

## 報告4 学童期の特別なニーズと学校外のプログラム —あひるクラブの活動から—

荒木穂積（立命館大学産業社会学部・応用人間科学研究科教授）

簡潔に報告させていただこうと思っています。最初に、あひるクラブの歴史をお話して、どういう考え方でこの活動を行っているのか。次に、実際に今行っている活動を2008年度のまとめを中心に報告させていただきます。

### あひるクラブの歴史

今回、このシンポジウムを主催しています人間科学研究所が2000年にできてちょうど今年で10年目になります。この研究所は2001年にできました大学院応用人間科学研究科とリンクしていき、人間科学領域の専門家の養成と研究活動を進めていこうということでできた研究所です。その具体的な研究活動の一つとして、2003年に、心理・教育相談センターの中に自閉症スペクトラムの子どもたちの療育グループあひるクラブのができました。さらに、その親御さんたちが大学の施設を利用して、月に1回学校外の活動を行い、それが発展して今日のあひるクラブに至っております。

今日の報告でお話したいのは、月1回の活動ですが、たかが月1回されど月1回ということの意味をどう考えるかということです。月1回で何ができるのかと言われると余り自信がないわけですが、6年ほど続けてくると、子どもたちも月に一度集まるのを期待してくれるようになってきています。そして、今、一番上の子どもは中学1年になっています。

それで、この子どもたちと一緒に歩んでみようということで、研究を継続し、その一環としてこのシンポジウムを5年前から企画させていただいているわけです。

現在の子どもたちの様子ですが、今年度、4月に学童期Aグループというのが6名、それから、学童期Bグループ（低学年のグループ）ですが、8名、

それから、幼児・小1グループというのが5名で、三つのグループが午前の部、午後の部に活動しています。現在、学童のグループが11組、それから幼児のグループが3組、合計14組の親御さんが見えています。

表1 あひるくらぶの歴史 (2009年12月現在)

2000年度	4月	立命館大学人間科学研究所設立。 サブプロジェクト子どもプロジェクト活動開始。
	9月	立命館大学心理・教育相談センター設立。 連携した研究が行われるようになった。
2001年度	4月	立命館大学大学院応用人間科学研究科開設。
2003年度	4月	子どもプロジェクトの1つのパートとして自閉症スペクトラム児の療育活動と親の会活動を開始。大学内の施設を利用して月に1回行う(2組の親子が参加)。
	6月	現在の療育プログラムの原型ができる。8組の親子が参加(11月に1組入会、3月で1組退会)
2004年度	4月	人数の増加、求められる課題の違いに伴い、幼児グループ(6組、2組入会)と学童グループ(3組)に分かれる。
	3月	『対人関係に難しさのある子どもの発達の可能性と教育プログラム開発の試み』発刊
2005年度	4月	幼児グループの4組の親子が学童グループへ 幼児グループ4組(2組入会)、学童グループ7組の親子が参加。 親の会で新聞を発行し親・スタッフの情報交換(年6回)
2006年度	6月	幼児グループ7組(3組入会)、学童グループ6組(1組退会)の親子が参加
	3月	『高機能自閉症児およびアスペルガー症候群児の教育的対応と発達の可能性』発刊
2007年度	4月	学童期Aグループ(高学年) 3名(小4生2名、小5生1名) 学童期Bグループ(低学年) 4名(小3生3名、小1生1名:兄弟) 幼児・小1Cグループ7名(小1生4名、年長3名、年中3名) 学童期6組、幼児・小16組の親子が参加
	3月	『高機能自閉症児およびアスペルガー症候群児の早期発見と早期対応』発刊

2008年度	4月	学童期Aグループ(高学年) 6名(小4生3名、小5生2名、小6生1名)。学童期Bグループ(低学年) 5名(小2生4名、年長1名)。 幼児・小1Cグループ5名(小2生1名、小1生2名、年長1名、きょうだい年少1名)
	6月	学童グループ9組、幼児4組の親子が参加 『高機能自閉症児およびアスペルガー症候群児の学童期の発達特徴と教育的支援』発刊
2009年度	4月	学童期Aグループ(高学年) 6名(小5生3名、小6生2名、中1生1名)。学童期Bグループ(低学年) 8名(小1生1名、小2生2名、小3生5名) 幼児・小1Cグループ5名(小1生1名、年中2名：内1名きょうだい、年少2名：内1名きょうだい)
	3月	学童11組、幼児3組の親子が参加 『高機能自閉症児およびアスペルガー症候群児の学童期・思春期の発達特徴と教育的支援』(今回のシンポジウム) 発刊予定

## あひるくらぶの基本的視点と理論的背景

施設が十分広くなかったり、プログラムを支えてくれている院生のみ皆さんの事情がなかなか許されなかったりで、ここ一、二年は新しいメンバーが加わるとか、あるいはメンバーであった人がやめていくとか、小さい変化があるだけで、基本的には、ここ1年、グループは同じグループで進んでいます。

では、どういう考え方でこの活動を運営しているのかということですが、多分、今日の午前中および午後の報告と重なるところがあるかと思います。

基本的には発達障害のある子どもの生活の支援ということで、発達の視点から、また障害への配慮や生活を広げる活動に配慮しつつ、そういうことを意識して取り組んでいます。

先ず、発達への視点ということですが、これは、今日の報告の中でも何人かの報告者の方が触れられたかと思いますが、一つは集団ということを大事に考えています。自閉症あるいは自閉症スペクトラムの子どもたちは、集団に参加するのが難しい。だから、集団を避けるというふうを考えるのではなくて、配慮があれば、集団あるいは友だちと一緒に遊ぶとか、一緒に活動を

するということが、子どもの自信につながったり、子どものやる気、モチベーションを高めたりすることになるのではないかと、配慮があれば子どもたちは集団活動を担うこともできるし、その中心になることもできるのではないかと。そういう視点から集団活動とを重視し、最近接発達領域帯と言われるものの役割や働きを本格的始動できるように考えてみようという枠組みでとりにくんでいます。仲間あるいは指導者（あひるくらぶの場合には院生のみなさんですが）の役割を考えてみたいというのが一番目の理由です。

それから、今日のテーマでもありますが、学童期あるいは思春期の問題を考える際にも、幼児期と同様に早期発見とか早期予知という考え方ができるのではないかと考えています。自閉症あるいは自閉症スペクトラムと言われる子どもたちの早期発見あるいは早期予知というと、言葉を獲得する前後（1歳ごろ）あるいは遅くても1歳半までには早期に発見・診断し、そして、早期対応に取り組んでいくということが大事になるわけですが、それは、幼児期の初期に大事になるだけではなくて、思春期あるいは青年期を迎えるところで、子どもたちが直面するであろう二次障害と呼ばれるような困難、そういう問題も、実は、思春期あるいは青年期にところで突然あらわれるのではなくて、小学校の低学年あるいは高学年の時期からそういう困難が少しずつあられ蓄積してきて、またその困難が出たり、消えたりしながら顕在化していくのではないかと。そういう意味では、小学校の高学年あるいは中学校の時期での問題、教育困難の早期発見あるいは早期予知、そして、それにつながる教育や発達支援を考えることができるのではないだろうか、そういうふうに考えています。遊ぶと同時に、あるいは遊びの活動を保障すると同時に、お母さんたちが親の会を通じて、問題が生じたり、困難が生じたりしたときに、まずお母さんたちのグループで、当事者で話し合ってもらい、さらに、当事者だけで支え切れなときには専門家が積極的に介入し、協力していく、そういう役割もあひるくらぶのグループ活動にはあるのではないかと、考えています。

次に、障害への視点についてですが、これは後でもお話ししたいと思っていますが、例えば学童期に焦点を当てて考えた場合に、一人ひとりの子ども

たちが直面する教育困難というのは、個別的で一人ひとり違うと思うんですが、それを特別なニーズとして把握したときに、ある程度共通点もあるのではないかというふうに考えています。そして、もし共通点があるのであれば、それを事前に予測して先回りして、対応や対策を考えることができるのではないか、こういうふうに思っています。

それから、何人かの報告者のみなさんが触れられていましたが、問題があらわれてきたときに、学校あるいは家庭としっかり話をし、連携を図り、解決の道筋を見つけ出す、それを私たちは、障害者権利条約でうたわれている「合理的配慮 (reasonable accommodation)」というふうに言っています。関係者と調整をし、問題を放置しないでその時点でできる最善策を考え、実行することが大切です。問題をしっかり焦点化させてフォーカスを当てて外さず、その問題を関係者と一緒に考えて、解決する、そういうことが障害の視点とかかわって重要になると考えています。そして、対人関係や環境の調整を図り、当事者にとってポジティブな気持ちで立ち向かえる活動を準備することによって、子どもたちの発達支援ができるのではないか、これを可能にするスキルのアップが求められてくると思います。

それから、三つ目の生活への視点ということですが、一つは、学校生活の中での困難、これにしっかり焦点を当てる。それから、学校外、特に家庭生活の中でのこだわりや困難。この問題を、二つの軸足として、学校と家庭にしっかり軸足をすえて考えていく必要があるのではないだろうかということです。特に、今日報告させていただく小学校高学年のグループでは、家庭教師の役割とか、塾の役割も含めて現実的なアドバイスが必要になるかと思います。子どもたちは、結構厳しい家庭生活を送っておりまして、塾に通っていてあんまり遊ぶ時間がないなど、同年代の子どもたちのかかえているのと同じ問題や環境にいるかと思います。それから、お母さんも子どもの支援のためにならぬ他の活動を犠牲にして、何とか子どもたちが学力の上で落ちこぼれていかないようにとか、何とか学校生活での困難を低減し、できれば楽しく過ごしてくれるようにと、一生懸命に取り組んでおられます。小学校時代は、まず勉強がわかるということが大事だということで、学習に対する取

り組みを重視されています。あひるくらぶに来ている子どもたちをそばで見ている、毎日を本当に忙しく過ごしているな、と思います。これは、あひるくらぶの子どもたちだけが大変なのではなくて、現在の小学生あるいは中学生で受験をめざしている子どもとか、あるいは高校受験に挑戦している子どもたちに共通な一つの姿なのかなというふうに思ったりもします。

### 障害の自己認識と障害表明ーライフサイクルの視点からー

それから、生活というと一般には日常生活をいうわけですが、日常生活だけではなくて、生活にはlifeという意味もありますから、人生という側面からも問題や困難を考えてみる必要があるかと思います。人生を見通した支援というのが小学校高学年や思春期には必要になってくるのではないかなと考えています。ノンラベルの田井さんがおっしゃっていましたが、親御さんに発達障害、あるいは自閉症スペクトラムの診断をどのように伝えるかはむずかしい問題です。また、本人にそのことをいかに伝えるとかいうこともさらにむずかしい問題です。そして、障害への自己認識をつくりあげた後は、次ぎの課題として障害表明といいますか、disclosure（開示）をいつごろ、どのような形でするのか、そして自分の代理者、代弁者（agent, agency）となってくれる人をどのように見つけていくかなど、多くの取り組みねばならない課題が現れてきます。ちょうど中学生ごろになると自己認識がすすみ、自分を対象化して考えるということが多くなってきます。アイデンティティ形成の始まりの時期を迎えるわけです。よい点も悪い点（長所も短所）も両方を受け入れて自分の自己像をつくりあげていく時期に入ってくるのです。思春期から青年期まで、数年間かけてこの仕事をしていくわけですが、そのことについても、しっかり考えて、支援課題として取り組んでいかなければならないのではないかと考えています。もし次のシンポジウムを企画させていただける機会がありましたら、次のシンポジウムのテーマとして、ぜひ障害表明とか、障害の自己認識、そして発達障害のある人のアイデンティティの形成の問題をテーマにディスカッションしてみたいと思います。ここでふれた障害表明、権利擁護、特に自己権利擁護、代理者・代弁者の役割などに

については、アメリカで自閉症当事者の活動をしておられるスティーブン・シヨア (Stephan Shore) さんが書かれた本を参考にさせていただきました (例えば、『壁のむこうへ—自閉症の私の人生—』発行、学研；『自閉症スペクトラム生き方ガイド—自己権利擁護と「障害表明」のすすめ—』発行、クリエイツかもがわ、など)。

### 特別なニーズと合理的配慮

それから、先ほどちょっと触れましたが、合理的配慮という問題についてもふれておきたいと思います。合理的配慮、この言葉を広げていくことが、今、大切になってきています。2006年に国連で採択された「障害者権利条約」にも明記されています。合理的配慮という時には、留意しなければならない視点が三つあります。第一は、障害特性に配慮すること、第二は、障害のある人たちの社会参加や社会へのアクセスをスムーズにするための情勢や便宜を図ること、そして、第三は、合理的な理由が認められるのに配慮を行わない場合は、障害者の権利侵害が起こっており、障害者差別につながるという認識をもつこと、です。

田井さんの報告にもありましたが、某私立高校の例が出ておりましたが、私立高校だからとか、公立高校だからということではなくて、もしその子どもに障害があって学校に合理的配慮を求めているとしたら、それに対して無視をしたり、対応しないということはゆるされず、そのままにすると障害者差別につながるという認識を学校関係者は持つ必要があると思います。それは、大学でも同じです。例えば、大学に進学した発達障害のある人あるいは自閉症スペクトラムと診断を受けている人たちが大学に対して合理的な理由にもとづいて、合理的配慮を求めてきた場合には、それに速やかに応える必要があるということを常識としていく (common sense) ということです。先に紹介したスティーブン・シヨアさんがまとめられた本によれば、例えば、一頁に複数の問題が書かれたテストを受けるというのは、発達障害のある人にとっては集中できない原因になることがあります。一頁に一つのテスト問題を書くようにしてもらおうと集中しやすいようです。それができない場合に

は、もう一枚の紙をもらって問題文を読む時、次の問題文が目に入らないように白紙の紙で次の問題文をかくしてしまうと集中できます。そうすると、問題文が理解しやすくなり集中力が高まるわけです。また、問題文は混乱する言い回しをさけてわかりやすくするなどの配慮が有効です。部屋の蛍光灯の光のちらつきが苦手な人もいます。通常の人の場合には、蛍光灯のちらつきはほとんど気にならないのに、発達障害の一部の人は気が散ってしまう原因になることがあるようです。学校内の蛍光灯を白熱灯にかえてもらうとか、全部をかえるのがむずかしい場合には、図書館など一部の部屋を白熱灯にかえるとか、お金がかかるからできないといわれる場合には、教室や室内で帽子をかぶって蛍光灯のちらつきを間接的にすると少しはましになりますので、これを認めるとかの措置をとることなどが合理的配慮の具体例として紹介されています。

こういうこと一つひとつが障害が原因と考えられる特別なニーズとして認識されると、それに対する対応を学校関係者は特別なニーズに応える方策をしっかりと考える、これが合理的配慮ということです。

さて、小学校の高学年の子どもたちの場合、どんな特別なニーズを持っているのか。また、そのニーズに対してどういう合理的な配慮が考えられるのか。これを紹介します。

昨年度、あひるくらぶの子どもたちの困難および特別なニーズとしてどんな問題があるかをお母さんたちに質問をしてみました。また、実際に子どもたちの意見や声も聞いてみました。その結果を、2008年度日本発達心理学会大会で発表させていただきましたが、その内の小学校4年生、5年生（高学年）の結果を紹介します。

小学校高学年、4年生と5年生の3名の結果をまとめたものが表2です。子どもたちは、いずれも通常学級に在籍しています。自閉症スペクトラムの診断を受けた時期は4歳、5歳、保育園・幼稚園の年中の時期です。では、どういう困難が学校でみられるのでしょうか。3名とも共通して困難があるところは、「場面に不適切な話をすることがある」、「自分の意見をまとめて気持ちを言うことができない」などです。それから、注目しておきたいのは、



表の下の方にある、「自分が経験したことを家で話すことが困難」という項目です。今日、学校で何があったのかとか、どんなことをしたのかと聞いても、なかなかそれをうまく伝えてくれないということです。親御さんは、知りたがっているのですが、本人は伝えてくれない。それは、まとめる力が弱いのか、あるいは言いたくないことが学校で起こっているのか、どっちなんだろうという話し合いをしました。両方あるかと思いますが、とりあえず、「まとめる力」、あるいは「起こったことを表現したり、考えるたりする力」、そういう力が弱いのかもしれないことを課題としておさえてみました。このような仮説を立てながら子どもたちへの対応を考えていこうということで議論を積み上げていきました。

表2 小学校高学年グループの子どもたちの抱える困難

Table2 療育参加児の抱える困難			
	小学校4・5年生の姿	困難	場面・学年による違い
遊び・集団	<ul style="list-style-type: none"> <li>冒険・探検・ファンタジーへの興味</li> <li>仲間との同調</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>一人で遊ぶことが多い[A1,A3]</li> <li>好きな遊びに集中すると切り替えが困難[A1,A3]</li> <li>クラスメートに自分から関わろうとしない[A1,A3]</li> <li>学校でいじめの対象になる[A3]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>療育場面では、他児と遊ぶ[A1,A2,リーダーシップをとる]</li> <li>自分の意見を主張する[A2,A3]</li> <li>学校へ行くことを嫌がる[A3]</li> </ul>
人間関係	<ul style="list-style-type: none"> <li>友だち付き合いの分化と固定化</li> <li>男女の違いに気づき、意識する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>同年齢の友だちを作るのが困難[A1,A3]</li> <li>場面に不適切な話をするところがある[A1,A2,A3]</li> <li>自分の意見をまとめて気持ちを言うことができない[A1,A2,A3]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>年下の子ともとは関われる[A1,A3]</li> <li>療育場面では同年齢の人間関係が成立する[A1,A2,A3]</li> <li>自分の思いを表現する[A1,A2,A3]</li> </ul>
学習・設定	<ul style="list-style-type: none"> <li>科学的概念による学習</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>文章問題(国語)、応用問題(算数)の困難[A1,A3]</li> <li>決まったパターンでない理解が難しい[A3]</li> <li>教科により集中できない[A1]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>高学年になって算数への苦手意識がみられる[A1]</li> <li>療育場面では、意欲的に集中して学習に取り組む[A1,A2,A3]</li> </ul>
生活・環境	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分で考える</li> <li>長いスパンで自分の生活を考える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>スケジュール管理の困難[A1]</li> <li>突然のスケジュール変更への対応が困難[A2,A3]</li> <li>音への過敏性[A3]、衣服へのこだわり[A1,A3]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>療育場面では自ら見直しをもって行動できる[A1,A2,A3]</li> <li>学年があがり感覚過敏の問題は軽減してきている[A1,A2,A3]</li> </ul>
記憶・回想	<ul style="list-style-type: none"> <li>記憶力が高まる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分が経験した出来事を家で話すことが困難[A1,A2,A3]</li> <li>怒られた理由より怒られた事実が記憶に残る[A1]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>幼児期より自分が経験した事を話すことは少ない[A3]</li> <li>高学年になって学校のことはさらに話さなくなった[A3]</li> </ul>

「場面、学年による違い」ということでは、あひるくらぶの活動の中では、同年齢同士の人間関係が成立するし、自分の思いを相手に表現することはよくみられるのですが、場面が変わればいつでも表現できるとは限らないのです。できないのではないのですが、場面の制約性が強いのです。また、療育場面では、集中するとか、学習の課題に取り組むことができるとか、みずか

から見通しを持って行動することができるなど積極的な面がみられるのですが、学校や家ではそうはいかないということもよくあります。

学年が上がってくると、幼児期や小学校低学年の時にみられた感覚過敏の問題は、みなさん、軽くなってきている印象があります。例えば、ある食べ物が食べられないとか、あるところに行きたくないとか、素足でフロアを歩けないとかいろいろな困難が過去にあった人も、学年がすすんでくると、それは軽くなっていきます。ただし、高学年になってくると低学年の時以上に、学校のことをさらに話さなくなる傾向があるようです。やっぱり思春期に近づいてくると、同学年の他の子どもたちでも同じですが、やはり学校のことを家ではあまり話してくれなくなってくるようです。それと引き換えに、自分の世界をつくっていくことに力を注ぐようになるわけです。そういうことが重なり合ってくるのが、小学高学年から中学校の頃なのです。この時期は、なかなか一筋縄では子どものころをつかむのがむずかしくなってきます。子どもをみる場合に、一つの視点からだけで課題や問題点をみてはいけないなというふうに感じているところです。

表3 小学校高学年グループの特別なニーズ

	特別なニーズ
遊 集 び 団	<ul style="list-style-type: none"> <li>・イメージの共有の難しさとファンタジーへの没頭</li> <li>・コミュニケーションの不成立体験による消極的対人行動の形成</li> </ul>
人 間 関 係	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他児の意図理解の難しさと一方向的な関わり</li> <li>・状況理解の難しさ</li> <li>・自分の意見を表現することの難しさ</li> </ul>
学 設 習 定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・科学的概念への移行のつまずき(9,10歳の壁)</li> </ul>
生 環 活 境	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自ら計画することの難しさ</li> <li>・継続する感覚過敏の問題</li> </ul>
記 回 憶 想	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文脈を作る力の問題</li> <li>・不快場面の記憶が強く残る(フラッシュバックにつながる記憶)</li> </ul>

次に、これらの聞き取りの結果をふまえて、どういう特別なニーズがある

のかということで、まとめてみました(表3)。「イメージの共有の難しさ」、「ファンタジーへの没頭が見られる」、「自分の意見を表現することが難しい」、「文脈をつくる力が弱い」、「不快場面の記憶が強く残る」などが、特別なニーズのベースになっているのがわかります。

そして、特別なニーズに対応する合理的配慮として考えてみたことは、あひるくらぶでできることとして、第一は、子どもの得意な分野や興味・関心を生かした遊びを用意するということです。徹底的に楽しいことをやろうというふうに話し合っています。そして、プログラムの中で一人ひとりの子どもたちの意見を聞くだけでなく、表現できるようにする、少なくとも表現する場を用意すること、そして全然しゃべらずに帰るということがないように配慮していこうということを話し合いました。

表4 小学校高学年のグループの合理的配慮

合理的配慮	
遊 集 び 団	・子どもの得意な分野や興味関心を生かした遊びを用意する
人 間 関 係	・自分の思いを表現できる場を用意する ・子どもの思いを受け止めつつ、相手の立場や状況、よりよい表現に気付くことができるような支援をする
学 設 習 定	・個人の課題に応じた教育の機会を用意する ・学習に対するポジティブなイメージを形成し、自尊心を培う
生 環 活 境	・計画の立て方を学ぶ機会を用意する
記 回 憶 想	・記憶の想起の問題ならば、意図的におとなが聴き取り、想起を支援し、情緒的な問題ならば、肯定的なフィードバックを増やす支援をする

2009/12/04 立命館大学人間科学研究所 21

それから第二に、学習場面では、学習に対するポジティブなイメージや態度を形成していこうということです。できたことを確認し合って「勉強ができたね」と評価する、また、がんばりのプロセスを評価して、「よく頑張ったので最後までできたね」などできたことを言語化して評価する、そういうことの積み重ねが学習に対するポジティブなイメージや態度の形成につなが

っていくと話し合いました。それから、「計画の立て方を学ぶ」ことも重視しています。ごっこ遊びやルール遊びを中心に活動に取り組んでいるのですが、そのごっこ遊びやルール遊びを考えるとどうしたらいいかを、グループ内で子どもたち同士の話し合いによって、遊び方やルールづくりに参加しつつ決めて行く、というように参加者意識を高める配慮をします。記憶想起の問題であれば、結論を急がないで脈絡や文脈をしっかりとどって、記憶想起のプロセスに寄り添いながら、ゆっくりと大人が聞き取るようにします。また、情緒的な問題なら、そうだねというふうな気持ちに寄り添って、肯定的なフィードバックをふやしつつ、気持ちが落ち着いていくのを待つから聞き取りをするのがいいでしょう。このようなことを合理的配慮として考えてみたわけです。

発達課題としては、表5にありますように、小学校高学年の課題をいくつか整理してみました。

表5 小学校高学年グループの発達課題

発達課題	
遊 集 び 団	<ul style="list-style-type: none"> <li>・仲間と物語を共有して遊ぶ</li> <li>・具体的な興味・関心による仲間集団で遊ぶ</li> </ul>
人 間 関 係	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他児と遊ぶ中で、相手との違いに気づき、調整する。</li> <li>・自分の意見をまとめて表現する</li> </ul>
学 設 習 定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・抽象的思考の形成</li> <li>・困難を克服するための、学び方を習得する</li> </ul>
生 環 境	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自ら計画する力をつける</li> </ul>
記 憶 想	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文脈を作る力をつける</li> </ul>

2009/12/04 立命館大学人間科学研究所 22

小学校高学年の時期は、配慮無しに、そのままにすると、とひとりぼっちになりがちな時期です。仲間の中で相手と対人関係を調整しながら自己形成をしていく、そういう場所があるとそこを発達の源泉にして発達の原動力が

たくましくなっていきます。このような機会と場所を大切にされたプログラム開発が求められるのではないかと考えています。

## 今後の課題—学童期のプログラム開発と関わって—

表6は、今日報告していただいた楠先生の論文から引用させていただいたものですが、セルマン（Selman：1980）が、社会的視点取得を遊びの発達とつないでまとめたものです。

表6 社会的視点取得の発達と遊びの発展

社会的視点取得の発達と遊びの発展	
(参照: Selman: 1980)	
>	段階1: 主観的役割取得 (5, 6歳～7歳頃) 「ごっこ」遊びのストーリー展開に対する理解はすすむがまだ十分でない。簡単なルール遊びを楽しむ。
>	段階2: 自己内省的役割取得 I: 二人称相応的段階 (8歳～11, 12歳頃) 「ごっこ」遊びのストーリー展開の理解はしっかりとしたものになり、先を見越した他者への指示が見られるようになる。仲間といっしょに、ルール遊びが楽しめるようになる。
>	段階3: 自己内省的役割取得 II: 三人称的段階 (12～14歳) 「劇遊び」などを楽しむようになる。配役 (第2者) と自分 (第1者) の関係性を第三者の視点でとらえることができるようになる。

今日、楠先生がviewという概念を生活指導の中に取り入れておられましたが、この視点といいますか、相手の立場から見るとか、客観的な視点から考える。そういうことをこの学童期、特に、小学校高学年、中学生の時期に発達させます。ごっこ遊びのストーリー展開やルールの理解、そして、他者への指示がそこで行えるようになります。第3段階でも、まだしっかりとはいり組めないのですが、この時期、劇遊びというのが大事になってくるのではないかと考えています。配役と自分と、そして、それを監督したり、演出したりするディレクターの役割というのがこの発達段階では大事になってきます。今後の課題になるかと思いますが、この時期の発達課題とつなげて劇の

役割というのをしっかりと考えてみようと思っております。この時期の集団づくりや、通常のクラスでの合理的配慮あるいは個別指導計画（IEP）のつくり方についてのヒントもえられるのではないかと思います。

**追記** 本報告のベースとしたのは以下の研究である。あひるくらぶの活動の中心となって頑張ってくれている院生、スタッフのみなさんに感謝したい。

1. 下向由希子・猪島彩・高森美紗・三宅裕子・藤田陽子・中原咲子・坂口扶仁子・張鋭・井上洋平・竹内謙彰・荒木穂積（2008）「自閉症スペクトラム児の特別なニーズと発達課題(1) —就学前後の対象とした分析—」日本発達心理学会第19回大会（ポスター発表）
2. 小野陵太・西村菜生・弦間亮・飯田真理子・溝部恵・今泉祥子・前田明日香・竹内謙彰・荒木穂積（2008）「自閉症スペクトラム児の特別なニーズと発達課題(2) —学童低学年を対象とした分析—」日本発達心理学会第19回大会（ポスター発表）
3. 松村紀子・植松か慧・早川美紗・荒木美知子・梅山佐和・荒井庸子・竹内謙彰・荒木穂積（2008）「自閉症スペクトラム児の特別なニーズと発達課題(3) —学童高学年を対象とした分析—」日本発達心理学会第19回大会（ポスター発表）