日本教育心理学会 公開シンポジウム

発達障がいはどう向き合うか

—— 特別な配慮を必要とする児童・生徒の現状と学校適応 ——

How Developmental Disorder Should be Faced: Current Situations and School Adaptation of Children in Need of Special Considerations

HAJIME YOSHIDA, AKIO NAKAI, TADASHI KOUYAMA, SATOSHI BEPPU AND MASATOSHI KAWAI

司 会 吉 田 甫 (立 命 館 大 学)
話 題 提 供 中 井 昭 夫

(兵庫県立リハビリテーション中央病院・

子どもの睡眠と発達医療センター)

話 題 提 供 神 山 忠 (岐阜特別支援学校)

話 題 提 供 別 府 哲 (岐 阜 大 学)

指 定 討 論 河 合 優 年 (武庫川女子大学)

(吉田 甫) 皆さま、こんにちは。ようこそこの公開シンポジウムにお越しいただきました。今日は日本教育心理学会主催の「発達障害にどう向き合うかー特別な配慮を必要とする児童・生徒の現状と学校適応」と、こういう形でシンポジウムを行います。

お見えになっている方の中には、教育心理学会の会員でない方もいらっしゃると思いますので、簡単に教育心理学会をご紹介します。本学会は教育という分野での、主に学習とか発達とか、そういう側面に関する研究を行っている学会です。今日は公開シンポジウムですので、学会員以外の方もこられているわけです。今日のテーマは、発達障害の子どもたちに関するシンポジウムになります。

ご存じのように、発達障害の子どもたちというのは特別な配慮を必要とする子どもですが、いろいろさまざまな多様な側面を持っています。さまざまな多様な側面を持っていますので、その子どもたちを理解するということにも、切り口も多様にならざるを得ないかと思っております。

そういう意味で、今日は、話題提供をしていただく先生方の立場も、医学的な立場と、学校教育の立場と、それから心理学の立場と、そういう視点からそれぞれの先生方のお話、研究内容などをお聞きして、多面的な視点から討論をするという形で行いたいと思っております。

予定時間はおよそ3時間です。結構長い時間なので、途中で15分ほど休憩を取ります。休憩前に3人の先生方からの発表、話題提供をしていただくこととなります。

最初の話題提供者は、兵庫県立リハビリテーション中央病院・子どもの睡眠と発達医療センターの副センター長であります中井昭夫先生です。それから2番目は、岐阜市立岐阜特別支援学校の神山 忠先生です。それから3番目は岐阜大学教育学部の別府 哲先生です。お三方の発表が終わりましたら、その3人の発表に対してコメントとか疑問とか質問とかを出していただく先生が指定討論の先生で、武庫川女子大学の河合優年先生です。15分ほど休憩を取ると言いましたが、皆さま方の中には、いろいろ聞いてみたい、こんなことを質問したいという方もたくさんいらっしゃるかと思います。それで、配布用紙の中に、質問用紙がありますので、それを休憩時間中に集めさせていただきます。全ての人の質問に回答できるかどうかは分かりませんが、そこら辺をもとにして討論をしたいと思っております。ですから質問とかコメントとかがある方は、休み時間の間にこの質問用紙を書いてください。それに基づいて討論を行いたいと思っております。

私は、立命館大学の吉田と申します。よろしくお願いいたします。それでは最初の話題提供者の中井先生からお願いします。

不器用な脳？

— 身体性から考える神経発達障害 —

中井昭夫

皆さん、こんにちは。中井と申します。小児科医です。現在、子どもの睡眠と発達医療センターに勤めています。今日は主に子どもの不器用さ、身体性から考える神経発達障害、発達性協調運動障害 (DCD) につ

いて話をするようにご指示いただいたのですが、その前に、バックグラウンドとして、30年間小児科医をしていて、子どものころや発達の診療の中で考えていること、感じていることをちょっとだけお話しさせていただいて、これからの神経発達障害支援に活かすきっかけになればと思っています。

私たちの病院は兵庫県神戸市にあります。何度かメディアなどでも取り上げられたこともあるのですが、それ以前からも、北は北海道、南は九州・沖縄まで、全国から睡眠障害の子ども達が年間5,000例ほど受診されます(平成28年の統計)。受診にあたり、睡眠表を1-2か月間つけて、持参していただいています。これからいくつかの代表的な睡眠障害の睡眠表の例をお見せします。まず睡眠相後退症候群、いわゆる昼夜逆転です。これは過眠症です。時々トイレと水を飲むぐらいで、2日間近く、ずーっと寝ています。だんだんこうなるのではなく、お母さんが、ある日突然、この日から起きてこないんです、というように日を特定できたりする方も多いです。これは非24時間型というパターンです。このような子どもたちも約3か月の入院で時間治療を行うことで体内時計を一旦はリセットすることができます。

朝起きられない、昼夜逆転、不登校、睡眠障害が疑われた子どもたちが受診された際に、医師として、まず病歴を保護者の方にお聞きしていきます。私達が必ず聞くこととして新生児期、乳幼児期の睡眠パターンがあります。赤ちゃんのときどんな睡眠でした? と聞くわけです。そうすると、降ろすと泣くので夜中もずっと抱っこしてました、全然寝ないことを保健師さんに相談しました、というパターンと、もう1つは、おとなしい、手のかからない子でした、放っておくとずーっと寝ているので、起こしてミルクをあげていました、というパターンです。こういう赤ちゃんが乳幼児健診に行くと、ちょっと身体が柔らかい、ハイハイしない、療育センターに受診をするように勧められました、実際、療育を受けていました、となります。そして、歩けるようになったね、大丈夫よ、もう来なくていいよってということで療育が終わりました。でもすぐに1歳6か月健診で、言葉が遅い、と相談しても様子を見てくださいと言われたり、逆に、専門の病院に行ってくださいと言われ、同じ療育センターにまた受診しました、あるいは、病院までは必要ないということで、「ことばの教室」みたいなところに通っていました、となります。そこも、やがてしゃべれるようになり、語彙も増えたので終了となりました。ところが、

小学校入学後、落ち着きがない、授業中離席する、忘れ物が多い、AD/HD(注意欠如・多動性障害)かな? 病院に行って診断してもらってください、と言われて、医療機関を受診しました。特に検査もなく、初診時からAD/HDと言われ、お薬が出て飲んでいました。4年生ぐらいになると、10歳の壁を越えられず、嘲笑やいじめにあって、学校でパニックを起こしました。現在のDSM-5ではPDD(広汎性発達障害)は自閉症スペクトラム障害(ASD)となり、ASDとAD/HDとの併存が認められましたがDSM-IVまでは、AD/HDとPDDは併存しないという約束事がありましたから、医師によっては、今日からあなたのお子さんはAD/HDじゃなくPDDと診断が変わります、などと言われてきた子どもたちがいます。そして、中学校や高校で医療機関を受診し、学習面についても評価すると、片仮名が書けない、鏡文字になっている、など、医療機関で学習障害に気づかれることも多いです。医師が学習障害に初めて気づく。学習障害に私達、医療が最初に気づいてあげるのはどうなんだろうと思ったりしています。学校の先生はこの子の何を見ていたのだろうって思うときも多々あります。

発達性協調運動障害に関しては、教育現場でも、医療・療育の分野でも日本ではまだまだ認知が低いので、運動音痴、練習不足、不器用な子だと思われるだけで、なかなか理解が進みません。中学校に入ると、月曜日になると頭が痛い、夏休み明けになるとお腹が痛い、風邪でしょう、検査しても何も異常もないです、心身症でしょう、などと言われたりしています。だんだん朝起きにくくなってきて、起立性調節障害の検査をすれば診断基準を満たすので、そのお薬が出るのですが、全然効かない。自律神経が睡眠障害によって乱れているから、睡眠障害の治療をしないとイケないのに、起立性調節障害と言われて、その薬が効かない。当然です。そういう子が来ます。

何で世の中でこのようなことが起こっているのか、皆さまに分かりやすく説明することはできないかな? とずっと思っていました、インドの「群盲象を評す」という諺がありましたので皆さまにもご紹介します。ある日、インドで6人の目の不自由な方が象さんに会いたいと言って連れて行ってもらいました。皆さん目が不自由なので、それぞれ触るわけです。象さんは大きいですから、鼻を触った人は、大蛇かな? 尻尾を触った人は、ロープかな? 胴体を触った人は、固い壁ですか? 脚を触った人は、太い木ですね! 牙を触った人は剣ですか? など言うわけです。誰一人、

これが象さんって分かっていないのです。その子をまると観ず、また、発達の様相をずっと捉えずに、目の前にある一番目立つ症状、一番困っていること、自分の専門分野だけで見ているから、大事なことを見落としている。この子は象さんです、って誰かが言ってあげないといけないと思っています。

私達のセンターがNHKの「クローズアップ現代」に取り上げられた際に、入院加療が必要なレベルの睡眠障害の子ども達について、カルテを後方視的に観て、いろいろと解析してみたのですが、彼ら・彼女らの中で、今まで診断がついている、ついていないは別として、発達障害の特性がある子は約6割でした。現在はもっと多い印象を持っています。そして、新生児期・乳児期の睡眠に関しては、ずっと泣いている、降ろすと泣く、という反応性亢進タイプ、あるいは、おとなしい、ずっと寝ているという反応性低下タイプ、リズムがなかなか整わない、寝付きが悪い、中途覚醒がある、お昼寝もしないなどがあります。現在、初代のセンター長である三池輝久先生が入院患者だけでなく、過去の受診患者全員への調査研究をされているので、このデータは少し変わる可能性もありますが、この時点で入院患者だけで検討したときには、これも約6割が、新生児期、乳児期から、睡眠のパターンに異常がありました。赤ちゃんのときから、僕たち、私たちはちょっと発達に気をつけてね、睡眠を早く整えてね、って赤ちゃんは私達に教えてくれているのに、大丈夫ですよ、赤ちゃんというのはこんなもんですよ、いずれ落ち着きますよ、みたいにずっと扱われてきた現状がこれまでの子育て支援や医療であったのではと考えています。

もう1つ大切なことに当事者研究があります。診察室の中でだけでは見えてこないことがたくさんあり、私たち支援者は、まず当事者の人から学ぶことが大事ということです。私は福井にいたときに、発達障害当事者・保護者、専門家とで、AOZORA 福井というNPO法人を設立し、福井県などの委託事業や厚生労働省の調査事業などを含め、いろいろな活動をしています。その中で、支援者の支援に対する思いと、発達障害当事者・保護者の実際の困り感やニーズには、しばしばギャップがあるということに気づかされます。支援者は、各神経発達障害の主な特性に対して取り組んでいます。例えば、AD/HDに対しては、お薬とか、クールダウン、タイムアウトとかの手法、トークンエコノミーとか、サマートリートメント・プログラム、ペアレント・トレーニングとかが行われています。こ

れらは大変重要なことなのですが、一方、当事者のおっしゃる一番の日々の困り感というのは、感覚過敏、鈍麻など感覚のこと、不器用とか、身体の使い方という発達性協調運動障害(DCD)的な側面、睡眠障害や、便秘などの自律神経症状など、身体のことが大変多いのです。でも、これらのことは、これまでは神経発達障害の随伴症状などとされてきています。当事者の立場や視点からしか、私達はいいい支援ができないはずなのですが、これが当事者の方が求めていることだろう、多分あっていることだろう、という思い込みでやってしまっているケースが多いことを感じています。

ただ、最近の様々な当事者研究から、例えば、東京大学の熊谷先生、綾屋さんは「従来、自閉症スペクトラムは社会性の障害という概念で説明されてきたが、当事者からの報告が重なるにつれて、本人にとっての問題の大半というのは対人関係以前の知覚・運動レベルにある」と言われています。熊谷先生、綾屋さんらは、「情報のまとめあげ困難説」ということを提唱され、いろいろなご研究をされています。身体の内・外、これには内受容感覚・外受容感覚等いろいろあるのですが、脳には絶えず様々な情報が入ってきています。それら断片的な知覚情報を時空間的に統合させ、全体パターンへとまとめあげ、そして、自分の出した運動指令と、それに伴って返ってくる知覚フィードバックとそのずれを修正していくということがなかなか難しく、その結果、二次的な結果として、ある条件下で、対人関係上の困難が生じているということを仰っておられます。

ニキ・リンコさんも非常に有名な当事者で、長崎大学の岩永竜一郎先生らと『自閉っ子、こういう風にできてます!』というシリーズの書籍を出されています。その中で、彼女は「(専門家にも)不思議なほど知られていないです。自閉症につきまとう身体機能の不具合について」「自閉は、身体の障害である」というふうに仰っています。小道モコさんも、有名な当事者ですが、彼女も著作『あたし研究』というシリーズの中で、「よく転び、よくぶつかる」「落した鉛筆を拾おうと思うと、ゴンと机にぶつかっちゃう」など身体の不具合についていろいろなことを私たちに教えてくださっています。

私は科学研究費によりNPO法人AOZORA 福井のメンバーである当事者・保護者の方に協調運動の問題と感覚の問題についてアンケート調査をしたことがあります。今日は協調運動についての結果のみをご紹介しますが、乳幼児期、学童期、青年・成人期の各

ライフステージで、どんなことで困っていませんか？という具体例を自由記述で書いてもらいました。これらの結果の一部は『そだちの科学』という雑誌の特集号に書かせていただいたことがあるのでご参照なさっていただければと思います。幼児期のときには滑舌が悪い、塗り絵がうまく塗れない。はさみ・のり、カトラリーの使用、着替え、階段昇降、遊具の使用などなど。学童期では、マスとか行に字が収まらない、筆圧が強過ぎたり、弱過ぎたり、字が汚い、自分でも読めない。消しゴム使うと紙がビリッと破れてしまう・・・などで、文具の使用が入ると非常に悪いです。定規、コンパス、はさみなどなど。それから楽器操作もやっぱり苦手です。両手別々の動きをすることが苦手なので、リコーダーを吹くときにも、上のほうの穴が押さえきれず、ピーって変な音が出たりします。「運動音痴」って言われてるように、体育はだめだし、ダンスの必修化も辛いし、福井では、冬は学校で縄跳びばかりさせられますから、これも非常に辛い。姿勢が悪いと怒られる、何でもないとこで転ぶ、ぶつかる・・・などなど。

このような状態を「発達性協調運動障害、Developmental Coordination Disorder: DCD」といいます。DCDの頻度は大体世界的には6-10%、DSM-5にも5-6%と記述されており、ASDの1%よりずっと多いのです。また、他の神経発達障害、例えば、AD/HDの3割から5割、限局性学習障害(SLD)の5割に、協調運動の難しい子、DCDの併存があります。こんなに多いこの子どもたちは、何の根拠もなく、希望的観測のように、大人になったら器用になるのではと思われがちなのですが、約6-10%もいるDCDの子どもたちの、5割から7割が青年期、成人期まで持ち越すとされています。大人になると、さすがに、縄跳び、逆上がりをする機会は減るのですが、成人特有の、例えば、お料理とかメイクアップ、ひげ剃りなどの整容、書字、細かい作業、姿勢保持などがうまくいかないのです。結果、社会参加の低下、うつとか不安障害など二次障害、肥満や糖尿病などの生活習慣病から心血管障害のリスクとなることが知られています。

不器用というと、身体のことって思われがちなんですけど、体格、筋力、心肺機能以外は、実は運動は「脳」で調整しているのです。1歳半、3歳児健診でスルーしてしまうような高機能自閉症、アスペルガー障害、AD/HDなどを就学前に見つけて、保幼小連携、小1プロブレムを減らしましょうということではまった5歳児健診というものがあり、全国で実施し

ている自治体もあります。この、5歳児健診の問診票の殆どが協調運動についての質問です。また、医師の診察項目に関しても、模倣を含め、殆どが協調運動を評価しているのです。ということは、AD/HDや自閉症スペクトラムという脳機能の障害といわれているものは、発達小児科学的診察で、身体性、協調運動を観ればある程度分かるということです。

私たちが、厚生労働省の班研究で、自閉症の重症度、自閉特性を見るSRSという質問紙とDCDQ日本語版により、全国2万5千人程度の通常学級にいる子どもたちを調査したところ、協調運動の困難さと自閉症特性が相関している。また、それらはスペクトラムというか、連続体というか、ある特別に異質な集団があるのではなく、ずっと切れ目なく続いているということが分かりました。すなわち、日本の子どもにおいても協調を苦手とする子どもは自閉症的行動特性を持つ、協調と社会性の発達の強い関連があるということが言えます。

では、DCDとAD/HDはどうでしょうか？ AD/HDの3割から5割に併存しているというのは先ほど申し上げたとおりです。同じように、ADHD-RS (ADHD rating scale) とDCDQ日本語版で検討したところ、ADHD-RSのスコアとDCDQのスコアは、下位尺度、下位分類含め、全て有意に相関することが分かりました。日本の子どもにおいても協調を苦手とする子どもは、不注意・多動・衝動性を示しやすい、すなわち、協調と実行機能、報酬系、時間処理の発達が関連しているということです。

スウェーデンのギルバークという方が、1980年後半からDAMP (Deficit in Attention, Motor control and Perception) 症候群という概念を提唱されています。DAMP症候群というのは、彼が言うには、あくまでも1つの病気とか障害名ではなく、ブランクエットターム (包括的用語)、あるいは診断の傘、すなわちいわゆる子どもを見る目ということだそうです。不注意など実行機能というAD/HD的な評価と、協調運動を評価すると、両方持つての子がいます、その中で重症DAMPと言われる子どもたちが、スウェーデンの疫学調査で大体1.2%とか1.7%という頻度で報告されていますが、これら重症DAMPの子どもたちは、ほとんどアスペルガー障害を含むPDDの診断基準を満たすとしています。ここからも、実行機能や報酬系とDCDという協調運動の両方から、社会コミュニケーションも見えてくるということになります。

当事者研究からも、自分の身体がよく分かってない

ということがあるようです。モコさんも、見えているものはあると思うけど、見えないところはないものと思ってしまう、というようなことを言われています。僕たちは、赤ちゃんのときから。ボディスキーム（身体図式）と、それに基づいたボディイメージ（身体像）というのを使って、相手との距離感なんかを見て、社会性というのを培っているわけです。そして、何かをするときには、道具を使うときもあるけど、それは身体図式をベースに身体像というのがあるんですけど、更に、自分の身体を道具として見ると同時に、モノを自分の身体やその機能の延長として使う。テニスの錦織選手のラケットやそのスイートスポットは彼の体の一部ということです。運転しているときの車幅感覚、アクセルの踏み具合、タイヤから伝わる路面の感覚というのも自分の身体の一部、ボディイメージなのです。そのボディイメージが一瞬崩れるので、ラケットが変わると慣れるまでおかしくなる、代車やレンタカーになると、ゴリッと擦ってしまうとか、事故ってしまうとか、そういうことが起こる、ということを考えていただければ理解がしやすいと思います。

そして、胎児を含む赤ちゃんのときからこのような感覚、協調のリゾナンスなど身体性を基礎に自己認知、自己主体感を育み、更にそれらベースに、共感性が発達し、自閉症スペクトラムでは、これらが早い段階でうまくいかないのではということが言われ始めています。いろいろな脳機能画像研究からも、ボディイメージを司っている脳の場所というのは、相手の意図理解にも関わっているということが分かってきています。身体が分かっている、自分の身体がしっかりしているということは、相手の身体の姿勢、動き、動作から相手の意図理解、社会性・コミュニケーションにもつながっている、というところが非常に興味深いと思っています。

DCDとはちょっとだけ離れますけど、成人領域では、すでに認知症とか、うつでの運動療法が少し前から言われ始めていますが、小児科の分野、発達障害分野でも、2010年ころから、身体活動、運動が中核症状の改善に有用ということが、世界的にも報告されてくるようになりました。例えば、ASDに関しては、3歳から5歳を対象にした研究で、朝15分ぐらいの身体活動をすると、常同行動が減って、認知機能が向上したという報告があります。AD/HDに関しても、定型発達とAD/HDそれぞれ約100名ずつのRCTで、3か月間、登校前に30分ぐらい運動をさせると、運動プログラムに参加した子ども全ての学力脳機能が向

上した、AD/HDの子どもでは、健常の子どもより脳機能の改善率がよかったという報告もあります。

最後にテイクホームメッセージをお伝えして話題提供を終わりとさせていただきます。まず、神経発達障害は脳機能の発達の問題、協調運動、感覚、睡眠は身体の問題であり、社会性など神経発達障害の中核症状とは関係ない、あるいは単なる併存状態と扱われてきたが、近年の様々な研究などからも、身体性は社会コミュニケーション、実行機能の中の発達と密接に関係しているということが分かってきています。そして、これらについて検討することは、神経発達障害の評価・介入にこれまで軽視されていた身体機能という側面を加えるだけではなく、新しい障害理解、包括的评价、乳幼児健診のあり方、薬物療法、ニューロリハビリテーションを含む、適切な科学的介入方法の開発につながるものと考えています。

次に、子育て支援、保育・教育の現場では、DCDという特性のある子どもたちが5-6%いるんだ、「ちゃんと座りなさい」じゃなくて、なぜ彼女は椅子から下りているのか、姿勢が保てないのか、間違った指導ではなく、本当の特別支援教育や合理的配慮はどこにあるべきかということに心を馳せてほしい。正しいアセスメントに基づいて適切な支援をしてほしいということです。

そして、いわゆる運動音痴ということをお話しましたが、体育、スポーツの先生、楽器操作が苦手ということをお話ししましたが音楽の先生、だけではなく、更に、図工・美術、技術・家庭科はもとより、正確性を要求されるような理科実験など理科の先生だけでなく、書字、文具・道具の使用、姿勢保持など、全ての教科、学校生活、日常生活場面において、DCDという視点からの理解と支援が望まれるものと思っています。

ご清聴、ありがとうございました。

いい子の定義 —脆弱性と豊かさの視点から—

神山 忠

皆さん、こんにちは。岐阜特別支援学校の神山といいます。私のこと、どっかで聞いたことあるわ、っていう方、どのくらいありますか。はい。分かりました。なら、自己紹介も含めながら、資料はないので、ごめんなさい。その辺の意図も分かっていたかかなと思いますので、ちょっと自己紹介含めた話にしたいなと思います。

どう発達障害と向き合うかなんですが、私は「付き合うか」「共生するか」なのかな、なんていう考えのほうに近い感覚でいます。

私はとても文字の処理が苦手です。いろんな資料を見ても、こんなふうにしかならないんですね（資料の投影）。読めないんです。音読しなさいなんて言われたら、もうとてもじゃないですけど、無理です。でも、目を凝らして、黒に目を凝らしていくといいかなと思って、ぐっと見ていくと、何とかこの辺まではいけるんだけど、これだと縦書きなのか横書きなのかも分からない。多くの情報が来すぎて、もう処理できないので、上下左右をちょっと隠してやって、注目すべきところはどこなのかって言うところがはっきりして、何ていうかな、情報量のコントロールをしてもらえると、ちょっと目で追えるかなって感じがします。なので、こんな定規をいつも持つようにして、当てて解読するようなことをしています。

あと書体によっても読みやすさ読みにくさがとも生じる特性があります。これ、明朝体ですよ。明朝体はとっても苦手です。なぜかという太さが違いますよね。縦と横。文字は苦手なんですけど、地図とか見るのは好きなんです。そんな私がこれを見てしまうと、あ、これ、縦の通りは太通りやな、これ太いなあ。横はちょっと細いな、これ。えー、ここから来たら一時停止しないと危ないな、なんて、そんなことを思ってしまったら、何か三角形が端っこ端っこにあるなあ、うん、この三角形なら、これが一番かっこいいかなとか、あ、ここちょっと鋭角やけど、これだけ出っ張ってれば曲がれるかな、なんて、そんなふうを考えてしまうことで文字として捉えにくいんですね。なので、丸ゴシックとか、今だとメイリオというような書体が標準で、ユニバーサルデザインフォントとして入っているの、そういったもののほうが助かります。

これを見て、パッと読めた方、どのくらいありますか。これ、お昼、私、ここに来る前に頂きました。これ、明朝体の逆パターン。横を太くて、縦を細くしただけなんです、読みにくいんですよね。三角形の位置、上じゃなくて下にしただけなんです、これが同じ太さだったら、あ、なんだ。丸ゴシックだったら、何か優しく目に文字として入ってくるってありますよね。なので、発達障害、学習障害、ディスレクシアだから書体によって読みにくさが生じるかといったところではないのかな、なんて思います。

これは小学校の2年生のときにあったんですが、2

時間目と3時間目の間に、ちょっと長めの休み時間がありました。2時間目が終わったときに、先生がこんなふうに黒板に書いて出ていかれました。私はこれを何とか目で追って、読んだんですが、3時間目、運動場に出ていくことはできませんでした。始まってから先生が探しに来て、叱られて、連れられてったんですが、目で見て音読すれば、自分の耳で聞いて理解できるんじゃないの？ って言われるんだけど、目で見て音声化するだけで、もう自分のキャパはいっぱいいっぱい、理解するところまでは、なかなかそんな余力がない状態です。

じゃあどうしたらいいのかって言うことなんです、もう暗記状態まで読み込むと、目で追わなくてもいい。その目で追ってた余力をイメージ化する、解読するところにやっと持っていけるので、文字から情報を得ようと思ったら暗記しなきゃいけないんですね。なのでとっても大変です。でも、この下の書き方、分かち書きにしてもらえると、あ、「きょうは」「てんきが」ってということで、出てきたところ、出てきたところで意味を頭に浮かべることができるので、丸暗記しなくても済むんですね。なので、そういった配慮があれば、何とか文章で書かれた文字も解読しやすいです。

これ、小学校の3年生のときにあった話なんです、メモでこういうお使いを頼まれました。私は前から意味のあるところで区切って、理解して、そのお使いを果たそうと一生懸命頑張った結果、どうなったかっていうと、こうなっちゃいました。「たい ことば ちをもってきて」。今日の給食、鯛が出るのかなあ。言葉はどこかな、図書室かな。血は理科室かな、いや、保健室のほうがありそうだな、なんて思って、どうやって回ろうって考えてたら、音楽の授業が始まるチャイムが鳴って、「本当にあんたは使えん子やね」と叱られたんですが、なかなか正しいところで分かち書きにすることも苦手です。今は私のパソコンには読み上げソフトと分かち書きソフトっていうのが入っているの、そういったものを使いながら勤務に支障のないように作戦立ててやっています。

あと苦手なことで、こういう線があると、何が下に書かれているか、とっても分かりづらい。そんなところがあります。そんなことはどういうところにあるかというと、例えばこういうクリアファイルに挟まれた文書を見ると、このてかりとかがあって、出さないと無理、出して定規を当てないと無理っていう感じです。今、教室の中には、小中学校、こういった大型テレビが入ってきてます。この反射で何が書かれているのか

が分からないで授業についていけない子たちも出ています。あと教科書、昔に比べるととってもカラフルなんです。カラフル、イコール、紙の質がよくなって、てかるんですね。その紙のてかりで困っている子たちもよく出会います。

あとこれ、岐阜県の図書館の入り口なんです、これ、私は全く読めません。この壁にこの文字、書かれても認識できないんですね。公共施設であってもデザイン重視のところがまだまだ多いので、その辺、いろんなところで合理的配慮というものが広まっていくといいのかな、なんて思っています。

あと私の苦手なことに、この縦書き。目で追って縦に目を動かすだけでも、もうとっても大変です。もう気持ち悪くなっちゃいます。今なら、お昼ご飯で頂いたお弁当がグッと上がってくるような、そんな感じ。乗り物酔いをしている、気持ち悪い、そんな感じに襲われます。

そんな私は小学校中学校時代、どんなことを思って夜寝てたかという、明日の朝起きたら、目が、うーん、縦に並んでくれないかなあ、なんて思って寝てました。何でか分かりますかね。縦に並んだら縦書きの字が自分も読めるようになるんじゃないかな、なんて、そんなふうに思って寝てました。

日本語だけのときってこういうふうですよ。縦書きのぎゅうぎゅう詰めですよ。これ、パッと見て読めた方、意味が分かった方、どのくらいいますか。あ、さすが。はい。日本語ってこういうふうですよ。でも、こういうあれであっても、横書きの分かち書きにしてもらったら、あ、なーんだ、っていう話ですよ。なので、日本語っていうのは、そういう分かりづらい、つまりきやすい言語なのかなっていうことを知っていると、分かりやすい表記での配慮もしていけるのかな、なんて思います。

あと勉強のできない子には平仮名で支援するのが鉄則みたいなことがあって、平仮名表記でいろんなことを示されるんだけど、それがかえって私にはハードル高くなっちゃうことが、いろんな場面でありました。平仮名でこんなふうに書かれたら、何をイメージしますかね。「あるみかんのうえにあるみかんをもってってね」なんて言われても、アルミ缶の上にあるミカンを持ってってね、なのか、アルミ缶の上にアルミ缶を持ってってね、なのか、分かんないんですよ。片仮名、漢字、平仮名が混在していたほうが、あ、この字面はあのイメージだ、この字面はあのイメージっていうことでマッチングしやすいんですね。全部

平仮名で書かれると、意味のくみ取り、とても難しいんですが。こういった混在してもらって、まとまりが分かるような、あ、この字面は果物のほうのミカンやな、あ、こっちは缶詰のほうやな、って分かるように、こういった混在した文章のほうが助かります。でも、勉強のできない子には平仮名でっていうような支援で、より困らされていたのかなって思います。

あと小学校の教科書で困ったのが、交ぜ書きになっているんですね。「ドカ」かなと思ったら「ドリョク」やったり、「えんあし」かなと思ったら「えんそく」やったり、「かけそく」かなと思ったら「かけあし」だったり。「あいだん」かなあ、「そうだん」だったりね。「やどだい」かなと思ったら「しゅくだい」だったりとか。「やすむけい」かと思ったら「きゅうけい」だったりとか。

私としては初めから熟語で示されるといいんですが、この交ぜ書きだと、読み方も分かんないし、切れ目も分かんないし、この字面の、字のかたまりから意味のマッチングも苦しくて、とても大変でした。なおかつ、熟語プラス、色を変えてふりがなを打ってもらえると、より助かります。なぜ色変えなきゃいけないの？ って話なんです、ふりがな、せっかく打ってもらっても、これだとどこまでが字の一部なのか分かんないんですね。よくあったのが、書き取りテスト、一生懸命やって行って、今日はいくつか書けたから何点か取れてるかなと思ったら、全部バツ。なぜかという、ふりがなも一緒に、字の一部だと思って書きちゃってバツってことがありました。これが、色変えてもらったら、あ、この漢字、こんなふうに読めなきゃいけないんだな、ルビ振ってもらえたんだなあ、なんて分かるので、こういったちょっとした配慮で、素材と素地、地と図の見分けが苦手な子たちなんかは、そういった配慮も助かるのかな、なんて思います。

今日の私のタイトルに、「いい子」って何だろうかなっていうところ書かれてあるんですが、小さい子の保護者に聞くと、元気な子とか、健康な子とか、優しい子とか、みんなに好かれる子とか、そんな言葉がいただけます。それが中高生の保護者になると、またちょっと変わってきて、頭のいい子とか、成績のいい子とか、スポーツ万能な子とか、お金持ちの子とか、苦労しない子なんていうような言葉を聞かせていただけます。ということは、年齢によっていい子のいい子像っていうものが変わってくるのかな。でも、何か、それって本当かな、なんて、いろいろ考えてみるんですが、ひょっとしたら、いい子っていうのは、平均の

中にいたりとか、標準の中で育っていったりとか、多数派に入れたりとか、こういったバランスのいい発達をして、プラス、その時代に求められる部分でどこかが秀でる、そういった子がいい子って思われてるのかなあ。そんな基準の中で、いびつな、発達がいびつというか、偏った子、でこぼこな子がいたら生きづらいだろうなあ。この子だったら、出張ったところは削って、へこんだところは埋めなきゃいけないっていうようなアプローチされたら、本人はつぶれてしまうような心理状態に追いやられちゃうんじゃないかな、なんて思います。

ひょっとしたら、長い間の価値観の固定の中で、この、私たちがバランスがいいと言っている、このバランスが、社会のニーズに合ったバランスであって、生物学的人間のバランスとはずれちゃってる側面はないのかなと振り返ってみたいなと思ったり、支援者がひょっとしたら言語性優位の人たちが多いと、教育現場の中で、動作性優位な子たちがいたら、手に余しちゃって、あの子たち困った子、っていうふうに位置付けられちゃう、そういったところもないのかな、なんて、振り返る必要が、今出てきてるような気がしています。

みんないていいのに、って思うんですが、いろんな特性の子、学級の中にいるんだけど、その子たち、居場所がなくなっちゃってる。でもその子たち、自然にいていいと思うし、その子たちの中でいろいろ学んでいくのかなと思います。ちょっと個性が強いと、いろいろ指摘されたり、いろんな機関を紹介されちゃう。みんな「出木杉くん」にならなきゃだめだよ、なんて言われると、どうなのかな。ジャイアンも、出来過ぎジャイアンになりなさい、なんて言われたら、ちょっと違うかな。お菓飲んでこうなりなさい、なんていうのは、ちょっと違うかななんて思います。

平成14年に、通常学級の中でどのくらい支援の必要な子、配慮の必要な子がいるかっていうのを調べたら6.3%でした。そこに対して10年間何をしたかっていうと、その子たちにはより手厚い教育をっていうことで、切り離して教育をするような流れが起きました。そして10年経ってまた調査したところ、それによって、こちらの母集団が、あの子たちがいなくなったので、質の高い教育を、より早いペースで受けられるんじゃないかっていう、そんな思惑もあったみたいなんですけど、10年経って調査したら6.5%になってました。コンマ2%の増加と見るか、母集団からあの子たちを切り離して、通常学級の中で取ったら、これ、

って考えると、ひょっとしたらこの数字、足して考えなきゃいけないのかな、なんて思うんですね。これをどんだんだんだん繰り返していったら、またこれに対して切り離しをしていったら、みんながみんな苦しい、ふるいの目が厳しい中で、学べ、学べ、成長しろ、成長しろって、言われるような教育現場になっちゃうのかな。今ここでプレーキかけたいなって思っています。みんないていい、っていうスタンスでやっていければなと思っています。

平成に入ってから子どもたち、ぐんと、30%も減ってきているのに、特別支援学級・学校の子たちっていうのはすごい勢いで増えてきていますよね。これはやっぱり、ふるいの目が厳しくなってきたのかなあ。まあ、細分化して、いろんな診断がつくようになって、細かく見てもらえてる表れなのかもしれないけど、それをするなら、それと一緒に、多様なものに価値を見出せる社会にしていけないといけないのかなと思います。価値観が狭まってしまっていくことで、みんなが生きづらい社会に向かっちゃってるような気がしています。少数派、異質なものに価値を見出せる、そういうふうに向かっていくと、「いい子」の定義が、「誰もがいていい子」っていうふうに捉えていけるような気がしています。

私に、「じゃあ、いい子ってどういう子？」って聞かれたら、どう答えるのかなって、いろいろ昨晚考えてみたんですが、生を受けたと同時に、何か授かりものというか、賜りもの、その子にとってキラッと光る何かを持っているような気がしてるんですね。それが輝かせられる。それに気付いて、それで社会貢献できる、そんな生き方ができればいいのかな、なんていう、一晩寝て、そんな結論を持ちました。そうすることで誰もが尊重しあえる社会に近づけるのかなと思っています。

障害は実際、不便なことも多々あります。でも、イコール不幸でない、そんな社会にしたいな、そのためには多様性が認められる、合理的な配慮が行われる社会だと思っています。いろいろできない部分があるんですが、私は15年ちょっと前に、こつこつ家を建て始めて、1年半ほどかけて、息子には自分の部屋ぐらい自分で作りなさいと言って作らせたんですが、こんな家を作りました。次の年の夏休みには息子と駐車場を作ろうと言って、穴掘って、生コン車呼んでクレーン車は息子に操縦させて溶接しながら、こんな駐車場を作りました。土間コンも夜中までかかったんですが、何とかきれいにコンクリも打てて、こんな駐車

場ができました。

もし私が得意なところを削られて、苦手なところを埋める、そんな教育ばかり受けていたら、こんなことはできない人間になってたんだろうなあ、自分として幸せな人生っていったら、自分の得意なところで活躍できればいいのかなと思います。これは学校で作ったんですが、何か分かりますかね。机の脚の捨てたやつとか、全部粗大ゴミ置き場で拾ってきたもので、こんな遊具を作って、子どもたちに遊んでもらってます。こんなものが40分ぐらいで作れちゃう自分って、何か、素敵かなと思ったり。

先日は、これ、何かというと、タブレットでピッと押すとBluetoothで電波が飛んでミキサーが動かせるといことで、紙すき班っていう作業班があるんですが、その中で、なかなかボタン操作とかタイマー操作ができない子がいたので、こんなアプリと、こちらの機械を作ってみました。これも全部粗大ゴミ置き場で拾ってきて作ったものなんですが。普通になることよりも、その子の得意なところでやっていければいいのかなと思います。自分が小さい頃、とても傷ついたというか、悩んだ言葉の中に、「普通になれ!」という言葉です。私、小さい頃、集合写真、1枚も入れてません。1人ポツンと立って泣いているような写真ばかりしかないんですが、普通になれ、普通になれって言われて、子ども心ながらとても傷つきました。普通になることってどういうことなのかなあ。いたって自分は普通にしてるのになあ。そうしてても駄目って言われることは、自分はいちゃいけない人間なんだな、なんてことを、すごく感じながら幼少期を送りました。普通になることよりも、どんな障害があっても、どんな特性があっても、どんな病気であっても普通に暮らせる、そんな社会になっていけばいいのかな、そのために合理的配慮とかっていう言葉が重要になってきているのかなと思います。

共に生きられる社会目指していけるといいかな。ゆっくりな人がいるから、速い人がいるのかな。こんな言い方はちょっと語弊があるかもしれないけれど、もしゆっくりな人がいなくなっちゃったら、速い人も、たまには歩きたいな、たまには立ち止まりたいなっていうとき、ありますよね。でもそれは許されないような社会になっちゃうのかな。ゆっくりな人がいなくなったらどうなるんだろう。ゆっくりな人をよしとする、いられる、そういった多様なものを認められる社会になっていくことが発達障害の方とどう向き合うかというような鍵のような気がしています。

幸せな子になってほしいなって思うんだけど、幸せな子を育てるよりも、どんな状況であっても幸せだと感じられる子どもに育ってくれたほうがいいのかな。そのためには、価値観の多様化っていう視点が重要なと感じております。はい。早口で終わってしまいましたが、ご清聴ありがとうございました。

ユニークな世界を共有する —自閉スペクトラム症の理解と支援—

別府 哲

ちょっと岐阜続きになりますが、岐阜大学の別府と申します。今日は自閉スペクトラム症のお子さんについて、「ユニーク」ということをキーワードに少しお話をさせていただきたいと思います。

言葉のユニークな理解

まず1つ。例えば自閉症の方の中に、指示がうまく理解できない。だから教室をうろうろしてしまうとか、行き違いが相手と生じてトラブルがよく起きるということが言われたりします。確かに、定型発達の人への指示は理解できないけれど、一方でユニークな理解を持っている。そこにずれがあるというふうに捉える見方はどうなんだろうか。1つ例をあげて考えます。今日は比較的暖かいかもしれませんが、朝すごく寒い日。通りすがりの人や近所の人に「このところ冷えますね」というあいさつをされたとします。そういうときに私たちはどう相手に返すか。

「このところ冷えますね」と言ったら、「そうですね」とか、「最近寒いですね」と言うことが多いかと思います。ところが高機能自閉症の当事者である小道モコさんは、ふとこう言われると、「どのところですか」と答えてしまう、という記述があります(小道, 2013)。

私が紙のある所を指さして、「このところに名前書いてください」と言います。少し変ですが、多分意味は通ります。その場合の「このところ」は場所です。しかしこの文脈では、「最近・近頃」。同じ音、同じ言葉が状況に応じて意味を変える。そういう日本語が時として分からなくなってしまう。

もう1つ、ここにあげた小道モコさんの場合には少し多動的な部分もあったようで、よく小学校時代、窓から外へ出ようとした。これは、小学校4年生のエピソードとあります。ある日、窓から外へ出ようとしたら、先生に見つかり、「どうして窓から出るんだ」と言われた。こういうときどうするか。私は、窓から出ようとした体験はないんですが、仮にしようとしたと

き先生に見つかったとすると、私自身は基本的に小心者なので、こう言われた瞬間に、「すいません」と、まず謝ります。私のゼミの学生の男子に、こうするときどうする？ と聞いたら、「うるさい！」と怒鳴って、その隙をついて逃げていくというふうに言いました。どちらでもあり得ると思うんですが、大事なのは、どちらも怒られてるという状況は分かっている。けど、小道モコさんの場合には、ここで怒られてるということがうまく伝わっていない。そのため「どうして窓から出るんだ」と言われたときに、「どうして」と言われるから理由を言わなければと考える。それで「えっと、外に近いから？」とか言ってしまうと、「近かったら出ていいのか」、当然言われます。と、「ええ、はい。よいときもあります」。火事だったらいいんじゃないか、と思うと、「何考えてるんだ」というふうに、さらに叱られるというようなエピソードがあります(小道, 2013)。

「どうして」というのは理由を聞くときにも使いますが、この文脈で言えば、「どうして窓から出るんだ、出る理由はないだろう。だから出てはいけない」。ある意味、少し反語的な使い方をしてるのかもしれない。言葉の表ではない、裏にいろんな意味があるものがうまく伝わらない。

小学校4年だけれど、「この言い方で、怒られてるのだということが分からないのだ」ということが、先生に分からないので、こういうことをただ繰り返してしまう。悪い先生だとは思いません。でも、この子って何て屁理屈ばかり言う子だ、とか、性格悪いなど、違うほうで子どもを責め立てることになるのかもしれない。

ここであげた例でいうと、当事者と周りの人の間で言葉の分かり方にずれがあるんですね。その、ずれというものを、どのように捉えるのかというのが、支援を考えるとときに重要なのではないかなと私は思っています。

もう1つ、自閉症のお子さんを支援していると、言葉の意味よりも響きとか音のつながり、そんなものが大好きで、この言葉をあえて使いたい、そんな方も少なくありません。

以前支援学級の3年生の男の子、担任の先生から相談を受けました。意味が分からない言葉を「ぶつぶつぶつぶつ」言うんです。何を言っているんですかと尋ねると、その言葉自身が分からないと言われる。だったら一度ICレコーダーで録って、次のとき何言っているか教えてくださいと伝えました。次のとき、先生、

教えてくれました。最近しゃべってる言葉はこれです。「うそいたえまりたあ、うそいたえまりたあ」これを繰り返している。書いてもらったはいいいけど、見ても正直、私、分かりませんでした。ただ、この担任の先生、非常にセンスのいい先生で、「実は私は分かったんです」とうれしそうに言われました。これ、逆から読んでください。逆から読むと、「あたりまえたいそう」。

ある漫才コンビが「あたりまえ体操」というのを数年前にはやらせてまして、彼は去年それに会ったので、時代遅れなんですけれども、YouTubeで見たら、ものすごいまっちゃったんですね。どうもそれを言ってるらしい。彼の分からない言葉を全部逆さ言葉にすると、彼の好きな世界だということが見えてきました。どうも彼は好きなものについては、聞いた瞬間に逆さ言葉にできる特技があるみたいなのです。

この1か月後、この学校で避難訓練。給食室で火が出ましたと突然校内放送。彼には言ってないので、彼はやはり予定の変更、とても不安で、耳を押さえて「イー!!」と言ったそうです。先生は、どうにかしないと、と思って、彼にずっと近づいたら彼は「うそいたえまりたあ、うそいたえまりたあ」を繰り返していた。先生は彼が楽しい世界を思い出して、どうにか自分をコントロールしてるんじゃないかなと思い、横と一緒に座って「うそいたえまりたあ」言っていた。すると他にこの学級、5年と6年、2人男の子います。2人が近づいて、先生何言ってるの、と言うから、とにかくあんたも「うそいたえまりたあ」と言って頼み、4人で「うそいたえまりたあ」を言い続けた。その結果、急な予定の変更なのに、初めて彼はものを壊したり当たらずに済んだんです。後で先生から聞きました(別府, 2015)。

何が言いたいのかといいますと、言葉の理解に意図しないところでずれがあるのです。また、最近自閉スペクトラム症の方については、言葉といいますと、見通しということがとても重視されます。分かりにくい世界の苦しみ、苦痛を、分かりやすい、見通しをちゃんと与えるために、どう使うか。その視点は大事だと思いますが、もう1つ大事な点は、今のように、言葉一つとってもずれた認識の中で、その子独自の好きな世界、あるいはその子独自のとても苦手な世界というのを持ってるんじゃないのかなということなのです。それはなかなか周りに分かってもらえません。だからこそ、例えば「うそいたえまりたあ」を一緒に分かってくれる先生がいると、その先生の言う言葉はストンと

落ちる。この先生の言うこと、ちょっと聞いてみようかな、この先生とちょっと頑張ろうかな、そんな気持ちに入るきっかけがここにあるのではないのか。ただ、分からないではなくて、かなりユニークな捉え方をしているという視点は、好きな世界を捉えたいということと表裏一体です。

ユニークな心の理解

もう1つ、ユニークさというものをこの点から考えます。自閉スペクトラム症児者はしばしば、人の気持ちが分からないと言われます。ただ、これは定型発達児者からのかなり一方的な見方ではないかなと思っています。ユニークな形で、彼・彼女らの分かり方があるんじゃないのかと思うのです。

あるピアサポートのグループで、アスペルガー症候群の方たちが集まるグループがありました。ある男性が二十歳になったので、お祝いをしようと。新しいメンバーもいたので、自己紹介をもう1回しようという話になりました。ある男の人がこう言いました。「僕は犬のタイガースファンです。ですから今年は僕にとっての新たなスタートラインです」。私も、妻の実家の影響でタイガースファンです。僕、話合うなと思ったんですね。そしたら、お母さん方がみえまして、近づいてこられて、「分かりましたか」と尋ねられたので、「野球ですよ」と言ったら、即座に、それちょっと違うと言って隅のほうへ連れて行かれました。彼が言いたいのは野球じゃない。ギャグだと、お母さん、言われるんですね。お母さんの説明はこうです。彼が、「僕は犬のタイガース」。タイガーってトラ。だから前半彼が言いたかったのは、「僕はトラです」なんだと。続けると、「僕はトラです。ですから今年は僕にとっての新たなスター“トラ”インです」。笑った方は鋭いですね。僕はあと6回説明が必要でした。

ただ、6回目に分かったのは、タイガーを「トラ」と読み替えると、このトラつながりがどうもギャグなんだと。ただ、分かっても笑っていいのか、ちょっと悩みましたけども。このエピソードで一番印象に残ってるのは、その後なんですけど、実はそう言えば、周りに10人ぐらいアスペルガーの方がいたんですが、2人の男の子が、彼の自己紹介の直後に、笑ってたなということを思い出したんですね。

もしかしてと思って、その後その2人に近づいて、何の説明もせず、「彼の自己紹介面白かった？」って言ったら、その2人の子は即座にうつむきながら、「それはトラトラトラでしょ」というふうに言っていましたね。多分その2人は、僕のようにタイガーをト

ラと読み替えれば、そんな言語的な説明なんて不要で、もう瞬間に分かっていたのかなと思います。

心の理解というのは、心の理論ということで心理学では研究されてきました。その中にもいろんな心の理解がありまして、例えば私の言葉で言うならば、命題的心理化 (propositional mentalizing)。これは、言葉で命題にできる心理化です。例えば、子どもに対して、お友達にものを借りたら「ありがとう」と言うと相手はうれしいよ、と言葉で命題、ルールにできて、教えられる心の理解です。もう1つは、別に教えてないけれども、何となく直観的に空気を読んで分かるような理解である直観的心理化 (intuitive mentalizing) といいます (別府, 2016)。少なくとも2種類あるというふうに私は考えています。近年、この直観的・命題的ではなくて、海外では、implicit か explicit かということで、いろいろ発達の議論が進んでいます。この直観的心理化や implicit な心理化、要するに空気を読むと言われる部分が、自閉症の方、特に苦手なのですね。教える部分は、言語能力の発達に伴って、かなり分かるというふうに言われています。

しかし、一般にはそう言われていますが、先ほどのトラつながりのギャグですね。自己紹介した彼と、笑ったアスペルガー症候群の2人の子は、説明なく、まさに空気を読んで笑い合っています。彼ら同士の間ではそのときに直観的心理化はあったんじゃないのか。逆にあの場で笑えなかった私が、ある意味、その場の空気が読めていなかった。

何かといいますと、自閉スペクトラム症の方は自閉スペクトラム症の方なりの空気読むスタイルがあるんじゃないかと思っています。ただ、今マジョリティ、大多数が定型発達です。定型発達の空気を読むスタイルからいうと、彼ら・彼女らは読めない、となりますけれども、それは、そういう見方ではなくて、お互いに違うスタイルを持っていて、それがずれてしまう。一番しんどいのは、そのずれてしまうことで一緒に笑い合うといった情動共有経験が非常に少なくなる。これが、新たな場面で空気を読む力を育てにくくさせてしまうのではないかな、そんなふうに思います。

ユニークさと集団作り

それを考えるのはなぜかということなんですけど、集団作りということにつなげたいからです。個別の支援も大事ですけども、子どもたち、特に発達障害で知的に遅れない方は通常学級で生活しています。通常学級の子も同士の関係というところに何か広げられないかなということなのです。東京の小学校の先生の

「ユウタの恋～高機能自閉症が疑われる子ども」という実践を手がかりに考えてみます（今関, 2006）。

ユウタは小学校1年で、海外から9月に転校してきた子です。どんなお子さんだったかといいますと、好きなことはどんどんやりますが、基本的に座ってません。そして興味あることが出てくると授業を妨害してでもしゃべり続ける。順番は守らず割り込んで、いつも1番にならないと気が済まない。加えて、好きな女の子がいて抱きついてキスをします。そして意に沿わないとパンチ。これを1日に何度も繰り返して、先生が最初振り回されてしまう1年生のクラスであったようです。

大変だったんですが、先生はどう理解・支援したか。私なりにまとめると3つあります。1つは、ユウタ、これが高機能自閉の彼ですが、彼に即した評価基準を持つということです。1年生と同じ基準でやると、ユウタは全部バツ、バツ。これもできてない。全部できていないと言われて頑張れる子はいません。個別の評価基準を作ろうということです。例えば、お友達にパンチするのは、どうしてもやめてほしいけど、席を立ち歩いてうろうろするのはしばらく大目に見ようか。朝大声で「おはよう」、あいさつすることは、1学期もうみんなクリアしてるけど、彼もあいさつできるから、あえて評価基準に入れて、できたね、と褒めてみようか。個別の基準を作ります。そして、うまくできたときは、目に見えるポジティブな評価をその場で即座にする。この2つは最近、頑張っている先生方、よくやられてます。私がこの実践に惹かれたのは3つ目です。

それはユウタとみんなとの関係です。通常学級の中で、自閉スペクトラム症の子どもをはじめ、発達障害の子どもとそれ以外の子どもは、よく対立します。例えば、ユウタが立ち歩くことを大目に見られると、他の子から「ユウタ君だけずるい」と言われるかもしれません。そのときに先生方は、真面目な方ほど悩みます。確かにそのとおり。だからみんなの願いを大事にして、40分座るのは無理なユウタをぐっと力で押さえつけるべきか。でもそしたら彼もストレスたまって暴れてしまうかもしれない。だから彼がうろうろすることを認めたい。そうするとみんなの「ユウタ君だけずるい」、その思いはおさえつけて我慢させなければいけないのか。ほんとにここですごく苦しんだり悩んだりされる。そういうことは重々あることを承知の上であえて言うと、現状がこうだからこそ、ここだけを見ていては実践が展開しないと思います。今関先生は、

こう考えられます。放っておけばこうなるからこそ、教師のする仕事は共通する願いを作り出す、そんな経験を作るところが大人の役割ではないのか。ユウタもうれしいし、みんなもうれしい。みんなも悔しいし、ユウタも悔しい。こんな実践を意図的に作り出したいと思われそうです。

具体的にはいろいろありますが、1つ印象に残っているのは、周りの子に語りかけるということです。実践記録にはこうあります。ユウタはおしゃまなユリカの隣の席。このユリカという子は、1学期、「いや、絶対いや」と言い出すと石のようにかたくなった。気に入らないと、「みんなうるさい！」ととてつもない声をあげて泣く。今でも手がかかる。でも、ユウタはなぜかそのユリカを気に入っていて、ユリカもまんざらではない。そんな出会いがあります。ユウタが「嫌だ、嫌だ、もう許さない」と言ったときに、先生はユウタではなく、ユリカに言います。「ねえ、ユリカさん、誰かに似てない？」ユリカは照れたように、口に手を当てて笑った。「私かな?」。それを見て、みんなも笑い出します。ユウタが転校してから、1学期のみんなのことを先生が話します。順番を守れないときは、タロウがよく昔、割り込みの術、列に割り込んだんでしょ。そんなことしたね。ユウタが1番取ろうとしたら、ケイトもよくやってたね。1学期の武勇伝が昔話のように語られ盛り上がる。授業は成り立たない。毎日大騒ぎで深刻だけれども、そんなとき、私も子どもも少し愉快的気分。そう書いてありますが、先生、ほんとに胃が痛くてしょうがなかっただろうと思います。しかしこういう話をした日に必ず最後に言う言葉。それは、「ユウタさんの9月、転校してきた9月は、みんなの4月なんだね」、これを何度も何度も話したそうです。

そうしますと周りの子どもは変わってきます。先生はユウタの話ばかりしますが、そのことで自分の成長が認められる。タロウで言うと、ユウタの割り込みを機に、「タロウ、割り込みの術してたな」、という、「そうそう、僕1学期よく割り込みしてたけど、2学期しなくなったでしょ。だから先生、僕のこと言うんだよね」多分、タロウはそれが分かっているから、自分の話をされること、うれしいんですね。うれしいから余裕が出てきます。周りを見つめる余裕が周囲の子どもたちの中に出てきて、クラスの雰囲気少しずつ変わるみたいです。

ユウタ君は確かに異質、ちょっと変わった子。けれども、その異質な他者の中に自分を見つける。多分

タロウは、割り込むユウタを見て、1学期の俺とおんなじだと思ったでしょう。別の子は、私もお母さんにガミガミ言われるとユウタさんみたいに暴れたいなと感じたかもしれない。自分はユウタ君と違うけどおんなじだ、という感覚が出てくると、周りの子がユウタ君に自発的に共感する。1人、2人と増えていきます。すると、ユウタ君とか自閉スペクトラム症の方は、共感されたらそれでバンザイではなくて、共感できる関係がなかなか保障されないのです、そうされるのはやっぱりすごくうれしいみたいです。うれしいから、ユウタ君自身が、共感してくれる子が周りにいると、周りの子に気持ちを寄せて頑張ろうとする姿が少しずつ出ていきます。

最初は先生の期待に応えようというのは出るんですが、友達の期待に応えたいというのは半年後まで時間がかかります。年を明けて1月のときにカルタ大会というのを先生はやります。1番しか許せない彼なので、結局負けたら「バカ野郎！」といって暴れ出して、みんなを叩く。さんざんやりハーサル。先生方は、班長を集めて、「明日どうする?」。班長は約束を作ると言います。人をぶったり蹴ったりしたら駄目、3回までいいけど、4回注意されたらチャンピオンになれない。6つの約束を作ったそうです。先生は、子どもたちに任せつつも、1番で負けたら嫌な彼が、こんなルールまでできたら今日も大変な1日になると覚悟して臨んだ。ところが意外と彼が頑張るんですね。「先生、まだ3回注意されてないよね。」約束覚えてるんです。1回戦勝ちます。2回戦負ける。「あ、取れない」って言いながらも彼は暴れません。けど残りの3枚で負けると分かったとき「もう取れない」。テレビの後ろに隠れて試合放棄をします。そのまま授業が始まってもし出てきません。先生は、ユウタさんは一生懸命ルール守って頑張ったのに負けたんだから悔しいんだろうと思います。「しばらくそっとしておいてあげて」。その声と同時に彼は泣き始めます。そこで先生は皆に語りかけます。「昨日のユウタさんの泣き声、怒っていたけど、今日違うね。自分が一生懸命やって勝てなかったこと、悔しいんだろうね。みんながユウタさんのわがままを許さなかったこと、うれしかったよ。ユウタさんもクラスの仲間だもんね」。実はクラスの誰一人として、「ユウタさんだけ約束守らなくていい」とは言いませんでした。「だって仲間だもんね。先生は今日とってもうれしかった。ユウタさん、賢くなったね」、というふうに言った。ユウタは、その後泣き続けます。そこへユリカがずっと近づいて、「ユウタ

さん、偉かったね。お利口になったね」と頭をなでる。すると他の子も次々、頭をなで始める。ユウタは、あるときふっと気を取り直したように立ち上がり、ユリカにこう言います。「ユリカちゃん、おんぶしてあげる」。ユリカはうれしそうに「ありがとう」。それを子どもたちがにこにこしながら見る。そんな一幕がある1日としてあります。

この1日を境にユウタは突然全てトラブルがなくなったか、そんなことはありません。1週間後にまた暴れたりすることもあります。でもこの日は、負けるのが嫌な彼がみんなと遊びたいから、嫌な気持ちを必死で押さえながら頑張ろうとしたことも、また事実だろうと私は思います。

3学期の終業式に向けて、ユウタは好きなユリカに何かご褒美をあげたい。先生に折り紙でメダル作ってと頼みます。終業式の後、3人になったときに渡します。そしたらユリカが、本当にありがとうとうれしそうに言うのを見て、先生は思わず、先生も欲しいなあ、とつぶやいたそうです。そのときユウタ君は、その先生の言葉を聞いて、「うーん」と腕組みして言った一言がこれですね。「それはできないんだ」。ユウタの恋というのはユリカに対する恋かもしれない。先生の恋は破れたのかもしれませんが、この実践、2年目はこの先生はお母さん、家族との関係づくりを1年頑張ってやられます。

まとめます。何が言いたいかといいますと、発達障害としましたが自閉スペクトラム症以外でもかまいません。どうしても、発達障害の子を定型発達の子にどう入れるかという集団作りをやります。例えば運動会。1つぐらいいは競技参加させたいから、普通は音楽をガッツと鳴らすんだけど、聴覚過敏の発達障害の子のために音楽を鳴らさない競技を1個作る。かいけつゾロリ(本のキャラクター)が好きだから、かいけつゾロリのキャラクターで、例えば競争するといったようなことをやった学級があります。練習のときは、自閉スペクトラム症の彼、参加しました。ところが本番のとき、あまりの観客の多さに圧倒されて「うわっ」となっちゃった。参加できなかった。そのときに、先生も子どもも頑張ったんですが、定型発達の子の一部が言いました。「僕は、あんな音楽ない競技、ほんとに嫌やったんや。いろんな音楽かけてほしかった。かいけつゾロリなんて、あんな子どもっぽいのも嫌だったのに、彼が参加する言っただけでやったのに何で参加しないの」で、怒り出して、彼、「障害あるんやったら、もっと別のところ行ったらいいんじゃないの」、そんな

言葉も実際に出てしまったときがあります。何が言いたいかというと、一緒に一緒に（同化）ということだけをただ頑張ると、それはうまくいけばいいですが、うまくいかなかったとき、容易に真逆の論理、「だったらあの子出ていけばいいじゃない」という、排除の論理になってしまうときがあるということです。我慢して一緒にやるというのは、やっぱりそういう気持ちを中に含むのではないのでしょうか。

今関先生の実践は、一緒にってことは考えますが、違うということを大事にします。違うところもあっていいんだ、それを分かり合いたいということで、障害を持ってる子の楽しさとかしんどさを、障害を持たない子が分かるというベクトルを大切にします（別府・小島, 2011）。ここにすごい専門的な力量が求められる。これを見ると、一緒にやれる楽しさは発達障害の子も同じように感じています。だから、みんなと一緒にやりたいからちょっと頑張ろうかな。ベクトルは逆転すると思うんですね。この最初の部分をやるときに、今日お話ししました、ユニークな理解と考えると、発達障害の子の好きな世界を先生がうまく見つけ、例えば最低でも大人と一緒に楽しむ。楽しんだら必ず何人かが「何やってんの？」と近づいてくれます。それがこのきっかけになることもあるんじゃないか。そんな1つとして受け止めていただければうれしく思います。どうもありがとうございました。

別府 哲 (2015). 自閉症児者の他者とかかわる心の理解と発達 発達, 144, 39-44. ミネルヴァ書房

別府 哲 (2016). 心の理論の非定型発達 子安増生・郷式 徹 (編著) 心の理論—第2世代の研究へ— (pp. 157-172) 新曜社

別府 哲・小島道生 (2011). 「自尊心」を大切にしたい高機能自閉症児の理解と支援 有斐閣

今関和子 (2006). ユウタの恋 大和久勝 (編) 困った子は困っている子—「軽度発達障害」の子どもと学級・学校づくり (pp. 30-68) クリエイツかものがわ

小島モコ (2013). あたし研究(2) 自閉症スペクトラム—小島モコの場合 クリエイツかものがわ

(吉田) ここで15分ほど休みを入れて、2時55分から再開しますので、その間に質問とかありましたら書いて出していただければと思います。

指定討論

(河合優年) 最初に、中井先生が言われた、診断名が付くだけでも、いろんな診断名があつてどれが正しいのかという点について述べたいと思います。実際そうです。もともとのベースにあるものが違うので、年齢によってその氷山の一番上に見えている、見え方が変わるのかもしれない。なのに、絶対それでよいのか、今見えているものが正しいのかなというような見方をする。それは気を付けなければいけないのではないだろうか、ということの中井先生はおっしゃったのだと思います。

神山先生のいい子の定義ですが、当事者であるから見えることといいますか、その当事者の感覚というものを本当に見事に発表していただき、もう直感的にここにきょう参加した私たちが理解できたのではないかと思います。文字を三角形とか交差点とかいうようにおっしゃったわけですが。私たちが文字を見るときにはそういうふうに見えていないわけです。このことは、私たちに見えている姿はそうであるけれども、そうでない見え方があるんだということを私たち自身が、ひょっとすると気付いていなかったのではないかということを示しているのです。

だから、さまざまな視点から捉えましょうとかいうように言われるけれども、実は自分が持っている枠組みからしか見えていなかったのかもしれないということを本当に見事に教えてくださったのだと思います。

もう1つ、「良いものって、生を受けたときから持っているものがある」、という表現も非常に胸に響きました。

私たちは子どもを見ると、子どものへこんでいるところを何とか伸ばして円にしようと考えてしまいがちです。神山先生はそうではなくって、もともと子どもは星なんだ。だから伸びているところ、もし、ひょっとして間違っていたら、また訂正いただければと思いますが、伸びているというか、星のいいところを伸ばしていつてあげればいいんじゃないかと。むしろ私たちが丸っていうものが価値があるというふうに見えている、その枠組みを持ってしまっていることによって作っている問題ではないかと述べられているのだと思います。

幸せになるっていう、幸せを感じることができるっていう、障害は不便ではあるけれども不幸ではないという、非常に深い言葉をいただいたと思います。

別府先生のお話も、裏の意味っていうことですから

ども。裏の意味ってのは、最初に私がこの3人の話題提供の先生がおっしゃったことに共通しているというように話で、氷山ですよ。氷山の水中部分、見えていない所にたくさん意味があるんだと。その部分を共有することが私たちが一個の人格として、それぞれの個性を持つ子どもを理解していくときに重要なではないかということをおっしゃっていただいたというように思っております。ユウタ君の語ったことの分析というのは、まさに当を得たものであったのではないかと思います。

それで、各先生がたに質問といいますか、この部分はどうかということをお聞きしたいと思えます。

最初、中井先生にお聞きしたいのですが、できないということが繰り返されていくという点についてです。子どものときもできなくて、やっぱり大人になってもできないことがあるんですといわれました。食事をするときちょっと困ったことあったり、ひげがうまく剃れないというようなことですが。そういうことを繰り返していくということが人にとってですね、どういう影響を持つのかということです。もう少し心理的なものも影響があるということを先生はききとお気づきだと思うのですが、どうお考えか少しお教えいただければと思います。

もう1点、小児の身体活動でAD/HD等が改善するということがあったわけですが。非常に素朴な疑問ですが、身体的な活動はどんどん減っていくように思うのですが。つまり、外で遊ぶということですね。こういう身体的な活動をしなくなったということと、今のさまざまな問題とか、ひょっとすると遠くで関係しているのかなとも思えます。もし何かお考えがあれば教えていただきたいと思います。

神山先生についてですが、先生のお話を聞いて、こうだったのだということが分かったのですが、言われると分かるんだけど、言われないと分からない部分があるのです。もうちょっと言うと、誰かが教えないとそういう特別な配慮を必要とする子どものことって理解できないのだからと、何となく教えられないとできないっていうのは、なんか人間としてちょっと残念なような気もして。もっと根本的なところで理解できないのかなということをちょっと思いました。その辺りのところを教えていただければと思います。

別府先生には、自分と外界との間のチャンネルをどう開くかということについてお聞きします。さっきのユウタ君の例では、チャンネルをクラスのメンバーと

共有することによって、その集団の1人1人が同じような関わりをすることによって中に入っていくということで、ユウタの周りとのチャンネルが開いたわけですが、それを維持していくためにはどうすればよいのでしょうか。

先生のお話だと、ユウタだけではなくてクラスのメンバーも変わったということなのですが、私たちがもしこういう取り組みをしたとしたらですね、開いたチャンネルを維持していくためには、どういうふうにすればよいのでしょうかということになります。そこを教えていただければと思います。

あと、3人の先生に共通してなのですが、今ここで起きている問題については先生方がうまく説明してくださいますし、なるほどっていうふうに思ったのですがそれを今度、その子どもの一生という時間軸の中で見たときに、どのようなところに注意していかなければいけないのかということが問題になります。将来的にはですね、やっぱり社会に出ていくっていうことを私たちは考えるわけですが。そういうところを見据えたその子どもとの関わりっていうようなところについて、何かアドバイスがあれば、お教えいただければと思います。

私のほうの感想と質問は以上であります。

(吉田) それでは、中井先生のほうからお願いします。

(中井) 河合先生のご質問と会場からの質問を含めてお答えしていきたいと思えます。

まず、療育に関してですが、日々その生活に関する協調運動を要するような課題というのは幼児期、学童、青年・成人でライフステージに沿って変わっていくわけです。療育にはボトムアップ的な障害指向性アプローチと、トップダウン的な課題志向型のアプローチがあります。個人的には、乳幼児期にはボトムアップ的な障害指向性アプローチの1つである感覚統合もある程度有効かと思っています。ただ、それを中学生にもボール・プールに入れたり、ハンモックにさせたりしているところもありますが、それはちょっと違うのではというふうになっていて、実際国際ガイドラインでも、大きい子に関しては課題志向型のアプローチが有効とされています。自分が今やりたいことのほうが、モチベーションもあるし、効果もありますということです。ただ、子どもができるようになりたいことと、親ができるようにさせたい、やらせたいことと、しばしばギャップというか「ずれ」があります。私たちの施設では、子どもと親と話をし、何をやっていくかっていうのをまず決めて、モチベーションを持って

やっていくっていうことを重視しており、実際に、非常に有効です。

ただ、もう1点大事なことは、微細運動が自分は上手になりたいんだ、親もやらせたいんだ、で一致していたとしても、微細運動を粗大運動が支えているっていう視点ですね。姿勢の保持ができていなければ微細運動は上手にならない、体幹の筋肉が弱ければ姿勢が保てない。ですから、両方、タスクオリエンテッド、課題志向性のアプローチと、体幹を鍛えるというボトムアップ的な障害指向性を組み合わせて、あなたがやりたいことはこれなんだけど、これもやりつつそれをうまく、もっとうまくやる、こっちも大事だよっていう視点を子どもたちと話し合いながら進めて、楽しく進めていきます。そして、必ず、成功した時点で帰すっていうのを重要視してやっています。今日はここまでうまくいったよね、また来てね、って言ってその日のセッションを終わります。うまくいかないところで帰しちゃうと、もう来なくなったり、モチベーション下がっちゃったり。動機づけが下がると学習効果が悪くなるっていう研究データも報告されてますから、社会的報酬によるドーパミンがいっぱい出て、神経回路をきちんと構築して、良い睡眠で記憶の定着をするということが有効だということだろうと思うし、僕たちはそういう取り組みをしています。

成人になってひげ剃りができなかつたら、ひげ剃りの練習をすればいいわけです。子どものときから将来に備えて、ひげ剃りの練習はしなくていい。だから、そのときにやりたいこと、できるようになりたいことを課題として取り組むということです。ただ、T字カミソリで剃る必要はない、電気シェーバーを使えばいいなど、便利グッズ、支援技術等、合理的配慮などをうまく利用していけば、全部が全部、上手にならなくてもよいということです。料理上手になりたいといって奥さんが一生懸命頑張って、怪我しながら包丁使う練習をするより、フードプロセッサーなどをうまく利用して、ちゃちゃっと料理して、食器などを洗うのも食器洗浄機などを上手く利用して、夫婦や家族で会話をしながらゆっくり食事を楽しむっていう時間をつくったほうがいいっていうふうに思っていて、そういう話もさせていただいたりしています。

(河合) 人工的な環境により、子どもたちの身体的活動が、減ってきているのではという点はいかがですか？

(中井) そうですね、確かに河合先生のご指摘のように、子どもたちが体を使って遊ぶということは確かに減ってます。子どもたちが体を使って楽しく遊ぶとこ

ろであるはずの公園が、ボール遊び禁止、自転車乗り入れ禁止、犬の散歩禁止、大声禁止って、禁止ばかりになっているみたいです。じゃあ、この公園で何できるのっていうぐらいの環境になっているようです。

そういうことで体を動かすこと自体が減っていて、私もDCDの国際的質問紙の日本語版を開発しているのですが、保育所・幼稚園や学校での調査などをお願いすると、キャッチボールしたことないからどこに回答したらいいかわかりません、シャトルって何ですか？ ああ・・・バドミントンですか、したことがないのでわかりません・・・などなど、ここ数年ですら、どんどん増えている印象をもっています。

(神山) 私のほうにいただいた質問とフロアからいただいた質問に少し併せてお答えしたいなと思います。

理解し合う教え、当事者からこんなふうなんだと教えてもらわないと理解し合えないのかということ、厳しい社会になればなるほどそういう必要性が出てくるのかな。でも、そこが良くなれば、たまにはそういうときあるよねとか、自分も体調悪いとき、すごい耳障りなあの音に聞こえるときあるよとか、年取ってくれば読み書き、昔はできてたのにちょっと読めなかったり、書き順どうだったかなとか出てくると思います。それと同じような感覚なのかなというような感じで。そのためにも、あの子たちの存在っていうのが大存在存在って思うこともできるのかなという。何か苦手であっても、キラッと光る部分を良ししてもらえるような雰囲気のある社会になっていくといいのかな、なんて思っています。

「個性を伸ばす教育とはどういうふうなのですか」とか、「神山先生はどうだったんですか」というご質問をいただいたんですが、私がもうずっと「駄目な人間、駄目な人間って思っていた」のが、ちょっと変わった、転機になれたのが、新聞配達を小学校4年生から高校出るまでやってたことかなと思います。そのときに地図が好きっていうところがあって、教えられた所はすぐ間違いなく覚えて配達できるようになるんですね。

それで、すごく褒めてもらえる。雨の日でも周りの地域から新聞が濡れないで入ってたっていうような、配ってもらえて本当に助かる、頼りになるっていうようなことを言われて。学校ではそんな褒めてもらえることはなかったんだけど、新聞配達の販売店の中に認めてもらえる場ができたところが一つ転機だったのかなと思ったりします。

学校でなかなか教室に居場所がなくて、校舎内を徘徊

徊するような時期もあったんですが、そんなときに校舎の中を修理してくださる校務員さん、用務員さんとの出会いでお手伝いさせてもらったことも、あなたのおかげで、あそこ直ったのありがとうってというような言葉を掛けてもらって、そんなことがきっかけで自分が学校来てでもいいのかなってというような気持ち、前向きな気持ちになっていきました。

大きく変わったのが自衛隊に入ってからです。高校は出て、どこも進学できない状態で、自衛隊に入ったんです。身体を使っただけで、感覚行動は大人になるとなかなか有効でないってような話もありましたが、自衛隊ではもう体を使って野山を走って、いろんな訓練をして。その中で、初めは手と足一緒に出るような行進しかできなかった自分が、自分の身のこなしを覚えていけたんですね。自分もこういうところで、自分もこういう感覚でこんなふうに体動かすと、こんな身のこなしができるんだというところから、いろんな資格が取れて。

じゃあ、自分は何でこんな自分になったんだろうって考えたときに親のせいや先生のせいやと、こんなひねくれた自分になったのはっていう、人のせいにしてたのをもうやめよう、だったら自分がそういう子の気持ちが分かる教師になろうって思って、夜間の学校に自衛隊に行きながら通わせてもらおうということになりました。自衛隊に入って自分の得意な学び、文字じゃなくて実物、で教えてもらうという、そういった教育法で変わっていけるきっかけになっていったなと思います。

学校における合理的配慮についてどうですか、というご質問をいただきました。なかなか進んでいないのが状況かなと思っています。支援者側はどうしても同化させたい。この子をこの集団の中に同化させるのは、でも本人たちは違うところを望んでいる。ここでもその合意形成というのがなかなか進んでいないな、そういうふうに思います。

つくくさんが手術されて、声をなくされて、タイピングで会話をされますよね。あれは合理的配慮ですよ。そういう話を現場でしながら、どんどん合理的配慮ってこういうことなんですよね、なんていうことを、いろんな学校でさせてもらってますが、特別扱いになるとか、そんなところでなかなか進んでいかないところもあるのかなと思います。

これが合理的配慮というよりは、一緒にその子にとっての作戦を寄り添って考えていける、そういう営みが大事なかなと思っています。求めるもの、与え

られるものというよりは、一緒になって模索していける、寄り添って考えていけるってところが合理的配慮の理想的な捉え方なのかなと思っています。

あと、「中井先生のような治療についてどのようにお考えですか」、ということですが。私はとても必要だと思っています。先ほど環境ということもあったんですが、なかなか育ちにくい環境になってきていると思います。二次障害を背負っている子たちが非常に多いので、その子に有効な支援を見出すだけでなく、その子が背負い込んでしまった二次障害を乗り越えるという意味でも、できたっていう感覚で最後は終わる。まずそこを大事にしていくアプローチっていうのはとても大事なことだなと。中井先生のおられる神戸に行かなくてもどこでもできる、してもらえる環境が早く整っていくといいなと考えています。

(別府) それでは、2点。まず1つは、河合先生からいただいたご質問で、ユウタ君の話ではないですが、障害を持っている子と障害を持たない子の間で開いたチャンネルをどう維持するのかというご質問だったかと思います。難しいことですけど2つの点を私は考えています。

1つは、1回チャンネルが開いたら同じままではないと思うんです。私、よく自閉症の方と関わるときに、自閉症の方が他者の心「を」理解するような支援をするってよく言われます。でも、他者の心を理解するんじゃないかって、まず求められるのは他者「に」自分の気持ちを分かってもらう支援じゃないかなと思うんですね。他者に分かってもらえたら、その他者を知りたくなる。だからユウタ君の好きな世界や困っている世界「に」他の子が入ってくれたら、そういうふうに思ってくれる子のことをユウタ君はまた知りたくなるんじゃないか。

その人の心を分からせるよりも、やっぱり自分の気持ちを分かってもらった経験が、その人のことを知りたいという思いを作り出す。障害を持たない人と同じで、逆に言うとそれがとっても強いんじゃないか、そういう体験が、大人が意図的に作らない限り、経験できないからこそそうではないかと思うのです。そういう意味で言うと、チャンネルはどんどん変わっていく、広がっていくというふうにも考えられるように思っています。

もう1つ、この点について言いますと、私としては矢印の向きが非常に大事だと思っています。ユウタ君の世界を障害を持たない子が共感的に知っていく、そのための橋渡しを専門家や大人がやっていくというこ

となんです。私はそれは最終的には自閉スペクトラム症の子の自己肯定感につながるというふうには思っているんです。

臨床心理士の高垣忠一郎氏は自己肯定感が2つあると言われて、1つは競争的な自己肯定感、これは、例えばクラスの中で「一番僕が絵がうまい」とか、「足が速い」とか、みんなと別に競争して勝つわけではないけれども、みんなよりも得意だよ、そういうところで自己肯定感を感じるところもあります。それは大事ですけれども、それってクラスが変われば、去年1番だけど今年3番に変わるかもしれない。相手との関係で変わる不安定さを常に持っている。

もう1つの自己肯定感は共感的自己肯定感というふうに呼ばれています。それは何かというと、自分には弱いところや、ずるいところや、駄目なところもあるけれども、そういうものも含めて共感的に自分を認める。これは私たちだってできないです。そんなふうに自分を受け止められないこといっぱいありますけれども、だからこそそういうことを人生に1回でも2回でも感じられることが自閉スペクトラム症の方にとってすごく大きいんじゃないかなと思うのです。

ところが自閉スペクトラム症の人の場合自分は楽しいんだけど周囲の定型発達の人からは「何が楽しいの?」と思われること、つまりずれることはとても多い。だけど、中井先生が言った身体のレベルでいうか。身体って感覚と直観がかなりつながっているのだなあとというようなことを、今日お話聞いて強く感じたんですが。そういうレベルで自分のことを分かってくれる人に会えると、自分が楽しいことって表現していいんだ、この人分かってくれるんだ、そういう経験が、自分がただ駄目なんじゃなくて、駄目なところもあるけど私は私でいいのかな、と思う契機となるのではないのでしょうか。そんなふうに思えるきっかけが、実は好きな世界を分かってくれる、チャンネルを開いてくれるというもう1つの意味なのかなと思っています。

非常に極端な言い方をすると、先ほど神山先生の特別扱い、これ確かにすごく難しいんです。極端な言い方ですが、僕は発達障害の子だけでなく、クラスの子全員が特別扱いしてほしいんじゃないかなと思っています。みんな自分を見てほしいんですね。だから、その子を特別扱いしなかったら不満は起きないけどそう言った子は納得するかっていうと、それはまた違うと思っています。「あの子特別扱いやん」って言う子は、自分も特別扱いしてほしいっていう要求を裏で表しているんじゃないのでしょうか。それを40人、1人の先

生が見るのは大変かもしれないけれども、ただ問題は特別扱いかどうかの問題なのではなくて、1人1人の個別のSOSを、何か見えない状況になっていること自体を考えていかないといけないのかなと思っています。

もう1つだけ、すみません、簡単に言います。就労の問題ですけれども、私は就労ということを考えたときに、1つはやっぱり就労ができるかどうかよりも、継続して就労できているかどうかのほうが大事だと思っています。

卒業時に就労できるよりも、5年後同じ職場で勤められているか、10年後作業所に通えているか、そこで途中で挫折して引きこもってしまったり、いろいろなトラブルになっている人があるが、継続して就労したり、継続して通う力に何がつながっているのだろうというのにすごく関心があります。

絶対そうとは言いませんけれども、先ほど、好きな世界を共有してもらう、私は情動共有経験と言っているんですけれども、楽しいことを一緒に楽しいと感じてくれる他者との出会いは、結局自分だけしか楽しいと思ってなかった世界を分かってくれるという意味で言うと、俗に言うアタッチメント、支えとなる人の形成がそこから生まれてくるんだと思っています。

好きな世界はいつでもやっていいわけではなくて、それを保障するときには必ず一定の枠を決めてやります。この時間は一緒にやろうね、この場所ではいいよ、など、のべつ幕なしには認めませんけれども、でも一緒に楽しんでくれる人がいたら、その人がアタッチメントの対象になる。

私はそういう人に1人でも出会ってると、例えば社会へ出たときに多くの自閉スペクトラム症の方が周りにあの先生みたいな人いないかな、1回は探してくれると思うてらるんですね。いなければ確かに大変かもしれないけれども、すごく直観的に感じ取る力は逆に持ってますから、あの先生「そうじゃないか」と思ったら結構ヘルプを出してくれます。困りましたと。それが長い目で見ると、支える力になってないかな、それは本当に簡単なことではなくて、現場の先生は一番大変なことなんですけれど、そういうつながりを意識しながら考えたいなと思っています。

(吉田) それでは、今、先生がたのお手元に皆さまがたから出していただいた質問用紙がいろいろあるかと思うんです。今の説明の中で少し答えられているところもあるんですが、一応もう1回見ていただきまして、何か、よろしければ、質問に回答していただければと

思いますけれども。

中井先生から。

(中井) 発達障害の就労にあたってどういうことが大事かということに関してです。2009年ということですが、ちょっと古いんですけど、独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構障害者職業総合センターにより公開されている「就労の前の基本的な職業的課題」というものがあります。いくつかの項目は発達障害特性のある方にはかなり難しい要求もあるのですが、まず、最初に求められているというものは、起床、食事、睡眠リズムが規則正しいことなど「生活のリズム」なんです。「起きて」「ここに来て」「何時間か座って」「帰れる」という生活のリズムと基礎体力、その他に、健康状態や健康管理、身だしなみ、金銭管理、公共交通機関の利用等がまず必要です、となっています。学校教育ではいわゆるお勉強の成績だけでなく、このような生活習慣や生きてく力、ライフスキルを身につけてほしいと思っています。また、別府先生も言われましたけど、就労させるだけでなく、定着する、働き続けられる、これなら働いてやってもいいぐらいの、上から目線でもいいですけど、ここなら、この仕事ならずっと続けられる、でも娯楽や趣味などの楽しみは他にあるということで、それをするために頑張って続けてやっていける仕事を選択するということに落とし込むということも考えていかなければいけないと思っています。実際、あなたはパソコンで絵描くのが上手で好きだからといって、職業としては成立しないレベルの方や、締切などがある仕事は辛くなる人もたくさんいたりするわけです。そのマッチングや自己理解などがちょっとずれて、就労はしたもの、つまづいて、もうそこから出てこれないというパターンも多くみしてきました。

そして、そういう30～40歳の引きこもりの発達障害の人たちに、就労支援の人たちが、お家に行って何をしているかという、まず、洗顔の仕方、歯磨きの仕方、お風呂の入る方、爪の切り方、ひげの剃り方などを手とり足取り教えていたり、ちゃんと夜寝ましよう、ちゃんとバランスの良いご飯を食べましようみたいなことを教えてる。ここら辺ができてない子が多いです。睡眠障害で入院してる子どもたちの中でも、たくさんいます。そういう子どもたちに私たちは、そういうライフスキル、生きる力を付けるということをやっています。

(神山) 私のほうにいただいたもので、まだ触れてないところで答えさせていただきますと、人間関係の中

でずれが生じている子への支援についての質問があります。先ほど、別府先生の話でも出てきましたが、ベクトルの矢印の向きの話です。当事者と周囲どちらが先なのかな、どちらが今余裕があるかな、障害のある当事者が余裕があるのか、周囲が余裕があるのかということです。どちらが歩み寄れるのかっていうと、周囲なのかな。困っている子にさらに努力しろと強いるのは、教育現場にいる者のやることではないような気がしております。

あと、いろんな授業を見せていただくと、中学校なんかでも、基礎、応用、発展なんかだと、みんな発展まで学習、履修しなきゃいけないとか、そこまで到達しなきゃいけないというような雰囲気 of 授業がなされて、それでもういっぱいいっぱいになっています。

この子基礎だけ、この子応用までというような出口を設定してもらえると、無理に発展までやることで定着度が全体的に落ちてしまうよりもいいのかなと思います。その子の確実な学びを積み上げられるというのは、その子に合った多様なゴールを設定してもらえた授業なのかなと思っています。その辺もありという雰囲気 of 職員集団になるといいのかな。

先生方を見ると、すごく一生懸命で、でもその一生懸命さが子どもに向かってその一生懸命さと、ひょっとしたら教員間の評価、教員間の指導力というところで見られたらもっとやらなきゃいけないというところの一生懸命さの先生方もまだ見えるような気がするんです。多様なゴールがあっていいんだよ、みんながみんな発展まで履修しなくても、その子に合ったゴールでちゃんと積み上げができれば、いい授業って言えるんじゃないかなと、そんなふうに教員間の評価もされているといいのかなと思います。

(別府) ありがとうございます。少しだけ質問に触れます。

1ついただいたのは、「ユニークな世界を理解してあげたいけれども、コミュニケーションのずれをそのままにしておいては将来困ることがあるので、何とかしてあげたいんだ、どうしたらいいんでしょうか」というようなご質問だと思います。

確かにとても難しいことですが、私は先ほど言ったことと共通すると思っています。何かというと、その子にコミュニケーションのずれを教えるためには、ずれている自分の世界を分かってくれる、自分が他者に分かれる経験をすれば、ずれている他者のことも何とか知りたいと思うようになると思っています。

ユウタ君が負けるのは大嫌い、1番大好きな子なの

に、負けてもみんなと一緒にカルタ取りをやりたいと言ったのは、まさに自分から他者の考えていることや、他者がなぜこのルールを使ったのかを彼なりに知ろうとしたのではないのかと思うのです。

分かるという認知もすごく大事なんですけれども、分きたいというその、少し心理学的に言うとか動機づけのところを丁寧にしないといけないかなと考えます。

1つ私が印象に残っているのは、例えばソーシャル・ストーリーという非常に社会性を教えるのに有効な手段があります。絵にしたり、ストーリーにしたりという、僕はあれ非常に自閉症の方には分かりやすいものだと思ってんですが、成人の方にあるとき会ったときに、その人が言われたのは、「分かりやすいけど嫌いです」と言われました。で、「なんで嫌いなんですか」と聞いていたら、その方の言葉ですが、「あれは上から目線だ」。あれは「普通の人はこのいうふうにやるんです、普通の人はこのマルなんです、でもあなたはこれをやっています、だからバツです」なのです。あなたはバツで、これはマルみたいな意図はないと思いますが、当事者の中にはそういうふうに受け取られる方もあるんだなということなのです。

それが、「これをしなさい」とか、「こうなんだよ周りの子は」となっていていってると、もしかすると自分が「バツ」なんだっていうことを言われている、そう受け取ってしまうときも無きにしも非ずかな、と考えるのです。だからこそ余計に、その子がこう苦しいんだね、という共感的理解を必死で行おうとする。分かりあえないけれども分かろうとする、そういうことは、そのずれを本人も埋めたいという気持ちになるときではないかなと思います。

もう1つ、「異質-共同の集団とはどういうことか、もう少し詳しく説明を」というものです。例えば最初にお話しした話題提供の最後にふれた運動会の例、どうすれば良かったでしょう。確かに難しいんですが、私なりの言葉で言うと、運動会にその自閉スペクトラム症の子を参加させることが目的ではないのです。

神山先生が言われたように、それをする前に「目の前にいる自閉スペクトラム症の子が何が好きなんだろう」とか、「何が苦しいんだろう」というのを先生が理解して、ある意味他の子に翻訳して伝えたり、楽しい世界を先生と一緒に、例えば水遊びなら水遊びを遊んだと、特に小学校の子にとっては、先生っていうのはいろいろ悪態をつきつつもすごく大きな存在ですから、先生がにこにこやってれば、やっぱり興味をもって近づいてきます。そしてそういうような世界に

入ってこれるんじゃないかと思うのです。

逆に、その問題行動を駄目だというふうに言っちゃうと、引き金を引くことになる。よく私は「小さい先生をつくる」と言っているんですが、先生はその子にそうしちゃ駄目だよ、例えば「飛び出ちゃ駄目だよ」とか、「授業中だから自動車の話ばかりしちゃ駄目」と言うことがあります。それが特に小学校9歳以前の子は顕著ですけども、先生がそう言えば、これは絶対的に悪いんだと思って、みんなが小さい先生になります。

何かって言いますと、先生が注意する前に、その子が自動車の話、「あのね、カローラが」と言い出すと、クラスの子が次々に「〇〇ちゃん、駄目でしょう、早く黙りなさい」と注意する。みんなに否定されたら当然いらいらすることになります。先生が一言言ったのが引き金になっちゃたりすることもあるって、だからこそ先生の一言はすごく影響を持っている。

叱らなきゃいけないときは当然ありますけれども、それよりも、さっきの楽しい世界を見つけると、先生こんなこと楽しんでるんだ、何か面白いのかな、いい意味で入ってきやすいのじゃないかな。そんなふうに思ってます。言葉足らずかもしれませんが、以上でございます。

質疑応答

(吉田) ありがとうございます。皆さまがたからいただいた質問にもある程度答えられながら3人の先生が話をされたと思うんですけども。自分の出した質問にはまだ答えが返っていないなと思っている方もいらっしゃるかもしれませんが、あるいは今、お話を聞いてまた疑問を持たれた方がいらっしゃるかもしれないので、そういう方はどうぞ、お手を挙げて質問をしていただきたいと思います。

(フロア) 失礼します。私は作業療法士をしているもので、日々子どもさんと接しているんですけども。親御さんともすごく関わってます。日々実践している先生たちも、その子どもさんの理解っていうこともするんですけども、それを親御さんと共有するってことにすごく難しさを感じます。ご家族の方とどう共有していつている、共有していくかということも含めて、ポイントとなる部分を教えていただければというふうに思っています。

(神山) はい。学校という立場で子どもといろんな活動をする上で、保護者の了解、保護者と意見の共有をしないとできないことと、そうじゃなくてもできるこ

とがあるので、まずはその大きな承とか、共有とかを必要としない部分で、こうすれば子どもはきっとこんなふうな姿になっていくんじゃないかなというところを、まずアプローチして、その変容を見てもらえとお母さん、それがお父さん、家族というふうに理解してもらえ、納得していただける一步になっていくのかなということを経験的に感じています。

いきなり全て何もしてないのに、この子はこういうことで、こういう状態で、こういう理解をしなきゃいけないんですっていうことを言われても、人間関係も自分と保護者との人間関係もまだできてないのに、そこを重視し過ぎると前に進まなくて苦しくなっちゃうかなって思います。

(中井) 神山先生も仰ってくださったんですけど、親を変えなきゃいけない、親が変わらないといけないみたいなスローガンがよくありますよね。確かにそのような点はあると思いますが、一方で、もう何十年も生きてこられた大人の方を変えることはなかなか厳しいことも多いです。でも、医療や療育にしろ、保育・教育にしろ、心理にしろ、私達たちは子どもに関わる職業人、専門職なので、子どもを良くしていくことに関してはプロのはずです。そして、神山先生も言われたように、子どもが良くなったこと、子どもができるようになったことなどを、医療や療育の場だったら、例えば、作業療法士さんが、セッションが終わって帰るときに、今日こんなことできたんですよ、ここまでできましたということを、ちゃんと親御さんにきちんと返していく、そういうことを伝えていくと少しずつ変わっていきます。親の説得、親に障害理解等々よりも、まず、子どもができたことや子どもの変化を、その子どもの通訳者として僕たちは伝えていくってことです。それは赤ちゃんもそうです。こんな発達、今日こんなことできたんですよとか、入院してる睡眠障害の子たちだったら、子どもの会で司会してもらったら、すごい上手に進行してくれて、すごいリーダーシップ取って、すごいんですよってお母さんが面会に来られたと

きにお伝えしたりすると「え、うちの子そんなことでできるんですか、びっくりです」なんてことが起こって、子どもを見る目っていうのが変わってくるわけです。

親御さんへの対応ももちろんやっていますが、なかなかいろんな複雑な生きざまや、いろんな精神疾患を抱えている親御さんも多いので、親が変わらないと始まらない、いけない・・・そうではなくてっていう視点も大事です。子どもができたこと、子どものいいところはどんなところだということを私達たちが探して、そこを、こういうよいところがたくさんあるんですよ・・・ということをやっていくと、親御さんも自分の子どもへの視点や子どもの理解から、関係性が全然変わってきます。私たちは子どもに介入できる立場にいるわけだから、教育でもそうだし、医療でもそうだし、療育でもそうだし、保育でもそうだし、近所のおじさんおばさんでもそうなんだけど、そういう周り、子どもを取り囲む大人たちがきちんと子どもを見てあげて、人それぞれできないところ、悪いところはありますよ・・・あるんだけど、それはそれで、それはあくまでもこの子の一部であって、じゃあいいところはどこですか？と訊いても、すぐにこれとこれと・・・こんなところも・・・っていうのが言えない人が多いので、いいところ探しをして、それをきちっとできたことはちゃんと伝えてあげるといふところかなと思っています。医療の現場でもそれは同じだと思います。

(吉田) 発達障害は随分深いテーマなので、その深い経験を3時間のシンポジウムで全部分かるだなんてまず思えないんですけども、きょうのお三方の先生がたのお話を聞いて、何か少し、何か出口が、明るい出口が見えたかなっていう気持ちを持つことができたように思います。

時間も少しオーバーしましたがけれども、これで公開シンポジウムは終わらせていただきます。どうもありがとうございました。

〔了〕