

通常の学級に在籍する高機能自閉症児の集団馴化

落合みどり

(ペンギンくらぶ)

現在、高機能自閉症児の多くは、通常の学級に在籍していると思われる。文部科学省の「今後の特別支援教育の在り方について(中間まとめ)¹⁾」(以下、「中間まとめ」と表記)にも、「通常の学級に多く在籍すると考えられる LD、ADHD、高機能自閉症により学習や生活について特別な支援を必要とする児童生徒に対する教育的対応については、従来の特殊教育は必ずしも十分に対応できていない状況にある」と述べられている。

この「中間まとめ」で発表された、「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全国実態調査」では、学習面か行動面で著しい困難を示す児童生徒は 6.3%、学習面で著しい困難を示す児童生徒は 4.5%、行動面で著しい困難を示す児童生徒は 2.9%、学習面と行動面ともに著しい困難を示す児童生徒は 1.2%という調査結果が出ていることからも、これらの児童生徒が制度の狭間に置かれている実状がうかがえる。

自閉症は、従来から、情緒障害教育の対象であった。が、最近になって知られるようになった高機能自閉症児(言葉の遅れのない者、特に、アスペルガー症候群児)の支援と教育的指導は、なかなか行き届いていない状況である。診断の機会に恵まれていない者も多く、これらの児童生徒に適切な支援を行うことが、急務となっている。

しかし、一方で、療育で行っている訓練等の成果が、日常生活、特に同世代の児童生徒との活動において発揮されないでいるケースが多いのも事実である。本稿では、まず初めに、自閉症の特徴と「馴化」の必要性を述べた後で、自閉症児が集団活動に参加するために必要な三つの要素である、(1)関係する大人の理解、(2)自閉症児自身のソーシャルスキルの向上、(3)他児の理解の必要性、を順を追つて説明し、自閉性障害のある児童の集団馴化の実例を紹介することとする。

I. 自閉症の特徴

1. かかわり方の特異性

現在広く用いられている国際的診断基準DSM-4²⁾では、自閉性障害の第1項に「対人的相互作用における質的な障害」があげられている。しかし、かかわり障害といつても、人とかかわることが全くできないのではない。それは、(a)対人的相互作用反応を調節する非言語性行動の使用の顕著な障害、

¹⁾ アスペルガー症候群、および、その他の広汎性発達障害を含む。

(b)発達水準に相応した仲間関係をつくることの失敗、(c)楽しみや興味などを自発的に人と分かち合うとしない、(d)対人的情緒的相互性の欠如のうち、二つ以上によって明らかになる、とされている。人に無関心で友人関係も全くないという自閉症のイメージは、Wing(1996)³⁾の言う「孤立群」の状態を指すにすぎない。

自閉症特有のかかわり方を Wing の分類に従って 3 つのタイプに分けることは、現在では広く用いられている。これは、必ずしも固定的なものではなく、成長するにつれて変わっていくこともあるが、かかわり方の特徴をつかむのに便利である。表 1 に、内山(2002)⁴⁾による高機能自閉症の 3 タイプの特徴をまとめる。

表 1 からも、古典的な自閉症とも言える孤立型、集団に参加できる受動型、人に興味を持つ積極奇異型といったタイプのいかんを問わず、相互的で情緒的な交流のある他者との関係を持っていないことが分かるであろう。

ここに、「馴化」の重要性が浮かび上がってくる。次に、その理由を説明する。

表 1 高機能自閉症の 3 つのタイプ

タイプ	特徴
孤立型	<ul style="list-style-type: none"> ① 相手が存在しないかのように振る舞うために、一緒にいた、遊んだという実感をもちにくいことが多い。 ② ひとり遊びに没頭している。遊び方が独特なために、周囲の人が参加しにくく、無理に介入しようとすると嫌がられることも多い。 ③ 欲しい物があると人の手を引っ張って取ってもらおうとするが、人は道具としてしか機能していない。くすぐりっこなどを楽しんでいるように見えるが、人の交流は持っていない。 ④ 他者に気持があるということを、理解していない。 ⑤ 比較的重度の自閉症スペクトラムの幼児期に、最も多く見られるが、高機能でも年少の場合、このような孤立的な態度をとる子どももいる。 ⑥ 年齢を重ねることに対人関係のもち方が変化し、他のタイプに移行していくことが多い。
受動型	<ul style="list-style-type: none"> ① 人からの接触を避けようとするではなく、孤立しているというイメージはもちにくい。 ② 従順で、笑顔で言わされたことに従うため、小さな頃には、世話好きな女児から可愛がれたりする。が、大きくなるにつれ、つまらない子とみなされ、仲間に入れてもらえなくなってしまいがち。 ③ 問題行動があまりないため、学校では放置されていることが多い。 ④ 従順であるために、無理なことを要求されがちになる。 ⑤ 青年期になって、反動のように大きな問題が出現することがある。 ⑥ いじめの被害者になっても、教師や親に気づかれにくい。
積極・奇異型	<ul style="list-style-type: none"> ① 出会い頭にじっと相手の目を見つめて、質問攻めにしたり、自分の好きなことを延々と話し始める。相手のことを細かく批評することもある。相手の表情や気持ちに気づかず、質問を切り上げようすると、よりしつこく質問を繰り返したり怒ったりする。 ② 積極的に他者、特に教師や大人に関心をもつため、自閉的には見えない。一番の問題は、自閉症に見えないことかもしれない。 ③ 高機能の子どもに多いタイプ。

出典：内山登紀夫（2002）自閉症スペクトラムの基本症状。内山登紀夫・水野薰・吉田友子編；高機能自閉症とアスペルガー症候群入門、正しい理解と対応のために、14-18。

2. なぜ集団馴化か

自閉症療育においては、「集団行動に不適応を起こしやすい自閉症児を、いかに集団活動に参加させるか」が論じられることが多い、「集団適応」という言葉が使われるのが普通である。それに対して、「馴化」とは、次第に慣らして行くことである。

本稿で、「馴化」という言葉を敢えて使っているのは、単に、健常児と同じ行動をして、その集団に適応できることを目指すのではなく、自閉症児が自分らしさを保ちながら集団と一緒にいられること、自閉症の特性（長所となりうる側面は特に）を隠蔽したり自己否定することなく集団活動に馴染んで行くプロセスを含んでいるからである。つまり、「自閉症児は社会性が欠如しているのだから、ソーシャルスキルを教えればいい」とするのではなく、「独特なかかわり方をしながら人にかかわる人として、本人のかかわり欲求を引き出し、または、かかわり方を調整し、本人と周囲のどちらかのみに過重な負担をかけることなくかかわり合って行く過程を重視する」のである。ここでは、ソーシャルスキルの習得は目的とはなり得ない。それは、集団活動を円滑に進めるための手段に過ぎない。

では、「人は人によって慰められるもの、もしそうでないとしても、人の形をしたものにはやすらぎを覚えるものという固定観念」(Williams, 1992)⁵⁾の通用しない自閉症児に接するには、どのような方法が良いのであろうか？ 配慮すべき点は何であろうか？ そのヒントは、自閉症者自身の手による手記に、垣間見ることができる(表2)。

自閉症者の手記には、一様に、就学などで初めて大勢の人と行動を共にするように強いられた時の戸惑いと、人のやっていることをわけもわからず真似していたことなどが語られている。しかし、安心していられる人や、気の合う人が全くいないわけではない。

のことから、外傷的にならない接し方のコツとして、以下の三点が浮かび上がってくる。

- (1) 直接的な反応を求めないこと。
- (2) 物を介しての間接的な接触が良いこと。
- (3) 人との関係は、一対一が基本であること。

自閉症の症状のいくつかは、加齢と共に変容し穏やかになっていくものもあるとはいえ、これは接し方の基本と言えるであろう。

また、Lawson の手記にあるように、身体的接触が苦痛であることは、多くの自閉症者に共通してみられる。集団でするスポーツが苦手であったり、たくさんの人の集まる場所を嫌う者も多い。TEACCH システムにおいても、身体的な側面の評定は不可欠な要素の一つである(Schopler et al, 1986)⁶⁾。自閉症児に接するには、身体と感覚の特異性をないがしろにはできない(Myles et al, 2000)⁷⁾。以下に、主なものを挙げる。

- ① 身体感覚が希薄(空腹感・尿意などがわからない)、自己の身体図式を認知できていない(自分の頭や足の先の位置が分かっていない)(Grandin, 1995)⁸⁾、身体の操作に困難がある(思い通りに体を動かせない)などの、身体的な困難がある。

表2 自閉症児・者に接する際に配慮すべきこと

わたしに物を受け取らせるには、ありがとうなどの返事や反応をいっさい期待せずに、ただその物を、わたしの近くに置いてくださればいい。何らかの反応を期待されているとわかると、その義務と責任ばかりに気を取られて、品物の方には気持がいかなくなってしまうからだ。

またわたしに話を聞かせるには、わたしのことか、わたしに似た人のことを、大きな声でひとりことを言うように話してくださればいい。するとわたしは、そのようなことなら自分にも話せることがある、という気持になってくる。この時接触は間接的な方がいいわけで、たとえば話しながら窓の外などを眺めていてくだされば、申し分ない。

しかしこの方法は、ある程度人と協力してコミュニケーションできるようになった子供にしか、通じないものだ。そのような子供なら、相手がわざと無関心を装ってくれており、それは直接的なものが苦手な自分の問題を知っていて、気づかってくれているからだとわかる。

……（中略）……

一方、この段階にまで到達していない子供には、「世の中」は決してダメだとその子に見切りをつけたりしないこと、「世の中」はかかわらずにすまされるものではないことを、繰り返し繰り返し粘り強く、繊細に、間接的に、教え続ける必要があるだろう。わたし自身の気持ちとしては、そんなことをせずにそっとしておいてやれたら、と思うのだが、もしそうするならば、「世の中」はその子にとって、いつまでも閉ざされたままになってしまうのだ。

出典：Williams (1992)⁹⁾ NOBODY NOWHERE. (河野万里子訳 (1993) 自閉症だったわたしへ. 280-281.)

ありがたいことに、レスリーは私の体に近づきすぎたりはしないので、そういう意味では怖くはなかった。関心を示すためには、体に触れるのではなく、私に仕事をくれて、手伝わせてくれた。 …（略）…

何か失敗をしても、レスリーは怒らなかった。声を荒げるのでもなく、仕事をとり上げてしまうのでもなく、正しいやり方を、一步一步、小分けして教えてくれた。

30年たった今思い返してみても、彼女は、私の人生にもっとも大きな影響を与えた人の一人だといえる。

出典：Lawson (1998)¹⁰⁾ LIFE BEHIND GLASS. (ニキ・リンコ訳 (2001) 私の障害、私の個性. 98.)

人々の群れの中にいること

私たちアスペルガー症候群や自閉症の人によくみられる困難には、こんなものもあります。私たちの中には、集団内で他の人たちと一緒にいるのがたいへんな人がいるのです。

若い頃、先生や他の人たちとは、私に対処できない（そんな）やり方を強制することが時々ありました。彼らには、私には一人でいることが必要で、一度にいられる人は一人だけだということが、理解できなかつたのでした。

出典：Gerland (1997)¹¹⁾ Finding Out about Asperger Syndrome, High Functioning Autism and PDD. 16.

- ② 粗大運動の異常（運動が苦手）、協調運動や協応運動に困難がある（左右の協調的などができるない、視覚情報の空間的位置に応じた身体動作ができない）など、微細運動が苦手（手先が不器用、書字に困難がある）などの、運動機能の遅れがある。
- ③ 近受容覚（触覚・味覚・嗅覚・痛覚）の特異性（過敏または鈍感）がある。人に触れられることを嫌う、特定の物を常に持っていて放さない、決まった服しか着ないなどの行動に表われる。
- ④ 平衡感覚の特異性（過敏、または鈍感）がある。または、重力不安や抗重力姿勢保持の困難がある。筋緊張が弱い。グルグル回ることを異常に好む、よく床に転がるなどの行動となって表れる。

コミュニケーションの大半は、身体を通じた非言語的な情報を通じて行われていると言われている。身体的な特異性は、社会性（対人相互関係の成立と維持）に重大な影響を及ぼすのは必至である。

II. 相互的なかかわりを持つための原則

他者との相互的なかかわりが成立していないことは、自閉性障害の中核となる症状である。表2からも分かるように、そのような特徴のある自閉症児が良好な対人関係を持つためには、まずは他者と場を共にした経験を外傷的にさせないように配慮する必要がある。そして、外傷にならない他者とのかかわり体験を通じて人との信頼関係が成立すると、かかわり方が質的に変化する。これが、非常に重要である。

表3は、養護学校に在籍する自閉症児潤君(仮名)と教師が、かかわりを深めていった結果、ある日起きた劇的な出来事である(菅原, 2002)¹²⁾。菅原(2002)は、児童の活動に寄り添い、児童の遊びを真似しながら一步進めるような新しい遊びを並行して行い、児童の興味をそそるように試みることから始めた。菅原のやっている遊びに興味を示し、時々児童の視線を感じるようになった後も、児童の真似をしながら何か話し掛けるととたんに「いやなのー！」と叫び出すことが多かったという。遊び道具を何気なく取って行ったり、真似してみるとようになったのは、1ヶ月が過ぎるころだった。その後、「いたずらっぽい視線を向けながら独り言を何度も言い始め、菅原が口真似すると満足したように独り言を止める」というやりとり遊びも出てきた。そんなある日の出来事である。

そして、自閉症児とのかかわりには「同期行動→共鳴動作→サイクルの交換→さまざまな共有関係→協約性の理解」という流れがあり、愛着関係がコミュニケーションを根底で支えているとし、表4の仮説を述べている。この例では、受容する雰囲気の中で信頼関係が生じ、情動的な協応関係へと展開している。また、自分が受容されていると感じた人（この場合は母親）との感情的な同化が起き、

表3 パニックを起こさなかった潤君（仮名）

そんなある日、劇的なことが起った。ブレイルームでボウリングゲームをしているとき、床に寝そべっていた潤君に木のボールを転がしてみた。しかし、彼はそれに気付かなかつた。不幸にしてそのボールは彼の前歯に当たってしまった。彼は突然走り出した。私は「あー。失敗した。暴れる」と思い、彼の後姿を追つた。もしかしたら、窓ガラスを割るかもしれないとも思ったほどである。私は慌てて潤君の後を追つて教室に飛び込んだ。

すると彼は、黒板に力強く大きな人の顔を描いていた。似顔絵のようでもあった。わずかな時間に人の顔を大きく描き、大きく開けた口のなかにこれまた大きな歯を描き、その一本を赤いチョークで塗りながら、「歯が折れたー！」と描いた歯をチョークでたたき、いたずらっぽく笑いながら私を振り返ったのである。私は彼の能力の高さとともに、ペーパースのきいた表現に驚いた。
…（中略）…

潤君の「いやなのー！」とそれに続く混乱した状態には「やりたくない！」という強い意志が含まれている。そして、「やってみようかな」という環境調整ができれば、その相手と何がしかのかかわりを彼の方からも持とうとするのである。そして、その日のできごとは、私の予想を越えた対人行動を広げ、人とのかかわりを深める力が潤君に内在していることを改めて教えてくれたのである。

出典：菅原弘（2002）自閉症児とその家族の10年、親として教師として、明治図書、98-99。

表4 自閉症児の指導についての一考察

物と異なる「意図を持つ存在」として、支援者がコミュニケーション関係の構築に寄与することであり、生理的な快感から社会的な喜びまでの、すべての感情を支えるものとなることである。つまり、興味や探求心を引き起こす場面を作り出し、分かる喜びやできた喜びに寄与する者となることが支援者に求められる。自閉症児と接する場合、この点にこそ障害を理解した適切な対応が求められるのではないだろうか。自閉症児の理解可能なさまざまな学習指導上の工夫が必要になるのである。

そして、ここにも基本的には通常の発達過程を踏まえた重要な視点があるように思われる。すなわち物を間に入れた三項関係の重要性であり、シグナルの共有という観点である。情動の共有を伴った経験を積み重ね、愛着関係を様々な人との間に形成することによって、物の意味付け（表象）や対人行動（コミュニケーション）を促進しうる。そして、そのような愛着関係の深まりとともに象徴機能が発達していくことで、今ここに存在しない人のイメージを呼び起こしながら、協約性を理解し、大きな混乱に陥ることなく不安を乗り越えることができるようになるのではないかと思うのである。

出典：菅原弘(2002) *自閉症児とその家族の10年、親として教師として*、明治図書、106.

相手の感情が入り込まれ、かかわり方が大きく変わって行った例もある(Shore, 2001)¹³⁾。このような変化に立ち会えることは、自閉症療育の醍醐味と言っても良いかもしれない。

しかしながら、一般に、孤立型は「かかわりを持てない」と思われやすく、受動型は「かかわりが持てている」と誤解されやすく、積極奇異型は「かかわりの奇妙さ」を叱責されることが多い。それは、対人関係を悪化させ、悪循環に陥らせる要因に成り得る。孤立型はますます孤立し、受動型は精神的な負担を重くし、積極奇異型は人との衝突が増えてしまう結果になってしまいがちである。

とはいっても、どのようなかかわり方をする自閉症児であっても、人に言われたことを字義通りに真に受け取ることが多くありⁱⁱ、状況によっては孤立し、どうしていいかわからない場面では受動的（依存的）になり、苦手場面を回避しようとする傾向を持っている。そして、人と協調するように無理強いすると過重な精神的負担になること、蓄積されたストレスが大パニックの原因になること、一人になって何かに没頭する時間と場所を持っていると精神的な落ち着きを取り戻すことなどの、共通した特徴が見られる。そこに、単に人と一緒に行動できるかできないか、奇異な行動や問題となる行動があるかないかというような表面的な様子では判断できない、かかわり方の質的な違いがある。表面的に普通であることは、興味も理解ももたらさない。それは「サバイバルすることにすぎない」(Williams, 1994)¹⁴⁾。

このような特徴を持つ自閉症児に対しては、かかわり方の違いを認めることが、安心感の基盤になる。自閉症特有の行動や発想を否定せずに接し、困っている時に求めていたスキルを教えてくれた人との間に成立する関係は、大きな精神的支柱になる。この人なら信用できる、この人の言うことなら聞ける、この人のためなら嫌なことでも我慢できる、この人の期待に応えたい、と思う気持ちの芽生えがあつて初めて、個人は真に社会的な存在になる。自閉症だからこのような転機が訪れない、などということはない。自閉症児は、自閉症という障害を持ちながら人にかかわり、発達していく人なのである。

ⁱⁱ 例えば、「手を挙げて発言しましょう」という標語的指示を受けて、発言を求められてもおらず、意見もないのに授業中ずっと手を挙げ続けるなど。

III. 自閉症児への教育的介入

以上、自閉症児に接する指導者のとるべき姿勢を述べてきた。一方、自閉症児自身が行動をコントロールし、スキルを学習すべき課題には、次のものがある。

- ① さまざまな原因から、パニック・癲癇などを起こす。
- ② ストレス耐性が低いために、回避傾向が見られる。時に、暴発的な行動（大パニック）を起こしてしまう。
- ③ ストレスを自覚できないために、抑うつ状態になりやすい。精神科的な二次障害を起こしやすい。
- ④ 他者の表情や会話などから、他者の感情が読み取れない。従って、ソーシャルキーを見落してしまう。
- ⑤ 自分の行動が、他者によって評価されて初めて社会的意味を持つことを理解できていない。または、評価されること自体を受け容れられない。
- ⑥ 従って、社会的に好ましいふるまいをしているかどうかの、判断ができない。
- ⑦ 他者には他者の立場があり、自分とは異なる経験をし、自分とは異なる意見や感情を持っていることを理解していない。

以下に、順を追って説明し、主に視覚的な手立てを用いた指導方法を紹介するⁱⁱⁱ。

【第1ステップ】パニック・癲癇の原因と対処法を探る

パニック・癲癇は、社会的に好ましくない行動であり、一般に問題行動と言われている。しかし、本人にとっては、何らかの困難に直面していることを表現する唯一の方法であることがある。とはいえ、パニック・癲癇と一口に言っても、その原因によって対処法が異なっている（表5）。

表5から分かるように、パニック・癲癇の中には、環境を整備したり構造化するだけで改善するものもある。が、ソーシャルストーリーを利用して説明する、こだわりを許容できる範囲のものに変えたり気持を切り替えるといった、思考の柔軟性を高めるトレーニングをする必要のある場合も多い。

【第2ステップ】感情のコントロール

本人自身が、感情をコントロールする方法を学習することも大切になる。これには、「直面している必要性」と、「社会生活上の必要性」の二つの側面がある。

「直面している必要性」というのは、不安・恐怖・怒り・不満などを本人がハッキリと自覚できておらず、パニックを起こして初めて何らかの困難を抱えていることが明らかになっている、という現状を逆転させるのに必要ということである。そのためには、自分の感情に気づき（Attwood, 1998）¹⁵⁾、

ⁱⁱⁱ すべての自閉症児が視覚優位ではなく、聴覚優位のこともある。聴覚優位の児童は、視覚的な情報が入力されにくい状態にあるので、言葉を用いた指導が有効である。ソーシャルストーリー用いる場合は読み聞かせにする、カセットテープなどに録音したものを利用するといった方法がある（Gray, 1995）。

表5 パニック・癲癇の原因と対処法

パニック・癲癇の種類	対処法
知覚過敏や認知の特異性によって、特定の刺激や物に対して起こすもの。	原因を除去したり、近づかないようにする。耳栓・サングラスの使用。ソーシャルストーリー(Gray, 1994, 1995) ^{16) 17)} を利用して、本人の不安を取り除く方法もある。
「同一性の保持」が阻まれたことによるもの。	何に固執する傾向があるかよく観察する。予定の変更は、予め伝えておく。必ずしもいつも同じではないこと、いくつかの可能性があることを受け容れられるように、根気良く説明する。絵やサインなどをを使ったスケジュール表、ソーシャルストーリーなど、本人のレディネスに応じたツールを用いる。
「こだわり」行動が妨害されたことによるもの。	感覚的な「こだわり」の場合は、大きくて目立つものは持ち運びが可能な物に変える、儀式的な「こだわり」は社会的に許容される範囲に行動を修正する。我慢したことに報酬を与えるなどして、生活上に支障をきたさないようにトレーニングをする。
欲求の表現として起こすもの。	断固とした態度を取る必要がある。暴れたり大騒ぎしたりすれば、要求が通ると学習をさせないこと。
自分のすべきことが分からず、混乱しているもの。	環境を構造化する、手順書を作る。本人に理解できる方法で、るべき行動を指示する、ソーシャルストーリーの利用など。
一点への過集中があり、すべき他のことに切り替えられない。	「やめる」と「はじめる」ことの両方に困難があることが多い。先に、興味や注意を引くものを合図として利用して「はじめる」ことに取り組み、次に「やめる」トレーニングをする(Bondy, Frost, 2001) ¹⁸⁾ 。「やめてもその物はなくならず、継続ができる」ことが理解できていないこともある。)

ストレスを抱えていることにも気づかなければならない。この段階では、周囲の人が、表情や行動からその兆候を察して教えることが主になる。特に、常同運動のある者では、動きや感覚的なのめり込みが激しくなることがパロメーターになることがあるので、このような特徴を利用して、本人自身が自分の状態を把握できるようにフィードバックすることから始める。

ごく初期の内は、対象から離すなどの物理的な措置を取ることで、感情を沈静化(calm down)させ、それ以上発展させないようにすることが中心になるかも知れない。が、本人の理解が進んだ後には、感情を沈静化させるために有効な手段を本人とともに考え、ストレスマネージメント(ストレス処理)ができるようになる。これが、第二の、「社会生活上の必要性」である。

気持を落ち着かせるために、壁や枕を数回叩く、音楽を聞く、マンガを読む、コレクション眺めるなど、それぞれの好みや感覚的な特性に応じて決める。ワークシートを用いているクリニックもある(吉田, 2002)¹⁹⁾。ただし、ストレスレベルを下げる目的のために行うので、目的が達成された時点でもやめられないものは、通常は選ばない。そのようなもの(ゲームなど)は、沈静化できたことの報酬として許可すると良い。スピードメーター(Williams, Shellenberger, 1996)²⁰⁾ や温度計(McAfee, 2002)²¹⁾でストレスのレベルを視覚的に表わし、今のストレスはどれくらいのレベルで、その時にどのような自覚症状があるか(どう感じているか)、何をすれば適切に発散できるか予め考えておき、自己管理ができるように指導する方法もある。

今後どのように自閉症の社会的認知が進んだとしても、環境全体が個々の自閉症児にとって快適になることはありえない。構造化や周囲の人たちの理解によって調整され、状況依存的に統制された行

動は、その状況がなくなると全くできなくなってしまう可能性があることからみても、このようなトレーニングは不可欠だと言える。すべてを本人に任せようというのではないが、自己コントロールの素地を作り出していくことは、本人の QOL（生活の質）向上のためにも有益なことであろう。

【第3ステップ】行動の社会的評価を理解する

行動障害のある自閉症児は特に、自分の行動に自覚がない、その結果に無関心(因果関係と時間の推移、経過が分かっていないため)、行動の社会的意味を理解していないことが多い。自閉症児の行動をその場で評価することは、社会的にふさわしい振る舞いを学習することとイコールであると言える。

まずは、自分の行動と結果との関係を教えるところから始めなければならない児童もいるが、自分が間違いをしたことを認めない（いわゆる一番病の）児童には、自分の行動が評価されていることを理解し、その評価を本人自身が受け容れられるように指導しなければならない。児童の行動に対して、その場で逐一評価をすることが大事である。その際には、本人のレディネスに応じたツール(道具)を用いるようにする。言葉の遅れのない者であっても、視覚的に分かりやすく提示する方が、より効果的になる。下に、評価のためのツールをいくつか挙げる。

- ① 青・黄・赤に一色ずつ彩色した信号の絵をそれぞれ用意し、児童のとった行動を評価する。その場にふさわしい行動には「青信号」、注意が必要な行動には「黄信号」、その場にふさわしくない行動には「赤信号」の絵を提示する。
- ② 児童のとった一つ一つの行動に対して、「○と×」の評価をする。「○」「×」の絵カード、ゲーム用品（ピンポン／ブーと音のするもの）などの目を引くものから始め、身振り手振りのサインで指示が通るように導く。
- ③ 目標となる行動を記入した行動評価表を用い、○の数をためること、特別な○（二重丸や花丸など）をもらうことなどの意味を理解できるように導く。少しずつ、評価される行動の項目を増やしたり、報酬がもらえるまでの期間を長くしたりする。
行動療法的な手法を用い、報酬（菓子をもらう、好きな玩具で遊ぶ、好きな感覚刺激や運動ができるなど）によって好ましい行動を強化すると、より効果的である。

【第4ステップ】他者の行動や表情の理解

他者の行動や表情の理解の学習は、絵カードやイラストなどを用いる。できれば、自閉症児向けに書かれた表情の一覧表(McAfee, 2002)²²⁾などを使うことが望ましい。幼児用知育教材の挿し絵や絵本などにも利用できるものがあるが、顔の表情がハッキリとしていて分かりやすいもの^{iv}、背景や色などの余計な情報がないもの、一枚一枚別々になっているもの^{iv}から始め、次第に社会的な状況が加味された物に移行していくと良い。写真・ビデオ・ドラマなどを利用すると、より実地に即したソーシャルキーの読み取り訓練ができる(Myles, Southwick, 1999)²³⁾。また、ビデオには、自分の行動を録画

^{iv} 本などから必要な絵をコピーし、切り取ってカード状にすると良い。

し行動評価に利用するなどのさまざまな活用法がある(Moyes, 2001)²⁴⁾。

教材に何を使用する場合でも、共通して言える留意点を下にまとめる。

- ① 「何をしている?」「どういう気持ち?」と聞く。児童は素直な印象を答え、それに対して指導者は一切の評価をしない。
- ② 暗黙の了解事項となっている表記上の決まり（走る、汗をかく、ショックを受けていることなどを表わす線の意味）が解っていないことが多く、何かの部分に強い興味を示すことがある。児童が関心を持ったこと、何をどう解釈しているかといったことから、その児童の認知の偏りや世界観を知ることができる。
- ③ 特に、顔の表情や状況の読み間違いからは、問題行動の原因の一端がうかがえることがある。
- ④ 児童が、明らかに間違っている解釈をしたり、社会的に好ましくない意見を述べた時は、その考えは正しいと思うか、その行動はどう評価されると思うか聞き、もう一度考えるよう促す。
- ⑤ その場で結論を出すことよりも、本人自身が納得するプロセスを重視する。

顔の表情から基本的な感情（喜怒哀楽）を読み取ることができない児童の中には、自分の感情を表現することにつまずきのある者もいる。その場合は、自分が「うれしい」と感じる状況(大好きなもの、集めている物をもらえた時など)に感じる気持ちと、「うれしい」時にする感情表現(言葉だけでなく、しぐさや態度を含む)をマッチングさせることから学習する必要がある(Howlin, Baron-Cohen, Hadwin, 1999)²⁵⁾。

【第5ステップ】他者の表情を参照して自分の行動をフィードバックする

次に、顔の表情と状況の読み取りの学習を、実際に活用する。

児童	指導者	表情
好ましい行動をした時	笑う・微笑む・うなずく	
好ましくない行動をした時	眉間にしわを寄せる・首を横に振る	

図1 顔の表情と行動の評価

家庭を含むできるだけ多くの社会的場面（自分以外の人がいる場面）を指導者（この場合は、教師と親）と共に過ごしながら、自分の行動が指導者の表情にフィードバックされる経験を数多くする。これは、健常児が乳幼児期のかなり早い時期から自然に行っている社会的参照を、意識的に行う段階である。

【第6ステップ】他者には他者の考えがあることを理解する

イラスト学習で正しく答えられるようになり、指導者の表情から社会的参照ができるようになっても、自閉症児には、「他者には他者の考えがあることを理解できない」という問題が残っている。これは、いわゆる「心の理論」の問題でもあるため、「心の理論」課題の通過を待たねば真の理解に至らないことがらである。が、他者との感情的な行き違いをなくすためにではなく、トラブルの発生を最低限度に抑えるための手立てとして早期から学習しておくことは、決して無駄にならないであろう。

この段階の学習に効果のある方法としては、ソーシャルストーリーが知られているが、視覚イメージに反応しやすい児童には、イラストに表す（図2）方法を応用することもできる。他者の心情を読み取ることはできなくても、このような絵は、他者と感じ方や意見に食い違いが生じた時に行動を変え、自己コントロールするために使用できるものである。また、実際に起きた出来事を簡単な漫画にして、登場人物の気持ちを教える学習に発展させることもできる（Gray, 1994）²⁶⁾。

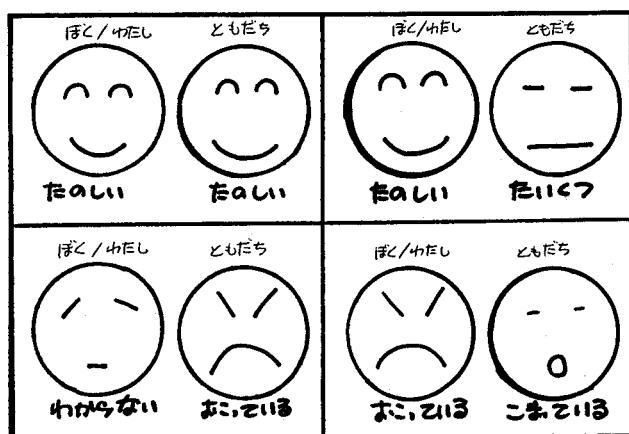


図2 イラストを使った説明

このように、他の児童にとっては正の動機づけとなるような、「〇〇君／さんが手伝ってくれると、先生はうれしい」というごくありふれた表現を自閉症児が理解できるようになるまでには、環境調整、ストレスマネジメント、「社会的に好ましい行動・好ましくない行動」の学習、社会的参照の実地、顔の表情と気持ちの理解というステップがあるのが普通である。たいていはそのどれかを中心課題として進めていくものではあるが、ほとんどすべての自閉症児にとっての必須項目であり、実際に行動の調整ができるようになるには、かなりの時間がかかるのが常である。これは、目立った問題行動がなく、集団活動にも参加できているように見えている受動型の児童にも当てはまることがある。

IV. 小集団活動の実際例

1. ペンギンくらぶで行った小集団活動

自閉症児の療育では、「トレーニングの場でできたからといって、実際の集団活動の中でできると

は限らない」と、嘆く声がよく聞かれる。指導者の監督下で健常児と活動と共に実験を多く積む小集団活動は、トレーニングや学習の成果を実生活に反映させるための、次のステップと言える。

ここでは、ペンギンくらぶ^vで行った、小集団活動を通しての集団馴化の実際例を報告したい。（自閉症児は2名、集まった健常児は同級生を中心に5～10人程度であった。）

〔小集団活動開始前の自閉症児の状態〕

- (1) 発語はあるものの、かかわり方が一方的・言葉の理解の遅れがある・他児の声に注意が向かないなどの理由により、意思の疎通の困難な状態であった。
- (2) 得意とする分野（小動物・電車・ゲームなど）のことでは注目され、博士・達人と呼ばれていた。
- (3) 友達意識は全くなかったが、同じ興味を持っている児童とは、その話題に関する限り自然な付き合いができていた。

〔小集団活動における指導者の役割〕

- (1) 初期の内は、常に行動を共にする。
- (2) 自閉症児には、「いま・やるべきこと」「いま・しなくていいこと」の指示をし、他児に言わされたことなどの言葉の意味を解説する。また、自分の関心事を一方的にしゃべる積極奇異型の自閉症児には、会話のルールを教える。
- (3) 自閉症児に対して、健常児が「どうしてこんなことをするのか？（疑問）」や「おかしい・悪いことをしている！（不信）」といった疑問をあらわにした時には、その場で即座にその行動の理由と、「わからないのであって、悪気はないこと」「本人は困っていること」を説明する。

〔成功の要因〕

- (1) 自閉症児・健常児の全員が、同じ学校の同学年の児童であり、初めから顔なじみであったこと。
- (2) 自閉症児の側が、既に個別のソーシャルスキルトレーニングやコミュニケーションスキルなどの指導を受けており、指導者の指示に従える状態であったこと。
- (3) 健常児たちに集団への参加を依頼したのではなく、自閉症児の療育に利用していた器具や玩具などに興味を持った児童たちが、自然に集まってきた集団であること。
- (4) 担任教諭の指導によって、自閉症児たちの奇異とも言える行動を非難する児童がいなかったこと。また、担任教諭が教職員全体に理解を呼びかけ、学校全体で受容する体制ができていたこと。
- (5) 担任教諭と連携し、療育で行っている指導と学校とで統一した指導が行えたこと。また、お互いに児童の様子を連絡し合って、他児とのトラブルに迅速な対応ができたこと。

^v ペンギンくらぶは、アスペルガー症候群の私と私の息子（同じく、アスペルガー症候群）が中核であり、従って、活動の場は家庭であった。そこに、他の自閉症児が参加する構成となっていた。

〔馴化のプロセス〕

自閉症児たちと健常児たちとの関係は、本人たちが得意としていることでのみかかわっているだけで、一緒にいるが別行動をしている状態。

健常児たちは、その場の話し合いで他の遊びに発展するなど、集団としてのまとまりが自然に形成されたが、自閉症児はいつも同じ遊びをしていた。



自閉症児は、その場にいるだけ（必ずしも同じ部屋でなくてもよい）で良く、集団活動に参加することを強要しない。

「おやつの時間を決め全員で食べる」というルールを設け、その時間だけは参加するように指導。

自分が得意とする活動に、自閉症児が自分から参加する時には、順番・時間の制限をするなどの集団のルールを守るように指導する。



指導者は集団活動に参加しながら、自閉症児の様子をよく観察し、他児のやっていることに興味関心を示す素振りを見逃さない。



興味関心を持っていても、言い出せない、または、何も言わずに突然加わり他児の活動を妨げるなどの問題がある場合には、参加するスキルの指導をする。

興味関心を持って参加したくても、身体操作や理解の問題があってその活動をすることに困難がある場合には、個別に指導をする。活動に付き添いが必要なこともある。



指導者を仲介として、健常児と全く同じ行動をするように強制されることなく、自閉症児たちが、自然に参加できる雰囲気が形成される。



お互いの得意とすることを上手に組み合わせた、独特的な活動が展開される。

健常児の中に、自閉症児の障害を個性として理解し、フォローする者が現われる。



理解のある児童を介して、学校における学級活動にも参加できるようになり、それなりの役割を担うようになる。

指導者が常に行動を共にする必要がなくなる。

※個別のソーシャルスキルトレーニングは、継続指導が必要。

これは、特殊なケースであると言えるが、上記のプロセスには自閉症児の集団馴化における重要なポイントがいくつか含まれていると思われるので、ここに報告した。このように組織された小集団でなくとも、自閉症児の行動を健常児によく説明し理解を深めることで、他の児童との橋渡し役を担う児童が自然に現れることは、よく見られるものであろう。

2. Circle of Friends (友達の輪)

気の合う児童たちとの小集団活動を行いながら、双方の理解を深める方法には、全英自閉症協会(NAS; The National Autistic Society, 1999)²⁷⁾が推奨している、Circle of Friends (友達の輪 (Taylor, 1997; Whitaker et al., 1998)²⁸⁾)がある。これは、主にいじめや孤立が見られた時に組織されるものである。

以下に、Jones のまとめた学校での運営方法を要約する(2002)²⁹⁾。小・中学校の通常の学級における特別支援教育においても、学校内の他の児童との良好な関係を維持することが重要と思われるため、参考にされたい。

Circle of Friends (友達の輪) の一般原則

- (1) (多くは、専門家の指導下で) 教師が、障害児と一緒に援助的な活動を行う子どもたちの集団を作る。
- (2) 集団活動は、相互関係を形成し社会的接触を持つことから始めるが、自然な友人関係に発展することを目指す。
- (3) 障害児が、Circle of Friends(友達の輪)を展開して行くことを希望しているかどうか、そして、他の子どもたちの賛同を得ているかどうか確認する必要がある。(本人に企画を説明し意見を聞き出す方法は、本人の表現力と理解力に応じてさまざまである。)

Circle of Friends (友達の輪) 結成までのプロセス

- (1) まず最初にクラス全体で話し合いをする。そのクラス担任ではない人（巡回相談員・特別支援教育の専門家・校長など）によって進められるのが最も良い。クラス担任は、その様子を自由に観察しながらノートを取る。
- (2) 障害児は、通常、この話し合いには参加しない。が、本人からこういう集まりをすることの許可を取り、司会者はこの話し合いがなされることを本人が知っているとクラス全員にはっきりと告げる。
- (3) 基本原則は、二つのみ。一つは、一人一人の考えが尊重されること、もう一つは、この場で話されたことはグループ内の秘密にすること。
- (4) クラスの子どもたちと障害児の両方が、うまくいっている状況・うまくいっていない状況を書き出す。
- (5) 司会者は、自分が仲間はずれにされていると感じた時や、友達が一人もいない時には、どんな気持になるか考えるようにと子どもたちに尋ね、その時の気持をリストアップする。次いで、そんな感じを持つとどうなるか尋ねる。(たいていは、混乱する・怒る・悲しくなる、などの反応が返ってくる。)
- (6) 「障害児にとってもそれは同じではないか？」という問い合わせが、子どもから発せられた後（または、司会者が示唆した後）、司会者は、この状況を改善するためのアイデア（障害児の隣に座る・休み時間に一緒に遊ぶなど）を出すように提案する。そして、障害児一人のことではなく、クラス全員で取り組むべき課題だという雰囲気を作り、話し合いの最後には、障害児との Circle of Friends (友達の輪) を作る希望者を募る。
- (7) スタッフは、立候補した子どもたちの中から、おとなしい子・しっかりした子・良いソーシャルスキルを持った子を、6～8人選ぶ。

Circle of Friends（友達の輪）の活動

- (1) サークルの子どもたち・クラス担任・障害児が集まり、障害児についての肯定的評価を述べる。
- (2) 有志の子どもたちは、どうしてこのサークル活動に参加しようと思ったか説明し、障害児がこの活動に一緒に参加するにはどうすれば良いか話し合う。
- (3) このサークルは、毎週集まり、進歩が見られたことと次にすべきことを話し合う。
- (4) 司会者は、サークルの集まりが、障害児への否定的なコメントに終始しないように監督する。

Circle of Friends（友達の輪）の効果

- (1) 障害児に否定的な感情をあらわにしていた児童も、態度を変え、仲良くなる。
- (2) 障害児に、いろいろなアドバイスをする児童が現れる。他の児童は、さまざまな活動でパートナーとなり、サークル外の子どもたちを感化して、自主的に障害児と一緒に行動するよう導くことになる。
- (3) サークルの児童たちは、過去にトラブルのあった子どもたちと障害児との間で、保護的なパートナーの役割を果たす。

この方法には、「本人を困惑させる心配もあり、いじめや孤立の影響と本人の被るこうした不利益とのどちらに重きを置くか考慮すべきである」との見解もある(Moyes, 2001)³⁰⁾。Moyes (2001) は、本人のプライバシーを失わせる恐れや、サークルに所属する児童に障害児の持っている困難を体験するプログラムを組むなどのトレーニングを準備する^{vi}問題、この方法が負担になるタイプの児童がいることなども指摘している。

発達障害の認知度の低いわが国では、このような方法には他父兄の抵抗が予想される。また、差別や特別扱いに繋がる恐れもあるため、これほどまで組織的な支援を行うことは難しい。クラス全員ではなく、気の合いそうな児童(とその父兄)に依頼して個別に協力を求める形で導入するのが妥当と思われる。

自閉症という障害がありながら社会参加していくためには、橋渡しのできる健常者の存在が終生にわたって不可欠である。干渉しすぎずに保護的な役割を担う者が自主的に現れ、当の本人自身にとっても有益であることが理想である。単に、守る人・守られる人としてではなく、何らかの共通点や気の合うところがあり、友情関係に発展していくことが重要であろう。

V. おわりに

自閉症児の成長過程においては、対人間のトラブルができるだけ少なくすることが最も大事であると言われている。これは、二次障害を防止するためだけではなく、自閉症児の持つ可能性を最大限に發揮させるためにも、重要なことである。

^{vi} 例えは、聴覚過敏の説明をするのに、室内の数人の子どもにだけ大声で会話するように指示し、ラジオのボリュームを上げ下げしたり、突然ベルを鳴らしたりして、その困難さを実体験するなど。

人とかかわり、人と興味や経験を分かち合うこと（社会性）に生来の障害を持っている自閉症児にとって、社会生活上の困難はつきものである。しかし、これまでの学校は、社会的な能力が試される最初の場になってはいなかっただろうか？これからは、学校が社会生活の基礎を学習する場として機能し、指導者(教師)・発達障害児・クラスメートのそれぞれの、共に学び・共に生きる姿勢が問わされることになろう。本稿は、そのためのヒントとなることを願うものである。

また、個別支援プログラム作成の一助となるように、Cumine. et al. (1998)³¹⁾ の作成した、学校生活における高機能自閉症児の様子を観察・チェックする評価表とその解説(要約)を、付属資料として掲載する。

[引用文献・参考図書]

- 1) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2002) 今後の特別支援教育の在り方について (中間まとめ).
- 2) American Psychiatric Association (1994) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition.* (高橋三郎・大野裕・染矢俊幸訳 (1996) *DSM-IV 精神疾患の診断・統計マニュアル.* 医学書院.)
- 3) Wing,L (1996) *THE AUTISTIC SPECTRUM, A Guide for Parents and Professionals.* (久保紘章・佐々木正美・清水康夫監訳 (1998) *自閉症スペクトラム、親と専門家のためのガイドブック.* 東京書籍, 43-47.)
- 4) 内山登紀夫 (2002) *自閉症スペクトラムの基本症状.(内山登紀夫・水野薫・吉田友子編; 高機能自閉症とアスペルガー症候群入門, 正しい理解と対応のために. 14-18.)*
- 5) Williams,D (1992) *NOBODY NOWHERE.* (河野万里子訳 (1993) *自閉症だったわたしへ.* 新潮社, 255.)
- 6) Schopler,E. et al (1986) *THE CHILDHOOD AUTISM RATING SCALE (CARS).* (佐々木正美監訳 1989) *CARS 小児自閉症評定尺度.* 岩崎学術出版社.
- 7) Myles,B,S et al. (2000) *Asperger Syndrome and Sensory Issues, Practical Solutions for Making Sense of World.* Autism Asperger Publishing Co.
- 8) Grandin,T (1995) *THINKING IN PICTURE.* (カニングハム久子訳 (1997) *自閉症の才能開発.* 学習研究社, 80.)
- 9) Williams,D (1992) *NOBODY NOWHERE.* (河野万里子訳 (1993) *自閉症だったわたしへ.* 新潮社, 280-281.)
- 10) Lawson,W (1998) *LIFE BEHIND GLASS.* (ニキ・リンコ訳 (2001) *私の障害、私の個性.* 花風社, 98.)
- 11) Gerland,G (1997) *Finding Out about Asperger Syndrome, High Functioning Autism and PDD.* Jessica Kingsley Publishers, 16.
- 12) 菅原弘 (2002) *自閉症児とその家族の 10 年, 親として教師として.* 明治図書, 98-99.

- 13) Shore,S,M (2001) *Beyond the Wall, Personal Experiences with Autism and Asperger Syndrome.* (Appendix :An Interview with Daniel Rosenn, M.D.) Autism Asperger Publishing Company, 159-171.
- 14) Williams,D (1994) *SOMEBODY SOMEWHERE.* (河野万里子訳 (1996) こころという名の贈り物・続自閉症だったわたしへ. 新潮社, 28.)
- 15) Attwood,T (1998) *ASPERGER'S SYNDROME, A Guide for Parents and Professionals.* (富田真紀・内山登紀夫・鈴木正子訳 (1999) ガイドブック・アスペルガー症候群, 親と専門家のために. 東京書籍, 84-100.)
- 16) Gray, C (1994/2000) *The New Social Story Book.* FUTURE HORIZONS.
参考図書; Attwood,T (1998) *ASPERGER'S SYNDROME, A Guide for Parents and Professionals.* (富田真紀・内山登紀夫・鈴木正子訳 (1999) ガイドブック・アスペルガー症候群, 親と専門家のために. 東京書籍, 45-50.)
- 17) Gray,C (1995) 社会的状況の「読みとり」を自閉症の子どもたちに教える. (安達潤・内田彰夫・笹野京子他訳 (1999) 社会性とコミュニケーションを育てる自閉症療育;第9章. 松柏社, 337-375.)
- 18) Bondy,A., Frost,L (2001) *A Picture's Worth.* Woodbine House, 135-137.
- 19) 内山登紀夫・水野薰・吉田友子編 (2002) 高機能自閉症とアスペルガー症候群入門, 正しい理解と対応のために. 中央法規出版, 72.
- 20) Williams,M.W., Shellenberger,S. (1996) *How does your engine run?, A leader's guide to the Alert Program for Self-Regulation.* Albuquerque, NM: TherapyWorks.
参考図書; Myles,B,S., Southwick,J (1999) *Asperger Syndrome and Difficult Mouments.* (富田真紀監訳 (2002) アスペルガー症候群とパニックへの対処法. 東京書籍, 95-96.)
- 21) McAfee,J (2002) *Navigating the Social World.* FUTURE HORIZONS, 33-47.
- 22) McAfee,J (2002) *Navigating the Social World.* FUTURE HORIZONS, 83-84.
- 23) Myles,B,S., Southwick,J (1999) *Asperger Syndrome and Difficult Mouments.* (富田真紀監訳 (2002) アスペルガー症候群とパニックへの対処法. 東京書籍, 104.)
- 24) Moyes,R,A (2001) *Incorporating Social Goals in the Classroom.* Jessica Kingsley Publishers, 131-132.
- 25) Howlin,P., Baron-Cohen,S., Hadwin,J (1999) *Teaching children with autism to mind-read: A practical guide.* John Wiley & Son. ; Myles,B,S., Southwick,J (1999) *Asperger Syndrome and Difficult Mouments.* (富田真紀監訳 (2002) アスペルガー症候群とパニックへの対処法. 東京書籍, 80-81.)
- 26) Gray, C (1994) *Comic Strip Conversations.* Jenison Public Schools.
参考図書; Myles,B,S., Southwick,J (1999) *Asperger Syndrome and Difficult Mouments.* (富田真紀監訳 (2002) アスペルガー症候群とパニックへの対処法. 東京書籍, 96-99.)
- 27) NAS (1999) *Words will REALLY hurt me, How to protect your child from bullying.*

- 28) Taylor,G (1997) Community building in schools; developing a circle of friends', *Educational and child psychology*,14, 45-50. ; Whitaker,P. et al.(1998) Children with autism and peer group support; using circles of friends', *British Journal of special Education*, 25(2), 60-4.
- 29) Jones,G (2002) *Educational Provision for Children with Autism and Asperger Syndrome*. David Fulton Publishers, 61, 100-102.
- 30) Moyes,R,A (2001) *Incorporating Social Goals in the Classroom*. Jessica Kingsley Publishers, 123-127.
- 31) Cumine,V. et al. (1998) *Asperger Syndrome: A Practical Guide for Teachers (Resource Materials for Teachers.)* David Fulton Publishers, 70-77. 落合みどり訳.