

# 琉球大学学術リポジトリ

複数の他者との関係性に焦点を当てた発達支援の試み：特別支援学級への通級指導を通して

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター 公開日: 2013-05-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 瀬底, 正栄, Sesoko, Masae メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/26054">http://hdl.handle.net/20.500.12000/26054</a>

# 複数の他者との関係性に焦点を当てた発達支援の試み 特別支援学級への通級指導を通して

瀬底正栄\*

## The Trial of the Development Support which Focused on Relationship with Two or More Others : Supporting Continued in a Special Support Class

Masae SESOKO\*

### 要約

近年、小学校では知的には顕著な遅れはないが「対人的トラブル」「落ち着がない」「状況への順応性が低い」などの行動的特徴をもつ、いわゆる「気になる子」への支援の在り方が問題となってきた。このような「気になる子」は、その特徴を理解し、支援のニーズを学習や集団適応のスキルだけでなく、発達の視点も考慮しながら支援内容を十分に検討することが文部科学省の特別支援教育に対するガイドラインで示されている。そこで通級担当は、対象児童の個別の支援ニーズを幅広く把握し支援に生かしていくことが望まれる。また、通級場所が特別支援学級という場合その特性も考慮に入れることも大切であると考えられる。それは在籍児童（複数の他者）との交わりである。通級担当と特別支援学級在籍児との関係形成も支援の変容過程をみる視点として持つことも、今後の通級指導の在り方を考える上で重要であると思われる。本研究では、担任、対象児、通級担当のそれぞれの思いを汲みとりながら、更に支援学級在籍児童との関係形成にも視点を当て、支援を形成していくかたちをとった。その過程でみられた変容から、複数の他者との関係形成を今後検討していく重要性が示唆された。

### 1. はじめに

近年、小学校では知的には顕著な遅れはないが「対人的トラブル」「落ち着がない」「状況への順応性が低い」などの行動的特徴をもつ、いわゆる「気になる子」への支援の在り方が問題となってきた。このような特徴のある子は他児との関わりや集団参加に困難をもつことが多いため、支援を考える上で、子ども自身への働きかけの工夫と同時に支援する側との関係形成をどのようなかたちで進めるかといった点にも考慮することが求められる（飯島, 2010）。

このような「気になる子」は、その特徴を理解し、支援のニーズを学習や集団適応のスキルだけでなく、発達の視点も考慮しながら支援内容を十分

に検討することが重要であると考えられる。文部科学省の特別支援教育に対するガイドライン（文部科学省, 2004）では、発達障害への対応と個に応じた教育についての重要性がとりあげられている。その中で担任からの支援の報告及び支援依頼で行う特別支援学級での通級指導は、その担当者が個別指導や少数指導で、本人の意見をよく聞き支援してほしいことを把握することや、精神的な支えとなるような居場所づくり、相談相手として支えていくことが示されている。また、担任との連携の重要性も指摘している。瀬底（2008）は、担任は「気になる子」として意識するとその子の難しさに対して、明確な支援のイメージを持たずにとまどいや閉塞感を持ちやすいことを報告した。担任は、支援を考える上で、重要項目の上位に学習支援を上げる傾向があるように

\* Oroku Ele. School, Naha City, Okinawa Pref

思われる(大城, 2010)。支援の閉塞感やこれまでの学習支援の手応えのなさ、一斉指導の中での支援の難しさ、さらに学習の遅れへの焦りが通級指導での学習支援を要望する要因にもなっていると考えられる。

通級担当は、ガイドラインに示されているような対象児童の個別の支援ニーズを幅広く把握し、支援に生かしていくことが望まれるが、担任や保護者の要望へも対応しながら通級での取り組みを考慮していかななくてはならない。また、通級場所が特別支援学級という特性も視野に入れることも大切であると考えられる。在籍している児童(複数の他者)との交わりが当然あると考えられるからである。通級担当と特別支援学級在籍児との関係形成も支援の変容過程をみる視点として持つことが、今後の通級指導の在り方を考える上での重要であると思われる。

本研究では、担任、対象児、通級担当のそれぞれの思いを汲みとりながら、更に支援学級在籍児童との関係形成にも視点を当て、支援を形成していくかたちをつくることで、校内での支援を考える機会としたい。担任は学習面の支援、対象児は自分の能動的なアプローチを受け入れる時間と場所の保障、通級担当は複数の他者による遊びを通した支援を考える過程で、特別支援学級での通級指導の在り方について検討したい。

## II. 方法

### 1. 手続きと支援方針

- ①通常学級から特別支援学級への通級指導として週1回(水曜日10時40分～11時25分)2年生の男児(以下、A児)と遊びを通して関わりをもち、筆者及び支援学級在籍の児童が「重要な他者」となるよう関係性を大切にしたい支援を行う。
- ②対象についての家族構成、生育歴など対象に関する情報は、保護者および担任教師を通して情報を収集する。
- ③通級指導のなかでA児との関わりを詳細に記述する。その際、筆者が関与しながらの参与観察記録を行うようにする。ここでは、実際の通級指導においてA児と特別支援学級担任で通級指導担当(以下、筆者)及び特別支援学級在籍児童(以下、B児、C児、D児)との関係形成の様子、援助のあり方を検討することが目的である。従って通級指導での取り組みのなかの自然な文脈を重要視する。
- ④A児の行動記録を用いて筆者が重要と思われるエ

ピソードを抽出する。そのエピソードは、A児と通級指導担当としての筆者及び、2年生で知的障害のあるB児、1年生でダウン症のC児、4年生で知的障害のあるD児との関係性や支援のあり方に焦点を当てるとともに行動の前後の文脈が分かるように行動観察記録をそのまま利用する。

- ⑤エピソードとして記述された行動について前後の行動との関連性から推測させる気持ちの移り変わり、筆者及び、B児、C児、D児との関係性による影響とその他の環境要因も含めて分析する。
- ⑥通級指導の経過にそって意味のある時期を区分し、その時期の小考察を行う。考察においては[特徴的行動]、[通級での取り組みと他者との関係性][学校や家庭での様子]の項目を交えて検討する。
- ⑦特別支援学級への通級指導担当教師としてのサポートのあり方について総合考察を行う。

### 2. 対象

支援開始当時小学校2年生男子、A児。通常学級在籍。祖父・祖母・父・母・妹(幼稚園)の6人家族。2歳から保育園に通う。5歳から公立の幼稚園に入園。就学指導の判定では、通常学級だったため、1年生から通常学級で過ごす。小学校へ入学後、学習の遅れや対人関係形成の難しさから「気になる子」として担任から校内特別支援委員会へ報告があり2年生の2月から支援学級への通級指導を開始する。

### 3. アセスメント

#### 1) 発達検査

小学校2年生時、8歳1ヶ月に精神科クリニックで実施したWISC-IIIの結果は言語性IQ 90、動作性IQ 99、全検査IQ 93となっている。下位検査では「類似」の評価点が2と極端に低く、「知識」「単語」が評価点12と高いため、習得した知識を長らく記憶しておくことは得意と考えられるが、その反面、言語における物事の推測力が課題としてあると考えられた。

#### 2) 参与観察

201X年2月に初めて関わりをもったときの様子としては、A児の興味のあるアニメキャラクターの説明を一方的に聞かされる場面が多く、筆者の質問に対してもアニメキャラクターと関係ある質問以外は応答することはなかった。また、同じ話を繰り返すことも多く、A児とのやりとりの難しさを感じることができ

た。場を移動しても自分の世界観に常に身を置き、そこに通じるキーワードの言葉を感じたときだけ、応答しているように思われた。

#### 4. 実施期間

201X年2月～201X+1年1月〔計1年1ヶ月〕 週1回45分

#### 5. 生育歴

##### 1) 出生から幼稚園

A児は母が20代前半に第一子として生まれ、生下時体重2590gで帝王切開で生まれた。寝返り、腹這いも特に遅いと感じることはなく、1歳で歩き始めたため発達の遅れは感じなかった。ただ、1語文での会話が2歳頃まで続いたため周りの子たちと比べると長いように感じた。また、「あれ何」「これ何」のような問いも少ないように感じた。2歳頃は夜泣きがひどく夜中の1時頃から2、3時間毎日のように泣いていた。

保育所では、かんしゃく（パニック）を起こすことが多く、大声を出して物を投げたり、足をばたつかせてガラスを割ることもあった。そのころ好きだった遊びは、レゴブロックを規則正しく並べることで、誰かが謝って触ったり一部壊してしまうと、大泣きすることが多かった。4歳頃になると鉄塔を描くことを好み、一日中描いていることもあった。描いている鉄塔には、こだわりがあり「これはジャスコの隣の鉄塔」「これは、どここの鉄塔」と本人なりの意味があった。その他にも大きなものに興味があり、離島行きの大きな船に乗ったことを切っ掛けに、大型フェリーを描くことを好むようになる。描いたものは、窓の形や数まで細かく描くようになり保育所の先生方も驚いていた。その頃の絵は常に大きなものを好んで描いていたように思えた。

幼稚園では、保育所同様にかんしゃくが多く、自分が悪い場合でも謝ることは少なかった。紙芝居が好きで集中して見ることができたが、途中から空中に絵を描く仕草がよく見られるようになった。紙芝居を見ていないように思えたが、終了後にその内容を絵に描くことはできていた。集団遊びは好まず、気の向いたときだけ参加しているようであった。

このような特徴的な行動から、母親はA児に

対して発達の不安を感じるようになり、先生方に相談することもあったが、保育所、幼稚園とも集団行動に大きな問題がなかった為、先生方からはいつも「大丈夫」と励まされてきた。

##### 2) 小学校1年から2年生

1年生では、学習面で一斉音読や板書について行けず途中であきらめることが多くなり、担任との1対1の対応でないと学習の指示や学習課題への取り組みが難しくなっていった。運動面では鉄棒にぶら下がることができなかったり、体育のドッジボールではルールが理解できずに怒り出すことが頻繁に見られた。また、運動会の練習では集団演技の場所を覚えることができず、隊形移動のたびに周囲の児童から手を引かれて移動し、運動会当日も同様な状態であった。生活面では絵を描くことを好み、絵の中に自分を登場させて描くことが多かった。好きな絵でも図工などで描く順番や描き方などの指示が入ると、混乱し塗りつぶしたり、画用紙を破棄することもあった。友だち関係では、特定の児童の声を嫌がり耳をふさぐ仕草を見せたり、パニックを起こしたときは「殺す、刺す」等の言葉を多用するようになっていった。友だち（以下、E児）と喧嘩をし、口の中を少し切ったことがあり、その時に自分の血をみて驚き、E児に対して強い恨みを持つようになった。その後、仕返しを繰り返す母親にするようになった。

A児のこのような様子から担任は「気になる子」として特別支援コーディネーターに相談するが、学習面での遅れが大きくないことから、特別支援校内委員会（以下、校内委員会）への報告を行わず経過観察となった。

2年生では、授業への参加意欲の差が大きくなり苦手な学習では居眠りすることも多くなっていった。しかしイラストを描いたり挿絵を入れるような学習は意欲的で、特に恐竜の絵を好んで描いていた。友だち関係では、1年のときにA児が強い恨みをもったE児に対して関わる機会があるたびに「おまえのこと大大大嫌い」と本人の目の前で言うことが4ヶ月以上続いた。集団遊びでは、鬼ごっこで鬼になることを嫌がり泣いたり、ドッジボールではボールを当てられて怒り出すことも続いていた。家庭ではエバンゲリオン（アニメキャラクター）を好んで描いていたが、以前と違い母親に見せるこ

とを嫌がるようになってきた。またその頃、図鑑全集を買ったことを切っ掛けにそれを見ることを好むようになり、いろいろな分野に興味をもつようになっていた。話し言葉では、映画のヒーロー作品（スパイダーマンやターミネーター等）を好んで見るようになり、そこから台詞を覚え使うようになっていた。

A児のこのような様子から担任は「気になる子」として特別支援コーディネーターに再度相談するようになり、母親との面談と心理検査の結果をもとに校内委員会へ報告し、その後特別支援学級への通級指導が開始された。

## 6. エピソードと考察

ここでは第1回の通級指導から10回までの時期（X年2月～4月）を1期、12回から11回（X年5月～X年7月）までを2期、21回から32回（X年9月～X+1年1月）までを3期として報告する。#は通級指導番号を、「」はAさんの言葉、『』は支援学級児童の言葉、<>は通級指導担当の筆者の言葉を示す。

## III. 経過と考察

### 1. 第1期の経過：遊びを通じた他者との関係形成 #1～#10（X年2月～4月）

#1 A児が、楽しみにしていた通級最初の日である。笑顔で入室してくると思いついて待っていると、泣いた後なのかA児は不機嫌そう入ってくる。理由を聞いてみると、自分の方位磁石をE児に貸したが、その後返してもらったようだが、どこにも見当たらず、大泣きしたらしい。「Eがぜったいにとった」と名前を挙げて、怒りの矛先を向けている。休み時間に支援学級で無くしたらしいので、<いづれ見つかるよ>とことばをかけるか、表情は硬い。仕方がないので学習プリントはあきらめ、A児の大好きなトランスフォーマー（アニメキャラクター）のイラストの切り取りをB児と筆者で始める。キャラクターについて聞いたり、B児が解説し始めると徐々に会話に入り、15分ほどでトラブルの余韻は消えてしまった。

#2 課題プリント終了後に、トランスフォーマーのイラストを使った、スペース釣り堀をA児が提案してきた。B児が以前行った魚釣りゲームを再度やりたいという話から、アイデアを思いついたようで、すでに心が躍り出しているよう

に感じられた。

#3 スペース釣り堀の準備を早く行いたい気持ちから、準備していた算数の復習プリントは、あっという間に終わらせ、その後、釣り堀開店の準備を行う。昼み場で以前のような釣り堀の設定をしていたB児から、設定の仕方がわからないでしているA児に対して『おまえもやれ』と指示され、その通りに行動する。スペース釣り堀の設定が終わると、大好きなキャラクターで埋め尽くされた釣り堀内を見て、地球ではない別の星にするとA児が提案する。A児にとっての特別な空間が支援学級教室の内にできあがったように思えた。

#4 これまで準備してきたスペース釣り堀開始の日である。興奮気味のA児は、自分の合図を待っている同級生に優越感を感じているかのように、笑顔である。大人気となった自分企画に大満足したのか「大成功だね」と筆者に話しかける（図1）。釣り堀の説明では大きな声でルールを説明し監視役として釣りをしている同級生に声をかけていた。2週間の準備期間を経ての結果に酔いしれているように思えた。

#5 A児から、かけ算が苦手であることを気にしているような言葉が聞かれた。「Aはまだかけ算全部覚えていないんだ」とつぶやく。その後、かけ算九九の苦手な段を聞き6の段から9の段のプリントを行うことになった。「いやだな～」や「めんどくさいな～」等のことばをつぶやきながら、ゆっくりとしたペースで取り組む。途中で筆者がA児の好きな、アニメキャラクターのイラストをプリントアウトし、スペース釣り堀の中におく準備を始めた。その様子を見て、早くスペース釣り堀をやりたくなったのか、プリントへの取り組みが早くなり、筆者も素早く丸つけをするようにし、取り組みへの



図1 #4 スペース釣り堀

伴走を行った。プリント終了後、スペース釣り堀を一緒に行きA児が気に入っているキャラクターを見事つり上げると「奇跡だ〜」と大喜びする。「持ち上げる時は1ミリずつ動かしたからできた」と満足そうに解説を始める。筆者も、挑戦するがなかなかつり上がらない。A児が「クリップをあと一つ付けば二人で釣り上げられるよ」と言うと、すぐにクリップを探し始めた。しかしその後、筆者と釣り上げる行動はみられず、「二人で」はA児のその場限りの言葉になってしまった。

#7 かけ算のプリントをいつも通り始める。スタートは遅いが徐々に次の取り組みのツヨコレ（オリジナル傘作り）への興味から、ペースを上げていく。大型の透明傘、中型のスモーク傘、小型のスモーク傘ありA児は、小型のスモーク傘がかわいいと、言って小型の傘を選んだ。シールは使用せず、「先生の好きなコンボイ（アニメキャラクター）をかかぬ」と言い丁寧に細部にまでこだわった絵を描き始める。途中で筆者が、曲（CD）をかけ始める、お気に入りのロボット機関車の曲に合わせ、常時口ずさみながら傘に絵を描いていった（図2）。途中から、「これは自分だけの秘密だから」と言い、出入り口の戸を閉め、周囲からの目を気にし始める。自分で表現した「秘密」という響きに喜びを感じているようであった。

#8 A児は、担任からテストの間違い直しをするように言われたのが、不快だったらしく「めんどくさい」「時間が無くなる」を繰り返す。正解を言って欲しいと私を見るが、一緒に確認しながら正解を書くことを告げると、頭を抱え気持の落ち込みと、意欲のなさを表現する。それでも、少しずつ答えを直し始めるが、1問確

認するごとに床にころがり、また椅子にもどる行動を繰り返す。最後まで直し終わると、すぐにB児が行っていた傘作りに飛び込み一緒に制作を行った（図3）。

#9 A児が支援学級のドアに鍵をしっかりとかけ確認し始める。他の児童から見られるのではないかと、窓からの視線も気になっているようであった。ミニ煎餅を使つてのわり算の勉強は、実際に分けたせんべいを食べられるので、大喜びで参加してきた。見られないように畳み間に移動したいと要望してきたので、要望通り移動後、学習を続けた。筆者が「算数って楽しいねー」のかけ声にA児、B児が「おー」の歓声、さらに続けて「わり算も楽しいねー」に「おー」と共に声を上げて学習を終えた。するとA児が「支援学級は、家族みたいだね。お母さんが支援員の先生、父さんは筆者、長男はD児、次男はA児、三男はB児、四男はC児だね」と支援学級への仲間意識が高まりつつあるように感じられた。

#10 支援学級のメンバーとA児が、それぞれに作成したオリジナル傘を使つてのツヨコレ水遊びは、筆者がホースで水を出しながらメンバーを狙い、その水から傘で身を守りながら、又は逃げながら、水を身体全体で感じる活動である。A児も大興奮しながら逃げたり挑発したりと、水と傘とを使つた筆者とのやりとりを堪能しているようであった。また、D児の指示と合図で筆者を囲みホースを奪う作戦にも参加することができた。

## 2. 第1期の考察

A児のことは1年の頃の担任から、周りの児童との微妙な感覚のズレがあることと、気になる行動に

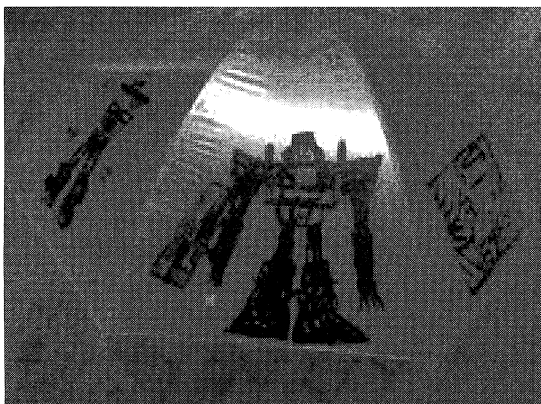


図2 #7傘に描いたコンボイ



図3 #8傘の制作

表1 第1期の特徴的行動と他者との関係性

#	A児の特徴的行動	通級での取り組みと他者との関係性	学校や家庭での様子
1	・他児とのトラブルを起こし、興奮状態で来室する。	・支援学級在籍のB児とA児の好きなアニメキャラクターの切り抜き作業を行う。A児は作業を見ることで徐々に気持ちが落ち着いていく。	・毎日E児とトラブルを起こす。
2	・好きなアニメキャラクターの話を一方向的に話し続ける。	・A児の好きなアニメキャラクターとB児が希望していた釣り堀遊びを合わせた「スペース釣り堀」のアイデアがまとまり、準備を始める。	・鬼ごっこに参加するが、鬼になると泣き出し、鬼になることを拒む。
3	・「スペース釣り堀」の準備よりも、好きなアニメキャラクターの説明を繰り返す。	・支援学級在籍のB児、C児と共に「スペース釣り堀」の準備を行う。A児の準備作業が遅いためB児から注意を受けるが、素直に聞き入れる。	
4	・スペース釣り堀が完成し、筆者に「大成功だね」と言う。	・「スペース釣り堀」の開店準備をB児と行う。休み時間になると、A児の合図で「スペース釣り堀」を始め、10人以上の同級生と釣り堀遊びを楽しむ。	・清掃時間にふらふらと校内を歩き回り、清掃をしないことが続いた為、清掃グループや担任から怒られる。
5	・釣り堀遊びで、A児の好きなキャラクターをつくり上げ「奇跡だー」と喜ぶ。	・A児が筆者に「スペース釣り堀」での、釣り方のコツを教え、さらに釣り堀の改善点を提案する。	
6		・初めてのフィンガーペインティングでは、経験のあるB児、C児の様子を見ながらカタツムリの作品を完成することができた。	
7	・通級での活動内容を他児に見られないようにと出入口に鍵を掛ける。	・オリジナル傘作りの「ツユコレ」に取り組み始めると、B児と共に制作を始めるが、この制作は自分だけの秘密だからと言い、戸に鍵を閉め、廊下から見えないようにする。	・祖父母への暴言がひどくなり、祖父に怒られる。
8	・担任から渡されたテストの間違い直しを「めんどくさい」「時間が無くなる」を繰り返す、泣きそうになる。	・「ツユコレ」の制作を行いたいA児が、担任から渡されたテストの間違い直しができない焦りから、筆者に答えを教えて欲しいと訴える。	
9	・「支援学級は家族みたいだね」と言い、自分は次男でB児が三男と表現する。	・煎餅を使ってわり算ゲームをB児も交えて行う。ゲーム終了後、使った煎餅を食べながらA児が、支援学級のメンバーと筆者、支援員を加え家族のようだと説明する。	
10	・通級の時間までに、苦手な漢字学習を終わらせる。	・「ツユコレ」で制作した傘を使っての水遊びでは、支援学級のB児やD児とやりとりしながら、筆者からの水攻撃をかわす。	

ついてそのエピソードを聞かされていた。表情の明るいA児は、密接に関わるまではその担任が感じたズレを見ることはできなかった。しかし#1で、すぐにA児はその特徴を現す。E児に対する恨みから来る執拗な暴言があることは知っていたが、A児を不安にさせる原因を全てE児の中に作り出す様は、A児の過去に対するとらわれ方と経過する時間感覚のズレを感じるエピソードになった。#2では、受け身的な授業形態が多いA児に対して、A児の提案した「スペース釣り堀」を積極的に取り上げB児と共に推進していくことで、これまで学校で感じるものが少なかった全体を巻き込んだ能動的な動きにA児が心を躍らせていく様子が感じられた。それは

#3でB児の強い口調での作業指示に対して感情的になることなく、アドバイスとして受け入れ作業を進めていく点からも伺えるようになる。#4で実際にスペース釣り堀の成功を目にすることで、「大成功だね」と筆者に話しかける場面がある。そこでA児は自身の内面で感じた成就感を表現したのではないかと思えた。また、この企画を複数の他者で達成できた点もA児のこれまでの対人関係を考えると意味があるように思えた。#7からは、A児が外からの視線を気にするようになり、取り組み内容を自分だけの秘密として扱うようになっていく。これは秘密を共有する仲間として筆者を含めた支援学級児童を意識し強固な関係形成が進んでいる証のように



思われた。さらにその意識は#9でA児が表現した「支援学級は、家族みたいだね」からも読み取ることができた。支援学級は、学校で見つけたもう一つの家族であり、家でもある。その大切な家を守りたいと思う気持ちと、A児が使った秘密という言葉からも誰かと何かを共有する体験がA児にとって、新たな体験であり大切な存在になりつつあると考えられた。

### 3. 第2期の経過：複数他者との関係形成

#11～#21 (X年5月～X年7月)

#11 描いてきたイラストを、壁に掲示して欲しいと要望してきたので、A児の好きな場所に掲示することにした(図4)。指定されたのは、学級のメンバーの作品が掲示される場所で、学級の一員として作品を掲示して欲しかったのか、掲示後は満足そうな顔をし、これからも別のもも描いてくるので掲示して欲しいと、さらに希望してきた。筆者が「A児のトランスフォーマーのコーナーにしようね」と言うと、「次は別のもを描いてくるよ」と笑顔で答えた。

#13 A児に風船を渡すと始めは、「膨らませない」「Aは風船苦手なんだよな」と苦手さをアピールするが、B児があきらめずに風船を膨らませようと頑張っている様子を見ているうちに、小さめではあるが直径20cm程度まで膨らませることができた。その後、傘の持ち手を教室の上部にある窓に引っ掛けその中に、風船を手ではじきながら風船をシュートする遊びを始めた。A児は、はじくのではなく手に持った状態でシュートを繰り返し、自分が膨ら



図4 #12 描いてきたイラスト

ませた青の風船を自分の物としてシュートしてきた。その後、B児が膨らませた黄色の大きめの風船だけで行ってみるが、青の風船を必要に使用したがる様子が見られた。

#14 いつもように教室のドアの戸締まりを行い、特別な空間の完成を確認する。風船バスケットでは、青の風船を膨らませたがり、お気に入りのアニメキャラクターのカラーが好きなA児らしい感じがした。風船に対しては前回ほどの興奮はないが、途中、休憩するかのようにベランダから音楽室をのぞいては、また参加することを繰り返した。筆者を油断させる目的らしく、隙をついてはシュートを狙うことを繰り返した。取り組み終わりの時間が近づき片付けを告げると、自分の学級がまだ授業中なので終わりがたくない主張した。するとB児が『おまえ、約束を守れなかったら支援学級に来るなよ』と強い口調で言うと、その言葉にしたがひ、片付けに参加し取り組みを終わることができた。

#15 シャボン玉では、B児C児と三人で楽しそうに取り組み、大きいシャボン玉ができると、「僕のオプティマス」とお気に入りのアニメキャラクターの名前をつけては、飛んでいく様子を見ながら「もっと高く」「わー」など感情を素直に表現していた。

#16 「今日の勉強は何」「迷路でもいい？」と聞いてくるが、「今日は、家族へのプレゼントづくりが、お勉強だよ」というと、少し挑発するかのようになりB児と「めんどくさい」とつぶやくが、筆者が気にせず制作準備を進めていると、スムーズに作り始める。その後、自分のプレゼントが完成するとB児の手伝いをするなどの行動が見られた。そのあと行ったドミノでは、始めは筆者が並べたものを「邪魔だから」と壊すことが2回続いた為、A児から1m以上離れた場所で再度並べていると、A児の方からつなげるような行動が見られた(図5)。最後はA児の失敗で、ほとんどが倒れてしまったが、それでも達成感を二人で感じる事ができた。そし



図5 #16 筆者のドミノに繋げるA児



て倒したドミノを集め畳み間に移動し、ドミノを高く積み上げタワーのような作品を制作し、A児は再度満足そうに眺めていた。

- #17 フィンガーペインティングでは、壁面用作品として宇宙を表現することを目標に黒、青、赤を使って模造紙3枚をつなぎ合わせ行った。A児は始め、手で色を塗っていたが、途中で「足もつかっていい」と聞いてきたので<いいよー>と返事をするとB児も一緒に足を使い始めた。嬉しかったのか勢いあまって転ぶこともあったが、汚れることより絵の具を塗る感覚に夢中

になっているようであった。

- #18 授業内容で予定していることを黒板に書き、A児が希望する順番を書いてもらった。始めに選んだジェンガでは、ルールを守りながら緊張感のあるやりとりを展開し、家で遊んだ経験から「自分はプロだから」と自信満々に行っていた。2番目に希望したのがバランスボールでのサッカーで、ボールに空気を入れるため、初めて教室から出て空気入れを探しに職員室までいくことができた。あいにく、空気入れが無く、次回に持ち越しとなったが、これまで秘密重視

表2 第2期 の特徴的行動と他者との関係性

#	Aさんの特徴的行動	通級での取り組みと他者との関係性	学校や家庭での様子
11		・窓ガラスへのペイントでは、B児、C児と共に描き、A児はトランスフォーマーのキャラクターを描く。	
12	・自分が書いてきたイラストを支援学級の壁に掲示して欲しいと要望する。	・支援学級の児童の絵が掲示されている壁面にA児が持参してきたお気に入りのアニメキャラクターのイラストを掲示したいと要望する。そこでA児とB児でイラストを一緒に掲示する。	・学級の図工で、グループでの段ボールハウス制作を行うが、A児は自分の好きなロボットのパーツだけを作り、それを身にまといなきる。
13	・映画で見たキャラクターをコピーし、手にも自作の銃をはめたまま、授業を受ける。	・風船を膨らませて、風船バスケットをB児と行うことになったが、風船を膨らませることが苦手なため、B児と筆者に任せようとする。しかしB児の膨らませる様子を見て、A児も風船を膨らませる。	
14	・筆者が通級時間の変更をA児に告げると、廊下に座り込み筆者をにらみつける。	・風船バスケットを行い、終わりの鐘が鳴るが、自分の学級がまだ授業中なのを理由に風船バスケットの継続を主張する。しかしB児からの片付けの約束が守られなければ、支援学級への出入りを禁止すると言われ、片付けに同意する。	・授業参観日に母親が通級の様子を見に来たが、時間割の変更でその様子を見せられなくなり、不機嫌になる。
15	・これまで見られた通級の様子を廊下側から見られることに対する過剰な意識が弱まる。	・シャボン玉遊びは、B児と楽しそうに行う。大きなシャボン玉ができると好きなロボットキャラクターの名前をつけて「もっと高く飛べ」と声をあげた。 ・最後に行った風船バスケットでは、C児に合わせて低いゴールにしたため、A児とB児の作戦が成功しゴールを連発する。	・通級の時間割変更があると、担任をにらむことがあったが、周りの児童から「わがまま」と言われることで、気持ちを切り換えることができた。
16	・ドミノをタワーのように積み重ねて楽しむ。	・ドミノでは、A児と筆者で並べ始めたが、A児にとっては邪魔らしく2度、筆者のドミノを倒してどけるしきさが見られた。	
17	・支援学級にある人形とミニカーを使い、一人遊びに没頭する。	・フィンガーペインティングでは、B児、C児と共に行っていたが、途中から筆者に足を使って塗っているのかを確認し、手足で塗る感触に夢中になる。	・ダンス教室に通い始める。
18	・通級の時間を、外での活動と知っても、抵抗なく参加できた。	・バランスボールを使ってのサッカーを音楽室で行うことを告げ、B児と共に空気入れを職員室に取りに行く。	・ダンス教室は楽しいと話す。
19	・音楽教室で通級時間の取り組みを行うと、以前のように教室に鍵をかけ、廊下からの視線を気にする。	・直径70cmのバランスボールを使ってA児B児チーム対筆者とでサッカーを行うが、A児は試合より床に仰向けになりボールに踏まれる感触を楽しむようになる。	
20	・あなたの好きなところはどこですかですかの質問に「ダンススクール」と応える。	・担任からの要望で、授業で行った迷路作りの続きを行い、その後A児から希望でサイコロゲームの続きをB児と共に行う。	・迷路を書いて、筆者に見せるようになる。
21	・抜毛行為が日常的になり、頭頂部が薄くなる。	・人生ゲームのようなサイコロゲームでは、家族に対する質問に対して、今の思いを正直に話す。	・抜毛行為が家でも見られるようになる。

で外に向かう必然性が生まれにくい取り組みが多くなっていったが、偶然にしろA児自ら外に向かう切っ掛けを見つけ動き出したように感じられた。

#19 前回の続きとしてバランスボールに空気を入れる作業から始まった。機械で入れるため、音が大きく気にならない音楽室へ移動すると、A児は見られないようにと音楽室の前の廊下を確認し鍵をかけ、支援学級同様に秘密の世界を確立していった。空気を入れ終わると、そのバランスボールを使ってサッカーゲームを行うが、A児は参加したり寝転がったり、ボールに当たったりと、最後はボールに踏まれる感覚を楽しんでいるようであった。

#20 サイコロジーゲームでは、その質問のなかで「あなたの好きなところはどこですか？」の意味が理解できずA児は、「ダンススクール」と答えB児も同様な答えを行った。筆者が「筆者の好きなところは、自分の正直なところかな」と言ってみたが、自分という存在の好きなところという、とらえ方に気がつくことはなかった。その他には「家で怖い人は？」「お父さん、好きな先生はいますか？いたらその理由は？」「好きな先生は保健室の先生、可愛いから」、<家族のいやなところはどこですか？>「仕事が忙しくて、ケンカするところ」などの返答があった。ほとんどの質問に自然に答えることができた。

#### 4. 第2期の考察

第1期では、担任からの要望もあり、学習支援のとして算数や国語の復習を前半に行い、後半に遊びを中心とした取り組みを行ってきた。A児にとっては、通級の時間が全て楽しいだけでなく、苦手とする取り組みにも向き合わなくてはいけない場であることも十分理解しての第2期の活動であった。第1期で支援学級児童や筆者との関係形成も進み支援学級が特別な場になりつつあることが感じられた。#12では、そんなA児の思いを具体的に表現するエピソードである。支援学級の壁面に在籍児童と同様に作品を掲示して欲しいと、A4用紙に描いた大好きなアニメキャラクターの作品を筆者に見せ、掲示後に満足な表情を浮かべることからも感じることができる。#13では、苦手なことをこれまで「めんどくさい」「いやだな」と避けることが常であったA児が、B児が頑張っ

て風船をとり20cm程度膨らませることができた。B児という存在がA児の苦手なことに対する向かう力に対して影響を与えていると思われるできごとであった。#14では、そんなB児から『おまえ、約束が守れなかったら支援学級に来るなよ』と時間を守る、片付けするといった約束の厳守と無理ならばこの場への入室不可を強い口調で突きつけられる。学校での重要な他者であるB児は共有の体験を積んでくれる対象でもあるが、またA児にとって抵抗感を感じることを強要する存在にもなっていた。#18では特別な場所として鍵を掛けることや外からの視線を気にしていたA児に対して支援学級以外での活動を告げるが、嫌がることなく準備に入っていた。B児と共に職員室に空気入れを取りいくこともこれまでに見られなかった行動であり、支援学級という枠をこえても安定した活動ができるようになってきているように思われた。#19では実際に音楽室でバランスボールでのサッカーを行うが、寝転がることが多く取り組む姿勢を作る事ができなかった。さらに支援学級と同様に鍵を閉める行動が見られA児にとって支援学級から枠を広げていくことの難しさを感じる取り組みとなった。しかし、B児や筆者と共に外に向かう力を垣間見たようにも思え、通級指導の枠を場所的にも取り組み的にも考えて行く時期にあるように思われた。

#### 5. 第3期の経過：共有体験できる他者との関わり #22～#32（X年9月～X+1年1月）

#22 授業の合間に描いていた窓ガラスへのペイントで、これまで必ず描いていたお気に入りのアニメキャラクターを描かず自分や季節を表す絵になっていた。

#23 B児が流木で制作した銃をモデルに、自分の銃を制作し完成した銃を他の人に見られない場所に隠したいと言い出した。筆者がB児が日頃から置いている場所が目立たず保管場所に最適ではないかと提案すると、安心したかのように同じ場所に置くことに同意した。この銃を制作後は、アニメキャラクターを描くことが無く、戦車や火器などの武器に興味をもつようになっていた。

#24 支援学級で制作していたスクーターボード（長方形の板にキャスターを4個付けた乗り物）を一緒に作りたいと、A児から要望があったので行うことにした。B児、D児と校舎内で材料探しを行い支援学級に戻る。その後A児はD児

の指示に従いながら制作を行った(図6)。この間、周囲からの視線を気にすることもなく、また鍵を掛ける行動も見られなかった。D児、B児の流れに沿って活動してるA児には、共有の経験をしている二人の存在が不安を和らげ、活動に向かう力になっているように思えた。

- #25 D児と共に制作したスクーターボードに段ボール等で飾り付けをし、B児やD児と交換で乗り始めた。
- #26 筆者が板で作った坂道にそれぞれがスクーターボードで挑戦し、その勢いで廊下の方まで乗る範囲を広げていった(図7)。筆者がく保健室の先生にも見せたら>と声をかけると、B児が『見せようぜ』とA児を誘い、A児も笑顔でスクーターボードを見せにいった。
- #29 支援学級で取り組んでいた買い物学習の取り組みに、A児も通級の時間を利用して参加するようになった。この日は海岸で2回目の材料集めを行い、A児は初めての参加であった為か前半は興奮気味で材料集めに集中することができなかった。C児と筆者が材料をバケツ一杯集めたのを見て、後半は使えそうなものを見つけては、B児に「これは使えるね」と確認を取るように仕草をしながらバケツ半分ほど集め

ることができた。

- #31 商品制作(図8)と完成した商品を使ってB児やC児と販売の練習を行った。はじめは、B児らの販売練習を見ているだけであったが、販売活動で本当のお金を使うことを知ると、A児は驚き、経験のあるB児からのアドバイスを真剣に聞くようになった。
- #32 職員室前廊下でB児と共に販売活動を行った。始めは知っている先生だけに「買って、お願い、買ってー」と甘えるような声で販売していたが、後半は慣れてきたのか通りかかる先生全てに声をかけ、商品の販売活動を行うことができた(図9)。その後、売り場を片付け支援学級に戻るときもくいっぱい売れたねー>とA児に言うと「成功だよね」と応え満足そうに笑みを浮かべた。

## 6. 第3期の考察

第3期は、通級のかたちも大きく変わっていく。A児の転校時期が決まり、担任からの要望も学習のことから情緒面の安定を求めるようになってきた。これは、夏休み前に見られた抜毛行為を切っ掛けに母親との話し合いが増え、そこから転校の件を聞いたことによる変化だと思われた。通級ではA児が支



図6 #25 スクーターボード制作



図7 #26 スクーターボード



図8 #31 商品の制作



図9 #32 販売活動

表3 第3期の特徴的行動と重要な他者との関係性

#	Aさんの特徴的行動	通級での取り組みと他者との関係性	学校や家庭での様子
22	・これまでよく描いていたアニメのイラストを描かなくなる。	・窓ガラスへのペイントでは、B児と共に描き、参加していなかったC児とD児のスペースを空けて描く、	・グループの班長になり、班員の喧嘩の仲裁を行う。
23	・流木を使って自分の銃を作り、支援学級内に隠す。	・ドミノでは、B児や筆者のアドバイスも取り入れながら、より複雑な形に挑戦する。その後、流木で作ったB児の銃を見て、自分用も制作する。	・E児が流木を使って銃を作る事を許す。
24	・銃を使って、B児と撃ち合いごっこをする。	・スクーターボードを使って遊ぶことを筆者が提案し、校舎内で材料探しを行い、B児、D児と共に制作を行う。	・E児も交えて、撃ち合いごっこをする。
25	・2つめの銃を作り、同じ場所に隠す。	・制作したスクーターボーに、段ボールや空き箱で飾り付けをし、B児と交替で乗って楽しむ。	・抜毛行為が見られなくなる。
26	・保健室前までスクーターボードを乗り、赴任したばかりの養護教諭に見せる。	・スクーターボードに浮き輪を乗せ遊ぶことをD児が提案し、みんなで試してみる。そして、乗る場所も教室から廊下まで延びる。	・引っ越しの話をするようになる。
27	・養護教諭に銃を見せ説明をする。	・紙粘土づくりでは、B児、C児も共に、新聞紙を破りながら個々の洗面器の中で紙粘土を作っていた。途中から直径90cmのたらいに、個々の紙粘土を入れて混ぜ始めた。	・引っ越しを楽しみにするようになる。
28		・新型スクーターボード制作では、これまでの飾りを全て壊し、D児と新しい飾りを制作する。その後、交替でロープで引いたり、後ろから押ししたりして乗って楽しむ。	
29		・販売学習の商品制作の為の材料集めを、B児、D児と共に海岸で行う。	・学級の子と、「だるまさんが転んだ」を一緒にできる。
30		・商品制作では、色塗りを担当し完成した商品を見本にして、筆者に仕上がり具合を確認してもらいながら取り組む。	・ダンス教室で覚えたダンスをみんなの前で披露する。
31		・制作終了後に販売活動の練習をB児、C児と行う。	
32	・先生方の名前を呼んで、「買って、買って」と売り込む。	・職員室前でB児と共に販売活動を行う。大きな声で元気よく売り込みを行う。	・近所に住む話の合う友だちと家まで歩いて帰る。

援学級の学習に興味を示したため、#23での流木での銃作りや#24、#25、#26のスクーターボード遊びに参加することができた。この頃からこれまで見られた外からの視線を気にする一連の行動は減少し、B児、D児との関係を足場に、養護教諭やこれまで敵意を見せていたE児に対しても、制作した物を見せたり、触れさせる行動が見られるようになった。さらに#29からの販売学習では、学校の外での活動や職員室前での販売活動などA児の活動の枠を大きくする学習が展開される。支援学級以外で関わった他者は、養護教諭であったり、事務室の職員等で大人であるがA児が学校世界を広げるキーワードとなった他者である。この活動後も関わりは続きA児の居場所として支援学級以外の第2第3の場所として存在していく。この時期から、A児は集団遊びに積極的に参加する姿が見られるようになってい

く。筆者が見た、だるまさんが転んだでは、かけ声に合わせて10名以上の児童と同じような身体の動きをし、鬼の声と周りの子との間をしっかりと身体で合わせる事ができていた。相手に合わせることのズレを1年生の頃から指摘されてきたA児の変容を感じる場面であった。通級でも同様の変化がありB児、C児、D児との複数の他者との関わりから始まった通級指導が、A児の他者に向かう姿勢、その場にあった姿勢を作り出すことに影響があったのではないかと考えられた。

## VI. 総合考察

「気になる子」の支援には様々な方法があると考えられる。今回は、支援学級への通級指導を通して支援学級在籍児童と筆者との関係形成を行い、取り組みを積み重ねるかたちをとった。当初は、担任か

らの学習支援の要望があった為国語、算数の復習も行っていましたが、その取組中はその場に向かう姿勢がつかず#8で見られたように床へ寝そべる行為や、机の上に倒れ込むことが常であった。浜田(1983)によれば、子どもは、自分自身の姿勢(態度)をとおして外の現実を意識すると述べ、山上(1999)は、関係性の障害が社会的・認知的行動においてのみならず、状況への関係的な姿勢調整、すなわち場面への「構え」の障害としても現れることを述べている。A児の学習状況に対する「構え」の現れとして、姿勢の崩れや床に寝そべる行動があると考えられた。しかし、遊びを取り入れた活動では状況に合わせた在籍児童との関係性から姿勢調整の「構え」ができることで徐々に通級指導の時間をA児にとって特別な時間として意識し始めたと思われた。それは、#4で自分が提案したことが実現しさらに成功したことや、#9で支援学級のメンバーを「家族のようだ」と表現したことからも伺うことができる。さらに、#7で秘密を共有する他者としてB児と筆者を意識し、外からの視線もこの頃から気にするようになることから、A児が学校内に重要な他者として支援学級のメンバーを意識の射程に入れるようになったと考えられた。また、保育園のころから好んだ大きなものへの興味は、鉄塔や大型フェリー、恐竜、大型ロボットのアニメキャラクター等へかたちを変えながらも常にA児の興味の中心にあり、描く絵も同様のものになっていった。#12でも自分の存在の証のように大型ロボットのアニメキャラクターの絵を壁面に掲示してほしいと要求するなどA児が描いたアニメキャラクターは、もう一人の自分として感じているように思われた。しかし、#23で銃への興味やそれを使ってのごっこ遊びは、これまで内面に閉じられていた大きなものへのあこがれから、銃という具体物になることで銃をツールに他者への通路が開かれ社会化していく様子がみれた。対人関係でもE児との関係改善や集団遊びへの意欲的な参加など、行動的な変化が現れ始めた。

別府(2001)は他者理解の発達的变化を生み出す契機には、単一の大人との間の関係の深化だけでなく、複数の大人との愛着関係の成立によってなしとげると述べている。今回の支援は、大人の筆者だけでなく支援学級児童を交えたかたちで行った。その結果、支援学級児童とA児との関係を足場に、支援学級という枠へのこだわりが和らぎ、#26、#31では支援学級の外に向かう力をB児、D児に沿うかたちで現していった。また、当初みられた苦手なこ

とに対する場に合わせて姿勢をつくっていくことも「めんどくさい」「いやだな」と避ける言動が見られたが、#13、#14では秘密を共有するB児の頑張っている様子や、言葉かけを聞き入れる姿勢をつくることができた。

通級指導はA児の能動性を受動していく場として意味を形成したのではなく、そこにはA児が苦手とすることにも抵抗を感じながら行う姿勢調整を経験していくもう一つの要素も含まれていた。今回の通級指導は小学校で「気になる子」として担任から相談があったA児の支援記録である。A児は、担任が他の児童とトータルに比較して、微妙なズレを感じたことから相談が始まった。そして1年後そのズレは、様々なかたちで具体的に支援の必要性を訴える要因になっていった。別府(2012)は、共有経験の保障は、共有できていない(ズレている)経験を意識化する契機であると述べている。今回の校内支援では、A児の支援学級への通級指導と複数の他者との関係形成や遊びを通した共有経験の積み重ねを行うことができたと考える。

A児の通級指導は、様々な校内支援のかたちがあるなかで複数の他者、特に大人だけでなく子どもを含めた複数の他者で支援していく具体的かたちを検討していくことの重要性が示唆されたと考えられる。学校の中で安心できる場の保障や、誰かと何かを共有する経験を行うことの意味を認識することで、支援が学習や集団適応だけに偏らない学校の支援の在り方を、今後も検討していく姿勢が求められると考えられた。

## V. 引用・参考文献

- 別府 哲(2001) 自閉症幼児の他者理解. ナカニシヤ出版.
- 別府 哲(2012) 認知発達のアンバランスの発見と支援. 金子書房
- 浜田寿美男(1983) ワロン/身体・自我・社会. ミネルヴァ書房
- 飯島 典子 本郷一夫(2010) 臨床発達心理学の実践研究ハンドブック. 45-52. 金子書房.
- 文部科学省(2004) 小・中学校におけるLD(学習障害) ADHD(注意欠陥/多動性障害) 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)
- 大城 政之(2010) 発達障害を対象とする通級指導教室と通常の学級との連携の在り方に関する研究. 国立教育支援教育研究所

瀬底正栄 浦崎 武 (2008) 小学校における特別支援教育システムの構築について. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要. 10.59-76.

山上雅子 (1999) 自閉症児の初期発達. ミネルヴァ書房