

# 自閉的傾向のある子どもの「心理的安定」を目指した支援に関する研究 — 児童期における「遊びの指導」場面での実践事例を通して —

## A Study on Support Methods Aimed at Promoting the Mental Stability of Children with Autistic Tendencies

(2006年3月31日受理)

福森 護 北村久美子\* 松田 文春\*  
Mamoru Fukumori Kumiko Kitamura Fumiharu Matsuda

Key words : 自閉症, 心理的安定, 遊びの指導

### 要 旨

自閉的傾向のある子どもの教育支援のための具体的実践論の展開を考えるうえで、「心理的安定」を目指した支援が基本的生活習慣の確立にもつながる基礎的な要因になると考えられる。

本研究では、児童期における子どもの「心理的安定」を目指すうえで遊びの指導を充実させることが、場面に集中して遊ぶことを引き出し、それが心理的に落ち着いた状態に導く一因になることを実践事例を通して明らかにした。

### 1 はじめに

特別支援教育においては、個々の子どもの実態に応じた教育的ニーズに迫る支援を展開することが強く求められる。特に独自のルールをもち、それに適合する範囲内で行動しようとする自閉的傾向にある子どもの場合、コミュニケーション手段の広がり求めて支援を行うことが非常に大きな命題といえる。中でも、発達の様々な面で未分化の状態にあることが多い児童期においては、日常生活の基本的なリズムを築くうえで「心理的安定」を図ることは不可欠の課題である。福森ら(2005)は様々な生活場面で、心理的な安定に導くためにはスケジュールの視覚的な提示が不可欠であるということを実践事例を通して確認した。そこで、本研究では、発達が未分化な児童期に焦点を当てその「心理的安定」に関する具体的実践論について検討しようと考えた。その実践の主場面を遊びの指導場面におき実践に進んだ。

### 2 方法(実践)

本研究は、知的障害養護学校小学部第1学年5名(男児4名、女児1名)の行動観察を中心とした事例研究である。まずは、5名の実態把握を行うことにより個々の行動特性を把握し、集団行動を行ううえで課題となる事柄を明らかにすることから始めた。

#### (1) 子どもの実態について

5名ともに、自閉的な傾向があり、自分の限られた興味・関心に沿って行動することが多い面や他者とのかかわりをもちにくいなど非常に限定された人間関係の中で生活する傾向がある。また、活動への見通しをもちにくい時や自分の思いと違う時などで、自傷行為など心理的に不安定な状態に陥ることがよくある。

遊びの面では、どの子どもも一人で遊ぶことが多く、友達とかかわろうとする姿勢がほとんど見られない。いろいろな遊びに興味をもって主体的に遊ぶことはまだ難しいが、自分の好きな遊びはしばらくの間、続けることができる。2名(A児・C児)は、教師と一緒に遊んだり、遊びを繰り返したりする中で遊びの楽しさが分か

注) \*岡山県立西備養護学校

ると、自分からやってみたり、遊びを少しずつ広げたりすることができ始めている。友達が遊んでいる様子を見たり、友達が急に遊びの中に入ってくるのを嫌がったりするなど、友達の存在は意識しているが、かかわって遊ぶ姿勢は見られない。5名とも教師とのスキンシップを伴う遊びが好きで、個人差はあるが、教師が働きかけるとそれに応じて遊ぶことができる。コミュニ

ケーションの面では、5名ともに教師の手を引いたり、教師の体の向きを変えようとしたりして、自分の思いを伝えようとすることが多い。前述の2名については、発声やごく簡単な言葉で自分の思いを伝えることができ始めている。本研究に取り組む前段階としての実態、5名とも概して活動への見通しがもてない場面では、心理的に極めて不安定になることが多い。

表1. 個々の子どもの実態（主として行動観察による）

児童	実 態
A児	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集団のルールやスケジュールなどが理解できにくいことなどから生起する自分の思いと異なることや事象の変化に混乱し、心理的に不安定になることがよくある。心理的に不安定になると、床面に自分の額を打ち付けたり、自分の拳でこめかみをたたいたり、他人に頭突きをしたり、噛んだりするなどの自傷行為が見られる。</li> <li>・興味のもてる遊びを見つけると、一つの遊びを続けたり、自分なりの遊びの決め事を作って遊んだりする姿が見られる。時間いっぱい遊ぶことは、まだ難しい。</li> <li>・繰り返し遊び、楽しいということが分かると、自分から寄ってきて、指差しをしたり、「(し)て」と声に出したりしながら、自分の思いを伝えようとする姿が見られるようになってきている。</li> </ul>
B児	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達の泣き声がすると、不安定になり自らも泣くときがある。</li> <li>・自分のしたいこととは違う活動に誘われたときなど、大きな声を出したり、泣き声のような声を出したりするなどの手段で意思表示をする。</li> <li>・自分からいろいろな遊びをすることは、まだ難しい。初めての遊びには、教師や友達が遊んでいる様子を遠くから見たり、近くに行って遊具を触ったりするが、遊びを続けていく中で楽しいことが分かると、少しの間、遊ぶことができるようになってきている。</li> <li>・自分のやりたい遊びと教師の誘いが一致した時には、教師の誘いに応じることができるようになってきている。自分の思いと違う遊びに誘われると、教師から離れようとする姿が見られる。</li> </ul>
C児	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の興味・関心に沿って行動することを制止されたときや自分の思いに沿わないことをすることを期待されたとき、興味・関心のない活動をするとき、不安を感じているときなど、大人の意に沿って行動しようとするが、泣いたり、大きな声を上げたりすることがある。突然大きな声を出しながら泣くなどのパニックが起きると、気持ちを静めるまでに時間を要することが多い。(30分以上)</li> <li>・積んだり、倒したりする遊びや体をしっかりと動かす遊びに興味があり、そのような遊びを教師が見本を見せ、やり方が分かると、自分から遊ぶことができるようになってきている。一人で遊ぶ時間が長かったり、遊びが広がらなかつたりすると、遊びが止まることもあるが、教師が遊びに誘ったり、気持ちが高まるような声かけをしたりすると、安心し、遊びを続けることができる。</li> <li>・心を許せる教師となら一緒に遊ぶことを好み、その場面では、そばにいる教師に自分の思いを伝えることができるようになってきている。</li> </ul>
D児	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の要求が通らなかつたり、好きな遊びを制止されたりすると、大きな声を出したり、他人の手をつねったり、噛んだりするなどの他傷行為が見られる。</li> <li>・自分から遊ぶことは少ないが、動いたり、揺れたりするなどの感覚運動的な遊びは好きである。自分の好きな遊びを続けていく中で楽しいことが分かると、自分から遊ぶ姿が見られるようになってきた。</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分のやりたい遊びがある時には、教師の手を引いて教師と一緒に遊ぼうとする姿が見られるようになってきている。</li> </ul>
E児	<ul style="list-style-type: none"> <li>見通しが立たない時や自分の思いと違うことを要求された時、友達の泣き声、暗い場所を嫌がり泣き声のような声を出したり、不安を表す同じ言葉を繰り返したりするなどの常同行動が見られる。</li> <li>経験したことのない遊びには、自分から取り組もうとする姿はあまり見られないが、経験したことのある遊びは、自分からしようとする。教師がそばでしている遊びに興味をもつと、それを模倣し、遊ぶ姿が見られるようになってきた。</li> <li>教師の誘いに応じて、少しの間、教師と一緒に遊ぶことができる。教師と一緒に遊ぶ中で楽しいという思いをもつことができると、教師の手を引いて、その遊びに誘うことができつつある。</li> </ul>

※行動観察の観点として、日常生活面での心理的な状態、遊び場面での実態、コミュニケーション能力のそれぞれの実態に基づき記述した。

## (2) 子どもの興味・関心について

次に「心理的な安定」を目指す支援を行うに当たって、子どもの興味・関心に沿った教材について考えた。子どもの実態から、どの子どもも一人での遊びが中心であるので、いろいろな遊びに興味をもって数人で場を共有し遊ぶことはまだ難しい。しかし、子どもを引き付ける教材であれば、興味をもって主体的にかかわることができるのではないかと考えた。実態の把握をもとに興味・関心のある教材を選ぶことは、子どもの「心理的安定」を目指した支援の第1段階と考えた。

身近にあり、子どもたちもよく知っている、『風船』と『ダンボール』を取り上げることにした。特に風船は

彼らにとって、感触の心地よさや目立ちやすい色、程よい大きさ、興味を持ちやすい単純な形、空中での動きのおもしろさ等を感じることができる点で効果的な教材である。また、ダンボールは、軽く、弾力性があり、変形させやすく、児童にも安全で遊びやすい教材である。このため、子どもが主体的に、運ぶ、積む、倒す、中に入る、転がす、滑るなどのいろいろな活動を引き出すうえで適切な遊びのための教材であると考えられる。

以上のような観点から、遊びの指導における具体的場面として『風船で遊ぼう』と『ダンボールで遊ぼう』の二つの場面を設定し、実践に取り組んだ。

## (3) 教材・教具を提示するうえでの工夫について

表2. 『風船で遊ぼう』での教材・教具の工夫

単元名『風船で遊ぼう』		
教材・教具	ね ら い	提示の工夫
ジェット風船	不規則な風船の動きに興味をもち、それを視線で追うことで、その場に集中できる。	ジェット風船を飛ばすときには、カウントダウンをし、場面に緊張感をもたせたり、一斉に複数の風船を飛ばしたりし、場面に躍動感をもたせる。
風船バルーン	バルーンを叩き、跳ね返ってくることの繰り返しのおもしろさと、接触の快を覚える。	大きな風船の中に鈴を入れてゴムでつるし、接触により音が出るようにする。
風船プール・風船滑り台	直接的な自己の動作に基づかなくても、二次的に物の動きが派生することに興味をもつ。	滑り台の下には、風船をたくさん入れた風船プールを設置し、風船と遊具（滑り台）を組み合わせ、活動に幅をもたせるようにする。
風船エアポリン	直接的な自己の動作に基づかなくても、二次的に物の動きが派生することに興味をもつ。	遊具（エアポリン）の中に風船をたくさん入れ、フワフワ感を醸成する。
風船バドミントン	自分の主体的な活動で、風船の動きを支配できるという遊びへの関心をもつ。	風船をバドミントンのラケットで打って遊ぶことで、ラケットを支配し、遊びにより集中でき

風船バスケット	自分の主体的な活動で、風船の動きを支配できるという遊びへの関心をもつ。	るようにする。 バスケットゴール状の網の中に風船を入れて遊ぶ。風船を入れると、その網の中に風船がたまるようにし、反復、継続した活動を引き出すようにする。
---------	-------------------------------------	---

表3. 『ダンボールで遊ぼう』での教材・教具の工夫

単元名『ダンボールで遊ぼう』		
教材・教具	ね ら い	提示の工夫
そり滑り・滑り台	スピード感のある滑りから得られるスリルを味わう。	大型マットの上にダンボールを敷いている。そのまま滑り台として滑ったり、そりに乗って滑ったりすることで、スピード感を味わうことができるようにする。
ボート	直線的でスピード感のあるボートに回転が加わった複合的な動きに興味をもつ。	ダンボールの柵の中にカラーボールを入れ、その上にボート状に加工したダンボールの板を置きそれを滑らせて、様々な動きを派生することができるようにする。
回転ダンボール	音と共にダンボールが転がるスケールの大きな動きを自分の意思で支配できることに満足感を覚える。	中に数本のフラフープを入れて、それらをダンボールで包んでいる。転がすと音がでるように、どんぐりをたくさん入れ、回転と音が同時に発生するようにする。
積み木	積み木が崩れる迫りに圧倒され、再度崩したいという征服感をもつ。	いろいろな大きさや形のダンボールをたくさん集めて、それらを不規則に高く積み、様々な形で崩れるようにする。
アーチ	アーチをくぐることで、そり滑り・滑り台に到達できるという、段階的な意識をもつ。	ダンボールで作ったアーチをつけて、そりや滑り台をする時に使う階段として位置づける。
スティック	スティックを叩くことで音がでるということを理解し、その扱いに興味をもつ。	ダンボールのスティックをたくさん集めて、ダンボールの柵の中に入れておく。太い筒状の中には、音が出るようにあずきを入れている。

興味・関心のある教材だけでは、遊びが持続しないので、風船やダンボールを自由に使って遊べるようにしたり、子どもの遊びの様子に合わせて少しずつその場の教材・教具の利用の仕方を変えたりするなど、遊びがより深まるようにした。また、風船やダンボールを単一の教材として扱うよりも、子どもの好きな遊具と組み合わせることで、自分が興味・関心のもてるものを選択し、それに集中して遊ぶようになって考えた。そして、それが「遊び」に対する主体的な意欲を引き出すことにつながるので、教材・教具を工夫し提示することに留意

した。(表2, 表3) この教材・教具の工夫は、子どもの「心理的安定」を目指した支援の第2段階に位置づけた。

#### (4) 授業展開・環境設定

遊びの場面が変化することにより、心理的に不安定になる子どももいる。そこで、活動の見通しをもち、遊びに集中できるように、集合する場所と遊ぶ場所を区別し、毎時間、同じ活動の流れで遊びを進めていくようにした。また、子どもが好きな遊びに広い場所で安心して

取り組めるように、活動場を体育館に設定し、静かな空間の中で伸び伸びと活動できるような授業づくりを目

指した。授業展開・環境設定は、児童の「心理的安定」を目指した支援の第3段階に位置づけた。

表4. 授業場面（場面の变化によって予想される子どもの心理的状态）

単元	『風船で遊ぼう』	『ダンボールで遊ぼう』
授業の各場面と予想される子どもの心理的状态	1 教室であいさつをする。	・休憩が終わり、学習が始まったことを自覚する。
	2 教室で風船遊びをする。	・ジェット風船を飛ばすことで教室移動し、本格的な遊びへの期待感が高まる。
	3 体育館で風船遊びをする。	・遊びに集中している。
	4 体育館であいさつをする。	・同じ場所で終わること余韻をもたせてスムーズに遊びの終わりを受け入れる。
	1 教室であいさつをする。	・休憩が終わり、学習が始まったことを自覚する。
	2 教室でダンボール遊びをする。	・回転ダンボールで積み木を倒すことで教室移動し、本格的な遊びへの期待感が高まる。
	3 体育館でダンボール遊びをする。	・遊びに集中している。
	4 体育館であいさつをする。	・同じ場所で終わること余韻をもたせてスムーズに遊びの終わりを受け入れる。

(5) 教師と子どものかかわりについて

5名とも教師とのスキンシップを伴う遊びが好きで、個人差はあるが、教師が働きかけるとそれに応じて遊ぶことができる。そこで、心を落ち着かせて遊ぶことができるように、教師がそばで彼らの願いに沿うようにかかわりながら共に遊ぶように心掛けた。また、遊びを楽しんだり、遊びの幅を広げたりすることができるように、同じ遊びをしたり、言葉を掛けたり、遊びの見本を見せてたりした。教師と子どものかかわりは、子どもの「心理的安定」を目指した支援の第4段階と考えた。

図1. 『風船で遊ぼう』配置図

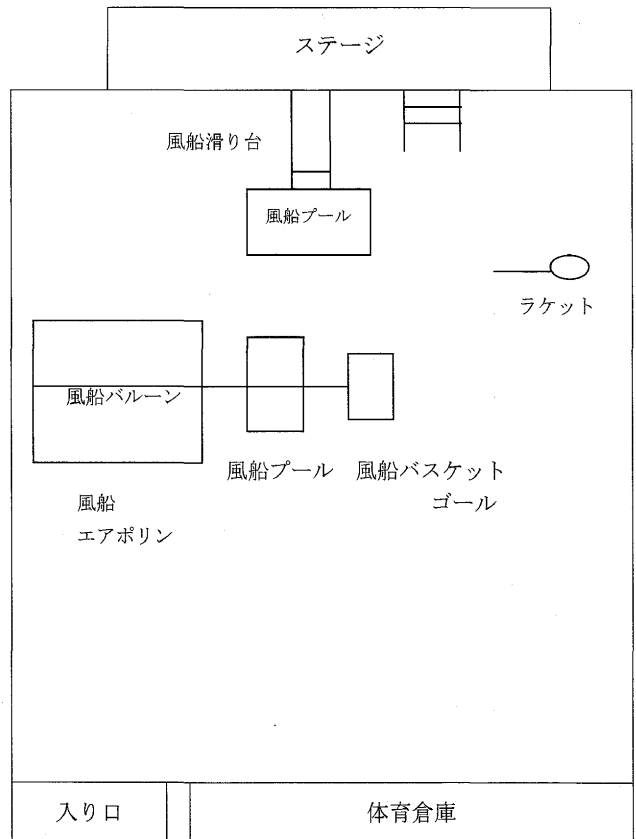
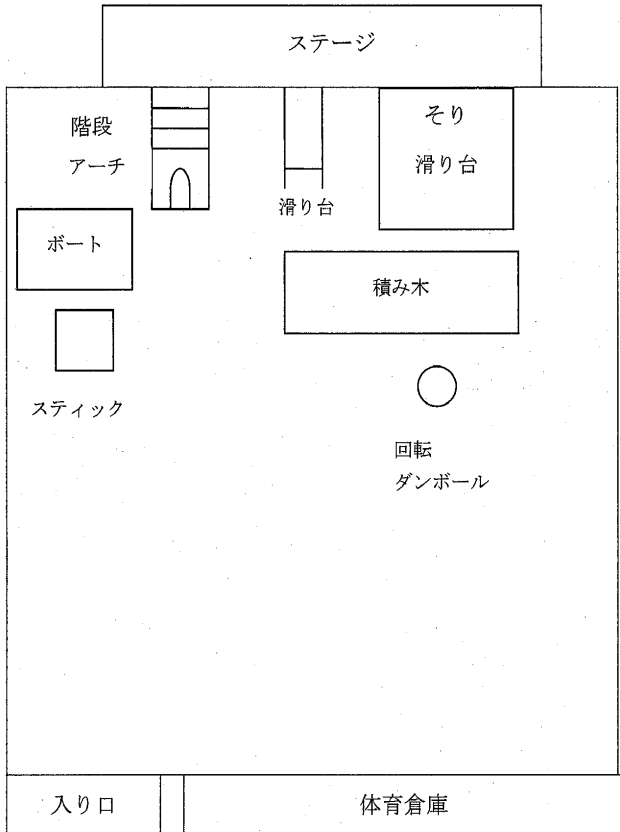


図2. 『ダンボールで遊ぼう』配置図



※場面設定の配慮事項（教材・教具の配置上の工夫）

#### (1) 『風船で遊ぼう』

- ・子どもが次の場所に移りやすいように、体育館の前半分に教材・教具を設置した。
- ・友達や教師の遊びを見ることができるよう配置にした。
- ・多くの友達と遊ぶことを好まない子どもに対応するため、風船プールでは、滑り台と組み合わせた風船プール、風船バルーンと組み合わせた風船プールの2種類を用意し、自分専用の遊び空間を確保できるようにした。
- ・風船バルーンを風船エアポリン、風船プール、風船バスケットに架けることで遊びのバリエーションが広がるようにした。
- ・ラケットは、思いっきり打つことができるように広いスペースで行えるようにした。

#### (2) 『ダンボールで遊ぼう』

- ・子どもが次の場所にすぐ移りやすいように、体育館の前半分に教材教具を設置した。
- ・友達や教師の遊びを見ることができるよう配置にし

た。

- ・滑り台の下に積み木コーナーを用意することで、滑り終えた時に小さい積み木を倒して遊べるように工夫した。
- ・ボートとスティックはどちらもダンボールの柵の中にあるので、入りやすいように二つを近くに設置した。
- ・回転ダンボールは、自由に転がすことができるように広い場所に設置した。また、滑り台の上から転がすこともできるように滑り台の近くに設置した。

### 3 結 果

第1段階から第4段階にかけてのそれぞれの段階における結果は次の通りである。（主として複数の教師によって一人一人の行動を観察し、整理したものである。）

#### (1) 第1段階

どの子どもも提示された風船の感触や色、大きさ、形、動きのおもしろさに興味をもち、遊ぶことができた。特に風船の感触に心地よさを感じ、見たり、触ったりするうちに笑顔で喜ぶ姿が見られた。

ダンボールについては、素材そのものに興味をもつというよりはあまり感じられなかったが、第2段階で取り組んだ教材・教具の工夫を行うことで興味をもって遊ぶことができた。

#### (2) 第2段階

最初の頃は、自分から教材・教具に積極的にかかわっていく姿はあまり見られず、体育館の後ろを歩いたり、ステージのそでに入ったりする子どもがいた。しかし、第4段階でも触れるが、教師が遊び方を教えたり（教師と児童のかかわり）、教材を変化させたりしたことで、遊びの楽しさが分かり、遊びが少しずつ深まっていった。その結果、どの子どももいろいろな教材・遊具で遊ぶことができるようになった。

表5. 『風船で遊ぼう』での子どもの変容

	子どもの変容	選択し、遊んだ教材・教具
A児	最初は、風船エアポリンを好み、エアポリンの中に入って遊ぶことが多かった。教師が風船滑り台に誘ったり、友達の遊んでいる様子を見たりすることで、風船プール・風船滑り台でも遊ぶことができるようになった。	ジェット風船を見る・風船バルーン・風船プール・風船滑り台・風船エアポリン
B児	風船エアポリンを好み、エアポリンの中に入って遊ぶことが多かった。風船エアポリンだけでなく、風船バルーンにも興味・関心をもつことができるように、教師が遊んで見せたり、B児のそばに風船を近づけたりすることで、自分からかかわって遊ぶことができるようになった。	ジェット風船を見る・風船バルーン・風船プール・風船滑り台・風船エアポリン
C児	最初は、風船プール・風船滑り台を好み、何度も繰り返し遊ぶことが多かった。遊びが広がらなかつたり、一人で遊ぶ時間が長くなったりすると、不安な表情を見せることがあった。教師と一緒に遊んだり、新しい遊びを知らせたりすることで安心し、風船バドミントンでも積極的に遊ぶことができるようになった。	ジェット風船を見る・ジェット風船を膨らませる・風船バルーン・風船プール・風船滑り台・風船バドミントン
D児	風船エアポリンで遊ぶが、飽きるとエアポリンの外へ出ようとする事が多かった。教師と一緒に遊んだり、D児の好きそうな風船滑り台に誘ったりすることで、遊びに集中することができるようになった。	ジェット風船を見る・風船バルーン・風船プール・風船滑り台・風船エアポリン
E児	最初は、風船プール・風船滑り台を好み、何度も繰り返し滑って遊ぶことが多かった。遊びの幅を広げることができるように、風船バスケットの遊び方を知らせると、楽しさが分かり、自分から積極的に遊ぶことができるようになった。	ジェット風船を見る・風船バルーン・風船プール・風船滑り台・風船バスケット

表6. 『ダンボールで遊ぼう』での子どもの変容

	子どもの変容	選択し、遊んだ教材・教具
A児	ボートが好きでよく遊んでいたが、飽きるとステージのそでに入ったり、体育館の後ろを走り回ったりすることがあった。ボートの形を変化させたり、他の教材・教具の楽しさを知らせたりすることで、時間いっぱい遊ぶことができるようになった。自分なりの遊び方を見つけて遊ぶこともできるようになった。	そり・滑り台・回転ダンボール・ボート・積み木
B児	教材・教具に自分から積極的にかかわって遊ぶことが難しく、最初の頃はステージの上を歩いたり、大好きな木で遊んだりしていた。しかし、遊び方が分かると、少しずつかかわることができるようになった。滑り台やボートは、自分から積極的にかかわって遊ぶことができるようになった。	滑り台・そりに乗り、教師に引っ張ってもらう(床の上)・ボート
C児	最初は、そりや滑り台で遊ぶことが多かった。一人で遊ぶ時間が長くなると不安な表情を見せることがあった。教師と一緒に遊んだり、離れていても声かけをしたりすることで安心し、ボートや積み木にも積極的にかかわることができるようになった。	そり・滑り台・ボート・積み木・回転ダンボール
D児	最初は、教材・教具に自分から積極的にかかわって遊ぶことが難しく、体育館の後ろを一人で歩いたり、ステージの上からジャンプしたりして遊ぶことが多かった。しかし、D児の好きそうな遊びにさりげなく誘ったり、教材・	滑り台・積み木・スティック・そりに乗り、教師に引っ張ってもらう(床の上)・回転ダン

	教具を変化させたりすることで、遊びを少しずつ広げていくことができるようになった。	ボール
E児	そり滑りや積み木が好きで、何度も滑ったり、倒して遊んだりしながら積極的に遊ぶ姿が見られた。しかし、遊びに飽きると座り込むことがあった。教材・教具や遊び方を変化させたり、遊び方を知らせたりすることで、ボードや回転ダンボールでも遊ぶことができるようになった。また、教師の手を引いて、自分のしたい遊びに誘うこともできるようになった。	そり・滑り台・ボード・積み木・回転ダンボール・スティック

### (3) 第3段階

授業展開では、毎時間、同じ活動の流れで遊びを進めたり、遊びの内容を表した写真や実物（風船やダンボールの教材・教具）を提示したりしたことで、活動の見通しをもつことができ、5名とも落ち着いて授業に参加することができた。

環境設定では、教室ではなく体育館という広い空間が、今回の遊びには適した広さで、子どもも伸び伸びと活動することができていた。『ダンボール遊び』では、最初、体育館で始めのあいさつをしていた。しかし、何回か授業をすると、体育館へ行ってダンボールを見ると遊び始める子どもがいたので、教室であいさつをした後、体育館へ行ったらすぐ遊ぶことができるようにした。「早く遊びたい」という気持ちと子どもの自然な活動の流れを大切にすることができ、場面により意識の切り替えをスムーズに行えるようになった。

最初は、雰囲気を盛り上げるために遊んでいる時に音楽をかけることも考えた。しかし、音楽があるとそれが刺激になる子どももいる。また、ラジカセが気になる子どももいる。集団活動においてより適した状況と考えた時、遊んでいる時は曲がない方がよいと判断し、音楽をかけることをやめた。その結果、予想通り子どもは遊びに集中し、安定した状態で授業に参加することができた。この段階は、第2段階と密接に連携させて取り組んだことで、より大きな成果が得られた。（表5、表6）

### (4) 第4段階

遊びを楽しんだり、遊びの幅を広げたりすることができるように、同じ遊びをしたり、言葉を掛けたり、遊びをして見せたりしたことで、自分のやりたい遊びの場所へ一緒に来て欲しいというしぐさを教師にしてきたり、教師と一緒に楽しく遊んだりすることができた。また、

教師がすぐに声をかけるのではなく、教師の待ちの姿勢（見守る）も大切にしたことにより、子どもが主体的に遊ぶことができた。

## 4 考 察

以上のような取り組みの結果、子どもの「心理的安定」を目指した支援をまとめると次のようになる。

まずはじめに、子どもの興味・関心に基づいた教材設定（第1段階）をすることが大前提となる。そのためには、日々、子どもの行動を観察し、子どものより具体的かつ客観的な実態を把握することからはじめる必要がある。

題材が決定すると、次は遊びを深めることができる教材・教具の工夫（第2段階）が必要となる。今回の単元『ダンボールで遊ぼう』では、遊びやすい手作りの教材作りにこだわり、子どもが自分から遊べるような工夫を全ての教材・教具に取り入れた。また、「子どもの表情や遊び方を観察する」→「改善点を見つける」→「修正する」を毎回、繰り返し行い、一つ一つの教材を細かい部分まで修正し、変化させていった。その結果、子どもの遊びの幅が少しずつ広がり、遊びに集中できる子どもが増えた。このことは、遊びに集中している時の子どもは、心理的に安定していることを物語っている。この教材・教具の工夫（第2段階）は、「心理的安定」を目指した支援において特に重要な項目であると考えられる。

活動の見通しをもつことができる授業展開・環境設定（第3段階）では、活動の流れが分かる授業展開や子どもが安心して遊ぶことができる場の設定が必要であり、子どもの不安定要因を取り除くことが求められる。

教師と子どものかかわり方の工夫（第4段階）では、自閉症児の遊びの指導においては、教材・教具とのかか



わり方についてアドバイスすることも必要である。教師が子どもにかかわりながら示範をし、具体的に伝えることで、子どもの遊びの幅を広げることができる。また、教師と一緒に遊ぶだけでなく、時には見守ったり、待ったりすることで、その子どもの主体性を育むような支援も大切である。

「心理的安定」を目指した支援を第1段階から第4段階に分けて段階ごとに考えてきたが、これらの四つの支援は全て相互に関連しており、一つでも欠ければ子どもの「心理的安定」につながるような成果は望めないであろう。教師が適切な支援を行い、子どもの遊びの幅を少しずつ広げていき、遊びに集中できるようになれば、その子どもは心理的に安定した状態にあると考えられる。自閉症児にとって、心理的に安定した状態は、その子ども意欲や次の行動につながっていくうえで大きな意味がある。「心理的安定」は、その子どもの意欲や次の行動につながっていくものと思われる。

本研究では、「心理的安定」を目指した支援として四つの段階に基づく支援を挙げたが、他の題材を設定して同じように実践し、四つの段階以外の支援の方法を多面的に考察し、この四つの段階の妥当性について検討することが求められる。

最後に、本研究は、自閉的傾向のある子どもの「心理的安定」に焦点をあて、主に「遊びの指導」場面において実践し、成果を求めてきた。その具体的方法論として、教材・教具の工夫や教師とのかかわりに主眼をおき、一定の成果を確認した。今後は、さらに「遊びの指導」を感覚統合的な視点から「心理的安定」について追究し、より個に応じた支援のあり方について検討する必要がある。

と実践. 学研

## 5 文 献

- (1) 福森護・松田文春・二階堂修以知・浅野久美江 (2005) 福祉分野へのつながりをめざす「自立活動」に関する研究. 中国学園紀要, 第4号23-29
- (2) 小出進 (監修) (1999) 新生活単元学習. 学研
- (3) 文部省 (1992) 遊びの指導の手引き. 慶應義塾大学出版会株式会社
- (4) 坂本龍生・花熊暁 (2004) 新・感覚統合法の理論