

自分の障害を肯定的に受け止めたA子との8年間のかかわり

比良岡 美智代
(公立ことばの教室)

小林 倫代
(教育相談センター)

I はじめに

平成14年に示された「障害者基本計画」では「4教育・育成」に「乳幼児期における家庭の役割の重要性を踏まえた早期対応、学校卒業後の自立や社会参加に向けた適切な支援の必要性にかんがみ、これまで進められてきた教育・療育施策を活用しつつ、障害のある子どもやそれを支える保護者に対する乳幼児期から学校卒業後まで一貫した効果的な相談支援体制の構築を図る」としている。

N市ではすでに昭和57年に「N市ことばの教室」が教育委員会管轄に設置され、子どものことばの問題において幼児期からの教育的支援をおこなっている。本稿では、幼児期から学童期への移行を含め、「N市ことばの教室」において8年間にわたりかかわっているA子について報告する。医学的な障害告知を受け、自分の障害を肯定的に受容しているA子の育ちの経過を、保護者の視点も交えながらまとめ、支援のあり方について考察する。

II 事例

1 対象児 A子(女) 通常学級第6学年に在籍

(1) 家族構成：父・母・本児・妹・弟

(2) 診断名：アスペルガー症候群

(3) 生育歴

乳児期は人や場所に対して拒絶反応があり、外へは連れ出しにくかった。

2歳児健診でことばの遅れを指摘され、以降3～6ヵ月毎に個別相談(家庭訪問)を保護者は戸惑いを感じつつ受ける。2歳7ヶ月から1年間、B幼稚園で2歳児保育を受ける。次第にことばは出始めたが本やビデオの丸暗記のことばで、ことばの理解ができないため指示に応じられないことが多く、集団生活が難しかった。

3歳5ヶ月に保健師から医療受診を勧められ、C病院で「ことばの遅れ、自閉傾向」と診断される。療育を受けることを勧められたが辞退、3歳7ヶ月にD幼稚園3歳児保育へ入園する。伝えたいことは、当時よく見ていた「アンパンマン」の台詞を引用することが多かったが、入園後はビデオの台詞ではないことばを言い始めた。思いや感情の入ったことばではなくパターン化したことばが多かった。

小学校4年4月(9歳6ヶ月)E病院にてアスペルガー

症候群の診断を受ける。A子への障害告知は5年生(10歳11ヶ月)の時に主治医からなされた。

(4) 当機関との関わり

4歳5ヶ月に福祉保健部からの紹介で当教室に来室、紹介状にはアンバランスはあるものの全体的には3歳前後の発達、ひらがな・カタカナを読み要求は文章形式で表現するがマイペースが先行し会話になりにくい面がある。個別の関わりの中で気持ちが伝わる経験・達成感を積み上げさせたいと記載されていた。

幼稚園年中(4歳7ヶ月)から小学校3年(9歳6ヶ月)までの5年間は指導をおこない、小学校4年(9歳7ヶ月)から現在(12歳6ヶ月)の3年間は月1回の相談で経過を見ている。

(5) 検査結果

①K-ABC検査結果

本児が年中児及び小学校1年生の時に行った、K-ABC心理・教育アセスメントバッテリーの結果は、表1に示すとおりである。

表1 K-ABC心理・教育アセスメントバッテリーの結果(本児が年中・小1)

| 実施年齢 | 5:1 | 6:11 | | 5:1 | 6:11 |
|--------|------|-------|---------|--------|--------|
| 継時処理 | 94±9 | 105±8 | 認知処理過程 | 94±8 | 104±7 |
| ・手の操作 | 3 | 6 | 習得度 | 104±7 | 114±6 |
| ・数唱 | 15 | 14 | ・算数 | 71±9 | 107±10 |
| ・話の配列 | 9 | 12 | ・なぞなぞ | 115±11 | 116±11 |
| 同時処理 | 95±9 | 104±9 | ・ことばの読み | 123±5 | 116±5 |
| ・絵の統合 | 13 | 14 | ・文の理解 | — | 103±6 |
| ・積木の構成 | 11 | 7 | | | |
| ・視覚類推 | 8 | 13 | | | |
| ・位置さがし | 5 | 7 | | | |

②WISC-III検査結果

本児が小学校2年生、3年生、5年生の時に行ったWISC-III知能診断検査の結果は表2に示すとおりである。言語性検査と動作性検査の差は見られない。図1、図2に示したように下位検査の結果には、アンバランスが見られる。

表2 WISC-Ⅲの検査結果（本児が小2・小3・小5）

| 実施年齢 | 言語性 | 動作性 | 全検査 | (群指数) | 言語理解 | 知覚統合 | 注意記憶 | 処理速度 |
|--------|-----|-----|-----|-------|------|------|------|------|
| 8 : 4 | 101 | 92 | 96 | | 100 | 93 | 97 | 103 |
| 9 : 4 | 108 | 101 | 105 | | 111 | 103 | 106 | 100 |
| 11 : 4 | 106 | 107 | 107 | | 111 | 103 | 97 | 111 |

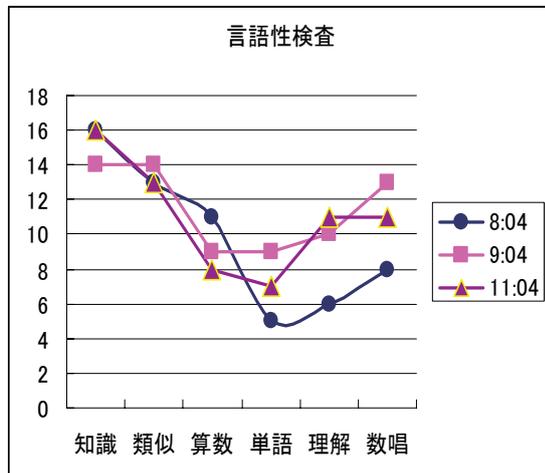


図1 言語性下位検査の結果

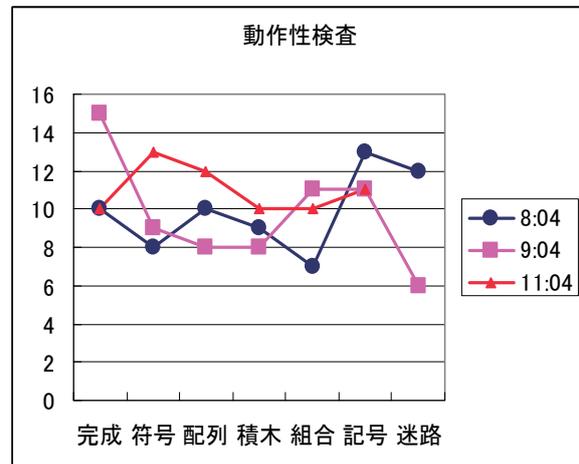


図2 動作性下位検査の結果

2 指導経過

(1) 幼児期

①指導目標

人と感情交流する体験を積み上げる。

②幼児期前期（4歳7ヶ月～6歳）の指導と様子

指導は週1回、1回60分保護者同室でおこなった。

指導場面では、本児が主導権を持ち、ままごと遊び等、本児がはじめた遊びに寄り添っていくようにした。

a 子どもの様子

- ・視線が合わない、表情変化が乏しい。
- ・場面や相手の状況に関係なくあそびのイメージを展開し、イメージ通りに相手の動きを指示することが多い。
- ・場面には合っていないことばを発する。
- ・受動、能動態の表現の誤りが見られる（「Aちゃん（自分の名前）にあげてください」等）。
- ・笑い泣きしている人に真剣に「泣かないで」と声をかける。
- ・自分の行動を言語化する（「あやまっています」「走っています」等）。

b 保護者の発言

- ・家では質問を繰り返す。「Aちゃんはどう思うの？」と尋ねると考えて答える。大人の発想と違い楽しい。
- ・「ままごと遊び」はひとりでやりたがる。友達や母親と一緒に遊ぶと相手の意図を読み取ることにエネルギーを使い、遊びがぎくしゃくして楽しめなくなるようだ。

- ・幼稚園で友達に噛み付くことがあった。（子どものことは）分かっているも感情的になってしまう。感情や思いをことばで表現するようになるにはどうしたらよいか悩んでいる。A子には怒るという感情表現がないことに気づく。怒る代わりに泣くということをする。
- ・子どもの実態がつかめなくてあせりが強かった時期もあったけれども今は、このままでOKという思いがある。「普通の子どものように」と思ってやってきたが、今は子どもが普通になったらこの子らしくなくなるという思いがしてきて、このままでよいと思えるようになった。この子の良い所を見ていきたい。
- ・給食で食べられるものが増えてきた。しかし、A子でなくなってきたみたい。
- ・降園後遊ばせたいがどうしたらいいのかわからない。他の子どもと比較して「普通の子どものほうがいいな」と思うことがある。A子を認めつつも関わりにくさ、関わりの手ごたえがもてないしんどさを感じている。
- ・私（母親）自身もファンタジーを楽しむ子どもだったので、A子の世界も大切にしたい。

③幼児期後期（6歳1ヶ月～6歳6ヶ月）の指導と様子

指導場面では、A子が興味・関心を持ち始めたエレベーターをつかって、エレベーターごっこに発展させ、その中に課題を取り入れていった。

a 子どもの様子

- ・人を人として意識し始めた。他者が自分とは違う考えを

持つこともわかり始め、自分と相手の思いをすり寄せて考えていくようになってきた。

- ・一定の枠を決めた中では遊びの共有ができるようになった。
- ・自分の思いや考えをことばで表現することが増え、関わりやすくなった。
- ・思ったようにならないと、場面に関わりのないビデオのセリフを言いながら指導室を動き回る。

b 保護者の発言

- ・（「注意集中」について医学的診断を勧めたとき）リタリンなどの情報をすでに知っている。3歳半時に受診したときに染色体検査などを受けたが異常なしだけで今後に向けて助言がなく、はっきりした話もなく嫌な思いをした。現在受診を拒否しないがきちんとしたアドバイスがもらえるのであればいく。
- ・就学に関して通常学級しか考えていない。
- ・減らしたい、なくしたいと思っているA児の行動は山ほどあるが、基本的なところは今のままの自分らしさを失わないでほしい、変わらないでほしいという思いもあり、ジレンマを感じている。幼稚園生活3年間で3人の先生に見ていただき、その3人とも「Aちゃんはこのままかわらないでいてほしい」と言ってくれたことが心の支えとなっている。

④幼児期を振り返った保護者の思い

以下のような質問に対して保護者に記述してもらった。

初めてことばの教室へ相談に来られたときどのように感じられましたか。

専門的な知識のある先生に話を聞いてもらえて、とてもほっとしました。

ことばの教室で幼児期指導を受けている時どのようなことを感じ、又、お考えでしたか。

幼児期は遊びが中心なので、ほとんどその遊びの中で見る指導の意図がわかりませんでした。（特に説明がなかったので）でも「こういうことがあった」と日頃の話を聞いてもらえたり、本人が楽しそうにしているのを見ると来てよかったと思っていました。

幼児期全般を振り返って、今のAちゃんにとってどのような影響があると思われますか。

自分の言うことで人がウケてくれる、これができるんだ！ということから多くのことを発見させてくれた場だったと思います。

Aちゃんは面白い！と担任の先生方がとてもかわいがってくれたことが、人格形成の上ですごく影響があったと思います。

⑤幼児期のまとめ

保護者は子育てに多くの困難を抱えるなかで、A子をユニークな個性として肯定的に受け入れていた。しかし発達特性を受け止めていく過程には、気持ちの揺れがあったと感じられた。A子が在籍していた幼稚園は、A子が周囲の状況に関係なく、興味関心のあることに集中する等、保育困難な状況が多々あったと思われるが、A子をありのままかわいいと肯定的に受け入れていた。また、ことばの教室でもA子の発想をユニークと感じ、その存在をかわいいという肯定感をもって受け止めていった。このようにA子を取り巻く大人がA子を肯定的に受け入れたことが保護者の子育てを支え、さらにそれがA子のかわいさにつながり、A子の個性を魅力的に感じさせるようになる相乗作用があったと考えられる。

保護者は家庭でのエピソードを上手に語ってくださり、本児の理解に大きく役立った。保護者が感じたこと、思ったことを気軽に話せる雰囲気をつくることは保護者と子どもそして指導者の3者間に安心感・信頼感を育てていく上で最も大切であると感じさせられた。

なお、就学に関しては、保護者の意向は通常学級であり、就学相談会でも通常学級、ただし配慮を要すとのことであった。筆者は、友達関係などの社会性の面や注意集中で配慮が必要と思われる、入学後は担任との連携をしっかりと持つように助言した。また、就学に向けて不注意さや社会性の面で医学的対応の必要性の判断のため、医学的診断を勧め、受診されたが、特に医学的対応の必要性はなかった。

(2) 小学校低学年の指導経過

①指導目標

- ・達成感を通して、意欲を引き出し、興味関心を広げる。
- ・感情交流を深めていく。

②小学1年生時の指導方法と様子

ことばの教室では、月に3回の指導を行った。

諸検査から認知発達のアンバランスがあると思われるが（図1・図2参照）学習面への大きな影響は見られなかった。コミュニケーションの課題に焦点を当てて指導をおこなった。指導は、A子の得意とするお菓子作り・運動あそび・絵本作り（A子の創作物語を絵本にする）等を活用した。

a 子どもの様子

- ・1学期の学校生活では、上靴をはかない、グループ活動ができずひとりで行動していることが多かった。2学期には消しゴム、鉛筆を食べてしまうことがしばしばあった。給食を食べない、本を破って食べる、人の意見（注意）を受け入れないと行動社会面で大きな問題が見られ、

担任は集団行動がとれないことから通常学級で対応はできないと言われた。

- ・ことばの教室では苦手な運動遊びに挑戦する姿もみられ、A子の創作物語を読み手が理解できるように文章表現を訂正する指導を素直に受け入れ、全般的に関わりやすさを感じ、共感の笑いができる場面が増えた。

b 保護者の発言

- ・A子の奇妙な行動を周囲が制止することに対して、A子自身は被害者意識をもっているようだ。A子は人が自分のことをどのように見ているか気になっていると思う。親としてもクラスの子どもから受け入れられているか、嫌われていないかを気にしている。しかし、A子はいろんな面で精一杯がんばっていると思っている。

③小学2年生時の指導と様子

ことばの教室の体制上、月2回の指導となる。

指導内容は、担当者が本児の内面を理解することと、A子自身が自分の思いを表現することをねらって紙芝居作り（A子の創作物語を紙芝居にする）や箱庭作り等を行った。

a 子どもの様子

- ・2年生になると学級担任も本児の特性がつかめ、問題行動は様々にあったが余裕をもって受け止めてくださるようになり、本児に対する否定的な捉え方は減った。
- ・不注意さについて病院を受診し、トフラニールの服薬を開始する。
- ・家では「私って不思議系ね」「私って関西弁しゃべらないよね」「私ってマイペース」など自分と他者に違いがあることに気づいた発言が見られる
- ・2学期後半から学校で新しい学習单元に入ると「難しい、できない」とパニックになる。
- ・箱庭作りでは、当初、枠内に並べられるだけフィギアを置いていた。その作品から本児のエネルギーと整理されない混乱した状態を感じた。10回目からは整理された配列に変わり、精神的な安定が感じられた。

b 保護者の発言

- ・アスペルガー症候群の症状に当てはまることが多いと思う。

④小学3年生時の指導と様子

ことばの教室では、第2学年と同様に月2回の指導を行った。

指導内容は、言語の意味理解を広げ、字義通りでない裏の意味もあることを知るためにA子の得意なことばを使ったあそび（つながりうた、詩作り、ことわざ）を行った。また、ソーシャルスキルを高めるために、絵カードを使用して「あなたなら、どうする？」という問いかけで場面に

よる適切な行動について学習した。

a 子どもの様子

- ・場に応じた返答が返ってくるようになった。
- ・我慢するなどの行動調整力が育ってきつつある。
- ・思ったことをそのまま話なさいで考えて話すようになった。
- ・2年生後半から新しい单元に入ると「難しい」と言うことが多くなったので、学習補充のために家庭教師を紹介した。家庭教師は、学習指導だけでなく、姉のような良き相談相手となった。

⑤小学校前期を振り返った保護者の思い

以下のような質問に対して保護者に記述してもらった。

小学校1、2年生の時に感じられたこと、考えられていたことをお書きください。

大きなトラブルはなかったものの小さなトラブルは多発していました。でも学校の対応や友達関係に支障はなかったもので、それほど大きな不安を抱えることもなかったと思います。勉強面で落ちこぼれていくことがなかったのもよかったです。

小学校3、4年生の時に感じられたこと、考えられていたことをお書きください。

担任の先生のパワフルで大らかな性格でクラスの雰囲気も良く、問題行動も減り、参観でもあまり目立たなくなってきたなあと思っていました。

家庭教師のお姉さんにも来てもらうようになり、相変わらず学習面でも特に問題はなく過ごしていました。生理になった時にも大きな混乱もなく精神面も成長したなど感じるが多かったです。

(3) 小学校高学年の経過

①経緯

医学的な側面からの支援や学習面での支援とA子への援助が広がったことから、ことばの教室では経過を見ながら支援の方向性を助言していく立場と位置づけ、指導から月1回の相談での支援に切り替える。

②小学4年生時の様子

- ・E病院にてアスペルガー症候群と診断される。
- ・総合学習など調べてまとめる学習は苦手である。
- ・自分はどこも悪くないのにどうして薬（トフラニール）を飲まないといけないのか聞き始める。
- ・保護者はE病院主催の保護者学習会に参加し、子どもの障害特性について理解が深まり、子どもの抱えるしんどさに共感する。

③小学5年生時の様子

- ・夏休みにA子本人に担当医から障害告知を受ける。
- ・告知以降にA子自身に自分のことをどのように捉えているかを質問紙で尋ねる。

質問紙を用いたのは、書きことばの方が、思いを的確に表現しやすいA子の特徴を踏まえたためである。回答は、以下の通りであった。

*続きを書きましょう。(下線部が本人の記入したこと)

- 1 私はA子です 2 私はゲームが大好きです
 3 私は想像が大好き 4 私は好奇心旺盛
 5 私は恋人が多い 6 私はやさしい
 7 私はけんか嫌い 8 私は討論知らず
 9 私はすぐに夢中になる
 10 私はかっこいい人が好き

*続きを書きましょう。

- 1 私は小さいころ短気だった(筆者注:ちょっとしたことで怒っていた)
 2 私は小さいころ負けず嫌いだった(筆者注:一番にならないと泣いていた)
 3 私は小さいころわがままだった
 4 私は小さいころ意地っ張りだった(筆者注:行きたい所に行かないと泣いていた)
 5 私は小さいころトマトやいちごが大好きだった
 6 私は小さいころブロッコリーが嫌いだった
 7 私は小さいころアンパンマンが嫌いだった
 8 私は小さいころ幼稚園が嫌いだった(筆者注:年少組いややると泣いてた。年長組友達が好きになった。それまでは道具しか興味なかった)
 9 私は小さいころヤドンとよばれていた
 10 私は小さいころブランコでたちのりをした

④小学6年生時の様子

- ・運動能力が上がり、ハードルが跳べる、60メートル泳げるようになる。
- ・母親に相談することが増えた。又、他者に対して気遣いをするようになってきた。

A子に自分自身のことをどのように捉えているか質問紙で尋ねる。(回答は、本児の文のまま)

長所や得意なことを書いてください

- ・とてもやさしい 想像すること およぐこと
- ・おだやかなこと

短所や不得意なことを書いてください

- ・算数 ・さく文 ・ドッチボール ・すぐ気が散る

好きなことは何ですか

- ・読書 ・絵をかく ・動物と遊ぶ
- ・考えたことを実現する ・ゲームをする

Aちゃんのことをよくわかってきている人(理解してくれている人)を書いてください。

- ・家族 ・学校の先生 ・好きな人
- ・R先生(家庭教師) ・ひらおか先生

中学校で楽しみなことは何ですか

- ・どんな友達に会うのか

中学校に向けて心配なことは何ですか

- ・帰る時間が遅くなる。 ・遊ぶ時間が減る。
- ・テレビが見れるか心配

クラスであなたのことをよく理解してくれていると思う人はだれですか

- ・わかんない

クラスで自分の悩みを相談できる人はだれですか

- ・知らない。 ・先生にはそうだんできる。
- ・空想(の友達)で十分な、いつも一緒に守ってくれるので十分

⑤保護者の思い

A子の小学校後半を振り返り、以下のような質問に対して保護者に記述してもらった。

小学校5年生から現在まで感じておられること、考えておられること等をお書きください。

5年生になってますます安定し、トフラニールというお薬の効果も多少はあるのかと思いますが、気分にもムラがでることがほとんどなくなってきました。

担任やクラスの友達にも恵まれ、3、4年時よりも授業中に積極的に手を上げる姿がよく見られました。会話する力もついてきて、人の気持ちとかも少しずつ気づけるようになっていきます。このままの性格で成長していったら欲しいなと願うばかりです。

診断を受けたことはどうでしたか。

アスペルガーとはっきり聞けたことは、その後の親子ともに大きな影響があったと思うので、本当によかったと思います。現実的に今後、のしかかってくるものよりも、目指す先が見えてきたというか、かなりすっきりした気持ちになれば、色々考えを整理できるようになりました。

A子ちゃん自身が告知を受けたことは本人にとって、又、保護者としてはどのように感じておられますか。

先生に「告知しましょう」と言われた時は正直少しびっくりしました。「Aちゃんはその方が良さそうです」と言われるとそうかもしれないと思いました。

本人はいたって冷静に興味深く受け止めてくれたので本当によかったと思います。自分と人どこか違うと釈然としないものがずっとあったようで、そのわけがわかって本人的にもちょっとホッとしたようなところがあったと思います。とてもポジティブに受け止めてくれ嬉し

かったです。

8年間のことばの教室との関わりのお感想をお書きください。

ことばの教室への通級は本人というよりも私のために本当によかったと思います。何かあった時には的確なアドバイスをいただけるという信頼感と一人で悩んでいるわけじゃないという安心感を土台にしてA子に関わってこれたと思います。担当の先生がずっと変わらずにいてくださったのも大きな安心感をいただきました。

A子ちゃんは人に愛されやすく、自己肯定感・自己有能感の育ちがたいへん良いと思っています。魅力あるA子ちゃんの育ちを導いたのは何と思われますか

周囲の大人たちの対応と本人のキャラクターに尽きると思います。たえずかわいがってもらえ、「かわいい」と言っていただけことは、私にも肯定感をもたせてくれました。「この子でよかった」と思えるように導いてくださった、たくさんの先生方に本当に感謝しています

その他 何でもお書きください。

A子から学ぶことは日々たくさんあります。他人と違う視点をもっているからこそ、これが当たり前と思っていることを考えさせられることも多く、A子の育ちは私自身をも変えてくれたなあと思っています。

(4) 学童期のまとめ

小学校低学年では、A子に初めて接する子どもたちの中に入り、A子の個性を先生方や子どもたちに理解してもらえない苦しい時期があった。特に保護者の不安な気持ちを受け止めることに担当している筆者自身がたいへん葛藤を覚えた。しかし、保護者の記述からは、大きな不安はなかったと書かれており、筆者が受け止めた印象とは異なっていた。保護者の気持ちを理解しているつもりでいたが、担当者の独りよがりなことであったと改めて気づかされた。

A子の課題が整理されてくるにしたがって、ことばの教室というひとつの機関だけでは担えないことが明確になってきたこと、教育の場は期限が限られているが今後も長期的に支援が受けられる場の必要性があることを考え、病院受診を勧めた。確定診断を受けたことで保護者の中には整理されたという気持ちと、現実化された障害を受け止めていく葛藤とがあると感じられたが、上手に乗り越えていかれたことを記述の中で確認できた。保護者が障害を受け止められたことが前提にあって、A子自身が自分の障害を肯定的に受け止められたものと思われる。

また、学習面の支援も必要と判断し家庭教師を紹介した。家庭教師を4年間引き受けてくれた大学生のRさんは学習面だけでなく、姉のように本児のよき相談者ともなってくれた。図3のように、A子を取り巻く多くの人がそれぞれ

の立場でA子を支えていくネットワークが組めたことは大変有効であったと思われる。

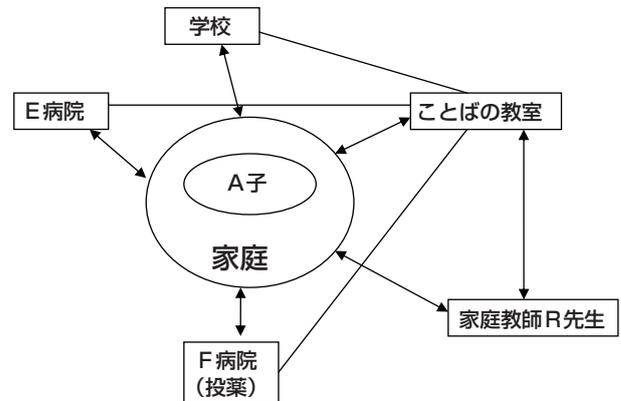


図3 A子の支援ネットワーク

本児が障害告知を受け、自分自身への理解が深まってから、筆者はA子自身のことを尋ねることに抵抗がなくなったように感じた。障害告知以前から、本児には「どんな気持ち？」とA子の気持ちを言語化させ、自分の気持ちに気付かせるようにしてきていたが、自分を語らせることに筆者自身が責任を負えないような気持ちをいつも、どこかに抱えていた。しかし、保護者から本児の告知時の様子聞き、本児が自分をどの様に感じているのかを尋ねることが、本当のA子の理解者になることだと考えるようになった。「A子はアスペルガー障害がある」という前提を共有することが関係を深めることにつながることを教えられた。

また、5年生の時に「続きを書きましょう」で回答した内容や障害告知時のA子の様子から、A子は自分自身の弱さと強さを正しく認識し、弱さについて卑下することなく認めていることから、セルフエスティームの高いことを知ることができた。

Ⅲ 考察

A子との8年間の関わりの中から、A子が肯定的に障害を受け止められた理由として考えられるセルフエスティームを高める支援、保護者を支援する際の視点、長期間の支援に不可欠なネットワークの3つの視点から、考察を進める。

(1) セルフエスティームを高める支援

① 本児の安定を支えた保護者

本児は低学年の時から「自分と他者との違い」を感じてきていたが、保護者は「A子はA子」として認め、他者と違って良いと受け入れ、A子に安心感を与え続けた。

このような保護者の姿勢は、A子自身が自分の長所と短所をバランスよく理解していくことにつながっていると思われる。

保護者にこのような姿勢がとれた背景には、次のような点が考えられる。まず、A子が周囲の人々に認められていたことである。「A子にはこのままでかわらないでほしい、と周囲から言われたことが心の支えとなっている」と記述の中に書かれていた。このような周囲からの理解は、保護者を支える点でも重要なことである。また、もう一つに保護者自身がA子と似た部分をもっていると話していたことにも注意を向けておく必要がある。つまり、保護者と似た部分を持っているA子が、周囲にありのまま受け入れられ認められているということは、保護者自身も認められていると感じることができた、ということである。

つまり、A子と保護者自身が似ていること、そのA子がありのまま受け入れられ周囲の人々に認められることは、保護者自身が安心し、セルフエスティームを高めることにつながっているのである。保護者自身のセルフエスティームの高さは、子どものセルフエスティームの育ちに影響するであろう。A子自身に「あなたの理解者は誰ですか」と尋ねると「家族」と答えており、毎日接する最も身近な人に理解してもらっていると感じていることがよくわかる。これがA子の安定感（セルフエスティームの高さ）になっていると思われ、このことは自分の障害を肯定的に受け入れられたことにもつながっていると考えられる。

自分の価値を認め、信頼し、期待を寄せる感情、すなわちセルフエスティームはよりよく生きる上で基礎となる重要な自己意識であり、生きていく中で高められたり、低くなったりする変動する認識である。A子も保護者もこの8年間は、揺らぎながらもセルフエスティームが高められていったと考えられる。

②ことばの教室でのかかわり

セルフエスティームを高める支援のもう一つに、ことばの教室でのかかわりがある。ことばの教室では、本児に対し、幼児期からどのような対応をしてきたのかを概括すると、図4のような3つの側面から表すことができる。

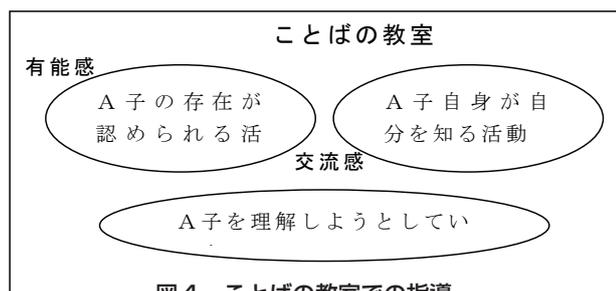


図4 ことばの教室での指導

一つは「A子の存在が認められる活動」を行ったことである。A子が興味関心をもったもの、得意なものを活用して活動を組み立てたことで、達成感を味わいA子には自信が付き、「自分でできる」「認められている」という気持ちになるという側面である。二つ目には、自分自身を知る活動（例えば、質問紙やその時どう思った？という質問）を多く取り入れたことである。これによりA子が自分自身を理解することが進んだのではないかと考えられる。そして、3つ目は、担当者がA子の良き理解者でありたいと常に考え、A子のことを理解しようと努力していたことである。

川村¹⁾は、自己決定感、有能感、交流感という、三つの心理的欲求の充足が子どもの内発的動機づけ高めるとして、全ての子どもの教育に必要であるとしている。A児は、ことばの教室での指導によって、このうちの「有能感」と「交流感」が十分に充足されたと考えられる。つまり「自分は周囲の人から関心を持たれている」とか「自分は周囲の人から受容されている」という気持ち（交流感）が、担当者との間で交わされていたのである。また、「自分ではできるのだ」とか「自分は周囲の人に何らかの効果をもたらしているのだ」という気持ち（有能感）は、ことばの教室の活動の中で蓄積されていったものと考えられる。自分が認められている中で、信頼できる人とともに自分自身を知る活動を展開することによって、自分への理解が進み、自分自身を肯定的に受け止めていくことができたのではないかと考える。

(2) 保護者支援

軽度発達障害をもつ子どもたちは子育てしにくいと言われており、その保護者は子育てに疲れた気持ちで相談機関に来ることが多い。その親子に対して私たちができることは、その子ども自身もつ「かわいらしさ」を引き出す手助けをすることではないかと思う。保護者は、我が子のできない側面に目を向けてしまうことが多い。そのような子どもの見方だけでなく、子どもの持っている良い面をたくさん引き出して一緒に確認していくことが、保護者を支え、励ますことにつながるのではないだろうか。高橋⁴⁾は通常学級に在籍する高機能自閉症の学校生活について「幼児期に診断と専門的支援を受けていることは障害特性と発達段階を踏まえた早期からの無理のない育児や保育支援が、各時期の発達課題の通過を容易なものにし、良好な学校適応の基礎をなしている」と述べている。本児の場合も、幼児期からの育児や保育に対して支援し、それが学校生活を支える基礎になっていると思われる。

例えば、A子が安定した幼稚園生活から就学後の困難にぶつかった時も、保護者は子どもの努力を認め、子どもへの肯定感は揺るがなかった。これは、保護者が子どもを肯

定的に受け止め続け、困難な状況に陥ったときも、揺るがない親子間の信頼感があったからである。このような親子関係をベースにして、子どもは自分のもつ力を発揮し困難に立ち向かっていくと思われる。このように考えると、親子間の信頼関係を強固なものとして築き上げるようにするための幼児期からの支援は大切である。子育てのしにくさ、理解のない周囲からの目、それらが親子関係にひびを入れてしまわないように、子どもの障害の理解を深め、育児に自信をもち、子どもをかわいいと思えるように保護者を支援していくことは重要なことである。

また、保護者からの記述に書かれているようにことばの教室での指導は子ども以上に保護者にとって大きな支えになっている。小林ら³⁾は、「ことばの教室」の役割として、「保護者対応」「子どもへの対応」「連携」「情報提供」に整理し、「(ことばの教室は) 障害にとどまらない相談の場や安心する場として保護者から位置づけられている」としているが、本事例でも同様である。「(1) セルフエスティームを高める指導」で述べたように、保護者自身が受け入れられ、認められる場としてことばの教室が機能し、保護者自身のセルフエスティームも高められ、安定したことが、A子の生活に良い影響を与えていったと考えられる。

(3) 支援のネットワーク作り

当たり前のことであるが、アスペルガー症候群のA子はアスペルガー症候群の大人のA子になる。このように考えるとA子への支援は学齢期だけでなく大人になっても長期に渡ってライフステージに応じた支援が必要である。障害者基本計画「教育・育成」の項の「a 一貫した相談支援体制の整備」には、「(略) 障害のある子どもやそれを支える保護者に対する乳幼児期から学校卒業後まで一貫した効果的な相談支援体制の構築を図る。」と記されている。この「一貫」とは、ひとりの人間や一つの機関が、ずっと対応し続けると言うことではない。むしろ子どもの成長に応じて、適切な機関につないでいくことを示していると思われる。

本事例の場合、ことばの教室が、幼児期から小学校時代を支えてきたが、ことばの教室だけが抱え込んでいたわけではない。8年間にわたる関わりの中で、A子の成長に合わせて様々な出会いを作ってきた。就学前は小学校の就学に向け医学的支援が必要かどうかの判断を医師に仰いだ、2年生の時には不注意さに対する医学的対応の要請を求めてF病院を受診、3年生の時には学力補充のために家庭教師R先生を紹介、4年生時アスペルガー症候群の確定診断を受けることと教育的支援の次に長期的に支援を受けられる場を確保するためにE病院での医療受診を勧めた。これらは、成長に伴う子どもの課題をひとりで抱え込まないで適切な資源をもった機関につなげていく作業であった。

このように支援の輪を広げていく役割を筆者が担うことができたのは、「ことばの教室」という子どもの生活圏に近い場所にあり、在籍校とも連携がもちやすい機関だったことが要因と考えられる。教育的な個別の支援は子どもの課題の改善だけが目標ではなく「全体発達から課題を見る」視点をもちつつ、生活という視点から子どもの状態を把握できる良さ(強み)がある。今、特別支援教育の大きな流れの中で、広域連携協議会、校内委員会、特別支援教育コーディネーター等々の連携や調整する場や役割が設定されるように方向付けられている。このような制度が整っていくことも重要だが、その子に応じた支援の輪を広げていくには、その子に一番身近で理解している関係者が積極的に動くことも大切であることをこの事例から学ぶことができた。

IV まとめと課題

A子は自分に向かってくるものすべてに怯え、自分の感情を分かち合う術をもたない常に不安感に覆われる障害をもって生まれた。目の悪い人が眼鏡、歩行が困難な人には車椅子というようにA子の障害を補うものは何かと考えたときA子の感じる世界観を知りたい、その中に起こっている楽しさや痛みを共有したいという思いであった。A子の内なる世界を知りたいと指導内容を工夫しながら、子どもに愛おしい気持ちをもって懸命に関わり、そして保護者の話を聞くことを大切にしてお関わってきた。この思いが保護者には安心感として伝わり、保護者からはその応答として信頼感が伝えられてきたように思われる。支援が成立するには「安心感」「信頼感」がお互いの間に常に働き続けているが必要であると教えられた。また、桑田²⁾は早期からの支援・長期にわたる支援について、「症状や問題点だけに目を向けず、ありのままのその子の様子を見ていくこと、教師の権威を引き合いに出さず子どもと同じ視点で問い、そして対話すること、そういった関わりが求められていることを教師は子どもから繰り返し学ぶ。このような姿勢がないと長期的な関わりをもっていくことは難しい」と述べている。この8年間の歩みでは、筆者はA子に対して常に指導を行っていたわけではない。A子が小学校高学年になってからは、直接の指導と言うより、相談での支援を進めていった。この相談での支援が、桑田の「対話すること」と共通しているように思える。

山崎⁵⁾は「自閉症児・者と付き合うコツは、自閉症児・者の内面的世界にどこまで近づいていくことができるかということである。いいかえると、自閉症児・者の内的世界を可能な限り理解し、私たちと異なる存在であるとみることをやめたときに、本当の付き合いがはじまるのではな

いか」と述べている。しかし、A子と深く付き合えば付き合うほど、筆者とは違うA子の視点を教えられ、私たちが気付かないことを教えられる。これは、山崎が述べる本当の付き合いには至っていないのだと感じている。A子はアスペルガー症候群の中で、社会性から見ると「孤立型」であると思われる。筆者は同年齢の理解者を作ってほしいと願っているが、A子自身は必要性を感じていない。筆者の願いと子どもの思いに違いがあり、友達ができるようにと筆者の価値基準をA子に押し付けているような感じがして、違和感として自分の中に今も存在している。

A子に対して広められた支援が、生涯発達を視野においた支援システムへと発展し、このような筆者の思いや考えを検討する場となり、支援の方向性を検討していくチームアプローチとして機能していくことが望まれる。折しも発達障害者支援法がこの4月に施行される。そこには「市町村は、児童に発達障害の疑いがある場合には、適切に支援を行うため、当該児童についての継続的な相談を行うよう努めるとともに、必要に応じ、当該児童が早期に医学的又は心理学的判定を受けることができるよう、当該児童の保護者に対し、第十四条第一項の発達障害者支援センター、第十九条の規定により都道府県が確保した医療機関その他の機関（次条第一項において「センター等」という。）を紹介し、又は助言を行うものとする。」と記されている。今後、法的整備により、A子と同じような子どもの支援システムの整備は進められると思うが、子どもとその保護者が豊かに生活できるような現実的な活動がどのように展開

されるのか注目していきたい。

手元に5冊の「Aちゃんノート」がある。家庭教師のR先生とお母さんの交換ノートである。R先生は「A子の育ちを見つめて」というテーマで卒論をまとめた。保護者は、その内容をA子にわかりやすいように書き直してもらいA子に読ませたい、そして自分の育ちを知って自分の自信にしてほしいと願っている。振り返ってみると、どんな支援を必要としているのかA子と保護者自身から様々な示唆をいただいた。多くの気づきを与えてくれたA子に、そしてA子への「協働」支援を支えてくださった保護者に心から感謝したい。

<文献>

- 1) 川村秀忠：学習障害児の内発的動機づけ，東北大学出版会，2002.
- 2) 桑田省吾：早期教育相談の狭間を埋めることばの教室、国立特殊教育総合研究所一般研究報告書「ことばの教室」における早期教育相談と保護者支援」、91-105,2004.
- 3) 小林倫代・久保山茂樹：早期からの教育における「ことばの教室」の役割、国立特殊教育総合研究所一般研究報告書, 42-47, 2001.
- 4) 高橋修：通常学級に在籍する高機能自閉症児の学校生活、発達障害研究21, 4, 2000.
- 5) 山崎晃資：自閉症児の内的世界にどこまで近づけるか、そだちの科学、創刊号、日本評論社、2003.

