

(事例報告)

相貌性を知覚するアスペルガー症候群生徒の1事例 —知覚共有体験から生まれた理解と援助—

勝 浦 眞 仁

(京都大学大学院人間・環境学研究科)

要旨：本論文は、文字やことば、アルファベットに対して独特な「相貌性」を知覚している、中学1年の男子生徒の事例報告である。

筆者が特別支援教育支援員として彼とかかわる中で、相貌的な世界を知覚していることに気づかされる体験があった。その体験を足がかりに、①対象生徒の相貌的な知覚をどのように理解すればよいのか、②「相貌性」を知覚するがゆえに生じる課題とは何か、③その課題に対して必要な援助とは何か、という3点について、5つのエピソードをもとに検討を行った。

その結果、彼はかたちや言葉の意味理解、文脈に根差した、豊かな相貌的世界を楽しむ一方で、「相貌性」を知覚するがゆえに、周囲の人々と彼とのコミュニケーションに「すれ違い」が生じる可能性を示唆した。

その「すれ違い」に対応していくために、支援員が相貌的世界を共有できる存在になること、すなわち「知覚共有体験」が、「相貌性」を知覚する生徒にとって重要な援助になることを明らかにした。

見出し語：相貌性、特別支援教育支援員、エピソード記述、すれ違い、知覚共有体験

I. 問題

1. 支援員の立場から生まれた問い

小・中学校の通常学級に在籍し、発達障害^{注1}のある児童生徒への教育的対応がますます求められていることや、障害の状態が多様化していることなどを背景として、彼らの学校生活をサポートする「特別支援教育支援員（以下、支援員と略記する）」の活用が近年提唱されるようになってきた（文部科学省、2007）。支援員とは、様々なつまずきのある児童生徒に対して、学校生活や学習活動上の援助を行う者であり、学校関係者と連携しながら、子どもたちが生き生きと学校で過ごすための支援を行うことが求められている（斎藤、2010）。

筆者も支援員としてある公立中学校で教育実践に

携わり、自閉症やアスペルガー症候群など発達障害と診断された、またはその可能性があると思われる生徒たちにかかわってきた。その中の1人に、アスペルガー症候群と診断されていた、中学1年の男子生徒（以下、Aとする）がいた。

Aと日々の学校生活を過ごしていく中で、あるとき、彼の文字やことばに対する独特な知覚様式に気づかされる体験があった。その体験とは、漢字やひらがなをまるで生きているかのように捉えるAの知覚のありようを発見したことだった。

この体験を通して、文字やことばなどのかたちを生きているかのように感受している、Aの知覚様式をどのように理解すればよいのかという問いが、筆者に立ち上がってきた。

^{注1} 一般には「障害」と表記される。しかし、①「害」という字は「碍」という字よりも負の側面をより連想させること、②「碍」は「石+得る（みつかる）」という成り立ちから、石が道を塞いで邪魔しているという意味を表しており、生得的な障害が発達を妨げている、発達障害の実態に合っていると考えられること、の2つの理由から、本稿では「障害」と表記した（小林・鯨岡、2005；田中、2009）。

2. かたちに対する知覚様式とは

文字・ことばなどのかたちが生きているかのように捉える知覚様式として一般に知られているのは、Werner (1948) の相貌的知覚である。Werner は幼児のいかにも子どもらしい言語表現の中に、事物が相貌をまとっているかのような擬人的な表現が混じっており、自分と世界の癒合的關係の中で立ち現れてきた、世界の表情性を直接に捉えたものであることを指摘した。

ただしこの相貌的知覚は、幼児特有の知覚の形態あるいは幼児らしい解釈の仕方ではない。鯨岡 (1997) は2つの幾何学図形を提示することを通して、大人であったとしても生きた身体に立ち返り、言葉で意味づけする手前において、世界の表情性が素朴に捉えられることを示唆している。

では、発達障害のある人たちの場合、かたちに対する相貌的知覚をどのように体験しているのだろうか。

3. 発達障害の人々に捉えられている「相貌性」

小林 (2004) は青年期に達した、ある女性の自閉症者の臨床を通して、文字やことばに対する独特な知覚様式を示している。彼女は「九州電力」の文字をととても気に入る、「九」君と「州」君の2人の空想上の人物を作り上げた。そして「九州」の漢字の太さや形態によって、「九」君と「州」君は、「笑っている」「泣いている」「怒っている」など様々な表情を見せているように世界を捉えていたことから、発達障害者にとって、環境世界は容易に相貌化を呈しやすいことを、小林は示唆している。

このような知覚様式は、当事者の自伝からも読み取ることができる。例えば、アスペルガー症候群の当事者であるニキ (2004) は対談の中で「モノが人っぽく見えるというというものもあるかもしれません。無機物的なモノに表情の豊かさとかを感じることがあるんです」と述べ、水道の取っ手が笑っているように見えることを具体例として紹介している。

また自閉症者である森口 (2004) によれば、色が塗られたコンクリートの壁に丸や三角の穴が空いている公園の遊具を見たとき、彼女はそれらの図形と「対話」していたという。青色の三角形を「彼」と

呼び、丸とか四角の穴はとてもおとなしいのに、三角形だけはいつも逆様で、まるでいつも踊っているように見えていたようだ。

両者の著書には、このような知覚様式の具体例が他にも数多く記述されている。また他の当事者の自伝や叙述からも、かたちに対して独特な知覚様式を抱いており、そのかたちの印象に基づいた表情や動きを捉えていることが窺い知れる (Williams, 1998; リチャード, 2008)。

ここまでの議論から、現在の小・中学校の教育現場において、発達障害と思われる児童生徒の中にも、文字やことばやかたちに表情や動きを感じる知覚、すなわち「相貌性」を強く知覚しながら、学校生活を営んでいる子どもたちのいることが示唆される。筆者が担当した A もその中の1人であったと考えられる。

4. 「相貌性」を知覚しながら学校で過ごすこと

では、発達障害と思われる児童生徒たちがことばや文字、かたちに生じる独特な相貌的知覚を、私たちはどのように理解したらよいのだろうか。また「相貌性」を知覚しながら、学校生活を送るということは、彼らの生活や学習をどのように豊かにし、またどのような生きづらさを伴うものにするのであろうか。

筆者は支援員という立場で、A の「相貌性」が立ち現れる場面を目の当たりにする中で、この問いについて検討してきた。筆者のみならず、学校関係者も A の独特な世界に注目を向けていたことは言うまでもない。しかし学級担任等の場合、30 人前後いる1クラス全体を対象に指導にあたるため、一人ひとりに細かく対応に当たることには限界があり、A だけにかかわっているわけにはいかなかった。

一方、支援員は教師の補助的な立場として、支援が必要な子どもに丁寧にかかわっていくことがまず求められる。それはすなわち、その子に寄り添い、事象を捉えようとする立場といえる (堀口, 2010)。そして対象生徒とかかわる中で生まれた理解を、学校関係者に伝えていくことによって、支援を充実したものにしていけることが求められていた。

この立場から筆者がAに寄り添っていた中で、ことばや文字、かたちに独特な「相貌性」を知覚していると思われる場面を本稿では取り上げた。そして、Aの相貌的な知覚をどのように理解していけばよいのか、また学校生活を送る上で、「相貌性」を知覚するがゆえに生じる課題とは何か、その課題に対して必要な援助とは何か、という3つの問いに対して、事例に基づいて考察を行った。

Ⅱ. 目的

以上のような問題意識から、①Aの「相貌性」とはどのような知覚様式なのか、②「相貌性」を知覚するゆえに生じる問題とは、③相貌的な世界を生きる生徒に対して、支援員はどのような援助が可能なのか、という3点を明らかにすることが本研究の目的である。

Ⅲ. 方法

1. エピソードの抽出と記述について

Bogdan & Bilken (2007) は、子どもとのかかわりに生かせるよう、日々の学校生活における出来事をエピソードとして記録していくことを提唱している。筆者も、支援員として児童生徒と関わっていく中で気づいたことを大切に、活かしていく実践(能智, 2009)を目指していた。そこで学校生活の中で、Aの理解を深め、支援していく上で気づいたことや多様な特性を取り上げるなど、印象に残った事象を毎回エピソードとして記録し、期間内に104個のエピソードを記録した。

記録したエピソードの中から、支援員という立場で体験した、Aの「相貌性」と関連すると思われるエピソードを全部で14個抽出した。この中から、Aに独特な「相貌性」が顕著に表われた場面(エピソード1, 2, 5)、およびAへの理解を深めていく上で必要と考えられた場面(エピソード3, 4)の5つのエピソードに限定し、考察した。

ただその5つのエピソードを記述する際、Aに観察された行動のみを記述する手法では、「相貌性」という豊かな世界をAがどのように捉えていたの

かを描き出せなくなってしまう。

そこで鯨岡(2005)が提唱する「関与・観察によるエピソード記述」を用いた。この方法によって、Aが相貌的な知覚を通して感受していた楽しさや難しさについて、筆者に了解できたことや分からなさが残ったことを伝えられるよう、その場にいた人の言葉や行動、声のトーンやしぐさなど、身体で表現された所作を詳しく記述した。

なお提示するエピソード場面において、筆者は支援員としてAとかかわっており、その場で出来事を記述していたわけではなく、休憩時間や放課後等に記録を残すようにしていた。よってエピソード場面の記述においては、筆者ではなく、その場で関与していた「私」と記述した。

2. エピソードの分析について

それぞれのエピソードについて、その内容を象徴的に表すと思われる題名を添えた。そして、その場面に至る経緯を述べた【背景】を加え、客観的に観察されたことを中心にエピソードを記述した。次に<コメント>として、そのエピソード後の様子、また可能ならばAに関連する教師の感想や思いを記した上で、筆者がその時点で了解したこと、および分からなさが残ったことを提示し、そのエピソード場面を振り返った。

Ⅳ. 事例

1. 対象校と対象生徒

対象校はX市内にある公立中学校で、調査期間はY年6月からY+1年3月までに行われた実践の報告である。

対象生徒は通常学級に在籍する男子生徒Aで、中学1年時の事例である。医師からアスペルガー症候群と診断され、強迫性の傾向があり、こだわりが強かったため、学校全体での支援を必要とする子どもであることが校内で確認されていた。

2. 筆者の役割と倫理上の配慮

筆者は対象校で毎週木・金曜日に、Aの支援に携わり、国語(木曜2限、金曜4限)や英語(木曜1限)、

数学（金曜3限）、体育（木曜4限）、総合学習の時間（金曜5・6限）、または休憩時間等にAの学習や生活上の援助を行っていた。具体的には、教師の指示を詳しく伝えたり、環境を整備したり、周囲の生徒たちとの関係作りに取り組んでいた。ただしAのその日の調子や様子に応じて、授業時間や放課後等に学習室で個別に対応することもあった。

なお調査の実施およびデータの使用に関する倫理上の配慮点として、①インフォームド・コンセント、②プライバシーの保護、③結果のフィードバックの3点に留意した（都筑，2004）。本研究は学校という場の日常生活の中に深く入り込んだ質的研究であるために、筆者が支援員として実践に携わる中で、学校関係者および保護者の中から研究協力が得られた方々についてのみ事例を取り上げた。

事例を記述する際には、要点を損なわれないようにしつつ、仮名を用いるなど細部を多少修正し、生徒・保護者・教師、いずれも個人が特定されないことがないように配慮することで、対象校および保護者に了承を得た。

3. エピソード

Aの「相貌性」に関連するエピソード5つを時系列に沿って提示する。最初に提示するのは、ことばが生きているような知覚をAが体験していたことに気付くきっかけとなったエピソードである。

エピソード1:「ごちそうさま」が歪む(10月12日)
【背景】他の曜日にAの支援にあたっていた先生から、昼食時間が長くなるとの報告があった。その先生がAに聞いたところによれば、教室では「ごちそうさま」がうまく言えないと訴えているとのことだった。そこでしばらく、学習室の落ち着いた静かな環境で昼食を食べるようにしていた。

その日、筆者はAと一緒に四角い机に座り、雑談をすることもあったが、概ね静かに昼食を取っていた。昼食が終わり、お弁当を片づけた後、Aは改まった様子で椅子に座り直し、お弁当の方に向かって姿勢を正した。そして、大きく深呼吸をして、手を合わせた。

「ご・ち・そ・う・さ・ま・で・し・た」とAはゆっくり言って頭を軽く下げた後に、その体勢のまま、一言も声を発するわけではないが、口を大きく動かして、何事かを喋る仕草を見せた。その後、目を閉じると、一定のリズムで頭を前後に何度も動かし始めた。

私は何が起きているのか分からないまま、その様子を見守っていたところ、Aは突然目を見開いた。そして、肩を落として手をぶらりと下げると「はあ」とがっかりした様子でため息をついた。しかしすぐに「ダメだ。もう1回」と言って椅子に座り直し姿勢を正すと、もう1度手を合わせた。

私は思わず「どうしたの。大丈夫」と心配になって声をかけた。するとAは「うん。大丈夫だから。今は話かけないで」とこちらの方を真っすぐに見つめながら、やや早口で答えた。「うん。分かった」と私は答え、しばらくその様子を見守った。

その後Aは10分近くにわたって同じ動作を繰り返した。「ごちそうさまでした」という言葉のスピードを速くしたり、ゆっくりにしたり、また頭を前後に揺らす動作を激しくしたり、ゆっくりしたりと変化をつけていた。

しかしAはその動作を途中で止め、何度も首を傾げて、納得できないでいる様子だった。そしてついに姿勢を崩し、うつむき加減になって私を見ると、「うまくいかないよう」と消え入るような声で泣きそうになりながら言った。

「どうして、うまくいかないの」と尋ねてみると、「頭の中の文字が歪んでしまうんだ」とAは答えた。「どういうことかな」と私はもう一度尋ねてみると、「『ごちそうさま』がちゃんと頭の中に浮かんでこないんだよ」とまた悲しそうな声でAは言った。

「そうか。難しいんだね…。でもどうして文字が歪んじゃうの」と私は尋ねてみると、「ことばがうまく言えないんだ」とAはつぶやくように答えた。

<コメント>この後、6時間目が終わる直前の3時前になって、Aはようやく「ごちそうさま」に納得できたようで、残りの時間を教室に戻り過ごした。

1学期のあいだは「ごちそうさま」と言うのに困っ

た様子を見せたことはなく、またコーディネーターの先生の話によれば、小学校の時にもなかったそうである。ただ家庭で「ごちそうさま」を言うのに時間がかかることを保護者から相談を受けたことはあったとのことだった。

保護者がAに、学校では「ごちそうさま」に時間がかからないのか尋ねたところ、「学校では周りに人がいるからしない」と答えたそうだが、この時期のAは「ごちそうさま」と言うのに時間がかかってしまう状況だった。

筆者はAが「ごちそうさま」という様子をずっと見守っていたが、声にしたことばを頭に思い浮かべ、そしてその文字が「歪む」という体験を頭では理解できるものの、なかなか実感しにくいことであつた。

またA自身がもともと抱いていた「ごちそうさま」のイメージに近づかない限り納得できず、次の作業に切り替えることができずにいたことから、こだわり行動という側面もあったかもしれない。

しかしAは毎回背筋を伸ばし、声のスピードや頭の振りを変化させ、身体の動きを伴いながら、その文字の歪みを修正しようとしていた。まさにことばが生きているかのようにあり、「相貌性」を知覚していたのではないかという気づきが生まれたエピソードであつた。

次に「目に見える形」で「相貌性」が表れてきたエピソードを提示する。

エピソード2: シンニョウカーの選択(11月16日)
【背景】 学習室で数学の個別の課題に取り組んだ後、休憩時間でのエピソードである。筆者はAの横に座って、その時間の報告書を書いていた。Aは学習用具を片づけ終わり、筆者を待っている様子だった。

Aは突然「先生に話したいことがあるんだよ」と話し始めた。私はやや驚きながら「どうしたの」と聞いてみると「新しいお話を作ったんだ。なぞなぞがあるから解いてみて」と私に話を切り出した。「おう。まかせといて」と私は答えると、Aは笑顔で話し出した。

「“シンニョウ”は走るということを表している車

です。シンニョウカーがレースに参加していたところ、邪魔する漢字がたくさんありました。目の前には、①：米と②：束が置いてあります。さあ先生はどちらを選ぶ」

私はあまり理解できないまま「じゃあ、①で」と一先ず答えてみた。するとAは満面笑顔になって手を叩き「ワイー、ワイー」と大喜びをした。私は何がおかしいのか分からず、「えっ、どうして笑っているの」と尋ねると「だってね」と言つて、Aは話を再開した。

「おーっと、先生は①を選びました。シンニョウカー、①の米と合体します。すると、(声のトーンが上がりながら)ジャンジャンジャンジャン、「迷」という漢字の出来上がり。先生は迷ってしまいました。どうすればいいのか分からなくなって、仕方なくなってどこかに飛んでいってしまいましたー」

と言つて、Aはとても楽しそうに声を出して笑い始めた。私にもようやく話の筋が分かり「あーっ、やられた」と言つて、一緒に笑つた。「じゃあ、②を選んでいたらどうなっていたの」と私が聞いてみたところ、Aは待っていましたとばかりに話し始めた。

「先生が今度は②を選びました。シンニョウカー、②の束と合体します。すると、(声のトーンが上がりながら)ジャンジャンジャンジャン、「速」という漢字の出来上がり。先生はあっという間にゴールインしました」と、話を進めていった。

私はAの話に驚きと感動を覚えて、「すごい」と思わず拍手をした。するとAはうれしそうに体を左右に揺らし、小躍りを始めた。

<コメント>この後、Aは「迷」や「速」だけではなく、シンニョウカーを用いて、さまざまな漢字を作り上げていった。筆者は何枚か紙を持っていたので、それを書いてもらった(写真1)。シンニョウが付いている漢字にはそれぞれ「効果」があるので、その「効果」を漢字の紙の裏側に書いていった(写真2)。

また、担任の先生にこのエピソードを話してみたところ、Aはことばだけではなく、「物も私たちと同じように生きている存在として捉えているのでは

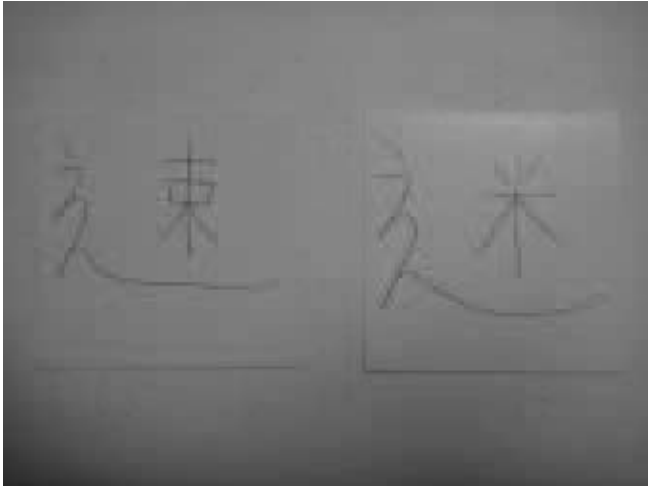


写真1 Aくんが書いた「速」・「迷」

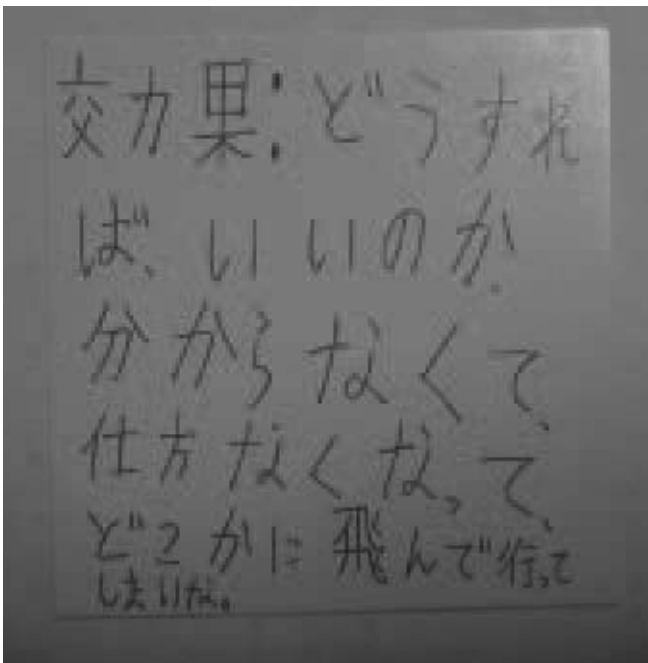


写真2 「迷」の効果

ないでしょうか」と語り、相貌的な世界を生きていることについて共通理解が生まれたエピソードだった。

A からすれば、“シンニョウ”の横に伸びている部分が車のタイヤのごとく回転しているようで、躍動感ある動きを伴っていたようであった。そしてレースコース上の「米」,「東」に合体することで、1つの漢字としての形状を生み出し、その漢字の意味に合致した動きをしていた。

今回はAの話聞くだけでなく、実際に紙に書いて「目に見える形」となったことで、漢字や文字が動き、生きているようなAの捉え方を筆者も実

感することができた。

Aのシンニョウに対する独特の捉え方がなぜ生まれてきたのかについて、学校関係者に聞いてみたが、よく分からないとのことだった。ただこのときのAは非常に楽しそうで生き生きとしていて、Aの知覚していた「相貌性」とその楽しさを共有することができ、Aへの理解を深める上で重要なエピソードであった。

次に学習場面の中から、Aの「相貌性」が捉えられたエピソードを提示する。

エピソード3: 厳しい暑さを「折」る(12月13日)

【背景】国語の時間に、手紙に関する学習を行い、プリントを用いて演習を行っていた。クラスの生徒たちは静かに問題に取り組んでいた。

問題の中に挨拶文の季節を答えなさいという設問があり、筆者がAと一緒にその問題に取り組んだときのエピソードである。

私はAに「じゃあ次の問題ね。今から言う挨拶文が表している季節を答えて下さい」とゆっくりと言った。Aは「分かった」と答えたので、問題を読み上げた。

『「暑さ厳しき折、いかがお過ごしですか。』この文章の季節はいつですか」と尋ねてみた。私が読んでいる間、Aは活字を目で追っていたが、読み終わると即座に「冬」とはっきりとした口調で答えた。

私としては意外な答えだったので、しばらく間を空けて「うーん、冬か。実は、夏なんだけどな」と戸惑いながら答えると、Aは「えっ。なんで」と私の方を見ながら、目を見開き、驚いた様子で尋ねてきた。

そこで「どうして冬だと思ったのかな」と聞いてみると、「だって、暑さが厳しいのを折り返したら、冬になるじゃないか」と答え、両手でプリントの両端をつまむと、その紙を半分に折り曲げ始めた。

<コメント>その後「折」という言葉には、折り返すという意味もあるが、その時季を表すときにも使うことを筆者が伝えると、「そうなんだ」とAは言っており、解答欄には夏と書いた。

「折」という言葉になぜ多様な意味があるのか、

このエピソードの時点で筆者には語源に関する知識がなかったために、Aの冬という答えに戸惑いを感じた。またその理由を聞くと一理あり、日頃何気なく使っている言葉に対する理解が曖昧であったことに気付かされた。

Aが「折」に抱いていた「相貌性」を、実際に紙を折り曲げることで筆者に示した。「折」という文字自体に動きがあるものではなかったが、紙を折り返すと裏返ってしまうように、夏を裏返すとその反対になって冬になると考えたところが面白く感じられた。エピソード2で示したシンニョウカーの場合と考え合わせてみると、「相貌性」を捉えながら、その意味に準ずる動きを文字や漢字に伴わせているようであった。

そういったAの「相貌性」に根差した言葉の意味理解を大事にしたい一方で、学習場面や文脈における答えとしては認めるわけにはいかず、一般社会で用いられている意味とのずれが生まれてしまうことがありうるように思われた。すなわち「相貌性」を知覚するがゆえに、言葉の意味理解においてずれが生まれるという課題があり、それに対してどのように対応していけばよいのか、という問いが筆者に新たに生まれてきたのだった。

この課題に限らず、同級生とのかかわりの中で「相貌性」が表れたエピソードからも問いが生まれてきた。

エピソード4:「ひらがな」にやられた(1月25日)
【背景】百人一首大会が開かれた。1班6人前後で、Aの班は女子が5名、男子はA1人であった。

Aは大会を楽しみにしており、一首詠まれる度にカルタを一生懸命探し、何度か手を伸ばして取ろうとしたが、同じ班のメンバーが見つけるのが早く、それまで1枚も取ることができずにいた。

筆者はAの横に座り、その様子を見守っていた中で、ある句が詠まれたときのエピソードである。

Aは周りの人の邪魔になる感じでさえあったが、前のめりになって、必死に詠まれたカルタを探していた。しかしAの全く気づかないところにカルタがあり、またしても班の生徒に取られてしまった。

私は励ますつもりで「次は取れるように頑張ろう

ね」とAに声をかけた。するとAは私の方を振り向いて、笑顔を見せ「ここは強者ぞろいだよ」と明るく大きな声で言った。

「そうだね。みんなよく勉強しているわ」と私は答えると、「さっきからひらがなにやられてばかりだ」とAは答えた。すると横にいた女子生徒がこちらをちらりと見て、笑みを浮かべていた。

<コメント>この後もカルタ取りが続き、最終的にAは3枚取ることができた。初めて取れたときは「ワーイ、ワーイ」と小躍りをして、「やっと僕のものになったよ」と語った。その姿を担任の先生に写真に撮ってもらい、機嫌良くカルタ取りを終えた。

この場面で「ひらがなにやられてばかりいる」というAの発言は興味深かった。筆者からすれば、ひらがなにやられているわけではなく、周りの女子生徒たちとのカルタ取り争いでやられている。そのため「ここは強者ぞろいだよ」というAの発言は、この班の女子生徒に向けられたものだと思っていた。

しかしAからすれば、人ではなく、ひらがなにやられている感じを抱いていたようなのである。Aの発言からでは、ひらがなをどのように知覚していたのか分からないところも残るが、これまでのかわってきた経緯から、相貌的な世界を生きているがゆえに、ひらがなにやられているかのように、Aは捉えているのではないかと、筆者には思われた。

しかし横にいた女子生徒からすれば、Aが「相貌性」を知覚していることを知っていたわけではなく、その擬人的な表現の不思議さやAと筆者との会話がかみ合っていなかったことに、思わず笑ってしまったようであった。

このようにAの「相貌性」に根差した発言は周囲の生徒にとっても、コミュニケーションにおけるずれを感じさせるようだ。しかしAにとって、また筆者にとっても興味深い相貌的な世界を周囲にどのように伝えていけばよいのかという問いも、エピソード3の問いと合わせて、生まれてきたのだった。

最後に漢字やひらがなだけでなく、アルファベットにも「相貌性」を知覚していた場面を提示する。

エピソード5：アルファベットの「相貌性」（3月6日）

【背景】英語の授業前の休憩時間に、筆者はAの教室に入り、彼の席に向かった。次の時間の授業準備に取り掛かろうとしたのだが、Aは机に座り、紙に向かって一生懸命何かを書いていた。何を書いているのかと思い、筆者はAに声をかけてみた。

「何を書いているの」と声をかけてみると、Aは書いていた紙を私に手渡してくれた。見てみると、何かの模様を描いた図形を5つ描いていた(写真3)。

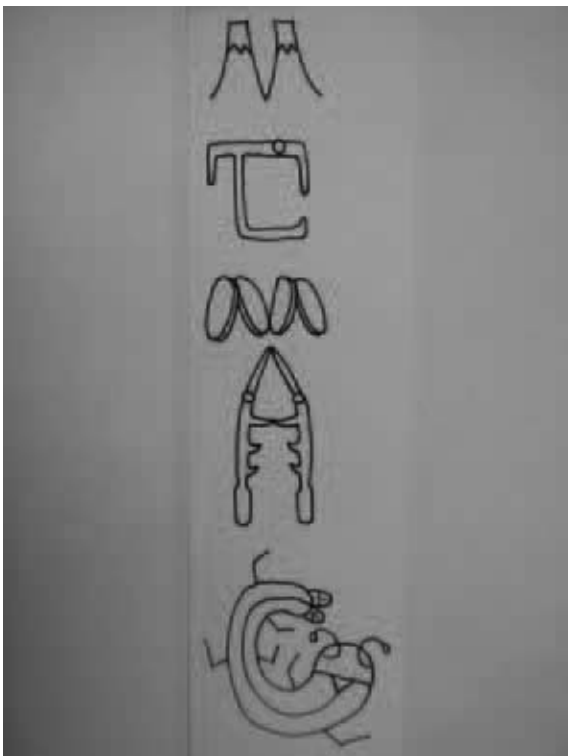


写真3 M、T、M、A、Cの図形模様

「これは何」と再び聞いてみると、「アルファベットだよ」とAは答え始めた。「初めはマグマのM、次にティラノサウルスのT、そしてマネーのM。小判を表しているんだ。そしてアノマロカリスのA。これは2匹のエビね。そしてコックローチのCだ」と次から次へとゆっくりとした口調で説明をしていった。「コックローチって何」と私が聞いてみると、「ゴキブリだよ」と言って、笑顔になった。私にも徐々にそれぞれの模様がアルファベットを表しているように見えてきた。

「へえ、すごいなあ。こんな風に見えていたんだ

ね」と言うと、Aは「うん」と大きく頷いた。そこへAと私の話を聞いていたのだろうか、後ろに座っていた男子生徒が「このMはマウンテンちゃうか」と私が持っていた紙の一番上にあるMを指さし、語尾を上げながら聞いてきた。

すると「いや、マグマだ。ここ爆発しているんだよ」とAは言って、Mの頂上付近を指さした。しかしすぐに「あっ、でもそうだね」と言って間を空けると、「マウンテンにもなる」とその男子生徒の顔を見ながら、答えた。

<コメント>その後もAはアルファベットを次々と描いていった(写真4)。それぞれの単語の頭文字が、その単語の意味を表すかたちへと変形し、模様になっていった。中学校に入ってから英語を学習し始めたのだが、そのアルファベットさえも相貌的に知覚していることに驚きを覚えた。



写真4 アルファベットの図形模様

Aはなぜこのようにアルファベットを知覚するようになったのだろうか。アルファベットを書いている際に、どうしてこういう風に見えるのか聞いてみると、Aは「なんとなくだ」と答えた。明確な理由があるわけではなく、相貌的にそう見えてしまう様であった。

エピソード4において、同級生に「相貌性」をどのように伝えればよいのかという問いが筆者に生まれていたが、男子生徒との会話を通して、十分に他の生徒とも共有できる知覚体験であり、そこから話を発展していくことも可能であることがこのエピソード

ソードから示唆された。

つまり、筆者が支援員として、Aと周囲の生徒との関係作りをする際に、むしろ「相貌性」を活かして、周囲に理解してもらう方法もあるのではないかと、という気づきが生まれたエピソードであった。

V. 考察

エピソード1や2をきっかけに、筆者がAの知覚している「相貌性」に着目し、その観点からAがどのような学校生活を送っていたのかについて、時系列に沿って報告してきた。

本事例から、①Aの「相貌性」とはどのような知覚様式なのか、②「相貌性」を知覚するゆえに生じる、Aと周囲の生徒や教師との「すれ違い」とは、③相貌的な世界を生きる生徒に対して、支援員はどのような援助が可能なのか、という3点について考察する。

1. Aが知覚していた「相貌性」とは

エピソードを通して筆者に捉えられた、Aの知覚している「相貌性」には2つの独自性があった。

第1にエピソード1、2や5、また4においても可能性があると思われるが、ひらがなや漢字、アルファベットの文字自体が動きや表情を持って捉えられる知覚様式を体験していた点である。

なぜかたちに関きや表情を感じる「相貌性」をAが知覚していたのかについては、本人自身も明確な理由があるわけではないようで、そう見えてしまったというのがAの実感に近い。

第2にAの「相貌性」は、かたちのみに限定されるわけではなかった。エピソード2や5で見たように漢字やアルファベットの意味理解が、文字の表情に表れていた。またエピソード3や4においては、文脈の中での語の理解やカルタ取りをするという状況から、Aの「相貌性」に根差した動作や発言が見られた。すなわち、かたちのみならず、言葉の意味理解や文脈といった面からも、Aは相貌的世界を感受していたことが窺えた。

この2点において、Aはかたちに対して独特な「相貌性」を抱いており、ひらがなや漢字、アルファベッ

トが相貌化しやすい知覚世界を生きていた。

2. 「相貌性」を知覚するゆえに生じる「すれ違い」

Aがかたちに対して相貌的な世界を生きていることは筆者の興味を引き、またエピソード2や5で見たようにAも自身の「相貌性」を楽しんでいるようであった。

その一方で、学校生活を送っていく中では、「相貌性」を知覚するがゆえに、Aと周囲の生徒や筆者のような支援員、または教師とのコミュニケーションに「すれ違い」が生まれることがある。

エピソード1では「ごちそうさま」の「相貌性」にA自身とても困った様子であったが、その時点では筆者に実感しにくいものであったため、どのように援助すればよいのか分からないでいた。

またエピソード3のように、Aの「相貌性」に基づいた意味理解と一般的な意味との違いにずれが生まれる可能性や、エピソード4のように、言葉の用法やコミュニケーションに違和感が生じて、周囲の人々がAの言葉をどのように理解すればよいのかと、戸惑わせる可能性も示唆された。

すなわち「相貌性」を知覚する生徒と周囲の人々との「すれ違い」は学校生活を送っている中でも十分に起こることであり、彼らのコミュニケーションにおける課題となりうる。この「すれ違い」という問題に対して、私たちはどのように対応していけばよいのだろうか。

コミュニケーションにおける「すれ違い」については、先行研究においても、ことばの援助（中川、2009）や語用論（大井、2007）の観点から、自閉症やアスペルガー症候群の児童生徒への有効な理解の枠組みや支援の手立ては検討されてきた。ただし、言葉で意味づけられる手前にある「相貌性」という観点からは、まだ十分に引き上げられてきたわけではない。

では、「相貌性」を知覚する生徒と、その子の周囲の生徒や教師また支援員とのコミュニケーションに生じる「すれ違い」に対応するには、支援員の立場からどのような援助が可能なのだろうか。

3. 本事例で有効であった支援員の援助とは

本事例で挙げた5つのエピソードから、支援員という筆者の立場から有効であったAへの援助について、以下の3つの観点から考察した。

(1)「相貌性」を「目に見える形」にすること

エピソード1において、筆者に反省として残るのは、Aに「ごちそうさま」と実際に紙に書いてもらう援助ができなかったことである。対照的に、エピソード2において、シンニョウカーを実際に書いてもらおうと、筆者にも具体的なイメージを喚起しやすくなり、Aが体験している知覚世界を実感しやすくなった。

よって、「相貌性」を捉えている生徒に紙を渡して、具体的にどのような知覚様式を体験しているのかを書いてもらい、「目に見える形」にすることは、本事例で必要な援助の1つであるといえる。

(2)「相貌性」を共に知覚する支援員の必要性

浜田(2010)は、自閉症圏の子どもたちの言葉は他者との対話的な関係が成り立っていない中で成立することを指摘している。Aの知覚している「相貌性」は擬人的であり、文字やかたちに表情や動きのある世界だったが、たしかに実際の他者は存在していなかった。よって、周囲の人とのコミュニケーションに「すれ違い」が生まれやすくなってしまいう面があるのかもしれない。

本事例でも、エピソード1では「ごちそうさま」ということばにどのような歪みがあるのか捉えきれず、Aと筆者の間に「すれ違い」が生じていた。エピソード3、4においても、筆者や同じ班の女子生徒との間に意味理解およびコミュニケーションにおける「すれ違い」が生じていた。

この「すれ違い」に対応していく上で、エピソード2においてシンニョウカーとして「目に見える形」となって現れ、A自身が楽しんでいた相貌的な世界を共有した体験は、筆者にとって非常に重要であった。というのも、Aの知覚している世界が独特であることを知り、Aに対する理解に深まりを覚えたからである。

Aもエピソード2以降、次々と自身の感じていた

相貌的な世界を紙に書いたり、動作に示したりして、筆者に語るようになり、「相貌性」を共に知覚してくれる他者の存在が、Aにとっても必要であったことが窺えた。

この観点からエピソード3を振り返れば、「相貌性」を知覚するがゆえに、一般的な言葉の意味理解においてずれが生じる場面であっても、正誤ですぐに判断することを留保し、まずAの相貌的世界を追体験し、支援員が彼を理解に努めることが肝心であった。そしてAが抱いていた「相貌性」を受け止めた上で、その文脈における意味を伝えることによって、「折」という言葉に対するAの意味理解に幅を広げる援助につながっていったように思われる。

以上から、「相貌性」を知覚する生徒にとって、その世界を共有できる存在に支援員がなること、すなわち「知覚共有体験」が支援員にとってより深い理解を生み、その生徒にとっても重要な援助となった。

(3) 支援員が「つなぎ役」になること

エピソード5では、Aの相貌的な世界は周囲の生徒にも理解されやすい面があり、会話も展開しやすく、コミュニケーションをとる契機となりうることが示唆された。

このことから、エピソード4のように周囲の生徒との「すれ違い」が起こる場面でも、支援員が「つなぎ役」(Glenys, 2002)となって、支援を必要とする子どもたちが知覚している「相貌性」を周囲の生徒に伝えていくことは、相互理解を深め、両者が生き生きとした学校生活を送る手助けになるのではないだろうか。

以上の考察から、①Aの「相貌性」を「目に見える形」にすること、②筆者にAの相貌的な世界についての「知覚共有体験」が生まれたこと、③支援員が「つなぎ役」となること、以上の3点が、Aにとって必要な援助になった事例であったといえる。とりわけ、支援に携わる人が寄り添っていく中で生まれてきた「知覚共有体験」は、対象生徒についてより深い理解を生み出し、彼らの援助につながっていくのではなかろうか。

VI. 今後の課題

本稿では、支援員という筆者の立場から、Aの「相貌性」に寄り添う中で生まれてきた理解と援助について検討を行ってきた。しかし、担任教師等の学校関係者と「相貌性」について理解を共有し、連携していけば学校全体での支援にどのように活かされていくのかについて、十分に検討することができなかった。今後の課題とする。

謝辞

本研究において、Aと保護者、また学校関係者の方々には貴重な経験をさせていただきました。皆様の協力に対して心より感謝し、御礼申し上げます。

引用文献

- Bogdan, R. & Biklin, S. (2007). *Qualitative research for education: An Introduction to theory and methods*. 5th Ed. (pp.260-270). Boston: Allyn & Bacon.
- Glenys, J. (2005). 自閉症・アスペルガー症候群の子どもの教育: 診断, 学校選びから自立に向けての指導法. 明石書店. (Glenys, J. (2002). *Educational provision for children with autism and Asperger syndrome*. London: David Fulton Publishers.)
- 浜田寿美男 (2010). ことば—この重宝にして困難なるもの—. 発達, 121, 2-8.
- 堀口真宏 (2010). 小学校における特別支援教育支援員の立場から. 発達, 123, 11-18.
- 小林隆児 (2004). 自閉症とことばの成り立ち (pp.40-43). ミネルヴァ書房.
- 小林隆児・鯨岡峻 (2005). 自閉症の関係発達臨床 (pp.210). 日本評論社.
- 鯨岡峻 (1997). 原初的コミュニケーションの諸相 (pp.73-74). ミネルヴァ書房.
- 鯨岡峻 (2005). エピソード記述入門—実践と質的研究のために— (pp.147). 東京大学出版会.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課: 「特

- 別支援教育支援員」を活用するために. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/002.pdf (アクセス日, 2008-11-12)
- 森口奈緒美 (2004). 変光星—自閉の少女に見えていた世界— (pp.20). 花風社.
- リチャード・モート (2008). 異文化のなかでのアスペルガー生活—自分を知り, 他者に働きかけ, 自らも成長—. 服巻智子 (編), 当事者が語る異文化としてのアスペルガー (pp.68-94). クリエイツかもがわ.
- 中川信子 (2009). ことばの援助. 別冊発達, 30, 266-273.
- ニキリンコ・藤家寛子 (2004). 自閉っ子こういう風にできてます! (pp.121). 花風社.
- 能智正博 (2009). 質的研究法の視点と実践研究. 臨床心理学, 49, 22-26.
- 大井学 (2007). 語用障害. 日本臨床, 65 (3), 459-463.
- 斎藤まり子 (2010). 特別支援教育支援員とは. 庭野賀津子 (編), 特別支援教育支援員ハンドブック (pp.1-12). 日本文化科学社.
- 田中千穂子 (2009). 序 この本を読んでくださるみなさまに. 田中千穂子 (編), 発達障碍の理解と対応—心理臨床の視点から— (pp.1-18). 金子書房.
- 都筑学 (2004). 倫理的に配慮する—研究協力者との関係のあり方—. 無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ (編), 質的心理学—創造的に活用するコツ— (pp.233-239). 新曜社.
- Werner, H. (1976). 発達心理学入門 (鯨岡峻・浜田寿美男, 訳). ミネルヴァ書房. (Werner, H. (1948). *Comparative Psychology of Mental Developmental*. New York: International University Press.)
- Williams, D. (2009). 自閉症という体験—失われた感覚を持つ人びと— (川手鷹彦, 訳). 誠信書房. (Williams, D. (1998). *Autism and sensing: the unlost instinct*. London: Jessica Kingsley Publishers.)
- (受稿年月日: 2010年8月31日, 受理年月日: 2010年12月2日)

Asperger Syndrome and Physiognomic Perception: A Case Study of Understanding and Support of a Public Junior High School Student

KATSUURA Mahito

(Graduate School of Human and Environmental Studies, Kyoto University)

Abstract: This paper reports on a case study of the support provided by an Teaching Assistant providing special education support to a 7th grade student with an exceptional “physiognomic perception” of characters, words, and alphabet characters. Through five episode descriptions of the child’s “physiognomic” experience, we considered how to understand his “physiognomic perception”, what problems arise because of it, and how we could best provide support.

It is suggested that “communications gap” exists between the student and his peers, teachers, and

the teaching assistant because of his exceptional “physiognomic perception” of characters, contexts, and word meanings. To meet the special needs due to “the gap” and support similar students with “physiognomic perception,” it is important for support staff to share the “physiognomic” experience with the child.

Key Words: physiognomic perception, assistant of special support education, episode descriptions, communications gap, physiognomic experience