

軽度発達障害児支援をめぐる今日的課題

—臨床心理学に求められることと出来ること—

後藤 秀爾^{※1}

1. なぜ、今、軽度発達障害が問題なのか

(1) 軽度発達障害概念への注目

2004年9月7日付け朝日新聞の朝刊に次のような解説で始まる記事が掲載された。

「学習障害 (LD)、注意欠陥・多動性障害 (ADHD) といった軽度発達障害児を小中学校で支援する体制作りを文部科学省が進めている。07年度に全ての小中学校で整備する方針で、愛知県内でもモデル事業が始まっている。しかし、障害に対する教員や保護者の理解が十分に進んでおらず、取り組みも市町村によってばらつきがある。国も、制度変更に合わせて教員配置や財政の手当てをどうするか明らかにしていない。」

軽度発達障害児問題の現状は、この記事の内容にほぼ集約される。軽度発達障害の用語は、簡単に言えば、学習障害と注意欠陥・多動性障害、高機能自閉症 (広範性発達障害でも同じ) もしくはアスペルガー障害といった、知的には平均的あるいはそれ以上なのだが、特有の認知・行動・社会性の遅れやゆがみを持つという障害を指している。この障害名への認知が一般に広がってきたのはこの1・2年のことであるのだが、学会レベルで議論が活発になったのも、1990年代の後半になってからのことである。斎藤・杉山・辻井らを中心とした研究グループが軽度発達障害シリーズ3部作を公刊したのが1998年からのことである (辻井・宮原 1998、杉山・辻井 1999、石川・杉山・辻井 2000)。また、他に先がけて日本発達障害学会が、「軽度発達障害」をメインテーマに設定して特別講演やシンポジウムなどを実施したのが1999年のことである (杉山、2000a)。この冒頭で、杉山 (2000b) が概念の整理をし、それに続く2題の教育講演会ではそれぞれ、高機能自閉症児 (高橋、2000)、注意欠陥・多動性障害児および学習障害児 (宮本、2000) の医療・教育上の課題が概括された。この会では、自身が高機能自閉症者であるテンプル・グランディンの特別講演 (2000) と、森口奈緒美との日米の高機能自閉症者対談 (2000) も同時に行なわれ、高機能自閉症児への対応を考えるうえで多くの示唆を与えるものとなった。必要な基本認識は、軽度発達障害全般にも通ずる。この一連の報告を通して、質のよい理解の共有を基盤に置いた医療・教育・社会福祉・心理相談といった領域を超えた連携・統合の重要性が浮き彫りにされたように思う。

その後、2002年の小児精神神経学会では「軽度発達障害の診断をめぐる」と題する会長講演 (平林、2002) と、「特別支援教育の実現をめざして」という特別講演 (上野、2002) が行なわれた。この2つの講演の論点はおもっぱら学習障害に絞られていた。

※1 コミュニケーション心理学科

そのほか、『教育』2002年11月号で、「軽度発達障害と学校教育」を巻頭論文とする(杉山、2002)特集が生まれ、2004年の『発達』は「幼児期軽度発達障害児への支援」(山下、2004)がテーマになった特集号であった。また、2002年犯罪心理学会で行なわれたラウンドテーブルディスカッションのテーマの一つは、「軽度発達障害の兆候を有する非行少年の鑑別と処遇の在り方」というものであった(細井ら、2003)。学校教育のみならず、就学相談を含めた保育園・幼稚園での指導においても、また、非行や犯罪と向き合う司法の場でも、軽度発達障害の切り口で理解すべき対象事例が急増していることが指摘されている。

(2) 相談件数の増加とその背景

この2004年度に実施中の愛知県臨床心理士会主催長期研修のひとつもまた、会員の希望の多さから「軽度発達障害児への理解と支援」をテーマとしている。筆者がオーガナイザーとしての立場から参加者の問題意識を聞く限りにおいて、従来は想定外であった心理臨床現場で、診断が確定できないまま取り組むという事態が急増していることが実感された。

スクールカウンセラーとして入った学校臨床場面、就学前の発達相談や就学相談、引きこもりや不登校・集団不適応などの子どもの集まるいわゆるフリースペース、また大学の学生相談室、青年期や成人期の精神科疾患と取り組む病院やクリニック、児童相談所や家庭裁判所など、幅広い心理臨床の場で相談を受けた心理士自身が戸惑いながらかわりを持つことになっているのが、多くの現場での実情である。おそらく実数の増加による相談件数の急激な増加に、支援体制全体が追いついていないのである。相談を受けた現場では対応の方針が分からず、適当な専門機関に紹介しようとしても紹介先が見当たらない、という事態に直面することになる。

その傾向が顕著になったのはやはり1990年台に入ってからのことである。名古屋市内の保育所への入所児童の実情を追ってみても、1994年度に382人であった障害児認定児童数は、2003年度には626人に、この10年間で1.64倍に増えている。この増加分の大半が、高機能のものを中心とする広汎性発達障害である。ちなみに、この時期の3歳から5歳児の入所数はおおよそ2万人前後で推移している。2003年度には、認定を受けた障害児のほぼ50%を広汎性発達障害が占める。以前は知的障害の割合が高かったが、逆転したのは1998年から1999年にかけてである。2000年台に入ると、児童虐待の子どもと共に、注意欠陥・多動性障害の診断を受ける子どもが眼に見えて増えてきた。学級崩壊が全国的にも話題になった時期と重なって、幼児期から学童期の子どもにおいて集団指導が急速に困難さを増してきた。あわせて、保護者への指導の出来ない事例も珍しくなくなった。「母親がうつ病である」「両親そろって学校や保育園に批判的である」「子どもの問題を指摘すると極端に被害的・攻撃的になる」などを典型とする、両親対応の困難をめぐる相談が目立ち始めた。

小中学校で軽度発達障害にかかわる研修を求められることが増えたのも、2000年になってからである。この年に、文部科学省が、「特別な教育的ニーズを持つ子どもへの支援」についての調査研究を始めたこととも関連があるが、実際の現場でも、学級崩壊問題に象徴される通常学級での指導困難事例への対応策が、切実な問題になってきたということであると思われた。これらの研修会や講演会で筆者が実感したことは、教師が無力感を抱えて疲れ果てているということであった。いわゆるベテラン教師にあって

もこれまでの経験からでは相手の正体が分からず、したがって取り組み方の見当もつかない、という状態に見えた。

今、すべての子育て現場が直面する課題は、多様な困難さが複雑に絡み合っ一層困難さを増幅させていると同時に、自己増殖的に新たな課題を生み出している。軽度発達障害児問題はその典型であり、問題の構造を解明する切り口の一つであると考えてよい。

杉山（2002）は、軽度発達障害児に対する学校教育上の課題を指摘して、①出現率の高さに見合う適切な教育を行なう体制がないこと、②教育相談システムにこの障害理解の視点が欠けていること、③学習指導の不適切から派生する情緒的問題が検討されてこなかったこと、という3点を挙げている。このことは、心理臨床や精神科医療の場においても、やはり同様である。

呼び名は広まったが、鑑別診断を含めて適切なアセスメントがなされないまま、誤った対応をされ続けこじれていく事例が、いまだ多数存在している。正しい対象理解と適切な対応の方法論の体系化を目指して問題を整理したうえで理解の輪を広げることが、現状を考えたとき、早急に取り組みねばならない課題である。

(3) 学校教育問題の反映として

軽度発達障害という問題把握の枠組みは、多分に学校教育の現場の問題意識から派生したものである。文部科学省が2005年度からスタートさせる特別支援教育のねらいの一つは、「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」への対応策の構築である（特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議、2003）。そして、この対象となる子どもはこれに先立つ報告書の中で、「学習障害児、注意欠陥／多動性障害児、高機能自閉症児等」と明記されており（21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議、2001）、軽度発達障害児概念とちょうど重なる。特殊教育から特別支援教育へという障害児教育における方針転換は、通常学級に在籍する障害児というより幅広い対象を含み込むことによって、教育システム自体をより柔軟に機能させる必要に迫られることになったことを背景としている。障害児学級と通常の学級の垣根を無くしティームティーチングに道をつけるほか、特別支援教育コーディネーターの養成、学外の専門家とのネットワーク作り、などの方向性が求められている。

ももとは、従来型の一斉集団指導に馴染めない子どもたちの急増という現実的な困難を検討する中から浮き彫りにされてきた課題のひとつである。この問題への取り組みは、学校教育の質的転換を図るためのよい機会を作るものと、受け止めたい。

上野（1997）は、厚生省学習障害研究班の代表であった長畑正道氏の言葉として次のような発言を紹介している。

「学習障害の明確な医学的基準は存在しない。この概念が心理・教育分野が主導する形で形成されたことを考慮すれば、医学的な診断名ではなく、適切な教育的処置を講ずるに当たっての大きな種別を示す用語と考えるべきである。」

「軽度発達障害」という理解の枠組みも、このように捉えたほうが納得できる。保育園や学校や、また家庭でも、「正体不明で理解できない子」「一斉指導から外れる困った子」「こちらの言うことが伝わらない変な子」として、この子たちは見られている。心理臨床や精神科医療の立場からいうと、この理解の

枠組みは単一の障害単位ではなく、複数の障害内容が複合した概念である。改めてこの用語の示す障害内容を解体して整理しなおすことが必要である。

(4) “正しい理解が正しい対応を生む”

大切なことは鑑別診断によるレッテル貼りにあるのではない。子どもが正しく理解されることこそが必要である。正しい理解とは、将来展望を含んだ現実的前向きな対応を生み出す基盤が作られるような理解の仕方である。子どもを対象化して障害部分に着目する診断的・評価的な眼差しと、一体化して発達の芽を見出そうとする共感的・共生的な眼差しとがバランスよく統合された理解の仕方であり、どこにも偏らない安定したスタンスからの理解である。少なくともその必要性の認識と、そうしようとする努力が求められる。事例を示して説明する。

(高機能自閉症児の就学相談事例)

ナオキは知能検査で70程度の知能指数と判定され、小学校の就学先を相談するために両親が来談した5歳の男児である。会話が一方通行になること、言葉に抑揚がなく言葉使いが独特であること、保育園で仲間に入れないこと、他の子どもに関心がなく一人遊びに没頭すること、自動車や電車ばかりに興味があること、などを、両親は心配している。今まで相談した病院では「様子を見ましょう」と言われるだけで、特に障害名などは告げられていない。「手をかけようとする」と逃げ、「声をかけても返事をしない」、そのため「わが子ながらどういう子なのか、何を考えているのか分からない」「どうしてやるのがこの子のためになるのか分からない」ということが、両親の困惑となっている。

すでに他の専門機関で半年ほどの継続相談を受けているとのことであったので、相談者は、この時点で高機能自閉症であると思われることを両親に告げ、その内面世界の特徴を説明することにした。慢性的な刺激過剰の状態であるため状況の把握が混乱しがちであることや、刺激を避けるため様々な防衛行動を発展させることなどを説明し、具体的な行動の意味を一つひとつ説明していった。聞くうちに思い当たることはいくつも出てきた母親からは、日ごろ疑問に思っていたナオキの行動の意味が質問された。それに答えつつ、子どもにとって分かりやすい生活環境の構成、安定した生活リズムの確保、明快な指示や説明の与え方、などなどの対応策もあわせて例示した。

一言一言うなずきながら聞いていた母親は、その後、「うちの子のような障害は珍しいのでしょうか」と尋ねた。相談者が「最近が増えてきています。200人か300人に一人はいるのではないのでしょうか」と答えると、母親は「どうして増えてきたのでしょうか」とさらに疑問を投げかけた。「色々な答え方がありますが、私としては“今の社会がこの子達を必要としているから”というように考えたいと思います。ですから、親が抱え込むよりも社会に出して社会の中で育ててもらえばよいと思いますし、多くの人たちが、自分にとってこの子の存在が必要なのだと理解するようになることが大事だと思います。お母さんにとっても、ご家族にとっても必要なお子さんなのだと思いますよ」と応じた。母親は「そう言われると、私たち家族にとっても必要な子どもだと納得できます」として、今まで“お気の毒ですが”とか“気落ちしないように頑張ってください”とか“世間体を気にせずに”とか色々言われて内心で反発していたことを語った。父親は、終始無言でうなずきながら母親と相談者のやり取りを聞いていた。

両親の了解のもと、後日、継続中の相談機関と連絡をとって理解の仕方を伝えたのだが、父親が珍しく口を開いて“始めてあの子のことが腹に落ちた”と語ったことを伝え聞いた。

両親にどのような説明をするかということについての定式はない。目の前のこの人にどのようにして理解してもらえばよいかを、その時々判断によって決めていく。両親が子どもを肯定的に受け止め、先の見通しをもって、今何をすればよいかを考えられるようになることが、肝要である。子どもを理解する人たちの輪を拡げるといふそれから先の役割は、両親が担うべき課題にもなるからである。そのため説明者は、基本的な理解のスタンスと考え方を整理しておく必要がある。相談者の説明や立場が揺らいでいては、両親の気持ちや子どもへの対応もまた安定しないからである。両親に同情しすぎず、子どもと一体化しすぎず、教師の事情に配慮しすぎず、また同時にそれらのものと敵対したり距離を取りすぎたりせず、様々な人間関係からニュートラルな位置を維持することが、安定した理解と対応を可能とする。

2. 鑑別診断上の諸問題

(1) 軽度発達障害概念に含まれるもの

軽度発達障害の概念は、どこにも明確に定義されてはいない。高機能自閉症、学習障害、注意欠陥・多動性障害が中核であることは、共通理解ができる。その鑑別診断基準も、DSM-IV（American Psychiatric Association、1994）に依拠することによって明確にすることが出来る。しかしながら、高機能自閉症が社会性に視点を置いた診断であるのに対し、学習障害は認知機能に、注意欠陥・多動性障害は行動特性に診断の視点が置かれている。障害内容を見るとき視点がそれぞれ異なっているため、実際の診断に混乱が生まれるし、その診断名によって子ども理解の枠組みが一面的になりやすい。子どもの全体像を見失う危険性もはらむ。

この問題に限りはしないが、子どもの障害のみを見て発達の全体像を見失うこと、また、障害の子どものみを見て相互性のある対人環境の全体を見ないという愚を犯すことは、常に自覚して避けねばならない課題である。

一方、軽度発達障害に、発達性協調運動障害と軽度知的障害を含める考え方がある。

協調運動障害、広くは運動障害の子どもたちは、いわゆる「不器用な」子どもでもある。シーラ・ヘンダーソン（Henderson.S.E.）は、辻井・宮原（1999）の著作の序文で、不器用であることから困難が派生すること、不器用が他の教科学習の困難さと結びつくことが多いこと、の2点を指摘して、この問題に注目することの必要性を述べている。狭い意味での軽度発達障害に運動障害が併存することはよく知られているが、不器用であること自体が単独で、心理・教育相談の主訴となることは稀である。

また、軽度知的障害という用語は知能指数で50から75の子どもを指すのだが、現状で通常の学級での指導対象とされているのはこの子どもたちではなく、75から85程度の境界線級知能の子どもたちである。むしろ、軽度発達障害の概念に含めるならばこちらを含めることのほうが現実的・一般的である。この場合には、学習や生活の指導についてのノウハウは、教育現場においてはこれまでも確立されたものがあり、高機能自閉症や学習障害などの場合とは、教育現場での事情が少し異なっている。ただ、学習

障害の診断を受けた子どもの中に境界線級知能の子どもが多数含まれているという実態があるため、両者を改めて区別することが新たな混乱を招く可能性も否定はできない。

軽度発達障害という枠組みは、子どもが示した問題の入り口である、と理解するのが適切であろう。具体的な対応を探るためには、もう一步踏み込んだ鑑別診断が必要であるが、それも、子どもの姿を理解するうえで有益な結果に結びつくことが前提である。障害内容を区別することを基盤にして、その子どもが抱える固有の発達上の課題を絞り込み、発信している個別のメッセージを読み解いていく、という形の理解がその診断から開かれることにこそ意味がある。一人ひとりの子どもの生活の全体を視野に入れ、発達の全体像を捉えることを念頭において子どもと向きあうことが、そうした診断的理解の基本である。

(2) 高機能自閉症概念について

診断基準が正しく理解されている限りにおいて、高機能自閉症の診断はかなり正確に出来るし、また、その子に対する理解と対応の方向性を定めるうえでも有益である。何をもって高機能とするかという点については若干の議論はあるが、知能指数の平均値が70以上とするのが一般的である。また、高機能自閉症のうち言語発達に遅れを持たないものをアスペルガー障害として区別するが、臨床的な観点からは両者を区別する必要はないとされる。(高橋 2000、平林 2002など)

問題は、正しい診断がなされにくいいため周囲の無理解の中に放置される、という現状にある。高機能であっても基本的な理解の仕方と対応上の工夫は、自閉症一般のそれと共通である。ある意味で、自閉症児は私たちの社会では異邦人であり、異文化の存在であると言える。高機能の子どももその例外ではない。それ故に、親からも教師からも周りの子どもたちからも理解されないでいる。そればかりか、「知的に遅れているわけではないのに、どうして常識が分からないのか」「こんな当たり前のことを知らないというのは人をバカにしている」と、周りの怒りや苛立ちを招くことも稀ではない。人間関係におけるぶしつけさを指摘され、常識はずれを叱責されることになるが、なぜ自分が相手の怒りを買うのか分からないまま、自己イメージが解体していく体験を幾度となく繰り返す。

それゆえに、周りの人たちの理解を深め、共通のものにしていく作業が必要になる。つまり、まわりとの人間関係をつなぐ存在が求められる。この子たちは、概して聴覚刺激の処理が苦手である。音声言語に対する理解に困難を持つことが多い。代わりに視覚刺激の処理には優れることになる。先のグランディン自身も、「絵で考えるのが私のやり方である」として、その利点を1冊の本に著している(Grandin.T. 1995)。この子たちには、出来ない部分と、それ故に突出した能力とが備わっていることを知っておきたい。一度に多くことを言われると順序性を整理できなくなって混乱することや、途中で予定が変更されると頭の中のスケジュール表が組みかえられなくなって不安になることや、言葉の裏の意味が理解できないため具体的な情報でないと通じにくいことなどは、承知しておく必要がある。しかし、一方で、社会常識などは、具体的な状況と具体的な行動の仕方を一つずつ教えていけば間違いなく実行するようになること、一度獲得した理解や行動パターンは確実に身につくため覚えた仕事を確実に遂行する能力は高いこと、なども併せて理解してもらいたいところである。そうすることで、この子たちは正体不明の異邦人ではなくなるし、潜在的に持っている能力も開発される道が見つけられることになる。

残念ながら多くの子どもたちの特異な才能は、見いだされることなく埋もれていくことのほうが多いのだが。

あるアスペルガー障害の中学生は、テレビ番組の仮面ライダーシリーズに登場する数ある怪人のすべてを順番に暗誦できたが、それを聞くだけで1時間近くを要するため相手が得られず、その抜群の記憶力を活かす道が開かれなかった。彼は「みんな僕のこと幼稚くさいって言う」「先生、僕って馬鹿なの？」と疑問を投げかけつつも、頭の中にある仮面ライダーの怪人リストのすべてを相談者が感心しながら聞き終わったとき、満足感あふれる素直な満面の笑顔を見せてくれた。その彼も、思春期に入って、自己イメージが持てないことから混乱しトラブルを起こして来談するまで、診断を受けることなく、理解されないままに放置されていた。

同じくアスペルガー障害の大学生は、特定の女子学生の後をつけまわす、講義中に歩き回って教壇に登る、などの奇行が目について数人の教職員から学生相談室に対応が問い合わされることになった。それまでどこの専門機関にも相談に行ったことはなく診断もされていなかったが、本人の中に漠然とした不適応感が強かったため、定期的な心理面接を軸に、関係者の協力を得て必要な社会行動をひとつずつ確認するという対応のできる態勢を作っていた。本人には、「どうしてよいのか少しでも分からなくなったときには、保健室でも事務局の窓口でも指導教員でも聴きに行くように」と、アドバイスした。このことで学内での行動は安定し、理解されていないと感じることから派生する不要なアクティングアウトを避けることができ、彼の関心は次第に社会参加に向かい、アルバイトにも出るようになっていった。授業では、どの教科もまじめで、教師の説明のすべてをそのまま記憶するため全体に成績はよく、特にコンピュータ操作に関する授業は抜群に優秀であった。

高機能自閉症児をめぐる課題の中核は、彼らの言動が奇異であることから周囲の目がその一点に向いてしまい、誤った対応がなされやすいことにある。そのため子どもの中でネガティブな自己評価・自己イメージが発展しやすく、不適応行動が増強されていく。ただ、障害名が正しく判断されさえすれば、彼らを理解する手がかりになる書籍は多く公刊されているし（Frith 1989、Wing 1996、杉山・辻井 1999、など）、最近ではインターネット上に「アスペの会」のホームページ（<http://www.as-japan/j/index.html>）のように手軽に検索できる解説文もあるため共通理解が作りやすい。障害名や対応のノウハウのみの提示に止まらないで、これらの情報源を活用しながら、まず、その子の内的体験様式の特徴を知ってもらうことを中心に理解を図ると、より適切な人間関係の構造が作りやすくなる。

(3) 学習障害概念について

学習障害の概念は、教育的用語として使われる場合と医学的用語として使われる場合とでは、内容が異なっている。竹田・山下（2004）は、この問題を整理して、4通りの使い方を指摘する。すなわち、①DSM-IVで使用されている医学用語としての狭義の学習障害（Learning Disorder）、②教育用語としての学習能力障害（Learning Disability）、③軽度知的障害を含めて使われる学習困難（Learning Difficulty）、④障害であるという前提を持たない学び方のスタイルの違い（Learning Differences）の4通りである。

最も定義が明快なのは、①の使い方であり、DSM-IVの診断基準に従えば、計算・読字・書字の能力に特異的な遅れを示す障害である。発達性の読み書き障害（developmental dyslexia and dysgraphia）の概

念とも重なる部分が多く、認知機能の特性を示すための診断名といえる。ただ教育場面では、②が教科学習スキルに課題を持つことを表す概念として一般的に使われている。③はさらに広い概念であり、④は、視点の転換を求める用語である。

こうした用語の多様な使われ方に加えて、学習障害の子どもには、不器用（運動強調障害）や落ち着きのなさ（注意欠陥・多動性障害）といった他の障害を合併していることが多く、専門家の間でも混同されることが稀ではない。それは、行動障害は目に付きやすいが、認知障害は発見されにくいという事情とも関連している。

どちらかといえば、学習障害という認知機能の部分的障害は気づかれることなく潜在化し、他の問題を主訴として相談場面に現れることの多いのが現状である。臨床経験上は、暴力から万引きまで様々な非行や触法行為のみならず、不登校やチック、吃音、集団からの逸脱といった情緒障害や行為障害を主訴として来談した事例に、知能検査によって特異的な認知障害が見出されることが少なくない。WISCやK-ABCのような知能構造が分かる検査で、初めて確認することが可能となる。いわゆる学習困難や学業成績不振を主訴として来談する事例では、その多くが境界線級知能の子どもであった。治療教育的な課題は重なる部分も大きいですが、学習指導の着眼点からすれば異なる障害である。

学習障害の子どもたちは、一見すると知的には正常範囲と見られ潜在的な学習能力自体には問題がないとされるため、教科学習において成果が上がらないことを努力不足であるとして責められ、納得できない中で自己評価を下げることになっていく。基礎学力としての読み書き計算が重視され、全体に満遍なく成績を上げることを要求される今の学校教育の評価システムでは、この子たちの優れた能力は正当な評価を受けられないことが多い。学校での評価、必然的に家庭での評価も、特異的に苦手な読み書き計算の能力に焦点が合わされることになり、できるところを認めてもらえない彼らは内的不適応感を強めることになる。自己評価は、苦手な領域に引っ張られて低下するか、自己内で矛盾を来たして混乱する。

こうした彼らをとる防衛反応はおおむね2つのパターンに類型化される。一つは、他者の顔色をうかがって主体的な判断や行動を放棄して相手に合わせる、いわば“人のいいやつ”を演ずるパターンである。その場の状況や雰囲気流されるため、肯定的な自己イメージとともに一貫性のある行動規範を与えることによって、情緒的にも安定することが期待できる。二つ目は、被害感を強めて反動的にひねくれるパターンである。自己評価はその時々状況や気分を反映して、水増し的に肥大化したかと思うと、少しのことで破綻して萎縮したりする。この自己評価の振幅の大きさは、自己イメージの不安定さと人間関係の切れやすさのベースになる。どちらの場合にも共通して、心理治療的なかわりの中で、迷路、排泄物、渦巻き、爆発、といった拡散と混乱のイメージが表出されることが多く、内的体験の整理に向かうための焦点となるイメージである。障害名の特性から学習面の課題に目が向きがちなのであるが、本質的には発達全体の像を捉えて適正な自己イメージを供給するという課題が重要であると考えべきである。（後藤ら、1995）

(4) 注意欠陥・多動性障害概念について

学級崩壊との関連で注目されるようになった注意欠陥・多動性障害（ADHD）の子どもは、今や1ク

ラスに3～4人とも言われるほどに出現率が高く、また、認知的な障害を持たない第4の発達障害ともいわれ、注目の障害の一つである。DSM-IVでは、不注意・衝動性・多動性という3つの行動特徴から診断するようになっており、不注意を中核とする一群と、衝動性・多動性を中核とするものとを区別する方向に進んでいる。

しかし、実際には適切で妥当な診断のきわめて難しい障害名でもある。いわゆる“落ち着きのなさ”は、虐待を受けた子どもの示す症状の一つでもあるように、その多くが情緒障害をベースにした反応性の行動であり、脳の機能障害に起因するかどうかは不明である。また、高機能自閉症や学習障害に合併するか、もしくは随伴する症状である場合も多いのだが、不注意や多動といった症状は問題の前景に立ちやすく、他に別の基本障害があっても見過ごされることも少なくない。多動に代表される症状の意味を事例ごとに検討しようとする姿勢は、発達の全体像に近づくうえで重要である。臨床経験から推論すると、自閉症圏の障害であれば、過剰で侵襲的になる刺激を回避する防衛機制として多動となるように思われるし、学習障害と合併する場合であれば刺激に触発されて覚醒水準が上がり過敏になっているように見える。前者が不安や怯えを基盤に置くのに対し、後者は抑えがたい衝動に基づいているようである。

メチルフェニデート（リタリンの名前で市販されている）という薬物が、この症状には特効的な作用を持つため処方されることが多い。ADHDの3分の1に効果があるといわれる。その一方で、この薬理作用の長期予後は確認されておらず、内臓諸器官への負荷も報告されつつある。薬物はどんな場合にも、発達援助のうえで補助的な機能を持つに過ぎない。

また厳密には、不注意・衝動性・多動性のどの程度までを許容範囲とするかの判断には、文化的な背景も大きく影響する。それだけ不確定要素を多く含む診断名であることを考えると、この診断を受けることによって生ずる心理的負荷に勝つ子どもの発達における利益が得られるのかどうかは、疑わしい場合が多い。症状自体が何らかのメッセージ性を有する例も稀ではなく、背景要因を含めて、子どもの全体像を捉える努力なしに、この診断を先行させるべきではない。

この診断を受けた子どもを援助する場合の課題は、実践上、学習障害の子どものそれと重なる部分が大きい。そこで、次に論ずる理解と対応のポイントについては、軽度発達障害のうち自閉症圏のものと学習障害圏のものと、焦点を2つに絞って論じていく。

3. 理解のためのポイントの置きどころ

(1) 高機能自閉症児の自己イメージ

高機能自閉症児への対応を考えるとき、彼らが自己をどのように体験しているか、という視点は重要である。その視点は、周りの世界をどのように体験しているのかという内的体験様式と表裏一体であるため、問題とされる行動の背景を浮き彫りにするからである。特に、自画像を描くよう求めたときには、反応の仕方や描かれた絵の意味づけも含めて描画行動の全体を捉えることにより、対応の手がかりとなる理解が得られる。ただ、後に示すいくつかの絵を見較べてみると分かるが、描かれた絵を見て鑑別診断をすることには無理がある。鑑別診断も発達援助方針の確定も、生活場面全体を視野に入れた総合的判断として行なわれるべきである。



図1-1 事例1 集団参加時の描画①

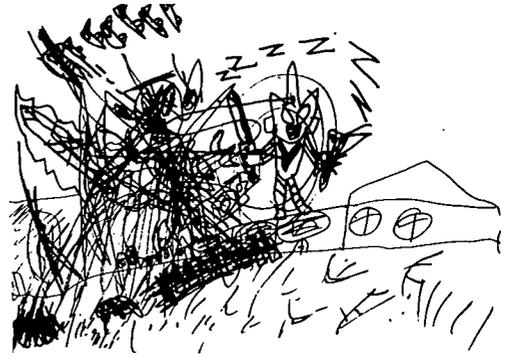


図1-2 事例1 集団参加時の描画②



図1-3 事例1 集団参加時の描画③

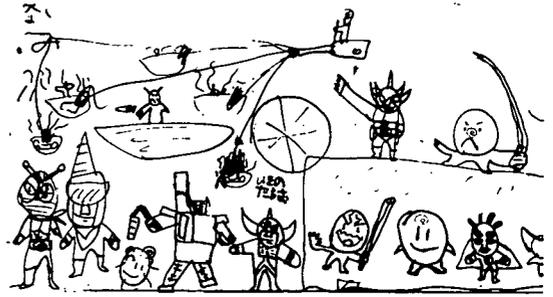


図1-4 事例1 集団参加時の描画④



図2-1 事例2 自画像がわりのお姫さま

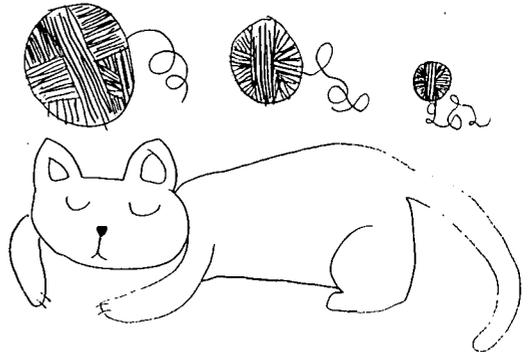


図2-2 事例2 自己像の一部と見られる猫

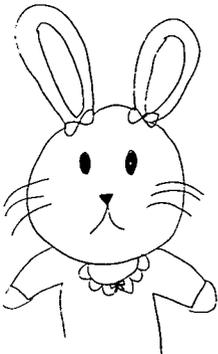


図2-3 事例2 自己像の一部と見られる兎

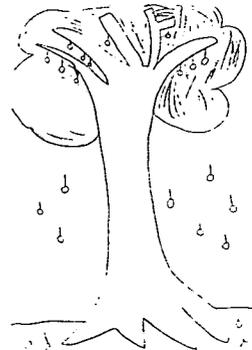


図2-4 事例2 バウムテスト

描画は、子どもの発信しているメッセージ内容を絞り込むときの手がかりになる、と位置づけられる。描画を求めたときの反応、描画中の説明やつぶやき、描画によって触発されて発展するその後の活動内容、などを細かく観察する中で、多くの有益な情報が得られてくる。

高機能自閉症あるいはアスペルガー障害の子どもの描画からは、「現実場面で生活する主体としての感覚が希薄である」という共通点を汲み取ることはできるように思うが、そうした慢性的ともいえる不安状態への自我防衛パターンは多様である。共通する特徴を、自己イメージの持ち方から明確に整理することは難しい。ある種の共通点はあるが個性が高い。その中でも比較的他と共通すると思われるものをいくつか提示する。

（事例1：小学校2年生のアスペルガー障害男児）

図1-1は、自画像を求めたときに描かれたテレビのヒーローと敵役の怪人たちである。他の事例でも、自由画の時などによくこうした絵が描かれる。関心の深い興味対象は、そのときの彼らの体験している人間関係イメージである。この事例の場合でも描くうちにイメージが触発されて、図1-2、図1-3へと展開した。さらに自由遊びのときにも図1-4を自発的に描き上げている。このときは比較的未構造化集団場面であったため、未知で危険な人間ならぬものたちがまわりに多数いる、という描画内容はまさにそのときの体験内容そのものであったと考えられる。登場するキャラクターのすべてが、このときの彼の中で動いていたと理解できる。攻撃する主体が自分なのか他者なのか判然としない中で、自己内の正義と悪も渾然一体化しており、自我が解体し拡散しそうになる。武器を持ったり仮面をかぶったり変身したりしていなければその場にいられない。この戦いの世界は彼にとっては現実を離れて遊ぶファンタジーではなく、内的現実と外的現実とが錯綜する実体験そのものの世界である。

小学生くらいであれば、こうしたテレビのヒーローや宇宙人、ロボット、人形などに自己イメージが託されるようになってくるが、幼児期であれば、好きな自動車や電車、機械類や動物などであることも多い。

（事例2：小学校3年生のアスペルガー障害女児）

図2-1が彼女の自画像であるが、非現実の人形イメージに自分を託していることが分かる。生命感に乏しく自己愛的であるが、一見する限り、この年齢の女児の描画としては珍しいものではない。形も整っている。しかし、彼女の自画像はこれだけでは終わらず、図2-2、図2-3へと展開する。おもちゃ代わりの毛糸球に囲まれて安心して眠りこける猫や、気張ってがんばるポーズをとる兎も、彼女の自己の一部である。生きた人間になりきれないものたちが、そのときの状況に応じてかわいい女の子を演じ分けている、とでも言ったらよいだろうか。彼らは「人とかわかることは疲れる」とよく言う。人間のキャラクターであり続けることは大変なのだろうと思う。そのときのバウムテストが、図2-4である。注目すべきは、多くの実が樹冠を離れて地面に向かって落ちてきていることである。自我の統制を外れて溢れるものの多さを感じているように思える。一人のまとまった自分に収めきれないのであろう。

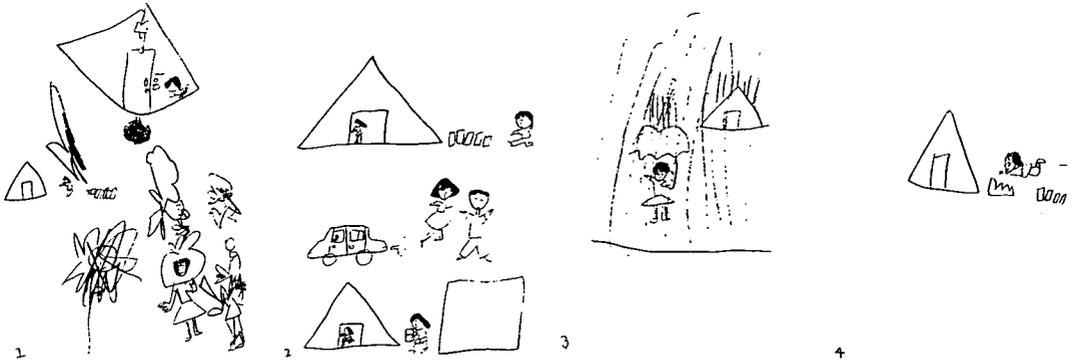


図3 事例3 キャンプの様子

(事例3：小学校2年生のアスペルガー障害女児)

図3に一括して示した絵は、自画像を描いた後に描かれた一組のストーリー漫画である。最近行なった夏のキャンプの様子を描いたものであるが、描きながらこのときの出来事を確認するかのようによく熱心に説明している。まわりの状況との関連性を確認することで自己が定位される、という状態にあるように見える。そのため、新しい経験は、対象化された視覚刺激という形で確認し直すことによっではじめて心に整理される。整理されて内在化できない、つまり自分なりに納得できない体験場面は、タイムスリップして何度でも頭の中で反復されるイメージとなって残る。キャンプという非日常の新規場面で混乱していたが、ようやく状況がわかって行動予測が立ち始めたとき雨に降られてテントに逃げ込んだという流動的な状況変化を、何とか整理して気持ちの中に収める作業であったように思われる。

日常生活場面のシナリオやファンタジーなどの形で、人間関係や新奇場面などのストーリー作りに熱中する事例は、小学校高学年からよく見られる。社会参加へのメンタルリハーサルと観ておきたい。

(事例4：小学校6年生のアスペルガー障害男児)

図4の3枚の絵は、自画像を求められたとき連続して描かれたものである。彼の体験する自己は、機



図4-1 事例4

自画像がわりの「シュールクン」

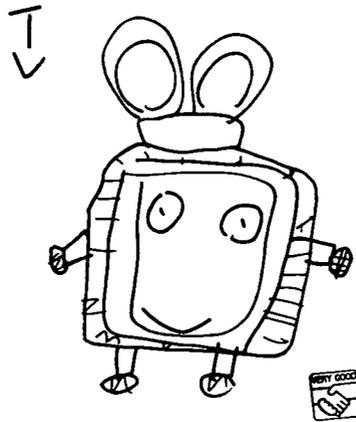


図4-2 事例4

「シュールクン」の展開①

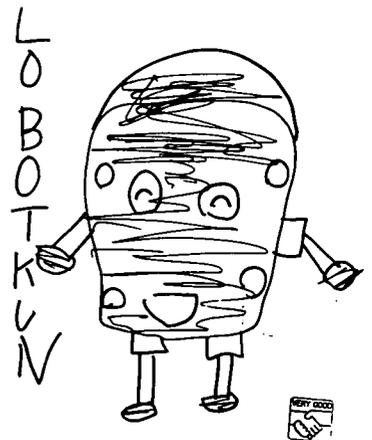


図4-3 事例4

「シュールクン」の展開②

械に近い感覚のものなのであろう。人間であろうとすると、超現実の「SHUHLKUN」（シュールクンと読む）になってしまう。大地に体を支える足はなく、絵を描く道具であるパレットと絵筆が、おそらく現実との数少ない接点の重要なひとつである。非現実の絵であっても、大好きな絵を描くという作業が、自己を現実につなぎとめる機能を持っているようである。

彼らもまた非現実化する自己を心地よく感じているわけではない。描かれたテレビやロボットの笑顔や自分で押した「よくできました」のマークは、人とかかわりを求める思いの反映である。内心では、理解され、存在を肯定されることによって、現実の場を生きようと願っているように思う。

(2) 学習障害児の自己イメージ

学習障害児は、自画像を求められれば課題に応じようとする。高機能自閉症児のように、自己イメージそのものが拡散して存在感が希薄化し、与えられた課題が彼らの中で変容するというにはならない。課題内容を適切に理解して、要求されたことに応じた描画に取り組むが、描画が稚拙で形のバランスが取れない場合が少なくない。結果として、「何らかの形で自己像の混乱や歪みを抱える」という状態が描出されてくる。いくつかの例を示す。

（事例5：小学校4年生の学習障害男児）

図5-1が自画像である。全体のバランスと統合性が未発達であることにまず気づかされる。口と目と髪の毛には相対的に細かい注意が払われているが、顔の周辺部分にある耳は欠落し、手足の形は不自然である。部分対象化された自己身体が統合不全の状態にある。図5-2は同時に描かれたメカゴジラである。自画像と同じポーズをとっている。自己の無力感や無能感を背景とする過剰な自我防衛の姿と思われる。図5-3は、自由遊びの中で描かれた自作の人生ゲームである。迷路のバリエーションと見てよい。図5-4は、別の事例が描いた迷路であるが、これと比べれば事例5の方が、出口にいたる道筋が整理されていることが分かる。しかしまだ、まどわされる余分な刺激も多く、行動の方向性が決められない状態にある。

迷路は、自閉症圏の子どもも含め、かなり広く出現するイメージである。自己内の混乱に道筋をつけて整理しようとする内的な努力の表れと、理解できる。

（事例6：小学校3年生の学習障害男児・多動）

図6-1は、自画像である。この絵を描きながら聞いた話では、「自分の好きなどころはない」「シャツのマークが難しかった」「右目がうまく描けなかった」と、自己評価の低さがまず気にかかる。シャツのロゴの一部が鏡映文字になっており、書字障害が見て取れる。右目へのこだわりは、部分にこだわって全体のバランスが崩れるという対象関係のあり方を示唆する。このように部分対象化された統合不全の認知様式は、日常場面にも反映されることになる。

この絵の続きで描かれた絵が、図6-2に示す「戦うための剣と守るための盾」を手にした「オリジナル勇者」である。この戦闘モードに身を固めた、実態は傷つきやすい「勇者」は、彼自身の内面の姿である。被害感の強さが攻撃性を高めることへとつながっている。自分の正体が分からないため他者の

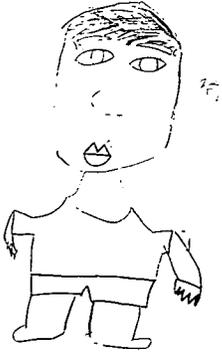


図5-1 事例5 自画像



図5-2 事例5 自己イメージの一部と思われるメカゴジラ

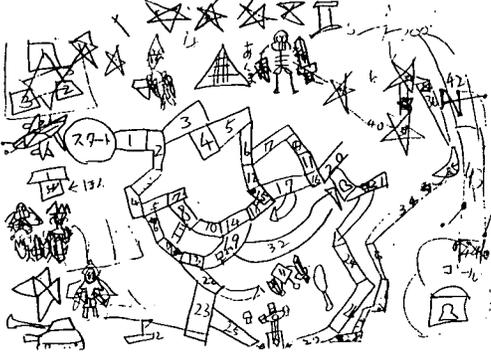


図5-3 事例5 迷路のような人生ゲーム

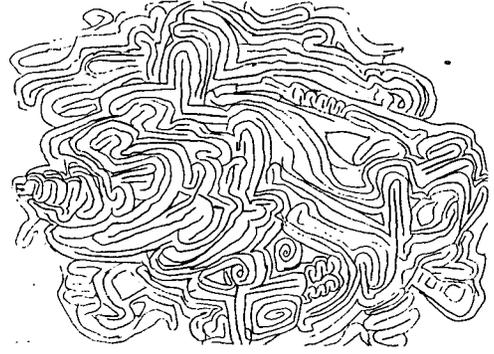


図5-4 他の学習障害児の描いた迷路

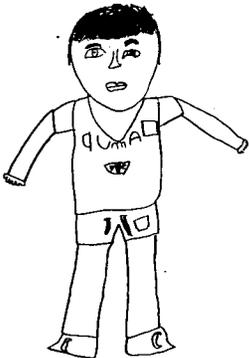


図6-1 事例6 自画像



図6-2 事例6 「オリジナル勇者」の絵



図7-1 事例7 自画像

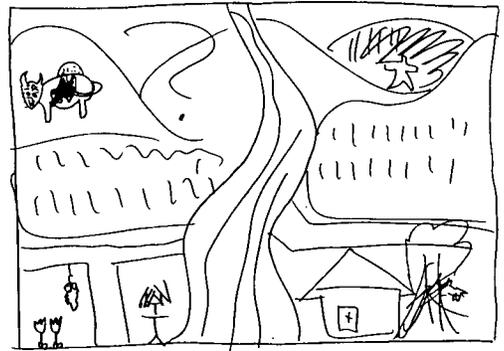


図7-2 事例7 風景構成法

正体も分からず怯えが攻撃性に結びつくというパターンは、学習障害児や多動性障害児の一つの典型である。

（事例7：中学2年生の学習障害男児・集団不適応）

自画像として描かれたものが図7-1である。友人に靴を磨かせる尊大な自身の姿を描いている。人物の描写はほとんど輪郭線のみで、細部のイメージが作れない。また、自己の優位が確認できる関係性なしには自己が定位できない。脇に描かれた樹木と、ぶら下がる「ケムパス」もまた、彼の内的自己イメージである。むき出しの攻撃性で人と向き合う木の枝の姿も、目玉だけ出してまわりをうかがう気の弱い毛虫の姿も、共に彼の一部である。

別の機会に、風景構成法を行なった結果が図7-2である。人物は棒状に描かれ、生命感が欠落している。自己イメージの一部と思われるケムパスがここにも描き込まれている。風景の全体を大きく分断して縦に川が描かれ、本人にも整理・自覚できない情動・衝動が自我のコントロールを圧倒し、全体の統合を崩す、という内界の構造を表している。彼の内なる衝動をコントロールするには、この描画における人間や道に象徴される彼の自我はあまりに無力である。

先の事例6のタイプの自我防衛が、発展して思春期にいたった例と考えてもよい。

（事例8・9：小学校低学年の学習障害児の例）

図8、図9は共に小学校1年生男児の自画像である。事例8は活動エネルギーの高さを示すように筆使いに勢いがあるが、全体のバランスが悪い。不注意で統制の悪い行動パターンを反映している。一方、事例9は素直なのだが「人の話が集中して聞けない」という問題を指摘されている子どもで、人物イメージの未分化さが目に付く。自分の好きなものを工作することは好きなのだが、そのことを反映して手だけは大きく描かれている。その他の部分の存在感が薄いことは、社会的な行動への意識の希薄さの反映と思われる。

（事例10・11：小学校高学年から中学校の学習障害児の例）

図10は、集団不適応を指摘された学習障害の小学校6年生男児の自画像である。威嚇的な表情の反面で手が小さく、内実は活動の自信が希薄なことを示している。身体各部が連続性なく配置されておりイメージの統合性が低いこと、耳の欠落に象徴されるような細部への注意が行き届かないこと、なども注意される。

図11は、不注意を問題とされている学習障害の中学校2年生男児である。切れ切れの線を重ね合わせた描線が示すように、行動に自信がなく、常に他者の反応をうかがって動いている。「自分は馬鹿で太っている」と説明するなど自己評価の低さが目に付く。丁寧に描こうとしているのだが、手先や足元などの細部のイメージはあいまい化するか、歪曲される。なによりも、直立不動の姿勢は、他者評価を意識しすぎて身動きできない彼の現状を表しているようである。

低学年の子どもでは、自己イメージ自体が混乱気味で統合したものとしては成立していないことが比



図8 事例8 自画像

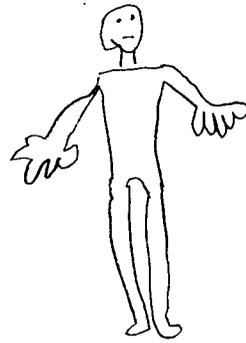


図9 事例9 自画像

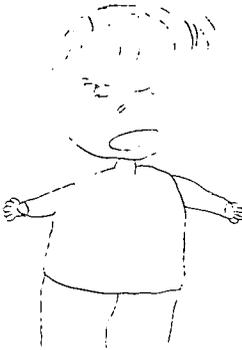


図10 事例10 自画像

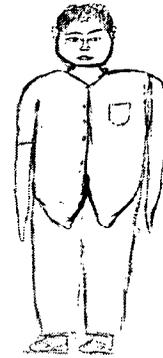


図11 事例11 自画像

較的多くある。そのことは、肯定的な評価の眼差しを手がかりとして取り入れられる行動規範が内在化されていないことを示しており、そこから、特有の自我防衛パターンが獲得されていくものと思われる。典型的には、被害感や無力感・無能感などをベースに形成される攻撃的なパターンと、相手の顔色をうかがい自分の意思や感情を捨てて他者に迎合する過剰な他者配慮のパターンである。小学校の高学年以上になる頃には、この自我防衛の延長線上に発展する自己イメージが確定する。それは水増しされたり萎縮していたりして、自分でも納得しがたい不安定化された感覚である。

発達障害の子どもに対する援助は、内的課題を個別に見極めながら、「日常生活を営む力」と「対人関係とコミュニケーションの力」、「イメージ形成と操作の力」のバランスよい発達を促すことがポイントである。軽度発達障害の子どもに共通する課題として、「現実的で肯定的な、安定した自己イメージの供給」ということが考えられる。それは、子どもを誉めたり励ましたりすることによってできることではない。かかわる大人が、自分自身も様々な弱点や困難を抱えていることを自覚しつつ、そのままの自分を肯定して生きている姿を子どもに示す勇気を持つことが、基盤となる作業である。子どもにかかわる自分の抱える内的課題と子どもの課題とが共振的に重なるときにこそ起こる相互発達が重要なのである。

4. 対応のための実践的工夫

(1) 支える人たちのつながりを作ること

軽度発達障害児への支援は、個別の心理面接の場だけで可能になるものでもなく、学校教育だけで完結する課題でもなく、親と家族が頑張れば解決する問題でもない。一つひとつの課題が重く、また複雑

に絡みあっている。それは、生涯を通して取り組むべきものである。

そう考えれば、専門家も親も教師も「自分ひとりで抱え込まず多くの理解者をつなげるなかで援助する」という発想が必要であると分かる。ただ、それぞれに守らねばならない秘密やプライバシー、個人情報などがあるため、無制限な「情報の共有」ではなく、節度ある「理解の共有」を目指しつつも守秘義務を貫く、というバランス感覚のあるスタンスが求められる。

その前提に立って、教師には、「担任一人で抱え込まずに学校全体の課題として取り組むこと」と「学校だけで完結させないで外部の専門機関や地域住人の力を積極的に取り入れること」を提案していく。親には、「母親だけの責任にしないで夫婦で子育ての苦勞と喜びを共有し、家族全員で幸せになる道を探ること」「仲間を作ってつながり、社会の中で子どもを育ててもらおうという姿勢を持つこと」などを、勧める。障害児医療や相談の専門家は、そのコーディネーターとしての役割の重要性を自覚する必要がある。問題が複雑で課題が重い場合ほど、「子どもについての理解をつなぐ」という視点を持って、より広い枠組みの中で解決を探る姿勢が不可欠となる。その場で効率のよい解決策が見つからなくとも、進むべき方向性が確認されることが重要なのである。

(2) 生活臨床の視野を持つこと

軽度発達障害の子どもへの発達援助は、個別心理療法の枠組みの中だけで達成できるものではない。子どもとの個別のかかわりを軸にして、日常の生活の場にできるだけ多くの理解者を作り連携しつつ、肯定的な自己評価や自己イメージをその子どもに提供することが、考えられねばならない。

本人に対しては、障害内容を説明して自己理解を図ることの必要な時期が来る。両親を始めとする家族にも、子どもの発達の全体像についての理解を求める必要が出てくる。また、本人や両親が求める範囲において、保育園の保育士や学校の教師、職場の上司、遊びに来る友人たち、交流の多い近隣の住人たちにも、時として説明する必要性が生ずる。無限定にプライベートな情報を公開することが必要であるというわけではない。当人に関する的確な理解が共有されることが必要とされているのであり、子どもを見守り支える人間関係のネットワークの構築が必要なのである。監視のための包囲網を作るのではない。

個別心理療法を行なう立場であっても、この説明の台詞とそれを語るスタンスを明確に見定めておく心の準備は常に必要である。少なくとも、こうした人と人とのつながりが質のよい発達環境として機能しているかどうかという視点で全体状況を把握する努力が重要である。そのうえで、村瀬嘉代子が、青木省三との対談において明言しているような“生活臨床的かかわり”を工夫したい。

村瀬は、「人格の中核が欠落しているような人たち」との心理療法では、「欠落している発達のプロセスのある時期に立ち戻って、具体的な体験を織り込んだ生活臨床のような、生きる智恵みたいなものを会得する手助けをすること」（村瀬・青木、2000）を考えたい、としている。軽度発達障害の子どもの場合にも、こうした視野を上げたかかわりの工夫が不可欠である。

個別対応においても担当者の熟練度が担保されていれば充分可能であるが、そうでない場合においても、担当者と子どもの双方を複数にしたグループ活動が比較的この対応を考えやすい。計画を立てて買い物に出かけたり、一緒におやつを作ったり、一緒にテーブルを囲んで食べることで一家団欒のイメー

ジを喚起したり、また、野球やサッカー、ままごとなどなどのルールが複雑で運動技能や状況判断を要する彼らの苦手な仲間遊びのリハーサルをしたり、といった活動などには都合がよい。役割分担を決め、与えられた役割を果たし、そこで「助かったよ、ご苦労さま」「ありがとう、嬉しかった」といった声をかけられて、誰かに必要とされる自己の存在を確認していく学習障害の小学生もいたし、泣きながらキャッチボールの練習をして野球への自信を獲得していくアスペルガー障害の保育園児もいた。落ち着きがなく、すぐにキレて乱暴になる学習障害の中学生は、毎回のように将棋に挑み、少しずつでも上達していく自分に納得して、学校生活でも様々な活動に対し積極的になっていった。

現実的・具体的に日常生活技能の獲得に結びつく活動は、彼らの生活全体を視野に入れておくことで、心理療法的意味が深められることになる。

(3) 学習指導上の工夫

特に学齢期の軽度発達障害の子どもには、具体的な学習指導の工夫が求められるし、学力水準の確保は、全体発達を支える上で重要な課題の一つである。そのための具体的なノウハウを得ておくことは臨床実践上の必要度が高い。学校場面での学習指導と家庭学習を連動的に構成するときには有効である。将来的には、子どもの個別教育プログラム（IEP）を考案する方向に向かうものと思われるが、その作業に関与するうえでも、意味を持つてくる。

基本的な学習指導のポイントは、大まかにいうと、自閉症圏の子どもと学習障害圏の子どものを区別する必要がある。杉山（2000）の言葉を借りると、「学習障害児は話を聞いて理解はできるが読み書きに問題があり、高機能広汎性発達障害に関しては読み書き以前の話の理解やまた出題者の意図を汲み取ることに困難の中心がある」。この認識を基盤として、当人が理解できるところから始めて、「できた」という達成感や「わかるようになった」という自己内の発達実感を作り直すことが要点である。このとき、「（教師の仕事というのは）耐えられる程度の葛藤をその人が上手に抱えて、その葛藤をいつも眺め、考えつつ発見していかれるようにということを手助けしていく」（村瀬・青木、2000）ことにあるという村瀬の示唆は、子どもと向き合う姿勢として重要なヒントになる。

大事なことは、弱点を克服するために知識を詰め込み、忍耐力を鍛錬することではない。「新しいことに取り組むことによって新しい自分に出会う体験に開かれる」という意味での「学ぶ力」としての基礎学力の育成である。「誉めること」は考えられる手立ての一つではあるが、不可欠なものではない。小手先の方法論の前に最も必要なことは、そのときの発達課題相応の体験が得られることで生まれる達成感や、育ちつつある自分を実感する喜びが、得られることである。彼とかかわる大人にとって大切なものは、発達の実感に伴う喜びに共感し、ともに感動する同伴者の心である。学習上の課題を通してでも、生活上の課題を通してでも、遊びへの取り組みを通してでも、多様な場面でこの内的体験は可能となる。方法論のみが突出する対応は、発達のひずみを作り、問題の行動を誘発する。

（自閉症圏の子どもに対する工夫）

高機能自閉症圏の子どもには日常生活指導と学習指導を一体化しつつ、安定した学習環境を確保するための工夫が必要となる。机上で覚えたことは生活場面に応用されにくいし、自分に要求される行動や

状況の変化への予測が立たないことから来る不安な状態のままでは、学習活動自体が成立しないからである。

まず行なうべきことは、一定の生活リズムのなかに学習時間を位置づけることで変化や侵入・介入によって生ずる不安を回避することである。生活場面と学習場面が、子どもにとって一貫性のある安定的な構造を持っていることが、自閉症圏の子どもに対するすべての指導の基本である。子どもが問題の行動を示すときは、生活全体の流れが未構造になっているか不安定になっているかのどちらかである。それを修正することが第1であるが、同時に、頭の中を支配しているイメージを実現させる時間と場所を確保する。車や電車の世界に没頭することも、ひとりで音楽を聴くことも、ブランコに揺られることも、アニメのヒーローに同一化することも、プラモデルの製作に打ち込むことも、自己が自己であることを確認し自我の解体を予防する、彼らに不可欠の心の作業であると知っておきたい。

日記を書く機会を提供することは、かなりの場合に有意味である。一日の体験を自分なりに整理しなおすことが出来るからである。子どもによっては、食事の献立ばかりを書くかもしれないし、車のことばかりかもしれない、テレビのニュースキャスターの台詞が多くなるかも知れない。ときとして、興味対象のリスト作りや、先にも述べたストーリー作りなどへの展開を見せることもある。日記という形より、直接そちらの作業に没入することを選ぶ場合もある。どういう形であれそれをそのまま受け止めて、できれば教師が返事を書くようにする。内面を伝える対象が明確にされた方が、書くためのモチベーションを維持しやすい。文字や語句の訂正は、不要であるばかりか有害である。子どもの中でばらばらで無秩序だったその日の生活体験になんとかまとまりをつけることが作業のねらいであるのだから、外からの介入的刺激は極力避けるようにする。

多くの場合、聴覚刺激では理解できない内容でも、視覚刺激を併用することで理解できるようになる。学習能力の高い子どもには文字でも伝わるが、写真や絵カードなどで、生活場面全体がわかるような状況を作り、時間の流れも理解しやすくする。時間スパンの長いときには、時計やカレンダーなどを使って先の予定を説明しておく。生活空間に内的なマップを持たせる工夫と、時間間隔に秩序を作る工夫とは、彼らの気持ちを安定させるうえで有効性が高い。

また、興味のある活動であれば、幼稚だということでは否定せずに見守り耳を傾げるだけの柔軟性を持ってほしい。時として彼らは、機械的記憶や視覚情報の処理において優れた才能を示す。その片鱗が見えるのであれば、文章読解とか対話能力とか、さらには社会性や対人関係スキルの獲得などにもこだわらず、その才能を突出させるほうが有益である。この子たちの中に劣等感を基盤にして発達する能力はないが、有能感を基盤にすれば多くの可能性が開発されるからである。

（学習障害圏の子どもに対する工夫）

学習障害児の場合には、肯定的で現実的な安定した自己イメージを供給することが基本課題である。その子どもの達成可能な水準の学習課題から始めて、有能感や達成感、セルフエスティームを育てるという視点は重要である。

ただ、誉めたり励ましたりしながらスモールステップでステップアップするという方法論が推奨されているが、一概に肯定はできない。本人の中で実感が薄いとときに賞賛を与えられても、自己イメージが

水ぶくれを起こすように肥大化し、肥大化したほどには有能ではない自己の現実を否認し、その否認が破れたときに混乱する、という体験をする例は少なくないからである。それよりも、自己と他者を受容している大人との親しいかわりあいの中で安心して、少しずつでも発達しつつある自分の姿を見つけ、という作業こそが援助の基本である。

実際の学習課題の設定は、できるところに戻ってスモールステップで課題の難度を上げていくという、当たり前のやりかたが基本である。学習上のつまずきは、最初はわずかな理解のズレから始まる。このぐらいは当然理解できるだろうと教師が思う箇所が盲点となって、学習内容が分からなくなる。個別的な目配りが不可欠である。

指導に当たっては、マルチセンサリィティーチング (multisensory teaching) という、感覚機能のすべてを使うような方法が有効であるとされるが、それはすべての子どもにとって理解しやすい教授法だからである。それは、例えば、ドイツから始まったシュタイナー教育や、イタリア生まれのモンテッソーリ教育の手法とも通ずるものがある。

シュタイナー教育では、第2・7年期といわれる7歳から14歳までの時期の教育法として「知識はあらゆる芸術的体験と共に与えられる」と表現される手法をとるし、モンテッソーリ法では、教科学習の基礎を「言葉」と「数」の概念に求め、その能力の開発には視覚・聴覚・触覚・味覚・臭覚・平衡感覚の六感および日常生活技能と運動技能の育成が基盤として必要であるとの考えを展開している。

数学指導における水道方式や、最近話題の百マス計算など、日本にもすぐれた学習指導の技法があり、それなりの成果を挙げていることは周知のとおりである。学習障害児の学習指導法として新たに特別なものを開発する必要はない。つまずいている箇所に立ち返って分かりやすく教える、ということに尽きる。そのために積み重ねられてきた先人の智恵を改めて見直すことで、学習指導の基本が確認されることこそが重要である。

(4) 家庭での対応

学校における学習活動は、背景に家庭における安定した日常生活と、子ども同士の豊かな遊びの世界があってこそ、バランスの取れた全体発達を促すという意味での成果を上げることが出来る。特に、高機能自閉症児にあつては、自閉症児特有のこだわりや自傷・他害行為などの逸脱行動の増加が、生活状況全般の不安定化を背景とする場合が少なくない。問題の行動を押さえ込むよりも、生活場面全体のバランスを回復することの方が、はるかに有効性が高い。

先に述べたように、学習活動が成立するための基盤となる発達がある。そのような発達理解の裾野を広げることは重要である。学業不振の学習障害児に対して、学校での教科学習を個別指導する態勢を作ることも必要ではあるが、それだけではバランスのよい全体発達をさせることにはならない。子どもによっては、囲碁や将棋、トランプなどなどの楽しいゲームに熱中することで苦手な算数が出来るようになった例もあるし、まったく出来なかったヨーヨーに熟達することで仲間ができ、活動の自信を深めるきっかけとなった例もある。

田中(2001)は、注意欠陥・多動性障害児への対応を論じて、多様な専門職による支援ネットワークの構築を求めている。中でも学校と家庭との連携の重要性を強調しており、いくつかの具体的方策を提

言している。家庭に対しては、①家族関係の強化、②責任感への戦略、③家庭学習の戦略の3点を挙げているが、必要にして十分な視点の置き方であると思う。また、軽度発達障害児全般にも通ずる方策である。

基本は、家族全員の理解と協体制の確保にあるが、現実には家族の多様なあり方を反映して、個別性の高い多様な困難に直面させられる。母親がキーパーソンであることは動かせないが、家族全体の構造を把握した対応が考えられねばならない。全員が幸せになることを基本に置く、という発想が求められる。誰かの犠牲の元で仮の安定を作ってもすぐに次の困難が出てくるからである。

障害の子を持つ家族への援助として、①「障害の子を産んでしまった」として罪障感を抱える母親の中の“母性の傷つき”を癒すこと、②父親の子育て参加を軸にして家族の凝集性を高めること、③社会的な人間関係に開かれることでより広い社会参加への気持ちを支えること、という3つの視点を援助者の中で確認することが必要であると、筆者はこれまでも論じてきた（後藤・辻井、1994）。この視点が、実践の場での家族への援助課題とプロセスを明らかにしてくれるものと思う。

そのうえで、子どもへの家族の対応の基本も、「適度な距離での穏やかで安定した人間的つながりを作ること」「指導やしつけという名の介入的・操作的な人間関係ではなく、傍らに寄り添う位置での共感的な理解」「障害はマイナスではなく、それが特異な才能や人格の長所を作る土台であることの認識」などを、子どもが求めていると知ることから始まる。

そのような形で子どもが正しく理解されたとき、すべての子どもは、まわりに幸せを運ぶ天使になる。

文献

- American Psychiatric Association 1994 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition; DSM-IV Washington D.C.:A.P.A. (高橋三郎・大野裕・染谷俊幸訳 1996 DSM-IV精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院)
- Frith,U. 1986 Autism: Explaining the Enigma. Basil Blackwell Ltd., UK (富田真紀・清水康夫訳 1991 自閉症の謎を解き明かす 東京書籍)
- 後藤秀爾・辻井正次(編著) 村上英治監修 1994 “いのち”ふれあう刻(とき)を一重度心身障害児との心理臨床— 川島書店
- 後藤秀爾・辻井正次・堀美和子・永田雅子・河野莊子・中西和紀・竹内康子・川口十糸美・石川恵美子・藤山英順 1995 学習障害児は自己をどう体験するか—勉強相談会における発達援助の視点を考える— 心理臨床—名古屋大学教育学部心理教育相談室紀要— 第10巻 13-23
- Grandin.T. 1995 Thinking in Pictures. Doubleday, New York (カニングハム久子訳 1997 自閉症の才能開発—自閉症と天才をつなぐ環— 学習研究社)
- 平林伸一 2002 軽度発達障害の診断をめぐる—特に非言語性の障害について— 小児の精神と神経 第42巻第3号 145-152
- 細井保宏・小栗正幸・定元ゆきこ・溝口慎二 2003 軽度発達障害の兆候を有する非行少年の鑑別と処遇の在り方 犯罪心理学研究 第41巻特別号 208-209
- 石川道子・杉山登志郎・辻井正次(編著) 斎藤久子監修 2000 学習障害—発達の・精神医学的・教育的アプローチ— ブレーン出版
- 宮本信也 2000 通常学級にいる軽度発達障害児への理解と対応—注意欠陥多動性障害・学習障害・知的障害— 発達障害研究 第21巻第4号 262-269
- 村瀬嘉代子・青木省三 2000 心理療法の基本—日常臨床のための提言— 金剛出版

- 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2001 21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)
——一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について——
- 日本発達障害学会第34回研究大会特別講演 2000 自閉症の体験世界—テンブル・グランディン博士特別講演— 発達障害研究 第21巻第4号 279-283
- 日本発達障害学会第34回研究大会シンポジウム 2000 日米高機能自閉症者の対話(シンポジスト:森口奈緒美、テンブル・グランディン) 発達障害研究 第21巻4号 284-290
- 杉山登志郎 2000a 第34回日本発達障害学会研究大会報告 発達障害研究 第21巻第4号 314-316
- 杉山登志郎 2000b 軽度発達障害 発達障害研究 第21巻第4号 241-251
- 杉山登志郎 2002 軽度発達障害と学校教育 教育 2002年11月号 4-11
- 杉山登志郎・辻井正次(編著) 1999 高機能広汎性発達障害—アスペルガー症候群と高機能自閉症— プレーン出版
- 高橋脩 2000 通常学級に在籍する高機能自閉症児の学校生活 発達障害研究 第21巻第4号 252-261
- 竹田契一・山下光 2004 軽度発達障害とその幼児期の特徴—高機能広汎性発達障害・ADHD・LD・軽度知的障害— 発達 第25巻 97号 6-12
- 田中康夫 2001 注意欠陥/多動性障害における対応—他の専門職との協力・連携体制について— 小児の精神と神経 第41巻 第2・3号 107-117
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2003 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)
- 辻井正次・宮原資英(編著) 1999 子どもの不器用さ—その影響と発達の援助— プレーン出版
- 上野一彦 1997 学習障害の発達と心理 こころの科学 73 48-51 日本評論社
- 上野一彦 2002 特別支援教育の実現をめざして—LDの教育から医療に望むこと— 小児の精神と神経 第42巻第3号 153-158
- Wing,L. 1996 The Autistic Spectrum : A Guide for Parents and Professionals. Constable and Company Ltd., London(久保絃章・佐々木正美・清水康夫監訳 1998 自閉症スペクトル—親と専門家のためのガイドブック— 東京書籍)
- 山下光 2004 特別支援教育と軽度発達障害—あたらしい連携のかたちをもとめて— 発達 第25巻第97号 2-5