

基 調 講 演

高機能自閉症児およびアスペルガー症候群児の
学齢期の発達特徴と教育的対応の現状

学童期における高機能自閉症児の自他理解の発達と障害 —高機能自閉症児及びアスペルガー症候群児の 発達特徴をめぐる研究動向—

別府 哲

(岐阜大学教育学部)

I. 高機能自閉症児における9、10歳の節

ただいま御紹介いただきました、岐阜大学の別府と申します。

高機能自閉症児及びアスペルガー症候群児の発達特徴をめぐる研究動向という大きなテーマをいただきました。さまざまな発達特徴が学童期にはあるわけで、それをすべて述べることは、当然、私の力量を超えています。今回は、一つの点に焦点を当てて、私が最近やっている研究について御紹介させていただくことで、そのかわりとさせていただきたいと思います。それは何かといいますと、9、10歳の節という問題です。これは二つの点から注目されております。一つは思春期からの二次障害の指摘、これは既に御存じの方も多いかと思えます。高機能自閉症、アスペルガー症候群の方が、思春期の時期から二次障害、この言葉が示すとおり、これは障害に起因する一次障害ではなく二次的につくられる障害という意味ですが、なぜつくられるかといいますと、不適切なかかわり、あるいは理解のなさということが積み重なる中でつくられる障害です。一例を挙げれば、不登校がその例でしょうし、あるいはさまざまな精神障害、抑うつなどもそこに入るかと思えます。そういった二次障害が発生しやすい年齢として、この9、10歳という時期が指摘されています。ただ問題が激しくなるという意味だけではなくて、逆に9、10歳というのは、その時期を境に行動が落ちついてくる。不適切な行動が減ってくるという場合も非常に多いです。そういった意味で、発達の峠、高機能

自閉症の方の発達が大きく変化する時期ではないかと思います。

もう1点、この二次障害はなぜ起きるのかといったときに、誤信念課題、後で説明しますが、誤った信念課題というのが9歳過ぎに通過するようになる。誤った信念課題で示されるような、他者の心を理解するということがこの時期に変わることが深く関与していると考えられています。当然、このように他者の心が理解できれば、他者から自分がどう見られているかという点で、自己理解も変化すると思います。そういった意味で、こうした自他理解が9歳、10歳ごろに変わってくる。この二つの理由から、9歳、10歳で何がどのように変化するのかということについて、少し話題提供したいと思います。

II. 他者の心の理解の特異性

(1) 9、10歳で獲得した心の理論を柔軟に用いられない

最初に、他者の心の理解の発達と障害、他者の心の理解というところに焦点を移します。お手持ちの資料と多少違う部分があるので、その点御容赦ください。

繰り返しになりますが、誤った信念課題、これは心の理論というのを調べるリトマス試験紙と言われる課題であるわけですが、これが高機能自閉症の方は、9歳過ぎに通過できるようになるということがわかってきています。ただ、9歳で心の理論の課題が通過できれば、高機能自閉症児にも健常児と同じように心の理解があると単純に言っているのかというと、どうもそうではなくて、理解できるようにはなるけれども、そこに特異性、ユニークさがあるのではないかということが臨床的には実感される場所です。例えば、ソーシャルスキルトレーニングなどで、こういう場合に相手がこう思っているということを具体的に教えることが自閉症の方に非常に有効だと言われます。特に9歳、10歳を超えてくると、そういうことがとてもわかりやすくなる面はあります。しかし、一方で、わかる他者の心を、例えばしゃくし定規のように適用してしまうという問題もあります。

私の出会った子で言いますと、中学校2年の子で、図書館で図鑑を見るのが大好きなアスペルガーの子がいました。みんながテーブルに座っていて、一つだけ席があいている。そういうところに周りの子に全く配慮せずに、ずばっとあいている席に座って、周りから何やという目でにらまれる。先生がそれを見ていて、ああいう場合にあそこに座るときは、両隣の子に「座っていいですか」と聞いて、「いいよ」と言われたら座ったらいいよと、そういうやりとりをすると、相手は嫌な気がしないんだというふうに話をしたら、次の日から毎回、「座っていいですか」と聞きます。ところが、彼は毎日のように図書館に行くので、図書館にいるメンバーが大体固定されていて、周りの子がもう大体彼が来ると、ああここに座るなど、数カ月たつとわかるようになって、その席をすうっと両隣をあけてくれるときもでてくる。目線で合図をして、来い来いということをゼスチャーで示してくれたりもする。でも、そのときでも座るときには両隣の人に、「座っていいですか」、「座っていいですか」と聞いてしまう。回りの子に「いいよ」といわれないと、また怒ったような口調で、「座っていいんですか」というふうに聞くので、そういう言い方をされると周りからうざいと言われてしまう。こういう場合にこうしたら相手がこう思うという気持ちがわかっても、今度はそれをどこで、どの程度使ったらいいのかということがわからずに、トラブルになってしまうといったことがあります。そういった特異性の内容をもう少し吟味するべきではないのかと。

(2) 誤った信念課題の理由づけ—別府・野村(2005)より

それで私達(別府・野村、2005)がやったことですが、誤った信念課題、こういう課題は皆さん御存じかと思います。サリーとアンがいて、サリーとアン課題とも言いますが、サリーがボールを自分のかごにかくして、そして部屋から出た。部屋から出たらアンが、それを一方の箱に移しかえて、その後戻ってきたサリーが、ボールで遊ぼうと思ったらどっちを探しますかと。答えは、こちらの今は入っていないかごを探す。今は入っていない、ですからボールを探すときとしては誤った、間違っているんだけれども、本人はそ

こに入っていると信じている。間違っているけれども本人が信じている、そういう誤信念をどう理解できるのかという課題なんです、これを健常児や知的障害児でやりますと、知的な年齢は4歳後半になれば通過します。しかし自閉症は知的年齢が5歳でも通過できない。しかしその後、ハッペらの研究で、VMA、言語精神年齢が9歳を超えれば自閉症児も誤信念課題を通過できるということがわかってきました。

問題なのは、そしたらそれはただ健常児よりおくれるのか (delay)、おくれるだけで4歳で獲得できることが9歳にずれただけなのか、あるいはそこに質的な違いがあるのか (deviant) という問題です。さまざまな傍証となる研究では、どうも違うのではないかということが、脳画像の研究などでもそういう指摘がされている。

私達が東海地区のアスペの会に御協力いただいてやったのが、これと同じように誤った信念課題をさせまして、その後で言語的理由づけをさせる。ボールが入ってないかを探すと、この後に正答した方に特になんですが、何でこちらを探したのと、サリーは何でこちらを見たのという理由を言葉で聞く。そうしますと、いろんな答えがあるんですが、これは神戸大の木下孝司先生の研究 (木下、1991) を参考にしました。正答なのは、一つは知覚経験との関連、すなわちもう一つの箱に入れ替えるのを見てない、その場面を見てないから、移しかえるのをこの人は見てないから、こっちを探すんだと。もう一つ正しい答えなのは、初めの行為との関連といい、主人公が箱Xに入れたから、サリーはこっちに入れたからこっちを探すということです。この二つの答えは理由づけとして正しいだろうと。ほかには、この別の子がボールを箱に入れたから、あたかも見てないことを見てるかのようになり、理由になってない理由とそう思ったと。このような理由づけが、誤りの理由付けということになります。

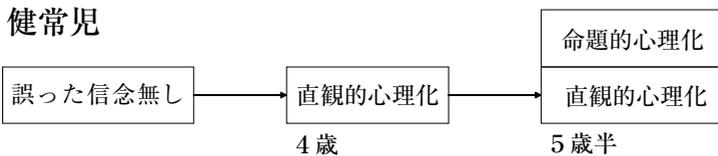
障害を持たない方はどうかといいますと、どうも発達はこのように移行すると考えられます。最初どちらを探しますかと言ったときに、入ってないかを探さず、それを課題の正しい答え、入っている箱を探さず、それは誤りというふうにと考えると、障害を持たない方は3歳ごろ、どちらを探さか

いう誤信念課題そのものを間違えます。ボールが入っている方のかごを指さしてしまう。どうしてなのと聞いてもわからんと、そう思うと。理由づけも言えない。ところが4歳から5歳になりますと、入ってないかごを探し指さしができます。でも、何でと言われると知らんと。理由は言えないけれど、こう行動するということが理解できる。あたかも直観的に理解してしているのかなど。これを、直観的心理化と呼びます。それが6歳近くになりますと、正しく答えた上で、理由づけもちゃんとできる。言うならば、こういう場合にはこう考えるんだという他者の心に関する命題を言語的に持っているのではないかと。命題的心理化としましたが、このように発達すると考えられます。

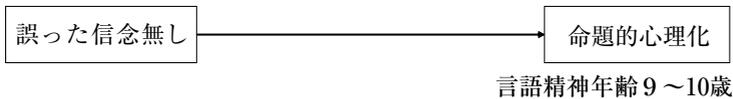
ところが、アスペルガー、高機能自閉症の方がどうかと言いますと、これは、誤った信念に正答する、要するに、どちらかを指さすかで正しい答えをした人に理由づけを求めた場合に、健常児は、誤信念課題に正答しつつも理由付けはできない直観的心理化の人も、誤信念課題に正答し理由付けもできる命題的心理化の人もあるわけです。しかし高機能自閉の子は、誤った信念に答えられない人は理由付けもできないのは、健常児と同じです。しかし、正しく指さしができる、すなわち誤信念課題に正答できると、その全員が理由づけも正しく言える。この直観的心理化の人が高機能自閉症児には一人もいないという結果が出ました。先ほどのこの図で言いますと、この1と3はあるけれども、この2の人、2を示す人が、横断データですが1人もいないということですね。ここから誤った信念という心の理解をどのようなプロセスと内容で形成するか。健常児は誤った信念がない時期なら、理由は言えないけど直観的にわかる能力がまず培われた。その上でそれを土台にして命題的理解ができるんだろうと。こういう場合にはこうすると相手がこう思う、それを命題的理解、直観的理解がある意味、雰囲気を感じるという力と思ってもらってもいいかと思います。それを土台にできる。ところが誤った信念を持たない高機能自閉症の方、誤った信念を持たない時期から、直観的理解を飛ばして命題的理解で他者の心を理解する。その際に土台となる直観的な心理化がない。だから例えば先ほどの例で言いますと、ここの座席に「座っ

ていいですか」という命題的な理解を獲得しても、どの場で使うべきか、この場はもう言わなくてもいいのかなと、直感的心理化で雰囲気やうまく察することができないために、杓子定規的な使い方をしてしまうのかもしれない。そのように考えています。

誤信念形成プロセス



高機能自閉症児



健常見と高機能自閉症児の心の理論形成プロセス

(3) 他者の心の理解の特異性

ここまでをまとめますと、高機能自閉症の心の理論はおくれて獲得される。しかしおくれるだけでなく、そこに質的な違いがある。何かといいますと、直観的な心理化を欠いたまま、命題的理解によって補償 (compensate) する形で他者の心を理解する。ですから9歳、10歳という高い言語能力が必要なのは、こういう点ではないかというふうに思っています。しかし、そういう質的に違った形で心の理論を獲得することは、ほかの自己理解にも影響を及ぼすと考えられます。一つは自己理解、他者からどう自分を見ているのかという視点で自己理解が発達をするとすれば、他者の心をどう推論できるかが、自己理解にも影響あるだろうと。当然、自己評価は他者からの評価を吟

味しますので、自己評価に関係するコンピテンス (competence) も影響するだろうと。他者と実際の自分の関係として、仲間がつくりやすいかどうかと。孤独感というのも影響を受けるだろうと。この三つについて、あと少し研究を御紹介します。

Ⅲ. 高機能自閉症児の自己理解

(1) 高機能自閉症児の自己理解研究

二つ目は自己理解の問題です。高機能自閉症の方の自己理解はいろんな研究がありまして、先ほど言いましたけれども、少しスライドを飛ばして言います。心の理解に障害がある、他者の心をうまく理解できなければ、当然自分の心もうまく理解できないだろうと。ひいては自己概念も障害を持つだろうという流れの研究があります。詳しく触れられませんが、特に記憶を通して自己というものが成立することで持つある記憶の特徴を、高機能自閉症の方が持たない。例えば自己言及効果というのが、健常者にはみられるのに、高機能自閉症児にはみられないということで、自己の障害を指摘する流れがあります。しかし一方で、例えば高機能自閉症の方は自伝をよくあらわします。このディストリクティブ・エクスペアレンス・サンプリング・メソッドというものを使った研究などでは、内省を求めれば、かなり自分の心の動きを、彼らなりの独特のやり方ではありますが、報告できるという研究も幾つか出ています。高機能自閉症児者にも強い内省要求はある。そして、独自のやり方と内容ではあるけれども、そういった意味でユニークではあっても自己理解はあるんじゃないかという研究の流れ等であります。

(2) 高機能自閉症児の自己理解の特異性—野村・別府 (2005) より

その中でホブソン・アンド・リー (Hobson & Lee, 1996) という人は、半構造化面接を、自閉症の少し知的障害のある方にですけれども行いまして、彼らも自己理解を持っていること、ただし、他者との関係での自己理解、例えば私は友達が多いとか、人に話しかけるのは苦手だと。人との関係で自己

を理解するといった点が障害特有の弱さとしてあるのではないかということをあきらかにしました。それを参考にして、私達（野村・別府、2006）は、ボブソンや、それから佐久間ら（佐久間ら、2000）の研究をもとにして、こういう半構造化面接を行いました。例えば、①自己定義：「〇〇ちゃんってどんな人」、②自己評価：「〇〇ちゃんの中で好きなところはどこ、嫌いなところは？」、③時間的展望：「幼稚園のとき〇〇ちゃんどんな子だった、中学校になるとどんな人になるかな？」と、いろいろな形で質問をしました。分類はさまざまありますが、①身体的外的属性、かわいいとか、自分の年齢とか、障害とか、あと②行動、そして③人格の大きさは三つに分けました。その中で特に注目したのは行動と人格の中の外向性、協調性という部分です。この二つが、自分が他者とどうかかわっているのか。先ほどのボブソン・アンド・リーの表現で言うと、他者との関係での自分を理解の指標ではないのかと。例えば外向性、私はよくしゃべる、しゃべるということは相手がいるわけで、相手に対してよくしゃべる、逆に自分の意見を言えない、協調的、私はよく人を助ける子だと、悪口を言う子だと、いじめられる、こういったような他者との関係での自己理解がどのように出ているのかということを見ました。

一番特徴的にあらわれたのが、人格特性の外向性です。ここの外向性という指標で見ますと、これは外向性を表現した人数の割合なんですが、そうしますと、小学校年齢では、高機能自閉の方は健常児、障害を持たない方より、外向性反応、すなわち他者との関係での自分を表現するという割合は有意に少ないという結果が得られました。これは従来の指摘（例えば、Hobson & Lee, 1995）と同じです。ただし、同じ高機能自閉の方の発達の変化を見ると、この小学校高学年から中学生になるところで、外向性反応の割合がぐんとふえている。健常児に比べたら苦手だけれど、やはり発達的な変化は明らかにあるんじゃないかということがここからわかります。これをまとめると、障害を持たない人と比較すれば、高機能自閉症児は、他者との関係での自己理解が弱い。しかし、こういった弱さを持っている他者との関係での自己理解は、中学生になると強まるという発達的な変化も持っているということが明

らかになったのです。

(3) 思春期における高機能自閉症児の自己理解の質的特異性

もう一つそこはまだデータになっていませんが、この中学生で他者との関係での自己を理解する、こういったことが強まってくることと加えて、この理解の内容に特異性もあるなと思っています。ここはエピソードだけなんです、2人の質問の実態を御紹介します。

これは小2のA君という子で、今言いました中学生には至ってない子。A君に、A君ってどんな人と聞いたら、彼は欲張りと言いました。障害を持たない子の低学年、1、2年生に、〇〇君ってどんな子と聞けば、ドッジボールが得意と、僕は優しいと、いろいろ言いますけれども、それと同じ欲張り、性格を語ったのかと思えば、そうではなくて、その当時テレビのアリコ保険のCMで欲張り保険というのがありまして、その歌が歌いたくてしようがなかったんですね。彼は欲張りと言った後、アリコ保険のCMをなぜか3番まで知ってまして、全部フルコーラスで歌ってくれました。単に歌いたいから言っただけで、自分のこととは思っていない。ところが、中学生になると、他者との関係で自己を理解する、例えばCさんという女性の方はこう言いました。Cさんどんな人、つかみ、意外性がある、身長が高い割にはそんなにおおらかな性格ではない。いろんな表現ができるようになります。多分、障害を持たない子は、このように、いろんな自分の側面をとらえた上で、でもその中で優先順位をつける。一番は自分はきちょうめんだとか、優しいとか、一言で表現するんだろうと。この多様な特徴を統合するのはまだ苦手なんだなと思います。しかし、この多面性、お母さんに聞くとどれもそのとおりですと。そういういろんな面が他者から見られていることを十分評価できる力がついています。多面的にとらえられるけれどもうまく統合できないという特徴が質的な問題として、中学生ぐらいのアスペルガーの方の自己理解にあるのかなと思っています。

(4) 9、10歳の節と自己理解の発達のずれ

先ほど心の理論が9、10歳で獲得されるといったことからしますと、他者との関係での自己理解は、このデータで言うと中学生ですので、二、三年のずれがあります。なぜずれがあるのかと今少し考えているところで、ここは仮説なんです、特に二次障害みたいなことを起こした方の相談を続けていますと、ここで言う他者との関係での自己理解はまだ十分示さない9,10歳すぎの小学校高学年の時期も、例えば他者が自分をネガティブにとらえた、例えばあいつが僕のことを笑うとか、友達にしてくれないといったようなことはかなりわかっています。これは、他者の心が理解できることを反映していると考えられます。しかしそれが他者を激しく非難する、あいつなんか嫌いだと、何であの人はこういうことを言うんだというように、ただ他者への批判や怒りというものに向かってしまいやすいのです。

そういう時期に対して、中学生というのは他者からネガティブにとらえられていることがわかった上で、それがどんな内容なのかというものをかなり覚知している、そういう力がついているんじゃないかということを思っています。もう少し言いますと、なぜ僕はあの人に嫌われたのか、なぜ先生にこう言われたのか。自分はどういうことをしたからこう言われたんだろうと。自分への問い直しというのがかなり出てきて、それが自己否定感につながってしまう場合もありますけれども、他者からネガティブにとらえられる自分をさらに考えるという力が中学生に出ているなということを感じさせられます。そういった意味で、このずれが起きているのかなと考えています。ここはもう少し深めないといけないと思っています。

IV. 高機能自閉症児の孤独感—別府（2007）より

孤独感と自己評価という話に移ります。自閉症の方、高機能自閉症の方の方が孤独感が高いという研究は従来いろいろではないですが、幾つかさかれています。ただ私は先ほど言いました、誤った信念という他者の心が理解できる以前とその後では、当然孤独感に変化があるだろうというふうにも思っ

います。しかし、高機能自閉症児の発達における孤独感の変化については、従来検討されていません。そして、当然本来なら孤独感というのは友達ができないつらさですから、それは自己評価、後で触れますコンピテンス (competence) ととも健常児は関連するんでしょうが、自閉症、高機能自閉の方が持っている孤独感、少しその内容に特異さがあるとすれば、そういった関連に違いがあるかもしれないと考えました。それで、アスペの会に参加する方と障害を持たない方に、孤独感尺度とコンピテンス尺度というものを行いました。孤独感尺度というのはアッシャーの質問肢を前田先生という方が日本の形に標準化しまして、このような項目が11項目あって、3段階評定すると。友達とすぐ仲よくなれますかとか、仲よく遊んでいますかといったようなもの、コンピテンス尺度というのは28項目あるんですが、4領域にわかれている、勉強ができるという、認知 (cognitive) の面の自己評価と、友達をつくることは難しいといった、社会的な (social)、ここでは一番ここを問題にしたいんですがその面と、それと運動 (physical) の側面、そしてすべてを含んだジェネラル、一般的な (general self-worth) 自己評価、四つの領域に分けてつくられている尺度です。

まず孤独感から言いますと、被験者を、小学校1年から3年という小学校低学年、4年から6年という小学校高学年、そして中学生、というふうに分けました。そうしますと、全体的に、やはり高機能自閉の方の方が、障害を持たない方より孤独感が高い。高いんですが、小学校低学年の時期は、両者に有意差がありません。余り違わないのに、小学校4年から6年の小学校高学年になると、高機能自閉の方の孤独感がぐんと高くなって、ここから差が出てくる。やはり9、10歳の節といわれる小学校4年生ぐらいで高機能自閉症児において孤独感が健常児よりぐんと上がることが、一つの特徴なんじゃないかと思われます。

もう一つコンピテンス、コンピテンスとは先ほど言いました、自己評価ですが、4領域あります。ここに示したのはソーシャル、友達との関係、仲間づくりといった点での自己評価と思ってください。それを見ますと、この自己評価自身は、通常障害を持たない方の自己を客観的に評価する中で、コン

ピテンスは年齢とともに下がるのが普通だと言われています。ですからどちらも下がっています。ところが重要なのは、これも相互作用があって、どうも小学校高学年の段階、障害を持たない方は社会性のコンピテンスが余り下がらない、緩やかに下がっていくわけですが、高機能自閉症の方はこの4年から6年の小学校高学年でコンピテンスがぐんと下がる。この小学校高学年で、健常児と高機能自閉症児の間に有意差が出るという結果が出ました。また、中学生になると、有意差がなくなっていく。どうもこの4年から6年という時期に、先ほどの話で言いますと、孤独感是非常に上がり、社会性の自己評価は非常に下がるという高機能自閉症児の特徴があるんじゃないかと。ちなみに、コンピテンスと孤独感の相関を取りますと、障害を持たない健常児は、大体あらゆるコンピテンスとマイナスの有意な負の相関があります。特に社会性とは非常に高い、強い負の相関があります。ただおもしろいのは、高機能自閉症の方は、両者にほとんど相関がありません。しかも小学校高学年以上は、ソーシャルのコンピテンスと孤独感に正の相関があるということで、通常は負の相関があるはずなんです、そのあたりも孤独感の内容自身がアスペルガーの方はかなり質が違うんじゃないかと思われま

す。以上の結果をまとめます。孤独感で言いますと、高機能自閉の方は健常児よりも高い、けれど小学校高学年で特に健常児との差が強くなる。コンピテンス、特に社会的なコンピテンスは学年進行に伴い低下するけれども、特に小学校高学年の時期に健常児よりさらに激しくそれが低下するんだということがこのことからわかった結果です。

V. 高機能自閉症児の自他理解—まとめ

まとめますと、高機能自閉症の自他理解という点で、現在私が考えていることが二つあります。一つは9、10歳で、やはり自他理解が発達、変化する。内容は、一つは質的な違いのある心の理論を獲得するという事です。もう一つは、他者の心がわかることと、その関連は直接調べておりませんが、関連するのではないかと想定される孤独感が強くなり、社会性のコンピテンス

が低下する。これが9、10歳という思春期の入り口の発達の変化に生じている。

そしてもう一つ、中学生になりますと、他者からの評価や他者の心だけではなく、自己理解、特に他者との関係での自己、その理解が中学生という少しのタイムラグを経て変化していく、そういう二つの変化があるのではないかとこのように考えています。そう考えたときに、学童期の高機能自閉症の自己理解、やはりいろんな意味で心の理論が、孤独感やコンピテンスや自己理解に影響を及ぼしている。だからこそ、こういったものが心の理論と伴って変化しているし、その内容に特異性があると考えた方がいいのではないかと私は思っています。そう考えますと、心の理論をどう支援するのかというのが、支援から見た重要な点ではないかと思っています。

Ⅵ. 高機能自閉症児に対する心の理解の支援

(1) 直観的理解と、身体感覚、情動

これは、先ほど言いましたように、高機能自閉症児の心の理解には、健常児と異なる質的な特異性がある。それは何かということ、直観的理解を欠いているということです。直観的理解とは何かということで考えますと、私は情動や身体感覚ととても結びついたものではないかと思っています。

先ほど雰囲気を読むと言いましたけれども、例えば直観的に人の心を理解したような行動、障害を持たない方で言えば、2歳や3歳ぐらいでもよくあると思います。兄弟のいる3歳ぐらいの子が三輪車に乗っていて、そこへお兄ちゃんがにこにこしながら近づいて、3歳の男の子の大好きなおもちゃを貸してあげるというふうに言って、3歳の子がわあと言いながら三輪車をおりて、そのおもちゃをお兄ちゃんから受け取ったら、そのすきにお兄ちゃんが三輪車を奪って公園へ走って行ってしまったということがあったとします。例えばそういうことが繰り返されると、3歳の子でも、今度お兄ちゃんがニコニコしながらおもちゃを持って近づいてきたら、何かやばいと感じます。以前の怒りの情動が思わず体の中にふつつつわき起こってきたり、それ

に伴って身体が緊張しかたくなる、あるいは内臓のほてりを感じたりすることでそれを思い出すのでしょうか。この情動や身体感覚というものが無意識のレベルで起こってくることによって、その場から三輪車に乗って逃げ去るといったような行動をできると思います。それはあたかもだまされるのをわかって、理解して、行動しているようにみえます。しかし、その子に何であるとき三輪車に乗って逃げたのとたずねても、理由は説明できない。説明できないけれども、相手の心を彼なりに感じて動ける。そういったことを直観的心理化というふうに考えた。そうしますと、直観的心理化とは、情動や身体感覚ととても強く結びついている。そして、この情動や身体感覚の問題を考えると、相互主観的な（intersubjective）経験はとても大きいと思います。要するに、赤ちゃんが生まれてかなり早い時期から、自分が大人への情動を感じているときに、周りの大人も赤ちゃんへの情動を感じて、一緒に互いへの情動を感じ合うような相互主観的な関係を多く持っています。意識できないけれども情動を共有できることによって、それを自分のものとする、あるいは自分が情動を使いこなすという力を、この相互主観的な経験から多分学んでいくのではないかと考えています。高機能自閉症児の場合、そこがずれてしまう。高機能自閉症児の方も情動が無いわけではない。身体感覚が無いわけではない。ただ周りはずれて、共有が全然できないまま発達していったときに、だからこそ情動や身体感覚がうまく使いこなせない。そのあらわれではないかと思っています。そう考えますと、高機能自閉の方の支援は二つあると思っています。

（２）心の理解の支援—命題的理解に依拠した支援

一つは、心の理論を支援するときには、命題的理解が9、10歳でわかるようになる。それによって、「こういう場合にこう考える」、「こういう場合相手はこう感じる」とわかるわけですから、当然そのできる力に依拠して支援することは、大事だと思っています。ソーシャルスキルトレーニングとか、ソーシャルストーリー、そういう支援はとても有効ですし、それは特に思春期、9、10歳以降にさらに有効性が強まるのではないかと考えています。

(3) 心の理解の支援—共有経験の保障

ただもう一つ、あえて言うならば、障害があると言われる直観的理解を支援するということもあり得るのではないのかと思っています。そしてこれらを支援することで、最初に言いました杓子定規的な理解とか、そういった点を少し柔軟にしていける部分があるんじゃないかなと。それがそれは何かと言いますと、共有経験をつくるということです。それは2つの意味があります。直観的心理化の障害があるということは、他者との共有経験（一緒に楽しかった、悲しかったなど）が乏しいことになります。それは、他者と共感しあえない孤独感を強く持つことにもつながります。だからこそ、高機能自閉症を持つ人が健常児者の心を理解するだけでなく、高機能自閉症を持つ人が、自分の好きなことや感覚を他者が共有してくれる経験があれば、それは大きな喜びであるし、心の支えとなるだろうという点です。これが一つの意味です。もう一つは、年齢的に小さい時期から、共有経験を保障していければ、高機能自閉症を持つ人が、自分の身体感覚や情動に気づき、それを我がものとして使う力は獲得できるのではないかという点です。高機能自閉症児者の身体感覚や情動を、障害を持たない人と同じにするのが目的ではありません。しかし、自分が身体感覚や情動を伴いながらある場面の意味を感じていることがわかれば、内容は違うが、障害を持たない人もそういうことがあること、それが例えば「あ・うんの呼吸」といわれたり「雰囲気」といわれるものであること、そういった関連はわかるようになると思うのです。そうであれば、自分はわからないけれど、そういった雰囲気や場の流れがあることには気づくようになり、それを周りの人に尋ねることが出来る力は形成できるのではないかと思っています。これが二つめの意味です。この両者において、共有経験をさまざまな発達段階で保障していくことが、重要であると考えています。

この共有経験ということで、保育園や学校での実践記録を読み返しますと、そういった共有経験を大事にしているんじゃないかなと思う実践によく出会います。二つだけ紹介しますが、これは何かと言いますと、最初はADHDと診断されていて、後にアスペルガーと診断名は変わったと。誤診されてい

たんだろうと思いますが、そういう5歳の子、この子がとにかくルール遊びで負けると怒る、走り回る。トラブル続きでみんなから非常に困った子と見られていた子ととらえられていました。その子に対して、先生が2年ぐらい実践をして、みんなの活動に参加させようとする、結局トラブルが激しくなるだけだったので、障害を持たない子をアスペルガーの彼ができる（あるいは好きな）活動に参加させる、そういう形で共有経験をつくるというふうには実践を転換します。一例を言いますと、プールなんです、このアスペルガーの男の子はプールが大好きなのにこの子は多分触覚過敏があって、水が顔にかかるのは許せない。顔にかかるると暴れ出して、その子を殴ったりする。先生は何をしたかと言いますと、プールを2グループ、年長だけでつくりまして、年長でもまだ顔にかかるのが余り好きではない子と、もう全然平気な子がいます。余り好きでない子5人だけを1グループにして、そのグループだけで午前中プールをやる。顔にかかってもいい子は別のグループにして、別の時間帯でプールをやる。そうしますと、みんなかかるのは嫌いなのでお互いにつけない。かけないと、その彼も怒らない。にこにこしながらプールができる。周りの子も、あの子きょうプールやってたのに殴らんかったと。彼の違う顔を見て、彼への評価が変わっていく。そういう経験を個別につくっていくと、半年ぐらいした後、アスペルガー症候群を持つ彼の方から、「僕怒ってしまうけれども、みんながやっている鬼ごっこに入りたい」という言葉を出していったという2年間の実践です。感覚のレベルで、あるいは情動のレベルで、楽しかった経験を共有するということが、先ほど言いました共有経験につながっていくということをあらわしているのかなと思います。

もう一つ、小学校の時期、あるいは言葉を獲得した時期で言いますと、大人が本人の気持ちを代弁するというだけでも共有経験はつくれると思います。これは生活指導という雑誌に載っている北海道の実践ですが、5年生の子で授業中は好きなことばかりやっていて、授業の妨害はするという子に対して、掃除の時間、先生がアスペルガー症候群という特徴をわかって、その子に語りかけます。掃除というのはアバウトなので、アスペルガーの子は比

較的苦手です。だからやらなくて、いつも批判をされていたんですが、先生が、彼はこういう気持ちかなと思ったので、しかられている彼のところへ行って、こう語りかけます。〇〇君、〇〇君掃除やらんのは、掃除って何やるかわらんからやれないんじゃないと。いつもなら、なぜ約束したのをやらなかったんだとしかられると思っていたら、こうじゃないと言われたので、彼は驚いたように、うん、そうかもしれないというふうに言ったそうです。友達にほうき持てと言われたら、ちょっとやろうと思うんでしょと。うん、そうかもしれない。でも、ほうき持って掃除しようかなと思うけれど、ほうき見ちゃうと、思わずほうき持って空飛べるかなと思って、教室の中を走っちゃうんじゃないの。ファンタジーが好きですから。うん、そうかもしれない。黒板のところへ走っていったらカレンダーがあって、ちゃんと先生予定書いてるかなと思ったら、カレンダーめくっちゃうんでしょと。そうかもしれない。そういうときほうきを落としていたら、おまえ何でほうきほかるんだとしかられると、むかつとくるんじゃない。そうかもしれない。いろいろ先生の話聞いたそうです。多分ほかの子は、先生がしかられているときに話をしているのに、その話をそうかもしれないと聞いている、彼が話を聞けるんだということにまず驚いたようです。先生が、だったらあしたからどうやったらやれるのと。三つぐらい選択肢を出したら彼が選んだのは、大声で掃除、掃除と言われるとむかつくから、耳元で小声で掃除、掃除、掃除と3回言ってくれたら僕はやる気になるかもしれないと。なら一応やってみようと言ったら、次の日うまくいった。でも三日目はやはりそれでもやらない。やらなかったりやったりしますけれども、そうやって周りの子は、彼が単なるわがままで掃除をやらないのではない、何か彼なりの理由があるのかもしれないということに気づいていきます。すると周りの子が、先生が代弁することで、彼のそのときの気持ちを理解するようになります。それによって、友達と認知レベルですけれども共有経験ができていきます。そういった共有経験をいろいろすることで、この子も、クラスの中にいる障害を持つ兄弟を持っていじめられている子に非常に関心を示して、君の弟も自閉症なんやろ、けど僕もアスペルガーっていうんやと言ったら、そのいじめられてる

子が、何か小難しい名前やなど言ったところで友達になるというくだりが最後に出てくる。こういった共有経験をつくるということで、先ほど言った直観的な理解が保証されることも、彼らの支援として重要視しなければいけないんじゃないかというふうに思っています。

以上で私の話を終えたいと思います。長時間ありがとうございました。

司会 どうもありがとうございました。別府先生の基調講演を聞かれて、質問、あるいはもう少しこのあたりを説明してほしいということがありましたら挙手をお願いできますでしょうか。

質問者 大阪健康福祉短期大学の非常勤をしております。一つお聞きしたいんですけど、最後のところで僕もアスペルガーと言うんやでというふうにありましたが、いつごろ、だれがどのように、本人に、それをわがままではなく、君もつらいねということで、アスペルガーと、今、医学的にはそういうふうに言うんやでというふうに告知と言うんですか、そういうことをどう考えた方がいいのか教えていただきたいと思います。お願いします。

司会 はい、ありがとうございます。また後の小枝先生のところでも話題になるかと思いますが、診断、それから告知、そしてそれを当人にどう伝えていくか。自己理解を図るための支援をしていくか。そういう趣旨の御質問かと思えます。時間の関係がありますので、もう1人御質問を受けて、まとめて質問に答えてもらおうと思えますが、いかがでしょうか。

質問者 一般で、アスペルガーの子供を持つ母親なんですけれども、感覚レベルで楽しかった経験をするのに、親と一緒にやるのがいいのか、お友達と一緒にやっていくのがいいのかというのを具体的に教えてください。

司会 学童期の子どもさんですね。学童期の子どもたちが楽しい経験、共有経験をするときに、家族あるいは親と、それから友達、あるいは同じクラスの仲間などとの違いがあるのかどうか、そういうことでもよろしいですか。

別所哲 貴重な御質問ありがとうございました。最初に御質問いただいた告知の話から言います。まだ私も告知ということについては、それほど多くの方にそういうことをしているわけではありませんので、印象のレベルを超え

ません。ただ前提として言っておきたいことは、アスペルガーや高機能自閉の方で言いますと、例えば障害のことを言う、言わないにかかわらず、本人が自分で調べてしまうと、自分で本を読んでしまう。テレビを見て、あれと僕同じじゃないかといったような、本人の気づきはかなりあるんじゃないかと思っています。ですから、告知の問題も避けて通れない場合がある。

それからもう一つは、何のために告知をするのかという話ですが、横浜の内山登紀夫先生はいろいろと書かれているかと思います。やはり告知をするのは、自分を責めなくてよいという感覚をつけるためじゃないかと思います。先ほど言いましたけど、自分で勝手に、自分がこういう障害だというふうにわかった子も含めて、なぜ僕は人の嫌がることを言うてしまうのかと、なぜ嫌われることをやってしまうのかと、自分で考えても原因が見つからない、うまく説明できないときに、それはやっぱり僕が悪いんだと。みんなそんなこと、もう中学になっても言わないじゃないかと。自分で自分を責めるサイクルに入ってしまうと、とてもそこから抜け出せなくて、重いストレスを抱えてしまうように思います。そうしないためにという前提ですね。

そうしたときに、アスペの会という自助グループがありますが、そこでよく言われているのは、2回ぐらい告知があってもいいんじゃないかと、余り機械的にするのは問題ですが。2回ぐらいと言いますのは、9、10歳ぐらいに1回告知をして、15歳ぐらいにもう1回告知をするというやり方があってもいいのではないかと言われています。その意味はこうです。9、10歳というのは、本人が何となく僕周りとは違う、何で違うんだろうと本人が考え出して、先ほど言いました本を勝手に読むということなどで気づき始める年齢だからですね。そのときに、余り深い説明をしてもうまくわかりません。ただそのときに、お母さん僕アスペルガーじゃないの。あのテレビと同じじゃないのと言われたときに、先生もそうですが突然聞かれるとどぎまぎして、そんなこと考えなくてもいいと。別にそんなふうじゃないんだというふうに言った場合に、本人がとらえやすいのは、アスペルガーという言葉を出したら周りの大人がすごく慌てふためいていた。アスペルガーというのは何か悪いことなんじゃないか、触れてはいけない話題なんじゃないかというふう

思うと、自分の障害というものに向き合うことがさらにできなくなる。だから、あっさりとアスペルガーという子がいて、そういう子はこういう特徴があって、でも本人が悪いわけじゃない、わがままじゃない、こういうやり方で頑張っている子いるよと。同じ障害を持った仲間がいると非常に説明しやすいんですが、そういうあっさりした説明が9、10歳ぐらいにあって、そして15歳というのは中3ですから、進路を含めて将来の自分の展望をアスペルガーの子たちも考えます。そのときには障害の説明とか、それに対する対応でこういうやり方があるんだとか、こうすると少し楽にできるかもしれない、少し立ち入った説明が必要かもしれない。ただ、いずれにしても告知は当然ですが、家族以外の専門家がやって、どんなうまい告知をしても、やはり本人の気持ちは揺れます。家族は支える側に回った方がいいというふうに私は思っています。

あと、二つ目の御質問ですが、共有経験というのは家族と、あるいは家族以外と、これはどちらでも意味は大きいというふうに思います。ただ、先ほど触れましたけれども、やはり小学校に入って以降、特に中学年以降で言いますと、仲間とそういう経験をできたということは、親と経験を、そういう共有経験をするよりも、何倍も素晴らしいという感覚は非常に強いと思います。ですから学級の集団づくり、ほかの子の育ちを含めた集団づくりをどう進めていくのか。先生に褒められるよりも、あるいは親に褒められるよりも、仲間に褒められるとか、仲間と一緒におもしろかったと言われる、その感覚の方がやはり随分大きな価値があるということに気づく年齢だと思っておりますので、そういった教育的な吟味というのにも必要ではないかなと思っています。

(べっぶ さとし)