

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（３） —「情動の共有」が「社会指向性」を促進させる効果に関する考察—

A Study on Support Methods Aimed at Promoting the Mental Stability of Children with Autistic Tendencies (３) The Effect of “Sharing of Emotion” on Promoting “Social Orientation”

(2009年 3 月31日受理)

応和 信宏* 松田 文春** 福森 護

Nobuhiro Ouwa Fumiharu Matsuda Mamoru Fukumori

Key words : 自閉症, 情動の共有, 社会指向性

要 旨

自閉症児の特性の一つに、円滑な人間関係の持ちにくさが挙げられる。心理的不安定に起因した強い習性や内的指向性を和らげることが社会指向性を促進し、人間関係を深めていく上で有効に作用すると考えた。本研究では、「情動の共有」が子どもの心理的安定を図り、それが人間関係の幅を広げ社会指向性を促進することにつながるという仮説を、実践例を整理しながら明らかにすることを試みた。

1. 目 的

特別支援学校では、多様な障害のある子どもたちが共同生活を送るため、個々の実態に配慮した支援方法を確立し、支援を行うことが大切であることは論を待たない。また、同時に、子どもたちが共同生活を送る上で、集団を意識し、円滑な人間関係を築き、生活できる環境を整えることも支援者の重要な責務である。特に、自閉的傾向のある児童期の子どもの学習活動が円滑に行われるためには、その大前提として心理的に安定した状態であることが望まれる。実際には強い習性（こだわり行動）や内的指向性のため、学習に集中できず、活動を中断したり、他者との交わりがうまく持てなかったりすることが多い。

佐々木(2005)は、ワロンの心理学理論が特別支援教育に多大な示唆を与えることを指摘しているが、筆者らは、同様の観点に立ち、継続研究の先行例として、「情動の共有」が自閉的傾向のある子どもの心理的安定に大きな影響があることを確認した。(応和・松田, 2007)

「情動の共有」により、子どもと同じ感性的状態に近

づくように努力することで、人間関係はより強固なものになり、それがやがて自分の中に他者を認める素地ができ、人間関係の深化につながると考えた。本研究は、さらに人間関係の深化が、より多くの他者を受け入れ、集団を意識し、集団内での学習活動の充実につながるかどうか、実践をもとに考察した。

2. 方 法

(1) 対象者

知的特別支援学校小学部に所属する自閉的傾向のある男子児童 1 名(A)を対象とした。

対象児の実態として以下の点が挙げられる。

- ・自分のペースが乱れると、集団内適応が非常に困難となり、突然その場から走り去り逃避する傾向がある。
- ・大きな音や、雑踏感にも敏感で、集団活動や行事の参加も非常に困難である。
- ・感覚過敏であり、寒さには特に弱く心理的に不安定になった状態では、感情をものや人に向けるなど、破壊行動や他傷行為に及ぶことがある。

*矢掛町立小田小学校

**岡山県立西備養護学校

・自傷行為はない。

(2) 研究期間

実態把握を含め、2006～2007年度の2年間の取り組みとした。1年目と2年目を比較し、対象児の学校生活における支援者のかかわりと対象児の社会指向性の変容について考察する。

(3) 実践のための基本事項

① 対象児とのかかわり

ワロン理論の「情動の共有」をかかわりの基本理念とし、支援者との人間関係の深化を図った。

② 考察場面

日常生活の指導や生活単元学習など、クラス単位の学習活動場面から、体育、音楽、運動会といった小学部全体から学校全体（大集団）で行う活動場面に重点を置いた。

心理的に不安定な状態に直面した時、支援者が「情動の共有」による共感的理解を図ることで、Aがどのような心理的な変化をもたらすかについて考察した。また、支援者との人間関係の深化により学習場面からの逃避行動が減少するかどうか、また、他者と共有する場や時間が増えることでAの社会指向性にどのような影響をもたらすのかを検討した。

3. 実践・結果

支援の過程で、児童の表情や活動に顕著な変化が見られた事例を取り上げ、その後、どのように変容していったかを以下に述べる。

(1) クラス単位（小集団）で行う活動

登校後、Aは他の児童より先に教室に入ってから活動はスムーズに行えるが、他の児童が先に入室しすでに活動を開始しているような場合には、活動に移行しにくくなり、大声を出す・かばんを投げつける・他人を叩いたりつねったりするなどの他傷行為をとる等の行動が観察された。自分が最初に教室に入り、静かな環境で着替え等の活動に移りたいという自分の思い通りにならないことに対しては、環境の受け入れが困難であるように思えた。この覚醒水準がまだ低い朝一番の活動でのかかわりが、Aの一日の心理的安定にどのように影響するか、情動の記録を取りながら考察した。まずは教室の隅にA

専用のコーナーを設け、他の児童が先に教室に入っている場合はそのコーナーでしばらく過ごすようにした。心理的に不安定な状態になっているときは、Aの不快感を示す行為を受容し、手を優しく握って寄り添うようにした。次第に、登校後、環境に対して不快感を覚えたときには、支援者の言葉掛けがなくても自分からコーナーに入るようになり、自分の落ち着く場所を設定することで環境を受け入れることができるようになってきた。コーナーの中で「耳をふさいで。」というサインを支援者に求めてきたり、コーナーに支援者を一緒に連れて入るなど、Aの中に支援者にも気分的な同調を求める素地ができてきたように感じた。このように情動を基盤とした朝のかかわりの中で、Aに笑顔が見られたとき、その後の一日の活動が心理的に安定した状態でスムーズに行えることが増えてきた。



図1 係活動に取り組む

2年目になると、他の児童が先に入室し、すでに活動を開始しているような場合でも、支援者が教室にいるときは自分から支援者にかかわりを求め、しばらく遊んだ後、自分でかばんから着替えを出し、更衣を行うことができるようになった。また、コーナーに自分から入り、落ち着くと自分から出てきて更衣を行うことができるようになった。さらに、更衣後は、カードを並べたりバイクの雑誌を見たりするなど、自分の好きな活動をして過ごしていたが、新たに設定したゴミ出しや掃き掃除の仕事にも教師が声を掛けることで取り組むことができ、「一緒にしよう」と支援者の手を取るなどの行動も観察された。明らかに支援者の存在を受け入れていることが

うかがえる。

この朝の活動場面での支援者との人間関係の確立が、生活単元学習や休憩時間での変容にもつながった。多動を併せもつAにとって「待つ」ことは非常に難しい。椅子に座り話を聞くことができず、したいと思ったことを止められると、ペースを乱し不安定な状態になることもある。それが原因で教材を破ったり、投げたりし、学習活動に集中して取り組みにくい。

1年時はAの活動ペースをできるだけ維持できるようにすることと、活動自体の楽しさを本人が味わう目的で授業開始の直前に着席し、すぐ始まりのあいさつができるようにしたり、活動内容を細分化し、常に何かをしている状態を保ったりしながら「待つ」時間をできるだけなくすようにした。Aのそばには支援者が寄り添い、Aへの配慮を表情や態度で伝えながら、Aの「いやだ」「これはしたくない」といった合図を受け入れる体制をとった。活動に取り組みにくいときには教室から一度出て（またはコーナーに入り）気分転換を図り、気持ちを落ち着かせてから活動を再開するという取り組みを続けた。支援者と一緒に活動することを継続していくうちに活動に集中できる時間が次第に増加した。支援者と共に活動を楽しむことがその活動への楽しみに意識が移行し、活動開始を待てることにつながった結果として、授業の始まりの言葉掛けとともに椅子に座り教師の話を聞くという場面を確認することができた。



図2 活動開始を楽しみに落ち着いて「待つ」ことができるようになった

また、スムーズに活動に取り組めたときには、他の児童と共同で活動する内容も徐々に取り入れるようにした。支援者以外の他者の存在を意識して活動することで、休憩時には他の児童が遊んでいた水鉄砲を見て、Aも水鉄砲を手に取り、相手をめがけて撃つなど、これまで支援者とのかかわりが基本だったAが他の児童にもかかわろうとする姿勢を見せるようになった。



図3 他の児童を意識し、水鉄砲を撃つ

（2） 小学部全体（中集団）で行う活動（体育や音楽）におけるかかわり

普段ほとんどかかわりのない他者とは、場を共有することさえ困難であり、大声を発したり、その場から走り去ったりする行動がしばしば見られた。

感覚過敏なAにとって、音楽での楽器の大きな音や高い音色、体育時に気候条件により直に感じる暑さ寒さなどは受け入れがたい環境であり、その授業の前は教室から出ようとしなないなどということが多く、活動への参加は非常に困難な状態であった。

活動前から心理的に不安定な状態のときは、活動の参加を離れた場所からの傍観から始めた。一緒に活動を見ながら「ボールをけて走っているよ。」「小太鼓の音は楽しいね。」など、Aにとって身近な同じクラスの児童が楽しそうに活動している場面を意識できるように伝え、全体とは離れた場所ではあるが、全体と同じような活動をしながボールをけったり、音楽に合わせてリズムをとったりして活動の雰囲気と一緒に味わうようにした。そうすることで、（1）での結果と同様、活動の見通しを持ち、活動が楽しいという雰囲気を感じるように

なることで、環境に対する不快感よりも音楽や体育に参加したいという意欲をもつことができるようになったのではないかと考えた。さらに、活動への参加については、おんぶや肩車など、Aの好きなスキンシップを図りながら心地よさを共有して集団の中に参加するようにし、支援者がいることで場の共有ができるという安心感を持てるように、集団の中でも常に自分を認めてくれる絶対他者をイメージできるようにかかわった。このかかわりの継続はAの活動への参加を促進させ、1年時後半には遠くから見学した後、他の児童が活動している場に近づき、活動を傍観することが増え、時折、笑顔を見せることもあった。音楽の授業が終わった後、教室に戻ると、授業の中で歌っていた曲を自然に口ずさんでいたこともあり、活動への主体的な意識が芽生えている様子を感じさせた。次第に自分から楽器を鳴らしてみたり、他児童と一緒に楽器を鳴らしてみたりするなど、これらの活動から自分で音を鳴らす楽しみや他者と音を共有する楽しさが、大きな音への不快感を上回ったと考えることができる。体育でも同様に、気候への耐性がないAであったが、冬季に屋外で行う活動でも、支援者と手をつなぎながら他児童と一緒に走ったり、ボール運動をしたりする場面が見られた。1年時は体育・音楽ともに活動へ参加できた場面は少なかったが、2年時は、活動に参加しないことやその場から走り去り逃避するという行為は明らかに減少し1学期始めからほぼすべての授業に参加している。これも、生理的不快感よりも、活動への興味・関心の方が上回っていると考えられる。



図4 さまざまな音が鳴り響く中でも、パニックにならず自分が鳴らす音を楽しむ

(3) 学校全体（大集団）で行う活動

本校は給食を食堂で摂る形態をとっている。食欲旺盛なAにとって、給食は学校生活の中でも最も楽しみにしている活動の一つである。しかし、かかわりのない他者が多数いる環境やその中の雑踏感に不快感をもっていたため、全校生徒が集まり、自分にとって緊張感が高まる食堂で食事することは困難であった。そのため、まず支援者が教室に食事を運び、そこで二人で食事をする形態をとるようにした。1年時の間はその状態を継続し、落ち着いて食事をとることに専念した。2年時からは1学期間は食堂に食事を取りに行くことを週に〇回という形で始め、短時間でも食堂の環境に慣れるようにした。そこで「〇〇君は、おいしそうに食べているね。」「A君も好きな△△を食べているときは楽しそうだね。」と身近な児童の食事の様子を伝えるようにし、自分も食堂で食べて見ようという思いを芽生えさせることをねらった。2学期からは食事を取りに行くことに加え、Aの好きな献立のときに食堂で食事をする日を設定した。そのときは、「〇〇君もA君と同じようにおいしそうに食べているよ。」と安心して食事ができるよう傍に寄り添い声をかけながら共に食事をし、支援者もおいしく食べるジェスチャーを大げさにした。

食堂の雑踏感からくる環境の不適応で、食事をひっくり返したり、食堂を飛び出したりすることもあったが、情動の共有を基盤にしながら他者を意識できるようにすることを継続した。2学期も終わりに近づく頃にはAに変容が見られるようになった。他児童生徒の声が上がったり、雑踏感を覚える環境の中であつたりしても、不快な表情をすることはあっても、食事が終わるまで食堂から飛び出すという行動は次第に減少し、自分で耳を押さえながらその環境を乗り越えようとする努力が見られた。3学期からは、ほぼ毎日食堂で食事を取ることができるようになった。この結果から、これまでは食欲よりも不快な環境への不適応感が上回っていたが、他者と同じように自分も食堂で食事をするができるというように、環境よりも食欲を全面に出して食堂で食事をする意識が芽生えてきたのではないかと推測できる。また、食事が目の前にあるとすぐに食べたい（食事を開始するまでの配膳の時間が耐えられない）Aであったが、給食着を着て、配膳などの準備を行い、給食着を片付けてか

ら食事を開始するという、落ち着いて食事也能取るようになった。

運動会や文化祭などの学校行事にも同様のかかわりを行った。これまでは練習などの行事参加も困難であったが、本番でも楽しそうな表情で活動しているAの姿が見られた。Aが受け入れ難い環境に対しては自分から拒否反応を示していたものが、他者を意識でき、活動を楽しんでいる行動や表情を観察することで活動に参加してみたいという意欲がわいてきたものと考えることができる。また、儀式などの静寂な環境化で、他の児童生徒の声が響き渡る場面であっても安定した状態で過ごすことができるようになったのは大きな成長でもある。



図5 給食の準備に取り組む

（4） 個別的に他者とのかかわろうとする場面

個人のスペースの中で一人遊びをすることが多く、他者とのかかわりもこれまでは「情動の共有」を目指した支援者がほとんどであった。子どもと同じ感性的状態になるようかかわり、その中で他者を意識するという実践を続けてきたことは、上述した（1）～（3）の場面からも明らかである。その中で、社会指向性を促進させるために支援者との児童とのかかわりをAが観察することにより、支援者以外とのかかわりを持つことにつながるのではないかと考え、支援者以外の他者とのかかわりに比重を置き実践を行った。

日に数回程度、支援者がかかわる児童の名前を呼び学習活動を共にしたり、楽しく遊んだりして過ごした。最初はA以外の児童と遊ぶことを嫌がるように声を上げたり、支援者の手を引っ張ったりすることがしばしばあつ

た。その行動はそれだけ支援者との児童との関係をAが嫉妬していると考えたが、それでもあえて支援者はそのような三角関係を継続させた。その後、1年時の後半にはAがクラスメイトの児童の名前を呼んだり、軽く手を出し相手が怒って追いかけてくることを楽しんだり、特定の児童が廊下に出た隙を見てドアに鍵をかけて入れなくしたりして楽しんだり、教師に対しては見せることのない、子ども同士に限った遊びで自ら他者にかかわりを求めるという一面も見せ始めた。その時は「楽しい」という気持ちが見て取れるような笑顔をしている。これは、Aの心のウェートが、嫉妬心がやがて、共感的理解の状態にある支援者を通じて他の児童の存在を自分の意識の中で受容し、かかわろうとする姿勢へと変容していったものと考えられる。

このような軽いいたずらの要素を含む行動は、明らかに相手の存在を受容するということが前提となっている。「情動の共有」が実現した支援者とのかかわりを背景として、積極的に人間関係の広がりを目指す姿勢が感じられる。児童に限定したいたずらを含むかかわりは2年時以降、支援者以外の周りの教師にも広がりを見せ始めた。これまで、あまりかかわりのない人物に対して自らかかわりをもつことはほとんど見られず、特に参観日など知らない人物が多数いる場面では不安定な状態になることが多かった。しかし、クラスメイトの児童にしていた行為（いたずらをし追いかけられることを楽しむ）を周りの教師にも行い始めたことは他者を受容し、他者とかかわることの楽しさを認識し、Aの意識の中で能動・受動の役割分担が確立したのではないかと考えられる。また、自分の苦手とする環境（音や声）を作り出している人には、指を差して「うるさい」と声を発し、これまで、ものや他者に対してその不快感を向けていたものが、自分の気持ちを相手に伝えるという行動に変容した。相手に気持ちを言葉で伝えることで、他傷行為が減少してきたことも明らかになった。さらに、この実践で他者を認める素地ができてつつあったため、新しい他者との人間関係を築く時間が短時間でできるようになった。



図6 特定の支援者以外ともかかわりを求める（社会指向性の芽生え）



図7 支援者以外の教師とも支援者と同様のかかわりが持てる（社会指向性の発達）

表1 情緒（情動）表出に関する記録（抜粋）

※社会指向性の発達の過程に主眼を置いて

1 年 時				
日 時	情緒表出の場面 (その具体的内容・事実)	表出内容から判断 した心理的状态	場面へのかかわり (その具体的内容)	かかわり後の様子
4/17	・教室に入ればしばらくすると大声を上げロッカーを蹴る、かばんを投げる、本を破く。	・他の児童の声をうるさく感じる	・別教室に移動させ、一緒に本を読むなど気分転換を図る。	・教室に入るがうずくまる。しばらくたっても更衣に移れない。
5/10	・音楽の時間、始まるとすぐに声を上げ始め近くににあったゴミ箱をけり倒す。そのまま教室に引き返す。	・ざわつきによる不快感	・しばらく教室で過ごす。その後、おんぶをしながら音楽室に向かう。	・落ち着いた様子で他の児童の活動を見ながら過ごす。
5/23	・たこ焼き作りに参加。しかし食べる直前、皿ごとたこ焼きを投げ、声を上げ泣き出す。	・食べるまで時間がかかりすぎた、待てない	・いったん教室から出て自転車に乗る。Aの好きな場所を何度か往復することで気分を落ち着かせる。	・「たこ焼き食べる？」と聞くと「たこやき」と言って調理室の方へ手を引き走り出す。
9/7	・絵を描いていた画用紙を突然ぐちゃぐちゃにする。席から離れ、クッションに飛び込む。	・集中力の限界	・落ち着くまでしばらく見守り、タイミングを見てクッションと一緒に寝転ぶ。背中をとんとんと軽く叩きながら短時間寄り添う。	・新しい画用紙を準備し描く量を細分化し、一回一回間をとりながら、少しずつ一緒に完成させていった。
10/2	・体育で寄り添う教師の手をつねる、引っかく。	・暑さによる不快感、苛立ち、衝撃衝動	・涼しい場所に移動し、気持ちを落ち着かせるようしばらく見守る。	・体育には戻れなかったが、その後の活動は落ち着いて取り組むことができた。
11/24	・登校後、自らコーナーに向かう。教師の手を引き、一緒に入る。耳を押さえてというサインを出す。	・助けを求める	・両耳を押さえしばらく寄り添う。	・「着換えしようか」という声掛けに応じて着換えを始める。
	・Bと遊んでいる様子を見て、自分の方に来てと手を引く。	・嫉妬、遊んで欲しい	・Aも一緒に入れて遊ぶようにかかわる。	・一緒に遊ぶことを拒み、コーナーに入り、本を見始める。
2/18	・笑いながらクラスメイトを教室から追い出し、ドアの鍵を掛けて入れないようにする。	・興味、関心、遊びたい	・見守る。	・友達がドアを叩いたり窓から入ろうとしたりする姿を見て笑う。

2 年 時				
日時	情緒表出の場面 (その具体的内容・事実)	表出内容から判断 した心理的状态	場面へのかかわり (その具体的内容)	かかわり後の様子
4/26	・登校後、不安定な表情でコーナーに自ら入る。きて更衣を始める。	・イライラ感	・自分からコーナーに入っただけで見守る。	・しばらくすると、自分から出てきて更衣を始める。
6/15	・音楽の時間、自ら教室隅の長いすに座る。時間一杯授業に参加。	・興味、関心	・傍に座り、歌を歌ったり、リズムに合わせて肩を叩く。	・笑顔を見せながら時間一杯授業に参加。途中楽器を鳴らす場面も見せる。
7/12	・花瓶作りの途中、教室から出たいと教師に向かってドアの方を指差す。	・他の児童の声に不快感 ・集中力の限界	・いったん教室の外に出て気分転換を図る。手をつなぎ、校舎内を散歩する。	・「教室行こう。」の声掛けに素直に応じる。そのまま活動を再開する。
9/10	・食堂に誘う。落ち着いて食事を教室に持ち帰る。	・食欲	・友達のおいしそうに食べている様子を伝えて、一緒に確認する。	・笑顔でお盆を取り、落ち着いて教室に戻る。
9/28	・Bが水鉄砲で遊んでいる様子を見ている。 ・Bが教室から出た瞬間にドアまで走り鍵をかける。	・興味、関心、遊びたい ・もっと遊びたい	・水鉄砲を手渡す。 ・見守る。	・Bを目掛けて水鉄砲を撃ち始め、お互い打ち合いを楽しむ。 ・「鍵を開けろ」とドアを叩きながら怒るBの様子を見ながら笑う。
10/19	・体育に参加。声掛けに対して「いや。」と答えうずくまる。	・不安定感	・ドアを開ける。 ・しばらく見守り、Aが何かをしようとしたタイミングに「体育を見に行こう」と声をかける。	・Bに追われ必死に逃げる。 ・動き出した流れに沿ってそのまま運動場に出る。
11/6	・授業前に自分から席につく。開始を待っている。	・興味、関心	・声をかけながら始まるまでコミュニケーションをとりながら過ごす。	・集中して活動に取り組む。
12/4	・音楽の時間、楽器を叩いて音を出す。笑顔が見られる。	・興味、関心、音を出す楽しさ	・他の児童が楽器を鳴らしている横の楽器に誘う。	・スムーズにそこに行き、一緒に楽器を叩いて楽しむ。
12/25	・終業式、式中声をあげる。	・雑踏感	・耳を押さえながら寄り添う。	・イライラした表情を見せながらも、その場から逃避することなく式が終わるまで過ごす。
1/17	・食堂で食事をする。耳を押さえる。	・雑踏感	・寄り添い、肩を叩きながら「おいしいよ」を声をかける。	・次第に落ち着きを取り戻し、食べることができる。
2/6	・あやとりを持って教師のところへ行く。	・遊びたい	・その様子を見守る。	・しばらくの間、一緒にあやとりをしたり、教師のあやとりをまねしながら遊ぶ。

4. 考 察

これまでの実践を整理していく中で明確になったことは、まず、子どもと同じ感性的状態に立てるように努力することで、子どもの意識の中に他者を認める素地が必ずできるということである。そして、その後のかかわり方によっては、社会指向性は促進され、集団参加への展望が開けてくる。そのかかわりの過程でいくつかの支援

上の留意点をまとめることができた。

- ① 楽しい体験から芽生える満足（充足）感を共有できたことを、表情や態度、言葉で伝えること。
- ② こだわりの特性を共有できる人間関係内だけのルールを作ること。
- ③ 子どもにとって受け入れ可能な他者は、支援者を通じて友好的関係であることを認めることができるような三角関係を築くこと。

特に、③のように、多角的人間関係作りを支援者がリードすることが、人間関係の幅を広げる上での大きなポイントとなる。

「情動の共有」を強調して、しすぎることはないが、どの子どもにもマニュアル的な発想で、画一的な姿勢で接するのでは全く意味がない。かかわりの過程で、個々の子どもの情緒的な実態を的確に把握することから始め、それに基づいて具体的な接し方を検討することが重要である。その延長線上に、より理想的な個別の人間関係像が具現化してくるものと思われる。

知・徳・体の全ての面にわたって、発達が未分化であることが多い児童期の子どもにとって、特に強調されるべき点は、発達の最も原初的な側面である「情動」の教育（情育）に重点が置かれるべきであるということとは、筆者らのこれまでの実践研究からも再確認できたところである。大切なのは、「情育」による「情動の共有」を背景に、いかに人間関係面での役割分担を発展させていくかという点である。場面によってかかわりの能動・受動が入れ替わることが求められるわけで、それによって初めて子どもは自己の主体性を認識するとともに、他者に対しても自己と同等の存在価値を認めることができるのである。

今回の実践事例から、A自らが周りの児童、教師にも能動的な態度でかかわりをもち始めたということは、自分の情緒面の特性をを認めてくれる他者がいることへの安心感を背景に、周囲の他者へも広がり始めたということに他ならないと考えられる。そして自分だけでなく他者の存在意義を認めることによって自らの人間関係の世界を広げていくことに楽しみをもつことができたのではないかと、他者とのかかわる時のAの笑顔（表情）からも推測される。

自閉的傾向のある子どもの「社会指向性」を考えていくうえで留意しなくてはならないのは、自閉症特有の行動特性に配慮し接することはもちろん重要な原則的要素をもっているが、旧来の観念にとらわれない発想で人間関係の構築を探っていくことも必要であるということである（例えば、生活年齢にとらわれず、精神年齢段階に立脚した人間関係づくりにじっくり時間をかけ、醸成された人間関係で他愛もない役割分担で楽しみを共有することなど、遡及的に子どもの発達前の過去に立ち帰ろう

と試みること）。自己の内的側面に強いこだわりをもつ子どもが、社会指向性を強めていくためには、やはり、個々の子どもの精神発達の状態に立ち帰り、そこから順を追って共に成長していこうとする支援者の粘り強いかわり（「情動の共有」の持続）が欠かすことのできない要素であるということができる。

文 献

- (1) 松田文春・福森護（2008）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（3）—「情動の共有」が「社会指向性」を促進させる効果に関する考察—。中国学園大学紀要7号（2008）p. 155—162
- (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センター紀要4，p. 57—64
- (3) 応和信宏・松田文春（2006）自閉的傾向のある児童・生徒の「心理的安定」に関する実践研究（1）—ワロン理論を背景としたかかわりを通して—。日本特殊教育学会第45回大会発表論文集p. 835
- (4) 応和信宏・松田文春（2007）自閉的傾向のある児童・生徒の「心理的安定」に関する実践研究（3）—学習活動への参加意欲と他者との関わりの広がりに関する統合的考察—。日本特殊教育学会第46回大会発表論文集p. 116
- (5) 佐々木正美（2005）乳幼児の発達と子育て。子育て協会