

琉球大学学術リポジトリ

知的に遅れのない広汎性発達障害児のトータル支援 (2) ~指示に反応し怒りを表出する小4男児との かかわり~

メタデータ	言語: Japanese 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: 2012-04-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 金城, 明美, 浦崎, 武, Kinjyo, Akemi, Urasaki, Takeshi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/24196

知的に遅れのない広汎性発達障害児童のトータル支援 (2) ～指示に反応し怒りを表出す小4男児とのかかわり～

金 城 明 美* 浦 崎 武**

Total Support for Children with Pervasive Developmental Disorder (2) -A relationship with a 4th grade boy reacting to instruction with anger-

Akemi KINJYO* Takeshi URASAKI**

要 約

知的に遅れのないKくんは、通常の学級という集団の中で、指示的な言葉に反応し、注意の持続が難しい。周囲の言葉や態度に怒りを表出させ、行為は暴言と人を叩くという問題行動を引き起こしていた。トータル支援では、個別支援の中でKくんの関係形成が行われ、集団支援ではKくんの特性に添った集団活動が行われてきた。支援の継続を行う中、生活にかかわる人々のインタビューとアセスメントを通して、Kくんの環境を捉え直し、集団支援の内容を検討してきた。結果、人を叩く行為が減少した。4学年に入り、Kくんの集団支援に見られる特性は、フラッシュで見る短期記憶のよさと、視覚的刺激入力から表出す際の書字の困難さが見えてきた。

I はじめに

平成23年、東北大震災後、津波で流された跡の映像は、戦火で家々を失った戦後の沖縄を想わせる。遠く東北の地で起こった出来事が、沖縄戦後に似た感覚に襲われるのは、激戦体験をした親の語りを聞き、戦後沖縄の映像や写真を見る経験を得た筆者であるからであろうか。実際、災害を体験したわけではない筆者なのだが、東北の人々の情動や言葉や行動に、心がゆり動かされ共感に繋がり沖縄をみつめたのである。人々の中には、筆者同様、震災を受けた方々を想い、自分の記憶にある過去の悲しみを掘り起こした方もいるだろう。東北大震災の映像を見た瞬間、記憶をたどれない程、見たこともない状況

に不安が押し寄せてきた方も多く存在しただろう。また、家族への想いや苛立ちや悲しみをどう処理すればよいのか戸惑う人々の存在も予測できる。東北大震災を機に、人々は、多様な心の動きがあり、日々の生活に異質な情動が強調されたと考える。そして、放送映像に心動かされ、互いに助け合おうというポジティブな想いが広がり、それが社会現象になっていったのがH23年であったと考える。東北大震災で災害を受けた地域は、沖縄と同様、異質な歴史を刻んだ年であったことになる。

東北大震災後の5月、筆者は岩手県へ足を運んだ。ほんの数時間の滞在であったが、地面が熱く感じられ、体もジリジリと痺れる感覚があった。見たものから体の異変を感じたのである。視覚からの刺激は、

* Kube Ele. School, Nago City, Okinawa Pref

** Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus

沖縄戦にスリップした思考へと繋がり、戦争というイメージではないという思考が大災害を認識させていた。そして、体の痺れを伴っていた。避難所には、ボランティアが足湯をしながら被災者の語りを聞いている様子に出会った。外へ出られない子ども達がボールけりをし、中学生が低学年の子を世話している姿に心動かされた。中学生は、眉間にしわを寄せる子に声をかけ、筆者の絵本の読み聞かせを一緒に聞き、配給の手伝いをしていた。筆者は、「笑顔探し」のある絵本の読み聞かせで子ども達の笑顔を見ることができた。沖縄からの医療スタッフも活動し、しっかりとした動きが在る避難所であった。筆者は、この先、子ども達の言葉がどうなるのか気にかけながら短時間で岩手を離れた。

昭和20年夏以降、戦後すぐの沖縄の写真には、ブルトーザーが地面をこすり取り、道を切り開いている様子があり、はだしの人々が震える体を支えながら捕虜収容所へ移動する映像が残されている。戦後すぐの沖縄は、軽度な発達障害というラベルのない社会であり、沖縄戦の体験者がPTSD症状を表出する中で、子育てが行われていたことになる。当時、年老いた体験者達の心の傷、地上戦の悲劇体験は、今もPTSD症状、トラウマとなって夜も眠れない状況を訴えている。戦後、孤児院で過ごした幼子達は、現在も孤児院の中で起こったいじめや暴言の噴出を記憶している。戦後、孤児院生活を支えていた先生達は、遊びや運動で子ども達を癒し、夜泣きを静めるために奮闘した。やっと見つかった親戚に引き取られた子ども達は、育て親へ尽くすことで精一杯である。成長した後も、共依存、アダルトチルドレンの構組みが存在したと考えられるのが沖縄である。戦後から現在も、祖父母達は、心に傷と不安を持ちながら、互いの公民館コミュニティーという地域同士の情報交換と経験で、子や孫達にかかわりをもってきた。つまり、不安を体験した人々が、地域と協力して軽度な発達障害というラベルのないノーマライゼーションを形造っていたことになる。

Kくんは、戦争体験をした祖父母を持つ。Kくんの母親は戦争体験者のいる家族の世話を追われ、さらに母子家庭に見られる就労という社会現象も背負うことになる。換言すれば、他府県と異質な歴史文化環境にあり、他府県と共に社会現象の渦中にいることになる。しかし、沖縄県からすれば、ごく普通の家庭と言えるかもしれない。

II 問題の所在と目的

平成23年、Kくんは、琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センターで支援を受け続けている。以前のKくんは、指示的な言葉に反応し、暴言があり叩く行為もあった。情動コントロールも困難であった。現在、Kくんのトータル支援での情動表出は、怒りの前に立ち止まり言葉を探す様子、動きが穏やかになる様子、笑顔になる様子、譲り合う様子が見られるようになった。しかし、情動発達の視点ではなく、別の視点としてみると情動コントロールとは違うものが見えてきた。書字表出の困難さ、認知発達の視点である。

ここではあそびについて焦点を当てながらK君への支援について考えたい。

「プレイセラピーが発展してきた歴史の中で、発達障害の子どもへの非指示的な働きかけが有益であった（田中2008・浦崎2004・倉光2000）」ことは知られている。2002年以後には児童の診断書に記載された特性や発達に添った支援が登場し、プレイセラピー、あそびを通して特性や発達を生かすことのよさが広まってきた。しかし、沖縄県の特別支援教育は、「教師の経験や教育観によるかかわり方になる傾向があり、子どもの内的世界に理解を示す重要な他者としての在り方として専門機関との連携の必要性が示唆された（浦崎、2007）」のである。換言すれば、教師の経験によっては、効果的なかかわりがあり、特性や発達に添った支援が計画に加えられれば、戸惑いが減少すると捉えられるということである。さらに、浜田（2007）は、「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」とし、「言葉以前に行つて帰ってくる居場所、対人的なホームの形成が存在する」と説き、言葉・ふるまい・環境への視点を含めた支援の在り方を検討することが重要であるとしている。知的に遅れのないKくんは、通常の学級という集団の中で、指示的な言葉に反応し、注意の持続が難しい。周囲の言葉や態度に怒りを表出させ、行為は暴言と人を叩くという問題行動を引き起こしていた。Kくんの言葉・ふるまい・環境に視点を向け、トータル支援では、個別支援の中でKくんと他者との関係性が形成され、その関係性に基づいた集団支援が行われた。

ここではトータル支援中のKくんの人を叩く行為の減少について検討する。さらに、アセスメントを

行い、Kくんの表出書字・言葉・ふるまい・環境への支援の在り方を考えたい。

III 方法

1 トータル支援活動

琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センターでは、2006年から個別支援と集団支援が行われ、対象児の関係性の形成とその関係に基づいた集団支援が行われてきた。支援者の支援の在り方を吟味し（浦崎、金城2009）、児童の内的世界の理解に努めながら支援を行ってきた。筆者もそのトータル支援にかかわって5年になる。大学生、研究員、現場教員、保育士が支援者となり「あそび」を中心に集団支援を行っている。月に2回のセッションが隔週約2時間設定で行われ、セッションの前後に打ち合わせと反省会が持たれる。1日の内容としては、まず、個別セッションとして1～2人の支援者と対象の子どもが個別の部屋で「あそび」を中心としたセッションを行い、その後、集団によるセッションを1時間行う。集団のセッションは、広い部屋で行われ、大人が企画したあそびや子ども達が好む集団あそび等、トータルな支援が行われる。保護者は別室でセッションを行う。筆者はその中で、時に企画を組み集団支援の誘導を行う立ち位置にいたり、直接子どもと対話しながら集団あそびを一緒に行う支援者の位置にいたりした。対象児達は、大学生に触れ合い、教育関係者・特別支援専門員等とかかわる中で成長してきた。保護者も、トータル支援の間に別室で行われる談話によって、親同士の繋がりを持ってきた。支援者と子どものかかわりと、親同士の繋がりは、それぞれの持つ情報量と経験とで形造られてきた。

2 対象児童とトータル支援

琉球大学発達支援センターによるトータル支援に参加したKくんは、1か月に2度、個別支援と集団支援を受けた。個別支援では、Kくんのやってみたいことが尊重され、支援者と2人で展開された。支援者はKくんの側に寄り添い、活動を行った。Kくんの好きな虫とりが何度も行われ、キャッチボール等をする中で、Kくんとのやりとりが続けられた。集団支援の中では児童の興味を引く企画が準備され、多数の大学生がかかわっていった。大学生の言葉かけが、刺激となって表出する行動は、支援者の大学生にとって困り感となっていたこともあった。しかし、事後ミーティングによる話し合いから、Kくん

との言葉のやりとりやふるまいが検討され、次回の対応が改善されたので、Kくんの暴言やトラブルが減っていった。Kくんは、小学校高学年という異年齢の集団に入り活動してきた。幼稚園から中学生までの子ども達で構成されるトータル支援のあそびは、素材に触れる感覚統合をねらうものであったり、集団の競争やルールを体験するものであったりした。そのあそびを通してのかかわりは、結果として、支援者側の困り感を伴うことがあったが、子どもは内的世界の変化が捉えられた。

Kくんの生活環境への振り返りは、トータル支援だけでなく家庭環境・学校・牧場・学童・少年野球等、多くの習い事の場まで広がるに至る。トータル支援でのKくんの姿は、日々の多様な活動に影響され、また、トータル支援の活動が日々の多様な習い事の場に現れていることに視点を向け考察していく。さらに、KくんのWISCⅢデータを含め、平成X+3年～4年後に実施した母親のインタビュー、K-A B Cデータを分析考察していく。その後、本人の特性を考慮したトータル支援を実施する。つまり、Kくんに添った分析と計画を繰り返し、トータル支援を創っていく。

3 対象児童の背景と環境

（1）Kくんの診断と家族構成

Kくんの最初の診断は、平成X年6月、小学校入学以前であり、「自閉症障害」と診断されている。診断書に記載された内容は「友人との関係が作れない。自傷を主訴に受診。癪癪や攻撃性もあり、愛着形成も不十分。」である。同年8月の診断書の病名は「広汎性発達障害」となっており、総合判定は「全体的な発達は標準範囲であるが、多動や攻撃性が強く、又、広汎性発達障害によるやりにくさも合併し、一応の注意を要する。D Q97、新版K式（平成X年4月実施）」と記載されている。興奮・暴行・多動・自傷が問題行動となっていた。平成X+2年11月の診断書は、「広汎性発達障害」とあり、合併症として「注意欠陥多動性障害」が記載、興奮・自傷・器物破損・尿失禁・こだわりが問題行動とされていた。アセスメントはI Q111、WISCⅢ（平成X+2年11月実施）であった。

家族構成は、母子家庭であり、Kくんが生まれた1ヵ月後に離婚をしている。Kくんの父親は、母親に対して暴言があり、母親は不安な日々を送っていた。母親の叔父の子は、ひきこもりがちであった。Kくんの祖父母にあたる人々は、戦争体験者になっ

ている。沖縄の地域特性的家族構成である。沖縄戦は、1945年の地上戦であり、当時、20数万人の人々が死という姿になった。その残酷な場面を目の当たりにした経験を持つ祖父母達の不安は、不眠や苛立ち、トラウマを優位に引き起こしていたと考える。不安のある家庭環境に在ったKくんの母親の場合、同じ境遇にある沖縄の家庭環境の1例になる。母親の育ちは、不安に影響され、トラウマをかかえる親達を支えてきた存在であったことになる。トータル支援では、Kくんの家族や背景にも視点を向け、母親との面談やKくんの学校外での環境を考慮し、支援をしていった。

(2) Kくんの特性とアセスメント

Kくんは、平成X+1年と平成X+2年のアセスメントで、標準知能となっている。平成X+1年10月、7歳ではWISCⅢを受け、全検査F Q108、言語性V I Q103 (52)、動作性P I Q106 (56)である。言語性の評価点は、知識8・類似12・算数10・単語11・理解11、動作性の評価点は、完成15・符号13・配列12・積木8・組合8であり、他数唱・記号・迷路は未検査である。平成X+2年11月、9歳のアセスメントも、WISCⅢであり、全検査F Qは111、言語性V I Q105 (54)、動作性P I Q110 (57)である。言語性の評価点は、知識8・類似12・算数12・単語9・理解13、動作性の評価点は、完成12・符号15・配列9・積木12・組合9であり、他数唱・記号・迷路は未検査である。具体的な行動観察のデータはない。平成X年+評価点の中で、絵画完成と絵画配列の点数が低く変化しているところから、社会的理解と絵画完成における全体的な視覚処理への解釈が重要と思われる。しかし、Kくんは、社会的理解の未発達と捉えるよりも、いざとなると自分をおさえられない状況が検査にも起こっていたのではないかと考える。言語性の単語に関しても、点数が低くなっているが、「分らない」等と否定的な言葉や不安感からの動きで点数が低く出ているのではないかと考える。数唱・記号・迷路の際、答えることや書くことを断ったとも考えられる。指示に反応した言葉がなかったか気になる所である。数唱・記号・迷路のデータがないので、聴覚的刺激・視覚的刺激からの視点を含めた特性を探るため、平成X年+3年12月、KくんにK-ABCを使ったアセスメントを行った。

IV 結果

1 Kくんの平成X年+1～2年、はじめ頃のトータル支援

(1) 平成X年+1年：ビデオの記録から「企画・はないいちもんめ」

なかなか活動の場へ入れないKくんは、建物の玄関に立つ。一緒に高学年の子が立っている。支援員(筆者)は部屋に入っていないことには触れず、話題をそらしながら笑顔で近付き話をする。話をしながら玄関に入り、身振りだけで「おいで」をするとKくんは部屋に近付く。支援者(筆者)が、言葉なく笑顔で部屋の方を指さすと、数歩、体を動かす。部屋の中を、少しのぞいている。



写真1 「部屋を見るKくん」

入ろうとしない。「はないいちもんめ」は、ロビーで行う。筆者は、集団に入れない別の子と一緒にだったが、Kくんは、ロビーに残っていた別の子と一緒に活動を行った。筆者と同じグループとなり、「はないいちもんめ」の中で、相談に応じていた。遠慮がちであったが、大きな声を出すことはない。

＜小考察＞

「友人との関係がうまく作れない」というKくんは、知り合いのお兄さんと一緒にトータル支援に参加していた。最初は、なかなか他の子ども達の中に入れない状況であった。Kくんの知り合いである年上の男の子と一緒に入り口まで動いたのは、言葉による指示ではない。支援員の指さしによる視覚的刺激が行動を促していると思われる。ここで、指示的な言葉が伴った場合を想定すると、言葉に対しての否定的な行動が起こっていたのではないかと考える。部屋に入る瞬間も、部屋から出てきた支援員に背中を支えられている。言葉を通した支援ではなく、視覚的な支援やスキンシップ的な支援が有効な支援と思われる。集団に入れない別の子と同じグループにな

り一緒に活動する姿からは、自己中心的な友人関係とは言えない。言葉なく一緒に参加することはできている。

(2) 平成X+2年:「企画・つゆコレ」(透明な傘に絵をかこう)の学生記録とビデオから
☆以下、学生の記録より

Kくんに、見本として見せてくれた傘やカッパを見て「きれいだね」とか「カラフルだね」と同意を求めたが、「下手」や「可愛くない」など、自分の感情を素直にストレートに言うので、友達との間で、このような相手を傷つける発言をしたらすぐ喧嘩などに発展してしまう恐れがあるなどを感じた。企画においては、絵を描くのも好きだし、自分から進んで取り組んでいた。特に傘はもともと好きみたいで、企画が終わってからすぐに傘を開いて、お母さんの所でも自慢していた様子でした。集団あそびの時は、とても楽しそうで、まだやりたいと思っているのかテンションが上がっているのか、終わった後に少し問題行動が見られる。今回は、じゅうたんに落書きをしてしまって、少し「だめだよ」と言っても、また少し落書きをしてしまった。注意してもわからないのかなと思い、もっと落書きが悪化しないように、他の支援者の方が違う方向に気をそらさせていた。この方法は、すごく有効な方法だと思った。その場をさけて悪化を防ぐというのも対処法の1つであると今日の支援で学べた。終わりがわからない様子がみられる(けじめがない)ので片付けをしっかりとすることで、「あそびは終わりなんだよ」と分かるかもしれないと思った。

☆以下、ビデオ記録より

透明感のある傘に、青い海や茶色のかもめ、黄色の星や黒の夜空を描く。描くたびに向こう側を眺めるように傘から離れて見入る。学生の記録にもあるように、作品作りに集中している。迷う様子なく思いつくまま描いている。傘には、昼の海と夜の空が描かれる。一緒に活動している知り合いのお兄さんは、なかなか絵を描けずにいた。支援者(筆者)は、利き手ではない方の手で線を描くことを提案する。すると、大学生も一緒に利き手ではない手で交代しながら線を描いていった。Kくんは、カッパにも絵を描き、集中する。企画後半、紹介の場面で、傘を差し、描かれた頭上の絵をにっこり眺める。気に入ったのは、海の絵であることを小さな声でつぶやく。学生がその声を代弁する。

<小考察>

見本の傘に関して言葉を通した同意を得ようとし

た学生に対して、Kくんは「下手」「可愛くない」と否定的な言葉でイラッとした情動を表出している。学生に、自分の情動をストレートに言うという姿に捉えられたKくんだが、実際には、自分の考えを表現する機会よりも、同意を求められたり、指示を受けたりすることが多いのではないかと思われる。Kくんの「下手」「可愛くない」という言葉には、「自分を表現したい」「自分を受け止めてほしい」という欲求を満たしたい姿が込められていると考える。じゅうたんに落書きをしてしまった時も、支援者に「だめだよ」と言葉による否定と指示を受けたKくんは、大学生に「注意してもわからないのかな」と、捉えられている。落書きの以前には、企画に集中し、透明感のある海の絵にわくわくとした楽しさを感じている様子がビデオにある。その様子から、Kくんの企画に感じる楽しさおもしろさが、自分から表出させる表現の満足に達していることも捉えられる。Kくんは、言葉に搖れ動き、企画に満足していると考えられる。周囲と共に描いていいという認められ感が強く出たKくんは、知り合いのお兄さんも描いたことで一層の満足感を味わったのではなかろうか。もっと描きたいという想いがじゅうたんの落書きとなり、止められない問題行動に一番戸惑うのは、本人ではなかろうか。Kくんの行動が「注意してもわからない」動きに見えたのだろうが、Kくんの気持ちが言葉となって表現されているわけではない。Kくんは、平成X+1年と平成X+2年のWISCⅢアセスメント結果で、知識8となっていた。記憶にある知識は、具体的な言葉を介さない分、解釈をズラしたり少ない言葉で終わったりしていたのではなかろうか。そのことからもKくんへ「注意してもわからない」という視点の前に、起こった出来事について丁寧に説明していくことが重要と捉えられる。その後の、落書きの悪化を防ぐためにKくんの気をそらした非指示的な支援は、視覚的・聴覚的な刺激に優位に反応する特性を生かしていると思われる。Kくんの視覚的・聴覚的な刺激の優位さは、支援員の描いた絵を褒める「いいね~」の言葉や反応からも捉えることができると考える。

2 Kくんの平成X年+3年以降(トータル支援の実践記録から)

(1) Kくんの特性と再度のアセスメント

筆者(支援者)は、聴覚的刺激・視覚的刺激からの視点を含めた特性を探るため、平成X年+3年12月、KくんにK-ABCを使ったアセスメントを行っ

た。その結果、下記表1・2のように、取得度尺度と継次処理尺度、習得度尺度と同時処理尺度に優位な開きがあり、算数と言葉の読みの粗点が低い。聴覚的刺激の問題のなぞなぞへ反応があり、視覚的刺激の読み取りや文字の記憶に課題があると考えられた。学習する際の表記も困難ではないかと予測した。

また、Kくんに、所属している野球チームの名称と活動している曜日を書いてもらった(写真2)。書



写真2 「文字を書く」

字をみると、「か」「や」区別が難しい。「木」も「本」となっている。「す」のまわして書く部分も、ゆっくり確かめるように書いていた。まわすようにゆっくり書いても逆の円を描いたことに気付き、書き直す姿があった。この様子から、Kくんにとって文字の表記は、困難を感じていることが考えられる。

認知処理過程尺度72(表3)をみると、「模様の構成」評価点12点、「位置探し」13点と高く、「絵の統合」評価点は7点、「視覚類推」9点と低い。ビデオと行動観察記録を見ると、「模様の構成」(写真3)では、注意を持続させ時間ぎりぎりまで取り組

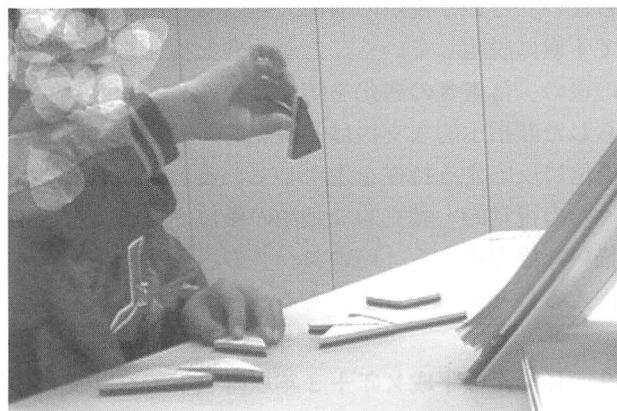


写真3 「模様の構成」かざして全体を見る

む姿があり、色違いの2枚組の組み立てや外側からの組み立てが特徴的で、三角形をぐるぐる回しながら合わせていく様子と時折見本に三角形を掲げる様

子があった。全体に一致させる作業への集中が得点を上げていると考える。「位置探し」(写真4)は、



写真4 「位置探し」テンポよく指さしていく

短時間で「はい、いいよ」と返事をし、テンポよく指さしをした。全体の位置を一瞬で確認し、答えていた様子であった。評価点の低い「絵の統合」では、提示された模様についてのイメージはあっても身振り手振りの表現になり、言葉として表現できずにいる様子だった。この事から、生活体験が言葉という知識には結びついていないと考える。「視覚類推」は、アセスメントの後半である。Kくんにとても注意の持続が難しい段階ではあった。会話の中でも説明の途中で「あっ、わかった」と先に答える様子があり、図の関係性を読み取り思考する時間をとらない様子があった。途中、前の問題の間違いに気づく「さっき間違えた」や「意味がわかった」とつぶやいたことから、自分の考えが、問い合わせ合わないこということの発見ができることがわかる。「語の配列」の妨害刺激には、暗唱する姿があり、方略をもつことができる事がわかる。習得度尺度(表2)・認知処理過程尺度(表3)、行動観察記録から、Kくんは、視覚刺激が音声言語にしていくことが弱いことが考えられる。また、一瞬の視覚刺激で判断することから解釈のズレが生じ、トラブルが起きるとも考えられる。このことから、積み重ねてきた学習がうまく生かされていないとも考えられる。Kくんのアセスメントからの特性を生かし、トータル支援の内容に瞬間の判断を伴いながら、コミュニケーションを学んでいく支援も取り入れていく。

表1 「平成X年十3年12月（9歳）実施・K-ABC」 総合尺度

総合尺度 平均=100 標準偏差=15	得点 合計	標準得点±測定誤差 90%信頼水準	
継次処理尺度	31	102	± 9
同時処理尺度	41	102	± 7
認知処理過程尺度	72	102	± 6
習得度尺度	325	79	± 5
非言語性尺度	44	106	± 7

表2 「平成X年十3年12月（9歳）実施・K-ABC」 習得度尺度

習得度尺度		標準得点±測定誤差	
平均=100	粗点	90%信頼水準	
10 表現ごい		±	
11 算数	23	79	± 8
12 なぞなぞ	20	95	± 10
13 ことばの読み	17	67	± 7
14 文の理解	13	84	± 9

表3 「平成X年十3年12月（9歳）実施・K-ABC」

認知処理過程尺度

認知処理過程尺度 平均=10 標準偏差=3	粗点	評価点			パーセンタイル 順位	SorW (強 or 弱)	その他の情報 (相当年齢)
		継次処理	同時処理	非言語性			
1. 魔法の窓							
2. 顔さがし							
3. 手の動作	14	10		10	50		8-9
4. 絵の統合	13		7		16		6-9
5. 数唱	11	9			37		8-0
6. 模様の構成	12		12	12	75		10-6
7. 語の配列	14	12			75		12-3
8. 視覚類推	12		9	9	37		8-6
9. 位置さがし	15		13	13	84	S 5 %	12-0
評価点合計		31	41	44	継次+同時=認知処理		72

平均=

10

(2) 平成X年+4年、Kくんの背景・母親へのインタビュー

以下の内容は、Kくんの母子手帳の記録と母親へのインタビュー記録である。< >は補足修正。

(母親)

「Kくんは、誕生から約2か月近くで首がすわり、6か月検診の際には寝返りができていなかった。3か月頃のKくんは、足のはね方が強いと感じ、手の力は弱いと感じていた。はいはいは7か月頃から見られた。足でけるようなはいはいで動きが早かった。1歳の時、夜泣きがあった。2~3時頃、急に大きな泣き声を出していた。1歳半、パトカー並べをよくしていた。1歳8か月むし歯でよく治療した。2歳頃、大人のような会話をしていた。3歳頃、すぐ叩いたりするようになった。4歳、保育所でトラブルばかりだった。2歳の頃、保育園のお迎えに行った時、『何で来た』とにらみ、怒った様子を見せていた。<小学校入学以前>の時、学童に行かせた。1年生6歳の時、ひらがなの『す』を『す』と鏡文字で書いていた。最初に学習する文字に対して苦手意識が高かった。掛け算九九は言えた。一回覚えたら修正にくかった。宿題は2時間、いじでもやらせていた。<Kくんは>文字は力が入るように書いていた。

<小学校入学以前>頃から、牧場で乗馬体験をさせていた。月2回の土曜日、ホースセラピー(写真5)を30分やった。<現在>もやっている。<牧場>

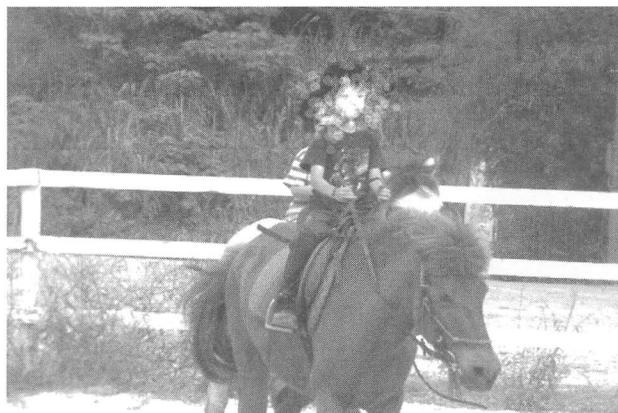


写真5 「ホースセラピー」

までの移動がきつかった。学研は1年生の間取り組んだが、身になつてないと思う。取り組む内容がKくんには難しかった。3年生になって、野球と牧場とトータル支援になった。トータル支援は、参加するお兄ちゃんとお姉ちゃん達が受け止めてくれるのがいい。大学生は、力の加減が難しいのに受け止めてくれるのでいい。病院からの指示はない。食は

細い。半そでで過ごすことが多い。<Kくんは>めったにカゼはひかない。」

(3) 平成X年+4年、Kくんの背景・学童クラブへのインタビュー

Kくんは、母親の仕事の都合で、小学校入学以前から児童館に通っている。その頃から、琉球大学のトータル支援に通っている。Kくんは、月~金の午後3:30から、土曜日は、朝から夕方5時まで、学童クラブに通っている。以下は、学童クラブの方へインタビューした記録である。母親同席であり、途中、母親の話が登場する。学童クラブでかかわる方は、男性支援員が主であった。

(学童クラブ男性支援者A)

頭がよくて何でも知っている印象がある。ボキャボラリーが豊かであったと思う。切り返してくる言葉が、小学生の発想のような言葉だった。当時6年生の大好きな兄ちゃんについていくという感じだった。運動神経もいい。高いところも簡単に登るし、ボール系サッカーをよくやっていた。一人縄跳びはやらないが、大縄跳びはよく跳んでいた。小さい子には優しい。小さい子の面倒はよく見ていて、手取り足取りやってくれた。同級生とは難しい。触覚が敏感という感じだった。ちょっと触れただけでも『おれはやってない。やられた。』と言っていた。Kくんは殴られた感が強い。Kくんは、ちょっと触れただけでも叩き返していた。叩かれた子は泣いておびえきていた。4月、<始まった>直後の2~3か月は大丈夫だが、7・8月頃からトラブルが起きる。暑さも関係あると思う。Kくんは、外で活動することが多かった。ベゴマが上手だった。ひもを上手にまいて、やっていた。右利きだった。ブロック遊びもすごかった。指さきを使うブロック組み立てで、要塞とか宇宙戦艦やまととかを作っていた。女の子とは、言い合いで叩いてしまうことがあった。教えているつもりの子、注意しているつもりの女の子に『うるさい』『だまれ』と文句を言っていた。

(母親)

同級生のことを支配したいというような感じ。『なんでもいうこときけ』という感じで、きかないとへそまげる。危ない状況になったら止める大人でも暴れる。パニック。かまれたり、爆発してストレスがたまって自分をたたいたり、頭を壁にゴーンとぶつけたりした。浮き沈みがあった。1日のうちにも浮き沈みがあった。大好きになったり大嫌いになったり。

最近、落ち着いてきた。11月頃から。バランスのとり方、自分で落ち着きを取り戻せるようになった。前は叩いて手が痛いからそれに切れてよけいに怒っていた。今は、説明できるようになっている。自分を外から見ている。小学校の担任は男の先生で、必ず、どうしてこんな風になったかを言わせている。客観的に捉えさせている。

（学童クラブ男性支援者A）

女性の支援者と男性の支援者との対応が違う。女の先生は下に見て、男の先生は対等に見ている感じ。＜最近＞は1学期は暴言に回りのみんながひいていた。『これぐらいもできんば～』という言葉でみんなひいていく。夏休み明けてからゴメンと言えるようになってきた。寒さも関係あると思う。

（母親）

1年のサイクルがあるようだ。年をおうごとに落ち着いてきている。＜小学校入学以前＞の頃、Kくんに叩かれた子の気持ちを伝えようとしたら怒っていた。暴言で返して終わりだった。

（学童クラブ男性支援者A）

女性の支援者と男性の支援者との対応が違う。女の先生は下に見て、男の先生は対等に見ている感じ。夏休み明けてからゴメンと言えるようになってきた。寒さも関係あると思う。

（母親）

1年のサイクルがあるようだ。年をおうごとに落ち着いてきている。＜小学校入学以前＞の頃、Kくんに叩かれた子の気持ちを伝えようとしたら怒っていた。暴言で返して終わりだった。

（学童クラブ男性支援者A）

Kくんが＜低学年＞の時、＜高学年＞の子とけんかしたことがあった。＜高学年の子＞は『こんの（暴言）、心の中で言ってしまえ』と言ったら、Kくんは『おれは言っちゃうんだし』と話していた。一人の時は、会話もいい。集中して勉強もする。みんながくるとできなくなる。

（母親）

野球の帰りに友達を送ってあげると、喜ぶ。野球の中で、お兄ちゃん達に『やるな』と言われるとがまんするようになっている。プールは苦手。スイミングに通わせたことがない。水に顔付けるのも怖がる。あまり、海に行ってない。2・3歳の頃、テレビの影響があったと思う。1年の時、初めて自分から私の膝の上に座った。とてもびっくりした。いつまでも座ってほしかった。2・3歳の時は、私がひっぱって座らせることがあった。寝る前はほぼ毎

日本を読んであげた。添い寝しながら寝かせた。歯磨きさせるのは大変だった。

＜小考察＞

母親のインタビューから、乳幼児期の発達が見えてくる。定型発達としてハイハイが見られる頃のKくんの様子は「足でけるようなはいはいで動きが早かった。」とある。手を使う動きよりも足の動きが優位であったことが考えられる。1歳の「夜泣き」も、突然であったことから睡眠が不十分ではなかったかと考える。なかなか母親の膝にすわることができたKくんの様子は、母親を求めることが出来ない現実が背景にあることを踏まえると、十分な愛着・アタッチメントを要することも推測できる。

学童支援員のインタビューからは、Kくんの「言葉」の受け取り方がわかる。過敏な面があることを加味すると、「言葉」に対する反応は速かったことがわかる。Kくんのイメージと学童で出会う友達とのイメージは解釈がズレることからゲームとなり、怒りの情動が優位に表出していることがわかる。

写真5のように、ホースセラピーの場面は、少人数であり、自然環境が豊かである。反響することもなく、「言葉」が反応し合う集団世界でもない。トータル支援においても「言葉」による情動のゆれが起きる場面を何度も見出していたKくんであるが、ホースからの温かみのあるセラピーや、認められる環境に穏やかさを見出していると考える。トータルの空間においても、かかわる大人や大学生から温かみのあるあそびを受けている。「言葉」の環境を整えることが情動を穏やかにしていくことに繋がっていると考える。

「書く」ことに苦手意識があることもわかる。低学年の段階では、これまで書いたことのない「文字」を書くことになるが、じっと見て記憶し書く作業、表出作業に困難があると考えられる。これまで行ったトータル支援企画「つゆコレ」の中でも見られた記号のような模様は書けても文字を書くことは困難であることがわかる

インタビューとアセスメント結果から、Kくんは情動コントロールがうまくいきつつあることがわかる。そして、認知発達の視点から視覚的な刺激を生かした書字表出への発達支援を取り入れた支援を考えていきたい。

（3）平成X+4年：「企画・沖縄のあそび・馬のりフーラッシュ」のビデオ記録から書字に注目

平成X+3年に実施したK-ABCアセスメント結果と母親・学童のインタビューを踏まえ、体を動

かすあそびとして「沖縄のあそび」を取り入れ、瞬時に判断を要するフラッシュカードと、マークや言葉を書く場面を取り入れた。あそびという動きの中でKくんが認められる場面を設定し、視覚的な刺激として透明感のある材料を使う。学生や支援者（筆者を含む）と一緒に、馬のりあそびを行う。じゃんけんで負けた人が馬になり、勝った人は馬に乗った状態でじゃんけんを楽しむ。ビデオには、（写真6）



写真6 「馬乗り」

のように楽しむKくんが捉えられる。馬は、大学生が主となった。あそびの途中、（写真7）のように、透明なシートに青や茶色で書かれた記号や「す」の文字をゆっくりフラッシュで見せる。子ども達は、透明なシートに描かれた色記号や色文字に注目し覚える。馬に乗り覚えた分を紙に書いた後、じゃんけんをするというルールにした。Kくんにとって、

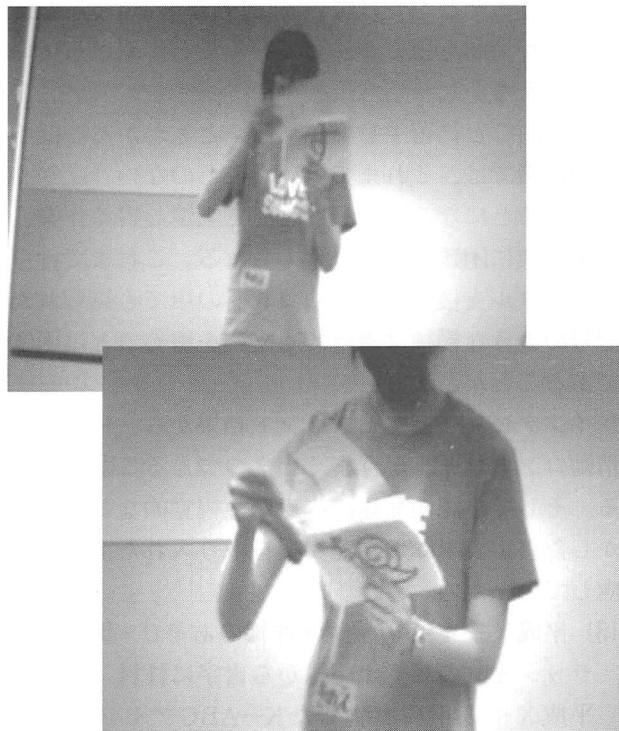


写真7 フラッシュで記号や文字を見る

苦手な「す」の文字も入っている。馬のりをしながら、Kくんは、覚えている記号や文字「す」を書き出した。表出した記号や文字は、周囲の支援者に認められ、じゃんけんの勝ち負けよりも、描いたことに拍手がおこる。「す」の文字も鏡文字ではなかった。絵本の「笑顔さがし」も行う。Kくんは、素早い指差しで笑顔を見つけ、指さしていく。活動の終わりにKくんの書いた記号や文字を参加者全員で認めてあげる。拍手を受ける中、筆者は、表出することができたことを伝える。

＜小考察＞

写真7のように、視覚的刺激がフラッシュで行われることで、文字全体的な記憶が促される。

この場合のKくんは、筆順を覚えるような順序だけの記憶ではない。一瞬のうちに覚えたものを描くというあそびのルールに怒りの反応なく記号や文字を書いている。一瞬のうちに覚えるというルールは、少しの間違いが許される。Kくんにとって、正確に書くという学校の学習に困難さがあった。フラッシュというあそびが表出の困難さをカバーし、できる範囲の書字体験に繋がっている。さらに、あそびの中にKくんが苦手とするひらがな書きが登場するが、思い出すように文字を書いた。「す」は鏡文字にはなっていなかった。母親のインタビューに、「指示に従えず文字等を書くことはなかなかすぐに取り組めなかった」とあるが、あそびのルールに従いながら文字を書いている所は、情動コントロールが促されていることがわかる。（写真8）にあるように、



写真8 「す」や記号を書く

Kくんの書いている記号としての「かたつむり」の渦は、左外側から始まる右まきである。フラッシュで見た実際の記号「かたつむり」の渦は右外側から始まる左まきになっている。右手で書くKくんに

とって、渦の向きは書きやすさと書きにくさが生じると考える。(写真2)の「す」の文字も、鏡文字のようになっているが、書きやすさと書きにくさが生じている可能性もあると考える。書きにくさを感じながら書いてきたKくんは情動コントロールがうまくなつたが、ここでは文字や記号をすぐに書けているのがわかる。文字にだけ、書字表出が困難な状況が起こるのであろうかという視点は検討の余地がある。継続観察が必要である。

馬のりは、照れながらも最後まで体験していた。体を動かすことが落ち着きに繋がるという母親のインタビューから馬のりあそびを取り入れることで、普段の生活にも体を動かすことに目を向けるきっかけになった。Kくんは大学生とのアタッチメントも受け入れ、活動に参加している。

K-ABCアセスメントで、「位置探し」は、短時間で「はい、いいよ」と返事をし、テンポよく指さしをしていたKくんである。全体の位置を一瞬で確認し、答える特性が集団支援の中でもあった。フラッシュで得た色と記号の記憶は、表出に至っている。絵本を使った「笑顔さがし」も瞬時に笑顔を見わけ、指さしている。Kくんの特性が生かされ、自分に自信を持つ体験が行われていると捉えられる。



写真9 「笑顔探し」で手で指さす

(4) 平成X+3年:「モビールづくり」の記録と平成X+4年:「クリスマスツリーづくり」から2つ折りで切る作業に注目

平成X+3年に実施された「モビールづくり」の中で、Kくんは2つ折りを体験する。イメージした型になかなか仕上がらない。しかし、平成X年+4年になると「クリスマスツリーづくり」で、2つ折りのツリーを仕上げている。2つ折りにして開いた「かたち」をどうイメージしているか検討してみる。

＜平成X+3年:「モビールづくり」の2つ折り＞
支援員: Kくんの方に身振りで、おいでおいでをする。

Kくん: 支援員に近付く。

支援員: 「なんかへんなんだよね」

2つ折りにした黄色の紙をKくんが興味のあるベース型にはさみで切って。

Kくん: 「見せて」

支援員: 「これ何だと思う？」

Kくん: 「ベース？」

支援員: 「でもちょっと型がへんだな」

Kくん: 「ほんとだ。ここからがベースだよ」指で紙の一部を隠して。

「かして」と言って、新しい紙を取り、2つに折ってはさみをななめに入れる。ベースを作ろうとする。ところが、ななめに切った所を開くと、Kくんの思っていたベースの五角形になっていない。三角になる。もう1度、再挑戦するが、イメージした型が作れない。出来上がった違う型の三角をじっと見た後、Kくんは、ベースを作ることを止め、支援員が作ったへんな型のベースをもとに、紙を2つ折りに

することなく自分のイメージしたベースの型に、はさみで切った。完成したモビールを持ったKくんはみんなで写真撮りをする。

Kくんの作ったベース型の下辺は、2つ折りにしてできる点線と垂直に交わる。

＜平成X+4年:「クリスマスツリーづくり」の2つ折り＞

2つ折りにした緑色の紙をツリーの形に切ろうとする。Kくんは、以前のトータル支援で同じよう

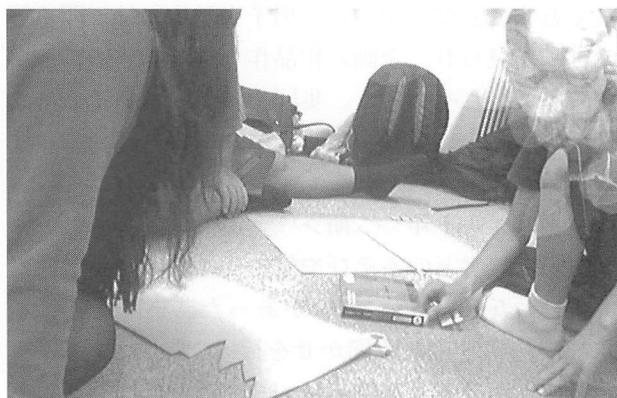


写真10 「ツリーづくり」2つ折りにしてイメージする

ツリーを作っていたことを思い出し、はさみを入れる。Kくんは、(写真10)の左下のように切り、イメージしたツリーになると笑顔で話す。ツリーは、開いた状態にすると左右対称に仕上げることができた。業を繰り返し、ツリーを完成させる。

＜小考察＞

平成X+3年：「モビールづくり」で、紙を2枚折りにすることことができたKくんは、はさみをななめに入れてできる形が五角形であることを予測して切るがイメージしたものにならないことに気づいている。はさみの入れ方を工夫する前に支援員が作ったベースを修正している所は、思考した結果であると考えられるが、てっきり早いやり方に切り替える所は、面倒なことは避けたいというKくんの姿があると考える。また、五角形の型を作ろうとしたにもかかわらず、三角形になる二枚折りのしくみに興味が持てない所は、イメージと方略が繋がらないと思われる。自分がイメージしたことが、実際に形にならないことは、Kくんにとってよくあることのエピ

ソードとも思われる。さらに、言葉で表現するとなると「三角」という言葉にするか「ベース」という言葉にするか迷ったかもしれない。Kくんの持つれる言葉の量に形や切り方にうまく合う言葉を使うことに困っている様子も伺える。発達の積み上げとして、言葉とイメージの関係を繋げていくことが必要と考える。

平成X+4年：「クリスマスツリーづくり」では、これまでの経験を生かした2つ折りをしているのがわかる。2つ折りを開いた時、イメージ通りの形になることを知っている。イメージしたツリーと一致することができるようになっている。「モビールづくり」でのベース型づくりは、思考錯誤する中でもイメージとの一致を求めて作業を進めていたのがわかるが、その後のツリーづくりでは、2つ折りを開いた場合のイメージを持てるようになっている。1つの形の半分になっていることを理解し、制作していることがわかる。

V 支援の経過と考察

表4 時系列にみたKくんのトータル支援での行動発達

期	<一期> 否定期	<二期> コントロール体験期	<三期> コントロール期
時 系 列	平成X年 (1年目)	平成X+1年～2年 (2～3年目)	平成X+3年 (4年目)
Kくんのトータル支援での行動	否定的な言葉で返す。 叩く。	あそびや集団支援での充実感 継続。体験を通して自分をコントロールする。	新しい仲間を受け入れ、自分をコントロールする。

(1) 平成X年<一期>

5歳幼稚園児のKくんは、上級生のYくんと一緒に活動することが多かった。集団での活動は、動きがあり、大学生の支援者の言葉に対して反抗的な言葉で返すことが多かった。男子大学生には、叩く等の行動が見られ、企画の作品作りへ参加する時と壊す時を表出させていた。集団でのゲームあそびになると、勝ちたい意識が強く現れ、力いっぱい勝負する姿があった。

(2) 平成X+1年<二期>

個別支援者とのあそびや集団支援の際、指示的な言葉に反応している様子があった。集団支援で、「つるちゃん」の読み聞かせを行った際、うす暗がりの中に浮かびあがる絵に見入り、静かに聞いている

姿があった。しかし、後半にスリッパを集団支援者へ投げるという出来事が起こる。集団支援者は、やってはいけないことに困り感を持つ。どうして、スリッパ投げになったのか検討する体験までにはいたらなかったが、前半の企画へ注意が持続している姿がある。

(3) 平成X+2年<二期>

個別の支援者とのかかわりが愛着を育み、側に座っての支援やKくんの好きな虫とり活動をするという見守りが行われた。集団支援の中でも、好きな絵を表現する場面には集中する姿が表出する。ところが、「すごろく」企画の際、線をひくという作業に参加できなかった状況になる。Kくんにとっての困難さは、「線」である所が垣間みられる。

(4) 平成X+3年<三期>

地域の野球部に入り、4月から8月までの前半の参加が少なくなったKくんとなる。個別支援者とのかかわりは穏やかになる。新しい仲間が入ってきた

集団支援は、Kくんにとって下級生が入ってきた状況になる。新しい仲間への対応も穏やかになる。活動の中で作品への集中が見られ、Kくんの否定的な言葉は減少した。

表5 支援場面でみたKくんの書字表出の発達

期	<一期> 拒否期	<二期> コントロール体験期	<三期> コントロール期
時 系 列	平成X年 (1年目)	平成X+1年～2年 (2～3年目)	平成X+3年 (4年目)
Kくんのトータル支援での書字表出	書かない 斜線	あそびや集団支援の中で描く。 点、大きな点、星の形、恐竜等を表出できた。 コントロールしてひらがなを書く。	新しい仲間と共に、 大きな点を描く。 あそびのルールに従 い、書字が表出でき るようになる。



写真11 「つゅコレ」で描いた模様は、
点が多い X年+2年実施

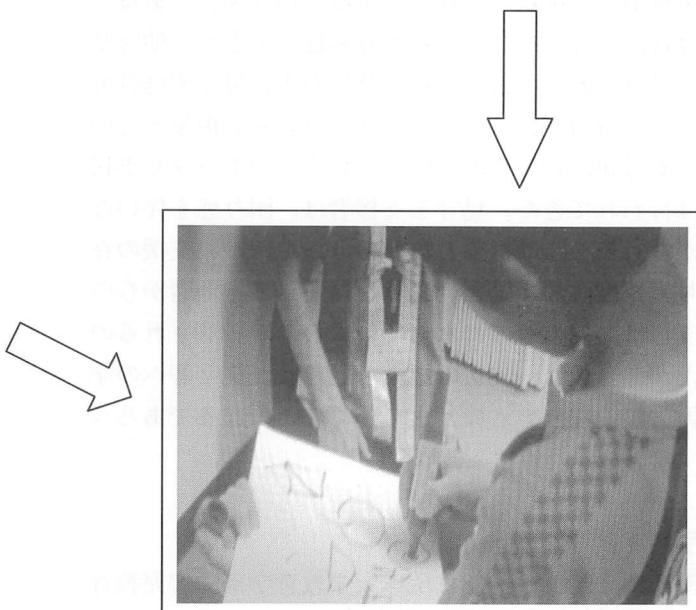


写真8 記号や文字等の書字をする。描いた
模様は、大きな点が多い。
X年+4年実施



写真12 「お礼カード」で、描いた点、
X年+2年後半実施

VI 総合考察

琉球大学のトータル支援を受けて4年が経過するKくんである。人とのかかわり方に穏やかさが見られるようになったのも、個別支援での関係形成と、集団支援で自分の存在を認められてきた集団支援の結果であると考える。母親の懸命な支援は、学童や乗馬体験・少年野球であった。体を動かし発散させるという支援である。そこでも、Kくんは、重要な他者と関係が得られ、身守られてきた。トータル支援におけるKくんも、支援者により状況に応じた丁寧なかかわりによって特性がつかまれ、関係が形成されていった。その結果、集団支援の中で、言葉の暴言や叩くという行動は、減っていった。

Kくんのような家庭環境は、沖縄に多々見られる歴史背景と環境である。沖縄戦の体験をした祖父母を世話した母親が子育てをするという場合である。母親は子育てをしながら就労も行ってきた。他府県と異質であると言える社会背景の上に母子家庭就労という特徴を持っていた。ひとつの社会現象ともいえる母親の就労状況の中で、Kくんのトータル支援は行われてきた。見守る支援者は、困り感を伴いながらもKくんの行動と言動の分析を続け、支援の在り方を検討してきた。Kくんにとって、他者からの支援は長期のものになっていくことが予測されるのだが、今後は、支援の中でも見られた文字等への学習支援の在り方も模索していくことになるであろう。

須田治・別府哲2002:『社会・情動発達とその支援』

ミネルヴァ書房

長崎勤・古澤頼雄・藤田継道2002:『臨床発達心理学概論』

引用・参考文献

浦崎武 2007~2008:琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要 9号・10号

沖縄県福祉保健課資料(2009年保育所数待機児童数)

厚生労働省資料 (2009年東京都待機児童数)

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

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

山上雅子1997:『物語に生きる子どもたち』, 創元社

太田昌孝2006:『発達障害児の心と行動』放送大学

古賀精治2008:『障害児・障害者心理学特論』放送大学

田島信元・子安増生・森永良子・前川久男・菅野敦
2002:『認知発達とその支援』ミネルヴァ書房