

# 琉球大学学術リポジトリ

## 学童期における自閉症スペクトラム児と他者との関係性を育てる試み

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2021-04-21 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 照屋, 由紀子, Teruya, Yukiko メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/48318">http://hdl.handle.net/20.500.12000/48318</a>

# 学童期における自閉症スペクトラム児と他者との関係性を育てる試み

## An Attempt to Cultivate a Close Relationship between Children with Autism Spectrum and Children without It at Elementary School

照屋由紀子  
Yukiko TERUYA

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・南城市立馬天小学校

### 1. 問題の所在

自閉症の原因をめぐる議論は、内因論から心因論へ、そして器質因(個体因)論へと変遷を遂げてきた。近年では、これまで主流だった器質因論の代表である言語認知障害仮説から、対人関係(社会性)障害が一次障害であるという考え方に展開し広がりを見せている(小林・鯨岡, 2005)。これまでの言語認知障害仮説と同様に、自閉症の素因は先天的な脳の機能障害にあるとしているが、その上で対人関係障害を一次障害とし、社会認知や対人理解・対人認知を切り口としたアプローチでその障害を捉えようとしている。また、言語認知障害仮説からの展開の中で新たな視点として、自閉症を関係障害であると捉える考え方も広がった。これは子どもの発達を環境世界との関係性の中で捉えていこうとする関係発達論(小林・鯨岡, 2005)を基盤としている。

関係障害は周囲との関係の取りづらさが蓄積することにより生じる障害である(鯨岡, 2005)。自閉症の関係性の障害は発達段階に応じて新たな問題が「症状」として形作られ、その過程は自閉症の発達過程と密接に関わって形成され、また変容していく(山上, 1999)といった関係性の障害である。

新垣(2010)は自閉症児の関係発達臨床研究において、特別支援学級(以下、「支援学級」)で安心して過ごす自閉症スペクトラム児(以下、「ASD児」)が通常学級で不適応を起こす事例を取り上げ指摘する。ASD児が通常学級で不適応を起こすのはASD児の分かりづらさや不安な状況が周囲に上手く伝わらない特性があることについて示唆しており、外的状況への適応や適応スキルの獲得支援と同時に彼らの内的世界を理解する支援が必要(山上, 1999)と指摘する。

本研究は養育者以外の他者がASD児にとって特定の他者となることを目指した関わり(榊原, 2013)を行っていく中で、内的世界を理解する支援を通して関係支援のアプローチの在り方を検討し、関係性の形成の過程を明らかにする必要があるため、問題の所在とした。

### 2. 目的

本研究は、対人関係の障害の顕著なASD児に対し、養育者以外の他者がASD児にとって特定の他者となることを目指した関わりを行っていく中で、関係支援のアプローチの在り方を検討し、両者の関係性の変容と障害特性の検討を行い、関係性の形成の過程を明らかにする。

### 3. 方法(アプローチ)

- (1) 対象児の内的世界を理解する足がかりとして、生育歴をまとめる。
- (2) 対象児の興味関心のある「係」を立ち上げ、対象児の自由に発する活動に筆者が応答する関わりを積み重ね、対象児の内的世界の理解につなげる。
- (3) こだわり生かす係活動を通して、互いの活動に引き込む、引き込まれる活動を仕組む。
- (4) 自発的活動を最大限受け入れ、対象児の内的世界を共有する場面を適宜設定する。

## 4. 対象

### (1) 対象児Aさんの情報（養育者からの聞き取り）

乳児期から周囲の者への関心が薄い様子があった。1歳半頃からこだわりの強さや癩癩が目立ち、言葉の未熟さから他者とトラブルになる等保育園から指摘されクリニックを受診し、自閉症スペクトラム(ASD)障害の診断を受けた。現在は自分の言いたいことを一方的に話すことが多く、思い通りに物事が進まないときには、暴言を吐いたり被害妄想をしたり、自分の思いを押し通し不快を強く表出する行動を見せることが増えている。

### (2) 対象児Aさんの情報（支援学級担任からの聞き取り）

Aさんは自分の気持ちや想いを伝えることが苦手で、言いたくても黙ってしまう特性がある。自分の思いが通らないときは不安や不快な情動を衝動的、逸脱的な行動で表出するが、落ち着きを見せるまで様子を見守り、後に行動を振り返る指導を行っている。Aさんが快の情動を示す場面について創作する活動や絵を描く活動、一人で造形遊びをする場面のとき快の情動が多く現れている。

筆者は交流及び共同学習の支援・指導について、①関係発達支援を基盤に置く、②係活動を基軸にした交流・共同学習の支援・指導の方法について説明し理解を求めた。

### (3) 関与者

関与者(筆者)は公立小学校教諭でAさんの交流学級担任である。

## 5. 支援方法の概要

筆者はASD児の持つ独特な知覚様式やコミュニケーションの在り方、こだわりの持つ意味などを主として関係発達論の障害観に立脚して理解し尊重しながら係活動に関わった。主な支援方法は、ASD児の内的世界の理解のために新垣(2010)が報告した「好きなこと時間」の意義と目的を参考にした。「好きなこと時間」は対象児の内的世界の理解につなげる支援方法である。

### (1) 馬天小学校の通常学級と特別支援学級(情緒障害)との交流及び共同学習

#### ① 特別支援教育に関する学校経営方針

新垣香代子元学校長は、校長として在任した2015年から4年間、関係性の構築を土台にインクルーシブ教育システム構築の実現を目指し、共生社会を実現する学校モデルを構築した。

新垣は在任中、支援学級に在籍する子どもの生活拠点を通常学級に移し、支援学級に在籍する子どもも、通常学級に在籍する子どもも、通常学級担任も「無条件に一緒にいること」の当たり前前に慣れていく環境を整えた。障害のある子どもと障害のない子どもが一緒に過ごす困難さを、排除の形ではなくお互いの中から生まれる知恵で乗り越えていくことが大切だと指摘する新垣の理念は現在も受け継がれ、本研究の基盤となっている。

#### ② 交流及び共同学習の実際

Aさんの生活の拠点は交流学級である。国語及び算数を除いて全ての教育活動の時間を共に過ごしている。授業中Aさんが不快を表したときには、Aさんの心理的安定基地となるように、静かな場所・ひきこもることができる場所、心をゆだねる相手をAさんが選定できるように支援学級担任と共に支援体制を整えてきた。5月中旬から6月末頃のAさんは、指示されることを好まず、授業が受動的になると無関心の様相を見せ、不快・不安を離席やこだわりの行動で表現し授

業に参加しなかった。「Aさんと授業がしたい」という思いから関係支援のアプローチの在り方について検討した。

本研究は、特別活動の学級活動(1)における係活動を支援の場として、ASD児の情動、気持ちの動きと心と心の繋がりを意識する支援(別府, 2001)について検討した。

### (2) 学級活動(1)「係活動」を基軸にした目的について

特別活動に示す学級活動(1)の係活動は、学級の児童が学級内の仕事を分担処理し、児童の力で学級生活を楽しく豊かにする目的があり、自分の得意なことを生かした主体的な活動を期待することができる。係活動を手立てにすることでAさんの持つ独特な知覚様式やコミュニケーションの方法、こだわりのある活動の意味を理解したい。また、Aさんの活動に他者を引き込む、Aさんが引き込まれる活動を通して養育者以外の他者と愛着関係が形成されれば、関係性の発達だけでなく障害特性及び他機能の変容についても期待できると考えた。別府(2001)は支援の中身を考えるとき、「療育」的発想だけでは明らかに不十分で、子どもの心、療育者たちの心に目を向けて、心と心の繋がりが支援の中でどのように変容するか見届けることが関係発達臨床の考え方だと示唆している。

そこで主な関与支援には①Aさんの主体的な活動となる活動時間や、②Aさんの快の情動を学級全体で共有する場を設定し心と心が繋がる支援を行った。この支援の在り方がAさんにとって他者に対する認識を深める契機(別府, 2001)となるように一貫して内面に寄り添う関与支援に努めた。

本研究は「①対象児にとっての特定の相手の形成とその質」、「②関与者(筆者)の対象児への関わり方、捉え方」を検討し、関係性の形成の過程を明らかにした。

## 6. 分析資料(エピソード記述/動画資料/成果物資料)

エピソード記述は質的研究の一つの方法であり、備忘録として書きためたエピソードの中から、そのエピソードに基づきながら、その出来事を他者に伝えるために書き直したものである(鯨岡, 2005)。

学校教育活動全般の場において、対象児と関与者(筆者)との関わり合いの様子を関与観察し、場面の生の様相を提示できるよう記述にした。70日間の関与にて得られた関与観察記録95エピソード及び養育者や支援学級担任から聞き取りを行いその情報を分析資料とした。

## 7. 分析方法

本研究がASD児と特定の他者との関係性の変容を捉えるという目的を持つことから、榊原(2011)の分析指標「対象児にとっての特定の相手の形成とその質」、「関与者にとっての対象児の関わり方・捉え方」の結果を関係性の変容として用いた。加えて対象児から筆者への一方的な関係だけではなく、筆者から対象児への関係を含めた両者の関係性を捉える目的を持つため「関与者(筆者)にとっての対象児への関わり方・捉え方」についての分析も行った。表1の分析指標には、自閉症児と関与者の共変容過程が示されている。養育者以外の他者が特定二者となることを目指して関与する中で、両者によって形成される関係性の発達の變容を明らかにした指標である。榊原(2011)は関係性の発達の變容は乳児と養育者との主体的な初期発達と同じ過程が踏み出されると示唆する。自閉症児の特定の相手の形成は接近-維持を行うことによって形成されるとし、その関係の質が関与者は3段階、自閉症児は4段階と異なるレベルが抽出され、それぞれ移行されていった(榊原, 2011)。

本研究の分析指標の観点は「①対象児にとっての特定の相手の形成とその質」「②関与者(筆者)にとっての対象児への関わり方、捉え方」であり、関与の意図や行動の意図などについてエピソード記述を基に取り上げ、榊原(2011)の分析指標を参照しながら関係性の変容の段階について検討した(表1)。



(1) 第 I 期の特徴 (5 月下旬～6 月下旬)

#7「授業中、ずっと絵を描いて一人遊びをするAさん」(令和2年6月1日)

Aさんは肌身離さず持ち歩いているミニ手帳がある。支援学級からAさんが教室に戻ってきた。教科書を出す習慣がないAさん。手帖を出し好きなことを書きを始める。授業に参加しないAさんを注意すると一時は止めるが私の声はすぐに忘れられ終始、授業に参加せず一人の世界に戻っていった。

#10「Aさんが、みんなの先生になる」(令和2年6月2日)

社会科。相変わらず教科書を出さずに遊んでいるAさん。注意しそうになる。筆者は「一緒に絵を描いてみたらどうだ？」と考えた。Aさんが描いていた絵はサメ。「お上手いね。特徴をよく捉えている。どうやって描いたの?」「ん?考えずに描いてきたからわからない。」「先生とみんなに教えてほしいな。みんなで一緒に描いてみない?」「いいの?」Aさんは書画カメラの前に立ち描き方の説明を始めた。「えーと、ここからまず描いて下さい。」小さな声で教え始めたがその表情はとても生き生きしていた。20分後で全員が同じサメの絵を描いた。

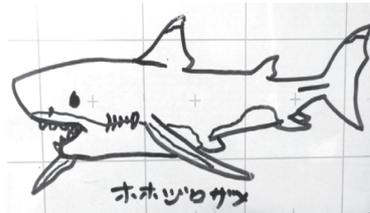


図1 Aさんが教えたサメの絵

#14「助手係やりたい!」(令和2年6月5日)

学級会が始まる前。「先生緊張する何ていうんだっけ。」Aさんは提案の仕方を気にし始めた。これまでみんなの前で改まって話すことがなかったAさんは不安な様子だった。「アドバイスした通りに話したらいいよ。そのまま伝えてみて。」と落ち着かせる私。Aさんの番がきた。小さな細い声でAさんは話した。「助手係がしたいです。理由は先生がいつも大変そうだから先生を助けたいからでこの仕事は一人でいいです。」そう言うと係はそのまま採用された。初めてみんなの前で自分の意見を言ったAさん。Aさんの主体性が芽吹こうとしていた。

#21「係活動始動! 社会科助手誕生」(令和2年6月17日)

普段から教室の書画カメラで遊ぶAさんにとってカメラの操作は簡単であった。私はAさんに「教科書にマーカーをひいてね。みんなにわかるように何かできる?。」とそのAさんに指示を出した。Aさんにとって無理のない授業への参加方法を模索していた。Aさんは小さな紙切れを切り抜きイラストとコメントをかき入れ、テンポ良く投影していった。次々とアイディアが浮かんで来るようだ。友だちが「Aさんコメントおもしろいね。わかるわかる!」と褒めてくれたことで見事に助手の役目を果たした。

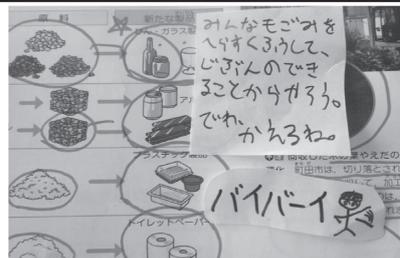


図2 投影されたAさんの教科書

この時期はAさんは新学期を迎えた新しい環境の中で、自分の欲求が妨げられなければ安定して過ごすことが可能であった。その一方でAさんは授業中静かに教室を抜け出し自由に支援学級に入りしていた。黙って出て行ったことについて理由を尋ねても応答しないAさんに周囲の子ども達も無関心でいた。筆者の直接的な関わりには反応せず、筆者を意識したり必要とすることはなかった。そのため『不特定の第三者』と言える存在に過ぎず、エピソード#7に示したようにAさんの振る舞いは筆者に注意を向けずただそこにいる存在程度にしか認識していないだろうと考え「孤立と無関心」を特徴とした。Aさんはしばらく孤立と無関心の状態を取っていた。この頃、一方的な支援する・支援されるという関係の中で、Aさんの好きな絵に注目しAさんの内的世界を行動レベルで理解・共有する関わりをした。この時期は表2からもわかるようにAさんが快の情動を感じ不快の情動を感じないように支援する関与『対象児優先の擁護的関与』に徹していた。まだ関わりが浅いため、Aさんを十分理解できず「表面的な理解と支援」に留まっていた。

エピソード#10に示したようにAさんの描くイラストに愛着を示しながらAさんとの関与を増やした頃、Aさんの心境が推測できる場面が増えた。内的世界の理解はこだわりを理解することから

始まる。掃除時間に掃除をしないで電子黒板に好きな落書きをする。描くこだわりを「授業に生かせないか」社会科の授業を中断してAさんの好きな絵をみんなでかく関与活動をした。Aさんに関心を持って関与を続けるとAさんが筆者に話しかけ始めた。Aさんの行動を理解する際に筆者に対する関心を手掛かりとするようになり、行動や表情からAさんの心境を推測できる場面が増え、「自己との関連での理解と支援」をした。Aさんが筆者に興味関心を示したことから「関心の萌芽」の時期と捉えた。「対象の定着」の時期はエピソード#21に示したようにAさんが自ら何かを始めようと主体的に動き始めた時期である。助手係で成功体験を積み重ね共有できたことで、Aさんのよさを認識した友だちがAさんと関わり始めた。Aさんも主体的にやりたいことを提案し(エピソード#14)、みんなでやる快の情動が共有できたことで自分に自信を持ち始めた。この成功体験の積み重ねは、Aさんの心の杖となりAさんの心を強くする経験になったと捉えた。

筆者は障害特性を支援するために、生活的、発達の、心理社会的な観点からAさんの状況を捉え支援を試みた。関係性の変容を捉える分析指標で、筆者の擁護的な関与に余裕が持てる関わりへと変容していったことから「多元的な理解と支援」の段階に移行したと捉えた。

## (2) 第Ⅱ期の特徴(7月～9月中旬)

### #40「先生！社会の時間です。みんな待ってます。」(令和2年7月10日)

廊下を全力疾走で走る。「ろうかは走りませんよ。」そんな私の声は届かない。笑顔で全力疾走でかけよってきた。「先生社会の時間です。みんな待っています。ぼくが待たせています。」私は「ほお！準備をさせてくれてありがとう。」と伝えると黒板に「社会です！」の文字と「のの先生(キャラクター)」を描き、一斉指示を出していた。

### #50「お昼時間に特別授業をしてもいいですか」(令和2年7月17日)

「先生。」朝Aさんはそばに駆け寄ってきた。「お昼時間にAさんの特別授業してもいいですか。」「それいいね。やっていいよ。みんなによびかけたら?」「うん。書画カメラでやるよ。」と応答する。「それいいね、言葉でも呼びかけてみない?」「うん。でもまず書画カメラに写してそれから考える。」「いいね。お願いします。」Aさんが初めて主体的にみんなに関わり始めようとした場面である。

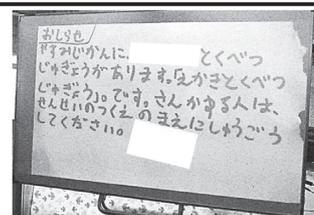


図3 Aさんの呼びかけ

### #55「うるさいから先生来て下さい。」(令和2年9月5日)

「先生。」職員室の入口にAさんが立っている。「どうしたの?」「みんなが音楽室で暴れている。うるさいから注意して下さい。イライラする。」「わかった。今行きます。」Aさんが7月に補聴器を付けて約1ヶ月になる。全ての音を拾う補聴器に慣れないAさんの負担は大きい。「ぼくが注意しても聞いてくれない。」Aさんが不快に思う場面で筆者に初めて頼ってきた。

この時期は筆者が『関与者主導のプレイフルな関与(Aさんの興味関心を共有する関与)』を積極的に取り入れ、Aさん自身も筆者を自発的に求める(エピソード#40)ようになり両者のやりとりが一層盛んになった。筆者からの関わりや要求を受け入れるようになったAさんは主体的な活動を仕掛けるようになっていった。エピソード#50はAさんが自分の快の情動を生起させるための要求を伝えたり自発的に筆者と関わろうとしたエピソードである。Aさんは筆者を意識し働きかけを受け入れ、自分の意図を伝えるようになったことから筆者は『気を許す特定二者』となったと捉えた。さらに筆者はプレイフルな関与を積極的にとり、Aさんの特性に合わせた支援を可能な限り続けた。共に楽しむ経験が積み重なっていくとやがて筆者への接近・接触を自分から求める行動(エピソード#55)から『自ら求める特定二者』の段階に移行したと捉えた。

### (3) 第Ⅲ期の特徴（9月下旬～10月）

#### #60「みなさんこれはルール違反です！」（令和2年9月11日）

実習の先生のお別れ会に「特別授業イラスト大会」が学級会で選ばれた。急な提案だったがAさんは柔軟に引き受けたが「まだ何をかこうか決まってる。」と出番になってうなだれた。「簡単に描けるのの先生はどう？」「いいね。絵を描きながらクイズもしようかな。」見通しがついたAさん。ところが「のの先生描くの？簡単つまんない。すぐに描けるのに。」と不満を言われた。「みなさん、これはルール違反です。」と周囲に指摘すると友だちがAさんに謝り、Aさんは私が傍にいてことで不快を乗り越え最後まで特別授業を続けた。

#### #75「一人一人の気持ち分かり合える学級にしたい」（令和2年9月18日）

Aさんは日頃から学級の友だちに感じることがあった。「先生、みんなで何かまた絵を描いてみたい。」「どうしたの？。」「やりたいから。」「集会活動でやってみようか。どんな活動にしたいの？めあてがあるといいなあ。」「一人一人の気持ちが分かり合える学級にしたい。そうすれば楽しいし喧嘩がなくなる。」「いいねやろうよ、ありがとう嬉しいな。」早速Aさんが学級会で提案すると、Aさんの想いをみんなが受け入れ活動の計画を立てた。



図4 みんなで絵を描こう！

Aさんは筆者を傍に置きながら周囲の子ども達に関わり始めた。筆者を心理的安全基地として筆者の存在を意識しながら自分自身の欲求を満たした(エピソード#60)。筆者の存在を求め始めた様子から『愛着対象』となったと捉えた。Aさんは自分の欲求が満たされないという内面からの影響による不快な場面において脆さを残しつつも、他児・他者との関わりや教科の課題など外界からの影響による不快な状況があっても、筆者を心理的支えとして耐えることが可能になっていた。筆者は不快な気持ちを転換しようとするAさんに寄り添い、励まし、次の行動を見通させながら他児に協力を求め再挑戦させた。『愛着関係によって促される養育的な関与』に移行した頃から、不快の情動を抱えても諦めずに自分でもう一度立ち向かえる支援をすることで不快な情動は低減し、筆者を心理的支えとして耐えることが可能になっていった。エピソード#75からもわかるように他児もAさんのやりたいことを共に楽しみ、Aさんを引き込んだ活動を計画することが増えてきたり、Aさんの不快を感じ理解したり、共に支え合おうとする意識が芽生え始めていた。

### (4) 各期の特徴をもとに3つの観点を考察する

#### ①〈考察1〉対象児にとっての特定の相手の形成とその質

自閉症児と特定の他者との関係性が関与者に近づき頼ろうとする一方で自己肯定感が低くすぐに拒絶する状態、不安・不快を快に転換するため求める状態、心的支えとして求める状態へと変容したという榊原(2011)らの先行研究と同様の過程を学童期にあるAさんも辿ったといえる。

#### ②〈考察2〉関与者にとっての対象児への関わり方、捉え方及び両者の関係性の相互作用

関与者(筆者)のレベルが1段階から3段階になるにつれて、①筆者が自分の主体性を譲りながらAさんの主体性を尊重することに専念する状態、②筆者の主体性も同時に尊重する状態、③Aさんの主体性を受け止めつつ一時的に筆者の主体性を強く押し出す状態へと関与の在り方が変容していった。

関係支援について筆者はASD児がもつ外から汲み取りにくい意図や意思を尊重し、理解しようとする意識を持ち続け関与することが必要だと捉えた。

