

子ども自身の行動の振り返りを促す生徒指導

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-07-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 岡本, 康哉, 原田, 唯司 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008901

子ども自身の行動の振り返りを促す生徒指導

岡本康哉・原田唯司

Pupils Guidance for Enhancing Children's Ability of Looking Back on Their Activities

Kosai Okamoto & Tadashi Harada

要 旨

本研究は、第1著者が学校教育現場経験を積み重ねる中で特別支援教育的発想に基づいて試行錯誤的に獲得してきた子どものトラブル対応のノウハウを、第2著者との討論を経て生徒指導的な観点から整理したものである。子ども同士のトラブルは時と場を選ばず発生する。とくに小学生、とりわけ発達障害の兆候を示す小学生は、トラブルの原因を尋ねても、泣き止まなかったり、興奮が収まらなかったりして、言葉で上手に訴えて自力で解決に至ることはまれである。こうした状況にあつて教師は、その場で発生した問題だけに関わっているわけにも行かず、できるだけ速やかに合理的解決に導くことが求められる。本稿では、子どもの情動調整に有効と考えられる手だてを提示し、それらの背後にある“子どもの心に寄り添った支援”の内容を吟味することを通して、特別支援教育の考え方を生かした生徒指導の在り方について展望する。

キーワード：情動調整、ホワイトボード、図式化、軌道修正、活躍の場の配慮、ショートカット思考

本研究の背景及び目的

2006年の発達障害者支援法の制定、それに続くインクルーシブ教育システムの導入（文部科学省、2013）など、発達障害の疑いのある児童生徒に対する学校教育としての責任ある対応が求められるようになった。また、自閉スペクトラム症（ASD）や注意欠如多動症（ADHD）、限局性学習症（Specific LD）など発達障害に関する知識（上記の用語は、DSM-5病名・用語翻訳ガイドライン（初版）（日本精神神経学会、2014）によった。）やより適切な支援方法に関する理解が学校教育現場で次第に広がり、特別な支援ニーズを持つ児童生徒に対して頭ごなしに叱りつけたり、怠惰な性格の持ち主であると決めつけたりといった、教師の予断や無理解による不適切な対応は徐々に少なくなっている。

とはいえ、発達障害の疑いのある児童生徒の比率は最近の調査（文部科学省、2012）では推定6.5%とされており、平成14年度に実施された同様の調査と比較して、それほど変動しているわけではない。すなわち、平均的に見て1つの学級に2~3名程度の発達障害の疑いのある児童生徒が在籍している状況に変化は見られない。

もちろん、医師からの正式な診断が下されている児童生徒ばかりではなく、診断こそ受けていなくても認知や行動の仕方が他の児童生徒とは明らかに異質で他の児童生徒との間でトラブルを起こしやすい児童生徒も在籍している。近年では、幼少期からの持続的被虐

待経験が情動反応の処理と記憶を司る海馬の縮小や扁桃体の損傷など脳部位の成長不全をもたらし、その結果として欲求を適切にコントロールできずにあたかもADHD様の行動をとる児童生徒の存在も注目されている（友田、2011など）。

こうした発達や育ちの問題を明らかな形で抱えていなくても、怒りの感情をうまくコントロールすることができず、攻撃的な態度をとる児童や、思い通りにならないことがあるとすぐに“カッ”となって、周りに不愉快な思いをさせたりする児童など、とりわけ小学校低学年段階では、他者との情動調整がうまく行かず、トラブルという形で問題化することが多い。多くの小学校教員は、本来はその一つひとつについていねいな対応をすべきであると感じてはいても、現実にはその場その場の対応に追いまわられているという状況にある。

ところで、児童同士のトラブル場面では、当事者のどちらかあるいは双方が、怒りや憎しみ、嫌悪感などひじょうに強いネガティブ感情に支配され、直後の身体的・言語的攻撃行動が伴うことで事態がより複雑化・深刻化してしまい、教師が適切な解決を主導することが困難になる場合がある。児童生徒の問題行動の背後には、怒りや不安、嫌悪感、無力感、疲労感などさまざまなネガティブ感情が渦巻いていて、子どもたちはそうしたネガティブ感情のコントロールに苦しんでいることが多い。そうしたトラブルの渦中にある子どもたちのネガティブ感情の強さに着目することにより、教師がよりその場・状況にふさわしいかわりや支援のあり方を探求することが今後さらに求められる

* 教育実践高度化専攻

であろう。

トラブル場面を自己と他者との考え方や感情の不一致から生ずるいさかいととらえるならば、この経験は子ども自身の成長につながる貴重な機会でもあり、その点に教育上の意義を見出すことができる。したがって、子ども同士のトラブルの発生それ自体を防ぐことはできないとしても、教師はその発生を極力なくすというよりもこの機会をできるだけ有効に活用して、当事者の成長発達を促す支援的なかわりを心がける必要があるだろう。

理由はともあれ、何らかのできごとが生じた結果、怒りや嫌悪感のようなネガティブ感情を強く持つに至ったとき、児童生徒はそうした不快な状態から逃れてもとのバランスの取れた状態に戻すことに強く動機づけられる。ゆとりがある場合やネガティブ感情が穏やかな水準に留まっていれば、どのような対処行動を取ることがもっとも最適な解であるかを判断して場にふさわしい適切な行動を取るゆとりも同時に生まれるであろう。しかしながら、多くの場合、不快な状態からできるだけ早く逃げようとするために、児童生徒はネガティブ感情を低減させる即時効果のある行動（とくに攻撃的行動）を飛びつくようにして採用する。ネガティブ感情が生ずるできごとを作り出したのが現前の相手であった場合には、攻撃の矛先がその相手に直接向けられ、その結果相手も同様にしてネガティブ感情が急速に発生するので、双方向の攻撃的行動が持続してしまい、その結果トラブルはより深刻化する。

こうした子ども同士のトラブルを今後の成長発達につなげるために、教師が遂行可能な支援とは何であろうか？

基本的な方向性として考えられることの一つは、ネガティブ感情の発生とそれに対する対処行動が出現する段階との間に一定の時間差を置くことである。すなわち、ネガティブ感情の発生と対処行動との間に教師が意図的にタイムラグを設定することである。たとえば鎌田・秋光（2011）は、養護教諭を対象に、ネガティブ感情に支配されている子どもに対して、次のような4段階のかかわりからなる研修プログラムを実施している。それらは、①ネガティブ感情がわきあがって来場面、②感情を自由に言語化させ、③「こわかったね」「悲しかったね」と、子どもの感情にフィットする言葉をかけ、④ネガティブ感情が落ち着くのを待って、伝えるべきことを伝える、である。この実践から、感情の言語化と教師の受容及び教師からの投げかけを組み込むことによって、ネガティブ感情→対処行動が短絡的に結合することを防止することが期待される。また、ネガティブ感情とその適切な処理の仕方が分からなくて困難を抱えている子どもたちにとって、自分の感情を受け止めてくれる教師の存在は安心感や被受容感などの提供源として大きな力を発揮

するであろう。

本研究は、こうしたネガティブ感情のコントロール（大河原，2007）を目指した教師のかかわりに関してのいくつかの事例を手がかりに、第1著者がこれまで蓄積してきた実践を整理することで、子ども同士のトラブル経験を子どもの成長発達を促す方向に転化させるような効果的な働きかけのあり方について探求することを目的とする。

子ども同士のトラブル場面に教師が遭遇したときに、まず子どものネガティブ感情を受け止め、次に子ども自身が感情の振り返りを行い、さらにどのように対処すればよかったのかを教師との語り合いの中で考えるという一連の働きかけを行うことが有効であろう。それらの該当事例をいくつか集め、各事例に共通するような働きかけの意義について考察する。

なお、事例は、ホワイトボードの活用、一時的避難場所の確保、及び授業における“間”づくり、の3つに大別される。ホワイトボードの活用とは、子ども自身に振り返りを行わせ、感情や考え、対処方法などを可視化するための手段として用いた実践である。ホワイトボードを使うことで、状況を図式化することを可能にすることをねらいとしている。第1著者が取り組んだ実践（2013年度、公立小学校）では、主に学級担任や支援員にお願いして、ホワイトボードを身近に置いてもらうこととした。そして、事例に遭遇したときには、ホワイトボードを活用し、事実経過を書き込むことで状況を図式化し、児童の感情や対処方法などを書き込むこととし、結果をデジタルカメラで記録に残すよう依頼した。

一時的避難場所の確保とは、校外への退避行動が目立つ児童に対して、安全の確保と過剰な刺激からの一時避難及び自身による振り返り機会を確保するために、教室内に「隠れ家」を設けた事例である。

さらに、授業における“間”づくりとは、授業における発言の仕方に関するルールの一つとして、児童に一定の時間的猶予を与えて意見や考え、思いなどを自分自身で振り返る時間を保証した学級担任の取り組みに関する事例である。

ホワイトボードの活用事例

(1)事例1：「正義感」（A男・2年生）

下校中に列を離れてしまう子どもを、A男がもとの列に戻そうとして、ランドセルをつかんで離さなかったために、相手を転ばせてケガをさせたという事例である。

学級担任と当事者である子どもたちとで、ホワイトボードを用いてことのあらましを振り返った（Fig.1）。

ホワイトボードを使うことで、視覚的に行動が確認でき、両者の言い分のズレを防ぐことが可能となる。“おもいきり前におされ”で、“顔・手にケガ”をしてしまった一方の児童に生じた事実と、“しっかり

とはなれないで帰るんだよ”と、間違いを正そうとしてランドセルを引っ張ったという対象児の行動とその意図を学級担任が聞き取った結果をホワイトボードに書き記すことで、この事例の基本的な特徴が対象児の意図と行動結果との大きな食い違いにあることを視覚化できる。

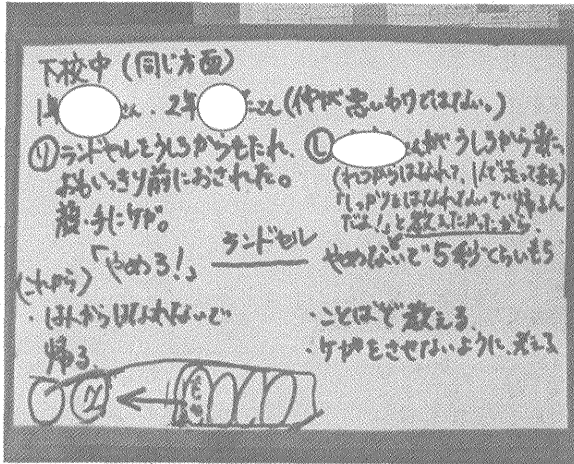


Fig.1 事例1のホワイトボード記載内容

また、行動を振り返ることによって、対象児が持つ正義感はとても立派なことではあるが、方法が適切ではなかったことも、対象児や被害を受けた児童にも（もちろん学級担任にも）理解しやすくなったといえる。

さらに、どうすれば良かったのかを対象児が学級担任とともに考え、その結果を文字で表すことで、今後の行動の指針とすべきことも確認することができた。

正義感があるがゆえに、許せなくて出てしまう行動、そのこと自体は称揚すべきである。しかしながら、意図は正しくても方法の問題でつまづく場合がある。対象児の良さを失わず、自尊心を大切にしながら行く中の指導法として、ホワイトボードの活用は有益であったと思われる。

(2)事例2:「校外へ出てしまったB男」(1年生)

B男が教室を飛び出して校外へ出てしまった。その理由を、ホワイトボードを使って、学級担任が聞き取った (Fig.2)。

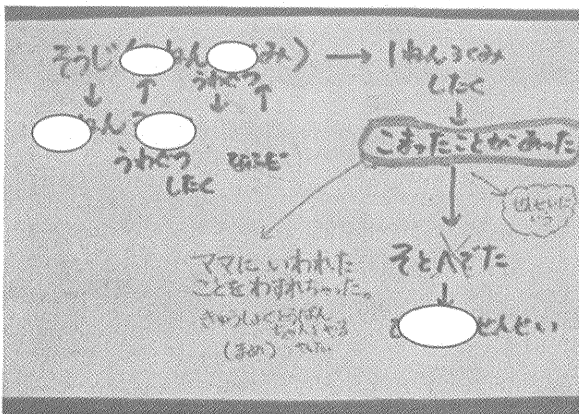


Fig.2 事例2のホワイトボード記載内容

本人からの聞き取り内容は以下の通りである。
○掃除のために、分担している3年X組へ行くことになった。しかし、上靴を忘れたので1年Y組に戻った。再び3年X組へ向かったが、今度は名札を忘れた

ので戻った。

○そうこうしているうちに、困ったことを思い出してしまった。それは、家でお母さんと約束したことを忘れていたことであった。その約束は、給食当番をしっかりとやるという内容であった。

○それでB男は叱られると思って、学校の外へ出てしまった。なお、その後、学級担任がB男を見つけて安全を確保した。

学級担任は、本児の口述内容をFig.2のように分かりやすくまとめるとともに、“今日はしっかりと給食当番の仕事ができたよ。「まめ」をしっかりと分けたよ。大丈夫だよ。困ったことがあったら、これから先生にちゃんと言うこと。そうすれば（分かっているから）外に出なくてもいいんだよ。”とフォローを行った。

このように、本事例の場合、学校外への逃避行動という事故の危険性が予見される緊急事態の発生事例であるとも言え、多くの場合強固なネガティブ感情を処理できないまま、あるいはがまんする力の弱さが突発的な行動として現れたものと解釈される傾向が多い。しかしながら、本事例の学級担任は、ホワイトボードを使用することによって、本児が校外に出てしまった理由について、B男が強く感じていた困り感の存在を明らかにするとともに、給食当番の仕事のしっかりとこなすことができたことについてほめ言葉をすかさず提示するとともに、今後の適切な対応の仕方を助言することに成功している。

本事例は、忘れ物に気づいたという、掃除を順調に行うという目標の妨げとなる事態が発生したときに、その処理を適切に行うことができずに失敗感にとらわれて困っていたところに、母親からの叱責に対するおそれ感覚の発生が加わり、より一層苦しい状況から逃れるために、学校外に退避しようとする行動が生じたものと解釈される。学級担任がホワイトボードを用いてこうした状況を可視化することにより、適切な形で本児をフォローすることが可能になった例である。ていねいな聞き取りやホワイトボードへの可視化がなされなかった場合には、危険な行為をしたとの理由で学級担任は本児の猛省を促すという対応のみ行った可能性があり、その意味でホワイトボードの使用がより適切な問題の解決に結びついた事例であるといえる。

(3)事例3:「自分を止めて」(C男・〇年生)

授業中であるにもかかわらず、廊下で床にゴロゴロと横たわってしまうC男の事例である。以下、校内巡回中に本児と出くわした校長(第1著者)とのやり取りである。

校長:今の気分は?「不快」「ニコニコ」どちらかな?

C男:どっちでもない、「普通」。

校長:じゃあ、どうして、ゴロゴロしているの?

C男:女の子はビーズ好きでしょう。キラキラしているの、女の子は好き。僕の持っていたビーズがとられた。

校長:それが、悔しくて、こうしているの?

(その質問には直接答えず)

C男:僕のうちにはハンモックがあって、そこでゲームするのいい気持ち。

校長:今、授業をちゃんと聞いていないけど、これで

を取るのではなく、より安全な、指定された避難場所に駆け込んでよいというものである。

より安全な場所に避難場所を確保することによって、子ども自身が落ち着きを取り戻すとともに、自らの行動を振り返る時間と場所が確保されることになる。校外に飛び出してはならないことはE男自身十分承知していることではあるが、今回の場合のように、すべきことがうまく行かないこと自体がE男にとって苦痛の材料となり、しかも周囲の児童が当たり前のように遂行していることが自分だけでできていないことが明確であることが強い情緒的混乱を引き起こし、こうした状況に至ったときの上手な解決策を見つけることができなくて、校外退避という突発的な行動につながったのではないかと解釈できる。

「隠れ家」は、E男にとっては落ち着きを取り戻すことができる専用スペースであり、苦しい状況に対するより適切な処理の仕方を学級担任や支援員からのサポートを受けつつ自ら考え出すための時間と場所が保障されたことが行動の改善につながった事例である。



Fig.5 事例5の隠れ家：ロッカーの裏



Fig.6 事例5の隠れ家（別角度から）

授業における“間”づくりの事例

(6)事例 6:「授業を極めることがよりよい生徒指導の場になっている」(F男及びG男・4年生)

道徳の授業である。このクラスには、特別支援教育の観点から注目している児童が2人いた。一人はASDが疑われ、「周りの人を意識して、自分から関わっていくことが難しい」(学級担任による見立て)とされているF男である。もう一人は、「自分の思ったことはすぐ口にしたがり、行動に移すせっかちさがあり、自

分の思い通りにならないと、かっとなって人や物に当たったりする。」傾向があるG男である。

彼ら2人については、校内の“子どもを語る会”(課題を抱えた児童に関する情報交換及び対応策について検討する組織)でつねに話題となる児童で、校長は学級担任と連携して授業観察や支援策について打ち合わせを重ねていた。そんな中でのある授業での2人の発言が注目された。

F男は、2つの価値観が対立する状況の中で、「どちらの道をとっても、それが正しかったのか、疑問が残ると思う。」と発言した。この「どちらの道をとっても」という発言は、F男が両方の見方を比較検討することができたことを意味している。2つの対立する価値観のうち一方は「正論」であり、他方はいわゆる「ずるい考え」であったため、当初の予測では、F男は正論である一方の価値観にこだわり、その見方に固執し続けるのではないかと予想していたが、その予想はまったく覆され、F男は2つの価値観と自分との距離を置いて、双方のメリットとデメリットを相対化して理解していることが示された。

また、G男については、同じ授業で、自分に発言の機会がすぐに来なくても「がまん」して、辛抱強く待つことができていた。教室のルールの一つである「発言したいときにはまず挙手し、その後先生から指名された場合に限って発言できる」に従って、挙手して発言の機会を待っていたが、2人、3人と他児が指名され、結局その発問ではG男が指名されることはなかった。にもかかわらず、静かに自分を押さえることができていた。従来は同じような場面で悪態をついたり、ルールを無視したりして指名されなくても勝手に自分の意見を自由奔放に述べ、教室を混乱させることが多かったが、今回は言いたいことがあってもがまんして、ルールに従って黙っていた。

この2人の行動から、先の「挙手ルール」に加えて、「発問の後、児童にある程度自由に発言させるための時間を設け、児童の言いたい気持ちを発散させる。」という「自由な発言の保証」といった暗黙の授業ルールの定着が、「言いたい」という欲求と「発言する」という行動との間に一定の“間”をつくり出すことに成功していると解釈された。

もちろん、普段から、どの子も大切に扱い、決して邪険にしない担任教師の姿勢や、そろそろ、この子の発言が生きそうだという時期を見計らってのタイミングのよい指名など、学級担任と児童との間の信頼関係や児童の思いや考えを適切に把握するスキルなど、この学級担任が高い力量が前提となっているであろう。

(7)事例 7:「ショートカット思考の改善」(H男・4年生)

学級担任による行動観察や記録から、H男の特徴は以下の通りである。

- 思ったことをすぐに口に出す。あるいは、行動に移す。
- 発言の内容や行動は、「友だち受け」を意識している。
- 自分は他者と違って独特の考えを持つことができることから、優秀であるとの認識を持っている。
- 級友が笑ってくれたり、それなりに反応してくれたりと満足感が得られるようだ。
- 級友から、若干疎ましく思われていることに本人は

気づいていない。

○今後、5年生・6年生となると、級友からさらに受け入れられなくなる可能性がある。

○運動は不得意で、不器用である。

○他者から自分の非を責められると、カッとなってものや人に当り散らす。

○医療機関への受診歴があり、ADHDと診断されている。

H男についても、“子どもを語る会”でつねに話題として挙がる児童であり、校長や特別支援教育コーディネータと学級担任からなる支援チームが組織されている。支援チームでは、前述したH男に関する情報を共有し、目標（付けたい力）として、「思ったことはワンクッション入れて「心の中」に置き、適切な時期に適切な言葉で自己表現する方法を身につけさせたい。」と設定している。そのための方法として、①発言のルールをクラスとして徹底する。②授業に関係ないことは発言しない。③授業に関係のあることでも、挙手・指名・発言のルールを定め、それらを徹底する、を設定した。

とりわけ、前述したH男の行動・認知面の特徴に対しては、たとえば、「運動は不得意で、不器用である」に対しては「外遊びの機会を作って参加させる」、「他者から自分の非を攻められると、カッとなってものや人に当り散らす」に対しては「H男にとって大切になる得意分野があることを教師から明確に伝える」などの具体的対応策を決定した。

また、感情と行動との間に“間”を置くことを狙いとして、折に触れ支援チームのメンバーがH男に対してたとえば、「思ったことは、全て正しいのではない」、「あなたが感じたことは、みんなが感じたことではない」、「あなたが、好きであろうが、嫌いであろうが、相手には関係のないことである」などを伝えるようにした。

これらの対応策を支援チーム全体として取り組んだ結果、授業場面における発言のルールの厳格な適用を背景として、H男の「思いつき」が「思考」に変換する時間が確保され、思ったことを状況に構わず即座に発言するというH男の行動は次第に減少していった。

考 察

(1) ホワイトボード活用の効果について

本稿で取り上げたホワイトボード活用事例は、いずれもある児童と別の児童や学級担任など関係者との間で何らかのトラブルが発生した際に、関係者がホワイトボードを活用して対象児童からトラブルの経緯や原因などを聞き取り、それらをホワイトボード上に図解化して示すとともに、トラブル回避のためにはどうすればよかったのかを対象児童とともに振り返ったものである。

事例1では児童間のトラブル発生後に学級担任がことのあらましをていねいに聞き取って事実経過をホワイトボードにまとめ、さらにA男の行動の背景にあった動機が正当なものであることを言葉で示すとともに、ホワイトボードに書き記した。

事例2では、ホワイトボードの使用によって、対象児が校外に出してしまった真の理由や対象児が抱えていた困り感の存在が可視化され、その後の対象児に対する適切な支援の方向性を決定する上で重要な役割を果たした。

事例3では、授業中廊下で一人ゴロゴロするといった望ましくない行為を行った対象児に対してホワイトボードを活用して思いを受け止め、できごと間の関連性を可視化することで、対象児の望ましくない行動の背景を明らかにし、より適切な支援を実施する手がかりを得た。

事例4では、乱暴な行為を繰り返す対象児に対して、ホワイトボードを使って思いを図解化することにより、自分の行為の振り返りの大切さや乱暴な行為以外にもっとうまいやり方があることに気づかせる重要な道具となった。

以上から、ホワイトボードの活用は、トラブルの経緯や関係者の思い・考え・意思などを図解化することで互いの振り返りを容易にするための格好のツールであることが分かる。とくに強固な否定的感情に支配され、それから逃れるために起こす行動が、他者に危害を与えたり、身の安全確保に問題が生じたりといった、否定的結果が随伴することがとりわけ児童の世界では頻繁に観察されるために、一時的に否定的感情の支配から逃れ、事態を冷静に見つめなおす経験は、その一部始終を知っている教師が当事者に対するより望ましい支援を遂行できる条件が確保されることによつて、児童の成長発達にとって重要な学習機会となる。今後似たような場面に遭遇したときに、どうすればよかったのかを反省的に省察することも可能にするという点で、ホワイトボードはひじょうに優れた道具である。その意味で、子どものとくに対人関係上のトラブル発生自体をあらかじめ防止することができない以上、可能な限りホワイトボードを活用した振り返りの機会を確保することが、子どもの成長を促進する大事な機会にもなり得るという点で、今後学校教育現場におけるより適した生徒指導を進める上で重要な役割を果たすであろう。

(2) 子ども自身に振り返る時間と場所を提供することの意味

ホワイトボードの活用が事態の冷静な振り返りと今後に向けた行動修正を教師と児童の間で行うための有効なツールであるが、振り返りと行動修正の機会を提供するという意味では、事例5の「隠れ家」はほぼ同一の効果を持っていると考えられる。もちろん、過敏さを持つ児童があふれんばかりの過剰な刺激にさらされたときに、その苦痛から逃れるために突発的に発生する行動が、かえって被害をもたらすことのないように一時的に避難する場所を確保するという意味が重要ではあるが、この場所は、同時に振り返りや今後の行動修正について考える時間を保証する場所でもある。

ただ単に困ったときに落ち着きを確保するという意味だけではなく、ホワイトボードを併用することで、一時避難場所は、教師とともに児童が自分を振り返ったり、これからどうすればいいのかを話し合ったりする場所と時間が確保される。したがって、一時避難場所の確保は、ホワイトボードの活用とほぼ同等の効果をもたらしている。すなわち、感情と行動との連鎖を一時的に断ち切る手立てという機能である。自分の強いマイナス感情を自力で効率よく処理できない児童にとっては、教室内あるいは廊下など近辺に「隠れ家」のようなスペースを確保しておくことが、何よりもそういう個性を持つ児童にとって安心感をもたらすという意味で必須とも言える対応であるといえよう。

実は、授業における“間”づくりについても、基本的にはホワイトボードの活用や一時避難場所の確保と同様に、感情と行動との即時的結合を緩やかにする効果を持つという意味では、機能的に同一であるとも言える。たとえば、発問の直後にすぐに発言を求めるのではなく、一定の時間を置いて子どもに自由にしゃべらせるといったルールを暗黙のうちに設定している事例6や、他人から自分の非を責められると、カットなつても人や人に当り散らす児童に対して、支援チームのメンバーが即時反応の必要がないことを繰り返し伝えた事例7は、感情や思いと実際の行動との間に時間差を置くことが、問題となる状況を作り出すことを抑制する効果があることを示唆している。さらに、こうした授業ルールは、学級内のすべての子どもにとって同じように適用されることで、発達障害の疑いのある特定の子どもだけではなく、どの子どもにとってもマイナス感情から来る突発的な反応を留保させる意義を体験させることでもある。

以上から、本稿で紹介した各事例は、ホワイトボードや一時避難場所、授業における“間”づくりなど、それぞれの形は異なるものの、いずれも子どもにとって状況の振り返りとこれからを熟慮させる時間を設けることによって、とりわけマイナス感情と否定的結果をもたらす可能性のある行動との間の強固な結合を緩やかにし、子どもの成長発達を促進する重要な機能を持つという点で一貫している。その意味で、本実践は発達障害など特定の児童生徒だけではなく、すべての児童生徒にも適用可能な成長発達を支援する手がかりを提示することで、生徒指導実践の改善にとっても貴重な実践例であるということが出来る。

文 献

- 文部科学省 2013 学校教育法施行令改正
 文部科学省 2012 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果
 鎌田美由紀・秋光恵子 2011 子どもの感情制御の発達をうながす適切な支援とその効果 兵庫教育大学と大学院同窓会員との共同研究：研究成果報告書2 73-77.
 日本精神神経学会 2014 DSM-5 病名・用語翻訳ガイドライン（初版） 精神神経学雑誌 116, 429-457.
 大河原美以 2007 子どもたちの感情を育てる教師のかかわり—見えない「いじめ」とある教室の物語 明治図書
 友田明美 2011 公開講演会：児童虐待による脳への傷と回復へのアプローチ 特定非営利活動法人和歌山子どもの虐待防止協会 1-9.
 (www3.ocn.ne.jp/~wspean)