

琉球大学学術リポジトリ

広汎性発達障害児との〈能動－受動〉のやりとりにおける変容過程－トータル支援教室の集団支援から

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: 2013-05-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 武田, 喜乃恵, Takeda, Kinoe メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/26034

広汎性発達障害児との〈能動—受動〉のやりとりにおける変容過程 —トータル支援教室の集団支援から—

武 田 喜乃恵*

The Change Process in the Exchange of <activity and Passivity> with a Pervasive Developmental Disorder Child. - From Group Support of a Total Support Group -

Kinoe TAKEDA*

要 旨

広汎性発達障害の根本的問題が、他者身体のもつもうひとつの主体をうけとめて、〈能動—受動〉のやりとり関係を結ぶことの困難性であることが言われている（浜田、1992）。〈能動—受動〉のやりとりが相互に展開されることで、人は人間的な意味の世界を知り、その意味世界の共有を通して“私”というものの形成の歩みをたどることができる。

発達障害児等へのトータル支援教室の集団支援から1事例をとりあげ、他者との〈能動—受動〉のやりとりの変容過程を明らかにしトータル支援教室の果たした役割について検討した。情動をふくめた共有体験を保障したことが、他者を理解し、自分の行動のあり方を調整する力を育て、〈能動—受動〉のやりとりを円滑にしていくことが示唆された。

1. はじめに

発達障害のなかでも広汎性発達障害のある子どもたちは、社会性の障害が中核的にあり、相手の気持ちの理解が難しくトラブルが多かったり、いつも一人でいたり、友だちができない等、対人関係の課題を持っている。もちろん、子ども個人の要因として捉えるだけでは不十分で、常に関係の問題、人と人とのあいだに起きてくる問題として捉え、関わり手を変容することや周囲が適切に理解すること、環境を整えたりすることも重要となる。また、高機能自閉症者の様々な自伝（Williams,D.1992）から独自の感覚や認識の世界があることも知られるようになっており、社会性の問題と併せて、彼・彼女らの感覚や認識の世界を尊重した関わりや支援が望まれる。

広汎性発達障害の根本的な問題について、浜田（1992）は、他者身体のもつもうひとつの主体をう

けとめて、相互の間に〈能動—受動〉のやりとり関係を結ぶことが非常に困難な障害というふうの特徴づけられないかと述べている。〈能動—受動〉のやりとりとは、相手に働きかける〈能動〉と、相手の〈能動〉を受け入れる〈受動〉があり、この二つが相互に展開されることで、人は人間的な意味の世界を知り、その意味世界の共有を通して“私”というものの形成の歩みをたどることができる。

ところで、琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター（以下、センター）では2006年10月から発達障害等のある子どもたちへのトータル支援教室を月2回、試行錯誤のなか行ってきた（浦崎ら、2010、2011、2012）。前半に子ども1名に対して支援者1名で個々の子どものニーズに応じて行う個別支援40分、後半に10名程度の子どものたちと教員、心理士、学生の支援者を中心とした集団支援を45分行っている。集団支援では、子どもたちにとって楽しい体験、誰かと一緒に何かを共有する体験を

* Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus

積み重ねることを通して社会性の基礎を培うこと、自我の育ちを支えること、二次障害の予防・軽減を目的としている。その支援教室に通う子どもたちの姿をみてきて、苦手なことに挑戦するようになったり、人を意識しやりとりが活発になったり、学校や家庭生活の中でも意欲的な姿がみられるようになったり、子どもたちがこの場を通して成長していることを支援者たちが実践をふりかえりながら確認してきた。

特に、広汎性発達障害のある子どもたちにとっては、〈能動－受動〉のやりとり関係を形成していく過程を検討していくことは彼・彼女らの自己形成、自他関係の育ちを知る上で非常に重要であると考えられる。今回はトータル支援教室から1事例を取り上げ、その中の集団支援の関わりを中心に〈能動－受動〉のやりとりの変容過程を明らかにし、トータル支援教室の集団支援が果たした役割について検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 事例の概要

①対象児について

今回の対象児であるA君は、広汎性発達障害のある男子である。小学校4年生のときから支援教室（集団支援には小4の4月、個別支援には小4の10月から）に参加している。A君の関わりの特徴として、初めの頃は、能動的だが一方向的な働きかけが目立ち、相手の働きかけを受け止めて行動するという応答性の弱さみられた。この2年間で他者の働きかけを受け止め応答するという〈能動－受動〉の相互作用のやりとりの育ちがみられるようになっていった。

②家族構成

父・母・姉（10歳上）・兄（8歳上）・A君の5人家族。

③出生から就学前までの様子

妊娠週数は39週。体重3,470g。胎児の心拍数低下で緊急帝王切開にて産まれる。首のすわりは4カ月。歩き始めは1歳1カ月。発語は1歳6カ月。片言は2歳頃。

夫の転勤で当時住んでいた県外（都市部）で生まれる。母親がほぼ専業主婦で養育する。1歳半健診で言葉の遅れが気になり相談したが、様子を見ようということで3回ほど親子教室に通う。2歳8カ月時に帰沖。3歳児健診での指摘はなかったが、小児科にてコミュニケーション面の課題を

指摘され、発達専門の医療機関受診を勧められる。3歳7カ月時からBクリニックにて療育指導開始。4歳7カ月時に精神遅滞（広汎性発達障害）の診断を受ける。

2～3歳頃、ミニカーをきれいに並べる遊びをよくしていた。保育園入園（3歳頃）に際しての面談で、名前を問われても返答ができなかった。一人遊びが多く、ルールを理解することが難しかったため子ども同士のトラブルが多かった。かんしゃく・耳ふさぎ・こだわり（通園の道順など）があった。4歳頃から絵を描くことが好きで一人で車の絵ばかりを描いていた。幼稚園頃までオウム返しが多かった。問われたことに対して適切な返答ができなかった。保育園、幼稚園共に障害児保育の対象として加配の先生がついていた。

④就学後の様子

小学校2年生頃まで言葉で意思を伝えることが難しく友人間で手が出るなどのトラブルが多かった。トイレという狭い空間が怖いようで、なかなか行けずに我慢しておもらししてしまうことがあった。また、ボールを投げる等の動作が鈍い感があった。現在でも、ボディバランスをとるのは苦手でやりたいけどどうまく体をコントロールしてやりきれない面がある。小3頃からルールを理解して遊ぶことができるようになったが、関わり方が一方的であった。また、TVなどで暴力的な場面、事故の場面でTVを叩こうとしたり、ミニカーを使って事故の場面を再現したり、過剰反応することがあった。学習面では1対1の指導があれば時間がかかるが理解できるが一斉授業では難しい面がある。車を立体的に書くなど絵を書くことが得意。

⑤検査結果

小学1年のときに実施したWISC-IIIの結果は全IQ57であった。

小学5年の2学期に実施したWISC-IIIの結果は全IQ77、言語性IQ70、動作性IQ90。言語理解73（知識6、類似9、単語5、理解2）、知覚統合95（完成10、積木11、組合13、配列3）、注意記憶79（算数4、数唱9）、処理速度66（記号4、符号6）であった。理解、配列の弱さからは、状況の理解、社会的状況の判断、見通しをもつことの苦手さがうかがわれる。普段、車などの絵を細部までこだわり描いているが、処理速度が低く出たことは、検査課題に興味・関心・意欲がもちにくかったことが推測される。

(2) トータル支援教室における集団支援の構造

①支援構造について

通常の集団支援は45分を1セッションとして月2回行っている。支援教室は、縦約20メートル、横約6メートルの部屋を使用している。支援者の構成は、全体の運営を行う臨床心理士のセンタースタッフ1名、集団支援を主導する進行・企画者として小学校教員（支援者S）とセンター相談員（支援者T）の2名、サポートスタッフとして保育士、小・中学校や特別支援学校の教員などが複数名参加している。また、発達支援に関心のある学部学生、特別支援教育専修や臨床心理学専修の院生などが20名程度参加している。参加している子どもは小学生から中学生の発達障害等の学校で何かしら気になる子どもたちである。A君が集団支援に参加した小学4年4月時点で子ども7名が参加していた。

子ども一人に対して2～3名程度の支援者が担当しユニット単位で活動する（遊びの内容によってはユニットで活動しないものもあるが担当として留めながら活動する）。半期（4～9月、10月～3月）ごとに学生・院生の支援者の入れ替わりがある。筆者は集団支援を主導する進行・企画者（支援者T）として参加している。

②支援方針

集団支援の方針としては、a.子どもたちを楽しむ世界を準備すること。b.安心できる他者との関わりをつくること。c.仲間と関わろうとする意欲を引き出すこと。d.支援者も一緒に遊びを共有することの4点を支援者の基本的な姿勢としている。その子なりの楽しみ方を大切にしながら支援者も遊びを楽しむ。ユニット同士を無理に一緒にしようとはせず、独自で動けるようにする。担当の支援者に護られることにより、集団のなかで脅かされずに他者と関わる経験をし、互いが楽しみを共有できるようにする。子どもたちの実態に応じてどのような活動だと楽しめるか、共有できるかを考え企画する。活動の時間だけでなく、活動の前後の子どもたち同士もしくは支援者との関わりや遊びも大切に扱う。そのような活動を通して、他者との関係性を育むことにより社会性の発達の促進、彼らが苦手とする他者とのやりとりの素地が育つように支援する。

(3) 分析資料

以下の4種類の資料を扱う。①ビデオ記録（A

君が小4の4月から小6の7月までの2年3カ月）、②集団支援終了後に記録した集団支援の実践記録（A君が小4の4月から小6の7月までの2年3カ月）、③母親からの聞き取りによる記録（A君が小4の4月から小6の11月までの2年7カ月）④個別支援終了後に担当者が記録した個別支援の実践記録（A君が小4の10月から小6の7月までの2年3カ月）。

(4) 分析方法

上記の①ビデオ記録と②集団支援終了後に記録した集団支援の実践記録を中心にA君と他者との〈能動—受動〉の相互のやりとりに焦点を当て、その変容において重要だと思われるエピソード、関連のあるエピソードをピックアップし、相互のやりとりの変容をIV時期に分けて記述し考察する。また、やりとりの変容がよりわかりやすいよう表1に示す。

3. 経過

「」はA君や子どもたちの発言。〈〉は支援者の発言。下線部分は表に記入されているエピソードを示している。斜体文字は担当支援者の記録を引用していることを示す。セッション数は#で示す。

(1) トータル支援教室の集団支援における経過

【第1期 働きかけが一方向的な時期】#1～6、小4の4月～9月

母親と共に集団支援の部屋へ入室してくる。その際は抵抗感なく見えたが、支援者Tが出迎え戸のところでA君の顔の位置まで視線を下げて話しかけると、戸惑うようにおびえるように顔を母親の体のほうへ向けつつこちらを見ていた。初回面接の際は人見知りもなく、マイペースにプレイルームで遊びを楽しんでいたのもとても意外な行動だった。まだ、集団支援が始まるまで少し時間があったので部屋の外で待ってもらうことにした。集団支援が始まる頃、A君がずっと入室してきて、皆が座っているところに座った。一番前で話を聞き、途中からごろごろしている友だちを見てA君もごろごろして話を聞いていた。〈今日は紙を使って皆で遊ぼうと思っています〉と今日の活動の説明を始めると、「えー。おもちゃで遊ぶんじゃないくて？」とおもちゃで遊ぶことを期待していたようであった。〈これは何か分かりますか？〉と使う材料を見せると、A君が「はい。紙皿」と答えていた。そして、紙皿からペイブレードのバトル場を作ることを思いついたようであっ

た。支援者Sが「く（作るのは）何時までやったらいいかな」と時間を尋ねるとA君が「6時の55分」と答える。時計を見るとあと数十秒でその時間になるところだったので、支援者Sが「早いね」と言うと、「じゃあ7時10分」とA君。＜忘れないように書いておこうね。＞と支援者Sが時間を書こうとすると、自分で言ったにもかかわらず「7時10分って遅くない？夜になるから…」と言う。おそらく早く活動を終わっておもちゃで遊びたかったのではないかと思う。＜15分後だから早くないよ。時計で言うよ…＞と支援者Sがホワイトボードに時間を書こうとすると、A君が「あ、ちょっと」と前に出てきて、時計の絵を書いている支援者Sに代わって時計の絵を書こうとしたので、支援者Sは「じゃあお願いします」と任せる。その間に説明を続ける。時間を書き終わったのを見計らって支援者Sが、「じゃあA君、みんなに説明お願いします」と言うと、A君は「7時10分はこうやって書きます」とはきはきした声でみんなに伝えた。支援者の求めている答えとはずれていたもので、＜それで、これは何をやる時間？＞と質問を変えて聞いたが、「時計のこれが時間をはかるため」とまた返答がずれていた。支援者Sがベイベレードやフリスビーをしてもいい時間であることを補足した。するとA君は「コマのバトル。バンバンバンバン」とベイベレードのイメージを膨らませていた。自分の返答のずれは意識されていないようであった。創作活動に移ると、自分のイメージしたバトル場を作ることに熱中し、支援者に手伝ってもらいながら終始楽しそうであった。

#2では、ルールのあるゲームを3種類行った。初め、前と同じ工作だと思ったようで「工作？」と何回か聞いていた。ゲームの説明の時、ホワイトボードに終了時間を記し、7:30と時計の絵と2通り書きだした。電線ゲームでは、1回終わると、「次は～」と前に出てきたので、何人かが「もう次?!」とつつこみを入れていた。ホワイトボードに「サッカーゲーム」と書き、「次はサッカーゲームをします」とみんなに向かって言っていた。支援者Tが「A君、次の遊びは決まっているんだ」と伝えると、「え～」と残念そうな声を出していたが、その反応とは裏腹にこちらを見ることもなく3つ目の遊びに「工作タイム」と書き加えていた。自分のやりたいことを書き終えたのと、支援者Sの「電線が切れてる～」という言葉に反応して、元の場所に戻り電線ゲームに戻っていた。輪くぐりゲームでは、K君の行動に興味を持ったようで、何度もK君にちょっかいを出し

て興味を引き、鬼ごっこのような状態を作っては、走り回っていた。少しずつK君が怒ってきたことや周りがゲームを始めようとしている状況には意識がいていないようだった。周りの「叩かないでね」の言葉に反応して、手を出すのをやめたり、足の蹴り方を加減する様子も見られた。ゲームに乗れず「もう終わろう」と何度か言っていた。それでも、最後までみんなとゲームをすることができた。

#3では、ユニットごとに一つの小さなまちを完成させ、そのまちを繋げてみんなのまちをつくるという活動を行った。活動の説明の時、結構大きな声でE君とベイベレードの話をしていて、説明している人の方に背中を向けていたが、説明が終わり材料を取りに行くときには、すぐ活動にとりかかり材料を取りに行っていた。

その日の担当支援者からの記録は以下のとおりである。

見本に作ってあったもの（映画館・お家・ビル等）を次々持ってきて自分の街に置いていく。一度、置いても配置をいろいろ考え変えたりする。固定するためガムテープをつけるのを学生さんにやってもらう。食品トレイをガソリンスタンドにしようとして作り始める。それから、私が車を作り始め、何色がいい？と聞くと、「軽トラックにして」と言う。軽トラックっぽく作ると、興味を示し、窓やナンバープレートなど描きくわえる。ガソリンスタンドを作りながら替え歌をととても早口で歌ったり、「10回クイズしよう」「OOって10回言って」を何度も繰り返す。クイズにはならず、いろんな言葉を10回言わせている。まちを「石垣島にしよう」と言い始め、全員でまちをつなげたときも全体がつながって石垣島を作っているつもりのようだ。活動終盤になると、時計を気にして「あとちょっとです」と焦る。しかし、時間が来ても自分のやろうとすることが終わっていないと時間が過ぎてもやっている。

#5、ユニット単位で楽器作りを行った後に、みんなで音楽に合わせて演奏するという活動を行った。楽器作りのときに、A君にK君がちょっかいを出してきたのだが、聞こえていないかのように楽器作りに熱中している。無反応で相手にされなかったためにK君が、置いてあったA君の楽器を持って行ってしまう。支援者Tが「K君がA君の楽器持って行っちゃったけど大丈夫？」と聞くもそれも全く聞こえていないかのように楽器作りに熱中していた。もう一度聞いたが反応はなかった。支援者Sが「いい音～」などA君の楽器作りに沿った声かけを

すると反応があり、それに応じて音を鳴らしたり、〈これで鳴らしてみたら?〉と三味線のばちになるようなものを渡すと、それにも興味を示してばちを使って音を鳴らしていた。支援者Tが、〈いい音が鳴るね。鳴らし方もいいね〉という、こちらを少し見て、「ハッ!」と言いながらカッコイイ鳴らし方を披露してくれる。〈おお〜〉と2人の支援者が歓声をあげる。そのやりとりから、三味線をイメージしたのだろう、「持つところを作る」と三味線の柄の部分を作ることを思いついたようだった。やりとりを通してイメージが膨らみ楽器作りも広がっていった。

#6では、しゃぼん玉を作る道具を作った後に、液を調合し野外でしゃぼん玉を作って遊ぶという活動を行った。途中までは夢中でしゃぼん玉を作って遊んでいたが、手に着いたしゃぼん玉の液がぬるぬるすることが不快になってきたA君は、バケツに用意されていた水で手を洗い始める。そのうちに足をバケツに入れ洗い、ぞうりも洗っていた。「拭いてちょうだい」と支援者Tに願う。〈それは手を拭くものだな〜〉と言うと、「ぞうりを拭くのはいんだ〜」と言いながらも手拭きタオルでぞうりを拭く。

【第Ⅱ期 共同の関係へと変化のある時期】#7～19、小4の10月～小5の7月

#7では、チーム対抗で、ハロウィンの的にボールを当てて多く倒した方が勝ちというルールに伴う遊びを行ったのだが、ハロウィンのイメージに当てはまり、ホワイトボードにハロウィンのおばけの絵などをたくさん書いて今日の活動のイメージをA君なりにつかんでいるようであった。ゲームの途中で、的からボーリングのピンを連想したのか、「ボーリングしよう」と言って、的的位置を並び変えようとするが、E君に制止され、支援者Tも〈今度やろうね〉と声をかけ、それ以上ボーリングをやろうとすることはなかった。その後、先ほど制止したE君が、A君に「審判やったら?」と声をかけ、A君が審判を行うことになる。A君は、大きな袋をスタートフラッグに見立ててスタートの合図をしたり、結果発表の時には、1位は100万円、2位は北海道旅行など自分のアイデアを取り入れながら審判を行っていた。A君の中にあるユニークなファンタジーの世界が伝わってきた。点数を実質的に数えるのにはやや無頓着で、審判を演じることが楽しいようであった。周りの人に声をかけられながらも自分のイメー

ジの中の審判を表現し、結果的にみんなも盛り上がり、ルールのある集団遊びを楽しむことができた。

#8では、スライムづくりを行ったのだが、A君はベタベタする感触が苦手なようで、ビニール手袋をはめてスライムを作っていた。感触が苦手な子がいるかもしれないと思い用意してあったのがよかったと思う。パン作りに見立ててスライムをこねたりしてA君の中でスライムからイメージが膨らんでいた。途中からは、不安・不快よりも楽しさが上回ったのだろう。手袋をとって素手でスライムを触っていた。終わるときに、支援者が〈感想言いたい人いますか?〉と尋ねると一番に手を挙げ「いいな〜と思いました」と言っていて今日の活動がA君にとっていい体験となったことがうかがえた。〈どんなスライム作ったかな〉と聞くと、みんなに見えるようにスライムを上にあげて「僕はこんなのを作りました。みなさん触りに来てください。」と言った。そして支援者たちが触りに来ると「みんなのも触りたいと思います」と言って他の子どもの作ったスライムにも興味を示していた。

#10、玉入れ、デカパン競争などの4種類の競技を行った紅白スポーツフェスティバルでは活動の説明をしている時に、ホワイトボードに今日行う種目の絵を描いていた。チーム発表で自分の名前が呼ばれると絵を描きながらも聞いて返事をしていた。絵には臨場感があり、丸い磁石を玉入れの玉に見立てて使うなどA君のユニークな工夫が感じられた。腕輪をつけチームにみんなが分かれて移動している時に「優勝したらトロフィーがもらえま〜す」とホワイトボードにトロフィーの絵を描いていた。他の子どもが「うそつけ!」と突っ込みをいれていたが、A君は気にしていないようだった。玉入れの玉を出すとホワイトボードから離れ、S君が「雪だ〜」と言って触っていたからか、A君も玉の上をゴロゴロして、隣の赤い玉の上に来ると、「梅ぼしの世界だ〜」と言ってたくさんの白と赤い玉からイメージが膨らんでいるのが伝わってきた。競技に移ると玉入れを一生懸命やっていた。〈デカパン競走をします〜〉と言うと、「みんな〜パン作ろう」と、パン作りと思っていた。支援者Tが〈パンツのパンだよ〜〉とデカパンを見せると、やることがわかったようで「じゃあ審判で(と指名し)、二人で入ります」と支援者Tと一緒にデカパンに入り二人で走ってみんなにお手本を見せた。実際のデカパン競走では肩に手をまわしてペアの支援者に「しっかり組んで!」と声をかけ、一緒に走る人を意識していた。

#11では、クリスマスカードを手作りし、交換するという活動を行った。A君は絵を描くことが好きなのでカード作りに没頭していた。完成するとみんなで円になり音楽に合わせてカードをまわし音楽が止まったところで手元にあるカードが自分のカードになるというかたちで交換を行った。音楽が鳴り終わったとき、D君のところへ2枚カードが来て、D君がカードの中身を開けて自分の気に入らなかったほうを隣のS君に渡した。するとS君は「いらぬ」とその渡されたカードを投げてしまった。それを見ていたみんながどうしようという空気に包まれたが、その投げられたカードがA君のカードであった。普段、他者から言われるネガティブな言葉にも嫌な様子がみられないのだが、A君が眉間にしわを寄せ少し顔をゆがめ、そのカードを拾ってS君に「持って〜」と渡そうとしていた。A君が表立って不快な表情をするのを初めて見た。

#14、今日は半期の最後の活動ということでユニットごとに思い出のアルバム作りを行った。スライドショーを見終わると、「じゃあみんなで思い出のアルバムを作ろう!」とかけ声をかけていた。

その日の担当支援者からの記録は以下のとおりである。

今日は漫画をもって来ていて、それを先生に取ってきてと言ったときは漫画を読み始めるのかなと思っただけで、絵を写すのに使うということだったので活動することを中心に考えてくれていて安心しました。また、今日は「絵を描いて」「色を塗って」など初めて私たちにお願ひしてくれました。いつもひとりで全部作りたがるA君と一緒に作るということをしてくれたことは大きな進歩だと思います。大好きな絵を描くことを一緒に共有することはA君が以前よりも認めてくれたような気がしました。

#17では、活動が始まる前に青いブルーシートの上で子どもたちが遊んでいた。A君はそのブルーシートからマットを連想したのか前転をして遊び始める。他の友達も相撲をやっていた。前転競走をやらせようとして友達を誘うが、相撲をやっているところへA君が入っていきこうとする。友だちは相撲だけどA君はプロレスで挑む。K君がプロレスに興味を持って一緒にプロレスをして遊び出す。その様子を見ていたE君が「1・2・3」とカウントダウンをして審判をした。ブルーシートがリングのようになり、周りで見ている支援者たちが観客のように湧いて盛り上がった。

#18、神経衰弱では、途中からロッキーのテーマを歌いながら、カードの周りを走ってカードをめくるA君。E君が、「なにこれ〜。ボクシング?」と笑う。そのうちに、E君もロッキーのテーマを口ずさみ、A君の走りに合わせて手を回して、ストップの合図を出し、それに合わせてA君が止まってカードをめくるというふうになりA君の楽しみ方でみんなが盛り上がる。

#19では、活動が終わった後に、A君が記念写真撮ろうとみんなに声をかけ、カメラマンのようになってみんなで記念写真を撮った。A君の求めに応じてみんなも集まり、A君のいいカメラマンっぷりにみんなも楽しみながら写真撮影をすることができた。

【第III期 他者の働きかけを受け止め妥協点を見出す時期】#20~25、小5の7月~1月

#20、活動の説明が始まる前に、ホワイトボードの前に来て支援者Tに「今日何やるの?」と聞いた。<これからの秘密〜>と言ったが、気になるようにホワイトボードに書いてあったテーマから想像し「段ボールの王国?段ボールとか作るの?」と知りたがっていた。A君が聞きたいと思っている時に話した方が話を聞いてもらえろと思ひ、みんなも集まっていたので、<じゃあ、A君が知りたがっているから今日の集団遊びの説明したいと思ひます>と支援者Tは説明を始めた。すると、「絵とか書いたらだめですか?」と質問をするA君。<段ボールに絵とか書いてもいいですよ>「じゃあ…あの…色紙は?」<色紙使いたい?>「(段ボールに)色紙貼っていいですよ」<いい考えだと思ひます。色紙も貼っていいですよ>「よしっ!」とやる気満々になる。支援者Sが「もうアイデアが出てるんだ」と感心する。支援者Tが、積み重ねたり、繋げたり、囲んだりして何が出来るか尋ねると、A君が笑っていたので聞いてみると、「あ、あれ、基地とか」<あ、いいね。基地とか。>「あ、これもある。え〜と、みんなの…あれ」<みんなの?>「ちょっと待ってよ。じゃあ、分かった。家の中があれがある。モンスターおばけがいる家。」<つなげておばけの家とかもいいね。後つなげてトンネルとかね>「じゃあ、ここで話し終わってから…」と言うA君。周りから笑いが起きる。<じゃあ、話は終わろうね。いっぱい作る時間がほしいから話終わろうね。材料は、段ボール。画用紙も用意しようね>「うん」<あと、はさみとガムテープ>これ以上説明が長くな

るとA君は話を聞くのはしんどいだろうと思い、A君のことに関わる話題に変えて、〈A君のグループはど〜こだ?〉と尋ねた。A君の担当の支援者たちが〈は〜い〉と手を挙げる。支援者たちの方に行くA君。支援者Tは〈仲間だよ〜。仲間と一緒に作るんだよ。誘って、協力してね〉と言った。するとA君は始まりの合図をするように「じゃあ、一緒に作ろうぜ〜!」とかけ声をかけていた。支援者たちも〈お〜!〉と手を挙げた。「開始〜」とみんな活動を始めた。

#22、入ってくるとすぐにホワイトボードを見に来てやることを確認していた。新しい支援者がたくさんいたせいか、普段あまりかかわることのないD君の肩を触って声をかけ隣に座った。〈今日は新しい人がいっぱいいると思うんですが、皆でスポーツフェスティバル2011をやりたいと思います〉と支援者Tがみんなに言うと、「新しい人?」「大学で何してるの?」など隣の支援者に声をかけたり、D君にも話しかけ、周囲の人に関心がいていた。

「チーム発表します」と言うと、〈グーパーで決めよう〉とA君が提案する。人数が多かったので支援者Tはどうしようかなと思いきや人数が多いから…〉と、A君は「じゃあ…」と言って他の提案を考えていた。子ども同士の力関係もあったので支援者Tが〈先生が決めてもいい?〉と聞くと、「うん」と受け入れてくれた。説明が終わって、チームの色の腕輪を取りに来るときに、黒板にワンピースの絵を書き始めたが、玉入れの玉を出すと玉の方に来て絵を描くのを終えていた。玉入れは、わかりやすく誰でも取り組みやすいこともあったと思うが、一生懸命行っていた。赤と白どちらが多く入れたか玉を投げる役をやっていた。玉入れが終わると、騎馬戦をやりたいと言いに来たA君。支援者Tはどうしようかなと思いつつながらA君の様子を少し見守ることにした。二人三脚の準備中に騎馬戦の練習をするA君。そのうちに、おんぶをしてもらって騎馬戦をやろうとするが、他の人たちは二人三脚の準備をし始めて、支援者がE君の足に付いているゴムを指差し〈二人三脚〉と言うと、それを見て、自分の足に輪っかをはめ二人三脚に切り替わる。そして、待っている間、ペアのE君と足の出すタイミングを確認していた。

最後に得点の合計を計算するA君。「今回のスポーツフェスティバルは同点です」と発表し、「また来年も頑張るね」と言う。A君がチームのみんなとハイタッチをすると、それに同じチームのE君も続

いた。子ども同士もハイタッチしていて、その様子からは今日のスポーツフェスティバルをチームのみんなで頑張ったという達成感が感じられた。

#23のうちわをラケットにし、ふうせんを打って試合をするうちわパタパタぶわみんとんでは、バレーのように1・2・3とボールの打つ数を数えたり、ハイタッチをしてポジションについたり、レシーブを回転して拾ったり、ベンチを作ったり、作戦タイムをやったりしてチームをしきっていたが、そのしきりによってチームのみんながより楽しく競技を行っていた。

【第Ⅳ期 他者を意識し働きかけを受け止め応答する時期】#26~34、小5の1月~小6の7月

#26、半期の最後の活動で支援者への手紙を渡すことになっていたのだが、途中で寄ったコンビニでA君がその手紙を郵便ポストに入れてしまうという出来事があった。大学に到着して、個別支援の部屋で、「やっちまった〜」と手で顔を抑え、涙を流していた。支援者TはA君のそのような姿を見たのは初めてで、そういう気持ちを感じるということにすごいなあ何とも言えない気持ちになった。

その日の活動のしっぽ取りゲームを、ハイハイで行うことを伝えると、A君が「え〜ちょっと走ったほうがいいです」と言う。〈走ったら狭いから危ないさ〉と言うと、「あの〜ちょっと待って」と言って立ち上がり、「こうやってやったらさ」と何やら提案しようとしている。「あの〜」と言っているがうまく説明が出てこないようで、A君が実際に支援者Nとしっぽを付けてやってみようとする。「よい。スタート」とA君が支援者Nを追いかける。〈走ったら危ないさ。こんなにいっぱいいるんだよ〉と言うと、「歩いてやったほうがいいと思う」と歩く。〈決着つかないさ〜〉と支援者N。みんなから笑いが起きる。〈だから、皆で考えてさ、ハイハイみたいにして歩けば、皆危くないし〉と説明すると、支援者Nの前で「う〜ん…」と腕組をしてそれはどうかなあといった様子で考えるA君。〈スピードでる人は出るし〉と言うと「危ない。危ない」とA君。今度は支援者Nがハイハイでお手本を見せると、支援者Cのハイハイした背中の上に乗ってしっぽ取りゲームをすることを思い付き、自分なりの楽しみ方を見つけ参加していた。

猪木のまねをして「1・2・3」と男性支援者に手加減してピンタをする。その後、「さっきの痛かった?」と聞きに来る。

27、輪くぐりで音楽があるといいと提案するA君。いい提案だったので、音楽を準備した。音楽を鳴らすと雰囲気にも明るくなり盛り上がった。

30、支援者Tが個別支援の部屋に入っていくと、こちらをふりかえり、目を見て「あ、Tさん」とA君が言った。改めてA君に“出会った”という感じを受けた。いつも元気に「みんなー！」と主導しているときとは違う、目が合ったときに瞳がゆらゆらして、危うさみみたいなものを感じた。名札もなく、用もないけど呼ばれるのが初めてだったのでとても驚いた出来事だった。その後、個別支援のときにレゴ遊びをしながら、急に「Iさん」と支援者の名前を呼ぶ。支援者Iがびっくりして、〈先生の名前覚えたの?〉と聞いたら、「覚えてるよ」と言い、名前をもう一度呼んで「嬉しいの?」とA君が聞いた。

31、自分達のチームの知恵の輪が終わると、ホワイトボードに絵を描きに行くA君。何を描いているのかと思ったら“切り紙”から連想した舌を切り噛む口元の絵を描いていた。支援者Fが近寄っていくと「切り噛み」と言って書いた絵について説明していた。描き終わると、珍しく支援者Tのところに来て、「終わるの何分?」と聞いた。今日は進行役ではなかったの、〈じゃああの人に聞いてみなよ。Kさん〉と言うと聞きに行った。いつもは自分ペースで進めていたことが多かったけれど、進行役の人として私を意識してくれていたんだと思う。Kさんに〈あのグループが終わったらだよ〉と言われると、「よし!」と言って腕組をしてそのグループの知恵の輪ほどきを手伝っていた。みんなもA君もなかなかほどきずにいると、A君が「もう1回」と手を一度ほどき、どこが手をつなぐかA君が指示を出して、知恵の輪ほどきにチャレンジしていた。本当は、次の切り紙をやりたかったから時間を聞いたのだと思うが、知恵の輪ほどきを手伝っているうちにのめり込んでいったようだった。知恵の輪が終わり、切り紙の説明に移ると、支援者F君に肩車されながら話を聞いていた。説明している人に質問したり、どんなふうにするのかをしっかりと聞いていた。

32では、ネコとネズミというみんなが手を繋いで作った大きな円の中で目隠しをしたネコ役の人がネズミ役の人のチューチューという鳴き声を頼りにタッチするというゲームを行ったのだが、A君はその遊びにとても夢中になっていた。そのゲームのルールの中で楽しさを感じ、ネズミとネコの役をとっかえひっかえして毎回参加していた。

また、その日の担当支援者からの記録は以下のとおりである。

A君が「Nさん!」や「Zさん!」など支援者の名前を呼んで話しかけていたことに驚いた。帰りにも個別支援の支援者さんの名前を呼んで活動部屋へ一緒に行くなど人間関係の成長が目覚しく、“人”を意識するようになったと思う。企画の最後、集団活動の締めをかって出たA君はみんなに目をつぶらせ「黙祷!」と叫んでいた。6月23日慰霊の日正午の黙祷から連想したのかと思った。

33では、活動が始まる前、I君とD君と支援者の3名がサッカーをして遊んでいて、途中から来たA君がサッカーに参加した。A君はキーパーをやりつつD君と一緒にチームになった。そのときにD君やI君の名前をよく呼んでいた。サッカーのルールに沿って、楽しく遊んでいた。

その日の担当支援者からの記録は以下のとおりである。

今日は活動で創作を行ったが、折り紙で応援旗を作り終え、前に2枚目を取りに来たときにホワイトボードに注意がいき、その場でホワイトボードに絵を描き始めた。最初はサザエさんや波平さんの絵だったのが、色々描き加えていくうちに「手がハンマー」「悪魔の羽」「ピエロの化粧」など割とホラーになってしまった。私が「怖いー、夜眠れなくなるさー」などをとっていると喜んで更に描き加えたりした。

34では、縄を使って遊ぶという活動を行った。その日の担当支援者からの記録は以下のとおりである。

部屋にいつの間にか入ってきていて、縄跳びをしていました。勝負しよう!と周りの人と一緒に跳んでいました。この時遊びすぎて、肝心の活動が始まり移動するときには「疲れた」と言って寝転び「運んで」と言ったのでみんなでこちょこちょして連れて行こうとすると、ホワイトボードに絵を描き始めました。今日の絵も面白おかしく描いていて、支援者F君とのやり取りを楽しんでいました。なかなか動かないので、「二人三脚で行こう!」と支援者の一人が提案すると乗ってきて「エレベーターで行こう!」とっていました。エレベーターの中でも絵の続きの話をしてF君を笑わせていたので、絵の続きをイメージしながら会話している様子は初めてだったのではないかと思います。外での活動は、縄跳びや電車遊びを全力でやっていました。最後にみんなで縄跳びでおでん君の顔を作ったこともあり、帰りのエレベーターでもまたイメージの話を続

けていました。最後に部屋にもどって円になり座っていると「俺のイメージはー」と、F君以外の支援者や私の顔を見ながら話してくれました。A君が自分からみんなに伝えようとすることや、絵を描く行為をせず言葉のみでイメージを共有できるようなやり取りは初めてのことでした。顔を見て伝えるということが自然とできていたことにとっても驚きました。

(2) 母親からの聞き取り

①小5の10月、学校帰り玄関で友だちに嫌がらせをされ、傘で友だちを叩いてしまうという出来事があったよう。家に帰り、いつもはすぐにおやつを食べるけれど、ウロウロとして落ち着かないA君。母親がどうしたのか尋ねると、ぼろぼろと涙をこぼし「気持ちのコントロールができなかった」と学校での出来事を母親に言った。母親とその当時、「気持ちのコントロールだ

よ」と何かあったときに確認していたのだという。でもそのように自分から言ったのは初めての出来事だった。

②小5の3月、通常の学級の特定の友だちと遊ぶようになる。2人並んで好きなマンガのののしゃべりする後姿を見て母親は成長を感じたと話してくれた。

③小6の6月に支援者の名前を呼び、「嬉しいの？」と聞いたというエピソードを母親に伝えたところ、車のラジオでよく流れているCMで、自動車学校の寮母さんが人は名前を覚えてもらおうと嬉しいから2週間しかいない生徒の名前をみんな覚えるという内容のものがあ、そのCMから本人がそういうふうになっているのではという話になった。テレビやCMから知識や情報を得ることが幼いころから多かったということだった。

④いつも登校する際、外からキッチンにいる母親

表1 やりとりの変容

時期区分	#	支援者や子どもたちの働きかけ	A君の働きかけ
第Ⅰ期 働きかけが一方的	#1	・戸のところで出迎えA君の顔の位置まで視線を下げて話しかける。 ・〈A君お願いします〉と時計の絵を書いてもらう。	・戸惑うようにおびえるように顔を母親の体の方へやりつつこちらを見る。 ・前に出てきて進行者に代わって時計の絵を書こうとした
	#2	・〈次の遊びは決まっているんだ〉と伝える	・ゲームの切れ目に前に出て自分のしたいことをホワイトボードに書き、「次はサッカーゲームをします」とみんなに言う。
	#3	・A君の興味に応じて車を作ろうとするが、要望に応じて軽トラを作る。 ・A君の出す10回クイズに付き合う。	・軽トラを作ると要望を出す。支援者の作った軽トラに興味を示し、窓やナンバープレートを書き加える。 ・「〇〇って言って」と落ちのない10回クイズを何度もやる。
	#5	・K君がA君にちょっかいを出す。 ・A君の作っている楽器についてコメントする	・ほぼ無反応 ・それにに応じて音を鳴らしたり作り替えたりする
	#6	・これは手を拭くタオルだよと伝える	・「足を拭くのはないの？」と言いつつ足を拭き続ける
第Ⅱ期 共同の関係へと変化	#7	・他の子が制止。進行者が〈今度やろうね〉と声かけをする。 ・先ほど制止した子が、「審判やったら？」と声をかける。	・途中で「ボーリングやろう」と違う遊びを提案。 ・スタートフラッグを振ったり自分のアイデアを取り入れながら審判で活躍する。
	#8	・〈感想言いたい人いますか〉 ・〈どんなスライム作ったかな〉	・「いいな～と思いました」 ・「僕はこんなのを作りました。みなさん触りに来てください」「みんなのも触りたいと思います」
	#10	・食べるパンじゃなくてパンツのパンだとデカパンを見せる ・A君と一緒にデカパンをはいて走ってみんなにお手本を見せる。	・みんなに「パン作ろう」と言う ・デカパンに「二人で入ります」と進行者と一緒に入りみんなにお手本を見せる。
	#11	・カード交換のときに友だちがA君の作ったクリスマスカードをいらないと投げてしまう	・眉間にしわを寄せ少し顔をゆがめ、「持って～」と自分の作ったカードを渡す。

時期区分	#	支援者や子どもたちの働きかけ	A君の働きかけ
第Ⅱ期 へと変化 共同の関係	#14	・ A君の言ったように絵を描いたり色を塗ったりする。	・ いつもは一人で絵を描こうとするが「絵を描いて」「色を塗って」と一緒にやってもらう。
	#17	・ 初めはすもうをしていたが、A君のプロレスにのって一緒にプロレスをする。	・ 初めは前転をしていたが、すもうをしていた友だちの様子を見て、「プロレスやろう」と言う。友だちと一緒にプロレスをする。
	#18	・ A君の走りに合わせて他の子どもが手を回しながらロッキーのテーマを口づさむ。	・ 神経衰弱でロッキーのテーマを歌いながら、ぐるぐる回ってカードをめくる。
	#19	・ A君の呼びかけに応じてみんなが集まりしきりに応じる	・ みんなで記念写真を撮ろうと提案し、カメラマンのようにしきる。
第Ⅲ期 他者の働きかけを受け止め 妥協点を見出す	#21	・ 活動内容の説明をする。 ・ <いい考えだと思います。色紙も準備しようね>と応える ・ <終わろうね。たくさん遊ぶ時間があるといいからね>と応じつつ、材料の説明、A君のグループの確認を行う。	・ 今日の活動の内容を聞きに来る。 ・ 色紙に絵を書いてもいいですか?と尋ねる ・ 「じゃあここで話は終わってから」と自分が理解すると説明を終わらせようとする。
	#23	・ <チーム発表をします> ・ 人数が多いから先生が決めてもいいか確認する。 ・ 2人3脚でA君と足の出すタイミングを確認する ○A君に嫌がらせをする	「グーパーで決めよう」と提案する。 進行者がチームを決めることに同意する。 ・ 2人3脚で友だちと足の出すタイミングを確認する ○友だちを傘で叩いてしまう。家に帰り「気持ちのコントロールができなかった」と泣く(小5、10月)。
	#24	・ A君のしきりにチームのみんなが応じて楽しむ。	・ バレーのように打つ数を数えたり、ハイタッチをしてポジションについたり、ベンチを作ったり、作戦タイムをやったりして場を仕切る。
第Ⅳ期 他者を意識し働きかけを受け止め応答する	#26	・ しっぽ取りゲームをハイハイでやることを伝える。 ・ 部屋が狭いから壁にぶつかったら危ないからと理由を伝える ・ A君のピンタを受ける。 ●A君を励ます。	・ 「走ってやりたい」と言う。「歩いてやる」と交渉する。 ・ 妥協してよつばいをしている支援者の上ののってやる ・ 猪木のまねをして「1・2・3」とピンタをする。その後、「さっきの痛かった?」と聞きに来る。 ●自分の失敗を引きずり涙を流す。
	#27	・ A君の提案を採用し音楽を準備する。	・ 音楽があるといいと提案する。 ○放課後、通常学級の特定の友達と遊ぶようになる。並んでおしゃべりする姿がみられる(小6、3月)。
	#30		●進行者Tの目を見て「Tさん」と名前呼ぶ ●個別支援者の名前を急に呼び「嬉しいの?」と尋ねる。
	#31	・ みんなが終わったらと伝える。 ・ A君の指示に応じて知恵の輪をほどく。	・ 進行役に終わりの時間を確認する。 ・ 終わっていないグループの知恵の輪ほどきを手伝う。
	#32		・ 支援者の名前を呼び関わったり、名前を呼んで一緒に部屋まで行く。
	#33	・ A君の書いた絵に対して怖がったり笑ったりする。	
	#34	・ A君の書いた絵に対して怖がったり笑ったりする。 ・ A君の指名に応じて進行者が車掌を行う。 ・ A君と絵の話題で会話する。	・ ホワイトボードに絵を書き支援者の反応を楽しむ。 ・ 列車ごっこで進行者に車掌を指名する。 ・ 絵がなくても絵の話題で会話する ○いつも学校に行く時に台所にいる母親に手を振るが、隣の家の窓が見えなくなってから手を振るようになる。(小6、11月)

*・は集団支援、●は個別支援、○は家庭・学校でのやりとりの記述

に大きく手を振っていくA君。位置がちょうど隣の家の窓に手を振っているように見えるので、母親は少し気になっていたが、本人が元気に手を振っていくから特に何も言っはこなかった。小6の11月頃から隣の家の窓が見えなくなってから手を振るようになった。隣の家の窓から見えることを意識して、手を振る位置を考えるようになった。

⑤小6の11月頃、運動会のビデオを購入し家で見ていたときのエピソード。今までなら自分の写っているシーンを食い入るように見ていたのだが、自分の出ているシーンを横目でチラチラと見るA君。リレーで友だちに抜かれていて、「俺、遅い」と自分の姿を気にしている様子がみられた。

4. 考察

表1でまとめたように、第I期の働きかけが一方的な時期から第IV期で他者を意識し働きかけを受けとめ応答するというような変容がみられた。第I期#1での、筆者の視線を避ける様子からは、“見る—見られる”というレベルでの〈能動—受動〉の相互関係を形成することの難しさがみてとれる。人と対峙するときの不安や恐怖感の高さがうかがわれた。初めの頃、時間を書くことにこだわっていたのは、まだこの場のことがよくわかっていないなかでA君が唯一頼りにできるもの、自分を支えてくれる見通しが時間であったのだと思われる。よく自閉症児にとって視覚的に示すと分かりやすいことが言われているが、わかりやすいという以前に根底に他者のことやこの世界のことをよくわからない不安があり、時間を自分で書くことで安定・安心を得ていたのではないかと思われた。その証拠にこの場が安心できて脅かされない楽しい場だと感じられてくると、だんだんと時間を書いたり、気にしたりことはなくなっている。#2では、ルールのあるゲームをみんなで行ったのだが、そのときのA君の姿は#1で見せていた姿とは大きく異なっていた。ルールのある遊びは一定のルールの中、枠の中で遊ぶことを求められるが、A君は、自分のしたい遊びを提案していた。自分の枠や型から外れると楽しめなくなってしまう、分からなくなってしまうということがあるのだろうと考えられる。そういう行動をとると他者からどう思われるのか、その場の状況などがA君の中にうまく感じられていないのだろうと思わせるふるまいであった。だから、皆の前に出て、

堂々と次の遊びを言うことができたのだと思う。他者の視点が入らないということは、自分の能動だけが一方的に出てしまうことになる。そのような背景からあのような場のしきりになっていたのだと考えられる。#1の創作遊びでは、A君は自分の能動性を思う存分発揮して遊ぶことができたのだと思われる。だから#2で「工作？」と遊びの内容が前回と同じであるかどうかを確認している。自分が楽しめた前回と同じ活動ということがA君の中でのこの場での自分のふるまいを既定する型になっていたのではないかと考えられる。ルールのある遊びに全く参加できないわけではないが、そこでの自分の型がなくなると、自分の思うように周りを動かそうと場を仕切るか、それがかなわないとゴロゴロしたり友だちにちょっかいを出すということでその場を過ごしていたのだと思われる。A君の落ち着きのなさは、他者理解に密接に関連していると思われる。

#3では、A君の興味に応じて支援者が車を作ろうとしたり、軽トラを作ってほしいというA君の要望に応じたり、落ちのない10回ゲームに応えたり、A君の興味・関心をキャッチして関わるというなげないやりとりを通して人と関わる楽しさを体験しているようであった。支援者がA君の興味をキャッチし働きかけることで、A君にとって必要な他者となったのではないかと思われる。それは、他者を意識するという上で重要なステップになると思われる。

#5でのK君にちょっかいをかけられても楽器作りに熱中している様子からは、私たちとA君の“チャンネル”が違うなと強く思わされた。支援者がA君のチャンネルにチューニングを合わせるように、A君が熱中している楽器作りに関係する声かけをすると応答してくれる姿がみられた。関わりが持てないのではなくて、関わる側がA君の興味・関心に寄り添いチャンネルを合わせることでA君の方もこちらに応答してくれ、楽器作りを共有することができたのだと思われる。

第II期では、共同の関係への変化がみられ始める。#7では、#2以来ルールの伴う遊びを行ったのだが、#2のときのように一方的にはならず、A君の能動性が“審判”という役割を得たことでみんなも楽しめるかたちで受け止められ、盛り上がり楽しむことができた。流れの中でA君に“審判”という役割を他の子どもが与えてくれたということも集団の質として重要であると思われる。

#10で、デカパン競走でパンを作ると思ってい

たA君が自分の認識の違いに気づき調整し、デカパン競走の手本を見せたり、誰が誰とペアで走るか、順番はどうするかなど、指示を出したりして、A君の能動性が受け止められる形で競技を楽しむことができた。その後、#14での、いつも一人で書きたがる絵を支援者にも一緒に書いてもらうという行動は、A君が相手の思いや働きかけを受動することに繋がっていく働きかけであり、A君の変化として大事なポイントとなると思われた。#17のプロレスのエピソードや#18の神経衰弱のエピソードからは、A君の楽しいと思うこと、提案したことを楽しそうだなと思って乗ってくれる子どもたちがいて、そういうことを誰かと一緒に楽しめる体験をするということが、A君にとって不得意であったが相手の働きかけに応答するということが重要な体験だったと思われる。また、このような共有体験はA君の体験世界の中にそうあることではない。そういうことが、A君がありのままの自分でいいという自己肯定感を育てていたものと推測できる。

応答性への大事なステップとなる受動性の育ちが顕著に表れ始めたのが、第Ⅲ期で、#21では、自分の意見を言う前に相手に尋ねたり、#23では、提案という形で自分の意見を言ったりすることがみられるようになる。初めのころは、A君が一方向的にこちらに言うことが目立っていたが、やりとりの中で折り合いをつけたり、自分の意見と相手の意見の落とし所を見つけたりするという、相手の気持ちや相手の言うことを受け止める力の育ちがみられるようになった。また、2人3脚では、友だち同士で足の出すタイミングを一緒に確認し、言葉のやりとりだけじゃなく、<相手に合わせること—合わせられること>を身体を通して行っている。#24では、競技で求められることと、A君の仕切りが見事にマッチし、A君の仕切りに応じてチームのみんなが動き競技を楽しむ姿が見られた。

第Ⅳ期の他者の働きかけを受け止め応答する時期では、#26のしっぽ取りゲームで、まったく別のことを求めるのではなく、自分のやりたいやり方があるということを伝え、それに対する相手の考え方をまた受け止め、そして再考して自分の考えを伝えるというやりとりの姿はA君の<能動—受動>の育ちがあってはじめて見られる姿であると思われる。そして、A君がアントニオの猪木のまねをしたピンタのエピソードや失敗を引きずり涙を流すエピソードからは、他者を意識し、自分の行ったふるまいを振り返る力が付いてきたのだと考えられる。#30

では、今まで用があるときにしか名前を読んだりしなかったのだが、初めて支援者Tの目を見て「あ、Tさん」と呼ぶ。目を見るというところからも、「見る—見られる」という、<能動—受動>の育ちがみられた。また、個別担当者の名前を急に呼び「嬉しいの?」と聞くということ出来事からは、A君がテレビやCMから知識や情報を取り込んでいるという他者の気持ちに自ら気づいたというわけではなかったということがわかったが、そういうふうには他者がどう思うのか、名前を覚えられたらうれしいというCMに興味を持ち、それを試すように名前を呼ぶこと自体が、A君が他者に意識を向ける、他者の気持ちに触れようとする行動であると思われた。CMやTVなどから知識や情報を得るのは、A君が実際の人との関わりの中でそういうことに気づく、理解するということが難しいということを反映していることでもあると思われるが、CMなどを手掛かりにして独自の方法で相手の気持ちを理解しようとしているのだとも言える。#31では、支援者Tに終わりの時間を確認し、終わっていないグループを自主的に手伝う姿が見られた。今までなら「みなさん早く終わらしましょう」など相手を自分の思うように動かそうとする直接的な働きかけであったのが、自ら終わる時間を確認し、相手の言動を受け止め、終わっていないグループを手伝うという、その場の状況に合わせて自分のあり方を調整し行動する姿が見られるようになった。その後、#33のころからは、一人で絵を書くことに没頭しがちだったが、相手の反応を見て絵を書くことを楽しむという関わりが生まれる。これは相手の思いを受け止め、自分の書く絵に対して相手も受け止め反応するという、<能動—受動>のやりとりである。A君の好きな絵という興味からの関わりではあるが、このような関わりが生まれるようになったことは、応答性の力が育ってきていることの表れであると思われる。また、#34の列車ごっこをしたときには、支援者Tに車掌をお願いする。車掌というのは主導権を握る存在であり、それを相手に託すということは、A君が自分の型・レール以外のやり方でも、誰かと一緒に楽しむことができるということの表れであると考えられる。

集団支援の場で見られたことは、日常生活の中でもみられるようになった。小5の10月ごろの傘で友だちを叩いてしまい、「気持ちのコントロールができなかった」と涙を流すというエピソードからは、自分のしてしまった行動をふりかえる力が付いていることがうかがえる。ただ、傘で叩いたことは悪かつ

たことだとは思うのだが、そもそも友だちに嫌がらせをされ、叩かないと太刀打ちできない状況であったことも推測される。また、小5の3月頃には、特定の友だちと放課後、並んでおしゃべりをするような姿がみられるようになっていく。それは、〈能動—受動〉のやりとりの力が育ってきたからこそその姿ともとれる。

また、小6の11月頃、隣の家の窓が見えなくなっただけで手を振るようになったということからは、相手から自分が見られていることを気にして、他者から見られる自分を意識し、自分の行動を調整することができるようになってきたことがうかがわれた。また、運動会のビデオに映った自分の姿に対して羞恥心のような気持ちの表れがあることも、他者理解の育ちが自己理解につながり、そのことが自分の行動を調整し、応答性の力を高めていったのだと思われる。

5. まとめ

最初の頃、A君が他者のことをどんなふうに認識しているのか、こちらへのベクトルが希薄な感じを受けていたが、だんだんと人への関心が高まり、やりとりが活発になって、人に開かれていったように感じていた。A君はマイペースで一見人への抵抗感ばかりに気がつくが、#1でA君が他者と向き合ったときの視線を怖がるように避ける姿に表れている。そういうA君にとって集団で遊ぶとはどういうことだろう。おそらく、不安でいっぱい、どうにか自分の手がかりとなる枠、型に当てはめて遊ぼうとすることでそこでの安心・安定を得ようとしていたのではないと思われる。A君のしきりは安心・安定を得ようとする必死な働きかけと捉えることができると思われる。

A君の変容にとって大切だったことは、以下の3点が考えられる。

第一に、A君への関わり方の工夫があげられる。相手の思いや働きかけを受け止めて、それに応じてやりとりしていくことが苦手であるが、#5の楽器作りの関わりからもわかるように、自分の興味にあった言葉かけには応答しやりとりをすることができる。こちらがどんな働きかけならA君はキャッチしてくれるかということを探りながら関わり、共有の世界をつくっていったことが重要であったと思われる。それから、#3の10回クイズや#6の審判のようなA君の能動性を受け止めてみんなが楽しむということも重要であったと思われる。

第二に、集団支援の活動内容がA君にとって魅力的なものであったことがあげられる。#1のペイブレードのバトル場作り、#3のガソリンスタンドや軽トラなど、自分の好きなものを作り、その媒介となるものを通して支援者との関係が生まれていた。媒介となるものやテーマがA君にとってわかりやすく魅力的なものであるからこそ、そこに登場する人が意識され、必要な他者となっていたのだと思われる。

第三に、集団支援の場のあり方として、支援の前後など支援ではない余白の時間や支援で想定していないような展開、偶発性を大切にしてきたことも大きいと考えられる。そういう部分を大切にしてきたからこそ、活動前に子どもたち自然発生的に始めたプロレス(#17)やサッカー(#33)などをして遊ぶなかで、A君がその場の状況に対して自分の能動性を発揮しながらも自分のあり方を調整するという姿を見ることができた。その時々遊びの流れに対して柔軟に対応してきたことや支援者自身が遊びを楽しむことを大切にしているなど、そういう集団の場の雰囲気や安心感や自分自身を出すということにプラスに働いていたと思われる。そのように肯定的で楽しいかわりの積み重ねのなかで、他者を意識し、他者の働きかけを理解しようとする言動が見られ、自分の行動を調整する力が育っていったのだと思われる。そして、A君の能動性を受け止めながら、時には折り合いをつけながら関わっていくことで、段々とA君のしきりや言動が、皆と楽しめる、共有できるものとなり、その後、A君が他者のしきりを受け入れたり、他者を受け止めたりすることが増えていく。“教える”というかたちではなく、他者とのやりとりそのもの、共有する体験を通して、A君自身が他者に気づき、他者を理解しようとし、自分のあり方を調整していくということがみられていった。そのような過程そのものが大切であったのだと思われる。そして、実際に家庭や学校の生活場面でも他者を意識し自分の行動をふりかえるということや他者を理解した言動がみられるようになっていった。

通常、高機能自閉症児などを通常学級で教育する場合、彼・彼女らの視点を大切にすより、定型発達児・者の視点をまず優先しやすい(別府、2012)。集団がA君にどう寄り添うか、そこを考え関わってきたことで、A君も他者に歩み寄り、他者を理解しようと思ったり、他者の意見を聞こうと思ったりするような姿が見られていったのではないかと思う。A君の楽しいと思うことに乗ってくれる支援者や子どもがいて、それを共有してくれる誰かがいるとい

うことが、A君の〈能動—受動〉のやりとりそのものを育てることに重要だったと思われる。

別府(2012)も、情動をふくめた共有経験の保障の重要性について指摘しており、それは高機能自閉症児自身のもっているユニークな情動や身体記憶、心の理解を意識化し調整する能力を発達させ、この発達が他者の心を理解し相互作用を円滑に進める社会性の能力につながると述べている。A君が楽しいもしくは不快なことを相手も受け止め共感したり、応答したりして共有するという体験をこのトータル支援教室の集団支援で保障したことで、他者を理解しようとする言動が見られるようになり、自分の行動のあり方を調整する力を育てていった。

また、この活動が二次的障害の予防や軽減を目的にしているが、別府(2012)は情動を含めた共有経験の保障が、自閉症児・者の二次障害の予防と克服につながるという点についても述べており、定型発達児であれば生得的システムとして半ば自動的に経験できる他者との情動をふくめた共有体験を、自閉症児が経験できないことは、後の発達において、自閉症児・者の孤独感や低い自尊心を引き起こしやすくと考えられるとしている。その意味でも、特に自己評価を下げやすい思春期の手前である学童期の半ばにA君が受け入れられている感覚をもちながら他者との共有経験を積み重ねることができたことは非常に重要であったと思われる。

また、村瀬(2007)は、支援を必要とする子どもたちが世界や自分をどのように受け止めているのかについて以下のように述べている。自分と周りの世界は何故かかみ合わない、気がついてみれば失敗しているという意図せざる不本意な結果が生じているという経験に常に曝されていること、本人にとっては楽しいと経験される行為がそのまま容認されることが少ないこと、そして「そのまま、存在自体をよし」として、無条件で受け止められるという経験を十分にしているのであろうかと疑問を投げかけ、それは生きる希望と努力を継続するための基盤であると述べている。私たち子どもたちと関わってきて子どもたちの内側からの捉えや体験がそうであるだろうことを実感として強く感じてきた。支援が必要と言われる子どもたちにとって、誰かと一緒にいることが楽しいこと、自分が楽しいと思うことを共有してくれる人がいるという、ごく当たり前のことをもっと大切に尊重することが支援として必要なのではないかとと思われる。A君にとっても肯定的な関わりのなかで今の自分でいいんだという自己肯定感の上

に次の自分が作られていく経験となっていたのではないかとと思われる。

このトータル支援教室での体験は、自分達の幼いころをふりかえると、“公園”での体験に近いのではないかと支援者たちで考えてきた。異年齢の子どもたちがいて、誰かと遊んでもいいし、見ていてもいいし、余白や偶然がたくさんあって、心や身体、人との関係の育ちにとっても意味のある体験が“公園”にはあったのではないかとと思う。山上(2003)は、生活世界とは何よりも他者と共に在る世界であり、他者と共に生き、他者に気づき、かかわりが育つことが、自己形成につながるという発達変容の視点なくして自閉症の援助法は成り立たないと述べている。そのような視点から考えても、“公園”のような場が発達障害のある子どもたちや定型発達と呼ばれるような子どもたち、また大人にとっても必要なのではないかとと思われる。

6. 参考・引用文献

- 浦崎武 (2000) 『自閉症児における「能動—受動」のやりとりの発達の変容—遊びを通じた関係性の成立に焦点を当てて—』 特殊教育学研究, 37 (5), P17-26
- 浦崎武 武田喜乃恵 崎濱朋子 瀬底正栄 宮脇絵里子 (2010) 『発達支援教育に於ける実践力養成システムの構築と離島・へき地への展開—八重山への出前トータル支援教室について—』 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 第1号
- 浦崎武 (2011) そだちの科学No.17 学童期のアスペルガー症候群と関係発達の支援
- 浦崎武 武田喜乃恵 崎濱朋子 瀬底正栄 大城麻紀子 宮脇絵里子 (2011) 『遊びを媒介とした他者との関係性と共有に基づく発達障がい児への集団支援 ～支援企画‘みんなのまちをつくって遊ぼう’～』 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 第2号
- 浦崎武 武田喜乃恵 宮脇絵里子 瀬底正栄 崎濱朋子 大城麻紀子 (2012) 『発達障がい児への他者との関係性による相互作用が及ぼす集団の場のもつ力の生成過程—集団支援企画‘ペタペタコロコロ うみのせかい’の質的分析—』 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 第3号
- 浦崎武 武田喜乃恵 (2010) アスペハート Vol.27 『学童期を中心とした社会性のサポート

の必要な子どもたちへのグループ支援—トータル支援教室の支援企画‘ツユコレ’の成果から—』

NPO法人アスペ・エルデの会

○別府哲 (2012) 『心の理論の障害と支援』 認知発達のアンバランスの発見とその支援 本郷一夫編 金子書房

○山上雅子 浜田寿美男 (2003) ひととひとをつなぐもの ミネルヴァ書房

○浜田寿美男 (1992) 〈私〉というもののなりたち ミネルヴァ書房

○村瀬嘉代子 (2006) 特別支援教育におけるカウンセリング・マインド—軽度発達障害児への理解と対応— 精神療法 第32巻第1号 10-17

○Williams,D. (1992) Nobody nowhere. Times Books, New York. 河野万里子訳(1993)自閉症だったわたしへ 新潮社

○湯浅恭正 (編著) 2008 困っている子と集団づくり—発達障害と特別支援教育 クリエイツかものがわ