

# 発達障害傾向の小4男子のいじめられに関する 臨床心理技法を応用した学級経営と個別補習による指導 —担任教師とカウンセラーの連携による学級全体の健全化—

## Application of Clinical-playtherapy in Daily Classes to Modify Co-operative Behaviours of a 4th-grade ASD-boy and his Bullying-classmates: Collaboration of Homeroom Teacher and Co.

春日作太郎・上嶋洋一

Sakutarō KASUGA・Yoichi UEJIMA

### 要約

自閉症スペクトラムとしての特徴の一部をある程度持つため級友との対人関係に齟齬を来とし級友から仲間外れや砂かけなどのいじめを受けている小学校4年生の男児の所属学級において、通常教育指導に田上(2006)の法を始めとした行動療法的遊戯療法の手法を導入し、障害傾向の男児にも社会的行動の補足指導を行いながら参加させたところ、双方の問題行動は減少し適応的な行動が増加し、楽しく安心して活動できる学級風土が醸成された。

キーワード：発達障害、自閉症スペクトラム、学級経営、教科指導、連携、教育相談、いじめ

### I はじめに

児童・生徒の登校拒否、いじめ、自殺など痛ましい問題は、ここ30年以上後をたたない。30年前の状況よりも、今日の状況の方が、より複雑化し社会全体の間人疎外の深刻化と経済的両極化やハイテク化を背景とした展開となっている感がある。

この様ななかにあつて、不適応を起こした児童・生徒だけを問題視して、個別の指導を行うことだけでは状況に沿った問題解決につながらないことがしばしば見られる。やはり、そのような問題を所属集団全体の問題としてとらえ、個別指導とともに集団全体に対する指導を怠ることは出来ない。

しかし、学校での教師の仕事も複雑化し、時間的制約や労働の負担は大きい。そこに重ねて、特別な個別指導を行ったり授業時間を削って年間に数回ほどの特別な指導の機

会を持つことは難しい。そこで、通常的时间割の枠内で、通常の一斉指導の形態で教科の指導を行う上で用いることの出来る、学級の生徒全体に利益のある形態の指導方法が望まれることになる。この点で、学校に30年ほど前から注目されてきたエンカウンターグループと比べ、通常の指導に無理なく導入できる点で田上不二夫(2006)の法は注目されている。

長野の田上研究会で研鑽が積み、ここ数年にわたって日本カウンセリング学会での発表が重ねられ、教育現場での効果や適合性が検証されてきている。

一方、発達障害という言葉がここ数年で急速に広まり、各所で用いられている。これは、自閉症の特徴・注意欠陥／多動性障害の特徴・学習障害の特徴・運動調整能力の障害の特徴等を幾つか少しずつ持っているが、どれも診断名が付けられるほどには顕著ではない不思議で従来の指導では扱いにくい子供や大人達を総称している用語である。しかし、これは総称であり、一人一人どの傾向がどの程度あるのか、ある障害傾向の中のいくつかの傾向の内のどの傾向があるのか、あるいは複数の障害傾向のいわば“ブレンド具合”は様々であり、それについての見立てもいくつものものが可能である。この様なことばや不思議な子供たちの存在が、詳細な臨床的な理解と指導対応の開発が進められるより先にマスコミで話題となった。その後、理解や指導法の開発が進み、現在はTEACH等のその指導法が研究され普及しはじめている。

本報告では、小学校4年生の柔軟性が低い等の自閉症の特徴の一部を軽度を持っているために学級の対人環境に適応が難しくいじめの対象となりはじめている児童の在籍する学級全体に対して、田上(2006)を応用した共同活動を教科指導等に導入し、学級の対人環境自体を健康度の高いものに成長させ、個人指導の補助を持って障害傾向のある児童の適応性も向上した事例を紹介する。

## II 事例

### 1 クライアント

Z君, 男子, 9歳(受理当時), 公立小学校4年生, 普通学級に在席

### 2 主訴

級友と衝突する, 仲間外れや砂をかけられる等のいじめを受ける

### 3 家族構成

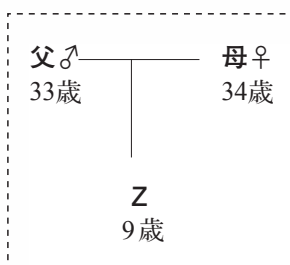


図1 家族構成

母親からの聞き取りによると、以下の様であった。

父親は著述業, 自宅で作業することも多い。「繊細であまり指導的な発言はしないが、Zのことを考えてはいる」母親談。Zとは自宅で会話を持つようにしており、時々本を読んであげるが、Zが得意な話を始めるので聞き役にまわることが多い。関係は悪くない。母親は専業主婦だが、体育大出身で元会社員。積極的で色々なことを努力して器用にこなす。

Zに対しても、積極的に専門医などの意見を仰ぎ自信を持たせるためとして野球を教える等行い、主導的。関係は良好。

#### 4 生育歴

主に母親からの聞き取りによると、以下のようであった。

出生時2900g やや難産 話しはじめについては、クーイングの期間が長かったが1語文から2語文を話しはじめた後は驚くほど早く保育園の保育士や園児と話すようになった。突発的な発熱やアレルギーの様な症状を呈することがあったが、医師からは特別な問題は指摘されず、「繊細なだけでしょう」と言われた。騒音があるとむずがったことはあったが、その他には特に問題はなく、3歳まで母親の実家と自宅で育つ。2歳から6歳の就学まで保育園に通った。この他、何かにつけ数を数えるくせがあった。

小学校入学当初から1～2年は、病気や怪我はなく、成績は中程度で、級友との関係も多少のずれはあったが特に大きな問題を起こすことはなかった。3年生に進級し、心身の健康や成績については問題はなかったが、級友との関係に齟齬が目立ちはじめた。

母親は、Zの体が同年齢の他児と比べて小さいため、体力的に不利になることがありはしないか心配をしていた。

#### 5 問題の経過

母親と父親との2回の面接、そして学級担任の教師から聞き取ったところ、以下のようであった。

1歳半から預けていた保育園で3歳の時に「どうもマイペースが目立ちます」「その一方では繊細な所もあります」と言われたが、放置した。

翌年の5月に、「どうも他の子供と違う。不思議なところがある」「園医の先生がいらしたら相談するように」と勧められた。園医が保育園に訪問したときに尋ねると、しばらくホールでのZの様子を観察したのち、初老の経験の豊かな小児科医から「まだ小さいので個人差がある。しばらく様子を見るように。」と言われた。それまでは8年の経験のある保育士と若い保育士がZの組の園児たちを保育していたが、その後、それにさらに保育経験のある副園長が補助に入り指導してくれた。

5歳の頃、保育士から「この年頃では、どの子もまだ色々なことが分かっていないので、とんちんかんなことや、子供らしいメルヘンチックな発想で話すものだが、Zちゃんはそれと違うというか……独特な解釈で思い込むようなことがあるので、こちらが分からなくなってしまう時がある。」といった不明瞭な報告を受けた。母親もZと他の子供との様子を観察していると、他の園児の活動とは無関係に自分の興味で動いていることがやや多く、会話にも少しずれがあるように感じたが、問題とは考えなかった。

6歳の夏に祖父母の家に滞在したとき、祖父がZを連れて外出しようとした際、「早く、履物を履いて」と言われた。Zは意味が分からない様子で、きょとんとした。祖父は、再び「履物を履きなさい」と促した。Zは戸惑っている様子で、祖父の指示に対応できずにいた。祖父が「どうしたの？ Zちゃんのお靴は？」とたずねると、ようやく意味が通じたようで靴をはいたということがあった。後で、祖父がこの件を不思議に思って祖母と話したのを聞いていたので、母親がZに訳を尋ねると、「ハキモノって、何よ？

靴ならクツっていやあいいじゃん！吐けてののかと思った」と答えた。母親は、単純にZの日常生活では誰も使わない表現だから理解できなかつただけで微笑ましいと思い、放置した。その後、言葉の定義や範囲を狭く独特な解釈で思い込んでいるらしい事があったが、まだ保育園児だからと、特に異常だとは思わなかった。

小学校入学から1年間、「学校は匂いが嫌だ」「給食が、まずい」等と言うことはあったが登校を渋るようなこともなく、母親は特に目立った問題があるとは思わなかった。担任教師も、6月ごろから時々級友とのあいだで口論が見られるが、全般的に幼いため対人関係も円滑にいきにくい子だが、1年生には時々見られることだと見ていた。2年生になっても、級友とのやり取りでかみ合わないことが時々見られることが続いたため、担任は級友と仲良く遊べるよう願って指導を行っていた。担任の人柄や学級全体の明るさもあって、難しいことを言いがちなZも学級のなかの一員としてさほど目立つ問題を起こすこと無く過ごした。

3年生になり担任が代わり、学年としても教科その他の指導内容がそれまでより高度になり学級全体の雰囲気も指導内容の達成に向け少しずつ集中していく時期に当たり、Zの周辺では「正しい・間違っている」「できる・できない」「ちゃんとやっている・ちゃんとやっていない」を巡って度々口論が見られるようになった。

新しく担任になった教師に対しても、以前の担任教師と些細なことのやり方が異なると、Zは「それ、ちがう。～ってやるんだよ」と指摘することもあった。

3年生頭初は、級友との関係は良好ではなかったが、他の子とはなれ一人だけ孤立してはいなかった。3年生の5月末あたりから徐々に級友と個人的に口論になることがみられ、その対象が学級の複数の生徒になるにつれ、他の生徒がZと遊んだり係活動や班学習で一緒になることによって困った状況を経験することが見られるようになった。これによって、Zはいわゆる「級友との関係で浮いている」状態となった。

夏休み前には、激しい口論があったが、夏休みを挟んで一時沈静化したかに見えた。

夏休み中は、父母や祖父母やその周辺の大人たちに囲まれ、海で泳いだり虫取りに連れていってもらったり野球だけではなく普段できない体験をして過ごした。その間、仲良くなった大人に自分の得意なことや、その時体験させてもらった事の一部の気になることについて、長時間話を聞いてもらうこともあった。

夏休みが明けて2日目に、Zは係活動の行い方の違いから口論となり、1人の級友の以前の失敗を持ち出して責めたことから、この級友と口論になった。大きな衝突にはならなかったが、学級の生徒たちの多くが夏休み前の激しい口論があった時のことを思い出したようで、緊張感が漂ったように担任教師には感じられた。次の週には、授業中に前の生徒から順にプリントを後ろの生徒に手渡させたところ、Zの前の生徒が少しふざけてプリントを渡そうとしたためZが受け取れずにプリントが床に散乱した。Zは自分がうまく受け取れなかったのは前の席の生徒の責任であることを強い口調で主張し、前の席の生徒の背中をたたいた。腹を立てた前の席の生徒は反撃したため、小競り合いとなった。担任教師がすぐに対応したため、その場はすぐに収まったが、Zはしばらく不満そうで、周囲には緊張感と不安が広がるのが担任教師には感じられた。

母親によると、キャッチボールを子供たちだけや母親と行う際、相手のボールの投げ方のせいだと強く主張することがあったそうである。実際、相手の子供や母親の投球が



良くなかったためにZがうまく対応できなかったのは無理のない状況であったのだが、その様な通常予測される以上に過激な反応をとる息子に対して、母親は言い聞かせることによって自制を求めた。

学級では、上記と似たような些細なことでZが強く相手の生徒を非難したり、ある生徒が上手にできないことがあると「何で、出来ないんだ」「ちゃんとやれ」「できないなら、自分で練習しろ」と否定的な口調で言い放つので、相手の生徒と非難しあいになったり、相手の生徒が泣いてしまうことがあった。

運動会も近づいたある時、校庭で同様な状況に陥り、周囲の生徒がZをたしなめたりしたところ、1対複数の体制になった。Zは自分の主張をゆずらず言い合いの末、とっさに足元の砂をすくって相手の生徒たちに投げつけた。気づいた担任が、砂をかけ返す生徒や言葉で非難する生徒や目に砂が入って泣いている生徒達のまん中で小さな体のZが猛烈に怒鳴りながら砂を投げかけているのを制止させ、その近くで数人でお喋りをしていた6年生にも手伝わせ目に砂の入った生徒らを避難させる等して、何とか収拾させた。

担任教師が注意して観察するように心掛けていると、Zは毎日何らかの相手の感情を逆撫でするような発言をして級友とのあいだで緊張感を来したり口論となっている事が分かってきた。当然その結果、他の級友から疎まれ、教科の勉強でも係活動や休み時間の雑談や教室移動あるいは遊びにおいて避けられる傾向が見られた。さらに、Zと他の男子生徒との間で口論やからかいが見られたり、指導的な女子生徒からも他児の前で苦言を呈されることが見られた。

担任教師は、Zは単なる「大人たちの間でわがまま放題に育てられたために子供同士の付き合いが未だうまく出来ない生徒」ではないらしいと感じ、同僚教師と相談し、できるだけZと他の生徒が衝突しないような工夫を考えながら、指導を行うことを心掛けた。

一方母親は、発達障害を疑われているのではないかと心配になり父親と相談した上で、4年生に上がる前の1月に、某大学の発達障害の分野の専門の相談機関を調べ予約をとり、Zを連れて相談に行った。2か月半ほどをかけて心理検査や遊びながらの観察などを経て、「発達障害やあるいは自閉症や注意欠陥／多動性障害や学習障害などの診断を付ける程度の障害はない。」と言われた。Zの体格が小さいことを気にしていた母親は、担任から級友との関係が順調とは言えないことを聞いていたので、医師や心理判定員らの話から「お友達と一緒に遊べるように、何か自信を持ってやれるものを身につけさせる事が肝要である」と助言されたと解釈し、Zが関心を持ちうんちくをたれている野球を練習させることにした。

体育系の大学出身で運動の得意であった母親は、かなり不器用なZを上手に褒めながら、平均約1日おきに近所の公園に連れ出し、転がしたボールを受けるところからはじめ、ゆるい投球ならキャッチボールを出来るようにした上で、子ども向けの野球教室に通わせつつ公園での復習練習を行った。Zは真面目な性格で、練習をする事を日課として、積極的に取り組んだ。母親の指導技術もあり練習のかがあって、キャッチボールやノックの技術は少しずつ上達した。教室に係わるスタッフや保護者らの多くの大人に囲まれる環境で褒められることもあって、教室での技術指導を中心とした環境での他の子供との関係では目立った衝突はなかった。

学校では、その後も顕著な改善が見られなかったため、4年生進級を控えたZとこの学級全体の双方への対応に助言を求めため担任教師は同僚と相談し、学年会での話し合いを通して教頭の助言を仰いだ。教頭と校長が検討したうえ、教育相談事例として優先してスクールカウンセリングの対象とすることと、相談員と連携した指導を構築することを方針として、職員会議で承認を得た。

何も知らずにこの小学校を毎週の予定された時間帯に相談員として訪れた筆者は、いきなり大きな計画と要望を告げられ、週に1回の訪問だけで対応できる内容ではないため少々当惑したが、「しんどいことはやりたくありません」とは言えなかった。とにかく、当事者である担任教師と保護者の話を聞き、Zの様子も観察する必要があることを告げ、通常予定されている時間で対応しきれない問題ではないことを有体に伝えた。教育相談担当の教師は再度教頭と校長の判断を仰ぎ担任教師や学年会との間を調整しながら、学年挙げての相談員との協議・連携・協力を通常の教育指導に支障のない範囲で行うことが合意された。校長の責任と担任教員、学年会、職員会議の了解の基に、保護者との面談、Zを観察すること、通常の訪問予定日以外のZの件に限った訪問、担任始めとする教員の通常の教育指導遂行に支障のない範囲での観察や声かけや対応の統一などの協力、等が保証されることとなった。もう断れる状況ではなくなった。

そこで、保護者が自分達的意思を持って主体的に相談の申し込みをすることを条件として、筆者（以下、相談員と記載）に係わることとなった。

## 6 受理面接

諸事情により、受理面接はZが4年生に進級して1か月ほどたった5月冒頭となった。

来談したZの母親は、はじめはやや緊張気味ながらも、視線を交えつつ明瞭な受け答えをする、明るくはきはきした印象を与える人物であった。

母親によると、学校から連絡があり校長と担任と父母の4人で話をする場が設けられ、Zの学校での入学以来の様子と教師としてはどの様にZのことを考えているかを伝えられ、保護者としてはどの様に考えているかたずねられたとのこと。その上で、「臨床心理の先生が毎週来訪するので、相談をしてみたいか。その上で、良かったらZ君本人の様子も見てもらって、色々アドバイスを貰ったり、カウンセリングをしてももらっても良いかもしれない。申し込んでみませんか？」ということだったので、「それでは申し込んで、話を聞きにいきましょう」ということで来談した、とのこと。

冒頭の印象に沿うような、心情を訴え受け止めてもらうイメージで来談したのではなく、ビジネスライクな何をどうするか打ち合わせをするようなイメージで訪れている様な口調であった。そこで、それに沿って、まず状況や事柄を整理して語ってもらうこととして、徐々にZ本人としてはどう感じている様子なのか、父親はどう感じている様子か、母親自身はどう感じていてどうしたいのかを、2回に分けて聞き取った。

その結果、先ず上述「5問題の経過」にまとめたような内容が報告され、次に、その時の父母としての対応と心情について話を向けると「初めて知って、驚いた」「どうしてなのかしらと思った」「まだ小さいからだと思ったのに……」など語られた。生育歴や、家族構成を尋ねるうちに、細かいエピソードを思い出し「そういえば、あの時のあの事は、今にして思えば、障害傾向の表れがうたがわれる事だったのか」と慎重に吟味する

様子が見られた。

それらの経過で、自分がZに一生懸命訓練して野球が上達して野球教室でも見直されているぐらい頼もしくなってきたことが嬉しそうに語られ、それについて、「Zが学校で他の生徒とのあいだで強い衝突があったり意地悪をされているということを聞くと理不尽に思えとても心配になる」こと、「しかし、本人は学校に行くのを渋ることも嫌なことがあることも訴えず、どう思っているのか分からないので首を傾げている」こと、「父親はおとなしく慎重であるが、一方自分はすぐ動くので結果的に自分が全部やってしまい、父親の出る幕が少ないのが気がかり」等が語られた。

当初、相談員は母親の能力・適性を考えると彼女に補治療者としての役割をとらせるため、母親と一緒にZを学校の幾つかの場面で観察して検討することから始めることを考えたが、諸事情からそれは実現できなかった。そこで、母親には、母親が日常生活でZと同世代の子供がかかわり合いを持つ場面でのZの行動を観察して記録しておき、相談員は学校での観察を行い、後ほど2人で検討することを提案してみたところ、喜んでこれを受け入れた。当初は、このような形で母親との面接は2～4週間おきに不定期で継続されることとなった。

## 7 行動観察

### ①教室での指導場面

教師の講義を聞いている状況および指示に従って個人で課題に取り組む状況では、きちんと座って集中して行い遂行水準も良好であるようであった。しかし、班学習などの他の生徒と話し合ったり協力して作業を行う状況では、発言する場合もあったが会話は継続せず、あまり共同で課題に取り組むことに積極的ではない印象をうける様子であった。

指示された作業を行う等の場面で他の生徒と齟齬が生じる場면을詳しく観察すると、その作業をどの様に行うべきか・その作業に関連することで知っていることや予想できることについてZの考えることと異なった場合に、ZがZの正当性とその他の見解が間違いであることをことさら主張する状況であった。その他係活動などでも、彼なりの解釈・思い込み・正しい手順が独特な形で形成されていることによって、このような衝突が生じることがあると推測された。

### ②他の生徒とともに自由に過ごす場面

長い休み時間等では、他の生徒が遊んでいる方向に視線を向けたり接近することはあるが対人的なものか不明瞭で参加することはなく、一人で自分の興味の向かったことをしていたりぼんやり歩いていた。他の生徒と一言ふた言言葉を交わすことが1回見られたが、友好的な会話が続くことは無かった。遊びや共同活動への興味はあるようで、嫌悪や恐怖などは感じさせなかった。(表2-①、②の5月の部分)

歩く等の振る舞いにおける姿勢には、特別大きな歪みは見られなかった。しかし、上記の非友好的なことばを交わす場面では、肩をつり上げ首と胸をこわばらせる反応が見られた。

### ③相談員との場面

初めて、Zが母親に連れられ校舎内の教育相談のために使用される部屋に来室した時

は、入室して室内を見渡すときに相談員の方向にも視線が向けられることがあったが、その後母親に促されて挨拶はしたが15分ほどは相談員には全く視線を向けずに、母親に向かって話をし室内で目についたものに触れたり眺めたりしながら、話しかけに対して母親経由で返答をしていた。Zがかぶと虫について夏休みに祖父母の家の近所で昆虫採集に出掛けたことにはじまり、ヘラクレスかぶと虫について図鑑で見知っていることを話しはじめた。この機をとらえて相談員が「へー、ヘラクレスかぶと虫を知っているの、すごいね。ヘラクレスかぶと虫って、こんな恰好だったんだろうか……」と言いながら絵を描いてみせると、身を乗り出し絵を覗き込み相談員の顔を見ながら「そうだよ。知ってるの?」と聞いてきて、相談員に対し「君も、あの本読んだね」等と話した。これを、契機にごく短いながらも直接の会話が成り立ちはじめ視線も時々合うようになった。

2回目は、Zが一人で相談室にやって来たので、室内で差し向かいで話すのではなく、相談員と校庭の隅の日溜りで対面ではなく何かをいじりながら雑談風に会話をした。

知能や生活体験を推し量る話題も折り込んだところ、この簡易的な状況では、知能、聴覚、構音機能に障害は感じられず、生活体験も年齢相応であるらしく、むしろ言語性の知能が高い印象を受けた。近くを這っている蟻に話題を向けると、その時はからだごと視線を向けるが、やがてこれから自分が連想した話をすることに集中は向けられた。

会話中に興が乗ってくるうちに何かを強調する場面で、時々首をすくめるように肩をつり上げ顎を突き出し加減に力説する様子が見られた。

話しながら、指先で細かいものを結んだりそれを枝に通したりする作業を何気なくやらせてみたり、なにげなく鉄棒にぶら下がったり、花壇の縁を歩いたりしてみたが、あまり器用ではないが障害を同わせるような異常は認められなかった。

自分の話をたくさん話し緊張も緩んだ様子になると、自慢げな口調で相談員に「～は出来るか」「～を知らないだろう」といった試すような表現が増加した。

## 8 指導方針

「5問題の経過」で述べた専門の医療機関での診断結果について母親が語った話からすると、「発達障害などと診断名が付される程の障害はない」ということであった。

しかし、保育園と小学校1～3年までの観察によると、対人関係のずれ、独特の解釈による単語の使用、単語や概念の意味の解釈の独自性、指示や決まりごとについての柔軟性の無さ、幾つかのことへの強い集中、対人的な活動よりも一人で行うことか他の子供と機能に基づき機械的な役割遂行を行うことに関心が向かいやすいこと、仲間外れにされて嫌であってもあまり行動に変化がないこと、仲良くしなさいなどの抽象的指示による効果が見られないことなどが観察されている。

母親からの報告でも、匂いや味について過敏であったり嫌がったり時には何かの音を煩がることもあったそうであり、何でも数えたり感覚の鋭敏さが伺われた。

また、指導の適切さと本人の生真面目に努力を積む性格によって野球の技術は目ざましく向上したが、前半に手先の不器用な印象を与える様子が伺われた。

一方で、病院での検査に基づいて、知能・聴覚その他の問題は無いと判断されたと考えられる。



これと上述の行動観察の結果を照合すると、以上から、Zは、対人的な興味や行動が限定的・コミュニケーション技術の未熟さ・限定的な興味の方角・一部の感覚の鋭敏さ・不器用さ等の傾向を持っている子供であると考えられた。また、知能の遅れはなくむしろ高い可能性がある。これらは、自閉症スペクトラムという特徴を持つ子供たちの特徴と、いくつかの点である程度共通する。

しかし、一方でZは対人場면을嫌うことはなく、具体的に指導すれば対人的行動を習得する能力もあった。従って、Zの指導においては、相談員による個別あるいは少人数での指導と担任教師による学級全体の指導を通して、級友との対人的適応力の向上を目指した次の3点を指針とした。(1) 指示や禁止と行動過程を、具体的行動として図で示しフィードバックと修正を行う (2) 対人場面での基本的対処技術の習得による柔軟性の涵養 (3) 複数での遊びやたあいのない共同活動をとおして適応行動を学習させ、被受容感や自己肯定感を涵養する。この、指針にそって、以下の指導を計画した。

## 9 技法

### ①指導技法

#### (1) 行動リハーサル法

ウォルピー (1958) の開発した、問題場面で必要となる適応行動を模擬的場面でロールプレイを行わせ上手く遂行できたときに学習者が好む刺激を与えて適応行動を身につけさせる方法

#### (2) モデリング

バンデュラ (1978) の開発した、問題場面での適応行動を遂行している他者を観察させることで状況に応じた適応的な行動を学習させる方法

#### (3) フリーオペラント強化技法

久野能彦 (1988) により開発され、主に自閉傾向の子供の臨床研究に用いられてきた、子供が活動している場面に自然に備わっているものを用いてその子供にとって快感を生じさせる強化技法

#### (4) 対人関係ゲーム

田上不二夫 (2006) の開発した、学校教育場面で導入しやすい形の色々な遊びやゲームを用いて不安要因を削減し問題行動を呈する子供を含め所属する集団全体の関係性を向上させることによって問題の解決や予防を行う技法

#### (5) 構成的エンカウンター

国分康孝 (1992) の開発した、集団成員の相互理解と自己実現に向け相互援助的な関係性を築くための集団演習技法

### ②効果測定技法

#### (1) 対人的相互作用行動評定標

Zの対人的行動の接近行動と回避行動の両面について、5分間異なる場面で3回観察し、その観察時間内の1分ごとに表2の行動が見られた場合チェックし、その観察時期の5分あたりの平均値を求めた。

#### (2) 問題行動チェック表

Zと級友との接触場面で問題となる行動を担任教師と相談員で観察し、以下の

項目を選定した。

a Zの問題行動

級友を「オマエ」と呼ぶ・「〇〇しろ！」など乱暴な言葉づかい  
級友が何か上手くできないと馬鹿にしたり失敗を責める挑発的発言  
意見がくいちがうとすぐ怒る  
対立し立腹すると砂をかける等する  
その他

b 級友の問題行動

水道の蛇口に順番を待って並ぶ時等にZを押し退ける  
「なんだオマエ、変なの」、「ちび」、Zの口調を意地悪くまねるなど揶揄  
共同活動の際、「おまえ、あっち」とZを仲間に入れたい 発言を無視する  
指導中に生徒に何かを配らせるとZに対して乱暴に渡す  
口論になった時に、1対大勢でZの揚げ足取りをする  
砂をかける  
その他

a、bとも、20分休みの中の異なる場面3回で、5分間観察を行いその中の1分ごとにその行動が見られた場合チェックをし、その時期の5分あたりの平均値を求めた。

(3) 基本的対人技能評価表

自発的挨拶、乱暴でない言葉づかい、級友への質問、折り合いをつける技術、立腹時相手から離れる、上手に断る、お礼、謝罪、親切などの項目について、担任が一週間Zを観察し、A～Eの5段階で評価するもの。

(4) ソシオグラム写真推定法

田中熊次郎が開発したソシオメトリックテスト法を基に、自由時間に活動している生徒のスナップ写真を用いて、担任の日常的観察と合わせて学級の対人構造を推定図にする方法。撮影は記念写真の名目で担任が行った。

## 10 指導経過

### ① Zの個人指導

Zは大人との会話や一方的ながらお喋りをするには回避的ではなく、上述のようなきっかけを掴んだ後は、相談員と好んで話すようになり関係は良好となった。相談員は、Zの一方的で長い話を折りを見て発展させることで話題を広げると、Zは戸惑いを見せるが直ぐに会話を継続できることが増えていった。

それにつれて、相談員の方から遊びやゲームなどの活動を提案すると応じることも出来てきた。この様な接触が5回ほど続いた3週間後、担任を交えてゲームを行おうとしたところ、「ねえ、先生、何でここに来るの?」と違和感を示し、継続できなかった。相談員と過ごす時間の過ごし方と担任教師と過ごす時のそれとは別々の事であるようで、それを乗り越えさせる努力をするよりも、相談員がこれ以上Zとだけの1対1で活動する時間を減らし、しばしばZと話していた校庭に居る他の低学年の児童を参加させお喋りや偶発遊び等を行うことを試みた。

Zは初めのうちは、これまでと勝手が違い戸惑う様子で他の児童を邪魔そうにしていたが、臨機応変に相談員が蟻や木の枝を使ったちょっとした遊びを主導すると、相談員を介してではあるが一応一緒に活動できるようになった。

段ボール箱を乗り物に見立てて凹凸のある校庭の周囲の斜面やコンクリートの階段などで遊ぶことを試みると、独りよがりな主張をすることもあって長時間継続することは難しく相談員との1対1のお喋りに陥りがちであった。しかし、折りを見て徐々に、トランプをつかってある札がそろろうと言葉を言うといった規則性のある遊びをしたところ喜んで興じることがみられた。この際、分類や関連性の観点のちがいによって答が異なる事態が生じ対立しそうになったが、即興で分類ゲームを行って楽しませた。この中で観点のちがいによって結論や主張が変わってくることに興味を持たせ、少しずつ柔軟に対応する技術の練習を行った。これをきっかけに、指揮者ごっこから始まりお店屋さんごっこの様なZの指示で他児が動く活動を行えるようになった。しかし、疲れているような様子で全く興味を示さない時も1回あった。

6月も末になると蒸し暑い日が続いた。子ども向けの簡易的なかき氷マシンを使って、かき氷を作り「かき氷屋さんごっこ」を行った。これはZの琴線に触れたようで、非常に熱心にかき氷を作って他の児童に指示しながら、相談員が呼び込んだ通りがかりの児童や先生に渡す活動を行った。Zの物言いは乱暴であったが、他の児童も従順であり、何よりこの活動自体が面白く集中していたので衝突は見られなかった。

ここぞと思った相談員は、「氷屋さん、『オマエ、コレ』じゃなくて『お客さん、こちらどうぞ』でしょ。店員としての言葉づかいをしなきゃ、本物ぼくないよ。」などとアドバイスし、自然に行動リハーサル方法を導入できた。今興じている遊びを遂行するために必要な技術であるのでZは全く抵抗を示さず、上手に丁寧語を使って接客した。柔軟に折り合いをつける行動技術も、徐々に身につけていった。

この様なことが何回かあって、担任や母親と定めた基本的な丁寧語・挨拶・お礼・好意的申し出・折り合いつけ等の対人行動項目の指導が徐々に盛り込めるようになった。また、次第に、一緒に遊ぶ児童に同じクラスの児童を交えることができるようになった。

初めの段階では、決まりごとを覚えてそれに沿って行動する遊びから始まったが、すぐジャンケンを用いた様々な遊びを行った。これが、Zの性格に適していたようで、殆ど口を利かないが問題なく遊びに参加できた。口をきかなかったのは、その場の動きに集中しているせいであるように受け取れた。また、口をきかないので、乱暴な言葉や嫌われるような事を言う機会自体がなかった。

7月に入ると、放課後のホームルーム教室で活動することを増やした。これにより、教室の物理的な環境を活動の場にフェイドインさせることが出来、やがて教室環境に日常存在し慣れ親しんだ担任教師や対立関係にない級友をフェイドインさせることも試みた。ここで、Zが既に慣れている遊びを行いつつ、次の週に学級で行う計画でいる遊びや班活動ごっこを行い、Zにその遊びに必要な技術やルールを覚えさせレディネスを高めた。

相談員の都合に合わせて担任が設定してくれた時間に、相談員が遊びをリードして学級全員で活動したところ、問題なく遊べて楽しい雰囲気でも終了したが、Zに疲れたような表情が見られた。後で、Zに尋ねると、相談員も担任教師も両方いてそれぞれ生徒に

話しかける普段と異なる状況に付いていくのが大変な様子であった。そこで、担任教師が相談員がゲームを主導するのを観察してモデリングできたことをよしとして、次回からは担当教師が朝や帰りの会に行うことを試みることにした。その結果、学級の生徒とともにZも行動を共にすることが、毎週なんらかの形で複数回持たれるようになった。

## ②学級全体の指導

当初、生徒たちは物珍しく楽しいことが相談員の登場とともに行われはじめたので、積極的に活動に参加した。しかししばらくすると、当然、Zを含む一部のおとなしい遊びが好きな生徒たちと活発な遊びを好む生徒たちとで指向性が異なる様子が露になりはじめた。そこで、それまでの段階を導入として、次の段階は、運動量あまり多くない活動や、相談やちょっとした共同製作を伴う活動を行うようにした。これが、子供たちに受け入れられはじめたので、その次の段階として、徐々にそれらを朝の会や教科の冒頭のウォーミングアップや班学習等の授業形態を導入することを少しずつ試みた。

表1 学級全体で行った活動

活 動 名	概 要	実施場面
ジャンケン競争	負けを競ったり、勝敗の割合で班分け等	学級の時間、体育始め、朝礼前
探偵1, 2	ジャンケンしながら質問して犯人を探す(自他理解)	学級の時間、社会科の時間
アドジャン	5本指をつかって足し算、アイコを目指す等	教科内外の始め、次の活動選択時
ジャンケン・ボーリング	勝ち抜き戦でピラミッド型の頂点を占領	体育、長休み、総合
かっこうなどの輪唱	4群以上に別れ段々速度を速める	音楽、朝の会
凍り鬼	鬼に触れ凍っている仲間をカードで助ける	昼休み、体育始め
木とリス	3種のかけ声に応じて人が組み替る	
人間知恵の輪		
人間いす		
ブラインド・ウォーク	一人目隠しをして一人がエスコート	
風船トス		
ブレインストーミング		社会、理科
教科での〇〇あるある		社会、理科、家庭
連想ゲーム		学級
分類の観点ゲーム	セサミ ST のボブさんの歌遊び	理科、社会、総合
その他(伝言ゲーム、お店屋さん、粘土、聞きっこゲーム、お話尻取り、〇〇かるた、メチャ絵(個人・集団)描き)		学級、国語、社会、図工、理科、総合

※相談員と立案し、総合的学習の時間、学級活動の時間、朝や帰りの会、昼休み、国語や体育や社会等の教科の時間の一部分プール中止時などで導入した。



これは、生徒が喜ぶだけではなく、担任の予想以上に生徒たちの学習への動機付けとなったり授業内容がより身近なものとなった様子が伺われた。そこで、担任はさらに次の段階として、相談員と相談しながら授業形態の工夫として多くの教科で導入する計画をたて、さらには徐々に生徒たちがゲームを工夫したり新しい物を考えさせるように試みていった。(表1)

この過程で、生徒たちは積極的に相談や協力を行い試行錯誤を楽しんだ。これが、さらに協同活動への動機付けを高めていった。

また、並行して、授業外の活動においても、生徒たちの様子を見て相談員が「いろいろな気分の時があるのだから、沢山走り回るような遊びとおとなしい遊びが同時に2～3個あると、自由に選べるようになって素敵だと思うよ」という提案を行った。これを生徒たちは受け入れ、何人かの主導的な生徒達が他の生徒達に提案するようになり、同時に行えるいろいろな遊びを考え楽しんだり、他の遊びに加わったりする事が見られるようになった。この様子子供の性格に応じた幾種類かの遊びが自然発生的に見られることは通常指導においても珍しくない。しかし、これを生徒に意識化させ、計画させ、意図的に生徒が異なる遊びを異なる子供と試みることに重点をおいた。

この中で、Zは、個別指導で学習した対人的行動技術を実践で試行し、相談員の助けを得ながら修正や応用・補足を行いながら、徐々に学級内での適応的行動を向上させ情緒的安定や安心感が形成されていった様子であった。それとともに、少しずつ級友との会話などの交流を持つ量が増えはじめ、安定して共同活動を行えることが増えていった。

一方、Zと対立することが多かった生徒にも、同様に学級内での落ち着きが増していった様子が伺われ、他の生徒たちと活動を共有することが楽しくなると、Zを1対多数で揶揄することよりも大きな快感が得られるようになった。

やがて7月の夏休み前頃には、生徒達で共同活動のための相談や製作や練習や調べ物や観察などを行う際には、Zを含めた複数の生徒たちが活動を共にすることが自然に行えるようになっていった。この過程で、意地悪を注意する生徒もみられ、ZとZと対立していた生徒たち双方の、遊びや学習や級友に対する行動が変化していき、その他の生徒を含めた学級全体の衝突や無関心等が減少し、主体性や協力的な態度が向上した様子となった。担任は「安心して見ていられるようになってきた」との印象を持った。

これが夏休み明けにも維持されるかが心配されたが、運動会等の通常の学校生活と異なる緊張が増しても、大きな問題はなく安定して協力的に経過することが出来た。

指導終盤の11月に、学習発表会でZの学級は『シンデレラ』を上演することとなった。この練習において当初はZにとって苦手なことを要求されるのではないかと危惧されたが、Zは予想に反して課題をこなしていった。それどころか、持ち前の集中力と言語性の知能や記憶力の高さを発揮して、他の児童たちの台詞や動きや場面展開を覚えてしまい、他の生徒がどうするのか忘れて困っているときに多少きつい口調で言われても頼りにせざるを得ない状況が生じた。

Zは家来の1人の役であったが、相談員は演劇表現の指導の経験があったので、Zが与えられた役を与えられた場面の中で最大限存在感のある様に、息づかい・口のあけ方・体の使い方を指導した。Zはかすれ声で不器用でありながら、持ち前の集中力で熱心に演技を研究し、段々自分の登場場面でのあり方がはっきりしていき、そして自分の場の

練習の順番が回ってくる以外の時でも、状況を見て乱暴でない口調で適切な級友への意見・助言等の言動を取る様子が見られた。これが、全体の流れのなかで大変良く影響して、学級全体の集中力を高め協力的となり、それと同時に集団内でのZの存在感を高めたという印象を、担任教師も相談員も持った。大勢で歌を歌う場面では、Zのからだ全体で歌う姿も全員の迫力も見事なものであった。

発表会が終わり通常の学校生活が戻ってくると、相変わらずZはマイペースで男子生徒同士で乱暴な言葉を使い小突いたりするのであるが喧嘩にはならず、学級全体が落ちついた自信のような雰囲気をたたえ、そういったやりとりをも取り込んでいる様な印象を受けた。

### 11 各指標行動の測定結果と考察

上記の指導経過を各評定尺度の数値の変化で確認すると、以下の通りであった。

#### ①対人的相互作用行動

表2—①、②に示すとおり、一定の改善と維持が見られた項目が殆どであった。

#### ②基本的対人行動

表3に示すとおり、一定の改善と維持が見られたと言える。謝罪する行動は向上しなかったが、これはZが「自分はまちがっていた」と思っていないので、当然の結果と言えよう。謝る指導をこれ以上に行うことは、教育的でないと判断された。

#### ③Zの問題行動

表4に示すとおり、減少または消失する傾向が見られた。

#### ④級友の問題行動

表5に示すとおり、全く観察されなくなった。

表2—① 対人的相互作用行動評定標

行動	時期		
	5月	7月	11月
視線向け	1.6	2.6	2.3
視線向けられ視線返	1.6	2.3	2.3
身体的接近され正対	1.3 ?	2	2
身体的接近する	2.3 ?	2	3.3
身体的接触	2 ?	0.3 ?	1
声をかける	1.6	2.3	2.3
声かけに応じる	0.6	2.3	2.6
2応答以上の会話	0.3	1.6	4.6 ※
非言語的誘いに応ず	0	?	?
平行遊び	?	1.3	1.3 ◎
誘われて参加	0.6	1.6	1.3 ◎
自発的参加	0 ?	?	分類?
協同活動維持	0	2.3	5 ※

表2—② 対人的相互作用行動評定標 回避行動

行動	時期		
	5月	7月	11月
視線合わせない	3.6 ?	2.6	2.3
視線向けられ体背け	1.6 ※	1.3	0.3
身体的接近を回避	1.3 ?	2	0.3 △
身体的接触を回避	—	0.3 ?	0.6 △
遠ざかる	1.6 ?	2.3	0.3
声かけに応じない	0.6 ?	0.3	0.6 □
否定的発言	0.3 ?	1.6	0.6
一人で過ごす	3.6 ?	1.3	0.3 □
会話から撤回	—	2.3	1.3
協同活動から撤回	—	?	1.3

? : 対人的なものか不明または分類不能

※ : 1分以上継続あり

◎ : 頻度より継続時間向上

△ : 望まない接近だった

□ : 何かに集中していた

— : 必要場面無

表3 担任による基本的対人技術の評価

項目		時期	5月	7月	11月
自発挨拶	朝 教員		C	A	A
	級友		E	C	B
	下校 教員		C	B 対話	B 対話
	級友		E	C	B
ねえ級友語	授業中		D 少	C~B 少	B
	授業外		—	C 不自然な時有	B お互い様
級友への質問			D 少・皮肉な時多	C~B 少	B 自然な活動
おり合い	ジャンケン、代り番、クジ引き、コイン		E	B	A
	引分け、それもOK等		E	C	A
腹が立ったら離れる			E	C~B	—
上手に断る			E	C	A
お礼			E	C	B
謝罪			E	D	D
親切			C 少・高圧的な時多	C	B

A: 確実にする、満点のでき B: 大体する、わりと良い C: 半々、どちらとも言えない  
 D: 時々、あまり良くない E: 全くしない、0点 —: 必要場面無し 少: 同1~2回

表4 Zの学級内の問題行動

行動	時期	5月	7月	11月
乱暴な言葉		2	3.7	0.3
挑発的な口調		2	1.3	0.3
級友を責める		3	2	0.7
対立し語調荒らげる		2.3	1	0
砂をかける	砂蹴	1.3	0	0
その他乱暴に渡す等			0.3	0

表5 学級に生じるZに対する問題行動

行動	時期	5月	7月	11月
順番待つ列から排除		1.3	0.7 ※	0
揶揄する		1.7	1 ※	0
仲間はずれ		1.7	0.7 ※	0
物を渡すとき乱暴		1.7	0.7	ふざけ1
1対複数で挑発		0.3	0	0
砂をかける		0.3	0	0
その他	無視嘲	1	1 ※	0 ?

※は他の生徒の擁護伴う

### ⑤学級の推定ソシオグラム

図2-①、②に見られるとおり、相互に活動をともにする関係は明らかに変化し、Zを含め周辺児だった生徒もいずれかの集団と活動を共にするようになっていった。

図2-① 5月の推定ソシオグラム

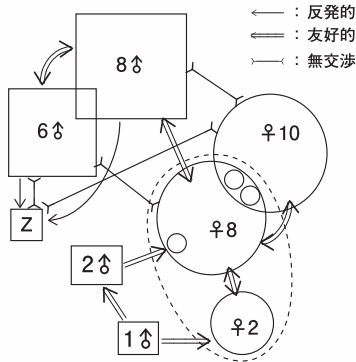
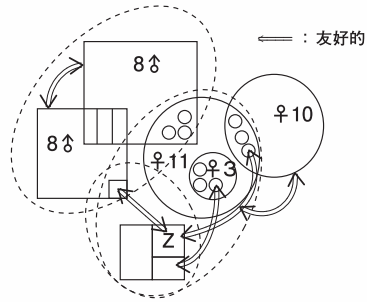


図2-② 11月の推定ソシオグラム



### ⑥効果をもたらした要因

上記の各指標の変化は先述した「10 指導経過」ともよく符合し、学級成員間に望ましい行動変容をもたらしたと考えられる。以下にその結果をもたらした要因についてふれる。

#### 1) 指導方針

Zは、保育園時代の保母からの報告を母親から聞き取ったことによると、社会性やコミュニケーション能力については幼さや個人差と考えられなくもないが、次のような特徴があった。『シャツ』というものの概念は、「ボタンのない頭から被って着る衣類である」という思い込みの定義が強くあり、前開きのボタンやジッパーが付いているものはシャツとして受け入れることに抵抗を示した。『飲み物』の定義についても、独特の解釈を持っていて同様のこだわりを示した。他の子供に他の子供ほどは関心を示さず平行して遊ぶ場を共有することもやや少ない印象を受けたという話しは、小学校の1年生の時の担任教師の所感とも一致した。さらに、小学校に進学してから明らかになった様子として、級友とのささいな会話に齟齬が生じがちで口論となることが、見られた。これは、やはり級友との接触場面で状況に沿った意思疎通のための行動に、適応的なものが不足していたと考えられる。また、学校では色々なものについて「臭い」という印象を強く持ち母親に訴えていた。給食も、食べられないものがあったが、その理由は味ではなく咀嚼中の口腔内の感触であった。また、野球その他について特定の関心を持ったことについて図鑑などで熱心に調べ、蓄積した知識を大人を捕まえて長時間熱心に話しつづけるという行動が、頻繁に見られた。その反面、落ち着きの無さや衝動的で粗忽さが目立ったり怪我が多かったりという傾向も、知能が低かったりある特定の指示や様式で表現された情報の理解が困難だったりする様子も見られなかった。

一方、小学校4年生の始めに専門医から受けた診断は「発達障害やあるいは自閉症や注意欠陥／多動性障害や学習障害などの診断を付けるような障害はない。」と言われた。この際に、医師や心理判定員その他のスタッフのZを育てていく上での助言を、母親は、「お友達と一緒に遊べるように、Zにとって何か自信を持ってやれるものを身につけさせる事が肝要である」と助言されたと解釈し、Zに野球を練習させること



になった。だが、「発達障害などと診断を付けるような障害はない」という表現は、「障害などが全く無く、平均的な発達をしています」という意味であった可能性とともに、また、「一部に障害傾向と共通する反応傾向は緩やかに認められるものの、全体としては、確定診断を下せるほどの強い典型的な様子を示すものではなかった」という意味であった可能性もある。そこで、母親に当時その際に医師や心理判定員から伝えられたことを具体的に思い出して話してもらおうと、どうも、後者の意味で障害傾向や特徴を持った子供として補い援助するアドバイスであり、標準的な発達をしている子供とは違った指導上の注意であった。母親が見せてくれた心理検査の一部の結果も、これと整合するものであった。

以上のことから、自閉症スペクトラム障害の子供たちが持っている特徴の一部をZも持っていたと考えられた。知能も、低いというよりもむしろ高いことが色々な観察から推測された。そこで、相談員はZは自閉症児の傾向の一部をさほど重篤ではない程度持った、知能とくに言語性の能力ある子供ではないかと、推測した。

この仮説に基づき、さらに担任教師と母親に「独特な解釈や思い込みが生じる時や、あるいは級友との口論になる時、それらが生じる前後関係やあるいはそれらについてのそれまでの指導方法について詳しく尋ねて、ともに検討した。すると、指示が通常他の児童には「早くしてね」「もうそろそろ」とか「ちゃんと」「仲良く」「どうして、そんなこと言うの」等の指示や説諭では、Zにとっては何をどうすればよいのか分からなかったり、独特の解釈や定義を形成してしまうことにつながっていた可能性が伺えた。

そこで、相談員は「まだ、仮説ですがそれに沿って、試してみてもどうかと思うことがあります。もし、仮説が間違いであった場合も、毒にはなりません。やってみますか?」と尋ねると、合意が得られたので次のことを試行して反応を記録することにした。①指示をするときは、ゆったりした調子でZと話が出来るタイミングで、Zと正対して、具体的な行動として指示をする ②子供向けの言い方であっても良いので、何故そうすることが必要かを理解させる ③張り紙や壁掛け時計等を活用して、行動目標を具体的に視覚化する。

一方、Zの主に級友との対人的場面での、基礎的な行動技能やレパトリーは低い水準にあると判断された。そこで、Zに目標行動を模擬的場面で行動リハーサル法を用いて学習させ、現実場面でも遂行させるように促して出来たなら即時強化を与えるという方針で、相談員と母親と担任教師が連携して、個人指導を行う計画を立て進めた。

上記の3つの試行における指示の具体的行動化や視覚化は、見事に功を奏した。これをみると、やはりZは保護者や教師の指示や注意は何を要求されていてどうしていけないのか分からず苦しんでいたことが推測される。つまり、自閉症の特徴の一部分をある程度持っているという仮説をもった指導計画は、適切であったと考えられる。

## 2) 技法

### (1) モデリング

図鑑などで調べた知識を大人に延々と話す傾向の強いZには、実際にやってみせたり現実場面で他の生徒を観察させて指導するモデリング技法は、有効であったと考えられる。

### (2) フリーオペラント強化技法

学校の指導現場で、即時強化のためお菓子やおもちゃやトークン・カードを特定の児童だけ渡すということは、通常あり得ない。それに対して、活動しているその場に居る人から得られたり周囲にあったり活動そのもののなかにあるものを用いて、Zあるいは周囲の生徒たちが喜ぶようにする方法は、大変状況に適した有効なものであったと考えられる。

### (3) 田上 (2006) および構成的エンカウンター

4年生の子供たちが楽しんで行える活動によって、Zと級友双方が持っていた緊張や不安が逆制止され、楽しく遊ぶための向対人的行動が向上されたと考えられる。これを通常の教科指導にも応用できたことの効果は大きい。

## 3) 演劇の力

筆者は30年以上にわたって演劇的表現も交えた集団表現活動を、治療や自己表現あるいは教育研修等のためのグループ活動に用いてきたが、からだのレベルで相互にリアリティを共有することで通じ合う体験を通して、相互に成長していく過程を多く経験している。

もちろん学習発表会は担任の教師が主導する稽古であるので、ほんの1～2回歌の場面で係わらせてもらったところ、担任教師はそこでの生徒たちの反応にヒントを得てさらに工夫を加えて指導を行った。これを契機に、担任教師の指導は目を見張るものがあった。これは、生徒と教師の相乗作用との印象を持った。

上述した指導過程の最後に記した担任教師の印象に、相変わらず男子たちが乱暴な言葉を交わす日常に戻ってなお「学級全体が落ちついた自信の様な雰囲気なたたえている」という印象を持ったということは、客観的な資料を持って実証できるものではないが、そこに立ち合った人だけが確かに実感し共有できた事実と言えよう。

## Ⅲ 総合考察

以上を総括すると、微弱な障害傾向などから対人関係に齟齬を来す児童を構成員に含め持ちいじめ等の問題を持つ学級集団に対し、本指導で用いた田上 (2006) の法を学校での日常場面に応用した学級全体の指導は、学級成員全体の相互に補い楽しむ行動を向上させ障害傾向の児童の行動をも適応的に変化させる上で、有効であったと考えられる。

ただし、今回は養育者の認識がどの様に変化したか、把握ができなかった。今後は生徒の指導について、保護者と教師との情報交換と認識のすり合わせの上連携体制を作るために、このような技法や日常指導の工夫の計画立案が重要である。

## 謝辞

以上、担任教師の熱意と柔軟性、そして校長・教頭をはじめとする諸教師の協力と忍耐によって、本事例を進行できたことを深謝する。

## 文献

- Bandura. A 1978 Reflection on self-efficacy, *Advances in Behavior Research and Therapy*. 1, p.237-269
- クリストファー・ギルバーク著、田中康雄監訳、森田由美訳 2003 『アスペルガー症候群がわかる本—理解と対応のためのガイドブック』明石書店
- ダイアン・M・ケネディ著、田中康雄監訳、海輪由香子訳 2004 『ADHD と自閉症の関連がわかる本』明石書店
- 久野能彦 1988 フリーオペラント技法の開発—獲得された行動の日常場面への波及と維持に向けて—。日本行動療法学会第14回大会発表論文集。日本行動療法学会磯部潮著 2005 『発達障害かもしれない 見た目は普通の、ちょっと変わった子』光文社新書
- 国分康孝 1992 『エンカウンターで学級が変わる ショートエクササイズ集』図書文科
- 春日作太郎 2009 授業で生かす演劇的表現活動のチカラ (渡辺貴裕) を読んで、『演劇と教育』No.619。日本演劇教育連盟
- 小林重雄編 1982 『自閉症児の集団適応』学習研究社
- ローナ・ウィング著、久保絃章、佐々木正美、清水康夫監訳 1998 『自閉症スペクトル親と専門家のためのガイドブック』東京書籍
- 奥田健次、小林重雄 2009 『自閉症児のための明るい療育相談室』学苑社
- 田上不二夫 2006 『対人関係ゲーム』金子書房
- 高橋三郎、大野裕、染矢俊幸訳 2002 『DSM-IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル』医学書院
- 竹内敏晴 1983 『子どものからだとことば』昌文社
- 竹内敏晴 1999 『教師のためのからだとことば考』ちくま学芸文庫
- Wolpe J. 1958 *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition*. Stanford University Press.
- 若林明雄 「自閉症スペクトラム指数 (AQ) 日本語版について—自閉症傾向の測定による自閉症障害の診断の妥当性と健常者における個人差の検討」『自閉症と ADHD の子どもたちへの教育支援とアセスメント』2003年2月: 47-56

Received: December 02, 2016

Accepted: December 27, 2016