

特別支援教育における「遊び」についての臨床教育学的考察

吉岡 恒生

障害児教育講座

“Play” in Special Support Education -From the Viewpoint of Clinical Education-

Tsuneo YOSHIOKA

Department of Special Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

1. はじめに

臨床教育学が日本で最初に大学の教科として正式に認知されたのは、1988(昭和63)年の京都大学大学院教育学研究科臨床教育学専攻においてである。この専攻設置の主要な目的は、次の三点であった。1) 増大する新たな児童や青少年の問題に対処するための高度な教育相談の専門家の養成、2) 臨床心理学と教育学を統合した、より包括的な児童や青少年の研究と、臨床経験に基づく教育相談や教育指導の理論的研究、3) 困難のある子どもの援助だけでなく、その子どもと関わっている大人、わけても教師やカウンセラー自身の既存の教育観の自己批判と再構築の援助である。(和田2009)¹

筆者はその臨床教育学専攻の第一期生として4年半を大学院で学んだ。学部では教育心理学科に在籍し、臨床心理学を中心に学んだゆえに、大学院は教育方法学の「臨床心理学」の枠で受験したが、大学院の再編のため、入学したときは「臨床教育学」という新しい名を冠せられた専攻の大学院生となった。指導教官より「臨床心理学と教育学の統合」との説明を受けたように思うが、「臨床教育学とは何だろう」という戸惑いはあった。ところが、実際の大学院生としての生活は、臨床心理士養成のための訓練が主体となり、教育学はわきに置かれてしまいがちになった。

それでも、「臨床教育学」専攻の大学院生であるというアイデンティティは、実際の教育現場への筆者の関心を高めた。それは個を大事にする臨床心理学の視点から教育現場を眺めてみたいという問題意識となった。そうして筆者は手始めに、大学院生活の最後の1年間、関与的観察者(サリヴァン)²として幼稚園に通った。このように筆者なりに、「臨床教育学」の方法論を模索しようとしたが、遠隔地への就職決定により試

みを途中で終わらせることとなった。

筆者の就職先は教員養成大学であり、「臨床教育学」を実践するにふさわしい場であった。しかし、赴任した部署は障害児治療教育センター(現教育臨床総合センター発達支援相談室)であったので、最初の10年間は臨床心理士としての相談活動とその他の大学教員としての仕事に追われ、教育現場との深いつながりをもつには至らなかった。それでも教員対象の研修会や、教育実習生の研究授業の参観などで、教育現場とりわけ特別な支援を必要とする子どもを対象とする教育現場の現実について少しずつ学んでいった。

21世紀になり、特殊教育から特別支援教育への転換が話題に上るようになり、専門家と現場の連携が強調されるようになるにつれ、教育現場とのつながりが増えていった。たとえば、専門家チームの一員としての特別支援教育巡回訪問などである。特別支援教育に関わる専門家として小・中学校に赴き、現場が対応に苦慮する児童・生徒を観察し、そのあとで教員と対象児童・生徒の支援について話し合うといった取り組みである。筆者としては、臨床心理学の視点から教育現場を眺めてみたいという、大学院生のときに中途半端に終わった試みを、制度的な取り組みの中で再開できたという思いがある。

一方で、これが臨床教育学なのであろうかと自問すると、少々違和感もある。筆者の大学院生時代の指導教官であり、「臨床教育学」講座の初代教授であった河合³は、臨床教育学の方法論について以下のように述べている。「臨床教育学においてもっとも大切なことは、研究者が研究しようとする現象に自らかかわっており、「客観的観察者」の立場をとらないことから出発することである(必要に応じて、後に客観的観察をすることも生じる)。」巡回訪問において、専門家チームの一員としての筆者は、観察を通して現象に自らか

かわっているものの、やはり、より主体的に子どもにかかわっているのは教師であり、専門家チームは「客観的観察者」に傾きがちである。また、巡回訪問の場では、児童・生徒および教師は、当然のことながら専門家チームにより観察されていると感じており、それゆえ不自然な場となる。つまり、筆者たちが観察する時は、子どもも教師も必ずしも本来の姿を見せるわけではなく、観察者を前提としたよそゆきの姿を見ていることがある。ゆえに、子どもと教師が心を通わせあうあるいは葛藤が生じる普段どおりの場を探索すべき「臨床教育学」の場としては限界がある。また、学校の外部の研究者が、関与的観察者として、つまり教師と子どものありのままの姿を自らも関与しつつ主体的に観察することは、現状ではなかなか困難である。

そこで本論では、発想の転換をし、あくまで教育の主体は教師と子どもであるという事実に立ち返り、教師の視点から子どもと教師の間で織り成される現象の意味を自ら考察した記述（語り）を素材に、臨床心理学の知見を用いながら、筆者自身も現象に密着しつつ考察していく。河合⁴は、「ここ（臨床教育学：筆者注）で言う、「現象に自らかかわる」ことには、実にいろいろな程度がある」と述べている。「現場の教師の報告を聞いたり、相談を受けたりするときでも、聞く態度によってずいぶん異なってくる。その体験を共有し共感してゆこうとする態度と、「事実」を客観的に知ろうとする態度とでは、語られる内容や、語っている間にその教師が思いつく内容も異なってくるであろう。」

今後特別支援教育に関わる様々な現象を取り上げていきたいが、今回取り上げる現象は「遊び」である。「遊び」を包括的に定義することは難しい。『特別支援教育大事典』⁵の「遊び」の項目を見ると、ほぼ共通にみられる「遊び」の特徴として次の3点が挙げられている。①自由で自発的な活動であること。②それ自体が魅力的で楽しいと思う活動であること。③非生産的で、気晴らしであるにもかかわらず、緊張（真剣さ）をともなう活動であること。

「遊び」を論考するにあたり、特別支援教育に関わる教員の事例レポートを用いる。素材は、筆者が担当した特別支援学校教諭免許状を取得するための2日間の認定講習を受講した教員の事前レポートであり、受講者は特別支援学校と小・中学校の特別支援学級の教員である。

特別支援学校（知的障害）の教育課程には「領域・教科を合わせた指導」が組み込まれており、その一つに「遊びの指導」がある。遊びの指導は、遊びを学習活動の中心にすえて、身体活動を活発にし、仲間とのかわりをうながし、意欲的な活動を育てていくものである。⁶

受講者には事前レポートとして、「学校生活で観察

される広い意味での子どもの遊びを取り上げ、その意味を考察しなさい」という課題を与えた。そのレポートを書くにあたり、何か参考になるものがあるといいだろうと考え、『そだちの科学12 遊びとそだち』（評論社）⁷を参考書に指定した。様々な論者が、「遊び」について考察したり、自身の体験について振り返ったりしているものである。

実際の講習1日目は、まず最初に『自閉症児の遊戯療法入門』⁸を紹介した。この論文を執筆した滝川は、1999年から2003年まで4年間愛知教育大学に在籍し、筆者らとともに発達支援相談室（当時障害児治療教育センター）で相談を担当し、学生を指導した。その経験をもとに書き下ろしたものである。筆者が相談活動を行っている発達支援相談室では、自閉症をはじめとする障害のある子どもたちに遊戯療法（プレイセラピー）を行っている。たいがい筆者たち教員が保護者のカウンセリングを担当し、学生・大学院生が私たちのスーパービジョン（指導）のもとで遊戯療法を担当している。また、プレイルームで子どもが学生セラピストと遊んでいる姿を観察しつつ、時にはそこにかかわりながら保護者の話を聞くこともある。このように筆者の臨床の場には「遊び」があふれており、そうした「遊び」との主体的なかわりが、特別支援教育の場で見られる「遊び」を読み解くための前提体験となる。その体験を受講者に共有してもらうためのツールとして、『自閉症児の遊戯療法入門』があった。

講習では、『入門』をテキストに、臨床心理学では子どもの「遊び」を治療的に利用していくこと、「遊び」には意味があること、自閉症児などの発達障害児の「遊び」には発達支援的な意味があること、などを説明し、特別支援教育における「遊び」を検討するための地ならしをした。

筆者は「遊戯療法」のやり方を教育現場にそのまま適用できるとは考えていないが、発達障害を有する子どもをはじめとした子どもたちを理解し、自分の実践を振り返る手がかりとするなど、「遊戯療法」の考え方が現場での実践に役立つ面はあると考えている。

さて次章では、「遊び」について考察した事前レポートをいくつか取り上げ、1日目の午前の講習で解説した『自閉症児の遊戯療法入門』の内容と午後の講習での集団検討を踏まえた筆者のコメントをそえる。集団検討では、レポートを素材として、レポーターと筆者および他の受講者も交えて、（とりわけ特別支援教育における）「学校生活における遊び」について意見を交わした。

2日目の講習では、アートセラピーのグループ体験という形式で、受講者に「遊び」を実際に体験してもらったが、この試みについては本論文では割愛する。

2. 学校における「遊び」の事例検討

1. 帰り道の儀式的行動から

まずは、小学校特別支援学級担任のレポートから。

事例1

ある児童と私は、ほぼ毎日一緒に下校している。通学路の地面には、模様をついたアスファルトや横断歩道がある。この4か月ほど、学校から家に着くまで、児童は色の薄い所、私は色の濃い所を歩くという遊びをしながら帰っている。この遊びが始まったきっかけは、前年度の担任や周囲の子どもたちから、児童はこの遊びが好きらしいということをしらっと耳にしておき、私がこの遊びに誘ってみたことである。この児童は自分からコミュニケーションをとろうとするタイプの子ではない。この遊びを始めたころは、私が児童に「色の薄い方を歩いてね」と言っていたのだが、最近では、児童の方から「濃いところ、歩いて!」とやってくるようになった。また、「そこ、だめだよ」と私に指摘したり、私が「あれ?黒いところを踏んでいるよ」と言うと、「えっ!そう?」と返してきたりするようになった。

児童が一人でこの遊びをしている所は最近見ていない。この遊びは、一人でやっても楽しくないと思う。それは、役割分担をすることでこの遊びが開始されるからである。そして、ルールがあり、それを守ることによって遊びが成り立っている。また、相手がやっていることをよく見ている。さらに、この遊びに勝敗はない。この遊び自体が目的ではないように感じる。普段、どちらかという一人で遊ぶことの多い児童だが、この遊びは児童にとって、人とかかわり合う「入口(きっかけ)」となっているように感じる。子どもが他者とかわりをもとうとする時、その手段は様々である。私はこの児童から、「遊び」を通して他者とかわりをもつことと、「遊び」から子どもの成長が見られるということ、勉強させられている。

私は子どもと遊ぶことで信頼関係をつくっていくことを大切にしている。そして、その子どもの発達段階に沿った遊びが、必要な時期にされることが大切であるとを感じる。また、遊びは子どもをよく見る上での大切な場面であると思う。

(筆者のコメント)

強迫行動と遊びは背中合わせなのかもしれない。「色の薄い所」しか歩けない、一歩でも踏み間違えればパニックになるとしたら、それは強迫行動だが、自分が定めた儀式的行動を柔軟性も持ちつつ楽しめればそれは遊びとなる。

子どもの頃、学校の帰り道に、何かこの児童と似たような遊びを、自分一人で、あるいは友達と一緒に編み出したことはなかったであろうか。筆者自身は、歩

道と車道とを分けるブロックの上をできるだけ落ちないように歩いていたのを思い出す。子どもは退屈な帰り道も遊びに変えていく。

こうした遊びとそれをめぐる子どもの気持ちを描いた絵本に『ぼくのかえりみち』⁹がある。主人公の「そらくん」は、小学校の帰り道、歩道わきの白い線の上に立ち「きょうは、このしろいせんの上をあるいてかえろう」と宣言する。そして「このしろいせんからおちたらいへんなことになるんだ」というファンタジーを繰り広げながら、自宅までの道のりを冒険していく。

このようなファンタジーのわくわく感に大人が寄り添っていくことで、「こだわり」に見えたものが「遊び」に展開していったのが、このレポートの事例ではないだろうか。この事例では、子どものファンタジーの内容は明らかではないが、教師は何とはなしに子どもと楽しさを共有しているようである。教師がその児童の行動に「遊び」を見出し、人とかわり合う「入口(きっかけ)」としているのである。

2. 「遊び」か「性的問題行動」か?

生徒にとっては「遊び」でも、第三者から見れば性的問題行動になってしまう事例について考えてみたい。

事例2

現在、知的障害を持つ児童・生徒たちのための特別支援学校に勤務しており、そこで担任している高等部男子生徒の事例について取り上げる。彼には自閉的傾向があり落書き帳などに駅名など好きな言葉を何度も書いて過ごす。同じことを繰り返すことが彼の遊びの特徴である。今回考察したいのは、彼が自分自身の好奇心もあり、よく女性の身体にタッチすること。そして、それを注意されることをおもしろがって楽しんでいることである。

女性の身体にタッチすることがいけないことであるというのはこれまでも保護者や中学校の頃の教師からも何度も注意されてきて、十分に理解していると思われる。そういうことをすると必ず注意されるということがよくわかっている上で、「先生、見て」と言う前から目の前で女性にタッチし「今、〇〇さん、さわった」と言ってニコニコと笑いかけてくるのである。「ダメでしょう…」と優しく注意されると「は〜い」と言ってまたニコニコしているし、「ダメ!」と、ビシッと言うと、自分で「女の人、さわっていかん!」とちょっとおびえた雰囲気と言った後、こちらが「そうだよ。ダメ!」というような形で言い聞かせると、また「は〜い」とニコニコ笑顔になってしまう。

彼の中では、『「いけないことをする」→「注意される」』という一連のパターンを遊びとして楽しんでいるような感覚があるように思われる。同じパターンで、

給食時に他人のお皿を触るとか、他人の持ち物を触るということもある。これらは触ってみたいという好奇心よりも「注意される」ことをおもしろがってやる遊び感覚であると思われるので、放っておけることに関してはできる限り反応しないように接しているが、女性に触ることを見過ごす訳にはいかないの、彼の遊びのパターンにはまってしまうこととなり、対処の仕方について我々教師も保護者も困っている。

(筆者のコメント)

思春期以降の性教育は、特別支援学校とりわけ知的障害者対象の特別支援学校では頭の痛い問題であると聞く。事例1では、「遊び」を純粋に「かかわりの足がかり」にすることができたが、事例2では、「遊び」が「かかわりの足がかり」とはなるが同時に「性的問題行動」につながってしまっているという矛盾を抱えている。「かかわり」を重視するか「性的問題行動の阻止」を重視するかを求められ、当然のことながら「性的問題行動の阻止」を第一に対処するのだが、教師の意図はなかなかうまく伝わらない。

この事例をめぐり、講習のなかで、「みなさんならこの事例についてどう考え、どう対処するか？」について5分間考えてもらい、その上で全体討論を行った。以下、討論の要点をまとめる。

性的問題行動については、大きく2つの見方ができる。一つは、問題の背景に思春期以降の第二次性徴に伴う性的衝動・性的関心があるという見方、二つ目は、性的問題行動に見えるが、実はかかわりを求める気持ちが不適切なあり方で表現されているという見方である。どちらかにスパッと分けることができるものでもないが、年齢が高いほど、発達レベルが高いほど、後者よりも前者の視点を重視すべきであろう。

前者の場合は、性教育の在り方が問われ、犯罪に移行するような問題行動にならないための将来を見据えた徹底した指導が求められる。性衝動を適切な形で解消する方法(自慰行為など)を教えることが必要な場合もあろう。一方、性教育には保護者からの「寝た子を起こすな」という要望が強いこともあるため、保護者の了解のもと指導を進めていかねばならない。

後者の場合は、かかわりを求める気持ちを満たすために、握手やハイタッチなど他の方法に置き換えていくことが考えられる。その際、不適切な行動を取った場合は無視することも選択肢の一つである。

この事例では、「給食時に他人のお皿を触る」とか、「他人の持ち物を触る」などの、性的行動とは別の注意を喚起する問題行動が見られる。「注意されると面白がってしまう」ことは、教師として悩むところである。この場合、どうしてこういう事態になるかを考える必要がある。通常、教師が生徒を大声で叱ることは、善悪の判断を促し、問題行動の抑止力として働く。し

かし、表情を読み取る能力に問題のある自閉症児の場合、相手の感情表現の多寡が自身の気持ちに影響する。つまり、喜びであるか怒りであるかといった感情の種類にかかわらず、相手が大きく感情表現をすればするほど、快の感情が高まるのである。それゆえ、大きさに叱るよりも、声のトーンを落として短く注意し、あとは無視するほうが効果的なこともある。

3. 盲学校における遊び

次は盲学校小学部における事例である。

事例3

・学校で見られる遊び

私の勤務校で見られる遊び、すなわち授業時間以外の休み時間などの子どもの活動は、3、4人の集団での遊びがほとんどである。事例としてあげるのは、本校の子どもが「平均台じゃんけん」とよんでいる遊びである。

2つのチームが平均台の両端に分かれ、それぞれ最初の一人が反対の端に向かって歩いてゆき、出会った所でじゃんけんをする。負けた方は平均台から降りて初めの位置に戻り、勝った方は進む。負けた方からは次の子どもが歩き始め、また出会った所でじゃんけんをする。これを繰り返す、先に相手の端まで行った方が勝ちとなるものである。

・「平均台じゃんけん」を考える

一見、単純に見えるこの遊びには、

①平均台の上をバランスよく歩く。

②相手とじゃんけんをする。

③1度負けても次の出番で巻き返しをねらうことができる。

といういくつかの要素があり、じゃんけんでは勝つだけ、平均台を速く歩くだけという単純な勝負ではない。平均台が得意でもじゃんけんは時の運(子どもが言うには強い、弱いがあるらしいが)である。逆に平均台が苦手でもじゃんけんでは勝てるかも知れない。つまりこの遊びには「常に勝つ(負ける)子」は存在しない。しかも平均台の練習をして「今度こそは勝つ」という努力する気持ちも出てくる。

・遊びを考える

本校の小学部は子どもの数が17人と少ない。年齢差のあるこの集団は何を行うにしても体格、経験、目の見えやすさなどの点で差ができてしまい、それが遊びの世界にも影響する。子どもたちは、勝ち負けが特定の子どものみに集中することを避けて同じ条件で遊ぼうとしているのではないかと考えられる。また単純に勝負がついて終わってしまうのではなく、敗者復活もあり、勝つための努力や工夫もできる。

そんな様子を見ていると、授業のときよりも考え、体を動かしているのではないかと思うこともある。し

かし子どもたちは何よりもそんな時間を楽しんでいるのである。

(筆者のコメント)

筆者は盲学校の実態を知らないのですが、それだけに興味深く読んだ。目の不自由な子どもたちにとっての遊びとして「平均台じゃんけん」が選ばれたことに不思議な感じがした。全盲の子にとって平均台は恐怖の対象ではないのだろうか。目の見えない子にとっての平均台だからこそ意味があるのだろうか。

晴眼児が「平均台じゃんけん」をする場合と、視覚障害児が「平均台じゃんけん」をする場合を思い浮かべ、比較してみよう。足元が見える晴眼児と足元が見えない視覚障害児では、「平均台じゃんけん」で遊ぶ際の安定感に差があり、そのマイナスの要因であるはずの不安定感が遊ぶ際にはプラスに作用しているように思える。

カイヨワ¹⁰が分類した遊びのカテゴリーの一つにイリンクスというものがある。イリンクスとは、「眩暈(めまい)の追求を基礎とする遊びであり、一瞬だけ知覚の安定を崩し、明晰な意識に一種の心地よいパニックを惹き起こそうとする試みを内容とする遊び」である。視覚障害児にとって、「平均台じゃんけん」はイリンクスなのであろう。晴眼児がジェットコースターに乗る際の眩暈を楽しむように、足元が不安定だからこそ楽しみも大きいのであろう。それはまた、ハンディを克服するための平衡感覚・運動能力の発達を促しているのである。

4. 知的障害と聴覚障害を併せ有する生徒の感覚遊びの事例

次は聾学校高等部における事例である。

事例4

「遊び」を「自由遊び」と「課題遊び」に分けた場合の「自由遊び」についての事例を取り上げる。今回の「自由遊び」は、一定の条件の場や遊具などが限定されることなく、児童、生徒が自由に取り組む遊びのことを指すと捉えて、考察する。

事例「細かい粒状の物質を手のひらで感じたり、ばらまいたりする遊び」

本生徒は、高等部1年生の生徒で、知的障害と聴覚障害を併せもっている。細かい粒状の物質を触ったり、ばらまいたりすることが好きである。日頃している遊びの様子は、4点見られる。

- 1、水道から水を出して手で受け、空中や地面に振りまく遊び。
- 2、砂を空中や地面にばらまく遊び。
- 3、砂利をポケットに入れて、手で少しずつ握って空中や地面にばらまく遊び。

4、消しゴムのカスを触ったり、ばらまく遊び。

以上の行動をしている時の生徒の様子は、とても活き活きしており、表情は大変うれしそうである。細かい物質を触っている時は、静かに楽しんでおり、ばらまいている時は、動きが激しくなる。そして、ばらまいて投げるときには、物質が放物線を描いて飛んでいく様子や、ばらばらになって飛んでいく様子、地面に広がっていく様子をよく見ている。本生徒は、この遊びを常にしたいようであるが、授業や自分のすべき活動がある時は、ある程度我慢をしている。そこで、登下校時の一人になった時や寄宿舎の自室での自由時間などに、この遊びを楽しんでいる。細かい物質を手のひらで握ったり放したりすると気持ちが落ち着くようで、とても集中して遊んでおり、周りに人がいることに気づかないこともある。

考察

本生徒にとって、手のひらで感じる感覚は、大変心地の良いものであるという様子が見られる。本生徒の遊びの様子と学校生活の様子、家庭環境とを観察した結果、考えられることを2点述べる。1、感覚遊びから抜け出せない心理状態であるのではないか。2、知的障害と聴覚障害を併せもち、聴覚で得られる感覚が不足しているため、手のひらで得られる感覚がはっきりとして感じられ、気持ちが良いのではないか。以上が本生徒の遊びの考察である。

(筆者のコメント)

人間は良くも悪くも刺激を得るための行動を起こし続ける傾向を持っている。レポーターが考察で「聴覚で得られる感覚が不足しているため、手のひらで得られる感覚がはっきりとして感じられ・・・」と述べているように、人間が刺激を求めるに際して、無意識的に自己の不足分を補うやり方を取っている。聴覚を通して刺激を取り入れることができず、かつ知的に意味づけることができない場合、滝川¹¹が自閉症児について説明するように、「混沌とした感覚世界や、『意味』を通さない生の知覚世界にながくとどまる傾向にある」のである。そうすると、水や砂の触感や、水や砂や消しゴムをばらまくときの視覚的・感覚的刺激がより重要な意味を持つてくるのだろう。

このような一人遊びも、なじみの世界に浸りきることができるという点で、少なくとも情緒の安定には役立っていると思われる。しかし、それを発達に結びつけるためには、周囲からの働きかけによって、常同的な一人遊びから、相互的な交流のあるかわり遊びに変えていく必要がある。遊戯療法場面(一対一)と学校場面(一対多)では対応は異なるであろうが、「子どもの体験のあり方を理解(共有)するとともに、子どもの行動そのものをいかに共同の体験にしてゆくか

の工夫がたいせつ」¹²だと思われる。

滝川¹³は次のようにも述べている。「砂遊びや水遊びの場面でよくあるこうした行為を、自閉症の「常同行為」「こだわり」として（つまり症状として）かたづけしてしまえば、それまでである。その行為が、そのときその子にどんな体験になっているかを観察し、推測し、こちらがそれを「共有」するところからかわりがはじまる。自閉症児が私たちの共同世界に用心深く歩み入るのを援助するためには、まずこちらがこの子たちの体験世界に歩み入ることが先だからである。」

5. 自閉症生徒の「こだわり」遊びについて

知的障害養護学校高等部における自閉症生徒の「こだわり」遊びの事例を2例挙げる。

事例5

知的障害養護学校の高等部に勤務して十数年、「遊び」について生徒たちの様子を振り返り考えてみたが、決められた日課で決められた活動や用意された活動を行うことの多い高等部の学校生活において「遊び」とは何か正直思い浮かばず悩んだ。ただ、「遊び」について考えるなかで、自閉症の生徒に見られることの多い「こだわり」といわれる行動について、これを広い意味での「遊び」としてとらえてよいのではないだろうかと思えてきた。私が現在担当している高等部1年生の生徒Aは、換気扇や扇風機、ファンなどが動いているのを眺めることが好きで、放課など時間があるとそれらのある場所まで行き、スイッチを操作して過ごしている。その「こだわり」といわれる行動をとっている時の生徒Aの様子は、状況や時間などから行動を制限されない限り、愉しんでおり、能動的な行動である。時折、他の理由で不安になり、その不安を解消したい、気持ちを落ち着けたいために苦しそうな表情をしていることも見られるが、これは気持ちを安定させるための彼らなりの方策で、「こだわり」といわれる行為は彼らにとって決して嫌な行為ではない。自閉症の生徒たちは、人との関わりが苦手であり、年齢相応に「遊び」の幅が広がっていくことは難しく、限られた興味の中で「遊び」を愉しんでいる。その「遊び」の内容が限定されていたり、周囲から見ても執着しているように感じたりすることから「こだわり」という言葉で表現されているが、彼ら自閉症の生徒たちは、こだわっているのではなく、一つの「遊び」を追求する、熱中する力があるのだと思う。

事例6

高等部2年生の自閉症の生徒Bの遊びの事例を取り上げる。

まず、すり足で前後に繰り返し移動する行動や歩きながら壁や扉などを触る行動については、足の裏や指先の感触を楽しんでいるようである。また、体を大き

く横に揺さぶることがあるが、頭の中が空っぽになるような感覚になって気持ちいいのかもしれない。

物を手にとってあそぶ行為は、重さや色を感じて心地よい感覚を楽しみ、物をひらひらと振る行動は、物に当たった光が変化の様子を見て楽しんでいるようにみえる。

「あ、あ、…」などの声を繰り返し出すのは、繰り返しの音の響きを楽しんでいるようである。発語する際ののどの感覚も気持ちよいのだろうか。また、Bは行きたい場所である「たいいくかん」という言葉を何度も繰り返す。しかし、行きたい場所が変わった現在も「たいいくかん」と繰り返すので、音の響きを楽しんでいると感じることがある。また、机や階段の手すりをトントンとたたく行為は、ただ指先の感触を楽しんでいるだけではなく、音を聞いてリズムを刻んでいるようである。たたく物の材質により音の違いを聞き分けて気に入った材質を何度もたたいて音を楽しんでいるようである。

Bの遊びには、体のいろいろな部分で気持ちいい感覚を楽しむことや、触れたものをたたいて音を聞いて楽しむこと、発語や発音を繰り返して楽しむなどがみられる。これは、周りのことを気にせずに自分のことだけに没頭できる一人遊びである。

Bはこだわりの強い生徒である。こだわりの行為は、自分のことに没頭するために必要な準備の行動や行為であり、それを制限されることは遊ぶことを制限されると思って、時に脅迫的な行動を起こすこともある。学校生活の中では緊張することも多いが、遊びの時間は緊張を解くための必要な時間なのだと思う。

（筆者のコメント）

自閉症者の「こだわり」そのものを「遊び」とみなすかどうかは議論の分かれるところであろう。しかし、「こだわり」を問題行動とのみ考えず「遊び」とみなすことにより、かかわる側に余裕が生まれ、それが彼らとのかかわりによい影響を与えることもある。ある自閉症児の母親は、その時々「こだわり」を「ブーム」と呼ぶ。「今のこだわりは…」というよりも「今のブームは…」と言うことによって、多少ユーモラスな感じが出て、その行動を受容しやすくなる。「こだわり」を無理やり制止しようとする、他のそれ以上に困った「こだわり」が出てくることもあるので、母親とのカウンセリングでは、比較的無害な「こだわり」で治まっていることでよしとすることもよくある。

ところで、事例4もそうであるが、重度の自閉症児者の場合、感覚そのものを楽しんでいるように見えることがある。ピアジェは、知的発達を4期に分け、0歳から2歳頃までの最初の時期を感覚運動期と名づけた。浜田¹⁴は、「あたえられた場面を感覚器官を通してとらえ、その場面にふさわしい運動によって対処し

ていく活動が感覚運動的活動である」と述べる。「感覚も運動も基本的に<ここのいま>にかかわるものである、これは<ここのいまにはない>ものをとらえる表象的活動と対比される。」<ここのいまにはない>イメージや概念を操作する前の段階にある子どもたちは、<ここのいま>の感覚を楽しむことが遊びとなる。

一方「こだわり」は、滝川¹⁵が言うように、「障害的な異常行動というよりも、自閉症児がなんとかまわりの世界に適応する努力のあらわれとみることができる。」ドナ・ウィリアムズ¹⁶も『自閉症だったわたしへ』のエピローグで、自閉症者の体験世界について以下のように解説している。「体を揺らすこと、自分の手を握ること、頭を打ち付けること、物をたたくこと、自分の顎をたたくこと。それは、自分を解放してやすらぎを得るため。そうして内面にたまった不安や緊張を緩和し、恐怖をやわらげる。動きが激しいほど、戦っている不安や緊張も強い。」事例5に「気持ちを落ち着けたいために苦しそうな表情をしていることも見られる」とあるように、一見遊びに見えるこだわりを、不安に対処するための行動として見る視点も大切であろう。

6. 肢体不自由児の遊び（おしゃべり）

肢体不自由児対象の特別支援学校高等部における事例である。

事例7

はじめに、学校生活に見られる子どもの遊びは休み時間に多くが観察されると思われる。しかし、主障害が肢体不自由である特別支援学校の子どもたちにとって、休み時間は次の授業への準備や、トイレで用を足す時間で終わってしまい、遊ぶ時間とはなかなかならない。そのような生活の中で、高校生である彼らの遊びについて考えた。

教室にいる生徒たちは、友達とおしゃべりをして過ごすことが多い。自分で動くことが難しいため、相手の顔を見ながらの会話ではないが、楽しんでいる。それらの内容は、テレビ番組についてであったり、ゲームやパソコンについてである。限られた時間のためか、見た番組の感想を言い合うぐらいで、そこから話題が発展することはあまりない。給食後など少し長めの休み時間は廊下を掃除したり、歩行の訓練を行ったりする生徒が増える。その活動中に出会った人とおしゃべりをする。この時は普段の休み時間とは異なる集団(友達)と話すのをよく目にする。

学校生活の中では遊びの主流が「おしゃべり」であるのは、高等部という年齢だけではなく、自由に動くことができないためと思われる。生徒たちの会話を聞いていると、悩み事や深い内容については家に帰ってからメールでやりとりしているようである。静かに待

つことも平気であるが、他人とのつながりを求めて、言葉と一緒に気持ちのやりとりを確認し、楽しんでいると考える。

(筆者のコメント)

事例4「知的障害と聴覚障害を併せ有する生徒の感覚遊びの事例」でも触れたように、人間は無意識的に自分の弱点を補うやり方で刺激を求めていく。ダイナミックな運動機能を用いた遊びを追求できない肢体不自由児は、比較的使いやすい発話機能を利用した遊びを追求するのであろう。

絵本『どんなかんじかなあ』¹⁷は、車椅子の少年ひろくんが主人公である。彼は視覚障害のあるともだち、聴覚障害のあるともだち、神戸の大地震で両親を失ったともだちと話をし、「どんなかんじかなあ」と彼らの身になって考えようとする。そして最後に、ひろくんの身になったともだちに「うごけないって、すごいだね。じっとしてそらを見ていたら、いつものひゃくばいくらいいろんなことかんがえたよ。わかったこともたくさんあったよ。だから、ひろくんは、がくしゃみみたいなだね」と言われ、「考える」という自分の誇るべき特性を自覚する。絵本の主人公ひろくんは動けない代わりに「考える」のである。これを子ども同士の遊びという観点から考えると、実際の肢体不自由を有する子どもたちは、「考えを交し合う」つまり「おしゃべりをする」ことで遊んでいるのだろう。

7. 重度重複障害児の遊び

肢体不自由特別支援学校小学部の事例である

事例8

私は現在、肢体不自由児の養護学校に勤務しており、小学部5年生の重度重複学級の担任をしている。児童たちが学校生活で見せる、広い意味での遊びの事例を、対象児Cを取り上げ、その意味を考察したい。

Cは発語がほとんど無く、言語によるコミュニケーションが難しい。日常生活では、独りで座位や立位などの姿勢保持をすることができず、学校生活では保持椅子に座るか、横になって寝た状態の姿勢で過ごしている。また、自らの力で移動することが困難なため、周りにあるいろいろな物に興味があって手を伸ばしてみても、手が届かないと分かったと、それ以上興味を示すことは無い状況である。そのため、自分の目の前に置かれたものや手の届く距離にある物に対しては強い興味を示し、遊びたい気持ちを前面に表す。左手でつかむと離さず、強く握ったと思ったら倒してみたり、口に入れてみたりと、その物の触り心地や形状、硬さなどのいろいろな感触を楽しんで遊んでいるような様子が見られる。Cは普段から周りの様子や、動く物や人、音のする方向などを熱心に見ており、自分の周りにある物がいったいどういう物なのかと観察している

ようである。こちらがCの遊びを引き出そうと意図して置いてない物（オムツ交換のためにCの近くに置いたオムツやお尻拭き、着替えを入れるためのビニール袋やティッシュなど）を見つけると強い興味を示して（つかんでカサカサ音をたてたり、振り回したり、シール部分を興味深く観察したり）、Cには遊びの対象物となってしまう。

Cの遊びは、①自分の身近にある物の探索から始まり、②その物への興味、③それが安全であるかどうか警戒、④それを実際に確認、④どのような物かを学習する、という（探索→興味→警戒→確認→学習→遊び）遊びであると考察した。

学校での子どもたちの様子を見てみると、Cも含め、子どもそれぞれがそれぞれの方法で「遊び」を行っている。遊びを広い意味でとらえると大人の考える遊びだけが遊びではなく、子どもはどんなことも遊びに変え、楽しむことできる遊びを見つかる天才であると改めて感じた。今後も子どもたちが安心して遊び心を引き出せるような環境作りに努め、その意味や成長を観察していきたい。

（筆者のコメント）

この事例を読んでいると、ガラガラに手を伸ばす0歳児の姿が思い起こされる。赤ん坊がガラガラに手を伸ばす様子を見て、家族はそれに赤ん坊の手が届くよう働きかけ、赤ん坊がガラガラを握り振り回す様子を「遊び」と見なし、その状況を笑顔で見守り、赤ん坊もそれにつられ顔をほころばせる。滝川¹⁸は、「乳幼児が私たちのもつ共同世界に歩み入るための最初の、そしてもっともたいせつな導きの糸は、まず養育者との間でかわされる情動の共有である」と述べる。

この0歳児の対象への働きかけに近いことが、特別支援学校でも重度重複障害児たちによって日々試みられているのであろう。しかし、生活年齢の高い重度重複障害児の所作は0歳児の所作ほど大人にアピールしないため、教師の反応もさめたものになりがちであろう。また「情動の共有」がなされたとしても、健常の赤ん坊ほどにはそれが著しい発達にはつながらない。にもかかわらず、この子たちのゆっくりした発達を支えるのは、繰り返し試みられる「遊び」への大人たちの共感とそれに基づいた働きかけであろう。

8. 知的障害生徒の集団遊び

知的障害者対象の特別支援学校高等部の事例である。

事例9

私は現在、知的障害養護学校の高等部で働いている。生徒は高等部になると毎日毎日部活動や自分の進路に向けて忙しくなる。

そんな中、生徒が楽しみにしているのは集会で行う

ゲームである。例えば全校集会だと、普段関わりのない小学部や中学部の友達と一緒に参加することができる。全校集会のゲームでは小、中、高等部の各部一人ずつの三人のペアでチームを組みゲームを進めていく形になっている。そこでは、高等部の生徒は一番年上の先輩として、ゲームを楽しみながらも中学部や小学部の友達をリードしたり、いろいろな言葉かけをしたりしている様子もよく見られる。この全校集会での生徒の様子を見てみると普段のクラスの中では見られないような年下の子を気遣ったり一生懸命まとめようとしている姿が見られるので、ゲームを通しての心の成長ができていないのではないかと考えられる。

また、全校集会の他に、部集会といって高等部だけで行う集会もある。そこでは、全校集会ではできないような、少し難しい「井桁積みゲーム」や体を張って行う「〇〇に挑戦」のようなゲームを行う。部集会ではクラスの友達と協力しながら他クラスの友達と競い合うのである。全校集会では小学部の友達もいるのであまり激しい動きはできないが、高等部の部集会では、皆、とても良い表情をしており、心からゲーム自体を楽しんでいるように感じられる。そして、自然と大きな声で仲間を応援しあったり、どうしたらもっと速くなるか、他のチームに負けないかなどを話し合ったり作戦を立てたりしている姿もみられる。このことから部集会では、ルールを守ることや、一人一人の個人プレイではなく仲間と協力することなどが自然と意識されているように感じられる。

以上のことから、普段、なかなか人との関わりが苦手な生徒でも、ゲームや遊びを通して自然に友達と関わり合うことができているように考えられる。

（筆者のコメント）

学校側が設定した集団遊びによって社会性が身につけていく様子が描かれている。「ルールを守ることや、一人一人の個人プレイではなく仲間と協力することなどが自然と意識されているように感じられる」「なかなか人との関わりが苦手な生徒でも、ゲームや遊びを通して自然と友達と関わり合うことができているように考えられる」とある。遊びそれ自体は非生産的なものかもしれないが、かかわりを通して関係性の発達を促すという点で、子どもの成長にとって生産的な行いとなる。特別支援学校の教育課程に「遊びの指導」が組み込まれているのもそのためであり、そのことに教師が気づいていることが大切である。

筆者が相談活動を行う発達支援相談室でも、個別プレイセラピーのみならず、グループプレイセラピーも行っている。当相談室でのグループプレイセラピーは、比較的軽度の発達障害を有する子どもたちを対象にし、自己紹介や「だるまさんがころんだ」などの集団ゲームを通じて、社会性を身につけていくことに焦点

を当てている。発達障害児のなかには、個別プレイセラピーのなかで成長し、一対一の関係ではそれほど問題は感じられなくなったが、学校等の集団のなかでは問題行動が目立ってしまう子もいる。そうした子どもにとって、比較的守られた集団のなかで成功体験を積むことは、自己肯定感の高まり、ひいては集団場面での行動の改善につながっていく。

引用文献

- ¹ 和田修二 臨床教育学専攻の設置（京都大学教育学部六十年史編集委員会 京都大学教育学部六十年史（1989-2009）第4章 第1節 京都大学教育学部 2009 pp.341-344）
- ² H.S. サリヴァン 中井久夫・宮崎隆吉他訳 精神医学は対人関係論である みすず書房 1990
- ³ 河合隼雄 臨床教育学入門 岩波書店 1995
- ⁴ 河合前掲書
- ⁵ 伊藤良子 遊び（茂木俊彦他編『特別支援教育大事典』旬報社 2010）
- ⁶ 文部省 遊びの指導の手引 慶應義塾大学出版 1993
- ⁷ 滝川一廣他編 そだちの科学 No.12 遊びとそだち 日本評論社 2009
- ⁸ 滝川一廣 自閉症児の遊戯療法入門－学生のために－ 治療教育学研究 第24輯 愛知教育大学障害児治療教育センター 2004 pp.21-43
- ⁹ ひがしちから ほくのかえりみち B L出版 2008
- ¹⁰ R. カイヨワ 遊びと人間 岩波書店 1970
- ¹¹ 滝川前掲論文
- ¹² 滝川前掲論文
- ¹³ 滝川前掲論文
- ¹⁴ 浜田寿美男 感覚運動的知能（岡本夏木他編『発達心理学辞典』ミネルヴァ書房 1995）
- ¹⁵ 滝川前掲論文
- ¹⁶ D・ウィリアムズ 自閉症だったわたしへ 新潮社 1993
- ¹⁷ 中山千夏 どんなかんじかなあ 自由国民社 2005
- ¹⁸ 滝川前掲論文

(2010年9月16日受理)