

# 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（４） — 集団学習場面における視覚的提示の方法や支援者の関わり方に焦点を当てて —

## A Study on Support Methods Aimed at Promoting the Mental Stability of Children with Autistic Tendencies（４）

（2011年3月31日受理）

松田 文春\* 福森 護  
Fumiharu Matsuda Mamoru Fukumori

Key words : 自閉症, 集団学習, 視覚的提示

### 要 旨

自閉的傾向のある生徒が、集団学習場面において落ち着いて学習に取り組めるための支援方法について考察した。自己のこだわりと集団のルールが拮抗した状態で、学習内容の視覚的提示の方法や支援者の関わり方などの支援方針を決めて関わることで、徐々に集団のルールを意識して学習に取り組むことができるようになってきた。特に、学習場面でやり直しがきくということをも本人が認識できれば、集団内でも学習に取り組もうとする前向きな姿勢が大きく育った。

### 1. 目 的

自己の持つ内的規範（こだわり）が日常生活場面に強く反映するために、集団学習活動の場面において学習に落ち着いて取り組めなかったり、集団内にうまく適応できなかったりする自閉的傾向のある生徒の集団適応のための支援方法について考察した。筆者らはこれまでに、自閉的傾向のある生徒の心理的安定のための関わりする方法として、「情動の共有」を背景とした関わりによる具体的な事例を取り上げその成果を紹介してきた（応和・松田：2007）。今回の考察は、その成果をベースにして、他者の存在を受け入れて、集団の中の自分を意識して学習することができるための学習内容の提示や効果的な支援方法等について検討した。

### 2. 方 法

#### （１）対象生徒

知的障害特別支援学校中学部に在籍する自閉的傾向のある生徒で、以下の①、②の特徴を併せ持つ学習グルー

プに所属する男子4名を対象とした。

- ①軽度の知的障害を伴うが、千円前後のお金の計算（足し算、引き算）ができ、実際に買い物の経験がある。
- ②行動面で強いこだわりがあり、他者の意見を受け入れにくく、自分の主張が受け入れられない場合にはパニックを起こすことがある。

#### （２）実践場面

数学での買い物学習での実践。それに関連した取り組みとして、生活単元学習「お店を開こう」や作業学習での野菜の収穫など。対象生徒の属する数学の学習グループでは、授業時間の後半に毎時間買い物学習に取り組んだ。成果を比較するために、前期と後期に分け授業への集中力について比較するようにした。

#### （３）支援方法

学習内容の視覚的提示については、以下の6項目を指針とした。（福森ら、2005）

- ①スケジュールを視覚的に提示する。
- ②スケジュールの中へ生徒の意向を反映させる。
- ③スケジュールの中へ生徒の楽しみな活動を盛り込む。

\*井原市立井原中学校

- ④生徒の視点で作成したスケジュールにする。
  - ⑤コミュニケーション能力を高める指導をする。
  - ⑥自閉症の生徒が好んでいる独特な世界を共有する。
- この6項目のうち、今回の取り組みでは特に①, ②, ③, ⑥の4項目を重視し支援場面に応用した。

#### (4) 生徒の内的規範と集団学習ルールとの拮抗した状態について（買い物学習場面で）

生徒の有している内的規範（こだわり）おもなものとして、以下のようなことがあげられる。

- ・長時間集中して学習するのは苦手である。
- ・常に自分が一番よい成績をあげたい。一番になれなかったら、すべての学習場面を受け入れたくない。
- ・自分のペースでルールを運用したい。

これらの内的規範に対して、支援者は以下のような集団学習ルールを提示し、2つの規範が拮抗する状態を作った。

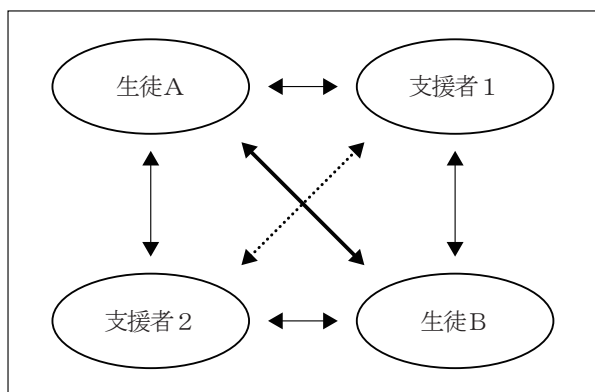
- ・決められた時間内は学習に取り組む。
- ・時間内に一番成果を残した人が学習チャンピオンになる。チャンピオンは先生が選ぶ。
- ・買い物をする順番は、振ったさいころの目の数字の大きい生徒から買いに行く。

#### (4) 支援のための基本的確認事項

##### ①関わり方の基本構造の設定

学習グループ内（支援者を含め）がお互いに結びつきを深めるために、少人数だからできるグループ内での関わりの構造をイメージし（図1）、まず支援者間で共通理解した。そして、その構造が学校生活全般にわたり、可能な限り関わりの場面の設定に努めるようにした。

図1 グループ内での関わり構造のイメージ



##### ・生徒間（↔）

学習場面、休憩時間等で、相手を見て言葉や身振りで話しかけ、会話をします。支援者は、関わりの場面は設定するが、会話には入らず見守る。

##### ・生徒・支援者間（↔）

支援者は基本的にローテーションで特定の生徒の支援を担当するが、場合によっては臨機応変に対応し、どの生徒にも同等にかかわる。

##### ・支援者間（↔）

生徒の実態把握後、支援方針について共通理解する。実際の支援場面では、担当生徒に固定されず適宜フォローし合う。

##### ②支援者間で共通理解したこと

学習グループ内の力学の実態を参考にして、相互に円滑なかかわりが持てるように、以下の点に留意して支援を展開するよう心掛けた。

- ・活動への集中力が低下してきたら、気分転換を図るために速やかに休憩をとる（臨機応変に個別スペースなどで対応する）などし、まず心理的に不安定になることを未然に防ぐように努める。
- ・お互いがかわり合う場面では、支援者はなるべく入り込もうとせず、そばで見守りながら、場面がこう着した時には適宜言葉を投げかけたり、活動の方向性を示したりするなどの支援をする。
- ・成功場面は小さなことでも取り上げ、感嘆の表情が伝わるように称揚しながら、全員で喜びを分かち合うように接する。

##### ③「情動表出に関する記録」の整理

個々の生徒の感情面に関する実態をなるべく客観的に把握するために、「情動表出に関する記録」をまとめ、生徒相互の関わりが円滑にいくために、情動面での支援者の対応の仕方を検討するようにした。特に言葉によるコミュニケーション手段をほとんど持たない生徒の意思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、まずその生徒の情動表出の原因を把握することから始めるようにした。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わりをする事で生徒との信頼関係を深めることができるか、またグループ内で安定した学習

活動を続けることができるか、その指針を得ることを目指した。

### 3. 結 果

買い物学習での2つの規範が拮抗した状態での結果。前期では、次のような状態が見られた。

- ・さいころの目の結果が、自分の期待した順番と異なった場合、強引にやりなおしを求めたり、その後の学習活動が停滞したりした。
- ・自分以外の生徒が学習チャンピオンになった時、著しく不安定になりパニックになることがあった。その現実を受け入れられず、不安定なまま授業が終わることもあった。
- ・「買い物一覧表」には率先して自分が買うものを記入しながらも、他の生徒の動向が常に気になっていた。

やはり、自己の内的規範の方が強く、授業に落ち着いて取り組むのにはほど遠い状態であった。そのため、集団学習ルールを再認識させ、自分の思い通りにならなくて無念でも、もう一度がんばって学習に取り組むことで、チャンピオンになることも可能（やり直しがきく）であることを伝えながら継続支援を行った。

後期になると、以下のような変化が見られるようになってきた。

- ・不安定になりしばらく停滞していた学習活動を、遅れてでも再開できるようになってきた。
- ・「買い物一覧表」に他の生徒のがんばっている点なども併せて記入し、全員の生徒の学習成果を客観的に把握しようとするようになってきた。
- ・他の生徒がチャンピオンに選ばれた時、その明確な理由を教師から説明を受けることで、その生徒に向かって拍手を送ることができた。

本研究の基盤である、心理的不安定の原因となる心的状態を把握しようとしたことは、因果関係を把握し、支援者の関わり方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。今回の実践の核心部分の一つとして、こだわりの原因を把握することが容易でなく、また立ち直りにも時間のかかる生徒に関わり、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の存在を確認でき、社会志向性の基礎が芽生えたのではないかと推察される。この社会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し、「一人一人が主人公として活動できる」という授業実践が展開できたように思われる。

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。

### 4. 考 察

集団学習場面で、こだわりの強い生徒が集団内で落ち着いて学習に取り組むことができるためには、まず生徒の内的規範（こだわり）を否定しない（学習ルールを最初から強要しない）ことが大切である。誰もが守るべき集団内のルールと拮抗する状態をしばらく続けながら、生徒本人が2つのルールを比較できる期間を設けることで、内的規範にこだわらないという素地が生じてくるものと思われる。また、個々の生徒の学習ペースを尊重し、他の生徒と公平な条件で学習できる環境を整える必要がある（特にルール面で個人の特例を認めない）。それを視覚的に手順を追って提示する。

集団内で心理的に安定した状態を継続できるためには、一度きりではなく、やり直しがきくという支援方針を徹底して伝えながら、学習場面への安心感を持たせることが非常に大きな意味を持っている。そして、学習活動の中に生徒の意向を反映させたり、楽しみな活動を盛り込むなどの効果的な内容を提示することが他の生徒を受け入れ尊重するという心にゆとりを生じさせることにつながると思われる。

次に、不安定な状態から立ち直り、落ち着きを取り戻す時の要因として、以下のようなパターンが実践を通して明らかになってきた。

### (1) 「欲求の充足」

生徒の不安定な要因の多くは、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し、それがパニックに発展すると考えられる。このような場合、パニック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。例えば、大好きな友達や教師と一緒にいたいという欲求が満たされることで、生徒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、不安定な状態は鎮静する。生徒の欲求は、相手に「～してください。」と言いながら駆け寄る、教室から出ようとする、部屋に入りたがる、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。

### (2) 「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」を阻害せざるを得ない状況も生起する。しかし、「欲求の充足」を得ることが困難な状況下にあつてなお、怒りなどの劇的な鎮静が観察される場合がある。「さいころをもう一回振りたい。」「いっぱい頑張ったのだからチャンピオンは自分だ。」等の欲求や執着が、大好きな教師と一緒に好きなカルタ取りをしたり、違うさいころを自分が納得する目が出るまで何度も振って過ごしたりと、別の欲求を充足させるうちに棄却されている様子がうかがえる。これは、容れがたい欲求甲に対して、それを上回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、生徒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」とも呼ぶべき事例である。生徒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。

### (3) 「刺激の遮断」

「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、一人別の教室で過ごすことによって徐々に情緒が安定したという事例である。このように、「刺激の遮断」された静かな環境下で、漸進的に不安定な状態が鎮静することもある。なお、この事例は、特に明白な要求行動も認められず、怒りなどの原因が特定できなかったケースである。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、著しいパニックに陥っていたにもかかわらず、「別の教室に行って過ごす。」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。様々な原因で不安定になるような場面でも、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、こうした事例によって観察された。

これまでの実践を通して、生徒の不安定な場面から落ち着きを取り戻すまでの過程について振り返る時、必ずしも良好とはいいがたい事例も多い。しかし、支援者の僅かな支援で相手を受け入れたり、学習場面への集中力を取り戻したりするケースが認められる等、前進の兆しが見られる場面もあった。他の生徒の活躍を認め、握手によって自分も同等に頑張ったという関わり方を定着させるなどの取り組みを継続させることにより、パニックの抑制とコントロールがより円滑に機能するようになることも可能であると思われる。

これまで、不安定場面から落ち着きを取り戻す過程に関する事例を3つの傾向に整理し、場面ごとにポイントを押さえた関わりを継続させることで、落ち着いた後の他者との関わりがより円滑になった(情動の理解が情動の共有につながる)。このことは、生徒の社会性(他者を受け入れ関わりを持つようとする意欲)やコミュニケーション能力の伸長を考えるうえで、「情動面」の果たす役割を再認識する結果になった。そして、場合によっては、言語的コミュニケーション手段が十分でない生徒に対して非言語ないし言語コミュニケーションを促進することで、情動面が安定し、自分にとって意味のある他者の存在に気づき、こころが外界へと開かれていく糸口を見つけることにつながると言える。

心理的に安定した状態で活動を継続させるために、今回の実践において、次の二つの具体的な目標を設けた。

- ①「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。」
- ②「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。」

これらの目標について検証してみたい。まず①であるが、活躍できる場を、授業や場合によっては授業以外の場面で取り上げた。支援者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。生徒が見通しをもつことができるようにスケジュールの中へ生徒の意向を反映させるような工夫をすること（図2）、スケジュールの中に本人が好きで楽しい活動を盛り込むこと（図3）、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、生徒が不安定になり自傷行為等とは出ることなく、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。音楽的な要素の学習場面が苦手な、やや困った様子も見せることもあるが、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。保護者からも、本人が楽しみに学校に通ってくれているのでうれしいというプラスの評価も得られた。以上のことから、生徒が活躍できる場を設定すると、概ね困ることなく過ごすことができると言えるのではないと思われる。

図2 「スケジュールの中へ生徒の意向を反映させる」

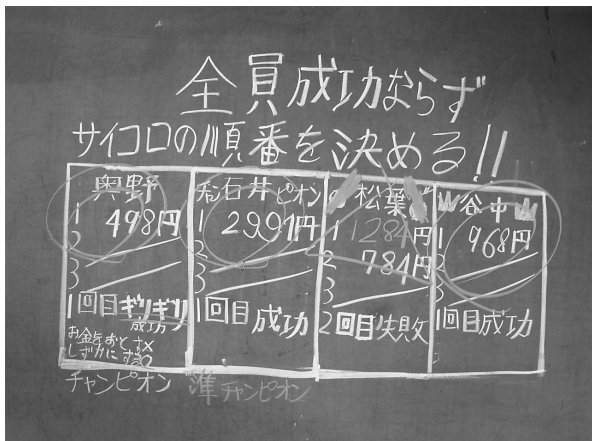


図3 「スケジュールの中に生徒の楽しい活動を盛り込む」



次に②であるが、一日のスタートである朝の活動場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、集団での学習や苦しい学習でも、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。」と謝ることに対してハードルが高い生徒もいたので、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た。時にはハプニングを好むという次の課題も見られてきたが、これら二つの支援は有効だったと考える。①、②とも、とても広汎な内容で評価につながる具体的な事実を記録できておらず、主観的な結果や考察を伴った面もあるが、変容を伺わせる行動や態度、表情が日常生活の中で頻りに観察されるようになったことから、あえて意識して支援者が関わったこと

に意義があったと考える。

今回の実践を通して課題として明らかになったこととして、まず生徒の個々の異なる実態に的確に対応した授業場面を築くには、授業の構成員や学習ルールを場面によって適宜見直したり、幅広い学習内容を提示したりすることも望まれるという点である。一つのルールだけに縛られないようにすることが、生徒の心にもゆとりを生じさせることにつながると思われる。また、人間関係作りの根幹部分として、生徒との心理的な共感状態（情動の共有）を築けるための支援者の努力が最大の焦点であることには違いない。

## 文 献

- (1) 桜井茂男 (1997) 学習意欲の心理学—自ら学ぶ子どもを育てる—。誠信書房, 31—45
- (2) 佐々木正美 (2005) 乳幼児の発達と子育て。子育て協会