

琉球大学学術リポジトリ

学童期における高機能自閉症児と他者との関係性を
育てる試み ―自立活動「好きなこと時間」を通し
て―

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター 公開日: 2010-07-02 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 新垣, 香代子, 浦崎, 武, Arakaki, Kayoko, Urasaki, Takeshi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/17327

学童期における 高機能自閉症児と他者との関係性を育てる試み —自立活動「好きなこと時間」を通して—

新垣 香代子* 浦崎 武**

Attempts to develop The Relationship between Children with
High-Functioning Autism and Others in the elementary school
: The Effect of Using Time Wonderfully

Kayoko ARAKAKI* Takeshi URASAKI**

要 約

高機能自閉症の子どもたちがもつ、他者とのかかわりづらさに焦点をあて、特に、学童期における関係性の構築の重要性についての3事例の実践研究である。本研究においては、まず、彼らの内的世界を理解する足がかりとして生育歴をまとめ、発達過程における「症状」の変容について検討した。高機能自閉症の子どもたちが乳幼児期から、発達過程において、様々な「症状」の変容を見せるが、それは常に「関係性」の問題につながっていることが示唆された。次に支援学級において、彼らから発せられる活動に沿った応答的なかかわりを積み重ねて行くことにより、彼らの内的世界の理解につなげ、担任や級友との相互関係を築く過程で、同年齢及びその周辺他者とのかかわりについて検討した。そして、支援学級で構築された関係性を基盤に通常学級の場での関係性の変容に期待した。具体的には、自立活動として「好きなこと時間」を設定し活動した。3事例は、生き生きと自分の世界を展開すると同時に、支援学級の級友たちと興味を共有し、相互関係を少しずつ積み重ね、自己の主体に気づき、他者と共にあること、他者の主体に気づいていく。大人や保護的な役割を持つ級友たちとは経験できなかった物語を、支援学級の級友たちと綴っていった。そのなかで、学童期における同年齢及びその周辺の他者とのかかわりの重要性が示唆された。また、支援学級で培われた「関係性」が通常学級における「関係性」の構築にも影響を与え、わずかながら変容が見られた。

I はじめに

2008年春、小・中学校の学習指導要領が改訂された。発達障害のある子どもたちへの指導の改訂は、自立活動の部分に強く表れた。文部科学省による特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領・高等部学習指導要領において、「自立活動」のなかに新たに「人間関係の形成」という項目を設け、自他の理解を深め、対人関係を円滑にし、集団参加の基礎を培う観点から、他者とのかかわりの基

礎、他者の意図や感情の理解、自己の理解と行動の調整、集団への参加の基礎、という4点が記述された。今回の「自立活動」の改訂は、障害のある人々の自立と社会参加の一層の促進と、障害の重度化・重複化、発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実させるため、個々の障害に対する指導から、環境調整も含め社会生活における個々の障害特性による困難について、社会と個人の相互関係から指導を考えるという視点への転換が図られている(笹森、2009)。これは、まさに「ICF(国際生活機能分

* Ozatominami Ele. School, Nanjo City, Okinawa Pref

** Faculty of Education, Uni. Of the Ryukyus

類)の構成要素間の相互作用」の視点でもある。

今日の「特殊教育」から「特別支援教育」への転換は、障害種に応じた特定の場における教育から、子どものニーズに応じた教育への転換を意味し、従来の通常教育と障害児教育という二元的な発想を廃棄したもので、コペルニクス的転換と言ってよい(大沼、2008)とされるように、学校現場では、通常学級と特別支援学級を行き来し、その両方で教育を受ける子どもたちが増えてきている。

筆者は、特別支援学級の担任として、これまでの19年間に12名の自閉症の子どもたちとかかわってきた。その子どもたちは、重度の知的障害をとまなう子から、知的に問題はなく普通教育が可能なレベルの学力をもつ子までさまざまであった。小林(2007・2008)は、自閉症の子どもたちがいかに場の雰囲気や他者の心の動きに敏感に反応しているか、彼らが知的には他者の心を理解することに困難があるとしても、身体(情動)水準では、つまり情動的コミュニケーションの世界では、他者の心のありようを自ら体感している、と述べている。実際に筆者が出会った子どもたちも、級友が泣いていれば、「どうしたの?」と聞き、風邪を引いて休んだら「明日は来てください」と他の子と一緒に祈っていた。しかし、その反面、休み時間は一人で、積み木遊びに興じたり、記号・標識図鑑を食い入るように見たり、黙って空を見つめて笑みを浮かべたりしている。紋切り型の会話はできるが、それから外れると一方的なかかわりになり、生活場面で交わされるような自然な会話ができない、一番にこだわり、痲癢を起し周囲を混乱させる、なごうまく他者とかかわることができない状況がある。

また、通常学級においては、朝の読書の時間に、大声で「先生、〇〇のこと知ってる?」と一方的に話し始め、級友から「うるさい」と言われたり、食器の後片付けを前の人から順番に日替わりで行うというあえて説明しなくても暗黙の了解でことが進められていくことが全く理解できず、ある日突然、自分の机の上に他の子の食器が積み重ねられたと驚きパニックになったり等々の状況がある。高機能自閉症の子どもたちの分かり辛さや不安な状況が周囲にうまく伝わらず誤解を受けることがある。その状況はだんだんと悪化し、「頭痛い」「みんなが意地悪する」「先生、嘘つき」などと言った言葉に表れてくる。ある程度受け入れられた環境の中では、教師も級友たちも保護的な態度をとることもあるが、その状況も、自閉症の子どもたちにとっては安心できな

い場所であると推測された。学校現場では、SSTを中心として支援が行われ、型どおりのことはできるが、少し枠を離れるとすぐに不適応を起こすことが上記の例のように多くみられる。教科学習がある程度できても、通常学級ではなく特別支援学級(以下、支援学級)での学習を好むようになる。けれども、何かにつけて、通常学級を意識した言動が見られ、子どもたちの心は、通常学級と支援学級の間で常に揺れ動いているようにみえる。

山上(1997・2008)は外的状況への適応や適応スキルの獲得への支援に比べて、自閉症児・者の内的な体験世界や内的な適応への支援の関心は乏しいのが現状で、彼らが表現する内的な体験に目を向け、耳を傾け、彼らが生きている世界を受け止めようとする懐は現在最も弱体化しており、最も切実に求められていると述べ、彼らの内的世界を理解することが支援にとって大切であることを指摘している。同様に小林(2008)も他者を思いやる心が子どもたちに生まれるためには、まずもって我々養育者が子どもたちの心の動きを感じ取り、その意味を移し返していくという養育的関与の積み重ねがぜひとも必要となってくるとし、浦崎(2008)は特に重要な他者との関係性の形成に基づいて、内的世界を支えながら彼らの現実の社会適応を支援することが重要であるとしている。さらに、長い人生を見据えた発達支援が必要な自閉症では、精神機能や人格発達に深く関与している人との関係性に焦点を当てた援助が必要であると山上(2008)は指摘している。学童期においては、重要な他者、特に友人の存在がその後の人生のありように大きな影響を与えるのではないかと筆者は考える。筆者のこれまでの実践において、支援学級では、生き生きと自分の気持ちを伝え、学習活動が積極的に展開していくにもかかわらず、通常学級では同様に展開せずに彼らの良さが発揮できず、逆に不適応を起し、それが後々まで続いていった例を多くみた。支援学級での担任教師や級友との関係性が、通常学級の場面での彼らを支え切れていないのではないかと。通常学級での具体的適応を第一次の支援目標とし、子どもの内面を十分に理解できていなかったのではないかと。山上らが指摘するように、子どもの内的世界の理解の重要性に視点を置いた支援が求められているのではないかと考えた。

以上のようなことから、本研究においては、まず、彼らの内的世界を理解する足掛かりとして生育歴をまとめ、発達過程における「症状」の変容について

検討する。次に、支援学級において、彼らの興味や彼らから発せられる活動に沿った応答的な関わりを積み重ねていくことにより彼らの内的世界の理解につなげ、担任や級友と相互的關係性を築く過程で、同年齢及びその周辺の他者とのかかわりの重要性について検討する。そしてそれは、支援学級で構築された關係性を基盤にして、通常学級の場において、自閉症児と担任及び級友との關係性の変容を期待するものである。これらのことから、学童期における自閉症児と他者との關係性の構築を検討することを目的とする。

II 方法

1. 手順

1) 支援前

①対象児童の保護者から聞き取りを行い、生育歴としてまとめる。②200X年前年度12月と2月に学校生活全般で、行動観察を行い、協力学級担任からの聞き取りを行う。③200X年、新学期、新たに学級編成が行われ、学級担任や級友が変わることから、再度、協力学級での行動観察と、協力学級担任からの聞き取りを行う。

2) 支援開始

④支援学級での筆者による支援は、新学期4月7日から7月17日まで（1学期間）とする。対象児が支援学級で学習を行う時間は基本的に、協力学級の国語、算数、社会の時間（約15時間×14週＝210時間）であるが、時間や内容の多少の変更を前提とする。ここでは、筆者が自ら対象児とのかかわりを振り返り行動観察記録としてまとめる。学校生活全般において、彼らの興味や彼らから発せられる活動に沿った応答的なかかわりを積み重ねていくことを中心において支援を行うこととする。⑤通常学級（協力学級）での様子を筆者による行動観察と担任からの聞き取りでまとめる。⑥重要と思われるエピソードを③～⑤で得られた記録から抽出する。そのエピソードの抽出は、対象児と他者との關係性や支援のあり方に焦点を当てる。⑦対象児の作品と⑥で得られたエピソードを、対象児との關係に沿って意味ある時期を区分し、その時期の小考察を行う。小考察においては〔筆者の支援のあり方〕〔対象児の自発的（ことばを含めた）行動〕〔重要な他者（筆者及び級友）との關係性〕〔その他の他者との關係性〕〔絵や文の表現〕に沿って検討する。⑧発達過程における「症状」の変容、支援学級での關係性の

変容、支援学級での關係性の変容が通常学級での關係性にどう影響を与えていくか、について総合考察を行う。⑨高機能自閉症児と他者との關係性の構築への支援のあり方について本論を概観しまとめる。

2. 対象

本研究では、対象児を3名とする。対象児は、高機能自閉症であり、生活全般に渡って自立し、当該学年の教科学習が可能である。しかし、他者との關係性において何らかの課題を抱えている。以下に、A子、B男、C男について具体的に述べる。

1) A子（女児）：6年生。両親、弟（5歳）の4人家族。小学校特別支援学級在籍。3歳の頃、自閉症の診断を受けた。H21年7月10日に行ったWISC-Ⅲでは、全IQ95、言語性IQ92、動作性IQ99で各群指数間に有意差は見られなかった。

<生育歴>胎生期、周産期に異常なし。生下時体重3300g。授乳の時不機嫌になりいつも泣いていたので、すぐにミルクにした。生後5ヶ月まで、昼夜問わず泣いてばかりで、母親は何で泣いているかわからないので、泣き止ませるためにしょっちゅうミルクをあげていたと語っている。乳幼児期の運動発達は順調で、1歳2ヶ月で始歩。離乳食を受け付けなかったため、3歳までミルクを飲んでいて、喃語はなかった。要求は、主に母親の手を取って行われるクレーン症状で伝えていた。3歳に「おかあさん」と言ったが、それは絵本の中のお母さんのことで、母親を呼んでいるものではなかった。語彙は増えていくが、オウム返しが多かった。小学校1年生頃まで、会話はできなかった。だんだんと紋切り型のやりとりであればできるようになるが、一番になることにこだわったり、自分の思うように事が運ばなかったりするとパニックが起きるようになる。

2) B男（男児）：5年生。祖母と両親、弟（5歳）の5人家族。小学校特別支援学級在籍。1年生6月頃、アスペルガー障害の診断を受けた。H21年7月10日に行ったWISC-Ⅲでは、全IQ118、言語性IQ118、動作性IQ114、言語理解・知覚統合>注意記憶・処理速度、で有意差が見られた。

<生育歴>胎生期に異常なし。生下時体重3300g。出生児に内反則がわかり、1週間後よりギブス。乳幼児期の運動発達は順調で、1歳3ヶ月で始歩。「バイバイ」「ちょうだい」などの真似をしなかった。要求は、母親の手を取りクレーン症状で行った。言葉を全く話さなかったが、1歳半に保育園に入園してからだんだんと言葉が増えていった。けれども、

2歳頃からは、一人遊びが多くなった。母親との共同注意がうまくいかなかった。4歳頃から癩癩や偏食がひどくなっていった。3歳頃から絵本が大好きになり、母親に呼んでとせがむようになり、文や捲るタイミングを覚えていた。語彙はだんだんと増えていったが、会話はできなかった。小学校に入学、通常学級に在籍するが、一方的に話すことが多く、同年齢の子どもとの関係はうまくいかなかった。3年生になると、教室からの飛び出しが多くなり、保健室や図書館で、養護教諭や司書を相手に一方的に自分の知識を話す日が続いた。4年生に支援学級に入級し、落ち着いて学習することができるようになった。

3) C男(男児)：4年生。両親、兄2人(大学2年、高校2年)の5人家族。小学校特別支援学級在籍。2歳8ヶ月自閉症の診断を、6歳の頃高機能自閉症の診断を受けた。H21年7月10日に行ったWISC-Ⅲでは、全IQ97、言語性IQ94、動作性IQ101、言語理解>処理速度、知覚統合>注意記憶、・処理速度、注意記憶>処理速度、で有意差が見られた。

<生育歴>胎生期、周産期に異常なし。生下時体重3346g。乳幼児期の運動発達は順調で、10ヶ月で始歩。要求は「こっち、こっち」と言いながら、母親の手を取って行われるクレーン症状であった。1歳を過ぎた頃、「バイバイ」「こんにちは」などの身振りをするようになるが、それ以後は、母親の真似をすることもなく言葉も増えなかった。ボール遊びなどに誘っても、ほんの少しやっただけで一人遊びに戻った。多動傾向が強く、外出の際、母親は片時も手を離さなかった。読み聞かせを毎日やるようになると、オウム返しをするようになったが、会話にはつながらなかった。2歳8ヶ月頃から母親の真似を少しずつするようになる。保育園に入園後も、ぶつぶつと何かを言いながら一人遊びが多かった。幼稚園まで言葉によるコミュニケーションは全くできなかった。4歳ころから時計、数字、散髪屋さんのクルクルにこだわるようになった。小学校入学と同時に、支援学級に入級。紋切り型のやりとりであれば、言葉によるコミュニケーションもできるようになった。

3. 特別支援学級について

本校特別支援学級は、自閉・情緒障害学級と知的障害学級の2学級である。そのうち、自閉・情緒学級は、対象児3名と4月に転入してきたD男(5年生、

知的障害を伴う自閉症)、担任である筆者で構成されている。

4. 「好きなこと時間」について

自閉症児の内的世界の理解のために、「好きなこと時間」を設定した。学校の授業という枠を最小限度まで取り除き、自分の好きなことをしていい時間を設定した。支援者である筆者は、安心して好きなことが取り組める場と時間を安定して提供すること、支援学級内で筆者と子どもたちが自然にかかわれる状況を設定することが重要な支援内容となり、それが彼らの内的世界につながると考えた。

本研究を進めるに当たり、教育課程上、「好きなこと時間」は自立活動として設定した。自立活動の内容の「2 心理的な安定」、「3 人間関係の形成」、「4 環境の把握」、「6 コミュニケーション」に重点をおいて指導し、時間は、対象児が支援学級で学習する教科(国語、算数、社会)の中から充てた。具体的には、「好きなこと時間」は好きなことを思いっきりする時間。ルールはひとつ、『1時間の中でできる好きなことは、最初に決めたことだけ、気が変わって他のことをしてはいけません』というものである。

毎朝、黒板の時間割表に「好きなこと時間」を子どもたち自身が決めて書き込む(作品1)。チャイムが鳴り、始めの挨拶の後、ひとり一人「僕(私)は、〇〇をします」と宣言してから活動を始めます。子どもたちが作った作品(積木など)は、その1時間ですぐに崩すのではなく、子どもたちの意向によっては片付けずに残しておくこととした(作品2)。筆者が、それぞれの子どもの活動を言語化し、それぞれの活動が他の子どもにも分かるようにした。また、作品は、完成したら前に出て発表してもらった。4月7日から7月17日までの「好きなこと時間」は、A子54時間、B男22時間、C男55時間であった。

5. 経過と考察の記述

会話文において、A子、B男、C男は「」で、筆者は<>で、その他の他者は<<>>で表した。

Ⅲ 経過と小考察

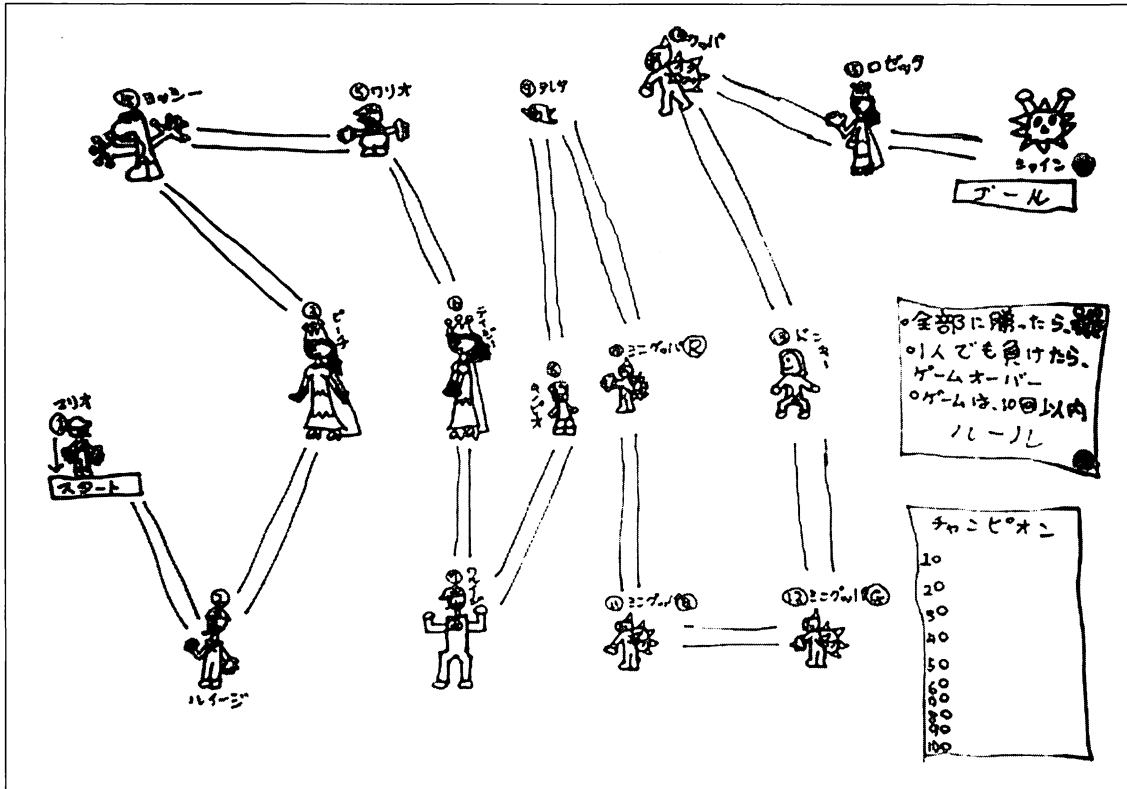
経過と小考察は、「好きなこと時間」の活動内容の変遷を意味ある時期の変遷と捉え、6期に分けて考えた。

1. 第1期 スーパーマリオゲーム (絵):

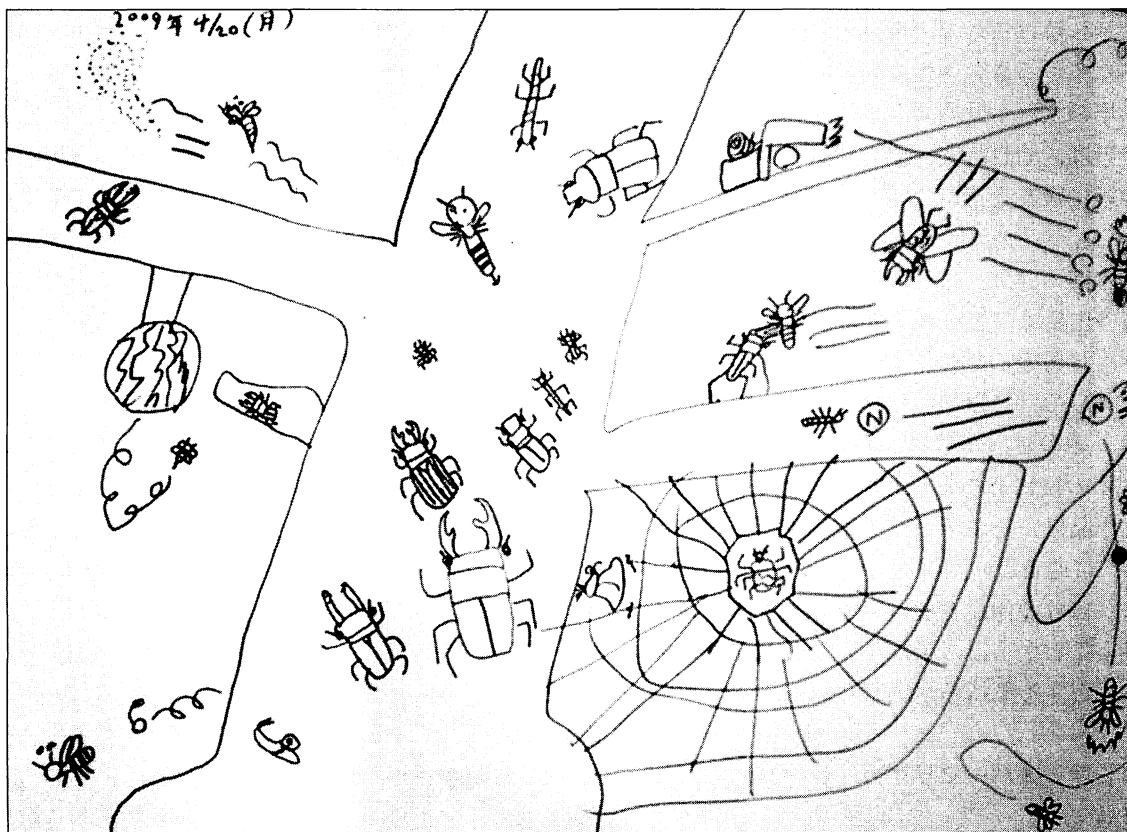
1) 経過

A子は、スーパーマリオファミリーのキャラクターを描き、それをジャンケンゲームに仕立て、筆者や

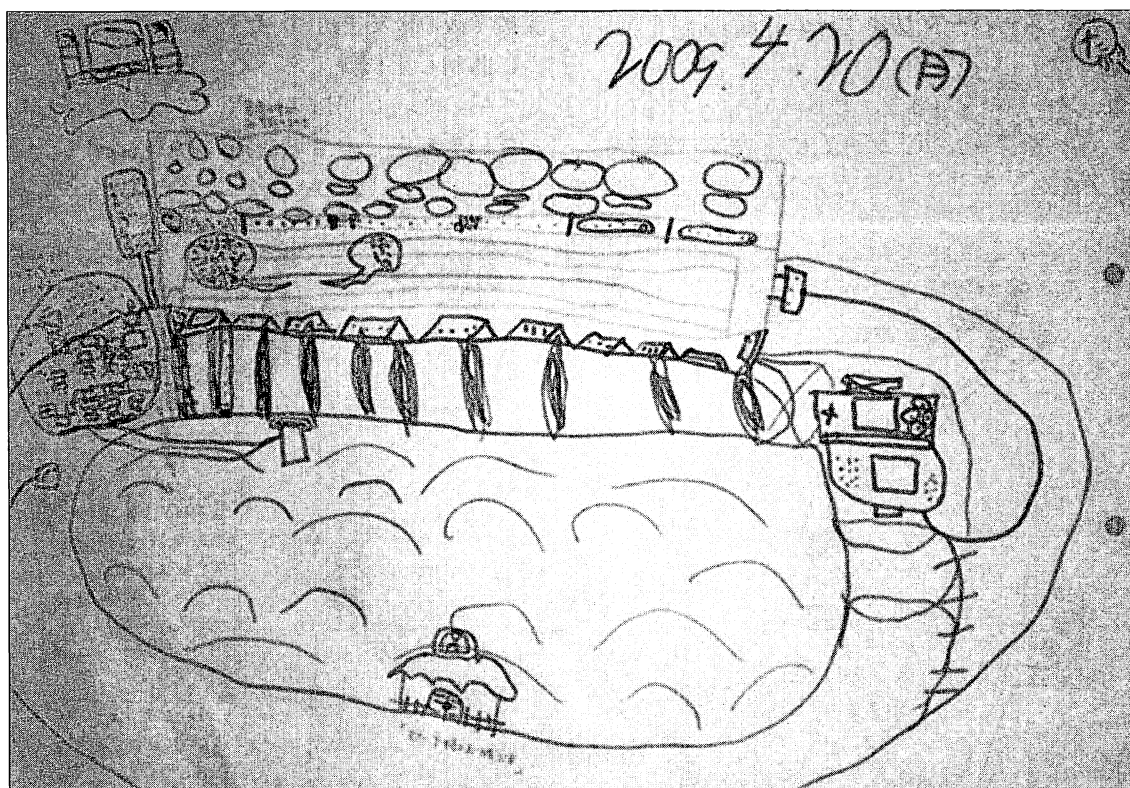
支援学級の級友を誘い、ゲームを行った。A子はゲームに勝利し上機嫌であった。B男は、カブトムシの絵を描いた。C男はスーパーマリオファミリーが住んでいる池とピーチ城を描いた。



A子：スーパーマリオゲーム



B男：カブトムシ



C男：スーパーマリオゲーム

この時期、A子は、協力学級の授業では、自信なく下を向いていることが多く、表情はこわばっているも緊張しているようで、周囲の子どもと話すこともなかった。B男は、読書の時間に一人大声で先生に話しかけるなどの行為がほとんど毎日続き、級友から《うるさい》と文句を言われしゅんとなるなど、場の状況が読めずトラブルになることがあった。C男は、給食時間、協力学級に行きたがらず、支援学級に級友を招いて給食を取っていた。

2) 小考察

B男の作品は以前にもよく見られた「カブトムシ」という、B男のこだわりが表現されていた。A子とC男に関しては、以前の作品には見られないテーマであり、そのきっかけは、4月に転入してきたD男のマリオの絵にあると思われた。3人がそれぞれに描いた作品は、それぞれに閉塞的イメージ表現であり、そこに他者との関係性を伺うことはできないが、A子は、自分の作品を使って筆者や級友を誘って遊んでいることから、A子なりのかかわり方で他者に向かおうとする気持ちが感じられた。

2. 第2期 スーパーマリオカーレース

1) 経過

筆者が準備したスーパーマリオファミリーのフィ

ギュアに3人が興味を示した。A子が数字ペグをガードレールに見立てて、コースを造り、C男が、空き箱を使ってスタジアムや信号を作った。A子は自分が先にフィギュアを選び、その後、B男、C男、D男に選ばせていたが、それに対して誰も文句を言わず従っていた。A子は、コース選びの時ももっとも有利なコースを選び、一番になることにこだわっていた。常に1番になり上機嫌だった。D男がペグを誤って倒したとき、これまでのように相手を罵倒することなく、自分でペグを直していた。また、C男は、D男を席からスタートラインまで連れてくるなど、D男に対して保護的態度を取っていた。

この時期、A子は、協力学級で過ごす休み時間は、一人で本を読んでいると筆者に話した。B男は、授業中、課題と関係のない頁を読んでいることが多いが、担任の質問に対しては、的確に答えていた。C男は、協力学級の級友たちがC男に対して保護的態度を取っていることから、みんなと楽しく水泳学習などをやっていた。

2) 小考察

A子は、一番にこだわり、そこにA子の主体感覚の希薄さをうかがい知ることができると考える。他児の存在を無視しているかのようなところが見えるが、D男が、ペグを誤って倒したとき、直接D男を

責めるようなことはせず、自分でペグを直すなど、D男との関係性の萌芽をみることができると考えられる。B男、C男にとって、A子のあからさまとも言える行動に、どう対応していいかわからず、A子に従ってレースを進めているように見えた。

3. 第3期 スーパーマリオ双六の経過

1) 経過

「サイコロしよう」というA子の一言で、カーレースのコースに見立ててあったペグが、今度は、双六の面になった。A子は、いろいろな仕掛けをペグに配置し、B男たちに説明した。フィギュア選びの時、A子と同じフィギュアをD男が初めてほしがったが、A子は譲らなかった。双六が始まり、A子にとって不利な展開になると、A子はルールを変更しようとした。それについて、B男とC男は黙ったままで、筆者がA子に注意をした。するとA子は怒り出し、ゲームを放棄した。同様なことが何度も「好きなこと時間」で起きた。A子は、ゲームを繰り返し行う過程で、一番へのこだわりから、筆者にだけは負けないという言動に変わり、さらに、自ら、ジャンケンで筆者に負けてあげるという行動に変わっていった。B男とC男は、A子がどんなに癩癩を起こしても、まるで、何事も怒っていないかのように、ゲームを楽しそうに進めていた。

この時期、A子は、協力学級の日直の件で担任と話をしたが、日直は3人グループでやりたいという本心を言わず、一人で日直をやりたいと言った。B男は、家庭科の実習で、何をしたいかわからず、一人黙って立っていた。C男は、自主的に体育気に着替えて、協力学級の級友が迎えに来るのを待っていた。

2) 小考察

A子は、双六ゲームで、一番になれないことを受け入れられずに、ゲームを降りたり勝手に説明役になったりしたと思われる。しかし、A子はゲームを繰り返し、B男たちと相互的な関係を何回も繰り返すことで、一番になれなくても筆者にだけは負けないとか、筆者にも負けてあげる、といったように変容していったと考えられた。B男とC男にとって、A子の癩癩はいつもなかったものとして扱われていたようであったが、双六ゲームを断ることなく、いつもゲームに積極的に参加していることから、A子にどうかかわっていいかわからないだけなのかもしれなと考えた。

4. 第4期 劇「おおかみと七ひきの子やぎ」

1) 経過

C男の提案で、「おおかみと七ひきの子やぎ」の劇が始まった。全く打ち合わせをすることなく、C男が、大道具や小道具を作り、筆者とD男の役を決め、C男自身は7番目の子やぎ役になった。途中参加のB男は、自分からナレーター役になり、すぐに劇に加わった。さらに遅れてきたA子は、しばらく、劇を眺めていたが、「やらない」と独り言のようにつぶやきながら、D男におおかみ役の演技のアドバイスをして劇に参加した。2回目の劇で、A子は、7番目の子やぎの役を主張したが、C男は決して譲らず、A子は勝手に双子の7番目の子やぎを設定し、子やぎ同士がかかわることなく7番目の子やぎの役を演じた。3回目以降も、C男はA子を劇に誘った。しかし、A子は断った。

この時期、C男は、協力学級での理科や音楽に「頭が痛い」と言って行かなくなった。

2) 小考察

初めて、C男中心の活動が行われた。C男が積極的に、自分のお気に入りの物語を劇に仕立て、それを支援学級の級友たちと演じた。C男の人との積極的なかわりは、A子が7番目の子やぎの役をやりたいと主張したときにも現れ、C男は決して譲らずA子に挑んでいった。B男は、C男の突然のアイディアをすぐに受け入れ、劇に加わることができ、そこに、C男との関係性の深まりを感じた。A子は自分の思い通りにならない劇を、早々とあきらめたが、そこに、A子が他者とかがかわるときの問題が潜んでいると考えられた。

5. 第5期 マンガ

1) 経過

劇を早々とあきらめたA子は、マンガを描き始めた。その28コマ漫画の登場人物は、筆者を含めた支援学級のメンバー、A子のお気に入りの先生たち、A子が作った架空のキャラクターであった。A子のマンガは、悪役が登場して、A子のあこがれの先生を人質にし、それをA子や支援学級のメンバーが助けるといったような物語や、ミミズの冒険ストーリーであった。また、A子は、B男とC男に頼まれて、彼らのイメージ通りに漫画を描いてあげていた。B男は、A子の影響を受けて、28コマ漫画を描いた。最初の2作は、スヌーピーが登場する冒険ものであったが、3作目からは、A子と同様に、支援学級のメ

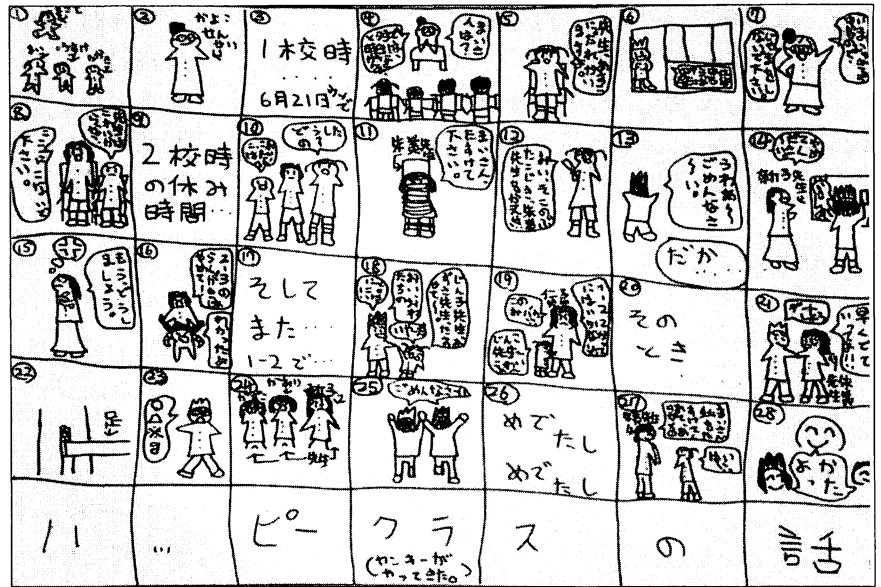
ンバーとB男が作った架空のキャラクターが登場した。C男も、A子を真似て、28コマ漫画を描き始めた。C男は、テレビの「ピタゴラスイッチ」を真似て「ピタゴラおしおき」を描いたが、そこに支援学級のメンバーは登場しなかった。3人は、制作中も、笑いながら作品を描いていた。3人の作品は、仕上がるたびに発表し、聞いたときに笑い転げていた。

この時期、A子は、休み時間、協力学級の子どもたちと楽しい遊びを考えて遊んでいた。

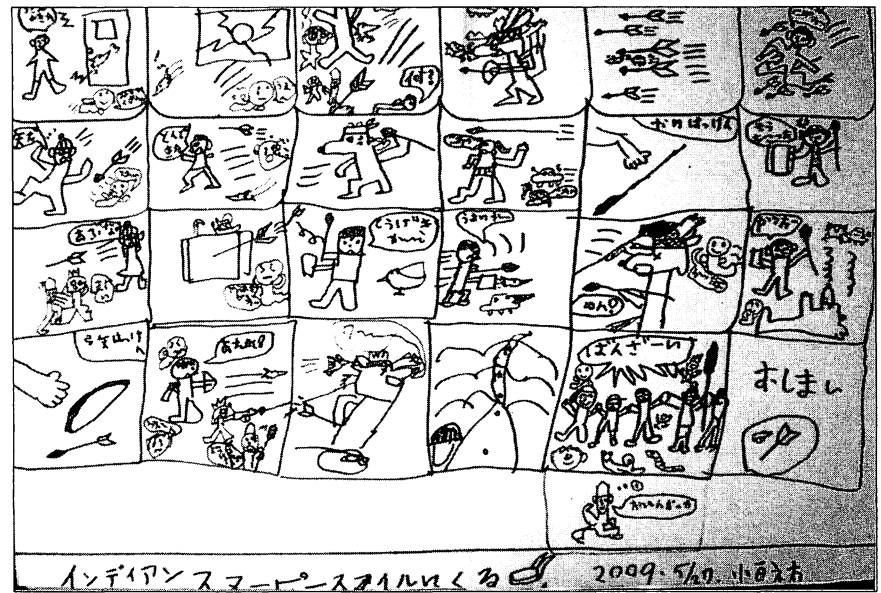
C男は、協力学級の子どもたちと楽しく掃除をしたことを、筆者に自分から話した。

2) 小考察

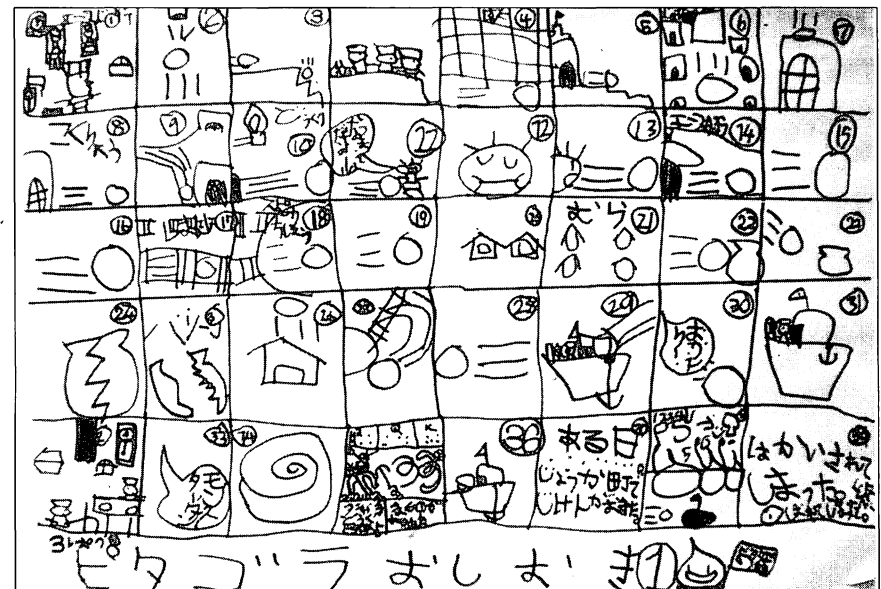
A子は、現実生きる人たちと自分の世界に住むキャラクターたちをかかわらせた作品を描くことで、内面が充実していったのではないかと考えた。A子は、B男とC男の依頼通りにマンガを描いてあげたことから、A子は、B男やC男の立場に立ってイメージをふくらませることができたと考えられた。B男の作品はA子の作品とよく似ており、B男にとって、A子が「漫画の上手な」あこがれの存在であることがわかる。C男にとってもそれは同様であり、A子の存在は彼らにとってとても重要なものとなっていると感じた。マンガというテーマを共有しながら、相互の関係は深まっていくようにみえた。



A子：ハッピークラスの話し



B男：インディアンスマーピースマイル (ハッピー) に入る



C男：ピタゴラおしおき

6. 第6期 A子：「好きなこと時間」と他の学習との共存

B男：歴史ビデオ・チャンバラごっこ

C男：クイズ「ザ・メダロネア」

1) 経過

A子が「社会遅れているから社会やろうね。」と自分から言ってきた。「好きなこと時間」は1日1時間と自分で決め、時間割表に自分で書いて、その通りに実行した。

B男は、大好きな歴史ビデオを見ながら、筆者とA子に解説をした。筆者とA子は、B男の話に熱心

に耳を傾け、質問をしたり感心したりした。B男が、小刀が作り、C男とチャンバラごっこを始めた。休み時間には、C男を蟬取りに誘ったり、フラフープで追いかっこをしたりした。

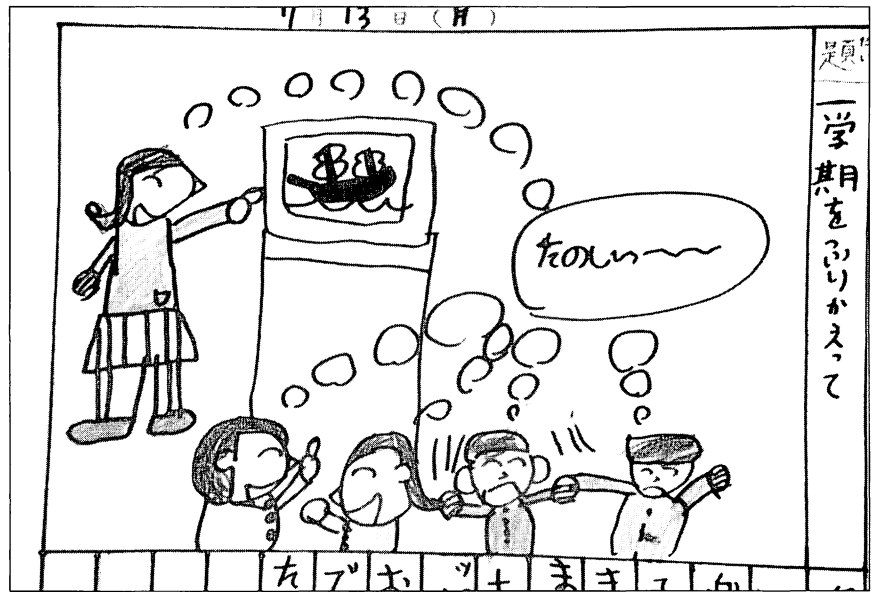
C男は、協力学級の友達と担任の先生を、クイズ「ザ・メダロネア」に招待し、お笑い芸人と司会の2役をこなし、級友たちに笑ってもらおうと必死に演じていた。クイズが終わると、とても満足した表情で、「ありがとう」と言いながら級友たちを見送った。

この時期、A子は、協力学級での理科の授業で顔

B男：絵と作文2

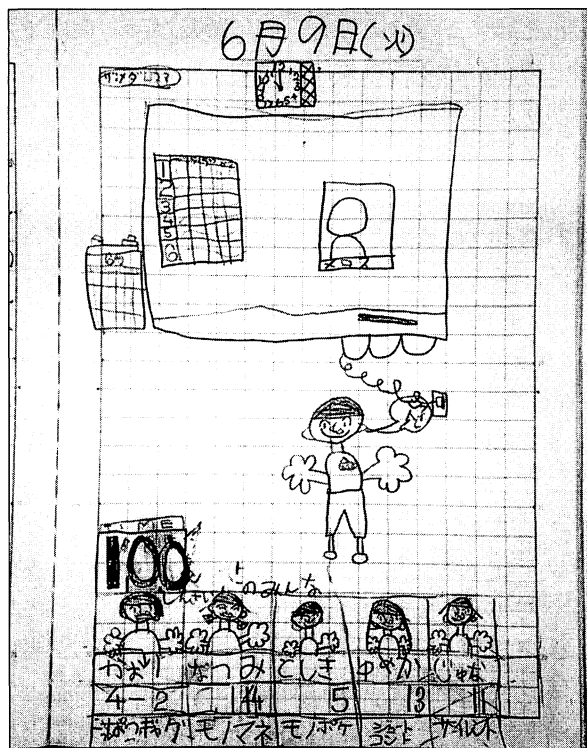
「1学期を振り返って」

一番楽しかったのは、歴史ビデオを見て、みんなと話をしました。C男さん、D男さん、A子姉ちゃんとたくさん話をしました。ハッピークラスにいてとてもよかったです。いつでも、ハッピークラスのメンバーと楽しくやりたいです。



B男：歴史ビデオ

11時に、〇〇先生と、△△さん、□□さん、●●●さん、▲▲▲さんの五人がスマイルクラスに来てくれた。ぼくが、「名まえと数字をスタート。……ストップ。」と言った。僕は、ギャグを言ってみんなわらわせた。



C男：クイズ「ザ・メダロネア」

を先生に向けて聞くようになり、先生とのやりとりもできるようになった。水泳の時間、自然にS子さんとペアになって、目と目を合わせてスタートの合図をした。B男は、クラブ活動で協力学級の級友から「すごい、できるじゃん」と言われたことを覚えていて日記に書いた。C男は、協力学級の級友の誘いで、図工の学習を3ヶ月ぶりに協力学級で行った。

2) 小考察

A子は、自分から「好きなこと時間」を減らし、他の学習との調整を図った。A子は、「学習が遅れている自分」を客観的に見るができるようになったと考えられた。A子は、歴史ビデを見ながら説明するB男の難しい話を丁寧に聞いており、A子とB男の関係性の深まりを感じた。また、B男はA子だけでなく、C男とも積極的にかかわり、C男に対してチャンバラやフラフープ遊びなど、身体を通じた遊びを展開するようになった。C男は、協力学級の子どもたちと担任を、自分の世界に招待した。一人遊びの時に見られるファンタジーの没頭ではなく、他者との関係性の上に成り立つパフォーマンスであった。

IV 総合考察

総合考察では、発達過程における症状の変容、内的世界の理解、支援学級における自閉症児と他者との関係性を育てるための支援のあり方、同年齢及びその周辺の他者とのかかわりの重要性、通常学級の場における自閉症児と他者との関係性の変容に視点をあてて考察する。

1. 発達過程における「症状」の変容

自閉症の症状は、通常1歳半から2歳にかけて顕在化される(山上,1999)。本研究における3事例も同様であった。乳児期において、育てづらさはあったものの、養育者が障害に気づくまでには至らなかった。子どもが立って歩ける、かたことを話すようになる頃、<どこに行くのかわからないから手を離すことができない><どうして欲しいのかわからない><ことばが通じない><一人だけで遊ぶ><しゃべらない>というような子どもの状態に気づき、気がかりになったと親は話している。本事例において、そのような親の気づきから診断がつくまで約1年から5年ほどかかっており、その時点から療育が開始された。これまでの研究においても、自閉症の問題

は、親の気づきから具体的な診断、療育の開始に時差があり、それが数年にわたることが指摘されている。3事例における親の気づきから診断、療育の時差の原因は、親の気づきを、医師、保健師、家族が打ち消す形で現れている。けれども、それらより深刻な原因は発達過程における「症状」の変容にあるかもしれない。なかなか泣き止まなかった赤ちゃんが、生後数ヶ月経つと、どうにか寝てくれるようになり、離乳食を食べてくれなかった子が、好みの偏りはあるがどうか普通に食事をとるようになる。何よりも、全くことばがなかった子が、何かことばを言うようになる。家庭生活を送る上では、養育者が子どもに合わせて態度を変えていく傾向があることから、家庭内においては、とても困った問題が起こらず、子どもの発達の遅れへの危機感が鈍くなることが考えられた。

療育が始まると、多動傾向はだんだんとゆるやかになり落ち着きを見せ、物や「一番になること」に執着するようになる。ある時期を境にどんどんことばが増えるが、どうも自然に会話をするのができないという印象を親に与え、固定的な言語知識(ことば絵本、図鑑類)への傾倒という態度を身につけ、知識は豊富だがそれらが生活の中で生きて働かない、コミュニケーションの手段として使えない、話すことばはテレビのコマーシャルや何かの番組のようでさっぱり意味がわからない、という問題が顕在化してくる。保育場面では、集団への参加が苦手、あるいはできないという問題がおこり、それは学童期まで変わらず、その程度をかえて状態として残り続ける。また、保育場面において会話ができない、という問題は、学童期に入ると、話し合い活動ができない、集団行動が苦手というような状態像として現れ、学校という一つの枠を持つ社会の中での生きづらさが露呈してきていると思われた。

以上のような、自閉症の発達過程における「症状」の変容は、その時々で、養育者や子どもにかかわる人たちを安心させると同時に、不安に陥らせ、その根底には常に「関係性」の問題があると考えられた。

2. 内的世界の表現とそれを支えるもの(内的世界の理解のために)

筆者は、彼らの内的世界の理解のために、学校の授業という枠を最小限度まで取り除き、自分の好きなことをしていい時間を設定した。支援者である筆者は、安心して好きなことが取り組める場と時間を

安定して提供すること、支援学級内で筆者と子どもたちが自然にかかわれる状況を設定することが重要な支援内容となり、それが彼らの内的世界の理解につながると考えた。

3人は「好きなこと時間」を告げられると、迷うことなく絵を描き始めた。3人の活動は別々の時間に行われたにも関わらず、「絵を描く」という点で共通していた。生き生きとした表情で絵を描き、描き終わると筆者に絵の説明をし、その表情は満足感と充実感に満ちていた。その日以降、学校という枠の中で封じ込められていた彼らの内的世界は、表現の場を与えられ、水を得た魚のように溢れ出てくるようであった。それらのほとんどは、これまで見せなかった世界であった。彼等が描く内的世界は、発表やゲームという形で筆者や級友と共有することになった。彼らのなかにあるイメージを彼らが生き生きと表現することにより、ごく自然なかたちで彼らの内的世界に触れることができ、それが内的世界の理解につながっていったと考えられた。

3. 自発的行動がもたらしたもの（関係性を育てるための支援）

好きなことをするためには自発的でなければならぬ。毎回の「好きなこと時間」で何をするかということ自分で考えることが、第一の課題となるが、それを彼らは難なくやり遂げた。相手の意図をくみ取ったり活動の見通しを立てたりしづらいためらにとって、自分自身から発信していく活動は、とても分かりやすく動きやすいものであり、活動のスムーズさは、その後展開される他者とかかわりやすさにつながったであろうと考えられた。

4. 主体に気づくということ、他者に気づくということ（関係性を育てるための支援）

3事例の生育歴や「好きなこと時間」の結果と小考察で述べてきたように、彼らの主体感覚の希薄さは、他者の存在の気づきの弱さにもつながっていた。彼らの閉塞的な興味から始まった「好きなこと時間」の活動は、いくつかの共通の興味を見出しながら、他者を引き込み引き込まれる活動へと進んだ。その過程で、様々なやりとりをくりかえし、相互的關係の経験を積み重ねていったと考えられ、それは、徐々に主体に気づくことであり、他者に気づくことであったと推測された。

5. 3事例における関係性の推移（同年齢及びその周辺の他者との関係性の重要性）

A子の場合、「好きなこと時間」は閉塞的イメージ表現から始まり、そこに他者を見出すことはできなかった。第2期と第3期において、特定の他者をゲームに誘うが、「一番」へのこだわりを他者に押しつけるようなかかわり方は、かえって他者を遠ざけるようになっていた。主体感覚の希薄さが要因と思われる「一番へのこだわり」が「特定の他者へは負けない」から「特定の他者に負けてあげる」に変わっていき、A子の主体感覚に変容の兆しがみられた。A子が「一番」という絶対的概念に執着せずとも「私」はここに在る感覚を、「好きなこと時間」を中心とした自主的な活動やそこでの特定の他者とのやりとりから感じたのではないかと考えられた。第4期で、特定の他者がA子に向けた「嫌だ」は理屈抜きの情動であり、そこでA子のこれまでの一方的な働きかけが崩れ、A子は戸惑い、そのことが特定の他者の主体に気づききっかけになったのではないかと考えた。A子に向けられた理屈抜きの情動と、それに対するA子の戸惑いは、大人ではなく同世代を生きる特定の他者であったから、起こり得たことだと推測された。第5期で、A子の表現が閉塞的なものから、特定の他者へ向かう表現へ変わる。A子の内的世界と現実世界がA子の意図で融合していく過程を見る。それは、特定の他者との三項関係へとつながり、特定の他者の視点に立った行動につながる。そして、第6期では、協力学級において、特定の他者との相互主体性の萌芽につながっていったと考えられた。しかし、A子にとっての安心できる場所は支援学級であり、心の支えとなっていることは事実である。それ故、今後も、A子の発達の過程に合わせた支援の方策を考えていく必要があると考えられた。

B男の場合も、「好きなこと時間」は閉塞的イメージ表現から始まる。そこに、他者との関係性を見出すことはできなかった。B男は第2期と第3期で、特定の他者とB男の興味ともつながるゲームを繰り返す。この安心した場においての同世代を生きる特定の他者との自然なやりとりは、B男が幼児期に経験できなかった同朋とのやりとりをたどる形となり、その意味において、同年齢あるいはその周辺の特定の他者との関係性の構築のひとつの重要性が示唆されると考えた。B男は、相互的關係の経験を積み重ねていくことによって、徐々に特定の他者の主体に気づいていったと考えられた。第5期で、B男の表

現が閉塞的なものから、特定の他者へ向かう表現へ変わる。特定の他者の活動を真似てマンガを描く。閉塞的であったマンガの内容は4作目でB男の内的世界と現実世界がB男の意図で融合していく過程を見る。それは、A子の作品をなぞる形でもあり、A子がB男にとって、かけがえのない主体として存在していることが感じられ、B男からA子に向けられた関係性の深まりをみることができる。そして、A子を含めた特定の他者との三項関係につながっていったと考えられる。第6期では、B男は、特定の他者に向かい身体を伴ったかかわりを自ら持つようになる。これまで、B男が作った架空の世界で展開されていたやりとりを、B男は現実の世界に持ち込み、相手の生身の身体の動きに合わせて自分自身の生身の身体の動きを呼ぶさせていく楽しさを味わっているように見えた。そして、それは、協力学級において、特定の他者との相互主体性の萌芽につながっていったと考えられた。しかし、B男の他者に対して向かう力が育ってきたとはいっても、日常生活では、依然として図鑑などの自分の興味に没頭することが多く、その分、他者に消極的であることは事実としてある。それ故、今後も支援の方策を考えていく必要がある。

C男の場合も、「好きなこと時間」は閉塞的イメージ表現から始まる。そこに、他者との関係性を見出すことはできなかった。第2期と第3期で、C男は、A子のむき出しの感情に遭遇する。C男は幼児期に出会うはずであった他者との生々しい関係をA子から突き付けられる。これまで、常に他者から保護されてきたC男にとって、それは、C男が他者と共に在る感覚を実感させる出来事であったと考えられた。C男は、A子を避けるどころか積極的にかかわっていくことから、C男にとって、A子と共に在る感覚が、自分がここに在る感覚と重なり、重要な意味をもつものだと考えられた。通常、幼児期に同年齢の子どもの間で繰り返されるこのようなやりとりは、保護的役割をもつ大人との間では不可能なことであり、ここに、同年齢あるいはその周辺特定の他者との関係性の構築のひとつの重要性が示唆されると考えた。A子から、C男の興味が織り込まれたゲームに誘われて参加することで、相互的關係の経験を重ねていったと考えられた。C男は時折、D男に対して保護的役割を演じており、特定の他者とのかかわり方の変容を見ることができる。第4期で、C男は特定の他者に「対決」という形でかかわっていく。他者とのかかわりにおいて、保護されて来たC男に

とって、真っ向からかかわってくるA子からC男は相互主体性を感じ、そこにC男とA子の関係性の深まりを感じる。C男は、その他の特定の他者に対しても身体を通して積極的にかかわっていくなど、かかわり方の広がりを見ることができる。第5期において、閉塞的なイメージ表現であった絵を描くことが、特定の他者の模倣を伴うイメージ表現へと変化した。そこから、三項関係へとつながり、一次のことばの獲得期を連想させる特定の他者との自然な会話へつながっていったと考えられた。そして、それは、協力学級において、特定の他者との相互主体性の萌芽につながっていったと考えられた。C男は人間関係を楽しみ、人懐っこささえ見せる成長ぶりをみせるが、生活場面では一方的に話すことが多く、他者の気持ちに無関心であったり気づくことができなかつたりという、対人関係の問題が大きく立ちただけで、そのことが相互的な関係の形成からC男を遠ざけていると考えられる。それ故、今後も、C男の発達の過程に合わせた支援の方策を考えていく必要があると考えられた。

3事例ともに、支援開始時の「好きなこと時間」やその他の活動は、共通して閉塞的イメージ表現であり、そこに他者との関係性を見出すことはできなかった。第2期のスーパーマリオのフィギュアの登場で、3人は共通の興味を土台に活動を展開し相互的關係を構築していく。その過程で、A子の自己の主体感覚が呼び覚まされ、B男は特定の他者の主体に気づき、C男は他者と共に在る感覚を実感したと考えられた。第4期では、C男はA子に挑み、A子はC男に戸惑うという新たな関係性を構築していった。第5期では、A子とB男は、閉塞的なイメージ表現から特定の他者へ向かう表現に、C男は、特定の他者の模倣を伴うイメージ表現に変容していった。書き上げられた作品は、三項関係を深めていくものとなった。第5期で、3人に協力学級の特定の他者との相互主体性の萌芽をみる。

支援以前の3事例における他者とのかかわりは、共通して、基本的には大人とのかかわりが多く、それは自然と保護的なものであった。それは同年齢の他者からのかかわりについても、状況的には同様に保護的なものであり、彼らからの一方的なかかわり方もそれなりに、他者に受け入れられていた。支援学級でも常に大人の介入が入り、子ども同士が生身の人間として触れ合い対決するといった状況は生まれづらいものであった。そのような状況において、「好きなこと時間」の場合は、同年齢とその周辺の子

ども同士が、自分の世界を展開しながら、自然に相手の世界に及んでいくことができる場となったと思われた。3人は作為のない生身の人間の情動に触れ、そこに他者の主体を見つけ、自己の主体感覚を深めることができたのではないかと推測され、ここに、同年齢とその周辺の子どもたちとの関係性の構築の重要性が示唆されていると考えた。

支援開始時から現在まで3人は関係性の変容を見せ、他者とかかわり方にある程度自信のようなものをみせているが、依然として、対人関係の問題は彼らの前に立ちはだかり、相互的な関係から彼らを遠ざけていることは事実であり、それ故今後も、発達過程に合った支援の方策を考えていく必要があると考えられた。

6. 他者の広がり、生活世界の広がり（通常学級の場での関係性の変容）

支援学級内における経験は、他者とかかわる上での安心感をもたらしたと推測された。どことなく自信がなかった他者とかかわり方は、自分の世界に引き込むことで、うまくかかわれる部分が多くなることを体験し、それを協力学級の級友や場につなげていったと考えられる。

また、「好きなこと時間」における主体の気づきや他者の気づきは、協力学級内の特定の他者への気づきにつながり、他者とともに在ることの実感を得、わずかではあるが、協力学級の場での、安心した他者とのやりとりにつながったと考えられた。今後も、支援学級という安心した場所を基盤にして、その他の他者との関係性の広がりそこから生まれる生活世界の広がり期待し、支援の方策を考えていきたい。

謝 辞

本研究の実施にあたり、ご協力いただいた3名の対象児とそのご家族の皆様には厚くお礼を申し上げます。3名の子どもたちの今後の健やかな成長を祈りつつ、ここに記して感謝の意を表します。

引用文献

- 別府哲（2001）自閉症幼児の他者理解 ナカニシヤ出版
浜田寿美男（1993）発達心理学 再考のための序説 ミネルヴァ書房
浜田寿美男（1995）意味から言葉へ ミネルヴァ書房

- 浜田寿美男・麻生武（2003）からだことばをつなぐもの ミネルヴァ書房
浜田寿美男 山上雅子（2003）．ひととひとをつなぐもの．ミネルヴァ書房．
浜田寿美男（2009）障害と子どもたちの生きるかたち 岩波現代文庫
小林隆児（2008）我々は自閉症の心を理解しているか『教育と医学』慶應義塾大学出版会 31頁、36頁
宮尾益知（2009）アスペルガー症候群 治療の現場から 出版館ブック・クラブ
岡本夏木（1982）子どもことば 岩波新書
岡本夏木（1985）ことばと発達 岩波新書
大沼直樹（2008）面接試験の極意と知っておきたい特別支援教育基礎知識 明治図書 3頁
笹森洋樹（2009）論説 新学習指導要領を支援に
内田伸子（2008）よくわかる乳幼児心理学
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』18頁
山上雅子（1997）物語を生きる子どもたち 創元社
山上雅子（1999）自閉症幼児の初期発達 発達臨床的理解と援助 ミネルヴァ書房
山上雅子（2008）発達臨床の立場から『育ちの科学』日本評論社 55頁、57頁