

平成28年度

発達障害の可能性のある児童生徒等に対する早期・継続支援事業
(発達障害早期支援研究事業)

発達特性を持つ児童生徒も含めたすべての児童
生徒にとって、社会生活面、対人関係面における
技能の向上のために



愛知教育大学

平成28年度
発達障害の可能性のある児童生徒等に対する早期・継続支援事業
(発達障害早期支援研究事業)

「発達特性を持つ児童生徒も含めたすべての児童生徒に
とって、社会生活面、対人関係面における技能の向上
のために」

愛知教育大学教育臨床総合センター

責任編集 祖父江典人

目 次

はじめに	祖父江 典 人	1
------	---------	---

第 1 章 早期支援への取り組みの概要

1. H28 年度発達障害における早期支援	祖父江 典 人	4
2. H28 年度本事業の概要	祖父江 典 人	7
	田 中 秀 和	
3. H28 年度指定校における取組の概要	木 村 吉 男	13
	早 川 貴 宏	
	祖父江 典 人	

第 2 章 授業（一斉指導）における指導方法の考案と作成
--

1. 指定校における一斉指導における検討会 ——校内教育支援委員会（早期支援研究事業運営協議会）	木 村 吉 男 早 川 貴 宏 祖父江 典 人	18
2. シナリオ作成（先生のための発達障害）作業の工程	祖父江 典 人 木 村 吉 男	22
3. DVD 作成のための撮影状況	藤 井 奈緒美 祖父江 典 人	37
終わりに	祖父江 典 人	41

資料

1. 「先生のための発達障害～再現ドラマ」第4稿
2. リーフレット（先生のための発達障害）

はじめに

愛知教育大学教育臨床総合センター長 祖父江典人

愛知教育大学では、平成 26 年度以来、文部科学省の発達障害プロジェクトをさまざまに受託してきた。すなわち、平成 27 年度には「発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業」、平成 26 年度平成 27 年度には 2 年間に亘って「発達障害理解推進拠点事業」「発達障害早期支援研究事業」を連続して取り組んできた。今回取り組む本事業は、昨年度まで取り組んだ「発達障害早期支援研究事業」の 1 年間の継続事業という位置付けである。

ところで、これまで本学で受託してきた発達障害プロジェクトにおいて経験を蓄積してきたとはいえ、単年度の事業として、今回の新たな企画立案をどのように打ち出すのかが、まずは問われるところであった。教育現場は、依然として発達障害の児童生徒の理解や関わりにこころを痛み、その抱える課題は山積する一方である。個々の教員は、現場の教育のみならず校務やさまざまな研修や講習に追われ、多忙さを極めている。そのような教育現場の多忙さの中で、本発達障害プロジェクトの企画を指定校に依頼することは、場合によっては過重負担となりかねず、なおさらに現場のための具体的支援を考案する必要があった。

こうした現場目線から、本プロジェクトの企画立案を考えようとした際に、豊明市教育委員会や指定校の意見も窺いながら検討したところ、現場教員にとって発達障害に関する啓蒙的な知識に関しては研修する機会も増えてきたが、どのように関わりどのように助言したりするのかという具体に関しては、相変わらず試行錯誤の連続であることが明らかになってきた。しかも、具体的な支援のあり方に関しても、単に紙媒体によるものより視覚に訴えるようなわかりやすい教材が求められていた。

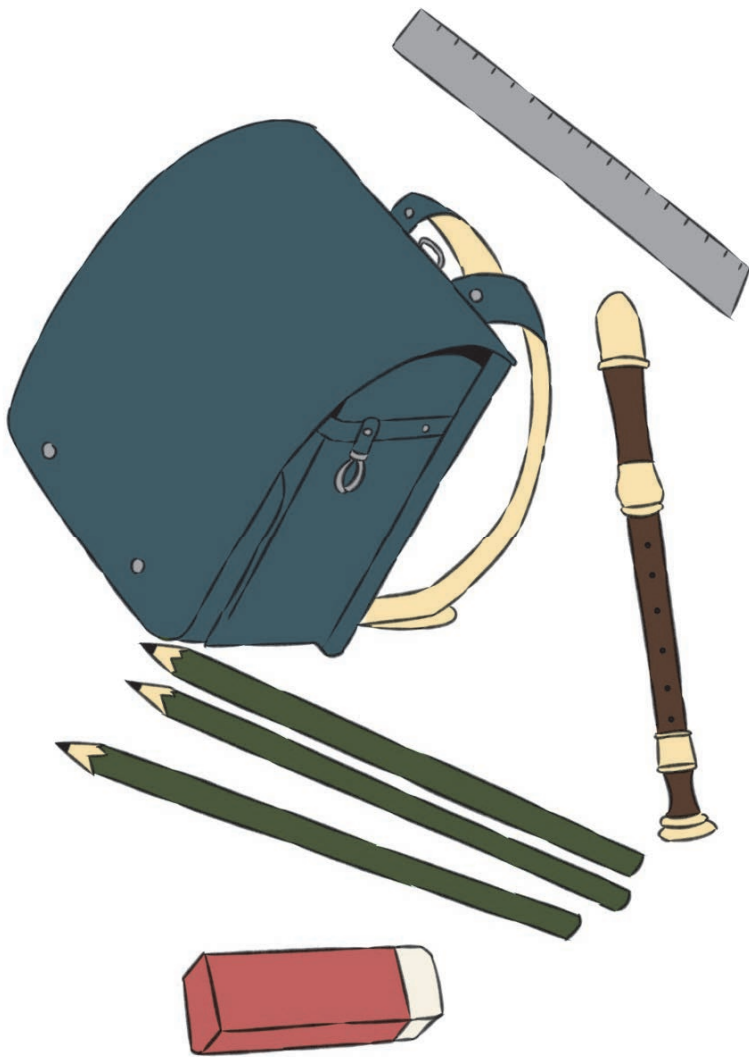
幸い、この 2 年間他の発達障害プロジェクト（理解推進拠点事業）において、当センターは劇団インクルーシブシアターとタイアップし、発達障害劇のシナリオ作りや公演を実現させるというノウハウを蓄積してきた。そのような蓄積を基に、今回の企画立案を考えた場合、単なる研修本や教本作りではなくて、劇仕立ての視覚教材という案が急浮上したのである。

その計画立案、工程等に関しては、本文に譲るとして、結果的にはかなりオリジナルな現場教員のための発達障害支援教材が制作された。

文部科学省発達障害プロジェクトの取組が、本学ばかりでなく、さまざまな教育機関や関連機関とも連携し、現場の教師の益に供することのできる具体的支援の進歩に繋がることを願っている。

第1章

早期支援への取り組みの概要



1. H28年度発達障害における早期支援

愛知教育大学教育臨床総合センター長 祖父江 典人

1) 発達障害における早期支援の今日的意義

発達障害のある生徒は、発達障害のない生徒とは異なる認知の仕方をするため、学習の理解や対人コミュニケーションが苦手であり、社会の中で生きづらさを感じることが多い。いわゆる「空気を読む」というような、他者の思いをくみ取りながら自身の対応を調整することが要請される機会が増え、対人コミュニケーションが複雑になってくる小学校高学年以降、対人コミュニケーションが苦手である彼らが生きづらさを感じる機会はますます増えていく。その結果、学校に行くのが困難になるほど傷つき、不登校に至ることが多い。

愛知県中央部の心理相談活動を請け負っている愛知教育大学教育臨床総合センター心理教育相談室では、近年、不登校を主訴とする相談が、全相談の半数近くを占めている。そして、その不登校の背景に発達障害の存在が疑われる事例が、ここ数年、特に多く見られる。彼らの面接では、彼らが相談場面に至るまでに、いかに生きづらさを体験し続けてきたか、他者が彼らの傷つきを理解してこなかったかが明らかになってきた。

不登校に至った彼らが、再び外の世界に対して信頼感を取り戻してゆくためには、彼らの生きづらさや傷つきを理解する家族、教師、地域の人たちの支援が必要である。なかでも、家族以外の大人で最も出会う機会の多い教員が彼らの特徴、これまでの生きづらさや傷つきを理解することができれば、彼らは外の世界に対して信頼感を取り戻しやすくなる。そのため、教員に対して、発達障害のある子どもの理解を深めていくことは重要であると思われる。そして、発達障害に関する的確な理解を持った教員が、適切な関わりを行うことによって、不登校の状態は改善されやすくなると考えられる。

また、不登校の背景に発達障害の存在が疑われる子どもの数を考えると、不登校にはまだ至ってはいないものの、発達障害や発達障害の傾向を有していることにより、社会の中での生きづらさ、傷つきの体験を積み重ねている生徒の数も多いことがうかがわれる。教員がその存在に気づき、適切に彼らの思いを汲みとったり、認知の偏りを補ったりするような学習面での支援を行うことができれば、彼らが将来的に不登校を呈する可能性を低減できる可能性が考えられる。そのため、彼らと日常的に関わる教員の発達障害の知識や理解を増すことは、不登校の予防的側面からも重要である。

日本政府は、平成26年1月20日に、障害者の差別禁止や社会参加を促す国連の障害者権利条約を批准した。批准に向けての動きとして、平成24年7月23日に『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進』が文部科学省初等中等教育分科会より報告され、平成25年6月26日に『障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(障害者差別解消法)』が公布された。そして、「障害者差別解消法」の施行(平

成 28 年 4 月 1 日) において、国・地方公共団体等は、当該機関における取組に関する要領を策定することとされている。そのプロセスのなかでは、障害者が蒙る社会的障壁の除去のため、必要かつ合理的な配慮について検討していくことが求められる。学校における発達障害のある児童生徒への対応についても、その例にもれず、教育現場に携わるあらゆる教職員が具体的に実践していかなければならない。そのためにも、発達障害のある児童生徒に対する合理的配慮とはいかなるものかについて、教職員を啓発し、知識の普及を図ることが喫緊の課題となっている。

また、愛知県総合教育センターでは、愛知教育大学教育臨床総合センターと共同で平成 25 年度教育研究調査事業として「不登校・不登校傾向の児童生徒に対する教育支援の在り方に関する研究～発達障害が考えられる児童生徒への支援を中心に～」について取り組んでいる。愛知県総合教育センターが主催した第 53 回研究発表会において配布された資料によると、不登校と発達障害との関連について、愛知県内の実態調査を行っている。小・中学校種においてはサンプリング調査を行ってきており、学校教育相談講座（応用・発展）受講者の在籍校で「不登校・不登校傾向の児童生徒の実態調査」を実施した。また高等学校の校種においては全校調査を行っている。この実態調査及び先行研究の文献研究から、発達障害のある児童生徒が不登校になるリスクはその他の児童生徒に比べて高い傾向にある、という分析結果が導き出されている。そして、基礎的文献の先行研究を押えることで抽出したカテゴリを分析・検討して、最終的に KJ 法やコンセンサス法などを用いて概念を整理した結果、4 項目の基本的な「支援の指針」と具体的な 14 項目から成る「教育的支援項目」を導出した。これらの概念的検討を通じて、今後の不登校事例を扱う上での発達障害の可能性を考慮に入れることの不可避性が指摘されている。

このように今日の教育現場においては、発達特性を持つ子どもたちの教育的支援を視野に含めない教育は考えられない時代となった。

2) 愛知教育大学における文部科学省発達障害プロジェクトへの取組

上記の問題意識を基に、愛知教育大学においては、H26 年度、H27 年度と発達障害理解推進拠点事業を 2 年連続して文部科学省から受託し、愛知教育大学教育臨床総合センターが中心となり、豊明市教育委員会の全面的協力の下に、拠点校である豊明中学校と協同し、発達障害の理解推進を図ってきた。すなわち、豊明市民等を対象に発達障害の理解推進を目的とした各種研修、講演を企画した。発達障害に関する基本的な理解、アセスメント、スキルアップに関して、一定の効果を挙げたと考えられる。ちなみに報告書に関しては、紙媒体によるものばかりではなく、当大学が受託した他の二事業（発達障害早期支援研究事業、教職員育成プログラム開発事業）とともに、当大学におけるホームページ内の教育臨床総合センター部門に、事業に関する報告書、視覚資料（写真、絵など）、動画等も掲載し、広く教育、福祉、心理、

NPO 機関等に周知した。

また、再委託先として、演劇による発達障害劇の上演を目指す団体であるインクルーシブシアターを選定し、再委託先と愛知教育大学教育臨床総合センターの協同にて、H27年2月、6月に発達障害の理解に役立つ演劇の上演が計2回行われた。ミュージカルによる発達障害劇の公演は大変好評を博し、第一回目公演においては、2回公演の1、2回目とも300名の予約満席となった。詳しい内容はH26年度、H27年度発達障害理解報告書に譲るが、テレビ、新聞にも取り上げられ、さらに公演後のアンケートでも、発達障害の知識や心情に関心を持つ割合が80-90%の数値を示した。さらには、公演終了後事務局にもメールやファックスによる感動の便りが寄せられ、公演は大いに成功したと考えられた。

なお、劇作りに関しては、製作段階から当大学学校教育臨床専攻の院生も交え、彼らの実習の経験も踏まえ、シナリオ作りを進めたので、図らずも教育的効果も得られた。したがって、こうした劇上演の成果に関しては、製作段階の取り組みも含め、H27年度においてDVDの作成を集大成として計画した。完成したDVDは、拠点校のみならず当該理解推進地域の小中学校等を中心に無料配布し、発達障害に関する啓発に一層役立てた。

さらに、H27年6月には、愛知教育大学講堂において、2回公演計1000名の収容の劇公演を行った。したがって、拠点校のみならず理解推進地域の豊明市教育委員会および同委員会設置の小中学校、愛知県総合教育センター、愛知県教育委員会（後援許可済み）、近隣の大学や行政機関にも案内し、開催する予定である。

以上のように、愛知教育大学教育臨床総合センターは、文部科学省発達障害プロジェクト事業に精力的に取り組んできた実績を有している。今回単年度事業として、発達障害早期支援研究事業を受託するに当たって、豊明市教育委員会、豊明小学校等の力添えを得、プロジェクト実行の準備は十分に整っていると云っても過言ではないだろう。

なお、本年度単年度事業の具体的内容に関しては、次章以降に譲りたい。

2. H28 年度本事業の概要

愛知教育大学教育臨床総合センター センター長 祖父江 典人
豊明市教育委員会指導主事 田中 秀和

1) はじめに

今回指定校を管轄する豊明市教育委員会においては、H26 年度 H27 年度と文部科学省理解推進拠点事業の拠点地域を担当し、教員、特別支援教育コーディネーター、豊明市民等を対象に発達障害の理解推進を目的とした各種研修、講演を企画してきた。その成果に関しては、H26 年度 H27 年度の報告書のとおりであるが、基本的な発達障害に関する理解、アセスメント、スキルアップに関して、一定の成果を挙げたと考えられる。ちなみに報告書に関しては、紙媒体によるものばかりではなく、当大学が過去に受託した他の二事業（発達障害早期支援研究事業、教職員育成プログラム開発事業）とともに、当大学におけるホームページ内の教育臨床総合センター部門に、事業に関する報告書、視覚資料（写真、絵、動画など）も掲載し、広く教育、福祉、心理、NPO 機関等に周知している。

このように今回豊明市教育委員会の全面的なバックアップのもとに、指定校である豊明小学校が本事業を遂行していくのには、すでに地盤が整っている。

また、再委託先として、プロの演劇集団でもあり、ダンスムーブメントサイコセラピー（心理運動療法）の実践団体でもあるインクルーシブ・シアターに委託する。同シアターは、心理運動療法に関しては、英国のローハンプトン大学にて学び、日本の教育、医療、福祉の分野へも展開している。すなわち、東京の心療内科・精神科において、発達障害の青少年に心理運動療法を通じた感覚統合の実践を行い、さらには名古屋大学においても就職支援の一環として心理運動療法を活用している実績を有しているため、発達障害児・者の特性に通じている。今回は、心理運動療法の実践そのものではないが、後に記すように、「発達特性を持つ子どもたちに対する授業（一斉指導）における指導方法の考案」を実行するうえで、発達障害児・者に対する特性を熟知し、さらには指導方法のロープレイ化を図るうえで劇団としてもプロ活動を行っている団体は、他に見当たらない。本プロジェクトを行う上で代替できない役割を担うことが可能なため、再委託先として依頼する。

2) 指定校・指定地域の概要及び特色

①指定校の概要

指定校名：豊明市立豊明小学校												
	第1学年		第2学年		第3学年		第4学年		第5学年		第6学年	
	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数
通常の学級	58	2	44	2	46	2	49	2	60	2	65	2
特別支援学級	0	全校で 2	1	全校で 2	1	全校で 2	0	全校で 2	4	全校で 2	1	全校で 2

通級による指導 (対象者数)	本校ま 該当なし											
	校長	教頭	教諭	養護教諭	講師	ALT	事務職員	特別 支援 教育 支援 員	スクールカウンセ ラー	その他	計	
教職員数	1	1	16	1	4	1	1	3	巡回1	4	33	

③指定校の特色

指定校においては、特別支援学級が2学級存在している。障害種としては、知的、自閉・情緒であり、発達障害児童も含まれている。さらには、通常学級にも発達特性の疑われる児童が少なからず在籍しているのは、以下の表のとおりである。

なお、この表は、今回の事業に指定校として選定されるに当たり概算された数である。

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
A:学習面で著しい困難を示す	2	0	1	1	0	3
B:「不注意」又は「多動性・衝動性」の問題を著しく示す	1	0	1	1	0	1
C:「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す	0	2	3	0	0	1
計(人) 合計17人	3	2	5	2	0	5

③指定校選定の理由

豊明市教育委員会および同委員会設置の小中学校では、発達障害のある児童生徒または発達障害の可能性のある児童生徒への支援体制を充実させるべく、特別支援学級の教員対象の教育研究会、教育委員会主催の研修会、特別支援教育コーディネーター研修、管轄各校に配置されている支援員への研修などの体制を整えてきた。さらに豊明市教育委員会と愛知教育大学大学院教育学研究科学校教育臨床専攻は、包括協定を結び、アイリスパートナー派遣事業（スクールカウンセラー実習）による学級適応支援、適応指導教室を拠点としたホームフレンド事業（臨床心理の専門家による個別家庭訪問支援）、保護者向けのグループカウンセリングなどの個別支援に関わる実験的な事業にも取り組んできた。

また、H26年度、H27年度には、愛知教育大学は文部科学省より発達障害理解推進拠点事業を受託し、豊明市教育委員会が拠点地域、豊明市立豊明中学校が拠点校となり、発達障害のプロジェクトを実践してきた実績も持つ。

このように豊明市校区においては、従来愛知教育大学と豊明市教育委員会が緊密な連携を保ち、発達障害のある児童生徒の支援の充実を図ってきた。

また、今回指定校として選定された豊明小学校においても、愛知教育大学大学院学校教育臨床専攻とアイリスパートナー派遣事業が協定され、大学院生による発達障害の特性を持つ子どもたちに対する支援が行われてきた。さらに指定校においては、近年、不登校や不登校の傾向にある児童生徒の背景に、発達障害の可能性が疑われるケースが少なからずみられ、こうした高度なスキルが求められる子どもたちに対して教員がどのような対応をしたらよいか、現場からの発達障害支援スキルに関するニーズも高い。

このように、豊明市教育委員会や指定校とは、従来からの緊密な連携や支援に関する実績があり、今回早期支援研究事業に指定校として豊明市立豊明小学校を選定するのには、十分な根拠が存すると考えられる。

4) 本事業の目的

豊明市教育委員会、さらにはその校区の小中学校においては、すでに述べたように発達障害に関する理解や実践に関する地盤が整っている。したがって、愛知教育大学は、豊明市教育委員会、指定校、インクルーシブ・シアターとの緊密な連携や協同のもと、以下の目的及び目標を達成することを目指す。

① 発達特性を持つ子どもたちに対する授業（一斉指導）における指導方法の考案

- ・発達特性を持つ子どもたちの授業内における特性の正確な把握を行う
- ・H27年度理解推進拠点事業において用いた「観察記録」を指定校の教員に記入依頼
- ・「観察記録」を基に授業中における発達特性を持つ子どもたちへの指導方法をいくつか考案する
- ・考案した指導案シナリオ原案を、再委託先によりロールプレイ化して、指定校において教師向けに実演する
- ・実演されたロールプレイに関する検討を、早期支援研究事業運営協議会等において検討し、改良を加える
- ・指導案シナリオを再委託先のロールプレイによる「児童・教員向けの視覚教材（DVD）」を作成する

なお、視覚教材（DVD）を目的としたのは、ひとつには、発達障害に関する教材として紙媒体によるものがほとんどを占め、すでにかなりの程度需要を満た

していると考えられるからである。NPO 団体をはじめ、リーフレットや本によるサポート支援ブックはすでに充実している。

次の理由は、H26 年度 H27 年度と理解推進拠点事業において、愛知教育大学は同じくインクルーシブ・シアターと協同し、発達障害の理解推進のために発達障害劇を製作し、上演した。その時の反響には並々ならぬものがあり、演劇という視覚を通した発達障害への啓発は、観客の情動に強く訴えるものがあつた。今日の教育の潮流においても、視覚教材の効用が高く評価され、授業においても視覚教材の使用が増している。したがって、本プロジェクトにおいても、今日需要や評価の高まっている視覚教材作成を目的とし、発達障害早期研究事業にふさわしいプロジェクトとしたい。

5) 取り組み内容

研究のテーマ

発達特性を持つ児童生徒も含めたすべての児童生徒にとって、社会生活面、対人関係面における技能の向上を目指した視覚教材製作を行う

(2) 教育委員会における取組内容

愛知県総合教育センターや豊明市教育委員会と愛知教育大学は、以前より地域貢献・連携に関する包括協定を結び、緊密な関係を保っている。本プロジェクト関連においても、H26 年度、H27 年度ともに、とりわけ豊明市教育委員会においては、理解推進拠点事業における拠点地域として全面的な協力を仰いでいる。

今回の早期支援研究事業においても、豊明市教育委員会には指定校の選定から指定校のバックアップまで全面的な協力を得た。

近年の豊明市教育委員会における取り組み内容は以下のとおりである。

*H26 年度（理解推進拠点事業）

- ・特別支援学級担任対象の研修会（年 5 回）
- ・全教員対象の研修会（年 1 回）

*H27 年度（理解推進拠点事業）

- ・特別支援教育コーディネーター、不登校保護者グループ、適応指導教室、不登校対策委員等対象の研修会（年 5 回）
- ・全教員対象の研修会（年 1 回）

*H28 年度（早期支援研究事業） 予定

- ・早期支援研究事業運営協議会メンバー
- ・授業（一斉指導）における指導方法の工夫

(3) 指定校における研究内容

〔指定校名：豊明市立豊明小学校〕

① 目的・目標

指定校においては、豊明市教育委員会のバックアップのもと、以前より愛知教育大学大学院学校教育臨床専攻の大学院生が、アイリスパートナー（スクールカウンセラー実習）として、毎年数名実習に入っている。したがって、発達障害特性を持つ子どもたちに関する支援に関しては、すでに教員・院生を通して、本専攻の教育理念・手法は理解されている。

このような下地をもとに、今回発達特性を持つ子どもたちに対する早期支援に関する指導の改善・工夫に関する研究事業を行うには、指定校は格好の教育現場と考えられる。したがって、指定校を舞台とし、以下の点を主な目的・目標とする。

- ・授業（一斉指導）における指導方法を考案し、「児童・教員向けの視覚教材（DVD）」を作成する。

DVD化を通し、従来の紙媒体中心の教材から一線を画した、今日の学校現場における視覚優位の教育に見合った教材化を図る。

② 学習面や行動面で何らかの困難を示す児童生徒の明確化

まず、発達障害に関する基礎的知識を各教員が共有するために「近年の発達障害の特徴や支援」と銘打ったリーフレットを作成し、教員研修に充てる。

そのうえで、H27年度文部科学省理解推進拠点事業の一環として、豊明中学校において使用した「観察記録」を各学年の担任に配布し、どのような発達特性を持つ子どもたちが在籍し、授業においてどのような困難が生じるのか、具体的に記載してもらおう。これら観察記録をもとに、学年主任、保健主事、特別支援コーディネーターらと、愛知教育大学大学院学校教育臨床専攻教授や大学院生・修了生を交え、各生徒に関する発達特性の有無やその傾向に関して検討する。それらを早期支援研究事業運営協議会に報告し、さらに詳しく発達特性の把握、支援の方向性など検討する。こうした基礎データをもとに、以下③に示す支援内容を具体化する。

③ 学習面や行動面で何らかの困難を示す児童生徒に対する支援内容

- ・授業（一斉指導）における指導方法の工夫内容

上記基礎データをもとに、発達障害支援アドバイザー、愛知教育大学学校教育臨床専攻教授、愛知教育大学学校教育臨床専攻院生・修了生などが「発達特性のいくつかのタイプ」「発達特性に応じた授業における困難」「発達特性に応じた指導方法の工夫」を検討し、授業における指導方法の原案を作成する。その原案を「早期支援研究事業運営協議会」に諮

り、指導方法案を策定する。考えられる指導方法案のタイプとしては、「学習面において困難を示す児童への指導方法の工夫」「不注意、多動性—衝動性において困難を示す児童への指導方法の工夫」「対人関係やこだわり等において困難を示す児童への指導方法の工夫」が想定される。

これら指導方法案が作成されたのち、その指導方法を「児童・教員のための有用な視覚教材」化することを図る。具体的には、上記の指導方法案を再委託先のインクルーシブ・シアターに依頼し、いくつかシナリオ化し、劇団員によるロールプレイを指定校において行う。実演されたロールプレイに関する検討を、指定校教員、発達障害支援アドバイザーとの協議により現場の意見を取り入れ、さらには早期支援研究事業運営協議会等において検討し、改良を加え完成させる。

ロールプレイ化された指導方法シナリオを DVD 化し、指定校の教員や豊明市教育委員会などに頒布し、「発達特性を持つ子どもたちへの指導の工夫」として、とりわけ「児童・教員のための有用な視覚教材」を作成することを目的とする。さらには、道徳の授業等において、担任教師、児童が視聴し、そのあと担任指導によるグループディスカッションを行ったり、アンケート調査などを行ったりする。たとえば、グループディスカッションでは、DVD を見て感じたことや考えたことを発表し合い、発達障害の特性を持つ子どもの行動、会話に即して彼らの気持ちを想像させ、どんな手助けができるのかを考えさせる。このことは、文部科学省の推進する道徳教育の促進にかなっているばかりでなく、発達障害特性への理解や関わりを児童・教師共に実践的に学ぶ格好の機会となる。

④ 学習面や行動面で何らかの困難を示す児童生徒に対する支援内容の妥当性の評価手法

支援内容の評価方法に関しては、対人関係、非言語的コミュニケーション能力等、アンケート調査によって評価を図る。

3. H28 年度指定校における取組の概要

豊明市立豊明小学校 校長 木村 吉男
同校特別支援教育コーディネーター 早川 貴宏
愛知教育大学教育臨床総合センター長 祖父江 典人

1) 取り組みの目的と工程

指定校においては、豊明市教育委員会のバックアップのもと、以前より愛知教育大学大学院学校教育臨床専攻の大学院生が、アイリスパートナー（スクールカウンセラー実習）として、毎年数名実習に入っている。したがって、発達障害特性を持つ子どもたちに関する支援に関しては、すでに教員・院生を通して、当専攻の教育理念・手法は共通理解が形成されている。

このような下地をもとに、今回発達特性を持つ子どもたちに対する早期支援に関する指導の改善・工夫に関する研究事業を行うには、指定校は格好の教育現場と考えられる。したがって、指定校を舞台とし、以下の点を主な目的・目標とすることが合意された。

①授業（一斉指導）における指導方法を考案し、「児童・教員向けの視覚教材（DVD）」を作成する。

・DVD 化を通し、従来の紙媒体中心の教材から一線を画した、今日の学校現場における視覚優位の教育に見合った教材化を図る。

② 視覚教材づくりの考案

*学習面や行動面で何らかの困難を示す児童生徒の明確化

H27 年度文部科学省理解推進拠点事業の一環として、豊明中学校において使用した「観察記録」を各学年の担任に配付し、どのような発達特性を持つ子どもたちが在籍し、授業においてどのような困難が生じるのか、具体的に記載してもらおう。これら観察記録をもとに、学年主任、保健主事、特別支援教育コーディネーターらと、愛知教育大学大学院学校教育臨床専攻教授や大学院生・修了生を交え、各生徒に関する発達特性の有無やその傾向に関して検討する。それらを校内教育支援委員会（早期支援研究事業運営協議会）に報告し、さらに詳しく発達特性の把握、支援の方向性など検討する。こうした基礎データをもとに、以下③に示す支援内容を具体化する。

<計画の変更>

現実には、「観察記録」を担任教師に配付・記入する手続きは、多忙な教員の負担が過重にかかると判断され、各教員のインタビュー調査に変更された。H28 年6月から7月にかけて2回に亘ってインタビューが行われ、十分な基礎資料が提供された。

③ 学習面や行動面で何らかの困難を示す児童生徒に対する支援内容の具体化

・授業（一斉指導）における指導方法の工夫内容

上記基礎資料をもとに、発達障害支援アドバイザー、愛知教育大学学校教育臨床専攻教授、愛知教育大学学校教育臨床専攻院生・修了生などが自閉スペクトラム症の3類型に従って、原案を作成する。すなわち、「積極奇異型」「孤立型」「受身型」の3類型である。その原案を「校内教育支援委員会（早期支援研究事業運営協議会）」に諮り、指導方法案を策定する。

これら指導方法案が作成されたのち、その指導方法を「児童・教員のための有用な視覚

教材」化することを図る。具体的には、上記の指導方法案を再委託先のインクルーシブ・シアターに依頼し、いくつかシナリオ化し、劇団員によるロールプレイを指定校において行う。実演されたロールプレイに関する検討を、指定校教員、発達障害支援アドバイザーとの協議により現場の意見を取り入れ、さらには校内教育支援委員会（早期支援研究事業運営協議会）等において検討し、改良を加え完成させる。

ロールプレイ化された指導方法シナリオを DVD 化し、指定校の教員や豊明市教育委員会などに頒布し、「発達特性を持つ子どもたちへの指導の工夫」として、とりわけ「児童・教員のための有用な視覚教材」を作成することを目的とする。さらには、道徳の授業等において、担任教師、児童が視聴し、そのあと担任指導によるグループディスカッションを行ったり、アンケート調査などを行ったりする。たとえば、グループディスカッションでは、DVD を見て感じたことや考えたことを発表し合い、発達障害の特性を持つ子どもの行動、会話に即して彼らの気持ちを想像させ、どんな手助けができるのかを考えさせる。このことは、文部科学省の推進する道徳教育の促進にかなっているばかりでなく、発達障害特性への理解や関わりを児童・教師共に実践的に学ぶ格好の機会となる。

<計画の変更>

授業における一斉指導の劇団によるロールプレイに関しては、予算面において大幅な経費が掛かることにより現実には実現できなかった。その代わりに、原案からシナリオ化に当たっては、指定校校長、特別支援教育コーディネーター、愛知教育大学教員・院生などと打ち合わせやメールを通してなど入念なやり取りを行い、ロールプレイの代わりに足る十分な検討が重ねられた。

2) 主な取組の個々の概要

*校内教育支援委員会（早期支援研究事業運営協議会）

- ・年間 2、3 回程度実施されている校内教育支援委員会に、大学関係者（祖父江等）が参加し、支援のあり方について専門的立場から助言を行う。
- ・大学関係者が特別支援教育コーディネーターや担任と継続的に面接し、よりよい支援内容について検討を進める。ただし、教職員に過大な負担がかからないようにする

*指定校における一斉指導における指導案の検討

- ・担任、特別支援教育コーディネーターに「気になる生徒の記録」を書いてもらう（一学期中）。それを基に次の 3) の具体的な支援方法の原案を作成。大学関係者と学校側で内容を協議する。

*支援内容に関する啓発 DVD の作成（「先生のための発達障害」）

- ・発達障害のある児童への支援方法について、大学が教員向けの啓発 DVD を作成する。大学側と連携している劇団員が演技し、発達障害のある児童への支援方法をわかりやすく紹介する。必ず学校には、内容の確認を依頼する。

なお、内容については、内容 2 で検討されたものをベースとするが、学校名（豊明小学校）、担任名、児童名、その他障害に関する具体的な情報等、個人が特定できるような情報は一切公表しない。

例)「前向きに学習に取り組めない児童への支援」「椅子に座れない児童への支援」

「指示がきけない児童への支援」等

*留意点：学校現場での負担感がないように、指導案の作成および報告書作成は、大学側が主体となって、学校側と連絡を取り合いながら実施する。

報告書、および DVD の内容については、随時学校と確認しながら作成する。

3) 終わりに

指定校における取組の概要は、おおよそ予定されていたものがすべて実行された。ただし、シナリオ作成作業の段階における劇団員によるロールプレイに関しては、いかんせん予算が足らず、実現できなかったのは残念至極である。しかし、その分大学教員や指定校校長、特別支援教育コーディネーターらと入念な検討を重ね、結果的には充分質の高いシナリオが作成され、DVD 化にまで漕ぎつけることができた。

教材 DVD「先生のための発達障害——再現ドラマ風」は、今後豊明市教育委員会、豊明小学校のみならず、豊明市内の各小中高等学校、さらには県内教育委員会、教育機関、教育関連機関、医療施設などにも無料頒布される予定である。

とりわけ本教材 DVD が各学校の指導にどのように取り入れられ、発達障害の早期支援にどのように活かされるのかは、今後の取組を待つほかないが、各学校種において道徳やホームルームや職員会議等の時間を使い、本 DVD の活用が図られることを大いに期待したい。

第2章

授業（一斉指導）における指導方法の考案と作成



1、 指定校における一斉指導における検討会

——校内教育支援委員会（早期支援研究事業運営協議会）

豊明市立豊明小学校 校長 木村 吉男
同校特別支援教育コーディネーター 早川 貴宏
愛知教育大学教育臨床総合センター長 祖父江 典人

第一回：「校内教育支援委員会（早期支援研究事業運営協議会）」

1) 日時：平成28年5月26日（木）14：40～15：40

2) 会場：豊明市立豊明小学校

3) 参加者

豊明小学校：校長、教頭、教務主任（特別支援教育コーディネーター）、校務主任、学年主任、保健主事、特別支援学級担任、豊明市教育委員会指導主事、各担任ほか

愛知教育大学：学校教育臨床専攻教授（祖父江典人）、同院生6人

4) 第一回委員会の内容

委員会では、特別支援学級と通常学級における支援を必要とする児童についての報告が担任から行われた。特別支援学級で報告の対象となった児童は計5名、通常学級で報告の対象となった児童は1年生3名、2年生1名、3年生3名、4年生7名、5年生3名、6年生6名の計23名であった。支援を必要とする児童を対象としているため、「字を書くことが苦手」「集中できず、落ち着かない」「不安が高く、パニックになる」など対象児童が抱える困難や問題行動が報告された。特に通常学級においてはクラス内での他児童との関係について「みんなに合わせられない」「クラスになじめない」といった問題が多く挙げられた。

ただし、困難や問題行動だけではなく、児童のよい面や今後の支援の方針についても検討された。例えば「決まった内容であればやることができる」「注意が向けばきちんと話を聞いて動ける」のように、児童の「できない面」のみではなく、「できる面」という視点から児童の能力について話し合われたり、児童一人ひとりの特性を踏まえたうえで「指導は負担がないようにする」「ひとつひとつ細かく指示を出す」「1人になる時間をつくる」といった教員側の具体的な対応が報告されたりした。また、特に中学年から高学年にかけては年齢的な発達に伴い対人関係でのトラブルや問題行動が見られることや、高学年では修学旅行などの大きな校外行事が予定されていることから、児童の成長に応じた情緒面などへの支援についても対応が検討された。教員が児童一人ひとりに対して理解を深めた上で、効果的な支援のあり方について考えるという姿勢で委員会は話し合いが行われた。

5) 第一回委員会の意義

第一回委員会の意義としては、発達障害の可能性のある児童への支援体制を充実させるべく、各担任からの報告が簡潔かつ具体的に述べられ、その具体的な支援に関しても、問題行動への対処ばかりに目が向くことに陥らず、児童一人ひとりの特性を踏まえたうえで、教員側の具体的な対応が検討された点が、第一

に挙げられる。

次に、本早期支援研究事業のプロジェクト実現に向けて、指定校における支援を必要とする児童の実態が明らかになった。支援を必要とする児童は、必ずしも発達障害の可能性のある児童に留まるわけではないが、多くは発達特性の可能性も疑われた。したがって、さらに詳しくそれら特性を持つ可能性のある児童の実態を把握するために、次回に臨時のインタビュー調査による各担任からの実態調査が企図されることとなった。それによって、あくまでも創作によるものには違いないが、実態からかけ離れない発達障害支援の具体化を図ろうとする狙いである。

以上のように、第一回支援委員会の意義としては、各学級における支援を必要とする児童の実態やその対策が検討されたことに加え、本プロジェクトに実現化（「先生のための発達障害」教材 DVD 作り）に向けての方向性が定められたことである。

第二回：「臨時校内教育支援委員会（早期支援研究事業運営協議会）」

1) 日時：平成 28 年 6 月 9 日（木）16：30～18：30

2) 会場：豊明市立豊明小学校

3) 参加者

豊明小学校：校長、教頭、教務主任（特別支援教育コーディネーター）、校務主任、各担任ほか

愛知教育大学：学校教育臨床専攻教授（祖父江典人）、同院生 6 人

4) 第二回委員会の内容

第二回目は本プロジェクトの教材 DVD 作りの資料収集のために急きょ日時が設定された。ただし、資料収集と言っても、あくまでもドラマ仕立ての教材作りリアリティを持たすために、参考となる資料収集であり、もとより集めた資料をそのまま使うわけではない。教材 DVD のシナリオが創作であることに変わりはない。

さて、第二回目の主な目的は、第一回目の委員会にて報告された児童の中から、さらに詳しい特徴を聴取することである。各担任教師から、5 人の児童に関して、「学校生活の様子」「抱える困難」「友人との関わり」「担任との関わり」「支援の目標」など個別にひとり 30 分程度をかけ、担任や教務主任の先生方にインタビュー調査を行った。インタビューは、愛知教育大学学校教育臨床専攻教授が行った。それぞれのインタビュー内容に関しては、守秘性のため公表は控えたい。さらに、記録されたインタビュー内容は、電子媒体に保存されたが、シナリオ作成の参考としての用を果たした後は、ただちに消去された。インタビュー内容がそのままシナリオ素材に使われることもない。

5) 第二回委員会の意義

第二回委員会の意義としては、第一回委員会で報告・検討された児童に関して、個々の担任教師にインタビューすることによりさらに詳しい実態が把握できたことである。このことは、文部科学省の推定値通りに、通常の公立小学校において、発達障害の可能性のある子どもたちが一クラスに複数名在籍するこ

とが日常化しており、それに対して現場の教員の取組が喫緊の課題と化していることが明確になった。現場の教育においては、発達障害はもはや特別なことではなく、一般の教員がすべからず知識やスキルを磨くことが通常の教育の範囲内の仕事となっている。

今回のインタビュー調査では、単に発達障害の可能性のある児童の個々の実態が明らかになったばかりでなく、現場教員の抱える教育課題の広がりも浮き彫りとなった。

第三回：「校内教育支援委員会（早期支援研究事業運営協議会）」

1) 日時：平成 29 年 2 月 27 日（木）14：40～15：40

2) 会場：豊明市立豊明小学校

3) 参加者

豊明小学校：校長、教頭、教務主任（特別支援コーディネーター）、校務主任、学年主任、保健主事、特別支援学級担任、各担任ほか
愛知教育大学：学校教育臨床専攻教授（祖父江典人）

4) 第三回委員会の内容

委員会では、特別支援学級と通常学級における支援を必要とする児童についての報告が担任から行われた。特別支援学級で報告の対象となった児童は計 8 名、通常学級で報告の対象となった児童は 1 年生 2 名、2 年生 2 名、3 年生 3 名、4 年生 7 名、5 年生 1 名、6 年生 6 名の計 21 名であった。各担任より手際よく、それぞれの支援を必要とする児童の現状や教育的関わりが報告された。それぞれの児童の抱える課題は多岐に亘り、修学の問題、教師からの指示の通り難さ、言語的表現の困難、対人的問題等、今日の公立小学校の抱える教育・生活指導上の問題が浮き彫りとなっている。

このような現状は、年度当初の委員会においても同様の内容が報告されているが、各教員が校長の指導の下、粘り強く生徒との信頼関係を形成しようと努力し、次年度への引継ぎを心掛けていた。

第三回目は年度末ということもあり、年度の総括的報告及び次年度に向けての引継ぎ内容に重点が置かれていたが、教員が児童一人ひとりに対して理解を深めた上で、効果的な支援のあり方について検討していこうとする姿勢は、豊明小学校の良き教育風土として根付いている。

5) 第三回委員会の意義

本来であれば、第三回委員会開催までに、本プロジェクトの成果物である DVD『先生のための発達障害——再現ドラマ風』を完成し、豊明小学校に配布し、各教員に事前に内容を見て検討していただく予定であったが、完成が遅れ、事前配布がかなわなかった。したがって、今回の委員会は通常通りの各担任からの報告と検討に費やされ、本 DVD に関する意見交換は行われなかった。これは極めて残念なことであったが、今後本 DVD は豊明市内の小中学校を中心に広く頒布される予定なので、豊明小学校を初め、現場教員の忌憚のないご意見を仰ぎたい。

したがって、第三回委員会は、総括的、あるいは引継ぎ的な内容を主として

いたので、個別支援の具体にまでは踏み込んだ検討はなされていないが、本年度の校内教育支援委員会（早期支援研究事業運営協議会）は、校長の一年間のまとめのことばとともに幕を閉じた。

2. シナリオ作成（先生のための発達障害）作業の工程

愛知教育大学教育臨床総合センター長 祖父江 典人
豊明市立豊明小学校 校長 木村 吉男

1) シナリオ原案作りに向けた基礎資料の収集

*インタビュー調査

- ・目的：指定校校長、コーディネーター教員、複数の担任教員から、発達特性を持つと思われる児童の聞き取り調査を行い、シナリオ原案の素材を得る
- ・日時：平成 28 年 6 月～7 月にかけて
- ・回数：2 回（1 回あたり 2 時間程度）
- ・方法：センター長祖父江と愛知教育大学大学院学校教育臨床専攻大学院生数名によるインタビュー調査

*インタビューのポイント

以下に挙げる自閉スペクトラム症 3 特性に着眼し、インタビュー調査を行う

- ・孤立型 aloof group
人からの直接的な指示に応じることが不確実（皆無ではない）
反復的な行動パターンやこだわりが多く、ひとり遊びが中心
知覚過敏性や睡眠障害を有していることが多い
知的障害の明確な事例ではとても多い（知的障害がない事例でも稀ではない）
- ・受身型 passive group
受動性（passivity）として現れる社会性障害
情報を自律的主体的に用いることの困難さ
能動的な社会的交流は乏しいが、他者からの接近や指示を受け入れることはできる→従順という印象をもたれやすい
拒否ができないため、結果として本人の能力に比して周囲の要求水準が高い状況におかれやすい
思春期以降、特に能動的な振る舞いが求められる状況において、不安や抑うつが高まりやすい
- ・積極奇異型 active-but odd group
盛んに相手に関わるが、相手の感情や意向を読み取れず、一方通行で場にそぐわない関わりをしてしまう
複雑なあそび・活動を営むこともあるが、テーマは限定的で物事の細部に関心が集中しやすく、他者と分かち合われることは少ない
思いと違う事柄への抵抗から、かんしゃく・攻撃的行動などの問題が生

じることも

*インタビュー内容

上記3型に添って、インタビュー調査を行う

インタビュー内容に関しては、守秘性のため掲載せず

2) シナリオ原案の策定作業

*素案作りの方針

インタビュー内容を参考にしながらも、本専攻院生が案を出し合いながらの創作

*3タイプの素案(以下)

【孤立型】小4女子

場面①

—ある日のこと、4年1組では1ヶ月後に行く社会科見学のグループ決めをすることになりました。チャイムが鳴って、先生が教室に入って来ます。—

先生「はいみんな、席について。今から来月行く社会科見学のグループ決めをします。4人～5人のグループを作って、決まったグループから代表者が先生にメンバーを言いに来てください。」

クラス全員「はい。」

—子どもたちはそれぞれグループを作り始めますが、Aさんだけ一人で本を読んでいます。それを見た子どもたちは…—

子ども①「Aちゃん何で本読んでるの？」

子ども②「そうだよ、もう休み時間終わってるよ。」

子ども③「Aちゃんどこのグループに入るの？」

—子どもたちはAさんのそばに近寄って口々に話しかけますが、Aちゃんは一瞬びっくりしたようにかたまってしまいました。そして、そのまま何事もなかったかのように再び本を読み始めてしまいます。それを見た子どもたちも、Aさんの行動に困ってしまい、Aさんから離れてグループ決めを始めてしまいました。一部始終を見ていた先生は一人でいるAさんに近づき—

先生「AちゃんAちゃん、今はグループ決めの時間だよ。本をしまってみんなのところに行こう。」

—先生はAさんに、今何をする時間なのかを分かりやすく伝え、具体的に指示しました。そしてAさんと一緒に、他のクラスメートとグループ決めの相談をしているBさん（Aさんと一番仲の良い友だち）のそばまで行き—

先生「Aちゃんも一緒にグループ決めしよう！」

—と、言いながら、活動の輪に入って行きました。—

場面②

—社会科見学も無事に終わり、翌週、グループごとに新聞を作ることになりました。子どもたちは社会科見学でもらった資料を持ち寄ってグループごとに席につき、先生の話聞いています。—

先生「みんな社会科見学はどうだった？」

子ども1「楽しかったー！」

子ども2「見たことないものがいっぱいあったー！」

子ども3「また行きたいー！」

先生「それじゃあ、今日からグループで社会科見学についてまとめた新聞を作りましょう。まずはどんなことについて書くか話し合っ、見出しや絵も工夫して、協力し合っ作りましょう。」

クラス全員「はい。」

—子どもたちはグループごとに話し合いを始めます。Aさんのグループでも資料を見ながら相談が始まりました。—

子ども①「何について書こうか。」

子ども②「これなんかどうかな。」

子ども③「でもこっちもいいんじゃない。」

子ども④「Aちゃんはどう思う？」

A「…え？」

—Aさんは資料を読むのに夢中になってしまい、話し合いになかなか参加でき

ません。それでもなんとか新聞記事の内容は決まったようです。—

子ども①「新聞づくりの役割を決めよう。」

子ども②「わたしこっちの記事の下書き書くね。」

子ども③「ぼくはこっち担当ね。」

子ども④「Aちゃんどうする？」

A「…え？」

—Aさんはまたしても資料に夢中になってしまい、役割決めに参加できなかったようです。そのため、グループの子どもたちも困ってしまいました。—

子ども②「Aちゃんさっきから資料ばかり見てるけど、ちゃんと参加してよ！」

子ども③「そうだよ、先生がグループで協力して作りましようって言ってたじゃん！」

子ども①「けんかしないでちゃんとやろうよ。Aちゃんもみんな頑張ってるから…」

子ども④「(どうしよう…これじゃあ新聞づくりが進まない…)」

—そこへ、クラスの活動を見守っていた先生が、Aさんのグループで言い争いが起きていることに気がきます。—

先生「どうしたの？」

子ども②「だってAちゃんが…」

子ども③「資料ばかり見て全然新聞づくりしないんだもん。」

先生「ちょっとAちゃんとお話しするから、他のみんなで新聞づくりの話し合いを進めててくれる？」

—先生はAちゃんにこう伝えました。—

先生「Aちゃん、今は新聞づくりの時間だから、グループの活動に参加しないのはよくないよ。Aちゃんは絵をかくのが好きだよ。新聞に載せる絵をかくのはどうかな。」

A「うん。」

先生「じゃあグループのみんなにもきいてみようか。」

—先生はAさんと一緒にグループの活動へ戻ります。—

先生「みんな、Aちゃんは絵が得意だから、新聞に載せる絵をかく仕事をやってもらうのはどうかな。」

—Aさんのグループは無事に作業にとりかかることができました。—

【受身型】小4男子

場面①

国語の授業中

(チャイム音)

先生「はい、では国語の授業始めます。教科書32ページを開いてください。」

児童：教科書を取り出し準備する。

B「先生！教科書忘れましー！」と挙手

先生「Bくん！前回は忘れていなかった？忘れ物が最近多いですよ！気を付けなさい！今回は隣の人に見せてもらいなさい（怒る）」

B「はい…ごめんなさい。（しょんぼり）」

A その場をじっと見る。

放課中

児童：音楽室に移動し始める。

A：何度も教科書等を持ったか確認している。

先生「はい、音楽の授業を始めます。あれ、Aくんは？」

先生：Aを探しに、教室に行く。

A：教科書など確認を繰り返す。

先生「A！何してるの？はやく音楽室に移動しなさい」

A：パニック

対応①

パニックになったAを踏まえて、先生はリストを作っておく。毎時間、チェックリストで次の授業の準備ができるようにする。

パニックになったAへの対応

先生「Aくん、落ち着いてね。教科書はちゃんと準備できているから大丈夫だよ。何が不安だったかな？」

A「忘れ物をしたら先生に怒られちゃう…。」

先生「じゃあ一緒に確認をしようか。この前先生が渡したチェックリストは見たかな？」

A：チェックリストを出す

先生「一緒にチェックしていこうか。」

2人でチェックリストにチェックを記入。

対応②

予告をして不安軽減をはかる

パニックになったAを踏まえ、事前に予定を伝えておく

先生「次の時間は音楽だけど、10時55分までは持ち物をチェックして、55分から11時までの間に音楽室に移動をしてね」

A「はい」

【積極奇異型】 小4 男児

場面①「友人と話しているとき、距離が近く、大声で話す」

学校の休み時間中、Aが友人Bと話しているときのこと。

『もうちょっと小さい声で話せよ！』とBが声を荒げているのを担任が聞きつけた。

<どうしたの？>と尋ねると、

B 『Aがみんなに聞かれたくないことを大きな声で言ったんだ！』

A 「そんな大きい声で言わないよ！」

B 『いつも大きい声だし、話す時に顔が近くて鬱陶しいと思ってたんだよ！』

<まあまあ、二人とも落ち着きなさい>

A 「休み時間にB君と話そうって思ってただけだよ！」

まずはBから話を聞くために、廊下に連れ出した。

<一体なにがあったの？>

B 『言ってほしくないことをAが大きな声で話したんだ』

<言ってほしくないことって？>

B 『・・・・・・好きな子の話なんですけど』

<そうなんだ。それは大きな声で言ってほしくなかったよね>

B 『うん。それに、Aはいつも話す時に顔を近づけてくるし、声もでかいから、みんな嫌がってるし』

<そうなの。どれくらい近い距離で話すの？>

Bは『これくらい』と言いながら、拳3個分くらいの距離を示した。
<ちょっと近いよね。みんなもそのこと気にしてるんだね？>
B 『うん』

次に、Aを廊下呼び出して話を聞いた。
<いまB君から話を聞いたんだけど、何があったの？>
A 「ぼくが話したら、Bが急に怒ってきて・・・」
<B君は、A君の話し声が大きかったのが嫌だったみたいだよ>
A 「うーん・・・」
<周りの子に聞いてほしくない話をしてたんだよね。周りに聞かれない話を
するとき、どんな声で話したらいいと思う？>
A 「小さい声？」
<そうだよね。さっきB君と話していた時の声の大きさが“5”だとすると、周
りに聞かれない話をするとき、 “1”の大きさと話した方がいいんじゃないか
かな？>
A 「はい」
<でも、みんなの前でA君の意見を発表するときは、さっきB君と話していた
ときの声の大きさくらいで、話したら良いと思うよ>

場面②「自分の言いたいことを一方的に話す」

Aの在籍するクラスでは、帰りの会で、日直が今日一日で良いことをした人を発表し、それについて他児童が質問するという時間がある。

日直 「今日の良いことをした人を発表します。私が気分悪い時に、Cちゃんが保健室についてきてくれました。何か質問はありますか？・・・じゃあA君」
A 「どういう風に気分が悪かったんですか？僕が前に気分が悪かった時は、すごくお腹が痛くて。そのときはD君が保健室と一緒にきてくれました。それで僕はすごくうれしい気持ちになりました」
クラスメイト 『それはAの話じゃん！』
A 「あと！前にD君が気分悪そうにしているときに、僕がD君を保健室に連れて行ったこともあります。すごく心配だったけど、D君の体調がよくなったみたいでよかったです」
クラスメイト 『Aの話する時間じゃないでしょ！』
<そろそろ時間だから、A君の質問はここまでね！>

帰りの会が終わった後に、Aを教室に残し、話を聞いた。

<さっき A 君が発表してくれた時に、クラスみんなが A 君に注意していたけど、何で注意していたかわかるかな？>

A 「うーん・・・」

<日直に指名されて、どんなことを言えばよい時間だったと思う？>

A 「日直さんに質問する時間かな？」

<そうだよね。でも、さっきは A 君が指名されて、質問はしていたけど、そのあとに A 君の話をしちゃっていたよね>

A 「うん」

<明日からは、A 君が質問をした後、日直さんの答えをちゃんと聞いてあげるといいよね>

A 「うん。わかりました」

＊ 3 タイプの原案の推敲作業

・教育臨床総合センター長祖父江、本専攻院生、指定校校長等の意見交換を適宜行い、素案の推敲を重ねる（以下）

【孤立型】小4 女子

場面①

—ある日のこと、4年1組では1ヶ月後に行く社会科見学の班決めをすることになりました。チャイムが鳴って、先生が教室に入って来ます。—

先生「はいみんな、席について。今から来月行く社会科見学の班決めをします。4人～5人の班を作って、決まったグループから誰か一人が先生に班の友だちを言いに来てください。」

クラス全員「はい。」

—子どもたちはそれぞれ班を作り始めますが、Aさんだけ一人が図鑑を見ている。それを見た子どもたちは…—

子ども①「Aちゃん何で図鑑見てるの？」

子ども②「そうだよ、もう休み時間終わってるよ。」

子ども③「Aちゃんどこの班に入るの？」

—子どもたちはAさんのそばに近寄って口々に話しかけたため、Aちゃんは何が起こったかわからず、びっくりしたようにかたまってしまいました。そして、

不安からか、かえって図鑑に顔を隠してしまいました。それを見た子どもたちも、Aさんに何て話しかければいいか困ってしまい、Aさんから離れて班決めを始めてしまいました。

一部始終を見ていた先生は、Aさんに近づき、ゆっくりとAさんの方に屈み込み優しい声の調子で—

先生「Aちゃん…Aちゃん…、今は班決めの時間だよ。図鑑を机の中に入れてから、みんなのところに行こうね。」

—先生はAさんが先生の方に視線を向けたことを確認しながら、今何をする時間なのかを分かりやすく伝え、具体的に指示しました。そして、図鑑を机の中に入れてから、Aさんと一緒に、他の児童と班決めの相談をしているBさん（Aさんと一番仲の良い友だち）のそばまで行き—

先生「AちゃんもBさんと一緒に班決めしようか」

Aさん「うん」

—と、自分の居場所を一緒に見つけることができ、活動の輪に入って行きました。—

場面②

—社会科見学も無事に終わり、翌週、グループごとに新聞を作ることになりました。子どもたちは社会科見学でもらった資料を持ち寄ってグループごとに席につき、先生の話聞いています。—

先生「みんな社会科見学はどうだった？」

子ども1「楽しかったー！」

子ども2「見たことないものがいっぱいあったー！」

子ども3「また行きたいー！」

先生「それじゃあ、今日からグループで社会科見学についてまとめた新聞を作しましょう。まずはどんなことについて書くか話し合っ、見出しや絵も工夫して、自分がやりたい係を決めてから作しましょう。」

クラス全員「はい。」

コメントの追加 [祖父江典人1]: ここでポイントです。

孤立型のAちゃんは、周囲からの色々な刺激にとっても混乱しやすいので、自分の好きな図鑑を見ることで、周囲の刺激から自分をまもろうとしています。そこに一度に友達が話し掛けたので、混乱のあまり図鑑に顔を隠すことで、もっと強く自分を守ろうとしたのです。このように発達特性を持つ子どもたちに、一度に多くのことを大勢の人が話し掛けると、混乱からパニックになったり、落ち着く物に没頭することは珍しくはありません。

コメントの追加 [祖父江典人2]: ここでポイントです。

先生はまずAちゃんの背中をゆっくりさすって落ち着かせています。その上で図鑑を机の中に入れてなど、具体的に1つずつアドバイスを送っています。しかも、先生はAちゃんが先生の方に視線を向けたことを確認して、次の指示を伝えていきます。これは大切なことで、先生の指示が一方向的にならないように、言葉がちゃんと通じているか確かめたうえで、関わっているのです。さらに先生は、Aちゃんを一番仲のいい友達のいるグループに入れ、Aちゃんがグループで安心して関わられるように配慮をしています。

—子どもたちはグループごとに話し合いを始めます。Aさんのグループでも資料を見ながら相談が始まりました。—

子ども①「何について書こうか。」
子ども②「これなんかどうかな。」
子ども③「でもこっちもいいんじゃない。」
Bさん「Aちゃんはどう思う？」
A「…え？」

—Aさんはカラフルな資料に夢中になってしまい、話し合いになかなか参加できません。それでもなんとか新聞記事の内容は決まったようです。—

子ども①「新聞づくりの係を決めよう。」
子ども②（すぐに）「わたし絵を書く係になりたい。」
子ども③「ぼくはこっち担当ね。」
Bさん「Aちゃんどうする？」
A「…えっ、何もしない」

—Aさんは、本当は「この係がやりたい」とタイミングよく言うことができずに、そのまま一人でボンヤリと資料を見ていました。そのため、班の児童も困ってしまいました。—

子ども②「Aちゃんさっきから資料ばかり見てるけど、ちゃんと参加してよ！」
子ども③「そうだよ、先生が班で協力して作りましょうって言ってたじゃん！」
子ども①「けんかしないでちゃんとやろうよ。Aちゃんもみんな頑張ってるから…」
Bさん「(どうしよう…これじゃあ新聞づくりが進まない…)」

—そこへ、クラスの活動を見守っていた先生が、Aさんのグループで言い争いが起きていることに気がきます。—

先生「どうしたの？」
子ども②「だってAちゃんが…」
子ども③「資料ばかり見て全然新聞づくりしないんだもん。」

先生「ちょっとAちゃんとお話するから、他のみんなで新聞づくりの話し合

コメントの追加 [祖父江典人3]: ここでポイントです。Aちゃんは、カラフルな資料に目を奪われて、友達の言葉が耳に入ってきません。このように発達特性を持つ子どもたちの中には、特定の強い刺激に没頭してしまったり、逆に特定の強い刺激をシャットアウトしてしまったりする両方のパターンが起こり得ます。

コメントの追加 [祖父江典人4]: ここでポイントです。Aちゃんは周囲のテンポの速さについていけなくなり、一人取り残され、自分の意思表示ができません。このように発達特性を持つ子どもたちの中には、会話のテンポの速さのために、タイミングよく会話に参加することが難しいことがあります。けっして、やる気がないわけではありません。

いを進めてくれる？」

—先生はAちゃんにこう伝えました。—

先生「Aちゃん、今は何をやる時間かなあ？」

A 「新聞」

先生「そうね、わかっていて安心したよ、でも、どうしてみんなと一緒にできなかったの？」

A 「だって、絵を書く係しかなかったけど、うまく言えなかったから」

先生「そうだったんだ、よく話してくれたね」

先生「じゃあ班のみんなにもう一度お願いしてみようか。」

—先生はAさんと一緒にグループの活動へ戻ります。—

先生「みんな、Aちゃん本当は絵が書きたかったけど、うまく言えなかったから、やさしかったんだよ。だから、新聞に載せる一番大きな絵をかく係をやってもらうのはどうかな。」

—Aさんのグループは無事に作業にとりかかることができました。—

【受身型】小4男子

場面①

国語の授業中

(チャイム音)

先生「はい、では国語の授業始めます。教科書32ページを開いてください。」

児童：教科書を取り出し準備する。

B「先生！教科書忘れましてー！」と挙手

先生「Bくん！昨日も忘れていなかった？忘れ物が最近多すぎます！気を付けなさい！（怒る）今回は隣の人に見せてもらいなさい」

B「はい…ごめんなさい。（しょんぼり）」

A その場を（緊張しながら）じっと見る。

放課中

児童：音楽室に移動し始める。

A：（みんなの移動を気にしながらも）何度も教科書とリコーダーが自分の物かどうかを確認している。

コメントの追加 [祖父江典人5]: ここでポイントです。

先生は、一対一で静かに話せる状況を作り、Aちゃんに状況の理解がどの程度なされているのか、ゆっくりと質問しながら確認してきます。その上でAちゃんが自分の考えを表現できたことを安心したよと言って評価し、班のみんなに絵を描く係りにになりたいことをお願いする、という具体的提案を行っています。さらに先生は、班のみんなにAちゃんの気持ちを代弁し、Aちゃんへの理解を促しています。最後に先生は、新聞に載せる一番大きな絵を描く担当を割り当て、班の中でのAちゃん存在感や自尊心を高める配慮をしています。このように発達特性を持つ子どもたちは、失敗体験や叱られる体験の方が日常的に多くなってしまいますので、自尊心を高めるような成功体験を設定する工夫はとても大事になります。

コメントの追加 [祖父江典人6]: ここでポイントです。

受動型のA君は、先生の指示を聞いててきばきと行動するのが苦手です。さらに、友達が叱られていても、あなたかも自分が叱られているように感じ、委縮してしまいます。

先生「はい、音楽の授業を始めます。あれ、Aくんは？」
 先生：Aを探しに、教室に行く。
 A：(眉間にしわを寄せながら)10分以上教科書とリコーダーの確認を繰り返す。
 先生「A！何してるの？はやく音楽室に移動しなさい」
 A：(疲れ切ったような様子で) **パニック**

対応①

パニックになったAの様子を振り返って、先生はリストを作っておく。授業毎に、チェックリストで次の授業の準備ができるように工夫する。
 パニックになったAへの対応
 先生「Aくん、最初に3回深呼吸をしよう。(少し表情がゆるんでから)Aくんの名前が書いてある教科書を机の上に置いたね(教科書を裏返しながら)。でも、他に不安はないかなあ？」
 A(緊張しながらも)「忘れ物をしたら先生に怒られちゃう…。」
 先生「そうか、先生の声にびっくりするんだったね。だったら、この後先生は声を出さないでチェックする物を指で教えるね」
 A(間違いがないか、確認しながら)チェックリストを出す
 先生(Aの表情をしっかりと見ながら、必要な物を指でさしながら)
 2人でチェックリストにチェックを**記入**。

対応②

予告をして不安軽減をはかる
 パニックになったAの様子を振り返って、見通しが持てるように視覚的情報で事前に予定を伝えておく
 先生「次の時間は音楽です。先生が音楽のチェックリストを机の上に置きます。10時55分に間に合うように持ち物を先生と一緒にチェックします。最後に、11時に間に合うように音楽室に一人で移動します」
 A「はい」

【積極奇異型】 小4 男児

場面①「友人と話しているとき、距離が近く、大声で話す」

学校の休み時間中、Aが友人Bと話しているときのこと。

『もうちょっと小さい声で話せよ！』とBが声を荒げているのを担任が聞きつけた。
 <どうしたの？>と尋ねると、

コメントの追加 [祖父江典人7]: ここでポイントです。A君は友達に叱られているのを聞いたために、自分も失敗してはいけないと緊張を高め、強い不安から自分を守るために確認行動が多くなっています。こうした確認行動は強迫行為といいますが、発達特性を持つ子には、不安が高まるとよく見られる行動です。さらにA君は先生から直接叱られてしまったので、不安から自分を守ることができなくなり、パニック発作にまで至ってしまいました。

コメントの追加 [祖父江典人8]:

コメントの追加 [祖父江典人9]: ここでポイントです。先生はA君をリラックスさせるために、まず深呼吸をさせています。緊張の高まった時には、こうした対応は有効です。他にもリラックス訓練としては、身体の力を抜く練習や柔らかいボールを握ったりする方法などがあります。リラックスさせた上で先生は、A君に考えや気持ちを尋ねていっています。

コメントの追加 [祖父江典人10]: ここでポイントです。先生は、A君が先生の叱る声が怖いことを確認したうえで、チェックリストの提案をします。耳からの情報の取入れが苦手な発達特性を持つ子どもには、目からの情報で一つ一つ確認していくのは有効な手立てです。

コメントの追加 [祖父江典人11]: ここでポイントです。発達特性を持つ子どもは、先の見通しを付けることが苦手で、新規場面が苦手です。そのため予定表を見せて、先生と一緒にその日のスケジュールを順を追って確かめたり、チェックリストのようなものを作り、あらかじめ準備するものをわかりやすくしておくことは有効です。

B 『Aがみんなに聞かれないことを大きな声で言ったんだ!』
A 「そんな大きい声で言っていないよ!」
B 『いつも大きい声だし、話す時に顔が近くて鬱陶しいと思ってたんだよ!』
<まあまあ、二人とも落ち着きなさい>
A 「休み時間にB君と話そうって思ってただけだよ!」

まずはBから話を聞くために、廊下に連れ出した。
<一体なにがあったの?>
B 『言ってほしくないことをAが大きな声で話したんだ』
<言ってほしくないことって?>
B 『・・・・好きな子の話なんですけど』
<そうなんだ。それは大きな声で言ってほしくなかったよね>
B 『うん。それに、Aはいつも話す時に顔を近づけてくるし、声もでかいから、みんな嫌がってるし』
<そうなの。どれくらい近い距離で話すの?>
Bは『これくらい』と言いながら、拳3個分くらいの距離を示した。
<ちょっと近いよね。みんなもそのこと気にしてるんだね?>
B 『うん』

次に、Aを隣の空き教室に呼び出して話を聞いた。
(落ち着かないAを見ながら) <A君、ちょっと座って話そうか。ところで、何があったの?>と先生はゆっくりと話し始める。
A 「ぼくが話したら、Bが急に怒ってきて・・・」
<そうか、A君はB君が急に怒ってきたことが嫌だったんだ。でもね、B君はちょっと違って、A君の話し声が大きかったのが嫌だったみたいだよ>
A 「うーん、そうか。でも、どうしたらいいかわからないんだ」
<B君は周りの子に聞いてほしくない話をしてたんだよ。周りに聞かれない話をするときは、どんな声で話したらいいと思う?>
A 「小さい声?」
<そう、小さい声だけど、A君、小さい声で話してごらん>
A 「あのね、先生」(顔を近づけた先生が、びっくりした顔になる)
<ごめんね、先生もびっくりしちゃった。A君の声、それは“5”くらいだったよ、周りに聞かれない話をするときは、“1”の大ききで話した方がいいんじゃないかな?>
A 「“1”かあ、このくらいかなあ、『あのね、先生』」
<そうそう、上手にできたよ。身体にも力が入っていないし、顔も離れている

コメントの追加 [祖父江典人12]: ここでポイントです。積極奇異型のA君は、自分の声の大きさや友達との距離が近いことに気付くことが苦手です。他者の立場に立って感じたり考えたりすることが難しい面があるために、こうしたトラブルを招くことがあります。

コメントの追加 [祖父江典人13]: ここでポイントです。発達特性を持つ子には、皆と一緒に話すよりも、静かな場所ですべてでゆっくりと話す方が効果的です。というのは、耳からの情報の取入れが苦手な彼らは、大勢で話すといかにいろんな話が耳に入ってきて、混乱してしまうからです。

から、先生も聞きやすいよ>

場面②「自分の言いたいことを一方的に話す」

Aの在籍するクラスでは、帰りの会で、日直が今日一日で良いことをした人を発表し、それについて他児童が質問するという時間がある。

日直 「今日の良いことをした人を発表します。私が気分悪い時に、Cちゃんが保健室についてきてくれました。何か質問はありますか？（すぐに挙手したA君を見て）じゃあA君」

A （どんどん早口になっていく）「どういう風に気分が悪かったんですか？僕があ、前にい、気分が悪かった時はあ、すごくお腹が痛くなってえ、それからD君が保健室と一緒にきてきてくれてえ、それで僕はすごーくうれしい気持ちになってえ（終わりなく話す感じになってきたので）」

クラスメイト 『それはAの話じゃん！、また始まったよ、誰れか止めてよ』

A 「あと！前にD君が気分悪そうにしているときにい、僕があ、D君をお、保健室に連れて行ったこともあってさ（自慢げに話す）、すごく心配だったんだけど、D君の体調がよくなったみたいでよかったです（満足した表情になる）」

クラスメイト 『Aの話する時間じゃないでしょ！』

<そろそろ時間だから、A君の質問はここまでね！>

帰りの会が終わった後に、Aを教室に残し、（A君の席に座らせてから）話を聞いた。

<さっきA君が発表してくれた時に、クラスみんながA君に注意していたけど、何で注意していたかわかるかな？>

A 「うーん、長かったからかなあ、でも、D君が…」（先生は、A君が一方的に自分の話をしていきそうになったので、A君の注意を先生の方に向けようとします）

<A君、A君、先生の話も聞いてくれる？>

（先生は、A君の視線が先生の方に向いたのを確認してから次の問いを發します）

<日直は、どんなことをA君に言ってほしかったのかなあ？>

A 「日直さんは、C君がどんなふうに優しくしてくれたかを聞いたかったのかな？」

<そうだよね。でも、さっきはA君が指名されて、質問はしていたけど、そのあと、どうなった？>

A 「うーん、自分の話をしちゃった。」

<そうだったね。でも、よく気づけたよ。明日からは、A君が質問をした後、日

コメントの追加 [祖父江典人14]: ここでポイントです。先生は、1とか5などの数字を使い、声の大きさについて具体的な数字を示して話そうとしています。発達特性を持つA君には、小さい、大きいという抽象的な言葉では、理解が難しいからです。このようなことは他にもあり、たとえばあそこに置いてある筆箱などの言い方は伝わりにくいです。そうした場合は、右から3番目の机の上にある筆箱というように具体的に伝えた方がよいでしょう。

また、先生のアドバイスの仕方は、身体にも力が入っていない、顔も離れているなど、よかった面を具体的にフィードバックして伝え返しています。このアドバイスの仕方も発達特性を持つ子どもたちには、大切なことです。なぜなら、彼らは日常的に注意されることの方が多く自

コメントの追加 [祖父江典人15]: ここでポイントです。積極奇異型のA君は、友達と関わりたい気持ちは強いのですが、関わり方が一方的になりがちです。そのため、友達がどう感じるかという他者の立場に立つことが難しく、会話のキャッチボールが苦手です。ここでも友達のことでなく、自分の話ばかりしてしまい、しかも夢中になってだんだん早口になっています。それに友達が辟易としてしまっています。このようなことは、このタイプの特性を持つ子どもたちにはよく見られる行動です。

コメントの追加 [祖父江典人16]: ここでポイントです。A君が再び一方的に自分のことを話そうになったので、先生はA君の注意が先生の方に向くように、優しく「A君A君先生の話も聞いてくれる」と呼びかけます。そして、A君の注意が先生に向いたことを確認してから、日直さんの件について問いかけています。このように、積極奇異型のタイプの子どもに対しては、傾聴しているばかりでは、話の一方通行を助長させかねませんので、双方向のコミュニケーションを図るために、上手に話の途中で言葉を差し挟むことも必要となります。その際に、子どもの注意がこちらに向いたことを確認してから、次の質問などを投げかけるとよいでしょう。

直さんの答えをちゃんと聞いてあげるといいよね>

A 「うん。わかりました」

3) 再委託先による原案のシナリオ化

上記の原案を再委託先に依頼し、シナリオの具体化を図った。再委託先とのやり取りを重ね、シナリオ第4稿まで推敲を重ねた。

<資料1のとおり>

4) シナリオ作成作業の工程を振り返って

シナリオ原案作りに向け、H28年6月頃より豊明小学校におけるインタビュー調査に取り掛かり、現場の先生方の協力を大いに頂戴した。また、教育臨床を専攻し、将来のスクールカウンセラーとして活躍するであろう院生教育の教育も兼ね、調査検討を重ねた。直接学校に伺ったり、メールや電話のやり取りを通したりして、最終的に再委託先によるシナリオ化が完成を見た。シナリオ自体は、他に類を見ない現場に即したドラマ風の作品に仕上がりに、これもひとえに現場の教育の実際や息吹を伝えてくれた教員方々のおかげである。

ただし、守秘性のためシナリオは、あくまでも素材であり、教育現場の特定できる児童の実際ではない。創作としてのシナリオであることをお断りしたい。

コメントの追加 [祖父江典人17]: ここでポイントです。

先生は、A君とふたりで静かに話せる状況を作り、A君に友達の気持ちや周りの状況を把握できるように理解を促しています。そのために、A君に質問してA君の考えから聞こうとしています。最初から先生がアドバイスするのではなく、A君の考えを聞きながら理解の促進を図る方が、A君自らが考える力を付け、A君の自尊心も尊重できるのでよい関わり方です。

3. DVD 作成のための撮影状況

インクルーシブシアター代表 藤井奈緒美
愛知教育大学教育臨床総合センター長 祖父江 典人

- 1) DVD タイトル：『先生のための発達障害～再現ドラマ風～』
- 2) 撮影日時：第一回 平成 28 年 10 月 30 日(日) 8:00～
第二回 平成 28 年 11 月 13 日(日) 8:00～
- 3) 撮影場所：愛知教育大学第一共通棟教室

4) 撮影内容

4-1) 活動趣旨

本事業は、愛知教育大学が文部科学省より発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期・継続支援事業（発達障害早期支援研究事業）のプロジェクトを受託し、豊明市教育委員会の全面的な協力の下、愛知教育大学教育臨床総合センターが中心となって遂行した。今回は、教育場面で起こりうる様々な問題場面についての再現ドラマを通じた、学校教員の方々に対する発達特性を持つ子どもたちへの理解推進および関わり支援が企画された。

本事業では、はじめに小学校へのインタビューを複数回にわたって実施した。その後、ローナ・ウイングによる自閉スペクトラム症の 3 つの分類「積極奇異型」、「受身型」、「孤立型」をベースとして、インタビューをもとにシナリオを作成した。本事業で作成された DVD の構成は、それぞれの特性を持った子どもが直面する問題場면을想定した再現ドラマ風に仕上げ、教員の具体的対応についての解説となっている。

4-2) 当日の進行

10月30日

8:00 役者・撮影スタッフ等が愛知教育大学に到着

8:30 ～ 教室にて孤立型（マイさん）の撮影開始

『問題場面①』

クラスで来月に予定されている社会見学の班決めをする場面。しかし、マイさんは図鑑を見るのに夢中である。その姿にクラスメートが気づいて声をかけるが、マイさんから反応がないためその場を離れてしまう。

『問題場面②』

後日、社会科見学を終えて新聞づくりをする場面。活動に取りかかるために担当を決めているが、マイさんは資料を眺めて何もしない様子。そのため、グループの他の児童が怒り、トラブルになってしまった。

『解決場面①』

先生がマイさんと1対1で話をしている場面。先生はマイさんの注意が向いたことを確認した後に、何をすればよいのかを1つ1つ伝えた。

『解決場面②』

先生がマイさんと1対1で話をしたのちに、マイさんがグループに加わる場面。

まずは、問題場面①、②について、孤立型のマイさん、クラスメートのアズサさんとタツヤさん、ユウコさん、先生の音声を録音し、その後、マイさんのみの撮影を行った。凶鑑を持って俯いている様子を、顔を中心としたアップで撮ったり、遠くから取ったりと角度や距離を変えて撮影が行われた。

解決場面①、②の場面を撮影するために、マイさんがグループに加わる場面の音声を取り、映像を撮影した。また、4人の生徒が思い思いに絵を描いている場面も撮影した。どの子も楽しそうであり、和気あいあいとした雰囲気の中で撮影が進行した。



12:30 ～ お昼休憩

13:30 ～ オープニングの撮影。外で生徒たちが元気に走っている様子を撮影した。

14:30 ～ 解決場面①、②の先生とマイさんが話をする場面を撮影。廊下で撮影が行われたが、廊下は特に雑音が入りやすいため、何度も取り直しが行われた。

16:00 ～ 解説の収録
祖父江が発達障害の子の特性について解説している場面の撮影を行った。

18:00 ～ ナレーターの音声の撮影

11月13日

8:00 役者・撮影スタッフ等が愛知教育大学に到着

8:30 ～ 教室にて積極奇異型（ノリくん）の撮影開始

『問題場面①』

帰りの会でクラスメートが良いことをした人の発表をしている場面。発表者が質問を尋ねたところ、ノリくんは自分の話を始めてしまい、クラスメートの静止を無視して話し続けてしまう。

『問題場面②』

ノリくんがタカシくんと好きな子についての話をしている場面。ノリ君はタカシくんが人に聞かれたくないことを大声で話してしまう。

『解決場面①』

先生とノリくんが1対1で話をする場面。ノリくんの注意が先生に向けられたことを確認したうえで、友達の気持ちや周りの状況を把握できるように理解を促している。

『解決場面②』

先生が話を聞いて状況を理解したうえで、双方の話を1人ずつ聞いている場面。ノリくんは声の大きさが大きいことを伝えるために、1から5の数字を使って、具体的に声の大きさを示してノリくん伝えていた。

まずは、問題場面①について積極奇異型のノリくん、クラスメートのタカシくんとマサルくん、マユさん、先生の音声を録音し、ノリくんとタカシくんの撮影を行った。続いて、解決場面①、②をノリくんと先生の2人で撮影を行った。ノリくんは積極奇異型の他者との距離感がつかみにくい特性を動作でうまく表現していた。その後は問題場面②の撮影を教室の隅で行った。



13:00 ～ お昼休憩

13:30 ～ オープニングの撮影

屋外にて子どもの様々な表情を1人ずつ撮影した。

14:30 ～ 教室にて受け身型（ヒロシくん）の撮影開始

『問題場面①』

国語の授業が始まる場面。クラスメートのカズヤくんが2日連続で教科書を忘れていたため、先生に叱られる。ヒロシくんは、そのやりとりを聞き、委縮してしまう。

『問題場面②』

音楽の授業が始まる前の場面。先生は教室移動をするよう指示をしたが、音楽が始まる時間になってもヒロシくんの姿が見当たらない。ヒロシくんは教室で何度も授業の持ち物を確認していたのである。

『解決場面①』

気持ちを落ち着けるためにヒロシくんに深呼吸を促したうえで、ヒロシくんが心配していることを丁寧に聞いている場面。

『解決場面②』

チェックリストを使って先生と一緒に持ち物を確認する場面。先生と確認をしながら、ヒロシくんがチェックリストに丸を付けている。

まずは、ヒロシくんとカズヤくん、先生の音声をとり、その後にヒロシくん 1 人で撮影を行った。問題場面②ではリコーダーや教科書等を使用しながら演技を行った。

解決場面の撮影はヒロシくんと先生で行った。また、気持ちを落ち着ける方法の 1 つとしてやわらかいボールをにぎる方法が紹介されており、その実演も行われた。



5) 結び

現在、教育現場では発達特性を持つ児童への対応が課題の一つとなっており、対応に不安や悩みを持っている学校教員の方々も少なくない。本 DVD が学校教員に対する発達特性を持つ児童の理解促進の一助となれば幸いである。DVD の撮影にご協力いただいた劇団員、制作会社、スタッフの方々には厚く御礼申し上げます。

終わりに

愛知教育大学教育臨床総合センター長 祖父江典人

本事業は、この三年間愛知教育大学が文部科学省から受託し、遂行してきた発達障害プロジェクトの一環として取り組まれた。単年度計画の本事業であったが、豊明市教育委員会、豊明小学校、さらには関係各所の協力を得、予想以上の成果を挙げられたのではないかと自負している。すなわち、発達障害に関するさまざまな啓蒙活動や支援方法の普及は、すでに多岐に亘って取り組まれているが、現場教員を対象にした支援の実際を、視覚教材として開発したプログラムは、あまり類をみないことだろう。本事業の成果物として、『先生のための発達障害——再現ドラマ風』を豊明市内の教育機関を初め、県内の関係各所にお届けできるのは、喜びを禁じ得ない。

本事業を終えるにあたって、以下の方々にお礼申し上げます。

まず、本事業の指定地域として背後から支えていただいた、豊明市教育委員会学校支援室支援補佐田中秀和先生にお礼申し上げます。

豊明小学校校長木村吉男先生、同校教頭近藤雅彦先生、同校特別支援教育コーディネーター早川貴宏先生はじめ、さまざまに本事業にご協力いただいた同校の教員方々に深謝いたします。なかでも木村校長には、シナリオ作成の上で現場感覚ならではの意見をいただいたり、さらにはお忙しい中撮影現場にも足を運び助言をいただいたりするなど、全面的にご協力いただきました。先生の熱心なご協力なくしては、本教材 DVD も現場に則した活きた教材とならなかったことでしょう。

また、再委託先として、インクルーシブシアターの藤井奈緒美代表にも、本事業の成功に大いに力を貸していただきました。藤井代表とは以前より発達障害プロジェクトで仕事を共にしてきましたが、今回も劇団ならではの特徴を活かし、役者や子役の人たちをうまく採用し、ドラマ風の教材 DVD にまで仕上げてくださいました。また、藤井代表の指示の下で働いてくれた、制作会社 M304 小澤和哉氏にもたいへんお世話になりました。小澤氏の巧みなカメラワークがなければ、このような美しくも臨場感のある絵は撮れなかったに違いありません。

また、当大学の事務の方々にもさまざまにお世話になりました。なかでも、高度教員養成支援課の長谷川由香係長には、院生との取り次ぎや撮影現場でのお世話など、たいへんお世話になりました。同様に、シナリオ作成やインタビュー、さらには撮影現場での下働きで活躍してくれた、祖父江ゼミ院生小栗真衣、志賀梓、本田寛、森岡侑子、永井佑佳にも感謝します。

これらの方々のご協力がなければ、本事業の計画は、到底かなわぬ夢に終わったことでしょう。

最後になりましたが、本事業を背後から大きな力で支えていただいた、愛知教育大学後藤ひとみ学長にも深謝申し上げます。

『先生のための発達障害～再現ドラマ～』 第 4 稿

時 間	映 像	ナレーション／役者
0`00	<p>■オープニング</p> <p>□校庭</p> <p>・演者となる子供たちと 教師</p> <p>○テロップ（以下 TP） 肩書き+お名前 祖父江先生 1 S</p> <p>○ T P 学習障害</p> <p>○ T P ADHD (注意欠陥多動性障害)</p> <p>○ T P 自閉スペクトラム症 (↓) (大きく)</p>	<p>【ナレーション女性（以下 NA）】</p> <p>「先生のための発達障害～再現ドラマ～」</p> <p>発達障害は、一昔前のように療育の現場だけではなく、今日では教育、医療、福祉の現場においても支援が求められ、さらにはテレビ新聞などの報道によって、各家庭においても耳にすることが増えてきました。</p> <p>「発達障害」とは一体どのようなものなのでしょう。</p> <p>【祖父江先生】</p> <p>発達障害は、生まれつき脳の働きが定型発達とは異なると言われています。</p> <p>育て方の問題で、発達障害になるわけではありません。発達障害のよくある 3 種類としては、読み書き計算などの特定の学習が知能に見合わないほど困難な学習障害。</p> <p>次に、衝動性・多動性が強かったり、不注意や忘れ物が多かったりする ADHD。</p> <p>さらには人とのコミュニケーションや協調性に問題を抱えたり、特定のものや事柄に強いこだわりを示したりする自閉スペクトラム症などがあります。</p> <p>この DVD では、最後の自閉スペクトラム症を取り上げ、その理解や関わり方を解説しましょう。</p> <p>なお、自閉スペクトラム症は、学習障害や ADHD も合併する 경우가少なくありませんので、本 DVD では「先生のための発達障害」という全体を含めたタイトルを付けています。</p>

	<p>○ T P 積極奇異型 受動型・孤立型</p>	<p>さて、自閉スペクトラム症は、 「積極奇異型」「受身型」「孤立型」と3種類に分けることが一般的です。</p> <p>それに合わせて事例を提示していますので、とくにご覧ください。</p>
	<p>○ T P 積極奇異型 ～小学校4年生男子～</p>	<p>【アタックタイトル】</p>
	<p>■ ドラマパート 《問題編》</p> <p>□ 教室</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 時計 ・ 席についているノリ君 <p>手をすかさずあげ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ノリくん1 S <p>どんどん早口に</p>	<p>※ひとり芝居</p> <p>【マユさん 声のみ】 帰りの会をはじめます。 今日の良いことをした人を発表します。</p> <p>私が気分悪い時に、 アズサちゃんが保健室についてきてくれました。 何か質問はありますか？</p> <p>じゃあノリくん</p> <p>【ノリくん】 どういう風に気分が悪かったんですか？ 僕があ、前にい、気分が悪かった時はあ、 すごくお腹が痛くなってえ、 それからタカシ君が保健室と一緒にきてくれてえ、 それで僕はすごーうれしい気持ちになってえ</p>

	(ダイジェストおわり)	<p>そのために、友達がどう感じるかという 他者の立場に立つことが難しく、 会話のキャッチボールが苦手です。</p> <p>ここでも友達のことではなく、 自分の話ばかりしてしまい、しかも夢中になって だんだん早口になっています。</p> <p>それに友達がうんざりしてしまっています。 このようなことは、このタイプの特性を持つ子どもたちには よく見られる行動です。</p>
	<p>■ ドラマパート 《解決編》</p> <p>□ 教室</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ノリくん 1 S ・ 隣に現れる先生 ・ 先生と向かい合うノリ ・ ノリくん 1 S ・ それを静止する先生 1 S 	<p>※すべての演者が登場</p> <p>【NA】 積極奇異型のノリ君は、友だちと関わりたい気持ちが強く、 関わり方が一方的になりがちです。</p> <p>それでは具体的に どのように対応していけばいいのか確認していきましょう。</p> <p>【先生】 さっきノリ君が発表してくれた時に、 クラスみんながノリ君に注意していたけど、 何で注意していたかわかるかな？</p> <p>【ノリくん】 うーん、長かったからかなあ、でも、タカシ君が…</p> <p>【先生】 ノリ君、ノリ君、先生の話も聞いてくれる？</p>

	<p>・ノリの注意が先生に向けられる</p> <p>・2S+1S</p>	<p>【NA】 ノリ君が一方向的に話し始めようとした時 先生は注意が先生のほうに向くようにやさしく呼びかけます。</p> <p>ノリ君の注意が先生に向いたことを確認してから 今日の件について問いかけます。</p> <p>【先生】 日直のマユさんは、 どんなことをノリ君に言ってほしかったのかなあ？</p> <p>【ノリくん】 マユちゃんが、アズサちゃんにどんなふうに 優しくしてくれたかを聞いてほしかった？</p> <p>【先生】 そうだよね。でも、さっきはノリ君が当てられて、 質問はしていたけど。そのあと、どうなった？</p> <p>【ノリくん】 うーん、自分の話をしちゃった。</p> <p>【先生】 そうだったね。でも、よく気づけたよ。 明日からは、ノリ君が質問をした後、 日直さんの答えをちゃんと聞いてあげるといいよね</p> <p>【ノリくん】 うん。わかりました</p>
--	--------------------------------------	--

	<p>□研究室など</p> <ul style="list-style-type: none"> ・祖父江先生 I V ・解決編ダイジェスト ・ワイプで先生の顔 	<p>【祖父江先生】</p> <p>先生は、ノリ君とふたりで静かに話せる状況を作り、ノリ君に友達の気持ちや周りの状況を把握できるように理解を促しています。</p> <p>そのために、ノリ君に質問してノリ君の考えから聞こうとしています。</p> <p>積極奇異型のタイプの子どもに対しては、傾聴しているばかりでは話の一方通行を助長させかねません。</p> <p>双方向のコミュニケーションを図るために、上手に話の途中で言葉を差し挟むことも必要となります。子どもの注意がこちらに向いたことを確認してから、次の質問などを投げかけるとよいでしょう。</p> <p>最初から先生がアドバイスするのではなくて、ノリ君の考えを聞きながら理解の促進を図る方が、自ら考える力を付け、ノリ君の自尊心も尊重できるよい関わり方です。</p>
	<p>(ドラマパート続き)</p> <p>□教室</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教室での様子 ・休み時間 ・タカシくんとノリくん 	<p>【S E】 (教室ガヤ)</p> <p>【N A】 さらにこんなことも・・・。</p> <p>【タカシくん】 もうちょっと小さい声で話せよ！</p>

	<p>・先生が現れる</p> <p>・タカシ 1 S</p> <p>・ノリ 1 S</p> <p>□教室の片隅</p> <p>・先生とタカシくん</p>	<p>【先生】 どうしたの？</p> <p>【タカシくん】 ノリがみんなに聞かれたくないことを 大きな声で言ったんだ！</p> <p>【ノリくん】 そんな大きい声で言ってないよ！</p> <p>【タカシくん】 いつも大きい声だし、話す時に顔が近くて 鬱陶しいと思ってたんだよ！</p> <p>【ノリくん】 休み時間にタカシ君と話そうって思ってたただけだよ！</p> <p>* * *</p> <p>【先生】 一体なにがあったの？</p> <p>【タカシくん】 言ってほしくないことをノリが大きな声で話したんだ</p> <p>【先生】 言ってほしくないことって？</p> <p>【タカシくん】 ・・・好きな子の話なんですけど</p>
--	--	---

	<p>□教室 (教師卓の前)</p>	<p>【先生】 そうなんだ。それは大きな声で言ってほしくなかったよね</p> <p>【タカシくん】 うん。それに、ノリはいつも話す時に顔を近づけてくるし 声もでかいから、みんな嫌がってるし</p> <p>【先生】 そうなの。どれくらい近い距離で話すの？</p> <p>【タカシくん】 これくらい</p> <p>【先生】 ちょっと近いよね。みんなもそのこと気にしてるんだね？</p> <p>【NA】 積極奇異型のA君は、自分の声の大きさや 友達との距離が近いことに気付くことが苦手です。</p> <p>他者の立場に立って感じたり考えたりすることが難しい面があるために、こうしたトラブルを招くことがあります。</p> <p>* * *</p> <p>【先生】 ノリ君、ちょっと座って話そうか。何があったの？</p> <p>【ノリくん】 ぼくが話したら、タカシ君が急に怒ってきて・・・</p>
--	------------------------	---

【先生】

そうか、ノリくんは
タカシくんが急に怒ってきたことが嫌だったんだ。

でもね、タカシくんはちょっと違っていて、
ノリくんの話し声が大きかったのが嫌だったみたいだよ

【ノリくん】

うーん、そうか。でも、どうしたらいいかわからないんだ

【先生】

タカシ君は周りの子に聞いてほしくない話をしてたんだよね。
周りに聞かれたくない話をするときには、
どんな声で話したらいいと思う？

【ノリくん】

小さい声？

【先生】

そう、小さい声だけど、ノリ君、小さい声で話してごらん

【ノリくん】

あのね、先生
(顔を近づけた先生が、びっくりした顔になる)

【先生】

ごめんね、先生もびっくりしちゃった。
ノリ君の声、それは“5”くらいだったよ、
周りに聞かれたくない話をするときには、
“1”の大きさと話した方がいいんじゃないかな？

		<p>【ノリくん】 “1”かあ、このくらいかなあ、『あのね、先生』</p> <p>【先生】 そうそう、上手にできたよ。身体にも力が入っていないし、顔も離れているから、先生も聞きやすいよ。</p>
	<p>□研究室など</p> <ul style="list-style-type: none"> ・祖父江先生 I V ・解決編ダイジェスト ・ワイプで先生の顔 	<p>ノリ君のような発達特性を持つ子には、皆と一緒に話すよりも、静かな場所で一対一でゆっくりと話す方が効果的です。</p> <p>というのは、耳からの情報の取入れが苦手な彼らは、大勢で話すと一辺にいろんな話が耳に入ってきて、混乱してしまうからです。</p> <p>先生は、1や5などの数字を使い、声の大きさについて具体的な数字を示して話そうとしています。</p> <p>発達特性を持つノリ君には、小さい、大きいという抽象的な言葉では、理解が難しいからです。</p>
	<p>■積極奇異型まとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本編ダイジェスト <p>○T P (主要な内容を追記)</p>	<p>【NA】 積極奇異型のノリくんは、自分の声の大きさや友達との距離が近いことに気付くことが苦手で、自分の話に夢中になり一方的になりがちです。</p>

		<p>皆と一緒に話すよりも、静かな場所で一対一でゆっくりと話し、理解の難しい小さい大きいなどの抽象的なことばの使用をせず1や5など具体的に伝えたほうがよいでしょう。</p> <p>例えば机の上の筆箱を示す時、 「前から何番目の机の上の筆箱」など具体的に伝えた方がよいでしょう。</p> <p>アドバイスでは、 「身体にも力が入っていない」「顔も離れている」など、よかった面を具体的にフィードバックして伝え返すことで自信をつけることも必要です。</p>
	<p>○ T P 発達障害受身型 ～小学校4年生男子～</p>	<p>【タイトルアタック】</p>
	<p>■ ドラマパート 《問題編》</p> <p>□ 教室 ・ 教室の時計</p> <p>・ 教室のヒロシくん</p> <p>○ TP ヒロシくん</p> <p>・ 教科書を取り出す</p>	<p>※ 問題編では発達障害の見られる児童のひとり芝居</p> <p>【効果音（以下 S E）】 （チャイム音）（教室ガヤ）</p> <p>【先生 音のみ】 はい、では国語の授業始めます。 教科書32ページを開いてください。</p> <p>【カズヤくん 声のみ】 先生！教科書忘れましー！</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ・ 先生の話をも聞くも 目をやるわけではない ヒロシ ・ その顔のアップ ・ 教室の時計 ・ 授業を受けるヒロシ ・ 席のヒロシ ・ 立ち上がるヒロシ <p>□音楽室</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 肖像画な 	<p>【先生 声のみ】</p> <p>カズヤくん！昨日も忘れていなかった？ 忘れ物が最近多すぎます！気を付けなさい！ 今回は隣の人に見せてもらいなさい</p> <p>【カズヤくん 声のみ】</p> <p>はい、ごめんなさい・・・。</p> <p>(時間経過)</p> <p>【SE】 (チャイム音)</p> <p>【先生 声のみ】</p> <p>次の時間は音楽です。 教室移動をするので遅れないように。</p> <p>【児童たち 声のみ】</p> <p>起立、礼。</p> <p>【SE】 (チャイム音)</p> <p>【先生 声のみ】</p> <p>それでは授業を始めます。 あれヒロシくんは？</p> <p>【児童たち 声のみ】</p> <p>しらなーい</p>
--	---	---

	<p>□教室</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の机に向かうヒロシ ・手元のバックショット <p>・教室のロング</p> <ul style="list-style-type: none"> ・先生の方に少し怯えた目を向けます。 <p>・ウ〜と泣きそうになるヒロシ、その顔(ホワイトアウト)</p>	<p>(教科書とリコーダーを何度も確認するヒロシ)</p> <p>【SE】</p> <p>ガララ！（ドアを開ける音）</p> <p>【先生 声のみ】</p> <p>ヒロシくん！教室で何をしているの！？</p> <p>早く音楽室に来なさい！！</p>
<p>2`30</p> <p>3`00</p>	<p>■祖父江先生の解説</p> <p>□研究室など</p> <ul style="list-style-type: none"> ・祖父江先生1S <p>・ドラマダイジェスト</p> <p>・ワイプで先生の顔</p>	<p>【祖父江先生】</p> <p>ヒロシくんは受身型という発達障害に分類することができます。</p> <p>ドラマを振り返りながら、その特徴について学んでいきましょう。</p> <p>【ドラマON】</p> <p>【祖父江先生】</p> <p>受身型のヒロシ君は、クラスメイトであるカズヤ君が先生に叱られた時、あたかも自分が叱られているかのように感じ委縮し固まってしまいました。</p> <p>【祖父江先生】</p> <p>ヒロシ君は友達が叱られているのを聞いたために、自分も失敗してはいけないと緊張を高め、強い不安から萎縮してしまいます。</p>

	<p>○ T P 情報のシャットアウト</p> <p>(ダイジェスト終り)</p>	<p>こうした受身的な発達特性を持つ子には、不安が高まるとよく見られる行動です。</p> <p>さらにヒロシ君は先生から直接叱られてしまったので、涙を浮かべてしまいました。</p>
	<p>■ ドラマパート 《解決編》</p> <p>□ 教室</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ヒロシ君 1 S ・ 隣に現れる先生 <p>□ 職員室（に見えれば可）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 机で P C に向かう先生 ・ チェックシートの例 <p>□ 教室</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 萎縮するのヒロシと向かい合う先生 ・ 先生 1 S ・ 深呼吸をする A 表情をゆるませる A ・ 力を抜く練習 ・ ボールを握る (画面分割) 	<p>※解決編ではすべての演者が人物として登場</p> <p>【 N A 】</p> <p>受身型のヒロシ君は、先生の指示を聞いてテキパキと行動するのが苦手です。</p> <p>それでは具体的にどのように対応していけばいいのか確認していきましょう。</p> <p>【 N A 】</p> <p>あらかじめ先生は授業毎のチェックリストを作っておくとよいでしょう。</p> <p>【 N A 】</p> <p>萎縮してしまった時は、まず、深呼吸をさせてリラックスさせましょう。</p> <p>【先生】</p> <p>ヒロシくん、最初に 3 回深呼吸をしよう。</p> <p>【 N A 】</p> <p>深呼吸は高まった緊張をほぐすのに有効です。他にも身体のを抜く練習や、柔らかいボールを握ったりする方法などがあります。</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ・先生 1 S ・机の上の教科書 ・先生 1 S ・緊張の A 1 S ・先生 1 S ・チェックリストで チェックする二人 	<p>リラックスさせた上で、ヒロシ君に 考えや気持ちを尋ねていきます。</p> <p>【先生】 ヒロシくんの名前が書いてある教科書を机の上に置けたね (教科書を裏返ししながら)。</p> <p>でも、他に心配なことはないかな？</p> <p>【ヒロシくん】 忘れ物をしたら先生に怒られちゃう…。</p> <p>【先生】 そうか、先生の声にびっくりするんだったね。 だったら、この後先生は声を出さないで チェックする物を指で教えるね。</p> <p>【NA】 ヒロシ君が先生の叱る声が怖かったことを確認したうえで、 チェックリストの提案をします。</p> <p>耳からの情報の取入れが苦手な発達特性を持つ子どもには、 目からの情報で一つ一つ確認していきましょう。</p>
	<ul style="list-style-type: none"> □研究室など ・祖父江先生 I V 	<p>【祖父江先生】 発達特性を持つ子どもは、先の見通しを付けることが苦手だっ たり、新しい場面が苦手だったりします。</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ・ 解決編ダイジェスト ・ ワイプで先生の顔 	<p>そのため予定表を見せて、先生と一緒にその日のスケジュールを順を追って確かめたり、チェックリストのようなものを作り、あらかじめ準備するものをわかりやすくしておくことで不安を軽減することができます。</p>
	<p>(ドラマパート続き)</p> <p>□ 教室</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 先生とヒロシくん ・ チェックリストをヒロシ君の机に置く先生 ・ チェックリストを埋める二人 ・ 先生 1 S 	<p>【NA】</p> <p>チェックリストを用いて、授業の前などに事前に予定を伝えておくことも有効です。</p> <p>【先生】</p> <p>次の時間は音楽だね。 (チェックリストを指さしながら)</p> <p>10時55分に間に合うように先生と一緒に持ち物をチェックしよう。</p> <p>【ヒロシ君】</p> <p>はい</p> <p>【先生】</p> <p>最後に11時に間に合うように一人で音楽室に移動しよう。</p> <p>【ヒロシ君】</p> <p>はい</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 受身型まとめ ・ 本編ダイジェスト 	<p>【NA】</p> <p>受身型のヒロシ君は指示を聞いててきぱきと行動するのが苦手です。</p>

	<p>○ T P (主要な内容を追記)</p>	<p>先生は授業毎に使えるチェックリストを作成し、あらかじめ準備するものを視覚的にわかりやすくしておきましょう。</p> <p>緊張して萎縮してしまった時は、まず深呼吸でリラックスさせます。</p> <p>そのうえで考えや気持ちを尋ね、チェックリストの提案をしましょう。</p> <p>耳ではなく、目からの情報でひとつひとつ確認することができる状況を作ることが大切です。</p>
	<p>○ T P 発達障害孤立型 ～小学校 4 年生女子～</p>	<p>【アタックタイトル】</p>
	<p>■ ドラマパート 《問題編》</p> <p>□ 教室</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 教室のマイさん ・ 先生の声に反応せず 図鑑を読んでいる 	<p>※ひとり芝居</p> <p>【先生 声のみ】 はいみんな、席について。</p> <p>【児童たち 声のみ】 はーい</p> <p>【先生 声のみ】 今から来月行く社会見学の班決めをします。 4人～5人の班を作って、決まったグループから誰か一人が先生に班の友だちを言いに来てください。</p> <p>【S E】 ガヤガヤ（どうする？一緒に組もう・・・など）</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ・机に向かっているマイ 友達に声をかけられ ても無反応 ・図鑑に顔を隠してしまう ・ひとりのマイ 教室ロング ・空、グラウンドなど 外の様子 □教室 ・教室のマイ 班体形で座る ・教室の時計 	<p>【アズサさん（女子） 声のみ】 マイちゃん、何で図鑑見てるの？</p> <p>【タツヤくん（男子） 声のみ】 そうだよ、もう休み時間終わってるよ。</p> <p>【ユウコさん（女子） 声のみ】 マイちゃんどこの班に入るの？</p> <p>（・・・気まずい時間が流れ）</p> <p>【アズサさん 声のみ】 どうしたの？</p> <p>【タツヤくん 声のみ】 もう、いこう。</p> <p>（去ってゆく・・・ような音）</p> <p>（時間経過）</p> <p>【先生 声のみ】 この前行ってきた社会見学についてまとめた 新聞を作りましょう。</p> <p>まずはどんなことについて書くか話し合っ て、見出しや絵も工夫して、自分がやりたい係を 決めてから作りましょう。</p> <p>【SE】 （話し合いのガヤ音）</p>
--	---	---

	<p>・資料をじっと見ている マイ しだいにアップになる</p> <p>・うつむいてしまうマイ</p>	<p>【アズサさん 声のみ】 新聞づくりの係を決めよう。</p> <p>【ユウコさん 声のみ】 (アズサに被せ) わたし絵を書く係になりたい!</p> <p>【タツヤくん 声のみ】 じゃあ、ぼくはこっち担当ね。</p> <p>【アズサさん 声のみ】 マイちゃんどうする?</p> <p>【マイさん】 …えっ、何もしない」</p> <p>【ユウコさん 声のみ】 マイちゃんさっきから資料ばかり見てるけど、ちゃんと参加してよ!</p> <p>【タツヤくん 声のみ】 そうだよ、先生が班で協力して作りましょうって言ってたじゃん!</p> <p>【アズサさん 声のみ】 けんかしないでちゃんとやろうよ。 マイちゃんもみんな頑張ってるから…</p>
	<p>■祖父江先生の解説 □研究室など ・祖父江先生 1 S</p>	<p>【祖父江先生】 マイさんは孤立型という発達障害に分類することができます。 ドラマを振り返りながら、 その特徴について学んでいきましょう。</p>

	<p>・ドラマダイジェスト</p> <p>・ワイプで先生の顔</p> <p>○ T P</p> <p>自分の好きな本を見る ことで 自分を守ろうとする</p> <p>(ダイジェストおわり)</p>	<p>【ドラマON】</p> <p>【祖父江先生】</p> <p>孤立型のマイさんは、周囲からのさまざまな刺激に混乱しやすい特性があります。</p> <p>自分の好きな図鑑を見ることで、周囲の刺激から自分をまもろうとしています。</p> <p>そこに一度に友達が話し掛けたので、混乱のあまり図鑑に顔を隠し、もっと強く自分を守ろうとします。</p> <p>場合によっては、パニックになって泣きさけんだりしてしまうような場合も起こりえます。</p> <p>班での活動の時、マイさんは、カラフルな資料に目を奪われて、友達の言葉が耳に入ってきません。</p> <p>マイさんの場合は、カラフルな資料に没頭することにより、周囲の刺激を遮断し、身を守っているのです。</p> <p>自閉的な身の守り方ですね。</p>
	<p>■ ドラマパート 《解決編》</p> <p>□ 教室</p> <p>・ マイさん 1 S 図鑑を抱えて</p> <p>・ 隣に現れる先生・友だち</p>	<p>※すべての演者が登場</p> <p>【NA】</p> <p>孤立型のマイさんは、周囲の刺激をシャットアウトするために、図鑑に没頭してしまっています。</p> <p>それでは具体的にどのように対応していけばいいのか確認していきましょう。</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ・ 図鑑に没頭するマイさん ・ 先生が近付き声をかける ・ 顔を上げるマイ ・ 先生と目を合わせる ・ 先生 1 S ・ 机の中に図鑑をしまう ・ 班決めをしている アズサのところへ ・ アズサ 1 S ・ アズサのグループで 班決めの輪に加わる マイさん 	<p>【NA】</p> <p>マイさんは友達から話しかけられたにもかかわらず自分の好きな図鑑に顔を隠してしまいました。</p> <p>まずはマイさんに近づき、やさしい声で言葉をかけ注意を向けさせます。</p> <p>【先生】</p> <p>マイさん…マイさん…。</p> <p>【先生】</p> <p>今は班決めの時間だよ。図鑑を机の中に入れてから、みんなのところに行こうね。</p> <p>【NA】</p> <p>マイさんがこちらに視線を向けたことを確認しながら、今何をする時間なのかを分かりやすく伝え、具体的に指示しました。</p> <p>図鑑を机の中に入れてから、マイさんと一緒に、マイさんと一番仲の良い友だちのアズサさんのもとへ向かいます。</p> <p>【先生】</p> <p>マイさんもアズサさんと一緒に班決めしようか</p> <p>【マイさん】</p> <p>うん</p>
--	--	---

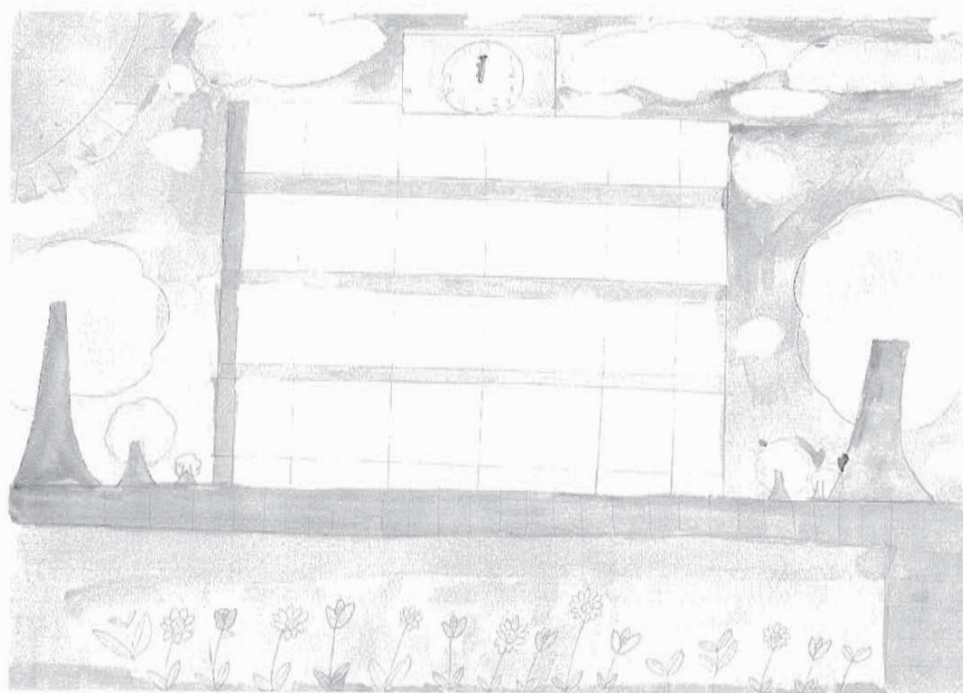
		<p>【NA】</p> <p>一度に多くの刺激を受けると混乱をしまいやすい子どもには、「図鑑を机にしまおう」や「アズサさんと一緒に班決めをしよう」など具体的にひとつずつ指示を出すことが必要です。</p>
<p>□研究室など</p> <ul style="list-style-type: none"> ・祖父江先生 I V ・解決編ダイジェスト ・ワイブで先生の顔 	<p>【祖父江先生】</p> <p>先生はマイさんが先生の方に視線を向けたことを確認して、次の指示を伝えています。</p> <p>これは大切なことで、先生の指示が一方的にならないように、言葉がちゃんと通じているか確かめたうえで、関わっているのです。</p> <p>さらに先生は、マイさんを一番仲のいい友達のいるグループに入れ、マイさんがグループで安心して関わられるように配慮をしています。</p>	
<p>(ドラマパート続き)</p> <p>□教室</p> <ul style="list-style-type: none"> ・班での様子 ・先生 1 S ・ユウコ・タツヤ (PAN) 	<p>【NA】</p> <p>班での話し合いの中、マイさんはみんなの活動についていけなくなりました。</p> <p>【先生】</p> <p>どうしたの？</p> <p>【ユウコさん】</p> <p>だってマイちゃんが…</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> ・マイちゃん 1 S ・班全体ミドル □廊下 ・先生とマイさん ・先生 1 S ・マイさん 1 S ・先生 1 S ・Aさん 1 S ・先生 1 S □教室 ・班全体ミドル ・先生 1 S 	<p>【タツヤくん】 資料ばかり見て全然新聞づくりしないんだもん。</p> <p>【先生】 ちょっとマイさんとお話しするから、 他のみんなで新聞づくりの話し合いを進めててくれる？</p> <p>【先生】 マイさん、今は何をやる時間かなあ？</p> <p>【マイさん】 新聞</p> <p>【先生】 そうね、わかっていて安心したよ、 でも、どうしてみんなと一緒にできなかったの？</p> <p>【マイさん】 だって、絵を書く係したかったけど、うまく言えなかったから</p> <p>【先生】 そうだったんだ、よく話してくれたね。 じゃあ班のみんなにもう一度お願いしてみようか。</p> <p>【先生】 みんな。 マイさん、本当は絵が書きたかったけど、 うまく言えなかったからくやしかったんだよ。</p> <p>だから、新聞に載せる一番大きな絵をかく係を やってもらうのはどうかな。</p>
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> ・班のみんな ・作業にとりかかる マイさん 	<p>【タツヤくん】 なんだ、そうだったのか？</p> <p>【ユウコさん】 マイちゃん一緒にやろう！</p>
	<p>□研究室など</p> <ul style="list-style-type: none"> ・祖父江先生 I V ・解決編ダイジェスト ・ワイブで先生の顔 	<p>【祖父江先生】 先生は、一対一で静かに話せる状況を作り、 マイさんに状況の理解がどの程度なされているのか、 ゆっくりと質問しながら確認していきます。</p> <p>その上でマイさんが自分の考えを表現できたことを 安心したよと言って評価し、 「班のみんなに絵を描く係りになりたいことをお願いする」 という具体的提案を行っています。</p> <p>さらに先生は、班のみんなにマイさんの気持ちを代弁し、 マイさんへの理解を促しています。</p> <p>最後に先生は、新聞に載せる一番大きな絵を描く 担当を割り当て、班の中でのマイさんの存在感や 自尊心を高める配慮をしています。</p> <p>このように発達特性を持つ子どもたちは、 失敗体験や叱られる体験の方が日常的に 多くなってしまいますので、自尊心を高めるような 成功体験を設定する工夫はとても大事になります。</p>

	<p>■孤立型まとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本編ダイジェスト <p>○T P</p> <p>(主要な内容を追記)</p>	<p>【NA】</p> <p>孤立型のマイさんのようなタイプには、特定の強い刺激に没頭してしまったり、逆に周囲からの強い働きかけからパニックになったりしてしまう両方のパターンが起こり得ます。</p> <p>先生は、一方的にならないように、言葉がちゃんと通じているか確かめたうえで、具体的にひとつひとつ指示を出す必要があります。</p> <p>失敗体験や叱られる体験の方が日常的に多くなってしまう傾向にあるので、クラスの中で、存在感や自尊心を高める様な成功体験を設定することはとても大事になります。</p>
	<p>■エンディング</p>	<p>発達特性を持つ子どもたちは決して単にやる気がなかったり、わがままだったり、自分勝手なわけではありません。</p> <p>行動には必ず理由があり、正しく理解することで、彼らの可能性を伸ばしてあげることも出来るはずです。</p> <p>発達特性を持つ子どもたちは、確かに関わるのが難しい面があります。</p> <p>ですが、そうした子どもたちの可能性に目を向け、手を差し伸べていくことが、私たち大人の責務ではないでしょうか。</p> <p>子どもたちの未来の為に・・・</p>

『先生のための発達障害』



文部科学省委託事業

平成28年度 発達障害の可能性のある児童生徒等に対する
早期・継続支援事業
(発達障害早期支援研究事業)



国立大学法人
愛知教育大学

はじめに

本DVD『先生のための発達障害』は、文部科学省から愛知教育大学が受託しましたH28年度早期支援研究事業の一環として制作されたものです。現場教員の方々を対象に、少しなりとも発達特性を持つ子どもたちへの理解や関わりを支援したいと願い、インクルーシブシアターと共に制作を行いました。本DVDは、発達障害の中でも自閉スペクトラム症（広汎性発達障害）の子どもたちに焦点を絞り、その教育的関わり方の指針を示しています。

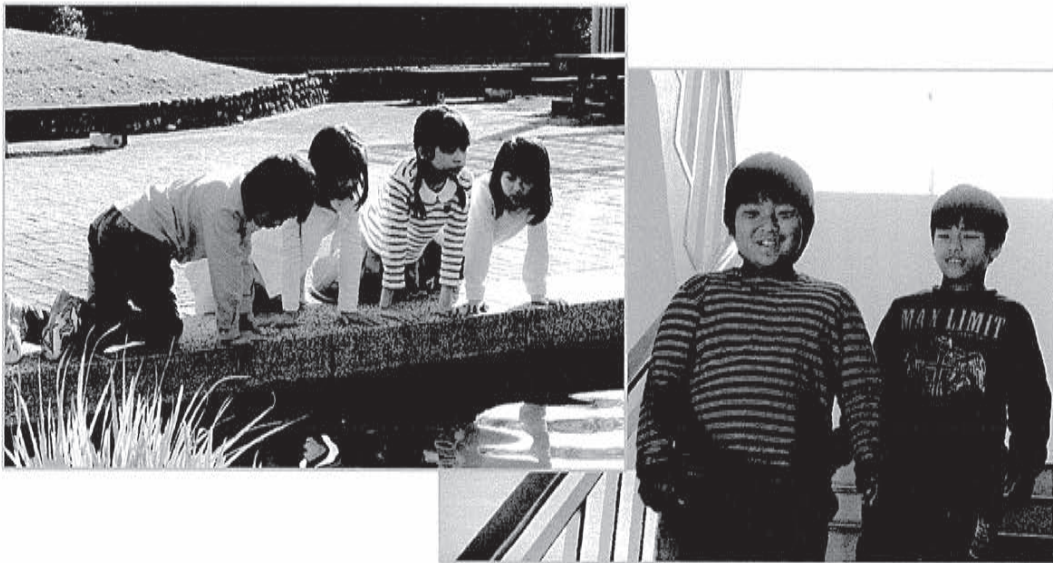
今日インクルーシブな教育的理念や実践が声高に叫ばれる時代になり、本プロジェクトもその理念を受け継ぐものです。ただし、私自身は真にインクルーシブな文化というのは、単に人と人が仲良く過ごすことではなく、そこには人と人が正面から向き合うこと、すなわち、対立や意見の相違も関係性の中に含まれてこそ、手ごたえのある共存も可能となろうと考えています。したがって、教育現場においては、児童生徒間の競争や争い、さらには教師との意見の相違も、一概に避けられるべきものではないと考えています。なぜなら、そうしたぶつかり合いを通してこそ、初めて実現可能な人間的成長もあると思うからです。

ですが、発達特性を持つ子どもたちは、定型発達の児童とは脳の働きや感覚が違い、小さい頃から失敗体験を繰り返しています。成功体験の乏しい彼らのこころは傷つきがちで脆弱です。したがって、本DVDでは、まずは彼らの世界に大人である教師がどのように手を差し伸べ、理解し、関わっていくかを中心に示してあります。ですが、発達特性を持つ子どもたちが、傷つきに耐えられるだけの成長を遂げ、社会に参入してきた時には、大いにぶつかりあうことも結構でしょう。本DVDは、その前に、まずは彼らの傷つきがちなこころを育てる支援の仕方を示そうとしました。

本DVDが教師の皆さんの日頃の教育実践の参考になれば、この上ありません。

愛知教育大学教育臨床総合センター
センター長 祖父江 典人

『先生のための発達障害』



文部科学省委託事業

平成28年度 発達障害の可能性のある児童生徒等に対する
早期・継続支援事業
(発達障害早期支援研究事業)



国立大学法人
愛知教育大学

目次

発達障害とは	1
自閉スペクトラム症	2
ローナ・ウイングによる分類	
「積極奇異型」「受身型」「孤立型」	4
ドラマ① 積極奇異型 ～小学校4年生男子～	
問題編	6
解説	7
解決編	7
ドラマ② 積極奇異型 ～小学校4年生男子～	
問題編	10
解説	11
解決編	12
まとめ	14
ドラマ③ 受身型 ～小学校3年生男子～	
問題編	15
解説	16
解決編	17
まとめ	20
ドラマ④ 孤立型 ～小学校4年生女子～	
問題編	21
解説	23
解決編	23
まとめ	27
最後に	28

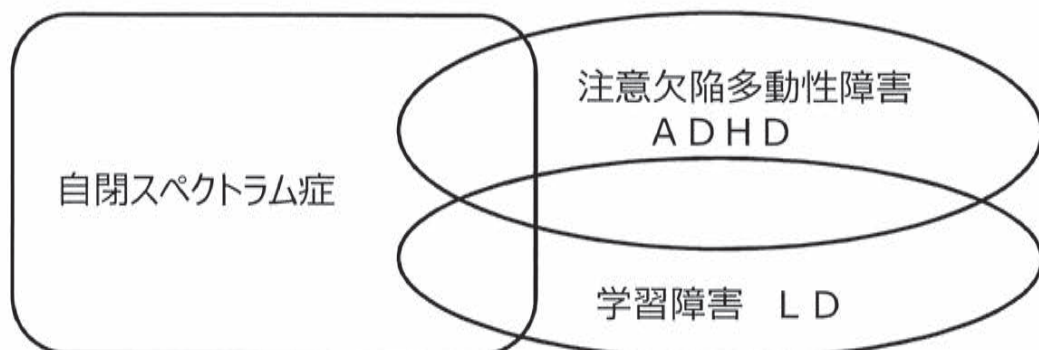
発達障害とは

発達障害の概念自体は医学領域では診断基準の変更がなされたり、教育と医学では、その考え方に細かな違いもあり、一概にまとめるのは難しい面があります。ですが、ここでは細かいことにはこだわらず、おおまかで実際的な発達障害の理解をお伝えしたいと思います。

まず、発達障害とは、脳の働き方が生まれつき定型とは違うところから来ているという考え方が、今日では優勢です。そのため定型発達の子どもたちとは違い、小さい頃から音に過敏だったり、人に関心がなかったり、強いこだわりがあったりなど、さまざまな特性が生まれます。親の育て方の問題ではないのです。ですが、同じ特性を持って生まれた子どもでも、愛情豊かに育てられる場合とネグレクトや冷たい仕打ちで育てられる場合では、育ち方やパーソナリティが大きく異なってくることは、定型発達の場合も同じですよ。いずれにしても、親の育て方が大事なことには変わりありません。

さて、発達障害には大まかな分類から言えば、3種類ほどあります。学習障害、ADHD(注意欠陥多動性障害)、自閉スペクトラム症(自閉症とかアスペルガーが含まれます)です。

発達障害の大分類



自閉スペクトラム症

自閉スペクトラム症を本DVDでは取り上げ解説しています。もっとも自閉スペクトラム症とADHDや学習障害は合併しやすいと言われていいますので、必ずしも明確にそれぞれを線引きするのは難しい面があります。

なお、スペクトラムという名称が付けられているのは、医療領域の今日の考え方では、自閉傾向は程度の差こそあれ、定型発達との連続線上にあると考えるからです。私たちは誰しも、多かれ少なかれ、自閉傾向は持っているわけです。ですが、それがひどく困難をもたらすほどのものか、差し障りなく暮らせる程度のものか、という違いです。大きくくりすれば、私たちは誰しも発達障害なのだと言っても過言ではありません。まず、自閉スペクトラム症の共通している特徴から取り上げましょう。

「対人的コミュニケーションの困難」

さて、「対人的コミュニケーションの困難」ですが、これは、人間関係に係る困難です。すなわち、友達と気持ちや考えを共有することが難しく、関わりを避けてしまったり、逆に一方的に話し続けてしまったりします。もう少し具体的に言えば、友達が話し掛けてきても、自分の興味のある図鑑に夢中になり、まったく反応しなかったり、逆に友達がそろそろ話を切り上げようとしていても、全く気が付かずにエンドレスで同じことを話し続け、友達をうんざりさせてしまったりすることなどがあります。

また、比喻やあいまいな表現が苦手で、文字通りに解釈してしまったりします。お母さんが「今日の夕飯は鍋だよ」と言ったことに対して、「鍋は食べられない」と答えたりします。喩えが通じなくて、文字通りに受け取ってしまうわけですね。

「著しいこだわり」

次に「著しいこだわり」ですが、これもさまざまあります。たとえば、興味へのこだわりとしては、通常のおもちゃや絵本には興味を示さないのに、魚の図鑑だけには夢中になる。電車の時刻表は教えてもいないのにすべて覚えているなど、興味に極端な偏りがあるのです。日常生活の中でのこだわりで言えば、毎日同じ服を着たがる。

道順がいつもと違うと怒る。学校の時間割が急に変更になると混乱する。机の上の鉛筆やノートの位置は、いつも同じところでないと怒る、などです。ですから、決まったルールが変わることや日常生活の変化に対する柔軟性が乏しいので、臨機応変な対応はもっとも苦手とするところです。このような日常生活におけるこだわりを強迫的傾向、ひどくなれば強迫症状と言うこともあります。

「異なる感覚」

さて、他の特性としては、感覚に関するものが多いです。きらきら光るものをいつまでも見たがる。たとえば、水たまりに光が反射したりするに魅入られます。他には、たとえば大きなおもちゃ屋さんなどに行くと、おもちゃの風車が回るのをいつまでも見ていたりします。

ただし、感覚に類することでは、感覚過敏など苦痛を伴うことの方が多いでしょう。たとえばマイク音やチャイム音が苦痛で耳をふさいでしまう。光がまぶしくて耐えられない。皮膚の感覚が過敏なので肌触りが不快で特定の服を嫌がる、などです。

ローナ・ウィングによる分類 「積極奇異型」「受身型」「孤立型」

このように自閉スペクトラム症には、共通の特性がありますが、どの特性が顕在化するかは人によって違います。イギリスの自閉症臨床の大家であるローナ・ウィングはそれを3タイプに分け、さらにわかりやすくしました。すなわち、彼女は自閉スペクトラム症を「積極奇異型」「受身型」「孤立型」に分類しています。この分類に従って、このDVDも劇仕立てで解説していますので、ここでそれぞれを簡単に説明しておきましょう。

積極奇異型

まず「積極奇異型」ですが、名前がちょっと仰々しい感じがしますね。このタイプは、積極的に人と関わろうとするのですが、相手の都合を考えずに一方的な関わり方になりがちです。友達にも積極的に話しかけたりしますが、話の内容が自分のことばかりになったり、同じ繰り返しになったり、途切れなく話すので、友達が話に入れなかったりします。ですから、友達の方は疲れてしまったり、うんざりしてしまったり、また同じ話かと思ったりして、関わるのを避けてしまうわけですね。彼らは、友達がどう感じたり思ったりするかを想像できないところがあります。

ですが、このタイプの児童生徒のよい点としては、関わりを避けて孤立してしまうことは少ないので、周囲が彼らの一方的な関わり方をうまく理解し、彼らにアドバイスしながらも、彼らに合った付き合い方をすると、友達関係を持ちやすくなります。

受身型

次に、「受身型」ですが、人との関わり方がまさに受身的で、自分から積極的に関わろうとはしません。ですが、人との関わりを拒否しているわけではないのです。彼らは、従順で、人に付いていくタイプです。ですから、彼らから友達とトラブルを起こすことは滅多にありません。でも従順な分、嫌と言えなくて、友達から用事を押し付けられたり、ひどい場合には利用されたりいじめの対象になったりします。

このタイプの児童生徒のよい点としては、彼ら自身が自己主張することは苦手ですが、クラスの中でも彼らに見合った役割を担当すれば、コツコツと仕事をし、それが彼らのアイデンティティにもなったりします。たとえば、動物や植物が好きなら、そのお世話係になれば、持ち場を得たように楽しんで係を務められます。

孤立型

最後に「孤立型」ですが、このタイプがいちばん自閉圏らしい特徴を備えています。つまり、人に対する関心が一番乏しいのです。したがって、友達が話し掛けても反応に乏しく、視線も合いにくかったりします。自分の好きな図鑑やゲームに没頭し、周囲のことが目に入らず、一人の世界に入り込んでいたりします。このような特性は「自閉のカプセル」とも言われ、周囲の刺激を遮断することにより、自分のところを守っているのです。

ですから、人との関わりに潜在的には強い脅威を感じていますので、正面から大きな声で関わるのは避け、斜め横から静かに声を掛けたり、言葉も短めに伝えたりした方がよいでしょう。そういう関わり方によって、安心感が得られれば、彼らなりの親しみを持って接してくれることでしょう。

ドラマ① 積極奇異型 ～小学校4年生男子～

問題編

【マユさん】

帰りの会をはじめます。
今日の良いことをした人を発表します。

私が気分悪い時に、
アズサちゃんが保健室についてきてくれました。
何か質問はありますか？

じゃあノリくん



【ノリくん】

どういう風に気分が悪かったんですか？
僕があ、前にい、気分が悪かった時はあ、すごくお腹が痛くなってえ、
それからタカシくんが保健室と一緒にきてくれてえ、
それで僕はすごくうれしい気持ちになってえ

【マサルくん 声のみ】

それはノリの話じゃん！また始まったよ、誰か止めてよ！

【ノリくん】

あと！前にタカシくんが気分悪そうにしているときにい、
僕があ、タカシくんを一、保健室に連れて行ったこともあってさ
すごく心配だったんだけど、タカシくんの体調がよくなったみたいでよかったです。

【タツヤくん】

ノリのお話をする時間じゃないでしょ！

【マユさん】

そろそろ時間だから、ノリくんの質問はここまでにします。

解説

ノリ君は積極奇異型に分類することができます。積極奇異型のノリ君は、友達と関わりたい気持ちは強いのですが、関わり方が一方的になりがちです。

そのために、友達がどう感じるかという他者の立場に立つことが難しく、会話のキャッチボールが苦手です。

ここでも友達のことではなく、自分の話ばかりしてしまい、しかも夢中になってだんだん早口になっています。

それに友達がうんざりしてしまっています。このようなことは、このタイプの特性を持つ子どもたちにはよく見られる行動です。

解決編

積極奇異型のノリ君は、友だちと関わりたい気持ちが強く、関わり方が一方的になりがちです。

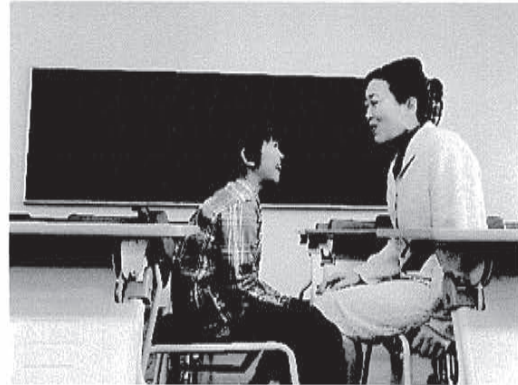
それでは具体的にどのように対応していけばいいのか確認していきましょう。

【先生】

さっきノくんが発表してくれた時に、
クラスみんながノくんに注意していたけど、
何で注意していたかわかるかな？

【ノくん】

うーん、長かったからかなあ、
でも、タカシくんが…



【先生】

ノくん、ノくん、先生の話も
聞いてくれる？

ノリ君が一方向的に話し始めようとした時、先生は注意
が先生のほうに向くようにやさしく呼びかけます。

ノリ君の注意が先生に向いたことを確認してから、
今日の件について問いかけます。

【先生】

日直のマユさんは、
どんなことをノくんに言ってほしかったのかなあ？

【ノくん】

マユちゃんが、アズサちゃんにどんなふうに
優しくしてくれたかを聞いてほしかった？

【先生】

そうだね。でも、さっきはノリくんが当てられて、質問はしていたけど。そのあと、何を話した？

【ノリくん】

うーん、自分の話をしちゃった。



【先生】

そうだったね。

でも、よく気づけたよ。

明日からは、ノリくんが質問をした後、日直さんの答えをちゃんと聞いてあげるといいよね。

【ノリくん】

うん。わかりました

先生は、ノリ君とふたりで静かに話せる状況を作り、ノリ君に友達の気持ちや周りの状況を把握できるように理解を促しています。

そのために、ノリ君に質問してノリ君の考えから聞こうとしています。積極奇異型のタイプの子どもに対しては、傾聴しているばかりでは話の一方通行を助長させかねません。双方向のコミュニケーションを図るために、上手に話の途中で言葉を差し挟むことも必要となります。

子どもの注意がこちらに向いたことを確認してから、次の質問などを投げかけるとよいでしょう。

最初から先生がアドバイスするのではなくて、ノリ君の考えを聞きながら理解の促進を図る方が、自ら考える力を付け、ノリ君の自尊心も尊重できるよい関わり方です。

ドラマ② 積極奇異型 ～小学校4年生男子～

問題編

【タカシくん】
もうちょっと小さい声で話せよ！

【先生】
どうしたの？

【タカシくん】
ノリがみんなに聞かれない
ことを大きな声で言ったんだ！

【ノリくん】
そんな大きい声で言ってないよ！

【タカシくん】
いつも大きい声だし、話す時に顔が近くて
うとうしいと思ってたんだよ！

【ノリくん】
休み時間にタカシくんと話そうって思っただけだよ！

【先生】
一体なにがあったの？



【タカシくん】

言ってほしくないことをノリが大きな声で話したんだ

【先生】

言ってほしくないことって？

【タカシくん】

……好きな子の話なんですけど



【先生】

そうなんだ。それは大きな声で言ってほしくなかったよね

【タカシくん】

うん。それに、ノリはいつも話す時に顔を近づけてくるし
声もでかいから、みんな嫌がってるし

【先生】

そうなの。どれくらい近い距離で話すの？

【タカシくん】

これくらい

【先生】

ちょっと近いよね。みんなもそのことを気にしてるんだね？

解説

積極奇異型のノリ君は、自分の声の大きさや
友達との距離が近いことに気付くことが苦手です。

他者の立場に立って感じたり考えたりすることが難しい面が
あるために、こうしたトラブルを招くことがあります。

解決編

【先生】

ノくん、ちょっと座って話そうか。何があったの？

【ノくん】

ぼくが話したら、タカシくんが急に怒ってきて・・・

【先生】

そうか、ノくんはタカシくんが急に怒ってきたことが嫌だったんだ。

でもね、タカシくんはちょっと違っていて、
ノくんの話し声が大きかったのが嫌だったみたいだよ

【ノくん】

うーん、そうか。でも、どうしたらいいかわからないんだ

【先生】

タカシくんは周りの子に聞いてほしくない話をしていたんだよね。
周りに聞かれない話をするときには、どんな声で話したらいいと思う？

【ノくん】

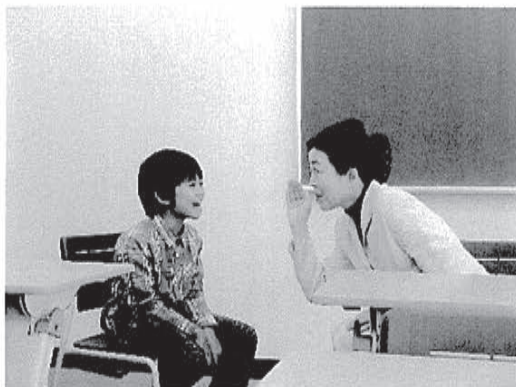
小さい声？

【先生】

そう、小さい声だけど、
ノ君、小さい声で話してごらん

【ノくん】

あのね、先生



【先生】

ごめんね、
先生もびっくりしちゃった。

今のノリくんの声、
それは“5”くらいだったよ、

周りに聞かれない話を
するときは、
“1”の大きさと話した方が
いいんじゃないかな？



【ノリくん】

“1”かあ、このくらいかなあ、『あのね、先生』

【先生】

そうそう、上手にできたよ。身体にも力が入っていないし、
顔も離れているから、先生も聞きやすいよ。

ノリ君のような発達特性を持つ子には、皆と一緒に話すよりも、静かな場所で一対一でゆっくりと話す方が効果的です。

というのは、耳からの情報の取入れが苦手な彼らは、大勢で話すといっぺんにいろんな話が耳に入ってきて、混乱してしまうからです。

先生は、1や5などの数字を使い、声の大きさについて具体的な数字を示して話そうとしています。

発達特性を持つノリ君には、小さい、大きいという抽象的な言葉では、理解が難しいからです。

まとめ

積極奇異型のノリ君は、自分の声の大きさや友達との距離が近いことに気付くことが苦手で、自分の話に夢中になりコミュニケーションが一方向的になりがちです。

皆と一緒に話すよりも、静かな場所で一対一でゆっくりと話し、理解の難しい小さい大きいなどの抽象的なことばではなく、1や5といった数字を使うなど具体的に伝えたほうがよいでしょう。

例えば机の上の筆箱を示す時、「前から何番目の机の上の筆箱」など具体的に伝えた方がよいでしょう。

アドバイスでは、「身体にも力が入っていない」「顔も離れている」など、よかった面を具体的にフィードバックして伝え返すことで自信をつけさせることも必要です。

ちょっと一息

南カリフォルニア大学のエアーズらにより感覚統合理論が提唱されて以降、ADHDや学習障害、自閉スペクトラム症など発達障害のある児童に感覚統合障害（SPD）が存在するケースが数多く報告されています。

感覚統合障害（SPD）は、「周囲の環境からの感覚情報をうまく処理することができない」ために行動やコミュニケーションなどに様々な困難をきたします。

行動障害やコミュニケーション障害は、感覚が過敏であったり、鈍麻であったりすることが原因であることがあります。

ドラマ③ 受身型 ～小学校3年生男子～

問題編

【先生】

はい、では国語の授業始めます。
教科書 3 2 ページを開いてください。

【カズヤくん】

先生！教科書忘れましてー！

【先生】

カズヤくん！
昨日も忘れていなかった？

忘れ物が最近多すぎます！
気を付けなさい！
今回は隣の人に見せてもらいなさい。



【カズヤくん】

はい、ごめんなさい……。

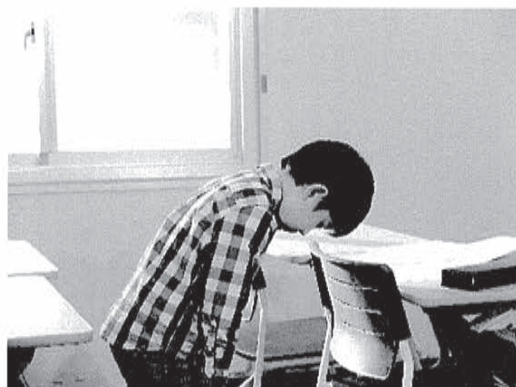
(時間経過)

【先生】

次の時間は音楽です。
教室移動をするので
遅れないように。

【児童たち】

起立、礼。



【先生】

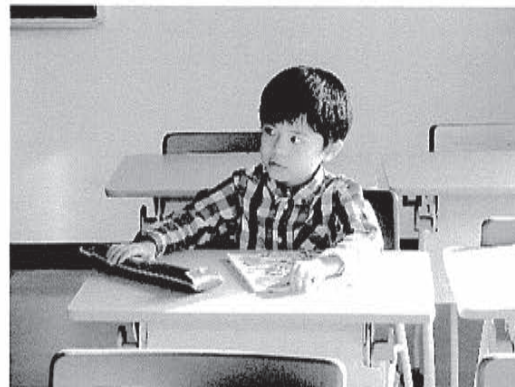
それでは授業を始めます。
あれヒロシくんは？

【児童たち】

しらなーい

【先生 声のみ】

ヒロシくん！教室で何をしているの！？
早く音楽室に来なさい！！



解説

ヒロシ君は受身型に分類することができます。
受身型のヒロシ君は、クラスメイトであるカズヤ君が先生に叱られた時、あたかも自分が叱られているかのように感じてしまいました。

ヒロシ君は友達が叱られているのを聞いたために、自分も失敗してはいけないと緊張を高め、強い不安から萎縮し固まってしまったのです。

こうした受身型の発達特性を持つ子には、不安が高まるとよく見られる行動です。さらにその後、ヒロシ君は先生から直接叱られてしまったので、涙を浮かべてしまいました。

解決編

受身型のヒロシ君は、先生の指示を聞いてテキパキと行動するのが苦手です。

それでは具体的にどのように対応していけばいいのか確認していきましょう。

萎縮してしまった時は、まず、深呼吸をさせてリラックスさせましょう。

【先生】

ヒロシくん、まずは3回深呼吸をしよう。

深呼吸は高まった緊張をほぐすのに有効です。

他にも身体力を抜く練習や、柔らかいボールを握ったりする方法などがあります。



リラックスさせた上で、ヒロシ君に考えや気持ちを尋ねていきます。

【先生】

ヒロシくんの名前が書かれた教科書を机の上に置けたね。でも、他になににか心配なことはないかな？

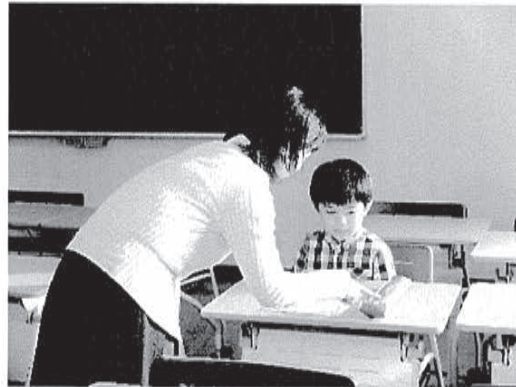
【ヒロシくん】

忘れ物をしたら先生に怒られちゃう…

【先生】

そうか、先生の声にびっくり
しちゃうんだったね。

じゃあ、この後先生は
小さな声で
準備する物を
指で教えるね。



耳からの情報の取入れが苦手な
発達特性を持つ子どもには、
目からの情報で一つ一つ確認していきましょう。

発達特性を持つ子どもは、
先の見通しを付けることが苦手だったり、
新しい場面が苦手だったりします。

そのため事前にチェックリストのようなものを作り、
あらかじめ準備するものをわかりやすくしたり、
予定表を見せて、先生と一緒にその日のスケジュールを
順を追って確かめたりしておくことで
不安を軽減することができます。

あらかじめ先生は授業毎のチェックリストを
作っておくとよいでしょう。

チェックリストを用いて、授業の前など事前に
予定を伝えておくことも有効です。

() の授業の持ち物チェックシート

年 組 名前

☆用意できたものから、に^{チェック}✓をいれよう！

教科書 ノート 筆箱 したじき

リコーダー ピアノカ 体操服 なわとび

赤白ぼうし コンパス 三角定規・定規

【 時 分】に間に合うように教室を移動しましょう！

【先生】

次の時間は音楽だね。

10時45分に間に合うように先生と一緒に持ち物をチェックしよう。

【ヒロシくん】

はい

【先生】

最後に10時50分に

間に合うように

一人で音楽室に移動しよう。



【ヒロシくん】

はい

まとめ

受身型のヒロシ君は指示を聞いててきばきと行動するのが苦手です。

先生は授業毎に使えるチェックリストを作成し、あらかじめ準備するものを視覚的にわかりやすくしておきましょう。

緊張して萎縮してしまった時は、まず深呼吸でリラックスさせます。

そのうえで考えや気持ちを尋ね、チェックリストの提案をしましょう。

耳ではなく、目からの情報でひとつひとつ確認することができる状況を作ることが大切です。

ちょっと一息

子ども達をリラックスさせる方法として、「感覚支援用品」を活用することもできます。

触覚からの刺激、

感覚に合った
適度な重み、

ぎゅっと体を
包み込む抱擁感
により「安心感」
が得られます。



ドラマ④ 孤立型 ～小学校4年生女子～

問題編

【先生】

はいみんな、席について。

【児童たち】

はい。

【先生】

今から来月行く社会見学の旅を決めます。
4人～5人の班を作って、決まったグループから
誰か一人が先生に班の友だちを言いに来てください。

【アズサさん】

マイちゃん、何で図鑑見てるの？

【タツヤくん】

そうだよ、
もう休み時間終わってるよ。

【ユウコさん】

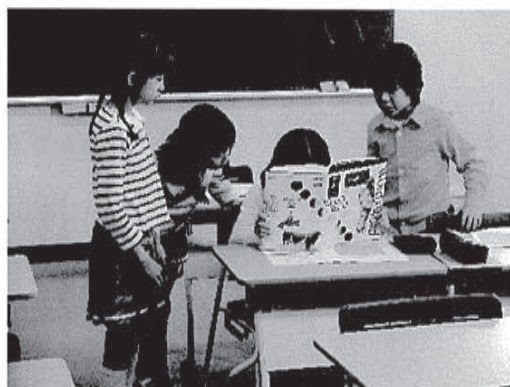
マイちゃんどこの班に入るの？
...

【アズサさん】

どうしたの？

【タツヤくん】

もう、いこう。



【先生】

この前行ってきた社会見学についてまとめた新聞を作りましょう。

まずは自分がやりたい係を決めてから、見出しや絵も工夫しながら班のみんなで協力して作りましょう。

【アズサさん】

新聞づくりの係を決めよう。

【ユウコさん】

わたし絵を描く係になりたい！

【タツヤくん】

じゃあ、ぼくはこっち担当ね。

【アズサさん】

マイちゃんどうする？

【マイさん】

…えっ、何もしない。

【ユウコさん】

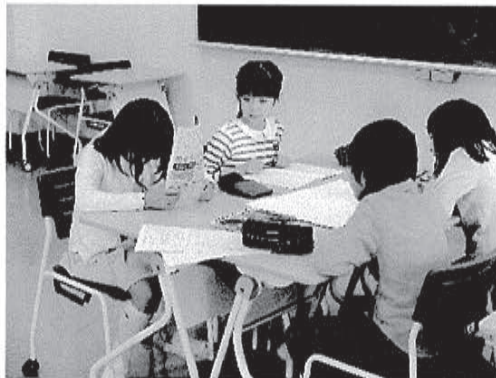
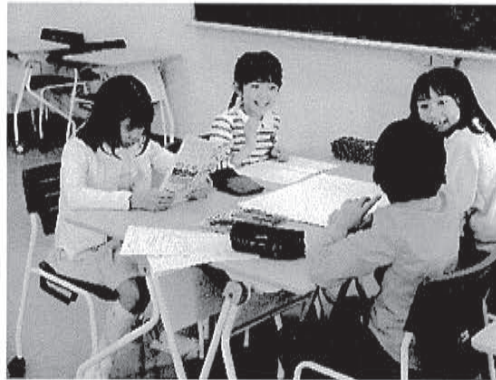
マイちゃんさっきから資料ばかり見てるけど、ちゃんと参加してよ！

【タツヤくん】

そうだよ、先生が班で協力して作りましょうって言ってたじゃん！

【アズサさん】

けんかしないでちゃんとやろうよ。
マイちゃんもみんな頑張ってるから…



解説

マイさんは孤立型に分類することができます。
孤立型のマイさんは、周囲からのさまざまな刺激に混乱しやすい特性があります。

自分の好きな図鑑を見ることで、周囲の刺激から自分を守ろうとしています。
そこに一度に友達が話し掛けたので、混乱のあまり図鑑に顔を隠し、もっと強く自分を守ろうとします。
場合によっては、パニックになって泣きさけんだりしてしまうような場合も起こりえます。

班での活動の時、マイさんは、カラフルな資料に目を奪われて、友達の言葉が耳に入ってきません。
マイさんの場合は、カラフルな資料に没頭することにより、周囲の刺激を遮断し、身を守っているのです。
自閉的な身の守り方です。

解決編

孤立型のマイさんは、
周囲の刺激をシャットアウトするために、図鑑に没頭してしまっています。



マイさんは友達から
話しかけられたにもかかわらず
自分の好きな図鑑に顔を隠してしまいました。

まずはマイさんに近づき、やさしい声で言葉をかけ
注意を向けさせます。

【先生】

マイさん…マイさん…

【先生】

今は班決めの日だよ。
図鑑を机の中に入れてから、
みんなのところに行こうね。
この前行ってきた社会見学に
ついてまとめた新聞を作りましょう。



マイさんがこちらに視線を向けたことを確認しながら、
今何をやる時間なのかを分かりやすく伝え、
具体的に指示しました。

図鑑を机の中に入れてから、
マイさんと一緒に、一番仲の良い友だちの
アズサさんのもとへ向かいます。

【先生】

マイさんもアズサさんと一緒に班決めしようか。

【マイさん】

うん。

一度に多くの刺激を受け
混乱をしてしまう
子どもには、

「図鑑を机にしまおう」や
「アズサさんと一緒に班決めをしよう」など
具体的にひとつずつ指示を出す必要があります。



先生はマイさんが先生の方に視線を向けたことを確認して、次の指示を伝えています。

これは大切なことで、先生の指示が一方的にならないように、言葉がちゃんと通じているか確かめたうえで、関わっているのです。

さらに先生は、マイさんを一番仲のいい友達のいるグループに入れ、マイさんがグループで安心して関わられるように配慮をしています。

班での話し合いの中、マイさんはみんなの活動についていけなくなっていました。

【先生】
どうしたの？

【ユウコさん】
だってマイちゃんが…

【タツヤくん】
資料ばかり見て全然新聞づくりしないんだもん。

【先生】
ちょっとマイさんとお話しをするから、他のみんなで新聞づくりの話し合いを進めてくれる？

【先生】
マイさん、今は何をやる時間かなあ？



【マイさん】

新聞。

【先生】

そうだね、わかっていて安心したよ、

でも、どうしてみんなと一緒に
やらなかったの？

【マイさん】

だって、絵を描く係したかったけど、
うまく言えなかったから。



【先生】

そうだったんだ、よく話してくれたね。
じゃあ班のみんなにもう一度お願いしてみようか。

【先生】

みんな。

マイさん、本当は絵が描きたかったけど、
うまく言えなかったから、くやしかったんだよ。

だから、新聞に載せる
一番大きな絵を描く係を
やってもらうのはどうかな。

【タツヤくん】

なんだ、そうだったのか？

【ユウコさん】

マイちゃん一緒にやろう！



先生は、一対一で静かに話せる状況を作り、マイさんに状況の理解がどの程度なされているのか、ゆっくりと質問しながら確認していきます。

その上でマイさんが自分の考えを表現できたことを「安心したよ」と言って評価し、「班のみんなに絵を描く係になりたいことを願います」という具体的提案を行っています。

さらに先生は、班のみんなにマイさんの気持ちを代弁し、マイさんへの理解を促しています。

最後に先生は、新聞に載せる一番大きな絵を描く担当を割り当て、班の中でのマイさんの存在感や自尊心を高める配慮をしています。このように発達特性を持つ子どもたちは、失敗体験や叱られる体験の方が日常的に多くなってしまいますので、自尊心を高めるような成功体験を設定する工夫がとても大事になります。

まとめ

孤立型のマイさんのようなタイプには、特定の強い刺激に没頭してしまったり、逆に周囲からの強い働きかけによってパニックになってしまったりする、という両方のパターンが起り得ます。

先生は、一方的にならないように、言葉がちゃんと通じているか確かめたうえで、具体的にひとつひとつ指示を出すことが必要です。

失敗体験や叱られる体験の方が日常的に多くなってしまう傾向にあるので、クラスの中で、存在感や自尊心を高める様な成功体験を設定することがとても大事になります。

最後に

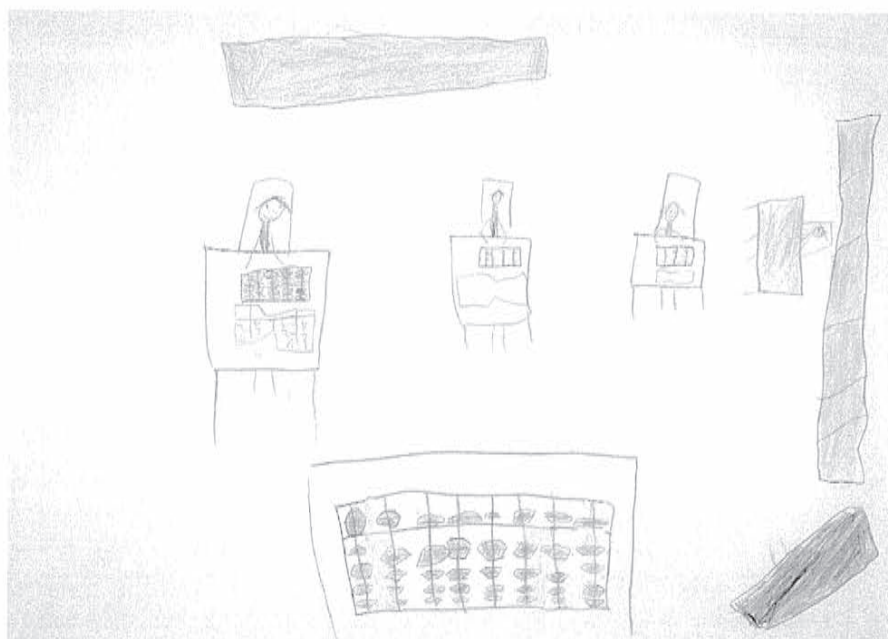
発達特性を持つ子どもたちは決して単にやる気がなかったり、わがままだったり、自分勝手なわけではありません。

行動には必ず理由があり、正しく理解することで、彼らの可能性を伸ばしてあげることも出来るはずです。

発達特性を持つ子どもたちは、確かに関わるのが難しい面があります。

ですが、そうした子どもたちの可能性に目を向け、手を差し伸べていくことが、私たち大人の責務ではないでしょうか。

子どもたちの未来の為に・・・。



『先生のための発達障害』

<出演>

ノリ 青木 琉斗 ・ ヒロシ 檜原 右京 ・ マイ 井村 愛美
タカシ(カズヤ) 宮澤 怜雅 ・ アズサ 井上 祥菜
タツヤ(マサル) 鷲見 龍之介 ・ ユウコ(マユ) 小久保 柚乃
先生(積極奇異型) 西脇 瑞紀 ・ 先生(受身型) 松本 広子
先生(孤立型) 藤木 カ

<解説> 祖父江 典人

<ナレーション> 藤井 奈緒美

<演技指導> 堀尾 宣彰 ・ 藤木 カ

<動画製作> 小澤 和哉

<企画・原案・監修>

愛知教育大学教育臨床総合センター

センター長 祖父江 典人

<拠点地域>

豊明市教育委員会

<シナリオアドバイザー>

山口大学教育学部附属教育実践総合センター

教授 木谷 秀勝

<制作>

inclusive インクルーシブシアター

藤井 奈緒美 ・ 藤井 理夫

『先生のための発達障害』

文部科学省委託事業

平成28年度 発達障害の可能性のある児童生徒等に対する早期・継続支援事業
(発達障害早期支援研究事業)

平成29年3月吉日 国立大学法人 愛知教育大学

**発達特性を持つ児童生徒も含めたすべての児童生徒にとって、
社会生活面、対人関係面における技能の向上のために**

平成 28 年度・文部科学省
発達障害の可能性のある児童生徒等に対する早期・継続支援事業
(発達障害早期支援研究事業) 報告書

平成 29 年 3 月 31 日発行

編集・発行：愛知教育大学

〒448-8542 愛知県刈谷市井ヶ谷町広沢 1

愛知教育大学