

琉球大学学術リポジトリ

高機能自閉症児に対する情動の共有経験を積む支援：
通級指導とトータル支援を通して

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: 2015-06-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 本間, 七瀬, 武田, 喜乃恵, 浦崎, 武, Honma, Nanase, Takeda, Kinoe, Urasaki, Takeshi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/31075

高機能自閉症児に対する情動の共有経験を積む支援

～通級指導とトータル支援を通して～

本 間 七 瀬¹⁾ 武 田 喜乃恵²⁾ 浦 崎 武²⁾

Support to Gaining Shared Experiences of Affect with High Functioning Autism

— A relationship with snuggle in A Special
Support Class and Total Support Group —

Nanase HONMA¹⁾ Kinoe TAKEDA²⁾ Takeshi URASAKI²⁾

要 約

自閉症児者は、独自の世界観や感じ方をもつことにより、他者と気持ちや感情がずれる経験をもちやすいとされる(別府 2009)。学童期において小学校の入学と共に集団行動の要素が強くなる中で、‘他者とつながる’感覚や‘豊かな感情を実感できる体験’を他者との関係性の中で積み重ね自尊心を育てていきたい。

今回は、通級指導とトータル支援の2つの場で支援者として関わった実践から1事例を取り上げ、対象児と他者との情動の共有体験に焦点を当て、対象児の心が動いたと思われるエピソードを抽出し、対象児の小学校1年生から2年生9カ月までの変容を振り返った。

‘共に楽しむ’という快の情動共有経験を積み重ねることが自他理解や自己調整を促し、主体的に他者に開かれていく力を育むことが示唆された。

1 はじめに

共生社会の実現に向け、本県でも『インクルーシブ教育システム構築モデル事業』が推進され、誰もが生き生きと学ぶための基礎的環境整備と合理的配慮が提供されることが望まれている。また、多様な学びの場として特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室が必要とされ、児童デイサービスや学童など地域の教育資源の活用も視野に入れた支援の輪が広がりを見せている。学校現場でもこれまで以上に特別支援教育が推進され、個別の教育支援計画の作成や校内委員会の開催が当たり前になりつつある。しかし、それは関わり手の思いの先行になってしまう

ている場合もあり、子どもたちを共に歩む存在として見つめ、関係性を紡いでいく支援が今、求められているのではないだろうか。

学校現場では発達障がいのある子どもへの教育・支援は、適応的な社会スキルの学習や自立に向けた行動スキルの獲得に目が向けられがちである。浜田(1997)は『私たちが彼らの‘生きるかたち’を自分たちのかたちに沿わせようと無理強いし、それを治療や訓練と呼んでいるだけであることが多い』とその危うさを指摘している。別府(2010)は、単なるスキルにとどまらず、感情や思いに裏打ちされた言動を紡ぎ出すために、豊かな感情を実感できる生活の保障が求められると述べ、‘自分は自分であって

¹⁾ Arakawa Ele. School, Ishigaki City, Okinawa Pref

²⁾ Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus

いと思える自尊心を育む大切さを述べている。インクルーシブ教育システムが構築されていく中で、子どもが誰に出会ったのか、どのような出会いが実現しどのような関係を生きたかが大切であり、関係性を基盤として、対人関係を深め、相互性を育て、他者と共にあることを楽しむ場を提供することが必要である(山上 2014)。豊かな感情を実感できる体験を、他者との関係性の中で積み重ね、自尊心を育んでいく教育を目指したい。

筆者は、自閉症・情緒障害通級指導教室(以下、通級)の担当として入級児童と関わる一方で、『トータル支援』における集団支援教室(Total Support Group)の企画・支援者としても発達障がいのある児童と関わってきた(浦崎ら、2013)。トータル支援(以下、TSG)では'誰かと何かをして楽しむことの積み重ね'を大切にしてきた。支援企画を工夫し、豊かな感情が育まれる「場」を作りながら他者との関係性を深め、子どもたちの社会性の基盤作りに力を入れてきた(浦崎ら、2014)。自然発生的な展開を大事にし、子どもたちが生き生きと主体的に活動や人へと向かう姿を追いかけている。

今回は通級とTSGの2つの場で、筆者が支援者として関わった実践から1事例を取り上げる。筆者は高機能自閉症をもつ小学生(以下、A君)との関わりから、内面世界に寄り添うことを通して自己と他者の共有世界を広げる支援の重要性について検討した(本間・浦崎2013)。今回はその報告以降の経過を再度振り返り、情動の共有体験に焦点を当て、A君と他者がどのように関係性を深めたのか変容過程を明らかにする。そしてA君の変容にとって重要であった支援姿勢とTSG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

A君は、高機能自閉症の男児で、5歳からTSGに参加。保護者の希望で校区外の小規模校(以下、B小学校)に入学。入学当初、自分の要求が通らないと泣いたり奇声を上げたりする不適応行動が目立った。時には頭を叩く自傷行為も見られ、保護者と学校の要望で5月から通級に入級。当初のA君について『言っていることが伝わらず話がかみ合わない。(担任・校内職員)』、『一人で遊ぶことが多かった。(幼稚園時の担任)』とされ、母親

も『親でも何を話しているのか分からない程、言葉がはっきりしなかった。』と振り返った。

② 家族構成

父・母・兄・姉・A君の5人家族。歳が離れている兄姉は家を出ている。

③ 出生から就学までの様子(母親・幼稚園教諭からの聞き取り)

妊娠時・出生時特に異常なし。首座り2ヶ月・お座り7~8ヶ月・一人歩き10ヶ月。3・4ヶ月のまなざしの共有あり。人見知りなし。1歳半健診で言葉の遅れを指摘され療育相談を始め、3歳で高機能自閉症と診断される。有意味語の表出は2歳過ぎで、母親は上の兄姉に比べ語彙が広がらないと不安を抱いた。2歳頃から大きな音や怒鳴り声が嫌いで、3歳時にままごと遊びはできたが、4歳時にルールを伴う遊びができなかった。5歳になっても言葉がはっきりしなかった。園では4歳の頃に「ママ来た」などわずかな言葉しか聞き取れず会話も噛み合わなかった。5歳時、物を相手に一人で遊ぶことが多く空想の世界にいるようで全体指示も通らなかった。負けた時、1番にならない時に頭を叩く自傷行為があった。

④ 就学後の様子(筆者による観察、担任からの聞き取り)

間違いそうな問題で手が止まり、勝負に負けると奇声や泣き声を表出。負けや間違いへの抵抗感や状況への柔軟な対応が難しく変化にとまどうことから、情動を抑えられず不適応行動につながっていると思われた。話すことは好きだが一方的で話題が色々な所に飛ぶ。一般的知識に関するやりとりは可能でも状況や題意を捉えた会話は難しい。相手の体調の気遣いや表情理解はできるが、状況に応じた意図の理解は難しい。複雑なルールは理解できず勝敗が絡むゲームは負けるのが嫌で集団参加が難しい。縄跳びを続けて跳べなかったりはさが上手に使いえなかったりするなど粗大運動・微細運動共に苦手であった。

⑤ 検査結果

WISC-IVを、A君が1年生の11月に筆者が実施。全検査IQ76(言語理解76 知覚推理74 ワーキングメモリー85 処理速度91)。全体的知的発達水準は平均の下~境界線。記憶力や機械的作業力が他の能力に比べ高い。指標得点比較から『認知習熟度>一般知的能力』が窺え、『話が合わず伝わらない(担任)』のは、理解力・思考力(推理力)の困難さが一因と推察。『漢字・計算・音読・暗

記が得意（担任）。』とも一致しており、学習の基礎的スキルは定着率がよい。知的水準に合わせた課題提示・体験的な理解を促す支援が望まれる。

⑥ 環境・対象児と関わる人々について

a. A君1年生時

唯一の入学児童として温かく迎えられた。1年生1名（A君）・2年生4名・3年生1名・4年生1名・5年生4名・6年生3名、計14名の小規模校に通い、2年生と複式学級に在籍。6年児童を始め、年下のA君に優しく接していた。担任は指導に熱心で課題を達成させるための丁寧な関わりがされていた。校内職員も支援に好意的で協力を得やすい雰囲気だった。父母共に障がい受容ができており、支援機関とつながることでA君を支えてきた。父親は塾を開き、家でも学習・生活支援に尽力。登下校は母親が車で送迎し、帰宅後は母親の経営店で客と接することが多い。学校外の友達はTSG参加児童4名である。TSGでは地域の教員・支援員が企画・支援に携わる。

b. A君2年生時

1年生が3名入学。A君と1年生3名の複式学級在籍。担任は1年時と同じである。3年生4名、4年生1名、5年生1名、6年生4名の計14名。

c. A君3年生時

入学児童がなく6年生が卒業したので、現在10名。A君は4年生4名との複式学級。担任・養護教諭・校長が代わった。保護者が児童デイをオープンしたことをきっかけに、送迎は保護者ではなく児童デイの支援員が行うようになった。

(2) 通級指導教室について

① 実施期間・支援の実施場所・筆者の役割・立場

A君が1年生5月～3年生12月までの計2年7ヶ月実施（現在も継続）。A君の在籍校であるB小学校の図書室又は音楽室で、週に1回（45分間）の個別指導を担当。

② 支援構造

筆者が担当する通級は、巡回指導型である。市内7校を巡回しながら入級児童の支援を行う。B小学校には入級児童がA君を含め2名いる。週に1時間（45分間）の個別指導を行い、給食を共にし放課後に担任と面談をもった。基本的には、1人につき1時間設定されているが、行事との兼ね合いで時間割が変更になった際には、2名同時に指導することもある。

③ 個別の教育支援計画の目標

社会適応に向け、自分に自信をもち相互的な他者とのやりとりをする力を育てる。

④ 通級における指導内容・支援の視点

認知面での複雑・応用的な情報処理能力の獲得しにくさに加え、自閉症がもつ独自の感じ方により、他者とのやりとりの中で‘ズレ’が生じやすい。自他意識が未成熟で対人関係における他者とのコミュニケーションに課題を抱えていると推測。他者との関係性の中でのやりとりを重ね‘他者とながら感覚’を育むため、自立活動の『人間関係の形成』から【他者との関わり基礎に関すること】を中心に必要な項目を選定して関連を図る。A君と筆者のやりとりそのものを「内容」とし、関わりを積み重ね、次のやりとりへとつなぐ。

支援の視点として、a. 言語環境を整え関係形成を図りながら共感的・相互的な関わりを保障する。b. 担任やTSGの支援者と連携しA君の内面世界を多面的に捉える。以上2点を大事にしながらA君が他者と共有体験を積み重ねていくことを通して自他理解を深め、主体的に他者や活動へと向かう気持ちを育みたい。

⑤ 対象者に関わる人々や環境への支援に関して

個別の教育支援計画と個別の指導計画を担当と共に作成。保護者面談で共通理解を図った。校内研修でA君の変容を全職員で振り返り共感的・肯定的関わり継続を確認。TSGとの連携を意識し、学校の様子を企画に反映させた。TSGでの様子を担任と共有。

(3) TSGについて

① 実施期間・支援の実施場所・筆者の役割・立場

A君が幼稚園生（5歳）の11月～3年生12月の計3年1ヶ月実施（現在も継続）。市内の教育事務所の一室で、ほぼ2ヶ月に1回（45分間）の活動の企画・支援を担当。

② 概要

TSGは‘トータル支援（Total Support Group）’を表し、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）が展開する『トータル支援事業』の中に位置づけられる集団支援教室である。平成21年からセンターの出前支援が始まり、平成23年11月から地域のスタッフが企画するようになった。今回の事例では地域主導になってからのTSGの第1回～第13回までの活動のエピソードを取り上げる。TSGは他者との関係性を

基盤とする'誰かと何かを共有する体験'を積むことを目的とする。他者との共有経験は社会性の基盤となり身体・情動・認知・言語・コミュニケーションの諸機能の発達と連関し自我理解の基盤を促進させ自己形成へと影響を与える。企画を通し関係形成に基づく共有経験を積み相互作用による情動や身体への感覚が伴う一体感等の経験を得ることを目指す(浦崎 2012)。

③ 支援者の構成と参加児童・支援構造

TSGの支援者は、幼・小・中学校の教員を中心として福祉施設の職員や自営業者、高校生ボランティア等様々な職種で構成される。中心メンバーは教員6名である。教育事務所の主事がセンターと連絡をとり、地域の支援者を束ねている。職務外の活動なので、開催は金曜日の18:30~19:15分としている。参加児童は固定の5名で、基本的には1対1の担当制である。筆者は、計13回の活動の企画・支援を行ってきた。進行役は輪番制で行っている。学校とTSGで同じ児童を担当しているのは筆者のみである。年に2回(6月と2月)はセンター主導のTSGが開催され、その際には地域の不特定の児童が参加する。

(4) 分析資料と分析方法

① 分析資料

a. 通級における実践記録 b. 通級・保護者・担任による通級指導連絡帳 c. 担任・保護者による連絡帳・A君の日記 d. 担任・校内職員・保護者からの聞き取り(1年生1学期~3年生2学期まで) e. 担任による記録(学期ごと)や校内職員のアンケート(1年生の11月下旬に実施) f. TSGでの実践記録:関与記録、映像記録。(幼稚園11月~3年生12月まで)

② 分析方法

上記a~fの資料をもとにA君と他者との情動の共有体験のエピソードと、A君の情動調整が働いたと思われるエピソードを抽出し、変容過程をⅦ期に分けて記述し考察する。

3 経過と小考察

A君の変容にとって重要だと思われる情動の共有体験のエピソードと、情動調整が働いたエピソードを経過に記入し考察する。「」A君、〈〉筆者、≪≫担任及び支援者、【】他児の発言。通級におけるセッション数は#で示す。担任からの聞き取りは

※で示す。以下、エピソードの中に多く登場する他児について示す。M君(1・3年時の級友。A君より1つ年上。通級に入級。)・Y君(1年3年時の級友。1つ年上。)・D君(2年時の級友。1つ年下。)・T君(TSGの仲間、特別支援学級在籍、高機能自閉症、2つ年上。)・K君(TSGの仲間、特別支援学級在籍、2つ年上)・S君(TSGの仲間。特別支援学校、1つ年下。)

(1) A君との出会い(TSG第1回と通級第1回の関わりから)

A君が幼稚園(5歳)の11月に地域主導のTSGが始まった。筆者は進行役だった。TSG第1回の『ふわふわワールド~風船で遊ぼう~』では、風船を使って同じ空間で遊ぶことができ、誘いにも乗ってはくれるが、自分だけで遊びの世界に没頭することが多く、そばにいる筆者が'隣に私がいてもいなくても同じなのではないか'と思う程、人と共有の世界を結ぶことが困難な状況にあるように思われた。A君が1年生の5月、筆者が通級担当として初めてA君に会ったときは、「トータルの先生だ。」と言って笑顔を見せ、筆者が教室に入ることに抵抗する様子は見られなかった。

(2) 第Ⅰ期の経過:不快・不安を表す時期(1年1学期#1~5 TSG第3~4回)

① 通級担当としての参与観察・学校での様子 #2 1年生5月31日<音楽の授業>

音楽担当教諭が黒板に音符と曜日のカードを並べていく。A君は曜日カードの並びが納得できずに「月が最初だよ。」と訴えている。教諭は≪今日はこの並びでやろうね。≫と諭した。手拍子が自分の番に回ってこないで再び泣き叫ぶ。「なんでよ。なんでよ。」と口癖のように連発。自分の要求が通らないと「終わりたい。」と口にしながらも、どしりと椅子に座り、この空間から出て行こうとする様子は見られなかった。このときM君が筆者の方を振り向いて【いつもこうなんです。】とにっこり笑った。A君の行動からは激しさが伝わってくるが、場の雰囲気落ち着いていて温かさが感じられた。

#4 1年生6月22日<算数の授業>

じゃんけんに負けたとき、嫌な表情を見せるが奇声はあげない。担任に「大きい声出したらダメ?」と尋ねる。

② TSGの様子

TSG 第3回 だんだんワールド～段ボールで遊ぼう～1年生5月18日

活動部屋に入るなり目に入った段ボール箱をどンドン壊し始めた。他児が組み立てた段ボールまで壊してしまうほど没頭。進行が終了時間を告げた時、「嫌だ嫌だ」と駄々をこねた。強引に「終わり」にするには、A君の嫌だという気持ちが強すぎるのを感じたので、〈片づけお山を作ろうか。〉と言葉をかけてみた。すると段ボールを指定された場所まで運び、お山を作りながら終了へと気持ちを落ち着かせることができた。お山が完成して終了となったとき「楽しかったね。また遊ぼうね。おやすみなさい。」と段ボールに言葉をかけた。

小考察：第I期

泣き叫ぶ様子（#2）から、不安感や不安定さを抱えながら新しい環境で場や時間を過ごす日常が想像された。一方でM君が【いつもこうなんです。】と微笑む様子から、他児がA君の特性を受けとめていることを感じた。嫌なことがあると泣き叫ぶA君であったが、その行動が教師や他児から注意や指摘的にならずみんなと同じ場においていい雰囲気があったことは、その後のA君の情動調整に影響を与えたと思われる。担任はA君の負けや間違いへの拒否反応を気にしていたが自己肯定感を育みたいという願いをもち、その都度丁寧な説明と肯定的な言葉かけを意識していた。このことによりA君は新しい環境へのとまどいはあったが挫折感を感じることなく環境を把握することができた。それが自分の行動を確かめること（#4）につながったのではないかと思われた。

TSGでは、ほとんど他者との接点を持たずひたすら段ボール箱を壊すA君であった。支援者は壊す行動を否定はしなかったものの、一緒に壊すことを楽しもうとはしなかった。それくらいA君は‘1人’で夢中になっている印象で、それは支援者側の‘どう関わっていいのか分からないとまどい’を表していた。一方で、A君が終了を告げられ嫌だと訴えたときく片づけお山を作ろう。〉という言葉で‘もっとやりたい’という気持ちを受けとめつつ、支援者側の願いも伝えることができた。あれほど壊すことに熱中していたA君が、箱を抱えて積み上げ、最後に優しい気持ちで活動を終えた姿から、A君の心に届く言葉や対応を支援者側が工夫することの重要性を感じた。

(3) 第II期の経過：認められる喜びを感じ他者からの励ましを受け入れる時期

（1年2学期#6～18. TSG5回～6回）

① 通級での筆者との関わり・学校での様子

#9 1年生10月19日〈体育の授業〉筆者の参与観察

的当てゲームの際に友達に、「つぎがんばろう。」「どんまい。」などと言いながらゲームに参加している。先週の通級で教えた言葉を、A君なりに状況に応じて使おうとしてくれていた。その様子に気付いた担任が《応援上手だね。》と言葉をかける。A君も嬉しそう。

#11 1年生10月26日〈通級の個別学習〉

字の間違いがあったので直すように言葉をかける。「え～」と怪訝そうな表情を浮かべながらも消しゴムをゴシゴシと動かし字を消すことができた。〈前より消しゴムを使うの上手になってるね。〉の言葉に、消しゴムを使う手に力が入る。はりきって消す様子が見える。

② TSGの様子と担任との連携

TSG 第5回どすこいワールド～相撲で遊ぼう1年生10月19日

情動調整が負け場面に焦点化され、TSGで勝敗のある遊びを取り入れた。A君への対応について①自然な流れを大事にし、わざと負けない。②学校と同じ言葉で励ます。③ゲームに戻れたら、その気持ちを誉める。を確認し相撲が始まった。A君は高校生ボランティアとの勝負で負け「難しい。」と大声で泣き続けた。支援者はA君の横で《難しいね。どんまい。》と励まし進行役の筆者は〈次の勝負もあるよ。〉と言葉をかけた。支援者が拍子木を渡し《友達の応援を頑張ろう。次の勝負もあるって。》と促し続ける。怪訝そうな顔をしながら「がんばれ。がんばれ。」と拍子木を叩き始め、次第に気持ちが落ち着き、プログラムを指さし「次？ぼく？」と次の勝負を期待し始めた。進行役の筆者の〈3位決定戦をします。〉の呼びかけに立ち上がりゲームに戻った。

TSG 第6回クリスマスワールド～ゲームで遊ぼう～1年生12月15日

偶発的にT君との綱引き勝負に発展。負けそうになり「助けて」と悲痛な叫び声を上げた。負けた後は「もう一回」と再戦を要求。2度目も負けるが奇声は上げず耳をふさぎ結果を聞きたくないしぐさを見せた。【Tさんの勝ち】と結果発表の音が聞こえると、がくっと肩を落とし「負けちゃった。」とつぶ

やいた。A君のほほにサーッと涙が流れていた。体験の中から'負け'を感じ、その結果を受けとめようとする様子が伝わってきた。

小考察：第Ⅱ期

第Ⅱ期は認められる喜びを感じ、A君の内面世界に自分を励ましてくれる他者への意識が芽生えた時期であったと考える。#9で友達を応援し褒められて笑顔でいるA君を見たとき、通級での言葉の学習が日常生活で生かされているのを感じた。担任がA君のことを褒めたことで般化されやすかったと思われる。A君が賞賛されることに喜びを感じ（#9・11）、担任や筆者が賞賛されたい相手として意識されたことが重要であった。

また、TSGでの'負け体験'はA君と他児の情動の共有体験でもあり'他者の励ましで立ち直る体験'になった。TSG第5回では、「むずかしい」と泣いているA君の気持ちを支援者が共感的に受け止めて、A君と共に応援しながら気持ちを切り替える経験を保障した。TSG第6回では『ジャンケンに負ける、テストで100点を取れない類の負けではなく、体を動かし心を熱くし本気勝負した結果だったから受け入れることができたのだろう（浦崎）。』と支援者同士で確認した。加えて『この私が負けてこの心が悔しい』と思える体験が尊い（山上）』という体験そのものの価値に支援者が気づき、A君との関わりに生かそうとする意識が高まった。学校でも『負けたり間違ったりしないようにするのではなく、どうやって気持ちを切り替えるかを大事にしよう』と確認したことで、A君の忘れ物後の対応や間違ったときの対応を、担任も保護者も肯定的に受けとめてくれた。

(4) 第Ⅲ期の経過：体験と言葉が一致し主体性が芽生え始めた時期

(1年3学期#19~29)

① 通級での筆者との関わり・学校での様子

#20 1年生1月18日<一輪車の披露>筆者の参与観察

一輪車の披露でみんなと同じようにまっすぐ走れず「なんで曲がるの～」と半泣き状態。曲がりながら走行するA君に、担任が「プーメラン走だね。上手だよ。」と励ます。A君の表情が和らぐ。落ち込んだ気持ちをひきずりながらも友達の練習に拍手を送る。

#21 1年生1月25日<学習発表会の練習>筆者の参与観察

学習発表会の練習に集中していない児童全員を体

育主任が叱責。「なんで、どうして」と涙を流し大泣きするA君。その後、6年生の言葉かけでA君の周りをみんなで囲み台詞の練習が続く。ダンスの練習で調子を取り戻したA君は笑顔で3校時を終える。
#23・24 1年生2月1日・2月8日<通級での個別指導>

こちらが教えたい言葉をA君に伝えるやり方を見直し、主体的にA君が言葉を発することを期待し、A君の興味を引きそうなパネルシアターで出来事発表を促してみた。B小学校の児童と職員の顔写真付きの人形を登場させると喜び「校長先生は応援団で△△先生は音楽係。」と楽しそうに話しながら次々と人形を並べていった。表情はぱっと明るくなり、こちらが質問する前から学校での出来事を語る様子に筆者も嬉しくなった。翌週会ったとき「来週くつき人形（パネルシアター）やろうね。（#24）」と意欲を見せた。

#27 1年生3月1日<学校行事：登山>筆者の参与観察

「足が痛い。いつ終わる？」を連発するA君に、<足が痛いのはみんな同じだよ。>と言うと「我慢する？」と発する。場の状況にぴったり合った言葉で、A君自ら我慢しようという気持ちを表した言葉を聞いたのは初めてだった。

小考察：第Ⅲ期

第Ⅲ期は体験と言葉が一致しA君の主体性が芽生え始めた時期であったと考える。#20・21のような苦手な活動が多い中、泣いても最後は笑顔で乗り越えたことが成功体験となり自信につながった。6年児童や男性教諭など、担任以外の他者の励ましに応える力が生まれたことが他者との関係性の広がりを感じさせた。特に内面の変化を感じたのは#27の登山で「我慢する？」という場の状況に合った言葉を自ら発した時だった。言葉の意味を体験から感じ取っているのが伝わり、辛い登山を皆と一緒に頑張ろうとする気持ちを感じた。岡本（1982）は、自己のことばで行動を抑制し保留できることや、その努力は動作の調整にとどまらず自我の確立の基礎をなす重要な働きであると述べているが「我慢する？」は、登山という困難を自ら乗り越えようとする自我の育ちでもあったと思われる。この頃、家庭では出来事に加え友達とのトラブルについて話すようになり、母親との会話にも相互性が生まれた。ファンタジーの世界にいたことが多かったA君が自分の行動を統制し始めたことで現実の世界で生き始めた証に思えた。筆者との関係においては#23でA君の世界に近

づこうと工夫したことで、どこか一方的に感じていた出来事発表が主体的なものになった。「くつつき人形やろう。(＃24)」と意欲を引き出したことが筆者にとっても喜びとなりA君と筆者の情動の共有体験を深めるきっかけになった。

(5) 第Ⅳ期の経過：言葉で気持ちをやりとりする力が育った時期

(2年1学期＃30～43 TSG 第7回)

① 通級での筆者との関わり・学校での様子

＃30 2年生4月19日<給食>筆者の参与観察

D君の牛乳を黙って取って「D君が開けられないからぼくが開けます。」と言う。片づけの時も、何も言わずにD君の残った食事を食缶に戻した。担任は「Aさん、優しいね。D君を手伝ってあげたんだね。」とA君の行動の意味をD君に聞こえる声で言っていた。

＃31 2年生4月26日<通級の個別指導>

「ピカチュウの写真もってきた？」<ごめん。忘れた。>「どうして。なんでよ…」<ごめんね。>「しょうがない。またもってきたらいいさ。」<許してくれるの？(喜びの声)>「またもってくればいいよ。(得意気な様子)」<許してくれてありがとう。先生も忘れ物することあるみたい。Aさんは今日何を忘れたんだっけ？>「体育着」「しょうがない。しかたない。(自分に言い聞かせる感じで)」プリントで「分からないからとばそうと」と冗談を言い、「え～！またとばしちゃうの？」という筆者の反応を期待。

＃32 2年生5月10日<通級の個別指導>

号令をかける前から「昼休みができなくて泣きました。だってチャイムが鳴っちゃったから。」<そうなんだ。チャイム鳴っちゃったんだ。>「チャイム鳴っちゃった。もっと遊びたかった。でも、まいっか。お家で遊べば。」<そうだね。それいいね。>筆者が質問する前から出来事や自分の気持ちを話すのは初めてで、対処法まで語ったので驚く。

担任から、遠足のゲームの際、勝敗が引き分けだったことを受け入れず、大きな声を出し《どんまいだったよな》と励まされたが「約束やだ。」とめずらしく反抗したこと。その後、手をつなぎ散歩しながら5分ほどで気持ちを切り替えることができたことを聞いていた。<ゲームで引き分けだったとき大きい声出したの？>「そんなことしてません。」<ひきわけで悔しかったのかな。>「うん。(うなずく)」<その後、頭もぼかぼかしちゃったの？>「してない

よ。」<本当に悔しかったんだね。だから頭をぼかぼかしちゃったの？>「うん。(うなずく)。><でも、その後、先生と一緒に散歩に行くと草笛ふいたの？>(A君の顔がぱっと明るくなる。)「笑顔に戻れてよかったね。悔しいときは、くやしい！って言葉にしてもいいんだよ。言葉にできないときに頭をぼかぼかしちゃうよね。」<黙って聞いているA君。>その後、筆箱の中に消しゴムが入っていないことに気づきしぶしぶ教室に取りに行く。昼休みが短かったことや消しゴムを忘れたことが重なり、字を間違ったときいつもより苛立つ。再度字を間違ったとき「消しゴム使うときに怒ってもいいの？」と聞いてきた。<うん。すごく嫌なときは言ってもいいよ。でも、ちょっと我慢して間違いを直してくれると嬉しいな。>(うなずくA君。)気持ちを認めてくれたことに安心したのか、その後は穏やかな表情で消しゴムを使う。

＃35 2年生5月27日<通級の個別指導>

筆者にプリントを渡され「とばそうと」とからかうように言う。前回も、していないことを「した」と言って筆者のくわざとまちがってるでしょ～>の言葉に期待している。最近、筆者をからかったり、ふざけたりすることが多い。やりとりを楽しんでいる様子。

＃38 2年生6月7日<通級の個別指導>

出来事発表で「N先生も持ってきて下さい。」と筆者の人形も加えて欲しいと伝えてきた。「にゃんすとぴかちゅうも！」と言ったので<それいいね。>とA君に賛同。

＃42 2年生7月5日<通級の個別指導>

遅れて入室した筆者に「まだかな～って待ってたよ。」と言う。TSGの事前学習では絵具遊びの内容を聞き「いたずらしていいの？ほったにつけよ～」と筆者をからかう。

② TSGでの様子

TSG 第7回 空港ワールド～紙飛行機で遊ぼう～2年生5月17日

A君が要望した空港をテーマに遊びを展開。紙飛行機を投げ合うやりとりが3回ほど続くが、飽きたように別の場所へ行ってしまった。キャラクターになりきり握手会やダンスをしていた。「握手！」と言われ、他児は「なんで握手？」という表情。A君のキャラクター設定が他児には伝わらない。自分の好きなことだからどんどん浸っていくが、ずっと自分の世界にいるような感じで、他者とのやりとりが生まれづらい面も感じた。

小考察：第IV期

第IV期は、言葉で気持ちをやりとりする力が高まった時期であったと考える。特に「約束やだ(#32)。が自我形成の過程に現れた意味ある言葉に感じられた。教わった言葉を使い認められる喜びを感じてきたA君が、押さえきれない感情と対峙し発した実感を伴う言葉だったと思われる。「しょうがない。(#31)」など自分を励ます言葉が増え、自分から泣いた理由を話し「怒ってもいいの? (#32)」など、思いを素直に伝えようとする言動も出始めた。からかいや冗談を伴った情動を共有するやりとり(#35・42)が増え、#38では好きなキャラクターと筆者の人形を作ってきてほしいと要望した。A君の出来事の中に筆者の存在が加わり、筆者が場を共有したい他者になり始めたことが感じられた。一方、他児との関わりについては、#30のような代弁や、#44のような仲介があれば、A君はD君とやりとりを継続することができ、大人の介入により‘つながる’チャンスが生まれると思われた。

(6) 第V期の経過：つながる感覚とつながれない感覚を感じる時期

(2年2学期#44~59. TSG第8~9回)

① 通級での筆者との関わり・学校の様子

#44 2年生9月6日<給食時間>筆者の参与観察

終了のチャイムが鳴り早く終わりたいA君。筆者が<Dさんに先に終わっていいか聞いてみたら?>と促す。「D君、先にごちそうさませようか。」と聞くが、D君は首を横に振る。2人の間に嫌な空気が流れ始めたので筆者が<待っていてあげようか。>と提案するとうなずきD君が食べ終わるまで怒らずに待つことができた。途中でD君がおかずをこぼしたのを見て「いっぱいこぼしちゃってるよ。」と笑った。心の余裕があると感じた。

#44 <担任からの聞き取り>

D君とよくトラブルになる。D君のわがままに対してA君が「バカ」と言ってしまう、D君が怒って担任が仲裁に入ることがあった。《バカっていったらいけないよ。》と担任は伝えるが「あーそうだった。」と言いながらもひねくれた様子だった。

#45 2年生9月13日<通級の個別指導>

‘3匹の子豚’のペープサートを作る最中、「アンパンマンショー見た?」<見てないよ。>「Aは泣きました。」<なんで?>「人がいっぱいいたから。」<人がいっぱい(ショーを)見れなくて泣

いたの?>「そうだよ。人がいっぱいなの苦手だから。去年の話だよ。」「アンパンマンは赤ちゃんだから見ないよね。もうお兄ちゃんだから。」ペープサートを級友に見せようと誘ってみるが、「見せないよ。トータルで見せる。」と言う。これがきっかけで、TSGの待合室で、‘A劇場(A君の出し物発表会)’をやることになる。

同日<給食時間>筆者の参与観察

A君が食べ終わり、おしゃべりするとD君に【しー】と注意され苛立つ。担任がD君に《Aさんは食べ終わってるよ。注意しないで早く食べないと》と言ったそばから、D君の耳元で「わー」と声を出す。担任の注意とA君の声にびっくりしてD君が泣いてしまう。《あー、Dさん泣いちゃった。どうする?》に困ってA君も泣いてしまった。「ごめんなさい。ごめんなさい。」と少しパニック状態に。《優しく言えたらいいね。Aさんは謝ったから終わりね。》と担任が言葉をかけた。しばらくして、A君が顔を上げる。「言い方まちがっちゃった・・・」と後悔している様子。その後もずっと気持ちをひきずり、担任に「間違っちゃった。」と言っている。D君も泣き止み、担任の促しで「ごめんなさい。」と言えた。《どっちも悪い所があったね。でも謝ったからそれでいいね。Aさんも1年生にゆずれてすごいね。》担任とのやりとりの中で気持ちも収まっていった。

#45 <担任との話>

上記の給食時間の様子から、筆者が<Aさんなりに気持ちを調整しながら頑張っていますね>《そうなの。お兄ちゃんになっているでしょ。去年と比べてよく我慢していると思う。自己主張が強い1年生の相手をよくしていると思う。》とA君のことを褒めた。<D君とのやりとりは、やっとかみあってきているみたいで、見ていてほほえましいですね。>《そうなの。去年は年上の友達に譲ってもらっただけだったけど、今は1年生との間で葛藤しながらやりあっているからね。》担任は、A君とD君のトラブルを‘かみあっている証拠’と捉えながら仲裁に入っている所がすごいと感じた。

#47 2年生9月26日<運動会の練習>筆者の参与観察

筆者が見学に来たのに気付く、A君から筆者にガッツポーズを向けるうなずく様子から‘運動会の練習頑張るからね。’という心の声をはっきりと感じられ、筆者も‘頑張る!’

ちゃんと見ているよ’という気持ちと共に笑顔でガッツポーズを返した。

#47 <担任からの聞き取り>

昨日のかけっこでいきなり1・2年4名で走ることになる。3位まで意味を教えていたが4位までの意味は教えていなかった。Aは4位になったが奇声を上げることはなく、担任はびっくりした。後で「ぼくあのととき悔しかった」と担任に話す。

#55 2年生11月15日<給食時間>筆者の参与観察

今日はD君に「えらいね。」「前は残してたけど食べてるね。」と肯定的な言葉かけをしている。月曜日から「Dくん、嫌い。」と暴言を吐いていたので、担任が《その言葉はいけないよ。言われた人は傷つくよ。》と話した。反省の気持ちを行動でアピールしている。担任は、道徳や生活科で友達同士の手紙交換や子ども祭りの活動を通して楽しい雰囲気を大事にしている。子どもたちの関係作りを意識していることが伝わってきた。

#59 2年生12月20日<通級の個別指導>

3回目のA君とM君の合同通級。M君の【Aが作った紙芝居を見たい。】という言葉を引きかけに、パネルシアターを見せることになった。「拍手して。ご一緒に。」と言いながら、はりきってM君に言葉をかける。演じ終わった後、M君が【すごかった。】と言ってくれA君は「楽しかった。」と答えた。その後はA君とM君の2人で演じた。M君はA君の仕切りに合わせてくれた。終了後、「楽しいね！」と笑顔でジャンプしていた。

#59 <担任からの聞き取り>

2学期の終わり、日記に初めて‘友達’という表現が登場。自分の怒りを自分に向けてではなく外に出すことができている。言葉で伝えることができるようになってきている。

② TSGでの様子

TSG 第8回ハロウィンワールド～かぼちゃで遊ぼう～2年生10月18日

待合室でA君の‘3匹の子豚劇場’が始まった。見学幼児がオオカミのパネルに興味をもち【ガオー】と演じ始めた。A君は最初、笑顔を見せるが幼児の介入が増えると手で「ダメだよ」と制止し自分だけで演じ続けた。後日、通級で感想を聞くと「楽しくなかった。」と答えた。TSGの活動を‘楽しくない’と表現したのは初めてだったので理由を聞くと「あの小さい子がガオーって…」と幼児の介入が嫌だったと伝えてくれた。#53ではA君に「次のトータルは何？」と聞かれ<新春すもうワールドをやろうと思ってるよ。>と答えると「ぼく相撲はやりません。」と言った。理由を尋ね

ると「ぼく優勝したから。」と一度優勝したのでやりたくない気持ちを表現。<でももう一回相撲見たいな>と言うと「じゃあ僕‘はっけよーい’をやる。」と行司をやることで参加する意思表示をした。活動でのA君は‘場をしきりたい’気持ちが強く出て、司会の筆者がゲームに誘っても「やらない。」と言うなど、これまでの没頭するように活動する姿とは違っていた。支援者で話合い、次回は筆者のサポートのもと司会役を任せることになった。

TSG 第9回クリスマスワールド～雪で遊ぼう～2年生12月14日

サンタの帽子をかぶり、はりきって登場。他児が小麦粉粘土に熱中している時も「次は雪を降らせようか。」と次の活動のことを意識し声をかける。事後ミーティングでは‘前回より表情が輝いていた。仕切れて楽しそうだった。’とA君の様子を確認した。

小考察：第V期

第V期は、他者との関わりを広げる中で、A君の中に他者とつながる感覚とつながれない感覚が芽生えた時期であったと考える。A君と筆者の間で成立したアイコンタクト(#47)は、互いの視線と感情を共有している‘つながる’感覚を筆者とA君の両方にもたらしてくれた。またこの時期、A君が時間軸の中に身を置き自分自身のことを語り始めた(#45)。好きな活動をしながら語られた内容は、小さい頃のことや、少し‘きついな’と感じていることだった。A君の世界にこちら側から歩み寄ることは、A君が楽しいと感じる世界を知り、それを認めることを通して、筆者自身がA君と‘通じ合えた’実感をもつことにつながっていった。そして、自ら自分の過去の体験や思いを振り返る‘自己の気づき’にも少なからず影響を与えたのではないかと思われた。一方、この時期にA君が示したD君への嫌悪感は、他者とつながる感覚があるからこそ、他者とつながれない気持ちに気づくことができた結果生まれたものだと思われた。また、1年前の運動会や陸上大会など勝敗場面での気持ちの調整に課題を感じていた頃を思うと、V期は、勝敗よりも活動自体を楽しむ内面の変化を感じた。依然として‘負けるのが嫌’という気持ちは残しつつ、時間を置き「ぼくあのととき悔しかった」と伝えたり(#47)、行司役で相撲遊びに参加すると言ってきたり(TSG第8回)、最も苦手だった勝敗場面における情動調整を主体的に行い

始めたことが感じられた。さらに担任がD君との喧嘩を'かみ合っている証拠'と捉えたこと（#45）や、A君が好きな仮装を生かしてハロウィン行事を全校児童職員で行ったこと、道徳や特別活動で共に楽しめる'活動を意識して取り入れたこと（#55）が効果的に働き、A君と他児の関わりが濃密になっている。V期の最後にA君の日記の中に'友達'という表現が初めて登場した（#59）。これまで、'子どもたち'や'みんな'と表現されていた概念が'友達'という表現に変わり、A君の内面世界にM君やD君の存在がはっきりと意識されたのではないだろうか。

(7) 第VI期の経過：'友達'との楽しい時間を積み重ねる時期（2年3学期#60～68.）

① 通級での筆者との関わり・学校での様子

#63 2年生1月31日<学習発表会の練習の様子>筆者の参与観察

通級の授業があると思い込んで学習用具を準備する。時間割が変更になったことをいきなり知らされ「えー」と言いながらも、担任と筆者の励ましを受け、また練習に戻った。チャイムが鳴ったがそのまま練習が続行され、嫌な表情はしていたが、自分で「しかたない。しょうがない。」と怒り口調で何度か言った後は、そのまま練習を続けることができた。練習後、笑顔で筆者に「一緒に給食食べよう。」と言ってくれた。周りの状況に合わせて自分で感情を調整しようとする気持ちを感じた。

#65 2年生2月14日<通級での個別指導>

A君とM君との6回目の合同通級。遅れて入室したがM君と一緒に腕相撲をしながら楽しそうに待っていた。<遅れてごめんね>の言葉に「遅いよ～」と笑顔。<今日は鬼のお面作って言ってたから、画用紙もってきたよ。>という、いつもは面倒がるが「あ、ぼくシナリオを（教室に）忘れてきちゃった。」と取りにいった。今回のシナリオは、TSGでT君と一緒に演じるようになっており「T君まだ覚えてないよね？」と心配そう。通級ではT君の役をM君が担当し練習。台詞に合わせて声の抑揚をつけ楽しそう。授業終了後、「〇〇（通級の教室名）楽しいね。」とA君。以前もパネルシアターをM君とやったときに同じことを言っていた。この活動はA君にとって大きな喜びになっているようだった。A君に合わせてパネルを動かすM君の存在も大きい。筆者もとても楽しかった。

#66 2年生2月28日<通級での個別指導>

<あと2回で通級終わるよ。>に「毎日来てよ。」「いっぱいやろっと。5年になっても6年になっても」と言ってくれた。<〇〇（通級）のどこが楽しいの？>と聞くと「だってトータルだから。みんなでワールドができる。」と答えた。

#67 2年生3月7日<学校行事：全校登山>筆者の参与観察

休憩の時「友達とおしゃべりしてくるね。」と言って大人から離れ友達のそばへ。行きのようにぐずることなく下山。「楽しかった。転ぶのが楽しかった。」と言う。

小考察：第VI期

第VI期は、'友達'との楽しい時間を積み重ねた時期であると考え。通級ではA君とM君と筆者の3人が快の情動を共有することができ、A君の満足そうな言葉（#65）に筆者も嬉しくなった。A君とM君が腕相撲をしながら筆者を待っていた場面（#65）では、大人の介入なしに2人が微笑みを交わし合っており、A君が他児とつながる感覚を得ていることがはっきりと感じられた。また、TSGでT君と一緒にパネルシアターを発表しようと意欲を見せ（#65）「みんなでワールドができる。」（#66）と楽しみにイメージしている様子からも、A君の内面世界に'友達'の存在が広がっていることを感じた。また#63の自ら自分の気持ちを調整する姿からは、みんなと同じ条件の中で頑張ろうとするA君の気持ちを感じ、A君が集団の一員としてそこにいるという確かな存在感を感じた。

(8) 第VII期 自己への問いが生まれた時期（3年生1・2学期#69～96 TSG 第10～13回）

① 通級での筆者との関わり・学校での様子

#72 3年生5月12日<通級の個別指導>

時間が余ると「お話ししよっか。トータルのこと。」とA君からTSGの話題をもちかける。「S君はどうしてしゃべれないの？」<どうしてかな。Aさんがいっぱい話しかけてあげたらいいんじゃないかな。>「そうだね」という表情で話を聞いていた。

#74 <担任からの聞き取り・今週の出来事>

水曜日に担任が4年生を注意する姿を見てA君がまねをしてすごい剣幕で怒る。木曜日には理科のテストで80点。隣の学級に聞こえるくらい大泣きし興奮し鼻血も出る。

#75 3年生5月30日<通級の個別指導>

今日からA君と'気持ちノート'を作る。新しい環

境で様々なトラブルがおこっているの、自分や相手の気持ちを視点におしゃべりしながらA君の気持ちを受け止めるのがねらい。表紙を見せると「オープン！」と言って楽しそうにページを開いてくれた。『トータル教室の司会について』とタイトルを乐しげに読む。<AさんはTさんが司会をやることをどう思ってる？>「ほんとはやりたかったけど、まあいいか。」<でも司会やりたいて泣いてたよね？>「ちょっと泣いた。」<なんで？>「涙がでそうでいらした。でも譲るよ。」筆者がT君の顔を描くと「ぼくが書きたい。」と言ったので鉛筆を渡す。『僕だってやりたいよ。譲ってくれないかな』とT君の気持ちを書いた。約半年前、喧嘩したときにD君の気持ちを考えたときは相手の視点に立てず自分の気持ちばかりを書いていたA君だが、今回はD君の気持ちを書くことができていた。自分の気持ちについては『まあいいか。しょうがないわね。』と書いた。次に『おじさん』のテーマでは、イラストを「困った顔にして」と言ってきた。<どこでおじさんって言葉を覚えたの？>「でんじゃらすじいさん、ころころコミックに出てくるんだよ。」<なんでおじさんって言っちゃうのかな？>「だってぼくも大きくなったら元気なおじさんになりたいんだよ。」<今日、誰におじさんって言っちゃったの？>「ごめんなさい」（泣き声を出す少しパフォーマンスのよう。）<泣かなくていいよ。おじさんて言われたMさんの気持ちはどんなだったかな。>「嫌な言葉に聞こえた。」<そうだよ。言われた人が嫌な気持ちだから、言ったらダメなんだね。ちゃんとわかってるんだね。>「おじさんのことママには言わないで。」とA君。授業が終わって階段を一緒に下りる時、「ぼく嘘つきなんだよ。M兄ちゃんに謝った？て聞かれて嘘ついちゃった。ぼく泣き虫なんだよ。毎日学校で泣いてるよ。」と筆者に伝えてくれた。

#75 <担任からの聞き取り・今週の主な出来事>

友達に「おじさん」と連発している。そのことを友達に注意され、暴力をふるってしまった。「昼休みが短い」といって泣くことがあった。

#80 3年生7月11日<通級の個別指導>

1学期最後の通級。ふりかえりでは頑張ったことは「トータルで司会を我慢したこと」、もっと頑張ればよかったことは「あまりのあるわり算が悪かったこと。テストで100点をとりたかったこと」と話す。2学期頑張りたいことを「考えられない。」と言ったのが気になった。<何かない？>に「学校に

休まず来る。」と言ったので<休みたくなることあるの？>と聞くがはっきりした返答はなかった。

#81 3年生9月5日<通級の個別指導>

M君と2人の10回目の合同通級。A君がどんな時にイライラするのかを話題にしているときに、そばにいたM君が『注意されたときとか、しつこく言われた時とか、テストで間違った時とか・・・』と、優しい笑顔で筆者に話す。そんなM君と筆者の会話を聞いてA君も照れるような笑顔を見せた。A君のことをM君が本当によく理解していること、A君とM君の関係が温かいものであることが伝わってきた。その後A君は、「ママが怒ったとき、友達が喧嘩するとき」を加え、最後に「でも僕、我慢してるよ。」と伝えてきた。

#89 3年生11月14日<通級の個別指導>

M君と2人の12回目の合同通級。M君が漢字プリントに取り組み筆者が丸つけをしていた。筆者が<この漢字、ここ、しっかりはねた方がいいよ。>とM君に言った言葉を聞いて、いきなりM君に「頭悪いね」と発言してしまう。そしてすぐに後悔。

#91 3年生11月28日<通級の個別指導>

M君と2人の13回目の合同通級。外部講師が苦手なA君。講師に暴言が出てしまい、今後の対応を担当と相談。相手に聞こえる声で言うと相手を嫌な気持ちにさせてしまうので、小さい声で表現する練習を試みようとなった。講師のお面を見て笑顔。M君が【Aは〇〇先生苦手なんだよ。】と筆者に教えてくれる。隣でA君が‘その通り’といった表情でうなずく。後日、クラブの様子について級友が【良くなった。小さい声どころか、悪い言葉出てなかったですよ！】とA君の我慢を嬉しそうに筆者に話してくれた。

#93 3年生12月7日<学校行事 学習発表会>筆者の参与観察

台詞を間違い顔面蒼白になるA君。かなり気にしている表情で、パニックになってしまわないか、筆者も担任も保護者も心配しながら見守るしかできなかった。A君は、顔の汗をぬぐいながら続きの台詞を言い流れを崩さずに発表を終えた。このとき、隣にいたY君がA君の肩を優しく叩き励ます姿もあった。A君が台詞を言い直したとき、会場から拍手が起こった。みんな、A君が気持ちを調整して頑張っていることを感じていた。

#94 3年生12月12日<休み時間>筆者の参与観察

筆者に会うなり、体育で友達を押してしまい相手が泣いたこと、自分がごめんねといて謝ったこと

を早口で話してくる。〈早口で聞こえないよ。〉と筆者が笑うと、級友もみんな〈A〜〉と笑っていた。A君も笑っていた。その雰囲気がとてもいいと感じた。

#94 <担任からの聞き取り・今週の出来事>

友達のお腹をA君がパンチ。友達がふざけて担任に叱られたのがきっかけ。そのとき学級のみんなで‘イライラして人を叩きたくなった時どうするか’について考えた。Y君が【自分の手の平を叩けばいい。相手も傷つかないし、手の平なら自分も怪我しない。】と提案。翌日、A君がM君を叩こうとした時、Y君が提案したやり方で自分の手の平を叩いた。Y君が【ぼくが言った作戦使ってる。】と気付く。トラブルを回避し担任が褒める。

#95 3年生12月19日<通級の個別指導>

とても調子がいい様子で自分から学習発表会の立ち直りの話をしてくる。国語プリントを取り組み、間違ってしまいイライラしている。深呼吸で気持ちを落ち着かせようとしていたのでほめると、アピールして息の音が大きくなる。鼻息の音が大きくなり思わず笑ってしまった筆者。すると筆者の頭に鼻息をかけてきた。2人で笑い合う。〈鼻息と一緒に、イライラが出ていったね〉「イライラばい菌とんでいけー！」と言って笑顔。間違ったイライラをすっかり吹き飛ばし空気が変わった。このエピソードを給食時間に担任に報告。その話を聞いて吹き出す級友たち。みんなA君のことが好きなんだと感じた。

#96 3年生1月9日<担任からの聞き取り>

昨日の休み時間、級友たちと机を囲んでおしゃべりしていると「ぼくの言ってることって変？」と尋ねていた。このような場面は1学期終わり頃からよく見かけ「ぼくってへんな子なの？」など自分のことをさっと級友に尋ねる。級友は【だいじょぶ、だいじょぶ】など明るく返した話題が飛んで遊び出す。いつも休み時間など何気ないときに尋ねていて、担任はあえて会話には入らず、やりとりを見守っているとのことであった。

TSG 第10回こねこねワールド～粘土で遊ぼう～3年生 5月16日

『②TSGでの様子』

今日も司会のA君。〈なんで司会がやりたいの？〉「僕は主役が好きなんだ。」〈なんで主役が好きなの？〉「僕は1番が好きなんだ。」自分の気持ちを語れるようになっていて感じた。粘土を空き瓶にくっつけながら「ぼくは粘土作るのが好きなんだよ。」と意欲的。S君が粘土を口に入れたのを

見て「あ、入れちゃった。」と心配している。これまでは、活動のテーマよりも司会役の‘しきり’に気持ちがいていたが、今日は粘土というテーマに打ち込みつつ周囲を気にする様子が見られた。S君が来てA君の作りかけのお城に手を出しても「S君があべれるのは、仕方がないことなんだ。」と明るく対応。作品が仕上がった後、S君が崩しに来たときには「あー」と残念がっていたが、筆者が〈大丈夫〉と励ますと「うーん…」と言いながら気持ちを収めた。振り返りでは『自分を満たしつつ人を受け入れる’』という側面が見られた（浦崎。』と支援者で確認した。

TSG 第11回『海のお祭りワールド～海人になってみよう～』3年生 9月26日

「すごーい。すてき！」とスキップして入室。みんなで綱をもって一斉に投げる。A君は地引綱よりもドラに興味がありそうだったが、他のみんなが魚取りに熱中していたので自らドラを置き魚取りの方へ向かった。みんなが勢いよくハーリー戦に乗り込んだ。〈船の名前を決めよう。〉という投げかけに「はっぴー」とA君。T君は「スーパーせん」と言った。T君の意見が採用され支援者に〈どう？〉と聞かれ、「いいね。」と賛同。

TSG 第13回『クリスマスワールド～みんなで遊ぼう～』3年生 12月19日

子どもたちでびっくり箱を開け、出てきた遊びを行うストーリー仕立ての企画。どの箱を開けるか決める時、意見がまとまらず支援者が間に入って会話をつないだ。A君も何か伝えたいときには筆者の方を見て話をしてきた。ずっと笑顔だったA君が悔しそうな表情を見せたのが、トナカイ役の支援者との1対1の綱引きの時だった。負けた後「ふんだ！」とプンプン怒りながら壁際へ向かう。怒りを調整するように握り拳に力が入っていた。支援者に‘大丈夫’と励まされ、怒った表情のままみんなのいる場所へ移動。どの箱を開けるか相談しているうちに気持ちは収まっていった。活動終了後に、サンタ役をしていた支援者に「サンタさんしてたよね？」と声をかけた。支援者は〈お腹が痛くて、今まで病院に行ってたよ、あいたた〜〉と返した。A君は笑いながら「先生がサンタさんだったんでしょ！」とつつこみをいれるように笑い、やりとりを楽しんでいる様子。後日、通級の振り返りで「‘ハズレ’がおもしろかった。」とA君。箱の中から出てくる‘ハズレ’残念。もう1回、リボンをひっぱろう。’というメッセージカードのサンタの困った顔がおもしろかったと伝え

てきた。〈他に楽しかったことは？〉と尋ねると、サンタ役の支援者の名前を初めて筆者の前で挙げ、「あいたた〜ってお腹痛いって言ってたからおもしろかった。実はサンタさんだったよね？」と話をしてきた。支援者とのやりとりが楽しい記憶として残っているようだった。

〈初めて見学しに来てくれた担任の感想〉

『大人がたくさんいると、子どもも安心できると率直に感じた。A君は学校では、周りががやがやしているという感じがしているが、TSGはあんなに騒がしかったのに活動に集中していてすごいと感じた。A君がリーダーっぽく引っ張っていた。A君の存在感というか、のびのびした感じは、学校もTSGもそんなに変わらないと思った。』

小考察：第七期

第七期はA君が自己の気づきを深めた時期であったと考える。3年生に進級し担任が代わりA君を取り巻く環境が大きく変わった。個別の教育支援計画やA君への成長の願いも引き継がれたがアプローチの仕方に違いがあったと思われる。これまではA君が超えられるハードルを用意して必ず達成させ褒めるといった関わりであった。新担任のやり方はみんなと同じハードルを置きどうやって超えるかを一緒に考えていくという関わりである。自然発生的な出来事が増えたために、これまで褒め言葉しか浴びていなかったA君が注意や叱責を目の当たりにすることもあった（#74）。保護者が心配するほどA君に「重たそう」な空気が感じられ（#80・86）、暴言が出たり泣いたりする場面が増えた（#74・75・#89・91）。前担任も新担任も保護者も筆者もそのことを心配した。しかし級友たちがA君を励ましたり（#91・93・96）、一緒に考えたり（#94）することも増え、困難を級友と乗り越えていくA君の姿を感じていく中で徐々にその不安が和らいでいった。特にM君がA君の「イライラするときにどんな時か」について語ったときのA君の嬉しそうな表情（#81）や、級友の笑顔（#94・95）からは、A君がみんなに好かれA君がまるごと受け入れられている空気感が伝わってきて、「こういう感じがつながっているってことなのだろう」と筆者自身の心が感じるA君と他児のやりとりだった。「実感を伴う豊かな経験」（別府2009）をA君が級友と共に積み重ねている確かな手応えが感じられた。このような「つながる感覚」が積み重なったことが自己への問い（#96）につながっていると思われた。

4 総合考察

総合考察では、経過に基づき、A君の変容にとって重要だと思われた通級における支援姿勢とTSGが果たした役割について検討する。

(1) A君の変容にとって重要だと思われた通級における支援姿勢

① やりとりそのものに価値を見いだす～‘今’を共に楽しもうとする～

A君と筆者の関わりを振り返ると、第三期でA君の世界に近づこうとパネルシアターを導入したことが共有世界を深めるきっかけとなったと思われる。A君は自発的に出来事を語り始め「またやりたい」と意欲を見せた（#24）。別府（2009）が『好きな世界を分かり、それを通して相手と通じ合えることは、対象児者だけでなく関わる側にとっても大きな喜びとなる。』と述べているが、笑顔でパネルを動かすA君と出会ったとき、「一緒に楽しい世界を共有している充実感」を味わうことができた。その延長線上に第四期を共有したい他者としての筆者（#38）とA君のやりとりが広がっていった。第五期からはA君が自分の過去のことやその時に感じているマイナスな気持ちを語り始め、筆者との間でアイコンタクトやからかい、冗談などの情動的なコミュニケーションが成立した。第五期までのやりとりを通してA君と筆者の関係性が安定したことで、第六期からのM君と3人の「共に楽しむ場」として通級の時間を過ごすことができたのだと思われる。A君の「毎日来てよ。5年生になっても6年生になっても（#66）。」という言葉からはA君が通級での筆者との時間を楽しみにしてくれていることが伝わり、そういう相手になれたことがとても嬉しかった。通級は、A君にとってありのままの感じ方を認めてもらえる場所、不安な気持ちを聞いてもらえる場所、今を共に楽しんでくれる人がいる場所に徐々になっていったのだと思われる。それは、A君とのやりとり自体を通級の内容として価値を見だし、共感性・相互性を大切にしながら歩み寄る努力をしたことにより育まれたものだったと思われる。

② 対象児の生活の場を大切にす ～対象児に関わる人々とつながろうとする～

A君の「我慢する？（#27）」「約束やだ（#32）」「ぼくの言ってることって変？（#96）」など、心が表れている言葉は、A君が担任や級友と一緒にいる中で生まれている。週に1度の通級であった

が毎週、A君の様子や出来事を担任から聞けたことや、参与観察できたことでA君を多面的に捉え内面理解を深めることができた。また、巡回指導型で、筆者がA君の生活の場（在籍学級）に入れてもらったことで、筆者自身が級友に関わることができた。#91のように、級友はA君の努力したことについて筆者に嬉しそうに話してくれた。別府（2010）は小学校低・中学年での学級集団作りについて、身近な大人が対象児童を理解し関わるモデルを丁寧に示すことで子どもたちの関わりは大きく変わると述べている。入学当時から、担任はA君を理解することに努め、成功体験を積む指導に心がけてきた。新担任も、A君の苦手さを分かった上で、級友と共に乗り越える関わりを模索している。担任と筆者がA君の変容を話しているところを、級友はずっと見てきた。A君を励ます級友の姿は、身近な大人たちがA君を応援している姿勢が伝わったことにより生まれたものであると思われる。級友と共にいるA君と触れ合えたことは、筆者にとっても大きな喜びであり、対象児をとりまく人々とつながることの意義を実感した。

(2) TSGの役割について

① A君にとってのTSG ～心の居場所としての役割～

A君は通級場面でTSGのことを語ることが多く、とくに第VI期では、「みんなでワールドができる（#66）」と表現している。第IV期の頃から、季節の行事や、自分の興味のあることに乗せて、「節分ワールド」「空港ワールド」「着ぐるみワールド」をやりたい！と発言し、紙に自分なりにプログラムを書くなど、自分の興味に合わせた世界観を実現する場になっているようだ。また、#45では、通級で作った作品を「トータルで見せる。」と答えており、自分の世界観を安心して表現できる場にもなっていると思われる。筆者との通級の時間も、ほとんどTSGと混同しており、〈何をしたい？〉と聞くと「次のトータルの話がしたい。何するの？」と言って、とても楽しみにしている様子が窺える。『1ヶ月後、2ヶ月後にTSGがあって、T君とS君とK君がいて、顔なじみの支援者が待っていてくれる。』そういう‘楽しみな見通し’がA君の心の中に広がっているのを感じる。

② 子どもと共に関わり手も変わっていく～支援者の学びの場としての役割～

TSG第3回で、ひたすらに段ボールを壊し続

けるA君に誰も歩み寄ろうとしていなかった。‘1人で遊んでいる’という印象しか当時は持てなかったが、今の筆者が同じ場に遭遇していたら‘どうやったら一緒に遊べるかな’と考えて、一緒に箱を壊してみたり破ってみたりしたかもしれない。筆者が‘体験そのものが尊い’と実感したのはTSG第6回のA君とT君の綱引き勝負の姿と、『体と心を熱くした負けだったから受け入れられた（浦崎）』『この心で感じる。本気勝負体験そのものが尊い。（山上）』というフィードバックを受けたときだった。TSG第7回ではA君のリクエスト通りに遊びを展開してみたが、A君が1人で自分の世界に浸ってしまい他者とのつながりがもちにくい印象を受けた。‘快の情動の共有経験が大事’と分かっているながらA君と‘つながった感覚’を得られない自分（筆者）がいた。TSG第8回では、A君の心を動かしていないような表情に気づき支援者一同で相談し、仕切りたい欲求が強いA君に司会役を任せてみる。TSG第9回で、声が上ずるほどお腹から声を出し興奮しながら司会をする姿を見て、‘今日のA君は生き生きしていた。’と振り返った。TSG第10回では、司会をしながら粘土遊びに熱中する姿やA君との何気ない会話が心地よく、S君とのやりとりを通して‘自分を満たしつつ、人を受け入れる’側面が見られた（浦崎）。TSG第13回では、子ども同士の関わりを生み出す‘場’を工夫し、子ども同士で相談する活動や設定遊びを取り入れた。‘ハズレ’を楽しむA君、サンタ役の支援者とのやりとりを楽しむA君に出会い、何がどんな形で子どもの心にヒットするのか、‘やってみなければ分からない’という偶発性と自然発生的なTSGの構造に改めて魅力を感じた。このように、TSGは、私たち関わり手がどのように子どもたちの姿を受けとめ、どのように子どもたちと向き合ってきたのかを常に考え続け、子どもたちと一緒に自分たちもまた変わっていく場になっている。

③ 学校との連携～日常へつなぐ役割～

A君の勝敗の受け入れが課題になっているとき、勝敗のある遊びを設定し負け場面の情動調整に働きかけた（TSG第5回）。TSGにはA君の奇声を受け止める多くの支援者がいて、‘次がある’気持ちを芽生えさせることができたと考える。気持ちの切り替えの部分で大事にした関わり視点の、その後学校で生かされ、忘れ物や遅刻をしたときのA君の対応の仕方を尊重し、肯定的に評価して

いくことへとつながった。また TSG を見学した担任 (TSG 第13回) は、安心感に包まれている A 君や集中する A 君を見て、活動や場が魅力的であることや大人の関わり方が大切だと感じたようだった。筆者が在籍学級での A 君の姿を大切にしながら、担任も A 君の TSG での姿を受けとめ、感じたことを自分の指導観に反映させてくれた。それぞれの場が連携することは、包括的な支援ができ、児童の内面理解が深まると共に生活の場を豊かにすることにつながると思う。

(3) まとめ

自閉症児者は、独自の世界観や感じ方をもつことにより、他者と気持ちや感情がずれる経験をもちやすいとされるが (別府 2009)、本事例を通して、情動の共有経験の積み重ねによって、‘つながる感覚’ ‘つながれない感覚’ が育まれていくことで自ら ‘ズレ’ に気づき、自己を問うという自己理解を促すことが示唆された。筆者は通級と TSG という場で ‘情動の共有経験の積み重ね’ の大切さを体感しながら ‘A 君と共有の世界を結びたい’ と思いつけてきたが、自分が変わろうとしたときに、A 君との ‘つながり’ が生まれていた気がする。ありのままの姿を受けとめること、共感的・相互的に関わること、共に楽しむこと。その視点で A 君と関わり、A 君と級友が共に在る姿、友達と心を通わせている姿に出会えたことが大きな喜びである。A 君が通う B 小学校には、実感を伴う豊かな体験が詰まっていて、それを支えたのは ‘他者とのやりとりを楽しんでほしい’ と願う担任や校内職員の思い、そして級友たちとのやりとりそのものであったと考える。

5 参考・引用文献

浦崎武、武田喜乃恵、瀬底正栄、崎濱朋子、金城明美、大城麻紀子、瀬底絵里子、久志峰之 (2013) 発達障がい児への他者との関係性を基盤とした集団支援 - TSG における自閉症スペクトラム児に対する直感的心理化への支援 - 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要第 4 号 79-95

浦崎武、武田喜乃恵、瀬底正栄、崎濱朋子、金城明美、大城麻紀子、久志峰之、本間七瀬、運道恵理子 (2014) - TSG を通じた <能動-受動> の相互作用に関する支援教育論的検討 - 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要第 5 号 1-10

岡本夏木 (1982) 子どもとことば 岩波新書

菊池哲平 (2009) 自閉症児における自己と他者、そして情動対人関係の視点から探る ナカニシヤ出版

須田治 (2009) 情動的な人間関係の問題への対応 金子書房

田中千穂子 (2009) 発達障碍の理解と対応 心理臨床の視点から 金子書房

田中道治、都筑学、別府哲、小島道生 (2007) 発達障碍のある子どもの自己を育てる - 内面世界の成長を支える教育・支援 - ナカニシヤ出版

ドナ・ウィリアムズ (1992) 河野万里子訳 (1993) 自閉症だったわたしへ 新潮社

浜田寿美男 (1997) 今ここに生きる子ども ありのままを生きる 岩波新書

別府哲 (2009) 自閉症児者の発達と生活 - 共感的自己肯定感を育むために - 全国障害者問題研究会 出版部

別府哲、小島道生 (2010) 「自尊心」を大切にしながら高機能自閉症の理解と支援 有斐閣

山上雅子、古田直樹、松尾友久 (2014) 関係性の発達臨床子どもの <問い> の育ち ミネルヴァ書房