



Title	自閉症スペクトラム障害児・者の他者へのく向かう力>とく受け止める力>の相互作用-TSGを通した<能動 受動>の相互作用に関する支援教育論的検討
Author(s)	浦崎, 武; 武田, 喜乃恵; 瀬底, 正栄; 崎濱, 朋子; 金城, 明美; 大城, 麻紀子; 久志, 峰之; 本間, 七瀬; 運道, 恵理子
Citation	琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要(5): 1-10
Issue Date	2014-03-31
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/28694
Rights	

自閉症スペクトラム障害児・者の他者への ＜向かう力＞と＜受け止める力＞の相互作用

－ TSGを通した＜能動－受動＞の相互作用に関する支援教育論的検討 －

浦崎 武* 武田喜乃恵* 瀬底 正栄** 崎濱 朋子*** 金城 明美****
大城麻紀子***** 久志 峰之***** 本間 七瀬***** 運道恵理子*****

The Interaction of <Activity and Passivity> with the Others and Autism Spectrum Disorders

－ Examination of The Support and Educational theory about The Interaction of <Activity and Passivity> by Practice of TSG －

Takeshi URASAKI* Kinoe TAKEDA* Masae SESOKO**
Tomoko SAKIHAMA*** Akemi Kinjyou**** Makiko Ooshiro*****
Takayuki Kushi***** Nanase Honma***** Eriko Undou*****

琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センターにおいて、発達障がいのある子どもたちを対象とした集団支援について、特に自閉症スペクトラム障害児・者への＜向かう力＞と＜受け止める力＞の＜能動－受動＞の相互性について焦点を当てて、支援教育の在り方について検討した。

自閉症スペクトラム障害児・者が他者に受け止めてもらう体験、あるいは他者が自閉症スペクトラム障害児・者に受け止めてもらう体験は、「誰かと何かを共有する」という他者との関わりからの積み重ねから生じてくることが確認される。当事者が述べているように子どもたちの外側から見た言動ではなく、彼・彼女らの今、ここにある内側の体験に思いを巡らせて、支援・教育を実践していく姿勢が今、求められていると考える。

ここではTSGの実践で重要視してきたテーマについて、当事者の内側の体験の語りを参考にし、＜向かう力＞と＜受け止める力＞について検討し、＜能動－受動＞の相互性に関する支援教育論の基盤について検討した。

I. はじめに

浦崎ら(2010a, 2010b, 2010c, 2011a)は学齢期の子どもたちの集団支援(Total supporting group 以下、TSG)を実施し、そのTSGの在り方について検討をしてきた。その支援の場に参加している子どもたち

は、小学校3年生から中学校3年生までの7人の子どもたちである。発達障がいの診断を受けた子どもたちもいれば、特別な支援が必要であるが、診断を受けていない子どもたちも存在する。彼・彼女らは、他者との関係性を基盤とした人間の発達、社会への適応、自己実現へと繋がる自己形成のプロセスに何

* Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus
** Oroku Ele. School, Naha City, Okinawa Pref
*** Hiyagon Ele. School, Okinawa City, Okinawa Pref
**** Nagata Ele. School, Ginowan City, Okinawa Pref
***** Morikawa Spe. School, Okinawa Pref
***** Naha Juvenile Classification Homes
***** Arakawa Ele. School, Ishigaki City, Okinawa Pref
***** Tonoshiro Ele. School, Ishigaki City, Okinawa Pref

らかの困難を示す。また、そのような社会性の困難に派生する生きづらさは、深刻な2次障がいへと結びついていくことが多く、丁寧な支援が求められる(浦崎, 2011b, 2011c, 2012)。

TSGでは発達障がい児や支援の必要な子どもたちと他者との快の情動経験が生じる支援姿勢と子どもたちに沿った柔軟性のある支援構造を整えるとともに、子どもたちが支援企画を通して他者との関係性の形成に基づいた共有経験を積むことを通して結果として、他者との相互作用による情動や身体への感覚が伴う達成感、充実感、一体感等の経験を得ることを重要な支援の効果として考えてきた。その支援効果を引き出す要素として、浦崎ら(2013)が実践を通して着目してきたことは、『重要な他者との関係性』、『場の雰囲気』、『魅力のある企画』である。その3つの要素を形成するための支援姿勢と柔軟性のある支援構造を重要し、子どもたちとの他者との関係性はどのようなものであったのか、子どもたちにとって支援企画はどのような影響を与えたのか、他者との関係性や支援企画をより良いものにするための環境はどのような工夫が必要であったのか等、実践を振り返り考えてきた。特に子どもたちが、たとえ体調を崩しても休まずに集団の場に通り、そして学校や家では見られない積極的な言動を見せる等の主体的な力を発揮する姿を見ることは親や先生にとって、大きな驚きであり喜びであった。

現在、その子どもたちと支援者・教育者の関係性の変容を、TSGによる子どもたちへの支援効果として捉え、継続的にその変容過程を検討している。浦崎ら(2013)はそのような子どもたちに生じてくる積極的、主体的な動きを生み出す力を「向かう力」と表現し、その「向かう力」を集団支援の場の支援・教育の意味を検討するための着眼点として位置づけた。また、その「向かう力」を、実践を通して検討していく上で、その「向かう力」が生まれて、他者との関係性に基づく発達やその発達により獲得した力が生活に根差す時、その「向かう力」を受け止める他者の「受け止める力」を検討することが今後の大きな重要な課題であると考えている。

発達障がいのある子どもたちが、他者とのかわりへと「向かう力」、その「向かう力」を「受け止める」支援者・教育者、また支援者・教育者から子どもたちへと向けられる「向かう力」に対して、子どもたちの「受け止める力」による相互性に基づくやりとりが展開される。特に自閉性スペクトラム障害児・者においては他者との相互的社会関係の在り方

は彼・彼女らの中核的特性とされるが、それは外から見た判断基準である。彼・彼女らの本来、解決すべき「苦しみ」は、彼・彼女らの内側の体験にある(綾屋, 2010)。相互的社会関係やそれに伴うコミュニケーションは2者間において生じるものであり、自閉症スペクトラム障害児・者の能力だけではなく、彼・彼女らと対峙する支援者・教育者側の彼・彼女らを「受け止める力」も、相互のやりとりに影響を与えると考えることができる。

高機能自閉症者の綾屋(2010)は、受け止めてもらえない体験に対して、「周囲の人々の想定範囲内の言動をすればそれに反応し、そうでなければ拾わない、という単純な構図があったにすぎないのだろう」、「残念なことに、私の言動は彼らの想定範囲外か想定量以上で、多くの大人は、私の確認作業に付き合い続けることができないか、したくなかった、というだけのことなのだろう」、「しかしその想定の差は、幼い私に世界や人々への不信感を生じさせ続けた」と述べている。一方、自分の感覚を否定せずに他者に受け止めてもらった体験について、「わくわくしてとても気分のいいものであった」、このような体験の積み重ねは、「この体験とこの体験は実は同じ原因から始まっているのではないか」、「これら5つの体験は、実は連続した変化なのではないか」というように自分の体験の整理がつくようになり、自分のなかにある暗闇でバラバラな経験に意味や見通しがつくようになったと語っている(綾屋, 2010)。このような受け止めてもらえる体験は彼・彼女らの「不快・不安」を安定した状態へと導くとともに、「主体的な力」を生み出す体験となると考える。

TSGにおいて、自閉症スペクトラム障害児・者が他者に受け止めてもらう体験、あるいは他者が自閉症スペクトラム障害児・者に受け止めてもらう体験は、「誰かと何かを共有する」という他者との関わりの積み重ねから生じてくることが確認される(武田, 2013)。Williams, D (1992)や綾屋(2010)が述べているように子どもたちの外側から見た言動ではなく、彼・彼女らの今、ここにある内側の体験に思いを巡らせて、支援・教育を実践していく姿勢が今、求められていると考える。

ここではTSGの実践で重要視してきたテーマについて、当事者の内側の体験の語りを参考にして<向かう力>と<受け止める力>について検討し、<能動—受動>の相互性に関する支援教育論の基盤について検討する。

II. 育ちと学びの土壌を考える

1. 「安心して過ごせる土壌」の醸成

発達障がいのある子どもたちと支援の必要な子どもたちに対して支援・教育を考える時、彼らの生活能力、あるいは学力の獲得に向けて学校・家庭・地域等の社会への適応に向けた個人の能力の実態を把握し、その支援・教育を計画する。子どもたちの実態を捉え、支援・教育を行うことは、子どもを理解するために大切なことである。しかし何のために子どもを理解するのかということは今、一度考えてみると、単純ではないことに気づかされる。

1990年代に入って、高機能自閉症者の自伝により彼らの内面世界が知られるようになった(1992, Williams, D)。自分の過去の体験を記したWilliams, D (1995) は自分自身が生きている世界を「感覚の世界」と語り、さらに健常者の世界を「言葉の世界」と表現した。健常者は、Donnaに表現された「感覚の世界」が意味するその「感覚」自体が全く分からない訳ではないが、彼女が没頭したり、囚われてしまう「感覚の世界」を本当の意味で理解することには限界がある。

多くの健常者は高機能自閉症者の世界について知らないし、Donnaの言う「言葉の世界」で生きていること自体も健常者は特別な意識をもっている訳ではない。そのことが健常者に意識化される時は「言葉」の遅れや障がいに触れた時である。そしてそのことに対して支援・教育をする支援者は、たとえば子どもが「言葉」を身に付けていなければ「できないことができるように」と「言葉の遅れ」を取り戻すことを支援・教育の目的とする。もちろん、その支援・教育への考え方自体は間違っていない。しかしWilliams, D (1995) がNHKのドキュメンタリーで述べた「言葉の世界だけがすべてではない」という語りに耳を傾けた時に、もうひとつの支援のかたちを考える必要性が生まれる。

ここで考えたいことは、支援・教育が「できないことができるように」というだけの方向性に向かってしまうことであり、支援の場、教育の場での子どもたちの存在は「できないことができるようになるため」の存在となってしまふことである。私たちの理解や支援は、ややもすれば無意識的に「できる側」の立ち位置から彼らを「(多く人が) できることができない (マイナスの) 存在」と捉

えてしまい、子どもたちの「できないことへの克服」のための実態の理解や支援・教育になってしまいがちである。「できないことができるように」というだけの方向性のみに支援・教育が偏ることは、たとえば視覚障がい者に視力の克服を、聴覚障がい者に聴力の克服のみを求めることであり、その方向性だけの支援・教育の実現には常に障がいゆえの行き詰まりが付きまとうことになる。

その行き詰まりは当事者が自分の障がいやその克服のために支援・教育に向き合うことへの抵抗となり、ややもすれば、当事者の物事に取り組む姿勢を萎えさせてしまう。また、そのような負の連鎖はさらに支援・教育をする側においても、手ごたえのある実践成果を上げられない困難さに結び付く。そして「できないことができるようになる」支援・教育に向き合えなくなる彼・彼女らの姿を「嫌だからやらない」、「甘えているからできない」、「気持ちがないから動かない」という、私たち健常者の自然な感覚で否定的に意味づけてしまいがちになる。結果として、「できないことができるように」と健常者としての「私たちの世界」を彼らに強引に強要してしまうことに繋がっていく危険性がある。

ドナはその支援・教育の方向性を痛切に非難し「傲慢だ」と表現した。その表現を真摯に受け止めたときに、一方で「できないこと」があっても生きていける社会を作っていくこと、子どもたちが苦しまずに「生きていける社会をどのように作っていくのか」を考えることが必要となってくる。その時、彼らと関わる他者の存在が重要となり、いかに「ともに生きるか」ということを考える他者、社会が必要となる。その課題の実現にはDonnaに私たちが「(私たちの) 言葉の世界」に入ることを要求する前に、彼・彼女らの言う自閉症児・者の世界に私たちが「どのように入ることができるか」、「彼らの世界の内側から私たちの世界を眺めることができるのか」が問われる。

2. 「過ごすこと」に意味をもたらす「重要な他者との関係性」と「向かう力」の生成

自閉症スペクトラム障害児・者らが私たちの世界に入ることのみが共生社会の形成ではない、それを私たちが求めるのであれば、彼らの世界を理解し、その世界に入る姿勢も同等に必要である。つまり私たちが彼・彼女らの世界に入るために、彼・彼女らの実態を理解する意識や姿勢が求めら

れる。その姿勢から支援の在り方も変化が生まれてくる。自閉症児・者に私たちの世界に入るソーシャルスキルを身に付けてもらうことが求められるのであれば、私たちも彼・彼女らの世界に入るための技術を身に付けることが求められる。NHKのドキュメンタリーでは、PaulというDonnaのパートナーが登場するが、彼はDonnaの世界とあなたたちの世界を行き来する存在であることを語った。実際、Donnaがスーパーマーケットに買い物に行くときには感覚的刺激に圧倒されないようにとサングラスやヘッドホンを身に付けることを勧めたり、レストランで食事をする時には過去に安心して座ることができた席を予約しておいたり、Donnaが健常者の世界で安心して適応できるように工夫や配慮を施している様が映像を通して確認することができた。そして絶対的な安心感を保障しながら、その上でDonnaに優しく語りかける「多くの人をDonnaの世界に入れようとしてもそれは無理である」ことを伝える。そしてDonnaのような「感覚の世界」で生きる人は少数派であり、大多数の人は「言葉の世界」で生きていること、「言葉の世界」で生きている人たちが主流である以上、その世界に適応することが、「この世界」でより良く生きていくことに繋がることを優しく丁寧に伝えている。ポールのDonnaへの支援姿勢は自閉症スペクトラム障害児・者と共通の土俵に立つこと、その土俵で彼・彼女らと繋がることを通して安心して私たちの世界に入ってこれるようにすることの大切さを教えてくれる。

そのような姿勢により自閉症スペクトラム障害児・者の不安が受け止められることで、彼・彼女らに厳しい現実として「私たちの世界」に入ってくる「動き」が生まれてくることを教えてくれる。この子どもたちを突き動かす、内側からの「動き」をTSGでは広義の「向かう力」と表現してきた。自閉症児・者の世界を受け止め、安心して「過ごす」ための理解と支援が保障されて、その上で「できないことができようになる」ことへの努力がその土壌の上に生まれてくる。安心できる土壌で生まれてくる物事へと「向かう内側からの動き」をTSGでは「向かう力」と呼び、重要視するようになった。ドナのように日常の生活で、「重要な他者との関係性」を杖にした安心して「過ごせる土壌」と「過ごせる力」は「向かう力」を生み出すものとなると考えている。

3. 「内側からの動き」がもたらす「生き生きとした活躍」

滝川(2004)は精神発達について、認識(理解)の発達水準と関係(社会性)の発達水準、2つの軸で示した図を作成し、正常発達と発達障がいの連続性を整理した。低機能自閉症、高機能自閉症、アスペルガー症候群に共通する特徴として他者との関係の発達に遅れがあることを示し、そして他者に依存できないことを彼・彼女らの対人関係の特徴として捉えた。Donnaが語ったように自閉症児・者は「彼らの世界」を生き、「私たち(健常者)の世界」に入ることを避けているように見える。自閉症スペクトラム障害と呼ばれるように本質的に抱えている障がいはあるが、個々の行動レベルにおいては正常発達との行動特徴の違いは程度の差として現れ、他者との関係性が全く形成されない訳ではない。パートナー PaulがDonnaの日常生活を支えたように彼・彼女らが社会で生きていくためには当事者が内側から感じる「独自の世界」と当事者から理解しづらい「言葉を伴う社会的な意味世界」、2つの世界の間を繋ぐ理解者としての「重要な他者」の存在が必要である。

文部科学省は平成19年4月1日「特別支援教育の推進について」において特別支援教育の理念を通知した。その通知には自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立つこと、持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するため、適切な指導および必要な支援を行うこと、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍するすべての学校において実施されること、個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となることを明記した。この理念において特に私たちが注目したい視点は、障がいのある子どもたちの自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという「主体性」を重要視することと、学習のみならず生活の困難の改善や克服のために「持てる力を高める」こと、すべての学校において実施され、個々の違いを認識すること、様々な人が「生き生きと活躍できる共生社会の基礎」となることを示したことである。

ここで目指す「共生社会の基礎」を実現することは自閉症スペクトラム障害児・者が健常児・者の世界に入るためのソーシャルスキルを身に付ける支援・教育のみを追及するだけでは限界がある。たとえソーシャルスキルを身に付けることができ

でも、そこに彼らの主体性が損なわれ、持てる力を活かすことができないまま、あるいは彼らの生活の困難への克服に繋がらなければ、その支援・教育は意味をなさないことになる。

「生き生きとした活躍」ができる社会が保障されなければ「共生社会の基礎」となる土壌は生まれない。滝川（2004）が述べている他者への依存のできなさを持っていると言われる彼・彼女らの「主体性」が尊重され、その「主体性」を尊重する「他者との関係性」を支えにして、彼らの「持てる力が高まり」、「生き生きとした活躍」が実現される。TSGはそのような場でありたいと考えている。従って、支えてくれる他者との関係性を形成すること、関係性を拡げていくことのなかに、結果として「生き生きとした活躍できる共生社会の基礎」となる土壌が形成される。その発想に立った時に「できないことができるようになること」を求める指導や訓練の前に、まず私たちが彼らの世界に入り、彼らの土壌で彼らの内側の視点に立つことの重要性を確認することができる。

彼らの個としての能力を高めることのみならず、たとえ能力に限りがあっても、それを補う他者との関係性を支えに「手持ちの今の力を思い切り使って生きていくための土壌を整える」ことが求められる。つまり重要な他者との関係性を支えに「生き生きとして居られる土壌」で過ごすことにより、「生き生きと活躍できる力」が自ずと生まれてくる。特別支援教育の理念の「共生社会の基礎」の実現には、個の能力の向上のみを求める「できないことができるようになる」という発想に頼ることには、限界がある。彼らの努力を支えとともに、「できなくても生きていける」土壌を形成する社会の理解と努力が必要となる。

4. 「向かう力」を育む「企画」の意味

トータル支援教室の取り組みは、子どもたちと楽しい世界を共有することを大きなねらいとして始まった（2010c）。子どもたちとともに過ごすことで、子どもたちが少しずつ変容していくことを支援スタッフは実感として感じる事ができた。しかしその成果をうまく表現できなかった。最近になって子どもたちが集団の場で「生き生きとした姿」を見せること自体がとても意味のあることであることが分かってきた。彼・彼女らはどこでも、そのような「生き生きとした姿」を見せるわけではない。その姿を生み出す「生き生きと過

せる」土壌があってこそ、子どもたちが「できないことができるようになる」ことに挑戦する機会やタイミングが生まれてくるように感じられた。その場は子どもたちにとって安心できる場であり、その土壌の上に、信頼できる他者との関係性を基盤にして、彼・彼女らの変容過程が形成されるのではないかと考えるようになった。

彼・彼女らにとって、集団の場で過ごすということに何の意味があるのかを考えることはTSGの実践を継続していく上で、常に問いかける大きなテーマであるが、発達支援・特別支援教育においても中核の大きなテーマであり、そのことの答えは容易に、または安易に導き出せない程、重く深い課題である。

「共生社会の形成の基礎」の実現に向けてインクルーシブ教育が求められているが、能力の偏りがある発達障がい児がすべての学校にいることの意味を「能力」という視点のみで捉えてしまうと、みんなと同じように「できることができない」存在は、特別な場所で特別な支援を受けることが求められる存在になる。「みんなが自然にできることが自然にできない存在」であり続けることはそのような子どもが通常の学校にいることの意味を見いだせなくなる。その子どもたちがすべての学校にいる意味を問うには、「ともに過ごすための力」の育ちを考えることが必要となる。もちろん、生きるための能力を身に付けることは必要である。ただし、障がいゆえに、「できなさを抱えながら生きていける社会」の土壌の上に、能力を身に付けていくこと、さらに、その身に付けた能力が「他者とともにある生活」の土壌に如何に根を下ろすことができるかを考えることが求められる。そのように「ともにある」ことを支えるDonnaとしてのPaulのように、彼・彼女らとの関係を繋ぐ重要な他者やそのような関係性を形成する土壌としての社会が、彼らの生きていくための力、「向かう力」を支えていくと考えている。

5. 「他者との関係性」と「行動特徴の形成」

発達障がいは「発達」の「障がい」である。ゆえに子どもたちの「発達」について理解することが求められ、その「発達」の理解が「障がい」の理解を深めることとなる。「発達」とは他者との関わりを通して促進されていくものであり、主体による行動が形式的に変化していくことである。そして〈私〉としての自我は生身の身体をもった個

体と個体との「あいだ」の働き合いの上に形成されていく(浜田、1992)。

乳幼児期の子どもと養育者の「あいだ」の関わりは子どもを抱き、目を合わせ、母乳を与えるということから始まる。赤ちゃんは生理的現象として欲求が満たされないときや混沌とした不快を感じて泣く、意図や言葉もなく、泣いている赤ちゃんに対して養育者としての親は、必死にその泣いている赤ちゃんの不快の根拠を探り、快の状態へと導くために対応する。お腹がすいているのか、眠いのか、体調が悪いのか等赤ちゃんの泣き声を訴えとして捉え、内的な世界を思い描きながらお腹がすいていれば母乳を与え、眠いようであれば寝つけるように抱いてあげる等の対応により「不快を快」に変えていく。次第に赤ちゃんは、「不快を快」に変える契機となる「泣く」という現象を、意図的に母親に向けて示すようになる。

この「泣く」という現象は母親を求める行為となりコミュニケーションに結びついていく。赤ちゃんが「泣く」、母親が適切に、「不快を快に」、「不安を安心に」変える対応をする。そして赤ちゃんの泣きが止み、平穏な心地良い状態に戻る。このように彼らの訴えは他者とのコミュニケーションへと結びつき、その母親の応答によるコミュニケーションの積み重ねによって「不快が快」となり、その快の状態を維持していくことで情動の安定感が育つ。

身体レベルにおいても不快や不安による身体の緊張・興奮状態も、他者に向けられた情動表現や活動により発散されることを通して軽減されていく。母親が依存できる重要な他者となり、「繋がりたい」対象として認識が生まれてくる。その「繋がりたい」という信頼感を基盤にして、世界を共有したい他者、重要な存在としての他者との関係性が形成されていく。そしてその二者関係を通して、三項関係を基点に意味世界を拡げていく。養育者は物を媒介として共有し、その物の意味を伝え、共有する世界を拡げていく。

しかし、自閉症スペクトラム障害児・者は私たちが自然に共有可能な物事の意味を、意味世界を獲得した健常者から引き写して獲得することが容易ではない。他者との関係性を形成し、他者の視点をなぞる様に物事を共有することに困難がある(浜田、1992)。そのような困難さを抱えながら、自閉症スペクトラム障害児・者は他者との共有のできなさや相違に気づくようになっていく。特に

学童期になるとおぼろげに生じてくる漠然とした「分からなさ」に支援者・教育者が気づき、支えていくことが大事な支援になる。「分からないことを伝える存在」、「分からなさを受け止める存在」として子どもたちと出会うためにも、浦崎ら(2013)は繋がりの土壌を作り、「分からなさ」による彼らの不快や不安を他者との関係性に基づいて、軽減させていく支援をTSGでは大事にしてきた。

他者との関わりを苦手とする自閉症児・者は、他者とのやりとりやコミュニケーションで「不快を快」に変えていくような情緒の安定を得ることがうまくいかない。さらに、三項関係による意味世界の形成の困難であることから、独自の快となる行動、安心できる行動を身につけていく(浜田、1992)。このように考えると彼・彼女らの独自の同一性保持等のこだわり行動や多動や寡動の行動は他者との関係性や意味世界の獲得の影響を受けながら形成された行動として考えることができる。そのような独自の行動的特徴はあるが、彼・彼女らは他者と安心できる関係性を形成できないわけではない。重要な安心できる他者との関係性を形成することができれば、「不快を快」に変えたとともに、他者と物事を共有することが増え、意味世界を拡げていくことに繋がり、その結果として、彼・彼女ら独自の不快や不安に伴う行動が軽減されていくことも可能である。

そこで、「トータル支援教室」では、「重要な他者との関係性」を形成すること、特に他者との関係性の形成を基点とすることで、子どもたちが安心して「世界と関わるかたち」が形成されることを重要視してきた。「主体性」が生まれる土壌としての「他者との安心できる関係性の形成」に基づく支援・教育は乳幼児期や学齢期、思春期、青年期になっても求められる人間の育ちの基盤である。従ってTSGでは重要な他者との関係性を基盤にすること、脅かされずに、子どもたちが「誰かと何かを共有する体験」を積むことを支援の方向性として大切にしている。

6. 支援・教育で考えてきたこと

「できないことができるように」という個体としての能力の獲得のみならず、他者との関係性を基盤とした社会との関わりの中かで「子どもたちの生きるかたち」をどのように作っていくことができるかについて、集団支援を通して考えるようになった。他者と同じ場で過ごしていくことのなか

に他者との関わりが生まれ、物事に取り組み、結果として、できないと言われていたことができるようになる。主体性に重点を置いたTSGの取り組みは他者との関わりのある方、環境の調整を行っていくことにより、子どもたちが物事へと「向かう力」が生まれ、子どもたちの「能力」の獲得へと結びついていくものとして考えている。そのためには、集団の活動の場で個々の子どもたちの育ちと学びを捉え、そして、子どもたちとどのように関わるかが重要になる。子どもたちの主体性が発揮されることで、その関わりの方角が拡がり、子どもたちの「場の過ごし方」が変わっていく。

浦崎ら(2013)は「過ごせる力」を育ちの基盤として捉え、「できないことができるように」ということを直接的な目的にせず、自然で偶発的な子どもたちの出来事や言動に関与していくことによる他者との関係性を支えに、主体的に活動するなかで、気が付いたら「できないことができている」という支援・教育の経験を積み上げてきた。そして彼・彼女らの「主体的な力」に沿いながら、企画を媒介にした子どもたちの「他者との関わり方」、「場の多様な過ごし方」に重要な意味があると考えに至った。

子どもたちとの関わりにおいて、支援・教育する根底に、まず「場の過ごし方」を大事にする姿勢があって、その姿勢の延長上に「できないことができるようになっていく」ことへの「向かう力」を生み出す安心、安全を与える土壌が形成されるようになった。より良い土壌にしていくためには、「私たちが当事者の世界に入ること」、彼・彼女らの体験を内側から眺めてみるが必要であった。そうすることで、子どもたちは安心して私たちの世界に入るためのかまきが生まれ、そしてスキルが身に付けられるようになってきたように感じている。

「できないことができるように」と目標をもつことは、向き合う方向性が見えるという意味では、支援の目的が明確で捉えやすい。しかし、集団支援の場では、個々の能力を高めることを直接的な目的とする前に、特徴や手助けを意識しつつ、まずは子どもたちの「自然な過ごし方」を尊重し、そして共に過ごす世界が楽しくなるよう配慮や工夫をすることを重要視してきた。また、スタッフが純粹に、この集団支援の場を楽しんできたことも子どもたちの「場の過ごし方」をより良いものにした。取り組みを続け、数年かけて、TSGで

大事にしてきたことを整理していくことで、集団支援における骨幹が見えてきた。

その集団支援の実際の取り組みを通して、その骨幹は「他者との関係性」、「場の構造(雰囲気)」、「企画」にあると考えるようになった。そのことを重要視するようになった要因は共通して、子どもたちが物事へと「向かう力」が生まれてくる要素があるということであった。集団支援に参加する子どもたちは内側からの「向かう力」に導かれて、子どもたちのなかの「不快」を「快」へ、「不安」を「安心」へと変えていく言動が見られるようになった。その「向かう力」を捉え、大切にすることは子どもたちにとって、この場が「意味のある場」となるための見失ってはいけない大切な支援姿勢となった。

7. 〈向かう力—受け止める力〉のやりとり

支援教室に来る子どもたちは、学校では他者と関わらず一人でいたり、集団の場が苦手な子どもたちが多く参加している。しかし、トータル支援教室の場は、多くの子どもたちが休まずに来たいと思える場になっている。トータル支援教室では、自閉症の子ども、場のしきりが独特な子ども、集団のなかには入らないがその様子を眺めて楽しんでいる子ども等、参加のかたちは様々である。

筆者らは、自然発生的な他者との関係性を基盤に「誰かと何かを共有する体験」を求める子どもたちの動きを「向かう力」という言葉で共有しているが、最初は「向かう動き」という言葉を使用してみたこともあったが、「向かう」という言葉に「動き」という方向性を示すニュアンスが含まれていること、身体の内側から生じる意識やエネルギーを示す言葉として「力」という表現が相応しいのではないということでも〈向かう力〉という表現に落ち着いた。浜田(1984)は小頭症の診断を受けた重度の2歳児、物を差し出しても注視をしないが、ある時、注視・追視の検査をする目的で赤い玉を差し出してみると突然、物を見始めるようになった事例を挙げて、外のものを外のものとして見る力を「向かう力」と表現した。

私たちの取り組みにおいても、子どもたちの親も「初めて・・・しているのを見た」と子どもたちの初めての姿、言動に触れ、新たな子どもたちと出会う。浜田(1984)が指摘した「向かう力」は、子どもたちが世界に開かれていく源点と言える現象であるが、筆者らが目の当たりにする子ど

もたちの生き生きとした動きは、周囲の世界に開かれ、関わっていく強い力を示している。浦崎ら(2013)は彼らが外へ開かれるための内側からの力を、広い意味での「向かう力」と呼ぶようになった。

彼らの行動を、生身の身体をもった個体と個体との「あいだ」の働き合いの変容として考えていくことが大切である。他者へと対峙するにも他者へと「向かう力」がある。彼らにとって他者へと向かうことに意味が生じた時に、他者への対峙は他者を生身の身体をもつ存在としての「主体」を意識したものとなっていった。たとえば挨拶ひとつをとっても「行動の型として身に付けたソーシャルスキルとしての挨拶」と、他者を主体として受け止め、他者との出会いのなかで「他者への主体性(思い)が伴う挨拶」では、挨拶をする側の内側の体験、その挨拶を受け止める他者の内側の体験が変わってくる。

浜田(1992)は、自閉症児・者は他者との二者関係の形成<見る-見られる>の<能動-受動>から三項関係をへて意味世界を拡げていくことに本質的な困難性があると述べている。発達がそこで停滞してしまうことにより、他者との関係性を扱ひ所する不快の感情を快の感情へと変化させる安心感を得ることが容易ではない。そして他者との関係性が希薄なまま、独自の安定感を得るためにこだわり行動や同一性保持等の特徴的な行動が形成されると考えることができる。

三項関係の成立には、他者の能動性を受け止める自閉症児の「受動性」の育ちが必要であり、他者の視点に、自分の視点を重ねることが必要となる。浦崎(2000)は他者への意識が開かれていくためには、<見る-見られる>、<手を出す-手を引かれる>等の他者との身体を通した<能動-受動>の相互作用が、他者からの働きかけを受け止める<受動性>の萌芽へと大きく影響した事例を報告したが、その事例においては、他者との関係性のなかで他者の能動性を受け止める経験、得に彼らの<向かう力>を引き付ける快の情動の共有による<能動-受動>の相互作用が他者の<能動性>を感受する本児の<受動性>が開かれ、他者との応答性への契機となったと推測された。

トータル支援教室において着眼してきた「向かう力」は、それを「受け止める力」を対として意識することで、やりとりとしての<向かう力-受け止める力>の相互作用が生まれてくる。自閉症児の「向かう力」が生まれる関係性や土壌を大切

にし、関係性のなかで生まれてきた「向かう力」を他者がどのように「受け止めていく」かが、<向かう力-受け止める力>の相互作用を重要視する支援・教育の展開に影響を与える。

<向かう力-受け止める力>の相互作用を重要視する支援・教育を心掛ける「トータル支援教室」では社会性の基盤となる多様な「育ち」と「学び」を促進させる発達の要素を「遊び」を媒介として考えてきた。自閉症の研究の歴史のなかで「遊戯療法」は成因論により、その有効性を否定された。自閉症への理解および支援・教育方法を考えた場合、子どもたちの社会性の課題や内面世界に着目することが重要視されるようになった現在、「遊び」を通した支援・教育が、再度、求められると考えている。「遊び」のなかでは「誰かと何かを共有する体験」を快の情動を含めた多様な情動を共有し、実感することを可能にする。浦崎ら(2013)は、その「遊び」を通した取り組みから、「他者との関係性」、「場の構造(場の雰囲気)」、「企画」が集団支援を行う上で重視されることを確認してきた。支援教室における活動のなかには、子どもたちのなかに生き生きとした「向かう力」と「受け止める力」が生じてくる契機が多く生じる。特に他者へと「向かう力」と「受け止める力」に特徴を有する自閉症スペクトラム障害は「向かう力」としての「能動性」と「受け止める力」としての「受動性」という軸で、その障害の特性を理解し、支援を行っていくことが有効であると考えられ、今後、具体的な支援の在り方を、実践を通して検討していくことが必要である。

Ⅲ. 自閉症スペクトラム障害児・者への実践

発達障害のある子どもたちの障がいは、対人関係や社会性を基盤とした人間の正常な発達、社会への適応、自己の形成の在り方に大きな影響を与える。その悪影響は1次障がいのみならず2次障がいを引き起こす。特に自閉症スペクトラム障害児・者における社会性の障害は中核的な障害であり、かつ深刻な2次障害へと結びついていくものである(浦崎、2010b)。

Frith, U. (2004) は、自閉症の中核的問題とされる心の理論の障害は、ことばでは明示されない他者の心に対する反応による理解の問題、「直観的心理化(intuitive mentalizing)」の問題であると述べている。別府(2012)は、たとえば「めがねざると言う

と相手の子が怒る」といった、言語で定式化することで他者の心を理解することを、命題的心理化とし、直観的心理化と分けて2種類の心理化を提案した。そしてそのそれぞれの心理化に対する支援について検討し、自閉症児・者が言語能力を獲得することによって命題的理解は可能となるが、直観的心理化のズレをかかえたままのものであることが示唆されたと述べている。

現在、自閉症児の支援はソーシャルスキル、ソーシャルストーリー (Gray, C. 2005a)、コミック会話 (Gray, C. 2005b) 等の補償的方略に依拠する「教える」、あるいは「別のことで補償する」という命題的心理化による支援が主流であり、自閉症児・者による直観的心理化が「欠損」であれば、その「教える」、あるいは「別のことで補償する」という命題的心理化による支援が必要とされる比重が大きくなる。しかし直観的心理化が「欠損」ではなく、「ズレ」と考えた場合は「情動共有経験」を作り出す支援が大切にされる (別府、2012)。

浦崎 (2010b, 2011b, 2011c) は、彼・彼女らが感じる定型発達児・者が普通にできて、自閉症児・者が普通にはできない差異から生じる苦しみや、その苦しみによる自己同一性の確立等の自己形成への問題が生じる等、深刻な事態に陥っていた事例に対して、個別支援を通して自己肯定感を支え、安定した自己形成への発達を支える支援を行ってきた。彼・彼女らの対人関係やコミュニケーションの課題は補償的方略による命題的心理化による支援において決まった場面で求められる行動を身に着けることへの可能性は開かれていた。他方、彼・彼女らへのもう一つの支援課題は彼らの内側の障害ゆえ、継続的に「教わり」続けなければならない精神的な苦しみの緩和や、慣れない状況や場面、その都度、関わりのなかで生じてくる文脈のなかの他者の意図や感情を共有できない「ズレ」の分からなさへの支援であり、それゆえに対人関係への世界へと歩み寄る気持ちや集団の場に参加する意欲、自己実現に向けて社会へと「向かう力」が萎えてしまわないように支えることであった。社会へと向かう意欲が萎えてしまうことは、実際、獲得したスキルを社会的な場面で活用できなくなり、スキル獲得の努力の割には他者との関わりの手応えや成功の実感が得られず、その手応えのなさがさらなる無力感や他者や社会への抵抗感へと繋がり2次的な負の連鎖による苦しみを生む危険性がある。

そしてその複数の事例を通して社会での生きづら

さが顕著になり、彼・彼女らが他者との違いを認識し苦しみが生まれ、拡大する前に、彼・彼女らが集団の場で他者と過ごし他者への関心や交流する意欲を高めながら、彼・彼女らなりの理解の仕方や他者との「ズレ」を調整する丁寧な直観的心理化への支援が行える〈共有経験〉を積み重ねることが必要であると痛感する。TSGはそのような場として機能するようになってきたことが確認できる (武田, 2013)。自己形成や自己実現を考えた場合、直観的心理化への支援には自ずと高機能自閉症や手記や回想に述べられているような彼・彼女らの特徴的な内側の苦しみを受け止め、そして彼・彼女らの〈内側の体験〉をなぞる支援が必要である。2次障がい予防および克服を含めた自己形成や自己実現を支える包括的総合的な支援が求められると考える。

自閉症スペクトラム障害児・者の行動特徴をWing, L. (1996) は「孤立型」、「受身型」、「積極・奇異型」に分類した。「向かう力」と「受け止める力」という視点で考えると、他者へと「向かう」ことも他者からの働きかけを「受ける」ことも避ける孤立型、他者からの働きを「受ける」かたちの応答が多い受身型、他者へと一方的に「向かう」ことを特徴とする積極・奇異型と大枠で考えることが可能である。このWing, L. (1996) の類型論においても自閉症者の特徴の骨幹に他者との〈能動-受動〉による相互的なやりとりの上手いかなさを確認することができる。

直観的心理化における他者との関係性に基づく他者との「ズレ」の調整においても、他者の能動性を、受動し応答する〈能動-受動〉の相互作用を基盤として考えることが可能であると思われる。〈能動-受動〉の相互作用を通して、他者の意図に対する「ズレ」を意識化するようになり、その「ズレ」を調整しようとする試みにより他者の意図に対する適切な応答性が生じ、他者への意識や理解、自己への意識や理解が形成されていくと考えられる。

今後、TSGの取り組みを通して多様な個々を意識した集団の場の形成および具体的な実践を積み、〈能動-受動〉の相互作用に関する支援教育の在り方を検討する必要がある。特に〈受け止める〉という〈受動〉の側面は、目が合うという現象が示すように〈受けとめる〉側の主観性に頼る側面があり、客観科学による行動の側面からは捉えづらい間主観的な課題となる。集団の場で個々の他者との関係性のなかで生じる現象をボトムアップ的に、質的に検討していくことが必要である。

引用文献

- 綾屋紗月・熊谷晋一郎 (2010) つながりの作法—同じでもなく違うでもなく— NHK出版
- 別府 哲 (2012) 心の理論の障害と支援 認知発達のアンバランスの発見とその支援 本郷一夫編 金子書房 P31—P56
- Frith, U. (2004) Confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 P672—P686
- Gray, C. (2005a) 服巻智子・大阪自閉症研究会 (訳)、ソーシャル・ストーリー・ブックの書き方と文例 クリエイトかもがわ
- Gray, C. (2005b) 門眞一郎 (訳)、コミック会話 明石書店
- 浜田寿美男・山口俊郎 (1984)、子どもの生活世界のはじまり ミネルヴァ書房1
- 浜田寿美男 (1992)、<私>というもののなりたち ミネルヴァ書房
- NHK厚生文化事業団の福祉ビデオライブラリー (1995) NHKプライム11 ようこそ私の世界へ ‘自閉症’ ドナ・ウィリアムズ
- 武田喜乃恵 (2013)、広汎性発達障害児との<能動—受動>のやりとりにおける変容過程 —トータル支援教室の集団支援から— 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 第4号 P63—P77
- 滝川一廣 (2004)、「こころ」の本質とは何か—統合失調症・自閉症・不登校のふしぎ— ちくま新書
- 浦崎 武 (2000)、自閉症児における「能動—受動」のやりとりの発達の変容—遊びを通じた関係性の成立に焦点を当てて— 特殊教育学研究, 37(5), P17—P26
- 浦崎 武 武田喜乃恵 (2010a) アスペハートVol. 27 『学童期を中心とした社会性のサポートの必要な子どもたちへのグループ支援 —トータル支援教室の支援企画 ‘ツユコレ’ の成果から—』NPO法人アスペ・エルデの会 P28—P36
- 浦崎 武 武田喜乃恵 崎濱朋子 瀬底正栄 大城麻紀子 宮脇絵里子 (2010b)、遊びを媒介とした他者との関係性と共有に基づく発達障がい児への集団支援 —支援企画 ‘みんなのまちをつくって遊ぼう’ —琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 第2号 P129—P145
- 浦崎 武 (2010c)、沖縄の歴史的文化的土壌と人と人とが繋がる地域の力による発達支援 —大学の発達支援教育実践センターによるトータル支援活動の展開— 発達124 P74—P81
- 浦崎 武 武田喜乃恵 宮脇絵里子 瀬底正栄 崎濱朋子 大城麻紀子 (2011a)、発達障がい児への他者との関係性による相互作用が及ぼす集団の場のもつ力の生成過程 —集団支援企画 ‘ペタペタコロコロうみのせかい’ の質的分析— 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 第3号 P101—P117
- 浦崎 武 (2011b)、学齢期のアスペルガー症候群と関係発達の支援 そだちの科学17号 P53—P61
- 浦崎 武 (2011c) アスペルガー障害における聴覚過敏性へ重要な他者との関係性が与える影響 —事例による行動の変容を通して— 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要 第2号 P111—P126
- 浦崎 武 (2012) 自閉症スペクトラム児における他者への同一化と自己存在に関する不安の軽減 —他者との関係性の形成によるフラッシュバックからの<私>の形成過程と支援— 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要 第3号 P63—P85
- 浦崎 武・武田喜乃恵・瀬底正栄・崎濱朋子・金城明美・大城麻紀子・瀬底絵里子・久志峰之 (2013)、発達障がい児への他者との関係性を基盤とした集団支援 —TSGにおける自閉症スペクトラム児に対する直感的心理化への支援— 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 第4号 P79—P95
- Williams, D (1992) *Nobody Nowhere*. New York : Avon books, 高野万里子訳 (1993) : 自閉症だったわたしへ. 新潮社.
- Wing, L. (1996)、久保絃章他 (監修) 自閉症スペクトル—親と専門家のためのガイドブッカー 東京書籍