

琉球大学学術リポジトリ

自閉症児との共同性に基づく創作活動を通じた重要な他者との関係形成による発達支援

| | |
|-------|---|
| 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: 2009-06-05 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/20.500.12000/10487 |

自閉症児との共同性に基づく創作活動を通じた 重要な他者との関係形成による発達支援

浦 崎 武*

A Case Study of The Developmental Support Based on Their Establishing A Relationship with Especially Important Others for A Child with Autism. From The Viewpoint of Creative Activity in Cooperation With Others

Takeshi URASAKI*

社会性の問題を中核とする自閉症者にとって、対人関係が開かれ社会性や他者との関係性が育っていくことにより、自閉症者の発達が促進され体験世界が変容し、彼らの生きている世界への関わり方が変わる。そのプロセスとして彼らが外の世界へと開かれるためには、「外の世界へと向かう力」が必要であり、そのことを支える他者が必要である。その他者に導かれることによって体験世界が発展する。その他者へ導かれ世界を体験することに困難性のある自閉症児との支援を行うためには、まず、その自閉症児との関係性を形成することが重要な課題となる。他者と繋がるには他者との世界を共有する必要がある。そのためには、その世界を共有するための媒介が必要となる。本研究では描画の世界に没頭しているある自閉症児が、描画を媒介として他者と関わることによって、他者の存在を意識し、関係性が形成され、他者が重要な他者となっていくプロセスと自閉症児の生活世界が変容する過程について検討を行った。一人の描画に没頭する段階から他者との関わりを基点として生活世界が開かれていく段階への移行には、その移行を支える他者の存在が重要であった。自閉症児にとって重要な他者の存在が必要であり、彼らの内的世界を理解し、状況に応じたきめ細かい支援の必要性が示唆された。

I. はじめに

社会性の問題を中核とする自閉症者にとって、対人関係が開かれ社会性や他者との関係性が育っていくことにより、自閉症者の発達が促進され体験世界が変容し、彼らの生きている世界への関わり方が変わる(山上、2003)。そのプロセスとして彼らが外の世界へと開かれるためには、「外の世界へと向かう力」が必要であり、そのことを支える他者が必要である。その他者に導かれること

によって体験世界が発展する。

その他者へ導かれ世界を体験することに困難性のある自閉症児との支援を行うためには、まず、その自閉症児との関係性を形成することが重要な課題となる(浦崎、2005、2006、2008)。他者と繋がるには他者との世界を共有する必要がある。そのためには、その世界を共有するための媒介、その媒介を通じた関わりの手立てやそのタイミング等自閉症児の世界への配慮とその世界に触れる上での慎重さが必要である。

浜田(1984)が、人は人の視線に敏感にできていると述べているように、他者に気づき、他者を

*Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus

意識し、他者を感じることは、人が他者と関わる上で重要な要素であり、発達の基盤をなすものであると考えられる。アイコンタクトにおいて人が人へと向ける視線には、他者が自分へ向けている方向性を感じる。そのような他者からの視線は他者に「見られている」という認識に結びついていく。しかし、浜田が述べているように自閉症者はその他者からの視線に他者が向ける自分への方向性を感じることが困難であり、ひとつの物を他者と共有する三項関係は、自閉症者にとって決して容易な行為ではない。他者と共有の世界が作れないとなると、自閉症者は他者との関係性の世界や意味世界を広げることができなくなる（浜田、1992）。

彼らの視線が向けられる方向性に注意を払い、自閉症者の視線に添うことによって彼らの世界を彼らの視点から捉え共有していく糸口が生まれる。このことは彼らへの支援を行う上で最初の重要な課題となる。

そこで本研究では描画の世界に没頭しているある自閉症児が、描画を媒介として支援員と関わることによって、支援員の存在を意識し、関係性が形成され、支援者が重要な他者となっていくプロセスと自閉症児の生活世界が変容する過程について検討することを目的とする。

II. 方法

1. 手続きと支援方針

①小学校に学部学生支援員（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「重要な他者（キーパーソン）」となるよう関係性を大切にされた支援を行う。③支援員へのスーパヴィジョンを筆者が行うとともに、担任と必要に応じて支援員の支援の方針の確認を行う。④対象についての家族構成、生育歴など対象の子どもに関する情報は、担任の先生および保護者を通して情報を収集する。⑤訪問日の支援活動として学校で子どもと関わったことを支援員の視点も交えて支援員自身が日誌的記録として残す。支援員の視点の記述は支援員と子どもの関わりの文脈を捉えるためには必要であることから記述に含めるとする。⑥全記録の中から支援員自身が目にとまった行動をエピソードとして抽出する。⑦

記述の観点は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、学校生活の様子について記述する。⑧訪問日をセッションとして、支援員の記録からセッションごとに重要と思われるエピソードを筆者が抽出し表に整理し、小考察する。⑨筆者がセッションごとの支援員の記録を検討し変容に応じた時期区分に分けて、その時期区分ごとの考察を行い、さらに生育歴も検討し総合考察を行う。

2. 対象

父、母、兄（中1）、姉（小4）の5人家族の次男である。B小学校の特別支援学級に在籍する小学3年生の自閉症の男児（以下、Aさん）である。絵を描くことを極端に好み、没頭すると3～4時間描き続ける。絵を描いている間は、周りとの関わりを持つことが出来ず、描画活動を阻害されると頭を叩くなどの自傷行為が現れる。自分の方から先生や友達に関わろうとする姿は見られないが、自分の行動を制限されることに対しては、「お絵描き、おしまいしない」、「おそうじ、しない」等、2語文での意思伝達ができる。また、学校生活の中で、「朝ご飯の発表をします」などのパターン化した言葉での発表ができる。

3. 支援の期間、場所、本研究の検討期間

支援員が支援を行う期間は、小学3年生の5月から翌年の1月までとし、週2回、8時～13時半までとする。場所は特別支援学級とする。本研究においては、描画の世界に没頭しているある自閉症児が、描画を媒介として支援員と関わることによって、支援員の存在を意識し、関係性が形成され、重要な他者となっていくプロセスを検討するため、5月から7月までの5セッションの経過記録を検討する。しかし6月は支援員の教育実習のため検討不可能であり、実質5月、7月の記録を分析資料とする。

4. 分析資料

①支援員との関わりのエピソード記録、②情緒障害特別支援学級の先生の聞き取りによる記録、③母親からの現在までの生育歴の聞き取りの記録、以上3つの記録を分析資料とする。

Ⅲ. 経過と考察

支援を開始するまでの育ちの経過（生育歴）については、担任の先生が母親から聞き取りをした情報を用いて年齢ごとに整理する。

経過については、セッションごとのエピソードを第1期、第2期に分けて記述する。また、第1期のAさんの特徴的な行動と描画制作および支援員との関わりを表1に、第2期を表2に示す。考察については第1期のセッション1と2を、第2期のセッション3からセッション5を各セッション（以下、#）ごとに考察する。

1. 支援を開始するまでの育ちの経過（生育歴）

1) 出産の状態

妊娠期間36週、分娩所要時間13時間、正常分娩であり、体重2905グラム、身長48.4cm、妊娠中は良好であった。

2) 0歳の頃

おっぱいを全く含まなかったため母乳はいっさい飲まなかった。母乳が出ないせいもあったと思うが、最初から含むことも嫌がっていた。Aさんの場合は、吸わそうとすると大泣きしてしまうのでそれもできなかった。ほ乳瓶では嫌がらずに飲んでいて、夜泣きはなく、手がかからなかった。逆に抱っこする回数が少なかった。泣いたら抱っこしないといけないのだけど、上の2人に比べたら抱っこする機会が少なく、泣くことが少なかった。目覚めていても一人で遊んでいて、お腹がすいていても、嫌な時に激しくなく時に比べると泣き方は弱かった。ベビーカーはとても嫌がって激しく泣いた。無理矢理させようとしたが無理だった。離乳食は、6ヶ月の頃からごはんを少し乗せられなかった。首座りは、4ヶ月。寝返りは、6ヶ月。はいはいは、7ヶ月。しかし、はいはいをした期間はほとんどなく、ほふく前進で移動しつかまり立ちをした。はいは柔らかくした物を与えていた。どろどろの物や果汁を嫌がったので、ホウレンソウなどをすりつぶしてごはんに絡めて与えた。離乳食をあげるのに苦労した。そのせいか、いつも腹が緩かった。

3) 1歳の頃

1歳1ヶ月過ぎて歩けるようになった。歩けるようになってからは、手をつなぐことも抱っこもとても嫌がった。むぎゅーと抱きしめられること

を嫌がった。その時は、自由にならないからかなーと思っていたのだけど、むぎゅーができないことはとても悲しかった。1番大変だったのが、冷蔵庫の中の物を全部出してしまいう時期だった。小さい冷蔵庫だったので直ぐに手が届き、毎日毎日の物を出して、ケチャップなどの中身までも出してしまった。あの時は大変だった。その頃の言葉は、濁ったような声や意味不明の言葉を発していたが、家族には分かることばが少しありました。太鼓を叩いたり、ボールを使って遊んでいた。

4) 2歳の頃

言葉があまりなかった。パニックを起こすのは私（母）に伝えられないからではないかと思った。痲癩は、座り込んで足をバタバタさせていやいやーと言うように大泣きした。どこでもパニックが起こり、理由が分からないことが多かった。スーパーなどのお店でパニックになると、なかなか収まらなかったので店の外に連れ出した。今でも好きだが、そのころから好きだったファミリーマートやパチンコやさんの看板を見せたり、お絵かきをさせたり車に乗せたりすると収まった。この時期はどうして頑固なのか、理由を探していた。手を繋ぐことも嫌がったので、スーパーに行くときよく走っていなくなった。見つかるころはほとんど駐車場でした。たまに洋服屋さんに行くときハンガーに洋服が下がっているところに潜り込んでいた。名前を読んでも返事をしなかったので、いなくなると心配して探し回った。泣けてくることも何度もあった。でも、この経験を繰り返すことで、お母さんと一緒にいないとだめだと気付いてくれることを願っていた。多くの経験をさせることが気付きになることだと信じてスーパーを含め色々な場所へ連れて行った。この頃まで特に気になったことは斜視と肉や野菜などの好き嫌いが激しかったことだった。その頃からお絵かきやブロック遊びが見られるようになった。

5) 3歳の頃

3歳になる頃にも、言葉がほとんどなく、特に視線が全然合わなかったので、「子どもが他の子どもと比べて）絶対に何かが違う」と思うようになった。「ウー」などとも言えなかったので、伝わっているかなーと思いながら一方通向のような感じだった。パニックになることで、回りから育

て方が悪いとか、「暴れる、落ち着かない」と言われるようになった。3歳児検診では、特に何も言われなかった。心配になって発達センターに電話をしたら、「4歳にならないと診断しないし、療育を受けられない」と言われた。言葉が全然なかったので手話を習おうかと思っていた。全然ないと言っても、マックが好きで、少し濁ったような親にしか分からない言葉で“マック”は言っていた。その頃は積み木を使ってよく遊んでいた。

6) 4歳の頃

4歳3カ月に発達センターに行った。初めは落ち着かなく席を立てて色々な玩具への興味を示し、あらかじめ準備していた玩具では遊ばなかった。2～3回目の訓練からは形をはめたり、色分けしたりすることが上手にできるようになってきた。手話は教えないように言われたけど、これしか理解できることがなかったので、手話で「お家」、「かえろうね」などとすると少しは意味が分ようになった。発達センターからのアドバイスで普通の子と一緒に育てた方が良いということで、保育園に通った。保育園に通うのは泣いて嫌がった。そのころの絵は、ファミリーマートの絵を描いていた。字というより形を覚えていたと思う。学校名や日立〇〇店などを絵として何度も描いていた。それがなぜかと思っていたら、保育園に通う途中に並んでいるお店が並んでいる順番で描かれていることが分ったとき、「すごい」と思った。絵を見て、そのことに気づいた時はとても嬉しくて、Aに確かめたら、Aも喜んでいて、「初めてAに伝わった」と思った。そのことがあってから、「これは、絵でいくしかない」と思った。それからは、絵を描くたびに、「これはここだね。これはここだね」とその場所に連れて行って確かめた。絵がなかったら大変だったと思う。それから、看板を見るたびに、「あれはファミリーマートだね。とかローソンだね。」と教えていくうちにどんどん文字を覚えて書けるようになり、平仮名が読めるようになった

写真を見せて、その次に玩具を順番に見せて始めると、準備した玩具で遊ぶ、座って遊ぶことが長くなり平仮名も読めるようになった。カレンダーや数字に興味を示し始めた。1日のスケジュールをアナログとデジタルの時計を使用して見せると、

その日のスケジュールの流れに対しての誘導がスムーズにできた。しかし、前もってスケジュールの変更を伝えておかないとパニックをおこしてしまい、次へ移れない場合が見られた。行事の前や行事の日など1日の流れがいつもと変わってしまう時は、カレンダーなどを用いてあらかじめ伝えておいた方が良いとセンターから保育園への助言があった。1日の流れややることを伝えていると、大人の誘導なしで出来るようになってきた。遊びではパソコンでの文字をマッチングさせることが増えた。ひとりでごっこ遊びをしたり、その日に自分がやったことを描くなど絵を描くことが見られた。

7) 5歳(幼稚園)の頃

幼稚園の頃にはカタカナが書けるようになって、カタカナを手でLとか作っていることに気づいた。この頃から、形や絵で説明すると分っていたので、紙と鉛筆をもっていつも絵を描いて説明した。幼稚園では、障害児保育の対象として加配の担当者がついた。絵の内容は、机と黒板の絵が多く、人がたくさん集まるという絵でした。お絵かきをしていることが長かった。

8) 1年生の頃

(A児やB児の在籍する情緒学級が開級。担任は、補充の若い先生で特別支援学級を初めて担当。そのほとんどを知的障害学級のベテラン女教師とのチーム・ティーチングで指導が行われた) 訓練的な指導により絵を描くことを制限されてしまうのでAがかわいそうだったと思った。

9) 2年生の頃

(学級担任が代わり中堅の補充の先生で特別支援学級を初めて担当。知的障害学級のベテラン女教師とのチーム・ティーチングや教科指導では情緒学級での指導も行われた)

「K店(スーパーマーケット)」に買い物に行くと、車から降りずに待っているようになった。他のスーパーや店舗に行く時は一緒に車から降りるのだが、以前、Aの叔母が、偶然生活単元で買い物学習の為に「K店」に来ていたAを見かけた時、Aが、離れた場所でひざまずきをさせられて待たされているのを見てショックの為に声をかけることが出来なかったと言っていた。その話を聞いたこともあって、車から降りないのはそれが

原因なのかと思った。朝会の時に落ち着かないと学級担任から連絡があったので一緒に朝会に参加した。背中をさすってあげると落ち着いたので、その後は担任の先生も背中をさすって落ち着かせていた。この頃は、コロコロの絵の顔の部分を描くことが多かった。マンガに興味はあったが絵の内容はビデオの「パワーパフガール」の絵だったり、BS放送等の文字の絵が多かった。学校では、裏紙を使うように言われていたのが裏は嫌いだから白紙を持っていった。

10) 3年生 (現在)

3年生の半ばまで「K店」には行けなかった。

ハンバーグを作りたいというので「かねひで」に行ったが、ハンバーグ用のパンが売ってなかったので食パンを買った。お家に帰って、椀で丸い形にくり抜いて「これでハンバーガーのパンにしようね。」と説明したら分ってくれた。そして、ハンバーグはレトルトだったのだけど、「チーズやレタスも挟もうね」といって作った。ハンバーグのパンがなくても急な変更に対応できるようになった。2年生の頃は、ハンバーグのパンじゃないと「だめ」といっていたので最近は、細かいところのこだわりが消えてきているのかなと思うことがあり、意味が分かってきているのか、回りが見えて受け止められるようになった気がする。

2. 第1期の経過：他者の介入を阻む描画の世界 #1 エピソード1-1 (5月23日)

初めてあったとき、描画に熱中するAさんに対してどのように関わったらいいのか分からなかった。Aさんの好きなアニメのキャラクターのスライムの絵を描いて興味を引くことから始めてみた。初めに基本的な「スライム」から紙に描いて見せてみた。描画に熱中していて私の顔も見ようとしないA君が描くのを止め、紙を取り、少し絵を見つめ、ニターッと笑い、「まちがい」と言いながら持っていた鉛筆で×印をして私に返した(図1)。少し、描画に熱中するA君とやりとりができたので、次に「ホイミスライム」を描いて見せてみた。A君はまた紙を取り「ばつ」といって×をした。

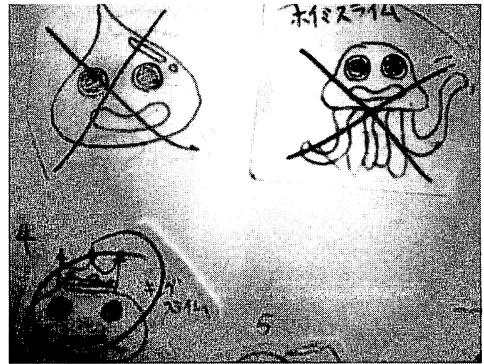


図1 支援員が描いたスライムに×がつけられた

エピソード1-2

音楽の時間の時、Aさんは交流学級の生徒達と一緒に授業を受けている。音楽室にはAさん専用の机が置かれている。音楽の時間中、Aさんは教室の後ろでみんなと離れて座っている。ときどき席を立ち、独り言を話しながら動き回るときがあるが、少しするとまた席に座り、描画に没頭する。時々みんなを見るという流れを繰り返していた。先生は席を立つAさんを注意せずに見守っている様子だった。授業をはじめのために先生がピアノの伴奏を始めるとAさんはピアノの所に走っていき、ピアノを少し鳴らしてしまっただが、先生は「一緒に弾く？」と聞いて、特に気にする様子もなく一緒にピアノを弾き「ありがとう」といっていた。演奏を終えるとAさんはすぐに席に戻った。Aさんが音楽の授業だけ交流学級に向向くのは、描画に没頭していても音楽と英語は耳から入ってくるのではないかとという担任の先生の提案からだった。

Aさんはしきりに同じ番組表を描いていたので、今度こそAさんから○をもらおうと、また紙に絵を描いて見せてみた。しかし、Aさんは見た瞬間に×を付けて自分に何も言わずに返してしまった。少しショックだったが諦めずにすぐに絵を描いてAさんに見せると、今度は『正解』といって○を付けてくれた。私はとても嬉しくて、Aさんに喜びを伝え、また絵を描いた。今度も○をもらった。紙の下に、「2問せいはい。クリア」と書かれて返された(図2)。もう描いたらダメなのかなと思いきやそれ以上はやらなかった。少しだが今日は絵を通してAさんと関わることができたと思った。

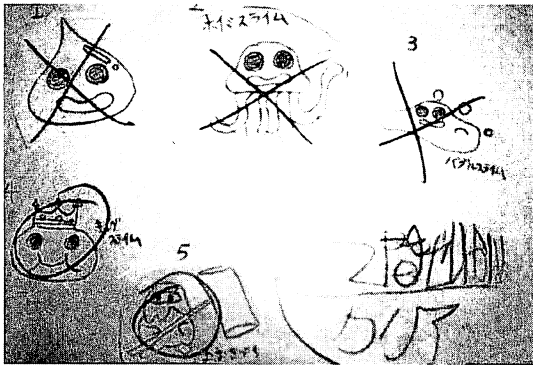


図2 「2問せいかいクリア」と書かれた支援員の絵の絵

#2 エピソード2-1 (5月28日)

毎週水曜日の1校時の生単は隣の特別支援学級と合同で行われた。そこで生徒は一人一人黒板の前に立ち、【今日の朝食べたもの】、と【昨日の出来事を1分間】発表することになっている。Aさんは日直に指名されると、黒板の前に立って「スバムご飯を食べました。麦茶を飲みました。おわり。」と朝食の発表を早口で少し小さな声で発表し、昨日見た「子ども人形劇」について発表しようとした。しかし言葉がうまく口から出てこないのか「昨日、子ども人形劇を見ました・・・おわり」など短い発表だった。

エピソード2-2

2校時は音楽だった。Aさんは音楽の授業を交流学級で受けている。みんなとは違い、後ろの席でお絵かきに没頭してしまうが、耳から音を聞いているということで授業と一緒に参加している。私はAさんの横にイスを置いて、Aさんを見ていた。Aさんはスカパーの番組表(図3)を何枚も同じように描いていた。Aさんが手を動かした時、描き終えた絵が床に落ちてしまった。私はそれを拾って「見て良いですか?」と聞いてみたが、「だめ」と答えて見せてくれなかった。

2人男の子(交流学級の児童)がAさんに近づいてきて、「いいだろ～」といってト音記号の形をした消しゴムを見せてきた。しかし、Aさんはそれに全く興味を示さず、しつこい友達に対して消しゴムを奪い、遠くに投げってしまった。

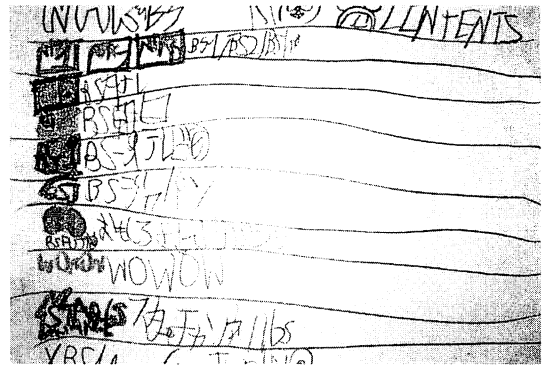


図3 Aさんお気に入りのスカパーの番組表

エピソード2-3

Aさんはしきりに漫画のような物をたくさん描いていた。絵の中に「NHK」の文字があったので私は「NHK」と紙に書いてA君に見せ、「<NHK?>と聞いてみた。するとAさんは紙を取り、『NHKじー(?)』等と言いながら文字を付け足した。付け足すとAさんは席を立ちフラフラと独り言を言いながら音楽室を歩いたり駆け出したりクルクル回ったりした。他の子が、走り回るA君をチラチラと見はじめたので、走るのを止めさせようとAさんを追いかけてスライムの絵を見せてみた。Aさんはそれを見て、私から紙を取り「もりもりかーど」と描いて私に渡した。絵を描いている間のAさんは他人の介入を嫌がり、Aさんの世界に閉じこもってしまう。しかしAさん自身の興味がある話題や物があると、お絵かきに没頭していても、少しはこちらに世界を開いてくれることが分かった。この場合、自分が描いた絵や文字にAさんが絵等を付け足しただけだが、無視をされた訳ではなく、没頭しているAさんと絵を通して、少し「やりとり」ができたと考えている。

エピソード2-4

3校時は特別支援学級との合同授業で、【お友達の良いところ】を発表する時間だった。

なかよしのKさんはAさんの事を(絵が上手。だんだんみんなと一緒に勉強できるようになってきた)と発表した。しかし、Aさんは落ち着きがなく絵を描いていた。なかよし学級のYさんが(Aさん、ダメでしょ! 終わり!) といってクレヨンを取ろうとした。するとAさんは『ワーッ』となってYさんの顔を叩いてしまった。その後、

AさんはB先生にクレヨンと紙を取り上げられた。Aさんは『E先生、紙下さい』といいましたが、〔休み時間にね。〕と言われたので『はい』と答え、机の上でうつぶせになり、洋服をいじり始めた。しばらくして今度はみんなから〔発表している人の目を見なさい!!〕と注意をうけると、Aさんは

『ワーツ』となって指に唾をつけて、机の上に絵を描き始めた。この日のAさんは、機嫌が悪く、隣に座っているHさんの消しゴムを取って絵を描こうとした。Aさんの消しゴムを見せて、〔これがAさんの消しゴム。これはHさんの物だから返してあげて〕と言ってもなかなか返してくれなかった。

表1 第1期の特徴的行動（描画制作）と支援員および他者との関係性

| # | Aさんの特徴的行動と描画制作 | 支援員および他者との関係性 |
|-----|--|--|
| 1-1 | <ul style="list-style-type: none"> 初めて会った時、支援員の顔を見ようとせずに、描画に没頭していた。 | <ul style="list-style-type: none"> どうにか自分に関心を向けようと、Aさんが興味を持っているスライムを描いて見せてみた。紙を取り、少し絵を見て、ニターッと笑い、「まちがい」と言いながら持っていた鉛筆で×印を描かれた。 |
| 1-2 | <ul style="list-style-type: none"> 交流学級、独り言を言う、歩き回る、描画を描く、時々ちらっと周囲を見る。 | <ul style="list-style-type: none"> Aさんに“○”をもらうために、もう一度絵を描くが“×”と描かれた。「正解」や「間違い」と言った反応だけだが、少しだけ関わりをもてた。正解すると「クリアー」と言われた。 |
| 2-1 | <ul style="list-style-type: none"> 朝の発表の時間に昨日見た“子ども人形劇”について発表しようとしたが、言葉がうまく口から出ずに「昨日、子ども人形劇を見ました・・・おわり」など短い発表となった。 | <ul style="list-style-type: none"> 昨日のことを想起しながらも言葉で上手く表現できないもどかしさを感じながら、その発表の様子を見守った。 |
| 2-2 | <ul style="list-style-type: none"> 音楽の授業中、何枚も絵を描いていた。 描画に没頭しているときに、交流学級の生徒が消しゴムを見せて、関わろうとしてきた。Aさんは、その消しゴムを遠くに投げてしまった。 | <ul style="list-style-type: none"> 〈絵を見て良いですか〉と声をかけると『ダメ』と拒否された。 |
| 2-3 | <ul style="list-style-type: none"> Aさんは、番組表を何枚も描いていて、他人の介入を嫌がっていた。支援員の関わりには文字を付け足して少しだけ反応を示した。 文字を付け足すとAさんは席を立ちフラフラと独り言を話しながら音楽室を歩いたり駆け出したりクルクル回ったりした。 | <ul style="list-style-type: none"> “スライム”や“NHK”の文字を書いて見せると興味を示し文字を書き足した。無視をしているわけではなかった。 他の子が、走り回るA君をチラチラと見はじめたので、走るのをやめさせようとAさんを追いかけスライムの絵を見せてみた。Aさんはそれを見て、私から紙を取り“もりもりかーど”と描いて私に返した。 |

| | | |
|------------|---|--|
| <p>2-4</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・落ち着きがなく絵を描いていた。 ・クレヨンを取り上げられそうになると「ワーッ」と声をあげてYさんの顔を叩いた。 ・[休み時間にね]と言われて、「はい」と答え、机の上でうつ伏せになり洋服をいじり始めた。 ・パニックをおこし、机に唾で絵を描いた。 ・Hさんの消しゴムを取り、絵を描こうとした。 | <p>Yさんが[Aさん、ダメでしょ、終り]と言ってクレヨンを取り上げようとした。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・叩いたAさんに対してE先生はクレヨンと紙を取り上げた。Aさんは「紙を下さい(返して)」といったが、[休み時間にね]と言われた。 ・みんなから[発表している人の目を見なさい]と注意をうけた。 ・Aさんの消しゴムを見せて[これがAさんの消しゴム。これはHさんの物だから返してあげて]と言っても返してくれなかった。 |
|------------|---|--|

3. 第1期の考察

1) #1の考察

描画に熱中するAさんの世界に土足で入り込まずに、支援員自らもAさんと同様、描画の世界を表現し歩み寄りの努力を示した。「ばつ」と表現し、描いた絵には合格点をもらうことはできなかったが、Aさんからの僅かな反応があったことは大きな収穫であったように思われた。ここでの関わりが、今後の関わり方に示唆を与えたように思われた(エピソード1-1)。

エピソード1-2では、どうかして、関わろうとする支援者の努力が成果として表れてきた。支援員が描いている絵を認めてもらいたいという気持ちで、Aさんの興味に沿って描いた絵は、「正解、クリア」という合格点をもらえた。合格点以上にAさんが支援員の絵を意識し、ごくわずかではあるがAさんに身体を向けて対峙したことが今後のやりとりの展開に繋がりをもたせたように思われた。<今日は描いたらダメなのかなと思ひ・・・>、<少しですが今日は絵を通してAさんと関わることが・・・>という支援員の発言より、Aさんの視点に立ち、彼の生活世界を察し、少しずつ歩みよろうとする姿勢が感じられた。その姿勢はAさんの世界に介入的になり脅かさない

ようにする配慮であり、その姿勢に支えられてAさんは、わずかではあるが支援員の絵に引き寄せられたように思われた。

2) #2の考察

エピソード2-1で見られたが、Aさんは昨日の出来事を言葉で表現することは可能であるが、詳しく具体的に表現することや感じたことを情緒的に表現することには困難があり、感情を込めて表現することも苦手であった。言葉で感情を表現することに困難があるAさんにとって、絵による表現はAさんの世界を理解するためには重要なメッセージを伝える媒介となるように思われた。

エピソード2-2における交流学級での授業は、Aさんは後ろの席で絵を描いていた。落ちた絵を支援員に見せることも拒否し、消しゴムを持って介入してきた児童に興味を示さず、消しゴムを奪い遠くへ投げて抵抗を見せた。Aさんは周りの刺激を防衛するように絵を描くことに専念しているようにも見え、介入してくる他者への回避行動とともに多くの子どもたちのいる交流学級という場がAさんの行動様式に影響を与えているようにも考えられた。

支援員はできる限り、Aさんとの関わりをもつために紙に<NHK>等とAさんが表現する絵を

描き、共通の土俵に上がろうとしていた。積極的でありながらも非介入的に歩み寄りをもつことで、Aさんは文字を付け足したり、支援員から紙を取ったりと反応した。絵を描くこと以外の行動は席を離れフラフラ動きながら独り言を行ったり、クルクルと回ったりの状態、自分の世界に入っている様子が見られたが、そのような状態でも支援員は少しでもやりとりができ、Aさんが自分の世界を広げている手応えを得ながら、常に関わりの糸口を探っている様子が見られた（エピソード2-3）。

エピソード2-4では、Aさんは「落ち着きなく絵を描いていた」と支援員が表現しているように、学級の仲間のKさんが、絵が上手だと発表していることには目もくれず、絵を描くことに没頭していた姿は、交流の場が苦手とする集団の場であり、かつ先生や子どもたちから指導のともなう発言などが向けられる場となっていることが考えられた。従って、そのような状況で絵に没頭する行為は自分が崩れないように、苦手とする環境で適応する防衛手段となっているように考えられた。そのことはYに絵を描くことを止められるとYさんの顔を叩き、E先生にクレヨンと紙を取り上げられると『紙下さい』と要求し机の上でうつ伏せになるなどの防衛として適応手段として絵を取り上げられると叩いたり、うつ伏せになったり新たな防衛手段で身を守っているように見られた。さらに、追い打ちをかけるようにみんなから「発表している人の目を見なさい」と注意をうけるとAさんは視線を逸らすこともできなくなり、堪らず「ワーン」とパニックに陥ってしまった。そこで取った対応は指に唾をつけて、机の上に絵を描くという行為であった。唾をつけてでも絵を描こうとしたり、Hさんの消しゴムを奪ってまでも絵の世界へと入ろうとする行為である。自分の身が脅かされる苦しい状況で、Aさんが守られた安全な絵の世界を取り戻そうとする必至な様子はAさんが今までの絵の世界を安全基地として生きてきたことを裏付けている。絵を描くことは不安を取り払い、気持ちを落ち着かせる最大の行為であり、それが阻止されることはとても恐ろしいことであったことが示唆された。

4. 第2期の経過：描画の世界への他者の受け入れ
7月2日

#3 エピソード3-1（7月9日）

今日は放課後に、三者面談があるので、その間Aさんの面倒を見ることになった。私が教室にはいると、クラスは帰りの会が始まる前だった。Aさんは教室の入り口の下で1~20までの数のパズルをしていた。なかなか先生の呼びかけを聞かずパズルに集中していたが、パズルが完成したときにタイミング良くD先生が呼びかけると、すぐに席に着いた。3人がようやく席に着き、帰りの挨拶を行うとAさんとBさんはD先生と一緒に靴箱の方に行った。放課後は三者面談があることを先生はしっかりAさんたちに伝えていた。恐らく先生は親を迎えに行くためだけにAさんとBさんを靴箱に連れて行ったのだと思った。しかし、Aさんは靴に履き替え帰ろうとした。先生は慌ててAさんを引き留めたが、Aさんは『お家に帰りたい！』『いく！』と大声で訴え、靴箱でパターンと横になってしまった。D先生が「お母さんとお話があるの、教室でまっぴいようね」と何回言ってもダメで『お話ししない！』『帰りたい』『学校が終わったら帰りましょう。』『帰りません！』（？）と叫び、額を拳で叩くような仕草や先生を少しつねるような仕草も見られた。

エピソード3-2

お母さんがやってきたが、お母さんを見てもAさんの様子は変わらず『帰る！』と叫んで外へ飛び出してしまった。お母さんが「チョコパイはいらないの？」と聞いても『いらない。帰りたい！』と答えるだけだった。先生は他の面談が入っていたので仕方なく教室に戻り、お母さんとAさんの妹がAさんの好きなコロコロコミックを見せるなどをして、必死にAさんを説得したが、Aさんは涙を流して『いやだー!!』『エンディングが変わる！』と泣き叫んでしまい、まったく聞く様子が見られなかった。とうとうAさんは『にげる』と書いて鞆をおいて走って行ってしまった。普段ならこのようにAさんが泣き出してしまったとき、コロコロコミックを見せればある程度落ち着いていた。しかし今回はそういかなかった。お母さんはAさんに近づき交換条件として「じゃ、もう帰るけどコロコロも買いません。チョコパイもダメ

です。アンテナ(?)も片づけてね」と言った。Aさんは『いや!』と叫んだ。「じゃ、まっていられる?」という問いかけに対してAさんは『はい』と目に涙を浮かべながら答えた。しかし、校舎に戻る途中、また木の下に座り込み、『いやだ』『約束は守りましょう』『学校が終わったらすぐに帰ります』と叫び動かなくなってしまった。

エピソード3-3

Aさんのお母さんは同じ学校に通っているAさんの妹の面談が控えていたので、時間になっても動こうとしないAさんに対して少し焦っている様子だった。私はお母さんの代わりに面倒を見てあげなければ、と思いつつも、パニックになったAさんの面倒を見られるのだろうか、と言う気持ちと、このような状態のAさんをお母さんは私に任せてくれるのだろうか等いろいろ考えて、私が面倒を見ますと、すぐに言うことができずに黙っていた。しかし、Aさんの妹の面談の時間がだいぶ過ぎていたので、思い切って〈10分なら、自分が面倒を見ます!〉と言った。お母さんは「すみませんがよろしくお願いします。」とAさんを自分一人に任せてくれた。たった10分の間だが、それでも自分を信じてパニック状態のAさんを任せてくれた事に対してとても嬉しくなった。

Aさんのお母さんは私にカバンとコロコロコミックスを渡し、Aさんの妹と面談に行った。私はAさんに〈お母さん達10分ぐらいお話ししてくるって!先生と待ってようね〉と言った。Aさんは泣き疲れて、スライムの人形を手でもて遊び、ポーズとしていた。時々、アニメソングを歌い、ひとりで笑っていた。

エピソード3-4

私はコロコロコミックをAさんに差し出してみた。すると、Aさんはそれを受け取り読み始めた。私はしばらく黙ってAさんを見ていた。しばらくするとAさんが手にずっと持っていたスライムの人形を私に渡してきた。私はなんだかAさんが自分を受け入れてくれたような気がして、それが嬉しく、そばに座ってコロコロコミックをAさんと一緒に読んだり、質問してみたりした。けれどもAさんからは返事がなく、こちらを見ずに真剣にコロコロコミックを読んでいた。なぜスライムを私に渡してくれたのだろうか。ある程度Aさんが

心を許してくれたからだと思われる。私がコロコロコミックスをAさんに渡し、Aさんがスライムを私に渡したことは言葉のないAさんと私とのコミュニケーションである。

エピソード3-5

Aさんと一緒に座っているとAさんの交流学級の男の子がやって来て「先生何しているの」と私の隣に座ってきた。「お兄ちゃんが三者面談で暇だー」等、とてもおしゃべりな子で私は少しこの子の方ばかりを向いて話をした。気がつくともう反応があまりなかったAさんの手が私の膝の上に乗っているのに気がついた。それでも男の子と話していると私の体を背もたれにして座ってきたり、膝の上に寝そべってきたりした。かまってもなかったのかなぁと思いAさんをおもしろく感じた。急にAさんは『お母さんのところ行く』と言って立ち上がり、玄関の方に向かった。しかし、やはり学校には入ることができず玄関のドアを背もたれにしてまたコロコロコミックを読み始めた。コロコロコミックをずっと持っているのは、コロコロコミックがAさんにとって精神安定剤のような役割を持っているように思った。

エピソード3-6

面談を終えたAさんのお母さんが戻ってきて、Aさんの隣にしゃがみ「外暑いでしょ、ほら学校涼しいよ。手を入れてみて」と言い玄関のドアを少し開けると、Aさんはだまってコロコロコミックを読んでいたが、手を動かし玄関の隙間に入れた。「教室に行こうか」ともう一度お母さんが言うと、Aさんはすぐに立ち上がり走って教室の方に向かった。お母さんの対応の上手さに驚き、とてもAさんの気持ちを理解していると思った。

エピソード3-7

教室に着くと、Aさんは床に大の字で寝転がっていた。お母さんの面談が始まるとAさんは教室の隅に置いてある大きな段ボールの中に入って行った。入口を閉めようとしていたので、私は無理に関わろうとはせず、本を読みながら時々Aさんの様子を見ていた。

しばらくすると、Aさんは段ボールから出てきた。しかし今度はAさんより大きな縦長の段ボールに上から入ろうとした。私は段ボールが倒れたら危ないと思い、Aさんに〈中に入りたいの?〉

と聞いてみた。Aさんが「中に入りたい」と答えたので、Aさんを抱っこして段ボールの中に入れた。Aさんは段ボールに入ると底で丸くなりボーッとしていた。

エピソード3-8

私は魚の形をしたスポンジがバケツに入っているのを見つけて、〈魚がふってきたぞー〉とAさんの上からわざと落としてみた。今度は段ボールの隙間から細長いスポンジを入れてAさんをくすぐってみた。Aさんは声を出して笑い、私が上から覗くと笑顔で私の眼を見ていた。このとき一番印象が強かったのは、Aさんが私の目を見ていたということだった。私はこれまで何回かAさんと関わってきたが、目と目が合って初めて本当に関わっている気がした。今度は隙間から手を入れて思いっきりAさんをくすぐった。Aさんは私の眼をみて「もっとする」と言った。私はAさんが笑ってくれているのがうれしくて、スポンジを上から落としたり、スポンジでくすぐったり、洋服をひっぱったりして遊んだ。

エピソード3-9

コロコロコミックを段ボールの中に入れてあげると、Aさんは中でコロコロコミックを少し読み、外に出たがったので、出した。Aさんは机の方に行きコロコロコミックの1コマをハサミで切って、そこに【ムラッセ】と書いて私の名札の後ろに入れた(図4)。Aさんは名札を裏返しにしてそれが見えるようにすると満足そうにした。

面談が終わると、お母さんと一緒にさよならをして帰って行った。帰る際に私が〈ムラッセ〉と言って名札を見せると、名札を手にとってケラケラと笑った。目と目があったことは、私だけが



図4 プレゼントされた“ムラッセ”の名札

そう感じているのではなく、Aさんも同じように感じているように思えた。

コロコロコミックの1コマに【ムラッセ】と書いて名札に入れたのは、とても深い意味があるように思った。

#4 エピソード4-1 (7月11日)

私は3校時から授業に参加させてもらった。3校時は算数でしたが、急遽変更して、畑に水をやりに行くことになった。情緒学級となかよし特別支援学級は一緒に、シソとオクラとナスとピーマンとネギを植えていた。Aさんは廊下に順番良く並び、出席点呼もしっかりできていた。畑に着くと、Aさんはいつものように独り言をつぶやきながら楽しそうに走り回り、Bさんは土のかたまりを壊すのを楽しんでいた。Cさんが水をかけたりなどお手伝いをしていた。Cさんと水をかけていると何度かAさんが走って近づいてきた。〈Aさん、一緒に水掛けしよう〉と声をかけたが、またUターンして走っていった。D先生が言うには、近づいてくのは私達が何をしているのか気になって見に来ているのかもしれないと言っていた。教室に戻ってくるとAさんはすぐに段ボールの中に入ってしまった。

エピソード4-2

4校時は算数だった。3校時に外に行ってきた疲れなのか、Aさんは算数をしている間しきりにアクビばかりしていた。しかしAさんは開始10分ぐらいで指定した2桁の足し算の12問すべてをやった。勢いに乗って、そのままプリントをさせてみようか試みたが、1問目で止まり、ボーッとしてアクビが出始めた。問題に集中せず、私の名札を見に来て裏返して【ムラッセ】にした。プリントをしておこうとしてきた。席についてもらって、改めて1問取り組もうとしたが、『アー!』と言って段ボールの中に逃亡してしまった。名札を見に来たのは、7月9日に入れたコロコロコミックの1コマを確認しに来たのだと考えられる。名札を裏返して【ムラッセ】にしたのはAさんにとって私は【ムラッセ】だからだと考えられる。ダンボールの中に逃げ込んでしまったのは、3校時に外に出て水掛けをしてきて少し疲れてしまったということ、指定した12問をしっかりと行ったのに、すぐにプリントをすることになったので先の見通

しが持てなくなって、ダンボールに逃げてしまったのだと考えられた。

エピソード4-3

交流学級へ給食を一緒に取りに行くとき、私は意図的にAさんの少し前でしゃがみこみくおんぶ>と言う。Aさんはおんぶして欲しくてすぐに走ってくるが、私はそれに捕まらないようにうまく逃げて、また先の方でしゃがんでAさんを待つという行動をする。そうすることによって寄り道せずに交流学級までついて来てくれるので私はいつもやっている。Aさんがかわいそうに感じるが、Aさんはとても笑顔でついてくる。Aさんはおんぶされるのが大好きでD先生から「いつも（このように）背中に乗せて教室まで行っている」と聞いていた。行くまでは追いかけてこをしたりしてとても楽しいが、給食を受け取っての帰りは不安である。Aさんの食器の持ち方はとても不安定で食器を落としてしまいそうでとても心配である。私はAさんに「くこうやってもつんだよ」と食器を実際に持って教えようとした瞬間、Aさんは走り出してしまった。私が追いかけるとAさんは笑って逃げた。<やられたー>と思ったが、今度は追いかける側と追いかけられる側、逆になった。二人とも笑っていたのでお互い良い関わりができた。

エピソード5-1（7月18日）

教室で1時間目が終わるのを待っていると「Aさんがいない」とD先生に言われた。まず、私とD先生は急いでAさんの靴があるか確認をして、先生と手分けしてAさんの行きそうな所を探しに行った。D先生と別れて、2階にあがる為に階段に向かうと、階段の踊り場のほうでAさんを見つけた。私が「見つけたあ」といってAさんをつまめると、Aさんはまず名札を見て、名札を手にとって『ムラッセ！』と言って私に抱きついてきた。私はまたAさんが逃げないように「猫バス出発しまあす」と言ってAさんを背中に乗せて、タンポポクラスに向った。するとAさんは喜んで私の後ろに乗ってきた。

エピソード5-2

教室に戻りAさんがいたことを報告しながら、夏休み中のようにAさんと関わっていくかD先生と話していると、Aさんは私に近づき、名札を見つめていた。それから今度は私の手を握ってき

た。それでも私がD先生と話していると、今度は机の上ののぼり『おんぶ』と書いて背中に飛びついてきた。Aさんにとって私は“先生”と言うよりも“ムラッセ”で“オンブしてくれる人”になっているような気がした。私がD先生と話しているときAさんは名札を見て『ムラッセ〇〇先生』とボソッと saying していた。抱きついてきたり、自分から近づいてきたり、この頃から私とのAさんの関わりは、体の触れ合いが多くなってきたように感じる。

エピソード5-3

Aさんはおもちゃを片付けていなかったで、<Aさん片づけしよう>というAさんは段ボールの中に逃げ込んだ。支援員が段ボールの中に入りもう一度「片づけしよう」と誘うと「バカじゃない」と笑って言われた。支援員はAさんを思い切り、くすぐって段ボールの中から出したが、Aさんは笑って言うことを聞いてくれなかった。

国語の時間だったので、漢字の勉強をさせようとしたが、Aさんは国語をやってくれずに絵を描いていた。D先生がタイミングを見計らって、漢字の読みをゲーム感覚で質問した。すると、Aさんはそれに食いついてきて、集中して行っていたが、D先生から私に変わると10問目ぐらいしたときに、また絵を描き始めてしまった。このときAさんは人を見て対応していると思った。

D先生は「まだ関係が薄いので、先生（支援員）は無理に勉強を強要しなくても大丈夫ですよ。タイミングを見計らって声かけてみて下さい。」と言った。私はしばらく間をおいてAさんを見ていた。しかし絵を描き終える様子がまったく見られず、ただ時間が過ぎてしまっていた。

エピソード5-4

初めて興味を引いたときの事を思い出し、紙にAさんの好きなアニメ“デンジャラスジーさん”を描いて、吹き出しに“〇〇せんせい（支援員）と、かんじべんきょうしよう！”と書いた。Aさんはすぐに興味を示し、私から紙を受け取って、ニヤッと絵を見て、吹き出しに何かを書き足して私に紙を返した。よく見ると吹き出しの言葉が、“〇〇せんせい（支援員）と、かんじべんきょうはやめましよう！”と変えられていた（図5）。私はこれを見てAさんは発想がすごい！と思い笑ってしまった。D先生のアドバイスで漢字ノートの

漢字を使って、吹き出しに言葉を書いてみせる事にした。しかし、Aさんは興味を示すもののすぐにまた自分のお絵かきに没頭した（その時期に頻繁に描いていた絵を図6、7、8に示す）。

エピソード5-5

金曜日は隣の特別支援学級“とAさんの所属する学級で合同で給食を食べている。Aさんはいつも給食を交流学級の教室に取りに行く。Aさんはかなりの偏食で今まで何回か給食と一緒に食べたことがあったが、ほとんど牛乳とデザートしか食べていない。前回の給食の時、「いただきます」をするとすぐにデザートに手が伸びたので、ご飯を食べてからということでデザートを預かったことがあった。私はそれを見ていたので、少しかわいそうに思ったが、Aさんからデザートを預かり、<給食を少し食べてから食べようね>と言った。Aさんは牛乳を全部のみ、スープを半分ぐらい飲んだが、ご飯を口に運ぼうとはしなかった。隣の学級のE先生はご飯を別の容器に少し取り分け〔これだけ食べたらデザートだよ〕と言った。A

さんは、しばらくご飯を見つめ、お箸でつついたりしていたが、みんなにせかさされてやっとご飯を二口食べた。みんなが「よく食べたねー」とAさんを褒めたので、私はデザートにAさんに返した。しかし、Aさんはデザートに蓋を開け、それを見つめ食べようとはしなかった。私はその時、Aさんはこのデザートが嫌いなのかなあと思っていた。結局、Aさんがデザートに手をつけないまま、給食の時間終了の鐘が鳴ったので、「ごちそうさま」をして交流学級のクラスに食器を返しに行くことになった。Aさんに「食器片づけに行こう」と言い、一緒に廊下を歩いていると、Aさんは持っている食器にベツとさっき食べたご飯を吐き出した。私はすぐにこれが癖になったらまずいと思い、<だしたらダメだよ>とAさんを叱った。しかし、Aさんはあまり聞いている様子が無く笑って自分から離れていった。D先生に報告すると、吐き出すのは今回が初めて聞いたとのことだった。他の先生方から離れ、自分と二人だけになった時に吐き出したので、自分に心を許していると思った。

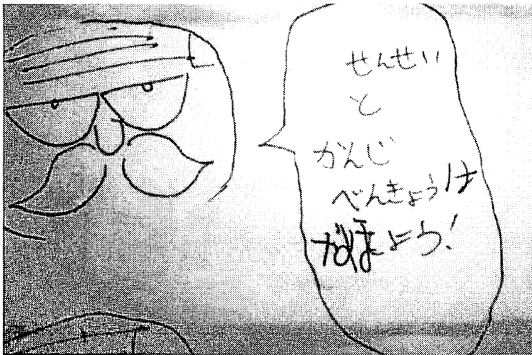


図5 吹き出しによる文字のやりとりの絵

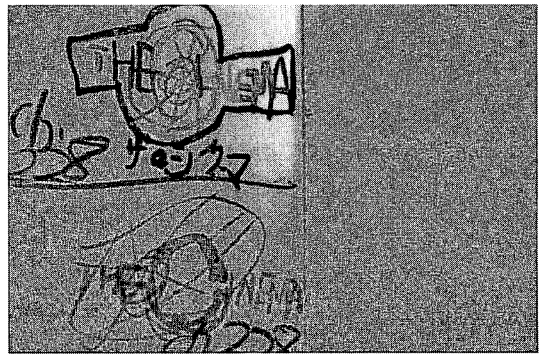


図6 テレビ番組で見のお気に入りの記号

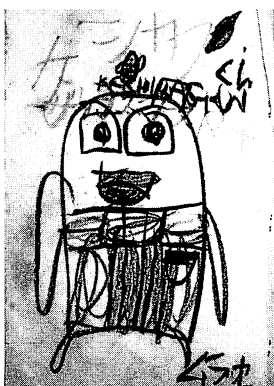


図7 お気に入りのアニメ、ケシカス君

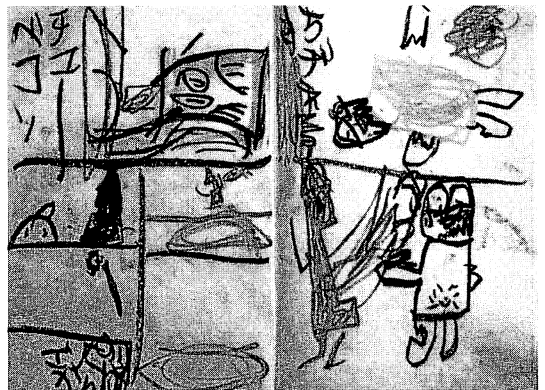


図8 お気に入りのアニメのシーンの模写

表2 第2期の特徴的行動（描画制作）と支援員および他者との関係性

| # | Aさんの特徴的行動と描画制作 | 支援員および他者との関係性 |
|-----|--|--|
| 3-1 | <ul style="list-style-type: none"> ・教室の入り口の下で1～20までの数のパズルをしていて、先生の呼びかけを聞かずにパズルに集中していた。 ・帰りの挨拶を行うとお母さんを迎えにD先生と靴箱の方に行った。面談のことは伝えてあったが「お家に帰りたい」と大声で訴え、靴箱でパターンと横になってしまった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・パズルが完成したときにタイミング良くD先生が呼びかけると、すぐに席に着いた。 ・D先生が「お母さんとお話があるの、教室で待ってようね」と何回言ってもダメで「お話ししない」、「帰りたい」、「学校が終わったら帰りましょう」と叫び、額を拳で叩くような仕草や先生を少しつねるような仕草も見られた。 |
| 3-2 | <ul style="list-style-type: none"> ・「いらぬい。帰りたい」と答えるだけだった。 ・涙を流して「いやだー」、「エンディングが変わる」と泣き叫び、聞く様子が見られなかった ・Aさんは「にげる」といって鞆をおいて走って行ってしまった。 ・「いや」と叫んだ。「じゃ、まっていれる」という問いかけに対してAさんは『はい』と目に涙を浮かべながら答えた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・お母さんが「チョコパイはいらぬい」と聞いた。 ・妹はAさんの好きなコロコロコミックを見せて必死にAさんを説得した。 ・お母さんは近づき交換条件として「帰るけどコロコロも買いません。チョコパイもダメです。アンテナも片づけてね。」と言った。 ・校舎に戻る途中、「いやだ」、「約束は守りましょう」、「学校が終わったらすぐに帰ります」と叫び動かなくなってしまった。 |
| 3-3 | <ul style="list-style-type: none"> ・泣き疲れて、スライムの人形を手でもて遊び、ポーッとしていた。時々、アニメソングを歌い、ひとりで笑っていた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・〈お母さん達10分ぐらいお話ししてくるって！先生と待ってようね〉と言った。 |
| 3-4 | <ul style="list-style-type: none"> ・手にずっと持っていたスライムの人形を支援員に渡してきた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・コロコロコミックをAさんに差し出してみた。すると、Aさんはそれを受け取り読み始めた。しばらく黙ってAさんを見ていた。 |
| 3-5 | <ul style="list-style-type: none"> ・支援員を見ずに集中してコロコロコミックを読んでいた。 ・支援員の体に背もたれにして座り、膝に寝そべってきた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・傍に座ってコロコロコミックをAさんと一緒に読んで、質問してみたが返事はなかった。 ・Aさんと一緒にいるところに、寄ってきた別の男の子と話をしていた。今まで反応がなかったAさんが触れてきた。 |

| | | |
|-----|--|---|
| 3-6 | <ul style="list-style-type: none"> ・「お母さんのところ、行く」と言って玄関に向かったが、学校には入ることができなかった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・玄関のドアを背もたれにしてコロコロコミックをずっと手放さず読み続けた。 |
| 3-7 | <ul style="list-style-type: none"> ・だまってコロコロコミックを読んでいたが、手を動かし玄関の隙間に入れた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・「外暑いでしょ、ほら学校涼しいよ。手を入れてみて」と言い玄関のドアを少し開ける。 |
| 3-8 | <ul style="list-style-type: none"> ・すぐに立ち上がり走って教室の方に向かった。 ・教室の隅に置いてある大きな段ボールの中に入り入口を閉めようとした。 ・段ボールに入ると底で丸くなりポーッとしていた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・「教室に行こうか」ともう一度お母さんが言う。 ・私は無理に関わろうとはせず、本を読みながら時々Aさんの様子を見ていた。 ・段ボールが倒れたら危ないと思い、Aさんに「中に入りたいの?」と聞いてみた。Aさんが『中に入りたい。』と答えたので、Aさんを抱っこして段ボールの中に入れた。 |
| 3-9 | <ul style="list-style-type: none"> ・声を出して笑い、支援員が上から覗くと笑顔で私の眼を見ていた。Aさんは声を出して笑い、笑顔で支援員の眼を見ていた。 ・支援員がくすぐると私の眼をみて「もっとする」と言った。要求に応えると笑った。 | <ul style="list-style-type: none"> ・魚の形をしたスポンジがバケツに入っているのを見つけて、[魚がふってきたぞー]とAさんの上からわざと落としてみた。今度は段ボールの隙間から細長いスポンジを入れてくすぐってみた。初めて目と目が合って本当に関わっている気がした。 ・今度は隙間から手を入れて思いっきりAさんをくすぐった。Aさんが笑ったので、スポンジを上から落としたり、スポンジでくすぐったり、洋服をひっぱったりして遊んだ。 |
| 4-1 | <ul style="list-style-type: none"> ・コロコロコミックの1コマをハサミで切って、そこに【ムラッセ】と書いて支援員の名札の後ろに入れた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・【ムラッセ】と書いた名札を裏返しにして、それが見えるようにするとAさんは満足そうだった。 |
| 4-1 | <ul style="list-style-type: none"> ・畑の水やりの時、独り言をつぶやきながら楽しそうに走り出っていて、時々、支援員、担任の先生の側に走って近づいてきた。教室に戻るとAさんはすぐに段ボールの中に入ってしまった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・＜Aさん、一緒に水掛しよう＞と声をかけたが、またUターンして走っていった。 |

| | | |
|------------|--|---|
| <p>4-2</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・授業中、度々アクビをしていたが2桁の足し算の12問すべてをやった。 ・問題に集中せず、私の名札を見に来て裏返して【ムラッセ】にしたり、オンブをしておらおうとする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・勢いに乗って、そのままプリントをさせてみようと思いたが、1問目で止まり、ボーッとしてアクビが出始めた。 ・席についてもらって、改めて1問取り組もうとしたが、『アー!』と言って段ボールの中に逃亡してしまった。 |
| <p>4-3</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・支援員が少し前でしゃがみこんで待つとおんぶして欲しくて走る。 ・支援員に追いかけて楽しそうに走って逃げた。支援員が追いかける側になった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・交流学級へ給食を一緒に取りに行く時、意図的にAさんの少し前でしゃがみこみ<おんぶ>と言う。それに捕まらないようにうまく逃げて、また先の方でしゃがんでAさんを待つという行動をすると寄り道をせずに交流学級までついて来る。 ・Aさんに食器の持ち方を教えようと食器を持った瞬間、Aさんは走り出した。私が追いかけるとAさんは笑って逃げていった。 |
| <p>5-1</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・Aさんはまず名札を見て、手にとって「ムラッセ」と言って私に抱きついてきた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・Aさんを見つけるとAさんは名札を見て、抱きついたので、Aさんが逃げないように<猫バス出発しまあす>と言って背中に乗せてクラスに向った。 |
| <p>5-2</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・支援員に近づき、名札を見つめていた。それから支援員の手を握ってきた。 ・D先生と話している時、Aさんは名札を見て『ムラッセ〇〇先生』とボソッと言ったり、抱きついてきたり、自分から近づいてきた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・D先生と話をしていると、今度は机の上で「おんぶ」といって背中に飛びついた。 |
| <p>5-3</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・支援員に<Aさん片づけしよう>と言われて、Aさんは段ボールの中に逃げ込んだ。 ・D先生から私に変わると10問目ぐらいした時に、また絵を描き始めた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・段ボールの中に入りもう一度<片づけしよう>と誘うと「バカじゃない」と笑って言われた。 ・D先生がタイミングを見計らって、漢字の読みをゲーム感覚で質問したら集中して行った。 |
| <p>5-4</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・支援員の描いた絵と吹き出しに興味を示し、紙を受け取り吹き出しに書いた文字が“〇〇せんせい（支援員）と、かんじべんきょうはやめましょう”と変えられた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・紙にAさんの大好きなアニメ“デンジャラスジーさん”を描いて、吹き出しに“〇〇せんせい（支援員）と、かんじべんきょうしよう”と書いた。 |
| <p>5-5</p> | <p>デザートのカップを開けたが食べなかった。無理に食べるよう要求されたごはんを口に含んでいて、食器を返しに行く時に食器に吐き出した。吐き出すのは今回が初めてだった。</p> | <p>E先生〔これだけ食べたらデザートだよ〕と言ってご飯を食べることを要求した。みんなにも言われてご飯を二口食べた。みんなが「よく食べたねー」とAさんを褒めたので、私はデザートをAさんに返した。</p> |

5. 第2期の考察

1) #3の考察

Aさんが没頭している自分の世界から気持ちが緩むタイミングに、呼びかけることをD先生は経験的に身につけた関わりの方策として大切にしている。しかし、エピソード3-1においては、D先生のタイミングを見計らうような寄り添いの姿勢も、今回は通用しなかった。日常化している一日のスケジュールの流れ、「学校から家へ帰る」という行動リズムを停止されることは、Aさんを不安定な状態へと追い込んでしまった。「帰りたい」と言葉で発したり、靴箱で横になったり、終いには、額をこぶしで叩くような自傷行為や先生に攻撃したりする行動も見せた。これらはAさんの苦しい状況での必至の抵抗として考えることができた。

エピソード3-2では、Aさんはいつものパターンとは異なるスケジュールに混乱し、お母さんはチョコパイを条件に気持ちを切り替えようとしたり、妹は[コロコロコミック]で気持ちを落ち着かせようとするが、Aさんは涙を流して「いやだ」「エンディングが変わる」と抵抗する。お互いが興奮状態で必死に関わっている。お母さんは[コロコロを買わない]、[チョコパイもダメ]、[アンテナの片づけをする]など、Aさんが受け入れたくない条件を提示し、何とか「はい」とAさんに言わせるが、やはり「約束は守りましょう」「学校が終わったらすぐに帰ります」とAさんが普段、身につけた行動を通そうとするこだわりを見せた。Aさんが混乱している時ほど、お母さんも必至になり普段の手持ちの効果的な手段で対応するのであるが、今回はそれが通用しない状況が生じてしまっていると考えることができた。

支援員はAさんの対応に手こずっているお母さんに代って関わる意思を示した。Aさんに対して支援員は無理に教室へと導こうとせずに、〈待ってようね〉と自然にAさんの状態を受け入れ、「待ちの姿勢」でAさんを見守っている。その姿勢は、教室へ「連れ戻そうとしていた姿勢」とは異なっており、その「待つ」という異なる姿勢により「(家へ) 帰ろう」というAさんからの頻発していた「帰る」という発言や下校する日常の行動の流れへのこだわりを修正する展開を作り出し

たとえられる。つまり、それまでのやりとりによる嫌な気持ちの流れを止め、Aさんを落ち着かせる状況を作ることができたと考えられる。そのようなAさんと支援員との関係性による「待ち」の姿勢に支えられ、安心できる状況が整うことでスライム人形を持ち、自分で自分の気持ちを落ち着かせる時間が生まれたようである。次第にAさんは、アニメソングの世界に入り込むことで気持ちが修復していったと思われた(エピソード3-3)。

エピソード3-4では、一度、気持ちを落ち着かせる状況が作られると、勧められたコロコロコミックも受け取ることができたように思われた。支援員の支えによりAさんの気持ちが外界へと開かれることによって、コロコロコミックを受けとることができ、より一層、自分の世界に入っていくことができたように思われる。支援員はより一層、彼が落ち着くことができる要素を提供することができたように思われる。

支援員がAさん気持ちを落ち着かせるように配慮して関わっていると他の子どもが寄ってきて支援員の気持ちがそちらの方へと向けられるとAさんが落ち着きなく動き出して、支援員の膝の上に寝そべったりするなど、まとわりつくような行動が見られるようになり、急にお母さんのところへ行きたくなる。支援員の行動に影響を受けているAさんの様子が見える。しかし、学校に入れない状態が続く。その間、Aさんはコロコロコミックをずっと持ち続けている。傍にいた支援員も、そのコミックを精神安定剤のようなものであると考えたように、コミックを持っているとすぐに自分の興味の世界に入れることから、大きな安心感を得ていると考えられた(エピソード3-5)。

エピソード3-6においては、面談を終えて冷静さを取り戻したお母さんは、[じゃ、もう帰るけどコロコロも買いません。チョコパイもダメです。アンテナも片づけてね。]など交換条件を並べたお母さんとは明らかに異なっていたと思われる。暑い玄関の外にいるAさんに[外暑いでしょ、ほら学校涼しいよ。手を入れてみて]と、涼しい教室へと導いている。Aさんも落ち着いており、いつもの自然な母子の関係性に戻っていたと推測された。その時、Aさんが教室の方へと向かった

のは、お母さんの寄り添う姿勢に支えられた行動として考えられた。

教室に戻ったAさんは、D先生が教室の中でAさんを安心させるために置いてある段ボール箱の中に入った。支援員は無理に関わりたくせず、本を読みながらAさんの様子を伺っていた。出てきたAさんの大きな縦長の段ボールに入りたいという要望に応じて、抱っこして入れ、Aさんが求めたことを受け入れサポートしている。そして、Aさんは段ボールに入ると丸くなりポーツと座る行動に繋がっていったと思われる（エピソード3-7）。

エピソード3-8では、Aさんの様子をずっと見てきた支援員は、ここで段ボールの中にいるAさんに働きかけた。魚の形をしたスポンジを落としたり、スポンジでAさんをくすぐったり、そこで初めて目が合い、本当に関わっている実感を得ることへと繋がった。Aさんから「もっとする」という積極的な働きかけがあり、支援員もそれに応じてくすぐったりするなど積極的な行動へと繋がっていった。

興奮しているAさんにクールダウンをさせようと、コロコロコミックを段ボールの中に入れ少し読ませると、外に出て、Aさんが興味をもっているアニメの作者の名前“ムラッセ”という名前を支援員に与える。支援員がもらった名前のプレゼントは支援員自身が感じているように何か深い意味があったと思われる。Aさんの興味ある世界を作り出してくれる作者“ムラッセ”のような存在は、Aさんにとって常に傍にいて欲しい、「特別な存在」、「重要な他者」、「安全な基地」となれる存在となる可能性を与えられたと考えられる（エピソード3-9）。

2) #4の考察

“ムラッセ”の名前をもらった支援員は、Aさんにとっては興味の発信源として認められたようであり、畑へ行って離れることがあっても支援員の居場所にすぐに戻ってくるなどの行動が見られ、支援員が気になる存在になっているように思われた（エピソード4-1）。

問題に集中せず、落ち着かなくなった状態で、名札を見に来る、Aさんにとって【ムラッセ】を確認することで、安全な存在としての対応を求め

ていたように思われた。支援員が自覚しているように、支援員はAさんにとって【ムラッセ】となっている。状況の展開をしっかりと追っていくと、声を上げたのは、むしろ、考えている先の見通しが持てなくなったためだけではなく、安全性の基点として【ムラッセ】が自分の求めている対応ではなく、課題を提示する存在として対応していたことによる、お互いが作り上げてきた関係性の在り方のズレによるもののように考えられた。Aさんは奇声をあげて、重要な他者としての支援員に安全性を求めるのではなく、最終的には物理的な段ボールにそれを求めたのだと考えられる。この教室には、人的、物的な安全性にAさんが支えられていることを確認できる（エピソード4-2）。

エピソード4-3では、Aさんの支援員に対する意識は強くなり、支援員の方からおんぶを要求すると、おんぶをしてもらおうとAさんが走ってくる。そのようにおんぶを通して交流学級に導く工夫を支援員はしている。その工夫は担任の先生が実践している行動を支援員がまねたものである。このことはAさんの苦手な集団の交流場面を笑顔で導くためには、Aさんの特徴をしっかりと捉えた手立てが必要であることを示している。Aさんにとって意識を引きつける存在としての支援員がいて、その関わりを通して苦手な場へ向かう廊下を、楽しみを共有できる廊下に変えることができることが、人が心理的基地になることの最大の効果であると考えられる。帰りの廊下で食器をもつことへの抵抗もあったのかもしれないが、それ以上にAさんは支援員に追いかけることへの楽しみを求めていたように思われた。ここでは支援員は追いかける側になって走った。追いかける側と追いかえる側が逆になったりすることは身体の動きをともなったやりとりとしても考えられ、ふたりの関係性に基づく相互作用が発展していく可能性が示唆できるエピソードである。つまり絵に没頭することとは異なり、お互いを意識した関わりが生まれ、さらに支援員が描く間接的な媒介としての絵を意識する段階から、支援員自身の身体の動きを意識する段階へと、関わり方の在り方が外界に拡がりをもってきたように思われた。

3) #5の考察

エピソード5-1では支援員が基点になる重要

な存在になっていることが伺えた。Aさんに捕まったら、名札を見て、名札を手にとって「ムラッセ！」と言って支援員に抱きついてきた。ムラッセという名前を確認して抱きつく行為から支援員とムラッセが一体となっているような印象を受けた。支援員が興味のある猫バスになって教室に導く一連の関わりに見られるように、彼の興味を大切にしながらAさんを引きつけることで、抱きつきやおんぶなどの身体と身体との関わりが生まれ、その関わりがAさんの喜びに結びついていく関わりを展開が見られた。支援員による、このような関係性の中にAさんを導くやりとりは、積極的であるが、介入的ではないスムーズで自然な関わりを感じさせた。このスムーズな関わりは、Aさんの求める行動を支援員が担任の先生からの情報により想定し、Aさんを導く必要のある場面で、瞬時に判断し行われているものとして考えられた。支援員がAさんとの関わり感覚をつかみつつあり、Aさんが意識するムラッセのように自分の楽しみを作り出してくれる支援員は、Aさんにとって、抱きつきたくなる相手として存在するようになってきたように推測された。

支援員はムラッセとして位置づけられ、興味の世界を作り出す作者のような存在となっていたが、ただ興味の世界を作り出す存在から、身体に触れたい他者になっていく変化に気づいた（エピソード5-2）。その身体に触れあう関わり増加は、支援員が、Aさんの望む世界の作者ムラッセから実在する新たな必要な他者へと移行を感じさせる行為のように考えられた。その移行は、支援員がAさんが求めている世界を理解し提供しながらも、それだけに留まらず、異なる新たな世界を見せてくれる個別的な存在となる兆しを示しているように思われた。人と人との関わり基盤となる身体と身体との触れあいが強くなっているように感じられた。

支援員への意識が強くなっていくにつれて、＜片付けしよう＞と誘うと「バカじゃない」と笑って言われたり、言葉のやりとりが見られるようになってきたことと同時に、D先生と支援員に対する関わり方に違いが見られるようになっていくように思われた。D先生が支援員とAさんの関わりの様子をしっかりと捉えており、お互いの関係性

の在り方を認め受け止めて、役割を分担し支援員がAさんに勉強を無理に強要しないことを勧め、支援員がAさんとの関係性を大切にすることができ基盤ができたように考えられた（エピソード5-3）。

エピソード5-4では、支援員はAさんと以前描画を使ってやりとりをしたことを思い出し、吹き出しを使ってやりとりを始めた。絵と文字を使ってコミュニケーションを行う工夫をこらすことでAさんの気持ちが、そのやりとりに向けられていく。「べんきょうはやめましょう」という文字を修正して返され、支援員がその展開に驚いている。しかし、漢字のノートの課題には興味を示さず、徹底して支援員さんに拒否のメッセージを送っていることが分かる。このことはAさんと支援員との関係性に支えられた感覚からくるものであり、メッセージを伝えることが意味をもつ、受け止めてもらえる他者として支援員が存在していることを示すエピソードとして捉えることができる。そこにはコミュニケーションの基盤としての他者へ伝えたいことがあり、さらにその伝えたいことを受け止める他者が存在しているという条件が整い始めたこと、その基盤が生じる状況と関係性に支えられて文字を使用して伝えようとするコミュニケーションの芽が生まれてきたと考えられた。

エピソード5-5になるとE先生との関係性と支援員との関係性の違いが表れるようになった。支援員が心を許していると述べているように、食べた物をじっとこらえて口に含んでいたAさんは、給食を食べる時間と場所が変わった後に、食べていた物を吐き出した。人、時間、場所を選んだ末に食べ物吐き出したことは、Aさんなりに、その状況を判断した上での行為として考えられた。担任が初めてのことだと話していたことから、この一連の行為も支援員とAさんの関係性が影響を与えていたように考えられた。とても抵抗が強かったにも関わらず、ごはんを無理に口に含んだことは重要な他者としての支援員がそこにいることにより、どうか助けてもらえるという考えがあったのかもしれない、結果として口に含んだ食べ物を教室外で吐き出すことができたことは、支援員が述べているように安心できる関係性に支えられていた上での行為であるように思われた。

IV. 総合考察

1. 支援を開始するまでの育ちの経過（生育歴）

0歳の頃、身体の発達が遅れているのではないが、泣くことは少なく、手がかからない子どもであり、母親が関わりをもとうとする行為を拒絶してしまうことが特徴として考えられる。本児は母親が母親としての子どもを育てる喜びを味わうことができにくい子どもであったように思われる。それは、おっぱいを吸わそうとすると大泣きしたり、はいはいをさせようとしてもうまく動けなかったり、抱っこをする機会も少なく、離乳食をあげることも苦労したなど他者からの働きかけを避けるような様子が乳児期から見られたことから裏付けられる。

1歳になると順調に歩けるようになるが、他者への抵抗感がより一層、強くなっていったように思われる。手を繋ぐことも抱っこされることも嫌がっている。行動は、毎日、冷蔵庫の物を全部出してしまったり、ケチャップを中身まで出したりするなど理解できなかった。2歳になり歩くようになってパニックも増えたようで足をバタバタさせるが、その理由が分からなかった。スーパーマーケットへ行くと行方不明になり駐車場にいたり、洋服屋では服が下がっていて見えないところでじっとしていたり、他者がいる場所を避けていた行動として考えられる。3歳になっても視線が合わず、言葉は意味不明だった。周りの子どもたちとの違いが目立ち始めていて、コミュニケーションの問題は深刻であったと思われる。専門機関に電話をかけるが、療育は4歳まで待たされることになり、手話でも何かできることは本児のコミュニケーションのためにやりたいという必死になって取り組んだことが伝わってきた。

4歳になって形のマッチングなど、外の世界の物体はしっかりと捉えることができたので、ファミリーマート等の文字の形を覚えるようになる。学校名や○○店などの絵を何度も描いていた。外の世界を絵で描くようになる。平仮名や数字には興味をもつようになった。行動範囲の広がりや興味の世界を広げて絵の内容が変化していったのではないかと思われる。母親は描かれている店や家の絵が、実際の現実にある建物を描いていることが分かり、そのことが本児と繋がるきっかけとなっ

た。本児の描いた絵を確かめたら喜んでいて、「初めてAに伝わった」と思ったと述べているように、ここで大きな繋がりや体験を得ることができ、「これは、絵でいくしかない」と思い、絵を描くたびに、「これはここだね。これはここだね」とその場所に連れて行って確かめることを繰り返すようになっていった。5歳からは本児に合わせた一方的な絵を通した短い声かけ程度の関わりは、手話など可能なことは何でもして本児と繋がりたいという母親の気持ちを楽にしたように思われる。

小学生になると1年では、絵を描くことを禁止され、2年生では校外学習などの例が示すように罰のともなう学習が増えた。母親からの報告から学校では絵を認めてもらえない上に、思うように行動ができなかったと考えられ苦しんでいた本児の姿が浮かんでくる。より一層、絵の世界を求める気持ちは高くなったのではないかと考えられる。そのことは、2年生の頃からマンガの世界に大きくのめり込むようになっていった。外の建物の世界から、マンガの絵の世界へと入っていくことにより、興味の膨らみとともにどこへでも持ち運べるマンガは本児にとってはいつでもその世界を楽しみ、その絵が描ける便利なものであったように思われた。学校生活が厳しさを増すなかで、バランスを取るように絵を描き続けることが大きな楽しみとなり、気持ちを落ち着かせる適応手段となつていったように考えられる。

振り返ると母親はAさんとの関わりをうまくとれずに苦労してきたことが分かる。乳幼児期、おっぱいを与えること、抱くこと、手を繋ぐこと、Aさんと関係性を作る接点がなかなか築きにくかったことが分かる。スーパーマーケットでは行方不明になるなど、繋がりを感じることも少なく、お母さんとしての必要性を、行方不明になり嫌な体験を積み重ねることで気づかせようと思っていたようである。また、言葉やコミュニケーションの困難さ、意味不明なこだわり行動の意味を理解したいとの思いをずっと持ち続けていたことと、必死に手話を教える母親の気持ちには、Aさんとうまく関係性を築きたいという気持ちが強かったのではないかと思われる。Aさんの特徴的である、見たものをそのまま模写するような絵、周りの人

の動きをそのまま模倣するごっこ遊び、自分の見えている世界を、そのまま再現し自分ひとりで世界の秩序を作ってきた印象を受ける。母親は保育園に通う道にそって並んでいる順番に描かれている絵に気づいたことをきっかけに生まれた絵を媒介としたAさんとの繋がりを大切にしながらともに生きてきたと言える。

2. 支援の経過

山上 (2003) が述べているように、子どもの発達において、母親と情緒的に繋がりが満たされた心的状態が、世界との関わりの基点を形成していくと考えると、母親は子育てのなかで、描画という唯一の接点を大切に一定の愛着関係を形成してきたと思われる。しかし、本児は母親の存在しない学校における生活場面では、母親との関係性から集団の世界に放り出される不安の伴う感覚を受けたようであった。小学校3年生までの学校生活は、他者との関係性の形成に課題のある本児にとって、描画が禁止となり落ち着くことができない状況があったと思われる。学校の中で描画に集中しようとする本児から、描画への興味というだけでなく、不安な空間で過ごすための心の拠り所である基点を失ったと考えられる行動が#1、#2においても見られた。本児にとって学校は未知の世界であり、外界との接触、それ自体が不安や恐怖体験であるかのように、描画に没頭しているように思われた。

特に#2におけるエピソード2-3ではフラフラと独り言を言いながら、音楽室を歩いたり駆け出したりクルクル回ったりする行動で示されるように、音楽室で交同学級の多くの子どもたちと場をともにする環境では、世界との関わりの基点を欠くような行動が顕著に表れていたように思われた。いつもの部屋とは異なる音楽室では、本児は描画に没頭することによって、自らの心理的安全を得ているようであった。

そのような本児に対して支援員は、少しずつ描画の世界に歩み寄る姿勢で関わっていた(1-1、1-2)。時にはじっと見守り(1-3)、時には拒絶され(2-2)ながらも、根気強く絵の世界に関わっていく姿勢を示していた。それは興味のある同じ絵を描いたり(図1、図2)、お気に入りの番組表の絵(図3)から関わりの接点を拾い

上げて「NHK」と描いてみる(2-3)など彼の興味の世界を手がかりに本児と繋がる糸口を見つけようとする試行錯誤の関わりを繰り返していた。#2までの支援員の関わりは、本児の「他者の介入を阻む描画の世界」にいかにつれていけるかということであったように思われた。

浜田(1992)は、「ひとつの物を他者と共有する三項関係は、自閉症者にとって決して容易な行為ではない」、「他者と共有の世界が作れないとなると自閉症者は他者との関係性の世界や意味世界を広げることができなくなる」と述べている。つまり三項関係を形成するための他者との繋がりが、二項関係の形成が重要課題となる。支援員はその重要な他者としての二項関係を必至に形成しようとしていたと言える。しかし、そのような姿勢を大切にすることは容易なことではないことが、エピソード2-4で別の教室へ行った時に顕著に現れる。本児は別教室の担任からはクレヨンを取り上げられ、子どもたちからは発表者の目を見るように指示された。そのように不安定な状況に追い込まれば、追い込まれる程、絵を描くことを求める衝動が出てきていたようであった。その状況での絵を描く行為は防衛であり、不安定になった時の適応手段であることが分かった(2-4)。

一方、本児が籍を置く情緒学級の担任は、絵を描くことを尊重し、絵を描くことが一息ついた時に必要な指示を出していた。#3では面談の影響で、いつも家に帰る定刻の時間に帰れなくなりパニックになった。母親はめずらしく、帰ろうとする本児を止めようと禁止や罰としての条件を並べて厳しく対応した。そこで、支援員が母親に代わって対応することとなった。本児の好きな本を差し出したり、いつもの変わらぬ姿勢で対応し、本児を落ち着かせることができた。その後、教室に戻ると物理的な守りとしての段ボールに入り気持ちを落ち着かせた。そのタイミングを見計らって支援員は働きかけを行い、そこで初めて目と目が合う体験をすることになった(3-8)。#3の出来事は大きかったように推測された。#3では生活のリズムの変化を脅威に感じてしまっていた本児にとって、母親が心の基点として機能しない状態も重なり、自力ではどうにもならない程のパニックを引き起こしていた。その時に安定を取り戻す

ことができない状況がしばらく続き、支援員が関わりをもつことになり平静を取り戻すことができた。そのことが本児にとって支援員を心理的安定の基点として受け入れたきっかけになったと考えられた。母親が、本児が4歳の時に、絵を媒介として繋がり始めて「(本児と)伝わった」という体験をしたように、支援員も同様に本児の絵を媒介とした関わり積み重ねにより、目と目が合う体験が生まれたと考えることができた。浜田(1984)が述べる三項関係の前段階としての二項関係の形成の兆しとして視線が支援員に向き、目が合うという関係性の形成は大きな展開となったと考えられた。それはお気に入りのムラッセの名札をAが支援員にプレゼントしたことが裏付けている(図4)。

#3以降、「描画の世界への他者の受け入れ」として支援員と本児の関わりが第2段階に入ったように思われた。#4、#5と支援員と本児の関係性が深まり、身体と身体を通した関わりややりとりも見られるようになっていった(4-3、5-2)。その関係性の変容は、本児が描く絵にも影響を与えたように思われた。今までの本児の描く絵(図6、7、8)はマンガの絵を真似るように描かれることが多かったのであるが、支援員の関わりにより一緒に文字を書き込み合う絵(図5)も見られるようになった。つまり、生活世界の広がり絵に表現され、かつコミュニケーションの媒介として使用されるようになっていった。

支援員の本児に対する関わりの特徴的な姿勢は、興味の世界を尊重しながら、本児の拠り所とする心理的基点を壊さないように、非介入的に、積極的に本児の世界に関わっていたことであったように思われた。そのことが、本児が安心してともに過ごせる安全基地としての役割を担うことへと繋がっていったと考えられた。

また、支援員が本児に受け入れられた背景には、支援員が自分自身の判断で本児と関わりをもつことができたことが大きかったように思われた。支援員が母親に対応を任されて嬉しかったと述べている(3-3)ように、本児と支援員の関係性は担任や母親との信頼関係に支えられていたと言える。関係性を形成するためには、他者との関係性を形成するための土壌としての安心できる生活の

場が必要であることが分かった。本事例を通して、心的な基点となるホームベースとしての家庭や学級が、重要な他者となる存在を支える基盤となることの必要性が示された。

事例の経過から短期間ではあるが、自閉症児が他者を意識し、他者と関わり、他者と共有するという共同性の形成のプロセスが見られた。短期に関係性が生まれたのであるが、母親以外の他者が支援員のような姿勢で関わりをもつことがいかに少なかったことが示されたようにも思われた。

重要な他者との関わりが心理的安全基地としての基点となり、自閉症児が生活世界で脅かされずに生きることが発達基盤をなすものであり、他者との共同性が「外的世界へと向かう」発達の力を育むものであると考えられた。

V. 引用・参考文献

- 浜田寿美男(1984) 子どもの生活世界のはじまり、ミネルヴァ書房。
- 浜田寿美男(1992) 「私」というものなりたち、ミネルヴァ書房。
- 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(2007) 発達障害をもつ小学生の子どもたちへの学生支援者による集団支援。琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要、9、137-146。
- 浦崎武(2007) 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。1-13。琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要、9、1-18。
- 山上雅子(2003) ひととひとをつなぐもの、ミネルヴァ書房。