

# 特別支援教育に関する研究

## 発達障害のある子どもの学校生活についてー

高知市立第六小学校 教諭 中田 ゆかり

### 1 はじめに

現在通常の学級に在籍する軽度発達障害と呼ばれるLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒達は、やがて成長し社会に出て、仕事をしていく。しかし、彼らは、障害の軽重に関わらず、転職や離職を繰り返すことが多いと言われている。その理由の多くには対人関係があげられている。このことは、周りとのコミュニケーションをとることが苦手なまま、社会性を獲得することができず、成人したことが原因の一つと考えられる。

長崎は、「社会性とは、個人が、ある文化に参加し、その文化を共有・継承し、さらに新たに発展・創造していくための、自己の個性化と、他者との関係性」と述べ、さらに「社会性の発達」とは、「自己の個性化と他者との関係性の深化の過程」といえ、深化の過程には既存の文化を背景とした大人からの働きが大きな役割を果たすとしている [長崎<sup>1</sup>2006] (資料1 参照)。

その大人からの言語的働きかけの方法として、大井は、「言語指導における自然な方法を志向する相互作用アプローチ(インリアル)、共同行為ルーティン(スクリプト)、機会利用型指導法が見られ始めてきた」と言う。インリアルとスクリプトによる指導は、子どもの言語獲得において大人との伝導的な相互作用が果たす役割に関する研究に立脚しているのに対して、機会利用型指導法は応用行動分析の研究成果に基づいている (資料2 参照)。自然な方法を志向する背景として、従来の言語指導では非日常的な場面で指導を行っても日常の場面では般化が見られず、子供の興味関心や経験と関連性の薄い事柄について、指導してもあまり意味が無いこと、また、非日常的な場面で「よく言えたね」という強化を行って形成された言語活動は必ずしも強化が伴わない日常生活の中で維持されることが困難であることが指摘されている。また、言語(語彙・話しことば)が子どもと環境(周囲の大人、子どもおよび物や事柄)との相互交渉によって獲得されることが明らかとなり、社会的文脈において言語を使うという「語用論」の立場からの指摘もあった [大井<sup>2</sup>1994]。

人とひとのやり取りの中で必要な能力の一つとして、自己統制力がある。自己統制力とは自己主張・と自己抑制の二つの能力からなる。子どもは、三歳の頃から「思い、考え、知り、期待する、想像する」といった自他の異なる心的状態に言及しはじめる。しかし、このように自我が芽生えても、まだ他者の視点に立って考えることは難しく、たとえ一緒のやりとり遊びが始まっても、各々が自分の思いを一方的に主張するので、すぐに衝突し、結局は別々に遊ぶことになる。しかし、保護者や保育者の賞賛や要求に敏感になってくるとそれを自己の指針として取り入れ、褒められると得意げになり、叱られると落胆するのが見られるようになる。また、自分の主張だけでなく、他者の要求にも思いを馳せ、しだいに他者の視点に立って自己の行動を調整する。それには、他者の心の状態を読み取る能力が必要となる。

本研究では、本研究対象児童(以下本児)に対し、リソースルームでの指導がその後、家庭や学級で遊びを通して、どのように般化され、社会性を向上させたかを考察する。

### 2 方法

#### (1) 対象児

本児は、不注意型ADHDのある子どもである。WISC - でFIQ82、VIQ92、PIQ73、K-ABCでも、経時処理能力が同時処理能力より高く、習得度が同時処理能力より高かった。S-M社会能力検査の結果は、SQ78であった。学校生活の中での学習場面では、担任の声かけ(注意喚起)や本人の工夫等により、本人は困っていない。しかし、休み時間の遊びの場面

では、苦手な外遊び（サッカーやドッチボールなど協調運動が苦手）には参加せず、室内遊びでも友達と一緒に遊んではいるが、自分の意見を押し通そうとし、反対に自分の意見が通らないと独りごとを言いはじめるなどが観察された。

本児は、入学時には一人で遊んでいても全く気にせず、同年代の友達を求めてはいなかった。しかし、2年生の後半頃より、友達に興味を持ち一緒に遊びたくなったようである。しかし、遊びにおける行動において自分の思いが通らない時の自己抑制と、自分の思いの表し方（自己主張）すなわち、自己統制力の未熟さがあると窺われた。

## (2) スクリプトによる指導の理論と方法

スクリプトによる指導は、ヴィゴツキー (Vygotsky) の「発達の最近接領域」理論とブルナー (Bruner) の「足場作り」理論が基になっている。ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」理論は、子どもの知的発達の水準を二つに分けて考えている。一つは、子どもが独力で問題解決できる発達の水準と、もう一つは、単独では解決できないが他者からの援助により解決できる発達の水準がある。この領域を「発達の最近接領域」と呼び他者の働きかけの重要性を指摘している。ブルナーの「足場作り」理論(文脈の中で文化を手渡し、最後は足場をはずす)は、言語・コミュニケーション発達においては、「イナイ、イナイ、パー」を例に、母親はまず演技者となり、子どもは観客席にいて母親の演技を楽しんでいるが、いつのまにか、子どもは母親と共に舞台上で演技し、子どもが気付かないうちに客席に降り、観客になっている。このように母親のとった演技者の役割を子どもに徐々に引き渡していく方略を「役割引き渡しの原理」と呼んだ。ゲームを「足場」にして、大人ははじめ非言語的な要素を、そして、徐々に言語的な要素を子どもに引き渡していくことによって子どもはその使い方を学んでいく。「イナイ、イナイ、パー」のようなやり取りの型をゲームルーティンと呼び、このようなルーティンが結合し、知識となったものをスクリプトと言う。このスクリプトが言語の理解や獲得に関わっていることが指摘されている。

したがって、本児が指導された内容を般化し家庭や学級で生かしていくことができるよう、社会的文脈の設定ができるスクリプトによる指導を行うこととした。

つぎに、「7並べ」では、一般的に、カードを配る、7を出す、順番を決める、6と8から順次カードを出す、全てのカードを出す、勝敗の順位を知る、片付けをする、という行為の系列で構成されている。この行為の系列をルーティンと言い、このルーティンが内化したものをスクリプトと言い、このスクリプトの要素を獲得しながら、それに対応した大人の言語からその意味や意図を推察し、本児の言語化されない内容を大人が代弁し、それを子どもが模倣すると考え、本児が喜んで参加し、自発的な伝達が頻繁に起こる活動を計画した。まずこれから行おうとする行為を予告し、そのための準備をする(設定)。次に、スクリプトの中心である7並べをする(実行)。今、行った行為を振り返り、後片付けをする(確認)とした(資料3の表1、資料4の図2を参照)。

本児が参加しやすいゲーム場面を設定し、指導目標として、まずは、自分の都合のよいようにルールを変更しようとするところがあるので、一緒に遊んでいる他の者に、ルール変更の申し出をすることができる。「ルールかえていいい」を指導する。次にその変更の理由を言うことができる。「僕はもう出す札がないので1から出すようにしていいい?」さらに、ルール変更の申し出に対し拒否されても、自己統制をし、次回の可能性へと望みを繋ぐことができるよう短期目標を設定した。長期目標として、自分のやりたい遊びの提示(「今日は して遊びたい。一緒に遊ぼう」「よせて」など)が口頭で言える。次に、自分の遊びたい遊びを提示したが拒否された場合の(「それが終わったら僕の遊びをして」「後で入れてよ」など)が言える。その次に相手の意向を訊くことができる。「何して遊ぶ?」が言える。

この一連の指導の中で本児がどのように変化していったのか、リソースルームでの様子(個別指導の時間を20分程度)、家庭での遊びの様子(週一回1時間程度)、学級の様子(週一回2校時と3校時の間の休み時間)をビデオテープにより録画し観察した。また、本児の変化を、介入前、介入中、介入後に

わけ、保護者・学級担任に行う「行動調査質問紙」[小島<sup>3</sup>2000]や 本児が自分自身を振り返る「自己効力感尺度」[小島<sup>4</sup>2001]により評価している（資料5、6、7参照）。

### 3 指導の内容

#### (1) 実行1「ルール変更の申し出」

7並べのゲームを行う。手持ちの出す札がなくなった場合、いきなり泣いたり、怒り出したりせず、「ルール変えてもいい?」と一緒に遊んでいる他の者に対して、ルール変更の了解をとることを目標とした。適切な反応がない場合、時間遅延、言語的手がかり「何って言うのやった?」、モデル部分指示「ルール・・・」、モデル全指示「ルール変えてもいい?」を示すようにした。

#### (2) 実行2「理由」

何故、自分はルールを変更してほしいのかの理由(「僕はもう出す札がないので、1から出すようにしていい?」)を言うことができる。適切な反応がない場合、時間遅延、言語的手がかり「何って言うのやった?」、モデル部分指示「僕はもう・・・」、モデル全指示「僕はもう出す札がないので、1から出すようにしていい?」を示すようにした。

#### (3) 実行3「自己統制」

ルール変更を申し出ても拒否された場合、「まあ、えいわ」、「今度のときは僕のこと聞いてよ」と次回の可能性へと望みを繋ぐことが出来る。適切な反応がない場合、時間遅延、言語的手がかり「何って言うのやった?」、モデル部分指示「まあ・・・」、モデル全指示「まあ、えいわ」、「今度のときは僕の言うことも聞いてよ」を示すようにした。

#### (4) 実行4「相手の意向を訊く」

遊び始める前に「何して遊ぶ?」と相手に訊くようにする。適切な反応がない場合、時間遅延、言語的手がかり「にも訊いてほしいな?」、モデル部分指示「何、・・・」、モデル全指示「何して遊ぶ」を示すようにした。

### 4 結果

指導を始める前の設定では、勝つことに拘る本児に対し、実行1「ルール変更の申し出」を設定し、いきなり自分に都合のよいやり方に変更するのではなく、相手に了解を得て変更するようにした。次に実行2「理由」を設定し、その変更したい方法と理由を相手に伝えることが出来ることを目標とした。この理由を言う事ができたか否かを本児が気付かないので、けじめのところでは本児自身に「理由は言えたかな」と振り返るようにした。言えた場合は指導者より賞賛の評価「訳を言うてくれたき、どうしてルールを変えたいか、よう、分かった」を与えた。この頃、指導者がルール変更を申し出ると、「まちごうちゅう」と言うなど、ルールの役割に気付き始めた。そうすると、ルール変更の申し出はなくなり、ゲーム開始時にルールを決めるようになり、ゲームそのものを楽しみ始めた。したがって、指導前に設定していた実行3「自己統制」は指導の必要がなくなった。

表1 本児の行動の変化(ビデオ観察より)

指導時期	リソースルーム	家庭	学級
期[指導1～6回(実行1・2を行っている段階)]	相手に手持ちの札を見せてしまうなど、ゲーム本来の駆け引きの面白さには気づかず、「ルール変えていい」を連発する。 本児の行動に対して指導者が評価を与えるのみでセルフモニタリングを行っていない。	7並べをするが、ルールを知らない者が2名いた。他にも順番を抜かす者がいる。出すカードが無くて困っている。 K君に対し「困った時はルール変えていいって訊くがよ」と友達にも勧める。	運動場で、友達とボール当てをしている。何度か当てようとするが当たらないとその場から無言でいなくなる。鉄棒で独り遊ぶ。

<p>期[指導 7～14 回(実行 2 を行っている段階)]</p>	<p>本児の行動に対してセルフモニタリングができるよう、はじめのところで本児自身が振り返るようにした。初めの頃は自分で言えたか否かについては気が付かなかったので指導者より「理由を言うてくれたき、訳がよう分かった」と評価した。10 回目以降では相手の持ち札を推測するなど、ゲーム本来の駆け引きの面白さに気づき始め本児も駆け引きを楽しむようになってくる。11 回目以降は、ルールを決めるようになる。</p>	<p>ルールを決めずに 7 並べをやり始め、0 君が「次の人」とパスを申し出たのに答えて「パスは 2 回」と決める。0 君はパスを 2 回使った後も出すカードがなく「ルール変えていい」と訊くが却下する。しかし「誰か 4 出して下さい」の要求は受け入れる。</p>	<p>運動場で、よく遊ぶ S 君とボールの当てっこをしている。ルールは決めていなくても適度な距離を保ちながら遊ぶ。途中から時々遊ぶ K 君が加わる。K 君は、本児や S 君を狙う時は極めて近い距離にまで近づき、逃げる時は姿が見えなくなるくらいまで遠くにいく。K 君の投げたボールが本児の顔面に当たる。この後移動可能な範囲を決めて遊ぶ。(走って範囲を示す)</p>
<p>期[指導 15～18 回(実行 4 を行っている段階)]</p>	<p>ルールの変更の申し出については、「あれは、本当はいかんが」というなど、実行 3「自己統制」で目標としていたルール変更を申し出て拒否されたことを受け入れることは指導しなくてもよくなった。初めの頃は、「ルール変えるの 1 回、パスは 2 回」だったが、しだいに「パスは 2 回、ルール変えるの無し」に変化していく。</p>	<p>パバ抜きをしていた時、Z 君が「ルールを変えてください」と言ったことに対し、パバを引く可能性があることと忠告されるが、申し出を受け入れる。しかし、Z 君は負けてしまい、「ルールを変えてもらった意味がねえ」と言う。皆で笑って終了。「このごろ、上手に遊びよう」と母親から聞く。</p>	<p>ジャングルジムで友達 4 人とボールの当てっこをしている。Y 君が仲間に入りたいが本児がいるならしなないと言ったことに対し、「そんな事言うき嫌なが」とやり返す。別の友達が「Y 君、ボール鬼やるで」と声がけしたことで Y 君も本児と共に遊ぶ。</p>
<p>期[指導 19～21 回(実行 4 を行っている段階)]</p>	<p>「相手の意向を訊く」を設定した。自分のやりたいことは言うが、相手の意向を尋ねることは自発語では、出なかった。しかし、指導者が「先生にも訊いて」と言うと、それは聞き入れることができ、自分の要求を先にしたり、後にしたりしながらゲームを行う。途中から新しいルールを付け加えたりする。これにより、神経衰弱などは面白くなり、教師も「新しいルールにして面白かった」と評価する。</p>	<p>ジジ抜きをしている途中、「負けたら罰ゲーム、フラダンスを踊ります」と罰ゲームを付け加えようとするので「あれ」と声をかけると、ルール変更の時は申し出て了解を得ることに気付き訂正する。</p>	<p>運動場でサッカーをするようになる。守る役、攻める役を決め遊ぶ。以前、下手と言われそれ以来しようとしなかったが、一緒に遊んでいる友達も同程度の運動能力で揶揄されることは無いので安心して遊んでいる。</p>
<p>期(介入後 1 カ月)</p>	<p>「ココタキ」や「リトルゲームニャーニャー」を本児は好むようになる。途中から、お手つきをした場合カードを 3 枚取るなど新たなルールを付け加えようとするので、「あれ」と声をかけると要求を引き下げたり、「あっそうそう、そしたら、1 枚取るのはどう」と訊いたりする。</p>	<p>トランプのゲームなどは本来のルールに沿って行われ、新しいルールが加わることはない。母親より「このごろ、すごく偉そうにものを言う」</p>	<p>運動場でサッカーをする。自分から誘うことは無いが誘われれば一緒にする。縄跳びあそびも 3・4 人で練習している。</p>

以下には、保護者・学級担任に実施した「行動調査質問紙」や本児に実施した「自己効力感尺度」による評価をそれぞれの小項目について 5 段階で評価し、それを中項目ごとに合計点数をグラフで示した。

保護者・学級担任に実施した「行動調査質問紙」によると、それぞれの中項目で向上しているが、特に友人への積極性と他者との協調性、感情抑制の面での伸びが見られた。また、本児に実施した「自己効力

感尺度」では介入後も伸びが見られている。

### 自己主張面

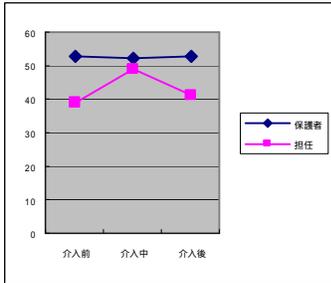


図1 能動性・主体性  
(担任は、社会見学での買い物をする  
場面がなく、評価できず)

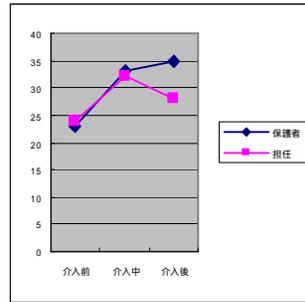


図2 拒否・強い拒否

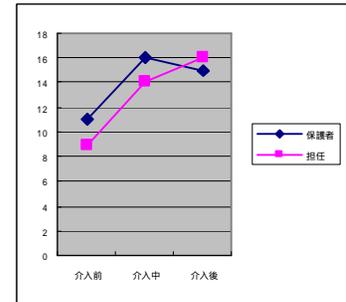


図3 友人への積極性

### 自己抑制面

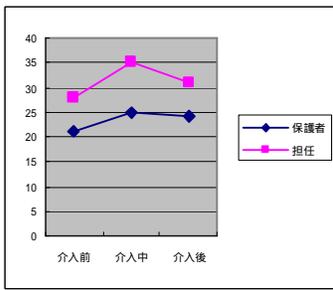


図4 待機行動

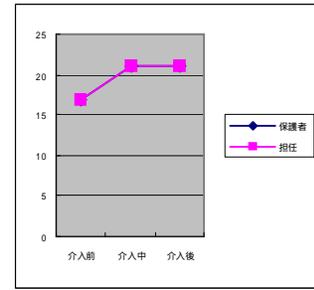


図5 他者との協調性

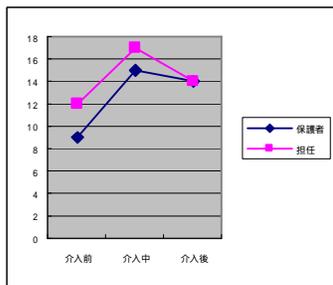


図6 感情抑制

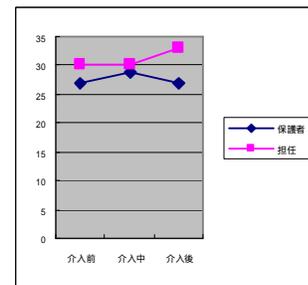


図7 規則への従順

### 自己効力感

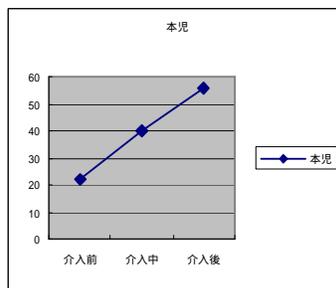


図8 自己効力感

## 5 考察

柏木は、「幼児期における「自己」の発達」の中で子どもは行動始発の傾向が強く、制止・抑制がいかに難しいか、それが可能となるにはどのような条件が必要かを述べている。制止・抑制は行動始発に比べて一見消極的なものに見えるがその目的を果たし成果をあげるには、単なる時間延長や運動の抑制に留まらず、問題解決の方策についての認識を持ちそれを維持し、その認識に照らした自己評価（客観的評価・メタ認知）を行い、その評価にもとづいた自己強化（賞）の過程が随伴的に起こった時、その行動は一定の方向に持続的に続くこととなる。これが、能動的に自分の行動を自分で統御するという行動の自己制御に他ならない〔柏木<sup>5</sup>1988〕

本児の場合、母親によると、母親の持つ社会的規範にしたがって細かく叱ってきたことや、同年齢の友達との関わりを持つ機会が少なかったこと（一人っ子である・友達をあまり求めなかった）、また、ことばの発達が遅れ気味であったことから象徴機能の発達が遅れていたであろうことが窺われ、それにより、友達とイメージを共有しながらあそぶごっこ遊びの経験なども少なかったと考えられる。したがって、他者の心情を読み取りながらの自己の行動を調整する機会も少なくなっていた。また、第三者になり自分を見つめるメタ認知の機能が十分に働かず他者の心の理解の発達も十分ではないのに一般的な規範を周りからは教えられることになり、本児の自己効力感は低下したと考えられる。

現代の子どもに欠かせない遊びにテレビゲームがある。その遊び方は、対戦している本人達は、画面を見据え必死でコントローラーを動かしている。そのまわりに対戦を観戦している2・3人の子ども達がいる。その子ども達も技がきまれば「すごいね」などの声をかけているが子ども同士の欲求のぶつかり合いがなく、ごっこ遊びのように役を取り合っただけのせめぎあいや自分のやりたくない役でも我慢してこなし次の機会を待つという場がない。また、意地悪や嫌がらせを受けてそれに抗議するといった場面も少ない。家庭で、トランプゲームを提案した時、7並べを知らない者が6人中2名いた。子どもは、ゲームなどを通し、順番を待つことや物の貸し借り、負けてもがまんすることなどを学んでいく。しかも、負けた時に感情を爆発させた時、「がまん、がまん」と言ってくれる大好きな人と自分の感情を共有してもらい、「分かってもらっている」という満足とそのがまんしたことに対して大好きな人が「よくがまんしたね」など賞賛の声がけにより自分の行動規範として取り入れていく。がまんなどのように行動規範として手に入れた力を精一杯使いながら遊びを展開し、人との交渉の仕方、折り合いのつけ方を学んでいく。

本児は、この「ルール変えていい？」の声がけにより、大人とのカードゲームがスムーズに行え「ルール変えていい？」を使ったことに対し指導者より、「勝手にルールを変えずに訊いてくれたので遊びやすかったよ」という賞賛を受けることを繰り返した。そのことを友達との遊びの中で取り入れ、友人K君にも「ルール変えていい？」を勧めている。K君はそれを取り入れて周りの友達に要求し、周りの友達もその要求を受け入れている。後日のババ抜きの際はZ君が「ルール変えていい？」を使ったがそれでも負けてしまう。しかし、そのことに対しZ君は「ルール変えてもらった意味がねえ」と言い、周りも笑って和やかに遊びを終了している。これまで親や先生が認めてくれていた事柄に対して動機付けの方向が向けられていたが、親からの独立をはかる心理的離乳の時期であり、物事を決定する際の準拠基準が仲間から承認されるかが重要になる。自分が仲間に提案した「困った時には、ルール変えていい」は、以前だと、負けそうになると、自分に都合のよいルールを主張し始めていた本児が、事前にルール変更の予告を提案したことで、友達も受け入れやすかったのではないかと考える。また、今までどの友達も使うことの無かった提案の仕方を、周りの友達が承認してくれたこと、その方法をとったにもかかわらず負けたZ君が、仲間だけがわかる「ルール変えてもらった意味がねえ」で、みんなが笑ったことなど、仲間の一人としての実感（仲間意識）をみだしていったものではないかと考える。これらにより、学校でも、より積極的に友達との遊び（サッカーなど球技遊び）にも参加するようになっていった（図3）。

友達と遊びたがらなかった本児に対し、「うちの子は、友達と遊びたがらないのでいろいろな子どもに家に来てもらい、一緒に遊べる子が一人でもできれば」という配慮を母親は行っている。このことで、

ことばでの説明が不十分であっても、本児の言っている内容を汲み取ってくれる友達が増えていったことも他者の心情を読み取る機会を増やした一要因であると考えられる。

また、「ルール変更の理由」を言語化していく過程では、本児は、相手の持ち札を推測し、「出すと先生の勝ち」や「自分も罨をしかけた」と言うようになる。この事は、本児自身がゲーム本来の駆け引きの面白さに気づき、本児が勝ちたいという自己主張の面から理由を言語化していくことで、かえって、他者の心情や母親などに言われた社会規範の意味に思いを馳せ、自己を振り返り自己抑制を図っていったと考える。この社会規範に基づいて自己を振り返ることを繰り返していく中で、どう行動すれば遊びやすいかを考えていき、ルールを始めに決めておく方法をとるようになっていった。そして、途中からのルール追加なども見られるが、周りからの指摘に対して、自己主張を変更したり、あきらめたりするようになっていった(図6)。

遊びの幅が広がるに伴い、ルールを決める際、ことばだけでの説明では不十分なので、体を使い、やって見せることで共通のルールを仲間と共有する方法をとっている。仲間とイメージを共有し一緒に遊ぶことできるようになると、自分のやりたい遊びに友達を誘ったりすることが増えてきた。

この時期において、母親の「このごろ、上手に遊びよう」という感想も聞かれている。本児も友達に対し、自己主張をし、受け入れてもらう機会が増えていった。このことにより、友達への積極性は増し、自己効力感は向上していったと考える(図3、図5、図6、図8)。

しかし、自己効力感の向上は、周囲の大人の評価とのずれがあり、本児の態度の変化として、「偉そうな態度」として表れている。今後、成長するに従い、友人の選択基準が、クラスが同じや家が近いなどの外的要因から、徐々に尊敬や共鳴などの内的要因に準拠していく。本児のこういった態度は、今後友達の中で孤立してしまうことになりかねない。等身大の自己を見つめる能力(仲間関係の中の自己、他者の意図理解、社会で認められる行動など)をどのように育てていくのか、保護者や学校とも連携をとりながら、リソースルームでは、得意なことを説明する場面の設定をしようと考えている。

今回の指導は、本児にとって取り組みやすいトランプゲームにしたことにより、参加に対する不安が少なかった。繰り返しゲームを行うことが出来た。7並べというゲームを用いたことで、やり取り行動が決まった手順で行われるため見通しが持ちやすく、指導者側からのことばがけに対し注意集中しやすかった。標的としたことばは、社会規範からではなく、本児にもそれを取巻く仲間関係の中でも受け入れやすいものであった。本児にも受け入れやすいことばであったため他者の心の理解や社会的規範について考える余裕ができた。本児にとって自己制御と自己主張の葛藤が起きる場を提供しやすかった。ルールを変更することにより遊びが変化し皆でその変化を楽しめた。そして何よりも指導者も本児もゲームを楽しむことができた。

以上のことから本児が勝ちたいという自己主張を指導者や仲間関係の中で、他者の心の理解と既存の社会規範と照らし合わせ、自己抑制を図り、对人的行動として遊びのルールを決めるようになっていった。

今後、軽度発達障害のある子どもの社会性の発達を視野にいれた「個別の教育計画」を考えていく時、今ここを楽しみながら、自らが考え、選び、決定する機会をどのように提供していくのが課題である。

## 引用・参考文献

- 1 長崎 勤『スクリプトによる社会的スキル発達支援』川島書店、2006年
- 2 大井 学『子どもの言語発達における自然な方法・相互作用アプローチと伝達場面設定型指導、および環境言語指導』聴能言語学研究 第11巻第1号1~15、1994年
- 3 小島道生『ダウン症の自己制御機能に関する研究』特殊教育学研究 第37巻第4号37~48、2000年
- 4 小島道生『青年期ダウン症の自己制御機能と自己効力感の関係』心身障害研究 第25巻23~24、2001年
- 5 柏木恵子『幼児期における「自己」の発達』東京大学出版、1988年