

## 自閉症スペクトラムの子どもが二分的評価の世界から抜け出し、 中間的世界・多様な価値観の世界に向かっていく過程で大切にしたいこと — 発達的な子ども理解と発達保障の追求 —

教職課程非常勤講師 宮本 郷子  
(「障害児教育論1・2」担当)

### 1. はじめに

自閉症スペクトラムの子どもは、「○・×」「できる・できない」といった「二分的評価」にさらされるなかで、○を選びとらなければならないという気持ちで悩んでいる場合が多い。

教育相談の事例でよくあるのが、学校の宿題は絶対にしていかなければいけないという思いが強く、どんなにしんどくても夜遅くまでやったり、わからない問題が出てきたらわからない自分が悪いと思ってしまい、その気持ちを言葉で説明できなくて暴れたりする子どもがいる。宿題の内容そのものが、その子どもの発達課題に合っていないことが往々にしてあるにもかかわらず、子どもは何が何でもしていかなければならないと思って苦しんでいる。こうした子どもは、いつも○を選ばなければいけないと思ってしまうのだろう。

こういう場合、わからなかったら宿題をしていなくてもいい、お母さんに連絡帳に書いてもらって翌日先生に教えてもらえばいい、あるいは本人の課題に合ったもう少しわかりやすい宿題を出してもらえばいいという、折衷案、ちょうど良い案、もう1つの案がなかなか受け入れられないのである。出された宿題はやっていくのが○、やっていかないのは×、わからない場合には翌日先生に教えてもらおうとかお母さんが連絡帳で連絡しておくからという条件付きでやっていかないというのは△の世界であるが、この△の世界、中間的な世界、「まあ、いいか」という世界がなかなか獲得できないで困っている子どもが実に多いのである。

このような自閉症スペクトラムの子どもについて、発達的な視点から見てみることにする。

通常、子どもは2歳半頃から対比的弁別認識が育ち、「大きい・小さい」「できる・できない」がわかるようになる。すると、保育園で楽しそうに遊んでいるみんなは「大きな存在」であるが、あんなふうには遊べない自分は「小さな存在」だと対比を感じてしまう。同様に、学校においても、先生の話をよく聞いて理解し勉強しているみんなは「大きな存在」だが、先生の話が理解で

きず勉強できない自分は「小さな存在」だと対比を感じ、「不甲斐ない存在」として辛さを感じているのである。

また、4歳頃の発達の様子について、白石は次のように述べている。<sup>(1)</sup>

「通常、4歳児は、友だちと対比して下手なことやできないことはあるけれど、でも上手で先生にほめてもらうこともあるというような、『でも』という思考の転換によって、単一ではない多様な自己認識と自己像の形成が成り立つ可能性をもつのですが、自閉症の子どもは、『でも』という思考の転換がむずかしく、その対比が多様性をもちにくいために、一つの尺度に子どもの意識が集中してしまう傾向をもっています。その結果として、「できるーできない」というような、自分の能力への『二分的評価』を形成してしまっ、その見方から脱却することがむずかしくなることもあります。」

しかし、自閉症スペクトラムの子どもが持つこうした傾向を固定的に捉えるのではなく、常に発達している主体として捉えることが大切であり、その発達と教育の可能性について、白石はこう述べている。

「この時期の確定しつつある対比的弁別認識は、活動の結果や他者からのそれへの評価を、自己像として学習し、取り入れていく道具のような役割を果たしています。ゆえに、肯定的な感情とともに取り入れることのできる活動や評価を、いかに教育的に工夫するかが問われているのです。」

つまり、自閉症スペクトラムの子どもは、生活環境や関わり方、教育のあり方を工夫することによって、「二分的評価」から抜け出し、「多様な自己認識と自己像」の形成が可能になるのである。

筆者は、この子たちが、○でも×でもない△の世界、良いとも悪いとも言えない中間的な世界を獲得したり、良い悪いだけではない多様な価値観があることが理解できるようになれば、「まあ、いいか」と思えたり、もっと柔軟に適当に行動することができるようになり、もっと生きていきやすくなるのではないかと考える。また、そのことが自分自身や他者と折り合いをつける力を育てることになったり、できないことはあっても、「まんざらでもない自分」「誇り高き自分」を感じながら勉強したり仕事をしたりすることに繋がっていくと考える。

それでは、自閉症スペクトラムの子どもは、中間的な世界や多様な価値観、時間の概念等の抽象的な事柄をどのようにして獲得したり、人と共感する力や誇り高き自分を感じることができるようになっていくのだろうか。

本稿では、具体的な実践や事例を通して、自閉症スペクトラムの子どもたちが、「二分的評価」から抜け出し、中間的世界に向かっていくときや「多様な自己認識と自己像」を形成しているときとの獲得過程の様子を分析し、子どもの生活環境や関わり方、教育実践のあり方において大切にしたいことを考察したい。

## 2. 「二分的評価」の世界にいる子どもが中間的世界や人と共感する力等を獲得していこうとする過程

### 1) 翔太君が「とりあえず……する」ことができるようになるまで<sup>(2)</sup>

筆者が1年生の通常学級で担任した翔太君は、広汎性発達障害と診断されている子どもだった。何事にも一生懸命に取り組む子どもだが、こうあるべきという思いが強かったり、自分なりの順番が崩せなかったりして苦労していた。

1年生の1学期頃の給食時には、あっちこっちでしゃべって、給食当番のエプロンを着るのが遅くなり、「給食当番、行きますよ」と声をかけると、用意できていない翔太君は、「あーん、翔太おくれる」と言って怒り、行動がそこで止まってしまっていた。「翔太君、心配せんでもいいから、先生もみんなも待っているからね」と安心させながら、エプロンを着るのを少し手伝いながらみんなで待った。周りの子どもたちの中には、「おい、はよ、しろや」と言う子どももいたが、「翔太君、今用意してるから、ちょっと待ってあげよな」と言って待つことにした。こうしたことが度々あるので、翔太君には「こういうときは、待ってください」と言えばいいことも教えた。あっちこっちでしゃべって用意が遅くなること自体は即座に改善できないが、2学期になると、「みやもときょうこせんせい、まってくださ〜い」と自分から言えるようになった。

こんなことが繰り返された3学期のある日、また用意していない翔太君を見て、「給食当番、行きますよ」と言うと、彼は自分のエプロンが入った袋を手にしたまま少し考え、「うーん、今日はもう、このままで行こうかな」と言った。順番がなかなか崩せなかった翔太君が、この日は、エプロンを着るよりも、とりあえず給食を取りに行こうと思うことができたのだ。「すごい！」と介助員さんと喜び合い、翔太君には「ほな、行こか」と言ってエプロンを着ていない彼とみんなで給食を取りに行った。この様子をすぐに翔太君のお母さんに話したら、「まあ、そんなことができるようになりましたか。とりあえず〜するということができるようになったのですね」と喜んでくれた。保護者と子どもの成長を喜びあえるのは嬉しいものである。

友だちを待たせてでもエプロンを着てから給食を取りに行くのが「○の世界」であったのが、友だちとのいい関係ができてきて、友だちや先生をいつも待たせてばかりでは申し訳ないという他者を思いやる気持ちが育ってきたのではないだろうか。また、安心できる子ども集団のなかで、「エプロンを着てなくても友だちから言われたりしない。大丈夫」という安心感が持てて、順番を崩さないというこだわりや、「エプロンを着ないのは×」という「二分的評価」やそのことに対する不安感を拭い去ることができたのだらうと考える。

この時、「エプロンを着るのが望ましい行動」という正解を教師が頑なに押し通そうとしてしまえば、彼のこの行動は×になる。担任教師の価値観、教育指導のあり方も問われるのである。自閉症スペクトラムの翔太君が多様な価値観（こだわりを緩くすること）をもてるようになることが発達課題の1つだという、発達のな子ども理解が教師にも求められるのである。

彼はこの頃から、漢字帳が全部終わってなくても「先生、次のページいっていいの」と尋ねてくれたり、「まだこのプリント終わってないけど遊びに行っていくの」と聞いて、みんなと遊びに行けるようになった。2年生になってからは、同じような場面で、「まってえやあ」と言いながらエプロンに半分手を通しながら、走って来るまでになった。また、給食の配膳台を一番に拭けなくても、「まあ、いいか」とつぶやくようになっていた。

順番を崩しても大丈夫だった、エプロンは着た方がよいけど着ない時があってもいいのだという経験の積み重ねが、先生が言うように「プリントが全部できてなくても後からしたらいいんだ」と思えるようになり、その力が少しずつ般化していった。

彼は、安心できる学級集団のなかで、ほっこりできる居場所と学級行事や授業等で活躍できる出番をもちながら、上記のような経験を通して、徐々に「二分的評価」から抜け出し、「中間的な世界」「適当にする世界」を選びとる力を獲得していったのだと考える。

## 2) アキオ君がお絵かきや工作を楽しむなかで服が湿っていることがわかるようになるようす

軽度知的障害と自閉症スペクトラムをもつ3年生のアキオくんは、特別支援学校に通う、お絵かきや工作が大好きな子どもである。学校でやった工作を思い出して、お母さんと一緒に家で鬼のお面を作ったりお絵かきをしたりしている。

家でのお絵かきは、人の顔や動物などを絵の具を使って描いている。最初の頃はお母さんに絵具に適当に水を入れてもらって描いていたが、何回も何回も描くなかで、絵の具がたくさん入っていて水が少ないと、絵筆を持って描く時に硬く感じるようになってきたようで、自分から絵具にもっと水を入れてほしいと要求するようになった。水をたくさん入れると絵筆で描く時に硬くなくて柔らかく感じるようになり、自分で水を入れて絵具の硬さを加減するようになってきた。絵具が「硬い・硬くない」だけでなく、もうちょっと水を入れたらもう少しだけ柔らかくなる、さらに水を入れたらもっと柔らかくなる、もっと水を入れたらサラサラな感じになることが理解できてきた。

お面を作る時にも、紙粘土で形を作って、その紙粘土が乾いてから色をつけることにしていたが、彼はなかなか待てなくて、紙粘土が乾くまでに絵具で色をつけてしまったり、1つの色の絵具が乾くまでに次の色をつけてしまうので、滲んでしまって失敗したりしていた。何度も工作をするなかで、凄く濡れている、乾きかけだけどまだ濡れている、やっと乾いたといった経験をすることで、滲まないためには乾くまで待つことができるようになった。紙粘土が濡れている状態、乾きかけだけどまだ濡れていて湿っている状態、しっかり乾いた状態といった、物の状態が理解でき始めたのである。

一方で、彼は今までは洗濯した服がよく乾いていると着ることができて、濡れてべちょべちょしていたら着られないのはわかっていたが、生乾きの服は着てしまっていた。しかし、この頃に

は、生乾きの湿った服は着られないことがわかってきて、自分で服を触っただけで判断し、自分から着なくなったということである。

お絵かきや工作などの好きなことをお母さんといっぱい楽しみながら、絵の具の水加減や物の湿り具合がわかるようになり、「濡れている・濡れていない（乾いている）」といった二分的世界だけではない、「湿っている（濡れているとも乾いているとも言えない世界）」である中間的な世界を理解することができるようになってきたのだろうと考える。

大好きなお母さんが側で見てくれているという安心した生活環境の中で、自分の大好きな活動、しかも自由度の高い活動をたくさんすることを通して、真ん中の世界がだんだんわかるようになっていくのだろうと思う。

### 3) 幸雄君が共感したり友だちとふざけたり笑いあったりするようになるとき<sup>(3)</sup>

#### ①はじめての共感的な笑い

筆者が2年生の通常学級で担任した幸雄君は、いろんなことをよく知っている物知り博士で、よくしゃべる明るく穏やかなマイペースな子どもだった。彼は中学年になってから自閉症スペクトラムと診断される。

筆者は、作文の時間に「作文用紙が要る人はおかわりしていいよ」とよく言っていたが、2学期の作文の時間に、幸雄君が2枚目の作文用紙を取りに来ながら「おかわりしようっと」と言うので、「幸雄、お腹こわしたらあかんよ」と言うと、にこっとしていた。筆者の冗談がわかるようだった。3枚目を取りに来たときに、「幸雄、もう、お腹いっぱいもちがうの」と言うと、他の子どもたちも「幸雄、お腹こわすで」とか「幸雄、野菜きらいやのに、よう食べてるなあ」と言っていた。学級の子どもたちは、一緒にいろいろな学級行事に取り組んだり学習したりするなかで、彼のことが少しずつわかるようになり、彼を取り巻く風景が自然な感じになってきていた。

そんな頃のこと。人と共感することがあまりない幸雄君だが、書いてきた作文に「……犬のしみ、つなひき……」という文があったので、筆者が笑いながら「幸雄、これ、なに？ 犬のしみ、つなひき、って」と言うと、彼はその場で笑い転げながら私の顔を見て、「先生、これ、『た』やで。これ、たのしみ つなひき やでえ」と話してくれた。彼が少し歪んで書いていた『た』の字を筆者が『犬』と読んでしまったのだ。そのことが、彼にはすぐに理解できたようで、2人で顔を見合わせて笑い転げた。彼と共感しあい笑うことができたのだ。「幸雄と先生がこんなに笑ったのは、はじめてやねえ」と言うと、彼も嬉しそうにしてくれていた。

同じような頃、漢字の小テストで、明君が「先生、『まるめる』の『める』って漢字、習った」と聞くので、筆者が、「ええー、『める』って漢字、習ったあ」と言うと、幸雄君が筆者と目を合わせてにこっと笑って、「『める』って、送りがなやで」と言ってくれた。子どもたち同士の話が自然になってきたのと同じ頃、幸雄君が友だちの話に入れるようになってきたのである。

幸雄君は、はじめから共感しあう力がないのではなくて、自分のペースで行動することが多いので一緒に共感しあえる場面がなかなかもてないできたのだろう。人と共感しあえる場面をたくさん用意することで、彼が人の立場や気持ちを理解していけるのではないかと思った。

## ②友だちどうし笑いあう

図工の時間に、お誕生日会のプレゼントを作った。幸雄君は黄色と紫の色画用紙を使って、焼きいもの外側が紫色で、真ん中がかばっと割れると黄色になるように工夫して作っていた。同じように、香織さんも焼きいもを作っていたので、香織さんに「幸雄がおいしそうな焼きいも作ってるよ」と話すと、香織さんが彼の作ったものをまねてうまく作ってきたので、「幸雄にも見せてあげて」と筆者が言うと幸雄君の所に持って行き、それを見た彼が香織さんに「わあー、すごいね」と言って2人で笑っているのだ。それから、彼は筆者のところに「先生、これ、何かわかる」と言って持ってきた物を見て「わかる、わかる、ハローウインのかぼちゃの顔でしょう」と言うと、すごく嬉しそうな顔をして「そうそう、かぼちゃのおぼけの顔」と言った。お友だち同士で笑ったりことばの掛けあいをすることも多くなってきた。

## ③元気者の二郎と戯れる

虫が大好きで毎日虫かごを提げてくる元気者の二郎君が、幸雄君の話によく絡んできてくれた。算数で「たこ1匹きあたり足が8本」という例を出して、かけ算の『1あたりの数』の学習をしていた時に、幸雄君が「たこと言ったら、やっぱり明石ですよ」と言うと、二郎君が、「たこやきといたら、やっぱり大阪ですよ」と言うので、学級のみんなが大笑い。給食後、幸雄君が二郎君と体を寄せあって戯れている姿も見られるようになった。

一見、友だちを意識せずにマイペースで行動しているように見える幸雄君だが、実は友だちと関わりたい思いを強く持っていた。大勢の友だちはちょっと苦手だけど、気のあう友だちとなら、自分の得意なこと（例えば、工作での焼き芋作りなど）でなら、おしゃべりしたり気持ちを通いあわせて笑いあったりできるのだ。安心できる先生や友だちのなかでは、機会をつくれれば共感する力は育まれていくのだと思う。

2年生の子どもたちが、周りの子どもたちとは少し感じ方が違ったり行動の仕方が違ったりする幸雄君のことを理解するのは難しい。つい「変な子」と思ってしまうこともある。そこで、授業中などに、子どもたちひとりひとりの特徴に触れて「涙もろいけど作文が上手やね」とか「時々聞き違いするけど、虹を一番早くみつけてくれたね」などと話しながら、幸雄君のユニークな感じ方にも触れ、通常学級の周りの子どもたちに、「学級には、いろんな友だちがいるんだよ」「いろんな友だちがいていいんだよ」という多様な価値観に気づかせていくことを行った。

今の時代、通常の子どもたちもまた、多様な価値観をもつ力が育ちきっていない現状があって、自分と少し違う子どもを排除しかねない状況がある。教師の大らかさはもとより、子どもたちの大らかさも意識して育てていかなければならないと考える。

#### 4) レイ君が第3の道を選びとるようになる過程

三木の著書の中に出てくるレイ君は、知的障害と運動障害をもつ子どもだが、彼が二分的世界から解放される過程で「迷う」姿を見せる場面が書かれている。少し長くなるが引用する。<sup>(4)</sup>

「二分的世界から解放される過程で、レイ君は時折『迷う』姿を見せた。間近で接すると、この『迷う』姿は実に魅力的だった。

車いすに乗って教室から脱出し、一目散にエレベーターに向かうレイ君だが、途中、ノンちゃんに呼び止められる。教室の前に立ったノンちゃんが懸命に呼ぶ。『かえっておいで一、おやつにしよう』と言いたいのだが、ノンちゃんは発語が苦手なので、『オーイ』としか言えない。絞り出すような声は切実な響きをもって届く。廊下の端にいるレイ君はその声を聞き、車いすが止まる。この角を曲がれば後はエレベーターに一直線なのだが、なぜか曲がることができない。

車いすは一度バックしようとし、『いやいや』と思い直して前進する。そこにノンちゃんの声がまた聞こえる。『オーイ!』教室の方を振り返ったレイ君は困ったように笑っていた。

どっちにしようかなあ。行こうか、帰ろうか。決心がつかかねる。しばらく考えあぐねて、レイ君は第三の道を選んだ。教室でもエレベーターでもない。下駄箱から外に出る道だった。

『教室に帰るのが望ましい行動』という正解を教師が用意してしまえば、レイ君の行動はバツになる。『期待される行動』が指導案に書かれたりすることも多いが、子どもの思考と行動は常に大人の想定を超えて、真理真実に向かってのびのびと自由だ。』

二分的世界から中間的世界、多様な価値観の世界に向かっていく過程にいるレイ君がとった行動は、第三の道だったのだ。教室に戻ってくるのが○、エレベーターの方に行ってしまうのは×とすれば、第三の道は、○でも×でもない△の世界であり、良いとも悪いとも言えない世界である。この第三の世界を迷いながら、葛藤しながら、自ら選びとれる力が、良いとも悪いとも言えない中間的な世界、多様な価値観を内包している世界へと踏み出していける力になるのだと思う。

レイ君のこの実践は、こうした「迷う自由」、「葛藤するチャンス」を教育実践のなかで認めていくことの重要性を物語っている。同時に、昨今の教育実践においては、正しい行動・○の行動に子どもを導こうとするものが多く見られ、子どもが制限からの自由を獲得していく発達の可能性の芽を摘んでしまっているのではないかと危惧する。また、こうした良い行動への誘いばかりの「させる」指導は、自閉症スペクトラムの子どもにとっては、その行動を固定化・強化してしまう危険性も孕んでいると考える。大人の予想を超えた子どもの思考や行動を見守ることのできる、自由度と寛容度の高い教育実践の保障が必要だと思う。

#### 5) ケンさんがこだわらないでスルーできるようになった道のり<sup>(5)</sup>

障害青年の学びの場・ばぼろスクエアのケンさん（男性・21歳）は、正義感が強く、ルールに反することや曲がったことには敏感で、そのような姿の人に対しては乱暴な言葉が出ていた。宿

泊学習でよくぶつかっているノブミチさんとケンカになったら嫌なので「宿泊学習に行くのやめようかな」とつぶやいた。スタッフは2人だけの問題にせずにクラスで話し合いをもったりするなかで、ぼぼろスクエアの卓球部で仲良くなったカズさんとタケシさんの3人で話し合うことができるようになった。ケンさんが「本当は宿泊学習に行きたいねんけど、トラブルが心配やねん」という話から、カズさんとタケシさんの2人はケンさんの気持ちを受けとめつつ、ノブミチさんを悪者扱いすることなく話がされて、「ケンさんがノブミチさんとケンカになりそうになったら、俺ら（カズさんとタケシさん）が守ったる」という話になり、ケンさんは宿泊学習に参加する決心をした。彼らはこの男子会を座談会と名づけて、何かあるごとに話し合あいがもたれた。忘年会では、3人は「THE・男・改（ざ・だん・かい）」というユニットをくんで歌を披露した。彼らの仲間意識はどんどん深まり、ぼぼろスクエアを巣立っていった。

卒業後、ケンさんは自ら選び直して作業所に通うことになり、半年後には高齢者施設の中に併設されている就労継続支援A型の事業所で働くことになった。介護の仕事はケンさんのあこがれの仕事で、ぼぼろスクエア在籍中に母親と二人三脚でヘルパー2級を取得した彼には悲願でもあった。その仕事を初めて半年ほどたった頃に、ぼぼろスクエアで後輩たちに、「先輩の話を聞く会」があり、彼が話をした。そこでケンさんは堂々と自分の仕事について語り、「たまに利用者に訳のわからないことを言われてもスルーできるようになった」と語ったのだ。

スタッフの社浦は、ケンさんについて、「ぼぼろスクエアの2年間は、就職のプレッシャーから解き放たれて、『自分』を目一杯出して、仲間をつくり、仲間の力を借りながら自分を見つめ直していった時間だった。彼が『スルーできなかった』自分を見つめ直し、『スルーできるように』自らを変えていくことができたのは、今までの自分をくずし、仲間がいる中で、新たに自分を作り変えていった2年間を過ごしたことが背景にあるように思える」と語っている。

ケンさんは、自分の悩みをとことん聞いてくれて、わがことのように一緒に考えてくれた仲間とのかけがえのない日々の経験があったからこそ、少々嫌のことを言われてもこだわらずにスルーできる力が培われていったと思われる。信頼できる仲間との楽しい活動を肯定的感情を伴って行うことができたので、自分の弱さと向き合い自己修正することができたのだろう。

また、母親との二人三脚でヘルパーの資格をとって自分の憧れの仕事につけた喜びとそこで働いて高齢者の方や周りの大人から評価され、役に立てている自分、価値ある自分、誇り高き自分を感じることができているので、利用者さんにもいろいろな人が居るのだという多様性を伴う他者理解ができるようになってきたと思われる。

青年期に仲間のなかで肯定的な感情を伴いながら青年らしい活動を行い、自我を拡大し自己決定していける力を培うことができたケンさんたちの姿を通して、周りの大人が、障害をもつ青年たちを信じて、見通しをもってゆっくり関わり、待つてあげることの大切さを思う。



## 6) キヨシ君が時間の長さや感覚が少しずつわかるようになっていくとき

軽度知的障害と自閉症スペクトラムをもつ3年生のキヨシ君は、特別支援学校に通う、好奇心が強く感性豊かな子どもである。虫取りが大好きで今すぐにも公園に飛び出していきたいことが多く、お母さんは少しだけ待ってほしいが、時計が読めず、時間の長さや時間感覚もわかりにくいので、なかなか通じなくて困っていた。

ある日、夕飯を作ってから公園に行こうという話になった時に、お母さんはあと15分待ってほしいが、彼にはわかりにくいので、時計を見せて、「長い針が今0のところにあるから3のところにくるまで待ってね」と話すが、彼は待たなくてすぐにやって来て、「まだ?」と催促していた。頻繁に催促してきて夕飯が作れないので、お母さんは、彼に夕飯を作っている様子を見せながら、「今、味噌汁の出汁をとってるでしょう。このお鍋に大根や野菜を切ってから入れて、ぐつぐつ煮えてきたら味噌を入れるからね。それができたら遊びにいけるよ」と話した。気がせくキヨシ君だが、「わかった」と言って去っていき、しばらくするとやって来て、お母さんが野菜を切っているのを見て、「これ入れてぐつぐつするんやな」と言う。またやって来て、「ぐつぐついつてきたな」と。お母さんが「お味噌入れたらできるで。そしたら遊びに行けるで」と話す。彼は行ったり来たりしながらも、お母さんが味噌汁を作る工程を見ながら、行動を通して感覚として15分という時間の長さを掴んでいき、怒ることなく待つことができた。

時間の長さや時間感覚といった目には見えにくい抽象的なことは、獲得していくのに時間も手間もかかることだが、このキヨシ君のお母さんのように、生活の中で具体的な事柄、例えば、味噌汁を作る工程を通して理解させていくことも1つの良い方法だと思う。

キヨシ君は、学校や家庭で何度も具体的な生活経験を通して、徐々に時間の長さや感覚がわかるようになり、以前よりは待つこともできるようになってきた。

## 4. おわりに

自閉症スペクトラムや知的障害をもつ6人の子ども・青年の実践や事例をもとに、彼らが「二分的評価」の世界から脱却し中間的な世界や多様な価値観の世界に向かっていこうとする過程を分析し、大切にしたいことを考察してきた。その中から共通することを以下の3点にまとめる。

### 1) 安心できる、優しい人間関係・子ども（青年）集団

どの事例にも共通のこととして、自分のことを受けとめてくれて安心できる、優しい人間関係があって、そういう子ども（青年）集団のなかで、子どもたちは自分の好きな活動を楽しみながら肯定的な感情を伴いながら行うことで、第三の道、○ではない行動も、迷いながらも選べるようになっていくように思える。また、「～ができたら認めてあげる」という条件付きではない、無償の愛を求めている子どもたちなのだと思うのである。

## 2) 発達保障の視点 — 発達障害の固定的ではない発達の見方

自閉症スペクトラムなどの障害特性を正しく理解し対応することは間違いではない。しかし、その特性を固定的に捉えてしまっていて変わらないものとするのではなく、実践や事例のなかの子どもたちや青年のように、変化発達する主体として捉えることが大切である。大人の思うように行動させる、良い行動ができるように誘導することが大切なことではない。時間も手間もかかるけれども、子どもの内面、自我の育ちを保障することこそが大切なことなのである。

## 3) 自由度・寛容度の高い教育実践やかかわり — 大人の側にも求められている多様な価値観

いま、学校現場では、「こういう時にはこうすべき」というマッチングのような指導方法が時々見られる。しかし、こういう方法では、決められたパターン化された場面では葛藤することなく、うまく行動できるかもしれないが、長い目で見ると、子どもが自分で考えて行動する力やもう1つの方法、折衷案を受け入れていく力にはならない。そればかりか、こうした指導ばかりを続けていると、生活場面でのマッチングが更に進み、障害特性がより固定化・強化される危険性を孕んでいると考える。

いつも正しい行動や答えが用意されている活動やそのように展開しなければならない指導案ならば、子どもは安心して△の世界・中間的な世界を選択できない。子どもが迷ったり葛藤したりできるような活動を用意することや、第三の道を選ぶことができるような自由度と寛容度の高い実践が保障されなければならないのである。

また、こうした子どもを取り巻く大人の側にも、子どもの行動を「○・×」「良い・悪い」だけで導かない多様な価値観と、子どもひとりひとりの発達課題に合った教材の工夫が求められている。

---

### 註

- (1) 白石正久『自閉症の世界を広げる発達の理解』、かがわ出版、2007年。p. 151～152。
- (2) 宮本郷子「通常学級でいねいなかかわりを求めている子どもたち」、青木道忠・越野和之・大阪教育文化センター編『発達障害と向きあう』、クリエイツかがわ、2007年。
- (3) 宮本郷子「一人ひとりの子どもたちとていねいに向きあう —通常学級のインクルーシブな学級・授業づくり」、荒川智『インクルーシブ教育入門』、クリエイツかがわ、2008年。
- (4) 三木裕和『希望で導く科学』クリエイツかがわ、2013年。p. 72～73。
- (5) 社浦宗隆「仲間とともに乗り越えていく —高校卒業後の『学びの場』での青年たちの仲間づくり」、障害者問題研究会『障害者問題研究』第43巻第4号、2016年。