琉球大学学術リポジトリ

発達障害のある男児の個別支援に関する事例研究 －重要な他者との関係性による発達支援－

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: 瀬底, 正栄, Sesoko, Masae
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/17331

琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要
No.1, 81-94, 2009.

発達障害のある男児の個別支援に関する事例研究
－重要な他者との関係性による発達支援－

瀬 底 正 栄*

Case Study Concerning Individual Support of the Boy Child who has Developmental Disorder
: Development Support by Relation to Important Others

Masae SESOKO*

要 約

発達障害のある子どもは、幼い時期から集団適応に問題を示すことが多い、仲間からの受容の低さや否定は、子ども時代の問題に限らず、子どもたちのその後の適応困難や、学校や社会からのドロップアウト、孤独感などに結びついていることが指摘されている。人との関わりから生じる彼らのトラブルの要因を一方的に発達障害児だけの問題と捉えがちになることもあるが、一方で原因をどのように理解するかによっても対応の仕方がわってくる。つまり、彼らと関わりをもつ他者の側の関わり方を工夫することにより彼らの行動が変わるという観点を持つことは大切である。そこで、本研究では発達支援教育実践センターにおける、発達障害児に対する関係性を重視した個別支援の事例をもとにどのような変容が見られたかを検討することを行った。本事例も当初、適応スキル獲得からの支援であったが、個別支援を重ねることで、重要な他者との安定的な関係構築の必要性と、本児が受容されることに対する期待によって，心理的安全基地へと変化していく。このことから，発達障害児に対する関係性を重視した個別支援は，心理的安全基地の形成と共に彼らの関係性の世界や意味世界を広げることができるものであると示唆された。

Ⅰ．はじめに

発達障害児の特徴に、心のつながりを持つこと、人間関係を持ち続けること、意思の伝達・やりとり、集団に参加すること、周りと適切にかかわる等を苦手にすることが挙げられている。このような特徴がありながらも、早期に専門機関による対応の機会を逃してしまったり、見過ごされてしまうケースも少ない（佐藤2008）。そのような場合、保護者は孤立し自己の思いのみを糧に子どもへとその療育エネルギーを適応スキルに傾けることがある。子育ての中で感じた「なにかが違う」と母親が感じても、検診の中で見過ごされていくことは、その後の過酷な現実との葛藤、対峙を求められていくことになる。

その現実の一つに、幼い時期からの集団適応の問題がある。発達障害児の多くは、対話や表情の手がかりを意識し解釈することや、集団のなかで協調性をもって行動することや、対人的なことばを適切に使用するなどの社会的スキルの発達と獲得に問題を持っている。そのため、重要な社会的手がかりを見逃したり、表情や身振り、声の調子などの手がかりを、見分けて解釈することができなかったりした結果、周囲が予想できない不適切な行動をとる。また、仲間に対する気配りや状況に応じた対応ができず必要以上に競争的であったり、否定的であったり、露骨であったりしがちである。年齢状況にそぐわないことばづかいや、応答のズレ、一方的な対話や、文脈の理解のしそこないなど言語の問題も持っている

* East Ele. School , East Village, Okinawa Pref

ことが多い。このようなことから、人との関わりで生じる彼らのトラブルの要因を一方的に発達障害児だけの問題と捉えがちになることもあるが、一方で原因をどのように理解するかによっても対応の仕方がわってくる。つまり、彼らと関わりをもつ他者の側の関わり方を工夫することにより彼らの行動が変わるという観点を持つことは大切である（浦崎 2006)。人と人との関わりを大切にする関係性に根付いた支援は人の成長・生涯発達の基本ではあるが、これまでの対人関係での失敗と困難からないがしろされてしまう側面があった。

田中（2009）は、お互いの相互理解を意識化されたものにするためには、自分の考えを伝え、相手の考えを言語化し把握する必要があり、重要な他者との協同の成果でなければならいと考えている。それは、彼らの届かない他者への気持ちにだけ課題があるのではなく、他者に届かない彼らの気持ちを受け入れようとしない我々の世界にも課題があるのではないか。彼らに再度問い直すことで閉ざされた物語を感じ取れることができれば、彼らの内的な体験世界へと通路が開かれると考える。これ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内的な適応は乏しい現実がある（山上2008）今、彼らの視点に立って添い続けることの大切さを覚悟し支援し関係性が形成され、重要な他者へとなっていけば、彼らの関係性の世界や意味世界を広げることができるのではないかと考える。

そこで、本研究では発達支援教育実践センターにおける、発達障害児に対する関係性を重視した個別支援の事例をもとにどのような変容が見られたかを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発達支援教育実践センターの実践トータル支援プログラム事業における月２回（第２、第４水曜日18時～19時30分うち個別支援45分・集団支援45分）の個別支援で実際に男児（以下、Ａさん）と関わりをもち、「重要な他者」となるよう関係性を大切にした支援を行う。

②対象についての家族構成、生育歴など対象に関する情報は、保護者および特別支援支援教育コーディネーター（以下、コーディネーター）を通して情報を収集する。③個別支援のなかでＡさんとの関わりを詳細に記述する。その際、筆者が関与しながら参与観察記録を行うようにする。ここでは、実際の個別支援における筆者との関係性の様子、援助のあり方を検討することが目的である。従って個別支援の取り組みのなかの自然な文脈を重要視する。また母親が、Ａさんのトータル支援日以外の様子を記録したノートを毎回筆者に提出してもらい、コメントを記入後返却する。

④Ａさんの行動記録を用いて筆者が重要と思われるエピソードを抽出する。そのエピソードは個別支援担当としての筆者との関係性や支援のあり方に焦点を当てるとともに行動の前後の文脈が分かるように行動観察記録をそのまま利用する。⑤エピソードとして記述された行動について前後の行動との関連性から推測させる気持ちの移り変わり、筆者との関係性による影響とその他の環境要因も含めて分析する。⑥各セッションの経過にそって意味のある時期を区分し、その時期の小考察を行う。考察においては〔特徴的行動〕、〔他者との関係性〕〔母親の心情〕の項目を交えて検討する。⑦実践トータル支援プログラムでの支援者としてのサポートのあり方について総合考察を行う。

２．対象

父、母、姉の4人家族の長男である。Ｂ小学校通常学級に在籍する６年生の男児（以下、Ａさん）である。個別支援開始当時の生活年齢１１歳６ヶ月、ＷＩＳＫ－Ⅲ知能検査の結果から知的発達水準は中程度の遅れがあることを相談機関の検査から報告されている。習い事として、２年生の頃から始めた柔道を週３回２時間程度の稽古を続けてる。習い事のない日は、校庭で友だちと遊んだり、家でミニカー並べをしたりと自分で遊ぶことができる。学校では身の回りの片付けができないことや、場にそぐわない行動をして注意されることが増えている。

３．支援期間

筆者が支援を行った期間は、小学校６年生の４月～中学校１年生の3月までである。

４．分析資料

①筆者との関わりのエピソード記録、②コーディネーターの先生へ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との記録およびトータル支援日以外の様子を記録したノート、以上３つの記録を分析資料とする。

5．生育歴

Ａさんは母が20代後半に第二子として生まれ、在胎38週、分娩所要時間８時間、生下時体重2,972グラム、身長45cm、妊娠中は1度切迫流産の兆候があり、入院を経験するが、入院後は持ち直し、その後は良好であった。

定頸４ヶ月、寝返りは６ヶ月、はいはいも特に遅いと感じることもなく、乳児期前半の発育では特に問題はなかった。１歳頃から６歳上の姉と比べて、喃語の少なさや言葉の遅れを徐々に感じるようになり、初歩も１歳４ヶ月頃と遅かったため母親は何かが違うと胸騒ぎを感じ始める。しかし、１歳半検診でも３歳児検診でも特に指摘させれることはなかった。その頃のＡさんは注意しても笑顔で同じことを繰り返すことが多く、母親もわざとやってると思い叱ることが多かった。そのような時期に近隣の保健所を保健師の方に紹介してもらい、診察、相談に行くが、そこでも「個人差があるので」と言われてしまい、母親はＡさんの遅れを、自分が訓練して取り戻すしかないと考えるようになる。その後３歳から６年まで公文に通い、さらにＡさんを落ち着かせるために小２から中１まで柔道の稽古に参加させる。その他にもスイミング教室、習字等子どものためにプラスになると思ったことはどんどんチャレンジさせた。それでもコミュニケーションの難さは依然として強く感じていた。４歳の頃に新聞や雑誌で発達障害の情報を見るようになり「うちの子はこれかもしれない」と思い、５歳の時にクリニックを受診する。しかしそこでも「学齢期にならないと判断できない」と言われてしまい、半年ほどで通院もやめてしまう。その後、10歳まで医療機関を利用することはなかった。その頃のＡさんは言葉の遅れよりも多動面が目立ち、何でも取り組みがざつで、落ち着いて絵を描いたりすることはもちろん、不器用さが際だっている状態であった。保育所でも特定の子とだけ仲よく遊び、他の子と交わることは苦手であった。幼稚園では、保育園から同じ子どもたちと過ごしていた為、Ａさんと上手に関われているように母親は感じていた。しかし小学校に入学後するとすぐに落ち着きのなさが目立ち始める。授業中に大声で「雨が降ってる」等の気がついたことを大声で言い出すことが多く、授業の妨げになると担任からの注意も多くなっていた。その後学校側は学習ボランティアの方と学習する時間を設定するようになっていった。そのような状況でも友だち同士のトラブルが少なかったことや他の保護者からの理解があったため、小学校生活はなんとか大きな問題もなく過ごすことができた。中学１年から支援学級に在籍しながら、通常学級での授業に参加するが、環境の変化に伴うとまどいから、不適応行動が多発し、知的支援学級での授業が多くなる。そのころらから落ち着きをとりもどし中学の生活にも慣れ始める。また特別支援学校（以下、支援学校）への体験入学を切っ掛けに、中学２年からは支援学校の中学部へ転校する。

6．エピソードと考察

ここでは第１回のセッションから９回までの時期（Ｘ年４月11日～８月２日）を１期、10回から18回（Ｘ年９月12日～Ｘ＋１年１月30日）までを２期、19回から28回（Ｘ＋１年４月24日～Ｘ＋２年１月29日）までを３期として報告する。＃はセッション番号を、エピソードの「　」はＡさんの言葉、『　』は母親の言葉、【　】は個別支援者の言葉、｛　｝は集団支援担当者の言葉として記す。そのエピソードとして記述された行動について前後の出来事との関連性から推測させる気持ちの移り変わり、筆者との関係性による影響について分析し考察を行う。また、セッションに付随して母親の心情が感じられるエピソードも記し、母子関係における他者への影響も考察する。

Ⅲ．経過と考察

１．第１期の経過：他者との関係性構築

＃１～＃９　（Ｘ年４月11日～８月２日）

＃１　Ａさんが、集団支援の中で名札作りを行っている。制作するより周囲の子どもや学生に興味があるらしく、もの珍しそうにちらちらと見ながら、紙やハサミを机の下に落としては拾いをくり返している。その後、集団支援がはじまるが、「あと何分で終わる」「いつまで」「何時」を頻繁に聞く、集団支援担当の学生（以下、支援者）が｛7時半までだよ、あの長い針が30になるまで｝と説明するが、時計からの時刻の読み取りが十分できないためか同じ質問を何回も繰り返している。そして実際に集団支援のゲームが始まっても、ルールが理解できていないためかゲームよりも周囲ばかりを気にしている。勝敗に対しては「どっちが勝ったの」「何で負けた」を何度も聞き、自分のチームが勝つと大喜びをするが、自分が原因で負けたとしても「どっちが勝った」「何で負けた」をくり返していた。

＃２　個別支援のスタートの日であるが、母親もＡ

さんも学習支援が中心と思っていたため、学校でのこれまでの学習資料や、家庭学習のノート等を持参してきた。Ａさんがこれまで「みんなと同じように」という物差しで、頑張ってきた証拠のようにおもえ、親子で頑張ってきた時間を痛感させられた。

＃３　個別支援を開始してしばらくは、母親も近くで取り組みを見守っていたが、途中かエントランス方に移動していった。そのあたりから、とにかく笑いが出はじめ、止まらない状態が続く、切っ掛けは分からないが、とにかく取り組みへ声かけをすると笑いが吹き出す。Ａさん自身もなぜ笑いが収まらないのか分からないようであった。取り組みを始めると何とか収まっていったが、Ａさんにとって笑いは、心から楽しい、おもしろいという笑いではなく、何かに身体が敏感に反応して笑っているように感じられた。

＃４　前回からエレベーターに興味を示し、開閉を楽しむようになっていた。自分の指先でコントロールできる大きな玩具のように夢中である。しかし、一人でエレベーターに乗ることは怖がり、開閉のみにこだわる。「乗っていい」と母親に聞くが、『Ａまちなさい、だめでしょ』の声かけで踏みとどまっているようにも見えるが、別の見方としては母親や周囲の目がある安心感の中での開閉が楽しいのではないかとも思われた。

＃５　Ａさんは個別支援の部屋に入ると、いつもと同じ場所に座り、すぐに隣に置いた筆者の鞄を探り始める。【だめだよ勝手に見たら】と言うが行動を制止する様子は見られない。【筆箱出して】と促すと「わすれた」「どうする」とあわて始めたので、筆者が持っていたペンを使うように差し出すと、さっとペンをつかみ、迷いもなくすぐに分解を始め次々に部品を机周辺に落としてしまう。「ごめんなさい」「どこに落ちた」を繰り返し言いながら、落ちた部品を探しまわる。探さないで、椅子に座るように言い取り組みを始めようとするが、席に戻るとすぐに筆者のの筆箱からネームペンを勝手に持ち出し、「これを使いたい」と要望する。席から離れないで課題に取り組むことを条件に認めるが、ネームペンを使おうとすると反射的にネームペンを筆者の服に押しつけたり、試し書きをする。筆者と目が合うと「ごめんなさい」「ごめんなさい」をくり返すが、いっこうにやめようとはしない。いけないことだとわかっているが、行動を押さえられない、そんな歯がゆさがあるように思え叱る気にはなれなかった。

＃６　Ａさんの母親が、前回のトータル支援後２週間の行動観察を記した記録ﾉｰﾄを今回から筆者に提出するようになった。そこで、Ａさんと記録ノートを使った「やりとり」ができると考え、Ａさんが興味を示した内容について語ってもらうことを目的に、個別支援をスタートさせた。ノートをめくりながら、Ａさんに質問をしていった。特に写真付きで紹介されている家庭科の調理実習の様子は、笑顔でグループのメンバーと調理をし、Ａさんもフライパンで野菜を炒めているベストショットであった。それは場の空気が伝わってくるようなもので、前日の準備から試食の時間まで続くドキドキ感が母親の記録からも感じ取れるものであった。さらに記録の中では家に戻った後も調理実習についてよく話してくれたと書かれていた。ほんの５日前のできごとである。ところが、Ａさんに写真を見せながら母親の記録を読んであげると、「何してるの」「隣の人、誰」と言い他人事のように筆者に聞いてきたので、とぼけているのかと一瞬思い、再度【調理実習で何をつくったの】と聞いてみるが、「わからん」「だれが調理実習したの」と本気で聞いてきた。慌ててほかの記録についても確認してみるが、「わからん」や首をかしげるばかりで、母親の視点とＡさんの思いとにずれがあるのではないかと思い、記録ノートからの話題探しをとりあえず終わることにした。

＃７　前回の写真と記憶のことが気になり、「最近のこと」と題して、Ａさんに絵日記を書いてもらった。特に時間がかかるわけでもなく、完成し発表まで行うことができた。内容は2週間前に参加した集団支援での様子であった。集団支援担当の支援者に内容を確認すると、ほぼ取り組みどおりであった。

＃８　Ａさんは、落ち着かないのか、隣の部屋で集団支援のミーティングしている方に向かって大声で「うるさい」を連呼してる。しまいには「うるさいって、直接言ってくる」と席を立ち、行くそぶりを見せ始める。しかし、実際に隣の部屋行くことはなく、音に反応してしまっている自分をどうしていいのか、分からないようにも見えた。

＃９　習い事で続けている柔道を題材にしたイラストに吹き出しをつけて、言葉をそえる取り組みを行った。これまで比較的スムーズに思い浮かぶ言葉や技の名前を書くことができていた。しかし、この日はイラストを見るより筆者の顔をのぞき込みながら鉛筆を顔に押しつける行為にこだわり【痛いよ】と言って止めるが「自分は痛くない」と言い返すほど執拗に繰り返す。自分が痛くない行為は相手も受け入れるという一方的な思考が優先されているように思わ

れ、筆者の【痛い】は、行動を修正するだけの要因とはならなかった。

表1　第1期 の特徴的行動と重要な他者との関係性

#	Aさんの特徴的行動	個別担当者および他者との関係性	学校や家庭での様子	母親の心情
1	・「何時に終わる」「いつまで」「後何分」と時間を気にする。	・集団支援担当の学生が励ましながら作業への参加を促すが，名札作りと関係のない行動を繰り返す。	・友だちにちょっかいを出して，喧嘩になる。	・相談機関で特別支援学級，学校を強く薦められるが否定する。
2	・個別支援の時間を学習の時間と思い，問題プリントを要求する。	・筆者との模倣運動を喜んで行う。	・毎朝，自分の運勢をチェックしてから登校するようになる。	
3	・笑いが止まらず，転がり回る。	・筆者との双六はルールを無視してどんどん進むが，仲の良い子が入ると，ルールを守れるようになる。	・学校で算数の個別支援を受け始める。	・学級担任と支援について共通理解が図られる。
4	・エレベータに乗っていいかを執拗に聞く。	・二人でエレベータに乗ると腕にしがみつき，不安そうな表情をする。	・巨人戦を熱心に観戦するようになる。 ・父親を毛嫌いするようになる。	・地域の発達障害親の会に入り活動に参加するようになる。
5	・エレベータのボタンを押して，開閉を楽しむが，一人で乗ることはできなかった。	・日記の発表のとき，お辞儀の仕方が上手だったので，褒めると何度もお辞儀を見せてくれた。	・柔道の大会に出場し，試合にも出場する。	
6	・筆者のボールペンを分解したり，服にネームペンで試し書きを何度も行いそのたびに謝るが，再度繰り返す。	・自分の写っている写真について，何をしているところなのか筆者に聞く。	・授業中ボーッとしてることが多くなり，理由を聞くと「ねむたい」という。	・Aさんが運動会学年練習の号令係になったことを喜ぶ。
7	・学校での調理実習の写真を見ても，思い出すことができなかった。	・筆者に柔道の話や技について説明をする。また筆者と二人での双六でルールを守ることができた。	・母親が姉を叱ると，怒らないでと泣いて頼む。	・Aさへの薬の服用を止める。
8	・「最近のこと」という題で作文を書いてもらったら，2週間前の集団支援の内容を書いた。	・筆者との参加したグループゲームで勝敗への強いこだわりが見られた。	・学年練習の号令係として頑張る。 ・学校で落ち着き褒められることが増える。	・中学に向けて，支援のあり方を模索し始める。
9	・隣の部屋からの声が気になり，壁に向かって何度も「うるさい」と叫ぶ。	・鉛筆を押し当てる理由を聞くと「自分は痛くないから」という。	・図工に対する苦手意識から，取り組まないことが多くなる。	・中学での支援学級在籍について悩む。

2．第1期の考察

1）他者との関係性の形成

本児との関わりは、セッションでの全面受容による関係性構築から始まっていく、そこには彼が抱える特徴としての、集団での動きや場の雰囲気による状況判断の遅さ、押さえられない衝動性、相手の感情をなかなか理解できない難しさ、これらはこれまでのセッションの中で度々見られたことである。状況判断の遅さは集団支援の中でより顕著に表れてくる。＃1のエピソードで、いきなり大勢の支援者との対面があり、訳もわからず名札作りが始まっていく、本児はその場の状況がうまく理解できず、なかなか名札作りへ意識が行かない中、唯一その場でできる自分の一番の快の状態を探し始める。それが机から物を落とし落ちていく様子を楽しむ行為である。ここに、本児なりの場のやり過ごし方がはっきりと表現されている。一見、落ち着きのないこの行為は、状況理解ができない本児がこれまでの経験の中で見いだした彼なりの方法で、その場の意味を作り出している。これはある意味自然な行動であるとも考え

られる。その後のチーム対戦ゲームでも、勝敗は理解できたが、ゲームの状況またはそのルールまで理解することはできなかった。また頻繁に時間を聞く行為については、うまく理解できないで過ごしてるこの時間がいつ終わるのかを不安視する本児の言葉であり、普段どれだけ、そのような場や時間を過ごしているのかを考えさせられる言葉でもあった。

＃５で見せる衝動性は、さらに本児の持っている難しさを表している。刺激に対して衝動的行動を表していく様は、なにかに駆り立てられているかのような行動にも見える。自分では身体を止められない叫びにも似た「ごめんなさい」「ごめんなさい」がその場でくり返され、本児の特徴的行動は収まる気配がみられない。

＃６では、筆者が本児にとって重要な他者としての関係の構築が進んでいると思っていた頃、他者との関係構築の難しさを再認識させられる会話となる。６年生に進級し現在のクラスメートと学習を始めて４ヶ月になった頃のエピソードである。毎日、顔を合わせているはずのクラスメートのことを覚えていないことは、想定外のできごとであった。さらに、調理実習の写真や母親の記録からも、このときのグループのメンバーとの生き生きとした様子が伝わってきたが、本児にとってはその場に集まった人との行った行為であり、グループのメンバーとの関係を築き深めるものではなかったと考えられる。同じ時間を同じ場所で４ヶ月過ごしてもそれだけでは特別な他者とみなせない、本児の難しさを感じさせる。さらに別の見方としては、写真という過去の時間を切りとったものから、現在という視点で過去を想記することに対して難しさをもっているという考え方である。写真は写真を撮った人の視点であり、本児のその場における視点ではない。そうなると本児の記憶の中にその場の情景はあっても自分自身が調理している画像は残らないはずである。自分の視点を写真を写している人に重ねることができなければ、そこに自分自身を想記することはできないからである。人との関係に難しさを持っている本児にとって、自身が写っている写真から過去の記憶や映像とのマッチができず、他人事のように感じてしまうことも、本児の世界観を感じる上で大切なことではないかと思える。

＃９で見られるように、自己の感覚として「自分は痛くない」と感じることを、他者も痛くないと結びつけ、それをベースに他者へのアプローチを行うことは、そこに相手の心情を汲みとる作業が欠落していることに気が付いていない。筆者の【痛いよ】【やめてください】の言葉の背景に、本児に対する不快な気持ちがあることを本児は読み取ろうとしていない。これは本児の持っている特徴でもあるが、その露骨なまでの言動や行動は、これまでの対人関係においていかに失敗と困難を重ねてきたかを表していると考えられる。

２）母子関係における他者への影響

第１期では、発達相談や就学指導などで中学校での在籍や支援と行った次年度に向けた不安が表れはじめる時期である。これまで小学校の通常学級で過ごす「集団適応」や「学習支援」への思考重視から、中学校での支援体制や環境変化における本児への負担などを検討し始める方向へシフトしていく。これまでは、学級担任とのやりとりが支援の中心であったが、中学校という別のフィールドを前に現在と違うスタイルを模索しているように思われた。今まで本児に対する教育方針は生活も学習も訓練的要素が含まれていた。しかし母親もこのままの状況でベストな環境を維持できるとは考えておらず、周囲からの情報や家庭での状況を踏まえ、徐々に次の段階に向けて心の揺れが大きくなった。それは＃６から始まった記録ノートの中にも記されるようになり、学校、家庭、地域といったフィールドでの活動からも推測できた。地域においては発達障害親の会結成に尽力し、地域内での情報交換や交流活動も始まり、本児に対しても他者との交流が広がりはじめ、学校でも情緒的に安定した時期を過ごすようになっていく。

３．第２期の経過：身体を通した他者との関係性

＃10～＃18（Ｘ年９月12日～Ｘ＋１年1月30日）

＃10　母親が持ってきた、夏休みのアルバムをめくりながら、夏の思い出を話してもらおうと声をかけると、すぐにアルバムを取り上げ、すごい勢いでページをめくり「はい終わり」「終わり」と言いながら関係のない質問をし始めた。筆者が【もうお勉強はやりません】【終わりましょ】と言うと、不思議そうに顔をのぞき込み「怒っているの」と聞いてきた。筆者が【怒っています】と言うと、なぜ筆者が怒ったのかわからず「なぜ怒るの」「自分は何も悪いことをやっていないのに」と強い口調でつめよってきた。そこで、なぜ怒ったのかをゆっくりと説明していく。十分理解できたかはわからないが、その後「もうやらないよ」と言ったので、再度夏休みの写真について説明してもらった。以前の調理実習と

同様に「わからん」や「これ誰」と聞くこともあったが、家族との写真が多かった為か比較的多くの説明をしてくれた。その後Ａさんが前々から約束していた柔道の技を筆者に教えることについてお願いすると、照れ笑いをしながらも承諾し、さっそく筆者がもってきた本を見ながら【これはどんな技】とＡさんに聞くと動きを交えて教えてくれたので、筆者からＡさんの得意技を教えて欲しいとお願いすると、「それじゃ大外刈りね」と言いながら席を離れ空いているスペースへ移動する。「ここつかんで離さないでよ」と言うと、技をかけ始めた。何度も倒される筆者を見ながら大笑いするＡさんとの間に、心地の良い雰囲気ができあがり、場の空気が明るく変わっていくのが感じられた。

＃11　いつものように二人で、個別支援のテーブルとイスの準備をするために倉庫に入った。テーブルがイスと重なり合い、いつも以上に手強い状況であった。Ａさんの「先生、イスとれないよ」という声をききながら【難しいねー】と答えるのでこちらも精一杯であった。５分ほどしてやっとテーブルとイスが取り出せそうになったとき、Ａさんから「先生、ここで勉強したい」「できるんじゃない」と予想もしない提案がだされた。こんな狭い倉庫で個別支援は無理だよと言いかけたが、Ａさんが偶然、倉庫で思いついたことであっても、何か意味があるような気がしたので【やってみるか】と返事をした。その後10分かけて倉庫内を整理し、何とかテーブルとイスを置くスペースを確保した。Ａさんは、願いが叶った嬉しさでさらに倉庫の改造計画を提案してきた。結局、その後もテーブルやイスを片付けながら、我々のスペースを広げ、Ａさんも真剣に改造計画を実行してくれた。倉庫での作業から偶然このような自分らの居場所づくりへと展開していったが、これまで、Ａさんが落ち着かなかった大きな部屋からこの狭い倉庫に場所を移すことが、Ａさんの支援によい影響が有るんではないか、そんな予感をさせるできごとであった。

＃12　キャッチボールが苦手なＡさんなのでフリスビーも難しい取り組みかと思っていた。しかし意外にも意欲的に取り組んでくれた。最初は、手首が硬く思う方向に飛んでくれなかったが、仲の良い子もはいり３人でやり出すと徐々に、手首の使い方も柔らかくなり、楽しくフリスビーを行うことができた。なんとか相手にフリスビーを届けたい、そして楽しい場を共有したいとの思いが身体の動きに出ていたように感じられた。

＃13　母親が持参してきた運動会のビデオ映像を見ながら、Ａさんに運動会のことを説明してもらおうと個別支援を始めた。しかし予想に反して自分が映っている場面に対して語ることはなく、筆者と画面を交互に見ながら照れ笑いのような仕草を繰り返すだけであった。

＃14　「修学旅行から帰ってきた日で、少し疲れているかもしれませんが、よろしくお願いします」と母親からの説明があり、疲れから集中力がないかもしれないと思ったが、とりあえずいつものようにＡさんと取り組みを始めた。予想通り、何を聞いても「わからん」と答えるばかりで最後までやりとりが成立しなかった。このことから、母親の支援に対する思いは時としてＡさん自身を越えてしまっているときがあるように感じられた。

＃15　前日に母親からのメールで、学校でのトラブルがここ１週間続いているとの連絡をもらっていた。集団支援が始まる時間となり会場に子どもたちと支援者が集まり始めている。Ａさんは、なかなか中にはいろうとしない。支援者が一緒に会場に入ろうと誘い、しぶしぶ中に入り支援者の隣に座る。司会の説明から縄跳びを個人と集団で跳ぶことが説明させるが、Ａさんの表情はさえない。それは手で自分の顔をおおい、顔にカーテンでもおろすような仕草と、指の隙間からチラチラと周りを伺うように見ている様子からも伝わってきた。

支援者が｛縄跳びやってみよう｝と誘うがやはり返事がない。Ａさんの方から「外でやりたい」と希望してきたので、はじめは会場からエントランス、次に玄関、しまいには外に向かうＡさんに｛中でやろう｝と声をかけるがなかなかもどってこない。別の支援者が声をかけＡさんに中に入るように促すが、このころから縄跳びを振り回しはじめ、周囲にいる人を威嚇するようになっていく。支援者が｛Ａさん危ないよ｝とやめさせようとするが、２階への階段を駆け上がって逃げたり、大声を出して挑発したりと逆にエスカレートしていく。支援者も１階２階とおいかけるがなかなか捕まらず。Ａさんは大汗をかきながら走り回っている。追われること、誰かにかまってもらうことに喜びを感じているかのように、追ってくる人を挑発している。やっと、捕まったときは集団支援終了の時間になっていた。しかしＡさんの表情はセッション開始の時とは違い、なにかストレスを発散させてた様なすっきりとした表情に変わっていた。

母親から、学校では学力検査に向けた取り組みが

ここ数日続いていて、クラスや担任の先生にも余裕がないような感じがあり、宿題もその対策問題が多く、学級、学年がいつもと違う雰囲気になっているのではないかという話しになった。それと同じくしてＡさんも落ち着がなくなってきたので、それが原因ではないかと思い、『収まるのを待っています』とあきらめ顔で話していた。

＃16　机とイスのセッティングしていると、Ａさんから「もっと近づいて」「もっと」「もっと」と足や肩が接触するほどの近距離での関わりを要求してくる。

＃17　身体接触に対して過敏になっているのか、いつものように柔道の技を教えてもらう場面では、手を組もうとするだけで笑いだし、結局、組み合うことはできなかった。

＃18　イスに座り個別支援を始めようとすると、イスを極端に近づけ筆者に対して自分の手の甲に手を置くように要望してくる。すると次々に指定する部位が変わり、収まる気配がない。そこで一度拒否してみると、これまで指定してきた身体から離れ、机の上を同様に指定し手を置くことを要望する。あえてＡさんの要望に巻き込まれてみたが、その意味を推測することは難しかった。

表２　第２期 の特徴的行動と重要な他者との関係性

#	Aさんの特徴的行動	個別担当者および他者との関係性	学校や家庭での様子	母親の心情
10	・筆者がAさんの行動に対して怒っていることを説明すると，自分は何も悪いことをしていないと言い続ける。	・柔道の技を筆者に教えはじめる。	・家では会話に中で分からない言葉があると，その意味を聞くようになる。 ・授業中の声だしが増え，学習の妨げになる。	・通常学級で無理をさせていたことを悩む。 ・Aさんへの薬の服用を再会する。
11	・柔道の遠征で行った，東京の写真を見せてくれたが，半分は「忘れた」「わからん」と言い，説明ができなかった。	・Aさんと倉庫でいすやテーブルを片づけていると，「ここで勉強やりたい」と言う。	・自転車での外出が増える。 ・学校行事がある朝は，早く起床する。	・中学での支援学級在籍を決める。 ・中学との次年度に向けてのやりとりが始まる。
12	・仲の良い子を交えてフリスビーで遊ぶことができる。	・筆者が持ってきたゲームを執拗に欲しがる。	・父親の畑の手伝いをすること好む。	・小学校での支援状況に満足する。
13	・運動会のエイサーのビデオを見た後，このこと題材に絵日記を書くことができなかった。	・筆者と運動会のビデオ見ながらの説明をお願いするが，照れ笑いを繰り返し，説明することができなかった。	・ミニカーの片付けができていないので，母親が半分取り上げる。	・Aさんの周りの雰囲気に対する敏感さを再認識する。
14	・修学旅行後に直接会場に来たために疲れがあったのかどんな声かけにも「わからん」を繰り返す。	・ゲームタイムでは，ルールを守ることができない。	・寝起きが悪いのを自覚し，母親対して謝る。	・学校でのトラブルが増えたことや学校の対応にも不信感を持つ。
15	・両手で顔を覆い，周りの様子をうかがう。 ・縄跳びを振り回して，建物内外を走り回る。	・誰に対しも挑発的な態度や発言を繰り返す。	・学校で落ち着かない日が多くなり，授業を乱すような大きな声を出すようになる。	・Aさんの情緒が安定していないことを悩む。
16	・身体接触を好む		・家庭でも落ち着きが無くなり，反抗的な行動が増える。	・支援員の要請等の人的支援を，教育委員会へ要請していく。
17	・柔道を教えてくれるが，途中から笑いだし転げ回る。	・ゲームでの対戦で，筆者がAさんに勝てないゲームがあり，そのゲームをやりたがる。	・放課後教室に残り，勉強してる友だちの邪魔をする。	
18	・「手を触って」「肩に手を置いて」等の身体接触を強く好む。	・筆者の手を膝や手の甲に置くことを要望し，手を置いている間は，落ち着いて会話や取り組みができる。		・中学での支援体制が整いつつあることを喜ぶ。

4．第２期の考察

１）他者との関係性の形成

第１期では、筆者が本児の行動を受容し、関係性の構築に重きを置いていたが、そこで見られた、本児の抱える特徴的な難しさにどう向き合って行くかが、第２期に向けた取り組みの課題となっていった。第２期ではエピソード＃10＃15で表したように、本児のすべてを受容するのではなく、その中に他者の心情を汲みとれるような場面を作り出すことで、本児が考え感じてくれるように筆者の関わりを変えていく。このことは、＃10での対応から、本児にとっては理解しがたい変化に写ったように感じられた。筆者が【もうお勉強はやりません】【終わりましょ】と言うと初めて、「怒っているの」と言う。これまでのセッションの中で初めて使った言葉である。重要な他者になろうとしていた相手が、今自分の行った行為に対して怒っていることに気が付き、強い不快感を表していく「自分は何も悪いことをやっていない」と言う本児の心情、自分の行為と他者の心情が切り離されて存在していることがうかがえる。このことが本児の抱える特徴的な難しさでもあるが、あえてその部分に他者の感情を本児の受容状態にあわせて表現していくことは、対人関係から生じる問題等の予防、軽減にも繋がると考える。また、＃10での大外刈りを本児が筆者に教える様子はこれまでの立場の逆転であり、他者の状態を理解していく試みとして重要だと考える。筆者が【痛い】と言えばすぐに手加減し、【危ない】と言えば技を止めることもできた。このことからも言葉と身体が一体となった相補的な関係が形成されつつあると考えられた。このような取り組みは第２期を通して行われ、同様の反応は筆者にとって確実なものとして感じられるようになっていく。

＃15で見られた行為は、これまでのセッションではなく、初めてと言っていい状態であった。この中で、本児の特徴とトータル支援の意味を再認識する機会になる。本児は多くの特徴的な難しさを抱えているが、その分部に対して他者の側の関わり方を工夫していくことにより行動が変わっていくという、トータル支援の活動趣旨がある。もちろんこれは、支援を担当する全員が理解した上での活動でもあるので、ときには本児の特徴に支援者全員で対応していくことも考えられる。まさにそれが＃15に表れている。一見、やりたい放題のわがままにも見えるが、いつもと違う行動であることやより過激であることも、何かあるのではないかと支援者が同じように感じていることがこの場の意味を作り出していく。本児が求めていたのは今抱えている自分自身の心情を認めてくれる他者と場所であり、それがセッション会場であったのではないかと考えられる。その結果として＃15で見せた、本児の表情があるのではないかと思われる。ただし、このような対応ができるのもこの場だけかもしれない、そうであるならばトータル支援の場を利用しながら、やはり変わっていくことが望まれ、支援して行く側にも現実的な課題として意識していくことになった。

２）母子関係における他者への影響

第２期は、中学校に向けて具体的に物事が決まっていく時期になっていく。しかし、通常学級から支援学級への在籍変更や、支援体制の整備状況等に不安、葛藤を募らせていく時期でもある。＃10では、これまでの小学校生活を振り返り、本児に対して難しい課題をあたえ続けたのではないかと、振り返るようになっていく。それと平行して中学校での在籍や支援について教育委員会や学校との話し合いも始まり、徐々に心の揺れも大きくなっていく。＃15では、学校でのトラブルが多くなるが、学校の雰囲気と本児の状態がリンクしているのではないかと感じ、落ち着いて状況を受けとめることができるようになっていく。この時期を境に、家庭内での在籍変更に対する理解も進み、本格的に次年度へ向けて気持ちを整えていくようになる。

5．第３期：「間」を共有できる他者との空間

＃19～＃28（Ｘ＋1年4月24日～Ｘ＋2年1月29日）

＃19　新年度支援スタートの日である。新しい支援担当者との顔合わせの場であるが、Ａさんはなかなか会場に入れない。筆者や周囲の人にその場に関係のない質問を繰り返し、会場に入ることを拒んでいる。いつもと違う雰囲気を感じ、不安が大きくなっているのか30分以上入り口付近でしゃがみ込んでいる。顔合わせの会がある程度進んで、会場がざわめきだした頃、やっと立ち上がり入ることができた。

＃24　筆者を見つけたＡさんは急にカバンの中から封筒を取り出し渡しにきた。「先生これ、学校からもらった」と言う。笑顔で渡されたので、お気に入りの何かが入っているのかなと思い中身を確認すると、Ａさんが写っている大小ばらばらで、なおかつ古い写真30枚程度が入っている。学校で掲示用に使われたものや資料用に撮られた写真のようであった。学校学年行事でのスナップ写真がおもで、これはゆっくり話を聞くしかないと思い二人でいつもの

倉庫へと移動する。私は早速、写真のことを聞き始めた【Ａさんこの写真は入学式かな？】と質問するが、Ａさんは爪を噛みながら笑顔で見つめている。何枚か同様の質問をするがやはり返事がなかった。するとＡさんから「先生が当てて」と私が学年を当てていくゲームのようなことが始まっていく。Ａさんが選んだ写真を三択で私が学年を当てるルールである。

友だちと踊っている写真や遠足、運動会と楽しそうな写真が多いが意外にＡさんはその学年を覚えていない、しかし何気ないプールで立っている写真を「これは４年生」とあたりまえのようにあっさりと言う。ヒントになるような友だちや先生が写っているわけでもなく、学年を当てることが難しい写真であったが、Ａさんにとってはそうでもないようで、その後何度かゲームの中に同じ写真が出てきたが「４年生」が揺らぐことはなかった。同様に何気なくまたヒント的なものがない写真を的確に学年を言い当てていく。ここにＡさんが６年間生活の中心として過ごしてきた小学校が、Ａさんにとって混沌とした世界であったのではないかと思えた。学校行事の中に写るＡさんは、その隣にいる友だちも行事も意味をもった存在ではなく、ただその場にいただけでＡさんなりの意味は無かったのかもしれない。意味も分からずやらされた経験なのか、それとも写真から記憶をたどれない難しさがあるのか分からないが、Ａさんの生活世界を写真を通して垣間見たように感じられた。

＃25　母親が、中学校での職場体験でデイケアー施設にいった写真を持ってきた。『頑張っていたらしいので、Ａから聞いて下さいね』と言うと、笑顔でＡさんを呼び、写真を手渡すように促す。早速、どんな仕事を体験したのか話を聞いてみた。お茶だしや掃除など写真を見ながら具体的に説明することができた。Ａさんの表情からもそこでの仕事が意味のある体験として残っているように感じられた。

＃26　集団支援の会場で時計を見て、「今、７時26分？」といきなり聞いてきた。Ａさんはこれまで、早く取り組みを終わりたいときや、母親に会いたくなると「今何時」や「いつ終わる」など時刻や時間を気にした発言が多くなる傾向が見られた。しかし、これまでは時刻を聞くことが基本スタイルであった為、自分から時刻を口にしたことに筆者は驚いてしまった。「7時26分であっている」と聞いてきたので「7時27分だね」と正確に伝えると「あーそうだ、間違えた27分だ」と繰り返し、なかなかそのやりとりが終わらない。この１分のミスが気になるらしく、執拗に悔やみ反省していた。

＃27　母親が、何か浮かない表情をしているので、「最近どうですか」と話しかけると、「今日はコンサータを飲まさないで、学校に行かせたら、奇声がみられたようで、担任の先生も、薬の件を話したら、納得の様子でした」とＡさんの状態の悪さを心配しての話であった。これは、落ち着かない個別支援になるのかと覚悟をしていたが、始まってみると時間を感じさせないほど「やりとり」ができたと思うセッションになった。

はじめに、前回（図３）も書いた「かぎやで風（琉球舞踊）」の練習の様子を日記に書き、発表してくれた。質問にも答え、スムーズなスタートとなった。Ａさんから「日記に絵を描かないの？」と聞いてきたので、いつもとは違う自発的な展開に少し驚いたが、お願いするとすぐ描き始めた。人の数を私に数えてもらうのが、心地良いのか枠をはみ出して、

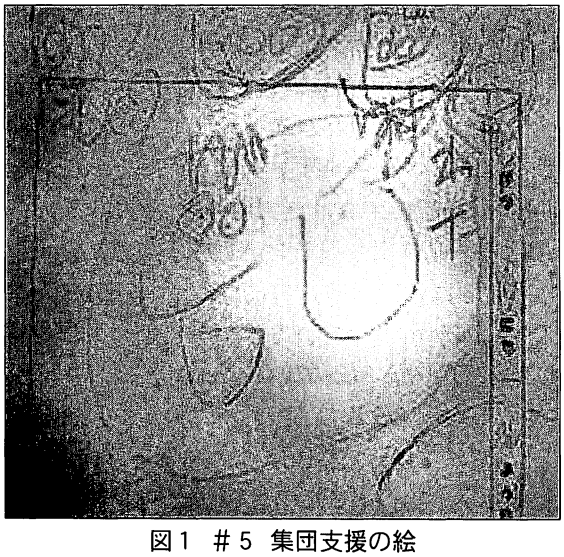

図１　＃５　集団支援の絵

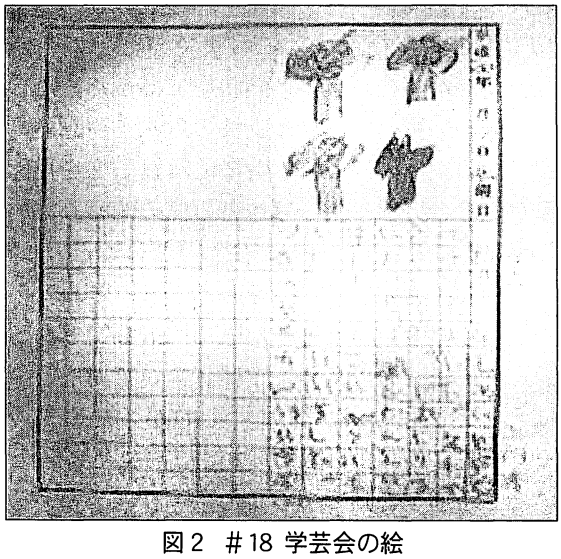

図２　＃18　学芸会の絵

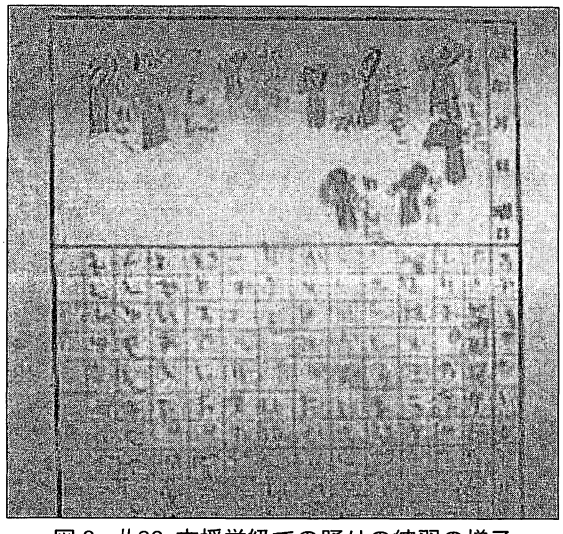

図３　#26 支援学級での踊りの練習の様子

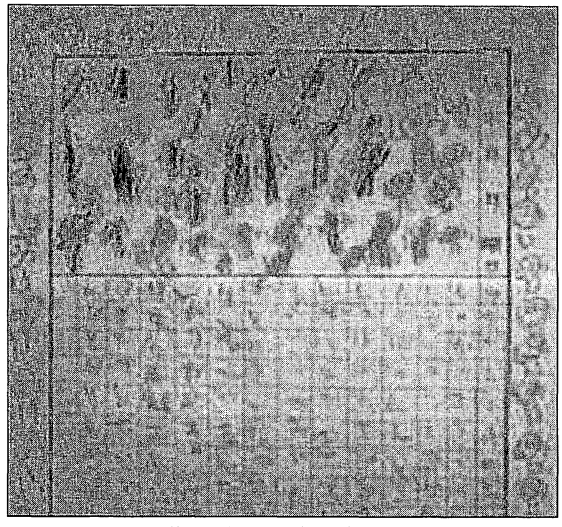

図４　#27 紙面一杯に観客を描く

100近い数の人を描いて楽しんでいた（図４）。さすがに色塗りは15人程度でやめてしまったが、絵を描くことにこれほど集中したのは初めてであった。これまでの図１のように集団支援の絵や学芸会の絵（図２）を描いてもらうことはあったが、自発的に描くような感じではなく、一連の学習の流れとして描いたような主体性の乏しい絵であった。#26の図３の頃から、支援学級の友だちの名前や人数を具体的に描き出して説明するようになっていた。それが舞踊の発表会後には、その視線が観客まで伸びていることに驚かさる。図２の学芸会の絵と違い、明らかに周囲の人を認識した絵となっている。さらにその“人”の発見と思いを絵に描きたいと訴えたことは、Ａさんの内的経験が進んでいることを印象づけた。

#28　ゲームタイムに、筆者とのじゃんけんで好きなゲームを選ぶことになった。真剣勝負の結果Ａさんが勝ち、私が３回勝負のじゃんけんに負け本当に悔しがっていると、「先生はどのゲームが好き」と一緒にゲーム選びをやろうと声をかけてきた。二人でいろいろあるゲームの中からシュートゲームを選んだ。このゲームはＡさんが得意とするゲームで筆者もなかなか勝つことができない、お互いの力が均衡したゲームである。ミニバンの上にある玉入れ用のかごにボールをはじいて入れるもので、指先への集中度が求められるゲームである。Ａさんも指ではじく瞬間は一点を見つめ、いつもの笑顔は消え勝負の顔になる。筆者がはじく番も、お互いが息をのんではじく瞬間を共有する。まさに二人のあいだに「間」を共有する感覚が伝わるものである。そこでも筆者が５対４で負けてしまい、次のゲームもＡさんが選ぶことになった。次に選んだのは、ボタン式でコマを回して、ラケットのようなものにのせて受け渡すゲームであった。これではＡさんからの乱暴な渡し方で筆者が７連敗すると、さすがにやりすぎたと思ったのか、コマを丁寧に渡し始め、筆者が３連勝する流を作ってくれた。負け続ける筆者に同情したのか、それとも、ただ渡すのが上手になったのか、それとも両方か分からないが、何かゲームを通した「やりとり」がいつも以上にできているように感じられるセッションとなった。

６．第３期の考察

１）他者との関係性の形成

表３　第３期 の特徴的行動と重要な他者との関係性

#	Aさんの特徴的行動	個別担当者および他者との関係性	学校や家庭での様子	母親の心情
19	・新しい集団支援担当者との顔合わせの会場に入ることができなかった。	・支援者に促されたことを全て筆者にやって欲しいと言うが断る。	・中学校で不適応行動が多発する。	・筆者と中学の支援担当者との面談を希望する。
20	・自分の家とこの会場の距離を気にする。	・支援者の家がこの会場から遠いのか近いのかを執拗に聞く。	・落ち着かない日が続くので，リタリンの服用が日常化する。	・中学の支援担当者と筆者との面談を定期的に設定する。

21	・学校のスポーツ大会について説明をする。	・個別支援の延長を望むが，集団支援からの声かけでしぶしぶ移動する。	・通級指導担当の先生に，自分の肩や手の甲に手を置くことや身体の密着を要望する。	・中学でのＡさんの不適応が表面化し，中学に対して不信感を持つ。
22	・絵日記の中で漢字を書きたがる。	・肩や甲に手を置くことで，会話自体は普通に行える。	・地区の支援学級援学校の宿泊学習でリーダーシップを発揮する。	・Ａさんの不適応が中学でも問題視されるようになり，学校長との話し合いを持つ。
23	・自分の肩や手の甲に手を置かせたり，身体を密着させることを望む。	・肩や甲に手を置くことや身体を密着させることを望む傾向が強くなる。	・期末テストが始まると，友だちや，先生方への暴言が増える。	・特別支援学校への転校を考え始める。 ・地域親の会の中心メンバーとして，幅広く支援活動を始める。
24	・小学校からもらった昔の写真について，説明できる写真が数枚あった。	・筆者と一緒に写真を学年別に整理することができた。	・知的特別支援学級を中心とした，時間割に切り替える。	
25	・ディケアー施設での体験学習の様子の写真について説明することができた。	・体験学習の様子を話してくれるが，絵に描くことはできなかった。	・支援学級の生徒と落ち着いて学習に取り組む。	・支援学校での体験授業でＡさんの安定した様子を見ることで、支援学校へ気持ちが傾いていく。
26	・７時26分を７時27分と言ってしまったことにこだわり、弁解を繰り返す。	・集団支援会場に置かれた風船を怖がって倉庫から出ようとしない。	・支援学級の生徒個々の話をするようになる。	
27	・絵日記の中に，人の絵を100人前後描く。	・筆者に学校で練習している琉球舞踊を教える。	・支援学級の発表会に向けて琉球舞踊の練習を頑張る。	・特別支援学校に対する家族の理解も進み，転校を決意する。
28	・琉球舞踊の練習で、筆者に対して「合格」と言う。	・筆者がゲームに負け続けると，Ａさんがわざと負け，筆者を勝たせてくれた。	・学校の先生方との関係が改善する。	

中学校に進学した本児は、環境の変化に伴うとまどいや不安、安全基地となる人や場所の不確定さから、生活全般わたって情緒的に不安定な状態が＃19から＃23まで続く。

＃24の頃、通常学級中心の時間割から支援学級中心の時間割へと変更し、知的支援学級で過ごす時間が極端に多くなる。少人数よる学習形態と同じ教師が常に指導にある環境は、校内おける安全基地を形成していく上で大切な要因になったと考えられる。個別支援においてもその頃から、身体を密着させる行為が徐々に減少していく。

＃24では、小学校１年から６年のまでの行事を中心とした写真が30枚程度持ち込まれる。これまでにも何度か写真を通したやりとりは行ってきたが、毎回、「わからん」「これ誰」「先生おしえて」等の他人事のような発言が見られた。今回も同様の展開になっていったが、ただ数枚は学年を的確に言い当てる写真があった。特に写真の中に記憶を呼び起こすようなものや人等は写っておらず、本児なりに写真と過去をリンクさせるイメージが強固に存在すのではないかと思われた。また、この時期からは、これまで本児から教わってきた柔道の技から、内容を学校の取り組みへとシフトしていった。特に琉球舞踊を教えるときには、学校で練習している支援学級の生徒の名前が出はじめ、誰が上手なのか、また踊る順番など踊りを通して人物についての語りを行うようになっていた。このようにＡさんが語りのなかに人物を登場させることは稀であり、学校での関係改善の様子を感じる要因となった。その大きな変化の現れとして＃27の絵日記へと繋がっていく。これまで人の絵を描くことを嫌がり、２、３人描くことがやっとだった本児が、自分から描きたいと要望し、その数も用紙一杯に描き続けるほどであった。踊りの発表会のとき、自分から見えた人の数を鳥瞰的視点で表現しているようであった。これまでも、同様の発表会は小学校の通常学級でも経験しているが、今回は安全基地である支援学級のメンバーとの発表であり、関係性を感じられる相手との舞台だっただけに、目の前の人、目の前の観客を意識、発見できたのではないだろうか。現実世界のなかで生き

た体験を感じるには、関係性がもう１つの記憶の目になるように考えられる。そのような関係性がなければ、これまでに見られたように、自分のスナップ写真を見ても、記憶に繋がらなかったり、語る以前の問題になってしまうと考えられる。

＃28では、これまで２年間続けてきたゲームタイムでの変化である。第１期のころはルールを守ることや焦らずに取り組むことが難しかったが、この時期になるとルールも守りながら、真剣勝負ができるようになっていた。さらに、筆者も真剣に勝負をしていたため本気の雰囲気が二人の間に生まれ、相手の立場を意識したやりとりが展開される。それで形成されてきたのが「間」の存在である。待つことで最大の結果を目撃し、達成したりする体験はＡさん自身にも「間」を共有する意味を感じとれたのではないかと考える。「間」を共有することで相手を意識することや、自分自身を見れるようになっていくと思われた。これまでのように焦って衝動的に身体を動かすのではなく、「間」を利用して身体への集中力、ボディー感覚を掴んでいるように思われた。その結果、本児は筆者に連勝することが多くなり、真剣勝負に勝って連勝する経験と負ける悔しさの双方を体験していく。その経験は負ける側の心情を感じるとることへと繋がり、負けが続いたときの筆者への心遣いへと変化していく。待つという行為から派生した「間」が結果として相補関係を育てる要因になっていったと考えられる。

２）母子関係における他者への影響

第３期の＃19から＃23までは、中学校に入学後、多発する不適応行動の原因究明や対策に奮闘する時期であり、そこから学校に対する不信感や限界、自分自身が目指していた状況と現実とのギャップに無力感を感じていく。精神的にも苦しい時期であるが、母親を支える中学のコーディネーターや親の会等の関わりの中で、これまで選択肢に入れてこなかった、支援学校への転校を考え始める。それは、支援学校の体験入学の中で見せた本児の様子や学習以外に必要と感じていた、人との関わり方、就労を視野に入れた学習プログラムなど、本児にとってこれから必要と思っていた内容が具体的に展開されている状況を見たからであった。＃24のころには悩みながらも支援学校への転校を学校に伝え、家族も前向きに転校を考えるようになっていく。その後、中学校での状態も落ち着き、学校生活の安定や職員と本児との関係改善によって中学校での支援のかたちも整いつつあったが、しかし支援学校に対する転校希望は取り下げず、本児が主体的になれる環境へと支援をシフトしていく。これは、本児を集団適応、学習適応といった訓練的要素や普通学校、普通学級という普通へこだわり続けてきた、過去からのしがらみを一つ一つほどいていく作業のようでもあり、小学校入学から続いてきた自分への気づきに対する、平坦でなかったこれまでを受容していくプロセスのようにも思われた。

Ⅵ．総合考察

本児とのセッションでの取り組みでは、本児の抱える特徴的な難しさを受容しながら行われた。第１期では、本児との信頼関係の形成を基盤に考える立場に立ち、第２期では本児が重要な他者との間で喜怒哀楽の複雑な感情を経験することによって、自分自身や重要な他者についてさまざまなイメージをかたちづくる関わりを持っていった。第３期では、中学校という新しい環境で不安が広がり、自分をコントロールできなでいる本児に対して、とにかく添い続け話を聞き、嵐が去るのを待ち。その後、支援学級という心理的安全基地という土壌を通して、学校というフィールドの関係性を回復してい行く過程を見守っていった。その過程で安心できる生活の場、心的な基点となるホームベース（浦崎2009）という支えが育っていく。それと同じくして個別支援の中でも筆者との「間」を共有できる時期に入っていく。

小林（2005）が、周囲の重要な他者との関係の中で「自分の心」が成り立ってくると言ったように、本児においても筆者との関係が重要な他者として構築されていくように、関わり手が本児の情動の動きを何とか掴もうと努めれば、常にとはいわないまでも、本児の行動は単に無意味な「困った行動」ではもはや無くなり、やはり本児の情動の現れなのだと「わかる」場合がしばしば生まれる。しかし個別支援は、ある種特別な配慮のもとにセッションが行われている。このようなことが日常の中で可能なのかという問いが当然立ち上がってくる。無論、現状では厳しい状況かもしれない、ただ関わる人々が自分の価値観や期待、願いだけで発達障害児を見てしまうことは、関わる側からの意味付けだけの偏った見方になってしまい、彼らとの関係は不安定なものとなり、ときには大きな不安を与えたり関係を悪化させるような行動を引き出すかもしれない。それらを放置していくことは、彼らの特徴的な行動ともいえ

る二次的な障害・処理方法で解決していくしかない状況に追い込んでしまう。それでは、ますます対人的にも社会的にも過酷な課題が山積していく状態が続いていく。そこで、必要とされるのが彼らの内面の世界を見つめながら添えることができる他者と場の存在である。その場で、抱えている問題を重要な他者と関係をもちながら受けとめていくことは、彼らの内的な体験世界や内的な適応に目を向け、耳を傾けることであり、彼らが生きている世界を受けとめようとする懐の広さを感じてもらえるチャンスではないだろうか。

彼らの日常には、彼ら自身が苦手とする課題が多く存在しているであろう。そのなかで重要な他者として支援者が関わることは自信や意欲などと共に「自分の心」を育てることに繋がり、現実社会との往還も可能になっていくのではないかと考える。本事例が示したようにトータル支援の場は、本児が自力で解決しづらい問題を直接持ち込める場となっている。「自分は受容されている」と感じることが安心をよび、重要な他者が寄り添うことで共に生活する人々と向き合うことを支援している。この場における関わりを重ねることで、対人トラブルの軽減や対人関係における自分の行動の客観的感受性をそだてることが可能になっていくのではないかと思われる。本事例も当初、適応スキル獲得からの支援であったが、個別支援を重ねることで、本児の抱える特徴から重要な他者との安定的な関係構築の必要性と、本児が受容されることに対する期待によって、トータル支援の場が心理的安全基地になっていく。このことは、本児のみに当てはまることではなく発達障害児に通底する問題だと捉えた場合、重要な他者が関係の中で受容していくことで、彼らの内的な世界を見つめ、そこでの体験を支援できれば＃11＃27＃28に見られたような相互理解が深まると考えられた。また心理的安全基地を中心に周辺世界との距離感が縮まったとき、これまで閉ざされていた彼らの物語へ光があたりはじめ、共有の世界の地平へと踏み出して行くのではないかと考えられる。このことから、発達障害児に対する関係性を重視した個別支援は、心理的安全基地の形成と共に彼らの関係性や意味世界を広げることができるものであると考えられた。

Ⅴ．引用・参考文献

五十嵐一枝（編著）（2005）軽度発達障害児のためのＳＳＴ事例集．北大路書房．1－9.

小林隆児（2005）自閉症の関係発達臨床　鯨岡峻（編著）．日本評論社．9－16.

佐藤和子（2008）仲間との適切なかかわりを育む支援．発達115．38－44.

田中康雄(2009）支援から共生へ．慶応義塾大学出版会.

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．7．1－18.

浦崎 武（2008）自閉症児と共同性に基づく創作活動を通した重要な他者との関係形成による発達支援．琉球大学教育学部障害児実践センター紀要．10．1－22.

山上雅子（2008）発達臨床の立場から．そだち科学　11．54－57．日本評論社