

集団に参加できない自閉症児を指導する 教師の関係構築方略に関する質的研究

—— 特別支援学校教師に対する半構造化面接法を通して ——

新井英靖*・寺門宏美**

(2013年9月17日受理)

The strategy building relationships between special school teacher and student with ASD who could not participate in group session in special school.

Hideyasu ARAI and Hiromi TERAOKA

キーワード: 自閉症児, 関係づくり, 質的研究, 半構造化面接法

本研究は集団に参加できない自閉症児に対する対応方法について、特別支援学校に勤務するU教諭にインタビュー調査を行った。このとき、自閉症児への対応に関する基本的な考え方、自閉症児理解の方法、具体的な対応方法の3点を中心に、半構造化面接法を用いてインタビューを行い、質的に分析した。

その結果、U教諭の語るエピソードから、U教諭は身体的なコミュニケーションを重視しながら子どもの内面を読み、つながる接点を探しながら徐々にアクセスするという考え方を基本にして自閉症児であるN児に対応していたことが明らかになった。また、U教諭はN児と「つながる」ために、周辺情報と観察、本人とのやり取りといった多面的にN児を理解しようとしていた。そして、環境の構造化や本人の自己肯定感を高める指導など、自閉症児支援の基本的な対応方法については効果的に用いながらも、U教諭は単に構造化を実施すればN児との関係が深まると考えていたわけではなく、N児の反応から、参加の可能性をはかり、本人の気持ちを受け取りつつ流し、柔らかく巻き込むという方法を用いて徐々に学習に参加できるように指導していたことが明らかになった。

1. 問題の所在および研究の目的

昨今、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、人的・物的な環境整備が求められる一方で、特別支援教育に関する教職員の資質・能力の向上が大きな課題として取り上げられている¹⁾。特に、自閉症児は認知特性やこだわりなどが影響して集団での活動に参加できないことも多く、教師の専門性が問われることが多い。こうした自閉症児に対しては、TEACCHプログラムに代表される「視

*茨城大学教育学部 **茨城県立北茨城特別支援学校

覚的構造化」を中心とした特別支援を提供することが有効であると考えられており、多くの教育現場で実践されてきた²⁾。

しかし、その一方で、小林は自閉症児の行動障害を「単なる行動」として捉えるのではなく、「文脈」に依存したものとして捉え、当事者の意図を受け止め、対応することが重要であると指摘している³⁾。また、別府は「自閉症児の持つ情動のあり方を周りの大人が理解し、大人がそれに合わせることで、情動共有経験を作り出す」ことができると述べている⁴⁾。近年の研究においても、自閉症児との相互交渉をうまく成立させるためには、「対象児の興味や関心にあわせ、遊びに寄り添う」ことが重要であり、「おとなの子どもの捉え方」が重要な要因となっていることが指摘されている⁵⁾。

以上の点をふまえると、集団に参加できないでいる自閉症児を指導する教師には、自閉症という障害特性を理解し、特性に対応した専門的スキルを発揮することが求められる一方で、自閉症児の行動を「流れ」で捉え、適度な「距離感」を保ちながら関係性を構築していく能力が求められる。このうち、後者は近年、自閉症児のアタッチメント研究として進められてきているが、学校場面における教師と自閉症児の関係構築のプロセスに焦点をあてた研究は極めて少なく、検討の余地が多く残されている。

アタッチメントは、適切な応答関係の繰り返しによって形成されると考えられている⁶⁾。しかし、「身体的・情緒的なつながり」から始まる親子のアタッチメント形成と、教育活動を通して形成される教師と子どもの関係性をはたして「共通」のものとして捉えてよいのだろうか。すなわち、「教師」という存在は、親密圏に属する親とは異なり、もっと社会的な文脈の中でその役割を果たすことが求められているので、子どもとの関係構築方略に関しても親とは異なる特徴が存在するのではないだろうか。

以上のような点を検討するために、本研究では、集団に参加できない自閉症児とその子どもを指導する教師がどのような関係を築き、どのように対応しているのかについて明らかにすることを目的とした。このとき、集団に参加できない自閉症児と教師がどのような応答を繰り返しているのかを検討することが必要であると考え、半構造化面接法を用いて、教師の省察過程を質的に分析することとした。

これまで教師と子どもの関係を研究している論文は、教師教育の分野でいくつか出されている。たとえば、秋田らは熟練教師と初任教师の間で状況分析の方略が異なり、子どもに対する発話の方法などの教授行動に違いが見られることを明らかにしている⁷⁾。こうした研究の中では、熟練教師は自らの経験をふまえ、社会的制約と個人的な価値や信念を統合しながら考えていることが指摘されている⁸⁾。秋田らの研究は、熟練した教師とは「技術的な専門家」ではなく、「省察的实践者」であるというショーン (Schon, D.A.) の研究に依拠しているが⁹⁾、近年、教師教育の分野では「省察」を用いて理論と実践を結び、状況や文脈に適応的にふるまいながら子どもと良好な関係を保って指導することができる教師の育成が重要視されているが¹⁰⁾、こうした「省察」の重要性は特別支援教育の担当教師にも共通していると考えられる。

しかし、学校場面において教師が自閉症児と関係を構築する方略といった観点からの研究はほとんどない。もちろん、通常の学校において熟練教師が用いている発話の仕方など、子どもに心理的な安心感を与えながら、「教師」として働きかけるスキルなどは共通しているものも多いが、授業に参加できない自閉症児を前にした教師が周囲の状況や文脈とあわせてどのように捉えるかなど、特

別支援教育担当教師ならでは「省察」もあるのではないかと考える。特に、通常の対応では学習に参加できない自閉症児に対して、教師はどのような信念を基盤にして指導指針を立てるか（「信念・指針の形成」）、自閉症児のこだわりや行動上の困難をどのようにとらえるか（「子ども理解」）、具体的に自閉症児とどのような距離を保ち、どのような働きかけをするのか（「対応・実践の方法」）という点を詳細に分析することが必要であると考えた。

2. 研究の目的

本研究では、集団での教育に適応することができない自閉症児と関係を築いているベテラン教師がどのような思考過程で子どもを捉え、どのような指導技術を駆使して自閉症児との関係性を高めていったのかを明らかにすることを目的とした。

3. 研究の方法

① 調査対象者の選定

集団に適応できない自閉症児（N児）を指導する教師（教員経験 20 年以上のベテラン教師：茨城県内 A 校 U 教諭）から協力を得た¹¹⁾。

② 査期間と方法

2010 年 11 月 30 日～2011 年 2 月 10 日の期間に週に 1 度、A 校を訪問し、U 教諭と N 児の関わりを観察した上で、放課後、U 教諭の実践についてインタビュー調査（半構造化面接）を行った¹²⁾。

③ インタビュー調査の内容

U 教諭は A 校に赴任するまで小学校に勤務していた。自閉症児との関係の築き方を U 教諭から聞き取る前に、通常学級での教員経験の中で、U 教諭が「子どもとの関係の築き方」をどのように考えるようになったのかについて聞き取りをした（「信念・指針の形成」）。

その上で、A 校で集団に参加できない自閉症児（N児）を担当する U 教諭が、N児をどのように理解していたのかについて聞き取りをした（「子ども理解」）。

そして、そうした理解にもとづいて、学校の中でさまざまな「不適応行動」を示す N児に対し、U 教諭が具体的にどのような対応を行ってきたのかについて聞き取りをした。特に、学校や教室で、U 教諭がどのような対応をしたのかという点を中心に聞き取りをした（「対応・実践の方法」）。

4. U 教諭が子どもと関係を構築する際の基本的視座（「信念・指針の形成」）

インタビューでは、まず U 教諭が小学校教員時代に子どもたちとの関係の築き方で大事にしてきた点を聞き、次に具体的に印象深かったエピソードについて聞き取りをした。次に示すデータは、A 校で 2011 年 1 月中旬と 2 月初旬の 2 回のインタビューで採取されたものである。1～2 時間とい

う長時間にわたる会話の中で、U教諭のこれまでの成功や失敗の体験、それに伴う思いについて広く話したが、ここでは「子どもたちとの関係の築き方」という点に絞り内容を掲載した。特にU教諭が子どもの気持ちを想定したり、それを組み込んで発言している箇所には、波線を引いて示した。

Q 先生が子どもとの関係づくりにおいて、特に大事にしていることは何ですか

①…まず、遊ぶだね¹。(現在担任しているクラスの)「児が溶けていったというのも、こちょこちょですから…スキップをとまってる…とにかく触れ合って遊ぶこと」? まあ…どの子もそう、乗るかなあ、…やっぱり。まずとっかかりはそこから。あとは親しげに言葉をかけるとかいうこともあるけど。…じゃれあって遊ぶ³。

②ここ(特別支援学校)の子たちはもちろんそうだけど、小学校の6年生だって遊びたいですよ。大好き²。…(身体を)動かして、触れ合いながら⁴、まあべたべたするわけじゃないけど、とにかく遊ぶ。一緒に遊ぶ⁵。だから、こっちが遊んであげるといふ姿勢でいこうとすると、子どもらは仲間に入れてくれない³。

③仲間に入れてくれないって…仲間として扱わない?先生、あくまでも先生だから⁴。だから、一緒に遊んじやうっていかね。…例えば…ある学級の時に…毎朝ドッジボールをしてたんですよ。こっちも大汗かいて。本気で。…メンバーの一人としてやる⁶。だけどほら、遊びなさいとか、一緒に遊びましょって先生の中には、審判をしている先生とか、「お前あだ」とか先生になっちゃっている人がいるでしょ⁷。遊びの中に入っていながらも、それだと子どもは遊んでもらっている感覚ですよ⁵。そうじゃなくて一緒に遊ぶ。鬼ごっこにしても、縄跳びにしても、とにかく一緒。

④うっちょー(U教諭のあだ名…筆者注)!早く来てよ〜!とか言って。友達ですよ。その感覚は⁶。その時は。授業中は僕も子どもにはさん付けで呼んで、ね。先生と。そこははじめ。授業中は授業中、休み時間は休み時間…と使い分けるようにして。休み時間になると「うっちょー!」って。だからこっちも、“大汗かいてやる”と。

⑤(一緒に)レベルに下がる⁸。…例えば女の子なんかで、高学年なんかだと、ダブルタッチとかだと負けるんですよ。ダブルタッチって分かります?…大縄をこうやって2本回すのね。…難しい、難しい!入れないもん、だって、最初は。…そういうのなんかだと、子どもら喜んじやうわけですよ。先生が跳べないから⁷。それで「もう一回やらせろよ〜」とか、「今はわざと引っかけたんだよ〜」とか、色々で⁹。そうすると、(子どもたちは)面白い訳でしょ⁷。で、こう、そこで近づく。「教えて〜」とかいうと¹⁰。「先生こうやんだよ〜」「しょうがないな〜」「できないの〜?」とか言って⁸。…こう…なんだろう。子どもらがこっちに心を開いてくれる⁹ってというのは「近づける」¹¹。…一緒に遊べるってことは、仲良しじゃないですか。子どもの世界では⁹。…うん、受け入れてくれる¹⁰ってというのは、そこかなあと。…意識したことはないけど、言われればそうかなあ〜と思う。

⑥今すごい、難しい時代にはなってきたとは思いますが。例えば、…5・6年の女子なんかね、くすぐるわけじゃないし。だから、毎日必ず握手をして帰る¹²ってというのは、6年生でもやってるしね。…どの学年でも必ず。…やっぱり40人を毎日見ると、何か工夫をしなかったらその子と触れ合うというか“あ、先生私見た”“呼んでくれた”¹¹という瞬間が無いまま終わっちゃう¹³。アピールの強い子ばかりになっちゃう。…せつかく同じクラスになっているのに寂しいし¹⁴。その子が寂しいと思う。“先生、今日私のこと見てたかな”¹²っていう。それを自分も防ぎたいから、その工夫として必ず「名前を呼ぶ」「帰りはタッチしていく」¹⁵。…もちろん(目を合わせて)。…今日怒られた子たちだったら「明日はがんばろうな」って。全員と向かっているから、一言がかけられるから¹⁶。

⑦(関係づくりに遊びが大事だという確信は)いつの間にかもったんでしょうね。…例えばだけど、う…ん。どっか病院の待合室とか、誰かのところで、こう子どもがいたら、ちょっとつんとかやって(笑)。ね、やっただけでも、

なんか…“なんだこのおやじ”と最初は思うかもしれないけれど、「何、どうしたの今日？」とか言うと、けっこうしゃべってくる¹³。…そういうのって、子どもが安心する¹⁴っていうか、体を触れると安心する何かを伴っていると思う。

⑧（肌が触れ合うのが大事だと思うことについて）学年の子たちにしても。例えば、肩をこう「オ～イ」って、ドンってやるだけでも違うでしょう。手と手というイメージと違ったとしても。…ある意味、動物的なところがあるかも¹⁸。

⑨…（子どもと子どもの関係も）子どもと（遊びを通して）一緒にいる¹⁹中で見られる。…子どもがその中で心開いてくれている状態なのは、いろいろ言ってくれる訳ですよ。告げ口じゃなくて。困っていることも言ってくれるし、喧嘩したことも言ってくれるし¹⁵。

⑩…これまで持っていた子で、全欠をしていた子がいて、その子が教室に入れるようになったのは12月なんですけど。…始業式から毎日放課後、家庭訪問してたんですね。おうちに行って、顔見て。だから一方通行ですよ。それが、だんだん、一緒に²⁰。「今日は何やってたの？」とか言うと、カードを…バトルカードをやった、と言うと「見せて」とか言って。で、カード買ってきて。「先生も持ってきたよ」とか言って。「強いよ」って。そうやって、遊びの中で、会話を見つけて、一緒に。ルールよくわかんないけど、それをやったりとか。その子とその接点を探しながらやってくというか²¹。こっちでそのステップは決められない²²から。それで、少しずつ、少しずつ²³。でも、慌てたり、無理をすると崩れるというかね。せつかくそうしてたのが欲を出しちゃうとね…“しまった～”笑。遠足連れて行きたいじゃないですか。ね。で、「行こうよ、行こうよ！」って学校の話をしちゃう訳ですよ。これまでゲームやってたのに、そうするとビクッて。（その子にとっては）“誘われちゃう”“連れていかれる”みたいな¹⁶。（自分としては）“あ、言っちゃった”みたいな²³。…

⑪（N児に対しては）…いきなり「くすぐり」にはいってないかもしれない。けれども、やっぱり、近づいてきているその時々に、彼が耳たぶを触ってきたりとか、体をさすっていたりとか、頭をぐりぐりしてあげてたり…はあるかもしれない。…（それは）大事な場面。今日も時々何かする時、どっかは触っているから²⁴。肩触っていたり。あとは牛乳が2本飲みたいときも、牛乳あげるときにも“ひゅっ”って。

(1) 関係づくりの第一歩は「遊び」

上記のインタビューから、U 教諭が遊びを通してどのように子どもと関係を形成してきたのか、具体的に語られた。U 教諭は「まず、遊ぶ」「じゃれ合って遊ぶ」と即答した。この「遊ぶ」の意味は会話でのやり取り遊びではなく、「一緒に体を動かして、触れ合って遊ぶ」という意味が込められていた（下線 1, 2, 3）。子どもとともに教師自身が体を動かして遊びを楽しむことで、その場でやり取りが生まれ、子どもが心を開き、自分を受け入れてくれるという考え方であった（下線 4, 5, 6, 9 波線 3, 8, 9, 11）。そうした遊びの結果、お互いの距離が近づき、関係づくりが進むということであった（下線 11）。それは、通常学級におけるドッジボールと大縄跳び遊び、障害児とのくすぐり（こちょこちょ）遊び、不登校児とのカード遊びという4つのエピソードを通して語られた（#1-①, ③, ⑤, ⑩）。

(2) 時には仲間になり、子どもの心を開く

また、一緒に遊ぶとは「遊ばせる」のではなく、「一緒に遊ぶ」ということが大事だということが

語られた(波線 4, 5)。具体的には、ドッジボールのゲームに入らず、審判や指示を出して子どもを「遊ばせる」教師がいるが、それは「一緒に遊ぶ」ことにはならない(下線 7)。そうではなく、U 教諭は、大人として本気は出さないものの、教師がゲームの中で子どもと対等に戦い、大汗をかくことで、子どもは教師を仲間として認めてくれると考えた。つまり、子どもに認めて受け入れてもらうには、子どものレベルに下がり、メンバーの一人として遊ぶことが大事ということであるということであった(波線 4)。これは、大縄跳び遊びの“ダブルタッチ”という技で教師がミスした際、「もう 1 回やらせろよ」「今のはわざと」とやり取りをしながらもミスが続き、結局「教えて～」と子どもに頼み、「こうやるんだよ～」と子どもが教師に教える場面においても、同様の意味で語られていた(下線 9, 10, 波線 8, 9, 10)。

(3) 身体的コミュニケーションの重要性

もう一つの大事な点として、遊びの中で「身体に触れ合う」ということを挙げている。子どもが心を開く「とっかかり」の一つに、身体接触を伴う触れ合い遊びを例に挙げている。現在のクラスの生徒との関係づくりの際、子どもが「溶けた」要因が“こちょこちょ”だったこと(下線 2)、その後、通常学級高学年下校時の一人ひとりとの“握手”のエピソードでも、同様に「肌が触れ合うのは大事」と語られた(下線 12, 15, 波線 13, 14)。なぜ肌と肌の触れ合いが大事なのかの整然とした説明はなされないものの、「肩をお～いと言ってドンとやる」というようなちょっとした触れ合いも、関係づくりには「ある意味動物的なところ」があり、それが大事だと感じていることがうかがわれた(下線 18)。

(4) 内面をキャッチし接点を捜しながら寄り添う

しかし、どの子にも初めから身体接触を伴った遊びをするのかというと、そうではなかった。N 児とは、相手から身体接触を求められた時や、活動を促す時にさりげなく肩や背中に触れるようにしていたこと等が語られた(下線 24)。これは、不登校児とのカード遊びでも同様に、直接触れずに「少しずつ、少しずつ」「遊びの中で会話を見つけ」「接点を探しながら」遊ぶ様子が語られた。以上の語りからは、U 教諭は常に子どもへのアンテナの感度を高め子どもが何をどう感じているのかを捉え、アプローチしていることがわかった。

5. 自閉症児と「つながる」ための U 教諭の子ども理解の方略(「子ども理解」)

それでは、U 教諭は「つながり」をつくるのが難しい自閉症児をどのように理解し、関わっていたのだろうか。ここでは、U 教諭が N 児のパニックを直接体験したあとに、N 児の見方をどのように変化したのかについて聞き取りをした。その結果、以下のような回答が得られた。

<#2:N 児の学校歴と夏祭りの出来事> (下線はN 児の様子, 波線はU 教諭による解釈)

- ・…一言でいえば、わがままの塊₁…と引き継ぎを受けました。話を聞かない、できるのにやらない₂など。…引き継ぎでは「どうしようもない子₃」という感じでした。そんな中で悪化してしまったのだと思いました。“困った子”ではなく、“困っている子”と捉えをしたいんです₁。
- ・ここに来てからも、駐車場から進まない。昇降口に寝転がるなどの日々でした。タイミング良く校舎に入ることもあるのですが、嫌なことがあると校舎外や校外に出まったり、大声や大泣き、噛みついたりして暴れていました。“殺されるー!”と大声を上げられ₄、コンビニの人が見ていたりして。大丈夫です～(挙手)と合図をしたり。
- ・N 児は姉も不登校で、全欠中です。N 児はO 小学校に入学しましたが、後半から登校をしぶり、小2からは情緒学級があるH小に転校₅しました。その後学担と支援学級の先生が変わってしまったようで、ビシビシと指導されたようです。小5から本校に転校してきたのですが、厳しくされたようで、後半は不登校になったようです。私は暴れたりするのは、二次障害と捉えました。彼のストレスは何かということや環境も整えることをしました₄。
- ・N 児の学校歴を彼の母は“たらいまわし”と表現していました。…よく対応してもらえなかったという思いがあるのでしょう₆。学校に対しても冷めた態度です。個別の指導計画を見せても“できますかね…”といううな。それを差し引かなければ、失礼な感じ。…学校への不信任は親子で持っていました₆。
- ・…彼のこだわりや過敏性に対しては、直接働きかけても解消されないと思いました₇。(キャンドル作りをするというイベントで)彼はキャンドル作りはやらないと言ったので申し込まなかったのですが、当日来て、すっかり自分はキャンドル作りをするつもりでいたようです。申し込んでいないから材料がないのでできないと言われると、それまで見たことがない様子で大泣き大暴れしました。“よしよし”(身振りで説明)とかかわると、私の耳たぶをしきりに触って指しゃぶりをし続けた₇んです。まるで2～3歳の赤ちゃんのよう₈でした。(内面のギャップ)家でも母親の耳たぶは触ることがあり、今はやりませんが、その後時々私の耳たぶに触れるようになりました₈。怒りだしてからおさまるまで1時間以上経った₉と思います。これから少し変わってきたように思います₁₀。
- ・受け止めてやらなきゃならないという(自分の)気持ちが強くなりました。何とかしてあげたい。彼が苦しんでいる。かわいそうだ。(この1件は)大きな出来事でした₁₁。
- ・エピソード③は、給食が待てなかった様子です。待てなくて“ワー”“早くして!”と叫んでいました₁₀。今はないですね。
- ・エピソード④は、砂場の様子です。自分のイメージの世界を自由に作ることができるから、安定するようです。同じように、レゴにもはまっていました。この砂場の安定を認めてあげないと、次がないんです₁₂。
- ・エピソード⑤は音楽の鑑賞などでビデオを観る機会があるのですが、観るのをとても嫌がるんです。遠足などでバスに乗る予定があると“ビデオ観る?!観るなら行かない!”と確かめてきます。教室の雑談で友達が昨日見た番組の話などしていると耳に入るだけで“やめてっ!”と₁₁。(後ろの棚の学級文庫?らしい本を一冊取り出してきて)このゾロリの本は大好きなんです。声をたてて笑って読んでいます。でも、他のゾロリはダメみたい₁₂で、この4コマがいいらしい。他にも、忍玉(乱太郎)の何巻は見ないとか、家でもそういうことはあるようで、お母さんも本人の基準は分からない₁₃ようです。自分が配慮したのは、慌てない、結果をすぐに求めず、強い指導をしないということです₁₂。
- ・個別化については、予定ボードを使いました。今日の予定はこうなっていると。(前黑板から持ち出して提示

し)…このタイプは怒って投げてしまっていました。電車が好きなので、電車で作ったら“電車はキライ”と言われ、何が好きかと聞くと“機関車”と言うので、こう作り直しました¹⁴。(後ろ黒板から取り出し提示)

Q どうして怒って投げてしまったのですか？

・強制されていると思ったのでしょう。これをやれというように¹³。なので今日はこんな予定だけど、N君はどうする？というように本人に聞きながら、本人の予定をこのように提示しました。…

・“信頼”だか“信用”だかわかりませんが、(今、N児とは)関係ができていようには思います。感覚なので、説明するのは難しいのですが。…あれはN児が通っていた発達相談先の先生から言われたのだと思いますが、寝言で「U先生助けて」と言っていたと聞いた時でしょうか。そう思ってくれている…。また、N児は困ると「U先生～」と探しまわったりする様子や自分に対しては向かってくることが少なくなったことから、そう感じるようになったのだと思います。自分の味方だと思ってくれている。裏切らないと。(彼の思いこえようとする)自分の思いも強くなりました。

(1) 先入観をもたず、当事者の声を聞く

U教諭への聞き取りから、授業に参加できない自閉症児との関係づくりは以下の点が重要であることが示唆された。すなわち、U教諭は、A校赴任と同時に小学部6年生のN児の担任となったときに、前担任から「話を聞かない」「できるのにやらない」「わがままの塊」「どうしようもない子」という引き継ぎを受けた。しかし、U教諭は、前担任のネガティブなN児の見方(捉え方)と関係づくりによって、「N児は悪化してしまった」と感じた。そして、前担任から「困った子」というような引き継ぎを受けつつも「本人が一番困っている」というように、それとは異なった見取りを行った(下線1, 2, 3, 波線1)。実際、U教諭が担任になった当初も、教室からだけでなく、学校外に逃げてしまったり、「大声」「大泣き」「噛みつき」などで暴れることがあった(下線4)。

N児は現在までに2度転校を経験していた。最初の小学校で通常学級に入学、1年生後半から登校をしぶり、2年生から別の学校の情緒障害特別支援学級に転入した。さらに、5年生で現在校に転入したものの、後半には不登校になった(下線5, 6)。N児の母は「よく対応してもらえなかった」という思いがあることがうかがえ、学校歴を語った際に「たらいまわし」と表現していたことをふまえ、U教諭はこのような親子の様子から「学校への不信感」を持っていると判断した(波線5, 6)。また、N児が暴れる(下線4)のは「ビシビシと」「厳しく」されたことでの「二次障害」と捉え、心理的ストレスの軽減のために環境を整える配慮を行った(波線2, 3, 4)。

U教諭は引き継ぎや母親からの話、本人の様子などから、N児が教室で授業が受けられなくなった要因の一つに、教師との関係の悪化や厳しい指導があると仮定した。そこで、二次障害を引き起こしている本人のストレスを取り除くべく、本人の困り感に寄り添い、何がストレスで怒りを生じさせているのかを日常の観察から探ることとした。その結果、N児独特のこだわりや過敏性があることが分かり、早急に成果を求めず、強い指導を避け、活動への参加は本人の意向を取り入れるという方針をたてた。

(2) 身体感覚を通じた理解

U教諭にとって印象深い出来事は、夏祭りのキャンドル作りで「それまで見たことがない様子で

大泣き大暴れ」するN児の態様に会ったことであった。「よしよし」となだめに入ったU教諭の腕の中で、N児は「耳たぶをしきりに触って指しやぶりし続け」、それは「まるで2～3歳の赤ちゃんのよう」な様子であり、その対応は時間的に「怒り出してから1時間以上」経過するものとなった（下線7, 9, 波線8）。これ以降、N児に対するU教諭の思いは「何とかしてあげたい」「苦しんでいる」「かわいそうだ」「受け止めてやらなければ」という気持ちが強くなり、自分にとって「大きな出来事だった」と振り返っている（波線11）。その思いに応じるように、N児の側でも「家での母の耳たぶ」を触るだけでなく、「その後時々」U教諭の「耳たぶに触れるように」なった。

(3) 指導方針と関係の変化

N児への思いを強める一方で、U教諭は彼の強い「こだわりや過敏性」に対し、教師が「直接働きかけても解消されない」強固な障害特性が関係していると感じた（波線8）。その理由は、前述の夏祭りのエピソードに加え、給食場面で待てずに叫んだり、ビデオやテレビ番組、漫画に対し過剰に反応したり、本人基準の線引きによる限定された物とのかかわりが見られたりする様子からであった（下線10, 11, 12, 13）。それらの障害特性に配慮するため、U教諭は「慌てない」「結果をすぐ求めず」「強い指導をしない」という指導方針をとった（波線12）また、一日の見通しをもてるように、N児の好きな電車で予定ボードを作成した。しかし、N児は自分の予定を「強制される」と思ったようで、怒って投げてしまった。本人が「機関車」が好きと言うので作り直し、予定の記入は本人と相談し、意向を取り入れて提示できるように変更した（下線14, 波線13）。

このように、U教諭はN児の内面をさまざまな関わりの中から少しずつ理解し、N児と対話しながらルールを決めていったことで、U教諭とN児の関係が変化していった。

6. 学習参加の機会を生み出す子どもへの対応方法（「対応・実践の方法」）

それでは、U教諭はN児と少しずつつながりながら、教室から逃走するN児の学習支援をどのように行ったのだろうか。

U教諭はN児が厳しい指導を受けたことで人間不信になり、教室に入らなかつたり、暴れたりするのは二次障害であると捉え、「慌てない」「結果をすぐ求めず」「強い指導をしない」という指導方針をとるようにした。しかし、それは「指導をしない」「放っておいて好きなことをさせておく」という指導ではなかった。ここでは参観した授業場面を取り上げ、U教諭がN児をどのように学習に促し、誘っていたのかについてみていきたい。

N児は教室に入りたがらない、教室に入ってもカーテンの仕切りの内側に引き籠ってしまったり、すぐに教室から出て行ってしまったりという様子がほとんどであった。しかし、調査に入った時期以降、部分的に授業に参加する様子が見られ、U教諭からも「少しずつ変化が見られるようになった」と報告された。例えば、1月14日の参観では、学級の生活単元学習でたこ焼き調理を行い、上機嫌でたこ焼きを食べ、さらに課題学習では買い物とプリント学習に取り組むN児の様子が参観された。また、2月3日の参観では、「ヤダ！」と言いつつも、U教諭の学習への誘いに乗り、作業学習に取り組む姿が見られた。

U 教諭と N 児のやり取りを見ながら、U 教諭は瞬時に何をどう判断し、N 児に対しどのタイミングで学習の誘いをかけているのか。この 2 回の参観とインタビューでは、参観場面をもとに“U 教諭はその時何を考え、どこまで予想・判断し、どのようなかわりをもったのか”について尋ねたところ以下のような回答を得た。

<#3:N 児に対する学習への誘い方>

12月10日

Q 去年も今年も周辺参加を目指されていたと思いますが、去年と今年の違いは何ですか？もっと具体的に言えば…？

①去年は、確信ない中で“どうかな～、どうかな～”とやっていました¹。今年は、大まかなパターンができてきました。ある程度予想できるところが増えたというか。例えば、今日の避難訓練での消火訓練で、イベントは好きなのできっと本人はやるだろうと予想し「Nが消火訓練、抽選で当たったんだよ。中学部で2名しかできないんだって。どうする？」と投げかけ、そうすると本人は「うん、やる！」となる。去年は手探りだったのが、今年はこんな感じでいけばいいかなあというのがわかってきました²。

②ただ“もっとさせたい！”という時悩んでしまうんです。指導で“ここまでやらせたい”と思うと難しくなります。今は本人の状態をみて誘い出すという感じです。少しでも周辺参加できればと思うので、それには、安心して、安定することが大事で、砂場やパソコンが必要なんです。そこがベースになると思うのです³。N児の気持ちのベースです。彼の気持ちが安定するためのベース。これには、みんなの理解と僕らの我慢が必要。“させたい”“指導したい”という教師側の我慢です⁴。

1月14日

③教室に少しでもいられるといいかなと思って。…昨日と今日は学級生単だったので、じゃあ学級で、みんなまでできる、N君も喜んで参加できるものにして。じゃあ調理だっていうことで⁵。…だから、調理は「いるだろうな」と。で、その次、課題はすごい「ハードルが高い」から⁶、いつも。ほとんど入ってこないの。だから、買い物をやったとしても、入ってこないことが多いの。いつも。でも、たこ焼きがあるから、つながりとしてはいけそうだから。…興味を引きそうなものを一つ用意しておけば、買い物学習はできるかな⁷と。ただ、その後は出て行っちゃうかなと思っていただけ。…

④けっこう、中にいそうな感じだったので、引きとめようかなと⁸。次の活動につなげていけばと。でも、まさかプリントまでいけるとは思わなかった⁹けど。…勉強というか、ああいうふうに、鉛筆出して、書いている場面なんかだと、ちょっと避けるんですね。自分は彼のこと。(N児が)出てっちゃうので。「あっちいって！」とか。なんだけど、このぐらいの距離でやってたでしょ？だから“これはいけるのかな？”と思って、「Nもやってみる？」って言ったら、やだって言わないから、「あ！これはチャンスだ！」って思って¹⁰。それで、ちょっと「じゃあ次はこれ」って。

⑤うまく気持ちが落ち着いているところで、その、自分のリクエストしたたこ焼きが実現して、そのたこ焼きが課題にもつながるっていうことで、気持ちがつながっていったのかもかもしれない。そのつながりだけではないと思うんだけど。昨日も調子良かったし。何かこのところ…変化は少しずつ、じわじわとあって¹¹。2学期の最後の頃で「つまんなくはないかな」というのは、もしかしたら芽生えてきたのかもしれない。みんなと一緒にいい。やらなかった、これまで何もやらずに「つまんない、つまんない」だったから。やってみたら“そうでもないぞ”って¹²。できてきて。…去年の暮れごろ。12月頃に、Nのそういう変化をちょっと感じて、クラスでもちょっと

話をしたんだけど。直接「やりな」では難しいことも、そこが、しっかり保障してあげることで、できるなあと。

2月3日

⑥(最近のN児は) ヤダって言うてもやる¹³。今日もそうだったでしょ。…ここ2週間ぐらい特に調子が良くて。昨日もすごいテンションが高かった。

⑦もう飽きたとか言ってるけど¹⁴…なんて言うのかな、それを受け止めるまでいかないのかもしれないんだけど、聞き流して、「でもここまでやっているから次やって」～とか。こう、流し方、誘い方でけっこうくる¹⁵。…「もう1枚やんない?色どれにする?」。ただ「やりな～」とか、「もう1回やりなさい」とかではなくて。「何にする?」(に対しN児が)「え～じゃあ全部」(と答え)“全部かよ”って(内心想って)。…「全部ならちよつとずつね」とか言って。それでミキサーやって、それを紙漉きにして。「すごい色だぞ」なんて言ったら来て(Nは)「めんどくさいな」…ここまで、なんて言うかな、かかわれるというか、持続できるのはホント最近。…3学期。しかもこの2週間ぐらい。

⑧Nの反応。…さっき「キーツ」って返事の仕方、あとちよつと何度か言ってみて、…活動に差はないかな。後はタイミングが大きいと思うんですよね。だから、例えば、砂場に行ったばかりの時に、その声かけるタイミングかな¹⁶。今日は、紙工、気分が良いのはもちろんあるけど、その前に「つままない、つままない」って言ってたから。「何をやろうかな。砂場も終わっちゃったし。パタモンも今日のストーリー完了」。「つままないなあ、つままないなあ」って言って「お腹空いた、お腹空いた」って言ってたから。そこで食いつきがよかったのかも…

(1) 行動を予想して機会をつくる

U教諭は昨年度「どうか」とN児の参加を手探りで支援していたが、今年度は「大まかなパターン」が見えてきているので、予想し、意図的・計画的に参加を促すことが増えてきた、と消火訓練のエピソードを例に挙げて語った。ただし、まだ「こんな感じでいけばいいのかなあ」という確信はもてていなかった(下線1・2)。

一方、U教諭が確信をもっていたことは、N児が「少しでも周辺参加」できるようになるためには、「安心」「安定」が必要であり、それは「砂場」や「パソコン」で「彼の気持ちが安定するためのベース」であると断言している。こうしたベースの重要性は、前節#2の波線12でも発言されている。そして、彼のベースを保障し、参加を促すためには、同僚教師の「理解」と担任の「我慢」が必要だと考えていた(下線3・4)。

(2) 低いハードルを設定し、チャンスを生み出す

そこで、U教諭はN児が参加しやすいように、学級の生活単元学習で「たこ焼き」を調理する活動を計画した(下線5)。調理の提案をしたのは担任のU教諭であるが、何を調理するかは学級で他の生徒を含めた話し合いとなった。このとき、N児は調理までは参加ができ、場合によっては次に続く「ハードルの高い」課題学習でも、たこ焼きを売るといつながらで、どうにか買い物学習には参加可能かもしれないが、それ以上の活動は難しいだろうという大まかな見通しをもってU教諭は指導にあたっていた(下線6・7)。

しかし、N児が教室にそのまま残りそうな様子だったので「引き留めよう」とし、プリントを配って個別にかかわった(下線 8・9)。すると、いつもの距離より近い距離でかかわることができたため「いけるのかな」と思い、N児に「やってみる？」と誘ってみた。拒否しないN児のその反応で「チャンス！」と判断し、2枚目のプリントを手渡した(下線 10)。普段はそこまで取り組むことが難しいN児が、一連の授業に参加できた要因を、U教諭は「前の生活単元学習からの学習意欲が継続していたのかもしれない」と注釈した上で、「2学期の最後の頃」であったので「みんなと一緒にがいい」と思うようになったのではないかと振り返っていた(下線 11・12)。

(3) 受け取りつつ流しながら巻き込む

2月3日のエピソードでは、紙漉き作業の場면을例に挙げ、教師側の「流し方」「誘い方」でN児の取り組みが変わると述べていた(下線 13・14・15)。N児の「ヤダ」「飽きた」をいったんは聞き、受け取りながらも、威圧的・指導的なかわりではなく、「もう1回やらない?」「どれにする?」と提案し、その答えが自分の予想外のものだとしても否定せずに譲歩し、やり取りしながら作業を進めていた。こうした中で、本人が作業に取り組むという「参加」だけでなく、次の工程のグループに製品をつなげ、紙工班のメンバーの一人として役割を遂行するというように、「社会的な参加」が可能となった(下線 16)。すなわち、N児が活動への参加を拒否した場面であっても、N児の素振りから、参加の可能性をはかり、本人の気持ちを受け取りつつ流し、穏やかにやり取りを続けて学習に誘い、柔らかに巻き込むという方法をとっていることがわかった。

これはU教諭がN児を担当して2年目であり、N児から信頼を得るほどの関係を形成できていたこと、N児の行動や内面変化のパターンを予想できるまで理解を深めていたことが大きいと考える。このように、子ども理解を深めていたからこそ、最適なタイミングや意欲喚起のかかわり方ができたのではないかと考える。

7. 研究のまとめと考察

本研究では、U教諭の語るエピソードを中心にして、U教諭がN児をどのように理解し、どのように関係を深めてきたのかについて明らかにした。その結果、U教諭の語るエピソードから、U教諭は身体的なコミュニケーションを重視しながら子どもの内面を読み、つながる接点を探しながら徐々にアクセスしていたことが明らかになった。また、N児と「つながる」ために、本人とのやり取りのみならず、N児に関連する周辺情報や日常的な観察を組み合わせ、多面的にN児を理解していた。こうした中で、環境の構造化など、自閉症児支援の基本的な対応方法を効果的に用いていたが、U教諭は単に構造化を実施すればN児との関係が深まると考えていたわけではなく、N児が示す表情や言動から、授業参加の可能性を見極め、穏やかにやり取りを続けて学習に誘い、柔らかに巻き込むという方法をとっていたことが明らかになった。

こうした実践はU教諭が通常学級の担任をしていた頃の経験も基盤となっていた。そのため、子どもと「つながる」ための基本原理は自閉症児に固有のものがあるのではなく、一般的な子ども理解の方策、あるいは一般の親と子どもの関係構築の方法を含めて共通の基盤で考えることができる

のではないか。

しかし、その一方で、具体的な対応方法をみてみると、授業や教材といったものを媒介にしながら、教師は自閉症児との距離を適度にはかり、チャンスをもて活動に誘い参加を促すといった点については、通常学級の子どもとは異なる方法があることが示唆された。この点をふまえると、集団参加が難しい自閉症児との関係構築は、行動的あるいは実践的には個別のかつ固有のアプローチが多く用いられていたが、信念形成や子ども理解、そして子どもとの関係構築のプロセスについては、アタッチメント形成に代表される一般原理と共通する点が多く存在すると考えられる。今後、自閉症児との距離のはかり方や誘い方、あるいは課題設定の方法などについて、さらに詳細に分析し、特別支援学校教師の指導実践力の内実を明らかにすることが課題であると考えられる。

注

- 1) 文部科学省「中央教育審議会初等中等教育分科会 特別支援教育の在り方に関する特別委員会における論点整理」(2010)。
- 2) メジホフ, G., ハウリー, M. 著, 佐々木正美監訳『自閉症とインクルージョン教育の実践—学校現場の TEACCH プログラム』(岩崎学術出版社, 2006)。および佐々木正美 (2004)『自閉症児のための絵で見る構造化』。学研。などを参照。
- 3) 小林隆児『自閉症と行動障害 関係障害臨床からの接近』(岩崎学術出版社, 2001)。13。
- 4) 別府哲「障害を持つ子どもにおけるアタッチメント—視覚障害, 聴覚障害, 肢体不自由, ダウン症, 自閉症」。数井みゆき・遠藤利彦編著『アタッチメントと臨床領域』(ミネルヴァ書房, 2007) 58-78。
- 5) 狗巻修司「自閉症幼児との相互交渉におけるおとなのかかわり方に関する検討～関わり方と子どもとのとらえ方の関連について～」。『発達障害研究』第34巻第1号, 2012, 29-41。
- 6) 数井みゆき・遠藤利彦編著『アタッチメント 生涯にわたる絆』(ミネルヴァ書房, 2005)。
- 7) 秋田らの一連の研究については、以下の文献を参考にした。秋田喜代美・岩川直樹「教師の実践的思考とその伝承」。稲垣忠彦・久富義之編『日本の教師文化』(東京大学出版会, 1994)。84-107。秋田喜代美「教師の生涯発達(1): つまずきと成長」。『児童心理』51(3), (金子書房, 1997)。118-125。秋田喜代美「教師が発達する道筋: 文化に埋め込まれた発達の物語」。藤岡完治・澤本和子編『授業で成長する教師』(ぎょうせい, 1999), 27-39。
- 8) 秋田喜代美「熟練教師の知」。梶田正巳編『授業の知: 学校と大学の教育革新』(有斐閣, 2004), 181-198。
- 9) Schon, D.A., (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. (邦訳: 柳沢昌一・三輪健二『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』(鳳書房, 2007)。
- 10) Korthagen, F. *Linking Practice and Theory*. (邦訳: 武田信子監訳 (2010)『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』(学文社, 2001)。など。
- 11) 調査協力を得るにあたっては、調査者のほうから対象教師の勤務校の管理職および対象教師に対して研究の概要および調査の主旨を説明し、インフォームドコンセントを得た。また、対象教師

を通じて対象児の保護者にもプライバシーの保護を前提にして調査に協力してもらえるよう同意を得た。

- 12)半構造化面接法の手法に従って、教師の語りをデータ化し、コード化する手続きをふんだ。なお、半構造化面接法の手法については、Merriam, S, B. *Qualitative Research and Case Study Applicants in Education*. 1998. (邦訳：堀薫夫・久保真人・成島美弥『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディ』(ミネルヴァ書房, 2004). 秋田喜代美・能智正博編 (2007) 『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書. 能智正博『質的研究法』(東京大学出版会, 2011). を参考にした。