

インクルーシブ教育の課題とその乗り越え： 定型発達者の認知多様性に関する聞き取り調 査と天才論としての発達障害論とに基づいて

ENDO, Noyuri / 遠藤, 野ゆり

(出版者 / Publisher)

法政大学キャリアデザイン学会

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

生涯学習とキャリアデザイン / 生涯学習とキャリアデザイン

(巻 / Volume)

10

(開始ページ / Start Page)

85

(終了ページ / End Page)

101

(発行年 / Year)

2013-02

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00008811>

インクルーシブ教育の課題とその乗り越え

— 定型発達者の認知多様性に関する聞き取り調査と 天才論としての発達障害論とに基づいて —

法政大学キャリアデザイン学部講師 遠藤 野ゆり

1 はじめに

(1) 発達障害をめぐるインクルーシブ教育の現状と問題の所在

①発達障害とインクルーシブ教育の現状

インクルーシブ教育 (inclusive education) という謳い文句のもとに発達障害児の通級指導が認められるようになった2006年以降、通級による指導を受けている児童・生徒数は、6894人(2006年)から25181人(2011年)へと、急速に増加している¹⁾。2002年に公立学校の通常学級の担任教師に対して実施された意識調査では、6.3%の子どもが発達障害を教師に疑われていることが明らかになり²⁾、2012年の同様の調査でのその割合は6.5%³⁾と、微増に留まっている。そうであるにもかかわらず、通級指導を受ける児童・生徒数が大幅に増えていることは、従来ならば通常学級で指導を受けていた子どもたちが、通級指導を受けるようになった、という教育現場の変化を現わしている。

たしかにこうした変化は、特別な支援を必要としている子どもたちが、彼らの特性に適した教育を受けられるようになったことを物語っている、といえよう。また、2005年以前の、発達障害児の特性への配慮のない教育システムしかなかったことによる、いわゆる発達障害ではない「定型発達」の子どもたちや、教師たちにかかっていた様々な負担が、軽減されつつあることもたしかである

う。

しかしながら、発達障害のある子どもたちが定型発達者のための通常教育から離されるということは、国連によって示されている以下のようなインクルーシブ教育システムづくりの理念を十分に反映している、といえるのだろうか。すなわち、「障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とする」ための、「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」づくりである⁴⁾。この仕組みの中では、「障害のある者が教育制度一般から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な『合理的配慮』が提供される」ことが必要である、とされる⁵⁾。この理念にのっとりれば、発達のそれぞれの特性に適した教育だけでは不十分であり、障害の有無に関係なく人びとがそれぞれの特性に応じて社会の中で共同的に生きられるための教育こそが、インクルーシブ教育なのである。その点で、現在のインクルーシブ教育における発達障害をめぐる課題は、いまだ多く残されている、といえよう。

②インクルーシブ教育の課題

それどころか、通級指導自体が、インクルーシブ教育とは別の方向に学校教育や社会教育を導いてしまう危険性も、否定できない。例えば、筆者はしばしば学校教師から、「発達障害の子どもが

最近増えた」という実感を聞くことがある。上述した文部科学省の調査結果からも明らかなように、脳の器質的問題とされる発達障害者の割合が急速に上がる、とは考えにくい。ということは、教師たちの実感は、かつては障害があると思わなかった子どもたちが障害のある子どもに映るようになった、という教師にとっての現われの変化を意味していることになる。専門家でさえその診断には慎重にならざるをえない発達障害⁶⁾についての教師の上のような実感は、障害はないとしても教育上の様々な困難を抱える子どもたちが多く、という学校教育の現状を示しているだけではない。上で述べた、通級指導を受ける発達障害児数の急速な増加は、通級指導が、障害のある子どもたちを通常学級から排除してしまう動きにつながりかねない、という危険性をも表しているのではないだろうか。

(2) 先行研究の検討と課題

①発達障害と社会にまつわる諸研究

発達障害をめぐるこのような現状に対し、先行研究は、学校との適応や支援の在り方等様々な観点から、問題のあぶり出しや解明に取り組んできた⁷⁾。とりわけ近年は、共生社会という視点のもと、発達障害者の学業修了後のキャリアサポートも注目されるようになってきている。例えば『LD研究』は2011年に特集として「就労支援とキャリア教育」を組んでいる⁸⁾。あるいは高齢・障害者雇用支援機構障害者職業総合センターは、発達障害者の企業における就労・定着支援の現状について調査を行なっている（高齢・障害者雇用支援機構障害者職業総合センター、2011）。また、石井・池嶋は、発達障害者が企業の人材としてどのようにスキルを磨く必要があるかを論じている（石井・池嶋、2011）。

しかしながら、こうした研究をふまえた発達障害者へのキャリアサポートの現状は、様々な点で、十分とはいえない。というのも、それは、定型発達者を基準とした社会への障害者の適応、という枠組みの中で考えられているからである。この

ことが端的に現われるが、発達障害者に対する支援の実態である。行政によるサポート体制の不備⁹⁾に加えて、そのプログラムがしばしば、障害者自身の特性を生かすものというよりは、パソコン等の基本的操作や、いわゆるソーシャルスキルトレーニングといった、ハンディキャップを乗り越えるための技法に偏っていることは、大きな問題である。というのも、こうした支援である限り、それは、定型発達者にとってのあるべき社会に、定型発達者の観点から見て能力・機能不足を備えた発達障害者を無理やり位置づけようとする働きかけであることも、否定できないからである。

そもそも一般に、障害は、機能障害、能力障害、ハンディキャップに分けられ、例えば仮に視力が0.01の近視は、眼の筋肉や視覚能力において障害があるとしても、高度に発達した医療技術のおかげで、たいていの場合はハンディキャップを被らずにすんでいる。すると、発達障害に関しても、その障害によってハンディキャップを被ってしまう社会の仕組みそのものが、障害を障害たらしめている、ともいえる。したがって、問われるべきなのは、彼らにハンディキャップを被らせてしまう社会そのものでもあるのではないだろうか。

こうした主張と呼応する形で展開されるのは、発達障害を肯定的に捉えようとする動きである。例えば発達障害に希望を見いだす児童精神科医の石川らは、発達障害という診断の意味について捉えなおし、周囲の支援も含めた発達障害の意味の再考を促す（石川・高岡、2012）。しかしながら、発達障害者が現に社会でハンディキャップを被っていることはたしかであり、その辛さを、当人や周囲の人のたゆまない努力によってのみ解決させようという姿勢では、定型発達者はいつまでもこの問題の当事者とならない。とりわけ、発達障害者と定型発達者が学校教育段階で交流をもちにくくなっている現在、共生社会という言葉は、定型発達者にとって、響きの良い形ばかりの言葉となってしまう危険性が多いにある。したがって、社会もまた問われるべきという観点からは、発達障害者や定型発達者を単に区別するのではなく、

それぞれの生得的特性が丹念に明らかにされ、相違点と同様に共通点が、あるいは定型発達者同士の様々な相違点が明らかにされる必要がある、といえることになる。とりわけ、発達障害の原因とされる脳の器質について、あるいはその認知機能について、定型発達者の発達や機能も同時に解明される必要があるだろう。

②発達障害の認知特徴に関する研究

たしかに近年、脳科学や神経科学の学究成果と協働しながら、発達障害者の認知特徴を明らかにする研究が、盛んに行なわれるようになってきている。その一部だけでも垣間見ると、例えば北山は、自閉症児が線画で描かれた6つの表情のどこを注視するのかについての実験研究を行なっている（北山，2008）。また、鈴田は、身体の動きのぎこちなさや発声・発話等の未発達が観察される発達障害児14名に関して、彼らの「さんぽ」という歌遊びの仕方を観察し、その音声情報処理段階を5つに分類し、支援の実践方法を探っている（鈴田，2010）。また、心理学者の室橋は、発達障害における認知科学的問題を整理・概観し、音韻処理や視覚処理、ワーキングメモリーといった認知科学的観点から、発達障害のメカニズムを解明している（室橋，2010）。

発達障害者の認知特徴に関するこうした膨大な研究は、彼らの視覚、聴覚等の生得的特徴をかなり詳らかにしている。しかしながらこうした研究では、やはり、発達障害者の特性を、定型発達者のそれと比較した結果が示されているにすぎない。すなわち、たしかに鈴田のように、発達障害者に対する実践的支援方法を明らかにする意図でなされた研究であるとしても、定型発達を「正常」とみなし、障害はその正常からの不足や逸脱とみなす、という学問上の前提に立っていることは否定できない。もちろん、発達障害者の認知能力が、いわゆる定型発達者よりもしばしばはるかに高いことは、例えばサヴァン症候群等の名前で一般にもよく知られている¹⁰⁾。このように、発達障害者の認知特性は、必ずしもネガティブに捉えられ

ているだけではない。こうした観点から、発達障害は、機能や能力の不足ではなく、「発達の凸凹」といった言い方をされることもしばしばある。

しかしながら、多くの先行研究では見過ごされていることだが、本来ここで留意すべきなのは、認知の偏り、すなわち発達の凸凹は、必ずしも発達障害者に限定されるものではない、という点である。自身が思考方法にかなりの認知的偏りを有している、建築家の岡は、「一般の人々の中にも認知の偏りがあり」（岡，2010，p.79）、人がもっている五感に対応する「感覚器の感度」も「人によって…違う」（岡，2010，p.24）、と主張する。これは、障害を肯定的に捉えようとする営みとは異なり、個体の能力差に注目するのではなく、認知能力全般が個人によって様々に偏っていることを明らかにする姿勢、といえる。

こうした研究動向からすると、発達障害者と共生できる社会や教育システムづくりに不可欠なのは、定型発達を「正常」とみなす枠組みを一度捨象し、人間のもつ様々な違いに再び目を向けることである、といえる。そうすれば、従来の発達論に依拠している現代社会の偏りや、従来の発達論に囚われない新たな発達概念といったものが、明らかになるであろう。そこで本稿では、その端緒として、上に述べた岡の研究に基づき、共生という観点からみた発達障害者の特性とは何なのかを、いま一度確認したい。そして、「遅滞」や「逸脱」や「凸凹」といった概念では切りとることのできない、発達の個人差の多様さや多元性について、筆者自身の聞き取り調査に基づき、例証したい。

2 発達論の多元性

(1) 映像思考と言語思考

①岡論の意義

建築家の岡は、アントニオ・ガウディやルイス・キャロルといった、発達障害があっても天才的な建築・文芸活動を行なった人びとの認知特徴を新たな観点から整理し、従来議論されてきた「凸凹」の内実を明らかにしている。岡のこの論は、

次の二つの点で、注目に値する。一つ目は、いわゆるサヴァンのような、非常に限定されて他の能力からは独立したかのように見える、それゆえそこにしか注目されにくい特殊な能力を、その認知構造から読み解き、一個の人間において時に光を当てられ時に影に隠れる、人格的能力全体として明らかにしたことである。二つ目は、その際に、「短所は別の視点から見れば長所」といった二元的な個性論ではなく、後に詳述するような、映像思考と言語思考、全体優位性と局所優位性といった、多様な観点から多元的な発達論を展開していることである。岡自身が映像思考者であるがゆえに描かれる、言語思考者にとっての想像を越えた映像思考の世界は、それだけで注目に値する。

②映像思考とは何か

岡は、発達障害者が定型発達者かという問題設定より前に、映像思考か言語思考かという、思考方法についての問いを立てる。言語思考の方がマジョリティのために理解されにくいのが、私たちの中には、言葉を用いるのではなく、映像を用いながら思考する者がいる、というのである。その思考方法について、岡は自分自身の体験に基づき、次のように述べる。「読んだものを一旦映像に変換し理解をしたところで、今度はノートに手書きする等の努力が必要であり、しかもそのようにして手作業を積んで覚えたとしても、「そのうち言葉は消え、映像での理解でしかなくなって」しまう（岡，2010, p.292）。それゆえ、「映像で長期保存している内容を、あらためて言語で表現しようとすると、今度は言葉を一から組み立てていくようなたいへんさにみまわれ、どうしても時間がかか」る、と（岡，2010, p.292）。とはいえ、こうした特殊な思考方法であるからといって、岡自身はおそらく発達障害者として診断されたり、疑われたりはしていない。「聴覚から言葉を覚え理解し、知識として積み上げ、そこで考える」ということが「自分の中の回路にはない」にもかかわらず、「文を書き、知識を使い、比較検討もし、ものごとくもデザインし、室内設計の仕事も」する（岡，

2010, p.16）等、彼女は社会で有用な人材として活躍している。

岡によると、映像思考の能力は主に、次の二つの力として現われる。一つ目は、「映像で記憶し、それをもとに考える」力であり、二つ目は、「映像でコミュニケーションをする」力である（岡，2010, p.36）。前者の能力においては、「映像思考のもとになるのが、映像のままの記憶」であり、「映像思考の人の脳裏には、現実の眼から見えるものとは別にモニターがある、という（岡，2010, p.38）。言語思考者にとっての記憶とは異なり、「過去の記憶などは、映画のように色彩豊かで動きもともなう当時見たままの画像が映る（岡，2010, p.38）。こうした能力において、「映像になりやすい具体的なことは良い」が、「映像に変換されにくい言葉は」、すなわち抽象概念等は、「映像にならないがために記憶として残りにくい」（岡，2010, p.38）。しかし「文章の内容をいったん映像化しておく、かなり長い間、時には何十年の間忘れることなく保存」することができる、という（岡，2010, p.38）。映像思考経験のこのような記述を見ると、言語思考との違いが際立ってくる。言語思考者の多くは、過去に視覚的に知覚した事柄のすべてを、写真のように完全に記憶に留めることもできなければ、まず映像が浮かびそれを言語に変換していくような思考過程も経ない。

こうした違いがさらに際立つのが、後者の映像を介したコミュニケーションである。岡によればそれは、例えば親子が双方とも映像思考者である場合に、「子どもが今行きたい場所をイメージしていると、親の映像にも同じ場所のイメージが映り、言葉で言わなくても子どもが行きたい場所や、考えていることが分かってしまう」（岡，2010, p.38）といった形で生じる。

以上のような岡の記述に即せば、抽象化や形而上的レベルでの概念理解を高度な知力とみなしがちな私たちの社会が、言語思考に極めて偏り立脚していることが明らかになる。例えば「抽象」という概念は映像化しにくいために、それ自体を明確に捉えたり、言語でもって記述することは、映

像思考者には困難が伴うのであろう。しかし、だからこそ、「抽象」という概念を言語的に説明できないことは、思考や知的作業の能力不足ではなく、その表出の違いでしかないはずなのである。

もしも仮に、映像によるコミュニケーションこそが求められる社会であるならば、非常に多くの者がコミュニケーションスキルの不足を非難されることになるだろう。言語思考者には、いわばテレパシーのようなこうした能力は、異界のものにさえ思われる。このことは、逆を返せば、映像によるコミュニケーションを主とする映像思考者に対し、私たちは、彼らにとっての異界の作業を、「常識的」で「普通」のこととして日々要求している可能さえある、ということでもある。

③天才と発達障害

さらに岡は、映像思考のメカニズムについて、次のように解説する。映像思考者は、五感の中でも視覚が優位に働き、他方、言語思考者は、聴覚が優位に働く。こうした視覚や聴覚の優位性について、岡の身を置く建築の世界や、あるいは美術の世界では、五感の中でも視覚が際立って高い感受性を備えている者がいること、多くの人が聴覚を主としているのに対し、そのような人を視覚優位と呼ぶといったことは、既によく知られている¹¹⁾。特に、視覚優位者の中には、「奥行き感のある三次元に、人の動きや太陽の動き（影）などといった『動き』を意識できる場合には、時間軸が加わることになり、つまりは四次元といった動く映像で思考ができる」（岡，2010，p.33）者がいる。こうした観点から、岡は、2013年現在も建設中のアントニオ・ガウディのサグラダ・ファミリアが、空間性のみならず時間性においても展開される建築物であることを、彼の若い頃のスケッチ等と共に、紐解いている。

また、視覚優位者がマイノリティであり、それゆえ「天才」としての才能を発揮することがよく知られているとはいえ、「天才」には聴覚優位者もいることを岡は明示する。そして、独特で複雑で繊細な比喩表現や修辞技法を駆使した文芸作品

『不思議の国のアリス』等を著したルイス・キャロルが、相貌失認等を伴う発達障害者であったことを明らかにする。

さらに、様々な分野で活躍する天才の認知特徴を明らかにするうえで、岡は、次の二つの対概念を導入する。一つが「全体優位性と局所優位性」（岡，2010，p.40）であり、もう一つが、「視覚認知の中の『色優位性』と『線優位性』」（岡，2010，p.41）である。前者について、岡は、「全体優位性の能力とは、細かいことより大きな全体的なことへの関心を示し、局所優位性の能力は、全体的なことよりも細かいことや局所へののみ、関心を示す認知特徴」（岡，2010，p.40）がある、とする。また、視覚優位の全体優位者には建築学等が適しており、他方聴覚優位の全体優位性は、交響曲を作曲する音楽家に求められる資質の一つである、という。さらに、後者については、例えば線優位のモディリアーニと色優位のワイエス等、同じ画家であってもそれぞれの視覚特徴に応じて画風が異なることを論じている（cf. 岡，2010，p.40以下）。

(2) 岡における課題

以上のような岡の指摘は、私たちの認知特徴が、いわゆる感覚器官の感度の違いのみならず、同じく優位に働く場合の視覚に関しても多様な違いのあることを明らかにしてくれる。しかも、知覚能力の偏りは、知覚のみならず、思考方法や経験構造にまで根本的な違いを生む。また、例えば言語思考者にとっての映像思考者の経験を知ることの驚きの大きさは、他者は自分と同様の仕方経験や認知を行なっているであろう、という私たちの思いこみが、いかに強固なものであるかも明らかにする。さらに何よりも重要なのは、認知や経験は、例えば「抽象概念の理解度」といった測定、すなわち発達の遅れや不全として現在医療や心理学において測られる側面以外にも、多様で多元的で多彩な側面を備えている、ということである。それは、例えば局所優位性と全体優位性といった比較によって初めて明らかになるものであるが、

その比較は、比較すべき観点があることを発見できる者によって初めてもたらされるものである。ということは、私たちにはいまだ発見できていない、認知や経験の個体差を測る様々な指標が、多く残されている可能性が多いにあるのである。

しかしながら、岡の論は、天才と呼ばれる、類まれなる力を発揮できた人びとの認知の解明によってのみ、発達の多元性を例証しているという点で、教育学的に大きな課題を残している。というのも、発達障害のある多くの者は、現代の社会において現にハンディキャップを被らざるをえないのであり、場合によっては通常学級からの排除や、他者との豊かな人間関係の阻害や、貧困・低学力等他の問題と絡んで複雑化した学校教育・社会への不適応といったさらなる問題にからめとられているからである。岡が指摘するように「認知の偏りの際立つ人の中には…社会の中では、認知の偏りから生ずる才能を生かしている人々も多く」（岡，2010, p.17）いるのであれば、認知の偏りによるハンディキャップに苦しむ人々がいかにすればその才能を生かせるのかを考える必要がある。

発達障害者に特別な、すなわち通常のを排除した教育や就労支援を行ない、彼らに定型発達者優位の社会へと適応してもらうのではなく、共生社会の側からこの問題にアプローチするには、次の二つの方法があるといえよう。一つ目は、先行研究ですでに積極的に取り組まれているように、障害と思われてしまう特性に備わっている様々な才能を明らかにし、その力を生かせる社会を模索することである。そしてもう一つは、私たち個々人が、障害者としての診断基準に該当するかしないかにかかわらず多様な発達特性や認知特徴を備えていることに、自覚的になることである。

筆者は、この後者の目的のもと、20名に聞き取り調査を行ない、私たちの記憶再生や他者の捉え方等々が、非常に多様であり、一概に分類可能ではないことを例証したい。そこで次に、この聞き取り調査の結果をもとに、発達の多元性について明らかにしたい。

3 発達と認知の多様性

(1) 聞き取り調査の概要

筆者は、2012年11月から2013年1月に、10代から30代までの20名の男女に、聞き取り調査を行なった。そこでは、①ひとまとまりの出来事の再想起〔=思い出すこと〕の仕方、②具体的場面の再想起における視点の移動の可・不可、そして③他者の表象や知覚の特徴の3点について聞き取りを行なった¹²⁾。

調査に協力してくれた20名の属性等は表1のとおりである。なお、10代、20代の男女は共に大学生であり、30代の3名は社会人である。20名のうち、発達障害という診断を受けたり、日常のコミュニケーションに不具合を抱えている者はいない。ただし後に詳述するように、NさんとOさんの2名は、周囲から「天然」と評されることがしばしばある、という。

Aさん	20代女性	Kさん	30代女性
Bさん	20代男性	Lさん	20代女性
Cさん	20代女性	Mさん	20代男性
Dさん	20代男性	Nさん	20代男性
Eさん	20代男性	Oさん	30代男性
Fさん	20代女性	Pさん	30代女性
Gさん	20代女性	Qさん	10代女性
Hさん	20代男性	Rさん	20代男性
Iさん	20代男性	Sさん	20代男性
Jさん	20代男性	Tさん	20代男性

表1 調査協力者の属性

(2) 調査結果と考察

本調査を通じてまず明らかになったのは、再想起やかかつての出来事の再生といった操作を日常的にどのように行なっているのかを言語化することは、当人にとっても非常に困難だ、ということである。日常素朴に、どのような仕方でも思考し、どのように人を思い浮かべているのか、という筆者の問いに対し、自分の経験を語るのに苦勞するイ

インタビューがかなり多く見られた。また、実際のそうした経験を言語化することは、多くのインタビューにとって未体験のことであり、言葉で語られた内容がかなり曖昧だったり、あやふやなこともしばしばあった¹³⁾。また、本調査への協力者は、筆者の身近な人たちであり、それゆえ本調査はいわゆる抽出調査ではない。こうしたことから、本調査の結果は、人々の発達や認知特性の多様性の例証とはなりえても、その多様性のすべてを明らかにするものでも、それぞれの特徴がどの程度の割合の人に有されているかを明らかにするものでもない。

調査のこうした性質から、本章では、インタビューの語りに見られた特徴的な体験を並べて掲載し、その意味について筆者なりの見解を、考察として付記することにする。

①出来事の再想起の仕方

a) 視覚以外の記憶

本調査では、過去のひとまとまりの出来事について思い出す、すなわち再び想起する作業をしてもらった。また、再想起して思い浮かべた像を絵に描いてもらった。絵は、すべての調査項目に関して描いてもらった。すると、その思い出し方には、次のような特徴が見出された。

まず、出来事からの時間の経過に伴って、聴覚的な記憶、あるいは温度や匂いやその当時に感情についての思いは色褪せるのに対し、視覚的記憶は比較的鮮明なままの者が多い、ということである。例えば「就活の説明会で、熱気がすごくて、苦しいぐらいで、今思い出してもあの熱気にやられる感じがする」(Aさん)というように、最近の出来事については、温度や湿度、自分の感情等を、追体験するように思い出せる者がいる。しかし2年以上昔の出来事となると、「その日暑かった」とか、「理不尽だなんて思ってたけど、今は、まあしょうがないかと思ってる」(Bさん)というように、当時感じたことを追体験するのではなく、意味として理解している者がほとんどである。

さらに、今回のように意図的に何かの場面を思

い出す際だけでなく、過去の出来事について話題にしている場合には必ず映像を伴う、という者は2名である。またそのうちの1名で、音楽サークルに所属し、かなり熱心な活動をしているというCさんは、どれほど昔の出来事であっても、その映像記憶には、音声記憶が常に伴うという。

何かを思い出すときには、必ず、映像があります。[さっき、a先生の飲み会の話したけど、そのときも飲み会の様子が浮かんでいたの?]そうですね。っていうか、普通そうじゃないんですか? [人によるみたいだねえ] そうなんです。[ちなみに音声も再現されているの?]そうです。絶対に音声があります。[さっきの飲み会だったら]あー。騒がしかったんですよ、すごく。うるさいなーって思ってた、みんな酔ってるし。そのときの音とか、そのままよみがえってきます。音声の方がはっきりしてて、音声のおかげで細かい映像が出てくるみたいな感じ。(Cさん)

[]内は筆者のセリフ。仮名のうち小文字は調査協力者以外を示す。以下同様。

今回の調査で、音声記憶が常に伴うと答えたのは、Cさんのみである。記憶の再生に伴う知覚の語り手ごとのこうした違いは、岡が指摘するように、私たちの感覚器官そのものの個人差が大きいことを実証してくれる。しかもその違いは、単に記憶としてストックされるものの違いだけでなく、再想起の仕方や、他の知覚情報の触発の仕方そのものの違いまでも生みだす。

すると、こうした語りからだけでも、私たちの認知にはかなりの個人差がみられる、といえることになる。

b) 動画記憶と静止画記憶

さらに、ひとまとまりの出来事の記憶の仕方そのものにも、個人差があった。出来事を動画のように記憶している者は17名であり、他方、写真のように静止画で記憶している者は3名であっ

た。動画のように記憶する者は、さらに、その動画を再生する際に「速回し」のようになる者と、一部の映像が抜け落ちる者に分かれた。また、どれほど長い時間の出来事であっても、再生にかかるのは、5～20秒程度とごく短い時間であった。速回しと一部欠如の再生方法いずれにおいても、速く再生されたり、欠如している場面で「何が起きていたか」という当時の出来事の意味は理解されている、という。

他方、写真のような記憶について、例えばDさんは次のように述べる。

[2、3年前のことを思い出してみてください] なんでもいいんですか。…はい。[長い時間ですか] 一瞬です。写真みたいに覚えてるんです。[その前後の出来事は覚えていますか] 覚えています。でも、動画再生は…ていうか、写真みたいに、パシャ、パシャ、パシャって感じで。[何枚ぐらい?] 4,5枚かな。[全部でどのぐらいの時間の出来事ですか] 3時間ぐらい。[略] 2年ちょい前の出来事です、それは。[動画再生できる思い出はない?] 動画再生ですか…それは、無理です。[略][その画面に] 背景はあるけれど、音はないですね。音は音で、別のものとしては思い出せませぬ。その場面の、写真とは関係ない場面での音を再生はできるんですけど。音は実際に聞こえるみたいに思い出することができるけど、映像との結びつきはないですね。(Dさん)

[] 内は筆者による補足、以下同様。

上にも述べたように、一般的には、時間が経過すると共に記憶は曖昧になり、再想起できるものは少なくなる、と考えられる。ところが、Dさんによれば、最近であるかかなり昔であるかにかかわらず、出来事を、動きを伴った映像としては記憶できない。その意味では、Dさんの視覚情報量は極めて乏しい、といえる。すると、彼の経験においては、a) で述べたような、視覚以外の情報が、視覚情報とは隔離した形で記憶されるという

現象さえ起きるのである。

したがって、記憶の情報を、単に五感のいずれかの部分がより働くか、という観点からのみ調べるのでは、知覚の多様さは測り知れないことが明らかになる。

②視点変更の可・不可

a) 多様な角度からの認知

②の具体的場面を思い出す際に、視点を変更できるかどうかについては、次のように尋ねた。「それぞれの思い出している場面は、その人自身の立場から見ているために、自分自身の姿は見えていないが、例えばカメラの位置を変えるような仕方では、自分自身を見ることが出来るか。」この問いに対し、「うーん、頑張ればできます」(Eさん) というように、かなりの困難や限界を伴いながらも可能な者が3名、難なくできると答える者が15名おり、できないと答えた者が2名である。

このときインタビューーは、視点変更の作業をそれぞれ試している。視点を変更すれば、おのずと、視野に自分自身の身体が入ってくる。その際には「自分のちょっと後ろから見るから、自分の後頭部が見える」(Fさん・Gさん・他多数) 者もいれば、「自分の真横から見る感じ」(Hさん) になる者もいる。このように自分の姿を捉えることを、岡は、「客体視」と呼ぶ。岡によれば、客体視とは、「たとえば自分のいる姿を部屋の斜め上から眺めるというように、自分自身を外からの視点で見る」(岡, 2010, p.169) 能力である。こうした力は、「視覚優位の人の中で特に『動き』のある映像記憶を持つ人」の特徴である、という(岡, 2010, p.168)。

しかし、本調査の上の結果からは、視覚優位というマイノリティに特有の能力を、15名もが備えていることになり、岡の主張とは異なる結果のようにも思われる。ただし、本調査では、空間内の自分自身の正確な位置を常に把握できる、といった本来の意味での客体視を備えている者はおらず、その意味では妥当な結果だと考えられる。

すると、客体視は、岡の主張とは異なり、可・

不可に二分される能力ではなく、その能力の程度はかなりのグラデーションをもって捉えられる必要があるだろう。その中には、「基本的にはできない」(Dさん)者もいれば、正確な空間認知能力までなくとも、次のように、日常的に客体視を行なっている者もいる。

自分を、真上から、ちょっと斜め上から見る感じです。それで、先生がここにいる、自分と、他の同級生もここで。頭が見えてる感じ。[略]角度は…自分の自由に変えられます。どこにでも行けますね。[普段からそういう別の角度でやってる?]。…妄想してるってことですか? (笑)でも、たしかに日常的にやってるかな。ポーっとしているときに。(Bさん)

Bさんの語りに即せば、自らのこうした作業について、Bさん自身が最初は「妄想」といった表現を用いるように、あまり自覚的ではないことがうかがえる。にもかかわらず、無自覚のうちにこうした作業を行なうことは、Bさんの認知能力に大きく寄与しているのではないだろうか。このことは、同じように客体視を行なっているIさんの語りから、より明らかになる。

私の場合、半ば無意識で、いつも、自分の角度から見ているのと同時に、他の人の角度から見ているのを思い浮かべてみたいのです。[大学の授業の場面で] bさんから見たら今こう見えてるよな〜とか、考えてますね。自分も含めて [見えている]。だから、私から見たら、遠藤先生 [=筆者] は正面が見えてるけど、bさんのところからは、遠藤先生の左側の顔が見えるじゃないですか。そしたら左側の遠藤先生が見えるようになる。…どうやってるんでしょう、多分これまで見た顔とかで、勝手に記憶の再生みたいなのをしてるんでしょうね。物を見てるときも、裏面とかからがわかる。[じゃあ、この筆箱はどう見

えるの?] これは、まず私の角度から、灰色のところが見えて、ここがオレンジだから、なんかこういう入れるところがあるんだろうなって思っ。[裏面を見る]あ、ちょっと違った。これは予想できないですね(笑)。だから、見たことがないものは間違えるんだけど、でも、こういう感じで、先生の側から見たら、こういうふうに見えてるのかなっていう予想をいつもしてます。こう、カメラがぐるーっと360度回っている感じで。(Iさん)

Iさんは、視点を変え自らを客体視する力によって、物的知覚においても、360度あらゆる角度からの視覚的把握が可能であるだけでなく、日常的にその作業を行なっている、というのである。その作業は、Iさん自身が語るように、様々な映像を統合することによって成り立っており、当然のことながら実際に知覚していないものを知覚する際には、誤りも生じる。しかし、こうした意識操作を日常的に行なうことにより、物の現われも、あるいは知的な様々な作業における事柄の現われも、あらかじめ先取りするような仕方での認知が常に可能となっているのではないだろうか¹⁴⁾。

b) 自己表象の困難さ

他方、角度を変えると自分自身の姿を思い浮かべられない、という者も2名いる。うち1名は、基本的には視点を変えることができないというDさんであり、もう1名は、角度を変える試みを頼む前に、場面を思い浮かべた最初から俯瞰する映像を描いたJさんである。

人とか、何か思い出すっていったら、いつもこの角度です [斜め上から見た図を指さす]。[これ、Jさんはどこにいるの?] 本当はここにいるんです [空白になっている中央部分を指す]。[自分の姿は描いてないけど、自分で見えてないの?] そうですね、自分は見えない。俺、何かを思い出すとそうなんですよ、上からで、そこに自分はいない感じで

す。[そのとき見えていた映像そのままを思い出すことはできるの?] あ、できますよ [紙に描く]。[それでも自分はいないんだね] それは、自分の見たまんまだから、自分は見えません。[あ、そうか (笑)] (Jさん)

[先週の授業風景を思い出してみたら?] あ、これだと、[自分と位置の近い] c君の角度からは見えるけど、そのとき… (苦笑) 自分だけ見えません。角度は変えられるけど、自分だけいません。教室の前の角度からは、…入口らへんだったらなんとか行けるけど。奥に行くともう [視点変更は] 無理です。前から見た場合でも、自分はいないですね。…そこまで [=前の入り口付近] は実際に行ったことがありますね。でも、前の奥の席は、行ったことがないです。(Dさん)

JさんやDさんは、角度を変更すると自己像が結ばない、という。また、子どもの頃の記憶については、「サッカーの試合で、自分が決勝点を決めたくて、その写真があって、こう、後ろから俺が撮られてる。[視点を変えようとする] それが見えてきます」(Eさん) と語るEさんのように、自ら自己像を描きだすのではなく、実際に知覚したものに頼らざるを得ない者もいる。他方多くの者は、実際には見たことのない後頭部や背中も含めた、自分自身の姿を思い描くことができる。このことは、何を意味しているのだろうか。

私たちは、通常自分自身の外観を、鏡や写真の像を通して捉えることが可能である。しかしそうした情報を感性的に知覚する時機は限られており、日常的には、そうした情報の少ない中で生きている。にもかかわらず、いやむしろそうだからこそ、私自身が他者の眼にどのように映っているかは、しばしば重要な問題となる。例えばKさんは、「たいていの場合、今どんな表情を自分がしてるか、意識してます」(Kさん) という。Kさんのこうした実感は、大なり小なり、多くの人に共有されるものである、と筆者は考えている。

すなわち、私たちの多くは、実際に他者の視点から自分自身を眺めることができないにもかかわらず、他者にとっての今の自分自身の現われを意識している。ところが、JさんやDさんは、他者の立ち位置へと、あるいは天井から俯瞰するように視点を動かすと、自己像を結ばなくなってしまう。すると彼らは、他者の視点からは自分自身がどのように映るのかを、自覚しにくい中で生きていることになる。それが、当人に自覚される次元で、不安として現われるのか、それとも自省性の欠如として現われるのかは定かではない。しかし、彼らの在りようは、例えばKさんの日常的な在り方や意識の仕方とは、大きく異なっていることがうかがえる。

③他者の表象の仕方

a) 他者の再想起

2) では、自己の表象の仕方に関する違いが明らかになった。次に本項では、他者の表象の仕方の根本的な違いを、明らかにしたい。

調査の③については、その場にいない誰かを自由に選択してもらい、どのような像が浮かぶかを尋ねた。その結果、他者の思い浮かべ方そのものにさえ、多様さがあることが明らかとなった。

まず、ここにいない他者の顔を、再び想起する、すなわち思い出すという再想起においては、選択した他者を実際に知覚した場面を思い浮かべる者と、その他者の「いつもの顔」を思い浮かべる者と、実際には知覚したことのないその他者の「表情のない顔」を思い浮かべる者との3つに分かれる。さらに、実際に知覚した場面の顔を思い浮かべた者の多くは、筆者のさらなる問いによって、「いつもの顔」を思い浮かべることができ、逆も同様であることがわかる。ただし、具体的場面を思い浮かべた者の中には、「いつもの顔」を思い浮かべられない者も2名いる。

例えばLさんは次のように述べる。

その人の一番最近に会った姿を思い出しますね。だから、見えてた角度のまま、です

ね。〔例えばdさんを今思い出したらどんなふうに思い浮かぶ?〕あー、dちゃんは、先週の授業の後、そのエレベーターで会ったんですよ。で、そのとき私は出口近くにおいて、dちゃんは奥の方において、混んでたからよくは見えなくて、でもあのいつもの小っちゃい感じで(笑)すみっこにいたから。それが思い浮かびます。なんか、こちらへんに〔自分の背後を指さす〕。(Lさん)

他方、Kさんは、再想起において、Lさんよりさらにリアリティを伴った表象をすることが語られる。

私はいつも、その人の直前に会ったところが浮かぶんです。位置も、そのとおりに。だから、前にみんなでランチしてて、eちゃんが途中で用事があって帰っちゃったのね。で、私はこの隣の席にeちゃんがいたから、そのときもまだいる気分で、『eちゃんがさ』って言って手をこうやって〔隣の人の肩に手をかける仕草で〕ぼんぼんってやったの。そしたらみんなが怪訝な顔してて…あれって思って。〔略〕そのときは、椅子があって、その椅子に[eさんの映像が]重なる感じなんです。だから今だったら、eちゃんのそのときの位置がちょうど今の遠藤さん〔=筆者〕の辺りだったから、遠藤さんに重なる感じで思い浮かぶんです。(Kさん)

LさんもKさんも、他者の再想起においては、過去の感性的知覚をそのままに再現できる、という。特にKさんにおいては、再想起によって描かれる像は、あたかもそこにその人がいるかのように、リアリティをもって経験されている。このように、実際の場面における他者を再想起可能な者には、実際の感性的知覚に裏づけられた他者の表象が可能である、といえよう。とりわけKさんは、他者について語るときに、あたかもその他者自身であるかのように、思い出している相手の

表情やしぐさを、Kさん自身の身体で無意識的に表現する。するとKさんにとっての他者想起は、当人たちがある場面において実際に知覚したり感じたりしたことをそのまま追体験するような、リアリティを伴ったものである、と考えられる。

こうした豊かなリアリティを伴った他者想起とは反対に、「表情のない顔」を思い浮かべた3名もいる。

思い浮かぶのは、真面目な(?)顔ですね。なんか、卒業アルバムとかで上の方に丸で囲まれてる写真あるじゃないですか、ああいう感じ。〔それは誰を思い出しても?いつでも?〕そうですね。fちゃんのことを思い出しても。〔でもfちゃんはいつもにこにこしてるけど?〕そう、だからその人の真面目な顔は見たことなくても、思い出すと、真面目な、っていうか無表情みたいな顔になります。〔それは、テレビの芸人さんとかでも?〕…そうですね、はい。〔宮迫さんとか、みやさこです、とかやってる顔があるけど?〕はいはい、宮迫さんって思ったら真面目な顔が浮かびますね。なんででしょうね。(Mさん)

〔その人の思い浮かべたとおりを絵に描いて下さい〕それはもう、顔ですね。絵、下手なんですけど(笑)。顔があって、顔の映像があるんですけど、本当に、そいつの顔しか出てこないですね。〔服とかは無しで?〕服とかは無しで。それで、アップで、背景が壁紙で、後ろが真っ白で、真っ白な背景のうえに、そいつの顔がパンって浮かんでいます。〔その人のその顔は実際にあなたが見た顔ですか〕いや、観てないです。証明写真みたいな感じで。実際はちょっと下を向いてる感じなんですけど。〔実際に証明写真を見たことがあるわけではない?〕ないです。人を想像するときは…今回だけかな…でも思い出のあるシーンを切り取って最初から浮かび上がるというよりは、その人の顔だけが浮かんできちゃう。〔その人

の顔ははっきり思い浮かべられますか] いや、はっきりはしてないです。その人の特徴とか。実際に見た写真ではなくて、ずっと一緒にいた人だからわかるけど、実際に見た顔じゃなくて自分の中で作った証明写真みたいな顔だから、はっきりとはわかりません。でも特徴は捉えていると思います。(Nさん)

[思い浮かべたその人の顔は表情はどんなですか] 表情は…特にない。[ないんですか?] ない。無表情っていうのでもないけど、笑ったりとかしてない。母親で、いつも笑ってるイメージなんだけど、思い浮かべると、表情のない顔です。[卒業アルバムの上の丸い枠の写真みたいな?] そうそうそう。それです。[その人の] あんまり真面目な顔を見たことないけど。[他の人の場合どうですか] うーん[思いめぐらす]。他の人でも同じです。父親でも妹でも、表情はない。僕の場合、記憶力が悪くて前後関係の記憶がほとんどないから、具体的な場面とかじゃないんですよね。だから表情もない。(Oさん)

3名に共通するのは、想起される他者が、実際に見たことのある他者自身の顔ではなく、証明写真や卒業写真のような無表情の顔である、という点である。こうした表情の意味は、様々に解釈できる。しかし少なくともKさんの表象とは異なり、それらの像が現実の場面に裏づけられたリアリティを伴っていないこと、ましてやその瞬間の他者の感情や感覚が追体験されていないことはたしかであろう。それどころか、3名においては、他者の再想起が、自分の知覚した実際の場面、すなわち自分自身と相手との直接の関わりとは結びつかない仕方では生じている、とさえいえるのである。もしもそうであるならば、3名においては、他者との現実的な結びつきが希薄にしか経験されていない可能性もある。

b) 他者知覚

a) の解釈が妥当ならば、現実的な結びつきが他者との間で希薄な者が実際に他者を前にするときには、いかなることが生じているのだろうか。ここで、NさんとOさん2人の語りに着目してみたい。両者は、周囲の者からいわゆる「天然」と評されることが多いという。Nさんは「まじめにやっても背後からくすくす笑われちゃったり、友だちと話してて、途中で話がわからなくなって、『ちゃんと聞いてけよ』って言われちゃうんですよ」(Nさん)という。またOさんは、「高校の友だちと話してても、みんな昔のことをよく覚えてるんだよね。僕は全然覚えてないから、たいてい何のことかわからない。そういえば高校の頃から、話についていけないのはしょっちゅうだった。おまえはもうどうせわけわからんからって、はいはいはいって、流される」(Oさん)、という。

NさんもOさんも、いわゆる全国区の難関大学に在籍ないしは卒業という経歴をもっている以上、2人の発言は、記憶力やいわゆる「頭の良さ・悪さ」では片づかない問題を孕んでいるはずである。では、何が彼らをして、他者との現実的結びつきを希薄たらしめているのだろうか。このことをさぐるヒントが、調査中の会話に見いだされる。

多くの者は、例えば他者と対話している際に、相手の表情を見ながら話すという。例えばPさんは次のように語る。

私は割と、相手の表情を見ちゃう方かな。なんか今退屈してるかなとか。興味なさそうだなとか、思ったら[話を]やめる。でもうちの旦那さんとか、全然見てないよね。あの人、物のことはすごくよく見てるけど、人のことはあんまり見てないよね。(Pさん)

Pさんのこうした言葉は、対話をしながら人の表情を知覚する仕方にはかなりの違いがあり、相手の表情をよく見ている者もいればよく見ていない者もいる、という理解を示している。こうした

理解は、筆者自身の実感とも大きく異なるものではない。それゆえ、筆者自身、例えば、相手の表情に「鈍感」で、相手の興味がその話題にないにもかかわらずいつまでも話し続ける人を、注意や配慮が不足している、と捉えてきた。

しかしながら、NさんとOさんの語りによると、筆者のこうした「常識的」理解が全く誤りであることがわかる。Nさんは次のように語る。

親と [略]、2時間ぐらい [略] 話してて、家のリビングで。で、もう遅いしお休みって言われて、あれ、母親が、パジャマで。僕、最初それに全然気づいてなかったんですよ。[2時間話しても気づかなかったの?] そう、だから僕の場合、話してると、夢中になって、母親の顔とか恰好とか、全然わからないんですよ。[え? わからないの? 注意してないってこと?] 注意っていうか、全然見えないから…。[見えないの?] 見えないですね。だからその時も、母親はずっとパジャマ着てたんですけど、そのことも、お休みって言われて、初めて、あれって思って。[それはいつもそうなの?] そうですね、真剣に話してると、相手の顔とか全然見えないし。相手がどこ見てるとか、どんな顔してるとか、全然見えません。[見えないって、じゃあそのときは何が見えてるの?] 何が見えてるっていうか… [真っ暗とか、真っ白とかなの?] いや、そういうことではないです。でも見えないんです。[略] [Nさんが夢中でしゃべってて、私がこっちからあっちに移動してもわからないの?] いや、さすがにそれはわかります(笑)。そういうのがあると、さすがに、はっとして、意識が切れるっていうか。そういう、何かがあると、切れるんですよ。そしたらはっと周りが見えるっていうか。[でも、私があくびをしたとか、そのぐらいはわからない?] わからないですね。移動ぐらいしないと。相手の眼とか顔とか、見えないですから。[でも、Nさんと話してると、そんなに目をそら

したりとか、失礼なことしないけど] あ、それは親に言われて直したんです。あんたそれやめなさい、失礼だからって言われて。だから、最初に相手の眼を見るんですよ、それでだいたいこの辺だと思って。[でも夢中になっちゃうと見えなくなる] 見えないですね。[じゃあ逆にずっと見てると気まづくならないの?] なので、そしたら目をそらすというか。何秒かしたら。[略] [ねえ、もしかしてさっきずっとしゃべってた間、私の顔は見えてなかったの?] そうです。そうですね(笑)。先生 [=筆者] がいることはわかっているけど、見えてなかったです。(Nさん)

Nさんによれば、夢中になって語っているときには、そもそも目の前にある他者を認知することができない。それゆえ、自分の話に対して相手がどのように感じているか、例えば興味津津であるとか、あるいは退屈しているか、といったことを読みとることができないという。

発達障害においてしばしば言及される、言葉の裏に隠された相手の気持ちがわからないといった課題は、対話の相手の表情や声音に含まれた意味を読みとることができない、という意味構成における課題だと思われる。しかしながら、Nさんのような経験があることからすれば、そもそも、他者の表情や声音そのものを知覚できない、という認知特徴を備えた者が少なからずいる、ということが明らかになる。しかもそれは、たしかにその一部には、岡がルイス・キャロルにおいて発達障害と同時に見出した相貌失認のような極端な形のように、発達障害と呼ばれる表出を伴う者もいるのかもしれないが、たいていの場合は、日常的には特に認知上の困難を抱えていない、あるいは問題を自覚していない者なのではないだろうか。せいぜい、その特性ゆえに、いわゆる「天然」と周囲に評されることがある、というだけなのではないだろうか。いずれにせよ、いわゆる定型発達者であるNさんのこうした体験は、筆者自身の常識的な理解を大きく覆すものであった。

集中しており他者の顔が知覚できないときに何が見えているのかについて、Oさんは、もう少し詳しく語ってくれている。

[今私と話してたとき、私の顔は見えていました?] あ、見えてないね。この辺にいることはなんかわかるけど、顔は見えてない。[じゃあ周りはどう見えてるんですか?あの天井とかは?] それは見えてる。見えてるけど、意識してない。あそこに電気があってとか、気にしてない。え、そんなものじゃないの、普通は?いちいち気にしてるの?相手の顔とかって。部屋の様子とか、見てるけど見てないっていうか、気にしてないでしょ。喋っていると、人の顔もそんな感じ。見えてるけど、そこにあるのはわかるけど、どんな顔とか、気にならない。背景と同じ。(Oさん)

背景と同様に埋没してしまう他者知覚は、筆者自身にとってはかなり奇妙なものに思われる。というのも、筆者にとって、他者の身体は、たとえ道ですれ違うだけであっても、事物とは異なる在り方をしていること、その者自身の内的動きがあることを、しかもその他者は、今この人は何をどのように考えているのだろうとこちらに付度をしばしば強いる仕方、強く表出してくるからである。メルロ・ポンティが明らかにしているように、私の身体は常に「間身体性」(Merleau-Ponty, 1945)を備えているのである。しかし、2人の語りは、そうした間身体性が、私たちいわゆる定型発達者の認知構造において必ずしも普遍的なものではない、ということを示している。

しかも、他者との対話において、「対話の事柄は、それ自体で独立したものとしては規定できず、また汝の応答内容によってだけでなく、汝の対応という行為によって、はじめて完全な(ganz)存在者へと補完(erganzen)される」(中田, 1997, pp.175-176)という、本来対話と考えられてきたものからすれば、他者によって補完されることを必要としないNさんやOさんと他者との会話は、

対話とは呼べないことになる。ところが、NさんもOさんも、筆者の知るかぎり、例えば他者との対話において思考をめぐらせたり、相手の意図を汲みとれない場合には困惑したりといった仕方で、他者に開かれている。すると、他者との対話も、またそこにおける他者の知覚も、新たな観点から捉えられる必要があることは、明らかである。

4 おわりに

本稿では、発達障害を障害たらしめている社会の在り方を問う方法として、一つには先行研究に基づく従来の発達障害論の乗り越えを、もう一つには定型発達者、すなわち健常者とみなされる人びとにおいてさえあらゆる認知経験が多様に異なっていることの例証を試みた。後者の調査からは、筆者自身が囚われていた「通常の記憶」「通常の他者想起」といったものが、極めて限られたものであることが明らかになった。

経験や認知のこうした多様性は、観点を限定することなく、さらに正確に詳らかにされる必要がある。おそらくその解明の中では、人はそれぞれ異なっているというよくいわれる言葉の内実が、「それぞれ違ったふうを考える」「人によって感じ方が異なる」という次元の事柄ではなく、それぞれの感覚器官が実際に知覚する事柄の違いという、いわば根本的な相違を現わしていることが確認されるであろう。そしてまた、障害者と定型発達者を分ける区切りが、社会そのものによって作られていることを、実感を持って教えてくれるであろう。

しかしながら本調査で得られたのは、20名の個人的な体験についての情報である。これらは、もっと体系的な情報として整理される必要がある。また、それぞれのインタビューにとって何がどのように体験されているのかは、その体験はどのような認知構造によってもたらされているのかは、当人にとっての体験の意味を明らかにする現象学と、当人にとっての経験の基礎をいわば外側から明らかにする認知心理学という両者の観点

からのさらなる解明が必要である。こうした点は、筆者の今後の課題としたい。

注

- 1) 文部科学省の「特別支援教育資料（平成 23 年度）」(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afie/ldfile/2012/06/27/1322974_1_1.pdf, accessed on 15th January 2013) によると、自閉症、学習障害、ADHD で通級指導を受けている児童・生徒の数は、公立学校で、下表のように増加している。下表は上記資料に基づき筆者が作成。

	自閉症	学習障害	ADHD
2006	3,912	1,351	1,631
2007	5,469	2,485	2,636
2008	7,047	3,682	3,406
2009	8,064	4,726	4,013
2010	9,148	6,655	5,798
2011	10,342	7,813	7,026

- 2) 「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に関する全国実態調査結果」は、平成 14 年 2 月に、文部科学省によって実施された。その調査結果は以下の URL で参照できる。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301i.htm, accessed on 15th January 2013
- 3) 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」は、平成 24 年 2～3 月に文部科学省によって実施された。その調査結果は以下の URL で参照できる。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afie/ldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf, accessed on 15th January 2013
- 4) 国際人権条約「障害者の権利に関する条約」、第 24 条。日本は同条約に 2007 年に署名したも

の、2013 年 1 月 15 日現在批准していない。しかし、日本のインクルーシブ教育の理念について、文部科学省は、同条約より引用し解説している。「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）概要」は以下の URL で参照できる。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm, accessed on 15th January 2013

- 5) 注 4) に同じ。
- 6) 例えば精神科医の榊原は、ある子どもに適切な診断を出すのに、6 年を要した、と述べている (cf. 榊原洋一, 2002, 第 3 章)
- 7) 例えば早川・宮本 (2011) や東山・近藤・木下・宮崎 (2012) は、発達障害と不登校状態を重複して呈する子どもに対する支援の事例検討をしている。
- 8) 日本 LD 学会 (2011)。
- 9) 水間は、日本の障害者向け就労支援の一つであるジョブコーチ事業が、身体障害、知的障害、発達障害と幅広くを対象にしているため、それぞれの障害に適した支援ができていない現状を指摘している (水間, 2003)。
- 10) サヴァン症候群とは、特定の分野に関して、他の能力に比べて際立って高い能力を示す発達障害であり、例えば極端に計算能力が高いとか、何百年先のカレンダーがわかる等の能力として現われる。自閉症の中の一形態としてあらわれるこの症候群については、西山 (2008) 等に詳しい。
- 11) 例えば音響学を専門とする高野らは、いわゆる健常者に対する調査を行ない、時間知覚においては聴覚優位となることを発見している (2000)。視覚優位や聴覚優位といった概念はこのように広く使われているものである。
- 12) 聞き取りは、原則として一対一で行なったが、B さん・D さん・E さん・S さんと、G さん・H さん・Q さんに関しては、インタビューの都合により、同時に行なった。インタビューはインタビューの許可を得て録音し、本稿は

その起こしデータに基づいている。なお、実際のインタビューでは、対話の自然な流れを重視したため、話がそれる、質問の順番が前後する等の事態が生じた。本稿では読みやすさに配慮し、発言の趣旨を変えない範囲で、表現を補う等の修正を加えている。また、本稿の記載にあたって、個人名はすべて仮名とさせていただいた。

- 13) いうまでもなくそれ自体はナラティブ研究において当然のことであり、調査の信憑性を下げるものではない。
- 14) BさんとIさんのこうした能力のおかげかはわからないが、両者は、所属する大学においてかなり高い学業成績を修めており、高等教育において求められる能力を発揮できる者だと考えられる。

引用文献

- 早川裕香子・宮本正一 (2011) 「発達障害が疑われる不登校生徒が学校復帰に至るまでの支援」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』第60巻第1号 pp.135-143
- 東山弘子・近藤真人・木下幸典・宮崎薫 (2012) 「発達障害と不登校状態を重複して呈する児童に対する臨床心理学的支援の探索的研究」『佛教大学教育学部学会紀要』第11号 pp.21-30
- 石井京子・池嶋貫二 (2011) 『人材紹介のプロが教える発達障害の人のビジネススキル講座』弘文堂
- 石川憲彦・高岡健 (2012) 『発達障害という希望—診断名にとらわれない新しい生き方』雲母書房
- 北山淳 (2008) 「特別支援教育における発達障害の理解—自閉症児の表情認識について」『四篠綴学園大学リハビリテーション学部紀要』第4号 pp.29-34
- 高齡・障害者雇用支援機構障害者職業総合センター (2011) 『発達障害者の企業における就労・定着支援の現状と課題に関する基礎的研究』高齡・障害者雇用支援機構障害者職業総合センター
- Merleau-Ponty, M. (1945) *Phénoménologie de la perception* Galimard
- 水間宗幸 (2003) 「軽度発達障害者の就労支援に関する諸問題 — 新規事業『自閉症・発達障害支援センター』と『ジョブコーチ事業』を中心に」『九州看護福祉大学紀要』第5巻1号, pp.17-28
- 室橋春光 (2010) 「発達障害者研究と認知科学」『基礎心理学研究』第29巻第1号 pp.47-52
- 中田基昭 (1997) 『現象学から授業の世界へ—対話における教師と子どもの生の解明』東京大学出版会
- 日本LD学会 (2011) 『LD研究—特集就労支援とキャリア教育』
- 西山華 (2008) 「サヴァン症候群への教育についての一考察」『福岡教育大学障害児治療教育センター年報』第21巻 福岡教育大学教育学部附属障害児治療教育センター pp.47-55
- 岡南 (2010) 『天才と発達障害—映像思考のガウディと相貌失認のルイス・キャロル』講談社
- 榊原洋一 (2002) 『アスペルガー症候群と学習障害』講談社
- 鈴田泰子 (2010) 「発達障害児の認知・音声情報処理の特徴について—動作・歌遊び『さんぽ』の学習から—」『特殊教育学研究』第48巻第3号 pp.235-244
- 高野佐代子・津崎実・加藤宏明 「初話の時間構造知覚における視聴覚の情報統合—時間知覚における聴覚優位の再発見」『日本音響学会誌』第56巻第10号 pp.683-694

(付記 本調査にご協力くださった20名の皆さまに、心よりお礼申し上げます。20名の方の語りは、直接本稿に記載する機会のなかったものも含めて、すべてが、認知と発達に関する新たな発見を筆者にもたらしてくれる、貴重で含蓄深いものでした。)

The problem and its solution of inclusive education Based on the interview about the non-handicapped person's various cognitive abilities and the argument of developmental disorder as the theory of genius

ENDO Noyuri

The education for developmental-disorder-children which has started since 2006 under the title of "inclusive education" results as two things. In one hand, many handicapped children have got suitable education. On the other hand, they have been driven out from ordinal education. In order to achieve the co-lived society, we have not only to emphasize the merit of developmental

disordered cognitive feature, but also to be conscious of non-handicapped person's various cognitive abilities. Thanks to the prior research of developmental disorder and my interview about the non-handicapped person's experiences of the memory and the image of others, this paper illustrates that all people, regardless of being handicapped or not, has various bias on their cognitive ability.