

琉球大学学術リポジトリ

自閉症・情緒障害特別支援学級および通常の学級における快の共有体験に基づいた自立活動の教育実践研究：

自閉症スペクトラム児の他者との関係性の変容過程に焦点を当てて

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: 2018-05-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 城間, すみ恵, 浦崎, 武, Shiroma, Sumie, Urasaki, Takeshi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/41169

自閉症・情緒障害特別支援学級および通常の学級における 快の共有体験に基づいた自立活動の教育実践研究

—自閉症スペクトラム児の他者との関係性の変容過程に焦点を当てて—

城間 すみ恵・浦崎 武

The Study of Educational Practice about Independent Activities through the Experiences of sharing pleasant and unpleasant feeling in the Autism Spectrum and Emotional Disorder class and the General classes.

: Focusing on the Changing Process of the Relationship between the
children with Autism Spectrum and the others

Sumie SHIROMA Takeshi URASAKI

本研究では、特別支援学校の教育課程である自立活動を、通常の学級の教育課程に取り入れるため、まず知的な遅れがない自閉症スペクトラムを持つ児童が在籍する自閉症・情緒障害特別支援学級において教育実践研究を行う。

その際、通常教育課程の中で自立活動と関わりが深い特別活動、生活科の教育課程の比較検討を行う。それを基にして、小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級およびその他の支援学級、通常の学級において、快の共有体験に基づいた自立活動の内容を取り入れた授業実践について検討し、自閉症スペクトラムを持つ児童の他者との関係性の変容過程を考察する。授業内容は児童の興味・関心・強みを取り入れ、児童の実態に基づいた授業計画によるものとし、集団の自立活動「トータル活動」の年間計画を作成し、自立活動の授業内容と同じ流れで通常の学級の高学年（学級活動）、低学年（生活科）の学習指導案も作成し実施・検討する。

快の共有体験に基づいた授業を実践し、担任として関与観察を行い自閉症スペクトラムを持つ子の他者との関係性の変容過程を、快の共有に向けた取り組み、他者との関係性、快不快の体験、特性の変化他に視点を置いて分析する。他者との関係性の変化の出現時期や出現順序をとらえ、2事例の自閉症スペクトラムを持つ子の行動特徴と時系列的関連性を整理する。そして相互性の移り変わりを軸に関係性の変容過程に焦点を当ててⅠ期「他者との関係がとれない」時期、Ⅱ期「他者に気づき自分に気づく」時期、Ⅲ期「他者と快の共有ができる関係」時期の3段階に整理した。

他者との快の共有体験に基づいた自立活動の教育実践が、通常の学級で授業を受ける自閉症スペクトラムを持つ子ども達及び、その他、特別な教育的支援を必要とする子ども達と、その担任にとっての一助になることを目指してその意義を検討する。

1 はじめに

1. 発達障害を持つ子ども達への特別支援教育

学校教育法等の一部を改正する法律が施行され特別支援教育が完全実施になり、発達障害を持つ子ども達が支援対象になってから2016年で10年目に入った。県や市町村によって差はあるものの、個別の支援計画の作成や特別支援学校の分教室設置・多障害種受け入れ、特別支援学級・通級指導教室の新設、支援員の配置やICTの活用など形に見えるものの整備は一見して進んでいるかに見える。

しかし文部科学省(2014)によれば通常の学級に在籍する小学生の7.7%に発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童がいるとされている。このうち、これまで個別の配慮などの支援が全くなされていない者は38.6%、通級による指導を受けていない者は93.3%となっている(内閣府, 2014)。

文部科学省(2003)では「LD・ADHD等の児童生徒については、周囲との人間関係がうまく構築されないという状況が進み、不登校に陥る事例は少なくないとの指摘もある」と、不登校と発達障害との関連例を挙げている。小学生の不登校の59.1%が「本人にかかる状況」で、内訳は「無気力23.0%」「不安などの情緒的混乱36.1%」となっており、二次障害が懸念される結果がでている(文部科学省, 2014)。

以上のように、まだまだ発達障害を持つ子ども達へ十分な支援が行われているとはいえない現状にある。そして、支援を受けることなく、その障害特性から日常的に「困り感」を抱えており、度重なる失敗体験や親や教師の叱責、他者との比較を通して自尊感情が低下することを余儀なくされているのである(石川・浦崎, 2013)。

障害の有無にかかわらず、誰もが学習できるインクルーシブな学校は、公教育・義務教育の本来の姿であり、小社会としての学校の究極の理想でもある(大沼, 2013)。発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童への対応が不足している苦しい現状が課題ではあるが、学校は、本来楽しい場所であるべきだ。現状から、通常の学級の中で行う集団活動での快の共有体験をする楽しい授業のモデルが必要とされていると考えられる。発達障害を含め、特別な教育的支援が必要な子ども達にとって、自分の特性を出せる快の共有体験に基づいた場があることは自分自身が認められることに他ならないので、自尊感情が向

上していくことになるのである。

2. 快の共有体験と自閉症スペクトラム

楽しい授業を考える際、まず課題に挙がるのは自閉症スペクトラムを持つ子ども達である。自閉症スペクトラムを持つ子ども達は、その障害特性から、集団的な活動の中の楽しい世界がわかりにくいのである(別府, 2009)。具体的には、活動の中でお互いに目と目で合図を送るとか、表情や身振り等の非言語的行動がうまく成立しないため、やりとりに障害があることや、楽しかったことやおもしろかったことを他の人に伝えて共有しないこと、友達を作ったりその集団の中に入ろうとしないことなどが原因となっている(別府, 2012)。

別府(2008)は、自閉症スペクトラムを持つ子ども達が、他者の心の理解の特異性を障害特性として持っていることをあげている。二次障害が発生しやすい9, 10歳の時期(発達の特異性)、誤った信念課題の理由付け、自己理解の質的特異性と発達の特異性、高機能自閉症の孤独感などから、特に教育的支援の必要性が伺い知れる。知的な遅れのない自閉症スペクトラムを持つ子は、自閉症・情緒障害特別支援学級(以後、情緒学級)および通常の学級に在籍していることが多い。情緒学級に在籍する児童は、小集団及び個別の支援は情緒学級で行われ、集団への適応は交流及び行動の場としての通常の学級で行われていることが一般的である。

個性、特性を活かせるような快の共有体験に基づいた授業を実施する際には、特に、課題の多い自閉症スペクトラムを持つ子のアセスメントはテスト、聞き取り、観察から実施して教育的ニーズを把握し、授業のねらいをたてていく必要がある。

3. 発達障害を持つ子ども達へ自立活動の授業実施

文部科学省は、通常の学級に在籍する障害のある子どもについては、その実態に応じ、指導内容や指導方法を工夫することとしている。また、特別支援学校学習指導要領解説「自立活動編」には、「小学校又は中学校の通常の学級に在籍している児童生徒の中には、通級による指導の対象とはならないが障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導が必要となる者がいる。こうした児童生徒の指導に当たっては、本書に示した内容を参考にして適切な指導や必要な支援を行うことが望まれる」と明記している。特別支援教育の独自の教育課程は「自立活動」であ

り、その内容を意識した授業を通常の学級で行う必要性は高い。

しかし、これまで特別活動、生活科などにおいて自立活動に近い授業内容は扱われてきているが、自立活動の内容を理解し目標に設定した上で研究を行っている例は筆者が調べた限りでは見つからなかった。インクルーシブ教育は、すべての子ども達を包み込む教育である。とするならば通常の学級でも適切な指導や必要な支援を行うために、ねらいを明確にした上で自立活動を取り入れる必要がある。そこで自立活動の内容を関連の深い通常の学級の特別活動および生活科などの教育課程と比較を行い、通常の学級での授業実践に向けて理論づけしていきたい。

また、自立活動の内容を取り入れる際にその指導内容についても課題がある。自立活動の指導の内容において、自閉症を持つ児童の興味・関心や強みを取り入れた指導内容の割合が低かった(国立特別支援教育総合研究所, 2014, 新垣・浦崎, 2009)。国立特別支援教育総合研究所では、「実態把握を行う際、自閉症のある児童の興味・関心や強みに基づいた指導内容を取り上げることで児童の学習意欲が向上し、学習内容の理解につながる可能性を指摘している。このことから、自閉症を持つ児童の課題を取り上げるだけではなく、本人の強みや興味関心に基づいた指導内容を提示することも必要である。」とある(国立特別支援教育総合研究所, 2015)。実際に自立活動で主に取り上げているのは、個別で治療的な SST などであり、指導内容としては「友達との関係づくりに関すること」「自ら思いや考えなどを伝えようとする事」、「他者とのかかわる際の約束やルールに関すること」で高い割合が示されている。

今後必要とされる自立活動の指導内容は、自尊感情の向上に視点を置き、児童が好きな事を行う時間を意識して取り入れていくことであろう。

一方、通常の学級では支援学級対象の子ども達を含めた交流及び共同学習は、うまく成立していない現状がある。特に集団参加においては自閉症スペクトラムを持つ子ども達とその障害特性から、学級集団への参加に不安を感じ、人とうまく関わっていないことが多い。また、通常の学級担任も、どの様にしたら支援対象の児童も含めたすべての児童にとって、ねらいを達成する授業になるのか分からず、苦悩している。

また、特別支援学校、特別支援学級の児童が交流及び共同学習をする際にも、ただ場を共有し一緒にいるだけではなく、一緒に楽しい経験をする

事で気持ちが通い合う体験をし、同じ思い出を共有することで親近感を味わい、人との関わり、共生への意欲を育みたい。

また、授業実践を通常の学級における自立活動の授業のモデルとして提案することで、指導に悩んでいる担任・特別支援コーディネーターに広く活用してもらいたい。

授業実践に関しては、全体的な子ども達の変容をとらえながら情緒学級に在籍している自閉症スペクトラムを持つ子の関係性の変容過程を記録し、整理考察していく。情緒学級に在籍する児童は、情緒学級で小集団及び個別の支援が行われており、大きな集団への適応は交流及び行動の場としての通常の学級で行われているので、児童の実態に応じて特別支援学級と通常の学級が同じ授業を展開することができれば、お互い指導に活かせるので、校内の連携がとりやすくなるであろう。この実践が、通常の学級で授業を受ける自閉症スペクトラムを持つ子ども達及び、その他、特別な教育的支援を必要とする子ども達と、その担任にとっての一助になることを目指して取り組んでいきたい。

4. 本研究の目的

以上を踏まえ、本研究では、特別支援学校の教育課程である自立活動を、通常の学級の教育課程に取り入れるため、まず、知的な遅れがない自閉症スペクトラムを持つ子が在籍する情緒学級において教育実践研究を行う。その際、関わりの深い特別活動、生活科の教育課程の比較検討を行う。

そのことにより、自閉症スペクトラムを持つ子ども達を対象に、その在籍する小学校の情緒学級および通常の学級において、快の共有体験に基づいた自立活動の内容を取り入れた授業実践について検討し、自閉症スペクトラムを持つ子の他者との関係性の変容過程を考察する。それにより、快の共有体験に基づいた授業を実践することについての意義を検討することを目的とした。

II 方法

1. 教育課程の比較検討

- (1) 自立活動を実施するための教科領域の内容の検討
- (2) 検討した教科領域の学習指導要領と自立活動との比較

自立活動を実施するため通常の学級の教育課程による教科・領域の学習指導要領を比較し、参考資料をもとに内容の検討を行う。

2. 教育実践

(1) 対象

筆者の勤務校の新設情緒学級に入級した自立活動の必要性が特に高い小学1年生のA児とB児の2名を対象とする。

A児は、人なつこく身体を動かすこととお話をするのが好き。負けること、間違えることが極端に嫌いで他害行為や教室からの飛び出し等衝動的な行動が目立ち、安全面での課題がある。計算や文字の練習を好む。工作や絵を描くことは苦手意識が強い。

B児は、変更が苦手でこだわりが強い。自分のイメージの実現に向かって粘り強く試行錯誤する。人の話を聞き取ったり周りの人の気持ちを考えたりすることはまだ上手ではない。穏やか。一人で遊ぶことが好き。家では学校の話は一切したがらず母親が学校のことを話そうとすると母親の口を押さえて言えないようにして嫌がる。

2名の児童について日々の取り組みと集団の自立活動等のエピソードを記録して変化の時期を区分する。自立活動を行う集団は、情緒学級1~4年生の7名在籍と、ことばの教室在籍児も合同、5月からは登校しぶりの児童も加わり計9名。情緒学級担任として関与観察を行うにあたり、毎日1校時に9名で行う集団の自立活動Bの他に、毎週1回4支援学級合同で19名で企画をもとに取り組み集団の自立活動Aとその他日々変容していく姿をまとめる。その時々の影響が日常生活の中にどのような影響を与えたのか、どのような姿が見られるようになったのか変化をまとめ、子どもに影響を与え、良くなった原因を探り、授業分析評価につなげていく。

(2) 実態に基づいた授業計画

対象の実態に基づいて自立活動の年間計画を立てる。

(3) 指導案作成

A. 指導観（快の共有体験に基づく） B. 児童観（自閉症スペクトラムの障害特性）

C. 教材観（興味関心強み） D. 通常の学級用（教科領域） E. 支援学級用（自立活動）

(4) 授業実施、観察（関与観察）

(5) 自閉症スペクトラムを持つ子の他者との関係性の変容過程

①分析（経過と小考察）

A. 快の共有に向けた取り組み、B. 他者との関係性（他者への反応）、C. 快不快の体験、D. 特性の変化、E. その他、以上A.B.C.D.Eに視点をおいて他者との関係性の変容過程を分析する。

他者との関係性の変化の出現時期や出現順序をとらえる。多様な自閉症スペクトラムを持つ子の行動特徴と時系列的関連性をとらえる。

②整理

相互性の移り変わりを軸に関係性の変容過程に焦点を当てて段階ごとに整理し快の共有体験の意義を検討する

III 結果

1. 事例の概要

1. 検討した教科・領域の学習指導要領と自立活動との比較

自立活動とは、特別支援教育に特別に設けられた指導領域である。通常の学級の教育課程では位置づけられていないので、通常の学級で自立活動の授業を行うために、まず自立活動の内容を確認整理し、他の教科領域で自立活動の内容が活用できる可能性があることを確認検証していく。

(1) 自立活動

自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と障害による学習上または生活上の困難を改善克服するために必要な要素で構成しており、それらの代表的な要素である26項目を「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の6つの区分に分類整理したものである。

小学校学習指導要領に示されている内容はすべての児童に対して確実に指導しなければならない内容だが、これに対して、自立活動の内容は、個々の児童の障害の状態や発達程度等に応じて選定されるものである。自立活動の内容は個々の児童にその全てを指導すべきものとして示されているものではないことに十分留意（学習指導要領自立編P7）していく必要がある。

ここでは、自立活動の内容は、自閉症スペクトラムを持つ子の他者との関係性の変容過程に焦点を当て情緒学級および通常の学級における快の共有体験に基づいた自立活動の授業を行う事に絞り考えていく。以下に例を挙げて、内容を考える。

図1のように自立活動は個に対応した柔軟な指導内容で行われる。通常の学級の教育課程による教科・領域の多くは、教える内容が学年ごとに細かに具体的に示されているのでこのような内容は扱うことが難しく、個への対応が取りにくい。自立活動の内容を扱うための取り組みとしての活用の可能性がある教科領域は、まず集団活動をねらいにしている「特別活動」「生活科」が主にな

ると考えられる。その他には、図工や体育、家庭科、音楽、総合的な学習の時間の一部においても、単元によっては活用の可能性があると考えられる。「特別活動」の中でも「学級活動」が人間関係の形成や問題の解決、生活態度など自立活動のねらいと共通するところが多いと考えられる。また、生活科においても、体験、集団の遊びや人との関わりなどが重視されており、ねらいが共通している部分があるので以下に、比較し検討を行う。

なお、小学校学習指導要領総則に「障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は

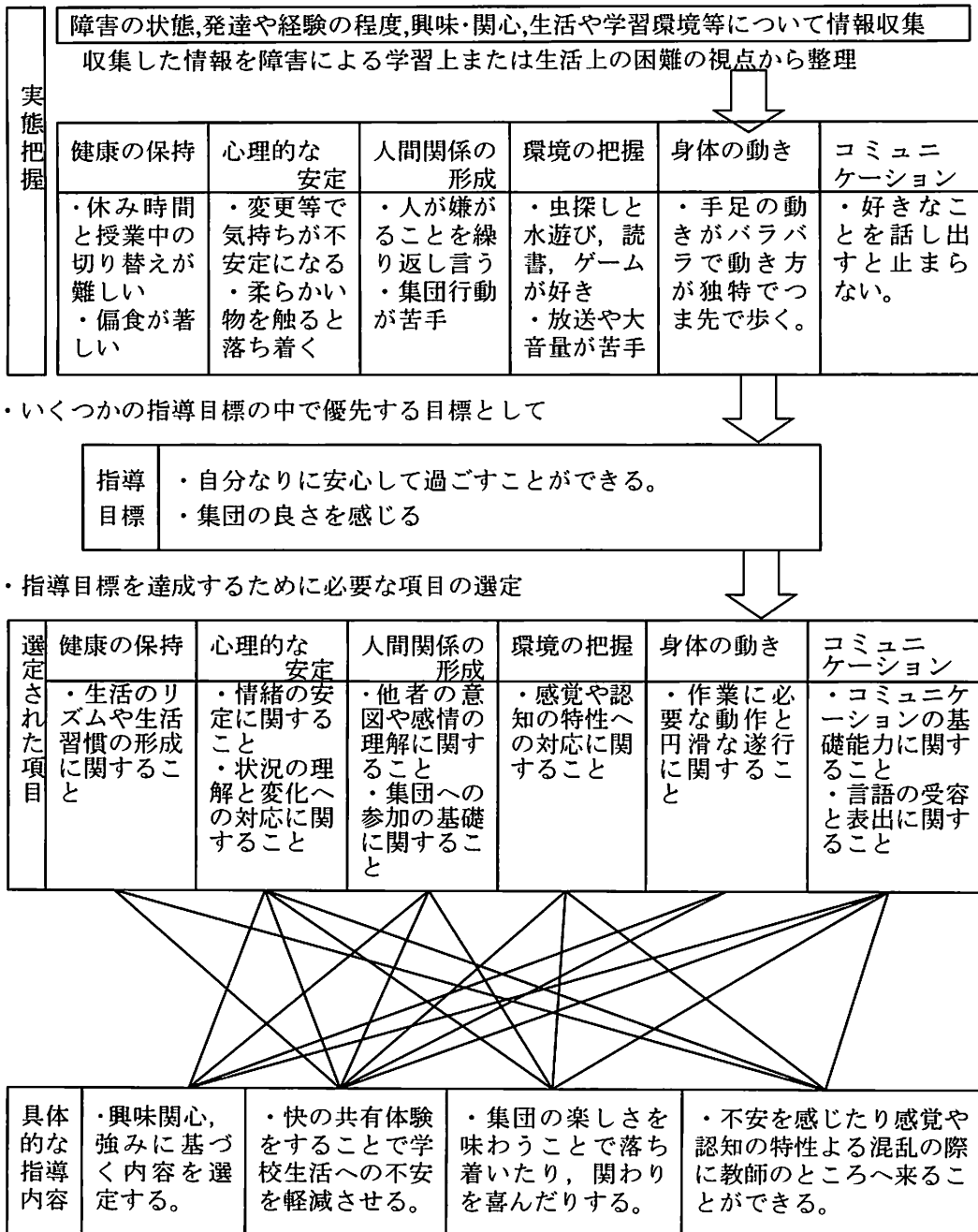
援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉などの業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成する事などにより、個々の児童の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的・組織的に行うこと」とある。また、文部科学省の特別支援教育に関する学習指導要領等教育課程の編成によると、通常の学級に在籍する障害のある子どもについては、その実態に応じ、指導内容や指導方法を工夫するとされているので、内容については柔軟に捉えていくこととする。

小学校又は中学校の通常の学級に在籍してい

①具体的な自立活動の指導内容

児童：小学1年生

障害名等：自閉症スペクトラム



る児童生徒の中には、通級による指導の対象とはならないが障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導が必要となる者がいる。こうした児童生徒の指導に当たっては、学習指導要領解説自立活動に示した内容を参考にして適切な指導や必要な支援を行うことが望まれる（特別支援学校学習指導要領解説「自立活動編」p6）とある。

特別支援学校学習指導要領解説第3編第2部第7章特別活動には、活発な集団活動が行われるようにすることや、集団活動を通して小学校の児童などと交流および共同学習を行う機会を積極的に設ける必要があることを明記している。交流および共同学習の際は自立活動のねらいとともに集団活動に意識を置いて指導案を組んでいきたいと思う。

2. 自立活動を実施するための教科領域の内容の検討結果

自立活動は個に対応した柔軟な指導内容で行われる。通常の学級の教育課程による教科・領域の多くは、教える内容が学年ごとに細かに具体的に示されているのでこのような内容は扱うことが難しく、個への対応が取りにくい。自立活動の内容を扱うための取り組みとしての活用の可能性がある

る教科領域は、まず集団活動をねらいにしている「特別活動」「生活科」が主になる。学級集団の育成上の課題や学年や発達の課題に即して諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度や健全な生活態度の育成は、自立活動6区分のすべてにかかわってくることから考えて、特別活動で、自立活動のねらい・内容を取り入れる事は可能であり、特別活動、特に学級活動は自立活動のねらいを達成する活動と考えることができる。

また、生活科は、「活動」や「体験」が重視されている。鹿毛（2009）によると、「内容」が先行しがちな他教科に比べ生活科では何を教えるか具体的に示されておらず、「活動」を中心に単元が構成されている。内容構成の中で「(6) 自然や物を使った遊び」が明記されていることから、生活科の中で「遊び」は授業内容として位置づけられている。自分と人・社会・自然との関わりも目標に置かれるなど、重視されている。

以上から考えて、生活科も自立活動のねらい・内容を取り入れる事は可能であり、生活科は自立活動のねらいを達成する活動と考えることができる。

2. 学習指導案作成・授業実施

自立活動を通常の学級で実施するため自立活

IV. 教育実践

1. 実態に基づいた授業計画

表1 集団の自立活動の年間計画

4月	・仲良くなり大会(自己紹介)	・好きなことはなあに？	・歌って踊ろう昆虫太極拳
5月	・ふれあい運動会	・砂場でゴー！	・ピタゴラドミノ大会
6月	・きらきらわくわくシャボン玉	・作って飛ばそう紙飛行機	・ロケット発射1, 2, 3！
7月	・積み木の国へようこそ	・水でっぼうで遊んじゃおう！	・スライムであそぼ
8月	・カラフル5色綱引き		
9月	・新聞DE忍者	・ドッチビー・ドッチボール	・みんなで水遊び
10月	・すてきなぼくらの町	・あそびの国へようこそ	・ハッピーハロウィン
11月	・へい！お店屋さんごっこ	・秋の宝物さがし	・ふわミントン
12月	・スノードームづくり	・かっこよくかわいくへんしん	・子どもの国へレッツゴー
1月	・作って遊ぼうカルタ大会	・ウエルカムさかたっ子水族館	・昔遊びを体験しよう
2月	・ムーチー作り	・ドキドキ鬼退治ゲーム	・天まで届け凧あげ
3月	・ひな祭りゲーム大会	・ドキドキグラグラ積んで遊ぼう	・華やかなカレーパーティー

動と同じ内容で通常の指導案を作成した。授業内容は同じで通常の学級版（高学年用・学級活動と低学年用・生活科）および支援学級版・自立活動の指導案を作成、授業実施、観察（関与観察）した。

表2 学習指導案 本時の目標比較

通常の学級版 (低学年)	通常の学級版 (高学年)	支援学級版
生活科	特別活動 (学級活動)	自立活動
<ul style="list-style-type: none"> ・琉球松の積み木を使った遊び工夫して、みんなと一緒に遊びを楽しむことができる。 ・お互いのよさを認め合い、みんなと関わって遊ぶことの楽しさや集団あそびのよさに気付くことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・一人一人の成長段階にあった活動を楽しむことができる。 ・人との関わりを楽しみ、周りの人に興味を持つことができる。 ・作り終えた達成感や作った物を一緒に見るという共有体験をすることで社会性の基礎を養うことができる。

◎授業を実施した通常の学級担任からの感想 (生活科)

・たくさんの積み木があり児童がうれしそうだった。グループに分かれ積み上げ勝負をした時には違う形の積み木の中からどれを使ってどのように並べたら速く高く積み上げられるか考えながらやっていた。その中で考える力や、グループで相談しながら進めていたので話し合い活動にもつながりとてもいい活動になった。

また、グループで積み木を使って何かを作ってみようかと投げかけると、お城を作ったり、遊園地を作ったりしていた。子どもらしく発想豊かでした。普段体験できないことなので、とてもよかった。(1年担任・30代女性教諭)

・子ども達の五感を揺さぶるととてもいい機会になりました。琉球松の香りや手ざわり、質感など一つ一つ共有しながらの導入を行ったのち、並べてみたり積んでみたりと、子ども達は思い思いに積み木と触れ合いました。

今の時代、なかなか積み木で遊ぶということも少ないようで、積み木の形や向きを考えながら「こうすると上手く積めた」「～すると〇〇ができた。」などいろんな発見をしてくれました。とてもいい経験をさせていただきました。(1年担任・20代女性教諭)

・大中小の積み木を自由に使わせた。始めは個々や小グループで遊んでいたのが、他のグループと合体したり、道具を持ち出して積み木と組み合わせたり踏み台を使って高く積んだり工夫する様子が見られた。

ふだんの授業とは違って、遊びの中でコミュニケーションを図ったり相談し合ったり自分から工夫したりする姿が見られたのでとても楽しく取り組むことができた。また機会があればこのような授業をやってみたい。(1年担任・30代女性教諭)

◎授業を実施した通常の学級担任からの感想 (学級活動)

・子ども達は始め1人1人で楽しんでいましたが、時間が経つにつれ、1人2人3人…と仲間を増やし、大きなものに挑戦していく様子が見られた。互いに声をかけ合い積み木を合わせ「頑張れ～。」「気をつけて!!」「ゆっくりねー!!」という言葉が増えていくことが嬉しく思った。崩れたときも「ああ～…」という声が揃っていた。でも、その後の「おもしろかったね。」という気持ちを通じているようで実践してみて大変よかった。子ども達が始め1人1人でやっているときは、根気強い人・あきらめが良い人等々1人1人の性格が見えて良かった。(6年担任・20代男性教諭)

・男女問わず自由に遊びながら活動ができていてよかった。積み木を積んだり組み立てたり試行錯誤しながら活動する様子が見られた。(5年担任・30代男性教諭)

・エピソード①自閉症スペクトラム児

普段から友達との会話で誤解を生じることが多い。この日は1人で作品を仕上げることにこだわりますが決して友達の積み木を奪い取ることはない。積み木で仕上がった作品は級友から賞賛されどことなく照れていた。

・エピソード②情緒的グレーゾーン児

穏やかではあるが作業となると協力することに多少の疑問を持ちながら行うことが時々見られる。この日、彼は数名の友達と一緒に迷路作りを行う。会話をしながら楽しく活動していた。

・エピソード③その他の児童

2~3名での活動で始まったが、他のグループの積み木欲しさに声をかけ合い5~6名ほどのグループになり活動。教室の中心で活動していたグループは、ひたすら多角形のタワーを積み上げ、最終的には図2「クレオパトラの棺」(中に女児が入り修正しながら指示、自分を囲むように積ん

でもらう)なるものを完成させていた。男子のあるグループは作った建物を「コロッセオ」(図3)と命名した。

・ただ積み上げていくだけでも盛り上がる活動なので、学級活動で行うと学級づくりのツールとなるのではないのでしょうか。(5年担任・40代女性教諭)

◎授業実施した特別支援学級担任の感想(自立活動)

・表現力はあるが繋がるのが苦手な児童たちなので、ともに楽しむ活動に取り組むことにより、課題となっている関係性を深めることができたのではないかと。互いに関わり合い、担任も支援員も一緒にいることが楽しいと感じられる授業になっ

た。

・1年~6年、知的障害および肢体不自由などの支援学校対象児から知的には遅れがない子まで、幅広い特性や実態の児童がお互いに関わりあい、ともに時間と場を分かち合いたい仲間になり集団で遊ぶ楽しさに触れ、喜び日々の励みになった。

・積み木は縦にしたり平行にしたりして体験的に楽しい。一人だけでなく仲間との話し合いで、関わりを持ちたいという基礎の力を養うのにとってもいい教具である。

・A君は「誰のも壊さなくて楽しかった」と言っていた。「壊して楽しい」のかと思っていたがそうではなかった。もっとみんなと楽しく遊びたいというAに寄り添っていきたい。



図2 クレオパトラの棺



図3 コロッセオ



図5 支援学級「積み木の国へようこそ」の授業の様子

←図4 「積み木の国へようこそ」授業の様子(通常学級)

3. 集団の自立活動「のびのびタイム」について

児童の実態に基づき、快の共有体験に基づいた他者との関係性を深める必要性を感じ、そのための学級内での集団の自立活動の時間として「のびのびタイム」を設定した。

「のびのびタイム」は、新垣（2008）の「好きなこと時間」を基にして、学校の授業という枠を最小限まで取り除き、自分の好きなことをしていい時間として設定した。つまり子ども達の興味、関心、強みをもとにした授業を単元として実践する。安心して好きなことが取り組める場と時間を提供すること、支援学級内で筆者と子ども達が自然にかかわれる状況を設定することが重要な支援内容となる。教育課程上は自立活動の「2 心理的な安定」「3 人間関係の形成」「4 環境の把握」「6 コミュニケーション」に重点を置いて指導し、時数は支援学級で学習する教科（国語、算数）の中から充てた（2008、新垣）。

4月2週目よりトータル活動を行う火曜日と、学級・学校行事などで変更になったとき以外は毎朝1校時にレインボー3組7名とことばの教室1名（5月からは登校しぶりの3年男児が加わり9名）で行う自立活動「のびのびタイム」を位置づける。

4月の始めは、わなげ、ジェンガ、ホッケー遊び、だるまさんが転んだ、ハンカチ落とし、平均台遊具遊びなどをお試しで日々提案して行く。

5回目に「この時間の名前つけよう。何が良い。」と子ども達に聞き「わくわくタイム」「きらりタイム」「ハッピーチャージ」など提案する中で「のびのびしたいからのびのびタイムが良い」との意見があり賛成多数で「のびのびタイム」と呼ぶことに決まる。

3週目になると平均台遊具遊びからの発展で、子ども達が自分たちで遊びを工夫するようになる。お気に入りの遊びは鬼ごっこのような形での「集団遊び」だった。遊具で道を作って走り回っている内に、いつの間にか、みんなで海賊船に乗ってレインボー島に冒険の旅に出るというストーリーが子ども達の中から徐々に出来上がっていた。子ども達が「海賊ごっこ」と命名したこの遊びは、机にマットを載せ船に見立てて教室の床を海にしてそこにサメが登場して追いかけて回すというモノ。筆者はサメ役が多いが、子ども達に船に誘われると海賊になり関わる。この海賊ごっこが1ヶ月以上続く。

支援はレインボー3組担任の筆者とことばの教室担任の2名で、月曜日は学生支援ボランティア

が来てくれた。

その後、5、6、7月の天気の良い日は砂遊び・泥んこ遊び・水遊びを全員で野外で行った。始めはばらばらだった砂場遊びが徐々に集団遊びに変化していった。虫取りをしたり、畑に行って野菜を収穫して食べたり、遊具を使って遊ぶようになっていった。室内遊びでは、2人乗り用三輪車遊びや、段ボールと机を使った「段ボールジェットコースター」や「ネコ海賊」「ウサギと遊ぼう」などのオリジナルの遊びを工夫した他、ピタゴラ・ドミノ、ドッチビー・ドッチボールやペットボトルボーリング、ぷわミントン、ぼくらの街など「トータル活動」でやって楽しかった遊びを、その後も「のびのびタイム」で何度も何度も繰り返す児童もいた。

不登校傾向で登校しぶりのある児童も「のびのびタイム」や「トータル活動」を楽しみに登校していた姿がうかがえた。

V 経過（抜粋）と小考察

以下の経過と小考察、考察において、毎週火曜日1校時に4支援学級合同で実施している集団の自立活動「トータル活動」を「自立活動A」、毎朝1校時に実施している情緒学級の集団の自立活動「のびのびタイム」（IV-3参照）を「自立活動B」、その他の自立活動（ふれあい運動会など町内小中学校特別支援学級合同学習やそれに伴う自己紹介・出し物・体操の練習、畑での農作物の手入れ、個別の自立など）を「自立活動C」と表記する。

記録は新年度が始まった2016年4月1週目より1学期修了の2016年10月1週目までとする。

1. 経過（抜粋）

A児エピソード #5 自立活動B「砂場遊び」2016年5月

#5 親子ふれあい運動会の次の日から、運動場の隅で砂場遊びをやりたがる。Aは砂場で泥んこを握って感覚を楽しんでいた。始めは指の間から落ちる感覚を楽しんでいるようだったが、後半は握った泥を自分の後ろに投げて遊び始める。

「ドッカーン」と言いながら泥を投げるので、「何?」と聞くと「花火。」と返事する。自分の頭の後ろ方向へ力いっぱい投げるので自分にはかからないが、周りに泥が飛び散る

ので近くにいると泥だらけになる。周囲に人がいるかどうかは気にならないで泥を投げる。

A 児エピソード #12 自立活動 B 「砂遊び」 2016 年 6 月

#12-1 A は相変わらず砂や泥を投げるのが好きだが、砂がかかったみんなから邪魔にされるのを嫌がる。みんなから離れた場所ではやりたがらない。「A、投げるのは向こうでやって。こっち来ないで。」と言われると「なんで! (A だけ仲間はずれにするの?)」と怒りをあらわにして、みんなが作った山やトンネルや池を壊して歩く。「A もやりたいのに。」と悔しくて泣く。「みんな、頭や顔に泥がつくのは嫌なんだって。(砂や泥が) 目に入ると痛いからこっちには投げないで欲しいんだって。」と説明する。が、このころ A は学童で毎日全身泥だらけになって泥投げを楽しんでいるので、嫌ということが理解できない様子。学童では支援員がついて 1 人で没頭して長い時間泥んこで遊んでいるらしい。

#12-2 この時期砂遊びが続いており、始め個々ばらばらだった遊びが、徐々にまとまりだして山やトンネルや川や池づくりなど遊び方がダイナミックになっている。みんながバケツで何回も往復して水を運んで作った池に A が足を入れると何度も壊されてきているので子ども達は A が寄ってくるだけで「A やめてよ。」と言う。はじめ A の機嫌がいいときは「大丈夫、大丈夫。」怒ってくると「なんで!」と言いながら A は力づくで入ってくる。そして周りが止めるのを聞かずに池の縁の所を足で崩してあっという間に池をつぶしてしまう。A は池に近づかないようにみんなからガードされる。みんなも対策として壊していい A 用の別の池を作ったりするが、A はみんなが作っているものに興味があるのでその池には目もくれず「A もやらして。」「やりたい!」と言う。「A は壊すのに。」「まだ終わりじゃないから後でにして。」と言われる。砂場遊びは A ひとり対 7 名という形になりがち。

#12-3 活動の最後 1 校時の終わり 5 分前に、作ったモノを壊してこの子達なりの「片付け」終わりの合図をしているので、「あとちょっとしたら、みんなで壊すから、その時までまって。」と 4 年生から説得される。待つために筆者に抱っこされる。時間まで待つ

「せーの。」のタイミングでみんなと一緒に壊す。一緒に壊すことが楽しすぎて、周囲に泥を飛び散らせ、最後にまたみんなから文句を言われ「(待っていたのに) なんで! (文句言うの?)」と A が怒りだす。頭や服、顔に付いた泥を見せると「ごめんなさい。」と素直に言う。「いいよ。」と許してもらおうと A も落ち着く。感覚的に濡れるのが我慢できない子や、最後に壊そうと思っていたのに途中で壊されて予定変更でイライラが止まらなくて 2 校時以降の授業に支障をきたす子もおり、なかなか A 中心の活動にできない。

A 児エピソード #14 自立活動 B 「砂場遊び」 2016 年 7 月

#14-1 砂場遊びの後半は A は筆者に抱っこされて終わりの時間まで待つ。「せーの」のタイミングでみんなと一緒に壊させることをこれまでに数回繰り返してから A が途中で壊さなくなってきた。砂投げも投げ始めそうなときに身体の向きを調整すれば、校舎の壁へ向かって投げるようになった。壁への泥投げを他の子も一緒にやるようになった。壁の上の方まで飛ばせることを褒められると「A すごい?」と確認しながら一緒に泥投げをするようになる。最後は人がいる方ではなく、壁に自分から投げるようになった。

#14-2 泥投げに満足するとこれまでは他の子が作った池や山を壊していたが、今日は泥投げの後「A もやる。」とバケツと一緒に水をくむ。一緒に池に水を入れ、足を入れるときも「そうっとならいいよ。」と言われ「そうっ」と言いながら池の中で立つ。「冷たい。」と水の感覚を楽しんでいた。

#14-3 休み時間も友達と誘い合って、一緒に遊びに行った。

B 児エピソード #18 自立活動 C 2016 年 4 月

#18-1 服が濡れること、大きい音など、感覚的に苦手なことがいくつかあるが何が嫌なのかまだ言葉で伝えることはできない。雨のため靴を脱ぐ際に靴下が濡れることをとても嫌がる(教室が改築中でプレハブのため玄関がなく教室の入り口で履き替えている)。登校しやすく遊ぶというリズムを作る中で、上がり口で靴を脱ぎ上履きに履き替え、靴下が濡れないようにと梅雨に向けて 4 月から練習をする時間を確保しているがまだ難しい。遊び

はひとり遊び。ブロックなどをイルカや鯨に見立てて「イルカさんだよ。」と遊ぶ。水族館に行った時のことを1人で話す。他の子ども水族館に行った時のことを人の話の上にかぶせて銘々話す。お互いがお互いの話の内容は聞いていないが、キーワードを拾ってそこに反応してそれぞれが自分の話をしている。授業が始まりそろそろ片付けと声をかけると、集中モードからさっと切り替え、輪投げなどもねじを外して惜しげ無く片づける。「2校時に遊ぶからそのままでもいいよ。」と声をかけても「終わりだよ。片づけようよ。」と個人にではなく全体に向かって声をかける。片付かないのは嫌らしい。

この時期Bは子ども達と関わらず一日中「S先生見てごらん。」「S先生来てよ。」と筆者を呼んで一対一の関係をとっている。

B児エピソード #27 給食 2016年6月

#27-1 運動会練習が毎日入っている慌ただしい給食時間に、Bが突然はっきりした大きな作り声で「箱の中から、コキンちゃん!」と言いだし、何のことも解らないまま、みんなで大受けて大爆笑した。Bもみんなが笑ったことがうれしくてそのフレーズを繰り返す。「アンパンマンのドキンちゃん?」「何が箱から出てくるの?」「それなんね?」と口々に質問するが、聞いたことには答えなかった。Bも頬を紅潮させてみんなと一緒に大声で笑った。給食が終わって交流に行っていた2、4年生にもBの「箱の中から、コキンちゃん!」をみんなが真似して見せ、Bもやってみせ、繰り返し大笑いする。

#27-2 連絡帳の保護者からの返事には「コキンちゃんが何のことも解らないけど、たぶん本人が見て気に入ったYouTube動画の真似をしていると思います。」と書いてあった。何を言っているのか解らないまま、この日から給食時間になるとBのこのギャグをみんなが楽しみにして、ケラケラ笑いながら給食を食べる日々が始まる。期待されていると解るとBも、「いただきます」をした後、みんなの顔を見ておもむろに「箱の中から、コキンちゃん!」と言い、一緒に笑う。

B児エピソード #32 自立活動 B「ピタゴラドミノ」 2016年7月

#32-1 自分のやりたいこと、好きなことをやる

「好きなこと時間」で「Bはピタゴラがやりたい。」と、仕組みを作り始める。1ヶ月以上、休み時間になると集中して仕組みを作っているのが難しい仕組みも組むことができるようになってきている。それだけに使いたい部品や好きな部品にはこだわりが強くなっているところがあるが、今日は「わあ、すげえ。」といいながら近くにきたAに仕組みを見せている。さらに「うん、ここはこうなるよ。」とBが説明を始めた。Aが「すげえ、カッコいい、やらせて。」と手を出すとBは「いいよ。」と球を渡した。横で見ている筆者が「これは大丈夫なのか?どうなるんだ?」とドキドキしていた。

#32-2 AはBが作った仕組みに何回か球を転がして2人で声を揃えて歓喜の声をあげていたが、そのうちにAがBの仕組みに手を加え始めた。Bはそれでも一緒に遊び、一緒に球を転がして失敗や成功をともに楽しんでいった。30分以上にわたって一緒に遊んでいた。この2人が仲良く遊ぶ姿というのはこれまでほとんど見たことが無かった。たぶんこれが初めてではないかと思う。お互いに触るか触らないかくらいの距離感でくつつきながら穏やかにニコニコとピタゴラを使って遊んでいた。

#32-3 ここから夏休みになるまでの数日間は、2人で一緒に遊んだり、Bは他の子にも自分の仕組みを説明して球を貸してあげたり、組み替えることも許容したりしていた。

#32-4 この日、学級だよりの写真を見せながらBに「この人の名前わかる?」とクラスの子の名前をたずねてみたところ、8名全員の名前を答えることができた。支援学級担任4名や支援員の名前も言えるようになっていた。

2. 小考察

I期 他者との関係がとれない時期

#5での砂場遊びかAは口唇期の感覚遊びを楽しむ時期にいる。砂の感覚を確かめるように真剣に泥を握り投げる。乾いた砂遊びの時も最後は、両手でまき散らして周りに砂を飛ばす(写真1)。泥の時も砂の時も周りの「止めて」の声は耳に入らない。砂場が狭いこともあり朝から泥だらけで不機嫌な子が増え、目に砂が入るから一緒に遊びたくないと言い、周囲のAへの評価がグッと下がる。本人のやりたいことと周囲との折り

合いに担任として悩む。

#18のようにBは子ども達と関わることはほとんど無い。靴下や服が濡れること、大きい音などをとても嫌がる。学習への興味が無く勉強も「Bはいいよ。」と断る。自分のタイミングで動きひとり遊びをする。周囲が見えず、突然の乱暴な行動に警戒しているため、ストレスが高まりチックが出る。

Ⅱ期 他者に気づき自分に気づく時期

Aはみんなが自分が投げる泥で頭や服が汚れるのは嫌ということが理解できないが、仲間はずれにはされたくないという狭間で揺れる。

Bは自分の世界にみんなが引き込まれてきて、Bの土俵で、ともに楽しむ経験を行うことができた。自分の世界に入ってきた人に目が向き、興味を持って関わり始めているといった感じである。#27ではBもみんなも、笑いを共有し何度も繰り返し一緒に大声で笑った。この心地よさをまた味わいたいからこそ、みんなの期待感を共有できたのだと思う。

Ⅲ期 他者と快の共有ができる時期


#14にみられるようにAは幼稚園年長レベルの集団砂遊びの仲間に入れるようになっている(写真2)。この成長ぶりは苦手な部分・育っていなかった部分が満を持して集団の自立活動によって刺激される機会があったため、花開いたと考えられる。

またBは#32で、これまでほとんど関わってこなかったAに「すっげえ、かっこいい、やらせて。」と褒められて「いいよ。」と球を渡し一緒に活動することを承認する。Bは声が大きく、突発的な行動が多いAのことが得意ではないので避けてきた面がある。しかし、自分を褒めてくれたAとともに楽しもうとした2人で一斉に歓喜の声をあげたところが象徴的である。AがBの仕組みに手を加え始め一緒に遊び、一緒に球を転がして失敗や成功をともに楽しんでいる姿(写真3)を見たときは、関係性が1ステップ上がる瞬間に遭遇した感動でドキドキしたことを今も覚えている。この変容は、自閉症スペクトラムの特性にも働きかけている。クラスの子8名全員の名前を答えることができたり担任や支援員の名前も言えるようになったり、個々を認識してだれが、自分と一緒にドッチビー・ドッチボールをやるのか、それぞれのメンバーの行動や好き嫌いを分かって選んで誘ったりしていた。これまでBは、不特定多数に笑顔を振りまくが個人の認識をしているのかどうかは不明だったことからする

と、驚愕の変化である。

表3 A児とB児の経過

期	#	A児	#	B児
I期・他者との関係がとれない	5	Aは砂場で泥んこを握って指の間から落ちるのを楽しんでいた。握った泥を自分の頭の後ろ方向へ力いっぱい投げ泥を飛び散らせた(写真1)	18	・ブロックなどをイルカや鯨に見立てて「イルカさんだよ。」と1人で遊ぶ。水族館に行った時のことを1人で話す。 ・感覚過敏のため落ち着かなくなったり固まる事が度々ある。
Ⅱ期・他者に気づき自分に気づく	12	砂場でみんなから離れた場所を嫌がる。「A、投げるのは向こうでやって。こっち来ないで。」と言われると「なんで！(Aだけ仲間はずれにするの?)」と怒り山やトンネルや池を壊して「Aもやりたいのに。」と泣く。	27	・「箱の中から、コキンちゃん！」と言いだし、何のことも解らないまま、みんなで大受けで大爆笑した。Bもみんなが笑ったことがうれしくてそのフレーズを繰り返す。

III期・他者と快の共有ができる時期	14 ・砂場遊び終わりの時間まで待って「せーの。」でみんなと一緒に壊させることを数回繰り返してから途中で壊さなくなってきた。(写真2)  た。人がいる方ではなく、壁に泥団子を投げるようになった。休み時間も友達と誘い合って、一緒に遊びに行くようになった。	32 ・AがBの仕組みに手を加え始め一緒に遊び、一緒に球を転がして失敗や成功をともに30分以上楽しんでいった。 ・クラスの子8名全員の名前を答えることができた。担任や支援員の名前も言えた。 (写真3) 
--------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

VI 総合考察

1.Aの快の共有体験に基づく関係性の変容の様子

Aは自分の世界の中に浸って、場面や相手にかまわず一方的に話し、好きなことは極端に好きで興味の無いことは取り組むことが難しくマイペースなため保護者が必要性を感じて特別支援学級への入級を決めた。人なつこいところもあり、友達もおり、周りからかわいがられる反面、距離感がうまくつかめず離れすぎたり近づきすぎたりするところがある。

入学して始めの頃の約束は家庭・学童と揃えて「キックしません・パンチしません・ドンしません・ガブしません」だったA。想いがうまく言葉で表現できずにまず身体が衝動的に反応しているような感じだった。

今は困ったときには言葉で伝えられる場面が増えつつある。また約束も「自分がされて嫌なことは人にもしません」を追加した。始めはこの一文を繰り返して言うことができなかつたが、繰り返し練習するうちに言葉が馴染み言えるようになった。唱えて言えるようになると意識化することができ興味深かった。

学校への適応も予想よりも早く学習も本人なりに順調に進んでいる。本来持っている能力を生か

すためにも毎日のリズムを整えて、心と身体が学びに向かえるように周りの理解とサポートが必要だと実感している。

日によってムラはあるが、本人が学校生活(交流および共同学習も)を落ち着いてみんなと仲良く楽しく送れるようになったのは、自立活動によるところが大きい。4月は一人で砂を投げて遊んでいたが、日々の休み時間の過ごし方が明らかに変わった。毎朝の「のびのびタイム」火曜の支援4学級合同「トータル活動」では、集団の自立活動で人との関わりを楽しんでいる。反射のような突発的な行動はまだ頻繁にあり、力加減ができず手や足を出すことも度々あるが、そこも失敗や成功を重ねながら日々経験を積んでいる。

今でも一人で没頭して感覚遊びを楽しむことはあり、その時間も保障しているが、みんなと遊ぶのも楽しい、人が楽しんでいることを一緒にやる事も楽しいと笑顔で休み時間を過ごすようになったことは保護者にも伝わり、成長をともに喜んでいる。

2.Bの快の共有体験に基づく関係性の変容の様子

やらされているのではなく、やりたくてたまらないから、自分から関わり、働きかけ、やりとりを工夫するように場面設定をした。感覚的に砂遊びが苦手なBも始めのうちは靴を脱ぐことを断り、水を運ぶ役をしていた。Bなりの関わりで同じ遊びが共有できるなら良いことだ思っていたが、楽しそうなみんなを見ながら4、5回目には靴を脱いでどろんこ水に足を入れたりすることができていた。自発的な変化(靴を脱ぐとき)はあまりにもあっさりと起き、本人も気が付かないくらい自然に活動に加わっていたのではないかと。一緒にいた私たちも、後ではだしになっていることに気がつき驚いた。

他の子の真似をしてやってみる姿が見られた頃から、周りが見えてきたことがわかり、周りの子の名前を口にするようになった。図書館でも他の子が借りた本を自分も借りてみるようになった。

お気に入りのピタゴラスイッチ(ドミノと仕掛けブロック)も徐々に独り占めせずに、分けあったり一緒に使ったり順番で使ったり、使いたいけど我慢したりと関わりを深め「一緒にやろうよ」とBの方から周りに働きかける姿を見ることができた。飛躍の半年間で、音に対する過敏さが学校ではほとんど見られなくなった。雷が鳴っても、大音量の放送が流れても耳を押さえることもなく過ごしている。大きい音を「うるさい。」と

言葉で表現して遮音用のヘッドホンも全く使用しなくて日常生活を送れている。耳元で大きな声で叫ぶAには「耳が痛いよ。耳鼻科（に行って診察受けなくちゃいけない）だよ。病院やだよ、もう。」と、言葉で不快を伝えることができるようになった。

5月に始まった運動会練習や、平仮名学習、算数、テストなど日々の波に追われたころ、チックが出てきた。Bにとってきつく、担任としても心が痛い時期だったが、自分には仲間がいるということがBの支えになったことは力強い。

小中高とこれから先続く学校生活の大切な最初の一年間で、勉強って楽しいな、自分はやればできるんだな、学校って良いところだな、仲間がいるっていいなというこれまで持っていなかった印象を持ってもらったのではないかな。よりよいサポートを問いつけ、より良い成長ができるように今後も支援していきたい。

そのために、さらに集団の自立活動、「好きな

こと時間」などについて継続的に検証を深めていくことが有効なアプローチであろう。

3. 快の共有体験に基づく関係性の変容の様子

AおよびBの他者との関係性の変容過程を本論文ではエピソードによって見てきたが、それが妥当かどうか客観的な評価として世界的によく使われている標準化された適応行動の評価尺度 Vineland-II（ヴァインランド・ツー）を実施した。Vineland-IIは医療分野はもとより発達障害のある児童の不適応行動尺度にも対応しているので支援者の主観に基づくエピソードによる記録を客観的に数値化し、その時点での適応行動を把握し、現在できている適応行動に基づくことで、支援の質と量を判断し実践の妥当性を検証していきたい。

表4、表5の結果から、A児では、4領域すべてにおいて顕著な伸びが見られた。特に「コミュ

表4 Vineland-II 得点プロフィールA児 4月

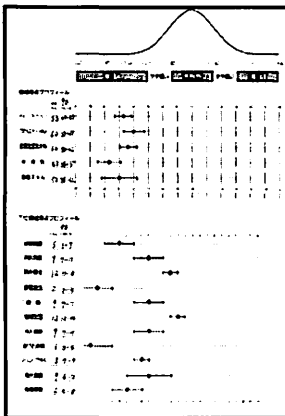


表5 Vineland-II 得点プロフィールA児 10月

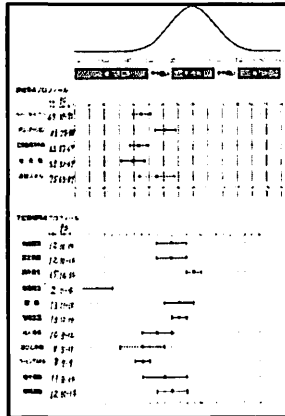


表6 Vineland-II 得点プロフィールB児 4月

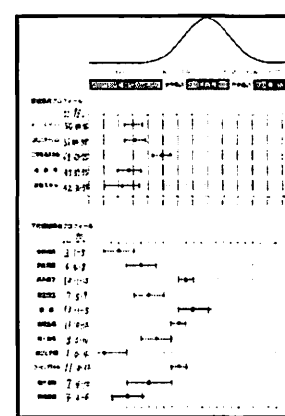
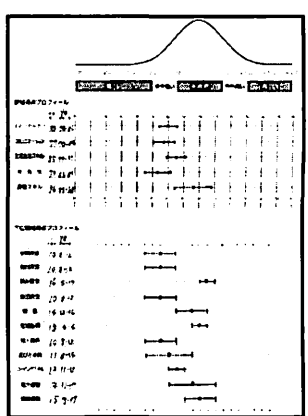


表7 Vineland-II 得点プロフィールB児 10月



ニケーション」「運動スキル」では標準得点が20ポイント以上、上昇している。Vineland-IIの面接フォームにも、高機能ASDは「コミュニケーション」と「社会性」の得点が低く、「日常生活スキル」と「運動スキル」の得点は比較的高かった（2014辻井・村上）とある。また「自閉症の一番の問題は、「対人関係」「遊びと余暇」「表出言語」の下位領域に生じていた。…この結果はDSM-IV-TRの自閉症の診断基準を裏付けている（P99）」と明記されている。

本事例において、最も大きな上昇を見せた下位尺度は「遊びと余暇」である。表4表5を比較すると相当年齢が4月に2歳6ヶ月程度だったところから5歳2ヶ月にまで変化している。また「微細運動」及び「受容言語」でも発達に伴う

粗点の大きな上昇が見られる。「微細運動」では3歳3ヶ月程度から5歳7ヶ月程度へ、「受容言語」では1歳10ヶ月程度から4歳6ヶ月程度へ、「表出言語」では3歳9ヶ月程度から5歳1ヶ月程度へ、「読み書き」では入学に伴って文字学習が始まったことを差し引いても適応水準がやや低いから平均的へ変化したこと、「家事」では適応水準が「低い」から「平均的」に変化し、「対人関係」と「粗大運動」でも「低い」から「やや低い」へと5ヶ月8日の短期間で大きな変化が見られたといえる。

表6、表7の結果から、B児でも、4つすべての領域で著しい伸びが見られたことが分かる。中でも一番低かった「運動スキル」が標準得点が54ポイント上昇し適応水準が「低い」から「平

均的」へ変化している。これまで運動に興味を示さずあまり経験がなかったことへ、みんなの姿を見て取り組むようになり、好きなことが増え、繰り返し練習した結果、得点が上昇したと考えられる。

本事例において、最も大きな上昇を見せた下位尺度は「遊びと余暇」と「微細運動」である。「遊びと余暇」では相当年齢が4月に2歳0ヶ月程度だったところから10月には5歳2ヶ月にまで変化している。また「微細運動」では2歳8ヶ月程度から6歳5ヶ月程度へ大きく変化している。「対人関係」では1歳9ヶ月程度から3歳7ヶ月程度へ、「表出言語」では2歳3ヶ月程度から6歳10ヶ月程度の平均的適応水準まで上昇している。B児にも5ヶ月8日の短期間で劇的な変化が見られたといえる。数値的な変化はもちろん、学校の様子も家庭からの聞き取りでも実際の姿に大きな変化がみられる。これまで、保育園でも「今日、保育園で…」と話す母親の口をふさいでまで遮っていたBが自分から楽しかったことを伝えたり、だれと遊んだのか友達の名前を出したり、学校で練習した歌を歌ったりダンスを踊ったりするようになったそうである。

Bは保育園の頃から三輪車のペダルに足を載せることさえ嫌がっていたそうであるが、「好きなことタイム」で友達が三輪車にはまり毎日乗っているのを見てから自分も乗るようになり、ぐんぐんスピードを出してこいだりみんながやるように、いまでは休み時間も後ろに人を乗せたりして楽しむようになった。

Bはトータル活動でみんなで盛り上がったものは、その後も何週間か続けて同じ物を「好きなことタイム」でやっている。

4月はずっと黙々と一人遊びをしていたのに、「〇〇もやろうよ。」と他の子の名前を呼んで誘う姿が見られるようになってきている。そして、誘ってもみんながのってこないときには、自分がみんながやっている遊びの仲間に入ることもできるようになっている（もちろん入らないで、やりたいことをやり続けることも多いが）。遊べるようになったことで、Bの世界は広がり、深まり、楽しいモノとなっている。

Aの砂場の遊び方が、4月は感覚遊びの段階にあったのが（表4より2歳6ヶ月相当）、9月末には幼稚園年長の集団遊びへと変化を遂げた（表5より5歳2ヶ月相当）。筆者の担任としての関与観察による変化を感じた主観を、数値で客観的に確認することができたといえよう。

以上から、I期・II期・III期それぞれの小考察で見てきた事例が、数値的にも明らかな変化をしているということができた。

また、I期・II期・III期のそれぞれの小考察からAにもBにも共通していえる共通項が見えてくる。

I期は2人ともひとり遊びの時期で自分の世界の中に向かっており、他者との関係がとれておらず、自分自身も他者も見えていなかった時期だった。対人関係は閉じており、繭の中・殻の中の世界を楽しんでいた。関わり・やりとりは一方通行で上手く成立していなかった時期である。

II期は、他者に気づくことで自分に気づく時期だった。周囲からの関わりによって外の世界に気が付き、自分と他者を分離することができ覚醒した。自分自身を認めてもらうことで周囲との関わりを深め、集団への所属意識を持っていく。自分と人は別々の存在であることに気が付くことによって、言葉でのやりとりの必要性を感じ、思いを言葉で伝えるようになってきつつある。まだ相手の思いや気持ちを感じ取るころまで至っていないので一方通行ではあるが、外に向けて言葉や行動で自分から働きかけ始めた時期である。A II期の小考察で、「Aも周囲もむき出しの感情がぶつかり合って心が傷だらけで涙が出てしまうことが多いが、成長の跡が著しい。」としている通り、他者と関わりたいという気持ちが芽生え、遊びたくて葛藤する時期である。

III期は信頼関係の元に、プラスの感情もマイナスの感情も表現できるように変化した時期である。他者との相互関係を体験すると新垣（2009）は言ったが、他者から期待されることを理解し意識してそれに答える言動を取ることができるようになり、他者の干渉も受け入れられるようになってきた。信頼関係のある周囲の言動に影響されて自閉症スペクトラムの特性にも影響が出て、不安やこだわりが緩和され衝動的な行動の抑制が行われ不安が取り除かれるなど生活に直接関わる感情にも影響が出てきた時期である。人を意識することで他者へ働きかける時期ともいえよう。

それは、自立活動Bにおいて「好きなこと時間」を設定し、子ども達自身の興味や関心強みを授業の内容に取り入れたことにより意欲を向上させ、さらに主体的な変化を促進する要因となっていると考えられる。

半年間という短期間で、複数の子ども達に共通する変化が見られたということから、快の共有体験に基づいた集団の自立活動は、自閉症スペクト

ラム児において、授業として位置づけ児童の実態に応じて日々実施した場合、他者との関係性の変容において成果が出たということができよう。

VII 結論

本研究では、特別支援学校の教育課程である自立活動を、通常の学級の教育課程に取り入れるため、小学校の情緒学級において教育実践研究を行った。その際、関わりの深い特別活動、生活科の教育課程の比較検討を行うことにより、小学校の情緒学級およびその交流学級の通常の学級において、快の共有体験に基づいた自立活動の内容を取り入れた授業実践について検討し、自閉症スペクトラムを持つ子の他者との関係性の変容過程を考察した。このことにより、快の共有体験に基づいた授業を実践することについての意義を検討することを目的として取り組んできた。

本研究事例のA、Bどちらの保護者も、入学するまで、この子が授業中に席に座って勉強するイメージを（知的な遅れはないが）持ちにくく、果たしてそんなことができるのかと思っていたのである。それが今では学校生活や勉強を楽しんでおり、授業中に落ち着いて勉強ができるようになって嬉しいと折々に話してくれる。

環境の変化も苦手なこの子達にとって、幼稚園から小学校生活の流れに身体がなじみ少し慣れるまでは、幼稚園からの「渡り」の時期として登校してすぐ遊ぶ時間を確保し、気持ちを整えることが必要である。登校してすぐ自立活動を行ったことが効果を上げたのである。この時期は筆者も一緒に楽しさをわかち合う仲間として遊びを共有したので、筆者自身が子ども達の面白さを存分に味わい子ども達を大好きになっていった。一対一の信頼関係を築いた信頼できる他者の存在は自閉症スペクトラムを持つ子ども達には特に重要である。筆者自身が大学院生活から職場である小学校に復帰して、子ども達と遊ぶのは楽しい、言うことなすこと皆かわいいと心から思えたことも相まって、お互い信頼できる関係性を築き上げることができたのではないだろうか。その空気感は周囲にも伝わり、入学当初、隣接する幼稚園の先生方から、「良かった、楽しそうにしていますね。」と声をかけてもらい、自分だけの思い込みではないことにホッとしたことを覚えている。

通常、学年のスタートは「黄金の3日間」と呼ばれる。担任と児童がお互いに様子を見ながら、学級のルールの確立、学習の約束の徹底指導などを行い、新学期特有のピリピリした雰囲気

包まれる。その中で支援学級では緩やかな空気感を作ったことにより、担任との信頼関係を築く足がかりとなり、信頼できる他者として認識してもらい、課題や困難にも立ち向かえるよりどころ・基盤になれたので、小学校への移行がスムーズに行うことができたのではないか。この時期は、それぞれ筆者との一対一の関係の結びつきが強く、何かあるごとに「S先生、来て。」と呼ばれ個別に対応していた。集団の遊びや一斉指導が難しい時期であった。

半年たつと、登校時のあいさつ・ランドセルの片づけ・メモの記入・宿題、連絡帳等の提出・読書が一連の流れとして分かり、1校時のびのびタイムで体を動かせることが理解できているので、落ち着いて朝の時間を過ごすことができるようになった。担任（筆者）とのべったりした個別の対応も減ってきた。困ったときはいつでも助けてもらえるという信頼関係が出来上がり、肯定的な自己認識を持つことができつつあり、子ども同士が関わる土台作りができてきた。

自立活動を通じて、活動するときにはグループを作ったり、誘い合ったり、活動を休み時間にも継続して一緒に遊ぶ約束をしたりと子ども達同士が関わりを深めている。子ども達自身これまで経験がなかったほどに、深く仲良くなり、友達の気持ちに寄り添い、一緒に遊ぶこと勉強することを楽しみに登校している。

楽しさを共有することで互いに顔を見て笑い合えること、共通の話題があること、同じことで笑えること、一緒にやって面白さが広がった経験があることなど、人という良さ、仲間の存在の重要性を実感できている。

現在も、毎朝の自立活動B「のびのびタイム」は「好きなこと時間」をしている。自分がやりたいことを一人ずつ確認してから思う存分行っている。ただ、個別に好きなことをするよりは、みんなと一緒に海賊ごっこをしたいとか、ドッチビーがしたいとか、二人乗り三輪車の後ろに万華鏡を見ながら乗りたいとか、段ボールジェットコースター（机から段ボールで床に滑り降りる）がやりたいなど、一人ではできないことを希望するようになっている。それは、そのまま2校時や昼休みの遊びにも引き継がれ、「後でまたやろう。」と約束をしたり、帰りに「明日もやろうね。」と登校を楽しみにしたりするエネルギーへと変わってきている。自分自身が人と関わるのが「好きなこと」なのだとして認識して行動を選択する機会があるというのは、自閉症スペクトラムを持つ子ども

達にとって大いに意味のあることとなる。

毎日ある通常の学級との交流学習が苦手な子ども達には、「朝ののびのびタイムでいっぱい遊んで元気をチャージしようね。」と授業の前に声かけている。自立活動で一日分のエネルギーを満タンにして学校生活を楽しむというリズムができたので、2校時の授業への移行もスムーズで切り替えが速くなっている。

4月は勉強を優先させることを希望していた保護者も仲が良く落ち着いた授業態度の子ども達の様子を見て、このやり方はこの子に合っていると言いに来てくれるなど、保護者の見方も変わってきた。親が受け入れ、落ち着くと、子どももさらに落ち着く。相乗効果で子ども達はさらに、楽しさ（快の共有体験）を重ね関係性が深まっていく。

すると、周囲へも目が開いてくる。隣が保健室なので、海賊ごっこなど大きな音や声が出る活動をやる時には、子ども達が「保健室で具合が悪くて寝ている人がいないか聞いてくるね。」と自分たちで考えて聞きに行く姿が見られるようになった。そして、またある時は、楽しく盛り上がった瞬間に、具合が悪くて早退した仲間を気遣って、「Aは帰ったのに俺たちだけこんなして笑ってていいば？」というつぶやきが聞こえてくる。仲間といることで、目に見えない周囲の人への思いやりも芽生えてくるのであろうか。周りが見えていない、関係がうまく築けなかった、学校を楽しむことができなかつた子ども達が変わりつつあることを日々実感している。

幼稚園までは「遊び」を重視し生活の中で「遊び」の時間を日々確保している。知的な発達には問題が無い自閉症スペクトラム児は、「遊び」が生活年齢をよりも幼く、まだまだ「遊び」の時間が必要であるにもかかわらず、小学校入学とともにデコボコの中で一番育ってきていない集団遊びの力を伸ばす機会がインフォーマルな休み時間など限られてしまう。自閉症スペクトラム児の特性として周囲の状況を読み、仲間を作って遊びを選んで短い時間制限の中で場所の移動をして遊ぶということは非常にハードルが高い。集団で関わることが上手くできないからこそ関わる時間が必要なのにもかかわらず、これまではその時間が確保されてきていなかった。

そのために、将来的に学力はついて試験には合格しても、人間関係で上手く関わる経験が不足しているため社会に不応を起してしまうというケースが後を絶たない。

本論の教育実践から、授業として時間を確保して、ともに楽しく集団で関わる活動へ取り組むことが、通常学級でも必要だと筆者は確信を持つことができた。学ぶ意欲は関係性の中でさらに高めることができる。興味関心の幅も、他者との関係性が深まることで、他者の興味関心に影響され広がっていく。デコボコの大きな子ども達にとって、生活年齢と比較して落ち込みの大きな部分に関して、学ぶ機会が無いまま放置されているというのでは障害者が教育を受ける権利を保障していないといえるのではないか。

つまり、通常学級に在籍する自閉症スペクトラム児において、他者との関係性の変容過程に焦点を当てるとともに楽しむ自立活動の実践を広めていくことが必要だといえる。

先日、一緒に活動している子が「先生、こういう（自立活動）をもっとみんなにもさせた方が良いと思います。〇年〇組（交流学級）とか。」と一言一言に力を入れて話してくれた。この子は、これまで同級生とうまく関わらず、休み時間はずっと本を読んで過ごしてきた。気持ちの切り替えに時間がかかり、学習意欲も低く自己評価も低下していた。家族・担任から聞いたところからも、この半年は、この子のこれまでの人生の中で一番仲間としっかり遊んでいるといえる。今年度、話ができて遊べる仲間とともに過ごすようになり、別人のように変わった。情緒も安定してきて不応行動が著しく減少した。

通常学級でも自立活動があった方が良く、子どもの方から言われるとは思っていなかったが、この子の実感から出た、力のこもった言葉だったので、通常学級での自立活動の推進は今後も継続して研究していきたいと改めて思った。

自立活動と通常の教育課程の比較の中で、通常学級でも現行の教育課程の中でも十分自立活動の内容の授業を位置づけられることが確認できた。集団の自立活動は、支援学級ではもちろん、交流学級でも必要性があり、実践が可能なのである。

実践の中で、1年生から6年生までの通常学級で支援学級の自立活動と同じ内容の授業を実施してもらいそれぞれに効果があったと担任から感想をもらうことができた。これを手がかりに、快の共有体験に基づいた自立活動の体験を増やしていくことに意義があると思う。

本論文の教育実践の中では、この期間で2事例しか取り上げることができなかったため、数が十分とは言えない。今後継続してもっと多くの事

例を取り上げ、複数事例の中で整理・考察し、快の共有体験に基づいた自立活動の指導が通常学級でも必要であるという根拠をさらに明確にしていきたい。

学校はすべての子ども達にとって楽しい場所であって欲しい。今後さらに通常の学級へ自立活動を広げていくことができるように実践研究を深めていきたい。

< 主要引用参考文献・資料 >

- 1) 文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編 (株) 海文堂出版
- 2) 内閣府 (2015) H27 年版 子ども・若者白書 第1節教育
- 3) 文部科学省 (2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査 平成24年
- 4) 文部科学省 (2014) 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査
- 5) 笹森洋樹 (2012) 専門研究B「発達障害と情緒障害の関連と教育的支援に関する研究～二次障害の予防的対応を中心に～」研究成果報告書サマリー
- 6) 笹森洋樹・後上鐵夫・久保山茂樹・小林倫代・廣瀬由美子・澤田真弓・藤井茂樹 (2010) 国立特別支援教育総合研究所研究紀要第37巻 発達障害のある子どもへの早期発見・早期支援の現状と課題
- 7) 新垣香代子・浦崎武 (2009) 学童期における高機能自閉症児と他者との関係性を育てる試み - 自立活動「好きなこと時間」を通して - 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要
- 8) 石川勇作・浦崎武 (2013) 小学校の気になる子に対する支援工夫に関する実践研究: 遊びを媒介とした他者との関係性に基づく自尊感情の形成について
- 9) 不登校のへの対応の在り方について (2003) 文科初255 文部科学省初等中等教育局長通知
- 10) ドナ・ウィリアムズ (1993) 自閉症だったわたしへ 新潮社 73L13-15
- 11) 山岸裕, 石井哲夫 (1988) 自閉症克服の記録一書くことによって得たもの 三一書房 39L2-16
- 12) 小道モコ (2009) あたし研究 自閉症スペクトラム～小道モコの場合 クリエイツかもがわ 46L3-5
- 13) 国立特別支援教育総合研究所 (2015) 自閉症・情緒障害特別支援学級及び知的障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する調査 調査報告書
- 14) 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説 生活編 日本文教出版
- 15) 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説 特別活動編 東洋館出版社
- 16) 鹿毛雅治, 清水一豊 (2009) 小学校新学習指導要領ポイントと授業づくり 生活〈平成20年版〉 東洋館出版社
- 17) 宮川八岐編 (2009) 小学校教育課程講座 特別活動〈平成20年改訂〉 ぎょうせい
- 18) 別府哲, 本郷一夫編 (2012) 認知発達のアンバランスの発見とその支援 金子書房 34
- 19) 柴田吉松編著 (2001) 教育課程論 学文社
- 20) 田中耕治編 (2009) よくわかる教育課程 ミネルヴァ書房
- 21) 大沼直樹 (2013) インクルーシブ教育に向けた特別支援教育 プレないための六原則 悩む若い教師へのメッセージ 明治図書
- 22) 武田喜乃恵 (2008) 思春期の発達障害児に対する関係形成による発達支援 - 事例の変容過程に焦点を当てて - 琉球大学大学院
- 23) 別府哲 (2009) 自閉症者の発達と生活 共感的自己肯定感を育てるために 全障研出版
- 24) 別府哲 (1997) 障害児の内面世界をさぐる 全障研出版部
- 25) 別府哲 (2001) 自閉症幼児の他者理解 株式会社ナカニシヤ出版
- 26) 別府哲, 小島道生 (編) (2010) 「自尊心」を大切にしたい高機能自閉症の理解と支援 有斐閣選書
- 27) 鯨岡峻 (2006) ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性 ミネルヴァ書房
- 28) 鯨岡峻 (2005) エピソード記述入門 実践と質的研究のために 東京大学出版会
- 29) 鯨岡峻 (2013) 子どもの育ちを心の育ちをエピソードで描く 自己肯定感を育てる保育のために ミネルヴァ書房