

自閉スペクトラム症児童におけるエピソード記述を用いた対人的かかわりの分析

境 悠太郎・朝岡 寛史

(2024年10月9日受理)

Analysis of Social Interactions Using the Episodic Recording Method
in a Child with Autism Spectrum Disorder

Yutaro Sakai, Hiroshi Asaoka

Abstract: This study aimed to identify the characteristics of social interactions in a child with autism spectrum disorder (ASD) across a regular classroom and small-group settings. We observed the interactions between the target child and peers in both settings. The episodic recording method was used for data collection, resulting in 11 episodes: five from the regular classroom and six from the small-group setting. The results revealed that: 1) the target child's interaction patterns differed between the regular classroom and small-group settings; 2) the child became overly focused on winning in competitive situations, potentially overlooking others' feelings; and 3) practice and increased confidence led to more positive interactions and verbalizations. These findings suggest the importance of considering multiple environments when assessing and supporting children with ASD as well as the potential benefits of structured practice in improving social interactions.

Key words: Autism spectrum disorder, Episodic recording method, Social interactions

キーワード：自閉スペクトラム症, エピソード記述, 対人的かかわり

I. 問題の所在と目的

平成18年の特別支援教育の実施に伴い、通常学級において特別支援教育が重視されるようになってきた。現在、小中学校の通常学級では知的な発達の遅れはないものの、学習面または行動面で著しい困難を示す児童生徒は全体の8.8%となっており、その割合は増加傾向にある（文部科学省, 2022）。多様化する児童生徒の教育的ニーズへの対応困難の根幹には「学級全体を視野に入れた包括的な支援」「教師の教授行為」「授業づくり」「学級経営」等に課題があることが指摘されている（司城, 2012）。これらの課題を改善・克服するために、障害のある者となない者が共に学ぶ仕組みであるインクルーシブ教育システムの構築が進められている。その根拠として、「障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子どもと

共に学び合い生きる中で公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要であり、次代を担う子どもに対し、学校においては、これを率先して進めていくことはインクルーシブな社会の構築につながる」ことが示されている（文部科学省, 2012）。つまり障害のある者もそうでない者もお互いのことをよく知り、学び合うことが期待されている。

発達障害のある児童が過ごしやすい学級経営の特徴として、岡部・澤田・柘植（2023）は学級全員が支え合い育ち合うことのできる関係性の構築を基盤とし、児童と教員が信頼関係を築き上げることで良好な学級雰囲気醸成していることを明らかにした。また、一柳（2021）は小学校通常学級に在籍する自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder; 以下、ASD）特性児に対する周囲児の行動メカニズムを検討した。ASDは対人コミュニケーションの困難さと限局的・

反復的な行動や興味のパターンによって特徴づけられる障害である (American Psychiatric Association, 2013)。一柳 (2021) の調査から、周囲児の適切な行動を増やす支援として、ASD 特性児と周囲児が「共有」できる場を増やすこと、各々のことに集中して取り組めるような環境を整えること、休み時間の両者のかかわりに着目すること、周囲児自身の話を丁寧に聞くことが見出された。これらの研究では、発達障害のある児童の学級適応を促進するためには基盤となる学習環境や人間関係を整える必要性が示唆されている。

半構造化面接 (岡部ら, 2023) や質問紙調査 (一柳, 2021) の研究手法を用いて発達障害のある児童と周囲児とのかかわりは分析されているものの、両者のかかわりのプロセスを質的に検討した研究知見は十分に蓄積されていない。浜谷 (2012) は教育現場における実践から学ぶというスタイルは少ないが、その視点にこそ通常学級での特別支援教育をさらに発展させる教育的価値があると述べている。また司城 (2012) は、衝動的な行動がある児童や授業中に話し続ける児童等、特性の異なる児童と他の児童との間にどのような相互作用が生じているのかを明らかにする必要があると述べている。加えて、対象児の学習やコミュニケーションを促進するための個別の支援と学級における他者との相互作用がどのように関係するかを分析することも重要な視点であると指摘している。

以上を踏まえ本研究では、観察するフィールドとして小学校通常学級と少人数場面の2つを設定し、かかわりのエピソードを収集・分析することで、支援に生かせる視点を得ることができると考えた。よって本研究では、エピソード記述 (鯨岡, 2005) を用いて小学校通常学級に在籍する ASD 児 1 名と他者とのかかわりに関するエピソードの分析により、ASD 児の対人的かかわりの特徴を明らかにすることを目的とした。

II. 方法

1. 対象児

公立小学校 4 年生の通常学級 (男子 14 名, 女子 16 名) に在籍する A 児を対象とした。A 児は医療機関から ASD の診断を受けており、通級指導教室を利用していた。WISC-V の結果は FSIQ が 79 (信頼区間 75~85)、言語理解指標が 94、視空間指標が 68、流動性推理指標が 71、ワーキングメモリ指標が 88、処理速度指標が 97 であった。また、PARS-TR (親面接式自閉スペクトラム症評定尺度テキスト改訂版) における幼児期ピーク得点は 20 点、児童期現在得点は 21 点であり、幼児期・児童期ともにカットオフポイントを上回った。

対人トラブルを主訴に、週に 1 回大学の教育相談に相談していた。体を動かすことが好きで、地域の野球チームに所属していた。

学校での全般的様子として、A 児は体育や理科の実験等、活動が多くある授業を好んでいた。休み時間は運動場でドッジボールをすることが多かった。お笑い係を担当しており、クラスメイトを笑わせられるようなネタを考える等、興味関心があることには一生懸命に取り組む様子が見られた。その一方、算数の計算問題や文章問題、国語の読解問題や記述問題、整理整頓、空間把握に苦手さがあった。空間把握では文字を綺麗に書くことに難しさがあり、斜めになることや大きさにばらつきがあった。そのため、ノートに意見をまとめる時間では文字を書きたがらない様子が見られた。その反面、ICT 機器による文字入力は意欲的に取り組んでいた。担任からは「納得がいかないことが起こると引きずってしまう」という話があった。対人的かかわりに関しては、伝えたいことがあっても上手くことばにできず、相手に伝わらないことがあった。グループ活動場面においては、自分がやりたいことを譲らず、他の児童の意見を受け入れられなかったため、トラブルに発展することが見られた。さらに、勝負事になると負けや失敗を受け入れられないことがあった。

教育相談 (以下、少人数場面) での様子として、相談当初は母親の後ろに隠れて挨拶をしたり、自分の思いを発言したりする機会は少なかった。しかし、一緒に遊ぶことや学校生活について話すことを重ねるにつれ、次第に自分から発言することが増えていった。また、好きな芸人のものまねをすることが頻繁に見られるようになった。集団ゲーム場面では、暗算での得点の計算を一度間違えると当てずっぽうで答えた。

2. 倫理的配慮

研究を実施する前に、第一・第二著者が A 児の学級担任と管理職、保護者に対して口頭と書面にて研究目的と方法、成果の公表について説明を行い、書面による同意を得た。本研究は、広島大学大学院人間社会科学部研究科における研究倫理審査 (請求番号: HR-ES-001255) による承認を得て実施された。

3. 手続き

(1) 通常学級場面

20XX 年 12 月から 20XX 年 1 月までの約 2 ヶ月間、小学校にて不定期で授業場面や休み時間場面を観察した。訪問日数は学校行事が重なり、計 4 日間であった。観察する際は周囲児のプライバシー保護の観点からフィールドノートのみで記録を行った。また、読み

手の了解可能性(鯨岡, 2005)を高めるために、できる限り複数人で観察を行った。加えて、A児の様子や学級全体の実態を把握するため、第一著者が学級担任(以下、担任)への聞き取りを適宜行った。

(2) 少人数場面

20XX年6月から20XX年1月までの約7ヶ月間、週に1回約1時間の教育相談場面においてボウリングやモルック等の集団ゲームを設定し、対人的かかわりの様子を観察した。教育相談には第一・第二著者、特別支援教育を専攻する学部学生と特別専攻科学生が参加していた。観察の際は前方と後方に1台ずつ計2台のビデオカメラを固定設置して記録した。

4. 分析方法

通常学級場面(授業中及び休み時間)と少人数場面において、A児と他者がかかわっている場面を抽出し、第一著者がエピソード記述を作成した。エピソードの収集に際しては、エピソード記述の方法論(鯨岡, 2005)に基づき、観察された事実だけでなく、第一著者が感じ取った場の雰囲気やA児の表情、行動に現れる微細な変化も記述に含めた。

本研究では、大坊(1998)の対人コミュニケーションチャネルの分類を参考に、「発言の内容・意味」を含む言語的コミュニケーションと「視線・ジェスチャー・姿勢・表情・身体接触」を含む非言語的コミュニケーションのいずれかが行われた際に対人的かかわりが生じたと定義した。A児と他者との間で何らかのやりとり、すなわち言語的・非言語的コミュニケーションの開始から時点までをひとつのエピソードとした。エピソード前後の様子や雰囲気は「背景」としてエピソードに含めた。エピソードの解釈に関しては、その場に同席していた第二著者及び学生と吟味し、読み手の了解可能性の観点から協議し、見解を一致させた。

Ⅲ. 結果及び考察

以下において、エピソードごとに、「背景」「エピソード」「A児の対人的かかわりに関する考察」の順で示した。なお、エピソード1・2・3は同日に観察されたものであるため、背景はひとつにまとめた。

1. 通常学級場面

〈背景1・2・3(11月11日)〉

第一・第二著者の2名で小学校を訪問し、A児の小学校での様子を観察した。2時間目と3時間目の間の休み時間から3・4時間目の理科の授業まで観察し

た。休み時間、A児は算数の宿題の直しを同じクラスの女子に教えてもらいながら進めていた。理科の授業では、初めに教室で前回の学習の振り返りをした後、理科室に行き、5人班(A児の班は一人欠席で4人班)で水の温まり方の実験を行っていた。A児の席は教室、理科室ともに後方であった。

〈エピソード1:算数の宿題〉

第一・第二著者が教室に行くと、すでに休み時間は始まっており、教室にはザワザワと子どもたちの遊び声が出ていた。著者らが訪問することは担任からクラス全体に周知されていた。そのため、著者らの存在に気づいた子どもたちが次々に「こんにちは!」と元気な声で挨拶をした。多くの児童は集団になって話をしていたが、A児は自分の席で女児1名と算数の宿題の直しをしていた。A児もこちらに気づくが、特にことばを交わすことなくすぐに直しを再開した。筆算の問題の直しをしており、女児から「がんばれ」と言われ、A児は「うーん」と悩んでいた。「えー、わからん!3?」とA児が首を傾げながら書くと、女児が頷き、赤鉛筆で勢いよく丸をつけた。それに対してA児は「やったー!できた!」と手を挙げて喜んだ。女児は少し笑みを浮かべながら、次のページの問題を指差した。A児は再び鉛筆を手にとって考え始めた。

〈考察1〉

周囲の児童も近づこうとする様子はなく、まさに2人だけの空間となっていた。挨拶や言葉をお互いに交わすことがなかった理由としては、学校での様子を見られること、特に宿題のやり直しを自分だけがやっているところを見られるのが恥ずかしかった可能性が考えられる。また、A児と一緒にいた女児は面倒見のよい児童で、嫌々教えている様子はなく、A児の回答を気にしながら、A児が理解できるように工夫して教えているように見えた。以前からA児は算数の計算問題が苦手だと第一著者に話していた。遊ぶ時間を割いて自分の間違いと向き合うことができたのは、根気強く教えてくれる児童の存在や「できた!」という感情の湧き立ちがあったからこそ、諦めずに次の問題、次の問題と進むことができたと考えられる。

〈エピソード2:役割分担〉

理科室で授業が始まり、実験に使う丸底フラスコや発泡スチロールの容器、ゴム管等の器具を班で手分けして準備することになった。実験器具には座っている席ごとに番号が振り分けられており、自分の番号の器具を取ってくるよう指示が出された。A児の班は一人欠席であったため、A児が同じ班の女児に「俺何番?」と聞くと「○○さんがお休みで、1番から4番はそのままだから、△△(A児の名前)は4番だよ」

と教えた。A 児は首を傾げ、不思議そうな顔を浮かべながらも「分かった」と返事をした。しかし、いざ立ち上がって器具を取りに子どもたちが動き出すと「俺何番？」と再び A 児が同じ女児に聞いた。女児は「えーとね…」ともう一度同じ説明をした。A 児は真剣に女児の話聞くが、それでも分からなかったようで再び聞き返すと、女児は少し声を荒げながら「だからー」と同じ説明をした。A 児は再び「分かった！」と言って器具を取りに向かったが、器具が置いてある場所で別の児童に何を持っていくのかを尋ね、その児童から実際に運ぶ器具を見せてもらい、ようやく器具を運ぶことができた。

〈考察 2〉

A 児が先生の指示を理解できず、同じ班の児童に何度も聞いている場面である。この時、担任は実験の説明を数分間した後、続けて誰が何を持ってくるのかをすべて口頭のみで説明した。また、A 児の班に一人休みがいることについては触れなかった。A 児は、自分がどの番号でその番号の人は何を持ってくるのか、休みがいる場合はどうしたらいいのか等、分からない要因が重なり、混乱してしまったと推察される。くり返し説明を聞いても十分に理解できていない様子であったが、A 児が主体的に質問をしていた。A 児の積極的な授業態度に対して、視覚的な手がかりを併用した説明（例えば、実際に器具を提示しながら口頭で説明する）や、休みの人がいる班に対しての説明がある等の工夫が A 児にとって有効な支援となると考えられる。

〈エピソード 3：発表〉

担任が発問すると毎回数人の児童が手を挙げており、A 児もほぼ毎回手を挙げていた。A 児の様子として、発表が当たって発言を終えた後は、しばらく姿勢良く座っていたが、当たらない場合は徐々に姿勢が崩れ、椅子をゆらゆら揺らしながら座っていた。

担任の「水の温まり方は実験でどうなったか？」という発問の後、A 児の同じ班の男児が「水を温めると体積が大きくなった」と班の実験結果を発表した。何人かの児童が発表し終えた後、担任が A 児に「△△さん（A 児の名前）の班は□□さん（同じ班の児童）がさっき発表してくれたけど、何か違う意見？」と聞くと、周囲の児童数人が「同じ班だから一緒でしょ」と答えた。A 児は「あ、そっか」と言ったが、担任が「いいよ」と言うと A 児は立ち上がって「温めると（水の体積が）下がっていった」と答えた。これに対し周囲の児童が「えっ！」と思わず声をあげた。A 児は周りを見渡し、不安げな顔を浮かべた。

続いて、各々ノートに結果や考察をまとめる時間が

与えられた後、「以前実験をした空気の体積の変化の仕方と比べてどうだったか？」という発問がなされた。A 児はノートに黒板に書かれた文字は写していたが、最後まで自分の意見を書くことはなく発表の時間となった。他の児童（以下、周囲の児童または周囲児）は水の方が体積の変化は大きかったといったことを答え、A 児は「水は 1 時間（実際の実験時間は 20 分ほど）にちょっとずつぐらいい変わっていった。水と空気（の温まり方の差）は変わらなかった」と発言した。周囲の児童は「1 時間!？」「変わらなかった!？」と驚いた顔をした。A 児は一瞬不安な表情になったが、それ以降の発問に対しても積極的に手を挙げ続けた。

〈考察 3〉

一つ目の発問では、他の児童はみんなの発表から「水は温めると体積が大きくなる」ことを察したり、同じ班だから結果は同じはずだと思ったりしたため、A 児の発表に「えっ！」と思わず声が出たのだろう。A 児は実験で自分が見た事実に基づいて発表しており、周囲からの驚きの声と顔を向けられるのは不安に感じるのも無理はないと思われた。このことから、周囲児では学級の意見や総意が、A 児では自分が経験したことが発表内容に強く影響を与えたと推察された。

二つ目の発問では、自分の意見をノートに書いていないにもかかわらず発言したため、発表時に「1 時間」と表出したのだろう。もともと A 児は言い間違いは多く、周囲児も間違いを都度指摘するため、日常的に不安に感じることがあると考えられる。A 児の書字や意見を伝えることの苦手さを改善・克服するためには、タブレットやパソコンに自分の考えをあらかじめ入力しておき、それを参照しながら発言することがより良い発表につながる可能性がある。

〈背景 4（12月13日）〉

給食の時間が終わり、昼休みが始まるチャイムが鳴ったため、教室に向かうと A 児を含めた 10 人ほどの児童がまだ教室に残っており、今まさに A 児も校庭に出ようとしていた。A 児は長縄を手に持っており、一人で校庭に駆け出して行った。校庭では様々な学年の児童が所狭しと入り混じり、様々な遊びをしていた。A 児は長縄を置いて「やっぱりドッジボールがしたい」と第一著者に話しかけた後、2～3 人でドッジボールを始めた。少しすると 2 年生から 4 年生までの児童 20 人ほどの団体になり、ドッジボールが始まった。このような多学年での遊びは普段からするようで、学年が混ざり合ったチームで試合をしていた。

〈エピソード 4：ドッジボール〉

ドッジボールの最中、A 児はボールが当たって外野にいた。他にも外野には 3 人ほどいて、その中には

背の低い2年生男児もいた。ボールがA児のいる外野に渡り、バスを回す流れになった。A児は「はい！○○（同じチームの児童の名前）！ボール！」と反対側にいる4年生児童からバスをもらおうと声を出していた。2年生男児もA児の前に立ち、バスをもらおうとした。A児が男児に「邪魔！」と言ったタイミングで反対側にいる味方の外野からバスが投げられた。A児はそれをキャッチしようとするが、同じく取りに行こうとした男児とぶつかり、A児はボールを弾いてしまった。A児は相手の内野コートに入ったボールを取ろうとするが、相手チームから「だめ！いけんよ！」と言われ、「あーもう！」とボールを地面に叩きつけるようにして相手コートに投げ入れた。すぐに気持ちを切り替え、反対側にいる味方の外野に「ごめん！もう一回（バスをくれ）！」と言った。しかし、A児がいる側と反対の外野にいた味方にボールが渡ることはあってもA児にはなかなかバスが送られなかった。A児はイライラした様子を見せていたが、運良く近くにボールが転がってきた。それを一目散に掴んで相手に当て、A児は「よっしゃー」と言いながら走って内野に入っていった。

〈考察4〉

A児の「勝ちたい」「当てたい」という強い思いが、ゲーム中の言動に反映されていたと見受けられる。「邪魔」という発言や、ボールを強く叩きつける行動から、自分の思い通りにいかない状況に対して不適切な行動が出現しやすいことを示している。一方で、その後すぐに気持ちを切り替えて味方にバスを再度要求する姿勢は、A児がある程度の自己調整能力を有していることを裏付けるものであろう。このエピソードから、A児のニーズに応じた目標の設定や支援方法の検討が重要であることが示唆される。

2. 少人数場面

〈背景5（11月13日）〉

宣言ボウリングを初めて行った。レクリエーション用のボウリングのピンとボールを使い、宣言したピンの数通りに倒すことができたなら3点、倒れたピンの数が宣言した数から離れた数だけ減点されるルールでゲームをした。第一著者が進行役を担い、A児、第二著者と学生2名の計4人、2人ペアのチーム戦を行った。1ゲーム4フレーム行った。1フレームをペアで交互に1投ずつ投げた。

〈エピソード5：宣言ボウリング〉

1ゲーム目の対戦では僅差でA児のチームが負け、A児は2ゲーム目を強く希望した。全体に楽しげな雰囲気があった。A児は「○○先生、お願いします！」

「外してもいいよ、頑張って」と応援をしており、次こそ勝ちたいという思いが伝わってきた。1フレーム目、A児のチームは1ピンを宣言し、A児は宣言通り1ピンだけを倒した。敵味方関係なく拍手が起き、A児も「おーし！」と満面の笑みでガッツポーズをした。A児は次投げる同じチームの学生に小さな声で「外してー」と伝えた。学生が投げたボールは狙い通り1ピンも倒さずに転がっていった。A児は「オッケー！」と言って手を叩き、ジャンプをして喜んだ。しかし、ボールはピンの後ろの壁に当たり、跳ね返って1ピン倒れてしまった。A児の顔から笑顔が消え、無言のままボールを地面に叩きつけた。周りからは「惜しいー！」という声が上がったが、A児は10秒ほど無言であった。しかし、第一著者が「でも、まだマイナス1です」と励ますとA児は「まあまあまあま。1にしておいてよかった」と切り替えた。また、「1でよかった、うん」と自分を納得させるように何度か言い聞かせていた。この後、A児は「壁に当たった後に倒れたピンは得点にいけない」とルールを変えるよう第一著者に要求した。

〈考察5〉

成功するかと思った矢先に失敗してしまったため、本人にとっては大きなストレスとなったと推察される。第一著者の励ましのことばを聞いて気持ちを切り替えられたように感じたが、「勝ちたい」という気持ちや悔しさがルールの変更を要求する行動へとつながったと考えられる。A児の気持ちを受け止めながら、「勝つこともあれば負けることもある」というゲームの不確実性や面白さを味わったり、「失敗しても仕方がない」と感情を受け流したりできるように支援することが重要と感じられた。

〈背景6（12月4日）〉

第一著者、A児、学生2名の計4名でモルックを行った。ゲーム開始前に、第一著者がモルックのルールを理解して楽しむという目標を提示した。そして、ルールが記載された資料を配り、動画を再生しながらルールを解説した。A児は落ち着いて説明を聞き、疑問に思ったことを質問していた。ゲームは「30点を目指す」「3回連続の失格はなし」といったオリジナルルールで行った。また安全のため、「下からモルックを投げる」「手渡しで渡す」ことを約束として決めた。

〈エピソード6：モルック①〉

1回戦はA児のチームが勝利した。A児自身も多く倒すことができたり、最後は同じチームの学生のファインプレーがあったりしたため、A児は音楽を口ずさみながら踊る様子が何度も見られた。「まだ逆転できるよ」「次3点倒せば勝てる」といった発言が

多く、同じチームの学生に「縦持ちの方がいいよ」とアドバイスをしたり、相手チームの得点を計算して得点板に書き込んだりする等の余裕が見られた。2回戦はペアを変えて行った。先行後攻を決めるジャンケンで勝ったA児は「よっしゃー！」とガッツポーズした。A児が第1投を投げるとモルックは優しく転がって1本も倒すことができなかった。A児は静かに頭を抱えて少し歩いてモルックを拾って相手に手渡した後、「もう負けた、負けたわ。序盤で0点だったらもう負けとるよ」と諦めてしまった。その後すぐに相手チームが高得点を出し、A児も「うわー、もう負けました。もうダメです」と言ってトランポリンの上に寝転んだ。同じチームの学生が「大丈夫だよ」と声をかけても、A児は目を合わせることなく相手チームのプレーを見ていた。

〈考察6〉

エピソード5と同じく、自分のチームのパフォーマンスがA児の行動に大きな影響を与えたといえる。上手くいかないややる気を失ってしまったり、諦めてしまったりする傾向はゲームが異なっても一貫して見られることが確認された。「相手チームのプレーを見る」ことも参加形態のひとつであり、適宜見学・参加することを表明できるように取り組んでいくことも、切り替えるという意味でA児にとって必要であろう。

〈背景7 (12月11日)〉

教育相談開始前、A児が「サイドスローでボールを投げたい」と言ってキャッチボールをした。投げ終わったA児は「サイドスローで投げたから気分いい」とすっかりした様子だった。集団ゲームでは、第一著者が進行役を担い、モルックを行った。A児、第二著者、学生2名の計4名がペアになった。目標は「モルックが上手になる方法を皆で調べよう」であり、2人1組になって動画サイトで投げ方のコツを調べる活動を行った。その後、各チームは調べた内容を発表し、それを意識して練習を行った。試合では、公式ルールに基づき、ゴールを50点に設定した対戦を行った。

〈エピソード7：モルック②〉

練習中、A児は「ここをこうすれば良かった」「これができていなかったから上手くいかなかった」等、パフォーマンスに関する分析的な発言をした。試合中にはA児が同じチームの第二著者に対し、「先生、反対の手を上げるといいよ」と調べたコツを教えることがあった。試合が終盤になり、第二著者が12点取れば50点になる状況で、A児から「いけるよ、〇〇先生！いけるよ、先生！」と声が高鳴ってきた。全員が第二著者の投げるモルックに集中し、一瞬静まり返った。第二著者の投げたモルックは12のピンとその奥のピンを

倒し、2点となった。全員が「あー！」と声を漏らしたが、第二著者がすぐに「次は10を目指せばいいね。ほら10点も狙いやすいところにある」と言うと、A児は少し考える素振りをして「勝ったー！」とガッツポーズした。相手チームが0点を出してしまい、A児の番が回ってきた。A児はコツを意識しながら素振りをし、これまでにないほど集中していた。A児が投げたモルックは10のピンに当たった。「すごい！」と敵味方関係なく拍手をして褒め称え、A児も「勝ったー！」と喜んでた。相手チームの学生が興奮気味に「これはすごい！」と言うと、A児は「ありがとうー！」と答えた。

〈考察7〉

練習を通じて成功体験を重ねることで、「自分にもできる」「諦めずにやる」という気持ちが湧き上がってきたと推察される。また、自分や味方が失敗してもカバーできるという前向きな考え方に変わりつつあるように思われた。もうひとつの可能性として、A児の「なぜかうまくいかない」「勝てない」という漠然としたイライラが減り、落ち着いてゲームを楽しめるようになったことが考えられる。「ここをこうすれば良かった」といったA児の内省的発言から、調べ学習を行うことで自分の投げ方の客観視や自己と他者の動作との比較が促進されたことが示唆される。

〈背景8 (12月18日)〉

モルックの技である「ふわり」「縦ふわり」という技を二人ペアで調べ、発表と練習をしてから試合を行った。試合は公式ルールに則り、2ゲーム実施した。目標を「最後まで諦めずにプレーしよう」と設定した。試合では、両チームが1ゲームずつ取った後、モルックアウトと呼ばれる延長戦を行い、最終的にA児のチームが勝利した。

〈エピソード8：モルック③〉

1ゲーム目を相手チームが勝利した直後、A児は「次がある！」と前向きな発言をした。2ゲーム目の後半、相手チームがリードする展開で、A児のチームの学生が投げる順番になった。学生が「どうしようか？」と相談すると、A児は「まだ俺らノーアウトだから11点狙ってもいいかも」と提案した。学生は「縦ふわり」を使って見事に11点を獲得した。両者は「いえーい！」とハイタッチをして喜びを共有した。その後、A児は「23(点)！一緒だ！」と相手チームに追いついたことを踊りながら喜んでた。

〈考察8〉

本エピソードでは、A児の戦略的な思考と協調性が観察された。1ゲーム目に負けた後も前向きな姿勢を保ち、「最後まで諦めずにプレーする」という目標

を体現していた。A 児の提案は、試合の重要な局面においてリスクを取る勇気と、それに伴う冷静な判断を示唆している。作戦の成功と共に喜ぶなど、チームワークの発展も見られた。味方の成功を自分のことのように喜ぶ姿勢は A 児の協調性の成長を示している。

IV. 総合考察

本研究では、エピソード記述（鯨岡，2005）を用いて複数の場面における ASD 児 1 名と他者との対人的かかわりを分析した。特性の異なる児童と他の児童との間にどのような相互作用が生じているのかを明らかにする必要があるという司城（2012）の指摘に対し、本研究の結果から ASD 児童の対人的かかわりの特徴について以下の 3 点が示唆された。

1 点目は、A 児の他者とのかかわり方が通常学級場面と少人数場面では異なる点である。通常学級場面では、エピソード 2 にあるように、分からないことを質問したり、自ら声をかけたりする等、主体的に周囲児とかかわろうとはする姿が観察された。イライラしても大声を上げることはなく、ストレスを溜め込んでいるように感じられた。一方、少人数場面ではエピソード 6 にあるように、大人に対しては甘えたり、大声を上げたりしてする等の行動が見られた。しかし、これらの行動を取った後は気持ちを切り替えようとしていた。場面間を比較すると、人数や年齢構成の差異は存在するものの、他者との関係性が対人的かかわりに大きな影響を及ぼすことが示唆された。この観察結果は、岡部ら（2023）の知見、すなわち他者との関係性構築や学級雰囲気醸成が対人的かかわりを形成する重要な要因であるという主張と整合性をもつものである。

2 点目は、勝負になり熱中すると周りが見えにくくなるという点である。これは両場面共通して見られた。エピソード 4・5・6 のように、熱中して他者を傷つける言動をとってしまうことがあった。ASD 児に対する感情の自己コントロールの指導に関しては、多くの知見が蓄積されている（例えば、倉島・朝岡・藤本・菅野・野呂，2023；小川・朝岡・馬場・澤田・野呂，2020）。これらの知見を踏まえ、勝敗のみならず、本人及び周囲児が共に楽しめるような介入方法の検討が必要であると考えられる。そのためには、一柳（2021）が指摘するように、ASD 児と周囲児が「共有」できる場を設定することが不可欠である。

3 点目は、練習を通じた自信の獲得が前向きな言動の増加につながるという点である。エピソード 6 では、A 児は途中で諦めてしまい、ネガティブな発言をすることがあった。エピソードとして抽出した場面

以外でも、「もういいや」といった発言が多く見られた。しかし、エピソード 7・8 では、練習を積むことで A 児の言動が明確に変化した。特筆すべきは、仲間や相手に対しても肯定的な声かけが観察された点である。本研究の結果は相手を応援するといった適切行動の増加が怒りの感情コントロールに影響を及ぼすという倉島ら（2023）や小川ら（2020）の知見を支持するとともに、ゲームに関連するスキルの獲得や遂行の流暢性も感情のコントロールに関与することを示唆した。

本研究の主な課題は、観察期間及び回数が限定的であった点である。特に通常学級の観察において、A 児と周囲児との関係性の詳細な分析や、学級全体の長期的な変化を十分に追跡できなかった。長期的な観察を実施することで、周囲児や学級全体の相互作用の変容過程をより明確に把握できる可能性がある。今後の展望としては、まず教科や活動内容の違いによる ASD 児の対人的かかわり方の共通点や相違点を分析することである。この分析を通じて、ASD 児の潜在的な強みを活かした指導方法の開発につながる可能性がある。さらに、ASD 児と周囲児のかかわりを体系的にカテゴリー化し、その行動頻度を定量的に記録することにより、ASD 児と周囲児の相互作用のパターンの詳細な提示が期待される。

【引用文献】

- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition*. American Psychiatric Publishing, Washington, DC.
- 大坊郁夫（1998）しぐさのコミュニケーション—人は親しみをどう伝えあうか—。サイエンス社。
- 浜谷直人（2012）通常学級における特別支援教育の研究結果と課題。教育心理学年報，51，85-94。
- 一柳貴博（2021）周囲児は自閉スペクトラム症が疑われる児童にどのように関わっているのか—小学校教諭から見た周囲児の行動メカニズム—。教育心理学研究，69，79-94。
- 鯨岡峻（2005）エピソード記述入門—実践と質的研究のために—。東京大学出版会。
- 倉島萌・朝岡寛史・藤本夏美・菅野真吾・野呂文行（2023）自閉スペクトラム症児の感情の自己コントロール—集団ゲーム場面での対処行動の指導とフィードバックを用いて—。自閉症スペクトラム研究，20，13-21。
- 文部科学省（2012）共生社会の形成に向けたインク

- ルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）. 文部科学省. 2012年7月23日, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm (2024年9月18日閲覧).
- 文部科学省 (2022) 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果（令和4年）について. 文部科学省. 2022年12月13日. https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm (2024年9月18日閲覧).
- 小川真穂・朝岡寛史・馬場千歳・澤田竜馬・野呂文行 (2020) 自閉スペクトラム症児の集団遊びにおける適切行動の増加が感情の自己制御に及ぼす効果の検討. 自閉症スペクトラム研究, 18, 51-59.
- 岡部帆南・澤田祐輝・柘植雅義 (2023) 発達障害のある児童が過ごしやすい学級経営を行う学級担任の教育的対応の特徴に関する質的研究—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析—. 障害科学研究, 47, 37-51.
- 司城紀代美 (2012) 通常学級において「特別な支援が必要」とされる児童と他児とのかかわり—ヴィゴツキー障害学の視点から—. 特殊教育学研究, 50, 171-180.