

自閉症児教育において、 事例を書くこと・語り合うことの意義

早川 透・高岸 正司・廣内 絵美・藤村 彰・松本 末男*・高尾 政代**
野本 有紀**・福永 茜***・今村 広海***・小久保 博行***

The Meaning of Case Description and Discussion in Educating Autistic Children

Toru HAYAKAWA, Masashi TAKAGISHI, Emi HIROUCHI, Akira FUJIMURA, Suel MATUMOTO*
Masayo TAKAO**, Yuki NOMOTO**, Akane FUKUNAGA***, Hiromi IMAMURA***
Hiroyuki KOKUBO***

Accepted April 27, 2016

抄録：知的障害を伴う自閉症児に対する指導について、複数校の教師が協働して事例研究を行った。その中から3つの事例を提示し、教師が子どもの内面を理解し共感することによって、子どもの行動が変容することを示した。また、自閉症児の心、ことば、行動を読み解くためには、教師が協働的に子どもを見る目を深めていくこと（同僚性）が大切であること、そのために、実践事例を記述して語り合う事例研究会が有意義であることを示した。

索引語：自閉症，知的障害，事例研究

Abstract: Teachers from a number of schools conducted a collaborative case study together to identify the best strategies to educate autistic children with mental disabilities. We referred to three cases and highlighted the changes in the autistic children's actions after their teachers had demonstrated more empathy and understanding of their "inner world." We also emphasized that improving teachers' collegial cooperation to monitor these children is essential in order to examine and understand their inner world, speech, and action effectively. To achieve these objectives, case study workshops were significant to help teachers to develop these skills.

Key Words: autism, intellectual disability, case study

* 筑波大学附属学校教育局

** 筑波大学附属久里浜特別支援学校

*** 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校

1. はじめに一知的障害を伴う自閉症児の教育に関する現状と課題

自閉症の障害特性に応じた指導の必要性が強調されてきた。だが、その状況下、教育現場でおかしなことも生じてきている。例えば、宍戸（2016）は「知的障害と自閉症を併せた子どもに、自閉症の子どもは視覚優位だということで、言葉掛けをすることもなく、絵カードや動作で指示を伝える場面に出くわしたことがある。自閉症があると言っても、子どもの興味・関心や状態は個々に異なる。そうすれば、指導法は個々に工夫が必要になる。知らず知らずのうちに、私たちは指導法に子どもを合わせるということを行っているのかもしれないと思う。」と述べ、「指導法に子どもを合わせる」のではなく、「子どもに指導法を合わせる」という考え方が大切であると説いている。自閉症の脳や心の働きを解明する近年の基礎研究は、「自閉症の子どもは視覚優位」とは言えないことも明らかにしている（東條，2015）。にもかかわらず、学校をはじめとする自閉症教育・支援の現場では「自閉症の子どもは視覚優位」という言説に基づいて提唱された指導・支援方法やツールが多用されている。視覚支援をすれば自閉症児に応じた支援をしているという思い込みが、一人ひとりに応じるということの覆い隠し、結果的に、宍戸が指摘するような事態を生みだしているのではないだろうか。他にも、「自閉症児は人まねができない」という言説も「自発的に相手のまねをする傾向が弱いだけ」ということ、「自閉症児は他人を怖がって、視線を避けている」という言説も「自閉症を抱えた方は、視線を積極的に避けていなくても、他人の視線に『気づかない』場合が数多くある。」ことなど、「自閉症の障害特性」と言われてきたことがすべて正しいわけではないことが明らかにされてきている（千住，2013）。東條（2015）は、「脳科学の最新情報や脳科学による最先端の治療法はその数年後には否定されたり、あるいは大幅に修正される場合が少なくない」と指摘し「脳科学からの提言を鵜呑みにしないことが大切」と述べている。実際、私たちは、自閉症の子どもたちとの日々のかかわりの中で、視覚優位や視線回避等々がすべての自閉症に当てはまるとは言えないと感じている。自閉症の子ども一人ひとりが見せる姿は実に多様であり、その姿は、関係する教師、友達、場面、活動等によっても異なるし、年齢と共に多用な経験を重ねる中で発達的に変容していくことを目の当たりにしてきた。脳科学等からの提言にも学びつつ、日々の実践の中でその検証も含めて、自閉症の子ども一人ひとりについて理解を深めていくことが大切だと考える。

教師は日々子どもとかかわりあい、一人ひとりを見つめ、行動や言葉、表情などから感じ取れるもの・伝わってくるものに基づいて子どもの気持ちを捉えたり想像したりしながら、子どもに応え、働きかけていく。時には、捉え違いもあるが、それはその後続くかかわりあいの中で修正されていく。その積み重ねが、子ども理解を深め、一人ひとりが生きる教育に結びついていく。自閉症の子どものことを少しでもよく分かり、教育実践を少しでもよいものにするためには、彼らの気持ちを捉える感性や行動の意味を解釈する力を高めることが必要である。そしてそのためには、「事例」研究がひとつの有効な方法になると考えている。

松本・高尾（2011）は、第28回教大協全国特別支援教育研究部門合同集会において、「生活の主体者として生きていくために」というテーマで実践を報告した。「生活の主体者として子供が生きていくために、私たちは小学部段階でどのようなことを教えていけばいいのか」と述べ、例えば、あいさつの重要性やあいさつのスキルを教える前に「あいさつをしたいと思う人間に出会い、囲まれて、その集団の中であいさつの上手下手にかかわらず、あいさつをかわすという日常の積み重ね」が大切だと述べている。同大会において早川（2011）は「集団と個別の指導法をめぐって」というテーマで実

践を報告した。中学部3年間を通して自閉症の生徒たちが教師や友達と多様にかかわりあいながら集団参加していく事例を基に、「個別の指導」は「集団参加・社会参加」という目的のもとに位置付けて行う必要があると述べている。互いの報告を聞いた松本・高尾・早川は、翌年より共同研究に取り組み、その成果を第29回教大協全国特別支援教育研究部門合同集会にて報告した（早川ら、2013）。小学部高学年の実践から「これから青年期に入る小学部の子どもたちが、他者を意識して人との関係が深まる様子」、中学部の実践から「青年期に入る中学部の生徒たちが、仲間と協同し役割を分担しながら自分を意識し、人との関係が成長していく姿」を報告し、小・中学部の各年齢段階・発達段階に適切にかかわることで子どもたちが成長していく姿やそのかわりの意味を伝え、この時期に人との関係を築くことが自閉症の子どもたちの課題である社会性を培う大きな鍵となるという考えを述べた。その後、報告内容を再整理して筑波大学学校教育論集第36巻に掲載した（高尾ら、2014）。

子どもの気持ちや行動を理解し、指導力を高めていくためには、個々の指導事例の記録を基に多様な教師が議論を通して協働することは有効な方法だと考える。だが、事例を書くということは、実践を思い起こして言語化し、文字化するという大きな労力を要する。それを他者、特に他校の教師や教師以外の人に伝えることは思いのほか難しい。だが同時に、「うまく伝わらない」ということを通して、「伝えなかったこと」が明確になったり、自分が無意識に行っていることや各校で当たり前になっていることの中に埋もれている大切なことに気付いたりすることもある。そのことがこの共同研究を通して確かめられた。また、教育実践を改善し、実践に基づく自閉症教育を発信していくためには、事例に書く内容の検討も課題と考えられた。そこで、複数の学校の教師が実践事例を報告し、検討し合う場を設け、「事例を通して伝えたいこと」「それを伝えるために必要な情報」等々を探り「事例に記述する内容」を検討すると共に、実践事例を書くことや語ることが、教育実践を改善し、実践に基づく自閉症教育を発信していく上で有意義であることを明らかにしていきたいと考えた。

2. 目的

本研究では、知的障害を伴う自閉症の子どもたちの理解を深め、よりよい実践を行う上で、事例を書くことや語りあうことの意義を明らかにする。具体的には、三つの実践事例を取り上げ、指導場面における子どもの内面、すなわち、子どもの思い、ことば、行動の意味を教師が的確に推測し、それを子どもと共有してゆくことが子どもの変容につながっていくことを、複数校の教員の協働による事例研究を通して検証する。また、効果的な事例研究により新たな知見を見出すために、事例記述の内容と方法、それに基づく相互理解の促進について検討する。

3. 方法

複数の学校の教師による事例研究会をつくり、サイボウズLiveを用いて継続的に事例検討を行った。事例研究会メンバーは、松本末男（筑波大学附属学校教育局、元久里浜特別支援学校副校長、元聴覚特別支援学校幼稚部主事）、早川透・廣内絵美・高岸正司（京都教育大学附属特別支援学校）、高尾政代（筑波大学附属久里浜特別支援学校・元鹿児島大学教育学部附属特別支援学校）、野本有紀（筑

波大学附属久里浜特別支援学校)、福永茜・今村広海・小久保博行(鹿児島大学教育学部附属特別支援学校)、藤村彰(京都教育大学附属京都小中学校)である。

3校の教師4名が実践事例をサイボウズLive上に投稿した。その事例を研究会メンバーが読んで質問やコメントを送り、意見交換を重ねた。事例記述者は、このやりとりの中で、自分の実践やその背景となる指導意図が読み手に伝わりやすいように配慮しながら、事例を加筆修正した。公開講座を開催し、検討を重ねてきた事例を口頭発表し、参会者と意見交換をした。

本論では、検討してきた事例の中から3事例を取り上げ、(1)事例の概要、(2)事例検討の概要、(3)まとめ:事例検討会を通して確かめることのできた「自閉症児教育において大切にすべきこと」などについて示した。

尚、事例の記述に当たっては、個人情報に配慮して個人を特定できないようにし、保護者、学校長の承認を得た。

4. 結果

実践事例1「A君との遊びを通した関わりの広がり～‘気持ちを支える’おもちゃから‘一緒に遊ぶ’おもちゃへ～」(野本)

(1) 事例の概要

A君が3歳で幼稚部年少組に入学した時から約1年半にわたる長期間の実践記録に基づく事例である。A君は入学から約2か月、母親から離れることが難しく、母親の姿が見えなくなると大泣きし、床や壁に頭を打ち付けた。お気に入りの物を両手に抱え持ち、給食時もトイレに行く時も離さず、家にも持ち帰り、また、持って登校していた。

野本は、このような姿を「新しい教師やおもちゃなどに興味をもちつつも、新しい場所や人、環境の変化への不安を感じている」と捉え、「自分の好きな物をいつも手元に置き、新しい環境へ向かう気持ちの支えにしているのではないか」と考えた。だがA君は「自分と手元のおもちゃとのかかわりが多く、周囲で行われる活動や教師からのかかわりに気付かない」ため、「教師がA君の支えとなれるようにかかわること」「A君と教師とが一緒に活動に向かうようになること」を意図して取り組みはじめた。その取り組みを以下の三つの視点から整理して報告した。

① **遊びを通した教師とのかかわりの広がり**: 年少組6月～年中組6月の間に、「教師が抱っこしながらトランポリンを跳ぶと気持ちが落ち着く」「トランポリンに自分からのって笑顔を見せる」「教師と手をつないで一緒に跳んで相手に笑顔を見せる」など、心地よさや楽しさなどの感覚や情動を共有できるようになり、「自分から特定の教師の手を引いてトランポリンに誘う」「様々な教師とトランポリン遊びやくすぐり遊びを楽しむ」というように、トランポリン遊び等を介して、長い時間をかけて教師との関係が変容していった過程を示した。

② **いつでもここにある『A君ボックス』の取り組み**: ①と並行して「A君が手に抱えているおもちゃを置いて活動に参加すること」を目指した。「朝の会で教師とタッチをする数秒、手に持った物をボックスに置き、タッチをしたらすぐに持てるようにする」取り組みから始めた。次第に「おもちゃを離して目の前の活動に向かうこと」が少しずつ増え、「おもちゃを置いて手を伸ばして給食を食べる」「食べ終わるまでおもちゃを置ける」ようになり、『「A君、給食だよ。バイバイしようね。」とボックス

を見せると自分からおもちゃを入れる姿」が見られるようになった。このようにして、A君の気持ちを感じ取ったり推し量ったりしながら、少しずつ少しずつ、おもちゃを置いて教師と一緒に活動する時間が伸びてきた過程を示した。

③ **ボールと一緒に遊ぶ**：「入学当初より、スーパーボールが跳ね返る様子を見て声を出して笑ったり、転がして追い掛けたりすることが好きだった」A君が、「教師がA君と一緒にボールを追いかけて、高くボールを投げたりすると、教師を見て笑う」ようになる。その後、ボールを介してA君に様々に働きかける中で、教師が『かして。』と手を差し出すと、自分から教師に近づき、期待するように教師を見て、ボールを渡す」ようになる。また、「教師がボールをバウンドさせると、飛び跳ねて喜ぶ」様子や、「教師がボールを高く投げ上げると、教師と一緒にボールを追いかけて、取ったボールを教師に渡す」姿が見られるようになる。こうして、A君とボールとの関係の中に教師が少しずつ関与していった、一緒にボールで遊べるようになるまでの過程を示した。

(2) 事例検討の概要

松本は、本事例への対応について次のように述べた。自閉症の子どもが3歳で幼稚部に入り、新しい環境で母親とも離れる時、「学校に来て楽しい」という経験を積んでもらうことが大事になる。そのためには、「自閉症」という用語のもとに既存概念を取り払い、子どもの実態に合わせて遊びながら学校生活にスムーズに入っていけるように働きかけていくことが大切である。人の発達にはそれを支える「心の杖」が必ずある。A君は不安感の象徴として「気に入ったものを持つ」。それは、それがあると安心できる「心の杖」のようなものではないだろうか。それを「置ける」ようになったということは、先生に魅力が出てきたということだと解釈し、子どもと教師との「かかわり」を重要事項として検討することの必要性を指摘した。

● 「おもちゃを置く」ことについて

野本は、「事例を通して伝えたいこと、事例を書いたことで見えてきたこと」を問われて、『物をもつ』ことは、自閉症児特有の『こだわり』とくくられてしまうかもしれないし、『気持ちの切り替え』についても『環境的な工夫』が優先される場合もある。だが、本児の気持ちが伴っているのかどうかを日々振り返らないと見過ごしてしまうことがある。昨年度年少組を担当した時には、「活動の流れ」「環境」ばかりを考えてしまい、その時子どもが何を考えているかに思いがなかったという反省がある」と述べ、「事例の考察」に次のように記述している。

教師が手を添えるのではなく、A君自身が「もっと遊びたい」気持ちや「離したくない」気持ちの中で揺れながらも、自分の手指を使って置くことで、自分の気持ちに折り合いを付けることができるようになってきたのではないだろうか。自分からおもちゃを置き、気持ちを切り替えられる日もあれば、なかなか手離すことができない日もある。「何か不安なことがあったのかな」「もっと遊びたかったのかな」「これからすることが伝わっていないのかな」とA君の思いを想像しながら教師は関わり、A君が教師に「思いが伝わった」と感じられる経験を積み重ねていくなかで、物を置くことを通して自分で気持ちを切り替えていくことを大切にしたい。

高岸は、おもちゃを離そうとしないA君を新しい活動に導くことが難しい状況の中で、母親と離れるA君にとって「おもちゃ」は何だったのかを問い、「おもちゃ」を手放していく移行の仕方の中でA君を捉えていくことが大切だと指摘した。野本は、この意見を受けて、おもちゃを手放していく過程を「A君ボックス」の取り組みとして記述したが、「A君ボックス」はたくさんの要素の一つ

でしかなく、「A 君が自分の手でご飯を食いたいから、手に持っているおもちゃをそばにおいた。」一瞬からおもちゃとの分離が始まり、おもちゃを持ったり離したりを繰り返しながらも自分で手を使って活動することが増えていったことを強調し、おもちゃを置くこと自体が目的でなかったと述べた。

● 「ひっかく」行為について

野本は今後の課題として「教師や友達をひっかくことで「いやだ!」という思いを表すことが増えてきた」ことを挙げ、「A 君の思いを想像して「～したい」「～はいやだ」という思いは受け止めながらも、「ひっかく」という行為は受け入れられないことを伝え、A 君が相手に「伝わった」と感じるができる伝え方を育んでいきたい。」と述べた。これに対して高尾は、「伝え方、つまり伝える「方法」は「育む」ものなのか。方法だけが先行する自閉症教育の問題はこのような表現から発しているのかもしれない。」とコメントした。野本は、幼児が「この人に伝えたいという相手・伝えたい思いを持つことがまず大切」で、「幼児自身から相手に伝える姿が表れ、教師は幼児とのやりとりを深めながら、より伝わりやすい表現へと導くことが大切」と感じているが、現実はなかなかできていないと答えている。また、藤村は、「先生が、コミュニケーション意欲を育める存在になることと、結果として遊びが広がる・かかわりが広がることにつながる存在になることは同じ」であり、A 君の変容・成長を支えた要因は、『遊び』を共にする（共に楽しむ）先生の存在」だと、A 君へのかかわりを肯定的に評価している。その上で、「ひっかく行為は、表現方法と捉えるよりも、不安・不満の表れと捉えた方がよいと思う。まず、不安・不満への対応（しんどいんやろうな～。何とかしてあげたい!）になるとよい気がする」とコメントした。松本は、「ひっかく」行動に込められている意味を、学校の捉えと家庭での捉えを総合して考える必要があると述べた上で、「理解が深まるほど要求は多様な形で出てくるものだが、教師がそれに鈍感になっていないか」を振り返り、どのような時・ところでその行為が出てくるのかをしっかりと見る必要があるとコメントしている。

(3) まとめ

本事例は、松本の「新しい環境で母親と離れるとき、「学校に来て楽しい」という経験を積んでもらうことがとても大事になる。…」という考えを背景に、野本がそれまでの実践を通して得てきた「活動の流れ」「環境」ばかりを考えてしまい、その時子どもが何を考えているかに思いがかなかった」という反省に基づいている。A 君のおもちゃ（を抱きかかえて離さない姿）を「こだわり」と捉えず「不安」の象徴と捉え、教師自身がおもちゃに変わる「心の支え」となることを目指した取り組みであり、その結果として、一緒に遊びや食事に向かうことのできる関係が生まれてきたことを示す事例である。その中で「A 君ボックス」は、A 君に「(おもちゃは) なくならないよ・いつもここにあるよ」という安心感を与えるもの、A 君が安心して新しい世界を切り拓いていくことを支えるものとして機能した。メールによる事例検討から公開講座までの過程で、本事例はこのように読み取られ、共通理解されていった。

自閉症児の「こだわり」や「常同行動」は、生活や学習への参加を困難にする要因になることが多い。自閉症児の心の働きがどのようにして「こだわり」や「常同行動」につながっているのかはまだあまりわかっていない（千住，2013）。だが、子どもの気持ちの動きに意識を向けて「こだわる意味や理由」を考えてみると、「こだわり」と見える行動の内側から「不安」な気持ちが伝わってくることは少なくない。松本は、本事例へのコメントの中で「人の発達には心の杖が必要」だと述べている。自閉症の子どもたちは依存や甘えといった他者との関係の育ちが遅れるが故に様々な「もの」を心の杖にしているのではないかと想像するならば、それを「こだわり」と捉え、「こだわり」を無くす

ことに向かう直接的な働きかけは心の杖を奪うことになる。だが、それを不安の象徴と捉える働きかけは、本事例のように、教師が心の杖になろうとする働きかけを生み、教師を安心基地として自分の世界を広げていく基盤を培うことになる。そのことを、本事例から学び・確かめることができた。「ひっかく行為」についても、教師が甘えたり依存したりできる相手になってきたからこそ生まれてきた「子どもの側からの要求」かもしれない。そのように捉えて対応していくことによって、A君と教師の関係はさらに深まり、A君が生活を切り拓いていく土壌が肥えていくと考える。

実践事例2「安心して学校生活を送るために～安心できる人とのやりとりを通して」(福永)

(1) 事例の概要

Bさん(中学部1年生女子)の中学部入学当時の事例。前担任から、環境の変化や予定の変更に強い不安を感じる生徒と聞いていた。Bさんは小学部との違いに大きな不安を感じているようだった。学校行事や休日の予定への期待が「いつあるのか? 本当にあるのか?」などと不安に変わり、周りの大人に何度も言葉で確認を求めたり、イライラして人や物に当たったりすることも多くあった。文字を読むことがまだ難しいため、聞く言葉が大きな手掛かりになっているが、聞き取った情報が逆に混乱につながるがあった。入学当初の不安感の高まっているBさんへの担任のかかわりを二つのエピソードで報告している。

エピソード1「飛行場行こうね!」: 保護者から、旅行に行く予定があり5月3日に空港に行くことだけ本人に伝えたという連絡を受けた。Bさんは頻繁に「飛行場に行こうね!」と教師に確認するようになった。「飛行機に乗るのがとっても楽しみなんだねえ。」などの教師の言葉を支えに気持ちを落ち着けようとするものの、表情は常に不安そうで、落ち着かない日が続いた。保護者と話し合い、カレンダーを使って説明をすることにした。そのことで気持ちを落ち着かせる回数は増えてきたが、最初に聞いた情報を訂正することは難しく、混乱は旅行の直前まで続いた。その後も、楽しい行事が近づくとも何度も確認をすることが多かったが、カレンダーや時間割表を用いて情報を整理して伝えることで安心できることが多くなっていった。

エピソード2「やぶるの!」: 小学部の頃、給食を食べ終わると給食カレンダーを破り、次の日の献立を確認することが習慣になっていた。中学部の教室に給食カレンダーがないことに気付く、小学部の教室に行って勝手にカレンダーを破いていた。止めようとする、「やぶるの!」と抵抗した。破ってごみ箱に捨てた後、「これは、小学部のだから、破らないようにしようね。」と言葉を掛けながら、一緒にごみ箱から取り出して、カレンダーを貼り直すようにしていた。中学部のリズムに慣れてきた頃、「これは小学部のだから、破るんじゃなくて、めくって見ようね。」と言葉掛けして、一緒にめくるようにしてみた。始めは戸惑い、破ってしまうこともあったが、破った後に、自分で貼り直したり、めくって見たりする姿が見られるようになった。1か月ほど経つと、カレンダーを破ることはなくなった。「Bさん! えらいね! Bさんがめくって見てくれると、先生うれしいなあ。」と言うと、にやにやしながら教室に帰っていった。

(2) 事例検討の概要

エピソード1の取り組みについて、早川は「カレンダーを使うとなぜ落ち着くのか」と問うた上で「見通しが持てないことが不安の原因ではなく、見通しが持てなくても大丈夫と思える教師との信頼関係が無いことが不安の原因ではないだろうか?」「重要なのはカレンダーだろうか? カレンダーを用いた丁寧なやりとりではないだろうか?」等とコメントしている。高尾は「実際にカレンダーを介

しての二人のやりとりを見ているが、Bさんはカレンダーの意味を理解しているようには思えない。…それよりも福永先生とやりとりしたい、落ち着かない自分の気持ちをわかってほしいと訴えているように見えた。」と指摘した上で、「(福永先生は)自分とのやりとりでBさんが落ち着いた」とは書かなかった。その結果、カレンダーが支援ツールとして有効だったという勘違いを生み、教師との信頼関係には着目されず、「支援ツール」の使用が効果的な方法として一般化されてしまうのではないかと述べている。

これらのコメントを受けて福永は、関係形成とカレンダー活用について述べている。

カレンダーを用いてBさんが落ち着いていったことを強調して書いていましたが、やはり担任との信頼関係が大きく関わっていると、現在のBさんを見て改めて感じています。……。担任への意識が芽生え、不安になると『この人に聞いてみようかな』と思えるようになったのではないかな……。言葉は目に見えないもの、そして消えていくもの。何度も確認したくなるBさんの思いもわかるなあと思います。だからこそ、一回カレンダーに書き込んで、再度聞いてきたときにも、「ほら、さっき一緒に書いたよね…」とカレンダーを用いることで、さっきのやり取りがあった証拠にもなり、改めて確認する手段にもなったと思います。

また、早川は「彼らの不安に対処しつつ、一緒にその不安なことに挑み、その中で、彼らの不安を楽ししい体験に塗り替えていくこと、そして、体験を整理して次への意欲・安心・自信等に結び付けていくことが大切なのではないか」との意見を述べている。これにも福永は「この人となら大丈夫」と思える「一緒に不安に立ち向かえる人」の存在が重要だと答えている。

エピソード2の、ゴミ箱から取り出して給食カレンダーを貼り直す取り組みや「Bさん！えらいね！…」の言葉掛けに対して、松本は、子どもの心に共感し、後押しをする「良い取り組み」「良い声かけ」と評価し、早川は「先生と彼女の間に素敵な関係が形成され、その関係性の中で、教師の気持ちや思いが彼女に届いて、彼女の気持ちが動いていると感じる。こうした関係形成・やりとりの意味を強調すべきではないか。」とコメントしている。これを受けて福永は、考察の中で次のように述べている。

家庭では保護者、学校では担任というように、安心できる人がいたからこそ、安心してカレンダーを用いてのやりとりがうまくいったのではないかと考えている。現在、教室でもカレンダーや時間割を指さしながら、「これ何？」「〇〇あるね。」と言葉を交わしながら気持ちを落ち着かせることができている。…時には、学校生活の中で急な変更に戸惑うこともあるが、担任が「Bさん、いきなり変わったからびっくりしたね。でも、今から～があるから一緒にがんばろうね。大丈夫！」などと言葉掛けをすると、短い時間で気持ちを入れ替えることができるようになってきている。まずは安心できる人、本人が頼れる人を一人つくることで、少しでも心の中の緊張を和らげる場所ができ、そのことが支援ツールを受け入れたり、様々な人との関わりにつながったりしていくのではないかと考えている。

松本は、この担任の言葉掛け（下線部）の重要性を次のように述べている。目の前の子どもが今どういう思いでいるのかを読み、その思いを汲んで先生が子どもにその思いを言えるかが、私たち教師の力として強く求められている。今のこの状況での、今の子どもの気持ちをどう読むのか、状況の中から子どもの要求を汲み出していく力を教師は持たなければならない。

(3) まとめ

本事例は、落ち着かない様子のBさんの姿を「中学部入学という環境の変化等を背景にした不安感の高まり」と捉えた福永が、「どうすれば安心できるようになるか」を模索した実践である。エピソード1では、Bさんは「見通しを持っているからこそスケジュール管理ができなくなって不安になっている」と捉え、言葉の理解が不十分なBさんにカレンダーを用いて取り組んだ事例である。最初は、「教師が安心できる人になったので、Bさんがカレンダーを支援ツールとして受け入れ、その結果落ち着いていった」と捉えた。その後、事例研究参加者からの質問や意見に対して、福永は実践を振り返りながら答えていく中で、「他者に依存する力の弱いBさんが中学部に入学して頼る相手がいない状況が不安の背景にあったのではないか」、そして、「カレンダーを介したかわり等の中で自分との間に信頼関係が生まれてきたことが今の安定に繋がってきたのではないか」と捉えるようになっていった。エピソード2は、給食カレンダーを破る習慣（こだわりといえるかもしれない）に対して、心理的安定を最重要と考えて習慣に変更を加えていこうとした取り組みである。Bさんに言葉を掛けると共に「一緒に」破いたものを貼り直したりめくったりする取り組み、また、Bさんの気持ちに共感しながら「一緒に」がんばろうねという言葉を手掛ける取り組みに関する考察から、エピソード1が信頼関係形成の結果だという解釈の妥当性が確かめられていく。それと共に、本事例が、福永がBさんにとって安心を与えてくれる重要な人になっていく過程を表す実践であることが共通理解されていった。

自閉症の子どもは環境の変化に適応しがたく不安になりやすいと言われる。だが、環境の変化は、自閉症に限らずどんな子どもでも不安要因となりうる。むしろ、自閉症児は環境の変化に対処する力が弱いと捉えた方がよいのではないだろうか。例えば、幼児は不安な時に母親や保育者にすがり、「大丈夫よ・・・」という言葉に支えられて不安を乗り越えていく。自閉症の子どもは乗り越える力に弱さがあるのではないだろうか。福永は、Bさんが「大丈夫よ」やその後続く言葉の理解が十分でないことに着目してカレンダーを活用した。だが、言葉の理解の前に、頼り、すぐる人や安心を与えてくれる人の存在が必要だったのではないか。Bさんの不安な気持ちを受け止めながら「一緒に・・・しよう」と働きかけていくことによって、福永はCさんにとって安心を与えてくれる重要な人になっていき、Bさんが落ち着いてきたと考えられる。このように考えるならば、教師は環境調整によって不安を軽減し除去しようと取り組むことと同時に、またそれ以上に、教師が子どもが不安に対処し乗り越えていく支えになろうとする取り組みが大切にされるべきだと言える。本事例はそのことを教えてくれる。この先、Bさんが、安心できる人からの言葉掛けを受けて不安を乗り越える体験を重ねていく中で、言葉の理解も深めていくことが期待できるのではないだろうか。

実践事例3「思いっきり自分の力を発揮するようになったCさん」（廣内）

(1) 概要

本事例は、屋外作業「竹の間伐」と体育「100 m走：運動会に向けて」の授業において、Cさん（中学部3年生）が「思いっきり自分の力を発揮するようになった」様子を報告している。Cさんは、誘いかけに応じて行動するが、自分から積極的に活動を始める姿はあまり見ない。初めてのことに直面すると、周りの様子を見て同じようにしようとするが、行動の意図を理解するには時間がかかる。道具操作は経験を積んで上達したが、効果的な使い方を理解していないと感じる。身体の使い方にぎこちなさはないが、思いきり力を出し切って活動することがない。

エピソード1「これが切れているということか！」：Cさんは竹の切断経験はあるが伐採は初めだった。

1 回目の授業で、C さんは竹を切り始めたが、鋸刃が斜めになり、引く力も弱かった。2 回目、伐採が上手な A 君の鋸引きを「(切るの) 速いなあ」と言葉を添えながら一緒に見た。次に C さんは A 君の動きを真似て、前回よりもずっと速く鋸を引いた。しかし、竹の中で鋸刃が空振りしていた。私(廣内)は鋸刃が竹に引っかかるように補助した。C さんが力を入れて鋸を引くと音がして、おがくずが飛び散った。私は補助の力を緩めていった。C さんは自ら手応えを求めるように力を加えて切り進んだ。心地よい手応えを感じ取り、「これが切れていることだ」と分かったように見えた。次からは自分で横に力を加えながら鋸を速く引くようになった。

エピソード 2「それが、『しんどい』『暑い』ってことや！」：伐採した竹を山から運び下ろす作業をした。C さんは毎回、運びやすい方法を考え工夫して、自分で何とかしようと奮闘した。それが彼女の学び・育ちに繋がると考え、できる限り、時間がかかっても最後まで任せた。運び下ろせた時には賞賛の気持ちを込めて抱き合って喜んだ。9 回目、1 年生がそうめん流し台作りに使う竹を彼女が切り、枝がついた重い竹を 30 m ほど離れた広場まで一人で運んだ。少しずつ少しずつ、持ち上げて引っ張っては下ろしを繰り返した。額には汗が流れ、T シャツの背中も汗で濡れ、シャツの色が変わっていた。「C さん、すごいよ！がんばれ！」と声を掛けると、「しんどい」「暑い」と声を振り絞るように答えた。周りには私以外にも数名の教師がいたが、誰も補助はしなかった。C さんならやりきれんと思っていたからである。むしろ、ここで手伝われたら C さんも嬉しくないだろうと思った。とうとう 30 分かけて一人で運びきった。フラフラになりながらも笑顔だった。こんなに汗だけで活動する C さんの姿を見たのは初めてだった。

エピソード 3「祝！ 20 秒 64」：100m 走でも C さんに全力を出す姿を見せてほしいと思い、学校一俊足の A 君に力を借りることにした。A 君は C さんに「僕みたいに走って下さい。」と声を掛けてくれた。私(廣内)も「A 君と一緒に走ります。速く走る！ビューンやで。」とジェスチャー付きで言葉を掛けた。C さんも「ビューン」と言っとうなずいた。去年の自己ベストは 26 秒台で、笑顔浮かべながら楽しく走っている印象だった。A 君は C さんの真横を走ってくれていた。最後の直線、A 君のペースが上がると C さんもついていこうとしているように見えた。C さんに笑顔はなかった。記録は 20 秒 64。ゴール直後の C さんは、肩で息をしていた。

(2) 事例検討の概要

エピソード 2 について、小久保は「本当にしんどかったら、作業を投げ出してしまふ。…そのような姿はなかったのでしょうか」と問い、高尾は、「なぜ、声をかけなかったのか、少し待とうと思ったのかなど、なぜしなかったのか」について廣内の考えを表現することを求めた。廣内はこれらのコメントに対して考察 2 として次のように答えた。

事例の中で、私が意図的に生徒の活動に手を貸さなかった場面が何度もあった。…直接的には教師は手を貸してはいないが、背景には様々な考えがあったと思う。当時の気持ちを思い出すのは難しいが、普段からこんな場合には、こう考えて行動することはある。それに沿って振り返る。一つは、子どもの姿から感じ取れるものである。いつも生徒と接する立場にいと、「今日はいつもよりやる気があるな」・・・と、子どもの思いが感じ取れる。それが正しいかを常に確かめながら、子どもが意欲を持ち、少し頑張ったらできると思われることを探ることを繰り返している。二つ目に、私たち教師も何度も竹を切り、運び下ろす経験を積んでいる。この太さならどれぐらいの重さか、どうすれば運びやすいか等を知っている。自分の力で長い竹を倒す爽快感、太い竹を脇に

抱えて一歩ずつ進むと音を立てて竹が動くときの嬉しさ、運び終えた時の充実感も何度も感じている。だからこそ、子どもが竹を運んでいる時の力の出し具合、その時のしんどさ等も分かる。それを子どもがやり遂げた時には心底嬉しく、自分で運んだ時以上に喜び、生徒を褒めたくなる。三つ目に、活動の過程を大切にしている。竹の下ろし方・運び方は、竹の重さ、長さ、土の乾燥具合、道路までの距離、枝や葉の数等によって全く異なる。正しい運び下ろし方が決まっているわけでもない。そんな中で、子どもがその時々学んだことを生かして、考えて行動し、なんとかやり遂げる経験をするに価値を感じている。直面した問題を一つひとつ自分の力で解決していくことで、あなたはその力を持っているのだということを、伝えていきたいと思っている。／四つ目に、私たち教師は、例えば、今まさに懸命に竹を引っ張る生徒の姿を見て、思わず自分の腕にも力が入る感覚を覚えることがある。このエピソードの時にも同じ感覚があったと思う。毎日顔を合わせているCさんが、今この状況で、精一杯の力を発揮してやり遂げようとしている。それが伝わってくるこの場面で、安易に手を貸そうという気持ちにはならなかった。

公開講座の参加者が「感覚が統合されにくく不器用さを抱える子どもは全力を出すことで行動を調整する力が身につくと学んだが、本気で竹を引っ張る感覚を掴んだことはきっと走る時の行動調整にも意味があったと思う」と意見を述べた。高岸は、諸感覚を統合して思いっきり力を出しているが、それは「あそこまで持っていこう」という生活の中で培われた意欲のもとでなされていることが大事だと述べた。また、「待つ」ことについて、どのようにして教師集団が共通理解しているのかという質問があった。廣内は、周囲の教師が励ましの声を掛けても手を貸さないのは、主授業者の意図を汲み取ってくれているからだと答えた。そして、いつも一人でさせようとしているわけではなく、常に生徒を見て、思いを推測して手を貸すかどうかを判断していると述べた。Cさんの担任は、職員室等で生徒の頑張りを日々話す中で共通理解が図られ、その結果、傍で見ていると授業者が手を出してほしいのかどうか分かる述べた。

松本は、「しんどい」「暑い」という子どもの言葉の後に掛けた教師の言葉によって、Cさんは乗り越えたのではないかと、「ビューン」といった言葉が次のステップを生んだのではないかと述べ、言葉の使い方をどう意識していたかを廣内に問うた。廣内は次のように答えた。普段の話しかけの中で伝わっていないということもあり、言葉を探る中で「ビューン」を身振りも添えて使った。切るときも「ゆっくり」より「ゆ〜っくり」と言った方が伝わりやすいのではないかなどと考えて試し、伝わったかを確かめながら常に言葉掛けをしている。この時は、「しんどい」「暑い」と自分の気持ちを心から言っていると思った。彼女の言葉の後には「そうやで、それが『しんどい』っていうことやで」や「そやなあ。暑いなあ」と共に「あと、もうちょっとやで」と言っていたと思う。これに対して、松本は次のようにコメントした。言葉で共感することは大事であり、子どもから出てきた言葉を再度言ってあげることも大切。子どもが理解語として言葉を獲得していくということが前提にある。エピソード1はCさんが「速い」の意味合いをより深く受け取っていく過程が表れていて面白い。「速い」という概念と同様な、他の言葉をいつどこで投げかけていけばより深い言葉の世界に入っていくことができるのかという観点を持つことも大切であり、そういう観点からもまとめていただきたい。

(3) まとめ

京都教育大学附属特別支援学校は自然豊かな学校環境にあり、それを自分たちの手で整える文化の中に「屋外作業」という授業が位置づいている。そこでは、生徒たちが、教師や先輩、仲間を見て真似て、身体と道具を使って外界に働きかける活動や仲間と協力してやり遂げる活動に挑む。そして、

身体や道具の使い方、協力の仕方を学び身につけ、できることを膨らませ、行為主体として育ち、仲間や教師と共に生きる生活者として自己を形成していくことが目指されている。本事例は、こうした学校生活の中で、中学部3年生のCさんが、教師や仲間と共に竹を切り出す作業に挑み、身体や道具の使い方を学び、全力を発揮する姿が生まれたエピソード、さらに、後の運動会練習でも全力で走る姿が生まれたエピソードを報告している。

廣内は、なぜ教師は手を貸さなかったのか、なぜCさんは投げ出さなかったのか等々の問いに答え、その時々にはCさんの姿から感じ取ったこと、推測したこと、期待したこと、それに基づいて行った補助や言葉掛けや見守り等々を書き加えてサイボウズ上に再投稿した。例えばエピソード2では、Cさんの一所懸命な姿を見て「やりきれぬ」と信じ、「ここで手伝われたら本人も嬉しくないだろう」と推測して、手を貸さずに励まし見守った、という教師の意図が明確になった。また、廣内自身が竹を切って運び下ろす経験を積み、活動に伴う多様な身体感覚と感情を体験してきたことで、Cさんの姿に自分を重ねて見ることができ、Cさんが身体的に感じていることを自分のことのように感じ取りながら、言葉を掛けて励まし見守っていたことが明らかになった。その結果、学校文化とその中で教師が深めてきた教材理解を背景に、教師が生徒のその時々思いを感じ取りながら展開した事例であることが共通理解されていった。

教師の言葉掛けや働きかけには教師の意図が表れる。その中には、生徒の気持ちを感じ取る中で自ずと出てくるものもある。何かをする・できる姿が現れたとき、自身の言葉掛けや働きかけを振り返り、子どもの姿から何を感じ取りどのように働きかけたのかを記述し、その働きかけの意味を考察することが、後の意図的な働きかけを豊かにしていく上で重要だと考える。

他者のすることを見て真似て学び身につけることは、共同社会を生きる為に必要な知識や技術の獲得に欠かせない。だが、自閉症児はこのことが苦手だと言われる。しかし、近年の研究では、自閉症児は自発的に相手に注意を向けたり、相手の真似をする傾向が弱い、また、「まねをして」と言われたときに相手の動きのどこを真似ればよいかが直感的にわかりにくい可能性が示されている（千住，2013）。従って、自閉症児が自発的に相手に注意を向けること、相手のすることを見て真似て学び身につけることを意図した実践は意義があると考えられる。本事例では、2年余りの学校生活の中で廣内とCさんとの間に「一緒に…を見る」関係が成立してきていたこと、見る対象（相手）が2年余りの学校生活を共にしてきた級友であることなどの条件が整うことで、「A君を見よう」「A君速いねぇ」等の言葉がCさんに届き、意識して見て真似ることができていると考えられる。だが、見るだけでは真似ることが難しい（見せるだけでは伝えることが難しい）のが、「切れている感覚（手応え）」や「全力を出す身体感覚」である。エピソード1では、切れている手応えを感じ取らせる補助によってそれを伝えることができたが、これは既にCさんが竹を鋸で切る経験を重ねて「鋸で竹を切るときの手応え自体」を知っていたことがベースにある。一方の竹運びは、竹を目的地まで運ぶ（引きずっていく）という単純で分かりやすい行為であり、表面的な模倣は簡単である。問題は、それを遂行する力をどう発揮するかである。この力を発揮すること、そして、任されたことをやり遂げること、その結果、周囲の人に喜ばれ認められる経験ができれば、彼女の自己肯定観が高まる可能性がある。100m走の姿はその表れと捉えられるかもしれない。この力の発揮を支えたのは、A君や同じ活動に取り組む仲間との関係、期待して手伝い、励まし、見守る教師との関係であったと推測する。そしてその中で、Cさんは「重い」「しんどい」等の言葉の意味や全力を出すということを実感として理解し、期待に応えるということの意味理解も深めたものと考えられる。

5. 考察

自閉症児が見せる「こだわり」や「不安」,「自発的に他者のすることを見ない,真似ない」等々の傾向について,その原因や理由はまだ十分に解明されていない。だが,本研究で示した三事例からは,対人関係の形成の遅れがそこに関与している可能性が考えられ,その育成が自閉症児の指導で重要であることが示された。教師と子どもとの関係は,教師が子どもの内面(行動の背後にある感情や思い,考え等)を分かろうとすることによって形成され,さらに,深化していき,生徒の内面をできる限り分かろうとすることが関係形成にとって重要であることが示されている。その際に大切にすべきことのいくつかを3事例から読み取ることができる。

(1) 子どもの行動の意味や理由を分かろうとすること

事例1と2では,教師は「こだわり」と見える行動を環境調整等で直接的に無くそうとするのではなく,こだわる意味・理由を考えながら子どもにかかわっている。その中で,子どもから伝わってくる不安感を感じ取り,教師が安心できる存在になろうと働きかけている。そのことによって教師は生徒にとって安心できる存在となり,生徒は教師と一緒に不安を乗り越えていき,結果的にこだわりと見える行動が変容していく。事例3は,そうして成立してきた教師と生徒との関係を基盤にして,新たな活動に挑んでいる。そこでは,教師が生徒の行動を見て,そこに生徒の意欲を感じ取り,生徒の行動に自分を重ね合わせながら働きかけている。その結果,教師が生徒に期待し,生徒が教師の期待に応えるように活動する関係が生まれている。

子どもの行動は,子どもの身体の内側から生まれてくる。それは外側からの働きかけによって変えられるものではない。子どもが身体の内側から自らの行動を変容させていくためには,教師が子どもの内面をできる限り分かろうとし,子どもと一緒に,不安を乗り越えたり,意欲を成功に導いたりすることが大切である。教師は子どもにとって,内面を分かろうとしてくれる人となり,「一緒に…する・できる」人となることが,大切な支援になる。

(2) 学習内容について,教師自身が十分に経験を積んでいること

事例3では,生徒が取り組む活動について,教師自身が経験を有していることによって,生徒がその時々を感じていることを実感として理解できることが指摘されている。教師自身が,トランポリンやボール遊びの心地よさ,楽しさや面白さ,旅行までの日程をカレンダーで見ながら数え,準備を整えていく楽しさ,その中で時々不安が生じること,その不安は楽しさに塗り替えられていくことといった,自らの実感の経験が,子どもの心の真の理解の前提となる。教師自身も不安な時に心の杖にしているものや人があったり,いたりする。このような経験を教師自身が思い起こし,それを目の前の子どもに重ねてみることで,見えてくること,感じ取れることがある。子どもは多様な経験を重ね,その過程で楽しいことばかりでなく不安や悲しみにも直面しながら,それを乗り越えて成長し発達していく。教師自身もまたそうして成長し発達してきた事実を思い起こし,目の前の子どもを対象化せず,その子の成長・発達に寄り添い,直面する様々なことを一緒に乗り越えていく気持ちをもって,かかわっていくこともまた,大切な支援になる。

(3) 子どもの気持ちが分かったということ子どもに伝え返すこと。その上で働きかけていくこと。

教師は子どもの行動の背後にある感情や思い,考えなどを「…かもしれない」「…ではないか」と捉えていく。その中には,誤解が含まれる可能性もある。それは,その後続くかわりあいの中で確かめられたり,修正されたりしていく。

事例1で野本は、A君が大切なおもちゃを置いて、自分の手で食べる姿を見て「おいしい」と感じていると思い、「ごはんおいしいね」と言葉をかけて体に触れてかかると笑顔が帰ってきた、と述べている。子どもは、おもちゃを置いて自分で食べるという行動の中でおいしさを味わい、そのことを教師が分かち合ってくれることで、教師と一緒に安心して食事を楽しめるようになり、おもちゃを置いて教師と一緒にランチルームに向かう行動につながっていったと考えられる。事例2では福永が「Bさんがめくって見てくれると、先生うれしいなあ。」と言うとにやにやしながら教室に帰っていった、と述べている。Bさんの行動を肯定的に意味づけた言葉だが、福永の嬉しい気持ちが言葉に乗って伝わり、その後の姿につながったと考えられる。また、急な変更で戸惑っているときに「Bさん、いきなり変わったからびっくりしたね。でも、今から～があるから一緒にがんばろうね。大丈夫！」などと言葉掛けをすると短い時間で気持ちを入れ替えることができるようになっていった、と述べている。Bさんの気持ちをいったん言葉に表すことで共感的に受け止めていることが伝わり、その上で「一緒に…大丈夫！」が安心感を与え、気持ちの切り替えを支えていると考えられる。事例3では廣内が、汗だくになって竹を運んでいる姿を見て「Cさん、すごいよ！がんばれ」と声を掛けると「しんどい」「暑い」と声を絞り出すように答えた。その言葉が実感を伴って出てきたと感じ「そうや！それが暑い、しんどいってことや」「あと少し、ガンバレ」と言葉を掛けたと述べている。教師は、Cさんが力を振り絞って全力を出す姿を初めて見て、彼女が今体感していることを自分のことのように感じ取って受け止め、それが「しんどい」ってことやと意味づけ、その上で、期待を込めて励ましている。教師の共感、期待、励ましを込めた言葉掛けが、Cさんのもう一步の頑張りを支え、運びきることにつながったと考えられる。

松本は、公開講座のまとめで、言葉掛けの重要性について次のように述べている。「子どもの今の思いを汲んで先生が子どもに何を言えるか」が教師の力量として求められている。目の前の子どもの心、ことば、行動をどう読むのか、今のこの状況をどう読むのかということができなかつたら、教師として十分な役割が果たせるのだろうか。日々の子どもののかかわりあいの中から子どもの要求を汲み出してくる力を教師は持たなければいけない。子どもが言葉をどう理解しているか、どの程度の理解力があるかを掴み、その理解の力に応じて言葉を掛け、子どもの内にある言葉の世界を広げ、概念化を育んでいくことが大切である。そのためには、子どもの状況をしっかり掴んで言葉掛けをする必要があるが、現実には、言葉掛けがあまり意識化されていない。この時期にこういう言葉を言わなければいけない、子どもの思いがここにあるのだからこの言葉を掛けなくてはいけない、というふう実践が変わっていかねばならない。

子どもは、感覚や行動のレベルで捉えていた世界を言葉に置き換えて捉えるようになることで、世界を言葉の秩序によって捉え直し、言葉によって他者と分かち合うことができるようになる（早川、2014）。様々なモノ・ヒト・コトの意味を他者と分かち合える形で理解することは、安心できる世界を形成していくことにもなる。また、他者からの言葉を自分に取り入れて、自分に向けて用いることで自分の行動をコントロールするようになる（早川、2014）。岡本（2005）は、そのことを通して言葉を掛けてくれた人を自分に取り入れていくことにもなり、幼児期の自己形成に重要な役割を果たすと述べている。子どもの思いを汲んだ言葉掛けは、その時々の子どもの思いや行動に影響するだけではない。その言葉と一緒に、その言葉を掛けた教師が子どもの内に取り込まれることによって、子どもの内側から支え続けるものになり得る。松本が言う「今この子にどのような言葉を掛けなければならぬか」「今この子が必要としている言葉は何か」を追求し続け、その力を高めていくことが、教

師の重要な実践課題である。

6. おわりに

事例を書くということは、自分の実践を文字や言葉で表現するということである。事例検討では記載した事例を他者に読んでもらい、聞いてもらう。そこでは、内容が読み手や聞き手に伝わるのが課題となる。思い起こした情景の中から子どもの姿だけを切り取っても伝わらない。その姿に関与する多様な要因を書き沿えるが必要になる。さらに、目に見える姿だけでなく教師が推測した子どもの内面や、それに基づく教師自身の気持ちも含めて文字化し言語化することが大切である。私たちはこの営みを、書記化した事例を討論の基盤とする、往還的・重層的な営みによって行った。即ち、「授業者が事例を書く」「検討会メンバーがコメントする」「授業者がコメントに応じて事例を加筆修正する」「書き上げた事例を発表する」「参会者が質問や意見を言う」「授業者がそれに応えたり、参会者と意見を交し合う」という内容である。さらにこの取り組みを、複数の学校の教師間という、より詳細で分かりやすい説明が求められる条件の下で試みた。時間と労力の要ることであり、日常的にできることではない。だが、「うまく伝えることや読み取ることができない」中で、書き手側も読み手側も何を書く必要があるのかと繰り返し考えてきた。その中で今回は特に、その時々「教師が子どもの気持ちをどのように読み取ったのか、感じ取ったのか」そして「教師の気持ちがどのように動いたのか・何を考えたのか」、その結果「子どもにどのように応答したのか、働きかけたのか」を記述することの大切さを確かめ、学ぶことができた。そのようなかわりあい記述することが、一人ひとりに応じる質の高い実践につながるという考えにいたった。

公開講座の総括で、高岸は「知は本質的に共同的なもので、みんなで一緒に考え、意見を交わし、共同的にわかっていく営み」として、松本は「自閉症の子ども、障害のある子どもを多くの教師が協働的に見る視点を高めていくこと（同僚性）」として、今回のような事例検討会は重要だと括っている。今回の事例提供者は、検討会を通して得た様々なコメントを、内容だけでなく、コメント提供者をも自分の中に取り込んでいくことで、自分の中で問いかけながら実践し、事例を書く力を高めることができたと思う。

文献

- 京都教育大学附属特別支援学校（2016） 公開講座「一人ひとりが生きる自閉症児の教育—学校現場から考える」報告書。
- 宋戸和成（2015）「指導法に子どもを合わせる・・・？」『国立特別支援教育総合研究所（NISE）メールマガジン』第103号。
- 千住淳（2013）「自閉症スペクトラムとは何か」、ちくま新書。
- 高尾政代・早川透・松本末男（2014）「大学附属特別支援学校の連携研究の在り方への提案：子どもの指導事例を通じた実践研究を通して」『筑波大学学校教育論集（36）』，pp.13-23。
- 東條吉邦（2015）「自閉症研究の現在」『日本特別ニーズ教育学会第21回研究大会発表要旨集』，

pp.22-23.

早川透（2011）「集団と個別の指導法をめぐって 学び合い・育ち合う授業・学校生活」『第 28 回日本教育大学協会全国特別支援教育研究部門合同集会埼玉大会要項』, pp.32-35.

早川透・高尾政代・松本末男（2013）「教師と子ども，子ども同士が，豊かに関わり合う学校生活を目指して」『第 29 回日本教育大学協会全国特別支援教育研究部門合同集会大会要項』, pp.30-33.

早川透（2014）「知的障害を伴う自閉症児の学力問題」. 渡邊健治監修『知的障害教育における学力問題』, pp.178-193.

松本末男・高尾政代（2011）「生活の主体者として生きていくために—小学部からのキャリア教育を見つめる」『第 28 回日本教育大学協会全国特別支援教育研究部門合同集会埼玉大会要項』, pp.38-41.