国立大学法人
愛知教育大学

文部科学省教育改革事業

# 特別支援教育を核に
# 実践的教育力育成を目指す教員養成改革事業

（平成１８年度～平成２０年度）

## 報告書

２００９年3月

目次


| | 頁 |
|---|---|
| はじめに | 1 |
| 第１章　事業概要 | |
| １－１．事業の全体像 | 3 |
| １－２．事業の位置づけ | |
| １－３．事業の模式図 | 4 |
| ２．個々のプロジェクト | 5 |
| ２－１．学外活動支援実習（教育実践総合センター） | |
| ２－２．学生によるＥメールボランティア活動（教育実践総合センター） | |
| ２－３．発達障害児のための学校支援ボランティア派遣（障害児治療教育センター） | |
| ２－４．附属養護学校と障害児教育講座の共同研究体制の構築（障害児教育講座） | |
| ２－５．難聴児教育支援実習（障害児教育講座） | |
| ２－６．施設児童への学習支援（臨床福祉心理コース） | |
| ３．カリキュラム開発 | 6 |
| ４．公刊された研究成果一覧 | 6 |
| 第２章　各プロジェクトの活動報告と研究成果 | |
| １．教育実践総合センターの取り組み | **11** |
| ２．障害児治療教育センターの取り組み | **41** |
| ３．障害児教育講座の取り組み | **69** |
| ４．臨床福祉心理コースの取り組み | **77** |

## はじめに

愛知教育大学では平成１８年度より３年間、文部科学省の特別教育研究経費を得て、「特別支援教育を核に、実践的教育力育成を目指す教員養成改革事業」を推進し、ここに最終報告書を提出することになりました。

平成 19 年度に始まる特別支援教育体制のなかで、学校現場では、教員の教科指導に関する資質能力（実践力）は言うまでもなく、発達障害（アスペルガー症候群、注意欠陥多動性障害、学習障害、等）、いじめ、不登校、非行などの児童・生徒に対する教員の指導力が不可欠になっており、これらの課題に適切に対応できる実践的教育力を備えた教員の養成に寄与し、支援能力を備えた個性的教員の養成に資することが教員養成大学に課せられた大きな課題となっています。

これまでの先行研究によって、「発達障害の子どもへのいじめは、うつや強迫神経症の症状や不登校などの二次的な障害から顕在化し、発覚することが多い」こと、「発達障害の子どもの場合、いじめが原因でうつ病などの二次障害に至ったり、成長してからもフラッシュバック（つらい記憶が、突然かつ鮮明に蘇る現象）に悩まされたり、後々に及ぶ影響ははかり知れなく、非行や犯罪に至る場合もある」ことが明らかになっています。また、発達障害の児童・生徒に対する教員の特別支援教育に関する実践的教育力が不足している場合に、学級崩壊が生じやすいことも明らかになってきています。

そこで、本事業では、教員養成大学である本学の特性を生かし、以下の活動を実施してきました。まず、小中学校における特別支援教育に関する理解と実践の現状調査を行い、問題点の把握・整理を行いました。その成果を踏まえて、発達障害、いじめ、不登校、非行等について適切に支援できる実践的教育力を有する教員の育成カリキュラムの構築に関する資料を蓄積するために、学生を学校現場等にボランティアとして派遣し、学校現場及び学生に対する援助を行いました。また、現職教員を対象として啓蒙活動（文献紹介、シンポジウムや教育臨床セミナーの開催、等）を継続的に実施して参りました。

今後も、愛知教育大学は、特別支援教育が発達障害の児童・生徒にとってより望ましい方向で実践されるように、教育現場や各教育委員会そして保護者とも連携を深め、更なる支援方法を確立し強化していくと同時に、将来教員になる学生に対する特別支援教育のカリキュラム開発に取組んでいくつもりです。

本報告書を刊行することができましたのは、学校現場、各教育委員会、学内関係部局の教職員のご理解・ご協力の賜であり、謹んで御礼申し上げます。本報告書が多方面で本課題を担当されている皆様方のお役に立てれば幸いです。

２００９年１月

愛知教育大学教育実践総合センター　生島博之
愛知教育大学障害児治療教育センター　吉岡恒生
愛知教育大学障害児教育講座　佐野竹彦
愛知教育大学臨床福祉心理コース　下村美刈

## 第１章　事業概要

### １－１．事業の全体像

「特別支援教育を核に、実践的教育力育成を目指す教員養成改革事業」は、平成 18 年度の文部科学省の概算要求事業「特別教育研究経費」に採択され、平成 18 年度から平成 20 年度までの 3 年計画で活動が進められてきた。事業実施主体は、愛知教育大学教育学部・教育実践総合センター・障害児治療教育センターである。事業実施経費総額は 110,715 千円に上った。

この事業は、「特別支援教育に係る相談活動を教員養成カリキュラムに取り込み、学校現場で起きている諸課題に適切に対応できる実践的教育力を育成する。多様な活動経験を通して、特別支援教育に役立つ実際的・臨床的な発達支援に精通した教員の養成を行う」ものである。

本年度（平成 20 年度）その最終年度を迎えるにあたり、活動と成果を活動報告書としてまとめる。

### １－２．事業の位置づけ

#### １－２－１　目的・目標

学校現場では、教員の教科指導に関する資質能力は言うまでもなく、いじめ・不登校、発達障害（広汎性発達障害ＰＤＤ（アスペルガー症候群、自閉症、高機能自閉症など）、注意欠陥多動性障害ＡＤＨＤ、学習障害ＬＤ）、非行などの児童・生徒に対する教師の指導力が必要不可欠となっている。これらの課題に適切に対処できる実践的教育力を備えた教員の養成に寄与し、支援能力を備えた個性的教員の養成に資することが教員養成大学に課せられた大きな役割である。

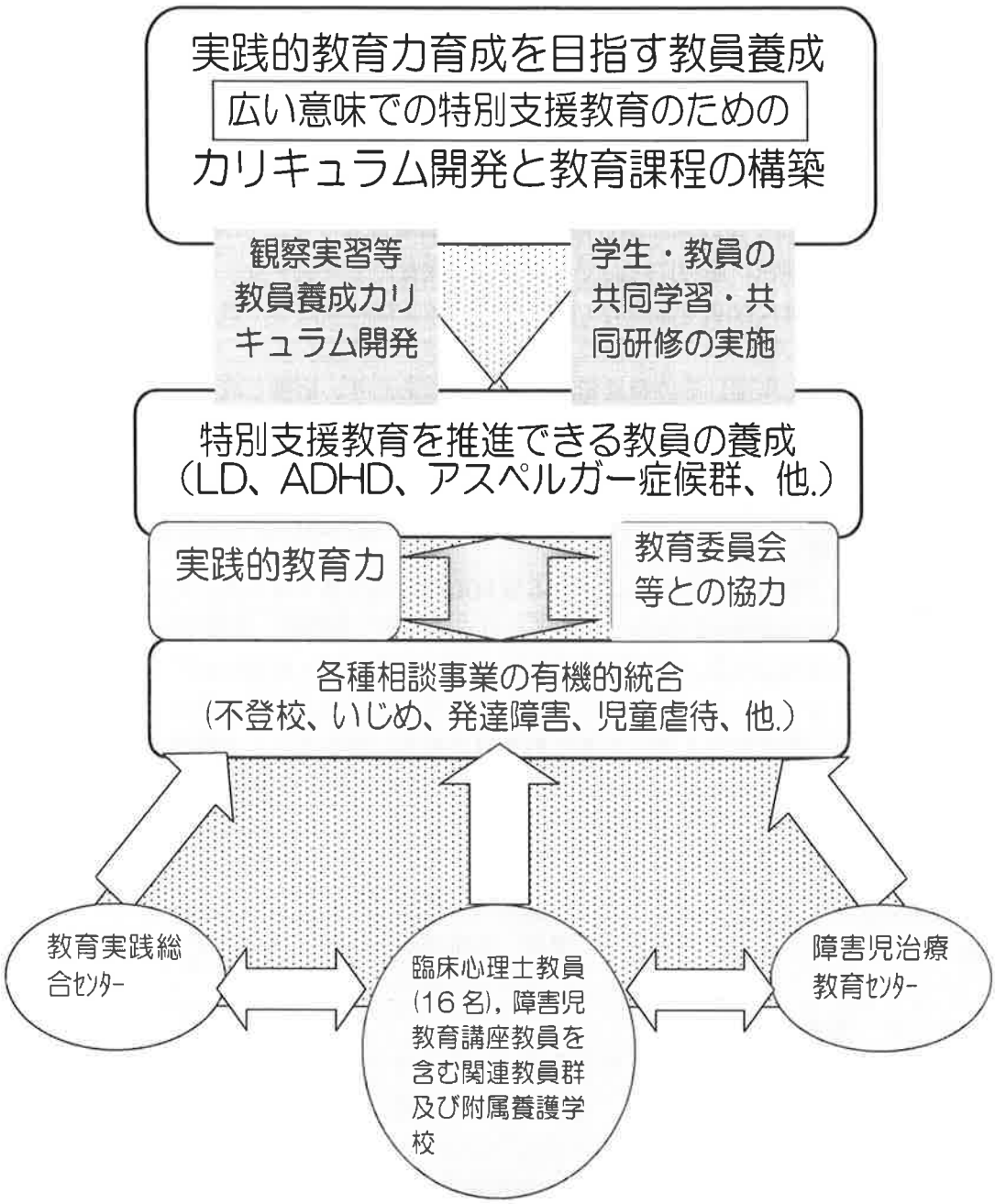
本事業は、本学で行っている様々な、相談と支援への地域のニーズに応える教育相談活動を総合化し、教員養成に活かす目的で、充実させていく。これらの活動を、小・中学校等の教員養成カリキュラムにおける広い意味での特別支援教育に関する内容の充実を図るため、教員養成カリキュラムの開発に繋げ、学生の実践的教育力を養成する。

#### １－２－２　事業の背景

「発達障害者支援法」（平成 16 年法律第 167 号）が平成 17 年 4 月 1 日に施行され、そこでは発達障害児の教育について「適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講じるものとする」とされている。

文科省通知（平成 17 年 4 月 1 日付 17 文科省第 211 号）においても、平成 19 年度を目途に、特別支援教育体制の整備が進められ、「発達障害に関する専門性の向上について」において「大学における教員養成課程において、発達障害に関する内容も含めて取り扱うこととするよう、その充実に努めること」とされ、特別支援教育を推進できる教員の養成がとりわけ差し迫った課題になっていた。

## １－３　事業の模式図


実践的教育力育成を目指す教員養成
広い意味での特別支援教育のための
カリキュラム開発と教育課程の構築
観察実習等
教員養成カリ
キュラム開発
学生・教員の
共同学習・共
同研修の実施
特別支援教育を推進できる教員の養成
（LD、ADHD、アスペルガー症候群、他.）
実践的教育力
教育委員会
等との協力
各種相談事業の有機的統合
（不登校、いじめ、発達障害、児童虐待、他.）
教育実践総
合ｾﾝﾀｰ
臨床心理士教員
(16名)，障害児
教育講座教員を
含む関連教員群
及び附属養護学
校
障害児治療
教育ｾﾝﾀｰ

## 2．個々のプロジェクト

### 2－1．学外活動支援実習（教育実践総合センター）

学外活動支援実習室に登録している学生（不登校児への訪問支援や適応指導教室での実習を希望する学生）に定期的で継続的な研修を行い、希望する実習先に派遣した。また、これらの学生と研究補佐員たちとで２つのシンポジウム（「特別支援教育」を考えるⅡ、講演会＆公演会「不登校を感じるⅢ」）を実施した。

### 2－2．学生によるボランティア活動「ＳＯＢＡ」（教育実践総合センター）

ボランティアグループ「ＳＯＢＡ」を組織し、発達障害を背景とする不登校や「いじめ」についての学習会を毎週開いた。また地域で子ども支援に携わる児童養護施設や定時制高校、子育て支援 NPO、フリースクールでの活動にも参加し、発達障害を含め不登校・中退などを経験した子どもと関わる経験を積んだ。

### 2－3．学校における発達障害児ボランティア派遣（障害児治療教育センター）

学生を県内の小・中学校等に学校支援ボランティアとして派遣し、発達障害児支援にあたった。学生たちは、土曜日に「演習」の際に行われる「講義・講演」「グループワーク」等に参加し、発達障害について学びながら、教員およびこの事業で雇用された担当コーディネーターの指導のもとボランティア実践を行った。

### 2－4．附属養護学校（特別支援学校）と障害児教育講座の共同研究体制の構築（障害児教育講座）

附属養護学校は、平成 18 年度より特別支援教育推進部を立ち上げ、地域の中心的役割を果たすように改革を進めてきた。このことに対し講座の教官が協力・支援し、「地域支援システム相談室」を立ち上げた。研究成果を「ともに拓く特別支援教育―子どもの豊かな生活の実現をめざして」として刊行した。

### 2－5．難聴児教育支援実習（障害児教育講座）

本プロジェクトにおいては、地域で学ぶ難聴児の在籍校１校に、本学の教員と学生たちが教育支援に向かい、言語指導、学習支援、心理検査、聴力測定等を行った。特に、今年度は、難聴学級で障害認識の授業を行う他、通常学級で難聴理解の授業、全校集会で聴覚障害理解の集会を開く等、児童と教員の障害理解の啓発活動を推進させた。

### 2－6．児童福祉施設の児童への学習支援（臨床福祉心理コース）

県内の母子生活自立支援施設及び情緒障害短期治療施設２箇所に被虐待児の学習支援ボランティアとして週 1～２回学生を派遣した。

## 3．カリキュラム開発

本事業では、教員養成大学である本学の特性を生かし、実践的教育力を育成するカリキュラムの開発を目標としてきた。平成 18 年度から実施した前述の個々の取り組みを統合し、実践を総括したうえで、カリキュラム開発を行った。

具体的には、前述の個々のプロジェクトを担当した、教育実践総合センター、障害児治療教育センター、臨床福祉心理コースの教員が、平成 20 年度新たに「特別支援教育概論」を自由科目として開講し、2 年間の実践を踏まえて授業を展開した。次年度以降も引き続き開講する予定である。

## 4．公刊された研究成果一覧

**（教育実践総合センター関係）**

［平成 18 年度］


愛知教育大学教育実践総合センター特別支援教育プロジェクトチーム編（2007）:『特別支援教育のための１００冊－ＡＤＨＤ、高機能自閉症・アスペルガー症候群、ＬＤなど－』創元社

廣澤愛子・大山　卓（2007）:「高機能広汎性発達障害児の描画特徴に関する一研究」『 愛知教育大学教育実践総合センター紀要 10』　25－34

生島博之・長坂正文編（2006）:『学級崩壊事例から学ぶ教育相談－特別支援教育の先駆的実践－』　愛知教育大学出版会

生島博之（2007）:「ＡＤＨＤと診断された小学生男児の母親面接（１）－母親の訴えから特別支援教育のあり方を考える－」『 愛知教育大学教育実践総合センター紀要 10』35－42

伊奈登美子・佐藤勝利（2007）:「軽度発達障害児をもつ母親の障害受容過程と学校における心理的援助－６事例の調査および半構造化面接の分析を通して－」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要 10』　7－14

伊藤佐奈美ほか（2007）:「シンポジウム「特別支援教育」を考える」　『 教育臨床事例研究 17』　1－24　愛知教育大学教育実践総合センター

岩田郁子・生島博之（2007）:「アスペルガー症候群であるＡとのかかわり－教育相談に箱庭を取り入れて－」　『愛知教育大学教育実践総合センター紀要 10』　43－50

川北稔(2006)：「引きこもりの親の苦悩と組織化」（宇都宮京子編『よくわかる社会学』ミネルヴァ書房）　154-155

川北稔(2006)：「ひきこもり支援の課題と展望――社会規範を解きほぐす居場所の実践から」（忠井俊明・本間友巳編『不登校・ひきこもりと居場所』ミネルヴァ書房）　240－260

川北稔（2007）:「アイ・メンタルスクール事件報道の概要」（芹沢俊介編『引きこもり狩り――アイ・メンタルスクール寮生死亡事件／長田塾裁判』雲母書房）　31－54

大山　卓・廣澤愛子（2007）:「高機能広汎性発達障害の子どもの心理臨床査定についての一考察」　『 愛知教育大学教育実践総合センター紀要 10』　15－24

坂井　誠（2006）:「発達障害児への支援－注意欠陥／多動性障害とアスペルガー障害を中心に－」『 教育臨床事例研究 16』　1－7　愛知教育大学教育実践総合センター

［平成 19 年度］
後藤憲政（2008）：「学習障害の疑いがあると診断された中学生の母親面接－子どもの変容が母親の障害観の変容におよぼす影響－」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要 11』305-312
生島博之（2008）：「発達障害と適応指導教室」『教育臨床事例研究 18』 2－11 愛知教育大学教育実践総合センター
生島博之（2008）：「発達障害児の声に耳を澄ます特別支援教育」『教育臨床事例研究 19』 12－21 愛知教育大学教育実践総合センター
生島博之（2008）：「アスペルガー症候群の疑いのある中１男子Ａの母親面接－母親の訴えから特別支援教育のあり方を考える－」『教育臨床事例研究 19』 22－31 愛知教育大学教育実践総合センター
生島博之（2008）：「ＡＤＨＤと診断された小学生男児の母親面接（２）－母親の訴えから特別支援教育のあり方を考える－」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要 11』 287-294
中神淑美（2008）：「臨床心理士による発達障害の子どもへの支援の試み－クリニックにおける事例を通して－」『教育臨床事例研究 19』 32－41 愛知教育大学教育実践総合センター
大山　卓・廣澤愛子（2008）：「特別支援教育におけるコンサルテーションについての一考察－アスペルガー障害の子どもへの環境調整による不適応改善と描画の変化について－」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要 11』 319－325
吉本弥須子ほか（2007）：「シンポジウム「特別支援教育」を考える」『教育臨床事例研究 18』 12－33 愛知教育大学教育実践総合センター
吉本弥須子（2008）：「言語表現が困難な事例に対するコラージュ療法の有効性－広汎性発達障害のある中学女子生徒の事例－」『教育臨床事例研究 19』 43－55 愛知教育大学教育実践総合センター

［平成 20 年度］
生島博之（2008）：「コミュニケーション・スキルを育む特別支援教育」『教育臨床事例研究 20』 1－17 愛知教育大学教育実践総合センター
生島博之（2009）：「アスペルガー症候群と感覚過敏（１）」『教育臨床事例研究 21』 1－14 愛知教育大学教育実践総合センター （印刷中）
生島博之・岩田郁子（2009）：「非行と特別支援教育－最近の少年犯罪に関する教育臨床的研究－」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要 12』 37－52 （印刷中）
岩田郁子（2008）：「アスペルガー症候群小６男児Ａとのかかわり－教育相談に箱庭を取り入れて－」『教育臨床事例研究 20』 48－61 愛知教育大学教育実践総合センター
川北稔(2008)：「『いじめはなぜいけないのか』を共有するために――『関係性攻撃』の概念を手がかりにして」（本間友巳編『いじめ臨床』ナカニシヤ出版） 35－47
工藤宏司・川北稔(2008)：「『ひきこもり』と統計――問題の定義と数値をめぐる論争」（荻野達史・川北稔・工藤宏司・高山龍太郎編『「ひきこもり」への社会学的アプローチ―

—メディア・当事者・支援活動』ミネルヴァ書房）76－96
川北稔(2008)：「『ひきこもり』と家族の経験——子どもの『受容』と『自立』のはざまで」（荻野達史・川北稔・工藤宏司・高山龍太郎編『「ひきこもり」への社会学的アプローチ——メディア・当事者・支援活動』ミネルヴァ書房）　159-181
川北稔(2009)：「若者の『生きづらさ』と障害構造論——引きこもり経験者への支援から考える」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要 12』　293－300（印刷中）
川北稔(2009)：「『便所くんプロジェクト』という市民活動——不登校経験者の高校生を中心とする『他者』『モノ』『街』との出会い」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要 12』（共著）　301-306　（印刷中）
中神淑美（2009）：「ＡＤＨＤと特別支援教育」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要 12』 11－20　（印刷中）
西川絹恵（2009）：「アスペルガー症候群と特別支援教育」『 愛知教育大学教育実践総合センター紀要 12』 21－28 （印刷中）
丹羽詔一（2009）：「特別支援教育の現状と課題」『 愛知教育大学教育実践総合センター紀要 12』 53－60　（印刷中）
岡田之恵（2009）：「不登校と特別支援教育」 『 愛知教育大学教育実践総合センター紀要 12』 1－10　（印刷中）
佐々木あつ子（2008）：「発達障害が疑われる高３女子事例－Ｃｈｕｍの視点と箱庭表現をてがかりとして－」 『 教育臨床事例研究 20』　117－130　愛知教育大学教育実践総合センター
吉本弥須子（2009）：「ＬＤと特別支援教育 」『 愛知教育大学教育実践総合センター紀要 12』　29－36 （印刷中）

**（障害児治療教育センター関係分）**

[平成 18 年度]

野澤宏之（2007）：「乳幼児健診における精神発達に関する一考察」『治療教育学研究第 27 輯』　59－64　愛知教育大学障害児治療教育センター
相馬慎吾（2007）：「自己の安定を求めて戦い続けた自閉症男児の事例報告」『治療教育学研究第 27 輯』　49－58　愛知教育大学障害児治療教育センター
吉岡恒生（2007）：「軽度発達障害児の 12 年間－小学校入学から高校卒業までの母親カウンセリングの記録から」『治療教育学研究第 27 輯』 31－41　愛知教育大学障害児治療教育センター
吉岡恒生（2007）：「学校支援ボランティアを利用した発達障害児への支援」（岡田康伸他編　『京大臨床シリーズ⑤　心理臨床における個と集団』　327-337　創元社）

[平成 19 年度]

野澤宏之（2008）：「学校支援ボランティア学生の活用とその指導についての在り方－大学と学校・保護者との連携についての１事例－」『治療教育学研究第 28 輯』49－55　愛知教育大学障害児治療教育センター
相馬慎吾（2008）：「不登校の中学生男子における訪問支援の事例報告－ホームフレンドの

役割とその限界について－」『治療教育学研究第 28 輯』39－47　愛知教育大学障害児治療教育センター

吉岡恒生・柴田和美・相馬慎吾・野澤宏之・原恵美子・山内麻美(2008)：「発達障害児のため学校支援ボランティア事業―初年度の取り組み―」『愛知教育大学研究報告，57（教育科学編）』　111－119

吉岡恒生（2008）：「発達障害児の支援」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要 11』295-304

吉岡恒生（2008）：「特別支援教育における保護者への支援、保護者との連携」『治療教育学研究第 28 輯』　愛知教育大学障害児治療教育センター　11－19

[平成 20 年度]

北野絵美・吉岡恒生（2009）：「広汎性発達障害を早期に疑われる幼児への発達支援　第 1 報－療育機関等から保育園・幼稚園等への移行を通して見えてくる「意義」と「課題」について－」『治療教育学研究第 29 輯』　47－56　愛知教育大学障害児治療教育センター（印刷中）

相馬慎吾（2009）：「絵本と特別支援教育」『教育臨床事例研究 21』（印刷中）

相馬慎吾（2009）：「アスペルガー障害の診断を受けた不登校男児におけるプレイセラピーの経過－「積み木制作」から「戦い遊び」への変遷を通して－」『治療教育学研究第 29 輯』37－46　愛知教育大学障害児治療教育センター（印刷中）

吉岡恒生・相馬慎吾・野澤宏之・原恵美子・山内麻美（2009）：「発達障害児のための学校支援ボランティア事業（２）－実践事例を通して－」『愛知教育大学研究報告，58（教育科学編）』145-153（印刷中）

吉岡恒生（2009）：「発達障碍者の思春期－母親から見た発達障碍者－」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要第 12 号』61－68（印刷中）

吉岡恒生（2009）：「特別支援教育における保護者への支援、保護者との連携②」『治療教育学研究第 29 輯』　27－36　愛知教育大学障害児治療教育センター（印刷中）

吉岡恒生（2009）：「小・中学校における発達障害児支援―臨床心理士の特別支援教育巡回訪問」(伊藤良子他編　『京大臨床シリーズ⑦　「発達障害」と心理臨床』　435-442　創元社)（印刷中）

吉岡恒生（2009）：「映像で理解する特別支援教育」『教育臨床事例研究 21』（印刷中）

**（障害児教育講座関係分）**

[平成 18 年度]

岩田吉生（2006）：「地域の学校で学ぶ難聴児の教育と心理支援」『季刊「発達」106 号（特集・障害児の自己意識と自己肯定感を支える支援）』　64－68　ミネルヴァ書房

岩田吉生（2007）：「地域の学校で学ぶ難聴児の保護者における教育的ニーズに関する検討」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要 10』1－6　愛知教育大学教育実践総合センター

[平成 19 年度]

岩田吉生（2008）：「難聴学級設置校における教育の現状と課題に関する検討－難聴学級担任教員のインタビューを通して－」　『愛知教育大学教育実践総合センター紀要 11』313－318

[平成 20 年度]

岩田吉生（2008）：「聴覚障害児の支援」（岐阜大学教育学部特別支援教育研究会編『特別支援教育を学ぶ　第 2 版』第 6 章　第 1 節・第 6 項～第 10 項，第 2 節　128-144　ナカニシヤ出版）

**（臨床福祉心理コース関係分）**

[平成 19 年度]

下村美刈・日下部美衣(2008)：「母子生活支援施設児童への学習支援について」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要 11』　279－286

## １．教育実践総合センターの取り組み

教育実践総合センター長　生島博之

### １－１．研究および啓蒙活動について

平成１８年度から平成２０年度の３年間にわたり、『特別支援教育を核に、実践的教育力育成をめざす教員養成改革事業』に、当教育実践総合センターも参加することになり別途の予算をいただいた。そして、センター研究員、研究補佐員、研究協力員の方々のご協力を得て研究と活動を行ってきた。そこで、３年間の研究と活動について報告することにする。

１年目の平成１８年度においては、特別支援教育に関する文献研究および、学校現場の実状の把握、そして、現職教員への啓蒙活動（現職研修）を目的として講演会やシンポジウムを実施した。

夏には、養護教育講座の坂井誠先生による講演『発達障害児への支援－注意欠陥／多動性障害とアスペルガー障害を中心に－』を、主に現職教員を対象とする「教育臨床セミナー」の中で実施し、テープ起こししたものを「教育臨床事例研究１６」に掲載した。

また、１０月には、『特別支援教育を考える Ⅰ』というテーマで、シンポジウムを実施し、４名のシンポジストと２名のコメンテーターをお迎えして積極的な討論を行った。シンポジストは、伊藤佐奈美先生（養護学校の立場から）、伊奈登美子先生（小学校特殊教育の立場から）、居澤朋子先生（小学校担任の立場から）、山岡美和先生（訪問相談の立場から）、コメンテーターは、丹羽詔一先生（スクールカウンセラー、元小学校長の立場から）、大山卓先生（地域支援活動員の立場から）で、特別支援教育に関する現状と課題について、参加者も交えて討論がなされた。そして、テープ起こししたものを「教育臨床事例研究１７」に掲載した。

そして、冬には、文献研究の成果の一部として、特別支援教育の普及や啓蒙を目的として、創元社のご協力を得て『特別支援教育のための１００冊－ＡＤＨＤ、高機能自閉症・アスペルガー症候群、ＬＤなど－』を発刊することができた。（また、愛知教育大学出版会のご協力を得て、長坂正文先生との共編著として、『学級崩壊事例から学ぶ教育相談－特別支援教育の先駆的実践－』を発刊した）

さらに、これらの実践と並行して行ってきた研究の成果を、「軽度発達障害児をもつ母親の障害受容過程と学校における心理的支援－６事例の調査および半構造化面接の分析を通して－」「高機能広汎性発達障害の子どもの心理臨床査定に関する一考察」「高機能広汎性発達障害児の描画特徴に関する一研究－バウムテストを用いて－」「アスペルガー症候群児であるＡとのかかわり－教育相談に箱庭を取り入れて－」「ＡＤＨＤと診断された小学生男児の母親面接（１）－母親の訴えから特別支援教育のあり方を考える」等の論文として「愛知教育大学教育実践総合センター紀要１０」に掲載した。

２年目の平成１９年度においても、同じく、特別支援教育に関する文献研究および、学校現場の実状の把握、そして、現職教員への啓蒙活動（現職研修）を目的として講演会やシンポジウムを実施した。

夏には、筆者による講演『発達障害と適応指導教室』（資料として掲載したのでお読みいただき忌憚のないご意見をいただければ幸いである）を、主に現職教員や適応指導教室のスタッフを対象として実施した。そして、秋に実施した講演『発達障害児の声に耳を澄ます特別支援教育』も合わせてテープ起こしし、「教育臨床事例研究１９」に掲載した。

また、同じく夏に、『特別支援教育を考えるⅡ』というテーマでシンポジウムを実施した。シンポジストは、中神淑美先生（小児科クリニックの臨床心理士の立場から）、西川絹恵先生（教育センターの立場から）、吉本弥須子先生（私設心理相談室の立場から）、丹羽詔一先生（スクールカウンセラー、元小学校長の立場から）、大山卓先生（特別支援学校の地域支援の立場から）の５名で、学校現場で実践されている「特別支援教育」について、外から見た場合にどのように見えるかについて積極的な討論が行われた。そして、テープ起こししたものを「教育臨床事例研究１８」に掲載した。

また、これらの実践と並行して行ってきた研究の成果を、「発達障害児の支援－乳幼児期・小学校期」「学習障害の疑いがあると診断された中学生の母親面接－子どもの変容が母親の障害観の変容におよぼす影響－」「特別支援教育におけるコンサルテーションについての一考察－アスペルガー障害の子どもへの環境調整による不適応改善と描画の変化について－」「ＡＤＨＤと診断された小学生男児の母親面接（２）－母親の訴えから特別支援教育のあり方を考える－」「母子生活支援施設児童への学習支援について」等の論文として「愛知教育大学教育実践総合センター紀要１１」に掲載した。

最終年度の平成２０年度においては、過去２年間の実践と研究を踏まえ、教員を目指す４年生の学生を対象として、授業（『特別支援教育概論』）を実施した。当教育実践総合センターは６回分を担当することになり、「不登校と特別支援教育」「ＡＤＨＤと特別支援教育」「アスペルガー症候群と特別支援教育」「ＬＤと特別支援教育」「非行と特別支援教育」「特別支援教育の現状と課題」について講義した。そして、開始前と終了後にアンケート調査を行い、その結果も踏まえてカリキュラムについて研究した。そして、その内容を研究報告書として別途に発刊した。

なお夏には、筆者による講演『コミュニケーション・スキルを育む特別支援教育』を、主に現職教員を対象とする「教育臨床セミナー」の中で実施し、テープ起こししたものを「教育臨床事例研究２０」に掲載した。

## １－２．学生支援活動について

上記の啓蒙活動や研究活動と並行して、教育実践総合センター教育臨床研究部門の筆者と川北稔先生を中心とし、研究補佐員の協力も得て、特別支援教育に関する学生支援活動を３年間にわたり実施した。実際には、教員を目指している学生たちに、発達障害の児童・生徒さんとふれあう機会を与え、そこで得た体験に対してスーパービジョンを行った。そして、そこで得た学生たちの生の声を生かして、３年目に前述の『特別支援教育概論』を講義し、アンケートの結果を参考にしてカリキュラムの開発に取り組んだ。

なお、発達障害の二次障害として不登校になった児童・生徒への訪問支援など（学外活動支援実習室）やフリースクール等への支援（ＳＯＢＡ）の活動については、活動の実際を理解していただくため、資料としてニュースレター等を掲載したのでご一読ください。

［講　演１］

# 発達障害と適応指導教室

生島博之（愛知教育大学・教育実践総合センター）

## １．はじめに

最近，Ｂ地区の適応指導教室の方々と情報交換をする機会をもったが，どの適応指導教室においても１～２名の発達障害児が入室していること，そして，発達障害を抱えているが故に指導に困難が生じやすいこと，等が明らかとなった。一方，そのために，「発達障害のある不登校児は，当適応指導教室には入室できません」という規則を設けているところもあり，それ故，保護者は，自分の子どもが発達障害を抱えていることを隠して適応指導教室に入室してくることになり，「入室した以上は退室させることができないので困っている」との意見がだされた。

このような現状がある以上は，今後の適応指導教室は，発達障害児を積極的に受け入れていく姿勢を示し，そのためのハード面の整備（スタッフの増員，部屋の増設，等）とソフト面，つまり，発達障害児に適した個別的な支援プログラム（特別支援教育の理念を基盤として，適応指導教室で開発された独自のプログラムを加味したもの）を緻密に作成して実践していくことが求められていると言える。

## ２．発達障害といじめ

さて，発達障害児に適した個別的な支援プログラムを緻密に作成して実践していくためには，発達障害児たちが，どのような辛い経過を経て不登校になり，適応指導教室に入室するようになったかを知ることが先決である。その際に，重要なのは，発達障害児たちの多くがいじめなどによる二次障害を抱えていることに気づくことであると思われる。

この点について，尾崎（2007）は，“高機能自閉症，アスペルガー症候群，LD（学習障害），AD/HD（注意欠陥多動性障害）など発達障害の子どもが，いじめに巻き込まれるトラブルは少なくない。被害者になるケースが大半だが，中にはいじめっ子として問題視される場合もある”と，前置きし，いじめによる影響について，“残念なことだが，発達障害の子どもへのいじめは，うつや強迫神経症の症状や不登校などの二次的な障害から顕在化し，発覚することが多いのだ”“発達障害の子どもの場合，いじめが原因でうつ病などの二次障害に至ったり，成長してからもフラッシュバック（つらい記憶が，突然かつ鮮明に蘇る現象）に悩まされたり，後々に及ぼす影響ははかり知れない”等と述べている。

そして，その一例として，2005 年 2 月に起こった「当時 17 歳の少年（のちにアスペルガー症候群と診断）が母校である寝屋川市立中央小学校に侵入し，教職員３名を殺傷する事件」をとりあげ，“この少年は，『小学校時代にいじめられていて，その復讐のために来校した』と動機を語っている。アスペルガーを知らない人は，『そんなに時間が経ってから復讐？』と理解に苦しむかもしれない。けれども，アスペルガーを知る人なら，彼がいまだに小学校時代の記憶に悩まされていたのかもしれないという仮説は，容易に考えられるだろう。彼の心の傷の深さを知り，ケアする人との出会いがあれば，最悪の事態は食い止められたかもしれないのだ。この事件から学べるように，どんなに些細ないじめであ

れ，当事者にとっては人生を変えてしまう出来事になりうる”“だからこそ，発達障害の子どもがどのようなトラブルに巻き込まれやすいのかを知り，リスク・マネジメントの視点を，学級経営に取り入れることが重要だと思う”等と指摘し，発達障害児たちがいじめの対象になるきっかけとして，①ストレートな言動，②コミュニケーションへの苦手意識，③個性的なタイプ，④感覚の過敏，⑤運動能力のなさ，⑥オドオドした態度，等をあげている。

さらに，いじめによるこのような二次障害を予防するための学級経営のポイントについて，①ルールを教え，人間関係を構築する，②異質なものを攻撃しない…感性を身につける，③いじめっ子の心理に目を向ける，④いじめに対する最大の防御策は逃げることである，等をあげ，“いじめを予防するためには，個性的な発達障害の子どもをクラスメートが肯定的に受け入れていけるような学級経営が鍵となる”“いじめをうけている子どもに『ツライときには逃げろ』と伝えておく”等と述べている。

一方，尾崎（2007）は，発達障害の子どもがいじめっ子になっているケースについて，“発達障害の子どもが『いじめっ子』のレッテルを貼られてしまうには，障害に起因した生きづらさが背景にある”等と指摘し，問題とされる行為に至った過程をていねいに検証し，“人に触れられることが大嫌いなＹ君は，自分に触れてきた子どもを殴ってしまう”“AD/HD タイプの子どもの粗暴な態度や乱暴な言葉遣いは，『自分を認めてほしい』というアピールであると仮定できる。『失敗が多い』『危険な行為が多い』などで，常に口やかましく叱責されている子どもに，このケースが多い。自信がないからこそ，自分よりも弱い子に対して力を誇示し，執拗に支配しようとする。その態度に大人が厳しく叱責すると，悪循環に陥るだけで，解決にならない”“すぐにカッとなり友達に暴力をふるうＯ君のようなタイプの場合，発達に大きなチグハグさを抱えていることが多い。もっとも一般的なのは，言葉の発達が未熟だったり会話での交渉ができないため，暴力を選んでしまっているケースだ。自分の気持ちをうまく伝えられないもどかしさを抱えているので，単純に『暴力はいけない』と叱ると，孤立感を深めますます反発する”等と述べている。

そして，発達障害の子どもがいじめの加害者になっている場合の対応について，“彼らは自分の自尊心やテリトリーを守るために，必死の攻防を行っている可能性が高い。まずは，彼らの生きづらさを理解し，彼らの視点から考えてみることが大切だ。専門家のアセスメントを受け，どんな困難や課題にぶつかっているのかを確認することも必要だろう”“そのうえで，彼らの心の声に耳を傾けたい。『どうせ僕はダメな子なんだ』『みんな僕のことが嫌いなんだ』というような哀しみで，今にも爆発しそうな感情をもて余しているケースは多い。彼らの気持ちを代弁できる大人が介在することで，本人が自覚的に自分の気持ちを考え，言葉で相手に気持ちを伝えようとするきっかけになる。時間はかかるかもしれないが，彼らの苦しい気持ちを受け止め，『自分を助けてくれる人がいる』という実感を届けることができれば，彼らの苦しい反逆に終止符をうつことができる”等と，支援のヒントについて述べている。

## ３．みんなで誉めあうことのできる教室づくり

では，クラスという集団をしっかりと作るために具体的に心がけなければならないのはどのようなことであろうか。この点について白石（2007）は，“一般に，障害児に向けられる『他者評価』は，まだまだ厳しい状況にある。理解の遅さや行動の緩慢さ，動作の不自由，手先の稚拙さ，衝動性，多動性等が問

題視され，周囲から絶え間なく，『もっと早く！』『もっとたくさん！』『もっとしっかり！』『ダメダメ！』『違う違う！』『何度言ったらわかるんだ！』と叱責されてしまう。ときには，一方的に行動を制止させられ，拘束されたうえに，体罰まで加えられることがある”“子どものもつ障害は，子どもに責任はない。しかし，障害児は，幼いときから，障害とそれに伴う行動の全責任を背負わされ，障害のみならず自己や存在まで否定されてしまう過酷な状況にある”等と指摘した上で，自尊感情に配慮した特別支援教育の重要性に主張し，“みんなで誉めあうことができる学級経営”を勧めている。

また，漆澤（2006）は，『違いを受け容れる心を育てる学級づくり』を目指し，“失敗してもいいんだよ”“支援は必要なとき，いつでも誰にでも”“個別のかかわりが必要な時間は，周りの子にも大事な時間”“みんなで守る集団生活の約束づくり”をモットーに学級経営をおこなうことの重要性を指摘している。

## 4．適応指導教室は「ミニ学校」なのか？

さて，話題を適応指導教室にもどすことにするが，これまでのところで述べられている『みんなで誉めあうことのできる学級づくり』は適応指導教室においても当然に実践されるべきものであるが，そもそも，適応指導教室は，不登校になった発達障害児にとっての『ミニ学校』なのであろうか。それとも，二次障害を抱えた発達障害児にとっての『心理療法的なケアをともなう学校』なのであろうか。

『ミニ学校』という発想は，おそらく，大集団での学校生活が苦手な不登校の児童・生徒に対して，少人数で，個別的な学校教育を行えば成果があがるだろうということにあると思われる。しかし，この考えは，「原籍校と適応指導教室がサイズはちがっても，内容は等質である」という前提の上に立っているという矛盾をはらんでいる。また，一般校の設置基準（児童・生徒一人あたりがしめる教室，運動場，体育館，保健室の面積など）や勉強を教えるスタッフの数などが，両者において等質であるという前提に立っている。しかし，運動場のない適応指導教室もあるし，学習面においても，一般中学校並みに各教科を教える教員（指導員）が配置されているところはまれであり，等質と言えないのが現実のようである。

さらに，一般校においては，同学年での運営が中心となるが，適応指導教室においては小学生と中学生が一緒に活動しており，異年齢集団という特徴が存在している。それ故，もともと人間関係が苦手な不登校の子どもたちが，見ず知らずの異年齢の子どもたちと狭い空間で活動を共にするということが，不登校の改善にどのような影響をあたえるのか，そして，このような集団にどのようなプログラムを実施することが効果的なのか等を検討することが求められている。

また，一般校においてさえ，不登校の子どもの保護者に対する教育相談（カウンセリング）が行われているのに，適応指導教室においては，このような活動をするスタッフが不足しているという現状が見られる。

それ故，適応指導教室に通ってくる不登校の子どもの一人ひとりに対して，実施したどのようなプログラムが有効であったのかを，入室期間（最初の出会いから別れまで）をとおして振り返り，事例研究することが重要であると思われるが，このような研究や研修が行われる機会が少ないのが現状であると思われる。

## 5．適応指導教室の役割／入室時の対応

それ故，不登校の発達障害児にたずさわる前にスタッフは，適応指導教室の意義について十分に理解しておくことが必要である。

例えば，中川ら（1997）が，適応指導教室

の機能として，①居場所としての機能，②人間関係を学習する場所としての機能，③学習の遅れに対する補修を行う機能，④進路を決めるうえでの機能，の４つをあげていることを吟味することが必要である。

そして，①の機能として，『安心して存在できる居場所』を提供するためには，まず，発達障害児の適応指導教室の入室に際して，情報収拾のためのインテーク面接を行うことが重要である。先に，＜発達障害といじめ＞の中で述べたように，発達障害児はいじめられたこと等による心の傷（トラウマ）を深くいだいているため，不登校に至った友達関係や，時には，教師との関係を把握し，適応指導教室において同じような状況が生じないように細心の配慮が必要となる。

そのためには，スタッフが自分に危害をくわえない存在であること，そして，すでに来室している友達が危害をくわえないことを，どのように伝えるかが重要であり，入室当初は，スタッフによる個別対応，短時間の来室，気の合いそうな子どもとの小集団でのかかわり等が望まれる。ともかく，入室当初は，適応指導教室でのすごし方については，本人の希望を聞き入れてプログラムをつくり，安心感を育むようなかかわりが望まれる。

一方，中川（2007）は，“まず何よりも不登校の子どもたちにとって『学校が居場所でない』ということである。『学校が居場所でない』とは，学校で学ぶ教科の知識や技能の獲得ができないことのみならず，友人を中心とする仲間づくりの場を失うことをも意味している。たしかに子どもたちにはわずかに塾やコンビニなどの地域のセカンダリー・スペースが残されていると言えるかもしれないが，実はこれらの居場所さえ，『学校が居場所でない』ことによって奪われていくことになる……いずれにしても不登校の子どもたちは学校のみならず，仲間との交流を可能にするセカンダリー・スペースさえ次第に敬遠してしまう。その結果，彼らに残された居場所は家庭のみに限定されてしまうことになるのである”“子どもとは，常に申し分のない成熟した存在であるはずがなく，間違いや失敗を繰り返したり，他者からの攻撃に自分一人では抗し切れない未熟な面を多くもった存在である。よって，学業が振るわず劣等感を抱いたり，いじめの標的にされた傷つけられるなどの否定的な体験を被った場合，彼はいったん家庭に撤退するのである”等と，不登校の子どもの心理について語り，それ故に，適応指導教室が居場所となることの重要性を指摘している。

また中川（2007）は，“現代に生きる子どもたちの状況を考えてみると，学校という居場所を失ってしまえば，もはや家庭にしか，ひきこもりの場所は残されていない。しかしながら，実際には，不登校という事実を家族が冷静に受け止められないために，家庭が安全な待避場所としての機能を果たすことが難しい。むしろ子どもの不登校によって家族関係が動揺し，家庭に潜在していた課題がこれを機に噴出する事例の方が多いのではないだろうか。したがって，子どもの不登校に焦点を当てれば，不登校の状態にある子どもたちを，長期間家庭に引きこもらせることは，いたずらに本人や家族を傷つけ，そのために家族機能を損なわせて，事態の悪化を招きかねないのである。ここに不登校の子どもたちにとっての新たな居場所づくりの必要性が生まれる。なぜなら，新しい居場所―第４の居場所―をつくり，その場所にそれまで家庭がもっていたプライマリー・スペースの機能を託すことができるならば，彼らの『基本的な信頼感』は再び回復される可能性がうまれるからなのである”等と述べ，適応指導教室がプライマリー・スペース（人間の原初的な居場所）の機能をもつことの重要性を指摘し，中学校２年生男子Ａ男の事例を紹介している。

Ａ男は，数カ月にわたり不登校が続き，“と

にかくＡ男は，毎日インターネットばかりしていて。声を掛けても返事もしないんです。あとはごろごろしているばかり。何だかこちらは腹が立ってきて”“先生やお友達からも見捨てられたように思って。あの子のことをかわいそうだとは思うんですけど。私だってもうほとほと疲れてきました。外出するのも気後れしてしまって”と悩む母親に勧められて，適応指導教室に入室するようになったのである。そして，中学校卒業後，Ａ男は，希望していた高校に入学したのだが，当時のことを“学校に行っていない自分に腹がたって，母親の顔をまともに見られなかった。お母さんに一番迷惑をかけているのはわかっているけど，どうしょうもできないじゃない。じっと寝ているしかない。でもちっとも休まらなかった。つらかった”等と語っている。

この事例について，中川（2007）は，“このように，プイマリー・スペースとしての『基本的な信頼感』を内包するベース（基地）であった家庭は，不登校によって，本人のみならず家庭をも巻き込んでその機能を失うことになってしまう”等とコメントしている。

また中川（2007）は，このプライマリー・スペースの具体的なイメージとして，“つまり，この新たなる居場所では，不登校の子どもたちはたとえ生産的な活動をしなくとも，他者から何らかの行動を強制されることはない。あるいは，たとえ失敗することがあっても，それらはむしろ成長の糧として認められ，むやみに叱責されることもない。すなわち，その場所は，子どもたちに自由と安全を保証する空間，彼らの存在をそのまま抱える器のような空間なのである”と述べ，中学３年生女子Ｃ子の事例を報告している。

Ｃ子は，小学校以来，いわゆる優等生としてクラスのリーダーを務め，部活動ではキャプテン，学業成績は常に学年のトップ１０にランクされてきていたが，５月の修学旅行から帰ってきた夜に奇異な行動（突然，制服や部活動のユニホームをはさみで切り裂き，教科書を自室から廊下へ放り出し，部屋に鍵をかけて泣きじゃくる，等）を見せ，翌日から不登校になり，それから１ケ月後に適応指導教室に入室するようになった。そして，中学校卒業後，Ｃ子は，単位制高校に入学したのだが，夏休みに適応指導教室に遊びに来て，“プレイルームで黙っていてもみんなの世話をしなくても，先生も友達もみんな何も怒らなかったね。私，はじめて何もしなくてもいいんだって思えたよ。うれしかった”等と，述べている。

この事例について，中川（2007）は，“このような事例からも，適応指導教室の居場所機能として，家庭という居場所で培われた基本的な信頼感の回復―プライマリー・スペースの回復―が最も重要であるということができるだろう”等と，コメントしている。

一方，花井（1998）は，“社会が大きく変化する中で，人々の教育に対する期待も変化してきた。今日，教育に求められているのは，子ども一人ひとりの個性を尊重し，これを伸ばすことである。また，登校拒否，いじめ，多動，ＬＤ（学習障害），学業不振，児童虐待，非行，性的逸脱などの問題で，特別の援助を必要とする子どもが増えてきた。そのため，これらの問題を解決し，子どもの健全な成長を促進する心理的・教育的な援助が求められるようになった。すなわち，学校および教師は，これらの期待に応えなくてはならない時代を迎えたというわけである。その一つの手段として，カウンセリングの考え方を教育活動に導入することである。現在，この試みが最も進んでいるのは適応指導教室である”等と述べ，適応指導教室の更なる飛躍を期待している。

## ６．個別的な対応の重要性／個性的な興味を尊重すること

では，適応指導教室が不登校の発達障害児

にとって『居場所』（プライマリー・スペース）となるようにサポートするためには，どのような指導をめざせばよいのであろうか。そこで，まず最初に重要と思われる取り組み ― 個性的な興味を尊重すること ―について考えてみたい。

尾崎（2007）は，個性的なタイプの一例を紹介し，“アニメやアイドルには興味がなく仏像が大好きというＳちゃんは，休み時間も仏像の写真を眺めている個性的な子。低学年の間は先生の配慮により皆の仲間に入れていたが，５年生になったころからクラスの女子はＳちゃんを『キモい』と言い始め，露骨な仲間はずれが始まった”と報告しているが，もしＳちゃんが，「仏像のことばっかり言ってたら，ブツゾウ！」等といじめられて不登校になって適応指導教室に入室することになったら，スタッフはどのようにかかわればいいのであろうか。

そこで，まず望まれるのは，仏像が好きなスタッフがいること，そして，そのスタッフがすでに入室している子どもたちから好かれていることである。このような条件が整えばＳちゃんは，仏像が好きな者たちの集まる『居場所』を自然と得ることができるようになると思われる。だが，もしも，仏像が好きなスタッフがいない場合には，Ｓちゃんの生の声に耳を澄まし，仏像のよさ（何故，Ｓちゃんがそれほど仏像に興味をひかれるのか）を理解しようと努力し，そこで理解できたことを他の生徒に通訳することが必要となる。そして，例えば，遠足などで神社仏閣を見学する場合を活用して，Ｓちやんにガイドの役を与えるなどして『出番』を用意してあげることが必要である。

ともあれ，アスペルガー症候群の子どもたちは，個性的な興味をもっていることが多いし，それをきっかけとして学習意欲が飛躍的に伸び将来の職業選択につながる可能性を秘めていることにスタッフが気づくことが大切である。

例えば，ピーター・サットマリ（2005）は，“もうひとり私が思い出すのがベンです。彼は，スポーツ統計に夢中の少年でした。彼は毎朝６時に起きます。真っ先にすることは階下へ降り，スポーツ番組を見ることです。最新の得点情報を確認するのです。誰も気にしないようなスポーツ（オーストラリアルールのサッカーやイギリスサッカー４部リーグなど）の試合も含め，あらゆる試合の得点情報まで詳しく説明することができました。２年生の冬のことでした。彼はトロント・メイプル・リーフ（カナダのホッケーチーム）の最新のホッケーの試合について，得点記録をクラスのみんなに話してくれるように先生から頼まれました。これがきっかけとなり，彼は一躍時の人となりました。まもなく学校のコンピューター上に小さな新聞を掲載するようになったのです。自分の大好きなホッケー選手全員の話を紹介し，さまざまな統計（平均ゴールアゲンストなど）を出し，それをクラスメートに公表したのです。するとこれがクラスの男の子たちの間で大評判となりました。彼等はそれまでより多くの時間を彼と一緒に過ごすようになったのです。また，ついに彼には自宅まで遊びに来てくれる友だちができました。そして彼らは近所でメイプル・リーフ・ファンクラブをスタートさせたのです。これらはすべて，ベンの先生のお膳立てによるものでした。授業計画で用意されているような標準的なカリキュラムではなく，授業の中で自分の関心を追求することを認めてくれたのです。教材はみんなと同じものを使いましたが，彼は彼自身の関心や夢中になっていることを活かしながら，彼なりの方法で学んでいったのです。このような優れた先生に恵まれることは，確かに難しいかもしれません。しかし，特別教育に関する規則や規定が定められ，個別教育のプログラムの必要性が唱えられるようになるなか，このように先

生が創造的に対処できる機会もますます多くなってきています”等と紹介し，“彼ら独自の関心や彼らを夢中にさせていることは，彼等にやる気を起こさせる有意義な活動の象徴と言えるでしょう。それこそ，子どもの関心をとらえ，大人や他の子どもたちとの対人的なやりとりを促していく手段となります。まずは子どもが関心をもっていることから始めます。それらを基にして，より適切な対人コミュニケーション・スキルを高めていくことも可能でしょう。たとえば，自閉症の子どもたちの多くは回転するコマを見るのが大好きです。これを見て楽しいと思う気持ちを利用し対人的やりとりを促していくこともできます。まず大人がコマを回転させます。これには数人の子どもたちも一緒に参加してもらってもいいでしょう。みんなで順番にコマを回転させていきます。先生または親は色について触れ，コマが回転するときの楽しさを具体的に話してあげるとよいかもしれません。子どもがコマを回すのに困っていたら，助けてあげるからそう言ってね，と励ましたり，回転スピードを『速い』『遅い』といった言葉を使って表現してごらん，と促したりしてもよいでしょう。そうすれば子どもは，自分も一緒にやってみようという気になります。楽しくワクワクしてくるでしょう。これは子どもの世界へ，彼ら自身のレベルから入っていくチャンスです。これを機に，子どもは発達の階段を昇っていくことができます。このようにすれば，ふだんの環境の中でよくみられることを通して学んでいくことができますし，アスペルガー症候群の子どもたちにとって非常に効果的な指導形態となるのです”等とアドバイスしている。

## 7．運動能力のなさへのケアの重要性

さて，次に重要なのは，運動能力のなさへのケアであると思われる。特にアスペルガー症候群の子どもたちは，運動の不器用さを抱えているためにいじめられ，その結果，自分の身体に自信がもてず，うまく使いこなすことができないという悪循環に陥っている。

このことについて，ルーク・ジャクソン（2002）は，“球技ができないのには，ちゃんと理由がある。それも，たくさんある。自分の体を動かすにも，二つ以上の部分をいっしょに動かすとなると，ちぐはぐになってしまう。これじゃ，ボールを受けるのも，投げるのも，けるのも，あやつるのも，上手にできるはずがない。え？ごまかすなって？ハイハイ，わかったよ。『上手にできない』なんてものじゃありません。正直に言います。ボールを受けるのも，投げるのも，けるのも，あやつるのも，からっきしダメだってね。なにしろ，ボールが出てくる以前に，自分の腕や脚からして，なかなか思いどおりに動かせないんだから。…（略）… 体育の授業でチームに分かれるってことになると，だれもがぼくを入れるのをいやがる。『班に分かれなさい』って号令がかかると，例によって例のごとく，わいわいがやがやとおおさわぎになる。なにやら小声で話し合う声，くすくす笑う声。そうやって一人残ったぼくを，先生はどこかの班にむりやり入れる。まるで，だれも運ぼうとしない余った荷物でも積み込むみたいにさ。するとまたいつもの通り，『ええっ，先生，どうしても入れなきゃいけないんですか？』とか『ジャクソン君なんて入れるのいやです』とかいう声があがるんだよな。いやあ奇遇だねえ，実に意見が合うじゃないか。ぼくだって，きみたちと同じチームになんかなりたくないもんね！”“ぼくがこれほどチームスポーツが苦手なのはには，ほかにも理由がある。だれもが一度にあちらへこちらへと走り回り，叫び，わめき，すべてが支離滅裂でわけがわからないからさ。いろんな音は聞こえるけれど，いったいどちらから聞こえてくるのかわからないし，だれに向けられているのかもわからないんだから，混乱し

てしまうよ。自分はなにをすればいいんだ？今度はどっちに走ればいいんだ？考えに考えて，ようやくわかったぞと思ったら，みんなはもう次のことを始めている。そしてぼくはまた，へまをしたといっては笑われる。こういったゲームにも，きっとなにかしら意味はあるんだろうけどね。それがなんなのか，ぼくにはいまだにわからない”等と，不安や混乱した気持ちを率直に述べている。

そして，“ここで，ぼくから体育の先生がたになにか言うとしたら，ただひとつ。お願いですから，これ以上ぼくたちを苦しめないでください。もしも，みなさんの担当してる生徒さんの中に，アスペルガー症候群の子，協調運動障害（ディスプラクシア）の子がいるならどうかわかってください。その子が体育の課題をうまくこなせないのは（『うまくこなせない』なんてなまやさしいもんじゃないけど），本当に，やりたくてもできないからなんだ。僕たちは将来，サッカーやラグビーの選手になるわけじゃない。そんなもの，なりたいとも思わない。だから，なにがなんでも球技を身につけさせなくっちゃって思ってくれなくていいんだ。球技は覚えられなくても，なにか別の運動ならできるかもしれないでしょ？その子にもできそうな運動を見つけてなんでもいいから体を動かせるよう，取り計らってくれるわけにはいかないのかな？”“これだけはわかったほしい。社交性がなくて，自分の体をうまく扱えない子にチームスポーツをやらせたからといって，その子がとつぜん，人とそつなくつき合える，器用な子に変身できるわけじゃない。もっと言ってしまえば，アスペルガー症候群の人がそう簡単に対人関係を学べるなんて考えてるとしたら，とんでもなく甘いよ。これが視覚の障害だったら，そんなおかしなことは考えないでしょう？『目の見えない人でも，本を広げて，根気よく鼻先にかざし続けていれば，ある日とつぜん，見えるようになるはずだ』なんて思う？これでもまだ信じられないひとがいるなら，こんな実験をやってみてよ。耳栓とゴーグルをつけて，利き手じゃない方の手，利き足じゃない方の足だけで，みんなといっしょに球技をやってみたら分かるよ。すっごくやりづらそうな気がしない？”等と，苦情を訴え，“アスペルガー症候群の人たちでも，個人ペースなら相当いい線行く人はたくさんいるんだ。走るのが速い人もいるし（『フォレスト・ガンプ』がそうでしょ？），ロッククライミングが得意な人もいる。つまり，他の人とのやりとりがあんまりからんでこない種目ってことだよね。学校によっては，トレーニング用のジムがあるところもあるよね。そんな学校なら，こんなのはダメかな？ほかの生徒がサッカーなんかの団体競技をやっているときは，アスペルガー症候群の子はトレーニングルームの機材を使って体力トレーニングをするんだ”“アスペルガー症候群は，障害の一種として正式に認められている。そして，団体スポーツができないのは，アスペルガー症候群の症状の一部なんだ。ぼくたちはそういう人間であって，スポーツができないのはぼくたちの特性，それも，すごく本質的な特性なんだよ。だから，どうかわかってほしい。そして，手を貸してほしい。みなさんにできることでいいから，いろいろ手を尽くしてほしいんだよ”等と，個別的な配慮を哀願している。

それ故，不登校のアスペルガー症候群の子どもにかかわるスタッフは，彼等のこのような声を真摯にうけとめ，個別的な対応を含めて工夫しながらかかわることが重要であると思われる。

なお，同じような観点から，適応指導教室で行っているプログラムを再検討することも必要であると思われる。たとえば，料理作りをするにしても，橋本（1998）が指摘しているように，「集団として機能しない段階」「集団のまとまりが見えてくる段階」「集団の中

で個性が見えてくる段階」の３段階に分けてプログラムを工夫したりすることが大切である。そして，知識や技術の習得に主眼を置いた「調理の授業」ではなく，料理づくりの中で，子どもたちがどのような体験をし，いかなる感情の交流があり，それが子どもの発達にどう影響したかということに関心を払いながらかかわることが重要である。

## 文献


阿部利彦(2006)：発達障がいを持つ子の「いいところ」応援計画．ぶどう社．

愛知教育大学教育実践総合センター特別支援教育プロジェクトチーム編(2007)：特別支援教育のための１００冊―ＡＤＨＤ，高機能自閉症，アスペルガー症候群，ＬＤなど．創元社．

別府悦子・加藤豊弘・清水章子(2007)：アスペルガー症候群と特別支援教育．精神療法第33巻第4号．金剛出版，448-454.

橋本郁郎(1998)：＜実践事例＞生きることの原点「食」を通して学ぶ．相馬・花井・倉淵（編）適応指導教室－よみがえる「登校拒否」の子どもたち－．学事出版，54-57.

生島博之・長坂正文編(2002)：特集 情緒障害通級指導教室．教育臨床事例研究８．愛知教育大学教育実践総合センター，2-95.

生島博之・長坂正文編(2002)：特別企画「適応指導教室」を考える（１）．教育臨床事例研究 11．愛知教育大学教育実践総合センター，1-64.

生島博之・長坂正文編(2006)：学級崩壊事例から学ぶ教育相談―特別支援教育の先駆的実践―．愛知教育大学出版会．

生島博之(2007)：ＡＤＨＤと診断された小学生男児の母親面接（１）―母親の訴えから特別支援教育のあり方を考える―．愛知教育大学教育実践総合センター紀要 10 号，35-42.

石井幸代(2003)：適応指導教室に通いながら高校進学を目指したＡ子．教育臨床事例研究 10．愛知教育大学教育実践総合センター，142-153.

石井幸代(2005)：適応指導教室で「安心感」「一体感」を求めていたＡ子とのかかわり．教育臨床事例研究 13．愛知教育大学教育実践総合センター，112-121.

岩田郁子・生島博之(2007)：アスペルガー症候群児であるＡとのかかわり―教育相談に箱庭を取り入れて―．愛知教育大学教育実践総合センター紀要 10 号．43-50.

ルーク・ジャクソン(2007)：青年期のアスペルガー症候群．ニキ・リンコ訳．スペクトラム出版社．

小林由美子(2005)：適応指導教室における治療的介入と指導員の自己理解の重要性教育臨床事例研究 13．愛知教育大学教育実践総合センター，122-125.

中川厚子・森井ひろみ・鶴田桜子(1997)：適応指導教室の機能に関する研究―中学卒生のフォローアップ―．カウンセリング研究 30，255-265.

中川美保子(2006)：居場所としての適応指導教室―臨床心理学的な視点から―．忠井俊明・本間友巳編，不登校・ひきこもりと居場所．ミネルヴァ書房，117-137.

大鐘啓伸(2005)：適応指導教室に関する実態調査研究．心理臨床学研究 22，596-604.

尾崎ミオ(2007)：アスペルガー症候群などの発達障害の子どもといじめ．児童心理 第61巻第5号．金子書房，114-119.

佐藤幹夫(2007)：裁かれた罪 裁けなかった「こころ」―１７歳の自閉症裁判．岩波書店．

ピーター・サットマリ(2005)：虹の架け橋―自閉症・アスペルガー症候群を理解するために．佐藤・門 訳．星和書店．

白石雅一(2006)：障害をもつ子の自尊感情を考える．児童心理 第 60 巻　第 18 号．金子書房，102-106.

相馬誠一・花井正樹・倉淵泰佑(1998)：適応指導教室―よみがえる「登校拒否」の子どもたち―．学事出版．
田中真理(2006)：発達障害のある子の友達づくりへの支援―周りの子どもたちとの関係づくり―．児童心理 第 60 巻 第 7 号．金子書房．52-57．
漆澤恭子(2006)：事例報告 1　違いを受け入れる心を育てる学級づくり．児童心理 第 60 巻 第 18 号．金子書房，70-72．

＜付記＞

本論文は，平成 19 年の秋に，某地区の適応指導教室の研修会でおこなった講演に加筆訂正したものである。

［活動報告］

# 学外活動支援実習室の活動報告

## 1．はじめに

当教育実践総合センターにおける，教育臨床分野の学外活動支援実習室は，平成 17 年に開設された。周知のように，愛知教育大学は，教員養成課程を中心とする大学である。本学には，将来の教員を目指す学生が入学してくる。教員養成の課程では，発達心理学や教育心理学の学習が必須となっている。しかし，現実的には実際に児童・生徒に触れ合う経験はとても少ないものである。教員養成のためには教育実習の制度があるが，教育実習の中では，学校に登校している問題行動を持つ児童生徒の関わりは経験できるかもしれないが，昨今話題となっている不登校児童・生徒との触れ合いは経験できない。当教育実践総合センターでは，教育相談活動を行っているが，その多くは不登校の相談であり，学生が不登校について学ぶ必要性はますます増加している。

さて，不登校児童・生徒に対する学外活動には，県や各市町からの「ボランティアの派遣要請」を利用させてもらう場合が多い。そして，その際の研修のシステムは市町により工夫がされているが，せっかくのボランティア活動を不登校への深い理解につなげるためには，個人スーパービジョンが大切である。

そこで，当センターでは，現在ボランティア活動をしている学生だけでなく，将来ボランティア活動をしたいと希望する学生も対象として，不登校への理解と対応を学ぶ「学外活動支援実習（講義や個人スーパービジョン）」を行っている。

## 2．参加学生（登録メンバー）

学外活動支援実習室に登録した学生は，1 年生 2 人，2 年生 5 人，3 年生 6 人，4 年生 6 人，計 19 人である。

## 3．活動内容

(1)定例学習会

本実習に参加した学生の所属は様々であった。当然のことながら，学部の講義は「学外活動支援実習」より優先されるため，参加学生間の日程の調整が難しかった。そこで，今年度は，前期の活動のみ火曜日グループと金曜日グループの 2 班に分かれて行った。後期の活動は合同で行った。

＜前期の活動＞

①火曜日グループの活動

第 1 回（4 月 25 日）：勉強会の進め方についての説明と，メンバーの自己紹介

第 2 回（5 月 9 日）：講義①「不登校について考える 1」

不登校が注目されるようになってきた歴史や，不登校児童とその保護者の抱きやすい感情などについて勉強を行った。

第 3 回（5 月 23 日）：講義②「不登校について考える 2」

前回の講義で，不登校児童数の急激な増加がみられた年代の時代背景について知りたい

という意見が出たため，1970 年代後半から現在に至るまで，それぞれの年の流行などを追いながら振り返り，どういう時代の流れだったか等について，自由に討論しながら意見を出し合った。

第４回（6 月 6 日）：講義③及び討論会「不登校について考える３」

前回の続きを行う。最後に，不登校についてメンバーが今どう考えているのかを自由に語り合った。

第５回（6 月 20 日）：講義④「学校以外の子どもの居場所」

当センターの川北先生に依頼して，日本のフリースクールやフリースペースの歴史と現状についての講義を実施した。

②金曜日グループの活動

第１回（5 月 26 日）：メンバーの自己紹介とオリエンテーション

自己理解を高めるためにチェックリストを実施した。自分が意識していた自己像とチェックリストによる結果との比較をしてみて，意外に自己評価が低かった人，おおむね等身大の自分を理解していた人など様々であった。

第２回（6 月 9 日）：講義①「不登校について考える」

不登校児童・生徒のタイプは，時代とともに変遷している。今の時代背景における不登校の実態と不登校にいたる経緯，その背景についての説明をした。

自分たちの学校生活で不登校の友達に対して抱いていた気持ちを振り返り，自分が今不登校生徒と向き合ったときに，何ができるかを話し合った。

第３回（6 月 23 日）：講義②と実習「話を聞くための心構え１－言葉にならない言葉をどう聴くか」

コミュニケーションにおいて非言語的メッセージがいかに重要か。非言語的メッセージの内容とコミュニケーションをうまく行うためにそれをどう利用したらいいかを話し合った。お互いにメッセージを伝え合う実習で，握手，目の表情で感情を伝えてみることを体感してみた。

第４回（7 月 7 日）：講義③と実習「話を聞くための心構え２－傾聴とは」

「訊く」「聞く」「聴く」の違い，いかに耳を傾けて声にならない声を聴くかについて話し合った。事実関係のレベル，感情のレベル，相互関係のレベルで聞くことについて説明した。

実習で聴く姿勢を示すための応答技法を体験してみた。

第５回（7 月 21 日）：講義④と実習「話を聞くための心構え３－共感とは」

同情と共感の違いについての説明と，共感についての話し合いを持った。

学生から「友人によく相談を持ちかけられる。どのように話を聞き，対応したらいいか」との質問があり，話し合いをもった。この体験は実際に話を聞くための心構えの理解を深めるいい機会となった。

＜後期の活動＞

第１回（11 月 7 日）：学習会①「自分についての振り返り」

不登校児童・生徒に対するボランティア活動を行うことは，生身の相手と触れ合うことである。そのため，まず自分の持っている対人関係の傾向などを振り返る場が必要と考え，

東大式エゴグラム（TEG）を使用して振り返りの場とした。振り返りの結果については，了承が得られたメンバーには勉強会の場で発表してもらった。

第２回（12 月 12 日）：学習会②「話を聞くことについての意味と危険性」

東山紘久（2000）『プロカウンセラーの聞く技術』（創元社）をテキストにし，上記のことについて考えを深める場とした。

(2)ボランティア活動報告（7 月 4 日）

参加学生のボランティア活動の報告会を持った。活動内容について，質疑応答，検討を行い，特別支援教育研究補助員（臨床心理士）から指導助言を受けた。

不登校児童や障害を持つ児童が参加するキャンプに，ボランティアとして数年間参加を続けているメンバーが，キャンプの様子や日ごろの活動，その活動を通じて感じていることを報告した。

(3)自主学習会

参加学生は随時自主的に，教育実践総合センター内の学外活動支援実習室を利用することができ，積極的に情報交換や自主学習会が行なわれた。平成 18 年度の，学外活動支援実習室の利用日数は 38 回（平成 19 年 1 月末現在）となっている。

(4)不登校講演会の活動

教育実践総合センターでは，平成 19 年 1 月 13 日に「講演会＆公演会『不登校を感じるⅡ』」を開催した（資料参照）。この会は，平成 17 年度に引き続き開催されるもので，教員を目指す学生だけでなく，不登校児童・生徒と関わっている教員も対象としたものである。その上に一般市民へも参加を呼びかけた。学会活動支援実習参加学生は，この講演会の活動にも，準備段階から参加し，不登校への理解を深めた。

## ４．今後の課題

今年度の学習会は，学内で講義が行われている時間帯に設定された。そのため，活動の日程調整が難しく，定期的な参加ができない学生があった。活動自体が「ボランティア」であり希望者であるという支援活動の中で，より効果的な学習会にするためには，講義の一つに位置づける等，時間や場所の設定を工夫する必要があると思われる。

今年度は，教育実践総合センターの研究補佐員が担当者として数名で指導にあたったが，参加者一人ひとりに応じた学習プログラムが展開できたかどうか疑問が残る。その原因としては，この活動を担当する教員の増員がないことと，担当者が持ち回りになってしまうという現状がある。継続的できめ細やかな活動のためには，専任の教員と継続的な担当者を確保することが必要である。大学側が県や市町との連携を今以上に図り，学生の活動のパイプ役になることが，ボランティア活動をより広げていく力となると思われる。

学生のニーズと不登校の現状，教育現場の要請がうまくマッチするような学外活動支援を来年度はより一層多角的に展開したい。

（文責：中神淑美，平田成生子）

資料

# 講演会＆公演会　『不登校を感じるⅡ』

主　催：愛知教育大学教育実践総合センター
（TEL　0566－26－2316）

昨年度に引き続き、教員をめざす学生さん、不登校児童・生徒とかかわっている教員の方などを対象として講演会と公演会を開催することになりました。つきましては、不登校児童・生徒を知的に理解するだけでなく、不登校児童・生徒の心を感じ取る機会にしていただけたらと思います。なお、今回も、一般市民の方々の積極的な参加をお願いいたします。

；刈谷東高校演劇部の方々によります公演会＆演劇表現ワークショップ、そして、長年にわたり臨床心理士として不登校の子どもやその保護者とかかわってこられた刈谷東高校の教諭による講演会など盛り沢山な内容を用意しています。是非、この機会に、不登校についての理解を深めていただければ幸いです。

日　時：平成１９年１月１３日（土）　　受　付　１２：１５ ～
場　所：愛知教育大学講堂ホール
対　象：一般市民、学生、教員、教育関係者など
入場料：無料

## 講演会：不登校の理解と対応

― 特別支援教育を視野に入れて ―

時　間：１３：００～１４：００
講　師：長坂 正文先生（刈谷東高校）

## 公演会：『青い月が昇る前に』

開　演　１４：１０
終　了　１５：００

## 演劇表現ワークショップ

時　間：１５：１０～１６：３０
講　師：刈谷東高校演劇部顧問（兵藤 友彦先生、原田 常弘先生）
＊ 希望者は当日参加できます。

前作『MAKING　OF「赤い日々の記憶」』のテーマは「自分をいかにして見つめるか」でした。今回の作品『青い月が昇る前に』のテーマは「他者をいかにしてうけいれるのか」です。ホンネを見せ合い、近づきすぎてしまえばお互いに傷ついてしまいます。かといって、傷つかないように距離を保ったままではずっと独りぼっちです。'傷つくのは怖い、でも独りぼっちは寂しい。'刈谷東高校演劇部の生徒が抱えるこんな「切実な」問題は、実は多くの方々が抱える問題でもあると信じます。今年４月より「演劇表現」という授業を開講しました。授業のテーマも「自分をみつめ、他者を受け入れる」というものです。今回は授業「演劇表現」のワークショップも観劇と併せて行いたいと考えております。（顧問）

不登校、引きこもり経験

定時制・刈谷東高

演劇授業で自分に自信を

声出しや目隠し歩行　年度末には舞台披露へ

# メンタルフレンドとしての立場から

栗山由佳（愛知教育大学初等教育教員養成課程音楽専攻）

## 1．はじめに

筆者は平成 17 年度４月から，不登校やいじめに関する勉強のための学外支援実習室の活動に参加してきた。参加を決めた理由は，筆者が来年度から教職につくことにある。教師をこの先やっていくならば，不登校の子どもやいじめにあう子どもに必ず出会うであろう。そのときにどう対処したらよいのか，どう子どもに接していけばよいのか。その方法を少しでも知り，また子どものこころや，置かれる環境を理解したいと考え，本活動に参加した。

そして９月から，不登校の生徒のメンタルフレンドをする機会を得た。週に１回１時間程度，Ａ君の自宅を訪問するというものだ。そこでの活動や考えたことを本報告で述べていきたい。

## 2．Ａ君について

Ａ君は中学１年生の男子である。親は共働きで，五人兄弟の真ん中である。中学に入って１学期は通っていたが，友達にからかわれてキレてしまうことが数回あり，２学期からは学校に行かなくなってしまった。週に１回学校の教師，筆者と他のメンタルフレンドで２回，計３回訪問を受けていた。そして３学期に入ってからまた学校に通いだした。

始め，＜何かやりたいことがある？＞と筆者が聞いても「何も思いつかない」と答える。遠慮をしていたのか，ただやりたいことがなかったのか定かではないが，意思表示が少ないように感じた。しかし，徐々にやりたいことを言うように変化してきた。会話はそのとき感じたことや友達，兄弟の話などである。Ａ男は体を動かすことが好きで，いつも笑いながら遊んでいた姿が印象に残っている。

## 3．活動内容

活動は，スポーツ，図書館での読書，楽器博物館の見学の３種類をした。

スポーツは近くの公園でバドミントンやバスケットボールをした。バドミントンではコートがないため，地面の土に印をつけてコート作りから始めた。アバウトであるが，コートの線の長さを歩いて何歩というように，計るのも楽しみながらコートを作った。１ゲーム 15 点と決め，簡単な試合をした。Ａ君は「あと少しで入ったのに，おしい！」「15 点まであと３点！」など話しながら，笑いながらやっていた。テンションが上がってくるとふざけて踊りながらバドミントンをしていた。また屋外であるため風の強いときもあり，風の流れも考慮したバドミントンであったので面白くできた。

バスケットボールでは筆者もＡ君もそんなに上手ではなかったので，まずバスケットゴールをつかってシュートや，ドリブルシュートの練習をした。なかなか上手くいかなかったが，二人でよいと思うやりかたを教えあって練習した。最後にはゲームらしきものをやってみたが，最初に比べると随分上達したのではないかと思う。また，Ａ君は土で汚れた

ボールを進んで洗ってきてくれたり，ゲームで筆者がアウトのところをセーフにしてくれたり，優しさが見られた。一緒に楽しみながら体を動かして遊ぶことは，子どもと親しくなれる一番のものだと思う。スポーツとは言わないが，雪が多く積もったときに雪遊びもした。このとき初めてＡ君から「雪で遊びたい」という意見が出た。雪の中に倒れてみたり，雪で犬を競って作ったりした（写真１，２参照）。

図書館では，まずＡ君が好きだという本を紹介してくれた。心霊写真の本だったり，漫画を小説化したものであったり。少し読書したあと，クイズの本を見つけ，問題を出し合った。Ａ君は筆者が分からない問題も知っていることがあり，Ａ君の知識の多さにこちらが驚いた。

楽器博物館では，世界各地の多種多様な民族楽器を館長の説明のもとに見学した。Ａ君はいろいろな楽器を目にして驚いているようであった。館長の話もうなずきながら聞き，「すごい」と言っていた。「この楽器が骨からできてる！」「向こうにあった楽器とこっちの似てる」「この楽器，動物の形してるよ！」など自分で発見したことをたくさん教えてくれた。また，アフリカの太鼓などを叩いて面白そうにしていた。新しいことに出会う，体験するというのは子どもにとって刺激になるし，さまざまなことに興味を持てる窓口になると思う。

## ４．メンタルフレンドの立場

不登校の子どもはほとんど家にこもっているので，外の人間関係は希薄になりがちである。そこでメンタルフレンドの与える影響は大きい。Ａ君の場合は学校の先生の訪問があり，たまに友達と遊んでいることもあり，誰とも会っていないということではなかったが，平日の日中はやはり一人でいることが多い。その時間に，少しではあるが，筆者がかかわってＡ君の何か役に立てたなら嬉しいと思う。

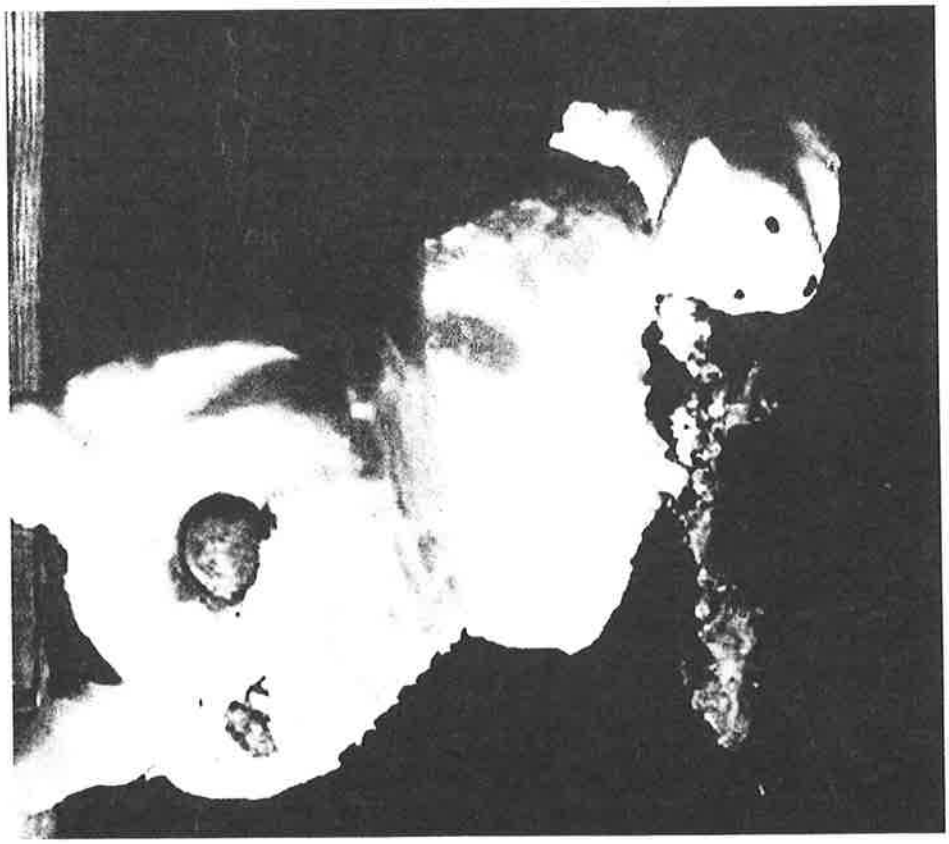
## ５．おわりに

活動内容がたいていスポーツになってしまい，あまり変化のない活動になってしまった。もっと多種の活動をしなくてはいけない，用意が足りなかったというのが反省すべき点である。

Ａ君から悩みを聞くなどの相談を受けたことがなく，本当に友達のような存在であったが，それはそれでより対等に接することができて，よかったのではないかと思う。教師になったら，教師と生徒という立場にはなってしまうが，今回得た経験を生かして，ひとりの人間として子どもと向き合って理解していきたいと思う。

写真１：雪の中に倒れた跡

写真２：雪で作った犬



# 適応指導教室ボランティアについて

渡部　均（愛知教育大学中等教育教員養成課程社会専攻）

## 1．はじめに

筆者は平成16年11月から，A市教育センター内にある適応指導教室，通称「ふれあい学級」でボランティアをしている。「ふれあい学級」に関することを述べ，自らの体験したことを書いていくことにする。

## 2．A市適応指導教室について

1)「ふれあい学級」の意義

「ふれあい学級」は，学校にある教室に通えなくなってしまった状態にある子どもたちに対して救済的な役割を持つ。このような不登校の子どもに，その子どもの状態に応じた指導を行うとともに，集団生活に適応できるように集団でも活動を行いながら，学校生活への復帰を図る。

2)「ふれあい学級」に通室する子どもの対象

A市内の小中学校に通う児童生徒で，心理的に不安定である不登校児童生徒を対象にしている。平成16年11月時点では，中学生のみが通室している。

3)「ふれあい学級」の歩み

平成6年9月，A市教育センター開所にともない，「ふれあい学級」も常時開設することになった。施設として，適応指導教室，相談室，プレイルームがある。それらの場所が子どもたちの主な活動の場所になる。平成7年6月には，運動広場が完成する。運動広場の大きさは，バレーコート1面に相当する広さである。これにより，外での活動も充実することとなる。

4)「ふれあい学級」の施設

子どもたちが主に適応指導教室で過ごしている。この教室には，机，いす，ホワイトボード，パソコンがおいてある。また，学習タイム用に各学年の教科書，参考書が常備されている。

相談室では，臨床心理士が面談を行っている。部屋には，ソファーと机しか置いておらず，シンプルなつくりとなっている。また，常時，白いレースのカーテンが閉められており，クライエントのプライバシーが配慮されている。

プレイルームには，卓球台やバドミントンやボールが用意されており，体を動かすことができるし，将棋やオセロも準備されており，頭を使った遊びも充実している。

5)「ふれあい学級」指導員

男性2名（校長職退職者）と女性1名（20代）である。

6)子どもたちの1日の流れ（タイムスケジュール参照）

＜登校＞

朝，「ふれあい学級」に通室するかどうかの確認の電話を子どもの親がすることになっている。A市内の小中学生が通うのだが，現在では，中学生のみが通ってくる。

＜学習タイム＞

各々がその日の目標を決め，自習する。社会教育指導員が勉強を直接に指導するわけではないので，自らで勉強することができる漢字や計算などをする子どもが多い。

＜チャレンジタイム＞

その名のとおりに，ものごとにチャレンジしてみる時間である。子どもたちが何かの目標を持ち，それに達成できるように努力している姿が見られる。卓球をする子ども，ソフトバレーをする子ども，ギターをする子どもなど，活動は様々である。

| タイムスケジュール | |
|---|---|
| ～ 9:30 | 登校 |
| 9:30 ～ 10:30 | 学習タイム |
| 10:30 ～ 12:00 | チャレンジタイム |
| 12:00 ～ 13:00 | 昼食 |
| 13:00 ～ 14:00 | 学習タイム |
| 14:00 ～ 15:00 | チャレンジタイム |
| 15:00 ～ | 下校 |

＜昼食＞

子どもたちの人数が少ないので，皆で固まって食べていることが多い。

7)「ふれあい学級」の現状

「ふれあい学級」に主に通室してくる子どもは，男子生徒２名，女子生徒７名いる。実際に，男子生徒で「ふれあい学級」に通室してくるのは，Ｂ男のみで，Ｃ男は，臨床心理士による面談のみの来所である。構図として，Ｂ男は，女子生徒の中にぽつんといる形になり，さびしい想いをしている。Ｂ男の歳に近い男子生徒がいないため，どことなくつまらなさそうにしている。Ｂ男の性格として，女子生徒に話かけるようなことはせず，もの静かな印象を与える。しかし，歳の近いものとしゃべるときは，Ｂ男自身からも話しかけるほど，積極的な面も見られる。

一方，Ｃ男は，人と接することが苦手であり，自ら話しかけることは稀である。どうやら慣れた人間でないと，緊張してうまく話せないようである。Ｃ男は，火曜日と金曜日の 10:00 に来所し，11:00 に始まる臨床心理士による面談まで，プレイルームや外で遊んだりしている。

## ３．男子生徒とのかかわり

前述した２人の男子生徒とは，外の運動広場で球技をして遊ぶことにした。

＜Ｂ男とのかかわり＞

Ｂ男は，普段，運動することがないので，私がボランティアに訪れたときは，極力，外に出て遊ぶことにしている。「最近では，あまり外に出て遊ばないため，なまっていた体が動かされていい」ともらしていた。バスケットボールやバドミントンやソフトバレーをおこない，勝負する対戦型ではなく，目標を定め，それを達成することを中心におこなった。

具体的には，ソフトバレーでは，ソフトバレーボールを落とさずに何回続けられるかというゲームをおこなった。これは，Ｃ男とともに３人で行い，３人で 20 回落とさないようにすることを目標にした。最初は，２人とも，「20 回なんて楽にできる」と言っていたが，なかなか目標に達成しないどころか，10 回にも満たない有様であった。この状態をどうにかしようと真剣に悩む姿が見られ，目標達成に向けて努力する姿があった。結局，最後の最後で目標を達成した。このときに，２人ともとても清々しい顔をしていた。「楽

しかった」「目標を達成できてよかった」「また今度もやりたい」という発言を受け，目標を達成する喜びや人数としては少ないかもしれないが，集団で協力してものごとを行うことの大切さを感じてくれたのではないかと感じている。

＜C男とのかかわり＞

C男は，口数が少ない。話すこと自体に億劫になっていると思ったので，C男に聞いてみると，そうではなく，「すごく慣れた人でないと緊張して，うまく話せない」と言っていた。好きな話題の話であると，人は多弁になるという傾向を利用することを考えた。そこで，C男の興味のある話題を聞こうとした。「特にない」との答えが返ってきたので，C男の日常生活に着目し，そこから糸口を探すことにした。ニュースをよく見ること，ゲームをすることが分かったので，最近のニュースについてC男に話をふると，C男自身の考えも含めて話すことができた。誰が次期首相になるのかや牛肉問題など詳しくニュースについて語っていた。ゲームの話でも，よく野球ゲームをするということであったので，球団の話や選手の話を中心にした。実際に，小学校のころに野球をやっていたらしいので，運動広場に行きキャッチボールもおこなった。普段は見られない笑顔をみることができた。

## 4．女子生徒のかかわり

普段，私は男子生徒とかかわっているので，深くまでは分からないが，女子生徒を見て感じたことを記述する。

女子の特徴として，集団で固まっていることが多く，集団の1人が何かの行動を起こすときも集団全体で動くことがある。例えば，トイレに一緒にいくことである。このような集団が「ふれあい学級」にも存在し，D子を中心として集団が形成されていた。D子の性格として，ものごとをはっきりと言い，言葉遣いが乱暴であり，自己中心的な部分がある。E子は明るく，ユーモアがあり，よく周りを和ませている。D子は，そんなE子のことを「うざい」「調子にのっている」などと言葉の暴力をしている。そんな様子を見ているF子，G子，H子は，D子を表面的には嫌った様子を見せてはいないが，D子のいない場所では，D子の陰口をたたいている。

経緯はよくわからないが，ある時期からD子が独りでいることが増えた。D子を除いた集団に属していた女子が態度を変え，D子を独りにし，なぜそのようになったかを考えてほしいという願いが裏にはあることが分かった。

現在，D子は，「ふれあい学級」を休むことが多くなってしまった。しかし，たまに接してみて，以前より性格が穏やかになったように感じた。

## 5．おわりに

今回，A市の適応指導教室にボランティアに行ってみて，学んだことがたくさんある。その一つとして，直接，適応指導教室の子どもたちと行動を共にすることによって，その子どもたちの考え方，思い方に触れることができたことである。この体験は，本を読むことだけでは得られないことである。A市の適応指導教室で得た生きた体験をこれから出会う子どもたちに活かしていきたい。今後も，より多くの学生が生きた体験をするためには，大学の支援が不可欠であると感じた。

## 教育実践総合センター　発達支援基礎研究分野の活動

川北稔

教育実践総合センターの発達支援基礎研究分野では、主として不登校や「いじめ」に関する活動を通じて、発達障害児を含めた子どもに対する支援を行っている。ここに挙げるのは、学生のボランティア団体「SOBA（Symposium of Bullying in Aichi）」のメンバーを中心とした活動の履歴である。

（1）フリースクール　クツナ池の原センター（愛知県田原市）でのボランティア活動

発達障害児を含む不登校の子どもたちが集うキャンプでのボランティア活動を行った。小学生から高校生までの子どもと、1対1のペアを組むなどして、1泊2日のキャンプを経験する。また、事前の準備などを含め、最長4日間ほどのボランティア活動に参加した。

主な活動履歴

2006年8月18日～21日　キャンプ参加

2007年8月17日～19日　キャンプ参加

2008年8月5日・12日　フリースクールでのボランティア活動

（2）キッズクラブでの活動

愛知県刈谷市の教育委員会による事業「キッズクラブ」に、「SOBA」として参加した（刈谷市北部生涯学習センターにて）。集まる子どもたちを対象に、「ライフスキル教育」などの考え方に基づくプログラムを企画、実演した。

主な活動履歴

2008年7月19日　キッズクラブ（刈谷市北部生涯学習センター）

2008年12月20日　キッズクラブ（刈谷市北部生涯学習センター）

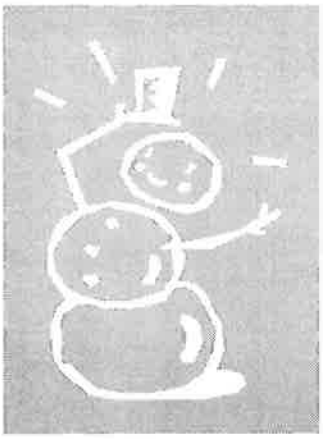
（3）刈谷東高校「便所くんプロジェクト」への参加

愛知県立刈谷東高等学校の演劇部を中心とする「便所くんプロジェクト」に参加した。このプロジェクトは不登校経験者が大半を占める同校演劇部の生徒たちが、地域で「生きづらさ」を感じる人々と、演劇表現ワークショップや演劇の上演を通じて、対等な立場で「他者」「モノ」「街」との出会いを果たすものである。

主な活動履歴

2008年2月9日　愛知教育大学教育実践総合センター主催「不登校を感じる」にて演劇「便

所くん」公演
2008年3月15日　第1回便所くんプロジェクト実行委員会
2008年4月5日　第2回便所くんプロジェクト実行委員会
2008年8月　便所くんオブジェ製作（愛知教育大学美術棟）
2008年8月22日～24日　演劇「便所くん」公演（七ツ寺共同スタジオ）



# 発達支援ニュースレター

第3号　2006年10月3日発行

愛知教育大学
教育実践総合センター
発達支援基礎研究分野

## 「海の見えるキャンプ」に参加

### 海で山で、子どもと遊ぶ2日間／ヨットでのクルージングも

8月19日から20日、渥美半島の「フリースクール・クツナ池の原センター」で開かれた「海の見えるキャンプ」で、子どもと一緒に夏の思い出をつくりました。

参加者は、愛知教育大学からSOBAメンバーを中心とするボランティア10人。人間環境大学（岡崎市）の学生の皆さん、子ども37名など、総勢100人を超える顔ぶれが集まりました。

学生ボランティアは子どもとペアを作ってマンツーマンで、またはグループになり、遊びから食事までを共にします。子どもは、発達障害や不登校などの問題を抱える小学生から、非行経験のある高校生まで、個性も多様。「今年もあのお姉さんがボランティアに来るならキャンプに行きたい」、学生ボランティアも「また同じ子を担当したい」という声があるほど、強く思い出に残るキャンプです。

なかにはほかの子と衝突してスクールを飛びだしてしまったり、夜中にどうしてもお母さんが恋しくなってしまう子も。数々のドラマのある 2 日間でした。子どもたちのありのままの姿を受け止め、寄り添うことを通じて私たちも成長できた気がします。

ハイライトは 2 日目の午前中、ヨット愛好会の協力で行われたクルージング。ヨット 10 艇に分乗し、2 時間にわたって海の上で日常を忘れる時間を過ごしました。

*summer 2006*

# SOBA拡大学習会レポート～「弱者」としての非行少年

7月4日、東海「非行」と向き合う親たちの会（ひまわりの会）の井上陽子先生（本学「教師論」非常勤講師）と、会員の母親の方をゲストに、非行少年の思いや非行の背景についてお話していただきました。

小学校の教員として、中学校に入った教え子が相次いで非行に走るのを見てきた井上先生。親たちが責め合うのでなく皆で支え合えるように親の会をスタートされたときのこと、会で気づかされた親と教員との間の壁、学校だけでなく地域や家庭を含め、全面的な角度で子どもを見ようとすることの大切さを話していただきました。

また、付添人活動などを通じて出会った子どもの実例に参加者は聞き入りました。「仲間から浮かない」ことを目標に、自分もいじめる方に回った元いじめられっ子、「親が思うほど自分は賢くない」との思いから解放感を暴走族に求めた優等生、しかし暴走族に待っているタテ社会、先輩からの制裁…。

子どもへの関わり方を尋ねる参加者に、向き合うのではなく「そばに行き、一緒に世界を見せてもらう」という井上先生の言葉の意味を一同で噛みしめるひとときでした。

**参加者の声から**

- 周りの友達を見ていると、不良と呼ばれる子は親から見放され、結局友達しか自分にかまってくれる人がいない。非行とは寂しさの裏返しかなあと思う。
- 通っていた中学は、荒れた中学として名前が知れ渡っていました。校長が替わり、学校をオープンにし、地域の人の出入りが増えました。そのなかに、非行の子達を毛嫌いするのではなく、話してみると案外カワイイ面もあると話していた方もいました。態度で威圧されたり、どう接していいか分からないときは、外見で考えるのではなく、（お話にあったように「その服きれいだね、どうしたの？」など）相手の世界に寄り沿ってみることも、大切なのだと、今日のお話を聞きつつ思い出しだしました。
- 中学生の時、同級生が休み明けに何週間も欠席しました。リンチにあって入院していたそうです。今日のお話のような背景があるかと思うと胸が痛みました。その一方、窓から落としたCDをすすんで拾ってくれたりしたのは、非行傾向にある子達でした。彼らに正面から明るく向き合う先生もいました。

SOBAとは　いじめ・いじめられの通信相談プロジェクトのことです。「SOBA」には、「私たちがあなたのそばにいるよ」という意味が込められています。毎週火曜日夕方の例会で相談への返信を考えるほか、テーマ別学習会を開催します。問い合わせは、empower@auecc.aichi-edu.ac.jpまで。

## ★これからの予定★

教育実践総合センター　主催シンポジウム
「子育ての社会的支援の広がりを求めて：児童虐待・発達障害と家族」

- 2006年11月26日（日）13:30～16:30、愛知教育大学　第二共通棟　421教室にて
  参加費：　無料
  申し込み：　11月20日までにEメール（aosada@office.aichi-edu.ac.jp）またはFAX（0566-26-2711）でお申し込みください。（なおメール又はFAXの件名を「11・26シンポジウム参加希望」としていただき、本文に必ず氏名とご所属をお書きください）

- 講演（1）「子どもセンター　パオ」と新しい子ども支援
  多田元　氏（弁護士・NPO「子どもセンター　パオ」代表）
  講演（2）「虐待・発達障害の子ども達への支援」を通して家族関係を考える
  細江逸雄　氏（情緒障害児短期治療施設「愛知県立ならわ学園」園長）
  パネルディスカッション
  パネリスト：多田元　氏　細江逸雄　氏　山根真理　氏（愛知教育大学　家政教育講座）
  内田良　氏（愛知教育大学　学校教育講座）　川北稔（愛知教育大学教育実践総合センター）

**愛知教育大学**
**教育実践総合センター**
**発達支援基礎研究分野**

TEL/FAX 0566(26)2727
Email: kawakita@auecc.aichi-edu.ac.jp
〒448-8542　刈谷市井ヶ谷町広沢1
愛知教育大学教育実践総合センター　川北研究室

発達支援ニュースレター

第4号　2007年2月13日発行

愛知教育大学教育実践総合センター
発達支援基礎研究分野

# シンポジウム「子育ての社会的支援の広がりを求めて～児童虐待・発達障害と家族」を開催

愛知教育大学教育実践総合センターの主催によるシンポジウム「子育ての社会的支援の広がりを求めて～児童虐待・発達障害と家族」を昨年11月26日に愛知教育大学で開催しました。

子どもが被害者あるいは加害者になる事件が多く報道され、子どもの安全対策のためのマニュアルや、子育て法をアドバイスする書籍も人気を集めています。他方、孤立する子育てなど、家族を取り巻く状況や社会全体の変化には、あまり目を向けられていません。

シンポジウムでは、家族が置かれている状況について長期的な変化も視野に入れながら考えることにしました。また「家族が頑張る」だけでなく、虐待や発達障害の専門家の先生を招き、社会がどのように子どもや家族を支えられるかを話し合いました。

講演では、まず多田元先生（弁護士・NPO子どもセンターパオ代表）が、社会的弱者としての子どものパートナーという立場から、非行少年の付添人や被虐待児の支援に携わった経験を話されました。弱者や被害者である子どもの視点からは、家族や社会の問題がよく見えてきます。多田先生の長年の関わりの成果として、被害や暴力の連鎖を断ち切り、成人や結婚を報告する子どものエピソードは印象的でした。

細江逸雄先生（情緒障害児短期治療施設　愛知県立ならわ学園園長）は、家族の再生に力を注いできた経験を紹介されるとともに、時には家族の可能性を疑問視せざるをえない現状も指摘。「仮面家族」という言葉のように、家族が「こうあるべき」という理想像に固執するために、いったん解体されたほうが健康なのではないかという事例など、深刻な現状とともに、社会的養護の必要性が紹介されました。

パネルディスカッションでは、コメンテーターの山根真理先生（家政教育講座）から「1970年代以降日本の家族が閉じてきた」という指摘とともに、家族

多田元先生

細江逸雄先生

パネルディスカッション

の歴史的変化についての質問がありました。細江先生は、「三世代家族の頃には明確だった家族間の境界が失われている」とリプライされました。内田先生（学校教育講座）からは虐待の定義や、虐待と非行や発達障害との因果関係について質問があり、多田先生から「虐待を受けても犯罪に関わらずに生きている人の方が多い」という指摘、細江先生からは発達障害の子どもの特徴が親にとって分かりづらく、子どもの行動を拘束したり、虐待に至ってしまったりする例の紹介があり、因果関係の複雑さが示唆されました。

全体として虐待、発達障害に非行の事例まで言及され、非常に「欲張った」シンポジウムになりました。長きにわたって多様な事例を支援された経験のある先生方だからこそ、歴史的な観点からの質問や、問題の「間」の関係をどうイメージするかという議論にも応えていただいたように思います。また、コメンテーターの先生方も研究の蓄積を踏まえ、斬新な角度から問題を提起されました。支援の現場と研究の対話を楽しめるひとときでした。（なお、シンポジウムの報告書を3月に刊行予定です。ニュース末尾の連絡先までお問い合わせください）

## SOBA拡大学習会レポート 児童養護施設を知っていますか？

**昨年10月17日、児童養護施設「中央中央有鄰学院」（名古屋市緑区）の指導員、立花篤志さんを招いての学習会を開きました。児童養護施設とは、「保護者のない児童や虐待されている児童などを入所させて養護するもの」。広辞苑を引くとこのような解説が載っていました。**

**立花さんはおっしゃいます。「子ども 6 人につき 1 人の職員配置、これでは現場は疲弊してしまう。ただでさえこころの傷を持ち、関係が結びにくいのにその上、発達障害までもが彼らを生き難くするのです。集団生活ではそのようなこころのケアはできません」**

**「小さい頃に悪いことをしてくれた方がいい。その分、職員が気にかけてその子との“関わり”になるから。“関わり”がなくて大きくなってしまうと“高校デビュー”などになって非行に走ってしまう。どんなに悪いことをしてもそこに“絆、つながり”がない。失うものはないんです」**

**非常にくだけた語り口で解りやすく児童養護施設の現状についてお話してくださった立花さん。悪いことをしてそれを叱ることが“関わり”になるなんて。僕には特にこのお話しがとても印象的でした。僕の頭の中では、児童擁護施設のボランティアで会ったことのある、つっけんどんな男の子が笑いながら寂しそうに手を振っていました。**

（SOBA　加藤　史高 ）

## 豊田市青少年支援センター「パルクとよた」見学会

昨年 9 月 29 日、学外活動支援実習室と合同で、豊田市の青少年施設を見学しました。パルクとよたは、不登校の子どもの適応指導教室や、非行少年の補導活動などを行う複合施設です。3 人のスタッフの方に、適応指導教室の丁寧な説明と、施設内の案内をしていただきました。

☆　☆　☆

パルクとよたは豊田市全域の小中学生を受け入れていて、片道 1 時間を自転車で通っている子供もいるということで、それほどパルクが居心地の良い場所なのだなと感じました。実際施設は新しく、冷房完備、教室もきれいで、施設の方の「学校に行かないのはここが良すぎるからだ」という冗談も頷けてしまいます。特に教室は、一つずつ机が分かれていて、自分の机に小物を置いたり、ディスプレイしたりと工夫していたのが素敵でした。

授業時間も集中が続かないと 40 分にしているところもフリースクールならではです。施設の配慮としては、プレイルームに箱庭があったり、月一で個別に話をする部屋があったりと子供たちへの心くばり、ケアがしっかりとなされていました。他にも来客と生徒が会わないように工夫していたりだとか、ロビーから中学校がみえないように目隠しを取り付けていたりだとか様々な配慮がなされており、それだけ子供が敏感であり、そんな子供たちを 1 番に考えられたよいところだなと感じました。

現職教員、そして将来教員を目指している学生がもっとこういった施設を見学し、よいところを取り入れ、少しでも不登校児が減るような取り組みを学校で行っていってほしいです。（障害児教育 1 年　長谷部　素子）

**愛知教育大学教育実践総合センター　発達支援基礎研究分野**
TEL/FAX 0566(26)2727　Email: kawakita@auecc.aichi-edu.ac.jp　〒448-8542　刈谷市井ヶ谷町広沢1
愛知教育大学教育実践総合センター　川北研究室

# 発達支援ニュース

第6号（2008年2月5日）

愛知教育大学教育実践総合センター　発達支援基礎研究分野

刈谷東高校演劇部の生徒たち

### SOBAとは

SOBAは、Symposium of Bullying in Aichi の頭文字。愛知教育大学の学生を主体とする、ボランティア活動です。略称の「SOBA」には、「私たちがあなたのそばにいるよ」という意味が込められています。

子どもや家族から寄せられるEメールやFAXの通信に、毎週火曜日夕方の例会で返信を考えるほか、テーマ別学習会を開催。休み中にはフリースクールに訪問するなどの活動を行っています。

## SOBAを刈谷東高校演劇部が訪問

「便所くん」プロジェクトをアピール（08年1月29日）

不登校経験を演劇の形で表現する刈谷東高校演劇部の生徒たちが、愛知教育大学SOBA例会を訪問しました。

目的は、演劇と連動して展開される**「便所くんプロジェクト」**への参加を呼び掛けること。2008年8月、願い事の書かれた巨大な張りぼてを奉納するというゴールに向かって、地域の人たちに協力を呼び掛けています。

不登校体験と向き合い、今の自分に足りないものは何かと考えたとき、さまざまな人たちに協力を求めながら目標を実現する力を身につけたいと、生徒たちは考えたようです。参加する大人たち・子どもたちにとっても、立場を越えて成し遂げるプロジェクトの一部になることを通じ、自分を見つめ、その可能性を広げるチャンスになるに違いありません。

プロジェクトへの一歩として、演劇**「便所くん～男だけの世界」**が上演されます。愛知教育大学講堂で、2月9日（土）13時から。

## しえんサロン「体験！　CAPワークショップ」

子どもに安心・自信・自由を伝えるプログラム（08年1月16日）

子どもを虐待や「いじめ」から守るため、小学校などで実施されているCAP（Child Assault Prevention）のプログラム。愛知教育大学SOBAとかねて交流のある「あいちCAP」のみなさんに、実際に愛知教育大学でワークショップを開いていただきました。

実際に寸劇の形で繰り広げられる、学校帰りの「いじめ」や連れ去り、親戚からの性的暴力。それに対してCAPが示す解決策は、具体的であるだけでなく、暴力によって奪われる「権利」を、子ども自身が取り戻すというメッセージを伝えています。

CAPは「権利」を、子どもにも分かる「安心」「自信」「自由」という言葉で伝えます。「いじめ」や暴力は、こうした権利を奪うからこそ許されません。これらの言葉は暴力を察知するためのセンターです。また暴力を乗り越え、人間関係をよくするための指針でもあります。たとえば誰かに気持ちを伝えたり、助言したりするとき。その行為が、相手の「安心」「自信」「自由（選択肢）」を奪うことになっていないでしょうか。逆に、どうすれば「安心」「自信」「自由」を支えられるでしょうか……？

サリー・ジョ クーパー著『「ノー」をいえる子どもに』（青鉛舎出版）より

## しえんサロン「児童養護施設と子どもたち」（07年11月13日）

昨年に引き続き、名古屋市緑区の児童養護施設「中央有鄰学院」指導員の立花篤志さんに、養護施設の実情を話していただきました。児童養護施設では、何らかの事情で家庭での養育が難しい子どもや、虐待を受けた子どもが集団で生活しています。

児童養護施設
「中央有鄰学院」
（名古屋市緑区）

戦災孤児の時代と違い、現在入所する子どもの親がほとんどが健在です。しかしその背景はさまざま。親自身が心の奥底に問題を抱えている場合は「家族の再統合」への道も複雑です。

虐待から守るために、時に両親との面会や外泊を制限せざるを得ません。しかし子ども自身はそうした親の元であっても戻りたい気持ちを持つことが少なくありません。施設に長く生活し、指導員に心を開くようになること自体が、家庭から遠ざかっていることの裏返しでもあります。子ども自身「今ある現実」と「親が迎えに来てくれてもっと幸せな生活がくるという二つの現実」に引き裂かれ、地に足がつかないといいます。

現在、中央有鄰学院は建物の老朽化を機に、大舎制から小舎制へと体制を改めようとしています。食事も入浴も集団で、普通の家庭にあるような家事のひとつひとつを見ることもないような子どもたちが、少人数で完結する生活を味あえるようにするのがねらいです。

福祉の体制が抱える限界の中で、「大変なことをしている」と思うのではなく、「また朝が迎えられる、子どもがにこにこ笑ってご飯を食べられる」という日常を大事にする学院。施設を地域に開く試みにも積極的です。学習会の数日後、休日の模擬店には、愛知教育大学から３人が参加しました。

### 発達支援基礎研究分野　研究会
## 音楽をまとう若者（08年1月16日）

図書紹介：
小泉恭子著『音楽をまとう若者』勁草書房、2007年。

「好きな音楽は？」と聞かれたとき、高校生は、場所や相手によって答えを使い分ける。まるで、外出のとき服装を選ぶように――。そんな意味がこめられたタイトルの本『音楽をまとう若者』の著者である小泉恭子氏（愛知教育大学音楽教育講座）をお招きして、研究会をおこなった。

小泉氏は、調査を通じて高校生が語る「好きな音楽」を「パーソナル・ミュージック」「コモン・ミュージック」「スタンダード」に分類する。「パーソナル～」は人に見せない自分だけの趣味であるのに対して、「コモン」は仲間と楽しむ音楽、「スタンダード」は世代の違う人と共有する音楽を指す。

とくに女子は、友達の間でもなかなか「パーソナル～」を明かそうとしない。対して男子は「MALICE MIZER（マリスミゼル）」のような「マイナー」なバンドを持ち出して、仲間との差をアピールしようとする。また「コモン～」は「ウルフルズ」のようにカラオケで盛り上がる曲、「スタンダード」はビートルズのように世代の違う人と共有できる曲と位置付けられる。

思わず自分に当てはめてしまうような分類軸をめぐって、質疑応答でも議論が続いた。高校生は音楽の趣味がまだ流動的で新しいものを取り入れる時期であるため三層を使い分けるが、成長するにつれ「パーソナル～」「コモン～」の区別が薄らぐといった可能性も示唆された。

バンドを組む機会の少ない女子が自分を表現する場としてのコスプレについては、実際の集会を取材した貴重な映像も披露された。男性と異なり、音楽を服装やインテリアなど多様な場面で享受するビジュアル系女子のあり方など、今後の研究のテーマは尽きない。

発達支援という観点からは、近年の学校が単に「パーソナル～」を抑圧する場ではなく、合唱コンクールなどを通じて正統派の音楽とロック等をつなぐセミフォーマルな場になりつつあるという指摘が興味深かった。

**愛知教育大学教育実践総合センター　発達支援基礎研究分野**
TEL/FAX 0566(26)2727　Email: kawakita@auecc.aichi-edu.ac.jp　〒448-8542　刈谷市井ヶ谷町広沢1
愛知教育大学教育実践総合センター　川北研究室

## 2．障害児治療教育センターの取り組み

障害児治療教育センター長　吉岡恒生

### 学校支援ボランティア派遣事業について

①概要

筆者らは，文部科学省の委託による「特別支援教育を核に，実践的教育力育成を目指す教員養成改革事業」（3年計画）の一環として，平成 18 年度より「学校における発達障害児支援ボランティア派遣事業」を行ってきた。この派遣事業の特色としては、ボランティア学生に対して手厚い支援を行い、また学校･学生間の連携をスムーズに行うために学校支援コーディネーターと呼ばれるスタッフを初年度は3名、次年度以降は 4 名配置したことである。本稿では、活動の概要について報告する。

初めに「学校における発達障害児支援ボランティア派遣事業」の展開の仕方について述べる。図1は、その概要を図式化したものである。

基本的には、教員・学校支援コーディネーターが各教育委員会・学校を通じて連絡を取り、何らかの支援が必要とされる児童・生徒に対して人材の確保をしたい、という学校側の要望を確認するという方法で派遣先の学校を決定した。また大学側は、教員が全体の統括を行い、学校支援コーディネーターはそれぞれ担当地区を決定、教育委員会・学校・学生間で必要な連絡・連携は担当ごとに受け持つ体制を採った。教員とコーディネーター間は週 1 回全体会議を持ち、情報の共有と方針検討を行うようにし、きめ細かい運営が行える体制をとるようにした。

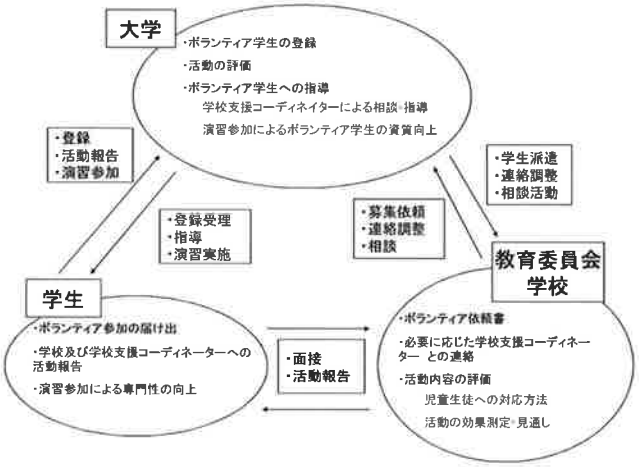



**図 1　学校支援図式**

上記の派遣先の確保と並行して、自主的にボランティアに参加したいという学生を、学内掲示板及び大学 HP、及び大学ガイダンス時に募集した。ボランティア参加にあたって、各学生には個人情報に関する守秘義務の遵守と個人の支援員としての資質向上に努めることを義務付け、同意できる者のみ登録可としている。ボランティア登録後、学生の参加可

能な条件に応じて派遣先の割り振りを行い、地区に応じて担当となるコーディネーターが決定される仕組みとした。担当コーディネーターは学校と学生の調整だけでなく、学生の指導・相談も受け持つ。ボランティア開始に当たっては、派遣予定の学生は事前に教育委員会・学校へ訪問・面接を行い、可能な限りコーディネーターも同行するようにし、十分な相互理解と情報の共有が持てるよう留意した。

派遣開始後は、定期的に学校と連絡を取るようにし、相互に現在の状況を把握しつつ支援が継続できるように留意した。ボランティア学生は、一回の活動毎にボランティア活動記録を所定の用紙に記入し、学校とコーディネーターに提出することとした。また、必要に応じて学生からはなかなか訴えにくいような事柄について、教員・コーディネーターが学校と学生の調整も行うよう配慮した。

登録学生に対しては、毎週土曜日に2時間程度の演習を行った。学生には、演習への参加を義務付けた。演習は、外部から講師を招いての講演会、各コーディネーター単位のグループワーク、発達障害への理解と対応を深める勉強会を軸に実施した。講演会の講師には、特別支援に理解のある現職教諭、発達障害の児を持つ保護者、医師など様々な角度から特別支援教育・発達障害に関する知識と技術について話題提供してもらい、より広い視点からそれらについての洞察を深める機会を設けるようにした。グループワークでは、各コーディネーターと現在の支援状況に関して相談できるよう毎月1回確保している点が特徴といえる。また、同じボランティアに従事している学生同士で互いの情報を交換できること、同じ悩みを共有することで、活動に対する安心感や連帯感を感じることが出来る時間としても機能した。

**②3年間の派遣実績**

初年度は、愛知県内の小中学校20校・知的障害児通園施設1園について、43名の学生を派遣し、延べ2200時間以上の支援を行った。次年度は、愛知県内の小中学校24校・保育園1園について、52名の学生を派遣し、延べ3800時間以上の支援を行った。学生の内訳としては、初年度は障害児教育課程以外の学生が26名、次年度は39名と特別支援教育に関して特に修めているわけではない学生が多いことが特徴である。3年目は、12月末現在、39名の学生を派遣している。

③考察

本事業では、より高い専門性を有した教員志望の学生を育成すること、継続して安定した支援が児童生徒・ボランティア学生・学校に対して行える派遣システムの構築に主眼を置いている。本事業では、学校支援コーディネーターという人員を配置することで、各機関・学生間の連携を密にすることが出来、充分な指導・相談を行うことが可能になった。特別支援教育の1つの在り方を示すことができたかと思われる。

＊ なお、日本特殊教育学会第46回大会（2008年9月　島根大学・鳥取大学）において、当事業のスタッフが「学校支援ボランティア派遣事業」について、3題のポスター発表を行った。本報告は、その発表原稿の一部を加筆修正したものである。

愛知教育大学研究報告，57（教育科学編），pp，111～119，March，2008

# 発達障害児のための学校支援ボランティア事業
## —初年度の取り組み—

吉岡恒生*　柴田和美**　相馬慎吾*
野澤宏之*　原恵美子*　山内麻美*
Tsuneo YOSHIOKA　Kazumi SHIBATA　Shingo SOMA
Hiroyuki NOZAWA　Emiko HARA　Asami YAMAUCHI

*障害児治療教育センター
**愛知県立豊橋養護学校

### 1．はじめに

平成15年３月「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が提言されて以来，発達障害児への適切な教育に向けて国内で様々な取組が行われてきた。「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち，幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し，その持てる力を高め，生活や学習上の困難を改善又は克服するため，適切な指導及び必要な支援を行う」という理念の実現に向けて，関係者は努力を重ねている。文部科学省では，都道府県教育委員会に対し「特別支援教育体制推進事業」を委嘱し，特別支援教育の体制の整備を促してきた。しかし，行財政改革が進むなか，教育とて聖域とはみなされず，十分な財政的措置が取られているとは言いがたい。新しい課題を突きつけられたものの，人的措置がなされないままでは絵に描いた餅である，と困惑する現場の声もある。とはいえ，本格実施の平成19年度を迎え，それぞれの現場でできうる限りの対応を取っているのが現状であろう。

一方，教員養成大学では，机上の学問を伝授するだけではなく，教育現場の様々な問題に対応できる実践力を備えた教員を育てていくことが喫緊の課題となっている。学校現場では，教員の教科指導に関する資質能力は言うまでもなく，いじめ，不登校，発達障害，非行などの児童・生徒に対する教師の指導力が不可欠になっている。これらの課題に適切に対処できる実践的指導力を備えた教員の養成に寄与し，支援能力を備えた個性的教員の養成に資することが，教員養成大学に課せられた大きな役割なのである。

そうした流れのなか，愛知教育大学では文部科学省の委託を受け，平成18年度より「特別支援教育を核に，実践的教育力育成を目指す教員養成改革事業」（３年計画）を開始した。多様な活動経験を通して，特別支援教育に役立つ実際的・臨床的な発達支援に精通した教員を養成することがその目的である。

その事業の一環として筆者らが立ち上げたのが，「学校における発達障害児支援ボランティア派遣事業」である。これは，発達障害児への対応に苦慮し彼らを支援する学生ボランティアを求めている学校側のニーズと，教育実習のみにとどまらず教育現場で継続的に実践を積むことによって将来の教員としてのスキルを向上させたいという学生側のニーズをつなぐ事業である。

実際に学生が自主的に学校と交渉しボランティアに出かけ経験を積んでいく例も増えてきたが，ボランティア実践のなかで悩みを抱え，相談の持って行き場のないまま時が過ぎていくという例もある。そうしたボランティア学生の悩みに対応するため，本事業では，派遣学生に担当の学校支援コーディネーター（平成18年度３名，平成19年度４名）がつき相談・指導に当たり，必要に応じて学校と相談等を行い，連携を図ることができる体制を作った。また，特別支援教育の理念を広く伝えるという観点から，障害児教育課程の学生に限らず，広く全学の学生を派遣対象とすることにし，知識等の不足を補うため，土曜日の演習への参加を義務付けることとした。

平成17年度の準備段階では，それまで筆者（吉岡）と交流のあった教員委員会や学校などに協力を要請することから始まった。大学のホームページに「特別支援教育」の項目を設置し，募集ビラや演習日程をネット上で読むことができるようにした。平成18年度の４月に学内の掲示板にもビラを掲載した上で，連休前の土曜日にガイダンスを開き，派遣希望学生の登録を受け付けた。それを受けてスタッフ（教員・コーディネーター）は学校側との交渉を開始し，早い学生では５月から支援を開始することになった。

本論文は，事業１年目である平成18年度の事業概要の報告である。その際，年度末に行った「学校側へのアンケート」「学生へのアンケート」の結果をもとに，この事業の効果や問題点等を明らかにしていく。また，この事業は３年計画であるため，アンケート結果を踏まえて，今後の課題を考察していきたい。

## 2．1年目の概要

ここでは，平成18年度より開始した「学校における発達障害児支援ボランティア派遣事業」の概要について述べていきたい。事業としては初年度となるため，全体的に各機関・学生との連絡・連携を重視することで，丁寧な事業展開ができるように配慮している点が特徴的といえるだろう。

### （1）学校支援の流れ

まず初めに，「学校における発達障害児支援ボランティア派遣事業」の展開の仕方について述べたい。図1は，その概要を図式化したものである。

基本的には，教員・学校支援コーディネーターが各教育委員会・学校を通じて連絡を取り，何らかの支援が必要とされる児童・生徒に対して人材の確保をしたいという要望を確認するという方法で派遣先の学校を決定した。また大学側は，教員が全体の統括を行い，学校支援コーディネーターはそれぞれ担当地区を決定，教育委員会・学校・学生間で必要な連絡・連携は担当ごとに受け持つ体制を採った。教員とコーディネーター間は週1回全体会議を持ち，情報の共有と方針検討を行うようにし，きめ細かい運営が行える体制をとった。

上記の派遣先の確保と並行して，自主的にボランティアに参加したいという学生を，学内掲示板及び大学ホームページにて募集し，希望する学生全体に対してガイダンスを行った。ガイダンスでは，ボランティア参加にあたって，各学生には個人情報に関する守秘義務の遵守と個人の支援員としての資質向上に努めることを義務付け，同意できる者のみ登録可としている。学校とボランティアという性質上，個人情報に触れる機会は非常に多く，その漏えい防止はもちろんのこと，個人情報を取り扱う際の基本的姿勢を学ぶことや個人情報保護の重要性を理解する上で必要なことと考えた。ボランティア登録後，学生の参加可能な条件に応じて派遣先の割り振りを行い，地区に応じて担当となるコーディネーターが決定する仕組みとした。担当コーディネーターは学校と学生の調整だけでなく，学生の指導・相談も受け持つ。ボランティア開始に当たっては，派遣予定の学生は事前に教育委員会・学校へ訪問・面接を行い，可能な限りコーディネーターも同行するようにし，十分な相互理解と情報の共有が持てるよう留意した。

派遣開始後は，定期的に学校と連絡を取るようにし，相互に現在の状況を把握しつつ支援が継続できるように留意した。ボランティア学生は，一回の活動毎にボランティア活動記録を所定の用紙に記入し，学校とコーディネーターに提出するようにした。これにより，学校とコーディネーターに活動内容を報告するようにし，コーディネーターはその記録を用いて演習時に学生への指導を行った。また，必要に応じて学生からはなかなか訴えにくいような事柄について，教員・コーディネーターが学校と学生の調整も行うよう配慮した。実際にボランティア学生という立場上，学生からは教師や学校に対しては発言の困難さがあること，学校・教師側からもボランティアという形態で参加している学生に対してどこまで踏み込んで話をしてもよいのか，という問題が生じた。その調整役としての教員・コーディネーターの存在は，円滑な支援のために重要であると思われる。その他にも，毎週の演習時以

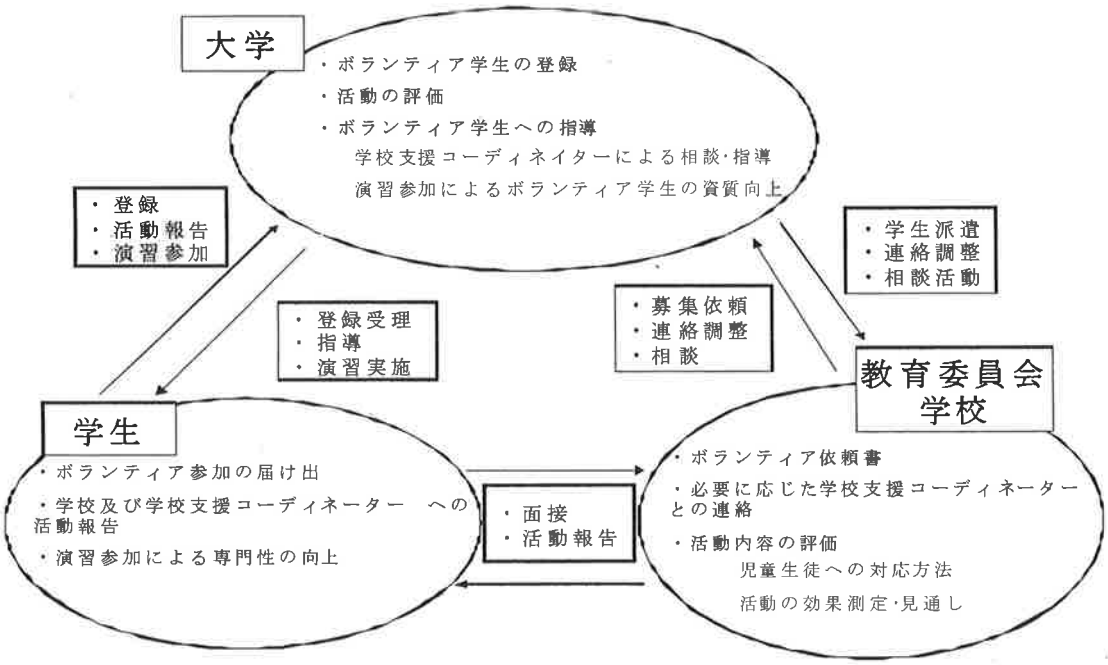



図1　学校支援図式

外にも随時ボランティア学生とコーディネーターとで連絡を取る形態を重要視することで，学生の疑問や不安に即時対応できるようにし，学生が極力安心し自信を持ってボランティア活動に参加できるように心掛けた。

上記のように，主に学生の指導と，大学・学生・学校の連絡を密にし学生が安心してボランティア活動に取り組める体制作りを意識的に行った流れとなっている。

（2）派遣先

・派遣先の内訳

平成18年度の学校支援ボランティアの派遣先を示したものが表1になる。

基本的に，学校側からの依頼は小学校がほとんどを占めた。その中でも特に，小学校低学年にボランティアが配置されることが多い。学校側からのニーズとしては，小学校低学年という基本的に支援や配慮が多く必要とされる時期にそれを補ってくれる人材を確保したいという気持ちと，学校という新しい環境に切り替わった時期に今後のことを見据えてスムーズに適応を手助けするための人手が必要である，といった意見が多い。

表1　派遣先一覧

| | | | |
|---|---|---|---|
| 小学校 | 19校 | 岡崎市 | 3校 |
| | | 刈谷市<br>三好町<br>豊田市<br>大府市 | 2校 |
| | | 豊橋市<br>豊川市<br>蒲郡市<br>知立市<br>半田市<br>一宮市<br>犬山市 | 1校 |
| | | 名古屋市 | トワイライト1校 |
| 中学校 | 1校 | 高浜市 | 1校 |
| 知的障害児通園施設 | 1園 | 刈谷市 | 1園 |

また，一部は中学校や知的障害児通園施設，名古屋市の小学校で主に行っているトワイライトスクール事業といった場所にも支援ボランティアとして派遣を行っている。

地域別にみると，刈谷市2校と知的障害児通園施設1園，岡崎市3校，三好町2校，大府市2校，豊田市2校，豊橋市，豊川市，蒲郡市，高浜市，知立市，半田市，一宮市，犬山市はそれぞれ1校であり，名古屋市にはトワイライト1校のみ派遣している。

・対象クラス・児童と支援形態

対象のクラスは，通常学級と特別支援学級のどちらもある。やや通常学級の支援の割合が高い。対象児については，診断の有無はまちまちであり，発達の程度もかなり幅が広い。

各ボランティア学生の学校での支援形態は，主に学級内でのT.T.による支援又は個別支援，取り出しによる支援に大別できる。T.T.による形態では，支援対象となる児童・生徒が学級内に複数在籍しており，教師の進行状況に合わせて声かけや指示といったいくらかの支援で何とか対応できる場合にとられることが多い。特に指示が入りにくかったり，注意がすぐに逸れてしまう児童が多いので，ボランティア学生は具体的に今行うべき行動を声かけするようにし，対象児がその課題を遂行できるように配慮している。個別支援では，その児童生徒ひとりでは学習や学校生活の遂行に明らかに困難である場合にとられることが多い。基本的には，進行に合わせて支援者がきめ細かい支援をすることになる。先に述べたような個別の声かけ以外にも，実際にボランティア学生が課題遂行のための介助をしたり，スモールステップの手順を示して理解できるように援助をする場合もある。取り出しによる支援はおおむね個別支援と同様の内容になるが，集団という枠組みから離れるために，よりその児童に適した方法と時間を使って支援を行う場面が多い。どのパターンによる支援でも，ボランティア学生としては常にどの部分にまで援助をしたらよいのかについて悩むことが多く，コーディネーターは支援方法に関する指導だけでなく，担任との連絡・連携についても指導や調整を行う。支援に関しては,「学校支援ボランティアの12原則」という学生の心構え・行動指針となるものを作成し，それに沿って支援活動が行うことが出来ればよいという目安を用意して工夫をした。

（3）派遣学生の所属

学生の科ごとの所属及び学年を見てみると，障害児教育課程3名，特殊教育特別専攻科・1年課程14名，その他の科が26名である。おおよそ6割の学生が，支援のためのボランティアを希望しながらも専門として特別支援教育に関する知識や経験を修めているわけではないために，その点で困難さや不安を抱えることが多いことが予想された。そのため，本事業では特別支援教育に必要な知識やスキルの習得を目的とした毎週土曜日の演習への参加を義務付けている。また，演習のもう一つの重要な目的としては，学生ボランティアが抱えた悩みや疑問を相談する・他のボランティアとシェアしていく場として機能することである。演習の概要については後述する。

## 3.「演習」の概要

（1）演習とは

毎週土曜日午後2～4時に障害児教育棟実験演習室で，学生の資質向上を目的とした講義などの演習を実施した。18年度は以下の27回実施した。概要を表2に記す。

表２　演習概要

| 平成18年度の演習内容一覧 |
|---|
| ５／13　講演①<br>「軽度発達障害児の指導と支援」<br>岡崎聾学校　教諭　古澤茂全先生 |
| ５／20　グループワーク① |
| ５／27　事例検討会①富士松北小学校 |
| ６／10　講演②<br>「特別支援教育現場への大学生の導入とその効用」<br>三河安城小学校　教諭　大内隆利先生 |
| ６／17　グループワーク② |
| ７／８　講演③<br>「１学期のまとめ」<br>吉岡恒生 |
| ７／22　グループワーク③ |
| ９／９　講演④<br>「特別支援教育について保護者の立場から考えること」<br>NPO 法人　くれよん（三好町を中心とした軽度発達障害児の親の会）より６名 |
| ９／16　グループワーク④ |
| ９／30　勉強会①<br>「応用行動分析・動作法・TEACCH の概説」 |
| 10／14　講演⑤<br>「学校支援ボランティアに期待すること<br>～通常学級における高機能自閉症児との交流実践について～」<br>名古屋市立しまだ小学校　教諭　三輪真司先生 |
| 10／21　グループワーク⑤ |
| 10／28　ビデオ①<br>「NHK こども輝けいのち第６回こころの二人三脚～自閉症児と級友たち～」<br>（武蔵野東学園職業訓練校での、健常児と自閉症児との交流・支援について） |
| 11／４　勉強会②<br>「ABA（応用行動分析）の方法について」 |
| 11／11　講演⑥<br>「学校における発達障がい児支援ボランティア演習」<br>豊田養護学校　教諭　平沼貞義先生 |
| 11／18　事例検討会②　緑丘小学校 |
| 11／25　グループワーク⑥ |
| 12／２　ビデオ②「レインマン」<br>（成人した自閉症者への理解とその支援・家族関係について） |
| 12/ ９　グループワーク⑦ |
| 12／16　ビデオ③「エイブル」<br>（青年期の自閉症・ダウン症、スペシャルオリンピックスの活動について） |
| １／13　講演⑦<br>「児相からみた学校における軽度発達障害について」<br>豊田加茂児童相談センター　児童福祉司<br>櫻木知子先生<br>東三河児童・障害者相談センター　児童心理司<br>神谷リエ子先生 |
| １／27　グループワーク⑧ |
| ２／３　講演⑧<br>「特別支援教育巡回相談員からみた小中学校」<br>一宮東養護学校　小学部主事　内脇雅彦先生 |
| ２／17　勉強会③<br>「教師になったとき不安に思うことについて」<br>（全体話し合い） |
| ２／24　グループワーク⑨ |
| ３／３　講演⑨<br>「医療的ケアの背景―その必要性、歴史、法的側面、ノーマライゼーション、子どもの権利など―」<br>愛知教育大学養護教育講座　福田博美先生 |
| ３／10　１年のふりかえり（全体話し合い） |

（２）演習内容選定の方針

本事業での演習の目的は，精神面と，知識・技術面の両面からの学生支援である。演習での精神面の支援は，グループワークでの対応が中心となった。

知識・技術面の支援としては，特別支援教育の手ほどきとして，発達障害そのものや指導法の初歩の講義から始めることが必須で，学生からも，発達障害児への即効性のある指導対応マニュアルを求める声が多かった。

しかし，特別支援教育を進める指導者に必要なのは，問題行動の処理技術だけではなく，発達障害児たちの置かれた苦しい状況について，彼らの側に立って理解しようとする姿勢であり，それを涵養できるようにと，教員とコーディネーター間で話し合い，講演や事例検討会・勉強会などの内容を決めていった。

（３）実施内容

講演（９回）

外部講師を招いての勉強会で，現職教諭による講演５回と，その他の立場の方による講演４回とに大別される。現職教諭による講演では，障害種別の行動特性と対応法の概説や，具体的な事例をもとにした対応のヒントなどを伝授していただいた。

その他の講演では，学校側とは異なる立場からの貴

重な話を聞く機会となった。

グループワーク（9回），全体会（1回）

学生が支援活動記録をコーディネーターに提出し，支援の経過や悩みについての指導・相談を受けると同時に，学生同士で情報交換する場として設定した。学生を担当コーディネーターごとに3グループに分けたが，支援先が2，3校に集中したグループと，支援先がほとんど重複しないグループとがあった。

支援先集中型グループでは，早い時期から，学生同士の情報交換や支援方法の検討・協力が見られた。

支援先分散型グループでは，学生同士の関係は希薄だったが，多様な児童や学校の様子とその支援を学ぶことができ，また，一校につき一人で支援している緊張感や，情報交換できる場がグループワークに限られる状況などから，出席率は全般的に高かった。

3月の演習最終日は，全員で1年間を振り返り，次年度参加学生へのアドバイスを残し，演習を終了した。

事例検討会（2回）

支援している児童の担任教諭らを招いて実施した。1回目は，通常学級在籍の児童1名に対して，多数の学生がかかわっていた事例を通し，学校・保護者・ボランティアの連携について話し合った。

2回目は，多様な児童が在籍する障害児学級での支援事例について。軽度発達障害児と重度障害児への指導の両立を担当者に求める傾向が今後も続くと予想され，そのよりよい対応法を話し合ったが，学生には障害児の就学など，未知の領域の話題が多く，問題を検討するというよりは状況を聞き学ぶ会になった。

勉強会（3回）

主にコーディネーターを中心に，1･2回目は，応用行動分析を中心に，動作法・TEACCHについて概説。

第3回は,「教師になったとき不安に思うことについて」と題して全体話し合い。学生たちは，自らの体験を通して，T.T.形態での指導の効果を実感すると共に，支援を受けることへの周囲の人（保護者・教員・周囲の児童ら）の複雑な心情が，要支援児童への適切な支援の成否を左右することを見聞してきており，複数の学生が,「学級経営をするとなると，障害のある児童本人への対応よりも，むしろ，児童の保護者をはじめとした周囲への対応のほうに不安を感じる」と述べていた。

ビデオ上映会（3回）

出席できる学生が少ない時期に，障害者に関係するテレビ番組や映画を視聴したが，今後は，障害者の生活状況などについて，事前の基礎知識の解説がもっと必要だと思われた。

### （4）実施回数・出席状況

第1回（5／13）以降，年間で27回実施した演習のうち，講演会とグループワークとを4・8・2月以外の月ごとに，計各9回実施した。他は，勉強会・ビデオ視聴が各3回，事例検討会が2回，全体話し合いが1回である。

祝祭日・大学休業中以外で演習を実施しなかった土曜日は7回で，演習実施場所の確保ができない場合と，学生の教育実習や前後期試験などが集中する時期とであった。

学生の所属する学部学年の多様性に配慮し，演習は通常の講義のない土曜日午後に設定したが，かえって学生にとっては演習のためだけに大学に来ることになり負担が大きかったようである。また，教員採用試験関連の準備や集中講義などによるやむをえない欠席も予想以上に多かった。支援にも慣れ，年度末が近づくにつれ，演習出席率の個人差が広がり，有効な対策の模索が続いた。

## 4．支援先へのアンケート結果

### （1）アンケートの概要

このアンケートは学校支援ボランティアで学生が実際に支援を行っている学校を対象に行ったものである。早い学校では5月から学生を受け入れて支援を開始しており，このアンケートは2月末日に各派遣先の学校に配布し，4月までに回収したものである（21校配布，18校回収。回収率86%）。アンケートは質問する項目によって選択（①～③，⑥）と自由記述（④，⑤，⑦～⑩）に分かれており，ここではそれらを集計し，簡単ではあるが考察をしていく。自由記述では複数回答する場合もあり，その場合は述べ数で集計をした。

実際に学生ボランティアが支援に入っていたクラスとその支援形態であるが，普通学級が14名，特別支援学級が8名，その他が2名である。各内訳は，表3のようになっている。

各学級の合計と内訳の合計が違っているが，これは1人の学生が複数の学年に支援に入ることがあったためである。支援の形態では，T．T．による支援が10名，個別の支援が3名，取出しによる別室での支援が2名，その他として学級に入れない生徒の指導や交流学習の付き添いなどがあった。

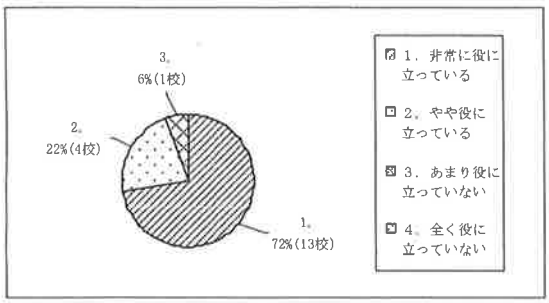
表3　派遣先内訳

| | | |
|---|---|---|
| 普通学級 | | 14名 |
| 内訳 | 1年生 | 4名 |
| | 2年生 | 4名 |
| | 3年生 | 6名 |
| | 4年生 | 4名 |
| | 5年生 | 0名 |
| | 6年生 | 1名 |
| | 全学年 | 1名 |
| 特殊学級 | | 8名 |
| 内訳 | 1年生 | 2名 |
| | 2年生 | 3名 |
| | 3年生 | 5名 |
| | 4年生 | 2名 |
| | 5年生 | 0名 |
| | 6年生 | 1名 |
| | 全学年 | 1名 |
| その他 | | 2名 |
| 内訳 | 幼児クラス | 1名 |
| | 心の相談室 | 1名 |

（2）アンケート結果

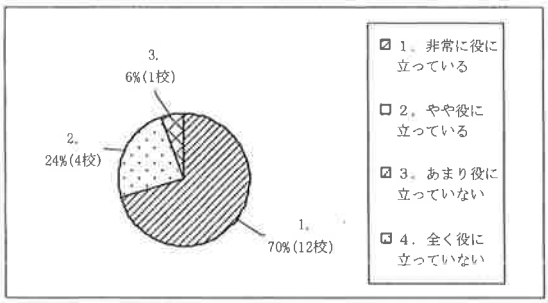
①「児童・生徒の成長にとって，学生は役に立っていると思いますか？」という項目においては，「非常に役に立っている」と答えた学校が全体の72％（13校）であった。次いで「やや役に立っている」が22％（4校），「あまり役に立っていない」は4％（1校）であった（表4参照）。

表4　子どもたちにとって学生は役に立っていますか



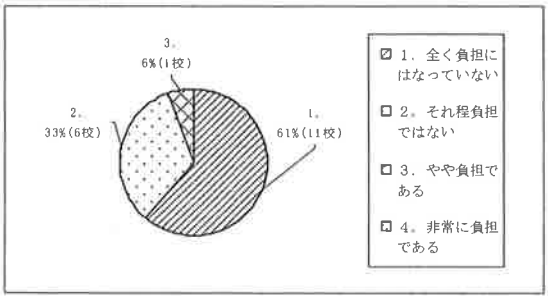

②「先生方の指導上，学生ボランティアは役に立っていますか？」という項目では，「非常に役に立っている」と答えた学校が全体の70％（12校）で，次いで「やや役に立っている」が24％（4校）であった。「あまり役に立っていない」と答えた学校は8％（1校）であった（表5参照）。

表5　先生の指導上学生は役に立っていますか




③「学生ボランティアは学校側の負担になっていませんか？」という項目においては，「全く負担になっていない」と答えた学校が全体の61％（11校）であった。次いで「それほど負担ではない」が33％（6校）で，「やや負担である」と答えた学校は6％（1校）であった（表6参照）。

表6　学生は学校側の負担になっていますか




④「学生の受け入れ・活動について，実際に困ったような事がありましたか？（自由記述）」という項目では，「特にありません」と答えた学校が全体の38％（5校）であった。「学生との調整や打ち合わせをする時間が取れない」と答えた学校は全体の38％（5校）で，その中でも「担当するクラス配置や学生分の給食の手配などを調整する時間が取れない」という答えが多かった。また，「児童の実態，クラスのルールを伝える時間が取れない」と答えた学校もあった。

⑤「現在ボランティアがついている児童・生徒に変化はありましたか？（自由記述）」では，「落ち着いて学習するようになった」と答えた学校が全体の25％（6校）であった。また，「学生が来校するのを楽しみにするようになった」と答えた学校が25％（6校），「学習意欲が向上してきた」と答えた学校は21％（5校），「楽しく学校生活を送るようになった・明るくなった」と答えた学校は17％（4校）であった。全体的に児童・生徒の学習に対する姿勢が変わったと答えた学校が多かった。

⑥「次年度も継続する希望がありますか？」という項目では，「希望あり」と答えた学校は，全体の89％（16校）であった。「希望なし」と答えた学校はなく，「どちらでもない」と答えた学校は11％（2校）であった。

⑦「ボランティア学生に要望はありますか？（自由記述）」という項目では，色々な回答があったが，「明るく前向きに取り組んで欲しい」と答えた学校が全体の19％（4校）であった。次いで，「お互いに情報を交換できる時間が欲しい」が14％（3校），「あいさつ・服装などの一般的なマナー」が10％（2校）であった。他には，「日にちを増やして欲しい」（1校），「人数を増やして欲しい」（1校）といった回答があった。また，「休むときは連絡をして欲しい」（1校），「学校の中の方針に従ってやって欲しい」（1校）という回答もあった。

⑧「学校支援コーディネーターへの要望を記入してください（自由記述）」という項目では，「特にありません」と「今後もよろしくお願いします」という答えが合わせて全体の47％であった。他には，「もっと多くの学校にこの学校支援ボランティアのシステムを知らせて欲しい」（1校）や「勉強面でのサポートをお願いします」（1校），「コーディネーターの仕事内容や立場を事前に教えてください」（1校）というものがあった。「未記入」は35％（6校）であった。

⑨「学校支援ボランティア全般について，要望・改善点を記入してください（自由記述）」という項目では，「特にありません」が全体の21％（4校），「未記入」が26％（5校）で，合わせて47％（9校）であった。その他の回答としては，「多くの学生の方の支援を期待します」（1校）や「お試し期間があれば希望学生も増えるのではないか」（1校）といった，より多くの学生を希望する声や，「1人の子どもにバランスよく毎回2時

間ぐらいずつ支援してもらえると助かります」（１校）や「同じ学生による継続的な指導」（１校），「午前中に来て欲しい」（１校）といった継続的な支援を希望する意見もあった。また，「先生という立場をしっかり教えてください」（１校）や「主体的に参加される方を希望します」（１校）といった学生の支援態度，姿勢に対する要望もあった。

⑩「その他ご意見がありましたらご記入ください（自由記述）」では，「特にありません」と「未記入」が合わせて全体の47%（９校）であった。「助かりました」や「ありがとうございました」などといった意見が全体の37%（７校）であった。他に，「次年度もお願いします」（２校）という回答の中には，「慣れた学生を希望します」と「教員志望の学生に限らず希望します」という意見があった。また，「午後からの支援ということで，あまりよい結果にはなりませんでした」（１校）という回答もあった。

（３）アンケートの考察

どの学校も「学生ボランティアは役に立っていますか？」という項目では「やや役に立っている」も含めると「役に立っている」と答えた学校が全体の８割を超えていた。また，児童・生徒の方にも学生が支援に入ることによって「落ち着いて学習するようになった」，「学習意欲が向上した」というように学習面での変化があったと答えた学校が全体の７割近くあり，このアンケートの結果から，学校支援ボランティアが一定の効果をあげたものと考えることができる。しかし，実際の支援の場においては，「学生との打ち合わせの時間がない」といった学校と学生の両者の時間的な問題や，「もっと多くの学生を希望する」，「同じ学生による継続的な支援を希望する」といったような人的な問題の声も多くあり，課題が残る。また，1部では「午後からの支援ということで，あまりよい結果ではありませんでした」という意見もあり，ただ支援を希望する学校に学生を派遣すればよいというのではなく，派遣を考える際には支援に入る時間帯なども含めて，具体的にどのような支援の方法がよいのかということを学校側と話し合って決めていかなければならない。もちろん，学生を派遣した後もお互いに連絡を取り合い，より良い支援のために連携を図っていくことが必要である。

## ５．学生へのアンケート結果

（１）アンケートの概要

以下は，学校支援ボランティアとして支援に参加した学生が，年度末の演習の際に記入したアンケート（18名回答）の結果をまとめたものである。質問①～⑦は５つの選択肢とその理由を記述し，⑧～⑩までは自由記述で記入するものとした。①～⑦の理由については意見を抜粋してある。また，自由記述では複数回答する場合もあり，その場合は述べ数で集計をした。

（２）アンケート結果

①今年度の活動について満足か。

表７－１

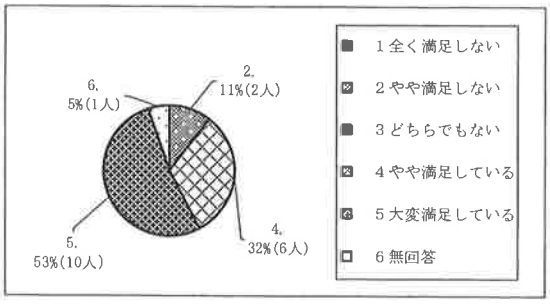



表７－２

| 満足な点・理由 | (人) | 不満足な点・理由 | (人) |
|---|---|---|---|
| 活動が楽しい・取り組みやすい | 5 | 対象児と関わる時間が少ない（期間・回数） | 2 |
| 演習・講演が参考になる | 5 | 演習の回数（週１回）が多くて負担 | 2 |
| 教職現場を体験できた | 2 | 児童が改善しなかった | 1 |

②活動はうまくいったか。

表８－１

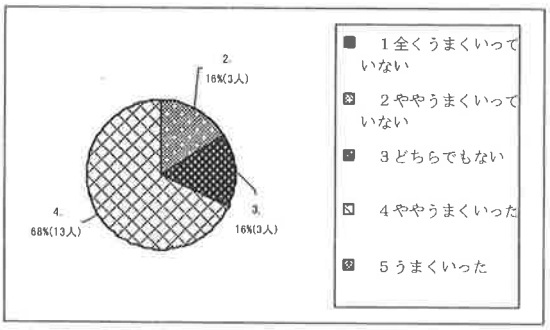



表８－２

| うまくいった点・理由 | (人) | うまくいかなかった点・理由 | (人) |
|---|---|---|---|
| 対象児が成長した | 1 | 支援者としていたらなかった | 4 |
| 対象児にとって意義のある時間になった | 1 | かえって状況を悪化させた気がする | 1 |

③ボランティア活動は子どもに求められているか。

表９－１

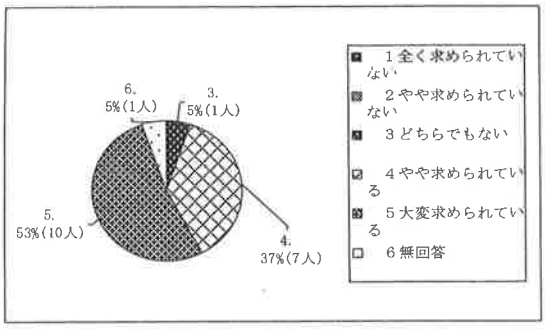



表９－２

| 求められている点・理由 | (人) |
|---|---|
| 担任だけではできない支援ができる（対象児） | 4 |
| 担任だけではできない支援ができる（クラス全体） | 2 |
| 対象児に対していい刺激になる | 1 |

④子どもに成長・変化があったか。

表10－１

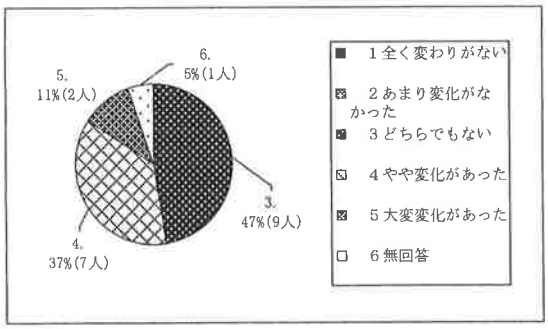



表10－２

| 成長・変化があった点・理由 (人) | | 成長・変化を感じない点・理由 (人) | |
|---|---|---|---|
| 授業にやる気をもって臨めるようになった | 1 | 支援していた期間が短いため変化が分からない | 2 |
| 感情を言葉で伝達できるようになった | 1 | 週１回の関わりだけで効果があるか疑問 | 1 |

⑤ボランティア活動は先生から求められているか。

表11－１

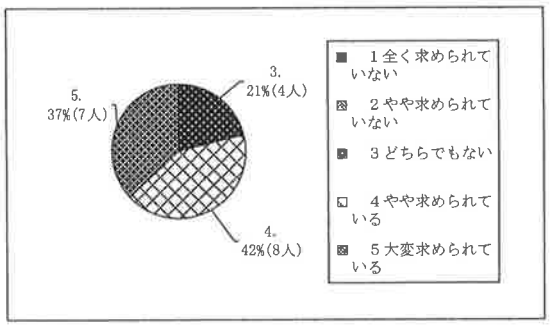



表11－２

| 求められている点・理由 (人) | | 求められていない点・理由 (人) | |
|---|---|---|---|
| 人手不足を補えていた | 3 | 現場を混乱させている可能性がある | 2 |

⑥コーディネーターは役に立っていたか。

表12－１

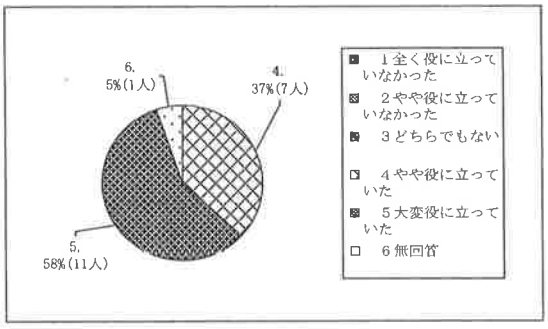



表12－２

| 役に立った点・理由 | (人) |
|---|---|
| 相談できる・アドバイスをもらえる | 5 |
| 情報交換の場がよかった | 1 |

⑦演習は興味関心に沿って行われたか。

表13－１

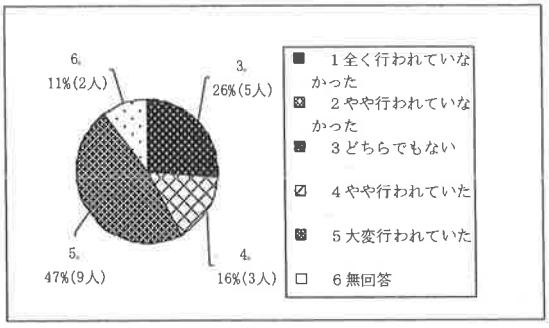



表13－２

| よかった点・理由 | (人) |
|---|---|
| 現場の話を聞けた | 3 |
| （他の専攻の学生）勉強になった | 1 |

⑧「演習で役に立った内容（自由記述）」という項目では「グループワーク（対応の仕方など）」（７名）「事例・子どもへの接し方」（３名）「親の会の講演」（３名）「現職の方の講演」（３名）などの回答があった。

⑨「活動を通して得られたこと（自由記述）」という項目では「知識・経験を得た」（７名）「支援方法を学べた」（６名）「教職現場を体験することができた」（５名）「子どもを指導する難しさを感じた」（４名）「子ど

もに対する気持ちの再発見した」（３名）「自分が成長できた」（１名）「障害に対する気持ちが変わった」（１名）という回答があった。

⑩「活動をするうえで負担なこと（自由記述）」では，「演習（月３回程度，土曜日にあること）」（５名）「不慣れなことが多い」（１名）「朝が早い」（１名）「授業を調整して日程をあけること」（１名）「休めない・遅刻できない」（１名）「自分の生活との両立が困難」（１名）という回答であった。

（３）アンケートの考察

「今年度の活動に満足か」の項目では８割以上が「大変満足」「やや満足」と回答している。（表７－１・２参照）また，「ボランティア活動は子どもに求められているか」の項目でも９割が「大変求められている」「やや求められている」と回答しており，学生は楽しんだり，子どもに必要とされていると感じたりしながら活動していたことが分かる（表９－１・２参照）。

一方で，「活動はうまくいったか」では「ややうまくいった」の回答が７割弱あったが，その理由には「支援者として至らなかった」（４名）「かえって状況を悪化させた気がする」（１名）とあり，他にも「子どもに成長･変化があったか」では５割が「どちらでもない」と回答していることから，学生は意欲を持って取り組んではいるが，自分の行動が正しいのか，そして児童の成長につながっているかに関しては確信を持てていない（表８－１・２参照）。

また，「ボランティア活動は先生から求められているか」では，求められている理由が「人手不足を補えていた」（３名）とあり，学生がボランティアとして学級に加わることで担任に対して人手が加わるという意味で必要性があると感じていることが見てとれる（表11－１・２参照）。

学生の中で，自分の支援に対して自信を持てずに行動している傾向があることから，演習の時間を活用して学生自身の知識を増やしたり，学生と学校間との意見交換をする機会を設けたりしていくことが必要なのではないか。意見交換していくことで，学生が自分の支援に自信を持つことができ，また悪いところを改善することができるようになる。しかし，時間的な問題で，学校間との調整が困難な場合が見受けられるので，コーディネーターが中心となり，体制を整えるなどの努力をしていかなければならないだろう。

## ６．今年度の状況と今後の課題

４月よりコーディネーターを１名増員し，教員１名，コーディネーター４名体制で事業を進めている。８月末現在，合計50名の学生が，小・中学校等26校で支援を行っている。今年度より，愛知県の「学習チューター事業」，各市町村の「学習支援員」事業等と連携して学生を派遣している。これら自治体の事業は，金額の多寡はあるものの基本的には有償ボランティアであり，大学独自に派遣している学生は無償ボランティアである。それゆえ，当事業が派遣している学生の間で報奨の有無による差があるのが現状であり，それらが学生の動機付けにどのように影響するかを見極めながら，今後の方針を考えていかねばならない。また，現在この事業は単位と連動していない純粋なボランティア事業であるが，ボランティアゆえに，演習への参加に関して，他の用事と比較して優先順位が下がることもある。今後は「教育実践演習」等として単位化した場合のメリット・デメリットを検討したうえで，「３年計画」終了後にどういう形式でこの事業を継続していくかを考えていかねばならない。

今年度は，記録用紙を，昨年度の単純な行動記録的な形式から，応用行動分析を援用し，「状況」「行動」「結果」を記述し問題行動を分析する形式に改めた。この方法は，単純な行動記録に比較して，慣れないと記述が困難である，問題行動ばかりに焦点が当たりやすいなどの欠点があるが，分析シート等を通して解決策を探りやすくなる，事後的にケースを検討しやすいなどの利点がある。次年度は，記録形式の変更による成果や問題点も踏まえて、本事業の経過を報告する予定である。

（平成19年９月14日受理）

治療教育学研究　第28輯　2008年２月　49－55

# 学校支援ボランティア学生の活用とその指導についての在り方
## ― 大学と学校・保護者との連携についての１事例 ―

野澤宏之（愛知教育大学　障害児治療教育センター）

**要約**

平成19年度より，特別支援教育が本格的に開始された。理念としては賛同できる部分が多いものの，実施・運用となると，資源不足とりわけ個別支援を担うための人的リソースの確保という点で困難さを生じている場合が多い。本論文では，特別支援教育に関する学校支援ボランティアという形態での学生の派遣，及び大学と学校との連携についてその１事例を報告する。この事例では，筆者が実態把握に参加しながら保護者・学校と支援方針を検討し，実施を部分的に担当するボランティア学生に対し筆者が直接指導を行う体制をとった。また，定期的に筆者が学校を訪問し，対象児の支援状況を学校と確認していくという手厚い支援体制を構築することができた。このような体制を構築することは，特別支援に必要なリソースを確保するだけでなく，学校との特別支援教育に関する情報の共有が出来，学生に対しても特別支援教育に関する知識や方法を体験的に習得する機会を作ることが可能になるという１つの試みである。

**キーワード：**特別支援教育　ボランティア　個別支援　大学・学校間の連携

### Ⅰ．はじめに

平成15年度に文部科学省より「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が提言されて以来，発達障害児へのより良い支援や教育に向けて各自治体・学校で様々な取組が行われてきた。そして平成19年度より特別支援教育が本格的に開始された。理念としては「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち，幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し，その持てる力を高め，生活や学習上の困難を改善又は克服するため，適切な指導及び必要な支援を行う」と謳っており，実現できれば１つの理想形といえよう。しかしながら現実としては，厳しい財政措置の中，十分な人的措置や予算が取られることが少なく，結果として今ある限りの状況の中で可能な限りの対応を取っているというのが実際であろう。筆者が関わっている学校からも，現実的に取り組める部分がリソース的にかなり制限されており，理想と現実のギャップの中で支援可能な範囲を模索し，実施しているという声をよく聞く。また，保護者からもそうした現状に対し，期待と諦めが混じったような声を聞くことがある。

そうした苦しい状況にある現状を少しでも打開しようとするため，各自治体・学校毎に支援に必要な人的リソースを，独自に確保しようという前向きな動きも出てきている。愛知県では平成19年度より新規事業として「学習チューター派遣事業」を開始した。これは，協力を得られた大学から教員志望等の学生を「学習チューター」として募集し，希望のある学校へ有償ボランティアとして派遣することで，人的不足を補おうとする一つの動きである。また，各学校単位でも，独自に特別支援に必要なボランティアを募集し，成果を上げている学校も出始めている。こうした動きは，特別支援教育を実施しようとする上で，慢性的に起こる人材不足を緩和させようとする打開策の一つである。

上記のような特別支援教育の流れの中，愛知教育大学では，文部科学省の委託を受け，平成18年度より「特別支援教育を核に，実践的教育力育成を目指す教員養成改革事業」（３年計画）が開始された。その事業の一環として筆者が参加しているのが「学校における発達障害児支援ボランティア派遣事業」である。これは，発達障害児への対応に苦慮し彼らを支援する学生ボランティアを求めている学校側のニーズと，教育実習のみにとどまらず教育現場で継続的に実践を積むことによっ

て将来の教員としてのスキルを向上させたいという学生側のニーズをつなぐ事業として実施されている（吉岡ら，印刷中）。

この事業の特色としては，学校支援コーディネーターと呼ばれるスタッフが，各学生に対しボランティアに関する相談・指導を行いつつ，学校とも相談を行い連携を取ることができるようになっている点と，発達障害や特別支援に関する知識・スキルを学校支援ボランティア演習によって身につけるようにしている点である。

その中でも，特別支援教育の枠組みの中で，筆者が実態把握にも参加し，ボランティア学生への指導と大学・学校間の連携の在り様を考えた，今年度より開始した事例について報告したいと思う。

## II．事例

### 1．対象児

M県N町の小学校に通う小学３年生男子２名。両者とも同じクラスに所属している。それぞれ，町内の教育相談を受けた際に相談員より「知能検査を受け，対象児の特性を理解した上で，個別的配慮を受けて学校生活を送れるとよい」とアドバイスを受けた。その後，保護者がそのアドバイスに同意し，教育相談を行った相談員より同学校の担当コーディネーターであった筆者に，知能検査の依頼があった。

学校では，筆者が学校にてWISC-Ⅲ知能検査を実施し，その検査結果をもとに，筆者と保護者との間で今後の支援内容について話し合い，学校で可能な支援と短期・中期的目標について共有を図った。それを受けた上で，個別支援計画を別途考え，対象児に必要な支援を実施するということで学校側と調整を図った。まず初めに，男児Ａ，Ｂの学校での状況を簡潔に記す。

・男児Ａの学校での様子

授業中の離席が目立つ。離席した際に他児のところに行きちょっかいを出す，教室から出てしまうという行動が多い。また，外部からの刺激に対してすぐに反応して話しはじめてしまう事も多くみられる。反対に，興味のあることには比較的集中して取り組むことができる。学習時に他児の妨害となる行為が目立つ割に，他児とのトラブルになることは少ない。本児の行動に釣られてしまう児童も幾らかいる状態。

学習状況としては，教科によりかなりムラが激しい。算数は本人にやる気があるために，学習進行に何とかついていっている状況。

・男児Ｂの学校での様子

学習に関する態度・取り組みは形成されているが，内容の理解は困難さがある。特に，国語と算数に関してはその傾向が強い。

学校生活では，ルールが重複するような状況において，文脈によってどちらが上位のルールとなるか判断しなければならない時にズレが生じ，他児とトラブルになることが多い。

### 2．WISC-Ⅲの検査結果

以下に，男児Ａ，Ｂの検査結果を示す。検査実施日は，ともに2007年８月下旬，小学校の会議室にて午前中に実施している。

・男児Ａ（ＣＡ９：０）

検査自体には最後まで良く取り組めた。課題には興味を示して意欲的に取り組めていた。

注目すべきエピソードとしては，初対面で会ったばかりの時に筆者のお茶を「お茶ちょうだい」と前を横切るようにして取っていくこと，検査途中に自然と席の上に上がっていってしまう，物音・物影があると過敏に反応してしまい離席する，といった易反応性・即反応性がみられたことである。

| | | | |
|---|---|---|---|
| 言語性ＩＱ | 90 | 言語理解 | 88 |
| 動作性ＩＱ | 108 | 知覚統合 | 108 |
| 全検査ＩＱ | 99 | 注意記憶 | 97 |
| | | 処理速度 | 106 |

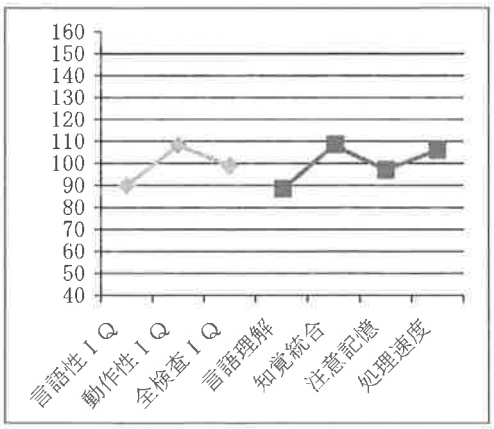



**図１　男児ＡのＩＱ／群指数**

次に下位検査評価点を記す。

| 動作性検査 | | 言語性検査 | |
|---|---|---|---|
| 絵画完成 | 14 | 知識 | 11 |
| 符号 | 11 | 類似 | 7 |
| 絵画配列 | 9 | 算数 | 10 |
| 積木模様 | 10 | 単語 | 6 |
| 組合せ | 12 | 理解 | 8 |
| 記号探し | 11 | 数唱 | 9 |
| 迷路 | 7 | | |

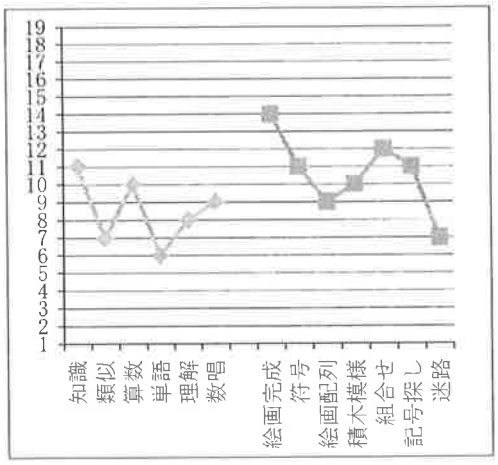



図 2　男児Aの下位検査評価点

検査結果としては，全検査ＩＱは平均であるが，言語性ＩＱと動作性ＩＱとの間に有意差がみられるため，解釈は慎重に行う必要がある。

群指数間では，言語理解と知覚統合・処理速度の間に有意な差がみられる。

下位検査項目を含めた特徴としては，視覚的な情報の処理や反応については，平均以上の整合の高さと処理速度を持っていると推測される。反面，言語理解の構成要素である「類似」「単語」の落ち込みが目立つ。本児の場合，「知識」「算数」といった自身の興味のある項目についてはそれなりの習得がなされているが，先に挙げた「類似」「単語」といった項目では，語彙のバリエーションの乏しさと，上位概念の習得に遅れがみられるために，解答量に比して点数に繋がらない部分がみられた。また，検査中のエピソードとして挙げた易反応性・即反応性といった点については，直接解答に反映されるような部分は特にみられなかったが，検査用具等にはすぐに反応を示してこちらが指示を出す前に用具に触ろうとする傾向が強かった。

・男児Ｂ（ＣＡ８：８）

検査への取り組みは良好で，終了時までほとんど集中を切らすことなく実施できた。検査自体には受け身といった印象が非常に強く，淡々とこなしていく様子ではあるが，解答時の様子はそういう印象がない，というアンバランスさがある。

注目すべきエピソードとしては，課題への解答にはかなり熱心であったのだが，それを筆者へ伝達しようという姿勢の表出が薄いこと，設問自体を把握しようという構えといった対人疎通のための非言語的要素の表出が全般的に弱いことである。具体的には，確認のアイコンタクトがほとんど見られない事，課題達成時に筆者に言語・非言語問わずに伝達することが乏しい点である。

| | | | |
|---|---|---|---|
| 言語性ＩＱ | 81 | 言語理解 | 77 |
| 動作性ＩＱ | 97 | 知覚統合 | 97 |
| 全検査ＩＱ | 88 | 注意記憶 | 97 |
| | | 処理速度 | 100 |

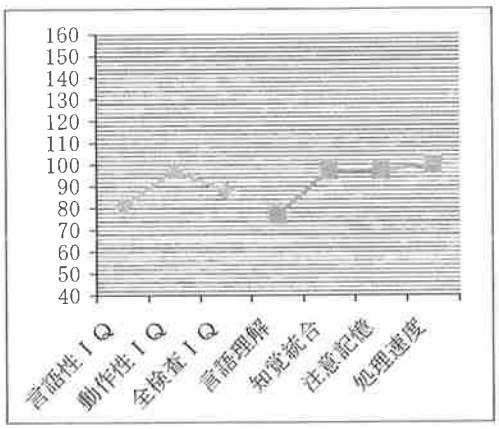



図 3　男児BのＩＱ／群指数

次に下位検査評価点を記す。

| 動作性検査 | | 言語性検査 | |
|---|---|---|---|
| 絵画完成 | 8 | 知識 | 9 |
| 符号 | 10 | 類似 | 4 |
| 絵画配列 | 9 | 算数 | 10 |
| 積木模様 | 12 | 単語 | 7 |
| 組合せ | 9 | 理解 | 5 |
| 記号探し | 10 | 数唱 | 9 |
| 迷路 | 15 | | |

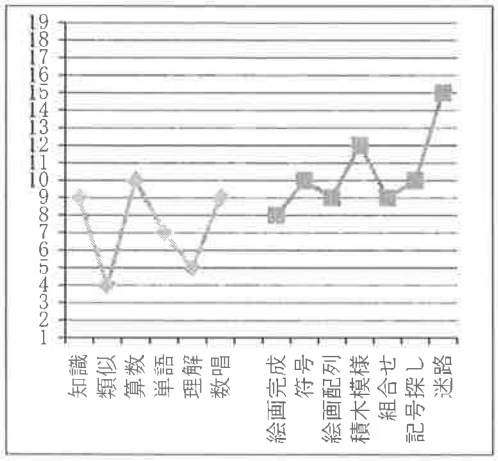



**図 4　男児Bの下位検査評価点**

検査結果としては，全検査ＩＱは平均の下に該当するが，言語性ＩＱと動作性ＩＱとの間に有意差がみられるため，解釈は慎重に行う必要がある。

群指数間では，言語理解と知覚統合・注意記憶・処理速度の間に有意な差がみられる。

下位検査項目を含めた特徴としては，視覚的な情報の処理や反応については，概ねの整合性と処理速度を持っていると推測される。ただし，「絵画完成」の解答傾向をみると，非本質的な部分の抽出が目立つため，その点には注意が必要かと思われる。言語理解の構成要素をみてみると，「類似」「理解」の項目の落ち込みが大きい。「類似」では，例示問題に対して「どこも似てない。黄色と赤だから」という反応を示し，他の設問に対しても文字数に着目したり，独自のストーリーから類似点を導くような解答が多い。「理解」では，自己完結型の解決方法が多く，文脈から妥当な読み取りや対応を導き出すことが難しい様子。

### 3．保護者・学校とのコンサルテーション

検査結果や状況確認をもとに，保護者と学校を交えて現状把握と今後の支援の方法について，コンサルテーションを行った。

・男児Ａ

保護者からのエピソードとしては，忘れ物が多い・集中する時間が短いといった不注意さや，注意の持続性の困難さといった内容があったが，保護者の希望としては，学校での学習時間にきちんと授業を受けられるようになってほしい，ということであった。現状では，担任からの情報では検査中のエピソードと同様に，授業中の離席や他の事に気を取られる・他事に集中する，といったことが頻発しているとのことであった。

検査結果からすると，言語面での落ち込みのみられる部分もあったが，興味・関心のある事柄については学習が出来ているために，習得自体の困難さと考えるよりも機会の損失自体が大きな影響を与えているであろうこと，また今後の学習のために，ある程度注意・集中に関するコントロールを身につけていくことが必要である，と判断した。その上で，そのために必要な支援を実施していくことで保護者と学校とで共有を図り，本人の習熟段階に応じて支援内容をステップアップしていくという内容で相互理解を図った。

そこで，まず初めのステップとして，他者の支援を受けている時には，授業中に離席や他事に気を取られるような場面を減らしていくことを目標に設定した。最終的には，自発的に授業中必要な対象に対して注意・集中を向けられるようにすることが目標である。

・男児Ｂ

保護者との話では，本児は小学校３年時にアスペルガー症候群との診断を受けている，保護者の希望としては必要なことについては出来る限り行っていきたいとの要望が初めにあった。

保護者からの印象的なエピソードとしては，休み時間に野球をしていて本児は打つ順番を待っていたのだが，休み時間が終わってしまい自分が打つことができなかった際に「どうして順番を待っていたのに自分は打つことができないのか」と怒ってしまったことが挙がった。学校での状況としては，先に述べた点について保護者と確認をした。

検査結果とも踏まえて今後の対応を考えると，語彙の習得を含めた概念形成が不可欠なことと，場面や状況に応じた注目すべき要素の抽出の仕方，及び文脈の理解の指導が必要であることが考えられた。これら２点の底上げをすることで学習状況の改善と集団生活での適応が促進されるということ，出来うる限りこれらの項目については早期に取り掛かる必要性について，保護者と学校側とで相互理解を図った。

そこで，概念形成にあたって対象語群の意義素の理解及び意味特徴による概念形成の仕方につい

ての練習，それと並行して上位・下位概念の関連性についても指導していくこととした。また，場面や状況による必要な読み取りや，文脈の理解の仕方についてはＳＳＴを用いることにし，個別指導による補填をしていくことで合意した。

### Ⅲ．支援計画とボランティア学生への指導

個別支援に関しては，小学校へ学校支援ボランティアとして派遣されている学生が，それぞれの支援計画に沿って指導するようにし，担当させることとした。学生はそれぞれの支援状況について，概ね１～２回の支援毎に筆者に報告するように設定し，支援状況及び対象児の変化に応じて細かく学生に対して指導していく体制をとった。以下に記してある個別支援の要点と狙いについては，支援開始時点で各学生に十分に説明し，その具体的支援方法についても指導を行い，理解を図った上で指導に当たるよう配慮をしている。

・男児Ａへの支援内容

男児Ａの場合，不注意さや集中の困難さ，易反応性・即反応性といったＡＤＨＤ様の特徴が出ており，それによって学習状況において極端な差異が出ていると推測された。短期的には，まず他者の支援を受けつつ，必要な注意を適切に向けられること，それを持続することを目標とした。また，これらは本児に本来注意を向けるべき対象を正しく選択するという行動の強化も兼ねている。現状では，本児の興味や関心によって注意の強度が変わってしまい，それが授業単元ごとによる集中の度合いとして反映されていると考えられる。もう少し踏み込んで考えると，他事のような刺激に反応することよりも，より本児にとって好ましい反応が適切な場面において本児に対してフィードバックされれば，他事に向いてしまう注意の選択性に変化が生じると推測される。

そこで，男児Ａに対しては，学校支援ボランティア学生１名が，週１回午前中の４時間分，授業中に対象児のそばに付くようにした。指導内容としては，注意を向けるべき対象に対して適切に注意が向けられるように，支援者主導で注意の選択を行っていくというものである。特に支援者に対しては，対象児童の注意が逸れた時に修正していくのではなく，常に先手を取って注意を向けるべき対象を指示していくことに重点を置くように指導した。これは，注意が逸れるという，学習においては困難さを生じる行動自体を起きにくくさせる事と，その後のフィードバックを行いやすくするための対応として重要なポイントである。更に最重要項目として，適切な注意を向けることができた時に，適切に対象児童を褒めることで，分かりやすく評価を提示していくことである。狙いとしては，他者から適切な評価受けることによって，注意のコントロール基準を自発的に他者から評価を得られることへと移行していくことにある。その後，ある程度まとまった時間は他者の働きかけがあれば集中できる状態となった際に，担任に評価の提示を徐々に移していくこと，またはトークンエコノミー法などを用いて，支援者がいない状態でもそれほどクラス担任に負担とならない方法で注意のコントロールが持続できる方向へと移行していくことが中長期的目標となる。

・男児Ｂへの支援内容

男児Ｂの場合，アスペルガー症候群の主な特徴である対人交相互作用の質的な困難さが，状況理解や文脈の読み取りだけでなく，概念習得にも多分な影響を及ぼしていることが窺えた。概念の形成には，他者との交流において，ある程度互いに共有される範囲のものとして形成・習得されていくと考えられる。その過程を経ることによって，他者と言語によるコミュニケーションをとった際にそれほど大きな理解の差にならずに発話内容に関して共有を図ることが出来るものと考えられるのであるが，本児の場合，概念の習得過程において誤った形式で意味特徴の抽出を行っている部分が多く，それが他者との相互交流の中で修正が思うように図れなかった部分があると推測される。このような問題は従来，語用論的機能の問題として扱われてきた部分でもある。しかし，単純に語用論上としての問題だけでなく，概念の習得過程から生じている困難さとして考えるべき点もあるかと思われる。特に，本児のように概念形成において本質的に誤った抽出を行っている場合には，そのような視点が必要であるかと思われる。また，概念とその構成要素に当たる意味特徴は，本来は可逆的に扱えるのであるが，そうした操作にも本児は困難さを示している。それは，概念の再認という形では，意味特徴の分類が可能であることが多いが，意味特徴から該当する概念を導くことが困難なことに表れている。

このような状況を考慮すると，再度他者とのやりとりを通じて概念の形成を行っていくことと，ＳＳＴによる状況理解の伝達を並行して行っていくことが必要であると考えられる。

そこで，男児Ｂに対しては，学校支援ボランティア学生２名が週１回１時間ずつ，個別指導を行うこととした。指導内容としては，概念形成とＳＳＴでは以下のように設定した。概念形成では，身近な語彙群からそれぞれの意義素[1]を分解して意味特徴[2]を表し，更に意味特徴毎に異なる概念を構成していく，というトレーニングを行うこととした。これは，それぞれの語彙には，ある程度の意味特徴の和として意義素が存在していることの確認と，その意味特徴の抽出の違いによって該当する概念自体が変わってくることのトレーニングである。日常的な語ほど多義語であることも考えると，上記のようなトレーニングは日常生活における語用に関しても成果が出ることを狙いとしている。これに加えて，構築される概念には上位・下位概念が存在することも，意味特徴の整理を行っていくことで同時に指導していくことが容易になってくる。次にＳＳＴの指導では，日常的な場面が描かれた絵カードを用いて行っていくこととした。発達障害児に対するＳＳＴでは，グループによるセッションを活用し成果を上げているものが多いが（岡田ら2005，繒内ら2005），今回はそのような条件を整えることが困難であったことと，今回は文脈から読み取るべき要素を支援者とのやりとりにおいて伝達することを主眼としているため，絵カードを利用することに設定した。これは，提示された絵カードに記された状況から，状況の読み取りの基となる複数の要素を抽出することのトレーニングである。そして，その抽出された要素から，提示された絵カードに記された状況ではどのような要素に注目することで他者が読み取る文脈と同じような読み取りとなるのかを，支援者とのやりとりを通じて調整していくことを狙いとしている。大抵，ある状況・場面においては複数の社会的ルールや登場人物の動機が存在しているが，その中では基本的に状況・場面に応じた優先順位が存在しているのが普通である。アスペルガー症候群の児童は，注目すべき要素の抽出に失敗しているか，または優先順位の選択において失敗しているかのどちらかで文脈の読み違いを起こしていることが多いと思われる。本児もそれに類似するようなトラブルがエピソードして語られていることから，この部分で困難さを示していることが推測される。今回は，支援者が調整を図っていく相手として支援者の読み取りとすり合わせていくことで，日常的に起こる場面においての文脈の読み取りのベースとなる認知を形成していくことに主眼を置いている。このような手段を用いた場合，般化の問題が生じる可能性が多いが，先に述べた状況もあり，まずはベースとなる認知を形成することを優先した。

## ４．まとめ

これまで，今年度より実際に開始したボランティア学生への指導と大学・学校間の連携について，事例を通じて内容を述べてきた。今回のような連携の在り方は，今後の特別支援教育の推進において，１つの意味ある形態を示すことができたと筆者は考えている。

まず，第一のメリットとしては，特別支援に不可欠な人的資源を，提供するだけでなくその後の指導を高い密度で行うことができるという点である。これは，支援を直接受ける児童生徒にとっては非常に重要なことで，ボランティア学生を指導する者が正確に対象児童生徒の実態把握をしていることと頻度の高い指導を行えることは，対象児童生徒が効果の高い支援を受けることが出来る可能性と機会を増加させる一因となりうる，と考えられるからである。これは，ボランティア学生を受け入れる学校側としても安心感や指導の負担の減少につながると思われる。また，大学側としても，ボランティア学生に対して体験的に特別支援教育に関する知識やスキルを身に付ける機会を提供し指導をすることが出来る。これは，教員志望の学生にとっては非常に重要なことである。

第二のメリットとしては，児童の実態把握及び指導計画を，ボランティア学生を派遣する大学側と学校・保護者といった，対象児童に接している者同士で共有することができるという点である。重要な点としては，実態把握から指導計画まで三者間で共有しつつ進められる，という点である。今回は筆者が直接知能検査を実施し，保護者と学校に結果をフィードバックする際に三者で支援方法まで検討することができたのが，円滑な支援につながったと思われる。実態把握から支援の要点を共通理解したうえで実施可能な範囲で支援内容

を設定することが容易だったのは，必要な情報を持つそれぞれの立場の者が同じ場で話し合うことができたからであろう。また，大学側が第三者的立場でその場に参加していることにより，コンサルテーション的に支援を検討しやすかった点も意義があると考えられる。現実によくある状況としては，保護者ないしは学校がそれぞれ専門家ないしは専門機関にコンタクトをとる場合が多く，そのために関係者全体で支援に関するコンセンサスが得にくいことである。今回のような形態をとった場合には，上記のような問題は生じにくい。

第三のメリットとしては，第二のメリットと重複する部分があるが，学校と大学とで互いに特別支援教育に関する情報についてフィードバックしやすい環境が構築されることである。

なお，今回の事例については，後日支援効果についての検証を行い，紹介したいと思う。

＜謝辞＞

今回の報告をまとめるにあたり，検査結果等を利用することを快諾してくださいましたＡ君，Ｂ君のご家族に深く感謝いたします。

## 引用・参考文献

・吉岡恒生ら(印刷中)：発達障害児のための学校支援ボランティア派遣―初年度の取り組み―，愛知教育大学研究報告，第57輯
・岡田智・後藤大士・上野一彦（2005）：ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究―ＬＤ，ＡＤＨＤ，アスペルガー症候群の３事例の比較検討を通して―，教育心理学研究，第53巻
・繒内利啓・宮前義和ら（2005）；ＬＤ，ＡＤＨＤ及び高機能自閉症児のためのＳＳＴプログラム開発―平成16年度学部研究開発プロジェクト―，香川大学教育実践総合研究，第11巻
・安川直史（2002）：情緒障害学級におけるＳＳＴプログラムの検討，特殊教育学研究，第40巻１号
・阿部聖子・石坂郁代（2006）：高機能自閉症児に対する就学前の言語・コミュニケーション支援，福岡教育大学障害児治療教育センター年報，第19巻
・伊藤恵子・田中真理（2005）：自閉症児における指示詞コ・ソ・アの理解と他者視点取得能力および知的能力との関連，東北大学大学院教育学研究科研究年報，第54集，第１号

【註】

（１）意義素とは，ある言葉の持つ「語義」の事を指す。例えば，「鳥」の語義は「からだ全体に羽毛が生え，空中を飛ぶことができる動物。子は堅い殻につつまれた卵からかえる」などと記述することができる。

（２）意味特徴とは，意義素を構成している成分を指す。意味特徴の和が，ある語の「語義」を構成することになる。上の例でいけば，「からだ全体に羽毛が生え」が一つの意味特徴に該当する。

愛知教育大学教育実践総合センター紀要
第11号，pp.295～304（February，2008）

# 発達障害児の支援

## 乳幼児期・小学校期

吉　岡　恒　生（愛知教育大学障害児治療教育センター）

（2007年10月29日受理）

# Support for Children with Developmental Disabilities

## From Zero to Twelve

Tsuneo YOSHIOKA
(The Center of Remedial Education for the Handicapped Children, Aichi University of Education)

**要約**　乳幼児期と小学校期の発達障害児の支援について筆者の発達臨床の経験に基づいて論じた。乳幼児期の支援については，一歳半健診まで，一歳半健診から三歳児健診まで，三歳児健診から就園まで，就園後の支援に分けて述べた。小学校期の支援については，まず戦後の特殊教育から特別支援教育にいたる流れを概観し，LD・ADHD・高機能広汎性発達障害についての基本的な考え方を述べた。そして，小学校巡回訪問の経験から，発達障害児を支援する際の，特別支援教育的視点，臨床心理学的視点双方の必要性を論じた。また，学校側が臨床心理士等専門家との協同する際のコツ，支援にあたり先生の困り感でなく子どもの困り感に注目することの重要性についても論じた。

**Keywords**：発達障害，乳幼児健康診査，小学校巡回訪問

### はじめに

平成19年３月15日，文部科学省より，「ＬＤ，ＡＤＨＤ，高機能自閉症等」の表記について，発達障害者支援法の定義による「発達障害」との表記に換えるとの通達が出た。「発達障害者支援法」による「発達障害」の定義とは，「自閉症，アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害，学習障害，注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」である。「発達障害」の範囲は，「ＬＤ，ＡＤＨＤ，高機能自閉症等」と表現していた範囲と比較すると，高機能のみならず自閉症全般を含むなどより広いものとなる。発達障害の問題は軽度も重度も重なる面が多く，知的な障害の軽重にとらわれず発達障害の本質を踏まえて支援するためには，上記の通達はうなずけるものである。

この論文では，乳幼児期から小学校期の発達障害児への支援について，発達臨床家，学校臨床家としての経験に基づいて論じてみたい。乳幼児期の支援は一般には療育・保育が中心であるが，ここでは，大学の障害児治療教育センターでの臨床経験，自治体での療育相談等の経験に基づいて述べていく。

小学校期については，教育的支援を中心に述べていく。筆者自身教師ではなく臨床心理士であるため，その立場ゆえの限界と利点がある。幸い筆者は，小学校期の子どもの保護者の相談に日常的に携わっており，また，小学校に巡回訪問に出かけるなど教育大学教員として学校現場と関わることも多い。また，昨年度からは，「発達障害児のための学校支援ボランティア」と称して，学生を小・中学校等へ派遣する事業も始めた。実感に基づいた話のほうが伝わりやすいと思うので，ここでは自分の体験に根ざした話を含めて展開していきたい。

### 乳幼児期の支援

#### １．一歳半健診まで

乳児期における障害児への公的支援は，1965年に制定された母子保健法に基づくものが中心である。70年代以降３ヶ月健診をはじめとする乳児健診体制が整備され，脳性麻痺や重症心身障害などの運動発達障害を超早期に発見し療育することが可能になった。

一方，１歳そこらで発達障害につながる性質を確認し，それに治療的・教育的に介入するのは困難である。しかし，最近の研究のなかに，赤ん坊が大人と世界を共有していく様子（していけない様子）に着目して，自閉症が発現するリスクが高いと思われるケースに介入したものがある。黒川・米島（2006）は，月齢４ヶ月，５ヶ月における自閉症の可能性がある乳児を発見する手がかりとして，以下の６つを挙げている。

（１）目が合わないこと
（２）母親の働きかけに対して反応が乏しいこと
（３）あやしても笑わないこと
（４）物に対する熱中と，人間以外の物に向かって笑うこと

（5）感情表出が乏しいことと，発声が少ないこと
（6）積極的に行動することを止めてしまうこと。

これらはいずれも，幼児期以降の自閉症の症状に類似している。しかし，乳児期の症状には，幼児期以降の症状とは異なる点もある。その一つが，対人反応の異常が，相手によって，あるいは，状況によって，変化することである。つまり，乳幼児期の症状は状況依存的であり，発達の可塑性（変化の可能性）がまだ保たれているのである。だからこそ，乳児期における的確な援助が必要である，と彼らは主張する。

たとえば，黒川・米島（2006）は，自閉症へのリスクをもつ乳児の母親に対し，5ヶ月時に次のような助言指導をしている。

- 赤ん坊は自閉症へのリスクをもっているが，これだけ早い時期に気づいてケアを始めるのであるから，健常発達に導ける可能性がある。
- 精神発達に不利な作用を及ぼしている環境要因を以下のように改善する必要がある。

①母親が育児に専心できるように，父親の協力を求める。
②ベビーベッドの上に長時間放置しない。
③テレビやオーディオをかけっぱなしにしない。
④相手をする時間をたっぷり作り，あやして笑わせる。

このケースでは，1歳11ヶ月まで発達指導を続け，その時点では，ほぼ年齢相当の言語発達を示し，感情表出が豊かになり，自分を主張するようになっている。

現在，自閉症は中枢神経系の異常が原因だとする説が有力である。このケースから黒川らが主張したいのは，おそらく，自閉症の原因が生育環境（たとえば母親の育て方）にあるということではなく，症状の形成には生得的な素因に基づきながらも心理学的なプロセスが関与している可能性があるということであろう。それゆえ，同一の生物学的な条件を伴って生まれてきても，対人的な関与が適切な場合とそうでない場合とでは，のちの発達における到達点に差が出てくることは十分に考えられる。自閉症を疑わせる症状を示す乳児は，ほっておくと悪循環的な対人関係を構築しやすい。つまり，「働きかけに対して反応性に乏しく」「あやしても笑わない」から，養育者側が意識的に関わろうとしないかぎり，精神発達に必要な対人的な刺激を十分に受けないまま時間が過ぎていく。そうならないために，養育者に積極的かつ侵襲的でない（乳児の心身をおびやかさない）働きかけを促すなどの早期介入をしていくことが大切なのである。1歳半時点では6ヶ月時点に比較して，子どもの発達の可塑性は狭まっていると考えられるからである。

上記の考え方からすれば，6ヶ月時点でふるいにかけ，その上で最早期の支援の対象となる児の数が増えていくことは，基本的には好ましいことである。ところが，ここで保護者の心理的ケアもセットで考えないと，逆効果になってしまう場合もある。出産前後はちょっとしたストレス要因によって母親が不安定になりやすい時期であり，障害の可能性を示唆することで母親のうつ状態を悪化させる場合もある。育児をめぐる罪悪感をかき立てることなく，子育てを暖かく支援する姿勢が前提とならねばならない。

## 2．一歳半健診から三歳児健診まで

1歳前後で赤ん坊は歩き始め，言葉をしゃべり始める。そうした発達の節目をたいていの子が通り過ぎたところで，1歳6ヶ月児健康診査（通称1歳半健診）が行われる。

1歳半健診においては，おおむね精神発達における以下の項目を確認する。（野澤2007）

問診項目（保護者が自宅にて記入）；
　始語（有意味語がいつ出始めたかを月齢で換算）
　有意味語数
予診項目（保健師が実際に対象児とのやりとりによって確認）；
　視線：保健師とのやりとりのなかで，視線が合いやすいかどうかを判断。「合う」「合わない」で判断。主に社会的参照（不安な状況で養育者に目を向けて表情を読み取ろうとする etc.）が取れるかどうかを確認。
　指さし：6個の絵が描かれている絵カードを見せ，指示したものが指せるかどうか確認する。3/6が基準となる。「できる」「できない」で判断する。
　積み木：2個以上独力で積めるか。個数を表示する。
　言語理解：保健師が問いかけた簡単な指示等を理解できるかどうか。「理解できる」「理解できない」で判断する。

健診では，これらの問診・予診項目の結果を精査し，観察で得られた他の行動も総合的に検討した上で，最終的に，「要観察」ないしは「指導」対象児を決定する。「要観察」とは直接のフォロー対象児であり，1ヶ月に1回開かれる健診後事後フォロー教室を紹介することになる。事後フォロー教室では，体遊び，手遊びなどから母子の触れ合いを観察し，子どもへの関わり方をアドバイスし，必要に応じて医療機関の受診を勧める。より手厚い支援が必要な母子は，週1～2回の療育につなぎ，楽しく親子が触れ合うような機会を提供し，対象児の心身の発達を促していく。すでに保育園に入園している場合は園訪問を，事後フォロー教室，保育園訪問でのフォローがかなわない場合は，自宅訪

問面接，定期的な電話連絡等を行うこともある。「指導」の対象となるのは，本来「要観察」にしたいところを様々な事情でそれがかなわず，関わり方のコツを母親に伝えるなどの健診時の指導で終わるケースである。

問診・予診項目はすべて通過するが，それでも「要観察」あるいは「指導」となるケースもある。落ち着きがない，母親への愛着が弱い，母親からの分離不安が激しいなど，広汎性発達障害（自閉症）の疑いのあるケースである。それらをすべて含めると，健診によって「要観察」ないしは「指導」対象児となる割合は30％強に上ると言われる。この数値はある自治体の１歳半健診を取材したものであるが，おそらく10年前に比べ，「要観察」ないしは「指導」となるケースの割合は増えているのではないだろうか。これは，特別支援教育，発達障害者支援法等の一連の政策により，発達障害への理解が広まり，関係者の目が肥えていったことが一因であろう。

30％のなかには順調な発達をたどりゆくゆくは問題が目立たなくなっていく子も含まれているので，いたずらに母親の不安を駆り立てるべきではなく，リスクが低いと思われる子に関してはあえて健診で拾うべきではない，という批判もあるだろう。しかし，「要観察」ないしは「指導」はレッテル貼りではなく予防であるとの観点に立てば，できる限り多くの子どもをフォローする体制を作ることは望ましい。また，100人のうち30人抽出されるとしたら，100人のうちの５人に抽出されるほどのプレッシャーを保護者に与えることはないであろう。リスクのある母子が，事後フォロー体制に乗り，その間に子どもに合った育児方法を学ぶことができれば，子どもの利益につながるのである。

とはいえ，事後フォロー教室に通う母親の心理は単純ではない。筆者は，ある自治体で，１ヶ月に一度の事後フォロー教室に通う母子のなかから更にフォローが必要と判断され，週１回ないしは２回の療育を受ける母子のカウンセリングを月１回担当している。毎月２組の母子を担当する。まず，プレイルームで母親とともに過ごす子どもの様子を20分程度見て，その後母親のカウンセリングを40分ばかり行う。療育を勧められるまでにしぼられた子は，かなり発達障害のリスクが高い場合が多いが，療育に通う母親の意識は様々である。多くは，言葉の遅れを感じてはいるものの，言葉さえ伸びてくれば問題は解決すると信じている。子どもの可能性を信じるのは親として当然のことで，望ましいことでもある。しかし，子どもに期待する姿と現実の姿のギャップが大きくなっていくと，親は悩まざるを得ない。発達障害の子をもつ親が，子どもの成長のプロセスが同年代の他の子と違うことに気づき，少しずつ幻滅し，現実を受け入れていくことも自然な姿なのであり，支援者はそのプロセスを共感的に見守っていかねばならない。

ある自閉症男児とその保護者の例である。その日，父親も休みをとり，親子３人で来ていた。もうすぐ２歳になるが，発声はあるものの言葉はまだない。指差しも見られない。目は合いにくく，多動である。近所の小児科医からは「自閉症ではない」と言われ，ＡＤＨＤの可能性を指摘され，両親もそれを信じていた。同じ発達障害でも，自閉症と宣告されるよりも，ＡＤＨＤだろうとほのめかされるほうが親にとって受け入れやすいのである。母親は筆者にも近医の見解を追認するように期待し，「やはりＡＤＨＤですかね」と問いかけた。筆者は，医者ではないので診断はできないがと前置きをした上で，自閉症圏に属する可能性が高いという見解を伝えた。「自閉症」という言葉が悲惨な将来に直結するというイメージが伴わないよう注意し，「自閉症ではない」と信じたい母親の気持ちに寄り添いながら，自分が真実と思うところを伝えた。母親は涙を流し，父親は母親をなだめていたが，二人とも筆者の見解を受け入れたようだった。次の日，母親は発達障害の専門医を予約し，２ヶ月後「軽い自閉症」と診断された。

もちろんこの日の話題は，診断（見立て）をめぐるものだけではなかった。母親は筆者に「どうしたら言葉が出てくるか？」と問いかけた。これも，この時期の親をカウンセリングしているとよく聞かれる質問である。筆者は次のように答えた。言葉が出るには，「ことばの前のことば」（やまだ，1987）が成熟しなければならない。それはたとえば，まなざしが合うことであり，指差しであり，共同注意である。共同注意とは，例をあげると，散歩中，空に舞い上がった風船を赤ん坊が指さし，母親とまなざしをかわし，母親の注意を引こうとするなど，自分にとって大切な人と出来事を共有しようとする心の働きである。それら「ことばの前のことば」が成熟して初めてコミュニケーションとしての言葉が生まれていくのであり，やみくもに言葉を教え込んで出てくるものではない。そうした「ことばの前のことば」に注目し，それらが出てきやすいような環境を整え，働きかけていくことが，一見遠回りだが実は近道だと思う。このケースに限らず，この手の質問にはこういう趣旨のことを，保護者の理解度を探りながら，できるだけわかりやすく説明するようにしている。

カウンセリング終了後，毎週母子療育を担当している保育士とカンファレンスを行う。筆者がカウンセリングという形で関わることのできるのは，１ケースにつき年に１回程度である。だから，観察とカウンセリングの結果を踏まえて，今後の方針について保育士と話し合っていかねばならない。その日筆者は，「自閉症告知」でショックを受けたであろう母親の心理的ケアを保育士にお願いした。どのようなケースでも発達

障害の可能性があればこの時点で告げるかと言えばそうではない。尋ねられもしないのに告げることは少ない。このケースでは，障害名に関係する質問が出されたこと，母親の傷つきをともに受けとめ支える父親がそばにいたことが，筆者の「自閉症」告知を促した。逆に，下の子を妊娠中の母親が一人で来た場合，母親にうつ症状が見受けられる場合などは，障害を匂わせる発言には慎重になる。一方，障害を認めたほうが前向きになれる保護者もいるので，「告知」をめぐるカウンセリングはいつも繊細かつ微妙なものとなる。

### 3．三歳児健診から就園まで

3年保育の場合，その前年度に3歳を迎えた子どもが就園する。3年保育での就園までの1年間は，3歳児健診，入園選考等により，発達障害児の親が，わが子と他児との差を痛感していく時期である。

3歳児健診では，おおむね精神発達における以下の項目を確認する。(野澤2007)

問診項目：
　三語文：三語文の有無。
　自分の名前：「言える」「言えない」
　ごっこ遊び：「ない」「ある」
予診項目：
　視線：1歳半健診と同じ
　挨拶：「できる」「頭を下げるのみ」「できない」の3段階
受診態度：「協力的」「恥ずかしがってできない」「抵抗する」の3段階
絵本理解：「大小の比較」「色」「量の多い少ない」「長短の比較」。「できる」「家でできる」「できない」の3段階

生まれ月によって，入園選考が3歳児健診よりも早い場合と遅い場合がある。入園選考で引っかかる子は大概1歳半健診で何らかの指摘を受けているものであるが，まれに入園選考で初めて「遅れ」を指摘されることもある。

手のかかる子を無条件で引き受けていては園の運営上困難な事態を招くため，園側は遠回しに就園の一年間の猶予や知的障害児通園施設への入園を勧めたりする。療育を受けある程度心の準備ができていた親は不本意ながらも園側の言葉を受け入れていくが，初めて「遅れ」を指摘された親は茫然となるであろう。知的障害児通園施設に通う親が，幼稚園への入園面接時のショックを回想して次のように筆者に語ったことがある。「他の子よりも遅れていることは薄々気づいていたけれど，幼稚園は受け入れてくれると思っていた。だが，子どもを連れて入園面接に行った日，幼稚園スタッフの目は私たち母子に冷たかった。そして園長は『おたくの子のような多動な子が来たら，園が困るのよね。人手が足りなくて十分には面倒が見れないけど，それでもいい？』と突き放した言い方をして，私に決断を迫った。」園の態度が事実としたら，管理上の責任はあるにせよ，もう少し言い方に気をつけるべきであろう。ところが筆者は，母親の回想は誇張された心的現実に過ぎないのかもしれないとも思っている。心的現実とは，実際に起こった事実ではなく，事実を心の中でとらえなおしたイメージとしての現実である。実際には園長は精一杯母親の傷つきに配慮し，言葉を選んでいたかもしれない。しかし，「入園の基準に見合わない子」だという示唆はいやおうなく母親の心に突き刺さり，不安定になった母親は被害妄想的になっていく。そうして「人間性に欠けるひどい園長」として心的現実のなかに収まり，幼稚園をあきらめ通園施設を選んでいく。誰かを悪者にしたほうが，しんどい現実は心におさまりやすいのである。保護者が障害を受容していく際に，誰かが悪者になることを引き受けなければならないことがあるのである。とはいえ，筆者も含め保護者の「障害受容」に関わる関係者が，時折無意識のうちに，配慮に欠ける発言で保護者を傷つけていることも事実だろう。

### 4．就園後の支援（統合か分離か）

先に述べたように，3歳児（年少）の4月，発達障害児は幼稚園，保育園，あるいは知的障害児通園施設に入園することになる。地域によって，また個々の事情によって，年少の1年間は就園が延期され，週1～3回の母子療育に通う場合もある。

幼稚園・保育園に入園するか，あるいは知的障害児通園施設に入園するかは，やはり障害の重さによるところが大きいが，市町村のシステム，財政力，保護者の願い等も，選択（選別）の際のキーポイントとなる。たとえば，知的障害児通園施設のないある市町村では，指定保育園を設けて数人の障害児に対して一人の加配保育士をつけて対応しているので，比較的重度の障害児も保育園に通うことになる。知的障害児通園施設のある市では，比較的軽度の発達障害児も，年少時は通園施設に通い年中からは幼稚園・保育園に移行していくなどという選択も可能である。他県では，幼稚園・保育園に移行（統合）したあとも，週1回通園施設に並行通園するというシステムを取っているところもある。

通園施設のメリットは，保育園・幼稚園に比べ，一人の保育士が担当する子どもの数が少ないため，食事や排泄などのＡＤＬ（日常生活動作）訓練に力が注げる点であろう。また，同じ理由で大人との関わりはより手厚いものとなり，多動児への安全面の配慮の点でも利がある。一方デメリットは，重度の子どもが多いため，子ども同士の関わりが希薄になりがちな点である。

逆に保育園・幼稚園に統合された場合のメリットは，健常児との関わりによって発達が促される点である。しかし，自閉症児の場合，ほっておくと一人の世界かあるいは加配保育士との二人の世界に終始しがちになるので，保育士は健常児と発達障害児のつなぎ役としての自分を意識しつつ保育に携わることが求められる。たとえば，自閉症児はある種の過剰な関わりは激しく拒絶するが，自分を脅かすことのない関わりには受容的で，時には好きな相手に自分から関わろうとすることもある。だから，関わりが過剰にも過小にもならないよう，個々の発達障害児への接し方を説明し（例：「～君は，大きな声で呼ばれたり，肩を叩かれたりするのがいやなんだよ。小さな声でやさしく話しかけてあげてね。」），好ましい行動はほめる（例：「今日は－ちゃんが手つなぎペアだったから，～君はごきげんだったよ。ありがとう。」）など，健常児にも働きかけていくことが大切である。日ごとに入れ替わる健常児と自閉症児のペアが「一緒にいて，一緒に遊び，相手に話しかける」というシンプルな環境を園内に用意する（バディー方式）ことで，自閉症児の対人的スキルが向上したという研究もある。(Laushey & Heflin, 2000)

重度の発達障害児の統合保育は，幼稚園・保育園にとって負担であろう。一人の保育士が一人の発達障害児につきっきりになってしまう可能性もある。障害が重すぎて，健常児との発達促進的な関わりもあまり見られないかもしれない。それでもせめて年長の１年間だけでも統合できないものか，と思う。年長の１年間は重度の発達障害児にとって統合の最後のチャンスである。小学校に入ると学習という課題が待ち受けているため，特別支援学級という選択肢はあるが，通常学級はよりハードルが高くなる。特別支援学校へ就学するならば，その子は地域とほとんどつながりのないまま12年間の学校生活を送ることになる。この頃居住地校交流も広がってきているが，１年間統合保育を経験した子とそうでない子では，居住地校での子ども達の受け止め方も違うだろう。重い障害を抱えた発達障害児が将来地域で生きていくためにも，関係者が統合保育に前向きな姿勢を取っていくよう求めたい。とは言うものの，通園施設でのＡＤＬ訓練のための大事な１年間を捨て，健常児と共に過ごす統合保育を選択したがゆえに，人的配置が不十分な幼稚園・保育園でほっておかれがちな１年間を過ごすのを見るのも悲しいことである。

## 小学校期の支援

### １．戦後の特殊教育から特別支援教育へ

小学校期の支援に移る前に，戦後の特殊教育から21世紀の特別支援教育にいたる流れを概観しておこう。21世紀の「特別支援教育」は，端的に言えば，20世紀の「特殊教育」を引き継ぎ，より支援の対象を広げ，中身を充実させるものである。少なくとも，理念としてはそうである。それでは，これまでの「特殊教育」とは何だったのか，戦後の歴史をひもとくと以下のような流れとなる。

まず，学校教育法（昭和22年）によって特殊教育の枠組み（盲・聾・養護学校，特殊学級）ができ，次に盲学校と聾学校の義務制（昭和23年）が学年進行で実施され，昭和31年に完全実施となった。これは戦前からの盲・聾教育義務制運動が実を結んだものである。一方，戦後の財政事情の厳しさを理由に，養護学校の義務制は20年の長きにわたり見送られ続けたが，ついに，養護学校も義務制の実施（昭和54年）が実現し，障害を理由に就学を免除あるいは猶予される者はごくわずかとなった。

義務制の施行以降，特殊教育の制度的関心は，重度の障害児への就学の保障から，軽度の障害児への教育の質の保障へと移っていった。それまでの特殊教育では，盲・聾・養護学校に通う子ども，特殊学級に通う子どもといった，特別な場において指導を受ける子どもたちが対象であった。しかし，通常学級にも，特殊学級に在籍する必要ないし希望はないが，個別指導の必要な子どもはたくさんいる。そこで平成５年度から本格実施されたのが「通級による指導」である。これによって，通常の学級に在籍する軽度の障害のある児童生徒が，普段は通常の学級で授業を受けながら，授業時間の一部を利用して特別の指導を特別の場（通級指導教室）で受ける枠組みができた。しかし，通級の対象は言語障害，情緒障害，弱視，難聴等のある児童生徒とされ，学習障害（ＬＤ），注意欠陥多動性障害（ＡＤＨＤ）は含まれていなかった。

平成18年度，学校教育法施行規則の改正により，ＬＤ，ＡＤＨＤが通級対象に加わり，それとともに，それまで選択性緘黙などと同様「情緒障害」に分類されていた「自閉症」が「情緒障害者」とは別に「自閉症者」として記載されることとなり，正式に通級の対象となった。「通級による指導」の授業時数の標準も，それまでの週１－３単位時間から，必要に応じて月１単位時間から週８単位時間まで柔軟に定めることができるようになった。

以上の流れの延長線上にあるのが「特別支援教育」であり，そこでは，通常の学級に在籍するＬＤ，ＡＤＨＤ，高機能自閉症等，つまり軽度発達障害と総称されていた子どもたち（「はじめに」参照）も含めて支援の対象としている。

それでは，ＬＤ，ＡＤＨＤ，高機能自閉症（アスペルガー症候群）とはどのような子どもたちか。まずはそれぞれの障害ごとに筆者の臨床的印象を述べ，理解・支援への手がかりを記す。これらは文部科学省が示す教科書的見解とは多少異なるであろう。文部科学

省的定義はインターネット等で簡単に取り出せ，何度も耳にする機会があると思われるので，ここでは割愛する。今回は筆者の経験的視点からこれらの障害を眺めてみたい。

## 2．ＬＤについて

筆者は小学校の巡回訪問等で学校側がＬＤを想定するケースに出会ってきたが，そのなかには，アスペルガー症候群（高機能自閉症）やＡＤＨＤには当てはまらないが，学習上の困難を抱えた子どもという風に，消去法によりＬＤとみなされているのではないか，と思われるケースが多くあったように思う。こういうケースの多くは，軽度（ＩＱ51～75）ないしは境界線域（ＩＱ75～85）の知的障害が背景にあると考えられる。知的能力に見合わない学習内容に取り組み続けていった結果，学習意欲を失い，他の児童との学力差が開いていったと考えられるケースである。学習意欲を喚起するためには，少人数あるいは個別指導の時間を設定したり，同じ単元に取り組むにしても他の子どもとは別の課題を与える（あるいは質や量を加減する）といった工夫が必要であろう。

一方で，医学的な概念で言う狭い意味でのＬＤ（Learning Disorder）に属する子どもたちがいる。全般的な知的能力には問題がないが，ある特定の分野における苦手が顕著な子どもたちである。たとえば，読字障害・書字表出障害（ディスレクシア），算数障害などである。たとえば，ディスレクシアの場合，教師が話したことについての理解度は高いのに，文字を読むのに一字ずつ拾い読みしたり，行を飛ばして読んだりするかもしれない。ＬＤとして知られる俳優トム・クルーズがシナリオをテープにとって暗記するように，そうした子どもには教科書の文章を録音したテープなどが有効なこともあるだろう。書くことが苦手な子にはパソコンを使うことが有効であろう。算数以外の教科は人並み以上に理解できるのに，小３になっても指を折らねば一桁の足し算もおぼつかない子どももいる。そうした子には，自尊感情（セルフ・エスティーム）を保つために，電卓を使った算数学習などを許容することも一つの方法かもしれない。

学校現場がＬＤを想定するケースは，後者のケース（医学的ＬＤ）よりも，前者のケース（軽度知的障害混在型）が多いように思える。しかし，医学的な意味でのＬＤの発見が遅れて対応がなされなかった結果，前者のような状態に陥っているケースもあるかもしれない。ディスレクシアの専門家は「読み書きだけが問題になる場合，先生がＡＤＨＤ児や自閉症児を相手にするほどには困らないので，日本ではディスレクシアだとわからず放置されている場合が少なくない」と述べている。

ここで言いたいのは，具体的なケースを，医学的ＬＤ，軽度知的障害混在型のいずれに属するか判別することに大きな意味があるということではない。「学習の遅れ」の背景にあるものを探るときに，その子どもを理解する視点として役立つと考えられるのである。

## 3．ＡＤＨＤについて

この子には「ＡＤＨＤ傾向がある」と言うとき，注意すべきは学年である。ＡＤＨＤの特徴として，①注意集中困難②多動性③衝動性が挙げられるが，これらの特徴を小１の平均的な子どもと中３の平均的な子どもで比較すると，明らかに小１の平均的な子どもによく見られる傾向である。つまり，発達によって克服されていきやすい特徴である，ということである。だから，小１でＡＤＨＤの特徴を顕著に示していても，学年が上がるにつれて落ち着いていくケースも多い。注意集中や衝動コントロールの発達途上にあるという視点でおおらかに見ていくことも，低学年のケースでは大切である。

たとえば，まわりのことに一切かまわず，自分のやりたいことを進め，注意しても1分ともたないような子ども（特に男の子）は，低学年のクラスには，一人や二人は必ずいると思われる。頭の回転は比較的速いが，短期記憶は弱く（言われたことを，数秒もたたないうちに忘れてしまう），指示がなかなか通らない。こういう子には個別の指示もときに必要だろう。担任教師はうんざりしがちであるが，問題行動を指導するとしても，本人を憎まず，ほめることも忘れず，辛抱強く対応してほしい。

## 4．高機能自閉症（高機能広汎性発達障害）について

あなたの英語が大学受験は何とかこなしたが会話は全然というレベルで，その英語圏の国に十分な準備もなく行かねばならなくなった場合を想像してみるとよい。英語圏の人と対等にコミュニケーションできた経験はもちろんないとする。未知の事態への不安はより一層高まり，必死に何か手がかりを探そうとするだろう。外国では，標識がとても役に立つ（視覚優位）。明朝の集合場所を前の日に実際に行って確かめ，スケジュール表を何度も確認したりする。英語で早口でしゃべられると何のことやらわからないが，ゆっくり身振りも加えて説明してもらえると何とか理解できたりする。しゃべられるよりも，紙に書いてもらうほうが理解しやすいかもしれない。あるいは，健聴者のあなたが，手話のみでコミュニケーションする聴覚障害者の集団に投げ込まれた場合を想像してもよいかもしれない。

自閉症圏の人は，周囲の人とスムーズにコミュニケーションを取ることのできた経験がほとんどないのである。だから，わずかな手がかりを必死に求め安心しようとする。人との触れ合いが嫌いなわけではない

が，近づくたびに逆に不安感が増す結果になることが多く，本当に安心できる人以外の人からは遠ざかってしまう。ある程度予測のつく関わりならばＯＫだが，あいまいな状況はできるだけ避けたい。人は常同行動・こだわり行動などと何か問題行動のように呼ぶけれど，おなじみの行動を続けている限り，不安を呼び起こす初めての事態は避けることができる。

上記のようなとてつもない不安感を理解・共感した上で，アスペルガー症候群・高機能自閉症児の支援に臨むことが大切である。

## ５．小学校巡回訪問の経験から

筆者は一昨年度から，特別支援教育体制推進事業の専門家チームの一員として，小学校への巡回訪問を行ってきた。通常学級に在籍する発達障害が疑われる児童をあらかじめ学校側が数名抽出し，その児童に関する簡単な資料を作成し，筆者達専門家チームのもとに送付する。筆者達はその資料を読み込んだ上で訪問する。資料だけでは子どもの姿についてなかなかイメージできない場合が多い。

当日事前の簡単な打ち合わせのあと，対象クラスの授業を２～３時間参観し，のちほど学校側と意見交換をするのである。45分の授業中に３クラス見学させられることもあるので，十分な観察はできないし，筆者達の参観のもとでは「本領を発揮しない」子がほとんどである。それゆえ，後半の話し合い（ご指導・ご助言と呼ばれることが多い）では，資料に書かれた情報，普段の様子についての先生方からの聞き取りも踏まえたうえでコメントすることになる。専門家チームとしての「ご指導・ご助言」を期待されているのだから何か意味のあることを言わなければならないといったプレッシャーは，情報が限られているだけに，正直に言ってかなりきついものである。そうした苦境のなか，手っ取り早く思いつくのは，巷にあふれる特別支援教育関連本に紹介されているような「視覚的支援」（例：写真カードを使って自閉症児のコミュニケーション支援を行う。）「タイムアウト」（例：ＡＤＨＤの子が教室で暴れたら，決まった小部屋に導く。）などの技法である。しかし，こうした操作的な方法は，ときに抜群の効果を示すこともあるが，いつも効果があるわけではない。訪問のたびに「視覚的支援」を専門家から助言され，それはもうすでに試したことだと，内心うんざりしている教師もいるであろう。とは言っても，わずかばかりの資料と短時間の観察で物を言わねばならぬ限界のなかで，魔術的効果のある助言は無理である。巡回訪問でできること，できないことを整理していかねばならないと筆者は感じている。

## ６．発達障害児を支援するにあたっての二つの心構え

短時間の巡回訪問における指導・助言で抜け落ちてしまうものは何だろう。それを考える前に，発達障害児を支援する際の，二つの心構えを次に提示したい。

（１）それぞれの障害の特性を正しく理解し，支援の手立てを考える。
（２）対象児を，障害児としてではなく，何らかの要因で学校生活を生きにくくなっている子として見て，共感的に理解する。

かりに，（１）を特別支援教育的視点，（２）を臨床心理学的視点と呼ぶことにしよう。この二つは一見お互いに矛盾するように思われるが，両立の可能な大切な心構えである。特別支援教育では，これまで支援の対象にならなかったＬＤ，ＡＤＨＤ，高機能自閉症等に光を当て，それぞれの特性に応じた教育を広めようしているのは周知の通りである。文部科学省の定義では，ＬＤ，ＡＤＨＤ，高機能自閉症いずれも，「中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される」との但し書きがついている。ゆえに，支援の方策としては，「視覚的構造化」など認知処理過程の特性に着目した方法が主流を占めることになる。しかし，実際，通常学級のなかで問題となっている児童を子細に検討してみると，脳の機能不全のみを念頭に置いた支援では十分でない子がほとんどである。

たとえば，クラスメートに暴力をふるうＡＤＨＤが疑われる児童がいたとしよう。ある特別支援教育マニュアル冊子の「衝動性の強い児童生徒への具体的な指導・支援」には，ポイントとして次の4点が記述されている。

①問題行動に代わる好ましい行動を教え，定着させる。
②興奮している時はその場を離れ，落ち着いてから対応する。
③良かったこと，悪かったことの自己評価を時間を空けずに行う。
④ルールを守れているときは，誉める。

確かに上記の４点は大切な視点であり，巡回指導の専門家チームの「指導・助言」はこれらに沿ったものとなりがちである。しかし，この児童の支援を総合的に考えると何かが足りないと感じるのである。それを補うのが，子どもが何をどう悩んでいるのかを共感的に理解しようとする臨床心理学的視点である，と筆者は考えている。マニュアル冊子の４つの視点では，この子の障害特性を理解しそれに対応しているかもしれないが，あたかも彼一人が問題を引き起こし彼一人に介入すればことが足りるかのような一人心理学の枠組で支援を考えている。クラスという人と人との関係性のなかでやむにやまれず暴力を振るってしまっているという視点が抜け落ちているのである。先生にもクラスメートにも認められずクラスのなかで浮いてしまっている以上，先の４点を実行したとしても，本人の問

題行動はおさまっていかないであろう。あるいは，家庭をめぐるストレスが彼をこうした行動に駆り立てているかもしれない。そこで，クラスのなかの彼，家庭のなかの彼の苦境を理解した上で支援するという視点，つまり人間関係に焦点を当てた心理学の視点が必要になる。しかし，１回の巡回訪問では専門家チームといえどもそこまで踏み込んで助言することは難しい。専門家チーム巡回指導員としての筆者のストレスは，そうした事情から生じているようにも思う。

（１）の特別支援教育的視点を取り入れて支援に役立てることは大切であるが，それに偏りすぎると，悩みを抱えた主体としての子どもを見ない冷たい支援になってしまう可能性がある。しかし，巡回指導での助言は主にその枠組に沿ったものとならざるを得ない。なぜなら短時間では表面的なその子の姿しか捉えることができないからである。日常的に子どもに接し，子どもの内面を理解する機会に恵まれているのはやはり担任の教師である。問題行動を脳の機能の障害のなせるわざとしてのみ見ることなく，無意識的行動の奥に潜む本音（例：仲良くしたいのにどうしても手が出てしまうぼくの気持ちをわかって）を感受する繊細さをもつことも同時に必要なのである。

巡回指導の際のジレンマを解消するために，筆者は，学校側には次のように説明したい。「資料読み込みと短時間の観察のなかでできることは，主に脳機能障害に着目した対症療法的見解が主となる。つまり，特別支援教育的発想から積み重ねられてきたマニュアル的技法を専門家チームが学校側に伝えることになる。しかし，このような操作的な技法がすべてではない。生きる主体としての子どもを総合的に支援するためには，臨床心理学的視点が必要になる。それは，個々の児童の心に共感的に寄り添う支援である。対象児が一人に絞り込まれた巡回訪問の場合は，家庭環境，友達関係，児童個人が抱える個人的問題等へも多少踏み込んでディスカッションし，支援の方法を編み出していくことも可能になるであろう。しかし，複数の巡回対象児がいる場合には，マニュアルの引き写しに近い助言にとどまらざるを得ない。人間関係に苦しみつつ生きる子どもを理解し，個々の支援に暖かい魂を宿すことは，やはり学校側，とくに担任が責任をもたねばならない。」

## ７．専門家との協同

巡回指導をはじめ，特別支援教育において，専門家との協同は重要である。しかし，専門家の数は限られているし，対象の子どもに接することができる絶対的時間は短い。であるからこそ，学校側は子どもの支援を専門家に丸投げしてはならないし，少なくとも教育に関しては責任をもつと自負してほしい。学校側が医療機関の受診等専門家への相談を持ち出すとき保護者が抵抗するのは，障害受容の問題もあろうが，専門家への丸投げによって学校側に見捨てられるのでは，という不安があるからではないか。本来は，専門家に紹介したからといって，教師はその子どもをめぐる指導の負担を荷降ろしできるのではなく，協同が始まるだけである。

専門家チームというと，特別支援教育についてはオールマイティーのように見られることがあるが，実はそれぞれの分野の専門家でしかない。臨床心理士しかり，特別支援学校の先生しかりである。それなのにオールマイティーを期待されるので，学校側の期待と専門家の守備範囲にずれが生じる。筆者は臨床心理士なので，臨床心理士との協同を例にとって考えてみよう。臨床心理士といえども同質ではなく，行動療法家と精神分析家では正反対に近いアプローチになる。どちらかというと，先に述べた（１）特別支援教育的アプローチは行動療法家に近く，（２）臨床心理学的アプローチは精神分析家に近い。大学・大学院の教育において無意識の探求を標榜する精神分析的アプローチの訓練を受けてきた筆者は，この「特別支援教育」の世界では肩身の狭い立場である。現在の筆者はどうかと言えば，行動療法的考えも時折利用しつつ，自らの元領域に根ざした臨床活動を行っている。このように，名前は同じ臨床心理士でも，その内実は様々であり，自分が関わる臨床心理士がどういう志向性・得意分野を持っているかは把握しておくとよいだろう。

筆者自身はカウンセリングが得意分野なので，学校へ訪問する際でも，保護者や本人へのカウンセリングを通してきめこまやかな対応ができたとき最も充実感を覚える。発達検査・知能検査が得意な臨床心理士であれば，検査の施行とそのフィードバックによって，教師とともに個々の事例を深めていくことができるだろう。いずれにせよ，授業観察後の指導・助言とは別の連携の仕方が考えられるだろう。逆に，行動療法家や養護学校教員と連携する場合，授業観察とその後の助言・指導のセットが有効かもしれない。

## ８．先生の困り感ではなく子どもの困り感に注目

小学校における特別支援教育では，とかく先生の困り感から動き出すことが多いが，本当に配慮すべきは子どもの困り感である。暴力的なアスペルガー障害の子どもや，教室から飛び出すＡＤＨＤの子どもに対しては，先生が対応に困るので支援の対象になりやすい。実際，そうした子どもに対応するだけで現場は精一杯なのかもしれない。しかし，一見おとなしくてＳＯＳをうまく出せない子も特別支援教育の対象なのであり，そうした子の支援もぜひ広げてもらいたいものである。

筆者が大学で相談を担当しているケースを例にこの辺の事情を説明したい。Ａ君は幼稚園のときに緘黙症状を呈したため大学に紹介されてきたのだが，よくよ

く成育歴をたどってみると背景には発達障害があるらしかった。言葉が遅れていて運動能力も全般的に劣っているため，集団場面になると萎縮してしまう。その結果が緘黙として表現されているようであった。プレイセラピー等の治療成果もあり，仲のよい友達とは幼稚園で話せるまでに成長していった。小学校入学後は母親カウンセリングのみでフォローし現在に至っている。彼は通常学級に入学したのであるが，背景には軽度の知的障害（ＩＱ70程度）があるので，２年生になった頃から通常の授業についていけなくなった。登校をしぶり，下痢などの身体症状を示すこともあった。４年生の現在，特別支援学級に通級しながらほとんどの時間は通常学級で過ごしている。特別支援学級に籍を移すことも筆者と母親の間で何度か話し合われたが，父親の強硬な反対で実現していない。彼は母親の前で，「（通常学級の授業は）何やっているか，わけわかんない」と訴える。

筆者は昨年度から地域の学校に発達障害児のための学校支援ボランティア学生を派遣する事業を展開している。筆者はボランティア学生の派遣を母親に提案した。母親を通して学校側に打診し，大学側コーディネーターが学校を訪問し趣旨を説明したが，なかなか返事が返ってこなかった。母親に事情を聞くと，担任は「（ボランティア学生に）来てもらってもいいけど，私は困っていません」と言っている，とのことだった。「学級全体を大切にすること（学級経営）」と「一人ひとりの困り感を大切にすること」はしばしば矛盾し，担任の立場としては前者に重きを置くことになる。幸か不幸か，Ａ君には他人を巻き込む行動障害はない。だから，Ａ君自身は理解できない授業を内心苦痛にさいなまされながら受けていようとも，先生は困っていないのである。Ａ君は，クラスメートに「ばか，ばか」とからかわれ，「ぼくもう切れそうだ」と母親に訴えているのであるが，そのしんどさは先生には伝わっていないのである。何度かこちらから返事の催促をしたあと，学校側からボランティアお断りの返事があった。

筆者なりに，学校側が断った理由を考えてみた。

①本人は困っているが行動障害は伴わない子への担任教師の配慮のなさ

②新しい事業への学校側の不信感・負担感（教育委員会から降りてきた話なら受けるが，保護者からの希望は吸い上げない硬直性）

③ボランティアを受け入れることによって評価が下がるのではないか，という担任教師の危惧

①についてはすでに説明したので省略する。②については，こちらの説明不足もあろうが，新たに派遣を打診する学校との対応では，多かれ少なかれ感じることである。学校は，ただでさえ様々な課題への対応に追われ，「お役に立てていただくためのボランティアですよ」とこちらが説明しても，新たな課題が持ち込まれたと警戒する場合もある。確かに，問題性のあるボランティアもまれにいて，何か問題が起こったときの管理責任を問われるとの危惧もあるだろうし，保護者への説明・了解の点も気にかかるところであろう。しかし，新たなことにチャレンジする進取の気性がなければ，学校教育が改善していかないことも確かであろう。幸い，学校支援ボランティア事業において，派遣２年目の学校は，おおむね好意的に学生を受け入れている。

③についても気にかかることである。昔から小学校は学級王国と言われ，ボランティア派遣は心理的には王国への外部からの侵入と受け取られることもあるかもしれない。その上，最近，学校評価，教師評価が広がっている。評価はある面技量を向上させるきっかけともなるが，マイナスの評価をされないための保守性をもたらすかもしれない。ボランティアを受け入れると，それがないとやっていけない学校，それがないとやっていけない担任，とマイナスに評価される恐れもある。そんな心理も働いているのではないだろうか。しかし，特別支援教育に国が十分にお金を振り向ける余裕がない現状では，学校支援ボランティアをはじめ外部の力をうまく利用することが望まれる。管理職，教育委員会側には，学校支援ボランティア受け入れをマイナス評価に連動させない，むしろプラス評価につなげていく度量を求めたいものである。

断られた理由が何であれ，このケースでは子ども自身の困り感は軽視されていたように思う。「すべては子どものために」を胸に刻んで，現場と専門家がスムーズに連携していけるよう，双方が努力していくことが求められていると思う。

注：本稿は平成19年７月25日，愛知県総合教育センターにおいて「発達障害児の教育的支援 ― 乳幼児期・小学校期」と題して講演した際の原稿を加筆修正したものである。

**（参考文献）**

Laushey,K.M. & Helfin, L.J.. Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30, 2000 183-193.（「自閉症を伴う幼稚園児の対人的スキルの向上－多数の仲間を指導者としてトレーニングすることを通して」高木隆郎・M.ラター・E.ショプラー編『自閉症と発達障害研究の進歩　2002/Vol.6』星和書店　240－253）

黒川新二・米島広明　乳児期の自閉症の発見と援助. 自閉症と発達障害研究の進歩　2006/Vol.10. 2006 星和書店　435-442

野澤宏之　乳幼児健診における精神発達に関する一考察　―一歳六ヶ月健診を中心に―　治療教育学研究　愛知教育大学障害児治療教育センター　2007　59－64
やまだようこ　ことばの前のことば　―ことばが生まれるみちすじ１―　1987　新曜社

# ３．障害児教育講座の取り組み

愛知教育大学教育実践総合センター紀要
第11号，pp.313～318（February，2008）

# 難聴学級設置校における教育の現状と課題に関する検討

## ― 難聴学級担任教員のインタビュー調査を通して ―

岩　田　吉　生　（愛知教育大学　障害児教育講座）

（2007年10月31日受理）

# Educational Problems on Special Support Class of Children with Hearing Impairment in the Regular Schools

## ― Interviews for the Teachers of the Class for Children with Hearing Impairment ―

Yoshinari IWATA　(Department of Special Education, Aichi University of Education)

**要約**　本研究では，難聴学級が設置された小中学校の難聴学級の担当教員を対象に，難聴児童生徒に対する教育支援の制度や教育的支援の現状と課題を検討することを目的に，面接調査を行った。

難聴学級設置校の現状としては，難聴学級の担任教員を中心として，学校全体の難聴理解と教育支援体制の推進，通常学級の教員・児童生徒の理解と指導方法の工夫，難聴学級での教科教育の補助や自立活動など，様々な領域での教育支援の現状とその課題が明らかにされた。

**Keywords**：難聴児，インクルージョン，教育支援

### 1．問題と目的

聴覚障害児の教育は，現行の制度の上，特別支援学校（聴覚特別支援学校・聾学校），難聴学級，通級指導の３種類の形態がある。通常学校へ入学した難聴児は，難聴学級での指導もしくは通級指導を受けることが多い。そして，難聴学級では，難聴が原因で起こる学習やコミュニケーションにおける困難さが軽減されるように配慮し，難聴児の発達・教育を保障し豊かな人格形成を目指して，子どもと保護者のニーズに応じた指導・援助が行われている。

難聴学級は基本的に固定制であり，児童生徒が難聴学級に在籍し，多くの教科指導を受ける。難聴学級が開設された昭和30年代初めから５年ほどは固定制が主であったが，学級の設置のあり方や児童・生徒の指導に関わる様々な問題や課題，児童・生徒のニーズなどの変化に合わせ，難聴学級は徐々に固定制から通常学級での生活に重点を置いた通級制へ移行し，現在では学校生活の主体を通常学級に置き，専門的な指導の時間は難聴学級で指導を行う形態がほとんどである。

こうした難聴学級の固定制から通級制への移行の中で，通常学級に在籍を有し通級する指導が行われるようになり，通級による指導が「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」の施行などにより制度化され，平成５年度から実施されている。通級指導教室では難聴児は地域の学校の通常学級に在籍し，通常学級で教育を受けながら特定の時間だけ専門的な指導を受けるために難聴学級へ通級する。校内に併設された難聴学級へ通う校内通級と在籍している学校外の難聴学級へ通う校外通級がある。通級指導教室ではその障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための指導（自立活動）を中心とした特別の指導と基礎教科（国語・算数）の補充指導の双方が行われる。自立活動の内容は聴覚活用，発音・言語訓練などである。しかし，小学校の高学年あるいは中学生になると学力の不足を訴える児童・生徒も多くなるため（四日市，1996），自立活動の時間を教科指導に充てることもあり，現状では，自校通級の場合は基礎教科の補充指導を中心的に，他校通級の場合では自立活動のみを指導する傾向にある。

現在の日本の障害児教育は，障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある児童・生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換が図られ，通常学校の通常学級や難聴学級を問わず，特別なニーズのある児童生徒に対して適切な指導を行うことが求められるようになった。また，「一定の集団を形成して社会性をはぐくみ，安定した人間関係の中で成長すること」（特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議，2002）が重視され，難聴学級難聴学級や通級指導教室において，同じ障害のある仲間と学習や生活をともにすることで難聴児の成長を育むことが目標とされている。

本研究では，難聴学級・通級指導教室（以下，総称して「難聴学級」と記す）の担当教員を対象に，難聴児に対する教育支援の制度や教育的支援の現状を調査する。そして，調査結果をもとに，難聴学級と難聴学級設置校の教育的支援の課題について整理することを目的とする。

## 2．方法

### 2－1．面接対象者

面接対象者は，学校における教育的支援の現状を調査する対象として，県内小学校の難聴学級の担任教員２名，中学校の難聴学級の担任教員１名の計３名とした。

### 2－2．調査内容および手続き

面接対象者の教員には，名古屋難聴児をもつ親の会が発行している『サポート・ブック（2005年度版）』で挙げられている，学校での難聴児への具体的な配慮を参考に，各学級での取り組みおよび学校全体の取り組みについて，教育実践と今後の課題などを面接により調査した。

主な質問項目は，以下の通りである。

**（1）難聴学級の運営**

- 難聴学級の歴史
- 児童生徒数

**（2）通常学級での教育支援**

- 通常学級の机の配置や難聴児童・生徒の座席の位置はどのようにしているか。
- 授業では板書，資料を活用しているか。
- 試験はどのような方法で行っているか。
- ノートテイクなどの情報保障をしているか。
- 音を聴き取りやすくするための環境づくりをしているか。

**（3）学校全体での教育支援**

- 学校全体へはどのように難聴の理解を広げているか。
- 入学式・卒業式・全校集会ではどのように情報保障しているか。
- 遠足・社会見学・修学旅行など校外での活動ではどのように情報保障しているか。
- 運動会や生活発表会などの学校行事での配慮について。
- 教員同士の連携について。
- 保護者との連携について。
- 今後の取り組みについて。

## 3．結果と考察

小中学校３校の難聴学級の担当教員を対象に行った面接調査の結果を，事例１～３として，以下に示した。

### 3－1．事例１

小学校・難聴学級の担任教員Ａ先生に面接調査を行った。

**（1）難聴学級の運営**

昭和60年に難聴・言語障害学級として開設された後，通級による指導の制度化に伴い，平成５年４月に「通級指導教室」に改組され，現在難聴学級が１学級，言語障害学級が1学級設置されている。難聴児は，通常学級での学習におおむね参加しており，一部の時間のみ難聴学級にて指導を行っている。

平成18年度の難聴学級の児童数は５名であった。担任は２名おり，難聴学級と言語障害学級の両方を指導している。

難聴学級の教育目標は，次の３点である。

1）健聴の児童とコミュニケーションする能力を身につけることができるようにする。
2）難聴に基づく種々の困難を改善・克服する力を身につけることができるようにする。
3）児童の能力を，学校生活や社会生活の中で自信を持って発揮できるようにする。

また，難聴児の指導は，次の指導方針に基づいて行われる。

1）補聴器の装用に慣れさせ残存聴力を最大限に活用させ，言語受容の態勢を伸ばす。
2）基礎学力の向上を図る。
3）難聴に基づく対人関係の不利益を改善し情緒の安定をはかる。
4）生活を豊かにし，社会性を伸ばして望ましい人間形成を図る中で，日常生活の様々な場面に適応できるようにする。

難聴児童の生活の主体は通常学級におき，特定の時間だけ難聴学級に通級している。難聴学級における指導は，障害の性質や程度が一人ひとり異なるので，個別指導を原則とするが，時には集団による指導も行っている。難聴児童の通常学級における適応指導は，学校生活の様々な場を活かして，通常学級の担任と緊密な連絡を取り合いながら，互いに協力し合って行っている。児童の家庭とは連絡を密にし，相互の理解と協力によって指導の成果を上げられるように，保護者との教育相談を行うことにより連携を図っている。難聴学級での指導は，自校通級の児童については毎週５時間，取り出しで国語と算数の指導と集団活動を行っている。

**（2）通常学級での教育支援**

難聴学級の担任教員と通常学級の担任教員は，連絡を密に取り合いながら連携を図り，難聴児童の理解に努めると共に，難聴であることを特別視することなく，様々な場面で他の児童と同様に適切な指導を行っている。難聴学級の担任教員は，給食の時間に難聴児が通級している通常学級を巡回している他，１年生の学級に難聴児童が入学してきた場合には，通常学級で難聴についての説明を行うなど，難聴学級の担任教員が通常学級と関わる機会が多数ある。他校通級児童の通常学級の担任とは年に１度懇談をし，日頃の児童の様子などを情報交換し合う機会を設けている。

**（3）学校全体での教育支援**

学校全体の取り組みとしては，全校へ向けて難聴児に関する啓発活動を行っており，あらゆる場面で難聴児に対し自然なフォローができるように心掛けている。また，難聴児童の保護者により，難聴学級の様子を紹

介する通信が発行されており，全校へのより一層の理解が図られている。

難聴児が在籍する通常学級校では，防音の窓の設置，椅子の足にテニスボールをつけて雑音を少なくするなどの音環境を整え，授業の時に板書や印刷物を多用して，視覚的な情報を増やしている。音楽の授業は他の児童と同様に参加させており，鑑賞のテストも特別な代替措置をしていないので，難聴児童が答えられた範囲で評価している。

学校行事などで特別な配慮はしていないが，朝会などの日常的な場面ではＦＭ補聴器を装用している児童のためにＦＭマイクを使用するほか，朝会で話された内容の要点をまとめたプリントを難聴児童に後から渡し，情報を伝えている。この２つ以外では，通常学級担任が適切にフォローするようにしている。

通常学級における難聴児童への配慮で困難のある場面は，総合的な学習の時間で扱われている英語の授業を行う時や，みんなでゲームをする時などが挙げられる。今後どのように取り組んでいくかが課題である。

難聴児童に対するあらゆる情報保障はあるに越したことはないが，いずれは情報の得られにくい場所でも生きていかなければならないので，学校の聴こえのフォローに関する取り組みは現在の状態でも充分であると考えている。今後も，児童が聴こえないこと（聴こえにくいこと）を受け止めて，たくましく，生きる力をつけていってほしいという願いのもとで指導を続けている。

### ３－２．事例２

小学校・難聴学級の担任教員Ｂ先生に面接調査を行った。

#### （１）難聴学級の運営

昭和40年に難聴・言語障害学級として開設された後，通級による指導の制度化に伴い，平成５年４月に通級指導教室に改組され，現在は難聴学級が１学級，言語障害学級が１学級開設されている。

平成18年度の難聴学級の児童数は６名であった。担任は２名おり，難聴学級と言語障害学級の両方を指導している。

難聴学級の教育目標は，児童の基礎学力や聞く力・話す力の向上を図ること，健聴児との交流を通して社会性を伸ばし，豊かな人間性をもった児童の育成を図ることである。全ての指導は次の指導方針に基づいて行われる。

１）個々の聴力や能力に即した指導を行う。
２）難聴により生じた情緒的な問題にも適切な指導を行う。
３）保護者との連絡を密にし，保護者の理解と協力を得るようにする。
４）医師・専門機関との連絡を密にする。

難聴児童には，通常の学級の時間に合わせて，国語と算数，道徳（自立活動）の時間に取り出し，毎週５時間の指導をする。その中で月１回，難聴児の集団活動を行い，保護者に発表を見てもらっている。取り出しの教科の指導は行うが，評価は通常の学級でつけられる。

#### （２）通常学級での教育支援および

難聴学級の担任教員が難聴児童の通常学級に入り，他の児童に直接働きかけることはなく，自然な流れの中で難聴児への配慮を知ってもらえるように取り組んでいるため，児童間のフォローは少しずつ確実に広がっている。学級の机の配置は，通常は児童たちが教卓に向かい前向きに座るという配置であるが，話し合い活動の時には机をコの字型に並べ替えることもある。

環境整備については，全教室の椅子にテニスボールがつけられている以外にも，難聴児と健聴児童が自発的に，どうすれば教室内の雑音を少なくできるか話し合い，静かな環境作りを心掛けている。児童らの発案で，座ったまま礼をする学級や，椅子を持ち上げて引きずらないようにしている学級もある。

情報保障の面では，朝会で校長がＦＭマイクを装用すること，教員がいろいろな場面で文字情報を多用しているほかに，日常生活や遠足などの行事では児童同士で自然に情報を支援し合っている。総合的な学習の時間に行われる英語活動については，難聴学級の担当教員が中心となり，話す言葉を文字に変えて伝えるようにしている。また音楽のテストでは，鑑賞などの聴く問題に代わって文章で出題される。

難聴児童の主なコミュニケーション手段は口話であるが，学習面でも情報量が増えてくる高学年は文字情報の多用だけでなく，難聴学級では手話やキューなど多様なコミュニケーション手段を併用することで情報をより正確に伝えている。

#### （３）学校全体での教育支援

学校全体の取り組みとして，年度始めの職員会で職員に向けて難聴児の指導と理解に関する説明（話し方，板書の活用，座席の配置など）を行うとともに，普段からも教員間の情報交換を密接にしている。他校通級の児童の学級担任とは通常学級での様子や指導方針について手紙などで頻繁にやり取りをし，年に１回の授業参観で直接話をするほか，学期ごとに難聴学級から通常学級へ送られる指導経過報告書や保護者へ渡される指導連絡表を通じ，児童の理解に努めている。

部活動に参加している難聴児童については，事前に保護者と話をして活動の際に気をつけることを把握しておき，部活動の指導者とも相談して安全に活動できるよう指導している。

日常的な学校生活の中で教員が配慮の姿を他の児童に見せることで，健聴児童らもそれを真似て自然とフォローができるようになっている。子ども同士でコミュニケーションの仕方を学んでいって欲しいという

思いと，難聴児童に対し，情報保障がない状況でも自分で解決していける力をつけていって欲しいという願いを持って今後も指導を続ける。

### ３－３．事例３

中学校・難聴通級の担任教員Ｃ先生に面接調査を行った。

#### （１）難聴学級の運営

昭和40年に難聴学級が開設され，現在１学級開設されている。平成18年度の生徒数は７名，難聴学級の担任教員は１名である。

難聴学級の教育目標は，難聴生徒と健聴生徒の交流を活発にし，調和のとれた人格の形成を目指すと共に，健全な社会生活を営めるようにすることである。学校生活における指導は，次の指導方針のもとに行われる。

1）聴能力向上のための施設・備品を充分に活用すると共に，音声を正しく聞き，表現する能力を伸ばす。
2）障害に応じた指導を行い，基礎的な能力を伸ばすと共に，中学校教育課程に従い，教科指導を行う。難聴学級では，英語科の授業を中心に教科指導を行い，その他の教科については通常学級で健聴生徒と共に学ぶ。
3）生活への適応のため親学級制をとり，学校生活への適応を図ると共に社会生活力の向上を図る。

1）の施設・設備については，予算の関係で実際は充分に整っていない。また，2）について，自立活動よりも学習の補充に重点を置いており，英語科の授業は完全に取り出しで行っている。3）については，これまで生活の基盤を全て難聴学級に置いていたものが，通常学級での生活を主体とするよう少しずつ変化がある。小学校で通常学級で指導を受けてきた生徒も入学するようになり，難聴学級中心であった学級運営から，現在は籍と関係なく通常学級での生活を大切にする運営への過渡期といえる。

#### （２）通常学級・親学級での教育支援

通常学級での情報保障については，教員は授業で板書や資料配布を行うなどの方法で文字情報を多く提供し，些細なことも省略せずに伝え，難聴生徒自身が必要な情報を選択するよう指導している。同時に，わからないことがあった場合は自分でそのことを伝えられるように指導している。

しかし，通常学級の担任教員から「(難聴児童が)話を聞いていない」「呼びかけに答えない」などの声があり，なかなか難聴児童を理解できていない教員もいる。そのため，普段から難聴児童にこまめに声をかけてもらえるよう，各教員に周知を図っている。教科担任制であるため，難聴生徒への理解が全ての教員に行き渡らなかったり，難聴生徒の各教科担任がどのような指導をすればよいか悩んだりすることもある。そのような時は難聴学級の担任教員が各教科担任の相談にのったり，難聴生徒の指導に関して情報交換を行ったりすることがある。

#### （３）学校全体での教育支援

学校全体の取り組みとして，年度始めの職員会で職員に向けて，難聴児の指導と理解に関するプリントを配布し，授業での話し方，板書の活用，座席の配置などの説明を行っている。

学校行事での情報保障に関しては，式典での式辞をプリントにして難聴生徒に渡す，集会の時の大切な話は教員から難聴生徒に口で伝達するなどしている。また学習発表会では，健聴生徒の発表文をプリントにし難聴生徒に渡すとともに，難聴生徒の作文発表時にはＯＨＰに発表文を映し，健聴生徒も聞き取れなかった言葉を見て理解するというように情報保障を行っている。

難聴学級の担任教員と難聴生徒の保護者との関係も密接であり，入学前の話し合いのほか，電話連絡や保護者の来校時に話をしている。保護者会は通常学級での懇談会の後に，難聴学級でも懇談会を開き，保護者同士で話し合うようになっている。また，３年生の難聴生徒の進路指導を行う通常学級での保護者会には，難聴学級担任が付き添っている。保護者からは，難聴児教育に関する経験と高い知識が求められている。

## ４．全体的考察

教員への面接調査の結果から明らかにされた難聴学級設置校の教育的支援の現状と課題を，観点別にまとめるとともに，考察を述べていく。

#### （１）難聴学級の運営

小学校・中学校の難聴学級での教育方針はそれぞれであるが，３校ともに，難聴が原因で生じる種々の問題に対して適切な指導を行いながら，難聴児自らが日常生活の様々な場面で適応できるような力をつけようという点では共通している。難聴児に対して，健聴児に近づけるための適応指導ではなく，難聴であることを含めた個を重視した指導へ移り変わってきた難聴児教育の変遷を受け，現在求められている難聴児教育のあり方を反映した目標であると考えられる。難聴学級では主に個別指導が原則とされ，個々の能力に合わせた指導と基礎学力を徹底させることが重要視されていることがわかる。さらに難聴児が在籍している難聴学級でも，在籍学級にこだわることなく難聴児の生活の主体が通常学級に置かれていることから，社会がノーマライゼーションの考え方が広がりを見せる中で学校も時代の流れを読んで少しずつ変化していく必要があることが推察された。中学校の難聴学級では通常学級での学習を経て入学してくる生徒が今後も増えると予想されるため，今後は通常学級での指導のあり方・教科ごとの指導方法・学級経営などに関して，保護者や難聴生徒のニーズに応えながら検討していく必要がある。また，難聴学級で使われるコミュニケーション

手段は口話だけでなく，キューサインや手話を用いる難聴児もいるため，指導内容がよりわかりやすく児童・生徒に伝わるように，教員が個々のコミュニケーション手段に合わせていくことも今後の課題である。

東京都江戸川区立鹿本中学校の教育実践（山口, 2006）においては、手話部の生徒が、手話を学ぶだけでなくＰＣテイクの学習を行っており，校内に手話や情報保障を行う教育支援体制が整えられている。中学校で手話を活用することで，難聴児集団の話し合いの円滑化，難聴児自身の障害認識が高かったこと，高校で聾学校高等部の進路選択を行った場合の準備にも役立つなど，様々な教育効果があることが報告されている。

**（２）通常学級，親学級での教育支援**

難聴学級設置校の場合，難聴学級の担当教員が難聴の理解を学校全体に広がるよう働きかけているため，難聴児童・生徒の通常学級の担任はあらかじめ指導の留意点などについて理解されていることが理解できた。通常学級での指導を行う場合でも，難聴学級の担当教員と通常学級の担任の連携が取れているので，両学級での難聴児童・生徒の状況を互いに把握しサポートし合いながら，個々に適した指導を行うことができている。通常学級の担任にとって，難聴児童生徒への配慮や難聴が原因で生じる様々な問題に関して，専門的な立場から助言を求めることのできる難聴学級の担当教員の存在は大きく，心強いものであると考えられる。実際，難聴学級設置されていない学校の場合，保護者からの働きかけだけでは難聴児童生徒の状況が充分に理解されない場合がある。このような場合，難聴学級の担当教員が地域の他の通常学校と連携が取れていれば，学校全体での難聴の理解や通常学級での難聴児童生徒への配慮が促されるのではないかと考える。

事例１～３では，教育環境の整備ではそれぞれ違いが見られるものの，現段階でできる範囲のことは積極的に行っていることが理解できた。通常学級では座席の配置や，板書や印刷物などの視覚的な情報をほとんどの教員が活用しており，教員一人ひとりが情報保障の重要性を理解していると推察される。学級担任の難聴児童生徒への関わり方を見て，他の児童・生徒も自然に関わり方を学んでほしいと願う教員が多く，事例２では難聴学級の担当教員の直接的な指導は行われなくとも，健聴児童が自発的に聴こえない友達である難聴児童への配慮を考え，実行している。学級の一員でありながら難聴児童生徒が学級内で取り残されてしまうことがあってはならず，この様に学級全体で聴こえない友達への配慮を当たり前のこととして考えることができるということは，ノーマライゼーションの理念に沿っており，望ましい学校・学級のあり方である。環境を整備するだけでなく，共に学ぶ者同士の理解が難聴児童生徒の安定した学校生活に必要であると考えられる。

授業支援に関して，事例１，２では総合的な学習の時間に英語の学習が行われていたが，難聴学級の担当教員がサポートしながらの授業を行っていた。英語の授業については，英語の情報保障が困難で，ニュアンスを正確に伝えることが難しく，新たな課題となっている。教員も難聴児も初めて経験をする時は手探りの状態から配慮の方法を考えなければならないが，一つの方法で満足することなく，難聴児も納得する配慮を試行し適切な方法を見つけていく必要があるだろう。

**（３）学校全体での教育支援**

難聴児童生徒への支援として，学校全体で行われる朝会や式典などで情報保障を行っている学校が多い。一般的には話し手がＦＭマイクを装用したり，担任が児童・生徒へ話の内容を書いたメモを渡したりし情報を伝えるほか，式典のように長い文章の場合はその文章の原稿をコピーし配布することが多い。地域の学校における情報保障の取り組みは，難聴児童生徒のために行われることが中心であるが，事例３では健聴生徒への情報保障の意味も含めて，難聴生徒と健聴生徒が情報を共有できる配慮となっている。難聴児童生徒が情報を得るための支援ばかりでなく，情報を発信するための支援も当然必要なことであるが，学級内にとどまらず全校的な取り組みとして行われることで，難聴児童生徒が発言しやすくなり，活動の幅を広げられるのではないかと考えられた。

難聴学級の担当教員は，基本的に，将来の自立した社会生活を送る力を育てることを考えて，難聴児童生徒には情報のない状況でも生活できる心を育てていってほしいと強く願っていた。学校生活のあらゆる場面で，配慮の余地があるようにも感じられるが，教員の目から見ると現状でも充分な指導はできると考えているように推察される。難聴の理解があり心理的なサポートもできている学校の体制である場合，物理的なサポートが完璧ではなくても保護者や難聴児の信頼を得，連携をとりながら指導ができると考えられるが，体制の整っていない学校の場合，教員が現状に満足してしまうと，保護者のニーズと学校の対応に大きなずれが生じると予想される。いずれ情報保障の少ない社会でも生きていかなければならない現実を考えた時，難聴児が自ら支援を求められるよう，聴こえない自分自身を受け入れ自分にはどのような支援が必要かという気づきを促す指導も必要である。多くの児童・生徒が共に学ぶ地域の学校の特性を生かし，難聴児がコミュニケーションの方法を学び，健聴児との自然な意思疎通，互いの心を大切にしたやり取りができるような指導力が求められる。友人関係，勉強，進路の問題などで葛藤を抱えている難聴児も多く，難聴児の指導に関する問題や学校全体への難聴理解の働きかけにおいて難聴学級の担当教員の果たす役割は非常に大きいことが推察された。

## 5．引用文献・参考文献

小畑修一（2000）20世紀末（1986年～1998年）における日本の聴覚障害教育に関する研究の動向，聴覚障害教育工学，23（2），36.

小畑修一（2003）聾教育における改革に思う，聴覚障害，58（1），2.

文部科学省・特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2002），2003年10月24日答申，今後の特別支援教育の在り方について（中間まとめ）.

文部科学省・特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2003），2003年３月28日答申，今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）.

村上宗一（1996）難聴学級での指導，聴覚障害教育情報ガイド，吉岡博英・四日市章・立入哉 編，（13），116-123，株式会社コレール社.

村上宗一（1996）難聴言語障害児童・生徒の学校教育 ― 通級による指導の実際 ―，3-48，協同医書出版社.

名古屋難聴児をもつ親の会（2005）サポート・ブック　地域の学校で学ぶ難聴児のために　2003年度版，名古屋難聴児をもつ親の会.

山口　淳（2006）インテグレーションからインクルージョンへ，季刊「発達」106号，特集「障害児の自己意識と自己肯定感を支える支援」，ミネルヴァ書房.

四日市章（1996）難聴児の教育，聴覚障害児の教育と方法，草薙進郎・四日市章 編，12章，201-213，株式会社コレール社.

鷲尾純一（2001）インテグレーション環境で学ぶ聴覚障害児・者への教育的支援，特殊教育学研究，39（4），91-97.

# ４．臨床福祉心理コースの取り組み

愛知教育大学教育実践総合センター紀要
第11号，pp.279～286（February，2008）

# 母子生活支援施設児童への学習支援について

下　村　美　刈（学校教育講座）
日下部　美　衣（学校教育臨床専攻）
（2007年10月31日受理）

# Educational support of abused children living at the facilities for children and mother

Mikari SHIMOMURA（Department of School Education, Aichi University of Education）
Mie KUSAKABE（Clinical, Psychological and Practical Studies in School Education）

**要約**　母子生活支援施設での母子自立支援では，主に母親の経済的自立に重点が置かれ，家庭内の問題も母親への働きかけが中心となっている。しかし，母子生活支援施設に入所している児童の中には，学習面，生活面，対人関係面など様々な面で困難を抱えている児童も多い。特に，学習面での困難は，児童の低い自己評価をもたらし将来の展望において希望を喪失することも間々あり，児童への直接的支援も必要である。そこで本研究では，学習ボランティアとして筆者らが母子生活支援施設児童と関わる中で，児童への支援の一つとして学習支援を行った。その中で，学習支援では単なる学習の教授のみではなく，児童一人一人との関係を築くことがより重要であることがわかった。また，その関係形成においては，施設児童に特有な対人関係における困難さが浮き上がってきた。
**Keywords**：母子生活支援施設，学習支援，被虐待児，学習ボランティア（Educational Volunteer）

## 問題と目的

児童福祉法第38条に規定された児童福祉施設である母子生活支援施設では，未婚女子，離婚，サラ金，暴力被害による家庭崩壊などのため様々な問題を抱えた母子を保護し，母子家庭の自立を支援している。基本的には，母親に対する相談援助・生活指導・緊急保護等を，児童に対しては保育，学習指導，各種のクラブ活動や行事等の支援を行う。愛知県母子生活支援施設実態調査（2006）によると，今日の母子生活支援施設において，入所理由は，離婚による生別が98％以上を占めているのが顕著であるが，その内訳は，「夫などの暴力（DV）」（約61.7％），「経済事情」（約22.6％），「住宅事情」（約８％）の順となっている。また，同調査によれば，母子世帯になった理由として，夫（もしくは内夫）から逃げ出すため，あるいは緊急保護が必要なＤＶ被害のため，という理由が約44％と最も多い。次いで離婚が約36.3％と多くなっており，離婚の理由としてＤＶ被害が挙げられる場合が多い。

母親の抱えている生活課題も，就労職業の問題（長続きしない），夫との問題，家事・養育・育児能力に関するものが目立ち，それらが重複している。そして，児童における問題として学力不振，進路問題，いじめ，非行など多くの問題が挙げられ，これらの問題は，相互に影響してさまざまな問題を生み出している。

上述したような親の問題によって，教育の面で放任された例には次のようなものがある。離婚によって母子家庭になり，経済的な問題によって養育困難に陥った場合，または，父母の次の結婚や恋愛関係によって養育を放棄した場合，母親が精神的な病歴を持ち，養育困難になった場合などである。このように放任された家庭環境で育った子どもは，家庭での会話や学習の経験が少なく，日本語能力が欠如し成績が低位であったり，学業遅進児になりやすい状況にいる。遅進児の傾向として，「授業中集中力が足りない」「学習の習慣が身についていない」「勉強はだめだと思い込んでいる」などの多くの特徴が挙げられる（羽鳥，1982）。

また，児童福祉施設において，被虐待児童の占める割合が高いことに関心が寄せられている（間宮，2006）。母子生活支援施設においても例外ではなく，虐待を受けた子どもも多く生活しているが，虐待が学習不振に深刻な影響を与えることが報告されている（数井，2003）。被虐待経験のある児童に対する学習支援に関しては，ケースによってさまざまな配慮が必要であり（尾木，2004），これまで個別的な被虐待児への学習支援，治療教育的支援，教育心理学的視点から見た支援等が検討されている。このように，生活環境と学習面など，複数の問題を抱える児童養護施設では，児童の精神の安定と，その上での質の高い教育を提供する必要があると考えられる。

今回筆者らが学習支援のボランティアとして訪問するＺ市の母子生活支援施設の児童にも，学習時に落ち着きがなく，学習の習慣が身についていない様子が伺えるが，こういった学習態度は家庭環境など彼らの生活と密接に関連していると考えられる。したがって，本研究では，学習支援のボランティアとして筆者らが児童の生活の一場面に入り関わっていくなかで，児童の様子や，筆者らとのかかわりを記録し考察していくことによって，母子生活支援施設での学習支援に求められるものについて検討することを目的とする。

## 方　法

対象：Ｚ市の母子生活支援施設で生活する児童
期間：Ｘ年７月11日～Ｘ＋１年１月16日（全25回）
　　週１回（16：00～18：00）
方法：毎回記録をとり，児童とのかかわりと学習状況について考察する。
場所：学習室（事務所の隣に配置された部屋）
学習室の状況：

広さは38畳。フローリングになっており，夏は茣蓙，冬はカーペットが部屋の半分に敷かれており，そこに長机が３列ならび，学習のスペースになっている。児童は床に座り，各々宿題に取り組む。また，絵を描いたり，ウノをする児童も机に集まっている。部屋の残り半分は遊びのスペースになっており，宿題を済ませた児童はこちらで遊ぶ。部屋にはオセロ，人生ゲーム，ウノ等の玩具が数種類置いてある。

学習室は児童の下校時（早い日は14：00）～17：45まで，平日は毎日開放されており，職員が１名以上入り，児童の様子を見守っている。

全体的に遊びの空間であるが職員はおやつの提供や宿題のよびかけ，ルール違反への注意なども行い，保育の空間でもある。

## 経　過

施設児童に特徴的であった，対人関係の困難さがよく現れている，Ａ（中学１年女子），Ｂ（小学６年女子），Ｃ（中学１年男子）とのやりとりや関係の変化を事例として取り上げる。

### 事例１　Ａ，Ｂとの関係変容に伴った学習の変化

Ⅰ．Ａ，Ｂとの出会い（＃１～＃９）

| | ＃６ |
|---|---|
| Ａ | ・「肩もんでー！」と寄ってくる。 |
| 学習ボランティア | ・“肩もみ”は特定の職員とのやりとりであった。少しうれしく思う。<br>・「来週は夏休み最後の日なので宿題をみてあげる」と，Ａと話す。しかし，翌週ボランティアは休み。 |

**＊「夏休みの宿題をみてあげる」という約束について**

学習ボランティア（以下，EVとする）が「来週は夏休みで最後の日だから，宿題みてあげるよ。たぶん終わってないでしょ？」と冗談まじりに話すと，Ａは「来週にはもう終わっとるよ」と即座に少し真剣に答えるので，普段から宿題は早くに片づけるのかと思い，少し冗談で言ったことを反省する気持ちで「あ，そっかそっか」と言うと，Ａは「んーでも（宿題が終わっているかどうか）わからん」と言うので，「そっか，じゃあもし終わってなかったら一緒にやろう」と返した。しかし，しっかり約束した，という感じの受け答えではなかったので，EVとしては来週学習に取り組むきっかけになればいいか，という程度に思っていた。しかしＡはしっかりと約束を覚えており，３ヶ月後の『＃18』での会話の中で，この翌週，EVが休んだことを日にちまで覚えていたことがわかった。この出来事はＡにとってEVが想像する以上のインパクトがあったのだろう。このことを踏まえて振り返ると，翌週『＃７』でのＡの言動がより理解できる。

| | ＃７ |
|---|---|
| Ａの様子 | 学習室のとじまり間際に帰宅し，EVに暴言をはいて入室。EVに「うち，もう一生あんたに会わんでね，ばいばい」という。 |
| Ｂの様子 | 約１ヶ月半ぶりの再会。EVにべったりくっつき，話を少しでも聞いていないと強く足をたたいたり腕をひねったりするため１時間以上，Ｂの話をじっくり聞く。 |

**＊Ａとのやりとりについて**

この頃には，施設に慣れてきたこともあり，Ａの暴言や「もう一生あんた（EV）に会わんでね」という言葉には何かメッセージがあるのだな，と様子をみる余裕が出てきた。しかし，Ａの言葉を気にしながらも18時を回ったため，施設を出ようとすると，Ａが施設の入り口にある自動販売機の前で何をするわけでもなく，ジュースのボタンを順に押していた。先程のＡの言葉が気になっていたこともあり話しかけると，「うちもう会えんでね」と再度言うので，「せっかく仲良くなれたのにさみしいな，どうして？」と聞くと，「（学校が始まって）部活があるから遅くなるの！」と答える。「そっか，じゃあＡちゃんが走って帰ってきてくれたらちょっとは会えるんじゃない？」と笑いかけて話すと，「友達がおるから一緒に帰ってこないかんでしょ！」と諭すように声を荒げたため，EVをしつけでもされている様に感じた。確かにＡは，自己主張が強い面を持ちながらも，周囲にさりげなく合わせることも上手であったし，また無意識のうちに注意してそうしているようにも感じたので，冗談でも走って帰ってこれば，と言ってしまったことを少し後悔した。しかしそれ以上にＡがEVと会えなくなることをそのように気にしてくれたのは初めてのことで，この頃からEVにとってＡは気になる存在となったといえる。しかし，この頃のEVにとっては学習支援を行うことが優先事項として頭の中にあり，学習ボランティアとしての立場が学習室において確立していないことに多少の焦りを感じていた。そういった状況の中，『＃８』ではＢとのノートを介したやりとりがあり，Ｂへの関心が高まっていった。

| | ＃８ |
|---|---|
| Aの様子 | EVとBが２人でいるところに帰宅。大勢の前でEVにのみ暴言をはくが，そのうちEVを笑わせるようなことを言い，近づいてきてEVとBとの間にあるノートを取り上げ英単語を書き出す。 |
| B | EVが持参したノートに，ローマ字を一緒に書く。（Bの好きなジャニーズのグループ名など） |
| EV | ノートを介した関わりができたことで，今後学習支援の方策につながる関わりができるかもしれない，とBに期待を持ち始める。 |

**＊Bへの期待について**

学習室の外からEVの存在に気づいたBは，入室してきて，座っていたEVの後ろから肩にかぶさる感じでひっついた。そしてEVの隣に座り，話し始めた。そこでEVは，じっくりBの話を聞き，宿題や学校の話から，Bの学習に対する態度を伺おうとした。

すると話している途中で，「左手で漢字書いてもばれんし！」と言って，Bは他の児童の漢字の宿題を左手で一つ書いた。それを見て，「じゃあ，ここに書いてみてよ」と言って，EVが持参したノートと鉛筆で書かせた。好きな言葉を書かせていると，歴代のジャニーズのグループ名を書き始めた。すると“express”の綴りがうろ覚えだったらしく，EVに「エクスプレスってどうやって書くっけ？」と聞くが，EVが「エクスプレスはね，」と言った瞬間に，「やっぱいいや！」といって，自分が書いたエクスプレスの綴りをなぐり書きで上書きした。この時，自分がわからないことに関する指摘を瞬時に避けようとする感じがした。また，その他にも宿題があるのかどうか職員に聞かれた時に，即座に「ないし！」と答えていたが，近くにいた同じクラスの児童が，「えぇーあるやん！」と言っていたのに対し，少し苦笑いをした様子から，嘘をついていること，また宿題の話題を避けていることがわかった。

このようなやりとりから，これからBとかかわっていくことで，何か学習面での変化が表れるのではないかと感じ，Bに対して大きな期待を抱くとともに，方向性が決まらなかったこの調査の先行きがやっと見えたと思われた。

**＊Aとのかかわり**

一方，ここでAが入室してきたため，ここでBとのノートを介した関わりが途切れた。

Aは，BとEVが話している間，「うるせー！」などの暴言をEVの方へ投げかけ続けた。その合間，合間に他児童とは冗談など言い，笑いあっていた。『＃７』での，「うち，もうあんたに会わんでね！」という発言や，自動販売機の前でのやりとりが思い出された。EVが，特に暴言に対して過剰には反応せずにBとかかわっていると，いつもの，「化粧濃いし！」が出た。（少し前から，Aが冗談でEVに対して「化粧濃いし！」と言って周りやEVを笑わせる，という決まったやりとりがあった。）職員が自分の事かと勘違いし対応していると，「違う，違うこの人！」といってEVの方を指差していた。この言葉では，先ほどの暴言のようなとげとげしい感じは減っており，普段冗談で言っている時のような声のトーンだった。そこでEVがいつも通り明るい雰囲気で「濃くないよ～」と返すと，Aも普段通りの機嫌になっていた。その後，EVの方に来て，EVとBとの間にあったノートを取り上げ，自分の知っている英単語を書き始めた。

先週のAとのやりとりから，AがEVに少しは興味を持っていてくれているのがわかっていたため，Aの暴言に対して冷静にいられた。しかし，学習室ではAの発言力・存在感は大きく，Aが入ってきたことによりBがその場から去っていってしまい，Aに対して困ったなとさえ思ってしまった。

| | ＃９ |
|---|---|
| Aの様子 | ・最初，機嫌がよく，他の児童とEVを誘い，人生ゲームをやり始める。<br>・BとEVがやりとりしているためにゲームがつまり，「ねぇちょっとじゃましんで！」とBに向かって言い放つ。 |
| B | 帰宅し，「おかえり」と声をかけるEVに対して，「なにその笑顔，気持ち悪い」と言い続ける。 |
| EV | ・Bがいないことが気になっており，Bが帰宅すると笑顔で「おかえり」と迎える。<br>・Bの言葉によって自分のBに対する期待の気持ちに気づかされ，戸惑い，この日は関わりに集中できない。 |

**＊Bの言葉による気づき**

この時期を振り返ると，Bに対する期待は，研究の内容に沿った学習のかかわりが持てるかもしれない，という期待だったとわかった。これでは児童とうまく関われるはずもなく，そういったEVの期待を児童の言葉でふいに気づかされた。そして，それとは別にこの日は児童がいつもに増して興奮して騒いでおり職員にも収集がつかないほど騒がしかった。それを目の当たりにして，EVにはどうにもならない倦怠感，無力感，孤独感が襲ってきた。

それから，どうしてこのようにうまくいかないのかと考えた。そしてその原因を知るために，児童同士の関係をもっと敏感に感じ，観察しようと思い，それを翌週からの目標とした。すると施設への訪問に慣れてきたこともあり，児童の気持ちにタイミングよく応えられるようになり，だんだんと児童との関係ができていったように感じる。

## Ⅱ．児童同士の関係が見えてくる時期（＃10～＃13）

| | ＃12 |
|---|---|
| A | 突然EVのほうに来て，EVの手を引き，他の場所へ連れて行こうとする。 |
| B | いつもの様にEVの隣に座って話している。 |
| EV | Bと話をしている。Aは職員とテスト勉強をしているため少し離れた位置から見守る。 |

**＊AとBの関係について**

Aは，1時間ほど職員と1対1で勉強をしていたため，EVはAとは別のテーブルに座っていた。そこへBがやってきて，EVと話をしていた。するとそこへ勉強を一段落させたAが，「10分休憩」と言ってEVをカーテンで仕切ってある隣の部屋のほうにEVを引っ張って連れて行こうとした。その時にBが聞こえるかどうかの小さい声で「だめ」とEVに呟いた。EVはBも誘ったが，AがどんどんEVの手をひっぱっていくのを見たBは，首を振って，一緒に遊ぼうとしなかった。

10分ほどAと遊び，もとの部屋に帰るとすでにBはいなかった。Bと気まずい感じで別れてしまったため気になっていたところ，学習室の終わりがけにもう一度Bが部屋にきて，おんぶをせまってきた。EVはさきほどBの「だめ」に応えられなかったことからか，少しサービスのような感じでおんぶをした。

AとBの関係にはやはり気まずさが感じられるが，一人一人といるときだけでも，それぞれの要求に応えられるようにかかわっていくと，『＃14』以降では，AとBとEVの3人で輪になって話せるようになっていった。

## Ⅲ．BとAの関係に変化がみられるようになった時期（＃14～＃19）

| | ＃14 |
|---|---|
| Aの様子 | ・BとEVが話しているところにきつい言葉を投げかけ，入室。しばらくし，テニス部で鍛えた片腕が太くなったと無邪気に見せながら，BとEVの会話に入ってくる。<br>・AとEVが冗談を言い合い，笑う。 |
| B | ・いつものように好きなジャニーズの話をしている。そのほか家の話などもしてくれる。<br>・Aが入ってきて，部活の話など共通のことを少し話す。3人の輪ができる。 |
| EV | EVはAの遊びにつきあい，さりげなくBも誘ってみるとBものってきて，3人で初めて1つの遊びを共有する。EVは嬉しく思う。 |

| | ＃15 |
|---|---|
| Aの様子 | EVとBが話している途中でAが帰宅し，「勉強するスペースがない」と言うのでEVが席を立ちスペースを作ると，「勉強おしえて」といってEVを引っ張る。 |
| B | ・EVにくっつき話をしている。<br>・Aの勉強をみようとするEVにもたれかかったり，ひざに座ったりしてくる。 |
| EV | ・右隣の児童のゲームを見ながら，Bの話を聞き，正面で絵を描いている子にも反応を求められ，忙しい。<br>・Bが腕をねじったりするのでAの勉強を見づらいが，2人が近い距離で落ち着いているのでとりあえず安心する。 |

| | ＃19 |
|---|---|
| A | ・テスト週間中で，「英語教えて！」と EVらに話しかけ，EVらに問題集を渡し，出題させる。 |
| EV | ・初めて，1時間ほど二人でゆっくりと勉強をする。落ち着いた学習には，二人の関係が築かれることが重要であると実感する。 |

『＃18』までの時間をかけて，児童一人一人に向かい合うことができるようになった。Aの肩もみをしていると，両手がふさがっているEVに対してBが背中に乗り掛かってきたり，EVの腕をしぼったりたたいたりしてきたが，それは十分にBを気にかけてやれていないサインだということが客観的に受け止められるようになり，声をかけたり，話をすることによって，腕をしぼってくることなどは自然とやめてもらえるようになった。このようにして他の児童とも関係ができつつあり，学習中に机に集まっている児童の隣に座っても気まずさがなくなってきているのを感じるようになった。

そして『＃19』には，Aと1時間もの長い時間，英語の勉強を二人で取り組むことになった。その時，二人の関係ができていることで落ち着いて学習ができるのだということをやっと実感することができた。

## Ⅳ．落ち着いて学習に取り組む時間が持てるようになった時期（＃20～＃25）

この時期には，児童と学習を通した時間を多く持つようになった。また，別れに向けての準備を整えていった。別れに向けてのかかわりについては，考察の3-1で述べる。

**事例２　Ｃ（中３男子）との学習の変化**

＜＃12の記録より＞

Ｃは数学（分数）が苦手らしい。問題集をやっていて，分数のページは見ることもせずにとばしてしまった。EVが「分数？」と言って話しかけ，問題を見ようとしたが，頑なにページを開こうともしない。「試しに教えさせてよ。」と言ってみるが，「結果がわかるでいい。」といって断られる。その意味は，どうせやってもわからないと思うのか，EVがうまく教えられると思わないのかはわからないが，どうやら後者のような言い草だった。

＜＃20の記録より＞

中学生３人（A，C，M）が同じ計算問題（マイナスがある足し算，引き算）の宿題をやり始めたのでそばでみていた。EVがじっくり見ていて，一問ずつ正解だと，「うん！」と相槌を打ってみていると，ぱっと次の問題に移って集中している。最初つまづいていた問題も何問かやるうちにスムーズにできるようになっていたのがわかった。そのプリントは総復習用になっており，一部に分数の問題があった。Ｃは分数の問題のところにくるといきなり全ての問題にはじめからバツを赤ペンで書き，次の問題に進んでいた。声をかけるEVに対して「だってわからんもん」と問題をやらないという意思表示をしてきたが，その話し方が前回（＃12）の時に感じたような，もう分数の話題に触れないでほしい，というような拒否感はなく，EVの説明を待っているような感じがしたため，ポイントだけ説明すると，すんなり聞いてくれた。そして「あ，これならできそう，なぁんだ。」と少し手ごたえを感じていたような反応をした。

＜＃21の記録より＞

Ｃが数学の宿題をしている。職員とやっているがなかなか進まないようである。EVの確認をとったわけでもないが，こちらに聞こえるような声で，「EVが教えてくれるで」と職員に言っている。職員が「じゃあ交代しよっか」と言っている。その職員はしばらく交代しようとしなかったが他の児童に呼ばれたため，EVと交代するかたちになった。その職員はＣに対して「言っとくけどねぇ，ｘは左に寄せた方が楽だよ」などと言っており，楽しく冗談のように話す口調ではあるが数学が苦手なＣにとってはやっている途中に自分のやり方を否定されるのは気が進まないのではないかと感じた。

ポイントを二つに絞り，Ｃの理解を確認しながら説明したところ，わかってくれたようで，間違っていたところを「やってごらん」と見守っていたらちゃんと自分でできたので「うん，正解」とＯＫサインを出すと，「なんだ，わかってきた」といって次の問題をやっていた。Ｃは少しでもわからないと思うと，紙にとりあえず考えを書いてみるということをしないので，まずは“できる”と思わせることが大切なのではないかと感じている。

**＃12，＃20，＃21を振り返って**

『＃20』では，プラスとマイナスの計算のところもわからないところがいくつかあったようだが，そこでEVが少し考え方を導いてみるとわかったようで，他のわからない問題もＣの方から聞いてくる感じだった。その調子で分数の問題も聞いてくるかと思ったが，やはり分数に対する苦手意識はかなりあるらしく，初めから挑戦しようとはしなかった。しかし，声をかけてみると，「えぇ～」と面倒くさそうな声を出しながらも，EVの説明を聞いてくれそうな雰囲気だったため，簡単に説明をした。すると，“案外それほど難しくないんだ”という新たな発見をしたような顔をして納得していた。説明をすればわかるが，『＃12』では説明さえ聞いてもらえなかったことを考えると，児童がとりあえず話を聞いてみようと思えるような関係ができていることが学習支援を提供する際には非常に重要であるということが再認識された。

また，『＃20』でのやりとりを受けて，『＃21』では，Ｃの方からEVに宿題をみるように声をかけてきているが，Ｃは数学が苦手らしく，方程式で“ｘ＝○”の形になるまで解くというところからわかっていないようだった。その理解の程度から推測すると，職員に「ｘは左に寄せたほうが楽だよ」と教えられても，Ｃの理解が進んだとは言いがたいと感じる。できるところとできないところを見極めて，児童が学習に対して億劫にならないような声かけをすることが大切なのではないかと考える。つまり，学習時のやりとりも児童のやる気を引き出すか失わせるかに大きく影響してくるのではないだろうか。

また，学習時のやりとりに加えて，Ｃとは共通に興味のあるバスケットの話題でよく話すことがあった。他の児童と比べると，主張が少なく心優しい内面がよく出ている子だと感じた。その性格から，学習室でも家庭でも十分に甘えられている感じがしなかったので，EVにとってそういった意味でも気になる存在であった。このようにしてＣとはかかわりが多く，学習時にあまり強く指摘しない方が良いだろう，という方針が立ち，Ｃのペースに合わせて学習をすすめることができた。

## 考　察

益田（2005）は，学童保育において築かれた人間関係が，児童の学習意欲を高め，向上心を生み出す重要な働きを持っていることを明らかにしている。本研究

においても，事例１・２にみられるように，児童との関係性が，そのまま学習時のやりとりに反映されている。したがって，学習支援の提供には児童との関係形成が非常に重要であると筆者らは考える。しかしながら，施設児童の多くは，ＤＶの目撃・被虐待経験のために，愛着障害を抱えており，関係形成は困難である。これは，児童と学習ボランティアとの関係形成における阻害要因となる。したがって，次では愛着障害について考察する。

## １．児童の愛着障害

愛着とは，人生の早期の児童と養育者（親）との間に築かれる深くそして長く続く「情動のつながり」である。それは，心身，情動，人間関係，価値感など様々な状態に影響を与えるが，愛着の形成不全の結果として，愛着障害がみられることが最近の研究で次第に明らかにされている（藤岡，2001）。

筆者らが児童と関わる中で，いくつかの特徴が施設児童特有のものとして観察された。すなわち，①反抗的，攻撃的，多動である，虚言・盗癖があるなどの行動面，②強い怒り，いらだち，不適切な情緒反応などの感情面，③注意・集中の欠如，学習の困難につながる複雑な思考の欠如など思考面，④支配的・操作的である，自分の失敗のことで他人を責めたりなすりすけたりするなど人間関係面，⑤遺伝的素因（うつ，多動など），不衛生などの身体面，⑥共感・誠実さ・同情・自責の欠如，意味のある社会的な価値感の欠如など精神的な側面における言動が目立った。そして，これらの諸特徴は藤岡（2001）の述べる被虐待児の愛着障害の特徴に当てはまると言える。

これらの特徴についてあらかじめ理解しておくことは児童との関わりを持つにあたって非常に重要であり，また援助者の助けとなる。

またこれらの特徴は，児童期，青年期に生じる様々な問題のかなりの部分を表現しており，人生の早期における養育者との愛着関係がいかに重要であるかを表している。しかし，親とうまく愛着関係が形成されなくても，施設のアドミニストレーター（施設や事務スタッフ），ケアワーカーや心理職がアタッチメント人物たることで，児童は少しでも健全に成長発達する機会を得ることができると藤岡（2001）が述べているが，学習ボランティアもアタッチメント人物となる可能性は十分にあると考える。

『経過』にみられるように，いったん関係ができると，学習は児童とEVとのかかわりの一つの媒介となり，児童とEVの愛着形成の促進に役立つと考えられる。そこで，次では学習の持つ可能性について考察したい。

## ２．学習の持つ可能性

### 2-1. かかわりの媒介としての学習

児童との関係ができてくると，「勉強を教えて」と言ってこどもから寄ってくることもある。時には他の児童から筆者を取るように「勉強を教えて」と言うこともあった。学習時は個別で児童と関わることが多くなり，児童の気持ちを満たす一つのかかわりとして学習があるように感じる。

また，学習中にはいろいろな会話があった。突然児童が筆者らの将来の夢について質問をしたり，部活でがんばっていることなど多くの事について話してくれた。職員のお話によれば，母親が児童に対して興味を示さない，児童のがんばりに対して褒め方がわからない，児童の話を聞いている余裕がないなどの理由で，そういった会話が母親との間では乏しいのではないか，と思われる児童も多いということだった。

学習の時間では，１対１になりやすいため，ゆっくりと児童の話を聞くと言う意味でも，かかわりの一つの媒介として学習を利用することができるのではないかと考える。また逆に，そういったゆっくりと落ち着いて一つのことに共に取り組むことによって，児童と学習ボランティアとの関係ができていくということも考えられる。一人の大人に見守られているという感覚は児童にとって大切であると考える。

### 2-2. “できる”というよろこびと肯定的な自己評価

＃20～25では，中学生の勉強をみることがよくあったが，その中でも，児童が問題を解けてうれしい，という表情を見せた日の出来事について，次に取り上げたい。

＜＃20の記録より＞

中学生3人（Ａ，Ｃ，Ｄ）が同じ計算問題の宿題をやり始めたので様子を見ていた。Ｃ（中１男子）もＤ（中１男子）も普段は学習室では宿題などはせず，テスト週間でもあまり勉強がはかどらないので，一人一人EVがじっくり見守り，一問ずつ正答する度に肯定的な評価を与えると，ぱっと次の問題に移り，集中している。ＣとＤの両方を同時に見ることはできないので，問題につまっていそうな方をみていると，もう一方がまた問題につまり，「ねぇ，ねぇ」と筆者らを呼ぶという形で二人の様子を順番にずっと見ていた。マイナスとプラスの計算を，借金と収入におきかえてやるとわかりやすかったらしく，Ｄが「簡単じゃん！」，「俺頭良くなったわ」と得意気に言うので，「もともとできるんだよ」と応えた。途中でＭが「教えるのうまいね」と言ってきた。Ａも時々質問してきたりし，４人で一緒に落ち着いて勉強できた。

児童を褒めることが少ない母親がいるということを先に述べたが，学習の場面ではがんばりに対して十分に褒めるという機会が必然と多くなる。また，学習を

通して“できる”という感覚をつかませることができるのではないかと考える。わからなかったことがわかるようになった時，普段の様子からは驚くほど，児童は素直にうれしい表情をする。生活態度などのように変化が少しずつであるものに対して，学習の面では，できたかどうかが判断しやすく，児童を褒める機会が多くなる。学校での成績はあまりふるわず，また家庭でも褒められる機会が少ないという状況にある児童が多い中で，学習室において，職員や学習ボランティアが児童を褒めようという姿勢で児童とかかわることは児童の気持ちを満たす上において非常に重要であると考える。また，このような経験が，児童の著しく低下した自己信頼を回復させる。

ここでは学習が持つ可能性について述べてきたが，学習ボランティアはこういった学習の持つ良い面を最大限に生かし，学習を通してより児童とのかかわりを深めることができると考える。しかしこれまで述べてきたように，学習をするという目的のみにとらわれず，学習を一つのかかわりの媒介として“児童と”学習をする時間を共有することが重要である。また，その他にも学習ボランティアとして提供できる支援があるので，次に詳しく述べたい。

## 3．学習ボランティアとしての支援のあり方

### 3-1．終結に向けた関わり

職員と学習ボランティアとの違いの一つに，ボランティアの期間が終了する際に児童との別れがあるという点が挙げられる。人と関係を作り，離れることに対して不安を持ちやすい愛着障害を抱える児童にとって，別れが訪れることを前提としたボランティアとの関係形成は職員との関係形成とはまた違った意味を持っているのではないだろうか。筆者らの訪問期間中にも，何名かの大学生が実習で来ていたが，いずれも短期間で１週間から２週間の訪問であった。母子生活支援施設に住んでいる間はこれからも実習生やボランティアとの出会いと別れを経験していく児童にとって，出会いと別れを肯定的に捉えてもらいたいという思いがあり，筆者らとの関係の終結において，いい終結を経験してほしいと考えていた。

そのために，会えなくなり，関係のないところでも筆者らは児童を応援している存在だと感じたり，また，そのように児童を暖かく見守る大人がいるのだと感じてほしいと思い，終結にむけて，いくつかの考えを実行に移した。

まず，終結の１ヶ月程前からボランティア終了の日程を児童に告げようと考えていたが，これは児童から「いつまで来るの？」と繰り返し聞かれたこともあり，ほぼ全員に知らせることができた。この会話の中で，最終日には学習室で会えるように約束をしたり，「今まで仲良くしてくれてありがとう」と伝えたり，筆者らが児童と別れることをさみしいと感じるということを伝えることができた。

また，クリスマス会では児童一人一人にクリスマスカードを作成し，そこにも終結の日程を書き，そして児童一人一人との思い出，それに対する感謝の言葉を書いた。児童にとって筆者らとのかかわりが良いものだったかどうかはわからないが，筆者らとしてはとても楽しく，居心地の良い時間を過ごせたと感じている。

このように，終結に向けて残った時間を大切に過ごすことで，短い時間でもより深くかかわることができるのではないかと考える。

### 3-2．外部からの眼としての職員との関わり

児童が学習室から自宅へと帰った後に，職員とお話をする機会があったが，そういった会話の中で，ボランティアの視点から気づいた点などをシェアすることができる。職員にお話を伺ったところ，実習生からの指摘で気づくことも多いということだった。実際に，本の読み聞かせや，おやつと一緒にもらうお茶の湯のみを流し場まで持っていくという決まりについて実習生から提案があり，取り入れたそうである。

また，母親からの苦情や，児童同士のトラブルなどに日々対応しながらもはけ口の少ない状況において，職員の話をじっくり聞くこと自体にも大きな意味があると感じた。筆者らは，ある職員と１～２時間の時間をかけてお話をすることがあったが，会話の内容が一般的な愛着障害などの問題から，個々の児童のケースの問題までお話しされるようになり，何回か続けるうちに，職員の内面的な話もしてくださるようになった。その中には，かかわりの難しい母親への個人的で感情的な話もあり，そのように職員自身の気持ちを口に出して整理することによって，間接的に児童とのかかわりに対して支援することも可能であると感じた。

## 今後の展望

益田（2005）が指摘するように，母子生活支援施設は，児童福祉施設として位置づけられながらも，常に母親の経済的または養育上の問題解決を中心に実践を重ねてきた。もしくは，児童に対する問題意識があったとしても，それについては母親を対象に支援を行うことでその解決を図ろうとする傾向が見られた。

しかし，母子生活支援施設は，母子世帯で入所するという入所形態をとることから，母親への支援だけでなく，児童に対する支援についても積極的に取り入れるべきではないだろうか。冒頭でも挙げたように，児童への支援としては，保育，学習指導，各種クラブ活動や行事などがあるが，現在，大枠としての母子生活支援施設における学童保育の位置づけについては，その実施自体が規定されておらず，施設によって対応が

多様である。実際に，これまで施設における児童への健全育成支援として「学童保育」，「学習支援」が行われていることがいくつかの研究において報告されてはいるが，その具体的な内容や目的などは説明されていない（益田，2005）。

しかし，母子生活支援施設に入所してくる児童の中には学習面や生活面，対人関係等でさまざまな問題を抱えた児童が多く，その児童が毎日，帰宅後に学童保育や学習支援の時間を充実して過ごせるかどうかによって，児童の生活の質は大きく左右されると考えられる。

したがって本研究では，児童への直接的支援としての学習支援に焦点を当てる，という視点のもとで，具体的で効果的な学習支援の方策や目標とはどういったものがあるか，ということを探るため研究を進めてきた。その結果，まず児童との関係づくりが重要であるという，ごく当たり前のことを再確認することとなった。しかし，このことは，児童の学習上の問題（落ち着きがない，学習の習慣がないなど）は，親との関係を含んだ，家庭での生活上の問題と密接に関連しているということを示唆している。つまり，母親との愛着が形成されていないために衝動的であり，落ち着いて学習に取り組めない，または認められる，褒められるという経験が少ないために，学習への意欲がわかないなど，学習上の問題に家庭での生活環境が反映されているのである。したがって，生活習慣としての学習のくせを身につけさせることで，学習室における学習支援は，ファミリーサポートにもなり得ると考える。

また，学習中の会話や遊びの時間の中で，社会常識や児童の将来の夢，自分自身などについて語られることもあり，学習室は，単なる学習の場ではなく，広く教育的な場であると感じられた。そしてその場には，児童の愛着障害などのさまざまな問題を理解した上での職員や援助者と児童とのかかわりが必要となるということが明らかになった。つまり，母子生活支援施設の学習室においては，ただ勉強を教えるのではなく，児童と愛情で結びついた関係の中で，決まりごとを守るといった社会規範や，学習のくせを身につけさせるといった，生活面での支援をも意識したかかわりをしていくことが必要とされると考える。

今後は，学習ボランティアとしての援助者が意識的に児童との情緒的な結びつきを持ち，落ち着いた学習の時間を提供し，より広い教育的視点を持ちかかわっていくことによって，より効果的な学習支援ができるのではないだろうか。またそれと同時に，学習支援の具体的な方策や目標を立て，学習支援の意義を支援者全体で共有し意識することで，児童への直接的な支援を充実させていく必要があると考える。

## 参考文献


羽鳥博愛(1982)：『心理言語学と英語教育』大修館書店.

藤岡孝志(2001)：児童虐待と愛着障害の関係性に関する研究．日本社会事業大学研究紀要，48,243-258.

数井みゆき(2003)：子ども虐待 ― 学校環境にかかわる問題を中心に ―　The Annual Report of Educational Psychology in Japan,42, 148-157.

間宮正幸(2006)：成長・発達の困難と「自己」の形成 ― 軽度発達障害・子ども虐待の検討から ― 心理科学．26(1),1-12.

益田朋子(2005)：母子の生活に対する支援 ― 母子生活支援施設における学童保育を中心に．大妻女子大学家政系研究紀要．41,165-167.

尾木和英(2004)：虐待を受けた児童・生徒への学習支援をどう充実するか,教職研修．33(4)64-67.

社会福祉法人愛知県社会福祉協議会愛知県・名古屋市母子施設連盟(2006)：平成17年愛知県生活支援施設利用者実態調査報告書.

文部科学省教育改革事業

**特別支援教育を核に**
**実践的教育力育成を目指す教員養成改革事業**
**(平成18年度～平成20年度)**
**報告書**

平成21年(2009) 3月発行

発　行　者　　愛知教育大学
〒448-8542　刈谷市井ケ谷町広沢1

印　刷　所　　シルバー印刷有限会社