

# 高機能自閉症児の自己肯定感と子ども集団

— 通常学級でのある取り組みから —

The self-esteem of the child with the high functioning autism and the member of the class  
— analyzing a case in regular classroom —

越 野 由 香

教職課程

要約：

通常学級における中学生の事例において、他者との体験の共有が困難な特性をもつ高機能自閉症児が周りの人々の変化により自己を肯定していったプロセスを分析した。その結果、①まず担任から高機能自閉症児を理解する（他者とつながる経験）、②担任の理解をもとにクラスの子どもが高機能自閉症児を理解する、③クラス集団に高機能自閉症児の居場所ができ（子ども同士がつながる経験）、自己肯定感をもっていくというステップが見出された。さらに他者とつながる経験をすることにより高機能自閉症児は自己肯定感を獲得できることから、支援においては他者とつながる経験をどうつくるかが重要な課題と考えられる。

Summary：

In the case with the junior high school student, in regular classroom the process where the high functioning autism child who had the characteristic that sharing the experience with others is difficult had affirmed the self by the change of surrounding people was analyzed. As a result, we found the following step that 1) the high functioning autism child first is understood by the classroom teacher (experience of connecting with others), 2) The child of the class understands the high functioning autism child based on the understanding of the classroom teacher, 3) the child with high functioning autism is accepted by the member of the class (experience of connecting with the child group) and comes to get self-affirmative feeling gradually. In addition, the high functioning autism child can acquire the self-affirmative feeling by the experience of connecting with others, and in their support, I suggest that it is important how to make the experience of connecting with others.

キーワード：高機能自閉症・アスペルガー症候群、特別支援教育、生活指導、他者とつながる経験、共感、集団づくり、自己肯定感

Key words : high functioning autism, asperger's syndrome, special needs education, the experience of connecting with others, sympathy, self-esteem

## 1. 問題と目的

2007年度から特別支援教育が始まるとともに、通常の学級において発達障害をもつ子ども達の存在が少しずつ認知され、その特性や具体的な生活上の姿が多く の書物によって紹介されてきた。特に子育てや教育の分野においては、それぞれの障害特性の理解とそれに基づく個別支援のあり方が主要な課題としてあげられている。自閉症スペクトラムの特性に合わせ社会生活を視覚的・物理的に構造化することで当事者がより生活しやすくしていくという TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren) プログラム (内山、2006) や、社会生活上の具体的な場面で必要なコミュニケーションスキルやストレス発散のためのスキルなどのさまざまな SST (Social Skills Trainig=生活技能訓練) プログラムが実践されている。

清水ら (清水・中野・大月・杉山、2005) は、不登校状態にあるアスペルガー症候群の中学生に対して、社会的相互作用の改善を目的とした SST を実施しその効果を見ている。訓練実施後、状況や話題に即した適切な応答が増加するという変化が認められたことから、SST が社会的相互作用に変化をもたらす効果が示されたとしている。しかし対象生徒の不登校状態は依然として改善されておらず、他の介入も必要であると指摘している。

また金井ら (金井・上村、2007) は、アスペルガー症候群を抱える中学生を定型発達 の中学生と比較検討し、アスペルガー症候群の子どもの方が学級満足度は低く、侵害行為を受けていると感じているという。またアスペルガー症候群の子どもは全体的に適切な自己概念の形成が困難で、抑うつ傾向が高いことを指摘している。

一方高橋ら (高橋・増淵、2007) は、高機能自閉症・アスペルガー症候群本人への調査を通して、「他人にある程度以上近づかれると、とても不快」「声の大きさを調整することが難しい」「ひとりひとりの体臭がすごく気になる」「食べたことがないものはとても怖い」「体温調節ができない」「うまく汗をかけない」など彼らの「感覚過敏・鈍麻」の実態を明らかにしている。そしてこれらの身体生理的な特徴に由来する行動が、学校生活において「わがまま」「自分勝手」などと誤解される、あるいは周りの友だちとトラブルになる可能性があり、その結果孤立させられたりいじめの対象となったりすると指摘している。

こうした調査研究をみると、高機能自閉症やアスペルガー症候群を抱える子ども達の社会生活における不適応状態の背景には、行動に必要な社会的スキルが獲得されていないというだけでなく、彼らの抱える特異な身体生理的特徴があり、そのことを周りの人たちから理解されていないことがわかる。特に思春期以降の子ども達は、自己肯定感をもてず社会との関わりを維持することが困難な状態に陥ると推測される。

本稿では、通常学級で生活する高機能自閉症をもつ中学生の事例をもとに、高機能自閉症およびアスペルガー症候群の子どもが、その特異な身体生理的特徴をクラスの子ども達から認められ、共に生活していくなかで関係性を通じた自己を捉え、自己肯定感をもつに至るプロセスとその意味を検討する。

## 2. 事例

本事例は、筆者がスクールカウンセラー（以下 SC）として勤務した、中学校の通常学級における高機能自閉症児 A をとりまく教育実践である。ここでは中 2～中 3 の 2 年間について、SC から見たクラス集団と高機能自閉症児 A との関係をプライバシーに配慮して記述する。

### 2-1 基本情報

地方にある学年 2 学級の小規模の中学校で、表面的には落ち着いている。子ども達は 2 つの小学校から入学するが、地域が近いことからお互いに良く知る関係である。高機能自閉症あるいはアスペルガー症候群が疑われるが相談・診断・療育等につながない子どもが学年に複数いる。小規模校なので、ほとんどの教師が全学年の授業を担当している。2 年次および 3 年次の担任は両者とも 40 代であり、養護教諭は初任者である。

A は、身体は大きい運動は苦手であり、小学校のときから「マイペース」と言われている。

### 2-2 事例

#### 1) 中 2 1 学期

転任してきた教師が担任となる。A は休み時間などは一人で過ごしている。授業中は寝ていることが多い。提出物などはきちんとしているが、教師から見ると、本人ではなく母親が全てやっているように感じるという。A はときどきクラスメートとトラブルをおこし、泣いて保健室へ行く。教師の目からは「嫌なことをやりたくないのだから保健室へ逃げている」と映るため、A はすぐに教室へ連れ戻されている。

担任は SC に「A が周りの状況やこちらの指示をわかっているのか、いないのかわからない。運動会の集団移動練習では、A はいくら速く走るように言われてもただただ走っていたので、周りの子ども達は腹がたった。ところが本番ではなぜか速く走り、やればいいのかと驚いた。いつもは甘えているのか。今までやらなくてもそれで通ってきたのだから厳しくやらせる指導をしているが、それで本当にいいのかという不安もある。どう考えたらいいのか」と相談をもちかけた。SC も着任したばかりで子ども達の様子はよくわからない状態のため、まずは担任、学年教師、養護教諭を中心に情報集めをすることになった。

夏休みに担任が母親と面談し、A の学校での様子を伝え SC との相談をすすめると、母親も専門的な援助を求めて SC と話したいとのことだった。

SC との面接で母親の第一声は「学校でどんな様子なのか知りたい。わからないと対処できないから」であり、非常に構えている感じであった。しかし母親は話をしていくうちに次第に気持ちがほぐれ、「今まで相談にのってくれる人がほしかったが、話をすると相手がひいてしまうし、脳波等の検査をしても何も出ない。発達検査をしても遅れはないと言われた。かえって、母親の過保護を指摘される」という苦しい胸の内を語りだした。2 回の面接を通して、母親から「すごく不思議な子だった」「ルールがなく、人はわかるけれど、誰でもいいかんじだった」と A の生ประวัติが語られた。SC は母親に対しこれまでの子育ての大変さをねぎらうとともに、家庭と学校とが

協力して A の生活・学習を考えていくことが大切であり、そのためには受診の必要があることを話した。

## 2) 中2 2学期

SC は日々のトラブルについて教師とともに対応方法を考えていくなかで、①教師が A の特性を理解しやすいよう具体的な場面やエピソードをとりあげること、②A が日常の活動について見通しをもてる構造づくり・支援を具体的に提案することを心がけた。そうした側面から、まずは A にとって一次的な「逃げ場」としての保健室の機能と意味を伝え、そのことが学年、学校全体で共通理解された。そして養護教諭も A が保健室に逃げこんできた時には、これまでのようにすぐ教室へ帰す働きかけをするのではなく、本人が安心し気持ちを切り替えられるようゆっくり話を聴くなどの対応を心がけることとなった。

担任は「行事があるとトラブルが続出する」と感じていた。行事の際には子ども達がいつも以上に集団として一つの目標に向かおうと団結していくため、集団での行動が苦手な A がどうしても他の子ども達とぶつかってしまうのである。文化祭の練習において、合唱の隊形に並ぶ時、A は隣の人の間を 1.5 人分空けて立っていたという。指揮をする生徒が A に間を詰めるよう何度言っても動かなかつたため、そのうち A は周りの子どもから「○○ぶた！」と言われてしまった。A は怒って椅子を投げ大泣きしながら保健室へ逃げ込んだという。SC と話し合うなかで、担任は、A は感覚的に他人に近づきすぎることが不快であろうこと、それがわからない周りの子ども達は動かない A に腹をたて非難し、一方の A は自分が動かなければならない理由も、A の感覚をわからない周りの子ども達の思いもわからず、一方的に非難されたと感じているのであろうことを考えていった。そして担任はできるだけ A の思いや本人も気づいていないかもしれない感覚について、本人に言葉に出して伝える（確認する）ことにした。

一方 SC との面接で母親は受診を決め精神科を予約し、また担任と頻繁に連絡をとって、日々の情報の共有化に努めた。

A は一時期よくキレる、物を投げるなどの様子が見られたが、少しずつ何かあると担任に泣いて訴えるようになったという。今日も廊下の掃除をしているとき、A が泣きながら担任に向けて何かを訴えるような目をしているので、何かあったのかと聞くと、周りにいた B 達が数人、「俺たちは何もしていない」「A が突然体当たりをしてきた」と言う。担任が A に「もしかして、B 達がじゃまだったんじゃないの？」と聞くと、「うん、じゃまだった」と応えた。そこで担任が B 達に「君達が、じゃまだったんだって」と伝え、「そうなのか」と納得しトラブルが収まったという。

一方で、この頃 A の意固地さも目立ってきたという。「僕が悪いのはわかっているけど、周りの人達があんな風に言うからあやまらない！」と主張して引かないなど良くも悪くもトラブルが多く、担任は A とクラスの子どもの間での「通訳」が大変とのことだった。

SC も A と個別に話す機会をつくってもらい、また授業参観等により臨床像を確認した。

## 3) 中2 3学期

母親は精神科医から高機能自閉症との診断を受けてしばらくショック状態であったが、「乗り越えました」と担任へ報告に来た。それを受けて、母親、担任、SCで精神科へ詳しい検査結果と今後の対応を聞きに行き、母親を交えて学年の教師に報告した。

一方、担任は今年の担任とともに「発達障害をもつ子どもの不登校」という講演を聞きに行き、二人で「今までのAへの指導の仕方は間違っていたんだと認識した」という。

2月のスキー教室へは、母親は参加させたかったが、担任は身体の動きや視覚認知の問題で難しいのではないかと感じ、学年で相談した結果、無理をさせないようにという方向を出していた。しかし、Aは出かける1週間前から体調不良を訴えて欠席し、結局スキー教室には行かなかった。スキー教室後に母親に会った担任によると、母親はトラブルの話をして以前のような「やります！」といった構えた感じがなくなり、落ち着いた感じで聞いていたとのことだった。

3月には、卒業式への出席を嫌がってAは体調が悪そうに担任にうなだれて寄りかかってきた。それに対し担任は、隣どうし椅子が近いので居心地が悪いだろうと思いながら「がんばってやってみよう」と声をかけるとAはあきらめて着席したという。式後、「がんばったね」と担任に声をかけられると、Aはうなずいて片付けに参加した。担任は、入学式には一番端の席への配慮が必要かと思うので、「体調が崩れそうだから」とクラスの子も達に言ってみようかと思っているとのことだった。

## 4) 中3 4月～卒業

3年生になり担任が交代したので、旧担任を交えて、母親、担任、SCで話し合いをもった。医療機関や教育・療育機関での個別指導・療育は断られたとのことで、母親は「やっぱりそうでした」とがっかりしたようだった。学校生活については、母親と担任、SCで定期的に話をしていくことになり、修学旅行や運動会について具体的にどう参加させたらいいのかを考えていった。修学旅行については、母親からA自身の宿泊への不安があるようだとの情報を得て、班編成を考慮していくことになる。また運動会は、種目を選んでやれるものをがんばらせ、達成感をもたせようとの方針で、母親が実際に練習を見て意見を出した。

学年の教師達は、Aががんばったことは必ず認める方針を確認した。離任式では、Aを一番後ろの席に座らせることにし、自分の胸をさすり養護教諭を見たAを今年の担任が励まして出席させた。式終了後、Aは学年の教師に「よくがんばったね」と声をかけられ、うなずいたという。

5月の運動会の応援練習では、伝統的に3年生が応援の踊りを考え、それを手分けして下級生に教えていくことになっている。Aについては、クラスメートのCが教える担当に名乗りをあげた。毎日CがAにゆっくりゆっくり教え、踊りが極端に苦手なAも投げ出さずに何とか最後までついていく。途中Aは足を怪我したが、Cが保健室へついて行き、手当てした後「さあ、行こうぜ！」と声をかけられ一緒に練習に戻って行った。学年種目への参加について、担任は練習を積みば可能と考えていたが、雨天で練習ができない状況が続き、ぶっつけ本番になるかもしれないが、そうなるとAの参加は難しいかもしれないと心配していた。Aは運動会当日の学年種目は

見学したが、100 m 走はしっかり走り、応援も全体に加わって楽しそうにボンボンを振ったという。

修学旅行については、A は移動教室と違い事前学習を休んでいない。旅行中も毎日家に帰りたい気持ちは強いだろうが、それでも修学旅行に参加したい気持ちをもって頑張ってきていると担任は感じていた。班編成に工夫がなされ、A を理解し支える子ども達のなかで本人も一緒に班別行動の計画が立てられていった。3泊4日の旅行に、Aは周りの子どもたちの力を借りて全日参加している。班別行動も班の子ども達に励まされ、時間の遅れも周りの子ども達の工夫によって調整されて、何とか乗り切った。担任は、A に対する級友の理解が大きかったという。後日修学旅行を振り返った作文には、A と同じ班の D が「A も僕たちもがんばった」と書いてあったという。しかし、A が周りに助けてもらったときに「ありがとう」が言えないことを知った担任は、これからさまざまな人たちに助けてもらいながら生きて行くことを考えると、「ありがとう」と言えることは大事なことであろうと考えていた。他人に何かしてもらったら「うれしい」と感じる体験とそれを言葉に乗せることについて、母親との話し合いをもちたいと考えていた。6月には校内研修にて広汎性発達障害がテーマにとりあげられ、SC とともに事例検討会を行い、全教師が A をはじめとした発達障害が疑われる子どもへの対応を考える機会をもった。

10月の文化祭でもAは休まずに合唱の練習に参加し、本番でも他の子どもたちに混じって歌った。担任には、壇上に並ぶAと隣の子ども達との距離感は外からは感じられなかったという。感想文には「最高の日でした。A」と書かれていた。後日の学年通信にはAが描いた壇上の背景画が載せられた。そこには教師のコメントが次のように書かれている。「A君は理科室で黙々と背景画を描いていました。その背景画をバックにEさんはダンスを頑張っていて踊っていましたね。F君は劇でお得意の人を演じていました。」

また母親は精神科医の助言をもとに進学先を探し、実際に見学して何度も担任と話し合いをもっている。最終的には、不登校や発達障害を抱えている子どもを多く受け入れている私立高への進学が決まった。

卒業式では、Aも他の子どもと一緒に体育館の中央に並び、全員合唱に参加している。

### 3. 考察

#### 3-1 高機能自閉症児が変わるのではなく、周りが当事者に近づく

これは高機能自閉症を抱えるAが、いわゆる個別指導を受ける機会がなかったからこそ、いわばAが適応に向けて変わるのではなく、母親、教師、子ども集団という周りが変わることで、当事者であるAも自分なりに周囲とつながり、自分を肯定していくことができた事例である。ここではそのプロセスを、周囲のAに対する理解と関わりの変化を軸に、それを受けてのAの変化という視点から振り返ってみる。

1) Aは「困った子」という捉え方で、クラスの子供達、担任(教師)、母親がそれぞれ困っている(中2 1学期)

本人は「授業中寝ている」「級友とトラブルを起こし、泣いて保健室へ逃げ込む」など、授業内

容の理解が困難であり、周りの子ども達とのコミュニケーションもうまくとれずに泣いて逃げる状態である。またクラスの子供達も、みんなと一緒にやろうと注意をしても少しも変わらないAに腹を立てている。

教師は「Aは甘えてやるべきことから逃げている」と考え、他の子ども達と同じようにやらせようと厳しく指導しているが、同時にその指導方法でいいのか不安もある。また母親は、これまでの子育てでAへの違和感をもち専門機関への相談もしてきたが、それについて明確な原因の指摘や支援を受けられず、親の過保護を指摘されただけだった。そのため、学校などまわりから子どもの様子について伝えられると親としての育て方を批判されていると受け止め、きちんとやらせなければとAに対しきびしく関わったり、Aの課題を自分が代わりに済ませたりといった対応をせざるを得ない状態であった。SCは高機能自閉症が疑われるAの子育てを周囲から批判されながらも精一杯頑張っている母親を支持し子どもの障害ゆえの子育ての大変さを伝えることで、母親自身が「共感的自己肯定感」(高垣、2004)をもてるよう働きかけていった。こうした母親の自己肯定感は、障害をもつ子ども自身の「共感的自己肯定感」の形成に大きな影響をもつと言われている(別府、2009)。

このようにA自身も、周りもそれぞれが困った状態であるが、それぞれがばらばらにその思いを抱えている様子が見える。この時点での本人を除く周囲の見方は、Aは「困った子」(それぞれがAを「あるべきルール」に乗せようと苦労しているが、一向に言うことを聞かない)といえよう。

## 2) Aは「困った子」から「困っている子」へ周囲の見方が変わる(中2 2学期)

担任はAの行動の背景を理解するために試行錯誤する。行動の背景に注目するという事は、当初のAは「困った子」であるという見方からAは「困っている子」であるという見方へ担任の視点が変わったことを意味するであろう。高機能自閉症の子供は、日常生活を送るうえで他者の意図を行動や表情や仕草などの非言語的表現から推測することが困難であるが、それを言語により補っていると考えられている(別府・野村、2005、別府、2007)。そこで担任はAの思いを実際に本人に言葉により確認することで理解を深めていく。このことは単に担任がAの内面を理解するというだけでなく、Aが次第に担任は自分のことを分かってくれた／分かってきているという思いをもつこと、さらに自分でも気づかない自身の感覚や思いを知ることにつながる。つまりAの気持ちが担任に共有されたのであり、Aはここで「他者とつながる経験」(別府、2009)をしたことになる。

そしてAと担任のこうした関係を基盤に、Aは担任を困った時に「助けてくれる人」として依存していく様子が見えてくる。高機能自閉症は人に助けを求めることが困難であると言われていた(滝川、2004)。自分ひとりで何とかしようと思うが実際にはうまくいかず困ってしまい、結果的にパニックに陥る、またはなかったことにして済ますというパターンが多いのではないだろうか。しかしここでは他人への共感が困難なAに対し、担任が彼の内面に共感していくことでAは他者との「共有」体験ができた。そして自分のことをわかってくれる人には、「人は分かるけれど、

誰でもいい感じだった」高機能自閉症の A でも甘えられるのである。別府は、「助けを求めることはスキルではなく、そうしてもらいたいと思う、自己肯定感の上ではじめて成立する」(別府、2009) という。A は担任による共有体験を基盤に、自己肯定感をもつことができたのではないだろうか。

さらにこの時期、担任はクラスの子ども達に対し、A の思いや行動の背景を代弁している。これは、子ども達が A を理解しつき合っていくための大きなヒントとなるだろう。周囲の子ども達にとって A は「訳がわからない行動をする」「伝えようとしていることが伝わらない」という相手だからこそ腹が立つが、理由がわかれば対応も考えられる。

トラブルが起きるたびに担任は子ども達に A の思いを代弁し、また周りの子ども達の思いや状況も A に対して丁寧に伝えている。こうした自身の役割を担任は「通訳」と表現しているが、はからずもこれは担任が高機能自閉症の A とクラスメート達の違いをそれぞれのもつ文化の違いとして理解し、その間をつなぐ役割を意識しているといえるのではないだろうか。これは障害をもつ A とその障害をもたない他の子ども達との関係を上下として捉えるのではなく、異なっているが対等の関係として捉えていることを示している。実はこの担任の両者の捉え方が、「通訳」する日々の実践のなかで A を含めたクラスの子ども達に伝わり、その捉え方が後に A と周囲の子ども達をつなぐ重要な基盤になっていると考えられる。

A はトラブルを繰り返しながら、次第に「僕が悪いのはわかっているけど、周りの人たちがあんな風に言うからあやまらない！」と担任とのつながりを基盤に他者との関係性のなかで自分の思いをとらえ、主張することができるようになっていく。

### 3) 「困っている子」を協同して支え始める (中2 3学期)

母親は高機能自閉症という診断を受けて、初めて自分のもつ違和感が認められ、またそれが自身の子育ての仕方によるものではないことがわかりほっとした部分と、あらたに障害という診断を受け入れることの苦悩を表明している。

また教師は受診や研修を通して A の理解を深め、自身の指導について検討している。母親と連携し教師集団全体で A が全体の活動のなかでできることは何か、どうすれば意欲を持ってできるのかをベースに活動への参加の仕方を考えるに至っている。

A 自身はというと、スキー教室へは事前学習の段階から欠席している。この「休む」という行為は、これまでの教師や周囲の子ども達との関係づくりを背景に、A が関係性のなかで自分を捉えることができた(自分自身を客観的に捉える視点がでてきた)ためと考えられる。つまりスキー教室で楽しめない自分、みんなと同じようにできない自分を感じ、そのうえで「参加しない」という選択をしたのではないだろうか。

また卒業式での座席位置についても、A は担任によりかかることで嫌だという気持ちを伝えようとしている。これまで嫌なことがあってもそれを伝えられない、またはそうした気持ちに気づかないできた。また自分のほしい何かと引き換えであれば、嫌なことも我慢して取り組めた。子どもの意欲を高めるためには子ども自身が「がんばったなあ」としみじみと感じられることが必

要であり、子ども自身が揺れながらそれを乗り越えることで自己肯定感が育まれる（別府、2009）という。今回は嫌な気持ちを分かってくれた担任に励まされて卒業式に臨んだ。そして頑張った自分を担任に認められたことで、彼自身が頑張った自分を意識できたのではないだろうか。

一方で担任は、今回は最後まで取り組めた活動だが、A自身が感じている生理的な不快感に対する理解から、今後の同様の活動について他の選択肢の必要性も検討している。

#### 4) 「困っている子」との共同生活をめざす子ども集団が生まれる（中3）

3年生になりクラス替えと担任の交代はあったものの、小規模校で子ども達も教師集団も前年度のAの様子をよく知っていたため、関わり方についても比較的スムーズに進めることができたようである。

母親と教師集団との連携により、Aなりの行事への参加の仕方を、達成感をもたせることを目指して検討している。これは以前からの保健室の利用についても言えるが、他の子ども達とは「異質な」文化をもつAに対して、いわば特別な参加の仕方、ルールをつくるということである。多くの高機能自閉症の子ども達は、その特性から「みんな」と同じ活動をするのが困難であるが、同じようにできないことを叱責され、批判され、次第に「みんな」と同じようにできない自分を責め、自信をなくしていくと言われている。今回教師集団はこの「みんな」と同じ活動をさせるという大前提を崩し、Aが「やれるものをがんばらせ、達成感を持たせよう」という方針を確認している。つまりAのために「特別なルール」（湯浅、2008）をつくることにしたのである。その際の具体的な判断に母親も加わって検討していくことになった。これは、母親が子どもの障害を受容し、子どもの優れたところを認め、子どものがんばりを支えていくことを助けるためのものである。

運動会や修学旅行では、周りの子ども達がAを理解し、支えて行くようすが見てとれる。これまでの教師の「通訳」によって解決がめざされてきた多くのトラブルを経て、子ども達は「異質な」Aとどのようにしたら一緒に生活し、活動していけるのかを考えはじめたのである。そうしたなかで、Aは周りの子ども達との差異を感じつつ、教師ではなく子ども達に理解され、励まされて苦手なことにも挑戦することができるようになってきた。運動会の応援練習も最後まで投げ出さずやりとげ、本番ではみんなと一緒にできた喜びを味わっている。その自信をもって修学旅行にも臨み、保健室のように大人に直接支えられた「居場所」ではなく、子ども達に支えられた「居場所」を見つけること（＝「子ども同士がつながる」経験）ができたと言えよう。このように、高機能自閉症の子どもがその「異質」さを共感的に認められ、そのうえで「共同」できる達成感を感じられる経験は、集団にいることの心地よさを感じることにつながり、その体験は高機能自閉症の子ども自身がクラス集団に入っていきたい意欲を生むことにつながる（湯浅、2008、別府、2010）と思われる。また事例には直接表現されていないが、子ども達にAの「特別なルール」を示し、それを含めてAを理解し支えようとしている子ども達のがんばりを励まし、認める教師の働きかけも見逃してはならないだろう。こうした働きかけにより子ども達に「差異はありつつも共同していく世界をつくりだす力」（湯浅、2008）を育てることになる。

文化祭では、得意な描画を生かしてAは舞台の背景画づくりを担当している。こうした本人の特性を生かして活躍する場を与えられ、子ども達に認められた空間において、Aは前年度には抵抗のあった合唱での並びに対する抵抗感も乗り越え、みんなと一緒に頑張り、共に達成感を得ることができたのだと思われる。

一方母親自身も、こうした学校の取り組みに参加しつつ揺れながらも子どもの障害を受け入れ始めている。当初とは異なり学校での子どもの様子を受けとめ、また精神科医のアドバイスも考慮して、Aに合った進学先探しに乗り出すことができた。

### 3-2 周りの理解による「他者とつながる」経験と自己肯定感の獲得

高機能自閉症をもつAも、非難されたり、馬鹿にされたりすれば悲しくなり、逆に周りの人から認められたりほめられたりすればうれしいのである。周りからなかなか認められず「問題」を起こしているが、Aはそんな自分に共感してもらうことで安心し自分を出し始めた。そして担任を支えにして周囲の子ども達との関係づくりに向かい、さらに子ども達との関係性の中で自分を捉えようとしていく。また周囲に認められることで、Aも一緒に活動したいという欲求をもつようになっていく。こうした人との関係づくりと人格・情緒的側面の変化は、高機能自閉症に限ったことではなく、通常見られるプロセスである。この点について、杉山も多くの臨床経験から、自閉症も健常者も「基本的な感情は同一である」という(杉山、2007)。

しかし高機能自閉症の特性により、Aは自ら他者の体験を共有することが困難であった。多くの高機能自閉症者は他者と共感ができないまま社会適応のための方法を、自らの経験から又は療育によってパターンとして覚えていく。そうしたスキルは社会の一員として生きて行くためには必要なことであるが、パターンとして覚えたスキルは日常の文脈においては必ずしも適合した方法となるわけではない。その場の状況において柔軟な対応を見出すことが難しいのである。さらにそれらはあくまでも適応するための手段であるため、本人の安心感や自己肯定感といった思いとは関係なく使われることになるだろう。そのため、たとえ表面的にはある程度社会適応ができている高機能自閉症者であっても、実際には他人と一緒にの場面では居心地が悪く常に緊張していたり、うまくやり過ごせない自分を責めていたりする。

そのための方法として、まず高機能自閉症児に適応のためのスキルを学ばせるのではなく、教師の側から当事者に寄り添い、共感的に理解していくことが大切である。また特に思春期以降自分自身に向き合う時期には、大人との関係ではなく同じ世代の子どもに受け入れられることが必要であり、そのためにはまず子ども集団から高機能自閉症児に近づき、その存在をまるごと受け止めることから始めていくことが重要と考える。

引用文献

- 内山登紀夫 (2006) : 『本当の TEACCH—自分が自分であるために』 学研
- 金井美保子・上村恵津子 (2007) : 「中学生の自己概念・適応感・精神的健康に関する臨床心理学的研究—アスペルガー障害の生徒と健常生徒を比較して—」『信州心理臨床紀要』 6, 5-14
- 清水亜子・中野千尋・大月友・杉山雅彦 (2005) : 「アスペルガー障害を持つ不登校生徒への介入効果の検討」『広島国際大学心理臨床センター紀要』 4, 40-48
- 杉山登志郎 (2007) : 『発達障害の子どもたち』 講談社現代新書
- 高垣忠一郎 (2004) : 『生きることと自己肯定感』 新日本出版社
- 高橋智・増渕美穂 (2008) : 「アスペルガー症候群・高機能自閉症における「感覚過敏・鈍麻」の実態と支援に関する研究—本人へのニーズ調査から—」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』 59, 287-310
- 滝川一廣 (2004) : 『「心」の本質とは何か』 ちくま書房
- 別府哲・野村香代 (2005) : 「高機能自閉症児は健常児と異なる「心の理論」を持つのか—「誤った信念」課題とその言語的理由付けにおける健常児との比較」『発達心理学研究』 16, 257-264
- 別府哲 (2009) : 『自閉症児者の発達と生活』 全障研出版部
- 別府哲 (2010) : 「学級集団での育ちと自尊心」『「自尊心」を大切にしたい高機能自閉症の理解と支援』 有斐閣選書 131-154
- 湯浅恭正 (2008) : 「発達障害児と集団づくりの展望」『困っている子と集団づくり』 クリエイツかもがわ 161-185