

知的障害のある生徒への言語による行動調整機能に関する 支援の検討

A Discussion of Intervention on the Verbal Regulation Function of Behavior in adolescent students with Intellectual and Developmental Disabilities

村上 凡子

要 約

本報告の目的は、特別支援教育に携わる教員支援の一環として、行動調整に課題のある知的障害生徒を対象とした支援について考察することである。行動調整機能は、他者からの言語による教示、自己への外言、自己への内言という3つの過程を段階的に経て発達するとされる。2016年度当初から、巡回相談のかたちで、対象生徒の行動調整機能の改善に焦点を当てた協議を行い、訪問型の教員への支援を継続している。そこで得られたことから支援モデルを検討するための要件として鍵となるのは、3点ある。第1は、定型発達児における言語による行動調整の発達の原理を踏まえた上で、特性に応じた支援方法を考案すること、第2は、当該生徒と支援者である教員との信頼関係を基盤にした多様なコミュニケーションの成立を志向すること、第3は、学校生活全般を安定して過ごすための包括的支援という視点をもつことである。

1 はじめに

筆者は外部の学校支援者として、2013年度から知的障害のある児童生徒が在籍する特別支援学校の教員とアンガーマネジメント及び行動調整の課題に関する支援について協議を重ねる機会を得た。2016年度は巡回相談のかたちをとる学校支援を継続している。巡回相談の具体的な援助サービスの任務は、文部科学省¹⁾により以下のようにあげられている。①対象となる児童生徒や学校のニーズの把握と指導内容・方法に関する助言、②校内における支援体制づくりへの助言、③個別の指導計画の作成への協力、④専門家チームと学校の間をつなぐこと、④校内での実態把握の実施への助言、⑤授業場面の観察等の業務である。筆者は今回の支援に際し、上の①ニーズの把握、②具体的な支援方法の

提案や助言、④対象生徒の特性についての分析と③個別の指導計画策定への助言等の任務を行った。

過去の調査研究(村上, 2015)²⁾において、生徒の抱える言語理解と表現の能力が、行動調整の困難に関連していることが示されている。この知見を踏まえて、事例研究を通して2016年度の教員への支援を行っている。本稿は、事例研究における教員との協議の経過を報告し、知的障害のある児童生徒への支援の一環として、言語による行動調整機能の発達を志向した支援モデルを検討することを目的とする。

2 生徒が抱える行動調整の課題

2.1 教員が捉える生徒の行動調整の課題

筆者は、先に述べたように過去に特別支援教育に携わる教員を対象とした対応に苦慮している点に関する質問紙調査

(村上, 2015)²⁾を行った。教員からの聞き取りをもとに選定した質問項目は、①話し言葉による表現能力に課題のある生徒への対応に難しさを感じたことがある、②生徒に対して何らかの支援をしている際に、当該生徒から暴言を向けられ、対応に苦慮したことがある、③生徒間暴力事象が生じている際の初期対応がうまくいかず、より生徒を興奮させてしまったことがある、という3つである。

かつて示したデータに関して χ^2 検定を実施したところ、男性教員、女性教員双方とも3つの項目間に有意な関連性が認められた(表1)。また項目間における人数も有意な偏りが示された(男性教員($\chi^2(3)=16.54, p<.01$)、女性教員($\chi^2(3)=30.09, p<.01$)。つまり、先に示した項目①～③の順に有意に経験人数が多いといえる。話し言葉の表出に課題のある子どもたちの行動調整能力の課題に苦慮している経験が教員の87%に認められ、暴言を受けた経験の割合が全体の65%を占めた。女性教員に限定すると70%の高さが示された。

表1 行動調整能力の未熟さに関連した経験の有無

質問項目	男性教員N=32		女性教員N=47	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)
話し言葉による表現能力に課題のある生徒への対応に、難しさを感じたことがある。	27	(84)	42	(89)
生徒に対して何らかの支援をしている際に、当該生徒から暴言を向けられ、対応に苦慮したことがある。	18	(56)	33	(70)
生徒間暴力事象が生じている際の初期対応がうまくいかず、より生徒を興奮させてしまったことがある。	11	(34)	17	(36)

χ^2 検定の結果人数の偏りに有意な差 項目1>項目2>項目3

表2 意識調査の際の苦慮している点に関する自由記述

1	相手の生徒が否定された、味方ではないと判断した時には、教師に対して暴言を向けられた事があったので、言葉を選んでまず共感することや、否定的な言葉を使わない事等配慮が足りなかったと反省する。
2	話し言葉による表現能力の課題のある生徒が、同じ誤りを何度も繰り返してしまうことがある。そのたびに指摘しているが、なかなか望ましい行動を定着させるのが難しい。
3	うまく言葉に表現できず、余計に興奮してしまう生徒等、どのように対応するのがいいのか、特に女子への対応等が難しい。
4	表出言語はあるが、言葉の意味や理解力に差がある生徒の場合、耳から入力されて知って暴言をはくことがある。悪い言葉ということは知っていて使っているようだが、興奮状態の時に、こちらが諭しても、その言葉を理解できない生徒に対する対応はどのようにしたらいいのか。
5	ほとんどこのようなことが毎回行われている中で、その都度、指導し、対処している。

質問紙表に自由記述の欄を設けた。そこに示された内容(表2、村上(2015)²⁾の再掲)にも言語能力の未熟さによる行動に対して教員が苦慮している点が示されている。

2.2 生徒が経験する行動調整に関する困難

上記の調査は、教員に視点をおいたものである。当事者の子どもたちに視点をおくと、3つの調査項目は、表3のように変換できる。この変換後の記述内容は、当該生徒が日常的に経験している社会適応上の制約や困難であるといえよう。これらの生徒の視点に立った3項目も相互に関連し合っていると考えることが支援モデルの検討に当たり肝要であると考えられる。

表3 生徒の視点に立った行動調整に関する課題

1	話し言葉の表現能力に課題があり、意思を十分に伝えられず、他者とのコミュニケーションも難しい。
2	感情をうまくコントロールできず、先生に暴言を発することがある。
3	友だちに暴力をふるうことにより、先生に指導を受けた際に、先生の指導の声により興奮してしまい、行動の制御ができないことがある。

これまで述べてきたように、総体として、教員は、知的障害のある子どもたちの行動調整能力の課題に苦慮している実態が確認されたといえる。その要因に関して知的障害児におけるこうした行動は言語による行動調整機能(ルリヤ、松野・関口訳, 1969)³⁾の発揮が困難であるという仮説が推定できる。この仮説により知的障害のある子どもたちへの言語のもつ行動調整機能の発揮に焦点を当てた支援の必要性が明確になると考えられる。教員に対して、この支援を実践化できるよう継続的なコンサルテーションが求められる。

3 知的障害児への支援を検討するための理論

3.1 行動調整機能の発達モデル

前項で述べたように行動調整機能の発揮に関与しているのが言語能力である。換言するならば行動調整をする際に言語能力が関与しているのである。この点を提起したのは、旧ソ連出身の神経心理学者ルリヤ(Aleksandr Romanovich Luria, 1902年-1977年)である。本節においては支援モデルを検討するための知見としてルリヤ(松野・関口訳, 1969)³⁾が示した理論を中心に述べていきたい。ルリヤ(松野・関口訳,

1969)³⁾は、言語による行動調整機能の発達過程を示した。図1はルリヤの知見をもとに前田(2007)⁴⁾が作成した図をもとにしたものである。図1に示す第1段階の「他者からの言語による教示」の例は、次のようなものである。例えば大人から望ましくない行動を統制するために、「車の中のスイッチは危ないから触ってはだめ」という直接的な言語による教示が発せられる。周りの大人からの言語教示は乳幼児期の子どもたちは頻繁に経験する。

3歳を過ぎる頃に、その経験をもとに子どもはその教示の言葉を自分に向かって自己命令のように発する。周囲に聞こえる声であるため、ヴィゴツキー(柴田訳, 2001)⁵⁾のいうところの外言である。通常他者に向けられる外言が自分自身に対して「～～してはだめ。」と発せられるのである。これが第2段階の「自分への外言」の段階である。その後4歳を過ぎて、子どもは、外言ではなく、頭の中で同じ言葉を内言で自分に向けて命令する。言語のもつ行動調整の機能が発揮されている。これは、「自分への内言」の第3段階に移行したことを意味する。内言による自己への命令が行動調整の機能を発揮し始める段階である。以上が、定型発達児における行動調整の発達モデルである。

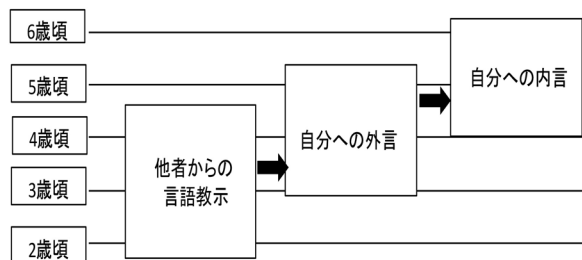


図1 言語による行動調整の発達モデル
(前田(2007)をもとに筆者作成)

ここで、上の行動調整モデルに照らして、ある知的障害のある自閉症スペクトラム児(Aと表記)に対する支援について触れておきたい。原典は昌子・浅野(1982)⁶⁾による優れた教育的支援報告である。Aは小学校4年生になるまでまったく言葉は出なかった。6年生の卒業時には、家族や学校の先生と一応の日常会話ができるようになった。4年時の教員の支援により、話し言葉に先行して書き言葉を獲得した。言葉の出ない時期のある日に、先生から「勝手によその教室行っちゃダメ！」と行動に対する言語指示を受けた。これは、他者からの言語教示の段階に当たる。それに対してAは、「きのう、ぼくは走

ったらだめ、行ったらだめ、よその教室」と自分の行動に対して指示をする言葉を黒板に書いた。これは、他者にわかる書き言葉を用いたかたちでの自分への命令指示、すなわち「自分への外言」である。音声言語による教示ではなく、書字言語による自己教示である。これは、図2の3つの段階のうち、第2段階に相当すると考えられ、行動調整機能が発揮された場面であると捉えられる。

3.2 知的障害児・者が抱える言語領域の困難

本項では、知的障害児・者が経験する言語領域の困難について述べておきたい。当事者が抱える困難の領域に、コミュニケーション、社会的能力などがあり(アメリカ知的障害学会)⁷⁾、言語の理解と表現の能力に課題があるといえる。言語の行動調整機能を踏まえると、言語の理解と表現の能力の未熟さを抱える子どもたちにとっては、日常的に自らの内面に生じた感情を収め、行動を周りの環境に適合するように調整する能力を発揮することに困難が生じていると考えられる。我が国の報告にもこの推測を裏付ける知見が報告されている。学校内の知的障害児の行動上の課題に関する質問紙調査の報告において、大声を出すことや他害及び他傷などの行動において高い出現率が認められる(宮崎・橋本・霜田, 2013)⁸⁾。

また、自閉症児群、ダウン症児群、これら2つを除く知的障害児群と定型発達幼児群を対象とし、言語による行動調整機能を検討した報告からも重要な点が見出せる(諸岡・谷口・神・松野, 1998)⁹⁾。その報告によれば、ダウン症児群においては、教示の内容の一部分を復唱し、自己の行動の内容を報告できる場合が多く、言語化による行動調整のレベルにまで達している例が他の障害児群に比べて多くみられた。一方、自閉症児群に関しては、年齢を問わず、言語の障害が行動調整の面にも及んでいることが示唆された。

さらに、秋元(2012)¹⁰⁾は、社会的規範に違反する行為を繰り返していた知的障害のある生徒に対する支援過程を報告している。それによれば、正しい価値観や行動を教員側が提示する実践の有効性が示されている。これは、外部からの言語教示である。生徒と教員とのコミュニケーションの中で、教員から提示された適切な価値観に基づき、行動調整及び望ましい行動を促す実践が効果的であったとされる。

これらの点から、知的障害児・者においては、先に示した行動調整の発達モデル(図1)のように、言語による行動調整機能の発達が十分に獲得できず、その機能がうまく作用して

いないと考えられるであろう。したがって、支援モデルを立案する際に、言語によるコミュニケーション能力を高めることが行動調整能力の向上に肯定的に作用するという支援に係る仮説が成り立つ。また、知的障害のある子どもたちに対して、行動調整機能の向上を図るためには、図1に示す「自分への外言」の第2段階に該当する経験を積み重ねることが、自分自身の行動調整の能力を高めるために有効であると推測される。つまり、他律的ではなく、自律的な行動調整を志向することが支援モデル立案のポイントである。

4 教員への支援の経過

4.1 巡回相談型教員支援のこれまでの概要

2016年6月の初回訪問では、年間を見通した計画が検討された。本稿執筆時の2016年12月までに計4回の巡回相談型訪問を終了している。以下に、各回の協議の概要を報告しておきたい。

初回では、事例に係る協同研究への協力の依頼が主な協議の内容であった。対象生徒の特性を客観的に測定するための尺度に関しても教員による精緻な検討がなされ、子どもの行動チェックリスト(CBCL Child Behavior Checklist)を用いることで合意形成がなされた。これは、国の内外で支援を要する子どもたちの行動特性の評価に広く用いられている。8つの尺度、すなわち①ひきこもり、②身体的訴え、③不安／抑うつ、④社会性の問題、⑤思考の問題、⑥注意の問題、⑦非行的行動、⑧攻撃的行動で構成されている。

第2回訪問時に、研究の対象となる2事例が決定した。その担当教員を含めた計4名の教員との協議の場において、行動調整の能力への支援に関して、上述したような拠り所となる理論等に関して話題提供を行った。それを受けて、事例の概要が教員から報告された。個別の指導計画策定に向けて基本的な支援方針について協議が行われた。今回の特別な支援は自立活動の時間を活用して実践されることが確認された。

第3回の訪問では、記入済みのCBCLの評価票の提示が教員からあり、説明を受けた。筆者は、第2回で聞き取った事例の概要をもとに、場面指導のための視覚的教材を準備し、提示した。それを踏まえて、個別の指導計画について協議を行い、支援の目標や具体的な支援の場面と方法に関して、共通理解が成立した。2学期に入った第4回訪問においては、CBCL 尺度の得点に基づきプロフィールを確定し、生徒の特

性に関して、教員に説明を行った。また、2学期の支援に関して、計画した支援を実践化することについての可否や計画自体の是非が、当該生徒の特性及び状態を踏まえて検討された。以上が、教員支援の経過の概要に関する報告である。

4.2 対象生徒の特性の概要

先に述べたように、教員との協議により、今年度に支援の対象とするのは2名の青年期の事例である。個人情報への配慮により教員のCBCLによる評価で示された内容の詳細な報告は控え、概要を示すことにしたい。2事例においては8つの尺度のうち、5～6つの尺度において、特別な支援を要する領域(臨床域)の値に属するという結果が示された。行動調整と直接的に関連のある攻撃的行動の値は、2事例ともに最も高い。他に思考及び社会性の問題も高い。これらは攻撃的行動の値の高さと関連し合っていると推測される。それは、言語が関与する思考といった認知的側面で行動調整が発揮されるからである。また、秋元(2012)¹⁰⁾の報告にあるように、周囲の他者との社会的交流によっても行動調整の能力が高まる。こうした点を踏まえると、行動調整の能力の向上に向けた支援において、認知的側面や社会性への支援との関連性に留意し、多面的、総合的な観点からの支援を志向することが生徒の支援ニーズに応えることになるといえよう。

4.3 支援の基本原則と支援計画

(1) 支援の基本原則

本日はアンガーマネジメント・プログラム において、下の表4に示すように5つの課程を提起している¹¹⁾。

各事例において、特性に応じた実効性のある支援を志向するにあたり、表4にある課程のうち、どの課程から実践を開始し、展開していくのが望ましいのかについて検討した。本研究の支援は、学校で策定されている個別の指導計画と齟齬があっては意味をなさない。実践されている指導計画の一環として実践されるものであることが大前提条件である。この点も教員と筆者との間で確認された。この条件に照らして、当該生徒の現時点での支援ニーズに応えた支援であること、将来を見通し、当該生徒の学校生活が充実し、満足感が得られるものであることを論点として協議がなされた。両事例に共通して、長期的な支援目標を、言語のもつ行動調整機能がより発揮できるよう、自分への外言の第2段階の経験を積むことができることとする点で合意に至った。

表4 本田(2016)による5課程

課程	内容	自己の行動調整	ソーシャル・スキル
第一課程	ストレスマネジメント	○	
	呼吸調整		
	タイムアウト、刺激の排除 できごとを整理しよう		
第二課程	自分と折り合いをつける	○	
	「なっとくのりくつ」の活用		
	セルフトーク(自分への外言)		
第三課程	自分と仲良くなろう	○	
	自分のことを説明する。		
第四課程	友だちとの付き合い方		○
	仲間入りのあいさつ、順番を守る。		
	謝る。やり直す。		
第五課程	友だちとの付き合い方		○
	助けをもとめる。		
	相手の話を聞く。		
	話し合う。		
	折り合いをつける。		

(2) 各事例の支援計画の概要

①事例 A

2016 年度の支援目標を表4の自己のマネジメントの領域に限定し、第一課程から第三課程の内容に照らして、学校の環境をうまく活用し、支援していくことが確認された。特に身体的側面への支援や、自らの意思で場所を移動する際に、事前に視覚的手がかりを用いて周囲に告げること、先述した行動調整の発達段階のうち自分への外言を用いることができるよう支援に取り組むことになった。

②事例 B

安定しているときには、教員とのやりとりは十分成立する。この点は支援において当該生徒の強みである。そこで、2016年度の目標は、言語能力を活かし、信頼関係のもと、教員との相互交流を通して、特定の人への否定的な言葉を発する頻度を減らし、人と付き合う術のレパートリーを増やすという点が支援目標として確認された。

具体的な手立てとして、学校生活内でのトラブル場面の展開をイラストで示した視覚的教材を用いて支援することも検討された。教材を見ながら、望ましい行動について教員とのやりとりを通して考えてみる。やりとりを促進するために、生徒と教員との相互的活動の導入も提案した。相互的活動は、相互なぐり描き法や輪投げ、ジェンガなど順番が交代するゲームに支援者と当該生徒が参加することで成立する。両者のコミュニケーションが促進され、療育場面のみならず、生活場面で社会的能力や行動調整の能力の向上が報告されている(村上、

2006¹²⁾, 2010¹³⁾)。以上が、本稿執筆時までの2つの事例に対する支援過程の概要である。

ここで、一方の事例における特記すべき点について触れておきたい。心理的に不安定な状態が強まり、落ち着いて教員とコミュニケーションをすることも困難な場合があることが報告されたのである。そこで、心理的安定の効果は報告されているコラージュ療法(杉浦, 1994)¹⁴⁾の導入を提案した。この療法は美術のコラージュ技法を心理療法に応用したもので、雑誌等から気に入った写真や図柄、文字を複数切り取る。それを台紙上で構成し、糊で貼り付ける。ハサミを用いて切る行為は発散や攻撃性の発揮の作用があり、糊を用いて貼る行為は、まとめるという心理的作用がはたらくとされる(中井, 1993)¹⁵⁾。今後の訪問でこれらの支援方法が導入可能な場合、効果について聞き取りを行いたい。

先に述べた視覚的教材を資料1として最終頁に示す。ストーリーは、以下の通りである。場面3と場面4はうまく我慢できた方の場面のイラストも用意した。行動調整に失敗し、うまくいかない場面と行動調整に成功した場面を対比させながら、教員とともに考えるという支援方法である。イラストの作成は、使用目的や場面の説明を行い、本学生活文化専攻学生(執筆時)山本真巨さんに依頼した。

【望ましくない行動をとり、行動調整に失敗したストーリー】

場面 1: Aさんは廊下を歩いていました。すると、前からあまりいい感情をもっていなかった Bさんが向こうからやってきました。→

場面2: Bさんとすれ違うくらいに距離が近くなりました。悪い気持ちがどんどん大きくなっていきます。→

場面3: すれ違いざまに、「○○、～～」と悪い言葉を言ってしまいました。→

場面4: 悪い言葉を言われた Bさんは、ショックを受け、悲しい表情になってしまいました。

【行動調整に成功したストーリー】場面3以降

場面3: 「今は、がまんだ」と内緒の言葉で自分に言い聞かせて、すれ違うときに、にっこりながら、「○○、～～」とあいさつしました。→

場面4: すると、Bさんもあいさつをしてくれ、お互いに「バイバイ」と言いながら、すれ違うことができました。

教員との協議を通して、今回の新たな取り組みを、日常的な支援の一環として位置付け、日々の学校生活全体を視野に入れることで、より適切に当該生徒への支援を促進することの重要性が明確になった。学校の環境を最大限に活用することも鍵である。そこで、1日を通した学校生活の振り返りを行うことを教員に提案した。そのため振り返りシートの案を準備した。既に報告されている振り返りシート(阿部・廣瀬, 2008)¹⁰⁾をもとに筆者が事例の支援ニーズに応じて編集した。それが、最終頁に示す資料2の表である。

5 おわりに

今回の巡回相談型訪問支援による教員との協議を通して、支援計画立案の際の3つの要件が指摘できる。第1は、定型発達児における言語による行動調整の発達の原理を踏まえること、第2は、当該生徒と支援者である教員との信頼関係を基盤にした多様なコミュニケーション可能にすることを志向すること、第3は、学校生活全般を安定して過ごすための包括的支援という視点をもつことである。本稿執筆の時点では、支援の効果に関する評価について結果が得られていない。今後、教員の支援と当該生徒の変容について検討が求められる。

【引用文献】

- 1) 文部科学省特別支援教育第4部専門家用, 巡回相談員用, 1. 巡回相談の目的と役割
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298170.htm, 2016年12月25日閲覧
- 2) 村上凡子(2015) 特別支援教育に携わる教員を対象としたアンガーマネジメント・プログラムの検討 信愛紀要, 第54号, 23-28.
- 3) ルリヤ(A. R. Luria) (1969) 松野豊・関口昇訳 言語と精神発達 明治図書出版, pp.137-171.
- 4) 前田明日香(2007) 行動調整機能における研究動向とその課題 立命館産業社会論集, 43(3), 79-98.
- 5) ヴィゴツキー(L.C.Vygotsky) (2001) (柴田義松訳) 新訳版 思考と言語 新読書社, pp.12-27.
- 6) 昌子武司・浅野照久(1982) 自閉児の言語獲得—対話ができるまでの記録— 教育出版.
- 7) アメリカ知的障害学会のHP より
<https://aaid.org/intellectual-disability/definition#>.
- WHC41FOLQdU 2016年3月29日閲覧
- 8) 宮崎義成・橋本創一・霜田浩信(2013) 学校フィールドにおける知的障害児の行動上の問題の実態について：小学校特別支援学級と知的障害特別支援学校への質問紙調査を通して 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要 9, 9-15.
- 9) 諸岡美佳・谷口清・神常雄・松野豊(1998) 健全幼児及び知的障害児における言語の行動調整機能 特殊教育学研究 36(3), 11-21.
- 10) 秋元雅仁(2012) 特別支援教育の理念を基軸に据えた新たな時代に対応する特別支援学校の生徒指導：「統制環境における学び」と「機関連携によるチームワーク」を基にして 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要 (10), 51-63.
- 11) 本田恵子(2016) 2016年度アンガーマネジメント連続講座における配布資料より.
- 12) 村上凡子(2006) 注意欠陥・多動性障害男児への包括的アプローチ—母親の障害の受容から男児への心理社会的援助までの過程— 児童青年精神医学とその近接領域 47(4), 374-385.
- 13) 村上凡子(2010) 高機能広汎性発達障害児への応答的環境の構成とその効果について—「環境としての人」との相互作用を通して— 人間環境学研究, 8, 15-23.
- 14) 杉浦京子(1994) コラージュ療法—基礎的研究と実際 川島書店.
- 15) 中井久夫(1993) コラージュ私見 森谷寛之・入江茂他(編著) コラージュ療法入門 pp.137-146, 創元社.
- 16) 阿部美穂子・廣瀬真理(2008) 軽度知的障害児の安心、自信、自己肯定感の獲得に関する研究—児童福祉施設併設特別支援学校における実践から—.

謝辞

本稿に係る研究は、平成25年度和歌山信愛女子短期大学「地(知)の拠点整備事業」における平成28年度の地域志向研究助成を受けて実施されました。研究に協力してくださった、和歌山県立A学校の校長先生、諸先生方に心より御礼申し上げます。ご多用の中、長時間にわたり協議を行うことができ、誠に有難うございました。また、イラスト作成に携わってくださった山本真巨さんにも深く感謝の意を表します。

資料1 支援のためのストーリーを示したイラスト教材(山本真巨さん作成)



資料2 1日の振り返りシート(阿部・廣瀬(2008)をもとに筆者が編集及び修正)

1日の振り返り		月	日()		
名前【 】					
◇今日1日を振り返って、「自分はこうだったな」と思うところに、①～④までは1つ○をつけましょう。⑤はいくつでもつけていいです。					
①	あさ、学校に来るとき	いい気持ちで、元気よく登校した。	気分はまあまあだった。	ちょっと気になることがあって、あまりいい気分ではなかった。	ものすごく気になることがあって、登校するのが遅れてしまった。
②	仕事、当番	楽しい気分で、てきぱきと仕事ができた。	先生や友達に言われからだったが、自分の仕事はできた。	あまりやりたくなかったけど、仕方なくがまんして仕事をした。	ぜんぜんやる気が出なくて、仕事をしなかった。
③	友だち	いろいろな友達と仲よく遊び、活動中、協力することができた。	ちょっとイライラして、友達とあまり話さなかった。	一人になりたいくて、ほとんど誰とも話さなかった。	かなりイライラして、もんくを言ったり、暴力をふるったりした。
④	気もちのせいり	落ち着いた気分の方が多かった。	ちょっとイライラした気分の方が多かった。	1回か2回、イライラした気分がばくはつしそうになったが、がまんした。	かなりイライラして、がまんできずに、もんくを言ったり、暴力をふるったりした。
⑤	今日の勉強や活動	その勉強の間、集中してじっくりできた。	ところどころ、しゅうちゅうしてできた。	だんだん、しゅうちゅうできなくなり、へやにはいたが、気もちとしてべんきょうにあまりとりくむことができなかった。	べんきょうする気になれずに、部屋にずっといることができなかった。
		○はいくつでもよいです。			
		○をつけた科目の名前			

