

## 学校のトイレに忌避的行動を示す自閉症児に対するトイレ指導

大野呂 浩志 (岡山大学教育学部附属養護学校)

自立的な排泄行動が身につけているにもかかわらず、幼稚園や学校など特定の場面になると、トイレが使用できないというパターンに支配されている自閉症児童を対象に、トイレに近づくことに主眼を置いた指導を試みた。指導に際して、日常的に教師が「受容」を前提としたかかわりの割合を増やしていき、そうしたかかわりの中で形成された信頼関係を基礎にして、ほぼ半年という短期間のうちに、本児の排泄行動に大きな変化が認められた。これらの結果に基づき、人間関係の形成が困難な自閉症の児童に対する指導において、教師がどのようにかかわればよいかという問題について考察をおこなった。

キーワード：トイレの指導、かかわり、受容、指示

### I. 研究の目的

本研究では、養護学校小学部に在籍する小学5年生女子児童（以下S児）に見られるトイレ指導の実践を報告する。

S児は、自宅における排尿に関しては、全く問題が見られず、また外出先でも保護者が同伴している限りは、尿意を感じたときに、自立的に排尿ができる。ここでいう自立的な排尿とは、尿意を感じたときに、一人でトイレに向かうこと、衣服の着脱をすること、排尿後に水を流すこと、手を洗って出てくることなど、排尿に関する一連の行為が自分でできることをいう。

S児は、このようなスキルを身につけているにもかかわらず、あるエピソードをきっかけに同年齢の児童が多くいる学校やデイサービスを受ける施設など、特定の場面においては、トイレで排尿することが全くできなくなった。これらの場面で尿意をもよおしたときは、ぎりぎりのところまで我慢し、我慢の限界に達すると人目を避けて、衣服をつけたまま排尿してしまっていた。

一般的に自閉症の行動様式を改善するための多くの取り組みにおいては、自閉症の特性に基づく視覚支援や構造化などの支援を積極的に進める実践報告が多い。これは、社会性障害、コミュニケーション障害、想像性欠如、こだわり行動などという自閉症の基本障害に配慮したものと言える。しかしながら、今回の取り組みでは、トイレが使えなくなった背景を探り、本児が戸惑っている部分を人間関係に裏付

けられた指導によって克服させることに重点をおいた。この結果から、教師がどうかかわればよいかという視点で、かかわりについての検討をおこないたい。

ここで、本論で用いている「トイレの使用」「排尿」などの用語について若干の説明を加えることにする。「トイレの使用」は、尿意を感じたときにトイレに行き、個室に入って排尿することという一連の行動を指しており、本論で指導の対象とするところである。一方「排尿」は、おしっこをする行為そのものを指しており、トイレの使用の一部分と捉えている。排尿に関しては、対象児童が既に自立的なスキルを獲得していることから、排尿の行為そのものを直接指導の対象として取り上げてはいない。

### II. S児のトイレの使用にかかわる問題の経緯

#### 1. これまでのトイレの使用に関する実態

ここでは、S児が特定の場面において、トイレを使用することができなくなった様子を整理することによって、トイレの使用を困難にしている要因について検討することにした。

##### (1) 場所の違いに伴う実態の比較

表1のように、家庭、養護学校、幼稚園、公共施設など場面によってトイレの使用に明らかに違いが認められる。表中の記号については、以下の状態を表している。

●：トイレで自立的な排尿ができる。

尿意を感じるとトイレに自分でトイレに行

表1 S児のトイレ使用に関するこれまでの経緯

年齢	排尿の場面					
	家庭	養護学校	その他の場面			
			幼稚園	駅・公園	デイサービスA	デイサービスB
4歳まで	●		●	▲		
5歳	●		×	▲		
6歳	●	×		▲		
7歳	●	×		▲		
8歳	●	×		▲	×	●
9歳	●	×		▲	×	●
10歳	●	×	○	▲	×	●

き、衣服の上げ下ろしをする、ペーパーで拭く、流すなど自立的な排尿ができる状態を表している。

○：教師に付き添われてトイレで排尿する。

特定の教師と一緒にトイレに行き、トイレで排尿する。ただし、衣類はつけたままの状態です。

▲：場面によってはトイレで自立的な排尿ができる。

保護者や家族と一緒にいる場面では、自立的な排尿ができる。一方で、学校の友達や同年代の子供がいないような場面ではトイレに行けない。

×：トイレに行くことができない。

誘われてもトイレに行けず、人目を避けて衣服をつけたまま廊下や庭などで排尿するか、または我慢する。

家庭では、5年生になる現在まで、自立的な排尿ができており、保護者も家庭生活におけるトイレの使用に関して何ら問題を感じていない。

養護学校では、入学以降この取り組みを始めるまで、全くトイレでの排尿はできていなかった。

幼稚園では、入園してしばらくは、自立的な排尿ができていたが、突然できなくなったという。

できなくなった契機は、以下のエピソードであり、このエピソード以降、幼稚園では排尿行為ができなくなった。

【 エピソード 】

幼稚園でも最初は、排尿ができていた。ある日、幼稚園のトイレで大声でS児が泣いている泣き声を

聞きつけ、幼稚園の教員がトイレに行ったところ、数人の幼稚園児がS児を取り囲むようにしてじっと見ていたとのことだった。周囲にいた園児に聞いても要領を得ず、本人からも原因が分かるような情報は得られなかったらしい。

このエピソード以降、幼稚園では排尿行為ができなくなった。

6年前のことでもあり、当時の様子を詳細に知ることも困難であるため、この出来事で、トイレに恐怖感を覚えるようなことがあったのか、あるいは、何かのこだわりが生まれたのかは、判然としない。駅や公園などのトイレについては、家族と行動をとりにしているときには、トイレで自立的な排泄ができる。しかし、学校の校外学習やデイサービスでの活動中など、同年代の子供と一緒にいる場面では、排泄行為をおこなうことができない。

デイサービスは、二つの施設で受けているが、トイレの使用に関して明らかに違いが見られる。施設Bではトイレの使用ができるのに対し、施設Aでは学校と同様トイレに行くことができない。なお、排便に関しては、自宅に帰るまで我慢を続け、ほとんど失敗は見られない。

以下、2カ所のデイサービスの環境を比較し、両者の違いを表2のように整理してみる。

利用頻度については、施設Aも施設Bも月に1～2回と大きな差はない。このことから、何度も利用していることによる慣れによって説明できる可能性は低いと考えられる。

建物の様子はAとBは大きく異なり、施設Aが学校のような集団生活のための施設であるのに対して

表2 デイサービス施設の環境の比較

	施設A	施設B
利用頻度	2回/月	不定期
建物	集団で活動できる広さ	一般住宅
集団の規模	同年齢の子どもが10人以上いる	同年齢の子どもが2~5人いる
活動	設定された活動が提示され取り組むよう促しがなされる。	設定された活動があり、取り組むように促される。
トイレ	たくさんの便器や個室がある。	住宅のトイレ
援助者	マンツーマンに近い学生ボランティア	全体で1~2人の指導者に活動に誘われる程度。

施設 B の方は、一般住宅と変わりがない。このことは、S 児のトイレが家庭では問題なく行われていることからすると、完全に個室のトイレであるという点で S 児へ影響を与えている可能性は否定できない。

活動については、両者ともに予め活動が設定されており、その活動に取り組むよう S 児が促されるという状況は似ており、トイレの使用に影響を与えている可能性は低いと考えられる。

また、活動の援助者については、施設 A では常にボランティアがあてがわれている。本人が意図しないときに、他者からかかわられるのを嫌がる傾向の強い S 児が、何らかの精神的なプレッシャーを感じている可能性は高いと思われる。しかし、施設 B は援助者が少なく S 児の行動上の自由度は高いが、S 児の行動に支援者が干渉しないわけではない。

これらの情報からだけでは、援助者の数や援助者のかかわりなどが、S 児のトイレ使用に大きな影響を与えるとは一概には言えない。ただ、S 児が始終自分の行動を見られることを嫌う傾向があるという実態からは、ボランティアがマンツーマンでいる施設 A の方では、S 児に何らかの影響があり、そのことがトイレの使用にも間接的に影響を及ぼしていることは考えられる。

トイレの環境について言えば、排泄行為ができていない施設 B の方は、一般住宅のトイレと同じものであり、完全に個室に一人になって排泄できる状況であると言える。一方で、排泄できない施設 A の方は、学校など苦手とする集団トイレの環境に近く、個室

がいくつもあり、複数の人が同時に利用できる環境で、自宅とは異なったものであると言える。

以上のことを要約すると S 児のトイレの使用を困難にしている要因として少なくとも次の二つが考えられる。

まず、S 児は、同じトイレでも、家族と一緒にいるときには排泄行為が自立的にできるが、友達など同年齢の複数の子どもと一緒にいる環境では排泄できない。このことから、S 児の排泄行動に大きく影響を与えている要因の一つには、同年齢の子どもの存在が挙げられる。

次に、2ヵ所のデイサービスの比較から、S 児の排泄行為がトイレの物理的環境によっても大きく影響されている可能性があることが指摘できる。

## (2) 加齢に伴う実態の変化

以上のように現在、S 児は特定の場面のみ選択的にトイレで排泄できにくい状況にあるが、4歳までのS 児の排泄行動の発達は一時的であったと言える。それは、尿意や便意を感じると、一人でトイレに行き、自分で衣服を下げ、用を足し、衣服を整えて、水を流して出てくるという一連の排泄行動を獲得して、家庭生活を送っていることから分かる。さらに、幼稚園に入園した後も、エピソードに記載した事柄が起こるまでは、幼稚園のトイレでも自立的な排泄行動ができていた。しかし、幼稚園のトイレの中で起こった事柄をきっかけに、排泄行動が大きく変わっ

ている。表1に示すように、エピソード以降、幼稚園では、指導者から排尿するように誘われたり、連れてられてトイレに行き、排尿するように促されたりしたが、トイレでの排泄はできなかったという。

養護学校に入学して以降も、排泄に関して、声掛けや手を引く誘いなどの方法を中心にして、排泄の指導が継続しておこなわれてきた。しかし、今回の取り組みまでは、トレーニングとしてトイレに行くことはあったが、トイレで排尿することは全くできなかった。

このような排尿行為の様子から、トイレに関する忌避的行動の原因について仮説を立て、指導仮説や指導目標を設定した経緯についてまとめることにする。

### Ⅲ. 指導仮説及び指導目標

#### 1. S児の学校のトイレに対する忌避の捉え

ここまでのS児の排尿行動に関する実態から次のような推測ができる。

S児は、排泄に関するスキルを標準的な発達のに獲得してきていた。しかし、幼稚園のトイレで起こった出来事以降は、その場面と似たような物的人的環境下では、全く排尿行動が正常におこなわれなくなっているという実態がある。このような実態から、S児が学校のトイレに対して忌避的な行動を示す背景には、幼稚園のときに集団が利用するトイレで起こった出来事で味わった何らかの精神的苦痛を回避しようとする気持ちが働いているのではないかと考えた。さらに、この精神的苦痛を回避しようとする衝動は、S児の行動に影響し、苦痛を感じるトイレには行かないというこだわり行動まで引き起こしているのではないかと考えた。

その理由は、トイレに関する忌避的行動が場面選択的に出現していること、また、いろいろな活動の中で見せるS児の特徴のうちに、一度失敗したものには、二回目以降なかなか取り組もうとしない傾向があること、などがあるからである。ここで、トイレ使用の指導に関連するS児の実態を述べ、仮説とあわせて指導目標の設定をすることにする。

#### ○ S児の年齢及び障害

年齢：10歳4年生女子（指導開始時）

障害：自閉症（3歳のとき、医療機関にて）

#### ○ 行動特徴

- ・活動については、それまでのやり方に固執する

傾向が非常に強く、新しいことに取り組みにくい。

- ・一度失敗した活動には、二回目以降激しく抵抗し、やろうとしない傾向がある。
- ・思い通りにことが運ばないときには、物を投げたり、周囲の人を叩いたりするなどのパニック行動が見られる。
- ・周囲の人が誉めてもらっていることをうらやましく思ったり自分もしたりするなど、誉めてもらうことが、行動の強化子になっていることが少なくない。
- ・写真や絵などからの情報よりも、聴覚からの情報をもとに、活動内容を把握したり、見通しを持ったりしようとする。ただし、誤解が多く、具体的な場面につながりにくいことが多い。
- ・自分が必要とする場面や自分の好きな相手に対しては言葉遊びを求めるなど積極的コミュニケーションをとろうとする。
- ・独りでいたいときや独りでやりたいことがあると、そばによって見たられたり、言葉掛けをされたりすることを嫌がる傾向が強い。
- ・日常的な事柄に関する語彙は持っており、単語を連ねて、できるだけ細かく自分の意図や状況を相手に伝えようとする姿勢が見られる。
- ・文字に興味を持ち始め、スケジュールの文字などから情報を得ようとする姿勢が見られる。

上記のように、学校のトイレに対するS児の行動を捉え、実態を合わせて考え、次のような指導仮説を立てた。

#### 2. 指導仮説及び指導目標

学校での排泄行動に関する捉えから次のような指導仮説及び目標を立て、取り組むことにした。

#### 【 指導仮説 】

S児との安心できる人間関係を基盤に「一緒にがんばる」という姿勢で少しずつステップアップすれば、トイレに関する嫌悪感やこだわり行動を軽減し、S児が困難な状況を克服することを支援することができるのではないかと。

この仮説に基づき、指導目標を考えた。指導目標の設定については、S児が指導開始当時既に小学4年

表3 S児との関係づくりと排泄指導の経緯

指導のステージ	日常生活場面における S児の要求に対する 教師(T)の反応	排尿場面における S児と教師(T)とのやり取りの概要	
		排尿場所	やり取りの概要
I期 H15.10 ~ H15.11	要求 → 指示	中庭	Tの目を避けて排尿。Tはトイレで排尿するように指示した。
II期 H15.12 ~ H16.1	要求 → 半受容	廊下	手を引いてトイレに連れて行こうとするTのかかわりを少しずつ受け入れ始めた。
III期 H16.2 ~ H16.3	要求 → 全受容	トイレのフロア	自分からTを誘ってトイレ内のフロアで笑顔で排尿するようになった。
IV期 H16.4 ~	要求 → 全受容	トイレの個室	自分からTを誘ってトイレに行き、個室で排尿することができるようになった。

生になっており、初潮が間近に迫っている可能性もあるなど、性別や生活年齢を考え、個室で排尿できることを最優先することが必要なのではないかと考えた。

この指導仮説の内容に、本児にとって具体的で理解しやすい行動目標を設定するという意味を込めて、以下の指導目標を立てて取り組むこととした。

【 指導目標 】

尿意を感じたときに、教師と一緒にトイレに行き、個室で排尿することができる

IV. S児への指導の実態

1. 関係づくりとトイレ指導の経緯

仮説に述べたようにS児への指導を考える際には、S児が信頼して安心感が持てるような人間関係づくりが必要であると考えた。この関係づくりと並行して少しずつトイレ指導を進めていった経過を表3に示す。

表3が示すように、S児のトイレの使用に関してそれまでに見られなかった大きな変化が確認されている。声掛けや誘いなど、それまでおこなわれていた方法での排泄指導は、S児を教師(以下、T)が担当した4月初年から始めている。しかし、本論では人間関係づくりと排泄行動との関連を検討するため、表3では指導期間の開始を10月とし、人間関係づくりを始めた時点から指導期間を整理している。指導

期間は、S児の排尿場所の変化に合わせてI~IV期までの4つに便宜上分類している。

次に、関係づくりの取り組みは、トイレ以外の日常生活場面でおこなうこととし、始めは「指示的」であったかかわりから、「受容」という本論での用語に代表されるS児を受け入れるかかわりを徐々に増やしていくようにした。

(1) I期の取り組み(指示の時期)

表3にあるように、I期ではS児は中庭で多く排尿していた。このときのS児の様子は、Tがいないときや他の児童に目をやっているとを狙って、中庭に走り出て衣服をつけたまま排尿をしていた。I期のTとS児との人間関係について言えば、S児の排尿場面でも、それ以外の日常生活場面でも、Tは設定した学習活動や遊びに誘い、S児はなかなかそれには応じないという一方的なかかわりが多かった。このときのTのかかわりの内容は、排尿場面でS児が失敗すれば、「トイレですること」「一緒に行こうって言ってね」などの指示的なかかわりが多くあった。また日常生活場面を振り返っても、S児のかかわりを受け入れていない場面が多くあった。この日常場面の具体的なやり取りを図1で示している。

表3で使っている「指示」は以下の意味を表している。

- 指示 : S児がかかわってきたときに、本来すべき活動にのみ集中するよう促し、S

児からの働きかけを受け入れないもの。

( 登校時 )  
 A: 「先生、ほら」や「先生、ねねね！」など呼び掛けや言葉遊びなどを求めてTに近づいてくる。  
 T: 「おはよ」とあいさつをするように促したり、朝の仕度などの活動へ意識を向けるような声掛けをしたりする。  
 A: 嬉しそうな表情が冷め、Tを軽く叩いて、自分の活動を始める。

図1 日常生活場面での【指示】のやり取り

このようにTがS児を始終視野に入れておき、頻繁にトイレに行くよう声を掛けるなど取り組みを通じて、トイレに近づくとすると、S児の表情はこわばる一方であった。S児の表情からも推察できたが、安心できる関係という視点で、S児とのかかわりを見直す必要があった。そこで、それまでの排尿場面のTのかかわりを振り返ると、図2の示すように指示的なかかわりが多く、S児の課題となる「できないところ」にのみ注目したやり取りが多い傾向にあったと言える。

( 排尿時 )  
 S: Tの顔を見ながら、中庭で排尿  
 T: 近寄って「一緒に行こうって言ってね」と静かに伝えるのみ。  
 S: 恥ずかしそうに、着替えに行く。こちらの反応とは関係がないように見える。

図2 I期 排尿場面のやり取り

そこで、S児との安心した人間関係を築くためには、S児の行動上のプラス面に注目し、積極的に受け入れるかかわりへと質的な転換が必要であると考えた。そのためには、S児の言葉遊びを積極的に求めてくる行動や誉められると嬉しくなって再度しようとする傾向などをTが積極的に認めることが大切であると考えた。

ここで、S児からの要求とそれに応じるTの反応について少し詳しく述べておきたい。

S児の要求の概要は次のようなものである。

まず、S児が教師にかかわろうとする場面については、登校してから、カバンをしまっただけで着替えるなどの一連の朝の支度を終えるまでの間に頻回に見られる。この場面では、「T先生、ね、ね、ね」「ピーピー」など、一見意味のない音を口に出して、Tの方をニコニコして見るという働きかけが多い。これは、「その音の通りに復唱して」という要求であり、言葉遊びであると思っているようである。また、このときに、とても嬉しなって抱きついてきたり、背中や腕などTの体のどこかに触れたままできようとする行動も多い。さらに、このときに前日の夜に家であったことを4語から5語の単語で並べて報告して理解してもらおうとする様子もほぼ毎日見られる。それを聞いたTのフィードバック（言い直し）により、自分の報告した内容が伝わったことが分かると明らかに喜ぶ様子もしばしば見られる。

このようなS児からの積極的なかかわりは、朝の支度の時間のみならず、休憩時間や時間をもてあますような状況下では、頻繁に見られる行動である。

関係づくりの期間においては、Tは、このようなS児からのかかわりを積極的に受容的に受け止めるような心がけた。

次に、この反応について触れることにする。

教師の反応は、関係づくりの期間中、S児からの働きかけに対して、「必要な反応を、必要なだけ、その場で」という方針で反応するようにしていった。S児は言葉遊びや耳からの情報収集を好むなど、聴覚情報を楽しむだけでなく、そのことを通して見通しを持つとうとする傾向がある。しかし、聴覚からの情報だけでは誤解することが多いことも否定できない。つまり、聴覚からの情報がときとしてS児自身を混乱させる要因にもなり得るということである。こうした実態を考慮した結果、反応は「必要なだけ」を与えるようにして、混乱を防ぐように配慮した。

## (2) II期の取り組み（半受容の時期）

I期の取り組みを受けて、II期ではS児の行動上のプラス面を受け入れるようなかかわりを心掛けた。行動上のプラス面は、排泄行動を除くと言葉遊びや誉められる行動などトイレ以外の日常生活場面で多く認められたので、積極的に受け入れを強化することにした。具体的には表3にあるようにTのかかわりを「指示」から受容の部分を増やしていった。詳細なやり取りの内容を図3に示している。II期におけるこのTのかかわりを便宜上「半受容」という用語

で表し、以下のように意味を整理した。

- 半受容：S 児がかかわってきたときに、最初の 2 ～ 3 語の S 児が望む反応を返し、その後は、本来すべき活動にのみ集中するよう促し、S 児からの働きかけを受け入れないもの。

( 登校時 )

S: 「先生、ほら」や「先生、ねねね！」など呼び掛けや言葉遊びなどを求めて T に近づいてくる。

T: 嬉しそうに見せに来た服を「かわいいね」と笑って誉めたり、T も「ねねね」と笑いながらミラーリングで返す。

S: さらに、興奮して続けようとする。

T: 笑いながら「カバンしようか」など活動へ意識を促す。

S: 再び「ねねね」などと言って反応を見る。

T: 「カバンしようか」と活動へ意識を促す。

S: 嬉しそうな表情が冷め、T から離れるが、一人で大きな声で「ねねね」と続きを言っている。

図 3 日常生活場面での【半受容】のやり取り

このようにⅡ期の取り組みにおいては、日常生活場面での S 児の行動上のプラス面を積極的に認め、受け入れることに、S 児とのかかわりの重点を置いた。

一方、このⅡ期の初めのトイレ指導においては、T がトイレに近づけようとする指示的なかかわりをⅠ期同様に継続していた。ここでは S 児の表情や行動に大きな変化があったことから、S 児の表情や T のかかわりについて少し詳しく述べることにする。

Ⅱ期のトイレに近づけようとする場面での T のかかわりは、「S 児の手を引いて行く」「S 児を抱きかかえる」など多少強引とも言える指示的なかかわりもあった。具体的なやり取りの例を図 4 に示している。S 児は相変わらず中庭で教師の目を避けて排尿しようとする素振りも多かったが、表面的な行動とは裏腹に、トイレに連れて行こうとする T の行動を笑顔で受け入れることが増えていったのもこの時期である。一日のうちでほとんど決まった時間に排尿しようとする様子うかがえたので、その時間になると T がカッパをつけて抱きかかえに行くようにした。それ

( 排尿時 ; Ⅱ期の始め頃 )

S: T の目を盗むようにして、中庭へ出て、排尿しようとする。

T: 手を引っ張る方法で、「待ってよ」と言いながらトイレまで連れて行く。

S: 泣き叫んで嫌がり、その場面では我慢したり、廊下で排尿したりした。

T: 廊下でもできたときには「よくできたね」「気持ちよかったね」などの声掛けをしてたくさん誉めた。

S: 「いらないの」「あっち行って」などおこって着替えに行ったり、叩いたりした。

( 排尿時 ; Ⅱ期の終わり頃 )

S: T の目を盗むようにして、中庭へ出て、排尿しようとする。

T: 抱きかかえたり、お尻をつけたりする方法で、「待ってよ」と笑って言いながらトイレまで連れて行く。

S: T が笑顔で近寄ってくるのが分かると、本人も笑って待っているような様子。

T: 「待ってよ」「まだだよ」などと言いながらトイレに近づいていく。

S: T の顔を見てクスクス笑い、移動しながら排尿した。

T: 途中で排尿しても「よくできたね」「気持ちよかったね」などの声掛けをしてたくさん誉めた。

S: 少し恥ずかしいが笑顔で教室に着替えを取りに行った。

図 4 Ⅱ期 排尿場面のやり取り

は S 児が笑顔で抱きかかえられたまま T の腕の中で排尿する期間もしばらくⅡ期には見られたからである。このようにトイレに少しずつ近づいても、笑顔でいられる S 児に対して、T は「ここまで来たね」「気持ちよかったね」などトイレに近づけたことを積極的に評価し、しっかりと受容していくように心掛けた。このかかわりを続けていった結果、次第に笑顔のままトイレに近いところで排尿できるようになり、Ⅱ期の終わりには、トイレのフロアにある排水溝の上で排尿することができるようになった。トイレの中に入っても衣服を下ろして排尿することはできな

かったが、Tのかかわりはトイレで排尿できたことをしっかりと誉めることに終始した。しばらくこのようなかかわりが続いた後、ある時、S児がトイレに行くよう抱きかかえられているとき笑顔で「自分で（歩きたい）」という要求を言葉で訴えた。この要求に対してTは、即座にその通りにS児を降ろし、一緒に手をつないでスキップでトイレに行くという機会があった。このとき以来、S児は排尿したいときに中庭に走り出るもののTから声を掛けられると自分から走り寄ってTと手をつないでトイレに行くことができるようになった。

このように、II期の取り組みの中では、トイレ指導の場面においてもS児の表情に笑顔が多く見られるようになった。また、Tと一緒にではあるが、自分からトイレに足を向け、笑顔で行くことができるようになるなどI期では観察できなかった大きな変化がII期に現れた。

### (3) III期の取り組み（全受容の時期①）

III期においても、日常生活場面では、S児との人間関係を深めることができるようS児からの要求を受容していくことにした。ただ、III期における受容の仕方は、II期の受容よりもいっそう受容度を高めたものになるように心掛けた。この期のかかわりを「全受容」という言葉で表し、以下のように意味を整理した。具体的なやり取りを図5に示す。

#### （ 登校時 ）

S: 「先生、ほら」や「先生、ねねね！」など呼び掛けや言葉遊びなどを求めてTに近づいてくる。

T: 嬉しそうに見せに来た服を「かわいいね」と笑って誉めたり、Tも笑いながら「ねねね」とミラーリングで返したりする。

S: さらに、興奮して「ちゅちゅちゅ」「ぴーびびび」など自分で言葉をリズムに乗せて言い、Tの顔を見て嬉しそうに反応を待つ。

T: Sの言った通りをミラーリングで返す。

#### （しばらくやり取りを続ける）

S: 嬉しそうにしながらTから離れ、朝の支度にかかる。

○ 全受容 : S児がかかわってきたときに、S児がかかわりに満足して自分からその場を離れるまでS児の気に入った反応を返す。その後、自分から始めた本来の活動を黙って見守る。日常生活場面での関係づくりにおける具体的なやり取りを示すことにする。

図5からも分かるように、日常生活場面におけるTのかかわりは、S児からの要求を全面的に受け入れるものである。I期とII期で見られた活動を促すかかわりをほとんどしていない。S児は本来の活動を促されることなく、最後には笑顔で自分からTのもとを離れて、朝の支度など本来の活動に自主的に取り組むことができるようになった。

このような日常生活場面でのTのかかわりが変化する中で、S児のトイレを使用する様子にも変化が見られた。III期の具体的なやり取りの様子を示したものが図6である。

図6に示すように、III期ではS児が自分からTをトイレに誘う行動が出現するようになってきている。しかも、このときのS児の表情が笑顔であり、とても楽しそうに行くことができている点は、それまでのS児に見られなかったことである。この点はS児のトイレ使用に対する気持ちの変化が認められるという意味で重要な意味を持つと考えられる。

一方、Tのかかわりに注目すれば、図6に示すように、受容を前提としながらも、目標とする個室へ近づけるために、少しずつ指示的なかかわりを継続していると言える。

III期のトイレの場所について言えば、個室に近づいているものの、依然としてフロアで排尿している。フロアでは、当然他の児童や教師と顔を合わせることもあり、その際には「あっち行って」などと少し恥ずかしがっていると受け取ることもできる態度が見られることがあった。

### (4) IV期の取り組み（全受容の時期②）

IV期でも、関係づくりという点では、日常生活場面において全面的な受容をすることをIII期と同様に継続した。日常生活場面では、S児の方からTへかかわろうとする場面がいっそう増えたと言える。このようなかかわりが続く中で、トイレの使用に関して明らかな変化が認められた。III期でフロアで排尿していたものが、IV期では、排尿時に少しずつ個室

図5 日常生活場面での【全受容】のやり取り

( 排尿時 )

S: おしっこをしたいときに、「先生」とTへ声掛けをしてシャツをまくしあげて“おしっこするよ”という素振りを見せる。

T: 呼び掛けに応じて「よし、いこうね」と慌ててない素振りで、手を取って小走りで行く。

S: 笑いながら「歩いて歩いて！」と歩いて行きたいと要求する。

T: 「よし！歩いてね」と一緒に歩いていく。

S: とても楽しそうにトイレのフロアに立つ。

T: 座ってするように、抱っこするような格好で姿勢を低くさせて、「おしっこ、気持ちいいね」と個室でのトレーニングと同じ言葉掛けをするようにした。

S: とても気持ちよさうにして排尿。

T: 「よくできたね」「お利口だね」などたくさん誉めた。

S: 自分「S, トイレ, おしっこした！」と満足そうにTに報告する。嬉しそうに鼻歌を歌いながら走って教室に帰り着替えをしようとする。

※ このやり取りの中で、排尿しているときに、「個室のドアをあけておく」「少しずつ個室に近づいて排尿」「個室に体半分入れて排尿」など少しずつ個室に近づけた。

図6 III期排尿場面のやり取り

へと身体を入れることができるようになっていった。具体的な様子は図7に示している通りである。

現在では、尿意をもよおすとTを誘って自分から個室へと飛び込み、一人で個室の中で排尿することができている。個室に入ると、便座の前に立って左肩に軽く触れてもらうのを笑顔で待っている。左肩に触れることが、S児にとっての排尿の一つの契機であり、Tが左肩に触れることによって喜んで排尿するという行動がトイレに入ってからのパターンになっている。

このようにIV期までの取り組みにおいて、Tの付き添いがあるものの、完全に個室に入って一人で排尿することができるなど、短期間で大きな改善の様子が確認された。

しかしながら、トイレのフロアでも個室での排尿でも、依然として衣服をつけたまま排尿することに

( 排尿時 )

S: おしっこをしたいときに、「先生」とTへ声掛けをしてシャツをまくしあげて“おしっこするよ”という素振りを見せる。Tがいないときには、他の先生と一緒に探して、呼びに来た。

T: 呼び掛けに応じて「よし、いこうね」と言って手をつなぐ。

S: スキップで行くことを要求する。

T: 要求に応じて、Sと全く同じ歩調でスキップをする。

S: とても楽しそうにトイレの個室に入る。個室に入ると、便座に座るきかけとして、左肩を押さえてくれるように要求する。

T: 要求に応じて、軽くSの左肩をおさえる。

S: ほとんど自分から便座に腰掛け、ズボンをはいたまま排尿する。

T: ドアを閉めて外で待つ。

S: 「Sがした！」と自分が個室で排尿したことを嬉しそうに報告する。

T: 「お利口だね」とたくさん誉める。

S: 得意げに教室に戻っていく。

図7 IV期 排尿場面のやり取り

については、全く改善していないのが現状であり、今後の課題とされるところである。

#### (5) トイレのトレーニング

I期からII期にかけて休憩時間に、S児をトイレに連れて行き、トレーニングを行った。

トレーニングは、一日2回尿意をもよおすことが多い時間に当たる休憩時間にS児を半ば強引に連れて行っておこなうことから始めた。内容は、個室に入り、便座に座って(衣服をつけたまま)、歌を歌ったり、言葉遊びをしたりしながら、おなかのマッサージと言いながらおなかを押さえたりして一定の楽しい時間を過ごすことができるものにした。そこでは、少しでもその姿勢で排尿がなされはしないかという期待もあった。

また、複数の医療的な相談機関から受けた排尿の促しについてのアドバイスを参考に、次のような取り組みも行った。

家庭では、自立的な排尿ができることから、「でき

る状況（家庭）」でシンボルマークを S 児の意識の中に刷り込んでおき、そのシンボルマークを学校のトイレ指導の場面で使用するように考えた。シンボルマークはホームセンター等で市販されているトイレのマークを使った。しかし、この方法を始めた当初から、シンボルマークに対する S 児の混乱が激しく、家庭においても情緒的な不安定を招く結果となり、中断せざるを得なかった。

その他、写真で排尿している状態を示すことも考えたが、現実的でないことからこの考えを破棄するなどの経緯もあった。

これらの取り組みは、自閉症の障害特性である想像性の障害に配慮したものであった。しかしながら、どれも自閉症の障害へ配慮したものであったが、S 児の実態にはそぐわなかったと言わざるを得ない。

## 2. その他の場面での S 児の行動の変化

ここまで述べてきたように、S 児の行動については、日常生活場面で T への積極的なかかわりが増え、楽しむことができるようになった。その一方でトイレの場面では自分から T を誘って笑顔でトイレに入り、それまで入ることができなかった個室で排尿するという行為ができるまでになっている。

このような「こだわりが改善」という S 児の変化は、トイレの場面だけでなく、その他の授業の場面においても期を同じくして認められるようになっていった。具体的には、次のような場面である。

「図工」や「生活」などの授業では、しばしばハサミを使った活動をすることがある。S 児は、それまでにハサミを使うスキルを身につけており、自宅で新聞にはさまれている折込広告を直線に裁断することを日課にしていた。ここでのハサミの使い方はあくまで直線だけであり、S 児がハサミを使う際には直線を切るというパターンに強く支配されていた。一方、学校では、活動の目的によっていろいろなハサミの使い方を要求された。中でも、曲線を切る際には激しく抵抗することもあった。しかしながら、トイレの指導を開始して間もなく、それまでの様子とは違った行動が見られるようになった。ハサミで曲線を切ることを要求された際にも、初めは抵抗を示すものの、T が「しようよ」などの促しを続けるうち、笑顔で自分の方から「する」と取り組み始めることが多くなったのである。

この他にも、様々な場面で「T と一緒にならやっても」という雰囲気、苦手とする場面を自ら取り

組む中で克服していくことも多く観察された。

これらの場面については、今回は具体的な観察指標に基づいて記録していないため、トイレ指導との関連や人間関係の深まりなどに関する考察を加えることはできなかった。

## V. 考察

### 1. 教師 T のかかわりの検討

ここでは、まず受容を前提とした教師のかかわりが、トイレ指導にどのような影響を及ぼしたか整理していくことにする。

T はトイレの指導場面においては、抱きかかえたり、手を引っ張ったりしながら I 期から IV 期のすべてのステージに渡って継続的に指示的な指導をしている。トイレ指導場面では、この指示的なかかわりと同時に、受容的なかかわりも同時にしている。たとえ廊下や中庭で排尿したとしても、それを受け入れる態度を示していたことがそれに該当する。このようにトイレ指導の場面のかかわりを見ると、指示と受容の両方が同時に一定のバランスで継続されていると言える。T の指示と受容の関係について整理したものが図 8 である。

しかし、この指示的なかかわりに関しては、I 期のトイレ指導場面で見られたように、S 児にとって表情をこわばらせるかかわりであり、本来避けたいかかわりだと考えられる。ところが、実際には、この指示的なかかわりを継続して受けつつも、S 児は喜ぶ表情を多く見せるようになったことやトイレへと自分で喜んで行くようになったことなど、教師が意図する目標へと S 児が変容していく様子が認められたのはなぜだろうか。

トイレ指導場面の T のかかわりが、図 8 に示すように一定であることから、S 児が自分から笑顔でトイレに行くようになった変容に影響しているのは、日常生活での T のかかわりの変容が大きな影響を与えているのではないかと考えることができる。

また、トイレの指導の場面においても、受容的なかかわりはあった。トイレに近づける誘いを継続する中で、たとえ廊下や T の腕の中で排尿しても、きつく叱責することなく、トイレに近づいて排尿できたことを一緒に喜んだのである。このようなかかわりが失敗した排尿時にさえもおこなわれたことも、S 児の行動変容に影響を与えている可能性があるかもしれない。この理由は、以下に説明する受容と指示の機能の中で触れることにする。

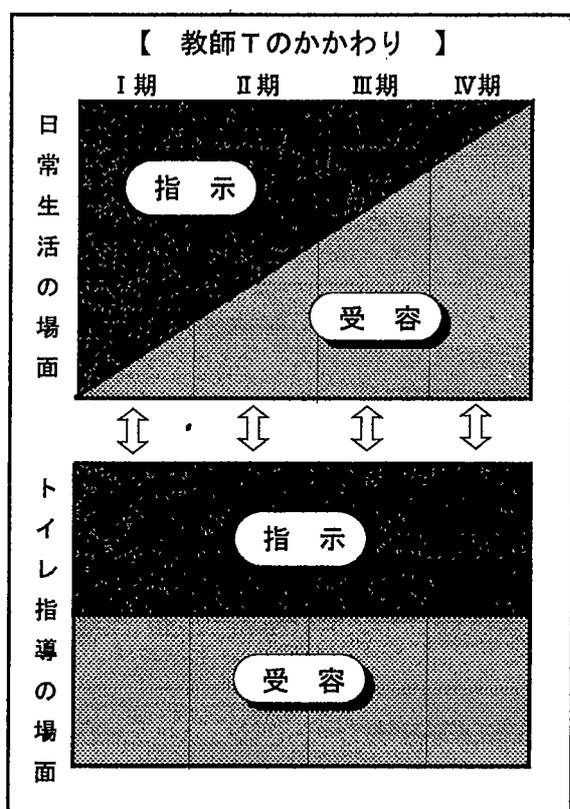


図8 各指導ステージの教師Tのかかわりに見る「指示」と「受容」の比率

次に教師のかかわりのうちに継続しておこなわれた「指示」と「受容」のそれぞれの意味について検討することにする。

まず「指示」についてであるが、「指示」が継続して見られたのは、トイレの指導場面であった。S児のトイレの使用については、幼稚園でのエピソード契機に誤った学習がおこなわれ、集団で利用するトイレが「嫌だ」という気持ちが「行かない」というこだわり行動に変わっていった可能性がある。このこだわり行動を少しずつ修正していくことが今回の取り組みの目標であった。S児の様子からTの指示的なかかわりに従い、中庭→廊下→トイレのフロア→トイレの個室と、笑ったり言葉遊びをしたりしながらトイレに確実に近づいていく様子が見られた。このことからすると、目標へ「どう近づくか」という一つの道筋を示したのが、「手を引く」「抱きかかえる」などのTの指示的なかかわりであると考えられる。この指示的なかかわりがなければ、S児の行動変容がおこなわれなかった可能性もある。

また、「受容」というかかわりについては、日常生活場面におけるかかわりでは、積極的にその割合を増やしていった。また、トイレ指導の場面でも継続

して取り入れられていた。この「受容」は、S児のトイレに対する主体的な態度や笑顔に大きな影響を与えていると考えられる要因である。この教育現場における「受容」について木原（1987）は、著書「生徒指導の原理」の中で受容は母性原理として位置づけられる態度であるとし、その役割りを次のように述べている。

「母性原理は『包含する』機能だと捉えてきた。まずそれは、『我が子であればすべてよい子』としてどんなに間違ったことをしても、（中略）かまいつける母親の態度である。（中略）受容、無条件的絶対的尊重の態度である。子どもは母親の受容の中で、安心感を持ち、情緒的に落ち着いてくる。安心感、情緒的な落ち着きの中で、子どもの生活意欲、学習意欲が自然発生してきて、持ち前の力がたくましく伸びていく。つまり母性原理は、まず子どもを慈しみ、育てる機能なのである。」

木原は、このように述べ「受容」と子どもの安心感や意欲との関連を親子の関係において説明している。また、木原は教育現場には、この受容とともに父性原理に基づく「要求」が存在することで教育が成立するとも述べている。父性原理に基づく要求とは、「父親のように規律を要求し、それが学習されたかどうか点検評価し、裁断する」と説明している。この「要求」を本研究におけるTのかかわりで言うならば、「指示」に同様の意味合いを見出すことができる。

さらに、教育現場におけるこの二つの役割とバランスを次のように述べている。「受容に支えられて生活意欲が自然発生し旺盛な学習意欲があるからである。こうして子どもは、母親の限りない受容に支えられ父親の厳しい要求に応えながら、社会規範を学習し、社会の厳しさに耐え得る生存能力を習得していくのである。」

この理論を本研究のTのかかわりになぞらえて考えれば、次のように説明することができる。

トイレに近づくという「指示」は、S児にとって厳しい要求であった。この厳しい要求にさえも笑顔で応え、さらに自発的にトイレに行こうとする態度がS児の側から生まれたのは、S児を受容する場面があり、この「受容」に支えられていたからではないだろうか。廊下や教室で排尿してしまうという失敗がいくら重なっても、笑顔で確実に改善されていった背景には、この「受容」と「要求」がバランスよく存在することが必要だったのではないだろうか。

本研究では、対象児との安心できる人間関係を築き、その関係を基盤にすれば、対象児が困難だと感じている状況を自ら克服しようとする姿勢を支援できるのではないかという仮説に基づいた実践をした。安心できる人間関係については、Tのかかわりの中に「受容」が含められることによって笑顔が増え、この関係を基盤にして短期間にトイレに自ら喜んで近づくことができるようになっていく。また、この仮説の中には、木原（1987）が教育現場に必要な「受容」と「要求」という二つの側面が実態に応じて設定されている。また、自閉症 S 児の行動改善に大きな貢献を果たした背景に、これらの教育現場に必要な「受容」と「要求」が揃っているだけでなく、対象児の実態に即したバランスで二つのかかわりが展開されていたことによる可能性が指摘できる。これらのことから、この仮説は正しかったと言えることができると思われる。

自閉症の障害特性に着目することが、適切な行動を身に付けるために必要であることは、最近の広汎性発達障害に関連する多くの実践報告の中で既に証明されているところである。本研究でもトイレのトレーニングの場面にあるように、今回の取り組みを始める以前から自閉症の障害特性に着目した様々な方法を実践した。しかし、S 児の実態には必ずしも有効な手立てでなかったことが分かった。本研究の視点は、むしろ一般的な教育的指導における教師のかかわりに必要とされる内容の側にあり、社会性障害、コミュニケーション障害、想像性欠如など自閉症の基本障害への配慮ではなかった。この点において、本研究における S 児の行動改善がなされたという事実は、一般的な教育的指導における教師のかかわりに必要とされる内容が、自閉症の児童の指導にとっても重要な要因となり得ることを証明していると言える。

## VI. 今後の課題

このように、S 児の実践を通じて自閉症の児童に対する、いくつかの教師の有効なかわりを指摘することができた。しかし、以下のような課題も残されている。

本研究で対象にした S 児は現在養護学校小学部 5 年生である。生活年齢を考え、排尿は人前でなく個室ですということを最優先して指導目標も設定した。この指導目標は、今回の実践で達成できている。しかし、個室においては衣服をつけたままの状態で

排尿することによって変わりなく、俗に言うおもらしにかわりはない。取り組みまでのトイレに近づけない経緯を振り返ると大きな進歩ではあるが、今後個室の中で、衣服を下げるなど継続した指導が必要なことは明らかである。

また、体つきも女性らしくなっている実態もあり、近い将来迎えるであろう初潮にどう取り組んでいくか大きな課題となっている。

さらに、ここまでの S 児の指導に当たってきた教師は男性であり、課題としてあげた個室で衣服を下ろす指導や生理への対応を指導するには限界が来ている。S 児と同性の指導者による継続的な指導が早急に求められるところである。そのためには、本研究において S 児とのかかわりで有効だとするかわりを詳細に伝える必要がある。そこから新たに S 児と同性の指導者との間のよりよい関係へと発展していかなくてはならない。しかしながら、本研究では S 児と T との関係について、妥当性の高い客観的指標を持っては説明することができていない。そのため、第三者が継続して指導する際には、説明しきれない「人と人之間」の様子を補って考えなくてはならない。

また、トイレ以外の場面での行動改善にまで影響が及ぶか否かの検証が十分でなく、今後継続して検討することが必要であると思われる。

## 参考文献：

木原孝博（1987）生徒指導の原理。光生館

広汎性発達障害の障害特性に着目した最近の実践報告は以下の文献を参考にすることができる。

- ・実践障害児教育（2003）Vol. 355 1月 自閉症の子どもの学校教育—最適化のための細やかなアプローチ—
- ・実践障害児教育（2004）Vol. 369. 3月 特集 自閉症の療育最前線—TEACCHの日本での今—
- ・発達障害学研究（2003）第25巻 第2号 「自閉症児のための指導プログラム」
- ・発達の遅れと教育（2004）No. 558. P22 — 22 自閉症に焦点をあてた学級経営」

**Title :** Building bonding to reduce toilet avoidance behaviors: A case study

**Hiroshi ONORO** (The Special School Affiliated with the Faculty of Education at Okayama University)

**Abstract :** This paper reported a successful instruction utilized to assist an elementary-age student with autism to use a lavatory in the school. Although the student had already acquired toileting skills, she fiercely avoided

accessing a specific lavatory. To change this behavior pattern, all approaching behaviors exhibited by the student to her teacher were reinforced to enhance the frequency of interactions and the quality of the relationship between the student and her teacher. Continuing to receive this strategy for a few months, the student showed successful toilet behaviors in the lavatory. According to this result, this paper discussed importance of building bonding with students with autism who have difficulties with forming human relations to change their restricted repertoire of activities.

**Keywords :** toilet training, autism, bonding

---