琉球大学学術リポジトリ

沖縄における広汎性発達障害児童の少人数指導とかかわり　－言葉に遅れのある頭蓋手術後１年児童の特別支援学級実践－

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: 2009-06-08
	キーワード (Ja): 形成, 沖縄自然風土文化, ふるまいとかかわり, 構成された学校
	キーワード (En):
	作成者: 金城, 明美, 浦崎, 武, Kinjo, Akemi, Urasaki, Takeshi
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/10809

琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要
No.10, 129-143, 2009.

沖縄における広汎性発達障害児童の少人数指導とかかわり

― 言葉に遅れのある頭蓋手術後１年児童の特別支援学級実践 ―

金城　明美*　　浦　崎　　武**

The relationship with a small group of children and a child with pervasive developmental disorders in Okinawa.
− The special needs class for the child who had a skull operation and speaks incomprehensively, resembling "baby talk". −

Akemi KINJYO*　Takeshi URASAKI**

抄　録

「発達を形成的に考えると違う視点が見えてくる」（浜田2007）ことを踏まえ，広汎性発達障害の子どもは，生活する沖縄の自然風土文化の中で，かかわりがどう編み直され形成されていくか検討する。この事例は，自然環境そのものに青や緑の明るい色彩が存在する沖縄に在住するＹ児であり，かかわる特別支援学級の少人数メンバーと担任，学校，母親と，Ｙ児のふるまいとの間にみるやりとりである。

Ｙ児は，沖縄県に多くみられる三角頭蓋手術というエピソードを持つ。言葉という世界に遅れがあるＹ児への母親の願いは，「言葉がでるようになってほしい」であった。この提示によって学校の枠組みが構成されていくが，支援学級少人数メンバーと担任は，母親の願いよりも「どうつきあうか」が意識されていく。「怒りの表出」「模倣」「肯定的な言葉」等，支援学級内でわき起こる状況は，多様なかかわりの中にある。母親の感情と言葉は，言葉に遅れのあるＹ児のふるまいを受けた言葉であり，Ｙ児を中心に編み直されていく。編み直しの中でＹ児は，「笑い」が増え模写と記名が形成されていく。周囲は「見せるかかわり」から，「かかわる人々の広がり」となり「沖縄が意図されていく」という構成をたどる。

キーワード：形成・沖縄自然風土文化・ふるまいとかかわり・構成された学校

Ⅰ．はじめに

生物学での「発達」は，生物の受精から成熟にいたる分化と統合の過程をさす言葉となっている。心理学では，人間の完成はフロイト（1856-1939）やピアジェ（1956）のいう性器期や形式的操作期（青年期）が，生物学的完成と捉えることがある。20世紀後半では，生物学的人間としてだけではなく，発達の領域のひとつとして，人間の言語を操る能力や思考・判断の能力は，領域固有の見解を持ってきた。また，フロイトの欲求充足機能を，心理・社会的に拡大発展させたエリクソン（1959）は環境との相互作用を重視した。ヴィゴツキー（1896-1934）は，言葉という『心理学的道具』を使用する人間の学習が，まず最初に『対人関係』の社会的過程において成立し，その次に

* Awase Ele. School, Okinawa City, Okinawa Pref
**Faculty of Education, Uni. Of the Ryukyus

『自己内関係』の心理過程へと展開することを示していた。

このように，これまでの「発達」への視点は多様であり，領域固有的である。さらに，浜田（2007）は「発達を形成的に考えると違う視点が見えてくる」とし，児童の「発達」の捉えを「形成的」な視点で探ることの重要性を説いている。これは，それぞれの領域固有的な視点が，どう繋がり編み直されるかという視点となり，意味を伴うひとりの人間の姿が見えてくると捉えられる。特別支援教育として出会う児童への編み直す姿がどう形成されていくか研究することに繋がると考える。

ピアジェの段階理論，フロイトの性的発達段階理論，エリクソン（1959）の心理社会的危機に注目した人格発達論からみると，特別支援学級に在籍する児童は，特性が多様で，どの特性がどの段階に当てはまるかという一般的普遍的視点から支援を構成する場合が考えられる。沖縄Ａ小学校は，過去にあった沖縄戦・雪の降らない温暖な自然・エイサー等に見られる文化という本土と異質な環境を持つ。その風土環境の上に位置した特別支援学級とすれば，ヴィゴツキーやエリクソンの発達段階から見ると社会的かかわりの内容に異質な部分が在る事例として捉えられ，事例として挙げるＹ児は，マクロなライフサイクルに異質性を見ることが考えられてくる。

特別支援学級で学習するための沖縄県Ａ市における就学指導は，専門家の知見，WISCⅢ・Ｋ式新版（2001）等アシスメントデータ，養育者の意見が考慮され，学習環境の構造が提案される。中でも，養育者の協力姿勢が求められ，対象児の特性やふるまいへの詳しい考察は，実践的支援から求められている状況である。対象児がどんなプロフィールを持ち，どんな生活環境であるか，どんなかかわりが可能であるかという具体的な構造化考察は，学校環境，支援学級への入級後にかかわる子ども・担任の解釈によって変わってくることになる。養育者に求められる協力体勢も対象児への付き添いであったり学校奉仕であったりPTA参加協力であったりと一般の児童の養育者と同じ内容が要求される。中でも，付き添いの質や量によってＹ児への影響は大きいと考えられる。しかし，養育者のやろうとする協力は，学校側・担任と一致したものにならない場合がある。養育者の疎外感が強く感じられ，共感へのハードルは高くなる。養育者が沖縄の自然風土をどう理解し，担任とやりとりできるかによっても対象児の発達形成は違ってくると考える。もちろん，沖縄の風土に生きてきた人々側にも養育者をどう理解するかで形成は違ってくる。

Ｙ児の通うＡ小学校は，木々があり，プールがある。沖縄の空は青く，花の色ははっきりとした原色の赤や黄色である。夏は暑く，冬は風が強い。「沖縄のリズムエイサー」「なんくるないさ」（みんなでなんとかなる）という風土があり，先生方のストレスも在る。担任は，教員25年の経験者，筆者である。特別支援学級は２年目になる。特別支援学級の構成メンバーは，低学年～高学年，遅滞児や知的遅れを伴う広汎性発達障害児である。このような環境構成が，Ｙ児のどんなふるまいにかかわってくるか検討することは，かかわる者の姿と沖縄の特性が表面に出てくるのではないかと考えている。

Ｙ児の事例の場合，沖縄の症例として多い「三角頭蓋手術」プロフィールを持つ。三角頭蓋手術については，次のような記事がある。「４ヶ月から２歳にかけて額中央を頭頂部にかけて縦に走る縫合線が早めに縫合するもので，軽く突起する。脳の圧迫が起こり，言語中枢の発達に影響する。じっとせず動き回る多動症，言語障害，自閉傾向，運動障害などで改善がみられた。手術は発育の環境を良くするためのもので，その後の教育が重要だとしている。（琉球新報2000年７月）」と紹介され，県内の広汎性発達障害の子どもを持つ養育者は，言葉への改善と落ち着きを求め，手術件数は数百件となっている。

母親の願いは術後のこともあり，「言葉がでるようになってほしい」ということであった。母親は，浜田（2007）が述べているように「姿勢運動面での育ちが順調にいくのに，対人的な関係の部分に難しさをもってしまう」というＹ児に対し，術後に増えるとされる「言葉の発語」を優先に捉えている。また，母親は，浜田（2007）が述べているように「言葉以上にもっとコミュニケーションの段階から既に周囲の人との間の対人的な関係

があって，それがベースになって定型発達的に言葉というものが成立する」と「言葉以前に行って帰ってくる居場所，対人的なホームの形成が存在する」の視点は振り返っていない。

Ｙ児の言葉の特性として、長崎・小野里(1996) が述べている「他者を自己の目的の達成の手段とするコミュニケーション（要求伝達)」とみられるクレーン現象が存在する。長崎・小野里（2000) が述べている「発達障害児では，自閉症児においては他者と注意を共有すること，かかわること自体を目的とするコミュニケーション（相互伝達）が，顕著な遅れがみられ，指導も多くの時間を要する」という視点も挙げられる。

このように，Ｙ児のまわりの環境は，沖縄という風土があり，広汎性発達障害という一般化された発達障害という枠組みが在る。その枠組みの中でわき起こる状況，Ｙ児をとりまく環境とのかかわりによるふるまいは，どういう意味を表出していくのであろうか。ここでは，少人数の特別支援学級メンバー（担任や学校を含む)・母親が重要なかかわりをくり広げる。Ｙ児の愛着行動，問題行動のふるまいに対して，どうかかわるのか。考察していきたい。

Ⅱ．方法

１．構造化と事例とプロトコルによる分析

学校の協力体制として職員の特性への理解を促し学校全体を構造化していく。その中での少人数学級を設定し，かかわりを観察記録していく。期間はhX年４月から12月まで。ほぼ毎日，担任による写真撮影と観察記録，５月末から月１～２度のビデオカメラを使った撮影記録を行う。そして，日々の学習で描かれるＹ児の絵や文字から形成をみる。かかわりの経過の中で表出される「言葉」「ふるまい」をエピソードと対話プロトコルで考察する。担任が筆者であるため，発話や環境の枠組みの前提や意図についても考察する。なお，Ｙ児への支援策を検討するためにＫ－ABC アシスメントを活用する。

Ⅲ．概要

１．対象児

公立小学校に通う１年生男児。hY 年12月生まれ。広汎性発達障害。精神遅滞。クレーン現象。関係医療センターで言語指導中。療育手帳Ｂ１。

※主なアシスメント

（hX-１年．９．５）新版Ｋ式発達検査･･･関係医療センター：全領域発達指数34，発達年齢１-11（hX．９．17）新版Ｋ式発達検査･･･就学指導の為のアシスメント・Ａ市教育委員会・：姿勢運動<３-１>46，認知適応<１-11>29，言語社会<０-11>20以下，全領域発達指数27，発達年齢１-10Ｓ－Ｍ社会生活能力検査：社会生活指数31，社会生活年齢２歳１ヶ月

（hX．10．21）新版Ｋ式発達検査･･･障害者手帳申請の為・関係医療センター：姿勢運動45，認知適応30，言語社会13，全領域発達指数28，発達年齢１-９

※すべて母親が付き添っており，検査中は落ち着きがない状況になる。

※姿勢運動の数値は高い。言語社会の数値は低い。

２．母親の主訴

※「ことば」が少ない。（喃語・ダーダー程度）･･･母親

※癇癪があり，頭やアゴをうつ。時々，排便の失敗がある。･･･母親

３．背景（生育歴・家族構成）

父親，母親，姉（２年)，本人と４人家族である。父親は沖縄生まれ，母親は県外の生まれである。図１のように，父方祖母も県外出身であり，母親が言うには，家族の中でよくＹ児を世話するのは母親と父方祖母であったという。

出産時には，へその緒がからまっていた。言葉の発達が遅れていることは２歳過ぎに気づく。Ｂ市に住んでいる間は，母親も夜仕事をしていた。その時，昼間は父親側の祖母が面倒を見ていたことが多かった。Ｙ児は，母親の前で癇癪が強い。祖母に対しても癇癪が強かった。３歳から関係医療センターの言語療法を受けている。Ｂ市に住んでいる間は，母親が車で送迎していた。センター

までの車中約50分はおとなしかった。関係医療センターでは，午前中言語指導を中心に行う。特に排泄に指導時間を要した。ひとり遊びが多く，水が好き。支援員との１対１指導が中心であった。母親は，センターの訓練の間に車で寝ることが多かった。Ｙ児の姉は，よくＹ児に話しかけ，世話をしようとするが，気遣いながら手をつながない。姉の入学をきっかけにＡ市に引っ越す。Ａ市のＡ小学校は分離があり，Ｙ児の入学は校区外となる。hX-１年９月に「三角頭蓋」の手術を受ける。（頭蓋骨に隙間をあける。）手術後の回復は早く，hX 年４月入学の頃には骨はくっついた状態と母親は言う。念のために４～５月の２ヶ月はヘッドギアをつける。手術後，母親としては，言葉はあまり出ていないと感じている。「ダーダー」の喃語が多く，時折「ばあぃばあ」「ごめー」を発する。４月16日から父親は県外へ出稼ぎに出る。

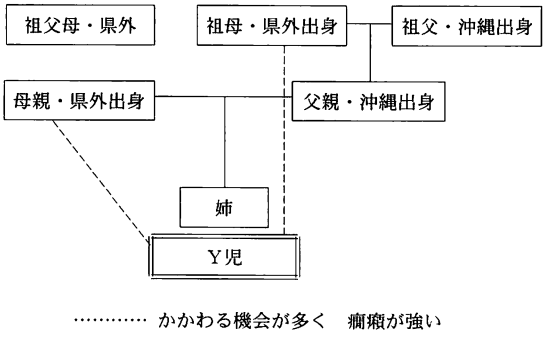


図１　出身と家族構成

４．４月から～12月までの概要

関係医療センターより，入学。就学指導審査では特別支援学校が望ましいとなったが，保護者の希望は特別支援学級で，保護者の付き添い協力と要観察の上で特別支援学級知的学級となる。４月３日の校内面談の中で，集団に入るとちらつきで走り出すことや，見たことの解釈で怒りが先に出ること，椅子にじっとこしかけられないことから，コンパクトな教室環境設定と自然を生かした少人数指導を行うことにする。本校の特別支援学級在籍は，知的４人，情緒１人であったが，本児Ｙくんの入学により知的５人となる。４月は第１週目に１対１指導を行い，２週目以降は低学年２人の学級メンバーと学習を行う。高学年２人は情緒学級で行う。表１のように，プールでの水遊び（ほぼ毎日５分～15分），校内の木々の下，青空の下の遊具，畑，飼育小屋，自然を生かした運動発散後の学習と，遊びで起こる出来事での社会スキル学習を行う。支援学級はＹ児に合わせて外の環境で過ごす時間が多い。コンパクトなプレハブ部屋は水道がない。写真カードを使った生活プログラム指導と，校内支援体制で，学校という集団生活リズムの定着を図る。校内の職員支援として，遠くからの笑顔の声かけ，席に着いた状態の他教室見学等を行う。

４月10日時点で，家族（母親）とのかかわりについては，７月以降に検討することにする。

５月下旬から関係医療センターに落ち着かせる漢方薬を処方してもらう。４月～６月まで，少人数をベースに沖縄の自然文化環境を取り入れた模倣を促す刺激「見せる」ことの状況づくり，人とのかかわりを持つ支援策を行ったところ，Ｙくんは，友達の動きを見るようになった。友達について歩き，プログラムの変更も友達と共に諦めてくれるようになった。沖縄を題材にし，鮮やかな色使いの絵をスクリーンに映し出す読み聞かせ学習も，特別支援学級６人全員でかかわり，他校や他学年との交流も行った。読み聞かせは，それぞれが役割をもって読み聞かせる側になった。この交流で，保護者も子どもと共に緊張感を味わうことができた。Ｙくんは，一緒に絵本の同じ場面をめくる役割をもった。スクリーンの色鮮やかな絵と絵本の絵を合わせる役割である。

Ｙ児は母親の前での癇癪が強い。担任は，４～５月，家庭訪問や下校の徒歩支援を行いながら，プロフィールを聞く。６月からの登下校は母親が車で送り迎えをする。担任は，母親との連絡も電話を使って密に行う。

６月，部屋にいる時間が増えてくる。絵や文字よりパズルに興味があったＹ児も，「書く」学習では，なぞりから写す様子へと変わった。他人の手を添えた上での書写ではあるが，空欄への記入が見られる。「読む」学習では，絵本の絵をじっと見つめ，教科書の文章を指でおうようになった。水遊びも足が伸びるようになり，運動発散後の言葉は，突然で「さむい」「そろばん」「だれが」

「なんでかな」「プール」とつぶやくように早口ではっきり単語を話すことがあった。母親にそのことを伝えると「家庭では聞いたことがない。」という返事だった。

７月に入ってからは，部屋へ母親に来てもらい，母親の前での自傷を減らすことを課題に加えた。母親の愛着を保健室で行う。母親の言葉が「～できるよね」「～しようね」と指示的であることから，「一緒に遊ぶ」場面を設定し，Ｙくんの喜びの感情を共有できるようにする。

また，Ｋ－ABC アシスメント等を行い，本児童の特性やよさを把握し，具体的な学習支援を検討した。６月実施のＫ－ABC では，椅子にじっとすわり，並んだ課題に対して順序よく指さした。三角色板の課題は，形を組み合わせて作るのではなく，写真の課題に三角をはめようとした。顔さがしの途中で，顔を探すという課題に服や目を意識した選別が見られる。Ｙ児は，見て動けるようなので，模倣の効果を考慮し，支援学級内のメンバーを「見る」という環境設定することにし，「教えてもらう」「一緒にやる」を目標に入れる。また，協力学級とのＴ・Ｔ等や，校内高学年授業を「見る」機会を設定した。７月７日第２週目頃から言葉らしきものがよく出るようになる。「ありがと」「おりこうね」「おわりよった」「せんせい」など。母親も家庭でお風呂の前に「お～」と指さすようになったと言葉を発する様子を伝えてきた。

夏休みは，母親の故郷県外で過ごす。母親は，水の効果を感じており「広い温泉のような所で水に触れる機会をつくりたい」と話していたが，実家のお風呂場での水遊びとなる。

９月以降は，プレハブの部屋から手洗い場のある広い教室に移動し，知的学級の人数も５人にもどした。知的学級高学年の２人を含め知的学級５人で学習を行い，協力学級へのＴ・Ｔ参加や学校行事に合わせた学習を継続する。

９月は運動会行事が目標となる。９月前半の運動会練習は，５人で同一学年に参加する。５人と担任が普通学級の子ども達と合わせて動く。Ｙ児は，担任が手をとって合わせていった。９月中旬の慣れた頃には，本人から担任の手をとり運動会の動きを笑顔で楽しんでいた。運動会当日，入場は同学年の児童が手をとり一緒に歩いた。

10月は２回目の読み聞かせ活動が目標となる。読書旬間や授業参観での発表を設定した。２回目の役割をもった読み聞かせである。Ｙ児は，スクリーンに映し出される絵と同じ絵本場面をめくる役割で，担任がサポートした。

10月27日に再度，Ｋ－ABC アシスメントを行う。４ヶ月後の実施である。顔探しが一回の指さしとなり，色板は，机の上で組み立てた後にはめようとする動きに変わった。課題の写真と色板の形が机の上でマッチングする。

９月から10月にかけては，保健室で母親との愛着形成も行う。母親が抱っこすると，額へのスキンシップや顔，頭を動かす動きが見られ安定した様子ではなかった。養護教諭や担任にはゆだねられるように抱っこされる様子が見られるので，その様子を母親に見せる。学校生活の中に母親が介入することに対してＹ児は癇癪の様子が強かったが，10月上旬には，母親が学校に来ても学校内での癇癪は軽減した。10月中旬まで，週１回，母親が学校にくる。10月中旬から，母親との愛着形成は家庭での課題にする。漢方薬は感情を落ち着かせるものから，便をかためにするものに変更する。家庭でやわらかい便をさわることがあり，便器の汚れがひどいという母親からの要望からである。担任は，落ち着く漢方薬の継続を要望したが，便用の漢方薬に変更する。便用の漢方薬は，すぐ効果が現れ，徐々にかための便になった。担任から見て，落ち着きのなさは，徐々に出てくる。突発的な癇癪は強くなり反復行動が増えてくる。

表１のように，10月下旬（10月28日～）からプールによる運動発散の変わりに学校外回り散歩２周15～20分（1周約400m）を入れる。

11月に検討された就学指導の結果は「特別支援学校が望ましいと思料する」であった（アシスメントは母親に来てもらいＡ小学校で９月17日実施）。

母親は，受け入れる普通学校と特別支援学校の「今の様子」について悩んだ。どちらがＹ児にとって周囲のかかわりのある学校か考えたようである。癇癪が家庭の方が強いことも考慮したようだ。12月の上旬，特別支援学校への転校を決めた。

11月28日，記憶した模写が表出する。プリントの絵に合った言葉を入れる課題で，前日にやった

順番に文字を記入した。まだ，担任の手を添えたり，クーピーでなぞったりすることが多いが，他の支援学級のメンバーと一緒に席に着いた始め頃，担任の手を添えない文字を書いた。

12月上旬には，学校のＹ児も特別支援学級のメンバーについて歩いたり，席について既習プリント学習をしたり，一緒に役割をもった学習をしたりと「笑い」の多い時を過ごした。喃語のような言葉でおしゃべりをすることも増えてきた。メンバーもＹ児の受け答えが読み取れるようになり，学校朝会も視線は以前より集中している。しかし，トイレの手洗い場で水をさわる反復行動は増える。担任がＹ児にかかわらない時に起こる突発的な強い癇癪も表出し出した。担任は，校内支援体制を４月時点にもどし，急に触れないことと，遠くからの声かけを設定した。支援学級の学習も沖縄の自然文化環境を増やし，外での活動を中心に行った。男の先生方に顔の表情を見せることも協力してもらった。畑での水遊びも時々入れ，散歩中の語り合いを増やした。家庭でも，外の散歩をふやし，愛着も継続してもらった。12月11日には，畑での水遊び後，「教頭先生ばいばい」と単語をつなぎ，反射的にはっきり話した。担任の言葉をそのまま発した状況ではあるが，手を振りながら教頭先生に向かって発している。意味付けされたものとしては，十分言えないが単語と単語が繋がった事実とその前提に自然環境の中での水遊びや教頭先生とのかかわりが存在することは見落としてならない視点だと考える。言葉のはっきりさの発現は，三角頭蓋手術を受けた児童を持つ母親が共通して語っている。12月20日（土）には，初めて家庭で母親の手を添えず，自分の名前を書いた。母親は感動し，涙する。12月22日，その日学校でも強い癇癪や反復はなく，特別支援学級メンバーの着席する中で担任の手を添えることなく自分からひらがな模写と記名が見られる。これまで以上に多い記入である。12月24日，協力学級で誕生会を行う。Ｙ児は笑顔で自分に注目が集まっていることを感じている様子が見られ，席に着き友達を見て笑っている。これら12月の様子の前には，沖縄の自然環境の中の触れ合いやスクリーンを使った読み聞かせ（読み聞かせる側をする），チョンダラーのリズム学習がある。今後の支援学級は，「それぞれの役割」「教えてみる」「楽しみな未来目標に近づく」「協力学級で楽しむ」を設定し，２月の発表の場となる機会（総合的な学習発表会など）を目標とした３回目の「読み聞かせ」，認められる学習等を継続する。

表１　主な一日の流れ
太文字・沖縄自然文化　沖縄のリズム　色彩会話

時期	４・５月	６・７月	９月	10・11月	12月
朝８：00	パズル	パズル	**運　動**	**絵**	**音　楽**
１・２校時	**木の下**	**木の下**	**運動会**	**２周**	**２周**
８：50～10：30	**算数**	**算数**		**散歩**	**散歩**
	教科	教科	教科	教科	教科
休み時間	**遊具**	**遊具**	**遊具**	**遊具**	**遊具**
３・４校時	飼育小屋	**読み聞かせ**	**運動会**	**読み聞かせ**	**畑**
10：45～12：25	粘土	**エイサー**	**エイサー**	教科	**読み聞かせ**
	絵		**リズム**		**・チョンダラー**
	教科	教科	教科		教科
給食清掃	支援学級	支援学級	支援学級	支援学級	支援学級
休み時間	**遊具**	**プール**	**プール**	**プール**	**遊具**
(15分)	**プール**			**遊具**	
５校時	日記	日記	日記	日記	日記
１：45～２：30	教科	教科	**運動会**	教科	教科

Ⅳ．エピソードから

１．少人数指導はじめ

⑴　入学式のエピソード４／８

なかよし１組知的学級は，他に２年男児Ｋくんと２年女児Ｍさんの子が一緒に学習する。２組情緒学級は２年男児Ｏくんと３年男児Ｎくん，５年Ｓくん(三角頭蓋・広汎性発達障害）が学習している。入学式の日は２組担任が式運営にかかわるので，筆者（以後，担任）は教室にいる児童に付いていた。保護者（父親・母親）は，術後ヘッドギアの本児童（以後Ｙくん）に付き添っていたが式場へは入れなかった。式終了後，担任と会う。視線が合わず手首でアゴをうつしぐさをする。背中をさすると一緒に歩いてくれ，なかよし学級教室に入ることができた。人差し指を使った指さしではなく，手のひらを開きぎみで，視線は興味の向く側にあり，声の指示にしたがえない。歯ぐきを触るしぐさがある。

<考察>

指の動きがスムーズではないように思われる。１歳半のしぐさ。ピアジェ言えば感覚運動的段階であると思われる。

三角頭蓋の手術後，発語が明瞭になったり，行動におちつきがみられるようになることを実際に手術を受けさせた母親達に聞いている。母親達が言うには，手術は10歳までに行うことが良いと聞いており，現在も手術を希望する待機児童は多い。本特別支援学級には，以前，三角頭蓋と言われ，手術を受けなかった子，手術を受けた子の両方が在籍していた。手術を受け，ヘッドギアを長く使っていたＳ児は，確かに言葉が明瞭である。

⑵　翌日は母親と一緒に･･･４／９

朝，登校した時点からひっくり返った。声も大きい。担任の解釈は，母親に対するもので「おかあさんいやだ」であろうことを母親に伝える。母親も同意見。馴れるまで一緒に支援参加することをお願いしてあったが，学習支援の前に母親への要求（強い性的感情の興奮）が出る。去年使った写真カードをもとに，視覚的伝達を行い，次の動きを確認。協力学級，職員室，他学級，音楽室，体育館などをまわったり，校内散歩や遊具遊びを促したりしたが，母親の方を見ながら，指を立てて手のひらに打ち，大きな声を出した。母親の方は，打ち消しの言葉でＹくんを止める言葉が多く，「いくよ」「できるでしょ」「ないない」「いま，こーれ」の単語で話していた。時折，担任が話しかける言葉を使うと母親も一緒に同じ言葉を使っていた。例えば「職員室へいこうね」「Ｋくん達もいっしょだよ」などを言うと母親は同じ言葉を繰り返す。Ｙくんは，午前中の探検や散歩を終え，帰りは母親にくつをはかせてもらう仕草をした。その日，担任は，一日のプログラムを作成するカード作りのため，Ｙくんのやったこと（ブランコに乗る様子・散歩等）を写真にとる。

<考察>

母親の前での自傷が見られることから，母親とＹ児とのこれまでのかかわりについて考えることにした。どんな愛着と言葉かけをしてきたかを参考にしながら家族への支援をどう考慮するか考える。母親は，今の学校社会がどんな物理的環境になっているか理解していないと捉えた。母親の「いくよ」「できるでしょ」の言葉から，Ｙ児の立場の視点が持てず，環境刺激の説明よりも，母親の要求が感じられるからである。

富樫ら（2008）によると，母親に限らず障害児の保育にかかわる人々の考える「障害児の幸せ」は，10年前が「参政」「結婚」であり，現在は「理解・支える人」が望まれているというデータを出した。Ｙ児の母親が望む「幸せ」は，発話でありコミュニケーションである。Ｙ児の遅れた言葉にかかわり，「理解・支える」という周りへの願いも合わせ持ったものであると捉えると，Ａ小学校への入学は，けしてＹ児のためだけではないと考える。Ａ小学校は，安全な水遊び場は少ない。反響する場所がいくつも存在する。男の先生にすぐ会えるわけではない。何よりＹ児に合うリハビリ可能な物理的学習機器が少ない。おそらく母親が求めている学習機器環境は特別支援学校にあるのではないかと考える。しかし，Ａ小学校では，異年齢の刺激が受けられ，外の自然の中でかかわる機会がある。

母親は，意味理解を形成し子どもがかかわりの

中で生きている所が学校社会であると知りながらも具体的な学校社会を理解していない。実際，母親は，Ｙ児のちらつきをさけ興奮し走り出すことを防ぐために，教室の静けさを見せられたのだが，学習内容という知的知識習得をさせなければならない所という解釈をもってしまったと考える。Ａ小学校社会として，周りが受け入れ体勢を整えていることの理解より母親自身のあせりと緊張が伺える。

⑶　母親をストップ･･･４／10

朝，母親に手を引かれ登校し，教室の前に着いたとたんひっくり返った。声もまた大きい。教室の入り口は反響しやすい場所になっており，声は大きく響く。担任は母親に，「今日は，お母さんなしでいきましょう」と告げ，自宅待機をお願いし，電話でのやりとりをすることにした。Ｙくんは，泣き声のまま教室に入り，ランドセルを自分ではずしてその場においたが，泣きやんで椅子にこしかけた。涙を流す様子はない。ＫくんＹくんの３人でぶらんこを楽しもうとしたら，ひっくりかえった。片手を開いた状態で挙げ，何かを要求する。担任が手を引いてぶらんこに乗せ，こいであげると落ち着いた。自分ではこげない。Ｙくんから見た担任は，Ｙくんの母親的存在，生活の世話役としての母親がわりになっている。「くつをはかせる」「手をとってこいでもらう」「服をぬがせてもらう」等が続く。

<考察>

母親に対する要求が大きいので，自傷を止めるためにも，母親が学校へ来ることに対しストップをかけた。教室の前の反響を知っているようでもある。反響する場所での大きな声に没頭するような泣き声が続く様子がある。クレーン現象の背後にこれまでの大人とのやりとりが伺える。これまで，クレーン現象を受け，共に行動した母親の姿があったか気になるところである。Ｙ児にとって模倣遊びをする相手は，母親であったと思われるが，母親の献身的な行動が主な動きとして在ったのではなかろうか。Ｙ児は，行動をまねるというよりもやってもらえることに執着し，一緒に行動する安心感から得る「まねる動き」は，少なかったかもしれない。関係医療センターの頃に経験したこと（ブランコ・水に触れる等）をさせてみることにした。

⑷　ブランコと読み聞かせ　６月

Ｙくんは，ブランコがこげない。Ｋくん，Ｍさんは，足を伸ばしたり曲げたりしてこぐことができる。担任が「伸ばして」「曲げて」と声をかけると２人は，上手にこぐ。担任は，Ｙくんの足を直接伸ばしたり曲げたりしてアドバイスした。Ｙくんは，２人が上手にのっている様子をじっと見る。時折，足を曲げたりするがタイミングが合わない。Ｙくんは，担任の言うことを聞いているようである。そして，２人の模倣をしているようである。Ｋくんは，たまらず，「え～こんなだよ～」と足を伸ばそうと近づいた。Ｙくんは，突然近づいたにもかかわらず，癇癪せず，動かないで聞いている。

Ｙくんは，毎日，父親役の男の先生に会わせている。Ｙくんだけでなく，３人で会うこともある。Ｙくんは，初めは，だっこを要求していたが，５月からだっこなしで男の先生方に会っている。職員には，職員会議の場で，Ｙくんの対応について確認している。授業観察の協力，自傷の止め方，声かけの仕方，男子職員の協力等である。

３人が，担任以外の先生に褒められると３人とも楽しそうに歩く。担任は，よくＹくんの足を担任の足の上にのせ，ゆっくり歩く。Ｙくんは，背中が担任に触れているのを喜び，この体勢をして廊下を歩くことが多い。ＫくんＭさんも，Ｙくんの模倣で足のせを要求する。

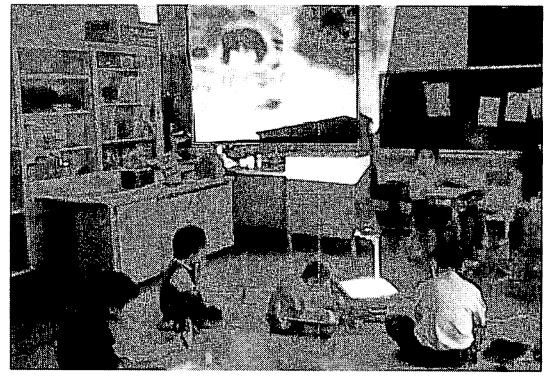


写真１　読み聞かせる側

読み聞かせ（写真１）は，なかよし６人で行っている。Ｙくんは，初めてのOHPであるが，あざやかな色が変わるスクリーンに見入っている。効果音にも興味を示している。初めのうちは，ぴょんぴょん跳ね，スクリーンに近づいて顔をくっつける様子が見られたが，音がなり，読み聞かせが始まると，しずかにだっこされる。読み聞かせは，図書館の先生にも協力してもらっている。Ｙくんは，図書館の先生にだっこしてもらうことがある。４月は，噛もうというしぐさがあったが，５月は，ヘルメットもなく，噛む様子も見えない。６月には，慰霊の日にちなんで，平和交流がある。Ｃ島小中学校との交流を行う。大型スクリーンの絵本を読み聞かせるが，６月の交流は，担任が読み，５年生のＳくんがTPシートを動かす。効果音は，２年生のＫくん。Ｍさん，Ｏくん，Ｎくんは，スクリーンに合わせて絵本を開き，読み聞かせのあいさつと読み聞かせ後の意見交流に参加する。Ｙくんは，大人と一緒に絵本をめくってみせるという役割で行う。スクリーンに映る動く絵と暗がりと音は，Ｙくんに刺激となり，注意の持続になる。15分もつ。練習は，２週間できるだけ毎日組むようにした。Ｓくんは，ふりがな付きの絵本をすらすらと読めるので，練習中は，Ｓくんも読み手をやってもらった。外の遊具で遊んだ後，静かに読み聞かせをする。Ｓくんは絵本の登場人物を指さし「何食べたの？」「戦争って人殺すの？」と聞く。Ｙくんは，みんなが絵本をめくり質問する様子をじっと聞く。

<考察>

ブランコのある環境は，全国共通である。沖縄に在るブランコがなぜ異質かというのは，沖縄の色彩環境からの視点である。沖縄の小学校環境は，亜熱帯である。青空の色は，亜熱帯特有の濃さがある。環境の植物色彩も鮮やかな赤や黄色，水色である。プールの環境もそうである。３階にあるＡ小学校プールの底は，太陽に照らされ鮮やかな水色を呈し，空にははっきり白い雲が近づいている。水温の温かさは５月から10月まで使用できる。Ｙ児の先に見る刺激は，顔であれば目や笑顔であったことは，Ｋ－ABCアシスメントから理解できた。さらに，色鮮やかな色板に反応し，内的模倣が表出している様子もみとることができた。アシスメントにみる結果は，単なるブランコ体験だけでは収まらない部分が在る。

読み聞かせの中にも，大型スクリーンに映し出される沖縄の色彩が在る。教材も沖縄が素材である。薄暗がりの中でスクリーンの透明性が重なる色彩の動きを造り，Ｙ児への目に刺激となって注目されている。沖縄の色彩が動き，生活に身近なストーリーが展開されることにＹ児は興味を持ってきているのではなかろうか。読み聞かせる側になるという「役割」意識は，沖縄文化色彩への注目をさらに高めていると考える。

(5) 「えのぐ」と「未来を語る」６月

６月，波の音を聞きながら絵の具で塗る。写真２の中央は，Ｙくんの作品。斜線の絵である。その周りをみんなで色を塗る作業である。Ｙくんは，手首を振るように動かし，細い線の色塗りをする。その時（写真３），「未来の語り」が出た。語りの後は，笑顔でみんな塗っていた。

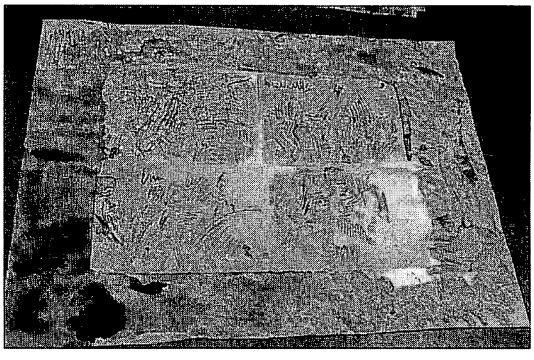


写真２　えのぐと波の音

写真３　未来を楽しみにする

Mさん，「Ｙくんは，将来何屋さんかな？」
担任「ん？何したいかな？」
Mさん「Ｙくんは，ごはんが好きだから
ごはん屋さんだ。」
担任「いいね～。楽しみだなあ。
大人になったらすぐ食べに行くなあ～」
Mさん「Ｋくんは，ケーキ屋さんでしょ。M（私）は，ドーナッツ屋さん。」

側で，手に絵の具を塗ったりしているＹくんはMさんの話の中にいた。MさんもＫくんも，Ｙくんと一緒に楽しい未来をイメージしている。

<考察>

学校での学習は，将来のための「ねばならない」の世界になりやすい。やらねばならないという意識でいる一日よりも，未来を楽しみにする会話で笑顔のある日々を増やしたい。未来の楽しみが近づく時，何をしたいか尋ねてみたい。何が必要かと尋ねられたら，直接，ケーキ屋さん等に出かけて考えさせたい。

沖縄の「なんくるないさ」は，けして孤立した中での「どうにかなる」ではないと考える。沖縄の歴史を見ても地域や家族との共同的な生活が在った。その共同的な社会性模倣を基本に「なんくるないさ」の言葉は繋がり広がったと考える。社会には「将来，こんな職業になるから，つらいけど，今，これをがんばらねばならない」という使命感を感じさせる会話も存在する。Ｙ児の周りのM・Kは，鮮やかな色彩を見ながら「楽しい未来」をイメージし，「今」を楽しんでいる。沖縄の「なんくるないさ」は，そんな「今」にある共同的な存在を元に「未来」を見た言葉ではないかと考える。Ｙ児は，Ｋ・Mとのかかわりに親しみ・共感を伴いながら，沖縄の色彩と会話に浸っていると思われる。

(6) チョンダラーのリズムと

３回目の読み聞かせ　　12月

12月の中旬から，「タンタタ，タンタタ。」を繰り返す沖縄のリズムを使った学習をする。夏のエイサーのリズム（タン，タン）とは変わったリズムであるが，Ａ地域に伝わる文化チョンダラーのリズムである。Ｙくんは，リズムにすぐかかわってくる。Ｋくん・Mさん・Ｎくんも踊りとリズムに引き込まれていく。Ｋくんなどは「もう先生はやく踊り教えて！」と言って一緒に踊りたがる。Ｋくんは，昨年もこのリズムと遊んでいる。お兄ちゃんのＳくんは，すぐにオリジナルの踊りとチョンダラーの踊りをうまく組み合わせ，太鼓をたたきながら上手に踊る。鳥をまねるこっけいなポーズは，子ども達にとって楽しいものになっている。写真４のように，Ｙくんも体を大きく動かし，みんなをまねる。担任は，Ｙくんの背中に立つ。担任はＹくんが大きく体をゆらすたび，笑いが絶えない。

スクリーンを使った読み聞かせ役割は，３回目を迎える。目標は，２月の総合的な学習発表会である。教材は，児童と担任の合作「恐竜ドンマイ！」。作品は，色彩が鮮やかで，Ｙくんは，絵の具でのバックぬりが役割で仕上げた。総合的な学習としてＳくんとＮくんの興味のある「恐竜・チョンダラー・生き物」の学習が，絵本づくりとなり表現されたものである。絵は子ども達が中心で，担任は構成し文章を加えた。この手作り絵本は，「全国・家やまち絵本コンクール」で入選する。３回目の読み聞かせは，ＹくんがOHPシートを操作する。担任，Ｋくんと一緒に行う。Ｎ・Ｓくん，Mさんは読み手となる。文章をしくんだ担任は，沖縄らしさをどこに入れるか考えた。沖縄の擬音語は楽しい。時に子どもの創り出す擬音は，笑いを呼ぶ。そこで，「ウリヒャー」等を加える。子ども達が読むたび，笑顔が起こる。

<考察>

チョンダラーのリズムは，独特である。楽しさと笑顔を呼び，没頭させる。大人の演じるチョンダラーは，江戸の終わり頃から演じられてきたと伝えられており，人形役の演者に笑顔はない。だが，こっけいなさまは，見るものに笑顔を誘う。Ｙ児のリズムへの反応は，彼らの持つ特性であろう。沖縄のリズムにその特性を引き出すものがあるということが，彼にとって効果的であったと考える。「タンタタ，タンタタ」のリズムや沖縄のエイサーのリズムは太鼓を響かせる点でも踊りを沸き立たせるものが在る。

４月，担任の対面する笑顔や，沖縄の自然，水

の影響を受け，笑顔が増えたＹ児であるが，12月には，さらにＹ児の笑顔を引き出すきっかけが増えたと考える。それは，必ずこれで喜ぶというＹ児へのかかわり方が，多様な沖縄文化の中からも導き出せるという周囲のかかわりの変化につながったことが見える。

写真４　チョンダラー・Ｙ児も大きく揺れる

Ⅴ．ビデオプロトコルから

Ｙ児へのかかわりをビデオテープから分析した。５月末から月１～２度のビデオカメラを使った撮影記録からである。撮影は，母親や担任が中心に行う。カメラを固定した撮影や職員による撮影も行う。ここでは，５月の１日分の分析と10月の１日分の分析を行い考察する。撮影された日には母親が学校に参加しており，どちらも，沖縄の自然文化環境の中でのビデオ記録である。発話される言葉やふるまいをカテゴリー化し，その中から抽出された言葉やふるまいから沖縄の自然文化とのかかわりをみる。また，Ｙ児がどう形成されていくか考察する。

１　カテゴリーで表出したもの

(1)　５月27日母親参加の日

※○印の各項目は観察中重要と思われる発話やふるまいであるとしたもの。

※太字が，沖縄自然文化環境を前提とした発話やふるまいであるとしたもの。

※さらに表出回数が多く重要と思われるカテゴリー項目を抽出する。☆印(ア)～(エ)。そのうち下線は，Ｙ児をポジティブに捉える。

※小文字ｔは担任の発話やふるまい，ｙはＹ児の発話やふるまいで回数。

※数字は表出した発話やふるまいの番号。学校登校からＹ児の午後までのビデオ記録から発話やふるまいに番号を付ける。

○Ｔがオープンクエスチョン「どうする～？」ｔ６，計⑥

☆(ア)子どもへ質問・お願いｔ３，**7**，１，**2**，⑩３，１，計⑰

○答える・確認ｔ９，１，計⑩

☆(イ)子ども反応を受け入れる・安心させる

ｔ２，４，１，**10**，**2**，⑫，２，２計23

（実況中継・顔の表情を見せる）

○Ｙの要望ｙ**2**②，３，２計⑦

○喃語「うばば～」ｙ２，１，**4**，**1**，１⑥計⑨

○Ｙの模倣ｙ１，**5**，１⑥計⑦

○見るしぐさ「視線は別。大きく目をひらく」等ｙ５，３，２，**2**，**1**③計⑬

○言葉と感じるものｙ１，１，**1**①，１計④

○笑う２②計②

☆(ウ)かるい癇癪「あごに手」他ｙ１，３，**8**，**3**，⑪計⑮

○怖がる**ｙ１**①計①

○Ｙのこだわりｙ１，**4**④，４計⑨

○Ｔ以外のＹへのかかわり１，２，**3**，１，**1**⑤計⑧

☆(エ)Ｙのまわりでまき起こる出来事・意図して見せる11，**3**，13，⑯計27

(2)　５月27日について考察

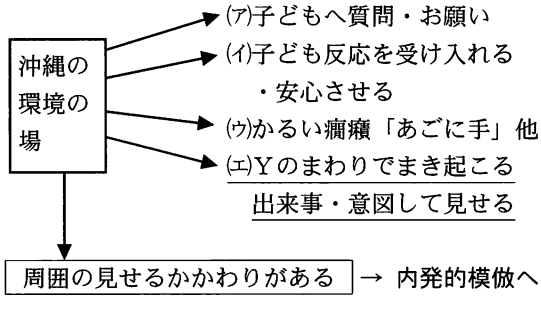


図２　観察された会話とふるまいの意味・５月

沖縄の自然・風土を生かした場は，青い空の下のブランコのりであったり，木々の下の散歩であっ

たり，色鮮やかな色彩を使ったお絵かきタイムであったりする。対話の中にも，時間にゆとりのある会話や，譲り合う会話，困った時に助け合う「なんくるないさ」の会話，笑顔で声をかける「いちゃりばちょうでい」の優しい会話などがある。男の先生方も顔に興味を示すＹ児を理解しながら，同情ではないほどよい厳しさを醸し出し「ちむぐるさ」の権威と優しさのある会話をみせていた。「なんとかしなさい。」「かまわないで。」という孤立的な会話でない沖縄の風土を感じさせる会話は，Ｙ児のふるまいにうまくかかわってきた。少人数のメンバーが，Ｙ児と「どうかかわるか」を前向きに考えてこれたのも，「沖縄」という文化風土のベースが在ったからではないかと考える。

図２の５月のプロトコル分析からわかるように，沖縄の自然を生かした場，沖縄の風土となる周りのかかわりが存在する場では，Ｙの癇癪が多く，それをストップさせようとするＴの言葉と姿がある。しかし，観察される会話とふるまいの意味には，子どもの反応を受け入れる様子も多く周りのかかわりは「見せるもの」として構成され機能していることがわかる。Ｙ児の喃語は言葉として捉える機会も少ない。「笑い」の表出も少ないことがわかる。

このように沖縄の自然文化環境の場を構成した支援は，周りのかかわりに「見せるもの」の表出が起こる。つまり，内発的模倣への刺激となったのは，構成化された学校に在る「沖縄の風土環境」であったと捉えることができる。

(3)　10月16日母親参加の日

※太字が，沖縄自然文化環境を前提とした発話やふるまいであるとしたもの。

※以下5月と同じ

○Ｔがオープンクエスチョン「どうする～？」ｔ83，計①

○子どもへ質問・お願いｔ79,81,84,85,計④ **ｔ97，計①**総計⑤

○答える・確認ｔ64，65，66，計③

○子ども反応を受け入れる・安心させるｔｔ69,82,計② **ｔ94, 95, 96, 98, 99, y86計⑥** 総計⑧（実況中継・顔の表情を見せる）

○Ｙの要望y60，y62，y63，計③

○喃語「うばば～」y60，y62，y63，計③ **ｙ87，計①**総計④

○Ｙの模倣，**ｙ82，計①**

☆(ア)見るしぐさ「視線は別。大きく目をひらく」等ｙ53，54，55の1，計③ **ｙ85計①**総計④

○言葉と感じるもの０

☆(イ)笑うy54，59，64，65，71，計⑤**y84，y86計②** 総計⑦

○かるい癇癪「あごに手」他」y56，計①

○怖がる０

○Ｙのこだわり**y83計①**

○Ｙの興奮ｙ57，58，61，66，67，69，70，72，計⑧

☆(ウ)Ｔ以外のＹへのかかわり養１,母４,母５,６,７,８,９,10,11,12,13,y62養２，計⑬

☆(エ)Ｙのまわりでまき起こる出来事・意図して見せるt66,67,68,t72,73,t74,75,76,77,78,80,計⑪**母14, 15, k22, t101, m6, t103, m7, 母17, 計⑧**総計⑲

(4)　10月16日について考察

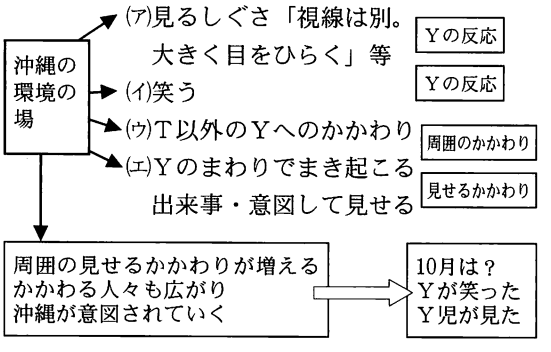


図３　観察された会話とふるまいの意味・10月

10月は，母親が参加すると癇癪が強かったＹ児は，母親の参加に慣れてきている。図３は，その点を踏まえた上でのプロトコル分析になる。

Ｙ児の周囲のかかわりは，ビデオに観察され，記録の中にも「Ｙ児のまわりでまき起こる出来事・意図してみせる」は，「見せるかかわり」として増えていく。かかわる人も多様になり広がっていく。その「見せるかかわり」の刺激が，Ｙ児を「内発的模倣」を誘い，ブランコがこげるようになったり，リズムに合わせるようになる。Ｙ児は，

その模倣を「見た」「笑った」ことになる。

Y児の感情が「不快」から「快」へと形成されていく姿がみえる。その前提となったのが，沖縄の自然文化環境であり，沖縄の風土である。三角頭蓋手術を受けたY児にとって，この9ヶ月間は，言葉の明瞭さだけでなく，「笑う」という「快感情」を形成したと考える。かかわる人々も少人数から，広がりを見せ，「見せるかかわり」が増えていることも捉えられる。

ビデオの言葉のプロトコルから，沖縄の自然文化環境の中にまき起こるかかわりには，人のつながり，広がりも見られ，共同的な社会環境を垣間見ることにもなったと考える。

(5)　5月と10月について考察

5月と10月を比較すると（図4），「Y児の癇癪」がよく観察されていた5月よりも，10月は「Y児の笑顔」が多く観察されていることがわかる。また，少人数のかかわりが広がり，大人を含めまわりのかかわりが増えていくのもわかる。5月の「見せる」かかわりは沖縄の自然環境が前提となり，内発的な模倣を促した。10月には，Y児の模倣が相手を見て「笑う」ことや「見ようとするしぐさ」へ発達形成されていくのが捉えられる。

ビデオ記録は，どちらも沖縄の自然環境が在り，沖縄の文化が在った。共同的な沖縄風土となる校内構成が編み直され続けた時間的経過を細かく振り返ると，もっと細かな編み直しとY児の発達形成が捉えられたと考える。

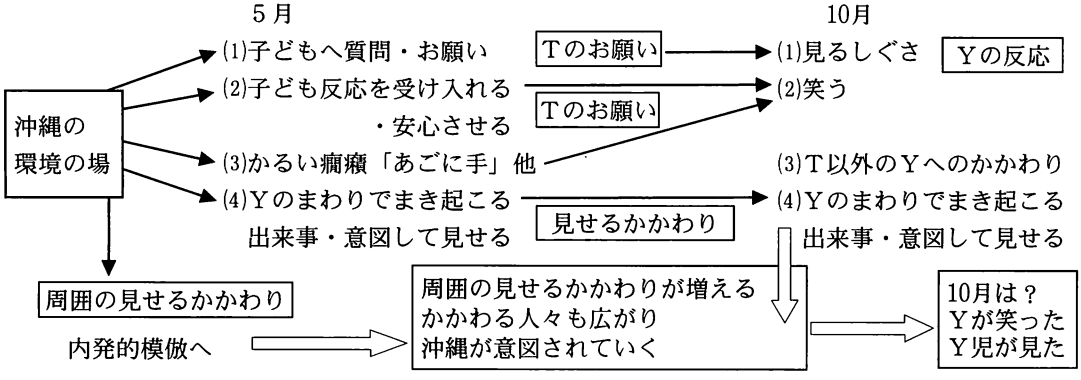


図4　観察された会話とふるまいの意味・5月と10月

Ⅵ. まとめ

三角頭蓋手術という沖縄に見られる事例には，言葉の発声を期待する母親と沖縄自然風土の在る周囲が構成され，その中でY児は形成的に発達しているのがみえる。浜田の「発達を形成的に考えると違う視点が見えてくる（2007)」という視点は，Y児の特性の形成的な発達だけでなく，まわりのかかわる人々もY児とのかかわりによって，変わっていったことを示唆してくれたと考える。「言葉以上にもっとコミュニケーションの段階から既に周囲の人との間の対人的な関係があって，それがベースになって定型発達的に言葉というものが成立する。(浜田2007)」ことから踏まえると，Y児は，コミュニケーションをもとに，喃語，明瞭な2語単語の発語となり，模写・記名が起こるという形成をしたことがわかる。これは，「言葉以前に行って帰ってくる居場所，対人的なホームの形成が存在する。」とした視点に立てば，Y児の2語単語の発語を促したのは，沖縄の自然文化風土に在る少人数環境のかかわりであったと考える。そのかかわりには，周囲の見せるかかわり方に沖縄らしさが増えてきたことが事例のエピソードでわかる。また，対話プロトコルから，母親の解釈のズレが修正され，かかわる人々も広がり，Y児の笑顔も増える結果に繋がったことがわかる。

(1)　書字の変容

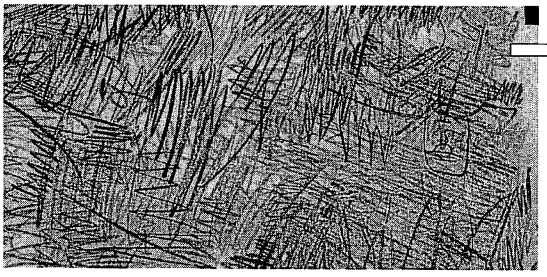


写真５<４月>

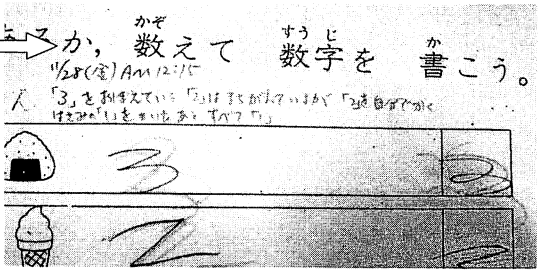
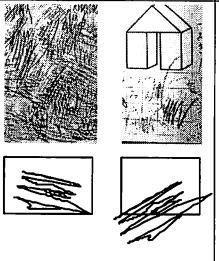
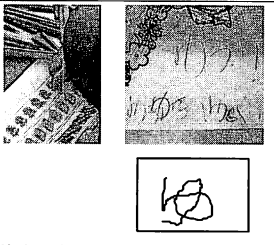


写真６〈12月〉

写真５のように斜線への没頭から写真６のように数字への表記となる。

(2)　Ｙ児の言葉と書字の形成

表２　Ｙ児の言葉と書字の形成となる前提及び発達の視点

月	４・５月	６・７月	９月	10～12月
(期)	沖縄環境に触れる	沖縄を見せる	沖縄の風土	沖縄が広がる
前提となるもの環境・文化等とのかかわり	３人の少人数と担任 飼育小屋・校内散歩・遊具・水遊び・スクリーンと読み聞かせる側	３人の少人数と担任 校内散歩・遊具・水遊び・粘土・明るい色彩・エイサー・スクリーンと読み聞かせる側	５人の少人数と学校 高学年との組み合わせ・運動会で他学年へ・遊具・水遊び・明るい色彩	５人の少人数と学校と地域の人々 スクリーンと読み聞かせる側・沖縄のリズム文化・校外散歩
書字	 斜線・なぞりの課題にそって書けない	 や丸を描く・担任の手を添えてなぞるが範囲を決められた色塗りの課題には応じない・担任の手を添えて写す空欄への記入が見られる	 役割としての色ぬり課題で斜線中心にえのぐを塗る・明るい色彩を混ぜる	 枠内の色塗りがゆっくりになる・先日に記憶した文字を空欄に記入・自ら記名・名前と「ありがとう」の文字を交互に模写
言葉 コミュニケーション	喃語（0～1歳）「だあだあ」水遊び後「さぶ」	喃語中心（０～１歳）「だあだあ」水遊びや運動発散後はっきりとした言葉（１～３歳）「さむい」「だれが」「なんでかな」「プール」	喃語中心・水遊びや運動発散後のオーム返し的，受け答えの喃語も増える・課題終了後，自ら「できたあ～」	喃語中心・運動発散後，担任の「帰るってよ」の言葉に「教頭先生，ばいばい」と２語続けて答える
ピアジェの発達段階(1945) 注）１	感覚運動的段階・模倣（生後～２歳） 前操作的段階・模倣 指しゃぶり 見る・さわる・水の流れを触る 感覚機能への刺激で喜ぶ	感覚運動的段階・模倣 前操作的段階・模倣 機能的遊び・機能的表象・延滞模倣（以前見たことをまねる） だっこ・50ピースパズル・感覚機能への刺激で喜ぶ	感覚運動的段階・模倣・前操作的段階・模倣 だっこ・ボタン付け スクリーンと絵本を見る 沖縄リズムにのる ブランコがこげる	感覚運動的段階・模倣 前操作的段階・模倣 4段階象徴的遊びなし （ふり遊びsimbolic play１～４歳） 模倣（書字） 記憶表象
筆者（担任）がＹ児からみとる他学説 注）２	「生後９ヶ月までに言語獲得の開始を可能にしている概念システムが準備されている Mandler（1998, 2004）」	口唇・感覚期（乳児期） エリクソン	幼児期前半 筋肉・肛門期（１～３歳） エリクソン	男根期（３～５歳）フロイト 幼児期後半運動性器期（３～６歳） エリクソン 「個々の単語を理解する能力については優れているが，情報を統合して意味を理解する能力で困難を示す（Happe, F.1994）」

表の注）1

「模倣は，調節（自分自身で制御して，外界の働きかけに適応していく働き）であり，遊びはこれとは逆に基本的には同化（自分の器官を働かせて，自然を自分の中に取り入れる働き）である」としている（Piaget, J.1945, 邦訳12 頁参照)。

第38 巻第４号『立命館産業社会論集』2003 年３月　175

自閉症児の認知発達とふり遊びについて

－「心の理論メカニズム」と象徴機能との関連性-

立田幸代子

表の注）2

自閉症の人の場合，中枢性統合の能力が乏しいため，個々の単語を理解する能力については優れているが，情報を統合して意味を理解する能力で困難を示す（Happe, F., 1994; 邦訳199-210頁参照)。

第38 巻第４号『立命館産業社会論集』2003 年

引用・参考文献

麻生武・浜田寿美男2003：『からだとことばをつなぐもの』，ミネルヴァ書房

ヴィゴツキー（1896)『思考と言語（上巻)』（福島真人編 1995『身体の構築学』p465)

エリクソン Erikson, E, モラトリアム（債務の猶予期間）・アイデェンティティー・青年期心理社会的モラトリアム

佐藤学著『学びの快楽』世織書房，1999, p49

富樫美奈子他　2008：保育者の考える「障害児・者の幸せ」２－10年前の調査結果との比較－．日本教育心理学会，第50回総会発表論文集，634

長崎勤・小野里美帆　1996　コミュニケーションの発達と指導プログラム，「発達臨床心理学の最前線」，2001　4-ｐ232

Ngasaki, T., & Onozato, M. 2000 Early communication development and intervention in children with autism and Down's syndrome;「発達臨床心理学の最前線」，2001　4-ｐ232

能智正博 2006：ある失語症患者における“場の意味”の変遷－語られざるストーリーを追いながら－質的心理学会，質的心理学研究第５号，ｐ48-69

浜田寿美男 2007：特別な支援を必要とする子どもたちの発達と「生きるかたち」－発達障害を発達的に捉えるために－．琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要，９号，193－205

山上雅子1997：『物語に生きる子どもたち』，創元社