

琉球大学学術リポジトリ

小学校における自閉症児への教育的支援について ～原初的知覚を枠組みとした行動の理解～

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター 公開日: 2010-06-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山口, 勇馬, 神園, 幸郎, Yamaguchi, Yuma, Kamizono, Sachiro メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/17287

小学校における自閉症児への教育的支援について ～原初的知覚を枠組みとした行動の理解～

山口 勇 馬* 神 園 幸 郎**

Educational Supports for Autistic Children in Elementary School : The Comprehension of Their Behaviors by the Framework of Primitive Perception

Yuma YAMAGUCHI* Sachiro KAMIZONO**

要 約

本研究は小学校における生活場面で自閉症児が示すさまざまな特異な行動や学習の形態を相貌的知覚や「生き生き感」などの原初的知覚様態といった枠組みで記述することを目的とした。筆者は対象児が在籍する学校の支援員として、本児へのさまざまな支援活動を通して上記の目的を検討した。その結果、自閉症児の対象認識においては、原初的知覚が色濃く作用した特有な表象が形成され、これらの表象世界が自閉症児の行動や学習の形態を特徴づけていることが明らかになった。支援活動は、ひとえに支援者による対象児の行動の間主観的理解に依存する。筆者が対象児の内的世界を捉えられるようになり、それに沿った会話や声かけができるようになると、支援活動が充実した展開を見せた。支援者が子どもの感情・情緒や意図などの内的状態を覚知できるようになり、それを対象児と共有することができるようになることが、支援活動を展開する上できわめて重要である。こうした自閉症児の理解にとって、原初的知覚による理解の枠組みが1つの有効な支援の切り口であることが示唆された。

I はじめに

1943年、アメリカ合衆国の児童精神科医、Kannerの症例報告にはじまる自閉症研究は、統合失調症と類似した内因論にはじまり、環境を重視する心因論、そして子どもの脳機能障害を重視する器質論へと変遷してきた。現在に至るまでに数多くの研究成果が蓄積されてきており、近年にはドナ・ウィリアムズ(2000)やテンプル・グランディン(1994)、ニキリンコ(2004)など、自閉症者の自叙伝が出版されるなど、次第に自閉症の本質が明らかになりつつある。しかし、未だ自閉症の原因は究明されておらず、脳の障害部位についても特定できる段階には至っていない。それゆえに、自閉症者への教育や治療的対応においても確固とした支援の方策は未だ手探り状態を脱していない。

従来、我が国における自閉症児への教育は、障害の種類や程度に応じて養護学校や情緒障害学級などの特別な場において教育を行う、いわゆる「特殊教育」の領域において行われてきた。しかし、近年になって従来の「場の教育」から個々の子どもの教育的ニーズに応じて適切な教育を提供するという特別支援教育の実施に伴って、養護学校や情緒障害学級に在籍する自閉症児だけでなく、LD(学習障害)やADHD(注意欠陥多動性障害)の児童生徒と同様に通常の学級に在籍する知的に高い自閉症児、いわゆる高機能自閉症児も特別支援教育の対象になってきた。その結果、自閉症児に対する教育は今まで以上に幅広い教育領域において多様な取り組みを必要とされるようになってきた。通常の学校ではLD,ADHD,そして高機能自閉症などの発達障害の児童生徒に支援体制として、校内委員会の設置や特別支援教育コー

* Yara Ele. School, Kadena town, Okinawa Pref

** Faculty of Education, Univ. of the Ryukyus

ディネーターの指名など着実に整備されつつある。こうした組織や体制の編成・整備の充実に比べて、実際の学級経営や授業づくりにおける発達障害児への具体的な支援方法の構築は立ち遅れの感が否めない。この点については、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」でも「特殊教育により培った指導法・ノウハウの効果的な活用が不可欠」と述べられているに過ぎない。

発達障害児の中でもとりわけ行動上の問題を多く抱える自閉症児の症状は非常に多彩であり、それゆえ、その教育・治療的対応には従来から多種多様な取り組みがなされてきた。たとえば、刺激と反応の条件付けによる行動形成を目指す「行動療法」、環境との因果関係から自閉症児への教育的対応を図る「応用行動分析」、そして環境やスケジュールの構造化によって問題行動を予防することに重点を置く「TEACCHプログラム」などが挙げられる。これらの取り組みは、発達障害児に直接的に働きかけて個人の力を育成する個体能力論的な発達観に基づいた個別的対応が基本となっていた。近年になって、こうした教育・治療的対応とは異なり、子どもの行動に対する養育者の間主観的感じ取りが子どもへの関わりを規定し、ひいては子どもの発達を左右するという関係力動論的な視点(鯨岡、1986)に基づく自閉症児への教育・治療的取り組みが出現してきた。小林(1996)は自閉性障害を関係の障害と捉え、自閉症状を改善するためには、母親指導を中心とする治療的介入によって母子関係を調整することが重要であることを指摘した。彼の治療理論の基底をなす考え方は次のようなことである。すなわち、対象が持つ相貌性や生き生き感(または力動感：vitality affect)がもたらす情動を媒体としたコミュニケーション、いわゆる情動的コミュニケーションが乳幼児期の対人関係、とりわけ母子関係の中核をなすというものである。そして、自閉症児は言語を仲立ちとした概念的コミュニケーションには困難があるものの、相貌的知覚や生き生き感は豊かに存在しているために情動的コミュニケーションは可能であり、関わる他者の間主観的な感じ取り方を支援することで情動的コミュニケーションを活性化することができると主張している。

ところで、「相貌的知覚」とはWerner(1948)によると、われわれの知覚の基本的・原初的な傾向として、外界の世界を人と共通した表情・運動(相貌的特質)をもつ世界・対象として知覚する知覚様態であるとされている。この時、物の把握の仕方は静的

ではなくむしろ力動的となり、彼らに知覚された物は"生きている"ように見え、実際には生命のないものでさえ、ある内的な生命力を顕わにしているようにみえてくるという。また「生き生き感(力動感：vitality affect)」とは、形態、強度、動き、数、リズムなどといった人や物体の特徴が包括的で感覚のモダリティに束縛されない無様な知覚特性で直接体験されるものである(Stern,1985)。喜怒哀楽というカテゴリー性情動でとらえられる相貌的知覚とともに乳幼児の体験様式の一特性の一つとして重視されている。このように相貌的知覚や力動感(vitality affect)といった原初的知覚様態は、対象を生き生きと捉え、主体と刺激対象(客体)とが一体となって融合的に知覚体験されるという特徴がある。

自閉症の三つ組み(Wing,1979)は、上述した原初的知覚様態に照らしてみるとどのように捉えられるであろうか。まず、対人社会性障害については、知覚、認知、般化といった能力に歪みや弱さを持つ自閉症児にとって、刺激を複雑な要素を含む対人刺激は容易に受け入れ難く、負の情動を伴うものとして知覚される結果、それらの刺激を無視や回避することで自己を好ましい状態に保っているものと解釈できる。コミュニケーション障害については、次のように解釈できる。すなわち、自閉症児特有の言語的特徴である反響言語やタイムスリップ時の同語反復などは、相貌的知覚や生き生き感から生じた濃厚な情動に彩られた体験に、そのとき周囲の交わされた音声言語が張り付き、記憶の中に強く焼付けられており、同質の情動状態が引き金となって、ともに記憶されていた言動が即時性もしくは遅延性の反響言語として発動したものであると考えることができる。最後に、同一性保持や強迫的なこだわり行動については、自閉症児は様々な事象を社会的に意味付けることが困難なため、彼らにとって体験することの1つ1つが常に新しく、しかもそれらは相貌性をもって知覚され、多くは不安や不快などの負の情動を喚起することになる。そして、不安や不快の情動状態に陥ると、それらを払拭しようとして、過去において相貌的知覚や生き生き感によって快の情動と強固に結びついている行為を反復しているとみなすことができる。

以上のように、相貌的知覚や生き生き感といった原初的知覚様態の枠組みで自閉症状を包括的に説明できる可能性がある。自閉症者によって知覚された環境世界を彼らがどのように意味づけるか、その心的過程そのものにこそ重要な鍵が潜んでいるものと

想定できる。彼らにとって環境世界は容易に相貌化を呈しやすく、そのことを彼らの多彩な行動特徴の心理背景として考える枠組みはきわめて重要であると考ええる。

そこで、本研究は小学校における自閉症児の学校生活の場面において彼らが示すさまざまな特異行動や学習の形態を、相貌的知覚や生き生き感といった原初的知覚の枠組みを適用すると、どのように記述できるかを、実際に学校場面において支援活動を行いながら検討する。

II 方 法

1. 対象児

対象児は以下の2名である。高機能自閉症児（以下A児）は、小学校入学時から通常の学級に在籍する小学4年生の男子である。A児が3歳の時に発達障害と診断される。授業はクラスの人々と一緒に通常の学級で授業を行い、特定の教科を特別支援学級で行う通級指導は行っていない。学校の学習でも現在の授業内容に大きな遅れはない。絶対に1番にならないといけないというような競争心などは見られない。自分の感情を表現することが苦手ではあるが、パニックをおこすことはほとんど無く、普段の生活面では、他の児童と同じように行動できることが多い。また他者との関わりが全くない訳ではなく、むしろ自分から声をかけたり、友達にくっついていたりしながら他者との関わりを持とうとする場面も多くみられる。本児の独特の世界観にクラスメイトも惹きこまれ、学級の仲間からも好かれている。A児は体験学習が豊富で、家族や親戚と一緒によく出かけることが多く、毎年家族で旅行に行くほどである。そのためいろいろな生活場面を理解していて、関係する語彙が多い。地名や道路、お店の名前などの名称を特に多く覚えている。また、英単語も動物や果物などはほとんど知っていて、小学校低学年の教科書やプリントに出てくる英単語は、ほとんど言えるほどの力を持っている。本児は絵を描くことが好きで、休憩時間に絵を描いていることが多く、授業中もノートやプリントなど、様々なところに絵を描くことがある。家族や親戚と一緒に過ごした時に見たものに関連するものをよく描いている。聴覚過敏や触覚過敏などの知覚過敏はない。また本児は、授業中、休み時間を問わず、内的世界に没頭する様子が見られる。また、ある特定の内容について同じ形式で反復的に質問するという質問嗜好が見られる。

これも家族や親戚と一緒に過ごした時に見たものに関連するものが多い。本児が7歳時（小学2年生時）における新版K式発達検査の発達指数は91であった。また各領域の発達指数は、姿勢・運動（P-M）：100、認知・適応（C-A）：81、言語・社会（L-S）：95であった。

自閉症児（以下B児）は、小学校入学時から特別支援学級に在籍する小学6年生の男児である。B児が4歳の時に自閉症と診断される。平成18年度から、これまで特別支援学級で行っていた朝の会や帰りの会を、協力学級で行うようになった。また、体育や音楽などの実技系の授業では、入学時から協力学級で教科交流を行っており、3年生になってからは、理科と社会科の教科交流も行っている。6年生になってからは、社会科は特別支援学級で授業を行うこととなった。

食べることが大好きでやや肥満気味であるが、体を動かすことやスポーツに対して消極的ではなく、むしろ積極的である。また本児は声が大きく、時にクラスのムードメーカー的存在でもあり、明るくて学級の仲間からは好かれている。自閉特有の反響言語、こだわりがあり、コミュニケーションがうまく取れないことがある。本児も体験学習は豊富で、保護者と出かけることが多いためいろいろな場面を理解して関係する語彙が多い。地名や高速道路、空港などの名称を多く覚えている。

協力学級では友達の助けを受けながら学習したり遊んだりすることもできる。一斉学習の中では注意を促さないと話を聞いていない場面が多い。

本児も知覚過敏は見られないが、授業中、休み時間を問わず、内的世界に没頭したり、質問嗜好が見られる。10歳時（小学4年生時）に行ったWISC-Ⅲ知能検査では、言語性IQ：43、動作性IQ：43、全検査IQ：40未満であった。群指数はVC：50未満、PO：50未満、FD：50未満、PS：55であった。

2. 手続き

筆者は平成15年度からC市のD小学校の学習支援ボランティアとして主に発達障害児に対する学習支援を行ってきた。筆者と本校との関わりは6年目であり、D小学校の発達障害児を中心とした学習支援を行っている。本研究で対象とする2名の対象児に対しても、平成17年度10月から学習支援を行う機会があった。平成18度4月から本研究で対象とする2名へ学習支援を行うため、筆者の通う大学の講義との関係も踏まえ、週3日の1時間目から4時

間目を原則とする支援時間を設定した。1日の支援時間は4時間、それぞれ2時間ずつ支援を行えるように授業教科を考慮して支援時間割を設定した。しかし、学校の行事や授業時間の変更などでこの時間割通りに学習支援に入ることは少なかった。また、D小学校側の支援の方針として、「対象児を中心にクラス全体をバックアップして欲しい」ということであるので、その方針を元に、授業の内容や活動、行事に応じて、対象児以外に学習支援を必要としているクラスの児童にも学習支援を行う。このような実践を踏まえ、対象児のそれぞれの事例ごとに筆者が毎回の支援後に授業のエピソードを中心に記録した。また、筆者が支援に入れなかった授業の対象児の様子をそれぞれの担任教諭や前担任教諭から話があった時にはその話と一緒に記録した。

また、平成15年11月から平成18年11月までは学習支援ボランティアとして、平成18年12月からは特別支援ヘルパー（平成20年度は特別支援教育支援員）として関わっている。特別支援ヘルパーという立場から対象児と関わるようになったが、役割としてはこれまでの学習支援ボランティア時とほとんど変わらなかった。本研究で対象とする2名の自閉症児に対しても、平成17度10月から定期的に学習支援を行っており、これまでと同様に学習支援を行った。

3. 分析資料

平成18年4月から平成20年12月までの間に筆者が毎回の支援後に対象児ごとに記録したエピソード記録を分析資料とする。授業時間の支援時間は45分授業の1コマを1時間とカウントした。支援時間はC児562時間、D児365時間であった。内訳は、平成18年4月から平成19年3月までの支援時間はA児（2年）123時間、B児（4年）123時間、平成19年4月から平成20年3月までの支援時間はA児（3年）195時間、B児（5年）109時間、平成20年4月から平成20年12月までの支援時間はA児（4年）244時間、B児（6年）は133時間である。

4. 分析方法

筆者の参与観察によるエピソード記録から、原初的知覚と思われる場面を、筆者と研究協力者の2名で抽出し、両者の一致した場面を分析対象とする。

Ⅲ 結果と考察

1. 学校生活場面における行動特徴

A児、B児ともに学校の生活場面において内的世界の没入により、先生の話聞いていなかったり、クラスメイトを含めた周囲の他者との関係がたたれる場面が多く観察された。また、ある特定の内容について同じ形式で反復的に質問するという質問嗜好も日常的に多くみられた。また、質問嗜好が1日に何回も行われ、毎日同じように行われると、クラスメイトとの会話の時間は日に日に短くなってくることもあった。この内的世界への没入や質問嗜好は、ウイングの提唱する対人社会性障害、コミュニケーション障害、同一性保持や強迫的なこだわり行動の自閉症の三つ組みが顕著に現れていると考えられる。これらを詳細に記述することが、本研究の目的である原初的知覚の枠組みで自閉症児の行動特性をどのように記述できるかを検討するために有効であろう。よって、内的世界の没入現象と質問嗜好に焦点をあて、自閉症児の知覚様態を詳細に記述する。

A児、B児の両者に共通して、興味・関心の変容とともに質問嗜好の内容も変わってきている。A児、B児ともに興味・関心のあることや内的世界の内容が質問嗜好の表出と関係している。次のエピソードは、算数の時間に本児が筆者に話した主な内容である。

A児は筆者に気付くと、「おはよう」と挨拶をしてくれる。A児は「火事になったら隣りの人に教えるんだよね!」と筆者に話す。筆者も「火事になったら119に電話する」と話す。すると、A児は「どこに電話する? 119?」と確認し、「Aもそうになったら119に電話する!」と言う。またしばらくすると、A児は水槽のポンプから出る酸素を指して「火事になっている」、算数ドリルのオレンジ色の部分を指差し、「火事になっている」などと言う。今日は火事のことが頭がいっぱいなようで、そのことを周りのモノへ投影しているようであった（#1, A児: 4年, 11. 25, 算数）。

その翌日の算数の時間に本児はまた次のようなことを筆者に話した。

今日、A児は日直であり、始めの挨拶を行う。A児は今日も水槽の金魚が火に当たっているなどと言う。またA児は「今日がAの誕生日! 嫌だ! 17日が良かった! なぜ15日は終わってしまったの?」などを筆者に言い、笑顔で自分の内的世界に没入する（#2, A児: 4年, 11. 26, 算数）。

このように筆者に対して、連日同じような内容について質問嗜好を繰り返し、本児の話したいこと、本児の内的世界を語っている。そして、本児はいくつかの話したい内的世界の話があり、それを選択して話している。エピソード下にある(#1, A児: 4年, 11. 25, 算数)は、左からエピソード番号、A児が4年生時の記録、11月25日、算数の時間であることを示す。以下も同様に表記する。次にB児であるが、B児は筆者に対して、ほとんど毎回、同じような内容を同じパターンで聞いてくる。以下がそのエピソードである。

B児は筆者と2人で話をしている、ユニバーサル・スタジオ・ジャパン(以下、USJと略す)ではアトラクションにはいくつ乗ったらいいのかという話になる。筆者はアトラクションには3つ以上乗るよう話す。そして、2つしか乗らなかったら、ゲンコツするなど話をした(以前、本児は父と2人でUSJに行っており、2つのアトラクションしか乗っていなかった)。すると、B児は「2つだったら？」や「2つしか乗らない！」と、わざと2つしか乗らないことを言う。そんなD児に筆者はD児が痛くないようにゲンコツをしたり、頭を両手でグリグリしたりする。すると、B児も笑っており、「2つだったら？」などと筆者に何かやって欲しいような仕草や声かけをしてくる。筆者もB児の意図になるべく沿うように、関わり遊ぶ(#3, B児: 6年, 12. 4, 生活単元)。

このようにB児がUSJに行った際に2つしかアトラクションに乗らなかったこと、もっと乗った方が楽しいことを話しながら、本児が4年生時から好きな軽くゲンコツをして関わる遊びを行った。本児はとても楽しそうであり、この日以降、B児は筆者に対して、わざと「USJに行って2つしか乗らなかったらどうする？」ということ質問嗜好することとなった。

B児と筆者は一緒にお話やちょこちょこをしたりして遊んでいた。すると、B児はUSJに行ったら2つしかアトラクションに乗らないようなことを言い、B児はゲンコツをして欲しいようなことを言う。筆者がD児にゲンコツをしたりすると、B児は少し逃げ腰になりながらも、とても笑顔になる。そして、「USJではいくつ(アトラクションの数)乗ったら

いい?」、「勇馬先生はどんなものに乗った?いくつ乗った?」と、いくつ乗ったのかななどの話をする。筆者はD児に10個くらい乗ったこと、一緒に行ったら同じくらい乗れることを話すと、B児はとても笑顔になる。そして、B児今度は一緒にUSJに行こうと話す。B児は「お父さんと一緒では、10個は乗れない!」と話す。筆者はB児に「B児はもうお兄ちゃんだから、お父さんが一緒に乗れないって言っても1人で乗るよね!」と、確認する。しばらくして、B児は今のことを頭の中で再現しているのか、B児は目をつぶり、「心臓が悪いから乗れない。怖いから乗れない…」など、B児がお父さんに一緒に乗ろうと話している場面を、お父さんの発言を部分的に再現しているようであった。その再現が一通り終わったようで、目を開け、現実世界に戻って来ると、B児の担任のE先生に「お父さん心臓悪いから乗れないよね?」と話す(#4, B児: 6年, 12. 18, 生活単元)。

このように本児にとってこの体験は筆者との快の情動共有を伴ったものであったのであろう。本児はこの日から筆者に対してこのような問いかけをするようになった。そして、このエピソードは父親との快の情動を伴ったUSJでの経験から自閉的ファンタジーに傾倒した特徴的なエピソードでもある。このように自閉症児の質問嗜好と内的世界や自閉的ファンタジーと深く関係している。A児、B児の両者は、相貌的知覚や生き生き感(vitality affect)から生じた濃厚な情動に彩られた体験が、そのとき交わされた音声言語が張り付き、記憶の中に強く焼付けられており、同質の情動状態が引き金となって、ともに記憶されていた言動が、質問嗜好として表出していると考えられる。また逆にそのとき交わされた音声言語や単語などから同質の情動状態になっている。このように質問嗜好の背景に行動・場面と快・不快の情動の随伴性によって捉えられた内的世界や意味付けが行われていると推測される。このように質問嗜好や表出言語から自閉症児に独自の意味付けがなされた内的世界の関連が覗える。

自閉症児者の内的世界への没入現象を辻井(2004)は「自閉症の子どもたちが最早期から持っている、自分を守る形で用いる感覚的な防衛スタイルについて、感覚—感覚表象(イメージ)—反復的な感覚表象(ストーリー、繰り返しのイメージ)を総称して、自閉的なファンタジーと私たちは呼んでいます」と、自閉症のファンタジー世界を定義している。また湧

川(2007)は、「辻井(2004)の自閉的ファンタジーの感覚の部分を除いた上で、『自閉的ファンタジー』の定義を採用する。さらに『自閉的ファンタジー』の表出活動が本人にとってプレイフルな側面を備えていることを条件として定義に加えることにした。ここでいう『プレイフル』とは遊び的性質という意味である。『プレイフル』な側面は、本人の意思に関係なく表出されるフラッシュバックや幻想や幻聴といったものと区別するためである。妄想、幻想、幻聴は、現実感覚が迫ってくるようなもので、本人の意識とは無関係に強迫的に起こることであり、ファンタジーとは異なる。フラッシュバック現象も、過去の出来事を今ここで起きているかのように再現されることであり、ファンタジーとは異なる。」と述べている。このように広汎性発達障害児・者における内的世界への没入現象は「自閉的ファンタジー」と称され、対人関係場面における緊張や不安を払拭するために出現するとされている。また反復的な再現を特徴としている。しかし、本研究の対象児の場合、緊張や不安を払拭するためだけでなく、本人が楽しむために出現する場面が多く観察された。以上のように、我々と共有しにくい自閉症児の特有の内的世界や独自の意味付けに、雰囲気や感情体験、情動、vitality affectが共通して関与しているように思われる。自閉症児は原初的知覚によって、そのときの雰囲気や感情体験、情動、vitality affectが色濃く作用した特有な表象が形成されることが推測できる。このように理解すると、自閉症児の質問嗜好や自閉的ファンタジーなどの内的世界を理解できる。

また、自閉症に見られる特異な記憶想起現象として、杉山(1994)は、自閉症のtime slip現象として紹介した。杉山は雰囲気や感情といった非言語的の手がかりで想起され、フラッシュバック再生される。再生された記憶表象にも心理的距離が欠け、記憶表象に自己意識が占有されてしまうという。このような意識の構造を想定することで自閉症のタイムスリップは説明が可能であると述べている。対象児にもその場の雰囲気、情動状態から過去経験による場面にタイムスリップするtime slip現象が観察された。

今の時間はプリント学習であるが、突然、A児が泣き出す。一緒にいた本児のクラスメイトもびっくりし、一緒にどうしたのかを聞くが、A児は理由を述べない(#5, A児: 3年, 9. 11, 国語)。

これも筆者の設定した原初的知覚という枠組みで

考えると、杉山(1994)の知見と近い見解と捉えることができないだろうか。このように自閉症児の知覚様態にそのときの雰囲気や感情体験、情動、vitality affectが色濃く作用した特有な表象が形成されると推察することができる。

2. 学習の形態における行動特性

自閉症児の対象認識においては、原初的知覚が色濃く作用した特有な表象が形成され、これらの表象世界が自閉症児の言動の性質を特徴づけていることが明らかになった。このような知覚様態が自閉症児の学習場面や学習形態、学習の達成度にも影響を与えていると想定できる。「学力的には、少なくとも普通群では通常の学級の授業についていける。教科別に成績をみると、国語と算数は良く、体育は苦手である。国語と算数の課題別の成績をみると、従来から指摘されるように、自閉症児が得意とする機械的記憶力や視空間操作能力の高さが発揮して、漢字の読み書きや計算は得意であるが、言語表現力や読解力が前提となっている国語の作文や文章問題、算数の応用問題はふるわないことが多い。」と、高橋(2000)が述べている。A児においても機械的操作課題である計算、機械的記憶課題である漢字は得意としており、文脈を踏まえた演繹的推論や曖昧な指示の中に含意された意図を推察することにおいて支援・配慮が求められ、高橋が述べる傾向と同様な傾向が覗える。

1学期前半で習った漢字テストを行う。A児はほとんど解答を終えていた。A児は「愛読」を「受読」、「建てる」を「健てる」などと書いていたが、後はほとんど正解であった(#6, A児: 4年, 7. 17, 国語)。

2時間目は算数のテスト(1000までの数)を行う。A児は30+50、80-50などの計算問題は得意でとても計算が早い。「二百五十四を数字で書きましよう。」、「100を□個、10を△個、1を×個合わせた数」の問題が出来ない(読解力の問題)。テストの左半分(文章題)はほとんど間違えるが、右半分(計算問題)は全部正解だった(#7, A児: 2年, 5. 26, 算数)。

このように高橋(2000)が述べているような結果であった。B児においても、A児と同様、高橋(2000)が述べているような結果であった。またB児は特別支援学級に在籍していることもあり、A児よりも読解問題にはさらに困難を示した。

交通事故の年間ごとの発生件数の推移と、その原因のグラフを見て、気付いたことをノートにまとめるのだが、B児は理解していない様子だった。「このグラフから何か気付いたことはある？」と聞いてみたが、B児の反応がなかった(# 8, B児: 4年, 4. 25, 社会)。

またA児、B児とも、高橋(2000)が述べる以外にも音楽やリズムに合わせて踊るリズム遊びも得意で、積極的に行っていた。次のエピソードがそうである。

みんなでクリスマスソングに合わせて踊る。A児も先生のみんに立つように指示した時から素早く立った。A児はみんなと楽しそうに踊っていて、ジャンプをするところでは「ジャンプ!ジャンプ!」と言って、特に元気よく踊っていた(# 9, A児: 2年, 12. 19, 英語)。

日曜日に運動会もあるということでみんなで『ワン、ツー、スリー、フォー!』と言いながらラジオ体操をする。D児もちゃんとやっていた(# 10, B児: 4年, 10. 6, 英語)。

A児、B児の学習の達成度はそれぞれ異なるが、学習達成度の傾向は両者とも高橋(2000)が述べている結果ととても似ている。A児とB児の得意教科と苦手教科を比べてみると、視覚的に理解しやすいこと、視覚的意味に依存する課題は得意で、抽象的な課題は苦手であると考えられる。自閉症者の自叙伝を出版した、ドナ・ウィリアムズ(2000)やテンブル・グランディン(1994)、ニキリンコ(2004)はそれぞれの著書で視覚に依存した意味付けを行っていることを述べている。このように彼女らはモノの特性に依存する意味付けを行っていた。自閉症児は従来から視覚的理解の優位が言われており、本研究の対象児にとっても同様な視覚優位な理解が優先される傾向が覗える。モノの特性を帯びている意味が我々の概念的理解となっている時は互いに共有できる世界にある。本研究の対象児にとっても同様な視覚優位な理解が優先され、独自の意味付けを行っている様子が覗える。以下のエピソードがそうである。

"じしゃくにつけよう"という単元で、磁石を理科の授業で扱うようになってからA児は、「S極が北」と

いうことを言う。筆者も何度も北はノースで、N極であることを説明するが、A児は納得しない。A児が理科の時間、教科書のあるページの挿絵を見せ、筆者にこう言った。「S極は北?」と聞く。筆者は「SとNはくつつくからNである」と話す。今日もS極が北であることは違うことを説明するが、あまり納得していないようである。A児はこのように"北"と書かれている文字に"S極"がくつついている挿絵を見て、"S極=北"というように理解しているようであった。本児は実際に磁石を触って、S極とN極がくつつくことなどを体験しているが、このように概念的な理解ではなく、視覚な理解を優先にしていた(# 11, A児: 3年, 3. 11, 理科)。

このように視覚的情報を優先にすること、そこから対象を力動的に知覚することが自閉症児の学習に影響していると考えられる。各教科書に挿入されている挿絵は、本来は教科書の文章で書かれた内容を補う説明として添えられているものであるが、彼らにとっては、教科書の挿絵を原初的知覚によって捉え、自閉的ファンタジーの一部になっていることがあった。

A児は理科の教科書の鏡ではね返した日光を人に向けてはいけないという注意書きを見て、とても嬉しそうである。A児は理科の教科書と理科の学習ノート以外にも自分の理科のノートを持ってきており、そのノートにこの注意のことをノートに書き写す。教科書にある"×"印にとっても反応しているようである。「こんなして、人に鏡を人に向けたらダメだよね!」と筆者に言って笑ったり、これを見て一人で満面の笑みを浮かべた。(# 12, A児: 3年, 11. 6, 理科)。

そして、A児はしばらくの間、理科の時間では必ずこのページを見て、写本しているノートのページを見たりして、このような話や行動をすることが続いた。本児にとって×印の視知覚が明らかに快の情動を伴うものとして捉えられていることがわかる。過去において、対象物が相貌性やvitality affectを伴って記憶されているために、当該の対象が現れるたびに快の情動を喚起したと考えられる。他の教科でも同様な様子が観察された。以下のエピソードがそうである。

国語の時間で、"すがたをかえる大豆"という単元で、

大豆を持っている手の写真を見て、これに対して、とても楽しそうに反応していた。そして、理科の教科書などでも同じような形で手が出てくると、とても嬉しそうにニコニコと笑顔になる。腕から手が写っている挿絵や写真を見て、「これは誰の手？」と筆者に聞いて、「〇〇の手だよ！」と言い、笑ったりする。また、この時期に特別支援学級のF先生にも手を見せるようねだり、「"あなたとコンビニファミリーマート！"って言って！」と言い、その手を見て笑ったりもしていた。特別支援学級のF先生の手がその思い描いている人の手と似ているようで、このように手の平を返したような手を見て、本児はとても快な状態になり、満面も笑みを浮かべる（＃13, A児：3年, 11. 6, 国語）。

このようにA児の中では教科書の挿絵にある手の写真と特別支援学級の先生の手が何か繋がっているらしい。A児は手の平を返したような手を見て、本児はとても快な状態になり、満面も笑みを浮かべる。手の甲を快の情動が伴うものとして捉えられていることがわかる。過去において、対象物が相貌性やvitality affectを伴って記憶されているために、手の甲やF先生が現れるたびに快の情動を喚起したと考えられる。

以上のような各教科書に挿入されている挿絵は、本来は教科書の文章で書かれた内容を補う説明として添えられているものであるが、彼らにとっては、ファンタジー世界への傾倒のきっかけになることがあり、このことが授業の阻害の原因になる場合がある。また、ノートや教科書によく落書きをしており、これを見て内的世界に没頭することもあり、このことが学習の阻害となっていることもあった。上記のエピソードは、授業に使う教材や教具を相貌的に力動的に捉えることによって、授業が阻害されているが、このようなエピソードとは逆にプラス面に作用することもある。このようにプラスに捉えられた場合には、授業にも積極的に参加する。

4時間目は体育の時間で体育着に着替えなくてはいいけないのだが、なかなか体育着に着替えようとしなない。なかなか着替えようとしなないA児に筆者は「今日は一緒に頑張ろう！」と声かけし、着替えるよう支援する。体育は体育館でマット運動で今日は前回りと後ろ回りのテストを行う。A児は体操の時も、しゃがみ込んでなかなかやろうとしなない。筆者は後ろから一緒にやるように支援するが、またしゃがみ

込んでやろうとしなない。今度はE先生の指示で、男子はみんなマットと平均台のサーキットを2周行う。後ろ回りもやろうとしなかったのだが、筆者が支援してやっとやる。次は平均台なのだが、一人ではやらず、筆者とずっと手をつないだまま最後までやった。途中、手を離れたが、歩けず、最後まで手をつなぐことになった。今度は前回りで、後ろ回りよりは拒否している感じはなかったが、イヤイヤ言っていた。E先生も来て、一緒にやるが、両手をしっかりつけないでやる。A児は1周目を何とか一緒に支援しながらやったが、2周目はE先生と3人で一緒にやろう試みたが、やらなかった（＃14, A児：2年, 11. 29, 体育）。

このようにA児は体育の授業があまり好きでなかった。しかし、学年が上がった3年生では上手に跳箱を跳べる分けではないが、積極的に授業に参加する様子が観察された。

体育の時間、A児は跳箱を手を使わずに足だけで跳び越える。跳箱を跳んで列に戻って来たA児に筆者は手を使うよう声かけする。A児は一応「うん！」と言うが、再度跳ぶ時も筆者が声かけしたようにやらない。本児は意図的にやらないし、また両手で跳べないようでもある。そんなA児に筆者も何回か手を使うことを声かけするが、A児はほとんど手を使わない。A児の様子をよく観察すると、A児は跳箱の踏み切り台のところを1回で跳ばずに何回か跳んでいる。A児は跳箱の踏み切り台をA児の言う"ヴァンス"（バネの台）に見立てているようである。授業中、筆者が声かけする度に、このような発言が何回かあった。最近の教室での様子を思い返すと、この"ヴァンス"や干支について話すことが多い（＃15, A児：3年, 3. 11, 体育）。

このように筆者の声かけなどもなく、みんなと一緒に授業に参加している。跳箱を上手に跳びたいというみんなと同じような目的ではないが、跳び箱の踏切板を快の情動が張り付く対象と捉え、本児自身も快状態になっていた。

このエピソードに関連して以下のエピソードがある。

書写の時間、A児は筆者と一緒に"にじ"という字を書いて、A児の担任のG先生にも見せて提出する。今度は片付けを行うことを声かけすると、A児も理解したようで、筆者と一緒に片付けする。A児は習

字セットに入っているスポイトのようなものを何かのキャラクターに見立てていた（ヴァンス）。このスポイトみたいなものを使いたがっているようだったので、筆者は余った墨汁を吸い取ることを話し、使い方を教える。すると、さっそくA児は楽しそうにスポイトを使う。すぐにこのスポイトの使い用途は終わったので、片付けるよう声かけするが、しかしA児はまだ使いたいようでなかなか片付けない。筆者は再度、片付けをするよう声かけする（＃16, A児：3年, 3. 5, 国語）。

A児はおそらく、跳び箱の踏切板と習字セットのスポイトのような道具のバネの部分に跳ねる躍動感を生き生きとした情動を伴って捉え、それと同様な vitality affectをもつ"ヴァンス"(A児が独自に作り上げたキャラクター？モノ？)が想起されたのであろう。このように考えれば、跳箱の踏切台を独自の意味を持つ"ヴァンス"と名付けられたものとして捉え、我々とは異なる意味付け、A児の豊かな世界観をもって、授業に参加した。

また、このような自閉症児の豊かな内的世界を理解することで、授業に対して的確な支援や声かけを行うことができた。

この時間は読書感想画を行うが、A児は読書感想画を終えていて、読書感想文を行うことになる。1枚目の半分は書いていて、感想文で書く本は『ちいちゃんのかげおくり』であった。"△△第二公園"という本文に全く関係ない単語があった。A児は文中にも車のバックフロントの絵をたくさん描いていて、そのことに今日も興味、こだわりがあるようであった。前日、別の支援者が支援に入り、指摘したが、A児は直すことを拒んだようであった。A児は「〇〇はいい車、□□は悪い車、悪い人が乗る！」など言っている。また、△△が●●の駐車場に止まっていたなどとも言っていた。このように車にいい、悪いと、A児の中で区別しているようで、その話題そった声かけを行ってみた。「これを書かないと悪い車に乗せようね！」などと声かけすると、A児も「いい子にしたらいい車に乗る？」などと聞いてきて、感想文に注意がいった。教科書を見せ、自分の感想文のタイトルを見せる。A児に『ちいちゃんのかげおくり』を書いていることを確認すると、"△△第二公園"を"小さな公園"に直した。作文用紙の上の部分などの空いているスペースに落書きをしてもいいが、文中には書かないように関わった。すると、完全で

はなかったが、思った以上に文中に書かなかった。今後の支援のヒントになると思った（＃17, A児：3年, 10. 22, 図工）。

以上のように本児の興味・関心、内的世界に沿った声かけは有効であった。このような声かけを行うには、本児の内的世界と意味付けの特徴を理解する必要がある。彼らの独自の枠組みによる理解によって形成された豊かな世界に沿った支援も有効であったと考える。自閉症児が我々と同じ学習ができていて、共有できているからといって、安易に考えてまずいだろう。＃15のように授業に積極的に参加していても、我々と同じ概念的な理解でなく、独自の意味理解、単なる記号的な意味の捉え方であることも考えられる。捉え方が異なるが、同じ意味世界、共有できる世界にいるように感じることもある。完全にとは難しいが、自閉症児が外界をどのように捉えているのか、彼らにとってどのような意味付けを行っているのか、どのような意味を持っているのかをしっかりと見極める必要がある。この捉え方を怠ると、本児の将来へ大きな弊害の原因になることも考えられるので、周囲の大人たちは注意深く、彼らがどのように外界に意味付けを行っているか見極める必要があると考える。

IV 結論

学級で支援活動が始まれば、その支援活動は支援者の間主観的把握に依存している。学校現場で求められる支援活動を行う上で、まずは"子ども理解"が基盤となる。筆者は対象児の内的世界に沿った会話や声かけができるようになると、充実した支援活動が展開することができた。支援員が子どもの気持ちを理解できること、周囲の大人と一緒に内的世界を理解することは支援活動を展開する上で非常に重要である。自閉症児の理解にとって、原初的知覚による理解の枠組みが1つの有効な支援の切り口であることが示唆された。

V 謝辞

本研究を行うにあたり、A君、B君に心より深く感謝いたします。筆者が継続的に関わることを受け入れてくれたD小学校校長先生をはじめD小学校の職員に心から感謝します。特に特別支援教育コーディネーターの島崎先生、由雁先生、A児とB児の担任

として2年も関わって下さった律子先生には、本当に大変にお世話になり、たくさんの助言をいただき、たくさんの子どもたちとの関わりを持つことができました。本当にありがとうございました。D小学校で筆者に関わって下さった児童の皆様には大変貴重な時間を共有させていただきました。今後はこの経験を教員として沖縄県の教育の発展に貢献できる精進していきたいと思ひます。本当にありがとうございました。A君、B君の健やかな成長とD小学校の今後の発展を祈りつつ、ここに感謝の意を表します。

VI 付記

本論文は筆者（山口勇馬）による平成20年度琉球大学大学院教育学研究科修士論文の一部を加筆・修正したものである。

VII 参考文献

- 1) 鯨岡峻(2005)：エピソード記述入門－実践質的研究のために－ 東京大学出版会
- 2) 小林隆児(1994)：自閉症にみられる相貌的知覚と妄想知覚－情動的コミュニケーションの成り立ちとその意義－ 精神医学 36 (8)
- 3) 小林隆児(1999)：自閉症の発達精神病理と治療 岩崎学術出版社
- 4) 小林隆児(2004)：自閉症とことばの成り立ち－関係発達臨床からみた原初的コミュニケーションの世界 ミネルヴァ書房
- 5) 小林隆児、鯨岡峻(2005)：自閉症の関係発達臨床 日本評論社
- 6) 佐藤晴雄(2005)：学校支援ボランティア 特色づくりの秘けつと課題 教育出版
- 7) 杉山登志郎(1994)：自閉症に見られる特異な記憶想起現象－自閉症のtime slip現象－ 精神神経学雑誌 第96巻 第4号 281-297
- 8) 杉山登志郎(2000)：発達障害の豊かな世界 株式会社日本評論社
- 9) Stern,D.(1985)：the interpersonal world of the infant:A view from psychoanalysis and developmental psychology.New York,Baisc Books. (小此木啓吾、丸田俊彦監訳(1989). 乳児の対人世界 理論編. 東京、岩崎学術出版
- 10) 高橋脩(2000)：通常学級に在籍する高機能自閉症児の学校生活 発達障害研究 21 252-261
- 11) 辻井正次(2004)：広汎性発達障害の子どもたち 高機能自閉症・アスペルガー症候群を知るために プレーン出版
- 12) 寺田洋子(2005)：スクールボランティアの組織化について－地域の小学校への学生ボランティア派遣活動の成果と課題 発達26巻 103号
- 13) テンプル・グランディン(1994)：我、自閉症に生まれて 学習研究社
- 14) ドナ・ウィリアムス(2000)：自閉症だったわたしへ 新潮文庫
- 15) 東條吉邦(2001)：自閉症児への特別支援教育の在り方について 自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究 第4巻
- 16) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2003) 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)
- 17) 長尾秀夫(2003)：注意欠陥／多動性障害(ADHD)児の教育支援－斉授業における補助教員のあり方－ 発達障害研究 25 2 99-108
- 18) ニキ・リンコ(2004)：自閉っ子、こういう風にできています！ 花風社
- 19) 浜田寿美男(2005)：「私」とは何か－ことばと身体の出会い 講談社選書メチエ
- 20) 別府哲(1994)：話しことばをもたない自閉性障害幼児における特定の相手の形成の発達 教育心理学研究 第42巻 第2号 156-166
- 21) 別府哲(1997)：自閉症児の愛着行動と他者の心の理解 心理学評論 40(1) 145-157
- 22) 廣瀬由美子(2002)：直接的な支援と間接的な支援 実践障害児教育 346 46-49
- 23) 文部科学省(2008)：特別支援教育 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/005.htm
- 24) 文部科学省(2007)：「特別支援教育支援員」を活用するために
- 25) 山口勇馬(2007)：通常の学級における自閉性障害児への教育的支援のあり方 ～自閉性障害児の支援を通して～ 平成18年度 琉球大学教育学部 卒業論文
- 26) 湧川華奈子(2007)：高機能自閉症児における自閉的ファンタジー－出現の背景と発達関連について－ 平成18年度 琉球大学大学院教育学研究科 修士論文