

アスペルガー症候群と特別支援教育

— アスペルガー症候群の疑似体験を通じて臨床心理的視点を学ぶ授業実践 —

西川 絹 恵 (愛知教育大学教育実践総合センター)

Asperger's syndrom and Special Support Education

— Lesson practice which studies a clinical psychological viewpoint through the simulated experience of the Asperger's syndrome —

Kinue NISHIKAWA (Center of Research, Training and Guidance in Educational Practice, Aichi University of Education)

要約 特別支援教育については様々な研修会が行われたり、多くの書物が出版されるなど世間の認知度は高まってきている。しかし支援者の視点に立った発達障害児対応の方法論や技法については多く見かけるが、発達障害児の視点に立った支援方法について延べているものは多くない。そこで本研究では、臨床心理士の立場から、発達障害の中のアスペルガー症候群を中心に、共感的理解を中心とした臨床心理学視点を授業で学ぶための課題を考案した。それを特別支援概論の授業で実践した後、振り返りシートによる回答を元に考察したところ、臨床心理学視点を導入することは学生にとって特別支援を考える上で非常に効果的であった。

Keywords : アスペルガー症候群, 特別支援教育, 疑似体験, 臨床心理学的視点

1. はじめに

発達障害については、2002年に文部科学省が調査を開始し、2004年には「小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠損/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制のガイドライン」が文部科学省から出された。更に2005年4月に発達障害者支援法が施行された。2007年4月からは、学校教育法の一部改定がなされ、特別支援教育に関する施策が教育現場で実施されることになり、これまで知的障害がないとされていたアスペルガー症候群などの発達障害者への支援体制作りが進められるようになった。このような国の取り組みにより、特別支援教育や発達障害に関する本が数多く出版されるようになり、各地で軽度発達障害に関する研修会や、対応方法に関わる研究や報告も多くなった。例えば、松崎(2004)は、「特別支援教育の課題として、全ての教員が障害についての知識と専門的な指導力を身につけることが求められており、学校において専門的な指導体制を構築する必要がある」と述べている。大島(2006)は、「広汎性発達障害の児童には人との関わり体験、コミュニケーション支援、視覚支援を活用して構造化する方法等が有効である」と述べている。このように学校内における発達障害児への理解と支援は急速に進んでいる。

しかし一方で村瀬(2006)は、「当然ともいえるが多くの成書は、発達障害とはいかなる特質を持つのか、

その成因や予後、そしてそれへの対応の方法論や技法についての記述が中心である。多くの文献は発達障害をいわば三人称的に対象化して観察し、考察する視点で記述されている場合がほとんどのように思われる。発達障害児の理解と援助に際しては、発達障害を持つこの世を生きることはこのような体験世界を生きることなのかという一般的な理解の上に、その発達障害児の体験的世界はいかようなものであるかという個別的理解をなるべく本人に身を添わせる視点で持ち、その成長変容の過程に相応するべく、決め細やかに援助技法の工夫をすることが好ましい」と述べている。吉岡(2008)も、支援にあたり先生の困り感ではなく子どもの困り感に注目することの重要性について論じている。吉岡は発達障害児を支援するに当たっての2つの心構えを、①それぞれの障害の特性を正しく理解し、支援の手立てを考える(特別支援教育的視点)、②対象児を障害児としてではなく、何らかの要因で学校生活を生きにくくなっている子としてみて共感的に理解する(臨床心理学的視点)、と提示し、特別支援教育的視点だけでは十分ではなく、それを補うのが子どもがどう悩んでいるのかを共感的に理解しようとする臨床心理学的視点なのであると述べている。

村瀬と吉岡がそれぞれに述べる発達障害児の支援法に必要な視点は、筆者には似ているように思われる。三人称的な対象化と教育的視点、そして発達障害を持ってこの世を生きることの一般的な理解の上に、そ

の発達障害児の体験的世界はいかようなものであるかという個別的理解をなるべく本人に身を添わせる視点と、臨床心理学視点は非常に類似しているのである。そして前者の視点は書物や研究に広く流通しているが、後者の視点はあまり意識されていないことに危惧を感じている点も類似している。そこで本研究では、臨床心理士の立場から、発達障害の中のアスペルガー症候群を中心に、特別支援の中でも重要と考えられる臨床心理学視点を授業で学ぶための課題を考案し、特別支援概論の授業で実践した後、振り返りシートによる回答を元に、その授業効果を考察する。

2. 特別支援教育概論における授業実践

2-1 学生が臨床心理学的視点を学ぶ意義

この科目の授業目標は、H19年度までに概算要求事業として特別支援教育に関わる活動を行ってきた学生、あるいは「障害児教育」をH19年度に履修し、すでに特別支援教育の基礎を習得している学生を対象とし、特別支援教育の実践的知識を身につけていくことである。本大学は教員養成を主軸にした大学であるため、本大学を卒業した後は教員になる学生が大多数である。今の学校状況を鑑みると、学校現場では担任はかなりの高確率でアスペルガー症候群である児童を受け持つ率は高く、またそのアスペルガー症候群の特性からクラスという集団の中で問題に上がる児童も少なくはないと思われる。その時にアスペルガー症候群の特質や対応の方法論、技法を駆使して対象児童に特別支援をするのであるが、どうしても教員の困り感が主体となり、そこから支援をスタートさせることが多いため、クラス運営をスムーズにすることが目的になっていたり、クラスの皆に迷惑がかからないことを目的としたりする支援の方向に向かい易くなる。しかし、本当に困っているのは対象児童であり、本当に配慮すべきはその子どもの持つ困り感である。ところが現場では「先生が困る=支援の対象になりやすい」という現状があり、先生が困らなくなれば支援は終わってしまうという実情は少なくないのである。

このような実情を踏まえ、特別支援をする際に特別支援教育的視点だけではなく、臨床心理学視点を学んでおくことで、実際に教員になったときに、児童側の困り感に沿った特別支援教育ができるようになると思われる。

2-2 授業の方法とねらい

対象：大学3年生以上の特別支援教育の基礎を習得している学生20名

目的：学生がアスペルガー症候群児童の困り感に共感できるように、課題1から課題3までを通して、アスペルガー症候群の子どもの持つ困り感を疑

似体験してもらう。その体験を通じて、特別支援方法における臨床心理学的視点を学ぶ。

授業方法：課題1から課題3の体験型学習を90分間で行う。

課題1

【方法】

お盆一枚とクッキーを人数分より少し多めに用意する。それを皆に配って取ってもらう。その後その過程について振り返りをする。

【ねらい】

アスペルガー症候群の児童の言動に対して周りが感じる心理的作用や集団力動学を、クッキーをもらうという単純場面のロールプレイを通じて体験する。

課題2

【方法】

グループ①とグループ②に分けて、①はスタンダードな配列の読み取りプリント（資料1）、②は内容は同じであるが、配列を変えた読み取りプリント（資料2）を配る。制限時間2分でそのプリントを読み、2分後にプリントをふせる。そしてグループ①②に、プリントの内容について以下の質問を5つする。

質問1 <全部読めた人は手を上げてください。>

質問2 <では内容を聞きます。知床には湖はいくつありますか？覚えている方は手を上げてください。>

質問3 <季節が良いと何の花が楽しめますか？覚えている方は手を上げてください。>

質問4 <比較的人が少ないのは何番目の湖でしたか？覚えている方は手を上げてください。>

質問5 <一周回するのにどれだけの時間がかかったでしょう？覚えている方は手を上げてください。>

【ねらい】

見え方の違いによる課題遂行の困難さと、その気持ちを体験する。それを踏まえて、どのような援助がほしかったかを考える。

課題3

【方法】

カラー刷りの東京近郊路線図（資料3）をグループ①の6人に各1枚ずつ、それを16等分してばらばらになったものをグループ②の6人に各1組ずつ配布する。筆者が行った駅をその中から探してもらう。全ての生徒に①②両グループの体験をしてもらう。手順は

① まずひとつ駅名を黒板に書く。

② 探すために手がかりを一つ伝える。

③ 駅を探せたら手を上げる。

気軽に原生林など自然の営みに触れるなら、五湖がおすすです。湖をつなぐ遊歩道からは、知床連山を映しこむ

湖面を眺められるだけでなく、野鳥やエゾリスなどに会えることも季節が良ければ水芭蕉やスイレンが楽しめます。

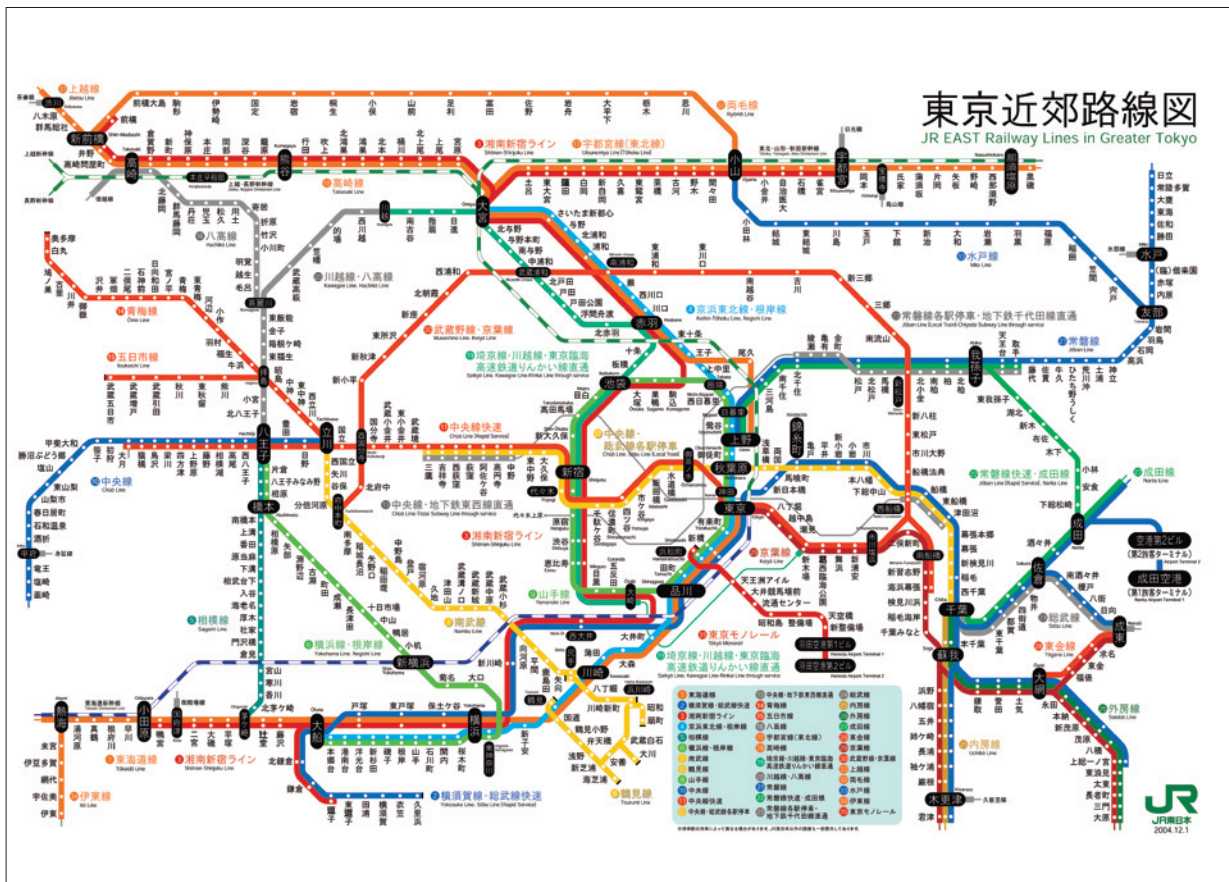
一湖と二湖だけでなく、三湖～五湖は比較的人が少なく、静かでゆったりとした時間を過ごせます。

ただ、ヒグマ出没を懸念して、二湖までしか行けない場合も多いようです。1周は約1時間程です。

資料1

気軽に山を映が楽し過ごせ
原生しこむめます。ます。た
林など湖面を一湖とだ、ヒグ
自然の眺めら二湖だマ出沒
営みにれるだけけでもを懸念
触れるでなく、楽しめして、二
なら、知野鳥やますが、湖まで
床五エゾリス三湖～しか行
湖がおなどに五湖はけな
すすめで出会え比較場合も
す。湖ること。的人が多いよ
をつなぐ季節が少なく、うです。
遊歩良けれ静かで1周は
道からば、水ゆったり約1時
は、知芭蕉やとした間程で
床連スイレン時間をす。

資料2



資料3

これを3回行う。

【ねらい】

一枚の紙から駅を探すことと、線路のつながり（見通し）が分からないまま闇雲に駅を探すことの難易度の違いを体験する。16分割の地図で探したときの気持ちを元に、その上でどのような援助がほしかったかを考える。

2-3 授業展開

(1) 課題1

課題1についてはロールプレイが中心のため、そのときのやり取りを記述する。(以下、筆者の言葉は<>、生徒の言葉は「」, 行動は〔〕で表す。)

<私は皆さんの担任です。生徒の皆さんへのお近づきのしるしにクッキーをご用意しました。皆さんどうぞお取りください。>〔クッキーの乗ったお盆を持って筆者がどうぞといながら回って一人ずつとってもらう。全員がとった後、筆者が全員に向かって質問する。(そのやり取りの中で、われわれとアスペルガー症候群の感覚の違いを意識化することを目的にする。)>

<皆さんお手元にクッキーがありますね？さて、私は皆さんに差し上げるクッキーの数を言いませんでしたが、皆さんはどうやって判断してクッキーをお手元の数だけ取ったのですか？>

〔その答えを一人ずつ当てて全員に聞いていく。〕

「こういうときはひとつかなと思いました。」

「みんなの分がなくなるといけないからひとつにしました。」

「私も同じです。」

「周りがみんなひとつとっていたのであわせました。」

「食いしん坊だと思われるといやなので。」

「クッキーの数と人数を見てここは1つかなと判断しました。」

「普通はひとつかなと思って…。」(他省略)

<なるほど、みなさんはこの状況とクッキーの数を見たり、周りに合わせたりといろいろ推測して私が何も言わなくてもみんなにクッキーがあたるように気がつかってくれたんですね。>

「はい。」〔皆がうなづく。〕

<何も言わなくても皆さんは、みんなにクッキーをあげたいという私の気持ちも察してくれたんですね。>

〔皆がうなづく。〕

<もし私がアスペルガー症候群（以下ASと表記）と診断された子に同じようにクッキーを差し出したらどうなるでしょう。生徒AさんASの役をやってもらえますか？>

〔先ほどと同じように教示者はどうぞといって生徒Aにお盆に載ったクッキーを差し出す。〕

A「ありがとう」〔クッキーを全部とっていく。〕

<何でAさんがこのようにするのか不思議ですか？良

く考えてください。私はAさんにはクッキーのお盆を差し出してどうぞとしかいっていないのです。だから差し出されたASのAさんは素直に、『ありがとう』といって素直に差し出されたものをもっていったというわけです。ひょっとしたらお盆も差し出したので、お盆ごとをもっていかかもしれませんね。どうしてかという私が『どうぞ』としか言葉に出していないからです。お盆については何も言っていないですね。普通は、私が『どうぞ』といえば、皆さんは後は何も言わなくても周りを見て、他の人はクッキーを1, 2個しかとらないだろうと推測して行動します。ということは、ほかの皆さんはいつも人の行動やら表情やら、周りの雰囲気やらいろいろな情報を駆使して言葉の裏に隠れた意味を探し出して、その人の意図通りに動くということをしているのです。『どうぞ、みんなにいきわたるように遠慮して1, 2枚取るようにしましょう。』と言うべきところを、私もそのことがわかっているから省略して『どうぞ』とだけ話しているのです。しかしASの子はその私の推測を読み取ってくれないわけです。読み取らないと言葉通りに行動するのでその場にそぐわない行動になるのです。こんなにたくさん持っていくASの子を見ると腹が立ちますよね。この推測がうまくできない、それがASの特徴でもありコミュニケーションがとりにくかったり、常識がないと思われたりして、集団場面で叱られることが多くなってしまふのです。でもその子がしたことは間違っているでしょうか？言葉だけを捕らえると『どうぞ』と差し出されたものをASの子はうけとり『ありがとう』といってもらっています。おかしくはないですよ。でも周りから見ると、このAさんのことどう思います？>

「ずるい」

「いやしい」

「もっと周りの子のことも考えてよ」

「やさしくない」

「思いやりのない」

「私もほしい」

<いろいろです。でもAさんは言われたことやっただけなのにね。どうぞと差し出されたから受け取っただけ、ですよ？>

A「はい」

<なのにこんなこといわれてどんな気持ちでした？>

A「言われたとおりにしたのに何で僕を悪く言うんだと怒れました。」

<怒っているAさんを見てあなたたちはどう思います？>

「あんなことして怒るなんて自分勝手すぎる。言われて当たり前だ。と思ってしまいます。」

「ふざけんなよ、と思います。」

<そうなるクラス雰囲気はどうなりますか？>

「悪くなりますよね。」

＜Aさんの立場はこのクラスではどうなりますかね？＞

「いやなやつとか思われたり、嫌われたりします。」
 ＜こんな雰囲気になると先生も困りますよね。もしあなたが担任の先生だったら、Aさんにどのように声をかけますか？＞

「Aさん全部持っていったらだめだよ。周りのことも考えようね。というと思います」

＜それではAさん、どうぞといわれたから取ったのに、担任の先生からだめだよといわれましたよね。どう思いますか？＞

A「何で僕がだめなの。言われたとおりにしたのに、わけわかりませんし悲しくなってきましたし、腹が立ちます。」

＜そうですね、Aさんにとっては言われたとおりにしたはずがいつの間にか周りの生徒や担任の先生にまでマイナス評価されてしまいましたからどうしていいかわからなくなってしまいますね。＞

A「こういうときに暴れたり席を立ったりしたくなるのでしょうか。」

＜うん、そうですね。こういうときに『パニック』といわれることが起きるのかもしれないですね。ここでAさんがパニックを起こしたら、皆さんはどう思いますか？＞

「自分が悪いのに。」

「こいつなんてやつだ。」

＜ますます悪循環ですね。こうやって、AS児はだんだんクラスから排除されていくのですね。ここで大事なのは担任の先生の声かけですね。先生がASの特性を知っていればどうでしょう。担任の先生が、『一人1個ずつ取ってねって言い忘れちゃった、ごめんね。』と言ってくれたら、Aさんはどうですか？＞

A「そうなの、って返すと思います。」

＜回りの人たちは、どうですか？＞

「まあ返すならいいかな。」

「そういうば先生が一個って言わなかったからなってると思う。」

＜するとこの担任の先生の一言で、Aさんのパニックを防げる確率が高まりますね。このようにASの子のことを理解することで、クラスの雰囲気がかなり違ってきますね。何も知らなかったら、Aさんは『自分勝手な行動で起こられたにもかかわらず、ふてくされて暴れだしたいやなやつ』というレッテルをクラス中に貼られてしまうのです。これでは周りとの関係も悪くなり、Aさんはますますうまくいきませんよね。このようにASの特性だけでなく、Aさんに対する対応の仕方でもかなりかわってくるのです。今回の集団でのロールプレイを通して、何がきっかけで、そのきっかけがどのような心理作用を引き起こしていくのか実感できましたでしょうか？このような感覚の差を日常的

に感じているAS児の学校（集団）生活が、われわれと比べてどれだけしんどいかをみなさんに想像していただけたと思います。＞

このロールプレイを通じて、われわれとAS児の感覚差を知り、特別支援がなぜ必要か、誰のために必要かを実感してもらうことが重要である。

（2）課題2

課題2ではプリントを2分間読んでもらった後に、質問①で読めたかどうかを聞き、2～5の質問について記憶の再生をしてもらった。質問1ではグループ①は全員、グループ②は1/3くらい手を上げた。グループ①では2～5の質問については大方手が上がった。グループ②ではグループ①に比べ手が上がらない生徒が多かった。グループ①では大方の生徒が質問事項に対して覚えており、内容の再生については比較的簡単であったようである。グループ②では全体の約2/3の生徒がプリントを読みきれなかったことから、後半の質問になるほど答えるのは困難であるからだんだん手を上げる人数が減っていくという予測をした。しかし実際には、2～5の質問についてはほとんど手が上がらず記憶の再生はできなかった。これはどうやって読むのかということに必死になっていたため内容についてはあまり覚えていない生徒が多かったためである。グループ②の生徒に感想を聞くと、「どうやって読んだらいいのか考えているうちに、2分たってしまいました。」「縦に読んだら意味が繋がらないし、横に読んでも繋がらないし、困りました。」「質問にほとんど答えられなくてあせりました。」という意見が多かった。グループ②ではプリントの読み方に意識が向いてしまうため、内容については読んだ箇所であっても記憶を保持するほうにまで意識が向かなかったのである。これは読んで内容を理解するという課題の前に、どのようにこのプリントを読むのかという課題が必要になってくるためである。読んで質問に答えるという課題をするのに、グループ①が読解→記憶→再生という段階で行うのに対し、グループ②は読解→読解→記憶→再生と1段階余分に手間がかかるのである。このようなことは学校の授業中においてよく起こりうることであり、その手間を担任が理解しているか、していないかではAS児の心持ちは多いに変わってくるということを体験した学生達に伝えた。その後どのような支援がほしかったかをたずねると、そのように読んだらいいのか読み方を教えてほしかったという意見が大多数であった。＜どのように教えてほしかったのですか？＞と聞くと、紙に読む方向の矢印を書いてほしかった、段落の間に線を引いてほしかった、4段落を一枚のプリントに載せるのではなく、を1段落ずつ4枚にして出してほしかった、という具体

的な意見がたくさん出た。困り感を体験しその困り感をなくすための支援がいかに大切かを実感することができたのではないかと思われる。

(3) 課題3

ASは視野が狭くて局所的に見えることが多いという特徴がある。その特徴は学習をする場面においてどのような形で現れてくるのかを16分割の東京近郊路線図を使って体験をしてもらった。まず探す駅名を黒板に書いた後<秋葉原駅を探してください。それだけだと難しいですね。環状線です。>というようにヒントを伝えながら駅を探してもらった。グループ①はヒントを言うと比較的早く見つけ、手があがるのが早かった。グループ②は運よく手に取ったピースの2、3枚目にその駅があれば早く手が挙がったが、そうでない場合はなかなか探せず手の挙がり方は遅かった。

課題終了後に出た意見は、16分割の東京近郊路線図はピースが多すぎて分からない、どこから探したらいいか手がかりが分からない、目印がないからただ探すだけ、という意見が多かった。また周りで手が挙がるとあせってしまう、いらいらしてしまうという意見も出た。更に筆者が駅名の後に、見つけやすくなるようなヒントとして<〇〇線です><左下のほうを探してください><八王子という大きな駅から5センチくらい下です>というような手がかり情報を与えたが、グループ①では役に立ったが、グループ②ではほとんど役に立たなかったという意見が多かった。逆に両方に役に立った情報は<オレンジ色の線です><東京近郊路線と題名が大きく書いてある所を見つけたら、そのすぐ下です>というようなヒントであり、グループ①で役立つものがグループ②では役に立つものとそうでないものがあるという意見も出た。支援法としては16ピースがつながるように順番にナンバリングをしてほしい、16枚から探すのは負担が大きいから、2、3枚に絞ってほしい、できたらそれを拡大してくれるとうれしい、という意見が出た。

通常の指導上のヒントは通常の生徒たちには良く分かる、だからといってAS児らに役に立つとは限らないヒントも多いということが体験できたはずである。この課題を通じて児童の個別的理解の必要性を体験を通して実感できたのではないかと思われる。

3. 考察

授業終了後に、授業を受けた学生20人に振り返りシートシートを配布して、記入してもらった。振り返りシートの質問は以下に述べる全5問で「とても思う」から「まったく思わない」の5段階評定とした。そして最後に「今日の講義の感想を書いてください」と、フリースペース形式の感想欄を設けた。

- ① アスペルガー症候群の特性を体感することは自分にとって良かったと思う。
- ② アスペルガー症候群の特性を体感することでアスペルガー症候群の子どもに対する理解が深まったと思う。
- ③ アスペルガー症候群の特性を体感することでアスペルガー症候群の子どもに対する指導法が前よりもわかったと思う。
- ④ アスペルガー症候群の特性を体感することで今後どのようにアスペルガー症候群の子どもに接していこうか見通しが立つようになったと思う。
- ⑤ アスペルガー症候群の特性を知識として知るだけでなく、体感して知ることは大事であると思う。

20名の平均値はそれぞれ①5.0、②4.9、③4.7、④4.25、⑤5.0であった。この結果と学生の感想欄から今回の授業の取り組みを考察する。

今回の授業のねらいは疑似体験を通じて臨床心理学的視点を学ぶことであった。その視点は、ASの体験的世界はいかようなものであるかという個別的理解をなるべく本人に身を添わせて考えるという視点である。

質問①はその視点を体験して学んだことに対する質問であり、本授業の満足度である考えられる。「楽しかった」「よくわかった」という感想をほとんどの生徒が記述していたことと、平均値が5.0であったことから、講義形式ではなく参加学習という形式は学生の興味関心を引き、満足度は非常に高かったと推測される。

質問②はAS体験による理解に対する質問であり、学生20人の平均値は4.9と非常に高かった。「ASの世界を体験して子どもたちの困難さがより深く分かった」「彼らの気持ちがなんとなくわかった」と言うAS児に対する共感を表す感想を75%の生徒が書いていたことから、②のAS児に対する理解は共感的な理解であると考えられる。また感想の中で、「今までASについては授業で知識として学んだだけだったので、どういものなのか実感がわかなかった。」「今まで知識とかはあってもその子の思考まで深く考えたことがありませんでした。」という感想からもわかるように、今まで特別支援教育的視点はわかっていたが、臨床心理学的視点については知らなかった(わからなかった)と記述していた生徒が60%いたことも興味深い。

質問③は4.7と他の質問に比べて得点が低かった。これは③が臨床心理学的視点を知らずAS児の指導法の理解が以前よりわかるようになったかどうかについての質問であったため、今までにAS児に接したことのある学生の得点は高かったが、AS児にあまり接したことのない学生は全体的に低かった。AS児に接したことのある学生は「以前の支援がいかに甘いも

のだったかを振り返ることができました」と言う感想からもわかるように、臨床心理学的視点が今回の授業で1つ増えた分、以前よりも少し支援方法がわかったように感じたのではないかと推測される。

質問④は4.25で他の質問に比べて得点が一番低かった。④は今後の指導法の見通しが以前より立つようになったかどうかについての質問であるが、質問③とは異なり、今までにAS児に接したことのある学生の特長と、AS児にあまり接したことのない学生ではあまり差が見られなかった。このような結果となった理由は2つ考えられる。一つ目は、AS児の特別支援についてはまだまだ歴史も浅くまだまだこれからの課題であるため、見通しと言うことになるとなかなか難しい現状があること、二つ目はもうひとつの視点である、それぞれの障害の特性を正しく理解し、支援の手立てを考えるという特別教育的視点が今回1回の授業では網羅できなかったこと、この2つが見通しがつきにくかった理由ではないかと考えられる。そのようなところから④については平均値が低くなったと思われる。

質問⑤はASの特性を知識として知るだけではなく、体感して知ることは大事であると思うかどうかという質問であり、臨床心理学的視点を取り入れる方法として体験という形をとることに対する評価である。これについては学生20人の平均値は5.0と全員が「とても思う」の評価であった。「頭だけ理解しているよりも（ASの特性を体験することで）彼らに対する接し方や支援の方法がわかると思った。」「やはりASの立場にならないとわからないことが多いと思う。クラスの子ども（AS児以外の）にも体験させて、相互理解につながると感じる。」と言うような体験でしか得られない何かを感じている学生の感想も多くみられた。このことから、今回の授業のねらいである疑似体験を通じて臨床心理学的視点を学ぶことはとても有効であったと思われる。

以上の結果を踏まえると村瀬、吉岡が論じた特別支援教育的視点と臨床心理学的視点の必要性は確かにあると思われる。そして授業を通して学生達自身も臨床心理学的視点が欠けていたこと（忘れていたこと）に気がつき、その重要性を振り返りシートに書いている。いくら知識を持って発達障害児に寄り添おうと思っても、実際に体験したこととそうでないことは、共感の深さが変わってくることは明らかである。特別支援教育概論を受けた学生は授業のまとめとして、「読んだ本と授業の内容とを比較し、自分の考えを述べること」をレポートで提出する。その中で障害を持つ人の体験談の本を選んだ生徒のレポートに「講義の中でアスペルガー症候群の認知について実習したのでルークの自分の感覚についての説明が非常にわかりやすかった。」という感想があった。これはまさにASに対しての共感が深まった結果と言えるのではな

いだろうか。

以上の結果から臨床心理学視点をアスペルガー障害の疑似体験から学ぶことの効果は、非常に大きいと言えるであろう。授業を終えて改めて考察してみると、この授業が学生に与えたものは、筆者が思う以上にたくさんあったのではないと思われる。

4. 今後の課題

2008年6月28日に国立特別支援教育総合研究所が発達障害児の抱えている困難さを理解するため疑似体験を行ったところ、認知の困難さに対する疑似体験は立ち見ができるほどの大盛況であった。しかしこのような体験をできる機会は非常に少なく、体験学習ができる機会は少数である。また、体験をしても、その体験をどのように意識化するのか、どのようにつなげていくのかも非常に大事なところである。今回の授業の取り組みは、体験を意識化させるところまでの内容であり、その体験に基づいて支援方法を考えるところは時間の関係上、短くカットをせざるを得なかった。また、臨床心理学的視点だけではなく、特別支援教育的視点の両視点を学ぶためのプログラムが必要なことも振り返りシートの結果からわかった。

このような現状と今回の取り組みから今後の課題として考えられることを挙げてみる。

- ① 今回は20名の学生であるが、母集団をさらに広げて試行することにより、本研究の効果を追及する。
- ② AS児に接したことのある学生とAS児に接したことのない学生、学生と現場で実際に働いている教員というように母集団をカテゴリー化して比較検討する。
- ③ 各課題について、体験→体験の意識化→それに基づいた支援活動を考えるという一連の流れを、更に検討し、支援法を学ぶのではなく支援活動を考え出す方法を学ぶ授業の考案。
- ④ 臨床心理学的視点と特別支援教育的視点の両視点を学ぶためのプログラムの考案。

本研究はまだ素材の段階であるため、今後多面的な方向から研究実践を積み重ねることで、今後の課題を通じてどのような効果があるのかを検討したいところである。

5. 終わりに

今回課題で取り上げた疑似体験はAS児達が感じている感覚のほんの一部である。今回この3つの課題のベースになったのは、筆者がASの生徒と学校や教育機関で実際に関わっている中で出会ったAS児達の困り感の一部を元に考案した。筆者自身も彼らの深い悩みに耳を傾け続けたときに「そうだったのか、あなたはそのような体験世界を生きているんだね。あなたも

私の体験世界がわからないものね。そういうところはお互いわからなかったよね。」とお互いに目からうろこが落ちる思いをなんどもした経験がある。私も彼らも生まれたときから持っている感覚であり、それが普通と思っているので、違う感覚を持つ人がいると言うことをつい忘れてしまう。課題1の「何も言われなくても当然のようにクッキーを1枚取る」事に対してわれわれは何の疑問も抱かない。それが自然な感覚として身に着けているからである。しかしAS児には往々にしてわからない。その感覚を自然な感覚として持っていないからだ。AS児にとって「何も言われなくても当然のようにクッキーを1枚取る」という周りから状況を推測する力は、算数の計算力と同じように学習しなければならないことなのである。

ところが集団においてはASの感覚は少数派なので、そのような授業は当然無く、学習する機会は特別に誰かが教えない限り無いに等しい。わからないまま集団に所属しなければならないため彼らは常に我慢を強いられることが多い。平生からいつも我慢をしているのに、更に負荷がかかる様な場面に遭遇した場合、例えばそれが他の子にとっては些細なことでもAS児には耐えられないものと感じるのである。しかし自分の感覚が当たり前と思って関わっていると、そのことはいつまでも分からないままである。国によって文化や風習が異なるように、われわれとAS児との感覚もまた違うのである。特に言葉にせず、阿吽の呼吸で物事を進めていく日本文化は彼らにとっては非常にわかりにくいものではないかと思う。どちらが良い悪いではなく、われわれの思い込みを一度取っ払い、等身大のAS児たちに意識を向けてもらいたいのである。そのための方法のひとつが、臨床心理学視点の導入であり、その視点を得るための方法として疑似体験を通しAS児との共感性を高めることを提案したのである。

この体験をAS児とわれわれの文化交流であると捕らえてもらえれば本望である。そして臨床心理学的視点を授業に取り入れる試みは、臨床心理士が担うことができる特別支援の一つであることにも大きな意義があるのではないかと思うのである。

[参考文献]

- 大島吉晴 (2006) : 発達障害児への心理学的支援について 関西大学 心理学相談室紀要7号 35-40
高森明 (2007) : アスペルガー当事者が語る特別支援教育 スローランナーのすすめ 金子書房
植植雅義 (2004) : 特別支援教育の行政施策の現状と今後の方向 — LD・ADHD・高機能自閉症への支援体制の構想 — 児童心理2004号6月号 金子書房 137-141
ニキ・リンコ (2005) : 俺ルール! 自閉は急に止まらない 花風社

- ニキ・リンコ (2006) : 支援を辞めたいくなる環境、ならない環境とは 精神療法32 (1) 金剛出版 51-58
パトリシア・ボラッコ (作) 香咲弥須子 (訳) (2001) : ありがとうフォルカせんせい 岩崎書店
別府悦子他 (2007) : アスペルガー症候群と特別支援教育 精神療法33 (4) 金剛出版 448-454
村瀬嘉代子 (2006) : 特別支援教育におけるカウンセリング・マインド — 軽度発達障害児への理解と対応 — 精神療法32 (1) 金剛出版 10-17
松崎博文 (2004) : 特殊教育の現状と軽度発達障害を取り巻く状況 — 特殊教育から特別支援教育へ — 福島大学教育実践研究紀要 第46号 107-114
山崎晃資 (2006) : 特別支援教育に求められるもの — 軽度発達障害の子どもたちとのかかわり — 精神療法32 (1) 金剛出版 3-9
吉岡恒生 (2008) : 反社会的行動を繰り返す青年期アスペルガー障害者の心理アセスメントに関する事例報告 愛知教育大学教育実践総合センター紀要11 295-304