

研究報告

自閉スペクトラム症のある子どもの保護者は 絵本『ふしぎなともだち』をどう受け止めるか —障害に理解のある集団づくりのために—¹

糟谷知香江¹⁾ 一門 恵子²⁾

How Do Parents of Children with Autism Spectrum Disorder Consider the Picture Book “*Fushigina Tomodachi (My Odd Friend)*” ?

Chikae KASUYA¹⁾ Keiko ICHIKADO²⁾

〔Abstract〕

In this study, we examine how parents of children with autism spectrum disorder (ASD) consider a picture book describing ASD and suggest precautions when using the book in education to teach about disabilities. The subjects of the research were 17 parents of children with ASD participating in educational treatment activities. We presented the subjects with the picture book “*Fushigina Tomodachi (My Odd Friend)*”, which depicts ASD, and asked them to complete a questionnaire after reading it. The questionnaire consists of six items scored on a five-point Likert-type scale, and seven open-ended questions. The answers to the open-ended questions were analyzed based on the KJ method. The results were considered from the perspective of how the picture book could be used for education on disabilities. It is necessary to explain that only one type of ASD is depicted by the child in the picture book, because the actual conditions of patients with the same diagnosis can differ. Furthermore, as shown in the book, the quality of life of children with ASD is improved when other people respond according to their actual situation and are able to explain to others how to respond appropriately.

〔Key words〕 education of understanding disabilities, barrier-free picture book,
autism spectrum disorder

〔要 旨〕

本研究では、ASDのある子どもをもつ保護者がASDを描いた絵本をどう受け止めるかを調査し、その結果を踏まえて、障害理解教育に活用する際の留意点について検討した。調査対象は療育活動に参加しているASD児の保護者17名である。ASDを描いた絵本『ふしぎなともだち』を対象者に提示し、読了後に質問紙に回答するよう求めた。質問紙は5件法の6項目と自由記述式の7項目からなる。自由記述式の項目への回答は、KJ法に準拠して分析を行った。調査結果については、この絵本を障害理解教育のためにどのように活用できるかという観点から考察を行った。同じ診断名の障害であっても、その実態は一人ひとり異なるため、この絵本に描かれている姿はASDのタイプに過ぎない、という理解が必要である。また、この絵本で描かれているように、本人の実情に即した対応をし、なおかつ適切な対応方法を周囲に伝えるような人々が存在するとき、ASDのある子どもの生活の質は良好なものになると考えられる。

1) 聖路加国際大学大学院看護学研究科・St. Luke's International University, Graduate School of Nursing Science
2) 九州ルーテル学院大学名誉教授・Emeritus Professor of Kyushu Lutheran College

【キーワード】 障害理解教育, バリアフリー絵本, 自閉スペクトラム症

I. 問題と目的

近年、障害のある子どもが障害のない子どもと共に学ぶインクルーシブ教育が推進されている。これは国連総会において2006年に採択された障害者の権利に関する条約において示された考え方であるが、国内においてはその後、学校教育法が一部改正される形で2007年4月から「特別支援教育」として実施されるなど、障害のある子どもの教育に関して大きな変化が生じてきている。

障害のある子どもの学びの形態は大きく3つある。第1は特別支援学校であり、これは比較的重い障害のある子どもに障害の状態にあわせた専門性の高い教育を行うものである。第2に特別支援学級であり、これは障害のない子どもが通う通常の学校に設置されるもので、後述のように障害の状態に応じた教育が行いやすいよう障害種別による学級編成がなされている。第3に通級による指導であり、これは、比較的障害の軽い子どもが通常の学級で多くの授業を受けつつ、障害の状態にあわせた特別な指導を通級指導教室のような特別な場で受けるというものである。通級による指導は主に通常の小学校・中学校等で行われているが、少数ではあるが特別支援学校で行われることもある。

上記3つの学びの形態のいずれにおいてもそこで学ぶ子どもの数は明らかに増加している。学校教育法の改正前と現在の在籍者数とで比べてみると、おおよそ以下のようになっている。

第1に特別支援学校であるが、これに在籍する小～中学校段階の子どもは、法施行前の54,330人(2005年)¹⁾から71,802人(2017年)²⁾と約1.3倍に増加している。

第2に特別支援学級であるが、2005年には「特殊学級」という名称が使われており、これに在籍していた小～中学校段階の子どもは96,811人¹⁾であった。近年は236,123人(2017年、国・公・私立計)²⁾であり、約2.4倍に増加している。障害種別の在籍者数(2017年)²⁾は、「知的障害」113,361人(全体の48.0%),「自閉症・情緒障害」110,737人(同46.9%),「肢体不自由」4,515人(同1.9%),「病弱・身体虚弱」3,505人(同1.5%),「弱視」547人(同0.2%),「難聴」1,717人(同0.7%),「言語障害」1,741人(同0.7%)となっている。「知的障害」と「自閉症・情緒障害」が大半を占めているといえる。

第3に、通級による指導を受けている子どもについてであるが、38,738人(2005年)¹⁾から108,946人(2017年、公立)²⁾であり、約2.8倍に増加している。障害種別(2017年)²⁾では、「言語障害」37,561人(全体の34.5%),「自閉症」19,567人(同18.0%),「注意欠陥多動性障害」18,135

人(同16.6%),「学習障害」16,545人(同15.2%),「情緒障害」14,592人(同13.4%),「難聴」2,196人(同2.0%),「弱視」197人(同0.2%),「肢体不自由」124人(同0.1%),「病弱・身体虚弱」29人(同0.03%)となっている。これらの数字からは、通級による指導を受けている子どもたちには発達障害の子どもの占める割合が大きいことが見て取れる。

以上のように近年、特別支援教育を受ける子どもの数が増加していることは明らかであるが、とりわけ特別支援学校以外の一般の学校に在籍する障害のある子どもの数の増加が著しい。また、障害種別では発達障害の占める割合が多くなっている。したがって、通常の学校で障害のある子どもたち、特に発達障害のある子どもたちの学校生活を適切に支援することには、より困難さが伴っていると推測される。2007年の法の施行の際には、文部科学省より「特別支援教育の推進について」という通知³⁾も同時になされ、大学以外の各学校における特別支援教育を実施する際の留意事項等が示された。通知の内容は多岐にわたっているが、ここでは、障害のある子どもと障害のない子どもとの交流や共同学習を行うこと、また障害について子どもが理解を深めること(=障害理解教育)が推奨されたということの2点を指摘しておきたい。発達障害のある子どもが定型発達の子どもの共に学ぶ機会が増えているという現状を踏まえれば、発達障害に関する子どもの理解を推進するための教育の重要性が高くなっていると推測される。

障害理解教育には、体験的な学習と間接的な学習がある。前者は、障害のある人々と実際に交流する、あるいは障害を疑似的に体験する、といったものがある。後者は、人形を使用して障害に関する劇を行う、障害のある人が登場する絵本や児童文学を読み聞かせる、といったものがある。さまざまな障害理解教育が行われているものの、肢体不自由のような目に見えやすい障害に比べ、発達障害のような目に見えにくい障害についての理解を促す教育を行うことには難しさがあるといえる。

本研究は、このような発達障害に関する障害理解教育に関係するものである。発達障害の特徴とされる言動は、程度や頻度の差こそあれ定型発達の子どものにも見受けられるものが多い。しかし、定型発達の子どものは他者から指摘されればそうした言動を修正できるのに対し、発達障害のある子どもの場合、たとえ他者から指摘されたとしてもそれを変えることには非常に大きな困難を伴う場合が少なくないという違いがある。人が自らの言動を、変えようと意図して変えられる程度は「統制可能性」といわれるが、栗田⁴⁾は、周囲の人々が障害のある者の統

制可能性をどのように認知するかによっては、障害のある当事者が支援を受けにくくなることがあると指摘している。すなわち、発達障害のように一見してわかりにくい障害については行為者本人による統制可能性が高く認知されやすい、つまり本人の努力で状況を改善できると判断されやすいため、外部からの支援の対象と受け止められにくい傾向がある。こうした外部からの統制可能性の認知は、断片的な情報から直感的に導かれるものであるために、実際に障害のある本人が統制できる範囲と大きく乖離している場合が少なくないと推測される。栗田⁵⁾はこのことについて、発達障害の一つである限局性学習症 (specific learning disorder, 以下 SLD) のディスレクシアを例として以下のように記している。

文字が歪んだり動いたりして見えることから、読み書きに特異的な困難を示すディスレクシアという特性をもつ人たちは、会話であれば難なく答えられることも、読むことや書くことになると容易に答えられなくなる。人より時間をかければ書けたり、一部だけ間違えていたりすることもあるため、周囲の人にとっては統制可能であるように見える。

(栗田, 2018: 137)

この例にあるように読み書きに難しさがあったとしても、知的発達に遅れがない子どもであれば、周囲の人々は、その子も読み書きについて努力をすればいずれ読めたり書けたりするようになる、というように考えやすい。しかし実際には、SLD という障害に起因するため、他の子どもたちと同じように学習しても同じように読み書きができるようになるわけではない。このように、実際には改善の難しい言動であるにもかかわらず統制可能性が高く認知されてしまうことは、発達障害のある子どもが社会参加する上での困難さにも影響する。インクルーシブ教育が実践されている中で、発達障害の子どもについて「できないのは本人の努力不足」と受け取られてしまえば、周囲からの支援を受けにくい環境に置かれることになるからである。したがって、発達障害のように統制可能性が高く認知されやすい障害については、周囲の人々が障害の特徴について理解することが一層重要となる。

一口に発達障害と言っても自閉スペクトラム症 (autism spectrum disorder; 以下 ASD)、注意欠如・多動症 (attention-deficit / hyperactivity disorder, 以下 ADHD)、SLD などに細分化され、その特徴はさまざまである。これら全てを扱うことができれば理想ではあるが、本論文においては、発達障害の一例として ASD を取り上げる。ASD は、対人行動やコミュニケーションに困難さを抱えることを特徴とする障害であり、社会生活への適応における困難性がとりわけ大きいと考えられるためである。

ASD のある子どもは、脳における情報処理のパターンが定型発達の子どものと異なると考えられている。石川⁶⁾

によれば、彼らは、情報処理に際しては細かくパーツで捉えがちで全体処理が弱い、複数の情報を同時に処理することが苦手である、といった傾向があるため、一般的に、興味関心や活動が偏っていたり、社会的なコミュニケーションがうまく行えないという特徴がある。また、ASD のある子どもは、気持ちの変化をコントロールすることが苦手であるため、物事がパターン通りに進まないときにどうしていいかわからず、パニックに陥ってしまうことがある。いったんパニックに陥ると他者からの指示を理解すること自体も困難になるので、周囲からは「問題行動を起こす子ども」と受け取られやすい。このように ASD のある子どもは、日常生活における言動が定型発達スタイルと異なるために、社会生活への参加において様々な障壁を経験することになる。

文部科学省は、先に記した通知等で障害の有無にかかわらず子どもたちが交流することを盛んに促しているが、ここまで見てきたように ASD のような目に見えにくい障害のある子どもにおいては、しばしば誤解が生じうる。したがって、やみくもにただ交流をすればよいということではなく、ASD という障害そのものに対する理解が何よりも必要であろう。

ところで、障害理解教育を行う対象者の年齢のことについても留意する必要がある。先の2007年の通知では、大学以外の各学校に障害理解教育の必要性が説かれていたが、この中には小学校も高校も入っており、高校生に求められるようなものと同様の手段で小学生に対して障害理解教育について説明することは難しいことであろう。したがって、年齢が低くなるほどその手段についての留意も重要になる。以上のことから、年齢の低い子どもを対象として障害理解教育を行う手段の一つとして絵本の活用を挙げることができる。絵本は、視覚的イメージを与えることができるうえ、比較的短時間で読み聞かせを実施することができ、年齢の低い子どもに何かを理解させるためのメディアとして有効であると考えられる。

攪上⁶⁾は「『障害』のある子どもたちに、まなざしを向けてくれている絵本」を「バリアフリー絵本」と呼んでいるが、この考え方は一定の認知がなされている。たとえば国立国会図書館は、日本国際児童図書評議会との共催で、「世界のバリアフリー絵本展」という図書展を開催している。このバリアフリー絵本というのは、「障害のある人が自分で読めるようにしてある絵本」と、「障害を理解するための絵本」の2種類に分類することができる。前者は障害のある人を想定し、後者は障害のある人の周囲にいる人を想定している場合が多いと考えられる。本論では後者の絵本について扱うことになる。桂⁷⁾によれば、障害のある人が登場する絵本の出版数は「国際障害者年」(1981年)を契機とし「国連・障害者の十年」(1983～92年)を通して増加している。絵本で取り上げられて

いる障害種は、全体として肢体不自由を扱った作品が多い。一方で、知的障害など、目に見えにくい障害を扱った作品は相対的に少数にとどまっている。しかし近年になって、ASD、ADHD、SLDといった、発達障害を扱った作品も徐々に出版されるようになってきている。

ところで、絵本を活用するという手段ももちろん万能というわけではない。第一に、どの絵本を使用したらいいかという選書の問題がある。さまざまな障害がある以上、さまざまな障害を描いた作品を必要に応じて選択できることが望ましいが、絵本の場合は書名から判断しづらいことも少なくない。これについて糟谷・坂田⁸⁾は、障害に関する絵本を紹介した既存のリストを統合して2015年現在で入手可能な絵本のリストを作成しており、必要な絵本を探すための手がかりを提示している。第二に、絵本の読み聞かせをする際にどのようなことに留意する必要があるかということも問題となる。これは、読み聞かせを行う教員等は障害や特別支援教育について十分な経験や知識を持ち合わせているとは限らないためである。この点を検討した研究は少数にとどまっているが、例えば水野⁹⁾は、先天性手指欠損の障害のある子どもの登場する絵本『さっちゃんのまほうのて』¹⁰⁾を障害理解教育に使用する際の配慮点などの検討を行っている。また、糟谷ら¹¹⁾は、車いすを使用する少女が登場する絵本『わたしの足は車いす』¹²⁾を取り上げ、障害理解教育への活用の観点において肢体不自由の当事者がこの絵本をどう受けとめるか、調査を行っている。これらの研究では目に見える障害を扱った絵本が対象とされているが、発達障害のような見えにくい障害を扱った絵本についても障害理解教育に使用するための検討が求められている。

以上のことから、本研究では見えにくい障害のなかでもASDを描いた一冊の絵本を取り上げる。障害のある当事者の立場ではこの絵本がどのようなものに映るか、糟谷ら¹¹⁾同様に調査を通して明らかにしつつ、絵本を障害理解教育に用いるための留意点について検討することが本論文の目的である。なお、目に見えにくい障害である発達障害については、障害に関連することを当事者に尋ねるという行為に特段の配慮が必要であることから、調査対象を保護者とする。保護者は、ASDのある子どもを取り巻く状況を当事者側の立場で経験しているといえる。保護者の視点から絵本を読み解くことには、上記のような消極的な理由にとどまらず、積極的な意義もあると考えられる。

II. 方 法

1. 対象者

A大学で療育活動に参加しているASD児の保護者17名を対象とした。ASD児については、性別は男性11名、

女性6名、年齢は12～17歳（平均14.88歳）であり、診断名は、自閉症9名、自閉スペクトラム3名、高機能自閉症3名、アスペルガー症候群2名であった。このうち2名はADHDと、3名はLDと、さらに4名はADHD及びLDの両方と併存して診断されている。上記の年齢の子どもを持つ保護者を対象としたのは、子どもが学校に通っている期間が長く、他の子どもや教師との関わり方について経験を重ねていると考えられるためである。

2. 倫理的配慮

調査への協力依頼に際しては、調査が匿名で行われること、調査へ回答しない、あるいは回答を中断することによって不利益が生じることはないこと、調査結果は学術目的のみに使用することを説明し、調査への回答を以て研究への参加の同意を得たものと判断した。なお、本論で使用しているデータは第一著者が指導した卒業研究において収集されたものである。この調査の実施に際しては、調査内容、参加意志の確認方法及び調査結果の取扱いについて倫理的に必要な配慮を十分に行っていると判断されたことから、所属大学が定めた卒業研究に関するルールに則り、研究の倫理的検討の手続きは省略されている。

3. 調査方法

ASDを描いた絵本『ふしぎなともだち』（たじまゆきひこ著）¹³⁾を用いた。この作品では、あるASD児の児童期から青年期までの成長が、周囲の人々との関わり方を通して描かれている。登場する周囲の人々は、同じクラスの子ども、異学年の子ども、教師、保護者、地域の人々など多様で、ASD児を支援するような関わり方だけでなく、非難するような関わり方も描かれている。上述のようにASDは対人行動やコミュニケーションに困難さを抱えることを特徴とする障害であるが、ASD児と他の人々との関係性が多角的に描かれていることからこの作品を選定した。

この絵本は、主人公“おおたゆうすけ”という少年が、クラスメイトの“やっくん”と交流する姿を描いている。ストーリーの概略は以下の通りである。

小学2年生の“おおたゆうすけ”が転校してきた小学校には、「ふしぎな振る舞い」をしているクラスメイトがいた。その男の子“やっくん”は、独り言を言いながら教室から出て行ってしまったり、教室へ入るよう促しても入ろうとしなかったりする。無理に言うことを聞かせようとすると、“やっくん”はパニックになってしまうこともある。クラスの子どもたちに対して先生は、“やっくん”には自閉症という障害があることを説明している。そのため子どもたちは、“やっくん”が教室から出て行ってしまったときは誰かが付き添って、“やっくん”がパ

表1 質問項目

問1-(1)	障害の状態について適切な説明があると思われますか
問1-(2)	上の問に5「とても思う」または4「思う」と回答した方は、どのような所が適切だと思われますか
問2-(1)	障害のある子どもとの接し方について適切に説明がされていると思われますか
問2-(2)	上の問に5「とても思う」または4「思う」と回答した方は、どのような所が適切だと思われますか
問3	お子さんが通う交流学級でも読み聞かせしてほしいと思われますか
問4	自閉症のあるご自身のお子さんに読んであげたいと思われますか
問5	もし、障害のないお子さんがきょうだいにいられたら、読んであげたいと思われますか
問6	この絵本は、周囲の子ども達がお子さんの障害を理解することに役立つと思われますか
問7	この絵本を読んで共感できることがありますか。あれば、お書きください
問8	この絵本を読んで共感できないところがありましたら、お書きください
問9	あなたのお子さんと、この絵本の主人公で似ているところがあればお書きください
問10	周囲の人たち(教師、クラスの子ども、保護者)に「障害」について誤解されていると思われるところがありましたら教えてください
問11	このバリアフリー絵本について感じたことがあれば、自由にお書きください

表2 5件法の項目に対する回答数 (N = 17)

	回答	1	2	3	4	5	欠損
問1-(1) 障害の状態について適切な説明がある		0	0	1	13	3	0
問2-(1) 障害のある子どもとの接し方について適切に説明がされている		0	0	3	11	2	1
問3 子どもが通った学級でも読み聞かせしてほしい		0	1	5	9	2	0
問4 障害のある自分の子どもに読んであげたかった		0	2	7	7	1	0
問5 障害のないきょうだいがいたら読んであげたい		0	0	1	8	8	0
問6 周囲の一般の子どもたちが自分の子どもの障害を理解するのに役に立つ		0	0	3	12	2	0

※回答：1「全く思わない」 2「思わない」 3「どちらとも言えない」 4「思う」 5「とても思う」

ニック状態にあるときは落ち着くのを待ち、しかし、ときには“やっくん”の行動を優しく注意したりと、“やっくん”を「包み込みように」関わっている。“やっくん”が中学生のときには、“ゆうすけ”が、いじめにあった“やっくん”を助けたこともある。学校を卒業し、大人になってから、“やっくん”は作業所で、“ゆうすけ”は郵便局で、それぞれ働くようになった。ある日、“ゆうすけ”は、仕事で失敗して怒鳴られてしまった。そこに“やっくん”がやってきて、“やっくん”流のやり方で“ゆうすけ”を励ましてくれた。“やっくん”は、“ゆうすけ”にとって気持ちの通じるともだちである。

このようなストーリーの絵本を個別に対象者に提示し、読了後に質問紙に回答するよう求めた。調査では、障害の描かれ方が適切であると考えるか、内容に共感することができるか、障害理解に役立つと考えるか、といったことを明らかにするために、水野⁹⁾を参考として作成した13項目からなる質問紙を用いた(表1)。回答方法は、問1-(1)、2-(1)、3～6は「1：全く思わない」～「5：とても思う」の5件法、問1-(2)、2-(2)、7～11は自由記述である。なお、本稿では紙幅の関係で問9「あなたのお子さんと、この絵本の主人公で似ているところがあればお書きください」を分析対象から外している。

4. 分析手順

上述の卒業研究のデータを1次データとし、量的データと質的データに分けて2次分析を行った。量的データは、項目ごとに度数を集計した。また質的データは、回答者の絵本に対するとらえ方を詳細につかむためにKJ法¹⁴⁾に準拠して項目ごとに分析を行った。具体的な手順は以下の通りである。第1段階では、意味的なまとまりを考慮して回答を分節化し、内容を表すコードをつけた。第2段階では、コードの内容が似ているものをグルーピングし、小カテゴリーを生成した。第3段階では、第2段階で得られた小カテゴリーを集約してグルーピングし、大カテゴリーを生成した。なお、以下の表3～6にある「ページ」は『ふしぎなともだち』の作品中における該当ページを示している。

Ⅲ. 結 果

量的データである問1～6の5件法の結果を表2に示す。まず、問1-(1)「障害の状態について適切な説明があると思うか」に対する回答は、回答者17名のうち「とても思う」と「思う」の合計が16人(94.1%)であり、障害の状態について概ね適切に説明されているという評価であったと言える。問2-(1)「障害のある子どもと

表3 障害の状態について適切な説明があると思うところ（問1-（2））

大カテゴリー	件数	小カテゴリー	件数	記述例	ページ
周囲の関わり方	9	クラスメイトの姿勢	6	（障害のある子） やっくんを特別視せずに接している	p.15
		教師による説明	3	「自閉症という障害でお話するのがにがて」と詳しい説明がされている部分	p.8
自閉症の行動特性	11	パニック	5	パニックを起こす様子	p.9-13
		独り言	2	独り言を繰り返す	p.4, 7, 9
		その他	4	教室のいすに座ってられない	p.6-7
その他	4	—	—	特徴的な表現がされているところはすべて	—

表4 障害のある子どもとの接し方について適切に説明がされていると思うところ（問2-（2））

大カテゴリー	件数	小カテゴリー	件数	記述例	ページ
パニックへの対処	17	無理に止めない	7	止めないことが大事ということ（止めるとパニックになり、命にかかわる様子が描かれている）	p.15, 22
		落ち着くまで待つ	4	大声を出しているときは落ち着くまで待つ	p.15
		緊張への対処	4	中学校でみんながやっくんをとめるのではなく先生を止めた！	p.22
		その他	2	ひとりごとをやっくんのふくさようなない薬だ	p.24
基本的な姿勢	8	優しく教える	4	みんなが、やっくんがいけないことをしたら、やさしくおしえている	p.15
		クラスの一員として	3	あそぶときもべんきょうするときもいっしょ	p.15
		その他	1	一般社会の中で見守っているところ	p.30
その他	3	—	—	重い自閉症のお子さんにはいいと思う	—

の接し方について適切に説明がされていると思うか」に対しては、「とても思う」と「思う」の合計が13人（76.5%）であり、これも概ね適切と評価されている。問3～5は読み聞かせに関する質問である。問3「子どもの通った学級でも読み聞かせしてほしかったか」及び問4「障害のある自分の子どもに読んであげたかったか」については、他の回答に比べて「どちらとも言えない」及び「思わない」という回答が多く、ASDのある子ども自身の所属集団や本人に対しての読み聞かせを行いたいかどうかについては考えが別れていると言える。しかし、問5「障害のないきょうだいがいたら読んであげたいか」は「とても思う」と「思う」の合計が16人（94.1%）となっており、ASDのある子どもと直接接するきょうだいには読み聞かせを行いたいという回答が多い。また、問6「周囲の一般の子どもたちが自分の子どもの障害を理解するのに役立つか」については、「とても思う」と「思う」の合計が14人（82.4%）となっている。以上から、ASDを理解すること、そしてASDのある子どもと接するきょうだいへの読み聞かせについては保護者から一定の評価がなされているが、ASDのある子ども本人に対する読み聞かせには慎重な姿勢の保護者もいると言える。

次に、質的データの分析結果を述べる。問1-（2）「どのような所が適切と思うか」の回答（表3）は大カテゴリー「周囲の関わり方」「自閉症の行動特性」「その他」に分けられた。1つ目の「周囲の関わり方」は、小カテ

グリー「クラスメイトの姿勢」「教師による説明」に分類された。「クラスメイトの姿勢」は、クラスメイトが障害のある“やっくん”に優しく接している様子が描かれていることである。「教師による説明」は、教師がASDの特性を簡潔に説明していることである。2つ目の大カテゴリー「自閉症の行動特性」は、小カテゴリー「パニック」「独り言」「その他」に分類された。これらの小カテゴリーはASDの行動特性に該当する。また、大カテゴリー「その他」に分類された回答には、ASDの特性がわかりやすく表現されていることへの言及が見られた。

問2-（2）「どのような所が適切だと思いますか」の回答（表4）は、大カテゴリー「パニックへの対処」「基本的な姿勢」「その他」に分けられた。1つ目の「パニックへの対処」は、小カテゴリー「無理に止めない」「落ち着くまで待つ」「緊張への対処」「その他」に分類された。“やっくん”がパニックになったときは、状況を悪化させないために無理に止めない、落ち着くまで待つ、“やっくん”が緊張から場にふさわしくない言動をとったときの対処方法などである。2つ目の「基本的な姿勢」は、小カテゴリー「優しく教える」「クラスの一員として」「その他」に分類された。周囲の子どもたちが、“やっくん”が不適切な行動をとったときには優しく教え、あくまでもクラスの一員として“やっくん”に接する姿勢をもっていることである。なお、一口にASDといってもその症状は様々であり、3つ目の大カテゴリー「その

表5 この絵本で共感できるところ（問7）

大カテゴリー	件数	小カテゴリー	件数	記述例	ページ
特性への理解	6	クラスメイトの対応	4	まわりの子どもたちが（障害のある子）の特性をよく理解していて、あたたかく見守ってくれている……これぞ理解だと思います	p.15
		地域社会の対応	2	障害のある子どもを区別することなく地域で育てているところに共感します	p.30
友達との交流	5	他者への思いやり	3	最後にゆうすけくんをなぐさめたやっくんですが、いつも助けられるばかりではなく、人のことを思いやることもできるのだな、と思ってもらえるとうれしい	p.37
		心がわかりあえる	2	ことばで話ができないのに、心がわかりあえる	p.39
保護者の思い	4	不安	3	「この子が何を考えているのかわからない」「大きくなったらどうなるのだろう」。知的に重いのかなあと考えた	p.13
		喜び	1	6年生を送る会でお母さんが泣く場面	p.20-21
その他	5	—	—	「どこ」という部分は難しいのですが、全体的な話の流れで、経験したところもあったり、実際にこれから「こういうこともあるかもしれない」と思ったこともあるので、すべてが共感できるところかもしれません	—

表6 この絵本で共感できないところ（問8）

大カテゴリー	件数	小カテゴリー	件数	記述例	ページ
非現実的	5	当事者の言動	3	教室を飛び出すとき、自由にさせているが、本当は安全なカームダウンさせる場所へ行かせる方がよいのではないかと思います	p.7
		クラスメイトとの関係	2	教室を出ていったやっくんが授業中にともだちがついていってなかよく遊んでいたのは現実の対応としては難しいと思われて、そんな対応をしてもらえたら夢物語だなと思いました	p.7
対応の不適切さ	2	—	—	病名告知。デリケートにとらえられる問題だと思うので、子ども達がどのように感じるかが怖い面もあると思う	p.8

他」の中に「重い自閉症のお子さんにはいいと思う」という回答があるように、これは ASD の中でも比較的症状の重い子どもへの接し方として適切なものが描かれていると言えるだろう。

問7「この絵本について共感できるところ」は数多く挙げられ（表5）、大カテゴリー「特性への理解」「友達との交流」「保護者の思い」「その他」に分けられた。1つ目の「特性への理解」は、小カテゴリー「クラスメイトの対応」「地域社会の対応」に分類された。「クラスメイトの対応」は、周りの子どもたちが障害の特性を理解しつつ仲間意識を持って接しているところである。「地域社会の対応」は、地域の人々も障害のある“やっくん”を区別することなく育てようとしている様子が描かれていることである。2つ目の大カテゴリー「友達との交流」は、小カテゴリー「他者への思いやり」と「心がわかりあえる」に分類された。前者は、“やっくん”が“ゆうすけくん”をなぐさめる場面のことである。後者は、“ゆうすけくん”が、言葉で話することが難しくても“やっくん”と心が通じていると感じていることである。3つ

目の「保護者の思い」は、小カテゴリー「不安」と「喜び」に分類され、前者は、母親が“やっくん”を理解する難しさや、“やっくん”の将来に不安を抱いている場面である。後者は、母親が“やっくん”の成長を喜ぶ場面である。大カテゴリーの「その他」は、場面を限定せず全体として、自らの経験を踏まえて共感できる、といった回答であった。

問8「この絵本について共感できないところ」は、「非現実的」と「対応の不適切さ」の2つの大カテゴリーに分けられた（表6）。「非現実的」は、小カテゴリー「当事者の言動」と「クラスメイトとの関係」に分類された。前者は、“やっくん”の言動が現実的ではないというものであり、後者は、“やっくん”とクラスメイトとの関係が夢物語のように感じられる、というものである。また、「対応の不適切さ」は、他の子どもたちへの障害の説明の仕方などに関するものであった。

問10「周囲の人たちに障害について誤解されていると思われること」は、大カテゴリーで「能力」「障害」としての認識不足」「理解不足の人の存在」「不適切な対応」

表7 周囲の人たちに障害について誤解されていると思うこと（問10）

大カテゴリー	件数	小カテゴリー	件数	記述例
能力	6	知的側面	4	知的に重くても、自閉の特性が強くても、本人なりに周りのことは理解している（しようとしている）
		その他	2	自閉症は必ず優れているところ、抜きん出ているところがあると思っている方がいらっしゃる（でも、あるのなら引き出してあげたいです）
「障害」としての認識不足	6	治る	3	祖父母は治ると……大きくなったら治ると思っていました（笑）
		その他	3	努力、頑張れば乗り越えられると思われている部分。頑張っても難しいということをわかってくれない
理解不足の人の存在	4	教師	2	教師も数人は理解されていたと思うが、特別支援教室の先生なのに、理解されていないことにびっくりすることも多々あった
		子どもへの影響	2	誤解は毎日のようにあります。例えば担任の先生に言われたことで、「目を見て話さない」「どうして顔を上げて話さないのか？」等、大人の先生も言われていましたので、それを聞いた周囲の子ども達も真似してということが続きました
不適切な対応	4	特別扱い	2	ていねいにキチンと説明してくれたらわかるのに、「○○ちゃんはいいいよ」と特別扱いをする
		その他	2	できれば関わらないでおこうという空気
その他	3	—	—	障害＝不幸、大変（家族全員）と思われている

「その他」に分けられた（表7）。「能力」はさらに2つの小カテゴリーに分類された。1つ目の「知的側面」は、理解力に関する誤解のことであり、言葉が少ないために理解力が実際以上に低いと受け取られたり、逆に、理解できていないにもかかわらず理解しているものと勘違いをされる、というものである。また、小カテゴリー「その他」は、ASDは他者と比較して抜きん出ている能力があると思われること等である。2つ目の「『障害』としての認識不足」は、小カテゴリー「治る」と「その他」に分類された。「治る」は、障害に起因する言動が将来的に治癒するものと受け取られることである。また、「その他」としては、努力をしても改善しにくいということが理解されにくいこと、障がい者であること自体を認識されにくいこと、また「自閉症」という言葉から連想されるイメージである。3つ目の大カテゴリー「理解不足の人の存在」は、小カテゴリー「教師」と「子どもへの影響」に分類された。前者は、教育現場で日々接する教師にさえ誤解されている面があること、後者は、教師など大人の誤解が周囲の子どもたちに影響を与えていることである。また、大カテゴリー「不適切な対応」は2つの小カテゴリーに分類された。1つ目の「特別扱い」は、障害ゆえに怒られなかったり、課題を免除されてしまうことである。2つ目の「その他」は、関わること自体を回避されること、強い言葉で指導すればよいと思われていることである。また、大カテゴリーの「その他」は、障害があることで不幸であるかのように思われていることなどである。

Ⅳ. 考 察

ここでは、調査結果を踏まえて絵本『ふしぎなともだち』の内容的な妥当性を検討しつつ、この絵本を障害理解教育のために活用する際の留意点を提示したい。

まず、言うまでもないことであるが、同じ診断名の障害であってもその実態は一人ひとり異なる。とりわけASDは、診断名に「スペクトラム」とあるように、症状は非常に多様である。絵本に登場する“やっくん”は知的障害を伴っていると推測されるが、ASDでも知的障害を伴わない場合もある。また、この絵本では“やっくん”のパニックや独り言などが描かれているが、これらの症状が全ての子どものに認められるわけではない。つまり、この絵本に描かれている姿はASDのタイプに過ぎない、という理解が必要であるといえる。

次に、絵本で描かれている周囲の人々の当事者への対応について検討する。障害理解教育においてこの点に言及することは少なくないと考えられるが、ASDのある子どもへの周囲からの対応は、その言動が障害に起因するものであり、本人にも統制が難しいということに思いが至るかどうか、ということによって大きく変わるであろう。例えば、絵本の中では“やっくん”がパニックに陥る場面が度々登場する。作品中では、叱るなど強い指導によってパニックという「問題行動」に対処しようとする大人が描かれている一方で、“やっくん”の行動を無理に止めさせずに待つ、という関わり方も描かれている。パニックに陥ったときには他者からの指示を理解すること自体も困難になることから、後者のような対応が適している場合が多いであろう。一般に、強い指導が意味を

持つのは、その行為が本人に統制可能な場合である。ASD については、当事者の言動の統制可能性を外部から推し量ったとしても、それは実際の統制可能性とは大きく異なっているかもしれない、という前提に立った上で、どのような対応が適切か判断する必要があるだろう。

実際の統制可能性を正確に把握することが難しい中で、ASD のある子どもにどう接すればいいのだろうか？ 一つの在り方が、絵本に登場する“やっくん”のクラスメイトの接し方である。彼らが ASD の原因をどのように理解しているか、作品中では描かれていない。しかしながら彼らは、“やっくん”の実態に即して、“やっくん”に無理をさせず、しかし必要なことは優しく教える、という関わり方をしている。また、中学校に進学したときには、“やっくん”への対応に慣れていない教師に対して“やっくん”との接し方を教えるということもしている。ASD のある子どもも、定型発達の子どもの同様の言動のスキルを練習することは大切であるが、それは、年齢にあった学習を通して成人後の社会適応を高める、すなわち ASD による困難性を伴っていても相対的に良好な生活に導いていくことができると考えられるからである（神尾・柳澤）^{15, 16)}。しかしながら、既に述べたように ASD には脳における情報処理のパターンの違いが根底に存在していると考えられ、仮に定型発達の子どもの何倍もの努力を行ったとしても期待したような結果を出すことができるとは限らない、という難しさがある。改善しにくい言動について過重な努力を求めたり、問題点として強く叱責したりすることは、それらを「できない」本人に劣等感を抱かせたり、結果として本人を心理的に追い詰めてしまう場合もありうる（栗田）⁴⁾。「できない」ことを責めることよりも、たとえわずかでも「できた」ことを褒めるなどして本人に肯定的な感情を芽生えさせるようにし、何より本人が努力を続けていけるように周囲の環境を整えることの方が大切であろう。この絵本で描かれているように、本人の実態に即した対応をし、なおかつ適切な対応方法を周囲に伝えるような人々が存在することで、ASD のある子どもの生活の質はよりよいものになると考えられる。読み聞かせにおいては、以上のようなことを踏まえて補足的な説明をすることができる。

なお、問 8「絵本の共感できないところは？」に対する「非現実的」というカテゴリーに見られるように、現実の学校現場では必ずしも絵本に描かれているようにはいかないであろう、と保護者が現状を認識している点を指摘することができる。ただ、仮に非現実的であったとしても、障害理解教育に絵本を用いるという観点からは、当事者にとって理想的と感じられる関係性がどのようなものであるかを具体的に描いているという点で、この絵本は優れているといえよう。また、本作品において全ての登場人物が理想的な対応をしているわけではない。

“やっくん”をいじめる子どもや、“やっくん”の独り言を怒鳴りつける大人も登場している。障害理解教育においては、ASD のある子どもが他の人々と異なる言動をとってしまうことは時に、いじめられる原因となることもあると、叱られる原因となることもあることを説明すると同時に、いじめたり叱ったりする以外にどのような接し方があるか、たとえば見守るなどの接し方がある、といったことを考える手がかりとして絵本を活用することもできると思われる。

問 3 及び問 4 への回答にあるように、ASD のある子ども自身への読み聞かせには慎重な考えの保護者もいるという結果も得られている。『ふしぎなともだち』では、ASD のある“やっくん”がクラスメイトの中に溶け込んで学校生活を送る様子が描かれているが、“やっくん”自身がそのことをどのように受け止めているか、その内面は描かれていない。また、そもそも ASD の多様性を一冊の絵本で描ききすることは困難であるため、ASD のある子どもにこの絵本を読み聞かせる場合には、誤解をしないよう説明を加えることが望ましいと考えられる。ASD のある子どもが実際に在籍しているクラスにおいてこの絵本の読み聞かせを行う、あるいは絵本に登場するクラス担任の先生のように ASD についての説明を子どもたちに行うときには、障害のある子どもの心情や意向に対する特段の配慮が必要であろう。

障害のある子どもへの本の普及を推進したウーリアセーター¹⁷⁾は、子どもの頃から障害とともに生きることはその子どもが本来持っている自信を失わせてしまうことが少なくない、という現実を踏まえて、以下のように述べている。

私たちは、話せない人や、ごくわずかししか話せない人、あるいは読む力のない人を、知的、感情的、社会的に、不当に低く評価しがちです。障害をもつ子どもたちは、自分たちに価値があり、周囲に対して何かを提供でき、したがって自分は社会の一員なのだと感じる必要があります。

（Ørjasæter, 1981 藤田・乾訳, 1989: 98）

1955年にノルウェーに生まれた彼女の子どものには ASD があるが、彼女は、ノルウェーで施設収容型福祉が主流であった時代に子育てを経験し、インクルーシブな教育の重要性を認識するに至っているという（攪上）¹⁸⁾。ウーリアセーターが述べているように障害のある人々を適切に評価することができるようになるためには、まず、障害のある人々の現状への理解が前提となる。障害のある子どもを育ていくためには、療育的な観点から本人に直接的に働きかけると同時に、周囲の人々の障害に関する理解を促していくことが重要であるといえるだろう。

本論では、ASD のある子どもを持つ保護者の回答から、当事者の心情について一定の知見を提示した。『ふし

『ぎなともだち』では、ASDのある子どもが、クラスメイトから受け入れられて学校生活を送る様子が描かれている。これと同様に障害のある子どもが社会の一員として生活する様が描かれた他の絵本についても、今後、インクルーシブ教育の観点から障害理解教育における有用性を検討していく必要がある。

謝 辞

本研究は、平成28年度九州ルーテル学院大学における卒業論文の一部を、著者らが二次分析した上で全体を再構成したものです。まず、本研究にご協力くださった調査対象者の皆様に深く感謝申し上げます。また、一次データの使用について快諾してくださった池福泉さん・村上祐紀さん・柴田美優さん・佐藤凜さんの4名に対しても感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 文部科学省. 特別支援教育の現状等について. 2006. [Internet] <https://www.mhlw.go.jp/shingi/2006/07/dl/s0731-7u.pdf> [参照 2020-09-17]
- 2) 文部科学省. 特別支援教育資料(平成29年度)第1部 集計編. 2018. [Internet] https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/10/28/1406445_000.pdf [参照 2020-09-17]
- 3) 文部科学省. 特別支援教育の推進について(通知). 2007. [Internet] https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf [参照 2020-09-17]
- 4) 栗田季佳. 障害. 北村英哉・唐沢 穰編著. 偏見や差別はなぜ起こる?: 心理メカニズムの解明と現象の分析. 東京: ちとせプレス; 2018. p.133-52.
- 5) 石川道子. そうだったのか! 発達障害の世界: 子どもの育ちを支えるヒント. 東京: 中央法規出版; 2015.
- 6) 攪上久子. ごあいさつ バリアフリー絵本. 2015. [Internet] <http://www.bf-ehon.net/goaisatsu> [参照 2015-09-29]
- 7) 桂 律也. バリアフリー・ノーマライゼーションを感じる絵本. ノーマライゼーション: 障害者の福祉. 2006; 26(2): 60-1.
- 8) 糟谷知香江, 坂田清美. 障害を扱う絵本のリストに関する文献の検討. VISIO. 2015; 45: 23-9.
- 9) 水野智美. 幼児に対する障害理解指導: 障害を子どもたちにどのように伝えればよいか. 東京: 文化書房博文社; 2008.
- 10) たばたせいいち. 先天性四肢障害児父母の会. 野辺明子, しざわさよこ. さっちゃんのまほうのて. 東京: 偕成社; 1985.
- 11) 糟谷知香江, 柴田美優, 池福 泉, 村上祐紀, 佐藤凜, 一門恵子. 肢体不自由の当事者はバリアフリー絵本『わたしの足は車いす』をどう受け止めるか: 障害理解教育の観点から. VISIO. 2017; 47: 17-29.
- 12) Huainigg, F.J. & Ballhaus, V. Meine Füße sind der Rollstuhl. München: Annette Betz Verlag; 2003. (ファイニク, F. J.・バルハウス, V. ささきたづこ訳. わたしの足は車いす. 東京: あかね書房; 2004)
- 13) たじまゆきひこ. ふしぎなともだち. 東京: くもん出版; 2014.
- 14) 川喜多二郎. 発想法: 創造性開発のために. 東京: 中央公論社; 1967.
- 15) 神尾陽子. ライフステージに応じた自閉症スペクトラム者に対する支援のための手引き. 東京: 国立精神・神経センター精神保健研究所; 2010. [Internet] <https://www.ncnp.go.jp/nimh/jidou/research/tebiki.pdf> [参照 2020-09-17]
- 16) 柳澤亜希子. 自閉症のある幼児への包括的アプローチ. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要. 2015; 42: 1-11.
- 17) Ørjasæter T. The Role of Children's Books in Integrating Handicapped Children into Everyday Life. Paris: Unesco; 1981. (ウーリアセーター, T. 藤田雅子・乾侑美子訳. 本は友だち: 障害をもつ子どもと本の出会いのために. 東京: 偕成社; 1989.)
- 18) 攪上久子. 子どもの本の可能性を拓いた女性たち: 国境に子どもの本の橋をかけたイエラ・レップマンと読書のインクルージョンをめざしたトーデイス・ウーリアセーター. 女性と文化: 下田歌子研究所年報. 2015; 1: 86-106.

注

- 1 「しょうがい」の表記には、「障害」「障がい」「障碍」「しょうがい」など様々な書き方が用いられているが、本稿では、人にかかるときは「障がい」(例: 障がいの者)、それ以外では「障害」の表記を用いている。