

# 自閉的傾向のある児童生徒の「心理的安定」を目指した支援に関する考察（2） — 「情動の共有」を背景にしたかかわりを通しての考察 —

## A Study on Support Methods Aimed at Promoting the Mental, Stability of Children with Autistic Tendencies (2)

(2008年3月31日受理)

松田 文春\* 福森 護  
Fumiharu Matsuda Mamoru Fukumori

Key words : 旅行, 自閉的傾向, ワロン理論, 生きる力

### 要 旨

自閉的傾向のある児童生徒の「生きる力」について考える時、「自己決定」などのような個人内で処理される力（認知的側面）の他、自己と他者をつなぐ外的側面（社会性）の考察が不可欠である。自閉症候の一般的な特性として、社会性の障害が挙げられるが、そのため、かかわろうとする側の姿勢が、社会性を育むうえで大きな焦点となる。本研究では、ワロン理論に基づくかかわり（実践）を通して、「情動の共有」がかかわりの基盤となることを確認することを目指した。

### 1 目 的

中塚（2005）は、自己・他己双対理論において、自閉症に見られる私の強さを自己として捉え、彼らが障害されているのは、他者に対して開いた心、すなわち他己であると考えた。彼らが他者とかわりながら人間関係を構築していくうえで重要になってくるのが、彼らとかわる側の者が「人の心を感じる心」を持って接しようとする姿勢である。すなわち、自己と他者をつなぐ基盤となるのは、人間の発達段階で認知面よりも以前の段階で発現する情動面である。言葉などを用いて理性的なコミュニケーションを円滑に行うことが困難な生徒にとって、まず他者の存在を受け入れることから始める必要がある。子どもの社会性に関する実態は個々に異なるが、運動、認知、人格それぞれの面での発達に課題があると思われる生徒にとって、それらの面の、教育全体に占める比重は低い。それに代わり、精神機能としてはより低次の発達段階にある情動面でのかかわりが、相対的に重要性を増してくる。この情動面でのかかわりが不十分な

まま、認知面の発達の比重を高めることはできないと考える必要がある。教育活動のさまざまな場面で、認知面の発達を考えることの意義は多大なものであるということは否定できないが、それと並行して、情動面での結びつきの果たす役割も非常に大きい。健全な精神発達を支える上で、両者のバランスを考慮した支援が望まれる。そこで本研究は、こうした考えを背景に、自閉的傾向のある児童生徒にかかわる側（支援者）の、「情動の共有」を目指したかかわり方について実践をもとに考察する。

### 2 方 法

#### (1) 対象者

知的障害養護学校（特別支援学校）中学部に所属する自閉的傾向のある生徒3名（3年A、2年B、1年C、全て男子）を対象とした。それぞれに実態は異なるが、共通する実態として次のような点が挙げられる。

- ・自己の持つ強いこだわりのため集団に合わせた行動をすることが難しい。

注) \*岡山県立西備養護学校

- ・受け入れることができない事態になると心理的に不安定になり、自傷や他傷を伴うことがある。
- ・情動表出の大半は怒りに起因するものである。
- ・スケジュールを視覚的に提示することで、見通しを持ち活動することができる。

なお、本論では、個々の実態については取り上げないが、以下(3)項で取り上げる「情動表出に関する記録」の整理から得られた共通項に基づき考察することとした。

## (2) 研究期間

2年間の取り組みとした。うち1名(C)については1年間とした。1年目と2年目とを比較し、かかわりの変容等について考察する。

## (3) 実践のための基本事項

### ① 他者とかかわりを持つための基本理念

まず、かかわりの基本的な理念として、ワロンの発達論に着目した。ワロン(浜田訳編, 1983)によると、「情動」→「感覚・運動」→「認知」→「人格」の順に各段階の機能がオーバーラップしながら発達すると指摘している。中塚ら(1990)は、ワロン理論を背景に、かつてはお互いに排他的な関係でしか捉えられなかった発達障害に関する諸説の統合を紹介している(図1)。とくに、人間の発達においてその初期の段階である情動機能が大きな役割を果たしていることを強調している(N式自閉傾向測定尺度をもとに)。個々の生徒の発達特性を理解するためには、図1のような統合的発想に立ち個々の障害を理解していこうとする姿勢が大切であると考えた。

| ワロン理論による精神発達段階 | N式自閉傾向測定尺度の因子 | 自閉症研究の3大仮説       |
|----------------|---------------|------------------|
| 情動             | 社会性           | カナーらの立場(対人関係)    |
| 運動             | 覚醒・感覚         | オーニッツらの立場(感覚・覚醒) |
| 認知             | 同一性保持         | ラターらの立場(言語・認知)   |

図1 ワロンの精神発達段階, N式自閉傾向測定尺度の因子, 従来の自閉症研究の3大仮説の対応

また、佐々木(2005)は、子供が情動を通じて周囲の環境とどのような相互関係をもちながら生きているかということが重要であるとしているが、その要点を以下に整理し、かかわりのための着眼点とした。

- ・自分の中に自己だけでなく他者を認めることこそ、社会的人格を形成するための基盤となる。他者との関係の中で他者を自分の中に取り入れることによって初めて自分という個(私)ができる。
- ・子供は、自分の欲求に同調してくれる人がいればいるほど、周囲の人と一体感をもつ喜び(強い共感的感情)を感じることができるようになる。そして、周囲の人の反応を引き出すために主体的な活動をするようになる。
- ・共鳴、共感、情緒的善意の交換、誇りをもった自尊感情がしっかりしている私の形成の前提で、他者と共鳴する、他者と共感し合う。
- ・人は、喜びや感情を共有し合う経験なしには自分を作り上げていくことができない。喜びの経験を交換し合うこと、役割を交代し合うことが重要である。

これらの点を念頭に置きながら、まず生徒と教師との情動の共有に努めることから始める。そのことが生徒の社会的関係力を高めることにつながり、一人一人が主役となりうるためのかかわりや支援の方法について考察しながら実践に進んでいくことにした。

### ② 「情動表出に関する記録」について

生徒との人間関係を築くうえで、生徒の情動表出(その原因)をいかに的確に理解することができるか、そして、どのようにかかわることが望ましいのか(方法)検討することが最大の課題である。その課題を乗り越えていくことで、かかわり場面で生徒の主体性を引き出すことができると考えた。そこで、この課題に正面から向き合うために、「情動表出に関する記録」をありのままにまとめ、結果を分析するようにした。その様式は、次の5項目からなる。特に、「情動表出の場面」では、観察者の主観を極力排除し、表出内容をありのままに記録するように心掛けた。「表出内容から判断した心的状態」の項目には、観察者(支援者)が判断した内容を記載し、それに基づいてどのようにかかわりを持つのかを検討し場面にかかわっていくことになる。「かかわり後の様子」の項目には、その後の生徒の心的状態や行動を

記載する。ここで、観察者が判断した心的状態やかかわり方が適切であったかどうかについて分析することになる。とくに、心的状態の判断が正確であったかどうか、その後のかかわり方に影響してくる。

①日時→②情動表出の場面→③表出内容から判断した心的状態→④場面へのかかわり→⑤かかわり後の様子

対象者の項でもふれたように、生徒の情動表出の大半が怒りであるので、生徒がより柔軟な社会性を獲得するためには、以下の三つの課題を解決しなければならないと考えた。

- ・怒りを適切にコントロールする方法を持つこと。
- ・他者と友好的にかかわろうとする意欲を持つこと。
- ・他者と友好的にかかわろうとするための手段を持つこと。

### 3 結 果

(1) 「情動表出に関する記録」の整理から得られたこと  
記録を整理する（ここではAの事例を取り上げる）ことで、怒りの鎮静経緯の傾向をパターン化することができた。「欲求の充足」、「欲求の置換」、「欲求の遮断」である。

#### (i) 「欲求の充足」

表1のうち、事例①～③を見ると明らかなように、怒りの多くは、自分の要求が容れられない—と悟った時の失望や不満に起因する。こうした場合、「怒り」の原因そのものを取り除く方法が最良であることは論を待たない。事例①では、大好きな先生と一緒にいたい—という欲求が満たされることでAの情緒はたちまち安定を見た。このように欲求を充足させれば、「怒り」は鎮静する。生徒の欲求は、相手に「来て下さい」と言いながら駆け寄る（事例①）、教室から出ようとする（事例②）、部屋に入りたがる（事例③）のように、言語・非言語を問わず、明白な要求行動として顕現することが多く、充足すべき欲求（容れられなかった要求）の内容も把握しやすい。

#### (ii) 欲求の置換

日常生活においては、生徒の要求を退け、欲求の充足を阻害せざるを得ぬ状況も生起する。しかし、「欲求の充足」を得られぬそうした状況下においてなお、「怒り」の劇的な鎮静が観察される場合がしばしばある。事例②

③ではいずれも「欲求の充足」を見ぬままに怒りが鎮静した。

ここでは、下校したい（事例②）、多目的室に入りたい（事例③）等の欲求や執着が、ヨーイドンの掛け声と一緒に走りたい（事例②）、好きな歌と一緒に歌いたい（事例③）等の欲求を充足させるうちに棄却されている様子がみてとれる。これは、容れがたい欲求甲に対して、それをうわまわる魅力をもった欲求乙を意図的に提示することによって、Aの脳裡で優先すべき第1欲求が入れ替わった、「欲求の置換」とも呼ぶべきケースである。Aは既に欲求乙を充足させて大きな満足を得たため、欲求甲が退けられたままであっても問題としないのである。こうした「欲求の置換」を成立させるためには、欲求甲の魅力が薄れてしまうほどの魅力を欲求乙に持たせる必要があるが、事例②③では歌を含めた遊びへの誘いが「欲求の置換」を成立させた。特に事例③のような、身体接触を伴った歌遊びが「欲求の置換」を成立させる例はしばしば認められる。

#### (iii) 刺激の遮断

事例④の場合、「欲求の充足」や「欲求の置換」のような顕著な情動の急変は認められず、一人別室で過ごすことによって徐々に情緒が安定した。このように「刺激の遮断」された静かな環境下で、漸進的に怒りが鎮静する事例も多い。なお、事例④は、特に明白な要求行動も認められず、怒りの原因が特定できないケースであるが、そのことと怒りの鎮静経緯との間に相関関係が認められるわけではない。

ところで、この事例の場合、他に注目すべきこととして、友達につかみかかろうとするまで攻撃衝動が高まり、激しい怒りにとらわれていたにもかかわらず、「多目的室に行く」という選択肢が提示されると、それを受け容れた—という点が挙げられる。様々な原因でしばしば激発するAも、より快適な選択肢を提示されれば、怒りや攻撃衝動そのものに固執することなく、合理的な決定を下す傾向にあることが、こうしたケースによって観察される。

(2) 「情動の共有」を目指したかかわりの実践から

Bの2年間の記録をもとに第1学年時と第2学年時の比較をすることで、かかわりの深化の過程を検証した。言葉によるコミュニケーション手段を持たないBの意思

表1 情緒(情動)表出に関する記録(抜粋)

(氏名 A)

| 日時           | 情緒表出の場面<br>(その具体的内容・事実)   | 表出内容から判断<br>した心理的状态      | 場面へのかかわり<br>(その具体的内容)                                       | かかわり後の様子<br>(記録者名)                                    |
|--------------|---|--------------------------|---|---|
| 第2学年時        |   |                          |   |   |
| 事例①<br>9/6   | 休憩時間、大好きな教頭先生の姿が見えると「来て下さい。」と言いながら追いかける。教頭先生が他教室に入室した後「アー。」と絶叫する。   | ・失望<br>・不満<br>・怒り<br>・非難 | ・再び教頭先生が現れ、手を取り合って2年生教室でくつろぐ。                               | ・落ち着いて過ごす。希望がかなない満足げな様子を見せた。                          |
| 事例②<br>9/6   | 帰りの会直前、自らかばんを背負い教室から出ようとする。教師が「帰りの会。」と声を掛けると険しい表情となって声を上げ押し通ろうとする。  | ・失望<br>・不満<br>・怒り<br>・主張 | ・廊下で3年生担任に会い「ヨーイドンッ。」と声を掛けられると喜色満面、教室に向かって走り出す。             | ・入室、着席、落ち着いて帰りの会に参加、活動に取り組むことができた。                    |
| 事例③<br>9/14  | 多目的室2に入りたがるが、既に小学生が学習中で入室できないと知ると、廊下に座り込み、ドアノブを回したり、ドアを激しくたたいたりする。  | ・失望<br>・不満<br>・怒り<br>・主張 | ・担任が童謡「ジャングルポッケ」を歌うと、自ら立ち上がり手をとって楽しく跳んだり体を揺らしたりした。          | ・歌いながら手を取り合って教室のほうへ移動することができた。                        |
| 事例④<br>11/10 | 朝の会、日直の呼名に対して絶叫で応じる。足を激しく踏み鳴らし机を倒そうとする。険しい表情で近くにいる友達につかみかかろうとする。    | ・興奮<br>・怒り<br>・攻撃衝動      | ・教師が「タモク(多目的室)行きますか。」と尋ねる。                                  | ・立ち上がり「タモク」と口にして教室を出て多目的室に入室、一人で過ごすことで徐々に落ち着きを取り戻す。   |
| 事例⑤<br>9/11  | 朝の会の歌を歌う時、「ウウッ。」とうめきながら友達Kの傍らに移動する。                                 | ・訴え<br>・依頼               | ・教師静観のうちに友達Kが「手をつなぎたいの。」と聞きながら手をつなぐ。                        | ・喜色満面、飛び跳ねながらうれしそうに歌う。                                |
| 事例⑥<br>10/23 | 朝の会の歌を歌う時、友達Iと手をつないで歌うも途中、表情急変してにわかに険しくなる。握った手に必要以上の強い力が入りIをにらみつける。 | ・怒り<br>・攻撃               | ・握られた両者の手の間に教師の手を挿し入れる。<br>・歌い終わった後、ともに歌ったことに対し礼を言うよう両者に促す。 | ・手の力が抜ける。Iから視線が離れる。<br>・互いに礼を言う。ニコニコしながらIに「ありがとう」と言う。 |
| 事例⑦<br>11/7  | 朝の会の歌を歌う時、友達Kの前に自ら進み出て、「お願いします。」と言い、手をつないでともに歌うことを求める。              | ・期待<br>・信頼<br>・親愛        | ・希望をいれて元の位置から友達KとLの間へ移動、Hが2人と手をつなぐようにした。                    | ・歌い終わった後、自ら「ありがとう。」と述べ頭を下げる。                          |
| 第3学年時        |   |                          |   |   |
| 事例⑧<br>6/4   | 帰りの会の時、友達Iの「ぐー、ちょき、ぱー。」の掛け声で起立する。                                   | ・喜び<br>・期待<br>・興味        | ・起立できたことを、友達や教師全員が喜んだ。                                      | ・起立前は机に伏せていたが、起立後はうれしそうな表情でその後も過ごせた。                  |
| 事例⑨<br>7/11  | 作業学習で外の農場へ移動するのを嫌がって廊下へ寝転がる。  | ・怒り<br>・怠惰               | ・他学年の友達が、手をつなぎ声掛けで、移動できた。                                   | ・険しい表情が、やわらかく変わった。                                    |
| 事例⑩<br>11/1  | ホテルの部屋でテレビのチャンネル切り替えをめぐって、友達とリモコンを取り合う。                             | ・怒り<br>・攻撃衝動<br>・衝撃      | ・教師の支援で、リモコンを友達に譲ると自分の好きな音楽が流れた。                            | ・友達何人かと身体を揺すりながら楽しく歌を歌った。                             |
| 事例⑪<br>11/29 | 生活単元学習で調理をするのを嫌がり、調理室を飛び出す。   | ・不満<br>・失望<br>・主張        | ・教師の支援で、教室で飾り付けの準備をし、それを持ってまた調理室に帰った。                       | ・調理室で、できあがった料理を級友みんなと楽しく食べることができた。                    |

|              |   |                   |  |  |
|--------------|---|-------------------|--|--|
| 事例⑫<br>12/5  | 昼休みの時間、音楽が流れるおもちゃで遊んでいると、友達Jがそれに興味を示し取り上げようとする。 | ・意外<br>・呆然<br>・衝撃 | ・教師の支援で友達Jが「貸してください。」をゼスチャーで表現し、Aはそれを受け入れて貸した。 | ・しばらくして、また、おもちゃがほしくなり、友達Jに自ら「貸してください。」と申し出て穏やかに受け入れられた。お互いに温かい表情でやりとりができた。 |
| 事例⑬<br>12/20 | お楽しみ会で級友みんなと最後まで楽しく過ごす。                         | ・興奮<br>・期待<br>・喜び | ・他の級友を意識してかかわりながら、活動できるように支援した。                | ・級友と楽しい雰囲気共有しながら、穏やかに長時間を過ごすことができた。  |

をなるべく正確に読み取ることが、かかわりを深めるうえでの大前提になると考えられるので、まずBの情動表出の原因を把握することから始めた。顔の表情や態度・行動等をもとに、それが快・不快であるかを判断し、次にその原因を探った。そして、場面ごとにどのようなかかわりをする中でBとの信頼関係を深めることができるか、また安定した日常生活を過ごすことができるか、その指針を得ることを目指した。

第1学年時（表2参照）においては、中学部に入学後生活環境に慣れるまでは、さまざまなことに見通しが持てないためか、号泣や自傷行為が続いた。そのため、高揚した気持ちを静めるためのかかわり方を検討することが、Bとの人間関係を構築していくうえで最大の課題となった。検討を続ける中で、心のやりとりがいくらか可能となってきた。特に、スキンシップを伴うかかわりは、気持ちを落ち着けてコミュニケーションを深めるためにはプラスの方向で大きく作用したように思われる。お互いに横になって視線を合わせ話し掛けることで、リラックスして同じ空間を共有して過ごすことができた。そのような場面を繰り返すうちに、スキンシップがBの気持ちの安定を図るための一つの方法となり、不安定になる場面は減り、落ち着きを取り戻すことに必要な時間も短くなった。このように、人間関係作りの手立てを模索する一方で、号泣・自傷などの不安定な心理状態の原因を探ることに努めた。保護者との連携で、家庭での様子も参考にしながら、時間的・場所的・場面的な傾向を、記録をまとめながら探った。

第2学年時（表3参照）においては、スキンシップによるかかわりの度合いを少なくしていくように心掛けた。第1学年時において、基本的な人間関係が構築され

たと判断したからである。スキンシップに頼らないコミュニケーション（こちらからの言葉掛けや身振り・表情を通して）であっても人間関係は不変のまま、Bの心理的安定を保つことができるかどうか最大の検証課題である。かかわりを継続させる中で強く感じたのは、構築された人間関係は生きているということである。これまでスキンシップに頼っていた同様の場面でも、初めは「おや？」という表情をしていたが、視線を合わせた状態での教師の語りかけに素直に応じ、短時間のうちに号泣・自傷が収まるが多くなった。

### （3） 集団参加を目指したかかわりの実践から

ここでは、Cの実践事例を取り上げる。Cの一番大きな目標は、学習指導要領の2心理的な安定の（2）対人関係の形成の基礎に関すること及び（3）状況の変化への適切な対応に関することの項目を参考に考えた。そして、Cの中心目標を「集団内で安心して過ごし、意欲的に活動に取り組むことができる。」と設定した。

Cが安心して集団で過ごすことができるための教師の支援について、二つの大まかな仮説を立てた。一つ目は「Cが活躍できる場を設定すると、困ることなく過ごすことができるのではないか。」二つ目は、情動的なかかわりの一つである、「褒める」を取り上げ、「プラスの評価をすると、自分に自信を持ったり安心して過ごせたりするのではないか。」である。

一つ目の仮説「活躍できる場を設定すると、困ることなく過ごすことができるのではないか。」の検証で、活躍できる場を、前述したとおり授業や授業以外の場面でも取り上げた。教師が気を付けてきた支援のポイントは、以下のようなことである。Cが、活動やスケジュールに見通しをもつことができるような工夫をすること、本人

表2 情緒(情動)表出に関する記録(抜粋)

(氏名 B, 1年時)

| 日時           | 情緒表出の場面<br>(その具体的内容・事実)   | 表出内容から判断<br>した心理的状态 | 場面へのかかわり<br>(その具体的内容)  | かかわり後の様子<br>(記録者名)  |
|--------------|---|---------------------|--|---|
| 10/2<br>(月)  | ・登校時、怒った表情で大きな声を出したり、泣き叫んだりする。  | ・低い覚醒水準             | ・睡眠不足からくるいら立ちと考えられる。多目的室で教師と顔を見合いながら横になり、スキンシップ(一緒に横になる、頭をなでる等)を図る。併せて、笑顔で話しかける。                             | ・次第に表情に明るさが戻り、朝の会には落ち着いて参加できた。その後の体力づくりには、体も順応してきて、トラックを3周走り抜いた。                      |
| 10/3<br>(火)  | ・午後、音楽の授業が始まる前、音楽遊戯室で3年の先輩が体をくすぐる。拒否せず笑顔でそれに応じる。  | ・愉快、うれしい            | ・様子を見守る。先輩に手を伸ばし、更なるかかわりを希望していたので、「もっと一緒に遊んであげてね。」と依頼する。その後もしばらく笑顔でくすぐられたり、追いかけてこをしたりしていた。                   | ・授業中も表情は明るかった。  |
| 10/5<br>(木)  | ・給食後、食堂からの帰りに小学部の児童に後ろから押される。その後大きな声をあげ、頭や足をたたき始める。   | ・予期せぬ出来事への驚き、不安、恐れ  | ・なぐさめの声を掛けながらその場を離れ、一緒に教室に戻る。興奮状態が続く、歯磨きもできない。「つらかったなあ、でも先生がそばにいるから、もう大丈夫。」と、話し掛ける。                          | ・横になってから、教師の話す方に顔を向け聞き入る。その後、すぐに表情が和らぐ。   |
| 10/18<br>(水) | ・3時間目後の休憩時、教師の顔を見ながら、口をプップとする。  | ・場面への飽和状態、いら立ち      | ・「プップはやめてください。」と、不快な気持ちを表情に込めて毅然と伝えたあと、「くちゅくちゅマンしようかな。」と笑顔で話しかけ、スキンシップを図る。                                   | ・教師の毅然とした険しい表情⇒笑顔、という表情の変化に敏感に反応。気分転換ができた様子。  |
| 10/20<br>(金) | ・作業後、給食までの休憩時、音楽を聴いていると、足をたたき始める。そばに近づくと、教師にも手を出そうとする。制止しようと手を押さえると頭突きをしてくる。そして泣きながら自傷、他傷を繰り返す。 | ・疲れと空腹によるいら立ち       | ・自傷も含め、他人をたたくことについては、毅然とした態度で論ず。少し落ち着くと、一緒に横になり給食の献立を語り掛ける。  | ・給食を食べ始めると、今までのごとくそのように、平静な態度になった。給食が終わり、空腹が満たされると表情に笑顔が戻る。空腹⇒満腹の移り変わりには、幼児のような反応を示す。 |
| 10/30<br>(木) | ・登校後間もなくして、泣き叫び、自傷、他傷を繰り返す。(自分の頭や足をたたき、教師をたたく)  | ・風邪のための体調不良、不快、苦痛   | ・不快、苦痛の訴えの手段として他傷に及んでいると考えられたので、行為そのものをあまりとがめることはしなかった。多目的室で一緒に横になり、スキンシップを図りながら、「しんどいなあ。」と話し掛けたり音楽を聞かせたりする。 | ・一日を通して、不快な表情であることが多かった。活動量を少なくし、ゆったりと過ごすことに努めた。                                      |
| 11/2<br>(金)  | ・3時間目の生単の終わり頃から自傷行為が始まる。  | ・集中力の限界によるストレス      | ・早めに休憩をとる。お茶を飲んだり音楽を聴いたりして、気分転換を図る。  | ・その後、自傷行為はしばらく続いたが、次第に音楽に聴き入るようになった。  |
| 1/15<br>(月)  | ・午後、国数の時間、型はめのパズルのとっ手はずれもとに戻らないと、泣き叫んだり地団太を踏んだりする。  | ・予期せぬ出来事への驚き、不満     | ・「後でなおしておくから。」と伝えるが、納得せず意地でも型はめしようとする。その後は、予定していた学習はできず、ゆったり過ごす。   | ・教室に戻り着替えに行くが、まだ収まらない様子。多目的室で20分程横になっていると落ち着いてきた。                                     |

表3 情緒（情動）表出に関する記録（抜粋）

（氏名 B, 2年時）

| 日時          | 情緒表出の場面<br>（その具体的内容・事実）                       | 表出内容から判断<br>した心理的状态 | 場面へのかかわり<br>（その具体的内容）                              | かかわり後の様子（記録者名）  |
|-------------|---|---------------------|--|---|
| 4/10<br>（火） | ・生活単元学習の時間。机に座り約20分活動したところで、怒った表情で頭をたたき始める。   | ・活動場面への飽和状態         | ・音楽を聴いたあと、教室を出て散策をする。スキンシップはせず、教師は傍に付き添った。         | ・教室に戻ると、いすに座り、学習に取り組めた。気分転換ができた様子。                                  |
| 5/17<br>（木） | ・生活単元学習の時間。給食まであと30分ほどになったところ。頭をたたくなどの自傷が始まる。 | ・空腹によるいら立ち          | ・お茶をすすめる。音楽を聴いて終わりの時間まで一緒に過ごす。                     | ・音楽を聴くとやや落ち着いた。給食後には、何もなかったかのように、普段の姿に戻る。                           |
| 5/28<br>（月） | ・下校前。号泣し、頭や足などをたたく。                           | ・体調不良               | ・一緒に横になり、語り掛ける。                                    | ・しばらくしてやや落ち着いたのでバスに移動する。  |
| 5/29<br>（火） | ・作業学習の休憩時。泣き出し、やがて頭をたたくなどの自傷も始まる。             | ・暑さによる不快感           | ・衣服を1枚脱ぎお茶を飲んで休憩をとるようにする。                          | ・暑さが和らいだ様子。落ち着きを取り戻す。   |
| 6/1<br>（金）  | ・国・数の時間、自立活動室。授業が始まりしばらくすると、号泣し学習に集中できない。     | ・暑さによる不快感           | ・教室を移動し、音楽を聴きながら一緒に過ごす。                            | ・学習時間中は落ち着けなかったが、帰りの会の頃には平静さを取り戻す。                                  |
| 6/6<br>（水）  | ・4時間目の終わり頃。頭や足をたたくなどの自傷、号泣。地団太を踏む。            | ・空腹によるいら立ち          | ・給食まで何とか持ちこたえるように、お茶をすすめ、音楽を聴いて終わりの時間まで一緒に過ごす。     | ・しばらく自傷は続いたが、食堂に移動する頃には落ち着きを取り戻した。給食後には平静さを取り戻した。                   |
| 6/13<br>（水） | ・3, 4時間目のプレゼント作りの初め。イスに座りながら泣く。授業に集中できない。     | ・見通しが持てないことへの不安     | ・授業の流れに沿って、淡々と進める。                                 | ・慣れたペーパークラフトの場面になると、自然に集中して活動に取り組んだ。                                |
| 6/14<br>（木） | ・生活単元学習でトランプ。笑顔でカードめくりをする。                    | ・ゲームに熱中、楽しい         | ・お互いに顔を見ながら、一緒にカードをめくるようにし、ゲームを共有しているような雰囲気作りに努めた。 | ・ルールは理解できなくても、みんなで一緒に楽しいことをしているということを実感できた様子。自分でカードをめくろうとする場面が多かった。 |
| 6/21<br>（木） | ・スマイル集会。笑顔の場面が多い。                             | ・楽しい、うれしい           | ・直接生徒どうしが長くかかわれるように見守る。                            | ・初めて接する生徒でも、自分に好意的に働き掛けてくれているのを感じて、笑顔で応じている様子。                      |
| 7/6<br>（金）  | ・水泳時。不安な表情で支援者の腕を持ちそばから離れない。                  | ・水の中での不安、緊張、傍にいてほしい | ・手を握りながら表情を込めて、目と目でやりとりをする。                        | ・教師に身をゆだねているという感じ。目と目のやり取りでも指示が通ることが多い。                             |

が好きな活動を準備すること、好きでない活動の場合には必ず本人と相談して決めることである。このような支援を行うことができれば、Cが手をかむなどの自傷行為は出ることなく、集団での学習でも自分の力を発揮することができてきている。現在、音楽的な要素の学習が苦手、やや困った様子も見せているが、その中でも活躍

できる場面では学習に取り組むことができつつある。以上のことから、Cが活躍できる場を設定すると、困ることなく過ごすことができるのではないかと思う。

二つ目の仮説「プラスの評価をすると、自分に自信をもったり安心して過ごせたりするのではないか。」に向

けて、朝から褒められる設定をしたり、ごほうびやめあてを活用したりした。その結果、集団での学習や苦手な学習でも、自分で取り組もうという様子が見られてきた。自分が周囲の人に認められない行動をとったときに、やり直しをすることや「ごめんなさい。」と謝ることはとてもCにはハードルが高い様子であったので、正しい行動を意味づけて伝えたり、当たり前活動できていること、よい行動ができていることを褒めたりするようにした。自分に自信をもってできているかどうかは判断が難しいが、自分から活動できたり困ることなく取り組むことができたりする学習や生活場面が増えてきている。ハプニングを好むという次の課題も見られてきたが、Cについて、二つの支援は有効だったと考える。

#### 4 考 察

本研究の基盤となる「情動表出に関する記録」から表出の原因となる心的状態を把握しようと努めたことで、因果関係を把握し、かかわりのための目安を築くことができた。とくに、不適応行動の原因を理解しようとすることは、教師にとって生徒の気持ちのサインを読み取る力になり、心的安定を目指す上でどのようにかかわることがよりの確なかかわりとなるのか模索することにつながっていったように思われる。また模索の結果として、生徒自身も場面への不適応から適応へと、スムーズに移行することができた事例もある。このように、本研究の核心部分は、情動表出の原因を把握することが容易ではない生徒に焦点を当て、心の移ろいを理解することに努めてきた点である。そのことが、生徒の意識の中で自分を受容してくれる他者（自分にとって意味のある他者）の存在を確認でき、心が外界へ開かれていく基礎が芽生えたのではないかと推察される。こうした社会的な志向性が育つことで、生徒と教師、さらには生徒同士といった集団内での相互の人間関係を深めることに有意義に作用するのではないかと考えられる。結果的に、人間関係の基本に立ち返ることの重要性、支援者が「人の心を再認識することになった。

本研究を進めていく過程で、情動表出の具体的な事例として、怒り、悲しみ、不安等、心理的に不安定な状態を挙げ、その解消という点に比重が置かれることが多

かった。それには、集団への適応と活動への主体的な参加を可能にし、それを支援するための取り組みであったという側面がある。ただ、生徒との「情動の共有」をさらに深化させていくためには、より多角的な視点で様々な心的状態に向き合い、かかわっていくことが望まれる。そうすることで、生徒の心の移ろいをよりの確に把握でき、心の状態に寄り添ったかかわり、支援が可能になると思われる。

#### 文 献

- (1) 中塚善次郎（編）（2005）自閉症の本質を問う．風間書房
- (2) 中塚善次郎・原田和幸（1990）ワロン理論による自閉症児・障害児理解．鳴門教育大学学校教育研究センター紀要4，57-64
- (3) 佐々木正美（2005）乳幼児の発達と子育て．子育て協会
- (4) ワロン H. 浜田寿美男（訳編）（1983）身体・自我・社会．ミネルヴァ書房