

# 琉球大学学術リポジトリ

自閉症スペクトラム障害児の自己同一性の形成の解明と学齢期の関係発達の支援の開発：  
幼児期からの関係発達の支援および、教育実践への展開に向けて

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: 2017-06-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 浦崎, 武, 武田, 喜乃恵, Urasaki, Takeshi, Takeda, Kinoe メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/36897">http://hdl.handle.net/20.500.12000/36897</a>

# 自閉症スペクトラム障害児の自己同一性の形成の解明と 学齢期の関係発達の支援の開発

—幼児期からの関係発達の支援および教育実践への展開に向けて—

浦崎 武\* 武田 喜乃恵\*

## The Solution of formation of the self-identity of the Autism Spectrum child with Disabilities And Development of The Support Approach of The developmental Relationship with Others in the period of school age

- The Support Approach of The developmental Relationship with Others  
From infancy And Development of Educational Practice-

Takeshi URASAKI\* Kinoe TAKEDA\*

### 要 約

「自分はどうみられているか」、他者との違いが不安になる自閉症スペクトラム障害児の学齢期は発達的に重要な時期である。現在、自閉症スペクトラム障害児への支援として社会適応のスキルの獲得を目的とする訓練は多く見られるが、障害の中核とされる「他者との関係性」の発達の課題を基盤とする「私とは何ものか」を問う、「自己同一性の形成」の解明に真正面から取り組む研究や学齢期の心理的安定を支援する方法の研究は極めて少ない。そこで浦崎ら(2011)は学齢期の心理的安定をもたらす「他者との関係性」を基軸とする「関係発達の支援」を行ってきた。そして現在、支援体制の充実と複数の支援事例により「自己同一性の形成」の過程を整理する段階に研究が進んできた。そこで本研究では「自己同一性の形成」の過程の解明および「関係発達の支援」における学齢期の支援方法やその効果を詳細に検討し、「学齢期の関係発達の支援」の開発を目指した。その開発には多様な実践事例を検証すること、学齢期のみ限定せずに幼児期や青年期も含めた他者との関係性の支援法を検討すること、支援の場における状況や文脈をも視野に入れた関係発達の支援の方法を検討すること等の今後の課題の解決を目指すことが必要となる。

### I. はじめに

高機能自閉症者の Williams,D (1992) が報告した自伝は Nobody Nowhere であり、Williams,D が『名前も、居場所も、身体もない』という感覚をもって生きてきたことを象徴したタイトルであ

る。また、その後、高機能自閉症者の Gerland,G. (1997) の自伝、Pretending to be Normal、さらにアスペルガー症候群の Willey, L (1999) の自伝、Real Person 等には「私」という自己意識の揺らぎを象徴するタイトルが付けられている。彼らの自伝は「何が本当の自分なのか」、自分は「普

\* Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus

通であるふりをしている」等と自己同一性の獲得のための自分探しの物語のようである。

思春期、青年期の自閉症スペクトラム障害児にとって自己同一性の形成は大きな発達の課題である。自分自身の障害特性を「どのように受けとめるか」、「どのようにつきあっていくか」という自己同一性は自閉症スペクトラム障害者が生きていくうえで社会適応に大きな影響を与える。特に9歳、10歳の学齢期は通常発達では集団による仲間意識が強まる時期とされる。その時期は高機能自閉症児にとって「心の理論」を獲得する重要な時期であることが実証されている。別府(2007)は、高機能自閉症児は突然見え出した他者の心に対して「自分はどうみられているか」を強く意識し周りの子どもたちが仲間と関わる様を見るにつけて、仲間の存在の重要性を認識していくと述べている。さらに実践的取り組みを行ってきた辻井(1999)は「心の理論」の獲得によって返って心理的混乱を生むことを指摘している。そのような心理的混乱は対人関係のトラブルや抵抗感を生み出す要因となることが指摘されている。

現在、友だちとの関係を作るためのスキルトレーニングは重要な支援法として発展を見せているが、自分自身の障害特性を「どのように受けとめるか」、そして「どのようにつきあっていくか」という根本的な心理的混乱の軽減に結び付く「自己同一性の発達の課題」に対するアプローチは極めて少ないのが現状である。筆者はその原因となる自己同一性の解明には「他者との関係性の変容過程」の詳細な質的分析が必要であること、そのための「自閉症スペクトラム障害児の自己理解や他者理解の変容」について、他者との関係性を基盤とした支援による長期的で、ボトムアップ的な関係発達のエピソードを整理することや子どもの置かれた状況や文脈に沿った行動分析が必要であると考えてきた。

浦崎(2002)は「名前、身長、親が違う」と信じて疑わない自己存在基盤の脆弱性による自己同一性の課題を有する自閉症スペクトラム障害児やフラッシュバックと自己存在に関する不安を表現する自閉症スペクトラム障害児と出会い、「私とは何か」を問う、自己同一性の形成の課題や他者との関係性にともなう苦しみを解決するための実践を通して、その支援のあり方を検討してきた(浦崎、2007; 浦崎ら、2010)。現在も個別支援・集団支援を継続しているが、自己同一性の形成には「他者との関係性」の形成が大きな影響を与えること、学齢期は「他者との関係性」の

形成を中核におく「関係発達の支援」が必要であることが分かってきた(浦崎、2011)。

現在、主流の支援のひとつとして挙げられるソーシャルスキルトレーニングは、ややもすればHow-to的な指導的支援となり一方的に子どもたちの変化を求める訓練的な支援になりがちである。そのような支援は子どもたちの一面的な適応のための支援に留まってしまい「私とは何か」を問う自己同一性の揺らぎの解決、自己同一性の形成への支援に結び付かないものになってしまう恐れがある。一方、「関係発達の支援」はスキルトレーニングとは異なり双方向的な「関係性」による支援である。支援者から彼らの困惑している内面に歩み寄りサポートする視点を有し、支援者が子どもたちといかに出会い、関わるかという「関係性のあり方」を考えていく「支援者の支援姿勢」を重要視する支援方法である。幼児期特有の不安を解消する関係発達支援は開発されているが、自己同一性の形成の基礎となる学童期においては新たな取り組みとなる。

そこで本研究では「自己同一性の形成過程」の解明、「関係発達の支援」による学齢期の自閉症スペクトラム障害児への支援法や効果を詳細に検討し「学齢期の関係発達の支援法」の開発を目指したい。

## Ⅱ. 方法

### 1. 研究の設定

自己同一性の形成過程の解明から、その過程を促進させる「学齢期の関係発達の支援」の開発へと一貫した研究の基盤を確立する。自己同一性の形成の解明には「他者との関係性の変容過程」の分析が必要であることから本研究計画では以下の①～⑥の研究項目に沿って並行して進める。

①他者との関係性の形成過程を明らかにする：「他者との関係性の形成過程」を詳細に検討し明らかにする。そのため過去の実践事例の研究結果を整理する。②「他者との関係性の変容過程の段階性」を明らかにする：過去の実践事例により他者との関係性の形成過程を整理し、検討することにより他者を要求すること、他者と関係性を形成すること、他者と相互作用すること等「他者との関係性の変容過程の段階性(変容過程のステージ)」を調べる。③「他者との関係性の変容過程の段階性」を実践を通して確認する：学齢期の自己同一性の形成の過程を解明する研究を進めるため「他者との関係性の変容過程の段階性」を実践により明らかにする。支援を受ける子どもたちに

とって「支援者の存在がどのように変容していくのか」に焦点を当てる。④自己同一性の形成の過程を捉える：実践成果も踏まえて、そこで生じてくる「他者との関係性の形成」およびその段階性が与える影響を捉えるため自己理解や他者理解の発達に関する言動を抽出する。そして自己同一性との関連性について明らかにする。⑤自己同一性の形成過程に影響を与える要因を調べる：「他者との関係性の形成過程」およびその段階性で見られる自閉症スペクトラム障害児の特徴的行動や他者（支援者）との関わりを詳細に分析することで、自己理解や他者理解の変容にともなう自己同一性の形成過程を検討する。⑥「学齢期の関係発達の支援法」の具体的な支援について検討する：自己同一性の形成過程を解明し、「学齢期の関係発達の支援」の具体的な支援について検討する。その現在、継続している個別支援、集団支援の取り組みによる実践的データを用いて具体的に支援について検討する。

自己同一性の形成過程を解明し、「学齢期の関係発達の支援」の具体的な支援について検討する。その現在、継続している個別支援、集団支援の取り組みによる実践的データを用いて具体的に支援について検証する。

また、①～⑥の一連の実践に基づいた研究課題を遂行していくことで自己同一性の形成過程の解明から、その過程を促進させる「学齢期の関係発達の支援」の開発までの一貫した研究の基盤を確立する。

## 2. 研究の手続き

### (1) 他者との関係性の形成過程を明らかにする。

#### 1) 「自閉症スペクトラム障害児と支援者の関係性の形成」のための支援の場の整備と対象児の選定

他者との関係性の形成過程を捉えるためには「発達障害児と支援者が関係性を形成する場と支援構造の設定」をする。本研究では自己同一性の形成プロセスの解明から、そのプロセスを促進させる「学齢期の関係発達の支援」までの一貫した研究を目指していることより、自閉症スペクトラム障害児が通っていて実践を行える場であり、かつ対象児の実態把握が可能な場が必要である。①筆者が籍を置き、実践の場となっている大学の附属施設発達支援教育実践センターにおける支援教室、「トータル支援教室」を、本研究を実施する拠点活動として位置づける。「トータル支援教室」は今までのセンターの地域支援事業の中核として自閉症スペクトラム障害児との関わりにおい

て、子どもたちの「自己同一性」の困難性、そのための支援の重要性を提起してきた教室である。「トータル支援教室」で実施している集団支援（以下、TSG）に参加している子どもたちから対象児を選定する。②「他者との関係性の形成過程」を捉える上で、支援環境による影響があること（浦崎、2010）も考慮に入れて、申請者が実践を継続している県外地域にある心理相談室・クリニック、県内離島地域の教育事務所を実践の場として位置づけ、その支援施設、支援の場に通っている子どもたちも対象とする。

#### 2) 「自閉症スペクトラム障害児と支援者の関係性の形成」の解明のための研究・支援構造の設定

定期的に特定の支援者と特定の発達障害児の実践に伴う「他者との関係性の形成の変容過程」の分析を行う。①発達検査や知能検査により対象となる自閉症スペクトラム障害児の実態を把握する。その際、基本的には支援者が対象者ヘテトを試行するが相性等も考慮に入れて複数の支援者に対応してもらう。②集団支援（トータル支援教室）：支援を受ける子どもたちに集団支援を行う担当支援者がつき、ユニットとなって関係性を形成し、心理検査や行動観察等のアセスメントを通して子どもたちの実態を捉えた上で、子どもたちが必要とする遊びやアクティビティ等の支援を実践しながら「自閉症スペクトラム障害児と支援者の関係性の形成」における変容プロセスについて検討する。

自閉症スペクトラム障害児と支援者との関わりを観察しデータ化する。自閉症スペクトラム障害児と支援者の関係性を録画および録音して行動分析を行う。関係性を形成する支援者は複数担当制として複数の支援者の視点により行動を分析する。分析の際、デジタルビデオカメラ、DVD、ICレコーダー等の機器を用いて画像や音声进行分析する。また、遊びや創作活動において作成した作品等を撮影するためにデジタルカメラを使用する。

#### (2) 「他者との関係性の変容過程の段階性（ステージ）」を明らかにする。

##### 1) 長期支援の事例による「自閉症スペクトラム障害児と支援者の関係性の形成」の変容過程の分析

筆者は実践事例を通して支援者としての他者が、「興味・関心を共有する他者」から「肯定的に意識される他者」、「肯定的に意識される他者」から「依存される他者」等の「他者との関係性の変容過程の段階性」があることが分かってきた（浦崎、2011）。従ってより詳細な「他者との関係性の変容過程」の質的分析が必要となる。また、支

援を受ける子どもたちにとって「支援者の存在がどのように変容していくのか」に焦点を当てて変容過程を分析するためには長期的な変容プロセスの分析が必要である。

## 2) 筆者の所属する大学センターの継続事例の経過分析をするための着眼点、標的行動を定める。

1) により筆者が支援を行ってきた長期継続事例における「他者との関係性の変容過程」を詳細に分析した結果に基づいて、大学で実施している継続事例の経過より「段階性」の標的行動を定める。

## (3) 「他者との関係性の変容過程の段階性（ステージ）」について実践を通して確認する。

長期的に継続支援をしている事例の変容過程の段階性にそって支援を行う。(2)の計画で検討した「段階性」について、実際の支援を継続することを通して確認する。「実践研究検討会」を設定し、複数の専門家の参加のもと、「段階性」に焦点を当てた支援の在り方を検討する。

別府(2001)が述べる日誌的観察や鯨岡(2005)の関与観察におけるエピソード記述の方法を取り入れながら、以下の手順で継続実践を行い、実践事例を通して詳細に検討し支援の質の検討を続けていく。「トータル支援教室」における自閉症スペクトラム障害児との関わりによる「関係性を形成する変容過程の段階性」について実践を通して行動変容のプロセスを詳細に記述し分析する。

## (4) 自己同一性の形成のプロセスを解明する。

「自己肯定感の変容」、「自己理解と他者理解の変容」プロセスを追跡することにより分析する。支援を通して「支援者の存在がどのように変容していくのか」について解明することにより「他者との関係性の変容過程の段階性」を明確化し、分析指標とする。その指標を軸として、子どもの興味・関心に添った企画やその企画で使用する遊具、画用紙、クレヨン、絵の具、粘土等の教材を媒介に支援することで、「他者との関係性の形成」に基づいた「自己同一性の形成の過程」や自閉症スペクトラム障害児の「自己肯定感の変容過程」を含めた「自己理解と他者理解の変容」のプロセスを追跡し、研究する。

## (5) 自己同一性の形成過程に影響を与える要因を解明する。

「支援者と学齢期の子どもたちとの関係性を形成すること」に焦点を当てた支援の実践事例を積み上げた資料をエビデンスとする。ひとりひとりの子どもたちと支援者との関係性の変容を記述したデータ、支援の様子をビデオ撮影した資料、さ

らに、養育者や学校からの聞き取りを資料とし、支援チームで子どもの実態を多角的に把握する。  
(6) 「学齢期の関係発達の支援法」の具体的な支援について検討する。

支援効果について教育・医療・福祉の多様な専門家の参加による「実践研究検討会」を開催し、各領域への実用性に関する評価を得る。計画、支援、評価、再計画という評価プロセスをシステムとして、多様な職種領域へ応用できる「学齢期の関係発達の支援」の開発を目指す予定である。

## III. 結果と考察

### 1. 他者との関係性の形成過程を明らかにする。

支援の場は「トータル支援教室」とした。「トータル支援教室」は自閉症スペクトラム障害児との関わりにおいて、子どもたちの「自己同一性」の困難性、そのための支援の重要性を提起してきた教室である。また、その支援の場における対象児の実態把握や集団支援における対象児とユニットを組む担当支援者は相性等も考慮に入れて決定した。本研究における最終的な支援構造は実践の経過や結果を受けて「関係発達の支援」の開発と並行して構築される性質のものである(浦崎・武田、2016)。子どもたちが必要とする遊びやアクティビティ等の支援を実践しながら「自閉症スペクトラム障害児と支援者の関係性の形成」における変容プロセスについて検討した。

本研究における対象児はそのトータル支援教室に通う子どもたちであるが、自閉症スペクトラム障害児を含めた発達障害児が参加している(浦崎・武田、2016)。本研究では自閉症スペクトラム障害児を対象とするが、障害の程度の差があるためひとつひとつの事例に沿ってエピソードを詳細に検討し、より詳細に分析することが可能な事例を抽出して考察する。

### (1) 事例1 A君

3歳～小2。男児。保育園での行動観察と巡回相談の対象として関わる。小3～高校では相談室で「他者との関係性」を基盤としたプレイセラピーにより関わる。学校の先生と必要に応じて合い、A君の理解と対応についてともに考えてきた。年度始めと終わりには学校へ出向いて情報交換を行った。

筆者は自閉症スペクトラム障害児のA君を継続支援事例として自己同一性における課題を整理した(浦崎、2002)。小学6年生の時に上手くない「情けない自分の名前」を、声と顔が似ているという意味付けをして他者の名前に変えた

り、性別を選ぼうとしたり、「あの世にいきたい」と別の世界に行きたがる。

現在と過去が交差するフラッシュバックの現象やそれにともなう不安の背景には自己存在基盤の脆弱さが見られた。「この日がすぐに来る」、「今と思っているとすぐに明日になる」、「今日もすぐに明日に変わってしまいます」等、移り変わっていく「時間への意識」や自己存在基盤のゆらぎが生じる(浦崎、2007; 浦崎、2010)。事例1の特性により自己同一性の形成および「他者との関係性の変容過程の段階性」を検討するための事例とした。

## 2. 「他者との関係性の変容過程の段階性(ステージ)」を明らかにする。

過去の実践事例を整理すると支援者としての他者が、「興味・関心を共有する他者」から「肯定的に意識される他者」、「肯定的に意識される他者」から「依存される他者」等の「他者との関係性の変容過程の段階性」があることが分かってきた(浦崎、2011)。その段階性に沿って事例1の他者との関係性の変容過程の段階性を考えた。

事例1では保育園時から小学2年生までは「興味・関心を共有する他者」、「肯定的に意識される他者」、「依存される他者」と学校の先生との関係性の変容していくが、小学3年生にはA君が行動的になっていくことで教室を出ていたり、友だちとの関わりが増えると暴言や暴力のトラブルが増えるようになっていった。外への行動や他者との関わりが生まれることはA君の肯定的な変容でもあるが、慣れない他者とのやりとりがうまくいかないことはしばしばあることである。その状況で学校はA君が小学校3年生への対応を厳しくする方針を立てた。小学4年生、小学5年生では「このままだと中学生になったときは大変な問題児になる」という不安と焦りから小学生のうちに厳しい指導をする必要があると判断した。小学5年生では教室の壁にらくがきをして逃げる等の行動も見られるようになった。担任の先生は逃げるA君を追いかけまわして自ら誤り、そして自ららくがきを消すように求めた。その一連の担任の先生の対応はA君のトラウマとなった。学校はお手上げ状態となり保護者に対してA君の気になる行動をしっかりと見て対応してほしいこと、教師は保護者に対して家庭教育におけるしつけを強く要望した。一方、保護者はA君の気になる行動の要因が学校の対応にあると考えていた。小学3年生から担任との関係性は悪化に転じた。その要因は管理職の厳しい対応にあったと

考えられ、保護者と学校との関係性の変容は「興味・関心を共有することを認めない他者」、「否定的に意識される他者」、「拒否される他者」と悪化していった。小学校6年生になって現在と過去が交差するフラッシュバックの現象やそれにともなう不安の背景には自己存在基盤の脆弱さが見られた。

小学校2年生までの関係性の変容過程と小学校3年生からの関係性の変容過程から、保育園時から小学2年生までは「興味・関心を共有する他者」、「肯定的に意識される他者」、「依存される他者」と担任の先生との関係性の変容過程の段階性が見られた。負の連鎖により現実の他者に同一化ができない状況および想像上の人物を作り出して同一化する現象が生じてきた。より良い学校への適応を優先させ、学校側が求める特別支援学級に6年生から籍を置くことになったが、小学6年生の頃から他者に見られることに対して抵抗を持つようになり、教室の外へ出られなくなった。A君にとって特別支援学級での生活では、それまでのような厳しい指導を先生たちから受けることはなくなる等の物理的な環境に護られた生活であった。進路を考えるようになったA君は特別支援学校へ行く気持ちはなかったけれど、見学だけは行ってみることにした。その特別支援学校ではA君の興味・関心を事前に保護者から聞き取る等、たとえ1日だけの見学であってもA君に出会うための準備を丁寧にし、そしてA君を歓迎した。特別支援学校の先生はA君の大好きなタレントの情報やポスターを集めて、見学、当日にA君としっかりと関わるための媒介として使用した。そのことはA君が特別支援学校の先生と興味を共有する大きな体験となった。

A君が安定を得るために安心できる物を持ち歩くことが保育園に通っていたころに見られた。彼はぬいぐるみを園に持ち込んで園長室に置いていた。時々、園長室に来てはそのぬいぐるみを見ていた。そのぬいぐるみを抱きかかえていると安心するようであった。自分のやりたいことが思うようにできないような時はパニックになり保育士に手を出すようなことがあったが、ぬいぐるみがあることで落ち着きを取り戻すことができた。そのぬいぐるみを大切にしてくれる園長や担当の保育士の存在も大好きであった。ぬいぐるみを抱きかかえるA君を抱きかかえるように対応する園長や担当保育士はA君を「受けとめる」存在となることに徹していた。

保育園の頃のA君は集団の場から離れて一人

で遊ぶことが多かった。特に午後のお迎えのピークの時間が過ぎて子どもたちが少なくなった時間に園庭で思いっきり走り回って遊ぶことが何よりも楽しみだった。園内では園長室で持参したぬいぐるみを使って園長や保育士と遊ぶことで情緒を安定させることができた。

振り返ると自分が安心できる物や人等の対象との関わりと自分を思いっきり出せる時間や場所がA君には必要であり、そのような対象や環境に支えられ「興味・関心を共有する他者」、「肯定的に意識される他者」、「求められる他者」と他者との関係性の変容は段階的に進んでいくと考えられた。その視点に着眼すると彼らが安心できる対象を大切にすることが彼らを安心させることであり、その「興味・関心を共有していくこと」、興味・関心を共有できる「他者は肯定的な安心できる存在」となり、「求められ、ともに過ごしたい存在」となっていくことが考えられた。そのような視点で学校での出来事を振りけると小学校へ入って2年生になるまでの安定した学校生活は担任の先生の関わりの姿勢が影響したと考えられる。小学校1年生ではクラスのみんなが帰ったあとに担任の先生が教室のなかで自由にA君を遊ばせたり、2年生では図書館にあるカエルのぬいぐるみに会いに教室を離れることを許容した。カエルを抱きかかえた後、教室に戻ったA君はとても落ち着いていた。担任の先生は彼が一生懸命、授業中に課題をこなしたらカエルの絵や彼のお気に入りの物の絵をその場で描き、A君のやる気を引き出していた。放課後は最後まで残っているA君と彼の好きな相撲を取ったりして遊んだ。A君にとって担任の先生は「ともに過ごしたい存在」となった。放課後、大好きな先生と一緒に遊べることを楽しみに待っていたA君の姿から、退屈な授業中も放課後のことを考えるだけで楽しく過ごせていたと考えられた。

小学校3年生になると学校とA君、学校とその保護者との関係性が悪くなっていった。一方、筆者は小学生になってからA君とプレイセラピーを続けてきたが、その場合はA君にとって安心して過ごせる場になっていた。その小学校3年生の頃、筆者とのプレイルームの関わりにおいてイルカのぬいぐるみに興味を示すようになった。そしてぬいぐるみとのやりとり遊びのなかで、支援者に「イルカは悲しんでいるのか」、「痛いと言っているのか」等の内側の体験を確認するような問いを支援者に投げかけるようになった。イルカのぬいぐるみを使用して行動レベルでの遊びから

イルカの内側の体験を確認しながら遊ぶ、遊びへとステージが変容した。

事例1のA君の経過により、保育園時から小学2年生までは「興味・関心を共有する他者」、「肯定的に意識される他者」、「依存される他者」と保育士や学校の先生との「他者との関係性の変容過程の段階性」の輪郭が見られた。しかし小学3年生からの指導方針の変更により、「興味・関心を共有することを認めない他者」、「否定的に意識される他者」、「拒否される他者」と小学2年生までの「他者との関係性の変容過程」と逆行するものとなった。

従って、小学2年生までのイルカの内側の体験を確認するに至る要因、小学校や筆者とのプレイルームでの出来事等を検討することにより、「他者との安心できる関係性の形成」、「自分を発揮しやすい場の雰囲気」、「ともに楽しむための集団の取り組む企画」に着眼する必要があると判断した。「学齢期の関係発達の支援」についてもその3点から支援構造を整えていくことの重要性を確認することができた。

### 3. 「他者との関係性の変容過程の段階性（ステージ）」について実践を通して確認する。

自分が安心できる物や人等の対象との関わりと自分を思いっきり出せる時間、場所が自閉症スペクトラム障害児には必要であり、そのような対象や環境に支えられ「興味・関心を共有する他者」、「肯定的に意識される他者」、「求められる他者」の段階的に他者との関係性の変容する。このような段階性はある段階から進展して新たな段階へと直線的に進展していくわけではなく、関係性はその性質上、前段階へと退行したり後退したりするものでもある。ここでは変容過程の段階性にそった支援姿勢で実践を行うとともに、検討した「他者との関係性の変容過程の段階性」について、実際の支援を継続することを通して確認する。

段階的に支援者のタイミングで介入するのではなく、子どもたちが安心できる他者を選び、自分を発揮しやすい場を作り出すこと、そして、「誰かと何かを共有すること」を通して楽しみたい企画に子どもたちのなりの参加のかたちの延長上で、子どもたちの主体的なリードにより支援者が必要とされることを目指した。その支援姿勢のもとで、結果として彼らの物事への主体的な行動を生み出す力を「向かう力」と表現し、その「向かう力」が自ずと生まれてくることを想定した実践を行った。標的行動としての彼らの「向かう力」が発揮される要素をどのように分析していくか。その「向

かう力」を作り出すための工夫をすることをここでは支援者の支援姿勢として位置付けた。

ここでは、「他者との関係性の変容過程の段階性（ステージ）」について実践を通して確認し、「学齢期の関係発達の支援」の開発に向けた支援の在り方を検討した。

### (1) 事例2 B君

小3～中2（6年間の継続支援）。男児。診断はなく、書字障害があり自閉傾向。月2回の集団支援を実施した：セッション（以下#）1～#95

### (2) 生育歴

3人兄弟の次男として心疾患で生まれる。乳児期は激しくよく泣く子であり母親は育児に不安を抱えていた。2歳で保育園に通う。3歳ではかたつむりや扇風機に興味を示す。4歳になると立体的な作品作りに夢中になる。幼児期は一人遊びが目立った。就学すると学習面や友だちの輪に入れないことが見られた。不安から拒食傾向となり、学校を休みがちであった。

**(3) 「他者との関係性の変容過程の段階性（ステージ）」の展開により「他者とともに過ごす経験」を積む－支援者との関係性を基盤とした他者との場の共有経験の経過－**

「他者との関係性の変容過程の段階性（ステージ）」について実践を通して検討すると、他者との関係性の形成を起点として、場における過ごし方が第1期から第4期へと変容していったと考えられた。

第1期では苦手なことは求めずB君の意欲に沿いながら担当支援者と共に過ごした。B君は興味のある支援企画のみ集団の場に参加した。創作には興味があり、#5の支援企画では粘土を使って器用に‘ハウルの動く城’を作った。#9ではビデオカメラを操作し、カメラを覗きながら集団の場に足を踏み入れた。B君の意思で参加することを大切にすることで、担当支援者との関係性が形成されていった。TSGではそのような担当支援者との関係性を形成することを基盤とし、多様な諸機能の発達の契機を作り出す支援を行った。

第2期では、第1期で形成されてきた「他者との関係性」を基盤として別室での取り組みを楽しむものとした。B君が#15で紙ひこうきを作ったり、#36でドミノのピース並べに取り組んでいると自然に、B君を取り巻く輪のなかに参加してくる子どもたちが現れた。TSGでは、支援を必要とする子どもたちの様子や快の共有経験を高めていくために「支援構造を柔軟」にすることによ

り子どもたちの様子や支援のねらいに合わせていった。ここでもB君を無理に集団の場に入れさせ集団適応を求めるのではなく、B君のその場の過ごし方に合わせて個別担当支援者や集団担当支援者もB君のいる場に出向き、そこで快の情動を共有する小集団を形成した。

TSGでは「支援企画」を「誰かと何かを共有する」経験を積んでいく上で重要視した。B君が興味を示した支援企画#15の‘紙ひこうき’は、作品を作るという静かな活動と同時に作品を飛ばして遊ぶ、動的な活動要素を含む支援企画であった。紙ひこうきを創作し、その創作したひこうきを飛ばしたくなる気持ちの動き、その気持ちをTSGでは「向かう力」と表現し、大切な子どもたちの情動や身体の動きを捉えるための要素として重要視している。TSGの「支援企画」を媒介として子どもたちのもつ「向かう力」が生まれてくることは支援の効果を捉えるための重要な視点であり、「他者との関係性」に基づく情動共有経験を豊かなものにするための要素となる。‘紙ひこうき’を飛ばす支援企画の遊びはその場に他者が存在することで、一人で紙ひこうきを飛ばしていたB君の「向かう力」が、紙ひこうきをボールに代えて、他者にボールを投げるという行為へと展開したと考えられた。この「向かう力」は紙ひこうきを媒介として、他者との相互作用が生まれてくる契機を作ったと考えられる。このエピソードはTSGの「支援企画」の機能性を示していた。

TSGでは、このような「支援企画」が契機となって他者と身体を使った快の共有行動が見られるような遊びの展開を大事にしてきた（浦崎ら、2010）。子どもたちの行動が、自然に創作活動から身体を使用した動的な活動へと移行し、結果として「他者との関係性」を基軸として身体と情動がともなった共有経験が生まれてくる。

第3期では、2種類の集団支援企画を考えた。B君の行動に担当支援者や関わりを求める子どもたちが新たな集団を作った。TSGでは偶発的で自然な展開を大事にして、積極的にB君の興味・関心に沿った支援企画を考えた。B君が興味をもっている創作活動を、TSGでは「静的な活動」として、それに対比して全身を使用した活動を「動的な活動」として位置付けて実施した。たとえば#44では集団の場における「動的活動」として‘だるまさんがころんだ&鬼ごっこ’、B君のいる小集団では「静的活動」として‘ドミノ並べ’を行った。そして誰でも双方を選択できるようにすることで、B君も自分の興味にそって活動を選べ

るようになり、自然に「動的活動」の場と「静的活動」の場を行き来しやすくなったと考えられた。

TSGの取り組みでは指示や教示で社会的な枠組みに沿った適応行動を直接的に求めるのではなく、彼らの他者へと「向かう力」、支援企画へと「向かう力」で他者への関係性が「開かれる行動」が生じるように「支援企画」を工夫している。そのような「向かう力」あるいは「開かれる力」を通して、他者に沿った行動や支援企画に沿った行動が生まれ、結果として社会的な枠組みに沿った行動が見られるようになる。その変容を追うには、子どもたちと他者との関係性を捉えるための「間」が必要であり、継続的にサポートをする時間と支援姿勢が重要となる。

第4期「他者との関係性が広がっていくことで集団の場のなかで過ごす段階」では、他者の存在する場で過ごすことが自ずと複数の他者と過ごし、複数の他者と関わることへと結びついていく。子どもたちが他者へと「向かう力」、支援企画へと「向かう力」が生まれてくるための工夫を考えている（#55）。

支援の場以外でも友だちとの関わりが生まれるようになり、「ともだち」と呼ぶことができる仲間ができた。中2に入って友だちの家に宿泊に行くことができるようになった。母親の報告ではいつもTSGの集団支援の場にいるように、友だちがいる遊びの場から少し距離を取って集団の様子を眺めていて、興味を示したことは少しずつ近づいていく等、TSGの集団支援の場での他者との間合いの持ち方で、現実の友だちとも関わっていたとのことであった。その報告からB君が支援教室以外の日常生活においても仲間とともに過ごす力が育ってきたと考えられた。

第1期「個別担当支援者との関係性の形成を基盤にして過ごす段階」、第2期「集団担当支援者から対象児のいる場へ歩み寄り小集団のなかで過ごす段階」、第3期「2つの支援企画を設定することで選択が可能となり興味・関心に沿った取り組みに参加して過ごす段階」、第4期「他者との関係性が広がっていくことで集団の場のなかで過ごす段階」とB君の場への参加の仕方が変容していった。第1期から第4期への集団の場での過ごし方が変容していく過程には、TSGの「他者との関係性」を基盤とした情動の共有経験、特に快の情動共有経験が生じてくる支援姿勢、支援構造が機能していたと考えられた。

担当支援者との関係性が形成され、その重要な他者との関係性を基盤とすることで「他者とともに

に過ごす」という感覚が生まれ、さらにその場や支援企画の取り組みを共有することで「他者と繋がっている」という感覚が形成され日常生活へと反映されていくプロセスが示唆された。

子どもたちが「支援者との関係性」を基盤として、他者を意識し、他者に関心が向けられ、他者を必要とすることを通して支援者との関係性が変容し共有経験が生まれてくる（浦崎、2011）。共有経験は、まず「その場で過ごす」ことから始まり、そこに他者が加わり、場を共有することにより共有経験の基盤となる「他者とともに過ごす」という感覚が生まれてくる。「場の過ごし方」に着目し捉えていくことで、自ずと「他者との関係性の変容過程の段階性（ステージ）」の展開が生じてくる。そして、「他者との関係性の変容過程」には他者との相互交流が生じてくる段階が展開されると想定される。その子どもたちの主体的で柔軟な「多様な過ごしのかたち」に展開を委ねることで他者へと「向かう力」が生まれ、多様な状況や場面のなかで、他者を意識し自己を意識する自己同一性の形成が展開されると考えられた。

#### 4. 自己同一性の形成のプロセスを解明する。

「他者との関係性の形成」に基づいた自閉症スペクトラム障害児の「自己理解と他者理解の変容」による自己同一性の形成の過程を追跡した。対象となる小学生の児童の小学4年生から小学6年生までの3年間の支援経過を「場の過ごし方」に焦点を当てて実践の変容過程を5期の段階に分けて整理した。

##### (1) 事例3 C君

小4～小6（3年間の継続支援）。男児。自分の車等の興味・関心への執着が強く、他者との関わりが一方的である。自閉症。月2回の集団支援を実施した。

##### (2) 生育歴

###### ① 出生から就学前までの様子

父、母、姉（10歳上）、兄（8歳上）の3人兄弟の次男として生まれる。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で産まれる。首のすわりは4か月。歩き始めは1歳1か月。発語は1歳6か月。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、様子を見る目的で3回ほど親子教室に通う。2歳8か月時に帰沖。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か月時から

Bクリニックにて療育指導開始。4歳7カ月時に広汎性発達障害の診断を受ける。

ミニカーをきれいに並べる遊びを2～3歳頃よくしていた。保育園入園に際しての面談(3歳頃)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、幼稚園ともに加配の先生がついていた。

## ②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、友人に手を出すなどのトラブルが多かった。小学校2年生の頃まで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、ボールを投げる動作が鈍かった。また、ボディバランスをとるのは苦手でありたいけどうまく体をコントロールしきれないことがあった。小学校3年生の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で暴力や事故の場面を目にすると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の指導に時間をかければ理解できることもあるが、一斉授業ではみんなについていくことは難しい。車を立体的に描くなど絵を描くことが得意である。

## ③心理テスト(WISC-III)の結果

小学1年の時の結果は全IQ57であった。小学5年の2学期の時の結果は全IQ77、言語性IQ70、動作性IQ90(言語理解73 知覚統合95 注意記憶79 処理速度66)であった。

(3)「自己同一性の形成のプロセス」の獲得に向けた他者と繋がっている感覚を育む—他者との関わりの「ズレ」を調整する相互交流の経験を積んだ実践の経過

①第1期：自分の型を押し通して過ごす段階(自分なりの型による参加)(小4：#1～#2)

自分のやりたい遊びを、企画にお構いなく主張して周りを戸惑わせたり、自分のファンタジーのなかのシナリオを状況に構わず表現しようとする時期が一定期間続いた。

最初、集団支援の場に入ると活動の内容が、思っていた内容と異なっていたこともあり、終了時

間を気にする。#1では時間のことが気になるとホワイトボードに時計の絵を描いたり、自分のペースで過ごし会話がかみ合うことがなかった。#2では、自分は「サッカーをしたい」と自分の意思を主張し、集団の前に出て「サッカーゲームをしましょう」と呼びかける等の自分の型に周りを合わせようとした。

②第2期：担当支援者との関係性を基盤として過ごす段階(他者との関係性を基盤とした型による参加)(小4、#3～#7)

C君の独自の型から外れることには興味をもてない彼の参加の仕方に対して、1対1の場面では担当支援者は可能な限り要求を受けとめて関わる。担当者との関係性が形成され、他者を意識するようになると落ち着いて活動が見られるようになった。最初の頃は自分が思うように周りを動かそうと場を仕切っていたが、場を仕切って自分の型が上手く保てなくなると、ホワイトボードへ行って黙々と絵を描いた。そのようなC君に対して#3は「みんなの街をつくらう」という創作活動が中心の取り組みであった。創作には興味があり、椅子に座って街を作っている時も上機嫌であった。担当支援者は一対一の関わりで同じ言葉を10回、繰り返すゲームを求められて応じていた。おちのない言葉を何度も繰り返すことになったが、支援者はその遊びを受けとめて応じることでC君にとって他者と関係性による快の情動を共有する経験をした。C君は独自の型で参加する段階から他者との関係性を基盤として参加する段階へと集団への参加のかたちに変化した。#7では「ボールでかぼちゃおぼけをやっけろ」という企画であったが、そのボールを投げる的から連想が浮かび、C君が「ボーリングやろう」と突然、大きな声で提案した。友だちから制止されるが、その後のその友だちからC君は審判の役割をもらい、自分のイメージを取り込んで審判をしたり、商品を独自で1位100万円、2位旅行等と決めたりして、その場を楽しんだ。他者の制止を受け入れたり、提案を取り入れながらも自分の興味を表現したりして、集団との快の情動共有が形成された。

③第3期：他者と関わる共有経験を通して、他者との行動の「ズレ」に気づかされながら過ごす段階(関係性のなかの他者の行動を意識した参加)(小4～小5、#8～#22)

#8のスライムの支援企画では、他者へ向けて「スライムを触りに来て下さい」、「みんなのも触りたいと思います」と発言し、自らスライム作りをみんなと共有したいという意図を伝えた。C君

の行動は独自のファンタジーが先行するので、周囲が行動の意図を読めない時がしばしばあったが、次第に周囲の子どもたちが彼に合わせるようになってきた。#10では‘デカパン競争’を大きな「パン」と思ってしまうが、「大きなパンツ」の説明を聞いて、‘デカパン競争’に気持ちを切り替えた。#17では集団活動が始まる前の自由な時間では、複数の子どもたちが相撲を取っているなかで、B君だけは腰を落として構えて前回りをした。C君は前回りをした後に周囲の子どもたちと行動が「ズレ」ていることに気づいた。C君は周りが相撲を取っていることに気づいたが、彼が相撲をとっている子どもたちを見て連想したことはプロレスであった。周りの子どもたちは「相撲だよ」とプロレスを始めたC君に一瞬、抵抗を示したが、子どもたちのなかには「プロレス、おもしろい」と言って、彼の行動に興味を示す子どももいた。するとレフリーをする子どもも出てきて、複数の子どもたちが彼のプロレスに合わせて快の情動を共有することができた。進行係の支援者の説明を聞いて自分の気持ちを修正したり、集団の場で行動の「ズレ」を集団の動きを見て変えたり、また集団が彼に合わせて行動を変えたりすることで、他者と自己の行動の調整をして楽しむことが増えた。

**④第4期：企画に自分の型やファンタジーを重ねたり、複数の他者に合わせてもらったり、集団のルールに合わせて折り合いをつけて過ごす段階（相互作用による意図や感情の確認）（小5～小6、#23～#37）**

周囲がC君のことを理解し合わせてもらえることが増えた。#23では自分で好きな絵を描いて作成したうちわをラケットとして使用する風船バレーボールの支援企画では、その時、行われていたワールドカップのバレーボール大会のシーンを思い出して、グループ同士の対戦中に、作戦会議を入れたり、試合終了後の相手選手と握手をする行動が見られた。他者に合わせてもらうと同時に、自己の行動を調整するようになってくると、#23では学校で友だちに手を出し、「気持ちのコントロールができなかった」と泣くようになり、自己を対象化するような出来事も生じてきた。

#26の‘しっぽ取りゲーム’はハイハイで他者のしっぽにぶら下がっているひもを引き抜くゲームである。自ら走るルールにしたいと主張するC君に進行担当支援者が「走ると危ないので」と返すと「歩いてやった方がいい」と修正した。歩く、ゲームにならない」と進行者に返される

と、何とか、自分なりに言葉を変えて自分の意図を伝えようと努力する。最終的には「ハイハイみたいにして歩けば、みんな危なくないよ」と説明されると、進行者の意見を受けとめる。自分の意図と他者の意図を重ねて判断しようとするようになった。

また、#31では沖縄戦の終戦記念日の慰霊の日の直後に行われた集団企画では、折った色紙をはさみで切って広げて模様を作る‘切り紙’が支援企画であった。大きな模造紙にみんなの作品を貼りつける取り組みであったので色とりどりの折り紙の作品が千羽鶴と重なったのだろうか。出来上がった作品に「絆」という文字を書き、その横に他国からの留学生の名前と国籍を書くなど、企画と日常の出来事を重ねて発言する行動が見られた。そして最後には集団を仕切って「黙とう」と言うと、集団のみんなが彼に合わせて黙とうをした。自分の働きかけに周囲が反応することに興味を示すようになった。

そのセッションは2つの支援企画が用意されており、‘知恵の輪ほどこき’の取り組みを行っていた。その後の‘切り絵’への興味が強かったこともあり、進行担当支援者に「終わるの何分」と時間を聞いてきた、取り組みが遅れているグループの終了後に‘切り絵’を始めることを知ると、そのグループに手伝いに行った。C君なりの参加の形を受け入れてもらいながらも、状況や場面での自分の意図を叶えるために、自ら終了時間を確認したり、遅れているグループを手伝ったり、集団の流れに沿って過ごすようになった。

そのセッション後のミーティングでは、複数の担当支援者が捉えたC君の言動から彼の情動や意図を推測した。そこでバレーボールや慰霊の日等、C君が日常、関心を示したことを、集団の場面に持ち込んで楽しんでいることに気づくようになった。C君の意図や感情を集団支援の支援者が受けとめながら取り組みを共有することで、C君も支援企画に自分の興味を重ね、集団支援企画の展開を楽しみながら、折り合いをつけて過ごすようになった。この時期は一方的に自分の好きなことを主張するのではなく、集団の場での支援企画に、自分の経験のなかの印象に残った出来事を重ねる時期であった。この時期は自分の快のファンタジーを周囲の他者と共有しようとする行動が顕著に見られるようになった時期と考えられた。一対一のユニットである支援者との関係性が起点となって、支援企画に合わせて自分の興味を表現し、その表現を集団の場の複数の他者が受けとめると

いう過ごし方が見られた。その周囲との関係性により快の情動の連鎖が生まれるようになっていった。C君も集団のなかで他者の取り組みをより意識していくようになった。

他者に合わせてもらう情動の共有経験により、#26の頃より猪木のまねをしてピンタを支援者にした時も、その後、「痛かった？」と確認することが見られるようになった。その場で自分が他者に与えた影響、その場面の自分の行為が与える他者の感情を確認する行動が見られるようになったと考えられた。小6の6月の#30では支援者の名前を呼んで、「(名前を呼ばれると)嬉しいの？」と他者の感情を確認したりするようになった。CMのワンシーンをそっくり取り込んだ他者へ感情を確認する発言であったが、CMから他者との関わりに関連する内容のシーンを取り込み、そのシーンを現実の他者との関わりをなかで確認した。このことはC君の他者意識の高まりを示したエピソードとして考えられた。その頃から支援の場でも関わりたい友だちの名前を大きな声を出して呼ぶような姿も見られるようになった。

**⑤第5期：他者と共有経験を積むことで他者を意識する<受動性>が触発され、他者の意図や感情の「ズレ」を意識しながら過ごす段階（他者の意図や感情の調整と応答性による参加）（小6 #38～#41）**

#38ではフルーツバスケットでは、自分の好きなスーパーマリオのキャラクターの名前をみんなに割り振った。そしてマリオバスケットと叫ぶと、すべてのキャラクターが動いた。自分の興味を集団の支援企画に当てはめて楽しんだ。自分より年下の子どもが「ルイージバスケット」と大きな声で叫ぶと、「ルイージ」でいいのだよと、正しい言葉をアドバイスする姿が見られた。

#40では集団の場でテレビの‘笑っていいとも’等でよくみられる。会場の観客に司会のタモリが手拍子を4回求め、「パン、パン、パン、パン」と調子を合わせ、一体感を味わう行為に興味を示した。支援者は取り組みの終了の場面を手拍子を取って「終わり」にすることを積極的に受け入れると、終了後は満足した様子で部屋を出て行った。

#41の新年の‘かるた作り’の支援企画では、かるたを作って「せ」から始まる読み札を作った。「せみ・・・」と周りの支援者が文章の頭の単語を発し、「せみ・・・」から始まる文章を引き出そうとした。しかしB君はそのまま「せみ」と受け取ってしまった。「せみ」では読み札としては短いと彼の提案が拒否される等、通常では伝わる

意図が伝わらない「ズレ」が生じた。しかし例を挙げて説明すると支援者の意図を汲み取り、「せみ・・・」から始まる長い読み札を考えた。このような経験の繰り返しにより、「ズレ」の受け止めや相互作用による他者の意図の汲み取りが少しずつ早くなっていった。

企画への参加のかたちが変わっていくなかで、他者の言動が届くようになり他者の意図や感情を確認する言動が見られるようになった。最初の頃は、自分の思い通りに周囲をコントロールできない時や集団が取り組んでいる支援企画に上手く入っていけない時に、自分の興味の世界に没頭するようにお決まりの型としてのアニメの絵を描いていた。次第にユニットを組む集団の担当支援者との関係性が形成されてくると、支援者の反応を楽しみながら絵を描くようになり、他者を笑わせるための関係性に基づいたオリジナルな絵を描くようになっていった。実際に絵を描かなくても、その絵やアニメの話題を媒介にして快の情動を共有する対話が生まれるようになった。

その頃、家庭においても変容が見られるようになった。登校する際、いつも母親に大きく手を振るのだが、その手を振る位置がちょうど隣の家の窓に振っているようにも見えた。しかしC君は手を振る行為を、隣の住民に見られても全く気にならないようであった。しかし#38の頃の母親の報告では、今までとは異なり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とのことであった。C君は隣の家の窓から自分の手を振る姿が見えるかもしれないことを意識して、手を振る位置を変えたと考えられた。また、ちょうどその頃、運動会のビデオを家で見ていたとき、今までなら自分の写っている姿を食い入るように見ていたが、リレーで友だちに抜かれたシーンになると、「俺、遅い」とその姿を見ることに抵抗を示した。自分を客観視する様子が見られるようになり、家庭においても彼が他者を意識し、自己を意識する兆しが見られるようになったことが示唆された。「俺、遅い」という発言は他者とは異なる「自分というまとまり」が生まれてきたこと、自己同一性が形成されてきたことを示していると考えられた。

事例3のC君は、第1期「自分の型を押し通して過ごす段階（自分なりの型による参加）」、②第2期「担当支援者との関係性を基盤として過ごす段階（他者との関係性を基盤とした型による参加）」③第3期「他者と関わる共有経験を通して、他者との行動の「ズレ」に気づかされながら過ごす

す段階（関係性のなかの他者の行動を意識した参加）」④第4期「企画に自分の型やファンタジーを重ねたり、複数の他者に合わせてもらったり、集団のルールに合わせて折り合いをつけて過ごす段階（相互作用による意図や感情の確認）」⑤第5期「他者と共有経験を積むことで他者を意識する＜受動性＞が触発され、他者の意図や感情の「ズレ」を意識しながら過ごす段階（他者の意図や感情の調整と応答性による参加）」への変容過程が見られた。他者の内側の体験についての他者理解へと繋がる確認および「俺、遅い」と自己についての受けとめが伴った自己理解へと繋がる語り、段階の過程が進むことにより確認された。

### 5. 自己同一性の形成過程に影響を与える要因を解明する。

事例3のC君は第1期から第5期までの自己同一性の形成のプロセスが見られた。そのプロセスを詳細に検証することが必要である。

#### (1) 事例3 C君の特性

第1期の#1、#2では、担当者との関係のなかでもしっかりと相互作用が成立することが少なかった。自分ペースで集団のなかで浮いている状況であったが、事例2のB君のように集団の場に入らないということはなく、B君の場合はむしろ積極的に入り過ぎていた。支援企画に興味・関心を示すというよりは、自分の興味・関心に支援企画を変えようとする一方的な言動が多く見られた。

第2期の#3では「みんなの街をつくって遊ぼう」を行った。その支援企画がC君の興味のある創作活動であり積極的に取り組みに参加する姿が見られた。TSGでは支援企画の内容をできる限り参加している子どもたちの意欲を引き出す魅力のあるものにしている。ここでは参加してまだ場に慣れていないC君に合わせた支援計画を設定した。興味のある街づくりで上機嫌となり、集団担当支援者とのやりとりもC君の興味のある言葉を支援者が10回繰り返す言葉遊びを担当支援者に求めた。支援者はおちのち求められる言葉を何度も繰り返すことになったが、支援者との関係性が生まれた。#7ではB君が集団の場で「ボーリングやろう」と突然、大きな声で提案するが、周りの子どもたちには意見を受け入れてもらえなかったが、あるお兄さん的な存在となる子どもから審判という役割をもらった。役割をもらうことで、その場で過ごすことが楽しくなった。そのような友だちとの関係性がその場で快の経験を膨らませていると考えられた。

第3期の#8の「スライムづくり」では集団のなかの子どもたちや複数の支援者を意識した言葉かけが見られるようになった。スライムを「さわりに来て下さい」、「みんなのも触りたい」と呼び掛けるようになった。企画に興味をもって参加できるようになることで、「(スライムを)さわりに来て下さい」等の周りの他者に求める言動が、状況や場面に沿い他者に伝わるようになることで、他者と取り組みを共有できるようになってきたと考えられた。#10の「デカパン競争」では「大きなパン」と間違えるが、説明を聞いたり、実際に大きなパンツが目に残ることで自分の間違いに気づき、行動を切り替えた。また、#17でも一人だけ前回りをした時も周囲との違いに気づき行動を切り替えることができた。次第に周囲の行動に自分の行動を重ねようとする行為が増えていった。また周囲の子どもたちもB君が「プロレス」を始めると、「相撲」を切り替えて彼の興味に乗る子どもも現れるようになった。そのように双方が相手の「ズレ」に気づき、その「ズレ」に合わせながら取り組みを共有するようになってきたと考えられた。

第4期では、#23で見られたワールドカップのバレーボールのシーンを重ねて自分が全体を仕切って作戦タイムを取ったり、#31では終戦記念日の出来事を企画と重ねて「黙とう」をみんなに要求する#31で見られた行為等、彼が企画に自分の興味・関心のある出来事を重ねてみんなを仕切った。しかし、#26では、第2期の#7と同様に自分がやりたいことの見解は周りの子どもたちに受け入れてもらえなかったが、友だちから与えられた審判の役割に興味を示して取り組みに参加することができた。#26では自分が変更したルールで取り組みを進めたいことを進行担当支援者に必死に意図を伝えようとした。担当支援者の意図も受けとめながら、折り合いをつける言動が見られた。TSGではそのような「能動—受動」の相互作用により他者の「能動性」を感受する本児の「受動性」が開かれる契機となる他者との応答的なやりとりをしっかりと経験させることで、他者意識や自己意識が高まる契機を大切にしている。

さらに第5期では、事例3のC君は、#40ではみんなの前で音頭を取って4回手を叩いて会を閉め、一体感を味わう行為に興味を示した。TSGでは子どもたちの自然な言動を尊重し集団の場の展開を大事にしている。集団支援の場で周囲の支援者や子どもたちがその手拍子で会を終わり

にすることを取り入れた。一般に社会適応のスキルを身に着ける集団の場では、会を「始めます」で始め、「終わります」で終わることが求められる。しかしTSGでは支援姿勢として、子どもたちの〈向かう力〉を尊重し、子どもたちの興味を示したことを積極的に活かしている。興味を知った次の回では手拍子で会を閉じることを積極的に取り入れることとなった。自分の掛け声で一斉に複数の他者を動かせる感覚を通して自分の行為と複数の他者の行動の随伴性が生まれ、複数の「他者と繋がっている感覚」による一体感が得られると考えられた。

## (2) 事例4 Dさんの特性(事例をまとめ整理した報告者Tの記述による情報)

第1期「自分の型を押し通して過ごす段階(自分なりの型による参加)」の特性が示すようにC君は集団のなかに入っていた。そして第2期「担当支援者との関係性を基盤として過ごす段階(他者との関係性を基盤とした型による参加)」に移行していく。第1期は自分なりの型による参加をすることでC君なりに身を守りながら自らを表現していると考えられる参加のかたちであった。自らの身を守りながら「物」へと自己を同一化させていく幼児期のDさん、「物」との関係性から「人」との関係性へと移行していくプロセスは、内面的な世界から現実的な外的世界での他者との関わり合いへと移行していくプロセスがある。

4歳11か月(エピソード1、以下#1)～5歳11か月(#9)(約1年間の経過記録) 女児。家族は父、母、小学校6年生の兄、小学校5年生の姉がいる。診断名は広汎性発達障害である。当時5歳児クラスに籍を置いていた。2歳6か月から4歳9か月まで母子通園施設に通う。4歳10か月より当園に入園。加配保育士を配置しての障害児保育として3年目を迎えた。

母親はヘルパーの資格をDさんと関わりを持つ前年の6月から9月の間、学校に通って取得した。そして現在はその資格を生かして児童デイサービスの施設に就職している。母親は本児のことよりも、兄(小学校5年生当時)のことについて悩んでいる。その兄は教室を飛び出したり、友達とのトラブルが続いていること、また、母親と小学校の担任の先生や支援学級の先生と合わないことが大きな悩みの要因となっている。家庭でも自分の気持ちを抑えきれず「死んでやる」と言い玄関のドアを開けて飛び出したり、「自分はいない方がいい」と落ち込んだりする事が多かったが、落ち着きを取り戻している。

母親は本児の兄のことや母親自身の体調不良、仕事のこと等で余裕がなくなると、本児の対応をしっかりしている姉に任せてきた。入園した時からタオルを肌身離さず持っている。そのタオルは(いつの間にか)赤ちゃんの頃から持っているため色褪せし、破れている。担当保育士と信頼関係が持てるようになるとタオルを持たずに遊ぶ。しかし、普段の生活と違う出来事があると手放すことが出来なかった。タオルは赤ちゃんだと言って、タオル相手に会話を楽しんだり、タオルがなくなると大騒ぎすることがあった。

4歳児に進級し担当保育士が変わる。以前の担当保育士を探すことも、新しい担当保育士にも自分から近寄ってくることもなかった。担当保育士はDさんとの信頼関係が築けるよう接した。徐々に保育園生活にも慣れ、担当保育士が一緒だと遊びや友達にも目を向け、今まで持ち歩いていたタオルをロッカーに置くことができ、洗濯も出来るようになった。

浦崎ら(2014)は子どもたちに生じてくる積極的、主体的な働きを生み出す力を「向かう力」と表現してきた。他者との関わりにおいて不安、不快が生じやすい自閉症スペクトラム障害において、彼・彼女らを支える安心、安全感をどのように獲得していくかがこの事例において重要なテーマとなったと考えられる。本児が肌身離さず持ち続けるタオルは、母子分離の時期に見られる移行対象として考えることができた。#1では保育士がタオルを人格をもったものとして扱いながら対応している。保育士がタオルを介して呼びかけると、本児は要求を受け入れることができた。タオルによる言葉として「向かってくる力」を本児は「受けとめる」ことができた。

井原(2009)は移行対象について、幼児が大切にしているタオルケットやぬいぐるみの汚れを洗ってはいけないと述べ、その行為は幼児にとっては侵襲的な行為であると述べているが、この事例では保育士がタオルを洗うという行為を本児は「受け入れる」ようになっていった。#2では「雑巾の匂いがする」と自ら語るようになる。タオルを客観的に対象化して語るようになった。

「向かう力」は、安心、安全が保障され、「受けとめる力」をもつ他者に支えられて育っていく。ここでは本児が不安になったときに支えているのはタオルという物である。子どもが母親と離れて外の世界へと「向かう」時、「向かう力」を支える移行対象は、物事へと本児が「向かう力」を引き出す、また「向かう力」を受けとめる対象とな

っていると考えられる。Dさんはタオルという「物に向かい」、タオルはDさん（人）を「受けとめている」。「向かう力」に対して「受けとめる力」の作用が働いていると考えることができる。#7でのエピソードの記述にある、ショッピングセンターでタオルを失くした時、母親はDさんがパニックを起こすのではないかと、必至に探した場面では母親自身が本児の「受け手」となるのではなく、物としてのタオルを不安の「受け手」として求めていることから、母親もタオルが、Dさんの感情を鎮静化させる力をもっていることを認識していることが示されている。

この事例では、本児の「物へと向かう力」と移行対象としてのタオルの「人を受けとめる力」との相互作用が生まれている。母子一体の状態から分離していくという、分離の不安を解消する「物」としての機能だけではなく、タオルという「物」を媒介としたやりとりが生まれている。「不安を安心」にする対象としてのタオルは「人を受けとめる力」を有しながら、その「安心感」を基盤にして、「人へと向かう力」、「人と関わり合う力」を育てているとも考えることができる。

本児は入園した4歳10か月の時点でタオルを肌身離さずもっている。Tustin,F.(1992)は、自閉症児が持ち歩く固い物体を自閉対象と呼び、移行対象と分けて考えた。移行対象は母子の分離により他者との世界に開かれていくための対象であるが、自閉対象は人との関わりの世界を遮断する対象であると考えた。本児にとって入園時のタオルとの関わりは、自閉対象に近い感覚的な物体としての扱いであった。そして#3のエピソードに見られるように、主観的世界で人格的に「赤ちゃん」としてタオルと関わるようになり、さらにその後、「タオルちゃん」から「タオル」というふうに客観的現実として捉えられる物となった。#4では「お姉ちゃんがもたないでー、赤ちゃんみたいって」という声が聞こえる等内的世界において、移行対象としてのタオルから分離する葛藤と向き合うようになっていく。そして、#5ではタオルを洗い、その代わりにぬいぐるみを持つことができるようになった。ここでは、より「ぬいぐるみ」という対象と人格的に関わる象徴的側面における関わりになったと考えられる。また、重要な移行対象の「タオル」と「ぬいぐるみ」を代えることができるようになり本児にも柔軟性が育っている。タオルを現実的に関わるようになると「タオル」を洗うという行為と同様に、「タオル」がなくならないように、カバンのポケットに入れ

て管理するという姉の指示を「受け入れる」ようになり、#6では主体的にタオルを大事にカバンにしまう行為が生まれた。

以上のプロセスを得て、本児の一心胸体となるタオルを持ち歩く現象は、「物」と意識的に関わる「物へと向かう力」となり、「物へと向かう力」は、「物と関わる力」を育み、「物へと関わる力」は重要な他者としての姉や保育士との関わりを通して、内在化されていき、常に手元になくても安心していられるようになる。タオルという「物」への安心感は、「重要な他者との関わり」を支え、「重要な他者との関わり」は「物」との関わりを多様にしていったと考えられる。

タオルという安心できる対象が内在化され、重要な他者としての姉や保育士の存在が本児の安心、安定を支えるようになり、象徴的、主観的な世界が拡がりを見せていくなか、#8では、映画館で「アナと雪の女王」の映画を見て、映画の雪の女王が魔法をかけるシーンが気に入り、歌を口ずさみ、独り事を話す等その世界に浸るようになっていった。一方、本児の「人へと向かう力」は、保育所のなかの具体的な子どもたちの行動を意識することが増えた。#9ではクラスの友達の影響を受け、自分もみんなと同様に「竹馬」ができるようになりたいという「向かう力」が育ってきたと考えられる。

Dさんに「少しずつ他児との関わりを持ちたい」という気持ちが出てきており、今のクラスに進級してからはクラスの活動に興味を持ち始めその中に入りたがる」という積極的な行動が見られるようになってきたが、Dさんが同一化したのは、重要な他者としての母親や姉、保育士ではなく、#8、#9に記述されていた雪の女王であった。「魔法が使えるようになりたい」と言ったり、家では歌を歌ったり、自分なりに台詞をアレンジしてなりきるようになった。竹馬ができるようになったことの原因を考えるDさんに「Dがたくさん練習して頑張ったからだよ」と伝えても全く、その言葉は届かなかったが「魔法をかけたから乗れるようになったんじゃない？」と返すと初めて嬉しそうな表情になった。丁度、その時期にDさんから他者と関わりを持ちたいという気持ちが出てきており、Dさんの主観的世界の雪の女王になりきることに同時、「人へと向かう力」、「人と関わる力」が拡がっていったとも考えられた。Williams,D(1992)は、ウィリーが暗闇のなかで自分を守る対象になったり、キャロルを真似ることで楽しい人間になったり、安心できる自然に

一体化したりしたし、Temple,G (1995) は毛布やソファのクッションの下に潜り込んで安心を得たり、さらに自分が安心できる機械を想像したりすることで、安心できる対象やキャラクターに同一化していった。このことから、タオルから得られる安心、安全は、外界へと「向かう力」を支え、現実的な行動範囲の拡がりや想像による主観的世界を拡げ、さらに対象との同一化を促進させたと考えられる。

そのような本児の変容に対して、保育士は主観的、内面的世界のなかに入り、タオルを人格をもった存在として関わり言葉をかけたりするとともに、現実的に臭くて汚れているタオルを洗ったり、内面的世界と現実世界を行き来する支援を行ってきたと言える。Dさんのタオルとの関わりも自ずと主観的、内面的世界の人格的関わりから現実世界での関わりへと変容が見られた。保育士がDさんのタオルとの関わりを尊重し、タオルを通してDさんの不安を軽減させたりタオルを通してDさんの主観的世界と現実世界を繋ぐための代弁をしたり通訳したりする支援姿勢が貫かれていたと考えられた。その支援姿勢は物や人のもつ「受けとめる力」、「安心、安全を与える力」の機能を高め、「向かう力」の育ちを支えていたと考えられた。

## 6. 「学齢期の関係発達の支援法」の具体的な支援について検討する。

### (1) 「重要な他者との関係性の形成」、「支援企画の魅力」、「柔軟な支援姿勢と支援構造」を基盤とした「誰かと何かを共有する」経験を積む

子どもたちの集団支援のなかの<能動性>を引き出すためには、①事例2、事例3において共通している支援構造として、「重要な他者との関係性」を快の伴った安心感のあるものにする、その快の伴った関係性を形成するためには、②その媒介となる彼らにとって「支援企画の魅力」があること、③集団の場が安心でき、快の情動が生まれるための「柔軟な支援構造」であることが挙げられる。以上の3つの柱が機能することにより他者との関係性や相互交流が豊かなものとなると考えた(浦崎、2011)。

特にTSGによる担当ユニット制により「重要な他者との関係性の形成」と、「時間」、「空間」等の緩やかなルールが、「柔軟な支援姿勢と支援構造」を作り出している。そしてその安心できる支援者の存在と柔軟な支援構造が「魅力のある企画」のなかでの経験を効果的なものにしていった。

集団の場で自然に過ごし、他者と関わることで

<他者への意識>が自ずと高まる場の設定や工夫が必要である。事例3では<他者へ働きかけ>から<他者からの働きかけの受けとめ>へと相互作用の変容が見られた。#30の時期からB君が子どもたちの名前を呼んで関わりを求めることが急激に増え始めたことから主体の存在を受けとめていることが裏付けられる。他者との関係性を基盤として、他者へと働きかける子どもたちのもつ「能動性」から、他者の働きかけを受けとめる「受動性」が開かれていくことが、主体としての他者の受けとめに結び付いていると考えることができた。

支援の場に通ってくる多くの子どもたちは学校や現実の場でも他者との関わりや集団が苦手である。1次障害が原因の場合もあれば、他者との関係性からの傷ついた経験による2次障害が生じている場合もある。あるいは初めての場で慣れないがゆえに他者や集団に抵抗をもっていると考えられる事例もある。そのような子どもたちが、「重要な他者との関係性の形成」、「支援企画の魅力」、「柔軟な支援姿勢と支援構造」を基盤とした支援姿勢や支援企画のなかで、支援者も子どもたちと同様に「誰かと何かを共有する他者」としての存在となり、ともに快を経験する。支援教室の「場で過ごすこと」で、自ずと子どもたちの主体的な「能動-受動」の相互作用が展開されるようになる。

またTSGにおいて「他者と過ごすこと」は他者へと合わせる力が育ち、手応えのある満足感や一体感が形成され「他者と繋がっている感覚」が育つこと、他者との関係性を基盤とした社会性の育ち、2次障害の防止、克服への効果があると考えた。他者との相互交流は彼らの他者理解や自己理解を高め、自己の形成に影響を与えるものであり、重要な他者としての支援者との関係性が起点となって周囲の子どもたちとの繋がりが生まれてきた。

「他者とともに過ごす場」があって、「魅力があり参加したくなる企画とその取り組み」があって、「子どもたちを受けとめ続けていく他者」が存在することを通して、子どもたちは自ずと他者を受けとめるようになっていくと考えられた。そしてそのような重要な他者との関係性が開かれていくことを通して他者との応答性のある「能動-受動」の相互交流が展開されるようになっていった。

事例2と事例3の経過を通してTSGの基本的方針である「重要な他者との関係性の形成」、「支

援企画の魅力)、柔軟な支援姿勢と支援構造による「安心できる場の雰囲気」を柱とした「誰かと何かを共有する」経験を積むことができ、「過ごせる力」、「繋がる力」が育まれ、彼らの発達や適応により良い影響を与えていくと考えることができた。

## (2) 「他者との関わりの‘ズレ’を感じる感覚」と「状況や場面を捉える感覚」に繋がる経験を積む

「他者と繋がっている感覚」の基盤には「他者と共有する経験」を積むことが必要である。その「他者と共有する経験」から得られる「他者と共有する感覚」が根付くことにより、「他者と共有できない感覚」も経験されると考えられたが、その「他者と共有できない感覚」から他者との相互作用の「ズレ」への気づきが生まれてきた。その「ズレ」に関する気づきの感覚が形成されるための支援が、直感的心理化への支援の基盤となると考えられた。

「他者と繋がっている感覚」が育つことにより、他者との意図や感情の「ズレ」による満たされなさに敏感になるとともに不全感が生じやすくなった。「他者と共有する感覚」が他者との快の情動経験に繋がるものであれば、自ずと他者の意図や感情を意識し調整しようとする意欲が生まれた。事例3の#26における‘しっぽ取りゲーム’では、C君は企画のルールを提案した。自分の意見を出し、進行役の支援者の意見を受けとめる相互作用が生まれ、最終的には集団のルールを受け入れ折り合いをつけた。#41ではカルタの読み札の文章を考える時の「せみ・・・」と支援者が「せ」から始まる読み札のヒントを出した時に、C君に意図の受けとめの「ズレ」が生じたが、担当支援者の説明に理解を示して読み札を完成させた。このことは、他者との関係性に基づいた達成感が伴うとともに「他者との関わりの‘ズレ’を感じる感覚」を生む経験となったと考えることができる。

さらに「他者との関わりの‘ズレ’を感じる感覚」を得ることにより「状況や場面を捉える感覚」が生まれてきた。事例2の#31では次の取り組みに興味を示したC君が進行役の支援者に「終わりの時間」を自ら確認し、取り組みの遅れているグループの終了後ということを知ると、遅れているグループの状況を捉えて、取り組みを手伝いに行ったり、#38のフルーツバスケットでは他児の掛け声の間違いに気づき、教えてあげる等の行動が見られた。以前には見られない他者や集団の言動に意識が向かい、適切な行動ができるようになったと考えられた。

以上のような身体を使った活動を通して自然な展開により他者へ意図や感情を伝達したり、受けとめたりすることで他者との「ズレ」を埋める相互作用や「状況や場面を捉える感覚」が生まれてくる契機を作っていくことがTSGの取り組みである。他者との相互性に伴う身体感覚を伴いながら快の情動の経験をすることがTSGの目指す自閉症スペクトラム児に対する直観的心理化への支援の方向性である。TSGでは「他者との関わりの‘ズレ’を感じる感覚」に基づき、その‘ズレ’を調整する力が育つことは「状況や場面を捉える感覚」を得ることに繋がると考えている。そのため状況や場面で求められる行動を確認したり、適切な行動を他者の助けを借りて判断し実行したりする経験を積んでいくための支援設定や支援姿勢が大切となる。

「他者との関わりの‘ズレ’を感じる感覚」による調整する経験や「状況や場面を捉える感覚」を得る経験は、結果として彼らの適応力を高めていくことへと繋がっていく。その経験が、自然で偶発的な他者との相互交流による快の情動の共有を通して得られていくことがTSGの支援の特徴として考えられる。

## (3) 他者と共有する経験と「ズレ」を感じる経験により「他者理解」、「自己理解」を深める経験を積む

事例3の集団の場での他者との関わりの変容は、他者との「ズレ」を確認し調整する言動の変容として捉えられた。その「ズレ」の穴を埋めようとする行為の積み重ねが、「他者理解」を促進させるとともに、自ずと「自己」を振り返る「自己理解」とも重なりあっていくことが実践から示された。事例3の#23では学校で、傘で友達を叩いてしまって、「気持ちを」をコントロールできなかったと、自分の行為を責めた。自分の「できなさ」への意識が高い割には、他者の悪い行為の程度や悪質さについての意識は低かったが、自分自身を振り返る行動が見られるようになった。#26では猪木のまねをしてピンタを支援者にした時も、その後、「痛かった？」と確認することが見られるようになった。他者が自分の行動をどのように受けとめたのかという他者の感覚を確認する行為として考えることができた。

さらに集団支援の場でも、家庭・学校においても快の情動共有が形成されていくとともに、他者の反応を伺おうとする行為が頻繁に見られるようになった。そして、自分の意図が他者に伝わっているのか、その他者は反応しているのかを確認し、

反応が返ってきた時は、しっかり受けとめて応答する行為が見られるようになっていった。また、周囲の状況を意識した言動も見られるようになった。#34の‘フルーツバスケット’の支援企画ではC君が他児の不適切な発言を訂正したエピソードも、彼の他者への向き合い方が変容していることや、その状況や場面での他者の言動を意識する行為が見られるようになったことを示している。

家庭でのエピソードとして他者に手を振っている行為を見られることを意識し避けたり、運動会のリレーでの自分のできなさを意識し映像を見ることに抵抗を示す等、自分を客観的に捉え、他者から見られる自己を感じ取ろうとするC君の姿が見られた。このような過程での変容が示しているようにTSGでの取り組みは他者理解と自己理解による自己同一性の形成の基盤となる経験になると考えられた。

#### IV. 総合考察

##### 1. 直感的心理化の支援としての「関係発達の支援」

TSGにおいて、発達障害児・者の特徴的行動は生得的な要因を抱えつつも、他者との関係性を含めた環境との相互作用が絡み合いながら形成されていくものと捉える。従って、支援者が彼らの意識が向かう他者との関係性の在り方を捉え、子どもたちの「向かう力」に沿いながら関わることを通して、次第に彼らの特徴的行動は変容していくものであると考える。特に自閉症スペクトラム障害児へのTSGの実践事例を通して、ソーシャルスキル、ソーシャルストーリー(Gray,2005a)、コミック会話(Gray,2005b)等の「教える」、あるいは「別のもの」で補償する」という命題的心理化による支援のみならず、直観的心理化への支援により、彼らが他者との関わりの中での「ズレ」を調整する能力を高めていくために「他者との共有の場」と「他者との関係性の形成」、「支援活動・支援内容」、「支援姿勢と支援構造」が与える影響を検討していくことの必要性が確認できた。

TSGでは「安心できる重要な他者の存在」を基盤として、「複数の他者とともに安心して過ごせる場」、快の情動が生じる雰囲気を作り出す「柔軟性のある支援姿勢と支援構造」、彼らの他者との「能動性や受動性」の相互交流を高める「魅力のある支援企画」による取り組みを用意することで、他者と場を共有し他者と過ごすことにより他者との多様な関わりが偶発的で自然なかたちで生

まれてきた。そしてその結果として「他者との相互作用による情動や身体への感覚が伴う達成感、充実感、一体感」を得る経験を積み、その他者との感覚が支援効果へと結びついていくというプロセスが支援の特徴である。

TSGの場は父親や母親、大人の人に見守られながら子どもたちの仲間や兄弟、尊敬できる年齢の異なるお兄さんやお姉さん等多様な他者と多様な遊びを経験する場である。そしてその場は安心して思いっきり自分を表現し、時には意図や感情をぶつけ合い、折り合いをつけながらも、周りの他者のサポートや協力を得ながら多様な情動を生み出し他者との共有経験を創造する「公園」のイメージと重なる(浦崎ら,2013)。そのような場の雰囲気があるTSGの集団の場で過ごすことで、それぞれの子どもの発達の課題と自閉症スペクトラム障害児の苦手とする経験を、TSGの支援姿勢、支援構造を通して積み上げていく。

別府(2012)が述べているように自閉症に関する直感的心理化が「欠損」ではなく、「ズレ」と考えた場合、TSGの集団活動の取り組みは、集団の場で「他者と過ごすこと」の経験を得る課題に偶発的に直面し、その課題に向き合い、援助を得て、やり過ぎたり乗り越えていく経験を積みあげることで、「他者と繋がっている感覚」、「他者との‘ズレ’に気づく感覚」、「他者との‘ズレ’を埋める感覚」を快の情動を伴いながら経験できる場として意味付けることが可能となる。特に意図の伝達や感情が伴った他者の言動を受けとめ、自己の意図と感情をすり合わせ折り合いをつける「他者との‘ズレ’を埋める」行為は、意図や感情が異なる他者の存在を意識し、その他者の「心の存在」の理解へと繋がる経験になると考えられる。

TSGによる他者との相互交流のなかで自己や他者の言動を振り返る経験は「他者理解」や「自己理解」の形成に繋がる経験であり、自己同一性の形成に結びついていくものとなると考えられる。今後、彼らの他者との相互交流による自然発生的で偶発的な場面での関わりの中での、活動の展開に沿って行動の意図や感情を推測し、応答する「能動—受動」の相互作用の分析を、結果として生じてくる「情動や身体への感覚が伴う達成感、充実感、一体感」を得るプロセスの分析と重ねて検討することが求められる。快の情動経験がどのように内在化され、自己同一性の形成へと結びついていくのかについて、「重要な他者との相互交流」、「場の安心できる雰囲気」、「企画の魅力」に触れたり、感じたりすることで過去の快の情動経験が、

どのように記憶され、そして想起されていくのか等の検証が必要である。

今後、他者との関係性や相互交流の質の変容、その変容を支える自閉症スペクトラム障害児に関する直観的心理化における TSG の具体的な支援の在り方を、実践を通してボトムアップ的に詳細に検討していくことが必要である。

## 2. 幼児期からの興味・関心のある物体への同一化と学齢期以降の意図性のある同一化

健常者は自己の身体を境界として外側作りと内側作りにより自己の内側に内実を作り出して自己同一性を獲得していくと考える。外側作りとは外的世界に適応するための行動レベルの適応手段の獲得に向けた取り組みであり、特定の興味・関心のある外的な現実の対象に一体化することでその能力を身に着けようとする営みとする。自閉症スペクトラム障害児の幼児期に興味のある自動車になったり、信号機になったり、人間ではなく物体に同一化する傾向が見られる。そのような行動も結果として興味のある対象と一体化することで現実に脅かされずに過ごしている。

ハンドタオルを赤ちゃんに見立てて、その世話をする母親に同一化した女兒、Dさん。常にタオルを持ち歩かないと不安なようで特に家から外へ出かける時は身から離さなかった。タオルはそのDさんにとって安心を与えてくれる大切な対象であった。そのうち、そのタオルは顔をもつ生命のある対象となりDさんに大事に抱きかかえられる存在となった。さらにそのタオルは赤ちゃんのように泣き、あやされたりする対象になった。Dさんはそのタオルの母親になったようにタオルを大事にした。保育士もそのDさんと同様にそのタオルを大切に抱きかかえてあげた。保育士がタオルを抱きかかえるとDさんも心地よさそうにうっとりとした表情を見せた。Dさんは安心、安全を保障してもらえあかちゃんとなったタオルに同一化しているようであった。

このDさんの一連の変容からもその時期は、興味・関心のある対象と繋がり関係性を形成し、自ずと自然なかたちでタオルに同一化していく段階と考えた。その後、自然に同一化した対象を意識的に客観化して捉える意図的な同一化の段階が生じるようになったと考えられた。子どもを内側から突き上げるものが身体や情動に影響を与えながら内側の世界が拡がりを見せるようになる。情動や身体感覚を通して自分の理想のかたち、同一化したい対象を作り上げる。自ら同一化したい仮定の対象を作ることによって自己の内側の世界

を作っていくと考えられる。筆者が関わってきた事例では不安定で脅かされた状況や場面ほど、理想や仮定上の対象を作り上げる傾向があった(浦崎、2007; 浦崎、2010)。意識的に自己が同一化したい想像上の人物を意図的に作り上げている事例もあれば、同一化したい仮の対象を「実は本物の自分だ」と信じ込んでいる事例も存在した(浦崎、2002)。

## 3. 理想とする対象や空想の対象に同一化する「向かう力」による「内枠作り」

自分が、自分の求めている自分になろうとする営みはバラバラの自己を崩れないように護るためにひとつのかたちにする作業、身体に鎧をまとう作業、理想とする対象や仮の内的対象に同一化しようとする内面の作業が「内枠作り」である。その同一化は脅かされない安心できる自分になろうとする営みであり、外の世界と自分の内側の世界との境界を作ろうとする営みと考えられる。それは自分の名前や身体でさえも自分のものとしての実感の得られない脆弱な存在基盤にかりそめに安定した自己の基盤を作り出す営みである。想像上の対象への同一化で自己を護りつつ、その同一化したい対象との空想のなかの関係性で身体や情動の体験を作り出しているように考えられる。自己同一性に結びつく身体や情動の体験は外的世界から物や人の「向かう力」としての対象からの刺激を「受けとめていく」ことで生じるものでもあり、身体の内側に影響を与える主体の受容的な側面による身体や情動の反応が伴う体験と考えられる。彼らが快や不快の刺激にさらされたときに自分なりの適応の仕方を作っていくうえでの適応手段でもあり、発達のプロセスでもある。想像上の世界で守られながら現実を生きるという自分なりの心地よい世界と現実のはざまでの過ごし方を確立しているように見える。興味・関心のある対象に同一化しながら快の情動の世界を作っていくときもあれば、不快なできごとを行なった自分を別の対象に置き換えるときにも他者へと同一化することが見られた。

## 4. 想像による同一化から現実への他者への同一化への支援と内側の確認

TSGで大切にするのは彼らが同一化した対象との関係性を基盤に、集団のなかの彼らの仕切による快の想像上の世界に参加しながら、そして次第に現実のなかの快の情動共有経験を自然な彼らとの関わりのなかで積み上げていくことである。そのプロセスは脅かされずに安心できる他者とともに過ごすことで現実の自己同一性を形成していく

経過をたどる。自閉症スペクトラム障害のある子どもたちが理想の対象への同一化ではなく、自分にとって程よい自己へと同一性を形成していくためには現実的な他者との関係性による快の共有経験が必要であると言える。他者との関わり、交わりあい、重ね合いを通して、また重ね合いの「ズレ」の調整を繰り返すことを通して自己のまとまりが生まれてくるのが事例3から理解できる。自分になりたい対象をイメージしつつも、現実のなかの他者との関わりを通して内実のある現実の自分と自分になりたい理想の自分を擦りあわせることにより、現実に近い自己同一性を形成していくと考えられる。自分を鎧をまとい護ろうとする「内枠作り」とは異なり、そこに「他者の内側を確認し」、内枠の中身、内実を作っていく作業が「内側作り」である。

自己同一性の形成には事例1ではイルカ、好きな女性タレントになりきり、その対象と一体化する行動が見られたが、自己が同一化したい「他者の内側の体験を確認していく行為」が重要な契機となっていると考えることができる。また、「実在する生身の対象」が自己の同一化したい対象となり、その対象との関係性の基盤のなかで快の共有経験をすることが重要な体験であり、その「現実の対象の内側を確認していくこと」が、自然な関わり合いのなかで見られるようになる支援が必要である。「関係発達の支援」はそれを重要視する支援である。

現実の他者との関係性に基づく「ズレ」による違和感や不全感等に伴う不安や恐れから自己同一性を確認する身体や名前等の自己存在の感覚への強い揺らぎが生じる。彼らは自分が理想とする他者に同一化したり理想の自己を作りあげたりすることで身体の鎧として自己存在の脆弱な基盤を支えているように考えられる。その同一化は極めて不安定な同一化である。内側を知ることの難しさを抱えながら同一化する対象を客観視して、具体的な状況や文脈のなかで他者の内側に同一化しようとする行為を支えていくことが必要である。支援を継続していくことで同一化する対象が「何を言っているのか」、「痛いと言っているのか」、「悲しんでいるのか」等とその内側の中身を確認できるようになる。その内側の確認による「内側作り」が「関係発達の支援」の経験の展開のなかで自然と生じてくることが求められる。

## 5. 「向かう力と受けとめる力」による他者との「ズレ」を調整する「関係発達の支援」

自閉症スペクトラム障害児はソーシャルの適応

に役立つ他者の内側の感情や気持ちとそれが生じる場面をパターンとして学び、取り込むソーシャルな技術はある程度、獲得ができるが、状況によって移り変わる他者の内側の体験に同一化することには課題を抱えている。「関係発達の支援」としてのTSGは、ある程度の自己同一性の形成のプロセスを支援することが可能となるのではないかと考えられる。他者との関係性に着眼しながら他者との相互作用の「ズレ」に他者が気づき、他者に合わせてもらうことで他者との繋がっている感覚を育てる。また、他者との「ズレ」に気づき、それを修正しようとする自ら調整しながら相互のやりとりの経験を積むことが、他者の内側への同一化に迫る方向性であると考えられる。TSGでは事例3が示すように集団のなかで他者との「ズレ」を調整する感覚が生まれてくる。「ズレ」に気づくには他者との「向かう力」と「受けとめる力」による重要な他者との関係性を基盤とした支援法が求められている。

## V. まとめ

### 内側作りとしての幼児期からの関係発達の支援および教育実践への展開

現在と過去が交差するフラッシュバックの現象やそれにとまなう不安の背景には自己存在基盤の脆弱性が見られた。「この日がすぐに来る」、「今と思っているとすぐに明日になる」、「今日もすぐに明日に変わってしまいます」等、移り変わっていく「時間への意識」や自己存在基盤のゆらぎが生じる事例1の経過を通して、「他者との関係性の変容過程の段階」を検討した。

事例2の検討により、「場の過ごし方」を柔軟に許容していく（受けとめていく）ことで、自ずと「他者との関係性の変容過程の段階性（ステージ）」への展開が生じていくことに着目した。そして、さらに「他者との関係性の変容過程」には他者との相互交流が生じてくる段階が展開された。その子どもたちの主体的で柔軟な「多様な過ごしのかたち」に委ねることで他者へと「向かう力」が生まれ、他者を意識し自己を意識する自己同一性の形成が展開されると考えられた。

事例3では、①自分の型を押し通して過ごす段階、②担当支援者との関係性を基盤として過ごす段階、③他者と関わる共有経験を通して、他者との行動の「ズレ」に気づかされながら過ごす段階、④企画に自分の型やファンタジーを重ねたり、複数の他者に合わせてもらったり、集団のルールに合わせて折り合いをつけて過ごす段階、⑤他者と

共有経験を積むことで他者を意識する〈受動性〉が触発され、他者の意図や感情の「ズレ」を意識しながら過ぐす段階の展開が見られた。この経験こそ、内側の内実を作っていく経験となる「内側作り」のプロセスである。

事例3の展開のなかで「他者と繋がっている感覚」の基盤には「他者と共有する経験」を積むことが必要であると考えられた。「他者と共有する経験」から得られる「他者と共有する感覚」が根付くことにより、「他者と共有できない感覚」も経験されると考えられたが、その「他者と共有できない感覚」から他者との相互作用の「ズレ」への気づきが生まれてきた。その「ズレ」に関する気づきの感覚が形成されるための支援が、直観的心理化への支援の基盤となると考えられた。「他者と繋がっている感覚」が育つことによって、他者との意図や感情の「ズレ」による満たされなさに敏感になるとともに「身体レベルの不全感や違和感」が生じやすくなった。「他者と共有する感覚」が他者との快の情動経験に繋がるものであれば、自ずと他者の意図や感情を意識し調整しようとする意欲が生まれてくると考えられた。別府(2012)は、Damasio(1999)のソマティックマーカー仮説を取り上げ、身体記憶が直観的心理化の解明には重要な視点を提供していることを述べている。「他者との共有する感覚」やその感覚による「共有のできなさ」による「身体レベルの不全感や違和感」の感覚や主体が感じる「身体的」「受動的」側面が、直観的心理化への支援にとって重要なテーマとなると考えられる。

#26では猪木のまねをしてピンタを支援者にした時も、その後、「痛かった？」と確認することが見られるようになった。他者が自分の行動をどのように受けとめたのかという他者の感覚を確認する行為として考えることができた。#30では支援者の名前を呼んで、「(名前を呼ばれると)嬉しいの？」と他者の感情を確認したりするようになった。このような他者意識の高まりにより、その頃から友だちの名前を大きな声を呼ぶことが急激に増え始めた。他者の内側を理解しようと確認する行為が、他者との調整をする能力を高めていくと考えられる。以上のエピソードが示すように、TSGでは自然な状況や文脈の展開のなかで、他者へと「向かう力」や他者を「受けとめる力」を育み、他者の内側への理解を深めていく支援である。

本研究は学齢期の関係発達の支援の開発をめざしてきた。TSGは、高機能自閉症児にとって9

歳、10歳が「心の理論」を獲得する重要な時期であることから幼児期と学齢期に主眼をおいた取組であるが、本研究では学齢期の支援開発をめざして実践事例を検討してきたが、事例4の検討を進めていくうえで、幼児期の自己の同一化について、より詳細に検証する必要があることが確認された。

幼児の事例4では、タオルとの関わりも自ずと主観的、内面的世界の人格的関わりから現実世界での関わりへと変容が見られた。その支援姿勢は物や人のもつ「受けとめる力」、「安心、安全を与える力」の機能を高め、対象へと「向かう力」の育ちを支えていたと考えられた。物や人へと「向かう力」が興味・感心のある対象に同一化することで、結果として幼児期から安心・安全の感覚を作っていると考えられた。興味・関心のある物に同一化することで自らの空想の世界を作り出しているようであった。学齢期へと繋がる早期の同一化がどのように変容していくかについての検討が今後、必要である。

また、事例1において学校での教育実践が与える影響の大きさが示唆された。特にTSGで重要視する「重要な他者」となる「担任」が1年ごとに変わることになるという学校の現実を考慮すると、学校のなかで「安心できる関係性」を一貫して形成していくことがとても重要なテーマとなると考える。今後、TSGの教育実践への展開を考えていくことが必要である。

最後に、事例3では①C君の他者への「向かう力」を徹底して支援者が「受けとめていく」ことで、C君は他者に「受けとめられる」経験を続けていくことになり、②C君と「支援者としての他者」との安心できる心地よい関係性のもとで快の共有ができた。③また、その快の共有経験を継続させるためには、他者に「受けとめてもらう」だけではなく、他者からの「向かう力」をC君が「受けとめる」ことが必要となっていた。④その展開は自ずと「能動—受動」の相互作用が繰り返されることになっていく経過をたどることとなる。⑤他者の働きかけを受けとめる自閉症スペクトラム障害児が有する〈受動性〉が開かれていき、他者を意識し、自己を意識することが生まれてくる展開が自己同一性の形成の基盤として考えられた。

自閉症スペクトラム障害児の関係発達の支援としてのTSGでは、①～⑤の展開が生じるために、「重要な他者との関係性の形成」に加え「時間」、「空間」等の緩やかな「支援構造」と「柔軟な支援姿勢」が重要である。その安心できる支援者の存在と柔

軟な支援構造が「魅力のある企画」による体験をより効果的なものにする。本研究における関係発達の支援の開発は自閉症スペクトラム障害児が集団の場で過ごし、自ずと「他者へと向かい」、「他者と関わり」、「能動－受動」のやりとりを自然に展開させながら、自閉症スペクトラム障害児の自己同一性が形成されていく支援の開発である。本研究により、その自己同一性の形成に向けた展開を支援することが関係発達の支援であり、その基盤を整えることができた。

## VI. 本研究の意義と今後の展望

特別な技術の獲得ではなく、「関係性の変容」を捉えることによる子どもたちの自己同一性の形成を支えるための支援法の研究は子どもたちを支えていくための支援者の「支援姿勢」を明確化することに繋がる。つまりここで開発する支援は、支援を行う上で、支援対象や状況に応じて支援者が自ら子どもへの関わり方（関係性）を変えていくことで子どもの変容を促す支援であり、支援者のその時々「支援姿勢」が重要視される支援である。従って支援を求める子どもと関わるための「支援姿勢」を軸とするため、対人関係に伴う支援を行う医療・福祉・教育等の多様な職種への応用が可能である。

今後、自分自身の障害特性を「どのように受けとめるか」、そしてその障害特性と「どのようにつきあっていくか」という幼児期からの自己同一性の形成のプロセスを解明する上でも、「関係発達の支援」を開発したい。その実現により自閉症スペクトラム障害児の心理的混乱を軽減させることが可能となり、かつ多様な職種に応用することで障害児の将来の安定した生活に寄与することができると思う。

自己同一性の形成は人格の形成である。学齢期における関係発達の支援について検証を重ねてきたが、その自己同一性の形成は学齢期の前段階、誕生から緩やかに始まり、幼児期からその課題が表面化される。従って幼児期からの支援と教育実践においても自己同一性は自閉症スペクトラム障害児の大きなテーマとなっていく。彼らの独特な同一化の世界を捉えて支援していくためにも、幼児期からの他者との関係発達の支援および教育実践へと繋がる実践と研究を積み上げていくことが必要である。

## VII 引用文献

- 別府哲（2001）自閉症幼児の他者理解 ナカニシヤ書房
- 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 31－56
- Damasio,A,R.(1999) The feeling of what happens;Body and emotion in the making of consciousness. New York: Harcourt Brace & Company
- Gerland,G.（1997）A Real Person, London: Souverir Press ニキ・リンコ訳（2002）アスペルガーの人生 東京書籍
- Grandin,T: Thinking in Pictures. New York, Doubleday,（1995）自閉症の才能開発－自閉症と天才をつなぐ環－ 学習研究社
- Gray,C.(2005a) 服巻智子・大阪自閉症研究会（訳）ソーシャル・ストーリー・ブックの書
- Gray,C.（2005b）門眞一郎（訳）コミック会話 明石書店
- 浜田寿美男（1992）＜私＞というもののなりたち ミネルヴァ書房
- 井原成男（2009）ウィニコットと移行対象の発達心理学 福村書店
- 鯨岡峻（2005）エピソード記述入門－実践と質的研究のために－
- 武田喜乃恵 浦崎武（2015）発達障害児の集団支援における企画の変遷と「場」の意味－トータル支援教室の実践を振り返って－ 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6号, 131－143
- Tustin,F（1992）Autistic State in Children. London : Routledge.
- 辻井正次（1999）：複合的大グループでの治療教育例. 杉山登志郎・辻井正次（編者）高機能広汎性発達障害 239-245 プレーン出版.
- 浦崎武（2002）自己同一性と就労の問題をもつアスペルガー症候群の男性の事例－本当の身体像を求める青年との遊戯面接における関係性の形成とレゴ制作－. ミネルヴァ書房, 95-103
- 浦崎武（2007）高機能広汎性発達障害をもつある小学生男子への重要な他者との関係形成による適応支援 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 第8号, 1－18
- 浦崎武（2010）アスペルガー症候群の子どもの学童期におけるフラッシュバックと自己存在に関する不安－発達にともなう行動の変容と関係

性に焦点を当てた支援の在り方—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, 1-17

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 (2010) 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, 129-145

浦崎武 (2011) 学齢期のアスペルガー症候群と関係発達の支援 そだちの科学17号 53-61

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, 79-104

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 運道恵里子 (2014) 自閉症スペクトラム障害児・者の他者へ＜向かう力＞と＜受けとめる力＞の相互作用—TSGを通した＜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

浦崎武 武田喜乃恵 (2016)、学齢期の自閉症スペクトラム障害児への関係発達の支援と「自立活動」による教育実践—「ともに楽しむ」体験と「向かう力—受けとめる力」を育む「トータル支援」—琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要 第7号, 77-90

Willy, L(1999) Pretending to Be Normal Living with Asperger's Syndrome. UK: Jessica Kingsley Publishers Ltd. ニキ・リンコ訳 (2002): アスペルガー的人生. 東京書籍

Williams, D (1992) Nobody Nowhere. New York: Avon books. 河野万里子訳 (1993): 自閉症だったわたしへ. 新潮社.

本研究は JSPS 科研費・基盤研究 (C) 「自閉症スペクトラム障害児の自己同一性の形成の解明と学齢期の関係発達の支援の開発」(課題番号: 24530882) の助成を受けたものであり、その成果の一部である。