

# 知的障害をともなう自閉症スペクトラム児の発達と 教育実践に関する考察 2次元形成期に着目して

東 海      淳<sup>†</sup>・白 石 恵理子<sup>††</sup>

## Development and Practice for Children with Intellectual Disabilities and Autistic Spectrum Disorders

Atsushi TOKAI, Eriko SHIRAISHI

キーワード：知的障害、自閉症スペクトラム、2次元形成期、特別支援学校小学部

### I. 問題と目的

発達の2歳半ばから4歳頃は、話しことばの獲得が進み、イメージや見立ての力を広げながら遊びをつくっていく時期である。「可逆操作の高次化における階層－段階理論」では、1歳半頃の質的転換期からはじまる生後第3の発達の階層（通常、幼児期と呼ばれる）の中の、第2段階（通常、4歳半頃から）に至る移行期に相当し、「2次元形成期」と位置づけられる。黒田他（2014）では、成人期知的障害者における2次元形成期について、とりわけ労働に着目しながら整理と提起を行なった。1歳半頃の質的転換期で獲得した、目的（つもり）をもって行動をつくり、目的（つもり）が実現することで「もっと、もっと」と活動を再生産しようとする力が生活や遊びの様々な場面で展開されるようになっていく。友だちや年長者の姿に憧れ、自分もやってみたいと意欲を高めたり、自分より年少の子どもに対しては「おにいちゃん・おねえちゃん」として世話をやこうとする姿も増えていく。一方で、できることであっても時間がかかったり、拒否したり、グズグズしたりといった姿も見られるようになる。わざと反対のことをしたり、「赤ちゃん返り」をしたり、相手や場によって見せる表情が全く異なったりといった姿も珍しくない。おとなからすると「めんどくさい」「ややこしい」時期である。

知的障害をともなう自閉症スペクトラム障害をもつ子どもたちも、こうした「めんどくささ」「ややこしさ」をみせるわけだが、それがより長期にわたって、しかも「しつこく」続くことも多い。以前であれば、ずっと返事をしていた「朝の会」での呼名の際に、部屋のすみに隠れたり、わざと寝ころんで返事をしなくなる。子どもによっては、怪獣になって返事をしたりする。消え入るような小さな声になる子もいれば、皆を驚かせるような大声で返事をすることもある。こうした姿を「問題行動」ととらえるだけでは子どもの主体性を引き出すことはできないし、ますますエスカレートすることも多い。一方で、受容するだけでは「わざと」「ふざけ」を強化するのではないかという不安が指導者側には生じやすい。さらに、相手や場によって見せる姿が異なると、「しっかりとやらせるのが、よい教師」「甘えさせるのは、教師のやり方が悪いから」といった論理に結びついてしまうこともある。

本研究では、こうした姿を顕著に示す児の事例検討を通して、その発達の意味を検証し、教育指導の課題を考察することを目的とする。

<sup>†</sup> 滋賀県立養護学校  
<sup>††</sup> 滋賀大学教育学部

## Ⅱ. 方法

### 1. 養護学校小学部に在籍する A 児についての事例検討

現在、養護学校小学部 5 年生の A 児について、就学前からの生育歴、入学後の発達および教育指導の経過について検討を行う。生育歴については母親からの聴き取りに基づく。入学後、1、2 年生時の姿については当時の担任団から聴き取りを行った。3 年生時は東海が担任であったため、個別の指導計画等の記録をもとに振り返って検討した。4 年生時については、東海が月に 1 回程度、授業場面の観察を行った。5 年生時については、フローティングスクールでのエピソードについて、担任から聴き取りを行った。また、2014 年 10 月（4 年生時）に発達診断を実施した。検査は東海が行い、ビデオで撮影し、映像をもとに東海と白石で検討を行った。

### 2. 対象児について

知的障害を伴う自閉症スペクトラム児である。衝動性、多動性があり、とりわけ低学年時は注意が転導しやすく、授業に向かうことが困難であった。教師の誘いかけに対し、他傷や破壊行動を示すことも多かった。場面に応じて行動をパターン化しやすく、パターン通りに行動できないと癇癪を起こしていた。嗅覚や触覚等の感覚過敏が強い。言葉によるやりとりが一定成立するが、アニメの台詞等を話すことが多い。

就学前（5 歳 3 か月時）での新版 K 式発達検査 2001 では、認知・適応領域 2 歳 4 か月、言語・社会領域 1 歳 9 か月、全領域 2 歳 2 か月の発達年齢という結果が出ている。

## Ⅲ. 結果

### 1. 生育歴から——母からの聴き取りをもとに

周産期について特記事項なし。

頭定 3 か月、寝返り 6 か月、坐位 8 か月、はいはい 8 か月、つかまり立ち 9 か月、歩行 1 歳とのことである。乳児期の運動発達に遅れはなく、はいはいや歩行の獲得は比較的早かった。ただ、坐位の獲得時期とはいはいによる移動開始がほぼ同時であり、坐位でゆったりと遊ぶ期間は短かったと推察される。精神発達面では、あやすと笑い返す 3 か月、バイバイ・チョチチョチのまね 2 歳、初語 2 歳、指さし 3 歳とのことで、幼児期より顕著な遅れがみられていた。発語はあっても指さし等での応答関係がなかなか成立しなかったことが窺える。

3 歳 10 か月時に滋賀県内に転居してくるが、その前後の時期に医療機関で自閉症という診断を受けている。5 歳 0 か月から就学までの 1 年半、療育教室に週 1 回通う。また、年長児の 1 年間は保育園と並行通園をした。

療育教室では、A 児、母親、保育者の 3 者で色々な遊びに取り組んだ。とりわけ、身体を使ったダイナミックな運動遊びが好きで、太鼓橋、はしご渡りなどに意欲的に取り組んだ。思いや要求を 2 語文と動作で伝えようとするが、発音が不明瞭であったり、連呼に終始してしまうこともあり、身近なおとなの代弁が必要であった。したくないこと、嫌なことに対しては、叩いたり蹴ったりすることが多かったが、“イヤ”“シナイヨ”と言葉で伝えることもみられるようになった。

保育園では、水遊び、泥遊び、雪遊びなどが大好きで、トイレでもトイレットペーパーで遊んでしまうことから見守りが必要であった。自分の思いが通らないとパニックになり、そのうち部屋から出ていくようになった。パニック中に声をかけると、ますます気持ちが昂るため、保育者がそっと見守っていると、しばらくして自分から戻ってくることもあった。順番を待つことや我慢をすることは苦手であるが、A 児のペースに合わせてくれる友だちとは、追いかけてこやかくれんぼ、ボール投げ等を楽しむことがあった。動物図鑑や恐竜図鑑が好きで、友だちが見ているところにも入っていくようになった。

就学前の時期に身辺自立はほぼできているが、嗅覚や触覚等の感覚過敏があり、特定の洗剤で洗濯

した服やハンカチしか使えない、紙マスク等がつけられない、新調した服を着ることが出来ない（洗濯してクタクタにする必要がある）といった特徴は現在も続いている。これらは、本児の生活のしづらさにつながっていると考える。

## 2. 低学年（1、2年生時）——担任からの聴き取りをもとに

滋賀県立X養護学校に入学後、環境の変化に弱いA児は、新しい取り組みや友だち、教師が変わることに対して不安感を高めることが多かった。また、失敗するかもしれないと感じると取り組みに向かいにくくなったり、逃げ出したりするようなこともあった。一方で自分からみだて遊びをつくる姿があったが、いったん始めると延々と続くことが多かった。そのため、学校の日課との関係で、途中で制止されることになり、その度に大泣きしていた。そこで、視覚的に分かりやすいように「～がおわったら～する」という日課を丁寧に示していくことで、少しずつ学校での生活に見通しを持つことができ、好きな砂遊びを支えに、設定された遊びにも参加できるようになっていった。

2年生になると学校の日課に慣れてきたようで、パターンのではあるが場面に合わせて行動を行う姿が増えてきた。しかし、朝の自由遊びを切り上げて「朝の会」に向かうことが困難で、教師が教室に向かわそうとすると、A児は癇癪を起こしていた。授業においては、見た目で「難しい」と感じると逃避してしまうことが多かった。友だち関係においてもうまくやりとりできなかつたり、おもちゃの取り合いになったりして、特に学習場面では集団に入り込めなかつた。目に入ったもの、「やりたい」と思ったものに次々と反応してしまい、じつくりと教室に腰を据えることも難しかったようである。また教室に居られないことから、次第に教師とマンツーマンで過ごす時間が増えていったということであった。

## 3. 3年生時——担任としての関わりから

X養護学校では、低学年の1、2年生時と3年生以降で教育課程、指導者集団、集団編成等が変わる。3年生になるにあたって、A児のこれまでの姿を鑑み、A児を中心に据えた集団編成がなされた。また担任団（東海を含む）の方針として、日課に合わせた行動を狙いつつも、取り組みに参加することを前提とせず、まずA児の教室での居場所づくりを優先することとした。A児が安心して過ごせるスペース作りということで、教室をカーテンで仕切ったり、マットを敷いてそこで遊ぶスペースを作ったりした。その結果、A児は、徐々にそこを居場所にしていった。取り組みに参加できなくても、友だちや教師と場を共有することができ、少しずつ友だちの活動の様子も興味をもって見るようになったり、そこから少し参加したりすることができるようになっていった。

1学期のA児は、活動と活動の切り替え時で躓くことが多く、特に朝の自由遊び（主に砂場）から朝の会に向う際には、なかなか遊びを切り上げられず、教室に向かえなかつた。時計の「長い針が○のところに来たら朝の会が始まるよ」と事前に示しつつ、時計を目の届くところに置いておくことや、朝の会の時間になると教師が先に教室に戻り、教室から教師や友だちが砂場にいるA児に呼びかけるといったことを意図的に行ったが、スムーズに切り変えられることは少なかつた。しかし2学期以降になると、時計の針を気にしながらA児の方から「もうわかったから！」「（砂山の）トンネルできてから！」等と、自分で遊びの区切りを作り、朝の会に向かおうとする姿が見られるようになった。教師側が、A児と一緒に遊びのイメージを共有しながら、思い切り遊ぶことを意図的に行ってきたこと、A児が教室に帰ってくるのをクラスみんなが待っているという雰囲気担任団で大事にしてきたこと（A児が帰ってくるまで朝の会を始めるのを待つ、時間に遅れても、「待ってたよ」「今日は砂場で何作ってきたの？」と聞く等）が、A児に少しずつ伝わったのではないかと考える。

#### 4. 4年生時——授業場面の観察から

##### (1) 事例1——“怪獣”になって友だちの邪魔をする——

5月から6月頃にかけて、学習室へはスムーズに移動できるようになる。しかし移動時には「心の杖」である、多数の怪獣フィギュアが必要だ。準備体操である冒頭の手遊びにはマットに包まって参加しない。細かな動作にはまだ、苦手意識があるようだ。しかし、マットに包まりながらも、手遊びの様子を窺う姿が見られる。そのうちマットに包まったまま、主指導の指導者の傍まで転がっていく。

指導者と向き合って足を押さえてもらいながら行う腹筋では、カウントに合わせて素直に起き上がらなかったが、偶然に指導者のお腹に「頭突き」する形になり、指導者がわざと悶絶するようにリアクションすると、それを楽しみに起き上がってくるようになる。指導者が「うおー！」等と悶絶する姿を見てニヤニヤし、次も頭突きするぞ！と何度も起き上がってくる。A児も本気で頭突きするのではなく、加減しているようである。

“色々四つ這い歩き（お腹を下にしたりお腹を上をしたり、前後や左右に進んだりする）”では、友だちが取り組み始めても、A児はなかなか取り組まなかった。そのうちA児は、“怪獣”に変身し、友だちを襲いはじめた。四つ這いに一所懸命に取り組んでいる友だちは、A児の“怪獣”が怖いこともあって「ヤメテ」と言う。それでもA児は、友だちを襲い続けようとする。そこで指導者が同じように怪獣になってA児が友だちを襲うのを阻止するようにした。以前であれば、指導者は直接的に「やめなさい」と制止し、その指導を受けたA児は痾癢を起こしていたような場面である。指導者は怪獣になってA児と揉みくちやになることを繰り返した。その姿はA児と指導者がじゃれ合っているようにも見える。そのうち、友だちの目にも楽しそうに映った様子で、徐々にクラスメイトはA児を怖がらなくなっていき、また、A児の真似をして怪獣になる友だちも出てきた。その頃からA児自身、自分から活動に向かえるようにもなり、指導者のお手本には素直に応じられないけれども、友だちを真似て“お腹を上にした四つ這い”にも挑戦し、できるようになった。友だちを通して、“色々”を受け入れられるようになっていった。

##### (2) 事例2——失敗しても痾癢を起こさず、再挑戦できるようになる——

透明の雨どいをつかって、『ピタゴラスイッチ』のようなコースを作り、その一番上からボールを転がし、一番下で、箱を持ってキャッチする、という取り組みを行った。

A児ははじめ、素直に箱でボールをキャッチするのに抵抗があり、タイミングよく箱を出してキャッチする体勢を作っているにもかかわらず、転がってくるボールを弾き飛ばしていた。そんなA児に対して「暴れん坊の怪獣やな」「大事な卵ちゃんが、割れてしまうで」等と指導者側が声をかけた。A児の好きな「恐竜」と「卵」に意味づけされたことから、ボールを箱でキャッチする姿が見られるようになる。

その後、逆に自分が上からボールを転がして、それを指導者がキャッチするという役割交代にも取り組めるようになった。さらに、最終目標である“自分で転がしキャッチ（自分でボールを転がして、箱を取って、自分でキャッチする）”にも、自分からやってみようと前に出てくるようになった。しかし、ある日の一回目は、ボールを転がした後、ボールを落とすまいと急ぐあまり、キャッチする“箱”を取り損ね、失敗してしまう。以前であれば、箱を投げたり、“オマエノセイダ！”と怒ったり、教室を飛び出して行ったりしていたところである。しかし、そんな姿は見られない。箱を取り損ね、行き過ぎてしまったことをちょっと苦笑いするような姿すら見られた。さらに、もう一回やってみようと、再挑戦できた。

#### 5. 5年生時——担任からの聴き取りをもとに

東海は、A児のクラス担任ではなく、別の高学年クラスの担任となる。5年生は、学習船「うみのこ」に乗ってのフローティングスクール（1泊2日）に参加する。以下は、フローティングスクールに参



加した際の A 児の姿と、そこでの教師の支援について、クラスの担任団から聴き取ったものである。

#### (1) 出発まで

フローティングスクールが近づくにつれ、韓国の客船沈没事故のニュースや、岩にぶつかるイメージから不安を募らせていき、“沈ンジャウヨ”“死ンジャウヨ”と話していたようである。母は、船に乗り込む階段のところから嫌がるのではないかと心配されていた。

そこで、「うみのこ」が近くの港に停泊している日を保護者に伝えたと、事前に家族で見にいき、船の前での写真撮影もされた。クラスでは、前年度のビデオを見せて事前学習を行った。教師の説明を最後までよく聞き、面白いシーンでは笑ったりツッコんだりする様子もみられた。

オールを持つてのカッター活動の練習では、自分の番になるまで、ワニになって舟を襲いにいくが、自分の番になると、オールを持って合図に少し合わせながら漕ぐ姿がみられた。担任は、ワニになって襲いにいくことは止めなかったが、漕いでいる児童のオールを掴もうとしたときには、「ワニが来たぞー」とワニを捕獲するような真似をして軽く制止した。A 児は怒ることなく、友だちのオールに触るのを止めた。カッター練習後は学習室を出て行ったが、学習室の前をウロウロしながら中の活動を気にしていた。「終わりの挨拶をしよう」にはきちんと応える。

#### (2) 当日——乗船と出発式

雨が降っていたこともあり、母と車の中で待っていたが、担任が船に乗ろうと誘うと、自分で荷物を持って一切嫌がらずに船に乗り込んだ。母にバイバイと手を振る余裕もみられた。A 児には、家で大事にしている古いタオル（いつもはベッドに置いてある）があるが、そのタオルを母が持たせていて、A 児はそのタオルを首にしっかりと巻いていた。

出発式では、いちばん後ろでおとなしく座っていた。話を聞いているようではなかったが、歌になるとノリノリでダンスをする。教師がわざと大きな口をあけて歌おうとすると、その口をふさぐ遊びをして楽しむ。避難訓練になると、窓の外を見ながらではあるが、苦手な全体説明も過ごすことができた。

#### (3) 宿泊部屋での様子や食事

窓から外の景色を見たり、教師や同じ学校の友だちとじゃれ合って過ごす。不安定になったときのために、本人には内緒で、好きな動画やおもちゃも一通り用意していったが、それらを使うことはなく、教師や友だちとのやりとり遊びをすることで 2 日間を機嫌良く過ごせた。

食事は全体で行うが、初回は、早めに食べ終えた A 児は、周りが食べ終わるのを少し気にするものの、全体の「ごちそうさま」まで待った。2 回目の食事からは、自分が食べ終わると部屋に戻った。

#### (4) 寄港地活動やシッティングバレーなどの取り組み

寄港地活動では早く出発したくて、船内での全体説明の間に、“早く出発ショウヨ！”と、イライラが募っていく。担任が「船の先生が開けてくれな出られんのよ」と声をかけることで待たせた。しかし、船を下りてからも再度、全体説明があり、“マダシャベルノカヨ！”“モウイクヨ！”と我慢できない。そこで、集団とは別に先に出発させてもらった。A 児は行き先としてゲームセンターを選んでいたが、ゲームセンターに向かって歩いていくうちに徐々に落ち着いてきた。ゲームセンターではゲームはしなかったが、ガラスケース内のおもちゃを見ているうちに笑顔が戻ってきた。

船では、学校紹介、シッティングバレーと続く取り組みがある。A 児にとって学校紹介を聞くのは難しいと思われたため、部屋で待たせてからバレーのみ参加することも考えたが、部屋の友だちが移動するのを見て、自分も行かなければと不安になったようで一緒に部屋を出た。A 児は、すぐにボールで遊べると思っていたようで、学校紹介の途中で“早くボールスルヨ！”とイライラしはじめ、“モウイイヨ！”と部屋に戻ってしまう。その間、なるべく声をかけないように部屋の外で待ち、頃合いを見て「ボール遊び始まったよ」と声をかけると、自分で部屋を出てきた。シッティングバレーでは、小学校の児童たちと一緒にゲームに参加することができ、大笑いしながら楽しむことができた。

## 6. 発達診断から

### (1) 手続き

2014年10月（4年生時）にA児の学校の相談室で東海が実施した。クラス担任も同席した。診断場面をビデオ撮影し、東海と白石で考察を行った。使用したのは「新版K式発達検査2001」であるが、2次元形成期の特徴を確かめるため、積木の自由構成、配分、はさみでの紙切り、自分や担任の顔の描画、両手の交互開閉、肩叩き等を追加して行なった。

### (2) 結果

発達診断で行なった下位項目の一部について、その反応を表に示す。

表 A児の発達診断場面での様子

課題項目	A児の様子
はめ板：全 はめ板：全（回転）	□△○わざと違うところにはめ、検査者の顔をニヤッとしてみる。検査者の「違うやん！」的リアクションを見てから、正しくはめる。はめ板：全（回転）でも同様で、まずお手つきし、検査者のリアクションを見てから、はめた。
積木の自由構成	積木が提示されると、自分から10個積む。それを持ってきた“象さん”（象のフィギュア）で倒す。その後、対称形のピラミッドを作り、それも“象さん”で倒す。次に対称形のロボット？をつくり、“象さん”で倒した。最後に積木を横一列に並べる。
トラックの模倣	検査者の作ったトラック（モデル）を“象さん”で大破させる。その後、縦に4つ積んだ。検査者が再度、トラックのモデルを示し、積木を4つ渡すと、手本のトラックの上のにせていき、対称形のロボットを作ろうとした（ロボットは作る最中に崩れたが）。
家の模倣	はじめ、モデルに合わせて家を作ろうとするが、すぐにモデルに重ねて、これも対称形のロボットを作った。「これ何？」に対しては“○○デス”と何かのキャラクターを答える。
階段再生	1段2段3段4段と積木の塔を別につくった上で合わせて、階段を作った。トントンと登ってみせる。
配分（皿2枚）	「同じずつ分けて」の課題に対し、両手に4つずつもって、両手同時に皿に入れる。
配分（皿3枚）	3枚の皿を「A児の皿」「担任の皿」「検査者の皿」と命名したうえで「同じずつ分けて」と言うと、はじめ、1つずつ配分しようとするが、自分の皿に8個全部を入れて笑う。その後、自分の皿から、担任の皿に2個、筆者の皿に2個入れ分ける。検査者が「先生のお皿少ないね」というと、考えた様子だが、自分の皿に入れた4つの積木を食べるふりをする。2回目は、B自身が積木をチョコレートに見立てた。そして、担任と検査者の皿に2個ずつ配った。さらに3個目を入れようとするが、自分の分が少なくなかった様子で入れるのをやめ、自分の皿に残りの4つを入れた。
形の弁別Ⅱ	始めは、同じ図形をなかなか指でさせない。はさみに気を取られてしまう。しかし、3つ目からは、右手で刺激図形をおさえながら、図版の中の同じ図形を左手でさす。確認するためなのか、忘れないようにするためなのか、その後必ず、刺激図形をおさえながら図版の中の図形をおさえしていく。
はさみと紙	右手にはさみを持ち、左手で紙を持ちながら切る。しかし上手に両手を分化させて駆使するまでには至らない。切っているうちに半円形ができると“ジェリーノオウチ（トムとジェリーの鼠のお家の入口）”や、切り込みをたくさん入れた紙片に対し“タコ”と言う。その後は、適当に切っている様子だった。
硬貨の名称	硬貨の名称は答えられず。「好きなお金はどれ？」に50円玉を選ぶ。「どうしてこれがいいの？」に“アナガアイテイルカラ”と言う。
大小比較	「大きい丸はどれ？」には答えず。検査者が「これは赤いお団子です」と言うと、A児は“ウメボシ”と命名する。それを認められてからは、すべて大きい方に触れる。

長短比較	「長いのは？」にいずれも長い方を指でなぞる。
表情理解	表情理解Ⅱの「びっくりしている顔」「悲しんでいる顔」は正答。しかし「怒っている顔」では「笑顔の顔」、「喜んでいる顔」は「怒りの顔」をさす。その後、表情理解Ⅰの課題をしたところ、めんどくさくなったのか、いずれも左側の顔をさす。
円模写	円図版を示すが、自由描画になる。右手に鉛筆を持ち、ぐじゃぐじゃとなぐり描きの様相。「だれが描いたか、わからなくなるから、名前を書いて」と言い、線を引いて「ここに書いて」と示すと、「きのこ」と書いた後に“マチガエター”と塗りつぶす。再度、円模写をお願いするが、なぐり描きになる。そのうち、両手に鉛筆を持ち、同時に動かして描き続ける。
自分の顔	顔らしき絵を描いた後に、最後に鼻から風船？（鼻水？鼻血？）を出した。
担任の顔	ぐちゃぐちゃと描く。丸く輪郭は描くがその後、真ん中を塗りつぶし、鉛筆の芯を折る。塗りつぶしたところを指でこすり、指を真っ黒くしてニヤツとする。しかし、黒い色がとれないと気にする。
学習発表会の絵	「学習発表会の絵を描いて」に対し、やはりなぐり描きをする。その後、紙の裏に「もせん」と書く。担任の通訳によると「もーせーへん」ということらしい。
姓名	「何 A くんっていうのか教えて」と姓を尋ねるが、“名前～？！ ワカンナイ”と言う。
年齢	左手の指を4本立てて“4サイ”と答える。
性別	“オトコノコ”と正答する。
了解	「おなががすいたらどうしますか？」に“アクビ…ウーン、ワカンナイ”と言う。 「眠いときはどうしますか？」に“スゴクネル”。 「寒いときはどうしますか？」に“サムイノハプール”（プールで寒かったことを思い出した様子） 「雨が降ったら？」には答えないが、「雪が降ったら？」の問いかけに反応し、昨年、検査者と雪遊びして雪を投げ合いドボドボになったことを話す。“ドワ〜”と雪をかける真似をする。
重さの比較	比べている様子や、重い方の箱の中に何が入っているのか気にする様子は見られるが（中身を開けようとする）、全て利き手側を渡す。
2数復唱	「3」（練習課題）に対して“4”。「5・8」→“3”、「7・2」→“100〜！”、「3・9」→“ジュウニ ゴメートル〜”と答える。
短文復唱	「犬はよく走ります」→“A ハ、公園ハ、ハシル〜”、「今日は良いお天気です」→“雨ノフリデス”、担任に再度「今日は良いお天気です」と言ってもらうと、“夜、オオカミデス”。（動作をつけながら）「夏になると暑い」と言うと、“雨トキモチ”と言う。
折り紙	検査者が半分に折った緑色の紙（折り紙Ⅰ課題）を取って、さらに半分に折って（正方形にする）、自分のまだ折っていないオレンジ色の折り紙に重ね“柿ノ木〜”と言う。その後、自分で正方形に近い形まで折る。折り紙Ⅲ（対角線に折る）のは難しい。また紙の裏表は、あまり意識していない様子。
両手の交互開閉	検査者に合わせて左右交互に開閉しようとするものの、安定しない。検査者がゆっくり動かすとできる。しかし、すぐに指を立てて自分なりのやり方にする。
肩叩き	交互に机を叩こうとするが、リズムが乱れる。
ケンケン	「ケンケンパ」になる。自分で“ケンケンパ”と言って、それに動作をあわせる。ただし、ケンケンケンと3回続けるのは難しい。

#### Ⅳ. 考察

ここではまず、A 児の発達診断結果について考察し、その後、聴き取りや観察による発達と教育指導の経過の考察を行なう。そのうえで、2 次元形成期にある自閉症スペクトラム児に対する教育課題について検討する。

##### 1. 発達診断場面からの考察

###### (1) 対比的認識について

2 次元形成期の特徴である大小、長短といった対比的認識を広げてきているが、まだ目に見えないものに対しての対比的認識(重さの比較)の獲得には至っていない。ただし、「大きい丸は？」とストレートに聞かれる、すなわち課題性が前面に出た質問の仕方には答えにくい。配分課題でも、同じずつに分けていくという比較に基づく配分の力を確認することができた。

###### (2) 「心の杖」について

検査にのぞむことへの不安からか、象のフィギュアを持って部屋に入った。「心の杖」と捉えられるが、それを手にしているだけではなく、同じものを構成することを求められる積木課題では、その象のフィギュアで検査者のモデルや自分が構成したものを壊す姿があった。しかし、課題がすすむうちに担任の働きかけもあり、徐々に「心の杖」を手放していった。

こうした「心の杖」については、不必要だからと無理に取り上げるのではなく、まずは認め、自分のペースやイメージで安心してすすめられるようにすることが重要だと考える。また、モデルや自分が作ったものを自分の手でこわすのではなく、象(強い象のイメージを持っているのだろう)の人形に壊させることについては、単なる破壊ではなく、A 児なりの表現という建設的な意味もあると推察する。

###### (3) 検査者の題意の受け止めと答え方

検査者の出す課題に対し、少しずつして答える姿がよく見られた。求められていることはわかっているのだけれども、素直に応じるのが「ちょっとひっかかる」といった様子で、相手の土俵ではなく、自分の土俵に相手をのせようとすることが多くみられた。検査者のペースで課題が進むことに対する不安と抵抗があると推察する。

また、随所で検査者の顔や担任の顔をチラチラ見る姿が見られており、評価に対する不安があることが考えられる。積木の課題では作った後に壊す、描画課題においても描いた後にぐちゃぐちゃと塗りつぶすといった姿が見られたが、どう評価されるか不安になるのではないかと思われた。一方で、こうした姿は、不安感を自分で何とかしようとしている姿でもあり、相手(検査者)からの指示に受け身で応えるのではなく、自分のやり方、イメージを相手が受け入れてくれるかどうかを探りつつ、相手が受け止めてくれるのであれば、自分も応えるという対等の関係を求めているのだと考える。

###### (4) イメージや見立てについて

顔の絵を描いた際、わざと、鼻から「風船」を出した。担任に“鼻血”と意味づけされ、嬉しそうな姿も見られた。また、大小比較図版の赤丸を“ウメボシ”と命名し、その自分のイメージが認められたことで、安心して答えられるということもあった。自分の見立てやイメージを広げ、それが認められることは、他者とイメージを共有したり、抽象的認識を広げるためにも重要である。さらに、ハサミで紙を切っていくうちに偶然に半円状の形が切りとれると、「トムとジェリー」のアニメを思い出し、“ジェリーノオウチ”と命名する姿があった。

しかしながら、A 児のイメージや見立ての作り方はまだまだ直感的であり、またワンタッチで終わることが多い。日常場面では、それが「ふざけ」としてエスカレートすることもあり、どこまで受けとめるのが難しい局面も多い。「ふざけ」としてエスカレートしやすい理由に、イメージや見立てがワンタッチで、自分の力で面的に展開していくことには至りにくいこともあるのだろう。周りのおとなが A 児のイメージを認め、一緒に展開することで、満足感や共感につなげていくことも必要であ



ろう。

その際、イメージだけの共有をはかるのではなく、一緒に感動体験を重ねることが重要だと考える。了解問題の際に、以前に雪合戦したことを思い出して話すことを楽しんだ。また、折り紙では、紙の色に触発されたのか「柿の木」に見立てる姿があった。担任によると、散歩中、担任と一緒に柿を取って食べたことがあり、そのことを思い出したのだろうということであった。

#### (5) 身体や手指操作の調整について

不器用さのため、途中で投げ出したり、別の遊びに転導させてしまうことも多い A 児であるが、粗大運動では、ケンケンに挑戦した。まだ3回以上続けてケンケンすることは難しいが、「ケンケンパ」であれば可能である。また、手の操作では、自分から両手に鉛筆をもって円錯画を描いたり、両手の交互開閉に挑戦する姿があった。交互に開閉するという動きは理解しているが、そのリズムを安定させることは難しい。さらに、右手にハサミ、左手に紙を持って切ろうとする姿が見られた。まだ、イメージの形に切り抜いていくことは難しく、適当にハサミを動かしていくようであった。両手の機能的分化と相補的使用は2次元可逆操作（通常、4歳半頃には獲得される）であり、A 児には少し難しい課題ではあるものの、挑戦しようとする意欲を持っていることは大切にしたい。

#### (6) 言語理解について

「表情理解Ⅱ」は2/4の正答であり、また「了解Ⅰ」も不通過であった。学校生活の中では、一見、豊かなイメージを持っているように見えるため、もっと言語理解が可能であると推測していたが、思っていた以上に困難さをもっていることが分かった。また、「短文復唱Ⅰ」の「良いお天気です」の課題を“ヨル オオカミデス”と復唱していることから、言葉を「音」のみで捉えてしまいがちな可能性も示唆された。意味理解を深めないまま、雰囲気や捉えたり、言葉が上滑りしたりしている可能性もある。

逆に言えば、日常生活の中では、言語で理解しにくい分、周囲の状況や相手の行動などから一所懸命に情報収集をしており、結果的に教師の意図とずれた理解になってしまうことも多いと考える。

#### (7) 2次元可逆操作の兆しについて

総じて2次元形成期にあると判断するが、上述した「ケンケン」や「両手の交互開閉」にみられるような「～シナガラ～スル」と2つの可逆操作を一つにまとめあげることへの挑戦、拙いながらも文字で自分の思いを表現する（「もせん」（もう、せえへん）と書く等）、好きな硬貨を選び“アナガアイテイルカラ”と言うなど理由を答える、教師の支えや具体的な手がかりがあれば過去の楽しかった経験を話す等、次の2次元可逆操作を獲得する発達の土台も少しずつ培われつつある。

## 2. A 児の発達と教育指導の経過に関する考察

次に、発達診断の結果をふまえ、A 児の発達と教育指導の経過について、これまでの生育歴や教育場面での姿から考察を深めたい。

#### (1) 1・2年生時の集団に入れなかった姿について

A 児は、“自閉症”という診断を受けていたが、早期に療育につながることはなく、5歳1か月時に初めて療育教室につながった。大きな集団生活の経験（保育園）は5歳8か月がはじめてであった。就学前の取り組みの遅れが、小学部入学後の他者とのやりとりにおける調整力や集団生活のしにくさにつながる一つの要因でもあっただろう。

また、発達診断の結果から分かるように、A 児はおとなの用意した土俵（取り組み等）にのることに対する不安感と抵抗感が強く、その背景にはおとなの評価に対する過度の敏感さもあると考える。これは、失敗に対して敏感であったという姿とも一致する。この時期の A 児は用意された活動に見通しが持てなかったり、自分はできるだろうかという不安が強かったりすると、「できる～できない」という直線的な“葛藤”に陥り、それを乗り越えることが出来ずにその場から逃避することが多かった。

他者との関係を作っていくことにも弱さを抱えていた A 児にとって、教師がその不安を乗り越える支えになりきらなかったということもあるだろう。

A 児は入学時から 2 次元形成期の力を持っていたと思われるが、「友だちのようにやってみたい」という憧れが持ちにくかったり、授業の場面で「こういう風にやってみたい」というイメージが作れなかったりして、結果として集団の中には「でも、やってみたい」というような前向きの葛藤を作るには至らなかった。それよりも、自分の土俵で遊べる安心した環境を求めた。2 年生時には受け入れてくれる教師にしか間口を開かないという偏りを強めてしまうこともあった。

教師側が、学校の日課に合わせるよう指導することに重きを置いたり、直接指導ではなくても日課に合わせるという意図を持って近づいたりすることが、A 児の不安を強めることになり、集団や取り組みへの逃避を強めることになったとも推測される。教師が日課に沿わせようとする、A 児は必死に抵抗し、それを他傷や自傷という方法でしか表現できなかった。また、自分の土俵での遊びに固執していった。それほど、不安が強かったと言えるだろう。

## (2) “居場所” の重要性

3 年生になり、集団編成が大きく変化した。A 児の所属するグループはこれまでの集団と比べ、発達的にゆっくりした子どもたちが多いグループで、言葉でのやりとりができたり、イメージを膨らませて活動できたりする A 児が中心になるような集団編成がなされた。クラスの中には、言葉のない友だちもいた。また、環境面においては、A 児が安心して過ごせるように、カーテンやマットなどで仕切られた、クラス集団と少し距離を置きつつも、つながりを感じられる空間づくりがされた。そこが A 児の居場所となり、何かあったらそこに逃げこんでもいい空間になっていった。

3 年生時も「苦手だな」「嫌だな」と感じると、活動から逃避する姿が見られた A 児であった。そんな A 児に対して、担任団は「活動に参加できなくてもよい」という前提で接しつつも、A 児にクラスのみんなと場を共有してほしいという思いがあり、とにかく A 児が教室から出ていなくてもいいような支援を考えた。そのためカーテンスペースの中で、大好きな怪獣やブロックを使って遊ぶことを認めた。安心して寝転がれるようなマットも敷いた。不安になったとき、自分のスペースで遊ぶことで気持ちを落ち着かせることもあれば、それではおさまらず、教室を飛び出すような日もあったが、自分で、そのスペースに入るかどうかを決められるようになったことが大切だったと考える。カーテンの中で怪獣やブロックの遊びに逃避的に没頭することは徐々に少なくなり、怪獣やブロックを持ちながらも、A 児はカーテンの外で展開している取り組みの様子をチラチラ見るようになる。「おいしい!」「もうちょっと!」「やったー!」等という友だちや指導者の声や取り組みの雰囲気を感じられるようになっていったのである。

担任団の中には、A 児専用の空間を確保することについて、そこでの逃避的遊びを強めてしまうのではないかという心配も一方ではあったのだが、A 児自身の発達的な要求として外界と繋がりたいという思いはやはり存在し、安心できる居場所が確保できたことで、その力が発揮されたのであろう。居場所ができたことで、みんな「何をしているのだろう」と興味を持てるようになり、友だちや教師のやりとりを見聞きする中で「やってみたい、でも、できるだろうか」という、発達的な葛藤に作りかえることができていったと考える。

## (3) “怪獣” になって友だちの邪魔をする姿から

4 年生時の観察の中で、A 児が怪獣に扮して友だちに襲い掛かるという場面を度々見かけるようになった。友だちにとっては、一所懸命頑張っているのを邪魔されるわけであるから、「ヤメテ!」と訴えるのは当然のことであった。しかし、A 児は友だちに襲い掛かることを止めなかった。

始めは、上手にできている友だちへの嫉妬なのではないかと考えたが、色々と試行錯誤しながら取り組んでいる友だちにも襲い掛かっていることから、単なる嫉妬ではなく、何か友だちと“おふざけ”

的にじゃれ合いたいのかと考えたこともあった。おふざけと捉え、「今は〇〇ちゃんががんばっているから、邪魔せんといて」「応援してあげて」「また、休み時間に怪獣ごっこしよう」等と A 児に伝えるが、それも響かなかった。日によっては、「アアモウ、イイワ！」と怒って出ていってしまうこともあり、単なるおふざけでもないようであった。

ある日、偶然ではあるが、教師は A 児と同じように怪獣になって、対決するように友だちを襲う A 児を制止した。そうすると A 児は教師に止められながらも、怒ることなく、教師と揉みくちやになりながらも、一緒に友だちの様子を見るようになる。その内、A 児を真似て怪獣になり、教師を抑え込む友だちまで出てきた。

ここで考えられるのは、A 児の“怪獣”は、「友だちと同じように挑戦したい、けれどうまくいかなかったらどうしよう」と“葛藤する”姿と捉えることが出来るのではないかとということである。友だちと同じようにやってみたいけれど、素直にチャレンジできない姿が“怪獣”という姿として表れていたと考える。これは、友だちと自分を対比的に捉える力や、指導者の示す「モデル」と同じようにならないかもしれない自分とを対比的に認識する 2 次元的な力が育ってきているからこそ、見られる姿とも言える。

また、「こういう風にやってみたい」というイメージやモデルへの憧れが膨らむことで、すぐには取り組めない苦しみが生まれるのだろう。教師はそうした“葛藤”に気づき、共感的に寄り添うことで、子どもは“葛藤”を乗り越えて主体的に試行錯誤できるのだと考える。

また、A 児は怖がっていた友だちが自分と同じように“怪獣”になり、教師とじゃれ合う場面を目の当たりにし、“自分と同じ怪獣になっている”と嬉しくなったと考える。友だちと一緒に教師に襲い掛かるという遊びが自然発生的に生まれ、そこには、「友だちに認められた」「友だちと一緒に楽しい場を共有できた」という A 児自身の手ごたえになったのだと考える。このように、活動の結果（「できるーできない」）だけを評価するのではなく、取り組みに向かう過程や子どもから生まれた予期せぬ自然発生的な遊びも大切に作る姿勢が大切なのではないか。事実、このようなエピソードを経て、A 児は“色々四つ這い”の“色々”を受け入れ、チャレンジできるようになっていったのである。

#### (4) 二分的評価の固定化を越えて——ボールキャッチの取り組みから

題材の性質上、「成功－失敗」が非常にわかりやすい取り組みである。以前の A 児であれば、取り組みなかったかもしれない。

ボールがとれなくても、再挑戦できた背景には、単にボールを落とさず取る、という結果の楽しみだけでなく、恐竜のお母さんが、卵（ボール）が割れないように大事にキャッチするという見立て・つもりを持つことでの楽しみがあったからだと考える。取り組みにストーリー性が生まれることで、「キャッチ（成功）＝いいこと」「落球（失敗）＝ダメなこと」という二分的・固定的な価値観を作ってしまうのではなく、「キャッチ＝“プレシオサウルスの卵ゲット！”」「次は何の恐竜の卵かな？」」「落とす＝“恐竜の卵はそんな簡単に割れません”」「落ちた卵は〇〇サウルスの餌になってしまいました”」と自分なりのストーリーを作る楽しさを味わうことで、失敗が失敗ではなくなった。

また、子どもたちが“ボールを転がす役”、指導者が“キャッチする役”に分かれて取り組んだ時には、子どもに次から次にボールを転がされると、指導者も追いつかず、ボールを何度も落とすことがあった。指導者が失敗してずっとけける姿を子どもたちは見ているのである。指導者は、ずっとけけながら「なんでやねん！」「はやすぎるって！」等と言いながら、楽しそうに組み続けた。このような姿からも、ボールをキャッチすることだけがいいこと、ではないということが伝わったのかもしれない。

イメージや見立ての力は、活動の意味を変える。A 児には、そうしたイメージの力が育ってきているものの、自分の世界だけで閉じてしまう傾向があった。本当はその世界を他者と共有して楽しみたいのだが、低学年期には、指導者の意図や友だちの活動から逃避する世界になりがちであった。もちろん、指導者のイメージが広がりすぎると、押しつけになってしまう。ボールキャッチという題材そ

のもののシンプルさが、A 児と指導者が一緒にイメージを創造していく面白さにつながったと考える。また、そうしたイメージや見立てが困難な友だちとの活動の共有にもつながり、友だちと一緒に遊びに入れたという A 児の喜びにもなった。

### 3. 2次元形成期にある子どもたちに対して、教育現場で大事にしたいこと

2次元形成期は、できたり、できなかったりを行き来する、不安定な時期である。指導のあり方によっては、「できる－できない」「やる－やらない」の1次元的世界に子どもを追い込んでしまうことにもなりかねない。対比的認識の獲得がすずみ、本当は「大きい自分でありたい」という発達要求を強くもつようになるからこそ、時間をかけながらも葛藤を乗り越えていこうとする姿を大切にしたい。つまり第1に大事にしたい教育的支援は、葛藤を乗り越えるための指導者の共感的姿勢だと考える。

第2に、子ども自身が「こうやってみたい」というつもりやイメージが持てるよう、ほどよく自由度のある題材選択や扱う教材の工夫が必要である。がっちり固まったルールや、扱う方法等が決まっていると、子どももおとなも一面的なイメージしか持てず、場合によっては活動する以前に、「できる（成功）－できない（失敗）」を迫ることになりかねない。自閉症スペクトラム児においては、A 児のようにとりわけ評価を二分的に捉えやすく、結果的に評価に過敏になることが多い。結果の「できる－できない」だけを求めない、取り組みの過程を楽しめ、子どもが主体的に自分のもてる力（イメージや見立ても含めて）を発揮できるような題材選択や教材の工夫が大切であると考えられる。また、発達診断場面の考察で述べたように、イメージを共有するためにも感動体験そのものの積み重ねが必要であることを強調しておきたい。

指導者が「おとなの指導に子どもを合わせる指導」を強調したり、自閉症児は想像性が弱いからと活動をわかりやすくしたりするだけでは、A 児は「できる－できない」に追い込まれることになり、結果的に「できない自分」あるいは「しない自分」を選択せざるを得なくなる。自分の逃げ場をつくれるようになることは決して悪いことではないが、本来の発達の力を発揮できないままであることが続くことは、自己肯定感を低くし、ときに障害からくる困難さばかりを強めてしまうことになりかねない。同じ2次元形成期、同じ自閉症スペクトラム障害であっても、一人ひとりのもてる力は多様かつ個性的である。その持ち味が発揮でき、指導者と子どもが一緒に創造していく授業づくりを大切にしていきたい。

第3に、楽しさの共有や憧れ合える集団の保障が必要である。2次元形成期においては、具体的な活動を共有しながら、具体的な他者と憧れ合い、ぶつかり合うことで自分を育てていく時期である。その際、楽しいという情動的共有が不可欠である。楽しさの情動的共有がないと、友だちとの関係を上下関係、力関係だけでとらえる構図を強めてしまいかねない。楽しいという共感は一瞬の瞬間、何気ない瞬間に生まれることも多い。指導者自身が明るい基調をもつことはもちろんであるが、子どもたち同士の共感が芽生えるような「間」「ゆるやかさ」が必要であり、おとなの側にそのための余裕が不可欠となろう。

### <文献>

秋葉英則・白石恵理子・杉山隆一監修、大阪保育研究所編（2011）子どもと保育 改訂版 2歳児、かがわ出版

黒田吉孝・久保容子・栗本葉子・白石恵理子（2014）成人期「重度」知的障害の人の労働と発達の理解－「可逆操作の高次化の階層－段階」理論の成人期「二次元形成期」に視点をあてて－、滋賀大学教育学部紀要第64号、29－40.

白石正久・白石恵理子編（2009）教育と保育のための発達診断、全障研出版部

田中昌人・田中杉恵（1984）子どもの発達と診断 3. 幼児期Ⅰ、大月書店

田中昌人・田中杉恵（1986）子どもの発達と診断 4. 幼児期Ⅱ、大月書店