

## 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

吉岡恒生 相馬慎吾 野澤宏之 原恵美子 山内麻美

障害児治療教育センター

### Volunteer Support Children with Developmental Disabilities in School(2) Case Reports

Tsuneo YOSHIOKA, Shingo SOMA, Hiroyuki NOZAWA,

Emiko HARA and Asami YAMAUCHI

*The Center of Remedial Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

#### 1. はじめに

平成19年度の特別支援教育制度の本格実施から2年目を迎え、校内委員会の開催、特別支援教育コーディネーターの指名など、制度的な面ではほぼ整備されてきた感がある。しかし、その内情はというと、校内委員会が十分に機能しない、特別支援教育コーディネーターの存在が保護者に伝えられていない、などの声があちこちで聞かれる。また、教育現場に様々な課題が突きつけられるなか、すべての課題に対応するにはとても人的資源が足りず、特別支援教育について充実させたいが現場はそれどころではない、との管理職の悲鳴も聞かれる。

そうしたなか文部科学省は、通常の小・中学校における障害のある児童生徒への支援を充実させるため、19年度より「特別支援教育支援員」の地方財政措置を開始した。「特別支援教育支援員」とは、発達障害を含む様々な障害のある児童生徒に対する学校生活上の介助や学習活動上の支援などを行う者であり、教員としては位置づけられていない。19年度は約250億円(支援員21,000人相当)が措置され、20年度は約360億円相当(支援員30,000人相当)が措置される予定であり、これは全公立小中学校におよそ1人の支援員を配置できる規模である。

このような「特別支援教育支援員」の配置により、学校側の苦境は幾分やわらげられているのであるが、学校の現状を考えるとまだまだ十分ではない。その不十分な人的資源を補うものとして、学校支援ボランティアの活用がある。文部科学省も、学生支援員(障害のある子どもに対する支援の一層の充実を図るため、学校に派遣される教員志望の学生等を活用した支

援員)としてそれを位置づけ、活用を促している。さらに「特別支援教育関係ボランティア活用事例集」を作成し、特別支援教育体制推進事業の一環として学生支援員等の活用を奨励している。

筆者らが進めてきた「発達障害児のための学校支援ボランティア事業」も、上記の流れのなかに位置づけられる。今年度(平成20年度)で3年目になり、文部科学省から委託を受け予算化されたプロジェクトとしては最終年度となった。特別支援教育の本格実施前後の3年間、政策の方向性と合致し、非常勤コーディネーターの件費も割り当てられた恵まれた形で行ってきたのだが、来年度以降はこれまでのような予算は期待できない。今後何らかのプロジェクトとして残すか、単位化の方向性を探るか、プロジェクトとしての役割は終えたとして解散するかなど、様々な選択肢を前にした岐路に立たされている。いずれにせよ、この事業の3年間の成果については、問題点や課題も含めてまとめていかねばならない。

昨年度の報告(吉岡ら, 2008)では、この事業の概要と、支援先と学生への事業1年目のアンケート結果をまとめた。2年目もアンケートを行い、支援先からも学生からもおおむね良好な評価を得ている。前論文ではアンケート結果の報告を主だった目的としたが、今回は実際の支援の様子について詳述し、内容面に踏み込んで考察していきたい。

本事業では、学生は実際に学校で支援を行い、所定の用紙にその様子を記録し、自分の担当コーディネーターに記録を提出し、月1回程度のグループワークで支援について話し合っていく。1年目の学生たちは細かく書き方を指定されることなく、単純な行動記録としてボランティア実践記録を書いていたが、2年目は

応用行動分析を援用した記録方式に改めた。つまり、「状況」「行動」「結果」を記述し問題行動を分析する形式に変えた。行動分析を通して、自らの実践の成果を振り返りやすいよう工夫したのである。このやり方は一部の学生の実践力の向上には効果を及ぼしたが、同時に「記録が書きづらい」などの苦情もあった。「応用行動分析」自体が深い学問であり、短時間の講習でその本質を見極めて利用するのは難しかったとも言える。当初本論文では、応用行動分析方式の記録の成果を報告する予定であったが、前述のように成果が一定しないため、記述方式にとらわれず、学校支援ボランティア実践内容そのものに注目した事例報告によって、学生による学校支援の具体的なあり方を伝えることにした。

本論文では4事例取り上げる。前論文で紹介したように、本事業では、学校側と学生との仲介役であるコーディネーター4名が非常勤スタッフとして事業に関わっている。今回は、各コーディネーターそれぞれが担当した代表的な1事例を提示し、考察を加えることにした。当初記名原稿を考えたが、匿名性をより保証しやすいよう、無記名原稿とした。また、秘密保持のため、細かい事実関係を省略または変更している場合もある。その際、事例の本質を損ねることのないよう考慮したつもりである。

## 2. 事例

以下、「」は対象児、 は支援者の発言、( )内は筆者による補足である。

### (1) 事例1 (通常学級に在籍する小3男児)

#### (i) 事例の概要

対象児は通常学級に在籍する小学校3年生のA君。多動傾向があり、学校生活や課題参加については個別支援がある方が望ましいと思われる児童。支援形態は、週1日決まった曜日に通常学級での個別による支援。1日の支援時間は、午前中の1～4時限の間、該当児の支援に当たっている。

#### (ii) 事例の経過

学生支援者によって平成19年11月から平成20年3月までの5ヶ月、計14回行われ報告された活動記録から、特徴的な回を中心に実態把握をし、分析を行いたい。

#### 【現状の把握】

##### # 1 11月1日

当日が初対面。計算問題への取り組み時に気が散り始めたAに対して、課題への促しの声かけを支援者から行うが、注意や気持ちの切り替えがきかずに机に突っ伏してしまう。その後、筆談や実際にAが解答した問題に対して を付けるなど、視覚的に提示する事で切り替えのきっかけを作ることができた。

##### # 2 11月8日

長放課の時間にわとり小屋の掃除を行う。掃除中は、他の気になる刺激に反応してしまい、注意が逸れることが多い。しかし、支援者の声かけで、今やるべきことに戻ることができる。結果的に掃除は完了するが、気が逸れていた分だけ、次の授業時間に食い込んでしまう。Aは、休み時間が潰れてしまったことが不満で教室に戻ろうとはしなかったが、「次の時間横にしてくれる？」とのやりとりにおいて、支援者が了解を伝えると教室にすぐ戻ることができた。

教室に戻ると、途中参加のため今何をやっているのかが掴めず、関係ないものを触って違うことを始めてしまう。支援者は、不要な物を預かることにするが、その際に「授業が終わったら返すね」と約束をし、預かった。物が無くなると課題に集中できるようになった。

##### # 3 11月15日

長放課の時間にわとり小屋の掃除を行っている。掃除の終了後そのままサッカーに移行し、放課の終了時刻に他の児童と一緒に戻る姿が見られたが、教室へ行ってみるとAはいない。探してみると、校庭でブランコをしている。

支援者が3時間目のパソコンの授業が始まっていることを伝えると「行く」と反応を示すが、その際に近くに散らかっている一輪車が目に入り「片づけてから行く」と片付け始めた。

実際に支援者とパソコンルームの前まで行くと「入るのが嫌だ」と言い、その場から離れようとする。支援者が「<どうして?>と尋ねると、「出来ないし、分からないから嫌だ。手伝ってくれる?」との問いがあった。それに対して支援者が了解を出すと、すんなりと教室に入り作業を始められた。一旦始めると、若干の援助のみでスムーズに課題を進めることができていた。

##### # 4 12月6日

長放課の時間に入る前に、支援者と、20分経って終わりの時間になったら一緒に戻るよ、と約束をし、放課に入る。終了時に前の約束を告げると、一応渋々と教室に戻ろうとするが、教室にはすぐに入れない。

次の時間は国語のテストであったが、テストは早くに提出が終わり、先生の指示待ちの時間が生じた。すると、Aより支援者へ「机の整頓手伝って」と声がかかる。支援者は、「家庭に持ち帰るもの」と「授業に必要なもの」に分類し、それ以外は机の中に入れてないように仕分けの基準をAに提示した。それを受けてAは自分でその基準通りに分類を始め、それを見ていた他児童も自発的に整頓を始めた。

##### # 5 12月13日

漢字の書き取りと送り仮名の練習の時間。ワークを使っている学習であるが、Aはワークを出さずにアミダ

くじを作成している。支援者がワークを出して始めることを伝えるが「持ってくるのを忘れた」と返事をし、依然アマダくじの作成を続ける。そこで支援者がワークの問題を書き写し、Aに提示すると一旦はやり始めるものの、すぐに机の上にあるアマダくじに気を取られてしまう。

# 6 12月20日

算数のグラフを書く時間。支援者はいつもと違う筆記具を持っていたが、それが気になるようで支援者の筆記具を取って使おうとする。支援者から「周りを見てごらん。グラフを書くには、鉛筆を使った方が良いよ」と声をかけられると、周囲を確認し、他児と同じ方法で書き始める。

次も算数の時間であったが、課題を早くに終わってしまうと、次第に周りをきよきよしたり、座ってはいるもののしきりに体を動かすようになる。支援者が次の課題を提示すると、落ち着いて提示された課題に取り組み始めた。

# 7 2月7日

図工の時間。作業にボンドが必要になり、教室まで取りに行く必要が出た。Aが支援者に「取ってきて」という。支援者は「必要であれば一緒に取りに行こう」と提案すると、Aは同意し一緒に取りに行く。

この時間は、もう一人の同じクラスの支援対象児と同室での作業であったが、児童がお互い注目しあうことが多かったため、片方の児童が望ましい行動を見せた際にその行動を支援者が褒めることで、もう一人の児童に対してモデルを提示する方法を取った。

# 8 2月21日

長放課の時間はパソコンルームにてパソコンを触っていたが、終了時間になっても教室に戻れない。支援者が「教室に戻るよ」と声をかけると、そのまま音楽室へと走って入ってしまう。

音楽室では、Aは楽器について質問したり「こっち来て」と支援者の反応を引き出そうとするが、支援者はそれらの行動には反応を示さなかった。すると、Aはさらに奥の準備室にももってしまう。しばらくしてもAが出てこないため、支援者が準備室に近づくとAは「入ってきて」と言いながら、中の器具で遊んでいた。支援者は、記録の「気づき」において「無視できれば良かったが、迂闊に近づく以外にも別の働きかけがあったように思う」と記している。

### (iii) 課題・機能の分析、考察

次に、支援に関する課題とAが行う行動についての機能分析を行う。

Aと支援者のやりとりから見えてくる課題として、まず初めに考慮すべき点としてAの注意のコントロールの困難さが挙げられる。記録全体を通して、視聴覚を問わず刺激に対する易反応性及び即反応性の高さが

窺われる。実際にこの点によって、課題参加が遅れたり、遂行できないような場面がかなりの頻度で生じている。Aが求められている課題に対して十分に力を発揮するためには、環境調整により刺激の統制を図ることが必要になる。具体的に考えられる方法としては、先行条件の調整が考えられる。課題遂行の妨げとなる刺激物を予め無くしておく、注意喚起を事前に行うことで、他への注意の分散を防ぐことなどが挙げられる。実際に支援者は、刺激の統制ということに気を配り、極力Aの注意を対象に向けられるように配慮しているが、その調整如何でAの行動が変化するということが記録にも表れている。

続けて関連する点として、注意の切り替えの難しさが挙げられる。Aの場合、一旦注目すると比較的その対象に注意を持続することができるが、注意の対象を場面や状況に従って他に移すということが困難なことが多い。よって、課題参加が遅れたり遂行できないような結果が生じ、かえって現状の行動を維持することを強めてしまうパターンに陥ってしまっていることが予測される。これについては、新たな行動のレパトリーを増やすことで、これまでとは異なった結果を得られるようなサイクルを形成していくことが重要になると考えられる。具体的には今回の場合、支援者から適切な援助を求める行動をとること、他児の活動を見ることで適切な行動を確認することなどが挙げられる。新しい行動の獲得によって、Aにとって望ましい結果が得られるように支援の方法を考えることが大切である。この点については、支援者も新しい行動パターンをA自身が身につけられるように介入し、その結果をAに具体的にフィードバックするよう心がけていた。特に片付けに関しては、先述の注意の問題もあり、そもそも片付けの方略が立ちにくい上に、片付いていない状況は他の好ましくない結果を招く先行条件ともなるため、具体的な片付け方をAに覚えてもらう必要があった。

次第に、支援者がAに対して良い結果を増やす存在になっていくと、支援者からの反応自体がAにとっての好ましい結果となっていく様子が記録されるようになってきた。#7の記録は、まさに支援者の注目を引き出すための行動であると予測できる。ここでは支援者自身も気づきとして振り返っているが、注目を引き出そうとする行動は“分かっているながらも反応してしまう”ことが起きやすい。その結果として、逸脱的な行動を増加させてしまうことにもつながりやすい。支援者が児童に提示する反応のタイミングをコントロールすることが重要なので、予告や他の行動を示した際に十分な賞賛を示すなど、予め支援者側の反応を検討しておくとうまいだろう。

実際に支援に入ると、1つ1つの場面でのどのように反応すればよかったのかを悩む学生が少なくない。そ

ここで、児童の行動と結果に焦点を当て、児童の行動がどのような機能を果たしているのかを行動の増減に着目して分析していくと、そこに支援の方策となる手掛かりが得られることが多い。支援者は、自身の働きかけによって対象児童にどのような変化が起きているのかを自身で振り返る手段を身につけていくことが、安定した支援を考える上で大切である。その1つの方略として行動に着目した支援を考えてほしいと願う。

## (2) 事例2 (通常学級に在籍する小4男児)

### (i) 事例の概要

対象児は通常学級に在籍する小学4年生のB君。支援形態は、主に通常学級での個別指導で、授業の内容によっては取り出しも行われた。支援に入る学生は全部で9人(Z, Y, W, V, U, T, S, R, Q)で、前期に6人、後期に5人の学生が固定の授業を担当していた。

### (ii) 事例の経過

複数の学生支援者によって平成19年5月から平成20年2月までの10ヶ月、計27回行われ報告された活動記録から抜粋し、支援の視点に焦点を当て、3つの期に分けて記述する。

期 Bとの関係作り #1(5月)~#5(6月)  
支援者たちがBとの関わり方を模索する段階。支援者たちが支援する上で気になる行動をBに指導し、それに応えたBに対して褒めることで関係を築いた時期。

#1 5月22日 担当U

ノートに絵を描くことや話に夢中になっていたが「そろそろ練習しようか」と声を掛けられると、話しながらではあるがプリントをやる。

【気づき・困った点】休み明けでおしゃべりが多かったが、声掛けをするとちゃんとできた。

#3 5月29日 担当Z

課題が終わると他の子に話しかけ、その子が集中できない。支援者が注意して新たな課題を提示すると気乗りはしないようだが素直に取り組み、支援者に褒められた。

【気づき・困った点】課題以外のことに注意がそれやすく、集中すると周りが見えなくなる傾向があるが、注意するとすぐに気がつくことができる。

#5 6月8日 担当Y

他の子にちょっかいをかけられ大声を出したので支援者に注意をされたが、出た課題に対してきちんとやり終えることができたので褒められた。

【気づき・困った点】褒めるとどんどん前向きに取り組んでくれるようになった。

期 Bのモチベーション向上に向けて #6(6月)~#12(7月)

Bが支援者たちに、学習に対する苦手意識を示し始めた。そこで、Bの意欲を伸ばせるような声掛けや学習の方法に焦点をおいて支援を行った時期。

#6 6月15日 担当T

図工の授業中、友達から課題のやり方について指摘されて作業をやめる。手伝ってあげるから一緒にやろうと声を掛けられるが「難しいもん」とやらない。しばらくして再び声を掛けられると、描き始めた。さらに「こっちはできそうかな?」と言われると「できない」と答えつつも取り組み始めたので支援者に褒められた。

#8 6月29日 担当Y

あとこれだけという課題の範囲を決めると急いでやり終えることができた。

#9 7月6日 担当Y

苦手な漢字を含む問題をみて「意味が分からない」とやらなくなったが、支援者が説明することで理解し、それからは意欲的に取り組めた。

【気づき・困った点】集中力が切れてもせかさずに、Bの考え方を聞いて、少し休憩するとまたすぐ問題に取り組むことができる。

#10 7月9日 担当U

課題を終えると「手が疲れた」と動かない。支援者に「あと1ページやってみようか」と言われ、大きく花丸を書いてもらおうと、やる気を出してさらに2ページ進めることができた。

【気づき・困った点】ここまでできたら丸つけしようね」と言い、丸つけすると嬉しそうだった。

期 Bの方向性を一本化 #13(10月)~#27(2月)

10月になり、Bを担当する支援者が変わった。支援者UT以外のWVRは初めてBを担当する。支援者たちの間で連携を密にし、Bの目標や支援方法などについて方向性を決めながら取り組んだ時期。

#14 10月24日 担当W

面積の公式の学習中、漢字で書くことに疲れて、途中で書くのをやめる。ひらがなでいいよと励まされた。最後までやり切れて嬉しそう。

#16 12月17日 担当R

別室にてテスト。「できない」「無理」と繰り返すので、分からないのは分かったけど、じゃあもうやめる?それとももう少し考えてみる?と聞くと「やりたいけどできない」と答えたので、支援者からヒントをもらいながら問題に取り組む。

【気づき・困った点】Bの話や言い分を聞いてあげると落ち着いてきた。

#17 12月20日 担当U

たし算・引き算の筆算。間違えたところを指して「あれ、ここをもう一度やってみよう?」と言うと、す

ぐに直すことができた。

【気づき・困った点】 一問ごとに相槌をうったり褒めたりすると嬉しそうにしていた。分からないところはヒントを出しながらゆっくりしたペースでやると意欲的に取り組める。

#19 1月11日 担当 V

九九の順番がランダムになったプリントに取り組む。6の段の6×7以降が難しそうだったので、6の段以降は一度別の紙に6×1, 6×2と順番に解答してから問題に取り組んだら、残りの問題も全て解けた。

#21 1月16日 担当 W

6, 7の段のかけ算。順番通りなら、前の答えに数を足していく方法で答えを出していた。答え合わせの時、間違えに×をつけると驚いていた。

【気づき・困った点】

×をつけられることに驚いていたので、間違えていたらBに考え直す時間を与えるようにした。

#24 1月23日 担当 W

4, 6の段を混ぜたかけ算の問題に集中して取り組めない。そこで九九のカードを見せると少しやる気を取り戻したが、九九の順番がランダムだったため、途中で分からなくなり、中断してしまった。

#25 1月24日 担当 U

4の段を4×1から順にやってから、ランダムな順番の問題を提示するととてもスムーズにでき、嬉しそうだった。

【気づき・困った点】 ゆっくりでもいいからやってみよう など、優しく励ますといいと思った。

#26 1月31日 担当 U

九九は順番に解けば間違えずに解けるようになってきた。かけ算がすぐに終わったので、スペシャル問題（わり算）に挑戦すると、時間をかけずにできた。

### (iii) 考察

期では、支援者たちはBの気になる行動を指導し、それを改めたBに対して褒めることで関係を築いていった（#3#5）。支援者たちは褒めることで前向きな気持ちになるBをどんどん褒めようと努めている。

期では、「できない」と言い、課題に取り組まないこともあったが、「Bの言い分を聞く」「休憩をはさむ」「少し手伝う」等の働きかけをすることで、下がったモチベーションを持ち直すことができていた。そうしたやりとりの中で、Bにやる気を引き出させ（#10）、B自身が問題をやりきった喜びを味わう場面もあった（#9）。

期では、土曜日に行われる演習にて、Bへの働きかけや学習の仕方について以前よりも詳細に報告し合うことで、Bに対する支援の方向性を共有することができた。例えば九九の学習では、ランダムな順番な問

題を解く前には、一度順番通りの計算をすると効果的であることを見つけたり、現段階では何の段まで理解できているかを報告し合ったりすることで、Bの学習を効率よく進めることができた。

本事例においては、複数の学生が同じ児童の支援に入ることは、支援時間数の確保だけでなく、学生同士が共通の対象児について互いの見解を話し合うことができるので、単独支援よりもより深い支援となった。

一方で、児童に対してのルールや学習・生活目標が統一されていないと、児童の混乱を招く恐れもある。学校側との連携はもちろん、学生間でも児童のプライバシーを最優先に配慮しつつ、共通理解を図りながら働きかけや学習支援の方法を統一していくよう努力することが必要である。

### (3) 事例3（特別支援学級に在籍する小1女兒）

#### (i) 事例の概要

特別支援学級に在籍する小学校1年生のCさんへの支援についての事例。支援形態は、週1日決まった曜日に特別支援学級での、主にチーム・ティーチングによる学級全体への支援である。特別支援学級にはCさんを含め、9人の児童が在籍している。対応はそれぞれの児童によって異なるが、Cさんに対しては学習支援が主として行われている。

#### (ii) 事例の経過

学生支援者によって平成19年5月から平成20年3月までの10ヶ月、計32回行われて報告された活動記録の中から、Cさんとの関わりに関する部分だけ（計19回）を抜き出し、その支援の内容と支援をするなかでの学生の気づきや困った点などをまとめて記述する。

#1 5月22日 1時間目

支援者はこの日が2回目の訪問。Cは支援者に対して嬉しそうな表情をみせる。文字の練習では、支援者が薄く書いたところをなぞる。シールを励みに頑張るが、誰かが見ていないと手が進まない。

【気づき・困った点】

たっぷりと褒めることで自信をもつことができるようになると思う。

#2 5月29日 1, 2時間目

国語では、一文字書く毎に丸をつけてあげて、<よく書けたね>と褒めてあげると、ニコニコしながらテンポ良く進めることができる。算数では、数字の書き方がわからない様子だったので、<お助けマンの登場だ>と言い、点線で見本を書くと、それをなぞることができた。

【気づき・困った点】

まだ自分のやることに不安を感じていることが多い。分からないことや苦手なことは、まず手本を見せてあげたり、十分褒めたりすることでもっと自信をも

てると思う。

# 3 6月5日 1,2時間目

ひらがなの“お”の練習。1文字毎に丸をつけてあげると「やったー！」と声を上げて、テンポ良く進めていた。

【気づき・困った点】

ひらがなは大まかな形は合っているが、練習していくうちに、違う形になっていってしまう。

# 4 6月12日 4時間目

かるたゲーム中、周りの動きが速くてカードを取ることができずに目に涙をためる。支援者がこっそり先に読み手のカードを見せてから読み上げると、Cもカードを取ることができ、満面の笑顔だった。

# 5 6月19日 1,2時間目

空白のマスにひらがなの練習をするが、間違っただけを書き直してしまう。<お助けマンいる人？>と聞き、補助線を書いてあげると、点線に沿って正しく書くことができ、「できた」と喜んでいて。

# 6 6月26日 1時間目

ひらがなの“き”の練習。“き”の練習をするが、途中から“ま”になってしまうことがあった。この日、初めてCの方から「お助けマンいる」という声掛けがあった。

# 7 7月3日 1時間目

ひらがなの“む”の練習。文字の中に丸の形が含まれているのが苦手なようである。

【気づき・困った点】

支援者の“お助けマン”を楽しみにしている。一人で書ける文字もあるが、“む”が“お”になるなど、まだ手本がないと間違えてしまう文字もある。

# 8 7月10日 1時間目

ひらがなの“わ”の練習。周りが騒がしく、そちらが気になって集中できない。何度も声を掛けてなんとかプリントを終わらせることができた。

【気づき・困った点】

外からの刺激をカットする程の集中力を1年生に求めるのは難しい。注意が外れた時にどう戻すか？

# 9 9月10日 1,2時間目

運動会にむけての全体練習。Cは交流学級の列に入り、周りの子の動きを見て真似しながら、大きな遅れもなく参加できていた。国語のひらがな練習では「上手に書けるようになったよ」と嬉しそうだった。

# 10 9月18日 3,4時間目

運動会の練習では、特別な支援がなくても、Cの頑張りや周囲の児童の協力でクラスの中で十分活躍できていた。国語では、ひらがな練習を意欲的に取り組む。

【気づき・困った点】

担任の先生や支援者がCに優しい言葉で話しかけると、Cはそれを繰り返す。思いやりのある言葉を教え

ていきたい。

# 11 10月2日 3時間目

体育の授業。笑顔で一生懸命走って、汗びっしょりになっていた。

# 12 11月5日 1時間目

収穫したさつまいもを使った蒸しパン作り。Cは積極的に参加していた。

【気づき・困った点】

Cは何に対しても興味津々。「Cもやるー」と言って色々なことに挑戦する。

# 13 11月26日 1,2時間目

1時間目は国語のカタカナ練習。見本は上手になぞれるが、空白のマスにはなかなかうまく書けない。赤ペンで書き出しと書き終わりのポイントをつけると、上手に書けていた。2時間目のパソコンでは、キーボードの中から支援者が言うひらがなを探して押すが、見つからないと「あー」と言ってぐずる。キーの場所を指差してヒントを出すと、すぐに機嫌が戻った。

【気づき・困った点】

初めてで分からないことも「ん？」と支援者に確認しながらやっていた。

# 14 12月3日 1,5時間目

朝から「先生（支援者）と勉強するー」と元気いっぱい。C。カタカナの練習では、丸がもらえると笑顔を浮かべる。5時間目のかるたでは、ひらがなが読めるようになって少しずつ取れるようになってくる。

# 15 12月17日 1時間目

国語の文章作り。イラストを見て、それに合う文章を作り、書く練習。<くんは何をやっているところかな？>とジェスチャーも加えて一緒に文章を考える。まだ単語でしか答えられないので、Cが言った言葉をつなげて、支援者が文を考え、Cはそれを書き取る。

# 16 1月28日 2~4時間目

算数の引き算。手で数えながら計算をする。指を上手に動かすことができないため、片方の手で指を折り曲げながら数える。支援者がCの目の前に手本として手を出してあげるとそれを真似して数え始める。4時間目は「昔の遊び」の交流授業。カルタの時に一気に教室中が騒がしくなり、耳を塞いで涙目になってしまう。少し落ち着くと、一緒にカルタに参加して、周りの女の子の配慮もあり、二枚取ることができた。

# 17 2月4日 2,3時間目

パソコンで支援者と一緒にキーを探して文章を作る。キーがすぐに見つからないと「あー」と言って支援者を見る。教えてあげてキーが打てると嬉しそうに笑う。自分で「~をして」と要求することはまだ難しい。

# 18 2月7日 1~4時間目

算数の引き算。指がうまく使えず、なかなか答えを出せない。支援者が指で示したのを一つずつ数えればわかる。

#19 2月27日 1,2時間目

国語の“え”と“へ”の使い分け。体育後で疲れ気味の様子。ポーズとしているときには声を掛けてプリントに向かわせた。“へ”の使い方がまだ難しそう。

【気づき・困った点】

分からない時に「分からない」と言えず、首をかしげるか、目で訴える。

### (iii) 考察

#1では支援者はまだ2回目の訪問なのだが、Cは支援者の訪問を楽しみにしており、もうこの時点で支援者とCはよい関係ができています。#2から支援者は自身を<お助けマン>としている。これによって、支援者はCにとって依存的になり過ぎない程度のほどよい介入の仕方ですべて支援を行うことができています。その後も、支援者がCの主体性を大切にしたい支援を行った結果、#6ではCから支援者に対して「お助けマンいる」と言えるようになっていきました。これは、それまでの受動的な学習から主体的で能動的な学習へと変わってきた表れであると考えられます。Cは苦手なところを支援者に支えられながらも、主体的に学習を積み重ねていき「上手にできるようになった」(#9)と自己肯定感を高めていくなかで、「Cもやる」(#12)と自ら進んで色々なことに挑戦していくようになっていきました。

その後も分からないところがあると、言葉による明確な要求ではないが、「あー」と言ったり目で訴えたりと、支援者に対して「お助けマン」になってもらおうとしている場面は多く見られた(#13, #17, #19)。

障害児における学習支援では、内発的動機づけという視点からの支援というものがとても難しい。得てして「させられる学習」というものになりがちであるが、この事例ではその辺りのところがとても丁寧に対応されている。支援者は子どもたちの苦手なところをさりげなく補いながらも、子どもたちが自らの力で「できた」という達成感を十分に味わうことができるような支援を心掛けなければならない。

### (4) 事例4 (特別支援学級に在籍する小2 女児)

#### (i) 事例の概要

1年生2名・2年生Dさん・6年生Eさん計4名の児童が在籍する特別支援学級全体に対して、週1回1~4時間目、担任の先生の補助としてチーム・ティーチングの形式で支援した。

対象児Dさんは、状況理解と伝達のしかたが未熟で、感覚刺激に没頭しやすく、いったんそうなると注意が切り替わりにくい。話し言葉は多く、担任や支援者に対して、一対一のかかわりを求める言動が多い。

#### (ii) 事例の経過

学生支援者によって平成19年6月から平成20年3月までの9ヶ月、計22回行われ報告された活動記録から、Dさんへの支援の中で特徴的な部分を抜き出して記述し、考察する。

活動の記述は、昨年度用いた応用行動分析を援用した記録形式ののっとり、「子どもの状態の説明。【状況】、【行動】、【結果】・支援者によるコメント」の形とする。それによって、子どもの具体的な行動と、その前後の状況変化とのかかわりを明確にして、子どもの行動の原因を探り、支援者がとるべき対応方法の手掛かりを得ることを目的としている。

#### 1 6月8日4時間目 プール

「【プール開きで、全校の児童が順番に並んでシャワーを浴びるとき、強引に前に行こうとし、<順番だよ>と言われるが、】【そのまま行こうとし、】【行けない】、【<この水色のゴムの子の次に浴びるよ>と言われて、】【その子の後ろに並んで待つと、】【順番を守って浴びて、<順番にできたね>とほめられる。】」

#### 2 6月15日2時間目 目工

ハサミで紙を切る音を聞くため、髪の毛が少し切れるほどハサミを耳にくっつけて開閉した後、紙を切る音と手の感触に気を取られながら、机に横向きに座って細い紙を切り刻み、紙の切れ端が床に落ちている。

「【<切れ端はここに入れるんだよ>と皿を示されるが、】【そのまま切り続け、】【紙が床に落ち続ける(感覚刺激に没頭する)】、【<拾うよ>と言われるが、】【さらにそのまま切り続け、】【紙が床に落ち続ける(感覚刺激に没頭する)】、【いすから下ろされ(刺激を遮断され)、<ここにあるから拾おうね>と言われて、】【一つ一つ拾うと、】【全部皿に入れられてほめられる。】」  
・声かけだけでなく、実際に目の前に立たせ、指示を伝える、または、実際にやってみせて目で見させておくと、行動に移しやすい。

#### 3 6月29日2時間目 国語

磁石のついた文字カードで、よく遊んでいる。磁石のくっつく感触が得られるのと、「学習している」と周囲からの承認を得やすいからのようである。授業の始め、暑くて「お茶を飲みたい」と言っていた。

「【文字カードの感触を楽しんでいるとき、<この文字を読んでみようか>と文字を示されるが、】【「うん」と言うだけで、】【そのまま遊び続ける(感触を楽しんでいる)】、【<この5枚読んだら少しお茶を飲もうか?>と言われて、】【「うん」と言って、示したカードの文字5枚分を読んで、】【少しお茶を飲む。】」

・ご褒美を先に示すと、やる気が出た。

#### 4 9月7日3時間目 D,E 国語

Dは発作の後で、いつものように教室内で休憩していたので、支援者はEの漢字書き取りの支援をしてい

た。

「一息ついたEが支援者に話しかけると、Dが突然「あーあー」と大声を出し、「おかあさん、助けて...」とつぶやき、支援者と一緒にトイレに行けて(支援者を独占でき)、落ち着く。Dが自分から「ひらがな(=文字カード)読む」と言ったので、支援者が着席を指示すると、拒否する。そのとき、Eが支援者に質問すると、水槽に顔を突っ込んで、「あー」と叫び、「<静かにするよ>と言われる(支援者とEとの会話を中断させられる)」。さらに叫び続けると、支援者がEに「静かにやろうか」と言い、「Dも「しー」と言って、叫ばなくなり、DもEも支援者も黙る(支援者とEとの会話を中断させられる)」。Eの話し声がDにとって嫌なものだったのかもしれない。いろいろな原因を考えて方法を考えたい。

#### 5 9月7日4時間目水遊び

3時間目から「給食(を食べたい)」と言っていた。

「水遊びを終わって着替えるよう指示があるが、水遊びに熱中し続け、そのまま水遊びを続ける(感覚刺激を続ける)。「<給食食べる人?>と聞かれ、「はい」と答えると、「じゃあ、着替えよう」と言われ、水遊びを終えると、(見通しができ、叱られずに着替えて、給食を食べることができる)」。次の予定を明確に示すと動くことがある。

#### 6 9月21日3時間目D,E外出

Eの学習に区切りがつくまで待ってから、支援者とDとEで外出することになった。支援者がEの学習支援をしている間、Dは待たされ、途中から怒りだし、学級で飼っている金魚を入れたバケツに、砂利を叩きつけるように入れ続ける。

「支援者がEへの支援を中断して「金魚痛いからやらないよ」とDを制止するが、砂利を叩きつけ続けると、(支援者にあれこれとかかわってもらえる)。その後、皆で外へ出かけると、Dは不機嫌さを引きずることなく、楽しそうに泥遊びしていた。

他のものに注意をひきつけようとあれこれ試したが、見つからなかった。あとで、ほかのバケツを用意すればよかったと思った。

#### 7 11月19日2時間目図工

各自彩色し切り抜いて作った葉を持ち寄って、みんなで模造紙に糊で貼るとき、Dは糊を塗るべき葉を注視しないで、他の場所に糊を塗り続けていて、糊付けできない。

「葉を見るように促され、支援者に「くるくる」と言いながら手をとってもらおうと、支援者と一緒に塗ることができ、糊付けできる。その後、「くるくる」とまねして歌い、一人でも楽しみながら糊を塗れた。」

### (iii) 考察

出現させたい行動の指示場面においては、支援初回

から「支援者からの指示と手掛かり Dの適切な行動 支援者からの承認」の形が成り立った。支援者は、1では、「水色のゴムの子」を基準に待たば「次に」シャワーを「浴び(られ)る」という具体的でポジティブな指示内容を提示している。ほかにも7での身体的ガイドなど、指示内容理解のための手掛かりを工夫して効果を上げていた。

また、支援者は、Dの適切な行動には、意識して直ちに承認を与えている。適切な行動の直後に承認を得る経験を積み重ねさせることで、11月になると、承認された行動の後に続く行動にもよい影響が及ぶようになり、7のように、Dが指示の遂行そのものの楽しさを後続刺激としてとりこむ場面も増えた。

Dは感覚刺激遊びに通ずる行動に没頭することが多く、そうすると注意の切り替えを適切にすることが難しい。支援者がDに出現させたい行動を指示する前に、Dが執着している行動をやめさせ、注意を切り替えさせることが要求される。2・3・5は注意の切り替えに成功した例である。2では、身体的ガイドによって感覚刺激をいったん遮断し、3ではご褒美を設定し提示し、5ではご褒美になることを含む見通しを提示したことが、効果を発揮した。

Dは、大半の授業を交流先の学級で受けている6年生のEが教室にいと、落ち着きがなくなり、不適応行動が増え、支援者らはそのたびに対応を余儀なくされていた。頻発する突飛な行動には、担任や支援者の注意を自分に引きつけたいという執着があるようであった。

4・6ともその例であるが、支援者の行動は、Dの不適切な行動の強化刺激になっていたと思われる。Dの不適切な行動の目的が、支援者の注意を自分一人に引き付けることだったと考え、Dの行動に介入しようとして、Eへの支援を中断したことは、まさにDの思うつぼであった。この場合は、Dに、Dへの対応はEへの支援の後であることを改めて説明し、なんらかの課題を与え、その後はDとのかかわりを避けるべきであったと思われる。

このような注意喚起行動には、日頃から、注意喚起欲求を表現する適切な行動レパトリーを獲得できるようにするための継続的指導が必要である。また、Dが不適切な行動をとったのは手持ち無沙汰なときである。「なんらかの課題に取り組むこと」も、この場合の行動レパトリーの一つに加えられるだろう。Eとの時間調整などのときに取り組む課題の内容や指示方法も、あらかじめDと一緒に考えて練習しておくといわれる。

### 3. 総合的考察

事例1,2は通常学級における支援の事例、事例3,4は特別支援学級における支援の事例である。事例1は



一人の学生が主に一人の児童を支援した事例であるが、事例2は9名の学生が別々の時間に一人の児童を支援した事例であり、事例3,4は記述の対象児は一人であるものの特別支援学級全体を支援した事例である。また事例1,4は、応用行動分析を援用した記録方式の理念に基づいて記述し、考察したものであるが、事例2,3はその形式にとらわれずに記述し、考察している。このように、支援の場も形式も、事例の記述の仕方も様々であり、統一感に乏しいことが読者を困惑させたかもしれない。しかし、あえてこのように各々異なる記述形式をとったのは、「発達障害児のための学校支援ボランティア」には様々なアプローチの仕方があり、特定のやり方に固執する必要はないことを示すためでもある。コーディネーターそれぞれに拠り所とする理論があり、それがグループワークにおける学生への指導方法に反映され、ひいては事例の記述の仕方にも反映されていると考えられる。コーディネーターにも個性があり、学生にも個性があり、その個性が実践の場で個性ある児童とぶつかりあい、意味のある実践と考察が生み出されていく、そのプロセスを記したものととらえていただきたい。

事例記述はコーディネーターそれぞれの視点で書かれているが、すべて発達障害児対象の学校支援ボランティア実践であるだけに、そのエッセンスを示唆するいくつかのキーワードを見出すことができる。その一つが「自己肯定感を高める」、つまり「褒める」という行為である。事例1では、他児の望ましい行動を支援者が褒めることで、対象児にモデルを提示している。事例2では、支援者たちは対象児を褒めることで前向きな気持ちを引き出そうとしている。事例3で支援者は「たっぷり褒めることで自信をもつことができるようになる」との気づきを記している。事例4でも、支援者は望ましい行動が現れたときに、意識して「褒める」という「結果」を与え、児童の行動を承認している。このように「褒める」という支援者の言動はどの実践にも見られるものであり、児童と支援者の関係作りに役立ち、児童のやる気を高める働きをする。児童が安心して学習に向かうには、支援者が自分を肯定的に見てくれているという信頼が背景になければならず、それを促す普遍的な方法が「褒める」という行為なのである。

前段では、「人間関係を育む」という面から共通点を探したが、「環境を整備する」という面からも実践における共通点を探ることができる。その一つが「刺激を統制する」という支援者の作業である。事例1では、

注意が逸れやすい対象児に対し、不要な物を預かることによって課題に集中できるようにしている。事例2では、九九の習得過程で、ランダム順の問題を解く前に、一度順番通りの計算をさせ成功体験を味わうことによって、対象児のやる気を引き出している。事例3では、カタカナ練習の際、見本は上手になぞれるが、空白のマスにはうまく書けないとき、赤ペンで書き出しと書き終わりのポイントをつけることによって支援している。事例4では、紙を切るという感覚刺激に没頭し、床に落ち続ける紙切れを拾うようにとの支援者の言葉かけを無視する対象児に対し、いったんいすから下ろして刺激を遮断することによって、紙切れを拾う行動を促している。このように、「刺激を統制することによって、学習が成り立ちやすい環境を整備するという試みが、どの事例でも試みられている。

「人間関係を育む」という視点から「褒める」という行為を、「環境を整備する」という視点から「刺激を統制する」という行為を挙げたが、それぞれの事例から他の多くのエピソードを挙げることができる。たとえば、「人間関係を育む」という視点では、事例3での「お助けマン」というユニークなキャラクターの登場は、学習を支援者と共に楽しむ魅力的なものに変容させている。「(心理的な環境も含めた)環境を整備する」という視点では、事例4で、感覚遊びを続ける対象児に「この5枚読んだら少しお茶を飲もうか」と終わりとその後の褒美を明示することで、学習へ目を向けさせている。

「人間関係を育む」「環境を整備する」どちらの視点も欠けても、学校支援ボランティア実践はうまくいかない。学生支援者たちは、信頼されるに足りる人間関係を対象児と作っていくにはどうしたらいいかについて日々腐心し、対象児の特性に配慮した学習環境を整備するために日々工夫をこらしている。「人間関係を育む」というところへの目配りと「環境を整備する」という認知的な配慮が、発達障害児支援という車の両輪となって、対象児の学習への動機を高めているのである。

#### 4. 引用文献

吉岡恒生・柴田和美・相馬慎吾・野澤宏之・原恵美子・山内麻美 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 - 愛知教育大学研究報告題57輯(教育学編) 愛知教育大学 2008 pp.119 - 119

(2008年9月17日受理)