

〈研究ノート〉

感情コントロールに困難を示す 自閉症児への3年間の支援の記録

—WISC-Ⅲに基づいた低い言語性IQへのサポート—

A record of three-year support provided to an autistic student who has difficulty managing his anger :

—Support based on WISC-Ⅲ to the low verbal IQ—

大 隅 順 子
(Junko OHSUMI)

Abstract : The purpose of this paper is to examine three-year educational practice on anger management for a junior high school student with autism. Our daily strategies in a special support school were based on a result of WISC-Ⅲ. We observed that one of his difficulties in controlling his feelings of anger was his visual perception problems. Therefore, we tried a vision training in the classroom for 18 months. The post test showed that the FIQ and VIQ scores in WISC-Ⅲ became higher than ever. Also, he grew to be able to manage his feelings of anger by himself. The results suggest that it is very important for special needs education to practice based on this evidence.

Key words : evidence based, anger management, visual perception, vision training

I はじめに

自閉症は人生の初期に注意深い行動のアセスメントを通して診断される神経生物学的な障害である (Akshoomoff, N., Pierce, K., Courchesne, E., 2002)。対人関係が結びにくい、コミュニケーションがうまくとれない、強いこだわりを持つといった特徴があり、言語力や認知能力、知覚の情報処理などは定型発達児たちとはまた違った方法を取りながら成長する。自閉症/ASD は非定型的であるが、定型発達と同様長い時間をかけて遺伝と環境の相互作用を受けて発達していくし、別の保護要因が加わることによって代償可能性もまた大きいことが示唆されている (高木, 2009)。しかし自閉症児では、そのような社会的行動が通常的环境との相互作用の中で「発達を待つ」だけでは成立しにくい。そこで随伴関係を学

習する支援が系統的に必要なになる (山本・楠本, 2007)。彼らの特性を十分理解した上で、一日の大半を過ごす学校場面で教師たちがの確に支援できるならば、それは子どもたちの「生きづらさ」を軽減することや2次障害を防ぐことに大きくつながる。

本研究はアセスメントに基づいた的確な支援が子どもの「生きづらさ」を軽減できた成功事例である。evidence-based (客観的根拠に基づく) で支援を考えていくという点で大変意義のある実践である。

生徒 A は地域の小学校の特別支援学級から特別支援学校中学部に入学してきた医師より自閉症の診断を受けている生徒である。日常的な言葉については特に問題なく理解しており、文字の読みについても概ねできていた。ただし抽象的なことばの意味を理解することや過去に起こったことを時系列に説明することなどが難しいこともあり、友だちとのトラブルの際は混乱して泣いたり蹴ったり叩いたりすることもあった。

中学部入学後もこの感情のコントロールの課題は続

き、その中でも怒りのコントロールは彼の第一優先課題であった。入学当初の彼は教師の指示や指導が入る状態ではなく、人に対する不信任や警戒感が前面に出ていた。そこで指導以前の段階として「人に対する信頼感を育てる」ことを第一目標とし、彼を否定するような叱り方や指導は避け、なぜそれをしてはいけないかという理由と合わせた指導を心がけた。

II 支援の方法

ウェクスラー式知能検査 WISC-III を活用し、そのアセスメントを軸に支援の方法を立て、個人内変化を見ていくことになった。

1 第1回目の WISC-III

中1の10月に1回目を実施した。結果は言語性 IQ と動作性 IQ の差が著しかった。検査中の様子であるが、言語性検査の下位検査「類似」は、本人にとって質問そのものがわかりにくいようでありかなり苦戦していた。下位検査「単語」での「ジュースとは何か」という問いには、「みかん」といった連想の言葉は出てきたものの、ジュースとは何かを説明することは難しかった。上位概念の確立が難しいようである。下位検査「理解」では基本的な生活レベルでの知識は理解できているが、「財布をなくしたらどうするか」という問いに「渡す」とだけ答えていた。このことから認識の狭さから体験そのものが広がらない様子が伺われた。「類似」「単語」「理解」には言語の概念化が必要で多量の言語表現が要求される。彼のこれらの弱さが対人的なコミュニケーションの難しさにつながっているのであれば、ことばの指導と合わせてソーシャルスキルも学習させていくことが必要だろうと感じた。知覚統合 (PO) の下位検査である「絵画完成」「絵画配列」「積木模様」「組合せ」などは得意なようでもどんどん取り組んでいた。しかし「組合せ」では完成する前に壊してしまった。最終的にはもう一度作ったのだが、自信がないと自己完結してやめてしまうところがある彼の一面を見た思いがした。

これらの発達検査の結果と日常のエピソードを受けて、感情コントロールに困難を示す背景を分析した。

①言語理解 (VC) が弱いために、言葉を理解したり表現したりすることが苦手になりイライラした感情が爆発する。

②言語理解 (VC) の弱さの背景には、周りの大人が彼のニュアンスを読み取って動いてしまうことがあり、彼自身が正しい表現方法を学ぶ機会をなくしてしまっている。

③見る力が弱い為に板書をまとまりとして捉えられず、内容が理解できない時にイライラする。

④注意記憶 (FD) が弱いため、注意の集中や持続が難しく、かつ見るべき箇所がわからないことで授業の理解を妨げている。

⑤自己調整力の弱さから対人面での善悪の判断ができない。ゆえにゲームで負けそうになった時にパニックになる。

⑥否定されることや叱責への過剰防衛として、先制攻撃に暴力を使うことが有効であることを誤学習してしまっている。また、度重なる注意や叱責のために自尊感情が低く、自分や友人を大切にできなくなっている。

これらの分析に基づいて、再度、学習プログラムや支援プログラムを立て直した。

2 背景に基づいた支援の方針

①には自分の感情を客観的に見たり説明しやすくする教材で支援した。自分のこころの中の怒りの状態を火山のマグマを使って表現させた。「今、自分のイライラはどのくらいか。」ということマグマの噴火の状態として言葉で表現させた。怒りが高まりこころの火山が噴火しそうなときには、教師と一緒に深呼吸をし、いらいらの解消 (こころのマグマの鎮火) を図りクールダウンした。

②では、あいさつ・約束事・依頼場面などを設定し、絵や写真を使いながらマンツーマンで練習をした。A の言いたいことがニュアンスで理解できた時にも、必ず教師が正しい表現を示してその場で本人に繰り返してさせた。書きことばにおいて助詞の間違いで妙な文章になっている時には、誤りを修正した後に必ず音読させ、聴覚的なフィードバックをするように心がけた。Leekam, S. R. ら (1998) が、言語と注意の発達には深く関連していると指摘しているように、言語を伸ばすことは④での注意への発達にもつながる。

③では、視覚機能を伸ばすために、ビジョントレーニングや、フロスティック視知覚学習ブックを参考に作成したオリジナル教材を授業の最初に取り入れた。また追従性眼球運動、跳躍性眼球運動、両眼のチームワーク、視空間認知、ボディイメージなどの視知覚トレーニングを、遊び感覚の楽しい雰囲気の中で意欲的に続けることができた。

④に関しては、Courchesne, E. ら (1994) が指摘しているように、自閉症児特有の選択的注意の困難さがある。自閉症児における注意機能の特徴として、小脳の不良発達がすばやい注意シフトを不可能にしている。たく

感情コントロールに困難を示す自閉症児への3年間の支援の記録

さんの情報から必要とされる一部の情報に対して選択的に注意を向けていくことが定型発達児やその他の発達障害児と比べて困難がある (Wainwright-Sharp, J. A., Bryson, S. E., 1993)。実際に授業場面において、黒板から説明をしている教師に視覚的注意を向け、再び黒板にその注意を戻すという場面でその切り替えがうまくできていなかった。支援として必ず授業では指示棒を使い、見るべき箇所をそのつど指示棒で示し確認した。

⑤では、主に自立活動の授業でのゲームを通じて行った。最初に必ず授業プリントにその日の目標を書かせ、終了の時に振り返りの時間を作り全体で反省した。教師はその場で提出されたプリントに赤ペンでコメントを入れた。このプリントは専用ファイルに各自綴じて保管した。「負けても怒らない」という目標を立てることの多かったAは、負けて机をひっくり返したり友だちを叩いたり泣いたりという最初の状態から、徐々に「今日もやってしまった」と反省できるようになり、3学期には「怒りませんでした」「がまんできました」と記入できるまでになった。

⑥に関しての取り組みであるが、いかなる場合も暴力を使って相手を傷つけることはいけない行為であることを繰り返して伝えた。暴力を用いなくてもコミュニケーションは可能であることを理解させた。学級内に暴力はいけないという雰囲気が育ったことで、本人の中にも「暴力=悪いこと」という意識が育ち、感情のコントロールができずに思わず人を叩いてしまったときには「ごめんなさい」という言葉がすぐに出るようになった。また自尊感情を高めるために叱責で矯正するのではなく、うまくできたときに褒めて伸ばす指導を継続した。

III 結果

1 第2回目のWISC-III

1年半後の中2の2月に実施したWISC-IIIのプロファイルを1回目と比較してFigure 1~4に示す。

言語性IQが43から51となり、動作性IQも79から83となった。その結果全検査IQは56から63となり、今回の実践は一定の成果があったと言える。今回の検査では視覚での理解が非常に強く、見て判断し素早く課題に取り組みていた印象を受けた。特にカードの中のおかしな部分を見つける課題、記号の課題、ブロックの構成、パズル、迷路などは得意な様子でどんどん進めていた。今回、迷路の下位検査評価得点が前回の4から13に伸びた。これは本人の視覚的パターンをたどる力や見通し能力の伸びもさることながら、視覚機能を伸ばすジ

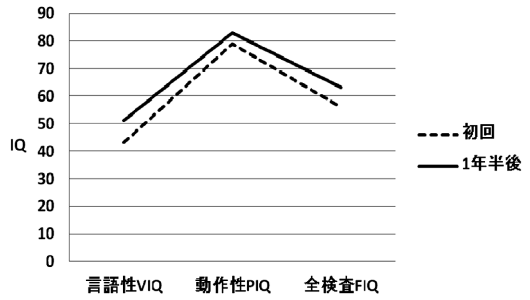


Figure 1 IQの変化

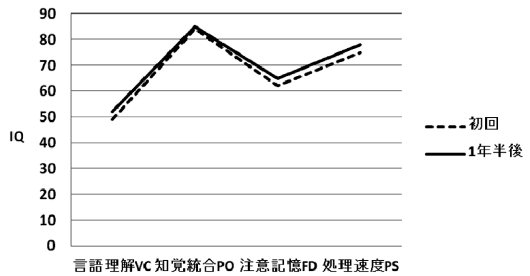


Figure 2 群指数の変化

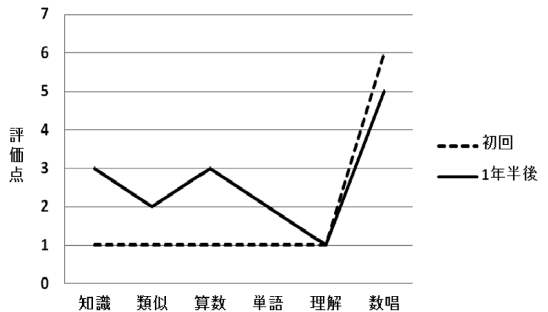


Figure 3 言語性検査の下位検査評価点

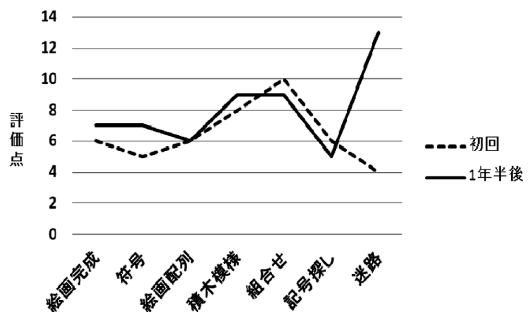


Figure 4 動作性検査の下位検査評価点

ジョントレーニングを続けたことによる視知覚能力の向上も得点の伸びに関係しているのかもしれない。

(日)	不調	△	◎
1/3 (日)	良好	◎	◎
1/4 (火)	良好	◎	◎
1/5 (水)	良好	△	◎
1/6 (木)	良好	△	△
1/7 (金)	良好	△	△
1/8 (土)	良好	◎	△

Figure 5 2年次冬休みのくらし

8/13 (土)	良好	◎	◎
8/14 (日)	良好	◎	◎
8/15 (月)	良好	◎	◎
8/16 (火)	良好	◎	◎
8/17 (水)	良好	◎	◎
8/18 (木)	良好	◎	◎
8/19 (金)	良好	◎	◎

Figure 6 3年次夏休みのくらし

12/23 (金)	良好	◎	◎
12/24 (土)	良好	◎	△
12/25 (日)	良好	◎	◎
12/26 (月)	良好	◎	◎
12/27 (火)	良好	◎	◎
12/28 (水)	良好	◎	◎
12/29 (木)	良好	◎	◎

Figure 7 3年次冬休みのくらし

2 書きことばから見た内面の変化

A が記載した「2年次冬休みのくらし」, 「3年次夏休みのくらし」, 「3年次冬休みのくらし」を順に示す。

これは長期休暇中に自分で記録する日誌である。文章で表現することを極端に嫌がっていた1年次には書くことを強く勧めるとプリントを破り捨ててしまうこともあった。2年次の冬休みに、初めて自分で書いたものを提出した。2年次の冬休みの段階では不思議な記号が登場し解読不能の部分も多いが、家族旅行の部分は鮮明であり、楽しかった思い出を伝えてくれたのだと判断している。3年次になり自分で書いたものを提出した。文章としておかしいところもあるが、それでも彼が一生懸命何を伝えたかったのかは十分理解できる文章である。それから5カ月後の「冬休みのくらし」では、勉強を頑張ろうとする彼の内面の広がりを感じる記述となっている。自閉症児の指導では、実際の生活に直結する指導も必要であり、学校における指導が教室内に止まるのではなく生活の中にかかすことができるようにする(猪熊・林・立花, 2007)ことが大切である。

IV 考察

本研究は感情コントロールに困難を示す自閉症児に対する支援を、WISC-IIIにおけるディスレクパンシー、低い言語性IQへのサポートから支えた3年間の実践をまとめたものである。確実にこの3年間でAは感情のコントロール力を身につけ、まわりとのトラブルも大きく減少した。苦手であった言語でのコミュニケーションもずいぶんスムーズになった。なにより書くことを嫌がらなくなったことは大きい。介護体験生に自分からお礼の手紙を書こうとしたエピソードは、人に対する抵抗感がなくなったことや、書こうとする気持ちの芽生えであると言える。

本実践は学校という限られた場面での実践であり、学校場面においては良い成果が表れた事例である。これか

らも末長く彼へのサポートを続けていこうと思う。

謝辞

本研究において、情報の公開を許諾して頂きましたAくんの保護者、研究に協力して頂いた皆様にお礼申し上げます。

文 献

- Akshoomoff, N., Pierce, K., & Courchesne, E. (2002). The neurobiological basis of autism from a developmental perspective. *Development and Psychopathology*, **14**, 613-634.
- Courchesne, E., Townsend, J., Akshoomf, N. A., Saitoh, O., Yeung-Courchesne, R., Lincoln, A. J., James, H. E., Haas, R. H., Scheibman, L., & Lau, L. (1994). Impairment in shifting attention in autistic and cerebellar patients. *Behavioural Neuroscience*, **108**, 848-865.
- 猪熊直樹・林正直・立花裕治。(2007) 自閉症児のためのカリキュラム開発に関する研究 - 太田のStageの特徴を取り入れて - 神奈川県立総合教育センター研究集録. **26**, 59-62.
- Leekman, S. R., Hunnisett, E., & Moore, C. (1998). Targets and cues: Gaze-following in Children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **39**, 951-962.
- 高木隆郎。(2009). 自閉症. 幼児期精神病から発達障害へ. 東京: 星和書店.
- Wainwright-Sharp, J. A., & Bryson, S. (1993). Visual orienting deficits in high-functioning people with autism. *Journal of Autism and Development Disorders*, **23**, 1-13.
- 山本淳一・楠本千枝子。(2007). 自閉症スペクトラム障害の発達と支援. *認知科学*, **4**, 621-639.
- (2012年11月9日受理)