



特別な支援を必要とする 児童生徒への 指導・支援事例集

3

～こだわりや人とのかかわりの中で
つまずいている子どもたち～

第3集の発行に際して

本事例集は、24年度、25年度に発行しました「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3集です。第3集のテーマは、「こだわりや人とかかわりの中でつまずいている子どもたち」です。

このテーマの特性は自閉症スペクトラムの子どもたちに多く見られるようです。自閉症スペクトラムの子どもたちは独特の感性をもっていることが多く、特性に応じた対応が必要です。「突然パニックになった」「急に泣き出した」など理由がわからず、対応に困ってしまったということがあるのではないのでしょうか。

本事例集では、18のケースを紹介しています。いずれも各学校で先生方が子どもたちの特性をつかみ、チームを組んで学校全体として支援体制を整え、外部の専門家の力も借りつつ、試行錯誤しながら対応した実践です。どのケースも障害の程度や特性など、様々ですが、子どもを理解し、その子にあった支援をおこなうことで、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る様子が描かれています。

インクルーシブ教育システム構築に向けて、子どもたちの障害の状態に合わせた学びの場を柔軟に設けるなどの対応が求められており、そのためには、環境整備や個に応じた支援を計画的に行うことが必要になってきています。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。

この事例集を多くの先生方に読んでいただき、目の前の子どもたちへの実践の参考にしていただければ幸いです。

平成27年3月

福井県教育委員会

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

< 目 次 >

第3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45 支援方法を定期的に見直すことで友達との関係が改善された事例 〈子育てファイルふくいっ子 保護者への理解促進〉	3
事例46 こだわりが強い児童が支援会議の継続で改善に向かった事例 〈定期的な支援会議を通じた保護者支援 不登校対応 こだわりへの対応〉	7
事例47 「状況や場に応じた言動」に関する指導 〈「こんな時どうするノート」 本人がわかる支援 校内での事例共有 保護者との連携〉	11
事例48 集団参加やルールを守ることに困難を示す児童への指導事例 〈支援体制 ルール作り 見通し 自己決定 自己肯定感〉	15
事例49 みんな“間違っただけ”という指導を通して、間違っただけへの 抵抗が軽減された事例 〈失敗や間違いへの不安 行動の背景 衝動性〉	19
事例50 集団参加が難しい児童に対し、支援の方向性を定めたことで 対応の改善につながった事例 〈ケース会議 支援の共有 自己肯定感〉	23
事例51 本人に合った支援方法を工夫し、自己決定できるようになった事例 〈できることを増やす 支援のあり方 自己決定力〉	27
事例52 通常の学級に在籍する、登校しづりと発達の偏りが見られる児童について 支援会議を適宜、繰り返すことで対応してきた事例 〈支援会議 登校しづり 発達の偏り 個別の場面での指導〉	32
事例53 思春期を迎えた児童に対し、中学校への進学を見据えながら 支援にあたった事例 〈思春期 自己理解 周囲への指導 移行支援〉	36
II 通級指導担当者や特別支援学級担当者等、特別支援教育コーディネーターの事例から	41
事例54 こだわりを利用しながら、学校生活を送るためのルールを作った事例 〈個別の場面での指導 こだわりの利用 本児のルールづくり〉	43

事例55	不安感が強く、パニックになりやすいたろうくんの情緒の安定を図り、 友達とのかかわり、自信を育てる取組みを行った事例 〈不安感 楽しいかかわり 学びの機会 情緒の安定 保護者・医療との連携〉	47
事例56	こだわりの強い子が学校生活をスムーズに送るために必要な スキルを身につけることを目指し、支援した事例 〈こだわり 必要に応じた支援 友達のカ スモールステップ〉	51
事例57	友達のことばに敏感に反応し、トラブルが絶えなかったゆういちくんと ともに対処法を共に考え、周囲の理解を促すことで落ち着いた事例 〈ことばへの過敏さ 我慢の方法 ソーシャルスキル 周囲の理解〉	55
事例58	通級による指導において周囲の状況理解に関する指導・支援と 国語の学習を行った事例 〈通級による指導 気持ちの理解 状況の理解〉	59
事例59	担任のとらえ方の変化や医療との連携でパニックが減った事例 〈トラブルの観察 担任のとらえ方 保護者の理解〉	63
事例60	孤立しがちな生徒を、教職員の連携で支える 〈孤立 身体症状 学級づくり 教職員の連携〉	67
事例61	思い込みが強く不登校が続く生徒への支援と配慮 〈思い込みや不安の強さ 長期にわたる不登校 自己理解を促すかかわり チームでの支援〉	71
事例62	高等部3年間を通して自己認識力を高めることで、就労へのつながっていった 康太さんの事例 ～現場実習を契機とした思いの変化～ 〈就労を見据えた自己認識 縦軸値をあげる 人のかかわりの変化〉	76
Ⅲ	本事例集の事例から読み取れること	81
1	実態把握から支援へ	81
2	支援体制を整える	82
おわりに		83

< 事例 45 >

支援方法を定期的に見直すことで友達との関係が改善された事例

キーワード 子育てファイルふくいっ子 保護者への理解促進

思ったことをすぐに口にしてしまったり、思いどおりにならないと激しく怒ってしまったりする小学1年生の亮さんは、頻繁に友達とトラブルを起こしていた。担任はその都度、本人から話を聞くなど個別に対応していたが、改善しないことに焦りを感じていた。だが、支援方法を定期的に見直し、保護者や関係機関と協働することで、担任は亮さんへの対応に自信をもつことができ、亮さんも自分で気持ちを調整する様子が見られるようになった事例である。

1 亮さんについて

(1) 保育園の頃の様子

亮さんは気持ちの切り替えが難しく、集団活動になかなか参加できなかつたり、参加しても興奮してしまい、人や物にあたったりすることが多かった。そこで、集団活動の際には、保育士が寄り添い、亮さんのペースに合わせた参加ができるように声かけをする支援を行っていた。卒園前になると、亮さんは、少しではあるが保育士の支援があれば自分の気持ちをことばで表現できるようになり、トラブルが減った。

保護者も年長児の学習発表会に落ち着いて参加できたことをとても喜び、亮さんの成長を実感していた。

(2) 小学校入学後の様子

入学当初の亮さんは、新しい学校生活に対する適度の緊張感のためか、目立ったトラブルもなく過ごすことができていた。しかし、6月頃からクラス全体の緊張感が緩むと、亮さんも自分の思いをストレートに表に出すことが多くなり、授業中の勝手な発言や友達への強い口調での注意などから、けんかになっていくことが増えていった。担任は、徐々に増えていくトラブルに頭を抱えていたが、うまくスタートして安心している保護者に、亮さんの気がかりさを正直に伝えられずにいた。



そんなとき、担任は近くに住む亮さんの祖母から、下校後の亮さんが、注意されるとすぐに祖母に手が出てしまうことを相談された。そこで、県相談担当者（以下「県担当者」という）に相談に入ってもらうことを提案した。その後祖母が両親に話し、県担当者がかかわることになった。

2 指導の経過

担任から相談依頼を受けた県担当者は、定期的に授業を観察し、支援方法について担任と話したことを「子育てファイルふくいっ子」の個別の指導（支援）計画シートに記録していくことにした。

(1) 友達とのかかわり方に戸惑っている亮さん（9月）

< 観察の様子 >

県担当者は図工の授業を参観した。夏休みの思い出を描く授業で、亮さんはクレヨンの準備で友達にぶつかると、自分から「ごめん」と謝ったり、巡視している担任に「この空いたところ、何を描いていいのかわかんない」と質問したりするなど、落ち着いて授業に参加することができていた。



しかし、完成した絵を担任に見てもらうために教卓の側に並んでいたときに、亮さんの2人後ろに、近頃亮さんが気にしている恵美さんが並ぶと、表情が険しくなった。亮さんは、恵美さんを突いたり、押したりし始めた。恵美さんが「やめて」と言うと、「並んでいるときに騒いだから、後ろに行け」と言った。周りの友達も、そんな亮さんにかかわられることを恐れてか、亮さんに何も言わず、恵美さんが列の末尾に行くように道を譲った。

＜授業後の話し合い＞

県担当者と担任は、現在行っている支援で有効だと思われることや、保護者に伝えたいことを確認することにした。担任から、トラブルの一つとして、遊びの輪に入る方法が分からない様子のエピソードが話された。

クラスの友達が大縄跳びで遊んでいると、近くでボールをついていた亮さんは、自分も大縄を回したくなり、勝手に縄を友達から奪ってしまった。周りの友達が注意すると「仲間外れにした」と怒り始めた、とのことだった。

そこで、県担当者と担任は、個別の指導（支援）計画シートに、「交友関係改善の支援」と「授業中の支援」の二つに支援目標を分けて記入していくことにした。9月の話し合いで以下のことを確認し、シートに記入した（表1）。

- 亮さんの実態 （数字は指導・支援内容番号に対応する）
- ・友達とのかかわり方が分からないことが、トラブルになる主な原因である。（①②③）
 - ・気持ちの切り替えが難しい。（④⑤⑥）
 - ・気になることがあるとすぐに行動したり、教師の理解を求めたりする。（⑦）

表1 9月の話し合いで記入した個別の指導（支援）計画シート

	指導・支援目標	場面	指導・支援内容
指導・支援の具体的内容と役割分担	恵美さんと適切にかかわることができる。 （交友関係の改善）	授業全般 休み時間	①恵美さんの気になることは、本人ではなく先生に伝えるように促す。
	亮さんの良さにも友達が気づくように促す。 （交友関係の改善）	帰りの会	②友達の長所を報告し合う時間を設けて、亮さんの良い点にも友達が気づくように促す。
	遊びへの参加の仕方を理解する。 （交友関係の改善）	学活	③一緒に遊びたいときの手順をクラスのルールとして全員に伝える。 ＜手順＞「あそぼ」と言う⇒何をして遊ぶか決める⇒ルールを決める ⇒場所を決める
	授業に落ち着いて参加することができる。	授業全般	④指示後、すぐに準備に取り掛からなくても、しばらく見守ってから声かけをする。 ⑤活動の順序を板書で示す。 ⑥「今日は問題が難しいから10問にします」など、「AだからB」の説明をする。 ⑦気になったことを勝手に発言してしまうことに対して「そうだったね」と軽く応じる。 ⇒今後も身振りなど、できるだけ少ない教師の対応でも納得できることを目指す。

（2）友達と少し距離をとるようになった亮さん（11月）

亮さんは休み時間になると担任の側で過ごすことが増えた。亮さんの話を聞いてくれる担任の存在が心地よい様子だった。担任が側にいることでトラブルは減ったが、トラブルになると激しく怒る状態は変わらなかった。

＜観察（算数）の様子＞

亮さんの席は、以前は最後列だったが、声をかけやすい最前列に移動していた。始まりの挨拶の号令を当番がクスクス笑いながら行くと、亮さんは「笑うな！」と当番に向かって言った。担任は仕切り直しをするように「当番さん、お願いね」と、声をかけて間を取りもった。その後の亮さん



は板書や練習問題などに、一斉指示で取り組むことができていた。担任が「よい姿勢の人をあてます」と言うと、背筋をピンと伸ばし、指名されないと「えー」と膨れた。続けて、担任が黒板に書いた問題番号の書く配置が教科書と違うことを「先生！教科書と違う！」と発言したが、担任が「ごめん、許しておくれ」と軽く応えると、納得して問題に取り組むことができた。授業中に時々担任に受け止めてもらえることで、気持ちの高ぶりを抑えて授業に参加できているようだった。



＜授業後の話し合い＞

担任は、授業中に声をかけやすい席にしたことで、対応しやすくなり、授業中の対応には手ごたえを感じていた。しかし、休み時間など担任の目が届きにくい時間帯の対応が難しいとのことだった。

先日起こったトラブルは、亮さんが鬼ごっこをして遊んでいた友達を呼び止めて、「戦闘ごっこをしよう」と誘ったが、友達が「鬼ごっこがしたい」と拒むと、「遊ぼうって言ったのに、入れてくれなかった。約束を破った」と怒り始めてしまったとのことだった。

観察した授業の様子や担任からのエピソードから、9月に話し合った支援方法について、次のような振り返りを行い、見直しを行った（表2）。

○亮さんの実態…9月に作成したシートの『評価』欄に記載したもの

（数字は指導・支援内容番号に対応する）

- ・ 恵美さんのことは相変わらず気にしているが、担任と過ごす時間が増えたことで、教師に気になることを伝えることができるようになってきた。（②）
- ・ 担任が伝えた、友達とかかわるための手順やルールを誤った捉え方をしてしまうことがある。（③④）
- ・ 一斉指示後に、取りかかれぬことはまだあるが、指示は聞いているらしく、しばらくすると自ら始めたり、教師に質問して取り掛かれたりすることが増えた。（⑥⑦）
- ・ 授業中に気になることを勝手に発言してしまうが、担任が軽く受け止めることで納得できるようになってきた。（⑤⑧）

表2 11月の話し合いで記入した個別の指導（支援）計画シート

	指導・支援目標	場面	指導・支援内容
指導・支援の具体的内容と役割分担	亮さんの良さにも友達が気づく。 （交友関係の改善）	帰りの会	①友達の長所を報告し合う時間を設けて、亮さんの良い点にも友達が気づくように促す。 【継続】
	遊びへの参加の仕方を理解する。 （交友関係の改善）	放課後	②友達とのかかわり方について担任と話し合う時間を週に1回設ける。【新規】
		生活全般	③「友達と遊びたい気持ちはわかった」など、亮さんの気持ちを受け止めてから注意する。 【新規】 ④「自分だけが楽しいルールは違反」と伝える。【新規】
	授業に落ち着いて参加することができる。	授業全般	⑤亮さんの席を教師が声かけしやすい前列に固定する。【新規】
⑥なかなか取りかかれぬときには、活動の内容を付箋に書いて渡す。【新規】			
⑦活動の順序を板書で示す。【継続】			
			⑧気になったことを勝手に発言してしまうことに対し、「そうだったね」と軽く応じる。 【継続】

（３）母親との話し合い

母親と担任、県担当者で話し合いを行った。県担当者は、亮さんに行ってきた支援を「子育てファイルふくいっ子」の個別の指導（支援）計画シートにまとめて資料とした。

担任と県担当者は、保育園からの成長を喜んでいる母親に、亮さんにはまだ支援が必要なことを伝えることで、母親が落ち込まないかを心配した。そこで、どんなときにどう支援しているのかをエピソードを交えて、具体的に伝えながら話を進めた。すると母親は「家でもそんなことがあります」と時々笑いながら、話に耳を傾けてきた。そして、家庭での亮さんとのかかわりに自信がもてないことも話してくれた。

そこで担任は、「学校では友達とほめ合うことができることを目指しているのです、家で簡単な手伝いができたり、普段よりも早く準備ができたりしたときなど、既にできていることや小さなことでもほめてあげてほしい。そのことで、亮さんが学校で友達をほめるようになるきっかけになるかもしれない」と伝えると、母親は「やってみます」と答えた。担任は「学校でも亮さんに、お母さんの手伝いをしているか聞いて、ほめることにしますね」と加えた。帰り際に、母親は個別の指導（支援）計画シートを鞆にしまいながら「主人も亮の様子を知りたいがっているのです、助かります」と言った。

担任は亮さんの見立てや支援方法を母親が認めてくれたことに安堵した様子だった。

（４）友達をほめられるようになった亮さん（２月）

算数の授業中、指名された亮さんが大きな声で分かりやすく問題の解き方を発表した。すると、義樹さんが「とても良いです」と初めて亮さんのことをほめてくれた。

その日の帰りの会で、以前から設けていた友達の良いところをほめる時間『ほめほめタイム』で、亮さんが手を挙げて「義樹さんは、漢字をたくさん覚えていてすごいです」と発表した。担任が「おっ、上手にほめられたね」と言うと、亮さんと義樹さんが、照れくさそうに顔を見合わせて笑った。



3 亮さんの事例を通して

亮さんが、友達の良いところに目を向けることができるまでに成長した背景には、何といっても担任が常に亮さんに寄り添って、丁寧に話を聞き、支援を軌道修正していったことが大きい。また、担任は遊び方のルールを学級全体に説明したり、『ほめほめタイム』を設定したりするなど、できるだけクラス全体を巻き込んだ支援方法を取り入れた。その成果として、友達が亮さんを特別視する傾向を少なくすることができた。そのことで、亮さんと友達が対等に言いたいことを言い合える関係性ができ、トラブルを繰り返しながらも、少しずつ仲間として付き合えるようになってきたと思われる。

また、亮さんの様子を『個別の指導（支援）計画シート』という文面に残すことで、かわる者たちが亮さんの変化に気づくことができ、担任の自信や保護者の理解につながった。子どもの変化を定期的に確認し、支援方法を関係者と見直すことで、一貫した指導を行うことができると改めて実感することができた。今後は、学校と家庭との連携を深めるためにも、保護者の思いを踏まえた指導目標の設定が必要と思われる。

<事例46>

こだわりが強い児童が支援会議の継続で改善に向かった事例

キーワード 定期的な支援会議を通じた保護者支援 不登校対応 こだわりへの対応

ひろとくんは小学2年生の男児で、通常学級に在籍している。こだわりやコミュニケーションの苦手さがあり、集団参加が難しく、友達とのトラブルも度々見られる児童である。担任を中心として、本児の特性を理解し、集団や個別による支援に継続して取り組んだこと。不安傾向の強い保護者の気持ちに寄り添いながら、継続した支援会議を行ったこと。さらに、関連機関との連携により、こだわりやコミュニケーションの課題を少しずつ改善していった事例である。

1 ひろとくんについて

小学2年生のひろとくんは、言動が幼く、興味関心のあることには没頭できるが、そうでないものにはなかなか集中が続かない。体を動かして遊ぶことは好きだが、ルールが難しい遊びには参加しようとしめない。自分の気持ちをうまく伝えられず、つい手が出てしまうことがある。また、文字を正しく書くことに抵抗があり、国語や書写の学習に参加しづらくなっている男児である。

4歳のときに自閉症スペクトラムとADHDの診断を受けている。保育園では、友達の中には入るが、会話についていけなくなると抜け出してしまふことが多かった。また、遊んでいるときも、自分の思いどおりにならなかつたり、友達の遊びの様子が気になったりしてトラブルになることが多かった。

小学校に入学してからは、授業中の離席が増え、学習に集中することができなくなつていった。中でも、書くことへの抵抗感が強くなり、「とめ、はね、はらい」などの細かなことについてはどうしてよいか分からない状態になっていた。1年生の後半には、登校しぶりが見られるようになったが、放課後登校などを経て徐々に落ち着きを取り戻した。2年生からは、遅刻はあるものの、ほぼ毎日登校できるようになった。

2 指導の経過**(1) 1年生のかかわり****① 書くことへの抵抗感などから不登校に**

1年生の2学期も折り返しを過ぎた11月。担任が体調を崩し、2週間ほど休むことがあった。時間割の変更に加え、代替の教員が出す指示がそれまでと違うことに、ひろとくんは非常に戸惑った。そわそわし、授業中に離席が頻発し出した。担任が復帰してもなかなか離席は減らず、教室の後ろで寝転んだり、側転をしたりするようになった。

担任は、「ここではしません」と席へ戻るように注意をしていたが、指示には従えなかった。

また、漢字の学習が本格化してくると、宿題に出される漢字練習に強く抵抗感を示し、宿題に要する時間が1時間を超えてしまう状況であった。さらに、提出すると間違いが多く、「とめ、はらい」などのチェックを中心にノートは真っ赤になった。間違いを直すことにも抵抗感があるひろとくんは、家に戻って直しをすることができず、翌日そのまま宿題を直さずに登校してしまう。すると、学級のルールとして決められた「宿題を忘れた子は休み時間にする」に該当し、休み時間にも直しや宿題をすることになり、遊ぶ時間がなくなつていった。

そんなある日の朝、登校準備はできたものの腹痛を訴え、吐いてしまった。母親は、何が原因かをひろとくに聞くと「国語、書くのが嫌」と訴えた。その後は、母親が国語の話をすると、蹴る、叩く、「だまれ！」と暴言を吐くなど、パニックになるようになった。



1日欠席すると、次の日はケロツとして登校できた。母親は、「宿題が多い。直しも多い。ひろとは家で宿題をしなければならないと思っているが、ひとりではできない」と担任に伝え、支援策を話し合うことになった。話し合いには、母親と担任の他に、支援員（生活支援として配置されている生活支援員）が入った。「『ひろとくんの家での様子を連絡帳に書いてもらえば、できなくても大丈夫』と担任から伝えてもらう宿題は、できるところまでしてくる」と共通理解を図った。

その後、2学期は何とか登校できたものの、3学期に入ると集団登校ができず、母親の車で送ってもらうことが頻発した。徐々に登校時刻が遅れ、2月に入ると欠席が続くようになり、不登校の状態になった。その頃、県相談担当者（以下「県担当者」という）に相談電話が入った。

② 支援の方向性を見つける

2月の終わり、母親は県担当者に相談電話をし、これまでの経緯や3学期の様子について詳しく話した。また、医療機関を受診し、担当医からは、「できないことがあるときは無理をさせず、本人が自分で気づくことができるような声かけが大切である」と言われたことを担任に告げた。しかし、担任は「ひろとくんは私が言うのと聞いてくれるので問題ない。母親が言うような本人の気づきを大切にしたい指導は、一斉指導ではなかなか難しい」と答えたため、母親は担任へ不信感をもつようになったとのことだった。この頃のひろとくんは、登校はほとんどできない状況であった。

その後、担任が病気休暇に入ることになった。その前に、母親と担任、代替の担任、特別支援教育コーディネーター（以下「特コ」という）、県担当者がひろとくんの今後の支援についての会議を行った。学校は学ぶ場であることや安心して学ぶことができる場の確保について話し合われた。また、県担当者からは、ひろとくんのこだわりについて、

- 事前に見通しをもたせること。
- 切り替えがスムーズにできないときは、選択肢を設けて本人に選ばせること。
- 適切な行動がとれない場合、望ましい行動を教えること。できたらほめること。

などを伝えた。そして、授業に参加することができた場合でも、みんなで意見を交換し合い学習を深めていくような学びが困難なときは、

- 学級での学習が困難な場合、別室での学習の場を設定する。



- その際、黙って別室に行くのではなく、必ず授業者に了解をもらうこと。また、別室での学習は担任からプリントなどをもらって学習すること。

などを確認し、残された1年生の数週間を大切にしていけることを共通理解した。

(2) 2年生に進級して

① 支援会議を通してこだわりへの支援を開始

2年生になり、新たに転任してきたベテラン教員が担任することになった。ひろとくんは、1年生の3学期から不登校の状態が続き、授業参加ができない状況であったが、母親の送迎により、2時間ほど遅れて登校し、算数、国語、書写は、支援員を中心に別室で学習することができるようになっていた。それ以外の時間は、学級で学習することができていた。しかし、学級で授業を受けている際の離席は収まらなかった。担任は、1年生時の様子を母親から丁寧に聞き取り、担当医とも連絡を取って、なるべく感情的に叱ることを避け、本人の気持ちを聞くことを心がけて対応した。また、担任が替わりこれまでの学習ルールは大切にしつつも、新しいルール作りも進めていった。

4月のある日、給食の時間にトラブルが発生した。ひろとくんは、白ご飯とパンが苦手であ

った。また、おかずは食べられると思い、量を減らしてもらうことをなかなか伝えずにいた。1年生時のルールでは、食べ始める前に自分から減らしてもらうように担任に伝えると減らしてもらえるとというものであった。また、一旦食べ始めた給食は、残さず最後まで食べ、時間内に食べ終わらなければ昼休みの時間を利用して食べることになっていた。

その日、ひろとくんはいつものように配膳が終わった自分の机に座ると、目の前にあるパンを見て、「先生、減らしてください」と伝え、半分にしてもらった。おかずは食べられると思い、そのまま食べ始めた。そしていつものようにグループの子どもたちとおしゃべりをし、お昼の放送のクイズにも積極的に答えていた。やがて給食の終わりの時刻が近づき、担任は、「食べきれていない人はおしゃべりをやめ、時間内に食べ終わるように」と指導した。しかし、ひろとくんは給食時間の後半からはおしゃべりをやめているにもかかわらず、急に食べるペースが遅くなり、給食時間内に食べ終わることができなくなっていた。

このような状況が何日か続いたため、担任は、おかずの量を減らすことを勧めたり、同じ班に入って食べ方の配分を支援したりした。しかし、なかなか効果が得られなかった。

母親も給食のことが不安になり、担任と母親、それに県担当者を交え、支援会議をもつことになった。担任からはこれまでの指導の経過を説明し、給食の量と食べ方の時間配分を指導・支援していることを伝えた。母親は、ひろとくんが食べ終わるのが遅くなり、昼休み時間がなくなってしまうことを嫌がっていると伝えた。県担当者は、何が原因で遅くなっているのかについていくつか考えながら、1年生時のルールが、ひろとくんの中ではまだしっかりと残っているのではないかと伝えた。ひろとくんは、給食時間の後半時に、「給食が食べ終わらないから、昼休みがなくなってしまう」と思い、その後は、食べるのが嫌になってしまうのではないかと考えた。担任からは、時間終了後のルールについては、新しくしたものではなく、これまで子どもたちの動きに任せていたということである。つまり、これまでのルールが暗黙のルールとなり、子どもたちの中にしっかり根づいていたのである。そこで、次のような給食時間終了後のルールづくりを行った。終わりの時間が来た時点で、残っている量の半分程度を目途に、担任が食べる量を決め、後は残してもよいこととした。新しいルールづくりによって、ひろとくんの昼休み時間が大幅に確保されていった。



支援会議は、これまでも月1回程度のペースで、担任・特コ・支援員と母親で行っていた。しかし、4月以降は管理職が入り、支援の方向性を探り道筋をつけること、その後も定期的に会議を行っていくことなどについて共通理解した。

実際には、保護者を交えた支援会議の前には、担任や支援員、特コと県担当者が事前の打ち合わせを行い、母親の支援についても話し合っていた。母親の思いをどのように受け止め、ひろとくんの自立に向けた指導につないでいくかについて、方向性や伝え方について丁寧に話し合っていた。

② 友達との関係がうまくいかない

5月のある日の休み時間。整頓係の仕事をしようとひろとくんは同じ係のたかしくんに声をかけた。しかし、たかしくんから、「ひろとくんはふざけてばかりだから、係の仕事をしてはだめ」と言われてしまった。確かに、ひろとくんは、係のみんなが学級文庫の本の整頓をしようと取り組んでいても、その周りで茶化したりふざけたりして邪魔をしてしまうことが多かったのである。しかし、ひろとくんにとって、たかしくんは、大切に思う数少ない友達のひとりで、係の仕事をしてはいけないと言われてしまったことに非常にショックを受けた。そして、次の図工の授業が始まっても、好きな図工の時間にもかかわらず、教室の後ろで寝転がり、全く授業を受けることができなかった。

また、6月のある日の給食時間。ひろとくんは周りの数名の子に、給食が終わったら一緒に体育館でリレーをしようと誘っていた。ひろとくんは給食時間内に食べ終わることが苦手であ

ったが、休み時間にみんなと遊びたいという思いで、なんとか給食を時間内に食べ終え、意気揚々と体育館に向かった。しかし、体育館には声をかけた子たちは来ていなかった。しばらく待っていたが、だれも来ることはなかった。その日、家に帰ったひろとくんは、母親に「ぼくは、無視された。くやしかった」と告げ、翌日は学校を休んでしまった。声をかけられた子どもたちは、普段から、給食中にひろとくに誘われても、食べ終わるのが遅くなりがちで、約束をしていてもほとんど遊びに来たことがなかったことから、その日も「きっと来ないだろう」と思い、外で遊んでいた。

このように、ひろとくんの思いと友達の思いのずれが多く見られるようになり、ひろとくんは、自分はいじめられている、仲間外れにされていると思ひこむことが増えた。更に、このことを母親に告げているため、母親も友達関係について大変大きな悩みを抱えていた。

そこで、特コは、定期的な会議を待たずに、支援会議を開き、今後の支援について共通理解を図ることを提案した。すぐに、保護者を含め担任と支援員、県担当者で行われた。会議では、担任や支援員から、ひろとくと周囲との状況が報告された。報告の中では、ひろとくんのことをいじめたり除け者にしたりしているのではないことが繰り返し伝えられた。しかし、母親の表情は、十分納得のいくものではなかった。本人から学校でのトラブルを毎日のように聞かされている母親にとって、ひろとくんからの情報が正しいと思ひ込んでいる様子が見られた。県担当者は、トラブルをソーシャルスキルトレーニングにつなげるよう「絵に表して考える支援」を提案した。「実際のトラブルの様子を簡単な絵に表す→そのときの自分と相手の気持ちを書き込む→どのようにするとトラブルを防ぐ（互いに気持ちよく対応できたか）ことができたか考え、絵に表す」というものである。そして、この絵を母親にも見てもらい、指導の経過を伝えること。また、担任が保存し、同じような内容でトラブルに至らなかった場面を見つけたら、その絵を見せて大きくほめること。また、行事等で同様のトラブルが起きることが予想される場合は、事前にその絵を見せて「どのように行動するとよいか」を事前指導することを確認した。



支援会議後、担任は、行事などの前にトラブルが予測できるときには、この絵を事前に見せてどのようにするとよいかを指導するようになった。このようなかかわりの中で、ひろとくんは少しずつ状況を適切に理解することができるようになり、自分はいじめられているという思いは少しずつ薄れていき、休み時間に自分から友達を遊びに誘うことも増えていった。更に、母親からの訴えも、ひろとくんの一方的な情報だけでなく、ある程度客観的に状況をとらえたものに変化していった。

3 考察

「できるようにになりたい、もっと友達とかかわりたい」と思う気持ちが強いものの、こだわりやコミュニケーションの苦手さによりかえってトラブルの原因にもなっていたひろとくん。ひろとくんの不安を受け止めた母親は、その様子と担任や学校のサポートとをうまく結びつけられないことが多かった。そこで、このような状況を改善するため、担任と支援員、特コや管理職がチームとなって、医療機関や外部機関ともつながりながら、情報収集と支援の方向性を何度も話し合っただけで対応していった。さらに、アセスメントを基に、定期的に保護者を交えた支援会議を行い、保護者の思いを汲み取りつつ方向性を一つにしていったことで、少しずつ集団の中で学習することができるようになり、友達とのかかわりも広がっていったのである。

学校では、行われてきた支援が継続的・発展的につながっていくよう、移行支援シートの活用をスタートした。今後も支援がつながり、笑顔で登校するひろとくんが見られることを期待したい。

<事例47>

「状況や場に応じた言動」に関する指導

キーワード 「こんな時どうするノート」 本人がわかる支援 校内での事例共有
保護者との連携 高機能自閉症

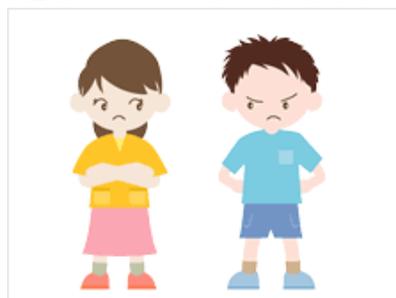
良彦くんは、生き物が大好きで、初対面の人に対しても物おじせずに話しかける小学校2年の男児である。状況や場に応じた適切な言動が苦手で、悪気がなくても相手を怒らせてしまう場面が増えてきていた。そんな良彦くんが、担任とともに「こんなときどうするノート」を用いて、トラブルの顛末を視覚的に整理しながら振り返っていくやりとりを通して、状況や場に応じた言動を少しずつ身につけてきた取組みである。

1 児童について

良彦くんは、1年生までは読書などをしてひとりで過ごすことが多かったが、2年生になった現在では、級友とともにドッジボールやサッカーなどをして過ごすことが増えてきた。良彦くんは、大人向けのドラマや昔のアニメに興味があり、「持ってけ、泥棒」「おととい来やがれ」など同級生があまり使わないような言い回しを時折使う。1年生の時には、級友たちはそのような良彦くんの言動をユーモアとして受け止め、楽しい雰囲気になる場面が多かった。

ところが、2年生になり、静かにすべき場面でもひとりでふざけてしまうなど、場の雰囲気にもそぐわない言動をとることが増え、周囲から「ふざけないでほしい」「真面目にやってほしい」と反感をかう場面が増えてきた。教師や級友から注意されることが多くなり、以前よりもイライラした表情で過ごす日も多くなった。相手の気持ちや危険を深く考えずに目の前の児童を不意に押すようなこともあり、驚いた相手児童が理由を問うと「暇つぶし」とか「ストレス解消」などと臆面もなく言うため、相手を怒らせてしまうようなトラブルも起きていた。

トラブルから、級友にけがをさせた日の夜、父親と良彦くんが謝罪するために相手宅を訪れた。良彦くんは、一応の謝罪はしたものの、相手の親の「気にしないでよい」とうことばを真に受けて、笑顔でダジャレを言うなどの不適切な行動をとってしまった。相手宅を出た後、父親は良彦くんに対して思わず手を上げてしまう。その後、保護者の要請を受けて県相談担当者（以下「県担当者」という）や相談機関も交えて相談していくことになった。

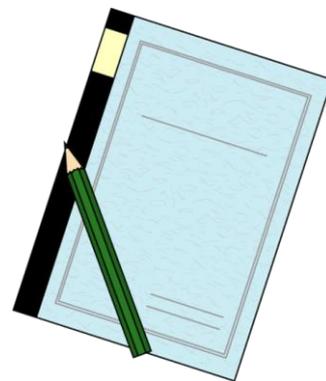
**2 指導の経過****(1) 支援会議を開催し、良彦くんの状況を整理する**

両親、校長、担任、特別支援教育コーディネーター（以下「特コ」という）、県担当で支援会議を開催し、良彦くんの状況を整理した。父親は、良彦くんが相手の思いに頓着せず自分の話したいことばかり話すなど、会話のやりとりがうまくできないことが気がかりだという。いくら注意しても改善しないため、両親が感情的に叱ってしまうことも多かったという。担任からは、学習面では理解が良好で、良彦くんのユニークな発想が授業を盛り上げてくれることが報告された。気がかりさとしては、勝手に友達ノートを見たり、口を押さえずにくしゃみをするなど、他者への配慮に欠けた言動が多いことがあげられた。また、普段は穏やかな良彦くんが、複数の児童から注意をされたりすると「怒られ

た」と受け止めて、混乱してしまうことも多いという。相手に暴力をふるうことはないが、突然その場から走り去ってしまうなどの突発的な行動をすることがある。最近では叱られることが多く、自己肯定感が低下しており、教室で「おれはいつも怒られ役だ」との発言もあったという。

（２）具体的な支援策として「こんなときどうするノート」の提案

県担当者は、保護者や担任の話を聞く中で、「場にそぐわない不適切な行動は、良彦くんがふざけて行っているのではなく、児の障害特性ゆえに状況を読み違えたり、さまざまな状況における適切な言動はどのようなものかという学習が積み上がってきていないことによる」という仮説を立てた。そして、担任と一緒に記入していく「こんなときどうするノート」を作成し、それをもとにした支援を行っていくことを提案した。ノートの作成および活用した支援については以下のとおりである。



- ・トラブルやコミュニケーション上の行き違いがあった後に、担任とともに事実確認をしながらその時の状況を記載し、視覚化していく。
- ・各場面で良彦くんが抱いた思いについては、できるだけ認めて受容する。その上で、その後の言動として不適切だったものについては、良彦くんが自ら振り返って考えられるよう支援する。
- ・次に同じような状況が起こった場合、どのような行動をとることができるかについて良彦くんと一緒に考える。より適切な行動を、良彦くんが主体的に考えられるよう支援する。本人から出てこない場合は、担任が選択肢を提示し、できそうなものを選ばせる。
- ・必要に応じてロールプレイなどをしておく。

（３）指導経過

支援会議で、県担当者より上記の支援方法を提案したところ、担任は、早速「こんなときどうするノート」を作成し、学校生活上の出来事に関して良彦くんと一緒に振り返ることを始めた。

① エピソード1

良彦くんが急いで走ったときに友達にぶつかってしまった。驚いた友達の「良彦くん、何？」という問いかけを無視してしまい、友達が怒ってしまうというトラブルがあった。

担任と良彦くんは、経過を図1のようにまとめながら整理していった。友達とぶつかったことや友達が問いかけてきたことには気づいていながら、通り過ぎてしまったことが明らかになった。話をすすめるなかで、良彦くんから「知らん顔をしてしまったことは悪かった」との発言があった。「どうしたら良かったかな？」という担任の問いかけに対して、良彦くんは「相手に聞けばよかった」と振り返った。

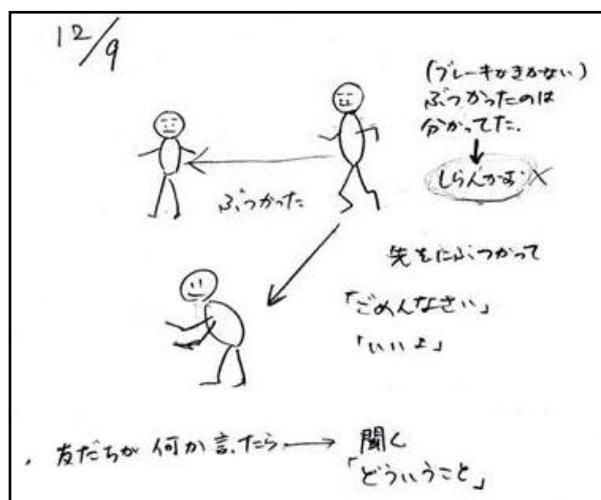


図 1

② エピソード2

級友とのトラブルがあったときには、良彦くんは担任とともに図2のような振り返りを行った。担任は謝り方のポイントを具体的に教えた。ロールプレイをすることにより、その後の良彦くんの謝り方は改善された。

しかし、それまで失敗した時やトラブルになった時にこのノートを活用しながら話し合いをしてきたため、良彦くんからは、「このノートは始末書ですか？」との発言があったという。

担任は、この発言から、「こんなときどうするノート」が本人を追い詰めるツールになってしまっていたのではないかという危惧を抱いた。後日、担任からそのことを相談された県担当者は、以下の提案をした。

- ・ノートの活用場面を調整する。トラブルや失敗体験があった時だけでなく、良彦くんがうまく行動できた時にも報告するように促し、成功した日付などをノートに記入してほめたり、成長を確認したりしていくツールとしても活用する。
- ・良彦くんに反省を促すことに力点をおいて支援・指導するのではなく、次に同じような状況が起こった場合にどう行動するとよいかなど今後の行動についての話し合いに力点をおくようにする。

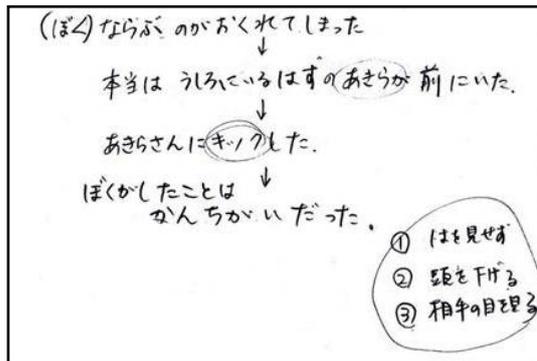


図2

③ エピソード3

担任は、ある日の放課後、これまでに書いてきたページを良彦くんと一緒に振り返り、図3のように「できるようになったこと」を確認していった。できるようになったことを『もうできる』など追記しているときには、良彦くんはとてもうれしそうだったという。また良彦くんにとっては、よい復習にもなったようだ。担任は「トラブルがあった時だけでなく、良彦くんが成長したことに気づいたとき、それを記録するためにノートを活用するよう心がけていきたい」と話した。

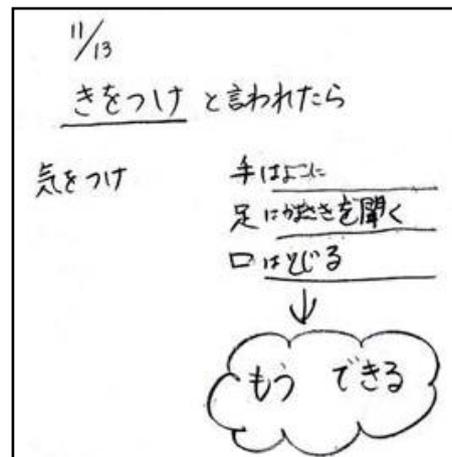


図3

④ エピソード4

担任は、徐々に良彦くん自身がノートにイラストや状況を整理して書くように促し、ノートを用いた振り返りが良彦くんにとって主体的な取組みになるよう働きかけていった。いたずら心から教務主任の先生が乗っていた台を揺すってしまったときには、図4のような振り返りを行った。良彦くんはイラストを描きながら、その時の気持ちを話した。担任は、後ろ向きの人に働きかける場合の一般的な注意事項に話題を広げて、良彦くんと確認していった。

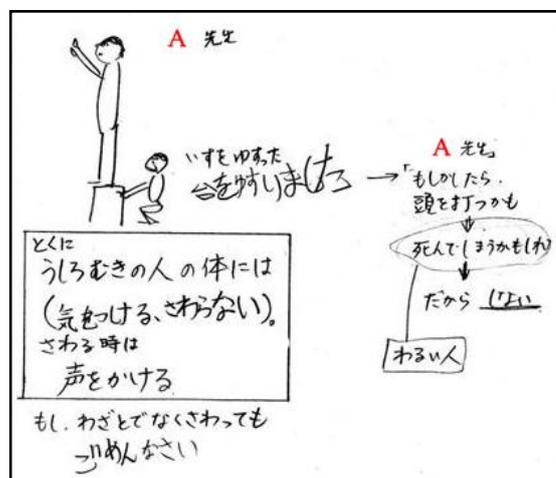


図4

⑤ 保護者との連携

担任は良彦くんと相談して身近にノートをおく

ようにして、良彦くんがいつでもノートを見返すことができるようにした。また、保護者にも時折目を通してもらうよう促し、家庭との連携も図るよう心がけた。保護者は学校での指導を参考に、良彦くんを頭ごなしに叱ってきた従来の対応を改め、家庭においても、良彦くんとやり取りをしながら納得させていくかかわりがもてるようになってきた。

⑥ 校内での共有と次年度への引継ぎ

良彦くんが在籍する小学校では、3年生に進級するときには担任の変更が予定されていた。校内では、これまで行ってきた有効な支援をどのように次の担任や他の教職員に引き継いでいくかということが話題になった。そこで、管理職と特コが相談し、年度末に校内研修を開催して、本事例の経過の詳細を校内の他の教職員と共有しておくことになった。ちょうどその頃、良彦くんは医療機関を受診し、高機能自閉症と診断された。

2月下旬の校内事例検討会では、担任が実際に良彦くんとやりとりしたノートをスクリーンに映しながら、これまでの指導経過について他の教職員と共有した。参加者からは「自分のクラスにいる児童にも活用してみたい」との意見も聞かれた。県担当者からは、子どもに反省を促すためにノートを活用するのではなく、「次に同じような状況が起こった時にどう行動したらよいか」を子どもと教師が共に考え、必要に応じて教え、子どもの成長を記録・確認していくためのツールとして活用してもらいたいと伝えた。

3 考察

高機能自閉症の特性がある子どもの中には、他の子どもと楽しくかかわりたいという思いを抱きながらも、どのようにふるまってよいか分からず、失敗体験を積み重ねているケースも多い。自信を無くして自尊感情が低下してしまうこともある。

本事例では、担任がノートを活用しながら、子どもが抱える苦手さに丁寧に向き合い、良彦くんの学びを支えていった。様々な状況においてどのような言動をとることが望ましいかということについて具体的に学びを積み重ねていくことができたことで、良彦くんの自信も回復していった。また保護者も頭ごなしに叱ることをやめ、良彦くんの苦手な寄り添うようになったことも大きな変化であった。このような周囲の理解とかかわりにより、良彦くんには自らの課題を受けとめ、身近な大人とともに取り組んでいこうという意欲の向上がみられた。

今後も、各発達段階において良彦くんが乗り越えなければならない課題が出てくることが予想されるが、今回、身近な大人の支援を受けながら学びを深めることができた経験を活かしていってもらいたいと願う。

<事例48>

集団参加やルールを守ることに困難を示す児童への指導事例

キーワード 支援体制 ルールづくり 見通し 自己決定 自己肯定感

小学校2年生のときに登校をしぶる様子が見られた友希さん。3年生になり担任が変わると毎日学校には行くようになったものの、授業を妨害する言動が目立つようになり、学習にも向かえなくなった。特別支援コーディネーター（以下「特コ」という）を中心に疲弊する担任を支えながら、校内での支援体制を整えたり、支援計画を立てたりして、学校全体で友希さんの支援を考えてかかわることで、少しずつ学級や友希さん自身にも変化が見られるようになった。

1 友希さんについて

友希さんは、工作と体育が得意な男児である。初めて集団参加を経験する幼稚園には馴染めず、登園をしぶる様子が見られた。保護者は育てにくさを感じつつも、内気な子どもなのだととらえていた。小学校入学後は、落ち着いて学校生活を送っていたが、2年生の夏休み明けから登校をしぶることが増え、宿題も嫌がるようになった。

3年生になり、学習面の遅れを気にした保護者と担任の希望で、県相談担当者（以下「県担当者」という）の相談が始まった。相談開始時の友希さんの状態像は、以下のとおりである。

<学習面>

- ・計算はできるが、文章題は苦手である。九九は覚えている。
- ・工作が得意で、発想が豊かである。
- ・走るのが好きで速い。
- ・「読み」に苦手意識をもっているが、漢字ドリルは比較的取り組みやすい。
- ・苦手なこと、難しそうなことには取り組もうとしない。失敗への不安が強い。

<行動面>

- ・みんなと一緒にいたいという気持ちが強い。休み時間は友達といつも遊んでいる。
- ・相手の嫌がることをしつこくするときがある。
- ・高いところに登るのが好きである。
- ・ルールのある遊びやゲームでは、ルールを守ることが難しい。
- ・興奮すると奇声を発することがある。

**2 指導の経過****(1) 友希さんの実態把握**

担任は特コとの話し合いで、友希さんとのかかわり方や友希さんを含めた授業の進め方、学級経営の仕方で悩んでいることを訴えた。昨年度に登校をしぶる様子が見られたときから、校内での支援会議は行われていたが、特コと県担当者は、授業観察を行い、友希さんの実態把握から始めた。

授業観察では、机には学習道具を出さずに消しゴムで遊び続けたり、時々机の上に座ったり、床に寝転んだりする様子が見られた。算数の時間には、コンパスを忘れた友希さんが、教師のポケットから無理矢理コンパスを出そうとする場面があった。簡単なルール（例えば、欲しいものをもらおうときの要求の仕方）などが身につけていないことや社会規範に対する意識が低いことがうかがえた。

一方、体育の時間には、決められた場所に整列したり、100メートル走やリレーに生き生きと参加したりする姿が見られた。体育は得意な活動であり、活躍の場であるだけでな

く、帽子の色でのチーム分けや白線に沿って並ぶなどルールが明確で、分かりやすいことが集団参加につながっているように考えられた。

（２）校内支援会議で方向性を決める

授業観察の後、特コは、校内支援委員会を開いた。メンバーは、特コ、担任、学年主任、県担当者である。担任からは日頃の友希さんの様子が、特コと県担当者からは授業観察での様子が報告され、全員で現在の友希さんの実態についての共通理解を図った。

特コからは、担任と友希さん自身を支える体制を考える必要があること、その体制の中で支援の優先順位を決め、短いスパンでの支援計画を立てることが提案された。また、個別の場面での指導の時間を設けて、楽しいと思える活動を見つけることも付け加えられた。

学年主任からは、3年生の他の学級が比較的落ち着いてきていることから、友希さんの学級中心に支援員を配置することが提案された。また、算数の時間にTT支援で入っているA先生を友希さんが慕っていることから、A先生が友希さんの学級で給食を食べるなどの配慮も意見として挙げられた。

そのような体制のもと、学級の中での目標、個別の場面での指導目標を考えることになった。その際、友希さんが苦手だと思ふことには取り組みたがらないことから、まずは課題に向かえることを優先し、簡単な内容から始めるとよいことが確認された。また、ルールが明確になっていると取り組みやすいことから、基本的な生活習慣も、言語化したり視覚化したりして友希さんに伝えていくことが確認された。

支援会議で話し合われた内容をまとめたものが次の表である。



表1 友希さんの支援計画

実施日時	平成26年〇月〇日 〇時〇分～〇時〇分	
参加メンバー	担任・学年主任・特コ・県担当者	
児童名	小3 友希さん	
相談内容概要	学級でのねらい、個別の指導場面でのねらい、何ができるかを考える	
支援の優先順位	1	クラスの中で何か学びにつながることをする
	2	個別の中で楽しめることを見つける
	3	かかわりの中でルールをつくる（できたらシールで評価）
優先順位1についての支援計画		
いつ（日時）	1日1時間	毎週木曜日 3時間目
どこで（場所）	3年〇組	パソコン室
だれが（担当者）	A先生	生活支援員または特学担任
なにを（目的）	ドリル等を用いて漢字や計算に取り	パソコンや工作など好きな活動に取り組む
どうする（内容）	組む	
いつまで	1か月	左に同じ
今後の方針	来月の授業参観・支援会議で支援の見直しをする	

（３）支援の経過を確認する

1か月後、支援委員会が開かれた。その前に特コと県担当者で授業観察を行い、友希さんの様子を確認した。

友希さんは椅子に座っており、机にはワークが広げられていた。他の児童は、教科書の練習問題を解いている中、友希さんは家庭から用意してきたワークを用いて、自分で好みのページを開き、計算問題に向かっていた（表1；支援の優先順位1）。1ページできる

と担任のところへ、「できた。まる」と言いに行く。担任から、「『まる』じゃなくて、何て言うといい？」と言われて、「まるをつけてください」と自ら言い直しをしていた。丸をつけてもらうと友希さんは満足そうな表情で自分の席に着いた。すぐには次のページには向かわないが、友達の様子を見たり、ぼんやりしたりしながら椅子に座っていた。

その後、担任が黒板で授業を進め出すと、友希さんはまたワークに取り組んだ。自分一人でクリアできそうなページを探して取り組んでいた。1ページ終わると、また担任のところを持って行った。しかし担任は、学級全体に対して話をしている最中だった。友希さんが「できた。まる」と言うと、「今は、みんなにお話をしている時間です」と答えた。『先生が話をしている間は、友希さんにはかかわらない、友希さんは、その間は待つ』というルールになっているようだった。友希さんは支援員のところにワークを持って行き「できた。まる」と言ったが、支援員も「がんばったね。先生のお話が終わるまで、まるをもらうのは待とうね」と答えた。友希さんは、支援員の手を引っ張って少しだだをこねるような仕草をしたが、自分の席に戻り、大人しく座っていた。担任の話が終わると、すぐに友希さんはワークを持って行き、丸をつけてもらった。その際担任は、「さっきは待っててえらかったね」とすかさず頭をなでてほめた。友希さんはとてもうれしそうだった。

個別の指導の時間は、図書室でA先生と過ごしていた。ホワイトボードに『①漢字ドリル ②すきなこと』とその時間にすることが記されていて、友希さんが見通しをもって学習できるようになっていた。さらに2番目に何をするか自己決定する場面も設けられており、友希さんはその日は『間違いさがし』の本を選んだ。まず、家庭で用意した漢字のワークを使って、1ページなぞり書きを中心に取り組んだ。このワークの丸つけは担任にもらうと友希さんが決め、教室に戻って、担任に見せて評価してもらうことを楽しみにしていた。担任が友希さんの信頼できる存在になっていること、担任に認められたいという気持ちが強いことがうかがえた。『間違いさがし』では、A先生と本を媒介にやり取りし、自分のペースだけでページをめくることも減っていた。

（４）支援の成果を整理し、言語化して共有する

このように、友希さんは少しずつではあるが、学級の中でも自分のできることに向かえるようになっていた。特コは、その日の校内支援会議で、

- ・かかわりにルールがあり、明確化していること
- ・かかわる大人が統一したかかわりをしていること

という2点が、友希さんにとって分かりやすく安心できる状況につながり、友希さんの学習意欲を向上させているのではないかと担任をねぎらった。

担任からは、個別の指導の時間に学習できるようになったことを評価していくことが友希さんの自信につながり、学級の中でも、みんなとは異なる別メニューであるが学習に向かえるようになったという経過が報告された。使用していたワークは、友希さんが意欲的に取り組めるように、負荷を感じにくい大きめの文字や1ページ辺りの情報量も多くないもので担任と相談して保護者が選んだもので、友希さんにとっても適していた。また、併せて行ったシール作戦が予想以上に効果を発揮して、シールを楽しみに宿題にも取り組めるようになったとの報告もあった。目に見える形での賞賛は、友希さんにとって分かりやすい支援になったようだ。特に担任にほめられることが何よりもうれしいようである。さらに信頼関係が深まっていることが支援の効果を高めていると特コは語った。

また、特コは学級全体が落ち着いたと感じたことも話した。これまで、友希さんが奇声を発したり机をガタガタさせたりすることが、授業の妨げとなり、学級全体がざわついてきた。友希さんの出す音が気になって集中できない子もいた。しかし友希さん自身が落ち



着いたことにより、静かに授業が進められるようになっていた。

担任は学級全体に、そしてその他の気がかりな子にも自然に目が向くようになったと話した。今後、ユニバーサルデザインを活用した授業を展開し、どの子も参加できる授業づくりを目指したいと次の目標を語り、友希さんも含めたどの子も分かりやすい授業のあり方へと気持ちが向かっている。

この日は、ルールを明確に伝えることや、できていることを丁寧に認めて評価することを続けていく大切さを全員で確認して、支援会議を終えた。

特コは、これらの支援が友希さんの自己肯定感を高めることにつながっていると気づいている。自己決定・自己選択することや活動の達成感を味わうことの積み重ねが、子どもたちの自尊感情を下げない方法であり、このことを校内でも伝えていきたいと県担当者に話した。

（５）次の支援を考える

2学期になり、生活リズムが戻ってから3度目の支援会議を開き、友希さんの状況確認とその後の支援について話し合った。一対一のかかわりで落ち着きが見られるようになった友希さんに、A先生以外の教師とも課題に向かうこと、自立活動(人間関係の形成)の内容にも取り組むことを次の目標とすることになった。

この支援がうまくいけば、次のステップとして、特別支援学級の同じ学年の子どもたちと小集団を作り、学習的な課題やゲーム性のある課題に取り組んでいくことも確認した。

3 成果と今後の課題

本事例では、特コが中心となり、負担感を抱えた担任を学年集団で支える体制を構築してきた。特コは、保護者と担任のSOSを受け止めてすぐに友希さんの状況を確認し、学年主任を巻き込みながら支援体制を整えていった。



また、友希さんができていることと、できていないことを確認しながら、何を緊急の課題として取り組むとよいかを考えていった。課題を整理し、友希さんを取り巻くかかわり手が、共通理解を図った上で、分かりやすいルールをもとに友希さんとかかわることができた。このとき、校内での支援方針を保護者に伝えたことで、保護者も友希さんが取り組みやすいワークを準備してくれた。こうして一人一人が抱え込まずに関係者が共通理解の上で各自にできることを自覚しながら支援できたのである。

友希さんには波があり、学習に向かえない日もある。しかし担任との信頼関係ができていることで、担任に自分の思いを伝えてくるが増えてきている。担任は友希さんの気持ちに寄り添い、できないことを伝えられたことをよしと認めながら、日々かかわっている。担任はユニバーサルデザインを取り入れた授業展開という新たな目標を掲げ、友希さんも参加できる授業を進めようとしている。

今後、特別支援学級に入級することも考えられる友希さんであるが、別室で個別の指導をすることが支援のゴールではなく、その成果を学級でいかに発揮できるようにするのか、個別の指導ではどのようなことをねらうとよいかを見通して支援するかが大切だと考える。このケースでは、自己肯定感を高め、安定した気持ちで自分のできることを見つけて取り組む力を育むことができたことがポイントだったのではないかと考える。

<事例49>

みんな“間違ってもいい”という指導を通して、 間違えることへの抵抗が軽減された事例

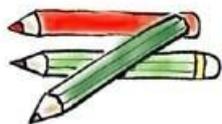
キーワード 失敗や間違いへの不安 行動の背景 衝動性

はるくんは小学4年生。低学年の頃は、落ち着きのなさや教室からの飛び出しがあった。3年生の頃からは、問題が分からないとイライラして鉛筆を折る、プリントを破るなどの行動が目立ってきた。特に算数の授業で頻発した。これらの背景には、間違いや失敗、できないことへの不安が強いことが考えられる。3年、4年の各担任が間違ってもいいという指導をクラス全体に行ったことで、はるくんは不安にならずに学習に取り組めるようになっていった。

1 低学年の頃のはるくん ～落ち着きのなさが目立ち、本来の困り感が見え隠れ…

はるくんは現在小学4年生。38人の通常の学級に在籍している。

小学校入学当初、落ち着きのなさが目立っていた。45分間ずっと座って授業を受け、時間割に沿ってみんなと同じ生活スタイルを強いられる学校生活と、それまでの園での生活に大きなギャップを感じたからである。授業中寝転んでいたのを友達からからかわれたことにカッとなり、手が出てしまうこともあった。学習面では、漢字は大好きだが、鉄棒や縄跳びなどの新しい種目や計算カードの暗唱などに苦手さがある。また興味のない学習は全くやろうとしないなど、学習意欲のムラが見られた。初めてのことや興味のないことへの抵抗感が強いようだ。外部の相談機関である特別支援教育センター所員（以下「県担当者」）が実施した発達検査の結果では、全体的に平均より上の能力はあるが、取りかかりの遅さや注意集中の苦手さ、聴覚的短期記憶の弱さがうかがえる結果であった。



2年生では担任が持ち上がった。興味のムラや取りかかりの遅さは変わらなかったが、離席や手が出るなどの行動が見られなくなったことや、担任の声かけに素直に応じられるようになったため、クラス中心の対応で済んでいた。

2 3年生のはるくん ～困り感がイライラとなって爆発！

3年生になって担任がA先生に代わった。A先生は“はるくんが落ち着きのない子だった”といった程度の引き継ぎを受けていた。よって、校内の気がかりな児童としても挙がっていなかった。新学期早々A先生は、はるくんが前の授業の教科書を出したままで机の上が散らかっていることから、整理整頓が苦手なことに気づいた。また、友達が「鉛筆を貸して」とはるくんの鉛筆に手を伸ばした瞬間に、はるくんは“鉛筆を盗られる”と思ひ込み、とっさに教科書を相手に投げつけて大騒ぎしたこともあった。

さらに、A先生を驚かせたのは算数の時間であった。はるくんは、九九が思い出せないなどで正答が求められないと、「分からん！」「僕はどうせできないんだ！」と叫び、ノートやプリントを破ったり鉛筆を折ってしまったり、衝動的に物に当たったりと、怒りをぶつけてしまう行動が頻繁にあった。また、計算式の符号を見誤ってうっかりミスをしてしまうこともある。分からない問題を飛ばして次々と解き進めていくような柔軟さもないため、問題にいったんつまずくと、激高しかねない。しかも、はるくんはテスト直しが大嫌



いなのである。A先生は、はるくんにはテスト直しを大目に見てあげようと考え、「はるくんは3問だけでいいよ」とさりげなく声かけした。しかし、はるくんは自分だけが特別扱いされることに納得がいかない。また、友達がよかれと思って「別の解き方がいいんじゃない」と言った発言を、自分の解き方が間違っていたと早合点してしまい、友達に暴言を吐いてしまったため、A先生ははるくんを注意した。すると、物を投げる、他の子の物まで散らかして回るなどエスカレートし、A先生は結局、はるくんの行動を体ごと止めざるを得なかった。A先生は、よかれと思ってやった対応でも好転しない状況に、困り果ててしまった。家庭でも宿題の取りかかりが遅くて、仕事から帰宅した母親から「早く早く」と急かされる毎日だった。

3 特別支援教育コーディネーターにようやく把握されたはるくん

A先生は校内で気がかりな児童に挙がっていないはるくんのことを、校内に発信した方がよいか迷った。母親との懇談の際、「うちの子は3年生になると治ると思っていました」と聞き、母親の不安に寄り添いたいと思ったA先生は、特別支援教育コーディネーター(以下「特コ」という)にはるくんのことを相談した。特コは養護教諭で、保健室に出入りする気がかり児への対応と、その担任との連携をしていたが、低学年後半で落ち着いて目立たなくなったはるくんの経過について、詳細を把握していなかった。しかし、1年生のとき、県担当者はるくんの発達検査を実施して母親に説明したことを覚えていた特コは、管理職と相談した結果、県担当者にはるくんの現状を伝え相談を依頼した。

10月、A先生と特コ、県担当者とでケース会をもち、はるくんの経過を話し合った。A先生は、はるくんの算数への負担を軽くしてあげることが本人に提案しても、はるくんには“みんなと違う”、“自分だけが特別扱いされる”ことへの抵抗が強いと報告した。はるくんは、自己解決型で律儀なあまり、失敗や間違いへの不安が強く、友達の提案も素直に受け入れられないことを共通理解した。

4 間違えていいんだ！と気づくはるくん

A先生は、“勉強は間違ってもいい”ことをはるくんに分かってもらいたいと思った。そこでA先生は、はるくんが間違った問題を取り上げ、「この問題を間違った子、手を挙げてごらん」とクラスみんなに投げかけ、手を挙げさせた。はるくんが間違った問題は、みんなも同じように間違ったことを視覚的に見せたのであった。問題につまずくと、プリントが破れんばかりに真っ黒に塗りつぶしていたはるくんだったが、たくさんの友達が挙手する様子を見た途端、高揚していた表情が見る見るうちに鎮まっていた。A先生の対応が功を奏し、はるくんは徐々に、“間違っても大丈夫”、“やり直せばいい”と切り替えられるようになってきた。

A先生はさらに、はるくんを含めたつまずきやすい子どもたちに向け、間違いやすい問題をあらかじめ予告し、ヒントを与えたり机間指導で励ましたりして対応した。はるくんは、「がまんできているね」と机間指導中のA先生からさりげなく認められることで自信につながり、つまずいた問題にもA先生のヒントを聞き入れて取り組んでみるようになった。このように、解けないことへの不安が解消されるようになったことで、はるくんの衝動的な行動もまれに見られる程度に収まったのであった。



5 4年生のはるくん ～困り感から無気力に?!

4年生になって担任がB先生に代わった。B先生は、前担任のA先生から、はるくんは

算数の苦手意識が強いが、間違いはみんなもする、自分だけがつまずいているのではないという安心感が、課題への取組みによい影響を及ぼし、衝動的な行動が減ったことを引き継いでいた。

4年生になったはるくんは、確かに衝動的な行動が見られなかった。一方で、授業が始まっても本を読んでいたたり、授業中ずっと文房具を触っていたり、教科書に絵を描いたりして、先生の指示や説明が耳に入っていない様子であった。さらに、板書は全く写さず、与えられた課題にも取り組もうとしなかった。好きな理科の実験や図工、体育以外のどの授業においても、このような行動が顕著に見られるようになった。書写を担当する教頭先生からも、練習を始めるようにそばに行って何度も声をかけるが、いっこうに始めず、やる気が見られないと、指摘を受けた。はるくんのこの無気力な授業態度に対して、B先生はどのように指導していけばよいか悩んでしまった。B先生は、校内の児童理解の機会に、はるくんの様子を全職員の前で報告をした。特コは、今年度のはるくんの様子に変化が見られることがすぐに理解できた。そこで特コは10月、県担当者を交えB先生、教頭先生とでケース会をもち、今後のはるくんへの対応を検討することにした。

ケース会で、はるくんが見せる行動の背景と、現在の困り感を参加者で整理した。

- ・注意集中の苦手さや忘れやすさをもともともっているため、学習の積み上げが難しく、失敗や間違いにつながりやすいこと
- ・被害的な思い込みや失敗や間違いへの不安の強さが、衝動的な行動の誘因となっていること
- ・3年生では、失敗や間違いにぶつかっても、カッとなる気持ちを抑え、頑張ってチャレンジする意欲が見られていた。4年生になり学習全般の難易度が上がったことや課題の量が増えたことで、興味のない授業はどれも学習意欲が減退し、結果的に無気力な状態に見えてしまっていること



ケース会でB先生と教頭先生は、同じ授業者として悩みを共有した。はるくんにどれだけ頑張らせてよいものか。注意しすぎたり、課題を強要したりすると、衝動的な行動につながりかねない。しかし現状のままだと“先生たちは、はるくんの好き勝手な行動を容認している”と、周りの子どもたちが先生に不信感をもちかねない。話し合いの結果、はるくんの自分本位な振る舞いを長引かせないために、算数の時間に入っている支援員の先生からも、授業が始まったら本を片づけ教科書やノートを出すように、また落書きや手遊びをやめるように個別に声かけしてもらうことになった。

6 教室は間違ってもよいところ！

どの子も間違ってもよいことをクラスのみならず共有できたはるくん

支援員の先生の対応もあって、算数の時間は渋々ながら本を片づけるようになった。授業中の落書きや手遊びは、声かけのたびにいったんは止められるが、しばらくしか続かない状況であった。B先生は、はるくん以外にも4人の気がかりな子への指導も必要だとずっと感じていた。また、クラス全体が授業中挙手したがらず、発表する子はいつも決まっていた。4年生のクラスは単学級で、クラス替えの経験がないことや、4年生になって学習の難易度が上がったこともあって、一部の子どもたちだけが発表するのが当たり前になっていたのかもしれない。B先生は、支援員の先生による気がかりな子への個々の対応とともに、クラス全体への指導が必要だと感じた。

そこでB先生は、算数の時間に書画カメラを使って、教科書をテレビに大きく映し出した。後列の子どもたちの視線も、パッとテレビに集まる。テレビに映ったB先生の手元を

見ながら、みんな一斉に各々の教科書で同じ作業に取り組んでいる様子にB先生は手応えを感じた。次の問題は各自でさせ、出来たら挙手を促した。いつもよりも多くの子どもが挙手をしている。B先生は、ある男児を当て書画カメラに置いた教科書に解答を書き入れさせた。みんなはテレビに映された男児の手元にくぎ付けである。男児も自分の解答がテレビに映りうれしそうである。書画カメラを用いたことで、子どもたちの注目度や集中が上がった。

B先生は、少しずつ挙手する子が増えてきたことから、どの子も間違ってもよいという雰囲気のある学級づくりにも配慮した。「できないことが当たり前。できないから勉強するんです」とその都度、クラス全体に投げかけてきた。間違ってもよい子にも「〇〇さんが間違ってくれたおかげで、もう一度チャレンジすることができますね。ありがとう」と感謝の気持ちを込めて励ました。“失敗や間違いはダメなことではない”、“教室は間違ってもよいところ”という安心感がクラス全体に浸透し始め、挙手率をアップさせた。はるくんは、周囲の子どもたちのように挙手はしなかったが、テレビの映像に注目をしたり、支援員の先生の促しに応じて問題に取り組んだりする姿が見られるようになった。B先生は、はるくんが正答を書いたことを確かめると、はるくんを当てた。はるくんが「〇〇です」と答えると、B先生はにこやかな表情でガッツポーズを送った。また別の授業では、支援員の先生のはるくんの解答を消してやり直しを促すと、はるくんはイライラせず、素直に応じる様子も見られるようになった。B先生は、間違っても再チャレンジすればよいことをはるくん自身もクラスみんなと共有できたのだと感じ、はるくんの成長をうれしく思った。



7 まとめ

はるくんは失敗や間違いへの不安の強い子で、不安になると衝動的な行動になりがちだった。3年のA先生、4年のB先生は“教室は間違ってもよいところ”とはるくんに安心感をもたせる指導を工夫した。特にB先生は、はるくんの他にも気がかりな子が4人いることから、個々の対応だけでは限界があると感じ、どの子も間違ってもよいという雰囲気のある学級づくりを試みた。その結果、自分の意見を発表したり、あきらめずに再チャレンジしたりするクラス全体の変容が、はるくんの成長を後押しした。



1月、特コは再びはるくんのケース会を呼びかけた。校長先生と県担当者が、授業参観をしてケース会に臨んだ。ケース会では、B先生からクラス全体への指導について報告があった。B先生は手探りながらクラス全体への成果が見られるようになったこと、はるくん自身、以前よりも授業に参加するようになったことも成果として挙げた。一方で、はるくんが“分かった”と思える授業づくりまでに至っていないこと、支援員の先生のいない授業では、個別の対応が十分に行き届かないことも課題であると述べた。校長先生はB先生の労をねぎらった。そして、B先生が行った実践を全職員に報告し、気がかりな子がいるクラスの学級づくりや授業づくりについて、学校挙げて話し合っていくという方向性を確認した。

<事例50>

集団参加が難しい児童に対し、支援の方向性を 定めたことで、対応の改善につながった事例

キーワード ケース会議 支援の共有 自己肯定感

集団参加が難しいため、みんなと同じことができるように教師や友達に手伝ってもらってきていた児童が、自分がすることが具体的に分かることで、一人でできることが増え、課題にも向かえるようになった。かかわる教師が話し合い、対象児童が自ら話を聞いて行動することや、自分のことは自分でできるようにすることを目標として定め、対象児童に具体的な行動目標を示すことから取り組んだ事例である。

1 児童について

たろうさんは、小学3年生。5歳の時に自閉症スペクトラムの診断を受けている。

幼児期から、友達とトラブルがあったり、活動の切り替えのときの気持ちの調整ができなかったりして、集団参加が難しかった。しかし知的な遅れはなく、小学校では週3時間の通級による指導を受けながら、通常の学級で過ごしている。

学習面では、教師の話を聞こうとしているし、内容もほぼ理解できているが、授業中ぼんやりしたり、姿勢が保てなかったり、友達にちょっかいをかけたりにして、課題が遂行できない時があった。ワークへの書き込みや、漢字の練習などにはなかなか取りかかれないが、テストになると短い時間で正解を書いていくことができた。作文等も、やる気になると、難しい漢字を使いながら、論理的な文章を書くことができた。

また生活面では、朝の準備や帰りの準備が滞ったり、係の仕事をやり終えられなかったりした。また勝ち負けにこだわったり、人との関係がうまく取れなかったりするなどの対人面での課題があり、集団参加が難しくなってきた。特に、休み明けに調子が悪く、なかなか活動に取りかかれないため、通級指導担当者が個別的な対応を行っていた。

そのような状態が、本人の特性なのか、わがままなのかの見極めが難しく、担任をはじめ、たろうさんにかかわる教員は、指導と支援のはざままで悩んでいた。3年生になり複式学級で下の学年とのクラスになって状態がさらに悪くなり、保護者も担任も、たろうさんとのかかわり方に戸惑っていた。

2 指導の経過

(1) 周囲の手助けで対処できた1～2年の頃

学習に遅れないたろうさんは、興味のある授業内容にはとても積極的に取り組み、それぞれのテストの成績もよい。一方で学習への取りかかりや活動の切り替えの場面で時間がかかり、取り残されることが多かった。

しかし少人数なので、担任が手伝い、他児と足並みをそろえることもできた。また、たろうさんをよく知っている児童が手伝うことも多かった。このように、教師や他の児童が手伝うという、少人数の学校ならではの、サポートで対処してきた。

(2) たろうさんが何に困っているのかが分かってきた

担任は、たろうさんの学びのペースを大事にして、独自の自主学習を評価したり、漢字や計算の力を学習の場で活かしたりしている。そのおかげで、たろうさんは勉強に対しては自信をもって過ごしている様子であった。しかし、準備・片付け、教室移動の際には、依然として教師や他の児童に手伝ってもらうことが多い。手伝ってもらうことが当たり前になっており、何をすればよいのかよく分からなくなっているように思われた。たろうさん自身、「一人では何もできない」と漏らしており、自信のなさがうかがわれた。

複式学級で同じ教室に上の学年の児童がモデルとなっていた昨年までとは違い、下の

学年との複式学級になってたろうさんたちがモデルになることを求められることが多くなった。また担任が下の学年への指示を多く出すことで、教室全体がざわついた環境になったりすることもある。そのため、たろうさんが不安定になり、動きが止まるが増えてきた。

（３）教師間の共通理解

たろうさんの学校は、小規模校であり、教師全員が子どもにかかわることが多い。そのため、日常的に子どもの姿を共有することができている。しかし、たろうさんの場合は、実態の共有だけでは不十分で、支援の共有につなげなければならないと、特別支援教育コーディネーター（以下「特コ」という）は考えた。担任や管理職と相談し、特別支援教育センター（以下「県担当者」という）に教育相談を依頼した。授業観察の後に、校長・特コ・担任・通級指導担当者・県担当者で支援会議を行った。改めて、実態を共有していきながら、たろうさんにどうなってほしいかということに参加者で話し合った。

話し合う中で、たろうさんの将来を考えると、手伝ってもらってみんなと同じことをするというよりは、話をきちんと聞いて行動することや、自分のことは自分でできるようになるということを中心にしたいという教師の思いが共有された。それを長期目標とし、短期目標として、手順表などを見て物事を一人でやるという体験を積んでいくこととした。

（４）教師の試行錯誤（たろうさんに合った手立てはなんだろうか）

担任が最初に取り組んだことは、たろうさんが朝の着替えを時間内に終わらせるために着替えの手順を示すことであった。たろうさんが地図好きということを活かして、着替えが時間内にできたら好きな県のピースを渡し、埋めていくようにした。たろうさんだけでなく、みんながそれぞれに自分の目標を決めて、達成できたらみんなももらえるようにした。他の児童は意欲的に取り組んだが、なぜかたろうさんは意欲的に取り組むことができなかった。やはり、たろうさんが参加しやすいように、手伝うしかないのだろうか。しかし、手伝い続けることに限界も感じていた。どうしたら、自分のことを自分一人でできたと実感させることができるのかと、担任は悩んだ。

県担当者は、うまくいかない理由として、たろうさんが着替えという場面に意欲を持ちにくいことや、着替えの手順が多すぎることがあるのかもしれないと考えた。たろうさんは、まだ一人で何かをやり遂げたという体験が少ない。もう少し必然性があり、しかも手順が少ないことはないだろうか。何より、たろうさんには一人でできたという達成感、担任には支援がうまくいったという達成感を感じてもらいたかった。

ちょうど県担当者が学校を訪問した時のことだった。たろうさんの学級が、教科書等を持って別の教室で授業を受けてちょうど帰ってくるころだった。たろうさんが手ぶらで戻ってしまうために、友達がたろうさんの持ち物を持って帰っていた。担任が何回言っても、なかなか意識できないとのことだった。県担当者は、担任に「教室移動のときには、附箋に持って帰ってくるものを書いて持たせてみてはどうか」と提案してみた。担任は、さっそく附箋に書いてたろうさんに渡した。すると、たろうさんは教室に戻るときに、自ら附箋に目をやり、筆箱と教科書を持って教室に戻った。教室では、担任にとってもほめられ、たろうさんは「やった、やった」と喜んだ。そのことをきっかけに、担任は予定変更や、たろうさんのすることを附箋で知らせるようにした。

ふでばこ
教科書
もってかえってきて
ね

田中先生より

（５）担任が工夫し始める

附箋での取組みがうまくいったことで、担任はかかわり方のコツをつかんだ。次は、国語の物語文の学習で、授業の流れを次のようにパターン化し、ホワイトボードに

提示した。繰り返すうちに、今までは、ぼんやりしているなどして、気持ちが授業に向かなかったたろうさんが、自分のすることが分かるようになり、学習に向かえるようになってきた。担任は、繰り返しの大切さも実感した。その後、担任はどの授業の流れもある程度パターン化し、必ずホワイトボードに記すようにした。たろうさんは、今まで担任や通級指導担当者に鉛筆を持たせてもらっていたが、授業の内容によっては、自分から鉛筆を持ったり、友達のノートを見て真似て書いたりするようになった。T.T で入っている通級指導担当者も、手伝ってあげるのではなく、何を見ればよいか、誰に何を聞けばよいかという手がかりを伝えるようにした。

- | | |
|---|-------|
| ① | リレー読み |
| ② | 意見を言う |
| ③ | 感想を書く |
| ④ | 発表 |

担任は、簡潔な指示や具体的なものを見せることで力を発揮できると分かった。自分の具体的な支援が、たろうさんの心に響くということを実感し、どう寄り添ったらよいか少しずつ分かってきた。授業の中に写真を取り入れたり、掃除の手順表を示し、そばにつく教員に評価してもらったりするなど、積極的に支援方法を考えるようになった。また、給食の後に、みんなの前でニュースを読む係をたろうさんにしてもらうことにした。新聞記事や理系の難しい本を読むのが大好きなたろうさんは、この係に意欲的に取り組むようになった。友達にお世話してもらっていた給食当番の仕事や給食の準備にも、前向きに取り組むことができるようになった。

まだ全部を一人ですることはできないけれども、少しずつできることが増え、たろうさんは満足そうな表情をするようになったと喜んでいて。

（６）周りの子の変化

友達とのかかわりもよくなってきた。小さいころからともに育ってきている子どもたちで、たろうさんのことを理解しており、会話の中でたろうさんが不適切なことを発してしまっても、さりと受け流している。それでも、たろうさんには自分たちの思いがうまく通じないことは子どもたちなりに感じ取っているようである。たろうさんと何かをしようとする時に、たろうさんに伝えても動いてくれない場合、教師のかかわり方を見て真似るようになり、花の水やりなどすべきことを「たろう、ミッション」と附箋に書いて渡すようになった。たろうさんもそうされることで、係の仕事などをみんなと一緒にできるようになってきた。

行事の準備のグループ活動では、友達と分担して、小物を作る役割を担い、課題を遂行することができた。たろうさんは、友達と一緒にいろんな活動ができるようになった。まだ同級生と一緒に遊ぶことはうまくできないたろうさんだが、複式の下の学年の子がかかわってくることで、「鬼ごっこ」など年齢の割に幼い遊びができ、友達とのかかわりもよくなってきている。

しかし、教師側からすれば、少人数ならではの個に応じた指導をしているつもりでも、たろうさんに対する教師の対応を「えこひいき」と捉える子どももいて、このような子どもたちにたろうさんについての理解を促すことが次の課題である。

（７）保護者支援

たろうさんの母親は、みんなの中でうまくやってほしいと思っている。たろうさんが 100 点を取って帰ってきてても、それは当たり前になっていて、あまりほめず、それよりも生活面のできなさに対してガミガミ言うてしまうことが多いようだ。たろうさんが幼い時から、医療機関受診や療育なども受けさせるなど熱心な面もあるが、一方で多忙なこともあり、いわゆる自閉症スペクトラムの特性に応じた家庭での環境設定などはあまり行っていない。たろうさんは、叱られっぱなしの毎日だったという。たろうさんが、家庭でのことを引きずって学校に来た時など、支援をしてもうまくいかない時があり、家庭支援も必要だと担任は考えていた。

担任は、たろうさんの調子が悪い時に、母親と連絡を取って、家であったことを聞くようにした。調子が悪い場合は、たろうさんの気持ちがほぐれるのを待ったり、宿

題を軽減したりするなどの対応をしている。定期的に母親と県担当者や担任、特コとで現状を把握したり、今の課題を整理したりして、母親の困りに寄り添ったり、たろうさんの理解を促したりしている。

3 考察

自閉症スペクトラムの児童の支援として、手順を示すなどの構造化のノウハウは一般的に知られているが、その手順の示し方や、何を構造化するかは子どもによって様々である。また、このような子どもに慣れていない通常学級の先生や保護者は、具体的にどうしていいかわからないことが多い。本事例の担任も、実際にいろいろ試してみたが、うまくいかないことが多かった。しかし、附箋に書くという視覚支援の効果や、繰り返しの重要性を実感したことをきっかけに、担任は、たろうさんの行動を理解したり、何に働きかければたろうさんの心に響くのかということ工夫したりするようになっていった。障害特性に応じた支援だけでなく、たろうさんの得意なことを活かし、自己肯定感が高まるような活動の工夫も行った。また、担任のかかわりが周囲の子どもたちのモデルとなり、たろうさんにとって居心地のよい環境となっていたと考えられる。

小規模校では、特に支援会議を設定しなくても子どもの姿を共有できると思いがちだが、特コが中心となって定期的に支援会議の場を設定していくことは必要である。たろうさんに対して何を目指していくのか、そのためには今どうしたらよいのかということが共有でき、担任は具体的ではっきりとした目標をもって、行動に移すことができた。

課題も多い。例えば、得意なことはするが、苦手なことはしないということは改善されておらず、図工は取り組めていない状況である。テストでも、難しいと思ってしまうと取り組まないの、ヒントを与えて行っている。知的には高いたろうさんだけに、教員間でも賛否両論があり、母親をはじめ、このままでいいのかという不安を抱えている。また本人も、「なぜ自分だけこんなふうを考えてしまうのか」と口にするようになってきている。自己理解にうまくつなげていくように、誰かに助けをもらえようまくいくという経験を積み上げていくことが必要である。そのためには、特コは、支援会議を年間計画の中に入れて、生活年齢が上がるとともに変化する困り感に対応しようと考えている。



<事例51>

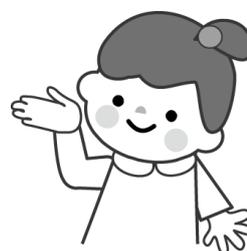
本人に合った支援方法を工夫し、自己決定できるようになった事例

キーワード できることを増やす 支援のあり方 自己決定力

早紀さんは、自分から思いを伝えることがとても苦手で、友達とかかわることは少ない。また、手先が不器用で、日常生活の中で自分ではできずに人に頼らなければならないことが多かった。巡回指導をきっかけに、周りのかかわり方が変わり、早紀さん自身にできることを増やし、人とのかかわりを楽しめるようにしようと支援した小学5・6年生での2年間の取組みの事例である。

1 早紀さんについて

早紀さんは、複式学級に在籍する女子である。学習面だけでなく生活面でも気がかりさがあったが、小学校入学からこれまで、友達や担任・支援員から多くの支援を受けながら学校生活を過ごしてきた。いつもニコニコしていて、友達に嫌なことを言ったりしたりすることはない。授業中に困ることがあっても、自分から思いを伝えることはなく、目で訴えたり「えーっ?」「分からん」と独り言のように呟いたりして、誰かが声をかけてくれることを待っている。休み時間や昼休みに、友達から一緒に遊ぼうと誘われても一緒に行くことは殆どなく、教室で自分の席に座って何もせずに過ごしたり、支援員の周りをウロウロして声をかけられるのを待っていたりする。体を動かすことが苦手で、外で思いっきり遊ぶことより支援員とプリントをすることの方が好きである。家でも同様で、仕事で帰りの遅い両親の代わりに面倒を見てくれる祖父母が身の回りのことを何でもしてくれるので、早紀さんは宿題を済ませると、何もせずに定位置に座って時間を過ごしていた。



日常生活での経験不足もあり、輪ゴムで袋の口がくくれなかつたりエプロンの紐が結べなかつたりというように、手先はかなり不器用である。持久走やなわとびなど、体を動かすことも苦手である。食べ物へのこだわりが強く、食べられる物が限られているので、給食ではなく家から持参した弁当を食べている。また学校では自分からトイレに殆ど行かない。早紀さん自身は、「学校で、いつトイレに行っているのか分からない」と言っていた。普段から水分を摂ることが少なく、支援員に声かけされるとトイレに行く程度である。どんな些細なことでも、自分で決めることができず、「どうしよう、どうしよう」と独り言を言って、困ってしまうことが多かった。また、早紀さんは、人との適切な距離感をつかむことが苦手で、近づき過ぎてしまうことがある。笑った拍子にうっかり相手に唾をかけてしまっても、素直に謝ることができない。繰り返して促されてどうにか「ごめんなさい」とは言うものの、ことばだけの謝罪になってしまう。誰かに手伝ってもらっても、「ありがとう」を言おうとしない。

学習については、漢字や計算は繰り返し練習することである程度定着するが、時間が経つとできなくなってしまう。漢字は、筆順通りゆっくり丁寧に書くことができる。国語辞典を引いて文を読むことはできるが、その文の意味の理解はできていないことが多い。作文や描画・工作などで自分なりの表現をすることは苦手で、取りかかるまでにかかなりの時間と声かけが必要である。担任は、早紀さんがどのくらいの力をもっているのか測りかねているとのことだった。

学校では校内支援委員会を開き、算数と国語の授業を中心に支援員についてもらえるよ

うに校内支援体制を整えていたが、中学校への進学に向けて、5年生の5月から県の巡回指導担当者(以下「県担当者」という)が週に1回個別指導をすることになった。更に、6年生からは週に1時間、教頭による個別指導の時間を設け、生活上の課題を実践的に学習するような授業を受けることになった。

2 指導の経過

(1) 学級での様子

5年生4月下旬の算数の授業。その日は、早紀さんが学習を進めるリーダーである。学校で使っている『学習の進め方マニュアル』に沿って、友達に指示を出していた。『マニュアル』にはルビはふってないが、早紀さんはよどみなく読み上げていた。計算ドリルの答え合わせが終わると、支援員が早紀さんのノートを開いて下敷きを挟んだ。隣の席の男子は、早紀さんのドリルを閉じ、机の中に片付けた。早紀さんは手を出すことなく、じっと座ったままである。その後、みんなと同じように練習問題をノートに視写した。担任からの「答えは何かな？」の問いかけで、他の子は練習問題に取り組み始めたが、早紀さんは首を傾げたまま、担任の方を見ていた。担任は、早紀さんに個別に説明し、解答できるようにヒントを出した。

授業後、校長・担任・支援員と話をした際に、日常生活の中で早紀さんへの支援が必要以上にされているのではないかと、早紀さん本人ができることまで周りの者が手を出してしまい、結局本人が習得する機会を奪ってしまっていることにならないかと、県担当者は率直な感想を述べた。困っているときに自分からコミュニケーションのスキルを身につけることも大事だと付け加えた。周りの大人が、早紀さん自身に何ができて何ができないのかを見極めること、できないことの中で最低限身につけてほしいことを工夫しながらスモールステップでできるようにすること、初めての活動に関しては苦手意識が強いので見通しをもたせ、「大丈夫」「できるよ」といった声かけで後押しをすることなどが大切であるということを確認し、指導・支援していくことになった。

(2) 巡回指導での取組み



初めての巡回指導では、早紀さんは支援員に付き添われて部屋に入ったものの、県担当者と二人だけになると全く話さなかった。問われたことには、うなずいたり首を振ったりするか単語のみの筆記で答えた。答えに窮すると、県担当者の顔をじっと見るだけで、一度も声を発しなかった。毎回県担当者が早紀さんに話しかけるだけの時間になってしまうのではないかと思われたが、回数を重ねるごとに、県担当者に慣れてきたこともあってか、少しずつ早紀さんからことばが出るようになった。

最初は独り言だったが、1か月を過ぎた頃から、「分かりません」とことばにして伝えられるようになった。

巡回指導では、始めに課題を書き出してどんな内容であるか簡単に説明し、早紀さんに見通しをもたせるようにした。課題を終わらせた際に、成就感を得られるようにしたかったので、声かけだけでなくハイタッチを3回必ずした。早紀さんは次の授業に遅れることを極端に嫌がることもあり、ゲームなどの楽しい活動をしていても、時計を見て終了時刻を守るように配慮した。

① ことばを増やす活動

始めは殆ど話さないこともあって、早紀さんがどれぐらい語彙があるのか全く分からなかった。どれぐらいことばを知っているのかをみるために、毎回「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て、ことばで説明する課題だが、イラストがあることで視覚的に分かりやすいこともあり、ことばと対にして覚えることができた。最初は、「こっち、とんぼ」と短い文でしか答えなかった早紀さんだったが、徐々に県担当者の言い方を真似て、「右のもぐらは大きいけれど、左のもぐらは小さい」というように、2つの物を比較した文で説明できるようになった。

6年生になった早紀さんは、5年生までに学習する漢字の読み書きはほぼできた。熟語を読み、国語辞典で意味を調べることもできるが、文章を読み上げるだけで、意味を理解するまでに至っていなかった。そこで、毎回の課題である10問の漢字読みプリントから、いくつかをピックアップして、国語辞典を引く前に漢字を見てどういう意味かを考えさせるようにした。一から答えるのは難しいと思われ、選択式にした。しかし、間違った答えを選ぶことが多かったので、辞典で調べた意味をかみ砕いて伝えたりイラストにして示したりした。また、本人の身近なことを例に挙げて説明することも行った。

②手先を使う活動

保護者との連絡ノートを使ったやりとりの中で、靴やエプロンの紐が結べない・輪ゴムで袋の口がくくれないといったことが明らかになった。早紀さんの不器用さは、経験不足だけでなくコツをつかむことに苦手さがあると推測したので、一つの過程をことばで説明してからモデルを見せて実践させるという手順ですすめていった。蝶々結びは、見て分かりやすいように左右別の色の紐を使った。一度に長い時間をかけるのではなく、一回成功したらその日はそれでおしまいとして、毎回繰り返し練習した。できるようになってきたら、一人で挑戦させた。自分で結べるようになったことが自信になったようで、翌週には、マジックテープのズックが紐のズックに替わっていた。目で見えて確認できるところでの蝶々結びはできるようになったが、エプロンの紐やはちまきは何度練習しても後ろでは結べなかった。鏡を見ながらだと、どのように指先を動かしているのか分からないようだった。結局、エプロンの紐は前で結ぶ、はちまきは額の上で結んで半回転させることにした。折り紙で作品を作ることに最初戸惑っていたが、折り方の手順を見ながら県担当者と一緒に折り進めていくというやり方がパターン化すると、簡単な物なら手助けなしで完成させることができるようになった。ユニットを組み合わせる作品を気に入って、折り紙が一番好きな活動になった。

③生活場面でできることを増やしていく活動

5年生の2学期終わりの保護者との面談の際に、家の手伝いはしないと聞き、将来的に自立することも考えると早紀さんが自分で身の回りのことをしていく必要があると思った。3学期から早紀さんと相談して、家で一週間取り組む家事手伝いを「ミッション」として宿題にした。食器並べや靴の整頓など、簡単なことから取りかかったつもりだったが、一週間のうち2～3日位してくるという状態だった。早紀さん自身は「全くせんのはアカン。でも、毎日するのは面倒」と思っていたようであるが、してこないことを責めるのではなく、数回でもしてきたことを認めるようにした。夜に子ども会行事の練習があったり宿題をするので精一杯だったりして、毎日ミッションをしてくることはなかったが、自分が自信をもってできる食器洗いや弟への読み聞かせなどは、楽しんで取り組めたようである。ミッションは、6年生になってからは学級での宿題になり、担任と早紀さんが相談しながら何をするかを決め、1週間取り組むということが続けた。

食べ物にこだわりがあって食べられない物も多いけれど、



ホットケーキは作るのも食べるのも大好きという早紀さん。5年生最後のお楽しみとして、ホットケーキ作りをすることにした。「作るのなら、全校のみんなや先生にも食べてもらいたい」ということになり、本番までに、材料や道具は何が必要か確認したり、材料の計算をしたりすることを本人は、とても楽しみにしていた。ホットケーキ作り当日、早紀さんは段取りよく動くことはできないけれど、箱に書いてある作り方を読んで自分で進めていこうとしていた。どうしていいのか分からない場合は、「次、どうすればいいんですか」と尋ねることもできた。出来上がったホットケーキをみんなの所に運ぶ時、「喜んでくれるといいね」と県担当者が話しかけると「うん」と大きくうなずいた。後片付けをしていると、お皿を返しに来た下級生から、「早紀ちゃん、とってもおいしかった。ありがとう」と言われると、早紀さんはうれしそうな顔をして、にっこり笑った。おやつ作りを通して、早紀さんは自分のしたことが人に喜んでもらえるうれしさを感じたようである。まだ早紀さんは、自発的に「ありがとう」と言うことはないが、他の人から「ありがとう」と言ってもらうことを繰り返し経験していけば、自分から言うことができるようになるのではないかと考える。

④自己決定力をつける

巡回指導の中で、折り紙の色を選ぶときやお楽しみのゲームをするときなど、早紀さんはなかなか自分で決められなかった。2つの物から選択する際も「どうしよう、どうしよう」と言うばかりで、「早紀ちゃんの好きな方でいいよ」と県担当者に声をかけられても、決められない。早紀さんの持ち物は、母が選んで買っており、買い物に行っても好きなお菓子を選ぶように言われても結局選べず、家に戻ってから自分のお菓子が買えなかったために怒ることもあるとのことだった。自分で決めるという経験が圧倒的に少ないと思い、巡回指導ではどんな些細なことでも選択肢を提示して、早紀さんが決めるようにした。慣れないうちは、答えを出すまでにかかなりの時間を要したが、課題の順番やどのゲームをするかなど、自分なりに考えて決められるようになった。

(3) 学校の取組み

県担当者が担任や支援員と話す度に、担任たちのかかわり方がそれまでと明らかに違ってきたと感じた。以前は、早紀さんに失敗させまいと周囲から手をかけられることが多かったが、早紀さん自身にいろいろなことに挑戦させ、それを温かく見守るというように変わってきた。担任以外の職員も、早紀さんを気にかけてこまめに声かけをし、できるようになったことを声に出して本人を直接ほめる様子も見られるようになった。

学校では、早紀さんが6年生になって受けた発達検査の結果を基に、職員の共通理解を図ろうと、特別支援教育コーディネーター（以下「特コ」という）が中心となって校内研修会を行った。検査結果から見られる早紀さんの特性や普段の言動についての分析をし、今どのような支援をしていくとよいのかを話し合った。この研修会では、早紀さんとどうかかかわっていくとよいのかを共通理解する機会になり、以前にも増して早紀さんに対して温かであげられない支援がなされるようになった。

6年生になってからの個別の場面での指導では、将来の自立を目指し、日常生活を送る上で必要なことを優先的に学習した。その中で、全校児童分の雑巾を縫ったり簡単な調理をしてみんなに食べてもらったりという活動を取り入れていった。その都度、友達や下級生から感謝の気持ちを伝えられることが、人の役に立つ喜びを味わい、自己肯定感を高めることにつながっていった。

（４）学校・保護者・関係機関との連携

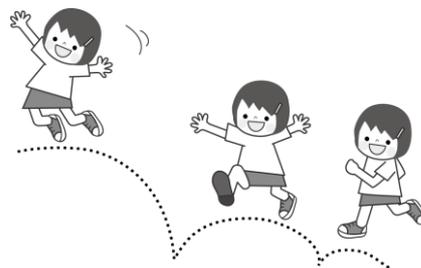
早紀さんの保護者は、気がかりさは感じてはいるが、どうしていいのか分からず、家庭でのかかわりは足踏み状態だった。そこで学期に1回、両親・担任・支援員・県担当者で懇談する場を設け、早紀さんの学校や巡回指導での様子、家での様子を情報交換したり、宿泊を伴う学校行事への対応策を相談したりするなど連携を図った。懇談後に、保護者は子育て教育相談会に参加、担任は専門家チーム会でのケース会で相談することになった。それぞれ、早紀さんについて専門家からの適切なアドバイスを受けられたことは、大きな収穫であった。

進路については、特別支援学校中学部か地元の中学校かで本人も両親も迷っていたので、6年生になった時点で両校の見学を県担当者がセッティングした。1回目は保護者のみ、2回目は母親と早紀さん本人がそれぞれの学校を見学した。早紀さん自身が、どちらを選択するかで悩み、自分が納得するまで見学や体験に行くことを希望した。3回目以降は、特コがパイプ役となって、それぞれの学校との日程調整をし、2校で合計8回の見学・体験入学をした。そして、保護者ともよく相談した上で、本人が進学先を特別支援学校に決定した。

3 考察

早紀さんは、まだコミュニケーションの面での課題は残るものの、以前と比べると自分から思いを伝えることができるようになってきた。選択場面では、時間がかかっても自分で決められるようになってきている。身の回りのことも自分でできることが増えつつある。

早紀さんが大きく変わったことの一つのポイントは、校内での支援体制が整い、早紀さんのニーズにあった支援が行われ、本人の自己肯定感が高められたことが大きいと考える。必要以上に周囲の大人が手や口を出さないことも大切なことである。また、学校・保護者・関係機関がつながり、それぞれが主体的に動いたこと、巡回指導と学校の取組みとの相乗効果があったことも重要なポイントである。



<事例52>

通常の学級に在籍する，登校しぶりと発達の偏りがみられる児童について 支援会議を適宜，繰返すことで対応してきた事例

キーワード 支援会議 登校しぶり 発達の偏り 個別の場面での指導

けんたくくんは，現在小学5年生で，通常学級に在籍しているが，3年生の時に給食のことをきっかけにして，登校をしぶるようになった。これまでの担任からの働きかけで，午後には登校できるようになったものの，午前中から登校することができていない。給食の問題だけでなく，認知面での偏りも影響している可能性がある。本人の状態をとらえ直し，関係者の協働で，少しずつ授業への参加率を高めるように支援してきた取り組みである。

1 午後から登校するけんたくくん

けんたくくんは，3年生の9月から登校をしぶるようになった。嫌いな給食の苦手なメニューを食べ，それを吐いたことをきっかけとして登校しぶりにつながった。教室に入れても，学習に集中できないことが多く，その頃から総合病院の小児科を受診している。病院では月に一度のカウンセリングを現在も受けている。

4年生になって，一旦，長期的に不登校となったが，4年生の後半からは，担任の家庭訪問や学級の友達の働きかけが功を奏し，午後から登校することが増えてきた。

5年生になって新しい学級となったが，けんたくくんの担任は替わらなかった。これまでの支援を見直すことが必要だと感じた担任は，4月の初めから，校長や教頭と以下の基本方針を確認し，保護者に告げた。

- ①ライフパートナー（大学生）との個別の時間をもつ（週に2回程度）
- ②受け入れ体制の整備（教室に入れない際には教頭，もしくは校長が対応する）
- ③学習内容の精選（本人がやりたくないということは無理強いしない）

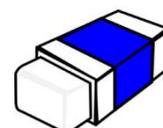
けんたくくんも，心機一転と感じたようで，給食が終わった時間をめがけての登校が続いた。午後の参加している授業では，静かに受けている様子が見られた。4月下旬には，新しく仲良しの友達もでき，友達と一緒に話しながら帰る姿も見られるようになってきた。参加している授業の中では，体育で特に前向きな姿が見られた。水曜午後に計画されたライフパートナーとの個別の時間でも，積極的に会話する姿が見られた。

しかし，午前中に登校できるのは稀で，できても授業には出れず，相談室で教頭先生とオセロゲームをする程度だった。

2 担任の気がかりさ

午後からは毎日顔を見せるようになったものの，午前中の授業には参加できないままだったため，担任は，スクールカウンセラーや学年主任とも相談した。その中に「午後からしか登校できないのは，給食のことだけが原因とは言えないのではないか。けんたくくん自身の認知面や行動面の特性から，学級の集団の中での学習や生活のしづらさがあるのかもしれない」という意見があった。確かに，午後の授業は静かに参加しているが，授業についていけないとは言えない。丁寧な作業ぶりだが理解が伴っておらず，それは学習空白だけが問題なのかは疑問の残るところだった。

担任は，もっと本人の今の状態を理解することが必要であると考えた。カウンセラーや校長先生からも，発達検査を実施してけんたくくんの特徴がつかめれば，何らかの支援策が見えるのではないかとアドバイスをもらい，保護者に相談した。保護者も，このままではいけないという焦りを感じており，検査を行うことに同意



し、県担当者に検査を含めた教育相談の申請をした。

県担当者は、相談申請書を受けて、午後の授業を参観し、その上で発達検査を勧めた。

5月初め、県担当者が発達検査を実施するため学校を訪問した。検査について保護者から聞いていたけんたくんは、午前中から登校し、校長室で待機することができた。検査の途中で、3年生の給食での出来事を話し出した。嘔吐したことがきっかけとなって学校に行けなくなったという内容だった。また、途中で、「頭が悪いから」と何度も言い、自己肯定感の低さが強くうかがわれた。検査が終わると4時間目の途中だったが、さっさと自分の教室にもどり、席についた。

3 けんたくんの特性について

県担当者は母親と面談をし、検査結果から「言語理解」が低いことを知らせた。家庭でできる支援を提案すると、母親から、問題集をどうやって使うと良いか、また、ことばの意味が分からず「これってどんな意味？」とよく聞かれるがその際にどう対応すると良いかといった具体的な質問が出された。それを受け、県担当者から次のような提案をした。

- ・分かりやすく伝えるためには、ことば数を少なくし、視覚支援（絵や写真、具体物や指さし、ジェスチャーなど）を足すと良い。
- ・反対に、様々なことばに触れる環境を大事にしてほしい（好きな本に触れるようにしたり、ことばの意味を確認したりする）。
- ・読書ができるとう良いが、年齢相応の本からではなく、好きな釣りの本、ゲームの攻略本やマンガなどから本に親しむのも良い。ネット上の子ども向け小説などに関心をもつかもかもしれない。
- ・ことばの意味を尋ねられたら、辞書を利用できるように仕向けていくと良い。①家族と一緒に使う、②「このページの中にあるよ」などヒントを伝える、③50音表に返りながらの引き方を伝える、④自分で引く、といった段階を踏み、ゲーム感覚で辞書引きを繰り返すと良い。
- ・漢字練習では、量より丁寧さを褒めてほしい。
- ・算数では、文章題より計算ドリルを勧め、少しでも取り組んだらほめる。

県担当者は、母との面談から得た支援策を学校と共有するために、「学校と打合わせをするので、その後、一緒に支援会議を開いて、学校とけんたくんの特性や状態に合った支援方法について相談していきましょう」と、もちかけたところ、母親の同意が得られた。

4 「支援会議」の前に共通理解を

6月初めに、担任、教頭、県担当で事前の打合せを行った。県担当者は、検査の結果と、母親との面談の中で得られたことを伝え、学校でできる支援を出し合った。

- ・ライフパートナーとの人間関係が良好で、会話も弾んでいるので、ライフパートナーとの時間を追加してもらおう。可能ならば、午前中に行う。
- ・話すことに意欲的なので、他の時間でも会話を大事にする。
- ・ゆっくりでも丁寧に最後まで取り組むことが得意なので、本人の達成感を大事にする。
- ・給食のことにこだわっているため、給食は食べなくてよいことにする。
- ・学校で行う支援と、家庭でできる支援を整理し、情報交換をしながら協力していく。必要があれば、県担当者が保護者からの話を聞き、学校に伝える。

これらの内容を確認した上で、保護者との支援会議でどこまで決めるのか、そのゴールを話し合った。

県担当者は、中学校へ向けての支援も必要なので定期的な開催の必要性を確認した。



5 「支援会議」で決まったこと

6月中旬に学校に、両親、校長、教頭、県担当者、担任が集まって、これまでの経緯と検査結果を踏まえて、支援の方向が決めた。

【支援会議で決まったこと】

- ①検査では、午前中に登校できたことから、午前の通常の授業にも、ピンポイントで参加できるように勧める（ライフパートナーと時間割や予定表を見ながら相談し、自分で参加できる授業を選ぶ）。
- ②ライフパートナーに、本人の特性を踏まえた支援を伝え、学習内容を精選する。
- ③給食は止めておいて、家からおにぎりを持参することを認める。
- ④係の仕事を勧める（食べなくてもいいので、配膳係などは向いているかもしれない）。
- ⑤辞書の使い方や、簡単なことばで伝えることなど、家で試してみる。
- ⑥担任は「子育てファイルふくいっ子」のレーダーチャート（基礎調査票・評価シート）や発達状況シートなどの記入を行い、今後の参考にする。

今回の支援会議では、初めて父親が学校に訪れ、けんたくんを心配することばがたくさん聞かれた。また、辞書については「自分で使うことができるように、私も一緒に使います」と笑顔で話された。

また、次の支援会議を夏休み明けの宿泊学習の前後に開くこととし、それまでに必要な状況があれば、適宜開催することにする、母親も安心したように笑顔を見せた。

6 午前中も登校するようになってきた…

支援会議の開催が、保護者への安心感を与え、また、けんたくん自身にも、「みんなが見守ってくれているんだ」という気持ちが芽生えたようで、和やかな表情を見せるようになった。

低学年の児童と行うペア活動では、低学年の児童の世話を積極的に行うことができ、その活動がある日には、朝から登校できるようになった。体育大会にも全日程参加できた。また、午前中、教頭と算数の計算問題に取り組むことができるようになった。

更に、夏休み明けには、ライフパートナーとの時間を午前中に行うようになった。ライフパートナーとの時間は、それまでも欠かさず参加していたので、午前中から登校する日が増えた。結果的に、午後からは自分の教室で学習することとなり、学級への参加率が高まった。宿泊学習も事前学習から参加し、当日も参加できた。

しかし、授業への参加は少しずつ増えていったものの、ライフパートナーとの時間に、「自信を失っている」と話すことがあった。そこで、ライフパートナーとの活動内容に選択肢を設けて、けんたくんがやりたい内容に取り組めるようにした。簡単な調理をしたいという話になり、計画を進めた。また、家庭では、辞書を引く習慣が身についたものの、「引いてもわからないことばで書いてあるから…」と話すこともあり、その際は、家族が支援しているとあった連絡があった。

7 支援の見直しとその後

10月下旬に、母親から再度の支援会議の申し出があった。午前中も登校できる日が増えたが、午前中にも学級での授業に参加できないかということと、宿泊学習で起こった友達関係の出来事についてである。宿泊学習時に、友達から「行事だけ参加していいなあ」と言われたことに対して、けんたくん自身がとても気にしており、けんたくんの教室に向かう気持ちが萎えているとのことだった。

今回も学校関係者を中心に、事前の打ち合わせを行った。授業への参加が上向いてきた一方で友達との関係に問題が出てきたことへの対策と、授業や学習の理解につながる支援が更に必要であることについて、確認した。

【支援会議で決まったこと】

- ①学級の友達関係を改善する（友達の思いを伝える，エンカウンターの実践など）。
- ②個別の場面では学習内容を精選し，本人に合った指導を行う。
- ③本人に学習の見通しをはっきりさせる（週毎の課題と学期末までの見通しを書いて渡す）。
- ④本人を交えた支援会議を行い，問題点の整理とこれからの方策を示す。
- ⑤病院の心理スタッフから意見をもらい，支援に活かす。

【その後の取り組みと本人の様子】

- ①担任は既に，本人が午前中の授業にあまり参加できない状況について，学級で話していた。「けんたくんに手紙を書きたい」という女兒が数名名乗りをあげ，数名が手紙を書いて担任に届けていた。その後，学級内で順に書いていくことになった。担任を通じて，本人に何通かずつ手渡すことができ，本人も家庭に持ち帰りその手紙を宝物のように大切にしているとのことである。子どもたち主催でゲーム大会をしようという話も持ち上がった。
- ②ライフパートナーや教頭先生との個別の時間では，算数で苦手な部分が見えてきた。計算の方法の一部を忘れていて復習が必要であった。本人のやる気を大事にするため，下学年名の内容であることを気にしないよう，プリントで復習を進めた。プリントはファイル化して，一回一回の学習の積み上げを実感させてきた。また，ライフパートナーとの調理も好んでいるので，手紙のお礼に，学級のみんなへのクッキー作りも計画している。
- ③ライフパートナーとの時間に，翌週の予定と目当てを書き込んだ表を作り，綴じるようにした。また，学期の予定表もファイルの裏表紙に貼り付けて，見通しがつくようにした。
- ④11月に，本人を加えた支援会議を開催した。他に，両親，担任，校長，教頭，県担当者が参加した。直接，本人から給食のことや，今は学習についていくことがつらいこと，でも，何とかしたいといった気持ちを聞き取った。その後，学校の先生や家族が心配し，応援しているということを伝え，具体的にプリント学習の進め方などについても本人も含めて共通理解した。
- ⑤病院の心理スタッフには，保護者から連絡を入れてもらい，担任が電話で話をするのができた。給食のことへのこだわりについても相談できた。心理スタッフからは，「本人や保護者のつらさを受け止めるという姿勢で聞き取っている。これからも保護者を通じて情報交換しましょう」と約束することができた。

8 考察

登校しぶりがみられる児童の担任が，校内外のいろいろな立場の人に協力を求め，情報交換や支援内容を検討する中で，本人に必要な支援環境を作り，少しずつ学級での授業への参加と個別の場面での活動を充実させてきた，4月から11月までの記録である。

この取り組みのポイントとして，担任が，必要に迫られる形ではあるが，臨機応変に様々な関係者と協働してきたことが挙げられる。担任だけではなかなか前に進まなかった部分を，適宜，管理職や外部機関の県担当者，ライフパートナーなどに連携を求め，更に，保護者や本人を含めた支援会議を開催してきたことが，本人の状態の改善に寄与してきたと言えよう。また，保護者や本人をまじえる支援会議の前には，関係者で支援会議の話題や方向性について話し合い，その上で，保護者や本人との支援会議に臨んだことが，話し合いをスムーズに進める上で重要であったと考えられる。

本人の中で苦手な言語面については，少しずつ成長が見られるようになったが，今後も個別の支援が求められる。保護者，本人や外部機関を含めた柔軟な支援体制を継続し，支援内容を検討していくことが必要で，中学校への移行支援もその先につながっていくであろう。

<事例53>

思春期を迎えた児童に対し、中学校への進学を見据えながら支援にあたった事例

キーワード 思春期 自己理解 周囲への指導 移行支援

はるとさんは、小学校入学当初から通常の学級で配慮や支援を受けてきたが、クラス替えのあった5年生から一部の男子にからかわれるようになり、トラブルが頻発するようになった。学校は保護者やスクールカウンセラー（以下「SC」という）と協力して本人の自己理解を深めるとともに、担任が中心となり周囲の児童への指導を行ったことで、教室でのトラブルは徐々に減っていった。また、定期的な支援会議により、本人の成長や課題を整理しながら移行支援に向けた準備を進めたことで、中学校へのスムーズな引き継ぎができた。

1 はるとさんについて

はるとさんは、現在中学1年生の男子である。幼児期に広汎性発達障害と診断され、幼稚園で様々な支援を受け、園から小学校に移行支援を行った。こだわりの強さや感情のコントロールの苦手さ、暗黙のルールが理解できないことなどの特性はあるものの、低学年から中学年の間は、大きな問題もなく学校生活を送ることができていた。

ところが、5年生進級時のクラス替えと担任の交替に伴い、友達とのトラブルが表面化してきた。思いついたときに一方的に発言したり、特定のことに過剰反応して甲高い声を発したりするはるとさんの行動を見過ごせずに、一部の児童がはるとさんをからかうようになった。2学期になると、はるとさんはかなり追い詰められた状態になり「いじめられた」「学校に行きたくない」と保護者に漏らすようになっていた。



2 支援の経過

(1) チームで支援する（5年生：12月～）

保護者は、県相談担当者（以下「県担当者」という）との教育相談を希望し、担任のA先生を通じて特別支援教育コーディネーター（以下「特コ」という）に申し入れた。特コは、以前からはるとさんのことを気にかけていたが、本人のつらさをA先生に理解してもらうことの難しさを感じていた。A先生は、はるとさんのような児童とかかわった経験がなく、本人の特性についてあまり理解できていないようだった。特コは、管理職と県担当者を交えた支援会議を開き、A先生のはるとさんへの理解を深めることが大切だと考えた。また、そのことが、保護者の安心感につながることも考えた。校長は特コの考えを後押しし、授業に入っている学年主任の参加を促して、校内支援会議を開くことが決まった。

県担当者が学校訪問をした際には、授業内容に興味をもち集中して取り組んでいるはるとさんの姿が見られたが、A先生のことばに一つ一つ反応し発言してしまう様子も見られた。A先生は、はるとさんの発言に軽く受け答えしながら授業を進めていく。他児がはるとさんに対し、「うるせー」と発言することもあったが、はるとさんの視線はA先生の方を向いており、その声に注意をそらす様子は見られなかった。

支援会議では、授業場面で見られたよううまくいっているかかわりを意識的に増やしてもらうこと、A先生の負担感を減らすことを中心に話し合った。

学習面では、授業中のエピソードから、効果的なかかわり方として以下の点を心がける

ことを確認した。

- ・他児からのちょっかいに注意が向きにくく、授業に集中できるので、しばらくは席を教卓の前に固定すること
- ・A先生がはるとさんの言動に過度に反応していないところがよいので、少々のは大目に見ること
- ・注意を促したいときには、体に触れるなどして合図を送ること

また、行動面では、A先生一人に任せずに、校内で役割分担しながら支援を進めることを話し合い、次のような支援を考えた。

- ・はるとさん自身が自分の行動を振り返り、よりよい行動を考える時間をもてるように、SCの協力を得て、定期的な面談の機会を設けること
- ・A先生をはじめとする全教員が、学校生活のいろいろな場面ではるとさんの気持ちを代弁し、周囲の児童への理解を促すように心がけること

支援会議後、特コは県担当者と今後の方向性について話し合い、保護者の不安を軽減し、共通理解のもと中学校への支援の引き継ぎ（移行支援）を見据えて支援を考えていく必要性を確認した。特コは、保護者を交えた支援会議を定期的にもつことをA先生に提案した。3学期には、A先生の理解が徐々に深まり、はるとさんとの関係がよくなってきた。他児とのトラブルは依然として見られるものの、本人の様子は少しずつ落ち着いていった。

（２）思春期への対応（６年生前期）

①学級経営と個人への支援で子どもが変わる

6年生になると、担任が交替したため、特コは1学期中に県担当者の学校訪問を設定し、保護者を交えた支援会議を開くことにした。はるとさんは、授業中に一方的に発言したり、他児の言動に大声で反応したりする様子がまだ見られたが、概ね落ち着いて活動に取り組んでいた。新担任のB先生は、クラス全体に向けて授業中のルールを明確にし、はるとさんがルールを逸脱したときには「～しようと言っていたね」と具体的にとるべき行動を伝えていた。はるとさんは、グループの話し合い活動など、苦手な場面でもトラブル起こすことはなく参加できていた。

支援会議では、B先生から、はるとさんへの配慮として心がけていることが伝えられた。B先生は、「前任校にはるとさんのような特性をもった児童がいたので、かかわり方はなんとなく分かっている。本人の行動にことさらに反応せず、冷静に対応している」と話し、教室の中でごく自然にサポートしていた。周りからは奇異に見られるはるとさんの行動を、本人にとって大切な意味のあることとしてとらえ、かかわり方を工夫している様子がかがえた。

例えば、はるとさんは登校後しばらく玄関にとどまり、教室に向かうまでに時間がかかるので、以前はよく教師や友達から「早く教室に行かないとダメ」と指摘され、イライラして大声を出すこともあった。B先生は、一日の活動に向けて本人なりに気持ちを調整する時間だと受け止め、朝の会には間に合うことを約束して見守るようにした。

また、B先生は、はるとさんの教室で大声を出す行動が、自分の思いを聞き入れられずイライラしたときだけでなく、周りの反応を期待しておもしろがっているときにも見られることに気づいた。そこで、今はどうするべきかを静かな口調で伝えることにした。ルールを守れないときは、名札を黒板の「イエローゾーン」に貼ることで、目で確認できるようにした。これらの支援をクラス全体に向けて行うとともに、はるとさんには細かくアイコンタクトを送るなどして、うまくいっているときに認めるかかわりを心がけていた。

昨年度ははるとさんの言動に呼応するように騒いでいた数人の男子が、落ち着いて授業を受けるようになったことで、はるとさん自身も落ち着いてきた。はるとさんは、家庭でも学校や友達との関係について嫌がる様子を見せなくなっており、充実した学校生活を送っていることがうかがえた。

②異性への関心が芽生え、新たな課題が見えてくる

しかし、新たな課題も明らかになった。思春期に入り、異性に関心をもち始めたはるとさんは、仲よくしたいという純粋な気持ちで、クラスの女子に積極的にかかわるようになった。はるとさんは以前から人との距離感がうまくつかめず、話しているうちにすごく近づいたり、相手に嫌がられていると気づかずにしつこくかかわったりすることがあり、そのことが、女子との関係を悪化させてしまったようだ。更に、それを面白がった一部の女子が「鬼ごっこをしよう」と誘い、はるとさんを鬼にして周りの女子にけしかけているらしいと、B先生は子どもたちの様子から掴んでいる。

B先生は、このことがきっかけでせっかく修復できた男子との関係をも悪くしてしまうのではないかと心配していた。保護者も、はるとさんが好きなアイドルの話題になると異常に興奮するため、その様子を友達にからかわれることを気かけ、「人前では言わない方がよい」と言い聞かせていたが、女子との問題については家庭で言い聞かせられず、困っていた。

③本人への支援と周囲への指導の両方を大切に

これまでの支援会議で、はるとさんは「こうすべきだ」というルールが納得できれば、きちんと守れることは共通理解されていた。しかし、今回ははるとさんへの指導だけでは解決できない。支援会議では本人への支援とともに、クラスの女子に対する指導の必要性についても話し合われた。まず、はるとさんへの対応として、学校でのSCとの面談や病院の心理スタッフとの面談時に、思春期の心理や女子との接し方について、本人の理解を促すことを確認した。病院へは保護者から事情を説明してもらい、協力を得ることになった。

クラスの女子に対しては、B先生が話し合いの時間を設けることになった。話し合う内容については支援会議のメンバーが一緒に考え、次の3点を確認することにした。

- ・「相手の反応をおもしろがっている」という自分たちの行為が、はるとさんを傷つける許せない行為だということ
- ・はるとさんは、相手の立場に立って考えることが苦手なので、自分の行動が女子に嫌がられているとか、おもしろがられているとは気づいていないこと
- ・「嫌だ」と感じていることであれば、はるとさんに対しきちんと「やめてほしい」と気持ちを伝える必要があること

支援会議後、B先生は「本人の問題行動ばかりを見ていたが、全体像を見渡すと周囲の子のかかわりの方が問題だった。本人の理解を促すことと同じように、周りの子を育てることも大切だと思った」と、自分の気づきを話し、早速、女子への対応を行った。

また、B先生はSCと打ち合わせの時間をとるようにし、最近起きたトラブルの状況を伝えるようにした。SCは、面談の中で、本人の思いを聞き取りながら、そのときの行動や気持ち、相手の反応を書き出して、トラブルの場面を振り返るようにした。また、異性への関心は思春期の当然の心の成長であることを押さえながら、相手の気持ちを代弁することで、はるとさんに相手の気持ちを無視した行動はよくないことに気づかせ、どのような行動をとるべきかを一緒に考えていった。

2学期が始まると、はるとさん本人が「もう女子にしつこくしません」と宣言し、女子との関係は徐々に回復していった。普段、SCとのやりとりはB先生が行っていたが、11月の支援会議にSCの参加を呼びかけ、はるとさんの状態を共通理解することにした。は

るとさんが自分で感情のコントロールを心がけるようになったことや、周囲の児童がはるとさんを理解し、刺激するかかわりをしなくなったことで、相手と感情をぶつけ合わずに乗り越えられるようになったはるとさん自身の成長を確認することができた。

（３）中学校生活を見据えた準備（６年生後期）

11月の支援会議では、移行支援についての話題が中心になった。移行支援の必要性については、年度当初の支援会議で共通理解していた。しかしB先生は、はるとさんが学校ではかなり安定し、支援を必要とする状態が見られなくなったことと、先生としてはごく当たり前のかかわりをしているだけだという意識から、移行支援は本当に必要なのかという思いがあるようだった。そこで、特コは、移行支援の必要性について以下のことを説明し、再度共通理解を図ることにした。

- ・はるとさん自身の苦手さがなくなったわけではないので、環境の大きな変化に伴い、再びつまずきが表面化する場合もあること
- ・これまでの状況や支援を振り返ることで、年度当初のつまずきをある程度予測し、予防できること
- ・教科担任制になる中学校では、小学校より多くの教員に共通理解してもらう必要があること

特コの話から、B先生も今うまくいっている支援を引き継いでいくことが大切だと納得し、移行支援に前向きに取り組む気持ちになった。学校ではとても落ち着いているはるとさんだったが、保護者の話では、中学校で新たに始まる教科や部活動に見通しがもてないこと、他校から入学する生徒や先輩とうまく関係を築けるかといった中学校生活への不安を家庭でよく話すようになったということである。また、失敗を許せない性格からうまくいかない焦ってしまうことなど自分の苦手さにも気づいており、「だいじょうぶかな…」と自信のないことばも聞かれるとのことである。話し合いでは、移行支援についての大まかな日程を組み準備を進めることと、本人の不安を軽減するために今できる支援について考えた。



移行支援については、保護者の了解を得て、早めに中学校の特コと連絡を取り合うことにした。必要に応じて、集団生活の様子を見てもらったり、支援会議に参加してもらったりすることで、中学校側が状態像を把握しやすくするためである。また、県の移行支援ガイドラインの様式で移行支援シートを作成し、中学校で大勢の教員が情報共有できるように準備をすることにした。シートは、B先生と保護者がそれぞれ記入し、3学期の支援会議で内容のすり合わせを行って完成させることにした。

本人への支援については、うまくいった最近のエピソードがヒントになった。例えば、体育大会の係決めの前に「誰がなってもみんなの意見だからね」と話し合っておいたことで、希望が通らなくてもパニックにならずに気持ちを切り替えられたこと、算数の課題で筆算を小さく書いてミスをしてしまうため、別紙を渡し「間違えないように工夫できることが大切だよ」と提案すると、スムーズに受け入れられたことなどである。それらのことを参考に、B先生が本人と面談を行い、中学校生活についての情報を提供して安心感をもたせること、苦手なことや困難の予想される場面を具体的に話し合い、一緒に対策を考えておくことを決めた。

（４）移行支援

3学期には、移行支援に向けた最終確認の支援会議を行った。前半には、保護者の了解を得て中学校の特コが参加した。会では、移行支援シートの下書きをもとに、本人の成長

したところと課題となるところ、学校や家庭で行われてきた支援について確認し合った。同時に、中学校の特コからの質問に答えることができ、確実に情報を引き継ぐ場にもなった。今後の予定も話し合い、入学式前の移行支援会議には、中学校側の担任と特コに加え、学年主任も出席し、移行支援シートをもとに話し合うことが決まった。中学校の特コからは、教科担任制の中学校では、学年会を中心に教員間の情報共有や支援方法の周知徹底をしていると話があった。保護者にとって、中学校の特コとの顔合わせができたことで不安が軽減され、有意義な会になった。

後半は、小学校と保護者、SC、県担当者で、最近の様子を報告し合い、移行支援シートの加筆・修正を行った。県担当者は「5年のころトラブルを起こしていた男子と同じ班で、協力して実験に取り組むことができていた。以前なら、自分のやり方を周りに押し付け、トラブルになることも考えられた場面だが、周りの意見を穏やかに受け入れられるようになった。」と理科の授業の様子を伝えた。特コは「実際の場面を取り上げながら自分の行動を振り返り、どうするとよいかを具体的に示してきた支援が、少しずつ効果を上げている」と報告した。また、実験結果をワークにまとめる際に、はるとさんが隣の男子に教えてあげていたことも話題になり、はるとさんが得意なことで頼りにされている一面も分かった。シートをまとめながら、改めてはるとさんの成長を確認し、教室でのB先生の支援とともに、SCの面談が効果的だったことが共通理解できた。中学校でも、定期的な面談などSCの支援を受け、自己理解を一層進められるように、シートに要望として記入し、中学校に引き継ぐことにした。

3 考察

はるとさんのように、低学年・中学年のころはナチュラルサポートによってうまく支えられていても、高学年になって問題が顕在化してくるケースがある。思春期になると、本人が周りの友達とのすれ違いに気づいたり、対人関係でうまくいかない経験を積み重ねたりすることが、教室に居場所をなくしてしまう結果にもつながりかねない。

はるとさんの事例では、そういった本人のつらさに気づいた保護者の不安に応え、学校が早急に体制を整えて対応することができた。はるとさんの理解に努め、かかわり方を工夫した担任の役割はとても重要だったが、問題の全体像をとらえ担任をサポートした特コや、はるとさん本人の支援にあたったSCの役割も大きかった。思春期特有の難しい課題についてチームで考え、支援にあたったことで、問題が小さいうちに改善できたと考える。

はるとさんは自分のよさだけでなく苦手さにも向き合い、具体的な行動の仕方を知ったことで、友達との関係が改善し、中学校生活への不安も解消することができた。そして、そのベースには、はるとさんを理解し受け入れた学級集団の成長があった。支援の方向性として、本人の自己理解を促す支援と学級経営や周囲への指導の両輪が欠かせないと考える。



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

<事例 5 4>

こだわりを利用しながら，学校生活を送るためのルールをつくった事例

キーワード　個別の場面での指導　こだわりの利用　本児のルールづくり

トモくんは，自閉症の診断があり，多動傾向である。幼稚園の時は集団活動に参加できない，高い所に登りたがる，周囲の友達を引っかいたり押したりするなどがあつた。小学校では特別支援学級に入級したが，教室にすることができず，校内を歩き回り学校探検を行う毎日から小学校生活がスタートした。

このような状況から，担任は，トモくんには他の児童と同じような活動をするを目標にするのは難しいと考えた。しかし，課題に取り組み，トモくんなりの学校の生活リズムを身につけることによって，1日の活動の見通しをもつことができるのではないかと考えた。

そのために，担任はこだわりの行動を禁止するのではなく，意図的に生活の中に取り入れながら，トモくん独自のルールや学校の生活リズムを作ることにした。入学当時から4年生までの長期的な取り組みによって，入学時には教室にいるのは給食の時間だけだったが，4年生になるころには，ルールや生活リズムを獲得しただけでなく，学習や対人面でも広がりが見られるようになった。

1 児童について

幼稚園の時に見られた高い所に登りたがるトモくんの行動は入学後も続いた。折りたたんである会議用の長机の上を体操の平均台のように歩いたり，ロッカーの上に登ったりなど危険を伴うことがあつた。また，周囲の友達への乱暴な行動も続いており，廊下を走りながら，突然目の前の友達を押したり，友達の顔を引っかいたりする行動も見られた。いつこのような行動に出るのか周囲の友達や教員は予測ができず，片時も目の離せない状態であつた。

1学期は学校探検に終始し，教員が交代でトモくんと一緒に行動した。この時のトモくんは1日の学校生活の流れはほとんどない状態であり，いつどこで何をしているのかは，一緒に行動している教員にしかわからない状態であつた。

しかし，1学期の終わりにはお気に入りの場所がいくつかできて，好きな時間にそこに行き，本を読んだり走り回ったりして過ごしていた。そこでこの頃から，こだわりの行動を利用してトモくん独自のルールづくりを始めることとした。

2 指導の過程

指導の経過を，こだわりの行動ごとに次のようにまとめてみた。

A：こだわりの行動

B：それを活かして身につけさせたいこと

C：こだわりの行動の用い方

D：結果

(1) こだわりの行動を見つけ，利用する

活動の様子や，保護者の話の中から，こだわりの行動を2つ見つけることができた。

<こだわり I> A：本を読む



トモくんは本が大好きで，図書室によく行き本を読んでいた。入学したころ必ず読んでいたのは映画化もされたアニメの本である。毎日図書室に行くと必ずこの本を見つけ読んでいたので，本がボロボロになるくらいであつた。しかし，ここで困ったことが起きていた。本が読みたいと思うと，

勝手に教室を出て図書室に行ってしまう、所在が分からなくなることがあったのである。また、高い場所に登って本を読んでいたりと、図書室で一緒にいる友達に対して乱暴な行動に出たりすることもあった。

B：図書室に行くときには、担任に報告してから行く。

トモくんが教室を出るときには、教員がつき、危険がないか見守る必要がある。そこで図書室に行くときには必ず許可をもらうというルールを作ることにした。

C：図書室の写真を教室入口のドアに貼る。

図書室の写真を教室入口のドアに貼り、教室を出るときには、①ドアの写真を教員と一緒に指さす、②担任が「行ってらっしゃい」と言って、ハイタッチをする、③教室を出るというルールにし、それを繰り返した。この取組みを始めたころにはまだ表出言語はなかったが、いくつかのひらがなは覚えていることを保護者から聞いていたので、写真の下に部屋の名前をひらがなで記載し、文字の学習につながるようにも配慮した。担任の「行ってらっしゃい」を聞かずに出て行ってしまった時には、教室まで戻し、「行ってらっしゃい」のハイタッチをしてから行かせるようにした。

D：ルールが身につく

何度も繰り返すうちに、図書室に行くときは写真を指さして担任に知らせることができるようになった。担任と「行ってらっしゃい」とハイタッチをすれば、安心して教室から出て行けることを学んだようである。1人で教室を飛び出し、所在が分からなくなるといったことは減っていった。4年生のころには、ドアに写真を貼らなくても、担任にことばで「鉄棒行きます」（ホールに鉄棒をしに行く）などと伝えてから行くことができるようになった。

<こだわりⅡ>

A：粘土でいろいろなものを作る

トモくんの好きな活動、じっくりと落ち着いてできる活動について、保護者に幼稚園の話聞いてみると、粘土が大好きだったことがわかった。そこで、粘土を触らせたところ、長時間集中して大変熱心に取り組んでいた。粘土では恐竜や動物、果物などいろいろなものを作った。自分の感性で作上げるものが多かったが、本を持ってきて教員に作ってほしいとお願いしたり、食べ物やままごとセットのような茶碗などを作り友達に見せたりすることもあった。トモくんにとって粘土で何かを作るということは、単にこだわりのある行動というだけでなく周囲の人たちとかがかわることができる活動でもあったことがわかった。



B：朝の会で時間割を作る。

クラスでは、朝の会で今日の自分の時間割を作っていた。トモくんは読めないひらがながあったので、教員が写真カードを貼り時間割を作った。この時、「おべんきょう」のあとに必ず「ねんど」のカードを貼り、ことばでも説明し本人と一緒に確認をした。また、粘土の時間は十分時間を取り、本人が納得できるまで制作活動ができるようにした。

C：課題に取り組むために粘土の制作活動を取り入れる。

粘土の制作活動は毎日飽きずに行っており、長時間集中して取り組める活動であった。そこで、課題に取り組めたら粘土ができるというように粘土を課題のご褒美として利用しようと考えた。

D：見通しをもって課題に取り組む。

何度も繰り返すうちに、粘土をするために課題に取り組むようになった。最初、課題は少なかったが、中身が見える透明なボックスに課題を入れておくことで、ボックスに入っている課題が全部なくなれば勉強は終わりということが目で見てわかり、量が増えても混



乱なく取り組めるようになった。課題→粘土の流れが理解できると、勉強の終わりの挨拶のあとすぐに粘土をとってきて制作活動を始めようになった。また、3年生の7月には、できあがった粘土作品を自分でデジタルカメラで撮影しアルバム作りをした。デジタルカメラで撮るだけでなく、イラストを描いたり、作品のキャラクターの名前を書いたりする活動を課題の中に取り入れ、粘土制作から学習を広げることができた。また、できあがったアルバムを他の教員

や友達に見せることで、トモくんの得意なことや素晴らしい才能を紹介することとなった。交流学习にはほとんど参加しなかったトモくんは、学級の中でどのような活動をしているのか知らない教員や友達も多かったが、アルバムをきっかけに教室に入ってきて粘土制作をしているトモくんに声をかけたり、できあがった作品のことを聞いたりする場面も見られるようになった。トモくんの得意な制作活動が、学校生活の流れを作っただけでなく、周囲の人への理解啓発につながる結果となった。

（２）意図的に取り組ませ、こだわりになった行動を利用する

次の2つのこだわりの行動は、担任が意図的に取り組ませたものである。2つとも大好きな活動となり、毎日取り組まなければならないこだわりの行動となった。

<こだわりⅢ>

A：トランポリンを跳ぶ

以前在籍していた自閉傾向の児童が、喜んでトランポリンをしていたことを知り、トモくんもトランポリンの活動に誘ってみた。するとたいへん喜び、汗だくになるまで跳び続けていた。それから毎日トランポリンを跳びたいと要求するようになった。

B：昼休み中のトラブルを減らし、清掃に取り組む。

トモくんは昼休みに大好きなホールや体育館を走り回り、ほかの児童とトラブルを起こすことが大変多く困っていた。また、昼休みの後の清掃の時間も、ずっと走り回り清掃の邪魔になってしまうことも多かった。そこで昼休みに教室でトランポリンをすることで、昼休み中のトラブルを減らしたいと考えた。また、トランポリンの活動が終わったあと、教室の清掃活動につなげられないか考えた。

C：昼休みにトランポリンをする。終わりの合図は、清掃の始まりの音楽とする。

給食終了後、歯磨きや後始末をしてからトランポリンの時間とした。トランポリンはひとりで跳ぶ小さなものである。また、昼休みが終わって清掃の始まりの音楽が流れると、トランポリンは終了とした。

D：合図で清掃に取り組む。

昼休みにトランポリンをすることによって、ホールや体育館を走り回ったり、他の児童とぶつかってトラブルになったりすることはだいぶ減った。清掃開始の音楽をトランポリンの終了としたが、最初は音楽が始まってもなかなか終わることができなかった。しかし、「音楽がなったら終了」を何度も繰り返していくと、音楽は「終わらなければいけない合図」として理解したようだった。また、トランポリンをした教室を清掃場所としたので、違う場所に移動する途中で興味のある場所に行ってしまうということもなく、スムーズに清掃活動に参加することができるようになってきた。「給食・トランポリン・清掃」の流れを、トモくんが理解できるようになったのは、場所の移動がなかったことも大きかったようだ。2年になると教室ではなく、違う場所に移動して清掃に取り組めるようになった。



<こだわりⅣ>

A：パソコンをする

授業でパソコン室のパソコンを使用した。みんなと同じ課題をすることは難しかったがインターネットで自分の興味のあるものを見たり、ゲームをしたりすることはひとりで上手にできた。あとで保護者に聞くと、家でも楽しみに取り組んでいるとのことであった。

B：朝の会に参加し、係活動をする。

トモくんは朝登校し着替えをすると、すぐに図書室に行き朝の会が始まって大好きな本を読んでいた。そこで、朝の会でみんなといっしょに挨拶をして1日の学校生活をスタートさせたいと考えた。さらに、クラスのみんなと同じ活動をするのが難しかったトモくんだったが、クラスの一員であることをみんなに感じてほしいと思い、係活動に取り組みせたいと考えた。そこで、朝の会に参加し係活動をしてからトモくんの大好きなパソコンをすることとした。

C：朝の会からパソコンまでの流れを示す。係活動は無理なく取り組めるものにする。

朝の会（あいさつ・健康観察・時間割作成）のあと、保健室に行き健康観察板を戻し、職員室のパソコンを借りパソコンをすることとした。健康観察板を戻す活動は、保健室が職員室のすぐ隣にあり、教室からの動線が単純でわかりやすいと考えたからである。この朝の挨拶からパソコンまでの活動の流れは、トモくんの写真で示し、パソコンができることを目で見えてわかるようにした。

D：朝の会の流れの中で、係活動に取り組む。

朝の活動の流れを写真で示したことにより、何をすればパソコンができるのかがわかった。保健室に健康観察板を戻すことも、大好きなパソコンのある職員室に向かう途中なので喜んで取り組んだ。パソコンは、タイムキーパーで終わりの時間を知らせるようにし、時間を決めて取り組ませた。決められた時間に終わることができないこともあったが、朝の会にみんなといっしょに参加できるようになったことや、係活動に取り組めるようになったことは大きな成長であった。2年生になると朝の会の活動の中に、友達や先生の顔と名前マッチングなど課題を増やしていくことができた。



3 考察

トモくんのケースは、小学校の特別支援学級の中で個別の指導が必要なケースである。入学当初は「何が好きなのか」「何をしたいのか」「何ができるのか」など、トモくんのこだわりの行動やできることを担任が整理するところから始まった。そしてそれらを意図的に利用することで、簡単なルールやトモくん独自の学校生活の流れができていった。また、少しずつ活動に取り組めるようになったことで、クラスの友達や学級の教員とのかかわりが生まれて、いろいろな人とのかかわりは次第に広がっていった。

さらに課題に取り組めるようになってくると、数やことばの学習の広がりもみられた。そして、何よりトモくんのことを学校のいろいろな人たちに知ってもらい理解してもらうことにつながっていったことは大きな収穫であったと思う。

こだわりの行動は困った行動として見られがちである。しかし、視点を変え、困った行動ではなく、利用できるものとして考えた担任の意識の変化が、トモくんの学校生活の幅を広げることにつながっていったと考える。

<事例55>

不安感が強く、パニックになりやすいたろうくんの 情緒の安定を図り、友達とかかわり、自信を育てる取組みを行った事例

キーワード 不安感 楽しいかかわり 学びの機会 情緒の安定 保護者・医療との連携

不安感やこだわりが強く、集団に入ることができなくなった小学校2年生のたろうくんは、転校をきっかけに特別支援学級に入級した。たろうくんは小集団の友達との遊びや様々な体験的な活動を通して、情緒の安定を図られ、友達とかかわる楽しさを味わうことで、自己肯定感と、自信がもてるようになっていった。保護者や医療機関と連携を図り、たろうくんの特性を理解し配慮することにより、通常の学級の友達ともかかわって学習ができるようになった事例である。

1 児童について

たろうくんは、小学校2年生の1学期に他市からの転居により転校してきた。転校前は、通常の学級に在籍していたが、友達とかかわることができず、教室に入ることも難しかった。教師が誘いかけても教室の入り口で立ちつくしていたり、校門から中へ足を踏み入れることも抵抗を示したりしていた。保護者は、たろうくんが安心して楽しく学校へ登校できることを強く望み、転校をきっかけに、少人数で生活や学習ができる特別支援学級（以下「特学」という）への入級を希望した。たろうくんの転入の際に、対人面や社会的な適応が困難な状況から、市教育委員会からも特学（自閉症・情緒障害学級）の教育課程が適当との所見が出ていた。特学担任は保護者と話し合い、たろうくんが学校に早く慣れ、安心して登校できるように特学を生活の基盤としながら、たろうくんの様子を見ていくことにした。交流学級での学習には、不安感や抵抗が強いため、たろうくんの状態が落ち着くまで、しばらくは交流学級での学習には参加せずに、特学の中で学習や活動を進めることを共通理解した。たろうくんは知的な面での遅れはなく、宿題等の学習面でのサポートについて、保護者に協力を依頼した。たろうくんが入級し、特学は6年生が2名、2年生が1名、1年生が2名のクラスとなった。

転校当初、たろうくんは不安な様子で、自分から言葉を発することはほとんどなかった。クラスの6年生は、たろうくんが転入したことをとても歓迎し、休み時間に教室のブロックやパズルなどの遊びに誘い、たろうくんを気遣いながらかかわりをもとうとした。小集団での生活が落ち着くためか、登校しぶりや教室に入ることに抵抗を示す様子は見られなかったが、自分から話をしたり、かかわろうとしたりすることはなかった。担任から何か尋ねられるとひそひそ声で話すという様子であった。たろうくんは一人で過ごすことも多く、教卓の横でクルクル回っていたり、手をひらひらさせたりするなどの行動も見られた。

たろうくんが転入して1か月ほど経った頃、休み時間にみんなで鬼ごっこをすることになった。鬼を決めるためのジャンケンをすると、突然、たろうくんが怒った声で泣き始めた。理由を聞くと、ジャンケンに負けて、鬼になるのが嫌だということであった。たろうくんの気持ちを察して、6年生のけんじくんが、「ぼくが鬼になるよ」と、ことばをかけてくれたので、何とか落ち着くことができた。しかし、その後も度々、遊びの途中で「ジャンケンに負けた」「鬼に捕まった」とか、休み時間に「友達が机の横を通った時、当たって教科書が落ちた」などの理由で怒り、パニックになることが続くようになった。それまで優しく接していたクラスの友達も、たろうくんとどのようにかかわるとよいか戸惑い、遊びにも誘いにくい様子が見られるようになった。一方、たろうくんは、休み時間に「鬼ごっこをしたい」と自分から声を出して、担任に伝えてくることも見られるようになった。



2 指導の経過

(1) 指導の方針 ～保護者との面談を通して～

たろうくんの支援について相談をするために、特学担任は保護者と面談の機会をもった。特学担任は、たろうくんが学校にも慣れ、友達と遊びたいという思いが出てきた一方で、ジャンケンに負けるなど自分の思いと違う状況では、泣き叫んでパニックになることを保護者に伝えた。保護者は、小さい頃からひとり遊びが多く、友達とうまくかかわることができなかつたこと、前の学校では集団に入ることが難しかったこと、最近ようやく、毎日の生活を共にし、一緒に学習している特学の友達となら、遊びたいという思いが芽生えてきたのではないかということなど本人の育ちを振り返られた。また、それはひとつの成長であり、これから友達とのかかわり方を学んでほしいという思いを話された。そこで、保護者の願いを受け止めながら、たろうくんの支援について以下のように共通理解を図った。

- ① 「友達と遊びたい」という思いを大切にし、いろいろな遊びを通して、友達とかかわる楽しさを十分に体験させること、またその中で、自分の思いと違う状況になったときを学ぶの機会ととらえ、たろうくんの思いに寄り添いながら、情緒の安定を図り、気持ちを切り替えたり、望ましいソーシャルスキルを身につけたりする。
- ② 生き物や工作など、たろうくんが興味をもっていることや得意なことを学習に活かし、友達と楽しみを共有できる場を設定し、自己肯定感や自信を育てる。
- ③ 学校と家庭と連絡を密に行いながら、たろうくんの特性に配慮した効果的な支援ができるようにする。医療機関とも連携していく。
- ④ たろうくんの状態を配慮しながら、交流学級の友達や他の学級の友達とのかかわりを意識的にもつ（長期的な見通しをもって、交流学級での授業にスムーズに参加できるようにする）。

(2) 指導の実際

① 遊びの中で気持ちの切り替え方を学ぶ

たろうくんが学校での生活に慣れてくると、特学の教室では声も自然に出るようになった。たろうくんは鬼ごっこが一番好きな遊びで、休み時間の度に「鬼ごっこしよう」と特学担任に要求することが多くなった。鬼ごっこは、ジャンケンで負けたり、鬼にタッチされたりすることで、調子が崩れることが予想されるため、担任も一緒に鬼ごっこに参加し、早い対応ができるようにした。遊びの前には、たろうくんと「みんなが楽しく遊ぶためにどうするとよいか」を話し合った。たろうくんは「ジャンケンに負けるのは嫌だけど、泣いて遊べなくなるともっと嫌だ」というたろうくんなりに楽しく遊びたいという気持ちを伝えてきた。どうしたらよいかを一緒に考え、「ジャンケンで負けても泣かない」「鬼にタッチされても怒らない」などの約束を毎回確認してから遊ぶようにした。

友達や担任に追いかけてもらおうと、楽しそうに声を上げて逃げ回るたろうくん。けんじくんたち上級生は、たろうくんを気遣って、タッチすることを遠慮してしまう様子も見られた。そのため、たろうくんへのタッチ役は担任がすることが多かった。たろうくんの調子によっては遊びが中断することもあったが、ジャンケンで負けたり、鬼にタッチされたりしても、泣いたり怒ったりせずに鬼ごっこを続けられたときは、たろうくんも「楽しかった」とうれしそうに話した。担任は「たろうくん、今日は泣かなかったね、がんばったね」とたろうくんが少しでも努力していることをほめていった。



また、たろうくんが鬼ごっこをしたいと要求しても、できない時もあった。そのような時は調子が崩れてしまうことも多かった。そこで、たろうくんやクラスの人々と話し合っ、一日のスケジュールの中で鬼ごっこができる休み時間を決めるようにした。このことで、たろうくんも見通しをもって、その休み時間を楽しみに待つことができた。ほぼ毎日鬼ごっこを続けたが、

2年生の終わりごろには、たろうくんもパニックを起こすことがほとんどなくなり、担任が中に入らなくても、子どもたちだけで遊ぶことができるようになった。

② 得意なこと、興味のある活動を通して友達とかかわることの楽しさを知る

(図工・自立活動)

たろうくんは手先が器用で、図工の時間に楽しそうに工作をする姿が見られた。特学担任は、たろうくんの得意なことを活かして、クラスの友達だけではなく、他のクラスの友達と遊んだり、かかわったりすることができるのではないかと考えた。そこで、図工の時間に、けん玉やUFO飛ばし、輪ゴム鉄砲など、自分の作りたいおもちゃを制作する時間を設けた。工作が好きなたろうくんは、本で作り方を確認しながら、家から牛乳パックや卵ケース、空き箱などの材料を持って来て、積極的におもちゃ作りに取り組んでいた。時には、クラスの友達に作り方を教えたり、作ってみせたりする様子が見られた。いくつかのおもちゃができ、教室におもちゃコーナーを作ると、休み時間にたろうくんもクラスの友達と一緒にそのおもちゃで遊ぶようになった。たろうくんはUFO飛ばしが上手で、「こうやって飛ばすよ」と特学の1年生に教える姿も見られた。



転入当初、他者とのかかわりに不安が強かったたろうくんへの配慮から、それまで休み時間ごとに遊びにきた通常の学級の友達に、しばらく特学の教室に遊びに来ることを控えてもらっていた。しかし、たろうくんの様子の変化から、特学担任は、この活動を通して、通常の学級の友達ともかかわることができるのではないかと思った。たろうくんも「大丈夫」と答えたので、休み時間に、日頃遊びに来ていた通常の学級の友達をおもちゃコーナーに誘った。友達が大量来ると隠れてしまうこともあったが、5～6人の友達が来た時には、一緒に遊んだり、やり方を教えたりして、徐々に自分からかかわろうとする姿も見られた。

特学以外の友達とも臆せずにかかわることができるようになったころ、特学で「遊びランド」を開き、チケットを作って、交流学級の友達を誘う活動を設定した。チケットやチラシ作り、またおもちゃや賞品も増やして、自分が担当するコーナーを決めた。たろうくんは「モグラたたき屋さん」に立候補し、たたいたモグラの数を数えたり、賞品を渡したりする大変忙しい仕事を引き受けた。客である友達が素早くモグラをたたいた数をたろうくんは遅れまいと一生懸命に数え、「やっただで賞です。ひらひら蝶々がもらえます」と、大きな声で友達に声をかけることができた。男女によって賞品の色を変えるなど気配りをする様子も見られた。活動が終わった時、たろうくんはとても満足した様子であった。

(生活)

日頃から生き物図鑑を興味深く読み、昆虫や水の中の生き物などについて詳しいたろうくんは、学校周辺の「生き物探検」を「生活」の学習として、とても意欲的に取り組んでいた。特に、学校近くの小川で見つけたザリガニに関心をもっていたが、実際、ザリガニを釣って触った経験はなかったため、クラスの友達が釣ってくれたザリガニを恐る恐る触ったり、よく観察したりした。



その日の放課後、たろうくんは「もう一度ザリガニを釣りたい」と、学校にやって来た。帰宅後、学校に戻ってくるほどに「やってみたい」というたろうくんの思いをうれしく思った特学担任は、一緒に近くの小川にザリガニ釣りに出かけた。そこへ近所に住むさとしくんもやって来て「何をしているの?」と声をかけてくれた。一緒にザリガニを探したり、ザリガニの釣り方を教えてもらったりした。さとしくんは、たろうくんの交流学級の友達で、これまでかかわることはなかったが、このことをきっかけに、その後も、さとしくんと一緒にザリガニを釣りに行くことがあった。このことは、たろうくんにとって個人的に交流学級の友達とかかわることができたよい経験となった。

③ 支援の連携によりたろうくんの活動がひろがる

保護者は、医療機関を受診して、たろうくんの特性を理解しようと努めた。保護者からの依頼を受け、医療機関に特学担任が日頃の学校での様子を伝えたり、ケース会に出向いたりした。たろうくんは高機能自閉症と診断され、初めてのことや見通しのもてないことに、強い不安感を抱きやすい特性があることを保護者と学校に伝えられた。特に、初めての活動や全校・学年行事の参加については、たろうくんに見通しをもたせながら、参加できるやり方を本人と相談して決められるとよいことなどを再確認できた。

そこで特学担任は、9月に行われる体育大会に向けて、あらかじめ、練習の内容や場所、誰と練習するかなどをことばと写真でたろうくんに伝えた。練習に参加すると決めたたろうくんではあったが、初めての練習の日はグラウンドに出る児童玄関で、立ち止まって動けない様子であった。たろうくんは3つの選択肢(①少し休憩して練習に参加する②ここで見学する③教室に戻る)を示してやりとりをすると、「ここで見学する」とつぶやき、練習の様子を見学した。その後も2～3回見学をした。見学しながら特学担任から予定を伝えられたり、交流学級のさとしくんから誘われたりすると、「この時間は、みんなと練習する」と徐々に練習に参加できるようになった。そして体育大会当日は、2年生の全競技に参加することができた。このことは、たろうくんにとって自信になったようで、その後、交流学級での体育の授業に参加できるようになった。また、療育機関のスポーツ教室にも参加するようになった。集団の中でも見通しをもつことでたろうくんなりに安心して体を動かす体験ができたと思われる。

交流学級での授業の参加については、たろうくんと保護者と相談して決め、国語や算数、体育、音楽などの教科で、一緒に参加できるようになった。交流学級の担任や音楽の担当者からも、その日の授業の様子やがんばったことなどを伝えられ、交流学級での支援について、その都度考えることができた。3年生になると、理科、社会、自立活動以外の授業を交流学級で受け、朝の会、帰りの会、給食は、たろうくんの希望もあり、特学教室で過ごした。特学では、一番年上となり、何かと下級生をリードすることが多かった。この頃にはパニックになることもほとんどなくなった。交流学級での生活が主となるよう徐々に移行しながら、4年生からは通常の学級に籍を移した。たろうくんにとって、さとしくんのようにさりげなく、一緒に遊んだり話したりできる友達の存在は大きかったようである。また、通常の学級担任と特学担任の連携も大切であった。



3 考察

不安感が強く、友達とのかかわりでは、こだわりやパニックが強く出ていたたろうくんであったが、本人の生育歴や本人・保護者の願いを聞き、小集団の人間関係の中で活動の場を設定することで「友達とかかわりたい」という思いが芽生え、「友達とのかかわり方」を学ぶチャンスとなった。鬼ごっこを始め、いろいろな遊びを通して、友達とかかわる楽しさを十分体験できた。その中で、自分の思いと違う場面での気持ちの折り合いのつけ方を学び、その姿を友達や教師に認められることによって、自己肯定感を高め、情緒の安定を図ることができたのではないかと思われる。また、たろうくんの得意なことや興味のある活動を通して、自信をもって友達にかかわる体験ができ、新しい友達とのかかわりへと広がった。

教師は、医療機関との連携を通して、たろうくんの特性について理解が深まり、たろうくんが不安感をもちやすい場面では、本人に見通しをもたせて、自己決定して活動に参加していく大切さを学ぶことができた。

特学から通常の学級へと、生活の場が移行したが、たろうくんの特性を通常の学級担任はじめ、クラスの友達が理解し配慮していくことは、とても大切であると思われる。たろうくんが安心して集団の中で生活し、友達とかかわっていくために、通常の学級担任と特学担任との連携を密にしていくとともに、保護者・医療機関と継続した連携を図りながら、たろうくんの特性に応じた段階的な支援が必要であると思われる。

<事例56>

こだわりの強い子が学校生活をスムーズに送るために必要な スキルを身につけることを目指し、支援した事例

キーワード こだわり 必要に応じた支援 友達の力 スモールステップ

小学校2年生のまいさんは、強いこだわりをもった女兒である。学校生活の中でいつものパターンでできていることができなかつたり、あるべきものがなかつたり、予定していたことが急に変更になったりするなど、自分の思い通りにならないとパニックになる。しかし、どうしたいのか自分の思いは伝えられない。そんなまいさんが、学校生活の中での経験を通して、少しずつこだわりに折り合いをつけていくためのスキルを身につけ、適応できるようになった2年間の事例である。

1 まいさんとの出会い

まいさんは、入学時より身辺処理が自立していないことや、ことばはオウム返しで指示理解ができない、パニックになると1時間以上泣き続けるなど強いこだわり等の状況が見られた。そのため、常に個別の支援を必要としていた。

特別支援学級の担任は、「まいさんがパニックを起こさないように」ただそのことだけに注意を払い、毎日を過ごしていた。そのために、下駄箱や教室のロッカー、廊下のフックなどに目印のシールを貼ったり、朝の身支度の手順を写真やイラストなど視覚化したものを掲示したりするなどして、まいさんが戸惑わないように環境を整えた。他にもなるべく急な予定変更はしないで事前に活動内容を伝えることや、集会時のマイクのハウリングの音を避けるなど、パニックの原因になると思われることは排除するように心がけていた。

しかし、それでも突然起こるパニック。困った担任は、他にできる支援を知りたいと考え、外部機関や県相談担当者（以下「県担当者」という）などに相談を依頼し、支援会議を何度も開きながら、支援の仕方を探った。回を重ねるうちに担任は、「これまで環境整備に力を入れてきた。しかし、これだけ気をつけていても、パニックを防げない。学校にできることにも限界がある。少しずつまいさんが自分のこだわりに折り合いをつけていくことで、パニックを減らしていけるようにしたい」と考えるようになった。



2 指導の経過

まいさんが日常的にパニックになる場面は、家を出る前から登校後のランドセルの片付けや宿題の提出、着替えなどの朝の身支度の時間によく見られた。1日のスタートでつまずいてしまうと、こだわりの強いまいさんは半日ほどそれを引きずってしまい、何も手につかない状態になることがよくあった。また、年に数回しか体験しないようなことになると、視覚カードなどでいくら事前に詳しく説明しようとしても、まいさんは、なかなか見通しをもつところまではいかず、パニックを起こしてしまうことがあった。そこで担任は、苦手とする場面に出合った時にどうするとよいか、まいさんに折り合いをつけるための経験を積ませ、自分なりに受け入れるスキルを身につけさせたいと考えた。

(1) 忘れ物をしたら学校にあるもので代用できるようにする支援

ハンカチ・ティッシュ・下敷・消しゴム・水筒など、毎日の連絡帳に持ち物として書か

なくても当たり前に必要な物がある。まいさんにとってもそれは同じであったが、まいさんは、その当たり前に必要な物を一つでも忘れてしまうと、表情はこわばり、その場で固まってしまったり、教室の中をうろうろしたり、声をかけられると怒り出したりして、最終的には1時間以上泣いていた。保護者も忘れ物がないように気をつけていたが、時折、まいさんは母が用意したハンカチをポケットに入れ忘れたり、玄関に用意されていた水筒を忘れてすることがあった。そこで担任は、「ハンカチを忘れたら、先生のハンカチを借りよう」「ティッシュを忘れたら、ボックスティッシュを使えばいい」というように、学校にある物を代用すれば困らないということで、折り合いをつけられるよう試みた。最初は、代用の物を使うことに納得できなかったようで、パニックまでは起こさないが、表情は硬く、声をかけてもうわの空であることが多かった。

ある時、まいさんがハンカチを忘れてしまったことがあり、担任は、まいさんの好きなキャラクターを知っていたので、そのハンカチを貸してみた。すると、まいさんの表情は一変し、そのハンカチをまるで自分の物であるかのように、すぐにポケットに入れて、その後もご機嫌で一日を過ごすことができた。この経験以降は、まいさんは忘れ物をして、代用の物を借りることで折り合いをつけられるようになり、忘れ物が原因で一日のスタートに大きな支障が出るというようなことはなくなった。

（２）朝の身仕度をスムーズにできるようにするための支援

登校して、1時間目が始まるまでの準備はたくさんある。まいさんは、一連の活動をパターン化することで、その手順通りに朝の身支度はできるようになっていた。しかし、身支度の中でも着替えだけは、大変時間がかかった。声をかけられなければ、30分以上かかることもあった。着替えに時間がかかると、朝の日課の一つである図書室へ行くことができなくなってしまふ。まいさんにとって、朝の図書室でくつろぐ時間はとても大切で、その時間がなくなってしまふことは、パニックの大きな原因の一つになった。そのため、登校してから担任や支援員がつきっきりで、何とか時間内に着替えができるように声をかけ続けるようにしていた。調子が良いと着替えもスムーズであったが、登校前に父親から着替えが遅いと叱られていたり、夏の暑い時期に体育大会の練習などが何日も続き疲れていたりすると、着替えどころか周りの声かけが全く耳に入らず、無表情のまま部屋の中をうろうろしたり、ジャンプしたりするなど、パニック寸前の状態になることが多々あった。

そんなある日、まいさんの支援をしている支援員が体調を崩し、休みを取った。担任は支援員に代わって朝の身支度をさせるために教室へ行った。途中で全職員召集の放送が入り、担任は、まいさんに着替えをするように指示を出し、気になりながらもしばらくの間、職員室に戻った。職員の打ち合わせが5分ほどで終わり、急いで教室へ戻ってみると、まいさんはすっかり着替えを済ませ、教室にあったお気に入りの絵本をペラペラと見ていた。担任は非常に驚いたが、まいさんを大いにほめ、ともに喜んだ。それと同時に、今まで良かれと思ってつきっきりで声かけや手伝いをしていたのは不要な支援であって、身支度の際にはまいさん単独で頑張らせ、必要に応じて声をかける支援の方が、短時間でできるのではないかということに気がついたのである。

次の日から、まいさんが教室に入るのを見届け、タイマーを設定し、ひとりで着替えをさせてみた。すると、予想した通り、タイマーの設定時間までに着替えを済ませ、担任が来るのを待つということができるようになったのである。

このことを、家庭にも伝え、学校と同じように着替えの際には必要に応じて声をかける支援に切り替えてもらうようにしたところ、着替えが少し早くなった。学校でも家庭でも、



周りからの刺激を減らし、着替えに集中できる場が用意され、ひとりで着替えができたという成功体験を積むことで、スムーズな着替えが定着していった。

（３）衣替えをスムーズに受け入れられる支援

衣替えもまいさんのパニックの原因の一つであった。夏も冬も10日前後の移行期間が設けられており、通常の学級の子は気候に応じて臨機応変に制服の着用をするが、まいさんの場合、それは難しかった。

2年生の9月30日に「明日から、衣替えです」と書かれた学校からのおたよりを目にしたまいさんの母が、何気なく「明日から衣替えだから、制服を着て行かないとだめよねえ」と呟いた。すると、それを聞いたまいさんは急に表情をこわばらせ、同じことばを何度も繰り返して言いながら家中をうろうろするという、家庭でよく見られるパニック寸前の状態になってしまった。母は、まいさんに衣替えについてきちんと説明しようと試みたが、時はすでに遅く、まいさんはその後1時間泣き続けた。翌朝、まいさんの機嫌は悪く、硬い表情で登校してきた。登校後も制服のことを引きずり、朝の準備もいつもの倍の時間がかかった。



しかし、通常の学級の朝の会へ行くと、その状況は一変した。学級の半分以上の子が、制服を着て自分の席に座っていたのである。それに気がついた担任は、すかさずまいさんに「お友達みんな、制服着てるね」と声をかけた。すると、まいさんは「制服、制服」と言い、自分も制服を着るという意味表示をしてきたのである。ふだんから、どんなこともみんなと同じことをしたいと思っているまいさんが、たくさんの友だちの制服姿を見て、「私もみんなと同じように制服を着たい」と判断したものと考えられる。

このような体験から、まいさんには移行期間をうまく活用する必要があると考えた担任は、保護者とも相談し、衣替えのお知らせは、「まいさん、制服着られたらでいいよ」と声をかけるだけにした。そして、周りの友達の服装が半数程度変わった頃に、制服の着用を勧める声かけをし、なるべくスムーズな衣替えになるように配慮した。

このように、周りの友達がモデルになり、まいさんが「自分もしなくてはいけない」と思ったり、友達のすることを真似したいと考えたりする場面が、多く見られるようになった。担任はその友達の力をうまく利用して、指導に活かすようにしていった。

（４）保健室の利用から早退ができるようにするための支援

「学校は勉強しないといけないところ」というのが大抵の子が考えていることである。まいさんは、この考えにさらに輪をかけて「学校は休み時間以外は勉強をがんばるところ」という理解をしており、それが大きなこだわりになっていた。このため、学習中に保健室のベッドで休んだり、早退したりするようなことは全く考えられないことであった。保護者もまいさんのこだわりをよく理解しているため、調子が悪い日には朝から欠席をさせていた。しかし時には、急に発熱したり、下痢を繰り返したりするなど、予期せぬことが起こる。その度に担任は何度か保健室のベッドで休ませようと試みたが、まいさんは休むことはできなかった。そこで、保護者と相談して、早退させる練習をしようと計画した。その計画が以下の通りである。

- ステップ1 「こんな時どうする（早退）」のソーシャルスキルトレーニングを受ける
- ステップ2 保健室にあるお気に入りのぬいぐるみとベッドで寝る
- ステップ3 母の迎えで、早退する（微熱でも）

この計画のステップ2の段階では、やはり手こずり、すぐには横になることができなかった。しかし、その時に大きな支援となったのが、保健室にいた子どもたちからのことば

であった。「まいちゃん、ベッドで寝たら、治るよ!」「お布団、気持ちいいよ!」など、中にはベッドまで手をつないで連れて行ってくれる子もいたほどである。こうして、子どもたちの声かけのおかげで、ついにベッドで休むことに成功した。ベッドで横になることができる、母の迎えで早退することもできた。早退ができた時には、担任は、保護者とともにまいさんの成長を喜ぶことができたのである。

まいさんは、この経験から「熱が出たら、保健室のベッドで寝る。お母さんが迎えに来たら早く帰る」ということがスムーズに受け入れられるようになり、その後は、早退することを渋ることはなくなった。

(5) 避難訓練にスムーズに参加するための支援

まいさんは聴覚過敏で音へのこだわりも強かった。1年生の初めての避難訓練で非常ベルの音を聞いてパニックになってから、学期に1回必ずある避難訓練は、苦手な学校行事になっていた。保護者とも相談し、イヤーマフの装着も試みたが、まいさんが嫌がったため失敗に終わった。その後「将来いつ、どこで、苦手な非常ベルを聞くか分からない。苦手な音ではあるが、少しずつ乗り越えられるようになってほしい」という保護者の願いを知り、避難訓練は通常の子と同じように参加させるようにした。

2年生の2学期までは、音を聞くと泣き叫び、支援員にだっこされて参加していた。予告訓練のように事前に見通しをもたせるために、前日から保護者に話してもらおうと、その日の夜はほとんど眠らなかった。学校では訓練当日に、写真やカードを使って避難訓練の説明をしたこともあったが、その話を聞いているだけで、まいさんは表情がこわばり、椅子に座っていても手をひらひらさせる行動や独り言を繰り返すなど、不安な様子が見られた。昼休みに実施される訓練のときは、その前の給食を全く食べることができないこともあった。このようなまいさんの様子から、まいさんには避難訓練の直前に「今からベルが鳴るよ。火事だから先生と一緒に逃げるよ」と言って、手を引っ張って逃げるという参加の仕方が本人には一番負担が少ないことが分かった。まいさんにとっては、避難訓練と認知して、パニックになる寸前から手を引かれて避難が始まるため、不安ながらも何とか避難することができたのである。この参加の仕方に変えてからは、非常ベルを聞いて泣き叫ぶことはなくなった。

3 考察

パニックになるとどうすることもできなかったまいさんは、興味・関心のある物を使って、自分がいつも使っているお気に入りの物でなくても対応することができるようになった。受動的であった朝の着替えでは、刺激を減らすことで主体的に活動できたり、周りの友達をモデルにしたりするなど、スモールステップで小さな成功体験を積み、少しずつ折り合いをつけることができるようになった。

この背景には、担任が、パニックをなくすためにできる限りの視覚支援で環境調整をしていったことももちろんであるが、本人の特性をしっかりと把握し、その特性をうまく活用したことが、こだわりに折り合いをつけることにつながったことと思われる。また、そのために県担当者などの相談機関から、具体的に支援の仕方やパニック時の対応の仕方などを教わり継続した支援を続けたこと、さらに、家庭とも連絡を取り合い、学校だけでなく家庭とも歩調を合わせて取り組んだことなど、複数の取り組みを実践したことが、よい結果につながったと考えられる。



<事例57>

友達のことばに敏感に反応し、トラブルが絶えなかったゆういちくんと ともに対処法を考え、周囲の理解を促すことで落ち着いた事例

キーワード ことばへの過敏さ 我慢の方法 ソーシャルスキル 周囲の理解

友達に何か言われると、すぐに悪口を言われたととらえ、腹を立てて不満を顔いっぱい
で表現したり、ひっかく真似をしたりしていたゆういちくん。5年生になってクラス替え
があると、すぐに怒り出すゆういちくんの反応が面白いのか、からかいがエスカレートし、
トラブルも頻発していた。担任は、からかう周囲の児童たちを注意してきたが、そのこと
に対する反感が増え、ますますトラブルは増えていった。5年生の2学期から担任とゆう
いちくんが放課後を利用してがまんの方法を話し合い、気持ちの表し方や相手の気持ちの
理解などをソーシャルスキルカードやゲームを通して学習していった。また、特にトラブ
ルが多かった児童とゆういちくんとのかわりを促し、認め合う機会を増やすことで、周
圍の児童たちとの良い関係を築いていった。

1 児童について

(1) 5年生の1学期までのゆういちくんの様子

絵を描くことが大好きなゆういちくん。いつもノートに落書きをしては担任に注意され
ていた。字を書いたり計算をしたりすることが嫌いで、「先生、絵で描いてもいいですか？」
と聞いて周囲の児童たちから笑われることもあった。友達と話をしてもすぐに自分の
好きなゲームのキャラクターの話になり、会話が続かない。

体育の時間にリレーなどの競争をして負けると、「クッソー！」と言っ
て一人で腹を立てる姿も見られた。また、自分の行動を友達から注意され
ると「〇〇くんが悪口を言います」「△△くんがいじわるをします」と担
任に訴えてくることも多かった。担任が話を聞いても「〇〇くんが悪い」
「△△くんはきらいです」と言うばかりで、要領を得なかった。周囲の児
童たちに聞いても「ぼくは何もしていません」と返ってくるだけで、担任
は結局周囲の児童に注意をすることで問題の解決を図ることしかできな
かった。

しかし、学級の他の児童に注意をし、がまんさせるだけではなかなかト
ラブルは減らず、そればかりか「いつも自分達ばかりが注意される」「ゆ
ういちくんの方が悪いのに」と、友達の間で不満が広がっていった。



(2) 2学期になり、担任とゆういちくんの取り組みが始まる

周囲の児童たちががまんばかりを強いていてもトラブルが増えるばかりだと気づいた担
任は、ゆういちくんの行動を変えるため、トラブルの度に話し合った。しかし、話を聞い
ても上手に表現できないことが多かったため、ゆういちくんの好きな活動である『絵を描
く』ことを通して話し合いを進めることにした。

その中で担任は、ゆういちくんは絵を使えばじっくり考えられること、相手の立場や気
持ちを考えることは苦手なこと、自分の行動のどこが(何が)ダメなのかに気づいていない
こと、そんな苦しさがあったため、自分はどうすればよかったかなどについてはじっくり
振り返ることができなかったこと、などに気がついた。

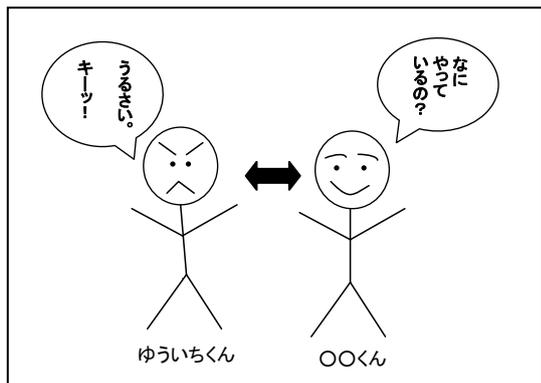
ゆういちくんには対人面でのスキルの獲得が必要だと考えた担任は、トラブルの度に話
し合うだけでなく、放課後を利用してゆういちくんにとって必要なソーシャルスキルの学
習を進めていくことにした。

2 指導の経過

(1) トラブルの後の話し合い

友達から「何やっているの?」「えっ、これ分からないの?」などと言われると、すぐにカッとしてあかんべをして見せたり、爪を立てて相手をひっかく真似をしたりしていたゆういちくん。その反応を楽しむように周囲の児童たちは「そんなことをしたらダメだよ」「先生に言うよ」と追い打ちをかけ、ついにはゆういちくんが相手に手を出してけんかになり、先生が止めに入るトラブルが増えていた。

そこで、トラブルの度に担任は、紙にトラブルの時のゆういちくんや相手の様子、表情やセリフを絵に描きながら、ゆういちくんと振り返ることにした。



(図1) 指導に使った絵の例

ゆういちくんは、自分が言ったことばやその時の気持ち、相手に言われたことばはどうか思い出せたが、相手がどんな気持ちだったかを聞くと、うまく言い表せなかった。担任は、「じゃあ、ゆういちくんと〇〇くんを入れ替えてみよう」と、絵の中でゆういちくんと相手の名前を入れ替え、自分がされたら(言われたら)どんな気持ちになるかを振り返ることにした。ゆういちくんは、相手の気持ちはうまくとらえられなかったが、自分のこととして考えると、「あかんべされたらいやだ」「ひっかこうとされたらこわい」などと考えることができた。絵の上

でなら、ゆういちくんは、自分の言動を振り返り、ダメな点に気づくことができたのである。また、「じゃあどうすればよかったかな?」と担任が尋ねると、「がまんすればよかった」「いやなことがあったときは、先生に言えばいい」と、正しい行動についても考えることもできた。

(2) 正しい行動は分かっても、なかなか実行できないゆういちくん

トラブルの後に絵を使って振り返ることで、自分の行動を反省し、正しい行動も分かっていったゆういちくんだったが、友達とのトラブルはなかなか減らなかった。話を聞くと「ダメなことは分かっているががまんができない」「ついダメな行動をしてしまう」との返事が返ってきた。担任は、ゆういちくんは正しい行動は分かっているが、どうすれば実行できるのかが自分では考えられないのではないかと考えた。そこで、ゆういちくんと『どうすればできるか』について考えることにした。

話し合いの結果、ゆういちくんが「手をグーにして深呼吸をすればいいかもしれない」との意見を出してきた。担任は本人の考えを大切に、「じゃあ、次に腹が立つことがあったら、グーをして深呼吸をしよう。何回がいい?」「5回」「多くない?」などと意見を出し合った。『友達にいやなことを言われたら、グーをして深呼吸を2回する』という約束を紙に書き、ゆういちくんと先生の約束とした。それでもすぐにはトラブルは減らなかったが、ゆういちくんに話を聞くと「グーをして深呼吸を2回したけどダメだった」「ちょっとがまんできたけどやっぱり無理だった」という意見が聞かれるようになった。担任は「でも、ちょっと約束が守れたのは偉かったね。次はもう少し長くがまんができるといいね」などとゆういちくんの努力を認め、次に向けた前向きなことばかけに努めた。



（３）放課後を利用したSST（ソーシャルスキルトレーニング）

ゆういちくんに対人面での正しいスキルを獲得させたいと考えた担任は、特別支援学級（以下「特学」という）の担任に相談して、ソーシャルスキルトレーニングに取り組むことにした。

特学から、いろいろな場面での受け答えや行動の仕方を学習するための絵カードやボードゲームを借りてきて、ゆういちくんと一緒に放課後を利用して取り組んだ。空想の世界が好きなゆういちくんは、ボードゲームを利用してのロールプレイに喜んで取り組んだ。さらに、実際のいろいろな場面を想定するため、担任がロールプレイで出てくる問題をゆういちくんに向けて作り直すことにした。『絵を描いているとき、友達に「何やっているの?」と言われてました。どう答えたらいいですか』といったカードに対して、「これは怒られているんじゃないから、『今ぼくの好きな絵を描いているんだよ』って言えばいい」と答えるゆういちくん。「じゃあ、『今は授業中だからやめなよ』って言われたらどう答える?」と先生に聞かれ、「うーん。やめるのはいやだけど、ぼくも悪いから言われたとおりにする」など、より実際の場面に即した返答ができた。

また、絵カードを利用して正しい行動を考える課題も、絵の好きなゆういちくんには効果的だった。興味を示したゆういちくんは、自分で絵を描いて正しいスキルのカード作りにも取り組んだ。SSTを繰り返すことで、ゆういちくんはすぐにカッとしたり相手が嫌がる表情や行動をしたりすることが少しずつ減っていった。

（４）周囲に協力を求める

放課後の活動は、周囲の児童にも知られるようになり、「ぼくもやりたい」と、ゆういちくんと一緒にボードゲームを楽しむ子も出てきた。同時に、ゆういちくんが先生と一緒に正しいスキルを勉強している、ということも、クラスの中で知られるようになっていった。そこで担任は、「今、ゆういちくんは頑張っている正しい行動の仕方を勉強中なの。うまくできないときは教えてあげてね」とクラスの友達に働きかけることにした。皆が協力的だったわけではないが、少しずつ「ゆういちくん、分からない時『教えて』って言うんだよ」「〇〇ちゃんは今注意してくれたんだよ。『分かった』って言わなきゃ」などと教えてくれる友達の姿が見られるようになった。

また、ゆういちくとトラブルが多かった友達の中には、ゆういちくんの行動が気になって仕方がない子が何人かいることに気づいた担任は、その子たちに対して、「君たちがいろいろと気がついてくれるから助かる」「良く気づく君たちだから、ゆういちくんが困っていたら誰よりも早く助けてあげられるはず。頼むよ」とことばをかけるようにした。気になって見ているからこそ、誰よりも早く助けられる子たちだととらえ、担任が信頼し認めることで、ゆういちくんととの関係は改善していった。5年生の後半には、ゆういちくんととのトラブルが頻発していた子たちが、率先して自分たちのグループに入れて助けられる姿が見られるようになった。

（５）周囲から認められるようになって

周囲の子に受け入れられるようになったことで、友達から注意をされても一人でカリカリと怒るゆういちくんの姿は少しずつ見られなくなっていった。時には友達の意見を受け入れ、一緒に活動する姿も見られるようになり、楽しそうな表情が増えていった。また、グループでのポスター作りでは、「ぼく、絵を描くよ」と、得意な絵を活かして積極的に活動に取り組む姿も見られるようになった。周囲からも「絵はゆういちくんに任せるよ」と、頼りにされる場面も見られるようになり、ゆう



いちくんが一生懸命な姿を示すことで、さらに周囲の児童の理解が深まり、ゆういちくんも友達の意見に耳を傾けられるようになっていった。

3 考察

ゆういちくんの事例を通して言えることは、「まず困った行動の背景を考え、対処することが大切」ということである。ゆういちくんの行動の背景には、自分のしている間違えた行動に気づきにくかったこと、相手の立場に立って考えることが苦手だったこと、正しい行動は知っていても、そのために具体的にどうアプローチしたらよいか分からなかったことなどが挙げられる。しかし、担任と一緒に、絵を使ってじっくりと振り返り、本人の思いを大切にしながら対処法を考えていくことで、少しずつ行動の改善が見られた。また、放課後のSSTにより、楽しみながらいろいろなスキルを獲得することができた。

ゆういちくんの場合、その苦手さが周囲の児童たちに伝わりにくく、関係性が悪化したことも、ゆういちくんの困った行動が増えていく一因であった。しかし、放課後のSSTに周囲の児童たちを巻き込むことで、クラスの仲間に『練習中のゆういちくんを助けよう』という雰囲気広がり、悪化していた関係性が少しずつ改善していった。さらに、トラブルが頻発していた子の思いに寄り添って協力をお願いしたことで、よりよいかかわりも増え、ゆういちくんは安心してクラスの仲間と過ごすことができるようになった。その中でゆういちくんが活躍する姿、周囲の児童たちから認められる姿も見られるようになり、友達の意見に耳を傾けるようにまでなった。

今後は、これまで描きためた絵を利用して、ゆういちくんと一緒に『ゆういちくんのルールブック』を作成する予定である。それを活用しながら、ソーシャルスキルの定着を図っていき、対人面での成功体験を積み重ねていくことが大切である。同時に、周囲の児童たちの更なる理解啓発のために、ゆういちくんの頑張りや周囲の子の理解を認めていくだけでなく、お互いのよいところ探しをするなど、お互いに認め合える、よりよい学級作りも必要であると考えられる。

< 事例 58 >

通級による指導において周囲の状況理解に関する指導・支援と 国語の学習を行った事例

キーワード 通級による指導 気持ちの理解 状況の理解

そうたさんは大変まじめな性格で、知識が豊富で学力も高い。しかし、周りの状況を適切にとらえることが苦手で、何かとトラブルになりやすく、苦手教科の学習の意欲低下も見られた。通級による指導の中で、イラストなどを使って状況理解を促す指導を行い、本人にあった教科の学習の仕方を取り入れることで、苦手意識は軽減していった。高学年になると、周囲の状況を見る力や気持ちを調整する力がついてきたため、学級の中でのトラブルが減り、通級による指導を終了した。その後、通常の学級の中で担任による配慮や支援を受けながら落ち着いて過ごすことができるようになった事例である。

1 児童について

小学校6年生男児。知的な遅れはなく、学年相応の学習が可能である。小学校入学前の就学に関する相談会では、対人関係の面で支援の必要があるとされた。友達とかかわるときには支援員のサポートを受けながら過ごすのが、感情の自己コントロールがうまくできず、思い込みでトラブルになったり、パニックになったりすることが頻繁に起こるようになったため、2年生の途中から4年生まで通級による指導を行った。集団の中では、自分の気持ちをうまく伝えられないことが多かったが、個別にかかわると気持ちを話すことができ、そうたさんの思いを理解することができた。

○そうたさんのよいところ、得意なところ

大変まじめな性格で、言われたことをしっかり守り、一生懸命取り組む。読書好きで知識が豊富である。学習面では、当該学年の学習内容をよく理解している。

○そうたさんの苦手なところ

いわゆる「空気を読む」ことが苦手である。周りの状況をとらえずに、自分で思い込んでしまい、友達を責めたり、自分を必要以上に責めたりするところがある。自己肯定感も低く、何かトラブルがあるとパニックにつながっていった。落ち着くまでに時間を要した。

2 指導の経過

(1) 通級による指導

2年生のとき、担任が替わるという環境の変化があり、すぐに慣れることができなかった。字がきれいに書けないなどの理由で苦手意識が強い国語の授業では、教科書を出さない姿が多く見られるようになった。また対人面でのトラブルも多くなり、「言った」「言わない」等の言い争いで学級の授業が進まなくなることも見られた。そのため対応について校内支援委員会で話し合い、保護者とも話し合った結果、通級による指導を開始することにした。通級による指導は週8時間、国語の時間に個別場面での指導を行った。1時間の流れをパターン化し、そうたさんが見通しをもちやすいようにした。一部分をとらえて「○○できない」など判断してしまうので、全体をとらえられるように、授業の始めに自立活動の内容を取り入れ、以下のようなめあてを設定し指導を行った。

めあて	指導内容・手だて	経過・評価
部分を見たり、全体を見たりが適切にできる。	<ul style="list-style-type: none"> 興味を引くように好きなキャラクターを使ってまちがい探しを行った。 スモールステップで難易度 	<ul style="list-style-type: none"> 明らかなまちがいはずぐにできるが、細かい部分のまちがい探しにくいようだった。まちがいのある部分の範囲を

	を上げていくようにした。	限定し、探しやすいようにすると、見つけやすくなった。
場面や状況の適切な判断・理解・対応を身につけることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ SST（ソーシャルスキルトレーニング）カードを使い絵を見て気づいたことを話し合った。「どんな状況なのか」「どうするとよいのか」について一緒に考えた。 ・ 人物の動きや表情、場の状況等、状況判断のポイントとなる注目してほしい部分を枠で囲んで示した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ カードのある部分に注目させると、そこだけに気持ちが向き、答えがちぐはぐになることが多かった。 ・ ポイントとなる部分を枠で囲み、「何と言っているかな」「どんな気持ちかな」などのやりとりを何度か続けるようにしたところ、徐々に気づくことができるようになった。
まわりの様子や動きをみて行動できる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ まわりの人の行動に注目できるように、絵カードを使って、他の人の動きやカードに注目しないと正解できない神経衰弱のようなゲームを取り入れた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ まわりの人の動きを見ていないため、わからなくなっていることが多かった。「めくるよ」と声を掛け、まわりの人の動きに注目させるようにしたところ、正解することが多くなり、「よく見ていたね」とほめることも多くなった。

このような取組みの中で、通級指導担当者は頑張っているところをほめたり、本人の気持ちを察したりしながら信頼関係を築いていった。苦手な国語の学習をするときは、意欲がもてずにいたが、問題を口頭で確認し、キーワードを書くことから始め、書いたことをほめるなどしていった。ノートに教科書の文章を書き写す課題のときには、枠の中に文字を入れることが困難で、イライラする様子が見られた。大きな枠のプリントを用意したり、課題の量を調節したり、漢字の練習では、正しく書くことに重点を置いて、練習回数を少なくしたりして意欲が持続するようにした。できることを確認しながら学習を積み重ねていくと、そうたさんの学習に対する取組みも徐々によくなってきた。そうたさんが自信をもって答えられるように、問題では選択肢を示したり、文章中の言葉を使って回答できるようにしたりした。間違ふことに抵抗があったが、間違いを直す行動をほめるように心がけた。学習の確認プリントやテストも行ったが間違ふても直せばよいと受け入れられるようになり、徐々に国語に対する苦手意識も薄れていったようだった。

通常の学級では、状況が適切に理解できず、調子が悪くなる時があった。担任と連携し、調子が悪いときには、通級による指導の時間以外は相談室等で読書など気持ちが落ち着くような活動やできる課題に取り組み、失敗経験を必要以上に積ませないようにするなど、特性に応じた支援ができる環境を整えた。

（２）自己コントロール力を高めるための指導・支援

① 周りの状況や相手の気持ちを考えるために、イラストを活用する

休日に自転車に乗って公園に遊びに行ったときのことである。公園の入り口近くに自転車を置き、遊具で遊んでいた。遊びを終えて家に帰ろうとしたときに、公園の入り口に置いた自分の自転車が倒れていた。近くにのりおさんたちが数名遊んでいた。そうたさんは倒れている自分の自転車と、近くにいたのりおさんたちを見て、のりおさんたちが倒したと思ひ込み、のりおさんたちに怒りをぶつけた。

休日が明けると、のりおさんたちは公園での出来事を訴えに来た。通常の学級の担任と通級指導担当者でよく事情を聞いてみると、そうたさんの思い込みだったことがわかった。どのような可能性があるかを考えることやどう対処するとよいかを考えるなど、そうたさんの全体の状況をとらえることの苦手さが浮き彫りになった出来事であった。そこで経緯を児童たちから聞き取り、そうたさんの考えを受け止めながら、それらをもとにイラスト（図1）に表し、そうたさんが理解しやすいようにしたところ、出来事の全体を理解することができ、のりおさんたちに謝ることができた。



図1

② 自分の気持ちや対処法を書き表して整理する

ある日のこと、大泣きして通級指導教室にきたそうたさん。何があったのかを聞くが、話をうまくまとめられない。落ち着くのを待って、何があったのか、どう思ったのかを紙に書いてもらうようにした。以下はそのときの一部分である。

最近、活躍する場がない。今までずっとがまんしてきた。……がまんがだんだんできなくなってきた。

実際にはもっと長い文でそうたさんのやりきれない気持ちが切々と書いてあった。まずは本人の言い分をしっかりと聞くことが大事である。文中の「活躍する場がない」に注目し、紙（図2）に書きながら「活躍するってどういうこと？」「そうたさんはどうしたいの？」とやりとりを行いながら、そうたさんの思いを文字で表すようにしていった。

やりとりを通し、そうたさんは自分なりにとてものがまんしたと思っていることや、役に立つ自分でありたいことを感じていることがわかった。しかし、自分の思いを表現するスキルが未熟なため、伝え方がわからず、イライラしたようだ。そこで、この場合のよい対応について考えさせると「一度頼む」と自分から言うことができ、「それはいいね」と大いにほめた。しかし、状況によっては聞き入れてもらえないことも想定されるので、「ダメと言われたときは、あきらめるか相談室で作らせてほしいと頼めるといいね」など、想定できる対応についても付け加えた。

(3) 通級による指導の終了

4年生の終わり頃には、低学年のときのようなパニックが少なくなった。そうたさんは高学年になってからも、周りの児童が自分の悪口を言っていると思い込んでよく興奮した

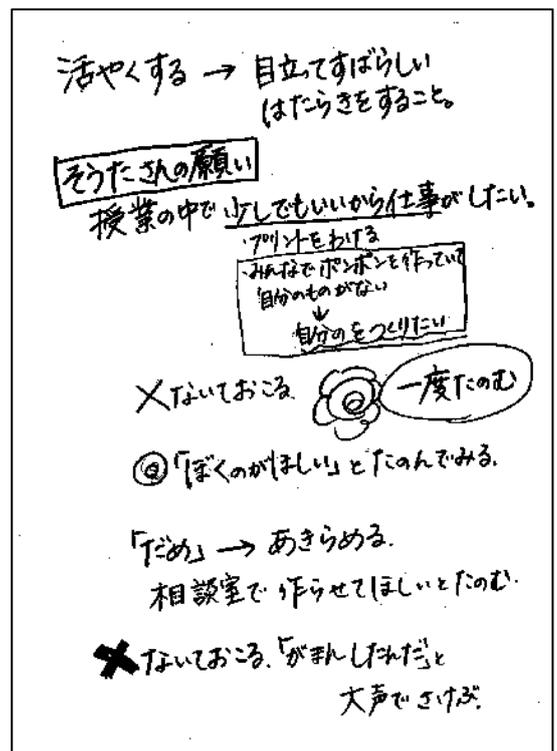


図2

が、イライラする時間が短くなったり、がまんをしたりすることができるようになった。通級による指導の中で、周りの状況を理解する力がついてきたり、学習場面で間違っても直せばよいという意識をもてるようになったりした。また、できたことをそうたさんに伝え評価することで、自信がつき、落ち着いてきたのではないと思われる。トラブルがあっても混乱せずに場に応じて自己表現ができたときは、すぐにほめるようにし、定着できるようにした。状況がよくなったことから、中学校生活や卒業後のことや将来のことを考え、個別場面での指導なしで集団の中で学習できるのがよいということを校内支援委員会で確認し、保護者とも話し合い、5年生になるときのクラス替えをきっかけに、通級による指導を終了することにした。

通級指導担当者が5年生の担任にこれまでの経緯や様子を引き継ぎ、特に国語の学習の苦手さや配慮について話をした。主な内容としては、学級のルールの明確化、見通しをもつことができるような工夫、個別の予告、書く量の調節などの配慮事項について確認をした。そうたさんの担任と常に情報交換を行い、学級の中で気がかりさを感じたときにはどのように対応するとよいかをアドバイスできる体制を整えた。職員室内で席が近かったこともあり情報交換が常に行える環境であった。担任もそうたさんが興奮するようなことがあっても、慌てず落ち着いて対応していた。そうたさんは、6年生になる頃には授業や学習の中で知識の多さなどで認められることが多くなった。また、同じことに興味をもつ児童と友達関係を築くこともでき、良い環境の中で過ごすことができたようである。

3 考察

そうたさんが集団に適応していくためにはどうしたらよいかを考え、支援を心がけた。自分の思いを調整したり表現したりすることや、ある部分に着目しがちで、他の部分や全体像をとらえる力が弱いことを克服・改善することができた。そうたさん自身への支援と、校内支援体制の2つの視点から支援のポイントをまとめてみる。

○そうたさん自身への支援

本人の苦手さや誤解しやすい部分について、低学年の早い段階から個別の場面で、全体を意識することや対人面のスキルを身につけられるような指導や支援ができたことがよかった。対人面のスキルに関する支援では、トラブルになったときの状況を理解し、適切な対応の方法を身につけることをねらいとし、自分の気持ちを伝えるなどの対応ができたときはほめるようにした。また、起こりうることを想定して、こんなときはどうするかということも併せて話をしていくことで、対応の幅ができたのではないと思う。

○校内の支援体制の整備

校内委員会で対応についての協議、共通理解を図り、保護者の協力、担任との連携、事例としてあげた以外に外部機関との連携ができた。校内支援委員会では現状の把握と今後の見通しについて定期的に話し合った。個別の指導計画でねらいを明確にしながらか、通級による指導を行えたこともよかった。保護者の理解を得ることで、管理職から保護者に話してもらうことで話し合いがスムーズに進んだ。

児童の実態に応じて、将来のことも見据えながら指導・支援を行うことは大切なことである。中学校卒業後や就労のことなどを考えると自分の考えを適切に表現することと併せ、集団の中で自己コントロールしながら過ごす力も必要である。個別の指導計画で目標と手だてを明確にし、その都度見直しながらか指導していくことの大切さをこの事例を通して実感した。中学校へは有効な支援について引き継ぎを行い、支援の参考にしてもらった。

<事例59>

担任のとらえ方の変化や医療との連携でパニックが減った事例

キーワード トラブルの観察 担任のとらえ方 保護者の理解

些細なことで興奮し、2日に1回は、物を投げ、泣きわめき、ひっくり返って人や物をあたりかまわず蹴っていたゆうじくん。担任は観察から、パニックの前兆を把握して事前に対応したり、保護者と共通理解して医療機関と連携し、服薬を開始したりして改善を図った。さらに、本児の自尊心に働きかけることばかけを行ったり、活躍できる場を増やしたりすることで、大きなパニックはほとんどなくなり、自分でクールダウンして5分ほどで活動に戻ってくるできるようになっている。

1 ゆうじくんについて

(1) 支援員の支援を受けていた低学年の頃

ゆうじくんは、知的能力が高く、算数の時間などには、独創的な解き方を発表したり、考え方を説明したりする力をもっている。しかし、気に入らないことがあると、椅子を投げようとしたり、ひっくり返って大声を出して泣きわめいたり、周囲の子どもたちを叩いたり、壁や戸を蹴ったりするなどの行動が見られた。例えば、活動に参加しなかったため、ごほうびシールをもらえなかったことに腹を立てて椅子を投げようとしたり、一輪車の順番を守られないことを他の子どもたちから注意されて一輪車を投げつけたりといった行動である。



ゆうじくんは、就学前に医療機関でアスペルガー障害の診断を受けていた。保護者はゆうじくんの特性についてよく理解をしており、パニックになったら、ゆうじくんを抱きしめ、話をして言い聞かせるという対応をしていた。親子関係は良好で、学校での出来事を母親によく話す。1年生の時には、本人に対して得意な面や苦手な面を話し、障害名も伝えている。

低学年の間は、体が小さいため、暴れ始めても、大人が力づくで止めることも可能であった。また、3年時までには、支援員がいたため、本児が興奮すると教室から連れ出して、保健室などでクールダウンをさせるといった個別的な対応をすることにより、大きな問題に発展することはなかった。しかし、個別的対応はほとんど支援員任せであった。

(2) 支援員がつかなくなった高学年

4年生になり、教室には支援員が配置されなくなった。担任は、ベテランで指導力のある女性教師。ゆうじくんがパニックを起こす寸前に、大きな声できつく叱ると、はっと我に返り、泣くだけで終わることもあった。しかし、2日に1回はパニックを起こし、興奮して攻撃的になり、他児に危害を加えるようなことも増えた。このままでは、本人がけがをしたり周囲にけがをさせたりしてしまうのではと心配した。また、このような状況が続くことで、周囲の子どもたちは本児に対して、「またか」と冷ややかになった。ゆうじくんにとっても自己評価が下がり、二次障害に発展することも危ぶまれる。担任は、周囲から自分勝手と思われるゆうじくんの行動を、何とか改善する方法はないものかと思い、特別支援教育コーディネーター（以下「特コ」という）に相談をした。

2 指導の経過

(1) 支援会議を開き、対応を考える

特コは早速、支援会議を開いた。会議には、教務主任、学年主任、養護教諭、特コ、担任が参加した。日頃より、ゆうじくんのことは職員会議で



話題に上がっていたので、支援会議の参加者はゆうじくんの大きな状況は了解していたが、「自分の思いが通らないことでパニックを起こす」という以下のようないくつかの具体的なエピソードが、担任から語られた。

- ・友達の家で自分のしたいことができないことで腹を立てて、ガラスを割ってしまった。
- ・みんなで並んでいるときに、ゆうじくんが横入りしたのを友達に止められ、「僕が先！」と連呼してパニックになった。
- ・特にこうすけくんと衝突が多い。ゆうじくんはこうすけくんのことが好きで、ドッジボールに誘うが、サッカーがしたいこうすけくんが断ると腹を立て、そこからトラブルに発展する。

しかし、パニックに至る理由が特に見当たらないこともあると、担任は付け加えた。これらの情報をもとに、支援会議で今後の対応について話し合われた。

ゆうじくんは、相手の立場や思いが理解できないのではないか。そのためにトラブルになってしまうので、周囲の子どもたちが、ゆうじくんへの理解や配慮ができないか、という意見が出された。しかし、担任は、明らかにゆうじくんが一方的に悪い場合がほとんどであるのに、周囲の子どもたちががまんさせることになってしまうのはどうかと、納得しなかった。むしろ、本人が行動を振り返って考える時間を作ることが必要だと、ゆうじくんへの指導支援の必要性を語った。

養護教諭が保健室でのクールダウンを提案した。担任の「本人の話を聞いてもらい、どうすればよかったのかを本人と一緒に考える時間をもってほしい」という訴えに応じ、養護教諭は、ゆうじくんを見守ったり話を聞いたりしながら、「行動を振り返ることができるように話をしてみます」と協力を約束した。

一方で、特コから、「まずはパニックが起きないような環境調整を行うことはできないか」との提案があった。しかし、パニックに至る理由が見当たらないこともあり、環境調整の難しさが浮き彫りになった。そこで、学年主任から、パニックを引き起こすのはどのような状況かについて、担任がしばらく様子を細かく観察してみてはどうかという提案があった。

このように支援会議では、保健室でクールダウンをして、養護教諭に話を聞いてもらう中で一緒に行動を振り返るようにすること、今後、環境調整について検討するために、担任はパニックが起きる状況について、よく観察をすることの2点を確認した。

（2）担任の観察から、ゆうじくんへの理解が深まる

担任は、ゆうじくんが興奮してトラブルになる場面の前後を含めて、2週間ほど観察記録を取ることにした。

すると、様々なことが分かってきた。パニックになるのは、思いどおりにならないときや注意を受けたときだけではなく、ゆうじくんは「鉛筆の芯が折れた」「忘れ物をした」などといった些細なことでイライラしてしまい、その場にいる周囲の子どもたちに攻撃的になる。そのため、他児とのトラブルが発生し、大きなパニックに発展してしまうのである。また、他児と楽しくかかわっているうちに、楽しさから興奮に転じて他児を叩き、けんかに発展することもある。ゆうじくんは、感情のコントロールが非常に難しいという状況について、担任は記録をとることで改めて確認できたのである。

担任は、このことを特コに報告、相談した。そして、本人に由来するほんの些細なことからパニックに至るといふ今の状況を、環境調整だけで改善することはかなり困難であることを確認し合った。そこで、保護者との話し合いを設定し、ゆうじくんの状態について



共通理解を図った上で、主治医に相談することを勧めることにした。

ゆうじくんの観察記録をとったことで、ゆうじくんのことが理解できただけではなかった。担任のゆうじくんに対する対応も変わったのである。それまでは、叱ったり、注意したり、反省を促したりすることで、ゆうじくんの行動を変えなければという思いが担任にはあった。しかし、行動観察をすることで、ゆうじくん自身だけではどうにもできないことや、ゆうじくんのパニックに至る気持ちの流れに気がつき、ゆうじくんに対する意識や対応の変化につながったのである。

（３）保護者との共通理解と、服薬の開始

担任はこれまで、パニックの際に他児を叩いても、けがをするまでには至らなかったため、その都度保護者に伝えてこなかった。しかし、保護者の理解は不可欠であると考え、母親に来校してもらい、些細なことからパニックになることや、保健室で養護教諭に話を聞いてもらいながらクールダウンしていることなどを、担任から伝えた。母親はその話にショックを受けたようで、「家では、手や足を出さないように言い聞かせていました。パニックを起こしても、それはダメと言うと、しゅんとなって聞いてくれていたので、学校でもがまんできていると思っていました。人を傷つけているんですね」と、涙ぐんだ。

担任は「本人が一番つらいと思います。勉強はとてがんばっているし、すばらしい発言もするので、みんなからも一目置かれているんです。でも、このままでは、みんなからの評価を下げ、自己評価も下がってしまうのではと心配なんです」と話した。特コは、「自分ではどうにも抑えられないものがあるので、何とかしてあげたいと思います。主治医に相談してもらえますか」と伝えた。

母親は了解し、早速、定期的に受診している主治医に相談した。学校での様子を主治医に伝えると、服薬を勧められた。そして、服薬により興奮する状況を抑えながら、支援を進めることになった。

（４）パニックの前兆が分かるようになった

服薬を始めてからも、担任は、ゆうじくんの観察と記録は継続した。学校では、イライラや無用の興奮が減ってきたため、友達とも楽しく遊べるが増えてきた。

また、これまではパニックになってから周囲の子どもたちに危険が及ばないように、ゆうじくんから遠ざけたり、ゆうじくんを強制的に引っ張って保健室に連れて行ったりしていた。しかし、担任は観察をとおして、椅子をガタガタさせて音を立てるなどの、パニックの前兆と思われる行動が見えてきたのである。

そこで、できる限り前兆を見逃さず、パニックになる前に、保健室に行くように声かけをすると、自分からクールダウンをしに行くようなことも増えてきた。これまでどおり、保健室では養護教諭が話を聞いてあげることで本人が振り返りをするかかわりも続けた。時には興奮が収まると、相手に謝ることもできるようになった。

（５）パニックが未然に収まるようになったゆうじくん

算数の問題で間違えてイライラし、椅子をガタガタし始めたときに担任が「ゆうじくんならできる」ということばかけをした。すると、興奮しかけたゆうじくんの気持ちが少し収まり、課題に取り組むことができたのである。そのことで、担任は、ゆうじくんの自尊心に働きかけるようなことばかけが有効であることに気づいた。イライラし始めたと思われるときに、そのようなことばかけをすることで、興奮した気持ちが収まっていくことが増えてきた。すると、周囲の子どもたちも「ゆうじならできる。がんばれ」と、担任と同じような励ましのことばかけをしてくれるようになった。



担任のかかわり方がモデルとなり、周囲の子どもたちのかかわり方も変わってきたのである。

さらに、学習面や、運動面、児童会活動など、ゆうじくんが活躍できる場面をとらえて、認められる経験を多くもつようにした。特に、児童会活動では積極的な活躍が見られ、他の学年の先生からも声をかけられたりほめられたりすることが増えた。

しかしながら、パニックがなくなったわけではなく、周囲の子どもたちとのかかわりにはまだ留意が必要である。5年生でクラス替えをするときには、関係がよくない児童とは同じクラスにならないように、学級編成に配慮した。

（6）自分からクールダウンできるようになったゆうじくん

4年生の3学期には、クールダウンのために自分から保健室に行くこともあり、自分で落ち着かなくなる状況を自覚できるようになってきていた。しかし、4月からスタートする5年生の教室は保健室から遠い。そこで、年度末の支援会議で、5年生からのクールダウンの場所を、教室の隣の資料室にした。担任から新担任にゆうじくんの支援の引継ぎを行い、支援会議も継続して行うことになった。

5年生となったゆうじくんに、新担任は予めクールダウンの場所を教えて、「つらくなったらそこに行けばいいからね」と話をした。自分でクールダウンできることを目標にしたのである。

ゆうじくんも張り切っていた。授業中、グループでの話し合いで自分の意見が通らないと、手が出るようなこともあるが、パニックにまでは至らない。担任に状況を話すことができ、すぐに解決した。気持ちが落ち着くと、謝ることもできた。月に数回、資料室に行くことはあるが、今では5分ほどで戻って来れるようになってきている。

3 考察

本ケースでは、まず、担任がよく観察し、記録することで、本人理解ができ、対応が見えてきた。当初、担任は、ゆうじくんを何とか変えようと考えていた。しかし、観察から、本人がコントロールできない感情に突き動かされていることを理解し、医療機関との連携につなげた。その際、保護者の理解が得られたことは、スムーズな支援につながった。また、パニックの前兆に気づいて未然に対応できたこと、さらに、本人の自尊心に働きかけることばかけを見つけて、叱るだけではない別の方法を見出していったことも改善につながった。そして、何より教師のかかわり方が手本となり、周囲の子どもたちのゆうじくんへのかかわり方が変化した。

起こったトラブルだけで捉えてしまうと、ゆうじくんが原因を作ったということで、一方的に「悪い」となる。しかし、トラブルに至る過程を観察することで、本人の立場から見たきっかけや、原因などが分かり、本人の思いをなぞることができる。そして、その中に、本人が抱える困難さを見て取ることができるのである。

一方、課題も見える。低学年のときには、支援員がついていることで、担任の抱える問題はとりあえず軽減される。そのため、課題が先送りにされてしまうのである。このように、支援員任せになってしまい、根本的な対応が検討されないことは往々にしてある。支援員がついていることに安心してしまわず、支援員がいる低学年の間にこそ、支援員がつかなくなることを想定して検討すべきである。早期に、子どもの状況をよく観察、把握し、支援について考えていく体制を整えることは大事である。

<事例60>

孤立しがちな生徒を，教職員の連携で支える

キーワード 孤立 身体症状 学級づくり 教職員の連携

友達がいないことが小学生のころからの悩みだった中学2年生，女子。場の雰囲気や相手の心情を察しながら会話することが難しい上に，話題や会話のスピードについていけず，クラスメイトとは単発なやりとりになりがちだった。そのせいか中学1年生後半から抜毛や手洗いが頻発し，登校しぶりも出てきた。学校では，母親からの訴えを受けてケース会を開催。学校生活全般を見渡し，教員がそれぞれ可能なかわりを考えた事例である。

1 事例について

ももさんは現在中学2年生の女子である。自分のペースでできることは問題なく，通常の学習では特に困ってはいなかった。その一方で，もともとコミュニケーションが苦手な生徒で，本人は友達をつくりたいと望んでいたが，休み時間やグループ活動では孤立しがちな状態が続いていた。しかも自分の困っていることや気持ちを表現できないため，担任をはじめ，教員はももさんが困っていることに気づいていなかった。1年生の後半，本人は思いをためこむと，抜毛の程度がひどくなったり，手洗いの頻度が増したりするという母親の訴えを聞いて，ようやくももさんに目を向けるようになり，教育相談担当教員が中心になって，対応を検討することになった。



2 指導の経過

(1) ももさんの育ちを探る

ももさんは中学生になってから急にコミュニケーションが苦手になったわけではない。小学校ではどう対応していたのか，教育相談担当教員は小中連携の資料を見直したり，当時のことを知る小学校の教員に問い合わせたりして，情報を収集した。

小学校低学年のころは，おとなしく，行動がゆっくりの児童だったようだ。活動の中心にいたことはなく，指示を待ったり，周辺で見ていたりすることが多かったという。保育園から仲の良い男子がいたが，高学年になり，その男子がももさんと距離を置くようになると，孤立することが多くなった。女子とはなぜか一緒にいることがなかった。担任の学級指導により，かろうじて学級集団の中にいるという状態であったという。

これらのことから，ももさんが集団の中で活動するには，何らかの配慮が必要だったことに，教育相談担当教員は気づき，中学校入学後はどうだったのかを改めて見直すことにした。

(2) 入学直後，友達ができない，と悩むももさん

中学校入学当初，ももさんには友達になりたいと思っていた女子生徒がいたが，好きなアイドルが違い，話を合わせるができなかったため，友達になってももらえないと思い込んでしまった。一旦思い込むと修正がきかない。友達がほしいと願う気持ちと裏腹に一人であることが多くなり，その思いを母親にだけ話すようになる。母親が担任に相談し

たところ、一人でいることは知っていたが、ももこさんがそのことで悩んでいることには気づかなかつたという。しかし、担任から他の生徒に友達になるよう指示するわけにもいかない。担任は「今後注意して見守るようにする」と答えるにとどまった。

部活動は、音楽が好きなおことから吹奏楽を選んだ。先輩との関係は同級生とは異なり、ももこさんにとっては声をかけてもらえる数少ない機会となっていた。

（3）母親の思いを聞く

ももこさんが唯一本音を話せるのが母親であり、学校に相談をしてきたのも母親だったので、教育相談担当教員は母親からも話を聞くことにした。

母親は、ももこさんが自分から話しかけられる性格ではないことを分かっていた。そこで周囲からの働きかけに期待して誰か一人でも友達になってくれたらと切に願っているようだった。一方で、学校以外なら本人の得意なことやリラックスできる場が作れるのではないかと、いくつかの習い事を続けさせている。しかし、そこでも誰かと一緒に何かをするとか、会話が弾むなどの様子はなく、同じ場所においても、一人で淡々とやるべきことをやっている感じだと話した。

学校では誰とも話さずに過ごしているが、その寂しさを家でのみ母親に訴える。母親もどうしてあげるとよいのかわからず、受け止めかねているようだった。そこでスクールカウンセラー(以下「SC」という)と母親をつなぎ、定期的に母親の話を聞く機会を設けるようにした。



（4）問題の深刻化、緊急の支援会議を開催

1年生の終わり頃になって、抜毛、手洗いが頻繁になり、問題が深刻化してきた。母親が医療機関に相談をしたことから、教育相談担当教員は、担任、部活動の顧問、SC、特別支援学級の担任などの関係者が集め、緊急の支援会議を開いた。

ももこさんは一人でいることが多いことは誰もが知っていた。しかし、そのことが自ら望んでのことではないこと、コミュニケーションが苦手であることや、自分自身のことを表現することも苦手であることが、話し合う中で確認された。

登校しぶりもみられる現段階では、大人との関係づくりの方がすぐに対応でき、有効ではないかと、集まった関係者は考えた。その次の段階として、大人とのかかわりの中で、ももこさんがコミュニケーションや対人面のスキルを学ぶことができれば、その後の生徒同士の関係づくりにも効果が上がると考えたのである。そこで、それぞれの立場でできることを出し合った。

①ももこさんの学校での行動を整理する

まず、ももこさんの学校での行動を振り返ってみる。

担任から、学習の理解度は比較的良好で、参加状況もよいことが報告された。ももこさんが孤立しがちなのは、授業ではグループ活動の場面、授業以外では休み時間であることや、自分から声をかけて仲間に入る、自由に過ごす、などはももこさんにとってかなりハードルが高いということが、注意深く観察することにより分かってきた。

部活動については、担当している楽器や音楽そのものが好きなようで、意欲的に参加しているが、そこでも行き詰まりを感じているという顧問からの話があった。演奏技術の習

得が遅く、パート内の呼吸が合わないという。1年生の段階では何とかなるだろうが、下級生に教える立場の2年生になると、問題が表面化することが予想され、今から心配だということだった。

教育相談担当教員は、昼休みに図書館で過ごす姿を見ていた。教育相談担当教員と他の生徒がおしゃべりをしていると、加わらないが近くにいることがあった。

このようなももこさんの様子から、ももこさんは「友達と一緒に話したい、誰か話しかけてくれないかな」と待っているのだろうと、関係者全員がももこさんの気持ちを推測し、共通理解することができた。

②できそうなかわりを出し合う

そこで、教育相談担当教員たちは、それぞれの立場、場面でできそうなことを出し合った。

担任はももこさん個人へのアプローチが、本人や周囲にとってどう影響するかを考え、ももこさん個人を念頭に置きながら、学級集団に働きかけるようにした。グループ編成をするときには誰も一人にならないように声をかけ合うこと、また誰もが自分から挨拶をすることなどを、学級全体に指導することにした。これは、ももこさんに限って必要なことではなく、誰もが安心して過ごせる学級のあるべき姿であろう。

部活動では、楽器の変更も視野に顧問が本人とよく話すようにするとのことだった。ももこさんにとって、一つのことにとこだわらず、いくつか選択肢があることを学ぶいいチャンスになる。顧問も同僚に後押ししてもらえたことを心強く感じ、対応してみようという気持ちになった。

支援学級の担任は、昼休みに自由参加でやっているカードゲームに本人を誘ってみると提案。少人数や個別での対応によって、話しやすい場や、人と楽しくかかわる経験を作れるのではないかと話し合った。

このように、関係者が集まって現状を整理し、それに対して各自のできそうなことを出し合ってみると、個への多様なアプローチと取り巻く集団づくりがバランスよく組み合わせられていることが確認できた。



（５）本人や周囲の変化を定期的に確認する

2年生になり、クラス替えがあったが、担任や教育相談担当教員、部活動の顧問などかわる人たちに大きな異動はなかった。前回確認したかわり方について、定期的に確認する会をもった。

新しい学級はにぎやかで、ももこさんに声をかける生徒も出てきた。声かけの中身にはからかいも含まれるが、今のところ本人はそれでもうれしいように見えるとのことだ。そのせいか、相変わらず自分から話すことはめったにないが、教室にいることが多くなった。グループ編成はあらかじめ決めておくことで、どこにも入れずに戸惑うことはなくなり、安心して活動に参加する姿が見られた。ももこさんの行動はゆっくりだが、周囲の生徒も慣れてきたのか、中学生らしくカバーしたり待ったりしている。必要以上には声をかけないが、無視することもないという状況である。

支援学級の担任は何回か本人と神経衰弱などのトランプゲームをしたそうだ。誘えばに

こにこと参加するとのことだった。SCとも何回か会話をしたが、ももこさんが教室にいることが多くなったため、継続した定期的なかかわりはないということだった。

部活動では話し合いの末、楽器を変更することになった。最初は戸惑っていたが、顧問が丁寧にかかわったり、同じパートに小学校のころ仲が良かった男子生徒がいたりしたため、また意欲を取り戻し、練習に臨むようになったとのことだった。

家庭の状況にも変化があった。ももこさんが2年になった時に姉が大学を卒業し、自宅に戻ってきた。母以外の話し相手ができることで、母親への訴えは少なくなったようだ。抜毛は時折見られるが、母親はももこさんの気持ちの程度の問題ととらえるようになってきた。SCは母親との面談を継続している。

（6）ももこさんの今後について

入学当初に比べると成績は伸び悩んでいるものの、十分に高校進学ができる学力がある。英検も数少ない合格者の一人になり、周囲から一目置かれている。ももこさん自身も母親も、高校という新たな環境で今度こそ友達を作ることができるのではないかと期待している。そういった希望は、現在の学校生活や学習の頑張りを支えるものとして重要である。しかし、課題は大きく、進学先への移行支援は必要である。また、ももこさん自身の自己理解が不可欠だが、このことについては今後話し合っていく必要がある。

3 考察

本人は望んでいるのに、友達がいない学校生活は辛い。そうであっても対人面の苦手さがあり、うまく関係を築けないことも事実である。中学生という年齢を考えると、指示されて友達になることは考えられない。そこで、まずは大人との人間関係を作り、安心できるベースを学校に作ろうということから始めた。しかし、ももこさんと大人が直接的な人間関係を構築するというより、大人の見守りがある中で、生徒同士のかかわりを調整できた事例と言える。グループになるときにも一人だけあぶれない、並ぶときに「こっち」と声をかける、仲良くしたい生徒と同じ楽器のパートに入れる、弁当を同じ場所で食べる、などである。このようなちょっとした配慮によって、ももこさんが、「ここにいていいんだ」という安心感をもつことにつながったと考えられる。

大人ができるもう一つのこととは、ももこさんの状態をよく見ることで、その情報を関係者で共有するということである。困っていることにも気づけなかった時期もあったが、現在は、登校の状態や表情、母親からの情報などに注意深くになっている。十分とは言えないが、困っていることに気づかない、あるいは放置するといったことはなく、早めの対応が可能となったと言える。

今後の支援に向けて、ももこさん自身の自己理解抜きでは難しい。自分が辛いとき、困った時に、誰がそばにいてくれたか、誰が話を聞いてくれたかを思い出すことができるような支援が大切である。



<事例61>

思い込みが強く不登校が続く生徒への支援と配慮

キーワード：思い込みや不安の強さ 長期にわたる不登校
自己理解を促すかかわり チームでの支援

小学校中学年のころから登校しぶりがみられる中学3年生の女子。

中学校入学後、4・5月は休まず登校したが、6月から全く登校しなくなった。担任は、週1回程度家庭を訪問し、本人と趣味やペットの話をするものの、放課後の登校や適応指導教室の利用にはつながらず、数か月間、この状況は変わっていかなかった。

気分のよいときは、家族や教師とよく話すが、失敗が受け入れられずイライラして体調を崩したり泣いたりするはるかさん。学校、家庭、適応指導教室、県相談担当者（以下「県担当者」という）が連携し、本人や保護者の状況について情報を共有しながら役割を確認して対応した。その中で、本人が、自分の得意・不得意に目を向けたり、不安への対処法を少しずつ身につけたりして、中学校への登校と高校への進学につながった事例である。



1 はるかさんについて

(1) 主訴

中学校入学後、6月から不登校。担任は、週1回程度家庭訪問し、本人と会って、趣味やペットの話をしてきた。学校と保護者は、月1回程度、学校で話し合いをしているが、本人の家庭での状況を共有する程度であった。適応指導教室の利用や医療機関の受診を試みたが、本人が向き合えず、どちらもかかわりが途切れた。保護者は様々な機関に相談し、はるかさんに対して登校をせまったりせずに、はるかさんの状況を受け止めてきた。はるかさん自身の動きを待っている状況だが、進展はなく、本人も何とかしたいと思っている様子であった。中学1年の2月、学校としても保護者としても対応に限界を感じ、今後のことについての手がかりを得たいと、県担当者へ相談した。

(2) 本人の姿

小学4年生の冬から登校をしぶりはじめ、当時学校から紹介された小児科を受診したが、投薬や治療の必要はないだろうと言われた。医師から、学校へ行けないことを指摘されたように感じたはるかさんは泣き出し、医療機関の受診はそれきりになった。欠席の理由について、はるかさんは、腹痛等の身体症状を訴えた。多くは語らず、周囲も、本人を気遣って詳しく尋ねなかった。

中学校入学を機に、周囲が驚くほど休まず登校したが、テストや追試、宿題、部活動等に追われるうち、登校できなくなった。

幼少期から失敗を受け入れにくく、苛立って、頭痛や腹痛、発疹等身体面にも影響が出てくるほどだった。気分がよいときはとにかくよく話す。調子が悪いときは、「自分は何をやってもうまくいかない」「自分は運が悪い」などと訴え、自分でもイライラして困ることに困っていた。

2 実態把握と、はるかさんを取り巻く環境の整理

(1) 本人・保護者と県担当者との相談（中学1年生2月ごろ）

はるかさんがどのような不安やつまずきを抱え、どのように対処法を身につけていくとよいかを探っていくため、発達検査（WISC）を行った。その結果、全検査IQは平均域で知的な遅れはうかがえなかったが、下位検査の結果、能力にかたよりのあることが

分かった。記号を書き写したり，間違いを探したりすることには大変時間がかかり，苦戦している様子うかがわれた。

また，はるかさんと県担当者として，お互いの自己紹介をしながら楽しみや不安などについて話し合ってみると，小さいときから必死に何とか頑張っていたが，計算や漢字を覚えることは苦手だった，とのことだった。期待されてリーダーを任されることもつらかった，と話した。一方，楽しみや将来の夢については，好きな映画鑑賞や料理に関連したことを笑顔で話していた。

(2) 学校での支援会議…本人・保護者の現状の整理と，役割分担（中学1年生2月）

学校では，学年主任でもある特別支援教育コーディネーター（以下「特コ」という）が，支援会議を運営した。管理職や県担当者と相談しながら，これまでのはるかさんや保護者とかかわった教職員，これからかかわる可能性のある教職員を支援会議のメンバーに入れることとして，保護者の了解も得た。職員の打ち合わせの会と，保護者を交えた支援会議との二部構成とし，毎月1回程度開催することとした。

第1回の支援会議では，登校できるかできないかにとらわれず，はるかさん自身が将来の生活や楽しみについての見通しをもち，どのような手順でそれにたどりつけるかを全員で相談し支えていく，という共通理解をもった。支援会議は，そのための情報共有と役割分担の場であることも確認した。

はるかさんは，ことばでやりとりすることに高い力をもっているが，思い込みやこだわりが強い。自分の失敗も他者の失敗も受け流しにくく，苛立ちや不安が募るようだった。大人と一緒に，どのようなときにどのような感情がうまれるのか考えたり，成功体験を踏まえてどうしたからうまくいったのか振り返ったりして，成就感を味わいながら自己理解を進めていく必要があると思われた。

(3) 本人と保護者を支えるリソースの整理（中学1年生3月～）

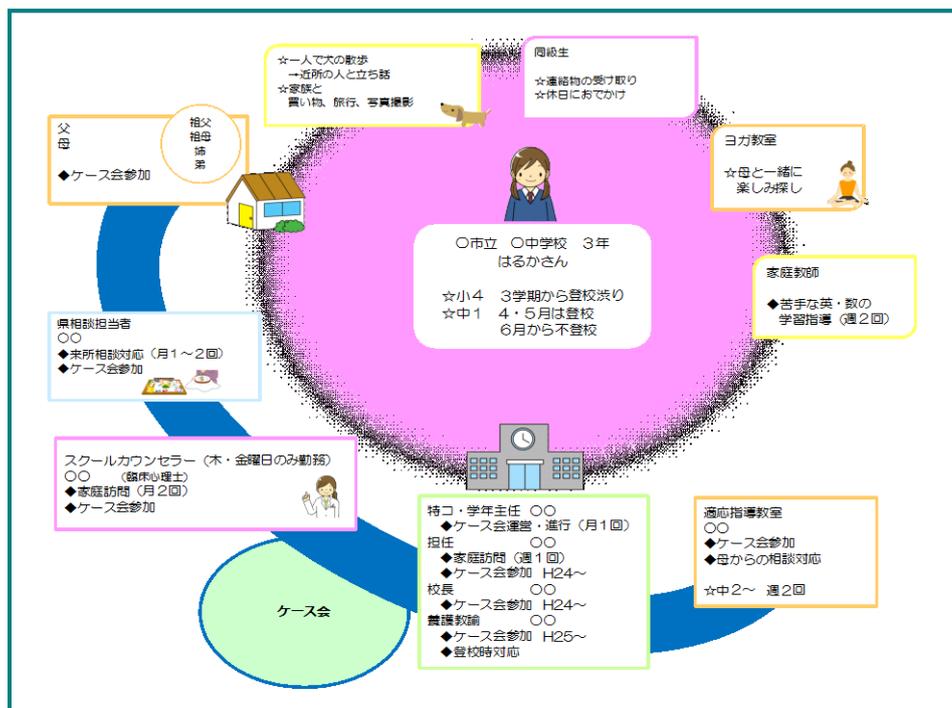


図1 はるかさん リソース一覧

はるかさんと保護者を支える人や場はいくつかあり、校内でも、誰が保護者とのやりとりの窓口になるとよいのか迷っていた。

そこで、特コは、はるかさんを取り巻く生活環境と支援体制を整理したものを作成した（図1）。支援体制については、それぞれの機関の担当者名と連絡先、おおまかな役割も記載した。

支援会議で、「習い事を始めた」などと新たな情報があれば図に追加し、はるかさんの活動の場や支援者の広がりについて、関係者全員が確認できるツールとした。

3 はるかさんへの支援の内容

(1) 家庭訪問…本人の思いに寄り添う（中学1年生9月～）

他の生徒の目を気にして、「学校には行けない」と話すはるかさん。はるかさん自身が学校で一番話しやすいという担任とスクールカウンセラーが、はるかさんの部屋を訪れてやりとりを重ねた。担任は、2週間に1回放課後に、スクールカウンセラーは週1回日中に家庭を訪問した。担任らは、はるかさんが好きなドラマや小説の話を通して、本人の興味関心に寄り添い、他者とリラックスしてやりとりする時間をもてるように努めた。また、はるかさんが、料理や洗濯の手伝い、家族とのかかわりについて話したときには、「お母さんやおばあちゃんは助かっているだろうね」「弟さんもはるかちゃんのことを頼りにしているんだね」などと、本人の家庭での役割について意味づけるようにした。すると、そのうち、自分から連絡物に手を伸ばし、学習プリントを見て「一日1個くらいは英語の単語を覚えようかな」などとつぶやくようになっていった。

(2) 他機関の対応…本人のよさをつまづきを把握し、本人に合った対処法を見出す（中学1年生3月～）

県担当者は、月1回程度、手芸や工作などの、はるかさんの得意な活動を通してコミュニケーションをとった。好きな活動でもほんの少し思いどおりにいかないといライラしてくること、うまくいかないときでも手伝われるのを嫌がることなど、はるかさんが苦しむ状況がいくつも見て取れた。そこで、保護者にも同席してもらい、工作やゲームをしながら、はるかさんの気持ちをことばにしてフィードバックし、気持ちや行動の切り替え方を話し合った。大人も一緒に工作をしながら、「これは今一つのできだけど、色がかわいいからよしとしよう」「○のところからやり直せばうまくいきそう」などと具体的に示すことで、はるかさんも自分に合った切り替えが少しずつできるようになっていった。そのうち、「あ、失敗した。でもまあいいか」とつぶやいたり、「この部分がうまくいかないのをお願いします」と支援を求めたりするようになった。

(中学2年生9月～)

成功体験が重なると、その体験をもとに、活動の場やかかわる人を増やすことができた。保護者や県担当者とともに適応指導教室を訪ね、大人がはるかさんの気持ちを確かめながら選択肢を示すと、「少しならできそうな気がする」と適応指導教室で設定された活動に参加できた。以後、コミュニケーションをとれるようになった人を介して、徐々に、他の活動の場や他者を受け入れられるようになっていった。

適応指導教室では、毎回、3～5名の中学生と一緒に活動するようになった。はるかさんの興味に基づき、調理や工作の活動を設定し、活躍できるようにした。自分が知っていることを周囲に説明したり、次回の内容を提案したりしてコミュニケーションをとりながら、意欲的に参加できる場面も増えてきた。しかし、調味料や加熱時間の過不足による失敗があると、自分を責めるようなことばをつぶやいてひどく悔やむことも多



かった。指導員が、失敗の原因や対処法について話しかけたり、他のメンバーと相談していくつかの対策を提案したりすると、「ああ、そうか、最後にクリームを多めにつければ何とかなりますね」などと納得して活動を再開できるようになった。また、学校での学習の準備段階として、学校で配付された教材にも取り組んだ。得意な教科から取り組むようにしたが、周囲の生徒の様子を見て、自分から苦手教科にも取り組むようになった。ここでも、文章題の中で計算ミスをして答えを間違えると、涙を流すことがあった。1問ごとに確かめることや、自己採点時に間違いが分かったときの気持ちの切り替え方について、はるかさんと話し合うことを繰り返した。

（3）学校行事や進路についての案内と登校時の支援…本人と、実践してみる（中学2年生10月～）

担任らの家庭訪問時の状況、適応指導教室での状況を踏まえ、登校に向けて、担任や保護者から、学校行事や進路についての情報を具体的にはるかさんに伝えるようにしていった。はるかさんに伝える前には、支援会議で、何をどのように準備しておくか、誰がいつ伝えるか、フォローはどのようにするか等、綿密に話し合った。はるかさんに伝える際には、参加してほしいという期待が過剰に伝わらないように淡々と提示すること、見通しがもてるように時間や場所などを明記すること、困ったときやうまくいかなかったときの対応についての作戦を話し合うことを、基本の方針とした。はるかさんから行事や授業への参加の意思表示があれば、担任や特コ、養護教諭などが対応し、本人の不安要因への対策を講じた。

秋の修学旅行においては、企業見学や観劇に興味を示したはるかさんに対して、担任らがパンフレットや行程表を示し、どの時間帯は誰と何をして行動できるか説明した。はるかさんが、班別行動や宿泊場所についての不安を語ると、担任や養護教諭らでできる対応を説明した上で、教室での事前準備の活動への参加を提案した。短時間での班員との顔合わせでもよいことや、必要であれば班の打ち合わせを別室でもできるなどの細やかな選択肢を示され、安心したはるかさんは、結局、教室での事前活動に参加できた。

支援会議では、成功体験を踏まえ、なぜうまくいったのかについても整理した。はるかさんの思考を想像し、様々な可能性を検討して準備すること、期待する気持ちを本人に見せ過ぎてプレッシャーを与えないこと、もしうまくいかなかったとしても、失敗体験にならないように次の目標や楽しみにつなげる準備をしておくことなどが考えられた。

そして、はるかさん自身にも、成功体験をフィードバックすることを心掛けた。事前に計画を練ること、心配なことはことばにして誰かに相談すること、思いどおりにいなくても対処法はあることなど、はるかさんが乗り越えたことを具体的に取り上げて本人を称えたり、本人と一緒に周囲の協力に感謝したりするようにした。

4 考察

（1）はるかさんの変容

「何をやってもうまくいかない」「イライラする」と繰り返していたはるかさん。今では、「私は物事に区切りをつけることが苦手。熱中しすぎてやめられない。だから途中からイライラしたり疲れてやる気がなくなったりする。少しずつ、同じペースで進められるように気をつけたい」と言えるようになった。このように、自分自身のよさや苦手さを受け止め、理解して語るが増えてきた。また、不安なときに自分で考えて解決したり、周囲に打ち明けて対処法を見つけたりできるようになってきた。適応指導教室

も活用しながら、週3日程度の登校が可能になってきたはるかさんは、将来の夢を描きながら、高等学校への進学を決めた。家庭教師との学習以外に、適応指導教室や学校でも学習に向き合えるようになった。

(2) はるかさんの変容を支えたもの

①学校：情報の集約と、本人・保護者への対応の中核

中学校での学習や部活動において、自分自身で必要以上にハードルを上げてしまい、学校に行けなくなったはるかさん。膠着状態になったときに、校内体制を確認し、外部機関を交えて、新たなチームを立ち上げて対応したことで、本人と保護者への支援の方向性や各々の役割が明確になった。特コは、スクールカウンセラー、適応指導教室指導員、県担当者を活用し、本人の実態把握や成就感を味わえる活動の確保、不安感の整理等を、多様な視点・側面から進めることができた。その情報を、学校で開催される支援会議の場で共有することで、はるかさんの心情理解につながり、行事や学習等、学校での集団活動への参加の糸口をつかむことができた。担任らは、はるかさんの集団参加がスムーズに進むように、学級や学年へのはたらきかけ方についても支援会議で話題にしていた。その結果、はるかさんは成功体験を重ねる中で自己理解を進め、家庭以外の場所でも活動し、周囲とコミュニケーションをとれるようになっていった。



②保護者：はるかさんの情緒安定の土台

はるかさんについてのチーム支援がスタートした当初、保護者は、はるかさんの一挙手一投足に右往左往していた。しかし、支援会議で保護者自身が不安や願いを語り、方針が定まって各々の役割が明確になっていくことで、保護者のことばも安定していった。保護者が安心し、自信をもってはるかさんに向き合えたことは、何よりの支えになった。

③関係機関：客観的な視点での情報収集と、対応策の検討

はるかさんの日常の家庭・学校生活を支えるのが、関係機関の役割だった。適応指導教室では、学習面や同年代の生徒とのコミュニケーションにおけるつまづきや支援方法等について注意深く読み取り、個別の指導計画に反映させていった。県担当者は、少しずつ広がっていく活動や人間関係についての期待、願いや不安な思いを、はるかさん自身や保護者から聴き取ったり読み取ったりした。そのような、客観的な立場で、本人・保護者とのかかわりから見えた支援の糸口を学校に伝え、全体で共通理解した上で、はるかさんの日常に般化していく方策を提案したことが重要だったと思われる。

<事例62>

**高等部3年間を通して自己認識力を高めることで、
就労へとつながっていった康太さんの事例
～現場実習を契機とした思いの変化～**

キーワード 就労を見据えた自己認識 経験値をあげる 人とのかかわりの変化

高等部卒業後は、「就労をして、いずれひとり暮らしをしたい」という思いをもっていた康太さん。高等部2年生からの本格的な現場実習を通して様々な経験を積むとともに、実習後の振り返りや実習先からの評価によって、「仕事に関すること」「自分の得意なこと・苦手なこと」などいろいろなことに気づいた。こうして徐々に自己認識を高めていきながら、「雇用者側の求めている視点」を意識することができるようになった。また、康太さんがあこがれているバスや電車に関係する職場で、あえて実習体験を積むことで、思い描いていたイメージと現実との違いについて身をもって体験することができた。そして将来の就職について、興味・関心のある職場よりも、自分の力が発揮でき、仕事ができそうな職場へと康太さん自身が就職への思いを修正していった。そのことが、最終的に自分の願いにあった仕事への就職へとつながっていった事例である。

**1 康太さんについて**

康太さんは自閉症と診断されている高等部3年男子である。バスや電車などの乗り物が大好きで、休日には自分で計画を立てて、乗り物を乗り継ぎ、遠出することが趣味である。康太さんは、「誰とでももっと会話を楽しみたい」という思いをもっていたが、友達と話すときに上から目線の厳しいことばで話をすることがあり、場面や相手に応じた適切なことば遣いで話すことが苦手であった。そのため自分から進んで人と話することが殆どなく、クラスの中では、友だちが会話している様子を近くで見ることが多かった。しかし、自分が興味をもっているバスや電車などの乗り物の話題については、よく話をする様子が見られた。康太さんは真面目な性格で、注意を受けたことに対して素直に受け入れて直すことができ、活動全般において一生懸命取り組む姿が見られたが、幼少期からの経験不足が影響して、初めて体験することや自信のないことには消極的で、避けようとするところがあった。

<作業や就労に関する特徴>

康太さんは、初めて体験する作業内容については、1回の説明で理解できない場合があり、手順を理解し習得するまで繰り返しの説明が必要な場合があった。また、作業速度は速くないが、真面目に作業に取り組むことができた。就労に向けて、興味のある仕事はあるが、適切な自己認識ができていないために、将来続けていけそうな仕事や自分に向いている仕事は何なのかが分からないでいた。

2 指導の経過**(1) 高等部の現場実習について**

高等部では、春と秋の年に2回、会社や施設で就労体験を積む現場実習の機会を設けている。1年生の春は入学して間が無いこともあり、学校内で外部注文があった箸入れや箱折りなどの様々な作業を体験する実習を行っている。1年生秋の実習から校外での実習を体験するが、初回は期間を短くし、数名の生徒が一緒に同じ実習先で行う。2年生春の現場実習からは、ひとりでの本格的な実習を体験し、3年生の現場実習では、就職につながるかどうか受け入れ先に見極めてもらう実習となる。そのため各学年における現場実習に

ついて、1年生は「自分の得意・不得意を知る実習」2年生は「経験を増やしながら自分に合う所を探す実習」3年生は「就職に向けて見極めの実習」と位置づけている。また、2年生からの現場実習先の決定については、生徒や保護者の思いをできるだけ反映させるようにしている。

（２）2年生からの取り組み

①2年生春 大好きなバスに関係する『大手バス会社』での実習

康太さんは「休日に路線バスを乗り継いで旅をする」「録音した路線バスのエンジン音を聞いて楽しむ」「バスの路線や会社名について詳しい」など、バスについての興味・関心がとても強い。卒業後の就職先について、特に就きたいと思う仕事はなかったが、大好きなバスに関係する仕事については、強い興味・関心をもっていた。そのため実習先の希望を聞かれた際にも「バスに関する仕事がしたい」と答えていた。そこで、康太さんには大好きなバスに関係する職場の様子や仕事内容について、まず知ってもらうことが大切と考え、スクールバスの運行にかかわっていた会社に依頼して、実習を実施した。

仕事内容はバスの清掃、洗車、ワックスがけであった。どの作業にも多くの手順があり、手順をすぐに理解できない康太さんは、スムーズに作業を進めることができなかった。引率の教師が手順表を作成し、それを見ながら作業に取り組みせると、正確な流れで作業を進めることができた。しかし、車内の清掃では、シートを外して掃除する際に、シートの下にあった細かいほこりをすべて取りきってきれいにすることにこだわる様子が見られた。そのため、一つの席をきれいにするのにかなりの時間を要し、大型バス1台の車内をきれいにするのに、会社が予定していた時間をはるかに超え、ほぼ丸一日作業にかかってしまった。康太さん自身は、車内の座席の下まで完璧にきれいにするのを自慢に思っていたが、会社はきれいになったことを認めながらも、予定以上に時間がかかった効率の悪さを注意した。その後会社がシートを外しての車内清掃を、康太さんに任せることはなかった。注意を受けた康太さんは落ち込む様子を見せたが、時間内に仕事を終わらせる効率の大切さを痛感した。大変暑い日が続く、体力的にも精神的にも厳しい実習となったが、大好きなバスにかかわる仕事とあって、康太さんは何とか休まずに実習をやり遂げることができた。

後日、実習の振り返りを行うと、「バスの清掃やワックスがけなど、きれいに仕上がったのはよかった」とできたことを述べたほか、大きなバスの洗車や車内の清掃をひとりで手際よく行うのは、自分にとって難しいということにも気づいたようで、「汚れをすぐに見つけたり、いろいろなことを要領よく行えたりするとよかった」という反省も述べた。「覚えられない手順は、メモを取る」「決められた時間内に作業が終わるようにする（一つの手順にこだわりすぎない）」が今後の学校での課題となった。また「車内は結構狭くて掃除をするのが大変で、爪の中、更に鼻の中まで黒くなった」と実習で体験した仕事の大変さに関する感想も述べていた。そんな康太さんに、休日にバスに乗る場面と実習でバスにかかわる場面とを思い出させながら、バスにかかわる仕事の感想を尋ねると「バスは掃除するより、普段乗って利用する方がいいです」と話した。

康太さんは大好きなバスにかかわる仕事を体験してみて、大きなバスの清掃や洗車は思っていた以上に大変であることが分かった。バス会社で働くとしても、実習の体験から、仕事の流れの中にバスを運転する場面や走行しているバスに乗る場面が無いことも知ることができた。



また、康太さん自身は大きな声で挨拶をしていると思っていても実際は声が小さく、周りに気づいてもらえないことも多かった。どのように聞いてよいのかわからず、質問ができずにいることなどもあり、人とのかわりでの課題もあった。

② 2年生秋 興味・関心が高い乗り物に関する『JR関連清掃会社』での実習

秋の実習に向けて康太さんに希望する実習先を尋ねると、前回体験したバス会社を再び希望に上げることはなかったが、「できれば電車に関する仕事をしたい」と、バス以外の興味・関心が高い乗り物に関する職場での実習を希望してきた。そこで、今回も康太さんに、興味・関心のある職場の様子や仕事内容について知ってもらうことをねらいとして、JRの駅構内で仕事をするJR関連清掃会社に依頼して、実習を実施した。

仕事内容は駅構内や停車中の列車の清掃、改札業務であった。停車中の列車の清掃は、発車までの限られた時間内に終了させるために、手順が細かく決められており、分刻みのスケジュールに沿って作業を進めなければならない。構内の清掃についても、乗客の邪魔にならないように注意しながら、手際よく行う必要があった。前回の実習後、学校でメモを取ったり、予定の時間内に終わらせるように意識しながら作業に取り組んだりしたこともあり、分刻みのスケジュールに沿って作業を進めようと心がける様子が見られた。

後日、実習の振り返りを行うと、「駅や列車の清掃は、安全や衛生のために覚えなければならない手順が多くあり、大変だった」と述べた。また、改札業務では、実際に客の応対をする場面が多かったが、「接客では声が小さく、お客さんに失礼なことをしてしまった。挨拶を進んで行くとよかった」「お客さんからの質問で分からないことは駅員さんに尋ねるとよかった」などどうまく対応できなかった反省も述べた。康太さんが希望した仕事ではあったが、手順の多い清掃や接客のある仕事は、今の自分の力では仕事を行う上でいろいろな課題があり、難しいということに気づくことができた。

③ 2年生秋 いろいろな経験を積むための『就労継続支援事業所(A型)』での実習

康太さんの興味・関心のある仕事ではないが、これまで体験した清掃や接客以外の仕事を体験し、自分に合う仕事を見つけてほしいというねらいと、保護者からの一般企業以外の場所でも実習を経験させてほしいとの依頼を受け、就労継続支援事業所(A型)で実習を実施した。

仕事内容はビスの袋詰め、マスクの点検、電気コードの巻き上げ作業であった。日によって仕事内容は変わるものの1日中ずっと同じ作業を繰り返す職場で、根気強さが求められた。作業手順はさほど難しくなく、何度か繰り返して作業を行うと康太さんは手順を覚えて取り組むことができた。しかし、長時間椅子に座りながら同じ姿勢で作業を行うことは苦痛だったようで、作業中、腰を押さえたり背筋を伸ばしたりする様子が頻繁に見られた。また、康太さん自身が「電気コードを巻くとき、雑になってしまった」と後日の振り返りで述べたように、長時間の単純作業では集中力が途切れるのか、途中正確さに欠けてしまう様子も見られた。保護者からは「康太さんが『単純作業は嫌だ』と言っていたが、嫌ながらも実習中は一生懸命やれていたのではないか」という感想が寄せられた。康太さん自身は、興味のもてない単純作業が長時間続くと、根気強く取り組めないということや座りながら同じ姿勢で作業することが苦手であることに気がつくことができた。

④ 3年生春 就職につなげるための『大手ショッピングセンター』での実習



卒業を控えた3年生にとって残り少ない現場実習は就職につなげるための大事な実習となってくる。そこで担任は康太さんに「3年生の残り2回の実習について、自分の希望する実習先ではないかもしれないが、より就職できる可能性のあるところ、また自分の力を発揮できそうな仕事のあるところを実習先として選んでよいか」と提案を試みた。3年生になった康太さんには「将来は会社に入って仕事で楽しいことを見つけないか」という願いがあり、卒業後の就労については、自分の興味・関心のある仕事にこだわって就職できないよ

りは、自分の力が発揮できそうな仕事があればその職場に就職したいという思いに徐々に変化してきていた。そこで、本人の頑張りによっては採用の見込みのある大手ショッピングセンターで実習を実施した。

仕事内容は青果部での野菜や果物のラッピング、箱詰め、品出しなどで、ラッピングや袋詰めをした商品を売り場まで運び、品出しするまでが、一連の流れとなっていた。単純作業が苦手な康太さんだったが、この職場では袋詰めする野菜の種類が変わったり、野菜によって入れる袋が変わったり、袋詰めから品出しまでが一連の流れとなっていたりすることで、同じ作業の繰り返しであっても、飽きずに集中して仕事を続けることができた。

実習後の振り返りでは、「長時間の立ち仕事ではあったが、時間一杯仕事ができる。周囲の人に質問することは増えたが、教えてもらった通りにできないこともあった。もう少し要領よく作業のしやすい環境を作れるとよかった」などと反省を述べた。受け入れ先からは、まじめに取り組めるところ、指示された業務を手際よくこなせるところを十分にほめてもらった。そのことが康太さんにとって仕事をする上での大きな自信、励みになった。

また、実習中、実習の目標への意識を高めて達成させるために、康太さんには実習前に考えた目標「指示通りに作業をすること」「分からなければその場で質問すること」「自分勝手にしないこと(職場の方に確認をする)」を、毎日日誌に記入してから実習に臨んでもらった。そうすることで目標への意識が高まり、以前に比べ、分からないことを職場の人に聞きに行くことができるようになった。そして、受け入れ先にほめてもらったことで、目標に対しての充実感・達成感が得られ、目標に対して素直に振り返りながら、今まで適切に行えなかった目標に対しての自己評価を、適切に行えるようになった。

⑤ 3年生夏 就職を見極めるための『大手ショッピングセンター』での実習

春の実習で、会社から良い評価を得たので、就職に向けて雇用の可能性があるかどうかをさらに見極めてもらうために、夏休み中に実習の計画を立てた。康太さんに実習の目的を伝えるとともに、夏休み中の実習をする気持ちがあるか確認したところ、迷いなく「やってみます」との返事が返ってきたので、会社に依頼し10日間の実習を実施した。

まじめに働き、青果部の現場の方から高い評価を得た。しかしコミュニケーション面、特にお客さんからの質問に対する対応の仕方に不安があり、売り場に出てもらうことには躊躇してしまうという雇用担当者からの判断があり、残念ながら雇用には結びつかなかった。雇用に至らなかった理由を康太さんに話すと、残念がってはいたが、落ち込んだりすることはなく、「次のところで頑張りたい」と就職に向けて前向きなことばが聞かれた。コミュニケーション面の気がかりさで不採用となったことを、康太さん自身が意識して改善しようとしたのか、あるいはこの実習で受け入れ先に認めてもらって自信がついたことが好影響を与えたのか、実習後の学校生活では、友達と談笑したり、自分の気持ちを教師に素直に話したりすることが増えるなど、苦手だったコミュニケーション面について少し変化が見られるようになった。また、実習での体験をもとに、「大きな声で挨拶する」「人前でゆっくり話をする」などの点についても、日常生活の中で、自分で気をつける様子が見られるようになった。

⑥ 3年生秋 ラストチャンスとなる『大手建材メーカー』での実習

3年生最後となるこの実習でなんとか就職へとつなげたいという思いから、就職の可能性があり、康太さんにできそうな仕事内容があった『大手建材メーカー』を選び、実習を実施した。

仕事内容は床板の加工、梱包などであり、学校の作業学習で木工班に所属していた康太さんにとって、日頃体験している作業内容を活かすことができる職場でもあった。実習先



の詳しい仕事内容について、重い木を運ぶ必要がある、立ち仕事を中心に同じ作業を繰り返すことが多いことなどを教師から聞いた康太さんは、就職につなげる実習とするため、「指示通りに行動する」「作業しやすい環境を整える」「根気強く作業する」という具体的な目標を、教師の助言なしに自分で考えて実習に臨むことができた。かなりの重労働ではあったが、就職につながるという意識があったためか弱音を吐くこともなく、根気強く作業に取り組み、実習を終えることができた。実習後の振り返りでは、「大きな工場でいろいろな経験をすることができた。首が痛くて体がもつか心配だったけど、時間一杯どの仕事も頑張ってた」と述べた。

実習先の労働環境は厳しかったが、実習前に挙げた目標を意識しながら努力することで、康太さんには次のような変化が見られた。

- ・実習先での作業は、学校の木工班で体験したこともあり、しかも電動サンダーを使用した踏み板の磨きという好きな作業だったこともあり、厳しい労働環境の中での単純作業でも、飽きずに最後までまじめに根気強く取り組むことができた。
- ・電動サンダーやアイロンなどいろいろな道具の使い方をすぐに習得し、手際よく作業を進めることができた。
- ・職場の人に話しかけられたときに、場に応じた受け応えができるようになるなど、コミュニケーション面での変化が見られた。

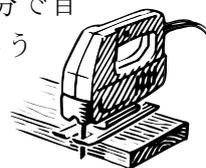
幸いにも康太さんの頑張りが認められ、『大手建材メーカー』からは就職の内定をもらうことができた。その後も康太さんは実習の振り返りから、「相手を見て自分から大きな声で挨拶すること」「体力をつけること」などを卒業までの目標に挙げて、日々の学校生活を送った。作業学習の場面では、就労先で実際に必要となる電動サンダーを用いた磨き作業の技能の上達にも努めた。

3 まとめ

いろいろな職場での現場実習を通して、康太さんは自分の経験値を上げるとともに、仕事に関する知識や自己認識を高め、適切な自己評価をする中で就労に向けての課題を主体的に発見し、自分で目標を設定していくという成長した姿を見せるようになった。また、受け入れ先からの評価のフィードバックが康太さんの自信につながり、ことば遣いやコミュニケーション面での変化に好影響を与えた。

康太さんには、自分の興味・関心のある職場に対してこだわりがあったと思われるが、康太さんの思いを聞き、その思いに沿って2年生の実習を意図的に行ったことが、康太さんの仕事に関する認識を高めるきっかけとなり、事前に描いていたイメージと現実との違いを身をもって体験する良い機会となった。また、康太さんや保護者の思いを受け止めつつ、実習先を学校が提示して実習を行ったこと、康太さんの実習後の振り返りを次の実習や学校生活に反映させることができたということも、康太さんの成長に大きな影響を与えたと思われる。これらのことが将来の就職について、興味・関心をもっていた職場よりも自分の力が発揮でき、就職ができそうな職場へと、康太さんが自分自身の中で折り合いをつけながら就職への思いを修正していくことにつながり、最終的に『大手建材メーカー』への就職という良い結果になった。

康太さんは就職をして給料を稼ぎ、電車やバスに乗る旅行の資金にしたり、ひとり暮らしの資金にしたりするという夢をもっている。これまでの実習体験と、自分で目標を設定して課題を解決するという経験を活かして、今後出てくるであろう様々な困難を乗り越えていってくれることを願っている。そして自分で稼いだお金でひとり暮らしや、バスや電車で旅行する夢を実現させてほしい。



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 子どもを知る

(1) 実態把握から支援へ

今回の第3集では、すべての事例において児童生徒の実態把握の大切さが述べられ、その上で支援をおこなう重要性が記されている。

こだわりや人とのかかわりでつまずきのある子は、いわゆる自閉症スペクトラムの傾向がうかがわれる場合が多い。対人関係やコミュニケーション、相手の気持ちを推し測ることなどにおいて苦手さがあり、本人は一生懸命やっているつもりでも、ちぐはぐになってしまったり、シングルフォーカスと言われるように部分的なとらえはできるが、全体像をとらえることが困難だったり、子どもによってそれぞれ特性が違う。人とのコミュニケーションがうまくいかないなどの特性により、友達関係が築けず、周りからも不思議な子、変わった子とみられ、認められることも少なくなり自己肯定感が高められない。予定の変更が受け入れられず大騒ぎになったり、じゃんけんで負けたことでパニックになったり、一つ一つの行動に振り回されてしまう。このような問題行動の背景には必ず理由があるはずである。事例59のように、日々様子を観察し、記録をとってみると、いろいろなことに気づく。ケースによっては発達検査等のアセスメントを行い、客観的な視点での実態把握も大切である。実態把握が適切に行われることから、支援が始まる。

(2) その子のつまずきや困難さに対応した支援

子どもの様子がわかると、「どんなときに、どのような支援が必要か」が見えてくる。パニックが起きるときは、必ず理由があるはずで身近な大人がそこに気づき、子どもに寄り添ったかかわりができると、子どもの様子に変化が現れる。このことも、今回の事例集の中に多く取り上げられている。対応が適切であると、子どもが変わり、子どもが変わると、かかわる者にも変化が見られる。それまで、子どものつまずきや問題行動と思っていたことが、実は「困っていた」ことに気づき、その子のできるところ、頑張っているところに目が向けられるようになってくる。そうすると支援の手だてやアイデアがいろいろと浮かんでくるようになる。事例54、56のように、それまで問題でしかなかったこだわりでさえ、支援をおこなうための手だてとなってくる。

子どものつまずきは多様である。こだわり、初めてのことや見通しがもてないことに対する不安、音などの感覚の過敏さ、集団参加の苦手さ、間違えることに対する過剰な反応など、一人ひとり違うし、特性は一つとは限らない。しかし「スペクトラム（連続体）」と言われるように、どこか似ていることもある。一人ひとは違っていても、起きた事実を紙に描いてその状況を見てわかるようにする、ルールづくりをする、できたことをすかさずほめるなど、同じ手だてで支援をおこなうことで、子どもが自信をもって取り組めるようになるいくつかの事例が書かれている。支援のコツがありそうである。その子にとってどんな支援がわかりやすいのかを見極めて環境を整え、その子自身にも力をつけていくことが大切である。

2 支援体制を整える

(1) 校内の支援体制

校内では主に特別支援教育コーディネーターが中心となって、校内支援委員会を開催し、子どもの実態把握や校内での支援の役割分担、保護者への対応など、具体的な支援について話し合われている。ある特定の人のみが、かかわっているのではなく、学校が組織として全体で取り組むことが大切である。支援会議も必要ときに適宜開催され、個別の指導計画が作成され、何を目標にどんな手だてで支援するのかについて共通理解を図り、評価をする。子どもの状態の確認と共に、支援者の支援が適切だったかどうかも評価する。評価に基づき、新たな目標と手だてをできるだけ具体的に考え、また実践する。学年が上がるときや進学するときも、それまでの支援を引き継いでいく。幼保小連携や小中連携、中高連携など、支援体制は徐々に整ってきている。

(2) 外部機関との連携

校内支援委員会で検討されても、特別支援教育や、特性等についての十分な理解や解釈ができないとその手だてを話し合うことは難しい。保護者の理解を得る際に、保護者との関係を考慮すると、第三者にかかわってもらうことがよい場合もある。そのようなときには、外部機関の専門家にアドバイスを受けることが大切である。本事例集の中にも、特別支援教育センターや嶺南教育事務所の県教育相談担当者（県担当者）に依頼し、実態把握や支援のアドバイスを受けている事例が多い。外部のリソースを活用しながら、よりよい支援につなげることは子どもにとっても、支援する学校にとってもメリットがある。また、事例61のように子どもを取り巻く環境を整理し、どこでどんな支援ができるかを支援する側が共有すると、子どもの活躍の場や支援の広がりについて確認ができる。そのようなネットワークは学校を卒業した後も、子どもが安心して生活でしていくための基盤になるだろう。

(3) 個別の場面での指導と学級集団での指導

本事例集では、友達関係ができるまでの過程について述べられているケースが多い。子どもの特性に応じた指導が特に必要な場合、通級による指導や特別支援学級など個別の場面での指導を行う。しかし知的に遅れのない児童・生徒への指導は、個別の場面だけでなく、集団の中での指導も不可欠である。個別の場面で行うソーシャルスキルトレーニングやロールプレイなどの支援が、集団の場で生かされるとよい。そうしたときに、事例50、57のように学級の子どもたちの応援があると、集団でも落ち着いて過ごすことができるようになる。その子とのかかわりを大人の支援者がモデルとなり、学級集団に働きかけることで、周りの子どもたちはその子のことを理解し、大人が思っている以上にその子とうまくかかわってくれる。子どもたちの力、集団の力をうまく引き出し、どの子にも過ごしやすい学級集団をつくってほしい。

