

自閉症児の自他の分化と重なりについての一考察

—特別支援学校でのある自閉症児とのかかわりから—

児童生徒支援室 教育相談主事 日下 貴美

【要旨】 本研究では、ある自閉症児との間でことばが通じ合ったというかかわりを事例として取りあげ、自閉症児と養育者との間でことばがどのようにして生まれてくるのか、また、自閉症児と養育者の関係発達を促す程よい在り方とはどのようなものであるのかについて検討し考察を行った。事例の検討を通じて、自閉症児は養育者との共鳴動作である原初的コミュニケーションを環境やものとの間で行っているため、それを同じ方向から共に眺めてくれる他者が必要となるのではないか。そして、同じものを共に眺める三項関係のなかで「伝えたい」という思いが育ち、自ずからことばが生まれてくるのではないかということを検討した。そのため、自閉症児と養育者の関係において、この共に眺めるという関係を基本にし、自閉症児の視点から彼らが何を見て、何を感じ、何を伝えたいと思っているのかを想像し感じ取っていく細やかな働きかけが重要であるという考察を得た。

【キーワード】 自閉症 コミュニケーション 共鳴的な響き合い 描画 ことば

1 はじめに

自閉症は1943年にレオ・カナー(Kanner L, 1943)によって、生まれた時から人や状況に普通の方法でかかわりをもてず、同一性保持の強迫性欲求を有する子供の症例として最初に報告された。その後、2013年に公表されたDSM-5では、それまでの障害名が一括されて「自閉スペクトラム症／自閉症スペクトラム障害」となり、その本質的な特徴として、相互的な社会的コミュニケーションや対人交流の持続的な欠損と、限局的または反復的な行動・興味・活動パターンが挙げられている。

本研究では、知的障害を伴い、伝達手段としてのことばを持たず、こだわりや興味関心の限定など自閉的傾向が強い、いわゆるカナータイプの状態を示す子供とのかかわりを通して、自他の分化と重なりを通してことばの成り立ちについて検討し考察を行う。そのため本論文では、このような状態像を示す子供を指して自閉症児と記述することとする。

自閉症児に認められる障害特性は直接的な器質的要因の特定化は困難であるとして

も、何らかの脳の機能的・器質的要因によってもたらされたものであると考えられてきた(Frith Uta, 1989)。そのため特に社会的コミュニケーションに関する障害については、その治療法として自閉症児に特有な認知の仕方や発達水準などを客観的に評価し、その結果に基づいたコミュニケーション方法の工夫や環境づくりをめざすことが基本的なこととされ今日も実践されている。例えば、絵カードの交換によるPECSのように養育者の意図やねらいを最適な刺激を精選しながら理解しやすい方法で示したり、TEACCHのように環境を構造化し、条件を調整しながら提示したりすることは自閉症児の混乱を和らげ、基本的な生活スキルの学習を促進するうえで必須である。これらの方法は、対人関係行動メカニズムに焦点を当て、環境や他者を客観的によりわかりやすく把握できるように考えられているからである。このような方法を用いて、自分でわかってできるという経験を蓄えていくことは社会的な行動を身に付けるうえで大切なことである。

しかし、その一方で自閉症児自身の内面

にある思いや、こうしたいという願いを養育者がわかろうとする働きかけもとても大切なことであると考え。それは、彼らを取り巻く環境や他者との関係性が、ことばや社会性を身に付ける際に大きく影響すると考えるためである。自閉症児が、普段の生活の中で周囲の世界をどのように感じ、どのような意図をもってものに触れ、交感、交流しているのか、彼らの受け止めている感覚をこちらも五感を通して生き生きと感じ取り、細やかに見守るなかであれこれと想像することが環境や他者との分化や重なりを育て、相互的なかわりを育てる第一歩となっていくのではないか。

本研究では、ある自閉症児が描いた一枚の絵を介して、彼が絵を通して伝えたかったことと、筆者が絵を見て思い浮かんだことばがつながり、ぴったりはまった体験から、自閉症の子供等が外界をどのように感じとり、そこからどのように表象を形成していくのか、また、彼等が感じとったものを他者との間でどのように伝え、共有しようとするのかについて検討したい。

2 方法の検討

特別支援学校でのある自閉症児とのかかわりを事例として取り上げ、事例研究法により検討、考察を行う。特に、問題を考える契機となった体験の一つのセッションとしてとらえ、考察することとする。

河合(1986)は、臨床心理学の研究においては、事例研究が極めて重要であり、「個」を追求してなされた内容が多く、他人に役立つのは、それが何らかの意味で「普遍性」をもつからであり、「わずか一例をもってしても、多くのことを集約的に生き生きと示しうる効果をもつのである。」(※1)と述べている。

さらに、事例の中でワンセッションだけを取り上げて研究するという手法について、藤原(2004)は、「各セッションの瞬時一回性に収斂し凝縮していく面接の質と深まりの重要性を自覚し、面接の各回を数量的な一回に過ぎないと考えることなく、一回一回を事例とみなして考究する必要がある」(※2)と述べている。このように、ここで取り上げる一つの体験においても、そこで起こった出来事に立ち返り、そこで何

が起こっていたのか、それが起こるためには、それまでにどのような環境や関係が影響していたのか等、その体験の意味と脈絡を考察することによって、どのようにしてことばが生まれていったのか、また、自閉症児と養育者の程よい関係や在り方とはどのようなものであるのかについて知見を得ることができると考える。

3 事例の提示

本研究では、支援学校(以下F支援学校と記す)小学部2年生男子(以下Aと記す)とのかかわりのなかで起こった出来事を中心に検討する。

(1) Aを取り巻く状況

Aは、小さい頃からよく動き回る、名前を呼んでも振り向かない、ことばが出ない等、他の子とは異なる行動が多く、そのことを心配した母が3歳になる前に病院を受診し、自閉症の診断を受けた。就学前は地域の療育施設に通園しており、そこから当時筆者が勤務していたF支援学校に入学してきた。小学部2年生は男子のみ3人のクラス編成となっており、Aの他に自閉症と診断された2人の男子(以下B、Cと記す)が在籍していた。BはAと同じ療育施設から入学してきた。CはA、Bとは異なり健常児との統合保育を行っている地域の保育所から入学してきた。要求等自分からの発信は単語で伝えることができるが、こちらからの問いかけにことばで応答することは難しかった。3人とも、年長児からF支援学校が実施する教育相談を受けており、筆者が担当していた。そのため、筆者は入学前からAとのかかわりがあり、Aの母とも面識があった。担任は、1年生から継続して担当している50代の女性教諭(D先生と記す)と2年生から担当した20代の女性教諭(E先生と記す)であった。筆者は小学部主事という立場でAと関わっていた。

(2) Aの状態

Aは、教育相談を始めた頃は教室に入ることができず学校中を母と一緒に歩き回り、換気扇やスクールバスのタイヤ等丸い物を見つけては立ち止まってじっと眺めることを繰り返した。慣れてくると、短時間であ

れば教室の中で興味のある写真カードを見る等の活動ができるようになった。

小学部に入学してからも、新しい生活に慣れるまで時間を要するであろうと予測されたが、実際に学校生活が始まると、入学式ではパニックを起こしたものの普段の生活では、同級生のBとCの行動を見て混乱することなく二人と同じように活動することができた。登校してくるとすぐに二人の姿をさがし、どちらかを見つけると近くに寄って行ってじっと見つめる様子が頻繁に見られた。Aは物にも敏感に反応を示し、気に入った絵や写真があるとじっとその場に佇み同じ角度から眺めたり、色んな角度から眺めたりとさまざまな見方で対象を眺める姿が見られた。要求表現については、入学当初は一人で校内を歩き回って（その後をD先生が付いて回っていた）興味のある物を見たり、触ったりしていたが、どこに何があるのかがわかるようになると、そこにD先生を引っ張って行き、D先生の腕を取ってその物に触らせる等、直接的な要求行動が見られるようになってきた。

1学期の終わりごろには「コッチカ？コッチカ？」というフレーズが出始めた。何かしてほしいことがある時は全て「コッチカ？」と言うようになり、そのうちに絵が見たい時は「ミルカ？ミルカ？」等、異なったことばが出るようになった。これは、Aが行動で何かを直接要求した時に、その行動に合わせてD先生が「こっちか？（これがほしいのかな？）」「見るか？（絵を見たいのかな？）」とことばで尋ねていたのを覚えて模倣するようになったためではないかと思われる。

（3）取り上げるエピソードについて

今回エピソードとして二つの出来事を取り上げる。一つは、Aが要求をことばで相手に伝えようとしたが、そのことばがD先生にはどうしても伝わらなかったというコミュニケーションのズレを、もう一つは、Aが自分で描いた絵を通じて伝えたかったことと筆者が絵を見て発したことばがぴったり合致したというコミュニケーションの重なりを取り上げる。さらに、自閉症児にとってのことばや社会性の習得の面から、学習で行っていたことばに関する活動内容

も取り上げ、表象の形成や、他者との相互作用において、二つの出来事と比較してどのようなことが考えられるかを検討したい。

（4）エピソード①

Aは、2年生の6月頃に大きなパニックを起こした。Aは暑さに弱く汗をかくと痒がった。この日は暑くて関節や背中が痒がったようであった。最初Aは、D先生の手をとって自分の肩や背中に当てて何か要求してきた。D先生は身体の痒いところを搔いてほしいのかと思い、「ここかな？」と言いながら肘や膝の裏などいつも痒がるところを搔いたが、そうではないらしくAは何か言いながらD先生の手を持って乱暴に自分の肩をパンパン叩きだした。そこでD先生は肩を搔いたが、それでもAは何か繰り返し唱えながらD先生の手を自分の肩に叩き付け、しまいには大声で何か叫びながら自分の手で自分の肩を激しく叩き出した。D先生はこのままではおさまらないと判断し、落ち着くための部屋にAを連れて行った。そこでも、Aはしばらく何か叫びながら泣いていたが、D先生が何も言わずにゆっくり背中をさすっているとしだいに落ち着いたということだった。

このときAが繰り返し唱えていたのが「クピカポ」と言う言葉で、その時にはD先生も筆者も何のことかわからなかったのだが、後になってこのことを知った母が「カイカイの薬です」と教えてくれた。Aは小さい頃アトピー性皮膚炎がひどかったので、痒いときは塗り薬を使っていた。家ではその薬のことを「クピカポ」と言っており、Aは薬を塗ってほしいときに「クピカポ」と言って要求していたということだった。このときも「クピカポ」と何度も言って、痒いところに薬を塗ってほしいと要求したが伝わらなかったのも、苛立ってパニックを起こしたのではないかと思われた。

（5）エピソード②までの経過

F支援学校では登校後、自由遊びの時間をとっていた。Cは絵を描くことが好きで1年生の頃から毎日のように自分の机に座って絵を描いていた。Aは、絵を描くことより中庭や運動場に出て遊具で遊んだり、自転車に乗って運動場を走り回ったり、と

にかく体を使って遊ぶことが多かった。2年生になる頃には、教師と一緒に好きな絵を見に行ったり、教師の自転車の後を追いかけて走ったり、教師に追いかけてもらったりすることを好むようになった。

2年生当初はAと同じように外に出て体を動かす遊びをしていたBも、暑くなってきたためか7月頃から、冷房の効いた涼しい教室でCと机を並べて絵を描くようになってきた。その二人の様子を見たAが、自らBとCの横に机を並べて絵を描くようになった。最初はBとCがそろって教室にいることに気付いたAが「教室にいないといけない」と判断して二人と一緒に教室に止まっているように見えたが、次第にCが絵を描く様子をよく見るようになってきた。Cは決まってアンパンマンの絵を描き、描きながら独り言のように「あ、アンパンマンえ～ん、え～んしてるねー」等とつぶやいていた。そして、描き上がるとD先生のところに持って行き絵について話してもらいたがった。Aは、Cの絵を見るとともにCが絵を描く様子も、絵を見てD先生が話すのを嬉しそうに聴いているCの様子も興味深そうによく見ていた。

(6) エピソード②

登校後の自由遊びをしている2年生の教室に入ると、AとCが机を並べて絵を描いていた。Cは、ぶつぶつ独り言を言いながら絵を描くことに没頭していた。その横でAは絵を描くことに没頭しているCを横目でチラチラ見ながら同じように絵を描いていた。Cが描いた絵を黒板にマグネットで貼り付け、その絵を指差しながら黒板の横の教卓に座って作業しているD先生に何やら話しかけた。

C：これね、アンパンマンやねえ。

D：え？

C：アンパンマンえ～んえ～んしてるね。

D：そうなん？え～んえ～んしてるの？

二人のやり取りを見ていたAも自ら描いた絵を黒板に貼り付けに行き、Cと同じように貼り付けた絵の一部を人差し指の背でトントン叩いた。D先生がその様子に気付いてAに声をかけた。

D：どうしたん？何かなあ？

Aは黒板に貼った絵を見ながら、その一部

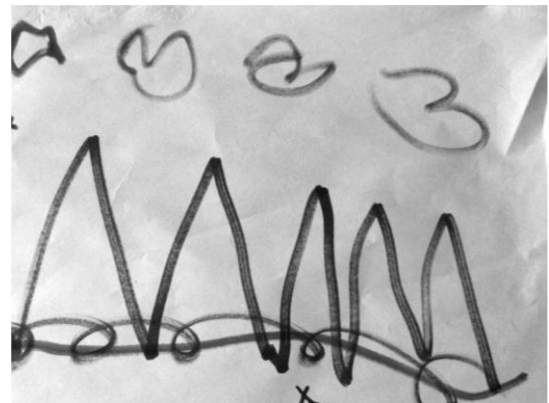
分を中指の背でトントン叩いた。

D：え？ああ、それかあ。何かなあ？

Aは絵とD先生を交互に見ながらさらにトントン叩いた。

D：アンパンマンかなあ？

D先生のことばに反応するようにAは絵の一部をじっと見つめながら、さらにその部分を限定的に指の背で叩いて指し示した。D先生も椅子から立ち上がり黒板の絵の前でAの横に並んで立ち、Aが指で叩く部分をじっと見つめた。Aは上目遣いにD先生の顔を見つめ、次に真っ直ぐに絵の一部を見つめながら、口をきつくへの字に結んで先程より小刻みに指の背を絵に叩き付けた。一連の様子を少し離れた入り口付近で見ていた筆者も黒板に近付き、AとD先生の後ろからAの絵を見た。黒一色のマジックで勢いよく描きなぐったような線が並んでいた。その中に背が高くギザギザに尖った線が目についた。〔絵1〕。ふと「これ、橋杭岩と違うん？」と口にした。そのとたん、Aは振り返って筆者の顔を見ると、おどろいたように目を大きく見開き、次にニッと微妙に笑ったかと思うと「ハシクイ！ハシクイ！」と言いながらその場でクルクル回りだした。



〔絵1〕ハシクイ岩

(7) エピソード②以降の様子

これ以降も、Aはハシクイ岩の絵を頻繁に描いて見せにきた。D先生もその度に「ハシクイやね」と答えるようになった。反対にD先生のほうから「これ、何？」と尋ねると、Aが「ハシクイか？ハシクイか？」と答えるようになった。このやりとりは、D先生だけに限らずE先生や他の教師に尋

ねられても「ハシクイか？ハシクイか？」と答えるようになった。Aは、就学前の教育相談に来ているときから橋杭岩に非常に興味を示した。一緒に来ていた保健師の名札に印刷されている橋杭岩の写真や、カレンダーに載っている橋杭岩の写真をずっと飽きずに眺めていることが多かった。

2年生になってBやCと一緒に絵を描き出したころから、ぎざぎざに尖った線〔絵1〕は見られており、それ以外にもよく繰り返して描くものがあった〔絵2〕。



〔絵2〕 橋杭岩・灯台・鳥居・雲

後に母から聞いてわかったことであるが、Aが療育園に通園する際、時間の調整をする為に橋杭岩の駐車場で時間を潰すことが多かったそうだ。Aはもともと橋杭岩が好きで飽きずに眺めるので連れて行って見せていたということだった。そのうちに母が車のフロントガラス越しに見える景色を絵に描くようになった。「絵に描いて家に持って帰ったら気に入って見るかな？」と思ったかららしい。フロントガラスのフレームで切り取られた景色を描いた絵には、橋杭岩・灯台・鳥居・雲がセットで入っていたということだった。Aの絵に繰り返し描かれていたものは、橋杭岩・灯台・鳥居・雲だった〔絵2〕。その後それら以外にも、川や太陽を描くようになり、太陽に顔が描かれるようになってきた。続いて、人の顔を描くようになり、そのうち顔にいろんな表情が出てきた。目をつぶっていたり、口元が笑っていたりするようになり、眼鏡をかけている顔も出てきた。これはD先生が連絡帳を書くとき眼鏡をかけるのを見ていたからではないかと思われる。〔絵3〕2学期に入ると個別学習で使っている絵カードの果物も描き出すとともに、○×や文字のような記号も描き出した。そこで、個別学習

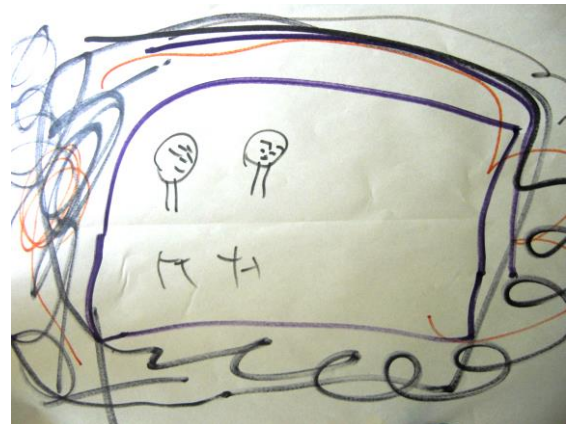
でひらがなの学習を取り入れはじめたところ自分の名前にある文字を絵の中に書くようになってきた〔絵4〕。この頃には、描いた絵を見てこちらから「これ、何？」と尋ねると「カメ」「ツキ」等々ことばで答えるようになった。2学期半ばの運動会終了後に描いた絵には、運動場のトラックらしき線のなかにAといつも一緒に練習していたグループの子供が描かれていた。〔絵5〕



〔絵3〕 いろんな顔



〔絵4〕 ひらがな



〔絵5〕 運動会の絵

こちらから「これ、誰？」と尋ねると「〇〇くん」と答え、A自身でも「これは、〇〇くん」と自分と他者を意識し区別して描くことができるようになってきた。

4 考察

まず、エピソード①と②の体験と学習場面でのことばを比較して、Aにとってのことばについて考察してみたい。

エピソード②では、AもCのように絵を見てD先生に何かを言ってほしかったのであろう。それは、Cのしていることをしきりに気にしながら絵を描いているAの様子からうかがえる。Aは、Cが絵を描く様子も、描いた絵をD先生に見せに行く様子も、描いた絵を見てD先生が話すことばを聴いているCの様子も、自分の机に座ってじっと見ていた。そして、CのようにAが自ら自分の絵を黒板に貼り、D先生に指し示したが、D先生が発したことばはAが言って欲しいものとはズレていた。それでも、Aはあきらめずに絵を指し示し続けた。D先生はCとのやり取りの後ということと、普段からことばでのやり取りはCとするのが殆どであることもあり、思い浮かぶ発想はどうしてもCの視点よりになってしまっていたのではないか。そのため「アンパンマンかな？」ということばが出てきたと思われる。Aはそれでは気が済まず、さらに自分が言ってほしいことばを求めた。このときAの中に言ってほしいことばが明確に内在していたのであろうか。確かな形ではないが、このような感じというものはあり、それがD先生が発することばとは違うということのはっきりと感じられていたのかもしれない。

そこに、第3の方向から「ハシクイ岩」ということばが飛び込んできた。Aには咄嗟にどこから発せられたものかわからなかったであろう。だからこそ、そのことばを聴いたとたん弾かれたように後を振り返りことばの発信源を確かめたのではないだろうか。すると、そこには見知った人が立っていた。筆者は、まさしくAが橋杭岩に夢中になっていた時期に教育相談で一緒に写真を見ながら「ハシクイ岩やね」とやり取りした相手である。微妙にニッと笑った表情には「お前か」というニュアンスがあったように思われる。筆者にしても、その時の記憶があったので、D先生よりもAに近い視点でその絵を眺めることができたのかもしれない。そこで、まさにAの表したかったものと筆者の「ハシクイ」ということ

ばがぴったり合致した。Aの身体内部ですっと宿し続けてきたものが絵を描くという模倣になり、絵になり、「ハシクイ」ということばになってAの目の前に現れた瞬間であったのではないだろうか。

つまり、ことばが合致することによってそれまで蓄積されていた感覚や記憶やイメージが収斂されはっきりとした形を持って知覚されたのではないか。このはっきりとした形とは、自分と相手との間に生まれる表象であり、Aの目から見たハシクイ岩だけでなく、母の目で切り取って描かれたハシクイ岩も、この絵を見ている筆者の目に映るハシクイ岩も、それぞれの視点から切り取られた別のものであるが、どれもが重なり合い同じ一つのことを指している。浜田(2002)が「人と人とは、たがいに完全には重なり合わない、そうした空白を抱え合う。しかし生活の流れのあちこちで場を共有し、互いの姿勢を重ね、思いを重ね、あるいは相互の姿勢をやり取りし、思いをやり取りする。表象世界の形成が問題となるのは、まさにそのようにして人と人がたがいに不明の空白を抱きながら、それぞれの世界を想定しつつ生きあうそうした場でのことなのである。」(※3)と述べているように、自分と他者は異なるが、自分が知っているものを相手も知っている。自分が伝えたいものと相手から伝えられたことばが重なる。その瞬間、ことばはさまざまな要素を含みながら、しかし、はっきりとした形でAのなかに意識され、記憶されたのではないか。

先に、その時(教育相談の時)の記憶があったから筆者の方がD先生よりAに近い視点からAの絵を見ることができたのではないかと書いたが、教育相談の時の記憶とはどのようなものと考えられるであろうか。Aとの教育相談は、Aと母と筆者で学校内をあてもなく歩き回りながら、気に入ったものがあるとそこに止まり、それをじっと眺めているAの様子を母と共に見ていることから始まった。Aは換気扇の羽が回る様子やスクールバスのタイヤを正面から右から左から等さまざまな角度から飽きもせずずっと眺めた。小林(2004)が「自閉症にみられる原初的知覚様態は〈運動—知覚—情動〉過程が分節化されずに一体となって

体験されるという特徴を持っている。知覚と情動の二項間関係は分節化されておらず、融合し共時的に機能している。自分（主体）と世界（客体）、主体と対象（客体）も融合し共時的に（同一化・一体化して）感じているのではないか。そのため、対象（客体）の把握が静的ではなく力動的となる。つまりその対象が本来は生活のなかで何らかの意味を持ったものとして存在しているのにもかかわらず、彼らにはそのような切り分け（分節化、あるいは認知）が困難であるため、力動的な様相であるいは相貌性を帯びて生き生きとしたものとして知覚され、心動かされているということが想像される。彼らがひとつの対象をまじまじと見入るのはこのようなことが強く関係していると思われるのである。」（※4）と述べているように、Aには、目に映るものが相貌性を帯びて生き生きと、まるでそのもの自身が生きて動いているかのように感じられていたのではないか。Aがさまざまな見方で食い入るようにじっと換気扇やタイヤを眺める様子から、興奮してワクワクしている感じが伝わってきた。そして、この状態は、やまだ（1996）が言う「うたう」状態であったのではないかと考える。やまだ（1996）は「乳児は親の目をじっと見つめて、にっこり、にっこりとほほえむ。ほほえまれる、と人は思わずほほえんでしまうものである。・・スターン（1977）によれば、このとき親はしらずしらずのうちに、子どもの声に合わせて、子どもが聞きとりやすいように発声している。親はまるで『うた』をうたうようにリズムカルな口調で語りかける。それが乳児の同調性をさらに高め、その子どもの動きに親もまた調子を合わせ、二人は一体となってもともに快いリズムカルな流れにのる。このように共同でなされる共鳴的な響き合いを、私は『うたう』関係と呼んでいるが、そこにコミュニケーションの原点があると考えられる」（※5）と述べている。さらに「同調的な『うたう』コミュニケーションは、人とのあいだだけで生起するわけではない。小さい子どもは、自分の身の周りの世界で起こるいろいろな変化に目をかがやかせ興味深く惹きこまれたように眺め入る。乳児にとっては窓のカーテンが風に吹かれてゆらゆらゆらめく光

景をじっと眺めていることは、サーカスよりも魅惑的でおもしろい、楽しい見物である。そこに流れているのは、リズムカルな循環世界のリズムと共に呼吸する、生き生きしたアニミスティックな感覚である。動くもの、変化するもの、揺れるものは、生まれてすぐから、生得的に乳児の興味をもっとも強く惹きつける対象である。環境の動きと共鳴して『うたう』こと、それは小さい子どもの常態である。子どもは、人間でも事物でも自然現象でも、興味の惹かれたものを、まるでそれと同化して、一体になってしまったかのようにじっと見つめる。このとき生後3カ月ころの乳児は養育者と『ともうたう』。そして環境の揺れとも『ともうたう』（※5）と述べている（やまだ、1996）。

Aは、換気扇の動きやタイヤの丸いかたちと共鳴し「うたって」いたのではないだろうか。Aには、先に引用した小林（2004）が言うように自閉症児の特徴である原初的知覚様態によりものが相貌的に生き生きと見えるため、乳児がするのと同じようにアニミスティックに環境と一体化し共鳴し、ものと相対して「うたう」ことができたのではないかと考える。つまり、ここにはAともとの二者関係（二項関係）の形成が認められるのである。そして、それを取り巻くように、Aが「うたっている」様子を母と筆者で眺めていた。母と筆者は換気扇やタイヤと共鳴し「うたう」ことはできないが、ものと共鳴し「うたって」いるAの姿と共鳴していたのではないだろうか。

母は、危険でない限りAの行動を制止しようとしなかった。それは、Aが換気扇やタイヤを見ながら何をしているのかが感じ取れていたからではないだろうか。Aも、あたりかまわずあちこち動き回っているように見えたが、そのなかで時々チラッと横目で母の姿を確認するように見ることがあった。そんな時、母もAを見てニコッしたり、頷いたりしていた。そんな二人の様子を見ている筆者を含めて、そこには、やまだ（1996）がいうような、ともに「うたう」共通世界となるひとつの心理的場所ができていたように思われる。その後、教育相談の回数を重ねる間に、換気扇やタイヤから橋杭岩等Aの好きなものの写真に移っ

て行ったが、同じひとつの心理的場所でタイヤと、もしくは橋杭岩の写真と生き生きと「うたって」いるAの様子を見ていた筆者の感覚や記憶が、エピソード②が起こった時の絵を見ているAとD先生とに重なったのではないかと考える。このように、Aが心に抱いているイメージ（内的表象）を、筆者という他者がAの視点に立って、Aの気持ちに成り込んで共鳴して想起し、Aのイメージと筆者の想起することばが重なり合ったとき、初めて生活の中で双方向にやり取りできることばが生まれ、それを自ら使うことができるようになったのではないかと考える。

これと比較して、エピソード①では、Aは「薬」（を塗ってほしい）というはっきりとしたイメージを持って「クピカポ」ということばを伝えたが、このことばはD先生には伝わらなかった。Aの発することばとD先生の想起するイメージがズレてしまい重ならなかった。D先生はこの時「クピカポ」ということばより、自分の手をとって肩に当てるといふAの行動に視点がいったようで、そこから「身体をかいてほしい」のだろうと見当をつけ「ここかな？」といつも痒がる場所を搔いてみたが、Aがだんだん苛立って癩癩を起こしてくることから、どうもどれも違うようであるということには気が付いた。そこで、さらに肩や背中を搔いてみるが、Aのして欲しいことと重ならない。この時点でD先生にはAの発信する「クピカポ」という声は激しい行動の陰になってしまい、ただの音に過ぎず何かを表すものであるとは気付かなかったと思われる。だから、その発声にはこだわらなかつたのであろう。もし「クピカポ」に意味があると気付いていれば、D先生はそのことばについてわかろうとして、もっとAに何かを求めたはずである。

一方で、Aには、はっきりと内在化された表象である「クピカポ（薬）」があり、母との間で対象指示語として頻繁にやり取りして通じていた経験から、それを必死にD先生にも伝えようとした。そのため、何とかかわかってもらおうと怒りながらも「クピカポ」を繰り返し唱えたのであろう。しかし、そこで発したことばはD先生には伝わらなかった。自分から懸命に発信するのに

相手には伝わらない。非常にもどかしく、やるせない気持ちがあったのではないかと。伝えたいのに伝わらない。わかってほしいのにわかってもらえない。そのため、Aは苛立ち混乱し、大きなパニックを起こした。暑いうえに汗をかいて痒いという不快な状態がAを苛立たせたのは間違いないが、「伝えたいのに伝わらない」という噛み合わないズレの体験が、さらにAを混乱させたため大きなパニックになったと考える。

さらに、そうして考えてみると、学習活動の中で行われていることばを獲得させるための取組についてはどうであろうか。Aは、授業中にみかんの絵カードを見せられれば「みかん」と発音することができたが、給食の時にみかんが出されていても、それを見て自分から「みかん」と言うことも、その名前を尋ねられて「みかん」と答えることもできなかった。このように、授業中に教室の中で絵カードともの名前（単語）を対応付けることは覚えられるが授業ではない場面に、教室ではない場所で、覚えた名前を使って相手に伝えようとするのではなく、やり取りの道具として使おうとすることもなかった。つまり、Aにとって、学習場面での「みかん」は、決まった刺激に対する「みかん」という名前（単語）の一致という限定された枠の中での対応付けになっていたのではないかと。そこには、「これを伝えたい」というAの思いが伴っていない。そのため、学習場面で覚えた単語はその時間、その場面、その刺激に対しては機械的に対応させることはできるが、それ以外の場面では「伝えたい」という思いが湧かないため、対応させることができず、普段の生活のなかで自由に使うことができなかったと考えられる。

このように、ことばを覚えるということは、単に対象とことばの間の対応付けを機械的に学ぶことではない。「ことば」を覚えることとは、単にものや動作と音のかたまりの結び付きを機械的に教えるだけでは不十分であると言えよう。生きたことばとは、Aの表したかったイメージと共鳴し、そのイメージを共感的に理解し、その理解がAにフィードバックされたとき、Aは今まで自分の中だけに内包し感じていたイメージを表象化し、他者と共有することができる

ようになったのだと考える。このように、自分の中にずっと内包し育んできたイメージを相手に伝えたいと思い願うことで、他者と共に出会い、発見したことばこそAの中に内在する表象と分かちがたく結び付いて一体化し、Aにとって使えることばとなったのではないだろうか。

つまり、以前からよく描き表されていたギザギザに先の尖った線（シンボル）は、Aの前に「ハシクイ」ということばが現れることによって、新たに、A自身にも周囲にも心体を揺さぶられるような衝撃を持って体験され、把握されたのであろう。そのため、それ以降は、その線（シンボル）を見ると、A自身も周囲も頻繁に「ハシクイ」ということばを伝えあうようになっていったのだと考えられる。

やまだ（1987）が「ことばは、闘いによって戦利品のように獲得されるというよりは、多くの声がさまざまに響き合う森のなかで人の身体に浸透し、そして懐胎されて生まれてくるのではないだろうか。言語獲得という用語があたりまえのように使われてきたが、ことばは本当に『とるか』『とられるか』の闘いで獲得するものなのだろうか」（※6）と書いているように、ことばは、外側からあてがわれたり、発することを強制されたりして身に付けていくものではなく、自ら伝えたい、発信したいという願いや思いから自ずと生まれるものであると考える。そのため学習場面でのことばは、その場面では発信することができても、それ以外ではA自身に伝えたいという思いが伴わないため、自分から使おうとすることが見られなかったのではないかと考える。

自閉症児の抱える困難さは、環境やものの感じ方がわれわれとは異なるところにある。それ故、お互いに分かりあうことがとても難しい。ウタ・フリス（Frith Uta, 1991）は「通常なら、私たちはある発言が何を意味するかを、話し手と聞き手の双方の視点からつねに追っていきます。例えば、同じ行動でさえ、相手側の視点を強調するなら『来る』という言葉、自分側の視点を強調するなら『行く』という言葉を用いるのが適切でしょう。当然のことですが、ある特定場面で、誰の視点を取るべきかは人との相互関係によって決まります。自閉症

の人たちは、こうした微妙な社会的役割を正しく把握するのに困難を抱えます。」（※7）と述べている。このような相手の視点に立てないという困難さからも、視点のやり取りをしなくてもよい横に共に並ぶ関係や後ろから見守られる関係が彼らにとって安心できるものとなるのであろう。自分と同じ視点に立ってものを見て感じてもらえることが安心できるのは誰しも同じである。

つまり、教育場面だけでなく生活全般を通してどのようなかかわりであろうとも、彼らの視点から彼らの願いや思いを受け止めないままにかかわり合いを積み重ねるとするならば、結果的に彼らの意思をないがしろにして彼らを強引に動かすことになるのであろう。共に並び彼らの思いを感じ取るという細やかな働きかけをないがしろにしたまま、こちらの視点からの一方的な価値観に基づくかかわりかけをすることが、いかに彼らの主体的な生き方を妨げることになっているかを彼らの視点に立って想像する必要がある。そうしたときに、初めて自閉症児と養育者と双方向での関係発達を促す程よい関係をつくっていくことができるようになるのではないかと考える。

以上のように考察してきたが、今後の課題としては、さらに障害特性と発達段階とを関連付けて両面から相補的に捉えていく必要があるであろう。

〈引用文献〉

- ※1 河合隼雄「事例研究の意義と問題点—臨床心理学の立場から—。河合隼雄 心理療法論考」 新曜社 pp288-296 (1986)
- ※2 藤原勝紀「事例研究法」丹野義彦（編）（2004）臨床心理学全書5 臨床心理学研究法 誠信書房 pp19-64 (2004)
- ※3 浜田寿美男「身体から表象へ」ミネルヴァ書房 (2002)
- ※4 小林隆児「自閉症とことばの成り立ち」ミネルヴァ書房 (2004)
- ※5 やまだようこ「共鳴してうたうこと・自身の声がうまれること」菅原和孝・野村雅一（編）叢書・身体と文化 第2巻コミュニケーションとしての身体 大修館書店 pp40-70(1996)
- ※6 やまだようこ「ことばの前のことば」新曜社 (1987)

※7 Frith Uta (1989) 「Autism: Explaining the Enigma. Blackwell.」 富田真紀・清水康夫 (訳) 自閉症の謎を解き明かす 東京書籍 (1991)

〈参考文献〉

- Kanner Leo (1943) 「Autistic disturbance of affective contact. CHILDHOOD PSYCHOSIS INITIAL STUDIES AND NEW INSIGHTS」 十亀史郎・斎藤聡明・岩本憲 (訳) 情緒的交流の自閉的障害 幼児自閉症の研究 黎明書房 (1978)
- Daniel N. Stern (1977) 「The Interpersonal World of the Infant」 小此木啓吾・丸田俊彦・神庭靖子・神庭重信 (訳) 乳児の対人世界 一理論編一 岩崎学術出版社 (1989)