

言語障害通級指導教室（ことばの教室）で指導を受けた 高機能自閉症児の内面性変容とその影響 －指導実践記録の整理とインタビュー結果から－

The influence and the change of the inner world based on educational
practice for a child with high
－functioning autism in resource room for speech－language disorders
－Using Records of Educational Practice and Semi－Structured－interview－

瀧澤 聡 小野寺 基史
Satoshi TAKIZAWA Motofumi ONODERA
田中 譲
Ken TANAKA

I はじめに

発達障害児の指導は、その子どもの能力を分析的に評価・検討することで、課題に対するつまずきの改善を図り、現在発揮されている能力が十分活かされるよう課題分析に基づいた課題の改善・補正が重要である。具体的には、昨今の心理教育アセスメントバッテリー等から得られるその子どもの認知特性（注意、符号化、計画、流動性知能、結晶性知能等）をアセスメントし、彼らの得意な能力を活用しながら教育指導に当たることの重要性が指摘されている⁽¹⁾。これらのアプローチをいわば個体論的なアプローチと考えると、臨床的な教育環境においては、指導者や仲間とのいわゆる関係論的視点からのアセスメントが同様に重要であると考えられる。具体的には、学習や行動、対人関係（コミュニケーション）等における子どもの興味・関心、思い・願い、意欲等、その子どもの内面性に向き合いながら、受容的・共感的に関わることの重要性が指摘されている⁽²⁾。

近年、上記の後者のような認識が高まる中で発達障害児を対象としたコミュニケーション重視の実践が多く報告されるようになってきた⁽³⁾⁽⁴⁾⁽⁵⁾⁽⁶⁾。この動向は少なくとも三つの流れをあげることが可能と思われる。まず一つ目として、自閉症の社会性障害の問題に「心の理論」を関連させた研究があげられる⁽⁵⁾。「心の理論」とは、1970年代後半、Premack & Woodruff⁽⁷⁾によって初めて提唱され、その定義は「自己および他者が目的、意図、感情、信念、知識、疑念、推測、好み等の内容が理解できるとき、その動物、あるいは人間は『心の理論』を持つ」とされた。1980年代になって、Baron-Cohen・Leslie・Frith⁽⁸⁾が自閉症児は「心の理論」の獲得に困難を示すことを発見し、Leslie・Frith⁽⁹⁾は、この仮説を自閉症の中核的障害とされる社会性障害を説明する理論として適用し、「心の理論欠損説」として提唱した。このことで、自閉

症児の社会性障害に関する研究は飛躍的に前進したとされるが⁽¹⁰⁾、「心の理論欠損説」を自閉症の一次障害とすることには異論も多い⁽¹¹⁾⁽¹²⁾⁽¹³⁾。特に、別府・野村⁽¹²⁾による「心の理論」研究では、高機能自閉症児が獲得する「心の理論」は、健常児のそれと異なる独自のプロセスと質的に特異性のあることが示唆された。その背景には、「心の理論」に関して「情動や感情と深く関わった問題」があることを彼らは指摘した。このことは、高機能自閉症児が「心の理論」を形成するが、その過程と性質において健常児とは異なる特異性を示し、内面性の問題に深く関与していることを示唆したと考えられる。従って、自閉症の社会性障害に「心の理論欠損説」を中核的障害にあてることは不十分と想定され、一方で自閉症の「心の理論」研究においても、情動や感情といった彼らの内面性の問題を重視する立場が存在することを示している。このことは、木下⁽¹¹⁾、三宅・伊藤⁽⁵⁾、滝吉・田中⁽¹³⁾においても、同様の知見を呈示している。

次に二つ目として、「関係論的視座」からのアプローチがあげられる。「エピソード記述」を構築し提唱した鯨岡⁽⁴⁴⁾や、その他にも青山⁽¹⁵⁾、瀧澤・濱崎・小野寺⁽¹⁶⁾、瀧澤⁽¹⁷⁾、勝浦⁽¹⁸⁾⁽¹⁹⁾等によるこの領域における研究報告がある。これらに共通しているアプローチの考えは、コミュニケーションを対象児童と担当者間における内面性の共有を目指す営みとし、そのことを関係として捉える。そして、両者においてその営みが不成立な関係として生じてしまう状況を、コミュニケーション障害とし、この状況を改善するための支援のあり方を探ろうとしている点にあると考えられる。そして、この立場によるコミュニケーション障害は、関わる者の内面性が反映され、作りだしたものと把握されるので、関わる者の内面性の操作が可能であり、実践の振り返り（省察）のある指導記録等が重要な検討資料として位置づけられている。先に述べた「心の理論」研究では、対象児童の内面性が重視されているのに対し、これは実践家の内面性が論点として重視されていると考えられる。

しかし、注意しなければならない点は、「関係論的視座」によるアプローチでは、すべての事象を関係論の中に組み入れて考えるのではないという点であろう。牧野⁽⁶⁾は、「個体のもつ諸機能の成熟、発達、等の諸知見を踏まえ、その上で、個と周囲との関係がもたらすもの、関わり手の内面世界がもたらすものを捉える必要がある」と述べている。

三つ目は、生涯発達支援の観点によるもので、発達障害児に対するコミュニケーション重視の実践の成果について検討した研究報告は、田村・田辺らによる一連のものがある。それは、「自閉症児の発達と障害の問題を明らかにするとともに、彼らの発達を援助する療育・教育的活動のあり方」を探ることを目的として研究を実施し、多くの知見を呈示していると思われる⁽²⁰⁾⁽²¹⁾⁽²²⁾⁽²³⁾⁽²⁴⁾⁽²⁵⁾⁽²⁶⁾⁽²⁷⁾。

ここでは、高機能自閉症児 K 君の 2 歳から大学卒業する 22 歳の 20 年間における教育相談および療育・教育活動への関わりを通して、K 君の発達経過と発達支援のあり方⁽²⁷⁾、K 君自身による障害理解の検討⁽²⁶⁾、K 君の保護者の障害受容と家族支援のあり方の検討⁽²⁵⁾等について報告した。これらの研究を通して、「本人および家族への多様な側面からの、早期からのロング・スパンの支援が重要⁽²⁷⁾」であること、その際、対象となる子どもの志向性に基づいた遊び・活

動を大切にしながら、関わる者は、共感的・受容的に関わり、それらを目的性・意味性のあるものへと向上させ、さらに子どもの趣味や専門の力量へと発展させるように支援する重要性を指摘した⁽²⁷⁾。

学校教育においても、文部科学省^{(28) (29)}は、「個別の教育支援計画」作成を明文化し、その目的を「長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な教育的支援を行うこと」とした。このように、発達障害児への生涯発達支援の重要性が学校教育現場においても言及されることとなった。

しかし、我が国の特別支援教育は制度として位置づけられて数年しか経ておらず、その整備・拡充がはかられている段階で、発達障害児への生涯発達支援の観点による研究は途についたばかりと考えられる。その蓄積もほとんどない中で、田村・田辺らの一連の研究報告による知見は、貴重といえる。ただ、これらの研究は、大学教員が中心となって実施された。その取り組みは、発達相談、療育活動、K君の各発達ステージに関わった担任等への助言、ボランティアとの交流等多岐にわたり、組織的で丁寧な支援活動と考えられる。K君への支援の取り組みは、今後の特別支援を推進していくためのモデルケースになりえても、この取り組みを一般的な公立学校で同じように実践するには、さまざまな条件を考慮しなければその実現は難しいことが予想される。従って、発達障害児を対象にした生涯発達支援の認識を持ちながら、一般的な公立学校でも実践可能な事例研究は、意義があると考えられる。

本稿においては、第一筆者が、小学校にある「ことばの教室」で通級による指導を6年間受けた高機能自閉症のある児童(C)の指導記録と、中学入学から高校卒業までの6年間におけるCと母親に対する支援を含めた関わり等の記録を基にそれぞれを概略としてまとめ高校卒業直前に父親を交え、彼らへのインタビューを試みた。

本研究のねらいは、小学校にある「ことばの教室」で通級による指導を6年間受けた高機能自閉症のあるCの内面性の成長を探り、生涯発達支援の観点を含めながら「ことばの教室」におけるコミュニケーション重視の指導の影響を考察することにあつた。尚、本稿における「ことばの教室」とは、公立学校における言語障害通級指導教室を指すものとする。

II 方法

1. Cと保護者へのインタビューの手続き

Cへのインタビューは、Cが高校を卒業したX+18年の3月に、第一筆者がボランティア活動に使用させてもらっている市内のプロテスタント系の教会の一室を借りて実施した。その際、Cの両親も同室した。彼らの同意を得て、インタビュー時のやりとりを録音した。所要時間は、Cが35分、母親が15分、父親が10分であった。

質問事項は、日高・尾崎⁽³⁰⁾による不登校中学生の回復に関する研究を参照にした。彼らは、不登校中学生として適応指導教室に通級した卒業生2名(調査時高3)に対して、「彼らの回

復・成長に影響を与えた要因について検討を加えることを目的」とし、面接調査を実施し、適応指導教室で彼らを回復させたと考えられる援助機能（教室の役割・関与）について検討した。本研究と日高・尾崎³⁰⁾の研究では、対象児童が高3年で、通級教室の経験者であること、研究のねらいが、教室の役割や成果を検討することにある等、共通点も多い。従って、質問項目を本研究では、いくつか継承することにした。それらの項目は、①通級するようになった時の気持ちはどうであったか、②印象に残っていることは何か、③担当者のかかわりは、どうだったか。④役立ったことは何か、⑤「ことばの教室」で学んだことは何か。⑥「ことばの教室」に対してもっとこうあってほしかったことは何か、の6項目であった。

インタビューの進め方は、上述した6つの質問項目を事前に準備したが、話しの内容や面接のシナリオを柔軟に変更可能な半構造化面接を実施した。保護者に対しても、同様の質問項目を設定したが、これらの中で保護者の立場から答えやすい項目を選択してもらった。母親は、質問項目②③④⑤⑥、父親は②④に返答してくれた。

2. 倫理上の配慮

本研究は、Cならびに保護者の方に、研究の主旨と計画、その発表をすることの同意を得て実施された。

Ⅲ 結果

1. 対象児童の概略

C（女児）。生年月日は、平成X年11月。初回相談時のCの年齢は、平成X+6年4月（小1）で、その当時の家族構成は、父親、母親、長女（13歳・中1）、Cの4人家族。

2. 生育歴（就学前まで）

Cの生下時体重は、2950gであった。出産における問題はなく、その後もCの健康状態は良好だった。移動できるようになると、探索行動を盛んにした。また、言語発達面では、言語理解は年齢相応だったが、2歳児になっても「アーウー」のみだった。A市の児童相談所から養育センターを紹介され、2年間通い、それ以後も、就学するまで父親の転勤のたびに、その地域の通園施設等に通った。行動面では、買い物に行くと、どこかに行ってしまう戻ってこなかった。5歳になり、S病院で高機能自閉症と診断された。幼稚園年長になり、先生の全体への指示だけで行動できるようになった。幼稚園では、楽しく通園し手のかかる子ではないと言われ、他の子ともいっしょに遊べた。

3. 初回相談時のCの様子

相談内容は、友人とのやりとりが苦手ということだった。保護者は、Cの対人関係の未発達

が心配で、「ことばの教室」の通級を希望した。田中・ビネー知能検査の結果は、IQ87だった。母親が同室したためか、Cが選択した遊具で集中して遊ぶことができ、筆者とも会話が成立した。しかし、言語面では、抑揚のない平坦な話し方をする時もあった。

4. 指導のねらい

「ことばの教室」等の通級指導教室の教育課程は、特別支援学校の学習指導要領を参考に自立活動の指導を行うとされる。従って、Cに対しては、自立活動の5区分の中の「心理的な安定」から項目「情緒の安定」を、「コミュニケーション」から項目「コミュニケーションの基礎的能力」を選択した。その理由として、「情緒の安定」は、第一筆者の過去の自閉症児への指導経験からで、彼らの多くが情緒的に不安定であり、その安定が指導目標の最優先事項になると考えられた。「コミュニケーションの基礎的能力」は、母親からCの対人関係が未発達であり、適切な友人関係を構築できないとのコメントがあったので、それを改善することがCのニーズに対応できることと判断した。従って、指導のねらいは、① 担当者が、受容的共感的な態度でCにかかわりながら、情緒の安定を図る、② やりとりする相手のペースに合わせて、Cの気持ちや思いが伝えることができるように指導するとした。指導は、力動的なプレイセラピーを中心に実施した。具体的には、Cの志向性を尊重し、Cが低学年と中学年の時には、学校ごっこやNHKの教育テレビ番組である「おかあさんといっしょ」のキャラクターになりきる「ごっこ遊び」等が中心であった。高学年になり、音楽準備室にあるさまざまな楽器を媒介にしながら、担当者との会話を楽しんだ。

5. 指導経過の概略

(1) 小1から小6まで

小1から小2までは、毎週1回で60分の指導(46回)、小3は、2週に1回で60分の指導(16回)、小4から小6までは、月に1回で60分の指導(26回)を実施した。小1の前半の指導では、Cが望んだ活動は、「学校ごっこ」であった。Cが先生役、担当者が児童役になった。一方的なCによる要求ばかりが続き、ことばのやりとりを含めたコミュニケーションの成立が難しかった。この活動はしばらく続いたが、これ以外にもCが要求してきた活動に根気強く向き合い、それに対応していくと、スムーズなことばのやりとりが発生し、小2になった頃には、Cとのかかわりの取りづらさを筆者は感じなくなった。それ以降小4までは、Cは「ごっこ遊び」を中心に活動した。小5になってサクソフォンの操作を音楽教室で習うようになってから、さまざまな楽器に関心を持ち、楽器がたくさん保管してあった「音楽準備室」で、それらに触れることを毎回楽しみにして通級した。通級指導の他にも、筆者は、学級担任との連携や保護者への助言を必要に応じて実施し、Cのコミュニケーション環境が整備されるように努めた。なお、学童期において、Cは「ことばの教室」以外の支援機関の利用はなかった。

（２）中１から高３まで

Cは、中学受験に合格し、中高一貫校に入学した。制度上、Cへの通級指導は彼女が小学校卒業と同時に終了した。また、その当時からS市内には中学生のための通級指導教室があったが、Cの両親は中学での通級指導の継続を希望しなかった。しかし、6年間Cの担当者であった第一筆者に対して、両親は必要に応じた支援の継続を強く希望してきた。担当者として、生涯発達支援の重要性は認識していたので、「ことばの教室」担当者らの了解のもと、第一筆者は、経過観察ということで、引き続きCへの支援を不定期であったが実施した。その結果、中1から高3の6年間の内、担当者は、Cが中1時の4月に中学校へ「ことばの教室」担当者としての立場から、Cの情報に関する「引き継ぎ」業務のため、さらに、その年の10月にCに対するクラスメートによるいじめの問題への対応のため、計2回の学校訪問を実施した。それ以降は、もっぱら年に2回程度の母親との電話連絡による関わりであった。Cとの直接的な関わりは発生しなかった。

6. 中学校・高校におけるCの様子

Cは、中学受験をして、中高一貫校に入学した。入学する際に、両親の希望もあり、小学校6年間の「ことばの教室」担当者であった第一筆者は、中学校に両親と赴き、6年間のCの「ことばの教室」における指導経過や在籍校での様子等を学校側に伝え、配慮事項等も依頼した。いわゆる小学校から中学校へのCに関する「情報の引き継ぎ」を実施した。その際、Cが高機能自閉症であることも両親の同意のもと伝えた。学校側は、これらのことに理解を示し、十分に受け入れ体制はあるとのことであった。

しかし、Cが入学して1ヶ月後には、不登校になってしまい、一週間ほど学校を欠席した。原因は、クラスメート4、5名によるいじめであった。Cは、クラスの中心メンバーであった4、5名に積極的に関わり、友達になろうとしたが、彼女らは、徐々に直接Cを取り囲んで関係性拒否の言動をしたり、Cを誹謗中傷した手紙を送りつけたりと、Cの心を傷つけることを執拗に行った。

両親は、学校側にCが受けているいじめについて報告し、適切な対応を求めた。学校側も、その都度、Cへのいじめに荷担している子どもたちを指導した。母親からは、いじめをクラスメートから受け、学校側に対応してもらっていることを、私に電話で伝えてくれた。

夏休みが明けても、事態は一向に改善されないので、母親は意を決して、Cが自閉症であることを母親自らクラスメートに伝えさせてほしいと学校側に訴えたが、それは受け入れてもらえなかった。その後、再度、私が、学校側と両親を交えてCへの対応について協議することになり、自閉症の告知の必要性をお願いすることになった。学校側からは、善処するという返事もらったが、結局、Cのような人との関わりが苦手な子は世の中にはいるので、そういう違いをわかってほしいとクラスのホームルームで曖昧な指導で終始したようだった。

執拗ないじめは減少したものの、Cはクラス内で、孤立するようになり、学校生活の全てに

一人で行動することになってしまった。また、中2になってからは、クラスメートとの小さなトラブルがあるたびに、母親が学級担任と頻繁に連絡をとり、対応を一緒に考えていった。このような状況は、Cが中学2年生の3月に海外英語研修に参加するまで続いた。

その研修で、偶然同じグループになった一人の子と親しくなり、クラスは異なったが、学校生活で共に活動できるようになり、以後、高校卒業するまで、不登校を起こすこともなくなった。学校側もCのような生徒は初めてであったらしく、どのように対応したらよいか、試行錯誤の連続であったらしい。Cは、学校以外の場で支援を受けることはなく、母親が私に必要なに応じて電話で相談するだけであった。

中3になって、友人を得てからは、Cの情緒も安定し、高校生になるとさらに一人の友人ができ、3人で高校での学校生活を一緒に過ごすことになった。高校生になってからは、年に2、3回の電話連絡を母親から受けるだけになった。大学受験に向けて、友人と励まし合いながら、準備を始め、合格することができた。

7. Cと保護者へのインタビュー

インタビュー結果について、表1に示した。そして、その整理したものを、表2に記した。

表1. インタビューの結果

(1) Cへのインタビュー (C:対象児童, T:担当者。一部抜粋)	C:そうです。
【①通級するようになった時の気持ち】	T:その時に音楽教室で習いたいとお母さんにおねだりするようになったんだ。
T:まずね、「ことばの教室」に通うようになってその時の気持ちは、覚えている?	C:そうです。それでいろんな楽器にふれてみたいとか。
C:なんていうの、その、お部屋とかで、自分の好きなことができて楽しかった。	T:どうだった?実際にふれてみて?
T:他にうれしかったこととか覚えている?	C:いろんな大きさがあって、それがピンからキリまであって。本当にもう手にもてるような楽器から、子どもが一人で持つのが難しい一番大きいチューバとかあるんですけど、それはもう大きくてびっくりしたんですけど。
C:うーんと、動くようなおもちゃとかあったんですよ。トーマス系の。そういうのなんかさわってみておもしろかった。そういうのに惹かれた。自分でひとりで遊ぶのが好きだったから。	T:(指導回数)月1回だったけど、その時はね。時々、ブラバンの子どもたちが練習しているのを、うらやましそうに見ていたの、先生、知っているよ。
【②印象に残っていることは何か】	C:うらやましかったですね。やりたかったですね、やっぱり。
T:やっぱりね。生き生きしてたよね。	T:そうか、やっぱりね。
C:そのきっかけは、小学校の時にジョイントコンサートがあって、5、6年生の器楽の演奏の発表があった。その後に、地元のH中学校の吹奏学部が演奏してくれてたんです。それで、すごくあこがれたんです。ラッパとか、サクソとか。	C:M小にはなかったんです。
T:小学校4年生だよな。	【③担当者のかかわりは、どうだったか】
	T:先生と遊んでいてどうでしたか?先生は、どういうふうにかかわっていたか?
	C:うーんと。先生もそれに(Cがしたい遊び)合わせていろいろやったの覚えている。

- T：具体的には？
- C：なんか、ボール投げといたら、いっしょにボール投げしたりとか…。
- T：やったね。
- C：一輪車とか、なんか、先生空気入れてって言ったら、空気いれてくれたりとか。そういう時は、ふつうに上下関係もなく、対等で遊んでいた。
- T：学校ごっこは、逆だったからね。先生が児童だったからね。(笑)
- C：実はね、あれ。いとこが（自宅に）きたら、絶対学校ごっことかやってたんで。それで、自分もはまっちゃって。いっしょに遊んでいた。いとこは、上の子は私より一つ下で、下の子は、三つ下で。先生役は、交代交代でやって。
- T：そういう背景があったんだね。今だから言えるけど、Cちゃんはまったく学級の先生と同じようにしゃべったの。先生、児童役だから、わざとふざけて、違う教科書を開くと、「ブーブー」とかいうの。
- C：(笑)
- T：話し聞いてますか？とか、聞いてきた。
- C：ごっこ遊びだから、大人のマネとかしちゃう。それって、何か、子どもだから、先生の口まねとかやっちゃうんですよね。それだと思う。
- T：先生が、ふざけようとしたら、2回やられたんだけどね、「つまんない、帰る」とか言われて、お母さんのところに行っちゃったりしたんだよね。
- C：帰ると言ったの覚えている。
- T：先生も帰られたら困るから、必死になってね。(笑)
- C：先生と自分がごっこ遊びでかみ合わなかったら、私は帰ると言ったの覚えている。
- T：それだけ、Cちゃんは、自己主張強かったからね。私は学校ごっこするために、きたんだからというパワーがあった。とにかく集中力はすごかった。遊びをやってもCちゃんは学校ごっこでびっちり一時間通して遊べたし、楽器に触れる活動でもね。
- C：勉強も同じようにこの教科やろうという集中力はついたと思う。
- 【④役立ったことは何か】
- T：今、振り返ってみて、「ことばの教室」に通うようになって、役立ったことは何かな？
- C：うーん。やっぱり、いろんなことやったり、いろんな刺激をあげたりとか…。
- T：そういうふうに感じているんだ。
- C：感じている。
- T：どんな刺激かな？
- C：例えば、楽器だったら、みたことない楽器、珍しい楽器とかにさわって、こういう音でるとか、こういうふき方とか、そういう体感だったり。
- T：そういう分析できるのって、すごいね。そのことはさ、今の自分のどういう力になっていると思う？
- C：うーん、いろんなことあっても対処できる、対応できる力がついたと思う。
- 【⑤「ことばの教室」で学んだことは何か】
- T：「ことばの教室」で何か得たものがある？
- C：本当の自分のやりたいことができたことで、それが楽器さわること、自分のやりたいサクスが習えて、ここまでできるようになったとか。一回発表会にでただけだけど、それまで発展したということ。
- T：なるほどね。Cちゃんには、楽器は大きな意味あったんだね。
- C：チューバとか、自分の体には大きすぎた。それがみえた。でも、トランペットは、違った。イメージでは、金属だから重いとかあったけど、実際は軽かった。
- 【⑥「ことばの教室」に対してもっとこうあってほしかったことは何か】
- T：最後の質問でさ、もっとこういうことしたかったとかあったかな？
- C：うーん。月1回だったけど、月2回だったらよかった。でも、けっこう楽しかった。通いたくないということはなかった。

(2) 母親へのインタビュー (M：母親, T：担当者。一部抜粋)

【②印象に残っていることは何か】

- T：通級で、印象に残っていることは？
- M：いいことも、悪いことも？
- T：はい。
- M：最初、通いだしたところのことね。帰るコールありましたよね。あの時、不安になりました。
- T：そりゃ、そうですね。
- M：ここも通えなくなったら、どうしようかと。それでしたよね、一番印象にのこっているの。一時間の間、だいたい30分くらいは先生とCと

遊んでいましたよね。30分すぎた頃に、「お母さん」コール。Cも飽きちゃって、先生の方でも、どうしようかなとなった時期ありましたよね。あの時、一番不安でした。でも、おならでつながるようになって、声かけられなくなって。安心して待てるようになりました。

【③担当者のかかわりは、どうだったか】

T：担当者のかかわりは、どうでしたか。

M：最初、先生、言っていましたよね。学校ごっこで、僕が生徒で、この子が先生で、上下関係がきびしいとすごく言っていましたよね。（通級指導の）最後の方は、先生の方が、この子を誘導して遊んでいられるようになりましたよね。先生に従ってできるようになりましたよね。だんだん成長していったこと、わかります。

【④役立ったことは何か】

T：役立ったことはなんですか？

M：最初、自閉症であると聞いてから、人との関わりが苦手だったら、もう少し何人かの小グループでかかわらせてほしいなあと思っていました。その前に、先生は、一対一のかかわりからはじめた方がいいと言っていました。今ならよくわかります。だから、途中で通級の回数減らしたのは、もっと近所の子たちとかかわらせたい、公園で遊ばせたいと…。その時は、私も半分半分でわかったようで、わかんない状態だったと。今だったら、スタートは、少人数のかかわりからじゃなくて、一対一から始めて、相手の気持ちを察したり、言うことを聞いたりとか。状

況を把握するというか、今は待っている時か、今は遊べる時間とか。そういうことがわかるようにならないと次のステップにいけない。次のステップとして、少人数で関わらせてあげること、と思います。

T：適切な理解ですね。

M：それからね。通級していて、1週間に1回から2週間に1回とだんだん間隔が空いてきたんだけど。先生は必ずね。どうでしたかって、時間を作って話を聞いてくれましたね。それプラス、あの時、トラブルメーカーだからね、この子は。そういうとき、相談できたし。担任の先生にいつ理解できないことも、通級の先生なら、わかってくれるじゃないですか。親として、すっとするんですよ。あるんですよ、そういうことって。必ず先生、どうですかと聞いてくれたじゃないですか。必要だと思いますよ。

【⑤「ことばの教室」で学んだことは何か】

T：「ことばの教室」で学んだことは、何かありますか？

M：今のCをみると、全て。この子をみて一年生の時から通えたこと！それがあるから、こう成長したのかなと思います。

【⑥「ことばの教室」に対してもっとこうあってほしかったことは何か】

T：教室に、こうあってほしいことはありましたか？

M：とにかく、この子が楽しく行っていたから、それでいいと思いました。

**(3) 父親へのインタビュー (F：父親, M：母親
T：担当者。一部抜粋)**

【②印象に残っていることは何か】

T：お父さんは、どういう印象をお持ちだったんですか？

F：当時ですか？

T：はい。

F：正直言って、「ことばの教室」とCの自閉症がよくリンクしていませんでした。何がいいことあるのかなと。よくピンとこなかったですよ。後になってなるほどねと思いましたけど。初めはよくわからなかったですね。「ことばの教室」のネーミングと実際の効果とか、うまくリ

ンクしていませんでした。

【④役立ったことは何か】

T：役立ったことは何ですか？

F：この子の成長ですね。

T：具体的にどのような成長ですか？

F：周りの状況がよくわかるようになった。対人関係も多少はわかるようになりましたね。なるほど、こういう効果があるのだと。

T：家庭では、話題になったことは？

F：こんなことやったよとか、よく聞いていました。

M：報告みたいなことはよくしていました。今日、こんなことして遊んだよって。そして、こんなこと発見したよと教えていました。

表2. インタビュー結果の整理

質問項目 インタビュー	①通級するようになった時の気持ちについて。	②印象に残っていること。	③担当者のかかわりについて。	④役立ったこと。	⑤学んだこと。	⑥「ことばの教室」に対してもっとこうあってほしかったこと。
C	自分の好きなことができて楽しかったこと	音楽準備室の楽器	関係性のとりづらさと対等という認識	さまざまな活動ができたことで、物事に応じる力を養えたこと	本当にやりたい事ができ、それを広げられた事。	指導回数増加
母親	特になし	通級当初の母親の不安	関係性が変化していったことの理解	関係性に対する指導と適時相談にのってくれたこと	Cの成長に関すること	Cが楽しんでくれたことで満足
父親	特になし	通級の意義について理解ができなかったこと	特になし	Cが対人関係の発達や周囲の状況判断をできるようになり、疑問が解消された事	特になし	特になし

IV 考察

1. インタビュー結果の検討

(1) Cへのインタビュー

表1の質問項目①では、Cは、担当者と母親同室で指導を受けた場面（初回の指導場面）、あるいは、指導開始するまで待機する待合室での様子について言及したと考えられる。一人遊びについてCが語ったことは、通級をはじめた頃、彼女が友人と遊ぶより一人遊びを好んでいた事実と一致しており、高校を卒業してもその頃の状況について鮮明に記憶しているようだった。

表1の質問項目②では、質問者が予想していた通りの答えであった。Cは、今回のインタビューで、楽器に関心をもつきっかけを伝えてくれた。Cが小学校4年生の時、中学校の吹奏楽部の演奏を見て感動し、楽器にあこがれ、実際に音楽教室で習いはじめた。在籍校には吹奏楽部はなかったが、通級指導教室があった小学校には吹奏楽部があり、同じような世代の子どもたちが、練習している光景をみてうらやましく感じていた。

表1の質問項目③は、担当者のかかわりに関してであったが、Cは、担当者が一貫して受容的共感的なかかわりをしてきたことを、伝えてくれた。また、担当者がCとの関係の取りづらさを感じていた「学校ごっこ」の場面の話題では、C自身も、担当者とのやりとりで、「かみ合わなかった」ことがあったことを認め、「帰る」と宣言していたことも記憶に残っていたようだった。担当者との関係性の困難が、互いにあったことが示唆された。

表1の質問項目④で、Cは、「ことばの教室」でいろんな活動ができ刺激が得られたことを、

役立ったこととして伝えてくれた。

表1の質問項目⑤では、「本当の自分のやりたいことができたこと」が、楽器にふれる活動であり、C自身の演奏会にまで発展したと伝えてくれた。さまざまな活動に対して、自信を持って臨むことができるようになったことを示しているように思われた。

表1の質問項目⑥は、「ことばの教室」へ定期的にもっと通いたかったことを伝えてくれた。Cにとって、「ことばの教室」は、楽しい場の一つとして認識されていたことが示唆された。

従って、「ことばの教室」におけるCへの指導が、ある程度の役割を果たし、Cのコメントにあるような影響を与えていたことが示唆されることが考えられる。

(2) 母親へのインタビュー

母親に対する表1の質問項目②では、母親の通級時における最も不安だったことが、述べられた。Cだけでなく、母親に対しても不安を与えていたことは、真摯に反省すべき点であるとともに、改めてCに対する母親の強い思いを感じることもできた。

表1の質問項目③では、母親は、担当者によるCに対するかかわり方の推移を、冷静に読み取っていたことが示されているように思われる。その関わりの変容から、Cが成長していったと伝えてくれた。

表1の質問項目④では、個別指導の意義について、自らの経験をふまえつつ母親なりの理解を伝え、また、学級担任には話しても理解してくれないことも、通級担当者では、それが可能であることの信頼性を伝えてくれたと考えられる。担当者が母親に対して傾聴する態度で毎回臨んでいたことが示されていると考えられる。

表1の質問項目⑤は、「ことばの教室」に通級したことが、Cの成長の源泉になっていることを母親は強調した。表1の質問項目⑥は、Cが楽しんで通級してくれたことで満足しているように考えられる。

また、表2のように結果を整理してみると、母親のコメントを可視化できる。母親もまた、Cのように通級開始時は、母親なりの不安を抱えていたが、指導を積み重ねる中で、Cが変容を表したことで、母親の不安が解消され、担当者へ信頼をよせていったことが示唆される。このことから、「ことばの教室」のCへの指導が、ある程度の役割を果たし、母親のコメントにあるような影響を与えていたことが示唆された。

(3) 父親へのインタビュー

表1の質問項目②とそれが整理された表2にあるように、父親は、当時、通級の意義について理解できなかったことを伝えてくれた。特に、自閉症であるCが、なぜ「ことばの教室」で指導されるのかという根本的な疑問を抱えていたことが推察された。しかし、表1の質問項目④と表2のように、Cが対人関係発達や周囲の状況判断が可能になるにつれて、その疑問が消失されていったことを伝えてくれた。

このことは、通級指導の教育臨床について、子どもの家族でさえ、その意義を理解するには時間を要することが示されていると考えられる。特別支援教育における通級指導について、よ

り丁寧な説明が保護者に必要であることが示唆された。

2. コミュニケーション重視の指導の影響

浦崎らによる発達障害児に対する個別支援等の事例報告では、一貫して発達障害児に対する「重要な他者の存在」と、彼らが「受容されることの期待の場」の必要性を述べている。

すなわち「重要な他者」が、発達障害児の学校生活の適応と自立を促す役割を担うことができる可能性を有し、そして、発達障害児が「重要な他者」に受容されることの期待を抱ける場の重要性を数多くの事例報告で示唆した⁽³¹⁾⁽³²⁾⁽³³⁾。このことは、別府⁽³⁴⁾や渡部⁽³⁵⁾においても同様の指摘がある。

本稿では、当事者であるCと両親へのインタビューを通して、「ことばの教室」における指導実践について、その影響について検討した。浦崎らの一連の研究で、発達障害児には「重要な他者」と「受容されることの期待の場」が必要であることが示唆されていることは前述したが、これに従えば、少なくともCの学童期においては、支援機関は「ことばの教室」のみということもあり、母親も含めてこれらのことが支持されるような、ある程度の影響を与えていた可能性が考えられる。

しかし、高校卒業時におけるCの変容・成長は、「ことばの教室」での指導実践は一つの要因にすぎず、中学高校時代の友人の存在と交流、その当時の学級担任による支援、そして両親をはじめCの家族の存在とその支援等、さまざまな要因が総合的で複合的に関与している可能性が示唆される。

3. 生涯発達支援との関連

本稿におけるCの事例では、通級指導が小学校卒業と同時に正式には終了したことになる。それ以後の支援は、非常に中途半端な内容になってしまったことは否めない。特に、Cが中学校でうけたいじめの対応では、担当者個人による支援の限界が露呈しているように思われる。Cのいじめの問題では、Cの母親が、問題解決のために奔走せざるを得ない状況にあったようだ。母親は何度も中学校の担任と連絡を取りながら、学校側と話し合いをもたなければならなかったと、今回のインタビュー時に担当者は伝えられた。

前述した田村・田辺らの一連の研究報告では、K君のライフステージに合わせた支援が、継続的に実施されている。それにより、K君が、対人関係での課題は残しながらも、その他の面における大きな課題をかかえることなく、大学卒業を果たしている。

この先行研究からは、子どものライフステージに合わせた支援の継続性を確認できる。仮にCが中学生になっても通級指導を継続させていたなら、いじめの問題は、母親がその解決のために奔走せずとも、公的な立場で通級担当者が学校側と連携を取りながら、いじめの問題の対応に指導力を発揮して、早期に解決できた可能性は考えられる。第一筆者によるCの中学校訪問は、非公式なものであり、中学校と連携するには限界があった。その限界とは、公的な立

場の通級担当者とそうでない者との支援方法による成果が異なることを意味する。

このように、Cが受けたいじめの問題の対応に関して、その考察から、「ことばの教室」をはじめとする通級指導教室の役割として、対象児童のライフステージに合わせた支援が可能であることが示唆された。しかし、その役割を十分に発揮するには、対象児童が通級指導教室に籍を置き、担当者が公的立場で対象児童の在籍校と連携する必要があると考えられる。特別支援教育が整備・拡充される中で、発達障害への支援の充実は、今後ますます必要になると思われる。そのためにも、通級指導教室の実践に対象児童のライフステージを見据えた生涯発達支援の観点を導入する意義は非常に高くなると思われる。

次に、「ことばの教室」でCに実施した指導は、繰り返しになるが、Cの志向性を尊重し、受容的共感的に関わることで、Cの情緒の安定を目指しつつ、ことばのやりとりを含めたスムーズなコミュニケーションが生じるようにすることであった。本稿で取り上げた先行研究においても、発達障害のある子どもの内面性を重視した支援を強調していたように思われる。

4. まとめ

本研究では、「ことばの教室」という通級指導教室で指導を受けた高機能自閉症児と彼女の両親を対象とした。そして、コミュニケーション重視の指導実践による対象児童の内面性変容とその影響について、担当者による指導実践記録の整理と生涯発達支援の観点を含めた継続研究で検討した。その結果、彼女の内面性変容や成長の一側面を、指導記録を整理し概略化しながら、インタビューで明らかにできるという可能性と通級指導教室の実践に生涯発達支援の観点を導入することの重要性が示唆されたと考えられる。

今後の研究課題として、冒頭に述べた発達障害児への個体論的アプローチと関係論的アプローチの併用はできるのかどうか、あるいは臨床上両アプローチのどちらかが優先されるべきなのかどうか等、発達障害児へのよりよい臨床上の知見を見出すためにも、このような課題は、今後検討されるべきと考える。

文 献

- (1) 藤田和弘, 青山真二, 熊谷恵子「長所活用型指導で子どもが変わる」, 図書文化, pp. 1-174, 1998
- (2) 鈴木麻衣, 船橋篤彦「自閉症児に対するコミュニケーション行動の発達支援—物事を理解すること・人とかかわることをねらいとした事例から—」『愛知教育大学研究報告. 教育科学編』59, pp. 39-47, 2010
- (3) 田中真理「「関係性」からとらえた障害児・者研究の動向(障害部門)」『教育心理学年報』38, pp. 130-141, 1999
- (4) 長崎勤「自立した個, 関係における個: 文脈の中の「障害」と「心」(障害部門)」『教

- 育心理学年報』39, pp.118-124, 2000
- (5) 三宅康将, 伊藤良子「発達障害児のコミュニケーション指導における情動的交流遊びの役割（実践研究特集号）」『特殊教育学研究』39（5）, pp. 1 - 8, 2002
- (6) 牧野泰美「関係論的視座からのコミュニケーション障害研究の動向」『特殊教育学研究』42（1）, pp.75-81, 2004
- (7) Premack, D., Woodruff, G. “Does the chimpanzee have a theory of mind?”. The Behavioral and Brain Sciences, 1（4）: pp.515-526, 1978
- (8) Baron-Cohen, S., Leslie, A., Frith, U. “Does the autistic child have a theory of mind?”. Cognition, 21, pp.37-46, 1985
- (9) Leslie, A.M., Frith, U. “Autistic children’s understanding of seeing, knowing and believing”. British Journal of Developmental Psychology, 6, pp.315-324, 1988
- (10) 古堅亜沙子, 神園幸郎「高機能自閉症児における模倣を利用した社会性障害の改善への試み」『琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要』（2）1, pp.57-70, 2011
- (11) 木下孝司「幼児における他者の認識内容の理解—他者の「誤った信念」と「認識内容の変化」の理解を中心に」『教育心理学研究』39, pp.47-56, 1991
- (12) 別府哲, 野村香代「高機能自閉症児は健常児と異なる「心の理論」をもつのか：「誤った信念」課題とその言語的理由付けにおける健常児との比較」『発達心理学研究』16（3）, pp.257-264, 2005
- (13) 滝吉美知香, 田中真理「ある自閉性障害児における他者意図の推測と「心の理論」」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』56（2）, pp.245-266, 2008
- (14) 鯨岡峻『エピソード記述入門—実践と質的研究のために—』, 東京大学出版会, pp 1 - 278, 2005
- (15) 青山新吾「共感の成立とことばの発達との関連についての検討：ことばの教室において」『特殊教育学研究』32（5）, pp.91-98, 1995
- (16) 瀧澤聡, 濱崎健, 小野寺基史「「エピソード記述」を基軸にしたPDDの疑いのある中学生に対する内面性理解の試み—「ことばの教室」で通級による指導を受けた事例から」『北海道特別支援教育研究』5（1）, pp.1-12, 2011
- (17) 瀧澤聡「「エピソード記述」を機軸にした子どもの内面性理解の試みとその意義—高機能自閉症児の「ことばの教室」における6年間の指導から」『コミュニケーション障害学』28（2）, pp.100-107, 2011
- (18) 勝浦真仁「アスペルガー症候群の子ども「ことば」の世界とは：中学校での関与・観察を通して」『日本教育心理学会総会発表論文集』50, pp.233, 2008
- (19) 勝浦真仁「相貌性を知覚するアスペルガー症候群生徒の1事例—知覚共有体験から生まれた理解と援助—」『国立特別支援教育総合研究所 研究紀要』第38巻, pp.83-94, 2011
- (20) 田村浩子・田辺正友「自閉症児のコミュニケーション機能の発達と療育（1）：前言語的

- コミュニケーションから言語的コミュニケーションへの移行に視点をあてて』『奈良教育大学紀要. 人文・社会科学』4 (1), pp.127-138, 1995
- (21) 田村浩子・田辺正友「自閉症児のコミュニケーション機能の発達と療育(2): 言語的コミュニケーションに視点をあてて」『奈良教育大学紀要. 人文・社会科学』45 (1), pp.191-200, 1996
- (22) 田村浩子・田辺正友「自閉症児における行動特徴の発達変容: ひとりの自閉症児の4歳から18年間の縦断研究」『奈良教育大学紀要. 人文・社会科学』46 (1), pp.313-321, 1997
- (23) 田辺正友「自閉症児の対人関係認知に関する研究: PFスタディによる検討」『奈良教育大学紀要 (人文・社会科学)』48 (1), pp.199-208, 1999
- (24) 田辺正友・田村浩子「高機能自閉症児における対人関係・コミュニケーション機能の発達-対人関係・コミュニケーション機能における問題の改善にむけての取り組み-」『教育実践総合センター研究紀要』11, pp.1-8, 2002
- (25) 田辺正友・田村浩子「高機能自閉症児の親の障害受容過程と家族支援」『奈良教育大学紀要 (人文・社会科学)』55 (1), pp.79-86, 2006
- (26) 田辺正友・田村浩子・神野歩「高機能自閉症児の「障害の自己理解・受容」と教育・発達支援: 療育活動(ラッコ教室・ペンギン教室)を通して」『奈良教育大学紀要. 人文・社会科学』54 (1), pp.103-113, 2005
- (27) 田村浩子・田辺正友「機能自閉症者の発達と教育・発達支援-K君との出会いから大学卒業・就職までの20年間-」『教育実践総合センター研究紀要』18, pp.1-7, 2009
- (28) 文部科学省「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」『今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)』, 2003
- (29) 文部科学省中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」2005
- (30) 日高潤子, 尾崎啓子, 「適応指導教室における不登校中学生の回復に関する研究(1): 卒業生2名の面接調査によるレジリエンスの観点からの検討」『目白大学心理学研究』3, pp.51-61, 2007
- (31) 浦崎武「軽度発達障害者への重要な他者との関係の形成による支援と特別支援を行う機関との連携」『琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要』9, pp.1-13, 2008
- (32) 浦崎武「アスペルガー症候群の子どもの学童期におけるフラッシュバックと自己存在に関する不安~発達にともなう行動の変容と関係性に焦点を当てた支援のあり方~」『琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要』1, pp1-17, 2010
- (33) 瀬底正栄・浦崎武「発達障害のある小学生男子の個別支援に関する事例研究-重要な他者との関係構築の支援から-」『琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要』9, pp.147-160, 2008

- (34) 別府哲「自閉症児の愛着行動と他者の心の理解」『心理学評論』40（1），pp.145-157，1997
- (35) 渡部信一『鉄腕アトムと晋平君－ロボット研究の進化と自閉症の発達－』ミネルヴァ書房，1998