

広汎性発達障害が疑われる児童の学級適応に関する研究

—離席・徘徊行動低減におけるICF-CYに基づくアセスメントと個別の学習指導を通して—

松本 秀彦¹⁾・仙道ゆきゑ¹⁾・池本喜代正²⁾

要 約

本研究は、離席・徘徊等の不適応行動を示す発達障害が疑われる児童の支援のために、ICF-CYによる児童理解を中心に据えて、①対象児の行動問題の機能的意味を分析し、②学校では比較的支援実施がしやすい学習指導によって低下している自尊感情を高め、問題行動を低減できるかどうか検討を行った。その結果、離席・徘徊の心理的背景は、“誘発する先行事象として本児の苦手な授業があり、担任による指導の言葉、同級生との喧嘩等をきっかけとして起こり”、“本児にとっては嫌悪刺激からの逃避と担任等の注目を得ることができるという機能をもつ”ことがわかった。ICF関連図より本児の学習に対する自信を付けさせるために、本児の興味、認知特性、情緒に配慮した学習課題を自身のペースに応じた指導とすることで、学ぶ楽しさ・達成感を味わえるように学習指導を実施した。その結果、学習時間やプリント枚数が漸増し、積極的態度が認められるようになり、介入中は自尊感情が上昇した。同時に、徘徊行動時間は全体的に減少した（介入前最長150分→前半最長80分→後半最長40分；校庭などへの飛び出しは消失）。このことから、発達障害の疑われる児童の支援において、ICFに基づくアセスメントは、行動問題の背景を機能的な意味と環境との相互作用から分析を可能にすることが示された。さらに、本人の思いを尊重した活動へのアプローチ（主として学習支援）が自己評価や主体性を回復させ、適応的な行動に推移させていくことが成果として挙げられた。

KEY WORDS : 広汎性発達障害 ICF 個別学習指導

1. 問題

発達障害は、その状態像がさまざまで、症状や診断基準のわかりにくさから、時には努力不足、しつけ不足などと誤解され、これまで障害として理解されず、学校での支援もほとんどなく、二次的情緒障害を併発し、深刻な問題にいたる場合も多かった。さらに、「診

¹⁾ 作新学院大学大学院心理学研究科

²⁾ 宇都宮大学教育学部

断名がつく前の予防的支援や障害名がつかないレベルの子どもたちの支援がより重要である。」(高山、2005)。現在、多くの現場で試行錯誤が行われており、わが子の発達障害を知らなかったことからくる虐待、不登校やひきこもりと発達障害の関係も研究されつつある。また、子どもと親の両方が発達障害の傾向をもっているケースが現場では多く見られる。(杉山、2007；杉山・河邊、2004)

高山(2007)は、発達障害のある子どもへの支援に関してさまざまな場を通してだされる課題を整理し、十分な配慮が行われていない10個の課題にまとめた。そのうち9個は、本人や保護者の生活上の困り感や思い、意志などについての理解や配慮について述べられた項目であった。さらに高山は、周囲の人々の社会的態度の影響からくる本人の特性による自尊感情の低下を防ぎ、受容するための支援が不可欠であるとまとめている。また、二次障害の予防という視点から、障害名からではなく、参加・活動からはじめる、本人の主体性・主観を重視した支援が必要であり、本人を主体としていない特別支援教育の実態から、特にインテークの段階でICFの構成要素を取り入れた取り組みを提案している。

わが国においても福祉や特別支援教育の分野を中心にICFをもちいた研究(特殊教育学会シンポジウム報告、2009;2010)が行われ、その有効性や課題が明らかにされつつあるが、ICFの視点からの発達障害のある子どもの理解と支援に関する事例研究は少ない。発達障害のある児童は、個人的要因と環境要因が複雑に関係した生活課題に直面しており、実践的な支援法としては診断名にこだわらず、参加・活動における問題点の解決が重要といえる。

また、特別支援学校での個別の教育支援計画や移行計画でICFを活用した実践が広がりつつあり、それらの報告がされてきた(西村・池本ら、2009；下尾、2006；北澤ら、2006)。これらは、ICFの共通言語としての性格に着目し、ICFチェックリスト等により幅広い視点から子どもの生活実態を把握し、その内容をもとにICF関連図を作成・整理することで、本人・保護者・他職種との共通理解や連携を目指した活動が行われてきた。その結果、関係者による共通理解が促進されたこと等が報告されている。今後の課題として、研修の必要性や用語の理解が難しいこと、多職種間の連携が不十分なことや主観的側面の扱い方等が報告されている。

大塚・池本(2010)はICFを活用して不適応行動のある生徒の実態把握と指導を行った。ICF関連図の作成・検討を通し、それまでわがままと捉えていた不適応行動の背景に愛着形成の不全があることを理解することができた。そこで環境因子である教師達が指導方針を変え、まず安心して過ごせる環境としての学校を目指すことができた。次に、生徒への聞き取りを重視し課題設定と指導をすることで、生徒の主体性を反映させた積極的環境調整を行うことができた。その結果生徒の不適応行動が減少し、達成感・充実感が得られるプラスの参加・活動場面が増えたと報告している。

下尾(2006)はICFを活用した特別支援教育における取り組みから、①保護者との面談

の平均時間が5時間弱と長時間になっていること、②手順が複雑で、マニュアルの説明も難解なため学校現場の面談には適さないこと等を課題として報告している。一方で、担任の現状を把握・整理するツールとしての評価は高く、保護者からの新しい視点で子どもの現状が把握できたという評価や、作成した図を利用して新しい支援者を増やすとともに、家族の子どもへの対応に変化があったこと等も報告している。

2. 目的

発達障害のある児童は適切な支援があれば、二次的な情緒の問題や、虐待などの予防が可能になる（高山、2005；杉山、2007）。新しい障害概念のICFは、障害を人間の「生活機能」が「健康状態」と「環境」との間で相互作用によるものとし、できることを見極めその能力を生かすことに重点をおく。そのためメリットとしては、①障害に捉われず、参加・活動への介入に焦点が当てられる、②支援者間での共通理解が促進する（下尾、2006）、③生徒の不適応行動の背景理解による環境調整と主体性を反映させた積極的環境調整が可能になる（大塚・池本、2010）、④新しい支援者の開拓や家族の子どもへの対応に変化をもたらす（下尾、2006）ことが挙げられる。

また、行動問題に対する介入の一つとして機能的行動分析が用いられる。問題行動に関するエピソード収集、事象見本法による行動観察によって、標的となる行動の環境要因について類推し、環境調整と個人の持ちうる能力を活用した行動変容によって介入を行うものである。この方法によって、子どもの行動の原因を、子どもの側だけでなく、教師の働きかけも含めた環境との相互作用として捉えることができる。この方法は、環境調整を行うことによって子どもが過剰な心理的負担を感じることなく学校生活を過ごすことができるようになるメリットがある。

海津（2006）は、「学習面の指導は子どもの困難さに即アプローチでき、子どもにとって学習を通して感じた有能感はあらゆる場面に波及していく」とし、学習支援が学校適応に効果を持つ可能性を指摘している。

そこで、本研究では、①ICFによる児童理解を中心に据えて対象児童の行動の背景要因を支援者間で共有し、②標的行動の機能的意味を環境との交互作用であるといった視点をういた分析を行い、③学校では支援実施がしやすい“学習指導”を導入に取り入れて低下している自尊感情を高めることによって、対象児の問題行動を低減させることを目標とした指導方法の妥当性について検討することを目的とする。

3. 方法

3.1 対象児プロフィール

小学校の通常の学級（以下、通常学級）に在籍する4年生の男子児童であった（201x年10月）。主訴は、授業中の頻繁な離席・徘徊であった。乳幼児期は、人見知りがなく、愛嬌たっぷりて大人が大好き、迷子になっても平気だった。言葉は2歳すぎから出始めた。多動と特定のものややり方などにこだわりがあった。小学校3年より、興味のない課題の時に先生の指示が理解されず、棒人間の漫画を描いていることが多く、注意する言葉に対し「ぼくを責める」と言って離席・徘徊が頻繁になった。大人との基本的な会話はできるが、経験したことや思いを順序だてて相手に伝わるように話すことは難しい。文章読解は文章を慌てて読むため間違いが多い。漢字は学年相応を書くことはできるが、作文は書かない。興味のない課題・不得意な課題はやろうとしない。LDI-Rでは、聞く・話す・読むがつまずきの疑いがあり、行動・社会性でつまずきが認められた。

3.2 インフォームドコンセント

本研究の実施に先立って、研究計画書を学校長および当該小学校特別支援学級教室にて保護者に説明した。そののち、保護者の疑問点などについて確認して、研究協力承諾書に署名していただいた。

3.3 支援のスケジュール

支援は、以下のスケジュールで行った。

(1)行動観察期Ⅰ（201x年11～201x+1年3月）、(2)評価期Ⅰ（3・4月）：ICF関連図作成、(3)行動観察期Ⅱ（4～6月）、(4)支援期前半（6・7月）：学習指導（プリント学習）、(5)評価期Ⅱ（8月）：ICF関連図作成、(6)支援期後半（8・9月）：学習指導：PC教材による算数と漢字学習（パワーポイントによるフラッシュカード形式の漢字学習）。

行動観察期Ⅰにおいては、離席徘徊行動の意味について事象見本法によって誘発先行事象の記録を行った。評価期Ⅰにおける問題行動の要因の整理にはICFを用いて、背景要因を対象児の“わがままな”行動と解釈することを意識的に避け、個人、環境及び両者の相互作用という視点から多面的に把握するようにした。“認知的偏り”、“学習方略の違い”、“一斉指導場面での不安や集中力低下”、“環境要因”、“本児の願い”の5点によって分析を行った。個別学習指導による介入では、目標を教室で過ごす時間を増やす（徘徊を減少させる）ことに定め、①目標を達成するための手立てを個別学習指導によって本児の自信や主体性の向上を計り、②同時に予習によって不安軽減の心理的援助を目指した。その際、指導期Ⅱでは本児がパソコンを操作することが非常に好きのため、筆者がパワーポイントによる漢字読み教材を作成し、指導開始の冒頭約10分間取り組ませることとした。

3.4 行動観察とICFに基づくアセスメント

日々のT・Tによる支援実践中に、担任らから筆者不在時の本児のパニック他の出来事について逐次報告があり、それらを行動記録票に記録した。

3.4.1 ICF関連図の作成と共通理解

本児の生活実態を総合的・多面的に把握し、課題を明確にして関係者間の共通理解をはかるため、得られた情報をもとにICF関連図素案を作成した。学校現場は多忙なうえ、東日本大震災や職員の転勤他の影響もあり、関わりの多い担任らの関係者が同時に集合・協議することが難しい様子であったため、筆者が作成した素案をたたき台にして、T・Tによる支援中に担任・養護教諭らに説明し、内容の修正を行った。この活動を通し、共通理解をはかることをねらいとした。

3.4.2 行動観察の項目選定・集計

介入効果を学校生活全体の中での行動の変化から検証するために、行動観察を行うこととし、観察項目の選定を行った。筆者がそれまでの参与観察で得た記録（201x-1年11月～201x年3月）を整理し、観察日における本児の行動項目別時間をピックアップ、集計した結果をグラフ化した。観察項目は表1に示す。

表1 観察行動項目

授業参加	・国語・算数・体育・理科・社会・総合・会話・家庭・音楽・図工・ 体育（運動会練習）・体育（水泳） ・通級（他校特別支援学級）・SST（特別支援学級）
徘徊	徘徊（活動の場（教室・体育館など））・徘徊（校舎内）・徘徊（校庭）・ 徘徊（特別支援学級）・保健室・飛び出し（1・2分）
対人トラブル	・担任に怒られた・下級生と喧嘩・同級生とトラブル・姉と喧嘩
遊び（特別支援学級の教室）	・勝手な遊び・遊び・交流遊び・ごろごろする・からみ、割り込み
その他	検診他

3.5 手立て・支援の策定方法

ICF関連図と行動記録をもとに、環境とのやりとりを含めて本児の問題行動について検討し、問題行動が生起する心理的メカニズムについての仮説を立て、行動改善のための手立てとして個別の学習支援を行うこととした。

3.6 個別の学習指導の方法

3.6.1 期間

夏休みをはさんで二つの期間で行った。前半は6月上旬～7月下旬までの計15日、後半は8月下旬～9月下旬の計17日であった。原則として月曜日から金曜日の午前中に指導時間を設けた。

3.6.2 時間と場所

前半は本児の集中時間を考慮して15分間をめぐりに1・2校時のどちらかに学習指導を行うこととした。特別支援教室の角の窓際に窓に向けて机を置き、本児の後ろにはついたての替わりになるものを置いた。筆者は本児の右横に着席することとした。

後半、プリント学習は前半と同様に行うこととし、1・2校時のそれ以外の時間にパソコン（以下PCと記す）による学習をPC教室の空いている時間に行うこととした。

3.6.3 教材

本児の興味や認知特性を踏まえ、以下の教材を作成、用意した。使用する教材・枚数等は準備した教材の中から、その時の体調や意欲に応じて本児に選択させ、本児の決めた順に取り組ませることとした。

3.6.3.1 漢字プリント

①1～4年生漢字書き問題：解答欄の四角の辺を18mmとした大きな文字で書けるようにし、また問題数を4題程度の少数とした。また、本児の好きなキャラクターを欄外にそえた（図1左）。

②1～4年生漢字書き問題：解答欄□の辺を30mmに変更し、題数をさらに減らして音読み・訓読みの読み方と漢字の意味を表すイラストをそえた（図1右）。

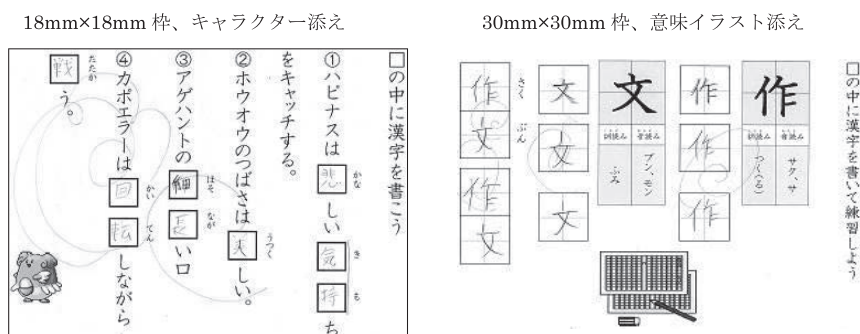


図1 漢字プリント

左：指導期 I におけるプリント

右：指導期 I 最終2回から使用し始めたプリント

3.6.3.2 漢字フラッシュカード (PC使用)

4・5年生漢字読み、意味を表すイラストつきフラッシュカードをパワーポイントで作成した。漢字は「ジャッカの漢字ドリル」を使用した。

始めは①漢字とイラストのみを提示し、次に②ひらがなも提示して正解を確認させ、繰り返すことで定着をはかった。繰り返して取り組むか否かは、本児にその都度決めさせた。手順：①が呈示されたら読むよう促した。わかる時はそのまま解答させ、わからない時には「ヒントください」と言うように教示した。

3.6.4 記録

取り組んだ枚数、正誤、取り組むまでの様子、学習中の態度・筆者とのコミュニケーション等について日誌に記録した。

3.7 介入効果の評価方法

3.7.1 学習指導期の行動生起頻度

学習指導による介入前と介入中の行動生起頻度にどのような変化がみられるかを検証するために、学習指導期の行動記録をもとに、主な行動項目別に行動生起頻度を集計しグラフ化した。

3.7.2 担任・保護者他からの聞き取りとICF関連図の作成

介入後の学校や家庭での本児の生活の様子について聞き取りを行い、記録した。介入前後の生活実態の変化をみるため、介入後の本児の生活実態をICF関連図Ⅱに整理した。

3.7.3 自尊感情の変化

学習指導による介入前と介入中の自尊感情の変化をみるため、観察期・学習指導期を通して、毎回の支援終了時に本児の授業中の取組みについて、4件法で自己評価させ、記録した。なお、本稿では結果は省略する。

4. 結果

4.1 行動観察とICFにもとづくアセスメント

4.1.1 ICFによる分析と担任らとの共通理解

201x年3月末、素案の内容について特別支援学級担任と職員室の作業・休憩コーナーで協議し、若干の修正を加えてICF関連図Ⅰ（図2参照）を作成した。

201x年4月、校長・特支学級担任らの異動があり、共通理解をはかるために新たに着任した担任を含む関係者数名にICF関連図Iを配布して読んでいただくようお願いした。共通理解を確実にするためには、ICF関連図について説明し、関係者間で話しあう機会を設ける必要があったが、立場の異なる教員数名が一同に会する機会を持つことは職務多忙のため困難であった。そこで、支援活動をする中で随時無理のない形で個別に説明した。

本児は不適応行動があるがほとんど欠席無く、給食は教室でクラスメイトと問題なく食べることができた。乳幼児期には人見知りがなく、愛嬌たっぷりで大人が大好きだったが、多動なため3歳児検診で早期療育をすすめられた。興味のある課題に取り組んだ時は標準以上の成果をあげることが多いが、同年齢の子と遊ぶのは難しい様子で離席・徘徊時は職員から逃げ回りつつ楽しむことが201x-1年度の観察で明らかになった。また、学校内での明文化されない行動ルールがわからない可能性があり、母は本児に密に関われないのではないかということが指摘された。

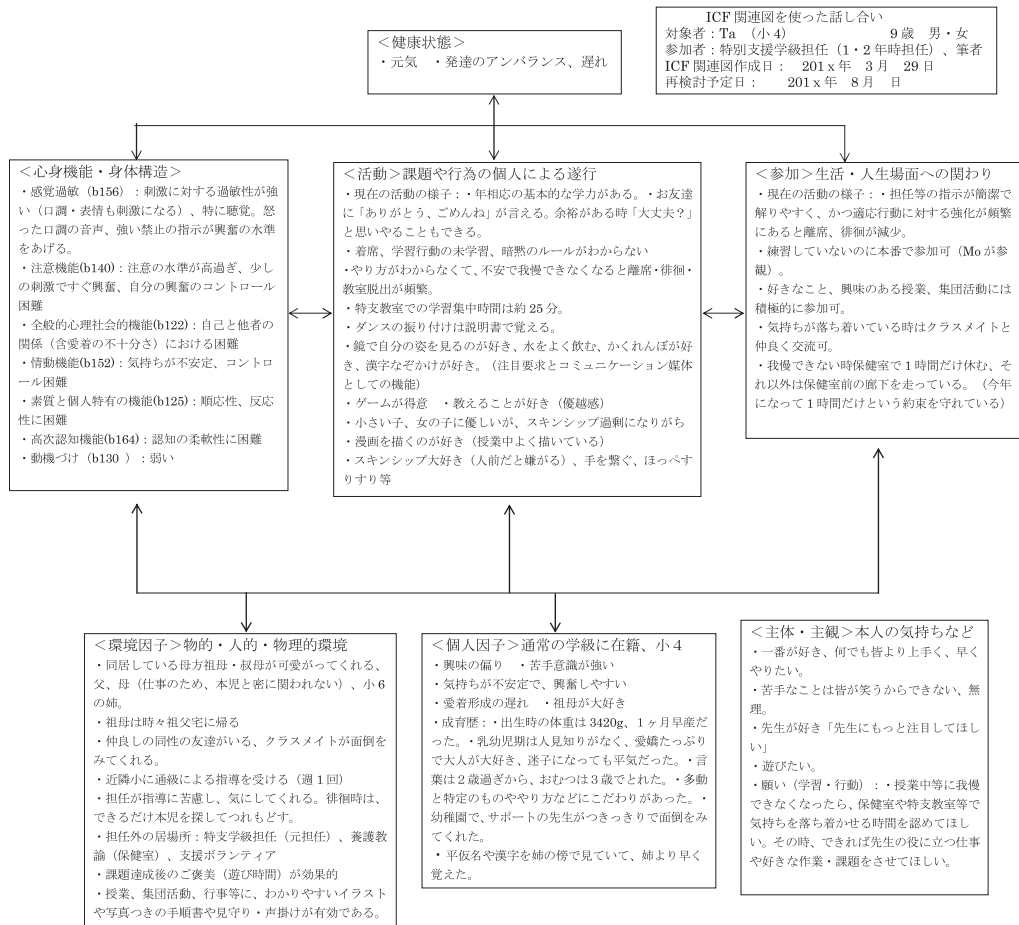


図2 ICF関連図I

ICF関連図 I から、本児の全体像を以下のように見立て、仮説を立てた。環境因子の観点から、本児の家族は両親と姉、祖母、叔母の6人で、祖母と叔母が本児を可愛がっていた。母は本児にどう関わってよいかわからないまま現在に至った。旧担任は、本児の母が自分の気持ちや愛情を素直に表現できないところがある、と指摘した。そのため本児は甘えたい気持ちが十分に満たされず、家庭内での楽しい情緒的交流のある生活体験にも不足や偏りのある可能性があった。したがって、学校では担任らにかまってほしい、注目してほしいという気持ちが強く、その結果離席・徘徊という不適切な行動によってその欲求を満たし、その結果参加制約という悪循環におちいついていたと考えられる。

個人因子の観点からは、興味の偏りや苦手意識、皆より上手くやりたいというこだわりや適切な学習行動の未学習により苦手な授業を受けることがさらに困難になって、不適切な行動・活動制限が生じていると推測した。

上記の仮説から学習活動において、①本児の思いを尊重した情緒的交流をとまなうやりとりがあること、②本児の興味や認知特性に配慮したプリント等を用いること、が活動制限・参加制約の減少に有効、すなわち活動・参加の充実につながるのではないかと考え、個別の学習指導による支援の介入を担任らに提案した。また、母親との面談に際しては、心理的負担を考慮してICFによる説明は行わず、これまでの育児の苦勞と現在の大変さをねぎらい、子どもを可愛がることの大切さと本児の頑張りを伝えるにとどめた。

4.2 手立て・支援の策定

(1) 本児の「不適応行動が生起する心理的メカニズム」の要因分析

ICF関連図 I (図2) と行動観察期の結果をもとに、本児の不適応行動が生起するメカニズムを行動前後の環境とのやりとりも含めて分析・理解するよう努めた。ICF関連図 I においては、心身機能の“感覚過敏：特に聴覚過敏、注意機能：水準が高すぎ興奮のコントロール困難、全般的心理社会的機能：愛着の遅れを含む自己と他者の関係における困難、情動機能：気持ちが不安定、高次認知機能：認知の柔軟性に困難、動機付け：弱い、素質と個人特有の機能：順応性に困難”があり、授業・集団活動において通常の一斉指導では活動・参加に支障をきたしていた。

行動観察期の日誌記録から、頻度の高い不適応行動の項目は、a) 校舎の窓からよく見える校庭の西側のトイレ横か北側の池のあるところへの徘徊、b) 校内の場合は家庭科室等を経由して養護教諭が待機している保健室への徘徊の二つであった。徘徊のきっかけは、担任による指導中の言葉や長い説明、同級生とのトラブル、及び本児の切り替えの悪さによる移動や準備の遅れが多かった。

不適応行動の中心的要因をみつけるため、授業中の離席・徘徊時の前後の状況を整理したところ、先行事象は苦手な授業における不安な体験であった(図3左)。

先行事象	行動	結果事象
<ul style="list-style-type: none"> ● 苦手な授業での見通しのもてない不安な体験 ● 暗黙のルールがわからないが、聞くことができない ● 適切なソーシャルスキルが未学習のため、教えて欲しいが、指導者からの頻繁な声掛けや注目が無い 	<ul style="list-style-type: none"> ● 離席 ● 教室退出 ● 校内徘徊 	<ul style="list-style-type: none"> ● 嫌悪刺激からの逃避 ● 担任に時間があると探してつれもどしてくれる（注目） ● 自分でもどると担任からの注目が有る ● 出会った教諭がかまってくれる（注目） ● 校内に本児にとって興味のある刺激（掲示物・備品他）

図3 問題行動の要因分析図（行動観察・行動分析による）

(2) 対応・介入方法の策定

上記の分析結果をもとに本児の問題行動の改善に有効な介入法について策定を行った。本児は、学習場面における一斉指導や本児が苦手な（あるいは苦手だと感じさせる）学習活動に対して、自尊感情の低さと言語教示の理解の低さから、教室の集団場面で学習することがほとんどできなかった。したがって、本児のペース、認知特性、自尊心や思いを尊重した学習指導を行って、学習活動においても自信が持てるようになり、その結果教室などでの集団場面での学習活動につなげられるのではないかと考え、次のような仮説をたてた（図4）。

認知の偏りに配慮した指導環境があると適応的行動が増えるのでは？

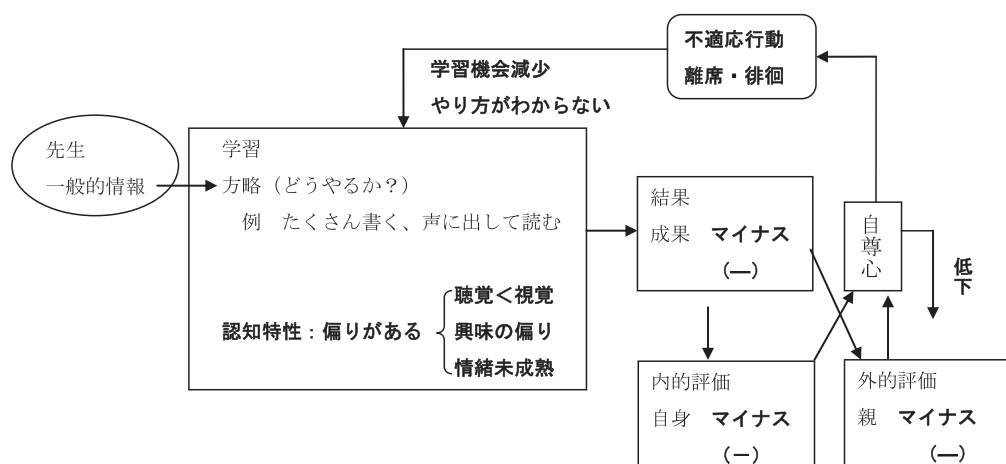


図4 認知的偏りがあり得る本研究対象児の実態を適応行動モデルに当てはめた場合の学習プロセス

本児の学習方略は視覚入力に強く頼っていて、「たくさん書けば覚える」といった一般的な学習方法のアドバイスは、本児にとって有効ではない場合が多いものと考えた。その

ため、頑張ってもマイナスの成果しか得られず、その結果無気力になるという悪循環におちいっていると推測された。そこで本児の興味・認知特性・情緒に配慮した学習課題を本児のその時の意欲・意志に応じて柔軟に指導することで、学習の楽しさ・達成感を味わうことがまず必要なのではないかと考えた。さらに他者からの賞讃を得ることや、わからないこともこうすれば自分にもできるという予感やメタ認知機能の芽生えも期待できるかもしれない。その仮説をもとに、学習指導の計画をたてた。

支援の効果と共通理解の促進をはかるために、学習指導場面におけるICF関連図（図5）とそれをもとにした個別の指導計画（表2）を作成した。その際、ICF関連図Iと問題行動の要因分析図（図3）をもとにした。作成された個別の指導計画は、教室・職員室他で担任らに説明された。

表2 個別の指導計画

実態	目標	場面	手立て
・教科書や通常の課題プリントを用いての学習を殆どやろうとしない	・見通しをもって、落ち着いて学習に取り組むことができる	・特別支援教室とパソコン室での授業 (国語・算数)	・本児の認知特性や学習方略にあわせ、漢字の意味をあらわすイラストつきのプリントやフラッシュカード教材を工夫 ・課題量を本児に決めさせる。 ・終了後は静かに遊べる
・ちゃんと取り組めていても、少しでも自分の思うようにならないことがあると癇癢を起しがち(課題を破る、止める)	・うまくいかない事があっても落ち着いて修正し、最後まで学習に取り組むことができる。	・特別支援教室とパソコン室での授業 (国語・算数)	・上手くできない時や間違えた時、「大丈夫、誰でも間違える」等とすかさず声をかけて支援し、不適切な行動は無視する。 ・適切な行動をモデリングして見せる。
・他児より上手くできる自分や1番になることに強いこだわりがあって、プロセスでの頑張りや努力の大切さに気づくことができない	・結果の出来とは別に、学習活動中に頑張った自分を褒め、充実感とわかる楽しさを味わうことができる	・特別支援教室とパソコン室での授業 (国語・算数)	・学習終了時、逐次の振り返りを行わせ、自分の行動を評価させる。成果表を記録して結果を共に確認する。

学習指導場面におけるICF関連図（図5）の作成によって、学習方略にあった興味の持てる課題（環境因子）を、内容と分量を本児に決めさせて（心身機能・参加・主観）学習に見通しをもたせ、やり方がわからない時は具体的に示し（心身機能・参加・活動・環境因子）、決めた分量を終了したら教室で静かに遊ぶ（主観・参加）という通常の一斉学習より自由度が高くかつルールのわかりやすい構造化された個別の学習指導（環境因子）の

流れを明確にすることができた。

さらに、本児が安心して取り組める学習活動を保障し、適切な学習行動やコミュニケーション行動の獲得もできるよう、本児の授業中の活動実態から、目標を以下の3点にしぼって個別の指導計画を作成した。目標①見通しをもって、落ち着いて学習に取り組むことができる。目標②上手いかない事があっても落ち着いて修正し、最後まで学習に取り組むことができる。目標③結果の正答誤答数とは別に、学習活動中に頑張った自分を褒め、充実感とわかる楽しさを味わうことができる。(表2)

指導の場所は特別支援教室かPC室とした。指導の手立ては目標ごとに考慮して、①認知特性や学習方略にあわせた漢字の意味を表すイラストつきのプリント・フラッシュカード教材の工夫と課題量を本児に決めさせること、終了後は静かに遊べること。②上手くできない時・間違えた時には素早く「大丈夫、誰でも間違える」と声かけで支援し、不適切な行動は無視する。適切な修正行動をモデリングして見せる。③学習終了時に逐次の振り返りを行わせ、自分の行動を評価させて記録し結果を共に確認し、褒める。

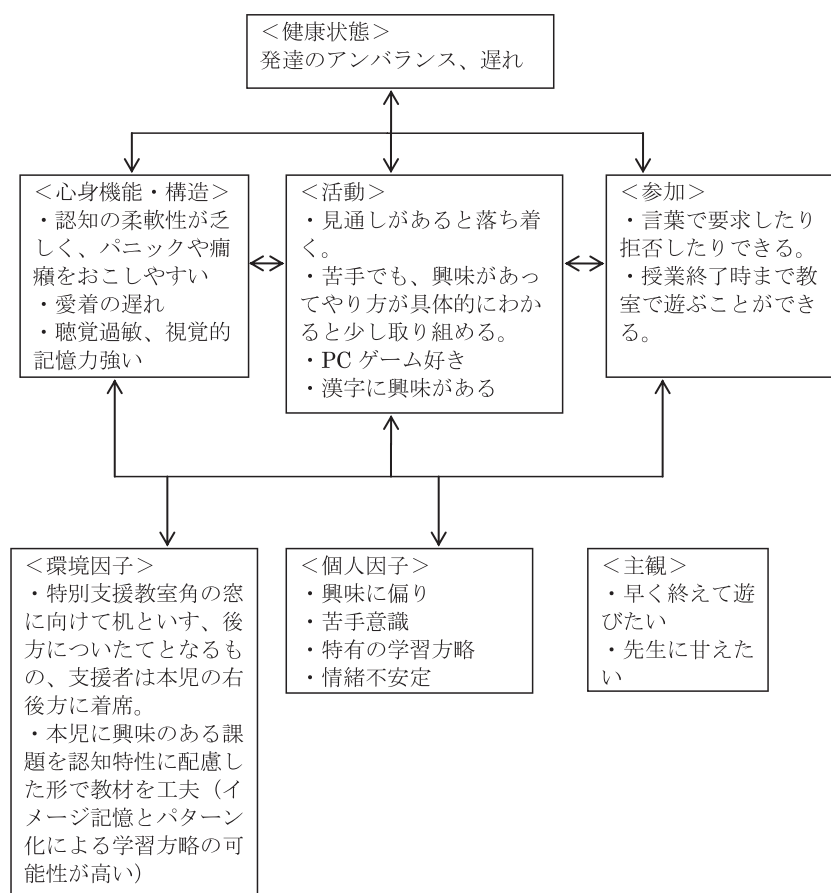


図5 学習指導場面に直接関与するICF関連図
—共通理解を目的として—

4.3 個別の学習指導

4.3.1 指導時間について

#1～#8では他児の在室しない3、4校時のどちらかに指導を行った。学習に取り組めたのは#3および#4の2回であった。その他の指導日には本児の指導拒否や行事参加が続いた。拒否とはおもちゃ遊びをやめられないケースが多かった。#9からは比較的早い時間帯に指導することとし、1、2校時に指導を行った。

4.3.2 プリント枚数について

#9～#11・#14～#20においては1・2枚のプリントを自分で選び10分弱の学習行動とその振り返りが拒否的態度なく行われた(図6)。#12・#13は登校時における姉とのトラブルによって、気持ちが不安定になり学習ができなかった。

プリント枚数の増加は、PCによる学習をはじめた#26をのぞき、#21～#29を通してセッション毎に1枚ずつ増えた。また、それにもとない学習時間が増加した(図6)。#29でプリントが11枚に達した時、本児の頑張りを担任と共に褒めてねぎらい、「これからずっと勉強はできるのだから無理しないでいいんだよ」と言葉をかけた。次の#30～#37ではプリント枚数が2～4枚と安定傾向を示し、学習時間は時おり減少しながらも増加傾向を示して#37で30分を記録した。この声かけについては、枚数が減ってしまったのであるが、心理的な安定を図ることも考え、予防的に作用することを意図して行った。

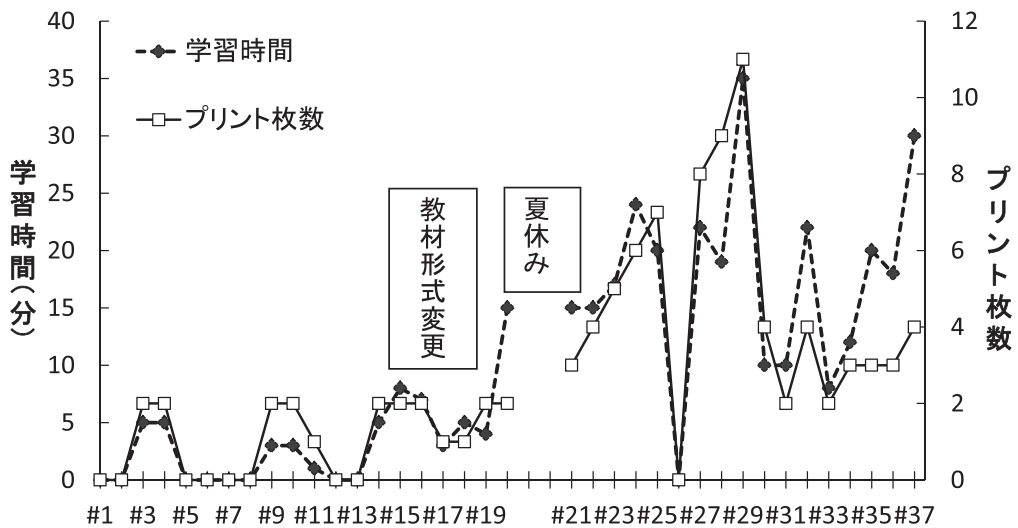


図6 学習時間(分)とプリント枚数の推移

4.3.3 学習中の指導者とのやりとりについて

教材の変更を行った#19で、本児は迷わず形式変更したプリントを選び取り組んだ。学習中筆者の音訓読みについての説明を聞きながら聞き、漢字の意味を生き活きた表情で自発的に説明することができた。

#20では、本児から「新しいプリント持って来た？」と始めて課題プリントを要求する言葉が出て、「僕にも言わせて」と漢字の意味説明や本児流漢字クイズの出題をすることもできた。取組み時間もそれまでの2倍以上の15分に増加した。

#21では本児がプリントのイラストに吹き出しを書き足し、その中にセリフを書いて笑顔で説明した。#35で本児は書き間違いを指摘されて、学習中初めて「あはは」と声を出して笑い、笑顔で修正することができた。#37では漢字プリントを2枚やった後、筆者が横で4コマ漫画のセリフを書いて見せ、「せりふを書いてみる？」と誘うと、自分で描いた4コマ漫画の棒人間に簡単なセリフをつけることができた。

4.3.4 PCによる学習の内容について、プリント学習とPC学習に取り組んだ時間の合計（9月8～30日）

#26（9月8日）からは上記の漢字プリントの他に、フラッシュカードによる漢字の読み練習とゲーム形式の基礎的算数課題プログラム「算数ランチ」を1・2校時のどちらかにPCで行った。PC学習時間は漢字読み練習と「算数ランチ」に取り組んだ時間を合計した。

なお、#29・35は学校の都合でPC室の利用ができなかった。本児は「算数ランチ」が大好きで、担任に自発的にやりたい旨を申しでて許可をもらうことができた。本児は「算数ランチ」を早くやりたくて、その前の漢字読み練習を慌てがちになった。また「算数ランチ」の終了が困難だった。回を重ねるうちに本児の取り組む態度は少しずつ落ち着きを見せ、しだいに切り替えがよくなって時間で終了できるようになった。そのためPC学習時間は初期より中・後期に若干増加した。#37は職員会議の影響でPC室の準備が遅れたため、学習時間が短かった。

プリント学習（図6）とPC学習の合計時間を算出したところ（図7）、#25までは平均20分であったものが、#26以降は最低でも30分、最長で60分となった。#35は他教科へ積極参加したため、時間は短かった。

4.3.5 個別の指導計画の目標①～③について

目標①「落ち着いて学習に取り組むことができる。」については、指導前半期の始め、遊びからの切り換えができず学習に取り組むことができなかったが、#9あたりから時おり切り換えがよくなり、取り組めた場合は雑な書き方ではあっても#10を除いて全問正解だった。答え合わせは#15あたりから着席していただけるようになり、それと同時に始めや

終わりの挨拶に応じたり、自発的に挨拶したりできるようになってきた。指導後半期には、やはり解答を急ぎがちなので筆者が「ゆっくりでいいよ」と声をかけると落ち着いて取り組むことができた。また、本児はPC学習が大好きなので、始めは止めるのに時間がかかったが、次第に時間で終了できるようになった。

目標②「上手くいかなことがあっても、落ち着いて修正し、最後まで取り組むことができる。」については、指導前半においては消しゴムでの修正ができなかったが、#16あたりから自分の解答に自信が持てない時に質問し、消しゴムでの修正に応じるようになり、最終的には自発的に誤回答を修正できるようになった（#18、20）。指導終盤（#34～37）には落ち着いて修正するに至った。

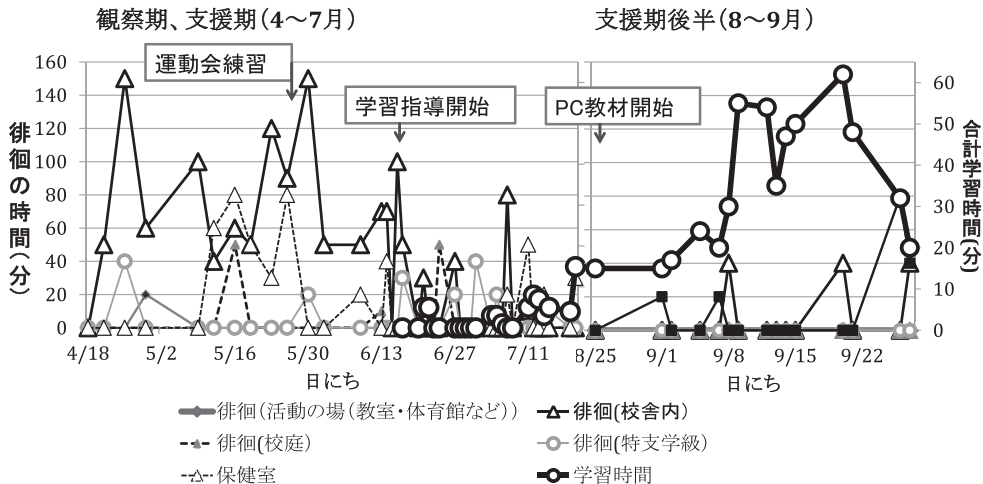
目標③「学習活動中に頑張った自分を褒め、充実感とわかる楽しさを味わう。」については、自己評価表（本稿では省略）の記録から、指導の始めから全期を通して自己評価が上昇した。また、#19あたりから最終セッションまで、自発的な着席行動や挨拶、課題についての積極的発言や質問、笑顔の発言がしだいに増加した。後半期のPCによる漢字の読み学習では、正誤表による正解の増加を共に確認すると、頷いて納得する様子が観察された。「算数ランチ」では終始楽しそうに課題に取り組み、特に図形（柱・錐）の学習では、本児の質問を受けて筆者が展開図等を説明すると、それをよく聞いており、セッションを重ねる毎に正解が漸増した。

4.4 介入効果の評価：学習指導前と学習指導期間中の指標の変化

4.4.1 行動の問題の生起数の推移：徘徊行動（図7）

支援全期を通して、本児の徘徊行動時間の変化を教室・体育館などの活動の場・校舎内・校庭・特別支援学級・保健室の居場所別に分けて図7に示した。10分以下の所要時間は四捨五入して10分単位で記録した。学習指導を開始した6月17日以前と以降を比較すると、全ての場所で徘徊行動が減少した。支援末期に保健室で増加している時間は、本児が保健室で熟睡したためであった。保健室での睡眠は201x年になってから時おりみられるようになった。学習指導開始前は保健室で高い棚から飛び降りたり、きーきー騒いだりして養護教諭を困らせ、叱られることを楽しんでいる様子が多く見られたが、学習指導開始後は殆どなくなり、大人しく養護教諭の言う事を聞いて保健室にいられるようになった。

201x年の新学期の始め頃と運動会の練習開始（5月23日）から全体練習日（5月30日）までは校舎内徘徊時間が激増した。また、介入前に筆者が本児に学習指導の予告をした日も徘徊時間が増加した。介入中の徘徊のあった日は、姉や同級生との喧嘩や、担任から指導などがあった日であった。



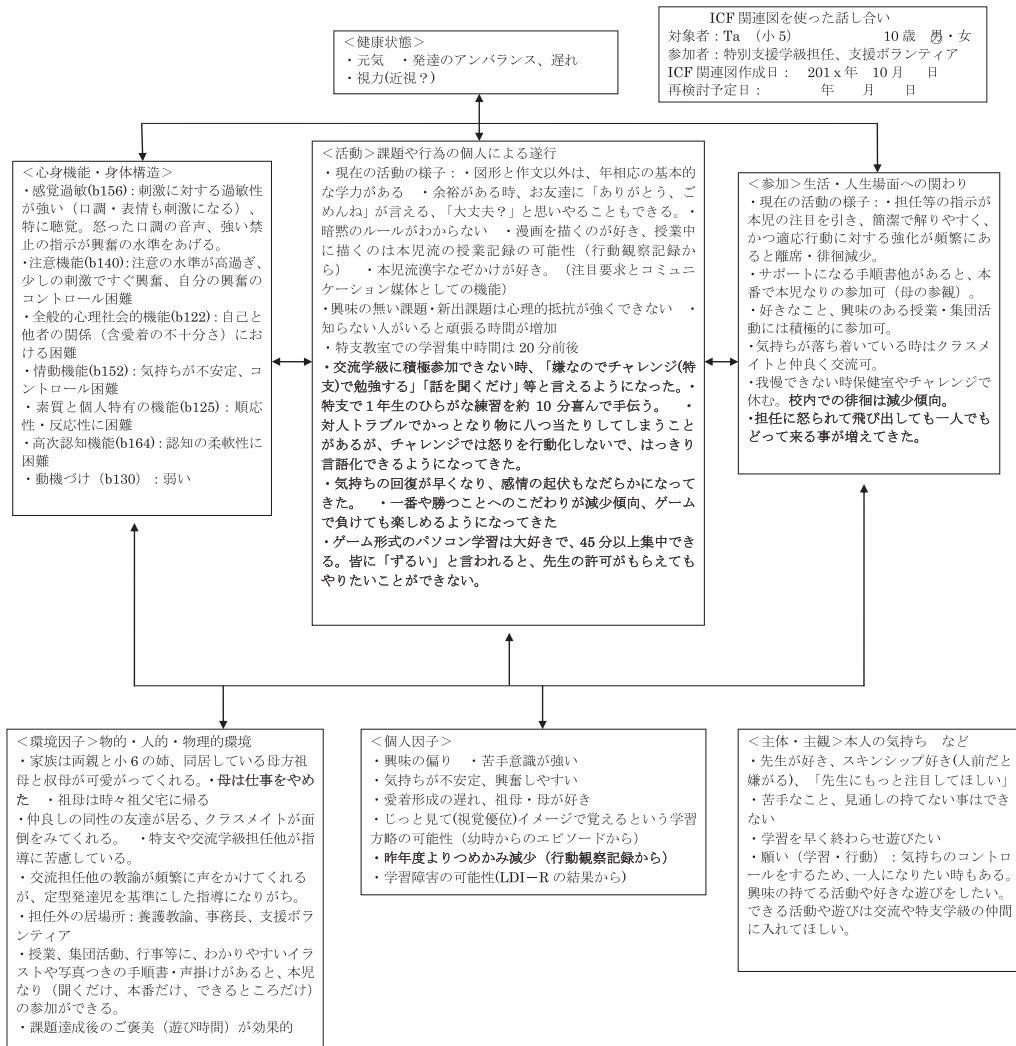


図8 ICF関連図II

関連図Iから変化したり追加された事項は太字にした

5. 考察

5.1 行動観察とICFに基づくアセスメント

5.1.1 ICFによる分析と担任らとの共通理解 (ICF関連図I参照)

本児は、集団行動が苦手なうえ適切な学習行動も未学習であったため、授業中の離席・徘徊等の不適切な行動が頻繁であったが、その反面興味のある課題には積極的に取り組み標準以上の結果をおさめていた。学校では、やればできるのにやろうとしない、頭が良すぎてずるいところのある困った子どもと捉えられており、離席・徘徊の度に担任や他教諭

らが教室に連れ戻すという対処がなされていた児童である。本研究では、11ヵ月にわたるボランティア活動において、行動の記録を行い、ICF関連図を担任らと作成しながら、行動の問題について、認知の凸凹や情緒的問題さらには家庭環境との関連性をも含めて行動の背景を理解して対応を検討した。

本児は心身機能の障害により、感覚過敏や注意機能の水準が高すぎるため周囲からの刺激ですぐ興奮し、気持ちが不安定になりやすくコントロール困難に陥りやすいと推測される。したがって取り組んだ課題の結果が標準以上であるにもかかわらず、クラスや集団の中で安心して授業に参加することが困難な状態にある。そのような集団生活における本児の不安な気持ちや困難さは、担任をはじめクラスメイトにもなかなか理解されにくく、「わがまま、ずるい」などと誤解されがちな状況がある。このことは高山（2007）が指摘するように「周囲の人々の社会的態度の影響からくる本人の特性による自尊感情の低下」につながるもので、周囲の無理解や不適切な対応によって生じる二次障害の予防と支援の効果の促進のため、ICF関連図による共通理解が必要かつ有効と考える。

このように行動の問題の背景が明確になることによって「わがまま」という性格傾向へのアプローチではなくて、より具体的な対処方法が策定できたものとする。ICF関連図Ⅰの〈主体・主観〉欄における「学習・行動の願い」を可能にするためには、どのような支援が有効なのか考える上で、手がかりが〈参加〉〈活動〉欄の「現在の活動の様子」と〈心身機能〉欄の「認知の柔軟性」や「順応性の乏しさ」に見出すことができた。すなわち本児の認知の柔軟性や順応性の乏しさを、事前に本児に活動の手順（含むソーシャルスキルを含む）を示す簡潔な指示やイラスト他の視覚的提示によるプリントを渡して補わせるやり方である。本児にわかりやすい具体的手順書は他の児童にも利用しやすい助けとなるだろうし、校内の共通の補助教材として共有することもできるかもしれない。

筆者は本児の生活実態を環境とのやりとりも含めてまず総合的・多面的に把握することのできるツールとしてICF関連図を作成した。その結果、作成のために必要な情報を整理・記述する過程において、客観性に配慮した記述を行って、原因を複数想定することで、本児の不適応行動が発生する悪循環の構造と要因がしだいに明確化した。たとえば、本児の認知特性（心身機能・個人因子）と環境因子との相互作用に起因する生活上の困難さ（活動制限・参加制約）が、できあがったICF関連図を見ることによって関係者が理解しやすくなったことがあげられる。

さらに優先すべきニーズを絞り込み、支援の効果をあげるための支援者間の共通理解のツールとして、作成したICF関連図Ⅰ（A4版）を必要に応じて持ち歩き、本児と関わりの多い教諭らに、支援の打ち合わせや休み時間などを利用して手短かに説明する際に利用した。それによって、環境との相互作用を含んでの児童の生活実態の把握と共通理解を、多忙な学校現場で短時間に行うことが可能になった。支援に関係する教諭らに、発達障害の

ある児童の生活上の困難さを理解する手がかりが提供できたのではないかと考える。

上記のことは、下尾（2006）による面談でのICFに基づく関連図作成のマテリアル活用実践の成果報告として、①保護者が他機関やボランティアへの説明に作成したICF関連図が有効であったこと、②保護者や担任が児童の姿を環境からも捉えられるようになり、具体的対応が可能になったということが指摘されているように、ICFに基づく関連図の作成は立場の違いを超えて、児童の姿を環境からも含めて全体的に捉えやすく、かつ他者への実態・状況の説明にも有効といえる。

5.1.2 手立て支援の策定

問題行動の要因分析図（図3）から、教室退去を誘発する先行事象として本児の苦手な授業があり、そこからの逃避と担任らの注意を引くために退室・徘徊が行われ、再度注意を引くため教室復帰が行われていると考えられる。本児はその行動特性からADHDあるいはPDDであることが疑われ、母との愛着形成の遅れの可能性もあり、教室からの退出・徘徊・復帰は愛着を求めための不適切な一連の行為の学習の結果と考えることができる。

さらに保護者は本児と幼少時から密に関わるができないうでおり、本児は日常的な情緒的交流を伴った楽しい遊びや生活の経験、社会経験の不足から、適切な行動を学習することもできなかった。もともとの心身の機能障害に加え、これまでの家庭生活における経験の偏りが本児の学校生活をさらに困難なものにしていたと思われる。

5.2 個別の学習指導

5.2.1 指導時間について

#1～8での午前中の遅い時間帯の指導設定では、自分で見つけた楽しい遊びをやめることが困難であった。#9以降の1・2校時の設定では、その前に対人トラブルがあった#12・13をのぞいて、短時間でも学習に集中できるようになり、学習時間は全体として増加傾向を示した。本児が登校直後から、わかりにくい学級生活や授業体験に不安が高まった結果、遊びからの切り替え困難が生じたと考えられる。したがって本児にとって登校後の早い時間帯に、ルールのわかりやすい構造化された、自由度の高い個別指導を受けることは、校内に心理的居場所が保障された時間になったと推測される。

5.2.2 プリント枚数について

指導前半には多くて2枚であったものが、後半の#21～30では自発的に1枚ずつ増加した。指導中プリント枚数や課題量は本児に決めさせ、「できない時はやらなくてよい」と教示し、用意したプリントの中から、その日やるプリントを好きな枚数だけ選び、好きな順番で取組ませた。筆者は、枚数が増加した時は昨日より多くできたことをねぎらう言葉をかけた

が、枚数について他に何も言っていない。にもかかわらずこれだけ枚数の増加があったということはどう考えればよいのだろうか？

本児はすでに、どうすることがより良いことかあるいはいけないことかについての知識は十分にあるのかもしれない。本児の気持ちを不安にさせないだけの十分な配慮と行動モデル、成長への見通しのある待ちの姿勢が環境にあれば、本児は情緒の安定にともない、内発的により良い行動を獲得することができるのではないだろうか？

5.2.3 コミュニケーション他について

指導前期、本児はやっていた遊びからの切り替えができなかったり、事前の対人トラブル等の影響で気持ちが落ち着かなかったりすると安定した学習ができなかった。それでも#3では自分から個別学習の場である特別支援教室に移動し、プリントをぱっと2枚選んで、雑な書き方ながら全問正解することができた。#15あたりからは、答えあわせを一緒にすることや消しゴムを使った間違いの修正もできるようになってきた。

教材の変更を行った#19では、筆者の音訓読みについての説明を本児は頷きながらよく聞き、漢字の意味を生き活きた表情で自発的に説明することができた。#20では、本児から「新しいプリント持って来た？」と始めて課題プリントを要求する言葉が出て、「僕にも言わせて」と漢字の意味説明や本児流漢字クイズの出題をすることができ、短時間でも楽しいやりとりのある充実した時間になったと推測される。取組み時間もそれまでの2倍以上の15分に増加した。

指導後半には、本児はプリントのイラストにつけたセリフを笑顔で説明したり（#21）、机の設定の手伝いを自発的にしたり（#22）とさらに少しずつ好ましい行動が増加し、#34ではプリント終了時に父親との楽しい思い出が語られた。それを筆者が書き取って作文にし、「これでいいかな？」と聞くと、その文章を落ち着いた声で間違いなく読み、「たぶん」と書き足した。

#35では「果物」を「物物」と書いたので、筆者が「ここ変じゃない？」と聞くと、学習中に始めて「あはは」と声を出して楽しそうに笑い、すんなり消しゴムで修正することができた。本児の気持ちが十分に安定して楽しい時には、点数へのこだわりが減少し、学習意欲も増していると推測される。

5.2.4 PCによる学習の内容について、プリント学習とPC学習に取り組んだ時間の合計

指導後期、#26ではPC学習（漢字読みと本児の希望で算数ランチ）に終始ご機嫌で取組み、やめるのに時間がかかった。以後PC学習においては常に積極的に取り組み、終了時間に切り替え良く止めることや学習中じっくりPCの作業をすること、ヒントをもとに正解を推理することが課題となった。#30から、漢字読みの成果表を用意し、読むことができ

た漢字を毎回チェックして、始めは読むことができなくても、2・3回くり返すと終了時には殆ど読めるようになっていたことを本児に確認させた。筆者が「すごいね、ちょっと練習したらこんなに読めるようになるんだね」と言うと、本児は目を輝かせて頷いていた。

算数ランチでは本児は好きな課題をどんどん選び、殆ど遊び感覚でチャレンジした。正答できない時も全くいらいらすることなく次に進むことができ、はじめは間違いが多かった問題（特に立体図形）でも回を重ねる毎に自分から「教えて」、「ヒント下さい」等と要求できるようになった。筆者が柱や錐について展開図や立体図で説明すると、それをよく聞き、正答数が次第に増加していった。本児の立体図形についての理解は急速に進み、視覚的ヒントや提示が本児の学習の手立てとして有効であることが確認された。

最終セッション（#37）では、本児の描いた4コマ漫画の棒人間にセリフをつける形で、簡単な作文を書くことができた。本児がよく描く棒人間の漫画シリーズは、本児にとって大切な自己表現のひとつであり、ノートを殆どとらない本児の貴重な記録・学習方略ではないかと推測する。本児を理解するための重要な手がかりになると考える。

5.2.5 個別の指導計画の目標①～③について

個別の指導計画の目標は3つに設定され、学習指導が行われた。以下に、3つの目標の結果から分かることを述べていく。目標の①「落ち着いて学習に取り組むことができる」については、行動の変化として、遊びからの切り替えがスムーズになったことが観察された（#9以降）。これは、指導時間を1・2校時に設定変更し、本児の注目してほしい・かまっていたほしいという欲求（ICF関連図Ⅰの＜主体・主観＞）を早い段階で満たすことができたことによってもたらされたものと考えられる。このことは、高山(2007)や池本・大塚(2010)の本人の思いを尊重する支援の重要性や結果と一致する。

個別の学習活動は、通常の授業と異なり本児の主体性を尊重し、認知特性に配慮して準備した教材の中から、その時の心身の調子に応じて課題を選ばせた。本児に不適切な行動があった時は筆者が落ち着いた声で「そういうことはしないほうがいいね」「大丈夫」「こうするといいよ」等と静かに声をかけ、必要に応じ適切な行動をモデリングで示した。このような自由度の高い、ルールのわかりやすいセッションを重ねるうちに、答え合わせや挨拶等適切な行動が漸増し、以前より落ち着いて学習できるように変化したと考えられる。後半期においては、おおむね落ち着いて取り組んだが、時おり解答をいそぎがちな時がみられた（#22、24、25）。その際指導者が、「ゆっくりでもいいよ」と声をかけることによって、落ち着きを取り戻した。

PC学習は、始めから積極的に取組めたが、終了時間での切り換えが困難だった。これは本児の希望で始めた学習でもあり、たくさんやりたい（特に算数ランチ）あまりの切り換え困難だったが、上記のように自由度の高い構造化されたセッションを重ねるうちに次

第に切り換えがよくなり、最終セッションでは時間で終了できるようになった。

目標②「上手くないことがあっても落ち着いて修正し、最後まで取り組むことができる」については、指導前半期の途中から、自発的な消しゴムの修正（#18、20）が時おりできるようになり、後半期には自分のミスを笑いながら修正する様子（#35）も見られた。目標③「学習活動中に頑張った自分を褒め、充実感とわかる楽しさを味わう」については、筆者が学習結果の是非とは別に、プロセスでの本児なりの頑張りについて肯定的に評価したことで、指導初期から自己評価の上昇がみられ（本稿では結果表省略）、#19から最終セッションまで、自発的な挨拶ができ、着席が長く続き、自分から質問し、説明をよく聞く等の適切な学習行動が漸増し続けた。指導後半期には、パソコンによる漢字読み学習終了時に正誤表を確認した時の本児の嬉しそうな表情からも、学習効果を実感したことが推測される。

しかし、本児の情緒の安定はまだ不十分で、直前に対人トラブルがあったり、やり方がわからない課題で取り組みが困難になり、消しゴムによる修正ができなくなったりしがちである。継続すべき点を以下にあげる。

構造化されたルールのわかりやすい学習場面を設定し、本児の認知特性に考慮した課題を工夫して、その日の心身の調子によって課題量や内容を柔軟に決め、取り組ませる。その際、指導者の声かけによって気持ちの安定をはかり、適切な行動についてはすかさず褒めて強化し、不適切な行動は穏やかに注意した後無視し、適切な行動をモデリングする。危機介入以外は強引な指導を避け、本児が安心して学習活動体験を重ねることができるよう、情緒的交流も大切にす。

5.3 行動の問題の改善

新学期（201x年4月）になってすぐ徘徊行動の増加（図7）がみられるのは、担任が転勤したばかりであったことや特別支援学級に新たに1年生の男子が1人在籍するようになった影響と推測される。この1年生とは頻繁にもめていた。前年度徘徊時は、本児の1・2年次担任であった特別支援学級担任や養護教諭、11月以降は筆者も加わり居場所となっていた。

本児は集団行動が苦手なため、運動会の練習開始（5月23日）から運動会全体練習日（5月30日）までは徘徊行動が激増した。一度も練習に参加しないで、遠まきに見学するだけで本番に参加した。学習指導前と指導期間中を比較すると、本児の徘徊行動（図7参照）は明らかに減少し、指導前半には担任らに怒られて教室を飛び出しても1・2分で自分から戻って来ることができるようになってきた。指導後半には、下級生ともめた時、それまでとは異なり行動化することなく言葉で怒りの感情表現ができるようになってきた。

保健室で暴れることは指導期間中激減し、養護教諭から「トラブル時の気持ちの回復に要する時間が短くなってきた」という報告があった。また、保護者からは「嫌な事があっても少し我慢できるようになってきた」という報告があった。

5.4 総合考察

発達障害の疑われる児童の支援において、ICFに基づくアセスメントは、離席の背景がわがままではなく、環境との相互作用によって生じるものと理解され、本人以外の環境に介入することが可能であることが示された。また、低下した自尊心や愛着の弱さによる集団不適応については、一対一の個別指導の時間を設けることで、本人の自己達成感の増大と自尊心が回復することによって、適応的な行動に推移させる効果があった。今後の課題として、長期的には社会的自立を、短期的には学年相当の学力とソーシャルスキル獲得を視野に入れて、個別学習を進めていく必要があるが、パソコンや視覚的手がかりを多くするなど本児の認知・情動的特性を重視した構造化された設定を確保していかななくてはならないことが挙げられる。

謝辞 本研究を行うにあたり、ボランティアの実践許可をいただいた小学校の先生方・保護者の皆様には、長期にわたり参与観察と支援の実践、聞き取り等に多大なご協力をいただき、深く感謝いたします。また対象児をはじめ特別支援学級他の児童の皆様には多くのことを教えられ、豊かな気づきに満ちた貴重な体験をさせていただきました。本当にありがとうございました。

引用文献

- Durand, V. M. (1988) .The motivation assessment scale.
 In M.Hersen&A.S.Bellack (Eds.) ,*Dictionary of behavioral assessment techniques*.
 New York: Pergainon Press
- 海津亜希子 (2006) 学習に困難のある子供の指導. 上野一彦・花熊暁 (編), 軽度発達障害の教育. 日本文化科学社, p. 68
- 北澤拓哉・大森保徳・館淳一郎 (2006) ICFとPEDIを活用した個別の教育支援計画のシステム化の試み—医教連携に焦点を当てた事例研究を通して—. 日本特殊教育学会第44回大会発表論文集, 705.
- 西村修一・池本喜代正・下無敷順一・三品享子・清水浩 (2009) ICFの評価に関する一考察—ICFをベースとしたチェックリストの作成と活用—. 宇都宮大教育学部教育実践総合センター紀要, 第32号, 215-221.
- 大久保直子 (2007) ICF関連図の作成手順マニュアルを検討した取組. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所編著, ICF及びICF-CYの活用試みから実践へ—特別支援教育を中心に—, ジェアース教育新社, 110-117.
- 大塚享子・池本喜代正 (2010) 不適応行動のある生徒の実態把握と指導—ICFを活用して—. 宇都宮大学教育学部教育実践センター紀要, 第33号, 201-207.
- 下尾直子 (2006) 「個別の教育支援計画」策定における, 保護者の参画を促すツールの提案—ICF-CYを使い, KJ法を参考にした付箋カード—. 横浜国立大学大学院教育学研究科平成17年度修士論文.
- 杉山登志郎 (2007) 発達障害の子どもたち. 講談社.
- 杉山登志郎・河邊眞千子 (2004) 高機能広汎性発達障害青年の適応を決める要因. 精神科治療学,

- 19 (9), 1093-1100.
- 世界保健機関 (WHO) (2007) ICF-CY国際生活機能分類 ―小児・青少年に特有の心身機能・構造、活動等を包含―. 厚生労働省大臣官房統計情報部編 (2011). 厚生統計協会.
- 高山恵子 (2005) ICFモデルを使った軽度発達障害の理解と支援. 国立特別支援教育総合研究所・世界保健機関 (WHO) 編著, ICF活用の試み ―障害のある子どもの支援を中心に―. ジェアース教育新社, pp. 119-121.
- 高山恵子 (2007) 発達障害のある子どもの理解と支援にICFを活用した取り組み―ICFの構成要素を取り入れたインテークの試みを通して―. 国立特別支援教育総合研究所・世界保健機関 (WHO) 編著, ICF活用の試み ―障害のある子どもの支援を中心に―. ジェアース教育新社 pp. 124-131.
- 徳永亜希雄 (2004) 多職種間連携のツールとしてのICF実用化の試み ―「個別の教育支援計画」への適用を視野に入れて―. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 第31巻, 15-51.