

自閉症生徒と担任における関係の形成過程に関する研究 — 学校生活場面の観察から —

東野 菜穂*

I. 問題

自閉性障害は、対人場面における信号を上手に利用できず、対人的および情緒的行動や、コミュニケーション行動を統合しにくいと言われている（ラターら、1995）。また、他者の考え・気持ちを把握する能力「心の理論」の獲得に困難があると述べられている（奥住、2005）。しかし、神園（2000）は、その問題性は決して不変的・固定的に存在し続けるものではなく、他者との関係のあり様によって変化すると述べており、従来の研究結果によれば、自閉症児は見知らぬ他者よりも養育者により多く接近—探索行動を示すとしている（同書）。また、別府（1994）は、自閉性障害幼児における療育場面での愛着形成の研究で、①密着的接近、②不安・不快な場面で求める関係、③不安に立ち向かう安全基地としての役割を果たす関係、の3つの異なるレベルを移行していくことを明らかにした。

一方、療育者である大人の態度に注目した研究には、小林（1998）、松田・福森（2008）がある。ここでは、療育者が今の子どもの気持ちを身体で感じ取り、分かち合うということが、自閉症の人々とコミュニケーションをはかる上で重要だとされており、また、自分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ることで、心が外界へと開かれていく基礎が芽生えると述べられている。これら一連の研究において得られた知見から、自閉性障害の対人関係における問題は、障害特性による問題だけではなく、自閉症の人々と関わる他者の関わり方によって変容し得るものであると考える。

自閉症児の愛着に関してこれまで多くの研究で論じられ、自閉症児は健常児と愛着形成のプロセスは異なるものの、母親以外の他者に何らかの愛着を形成し、自閉症児が他者との関係を築く上では、他者が自閉症児の気持ちに寄り添った支援や、快の情動を共有することが重要であることが明らかになった。しかし、これら一連の研究は、厳密に統制された実験場面で論じられることが多く、日常生活の中でその質的な検討を行った研究は極めて少ない。また、これらの研究の多くは自閉症幼児が対象であり、療育場面で論じられたものなので、自閉症児や自閉症生徒を対象とし、教育場面で行った研究も極めて少ない。自閉症児や自閉症生徒にとって、日常生活の中で家庭の次に過ごす時間が長いのは、教育施設である。そこには、養育者や療育者ではなく、担任という他者がいる。社会生活の始

* 愛知教育大学大学院教育学研究科

発点となるであろう教育施設・教育場面における他者との関係性に焦点をあてることが重要であり、担任と互いに親しくなる過程を明らかにすることで、自閉症児や自閉症生徒の対人関係における障害を探る一助になるのではないかと考える。

Ⅱ. 目的

特別支援学校での自閉症生徒と担任との関係をエピソードを取り上げて分析し、教育場面における自閉症生徒との親しい関係の築き方を明らかにする。

Ⅲ. 方法

1. 対象

特別支援学校（知的障害）中学部1年生男子生徒（A君）及び担任2名（X教諭，Y教諭）。以下，X先生，Y先生と記す。

（1）対象生徒（A君）の実態

対象は、本校小学部より入学した中学部1年生に在籍する男子生徒である。新版S-M社会生活能力検査では、社会生活年齢（SA）が3歳2か月であった（中学部1年生時7月実施）。現在の状態では、学習面に関して、なぞり書きをすることができ、数字や数量の概念を勉強中である。生活面に関しては、着替えを一人ですることができ、排泄も概ね一人でできるが、排泄後の指導が必要な時もある。コミュニケーションに関しては、「え」や「で」という発声はできるが発語はなく、要求する場合のみ自分から他者に関わる。また、助けが必要な時や不安な時は先生の手に触れる。最近では、クラスメートの関わりに拒否する時もあるが順応してきている。

（2）担任（X先生，Y先生）の属性

X先生は、特別支援学校教諭歴13年を含む教職歴17年の女性教諭であり、本校4年目である。Y先生は、特別支援学級教諭歴2年、通級指導教室教諭歴6年を含む教職歴31年の男性教諭であり、本校1年目である。

2. 期間

予備観察は本観察に向けて、対象生徒を確定し、記録表の計画を立てるため、平成24年4月に計4回行った。本観察は平成24年5月～11月（8月，9月を除く）に計28回行った。

3. 手続き

朝の生活（毎朝行われているクラス活動，8:45～9:30）及びお昼休み（12:50～13:15）の時間に，対象生徒と担任が関わる場면을非参与観察した。その際，担任とのやりとりを対象生徒の表情や視線，発声に留意し，筆記によって記録した。

4. 分析方法

(1) 記録の整理法

記録した全ての対象生徒と担任との関わり場面について，前後の文脈を含めた行動から表1に示した基準によって分類，分析した。

表1. A君と担任の先生との関わり場面の分類表

主導	受け手		A君の先生に対する感情	具体的場面	
先生	反応あり	応じる，笑うなど	Positive	先生が「おはようございます」とA君に言うと先生を見る。	①
		拒否	Negative	先生が「遊ぼうよ」と言いながらA君にボールを渡すが，払いのける。	②
	反応なし		Neutral	先生が「着替えます」とA君に言うが無反応である。	③
A君			Positive（近づくなど） Neutral（クレーン行動）	A君は先生に近づき手を触る。 A君は先生の腕を引っ張り扉に近づく。	④

(2) 結果の導き方

表1に示した基準によって分類した対象生徒と担任との関わり場面の回数を記録し，次の視点から親しい関係の形成過程を明らかにした。i. X，Y先生の①の回数の変容過程，ii. X，Y先生の②の回数の変容過程，iii. X，Y先生の③の回数の変容過程，iv. A君のX，Y先生に対する④の回数の変容過程。

IV. 結果と考察

予備観察4回，本観察28回，計32回の観察で得られたエピソードから両者の関係の質に着目し，親しい関係の形成過程を考察した。

1. X, Y先生の①の回数の変容過程

X, Y先生の①の回数の変容過程を図1に示す。X先生に対してA君は、安定して①を示していた。その要因として、X先生は「『ちょちょ〜』『のびのび〜』と言いながらA君をくすぐると、A君は気持ちよさそうな表情をする。(1回目4/23)」のような身体接触や、「『着替え、それから日記帳。』と声をかけると、A君はカーテンを触る。『じゃあ、先に日記帳を出すか』と声をかけると、日記帳を自分で出しに行く。(3回目4/25)」のようなA君の気持ち・合図を読み取った声かけを、最初から行っている。そのようなX先生の関わりが、A君の **positive** な反応を引き出していたと考えられる。

Y先生に対してA君は、観察期間の後半に多く①を示していた。前半については、Y先生は今年度この学校に赴任しており、学校や生徒の実態がわからず慎重に関わっていたため、A君の **positive** な反応を引き出せなかったのであろう。後半については、Y先生は「ファイルなどを提出したA君に『着替えです』と声をかけると着替えの場所に行く。(23回目7/12)」のようにA君の手順に添った声かけや、「『A君えらいじゃん！グー、OK』と言うと、A君は先生を見る。(28回目10/25)」のようにA君を褒める声かけを行っている。そのようなY先生の関わりが、後半により多くA君の **positive** な反応を引き出していたと考えられる。

X先生とY先生とを比較すると、前半はX先生に対しての①が多かった。しかし、後半はY先生に対しての①が多い回もあった。また、X先生に多く①を示す回には、Y先生には少なく示しており、その逆もあった。このことは、先生同士での役割分担の影響もあると思うが、Y先生がX先生と同じくらい **positive** な反応を引き出せるようになり、またA君もX先生と同じくらいY先生に親しさを感じるようになったためであると考えられる。

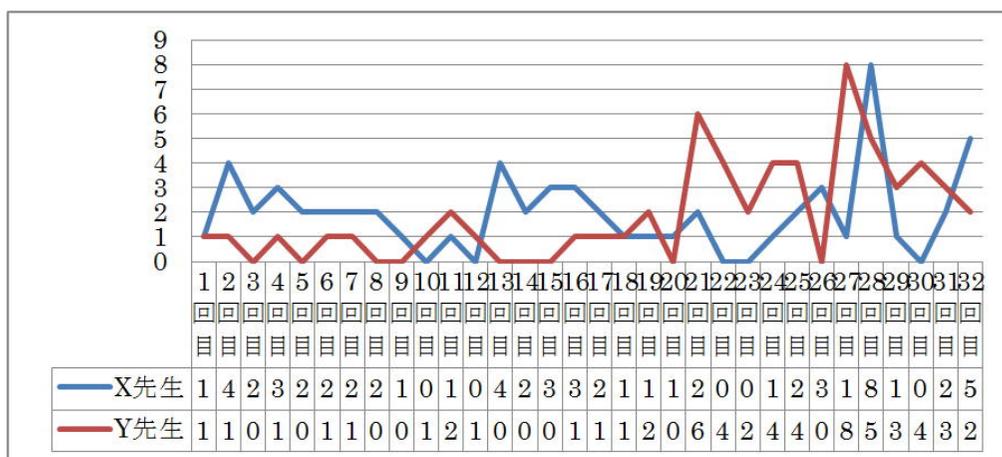


図1. X, Y先生の①の回数

2. X, Y先生の②の回数の変容過程

X, Y先生の②の回数の変容過程を図2に示す。X先生に対してA君は、後半に多く②を示した。その要因として、前半の主にA君の気持ちに添った支援から、後半は「『着替えてください』と言ってもなかなか着替えないA君に『学校ですよ!』と強い口調で言うとA君は教室を出ようとする。先生は『どこ行くの?ちゃんとってください!』と強い口調でA君に言う。(26回目10/18)」のような、A君が反発しても厳しく区切りをつけさせる支援に変わっていったためであると推察する。

Y先生に対してA君は、前半も②を示していたが、後半はより多く②を示していた。その要因として、Y先生のA君に対する様々な関わりであると考えられる。Y先生にインタビューしたところ、「A君がどのような反応をするかどうかいろいろ試している」と述べていた。「A君にグローブを『はい』と言いながら差し出すが、A君は払いのける。次にボールを差し出すとA君はボールを受け取り、先生が『ちょうだい』と言うとボールを先生に渡す。先生が『どうぞ』と言ってボールをA君に差し出すが、受け取らない。(30回目11/1)」のように、一回拒否されても違う関わり方をして、A君の反応を試している。このように、前半ではあまり観察されなかったY先生の積極的な関わりが、②を増加させたと考えられる。

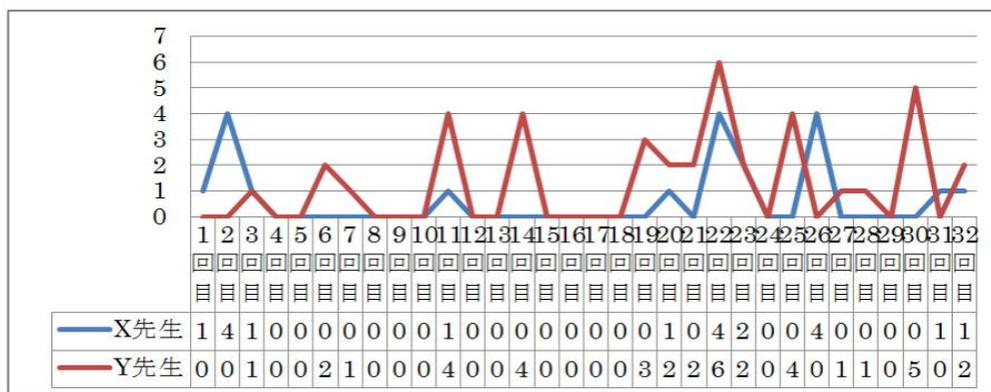


図2. X, Y先生の②の回数

3. X, Y先生の③の回数の変容過程

X, Y先生の③の回数の変容過程を図3に示す。A君がX先生に③を示す回数は、どれも1~2回であるが、観察された回は前半よりも後半の方が多かった。Y先生には前半にもある程度示していたが、X先生同様、後半の方が多く示していた。その要因として、Y先

先生ではないのかとA君が感じるようになったのであろう。そのようなことが、Y先生に対して親しさを感じるきっかけとなり、A君主導の関わりになったと推察される。また、そのようなY先生の関わり方が、A君がY先生に対して心の近さを感じ始めることにつながったと考えられる。エピソード、「突然立ち上がったA君に先生は『トイレ?』と聞くが無反応である。A君はトイレではない場所へ行き、その様子を見に来た先生をにやにやしながら見てトイレへ向かう。(30回目11/1)」のように、Y先生に軽いいたずらをして楽しむ行動が見られた。これも、Y先生に対して心の近さを感じているという証拠だと考える。

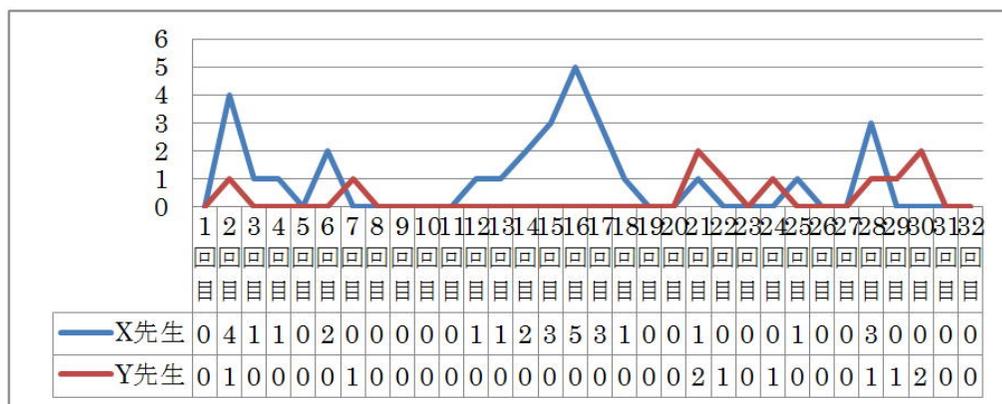


図4. A君のX、Y先生に対する④の回数

V. 総合考察

以上の結果から、生徒との親しい関係の形成における教師の役割について考察する。

両先生のA君に対する関わり方の主な特徴は、「1. 軽く触れる程度の身体接触」、「2. A君を褒める声かけ」、「3. A君の気持ちに添った声かけ」、「4. A君の手順に添った声かけ」などである。1. の関わり方をした直接の反応として、A君が先生を触るようになったのではなく、先生のA君に対する一つ一つの関わり方が総合されて、A君に作用し、A君が先生に触るという親しさのある行動を促したのではないだろうか。先行研究（別府，1994；神園，2000）では、自閉症幼児は健常児と愛着形成のプロセスは異なるものの、母親以外の他者に何らかの愛着を形成し、その過程には、対象児と関わる側が、ダイナミックな身体運動を伴った遊び、常に対象児の意図・気持ちに添った受容的な関わり方、快の情動を共有することを行うことが重要であると示されている。同様に、本研究においても、両先生のA君に対する1. ～4. のような関わり方は、中学生年齢のA君と親しい関係を築く上で必要であることが確認できた。幼い子どもであれば、ダイナミックな身体運動遊び、快の情動の共有が重要であるが、中学生年齢の自閉症生徒については、そのみではなく、

生徒自身の意見を尊重するような先生の関わりが必要と言えよう。

また、観察期間の後半では両先生からの関わりに対してA君が拒否する場面が増えている。一見、両先生とA君の関係が親しくなっていないように思われるが、拒否するなどのnegativeな関係性があることによってお互いの本当の心の中を知る機会となり、お互いの関係性の質も深まっていくのではないかと推察される。

付記

本論文は平成24年度卒業論文「自閉症生徒と担任における親密表現の形成過程に関する研究－学校生活場面の観察から－」を加筆修正したものである。

文献

- 1) 別府哲 (1994) 話し言葉をもたない自閉性障害幼児における特定の相手の形成の発達. 教育心理学研究, 42, 156-166.
- 2) Bowlby, J (1976) Attachment. 黒田実朗・大羽葵・岡田洋子 (1991) 母子関係の理論①愛着行動. 岩崎学術出版社, 313-351.
- 3) 神園幸郎 (2000) 自閉症児における愛着の形成過程－母親以外の特定の他者との関係において－. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 2, 1-6.
- 4) 小林隆児 (1998) 自閉症の人々にみられる愛着行動とコミュニケーション発達援助について. 東海大学健康科学部紀要, 4, 63-75.
- 5) 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 (2) －「情動の共有」を背景にしたかかわりを通しての考察－. 中国学園紀要, 7, 155-162.
- 6) 奥住秀之 (2005) 自閉症スペクトラム障害の基礎知識. 別府哲・奥住秀之・小淵隆司 (編者), 自閉症スペクトラムの発達と理解. 全国障害者問題研究会出版部, 11-46.
- 7) Schopler, E・Mesibov, B (1988) Autistic Disorder-diagnosis. 田川元康・長尾圭造 (1995) 自閉症の評価：診断とアセスメント. 黎明書房, 33-62.