

自閉症児へのアドラー心理学による支援教育について

柴田明子(高知)・尾中孝司(高知)
尾中映里(高知)・中島弘徳(岡山)

要旨：小学校における自閉症教育や特別支援教育の目的や重要性を文部科学省の通達などを通して概観した。次に、小学校における自閉症教育や特別支援教育がアドラー心理学の思想、理論に合うことを述べた。さらに、事例を通してアドラー心理学が自閉症児への支援教育に有効であることを明らかにした。

キーワード：アドラー心理学、教育、自閉症、支援教育、共同体感覚

Abstract : We first overviewed a purpose and importance of the autistic education and special support education in the elementary school. We, then, made it clear that the philosophy and the theory of the Adlerian psychology are effective for the support education of autistic children.

Key words : Adlerian psychology, Individual psychology, Autistic education, special support education

はじめに

自閉性障害については、フーバーとジバリッヒ (Huber, R. J. and Zivalich, D. M. 2004) は、「オペラント理論が、アドラー心理学の視点から扱うと社会的関心を持った行動について勇気づけることが可能だ」と述べています⁽¹⁾。ミラー (Millar, A. 2011) は、これに反論し、「自閉症者の限定された社会的互惠性に見えるものに焦点を当てたアプローチに異議を申し立て、非自閉症の人から自閉症の人への限局された社会的互惠的行為の問題に目を向けるよう挑戦」⁽²⁾ しています。日本でも、梅崎 (1994) が、「2 語文以上による日常会話レベルの言語表現」ができない自閉性障害児でも「自閉性障害児を尊敬しながら、彼と共に『言語』を構築していくこと」⁽³⁾ が可能ではないかと述べています。また、東 (2011) は、発達障害の疑いのある生徒への関わりについて、課題を共有することが難しい場合に、「(1) 開いた質問を使うかわりに選択肢を示して選んでもらう。(2) それでも答えられないときには、こちらの意見をわかりやすくはっきりと伝える。(3) 話の内容よりも口調や雰囲気敏感に反応するので、真面目な話だとわかるように伝える工夫をする。(4) いま見えている不適切な行動にとらわれず、適切な行動を育てていくため、声をかけるところとかけないところを区別する。(5) 先生ひとりひとりと話をする機会を作り、A のパーソナル・ストレングスを一緒に探したり、保健室でうまくいった対応の方法を伝えたりする」⁽⁴⁾ ことで、生徒の成長を援助した事例を述べています。そして、山下と池田 (2013) は、保育園での自閉症児との関わりにおいて、まず、保育士への勇気づけを行った結果、保育士集団が園児への積極的、肯定的評価を伴う関わりを行うことができるようになり、相互に勇気づけをしあう平等な関係を体験できた事例を報告しています⁽⁵⁾。

2013年の第30回日本アドラー心理学会総会において「アドラー心理学と自閉症」というシンポジウムが行われ柴田が発表しました。今回、小学校における自閉症教育の現状とアドラー心理学を導入することの意味と効果について総会での事例を含めて検討しまとめたので報告します。

1. 小学校における自閉症教育の現状とアドラー心理学を導入することの意味について

(1) 小学校における自閉症教育の現状

「特別支援教育」という言葉を聞いたり、見たりしたことがある方も多いと思います。特別支援教育とは、どのようなものなのでしょうか。その理念は、「特別支援教育の推進について（通知）」⁽⁶⁾（平成19年4月1日）で次のように全国に示されています。

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。

さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。

そして、平成19年4月から、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、すべての学校において、障害のある幼児児童生徒の支援をさらに充実していくこととなりました⁽⁷⁾。

また、小中学校における特別支援教育の対象児童については図1のように文部科学省は示しています⁽⁸⁾。

ここで、学校教育で自閉症とはどういう状態だと考えているのかについて述べます。学校教育とは、文部科学省が中心ですから、文部科学省の定義をそのまま学校教育では受け入れることになります。文部科学省は自閉症の定義を次のように示しています。

自閉症とは、3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害であり、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される⁽⁹⁾。

自閉症と診断された子どもは、保護者の同意があれば特別支援学級に在籍して、その子どもに合った特別支援教育を受けることができるようになっています。特別支援学級は、小・中学校に障害の種別ごとに置かれる少人数の学級（8人を上限）であり、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、自閉症・情緒障害の学級があります。全国の小学校における、特別支援学級数と児童数は表1の通りです⁽¹⁰⁾。

障害のある子どもにかかわる際には、障害の特性等に応じてそれぞれ配慮が必要であることが指摘されていて、情緒障害・自閉症のある子どもへの配慮は、次のようなことが示されています⁽¹¹⁾。

区分	小学校	
	学級数 (学級)	児童数 (人)
知的障害	15,663(47.8%)	57,565(50.5%)
肢体不自由	1,927(5.9%)	3,226(2.8%)
病弱・身体虚弱	927(2.8%)	1,693(1.5%)
弱視	265(0.8%)	322(0.3%)
難聴	585(1.8%)	944(0.8%)
言語障害	450(1.4%)	1,454(1.3%)
自閉症・情緒障害	12,956(39.5%)	48,757(42.8%)
総計	32,773	113,961

(表1) 全国の小学校における、特別支援学級数と児童数 (平成24年5月1日現在)

- ① 見通しがもてるように、計画された活動内容を、簡潔な言葉やVTR、写真等の視覚的な情報を利用して事前に知らせるとともに、急激な変化を苦手とする場合が多いことから、計画された活動を急に変更することがないようにする。
- ② 相手の感情や考えを理解することが苦手である場合も多いことから、適切に子ども同士の関係を調整し、誤解によるもめ事等が起こらないよう留意する。
- ③ 言動の意味を理解することが困難な場合でも、子どもは他者に自らの意思や考えなどを伝えようとしていることが多いことに留意する。
- ④ 集団活動に参加することが苦手な子どもが多いことから、少人数による活動から徐々に人数を増やしていったり、子ども同士の相性を考慮したりするなど工夫をする。
- ⑤ 聴覚や視覚、触覚等に強い過敏性が見られることから、騒がしい場所や蛍光灯の光、人との接触等を極端に苦手とする場合があることに留意する。

日本の学校では、現在、上の5点を中心にして配慮をしながら、特別支援教育が実践されていることとなります。その手法としては、「自閉症の本質は中枢神経系を含む器質的問題であり、それが彼らの見る世界や状況の見通しに混乱や影響を及ぼしている」(佐々木、2011)⁽¹²⁾ととらえ構造化と視覚的情報に重点をおいた指導をする Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (TEACCH)、「動物実験などで明らかにした行動の法則性、規則性を現実の問題解決に適用する支援技法」(佐久間2013)⁽¹³⁾である応用行動分析、「困難を抱える状況の総体を『ソーシャルスキル』と呼ばれるコミュニケーション技術の側面からとらえ、そのような技術を向上させることによって困難さを解決しようとする技法」である Social Skill Training (SST)⁽¹⁴⁾を始め様々な支援技法が実践されています。

(2) 学校教育へアドラー心理学を導入することの意味

学校教育法では、小学校の目的や教育について、次のように定めています。

第四章 小学校

第二十九条 小学校は、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施すことを目的とする。

第三十条 小学校における教育は、前条に規定する目的を実現するために必要な程度において第二十一条各号に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

○2 前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現

力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。

また、特別支援教育は、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち」教育するものであり、「障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている」⁽¹⁵⁾とされています。

以上述べてきたような、小学校の目的や小学校における教育、特別支援教育の目的や重要性は、マナスターとコルシーニ(Manaster, G. J. and Corsini, R. J. 1995)が言う「個人教育の目標は、伝統的な学校の通常の目的を達成することである。つまり、コミュニケーションと計算の基礎や、自然科学・社会科学・人文科学の基礎的知識を身につけ、健康な自己と協力的な態度を発達させることである。中略。個人教育の完全な目標は、四つのRで始まる事柄である。つまり、責任(Responsibility)、尊敬(Respect)、臨機応変性(Resourcefulness)、社会性(Responsiveness)である」⁽¹⁶⁾や野田と萩(2006)が「1. 尊敬、2. 責任、3. 社会性、4. 生活力 これこそが学校教育が子どもたちに供給しなければならないサービス、すなわち学校教育の根本的な目標」⁽¹⁷⁾とやっているように、アドラー心理学が目指す共同体感覚の育成と何ら反するところはないように思います。

2. 事例報告

以下に、自閉症のA君(当時5年生)と柴田との関わりを通して、アドラー心理学の理論や理念が自閉症支援教育に効果があった事例を報告します(以下、「私」とあるのは柴田です)。

(1) A君と私との出会い

私は小学級の教員をしています。5年前の4月に特別支援学級の担任になり自閉症のA君(5年生)ともう一人の児童の担任になりました。A君は重度の自閉症で、自分から意味をもって人に伝えるような発語は全くなく、大声を出して突然走り、気にいらないとパニックを起こして暴れていました。機嫌のいい時でも、こちらの問いかけにオーム返しをするのみで、終始聞き取れない一人言をぶつぶつ言っていました。

一日の生活は、一日に1枚のプリントのなぞり書きをやる以外は、彼の気分によって、好きな音楽を繰り返し聞いたり、好きな絵本を見たり、ちょっと不安定な時は、お気に入りの椅子にじっと座るなどのことを、ローテーションで繰り返していました。

自閉症児に対しては、いくら勉強を教え、いろいろ身につけさせたとしても、大人になって自立して就労できるわけではないこと、さらに、勉強を教えても身につかない児童もいるので、つらい思いをさせて何かを学ばせるよりは、機嫌良く楽にその日を過ごさせた方がよいという考えで教育されて来たようでした。私は、1つでも2つでも、できることを増やすための支援こそが、大切だと考えました。

(2) アドラー心理学をもとにした支援の基本的な考え方について

私はA君について、前述した責任(Responsibility)、尊敬(Respect)、臨機応変性(Resourcefulness)、

社会性 (Responsiveness) が、日本では、「尊敬」「信頼」「責任」「社会性」として知られているので、この4つを学んでもらうことを基礎にした支援をしようと決心しました。A君の今の状態は、きちんと体験して学ぶという経験が与えられていないようなので、私は、A君をきちんと「尊敬」し、機嫌良く楽に過ごすという放任状態を止めることにしました。

次にこれから新たに学んでいけばA君は絶対成長してできることが増えると「信頼」することにしました。

A君は身の回りのことはほとんど人まかせで、立っているだけで、なにもしなくても、どんどん身のまわりのことは進んでいました。私は、A君は自分のことは自分でして、その結末を引き受けることをさせてもらってないと考えました。自分の身のまわりのことは、自分でしてその「責任」をきちんととれるようにしていこうと考えました。

最後は、今は、極端に閉ざされた世界に住んでいますが、少しでも外の社会とA君の回路がつながりあえるように「社会性」を身につけてもらおうと考えました。

こうして支援の基本的な考え方は決まりました。具体的にどのように関わったら良いかの糸口が見つかりませんでした。困った時は、「1点突破で！」ということ聞いたことがあるのを思い出しました。まずは1点突破で、とにかく相手の興味・関心に関心を持つことにしました。それから、仲間だと思ってもらえるよう行動しようと決めました。

A君の興味関心といえば、いつもつぶやいているお経のような一人言です。この一人言に徹底的につきあうことにしました。それから、スキンシップをとるために、くすぐって遊ぶことにしました。

(3) 文字の習得について

長期的な働きかけとしては、①文字の習得 ②身辺自立 ③作業学習の三本柱を中心に組み込んでいくことにしました。

まず、文字の習得に向けての取り組みは、一人言に徹底的につきあった所から、始まります。具体的には、A君がつぶやくと、私がリピートして同じことを言います。延々代わり番こに言います。最初はA君も不思議そうな顔をしていましたが、だんだんと私が言い間違えともう1回同じことを言って教えてくれるようになりました。それで分かってきたことは、彼の一人言は、お経や意味不明の言語ではなくて、A君の大好きなトムとジェリーとディズニーのアニメのDVDのタイトル名、ドーナツやアイスやジュースの種類などを唱えていたのです。それは、A君の好きな物のオンパレードだったのでした。

こちらが用意したプリントはやらないけれど、この唱えている内容を書くのなら、喜んで書いてくれるのではないかと思いつきました。私が赤ペンで、A君の言うことを、枠のなかに順番に書いていき、それを鉛筆でなぞらせるのです。試しにいつもの唱えを赤ペンで書いて、A君にみせたところ、驚くぐらい反応をしました。あっという間に書いて、もっと書いて欲しそうにしていました。また書くと、すぐ書く、そして、また書いて欲しそうにしていました。こうしてA君は初めて自分の言葉を視覚化して楽しむという大きな喜びを味わったのです。この日から、A君の書いて欲しい攻撃が始まりました。家族、クラスの誰か、もちろん私にも、服を引っ張り、ペンをもたせ、紙を指さします。それは、視覚化だけではなく、今まで誰にも聞いてもらったことのないつぶやきを人が聞き取ってくれる喜びや書いてくれる人とその時間を共有できる喜びも含まれていたと私は信じています。そして初めて、外の世界の人々に対して書いてもらいたいという要求が生まれ、人々との関わりができたのです。

文字の習得に向けて、私が書くときは、私に対して言葉として「書いてください」と言うこと

(自分から意味を持って人に伝える発語の練習)、書く前に必ずひらがなプリントと数字のプリントと2枚練習することと、椅子に座る習慣がなく好きな所をうろうろしていたので自分の椅子に座り机で書くこと(学習の習慣づけ)と3つの条件をつけることにしました。そして毎日唱えては、書いてもらい、またそれを唱えながらなぞる三昧の生活となり、他者との関わりのでなかで生活するようになりA君の毎日は、大きく変化しました。

そして以前は全く視線が合わなかったのに、「書いてください」と頼むときに視線がしっかり合うようになってきました。椅子に座り、机に向かう時間も長くなってきました。ただぼんやり好きなことをしていた頃とは違い、いきいきとなぞることを楽しんでいる様子でした。さらに、だんだんとカラーペンを使って色を楽しむようになりました。グレープジュースは紫、りんごジュースは赤、オレンジジュースは黄色です。その頃になると、黒板のところに月曜日から金曜日のマグネットを順番にかさねてあるのですが、以前は少しでも順番が違くと怒って直していたのですが、書いてもらって楽しむことに夢中で、マグネットには見向きもしなくなりました。順番へのこだわりは見られなくなりました。加えてパニックを起こしているとその分、書いてもらったり、なぞってもらったりする時間が減るわけですから、パニックを起こしている余裕なく、だんだんと起こさなくなっていきました。

ところが、今度は、私のほうが、書くばかりで面倒臭さを感じるようになりました。

A君の文字の習得に向けて私が楽のできる次の手を考えないといけないと考えて思いついたのが、私が手をそえて一緒に書く方法です。それで一緒に書きながら少しずつ簡単な「し、い、く、つ」などから始めて手を離して自分で書いてもらうのです。ひらがな練習プリントの成果もあって少しずつ一人で書ける字が増えていきました。そしてひらがなが全部書けるようになり、カタカナが書けるようになり、1年生の漢字も覚えました。このあたりになるとパニックは全くなくなり、落ち着いた安定した生活を送るようになりました。A君自らが率先して、1日長時間自学をしてくれているようなものです。この頃、以前のA君を知る先生が、A君の変化と能力を認めてくれて嬉しかったです。

(4) 身辺自立の取り組みについて

次に身辺自立についての取り組みについて述べます。4年生まで身の回りのことは、殆ど大人がやっていました。「早くたたんで!」といっても、「うきー」と怒りだせば、なんだか機嫌が悪いと大人が察知して最後までやらさず大人がやってしまいました。A君は、怒れば大人がやってくれることを学んでいますので、面倒なことは怒って大人にやらせてきたと私は考えました。しかし、私は、彼を「尊敬」「信頼」していますので怒っても泣いても飛び跳ねても、黙ってするまで待ちました。そして、自分のことは、全部自分でやらせてもらうことにしました。着替えたり、たたんだり、荷物をしたり、給食の自分の分の配膳やふりかけの袋あけ、掃除のぞうきんのしぼりや片付けなどほとんど人にやらせてもらっていた仕事を全部A君にお返ししました。

それから発語も大切な自立への道です。要求をこちら側に伝える必然性ができる場面をなるべく設定するようにしました。給食のときは、ご飯にふりかけをかけるのですが、1度にかげずに数回に分けてかけるようにし、その都度「ふりかけをください」と言ってもらえるようにしました。他にもいろいろな場面で言葉を教えました。いきなり、全部言うのは無理なので、まずは、言葉を教えます。A君が腕をつかんだり、服を引っ張ってきたりしたときは、大概どうして欲しいかが私には分かっていたので、だんだんとその言葉の語尾を消していきました。例えば、まず「ふりかけをくださ? 何?」、その次のときには「ふりかけをくだ?? 何?」というようにして言えるようにしていきました。その結果、「書いてください」「ペンを貸してください」「はさみ

を貸してください」「ふりかけをください」「おかわりをください」「紙をください」「鉛筆を削らせてください」「トイレに行って来ます」「ありがとうございます」「助けてください」「袋を開けてください」「とってください」などが言えるようになりました。

私にだけでなく、A君が困ったときに同級生に「助けてください」と助けを求めたということもあり感動しました。何も言えなかったときより随分便利になったと思います。また要求を伝えられるようになったこともパニック減少に繋がったと思います。

(5) 作業学習への取り組みについて

次に作業学習への取り組みについて述べます。A君は、何かの作業のときには、全く参加できず近くで声をだしながら飛び跳ねて、行ったり来たりして走り回っています。これもなんとかしないといけないと考え、A君が大変好きなカレー調理で作業参加に取り組むことにしました。これは、簡単なルールです。エプロンを着けて（彼はエプロンが大嫌いでした）、作業に参加すればカレー（給食＋カレー1品）を食べられるが作業しないと給食だけしか食べられないというものです。しかもA君に理解してもらうまで、複数回行うことにしました。1回目、もちろんA君はエプロンを着けません。相変わらず飛び跳ねたり、走ったりを繰り返しています。5分に1回くらい、「エプロン着けて手伝って！ 手伝わないとカレー食べれんで！」と言いつつ続けましたが、エプロンを投げて怒るばかりです。そして、カレーができて、A君は食べられません。「うーん、カレー食べれんねー」と言うと、怒るでもなくじっと何か考えているようでした。2回目も同じです。何度誘っても飛びはねて嫌がるばかりです。そしてまたA君は食べられません。また「うーんまたカレー食べれんねー。次はエプロンつけて手伝いしようね。それで一緒に食べようね」と言うとまた怒るでもなくじっと何か考えているようでした。そしてついに3回目、「A君カレーを作るので、エプロン着けようか」と言うと自分からエプロンを袋から出して私に差し出してきたのです。「よっしゃー！ やろう！」と教職員皆で喜んで作業をしました。そしてやっとA君は、おいしくカレーを食べることができました。その日がA君の作業デビューとなりました。A君は、作業しないと食べられないことを理解してくれたのです。A君が作業に参加することのきっかけをつくることができました。

続けて、次々と調理をしました。この頃になるとA君が飛び跳ねたり、走り回ったりすることは一切なくなりました。エプロンを着けて必死で手伝っています。そうして、だんだんと実は、A君の手先がものすごく器用なことがわかってきました。力があるので、野菜を切ってもよく切れます。また卵の殻むきでは、私が1個むく間に3個もむいてしまいました。

そのたびに皆で喜びあいました。A君も嬉しそうでした。そしてA君自身が、自分には能力があると気がつきました。自信もついたので、調理以外の作業にも参加するようになり、畑の水やり、草ひき、掃除、日常の細々したこともどんどんやれるようになりました。そして、作業に参加するとどうしても、他の人との関わりがでてきて、アンテナが外の世界にむかざるを得なくなりました。ついには、A君がクラスメイトにちょっかいをだしたり、じゃれあったりするようになりました。そして集団参加の場面でも、全く目立たず静かにしてられるようになりました。

(6) 貢献感を感じてもらおう

こうして 文字の習得、身辺自立、作業参加とそれに伴う周りとのつながりなどができてきて、A君は、別人のようになりましたが、後、私は、何か足りないと思えてきました。それは、アドラー心理学でいう「貢献感」です。やはり誰かの役に立つことは、大きな喜びです。そういう

経験もA君に必要だと思えてきました。そこで、職員室の七人の教員の給食の配膳準備をさせてもらうことにしました。今まで、交流学級の給食当番もしたことがないので、1からでしたが頑張りました。交流というのは、支援学級の児童が普通学級と交流するという意味です。実質のクラスは違いますが、同学年の1クラスに所属して、一緒に活動するのです。給食、朝や帰りの会や学校行事などに一緒に取り組みます。そこでもA君はクラスの給食当番は任せられていなかったのです。この時初めて当番活動に取り組み、先生達から、毎日「ありがとう！」「おいしかったよ」と声をかけてもらえるようになり、ますます配膳にも励むようになりました。

こうして二年間支援してきてA君は無事に卒業し、支援学校に入学しました。小学校から、中学校の支援学級に進学する場合がありますが、それは、軽度の障害児童の場合です。私の勤務校では中学校の支援学級に進学する児童が多かったのですが、地域や年度によりまちまちだと思います。さてのちにA君の話聞く機会があり、それによると、言われた作業は全部まじめにできるとい話でした。写真も見ることがあり見ましたが、エプロンをつけて調理をしている写真でした。あのカレー作り作戦がなかったら、あの写真も存在してなかったかと今さらながら、感慨深いものがあります。

考察

A君との関わりを通して私たちは以下のように考えました。まず、学校の時間を楽しく過ごすことで、意味のある時間を過ごすことができるようになり生活の質が向上しました。それにともないこだわりや、パニックが減少したと考えます。自閉症児の特徴として、こだわりやパニックがよく言われますが、それは、尊敬や信頼や責任のない甘やかされた生活の二次障害ではないかと私たちは考えます。こだわりやパニックで社会に居場所を作るより、尊敬や信頼や責任を持った生活で社会に関わることの方が、有意義と感ずるのは自閉症児も同じだと考えます。そして、やはりこちら側が求めていくことが大切だということをA君の事例は示していると思います。どうせ無理だとあきらめるのではなく、ある面きびしく求めていくことも必要だと思います。自閉症児には、静かな環境が必要だとか、視覚支援でスケジュールを見せるとか、どちらかといえば、なるだけ落ち着いて刺激を減らしていく方向ですが、もちろん児童の個性や自閉症の特性は配慮すべきですが、なるべくハードルを下げずに求めていくことが重要ではないかと思ひます。始めから能力を低く見積もって関わることは、かえって「あなたには能力がない」と伝えることになり、勇気くじきになると思ひます。A君にも、本気を出して必死でがんばり伸びていく能力があるのです。誰にも何にも期待されずに1日静かに過ぎていくのは寂しいのではないかと思ひます。A君は、支援学校入学後中学3年生のときに、家庭から自立し寮に入り、それ以降集団生活をしながら楽しく暮らしているそうです。

今回の支援の成功を野田(2013)は、「アドラー心理学を知らない人がその過程を見ると、応用行動分析との区別が難しい」「技法だけを見ると、『どこがアドラー心理学であるか』をわざわざ強調しておかないかぎり、他派の治療と見分けが付きにくい」⁽¹⁸⁾と述べています。そこで、前述した自閉症支援のための方法とアドラー心理学との違いを、本論文では応用行動分析を例に挙げて考えてみます。まず、応用行動分析の理論的枠組みは、アルバートとトールマン (Alberto, P. A. and Troutman, A. C. 1992) によると「人間がそうしようと決めたからこそそうしている」という立場をとらず「行動は、『法則的』(法則に従って予測ができる)だと考え、その原因を環境の出来事の中に求める」⁽¹⁹⁾という決定論の立場をとります。そして、その基礎となる理論は、佐久間(2013)によると三項随伴性という「行動を『行動に先行する事前の出来事』『行動』『行動に後

続する事後の出来事』と3つの項目に分けて項目間の関係を追求」⁽²⁰⁾して行動の法則を明らかにします。さらに、藤原(2004)によると「行動の原因を次のような個体内部の出来事に求めず、そういった内的概念によって説明することをしない。①神経生理学的な出来事。②心的出来事。③実体のない概念(例えば動機づけなど)」⁽²¹⁾としています。しかし、「そうした要因を否定しているわけではなく、あくまで内的事象をも含んだ行動が生じるに至る外的環境要因を解明しよう」⁽²²⁾とします。このように、まず理論的に、アドラー心理学の基本前提である個人の主体性(しかし、非決定論ではなく柔らかな決定論の立場はとる)との違いがあると考えます。アドラー心理学では、A君の行動変化の理由を、A君が柴田との関わりを通して適切な行動をとって社会に居場所を作ろうと決心したからと考えると思います。

次に、応用行動分析の技法として、山上(2009)は「刺激 - 反応分析、構造化、強化、教示、課題分析等」をあげています⁽²³⁾。技法的には、応用行動分析の視点からは、柴田の事例はこれらの技法や、谷(2013)の言う「指導者が指示や強制といった先行刺激の提示を少なくし、子どもの行動と機能的に対応する強化子を用いる」⁽²⁴⁾フリーオペラント技法が用いられていたと理解されると思います(例えば、お経や意味不明の言語だと思っていた内容がA君の大好きなトムとジェリーとディズニーのアニメのDVDのタイトル名等と分かった後に、これを聞き取り書いたこと等)。すなわちA君のとするオペラント行動に対して、柴田がとった対応が、A君にとっては、快だったため、それが強化子となって、その行動が強化され増大したと考えると思います。それに対してアドラー心理学は、柴田の関わりをミラー(2013)が言うように「相互に尊敬しながら互いの世界を知ることができる接点を見つける」⁽²⁵⁾関わりであったと考えます。この関わりの結果、「目標が仲間であることに向けられたもの、人生の有用な面に向けられたものであれば、中略、幸福感と、建設的で有用な活動に伴う価値と力の感情を持つようになり」(アドラー、1998)⁽²⁶⁾、「(十分発達し、社会適応している子どもは)優越感を発達させるために(人生の)有用な面で目標を探すことを任せておける」(アドラー、2001)⁽²⁷⁾ようになったと考えると思います。つまり、A君は柴田との関わりによって、社会の有用な側にいられるようになり、これが喜びとなって行動が変化していったと考えます。

さらに、思想的には、応用行動分析について、佐久間(2013)は、「応用行動分析という行動コントロールの技術は、中略、意識至上主義の臨床心理学、教育に比べると成果がかなり強力である。中略、しかし、あくまでも単なる技術でしかない。技術があつて、その技術を使いこなすフィロソフィーがなければ、その先は自己破滅であろう」⁽²⁸⁾、また「授業中に立ち歩きを注意しても効果がない、おしゃべりが多い、宿題をしてこない、こうしたやっかいな行動を次から次にコントロールすればいいのであろうか?」⁽²⁹⁾と述べています。アルバートとトールマン(1992)は「指導が倫理にかなうものかどうか」について、「プログラムの目標、手続き、成果について社会的妥当性が確立していることが大切」⁽³⁰⁾と述べています。特に「達成目標が、学校や施設ではなく、子ども自身に利することであること」⁽³¹⁾としています。アドラー心理学は、アドラー心理学の中に「共同体感覚の育成」という価値を持っています。柴田は、前述したようにアドラー心理学の目指す教育の目標である共同体感覚の育成、つまり野田(2013)が言う「これはみんなにとってどういうことだろうか、みんながしあわせになるために私は何をすればいいのだろうか」⁽³²⁾と考えられようになることを目標に支援しました。すなわち、応用行動分析も倫理的な価値の重要性を認めていますが、倫理的な価値は応用行動分析の中にはないのに対して、アドラー心理学は、アドラー心理学の中に共同体感覚の育成という価値を持っているところが違いではないかと考えます。今後も、アドラー心理学は他派の多くの技法をアドラー心理学の理論枠で捉えながら取り入れつつ、共同体感覚の育成を目指していくことが重要だと思えます。

アドラー心理学の利点をまとめると以下ようになります。1: 思想的には、応用行動分析等

と違い、共同体感覚の育成という思想を内包した心理学なので、障害児教育にアドラー心理学を用いると、親や教師の期待によって、つまり親や教師の課題を肩代わりさせるために、目先の社会適応に向けて児童を変えようとする危険性が低いと考えます。しかも、今回の柴田の事例のように、共同体感覚の育成に向けて関わることで、結果として適応行動も学べることも利点だと考えられます。2：理論的には、自閉症児の行動を、応用行動分析の条件づけといった外発的条件づけの結果と考えず、本人の信念から来るものと考えるので、本人の特性と環境的因子も考慮にいれつつも、私たちが社会的互惠性の視点で個々の児童を理解し関わると、共同体にとって貢献的な信念と行動を身につけようと児童本人が決心してくれると大変楽観的に考えられることがアドラー心理学の利点だと考えます。最後に3：技法的には、近年、応用行動分析だけでなくさまざまな技法が開発されていますが、これらの技法を積極的に、しかも安全に取り入れることが可能なのもアドラー心理学の利点だと思います。

A君は、集団生活の中で、いろいろな係や役割があり、一定のルールに従って生活しなければならず、もちろん身の周りのことも一人でしないといけない状況で、それを楽しめるという、とてもたくましい子に育ったと思います。社会に自分の居場所があり、社会とつながっている実感もあるのではないのでしょうか。将来的には就労し、社会に貢献していけると思います。

自閉症児には、出力機能にかなり困難がありますが入力機能は未知数です。何もしなければ、その能力は眠ったままで大人になっていったでしょう。この未知数の能力を信頼してしっかり相手に成長を求めていくことが大切だと考えます。そのためには、梅崎(1994)が「私自身が、子どもをより誠実に理解し、適切な仕方につきあるように常に工夫すること」⁽³³⁾が必要と述べ、さらにミラー(2011)は、「自閉症の人が平等の位置にいることを可能にし、そして社会での責任ある生き方をする可能性を増大するためには、非自閉症の人が自閉症の人の目で世界を見るという大いなる努力が必要であるし、また非自閉症の人が社会的互惠性というやり方で率先して行為することが必要である」⁽³⁴⁾と述べているように、まず私たちが自閉症児の興味・関心に興味関心を持ち、そして、関わることで、共同体に貢献できるように勇気づけていくことが可能になると思います。その意味で、柴田はA君の興味関心に興味をもち、それを理解したことがA君に分かるように様々な努力をしました。そして、信頼関係が出来た後は、前述したように、なるべくハードルを下げずに求めていきました。

以上述べたように、相手を尊敬し、信頼し、責任を持って生活できるように支援し、将来の社会貢献につなげていくという思想のもとに、様々な技法を用いるアドラー心理学は、小学校学校教育における自閉症児への有効な支援になり得ると考えられました。

さいごに

私たちに、多くの勇気づけを与えてくださり、さらに学会発表や論文にまとめることを快く認めてくださったA君や、そのご家族に感謝を申し上げます。

引用文献

- (1) Huber, R. F. & Zivalich, D. M. :Lovaa' s Behavioral Treatment of Autism Viewed from an Adlerian Perspective. Journal of Individual Psychology, 60(4), p356, 2004.
- (2) アンシア・ミラー：コミュニケーションと社会的互惠性と自閉症. アドレリアン26(2), p

133, 2013.

- (3) 梅崎一郎：自閉性障害のアドラー心理学的理解への試み(1)．アドレリアン7(2):p77-81, 1994.
- (4) 東純子：障害を持つ子どもへの援助～養護教諭として～. アドレリアン24(3):p212, 2011.
- (5) 山下香代子, 池田隆美：自閉症児と出会うーある保育園での実践ー. アドレリアン26(2): p 111-120, 2013.
- (6) 文部科学省初等中等教育局長 銭谷眞美：特別支援教育の推進について(通知) (平成19年4月1日)
- (7) 文部科学省 HP：http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm
- (8) 文部科学省 HP：「特別支援教育の対象の概念図」より
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002/_icsFiles/afieldfile/2013/09/17/1329076_1.pdf
- (9) 「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料文部科学省より、平成15年3月
- (10) 文部科学省 HP：「特別支援教育について」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002.htm
- (11) 文部科学省 HP：第1章 よりよい交流及び共同学習を進めるために
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001/001.htm#a010
- (12) 佐々木正美：自閉症時のための TEACCH ハンドブック, 学研, p37, 2011
- (13) 佐久間徹：広汎性発達障害児への応用行動分析, 二瓶社, p42-43, 2013
- (14) 金沢大学子どもまのころの発達研究センター監修：自閉症というなぞに迫る 研究最前線報告, 小学館, p52, 2013
- (15) 前掲(6)
- (16) G. J. マナスター, & R. J. コルシーニ：現代アドラー心理学(下), 春秋社, p202-203, 1995
- (17) 野田俊作・萩昌子：クラスはよみがえる, 創元社, p10, 2006
- (18) 野田俊作：アドラー心理学の現在と未来, 精神療法40(1), 金剛出版, p40, 2013
- (19) P. A. アルバート & A. C. トールマン：はじめての応用行動分析, 二瓶社, 1992
- (20) 前掲(13), p42-43
- (21) 藤原：応用行動分析学入門, p27, 2004
- (22) 前掲(21), p27
- (23) 山上敏子：方法としての行動療法, 金剛出版, p52, 2009
- (24) 谷晋二：自閉症スペクトラム障害の支援技法の総括と今後, 精神療法39(3), 金剛出版, p 52, 2013
- (25) 前掲(2):p137
- (26) A. アドラー：こどもの教育, 一光社, p22-23, 1998
- (27) A. アドラー：個人心理学講義, 一光社, p161-162, 2001
- (28) 前掲(20), p 7
- (29) 前掲(20), p7-8
- (30) 前掲(15), p33
- (31) 前掲(30), p35
- (32) 前掲(18), p40
- (33) 前掲(3), p40
- (34) 前掲(2), p133

更新履歴

2019年8月20日 アドレリアン掲載号より転載

特別支援教育の対象の概念図(義務教育段階)～

義務教育段階の全児童生徒数 1040万人

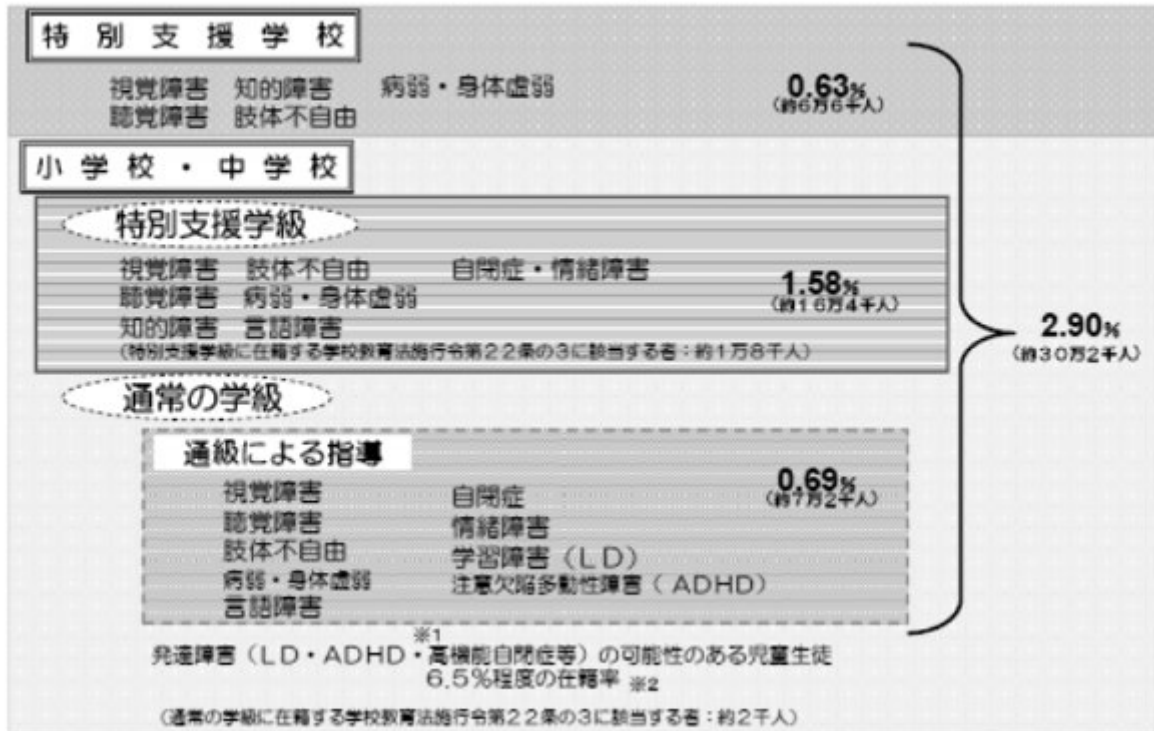


図1 文部科学省 HP 「特別支援教育の対象の概念図」より