

知的障害特別支援学校における 自閉症生徒の社会性の育ち

早川 透*

A Study on the Development of the Reciprocal Social Interaction of a Junior High School Student
with Both Intellectual Disability and Autism

Toru HAYAKAWA

Accepted July 22, 2013

抄録：一人の知的障害を伴う自閉症の生徒が、中学部 3 年間の学校生活の中で育つ様子を 10 のエピソードで示し、社会性や対人関係がどのように育まれるのか、そこにはどのような要因・条件がはたらくのかを検討した。対象生徒は教師を「安定基地」とし、三項関係的な場で道具の使い方や協力の仕方、友達とのかかわり方を身につけていった。その結果、自信を持つてできることが増え、他者に認められ、喜ばれる経験を重ねることで、自分の価値を他者・集団との関係の中に見出し、自ら進んで他者の役に立つこと、喜ばれることを行うようになった。これらの育ちの原動力は、彼のこだわりともいえる成功への意欲であり、それを根底で支え、方向づけたのは、教師や友人との関係と考えられた。

索引語：知的障害児，自閉症，社会性，知的障害特別支援学校

Abstract : I discuss the developmental processes in the reciprocal social interaction of a junior high school student with both intellectual disability and autism using 10 episodes, examining the factors that changed. With his relationships with teachers serving as a “stable base,” he has learned to use tools and to cooperate with his friends. He has gained self-confidence and has begun to act positively in various situations with other persons. In this study, I show that his reciprocal social interaction was formed in school with his teachers and classmates.

Key Words : intellectual disability, autism, reciprocal social interaction school for special needs education

* 京都教育大学附属特別支援学校

1. はじめに（問題の所在）

2001年に文部科学省が出した「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」は、「知的障害と自閉症を併せ有する児童生徒等に対し、この二つの障害の違いを考慮しつつ、障害の特性に応じた対応について今後も研究が必要」と明言した。その後、国立特別支援教育総合研究所が研究を進め、「知的障害を伴う自閉症の指導内容・方法を考える場合には、自閉症であることを軸に、知的障害の程度に応じることが重要」と結論付け、「1. 知的障害と自閉症は全く異なる障害である。2. 知的障害を伴う自閉症の児童生徒とは、『知的発達の遅れを伴う自閉症』である。3. 教科の指導と自立活動の指導、未分化な発達段階を考慮した生活経験を重視する指導を同時並行的に行うことが必要である。」と示した（徳永，2008，pp. 2-3）。これらを背景に、自閉症の障害特性を重視する必要性が強調され、様々な指導プログラムやトレーニング、構造化等の環境調整などが教育現場に広がった。そして、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の自立活動における「人間関係の形成」の新設（2009，小・中 19）や東京都教委の「社会性の学習」の開発（2006）により、自閉症の障害特性に応じた指導・支援は「対人関係」「社会性」の問題に焦点化され、社会適応スキルの獲得を目標とする指導・支援が広がってきた。

自閉症のもっとも普遍的・本質的な特徴は「カナリーが最初に記述した『自閉的孤立（孤立的な精神生活）』、すなわち関係の発達に遅れが見られること」（滝川，2004，p. 156）である。このことから、自閉症教育の目標が「対人関係」「社会性」の問題に焦点化されることは当然と思われる。しかし、教育現場に広がる「自閉症の特性に応じた指導・支援」「自閉症児の対人関係や社会性の問題へのアプローチ」は、彼らの認知的特性を踏まえたプログラムや障害特性を考慮した環境調整に傾斜し、彼らの対人的・社会的行動を不適応行動と捉えて消去し、社会適応的行動を獲得させることに向かっていると感ずることも少なくない。筆者は、自閉症の特性に応じた支援が「物理的環境の調整や補助的手段の活用によって子どもの行動を統制し変容させることに向かつてはいけない」（早川，2010，p. 46）と指摘したが、他にも、構造化などのやり方ばかりが目立っている問題（太田，2012，pp. 41-42）や「自閉症の障害特性を固定的に捉え、環境調整を支援の軸にすることで、より障害を強化してしまう問題」（赤木，2008，p. 184）が指摘されている。赤木（2008）は「障害特性は変化する」という見方を基底に「障害特性に応じつつ、障害特性を超えていく教育の方向性」を提起しているが、筆者もまた「支援によって障害特性とよばれる「苦手なこと」を回避し、教師が目標とする行動に直線的に到達させる授業になっていないか」と指摘して「主体的な授業参加を子どもの側から問い直す必要性」を提起している（早川，2010，p. 46）。

自立活動に「人間関係の形成」が新設され、SST（ソーシャルスキルトレーニング）の方法を用いて社会適応スキルの獲得を目指す取り組みが広がりを見せている。また、東京都の「社会性の学習」は「対人関係に関すること」「ソーシャルスキルに関すること」に内容を限定して推し進められている。しかし、SSTをはじめとする行動療法は「効果が出たと断定できるほど科学研究は進んでいない」「訓練場面以外での般化や効果の維持が難しい」等々の問題が指摘されている（小西，2011，p. 154）。自閉症ということで対人関係や社会性のトレーニングを早期から開始するのではなく、社会性や対人関係の発達という視点を重視すべきと考える。河合（2010，p. 31）は、自立活動「人間関係の形成」によって「スキルの形成と般化」が目指され、「関係性や社会性の形成を個人のソーシャルスキルのみに還元し、標準的なルールや態度による型枠を強化する」ことを懸念し、他者との関係性や感情の自己理解・調整の土台として、信頼・承認される人間関係、関係性への要求が生起するような生活が不可

欠である」と述べている。また、三木（2011, p. 112）は、「社会性の学習」を「社会性の発達」ではなく「社会的適応行動の習得」を持ち込むものと批判し、通常の授業や教育実践の中で社会性の発達に取り組む必要性を提起している。

人間関係の形成や社会性の発達というのは、あいさつ・返事・要求・拒否・ルール・マナー等々の対人関係的な行動スキルや社会適応行動スキルを加算的に獲得させていくことではないのではない。まして、社会適応を目的に集中的なトレーニングによって獲得させるものでもなく、河合や三木が指摘するように、それは生活の中で、通常の授業や教育実践の中で、育まれるべきものであり、他者とかかわり合いの中で人間関係や社会性が育まれるような授業・学校生活が大切だと考える。

京都教育大学附属特別支援学校（以下、本校）には、自閉症の児童生徒が約 6 割在籍する。（平成 25 年度）。彼らの状態像は様々だが、学校生活の中で、教師や友達と豊かにかかわり合う中で、時間をかけながら「人とかかわる力」や「社会性」が育っていることを実感している。そこで、本論では、本校の一人の自閉症生徒を対象に、彼が中学部 3 年間の学校生活の中でどのように育ち、社会性が育まれたのかを明らかにし、そこにはたらいだ要因・条件を検討することを目的とした。尚、本論では「社会性」の意味を「人が物との関係でなく人との関係を持つことができることを、とくに発達研究の文脈で社会性とよぶ。対人関係能力とほぼ同義の意味と考えられるが、関係よりも個体のその種の能力に力点を置いて考えられているといえる。」（鯨岡, 1995, p. 293）と捉える。

2. 本校中学部の教育課程について

本校では、子どもを自ら発達する主体と捉え、内なる意欲を原動力として自らの生活を切り拓いていく人として育つことを願って教育目標「生活意欲に富む、個性豊かな社会人の育成」を掲げ、学校生活を「発達の場」として捉えて実践研究が進められてきた。自然豊かな学校環境を生かし、各学部・学年の各時期に相応しい生活を求めて教育課程づくりが進められ、季節感のある題材や行事が毎年循環する学校生活がつくられている。

中学部は、1 学年 8 名（定員）の学年別クラス編成がされている。小学部から 2～3 名が進学し、京都市・府の小学校から数名が入学する。現在の教師数は 9 名。クラス担任は 1 名で、他の 6 名は交代でクラスに入る。学習集団は、複数の生徒と教師が様々に関わり合い、豊かに学び合い育ち合うことを願って、クラス集団だけでなく、2・3 学年合同集団、2・3 学年縦割り集団、課題別小集団など、多様な集団が編成されている。

授業は、自然豊かな学校環境を生かして「活動を通した学び」が重視されている。生徒は、斜面上の竹林や里山風の広場を中心に、教師や友達と一緒に、身体を使い道具を使って外界に働きかける活動を存分に楽しみながら、学び、育つ。特徴的な授業に、自分で選んで決めて参加する授業「つくろう！あそぼう！たべよう」（毎年 8 回前後設定）がある。遊具づくり・昼食づくり・かまどの火おこしなどの活動コーナーを毎回 4 種設定し、生徒が自分で選んだコーナーに参加して活動する。日々の学校生活で学び身につけた力や育んできた友達関係を発揮する場であると共に、新たなことに興味・関心を持って挑む機会である。「やってみたいこと」から「自信を持ってできること」「自分がすべきこと」へと選択理由が広がっていくのである。

3. 方 法

1) 対象 A 君（中学部入学時 12 歳，男児）

入学時の実態（小学部からの引き継ぎ事項，入学検査時の様子と検査結果，入学当時の学校生活での様子などから以下に示す）

- ・ 障害名：自閉症 幼少時より，多動，言葉の遅れ，こだわり，興味の偏りが見られた。
- ・ 知的発達：田中ビネー検査結果 IQ54（中学部 1 年 11 月）

検査時の様子：リラックスして，検査者と言葉のやり取りも楽しみながら，しっかりと取り組んだが，結果を気にする様子が見られた。模写・復唱・逆唱・計算（一桁の掛け算）は得意だったが，理解，類推，不合理，定義の問題は不得意。質問の内容（意味）理解が難しかった。

・ 行動特徴：幼少期からの「多動」が少し落ち着いてきた。しかし，しばらく座って課題に取り組むと，身体を動かさないと落ち着かなくなるようで，一人で走りに行ったりする。活動途中でも，興味あることが目に入ると，注意が移ってしまうことがある。スポーツが大好きで，昼休みには上級生と野球を楽しむ。

・ コミュニケーションや社会性の特徴：具体的内容なら日常会話に支障ないが，状況や気持ちを伝えることは難しい。視線を合わせて話すことが苦手で，自分の手のひらに向かって話すことがよくある。経験のないことやあいまいな内容は理解ができていないことがあるが，自分から聞き返すことは少ない。挨拶ができない。相手に謝ることができず，避けて逃げていく。自分から相手を誘うことが苦手。ルールを理解して友達と一緒に楽しむが，スポーツをしているときは感情が高ぶりやすく，勝つことや一番になることに強くこだわる。失敗・間違い・負けを嫌い，避ける傾向がある。

2) 分析資料及び方法

分析資料：①対象生徒 A についての授業者（早川・廣内）による授業記録：A 君を含む集団の授業の中で，授業者自身が参与的に観察したことを授業後に記述した文字記録，授業中に撮影した写真・VTR。②単元終了後に中学部の事例検討会で用いた資料，授業者が単元中の A 君の学習の様子を振り返って，考察を加えたもの。事例検討会での中学部教師の意見などの記録や実践研究会で行った廣内（2010）の報告も参考にしている。尚，本論に示した A 君の事例の一部は，廣内によって授業『つくろう！あそぼう！たべよう！』の教育課程上の位置づけの報告に用いられている（廣内，2010）。本研究では，新たな記録を加えて，「自閉症児の社会性の育ち」という視点から改めて検討している。

分析方法：上記の資料を基に「人間関係・社会性の発達」という視点から 10 のエピソードを抽出して解釈を行い，A 君の発達の様相を探り，育ちの要因や条件を検討した。

4. 結 果

1) 中学入学後 1 学期

A 君は，広い学校で解放されたように動き回った。活動中心の授業を楽しみ，休憩時間は教師や上級生とスポーツをして存分に身体を動かした。毎日いきいきと登校し，気が付けば「おはようございます」と気持ちの良い挨拶を交わすようになっていた。

毎年6月、1年生は校内の竹林から竹を切り出し、切ったり割ったりして素麺流し台を作って流し素麺を楽しむ。この授業でA君は、示範を見て鋸の使い方を学び身につけた。

エピソード1

A君は、鋸で竹を切る活動が気に入った様子で、力強く鋸を引いて次々と竹を切った。授業者はA君の力強さを褒めた上で、上手な使い方を示範した。ガッガッガッと数回鋸を引いて径10cmほどの竹を切り落としてみせると、彼は指導者より少ない回数で切ろうと挑み始めた。鋸を引いた時の音、おが屑が飛び散る様子、姿勢や力の加え方、刃の使い方などの見る・真似る視点を伝えながら示範を重ねた。A君は真剣に示範を見て挑んだ。やがてA君は、鋸を効果的に使えた時に身体に跳ね返ってくる手応えを感じ取った。教師や教育実習生を捕まえては、竹を切る速さを競って勝ち、自信を持った。友達が竹を切る時には、授業者の言葉かけと一緒に竹を押さえた。上手に切れるようになるに伴い、友達の鋸挽きを見て、授業者を真似て「もうちょっとや」と応援したり、「すごいなあ」と声をかけたりするようになった。

鋸で竹を切る活動は面白そうで、容易に取り組めたようだ。ただし、力任せの鋸挽きだったため、彼の競争心を生かして、正しい鋸挽きを身につけるように働きかけた。A君はしっかりと示範を見聞きして、授業者が見せたいところに視線を注ぎ、感じ取らせたいことを感じ取って示範通りに鋸挽き（竹の切断）を身につけた。また、竹を切る時には竹を押さえてもらうことが必要で、友達が切る時には押さえてあげることが必要である。鋸の使い方への意識が高まるにつれて、竹を押さえながら友達の鋸引きを見るようになり、「教師が自分にかけてくれた言葉」を真似るように、友達に言葉をかける姿が、ごく自然と生まれてきたように感じられた。

2) 1年生3学期

2学期に、自分で選んで決めて参加する授業『つくろう！あそぼう！たべよう！』を6回設定した。この時、A君は、自信のあること（鋸で竹を切る・掛矢で杭を打つ）を選んで意欲的に活動する姿と、失敗を恐れて新たな挑戦ができない姿とを見せた。この姿を基に担任教師は、A君が自信を持ってできる活動が増えるように、経験のない活動に挑む機会を作り、その活動に達成感をもてるようにと願って、3学期のA君の課題を設定した。3学期は校内の外周道路を使って全校児童生徒がマラソンをする。そこで、スタート地点から50m毎に距離標識を立てることにした。

エピソード2

A君は穴掘り機で穴を掘って支柱を立てる活動に挑んだ。初めての道具に不安な様子を見せたが、使い方を示範し、A君のパワーが必要だと伝え、「40cm掘る」と目標を示すと、一所懸命に取り組んだ。まずB君と二人で穴掘りをした。B君（自閉症を伴わない）がA君に声をかけ、A君はB君の言葉をよく聞いて、二人で活動を進めた。授業者（担任）や友達が「もう穴あけたの！」「がんばってるなあ」と言うのと「そやねん。俺、すごいやろ！」と得意気に答えた。3回目の授業では、Cさん（自閉症）とペアで活動した。A君が「～cmまで俺が掘るし、そこからCさんな。」と言葉をかけたり、Cさんが困っている様子を見て「俺が掘るわ」と助けたりする姿も見られた。この後、A君から「次はだれとやろうかな」という言葉が聞かれた。

走ることが大好きなA君の意欲を掻き立てる題材だった。その中で、初めての道具に挑んだ。示範を真似て、体重を乗せて道具を回すと穴が掘れたこと、「40cm」という目標提示、そして、B君と一

緒に活動したことで、不安は解消できたようだ。さらに、B 君が自分にしてくれたことをモデルにして C さんをリードできた。B 君—自分の関係を、自分—C さんの関係に置き換え、B 君と一緒に活動する中で学んだ協力の仕方や、言葉の掛け方を生かすことができた。「次はだれとやろうかな」という言葉に、友達を誘って一緒に活動することも楽しみにする意識の芽生えが感じられる。

続く題材『ピザを焼こう』では、火おこしに挑んだ。教師と B 君と一緒に耐火煉瓦でかまどを作り、煙まみれになって火を焚いた。A 君と B 君が直接言葉を交わすことや助け合う姿はまだ少なかったが、これを機に一緒にいることや行動することが目立ってきた。

3) 2 年生 1 学期～2 学期

2 年生 1 学期に竹林に階段を作った。A 君は B 君と協力して、杉丸太を切って杭を作り、掛矢で打ちこんだ。二人が「押さえて」「切って」「交代」と互いに言葉を掛け合って活動するようになった。そのことで効率よく作業が進むことも実感した様子で、B 君との関係が深まってきた。この後、『つくろう!あそぼう!たべよう!』を 2 回設定した。担任は、A 君がこの間にできるようになったことを自信にして、より主体的な姿を見せてくれることを期待していた。

エピソード 3

『つくろう!あそぼう!たべよう!』1 回目。A 君は、柱を立てるコーナー（掛矢で杭を打ち、杭を抜いて、できた穴に柱を立てる）に参加した。掛矢を手にも、力強く杭を打ち始めた。B 君が参加してくると、交替で杭を打った。ある程度打ち込むと、杭を抜く作業を始めた。杭の横を掛矢でガンガン叩き、ようやく抜いた杭を手にも「抜けたゾー」と声をあげた。そして、道具を穴掘り器に持ちかえ、一人でさらに深く穴を掘り進めた。穴掘り器が地中で石に当たるとバールで突いて石を落とし、手を突っ込んで石を取り除き、再び穴掘り器で掘る。約 40 分間一人で黙々と掘り進め、手を入れると肩まで入ってしまうほど深く掘った。担任が「深い穴掘れたねえ。すごいなあ。」と声をかけると、とてもいい表情で「俺、ずっとやってたで」と答えた。

1 年生 3 学期以降の学校生活で学び身につけたことを発揮し、期待以上の姿を見せた場面であり、期待する担任と期待に応える A 君との関係が芽生えてきたと感じるエピソードだ。「俺、ずっとやってたで」という言葉には、達成感が溢れているだけでなく、大好きな担任に「すごいなあ」と言ってもらえた嬉しさが溢れていると感じた。「やりきるまで、長い時間、一人で頑張りが続けた」ことだけを見ると自閉的な行動（こだわり）に見えるかもしれない。しかし、「すごいなあ」という担任の言葉に、とてもいい表情で頑張ったことを伝える姿からは、担任の期待に応えよう、或いは、驚かせようと頑張っていたと捉える方が的確と感じる。担任が A 君にとって特別な存在になり、実際に見てもらっていない状況でも、その存在を意識し、自分の行動の励みにできるようになってきたことを示すエピソードと思われる。

エピソード 4

『つくろう!あそぼう!たべよう!』2 回目は、B 君と誘い合って梯子を作るコーナーに参加した。枝を 70cm に切り、電動ドリルで釘穴をあけて、金槌と釘で柱に打ち付けた。A 君はドリルを使った経験はあったが、立っている柱に穴をあけるという使い方は初めてだった。しかし、不安な様子を見せず、すぐに挑んだ。友達が穴をあけたり釘を打ったりする時も傍でじっと見つめていて、友達が釘を打ちにくそうにしている時にスッと手を添えて横木を押さえてあげたり、釘打ちに挑む 1 年生の様子を見ながら「なかなかうまいな。」と声をかけたりした。

B 君と一緒に梯子を作るコーナーに参加した時、彼と一緒に活動する経験を重ねてきたことで、誘い合うこともできる関係が育まれていることに気づいた。経験のない活動に抵抗なく挑むことができたのも、B 君の存在が支えになっていたと思う。スッと手を出す姿は、友達の活動を見つめ、必要な手助けを感じ取って判断した行動である。これは、他者の活動に自分を重ねて見ることによって可能となる。自分から後輩の活動を見たり、言葉をかける姿には、友達を意識し、後輩との関係の中で自分の存在を（役割）を意識するようになっていくことが感じられる。

エピソード 5

2 年生 2 学期の『つくろう！あそぼう！たべよう！』では、A 君は 6 回ともアスレチックを作るコーナーを選んだ。「友達を誘って二人組で参加」という条件に応じて B 君と誘い合って参加した。丸太の皮を剥き、穴掘り機で地面に穴をあけて、柱を立てる。適当な長さに切った丸太をかすがいで打ち付ける、電気ドリルで穴をあけてロープを通す等々、自信に満ちた様子でいきいきと活動した。3 回目に、B 君と二人にスロープ作りを任せた。アイデアは主に B 君が出し、パワーが必要な時は A 君が活躍して、二人がいい感じで協力して作業を進めた。

後日、幼稚園児が来校してこの遊具で遊んだ。その様子を見てとても嬉しそうにした A 君。教師に促されて幼稚園の先生たちの所へ行き、「俺が作ったんや！」と誇らしげに話した。

この 6 回の授業では、B 君との間に、競争相手ではなく、教え合い、励まし合い、支え合う関係が育まれてきたことが確かめられた。また、自分たちが作った遊具でたくさんの幼児が遊んでくれた時のとても嬉しい気持ちが、この後、他者が喜ぶこと・他者の役に立つことをすることへと活動意欲が膨らむ契機となったと考えられる。

4) 2 年生 3 学期

A 君は自信を持ってできることが増えた。それに伴い、担任は「当てにして任せること」を増やした。2 学期末～3 学期にかけて取り組んだ『手打ちうどんを作ろう』の時は、毎回 B 君と二人で火を焚いてうどんを茹でる湯を沸かし、担任やクラスの友達から「ありがとう。助かるわ」と喜ばれる経験を重ねた。A 君は B 君と一緒にいろいろなことを引き受けて活動した。毎朝、落ち葉掃除や炭焼きなどの仕事をし、ありがとう！と言ってもらって気持ちよく学校生活を始めることが日常化した。

自信を持ってできることが膨らむと、新たな挑戦意欲が湧いてくる A 君。2 年生 3 学期の屋外作業ではその意欲に応じて、急斜面の太い竹を切り出す作業を設定した。同時期、クラス集団では、A 君たちが『竹の伐採』の授業で切り出した竹を活用して畑の柵を作った。「上手になって、たくさん竹を切り出してね」という大好きな担任の言葉を受けて、挑戦が始まった。

エピソード 6

斜面状の竹林で竹を切り倒して運び出すには、竹を山側に倒す必要がある。それは高い技術を要する。斜面で安定姿勢を保持して谷側から切り込む。次に、対面に移って山側から速く切り込む。山側の切り込みが谷側の切り込みを超えた瞬間に鋸を抜いて、竹を蹴り落とす。蹴りが遅れると竹は谷側に倒れてしまう。初回、A 君は示範を見て挑んだが、失敗した。切りたい気持ちが逸り、示範をしつかりと見ていなかった。2 回目以降、A 君は示範を食入のように見た。B 君が切り倒す時も、手を鋸に見立てて動かし、キック！と声をかけて、まるで自分が切っているかのように真剣に見つめた。成功が続かない中で「蹴るタイミングが遅い」と言われた A 君は「蹴るタイミング…」と呟き続け

ていた。その意味を伝えるために、授業者は11秒で竹を伐採して見せた。この示範で、A君は力動感のある伐採のイメージを頭に叩き込んだようだ。その後、示範とそっくりの動きで見事に竹を伐採した。

1年生に教えることも任せた。自分が学び身につけたことを、言葉に置き換えて伝えたり、やってみせたりする中で、伝えるための言葉を選んだり、伝え方を考えたりするようにもなった。これを機に、学校生活全般の中で、後輩にいろいろなことを教えようとしたり、一緒に登下校したり、休み時間に一緒に遊んだりするようになり、「友達ができた」と母親に話した。

示範を真似て挑んで成功体験を積んできたA君だが、示範を食入のように見て真似ても成功が続かない難しい挑戦だった。それでも挑み続ける姿に、「大好きな担任の先生の期待（に伝えたいという思い）」と「同じ課題に挑むB君の存在（励まし合い・競い合い・慰め合い）」を支えに、失敗を恐れずに挑む心が培われてきていることを感じたエピソードである。

成功したいという思いが毎回高まり、B君が伐採する時にもそこに自分を重ねるようにして見つめた。最終的に、竹の伐採を手順（活動の繋がり）としてだけでなく、力動感のある動きの連続体として捉えることによって「蹴るタイミング」の意味も理解し、成功に辿り着いた。「教えることを通した学び方」も学習した。この「教える」という経験の中で、「伝える（伝わる）」ことを意識して工夫する姿も生まれた。先輩意識を背景に、「教える」側になることを強く意識する契機になったようだ。そして、いろいろなことを教えてあげようという気持ちが、自ら後輩たちへとかかわっていく姿を生み出していった。

エピソード7

『畑の柵作り』では、友達とペアを組み、リードしながら竹を一定の長さに切る活動を行った。特に集団に入りにくいD君（自閉症）と一緒に活動する時は、声の大きさに気をつけながら「ここ切って」と優しく誘ったり、「いいぞ」と認めたり励ましたりした。D君がA君の誘いに応えてたくさんの竹を切ると、A君はとっても嬉しそうにした。また、たくさんの竹が必要だと分かると「（『竹の伐採』の授業で）また俺が切ってきてやるからな」と頼もしいことを言ったり、完成間近になると「やっぴしめおう」とみんなに声をかけて、時間を延長してやり遂げた。

クラスの中には、集団に参加しにくい生徒や活動時に手助けが必要な生徒がいる。そうした生徒への教師のかかわり方や手助けの仕方を、生徒たちはよく見ている。そして、ごく自然と、教師とそっくりな仕方に関わったり手助けしたりするようになる。A君も教師を真似てD君に優しくかかわり、D君がそれに応えて活動してくれる嬉しさを感じ取った。

また「また俺が切ってきてやるからな」という言葉に、『竹の伐採』における自分の頑張りが役立っていることを実感を伴って理解していることが分かる。このことがまた、エピソード6の彼の頑張りを支えていることも分かる。さらに、この自信がクラスみんなへの言葉かけにも繋がっているし、この言葉に、自分一人でするのでなく、「みんなでやる（自分はその一員）」という意識がしっかりと育まれてきていることが分かる。

5) 3年生1学期

2年生3学期と同じように、担任は、『日よけ屋根づくり（屋外作業）』の授業においてA君が難しい課題に挑むことを目標に設定し、もう一方で『芝生はり（生活）』の授業においてA君が「クラス

の仲間と協力して作業を進める」ことを目標に設定して、授業計画を立てた。

エピソード 8

教室前に丸太の柱を立て、「日よけ屋根」を作った。この作業では、鋸と鑿を使う「イスカ加工」を教えた。加工した材を見せ「こんなふうに切って、上に竹を載せる」と言うと「オオ！ イイッ！！」と声をあげた。授業者に教わりながら挑み、最後に鑿の柄頭を金槌で叩くと、コトンと材が落ちた。「オモロイ！」と表情が輝いた。その後、一人で取り組んだがなかなか成功しない。失敗するたびに授業者に「残念、やり直し」と言われて再挑戦した。少し悔しそうに線を引きながら、「作業はおもしろいな～」と呟いた。

『竹の伐採』に続く難しい挑戦だった。失敗が続いた中での「作業はおもしろいな～」という言葉に育ちが感じられる。「簡単にはできるようにならないことに繰り返し挑む。だから面白いし、楽しい」と感じるようになった。失敗を恐れて挑戦を回避する A 君の姿はもうない。

エピソード 9

芝生はりの主活動である竹の切断や割りは、A 君には簡単な作業である。A 君は仲間を誘い、教えたり、励ましたりしながら活動した。D 君（自閉症）とペアを組んで竹の切断をした時は D 君が鋸を置いて場を離れてしまうことがあった。A 君は、D 君を呼び戻しに行き、応じてくれない時は一緒にその場に座って D 君の気持ちが動くのを待ったり、D 君が戻るまで一人で寂しそうに竹を切りながら待ったりすることもあった。

E 君（自閉症）が竹串作りに挑んでいる様子を見ていた A 君が、E 君にアドバイスを始めた。A 君は、E 君と一緒に鉋を持って竹を支えるのを手伝いながら、E 君に木槌で鉋を叩く合図を送った。A 君の合図に合わせて E 君が鉋を叩くと、竹が気持ちよく割れた。その瞬間、A 君は「おっしゃー！ ナイス！」と自分のことのように喜んだ。E 君が「はやい！」と驚いたように呟くと、A 君も驚きと嬉しさが混ざったような言い方で「はっや～！」と言った。

『畑の柵作り』（エピソード 7）に続いて、D 君とペアで活動した。D 君への教師のかかわり方は、D 君の気持ちを感じ取りながら誘っては待つことを基本とする。A 君も、それをずっと見ていたからこそ、このような D 君へのかかわりが生まれてきている。E 君へのかかわり方は、A 君に対する教師のかかわり方に似ている。自分がしてもらったように友達にもしているように感じる。そんな中で「おっしゃー！ ナイス！」と言った時は、E 君の成功を自分のことのように喜んでいることが伝わってきた。単に教師のかかわり方を真似ているだけではない。

自分が早くできたりうまくできたりすることばかりを目指していた A 君が、2 年間の学校生活を経て、周りの人に目を配り、友達に教え、友達を励まして、友達ができたことを自分のことのように喜びながら一緒に活動できるようになっていた。

6) 3 年生 2 学期

『つくろう！ あそぼう！ たべよう！』を 6 回設定した。この頃には、屋外作業の道具操作では、A 君の技能やパワーは教師を上回るほどになっていた。

エピソード 10

A 君は 6 回中 5 回（2 回目以外）、仲のいい F 先生が担当する遊具づくりコーナーに参加した。3

回目には F 先生に「なんでも手伝ってあげるしな」と言い、4 回目以降は「今日も俺が手伝ってあげるからな」と言って、F 先生を助けようという思いで活動コーナーを選んだ。皮むき器で丸太の皮を剥く、斜めに切って杭を作る、掛矢で杭を打つ、電気ドリルや手回しドリルで穴をあける、穴掘り機で穴を掘る、等々、中学部生活で経験を重ねてきた活動を、友達や後輩たちに教えたり、手助けしたりしながら、力や技術が必要なところは「任せて！」と力を発揮して活躍し、F 先生に「助かるわ」と言ってもらって喜んだ。また、4 回目の授業では、全体進行をしている担任が遊具づくりコーナーで生徒に穴掘りを教えていると、「先生はみんなを見に行っておいで」と担任の役割を理解して気遣い、変わって後輩に教えてくれた。

A 君は、3 年生という立場と「自分はいろいろなことができる」という自信を基に、教える・助けるという視点で活動コーナーを選んだ。そして、身につけてきた力を直接的に遊具作りで発揮するのではなく、友達や後輩たちに教えたり、手助けしたりしながら、F 先生を手助けするために発揮し、みんなと一緒に作り上げることを楽しむ姿が見られた。中学部の中での自分の存在価値を判断し、自分の役割を考えることができるようになった結果だと思う。また、自分を励まし、応援してきてくれた大好きな担任に対する気遣いは嬉しい姿である。ここには「身につけてきた力を使う」、しかも「他者のために」という視点があり、「人が喜ぶことを喜ぶ」という社会的存在としての人間だけが持つ心情の育ちを確かめることができる。

5. 考 察

本論では、A 君の中学部 3 年間の学校生活の記録の中から、結果として「社会性」「対人関係能力」の発達が見られたと判断した場面を 10 のエピソードで提示した。以下では、「担任教師との関係形成」「人を介した学び」「友達との関係形成」「関係の中の自己」という視点から、10 のエピソードをつなげて、A 君の育ちとその要因・条件を検討する。

1) 担任教師との関係形成

A 君は 1 年生 2 学期の『つくろう！あそぼう！たべよう！』（自分で選んで、決めて、参加する授業）で、失敗を恐れて、教わったことのない活動を選ぶことができなかった。成功（勝つこと）へのこだわりは、失敗を回避する行動として現れることもある。教師は、自信を持ってできる姿が増えることを願い、A 君を励まししながら新たな活動に誘う（エピソード 2）。そして、A 君ができるようになったことを進んで発揮する場を次に用意して期待する。「自信を持ってできることが増えるように」と願う教師の気持ちは、日々の生活の中で A 君に伝わっていったのだろう。「俺、ずっとやってたで」（エピソード 3）は大好きな教師に認めてほしい気持ちの表れであり、教師の期待に応えようと頑張っていたことが推測できた。竹の伐採への必死の挑戦（エピソード 6）は「上手になって、たくさん竹を切り出してね」という教師の言葉を受けて、それに応えようとする気持が行動に現れていると推測できる。いつも期待して励ましてくれる教師は A 君の愛着対象となり安定基地となり、さらに、期待に応えて喜ばせる相手にもなっていったのだと思われる。

岡本（1991, p. 30）は「未知の対象や状況は、子どもの好奇心や冒険心をそそるが、それにもまし

て、一方では不安を高め、子どもを一つの葛藤状態におとし入れる。その不安を一人で克服してゆくには、まだ、子どもは未熟でありそこに安定基地の役割を果たしてくれる人の存在が欠かせない。」という。柏木（2008, p. 158）も「子どもの特徴が生かされ、子どもが熱中できる機会が与えられたとき、子どもは最大の満足を得ます。そして、その機会を側面から支えて作ってくれた人に対して、自分をわかってきているとの安心感や信頼感を覚えます。」という。教師は、未経験のことに挑めない A 君の不安な気持ちを感じ取り、それを根底で支えながら、興味を持って取り組んで達成感が得られそのような活動を取り入れて授業をつくり、期待し励ました。その中で、教師は A 君にとって「好きな人」＝「安定基地の役割を果たしてくれる人」となっていったといえるだろう。さらに、岡本（1991, p. 31）は「成長とともに安定基地は外に実在するだけでなく、心の中にそれを持つようになってくる。」という。教師がそばにいない状況でも、教師の期待に応えようと活動する姿（エピソード 3, 6, 8）から、A 君の心の中に担任教師が安定基地として存在するようになっていったと推測できる。

2) 人を介した学び

1 年生 1 学期。A 君は、竹の切り方（鋸の使い方）を、示範を真似て繰り返し挑み、示範を写しとるようにして学び、身につけた。この頃の A 君は「活動自体の面白さ（特に身体的快感）」と「勝敗へのこだわり」に動機づけられていた。その後も、示範場面で、指導者が見せたいところに視線を注ぎ、感じ取らせたいことを感じ取って、道具の使い方を学び身につけていき、1 年後には、失敗を繰り返しながら難しい課題に挑み続けるようになる（エピソード 8, 9）。「作業はオモロイなあ〜」という言葉には、簡単にはできないことに繰り返し挑んで成功に辿り着く面白さを知り、それが挑戦を支える動機になっていたのであろう。道具が上手に使えるようになる過程の面白さを知ることによって、勝敗へのこだわりは、失敗回避ではなく、失敗を乗り越えて成功（喜び）を得るという態度に結びついたのだと思われる。

A 君には「三項関係を介した意味の敷き写し」（浜田，1999，p. 169）の成立を見ることができる。そして、三項関係的場における学びを通して、困難な課題にも挑み、示範をより細かく見たり、直接見えないもの（蹴るタイミングやイスカ加工の切り込みの深さなど）を捉える力を高めた。自閉症児にとって、三項関係は成立しにくい、まったく成り立たないわけではない（浜田，1999，p. 164）。A 君のエピソードはこのことを示している。浜田（1999，p. 165）は、自閉症児の三項関係による意味の敷き写しには程度の差と限界があるという。しかし、その可能性や限界も、三項関係を場として意味世界を敷き写す学びの機会がないところでは見えない。

中学部に入学する頃、生徒は大人の世界に興味を持ち始める。鋸等の本物の道具（を使う活動）はその象徴で、生徒の興味と意欲を喚起する。鋸で竹を切る活動は、生徒にとって「僕もできそう！」と感じやすいようだ。つまり、なぞりやすい活動である。鋸で竹を切る活動は、引く度に手応えや音が身体的に跳ね返ってくる。つまり、行為と結果の関係が分かり易い活動である。身体の使い方や力加減などによって跳ね返ってくる感覚が異なり、結果（例えば何回で切れるか）が違ってくる。つまり、「随伴関係の探知」（岡本，1982，p. 41）を引き起こす活動である。これらの条件を揃えることから始め、より高度にしていくことが、A 君に「三項関係による意味の敷き写し」という学び方を可能にし、発展させていくために必要だったと考える。

3) 友達との関係形成

B 君をはじめ、クラスの他の生徒にとっても担任は「安定基地」(岡本, 1991, p. 29) となり、共通の安定基地を要に友達関係が膨らんでいった。特に担任が、A 君と B 君と一緒に活動する機会を仕組む中で、二人は互いに意識し合うようになり、友達関係が育まれていった。

友達と一緒に活動する場面で、A 君は、活動への関心から友達の活動を見るようになり、教師や友達を見て応援や励ましの言葉かけもするようになる(エピソード 1)。B 君が自分をリードしてくれたことをモデルに、今度は自分が他の友達をリードするようになる(エピソード 2)。2 年生 1 学期の『階段づくり』では、「押さえて」「切って」「交代」と互いに言葉を掛け合って活動することで効率よく作業が進むことも実感し、B 君との関係が深まった。1 学期末には誘い合うこともできるようになり、B 君の存在を支えに新たな活動にも抵抗なく挑んでいる(エピソード 4)。この後、二人の関係はさらに深まる(エピソード 5)。この時期、担任は、A 君にとって B 君の存在を「競争相手ではない友達ができた」と言っている。

2) では「他者(主に教師)から学ぶ」経験をし、その力を高めてきたことを見たが、ここでは「他者(主に友達)と共に学ぶ」経験をし、その力を高めている姿を見ることができる。柏木(2008, p. 177)は、他者から学ぶ・他者に学ぶ行為は人間だけが持っている知性であり、社会性であり、子どもが育つことの原動力となるという。

屋外での作業的な活動では、協力活動を必要性と必然性のもとに学ぶ機会が溢れている。竹を切る時にも、片手や足で竹を押さえながら切ることがまだできない生徒たちの場合、竹を押さえってもらうことが必要になる。生徒たちは、協力し合わないといけない場面で、協力の仕方と共に協力する時に必要な言葉のかけ方を学んだり、協力することの意味を実感(助かった・効率よくできた等々)を伴って学び、他者の存在を強く意識するようになる。

岡本(2005, p. 10)は、人間は一人で「できない」からこそ助け合い、「助けられたこと」への感謝が人の共同性を支える力になるのであり、「できないこと」こそが人間を結びつける原動力であるという。A 君も、道具や身体の使い方(技能)を身につけるだけでなく、自分が(友達が)一人ではできない場で、友達に助けてもらうこと・友達を助けてあげることの必要性や有効性を、その方法と共に学び、合わせて、感謝する・されるという感情体験を重ねていった。それが、B 君をはじめとする友達との関係形成を育む大切な条件・要因になったと考える。

4) 関係の中の自己

2 年生になると先輩意識も手伝い、後輩を助けたり、教えたり、褒めたりする姿が増える(エピソード 3)。2 年生後半には、友達と助け合い、教え合い、励まし合って一緒に活動するようになり(エピソード 5)、言葉を選んだり伝え方を考えたりしながら後輩に教えるようになる(エピソード 6)。さらに、集団に入りにくい友達に、教師と同じような仕方で優しく活動に誘ったり、自分が教えてもらった時と同じような仕方で友達を助けたり教えたりする姿も見られるようになる。そのかわりかはかたちを真似つつも共感的なかかわりとなっている(エピソード 9)。

本校は、学年別集団を基礎集団とし、発達差・個人差の大きな生徒たちが学校生活を共にしている。学年を超えた多様な集団での授業も設定している。その中で、学年意識・先輩意識を持って、先輩として後輩とかかわり合う姿が生まれる。このような環境の中で、励ましてもらって挑んだ経験、示範を見て挑んでできるようになった経験、成功と一緒に喜んでもらった経験等々を基に、友達や後輩を励ましたり、教えたり、手助けしたりする行為が生まれてくる。その時に、大好きな先生の個々の生

徒へのかかわり方や自分へのかかわり方・教え方がモデルとなっていることが、A君のエピソードに確かめられる。2) で見た三項関係を通した意味の敷き写しという学び方を通して、ものへのかかわり方だけでなく、人へのかかわり方や振る舞い方を、生活の中でごく自然な形で学び身につけているといえる。

A君はE君と一緒に竹を割る場面で、竹が割れた時に自分のことのように喜ぶ(エピソード9)。これは、竹がうまく割れた時の心地よさを知る教師が、生徒にその心地よさを追体験してほしいと思って指導するときに得る感情体験、共感的応答と同じである。間主観的・間体的に感じられるものであり、これが共感的な応答「自分のことのように喜んでしまう」を引き起こすと、筆者は体験的に捉えている。つまり、A君は、自分が教えてもらったように、そして、自分ができたときに喜びを共有してもらったように、立場を変えて、教師と同じようなことができるようになっている、と解釈できるのではないだろうか。

2年生2学期、自分たちが作った遊具で幼児が遊ぶ姿を見た経験は、自分のしていることが自分や自分たちのためだけでなく、他者を喜ばせることになることを知る契機になったと思われる。その後、担任は、期待して任せて、期待に応える姿に感謝と喜びを伝える機会を増やす。3学期には、A君たちが切った竹を『畑の柵作り』に生かす取り組みを行う。A君は自分のしていることが竹の伐採(自分への挑戦)だけでなく、クラスの仲間や担任の役に立つこと・喜ばれることであることを学ぶ(エピソード9)。このような経験を基盤に3年生2学期の『つくろう、あそぼう、たべよう』では、「自分はいろいろなことができる」という自信と自覚を基に、先生を助けたり後輩を教えたりすることを目的に授業に参加するようになったと思われる。

岡本(1991, pp. 157-158)は、自己形成的過程の幼児期の特徴として、他者への意識が強まり、自己主張という形をとって自己の確認が進むこと、また、感覚運動的活動を通してさまざまな対象についての行動的知識や問題解決手段を身につけ、それが内化されてイメージに基づく認知や表現活動が中心となる、と述べている。そして児童期になると、仲間たちとの集団活動への動機づけが強まり、そこでの様々の関係や交わり方を経験する中で、自分が多面的な側面を持つ存在であることを経験し自覚していく、という。

A君は、行動的知識や問題解決手段を身につけてきた。その結果、他者に認められる・当てにされる・喜ばれるといった経験を重ね、自分がしていること・してきたことの意味や価値を知り、自分の存在や価値を実感するようになってきた。そのことを基盤に、自分が「多面的存在」であるという自覚が芽生えて、これらの行動に現れているものと解釈できるだろう。

自閉症の子どもは他人の気持ちを推し量る「心の理論」の獲得が大きく遅れる。そのため、相手に喜ばれることを喜ぶ、相手を喜ばせることを嬉しいと感じることは自閉症の子どもにとっては難しいこととされている。しかし、A君は、他者が喜ぶことを喜ぶようになり、他者が喜ぶことを期待して自分のすることを選択・決定するようになった。1)～3)に見たように、教師や他者と様々にかかわり合いながら関係を育み、他者を介してできることが膨らんできたことを基盤に、他者から期待され・期待に応える経験を重ねることで、他者や集団との関係において自己を捉え、自分への信頼が育まれてきたことが、彼の社会性(対人関係能力)を育てた要因として重要であったことが考えられる。

6. おわりに

岡本（1982, p. 6）は、「発達」ということの特徴は「外なるものを人々とのかかわりをとおして自分のものとしてゆく。しかも自分の積極的なはたらきをとおして獲得し、さらにそれを新たな力として自己を広げ、外界を作りかえていく」ことにあり、この特徴は、人間のどの側面においてもみられることであって「発達全体を貫く基本的な姿」であるという。また、人間は諸機能や諸能力（知能や社会性等々）の「全体的統一体」（岡本, 1991, p. 154）であり、「発達をとげつつある子どもの機能や領域は、相互に不可分なかたちで結び合い関連しあって展開されていく」と強調する（岡本, 1982, p. 8）。

つまり、社会性というものは、子どもの内部で単独に自然に生まれてくるものではなく、また、外から与えられて獲得していくものでもない。子どもは、人々とかかわり合い、能動的に活動することとおして発達していく存在であり、その過程で、他の諸機能・諸能力と共に「社会性（対人関係能力）」を身につけていくのである。

A 君は、担任教師を安定基地（心の支え）にして経験を重ねた。教師は、A 君が意欲的に取り組みそうな課題を授業の中に設定し、いろいろなことを教え伝えた。特に初期段階では、支え合って活動に向かう友達を想定して、一緒に活動する機会を作った。A 君は、教師や友達のすることを見て真似て挑み、いろいろな力を身につけた。次に教師は、A 君が学び身につけた力を発揮できる機会を授業の中にしくみ、期待感を込めて任せた。A 君は、身につけた力を使って外界にはたらきかける活動を重ね、自信を持ってできることを膨らませていった。そして、教師や友達の期待にこたえて役に立つ経験や人に喜ばれる（人を喜ばせる）経験も重ねていった。また、中学部生活の中に、A 君が他者との関係の中で自分の存在・役割を考えて行動する機会があった（自分で選んで、決めて、参加する授業『作ろう！あそぼう！食べよう』など）。その結果、他者との関係の中に自己を位置づけて、自分がすべきことを判断して行動するようになってきた。このようにして、担任教師との関係を基盤に、教師がA 君に期待し、A 君が期待にこたえるという関係を軸にして、彼の社会性が育まれてきたと考える。

A 君の事例の検討の結果、自閉症であっても、健常児の場合と同じように、諸機能や諸能力の「全体的統一体」（岡本, 1991）として発達する中で、社会性が育まれていくことが示唆された。一人の事例から自閉症児一般のことを言うことはできないと思われる。しかし、社会性や対人関係に課題がある場合は、社会適応行動（スキル）を獲得させるトレーニングを行うという方法のみならず、ここで明らかになったような、教師や友人など他者とのかかわりの中で社会性を育てるという教育実践方法の意義も再検討が必要であると思われる。

文 献

- 赤木和重（2008）「自閉症における「障害特性に応じた教育」再考－障害特性に応じつつ、障害特性を超えていく教育へ」『障害者問題研究』Vol. 36 No. 3 全国障害者問題研究会 20-28
- 太田正己（2012）『自閉症教育と知的障害教育』
- 岡本夏木（1982）『子どもとことば』岩波新書
- 岡本夏木（1991）『児童心理』岩波書店
- 岡本夏木（2005）『幼児期』岩波新書

- 柏木恵子（2008）『子どもが育つ条件』岩波新書
- 門脇厚司（1999）『子どもの社会力』岩波新書
- 河合隆平（2010）「自立活動と教育実践の課題ー「自立」像と ICF の検討を中心に」『障害者問題研究』Vol. 38 No. 1 全国障害者問題研究会 28-36
- 鯨岡峻（1995）発達心理学辞典．ミネルヴァ書房
- 小西行郎（2011）『発達障害の子どもを理解する』集英社新書
- 徳永豊（2008）国立特別支援教育総合研究所編著『自閉症教育実践マスターブック』ジアース教育新社 2-3
- 滝川一廣（2004）『「こころ」の本質とは何か』ちくま新書
- 東京都教育委員会（2006）「自閉症の児童・生徒のための教育課程の編成について（平成 17 年度知的障害養護学校における自閉症の児童・生徒の教育課程の開発・研究事業報告書）」
- 浜田寿美男（1999）『「私」とは何か』講談社選書メチエ
- 早川透（2010）「主体的な授業参加ー子どもの側から問い直す」『障害児教育実践の研究』21 号 障害児教育実践研究会 46-53
- 廣内絵美（2010）「主体性を育む授業・学校生活づくりー実践事例からー」『障害児教育実践の研究』21 号 障害児教育実践研究会 54-63
- 三木裕和（2011）「自閉症児と『社会性の学習』」『障害者問題研究』Vol. 39 No. 2 全国障害者問題研究会 26-33
- 文部科学省（2001）「21 世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」第 3 章 1-1（3）
- 文部科学省（2009）「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」第 7 章