

(事例報告)

## 通級指導教室におけるグループ指導の検討

－発達障害のある二人の女の子の関係変化－

青山新吾

(岡山市立石井小学校)

**要旨：**本論文は、友達と遊べない、過ごせないという悩みを持つ広汎性発達障害の子どもたちへのグループ指導を検討したものである。

通級指導教室において月に1回、60分のグループ指導を行った。そのVTRと家庭での子どもたちのエピソードを検討した。

グループ指導において、子どもたちが共通に好きなことの活用、「2人きり」の時間の活用、「冗談」トークの活用を行った。その結果、2人の子どもたちの関係は変化した。

通級指導教室では、発達障害のある子どもたち同士の関係をつなぐグループ指導を行うことが可能であった。

**見出し語：**仲良し、通級指導教室、グループ指導、広汎性発達障害

### I. はじめに

ある広汎性発達障害の診断を受けている女の子が「お友達と遊べない・・・。」と母親に訴えた。幼稚園の時からことばの教室に通い、就学後も通級指導教室において指導を受けている子どもであった。

母親からは、地域や学校で同年代の子どもたちと遊ぶ場面はあるものの、相手の言っている意味がよくわからなかったり、相手にきつく言われた時にどう対処して良いかわからなかったりしているエピソードも聞いた。筆者がこの子どもの学校に参観に行った時には、通級指導教室で見せる姿とはかなり違い、緊張した表情が印象的であった。

また、広汎性発達障害の診断を受けている別の女の子の母親が「学校の休み時間は、ほとんど一人で絵を描いて遊んでいるようなんです・・・。」と話した。幼稚園の時からことばの教室に通い、就学後も通級指導教室において指導を受けている子どもであった。

穏やかな性格で、他の子どもたちと対人トラブル

を起こすことなどほとんどないと伺った。しかし、逆に言えば、他の子どもとコミュニケーションする機会が圧倒的に少ないということでもあると考えられた。

2人とも、現在、筆者が指導を担当している子どもである。元々、2人には別々に個別指導を行っていた。指導後の保護者との懇談において、筆者はこれらの二つの訴えを伺った。

筆者は、通級指導教室において、子どもたちの暮らしやすさを支援する機能（暮らし支援）が可能であることを報告してきた（青山，2005）。

お友達とうまく遊べない、過ごせないという似たような訴えをした2人の子どもたちが少しでも暮らしやすくなるために、何かできることはあるのだろうか？ 筆者の思いは彼女たちへの「暮らし支援」に向けた。この場合、彼女たちの困り感（佐藤，2004）は、お友達と遊べないことやお友達と過ごせないことであると考えられた。

筆者は、これらの訴えは、コミュニケーションのトラブルや社会性のトラブルに由来する可能性があると考えた。

自閉症の子どもは、学齢期以降になると会話などコミュニケーションにおける社会性の問題や障害の自己認知と受容の問題など高機能自閉症の人に特有の発達課題に直面することになる（高橋，2002）と指摘されている。

軽度発達障害の社会性のつまづきを改善し、社会性を伸ばすことを目的とする指導の方法として“ソーシャルスキルトレーニング”（SST）の方法が長く推奨されてきた（小貫，2006）。SSTの多くは小集団によるグループ指導の形態をとることが多い。なぜなら、社会的な体験を積ませるためにはミニチュアであっても実際に社会的場面を設定する必要があるからである（小貫，2006）。そこで筆者は、2人が実際に時間と空間を共有して一緒に過ごすことを通して、2人の訴えに対して何らかのアプローチを行いたいと考えた。そこで、保護者の了解を得た上で、月に1回のグループ指導を行うことにした。

「お友達と遊べない」という子どもたちの訴えに対して「遊ぶ」ためのスキルを取り出して指導するのではなく、実際の活動の中で、「一緒に過ごす」ことや「遊ぶ」ことを体験し、学んでいくこと及び通級指導教室という「空間」＝「場所」における体験が心理的にも実際的にも他の「空間」＝「場所」へ影響する可能性があることを重視したからである。そしてここでは、SSTの発想ではなく、アプローチの結果として、2人が「仲良し」になることや「仲良し」の子がいることの心地よさ、ステキさを実感できることを目指したいと考えたのである。

通級指導教室において、子どもたち同士が「仲良く」なれるための支援は重要である。筆者は、人とのつながりを欲しているが人との関係がうまくいかない子どもたちが多いという臨床実感を持っているからである。そして、通級指導教室で行ってきたこれまでの「暮らし支援」の実践に、新しい視点として「仲良し」になるための支援に取り組むことで、人との関わりが苦手な子どもたちへの重要な支援を提供できるのではないかと考えたからである。そこで、本研究を構想することにしたのである。

## II. 研究の目的

「友達と遊べない」「友達と過ごせない」という状況にあった発達障害の診断のある2人の女兒へ行った通級指導教室におけるグループ指導を分析することによって、子どもたちの二者関係の変化とその意味、及び教師の支援方策について検討することを目的とする。

## III. 研究の方法

### 1. 対象児童

A小学校通級指導教室に通う2名の児童（小学校2年生，1年生）を対象とした。

2名の児童は、2人とも幼稚園の時からA幼稚園ことばの教室でコミュニケーションの指導を中心に指導を受けていた。小学校就学と同時に、A小学校通級指導教室で指導を継続することになった。

平成17年7月より、月に3回の個別指導と月に1回のグループ指導を併用している。毎月1回を原則に、2名が一緒に通級する「グループ指導」を開始した。平成17年度に合計6回の「グループ指導」を行った。

なお、2人は、共に広汎性発達障害の診断を受けている児童である。

### 2. 研究の手続き

#### 1) グループ指導後セッションの概要

平成17年度に行ったグループ指導の概要についてまとめた。

あやか、はるかの2人それぞれに、気持ちの通じ合う友だちが作れるようにとの願いで、グループ指導を行うことにした。グループを作るにあたっては、2人の相性が合うかどうか、換言すれば「ウマが合うか」を重要視した。

指導においては、先述したように、最初は自己紹介カード作りや詩を作る活動を示し、一緒に取り混ぜることで二人の絡みを作ろうと考えた。また、2人の座席位置について、筆者を合わせて3人で三角形になるように設定し、2人が相互にお互いを意識しやすいように考えた。

このように、当初は筆者が間に入り、かなり設定された状況の中で2人の関係を作ろうと試みた。

- (1) グループ指導1セッション (H17. 7)
  - ・自己紹介カード作り
  - ・おしゃべり
- (2) グループ指導2セッション (H17. 10)
  - ・おしゃべり「絵について」
  - ・お絵描きをする
- (3) グループ指導3セッション (H17. 11)
  - ・おしゃべり「発表会」
  - ・詩を作ろう
- (4) グループ指導4セッション (H17. 12)
  - ・クリスマスの飾り付け
  - ・クリスマスツリー作り
- (5) グループ指導5セッション (H18. 1)
  - ・おしゃべり「トリビアの泉」
  - ・劇「イジワルな人を拒む」・・・イヤなことを言う
- (6) グループ指導6セッション (H18. 2)
  - ・おしゃべり「2年生になったら」「友達について」
  - ・劇「こまった時は先生に言おう」

## 2) 分析対象場面の抽出手続き

平成17年度中に実施した合計6回のグループ指導を、全てビデオ撮影した。グループ指導は、A小学校通級指導教室の指導室内で実施した。ビデオカメラを部屋の隅に三脚で固定し、指導場面を横から録画した。

カメラの設置位置が限られていたため、教師が正面、子どもたちは横顔を録画することになった。そのため、子どもたちの微妙な表情を録画から読みとることは困難であった。その映像の中から、2名の児童が「仲良し」だと見える場面を選定するために、指導VTRを第三者の研究協力者に視聴してもらい、視聴感想文を綴ってもらうよう依頼した。

研究協力者には、合計6回の全てのビデオを視聴してもらった。その際「2人が仲良しに見える場面を抽出して欲しい」と依頼した。そして、抽出して視聴した場面の感想をフルセンテンスで綴って欲しいと依頼した。

その後、研究協力者の抽出した場面と同じく合計6回分のビデオを全て視聴した筆者の抽出場面を比

較した。2人の抽出場面が重複したところと、それらに加えて重複してはいないが、筆者がどうしても重要だと考えた場面を合わせて、分析対象場面とした。研究協力者の依頼は、筆者一人の判断で「仲良し」場面を抽出すると、その抽出が恣意的である可能性が高まると考えたからである。しかし、筆者の判断でどうしても分析には外せないと考えた場面だけは後で分析対象に加えた。

## 3) 分析対象場面の記述方法

録画ビデオから、音声言語と印象的な手振り、動きを分析対象場面のみ限定して書き起こしたものを「書き起こし記録」とした。また、場面の状況を説明する必要があると判断した時には、状況説明を補足して記述した。その際、人物の発話は、教師をT、2年生の児童を「あやか」(仮名) 1年生の児童を「はるか」(仮名)と表記した。

また、ビデオ映像を見ながら書き起こした記録に加え、筆者がビデオ映像を見ながら感じたことをフルセンテンスで記述したものを「振り返り記録」とした。ビデオ映像の「書き起こし記録」と「振り返り記録」をセットにし、最後にその記録の内容を象徴的に表すと思えることばを筆者が考え「エピソードタイトル」とした。

「書き起こし記録」「振り返り記録」「エピソードタイトル」の3つを組み合わせたものを分析対象データとし、「グループ指導」の時系列に合わせて整理することとした。

また、グループ指導後に、その時期の生活場面において、本児らの様子を保護者から聴取し、記録した。

## IV. 結果

### 1. グループ指導全体を通じての2人の変化

グループ指導を通じて、2人の子どもたちの関係には変化が見られた。以下に時系列で示す。

#### 1) グループ指導1セッション

初顔合わせ。

#### 2) グループ指導2セッション

話がかみ合わないが、2人きりでおしゃべりをする。

### 3) グループ指導3セッション

2人の目の前にある「絵」を見ながら、話がかみ合いだした2人きりのおしゃべり。

### 4) グループ指導4セッション

教えたり教えられたりするやりとりが2人の中で成立し始めた2人きりのおしゃべり。

### 5) グループ指導5セッション

学校以外の生活経験をテーマにしたおしゃべり。

また、通級指導教室の場を離れたところでも、2人の関係は大きく変化していた。

はるか、地域のお絵描き教室に通っていた。

それを聞いたあやかは、はるかが通っていたお絵描き教室と一緒に通いたいと考えた様子だった。お母さん同士も親しくなった様子であり、あやかは、はるかと一緒に通うようになった。

この頃、はるかが家庭で描いた絵で作ったカレンダーをあやかや筆者にプレゼントしてくれた。大喜びのあやか。筆者も教室に早速飾らせてもらうことにしたのである。

また、はるかは、あやかの家に泊まりに行くようになった。地域のキャンプでは、夜中に目が覚めて大泣きになって夜中に迎えに行くなど、一晩、親と離れて泊まったことはこれまでなかったとのことだった。しかし、あやかの家では、夜中に泣くこともなく、大喜びで一晩過ごすことができたと言った。

教室に来室すると、2人で遊び始める2人の姿が見られるようになった。廊下を手をつないで駆けていく2人の姿も見られるようになった。2人を知っている人は、これらの様子から2人は「仲良し」になったと感じている様子であった。

保護者の話によれば、2人は月に1回のグループ指導の日を心待ちにしているとのことであった。

## 2. 抽出指導場面とその記録場面

グループ指導における分析対象場面について、研究協力者による分析場面の抽出により合計6場面が指摘された(表1)。また筆者は、合計7場面を抽出した(表2)。

これらのうち、両者の共通場面である5場面と筆者のみが指摘していた2場面(「ボケ」とつつこみ

表1 研究協力者の抽出した検討場面

- 
- (1) 一人が遅れた場面
  - (2) 二人が意気投合した場面
  - (3) 二人きりで会話する場面
  - (4) 二人きりで教えたり教えられたりする場面
  - (5) 三人で会話しながら「通訳」したり「コーチ」したりする場面
  - (6) 生活経験をテーマにする場面

表2 筆者の抽出場面

- 
- (1) 一人が遅れた場面
  - (2) 二人きりで会話する場面
  - (3) 二人きりで教えたり教えられたりする場面
  - (4) 三人で会話しながら「通訳」したり「コーチ」したりする場面
  - (5) 生活経験をテーマにする場面
  - (6) 「ボケ」てつつこみ場面
  - (7) 「冗談」をいう場面

の場面、冗談の場面)を加えた合計7場面(筆者の抽出場面と同様)を分析対象場面とした。

分析対象とした7場面を具体的に示していると考えた合計12のエピソードを示した(表3)。それぞれのエピソードを「書き起こし記録」「振り返り記録」「エピソードタイトル」の3つで構成し、時系列で記述する。

### 1) 指導に遅れた相手を気にするエピソード (H17. 10)

#### (1) 書き起こし記録

二回目の指導で指導に遅れた、はるかを待ちながら筆者と話した場面である。

T : 絵を描いてみる? 本を見ながらでも良いから

あやか: はるちゃんも見ながらしたの?

T : はるちゃんは見なくても描けるんだって。

あやか: あやかも!

#### (2) 筆者の振り返り記録

2回目のグループ指導における一場面である。指導に少し遅れたはるかをあやかが待っている。その際のやりとりである。

まだ一度しか会ったことはないが、あやかが明らかにはるかを意識していることがわかる。はるかがどのようなやり方でしたのか、自分もはるかと同じようにやりたいという気持ちが表れたやりとり場面である。



表3 グループ指導における二人の関係変化

---

|         |  |
|---------|--|
| H17. 10 | <p>あやかが遅れてきたはるかを感じている<br/>(相手を意識している)</p> <p>話はかみ合わないが、二人きりでおしゃべりをする</p>   |
| H17. 11 | <p>「ボケ」る教師につっこむ子どもたちというコミュニケーションが成立</p> <p>目の前にある「絵」を見ながら話がかみ合いだした二人きりのおしゃべり。</p> <p>教師の「冗談」に二人が一緒になってリアクションする</p> <p>3人で話しながら教師が話の「交通整理」をしたり、相手の話を聞けるよう「コーチ」をする</p>   |
| H17. 12 | <p>絵の描き方を教えたり、教えられたりするやりとりが成立し始めた二人きりのおしゃべり</p> <p>子どもたちが自ら「冗談」を言おうとする</p>   |
| H18. 1  | <p>「ボケ」る教師につっこむ子どもたちというコミュニケーションの中で、相手への優しい言い方を意識しようとする学びの場になり始める</p> <p>絵を描く場面で、適切な言い方をさりげなく教えるというやりとりが成立しはじめた二人きりのおしゃべり</p> <p>絵について話す場面で、子ども同士で優しい言い方をしようと促すようになる</p> <p>学校以外の生活経験をテーマにした（ここではテレビ番組）おしゃべり</p> |

## 2) 話がかみ合わないが、おしゃべりをする二人きりのエピソード (H17. 10)

### (1) 書き起こし記録

あやか：消すやつ、あっちにある？  
はるか：うちちな一学校にあるクーピーのプラスチックの（消しゴム）新品なんよ  
あやか：そうなん  
あやか：あやかもな一新品って言うかな～うーん、ちよつとこう・・・

（2人はそれぞれ勝手にしゃべる）

あやか：今日4時間じゃった？？  
はるか：・・・・・・  
あやか：今日4時間じゃった？？  
はるか：あっ！ 4時間目は音楽じゃった。  
あやか：うん、えーっと、4時間目はなー、国語。私はなー4時間目行けれなかった  
はるか：5時間目な～、なんにもないよ  
あやか：うそ。5時間目 何？  
はるか：5時間目、何もない  
あやか：ずーっと4時間目？  
はるか：ずーっと・・・前はな～  
あやか：2年生は、5時間目とかいっぱいあった  
はるか：前、5時間目は学活だったんよ。  
あやか：学活？  
はるか：お別れ会だったって～

（以下、話がかみ合わず、この話題は終わる）

### (2) 筆者の振り返り記録

2回目のグループ指導で、意図的に筆者が席を外し、子どもたち2人きりで過ごす時間を作っている。

2人は、自分たちだけで会話を進めている。

会話はかみ合っているとは言い難い場面が多いと考えるが、2人は嬉しそうに話を続けている。

## 3) 「ボケ」る教師とつっこむ子どもたちのコミュニケーションエピソード (H17. 11)

### (1) 書き起こし記録

はるか：明日って何の日？  
T：明日は土曜日で、11月はひなまつりで・・  
あやか：12月はサンタさん  
T：12月はサンタさんで11月はひなまつり

あやか：そう。えっ？？

T：ひなまつり  
あやか：ひなまつり、どこでしょうね。  
T：ひな人形かざる  
はるか：ちょっと待って  
あやか：それは3月じゃろ、多分  
T：ひな人形、3月？  
はるか：うん  
T：あっそうか、まちがえた  
あやか：たしかに

はるか：3月

### (2) 筆者の振り返り記録

3回目のグループ指導での一場面である。筆者がわざと「ボケ」て見せ、子どもたちに「突っ込ませる」ことをねらった場面である。「突っこみ」を通して、二人の子どもたちが意気投合、一体感を感じていくことを願っている場面である。

## 4) 話がかみ合いだした二人きりのエピソード (H17. 11)

### (1) 書き起こし記録

はるか：あっ？ 何あれ？  
あやか：あの紙、あやかがはったんよ。何かね～  
はるか：あれ、何かおもしろーよなー。ウフフ、ハハ  
あやか：あれ～？ どこ～？  
はるか：あそこ  
あやか：これ？  
はるか：ちがう、ちがう  
あやか、右側の絵を指さす  
はるか：なんか、あめかいとるみたいじゃなー  
あやか：しかも、目ないし  
はるか：のっぺらぼうじゃん、のっぺらぼう。ハハハ

あやか：目描こう、目  
あやか、えんぴつを取ってきた。  
（壁に貼ってあった「転ぶ」イラストを見て）  
はるか：あれ、空を飛びよるみたいじゃ、あれ  
あやか：どこ、これ？  
はるか：転ぶって言うところ  
あやか：ピヨーン

### (2) 筆者の振り返り記録

このセッションでは、2人きりの会話が成立している。

会話の話題は、2人の目の前に貼ってある「描き終わった絵」を中心に成立している。

また「あれ」「これ」「あそこ」「どこ」といった代名詞が多いやりとりである。しかし、それらが指していることばを2人それぞれが想像していたらしく、やりとりは成り立っていた。

### 5) 教師の冗談に二人が一緒にリアクションするエピソード (H17. 11)

#### (1) 書き起こし記録

T : あー紙を忘れて来ちゃった  
 2人 : あ〜ちゃ〜  
 T : 紙を持って来るから二人でおしゃべりしてあそんどいて  
 T : 待っててね。どっか行っちゃだめだよ  
 あやか : あっちのお部屋であそぶ  
 T : ちがう、ちがう。お部屋でおしゃべりしとくんよ  
 2人 : はい  
 T : どっか行っちゃダメよ。お外行っちゃダメよ  
 2人 : はい  
 T : ごはん食べに行っちゃダメだよ  
 はるか : もう〜ハイって言ったが!  
 T : なわとびしに行っちゃダメだよ  
 はるか : もう〜言ったし〜  
 (Tがドアを一度閉めたがまた開けた)  
 2人 : ハハハハ  
 T : みかんのへやに行っちゃダメだよ  
 2人 : ハハハハ  
 Tがまたドアを閉めてからちょっとだけ開けた  
 2人 : ハハハハ

#### (2) 筆者の振り返り記録

このセッションでは、筆者が席を外す時に、わざと何度も繰り返して「〜しちゃだめだよ」というフレーズを繰り返している。

子どもたちは、それが「冗談」であることを次第に解したように思われた。それは、子どもたちのリアクションが最後には「ハハハハ」という笑いに転じたからである。

また、このやりとりで印象的なのは、途中から子どもたちが2人一緒に

「ハイ」

「ハハハハ」

という反応を示していることである。2人の一体感が成立したことを示す場面であると考えられる。

### 6) 三人で話しながら教師が話の交通整理をしたり、コーチをしたりするエピソード (H17. 11)

#### (1) 書き起こし記録

T : さあ、今日は1番のお話をこれで終わって、2番に・・・  
 あやか : あやか、まだ話してないよ  
 T : まだ話してないね。  
 今、はるかちゃんからしかのフンの話、しかのフンじゃないね、フンみたいなチョコレートのお話を聞いたよ。あやかちゃんは、宇宙人の話ですね。  
 あやか : いや、宇宙人なんかいっとらん。  
 T : 何の話?  
 あやか : うーん、えーっと、音楽発表会ね、もう終わったんだけど、18日。それで、まず〜えーっと、「手拍子の花束で」  
 T : 「手拍子の花束」??  
 あやか : ボディーパーカッション  
 T : どんなの??  
 (Tが適当にやってみせた)  
 あやか : ちがう、ちがう。  
 (ここではるかが立って前へ出る。)  
 はるか : あんな〜、体育でやるのな〜、「上を向いて歩こう」なんよ  
 T : やってみて  
 はるか : 「うえをむーいて、あーるこーよ」  
 (はるか、歌い出す)  
 あやか : そんなで、なんかあやかが1年生の頃、校内音楽会ってのがあって、みんなわかんないから、みえるんよ〜。3年生がそういう歌やってた  
 T : それで、今の歌知ってたんだ  
 あやか : うん  
 はるか : あんな、ひろちゃんな、えーっと・・・  
 ブレーメンの音楽隊なんよ

T : ひろちゃんってだれ？  
はるか：4年生  
T : お兄ちゃん？  
はるか：うん  
T : ブレーメンの音楽隊の劇？  
はるか：ひろちゃんの役な一ロバなんよ  
T : ロバの役なの？  
はるか：うん  
あやか：あやか、まだ話してないよ  
T : はるかちゃん、ちょっとストップ。  
あやかちゃんの話が途中だったから聞いてあげて。で、音楽発表会だって～  
あやか：うん。  
T : 「手拍子の花束」？ と～  
あやか：うん、とドレミの合奏と歌。  
T : ドレミの合奏？  
あやか：ドレミの歌って言ったんだけど。  
T : あっ、知ってる。「ド～はドラえもののド～」  
はるか：ちがう。  
T : レはれんこんのレ  
あやか：「ド～はドーナツのド、レーはレモンのレ～」

(あやかが歌っていく)

## (2) 筆者の振り返り記録

この場面では、3人で発表会の話をしている。どうしても、自分の体験談を話そうとしてしまいうはるかのことばに耳を傾けるあやかがいる。しかし、あやかも適切な場面で2回も

「あやか、まだ話していないんだけど」

と自分が話したいことを主張できている。

## 7) 教えたり教えられたりするやりとりが成立しだした2人きりのおしゃべりエピソード (H17. 12)

### (1) 書き起こし記録

T : 折り紙持ってくるから、ツリーのお絵描きを始めましょ

あやか：ちょっと変になった

はるか：ツリー？

T : クリスマスツリーだからいろんな飾りをつけて

はるか：サンタさんの顔描こうか。かわいい。

あやか：あー全部消さんと (消しゴムで消す)

はるか：このサンタかわいい？

あやか：まず上からしたら。上からしたら見えやすいもんね

はるか：ハイヒールはいたら・・・

あやか：ハイヒール！

ハイヒールはいたらすげーおもしろい

あーいや、まっいいや

はるか：なに？

あやか：わーちっちゃすぎた。ウラに描こうかな

はるか：えーどこどこ～？

はるか：どうやったら、うまく描ける？

あやか：こーなとってーなー (絵を指しながら懸命に説明する)

あやか：青山先生、折り紙持ってくるって言った

はるか：うけつけていうところに行ったの？

あやか：うん、しらない、あやかには。

はるか：あっ、来た

あやか：ウラ、間違えた

はるか：かわいい？？ サンタさん

あやか：よし、やっどできた

(この後、2人でお絵描きが続く)

## (2) 筆者の振り返り記録

2人きりの会話場面である。

あやかが、思うように描けないことをはるかに訴えている。最初、はるかはいつものように自分の思っていることをあやかに話している。あやかは、それを聞いて

「まず、上からしたら」

などと優しく対応している。が、あきらめず、自分の気持ちをことばにしたところ、はるかが

「え～どこどこ」

と、あやかの訴えに耳を傾けた。そして、はるかなりの精一杯の表現で

「こーなとってーなー」

とあやかに説明を始めた。

この説明がどのように伝わったのかは分からなかったが、この後

「よし、やっどできた」

というあやかのことばが聞かれた。



2人で話をし、2人で解決することができるようになったことを示した場面であると思われた。

お互いに、相手を意識して、コミュニケーションを図っていると言えるだろう。

### 8) 子どもたちが自ら「冗談」を言おうとし始めたエピソード (H17. 12)

#### (1) 書き起こし記録

T : あっ、時間がない! モールをぬらなくっちゃ

あやか: あっ、忘れてた

クエ〜チョーイ

はるか: ハハハ

T : 変な声を出している人がいますね。全部ビデオに残っています

2人 : ワ〜ハハハ

T : 終わったらお母さんたちに見てもらいましょう

2人 : ヒャ〜

あやか: うそ〜?

T : うそ

あやか: こっちにテープがあるのこわくない??

夜中にな、もしかして子どもたちが見て○○○という人がいるよ〜って言ったらこわいじゃん。

はるか: あんなーたんじょうびしよったらなー後ろにおぼけがいたらこわいじゃん

T : もう、言わないでよ

#### (2) 筆者の振り返り記録

このセッションでも、筆者が

「お母さんたちにビデオを見てもらいましょう」と

「冗談」を言っている。それに対して、

「ヒャ〜」

「うそ〜?」

という反応を示しているが、それは、深刻なものではない。ことばの感じから、子どもたちに余裕を感じる。「冗談」であることを解していると考えられよう。

また、印象的なこととして、子どもたちがそれぞれに「怖い話」をし始めたことがある。これは、筆者の「冗談」を受けて、子どもたち同士が「冗談」

を言おうとしたのではないかと考えられる。

### 9) 「ボケ」る教師につっこみを入れる子どもたちとのやりとりがコミュニケーションスキルを学ぶ場面になってきたエピソード (H18. 1)

#### (1) 書き起こし記録

T : これ、ちょうちょがたくさんとんでいるんだね

2人 : ちがう、ちがう。ハート!

T : ハートか〜 ごめん〜

(T, 泣きまねをする)

はるか: だから、泣き虫はいいの

あやか: 泣き虫

T : わかった。コントロール!

はるか: コントロールってなに??

T : コントロールと言うのは、気持ちを強く持つことです。つまり、すぐに泣いたりしないってこと

はるか: ハ〜 (うなずく) そうだね

T : そういうことだよ。大切だね

あやか: 私「ハチ」描こう

T : ハチというのは「1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8」

あやか: それは「8」のことでしょう (とても優しい口調で言った)

(T, 泣くマネをする)

はるか: イヤ〜

あやか: 今さっき、優しく言いましたよ〜

T : 今日、あやかちゃん、やさしいからステキだと思うな

#### (2) 筆者の振り返り記録

筆者がわざと泣きまねをして子どもたちに突っ込ませている場面である。筆者に突っ込ませることで、自分の日々の様子を振り返らせたいと考えた。

また、わざと筆者が「ボケ」ることで、子どもは優しい言い方で「突っ込む」などコミュニケーションスキルを学べる場としても成立していると考えられる。

### 10) コミュニケーションスキルを学べるやりとりが成立している2人きりのおしゃべりエピソード (H18. 1)

#### (1) 書き起こし記録

2人が、一月にふさわしい絵を描いて遊んでいる  
場面で、2人が一緒にクーピーペンシルを使ってい  
る時の会話である。

はるか：白もちょうだいね

あやか：うん

はるか：これもちょうだいね

あやか：うん

あやか：あんまりいわなくていいよ「ちょうだい」  
とか

はるか：あっそうか！ うん

## (2) 筆者の振り返り記録

何気ない一場面であるが、2人がお互いに相手  
を意識し、しかし、ごくごく自然に会話するようにな  
ったことが現れた場面であると考ええる。

また

「あんまり言わんでいいよ『ちょうだい』とか」  
とあやかがやんわりとはるかに話し、はるか

「あっ！そうか」

とあやかのことばで自分の言動に気付いたと思われ  
た。

## 11)「ボケ」る教師につっこみを入れる子ども たちのやりとりがコミュニケーションスキ ルを学べる場面になってきたエピソード (H18. 1)

### (1) 書き起こし記録

あやか：なに、それ泣いてるみたい

T : かわいそう。犬がずぶぬれになってる  
じゃん

はるか：ちがう～！ これ、あのな～ちょっとな  
～しーんって感じなんよ

T : 土砂降りの中に犬が捨てられちゃったの  
かと思った。 かわいそう

あやか：こえ～

はるか：かわいそうじゃなくて～ あのな～

あやか：(手ではるかを制止ながら)

あ～あんまり言わん言わん。怒って言わ  
んでよ

T : 優しい言い方が大切

はるか：(小さな声で)

うちのブルな～、保育園の時くらいにな  
～子どものな～

(以下、家の犬の説明を穏やかに続ける)

### (2) 筆者の振り返り記録

この場面でも「冗談」がキーになっている。

はるかに言った「冗談」に対して、はるかがそう  
ではないことを説明しようとしている場面である。  
その際はるかが、ややムキになっていることをさっ  
したあやかが

「あんまり言わん言わん。怒って言わんでよ～」  
とやんわりと制しているのが印象的である。また、  
それをはるかが受け止め、声を落として話してい  
る。筆者が介入しなくても、2人のやりとりで、話  
し方が意識されている。

## 12) 学校以外の生活経験をテーマにしたおしゃ べりエピソード (H18. 1)

### (1) 書き起こし記録

あやか：ねえ、ねえねえねえねえ、昨日遅くにね、  
テレビに出てきたんだけどわかる？ トリ  
ビアの泉

はるか：あっ！ 見たよ～

あやか：なんか牛みたいに見えるウマがいるって  
あったじゃん

はるか：あったあったあった

T : ほんま？

あやか：色が牛で、後、形がウマで

すごいよな～、すごかったよな～

はるか：見たよ～

あやか：うん

はるか：まだあるんよ なんかな～ブドウのたね  
を切ったら山となる

あやか：そうそうそうそうそうそうそうそうそう  
最初見た見た見た見た見た見た見た見た

T : ブドウをつぶしたら？

はるか：ちがう

2人 : ブドウのたね！！

あやか：切ったら山っていう漢字に見えるんだよ

T : へえ～ それ、最初に発見した人ってす  
ごいね

あやか：しかもね、英語みたいを書いたらサザエ  
さんの終わりの音楽に・・・

はるか：あっ！ それあった！！

T : なんて書くんだっけ？ PLO??

あやか：そう。そこに点つけて。

はるか：ちがう

T : ちがったっけ？

じゃあ、ヤギさんに紙をあげましょう

ちがう、ヤギじゃない

はるか：やぎじゃね〜 ハハハ

T : ごめん、怒らないでよ

(この後、実際に紙に書いて上記の話を確認する。

その後トリビアの話題が続いていく)

## (2) 筆者の振り返り記録

何気ないきっかけで、テレビ番組が話題になった場面である。偶然2人が同じ番組を見ていたことから、話は盛り上がり、続いていったと思われた。

「あったあったあった。」

「そうそうそうそうそうそうそう。」

という2人の反応が、この話題のおもしろさや盛りあがりを感じていると考えられた。

筆者が

「ブドウをつぶしたら？」

などいつものように「ボケ」で見せると、2人が一緒に

「ブドウのたね！！」

と「突っ込む」など、これまでに見えるようになってきたコミュニケーションの形も現れている場面である。

## 5. 考察

### (1) 2人の子どもが「仲良し」に見える要因と2人の関係変化

子どもが「仲良し」になる過程の研究は、園内における子どもたちの仲間関係を1年間で「第1期：友だちとの出会い」「第2期：けんかをして絆を深める」「第3期：仲間のネットワークが崩れる」「第4期：お互いを認め合う関係に」の変化が見られることを明らかにしたのものがある(田宮, 2000)。また友だち関係の理解と発達について、友だちとは一般的に自分に好意的に振る舞ってくれる人物であり、特に遊び場のような幼児の生活全般に関わるような状況では友だち関係が自分と友だちの二者間特有なものであるととらえられ、その後二者間で特有な関係であるという理解が適応される状況が広

がってゆくことを明らかにした研究(原, 1997)がある。しかしこれらは、幼児期の研究であることや、幼稚園というフィールド内での研究であること及び発達障害のある子どもたちという条件ではないことという前提で行われた研究である。

本研究は、通級指導教室という場所で、月に1回だけの出会いという条件で行っているものであり、先行研究とは異なる課題を追究したものである。

本研究における、グループ指導での2人の子どもの関係は、「相手を気にする」「会話をしようとする」「会話の質が変化する」「2人が一緒になってリアクションする」「通級指導教室以外の暮らしの場面でも関わりを持つ」という変化をみせていた。これらの変化が見られ、二者関係が深まったことから、一般的に、2人が「仲良し」に見えるという人がたくさんいるのも妥当であると考えられる。

### (2) 2人の関係の質的变化と教師の方策

10月の指導では、あやか、はるかの2人きりの会話はかみ合わず、お互いに自分の言いたいことを言っている状況だった。その後、11月の指導では2人の話がかみ合いだしている。また筆者の「冗談」に2人が一緒になってリアクションする姿も見られるようになってきた。12月の指導では、筆者がいなくても2人だけで、絵の描き方を教えたり、教えられたりする会話が成り立ち始めた。そして1月には、会話中に「ボケ」る教師につっこみを入れながら、すぐに泣かないことや言い方を優しくする、一緒に使っているものを取る時には、いちいち「ちょうだい」と言わなくて良いといったコミュニケーションスキルについて意識して話す2人の姿が見られている。また同じく1月には、家庭で2人ともが共通して視聴したテレビ番組を話題にして会話が成立する様子も見られるようになった。筆者がいて3人で話していたにもかかわらず、2人で会話が進むようになってきたことも大きな変化であると思われた。

単に会話のスキルを指導するという発想ではなく、子どもたち同士が関係を築いていくことを重視して指導することが、子どもたちの会話の質を向上させるために重要であると思われた。

2人の子どもたちの関係が変化していくために、

支援する側の教師は、どのような支援方策を用いたのだろうか？

関わりとして本研究においては3つのアプローチを行っている。

1つめは、当初、指導場面において、子どもたちの活動内容を子どもたちの関心事におき、さらに活動の枠組みを明確にしたことである。

2人とも、「お絵描き」が大好きであった。そこで、当初から「お絵描き」を活動の中心に据えたのであった。

元々筆者は、2人の子どもたちがお絵描きを好むことを知っていた。筆者は教師としての直感としてあやか、はるかかの2人の児童は「ウマが合いそう」だと感じていた。だから、グループの組み合わせを考える場面でも、2人の組み合わせが頭に浮かんだのである。

「ウマが合う」ことは本研究のように、子どもたちの対人関係を考える際に重要だと考える。そして「ウマが合う」とは、「共通の話題」「共通の趣味」があることではないかと考える。臨床家は、日頃から子どもたちとの間で「共通の趣味を持っているか??」や「共通の話題を持っているか?」を大切にしながらやりとりを深めていく必要性があるように感じる。

また、お絵描きは、することがはっきりしており、活動の枠組みが明確である。何をすればよいのかがはっきりしている活動の方が、2人にとって「安心感」を感じやすいように思われる。

2つめは子どもたちが「2人きり」になる状況を意図的に作ったことである。

また、グループにおいて、当初から意図的に2人きりの時間を作るようにしてきた。それは、筆者の入った三者の関係では、どうしても子どもたちが筆者に話しかけたり、やりとりをしてきたりしてしまっただけである。

2人きりの時間になされる会話の質は、明らかに変化した。これは、先述したように、2人は当初からお絵描きという共通に好きなことを持っており、「ウマ」が合うのではないかという筆者の直感があったことが絡んでいるように思われる。

また、筆者がよく話している「話し方に気をつけ

ること」や「冗談」を2人が会話の中で使おうとしていることから筆者の助言や「通訳」、相手に伝わるようにことばを挟んでいくことも重要な支援になると考えられる。

3つめは、「ボケ」とつっこみコミュニケーションである。

今、教育の世界に「お笑い」を取り入れようとする動きがある（上條，2000）。お笑いの基本パターンはフリ・オチ（ボケ）・フォローの3要素で構成されており、教室の中でこうしたパターンが繰り返されることで少しずつ「空気」が暖められていく（上條，2000）ことが主張されている。

私は、本研究の中で、子どもたちの何気ない発言、「明日って何の日？」や子どもたちが描いている絵を活かして、自身が「ボケる」ことで、子どもたちから「つっこみ」発言を引き出す方法を意図的に使っている。

「明日は土曜日で、11月はひなまつりで・・・」と「ボケて」みたり、ハートのイラストに「ちょうちょうがたくさんとんでいるんだね」などと「ボケて」みたりしている。

あやか、はるかは日常の暮らしの中で、自分自身の言動に対して誰かに何かを言われる体験が多いように思われた。そこで、わかりやすい状況の中で、2人に相手に対して「つっこむ」体験をさせたいと考えたのである。また、それらを二人で行うことで、子どもたちの2人に「一体感」とでも呼ぶべき状況が生じていると思われた。それは、「ボケとつっこみ」コミュニケーションや、冗談トークの中であやか、はるかかの2人が一緒に笑ったり、つっこんできたりする場面が多くなってきたからであった。

これらは、グループ指導の場の「空気」を温かくすることにもつながっていると思われた。2人の自然な感じのやりとりにつながっている大切な視点であると考えた。

### (3) エピソードの意味づけ

本研究では、抽出場面のビデオを書き起こした「書き起こし記録」と筆者のビデオ視聴の感想を記述した「振り返り記録」をエピソードとし、それらをまとめたものに筆者が「エピソードタイトル」を



つけたものをデータとした。

「エピソードタイトル」をつけたのは、抽出した小さなエピソードには、それぞれ固有の意味があり、各エピソードの意味を押さえたいと考えたからである。

エピソードの記述の工夫によって、現場における臨床のイキイキした姿を描写できる可能性がある。しかし、位置づけ、意味づけのはっきりしないエピソードが多くなると、せっかくの貴重なエピソードから学びにくくなると思われる。エピソードの持つ文脈性を明確にし、その文脈を「エピソードタイトル」として言語化することは重要であると考えられる。

今回は子どもたちの「会話」に重点をおいて分析を試みたため、ビデオの中から「会話」部分を起こして記述した。しかし、実際に現場の臨床における子どもたちの姿や筆者らとの関わりは「会話」だけではない。表情の変化、視線の向き具合、場の状況、雰囲気、背景となる知識や経験、その日のコンディションなど多くの要素が現場の臨床のイキイキ感を支えていると思われる。今回の研究では、先述した目的から、これらの要素を記述していない。

ただし、観察者の抱える興味・関心との関連を明示し、そのエピソード場面が直接に示す意味を超えた「メタ意味」を把握してはじめて、一つのエピソード記述となる（鯨岡，2005）という主張から学び、本研究でも「振り返り記録」を記述した。このように、通級指導教室における臨床のリアルな記述は、単にビデオから「会話」を起こして言語化するだけではとどまらないと思われる。今後の課題として追究していきたい。

#### (4) 通級指導教室におけるグループ指導の意義

桑田（2003）は、LD及びその周辺の児童4名へのグループ指導を実施し、検討を行っている。ここでは、支援を要する子どもたちを通常学級から抽出し、グループ指導を最も行いやすい場所は通級指導教室であると指摘されている。しかし、学区を超えて通級する児童がいる場合、同一時間帯に複数の児童を集めにくいと言う難点も指摘されている。

本研究における実践では、幸運にも、2人の子どもが同一時間に通級してくることが可能であった。保護者及び2人の在籍学校の理解があつての実践で

あつたことに感謝したい。

また桑田は、先述の報告の中でグループ指導が子どもたちの「心の居場所」となることに加え、保護者も「心の居場所」を必要としていることを提言している。これらは、グループ指導が、単にスキルトレーニングのための手段になるのではなく、子ども及び保護者のメンタル面についても射程にいれたものであることを主張したものと考えられる。

本研究における実践では、2人の子どもたちの関係が大きく変化した。これは、2人にとって、通級指導教室におけるグループ指導が安心できる場所、「心の居場所」になっていたからではないかと推察できる。しかし、本研究において、2人の母親がどのような思いを持ち、子どもたちのグループ指導の間、どのような時間を過ごしていたのかについては把握できていない。今後、通級指導教室におけるグループ指導が、保護者にとってどのような意味を持ち得ているのかについて追究していくことが必要だと考える。

#### (5) 通級指導教室以外での関係づくり

本研究におけるグループ指導は、月に1回の頻度で行った。つまり、はるかとかあやかの二人は、月に1回だけ出会う関係であった。しかし、指導が進むにつれて、2人は同じ絵画教室に通うようになった。また、はるかの作ったカレンダーをあやかにプレゼントする姿を見るようになった。また、2人は休日にあやかの家で一泊して一緒に過ごすようになった。これらは、子どもたち2人だけではなく、2人の母親同士もよく話をされるようになったことから生じたものだと考えられた。母親同士が意気投合することで通級指導教室以外の暮らしの場面でも、子どもたち同士の関係づくりがなされたのだと思われる。

このことは、発達障害児のグループ指導に際して、毎月の活動の前に、メンバー宛にお便りを郵送し、活動中に、通信の内容をきっかけとした話題が出てくることで友だちと関わる様子が増えた（水橋・水内・下田，2006）という実践報告と似ており、出会う頻度の少なさを補う方策の必要性と「共通話題」の重要性を示唆していると考えられる。また、グループングにおいて、子どもたち同士だけではなく母親同

士の相性も重要な要素に成り得ることも示唆された。通級指導教室以外での子どもたちの関係づくりは、母親のサポートがないと成立しにくいからである。

#### (6) 広汎性発達障害の子どもたちの人との関係

ここまで述べてきたように、二人の女の子は、通級指導教室のグループ指導によって、関係を変化させることができたと考えられる。

では、このプロセスに彼女たちの持つ広汎性発達障害はどのように影響しているのだろうか？

まず1つに、お互いの「共通話題」であるお絵描きを中心に据えたことで、二人が緊張を強いられなくてもよい状況を作ったことがあげられよう。日常の学校生活の中で、わかりにくい状況を暮らしていると思われる二人にとって、グループ指導の場面で安心できることは、とても重要だと考える。広汎性発達障害の子どもたちが、友だちと仲良くなっていくためには、まず安心できる状況が必要なのだと思われる。

2つめに、「冗談」トークが、子どもたちの一体感を生じさせたことがあげられる。筆者の経験では、広汎性発達障害の子どもたちは「冗談」を解しにくいという場面に出会ったは多い。しかし、本研究では、二人は「冗談」を受け止め、笑い、自分も「冗談」をいおうとする姿さえ見せ始めている。これは、「ボケとつつこみ」というお笑いの1つの形が、彼女たちにとって分かりやすいコミュニケーションの形だからではないかと考えている。

筆者が「ボケ」役になり、子どもたちが「つつこむ」形を繰り返すことで、自分たちが攻められることがないというコミュニケーションの形になっている。また、「ちがうよー」などと定型の「つつこみ」の形で筆者とコミュニケーションを図っている。また、子どもたちが2人で一緒に「つつこむ」役になることで、2人の安心感、一体感を生み出した印象もある。

広汎性発達障害の子どもたちが仲良しになるためには、わかりやすいコミュニケーションの形が重要なのだと考える。

そして3つ目に、関心のあるものが共通していることがあげられる。2人の場合には「お絵描き」と

いう共通の関心事があった。また、同じテレビ番組を視聴していた時には会話が盛り上がるという当たり前の様子も見られた。広汎性発達障害の子どもたちが仲良しになるためには、お互いのことをよく知り合うこと、そして共通の関心事があることが重要なのだと考える。

これらの知見は、本研究における事例については成り立っていることであるが、一般的に広汎性発達障害と言われる子どもたちに当てはまる知見であるかどうかは、今後の課題としたい。

## 謝 辞

本論文の作成にあたりご協力いただき、論文としての公表をお許しくださったあやかちゃん、はるかちゃんとその保護者の皆様、指導ビデオを視聴してコメントを寄せてくださった岡山市立西大寺幼稚園の河内利江先生、論文作成に関して、様々なご意見をいただいた岡山市立石井幼稚園の大本正子先生に心より感謝いたします。

## 引用文献

- 1) 青山新吾：ほんの少しだけ僕らにできることーことばの教室ものがたりー、通級指導教室における言語障害児への生活充実志向型教育支援プログラムの実際研究成果報告書（研究代表者 牧野泰美）、9-26、2005、
- 2) 原 孝成：幼児における友だちのパーソナリティの理解ー自分と知ってる子に対する友だちの行動予測ー、特性心理学研究、5(1)、1-8、1997、
- 3) 上條晴夫：さんま大先生に学ぶ 子どもは笑わせるに限る、フジテレビ出版、82-83、2000、
- 4) 鯨岡 峻：エピソード記述入門 実践と質的研究のために、東京大学出版会、130-131、2005、
- 5) 桑田良子：LD児とその周辺児のグループ指導ー専門機関における取り組みー、LD研究、12(1)、36-45、2003、
- 6) 小貫 悟：SSTで社会性は本当に育つのかー軽度発達障害へのSSTの「作業仮説」の提示ー、実践障害児教育、391、3-4、2006、
- 7) 水橋 愛、水内豊和、下田亜由美：SSTへの積極的参加を促し、友達との関わりを高める手だての検討ーなかよし通信と年賀状作りの活動を通してー、日

- 本特殊教育学会第44回大会発表論文集, 749, 2006.
- 8) 佐藤 暁: 発達障害のある子の困り感に寄り添う支援. 学習研究社, 12-13, 2004.
- 9) 高橋 脩: 自閉症児のコミュニケーション, 発達, 92, 3, 2002.
- 10) 田宮 緑: 事例から見る幼児期の仲間関係と自己形成, 保育学研究, 38, 12-19, 2000.

(受稿年月日: 平成18年10月2日)

# Effects of Group Guidance in the Resource Room: Changes in Relationship Between Two Girls with Pervasive Developmental Disorders

AOYAMA Shingo

(Okayama Ishi Elementary School)

**Abstract:** The effects of group guidance on children with pervasive developmental disorders who were unable to play with friends were studied. Six sessions of sixty minutes of group guidance were conducted once a month. Videotape recordings of such guidance and episode recordings of children in their homes were examined. On the group guidance in the resource room, “common favorite things among two children,” “between two children time of only two children” and “joke telling” were used in particular. As a result, the relationship improved. Group guidance in the resource room was effective in improving relationship between children with pervasive developmental disorders.

**Key words:** good friends, resource room, group guidance, pervasive developmental disorders