

支援教育だより（肢体不自由児編）Part 5

ー『コミュニケーション』と『社会性』についてー

『支援教育だよりPart5』では、『コミュニケーション』と『社会性』について考えていきます。

何年か前から、肢体不自由の特別支援学校で「コミュニケーションや社会性について、質的な問題のある子どもが増えてきたんじゃないか？」ということがよく話題になるようになり、その割合も 1/3 前後に上るかもしれない、と感じている先生方が増えてきました。

もちろん子ども達には「脳性まひ」などの病名があり、自閉症などの診断をあわせて受けているケースはほとんどありません。ただ、学校で指導を行う際に、自閉症スペクトラムの子どもと同じような発達の偏りや遅れがあり、その特徴に合わせた何らかの教育的な支援や配慮が必要な子どもが 1/3 前後はいるということなのです。

そこで、今回は『コミュニケーション』や『社会性』について、発達の視点からじっくりと見つめ直してみることにしました。御一読いただくことで、子ども達の指導や支援をする際に、少しでも参考になることがあれば幸いです。

目 次

- ➡ ①コミュニケーションって何？ ②コミュニケーションの基本構造
- ③コミュニケーションの質を高める『共有のコミュニケーション』
- ④『共有のコミュニケーション』の背景
『緊合希求性』・『愛着関係』・『感情の発達と分化』・『他者理解力』について
- ⑤『コミュニケーションの構造』についてのまとめ
- ⑥コミュニケーションエイドを使った指導を行う際の注意点
- ➡ ⑦社会性って何？ ⑧社会性が成立する条件 ⑨『対人関係』について
- ⑩『視線を読む』ことの大切さについて ⑪『表情を読む』ことの大切さについて
- ⑫体を使った注意の共有 ⑬《主体》にも《客体》にもなる『人の体』
- ➡ ⑭なぜ、コミュニケーションや社会性の話なのか？
- ⑮概念化ができないことによる《こだわり》や《ことばの発達の遅れ》
- ⑯他者理解力の弱さ⇒見立て遊び・イメージ遊びの制限⇒《反復的な自己刺激行動》
- ⑰感覚刺激の整理の困難さ⇒《反復的な自己刺激行動》や《興味の限局》
- ➡ ⑱『コミュニケーション』・『社会性』のまとめ

①コミュニケーションって何？

「コミュニケーションって何？」と質問されたとき、
あなたならどう答えますか？

改めて聞かれると、ちょっと悩めますね。

ある研修会で、参加者に同じ質問をしたところ、

「会話すること？」 「意思の伝達？」
「情報の伝達かなあ？」 「意思疎通でしょ」
「ことばのキャッチボール」 「やりとり？」

等など、様々な答えが返ってきました。

その内容を分析してみると、おおむね《伝達》ということが
基本になったものが多かったようです。

辞書を引いてみても、同様なことが書かれています。



『伝達』のコミュニケーション



②コミュニケーションの基本構造

けれども、コミュニケーションの語源であるラテン語の
【COMMUNIS: コミュニス】や【COMMUNICARE: コミュニカーレ】
の意味が『共有する・共通の場に身を置く』である
ことから考えると、もともとの素朴な古い意味では、
《伝え手と受け手の間である観念や思考が共有されている》
という意味合いが強いようです。

『発達心理学』の世界では、右の図に示すように、
「伝えること・伝達」に力点を置いた今日の辞書的
な意味は『コミュニケーションという事態全体の中
の一部』に焦点化したものと考えられています。

つまり、コミュニケーション全体として見ると、
《伝達のコミュニケーション》の背後には、常に
《共有のコミュニケーション》というものが存在
していると考えられるのです。

『共有』のコミュニケーション



コミュニケーションの基本構造



③コミュニケーションの質を高める『共有のコミュニケーション』

たとえば、ある要件を「伝達」するために、人に話しかけるとしましょう。



そのとき、『相手を単なる役割存在にとらえずに、一個の人格としてとらえている』のであれば、まず、『場』（共有の場）を作ることに配慮が働き、

- ・「〇〇さん、すまんけどちょっと・・・」とか
- ・「時間をとらせて悪いんやけど・・・」

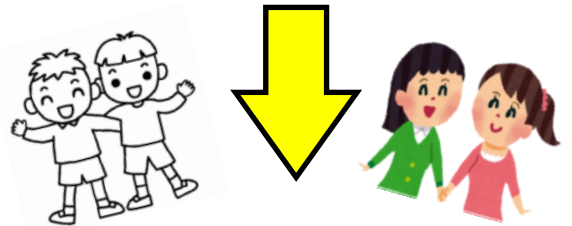
あるいは、要件とは直接関係のない

- ・「今日は暖かいですねえ・・・」や
- ・讃岐風に言うと「なんがでつきょんな？」
- ・関西風だと「もうかりまっか？」

というような話しかけが冒頭にきて、

相手を共有の場に巻き込もうとするはずです。

『共有の場』をつくる配慮



良好なコミュニケーション

そして、そのちょっとした巻き込み方の違いに、その人の人間性が表れてきますし、

良好なコミュニケーションが成立するかどうかという

『コミュニケーションの質』の良し悪しがでてきます。

コミュニケーションの質の良し悪し

さて、あなたは『共有のコミュニケーション』というものに、どの程度配慮していますか？

《讃岐風》



《関西風》

もうかりまっか？ ポチポチでんな



いろいろな「場」への巻き込み方

コミュニケーションの質を高める《共有のコミュニケーション》

人と気持ちや体験を共有したい！

今日は寒いね！



おいしいね！！



きれいな星だね・・・



見て見て！お母さん！
おもしろいよ！



人を気遣ったり、励ましたり（社会的感情）

どんまい！ 元気出して！



だいじょうぶ？



「共有の場」をつくる「あいさつ」



おはようございます！

先日は
ありがとうございました



おはよう
ございます



④共有のコミュニケーションの背景

ここまで『コミュニケーションの質』を高めるためには、『伝達のコミュニケーション』の背後にある『共有のコミュニケーション』が大切である、ということを説明しました。

それでは『共有のコミュニケーション』の力は、何を背景にして獲得されるのでしょうか？

実に様々な要素が、複雑に組み合わせりながら、『共有のコミュニケーションの力』は獲得されてくるのですが、今回は右の図で示したように、【整合希求性】【愛着関係】【感情の発達】【他者理解力】の4つの要素に絞り込んで考えていきたいと思います。

けい ごう ききゅう せい

④-1 『整合希求性』について

私たちは特定の他者と繋^{つな}がれ、その他者と共にあることに、言いようのない喜びを感じます。しかもその喜びを感じるのは、その特定の他者から何かの利得を引き出せるからではなく、繋がれること自体、共にあること自体が喜びなのです。

たとえば、乳幼児期の子どもと養育者の関係がまさにそうですし、遊びの場での子ども同士の関係や、それ以後の親友関係、恋人同士や夫婦の関係、家族の関係など、繋がれること自体に価値を置く親密な対人関係を考えてみると分かりやすいと思います。

このように、『私たち人が根源的に特定の他者と繋がれることを希求する』ことを【整合希求性】(⇒鯨岡峻)と呼びます。

『人への根源的な関心』と言ってもよいでしょう。

しかし、自閉症など社会性の障害がある人の中には、この『人と共にいたい！繋がっていたい！』という欲求、つまり【整合希求性】そのものがとても弱い人もいます。

このようなケースでは【養育者との愛着関係】【感情の発達や分化】【他者理解力】がうまく育ちにくくなるので、【整合希求性】や【愛着関係】を育てることが重要になります。

コミュニケーションの成り立ち

《伝達》のコミュニケーション

《共有》のコミュニケーション

けい ごう ききゅう せい
〈整合希求性〉
他者と共にありたい！
という欲求

愛着関係
の形成

感情の
発達・分化

他者理解の力

けい ごう ききゅう せい

整合希求性

「共にあること」や
「繋がっていること」
自体が喜びであり、
大切な欲求なのです。



他者と繋がる喜び

④-2 愛着関係の形成について

【愛着】・【愛着関係】は『アタッチメント』とも呼ばれ、『親が子を思い、子が親を求め、安心に基づく信頼関係が育まれること』を指します。

乳幼児が見せる『愛着行動』の主なものには、
「母親（養育者）と目と目を合わせてにっこり笑う。」
「母親に向けて泣き声をあげたり、声をかけたりして
アピールする。」

「後追いをしたり、しがみつこうとしたりする。」
ことなどがあります。

そんな中で、自分と母親とを一体に感じ『自分の体験と
人の体験とを重ね合わせる ⇒ 他者の立場に立つ』ことが
自然にできるようになります。

しかし、

「整合希求性が弱く、養育者や周りの人に関心を持つこ
とができない」

「子どもの側に触覚過敏があって、抱っこを通じた一体
感が味わえない」

「虐待やネグレクトがある」

などの理由で【愛着関係】が結べないと、人との心理的
な距離がうまくとれなくなり、右図のように社会性やコミ
ュニケーションの力が育ちににくくなることがあります。

また、肢体不自由の子どもの場合は、常に身の周りのこ
とや行動を養育者に支援してもらわなくてはなりません。

そのために、養育者との一体感が強くなり過ぎてしまい、
親子共に心理的に『依存し過ぎる関係』になってしまうこ
ともよくあります。

そうすると、思春期や青年期の自立心が育つ時期に、保
護者との心理的な距離をとることができず、様々な心理的
社会的な不適応行動をとるようになってしまうこともある
ので、十分な注意と配慮が必要です。

愛着関係の形成



「ん・ん・ん・」
↓
「何？なあに？」

- ・即時の応答
- ・体を通しての
一体感



体験を重ね合わせることができる



他者の立場に立つことができる

BUT!

うまく「愛着関係」を育むことができず、
体験を重ね合わせることができないと…



社会性の障害 の例



《他者の立場に立つことができない》



同様の理由で

コミュニケーション・ことばの障害 の例



《オウム返し・人称の逆転・疑問文による要求など》

④-3 共有のコミュニケーションの背景となる『感情』について

『共有のコミュニケーション』の背景となる4つの要素の中から、『**整合希求性**』・『**愛着関係**』の2つについて簡単に説明しました。

続いて『**感情の発達・分化**』について考えていきます。

自分の中で『感情』が育っていないと、当たり前ですが、相手の気持ちや感情を推測することもできません。

相手の気持ちや感情が分らないと、『共感』することができないので、『コミュニケーションを楽しむ』ことも難しくなります。

では、感情はどのように育っていくのでしょうか？

◎『力動的な情動 (vitality affect)』について

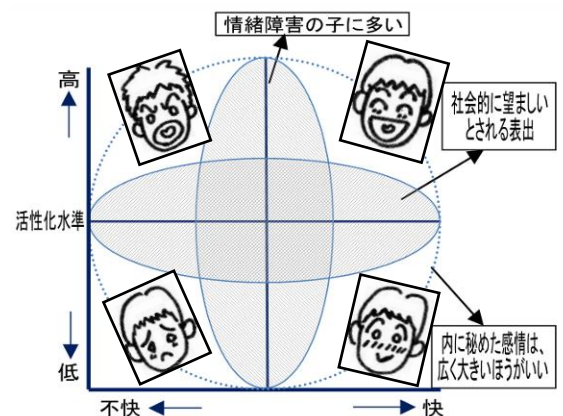
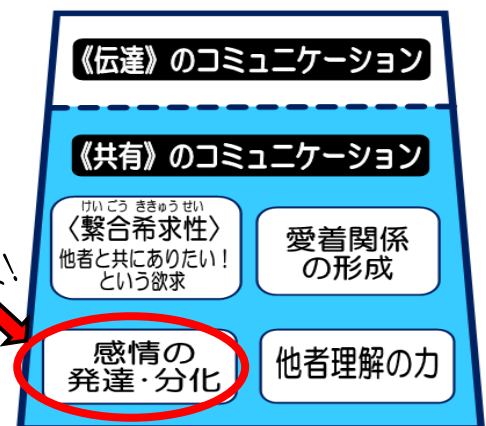
産まれたての赤ちゃんや乳幼児に、どのような感情があるのか、考えてみましょう。

アメリカの有名な発達心理学者ダニエル・スターンは、乳幼児に見られる感情の原点となる情動を『**力動的な情動 (vitality affect)**』と呼び、【活性化水準の高一低】と【快—不快】の2つによって規定されるとしています。
(右図を見てください！)

このような『**力動的な情動**』は、「息をする」「排泄する」「眠りにつく・さめる」「おなかがすく・いっぱいになる」など、あらゆる生命の営みのなかで、体の内から必然的に湧いてくる心の波です。

この『**力動的な情動**』をベースとして、複雑で多様な心の波が、養育者や自分の体、環境との「主として**身体的な**かかわりの体験」を重ねる中で、自然に湧いてきたり、養育者から伝わってきたりします。そうしたなかで、豊かで多様な感情というものが育っていくのです。

コミュニケーションの成り立ち

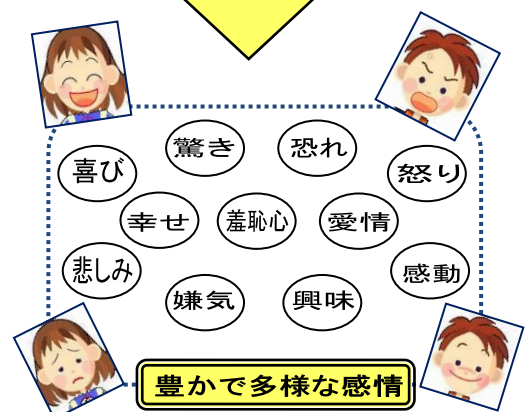


力動的な情動 (vitality affect)

発達

養育者 自分の体 環境 との(主として身体的な)かかわり

分化



カテゴリー化された豊かな感情

◎人とのかかわりによる感情の発達

①お母さんにギュッと抱きしめられ、ほおずりされながら、「〇〇ちゃん、大好きですよ！」と言われる体験を重ねるなかで、愛情という大切な感情は育まれていきます。

②大きな犬を指さし、「ワンワン！」と目を見開く子どもの肩を抱きながら、「怖いわねえ。でも大丈夫よ。」と共感し、答えるなかで、怖い・驚きという感情が、子どものなかでいい形で認識されます。

③口の中にケーキを入れて、目を丸くする子どもに、すかさず、「おいしいねえ！」と、笑顔で語りかける中で、子どもの中においしい幸せという概念が、定着していきます。

このように、子どものまだ分化していない情動表現を、養育者がうまく調整しながら意味付けしていくことによって、子どもは豊かな感情を育めると同時に、他者や世界を肯定的に認識することができるようになっていきます。

このとき養育者は、子どもの気持ち(vitality affect)を、望ましい方向に巻き込むために、無意識のうちにオーバーな、あるいは抑制された感情表現をして、子どもの気持ちを盛り上げたり、落ち着かせたりします。

このように、子どもの気持ち(自己)を調節することを、スターンは『情動調律』と呼んでいます。

『情動調律』は、情動レベルでリズムやトーンを同調させる(⇒共感する)ことから始まります。

そして、この情動レベルでの同調こそが、コミュニケーションの土台であり、他者と絆を形成するうえでの最重要な要素なのです。

情動レベルでのリズムやトーンの同調は、何も乳幼児の養育場面に限って行われているものではありません。

学校教育の現場や、日々の大人同士の何気ない会話の中でも、人は無意識のうちにかわりあう人達と感情や動作を同調させているのです。

情動レベルで同調し、そのうえで上手に子どもの気持ちを調整する『情動調律』の力は、子育てをしたり、教育を行ったりする養育者や教師に、最も求められている力と言えます。



豊かな感情を育てるかわり



『情動調律』



◎環境とのかかわりによる感情の発達

より豊かで多様な感情を育もうと思ったら、人との密度の濃い繋がりだけでなく、火や水、太陽や風、土や草や生き物、暑さや寒さ、息苦しさやにおい、眩しさや暗闇、といった自然との五感や身体に「手ごたえ」のあるかかわりも必要です。

『からだ体験』の不足は想像力を奪います。いろいろな立場の人の体験（気持ちや感覚）を想像することも難しくなります。人の痛みや苦しさ、本当の喜びといったものが分かりにくくなります。

これでは《共有のコミュニケーション》を楽しむことはできません。

しかし、障害のある子どもは、移動したり、操作したり、危険を回避したりすることが難しいために、様々な人や環境とのからだ体験・かかわり体験をもつことが困難になり、結果として豊かな感情や想像力を育みにくくなりがちです。

障害があるからとあきらめるのではなく、様々な工夫を凝らして『からだ体験』（においや手ごたえ、肌触りなど、身体全体で感じる体験）に挑戦していくことが大切です。

コラム ～感情について～

《怒り》の感情と《叱る》こと

《怒り》の感情は《恐れ》の感情の『表裏』だと言われています。
自分の価値観や、人に対する期待等が崩されたときに湧いてくる感情です。

「カッ！」としたときに、一歩立ち止まって、「自分は何を怖がっているんだろう？」と自問してみると《怒り》の感情をコントロールしやすくなります。

また、子どもを叱るときに、つい「カッ！」とした怒りの感情に任せて怒ろうとしますが、《怒り》の感情に任せて怒ったのでは、なかなか子どもに学習させることはできません。
『感情に任せて怒る』ことと、『感情を込めて叱る』ことをきちんと区別して、自分をコントロールすることが、大人には求められています。



しゅうちん 《羞恥心》について

《羞恥心》は、他者が自分のことを「どう思っているか、感じているか」ということが『想像』できないと、育ってこない感情です。

つまり『配慮・思いやり』といった『社会的感情』と同じく、『他者理解力』が身に付かないと育ってこない感情だといえます。



④-4 『他者理解の力』について

これまで、『共有のコミュニケーション』の背景となる4つの要素の中から、『**整合希求性**』・『**愛着関係**』・『**感情の発達・分化**』について簡単に説明しました。引き続き『**他者理解の力**』について考えていきます。



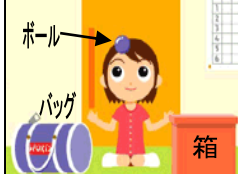
What's
on your mind ?

◎ 『心の理論』について

『他者理解力』とは、「人が何を考えているのか、あるいは、どう感じているのか」を想像する力のことです。

たとえば、右の『**心の理論**の問題①（サリー・アンの課題）』で、人の心を推し量ることができる人であれば、「女の子は、男の子がボールを箱からバックに移したことを知らないはずだから、実際にボールが入っているバックではなくて、箱の中を捜すはず。」と考え、「箱を捜す」と答えることができます。

また、次のような問題でも、『他者理解の力』をある程度判断することができます。

	女の子がボールで遊んでいます。ボールを箱にしまって、部屋を出て行きます。
	男の子が部屋に入ってきました。ボールを見つけてバックに入れ替えます。
	またボールで遊びと思った女の子は、箱とバックどちらを捜すでしょうか？

【心の理論】の問題②（スマーティの課題）

・対象となる子どもAくんの目の前で、筆箱の中にチョコレートを入れます。



・その後、別の子どもであるBちゃんに部屋に入ってきてもらいます。



・そしてAくんに尋ねます。「Bちゃんは、筆箱の中に何が入っていると思う？」

* もちろん、Bちゃんはチョコレートを入れるところを見ていないので、「鉛筆とか消しゴムといった筆記用具」を答えとして回答するというのが正解です。

このような簡単な【**心の理論**】の問題を、一般の子どもは4～5歳頃にクリアできるのですが、コミュニケーションや社会性に課題のある子どもは、言語発達年齢が9歳前後にならないと、正答できないことが多いと言われています。

このように、「他人には他人の考えがある」ことが分かり、それを『推し量る』ことができるようになると、人と気持ちを重ねることでできる「気遣い」や「思いやり」、「配慮」といった人格や人柄につながる大切な感情も育ってきます。

このような感情を『社会的感情』といいます。

また、人の考えを推測することで「〇〇なふうに言ったり、装ったりすれば、相手は〇〇だと勘違いしたり、だまされたりするはず。」と考えると、『〇〇のふり』や『だまし』もできるようになります。

『嘘』だってつけるようになります。

優しさからでる「大丈夫だから・・・」「平気だよ!」といった『嘘』も、生きていくうえでは必要だったりしますからね。

◎『他者理解力』を育てるには

いろいろなやり方が考えられるのですが、私の経験上ですが、とりあえず「人の表情をある程度読むことができる（相貌認知）」ようにすることが、『他者理解力』をつける第一歩として、効果的だと思います。

最初は先生や保護者が表情をデフォルメして伝えると、分かりやすくなります。

保育所や幼稚園、小学校低学年の先生などは、無意識のうちに？表情や声のトーンをデフォルメして伝えているのをよく見かけます。

このことは前回説明した『感情の発達や分化』にもつながってきます。

ただし、子どもの実態を正確に把握し、子どもにあわせて、理解しやすいように演技をするには、多少の熟練が必要です。

子どもを混乱させたり、パニックを起こさせたりしたのでは、意味がありませんからね。

社会的感情



人を気遣ったり
励ましたり
思いやったり
配慮したり

お先にどうぞ!



「ふり」や「だまし」、「嘘」

表情を読む（相貌認知）



子どもの実態に合わせて
表情をデフォルメしてやると
理解しやすくなります。
（迫真の演技で!）



また、私がアスペルガーと診断された子どもに『他者理解力』をつける指導をしたときに効果があった方法のひとつに『ブラインド・ウォーク』があります。

目隠しをして、見えない状態の人を、介助したり、されたりする体験学習のことです。

どうすれば、恐怖感を与えることなく、相手が快適に移動できるように支援できるのか。

そこまでいなくても、「相手がぶつからないように、転ばないように」誘導するだけでも『他者理解の力』につながります。

そして、「介助する側」、「介助される側」の両方を体験することで、相手の気持ちや感覚、状態を具体的に想像しやすくなります。

他にもSST（ソーシャル・スキル・トレーニング）で、様々な方法が紹介されているので、調べてみてください。



【介助したり、されたりしてみよう】



⑤『コミュニケーションの構造』についてのまとめ

- * 『コミュニケーションの質』を高めるためには、『伝達のコミュニケーション』の背後にある『共有のコミュニケーション』が大切であるということ。
- * 『共有のコミュニケーション』を育てる背景には、けいごうききゅうせい『**整合希求性**』・『**愛着関係**』・『**感情の発達・分化**』・『**他者理解の力**』などがあるということ。

などについて、これまで説明してきました。

次頁の『コミュニケーションの構造図』を見ながら、もう一度確認してみてください。

コミュニケーションの成り立ち



正確に伝達

《伝達》のコミュニケーション

(理性的・道具的コミュニケーション)

ことばの一義的な意味を利用しながら正確に情報を相手に『伝達』し、
相手から正確に理解されることを目指すコミュニケーション



一体感

《共有》のコミュニケーション

(感性的・情動的コミュニケーション)

気持ちや感情、情動などの『共有』 / 分かり合うことが**目指される**コミュニケーション



《共有のコミュニケーション》を支えるもの

他者理解 の 力

- ・ 人が何を考えているのか? 感じているのか? を想像する力
- ・ 気遣い、配慮性、思いやりといった「社会的感情」へのつながり



思いやり

愛着関係 の 形成

- ・ 親が子を思い、子が親を求め、信頼関係が育まれること
- ・ アタッチメントとも言われる



大好き!

愛着関係

感情 の 発達・分化

- ・ 「力動的な情動」(vitality affect)のコントロール
- ・ 「力動的な情動」から《悲しみ、驚き、恐れ、幸せ、喜び、怒り、嫌気、興味、感動、羞恥心》といった、「カテゴリー的な感情」への分化

共にありたい!という欲求

けい ごう ききゅう せい
(整合希求性)

- ・ 人が根源的に特定の他者と繋がれることを希求すること
- ・ 人への根源的な関心

など...

⑥コミュニケーションエイドを使った指導を行う際の注意点

コミュニケーションの指導というと、VOCA やタブレットなどの支援機器や、コミュニケーションブックやカードなどの補助手段といった、コミュニケーションエイドを使った指導を思い浮かべる方が多いのではないのでしょうか？



このようなコミュニケーションエイドを使った指導では、

- ◎ 本人の意思を伝達できるようになることによって、伝えようという意欲を引き出すことができる。
- ◎ 自分の意思を表明する機会をもつことによって、自己決定の力を引き出したりすることができる。

など等、実に様々な効果が期待できます。

ただし、あくまでも道具なので、使う人の意図自体でコミュニケーションに大きな変容を引き出すこともできれば、それほど大きな効果をあげられずに終わってしまうこともあります。



特にこれまで説明してきた『共有のコミュニケーション』の部分（けいごうききゅうせい他者理解力や整合希求性、愛着関係、感情の発達・分化など）に課題がある子どもにコミュニケーションエイドを使った指導をする場合、

- ◎ 道具（エイド）とのやり取りに終始して、人とのコミュニケーションにうまくつながらない。
- ◎ エイドを使って人に要求するばかりで、人との共有の場を楽しむことに、なかなかつながらない。

といったことも時には起こってきます。

ですから、コミュニケーションの指導を行う際には、『伝達』の手段としてだけでなく、『共有のコミュニケーション』にも配慮した指導を行うことが大切になります。

- ① コミュニケーションエイドを通して「人とコミュニケーションをとる」こと。
- ② コミュニケーションエイドを使って「人と場を共有すること」を楽しめること。

あたりまえのことのようですが、少なくともこの2つについては、常に念頭に置いてエイドを活用してほしいと思います。

- ◎ 相手の顔も見ずに、VOCA やカードだけを見つめ、指さし、要求してくる子ども。
- ◎ 支援機器に対しては熱心に向かうのに、いざ人に向かうと表情の乏しい子ども。

そんな子どもに違和感を覚え、なんとかしたいと思ったことがあるのは、私だけではないでしょう。

『コミュニケーション』も『社会性（人間関係）』も、私達が日ごろ簡単に使っている言葉なのですが、それが育っていく過程を『発達』という視点からとらえると、これまで説明してきたように、様々な要素が関連し合いながら成立していることに気付かされます。

人と場面を共有することを
楽しめていますか？



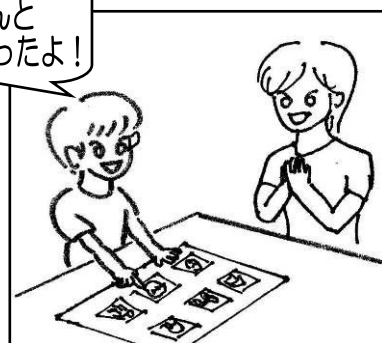
コミュニケーション

『コミュニケーション』や『社会性』を成立させている要素の中の、どのような力を育てていきたいのか。具体的に目標を定めて、そのための道具として、コミュニケーションエイドを使いこなすことが、指導者に求められているように感じます。

もちろんエイドを使わないコミュニケーション指導の方法もたくさんありますが、それについては後で、いくつかお伝えします。



お父さんと
遊園地へ行ったよ!



⑦『社会性』って何？

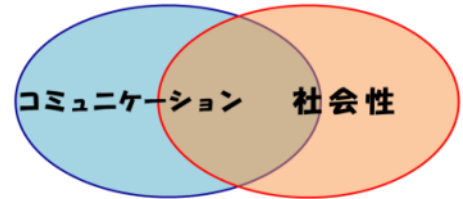
『コミュニケーション』と『社会性』とは、相互に、そして密接に補完し合う関係にあります。

では、『社会性』とはいったいどういうものなのでしょうか？

『社会性』という意味を、《対人関係》や《集団での協調性》という意味で使う人も多いようですが、今回はもう少し詳しく『社会性』について考えてみたいと思います。

最初に『社会』ということについて少し考えてみましょう。

2人以上の複数の人間で構成される『社会』ですが、この世の中には、



『コミュニケーション』と『社会性』とは、互いに重なり合い、支え合う関係なのです。



2人以上の人が集まると、そこに『社会』（人の集団と、人の関係）が生まれます。

*（夫婦や親子関係をベースとした）家庭、家族

*（家族どうしの関係をベースとした）お隣やご近所

*（役所や明文化された法などを有する公的な社会集団である）市町村、地方、国

*（上司や同僚、先輩後輩や、それぞれの役職間の関係をベースとする）職場

*（先生と生徒、同級生、友達、先輩後輩、学級や部活動での関係をベースとする）学校

*（地域やネット上などでの）サークル

* それらそれぞれの社会集団の中の小集団



など、人数や構成要素が違う様々な社会集団があります。

社会性とは

① そのような社会集団の中にあるルール、規範、常識、暗黙の了解などをうまく把握し、

人の表情や語調から言外の意味を読むような『他者理解力』がないとうまく把握できません。

② その社会集団の中で、人とぶつかったり、人に阻害されたりすることがないように、
できれば、その社会集団の中の人々と良好な関係性を保ちながら、

人と折り合いをつける『対人関係』の力が必要になります。

③ その社会のために何らかの役割を果たしていく。

『自己実現』や『自己肯定感』につながります。

このような複雑な「スキル」（知恵と技能）のことを、『社会性』と言います。

⑧ 『社会性』が成立する条件

それでは、人が『社会性』を身に付けるためには、どのような条件や基盤が必要なののでしょうか？

その社会集団の中にある明文化されていないルールや規範、暗黙の了解事項の多くを、私たちは相手の表情や言動、場の空気を読むことで理解していきます。そのルール自体も「この場合は〇〇だけれど、こういう場合は〇〇」といったように、とても流動的なものが多いのです。

たとえば、どの社会集団にも通じる社会規範として「人が傷つくようなことは言わない」と「嘘はつかない」ということがあげられると思いますが、微妙な表情や語調などから相手の気持ちをある程度読むことができないと、相手が傷ついていることが分かりませんし、2つの規範のうち、どちらを優先させるのかという問題も起こってきます。

また、現在の相手の気持ちだけではなく「確かご家族を亡くされたばかりだから」とか「この人はこういう性格だから」といった相手の生活状況や普段の様子から、相手の気持ちの変化をあらかじめ想像して発言に配慮するといった、もっと難しいことまで私たちは生活の中で行なっているのです。



- 女性に対するマナーという『規範』が分からないというだけでなく
- 人が嫌がっていることが分からないという他者理解力の問題も絡んで、社会集団の中での良好な関係性が崩れてきます。

このようなことができるには、人が何を考えているのか、何を感じているのかを的確に読みとる『他者理解力』だけではなく、相手の心がどう動いていくのかという未来のことを想定・仮定する『想像力・イマジネーションの力』も必要になります。

また、所属する社会集団の中で、親しい友人関係や人間関係を作ることは、その社会集団の中で快適に過ごすためにとても大切なことなのですが、親しい人間関係を構築するためには、人と気持ちや感情を共有し、共に喜んだり共に悲しんだりする力が必要になります。



つまり『共有のコミュニケーション』の力が『社会性』や『対人関係』のベースとしても、必要になるのです。

社会性の成り立ち

＜社会性＞

所属する社会集団の中で、集団に所属する人と良好な関係を保ち、社会集団の中で何らかの役割を果たす力

＜対人関係＞

他者と『折り合い』をつける力

＜社会性・対人関係＞を支えるもの

共有のコミュニケーション

・他者と気持ちや感情、情動、などを『共有』する力
(『他者理解力』『愛着関係』『感情の発達・分化』『整合希求性』などがベースになる)

想像力・イマジネーション

・他者の心がどう動いていくのかを想像する力

所属欲求・承認欲求

・社会集団に所属したいという欲求
・社会集団の中で認められたいという欲求

⑨『対人関係』について

障害児者の発達について造詣の深い岩崎清隆先生(元群馬大学医学部・現在NPO法人ぷねうま代表)が、著書『人間発達学』のなかで、『社会性』について次のようなことを書いています。

『人の世を生きる』

夏目漱石の『草枕』の冒頭である。
人の世は住みにくい。されど人を
やめることはできないし、人でない
世はさらに住みにくい。

人は皆、まわりの他者や自分自身に
折り合いをつけながら生活している。
この折り合いをつけながら生きてい
く能力こそが「**社会性**」と呼ばれる
ものである。

しかし、折り合いをつけることは
決して後ろ向きなことではない。

人と人との関係性という世の中を
よりよく生きていくための「**技**」が
そこにはある。

山路を登りながら、こう考えた。
智に働けば角が立つ。情に棹させば流される。
意地を通せば窮屈だ。とにかく人の世は住み
にくい。
住みにくさが高じると、安い所へ引き越した
くなる。どこへ越しても住みにくいと悟った時、
詩が生れて、画が出来る。

夏目漱石「草枕」冒頭

『社会性』の核となる『対人関係』の力は、岩崎先生が述べられて
いるように、この『折り合い』をつける力だと言っていいでしょう。

「人と意見が合わないとき」や「先生や親、上司の言うことを聞
きたくないとき」に、人は相手の出方を見ながら交渉し、妥協点を
探っていきます。



『折り合い』をつける

「意見の正当性や妥当性」だけではなく、「お互いの立場」や「自分のアクションに対する
相手の反応(表情や語調)」、「その後の自分を取り巻く人間関係」といったところまで、総合
的に考えながら『折り合い』をつけていかなければ、社会の中でうまく生きていくことはでき
ません。

それでは『折り合い』をつけるのが苦手な子どもには、どのように接していけばよいのでし
ょうか？

ごく簡略化した事例で考えてみましょう。

◎『折り合い』をつける学習の例

◎《食べ物好き嫌いがある子どもへのアプローチの例》

1回目

断固拒否！

イヤです！！



食べましょうね♡

やっぱり拒否！

イヤ…です。



厳しく言ってみる

食べましょう！！

気持ちが揺らぐ

ン〜と…



要求内容を譲歩する

これだけ食べましょう！！

思い切って食べてみる！

これだけなら…
パクッ！！



もう少し譲歩する

じゃあ、これだけ！
これ以上はダメ！

食べて良かった！

えへへ…
食べられたよ！



しっかりほめる！強化！

よくがんばったね♡♡
すごいわね〜！！

私ってすごい！

《『折り合い』をつけて良かった！という実感を持たせるのが大切です》

2回目

**この間、ほめられて
うれしかったよね〜**

しょうがないな〜
パクッ！！



前回の確認と定着を狙う

この間、これだけ
食べられたよね！
すごかったよね♡

3回目

またもや葛藤！！

えっ…



要求内容を上乗せしてみる

この間より少しだけ増やした
けれど、大丈夫だよね！！

もちろん、これは単純化した事例で、こんなに簡単に事が運ぶケースは稀^{まれ}です。
現実には、指導支援する側には、もっと複雑で緻密な戦略と、根気強さが求められます。

大切なことは、この場合は

- 「大人の言うことを聞く（相手の意見や指示に合わせて行動できる）」
ことを一義的な目標としているのではなく、
- 「『折り合い』をつける（他者や自分自身の気持ちと交渉する）学習をしているのだ」
ということを、支援する側が十分に意識しておくということです。
（＊「言うことを聞かせる」ためだけであれば、もっと他のやり方も考えられます。）

『折り合い』をつける、ということを学ばせる（社会性を身につける）ためには、大人の側が一方的に子どもに言うことを聞かせたり、反対に子どもに譲歩したりするばかりでは、なかなかうまくいきません。

スモール・ステップで、相手といい意味で『かけひき』をしながら（お互いに相手の言い分を聞いたり、交渉条件を微妙に変えたりしながら）、妥協点を探ったり（落としどころを見つける）、そのなかで自分の感情をコントロールしたりすることを、子どもが学んでいくことが重要なのです。



⑩『視線を読む』ことの大切さについて

<社会性>や<コミュニケーション>を支える土台として『共有のコミュニケーションの力』が大切だということをこれまで説明してきました。

そして、その『共有のコミュニケーション』の根幹にあるものが『契合希求性』（他者に対する根源的な関心や愛着）や『他者理解力』（他者の意図や他者の関心を読むとす力）なのですが、これらの力が弱い子どもが、肢体不自由の子ども達の中でも徐々に増えてきています。

このような子どもの多くは、他者と目が合わなかったり、他者の視線の先の物事に関心を払わなかったりすることが多いので、結果として他者の意図や考えを読むことができず、<コミュニケーション>や<社会性>に様々な障害が起こってしまいます。

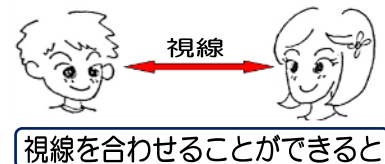
では、視線を合わせたり、視線を読んだりすることが、どのようにコミュニケーションの発達に繋がっていくのでしょうか？

そのメカニズムについて、少し考えてみましょう。

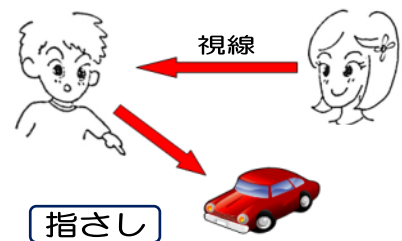
視線を読む ⇒ 心を読む ⇒ 自然なことばの学習

(指さし・共同注意・三項関係)

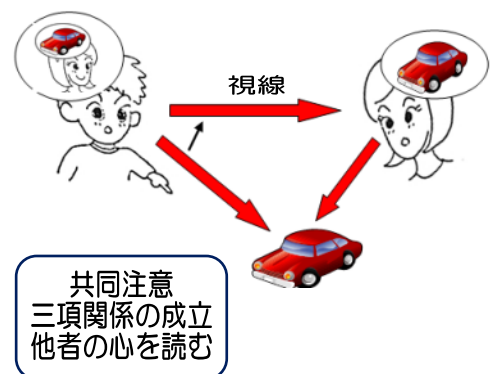
* お母さんと見つめ合うことができる子どもは、ことばが
出始める頃、次のような行動をとります。



* 目の前に興味をひくもの（この場合は車）が来たときに、
子どもは車を『指さす』という行動をとります。

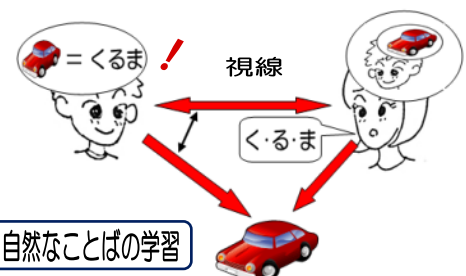


* 次の瞬間、子どもはお母さんの方を向いて、お母さんが
車を見ていることを確認します。つまりお母さんの視線
から『お母さんの心の中にも車がある』ということを読み
むわけです。



《注意の共有 ⇒ 三項関係の成立》

* 子どもが車に注目していることが分かったお母さんは、
子どもの方を見て「くるま。くるまね。」と伝えます。
お母さんの視線を読んで、お母さんの心の中にも車があ
ることが分かっている子どもは、自分の見ているものが
「くるま」というものであることを理解します。



* このようにして、子どもはコミュニケーションのツール
として、自然な形でことばを学習していくのです。

では、視線の合いにくい子どもに、どのような支援をすれば、『視線を合わせる』ということ
を学ばせることができるのでしょうか？

＜コミュニケーション・社会性＞を獲得していくために重要な『視線を合わせる』という行動の学習に、腹巻智子先生（臨床発達心理士・日本における TEACCH トレーナーの第一人者）らは、次のような方法で取り組んでいます。

視線を合わせるトレーニング（ESDM）

作戦１：おもちゃを顔の前で動かす

＊子どもが興味を持つおもちゃをセラピストの顔の前で動かし、子どもの視線に自然にセラピストの目が入るようにします。

こうして、楽しいことと、相手の目を見ることを、子どもの中で結びつけていきます。



作戦２：おもちゃのように振る舞う

＊セラピスト自身がおもちゃのように振る舞い、子どもの注意をセラピストにくぎ付けにします。

（小学部の先生がよくやっていますね！）



作戦３：目が合ったら、すかさずほめる

＊一瞬でも目が合った時に、すかさずほめてあげます！本人の方から目を見た時に、その瞬間を絶対に逃さないようにし、楽しそうに本人の好むリアクションを返していくことで、また見ようという状況作りをしていきます。



《簡単そうですが、子どもの反応をタイミングよくひろう技術と、自然にうまく返す技術が必要です。》

この方法は、アメリカで開発された ESDM（Early Start Denver Model）というトレーニング方法で、効果の有効性が検証されている方法のひとつです。この方法の根本には『人よりも物の方に興味が行きがちなコミュニケーションに課題がある子どもに、《人とかわかることは、嫌なことじゃないんだよ！》と伝える。』という基本理念があるようです。

（まだ、新しい取り組みなので、日本語の文献などは少ないようです。）

ESDM のような方法は、特別支援学校の幼稚部や小学部では、多くの先生方が以前から自然に行っているように思いますが、このように理論的に裏付けされたり、有効性が証明されたりしていると、安心して取り組めるのではないのでしょうか。

それでは、視線を合わせられるようになったら、次はどうすればよいのでしょうか？

⑪ 『表情を読む』ことの大切さについて

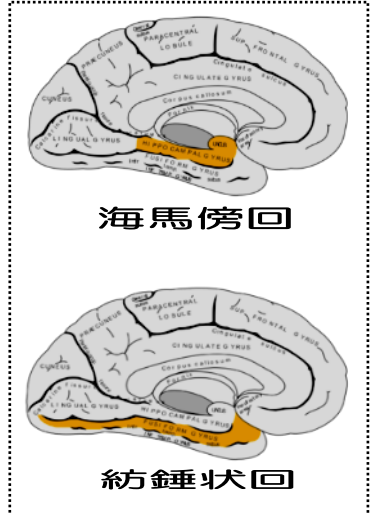
相手の意図を読むためには、視線と共に相手の表情を読み取る
(相貌認知)ということが必要になります。

右に示したのは、脳の中で相貌認知 (表情を読み取る)に関わることが判明している部位です。

(紡錘状回の顔領域と海馬傍回という部位が補完し合って表情を読み取ると言われています。)

相手の表情を読みとることが苦手な自閉症の方の脳を調査したところ、相貌認知に関わるこれらの部位が、萎縮していたり、正常に働いていなかったりすることが多いことが分かりました。

相貌認知に関わる脳の部位



しかし、研究者によると、被験者は生まれつきこれらの部位の機能が悪かったのではなく、相手の顔を見るという習慣を持たなかったために、徐々にこれらの部位が萎縮したり、機能低下を起こしたりしていった可能性が大きいのだそうです。

つまり、相手の表情をあまり見ない子どもは、もともと脳の紡錘状回の顔領域や海馬傍回の機能に問題があることで表情を読み取れなかったのではなく、顔への関心そのものが低かったために、紡錘状回の顔領域や海馬傍回の機能を育てることができなかったのだと考えられるのです。

以上のようなことから、視線が合いにくかったり、他者の表情をあまり見ようとしないような子どもには、できるだけ早い時期に (脳の機能が低下する前に)、表情に関心を持たせるようなアプローチをする必要があると言えます。

◎ 『表情を読む』学習について

では、表情を読み取れるようにするにはどうすればよいのでしょうか？

『表情カード』を使うなどの方法がよく紹介されており、効果的な方法であると思いますが、補完的な手段として考えておいた方が良いでしょう。

大切なのは、「実際に相手の顔を見て表情を読み取る」という具体的な行動に結びつくかどうかなのです。

以前私が勤務していた知的障害の特別支援学校に、〇先生という名物先生がいました。

その〇先生が前に立って授業を始めると、なんと普段は人の顔をあまり見ようとしない自閉症の子ども達が、一斉にその先生の表情や動きに集中して、じっと見つめているではありませんか！

そして、〇先生に受け持ってもらった子どもは、〇先生だけではなく、徐々に他の人の表情も見erようになり、コミュニケーション上の不自然さも随分と軽減していったのです。

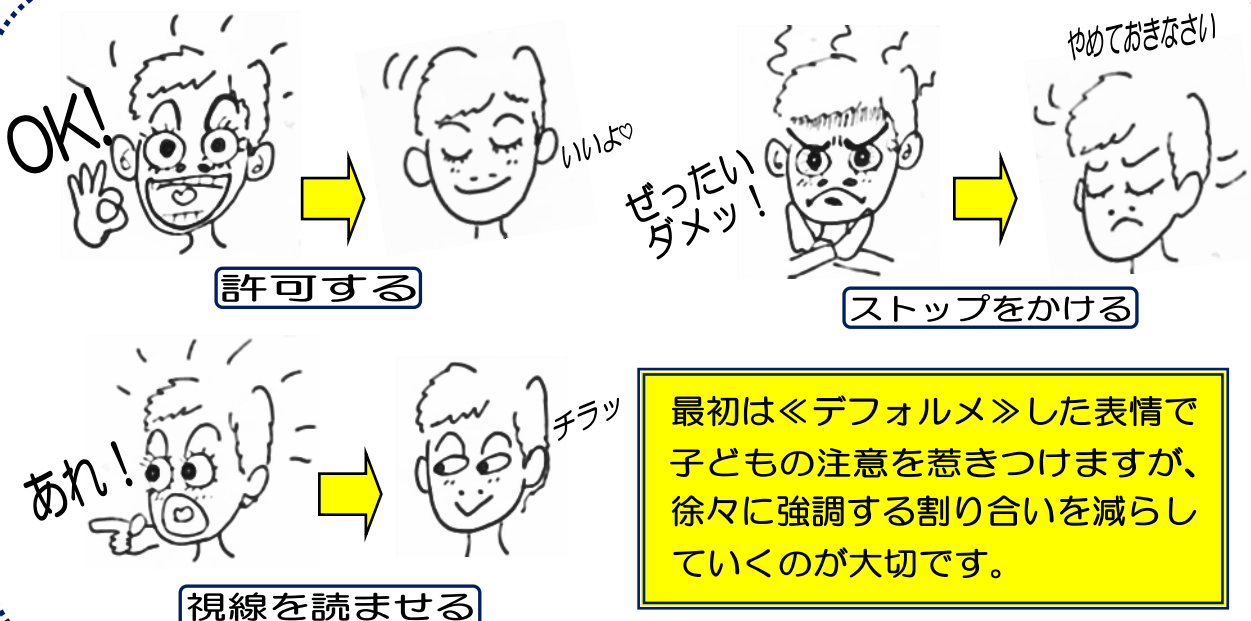
私は、『どうして相手の顔を見ようとしない子ども達が〇先生の表情に集中するのか？』ということがとても不思議で、〇先生の指導の様子に注目していました。

〇先生の特徴は、間合いとか声のトーンとか、身振り手振りが絶妙だということもありますが、何よりもその表情に特徴がありました。

〇先生の場合は、表情が豊かというよりも、子どもの状態にあわせて表情を極端に強調し、『デフォルメ』しているという感じでした。「喜・怒・哀・楽」というものをマンガの表情のように強調することで、子どもが思わず見つめてしまう、という自然な演技をしていました。

そして、子ども達が〇先生の表情を見つめるようになると、徐々に表情を強調する割り合いを減らしていき、普通に近い表情で伝えていくという方法をとっていました。

〇先生ほどうまくはできませんでしたが、私も表情をデフォルメして、子ども達の注意や視線を惹きつける方法を試してみましたが、かなりの効果があったことを覚えています。

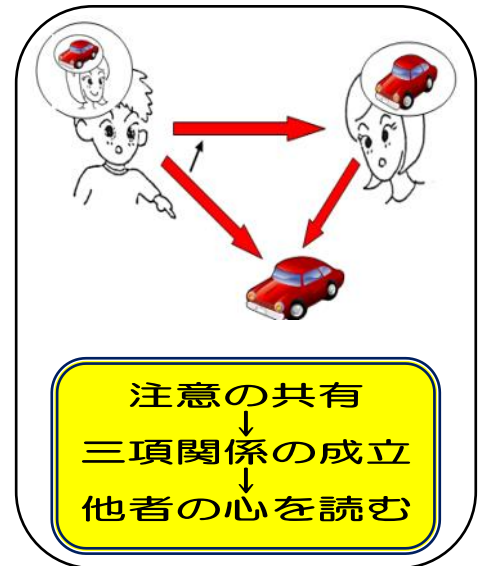


⑫ 体を使った注意の共有（三項関係）

* コミュニケーションや他者理解の力をつけるには、ある対象に対しての注意を共有する、つまり自分・対象・他者の『三項関係』が成立することが大切であるということ。

*そして、『三項関係』を成立させるには、視線を合わせたり、相手の視線を読んだりすることが重要であること。を、『視線を読む』ところで説明しました。

それでは、相手と視線を合わせられない子どもは、ずっと、他者と注意を共有することができないままなののでしょうか？
相手の『意図』や『気持ち』を感じとることができないままなののでしょうか？



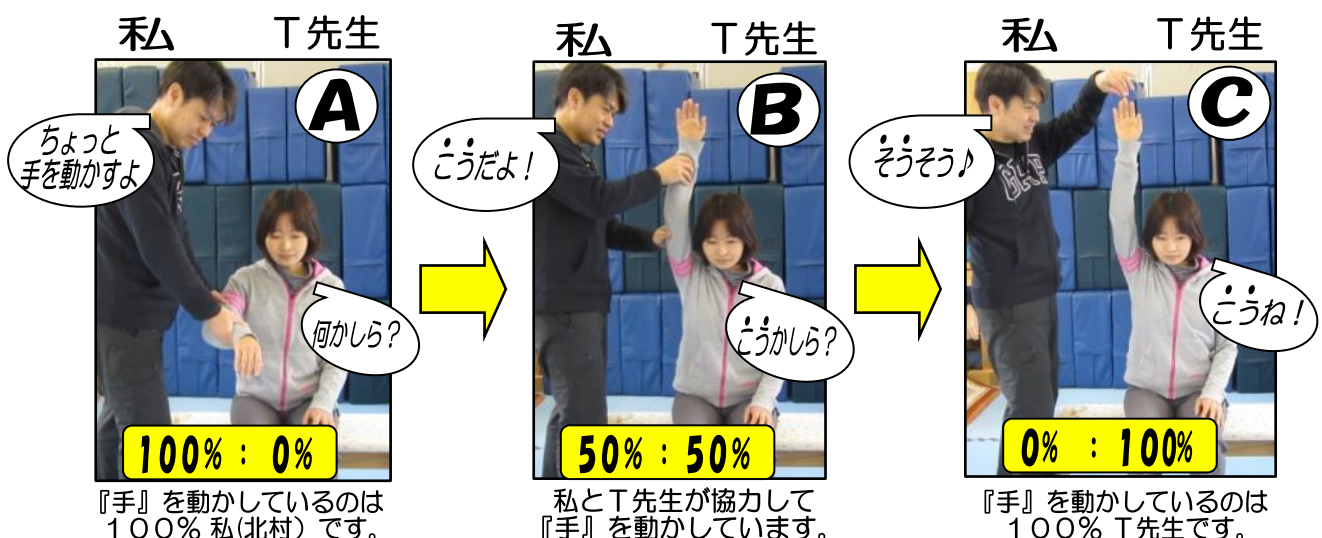
そんなことはありません！ 実は、相手と視線を合わせなくても、視覚以外の他の感覚を使って、注意や体験を共有することはできるのです。

それは、『子どもといっしょに体を動かす』（子どもの体を共有する）という方法です。

下の写真は、私（北村）が黙ったまま、「手を上にあげて保持する」という課題を、ことばや視覚を使わずに、体（固有感覚や触覚）を通して、女性のT先生に伝えているところです。

このやり方であれば、視線を合わさなくても、私・T先生の手・T先生の三項関係を成立させることができます。

また、このように、子どもの体の動きを、大人と子どもとで共有するという体験の中で、「人の指示に、どのくらい合わせるのか？」といった、様々な『かけ引き』や『折り合いをつける』学習を行うこともできるのです。



もちろん、『手』以外の体の様々な部分でも『共有体験』をもつことができます。

右の写真は、「背中を伸ばす力を入れる」という課題を、私がMさんに体を通して伝え、Mさんはそういう私の意図を体で感じ取り、背中に力を入れようとしているところです。

このように、私たちの「生きた体」は、体と体を触れ合うことで、相手の意思や気持ちを把握し、分かり合うことができるようにできているのです。



⑬ 《主体》にも《客体》にもなる『人の体』

ここで、心理学的に見ておもしろい現象が起こります。

それは、子どもの体が、子どもや大人にとって、《主体》（ここ・こう）になったり、《客体》（そこ・そう）になったりするということです。

たとえば、前のページの①の写真では、『T先生の手』は、私（北村）にとっては《主体》（こう）なのですが、T先生にとっては、自分の体でありながら《客体》（そこ）なのです。



それが③の写真になると、客体と主体が入れ替わり、『T先生の手』が、T先生にとって《主体》（こう？）となり、私にとっては《客体》（そうそう！）に変化しています。

そして、その間の②の写真や、右上の④の写真では、MさんやT先生にとっても、私にとっても『体（手や背中）』が《主体》（ここ・こう）になる。

つまり、どちらにとっても、体が《主体》になるという、密度の濃い『共有体験』の状態を作り出すことができるのです。

このように『自分にとっても、他者にとっても体が《主体》（ここ・こう）になる状態』、すなわち『体の動きや状態を共有しているという状況』を、できるだけ長く微妙に調整して作ることで、子どもの他者に対する注意・関心や理解が深まり、コミュニケーションの力が向上していくのです。

下の写真は、「バランスをとって立つ」という動き（課題）に、私と子どもが一緒に取り組んでいるところなのですが、このように体を共有する割り合いを微妙に変化させていくということも、体の学習では自由にできます。



⑭ なぜ、コミュニケーションや社会性の話なのか？

これまで、《コミュニケーション》や《社会性》の基本的な事について、特集してきました。
「肢体不自由の学校なのはどうして？」と思った方もいると思います。

それは、本校の児童生徒の中に、「自閉症スペクトラム」や「社会的コミュニケーション障害（DSM-5で新設された）」の子どもと同じような発達の偏りや遅れがあり、その特徴に合わせた教育的支援や配慮が必要と思われる子どもが3～4割いる、と考えられるからなのです。

では、具体的にどのような発達の偏りや遅れがあるか見てみましょう。

A1 社会性・対人関係の発達の偏りや遅れ

- 《人に対する関心が乏しい》
- 《人が何を考えているのか理解しにくい》
- 《情緒的な交流ややりとりが困難》
- 《人と目が合いにくい》……などの特徴があります。

たとえばこんなことがあります



A2 コミュニケーションの発達の偏りや遅れ

- 《自分の興味のあることを一方的にしゃべる》
- 《文字通りの解釈をする・冗談やだじゃれが理解できない》
- 《おうむ返しや人称の逆転、疑問文による要求などがある》
- 《「おいしいね」「ウン/エエ」といった、同意やあいづちの言葉を使わない》
- 《話し言葉を使わない・理解できない》……などの特徴があります。

同じ理由で



B1 想像力・イマジネーションの発達の偏りや遅れ

- 《全体や概念として把握することができずに、部分に着目しやすい》
- 《ごっこ遊びなど、見立て遊びができない》
- 《新しいことに対する抵抗がある》

B2 限定された行動・関心・活動パターンがある

- 《決まりきった動作、物の操作、話し方の反復がある》
- 《スケジュールや手順、物の位置の変化を嫌う》
- 《特定の物やマーク、事象に対する強い興味や執着がある》
- 《感覚刺激への過剰 or 過少な反応や、特定の感覚への強い関心》……などの特徴があります。



このうち、Aの社会性とコミュニケーションについては、ある程度説明してきたので、最後にBの想像力・イマジネーション、限定された行動パターンの課題について簡単に説明します。

⑮ 概念化ができないことによる《こだわり》や《ことばの発達の遅れ》

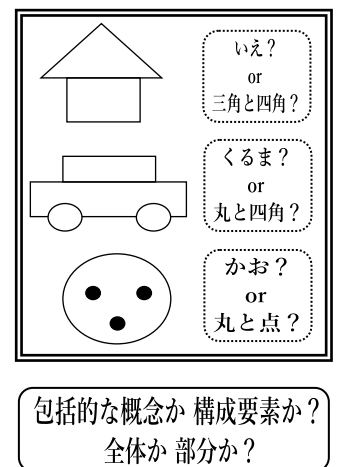
『木を見て森を見ず』ということばがありますが、子ども達の中には「木を見ても、一枚一枚の葉、さらには葉の葉脈、虫食いの穴、樹皮の模様などが、個別に認識されてしまう」子どもがいます。

つまり、森どころか木の全体像（木ということばが示す概念）も分かりにくい状態だといえます。

たとえば右の図を見たときに、「家・車・顔」といった^{ほうかつてき}包括的な概念（全体）よりも、丸や四角、三角、点といった細部の構成要素（部分）に注目してしまうという傾向があると言えるのです。

このように『（ことばによる）包括的・全体的な概念化』ができにくいと、家・教室・筆記用具といった『事物』、友達・友情・片付け・趣味といった『表象/イメージ』を問わず、概念という枠組みで世界を認識することができず、「いくつかの対象を同時に認識して処理する」ことや「視点を変える」ことが困難になります。（いわゆる「シングルフォーカス」と言われるものです。）

このことによって「見通しを立てる/終点から逆算してスケジュールを組み立て、状況に応じて柔軟に変更する」といったことも難しくなります。順番や同じやり方にこだわる順序の固執や物の位置に対するこだわりなども、このような認知発達の特徴から起こってくるのです。



* このような子どもには、まず全体を把握しやすくするような支援が必要でしょう。

特に肢体不自由の子どもは視野が狭くなりがちなので、《見やすいポジショニングを考える》《電動車いすや歩行器を早めに取り入れる》ことなどで、視覚認識の力を高め、視野を広げ、全体を把握しやすくすることが大切です。

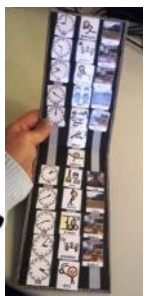
* また、《同時に複数の刺激を提示しない》《刺激を整理し、落ち着いて認知対象に集中できる環境の設定をする【**構造化**】》《スケジュールカードの活用によって予測可能な環境を整備する》《予定の変更は慎重に行い、変更する際には、子どもが理解できるように予告を行う》などの配慮も必要です。

* ことばによる概念化ができにくいという特性に対しては、《ゆっくりと、具体的な短い言葉で話しかける》《主語を省かず、結論を先に、理由を後にして話しかける》《抽象的なことばは、ジェスチャーやカード、タブレットなどの視覚的情報を併用して伝える》などの支援が有効でしょう。



ある程度のスピードで、自分の意思で移動することで遠くまで見たり、全体を見たりする力が高まります

スケジュールカード⇒



コミュニケーションエイド（タブレットなど）やスケジュールカードの活用

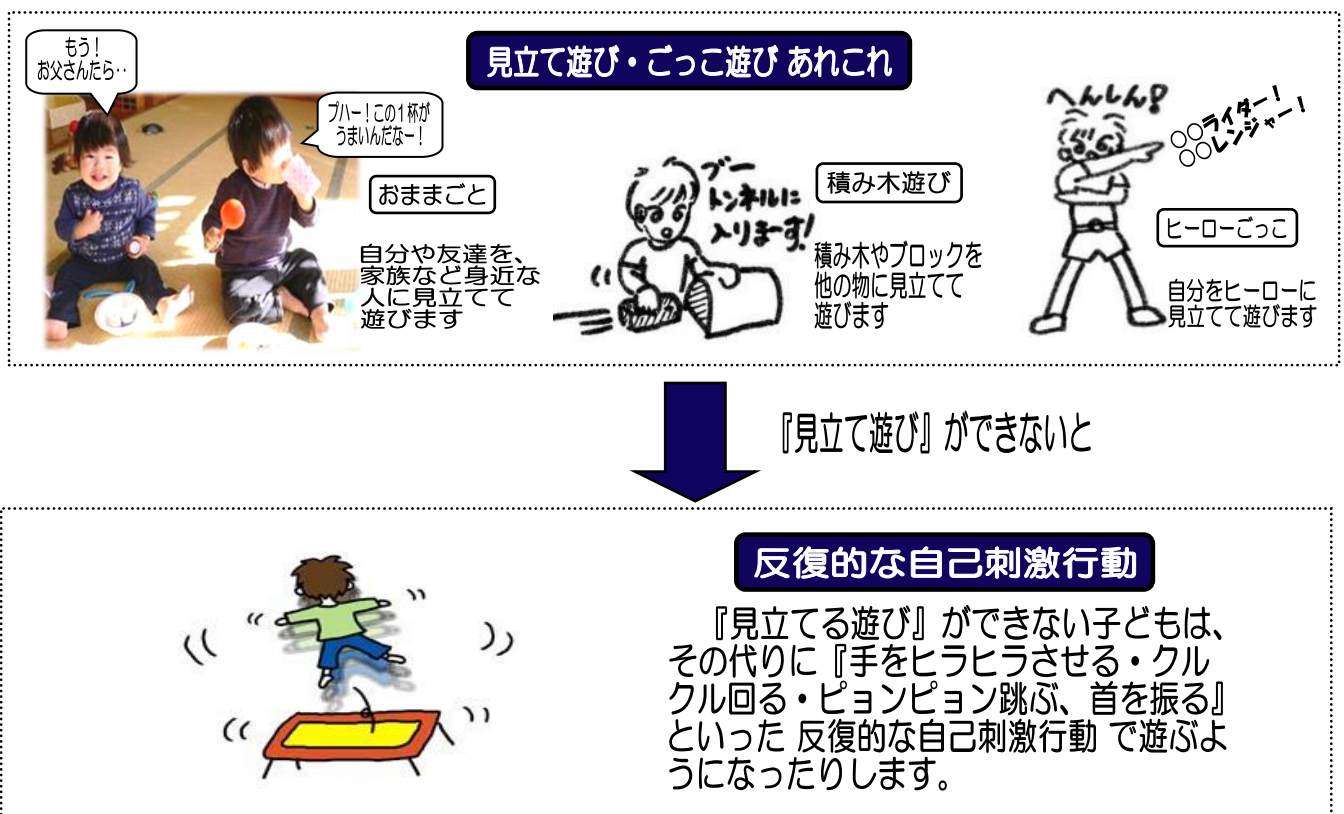
⑯ 他者理解力の弱さ ⇒ 見立て遊び・イメージ遊びの制限⇒反復的な自己刺激行動

また、他者理解の力（共有のコミュニケーションの力）が弱く、人の立場に自分を当てはめられない子どもは、自分を他者に見立てるごっこ遊びやおままごとなどの『見立て遊び』ができなくなります。

見立てることができないという現象は、人だけではなく、物との間にも起こってきます。

たとえば、人形を擬人化して動かしたり、積み木を車や飛行機などに見立てて遊んだりすることができなくなるのです。

『見立てる遊び』や『イメージ遊び』ができない子どもは、その代わりに手をヒラヒラ動かしたり、首を振ったりといった、反復した自己刺激行動で遊ぶようになりがちです。



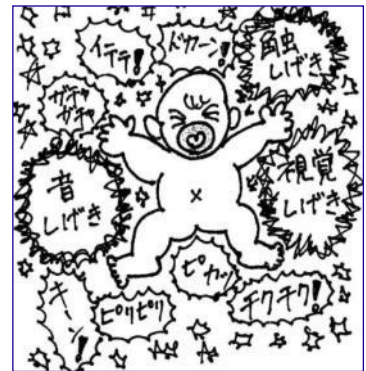
このように、《想像力・イマジネーション》の問題といわれるものも、元を手繰れば、他者理解など《共有のコミュニケーションの力》の弱さが原因になっていることが多いのです。

⑰ 感覚刺激の整理の困難さ⇒《反復的な自己刺激行動》や《興味の限局》

また、『反復的な自己刺激行動』は、自閉症特有の「情報の中の雑音を除去できない」という特性も影響していると考えられます。

自閉症の乳幼児の世界は、特定の情報に意識を集中することが難しく、お母さんの出す情報と、その他の雑音との弁別ができず、常に『情報の洪水』の中にいる状態と同様だと考えられています。

テープレコーダーで自分の声を録音したときに、他の雑音がいっぱい聞こえてびっくりしたことがありますか？



感覚情報の洪水

そんな中で自閉症の幼児は、「自分で一定した刺激を作り出して感覚の遮断を行い、情報の洪水に対するバリアを張る」という戦略をとります。

クルクルと回るような、『反復的な自己刺激行動』の背景には、自閉症特有のこのような原因もあります。

向こうすねを思い切りぶつけたときに、思わず足をゴシゴシこすって、自分で作り出したその感覚で、痛みを紛らわそうとしたことがあると思います。一般に『ゲート・コントロール』とよばれる行動ですが、感覚の遮断を行うために行う反復的な自己刺激行動の原理も同じだと考えてよいでしょう。

しかし、自閉症の幼児も『情報の洪水』という混沌とした状態から、徐々に認知の焦点を合わせることができるようになります。

でも、それは一般の子ども達のように「広く開かれた自然の認知」ではなく、おそらくは彼ら特有の「意識的な焦点の絞り込み」だと思われます。

その結果、強い『過剰選択性・興味の限局（認識しやすい特定のマークや蛇口、換気扇、窓などにこだわる）』を抱えやすくなるのです。

たとえば、私達が山の中で道に迷ってさまよい歩いているときに、人家の光を見つけたとしたらどうでしょう。

ましてや、その光がよく見知ったコンビニエンスストアの看板だったとしたら？

きっと一目散にその店を目指して歩いていくのではないのでしょうか。

これは、自閉症の子どもが特定のマークを見つけて、そこに一目散にかけていくのと、よく似た状況だと考えられます。



⑩ コミュニケーション・社会性のまとめ

私達、障害児の教育に携わる者は、『コミュニケーション』や『社会性』ということばを頻繁に使います。しかし、そのことばを自分なりにきちんと定義したり、意味付けたりして使っている人は、意外と少ないのではないのでしょうか。

今回、簡単ではありますが、『コミュニケーション』と『社会性』について、できるだけ幅広い観点から定義をしたり、それがどのように発達していくのかという発達のメカニズムに関することを、構造的に説明したりしました。また、『コミュニケーション』や『社会性』に課題がある自閉症スペクトラムの子ども達の典型的な発達の様子についても、少し触れてみました。

一般的な子どもの発達の筋道やメカニズム、そして障害がある子どもの発達の遅れや歪みの典型的なパターンがある程度分かったと、目の前の子どもの『できない』や『困った』という現象の原因をある程度推測し、対処療法的ではない指導が可能になります。

最近ICFなどの概念が広まり、支援の手立てを工夫することによって、様々な場面に『（社会）参加』することを促し、そのことによってセルフエスティームを高め、自信をともなった積極的・能動的な生き方につなげていく、という好ましい流れが定着しつつあります。

しかし、『できない』や『困った』という現象そのものに対する支援だけでなく、『できない』や『困った』という現象の《原因》を発達の側面から特定し、発達のメカニズムに沿った指導をすることで根本的に『できない』や『困った』を改善していくことも、教育の重要な役目です。

私は、『障害』や『できない』『困った』という現象そのものに対応するだけでなく、その原因に対する発達の側面からのアプローチも並行してバランスよく行っていくことが、今、特別支援教育に強く求められているように感じます。

最後になりますが、今回取りあげた『コミュニケーション』や『社会性』については、他者と『場を共有する喜び』や、抱っこに代表される『身体的な一体感』を求める欲求を育てることが根本的に重要であり、その根源的な部分に対する発達の視点からのアプローチが、『伝達』や『社会参加』をスムーズにする様々な支援と共に必要だと考えます。

「トップダウン」と「ボトムアップ」のバランスの重要性は、昔から繰り返し言われてきました。「トップダウン」の部分の専門性は随分と成熟してきつつあるような気がします。「ボトムアップ」の部分の専門性はどうなのでしょう？