	11
事例30 壮くんを含め気がかりな児童が数人いる学級の授業が 成立するようになった事例 ＜学級のルール 授業改善 環境整備 パターン化 家庭との連携＞	15
事例31 授業中落ち着かず、離席や暴言が多い児童に対して、自己コントロールが できるように指導した事例 ＜特性理解 通常学級における支援 連携 巡回指導＞	19
事例32 授業中の離室が多く、周りの子を巻き込んでしまう児童について、 学校全体で、担任を支えながら支援にあたった事例 ＜授業妨害 共通理解 担任支援＞	23
事例33 担任との関係性の中で、行動の調整を図るようになってきた事例 ＜自己肯定感 行動の背景 早期介入 自己調整＞	27
事例34 衝動性が高く、授業を妨害したり、離室したりする児童に 教師間で連携してかわった事例 ＜友達への暴力 学級づくり 教師間の連携 保護者支援＞	31
事例35 衝動的に暴言を吐いたり、乱暴な行動をとったりするまさとくんが落ち着いて 学校生活を送ることができるように学校ぐるみで支援していった事例 ＜校内支援体制 担任の気づき 温かい学級づくり 中学校への移行支援＞	35

事例36 学校や家庭が本人の意思を尊重するよう対応を見直したことで、
子どもが歩み寄りを見せるようになった事例
＜行動の背景にあるつまずきや困難さ 思いの受容 意思の尊重 授業や対応の見直し＞・・・39

事例37 授業中にぼんやりして学習に集中しにくい生徒に対する
通常の学級での支援と配慮
＜学級全体に有効な配慮 教科担当者の情報共有＞・・・43

事例38 「衝動的」と引き継いだ小学2年生児童の内面に寄り添い
授業改善を行った事例
＜低学年 授業 子どもの文脈 複数の視点でのアセスメント 興味関心＞・・・47

Ⅱ 通級指導担当者や特別支援学級担当者、特別支援教育コーディネーターの事例から・・・51

事例39 友達や教師に乱暴や暴言などの行動があるけんたくんの情緒の安定を図り、
自己肯定感を高める取組みを行った事例
＜衝動性・多動性 情緒の安定 自己肯定感 保護者・医療との連携＞・・・53

事例40 突発的な行動からトラブルが多かった児童が、通常の学級と
通級による指導の連携で友達との関係が改善された事例
＜衝動性 通級指導 指導内容の検討 通常学級との連携＞・・・57

事例41 学習に集中できず、授業中勝手に教室から出ていくあきらくんの
気持ちに寄り添い、楽しい活動から学習へと進んだ事例
＜集中力のなさ 学習への抵抗感 寄り添う 楽しい活動 自信の回復＞・・・61

事例42 衝動性の強い児童を、全職員の共通理解と活動の工夫で支えた事例
＜抑え込まない対応 教職員の共通理解 待たせない活動・場の工夫 本人の充足感＞・・・65

事例43 衝動性が強く、授業中、教師にも暴言を吐くなどの行動がある
たくまくんの事例
＜衝動性 授業妨害 精神的安定 他者を思う心 保護者との連携 校内支援体制＞・・・70

事例44 授業中に暴言を吐いて、教室を飛び出すようになってしまった子に
学年の教員と管理職が連携を取って対応した事例
＜ケース会議 授業対応 がんばりカード 学年での協力＞・・・75

Ⅲ 本事例集の事例から読み取れること	79
1 一人の教師でなく校内体制を整えて学校全体でかかわる大切さ	81
2 対象児童生徒へのかかわり方	81

I 特別支援教育センター・
嶺南教育事務所特別支援教育課
の事例から

<事例27>

離室のあった1年生が教室で学習に取り組めるようになった事例

キーワード 小学校入学時の対応 離室 支援体制 分かりやすいルール できることから認める
級友の理解

おさむくんは，入学当初，教師から指示されたというだけで教室を出ていき，戻ってこないという状況が毎時間続いた。教室にいるときは，授業とは関係なくウロウロしたり声を出したりし，指示や注意を受けると暴言を吐く。学校は支援会議をすぐに開催し，支援員やその他の校内の教員を配置し，支援体制を整えた。担任は，がんばりカードを使い，段階を踏まえてできたところをほめながら学校生活での基本的なルールを指導していった。また，達成感や自己肯定感を高めるように，同じ学年の教員の協力も得て，担任が個別的にかかわる時間も設定した。おさむくんの行動を振り返り，集団学習のルールを押さえることで，徐々に学習参加ができるようになった。

1 教室を出て行ってしまう小学校入学間もないおさむくん**(1) 入学当初のおさむくんと学級の様子**

おさむくんは小学校1年生である。年齢相応に会話ができ，ひらがなを読むことができて知的な遅れはない。しかし，授業中じっと座っていることができず，教室を出て中庭に遊びに行ってしまう。また，「座りなさい」と指示をされただけで腹を立てて，表情が変わり，「ばーか！」などと暴言を吐いて教室から出て行き，戻ってこないことが頻繁に続いた。そのたびに担任は，職員室に電話をして，授業のない教員に探しに行ってもらっていた。ときには，校長室で校長先生に個別にかかわってもらうこともあった。学級には，他にもおさむくんにつられて教室から出ていく子が2名おり，指示を聞くことが難しい子，課題ができないとパニックになる子，着替えに手がかかる子，日本語が分からない外国籍の子など，気がかりな児童が何名もいたため，担任は，ほとんど困っていた。

(2) 学校全体でサポートを検討

入学式後1週間，そのような状況を見て，特別支援教育コーディネーター（以下，「特コ」という）は，「なんとかしなければ」と危機感を抱いた。特コは，校長，教頭，教務主任，学年主任，スクールカウンセラー，担任を集め，早速，支援会議を開いた。特コから学級の現状も含めて，おさむくんの様子が報告された。すでに，校長，教頭も状況はよく分かっていたため，おさむくんには，個別的対応が常時必要であることがすぐに共通理解された。支援体制を検討し，副担任や支援員に入ってもらうことにした。また，教室から出て行ったり，暴れたりする等のトラブルが起きたときには，引き続き職員室に連絡をして，助けを求めることなどの対応を検討し，早速始めた。

2 担任の取組み「がんばりカード」で教室にいたることができるようになったおさむくん

担任は，教室を出て行く3名の児童について，「授業中は教室にいないといけないということが分かっているのではないか」と考えた。そこで，3人には，「がんばりカード」を作り，教室にいたことができたら◎，伝えてから出たら○，黙って出たら△とルールを決め，3名の児童の行動をフィードバックするようにした。すると，おさむくん以外の2人は，4月末には教室にいられるようになり，着席もできるようになった。

おさむくんも黙って出て行くことは少なくなったものの，教室にいるときには，授業中であっても，大きな声を出したり，ウロウロと立ち歩き，他の児童の邪魔をしたりと，担任にとって困った行動が目立っていた。注意や指示をすると，相変わらず教室を出て行ってしまうため，担任は，おさむくんは教室にいればよしとして，ある程度大目に見るようにした。また，教室から出て行ってしまったときでも「おれ，花丸か？」と担任にまじめに言うことから，自分自身の行動が意識化できていないのではないかと思われた。



2回目の支援会議を経て，支援員が教室に入るようになった。しかし，「～しようか」といった誘いかかけのことばであっても受け入れられず，おさむくんと支援員との関係は悪くなり，おさむくんは，自分に指示をする支援員を蹴ったり押したり，怒って教室を出て行ったりするようになってしまった。そのため，支援員は，おさむくんではなく，他の子の支援に回ることにして，おさむくんへの対応は，担任がすることにした。

教室では，好きな絵を描いていたたり，ウロウロと他の児童のところに行ったりすることがほとんどだったが，興味をもったことについては，「それ知ってる」など，発言することもあった。担任は，授業に無理に引き入れるような働きかけはせずに，おさむくんの興味が向くのを待つことにした。

3 個別の場面での指導では，落ち着いて学習ができたおさむくん

おさむくんは，家庭の状況からも支援が必要であることから，市の福祉関係者にも参加を要請して5月にケース会議を開いた。話し合いの中で，大人との愛着関係を求めているのではないかという話になった。また，おさむくんは，文字をきれいに書くことができること，教師の手伝いを進んでしようとするなどなどの得意な面が分かってきた。

そこで，保護者の了解も得て，スクールカウンセラー（以下，「SC」という）と個別にかかわる時間を設定した。SCと週1回，プレイセラピーを早速始めた。1対1でかかると，穏やかで，素直な子どもらしい様子が見られた。SCと過ごした後は，教室に戻ってからも穏やかに過ごすことができた。

また，学校では教室にいるときには，教師の手伝いをするような場面を意図的に設定した。文字を書く場面では，表情のよさそうなときに「一つだけ書いてみようか」と，参加できるようにうまく誘導して書かせて，「きれいに書けたね！」と取り組めたことをほめて認めるようにしていった。

6月頃，授業中の様子は変わらなかったが，教室から出て行くことはほとんどなくなっていた。「がんばりカード」は，教室から出て行かないようになってからは目標の項目を変え，座って勉強したら花丸，座っていたら◎，教室にいたら○，先生に言うてから教室を出たら△とした。

一方，SCとの時間に落ち着いて過ごせていることから，6月の支援会議で，個別の場面での指導を増やしてみようということになった。週1～2時間，個別にかかわり，話をしたり静かで落ち着いた環境で学習したりする中で，得意な文字を書くなどの学習を多く取り入れていこうと話合った。その時間，ほめられることで，通常の学級でも落ち着ける時間が増えるのではないかと考えた。担任をもっていない特コに授業のない時間があったため，特コがかかわることにした。特コは，受容的にかかわりながら少しずつ学習を取り入れていった。算数は，操作的な活動を入れるようにした。国語は得意な書く活動を行い，時間の後半には，絵を描く楽しみの時間を入れたり，キャラクターの絵を描いてあげたりした。教室ではなかなか学習に取り組めなかったおさむくんだったが，個別の時間には，素直で穏やかに取り組む様子が見られた。



7月，教室では，まだ立ち歩きが見られるものの，「そろそろ座れるかな」と担任が言うと，「できん」と言いながらも，しばらくすると座る様子が見られるようになった。担任の，提案のような形の柔らかな指示を受け入れる様子が見られるようになった。また，説明を聞くような時間は立ち歩きが見られるものの，「手紙を書く」などといった活動のときには「おれ漢字で書こう」と言いながら，座って取り組む場面も見られるようになった。

4 担任との個別の場面での指導に驚き，みんなのところに行きたがるおさむくん

おさむくんは他の教師の指示は受け入れないが，担任の提案のような指示は受け入れるようになっていたことから，担任はおさむくんと信頼関係ができてきたと感じていた。そのことから，担任は，自分が個別にかかわる時間もちたいと思うようになった。そうする中で，状況をさらに改善できるのではないかと考えたからである。

その思いを受けて，特コは，1学期も終わる頃，校長，教頭，教務，学年の先生，特コ，担任で支

援会議を開いた。担任は、自分の考えを伝え、特コもそれを後押しした。学年主任もおさむくんの状況をよく理解しており、体育や音楽の時間、活動に参加していないことを知っていた。そこで、学年主任は、「週3時間程度、担任が個別の場面で指導する時間をもつように、しばらく体育と音楽を3クラス合同にしてみようか」と提案した。全員一致で、2学期からそのように設定することになった。

担任とおさむくんと個別の場面での指導が始まった。ところが、おさむくんにとって、担任との個別の場面での指導は思いがけないことのようにであった。おさむくんは、「なんでぼくは先生と勉強せんとあかんのや」「他の子は何しているんや」と他の友達を気にすることばを發した。そのことばに担任は驚いた。大人との個別の時間を喜んでいたおさむくんだったので、当然、担任との個別の場面での指導も自然に受け入れると思っていたからである。また、体育に参加できていなかったにもかかわらず、他の子たちの活動を気にして、参加したいという発言をすることにも驚いた。「ひょっとすると、参加していないように見えたが、本人としては同じ場所にいるだけで参加しているつもりになっていたのかもしれない」と気付いた。おさむくんは、集団の活動に参加するということがどういうことなのか、よく分かっていなかったのである。

5 「授業に参加すること」「集団で活動すること」について理解し始めたおさむくん

個別の時間でのおさむくんの発言を受けて、担任は、「他のお友達と一緒にいたい」というおさむくんの気持ちを原動力にしようと考えた。個別の時間に、「集団で活動することは、皆と同じ活動することなんだ」ということを学習できるようにした。

担任はおさむくんに、体育の時間にすることは、体操、ランニング、ドッジボールの3つであると伝えた。3つの活動をみんなと一緒にすることができたら、その次の体育の時間は、参加することにし、できなかったら、無理をせず、担任との個別の学習にすることを、おさむくんに話した。おさむくんも納得した。しかし、次の体育の時間、おさむくんはドッジボールには参加したものの、体操とランニングの時間はアスレチック遊具の方に行ってしまう、みんなと一緒に活動することはできなかった。

次の体育の時間は、担任との個別の場面での指導となった。担任は前時のことを振り返るよう、話をした。「前の体育の時間、おさむくんはどうだったかな」と担任が尋ねると、おさむくんは、自分が参加できていなかったことを振り返り、理解していた。本心は、みんなと体育に参加したかったので泣いてはいたが、暴れたり、すねたりすることはなく、素直に自分の行動を振り返ることができた。そして、次の体育の時間は、立ち歩いて外れてしまうことは時々あるものの、大方参加することができた。担任との個別の場面での指導は数回で終了となった。

6 授業に参加するようになったが、当てられないと腹を立てるおさむくん

おさむくんは教室でも徐々に授業に参加しようとする場面が増えてきた。学習に取り組んでいるときや、参加しているときには、「おさむくん、えらい」「おさむくん、すごい」と担任はこまめにほめるようにした。徐々に学習に対して意欲的になってきたおさむくんだったが、今度は新たな課題が出てきた。授業中、手を挙げるが増え、自分が指名されないと、腹を立てて机を蹴ったり大きな声を出したりした。

7 徐々に待てるようになったおさむくん

担任は、「他のお友達も発表したいからね」と説明するものの、おさむくんはなかなか受け入れない。担任は、他の子よりも多く指名せざるを得なかった。しかし、「次当てるよ」「3番目に当てるよ」とおさむくんの気持ちを推しはかりながら、指名する順番を予告し、待つ時間を徐々に引き延ばしていった。学級の子どもたちにも、「おさむくんは、今、がまんすることを勉強中」ということをさりげなく伝えながら、理解を促した。学級の子どもたちも、おさむくんの様子を見て理解できていたので、おさむくんだけが頻繁に当てられても、文句を言う子はいなかった。むしろ、「おさむくんが～してくれたよ」とおさむくんのよい行動を担任に報告し



てくれるなど，学級の子どもたちもおさむくんの成長を願っているかのようにであった。おさむくんがクラスの中で穏やかにいられることを望んでいたのである。このように，学級の子どもたちの理解や協力を得ながら，おさむくんは穏やかに授業に参加できる時間が増えていった。

8 事例を振り返って

本事例は当初，大人から指示されることを拒否し，集団活動への参加が困難な子どものケースであった。

担任は，本児について，入学して間もないため，小学校の生活における学習のルールがよく分かっていないのではないかととらえた。集団生活での大枠のルールを理解できるようにすることがまず必要であると考えた。そのために，離室をする他の児童も一緒に，「がんばりカード」を用いて，「授業中は勝手に出て行かないで教室で過ごすこと」という学校生活における暗黙のルールを明確に示した。できたことも目で見て分かるように示しながら，スモールステップでできるように促したことで，離室は減少していったと思われる。

また，教室にいられるようになったものの，学習活動への参加が難しかった本児に対して，個別の場面での指導を行うことで，心理的な安定を図るとともに，学習面の遅れがないように配慮し，できる体験を積んで意欲的に取り組む気持ちを育むようにした。教室では，無理強いせず，参加できたときにはタイミングよくほめながら個別的な配慮を行った。さらに，学級の子どもたちにも本児への理解を促した。

本児は，他の子どもたちと同じ行動をすることが難しかったが，それは，参加しようとしなくてではなく，参加することの意味がよく分かっていなかったと担任はとらえた。集団への参加ができるように，「活動に参加することとは，周囲に合わせてみんなと同じ行動をすること」が体験的に理解できるように自分の行動を振り返り，意識化させていった。

行動のコントロールや，感情のコントロール，自己の行動の意識化も難しいおさむくんだったが，校内の協力を得ながら，担任は「～しようとしなくて」と否定的にとらえるのではなく，「わからないのではないかと」と肯定的に理解し，ルールを分かりやすく伝え，スモールステップでできる状況をつくっていった。そして，できたことをほめて認めながらかかわっていくことで，状況が徐々に改善されたと考えられる。

<事例28>

個に応じた支援方法を工夫し、苦手さを克服できるようになってきた事例

キーワード：苦手さの克服 気持ちのコントロール チーム支援

小学2年生の海くんは、自己中心的で幼く、がまんができない、頑張ることができないなどの面が見られる。海くんは心の中で、何事についても「丸じゃないとだめ。100点じゃないとだめ」と決めており、それがうまくできないことにイライラしてしまう。見通しがもてないことには不安になって取りかかりが遅くなるということがあり、自分自身の気持ちの切り替えがうまくいかず、学習や集団活動への参加に支障が出ていた。海くんが苦手さを克服し、気持ちをコントロールできるようにするために、いろいろな方面からの支援を行った取り組みである。

1 海くんについて

海くんには、以前から初めてのことが苦手、勝ち負けにこだわるなどの気がかりさがあった。校内では何度も支援会議をもっていた。その後、特別支援教育コーディネーターを介して県巡回指導担当者「(以下、「県担当者」という)に相談があり、小学校2年生の6月のある日、海くんの授業の様子を観察することになった。その日は、「よその学校の先生(県担当者のこと)が見に来る」と、海くんはいつもより張り切って授業を受けているようだった。

県担当者は、2限目の算数の時間の様子を参観した。宿題の答え合わせから始まった。海くんの宿題は、母親が付きっきりで見えており、母親のチェック済みであるため、丸つけはスムーズで、全問正解だった。次は、担任の指示を聞いて直ぐに教科書を開ける。「大きな数」の学習では、隣の席の子に促されて、同じように数直線を指で押さえた。担任から数直線の説明が始まった。話が長くなると、黒板を見続けることには飽きてきたようで、体育の授業をしている声が聞こえるグラウンドの方に目を向けている。「海くん、こっち向いて」と担任から優しく声をかけられて、はっと我に返り、黒板の方を見た。でも、すぐに体がソワソワし始めた。消しゴムをもてあそんでいる。でも、担任からの一斉指示で、数直線上の10を押さえる課題を海くんは聞き逃さず、みんなと同じように押さえた。今度は、数直線上の20を押さえる課題だが、これもできた。海くんの気持ちが、授業の方に向いてきた。

「ノートを開けましょう」という担任の声かけを聞いて、すぐに準備ができた。練習問題をノートに写し、自分でやっていた。1問目は、50とばし。「850-900-950…」ちょっと、難しかったので、友達の発表を聞いてから、答えを付け足した。2問目は、10とばし。「950-960-970-980-990…」ここまでは、書けた。「1000」は、書けなかったが、やる気は続いている。3問目は、1とばし。「995-996-997-998…」これは、簡単に自力で解答できた。練習問題の答え合わせが終わると、プリントだった。速く問題を解こうとして、気持ちが焦り、字が雑になった。考えている途中に、机を手のひらでパタパタと叩いている。できた人から、並んで担任に丸つけをしてもらう。並んでいる間も、海くんの体は常に動いていた。海くんの番が来て、担任に見てもらうと1つ間違えていた。担任から「ここを直しておいで」と言われて、海くんは素直に従うことができた。県担当者が参観していたこと、間違い直し



1回で済んだことが、そのままスムーズに算数の授業を終えることができた理由だと、担任は言っていた。

海くんは、2年生になって毎日のようにパニックを起こすようになっていた。初めてのことが苦手で見通しがもてないと不安になることや勝ち負けにもこだわるが多く、1年生の頃にもパニックを時々起こすことがあった。その時は大泣きするが、支援員と一緒に教室を出てクールダウンすると、教室に戻ることができていた。しかし、2年生のゴールデンウィーク明けから、「うまくできない」「分からない」「何かを失敗する」「答えを間違える」「負ける」「注意を受ける」などのことがあると、「床に寝そべる」「机や椅子を蹴る」「自分の靴を投げる」「不必要に音を立てる」「声をあげて泣く」などの行動が頻繁に見られるようになった。授業中でも教室から飛び出し、靴を履かずに靴下のまま、自分の気がすむまで校庭をグルグルと何周も歩き続けたり、校門から走って出て行ったりすることもある。

担任は、海くんには「答えが間違っている、丸をつけてほしい」と言うような精神的に幼い面がある

ことや成功体験が少なく自分の気持ちに折り合いがつけられないこと、集団の中で話を聞くことが苦手、指示理解が難しいことなどが原因となっていて、授業や活動に参加できないのではないかと考えていた。また、保護者とは連絡帳を通じてほぼ毎日、海くんの様子についてやりとりするものの、ひょっとすると海くんについては家で問題がないのかもしれない、そうだとすれば学校での海くんの気がかりさについては分かってもらえていないのかもしれないと考えた。そこで、特別支援教育コーディネーターの発案で、チェック表を用いて、「授業にがんばって取り組めたら◎、黙って教室を出たり暴れたりしたら×」というように毎時間を担任と海くんが一緒に振り返って評価し、それを家庭にも持ち帰るという取り組みを始めたということも聞いた。

海くんの得意・不得意を見極めるために保護者の同意を得て受けた発達検査の結果から、形を正確にとらせることや視覚的な情報を処理していくことが得意であり、知的な発達の遅れはないが、語彙が少ないこと、注意集中を持続させることが難しいこと、感情や行動のコントロールが十分でないこと等が分かった。感情や行動のコントロールについては、元々の行動特性に加えて、語彙不足からコミュニケーション面で誤解が生じることや、自分の思いを言語化できない歯がゆさ等も影響していると、県担当者は考えた。

県担当者から、まず「チェック表は、叱るための材料ではなくほめるための材料にしてほしい。」ということ传达了。県担当者を交えて保護者と面談すること、保護者の了解を得た上で週1回、県担当者が来校する巡回指導を開始した。担任と県担当者で情報交換や連携をして、個別の場面での指導でも学級でも海くんの語彙を増やし、自分の気持ちに折り合いがつけられるように支援していくことを提案した。

2 苦手なことは、楽しみながらゲーム感覚でやってみる

県担当者は、海くんの巡回指導での目標を「語彙を増やす」「成功体験を積み、自信を育てる」「勝ち負けにこだわらない」の3つに絞って、取り組むことにした。

担任から「授業中の課題が自分の予想より多かったことで嫌になり、教室から出てしまったことがある」と聞いていたので、初回からその日にする課題を書き出すことにした。課題が一つ終われば、横線を引いて消すようにした。そうすることで1時間の見通しをもち、苦手なことにも「これが終われば、お楽しみの活動だ」と意欲的に取り組むようになった。最初は課題の順を県担当者が決めていたが、年度後半からは、お楽しみ活動を最後にして、残りの課題の順を海くん自身が決めるようにした。

海くんは、単語や単文でポツリポツリと話すことが多く、「ホッチキス」を「ポチキス」と言ったり、「『固い』の反対ことばは何？」と問われて、口では「やわらかい」と言ったが、「や らわ かい」と書いたりするなど、間違えて覚えていることもあった。その海くんが語彙を増やすために、「間違い探し」に取り組んだ。2枚の絵を比べて、違うところを見つけることは海くんにとって簡単なことだった。だが、その違いをことばで説明することは、海くんにとって苦手なことであった。県担当者は、海くんが言ったことばにつけ足して、「そうだね、お月様の形が違うね。左の絵は満月だけど、右は三日月だ」というように言い方のモデルを示すようにした。そうすることで徐々にではあるが、比較した際の言い方が身についてきた。また、イラストがあることで意欲的に取り組み、ことばと対にして覚えることができた。「反対ことば」は、絵カードを使ってカルタとりの要領で取り組んだ。「深いー浅い」が答えられなかった翌週の巡回指導では、タイミングよく午前中にプールに入っていたので、「大プールの水は、海くんの体のどの辺まであるの？」と尋ねると、海くんは自分の胸辺りに手を置いて「ここいら」と言った。すかさず県担当者が「それって、深い？それとも浅い？」と聞き返すと、「深い」と答えた。他にも、なぞなぞや国語辞典クイズ、絵本の読み聞かせなどを行った。海くんが語彙を増やしていくには、実際に経験したことと結びつけていくことや実物や絵などの視覚的なものを用いること、モデルを示すこと、そして何度も繰り返し練習することが有効だった。

海くんは、紙飛行機づくりが好きだ。しかし、手先の不器用さもあって、いろいろな種類の紙飛行機は作ることができなかった。そこで、折り方の手順表を見ながら、いろいろな紙飛行機作りに挑戦した。紙飛行機の延長として、ユニットを組み合わせた作品にも取り組んだ。中割折りのような難しい折り方だと、途端に海くんの手は止まってしまう。県担当者が「難しいときは、『手伝ってください』って言えばいいよ」と伝えると、素直に従うことができた。出来上がった作品は必ず持ち帰り、家族に見せていた。ある時、指で押すとびよんと跳ぶカエルを画用紙で作った。そのカエルを気に入った海くんは、見本も合わせて「5匹全部持って帰る」と言った。県担当者は「海くんが折った分は、持って帰ってもいいけれど、残



りは先生が折った分だから『もらっていいですか？』って聞いてね」と返した。海くんは、しばらく考えた後、「欲しいから、もらっていいですか？」と上手に言うことができた。折り紙は、海くんにとって苦手なことの成功体験を積むだけではなく、集中力を養い、コミュニケーション・スキルを身につける課題ともなった。

海くんには集団の中で勝ち負けにこだわる面も見られたので、トランプやハンバーガーのパーツを積み上げていくゲームなど、いろいろなグッズを利用した。最初は、県担当者がわざと負けて「勝ったり負けたりするから、楽しい」「負けても、次ががんばればいい」と声に出して言うようにした。徐々に勝ち負けがコントロールできないゲームも取り入れていったが、負けても海くんの気持ちが大きく崩れてしまうことはなくなった。

海くんは、県担当者の巡回指導を毎回楽しみにしていた。一度だけ、部屋に入っては来たけれど、一言もしゃべらず膝を抱えて座ってしまったことがあった。いつも楽しみにしている課題を見せられても、気が乗らない様子だ。午前中にあった出来事が尾を引いていて、やる気にならないようだった。県担当者は海くんの背中をさすりながら、他愛もないことを一方的に話しかけた。それを海くんが聞いているなど思い、「失敗したことやできなかったことは、いつまでも自分だけで抱えずに、誰かに聞いてもらおうといいよ」「大人だって、うまくできなかつたり失敗したりする。それを黙っていないで、正直に言うことが大事だよ」と言った。気持ちの切り替えや失敗したこと・できなかったことに対して自分なりに折り合いがつけられるようになるとよいと考えたからだ。その後、海くんは県担当者と一緒に折り紙でヘビを作った。チャイムが鳴り、教室に戻ると、海くんは担任に「今日は、ちょっとしかがんばれなかった…」と話した。

このように県担当者は、海くんにモデルを示すこと、視覚的支援を添えて示すこと、さらにこれらを繰り返し指導するという視点を加えて巡回指導に取り組んだ。徐々にではあるが、海くんは気持ちの折り合いのつけ方が身についていったようである。

3 担任による海くんへの支援

(1) 学級の中での支援

体育の時間、教科担任に「走ってくる人とぶつかることがあるので、走り終わった人は必ずコースの外を歩くよ」と注意を受けていたのに、海くんは自分が走り終わったら、コースを横切ってしまった。それを見ていた何人かが「海くん、だめやって」

「海くん、アカン」と強い口調で注意した。その途端、海くんはその場で座り込み、

靴を脱いで両方とも放り投げてしまった。算数の時間には、張り切って発表した海くんの答えを聞いて、「違います」「他にあります」といった声が返ってきた。それを聞いて、海くんは床に寝転がり、椅子を蹴り始めた。友達からの注意や間違いの指摘は、海くんにとって意欲を削ぐ行為であり、全く受け入れられないことのようにであった。県担当者は、「誰か一人が注意したら、あとの人は言わないようにするとよいのではないかと担任にアドバイスした。担任はそれを受けて、「もし、海くんが誤った行動をしているのを見かけたら直接注意するのではなく、先生か支援員さんに知らせてほしい。海くんには、先生か支援員さんが注意するから」ということを、そうすることの理由も含めて、分かりやすく学級の子どもたちに伝えた。これで、友達に注意されることで起こっていたパニックはかなり減ってきた。また、授業中に教室から出て行くことについては、勝手に出るのではなく、担任と海くんの間で約束事を決めておくことをアドバイスした。担任はこれを取り入れ、どうしても教室にいられない気分になったときは、担任にカードを提示し、いる場所を知らせること、教室に戻ってくる見通しを立てておくことを、海くんと約束した。海くんにはカードを提示することは定着しなかったが、気持ちの切り替えができて満足すると自分から教室に戻ってくることができるようになってきた。

巡回指導の保護者用連絡ノートに、担任は欠かさず目を通していった。県担当者が書いたエピソードを覚えてくれており、担任のはさみを借りる際に、海くんが「はさみをください」と言ってしまったときには「こんな場合は、『ください』じゃなくて、『貸してください』って言うんだよ」と、自分の要求を伝える際の応用をモデルとして示してくれた。他にも担任は、見通しがもてるようにと1時間の授業の流れを小黒板に書いて掲示する、海くんが望ましい行為をした際には即座にほめる、個別の声かけはかみ砕いたことばで簡潔に伝えるといったことなどを心がけていた。

担任は、県担当者からのアドバイスを有効かどうか試してみて、アレンジを加えて実行していった。少



しずつだが、海くんのこだわりの部分が軽減され、自分の気持ちに折り合いがつけられるようになった。

（２）行事への参加は、山あり谷あり

海くんへの支援は、学級の生活だけにとどまらず、学校行事へも広がっていった。担任は、行事に関して１年生の頃の海くんの様子から苦手さが分かっていることには、保護者と事前に連絡を取って対処した。

春の遠足は、例年学校から５kmほどの道のりを歩く。海くんは、初めての遠足のとき、途中で歩くことが嫌になってしまい、その場から動かなくなってしまった。そこから目的地の公園までは、教頭におんぶしてもらって、到着した。２年生の春の遠足では、担任から保護者に連絡し、事前に目的地まで親子で歩く練習をしてもらった。そのかいあって、途中で雨が降り出したが最後まで歩き通すことができた。

１年生の体育大会では、出発のピストルの音に怯えてしまったので、笛の音に変更した。また、徒競走の練習では友達に負けるのが嫌で、途中で座り込んだり泣いたりした。２年生では海くん自身と保護者に了解を取り、合図のピストルの音を校舎内で聞く→グラウンドの隅で聞く→スタートラインで聞くというように、少しずつ距離を縮めていくようにし、数日かけて段階を追って慣れさせた。徒競走の練習にも一生懸命取り組み、本番では「３位だった」と自分の順位を受け入れることができた。

休みの日に家族で練習に励んだマラソン大会は、天候も本人の体調も良かったのに、スタート直後に転倒した。すり傷が痛いことと転んでしまったショックで、海くんは残りの道のりを全く走らなかった。応援に来ていた母親は、本人にどう声をかけていいのか悩んでいた。その日の連絡帳に、帰りの会で海くんが「来年は１位か２位になりたい」と言っていたこと、親子でマラソン練習をしたことは無駄ではなく、しっかりと力になっていると担任からの励ましのことが書いてあった。

１年生の頃の海くんは、学校行事で自分の思い通りにならないことからパニックになることが多かった。２年生になってからは、繰り返し練習したことが自信になったのか、自分で決めた目標が達成できなくても、その結果を受け入れられるようになってきた。



４ 専門家チーム会巡回相談会の活用

海くんの小学校は、学校全体で特別支援教育についての研修に熱心に取り組んでいた。２学期の半ばに、県の専門家チーム会巡回相談会を活用した。海くんの様子を観察してもらい、担任からは授業での様子を、県担当者からは巡回指導の様子を伝え、専門家よりアドバイスを受けた。海くんのいいところやがんばっているところを認め、ほめることを継続していくこと、失敗して終わるよりもうまくいって楽しかったという成功体験を積み重ねていくこと、パニック時の対応の仕方とその後のフォローや海くんの気持ちを「言語化」することを重視していくことなど、具体的なアドバイスを受けた。

これまで校内の支援体制は、管理職を中心に支援会議を行う中で確認し、修正が行われてきた。今回の専門家チーム会巡回相談会を通して、これまでの海くんへの支援が適切であったことが確認できた。また、今後さらによりよい指導・支援をするために、「言語化」という大切な課題を見出すことができたことは、海くんを支援する者にとって、大きな収穫であった。

この相談会は、海くんとかかわりをどのようにしていくとよいのかを共通理解する場となり、それ以降、海くんへのかかわりが学校全体で、より一貫性のあるものになっていった。

５ 海くんの事例を通して

このように、校内のチームによる支援体制が整い、県担当者の記した巡回指導のノートなどからヒントを得るなどして、行事の中での海くんの困り感を和らげるために保護者との連携を密にしたこと、その際担任から具体的なアドバイスがなされたことなどにより、海くんの苦手さは減りつつある。

この海くんの事例を通して、学級集団の中での指導・支援と個別の場面での指導・支援は、情報を共有化して相互にやりとりすることが大切であると感じた。それだけでなく、校内の支援体制を整えることや周りの大人が一貫したかかわりをする、保護者と連携すること、専門家からの協力を得ることも重要なポイントであった。

<事例29>

**多動性・衝動性が強いあつしくん
ほめることを大切にしながらできることを増やそうと取り組んだ事例**

キーワード 多動性・衝動性 意欲を大切にしたい指導 ほめること ユニバーサルデザインの指向

あつしくんは、言動が幼く、担任が指名する前に出し抜けに答えを言ったり、気に入らないことがあると物を投げつけたりする多動性・衝動性が気になる小学2年生の男子である。元気で明るい15人のクラスであるが、あつしくん以外にも気がかりな子が数人いる。

担任は、何とか行動を落ち着かせようと、保護者とあつしくんが約束した「授業中は席を立たない」を活かし、シールでその成果が見えるようにすることに取り組んできた。また、本児の「できるようになりたい」という気持ちを活かす支援を模索し、自己肯定感を高めようとして取り組んだ事例である。

1 あつしくんとの出会い

2学期初め、国語の授業。新出漢字の学習中、担任が黒板の漢字ボードに板書しながら説明している。あつしくんは、担任の話をおかず指示された漢字以外も勝手に書いてしまい、さらに、間違いに気づいたのか書いた文字を消した後、周囲を見ている。すると、担任から、「あつしさん。こっち見て」と注意を促される。それを聞いたれいじくんが、すかさず「あつしくん。こっち見て」と担任の口真似をして笑っている。「先生、れいじくんが嫌なことを言います」と訴え、泣き顔になり鉛筆を投げつける。担任は、あつしくんの前に行き、口に手を当てながら「もういいよ」と諭すように話す。あつしくんの反応を楽しむような周囲の言動に、あつしくんのイライラはますます高まり、それ以上ことばでは言い返せなくなり、物を投げつけてしまうことが度々見られた。特にれいじくんは中でも一番の挑発役となっていた。

2 みんなのペースで学習することが苦手なあつしくん

多動で、おしゃべりが止まらないあつしくん。さらに、周囲もそれを楽しんでいるようなところもあるクラス。その担任から、あつしくんとクラスの指導や支援について一緒に考えてほしいと県相談担当者（以下、「県担当者」という）に連絡が入ったのは2学期のスタート間もない頃であった。

あつしくんは、おしゃべりが大好きだが勉強もしなければならないという思いをもって取り組んでいる男の子である。しかし、みんなと同じペースで学習することが困難で、意欲が空回りしてイライラしてしまうことや、周囲からの注意に泣き顔になり、プリントをくしゃくしゃにしてしまうことも多い。夏休み明けテストに向け、母親の熱心な支援により、家庭学習に取り組んだ結果、漢字や計算のテストでは、80点を取ることができた。しかし、結果とは逆に、授業中はよくしゃべり、文房具を常に触るなどの落ち着きのなさが見られた。また、聞く力が弱く、思い込みも強いところがあるのか、指定された宿題をせずに他の問題を解いてくることがあった。

**3 支援の方向性の決定**

あつしくんについての初めての支援会議は、管理職や特別支援教育コーディネーター（以下、「特コ」という）の都合がつかず同席が得られなかったため、県担当者と担任の二人で行った。

担任は、あつしくんの困り感を考えながら指導や支援をしているが、授業中の本児の発言や動きに合わせてしまうと、周囲の子どもたちにながまをさせてしまうことが多いととらえていた。さらに、あつしくんの言動をきっかけに、周囲の子どもたちが互いに影響し合うことで、次第に学級全体が落ち着かなくなってきたことが一番気がかりであると感じていた。担任は、あつしくんの意欲を高めるため、離席しないことなどのめあてをもち、できたらシールを渡すなどの意欲を高める指導をしていた。一方で、担任は、気がかりな言動が見られるとすぐにその場に行き、手遊びしているものを取り上げたり、大きな声で言い合っていると口に手を当てながらそれぞれの行為を制止しようとしていた。県担当者は、今後の指導の具体策を検討する前に、「ふくいっ子ファイルのアセスメントツ

ル学齢用」（図1）により、本児の得意なところと苦手なところをはっきりさせようと「行動と学習に関する基礎調査票」の記入を勧めた。県担当者から、これまでの担任の指導や支援の配慮の丁寧さとともに、具体的な取り組みとしてはよい面をさらに伸ばすことや、よい面を活かして今後の取り組みにつないでいくことの大切さを説明した。

あつしくんは、夏休み中に母と約束した「授業中立ち歩かない」という課題が少しずつできるようになっていた。担任はこれをさらに広げたいと願っていた。

そして、この日確認できたのは、次の2点であった。

①母との約束として、「授業中はくつをはく」という課題に取り組むことにした。1日に5回までの、注意であればシールがもらえること。これが、5日たまれば母にご褒美がもらえることにした。

②少しでもよい面が見られたり、努力しようとしていたりする場面が見られれば、担任がみんなの前でほめてあげることにした。

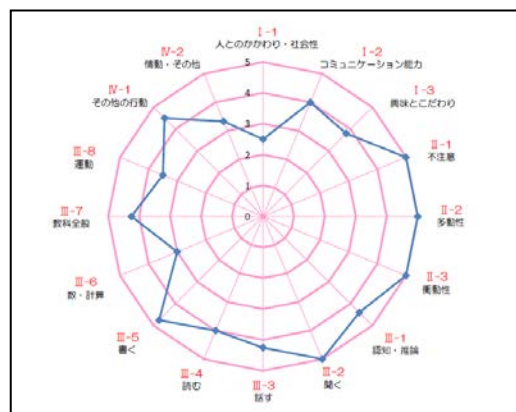


図1 アセスメントツール学齢用

4 ほめられることで、苦手なこともなんとかがんばろうとするあつしくん

次の相談は、2週間ほどした10月中旬に音楽の授業を観察した後、それを基に行われた。

学習発表会で全校児童が発表する歌の練習。あつしくんは速いリズムの曲にやや遅れがちであったが、時折歌詞を見ながら比較的集中して歌うことができていた。担任は、歌っている間、机間を回りながら姿勢の指導を行った。あつしくんは立って歌っているが、ぐらぐらとよく動きじっとしてられない様子で、担任から背筋を伸ばされていた。以前は、担任から姿勢を正されると体をくねらせ嫌がる様子が見られたが、今回はその様子は見られない。その後、合奏とリズム打ちの練習へと移った。二つとも10分程度の短い活動であったため、比較的集中して取り組むことが出来ていた。しかし、最後のリズム打ちでは、「タン、タ、タ、タン、タン」のリズムに乗ることができず、「あーもう、速い、できん」と大きな声を上げた。さらに、みんなの前で一人ひとりリズム打ちすることを指示されたため、あつしくんは、「絶対分からんから当てんといて」と大きな声で訴えた。しばらく練習して、一人ずつ順番に発表する時間になった。そして、あつしくんの順番がきた。「タン、タ、タ、タン、タン」を数回繰り返さなければいけなかったが、1回だけうまくできたところで終了してしまった。すると、「速い。いや（そうじゃなくて）。簡単じゃない人もおる（いる）。1回で終わりたくない」と上手にできなかった悔しさを込めて叫んだ。すると、すかさず担任は、「できたね。すごい」と大きな声であつしくんをほめた。あつしくんは、しばらく下を向いていたが、他の子の発表が終わるとすぐに前を向き、授業に戻ることができた。また、あつしくんの様子を見たいじくんが、何か声をかけトラブルになるかなと思われたが、何事もなく授業は終了した。

授業終了のチャイムが鳴り音楽室から出ていくあつしくんは、「タン、タ、タ、タン、タン…」と口ずさみながら、駆け足で音楽室を出て行った。

5 よさを認め、ほめられることで伸びるあつしくん

放課後の支援会議は、校長と担任、県担当者の3人で行った。まず、前回、出た課題について話し合った。

①「授業中くつをはく」という課題には、きちんとしなければという思いをもち、それを守ろうとする様子が見られた。その反面、これまでできるようになっていた「授業中立ち歩かない」という課題には目が行かなくなってしまったようである。そのため、離席が多くなり、担任の注意が度重なっていた。あつしくんの離席については、二つの課題を並行して進めることが困難な様子から、もう一度「離席しない」を最優先の課題にして取り組むことを確認した。

②「よさをほめる」ことに関しては、担任は、「ほめることが見つからず、なかなか実行できない」と話した。しかし、音楽の授業で、リズム打ちを1回ではあったができたことを、担任がすかさずほ

める場面があり、これにより、活動が中断した時間も短く、すぐに授業に戻れるようになっていたことを県担当者から伝えた。あつしくんの「できるようにになりたい！でもできない！」という彼の気持ちに寄り添う指導として、担任が行った、あつしくのがんばる姿を認め、みんなの前でほめることが非常に効果的だったのではないかとということも県担当者は伝えた。また、れいじくんが、あつしくんに対して、攻撃的にならず、あつしくんの言動を少しずつ認めるようになったのも、担任があつしくんを認め、ほめることを続けてきたからではないかと加えて伝えた。



徐々にではあるが、学級全体があつしくのがんばりを認め、あつしくんに寄り添うことができるようになってきていることを、担任は少しずつ実感してきたようであった。

6 ほめられることでがまんできるようになってきたあつしくん

音楽の授業で変容が見られ始めてから3週間後の生活科の授業。この日は、1年生を招き、自分たちで作ったおもちゃで楽しんでもらおうという事前学習に取り組んでいた。

あつしくんは、授業が始まってもしゃっくりが止まらない様子で、「先生。しゃっくり止まりません」と伝える。しかし、先生は、あつしくんの方をちらっと見てうなずくだけ。これまでなら、しつこく「先生！」と声を上げていたあつしくんだが、今日はすぐに呼ぶのをやめた。続けて、担任がおもちゃ遊びの場づくりなどの指示を出す。指示の前に担任からは、「聞きます。手は膝の上」と端的な指示。あつしくんが顔を上げないと、「待ってます」と一言。すぐに顔が上がり、担任の説明が始まった。これまでなら、なかなか担任の指示が聞けず、周囲からも前を見るようにたくさんの指摘を受けていたあつしくんだが、上々のスタート。担任の説明の後、グループごとにおもちゃ遊びの準備がスタート。あつしくんは、誰よりも先に、図工室へおもちゃを取りに走る。途中、他のグループが作ったメダルが気になるが、まずは自分のグループの遊び場づくりを始めた。他のグループの準備もほぼ終わり、担任が次の指示を出す。「元の場所に戻ります」という担任の合図ですぐに戻ろうとするが、あつしくんはおもちゃが気になって動けない。すかさず、「いつきさん早くできましたね。あつしさん。待ってます」と担任がモデルになる子をほめ、指示を出す。すると、あつしくんもすぐに元の場所に戻ることができた。おもちゃ遊びの説明についての話を聞く際も、担任の端的な指示により、あつしくんがしっかり話を聞けるようになっている。その後も、グループ内で1年生役を決め、練習に取り組む。1年生の役になりおもちゃ遊びをしていると、隣かられいじくんがちょっかいを出す。しかし、あつしくんはそれに乗らず次のおもちゃへと移動する。れいじくんはおもしろくないので別のおもちゃコーナーへ行って遊んだ。以前のようなトラブルは起こらなかった。

片付けを行った後、振り返りのプリントに記入した。あつしくんは、3分間ほどで記入を終え、授業の始めから気になっていた、メダルを折り紙で作り出した。しばらくすると、担任から「鉛筆を置きます」と指示が出された。「あー」と小さい声をもらしたあつしくん。折り紙を折ることをやめられない。この様子を見た担任は、「準備が大変上手にできましたね。グループで協力してできましたね」とあつしくんのそばへ行き、大きな声で全体に伝えた。すると、あつしくんは手を止め、振り返りの発表を聞くことができた。

7 めあての明確化と動きのある活動が入ることで落ち着くあつしくん

2学期も終わりを迎えようとする11月末。5限目の国語の授業がスタート。クラス全体が、前回よりもさらに静かな雰囲気である。今回は、全員が静かになるまで号令がかからない。あつしくんもきょろきょろとはしているものの、声を上げることなく、スムーズに挨拶ができる。ただ、足元を見ると、くつをはいていない。後で、担任から話を聞くと、授業中の離席が減ってきているが、やはり、二つのことを目標にすることは大変難しいようで、授業中にくつをはくことより、離席を少なくすることの方が大切であることを保護者とも相談し、くつについては大目に見ているとのことだった。

音読練習の後、図書室での調査活動。班ごとに図書分類について実際に調べ出した。あつしくんは班の女の子に、「社会のしくみ。物語」など目につく分類名を読み上げる。自分から「こっちにもある」と班の子どもたちを引き連れて動く様子も見られた。しかし、10分ほど経つと、次第に集中が続

かなくなり、同じ班の子にちょっかいをかけている。それでも、また、分類探しに戻ることができた。15分ほど経ったところで活動終了。教室に戻るように担任から指示が出ると、一目散に教室に戻る。以前のように、活動に満足できずトラブルになることはなかった。

8 考察

(1) ほめられることで自己肯定も向上

あつしくんにとって、変容が確実に見られた2学期であった。その背景には、どんな指導や支援が有効であったのか、授業参観を通して支援会議の中で常に確認することに努めてきたことがある。中でも、あつしくんができるようになったことをほめられ、みんなの前で認められる回数が着実に増えていったことが、あつしくんの自己肯定感を高めることにつながったと考えられる。それまでは、苦手なことやできそうにないことに直面すると、「もうできん」と大きな声を上げ、プリントを丸めたり、離席してしまったりする様子が見られていたが、その回数は激減した。自己肯定感の向上が、少しやればできそうだなと困難へ向かう気持ちを強めていったように感じられる。



担任は、ほめたいと思っていたが、目の前で起こることにとらわれがちであった。しかし、「くつをはくことは、まあいいか」と、離席しないことを優先課題として、それ以外は大目に見るという指導方針へシフトしていったことが、あつしくんをほめることにつながったと考えられる。

(2) ほめられる姿を見たいいじくんの変容

また、そんなあつしくんを見ている学級の友達の変容も大きかった。以前はあつしくんができないことでパニックになる場面を見て、やや楽しんでいいる雰囲気がうかがえた。しかし、担任からほめられる様子を見て、あつしくんのがんばりを、少しずつではあるが一緒に喜べるように変容していた。

担任からは、普段の様子はまだまだで、あつしくんと同じグループになりたくないという声を聞くことがあると嘆きのことばが聞かれた。しかし、県担当者は、あつしくんのパニックの挑発役になっていた、れいじくんの態度の変容について伝えた。れいじくんが、以前よりあつしくんを挑発するような言動が少なくなったことは、れいじくんがあつしくんの見方を変えたことに他ならないからである。つまり、担任からほめられる姿を見たいれいじくんが、あつしくんのよさを実感したからであろう。

ほめること以外にも、担任はエンカウンターを取り入れた授業を行っていた。また、その後も、帰りの会に「きらきら見つけの発表」が継続して行われていた。友達のきらきら輝いていた場面を見つけて報告する活動である。

このような、担任からの賞賛とともに、子どもたちどうしでほめ合い、認め合えることの積み重ねが学級全体の変容にもつながっていたのではないかと考えられる。

(3) ユニバーサルデザインを指向した、分かりやすく、端的な指示

2学期末に見られた、授業開始時の集中力は、担任が行った簡潔で分かりやすい指示があったからである。これまで、担任と支援の振り返りを行う中で、次の視点を大切にしていこうと共通理解した。

- 担任のことば数を減らし、簡潔な指示を心がけること。
- 絵カードや文字を添えて、見やすく分かりやすい指示を心がけること。

これらは、集中が苦手な子になくてはならない支援であり、他の子どもたちにもあるとよい支援である。このような、ユニバーサルデザインを志向した支援が、学級全体の集中力を高めていったことも重要なポイントとしてあげられる。

(4) まとめ

今後、あつしくんのつまずきや思いに寄り添った支援を中心にしながら、学級全体の「分かる・できる授業づくり」も含めた指導や支援を継続していくことが大切だと考える。また、保護者との連携を図りながら学校内でチームとしてかかわっていくことで、あつしくんのさらなる成長を期待したい。

<事例30>

壮くんを含め気がかりな児童が数人いる学級の授業が成立するようになった事例

キーワード 学級のルール 授業改善 環境整備 パターン化 家庭との連携

小学2年生の壮くんは、1学期の途中で市街地にある学校から、海岸地域の小規模校に転校してきた。自分の思い通りにいかないと怒ったり、周りのことが気になったりする壮くんは、なかなか学級になじめず、他の児童や担任と度々トラブルを起こした。壮くんが転校してきたために学級全体も落ち着かない状態となり、授業が成立しにくい状況が多くなった。

3年生の新担任は状況を改善しようと思い、今までの指導方法を変え、壮くんを含めた気がかりな児童も参加できる授業を工夫し始めた。担任の様々な工夫が、次第に効果をあげ、授業が改善し、児童が授業に取り組むようになった事例である。

**1 うまくコミュニケーションがとれず乱暴な言動をとる壮くん**

2年生の9月に転校してきた壮くんは、学習能力が高く、授業中に積極的に発言したり、漢字の部首名をよく覚えていたりなど知識も豊かで、よいアイデアを出せる力がある。また、運動能力も高く、走ることが速かったり、ドッジボールなどの球技も上手である。しかし、授業中に自分が何かしたいと思ったときに、がまんできずに周りの児童に話しかけたり、いたずらやちょっかいをかけた。座席に着いて45分間の授業で持続して取り組むことが難しく、立ち歩いてしまう。担任の先生の話よりも、周りの児童の言動が気になり、その都度反応してしまう。そして、ひどいときには、言い争いや喧嘩になり、しかも止めに入る担任に対しても暴言を吐くことがあった。また、思い通りにならないと腹を立て、机を倒したり、ノートを破ったり、壁を蹴ったりと物に当たる行動に出てしまう。

2 気持ちを抑えられない壮くん ― 2年生の1月の様子 ―

2年生の1月。算数の授業。「m」「cm」などの長さの計算。担任は「100cm－72cmが分かる人」と問いかける。壮くんが手を挙げるが、他の児童が指名される。壮くんは、思いきり床を踏んで「ドン」と大きな音を立て悔しがる。他の児童が「うるさいよ」と指摘する。「ゴリラ、うるさいし」と大声で壮くんは反論する。担任から次の問題が出され、壮くん以外の児童は取り組み始める。しばらく間が空くが、壮くんは、問題に取り組まない。周りをキョロキョロ見ているうちに、右隣の男子の顔に絆創膏が貼ってあるのが目に入り、何も言わずにじーっとその男子の顔を見つめている。見られている男子は「やめろや」と何度か言うが、壮くんは相手が嫌がっていることが分からず見ることをやめない。この様子を担任が見ており、トラブルに発展する前に「次の問題やろうね」と声をかけた。

3 学級内の人間関係ができあがっていないなじみにくい ― 担任と県担当者の話し合い（1月）―

授業参観後、担任、特別支援教育コーディネーター（以下、「特コ」という）、県相談担当者（以下「県担当者」という）で話し合いをもった。

担任は、「本校の子どもたちは、幼稚園から中学校まで、ほぼ同じメンバーで、変化の少ない環境で過ごしていくが、壮くんは、できあがっている関係の中に入り込んだため、なかなか学級になじめないのだろう」と話した。

これまで担任は、転入してきたばかりの壮くんの気持ちを考え、他の児童との間に入って仲を取りもったり、トラブルになったときには、うまくまとめて話ができない壮くんの気持ちを代弁したりなどした。しかし、この担任の態度に反発し、抵抗を見せる児童もいた。これまでの仲間関係に変化が生じたために、落ち着かない状況になっている児童も数人いるという。そして、毎日の様に、壮くんが学級の他の児童とトラブルを起こすので、その対応に苦慮していると話した。

県担当者は、壮くんが転校してきて数か月であることと、コミュニケーションがとりづらい面があることから、なかなかなじめない状況にあることを伝えた。そして、壮くんが学級に溶け込めるように、これまでのように、担任が子どもたちの間を取りもつことを続けるのがよいのではないかと話した。周りの子どもが壮くんのよいところを知り、壮くんも周りの子のよいところを知っていく、そんなことが学級で、今後も続けられるとよいことを伝えた。壮くん自身への対応は、指示や話をする前に注目させ

てから話し始めること、短いことばで端的に伝えること、状況が把握しやすいように前もって授業の流れを示すことなどを担任と確認した。

4 落ち着かない壮くん ―授業が成立しない学級（6月）―

3年生の6月。授業開始のチャイムが鳴って、壮くんは、廊下で体操服から制服に着替えて寝転んでいる。脱いだ体操服やカバンは廊下に散乱している。教室内は、机上にカバンが出しっぱなしでお茶を飲んでいる児童や、後ろを向いて話をしている児童などもいて授業が開始できる状態ではなかった。担任は声を荒げて、子どもたちを注意し、授業を始めた。開始5分後に壮くんは、教室入口の戸を蹴って開けて入ってきた。入ると今度は、力任せに戸を閉める。「しまれしまれしまれ！」と大声を立てながら何度も力任せに大きな音を出して閉める。反動で戸は開いてしまう。この行動を繰り返す壮くんを、担任は、力づくで着席させた。一旦教室は静かになったが、また、壮くんは、物音を立てたり、周りに大声で話しかけたり、机上に乗ったりなどの行動を繰り返し、授業の進行を妨げた。



5 担任との話し合いをもつ ― 今までのやり方が通用しないと感じた担任 ―

授業参観後、担任、特コ、県担当者で話し合いをもった。壮くんは3年生になり、担任は男性教員に代わった。この担任は、昨年度の状況を前担任から十分聞いていたため、学級経営は、「はじめが肝心である」と考え、甘いところは子どもたちには見せず厳しい口調で指導し、行動を正し、児童たちの統制をとっていかうと思ったそうである。だが、5月に入っても、学級内ではトラブルが頻発した。その都度、担任は一人ひとりに厳しい態度での指導を続けた。しかし、児童たちの態度は一向によくなる兆しを見せず、逆に教師へ反発したり、子どもどうしがいがみ合ったりすることが増えた。また、授業中にも子どもどうしが言い争ったり、授業の進行を妨げたりすることも増え、授業が成立しない状況が多くなった。担任一人で手に負えない場合は、職員室に連絡し、そこにいる教員に来てもらうという対策をとっているということだった。

県担当者は話を聞き、壮くんを含めた学級の状態改善が必要であり、そのためには、授業を成立させることが必要であると伝えた。授業の流れをパターン化することで児童に見通しをもたせ流れに乗りやすくすること、児童の活動を授業の中に計画的に配置すること、児童の活動に対する正当な評価をすることが大切であると伝えた。生活面については、子どもたちが適切な行動がとれないのは、どう行動すれば適切な行動になるのかが分からないのではないかと伝えた。また、子どもたちの成長した点や、努力した部分を具体的に評価する大切さも伝えた。

これを聞き担任は、壮くんを含めた学級の状態改善に向けて、「これまでのやり方にとらわれずに方法を変えていくつもりである。今さらこんなことまで教えないといけないのかと思わず、一つずつできるところからやってみよう」と話した。

6 授業が成り立つ学級（9月）

9月。休み時間が終わり、帰りの会が始まる。進行役の児童が前に出て、司会の原稿を読みながら進めている。席を立つ児童はいない。司会が「先生お願いします」と言うと、担任は、児童たちに今日一日の中で子どもたちの生活面でよかったところを伝えていた。

5時間目算数の授業。挨拶の後、宿題の答え合わせからスムーズに始まった。担任は、「問題の番号とその答えだけ言いましょう。さあ、どんどん言っていきましょう」と答え合わせのルールを確認してから始めた。教室内は、答え合わせの声しか聞こえなかった。

答え合わせ終了後、教科書の内容に入ると、担任がページ数と例題を黒板に書き、それをノートに写すように指示を出した。壮くんは、すぐに教科書の所定のページを開き、雑な字ではあるが問題を写すことができた。その後も、問題の解説を担任が始めると、担任の方に視線を向け、教具のおはじきの数を数えるなど参加することができていた。練習問題にも数問取り組み、それを机間指導して回っている担任に見てもらって丸をつけてもらい、満足げな表情を見せていた。しかし、ノートに線を引くために出した定規を使った後に、定規で手遊びしたり、物音を立て



てたりすることがあった。時おりあぐらをかいったり、立ち上がったたり、椅子の背もたれに座ったりなど姿勢を変えることも何度かあった。

7 これまでの担任の取組み — 9月の話し合い —

担任は、6月の県担当者との話し合いの後、次のようなことに取り組んだとのことだった。

①学級の全家庭を訪問し、保護者と懇談をした。懇談では、児童の現状について説明し、担任自身が行っている指導のねらいや意味合いについて話をした。そして、児童に対する担任の願いについても話した上で、保護者からの要望や意見などを聞いた。

②学級内では、すべきこと・しなければならないことをはっきりさせて、その方法を一つ定着するように指導した。例えば、算数の授業においては、ノートの書き方のレイアウトを、毎回同じパターンにした。授業の流れもある程度毎回同じパターンにした。始めに宿題の答え合わせや、今までの復習を兼ねた簡単な問題を数問行い、答え合わせを全員でする。次に教科書の内容に入り、内容説明の後に各自練習問題に取り組む。解説と答え合わせを全体でした後、この時間で学習したことを押さえ直す。最後に、その日の宿題になる問題を1問だけ解いて終了といったようにした。

③児童に取り組ませる際に、学級全体で共有する場面、個人で練習問題に取り組む場面、発展的な問題に取り組む場面のように意識して取り組ませることで目的をはっきりさせた。

④授業中の無用な立ち歩きを防ぐために、児童が担任の元に練習問題などを解いた後に持っていくのではなくて、担任が児童の席に行き、解いた問題の答え合わせをするようにした。

県担当者は、6月の学級の様子と比べて、担任の取組みが工夫されていて、実際効果が上がっていることを評価した。そして、今後さらに、壮くんを含めた集団が成長していくために次のように提案した。

①生活面では、児童が分かりやすい部分でルールを作り、それを守るようにするという取組みを行うとよいのではないかと。例えば話し合いのルールでは、まず発表場面での問題提起をして、児童から出た発言を担任がまとめ、クラスの意見として児童の承認を得るという形で進めた。

②今まで担任がしていたことを、少しずつ子どもたちに任せようようにすること。児童に任せた部分で、児童の取り組む姿勢や結果について評価するとよいのではないかとということ。

③活動の合間や担任の丸付けチェックを待っている間の壮くんの行動を取り上げ、待ち時間を減らし活動の量を増やす工夫も必要である。

8 全員が学習課題に向かっている学級（1月）

算数の授業。チャイムが鳴る前に全員が着席している。チャイムが鳴り挨拶とともに授業が始まる。昨日の算数の宿題プリントの答え合わせが始まる。児童は順番に1問ずつ答えを言っていく。壮くんは自分の番でスムーズに正解を言っていた。答え合わせが終わると担任は、黒板にP53回と書いて「教科書を開きましょう」といって授業に入った。壮くんは、ノートをすぐに開き、『P53回まとまりを考えていっしょにしてみよう』と記入した。そして、これから問題文を読むのだろうと予測した壮くんは、先走って問題文を読み始めた。担任は「みんなで読もう。さんはい」と全体に声をかけると、壮くんは仕切り直してもう一度みんなに合わせて読み出した。問題文を読み終わると担任は、「問題をやってみよう」と声をかけた。しばらくした後、ほとんどの児童が答えを書き終わったのを確認した担任は、「じゃあ答えを確かめていくぞ」といって解説を始めた。「まず、これは何算を使いますか？」と全体に質問した。担任が指名する前に、壮くんは「ひきざん！」と言いながら挙手した。担任は改めて「壮くん」と言って指名するが、壮くんは「ひきざん」とまたすぐに答えを発表した。担任は「返事」とひとこと言って再度「壮くん」と指名した。壮くんは「はい、ひきざんだと思います。いいですか」と言い直した。周りの児童は「いいです」と一斉に声を出した。

また、壮くんは、次の問題の解説の時には、他の児童の少し長めの発言が終わるまで、挙手するのを待つことができていた。その後担任から、次の指示が出され、その内容が黒板の端に書かれた。壮くんは、手遊びするのを忘れて、課題に取り組んだ。



9 家庭との連携と学級経営 — 1月の担任の話 —

担任は「壮くん自身については、行動自体は衝動的な部分があるが、気持ちが安定してきた。それに伴い、周りの児童とのトラブルが減ってきた。頭がいいし、発想もよく、面白く、ア

アイデアも豊富などところなど、壮くんのいいところに周りの児童が気づき認め始めたためだろうと思う。また、家庭と連携をとって、学校と家庭の役割をはっきりさせて指導したこともよかったのではないかと話した。そして、これまでの取組みについては、次のようなことを行ったとのことだった。

①壮くんと他の児童とトラブルがあった場合には、学校で起こったことを家庭に伝えた。その時に、学校ではこの様に指導してこんな壮くんの様子だったということも必ず伝えた。

②家庭でも、こんなふうに本人をフォローしてほしいと依頼した。

③家庭で話してもらった結果、壮くんはどんな感じだったかと様子を再度保護者に聞いた。

④学級経営については、今までは、個人の活動が多かったが、グループ活動が取り入れられる時期になったと考え、グループ活動を取り入れることにした。まず、グループの構成を配慮した。壮くんのグループには、壮くんとぶつからない落ち着いた女子、元気はあるが発想が壮くんとは違う男子、おとなしいがしっかりした女子、というように、児童それぞれがグループ内で認められ、よさを活かしやすいメンバーにした。他の配慮が必要な男子についても、グループを分け、それぞれのグループ内で意見が取り入れられ認められるような構成になるように配慮したということである。

⑤授業は、内容によりパターンを変えるようにしている。子どもたちも、パターンで分かるようになってきている。

担任は、「今後はさらに、子どもたちに考えさせる場面を入れながら、子どもの思考力も高めていきたい」と次への課題も語った。



10 考察

県担当者が壮くんに出会った頃は、壮くんの奔放な言動が、これまで固定化された関係の中で育ってきた周りの子どもにも担任にも受け入れられず、目立つ言動で自己主張を繰り返し、周りとはぶつかりトラブルになるという様子が見られた。

県担当者は、壮くん自身の特性に加えて、学級全体、学級の児童全員が関係する問題であると考え、壮くん自身への支援と学級経営上の支援が必要であると考えていた。2年生の時の担任は、問題行動を起こす壮くんの状況に困り果てていたが、保護者との相談の中で、年度内はもうしばらく様子を見ていくということに決まった。3年生になり、担任が代わった。担任は、これまでの経験を生かして、自分勝手な自己主張を繰り返す児童たちをまとめあげて、互いに認め合う学級集団を作ろうと考えた。しかし、これまでの指導方法は実際は子どもたちに通用しなかった。ここで担任が、校内の他の教員や保護者から指摘を受け、自ら考え、これまでのやり方を変えて指導していこうと考えを改めたことそれ自体が、学習に取り組む学級へと向かわせたのだと思う。

担任は初め、子どもたちに「だめだよ。いけないよ。自分で考えて」と指示するだけであった。しかし、指示するだけでは子どもたちに伝わらない。どうしていいかわからないからあんな行動をとるのだから、一つひとつ教えていかないとはいけなくて考えを変えた。県担当者は、子ども一人ひとりが、認められたい評価されたいという思いをもっているのを、それを具体的に正当に評価する必要があると伝えた。その後、担任は、県担当者の意見も取り入れながら、子どもたちの状況を見ながら、学級の状態を立て直していった。

担任の取組みの主なポイントは、授業においては学習活動のパターン化で、取り組みやすくし、それぞれ子どもの力に合わせた活躍の場面を設定した。評価方法を具体的にし、取り組む意欲をもたせるようにした。また、子どもそれぞれが「先生に見てもらえている」という安心感が出てきたことも重要であったと考える。このほか、グループ活動を通して、互いの良さが分かり、それを認め合う学習活動を段階的に取り入れたこと、教師主導から、子どもたちに考えさせる部分を増やしていったこと、これらのことが効果を生んできたのではないかとと思う。子どもたちが変わるためには、まず、子どもたちを指導する立場の教師が変わる必要があるということを教えられた事例であった。

<事例31>

**授業中落ち着かず、離席や暴言が多い児童に対して、
自己コントロールができるように指導した事例**

キーワード 特性理解 通常学級における支援 連携 巡回指導

複式学級に在籍する小学2年生のまさとくんは、個別の場面での指導のときは集中して学習できるが、学級内では授業中落ち着かなかった。特に、国語や算数の複式授業では指示が通りにくく、自分勝手な行動が多く、他の児童への影響が大きかった。まさとくんの特性を理解し、指導者どうしが連携し、指導法の改善を図ったことで、少しずつ自己コントロール力がついていった。

1 まさとくんについて

まさとくんは、明るく、発想が豊かで、発表もよくする元気な男の子である。しかし、入学後より、気がかりな行動が目立っていた。集中力が続かず、飽きたり気分が乗らなくなったりすると、席を離れて教室内の物を触ったり、教室前の廊下に出て行ってしまったりすることがよくあった。思い通りにいかないと、暴言を吐き、自分勝手な行動が多く、自分をコントロールすることが難しかった。時には、落ち着くまで校長室で過ごす日もあった。担任は、日によって様子が違うまさとくに合った指導法を模索していたが、他児の学習意欲をそぐような言動が目立つようになり、ついまさとくんの行動を注意することが多くなっていた。

そこで、校内委員会を開き、国語や算数の時間に担任外の教員が支援のために入ったり、教室から出ていってしまったときにはその時間に授業のない教員とともに別室での学習をしたりすることができるよう校内体制を整えた。また、1年生の夏休み明けから、教育相談の形で県巡回指導担当者（以下、「県担当者」という）がまさとくんの授業を観察し、担任や保護者との面談を重ねていった。本年度は、県担当者が隔週で巡回指導をすることにした。並行して、医療機関への受診を勧め、まさとくんは、自閉症スペクトラム・多動傾向と診断された。

2 指導の経過**（１）特性についての理解を深め、複式学級（１・２年生５名）での学習成立を目標とした**

担任は、日によってまさとくんの調子が違い、指導が難しいと常に悩みを抱えていた。なかなか学級の約束を守ることができず、学習内容が定着しにくいという状況が続いた。年度当初、担任は、他の教員と別室で学習することで機嫌よく学習できるのなら、まさとくんにとっても他の児童にとってもそれがいいのではないかとこの考えをもっていた。まさとくんからの聞き取りでも、「分からない問題の時に、僕が怒り出して、先生が、『もうあかんわ』って言って、『Ｓ先生と勉強しておいで』って言うから他の部屋で勉強する」と答えていた。



そこで、まさとくと担任の双方の悩みの原因を探るために、まず、授業の様子を県担当者と特別支援教育コーディネーター（以下、「特コ」という）が参観し、どんな時にどのような行動が見られるかを丁寧に洗い出した。複式授業で、進行役のもう一人の同級生とともに学習をしていたが、注意集中、持続力、耐性が弱く、場の状況をわきまえず、自分勝手な行動を抑えられない様子が見られた。その行動を指摘されると、教師に対する暴言や抵抗がどんどん激しくなっていた。また、授業中に文房具をよく落とすため、そのたびに注意がそれ、手持無沙汰な時間があると、手遊びをしたり、机をたたいたり、独り言を言ったりすることが多くなる傾向が見られた。

しかし、参観する中で、県担当者や特コにはまさとくんのよいところや頑張りも見えてきた。学級の中でリーダーになれる資質がある。発想が豊かで、いろいろなアイデアを思いつく。ことばによる説明がとても上手である。明るく、気持ちの切り替えが早く、根にもたない。その時の気分にもよるが、丁寧に漢字を書くことができる。しかし、担任は、当時気がかりな行動ばかりに目がいき、言われれば気づくが、まさとくんのよさを学級経営に活かそうという意識はもてずにいた。他者から改

めて言われることで、まさとくんのよさを意識して見ようとするようになり、まさとくんのよい面のエピソードが発信されるようになった。

また、一方で、気がかりな行動の原因についても見えてきた。自己肯定感が低いため、人一倍認めてほしい、ほめられたいという気持ちが強い。自分の気持ちをうまく表現できずに、すぐにカッとなり、乱暴なことば遣いになる。注意集中は弱い、適切な声かけで自分から気づくことができる。他の教員との個別の場面での指導や県担当者による巡回指導では、落ち着いて意欲的に学習に取り組むことができる。また、昨年度の WISC-Ⅲ 知能検査の結果は、平均の域であった。

確かに、感情のコントロールが難しく、他の教員と別室で学習しているときは、学年相応の学習が成立していた。まさとくん自身、教室を離れ、自分だけにかかわってもらえる時間はまんざらでもない様子であった。ただ、支援する教員は、まさとくんにかかわる時間だけで終わるのではなく、「こんなまさとくんになってほしい」という将来像を思い描きながらかかわることを心がけた。気がかりな子として教室から排除するのではなく、複式授業の中でまさとくんの学習が成立する方法を探っていくことが大事であった。そこで、個別での指導をゴールとせず、あくまでも1・2年の複式授業に戻ることを目標に、校内で話し合いの場をもった。まさとくんのことを担任以外の多くの目で見て、新たに見えてくるよさを担任に伝えた。実態を特性としてとらえ直すことで、担任に気持ちの余裕ができ、まさとくんを取り巻く環境や気がかりな行動に至るまでのまさとくんの気持ちに寄り添うことができるようになった。さらに、気がかりな行動にすぐ反応するのではなく、「なぜ、このような行動をせざるを得ない状況になったのか」というように、行動を客観的、分析的に見ることで、学級の雰囲気や担任の指導に少しずつ変化が現れた。



（２）巡回指導の中で、落ち着いた学習態度を習慣化する

かわりを求めているまさとくんにとって、個別に指導してもらえる巡回指導はとても楽しい時間である。たとえその日に何かのトラブルがあって直前まで機嫌が悪かったとしても、気持ちの切り替えが早く、まさとくんはいつも笑顔で入室してきた。県担当者は、落ち着いた学習環境の中で、まさとくんの実態把握をし、指導・支援のヒントを探ることにした。

巡回指導の中で、県担当者は、よいところや頑張りが見えたときは、たとえささいなことでも、すぐにほめて、まさとくんの心の安定を図るとともに、学習意欲を引き出すように心がけた。叱られることには慣れているが、どういう行動が認められる行動なのかを意識できず、気持ちのままに行動していることが多かった。そこで、「やったらできる」「やったらほめられる」という経験を積み、自己肯定感を高めるようにした。最初は、ほめられることに戸惑いを感じているようだったが、次第に好ましい行動をとれるようになり、そのことをとらえて、またすぐほめるようにした。

また、加えて、基本的な学習ルールを身につけるために、以下のことに取り組んだ。

- ・始めと終わりの挨拶でけじめをつける。
- ・正しい姿勢を保つように促す。
- ・1時間の学習メニューを示し、見通しをもって取り組むようにする。
- ・短時間でできる学習メニューを数個準備し、集中力をつける。
- ・丁寧なことば遣いで話すために、モデルとなる文型を示したり、5W1Hの整った話し方をさせたりする。特に、目上の人との望ましい話し方を身につけさせる。

指導した内容については、学級内でも取り入れ、担任による指導・支援と県担当者の指導・支援が同じ方向を向いて行われるように連携を図った。

さらに、信頼関係ができてきた頃には、ソーシャルスキルトレーニングを取り入れた。つまり、行動の背景にあるまさとくんの思いを聞き出して、受容した上で、次回には望ましい行動がとれるように指導した。感情の赴くままに行動しトラブルになることが多かったまさとくんが、自己コントロールのスキルを習得することはとても重要であった。一斉指導の中では、まさとくんのニーズに応じたスキル獲得の時間を設定することは難しかったため、巡回指導の時間に、自立活動として指導した。まさとくんに合った方法で、気持ちを伝えたり、クールダウンしたりできるようにするため、県担当者はまさとくんと一緒に考えながら練習を重ねた。「すきなほめことばは、ど〜れ?」「キレそうな

ときはどうする？」「このモヤモヤはなに？」などのワークシートを使い、自分の気持ちと向き合う時間をとった。まだ2年生であり、学習したスキルを普段の生活の中で使うことは難しかったが、「目を見てお願いをする」「お茶を飲んで落ち着く」「深呼吸して間をとる」などは使うことができ、少しずつまさとくんの行動を制御する効果が見られた。

（３）集団で学ぶときの学習ルールを身につける

まず、担任は、まさとくんの落ち着かない行動が学級全体の学習意欲を低下させ、他児の集中力を乱していることを何とかしなければならなかったと考えた。そこで、学級内ルールを全体指導し、担任の願いをしっかりと児童に伝えることにした。授業時間中のルール、ことば遣いのルールなど、暗黙の了解と思われることについても再度大事なこととして確認をし、いつでも誰でも思い出せるように黒板に掲示した。また、学習のスケジュールを示すことで、見通しをもてるようにした。担任は、まさとくんとともにルールを作り、気持ちがコントロールできないときには、勝手に行動する前に、そのことを担任にしっかりと伝えるように促した。離席したいときには必ず「がまんができなくなったので、あっちのいすに座っていいですか」と伝え、了解を得てからでないと勝手に動いてはいけない。裏を返せば、正しい方法で了解が得られれば正々堂々と離席ができるというルールを作った。最初は、学習内容と関係なく、まさとくんの興味関心を引く内容のプリントを準備して対応した。こうすることで離席回数は確実に減っていった。まさとくんにすれば、了解さえもらえれば楽ができる、気ままができるにとらえることが担任としては気がかりだったが、こういう段階もまさとくんには必要だと考えることにした。そして、まさとくんが落ち着いて教室にいられる時間が増えてきた頃、単なる休憩時間にならないための方法へとうまく切り替えていった。「国語の学習内容に関係がある図鑑なら読んでもいい」「タイマーを使って5分たった席に戻る」「離席の時間や課題の量を先生と交渉する」など全部の約束が守れなくても、少しずつできたところをほめていくようにした。



（４）担任と支援する教員の連携を図る

昨年度より、クールダウンを兼ねて個別の場面での指導を不定期に行ってきた。しかし、今年度、個別の場面での指導が暫定的処置であるにとらえ直したことは、改めて複式授業を見直したり、改善を図ったりするためのよい契機となった。また、丁寧なアセスメントによって、複式授業で担任が1年生の直接指導をして、2年生のまさとくんたちが間接指導になるとときには、まさとくんの注意集中が途切れることが多いことも分かってきた。

そこで、担任は管理職と教務主任に相談し、まさとくんに支援する教員が定期的に授業に入る時間割を組んだ。このことで、まさとくんの「かかわってほしい、認めてほしい」という気持ちを満たすことができ、「しばらくすると、担任の〇〇先生が1年生から2年生のところに来てくれる」という見通しをもつことができると考えた。さらに、間接指導時にも担任とのつながりを感じられるように支援する教員はどのように動くか、まさとくんのよいところを活かした学習の流れにするためにはどのような工夫が必要か、担任が他の教員の協力を得て連携を充実させるためにどのように時間を確保していくかなどについて話し合った。県担当者も、担任の悩みや希望を聞き取りながら、以下のことをアドバイスした。①簡潔に短いことばで説明する。②教科書を指し示したり肩に手を置いたりすることで注意を促す。③正答だけを求めるのではなく、取組み方や集中の度合い、友達との協力などいろいろな場面をほめる。④2年生の間接指導の時間には他の教員が支援し、担任が来たときに発表できる準備をしようと意欲を喚起する。担任は、とにかくできそうなところから実践を始めた。

また、複式授業をしていると、まさとくんのいろいろなサインを見逃してしまうことがある。そのため、担任と支援する教員は、互いに指導・支援のよいところを見つけて伝え合ったり、まさとくんのよさを認め、確認し合ったりすることを心がけた。「根気強くがんばる様子が見られましたね。ぜひ、みんなの前でほめましょう」「1年生のお手本になれますよね。みんなに紹介するといいですね」「おしゃ



べりの内容をよく聞いてみると、まさとくんの発想の豊かさが見られましたよ」「先生の一言で、まさとくんが集中できましたね」というように。放課後なかなか改まった情報交換の時間はとりにくい。その都度、担任と支援する教員それぞれが自分自身の指導・支援方法を振り返り、休み時間などの短い時間を利用して、互いにアドバイスし合うことで連携が深まり、複式授業の改善へとつながっていった。指導者側がほめることを意識することで、子どもへの見方が変わり、学級の雰囲気にもよい変化が現れてくることを期待し、継続して取り組んだ。

3 取組みのまとめ

(1) 特性理解と指導改善

定期的な巡回指導でまさとくんについて多くのことが見えてきた。気持ちが崩れそうになったときに肯定的に話しかけ、「こんなふうにしてみたら」と提案すると、感情的にキレることはほとんどなかった。落ち着いて取り組むことができる時間には、まさとくんのよさが光った。巡回指導での様子を伝えながら、関係者による話し合いを繰り返し行う中で、担任は実践を振り返った。そして、気がかりな行動を直接制止するのではなく、時には目をつぶることも大事であると考えようになったことは大きな変化であった。これまで多動傾向のあるまさとくんの気がかりな行動ばかりが目につき、一日中注意をしなければいけない状態が続き、ストレスばかりが増大するだけで、まさとくと担任の関係はよくなる実態があった。ちゃんとしたくてもできないまさとくんの悩みを考えるように気持ちを切り替えたことで、担任に気持ちの余裕ができ、望ましい行動をしたときにほめることが多くなっていった。次第に「～だったんですけど、すぐに注意しないようにしました」という声が担任から聞けるようになったことは、担任の心の変化をうかがわせた。

また、まさとくんに指導・支援するときに、ことばの吟味も重要であった。まさとくんに合わせてしまうと、ことばはどんどんエスカレートし、売りことばに買いことばのような状態に陥った。否定的でなく肯定的な表現を心がける、正しいことば遣いや丁寧語を多用する、まさとくんとは違う声のトーンや速さを心がけるなどに留意すると、学級の雰囲気が和らいでいくことを担任は実感した。

このように担任がゆったりと構えることが、まさとくんに好影響を及ぼした。夏休み明けには、まさとくんが授業中に担任に了解を得て、教室内の指定された机の場所に行き、自分でタイマーを設定し、好きな図鑑を5分間読んだ後自分の席に戻ってくるという行動を示すように変化していった。1学期には、いくら指導しても、まさとくんの心には響かなかった指導法である。しかし、指導・支援を繰り返す中で、好ましい行動の取り方がまさとくんなりに理解できるようになり、そのことでほめられることも多くなってきたことをまさとくん自身が実感できてきた。最近では、始業前に、自ら絵を描くという方法を見つけ出し、気持ちが落ち着けば静かに席に戻れる日も多くなってきている。誰にも迷惑のかからない行動により、感情を自己コントロールし、担任もまさとくんもストレスのかからない方法を実践し始めている。

さらに、まさとくんに有効な指導・支援の方法は、学級の他の子どもたちにとってもよい効果をもたらしていくことに担任は気づいていった。まさに、ユニバーサルデザインの授業づくりの始まりであった。



(2) 校内支援体制の充実

まさとくんの指導・支援は、担任一人では限界があった。まず、相談役として特コが協力した。担任は、管理職にも相談をして、現状を知ってもらい、実際に授業を参観してもらうことで他の教員の協力を得ることができた。関係機関との連携という点では、県担当者による巡回指導や地域の療育施設の利用も始まった。担任が、まさとくに「叱ってばかりいるのは先生も好きではないんだよ」と直接気持ちを伝えたときには、とても素直に指示を聞いていたという話から、まさとくんに対して、もっと周りの教職員が気持ちや期待感を伝えながらかわるの大切さも確認できた。複数の目で、一人の児童を見ることで、多様なまさとくん像が浮かび上がり、担任の抱える悩みを校内で共通理解するとともに、校内体制づくりが充実した。担任だけに任せるのではなく、まさとくんの指導・支援が校内の全教職員の中で一貫したことは大変意味のあることであった。今後もまさとくんの最良の指導・支援方法をその都度学校全体で模索していくことこそが、強力な担任支援につながると思われる。

<事例32>

**授業中の離室が多く、周りの子を巻き込んでしまう児童について、
学校全体で、担任を支えながら支援にあたった事例**

キーワード 授業妨害 共通理解 担任支援

小学校2年生の3学期から教室での乱暴な行動が増えたともやさんは、3年生のクラス替えを機に周りの子を巻き込んで授業妨害をするようになった。対応に悩み疲弊する担任を、特別支援教育コーディネーター（以下、「特コ」という）を中心としたチームが支えることで、少しずつ教室が落ち着いていった。また、養護教諭による個別的な対応やかかわり手の共通理解により、ともやさん自身にも変化が見られた。

1 ともやさんについて

ともやさんは、明るく発想豊かな男の子で、幼稚園の頃は「子どもらしい、元気な子です」と言われてきた。保護者も「少しやんちゃな程度」と気に留めていなかったが、2年時の担任から「落ち着きがなく、集団行動が苦手です」と言われたことがきっかけになり、保護者の希望で特コとの相談が始まった。相談開始時のともやさんの状態像は、以下のとおりである。

<学習面>

- ・発想力があり、授業中の発表もよくする。
- ・計算は得意だが、文章題は苦手。
- ・ひらめき型で、図の理解がよくできる。
- ・「読み」の苦手さがあり、読書感想文は母親が読み聞かせて書いた。
- ・苦手なことには取り組もうとしない。できないことや失敗への不安が強い。

<行動面>

- ・人に認められたい気持ちがあり、進んで手伝いをする。
- ・よく気がつき、困っている友達の手助けをすることもある。
- ・ルールや相手の気持ちを理解できず、トラブルになる。すぐにカッとなり、友達に対して暴言や暴力が見られることもある。

**2 昨年度の経過****（１）保護者と学校をつなげる**

保護者は、特コとの話し合いで、発達検査を実施し支援方法を考えていく必要性を理解し、県相談担当者（以下、「県担当者」という）との教育相談についても了解したが、担任とのケース会については「少し考えたい」とのことだった。保護者は、ベテランで指導がきちっとしている担任に対して「話しにくい」と感じており、うまく協力していけないのではないかと心配していた。

特コは、まず学校が保護者と一緒に支援を考える態度を示し、保護者に安心してもらうことから始めなければと考えていた。そこで、ともやさんの実態を把握するため、授業の観察と担任の方針の聞き取りを行った。

（２）担任と支援の方向性を確認する

特コが保護者から相談を受けたことを伝えたところ、担任は保護者ほど差し迫ってともやさんに問題を感じていないようで、「なんとかやれていますから…」と相談を断った。特コは、まず授業観察の了解を取り、県担当者とともにともやさんの実態を把握することから始めた。

授業観察では、対照的な2つの授業場面を見た。算数の授業はグループ学習を取り入れたもので、ともやさんの発想力や発表力がうまく活かされる展開だった。グループ内の役割分担は席の順番で決められているなど、一人の意見ばかりにならないように工夫されており、ともやさんもルールに従って学習できていた。先生や友達の言動への反応が速く、質問の答えを言ってしまうたり、友達の様子を茶化すような発言は見られたりしたが、学習意欲は保たれていた。

書写の授業では、導入のゲームで熱くなって、友達とトラブルになる場面が見られた。そのことでいったん気持ちがこじれると、「書写大っ嫌いやでやらん」と大声で言ったり、先生の指示を無視してわざと雑に書いたりして、周囲の空気をぴりぴりさせた。担任は、ともやさんの気持ちを丁寧に聞き取り、

「自分で消すの嫌やったら、先生が手伝おうか」と寄り添ってくれた。しばらくすると、気を取り直して鉛筆を持ち、清書をし直すことができた。

放課後には1回目のケース会を開いた。最初のうち担任は、ともやさんについて「困ってはいない」と言っていたが、話し始めると担任がともやさんの行動に困っている状況が次々と挙がってきた。話し合いでは、授業観察時の様子や普段の様子の聞き取りから、ともやさんはいろいろな刺激に反応してしまう苦手さがあることを共通理解した。そこで、

- ・席を前にして目から入る刺激を減らすこと
- ・担任のことばかけやアイコンタクトで、その場で守ってほしいルールを確認すること
- ・うまくいっているとき、がまんできたときに認めていくこと

の3点を確認した。また、トラブルについて、ともやさんを頭ごなしに叱らず、丁寧に気持ちを聞き取りながら、何がよくなかったのか、どうするとよいのかを一緒に考えていくことが大切であることも確認した。そして、保護者の不安を受けとめ、一緒に考えていくというスタンスで、保護者を交えたケース会を開くことも決まった。

（3）学校と保護者との関係づくり

1か月後、両親を交えたケース会を行った。特コと担任は「教師が困っている」という表現にならないように事前に確認していたが、担任からともやさんの様子が伝えられると、保護者の表情は硬くなった。しかし、担任から「ともやさんはお母さんが大好きで、『お母さんにほめられた』とよく話してくれる。お母さんと家で約束したことを守ろうとがんばっている。とてもありがたいです」と保護者のかかわりに感謝することばが聞かれると、保護者も「約束したことを連絡帳に書いておきます」と前向きになってくれた。その後、特コが保護者に電話をすると、「先生と連絡帳でやりとりするようになった。ケース会をきっかけに先生との距離が縮まった」と明るい声を聞くことができた。

2月には、新学期にクラスや担任が代わることを踏まえ、必要な支援についてきちんと引き継ぐようにしようという目的で、県担当者に依頼して発達検査を実施し、結果を保護者と学校で共有するケース会をもった。学校からは、担任、特コとともに、養護教諭も参加した。

ちょうどそのころ、ともやさんの暴言や暴力は頻繁になり、興奮した状態が長く続くなど、担任の悩みも大きくなっていった。検査結果からは、言語理解に落ち込みが見られ、抽象的な表現を理解していなかったり、ことばのとらえ違いからトラブルになったりすることがうかがえた。注意されても叱られたという事実のみが印象に残り、振り返りにつながっていないことなども日ごろのエピソードから共通理解できた。父親は、頭ごなしに叱っていたことを反省し、かかわり方を見直したいと話した。学校では、トラブルへの対処として「何が悪かったのか」「どうしたらよいのか」を具体的に伝えることを確認した。また、校内の教員の協力を得て、授業中、ともやさんが気持ちをコントロールできなくなったときに、その時授業のない教員がすぐ駆けつけて個別対応できるように体制を整えた。

3 今年度の経過

（1）環境の変化が大きく影響する

3年生になり、クラス替えがあったことで、教室内は常にざわつくようになった。ともやさんの行動はエスカレートし、授業中の離席や校内の徘徊が見られるようになった。他に2人の児童がともやさんの行動をまねて離室や授業を妨害するような行動をとるようになり、お互いに影響し合っている様子が見られた。TT支援の講師が週に何時間か入っていたが、数人の児童が一斉に騒ぎ始めるため、どう対処してよいか分からない様子だった。クラスの状況は落ち着かず、授業の進度も遅れがちになった。中には、ともやさんたちに同調してしまう子だけでなく、授業を妨害するような行動に不満をもつ子も目立つようになってきた。休み時間などはみんなに溶け込んで一緒に遊んでおり、どの子も今のところ孤立するような様子はない。特コが講師に話を聞くと「どの子もよいところがいっぱいある。ともやさんも友達に好かれる、魅力のある子なんです」と、子どものよさをよく見ていることが分かった。

（2）担任の困りを受けとめる

新しい担任はベテランでこれまでに問題の多いクラスを担当した経験があるが、授業がまともに進まない状況にかなり疲弊していた。学校ではすぐに校内支援会議を開催し、担任をもたない教師たちが協力して、TT支援に入る時間を増やしたり、緊急時の対応を担当した



りするようにした。しかし、一度に数人が立ち歩くこともあり、教室はなかなか落ち着かなかった。

特コは、担任の思いを聞き取ることを重視し、2人で話し合うことにした。担任は、子どものよさに目を向ける心のゆとりもなくしており、かなりつらそうだった。特コは、学級の立て直しと本人の情緒の安定を図るために、個別の場面での指導が効果的だと考え、担任に提案した。担任は「他の子を教室に置いてTTの教員がいなくなるのはとても困る」と言い、個別の場面での指導に手が取られてTT支援の体制が崩れることへの不安を話した。また、話し合いの最後には「何を言っても、もう無理です」とあきらめをとれることばを言い残した。これまできちんとクラスをまとめてきたベテラン担任にとって、クラスの状況はかなり精神的な負担になっていることがうかがえた。特コは、担任と直接話し合うことは、担任の負担感を強くするだけだと考えた。そこで、周囲の教員への働きかけを中心に、ともやさんにかかわっていくことで、担任の負担感を少しでも減らすことに支援の方向性を切り替えた。

特コは、担任の負担感を軽減することを当面の目的とした。そこで、ともやさんの状態をよく理解している養護教諭との打ち合わせにより、クラスの状況を把握しながら、担任支援の方法を考えていくことにした。特コと養護教諭の打ち合わせには県担当者も参加し、特コや養護教諭の具体的な動き方について相談を続けていくことにした。

（3）養護教諭との連携で変わってきたこと

学校では、担任の不安を受けとめ、TT支援により、できるだけ教室の中で支援するようにした。ともやさんと直接やりとりすることの多い養護教諭は、ともやさんができるだけ教室でがんばることを基本に、つらくなったら教室から取り出して個別のかかわりをしている。ことばかけのタイミングや声のかけ方もうまく、ともやさんとの関係がよくとれている。しかし、養護教諭としての業務もあり、3年生の教室に行って支援できる時間は限られている。県担当者との打ち合わせの中で、特コは、養護教諭の子ども理解やよいのかかわり方を他のかかわり手と共有していくべきだと考えた。県担当者は、できるだけ同じ場面を共有し、実際にかかわり方を見せるなど、具体的な伝え方を工夫するとよいと提案した。そこで、養護教諭はTT支援の講師と一緒にいる時間を設定して、具体的な場面に応じてかかわり方を伝えていくことを決めた。また、学校の中で担任の思いを聞き、支える仲間を作っていく必要性を確認し、教員間で気軽に話し合える場を設定することにした。

夏休み中には、特コと養護教諭が中心になって、事例検討会を実施した。支援の必要な子どもの多い他のクラスも対象にし、担任どうしが日ごろ悩んでいることを出し合い、みんなで子どもの支援について考える雰囲気を作った。日ごろ、周囲の教員にあまり悩みを打ち明けることのできない担任にとっては、事例検討会が同僚と悩みを共有するきっかけになり、その後少しずつ特コや養護教諭に悩みを話すようになってきた。

2学期になると、TT支援の講師のかかわり方が変わってきた。机の横にしゃがんで視線の高さを合わせ話しかける講師に、ともやさんが視線を向けて答えるなど、少しずつ講師がともやさんとの距離感を縮め、うまくかかわっている様子が見られた。養護教諭も、「講師が実際にともやさんにかかわっている場面で、こんなときにはこうしているよと、自分の支援の仕方を具体的に話すことが分かった」と特コに話し、その場で具体的なアドバイスができることの効果を実感していた。

保護者との連携については、昨年度以来話し合いを丁寧に行ってきたことで、よい関係を築くことができた。1学期の懇談では、環境の変化によりともやさんの状態が悪化したことについても、理解を得ることができた。保護者は、病院の受診を決心し、ともやさんは秋から服薬を開始したことで少し落ち着いてきた。

特コは自分の授業のない時間を見つけては、授業中のともやさんの観察を続けた。2学期の後半になると、ともやさんは授業中静かに席に座っていることが増え、友達の挑発に乗る様子も見られなくなった。ともやさんが落ち着いたことで、同調していた何人かは授業に向き合えるようになり、クラス内の雰囲気はだいぶ変わってきた。しかし、ともやさんの学習状況自体はあまりよくなっているとは言えない。授業に向かう姿勢はあまり見られず、みんなの邪魔をせずに好きなことをし

て時間をつぶしているという状態だった。担任のことばに反応して自分の知識を披露したりはしていたので、授業に全く関心がないわけではない。担任も、ともやさんや他の児童の言動に振り回されることなく、授業を進めることができるようになった。聞く姿勢など学習のルールを整え、子どもたちに意識するよう、うながす声かけも行われていた。同僚の支えで、担任は少しずつ元気を取り戻していた。



（４）ともやさんに寄り添った支援

がんばっても教室にいられないとき、ともやさんは保健室や職員室を利用することで、気持ちを安定させることができていた。養護教諭は、そういう機会をとらえて、ともやさんの気持ちを丁寧に聞き取るようにしてきた。ともやさんも養護教諭に心を開き、自分のつらい思いを話すようになった。

あるとき、ともやさんが「教室はうるさくてテストができない」と訴えた。そこで、職員室の空き机を使って、個別にテストを受けられるようにした。教室では分からないと声を上げたり、途中であきらめてしまったりするともやさんが、1時間集中してテストに取り組むことができた。また、あるときは、友達とのトラブルについて、じっくりと話し合いながら振り返り、自分の言動に原因があったことを理解することができた。ともやさんは「ぼく、先生がいないと困るなあ」と、養護教諭への信頼をことばにするようになった。

ともやさんは、自分の困っていることやつらさを少しずつことばにできるようになり、どうしたらよいかを教師と一緒に考えようとする気持ちも芽生えてきた。学校でも、本人の気づきを大切にしながらかかわっていくことが共通理解され、TT支援担当者のかかわり方が統一されてきた。養護教諭も、不定期ではあるが個別対応を行い、ソーシャルスキルトレーニングの教材などを使って、本人に分かりやすく教室のルールを指導するようになった。

3学期になると、ともやさんは、徐々に学習に取り組むようになってきた。担任は、特コと話し合う中で、自分のかかわり方を見直すようになってきた。授業中、タイミングを見てともやさんに声をかけ、学習に向き合うようにうながしたり、本人のがんばりを認めたりするようになった。ともやさんも母親に「今日、先生にほめられたよ」とうれしそうに報告するようになった。担任との関係がよくなったことで、授業中ともやさんが離室することは、ほとんどなくなった。



特コは、ともやさんの気になる行動の背景として、学習面の困難さがあることにも気づいていた。県担当者との打ち合わせでも、今後は、ともやさんの学習面のつまずきにもスポットをあて、支援を考えていく必要があることを確認した。県担当者は、特コが特別支援学級担任であることを活かし、ともやさんのつまずきを見立て、支援方法を考えてみることを提案した。特コは、授業観察時にともやさんに直接かかわってみることにした。そして、特コ自身が気づいたともやさんのつまずきの様子やうまくいった支援方法を、担任やTT支援担当者に伝えることを心がけるようにした。ともやさんが授業の中で充実感や達成感を味わえるように、少しずつ新しい取り組みが始まっている。

4 成果と今後の課題

本事例では、特コと養護教諭が中心となり、負担感を抱えた担任を学校全体で支えてきた。特コは、まず、保護者の不安を受け止め、学校との信頼関係を結ぶ役割を果たした。また、担任の相談相手として気持ちに寄り添いながら、支援体制を整えていった。養護教諭は、子どもの理解者として、本児への直接的な支援を行うだけでなく、周囲のかかわり手に本児に合ったかかわり方を伝えていくことで、教員間の共通理解を図った。このとき、TT支援の場を活用し、具体的な場面を通してともやさんへのかかわり方を共通理解できたことも重要だったと考える。特コと養護教諭が連携し、お互いの立場を生かして役割分担したことで、担任支援と本人支援の両方を進めることができた。

現在、教室は本来の落ち着いた雰囲気を取り戻し、ともやさんと担任の関係性も改善された。しかし、ともやさんの成長に伴い、特コには学習面の困難さという新たな課題が見えてきた。このように、現状が改善されたら支援は終わりというわけではない。子どもの少し先の姿を見すえ、課題や支援方法を修正していくことが大切である。

<事例33>

担任との関係性の中で、行動の調整を図るようになってきた事例

キーワード 自己肯定感 行動の背景 早期介入 自己調整

小学4年生の達也さん。以前より衝動性が高く、他児とのトラブルも多かったが、高学年になり、自己肯定感が低くなってきていた。学習能力は高いが、自分の考えや思いを表現したり、伝えたりすることが苦手であり、自分のことを分かってもらえないという思いが強いことがうかがえた。そのため、達也さんの望ましくない行動ばかりに目を向けるよりも、まずは、達也さんの言動の背景を探り、人からの評価への不安感に寄り添うことから始めた。担任との関係性の中で自己調整力が高まり、5年生になってグループのリーダーとして活躍できるようになってきた2年間にわたる事例である。

1 達也さんとの出会い**(1) 授業での様子**

6月。算数の授業。チャイムがなっても、達也さんは教室に戻っていない。2分ほどして悪びれずに遅れて入室。棒を持ったまま席につく。机の上には、授業と関係のないものが散在しており、机の中も物であふれている。宿題の答え合わせが始まるがなかなかプリントが見つからない。いきなり別のノートをちぎって答えをなぐり書きし始める。担任が「3分間の計算テストをします」とプリントを配付すると、達也さんは集中しあつという間に解いてしまう。担任の発問に対してすぐに反応するものの、状況に関係なく、他児に話しかけたり、ちょっかいをかけたりもする。相手が嫌そうな顔をして構わず同じ内容を執拗に言い続けてトラブルになる。姿勢がくずれやすく、ひざを立てたり、机の机上に足をのせたりしている。気になるものがあると離席する。

(2) 担任の気づき

担任によれば、達也さんは不器用さもあり、自分がうまくできないと感じたり、人より優位に立てなかったりすると、イライラとして落ち着かなくなるらしい。自己肯定感が低く、他児から欠点を指摘されたり、からかわれたと感じたりするとすぐに激高し、暴言を吐いたり、手をあげたりする。そのうえ、「自分ばかり叱られる」「友達からばかにされる」と訴え、自分の非を認めることが難しいと言う。一方、責任感は強く真面目であり、係や当番の仕事は確実にしたり、好きな野球に関しては、家でも素振りの練習に毎日取り組んだりしているとのことであった。

担任は2か月のかかわりのなかで、達也さんの望ましくない行動に対して注意するとかえってその行動がエスカレートし、やる気がなくなり、不適切な行動が助長されることに気づいたという。そのため、あえて無視しながら、授業中の活動にメリハリをつけ、興味をひくように教材を提示し、発問をテンポよく行うなどの工夫で、授業中におけるトラブルを回避し、授業の成立そのものに注意を払うことにしているとのことだった。県相談担当者（以下、「県担当者」という）も、望ましくない行動ばかりに注目し始めると、達也さんとの関係がうまく組めずにさらに反発した行動を起こすだろうと予想した。そこで、県担当者は「先生が言うように授業内容や活動場面で達也さんの注意を引きつけながら、達也さんがうまく行動できたところではめるとよい」と話した。さらに、「集団における規範意識については学級全体での取り組みの中で指導してほしい」と伝えた。一方、県担当者は担任から聞いた「コミュニケーションにかかわる苦手さ」について個別にかかわって考えたいと思い、特別支援教育センターに来所してもらって達也さんとの面談を試みることにした。

**2 達也さんのことばを丁寧になぞったり、ことばの背景を読み取ったりしながらかかわる****(1) 達也さんが話したことばを紙に書いたり、復習したりする**

初回は30分と決め、タイムタイマーを達也さんにセットしてもらった。県担当者は、達也さんが話すことを紙に書きながら面談を行うことにした。担任から聴取したとおり、単語、単文で話すことが多く、やりとりしようと思うと大人の問かけが必要になる。また、達也さんが話したことばを紙に書いたり、復唱したりすると、達也さん自身も自分の真意が伝わったかどうか分かりやすくなるようである。「書くことが苦手」と言っていたが、途中から自ら鉛筆を持ち、紙にイラストや図、ことばなどを書き込みながら、自分の思いを伝え始めた。

(2) 人との関係性の中で、自分のことを語ったり、語ることで振り返ったりする力をもっている

同じ日、達也さんの関心のある野球のことから県担当者に話し始めた。好きな野球選手や球団の話、さらには達也さんが所属している野球チームにかかわる話へと話題を移した。自分としてはまっすぐ投げているつもりなのに、周りから「山なりに投げるな」とか「ちゃんとやれ」とか言われることが「うざい」と感じたり、「今は不調」「でも無断で練習を休むとクビになる」と訴えたりするなど、稚拙でも自分の状況を伝える力をもっていると感じた。自分なりに「本当はこうありたい」という願いがありながらも「思いどおりにできない」、あるいは自分なりに「頑張っているつもり」でいるのに相手からよい評価が得られないと感じると、憤りを感じて行動に出てしまうようであった。そこで「今は不調」と話した達也さんの気持ちをまずは受け止め、誰でもあるスランプの話やうまくなるためのちょっと我慢が必要な時期があることなどグラフを書きながら伝え、達也さんは納得した表情をした。

話の端々に「うざい」ということばを頻繁に使うので、逆に『『うざい』ときってどういうことか』と聞いてみたところ、「いやみを言われるとき（女子からよく言われること）、けんかになるとき、クラスのボス的な人にいろいろ言われるとき」と答えた。そこで、今度は「きれそうになるときに気持ちを鎮める方法はあるの?」と聞くと、『『あいつ、うざい』とこっそり言ったり、兄から教えてもらった英語で、『消え失せろ、ぼけなす』という意味のことばを言ったりすることでいくらかすっきりする』と言う。県担当者が「頑張って、きれそうな気持ちを鎮めようとしているんだ。すごい」とほめるとにやりと笑った。人との関係性の中で、自分のことをことばで語ったり、語ることで振り返ったりする力がありそうだと思えた。

(3) 自分に対する評価への不安を支える大人の存在が必要

また、簡単なアンケートにも答えてもらった。「自分は頑張ってやっていることがある」「毎日楽しいことがある」「好きなことがある」の項目に○をつけたものの、「自分のことは好きか」「自慢できることがあるか」という質問には、「好きではない」「自慢はない」に○をつけた。自己肯定感が低いことがうかがえる。達也さんはいつも他人からの評価に対する不安の中に生きているのではないか、その不安を支える大人の存在も必要であると思った。達也さんは30分で面談を終了したことをとても評価してくれた。

その後も数回、達也さんとやりとりする時間を設けた。県担当者は「自分の本当の気持ちをことばにして伝えてもいいよ」「うまくいかない苦しさを話していいよ」「分からないことや困ったことを聞いてもいいよ」と話した。そのうえで、県担当者自身の考えや思うことを話すようにした。達也さんから「母親は自分のことを分かってくれる」という話も聞くことができた。

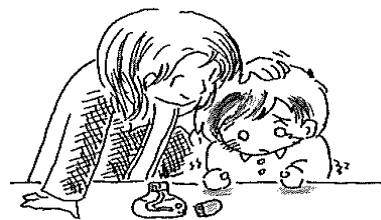
担任に県担当者の見解を伝えたところ、「達也さんがいつも教室でピリピリしていると感じたのですが、常に自分に対する評価への緊張や不安があったのかもしれないね」と話した。県担当者は、「達也さんの言動の小さな変化に対して早めに対応していくことで評価者としての担任ではなく、見守ってくれる理解者としての担任になっていくかもしれないね」と伝えた。

3 達也さんの小さな変化に対して早めの対応を行い、調整を促す

11月。体育の時間。跳び箱が得意なはずなのに今回はうまくできずに泣きべそをかいていた。以前ならパニックになり大泣きしたと思われるが、担任が早めに対応して励まし、別の種目にも挑戦し始める。しかし、またうまくできずにイライラしはじめる。達也さんが他児にからみはじめたことにいち早く気づいた担任は、器具室でのクールダウンを提案した。しばらくして再び授業に参加できた。

理科の時間でも他のグループの実験がうまくいっている様子を見て涙目になる。うまくいかないことを他児のせいにしてやや声が強くなってきたと感じた担任は、早めにそばに移動する。アルコールランプを使用している状態で達也さんが何とか我慢している状況を察して、その行動を担任がそっとほめた。

このように、担任は、達也さんの表情や行動の小さな変化を捉えていくことで、早いうちに気持ちの切り換えを行えるようなことばがけやクールダウンをすすめていた。その際に、まずは達也さんの思いに添って声をかけたあと、どうするとよいかを解説しようと試みていた。一旦、いらいらが強くなると、その環境から切り離さないと余計に興奮するようにみえるため、早めに別の場所でのクールダウンも行っている。その時に、教室に戻るまでには気持ちを切り変えてほしいこと、人にあたらないことを達也さんと約束していた。



県担当者は、「担任がいつも見ているよ」「気持ちを受け止めているよ」というサインを早めに出していくことで、次第に切り換えや回復がうまくなってきていることを担任に伝えた。現にその頃、離席はほとんどなく、以前は何か手に持っていないと落ち着かなかったが、それもなく、表情も柔らかくなっていた。

母親は、「以前に比べて、自分の思いが伝わらないと言って泣いたり、ヒステリックに叫んだりすることが家でもなくなってきている」「センターに来て『自分の思いを語ってもいい』ということを経験したように思う。家でも分からないことを聞いたり、確認できたりするようになった」と話した。

4 他児にも意見を求めたり、他児の様子を見て自己調整したりする達也さんの姿

2月。この日は卒業生を送る会のためのアーチづくりをグループで行っていた。担任の説明を静かに聞いたあと、すぐに率先して紙花を棒につけ始めた。はじめはうまくできずにいたが、自ら女兒にテープの巻き方のアドバイスを求めていた。同じグループの男児とペアになりたそうであったが、その子が別の友達と活動を始めようとしていたので、諦めたようであった。一人でも紙花をうまくつけることができると思ったようで、その後、最後まで黙々と続ける。担任から他のグループの手伝いを頼まれて、快く引き受けた。

ところが、せっかく取り付けた花を達也さんの許可なく、友達の哲ちゃんが3個取ってしまう。達也さんの表情がすぐに曇ったのが分かった。授業を見ていた県担当者が哲ちゃんに花を取ってしまった理由を聞くと「隙間があきすぎていたから」と言う。そこで、県担当者が「せっかく達ちゃんが付けた花だから、達ちゃんに直接理由をいって、取ってしまったことを話してくれる？」と促した。哲ちゃんから理由を告げられた達也さんは怒らずに黙ってうなずき、気持ちを切りかえて再び花を取り付けた。



その様子を見ていた同じグループの美幸さんは最後に残った1個を達也さんに貼るようお願いした。達也さんが応じてくれたのを見て美幸さんは「ありがとう」と言った。その後、達也さんは何度も楽しげに自分たちが作ったアーチをくぐった。

他児との関係は不安定で、いつ、どんなときにトラブルが起こるかわからない。まだまだ、大人が介入する必要がある。しかし、大人の声かけで大事なことに気づいてくれる周りの子どももいる。

5 達也さんの言動が授業や友達に役立っていることが分かり始め、担任や他児の言動を受け入れる

(1) 達也さんの発言が授業に役立つ

5年生になり担任が代わった。6月。社会の授業。程よいテンポで進んでいた。担任の発問に対して達也さんは積極的に挙手している。達也さんのつぶやきを担任がうまく拾ってくれるので、達也さんも心地よく担任とのコミュニケーションができていく。知識はあるが、「車が渋滞している」という表現すべきところを「車が満員である」と発言したり、当然知っているだろうと思われる「クーラーBOX」が何のことか分からなかったりする。ノートに書く際には、ノートのマス目や列は全く無視しており、文字の大きさも不揃いだ。しかし、書くことが苦手な達也さんは姿勢をくずしながらも、何とか気持ちをコントロールしての黒板を写している。

授業後の話し合いでは、担任は達也さんの様子を「授業中、教師の手助けになるような発言も多いし、周りの子どもたちの理解が進むような発言をしてくれる」というふうに捉えていた。確かにその担任の思いが達也さんにも伝わるように声かけしていた。しかも、達也さん自身が苦手と思うことについては、何度も担任に確認してくるとのことだったので、担任も何を支援したらよいのか分かりやすいと話した。

(2) 担任や他児の言動を受け入れる

6月の宿泊学習では、自ら室長になりたいと立候補した。しかし、達也さんは、母親には立候補したものの不安なことを伝えていることが分かった。そこで、県担当者は、担任に室長としての責任について事前に丁寧なレクチャーをしてもらおうと同時にいつでも困ったら担任に聞けばいいこと、いくつか解決の方法を示してその中から達也さん自身で選ばせてほしいとお願いした。当日は、班員を気遣うことばや行動がみられたらしく、担任もそのことを評価したようだ。

10月は、校外学習で調べ学習をするための事前学習であった。グループごとに1つ行き先を決めることになった。担任からは行き先が重なった場合はグループの代表者がじゃんけんをして決めるというル

ールを告げられた。達也さんは班長として生き生きとした表情でどれにするか班員に尋ねた。1回目は意見が分かれるが、再度希望を取り直すと、今度は全員一致したので達也さんはうれしそうに班員とハイタッチした。他のグループを待っている間、じゃんけんの代表者を決める。達也さんはじゃんけんでいいかと提案する。自分たちの行き先はすんなり決まったものの、他のグループと行き先が重なり、そのことで教室全体が騒々しくなった。すると、達也さんもそれに便乗して騒ごうとしてしまう。しかし、同じグループのみゆきさんからさりげなく注意されると、達也さんは切り替えることができた。さらに、みゆきさんから「古墳って何？」と聞かれ、「知っているよ」と達也さんは得意気に解説を始めた。周りの子どもたちも上手に達也さんにかかわっている様子である。

6 トラブルの中に達也さんも気づいていない視点がないかを確認し、解説する

その一方で、他児とのかかわりについてはまだまだ課題は多かった。

11月のある日、友達を押してガラスを割ってしまうことがあった。達也さんも驚いて神妙な表情で担任のところに来たという。その時に、ふざけて友達を押してしまったことについての反省のことは出たが、遊ぶ場所として適切だったか、遊び方はどうだったのかについてのことは出てこなかった。そこで、担任は、割れたガラスを集めた袋を達也さんに持たせて、「これがもし、友達の体に突き刺さったらどうなっていたか」という話をしたという。

担任は何かトラブルがあったときは原因を聞いて、これからの対策についての達也さんとの話し合いに時間をかけているという。つまり、何かトラブルがあったとき、まずはどうしたら良かったと思うか、次はどうするのかということを知ろうとしているという。その中で、達也さんが気づいていない視点は何なのかを知ることから始めていると話してくれた。

7 「これが俺やもん」ということばの背景をさぐる

達也さんは周りの状況にまだまだ影響は受けやすい。授業中は担任との関係で自己コントロールしているように見えるが、委員会活動など教室との活動とは違う環境や状況になると、調子にのりすぎて他児にしつこくかかわったり、相手が嫌がることを言ってしまうたりする。そういったやりとりの中で、上級生に「うざい」と言われる。その時、達也さんは軽やかに「俺ってうざいやる。これが俺やもん」と返した。クラスの中では以前に比べて所属感が高く自己評価も高まっているように見えるが、「これが俺やもん」ということばが自虐的にならないようどうしたらよいのか考えさせられる一言であった。

8 考察

達也さんに出会った頃は、周囲に対してとてもピリピリしており、他児のちょっとした言動にすぐに挑発的に反応してしまう様子がみられた。望ましくない行動ばかりに目を向けると余計に不適切な行動が助長されると予測された。達也さんは「コミュニケーションが苦手」という捉えだったが、達也さんのことばを丁寧になぞり、紙に書きながら返すと、自分のことばで語ったり、語ることで自分を振り返ったりできることがうかがえた。衝動的な行動の背景には、自分に対する評価をととても気にすることや不安があり、自己肯定感が低いことがうかがえた。まずは、そういった達也さんの不安感を理解することからかかわり直しが始まった。衝動的な行動に対しては、小さな変化を見逃さずにまずはその行動の背景を探り、早期に介入しながら、周囲の子どもたちへのトラブルを小さくしてきた。次第に表情が穏やかになり、離室や離席はなくなっていった。

5年生になり担任は代わったが、担任が、授業における達也さんの言動が役に立つという捉え、そのことを達也さん自身にも伝えることで、達也さんの自己肯定感を高めていくことになった。その中で、友達とのやりとりにも余裕が生まれてくる。自分のことを受け入れながら、リーダー的な役割にも挑戦し始めた。まだまだ衝動的な行動や不適切な言動がみられるが、担任からの提案や他児からのアドバイスも受け入れられるようになった。担任は、その都度、困りそうなことに対して解決する手立てをいくつか提示し、自己決定させ、成功体験に結びつくようにかかわってきた。

相手に対することば遣いや場に応じた言動など今後も指導が必要であり、適切なガイドが必要である。しかし、その前提として、達也さんの揺れ動く気持ち、本当はこうありたいけれどもできない自分への劣等感に対して、誰もがそういう気持ちを抱えながら生きていること、達也さんなりに成長できていることを伝えるなどしながら、丁寧にその揺れ動く気持ちに付き合いができる教師の存在がまずは必要であると教えてくれた事例である。

<事例34>

**衝動性が高く、授業を妨害したり、離室したりする児童に
教師間で連携してかかわった事例**

キーワード 友達への暴力 学級づくり 教師間の連携 保護者支援

たくみさんは、小学4年生。小学2年生から周りに気を取られ自分のことがおろそかになったり、友達の言動に過剰に反応して、暴言や暴力を振るったりする行動があった。4年生になると学級全体が落ち着かなくなり、たくみさんの衝動性も高くなり、担任や友達に暴言を吐いたり、立ち歩いて授業妨害したり、友達へ暴力を振るったりすることが顕著になった。学校は校内体制を整え、どの時間にも学級に支援員を配置するなど行ったが、授業中に離室することも増え始めた。担任は、学級づくりとたくみさんとの関係づくりに尽力し、2名の特支援教育コーディネーター（以下、「特コ」という）は、かかわる教員や支援員で支援方法の共通理解や統一を図ったりするなどして対応した。4年生の後半には、友達と何かを行うことに楽しみを見出し、攻撃的ではないやり取りができるようになり、暴力を抑えられるようになった。

1 4年生当初までの経過

たくみさんは、小学2年生時より、他のことに気を取られて着替えができなかったり、他の児童の動きに反応して、立ち歩いたり、友達を叩いたり、大声でののしったりする行動が見られた。校内委員会で、校内支援体制を整え、学級に支援員を配置したりするなどの支援を行っていた。

3年生時は、本人の状態も落ち着いたのか、特に目立った行動がなかったのか、担任が悩みをもたなかったのか、校内委員会では気がかりな児童として名前が挙がらなかった。しかし、4年生になって、クラスや担任が替わり、再び2年生時のような行動が見られるようになった。

2 4年生のたくみさん

授業中、平気で立ち歩く男子児童が数名、板書を写さない児童、学習意欲が弱く反抗的態度の女子児童、ドッジボールなどのゲームを自分流で進める男子児童、教室にも窓から出入りしたり、体操着の袋をサンドバックのように扱ったりする男子児童など、気がかりな児童が何人もいて、学級全体も落ち着かない。たくみさんは、行事の後の感想をワークシートに書き込む活動では、ワークシートに大きな字で「ない」と書いて提出したり、話し合いの活動では、大声で騒いだりしている。また、学級でのトラブルやざわつきに敏感に反応し、全く自分には関係ないトラブルに加わって、みんなに責められている女子児童に「お前が悪いんじゃない」と追い打ちをかけるように暴言を吐いていた。学級では、このようなたくみさんに対し、パニックになると別室に行くという方法もとっていた。支援員（以下、A支援員）も1名入っている。A支援員が座るようにたくみさんに声かけすると「お前が座れ。意味分かん」と暴言を吐き、A支援員も自信を失くしている状況であった。

しかし一方で、たくみさんは、みんなが静かになると落ち着き、計算などには一生懸命に取り組んだり、分からないところをつぶやいたり、素直に担任の指示に従ったりなど、できる面もあった。

**3 まずは学級づくりから**

県相談担当者（以下、「県担当者」という）は、たくみさんが落ち着くには、まずは学級が落ち着くことが先決と考えた。たくみさんも含めた困り感のある児童の授業での様子から、次のような支援内容を、担任に提案した。

- ① 始めと終わりの挨拶を徹底し、発言のルールを決める。
- ② 時間の学習でやることを視覚的に提示し、見通しをもたせる。15分3セットで3つの内容を取り入れる。
- ③ 支援員に協力してもらい、担任が机間巡視を行う。

担任は、たくみさん以外の児童の状態についても、県担当者から提案された支援を受け入れ、できるところから取り入れた。板書が写せない児童や学習意欲が弱い児童には、意識的に机間巡視をし、

夏休みに学校に呼んで勉強を見た。授業中には、できた子からほめるなど声かけも工夫し、視覚支援の教材を使用したり、授業を15分ごとに区切って活動内容を変えたりなど授業改善に取り組んだ。また担任は、たくみさんの不適切な行動は、たくみさんだけが悪いのではなく、周りの児童の影響も大きいということも分かっていた。たくみさんは真面目な性格で、ルールを守らない児童に「おまえなんでそんなことするんじゃ」といらいだち、暴力や暴言につながることも担任は把握し、学級のルールも少しずつではあるが定着させようと努力している。しかし、担任一人ではなかなか徹底させられない様子も見受けられた。A支援員は、たくみさんをはじめ子どもたちへのかかわり方が分からず、戸惑っている様子であった。たくみさんには、低学年の頃から支援しているB支援員がもう一人ついた。

4 担任とたくみさんのかかわり

しかし、たくみさんは授業中の大半を別のことをして過ごしたり、注意されると暴言を吐いて、B教室から出ていったりすることも増えてきた。担任は、支援員がついていたがたくみさんの学習に向かうことができる時間が少なくなっていることを気にして、本人ととじっくり話をする機会を設けた。授業中に話を聞くことや、自分を抑えることは難しいのかを尋ね、クラスでは気持ちが落ち着かないなら一人で勉強することもできることを伝え、たくみさんがどう考えているかも聞き取った。すると、たくみさんは「3年生の時、相談室で勉強したらできた。でも、みんなと一緒に勉強したい。みんなと一緒にいたい」と話した。それなら、目標を決めて頑張ろうと約束をし、「友達を殴ったり、蹴ったりしない」「授業中立ち歩かない」という二つの目標を決めて取り組むことにした。その2つの目標を「心のノート」に書き、毎日毎時間ごとに、担任とたくみさんで評価するようにした。

1学期の後半は、暑さに弱いたくみさんは、目標を意識しつつも一進一退の毎日を過ごしていた。そんなある日、たくみさんは自ら、「特別支援学級で池の藻を取る活動に参加してもいいか」と担任に聞いてきた。担任が許可すると、池の藻を取るだけでなく、支援員とともに特別支援学級で、プリントなどの学習も落ち着いて進めることができた。「すごく楽しかった」と言い、次の日も特別支援学級で学習し、そのまま夏休みとなった。しかし、担任は、特別支援学級への好き勝手な出入りや支援員が振り回されることについて心配していた。

担任は、友達とのトラブルについても悩んでおり、たくみさんは友達とかかわりたいけれどもうまくかかわれない一方で、学級自体がたくみさんを許容できないことに悩んでいた。

ある日、たくみさんは、A支援員に怪我をさせてしまった。担任は、たくみさんに何を支援するのが一番いいのか悩んでいた。そこで県担当者は、特コ（特別支援学級担任）に働きかけて、たくみさんの支援方法を関係者で共通理解し、統一するためのケース会議をもつことにした。

5 校内の動き

たくみさんの所属する小学校は、特コが二人いる。たくみさんのケースは、保護者への対応や校内の支援体制づくりについては教務主任の特コが、支援シートや実際のたくみさんとのかかわりについては特別支援学級担任の特コが行うように役割分担してかかわることにした。

（1）保護者対応

たくみさんの状況は、母親には伝えており、母親は受け入れている。しかし、父親の理解が得られず、母親は孤立し、家庭での支援が難しい。たくみさんのケースは父親の理解を進めることが先決であると校内で判断し、支援員を怪我させたということへの生活指導を名目に、教頭、特コ（教務主任）、担任が家庭訪問した。そこで、学校でのたくみさんの状況を父親にも報告したところ、父親はたくみさんの状況を受け入れ、後日、父母を交えて支援会議を行うこととなった。支援会議では、父は「厳しく叱れば、言うことを聞く。自分もそうだった」と言ったが、話をしていくうちに、「あまり自分は今まで息子にかかわっていなかった」というような言葉が出た。それをきっかけに、「たくみさんは、お父さんに認めてもらうことが、一番うれしいし、頑張れるのではないか」ということになった。そこで、2つの目標を頑張ったら、お父さんにほめてもらうという共通理解をもった。父親も「学校の様子を見に行ったりしようと思う」などと前向きな姿勢を見せた。

その後、母親とは、月に1回程度の定期的なケース会議を行いながら、現状報告したり、父親とたくみさんの関係について確認したりしている。父親のたくみさんへの家庭でのかかわり方は変わってきているが、仕事が忙しいという理由でたくみさんと母親から目をそむけている様子もうかがえた。

（２）支援の統一

夏休み中の現職教育後に、たくみさんにかかわる支援員（３人）・担任・特コ（２名）・養護教諭・県担当で、支援会議をもった。これは、学校の事情で２学期からＢ支援員がたくみさんにつくことができないことや、支援員の話をよく聞いていて、共通理解の必要性を感じた養護教諭の提案でもある。主にたくみさんにかかわるＢ支援員からは、「たくみさんだけが悪いのではない」「棚の上に乗って大騒ぎするときはどう対応したらいいかわからない」、学級に入っているＡ支援員やＣ支援員からは「かかわり方がわからない」、「学級の気がかりな子たちへの対応をどうしたらいいか」など子どもに寄り添っているからこそその困り感が出てきた。共通理解までにはいたらなかったが、支援員から見た学級の子どもの様子を担任や特コが理解できたことは良かった。

担任は、たくみさんとＢ支援員との関係はよく、落ち着いているが、今後はＢ支援員は外れ、Ａ支援員のみがかかわること、たくみさんとのかかわりは難しい面があること、Ａ支援員がたくみさんとかかわることに躊躇していることを気にしていた。

Ａ支援員とたくみさんの関係づくりについては、県担当者が授業参観をした後、担任・Ａ支援員・県担当者が立ち話で、すぐに話をするようにした。担任から、「たくみさんの『心のノート』の評価をしたい時に他児に対応しなければならなくて困っている」と悩みが話されたので、県担当者から、他児の対応をＡ支援員にしてもらうことを提案した。担任とＡ支援員とが、お互いの役割分担を明確にすることができた。今後の学級内でのそれぞれの役割分担を、「Ａ支援員は、授業に向けない子どもたちの話を聞いたり、子どもの生活面でのささいな困りにかかわったりする。担任は、たくみさんをはじめとした気がかりな子どもたちへの指示や評価をする」ということで共通理解した。

また、特コ（特別支援学級担任）と担任と県担当で特別支援学級の利用についても話した。特コは「特別支援学級に出入りするのには構わないが、もし特別支援学級にも来なくなったときは、他の場所を確保しておきたい」と言った。そこで、その場所を保健室にすることにした。たくみさんには、担任・特別支援学級担任・養護教諭がルールを決めてかかわることに決めた。

６ 自分の課題を意識し、友達とうまくかかわれるようになってきたたくみさん

たくみさんは特別支援学級に行きたいときには、担任に報告し、Ａ支援員とともに特別支援学級に行き、そこで活動するようになった。担任と約束してから行くという特別支援学級利用のルールは、特コ（特別支援学級担任）との間でも共通理解して徹底するようにした。たくみさんは、担任に報告し、担任が約束事を伝えると素直に聞き入れることができた。特別支援学級では、友達とのかかわりの中で特コ（特別支援学級担任）がソーシャルスキルを教えたりした。乱暴だったり、声や物で大きな音を出したりする時はあるが、特別支援学級担任が静かに諭すと、素直に聞き入れることができるなど、随分落ち着いてきた。

学級での対応として、担任は、隣の席にたくみさんの話を聞いてくれる男子を配置した。学活では、グループでお化け屋敷をしようという活動を取り入れ、友達と話し合いながら企画・運営できる場面を設定している。この活動では、気がかりな子を中心となって積極的に参加している様子が見られた。たくみさんも隣の男子に話しかけながら一緒に企画し、グループの女子がサポートする形でいきいきと活動していた。別のグループのやんちゃな男子に、作ったものを投げられ、壊されてしまうという場面があったが、自ら場を離れ、作ったものを修正する様子も見られた。以前ならトラブルになった場面である。その他の友達とのトラブルの場面でも、殴られてもやり返さずに我慢でき、「友達を殴ったりしてはいけない」という目標を自分でちゃんと意識していると担任は評価している。ちょっかいをかけてしまった女子に対しても「さっきはごめんな」と気にかける様子が見られたとのことである。

Ａ支援員は、以前は自信のない様子で後ろに立っていることが多かったが、現在はとても積極的に子どもたちとかかわるようになり、学級の中でよく動いている。かかわるのをためらっていたたくみさんとも現在は主にかかわるようになり、Ａ支援員の表情や発言からも、自信をもってかかわっている様子が見受けられるようになった。担任との息も合っている様子であり、県担当者が訪問した際も、Ａ支援員の方から自分がしようと思っていることを話しかけてくるようになった。たくみさんも、Ａ支援員のことを気にかけ、暴言を吐くことはあるものの、それは甘えの裏返しであると思われる発言も多い。Ａ支援員もそれを理解しているようである。

その後、秋の合宿で友達との楽しい時間を過ごしたことをきっかけに、特別支援学級への出入りは



減ってきており、学級で友達と何かを行うことに楽しみを見い出してきているようである。時々、気持ち落ち着かないと、自ら特別支援学級で特コ（特別支援学級担任）とかかわることでクールダウンしている。「心のノート」には、かかわった教師や支援員がコメントを書き入れ、他児には分からないように配慮して毎日持ち帰るようにし、母親と振り返っている。時々、父親も目を通していているようである。

7 今後の課題

学級の他の気がかりな子たちは、着席の時間が増えてきたり、指示に従ったりできるようになってきており、ずいぶん落ち着いてきている。たくみさんも、友達への暴力は意識してずいぶん抑えられるようになった。しかし、立ち歩きや、してはいけないことをついしてしまうことはどうしてもやめられない様子で、一向に目標達成ができていない。たくみさんのことを理解している教師間では、たくみさんの立ち歩きなどを容認しているが、それを許さない教師もあり、そのような教師に注意されると調子が悪くなったり、その教師の授業には出られなくなったりしている。たくみさん本人も、自分が授業中についふざけてしまうことや、友達のものをつい触って何か言われることを気にしている様子である。担任は、たくみさんのことを、抑えつけて何かをさせることはよくない、自分で納得させないといけないとよく理解しており、出られなくなっていた授業の担当教師と打ち合わせて、現在は参加できる時間が増えるようになった。担任は、「たくみさんは立ち歩きながら話を聞いている、授業を聞きたくないのではなく、集中したくてもできないのである」と話した。しかし、もともと力のあるたくみさんだけに、5年生に向けてこのままでいいのかと悩んでいる。「もっと、何か支援することで、たくみさんのできることがあるのではないか」と言い、「1週間のうち何時間か個別の学習を行った方がいい」という思いをもっていた。5年生になるとクラス替えがあり、学習も難しくなる。高学年としての態度等も求められる。環境の変化に大きな影響を受けやすいたくみさんである。十分な引継ぎや配慮が必要であり、今のうちに準備できることはしておきたいと担任は考えていた。

そこで、再び父親を交えて支援会議を行った。そこでは、担任はこれまでの経過を話し、たくみさんが頑張っていることと、頑張ってもどうしても難しいことがあることを伝えた。5年生になったら、どのような場面で困難さが予想されるか話をし、個別の対応の必要性について父母の同意を得た。

8 たくみさんの事例を通して

この事例では、担任が、たくみさんのことを少しでも理解しよう、もっといいところを伸ばそうという思いでかかわってきたことがとても大きい。また、たくみさんの「みんなと一緒に勉強したい」という思いをかなえようという強い思いもあった。たくみさんの願いに沿って目標設定したことで、たくみさん自身が頑張ることができたと考える。担任は、課題が山積したものの、根気強くどの児童に対しても、困り感に寄り添った支援や特別支援教育の視点を取り入れた学級づくりを行った。「心のノート」も継続し、たくみさん自身が自分の課題を意識したり、保護者と思い共有したりできた。

また、このような担任の思いを軸に、かかわる教員たちの向かう方向がそろい、かかわり方の共通理解、担任と特別支援学級担任、養護教諭、支援員の役割分担や共通理解、特コどうしの役割分担がうまくいった。特コ（特別支援学級担任）は、たくみさんの自由な特別支援学級への出入りを許可しながらも、取り決めた約束を徹底し、友達のかかわりの中でソーシャルスキルを教えるなど、おさえるべきところはおさえていた。約束事を共有した上で、他の教師や支援員も、たくみさんを指導するというよりは受け入れるスタンスでかかわっていったことで、たくみさん自身が自分の力で、よい方向に変化してきている。

保護者の支援については、特コ（教務主任）が対応した。定期的な月1回のケース会議を母親としてきたことで、たくみさんの現状や課題を共有しながら、父親の理解にもつなげることができた。

たくみさんの事例がうまくいったのは、その時々に必要なメンバーで、ケース会議や支援会議を何回も重ね、日ごとに変わるたくみさんの状態像を確認しながら、具体的な支援について話し合ってきたことの成果だと思う。

<事例35>

**衝動的に暴言を吐いたり、乱暴な行動をとったりするまさとくんが
落ち着いて学校生活を送ることができるように学校ぐるみで支援していった事例**

キーワード：校内支援体制 担任の気づき 温かい学級づくり 中学校への移行支援

まさとくんは、複式学級の小規模校に通っていた。学習の遅れはないものの、素直に人の意見を聞くことができない、発表のルールを守れず出し抜けに発言してしまうなど、落ち着いて学習に取り組むことができていなかった。また、友達関係では、カッとなると手が出てしまい、友達とトラブルになって迷惑をかけても、しばらくするとすっかり忘れてしまっていた。

生活面では、宿題をしてこないことが多く、忘れ物も多かった。学校から保護者へまさとくんとかかわる時間をもつように働きかけたが、よい親子関係を築くことは難しかった。そこで、まずは落ち着いた学校生活を送ることができるように、学校で環境調整に取り組んだ。

1 出会った頃のまさとくんの様子

まさとくんは小学4年生の時に転校してきた。友達と話す際、一方的に話をしたり、友達の発言に文句をつけたりして、うまくコミュニケーションを取ることができずにいた。自分に非があっても謝らず、認めることができないために、自分の行動を注意されるとカッとなり、暴言を吐いて手が出てしまうことも度々あった。

家庭においては、まさとくんと父親との関係は薄く、主に母親が養育していた。宿題を見るために母親が付き添っても、素直に言うことを聞かないために言い争いになってしまうことが多かった。自分の行動を注意されると暴言を吐いたり暴れたりすることが続いていたようである。母親はほとんど疲れ、まさとくんが5年生の時、担任に「どうしたらいいだろう」と相談があった。学校は、それまでに何度も校内で支援会議を重ねてきていたが、解決の糸口をつかめずにいたため、外部機関とつながることの了解を得て、県相談担当者（以下、「県担当者」という）に相談依頼があった。

2 支援の開始 小学5年生時の取り組み

依頼に基づき県担当者が授業の様子を参観し、放課後、必要な手立てについて県担当者・担任・特別支援教育コーディネーター（以下「特コ」という）で話し合いをもった。継続的な支援が必要と判断し、毎月1回、授業参観・支援会議を開くことにした。

（1）学習のルールを守り、落ち着いて授業を受けるために**①9月 初めての授業参観 学級全体が落ち着かない**

社会科の授業を参観。学級全体がざわざわしている。まさとくんだけでなく、他にも何人かの子は授業が始まっているにもかかわらず、授業に必要な物の準備ができていなかった。授業中であっても、勝手にごみを捨てに行ったり、友達の学習の進捗状況を確認したりするため、離席したりしている子がいた。また、担任が話を始めても、手遊びをしていて聞こうとしない子がおり、注意されても素直に止めようとしなかった。担任が話をしている途中でも、思いつくことを口々に発言するという様子も見られた。担任の指示が子どもたちに届いていないという印象を受けた。

まさとくんの座席は最後列で、担任の話を聞かず、教科書も開いていなかった。机間指導に来た担任に教科書を開いてもらっても、手遊びは止めなかった。

しばらくすると教科書に落書きを始め、制止されたが「イヤ」と言って止めようとしなかった。担任は、まさとくんに対しどのように指導していくとよいかと頭を悩ませていた。放課後の支援会議では、まさとくんだけでなく、学級全体で学習のルールを再確認する必要があるのではないかと、県担当者から提案した。

まず、①注意喚起し、全員に注目させてから話し始める。②授業中に望ましくない行動を見つけたときは、「〇〇します」と肯定的な指示を端的に示し、態度を改めさせる。③指名されたときのみ発言してよい。という3点に絞って学習のルールを学級全体で再確認し、徹底させることにした。

また、まさとくんの座席について、担任は、まさとくんがじっとしていることが苦手なため、座席



を後列にしておいた方が望ましくない行動をとったときに、目立たなくてよくないのではないかと考えていた。しかし、2列目ぐらいの方が、まさとくんの行動に担任の目が行き届き、配慮もしやすく、本人も安心できるのではないかと県担当者が提案し、変更することにした。

②10月 学習態度に変化が見られ始めた

担任は、9月の支援会議を受け、すぐに学級全体で学習のルールの再確認をし、徹底させようとして取り組んだ。再度同じ教科を参観して変化を見てほしいという担任からの要望で、社会科の授業を参観。担任が資料の読み取り方について説明を始めると、途中で質問をする子がいた。担任は、「今、話をしています。後で聞きます」と話を聞く時間であることを指摘。「ああ、そうだった」と、その子は質問を止めた。また、手遊びをしていて聞いていない子がいたので、担任が「黒板を見ます」と注意喚起すると、皆が顔を上げ黒板に注目した。まさとくんが担任の発言に反応して発言することが一度あったが、1か月前に授業参観をした時と比べ、ざわざわした雰囲気はなく、学級全体の学習態度が格段によくなっていた。学習ルールの明確化と徹底は有効であった。

前月の支援会議での県担当者からの提案を受け、まさとくんの座席は2列目の窓側になっていた。まさとくんは、皆が板書を写し始めても、くつの中の砂が気になり、一向に取りかかろうとしなかった。担任が「くつをはきましょ」と小声で注意すると、素直に従った。放課後の支援会議の時に、担任から「座席が近いことで、小声で指示を出したり、視線を交わしたりすることで注意喚起をすることができ、本児の問題行動が目立たなくなり、よかった」という感想があった。

(2) まさとくんが学校生活の中でぬくもりを感じられるように

学習のルールが徹底されたことで学級全体が落ち着き、まさとくん自身も落ち着いて学習に向かうことのできる日が増えてきた。少しずつ穏やかに過ごすことのできる日が増えてきていたが、トラブルがなくなったわけではなかった。ある日、体育の始まる前の休み時間に、偶然、他児が踏んだ棒が跳ね上がり、まさとくんの顔に当たってしまった。すると、怒りのスイッチが入り、棒を踏んだ子に



殴りかかり、周囲が止めに入って引き離したが、ケガをさせてしまった。「またか」という空気が学級内に流れた。担任は、まさとくん抜きで学級の子から不満を聞く時間を設けることにした。それまで表面化していなかったまさとくんに対する不満が爆発し、皆がそれまでの思いを次々と口にした。一時はどうなることかと担任は心配したが、全部吐き出したことですっきりしたのか、その後のまさとくんへの風当たりは強くはなかった。しかし、トラブルになることを避けようとして、皆が一定の距離を保って接するようになっていた。まさとくんへのかかわりの冷たさが、担任は気がかりであった。

まさとくん自身、友達に距離を置かれていると感じ、満たされない気持ちがあるのか、保健室をよく利用していた。保健室の中ではウロウロしたり、養護教諭と話をしたりして過ごしていた。授業が始まってもなかなか教室に戻ろうとしないことが多かったが、最初に教室に戻る時間を決めておくことで、促しに応じることができた。

家庭では、相変わらずまさとくんの対応に手を焼き、じっくりかかわってもらえてはいなかった。

こうした状況を踏まえ、11月の支援会議では「学校でも家庭でも満たされない思いが強いのではないか。まさとくんが落ち着いて話を聞いてもらえる人（キーパーソン）の存在が必要だろう」という意見が出され、特コでもある養護教諭が本児の話の聞き役を担当することになった。

また、まさとくんの心の安定のためには、温かみのあるかかわりが不可欠であると考えた。そこで、職員会議で全職員に協力を呼びかけ、ドリルタイムには、校長先生と教頭先生が曜日ごとに個別に対応するように時間を組み、長めの休み時間には、男性教員の協力を得て、一緒に遊ぶように働きかけ、教師を介して学級の子と一緒に遊ぶ時間をもった。

(3) どうしたらトラブルを未然に防ぐことができるのか

学習への参加態度がよくなってきており、全校職員でまさとくんを温かく見守る体制を組んだにも関わらず、トラブルはなくならなかった。12月の支援会議で、どのような状況の時にトラブルが多いのか、担任・特コと一緒に整理することにした。すると、昼休みや下校前などの教師の目が行き届かない時間帯に多いことが分かった。そこで、担任から昼休みや下校前の教師の目が行き届かない時

間帯に、日直の先生に見回りをしてもらえないかと職員会議でお願いしたところ、了解を得ることができた。また、登校後、朝の会までの時間もよくトラブルが起きていた。まさとくんは、読書が好きで読書中は落ち着いて過ごすことができることから、登校後は支援員についてもらい、読書をするようにした。こうして、全職員でまさとくんを見ていこうと校内支援体制が整えられた。



支援会議の数日後、担任から県担当者に電話が入った。「体育の時間や掃除の反省会など、集合する場面では、他児との距離が近くなるため、トラブルになることが多いことは気づいていました。しかし、体重測定の時も危険なことに今日気がつきました。並んでいるときはもちろんですが、終了後の保健指導のときに落ち着いて話を聞くことが難しいということが分かりました。座席があることで適切な距離を保つことができていますね。これからは教室に戻って保健指導してもらいます」と話した。担任が、こういう場面では危険な状況になりやすいと見通しをもつことができるようになったことは、トラブルの未然防止には有効である。

（４）家庭とのよりよい関係作りを目指して

学校での支援が功を奏し、トラブルは徐々に減り、落ち着いて学習に向かうことができる日が増えてきていた。しかし、いらいだちが目立ち、わざとケンカをけしかけるような行動をとることもあったことから、再度まさとくんとじっくりかかわる時間をもってほしいと家庭に協力を呼びかけた。母親は、「どうにかしなくては」という思いをもってはいたが、いざ、まさとくんと対面すると対応が難しく、その思いが飛んでしまい、うまくかかわることができないでいた。これまでは、学校でトラブルがあったときに連絡するという関係だったが、母親の困り感が高まっているように感じられたので、まさとくんの頑張っている点についても伝えるように心がけ、担任だけでなく特コも母親の悩みを聞く機会を設けた。

家庭においては母親を困らせる状況は変わっておらず、2月になり保護者から学校に相談があった。カッとなると抑えがきかなくなり衝動的な行動に出てしまうことから、学校は医療機関への受診を勧めた。受診の結果、ADHD（衝動性タイプ）と診断され、服薬することになった。

3 小学6年生時の取り組み

（１）４月 好調なスタート

新年度になり、複式学級のため構成メンバーが替わり、女の子が多く、落ち着いた雰囲気 of 学級になった。まさとくんは「最高学年として頑張りたい。みんなと仲よくしたい」という気持ちをもって新年度のスタートを切った。昨年度から担任がもち上がりだったため、引き続き環境調整が可能であったこと、服薬を開始したことも影響してか、まさとくんの周囲への過剰なかかわりやいらいだちが減っていった。落ち着いて過ごすことができたようになったことで、学級の友達もまさとくんのことを少しずつ受け入れてくれるようになっていった。



5月に県担当者が帰りの会の様子を参観したときは、学級内が静かで、落ち着いた雰囲気だった。

（２）５月 まさとくんの特性理解と教員の共通理解のための事例検討会

6年生になると担任だけでなく多くの教員がかかわることが増えるため、まさとくんの特性を理解し、対応法についての共通理解を図ることが大切であると考えた特コは、全職員を対象とした検討会を県担当者を交えてもつことを提案した。

各教科担当教員からは「自分勝手なつぶやきや他児へのちょっかいが減ってきている。周囲に対して少し気を配っている気がする」「周囲へのちょっかいが減ったことで、周囲の子も少しまさとくんのことを認めているようだ」「昨年よりは、子どもどうしのやり取りが見られるようになった」といった、まさとくんの変化と周囲の変容についてよい報告がなされた。少しずつ「自分の気持ちに折り合いをつけなくては…」という気持ちが育ってきていることを皆で共通理解することができた。全職員で話し合いをもったため、担任の知らないよい面も報告された。「みんなに見てもらっている」「かわいがられている」「ほめられた」という満足感をたくさん実感させ、よいところを伸ばしていくため、まさとくんの頑張っている点、よいところを教員どうしが情報交換し、全職員でまさとくんをほめたり、

励ましたりしていこうと確認し合った。

また、ある教員からは「事前の情報がなかったら、全く気がかりな子だとは気づかなかったと思う。家庭科の時間の授業態度はよく、むしろ周囲の子のまさとくんへの冷たさの方が気になる」という指摘を受けた。教員が率先してまさとくんのことをほめ、認めていくことで、徐々にその輪が広がっていくことを期待し、取り組んでいこうと確認し合った。



（３）担任の気づきが温かくまさとくんを包む

まさとくんは掃除が嫌いで、いい加減にすまそうとすることが多かった。ある日、友達が「この順番で、こういう風に机を運んでください」と丁寧なことばづかいでまさとくんに伝えたところ、素直に従い、黙々と取り組んでいた。

この様子を見た担任は「これだ」と思い、それ以後、まさとくんには丁寧なことばづかいで話しかけるようにした。このことを、まさとくんへの特別な配慮とするのではなく、学級全体に広げ、全員が丁寧なことばづかいで話すように改めた。また、自分を認めてほしいという思いが強いまさとくんなので、今、必要でないことを申し出たときには、担任は「ありがとう」と一旦受け止めてから、「後でしてもらいます」と返すようにした。周囲の子は、担任のまさとくんへのかかわり方を見て真似するようになり、学級内にふんわりと優しい雰囲気を作られるようになっていった。

（４）落ち着いて学習に取り組むことができる

特性に配慮した支援がなされ、温かく居心地のよい学級にすることで、まさとくんは、友達や教師の話に耳を傾けることができるようになり、課題に集中できる時間も長くなるなど、落ち着いて学習に取り組むことができるようになった。また、周囲の子も、担任のまさとくんへのかかわり方を見て学んでおり、まさとくにどのように接したらよいかよく理解できていたこともあって、教師がついていなくても、グループ学習が成立するようになってきた。全校での縦割り活動でも、班員の構成に配慮したことで、自分たちで活動を進めることができるようになっていた。

11月に県担当者が授業参観した時には、老人会との交流会で贈るプレゼント作りに取り組んでいた。少し自己中心的な役割分担をしていたが、上級生として低学年の子をリードしながら作品を完成させることができていた。「上級生として頑張った。うまくできた」という満足感を味わうことができていたように思う。



4 中学校への移行支援

このように、全校で支援体制を整え、まさとくんの思いを大切にしながら支援に取り組んできたことで、小学校では比較的落ち着いた学校生活を送ることができるようになってきた。しかし、中学校進学にあたり、大きく環境が変わることから、戸惑いやつまずきも大きくなると考え、丁寧な移行支援を行う必要があると考えた。担任は、中学校に対し、まさとくんの特性と予想されるつまずき、それに対する対応法について具体的に伝えた。特に、体育大会のように一か所に大勢が集まる行事のときや、教員の目が行き届かない昼休みや部活動の前後の時間帯への配慮を依頼した。

5 まさとくんの事例を通して

保護者はまさとくんへのかかわりに悩みながらもどうしてよいか分からずにいたが、学校の勧めにより、医療機関への受診へと一歩踏み出すことができた。その後も継続して受診し続けたことで、その後の指導がしやすくなり、保護者が医療機関につながることへの理解を示した意義は大きい。

しかし、保護者がまさとくんの特性を理解し、支えるというところまでには至らなかったため、学校が中心となって支援に取り組んだ。してよいことと悪いことを明確に提示したこと、学校職員全体でトラブルが起こりにくい環境設定に取り組んだこと、温かいかわりがもてるように積極的に配慮したことと、まさとくん自身が少し我慢しようと努力するようになったことで、最後の1年間は落ち着いた小学校生活を送ることができた。

今回、移行支援により引き継がれた内容が中学校での支援のヒントになれば幸いである。家庭との連携を進めながら、落ち着いた中学校生活を送ることができることを願っている。

<事例36>

**学校や家庭が本人の意思を尊重するよう対応を見直したことで、
子どもが歩み寄りを見せるようになった事例**

キーワード 行動の背景にあるつまずきや困難さ 思いの受容 意思の尊重 授業や対応の見直し

しょうくんは小学5年生。宿題をやらないことを叱られ、家で大暴れしてしまう。宿題のことで注意を受けるようになると、毎朝登校をしぶり出す。そのことでも母親に叱られ、無理やり学校へ連れて行かれる。イライラした気持ちが収められず、教室に入ることができなくなった。これらの行動の背景に、しょうくんのつまずきや困難さが考えられた。担任は、しょうくんへの対応に悩み、校内で話し合った結果、対応を見直すことになった。

1 家で暴れるしょうくん

しょうくんはこれまで、両親が仕事で忙しいため、宿題を自力ですませ、提出していた。しかし、6月から宿題を突然やらなくなってしまい、帰宅後はゲーム三昧である。母親はこれまでも、ゲームに費やす時間のことが気になっていたのので、「宿題をしないなら、ゲーム機を片付けてしまいます!」と、しょうくんを追い込むことがあった。ゲーム機を取り上げられたしょうくんは、大泣きして物に当たり散らし、大暴れする毎日が続いた。

夏休み明けの9月、しょうくんは宿題のことで担任からも注意を受けるようになる。とうとう、登校をしぶり始めた。帰宅後に加え、毎朝「学校に行きなさい」、「行かない」と親子で押し問答をするようになった。しょうくんは、母親に無理やり引きずられて登校する。学校の玄関まで来ても、興奮が収まらないため、担任が「教室に行こう」と誘うが素直に応じなかった。それでも、担任に手を引っ張られ教室へ入れられてしまう。しょうくんは家でも学校でもイライラしっ放しである。そして半月後、担任の姿を見ると、体育館の器具室へ逃げ込むようになってしまった。

**2 担任の悩み ～しょうくんに頑張らせたいけれど**

しょうくんが教室に行きたがらない日が毎朝続いたので、担任は焦りを抱いていた。授業の始業時刻も気になる。だから、少し強引にしょうくんを引っ張ってでも、教室に入れざるを得ない。そんなやり方に、担任は心が痛んだが、始業時刻には間に合ったし、しょうくんもしぶしぶ授業に参加しているので、仕方ないと思うようにしていた。

担任が出す宿題は、新しく習った漢字を3つずつ1ページ分書く、今日習った箇所の計算ドリルを1ページ分解く、音読もしくは作文という3つの課題で、50分程度で終わる量にしている。もっと進めていきたい子もいるので、他の課題や発展問題を宿題にもって帰るようにしている。しょうくんはもともと、計算が得意な方である。5年生からノートのマス目が小さくなり、画数の多い漢字が書きづらそうだが、書けないことはない。宿題の作文は、テーマを学校で決めて帰らせているので、テーマ決めに困ることはない。音読は好きではないが、やらないことはない。しょうくんの力から考えると、決して難しい宿題ではないと思っていた。

担任は、しょうくんがなぜ、急に宿題が負担になったのか、宿題の何が負担なのかが分からなかった。一方で「5月まで宿題を提出できていたのだから、頑張れるはず。ゲームに夢中になりすぎて、宿題に身が入らないだけかもしれない…」と担任は、しょうくんに宿題を頑張らせたいと思っていた。

担任の気持ちが揺らぐ中、しょうくんは9月半ば、体育館の器具室に逃げ込むようになる。今までよりもっと力を入れ、無理に手を引っ張ろうとすると、担任や管理職であっても叩いたり蹴ったりして、かなりの抵抗を示した。学校は、しょうくんの対応に困り果ててしまった。

3 特別支援教育コーディネーターの見立て ～しょうくんはもう、頑張れない

しょうくんについて、担任は終礼で毎回報告していた。特別支援教育コーディネーター(以下、「特コ」という)の養護教諭は、校内支援体制の中心的な役割を担っている。器具室に逃げ込むようになってからは、担任一人では対応しきれなくなったので、管理職にも応援してもらうようにした。

特コは、担任がしょうくんに頑張らせたい気持ちをもっているが、器具室に逃げ込むまでに至ってしまったしょうくんはもう、頑張れないのだ、と思った。担任の期待に応えられないしょうくんと、担任

の疲労がピークに達していることを心配していた。特コは、担任のペースやねらいに合わせてしょうくんを頑張らせるより、まずはしょうくんの気持ちを受け入れ、冷静に話し合いができる関係に立て直してから支援にあたった方がよいと考えた。特コは早速、担任を交え、ケース会の開催を管理職に提案した。管理職は特コの意見に賛同し、さらにしょうくんの見立てや特性について、外部専門機関である県相談担当者（以下、「県担当者」という）も加えて把握した方がよいと特コにアドバイスをした。

4 支援の取組み

（１）当面の対応を考える

特コの呼びかけでケース会をもった。参加者は、担任、校長、教頭、特コ、県担当者であった。当面の対応①～③を参加者で確認した。

- ① しょうくんの気持ちを、まずは受け入れ、器具室への逃げ込みを止めない
- ② 発達検査からしょうくんの得意、不得意をつかむ
- ③ 過去にしょうくんを受けもった担任に聞き取りをして、学校生活を振り返る

① しょうくんの気持ちを、まずは受け入れる



教室に行きたくない、担任の誘いに応じたくないというしょうくんの気持ちを受け入れ、体育館への逃げ込みを制止しないようにした。クールダウンができた頃を見計らって、管理職から教室へ戻るように声をかけることにした。

毎朝の対応を見直してから、誰からも強引に手を引っ張られることがなくなったので、学校で大暴れすることはなくなった。しかし、10月いっぱい器具室への逃げ込みが続いた。1～2時間ほど体育館でぼんやり辺りを見回したり、

鎖を触ったりステージを蹴ったりすると、自分から気持ちを切り替えて教室に入ることができるようになった。また、9月初めから見られた険しい表情は、徐々に和らいでいった。また、動きが固まってしまうこともほとんどなくなり、担任も安心感を覚えた。

② 発達検査からしょうくんの得意、不得意をつかむ

しょうくんのつまずきの背景にある実態を把握する一つ的手段として、WISC-Ⅲ発達検査を実施した。全体的な知的能力は平均域、4つの群指数（言語理解、知覚統合、注意記憶、処理速度）においても平均域で、それぞれの力に大きな開きはなかった。下位検査の結果や検査中の様子から予想されることは以下の通りである。

知識量が多く抽象的な思考力がある。しかし、実際に問題が起きたときに、その知識や思考力をうまく活かせず、その場で適切に判断して行動することが難しい。出来事の因果関係を理解する力があり、どうしてこうなったのか、順序立てて振り返ることができる。また、視覚的な手がかりがあれば、計画的に取り組みやすいが、新しい単元や活動には、混乱することがあるかもしれない。検査中の手遊びの様子から、不注意さも考えられる。

③ しょうくんのこれまでの学校生活を振り返る

学校生活を振り返り、しょうくんがどんな場面でつまずいていたのかを担任と特コは、低学年と中学年の前担任から聞き取ることにした。

＜低学年の前担任から＞

計算が得意で、発表もできる。一方で、体育や音楽が苦手である。教科によって学習意欲や態度に差が見られた。1年生のときは、マラソン大会が嫌で登校をしぶり、手を引っ張って教室に入ることが続く時期があった。教室に入っても立ち歩いたり、机の下にもぐったりして、授業に参加できないこともあった。何事にも取りかかりが遅れがちなため、個別に声かけするが、担任を無視してわざとやらないのではないかと思うときがあった。しかし本当は分からないことや困っていることが言えず、担任からも急かされるため、行動に移せなかったのかもしれない。友達と遊ぶよりも、本を読んでいることを好んでいた。

担任は、できるだけしょうくに声をかけたり、本人の発言や作品を取り上げてほめたりして、学級が本人の居場所となるように配慮していた。

＜中学年の前担任から＞

どの教科もテストの点数は悪くなかった。特に計算はよくできる。一方で、中学年になり板書の量や漢字が増えたからだと思うが、時間内に書き写すことができなかった。また、授業中に手遊びをして聞いていないこともある。宿題の量は、4年生になり増やした。宿題は、自力でどうにかこなしていたと

思う。ペア学習では，自分の意見が言えず無言のときが多かった。学級でゲームをした時に，しょうくんは鬼をやっていたのに，「鬼になっていない」と他児から指摘されたことに腹を立て，取っ組み合いのケンカになることがあった。

担任としては，できるだけ机間巡視や個別の声かけを行い，集中が途切れないように心がけた。宿題の直しをさせるとき，大泣きしたり，カッとなってプリントをくしゃくしゃにしたりすることが時々あったが，注意をせず見守るようにした。

（２）しょうくんの行動の背景にあるつまずきや困難さを学校と保護者と共有する

保護者に発達検査の結果を伝えるため，ケース会議を開き，来校してもらった。参加者は，両親，担任，特コ，教頭，県担当者であった。

両親は検査結果を聞き，得意なところと苦手なところがある点について納得した様子であった。家では，本人が「お母さんがゲーム機を隠すから，宿題をやりたくない！」とふてくされるので，母親は仕方なくゲーム機を出さざるを得なかったとのこと。しかし，宿題をする気配がない。本人は「漢字が嫌い」と言うので，漢字を書く宿題に抵抗感があるのかもしれない。「宿題をしていないことを担任から注意されるのも嫌！」と言っている。学校でも家でも叱られ，本人もつらいと思うが，学校をずっと休んでしまったらどうしよう…とつい焦って，「学校に行きなさい」と怒ってしまうとのことだった。

学校は，母親の話に耳を傾け，母親の労をねぎらった。また，本人の気持ちを受け入れ，器具室への逃げ込みを止めないようにしたところ，時間はかかるが，本人から教室に行けるようになったことも報告した。

家ではまだ，泣いたり，叫んだり，大暴れしたりすることも含め，これまでの情報収集を通して，しょうくんの行動の背景にあるつまずきや困難さについて，学校と保護者と，以下のように共有した。

- ・高学年になり，さらに宿題を負担に感じている。特に漢字の宿題が負担なようだ。
- ・取りかかりが遅く，不注意もある。
- ・困ったときや，分からないときにタイミングを見計らって「嫌」「分かりません」「教えて」など，自分の気持ちを伝えることが苦手である。無言のままでいたり，ゲームなど他のことを始めたりして，周囲から誤解をされたり，叱責を受けたりしてきた。
- ・困っていることをため込んでしまい，そのストレスで行動の調整ができなくなる。その結果，泣く，叫ぶ，暴れる，引きこもるなどの行動に至ってしまう。

そして，今後の支援の方法として，学校と家庭が連携しながら，以下のように試みることにした。

- ・担任は，漢字の練習量や宿題の量が負担かどうかを確認して，宿題の取り組み方をしょうくんと一緒に決める。
- ・母親は，「宿題をすませてからゲームをする」と家庭でのルールを伝えていく。宿題をやれなくても，翌朝は叱らず学校に送り出すようにする。

担任は今回の支援会議で，しょうくんが漢字の宿題に抵抗を感じていたことを保護者から報告を受け，保護者との連携の大切さを改めて感じたようだった。両親は，学校で少しずつ安定してきたことを知り安心していた。また，母親なりに空回りしながらやってきた対応を非難されずに学校に聞いてもらえたことが，学校への信頼につながったようで，「できるだけ叱らずに接していきたい」と学校に伝えた。

（３）しょうくんの意思に任せ，決めさせる

あるとき，校長が器具室にいたしょうくんに声をかけたところ，しょうくんが自分の気持ちを校長に打ち明けた。「学校はつまらない」「放課後は友達と遊びたいけれど，遊ぶと疲れるから，ゲームでいい」と言うのである。校長は，「しょうくんは，学校が無理強いしない，注意しない対応に切り替えたことで，もう虚勢を張っていないようだ。自分の気持ちも言えた。宿題のことをしょうくんと相談してもいい時期なのではないか」と特コに伝えた。早速，特コは担任に伝えた。しょうくんが器具室から教室に入ってくるときの表情や授業中の態度から，担任もしょうくんとの関係が立て直せたのではないかと，思っていたところであった。

11月半ばになっていたが，担任はようやく，しょうくんと宿題のことを話し合うことができるようになった。しょうくんも担任からの申し出に素直に応じた。担任はしょうくんが決めやすいように，次の選択肢を伝え，しょうくんに選ばせようと考えた。

- ・3種類のうち，やりたくない宿題を減らす
- ・宿題を減らして，家ですませる
- ・家でやれないのならば，放課後残って担任と宿題をする
- ・家でやれないのならば，翌日学校で休み時間を使ってすませる



しょうくんは、「一人だけ残るのは嫌だ」、「漢字を3つずつ書くことは僕にとって負担だが，自分だけ宿題を減らすというのも格好悪い」，「家ではゲームがやりたい」と言う。そして，「じゃあ，学校で休み時間に宿題をやる！」と担任に返答した。担任は，選ばないと思っていた選択肢をしょうくんが選んだことに驚いた。それは，休み時間が宿題のためになくなってしまいうからである。しょうくんの意外な返事に，担任は再度確認をしたが，本人はもう決めてしまっていた。しょうくんは頑張り屋であり，その加減が難しくて，つい頑張りすぎてしまうところがあると，担任は改めてしょうくんの姿をとらえ直すことができた。

（４）学校と家庭とが協力して，しょうくんの意思を尊重する

担任としょうくんの話し合いの結果，“自分の決めたルールで，宿題をやりこなす”ことに決まったことを，保護者に伝えた。母親もその後，宿題のことで執拗に責め立てていないとのことだった。

しょうくんは今もなお，家で宿題ができず，ゲームに時間を費やしている。しかし，休み時間に自分から宿題をやり始めている。徐々に要領がよくなり，午前中の休み時間の中で，前日の宿題をすませるようになった。休み時間の方が時間のめどが立ちやすいようで，時間内に終わらせようと集中して取り組んでいる。やはりしょうくんは，自分で決めたことはやろうと努力する頑張り屋だった。担任は，休み時間の度にしょうくんをほめ，温かい言葉で励ました。しょうくんも毎日頑張っている。

担任は母親にこう話した。「しょうくんの意思を尊重したことで，本人が宿題に毎日取り組む習慣が身につくそう。今後は，家で宿題をすませ，その後でゲームをするという，家庭でのルールを守らせていきたい」担任と母親は，共通の願いをもってこれからも協力し合うことを確認した。

（５）担任が普段のかかわりも見直す

その後も，しょうくんから困っていることを担任に伝えてくることはない。今回の宿題のことをきっかけに，担任は学校生活の中で，困っていながら，うまく伝えられずにいるのかもしれない，ととらえられるようになった。そこで，前担任からの情報も参考に，授業を見直した。しょうくんが書き終えたかどうか，机間巡視で必ず確認するようにする。しょうくんを含め数人の子どもが書き終えていない場合は，終業前の数分間，残った板書を写す時間を設け，他の子どもたちには“進んで学習”の課題を与える配慮をした。しょうくんと同じように手遊びしている子がいるので，担任に注目させてから，発問をするように心がけるようにした。

担任は前担任の聞き取りをして以来，しょうくんの友達関係のことが気になっていた。「学校がつまらない」と校長に漏らしたことも聞いていた。そこで，担任自らしょうくんに，大好きなゲームの話題を休み時間に投げかけてみるようにした。そうしたところ，他の子どもたちも集まってきて，しょうくんを囲みゲームの話で盛り上がる場ができるようになった。しょうくんもその時間を楽しみにするようになった。宿題も大急ぎですませるしょうくんの様子に，担任は微笑ましく思うのだった。

（６）まとめ

本事例の男児は，高学年になり，以前から負担だった宿題にもう頑張れなくなったこと，頑張りたい気持ちはあるが，母親から叱られ続けストレスになっていたこと，ゲームしか楽しみがなかったこと，無理やり教室に入れられても，頑張る気持ちが湧いてこなかったことなど，様々な困難さが重なってしまった結果，行動の調整ができなくなった。学校や家庭が，本人の意思を尊重するように対応を見直したことで，男児は自分の思いを出しやすくなり，自分自身から歩み寄りを見せるようになった。

担任も初めは，頑張らせようとした自分のかかわりが，子どもにとって負担になっていることには気づけなかった。校内で話し合った結果，器具室に逃げ込みたい気持ちをまずは受け入れ，宿題の取り組み方を男児と話し合って決めた。その結果，男児はまた宿題に取り組むようになった。担任は，このことがきっかけとなり，授業中の配慮とともに，普段のかかわりも見直すようになった。

<事例37>

**授業中にぼんやりして学習に集中しにくい生徒に対する
通常の学級での支援と配慮**

キーワード：学級全体に有効な配慮 教科担当者の情報共有

小学生のころから授業中にぼんやりすることが多く、チック症状も見られる中学2年生の男子。

中学校入学時に、小学校から申し送りがあったため、担任や特別支援学級担任らが、授業中や放課後等に声をかけるなど配慮したり、学習支援をしたりしてきた。

注意集中の困難さはあるものの、学年全体の共通理解や家庭の協力も得ながら、現在、学習意欲を落とさずに学習に取り組むことができている事例。

**1 りょうへいくんについて****(1) 小学校での姿**

小学5年生時に、学校・保護者から相談。主訴は、注意集中の困難さ、学業不振、他者とのかかわりのつまずき等であった。

母親や、担任、特別支援教育コーディネーター（以下、「特コ」という）からの聴取によれば、小学校入学時から学習は全般的に苦手で、周囲から見ると分かっているはずと思えることが分からなかったり、作業に時間がかかったりしていたとのこと。また、困ったことがあると、そこで立ち止まって先へ進めなくなってしまうとのことだった。

対人面、行動面では、男子の遊びには参加したがらず、教室で本を読んだり、水槽の魚をながめたりすることを好んだ。男子がふざけてじゃれ合うことを「何がおもしろいかわからない」と話していた。「ぼーっとしてしまう」「分からないとキヤーとパニックになる」と、自分の状況を振り返って話すこともあった。

囲碁や楽器の演奏、スポーツは好きで、放課後や休日等に、習い事として取り組んでいた。

これらのことを踏まえて、情緒面・学習面・対人面・行動面において、家庭や学校での対応策を検討し、取組みを進めた。小規模の小学校であったため、担任の支援は行き届き、注意がそれたときにはすぐに声をかけ、課題に取り組みにくいときには、問題を少しずつ提示するなどしていた。また、本人の好きなことや得意なことを支援する役割をつくり、学校生活での意欲を損なわないような配慮もしてきた。

中学進学にあたり、保護者は学習面の遅れを心配し、状況によっては個別的な指導・支援が必要だと考えるようになった。市就学指導委員会でも、学習のつまずきや学習意欲の低下への対応が必要なことから、通級による指導の判断となった。しかし、保護者がその支援を希望しなかったため、詳細な移行支援会議は行われず、中学校での通級による指導の体制も準備されなかった。担任や小学校の特コは、支援の引継ぎの必要性を感じ、学校間の申送りの中で、本人の状態と小学校での取組み等を伝えた。

(2) 中学校での姿

入学して1年、校内の生徒理解研修会では、「注意集中は途切れやすいが、真面目に取り組むことができる。成績は中の上くらい。そのため、あまり気にならなくなってきた」と話題にあがった。

特別支援学級担任や県相談担当者（以下、「県担当者」という）が、授業の様子を観察したり、担任らから聞き取ったりした情報は、以下のとおりである。

○行動面

- ・授業中にぼんやりと手元を見ていたり、筆記用具やはさみで遊んだりして、聞き逃しが多い。
 - ・マイペースで、行動が遅れたり周囲と話がずれたりしても、気づきにくい。
 - ・鼻を鳴らすように音を出すチック症状は、徐々に目立たなくなってきた。
 - ・真面目な性格で、教師の支援を受けると何とか取り組もうとする。周囲からも「穏やかでいい子」と評価されており、同じ部活動で気の合う友達とやりとりする様子も見受けられる。
- 部活動にも、休まず参加している。

○学習面

- ・漢字や英単語を覚えることが特に難しい様子。
- ・数学の計算問題は解けるが，文章題の読み取りに時間がかかる。
- ・理科の生物分野や，社会の歴史分野には興味をもって取り組む。
- ・課題が提出できない教科もあるが，数学はほとんど出すことができる。

つまりきはあるものの，りょうへいくん自身も周囲も大きな困難を感じずに学校生活を送ることができているという状況であった。

小学校高学年の頃は，困難さが目立ち，りょうへいくんも困っている様子がたびたび見受けられた。しかし，中学校では，落ち着いて学校生活を送っている。この背景には何があるのか？そこで，学校で行われている支援や配慮を，特別支援学級担任と県担当者として整理することにした。

2 学校の取組み

(1) 学校全体でりょうへいくんの実態をとらえ直し，個別の指導計画を作成

○実態把握

担任らの言う「気にならなくなってきた」との状態がどのようなものであるのかを，改めてとらえるため，特別支援学級担任・担任を中心に実態把握シートによる情報整理を進めた。特別支援学級で使用している実態把握シート（指導・支援事例集1 P54 参照）は項目が多く，担任らの負担感につながると考え，特別支援学級担任が特コ，県担当者と一緒に相談しながらA4版の簡易な書式を作成した（図1）。

○個別の指導計画作成

特学担任が中心となって，学年会で話し合おうと考えたが，日常の多忙さのため，なかなか個々のケースの話し合いの時間を設定することができなかった。そこで特学担任と特コは，管理職の後押しを得て，校内全体の会議・研究日に，生徒理解研修会としてケース会を設定した。この研修会には，外部から，特別支援学校の特コと県担当者が参加した。

教科や部活動で接点のある教師10名が集まったケース会では，実態把握シートを基に，改めて情報を集め直した。「学習面・行動面で気がかりなところ」「よいところ・できていること」「取り組んでいる支援」等について各自が付箋に記入し，模造紙大の拡大シートに貼りながら整理していった。

支援策を絞り込む中で，「〇〇できない」という状況についての背景を整理したところ，次の3つのパターンが明らかになった。①本人が指示に気づいていない場合，②分かっているが取り組めない場合，③どちらか不明な場合である。それぞれの状況下で，本人のつまりきがどこにあるのかを把握し，その場に合った指示・支援が必要であることが確認された。

また，担任を中心に，今後特に気をつけて取り組みたいことや，本人につけたい力などを整理し，シートに記入した。

生徒氏名		年 組 ()
気がかりな点	学習面	
	生活面	
取り組んでいる支援		
よいところ 好きなこと 得意なこと		
今後の支援		

図1 実態把握シート

(2) 支援のポイントの整理

ポイントは2つ。①授業の中でどのような支援や配慮があると本人が分かりやすいのか，また，②学校生活全般においてどのような配慮がなされると本人が生活しやすいのか。特別支援学級担任と県担当者が授業を観察して，担任らがあまり意識していない支援や配慮を整理した。

○授業の中での支援と配慮

①小プリントで1時間を構成

数学の授業では、基礎問題（A 5版に4問）、発展問題1，2…（1問ずつ）、と1時間内に数枚のプリントが配られ、生徒は、それをその都度ノートに貼りつけて問題に取り組む。ぼんやりしたりペン回しをしたりしていたりようへいくんにとっては、プリントを後ろの席へ送ったり、のりで貼ったりする作業が、気分転換や注意喚起につながっていたようだ。また、パッと見て4問しかないシンプルなプリントを見ると「よし」とスムーズに取りかかる様子も見受けられた。ノート1ページに収まる分量の課題は、見た目が少ないために見通しがもちやすく、やる気が持続しやすいように思われた。また、穴埋め式のプリントは、空欄以外の単語や文がヒントとなり、答えやすいようだった。

小プリントや穴埋め式の課題は、見通しがもちやすく、学習意欲につながりやすいと思われた。また、ノートに書き写さない分、負担が軽減され、教師の説明や友達の発言に耳を傾けることに集中できているようだった。

②注意喚起の声かけ

ぼんやりしたり手遊びしたりすることが多いりようへいくんにとって、教師の声かけは必須である。社会の授業では、「りようへいくん、3番の答えは書けたかな」との確認や、机間巡視が丁寧に行われ、その都度りようへいくんは、「できました」と返答したり、解答を発表したりしていた。りようへいくん以外の生徒にも教師は声かけし、名前を呼ばれた生徒は、「オッケーです」とか「まだです、ちょっと待ってください」など、課題の進捗状況を答えていた。教師の声かけは、叱責でなく、活動内容に気づかせたり、理解を促したりする内容であるため、どの生徒も声かけを前向きに受け止めて学習に取り組んでいた。

注意集中が困難な生徒にとって、名前を呼ばれることは、本人も周囲にも「注意された」「怒られた」と受け取られやすい。そのような指摘が重なると、学習意欲の低下につながりかねない。しかし、今回の観察から、教師の“気づきを促す”声かけによって、やる気を損ねずに、途切れた思考を戻しやすくなることが分かった。

③視覚支援

英語の授業では、単語の意味理解、スペル、構文など、難解な課題が次々と押し寄せてくるためか、りようへいくんの注意がさらに途切れがちになっていた。しかし、新しい単語や例文が出てくるときに、教室前方のモニターに単語の意味を補う画像が映し出されるようにすると、興味をもってモニターに注目するようになった。また、説明を聞きながらプリントに記入する際には、モニターに1問ずつプリントの問題が表示されるようにすると、どこに何を記入していけばよいかが分かるようで、自分のプリントとモニターを何度も見比べながら書き進めていた。

ことばによる説明は、一部を聞き逃すと理解できなくなってしまうが、それを画像等で視覚的に補うと、格段に理解が進むことが確認できた。



○学級の雰囲気づくり

①学級活動や道徳における、自己理解・他者理解につながる内容の指導

担任は、新聞記事や話題の書籍から、生徒たちに身近なテーマを選んで、自作のワークシート教材を作成した。その中で、自分自身を前向きにとらえられるようなテーマや、友達の立場を思いやることのできるようなテーマを取り上げていた。ワークシートでは、そのようなテーマについて、どう感じたかを問うだけでなく、自分の悩みに置き換えることや、その悩みにどう対処するかなど、手順を細かく区切って自分のこととしてとらえる工夫がなされていた。年間30回程度の取組みで、自分の考えを整理する力が少しずつついてきて、自己理解や他者理解が進んできていると考えられた。

○学習以外の活躍の場づくり

①係活動

りょうへいくんは、整理整頓や課題の提出が苦手だが、素直で真面目な性格である。学級の係活動はペアで担当するため、相手任せになりがちだった。そこで、主体的な活動を引き出すために、りょうへいくんに別の役割を一人で任せることにした。下校前に職員室に配付物を取りに行き、学級全員に配付する係を任せた。しばらくは周囲の友達から「りょうへい、取ってきて」と声をかけられることもあったが、そのうち自分で気づいて行動できるようになった。

教師から「よろしくな」と配付物を手渡されたり、教室で友達から「サンキュー」と声をかけられたりすることで、りょうへいくんの役割への意識や学級への所属感が高まっていると思われる。

②部活動

所属するバスケットボール部には、練習にも真面目に参加しており、レギュラーの座を獲得した。顧問の指示を守って試合に臨んでいる。パス回しは、チームメイトの指示に頼りがちな面が見られるため、顧問は、自ら選択し決定する場面を意図的に作りたいと考えていた。

課題の未提出やプリント直し等で放課後に残されることもあったが、部活動に参加したいために必死に課題に取り組むこともあった。厳しい練習ではあるが、やりがいを感じながら参加できる部活動の存在は、りょうへいくんの学校生活を支えていると考えられた。

3. 事例を振り返って

(1) 中学校での、「あまり気にならなくなった」には、わけがあること

何故、気にならなくなるのか。

「気にならなくなった」子どもの状態には、二通りの姿が考えられる。本人が困らなくなってきたか、本人のつまずきが周囲から見えにくくなっているかのいずれかである。

中学生になると、他者の目を気にして、「分からない」、「困っている」と本人が目立った表現をしなくなる。すると、SOSが見えにくくなり、成績や登校の状況でしか、本人の状態を見てとれなくなってしまう。

本事例では、教師がりょうへいくんの状態を把握し、適切な配慮や支援をしてきたために、本人自身が困らずに学校生活を送ることができていた。

しかし、本事例で行っている配慮や支援についての学校の認識は、「授業中と放課後の声かけくらい」との内容だった。

外部者が客観的に整理してみると、授業、学級運営、部活動等で、きめ細かな配慮や支援がなされていることが分かった。これらは、個人だけでなく、本人の学校生活全体への意欲や本人の理解につながる支援であることも見えてきた。

教師が無意識に行っている配慮や支援を明確にしなければ、子どものつまずきがいつの間になくなったかのような誤解につながってしまいかねない。

本事例のように、本人のつまずきに手当てがなされ、よさを活かされると、自己肯定感につながって学校生活を前向きに送ることができる。このことをさらに本人の力として確実なものにしていくためには、自己理解を進めるとともに、楽しみを増やしたり、自分の苦手なことへの対処法を身につけたりしていかなければならない。



(2) 支援や配慮の具体例と意義を意識化し、共有する必要性

本事例では、細かな支援が自然にそして当たり前のように行われていたため、それを教師が十分に意識していなかった。

移行支援のあった生徒や、気がかりさがある生徒については、教師側の支援・配慮を続けていくことだけではなく、本人が得意・不得意を理解したり、困ったことを表現したり対応したりできるようにしていくことが大事である。

そのためには、校内で、定期的に、生徒自身の実態を整理し、学級、各教科、部活動等、学校生活全般においての配慮事項や支援内容、方法を一つ一つ具体的に確認していくことが重要であろう。

また、特コや学年主任を中心に、個別の指導計画を作成して、実態把握、目標設定、支援方法・内容を明確にしていけば、他の事例や学級全体への支援に広げていけるように思う。

<事例38>

「衝動的」と引き継いだ小学2年生児童の内面に寄り添い授業改善を行った事例

キーワード：低学年 授業 子どもの文脈 複数の視点でのアセスメント 興味関心

マナブくんは、授業中に、離席、勝手な発言、周囲へのいたづらを繰り返している小学校2年生児童である。当初、担任や特別支援教育コーディネーター（以下、「特コ」という）は、マナブくんの行動を「衝動性」によるものとしてとらえ、かかわろうとしていたが、支援に手詰まり感を覚えるようになった。しかし、その後、担任は、マナブくんとかかわる中で得られた経験と、外部からの見立て、保護者からの家庭での様子など、いろいろな情報を得て、彼を理解し、彼の内面に寄り添おうと努めた。そうして、担任なりにつかんだマナブくんの特性から、彼を授業の中に巻き込んでいくための工夫を行った。

1 2学年1学期当初の担任・特コとのマナブくんに対する見立てについて考える

マナブくんは、授業中に、離席、勝手な発言、周囲へのいたづらを繰り返している児童である。

1学期初め、県相談担当者（以下、「県担当者」という）が、担任と特コ、校長と面談をもったところ、マナブくんの行動の特徴として「衝動性」ということばがあげられた。

しかし、彼の「衝動性」の具体例を問うと、「職場見学をした時に、ものに触りたがった」とか「車に乗せてもらおうと、勝手にハンドルを動かす」といった答えしか返ってこない。県担当者は、担任と特コのマナブくんに対する見立てに、疑問を感じた。



面談後、担任の授業を参観した。マナブくんは、少人数の教室の廊下側、一番前の席で、椅子に横座りのまま、周囲に話しかけており、少しもじっとしていなかった。（学級には、マナブくんの他にも数名、授業中に立ち歩くなど、気がかりな子どもがいる。）

まずは、授業開始直後、マナブくんは、担任のすきを狙って、隣の男の子の筆箱を取り、自分の机の中に入れてしまった。取られた

子は、「ないない」と探し回った。見ていた女の子が、マナブくんの仕業だと担任に報告するがとりあってももらえない。

授業が進むと、マナブくんは、与えられた課題をやり終え、授業内容に関連がなくはないが、雑学とも、雑談とも言えるような話を、大声で周囲に語り、ちょっかいを出す。担任は、注意しない。

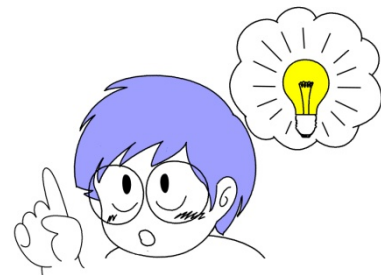
担任が机間巡視を開始すると、マナブくんは、担任が背を向けたすきに、教室の前の出入り口から廊下に出て、すぐに後ろの出入り口に現れる。そして、県担当者に笑いかけると、何も知らない担任の背後に忍びより、お尻を触った。担任は、マナブくんを座席まで連れていき、厳しく叱った。

しかし、おとなしかったのは叱られている間だけで、担任が背を向けると、またマナブくんは、動き出した。

県担当者は、この時の担任のマナブくんに対する接し方が、衝動的に行動する子どもに対する支援の一つであるように感じられた。衝動性のある子に対しては、いたづらに感情を高ぶらせないように、努めて冷静に接するは大切なことである。

しかし、県担当者の見立てでは、マナブくんには、確かに多動な様子は見られるが、彼の行動は用意周到で計画性があり、思いつきで、衝動的に行動しているばかりではないように感じられた。

担任は今年度異動してきたばかりで、マナブくんとは2か月程度のかかわりしかない。県担当者は、担任が学年当初、前年度のマナブくんを知る特コから「衝動性」を指摘され、衝動性を持った子どもに対する接し方を続けた結果、苦戦しているのではないかと考えた。



2 1学期を通してのマナブくん像を、担任他とすりあわせる

県担当者は、1学期を通して数回の授業参観と、発達検査を行った。そして、授業参観後には、担任に、授業者には見えていないであろうマナブくんの行動について、気になった点を伝えることにした。発達検査時には、検査を受けているマナブくんの様子を観察し、やはりその行動の特徴を伝えることに

した。

1学期末，発達検査の結果を伝えるために，保護者と担任，校長が面談を行ったところ，それぞれが，これまでかかわってきた中から，マナブくんという子どもについて語ることができた。

（１）県担当者より

県担当者は，いくつかの授業を見て，マナブくんはクイズに答えたり，身体を動かしたりする内容については，積極的に参加する様子があることを伝えた。また，担任の説明が長くなると，本を読む，机に突っ伏すなどして，教室にしようとして努力している様子があることを伝えた。

また，検査時，マナブくんは，終始「動き回り」ながらも，集中して課題に取り組む様子が見られた。また，『いいこと』思いついた」と言いながら，座る位置を変えたり，足場を工夫して空調装置を作動させたりしていた。

これまでの観察の結果と検査結果を合わせて，県担当者は，マナブくんは，「学年相応か，それ以上の学習能力があり，単調な授業を詰まらなと思う子ども」「体を動かしながら考える子ども」，「聞いているようで聞いていない，分かっているようで分かっていない子ども」である。なおかつ，環境を整えたり，友達を喜ばせたりするために，常に「自分や友達にとって，『いいこと』を考えている子ども」であるとの見立てを伝えた。

（２）両親より

両親は，マナブくんの知能に遅れがないことを知り，「何かしたときは，後で，じっくり話を聴くようにすると行動の改善がみられる」「お友達の役に立つ人になってほしいと話している」等，家庭での様子を話された。

（３）担任より

担任は，マナブくんが，どのような場面で授業に「食いついてくる」か，理解していると語った。また，「発想はおもしろいが，他人への当たり方がきつい（乱暴）」「『お父さんに言うよ』と言うと，指示に従うことがある」等など，マナブくんとかかわる中で，自分が感じたことを語った。「衝動性」ということばはなく，何らかの方策がありそうな様子である。しかし，一方で，「マナブくん一人なら，うまく指導できるのに」と，悔しそうに語る様子も見られた。

３ 担任の見立ての変化を受けて，授業改善の手段を考える

1学期末の面談の際，県担当者は，担任の中に，マナブくんに対する新しい見立てができてきたと感じた。それは，担任がマナブくんとかかわりから得たものであり，十分に，支援方法を考える時の根拠となるものと感じられた。また，担任が，県担当者や保護者の見立てに対しても，一つ一つ納得がいくといった様子で聴いていたことから，ほかの人の話を聞き，すり合わせることで，自分の見立てをさらに深めていると感じた。

マナブくんに対しての担任なりの見立てができてきたことで，何らかの支援策，よりよいかかわり方の目当てができてきたと見受けられた。しかし，それは，他にも気がかりな子どもを抱えている担任にとって「やりたいけれども，できない」ものであるようだ。

県担当者は，担任の思いを受け止め，「やりたいこと」をできるようにするために，担任の悩み，負担感の軽減，授業のやり方で欠けている技能等の補充が必要であると考えた。そのために，それらのことをお願いできる人，授業に限るならば，担任のモデルになることのできる，校内キーパーソンの選定が急務であると考えられた。

４ キーパーソンの支援を受けて，担任が授業改善を行う

県担当者は，校内キーパーソンとして，授業上手で知られる1年生担任が最適であると考えた。そして，夏季休業に入り，担任と1年生担任は，一緒に当センター主催の「発達障害児のいるクラスの授業づくりの講座」に参加した。担任と1年生担任は，このころ，2学期の体育の1，2年生合同発表会を前に，合同で授業研究を行っていた。

新学期になってから，合同授業を参観すると，1年生担任は，子どものとらえが的確で，その時々の様子をよく見て注意を与えたり誉めたりしていた。

担任は，1年生担任の授業の進め方をモデルとし，視覚的なものを使った説明方法を用いるなど，県担当者が，欠けていると思ったところをうまく補充していた。終始穏やかな表情で授業を進めており，マナブくんをはじめとする2年生の気がかりな子どもたちも，活発に活動させていた。

5 担任の授業改善

合同授業の後，担任は，県担当者に対して，次の時間に，クラスで行う図工の授業について意気込みを語った。授業研究を十分に行った単元であり，本時は，マナブくんの好みそうな活動として，カッターナイフを初めて使わせるとのことであった。前回，すでに，カッターナイフについての予告を行っていたことから，マナブくんが，授業の見通しをもって，初めから授業に参加する様子を，予想していたのだらうと思われた。担任は，合同授業がうまくいったという手ごたえもあり，自信に満ち溢れた笑顔で語っていた。

ところが，実際の指導の場面では，担任の思い通りにはいかなかった。担任が，教室に入り，授業開始を告げ，挨拶をしようとするが，マナブくんは，本を読んでいて顔を上げない。担任は，なんとか挨拶をするように促すが，マナブくんは無視の姿勢を貫いた。やがて，担任は，あきらめた様子で他の児童と挨拶をし，授業を開始した。

しかし，この後，担任がカッターナイフを配ると，マナブくんは意欲的に授業に参加し始める。配られたカッターナイフに目を輝かせ，担任の使い方を見てモデルにし，課題の紙を切る。課題をやり終えて，工作板を切り，県担当者に見せる。それから，達成感に満たされたのか，担任の許可を受け，熱心に本を読み始めた。担任の狙い通りに，担任の穏やかなまなざしのもと，いきいきと活動する様子が見られたのである。

6 担任の授業について，マナブくんの文脈から考える

県担当者は，今回の授業では，担任の授業研究の際，予想したとおりにマナブくんが活動したところと，しなかったところが，明確になったと思った。そこで，担任の予想と，マナブくんの考え，そして，実際の行動が違った点について考えることにした。その手段として，マナブくんの文脈を読み取り，それに沿って，授業を見直し，文章化してみた。

ここでは，特に，授業前半部の挨拶から，カッターナイフを使うところまでをとりあげる。

マナブくんの気持ち「次は，この間の図工の続きだ。この間は，何か，使うと言っていたような気がするけど，よくわからなかった。とりあえず，本を読んでいれば，怒られないし，いいだろう。

先生が来た。挨拶をするように言っているけど，ほうっておこう。ちょうど，本を読み始めたところだし，説明を聞くより本の方が楽しい。じっと聞いているのは，嫌いだ。

先生が，何か配ってる。カッター？ カッターは初めて。楽しそう。色もいろいろあるみたいだ。いいこと思いついた。好きな色と交換しよう。〇〇ちゃんにもとってやろう。よろこぶぞ。

なるほど，この紙を切るんだな。ああやって切ればいいのか。分かった。さあ，がんばるぞお」



7 担任と，マナブくんの思いのズレを考える

担任は，授業直前に県担当者に語ったように，前回の授業で，今回の授業の内容，特に，マナブくんの好む活動を提示している。このため，マナブくんが，活動への意欲，見通しをもって，授業に参加するものと考えて，普段通りに授業を開始した。

しかし，マナブくんの思いには，担任の期待したものはなく，担任の働きかけに対して，いつもと同じように，本を読むことで対応し，授業に参加しない。

けれども，授業が進み，カッターナイフという実物が提示され，大好きな身体を動かす活動の許可が出ると，マナブくんは，生き活きと活動を開始している。

前述したように，マナブくんの特性として，「聞いているようで聞いていない」，「分かっているようで分かっていない」ということがある。体を動かすことを好み，常に「いいこと」，面白いことを考えている子どもであるマナブくんは，じっと話を聞くよりも，身体を動かす活動の方が，説明等が入りやすい。

この特性を踏まえるならば，今回の授業の予告をするときに，もう一工夫，何らかの配慮が必要ではなかったか。視覚的な支援，体を動かす活動を取り入れることにより，カッターナイフを使う授業への意欲や関心を，授業を開始する時点でもたせることができたのではないか。

後半，マナブくんの様子を想定に入れた授業改善が行われているだけに，残念である。

8 おわりに

本事例において，当初担任は，行動特性として「衝動性」を指摘されたマナブくんに対して，そのような子どもに対する支援を行った。衝動性をあおらないように，最小限にかかわるという支援は，つねに，彼なりのルールに従って考え活動するマナブくんにとっては，つまらないものであり，結果として，支援に行き詰まりを感じるようになった。

しかし，担任は，マナブくんとかかわることと，保護者や県担当者の情報によって，担任なりの見立てをもつようになった。このことにより，「衝動性」ということばから離れた担任は，マナブくんが，何をどう考えるかを考えに入れて，有効な支援方法に思い至った。

そして，校内キーパーソンの助けにより，「したいけれどもできない」無力感から脱し，授業改善を行うことができた。マナブくんの反応は，必ずしも，予想通りではなかったが，彼の文脈で，授業を見直すことにより，改善点も見い出されている。

異動先の学校で，初めて受けもつ子どもの支援においては，その子どもをよく知る教師の見立ては，非常に有効な情報である。それは，新担任にとっては，しばしば，唯一の情報であることも多い。今回は，特に，前担任が異動しており，担任にとって，実際にマナブくんにかかわったことのある特コらの「衝動性」のある子どもという情報は，先入観を抱かせる情報であった。

ただし，ここで，考慮に入れておかなければいけないのは，特コは，マナブくんが，手に負えなくなったときにかかわる程度の付き合いしかなかったということである。気がかりな子どもは，時折かわる人にとって，気がかりな面，マナブくんの場合は，特に，多動，いたずらなどの行動の方が目立ちがちである。それをとらえて，「衝動性」ということばでくくってしまうのは，無理のないことかもしれないということである。

子どもたちにもっとも長時間かわるのは担任である。担任は授業を通して子どもたちとかかわり，その中で，子どもたちを深く理解していく。今回，担任は，初めの行き詰まり状態から，マナブくんとかかわった時間の中で，マナブくんに対する見立てを修正していった。さらに，県担当者や，保護者の見立て，キーパーソンとなった1年生担任のかかわりを見る中で生まれた余裕が加わって，授業改善を行うことができた。少なくとも，マナブくんを語る時に，「衝動性」ということばはなくなっていった。

一方，県担当者は，限られた時間の中で，マナブくんを理解しようとして，マナブくんの文脈から授業を見直し，文章化してみた。この作業は，授業改善という観点から有効であるが，その見立てがどれだけ正しいかは，教師の力量によるところが大きい。しかし，見立ての正確さに自信がもてないならば，複数のかかわり手の見立てを合わせればよいと県担当者は考える。

気がかりな子どもの理解も支援も，担任にとっては授業を抜きにしては考えられない。授業を通して子どもを知り，授業を改善していく中で支援していくことになる。このとき，子どもの文脈から，授業を見直すことは，子どもを知る上で分かりやすい方法である。この方法をとることで，どう支援すればよいかも見出すことができる。

今回，県担当者は，参観者という立場から，授業を丸ごと見て，丸ごとマナブくんの文脈で授業を見直した。このことにより，マナブくんの心の変化が，明らかになり，担任の思いとのずれが，時系列で明らかになった。けれども，実際の授業者に，このようなことを要求することはできない。そこで，スーパーバイズする人を立てたり，授業中，一場面だけに，注目してみたりするなど，授業者にとって，やりやすい手立てを考えることが必要となってくる。

授業を改善することを考えるとき，常に，子どもの内面に目を向けなければならない。授業は，授業者と子どもの相互の関係によって成り立つものだからである。今回は，気がかりな子どもということで，マナブくんの内面に目を向けたが，特に気がかりさがなくても，授業を受けている子どもの側から，授業を見直すことは，常に行われてしかるべきである。



Ⅱ 通級指導担当者や 特別支援学級担当者、 特別支援教育コーディネーター の事例から

<事例39>

**友達や教師に乱暴や暴言などの行動があるけんたくんの
情緒の安定を図り、自己肯定感を高める取組みを行った事例**

キーワード 衝動性・多動性 情緒の安定 自己肯定感 保護者・医療との連携

けんたくんは入学当初から授業中の立ち歩きや多弁傾向があり、授業への参加が難しいことが度々あった。小学2年生になり、友達への関心が高くなるとともに、自分の思い通りにいかない場面ではささいなことでも激しく叩いたり、つばを吐いたりなどの行動が頻繁に見られるようになった。友達や教師への暴言や自尊感情が低い様子が強く見られるけんたくんに対して、心の安定を図り、自己肯定感を高める支援を模索しながら、学校・保護者・医療が連携して取組みを進めている事例である。

1 けんたくんについて

けんたくんは、入学当初から、授業中に立ち歩く、高い所に登る、一人でしゃべり続けるといった行動が見られていた。友達とのかかわりが苦手で、すぐに手が出てしまうことも多く、注意されると素直に聞かるときもあったが、衝動的な行動をとってしまうこともあった。

2年生になり、特定の友達への関心が高くなり、一緒に遊びたい、かかわりたいという思いは強くなる一方で、対人関係をうまく築くことができず、友達にすぐに手が出てしまっていた。自分にとって嫌なことがあると、ささいなことでも激しく人を叩いたり、噛みついたり、つばを吐いたりすることが頻繁に見られるようになった。また自尊感情が低く、投げやりになり、「死んでもいい」「殺してくれ」ということばを平気で言ったり、友達や教師に暴言を吐いて、教室の椅子を投げる、はさみを持って他児を追いかけるなど、危険な行動も見られたりした。

担任はけんたくんが衝動的な行動をとったとき、他の子に危険がないようにけんたくんの気持ちが収まるまで抱きかかえ、その後クールダウンの場所になっている保健室に移動させて、けんたくんが自分で教室に戻ることができるまで、支援員や養護教諭である特別支援教育コーディネーター（以下、「特コ」という）が見守っていた。朝から調子が悪く、児童玄関近くの廊下で暴れて、落ち着くまで1時間程度抱きかかえられていたこともあった。

学習面では、図工など制作活動は大好きで、いきいきと取り組んでいた。けんたくんが制作したものをクラスの友達に関心をもって見たり、一緒に遊んだりする様子も見られた。また、話し合い活動に関心のあるところでは発言していた。パソコンを使う授業ではとても意欲的で、パニックになった後でも何事もなかったように、機嫌よく授業に参加し、「先生、〇〇見つけた！」「先生、〇〇あった！」などしきりに担任に話しかけていた。一方、算数や国語は苦手で、計算をしたり漢字を覚えたり、自分のことばでまとめたりすることを苦手としていた。音楽や書写などでも、楽器や文字の練習をすることを嫌う様子が見られた。苦手な教科では、教室で友達と一緒に学習することが難しかった。

クラスの友達は穏やかで優しい子が多く、けんたくんが衝動的な行動をとった後でも、苦手なことを手助けしたり、優しいことばをかけたりしていた。けんたくんは日頃から優しく接してくれる特定の友達が大好きで、「太郎くんは、ぼくの親友」と話していた。しかし、その友達に対しても、自分の思いと違う場面では手が出てしまい、泣かせてしまうことが度々あった。

**2 けんたくんへの支援について**

ちょっとしたことがきっかけでイライラして激しい行動をとったり、授業に参加できなかったりすることが多いけんたくんの支援について、特コが中心となり、担任や校長先生と話し合いをもった。まずは、自尊感情の低いけんたくんの心の安定を図るために、けんたくんのつまずきを探りながら、自己肯定感を高めるための支援を工夫することや、保護者や医療機関と連携して適切な支援方法を検討していくことなどを話し合った。また、今後継続して支援を進めるために、定期的に支援会議を開いていくことを確認した。

面談で保護者は、「家では食事がすむとすぐに自分の部屋に行き、特に気になることはない」と話していたが、一方では「学校でがんばったときは荒れる」「友達と遊びたいけれど、うまくかかわること

ができない」など気がかりな面を感じていた。結局、保護者は「怒ればできるようになる」という考えで接しており、けんたくんは「お母さんは、怖い」と思っているようで、学校での出来事が保護者に伝えられることを大変嫌がった。けんたくんへの保護者のかかわりにも気がかりさが感じられた。

認知面でのつまずきを探るために、けんたくんは専門機関でWISC-Ⅲの検査を受けた。検査中そわそわしたり、課題の合間には思いついたことを話し続けたりすることが多かった。検査結果は知的段階では「平均の上」の域にあり、特に視覚的な情報の操作が得意であるが、注意の持続や聴覚的な情報の処理や目と手の協応動作に苦手さがあるということであった。このことは、授業の中で話を聞いていられなかったり、計算や書字などの学習には抵抗感や苦手さがあつたりするけんたくんの状態像と一致していた。

3 取組みの経過

(1) 学校全体で見守りに徹するきっかけとなった助言

学校は夏休み明けに、特別支援教育の外部講師を招き、「通常の学級における気がかりな子の支援のあり方」の研修会をもった。その際講師にけんたくんの様子も見てもらったところ以下のような助言を得た。

- ①情緒の安定を図るために指導・支援の優先順位をつけること
- ②命にかかわることや人を傷つけるようなことに対しては、してはいけないと伝えること
- ③授業への参加の仕方やつばを吐くなどのその他の気になる行動は、大目に見てかわること
- ④授業には、視覚的な教材を準備すること など

これまで、けんたくんの激しい行動や、生活面でのつば吐きや暴言などの気になる行動については、担任をはじめけんたくんとかかわる職員が、その都度注意や指導を行ってきた。しかし、注意をしても、かえって調子が悪くなり、大爆発につながることもあった。また、授業中は授業の内容とは関係のないことをしていることが多く、担任はその点も何とか指導できないかと考えていた。そこで先の助言を受け、学校内での共通理解として、まずはけんたくんの情緒の安定を図ることができるよう、けんたくんの行動を見守りながら支援を行っていくことにした。

(2) 担任の対応によって芽生えた変化の兆し ～担任への信頼感

これまでも休み明けは大変調子が悪くなるけんたくんだが、夏休み明けも登校直後からパニック状態になった。教室で落ち着いて生活することが難しく、気持ちが落ち着くまで先生に抱えられていたり、保健室・パソコン室で過ごしたりということが続き、そんな中で、登校後にけんたくんが教室の扇風機をバラバラに壊してしまうという事件が起きた。

担任は、この出来事を大事な指導につなげられると考え、事後の対応を丁寧に進めていった。まず、けんたくんからそのような状況になったいきさつや理由を聞き取り、本児の思いを受け止めた。一方、けんたくんがしたことは、とても危険なことであり、絶対にしてはいけないことであることを毅然として伝えた。併せて、クラスのみんなにとって、扇風機がないと大変困ることも伝えた。今回はけんたくん自身も「大変なことをしてしまった」という気持ちで、担任のことばを受け止めている様子だった。けんたくんの学校では、教室や学校の物を壊したときは、壊した本人が校長先生や教頭先生に直接謝って直してもらうことになっているので、担任はけんたくんに正直に話して謝りに行くように促した。担任と話をして、気持ちが落ち着いたけんたくんは、自分がしてしまったことをとても後悔していた。クラスの友達に謝り、校長先生と教頭先生のところにも謝りに行くことができた。

担任は保護者と協力、連携を図るために、これまでもけんたくんの様子について連絡を取り合っている。けんたくんに「今日のことは、お家の人にも話をしなければね。学校ではちゃんと謝ることができたし、もうしないように約束できたじゃないか。先生からも、お母さんに怒らないように話してあげるよ」とけんたくんを諭し、けんたくん、担任、母親の3人で話し合いをもった。担任は、この日の出来事について母親に伝え、「けんたくんは自分のしたことを心から反省して、クラスのみんなにも校長先生や教頭先生にも謝ることができました。けんたくんも、もうしないと約束してくれたので、お母さんはもうけんたくんのことを叱らないでくださいね」と伝え、けんたくんは母親の膝の上に「ごめんなさい」と泣き伏した。母親も担任からの話を聞いて、けんたくんに対して落ち着い

て接していた。母親はけんたくんの頭をなでながら「もうしたら、だめだよ」と穏やかに声をかけた。この様子を見ていた特コは、けんたくんと母親のやりとりで今までとは違うものを感じた。そして、その後は、友達に対する乱暴な行動や物に当たって壊してしまうような行動は、不思議なほど減っていった。けんたくんにとって、この出来事は、担任が自分の気持ちをくみとってくれたこと、母親も怒らずに許してくれたという実体験となり、担任への信頼感をもてるようになったと思われた。また、保護者にとっても、担任の支援を受けながらも素直に我が子がかわいいと受け止められた瞬間であったのではないかと思われた。

（３）担任はじめ学校全体で取り組んだ自己肯定感・自尊感情を高める取り組み

国語が苦手だが、「今月の詩作り」には興味をもち、意欲的に取り組んでいた。けんたくんは比較的語彙が豊富で、いきいきとリズムカルな詩を作ることができた。担任はその詩をほめ、クラスの代表に選んだ。けんたくんもクラスの代表に選ばれたことをとても喜んだ。さらに、けんたくんが「親友だ」と言っている太郎くんもクラスの代表に選ばれた。けんたくんと太郎くんの詩が挿絵入りで拡大されて教室に掲示されたことは、けんたくんにとってとてもうれしく誇らしいことであったようだ。

その他、担任の細かな配慮が教室の随所に見られた。例えば、教室の黒板の端にはいつも花丸が並んでいる。これは1学期よりクラス全体で取り組んでいることで、クラスの中で何かががんばったこと、ほめられることがあると花丸が1つずつ増え、それが10個になると10分間のお楽しみ会ができる。20個たまると20分間、そして最大30分間お楽しみ会ができるルールになっている。落ち着きが見られるようになったけんたくんも、がんばったところを担任や友達に認められて、花丸をつけてもらうことができるようになった。そして花丸が30個に到達し、学活の時間に体育館でクラスレクリエーションをすることになった。レクリエーション係のけんたくんは、とても張り切って友達にゲームのやり方を説明していた。ゲームが始まってからも、始終楽しそうに友達と活動する様子が見られていた。

帰りの会の後、担任はけんたくんと個別に1日の振り返りをカードで行ってきた。そしてその日ががんばったことをほめるようにした。けんたくんも「この時間はよかったけれど、この時間は残念だった」と自分なりによいこともよくなかったことも冷静に振り返ることができるようになってきた。

そこで、担任は学校での様子が保護者にも伝わるように、毎日の振り返りを連絡帳で行うようにした。けんたくんががんばったところを赤ペンで、残念だったところは青ペンで、健康や体のことは緑のペンで書くようにした。すると徐々に赤ペンで書く内容が増えてきた。そして家に帰ると「今日は赤が多いよ」とけんたくんの方から報告してくるという話を、母親から聞くようになった。この方法は、けんたくんにとって、具体的で分かりやすく、学校生活についての振り返りがしやすかったのではないかと思われる。また、保護者にも具体的に伝えられることで、けんたくんのよいところに気づくきっかけになったと思われる。

休み時間は仲のよい太郎くんと体を動かすなどして、穏やかで楽しそうに過ごしていることが増えてきた。また友達とのトラブルや気に入らないことがあっても気持ちの切り替えは以前より早くなった。最近では太郎くんだけではなく、他の友達とも一緒に遊ぶ様子が見られ、学童クラブに行かなくてもよい日の放課後には、数人の友達と一緒に遊ぶ約束している様子も見られるようになった。担任は休み時間や学活の時間にルールを守って、友達と楽しく活動しているけんたくんの様子を見ながら、けんたくんが一番望んでいることは、このような友達との楽しいかわりであり、けんたくんの自尊感情や心の安定を図っていくためにも、このような時間は大切であると感じていた。ある時、けんたくんは担任に「この頃、普通のけんかではイライラしなくなった」「別に死にたいと思わん」とつぶやいた。

けんたくんの行動が少しずつ落ち着いてくると、支援会議の中でも担任以外の教員からも、けんたくんの行動を肯定的に認めていること、その中でけんたくんの変化が感じられることなどの報告が増えてきた。けんたくんは自分の掃除場所には行かず、太郎くんの掃除場所である1年教室に行くことが多かった。そんなとき1年教室の友田先生は「けんたくんは遊びにきたのではなくて、お仕事をしにきてくれたんだよね」とけんたくんができる掃除や片付けを頼んだ。けんたくんはロッカーの片付けや手洗い場の受け皿のぬめりとりなどの仕事を素直にすることができた。特に、みんなが嫌がるぬめりとりなどの仕事をけんたくんは嫌がらずに、一生懸命するので「さすがお兄ちゃ



ん。ありがとう」と1年生からも感謝された。

聴覚過敏のあるけんたくんにとって音楽の授業は苦手な時間で、これまでも勝手な行動をとったり、暴れたりすることが度々あった。授業に友達と一緒に参加したいと思いながら、楽器を鳴らすときはわざと大きな音を出したり、乱暴に扱ったりすることも多く、注意されるとなおさらひどい状態になった。11月のある音楽の時間、けんたくんはトライアングルを回したり、バーンと鳴らしたりしていた。音楽の田中先生が「今日は楽器に魔法をかける勉強です。いい音が出るようにけんたくんもその魔法を考えて」と声をかけると、けんたくんなりに魔法のことばを考えて「3個やり方があります」と発表することができ、その後の楽器の扱いも上手にできた。そしてその日の音楽の時間は、今までで一番落ち着いていたという報告であった。その後の音楽の時間でも、「先週は譜読みが2段までだったけれど、今日は全部譜読みできたね」と前回よりもがんばっているところを認めてもらい、うれしそうに取り組む様子も報告された。

以前は毎日のように保健室に来て、落ち着くまで過ごしていたが、最近はほとんど来なくなった。たまに体の調子が悪くて保健室に来ることはあっても、保健室でウロウロとすることがなくなった。話し方が穏やかになり、ことばのキャッチボールができるようになったと感じられた。以前は家でのことや母親のことを激しい口調で非難することもあったが、「お母さんは仕事で大変や」と母親の苦勞をねぎらうことばも聞かれた。また、母親が彼に買ったネックウォーマーやパーカーは学校に着いても外さず、一日中身につけていた。けんたくんの母親への思いについてや、母親の買った物を身につけていることで安心する面もあるのではないかということについて、校内での共通理解を図り、けんたくんの行動を容認していくことにした。

（４）医療との連携

保護者との面談を通して、専門機関の担当者からも、学校での様子と発達検査の結果から、けんたくんのつまずきについて丁寧に伝えけるとともに、医療面からのサポートも効果的であることを伝えた。保護者は、「今が受診するよい時期なのだろう」と判断し、定期的に医療機関を受診するようになった。時には保護者の了解を得て、担任と特コが担当の医師と面談したり、電話連絡を密に取ったりして、現在の学校でのけんたくんの様子を伝えた。また受診後には必ず担任は保護者と面談して、医師の話聞き取り、保護者との共通理解を図るよう心がけた。



4 取組みの振り返りと今後の課題

1学期に比べて2学期のけんたくんは、情緒面で落ち着いてきた。教師や友達への暴言や乱暴、つばを吐くなどの行為も見られなくなった。自分の思いと違う場面でも折り合いがつけられるようになったり、行事などの練習にも参加できるようになったりなど成長が見られている。その要因としては、以下の5つが考えられる。

- ①命に関わることで以外は大目に見るという支援により、けんたくんのストレスが軽減され、みんなと同じようにできなくても、苦手さがあっても、受け入れられている安心感がもてるようになったこと
- ②学級や学校の中でけんたくんの努力を認めたり、活躍する場を適切に設定したりするなど細かな配慮や支援がなされ、けんたくんの自己肯定感が育ってきたこと
- ③医療や保護者と連携を図ることによって、けんたくんと母親との関係がよくなってきていること
- ④友達に対して穏やかに接することができるようになり、一緒に楽しく過ごせる時間が増えたこと
- ⑤定期的に支援会議を開き、けんたくんについての理解や支援の方向性を話し合うことによって、学校全体でけんたくんをサポートする体制ができたこと

これらのさまざまな要因が相互に働き合って、けんたくんの情緒の安定や自己肯定感を高めることにつながったのではないかと考える。

学習への取組みについてはまだまだこれからであるが、自分のできることをしようとしたり、授業に取り組めないときは、授業の邪魔をしないように気をつけたりする様子が見られている。担任はけんたくんの様子を見ながら、授業への取組みについて、けんたくんや保護者と相談したり、支援会議に諮ったりしながら、具体的な支援をしていきたいと考えている。



<事例40>

**突発的な行動からトラブルが多かった児童が、
通常の学級と通級による指導の連携で友達との関係が改善された事例**

キーワード 衝動性 通級指導 指導内容の検討 通常学級との連携

小学3年生の駿さん。やりたいことがすぐにできないと怒り出したり、気になることはところかまわず言ってしまう。そのことで、授業を止めたり友達とトラブルになったりすることが多かった。通常の学級担任と通級指導担当者が、クラスで認められたいと思う駿さんの気持ちを大切にしながら、指導の改善を継続することで、クラスで落ち着いて過ごせるようになった。

1 1，2年生の時の駿さん

<活動ペースに波がある駿さん>

駿さんは、生活上の基本的な事からは自分でできるが、整理整頓は苦手で、登下校の準備に時間がかかり、保護者や担任が手伝わざるを得ない状況だった。また、45分間の学習が持続しないことが多く、気持ちの切り替えや、支援が必要な子であると担任は考えていた。その反面、興味のあることは没頭し過ぎてやめられなくなる面もある。例えば、昆虫調べの課題では、授業が終わってもやめられず、その日のうちに発表したいと次の授業中も担任に訴え続けた。そのうち、疲れてしまったのか、午後の授業は終始机上に伏せていた。



<友達とのトラブル>

1年生から週に1時間の通級による指導を行い、駿さんができる活動を取り入れることで、自信をもって活動できるように配慮してきた。入学当初は一人で過ごすことが多かった駿さんだったが、コミュニケーション力が伸びて次第に友達に関心を持ち、自分からかかわれるようになってきたことを担任も保護者も喜んだ。

しかし、自分からかかわろうとすることが増えたことが、かえってトラブルを増やすことになった。2年生の体育大会では、整列しながら順番を待っている時に、男子同士でじゃれ合い遊びが始まった。駿さんもその遊びに興味を持ち、周りの友達にちょっかいをかけ始めたが、つついエスカレートして、力が入ってしまった。友達が怒りながら「やめろや」と言ってもやめられずに、しつこくやり続け、最後にはトラブルになってしまった。

友達とのトラブルは放課後のスイミング教室でも頻繁に起こっていることを、保護者が懇談会で学校に相談をしてきた。通級による指導では、友達と仲良く集団生活を送るための指導に重点をおくことを、保護者と学校が共通理解し、3年生を迎えた。

2 3年生 コミュニケーションの指導に行き詰まる**(1) 4月 好調なスタート**

3年生の学級担任は2年生からのもち上がりになった。通級による指導は、毎週、個別場面での指導を1時間行うことになった。個別場面での駿さんは、好きなキャラクターのシールがもらえることを楽しみに、課題に取り組むことができた。通級指導担当者は、駿さんと課題量を話し合いで決め、最後まで取り組むことができることを目標に指導を行った。駿さんは、自分の話を十分に聞いてもらえる通級による指導の時間を気に入る、通級指導担当者とやりとりしながら課題を進めていた。

(2) 6月 気持ちを抑えられない駿さん（学級）

この頃の駿さんは同じクラスの圭吾さんが気に入り、しつこく話しかけることが多かった。教室で授業の後半に算数のテストを返してもらったある日のこと。駿さんはテストを担当から返して



もらうと、すぐに圭吾さんのテストの点数をのぞきに行った。そして、自分の点数よりも圭吾さんの点数が低かったことが分かったと、クスクスと笑い始めた。そして、圭吾さんに「変。ばか」と言い始めた。

そこで、ちょうどクラスに入っていた通級指導担当者が駆け寄って注意した。だが、笑いをやめられない駿さん。通級指導担当者は、駿さんの正面にしゃがんで両腕をつかみながら「笑うのは変だよ」と何度も声をかけた。だが、駿さんは正面の通級指導担当者の顔を見ずに、圭吾さんの方に顔を向けて顔を赤らめながら笑い続けた。

（３）自分の思いを通そうとする駿さん（通級） ―その日の通級による指導での振り返り―

駿さんは、予定表に活動内容を書き込むときに、「圭吾君が、30点とったっていうプリントをつくらう」と通級指導担当者に提案してきた。そこで、通級指導担当者は「点数が悪い人を笑うのは、いけないことだよ」と伝えた。駿さんは「悪い点数とった人が悪い。『適当にやった』って言ってたもん。一生懸命じゃない」と答えた。通級指導担当者は、紙に書いて整理しようとした。すると、駿さんは「分かった。やめて。人の気持ち分かった。嫌な気持ち。おれ、前に笑われて最悪だった。それで、やり返した」と言った。失敗したことを笑うことはいけないことだとすでに分かっている様子だった。

通級指導担当者は、ルールの本を取り出して関連する項目を読むように促した。すると、もう、そのことについて話をするのは嫌な様子で「人の失敗や間違いは笑う」とわざと読み間違えるなどして、話をそらし続けた。これ以上の振り返りは難しいと通級指導担当者は判断し、いつもの課題をするように促した。

1年生からかかわってきた通級指導担当者は、通級指導の時間に、駿さんの気持ちを受けとめながら活動をすることで、適切なかかわりを習得してくれんことを考えていた。しかし、指導の年月が重なるにつれて、駿さんが自分主導のルールで通級による指導の時間を過ごそうとする様子が見られるようになった。社会的スキルを身につけさせたい通級指導担当者と、自分の思うように過ごすことを認めてほしい駿さんとのすれ違いが生じていた。



（４）学級での支援方法を支援会議で話し合う（６月）

教頭と学級担任、通級指導担当者と県相談担当者（以下、「県担当者」という）の4人で支援会議を行った。学級担任は、相変わらず友達とのトラブルが多いことが、一番の気がかりとして助言を求めた。そこで県担当者は、当日のテスト返しのエピソードから、通級指導教室などの個室での振り返りでも難しく、気になるものが多い学級でトラブルを振り返ることは、更に難しい状態であることを伝えた。そのため、学級ではトラブルの理由の追求はせずに、「友達に『やめて』と言われたらやめる」というルールだけを伝えていくことで共通理解した。

また、学級担任は、じっくり活動に取り組めない駿さんの行動も気がかりだと語った。漢字のなぞり書きや、文中の決められたことばを丸で囲むなど、簡単な課題でも、声かけをしてもやらないことが多かった。だが、教頭は、昨年度に比べて体育や掃除には参加できるようになってきたことをあげ、「みんなと一緒に活動する気持ちが芽生えているので、まずは参加したことをほめるようにしましょう」と、寛容に見守ることを提案した。更に通級指導担当者からは、駿さんが通級による指導の場面で、話を聞いてほしがることがよく見られるとの報告があった。

そこで、今後の対応として、学級担任が駿さんの努力を認めていることを伝えることで、駿さんの参加意欲を高めることにした。そのために、漢字の形が多少悪くても最後までできたことや、準備が遅いため担任が手伝ってしまった帰りの準備を本人が自分でするまで待つて、できたらほめることなどを行うことにした。



3 2学期 学級と通級による指導の連携を深める

6月の支援会議以降、担任は休み時間にできるだけ駿さんの話を聞くようにした。また、駿さんが達成しやすい目標を伝えて、ほめる機会を増やした。そのことで、駿さんの担任に認めてほしい気持ちが高くなり、

授業中の勝手な発言が減った。

また、夏休み明けに、上級生に悪口を言われたことを、駿さんが別のクラスの教師に伝えたところ、その教師が対応してくれたことがうれしかったのか、その後、トラブル前に教師に支援を求めることが何度かできた。だが、クラスでは一人で過ごすことが多く、「言っても聞かない駿さん」のイメージが友達に定着してしまい、トラブルが絶えなかった。

（１）気になることは、やってしまう

先日も、教室に保存してあった新聞のクロスワードに答えを書き込み始めた駿さん。クラスの友達が「クラスの新聞だから、書いたらだめだよ」と言うと、駿さんは「いいよ。〇〇君も書いてたもん」と言ってやめられなかった。友達は「またか」とあきらめた表情で担任に報告をしにきた。駿さんも表情が硬くなったことから、勝手に書いてはいけないというルールは分かっているが、どうしても書きたくなくて書いてしまったと思われた。だが、素直に注意を受け入れることができず、友達の輪に入れない存在になっていた。

（２）通級による指導でイライラしてしまう駿さん

学級で落ち着いて授業を受けることができるようになってきた駿さんだが、通級指導の場面では、ゲームのルールを勝手に変えたり、「今日はもうやりたくない」と机の上に伏せてしまったりと、活動ができなくなっていた。通級指導担当者は、指導内容に本人のやりたいことを取り入れようと、次回にはやりたいゲームなどを聞いて準備したが、その日になると「やりたくない」と拒まれることが続いた。

通級指導担当者は、駿さんがクラスに溶け込めないいらい立ちを、通級による場面で自分にぶつけているようにも思え、指導内容を見直す必要性を強く感じるようになった。



（３）支援会議では通級による指導の内容を学級活動につなげる

通級指導担当者から、参加意欲が低い最近の駿さんの様子が報告された。また、学級担任からは、学級の授業で、友達の意見を微笑みながら聞くなどの落ち着いた様子が報告された。そのことから、駿さんがクラスで認められたい気持ちが強くなってきている一方で、クラスの友達には、駿さんの今までの「わがまま」のイメージがあり、仲間の輪に入れなくなっていると感じていることが話された。

そこで、県担当者はクラスで、駿さんが友達の輪に入れるようなゲームをしてはどうかと提案した。ゲームのルールを勝手に変えてしまうことがある駿さんが、通級による指導でゲームの準備をしたり、ゲームのルールを友達に説明する係になったりすることで、ルールの理解や守ることにつながるかもしれないと伝えた。すると担任もその提案に賛成した。駿さんに、月に１度の誕生会で行うゲームの準備を通級による指導でもらうことで、友達から「ゲームの準備を頑張ってくれる駿さん」のイメージがついて、関係性の改善につながるのではとの意見が出された。

こうして、通級による指導内容の見直しをすることになった。

（４）クラスの居場所を見つけた駿さん

誕生会に向けて、駿さんの準備が始まった。担任はクラスで「今度から誕生会でゲームをすることになりました。準備は駿さんがしてくれます」と伝えた。一斉に友達が駿さんに「どんなゲームをするの？」と話しかけた。担任は駿さんの側に行き「当日までのお楽しみ。内緒だよ」と目くばせをした。「うん！内緒！」と笑う駿さんと「ずるーい！」と楽しそうにはしゃぐ友達。誕生会への期待が一気に膨らんだ。その日から、駿さんが通級による指導を終えて教室に戻ると、「今日は、どんなことしたの？」と駿さんに駆け寄る友達の様子が見られるようになった。

通級による指導では誕生会に向けて、新聞紙リレーの準備をした。新聞紙の真中を破って輪を作り、その輪の中に友達と二人で腕を通して、破れないようペースを合わせて走って次のペアに渡すという



ものだった。駿さんは、通級指導担当者と会話を楽しみながら新聞紙の輪を何枚も作ることができた。

また、通級指導担当者は、ルールの説明文を駿さんと一緒に考えた。「新聞が破れたら、どうすればいいことにする？」と駿さんに相談すると、駿さんは「ごめーん、やぶれた！って、次の人に大きな声で言う」と提案した。通級指導担当者は「ごめーんって言うのいいね」と笑い、説明文に加えた。そして、ルール説明文を読む練習をして本番を迎えた。

誕生会当日は、自信のなさからか、小声だったが、説明文をみんなの前で読み上げることができた。楽しそうに参加する友達から「もう1回やりたーい」と言われて、うれしそうに笑う駿さんの姿があった。

（５）駿さんの変化

その後の支援会議で、学級担任は駿さんの変化を報告した。係活動をあまりしない駿さんが、3学期の係決めで自分からお楽しみ会の企画を担当する学級会係に立候補したこと。そして、係どうしの話し合いにも予定を忘れることなく落ち着いて参加できているとのことだった。3学期に入って、学級担任の耳に友達とのトラブルは入ってこなくなり、休み時間にも友達と遊ぶために教室を飛び出す駿さんの姿が見られるようになったとのことだった。学級担任は笑いながら「Q-Uテストで、クラスで学級への満足度がクラスでトップレベルだと分かりました」と付け足した。

4 事例を振り返って

本事例では、学級担任と通級指導担当者が定期的に駿さんについて話し合う機会を設けていたことで、柔軟に支援を改善することができた。

話し合いの進め方として、学級での指導と通級による指導のそれぞれの場面での駿さんの様子を報告し合い、実態をとらえた上で、その時々駿さんに必要な支援を考えた。そして支援の優先順位を付けて共通理解したことが効果的だった。年度当初に考えられていた駿さんへの支援は「コミュニケーションスキルの習得」だったが、1学期の終わりには「学級担任にほめてもらうことで自信をつけること」になり、2学期には「クラスの友達との関係性の改善」へと変化していき、クラスや通級による指導での駿さんへの対応を見直し続けた。

かわり手である担任や通級指導担当者が、駿さんや周りの友達の変化を受け入れながら、支援を考えられたことが、クラスでの駿さんの居場所をつくることにつながったと思われる。

<事例41>

**学習に集中できず、授業中勝手に教室から出ていくあきらくんの
気持ちに寄り添い、楽しい活動から学習へと進んだ事例**

キーワード 集中力のなさ 学習への抵抗感 寄り添う 楽しい活動 自信の回復

活発で運動が大好きなあきらくん。小学1年生から学習に集中できず、おしゃべりが目立っていた。2年生の中頃から、学習に取り組まなくなり、教師からおしゃべりを注意されると、カッとして教室から出て行くことが頻発するようになった。3年生から特別支援学級の間を利用するようになったが、はじめはブロック遊びやキャッチボールなど勉強以外の活動しか取り組もうとしなかった。文字を書くことの苦手さもあったため、楽しい活動を通してほめる機会を増やし、自己肯定感を高める活動や周囲とかかわる楽しさを味わえる活動に取り組んだ。その後少しずつ学習を受け入れるようになり、4年生には自分から通常学級へと戻り、学習することができるようになった。

1 2年生までのあきらくんの様子

あきらくんは、入学当初から落ち着きがなく、授業中の立ち歩きやおしゃべりが目立った。ムードメーカー的存在のときもあったが、教師から注意されることも多く、1年生の終わり頃には少しずつ教師に反抗する態度が見られるようになった。2年生になると、書字に苦手さを抱えていたあきらくんは、書く活動を嫌がり、「面倒くさい」と言って、板書を写すことも、プリントをすることも拒否することが多くなった。さらに注意されることが多くなると、カッとして「オレ、ウロウロするわ」と教室を出ていくことが頻発し、相談室で、2～3人の友達とブロック遊びをしたりボードゲームをしたりする毎日であった。このころには、玄関で朝の挨拶をしている教師に対して、「クソばばあ」と突然暴言を吐いたり、それを注意されると唾を吐きかけたりする姿が見られた。休み時間になっても教室に戻らず、学級の友達と遊ぶ姿もあまり見られなくなった。

**2 3年生になって特別支援学級で活動するようになる**

4月当初、担任、特別支援学級担任、特別支援教育コーディネーター、保護者が参加し、支援会議を開いた。校内をウロウロと歩き回るあきらくんを心配した保護者の思いを受け、居場所づくりと学習の場の設定のために、特別支援学級を利用して学習をすることにした。しかし、一緒に学習する友達をからかって怒らせたり、勝手にブロックを出してきて遊んだりして、特別支援学級でも注意される場面が多く見られた。また、文字を書くことに対する拒否感は依然として強く、プリントを渡しても鉛筆でなぐり書きをするだけで、自分の名前すら書かなかった。それでも教師に何度も学習に誘われると、「うざい」「おれはプリントはしなくてもいいんだ。ウロウロしてもいいんだから」と教室を飛び出したり、ウロウロと歩き回ったりした。そこで、まずあきらくんの思いに寄り添いながら、本人がやりたい活動を中心に取り組むことにした。

(1) 本人がやりたい活動に取り組む

特別支援学級では、必ずと言っていいほどブロック遊びやソフトバレーボールを用いたキャッチボールをやっていた。そこで、ブロック遊びやキャッチボールを中心に活動を組み立てることにした。時間のはじめにプリント学習を設定したが、名前も書かずに横を向いて座っているあきらくんだった。「名前を書いたらブロックOK!」と言うと、書き順もめちゃくちゃに名前を書いてプリントを提出する。教師は名前に○をつけ、「はい、ブロックOK!」と許可し、一緒にブロック遊びを始める。このようなやりとりが続いた。他の子にも「課題が終わったら一緒にブロックをしよう」と誘い、特別支援学級のみならずワイワイ言いながらブロック遊びに取り組んだ。それが時にはキャッチボールになり、汗だくになって取り組んだ。体育館が空いているときには、若い男性講師が担当して思いきり体を動かす機会も設けた。活動の中では「発想がすごいなあ」「速いボールを投げるなあ」など、指導にかかわる教師は必ず声をかけるようにした。自分の名前すら正しい書き順で漢字が書けなかつ

たが、「きれいに書けるようになったね」「書き順正しく書けたね。さすが！」などとあきらくんのよいところを認める声かけをすることで、少しずつ自信が芽生え、できる学習が増えていった。1学期を終える頃には、教師が出す課題の半分程度は取り組めるようになった。

（２）「できない」と思う自信のなさを応援する

5月のある日の様子である。「季節探し」という目的で、デジカメを持って近くの公園まで出かけ、遊具でたっぷり遊んで帰ってくるという活動を行った。そんな活動の中で、あきらくんは、公園の鉄棒を「オレ、できん」と拒否したり、デジカメでの撮影を「できないからやって」と教師に頼んだり、いろいろな場面で自信のなさがうかがえる行動が見られた。文字を書く苦手さから活動に取り組めない様子は分かってはいたが、他の場面でも自信がないと全く取り組もうとしないようであった。そこで、体育や理科の観察などで校外へ出かける機会を多く設けて、あきらくんがやりたがらない活動に少しずつ誘うことにした。鉄棒の逆上がりをする友達をうらやましそうに見ていたあきらくん。実は鉄棒ができないのではなく、やろうとしなかったことが原因だったととらえ直し、教師が手伝ったりほめたりすることで、少しずつ自信を深め、持ち前の運動神経ですぐに上達していった。また、理科の観察や総合の調べ学習の中で、パソコンやデジカメなどいろいろな機器を扱う活動も取り入れた。もともとゲームが大好きだったため、特別支援学級の中で一番上手になり、友達に自慢する姿が見られるようになった。



（３）楽しく学習に取り組むことからスタートする

これまでできなかったことに、少しずつ取り組めるようになっていったあきらくん。しかし、まだ時間の半分程度を苦手な活動に取り組むのがやっとであった。そこで、楽しく取り組める活動を中心に課題を設定することにした。まず図書室にあったゲームの本を参考に「クロスワードパズル」や「なぞなぞ」をやってみた。答えが分かると周囲に自慢しながら取り組めたが、分からない問題が出てくると活動をやめてしまい、その後はブロック遊びやキャッチボールに夢中になるだけであった。「できない」「わからない」ことに対しては拒否感が依然として強いあきらくんであった。そこで、あきらくんが自信を持って、最後まで楽しく取り組める活動を新たに考え、いくつか組み合わせることにした。中でも以下の3つの課題のように、簡単にでき、友達や先生に勝てそうな活動になると、意欲を見せ、集中して取り組むことができた。さらに、1番になれると、「やった！」とうれしそうに顔を喜ぶ姿が見られた。

① 新聞の「の」の字さがし

新聞紙1枚を渡し、制限時間以内で「の」の文字を何文字探せるかを競う活動である。漢字の多い紙面の中で「の」の文字は見つけやすく、しかも赤ペンを持って丸をつけていだけという単純な作業だったため、喜んで取り組んだ。あきらくんは、特別支援学級の中では1番になることも多く、何度も繰り返しを要求するほど大好きな活動であった。制限時間を長くしたり、新聞紙を交換して答え合わせをしたりしながら、その中で少しずつ集中力を身につけることができた。また、二人組での競争を取り入れることで、「おれこっち探すから、おまえはあっち探して」とリーダーシップを発揮しながら友達と分担して探すなど、協力してがんばる姿も見られるようになった。

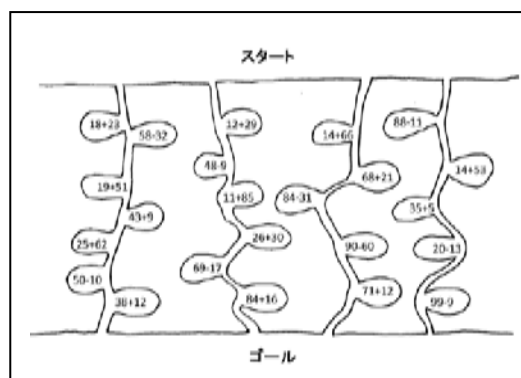
② ことば集めゲーム



カードに書かれたひらがなを使ってことばを考えるゲーム。できるだけ速く、たくさんの文字を使ったことばを考えたと人が勝ちである。速さを競う上、文字数まで競うことができ、人一倍競争心が強いあきらくんは、嬉々として取り組むことができた。書くことは苦手だが、いろいろと難しいことばを誰よりも知っており、友達や教師から「すごいなあ」と驚かれることも多かった。あきらくんにとっては好きな活動の一つであった。

③ アリの巣探険」のプリント

少しずつ学習意欲と集中力がついてきた頃、ゲーム的な要素を盛り込んだプリント学習に取り組んだ。自分でルートを選び、アリの巣に書いてある計算をしながら進むプリントである。あきらくんは、制限時間の中でいくつかのアリの巣に寄れたかを友達と競い合い、勝つと非常に喜んでいった。取り組みはじめた頃は、自分が勝つと友達をからかうようなことばしか言えなかったあきらくんであったが、選んだルートによっては難しい問題もあり、偶然勝敗が決まるものであったため、負けることも度々あった。負けたときは教師や友達から「ドンマイ」とことばをかける約束を決めて取り組んだところ、あきらくんが勝っても「ドンマイ」と友達に声をかける姿が見られるようになった。



(4) 教師や友達とかかわる楽しさを味わう活動に取り組む

机上の学習に少しずつ取り組めるようになったあきらくんであったが、すぐに悪ふざけをして結局怒られたり、ちょっかいをかけて友達を怒らせたり、気に入らないと教師に反抗したりと、周囲と正しくかかわることがまだまだ苦手であった。そこで、特別支援学級での学習の時間を利用して、教師や友達とかかわりながら活動する楽しさを味わえる活動に取り組むことにした。

① 「喫茶店をしよう」

あきらくんは、ことば遣いが悪く、友達や教師とのかかわりも強引であったり挑発的であったりした。そこで、接客を活動に取り入れ、丁寧な態度で相手に接する機会をもとうと、2学期に、特別支援学級の教室で喫茶店を開くことにした。自分たちでメニューを考え、通常学級の担任をはじめ、好きな教員に招待状を渡し、お客として来てもらった。1学期はじめにクレープを作ったときには、ありったけのジャムと生クリームをのせてかき混ぜ、それを「気持ち悪い」と言って食べないあきらくんであった。しかし、喫茶店ではお客を招待するという目的があったからか、皆の手本となってミニカステラやポップコーンを作ることができた。文句を言いながらも自分が招待しようと思った担任や他の先生方に招待状を書き、「失礼します」と挨拶をして職員室に持っていった。本番では、すすんで職員室へ行き、「どうぞ、どうぞ」とお目当ての担任を誘ってきた。教師に対して暴言を吐いたり反抗したりすることが目立ったあきらくんであったが、「いらっしゃいませ」「こちらへどうぞ」など丁寧なことば遣いで接客することができた。担任から「おいしかったよ」「ありがとう」と言われ、満面の笑みを浮かべるあきらくんであった。閉店後にとっておいた商品をみんなで食べる時には、悪ふざけもなくみんなとうれしそうにミニカステラやポップコーンを食べる姿が見られた。後日学校公開日を利用して保護者を招待したが、ここでも立派に接客するあきらくんの姿が見られた。

② 「チーズケーキを作ろう」

特別支援学級ではリーダー的存在になっていたあきらくんであったが、自己中心的な態度もよく見られた。そこで、引き続き友達と協力する活動を取り入れることにした。あきらくんは教師が持ってきた「お菓子作り」の本を素早く見つけ、「チーズケーキ作ろう」と言い出した。そこで、材料の分量や作り方を自分たちで調べてチーズケーキ作りをすることになった。まず「チーズケーキ」作りをするために、算数を利用して材料の分量計算を行った。一つの活動に最後まで集中して取り組むことはまだ苦手なあきらくんであったが、食べ物作りに意欲を見せ、得意な計算力を発揮して、リーダーとして分量の計算に取り組むことができた。計算した分量を参考に、二つのグループに分かれてチーズケーキ作りを行った。ここでもリーダーとして友達に活動を指示するなどの姿が見られ、自分がやりたいと思っていた行程を友達に譲ることもできた。

(5) 3年生でも認められるようになる

学習の場として特別支援学級を利用していたあきらくんであったが、生活の基盤は自分の教室にあった。はじめの頃は、「連絡帳書くのがいや」「給食食べられないから教室に行かない」と、休み時間も給食時間も教室に戻ることを拒否することが多かった。担任は毎日特別支援学級にあきらくんを誘いに来て、「〇〇だけすればいいから」「嫌いなものは残せばいいから」と声をかけて教室へと連

れていった。日が経つにつれ、担任からは、「〇〇できていたよ。だから今日もできるって」「△△は食べられたじゃない、大丈夫」と、認め励ますことばかけが多くなっていった。教室で認められ、時にはほめられることが増えてくると、それまで「教室行かない」と拒否していたあきらくんも、「そろそろ教室行くわ」と、自分から教室へ戻り、学習に取り組むようになった。時には特別支援学級担任がTTとして教室での学習支援に入ることで、少しずつ教室で学習できる教科が増え、後半には日に1～2時間程度特別支援学級を利用するだけになっていった。3年生の友達と遊ぶことも増え、休み時間にはサッカーをして楽しむ姿が見られるようになった。「〇〇くんが昼休みも一緒にサッカーしようって言うてくれた」とうれしそうに笑うあきらくんであった。

3 4年生になって教室へ戻る

4年生になったのをきっかけに、「おれ、もうここ来ないわ」と言っ、特別支援学級での学習を拒否するようになった。しかし、教室の中では、まだおしゃべりが多く、教師の説明の際も口をはさんで注意されていた。学習も最後までは取り組めなかったが、特別支援学級に戻ってくることはなかった。休み時間は友達とサッカーを楽しみ、給食も時々残しながら教室で食べられるようになった。そこで、担任は、あきらくんと話し合い、『授業中先生が話しているときはおしゃべりをしない』『宿題は必ず提出する』などできそうな目標を決め、他の面では大目に見たり手伝ったりしながら対応していった。あきらくんにとっては『家で宿題をする』ということはなかなかできなかったが、担任との約束を守ろうと、次の日の放課後に残って宿題に取り組む姿が見られるようになった。特別支援学級担任は、時々学習で注意されたり友達とトラブルを起こしたりして落ち込んでいるあきらくんに、「ちゃんとできるって信じているから」「大丈夫だから」とことばをかけ続けた。その度に「分かっているって」と気まずそうに答えていたが、4年生の終わり頃には、特別支援学級担任がほとんどかかわる必要がなくなっていった。あきらくんにとっては4年生教室が居場所であり、何より友達と一緒にいたいという気持ちが強くなっていったためであろう。

4 あきらくんの事例を通して

あきらくんの事例を通して言えることは、まず困っている子どもの気持ちに寄り添うことが大切である、ということである。あきらくんが反抗的に教室を出ていく背景には、文字を書くことの苦手さ、やったことがない活動への不安や自信のなさ、友達とかかわることの苦手さがあった。教師に寄り添ってもらうことで、まず安心して活動できる自分の居場所を見つけることができた。そして、がんばりを認めてもらうこと、他人とかかわる楽しさを味わうことで、少しずつ自信を深め、活動に取り組めるようになっていった。さらに成功体験を重ねることで、活動することの楽しさ、友達とかかわることの楽しさを実感していった。

また、あきらくんが特別支援学級を利用しているときも、担任は毎日かわりをもち、教室も自分の居場所であることを示してくれた。あきらくんの苦手さを認め、励ましたり大面に見たりしてくれることで、あきらくんの中には、教室でも大丈夫、という思いが芽生えていった。教室に少しずつ戻れるようになってくると、本来活動的でムードメーカー的存在であったあきらくんが、教室の友達に溶け込んでいくのに時間はかからなかった。友達と楽しく活動したい、がんばってほめられるとうれしい、と感じ始めたことで、苦手な教室での学習にも取り組めるようになっていった。

さらに、時々失敗はあったものの、常に「見守っているよ」「信頼しているよ」「大丈夫だよ」と教師が信号を送ることで、あきらくんはいつでも安心して活動に取り組めるようになっていったのであろう。

<事例42>

衝動性の強い児童を、全職員の共通理解と活動の工夫で支えた事例

キーワード 抑え込まない対応 教職員の共通理解 待たせない活動・場の工夫 本人の充足感

衝動性の強い児童が、周囲の対応によっては、ますますその衝動的な行動を頻発させることがある。このゆうくんの事例でも、本人に対する厳しい対応によってゆうくんと教員の関係が悪化し、悪循環に陥っていった。そこで、学校生活の場を通常の学級から特別支援学級へと変え、ゆうくんの衝動性の特徴を踏まえて、抑え込まない対応を全職員で共通理解した上で、衝動的な行動を起こさせないような環境や活動に変えていった。その結果、衝動的に暴れる行動を減らすことができた。

1 ゆうくんについて

ゆうくんは、小学校2年生の2学期に転校してきた。前籍校からの引継ぎとして、立ち歩きや落ち着きのなさ、知的にはかなり高いと思われるが、学習にはついていけないことが多いことを聞き取っている。教員たちは、家庭的な事情からゆうくんを同情的に見ていたが、徐々に目に余る衝動的な言動に、手を焼くようになっていった。

**2 特別支援学級を利用するようになるまでの経過－2年生後半－****(1) 9月～10月 転校直後の様子から一転、離席、離室が始まる**

転校直後、前籍校からの引継ぎを受けていた担任はゆうくんの学校での様子をうかがっていた。ゆうくん自身も同じように新しい学校の様子をうかがっていたのか、最初は特に目立った行動もなく過ごしていた。しかし、九九の学習が始まって間もなく、ゆうくんはできないことのいら立ちを抑えられずに、物に当たったり、離室したりするようになった。かなり激しい状況になるため、支援員が別室で対応せざるを得なくなっていった。

支援員は、決して怒ることなく受け入れようと心がけていた。別室でゆうくんのできることを中心に学習に取り組みせようと試みるが、ゆうくんが主導権をもち、本人のやりたい遊びが中心になっていった。ゆうくんにとっては負荷が少なく、支援員に十分に甘えられる心地よい時間だったと思われる。二人で過ごす時間が長くなるにつれて、ゆうくんは支援員への密着度を増してくる。管理職や学年主任は、支援員が一人で向き合うことで、負担が重くなっていることを心配していた。

(2) 11月～1月 特別支援学級が居場所の一つになる

二人が主に過ごしていた相談室の隣りが特別支援学級の教室である。この様子を見ていた特別支援学級担当者が「一緒にやる？」と声をかけた。休み時間や制作の時間は、ゆうくんが加わっても支障がない。特別支援学級の子どもたちは、新しい友達と先生が増えたと歓迎していた。しばらくは、特別支援学級を通級的に利用する形で、支援員も一緒に学習や活動に参加した。特別支援学級の活動は通常の学級とは異なる面白さがあり、またゆうくんは、リーダーになれるので、活動にはある程度満足していたと思われる。

(3) 2月～、年度をまたいで4月 特別支援学級での受け入れを決める

学校の体制上、管理職は支援員を1日も早く通常の学級に戻したいと考えていた。通常の学級にも支援を必要とする児童が多く、ゆうくん一人にかかりきりになることが難しい校内の事情があった。そこで、特別支援学級で支援員がつかなくても過ごせるようになることをねらい、支援員がゆうくんにつく時間を決めた。しかし、特別支援学級担当者は支援員と同じように、ゆうくんにつきっきりで対応することはできない。ゆうくんは十分には満足できないが、かといって通常の学級に戻ることも難しくなっていた。3年生になるにあたり、保護者は、特別支援学級で過ごすことを強く希望していた。ゆうくんの状態からも、現時点ではそれが望ましいだろうということになった。少人数の環境での対応によって、ゆうくんの衝動性が収まれば通常の学級に戻すことを前提に、特別支援学級入級が

決まった。

3年生初日、ゆうくんは今までのように特別支援学級に来るものと思っていたのだが、なんと3年教室に向かった。気持ちを切り替えて通常の学級で頑張ってみようという気持ちになったと思われる。

しかし、通常の学級の担任から「学習は特別支援学級で」と告げられて激怒し、全ての教科書、配付物を投げる、ばらまくなどして、通常の学級の教室を飛び出した。学校も保護者も通常の学級と特別支援学級を往き来するような利用の仕方を想定していたが、意外な3年生のスタートになってしまった。

これをきっかけに、当面は特別支援学級で全面的に受け入れることを決めた。その後の経過を特別支援学級担当者の立場から述べる。特別支援学級は2学級、児童数はゆうくんを合わせて11名、担任は2名で支援員等はいない。

3 ゆうくんの衝動性について

(1) ゆうくんの衝動性の特徴

①待つことが特に苦手

教師と遊びたいが、「〇ちゃんが終わるまで待って」と言われると、ほんのしばらくは待つが、すぐにイライラしてきてその児童に暴言を吐いたり突き飛ばしたりする。ゆうくんが待つことのできる時間は、特別支援学級担当者が思うほど長くはない。

②注意を受け入れることが苦手

何かを注意されると、目つきが陰しくなる。またすぐにカーッと来て、近くにあるものを見境なく投げつけることがしばしばあった。

③暴れることもしばしば

最も困ったことは、気に入らないことがあると相手につかみかかるので、それを抑えようとゆうくんの体を抑えると暴れ出してしまうことだった。一旦暴れ出すと30分から1時間は収まらない。その間ずっと抑え込んでいるのは、ゆうくんにとっても教師にとってもなかなか大変なことだった。

④気分がよくても衝動的

面白半分に窓から出て渡り廊下の屋上に飛び乗ったり、マラソンの最初だけ張り切って走るが、すぐにばててしまったりする。通常の学級では、同じように落ち着かない児童と刺激し合い、数人で教室を抜け出し、興味をひくことに目がいて、そこで遊んでしまうことが度々あった。

⑤他児との関係

ゆうくんは、機嫌の良いときには人当たりがよい。特別支援学級の子どもたちもゆうくんを受け入れて、比較的うまく付き合う子もいた。逆に、いつ何時暴れたり攻撃してきたりするかわからないため不安を感じる児童もあり、かなりのストレスを感じていたと思われる。

通常の学級には、刺激し合う児童が数人おり、一緒になって授業妨害のような行動をとることが多かった。一見仲が良さそうに見えるが、実は刺激に対して動いているだけで、大事な友達という感覚は薄いように見えた。

(2) ゆうくんの衝動的な行動が起きる原因

ゆうくんの衝動的な行動が頻発し出したきっかけは、九九を覚えられないことだった。分かりたい、できるようになりたいという気持ちはあるが、思うようにできないことが多く、いつも満たされない、不満な気持ちで過ごしていたのだろう。ゆうくんには、できたかできないかの二極化した評価基準しかないようだ。また、うまくいかないことは、相手に原因があると考えてるので、攻撃的になりがちだった。しかし、暴れた後の寂しそうな表情を見ると、実は人に認めてもらいたい、受け入れてもらいたいという思いが強いと思われた。

通常の学級の一斉指導では難しいことが多いが、受け入れた直後の特別支援学級の活動も落ち着かないこともあった。衝動的な行動を起こさずに過ごせるようになるには、ゆうくんの思いに応えるような学習活動に組み直すこと以外に解決はないと考えた。特別支援学級の子どもたちも一緒に楽しみ、それぞれのねらいを達成していけるような、多様な学びの場になり得るか。試行錯誤が始まった。

4 ゆうくんへの対応の方針と具体的な対応の実際

ゆうくんとの対応で大事にしたことは次の4点である。これらについては以下に詳しく述べる。

- ①ゆうくんが暴れても、体を抑えつけることはしない。本人が自分で収めるのを待つ。
- ②活動内容や教材の工夫をし、ゆうくんの待ち時間を極力少なくする。
- ③ゆうくんの好きな活動を教師と1対1でする時間を確保し、充足した気持ちを味わわせる。
- ④ペア活動やグループ活動を行い、人とのかかわりの楽しさを味わわせる。

（1）ゆうくんが暴れても、体を抑えつけることはしない。本人が自分で収めるのを待つ

①方針の転換

何回となく暴れるゆうくんを抑えつけなければならない場面があった。度重なるにつれ、ゆうくんと教員間には不信感が強くなっていった。ゆうくんは強く指導しようとする教員を敵視するような目つきになり、教員たちは「また暴れるのでは」と構えてしまう。信頼関係を築くには適した方法ではない。また、カーッとなった気持ちは、体を抑えつけられることでますます強くなり、心を静めることとは正反対の結果を招く。どうも悪循環になっていると悩んでいた時に、特別支援学級担当者には、ふと思い出したことがあった。行動を促すには、腕を引っ張るのではなく、優しく肩に触れるだけでいい、過剰な体への刺激はよくないということである。そこで、暴れても、周囲の安全を確認したうえで、収まるまで見守りたいと考えた。

②全教員の共通理解と校内体制の構築

この考えを実行するには全教員の理解が必要であり、そのための議論を行った。教員の中には、最初にきちんと抑え込み、自分にはかなわない相手がいることを知ること一つの方法ではないかと考える教員がいた。しかし、それは誰にでもできる方法ではなく、人によって態度が変わることを助長しかねないという意見も出た。特別支援学級担当者は、「ゆうくんは、強く押されたり引っ張られらたりすると、そのこと自体に腹を立てるので、何が原因で注意されたのか、自分が今何に腹を立てているのかが分からなくなる恐れがある」ということを説明し、「とりあえず」全教員の共通理解を得ることができた。というのは、実際のところやってみなければ分からなかったからである。この方法で本当に効果があるのかどうか、別の方策を講じる必要はないのか、など経過を見ていくことも忘れてはならなかった。



安全面の確保のために、必要なときには職員室に連絡を入れ、その時授業のない教員が応援に駆け付けることも全教員で了解した。最初、事後では対処でしかないので、予防的にゆうくんにかかわるために教員を一人配置してもらいたいと要望した。すると、実はこのことはゆうくんだけではなく、いくつかのクラスにおいても必要な状況があるのだと発言した教員がいた。今まで学級内で何とか対応してきたが、他にも支援が必要な状況があることを図らずも全教員がいる場で共通理解する機会になったのである。

みんなで全ての児童を支え合うために、緊急時に対応する体制をつくることになった。各教員の授業のない1時間を、全ての時間のどこかに割り当てる。割り当てられた時間は職員室で待機し、どの学級から連絡があってもその教員が対応するというものである。

実際この体制が出来上がり、このような対応ができるようになって変わったのは、教員の気持ちだった。暴れても自分で収めるのを待つと決めたこと、他児への影響も最小限にできると分かったことで、余裕をもって対応することができるようになった。

特別支援学級の教室でも暴れ出すことがあったが、他の特別支援学級の児童たちは状況を察すると、教師の指示を待たずに、みんなで図書室に行くようになった。そこに緊急時に対応をする教員に来てもらう。子どもたちは図書室で思い思いの本を出して楽しんで過ごすことができた。一方ゆうくんは散々物を投げたり倒したりするが、そのうち膝を抱えて泣き出す。特別支援学級担当者が声をかけられるくらいになるのを待って、物を片付けたりみんなを呼び戻したりして、活動を再開することができるようになった。暴れて大変な子という見方から、ゆうくんも何かに困ってこんなことをするしかないのだろう、という見方に変わっていった。

（２）活動内容や教材の工夫をし、待ち時間を極力少なくする。

①朝の会を楽しむ

３年生の４月にゆうくんを受け入れたものの、ゆうくんを含めた１１人の集団では、活動が今までの流れのままでは成り立たなくなった。今までもなかなかみんながそろわず、注意をしたり、待たせたりすることが多い学級ではあった。そこにゆうくんが加わると緊張が高まった。

そこで１日の流れを見直してみた。

まず１時間目の朝の会。それまでの朝の会は、着席して挨拶、健康観察、今日の予定の話、今月の歌やダンスなどである。じっとしていなければならない時間が長い点と、パターンにはなっているがやりたいと心待ちにする活動になっていたかという点について、２人の特別支援学級担当者どうして話し合った。そこで、待ち時間を減らし、活動中心にしよう方針を決め、内容を大幅に変更した。登校後、準備のできた児童から体育館へ行き、「マラソン」をする。その後、教室に戻って「今日の予定」。予定黒板を活用し、話は極力短くした。残りの時間２０分ほどはみんなでできる「遊び」をする。当初、特別支援学級担当者でありながら「こんなに遊んでいてもいいのだろうか」と、周囲の目が気になっていた。しかし、日が経つにつれ、こんな朝の会も悪くないと実感するようになった。

「遊び」では、ハンカチ落とし・はないちもんめ・だるまさんがころんだ・かくれんぼ、大根引きに人気があった。全校縦割り班の活動でこれらの遊びをすることもあり、その時に特別支援学級の児童も楽しめるようにすることもねらいの一つだった。毎回何か面白いことが起こり、笑いが絶えない朝の時間になった。注意で始まるよりも笑いで始まる一日は気分がいい。子どもどうしの関係もよく見えて、あとに述べるペアを組む際の情報源になった。

②活動から始まる授業

他の時間も、呼び集めて着席させることに終始しないよう、国語と音楽はDVDの視聴から、体育もBGMを使ってランニングから始めるようにした。このようにすると、注意したり急かしたりすることばを言わなくても子どもたちがスムーズに活動を始める様子が見られる。注意したり急かしたりすることばは、とても耳障りな音だったことに気付いた。注意しなくなった分、子どもたちの行動を見るようになり、今は調子がいい、少しいライラしてきている、などゆうくんの気持ちをくみ取りながら活動を進めることができるようになったので、危機的な状況を回避できることが増えた。

③ゆうくんの好きな活動を教師と１対１でする時間を確保（充足した気持ちを味わわせる時間）

ゆうくんが力一杯楽しめるのは、やはり大人が相手のときである。ゆうくんは頻繁に「キャッチボールをしたい」と要求してきた。あまりに頻回なので「また今度」とごまかしていると、友達に当たるなどして大変なことになる。そこで特別支援学級担当者は、５時間目に児童たちが連絡帳を書き終える時間を見計らい、キャッチボールにつきあうようにした。ゆうくんは真剣に投げるときもあれば、相手に合わせて手加減をするときもあり、相手を意識していることが分かった。ちゃんと向き合うと、約束どおり終わることもできた。短い時間ではあったが、教員を独占し、好きなことに没頭できるこの時間はゆうくんにとって大事な時間だったと考える。



④ペア活動の実施

ゆうくんは、気の合う相手であれば、リーダー性を発揮したり、優しい気持ちになったりするので、そのような場面を多く体験させたいと考えた。ただし、グループ編成やペアの相手を決めるときには気を遣った。気の合わない児童には、特に理由もなく攻撃をすることがあるからだ。朝の活動の様子から、ゆうくんの言うことをにこにこ受け入れている２年生のしょうくんとは、相性の良いペアになると思われ、校外学習や調理のような安全面が優先される活動ではこのペアにした。遊び仲間の４年生のてつくんとは、感情ゆうくんの九九早見表、お互いにぶつけあえるので、競うような活動のときのペアにした。学習グループは、能力別に組んだので、ゆうくんを苦手とする児童が一緒になることもあったが、個別に学習をしたので大きな影響はなかった。通常の学級を飛び出すきっかけとなった九九も、４年生の後半によくクリアし、学習に向かう姿が見られるようになってきた。

5 ゆうくんの事例を通して

以上のように、1日の生活のいろいろな場面で、「あの手この手」でできることを見つけ、工夫しながら取り組んだ事例である。ゆうくんの衝動性を完全にコントロールできるまでには至らなかったが、衝動性を高めるような環境や活動にしないことで衝動的に暴れる行動を減らすことはできたのではないだろうか。2年生から3年生にかけて頻繁にあったゆうくんを抑え込む場面は、3年生後半にはほぼなくなった。乱暴な言動を抑えつけられることは失敗経験であるが、自分で収めること、あるいはそのような行動をしなくても済むことは、ゆうくんにとっては成功経験といえる。成功経験を積むことで、活動に全て参加するのではなく、やるときとやらないとき、つまりできることとできないことの区別をするようになり、ゆうくん自身が無理をしなくなったと考えている。

しかし、今後に向けての課題は大きい。行事のときはいつもよりテンションが上がりがちである。特に儀式的な行事は相変わらず苦手で、全校朝会や卒業式では状態は安定しない。場が変わる、人が代わると、ゆうくんの状態も変わりやすい。進級や中学校への進学、その先の進路を考えたとき、また同じことを繰り返しはしないかという懸念がある。

ゆうくんが落ち着く環境や配慮、その必要性と理由を、丁寧に伝えていくことが最重要課題である。そのときに日常場面と、非日常場面の両方の姿を想定しておかないといけない。行事等の場面はどうしてもテンションが上がってしまうので、おそらく普段できているコントロールがきかないことが出てくる。普段の姿まで否定するような注意や叱責をしないよう、心がけたい。

<事例43>

**衝動性が強く、授業中、教師にも暴言を吐くなどの
行動があるたくまくんの事例**

キーワード 衝動性 授業妨害 精神的安定 他者を思う心 保護者との連携 校内支援体制

学習面や運動面で優れているたくまくんだが、小学1年生から多弁傾向があり、授業中、担任が指名する前に答えを言うことが頻繁にあった。3年生末頃から、発表などのルールを守るように注意する担任に反抗的な態度を示し、4年生では衝動的に担任や他の教師に暴言を吐き、授業妨害や友達への暴力が顕著になった。同時に学級内でも、数名の児童が落ち着かなくなった。学級とたくまくんを支援する校内支援体制を整え、特にたくまくんには、カウンセリングやソーシャルスキルトレーニングと、保護者との連携も行った。5年生には落ち着き、他者と認め合える関係を築くことができた。

1 3年生までのたくまくんの様子

たくまくんは、小学1年生に入学してまだ間もない頃から、学習面や運動面でも優れており、授業中よく発表し、作業的な課題にも集中して取り組んでいた。しかし、話し始めると止まらなかったり、授業中の発表でも挙手をせず、担任の指名もないのに、出し抜けて答えを言ってしまったりするという一面もあった。

3年生くらいまでは、注意された直後には、「挙手をして担任に指名されてから発表をする」というルールを守るものの、またうっかり挙手しないでしゃべってしまうことの繰り返しだった。そして、3学期頃から、担任に注意されると「いちいちうるさいな」「正しい答えを言って何が悪いんや」と、反抗的な態度を示すようになった。

反面、休み時間には、中心になって友達を誘い、ドッジボールやサッカーをして遊ぶ姿がみられ、学級の中では、リーダー的な存在でもあった。

**2 4年生になって衝動性、授業妨害、暴力行為が顕著に**

4年生になると、担任だけでなく教科担当の他の教師にも、「くそババー」「こんなつまらん授業、聞いてられるかー」などと暴言を吐くようになり、わざと大声を張り上げたり、机を叩いたりして、授業を妨害する行為が目立つようになった。

この頃から、休み時間に、無理矢理に友達を遊びに誘ったり、強引に遊びのルールを変えたりすることが頻繁になり、友達から「仕切り屋、たくま」と陰口を言われることもあった。そうした友達との摩擦からか、時々カッとなって友達を殴るなどの暴力行為も見られるようになり、徐々に学級の友達から怖がられたり、かわわりを敬遠されたりして、孤立するようになっていった。

一方で、たくまくんに同調するように何人かの男子児童が、授業中、大きな声で話をしたり、反抗的な態度を取ったりするようになり、授業が成立しないときもあるなど、学級全体が落ち着かない状況となっていった。

3 学級やたくまくんを支援するための校内支援体制の模索

こうした状況となり、担任は一人では抱えきれず、5月末に管理職に相談をし、支援を求めてきた。

保護者がボランティアで低学年を中心に支援に入っていたこともあり、6月から3人の保護者に依頼し、たくまくんの学級にも入ってもらった。しかし、保護者によって支援の価値観が異なり、たくまくんや他の落ち着かない児童に厳しく接して、逆に強く反抗されたり、他方で親密になりすぎて、授業中にその児童とかかわり過ぎて授業への集中を欠く結果になったりしていた。また、保護者どうしや担任に対する批判も出ることもあり、混乱に拍車をかけた。

そこで、校内委員会で支援体制を検討し、一旦保護者には支援から手を引いてもらって、校内の教員が空き時間にローテーションによって、たくまくんの学級にT2として入ることにした。週に1度は、ケース会議をもち、教科担当として入る教員と担任、学年主任、特別支援教育コーディネーター、

特別支援学級担任、教頭が、学級の児童たちの状況の確認と指導の方針を確認し、共通理解をもちながら支援に当たることにした。

担任は、学級の児童全員の様子を見ながらも、授業を進めることに専念することにした。たくまくんを含め、大声を出したり授業妨害をしたりする児童については、T2として入る教員などが個別に少し離れた場所にて、必要なときだけ近寄って端的なことばがけをすることにした。その際には、「～しない」「～はダメ」と言った否定的なことばがけでなく、「今はちょっと待って」「小さな声で」「～さんの話を聞いてあげて」など、すべきことを指示した。適切な行動のときこそ「今のはよい判断だね」「よく我慢したね」と必ず認める声かけをすることを確認した。

目に余る行動の場合には別室に連れて行き、落ち着くのを待って、話をして、不適切な行動をした原因や、どうしたらよかったのかを一緒に考えることにした。男性職員の対応が必要な場合には、職員室に電話連絡をし、教務主任か教頭、施設員などが対応することになった。また、休み時間や放課後にも個別に話をして教師たちとの信頼関係を築くなどの対応を行った。

また、担任やたくまくんの保護者に対しても、たくまくんたちへのかかわりがうまくいかないときでも、責めたりせず、頑張りをねぎらいながら、どのような対応が最善かを一緒に考えることにした。

ケース会議の結果から、たくまくんについては、学級の中での対応だけでは困難であるという状況を確認し、保護者の了解を得た上で、特別支援学級担任が個別の場面での指導に当たることにした。

4 たくまくんの保護者との連携

(1) 管理職と保護者との相談

まずは、たくまくんの保護者に個別の場面での指導の了解を取るために、教頭が保護者と懇談の機会をもつことになった。

教頭から、授業中の落ち着かない状況や休み時間等の友達への暴力について報告し、問題行動をなくすためにも個別場面での支援の必要性を伝えた。だが、母親は、我が子を否定的に見られたと思ったようで「他の親からうちの子がうるさい、乱暴だと、自宅に電話をもらったが、家ではとても妹、弟思いのよい子。学校の指導がよくないのではないか。学級には他に落ち着かない子がいることも聞いている。うちの子だけを悪者にしないで。学校のことで学校でしっかり指導してほしい」と怒りを顕わにし、話し合いは物別れに終わってしまった。



(2) 特別支援学級担任が、相談担当者として母親と相談

ケース会議で、たくまくんの個別の場面での指導の担当となった特別支援学級担任（以下、「担当者」という）は、学校で教育相談の係も担当していたので、母親との相談も担当することになった。

教頭と母親との相談がうまくいかなかったので、担当者は、相談を行う前に、まず、担任からたくまくんの家庭の事情を聞くことにした。

担任からは、「たくまくんの父親は特別な事情で離婚をし、現在は、母親と兄弟の4人家族である。母親は、父親の役割も果たそうとし、養育態度は厳しい。たくまくんも母親に叱られることは怖がっている。家庭ではとてもよい子で、長男として、兄弟の面倒をよく見て、福祉関係に勤めていて夜遅く帰ることも多い母親の手伝いもしっかりやっているようだ」という情報を得た。

母親には、担当者から相談係として電話を入れて、授業妨害など問題行動をどうにかしようというスタンスではなく、「たくまくんが精神的に安定し、落ち着いて授業を受けることができるよう、また、もっている力をしっかりと発揮して、学習や集団活動などの学校生活が充実できるよう、支援をさせてほしい。そのための話し合いを一度お願いしたい」と依頼をした。

母親は、依頼を了承し、数日後の放課後に来校した。

担当者から「たくまくんは、学校でも家庭でも頑張りすぎたのかも知れません。まず、その頑張りすぎを少しでも緩め、今のたくまくんの辛い状況を支援することが一番大切だと考えています」「たくまくんのために、学校や家庭でできることを一緒に考えていただきたいと思います」と切り出した。

母親は、「私は、ここ2年ほど、子育てと仕事を一人で頑張ってきたんです。息子が頑張りすぎている状況も分かっていました。でも、学校やクラスの保護者、サッカークラブの監督からも問題行動や暴力などのことを聞かされ、一方的に息子と私が責められているようで、辛かったです」「私は、

福祉の仕事をしていて、自分の息子が発達障害、たぶんADHDかもしれないという不安はもっていました。でも、診断を受けさせることで、息子を傷つけることにならないか。厳しく育てすぎたせいかもしれないとも思い、どうしていいのか、私には分からず、悩んでいました」と率直に今までの苦しい胸の内を明かしてきた。

担当者から、「お母さんも辛い思いをされながらも、頑張っておられたんですね」「受診するかしないかの前に、まず、毎週1回、放課後の1時間、たくまんと私とかかわらせてもらえませんか。たくまんの了解も得ないといけません、たくまんと会話をしながら、ストレスを軽減するため、カウンセリングやイライラしたときの行動の取り方を行ってみたいんです。少しでもよい方向につなげたいと思っています。受診はその後、考えましょう」と提案した。

母親は、「是非お願いします」と迷わず承諾した。

また、担当者から「おうちの方でも、少しでも心にゆとりをもたせるために、たくまんの頑張りを認めながら、スキンシップをお願いします。また、時々お父さんと会うなどして、お父さんの力も借りられたら…」といった話もしてみた。

母親は「父親とも一度会って相談してみたい」と答えた。

5 たくまんとのかかわり（個別の場面での指導）

（1）かかわりの承諾

担当者は、夏休み前の7月中旬のある木曜日の放課後、たくまんとを相談室に呼び出し、個別にかかわることの承諾をとることにした。

そこで、担当者から「たくまんと、3年生の終わり頃から、イライラして、授業中大声出したり、休み時間やサッカークラブでも友達とトラブルを起こしたりして、心にゆとりがないんじゃないかって、担任の先生もお母さんも心配している。おうちのことや学校の勉強でも頑張りすぎて、イライラする気持ちがたまってしまったんじゃないかと思っている。先生は、心理学という勉強をしていて、心のゆとりを作ったり、イライラを軽くしたりする方法を知っている。毎週木曜日の放課後、先生と遊んだり話をしたりしながら、心のゆとりづくり、イライラを軽くする方法を勉強することをやってみるか。お母さんや担任の先生もいいと言っているけど、どうかな。」と提案してみた。

たくまんとは、静かにその話を聞いていて、「先生と一緒にゲームや話をするのはOKだよ。やってみる」と了解してくれた。

そこで、その日から、個別の場面での指導を始めることにした。

（2）かかわりの実際とたくまんの様子

①ゲームや遊びをしながらの会話

担当者は、「UNO」というカードゲームや「ジェンガ」という積み木崩しゲーム(右図)、一対一のサッカーなど、二人でやりとりを楽しめる遊びをしながら、会話をした。好きな遊びやテレビ番組など、他愛ないことから話題にした。

7月には2回かかわり、9月からは月3回ほど、かかわりをもった。

9月に入ってから、友達、将来の夢、妹や弟のことなどを話題にしながら、徐々に家族や、学校の授業のことなどの話題にも触れることにした。



②指導時間の変更

たくまんとのかかわりが軌道に乗ってきたので、10月から、校内委員会、担任、保護者、たくまんと本人の許可をとって、放課後の支援をやめ、学活の時間の1時間を正式に授業時間内の取り出し指導の時間とすることになった。

③代替行動の提案

10月になって2度目の指導の時間に、たくまんとから、家族についての話題が出た。「ぼくのお父さんは、離婚して家にはいない。寂しいけど、お母さんもお父さんも悲しませたくないから、妹や弟の面倒をしっかりと見ようと思っはいるんや。でも学校では、ついイライラして大声を出して、先生たちに反抗したくなったり、友達をなぐってしまう。ほんとはそんなことしたくないし、したらあかんことも分かっている。でも、気がついたらやっちゃっている。」と、胸の内を打ち明けてきた。

担当者からは「先生も、たくまくんと同じ4年生の頃は、転校ばかりしていて、友達を作れず、イライラしている時があって、友達とよくけんかしていた。でも、そんなときに学校の帰り道の河原で、空手のように素手で少し薄い石を割ってストレスを発散していた。それで、友達やもちろん先生にも当たらずに済んだ。たくまくんもイライラしたら、先生たちや友達にぶつけるんじゃないで、何かストレスの発散できるものをみつけるといいよ。素手で石を割るのは手が痛くなるし、骨を折ることもあるからお薦めじゃないけど、人に迷惑がかからん方法を見つけれればいいね」と話をした。

その次の日、たくまくんの学級のケース会議があり、書写で授業に入っている教頭が、その日の授業時間での様子を報告してきた。

「4時間目の書写の時間、たくまくんはうまく字形が取れずイライラしているようだったが、急に『エエエ！』と叫んで教室を飛び出していった。慌てて追いかけていくと、校庭のバックネット下のコンクリートに向かって石を投げ始めた。『危ないから止めなさい』と注意したが『ちょっと待って、石が割れるまで！』と言い、たくまくんは止めようとしなない。そのうち石が1つ割れて『あ～、すっきりした～』と言い、すがすがしい顔で「教室に戻ります」と戻ってきた。何だったのかな」

そこで、担当者から、前日の指導中のかかわりについて報告した。方法としてはちょっと危険な面もあったが、たくまくんなりに考えて、他人に迷惑をかけることなく、ストレスを解消する代替行動ができたことを、たくまくんとかかわりのある教員たち全員が共通理解をすることができた。その後も、同じような代替行動が何度か見られたが、共通理解をもっていたので、どの教員もたくまくんの石割り行動を、静かに見守ることができた。

担当者は、この石割りの行動と、両親を思い、よい兄を演じているたくまくんのことについて10月末の懇談の際、母親と話をした。

④授業中でのたくまくんへの支援

この頃のたくまくんは、授業の最初は静かにしていることも見られるようになったが、途中から我慢できず、やはり多弁になったり、貧乏揺すりをしてイライラを我慢しているような様子が見られることもあった。たくまくんの席が前の方だと、教師からたくまくんの様子が気になり、注意が多くなるようだった。後ろの席の際は、たくまくんの発言が周りの子に大きく影響することがあった。社会の時間は、知識も豊富で、適切な発言も多かった。

そこで、10月末のケース会議では、次のような意見が出た。

「たくまくんの席は、前の廊下側にしてはどうか。教師から見て目立ちすぎないし、我慢できないとき、自分で教室を抜け出せる」

「社会など、活躍できる内容のときは、予めたくまくんに、『ここで当てるから、発言して』と打合せして、適切に活躍できる場面を作ってはどうか」

こうした意見を担任だけでなく、他の教師が行う授業の際にも活かしていくことにした。

⑤父親の応援

2月の初めの指導の際、たくまくんが担当者に報告してきた。

「これから毎週土曜日の夜か、だめだったら日曜日の夜には、お父さんと僕と一緒に食事することになった。月に1度は妹、弟たちとお父さんのところに泊まることにもなった。とってもうれしい」

両親が話をして、父親がしっかりたくまくんを支えてくれるようになり、その後、目に見えて、精神的に安定し、石割りの行動もだんだんと減っていった。

⑥5年生の様子と自閉症のあるひろくんとの関係

5年になってクラス替えがあり、担任も代わった。5年当初は、まだイライラが見受けられたり、多弁のときもあったりしたが、授業妨害は全くなかった。

5月の個別場面の指導中、たくまくんから担当者に次のような相談があった。

「昼休みにクラスの友達に、一緒にサッカーして遊ぼうって声をかけたら、何人かから『お前、仕切るし、うるさいから嫌だ』って断られた。せっかく新しいクラスで友達を作ろうと思ったのに。どうしたら友達をつくれるかな」



担当者からは、「たくまくんは、どんなふうに声かけられたら、一緒に遊びたいと思うかな。例えば、あまりやりたくない遊びや、得意でないことだったらどうだろう」と提案してみた。

たくまくんは、「苦手なことややりたくないことで誘われても断るな。それだったら、相手のことが分からんとあかん。クラスの子が何が好きで、何が嫌いか。何が得意で、何が苦手か。そんなこと考えたこともなかったな。いつも相手が誰でも自分が遊びたいことでしか、誘っていなかった」「でも、相手のこと考えて誘うことは大事だよ。なるべく好きなことや得意なことを知って遊びに誘おうかな」「今まで、自分が楽しむことばかり考えていた。友達が楽しんでいるかどうか、あまり考えてなかった」と初めて、相手のことを考えて誘ったり、遊んだりすることの大事さに気付いたようだ。

「そうだね。遊んでいるときも、友達が楽しんでいるかどうか、様子を見る余裕があるといいかもね」と担当者からも声をかけた。

この頃から、少しずつ相手のことを考えることが、担当者との会話の中でも見られるようになった。

この年度から担当者でもある特別支援学級担任が担任している同級生のひろくんが、たくまくんのクラスに交流学習として時々参加することになった。自閉症でうまくコミュニケーションはできないところはあったが、時々楽しい歌を歌ったり、ことばでのやりとり遊びを楽しんだりして、明るい表情で屈託なく笑うひろくんに、たくまくんは心惹かれたようだ。昼休みに特別支援学級の教室に会いに来て、一緒に歌を歌ったり、ことば遊びをしてかかわるようにもなった。

10月頃になって、クラスの友達とも、校庭で遊ぶことも多くなり、休み時間に楽しく遊んでいる姿がよく見られるようになった。また時々、特別支援学級にも友達を誘って一緒にひろくんにかかわることもあった。

⑥6年生の様子

6年生の4月の修学旅行では、たくまくんやその友達がひろくんを同じ班に入れ、一緒に活動をした。バスの中でひろくんの隣の席に座り、一緒にアニメソングを歌いながら、「ひろくんと一生一緒にいられると楽しいだろうなあ。」といとおしい目で見るとたくまくんの表情が印象的であった。

修学旅行以後、イライラする場面がなくなり、個別指導も終了することになった。

10月頃、学校の帰り道、歌を歌って帰るひろくんが中学生からからかわれていたところに、たくまくんと友達3人が通りかかり、「ひろくんは、純粋で平和で明るい子なのに、ふざけていじめないでくれる？」と3人で守ったことがあった。ひろくんのおばあちゃんがそれを見ていて、感動したと担当者に知らせてきた。その話をケース会議や母親にも報告をした。

母親は、報告を聞いて「ひろくんのお陰で、他人を思う優しい心が育ってきてうれしいです。」と涙ぐんでいた。

2月になって、いよいよ卒業式の練習が始まった。ひろくんは、なかなか卒業式の作法が覚えられず、また大勢の人に見られる緊張から、落ち着かず時折奇声を挙げるため、担当者が絶えず横に付かないと練習ができない状況だった。

ひろくんは、「先生の代わりに僕がひろくんに付くよ。先生のやり方を見て、ひろくんにどんなふうに手助けすればいいか分かったし、どうすれば落ち着くかも普段からよく知っているから。」と自らエスコート役を買って出てくれた。練習はもちろん、本番も、仲よく二人で卒業証書をもらい受けることができ、ひろくんのご両親も、たくまくんのご両親も、涙でその姿を見守っていた。

たくまくんは、中学進学後も、落ち着いて学校生活を送り、部活でもサッカー部の仲間と充実した関係を築くことができた。

5 たくまくんの事例を通して

たくまくんの事例を通して言えることは、保護者の理解と協力を得ること、個別の場面での指導だけでなく、授業の中の配慮・支援も併せて行うことが大切であるということである。その結果、たくまくんは、実際に授業や学級集団の中で心を落ち着かせ、活動でき、友達とのやりとりも適切にできるようになった。そして、卒業時には、自閉症の友達の存在を大切に思い、その子に適切にかかわれるまでに成長することができた。

<事例44>

**授業中に暴言を吐いて、教室を飛び出すようになってしまった子に
学年の教員と管理職が連携を取って対応した事例**

キーワード ケース会議 授業対応 がんばりカード 学年での協力

小学3年生のさつきさん。入学時から他児とのトラブルが多く、友達や上級生をからかってケンカになっていた。授業中に自分の言うことが通らなかったり、ちょっとした相手の言い方に嫌な気持ちになったりすると、手が出てしまう。低学年の時は、教室で受け止めることができ、飛び出すことはなかった。しかし3年生になると、カッとなって授業中に教室から出ていくようになり、クラス全体も落ち着かなくなってきた。ケース会議などを行い、しかしさつきさんの学年にかかわる先生方が連携して本人とその学級、担任、保護者に支援を続けた結果、3月中旬ごろには、落ち着きが見られるようになった。

1 3年生になったさつきさんの様子

さつきさんは、3年生になりクラスが替わると、友達と意見が合わずに口げんかになることが増えた。遊びのグループのリーダー格の子に、持ち物がそろわないことをからかわれたのをきっかけに、暴力を振るうようになり、授業中に立ち歩き、勝手にしゃべり始めた。担任が注意すると顔つきが変わり、物を蹴るなどして暴れた。教室を出て行き、授業に出ないことも増えた。キレ方がひどいため、暴れているときに男性教諭が抑えつけることもあり、最初は仲良くしていたクラスの子たちも離れていくようになった。また、クールダウンのために相談室や保健室に行くと、部屋にある文房具を勝手に持っていくので、学級で物がなくなると、根拠もなくさつきさんのせいにする子が出てきて、学級の雰囲気も悪くなった。おとなしい上級生や特別支援学級の子をたたくなど、弱い子に対して陰で手を出すことも多くなり、学校全体での対応が迫られた。一方、入学前の園からの情報として、朝食を食べてこないなど、保護者のかかわり方には厳しい面があると伝えられていたため、担任は学校ではなるべく叱らず本人を受け止めようと苦慮していた。保護者に対しては、連絡帳で学校でのさつきさんの様子を伝え、連携を取ろうとしたがほとんど反応はなかった。

5月、授業をまともに受けていないさつきさんの学習面の遅れを心配した担任が、校内の教育相談担当（以下、「相談担当者」という）と特別支援教育コーディネーター（以下、「特コ」という）に学習支援は受けられないのかと相談したところから、本格的な話し合いが始まった。

**2 5月時点でのそれぞれの立場での思い**

- ・担任…これだけキレ方が激しいのはADHDだからではないだろうか。学習面の遅れが心配である。
- ・管理職…暴れたときにさつきさんの落ち着く場所も必要だが、他の子への対応がおざなりになっている。逆に本人が放っておかれている場合もある。支援員が入れないだろうか。
- ・スクールカウンセラー…2年の時と比較して、さつきさんは担任の方を見ようとしている。話を聞いてあげるとよいのでは。
- ・養護教諭…保健室に来る他の子の邪魔をする。休みたい子が休めないのでルールを守らせてほしい。
- ・保護者…厳しくしつけてほしい。学校でのことは学校でしてほしい。家を巻き込まないでほしい。

3 本人への対応を考える話し合い**（1）学年にかかわる先生とのケース会議①**

担任から相談を受けた特コは、学年主任や管理職に報告、すぐにケース会議をもった。同学年の担任、少人数・教科担当教員、特コ、校長が集まった。担任から現状の報告があり、ほとんど授業をまともに

受けていないこと、他の子の邪魔をするようになってきたこと、暴力暴言の激しさにより、さつきさんから離れてく子がいる一方で、陰で悪口を言う子も出てきていることが伝えられた。体育は複数クラスで行っているが、一緒に授業を行うクラスには発達障害の子が多く、その対応に追われて、なかなか個別にかかわれないとのことであった。学年全体に気がかりさがある子、発達障害の診断のある子などがたくさんいるため、どのように対応していったらよいか、なかなか話が進まない。担任は学習面に不安をもっているが、優先順位としては他の子に対する暴力ではないかということで、少人数算数の時間を解消して、少人数の担当者がTTサポートとしてこの学級のいろいろな授業に入るようになった。また、今後は体育を学年主任のいるクラスと組んで行うことにした。

（２）状況が悪化した段階でのケース会議②

こうした体制を整えたにもかかわらず、さつきさんは学年の集会に出ない、授業中に不意に教室を出て勝手に相談室や保健室に入る、発達障害の診断のある子が影響を受けて不安定になり、前回から1週間足らずで学年主任の呼びかけで再びケース会議を開くことになった。今度は、特コと生徒指導の経験のある教務主任とともに対応策を考えることになった。クラスの他の子が落ち着きをなくしているということで、TTの時間を増やすために他のクラスの少人数指導の時間も解消すること、保健室に入ったときの対応など話をした。また授業中はクールダウンする場所として相談室を使い、主に相談担当者が対応し、休み時間や昼休みには、教務主任が見ることにした。

（３）ケース会議を受けての相談担当の対応

相談担当者は、さつきさんが教室から出てきてしまったときには、落ち着いていればそのまま相談室で1時間学習をするようにした。相談担当者と一緒に時間割を確認して学習し、早く終わるとゲームをしたり、雑談をしたりすることも多く、そんなときには楽しそうな表情であった。そのうちに、「クラス替えをしてから数名のグループがいつも自分をやり玉にあげること」「教室にいても楽しくない時間が多くなったこと」「朝ごはんが食べられなくてイライラすること」などを話すようになった。相談担当者は彼の話をただうなずきながら聞き、つらいときには話に来よいことを伝えた。話を終えると、さつきさんは時計を見て自ら教室に戻るようになった。

（４）かかわる教員の悩み

TT担当者が授業に入るようになって3週間ほどして、TT担当者の指示を聞かないことが増えた。しかし担任も本人にかかわれる余裕がない。あるとき、集会に行ってもいないはずの教室でTT担当者がさつきさんを探しているように見えた。相談担当者も教室に入ると、さつきさんはカーテンの隅に隠れていた。相談担当者の呼びかけにすぐに出てきたさつきさんを見て、TT担当者は「自分の言うことは聞いてくれないで、相談の先生の言うことなら聞くんだね」と言った。相談担当者は自分の行動でTT担当者を傷つけてしまったことを感じた。学年主任に報告をすると、学年会で話し合いをもち、精神的に負担を感じているTT担当者には他のクラスの少人数指導の時間を復活させて授業をしてもらうことにした。そして、担任がつかれている様子だったため、給食や帰りの会の準備のときに、各クラスの担任がローテーションで教室に入って、学年全体でみんなを見ていくことにした。

4 家庭へのかかわりと本人の変化

（１）家でのトラブルを引きずっての登校

6月の終わり、さつきさんは朝、家で叱られて、車に乗せられ無理やり登校したが、玄関で泣きわめき暴れて教室に入れなかった。これまでも気がかりな行動を連絡帳や電話で家庭に報告すると、さつきさんがきつく叱られるだけで終わり、家庭との連携が難しかった。学年が上がると、父親に叱られたイライラを学校に持ち込むようになってきた。この日は、担任と連絡を取った相談担当者と養護教諭が様

子を見ながら玄関にいるさつきさんと話をし、2時間ほどして教室に入ることができた。放課後、話し合いをし、担任の負担も考えて、今後は保護者には管理職も一緒に対応していくという話になった。



（２）がんばりカードによる保護者の対応の変化

7月の保護者会にも校長は父親と話をしたが、「家では厳しく言うことを聞かせる」「将来悪いことをする目つきをしている」とさつきさんを否定するような言い方がなかなか変わらなかった。それでも校長は、ちょっとしたときに父親と話す機会を設けて、本人が最近少しずつがんばっている様子を伝えて、さつきさんの話を聞いてもらえるように話しかけた。そのような相談を繰り返して夏休みが終わった9月、さつきさんが暴れて教室を出る回数が減ってきた。担任の話では、週に1回程度だが朝ごはんを食べてくるようになったというのである。保護者の対応が変わってきたと感じた。

学級で担任は、さつきさんと一緒にがんばりカードを作った。これまで忘れ物チェックカードのようなものは作っていたが、今度はできたことを書いたり、家の人に見せてほめてもらったりするためのカードにした。大好きなキャラクターを描いた台紙にカードを綴っていき、さつきさんの目の前で振り返りながら、「この時間は○かな、◎かな」と話し合っけて記入した。ダメな時には空欄にして×は書かないようにした。音楽や書写など教科担任にもコメントを書いてもらうことにして、「教室でお話をしっかり聞いていました。」「リコーダーの練習を5分間頑張りました」など、具体的なコメントをもらった。これまで連絡帳に全く返事のなかった保護者であったが、校長と担任のかかわりにより、小さな返事欄に「今日はがんばったんですね」「この調子でいってくるといいです」など書いてくれるようになった。さつきさんが母親に「書いて」とお願いできるようになったころ、少しずつ、落ち着きを見せるようになってきた。

6 学年での授業対応

10月、校内研究授業と指導主事訪問授業に向けて、このクラスでベテランの教員が模擬授業をすることになった。せっかくの機会なので一度ではなく数回授業をすることになった。さつきさんも新鮮な気持ちなのか、「今日は○○先生の授業だよ」と言って教室に入ってしまった。実際にベテランの教員に授業をしてもらい、子どもの反応を見ることで、相談担当者から担任へ支援のアドバイスも伝わりやすくなった。もともと指示も短く、分かりやすく授業を進める担任ではあったが、模擬授業で作った掲示物を使わせてもらったり、授業中の活動の順番を黒板の隅に書いたりするようになった。どの子どもたちも担任に注目し、学級全体が落ち着いて話を聞くようになった。さつきさんは国語の時間に書いた感想を掲示してもらい、そのことを相談担当者にうれしそうに報告することがあった。少しずつだが教室にいる時間も増えていった。

7 少しずつ担任とクラスに適応していくさつきさん

（１）休み時間の変化

11月、相談室に来ない日が続いたので、休み時間に相談担当者が教室に行くと、担任の横でプリントをしていた。「まだ終わっていない課題をやってしまいたい」と自分から言ってきたのだという。担任に直接教えてもらって、さつきさんはうれしそうだった。近くには「終わったら遊ぼう」と言いながら待っている子がいた。休み時間に一緒に遊ぶことができる相手があったのだ。

（２）学年集会への参加

12月、学年での集会があった。地元の方の話を聞いて、グループ体験をする、というものであった。それまで、相談担当者が呼びにいかないと集会に参加するのを嫌がっていたさつきさんだった。しかし、

その日は、グループの友達と一緒に参加していた。楽しい活動で、もう一回やりたくなったさつきさんは、「もう一回やっていい？」と担任に聞いた。担任は、「もう一回並んで時間があったらできるよ」と伝えた。以前は、そんな質問もせず、自分がやりたければ他の子を押しつけてやっていたのに、友達ともう一回並ぶことができた。その日のがんばりカードには花まるが付いていた。

（３）給食係で教室とのつながりを

保護者の問題もあって、朝ごはんをほとんど食べてこないため、給食はしっかり食べる。そのせいか、準備も手際よくできる。どんなに暴れて教室から出ていても、給食になると戻ってくることができた。こんなに仕事がしっかりできるし、給食を楽しみにしているから、と担任は考え、係はずっと給食関係のものにしてあった。教室の中に自分の役割があることが、さつきさんと教室のつながりになっていた。一度、ひどく泣いた後に相談室で相談担当者と食べたとき「これからここで先生と食べる」と言っていたが、次の日には教室で給食を食べていた。「教室じゃないと配れないし、おかわりができないから」とニコリ笑っていた。



（４）周りの子に対する気持ち

2月、同じクラスの子が風邪をきっかけに登校できなくなった。相談担当者も知らなかったが、さつきさんが「どうしたのかなあ」と話しかけてきたことで登校していないことが分かった。特に仲良くしていた子というわけではない。さつきさんは学校を休まない子ということもあるが、それ以上に誰かが学校に何日も来ていないということを心配する余裕と本来の優しい気持ちが見られるようになったからではないかと感じた。その後、3月には、休みがちだった子も登校するようになり、さつきさんも卒業式にはみんなと一緒に落ち着いて参加することができた。

8 次の学年への引継ぎ

学年末、担任が代わることが予想されたため、相談担当者がこれまでの経過と、相談室での対応についての記録を学年の移行支援用にまとめた。クラス替えはないが、教科の出入りなどの変更もあるため、特コも入れて学年で話し合いをもった。他の気になる子と同様に行い、今後のかわりについて確認した。さつきさんも、保護者とのがんばりカードは4年になっても続けたいとの意向を受けて続けることになった。

9 まとめ～事例を通して～

学年の教員と管理職がまとまって手立てを取っていった1年である。特に変わったことをしたわけではなく、外部機関、医療機関との連携もなかった。反面、大規模校であるために、学年に担任が複数いて、TT担当教員、教科担任などかわる人が多くいた。相談担当者も教科担任として学年に入っていた。担任が相談できる雰囲気は学年にあり、学年主任が中心となって動き、個別対応を考えるだけでなく、授業への配慮も考えていた。ケース会議には毎回管理職が入り、それぞれの役割を考えて動いた。さつきさん一人のことだけを考えたのではなく、学級、学年、学校全体を見て動いていた。当初、対応が難しかった保護者も、担任と校長の地道なかかわりに少しずつ変化し、さつきさんに寄り添うようになってきた。さつきさんが求めていたものは誰かにほめてもらうこと、何よりも保護者から認めてもらうことだった。学校は今できる支援の延長上でできる範囲の支援をやってきた。うまくいかないときには話し合いをし、1年かけてさつきさんの笑顔が見られるようになった。

Ⅲ 本事例集の事例から 読み取れること

Ⅲ 本事例集の事例から読み取れること

1 一人の教師でなく校内体制を整えて学校全体でかかわる大切さ

小中学校ではこれまで、不注意や多動傾向、衝動性がある子どもたちの指導については、対応が容易ではないため、ベテランの教師に委ねられることが多かった。

しかし、事例32のように、ここ数年は、ベテランの教師で、そういった子どもたちの指導経験もある場合であっても、同様の児童生徒が複数いると、なかなかうまく対応できず、学級全体が落ち着かないというケースをよく耳にするようになった。また、子どもたちの状態がさらに悪くなり、反社会的行動や行為障害といった2次的な障害へと発展してしまう場合もある。そうして、力量のあるベテランの教師が疲弊していくケースも少なくない。

今回の第2集では、18の事例を取り上げたが、どの事例も支援を始めた頃は対応の難しい状態であった。しかし、最終的にはいずれも、児童生徒が落ち着き、学習課題や集団での活動などに自ら意欲的にかかわるようになり、担任自身も前向きに学級経営や授業改善に取り組むように変わってきている。

保護者対応、個別の場面での指導、子どもたちの特性に応じた授業のあり方など、どの事例にも見られた対応を行おうとすれば、当然担任一人では無理である。一人の力量の高い教師に任せてしまうのではなく、校内の教職員がチームを組んで学校全体でかかわる状況があったからこそ、よい方向へと事例を導くことができたのではないだろうか。時には、先の事例32のように支援体制の中で疲労の度合いの大きい担任を支えることも大切なことであろう。

しかし、数人の教員がかかわることになれば、当然チームワークが大切で、児童生徒の特性はもちろん、指導・支援の方法についても共通理解をもち、同じ方法で対応していく必要が出てくる。その体制を整えるためにも中心となる特別支援教育コーディネーターの役割は重要である。特別支援教育センターや嶺南教育事務所の相談担当者等がかかわっているケースでも、特別支援教育コーディネーターが積極的に動いて、支援会議などを開いている学校が多かった。今回の各事例の特別支援教育コーディネーターの動きは、各現場の先生方のよいモデルになると思われる。

2 対象児童生徒へのかかわり方

(1) 抑えるのではなく、その子のつまずきや困難さに対応した支援

不注意や多動傾向、衝動性のある子どもたちは、これまでの育ちの中で、不用意に動いたり、状況を考えずに行動したりして、大きな失敗、友達とのトラブル、大人からの叱責の経験が多くなり、また、周りの友達からもかかわりを敬遠されている場合もある。その中で、自信を失い、自己肯定感を保てず、失敗を恐れて取り組もうとしないこと、集団で

活動することへの拒否感を強めてしまう。

事例の中では、事例36や事例42のように衝動的行動を抑え込むのではなく、つまり原因を探ったり、不注意や多動、衝動的行動が出ない工夫をしたり、失敗した後どうすればよかったかを児童生徒と一緒に考えたり、あるいは自分のいやな気持ちをうまく表現する支援を行っていた。また、その子のよいところを見つけて認める声かけをして、そのかわりを学級の友達にも見せながら、自己肯定感を高めるとともに、友達のその子を見る目も変えていった。そして、徐々に自分で気持ちを収める経験や友達と楽しくやりとりできる経験、得意なことを活かして達成感を経験を味わわせるなどの支援を行っていた。

こうした指導・支援の方向性を、かかわる教員たちや保護者が共通理解してかかわれば、より適切な方向に児童生徒も変容すると思われる。

（２）個別の場面での指導と学級集団での指導

①個別の場面での指導

授業の中では、なかなか落ち着かない子どもたちであるため、時には授業妨害や、学級全体の落ち着きのなさにまで広がってしまうこともあり、個別の場面での落ち着いた指導が必要なケースが多い。個別の場面での指導では、学習面でつまづいている子も多いためその子の認知の特性に合わせた学習を行ったり、個別のやり取りを通して他者との信頼関係を築いたり、落ち着かない状況を振り返って適切な行動をとるための指導が行われたりしている。また、得意なところを伸ばす支援を行っているケースもある。

個別の場面での指導としては、校内の教員が別室で個別の場面を設定して行う場合があるが、通級による指導や特別支援学級という専門の指導者がいる場所を活用する場合もある。

②学級集団での指導（授業場面での指導）

また、一方でどの子どもたちも将来は、社会の中で人とかわりながら自立的な生活を送る必要がある。そのためにも個別の場面での指導に終始するのではなく、通常の学級集団の中で、徐々にルールを守りながら落ち着いて活動できるようにすることが大切である。

そのためには、子どもたちの特性に応じた支援を授業の中に組み込んでいく必要がある。

たとえば話しことばによる声かけだと不注意傾向のある子は、聞き逃すことが多いため、重要な言葉やポイントとなる事からは、文字やイラストなどを使って視覚的に残る形で提示する。発表するときの手順をルールとして定着させる。本事例集にも、事例21、事例31や事例34をはじめ、こうした支援の記述があった。最近では、授業のユニバーサルデザイン化といって、支援の必要な児童生徒のために工夫した支援は、その子にはなくてはならない支援だが、学級集団にもあると便利で分かりやすい授業になり、どの子も参加でき、理解できる授業づくりの方法として、研究、研修が進んできている。本県でも今後力をいれていくべき分野だと考えている。

③個別と集団バランスをとりながら

いずれにしても、個別の場面での指導と学級集団での指導の両方を、各児童生徒の現状に合わせ、将来を見通しながら行っていくことが大切である。

また、それぞれの指導方法については、専門家の意見も取り入れながら児童生徒の実状にあった方法を行うことが大切である。