

琉球大学学術リポジトリ

軽度発達障害者への重要な他者との関係の形成による支援と特別支援を行う機関との連携

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属障害児教育実践センター 公開日: 2008-05-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 浦崎, 武, Urasaki, Takeshi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/5947

軽度発達障害者への重要な他者との関係の形成による 支援と特別支援を行う機関との連携

浦 崎 武*

A Case Study of The Support Based on Their Establishing A Relationship with Especially Important Others for Mild Developmental Disorder And The Special Support Cooperated with The Technical System

Takeshi URASAKI

広汎性発達障害をもつ子どもたちの体験する世界が、成人の高機能広汎性発達障害者が述べた自伝や幼児期の回想のように恐怖に満ちた内的世界であることを考慮すると、特別支援教育においても彼らの内的世界に歩みより理解を深めながら教育や支援を行っていくことが重要な課題となる。幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校における通常の学級の特別支援教育のスタートにより試行錯誤の取り組みが教育現場で行われている。しかし、集団としての子どもたちの前で常に関わっている学校の教師たちの忙しい現実のなかでの子どもたちの関わりは、障害の特性を理解した上での関わりということよりも自分自身の経験や教育観による自己流の関わり方での対応のみになってしまう傾向がある。その場合、子どもの様々な問題が生じてきたときにどのように指導するかというスキルや方法論が求められ優先されてしまうことになり、結果として子どもたちの内的世界への理解が抜け落ちてしまうことによる2次的な障害が生じてしまう可能性がある。そこで本研究では小学校における学校生活において内的世界への理解をもった重要な他者としての学生支援員がアスペルガー障害のある子どもとの関係の形成による支援を行った。その支援を行うなかで生じてくる現実的な課題について検討しさらに、重要な他者との関係性と専門機関との連携の必要性について考察した。その結果、重要な他者としての具体的な対応のあり方と教師と支援員との連携を行う上での障害の理解に基づく支援方針の設定など専門機関との連携の必要性の根拠が示された。

I はじめに

広汎性発達障害をもつ子どもたちの体験する世界が、Williams, D (1992) や Bemporad, J. R. (1979) が述べた恐怖に満ちた内的世界であることを考慮すると、特別支援教育においても彼らの内的世界に歩みより理解を深めながら教育や支援

を行っていくことが重要な課題となる。幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校における通常の学級の特別支援教育のスタートにより試行錯誤の取り組みが教育現場で行われている。しかし、集団としての子どもたちの前で常に関わっている学校の教師たちの忙しい現実のなかでは、障害の特性を理解した上での関わりということよりも自分自身の経験や教育観による自己流の関わりになってしまう傾向がある。その場合、子どもたちの様々な問題が生じてきたときにどのように

*Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus

指導するかというスキルや方法論が求められ優先されてしまうことになり、結果として子どもたちの内的世界への理解が抜け落ちてしまうことによる2次的な障害が生じてしまう可能性がある。

高機能広汎性発達障害の教育においては、まず、彼らが対人関係に困難をもつという障害の本質について考える必要がある。彼らの存在をどのように受け止めるかということ抜きに教師が従来の経験や教育観だけに頼ってしまうと発達障害に対する教育も「能力を伸ばす」、「問題を起こさないための適応行動の獲得」という指導に偏ってしまう。教師がそれだけにのみとらわれてしまうと子どもたちへの精神的な2次的問題が生じてしまう。学校における教師の関わりや教育の目的は、対象である子どもの現在、将来により良い影響を与えることであると考えれば彼らのための教育が返って悪影響に繋がってしまい、その目的にそぐわない結果となってしまうおそれが生じる。たとえば過剰な叱責や失敗による外傷体験、その外傷体験に基づく引きこもりや不登校、ストレスの解消の問題としてのいじめや非行、チックなどの身体症状、神経症的症状、睡眠障害などである。このような問題を生じさせないためにも広汎性発達障害者の内的世界を知り、彼らを理解して関わるといことは重要な課題である。高機能広汎性発達障害を含めたいわゆる軽度の発達障害者は「外側から分かりにくい障害」であるがゆえに「もって生まれた障害」とあるという理解が之しい。学校現場においてそのような彼らの理解者として関わる特別な他者の存在が必要となってくるとともに学校の支援方針を考えるためには、障害の理解の程度に応じて専門機関との連携が必要となってくる。

浦崎（2005, 2006, 2007）は軽度発達障害児との重要な他者との関係の形成による支援を行ってきた。発達が促進され身体像の形成が見られた保育園児の発達支援（浦崎, 2005）、小学生の学校における適応支援（浦崎, 2006）、思春期における中学生の自己肯定感の形成支援（浦崎, 2007）を通して、それぞれの発達期に必要なとされる支援課題において重要な他者との関係の形成による支援の成果を示した。また、成人の軽度発達障害児における学童期や思春期における苦しい時期を体験してきた事例において、その時期を乗り越えて

きた要因として無条件の愛情を常に向けてくれる重要な他者としての祖母の存在であったことを示した。

そこで本研究においては、小学校における学校生活において重要な他者としての学生支援員がアスペルガー障害をもつ子どもに重要な他者との関係の形成による支援を行う上で生じてくる現実的な課題について検討したい。そこで、「安心できる他者」、「信頼できる他者」としての「重要な他者（キーパーソン）」となることを目的とした支援員が学校で支援することによる先生や子どもたちの関係性や行動の変容について支援員に記述してもらった。その支援員の立場から見た学校現場における支援のあり方について学校で生じてくる事柄を、その文脈の流れのなかで記述し、そして検討し、学校における重要な他者としての支援員の支援について考えてみたい。さらに、重要な他者との関係性と他機関との連携の必要性について考察する。

II 方法

1. 手続き

①小学校にその学校の近隣にある大学の学部学生支援員（以下、支援員）として派遣する。②「安心できる他者」、「信頼できる他者」としてのキーパーソンとしての「重要な他者」となることを目的とした支援を行う。③対象についての家族構成、生育歴、障害の特徴、小学校の特徴、支援を開始する前までの支援方針、今回の支援方針、支援の構造、記録の方法について確認する。④支援員へのスーパーヴィジョンを筆者、およびその支援の構造について理解を示している臨床心理学を専門とする大学の教員、二人体制で行う。⑤訪問日の支援活動において感じたことによる日誌的記録を残す。重要な他者としての支援員の視点に焦点を当てて支援員と対象の子どもとの関係性、担任の先生との関係性、対象の子どもとクラスメイトとの関係性について記述する。⑥支援員の記述を検討し支援員の判断により変容に応じた時期区分に分け、さらにその区分について支援員の視点における意見を記述する。⑦支援員の分けた各時期区分に基づく支援のあり方についての感想や

意見の記述を資料として筆者が考察をする。

2. 対象

対象児は、小学校4年生の男児、A男である。

3. 家族構成

家族構成は、父、母、姉（中1）、A男（小4）の4人家族である。朝は、父親に小学校まで送ってもらい登校する。放課後は自宅より学校に近いところにある、父方の祖父母の住む家に帰宅して過ごし、仕事が終わった父親とともに自宅に帰宅する。育ちの過程においてどちらかと言うと父親の方が母性的な役割を果たしてきたが、最近は父親への反抗的言動が増えて、母親への関わりのあり方も変化が見られるようになった。

4. 事例の概要

1) 生育歴

A男は帝王切開で生まれた。生まれてすぐは大声でよく泣いた。その頃から母親は育てにくさを感じており「気質が激しい子」と言う印象を持っていた。おっぱいがくわえられないとギャーギャー泣き、怒りが治まらなかった。普通は乳首をほつべたにチョンチョンと当てると口を開けるけれど、A男は顔を振って絶対にくわえようとしなかった。イライラしてしまいどうにもならなかった。一度機嫌を悪くするとずっと引きずる子どもだった。2歳半くらいになって多動傾向が目立つようになった。後ろから他の子供の背中を押す等怒りっぽさも気になった。3才児検診では、自閉的傾向があると告げられた。A男は、祖父と母親のことは嫌い、祖母と父親と姉は大好きだという。特に父親には甘える。父親が庭にタバコを捨てようとしたら、「一緒に捨てたかった。」と言い、トイレに行ったら「一緒に行きたかった」と言った。A男が知らない間に父親がいなくなると「A男ちゃんも行きかけたかった」と言って騒いだ。母親は怒るから嫌いだという。

A男は6歳の頃、本来なら幼稚園へ通う年齢であったが、幼稚園よりも保育園の方がより自由に活動でき、保育士もA男とより関わるという点から幼稚園ではなくM市立のI保育園へ通った。そして、K保育士がA男専門の保育士として常に

A男に関わっていた。保育園には父親が迎えに行くことが多かったという。母親は仕事を抱えながらの育児であったため、父親の祖母に育児を手伝ってもらっていた。そのため、育児に関して母親が園の先生と話しをするということは少なかったようであるが、筆者との関わりにおいては母親自身が育児について話すことが多かった。

2) 障害の特徴と実態の把握

保育園の時は周りの子どもたちと良好な関係を作ることができず、一人で行動することが多く、楽しみや興味を他人と共有することはなく、対人的相互作用の質的な障害が見られた。また、何でも自分が一番になりたいというこだわりがあり誰にも一番の座を譲ることができなかった。たとえばエレベーターに乗った時、知らない人がボタンを押すと「A男ちゃんが、(先に)押したかった。」と怒ったり、スーパーでは自分が最初にカゴをとらないと気がすまないなどの行動が見られた。また、家に入るときは自分が誰よりも先に入ることにこだわった。特に目立ったこだわりは信号機に興味を持ち、車に乗っていても散歩をしていてもキョロキョロと信号を見ていたり、手で信号の形を作り、車の中から上にある信号を見るように手を顔の前方に上げ、前から後ろへと動かしながら見上げた。車に乗っていると信号が気になって話しかけても反応がなかった。A男は放っておくといつまでも好きな遊びを続けてしまうことが頻繁に見られ、途中で遊びを止められたり気に入らないことがあるとすぐにパニックを起こしてしまった。このような行動は広汎性発達障害の診断基準の要素となる興味及び活動の限定、反復的で常同的な行動と考えられた。

A男は言葉の遅れがなく、他者と言語を用いてコミュニケーションをとることが可能であることや田中・ビネー式知能検査で精神年齢6歳7ヶ月、知能指数107と言う結果から高機能広汎性発達障害の範疇にある児童の可能性が高いと考えられた。

5. 小学校の特徴

A男が通うY市立Y小学校は児童数、教員数共に県内屈指の大規模校である（平成17年）。クラスは各学年4～5学級あり、自然豊かな学校であ

る。規律を重んじ、集団の中で生徒を教育しようとする学校である。そのため、担任も学校側の意思に基づいて、生徒たちを学校の枠に入れようとする傾向が見られた。枠に入ることができない発達障害の子どもたちには、適応するためのハードルも高くなってしまいう傾向のある学校であった。A男の学年は4学級ある。各クラス37名程度であり、男女比はおおよそ同じである。A男の1,2年生の頃の担任は、比較的A男の行動に理解を示しており、給食時間中や放課後二人きりになり、A男の為に時間を作っていた。また、他の生徒たちも幼かったため、A男の問題行動は表面化されなかったが、3年生になり担任が代わり、その担任との関係作りが上手くできなかった。また他の子どもたちとの成長のギャップや、1,2年生の頃よりも授業内容が難しくなったことなどにより、A男の行動が表面化し、問題として取り上げられるようになった。そのためその頃に学校側から家庭にA男の支援の要請があった。保護者は障害の告知をして障害を有する子どもの理解や支援についての理解をみんなに得て欲しいという気持ちをもっていたが、学校側は障害を告知することに抵抗感をもっていた。

6. 支援方針

1) 小学校における今までの支援方針

学生支援員（以下、支援員）が3人配置され、日替わりで支援を行っていた。支援の方針は軽度発達障害児が社会性の障害が見逃されやすく、単なる「わがままな子」「自分勝手な子」「友達づきあいができない子」といった批判的な評価や「困った子」といった非難を受けがちであること、出生直後から発達の躓きに気づかれないまま生きていて、母親を中心とする育児の中で「安心できる他者」の存在が芽生えにくいことに着目し、軽度発達障害児支援における「安心できる他者」の存在意義を重視しており、従ってA男を否定せず、指導的な態度を取らず、肯定的な関心のもとで共に過ごすことでA男との信頼関係を築き、支援員を「安心できる他者」として感じてもらえることを目的としていた。A男の支援に対して当時の担任はあまり深くは関与せず、学校側の窓口は主に教頭であった。A男は教室にいたることができず、授

業中はよく支援員と絵を描いたりしていた。他の子どもたちに対して攻撃的になることもあり、A男の世界と周囲の環境・対人関係の架け橋になることも支援の大きな課題であった。

学習面ではA男は、算数の計算問題や漢字には興味を示し、自らドリルやプリントに取り組むことはあるが、その他の教科には興味を示さず授業に参加することもなかった。しかしテストとなると全教科の取り組み、算数のテストでは担任や支援員に答えを確認しながらも100点中、平均して50点は取っていた。しかし、他の教科に関しては、分からない問題があるとそこで取り組むのをやめていた。

2) 小学校における本年度の支援方針

昨年度の引継ぎという形で、学部学生（4年生）が支援を行った。本支援年度におけるA男の担任は1年生のときに関係が良好であった担任が配置された。去年の担任と変わっていて、本年度は担任が学校側の実質的窓口となり、明確な指導方針を持っていた。それに従い支援員の行動も去年の支援員と大幅に変わった。以下が担任の具体的方針である。

- ① A男が自分だけの専属支援員だと認識すると安心感から、行動が大胆になってしまうから教室にいる分には必要以上にかまわず、クラス全員の支援員として行動する。
- ② 今年度は集団行動を重視し、A男だけが過剰な特別扱いを受けないようにする。
- ③ 授業中はなるべく内容に関連した勉強を行い、遊びだけの時間で終わらせることがないようにする。
- ④ 危険なこと・周囲の子どもたちに対する暴言など許容範囲を超える行動は厳しく注意する。良いことは思い切り褒め、悪いことは厳しく指導する。

この方針をもとに本年度は生活面での支援とともに学習面での支援も強く求められていた。

7. 支援構造

支援員はX年5月からX年12月（本報告においては、7月まで、22回の記述に基づいて考察した）まで、毎週水曜日と金曜日の2日間、小学校へ通っ

ていた。水曜日は8時15分～16時、金曜日は8時15分～14時まで訪問していた。支援員は基本的に一人であった。

8. 経過と考察の記述

重要な他者としての支援員の視点に焦点を当てて支援員の対象の子どもとの関係性、担任の先生との関係性について記述する。さらに、その経過の記述に基づき、感じたことや意見を支援員がまとめる（記述においては支援員が支援を行った回数を#で表現する）。ここでは支援員の分けた各時期区分に基づく支援のあり方について感じたことや意見の記述について経過として記述し、各時期区分ごとに筆者が考察する。

III 経過と小考察

1. 前期（支援員の支援方針が不安定な時期）

1) 支援方針の確認

(1) 支援員の記述 1

前期では、支援員としての立場が教室内で明確になっておらず、また担任が代わったことによる昨年までとの大きな方針の違いに対応できず、A男に対しての態度は今年の支援員を手本に、一緒に絵を書いたり、話をするといった主に遊びを通してA男への理解を深め、A男の気持ちを受け止めることを最重要目的としたものだった。A男は他者の視線や表情、言葉に敏感に反応し、それを迫害的に受け取っているように見え、学校生活においてそんなA男を傷つきや困難から守る支えになるためには、A男を理解し、肯定的に受け止め受容する役割を担う必要があると支援員は考えていた。それに対して担任は、A男を特別扱いしないよう強く意識し、支援員が初めて来た日、支援員に朝の会で自己紹介をさせたり（#1）、1学期最後の日に挨拶をさせる（#9）ことで、A男や他の子どもたちに「皆の支援員」としてのアピールをし、また支援員にも生活面・学習面でのA男の指導を要求した。この時期はその要求がうまく吞めず、A男に指導的な態度をとることはあまりなかったが、これに対して担任は#2で支援員に特殊学級の見学を進めるなど、指導者としての毅然とした態度を求めた。

(2) 筆者の考察

学校の先生の姿勢と支援員の姿勢が真っ向から対立している様子が浮かんでくる。特別な支援は行わないという先生の態度が見られる。最初から先生の対応は子どもたちみんなの支援員としての立場と生活・学習面の指導という2面を要求している。現場の先生たちが従来の経験や教育観だけに頼ってしまうと発達障害に対する教育も「能力を伸ばす」、「問題を起こさないための適応行動の獲得」という指導に偏ってしまう。その指導をすることは重要なことであるが、そのためのアプローチとしての対応に困難が生じてしまうおそれがあり、発達障害児に関わるための専門性が要求される。A男への指導者としての個別指導を任された指導員としては大きな課題を担任の先生からもらうことになり、その毅然とした態度は経験の乏しい指導員には大きなストレスとなったと推測できる。特別扱いをしてはいけないなかで、A男の課題となる生活・学習面に個別対応することはとても困難であり、従来の教育観の変換が求められるように考えられた。

2) 障害の告知と周囲の子どもたちへのケア

(1) 支援員の記述 2

支援員もA男を支援していくうち、通常学級という開かれた空間でA男の行動や言動が、A男の障害についてあまり説明を受けていない子どもたちの目にどう映るか気になり始めた。A男にはお気に入りのクラスメイトが2人いて休み時間中に遊んだり、授業中も話しかけたりしていた。しかし、そのほかのクラスメイトは、これといってあまり接点もなく、A男も他の子に対しては話しかけられたりすると、過剰に反応し、自分を守る為に行動が攻撃的になってしまうことがあった。そんなA男の攻撃を恐れて女子児童はA男にあまり近づこうとしなかった。それは、A男に関わり、暴言を吐かれたり、暴力を受けた際、そのトラブルに対しA男の気持ちを汲み取る人物はいても、クラスメイトの気持ちを汲み取る人物がいなかったからのように感じる。そのため、A男に関わり理不尽な思いをしても、やられ損のように思われていたのか、A男に対してとても優しく接するクラスメイトだったが、その反面A男のルールを逸脱

してしまう言動や行動に対し、とても冷めた態度が印象的だった（#12）。

(2) 筆者の考察

支援員はA男との周りの子どもたちとの関係のあり方について気づいていく。A男が気に入っているクラスメイトが二人いること、それ以外の子どもたちとの関係は希薄であることについて知る。対人関係の問題を本質的な問題とするアスペルガー障害のあるA男であるが、対人関係が全く形成できないわけではない。しかしその関係性のもち方に特徴が生じている。たとえ優しい気持ちで関わってくる子どもたちがいても、その優しさを理解できず攻撃による被害を与えてしまい、せつかくの関わりの機会を無駄にしてしまう。そこには結果として対人関係を悪化させてしまうという悪循環が生まれる構造がある。障害を告知することは母親も認めているということであるが、学校は障害を告知することに抵抗をもってと思われる方針を出している。特別支援が必要である対象であること、その理解のための説明抜きでは、本人のケアとともに優しく接するクラスメイトへのケアもできにくくなってしまふ。そのことがすでに生じており、相互の関係性は崩れ、冷やかな目で見られる対象となっていることの重大さに支援員は気づいたと思われた。

3) 支援対象児と周りの子どもたちとの関係性を支える支援

(1) 支援員の記述 3

#1で、A男に初めて会った時点では、A男は集団行動に対して自分のペースで適応するというよりも、“やらない”といった選択肢を持ってその上で学校内での自分のスタイルを模索しているように見えた。しかし、何かあるごとに興味を示したり、授業中にクラスメイトにちょっかいをかけることもあり、A男がクラスの動きを気にし、興味のある活動には参加したがっていることが伺われた。また、#3でA男は支援員にクラスメイト一人一人の名前を教えてくれて、クラスに対して所属意識を持っていることが見られた。また、A男に進んで話しかけ、授業中の作業を一緒にしてくれる友人・E男やH男の存在もあった。そんな

時期だけに支援員とA男の関係を深め、重要な他者として学校生活を支えるというよりは、A男と他者、お互いの意思疎通の窓口として支援員が機能し、両者の架け橋となることを支援員も意識するようになった。

(2) 筆者の考察

支援員はA男の適応のかたちを考え始める。「やらない」という行動スタイルをもつことで学校の場に居られるということを可能にしていることに気づくとともに、さらに自分が興味を持っていることに対しては授業中の活動に参加する意思があることに気づいた。また、支援員はクラスメイトの名前も知っていてクラスのメンバーに関心をもっていることに気づき、他者と繋がる可能性を感じていた。そこで、A男との関係性を深めるということよりもA男と他者との関係作りの架け橋となることを支援の目的とした。しかし、支援員は「A男のキーパーソンとなって学校生活を支えるよりは架け橋となる」という二者択一的な態度のあり方を述べているが、実際は両者の架け橋となるためには、A男のことを理解し、伝えるためにもA男との関係を深める必要があった。担任の先生に求められているクラスメイトとの関わりをもちながらもA男との関係を深めていく努力が必要であると考えられた。A男は関心をもちながらもちょっかいを出すというかたちでしか加われなかったことにA男の特徴があり、その対応も大きな課題となっていた。

4) 関係を形成するための接点作り

(1) 支援員の記述 4

前期は最も支援員とA男が絵を描いた時期でもある。基本的に支援員が絵を描き、A男が色を塗ったり、書き足しをしたりするスタイルであったが、書き足すものが“血”“ナイフ”“拳銃”であったり、支援員が描いたキャラクターを殺すか、いじめている友だちであったり、攻撃的な内容で、絵を描いて表現することでA男が自分の中にある攻撃的な感情をコントロールしていると感じた。また、A男に絵を描いていることがきっかけとなり、それを見たクラスメイトにも絵をかいてほしいと頼まれた。絵を描いてあげることで、支援員はクラ

スメイトとも関わるようになった。それと同時に、A男と一緒に絵を描いていると、〈何描いているの？〉と覗き込んでくるクラスメイトも現れたりした。支援員がクラスメイトに絵を描いてあげていると、別の場所で遊んでいたA男が何度も来ては、クラスメイトを押しつけて支援員に話しかけた。支援員がA男とクラスメイトに絵を描くことはA男とクラスメイトとの接点としても機能していた。#5ではA男の隣の席の女兒と一緒にA男に教科書を貸してくれないかと頼むと、不機嫌そうにA男は女兒に教科書を貸し、〈ありがとう〉と言われる事があった。その時A男は混乱したように机に突っ伏していたが、A男の対人関係スキルが育つ上で重要な体験であった。

(2) 筆者の考察

A男は支援員に対して“血”“ナイフ”“拳銃”などの絵を描くことでメッセージを伝えているようにも感じ取られた。絵を描く行為を媒介にして衝動的な攻撃性を表出しているようにも感じられた。支援員はA男の行動を理解していく努力をしながらA男との関係を深めていった。支援員は担任の先生に求められているクラスメイトとの関わりをもつということを意識することで、絵を描いてもらいたい他の子どもたちも受け入れながら対応することによって橋渡しとしての役割をもつ可能性が生まれてきた。そのような支援員がA男と周りの子どもたちとのパイプになる役割をもつことによって、少しずつではあるが、#5での女兒に教科書を貸す行為にも繋がったと考えられた。この行為はA男には混乱が生じ机に突っ伏してしまうことにはなったが、周りの子どもたちとの関わりを繋ぐ支援者の存在があつて可能になった行為と考えられた。ここでは、ホワイトボードを媒介とすることによる接点作りをすることで他者との関わりを増やすことが対人関係支援に繋がると考えられた。

5) 学習支援とメンタルケアにおける関係性のあり方の模索

(1) 支援員の記述5

#2からA男に授業中は課題に取り組むよう促したが、A男は反発しその度支援員の事を「バカ」

「ババア」と呼んだ。また、A男はイライラするとボールを投げていたが、そうすることで気持ちを落ち着けていたようで、授業中は支援員と絵を描くか、ボール投げと寝ることの繰り返しであった。また支援員に対して呼んですぐに来なかったり、言ったことを聞きなおすと「何でわからんの!」と怒るなど、他者との意思疎通の困難さに苦しんでいる事が何え、#10では支援員がテストの答えを間違えると怒り、聞き逃した事について聞き返すと、「もうええわ!」と突っぱねるA男の完璧主義な側面も見られた。

授業中は支援員の働きかけにはほとんど応えず、逆に課題をするよう促すと混乱したように、机に突っ伏して眠ようとした。支援員は、授業中は席に着いて遊ぶことから机の上に教科書を出すことへ、教科書を出すことから配られたプリントに名前を書くことへ、そしてクリア可能な課題に1問だけでもいいので取り組ませるなどだんだんとステップアップさせることでA男が適応できるよう努めた。しかし、#5で、A男はそれに対し「絵を見ないなら寝てもいいんや」と挑発するように言うなど反発が絶えなかった。A男の反発に対し、支援員がA男の要求に応じると安心したような表情になった。支援方針の大幅な変更は、A男が昨年までで確立してきた独自の学校生活スタイルを崩すものであり、その不安感からの抵抗が支援員に暴言を吐くことや反発という形で現れていたのではないかと思われた。

(2) 考察

授業中に課題に取り組むことはA男にとっては大きな苦痛を感じる課題であったようである。「バカ、ババア」と呼んだり、ボールを投げる、顔を伏せて寝るなどの攻撃や防衛により抵抗する。授業に向き合わせようとする支援員の対応は昨年までの支援員との関係のなかではなかったことであり、支援員という役割の存在との関係性に混乱が生じたとも考えられる。「もうええわ」「何でわからんの」、「絵を見ないなら寝てもいいんや」などとその発言には自分が支援員を思うようにコントロールしたいというメッセージが表現されているようである。そのような状況で支援員は、机の上で遊ぶという要求をかなえながら、教科書を

出すなどの対応をしていった。支援員が求めていることとA男が求めていることの相違は相互の関係性をぎくしゃくさせているように感じられるが、学校においてA男に周囲の子どもたちと同等の適応を望む場合、避けては通れない現実的な重要な課題に取り組んでいると考えられた。そのような状況における「A男の反発に対し、支援員がA男の要求に応じると安心したような表情になった」というように彼の気持ちをどのように受け止めていくのかということも2次的な支援とも言え、援員の対応の課題として考えることができる。

6) 重要な他者として求められる関係性と役割分担

(1) 支援員の記述6

#2、#3では、支援員やクラスメイトが批判される場面があり、A男はそれに対して興味深々であった。A男は担任や周囲から注意や批判を日常的に受けているので、他者が批判を受けるところを見ることで叱られる事があるのは自分だけではないことが確認でき、自尊心を満足させているかのように見えた。また、A男の好きな友人である、H男やE男もよく担任に注意される子であったため、A男にとっても仲間意識があったのかもしれない。#6で、帰り際に支援員がA男の事を「好きだ」というと、A男はそれを何度も確認した。A男は周囲から自分が嫌われていると感じていて、この「好き」と言う言葉はA男にとって大切なものであった。

#7ではA男に「帰れ!」と言われ、支援員が一度教室を離れた。クラスメイトに連れられて戻ってきた支援員に対し、A男はお腹を出して支援員の気を引こうとしたが、これはA男なりの仲直りの意思であると感じた。また支援員の自画像を支援員の代償として家に持ってかえり、支援員に対して信頼感と愛着がA男の中で芽生えてきたことを感じた。

A男は、担任の言うことには基本的に従い、担任の前では自分を抑えることができていたが、それに対するストレスを担任の悪口を支援員に言うことで発散していた。

担任と支援員との関係も、前期はほぼ一方通行で担任からの要求に支援員がいっぱいばいばいに

なっている状態であった。しっかりとセッションをしていないことで、お互いの方針のずれに双方で困惑してしまったように感じる。そんな中でも、担任は自分の方針を支援員に理解させようと、特別支援学級への見学を勧めたり、A男の両親から受け取った手紙を支援員に見せた(#10)。支援員も担任に対し少しずつ支援方針についてのセッションを試みるようになった。

(2) 筆者の考察

周囲の子どもたちが怒られることにA男が興味をもつという体験は、A男に適応行動を身につけさせるためには良いチャンスであったように思われた。自分の普段の姿を自分で見ることはできないが、他者の叱られている姿を通して見ることは可能であり、集団の活動の場における他者への意識は自分の振るまい方を見直す可能性に繋がるものだと思われた。集団のなかにおける友だちの行動を見ることによって学ぶことができれば彼らにとって集団の場は大きな収穫の場となる。支援員は教員との方針の違いにより、対応に苦しみことはあったが寄り添おうとする気持ちをもって関わっている様子が伝わってきた。支援員が「A男の事を好きだ」というと、A男はそれを何度も確認した」というように、支援員との関係性はA男にとって重要な繋がりであったと考えられる。支援員は「A男は周囲から自分が嫌われているという感覚をもっている」と述べているように、嫌われているA男を支える支援員はA男にとって必要な存在であることを支援員自身がしっかりと受け止めている。また、「支援員の自画像を支援員の代償として家に持ってかえり、支援員に対して信頼感と愛着がA男の中で芽生えてきた」という出来事もA男にとって支援員が重要な他者となっていることを示している出来事として考えられる。A男は担任の前では指示に従い、抑えた感情を支援員に吐きだしているようであった。そうすることでA男はストレスを抱え込まずにすむことができ、2次的な障害の発生を防ぐことができるのではないかと考えられた。

2. 後期（受容的態度から指導的態度へ変換する時期）

1) 関係性の乱れと問題行動

(1) 支援員の記述 7

後期は支援員がA男に対して指導的に接し始めた時期である。これに対して、A男は更に反発し、暴言を吐いたり、担任の指導は受け入れても支援員の指導は受け入れなかったりと、A男の中で、今までの“支援員像”との食い違いに戸惑っていることが伺われた。A男は支援員の指導者としての側面をなかなか受け入れる事ができず、授業中に支援員が勉強の話を持ち出すだけで、不機嫌に筆者を罵ることもあり、#11では話しかけてきた女兒にイライラをぶつけてしまうことがあった。#18でも、支援員に対する怒りを隣の席の子どものリコーダーを取り上げて落とすことで表していた。また#14では避難訓練があり、担任と支援員でA男を避難訓練に参加させようと、指導したことから、A男はストレスを溜めてしまい、支援員や担任に反発し、その後も支援員の描いた絵に落書きをすることで支援員に対しての怒りを表していた。

(2) 筆者の考察

指導的な対応を行う上で、A男が支援員の対応に順応できないように思われた。A男は反発や暴言を吐くようになった。担任の指導者としての発言と支援員による指導的な発言では、A男への響き方が異なった。支援員も気づいているように、このことは担任と支援員との子どもに対する関係性の違いからくるもののように思われた。#11、#14、#18においても暴力による不適応行動が生じてしまっていた。#14では支援員の描いた絵に落書きをする行為もA男の気持ちの表現であると言えた。

2) 共通の土俵による周りの子どもたちとの関係性

(1) 支援員の記述 8

またこの時期、支援員との接触が一時的に少なくなったことから、支援員以外の支えをクラス内で探しているようで、同時にクラスメイトとのコミュニケーションが増え、鉛筆を借りる時に、今までは支援員に借りに行かせるか、仲のいい子の

机から勝手に持ち出していたのを、支援員が促すことで「貸して」と言い、返すときは「ありがとう」と言う事や、クラスのお楽しみ会に参加することもあった（#13）。

#15では支援員は教室にホワイトボードを持ち込むが、これに対してクラスメイトやA男はとも興味を持ち、今まで両者絵を描く際、お互いの絵を覗く事はあっても、A男はA男、クラスメイトはクラスメイトで別々に絵を描いていたが、これをきっかけにA男とクラスメイトがホワイトボードと言う同じスペースで同じ時間に一緒に絵を描き始め、コミュニケーションやスキンシップも多くなっていった。また、支援員に絵をねだりにくるクラスメイトが、通り過ぎざまに挨拶程度の言葉でA男に話しかけることもあり広く浅い交友関係がA男の周りに生まれ始めてきた。

(2) 筆者の考察

A男は周りの子どもたちと繋がろうとする行動が見られるようになってきた。支援者以外の支えを必要としている。心の支えとなる人を増やしていくことは良いことではあるが、支えとなる人との関係性が築けていないので他に繋がりを求めていると考えることもできる。仲のいい子の机から勝手に持ち出していたのを、支援員が促すことで「貸して」と言い、返すときは「ありがとう」と言うことができたのは、仲がよい子ということで荷かされる抵抗をもつことはなかったのだと考えられる。支援員が側にいることで適切なやりとりで導くことができたと思われた。

ホワイトボードを使って一緒に絵を描く行為が周りの他者としての友だちとの楽しみを共有することを可能にしたように思う。支援員が、個々にA男と周りの友だちに対応するのではなく、お互いが楽しみを共有するためのホワイトボードを持ち込んだことは支援員の全体をみながらA男と関わる姿勢が上手く機能し始めているように思われた。同じスペースで同じ時間に一緒に絵を描き始めることによりコミュニケーションやスキンシップが生まれてくるし、支援員に絵をねだりにくるクラスメイトが、通り過ぎざまに挨拶程度の言葉でA男に話しかけるなど、共通の土俵をもつことにより自然な関わりが見られるようになったと考

えられた。

3. 他者との関係性を整える支援

(1) 支援員の記述9

#16では筆者がA男の誕生日をホワイトボードに書くことで、クラスメイトがA男の誕生日を知ることとなり、子ども達は〈おめでとう〉と言ってくれた。A男はいつも遊んでいる好きな友人のお祝いの言葉には笑って返事をするのだが、ほとんど話したことの無い女兒がお祝いを言うと、その女兒のリコーダーを突然奪おうとした。しかし、女兒にたいして暴言がなかったことやA男の表情に怒りが感じられないところを見ても、支援員には急によく知らないクラスメイトに話しかけられて戸惑っているように思えた。女兒は少し動揺していたが、支援員が謝ってフォローすることで納得した表情をしていた。この日、担任からもプレゼントをもらい、A男はとても喜んでいて。また、担任のそのような行動に対し、先ほどの女兒のように戸惑う事がなかったことから、日ごろから担任とのコミュニケーションが取れていることが伺えた。

(2) 考察

支援員はホワイトボードを使って誕生日を知らせ、クラスメイトとの関係性を育てる機会を作り、共通の接点作る支援を行う。そうすることでA男の対人関係の特徴が出てくることになるが、このような対人関係を育てる機会を作り出すことがA男が他者への振るまい方を修正する機会となる。この場面においてA男と関係性ができている他者とそうでない他者との関わりに違いがあることが見られた。支援員は女兒に対して暴力を振るうことがなかったA男の表情をしっかりと見た上で、動揺している被害を受けた女兒の対応にあたった。A男とクラスメイトとの間に入ることで問題を大きくしないように対応した。A男とクラスメイトとの関係性を修復させていくことは大切な対人関係支援であり、2次障害の防止に繋がるものであると考えられた。また、担任からのプレゼントに抵抗することなく嬉しそうに受け取り、担任の先生もA男との関係性を大切にしていることが理解できた。支援員が先生の指導方針に歩み寄りを見

せることで、指導的な先生も、支援員の関わりの良い側面を吸収し活かしているように思われた。

4. 情報交換の重要性

(1) 支援員の記述10

支援員は先天性の外耳閉鎖という生まれつき鼓膜がない障害をもっていて、右耳が聞こえなかった。これはA男と関係を深める上での大きな障害となったと思う。A男は聞きなおりや1回言っただけでは聞こえないことをとても嫌がり、そのことで支援員と何度も反発した。支援員はA男に理解を求めたが、A男はなかなか受け入れてはくれない、それに対して支援員も冷静になれない事があった(#18)。

この時期は主に、支援方針を変えた支援員に対する不信感が芽生え、支援員に反発する時期であったが、その反面#19では前の支援日(#18)にけんか別れたことを憶えていて、支援員が挨拶に来ないと不安がったり、そのことについて支援員が謝るとA男もすっきりとした表情になり、自分から謝ったりと支援員に対してアンビバレンスな感情を持ち始めていた。A男は#17で厳しく担任から叱られ、支援員に「先生たちはみんな俺のことが嫌いなんや」ともらすことがあり、A男の中に「叱られる＝嫌われている」の思考回路が成立してしまっていると感じた。この頃から担任とは意見交換のため、支援員から報告ノートを提出し、その日のA男の様子をお互いに情報提供し始めた。また#20で移動教室に来ないA男を交互に見に行き、連携姿勢が整い始めてきたと感じた。

(2) 筆者の考察

支援員の耳の障害に対しての理解を求めても、それを受け入れることができないのはA男の障害の特徴からくることも考えられるが、関係性という視点で考えると、支援員がA男に理解してもらおうとする行為がA男との関係性を乱してしまっているように思われた。その時点の支援員の対応がA男に対しては指示的に受け止められたとも考えられた。「けんか別れたことを憶えていて、支援員が挨拶に来ないと不安がったり、そのことについて支援員が謝るとA男もすっきりとした表情になり、自分から謝ったりと支援員に対してア

ンビバレンスな感情を持ちはじめていた」というように関係性が乱れていた。お互いの気持ちが上手く繋がっていかない。A男は#17で厳しく担任から叱られ、支援員に「先生たちはみんな俺のことが嫌いなんや」と打ち明けた。この自己否定的な発言が見られたことは二次的な障害への影響が気になるが、移動教室に来ないという行動に対しては、A男を交互に見に行き、連携がとれるようになってきた。先生と支援員との関係性ができてきているように思われた。

5. 衝動を受け止める重要な他者としての存在

(1) 支援員の記述11

#21で一度支援員はA男から完全に離れて、教室にいた事があった。するとA男は集団行動に普段よりも格段についていけていて、席替えを機に仲良くなった隣の席のS女などクラスメイトともコミュニケーションを取り、笑顔を見せていた。しかし、集団行動ができたことで褒められると逆に悪態をつくことがあった。集団行動についていくという行動はひとりぼっちになる心細さからの行動であり、本人の意思で納得した行動ではないように感じた。掃除時間、担任の先生に厳しく叱られたことが引き金で、クラスメイトを突き飛ばしてしまい、それを機に支援員が再びA男に近づくと泣き出してしまい、A男がストレスフルであったことが伺えた。

#22でも担任に厳しく叱られ、A男は支援員に担任の悪口を言いに来たが、支援員は担任の気持ちをA男に説明しようとして更に怒らせてしまった。A男は自分のことを「自分勝手」「イライラが止められない」とよく言っていて、まず他者の言葉をA男に理解させようとする前にその衝動を支援員が受け止めさせることが必要だったのかも知れない。

(2) 筆者の考察

少しずつ集団に慣れてきた様子が見られるようになってきたが、周りの子どもたちから言葉をかけられたことは、たとえ褒められるという行為であっても、以前として抵抗があるように感じられた。支援員が離れて集団の場に居られるようになって、その集団の場での関わり方は上手にできて

いないように感じられた。掃除の時間、厳しく先生に叱られたことがきっかけでクラスメイトを突き飛ばすなどの行為へと繋がっていくことは問題行動の悪循環と考えられた。支援員は、担任の気持ちを分からせようとしたが、その対応も結果として悪循環となった。気持ちを分からせるという対応がA男にとって良い対応だったかは検討すべきことではあるが、支援員が述べているように、その前に支援員を求めて悪口を言いに来たことに対して対応が必要であった。「自分勝手」「イライラが止められない」とよく言っているというように自尊心が低下しないような支え、安心できる対象が必要であると考えられた。

IV 総合考察

支援員が重要な他者として支援を行う場合、学校において支援方針を確立することが必要であることが示された（支援員の記述1）。支援員の記述1では学校の先生と支援方針が異なることから支援員はA男（以下、本児）との関わりに迷いをもってしまった。担任の先生は「特別な扱いはしない」というような関わりに対する方針であり、支援員の立場が不明確になってしまった。本児は接点の少ないクラスメイトが多いなか、特定の対象においては関係をもとうとしていた（支援員の記述2、3）。関係性の形成ができてない他者にはたとえ優しい気持ちによる働きかけでも他者を理解することの困難さや不安などから攻撃してしまっていた（支援員の記述2）。障害の告知に関しては保護者も了解しているの、障害であることをクラスメイトに説明できれば、周囲の子どもたちも攻撃された嫌な気持ちを納めることができ、対人関係が希薄になることを防ぐことができたのではないかと考えられた。このような支援方針や問題行動においては専門機関との連携が重要であることが示された。

そこで支援員は、問題行動による対人関係への悪影響を防ぎお互いの関係を修復していくため、本児とクラスメイトとの関係を繋ぐ架け橋としての支援を意識するようになった（支援員の記述3）。この支援の意識により、本児に絵を描いてあげている場面（支援員の記述4）やホワイトボードを

教室に持ち込み、みんなで絵を描くこと（支援員の記述8）などにより、支援員に対してクラスメイトが寄ってくるが見られ、本児へクラスメイトが挨拶するなど（支援員の記述8）本児とクラスメイトとの関係作りのための接点として機能するようになった。本児とクラスメイトとの関係を支える護りとして重要な他者の存在が機能しているように思われた。その支援の重要さは、その後、重要な他者としての護りにより、授業中に教科書をクラスメイトに貸す関わりができた（支援員の記述4）ことから、示された。

しかし、授業に取り組むことには、授業を促す支援員に「なんで分らん」と反発した。「絵を見ないなら寝てもいいやん」と自分の意思を伝えるなどお互いの関係性を確認しているようであった。支援員は暴言による反抗は自分のこれまでの学校生活スタイルを崩す不安の表現だと理解した。さらに後期の指導方針の移行期には本児のストレスは大きく膨れ上がり問題行動が頻発した（支援員の記述7）。このような問題行動も支援員が要求に応じると安心した表情になったこと（支援員の記述5）から、学習支援を行う前に本児を受け止めることにより安心できる重要な他者としての関わりを基盤とすることの大切さ、関係性による不安を受け止めて学習支援へ導くことが示唆された（支援員の記述5）。支援員の記述11における支援員の反省が示しているように本児は「イライラが止められない」ということを述べるようになり、この場面においても衝動性を受け止めることの優先的対応が考えられた。

本児の関係性を希求する行動は強く、支援員の本児に対して言った「好き」という言葉を確認したり、支援員へ暴言を吐いてしまった後も、お腹を出して気を引くことで関係性を修復しようとした（支援員の記述6）。問題行動を示しながらも本児は安心できる他者、信頼できる他者を強く望んでいる行為を示していると考えられた。そのことは支援員との接触が少なくなった時期（支援員の記述8）にはクラスのなかに支えとなる存在を探すようにコミュニケーションが増えたことや、担任の先生から誕生日のプレゼントをもらうととても喜んでいて（支援員の記述9）ことに示されていた。

しかし、後期の支援方針の転換期には本児の他者との関係性の変化による戸惑いが生じたとも思われた。「先生たちはみんな俺のことが嫌いなんだ」（支援員の記述10）とか自分のことを「自分勝手」と責めたりする（支援員の記述11）ようになった。自分のことを客観的に話すようになったことは決して悪いことではないが、それとともに2次的な問題への対応の必要性が生じてきていた。また、他者との関係性の不安定さもあり、関係性の取れていないクラスメイトに対しては、誕生日に「おめでとう」と祝いの言葉をもらっても攻撃的な問題行動を起こしたり（支援員の記述10）、たとえ関係性ができている他者であっても情緒が不安定な場合、褒められても暴言を吐く行為が見られた（支援員の記述11）。この他者との関係性のあり方は発達障害者の対人関係の障害による行動とも考えられ、彼らの内的世界の理解に基づいた対応が必要と思われた。担任の先生の指示には基本的に従い、自分を抑えることができるが、その先生の悪口を支援員に言うことでストレスを発散させている（支援員の記述6）ように、担任の先生が父性的な学校におけるルールへの適応や学習課題への指示機能を担い、支援員が母性的なストレスを受け止め支える機能をもつ役割の分担をすることで、2次的な障害の対応や予防が可能であると考えられた。

支援員の自画像を家に持ち帰る（支援員の記述6）など重要な他者として関係性が形成されてきた支援員が本児の支えとなることの必要性が示唆された。

アスペルガー障害における内的世界が、Williams,D (1992) や Bemporad,J.R. (1997) が述べた恐怖に満ちた内的世界であることを考慮すると、その世界を理解している重要な他者として支援員は彼らの世界を支える必要があると言える。支援員が、信頼ができて、安心感がもてる重要な他者として存在することにより、より良い変容が見られるようになると思われた。

支援員は、前期は支援員の支援方針が不安定な時期、後期を受容的態度から指導的態度へ変換する時期と時期区分に分けたが、前後期とも担任の先生との連携については困難を示しながらも歩み寄りの努力をすることで少しずつ効果を出し始め

ていたように思われた。連携を含めた支援体制をより良くするためにも特別支援教育を行う学校では、発達障害児を理解するための知識が必要であり、特別な支援を行う専門的機関との連携が必要であることが分かった。特に学級経営においては、クラスメイトへの発達障害児の障害特性の説明や問題行動への対応としての説明は発達障害児の他者との関係性の形成や社会性の発達の促進のためにも重要であり、そのためには障害の告知、支援方針、方法の設定などの専門的知識の習得が必要であることが示された。

また、今回、支援を行った学生においては信頼できる他者、安心できる他者、軽度発達障害のある子どもたちにとって重要な存在として受け入れられる他者になるように、障害を理解しようとする姿勢が見られた。学生支援員であるがゆえの理解不足や対応の困難さで苦しんだ点が見られた。学校へ入る支援員においても教職員同様に専門的な知識が必要にあった。軽度発達障害者の支援においては支援員を含めた学校の教職員の専門性の向上が必要であり特別な支援を行う専門的機関との連携の必要性が示唆された。

附 記

本研究は文部科学省科学研究費補助金（基礎研究（B）課題研究17730410）の助成を得た。

引用文献

- Bemporad, J.R. (1979) : Adult recollections of a formerly autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9 (2), 179-197.
- 浦崎武 (2005) : 広汎性発達障害者の身体の外枠作りと内枠作りによる心理療法—他者との関係性の成立と発達の支援. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 7, 1-11.
- 浦崎武 (2006) : 高機能広汎性発達障害をもつある小学生男子への重要な他者としての関係形成による適応支援. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 8, 1-18.
- 浦崎武・武田喜乃恵 (2007) : 「死にたい」と訴える ADHD と診断された男の子への関係形成による支援 発達, 110, 89-96.
- 浦崎武・武田喜乃恵 (2007) : 軽度発達障害児に対する関係形成による発達支援—重要な他者との関係形成と自己肯定感 発達・療育研究 第23号 39-55.
- Williams, D (1992) : *Nobody Nowhere*. New York: Avon books. 河野万里子訳 (1993) : 自閉症だったわたしへ. 新潮社.