

報告2 高機能自閉症・アスペルガー障害の生徒への教育的支援 —通常学級での「子ども集団づくり」の取り組みに視点をあてて—

楠 凡之（北九州市立大学文学部人間関係学科教授）

はじめに

みなさん、こんにちは。北九州市立大学の楠と申します。専門は、生活指導という領域になります。全国生活指導研究協議会、略して全生研と言いますけれども、そこは「子ども集団づくり」ということで、困難な課題を抱える子どもたちをどう他の子供たちとつないでいけるのか、学級の中に居場所をつくっていきながら、もう一度その子が自己肯定感を取り戻していけるような、そういう実践を構築していけるのかを考えてきています。とりわけ近年、発達障害の問題がクローズアップされてくる中で、発達障害の子どもたちが通常の学級の中でどういうかたちでほかの子どもたちとつながり、またほかの子どもたちから理解されながら居場所を築いていけるのか、それを一つのテーマにして取り組んできています。

クリエイツかもがわから『困っている子と集団づくり』という本と『発達障害でいじめ・暴力』という本、これ、全生研の実践報告を理論的、実践的に整理したものなんですけれども、この2冊のうち、『発達障害といじめ・暴力』という本を私の方で編集しました。その中では、小学校段階からの周囲からの無理解の中で被害的な認知に追いつめられていたり、保護者自身にも発達障害の問題があって、そこでの不適切な対応によって二次障害の状態に追い込まれている、そういう子どもたちを通常学級の中でどう理解し、受けとめながら、その二次的な被害的な認知その他の問題を乗り越えていくのかという、非常に困難な課題に挑戦した実践報告と、それを理論的に整理した本も出していますので、よかったら見ていただければと思っています。

それでは本論の方に入ります。

1. 中学校の女子生徒の事例から—D先生のメールより—

最初に中学校の女子生徒の事例を挙げているんですけども、これは『発達障害といじめ・暴力』という本の中では上田華先生というペンネームになっている方が中1から中3まで持たれていた浩一君という子、非常に被害の認知が強く、弱い子どもをターゲットにして攻撃したり、また、世界観という点ではまさしく敵か味方、勝つか負けるか、やるかやられるかという二分法的なとらえ方に強固に縛られている子どもだったのですが、この子を3年間かかってもう一度他者や仲間に対する信頼感と自分の人生に対する希望を取り戻していくまでの実践のプロセスをまとめた方なんですけれども、その方が中1に降りて持っているクラスでの事例を最初に紹介しています。これ、全生研のMLの中で出されているものですが、D先生の了解をとらせてもらって紹介させてもらいました。(以下、D先生のメールと楠の返信部分をゴシック体で示します)。

D先生のメール

「S子は、小学校5年でひどいいじめに遭い、担任も気づかないまま6年生になりました。担任はこのクラスではいじめはさせないと気合いを入れ、6年は無事に過ごしていました。ところが、中1の夏休みの宿題で人権作文に小学校でいじめられたことを書こうとしたところ、書くなという声が聞こえるようになり、それを契機に精神的に不安定になってしまいました。10月の初めごろから、クラスはうるさいと頭が痛くなるようになり、私はそのことをクラスのみんに説明して、班長会を中心に、静かにと注意をするようになりました。しかし、S子のストレスは、クラスのうるささの大きさではなく、うるさくても平気で自分も隣の子としゃべってるときもあるし、ほとんど静かでも「静かにしてください」とみんなにどなるときもあります。そんなときは顔つきが変わり、何人かをにらみつけ、泣き出したり、顔をかきむしることもあります。班長たちが保健室へ連れていこうとしても行きません。家でも、朝調子が悪いときは同じような状態なのです。お母さんはそれをパニックと呼んでいて、朝、「今日はパニックになっているので休ませ

ます」と連絡があることもあります。T子を中心に5人ほどの女子がS子を守っていますが、まだ幼い男子は、S子は勝手やとか、どんなときにうるさいと言ってるかわからんと言ってるようです。うるさくなってうるさいと言ってるんならわかるけど、静かなときでもうるさいと言ってしまうときがある、基準がわからないということを言ってるわけです。明日、合唱コンクールなので、それが終わったらS子のことをみんなで考えていく予定です。」

膨大なメールのやりとりをかなり短くまとめてるんですが、この間に、S子を見てアスペルガー障害の可能性は感じられませんかということを私はメールで問い合わせています。

それを受けてのD先生の2通目のメールです。

「S子の小学校5年生のいじめは1学期からあり、主に先生がいない給食のときに、頭に塩やみかんの汁をかける、S子の歌をつくってそれを歌う、転校しろ、消えろと言うなどです。主にやっていたのは男子3人で、頭にみかんの汁を搾ってかけたとき、それまで黙っていた女子が思わず「それはひどいやろう」と言ったことがあったそうです。お母さんは2学期の終わりにそのことに気づきました。S子は、学校は絶対に休まなかったが、家では「死にたい」と言ったことがありました。担任からの話は最後までなかったものの、6年のクラス替えの後、6年の担任に言ったそうです。

中学校になってからS子は、入学3日後の委員長決めですぐ立候補しました、あまりにも早かったので、他の子は立候補しませんでした。自己紹介では、「私は歌と絵をかくのが得意です」と言ったのでちょっとびっくりしました。女子で自分が得意なことをそんなにはっきり言う子は少ないからです。」

日本という文化風土の中ではやはり周りの目を気にするとか、「そういうふうに表示したらどんなふうに見えるか」を考えて、委員長になりたいと思っても積極的に手を挙げない、あるいは自分は何とかが得意ですという自分の自慢話をやっていたらバッシングされる怖さを感じて言わないということが、もう小学校高学年ぐらいからあるわけです。だからこの行動は、日本

の学校の中で言えば「場の雰囲気が読めてない」ということになるんだと思うんです。

「いわゆる昔からいるまじめな感じで、先生のお手伝いは喜んでする感じでした。掲示物をつくったときも最後まで残り、できていない子を手伝うのは楽しそうにしていたのですが、手先は器用ではありません。委員長なので号令をかけますが、ぎこちない感じでした。1学期の中ごろになって子どもたちも生活に慣れてきてうるさくなってくると、静かにしてくださいと注意するんですが、その言い方もぎこちなくて、男子生徒がくすくす笑ったりするようになりました。授業での発表も挙手しますが、発表の仕方がぎこちなく、それを見て笑う男子もいて、何度か注意しました。しかし、そのことで困ってると思い、だれもないときに「あなたは注意してるのに男子が笑ったりしてるけど嫌じゃない」と聞きましたが、「大丈夫です。小学校のときはもっとひどかったから、このぐらい何ともありません」と答え、何度聞いても同じ答えでした。私は「小学校のとき、そんなひどかったの」と聞くと、「ええ、もうそれは」と答えますが、にこやかでそこでとまってしまうので、私もそれ以上は突っ込んで聞きませんでした。小学校からの申し送りは、「空気が読めないのでいじめの対象になるかもしれない」ということぐらいだったので、超まじめで融通がきかないタイプだと思い込んでいました。

7月になってから週に一度ぐらい休むようになりましたが、1日だけだったので、無理して委員長をやって疲れてしまったんだ、委員長ももう少しで終わるから大丈夫だろうと思っていました。休んだときに家に行くと、大丈夫ですと強調するので、あんまりわあわあ言わないで1学期はそっとしておくことにしました。8月の登校日に来なくて、お母さんから人権作文のことを聞き、家に行くと、やっぱりにこにこして「もう大丈夫です」と言います。私は、これはやばいとやっと気がつきました。」

自分のかかっているストレス状況とかと自分の感情状態のモニターとがうまくできないということです。

「夏休みの宿題は、ほかのものも半分ぐらいしかできていませんでした。お母さんの話によると、一人っ子で大人ばかりの中で育ったので幼稚園のこ

ろから友達つき合いが下手だったそうです。2学期になって意識して見ていると、体育のときの動きがぎこちない。小学校のとき一生懸命走ってるのにそのときの顔がおかしいとってからかわれていたとほかの子から聞きました。音楽のときも大きな口をあけて一生懸命歌っていますが、ほかの子たちとちょっと違います。他の先生たちにも注意して見てもらうと、授業で急に指名されたときに、答えが自分のノートに書いてあるのにそれを言うことができないこともありました。意識が別の方向に解離してしまっているのかもしれない。アスペルガーという感じではなく、ぎこちないというのが一番の印象です。音については、小さいときに地下鉄のある駅に行くと、その音はとても嫌がったそうです。お母さんにはどこにでもある音だったそうです。そして、今はその音は何ともないそうです。小学校でのいじめが、心の中で解決できないままというのが大きいと感じています。」

このようにD先生は小学校のときのいじめの心的外傷体験が今の不適応状態に結びついているという理解をされているんですね。もちろんそれもないとは思わないのですが。

「それから、家でいろんな話をするときもそうですが、人ごとのように淡々と話します。困ったとか、嫌だったとか感情を出して話すのではなく、まだまだ男子は幼いからというようなことを言って、こんなことがあったけど私は大丈夫という感じだそうです。」

これに対する私のメールの返信です。

「聴覚過敏、極端な不器用さ、周囲の状況の読みづらさ、タイムスリップ(随分過去のことがよみがえってきてあたかも今起こったかのように感じる。)それから、自分のストレスや感情状態のセルフモニターの困難さなどアスペルガー障害の特徴が多く見られるのに、発達障害の子どもと多くかかわってきてるD先生がアスペルガー障害の感じではないと考えられていた点が不思議な印象を持っていました。女の子の方がやっぱりわかりにくいのかなとは思ったのですが…。

私がS子のかかわりで一番難しいと感じる点は、本人自身が自分のストレ

ス状態や感情状態をセルフモニターすることの困難さだと思います。ブレンダ・スミスが次のように指摘をしています。

アスペルガーの生徒は、自分の気持ちに気づかないことが多く、その結果、不安、フラストレーション、怒りといった感情は、危険なレベルに達するまで伝えることができません。そのため、教師や親は、ストレスや不安が始まる兆候行動にはすぐに気づくように心得ておく必要があります。例えば、手で髪の毛を解かす、体を前後に揺する、独り言の増加などです。さしあたってS子の場合、周囲の友達、S子がパニックを起こす前のストレスのサインを読み取って、サポートしていくようになることが重要になってくると思います。まずS子の起こす問題行動から、S子のストレスの原因やS子の感情状態の理解を深めていくことが必要です。そして、S子のサインを理解して、さりげなく援助をしてくれる友達を築き、その友達がS子の“view”を代弁してくれるような環境を築いていきたいなと思います。

“view”という言葉、私はよく使うんですが、子どもの権利条約の第12条の意見表明権の意見と訳されているのが“view”なんですけれども、当然、これは意見であると同時に、その子どもから見たときにまさしくどう見えるか、どう感じられてるか、この子から見たときに教室という環境を、先生という、あるいは友達がどう見えるのか、まずそこを理解し、代弁してくれるような環境を築いていきたいなと思います。もちろん最初はそれでいくとしても、やがては本人自身が自分の情緒の状態をセルフモニターし、適切にコントロールしていくための援助を周囲に求めていくこと、力を育てていくことが重要になってくると思います。そのためには、どこかの段階で、S子は、自分の発達特性を等身大で理解できるような援助が必要ではないかと感じています。先ほどのお話にあった告知の問題というのが当然出てくるだろうと思います。」

続いて、D先生の3通目のメールです。

「私は、アスペルガーというのは選択肢の中になかったのですが、メールを読んでからS子のことを考えてみると、そうかなという気もしています。

S子について、今、クラスでは班長を中心に対策を考えています。子どもたちの方が私より上です。S子はまずため息をつきます。それに気がついた子が机をたたいてみんなに合図する。次にS子はうつむき始めます。そうすると、S子の班の班長が、目くばせで他の班長に注意を促す。S子の班の班長だと、またS子かとよくない印象を持つ子がいるかもしれないので、直接の注意は他の班の班長がする。第3段階、これは最終段階ですが、S子は耳をふさいで机にうつ伏せになります。そのときは、S子の班の班長が立ち上がって、静かにしてくださいとみんなに言う。そうしたら、保健委員が保健室に行こうと誘う。これは子どもたちが考えたことです。班長たちで合意をし、先生たちにも伝えました。中学校1年生と思えないでしょう、とにかく子どもたちはすごいのです。だから私も頑張れます。』

このように、別にアスペルガー障害と違ってなくたって、ブレンダ・スミスが言ってるようなサポート、この子の兆候をちゃんと理解して、ストレスがたまってきた、きつくなっていることをちゃんと読み取って、周囲に伝え、サポートしてくれてる子ども集団ができています。そういう点で言えば、別に診断されているか、されてないかは、ほかの子どもらのサポートではあまり変わらないことになってるんです。

D先生の4通目のメールです。

「S子さんは、月曜日はとても頑張って朝から参加し、しっかり歌いましたが、やはり緊張が大きかったようで火曜日は遅れてきました。でも、今日はもうだめということでお休みでしたが、お母さんが学校カウンセラーと初めて話をする日でした。お母さんを誘ってみると、S子さんはお母さんと一緒ならとカウンセリングにだけ来ました。お母さんと一緒だと初対面のカウンセラーの先生と話ができたとのことです。5年生のときのいじめについては、話しながら呼吸が詰まったようになっていたり、胸のあたりがむずむずして胸をかきむしるような仕草をし、目にいっぱい涙をためながら話したそうです。「その中で何人ぐらいからいじめられたの」と聞くと、すぐに「18人中15人」と答えたそうです。」

ちなみに、ここは2年前の体験を18人中15人と答えられるというのが、ちょっとやっぱりアスペルガーの特徴かなと思いつつながら読んだところです。

「また、今の状態は、5年のときを10とすると6ぐらいだそうです。中学で一番しんどかったときは7か8だそうです。クラスでは自分のことをわかってくれる友達が4人いる。困ったときは自分で静かにしてくださいと言ったり、友達が言ってくれたり、保健室へ行って休む。はしゃいだ感じのひそひそ話の音が、5年生のときのいじめられていたときの声と似ていて、それが聞こえると頭が痛くなる。それを引き金にして小学校5年生のいじめられ体験がフラッシュバックしてくるということを話したそうです。カウンセラーの先生の話では、今は困ったときの対処の仕方は自分でもわかってるし、クラスに信頼できる友達もいるので、このままの状態を続けていってもよいとのことでした。しかし、クラスの子どもたちは既に限界に来ている子もいます。そろそろ次の段階に移る必要があるように感じています。

ちなみに、スクールカウンセラーに「この子はアスペルガーじゃないんでしょうか」と言ったら、私はそうは思わないという返事が返ってきました。

今の私の中で考えられる次の段階は、5年のときのいじめのことも含めて、彼女の今のしんどさ、音に対する過敏さを理解できる仲間をふやすことだと思います。具体的には、まず、男子も入っている班長会でもう少し具体的に音や声のことを話す、できれば女子会議を開き、女子全体で理解するです。そのためにS子さんに了解をとる必要があります。今日の動きでした。」

続いて、5通目のメールです。

「S子さんのことを知れば知るほど、アスペルガーで苦しんでいるんだと思うようになりました。S子さんは、毎日、教室がうるさいとパニックになり、授業中に委員長が保健室に連れていってくれました。木曜日は4校目に技術があり、S子さんは技術の夏休みの宿題ができなくて、2学期になってからずっと技術の授業に出ていません。手先の不器用さもあって、技術の課題はとても苦手なのかなと思うんですが。ところが、この木曜日は朝から来ていました。2時間目の体育を何とかこなし、珍しいなと思っていたらやっぱり

3時間目からしんどくなりました。いつも一緒に保健室にいてくれる委員長のM子さんが連れていってくれました。教室は3階の端、保健室は3棟離れたところにあります。ぼちぼちと歩いていくS子さんにつき合ってたM子さんは、気持ちを和らげようとこんなことを言いました、「この頃H君、どう?」。H君はS子さんの隣の席でいつもS子さんを気遣ってくれています。S子さんがしんどそうにすると、みんなに「静かにせい」と言ってくれます。ゲームの話もできる唯一の存在で、S子さんは家でもH君としゃべったことをお母さんに話していました。しかし、ある日、しんどくなってS子さんがH君の肩を揺さぶったとき、H君はその手を払いのけました、S子さんのわがままに疲れてきていたのです。それをきっかけにS子さんはH君の悪口を言うようになりました。」

それまでの“good”から一気に“bad”に裏返るといふ、二分法的な認知だよねって思わせられるところですが。

「H君の我慢の限界が来ていたのをM子さんは知っていました。「この頃、H君どう」という質問に対して、S子さんは、「あんなお子ちゃまのことなんか、私、気にしてないから」と答えます。

M子さんは、あんなにもS子さんのことを気遣ってるH君をお子ちゃまと言ったS子さんにショックを受けます。でも、と、気を取り直して、「しんどくて保健室に行ったら、授業抜けて困るでしょう」。これはついて行ってるM子さんの本音なんだけれども、しかし、S子さんの答えは「私、勉強は得意だから困らない」。もうM子さんの我慢の限界が来てしまいました、S子さんのことを一緒に考えている仲間にその気持ちをぶつけました。すると、何とか頑張ってた仲間の女子たちも、口々にS子さんに対する不満を言い始めます。合唱コンの練習のときに休みがちなS子さんに一緒に頑張ろうねと声をかけたら、7組なんか金賞とれるわけないと言ったとか、話しかけても無視のときがあるとか、自分が尋ねても別にとか言うのに、同じことをほかの人に詳しく話してるとか、もう爆発でした。ただ、救いだったのは、私に「先生、もう聞いて」と言ってきたことです。」

このように先生に不満を訴える通路がなかったら、「これだけしてあげて

るのに…」という形で反発が強まり、仲間はずしやいじめに発展していくケースがものすごく多いなと感じています。

「放課後、ゆっくり彼女たちとの話に時間をとりました。あんなにS子のことを考えてくれているH君のことを「お子ちゃまだから気にしない」なんて許せない。これは一生懸命S子のことを考えている自分たちはどう思われているのかという気持ちもあると思いました。私、S子さんは、S子はしんどくなると、自分の気持ちをしっかり保つことや言うことができない、ちゃんと判断することができなくなると説明しました。そういえばと、S子のことをよく見ている彼女たちはすぐ納得してくれました。

そして、毎日授業を抜けて保健室に行くのは大変だという話になり、次のように決めました。自分の得意な教科のときに行くように5人で教科を決める。S子は教科の先生に言って教室を出ることができないので、班長が先生に言って、決めた教科の人が廊下までつれていく。その後、落ちついたら教室に戻り、無理なら一人で保健室に行くようにS子に言って、その子は教室に戻る。私は、先生らにこのシステムを知らせることと、お母さんに話をするようになりました。そして、先生たちにはプリントで知らせ、お母さんには学校に来てもらって説明しました。ところが、一番大切なことを抜かしてしまっていました、それはS子さんへの説明です。S子さんに説明・了解を得る前に事が起こってしまいました。班長の話し合いのとおり、廊下にS子さんを連れ出し、しばらくして治らなかったら保健室に行ってねと言って教室に戻りました。S子さんは、その後、一人で保健室に行きパニックになります、もう教室には帰れないと。養護の先生も初めて見る状態だったそうです。でも、私はパニックになったときの様子を話していたので冷静に対処できたということでした。S子さんを廊下に連れ出した班長は、自分は教室に戻ってから、「しまった、もっとちゃんと説明しないとイケなかった」と思ったそうです。他のメンバーが何度か保健室に行き、私も加わって、S子さんにきちんと話をしていなかったことを謝りました。でも、終学活まで帰ってきませんでした。保健室では私たちの話笑顔で答えるようになっていたので帰ってくると私は確信していましたが、子どもたちは心配そうでし

た。班長たちは、S子さんが帰ってくるととても優しくいろんなことを教えていました。S子さんも穏やかな表情になりました。お母さんの方にも私のミスを連絡して、家でも聞いてもらいましたが、納得してくれたようです。S子さんは、信頼している班長たちから見放されたと思っていたようです。

そして、もう一つ、チャレンジを初めています。同時進行で班を変えました。それは、S子さんに了解をとった上で、クラスで一番よくしゃべるN君、この子は多分ADHDじゃないかなという子なんです、隣の席にしました。もちろん班長は、S子さんのことをずっと一緒に考えている子です。落ち込んで帰ってきた終学活で、S子さんのことを心配しながらもしゃべり続けるN君、S子さんはついに、N君の口を手でふさぎました。私はもうびっくり、でも、N君は嫌がりもせず、唇をS子さんにつままれたまま我慢していました。

6 通目のメールです。

「今日、班長会をして、男子班長にS子さんのことを話しました。委員長のM子さん、S子さん、私の3人で、一昨日やっと話をすることができました。委員長のM子は、とにかくS子の気持ちを聞きたいと言っていました。「このごろ、どう」、S子「うん、何とか」、そういうところから話が始まりました。M子は聞きたいことをレジュメ風にメモしてきていました。隣のN君は、「S子、まあ今のところ大丈夫」、M子「男子班長にもS子のことを話していい」、「大丈夫」、M子「じゃあ、男子班長に私が話すね。その後、女子全員に話をしてもいい」、S子「私はちょっと」、M子「大丈夫、KさんとD子さんがS子さんと一緒に廊下に出ていってくれて、その間に私が話すから」、S子「それなら大丈夫」、「どこまで話していい」と打ち合わせができていました。

そして、今日は班長会で、初めて男子班長たちにS子さんのしんどさをM子が話しました。本人にかわって本人の“view”というもの、見え方、感じ方を説明したのです。M子「小学校のときいろいろあって、それで、そのことがフラッシュバックしてきてしんどくなる」と切り出しました。S子さんが小学校のときひどいじめに遭っていたことは男子も知っていました。

男子もいじめのことを知っていたので、M子さんは「S子さんは、夏休みに人権作文を書いたことからいじめられていたことがよみがえってきて」と説明をしました。私の補足で、「S子さんは1年7組にいるんだけど、心は5年のときのいじめられていたクラスに行っちゃって、7組にいるのに5年のクラスにいる気持ちになってしまう」、PTSDのときのフラッシュバックというか、そのような説明をされているところです。

「男子は、わかると言ってました。そして、そのとき、一番いじめてた子の声がN君の声に似ていて、N君がしゃべると意地悪を言われているように感じるというのはN子さんが説明しました。すると、男子から、今日も道德の時間にS子はしんどくなって廊下に出たら、「あれくらいのこと、テレビがうまく入らずに大きな雑音が続いたぐらいが嫌なん?」と何人かが言ってたとか、「女子班長も一緒に行かんでいいやん」とか言っていたなどの発言があり、他の子どもたちの様子も明らかになりました。」

こうやって班長会でクラスの情勢分析をしてるんですね、ほかの子どもたちはS子のことをどんなふうにとめてるのかということの情勢分析をやってるわけです。

「今日、道德の時間にS子さんがしんどくなったのは、前のときの感想の中に、何もないけどいらいらするというのがあり、自分はこのなにもしんどいことがたくさんある、それでいらいらして困っているのに、何もないけどなんて勝手過ぎると思ってだんだんしんどくなったということです、そんなことも女子班長たちは聞き出してきていました。」

逆に言えば、「何もないけどいらいらする」という他の子どもの気持ちを共感的に理解するということは、やっぱりS子さんには難しいということでもあると思います。

「さらにS子さんを廊下に連れ出したときに、今のしんどさと全然関係ない日常会話みたいなことをしゃべって気持ちがおさまるのを待っているともしました。

また、今日は、もうちょっとで教室に戻れるところだったのに、教科担任の先生が我慢できずに出てきて、泣いているからと保健室に連れて行ってし

まった、せっかく話をして、もうちょっとだったのに。S子さんは泣いていても教室に入ることができたのにと怒っていました。

さらにS子さんは、泣いてしまうときと感情が高ぶるときがある。女子班長が廊下でS子さんの話をしているとき、教室の中で男子班長がみんなを静かにさせてくれているのはとても助かる。S子さんは教室の中がうるさいと戻れないから、S子さんの状態を理解できずに批判的に見てる男子たちに話をする必要があるのではないか。いや、まだちゃんと説明を聞いても理解できない男子もいるから、まだ男子には早過ぎる等々。

私は、アスペルガーの子どもたちはどんなことで困ってるのかということを知りやすく説明することを心がけました

30分近く話をして、女子たちが男子たちに、「今日の話でどんなことがわかった」と聞きました。男子たちは「今まで何でなんと思っていたことの理由がわかった、協力しやすくなった」と。ただただ感動です。」

D先生の7通目のメールです。

「S子さんのことですが、このごろ、周りの子たちが意外と早く気がついて廊下に連れ出すようになったのですが、授業を抜けることになるので、一緒にいた班長はなるべく早く教室に戻るようにと打ち合わせをしています。しかし、どうも帰ってくるのが遅いことが多く、班長に聞いてみました。すると、S子さんが一緒にいてほしいと言うそうです。結局、10分ぐらい一緒に廊下にいることになります。今日も、「一人で保健室に行ける？」と聞くと黙ったまま動きません。見かねた班長は一緒に行ってくれました。多い日は日に二、三度になるので、ついて行く班長の授業のことが気になります。とりあえずお母さんに連絡して、一緒にいてというのはやめるように話してもらおうと思っています。

S子さんは班長たちに依存し過ぎてきているのでしょうか。休憩時間や移動教室のときはべったり一緒ということではありません、そのときは、おとなしいタイプの小学校のから一緒の子といたり、一人のときもあります。もし、S子さんが班長たちに依存し過ぎていて、少しでも班長たちが離れたか

になるときに恨んでしまうようなことはならないか心配です。]

それに対する私の返信メールです。

「基本的には対立解決プログラムの発想で考えるべきものじゃないかと思っています。S子さんがしゃべらないではいけないN君の“view”、S子さんがわずかな騒音とかそういうものが物すごく苦痛でたまらないのと同じように、N君はずっと黙っているということが苦痛でたまらないんだ、だから、しゃべっちゃうんだという話をすると、S子さんは、そんなものなのかととりあえずN君の“view”を理したわけです。同じように、今回は班長の生徒たちの“view”を理解していくことがS子さんにとって課題となってくるかと思います。対立解決プログラムでよく言うのが、同じ富士山だって、山梨県から見たときの“view”と静岡県側から見たときの“view”は当然違う。この同じ一つの事態だって、S子さんから見たときの“view”、これは保健室に一人で行くのはとても不安とか、一人でいるのがやっぱり不安というのがS子さんの“view”ですよ。もう一方で班長たちの“view”は、S子さんを支えてあげたいと思ってはいても、やっぱりしょっちゅう授業を抜けて授業が聞けなくなると、授業がわからなくなってしまうんじゃないか、そういう不安がある、このようなお互いの“view”を視覚的にちゃんと書いて出していく。S子さん自身にとっても、ほかの班長たちがどう感じているのか、どう思ってるのか、それを理解していくということも、これは当然必要な課題ですよ。

話し合いのなかでS子さんの“view”と他の班長の生徒の“view”を両方とも紙か黒板に書いてみて、お互いの“view”を共感的に理解する取り組みをした上で、そこでお互いの願いが一致する解決法は何なのか、いろんなアイデアを出し合っていくことができるのではないのでしょうか。そこからとりあえず、これだったらまあやっつけていけるんじゃないところを一緒に考えて、当面の方針を一緒に決めることができればいいのかと思っています。

S子さんは、「保健室に行ける？」と言われても黙ったまま動かないわけですね、結局、相手が思いを読み取ってくれてるのを待っちゃってるわけだ

けれども、自分自身の願いを外在化していく、やっぱり一人で保健室に行くというのが自分にはとてもきついか、不安だとか、こういう自分の願いを外在化し、班長やみんなから理解されていると思えば恨みの感情にはならないように思います。両方のview、両方の願いが視覚的に外在化していくことで、シングルフォーカスになりやすいS子さんが、両方の視点にフォーカスすることにつながるのかなと感じます。

このようにして、相手の“view”も適切に読み取っていけるようにならないと、うまく人間関係をこれからつくっていけないわけで、そこが指導、援助の課題だろうと思います。」

D先生の取り組みからの示唆

以上のD先生の取り組みからの示唆ということを以下のように整理してみました。

- ① S子のview、S子自身でも読み取れてないストレスや感情状態を適切に理解し、サポートしてくれる仲間関係を築いていること。
- ② S子がうまく状況判断できないでしてしまう言動に対する他の子どもたちの怒り、これは当然起こってくるわけで、それはきっちりと教師の方で共感的に受けとめている。そして、ちゃんと先生は自分たちの思いはわかってきてるといふところまで他の生徒の思いを受けとめた上でS子の“view”の説明をしていること。そのことが他の子どもたちのS子への反発をとりあえずは軽減することにつながっていること。

これをしないで、ただS子さんの思いだけを生徒に伝えてしまい、他の生徒の抱えているやり切れなさとかを教師が受けとめ損なうことで、教師や発達障害の子どもに対する反発につながっていくということが実際の場面では非常に多いと感じています。

- ③ S子をサポートしていく取り組みが、同時に、さまざまな葛藤を抱える生徒たちが安心して自分の思いを表現できる環境を築いていけるようになって

てること。

たとえば、K子さんは、過去のいじめや仲間関係のトラブルで円形脱毛症になってかつらをしてる子なんです。その子にとっては、S子さんをサポートしていく活動が逆に学級の中で、先生とかかわり、友達とかかわり、自分の居場所ができる、そういう取り組みにもなっている。決してS子のための活動というだけじゃなくて、自分自身が学級の中に社会参加できる通路になっているわけです。そこにつないでいけなかったら負担感だけが残っちゃいますよね。

- ④ S子の“view”と班長たちの“view”、両方を外在化させながら考えていくことで、S子自身が相手の“view”を理解できる援助を行っていく必要があること。

一応、こういう形でまとめてみました。

2. 広汎性発達障害の子どもと歩む子ども集団づくりの課題

ここまで、現在進行形のケースに関するメールのやりとりを紹介させてもらったんですけども、これを踏まえて、まとめ的に。今、全生研の子ども集団づくりの中で言われている課題を私なりに整理してみます。

まず1点目として、すべての子どもたちの思いが大切にされる子ども集団づくりということです。通常学級の中で発達障害の子どもへの特別な配慮を行っていくとすると、他の子どもたちから、「あの子だけずるい」とか、「先生はひいきしてる、不公平だ」という批判や非難がその教師やその子どもにぶつけられていく事態がしばしば出てきます。とりわけ家族の中で傷つきや寂しさを抱えている子ども、自分だって構ってほしいと思っている子どもほど、特別なニーズを持つ子どもに先生が一生懸命関わったときに、それに対する反発が強く出てきます。

その際に、「えこひいきしてる」と子どもから言われたときに絶対言っちゃいけないのが、「いいえ、先生はえこひいきなんかしてません、みんなを平等に扱ってます」という言葉です。これは絶対言わないことです。その子

が「先生がえこひいきしている」と感じているのであれば、「どういうところでそんなふう感じてたのかな」って、まずはその子の“view”を丁寧に聞き取っていくことが大切です。そして、「そのことでそんなふう感じてたんやね、話しに来てくれたからよくわかったし、またそういうことがあったら話しに来てね」というように、少なくとも先生が自分の“view”をきちんと受けとめてくれていると子どもが感じられることがなかったら、他の子どもたちが教師の思いを受けとめることもできないだろうと思います。

里中さんの実践、これ、「困っている子どもと集団づくり」(クリエイツかもがわ)に実践が掲載されていて、名作と言っていい実践報告なんですけれども、その中で、里中さんは「学級はどの子どもにとっても安心できて、お互いの違いを認める集団にならなければ大地(この子は小5の途中でアスペルガーと診断された子です)との関係づくりもあり得ないと思いました。」と述べているのですが、本当そうだよねと思います。

二つ目として、その子どもの“view”を他の子どもたちと一緒に読み開いていくことです。他の子どもたちが、その子どもから見たときの他者や世界の“view”を理解できるように援助していくこと。そして、一緒にその子どもの“view”を読み開いていくこと。この事例でいうと、「S子さんがこの場面でどう感じているのか、どう思っているのか」、それを一緒に読み開いていくわけです。この事例でも、教師よりも子どもたちの方がS子さんのどういうサインのときにS子さんがどの程度ストレスがかかっているかをきちんとつかんでいますが、子どもの方がよく知っていること、子どもから学ぶということが実際よくあると思います。

このようにして自分の“view”がみんなから理解されているという安心感・安全感が生まれてくるのが仲間に対する信頼感の出発点となり、それまでの被害体験によって築かれた他者や周囲の世界に対する強い不安感を乗り越えていく力になっていくんじゃないか。これ、幾つかの実践報告を通じながら感じている点でもあります。

よく広汎性発達障害の子どもに対する支援のところで、生活環境の構造化ということが言われます。もちろんそれ自身は重要だと思ってるんですが、

それだけではなくて、やはり、「自分が今こう感じて、こう思ってる」という、その見え方・感じ方を、例えば、「自分にとっては何でもないこの教室の環境がS子さんにとってはとてもつらいんだよね、苦しいんだよね」という形で、ちゃんとほかの子どもたちや先生がわかってくれているという安心感、あるいは「だれかに頼ったら助けてもらえる」という安心感、そのことも非常に大きな安全感と見通しを作るんだと思います。子ども集団づくりの中では、そういうかたちで、子どもたちが安全感、信頼感と見通しを持てるような“つながり”をどのようにつくっていくのか、そこを非常に重視した実践をやっています。

それから、次の村瀬さんという方の実践ですけど、『ねえ！聞かせて、パニックのわけを』（高文研）、この本もおもしろい本です、この本からの引用です。

この中で出てくる真琴ちゃん、小学校3年生の女の子で広汎性発達障害の子どもだと思うんですが、この子も未診断の子どもです。（以下、本からの引用箇所はゴシック体で表記）

真琴がキレた原因は、「遊び係がフルーツバスケットをすと言ったのに勝手に別のゲームをした、ルールが間違っている」ということだった。納得できないことがあっても言葉で表現できないため荒れてしまう、「ぶっ殺す」と言う言葉はあっても、自分の穏やかな心をあらわす言葉がない。

この場合に、「遊び係はフルーツバスケットをやりますと言ってたのに違う遊びしたことが納得できません」というかたちで意見が出せれば、少なくとも真琴ちゃんの思いは伝わるんだけど、彼女はそういう言葉を持っていないんですよね、結局、「ぶっ殺すぞ」と言って殴りかかりにいっちゃうわけで、これを表面的な問題だけでとらえてしまって、「ぶっ殺すなんて言葉使っちゃだめでしょう」とか、「たたいちゃだめでしょう」という指導をしたらそこで終わっちゃいますよね。やはり、丁寧にかかわって行って、「そうか、遊び係がフルーツバスケットやると言ってたのに、勝手に別のゲームをしたのが真琴ちゃんはとても嫌だったんだね。納得できない気持ちになっ

たんだね」って、少なくともこの子の“view”をちゃんと読み取って、それを理解して伝えていくこと、これなしには真琴ちゃん、気持ちの落ちつきようがないと思うんですね。

そういう点で言えば、受容と共感だけではだめという話のところでも、私は、共感ということが、もしも「その子から見たときにどう見えていたか」、「どう感じられていたか」、それを理解するということを意味しているのであれば、それは必要条件だと思います。でないと、ぶっ殺すという言葉ではなく、自分の思いを適切に伝えるソーシャルスキルを真琴ちゃんが学習していくすべがないですよ。学習していくためには、やはりその子自身が伝えたい思いをちゃんと理解したうえで、でも、この思いはこういう表現をすれば伝わるんだよねという形で、自分の願いや思いと結びついた形でソーシャルスキルを学習していくということが非常に重要だろうと思っています。

それから、興奮がおさまった真琴は、ごみの中でうつむいて立ち尽くしていたんですが、理由を聞くと、自分がごみをとろうとしていたのに、サブがごみをとってしまった。廊下は私なのに、勝手に私の分までとったということが理由だとわかりました。相手の優しい気持ちと真琴のつもりがすれ違っていたんです。

ここでは、真琴ちゃんには掃除のやり方をパターン化して、廊下を掃いて、ちり取りでごみをとって、そしてゴミ箱に捨てていくという形で、そのプロセスを視覚的に確認しているわけですね。普通の子もだったら、だれかがゴミを片づけてくれたら、「ラッキー、ありがとう」で済むんだけど、真琴ちゃんは自分の掃除のパターンが崩れるとやっぱり耐えられなくて、「わあっ」となってごみをまき散らしてしまった、そういう場面なんですけど、この場合でもゴミをまき散らしてしまった行為の背後にある思いを読み取ること、「自分でこれやって、これやってと思ってたんだけど、サブ君が親切にごみ捨ててくれたから、自分の予定どおりいかなくなって、真琴ちゃん

んはとても混乱困っちゃったんやね」という形で、少なくとも真琴ちゃんの思いをまずは共感的に理解した上でしか、この子への指導は入らないと思います。これが、この子どもの“view”と一緒に理解していくということの意味なんです。

3点目として、仲間集団やトラブルの丁寧な読みひらきをということで、できる限り黒板やホワイトボードなどを使って視覚的に支えを入れながら、トラブルについてお互いのview、お互いの見え方・感じ方を理解していくように援助していくことが大切です。ちなみに、通常の場合、9、10歳ぐらいのところで「心の理論」が獲得され、自分の視点とは違う相手の視点・見え方・感じ方への気づきが生まれてくる。しかし、その時期にちょうど「異質性の排除」としてのいじめが始まってくるということもあって、被害的な認知がつけられるリスクもあるだけに、丁寧な指導が必要になってきます。

最初の事例でいうと、問題が起こった時に、S子さん自身の思いや願いと、他の子どもたちの願いや思い、その両方の視点を視覚的に出していきながら、そこでお互いの思いを表現し合い、理解していくわけです。また、その際には、トラブルのときに、「向かい合う関係」で話し合うと対立がエスカレートしやすいんです。でも、こうやって両者の思いを黒板やホワイトボードに書きだして、ここでこうしてこうなったのねというように、「並び合う関係」だと一緒に問題を探求していくというシチュエーションになりやすいので、並び合う関係の中でそうやってトラブルのプロセスを外在化させながら一緒にトラブルの意味と解決方法を探求していく、そういうことが重要じゃないかと思います。

4点目として、本人なりのセルフコントロールの方法を子ども集団が承認・援助していくこと。たとえば、「一度教室から出て、自分の落ちつく場所で休む」、「自分の好きな本を読む」、「落書き帳に絵をかきながら授業を受ける」など、その子どもに独自のセルフコントロールの方法が子ども集団の中で承認されることが重要になってきます。そのためには、ある事例でいうと、その子が授業中に水筒のお茶を飲むとか、二、三回トイレに行くとか、そのような行為が、「その子もそういう形で一生懸命頑張ってるんだよね、

そうやって自分の気持ちを落ちつかせて授業を頑張ってるんだよね」という共感的理解がなされる必要があります。そうでないと、「あの子だけずるい」という形になってしまう。それだけに、「お互いがいろんな悩みや苦労を持ちながら、でも、一生懸命頑張ってるんだよね」というような、子ども集団のなかでの発達的な共感関係というのがやっぱりベースに要るだろうなと思います。

5点目として、その子どもの“view”に応答したり、擁護したり、サポートしてくれる子どもを育てること。これは、先ほどのSさんの事例のところで出されていたかと思います。

その際によく失敗するのが、先生にとっての「いい子」、しっかりしてる子だからって先生がお世話係を頼んじゃう事例ってすごく多いんだけど、それで結構失敗しちゃってる部分があります。結局、どんどんその子にとって負担になっていくんです。むしろ、その子と自然にかかわれる子ども、その子とのかかわりの中でおもしろさを感じられる子どもや、その活動を通じて、サポートしている子にとってもクラスの中に居場所が出来てくるというような取り組みにしていかないとやっぱり負担感だけが強まっちゃうんだと思います。

6点目として、発達障害と他の子どもとつなぐ活動をということで、これも村瀬さんの実践の紹介です。

「高機能自閉症の子どもは対人関係が一方的で、相互的な関係が築きにくいし、想像力や創造性に乏しいという特質があります。そのため、「ごっこ遊び」が苦手な子どもが多いんです。そこで真琴のことを念頭に、意識的に「ごっこ遊び」を取り入れていました。みんなが休み時間、パーッと遊びに行ったりするとき、うろうろして教室に残ってしまう子がいるので、その子たちもごっこ遊びに誘います。真琴はいつも「店長」「王女」「先生」をやりたがりました。

「魔女ごっこ」にはまった麗子（超優秀な女兒）が、「一度でいいから、真琴みたいに好き勝手にしてみたい。私に真琴役をさせて」と言ったのね。そこで、真琴が先生役、麗子が真琴役の『学校ごっこ』をすることになりました

た。先生役の真琴は一章懸命勉強を教えるんだけど、真琴役の麗子は『やだ!』と言って出て行く。出て行って、廊下からガンガン、ドアを蹴飛ばす。それが真琴そっくりなの!

一方、真琴はどうしているかというと、ドアをあけて「いつでもいいから帰っておいで!」って、私がやってたのと同じことを言っている。(笑) しかも「教室を勝手に出て行く子がいると、先生も大変だね」って。(笑) それで麗子は、最初、椅子を思いっきり蹴飛ばしておもしろがっていたんだけど、そのうちだんだん辛くなってきた。『真琴はいいね』と言っていたのに、立場が変わることで、『いいんではなくて、本当は真琴は辛いんだ』ということがわかってきたんです。

麗子と真琴では、抱えている問題や生きづらさは全く違うんだけど、しかし、全く異質な子ども同士のかかわりの中で、両者に共通する生きづらさからお互いを解放していく遊びの世界をこの中でつくっているわけで、すごい実践だなと思います。

最後、7点目です、子どものこだわりや個性が生かされる社会参加の通路の創造ということです。高機能広汎性発達障害の子どもにはしばしばその子どもに固有のこだわりがあります。「発達障害といじめ・暴力」のなかで出てくる、ワタリ君という子は、非常に機械的記憶力がよくて、運動場での倒立の練習で先生がタイムはかっているのを全部記憶していて、教室に戻ってくるとぱっと黒板に書きちゃうので、みんながびっくりして、それから記録係になるんです。

里中実践の大地君も、記憶力がすごくて歴史の年号とかとても強いんです。でも、授業中に勝手にしゃべってしまって困るのですが、テストの前に事前に教えておいて、小先生役として歴史のテストの内容を説明させると、その歴史解説で活躍して人気が出てきます。

ちなみに、小学校高学年ぐらいになると、周りの顔色を伺って自分の気持ちを真っすぐ表現できなくなる状況がどんどん広がるんですけど、大地君、周囲の状況は気にしないで素直に自分の気持ちを出せるんですよ。だ

から、よく衝突していた女の子がある発言をしたときに、「やあ、メイさん、いいこと言うねえ」と言って周りの雰囲気はどっと和むんですね。

周りがどんどん周囲のまなざしが気になって自分の思いを表現できなくなっていく中で、「素直に自分の思いを表現できるって素敵なことだよね」って、一つの価値を提起する存在になっていくわけです。そのようにして、「ちょっと変わってるけれども、でも、おもしろいところ、すごいところもあるよね」とか、「大地のように素直に自分の気持ちが言えるっていいことだよね」というふうに、子ども集団の中で肯定的に評価される体験を積み重ねていくことが広汎性発達障害の子どもたちの自己効力感、自分も集団の仲間から認めもらえるんだという自己効力感を育てていくことにつながっていくのだと思います。そして、そのことが結果として発達障害の二次障害によるさまざまな問題を予防、抑止する力にもなっていくんじゃないかと思っています。ご静聴ありがとうございました。