

軽度発達障害児の診断的理解と自己意識の変容に向けての関わり ーアスペルガー障害が疑われる小学生男児との遊戯面接を通してー

田中真理

東北大学大学院教育学研究科

アスペルガー障害が疑われる小学生男児との2年半にわたる遊戯面接を行なった。本稿では、この遊戯面接のなかでの対象児と筆者との関わりを、筆者による診断的理解と自己意識の変容に向けて筆者がどのような関わりを行い、その関わりのなかで対象児のどのような変化がみられたかという観点から、事例報告を行なった。診断的理解については、それまで見聞きしたものと同じように再現しようとする世界へのこだわりの強さ、身体接触の過敏さ、身体運動への無関心さ、協同的関わり、自分の世界への没入と他者の排斥、特別な語調、言葉の慎重な使用や造語への関心、感覚の過敏性という点から論じた。自己意識の変容については、他者からみられる自己への気づきに関連する対象児の言動および筆者の関わりから、①自己に閉じたなかでの自由な自己表現の段階、②関わっている他者のなかに自己を映す段階、③自己を対象化し始め自己の新たな側面に出会う段階、という3つの位相があることを示した。

キーワード： 軽度発達障害 アスペルガー障害 診断的理解 自己意識 遊戯面接

はじめに

アスペルガー障害児および高機能自閉症児（以下 HPDD : High-Functional Pervasive Developmental Disorder という）との関わりにおいて、対人関係の希薄さや他者志向性の低さへの支援はその中心のひとつである。HPDD 児は、他者に対して攻撃的であったり衝動性が高く行動にまとまりがないといったことが原因となって集団活動全体に混乱をきたすような、行動上の顕著なトラブルを生じることは少ない。むしろ、自分が集団からはずれていくのみであるため集団自体に対していわゆる「迷惑をかける」ことが多くみられるわけではない。そのため、PDD 児の抱えている状況は周囲に理解されにくく、適切な支援が受けられないまま、思春期・青年期になって始めて特別な心理教育的支援の必要性に気づかれるといったケースも多くみられる。そして、このような年齢になって筆者が出会う PDD 児の主訴の多くは、PDD としての一次的障害ではなく、対人関係のトラブルからくる抑うつ状態やアイデンティティの混乱といった二次的障害である。したがって、発達のより早い段階で診断的理解を適切に行なっていくことは、一次的障害への支援の第一歩として、また二次的障害を最小限にとどめるための心理教育的な支援状況を構築できるような環境調整をもたらすという意味でも重要であることはいままでもない。

また上述したアイデンティティの混乱といった問題は、特に思春期・青年期における

PDD 児への支援の中核となると考えられる。ひととの関係のなかで自己のとらえ方に新たな気づきが生じ、自己理解が深まり、その内容も変容していくことをふまえると、対人関係の希薄さや他者志向性の低さがみられる PDD 児においては、その発達が遅れることが予想されるが (Lee,A.,&Hobson,R.P.;1998)、遅れながらも自分が周囲のなかでどのようにみられているのかという自己と直面したとき、その自己への気づきは様々な問い (廣澤ら;2003) となって表現される。しかし、このような問いに対して、その問いから自己をつきつめて考えていくことへ発展させるような他者とのやりとりは日常の中では十分に行なわれるとはいえない。自分自身について問い直したり、自己のありようを丁寧に振り返り向くことや、他者との比較を意識することで自己理解を深めていくことは、日常生活のなかでは機会が薄いのが現状である。このような状況のなかで、PDD 児との心理面接の場は、「自分は孤独な感じがするのはなぜだろう」「自分は普通じゃないのだろうか」といった問いに対して、その不安を共有しつつ、日常生活の文脈のなかでは体験し難い自己について考えていく場を関わり手が提供していく場として機能しなければならない。そして、PDD 児の自己意識の変容過程は心理臨床面接のなかでどのような位相を経ていくと考えられるのか、関わり手との関わりの中で考察する必要がある。

以上の問題意識にもとづき、本報告では (1) 事例についての診断的理解、および (2) 面接過程における自己意識の変容への関わりについて、一事例を通して論じることを目的とする。

事 例

(1)クライアント 小学校3年生 (インテーク時) の男児 (以下、A とする) で、通常学級に在籍している。言語性 IQ109、動作性 IQ94、全 IQ102 (WISC-R による)。

(2)主訴 「授業中寝そべったり A の好きな機械音の世界に入り込むなど、集団行動についていけずひとりの世界にはいっていく」 (母親談)。しかしこのことを問題だと感じているのは主に母親の方であり、父親は「まるで自分の小さいときのようだから特に心配はしていない」、また祖母も「息子 (=A の父親) の小さいころとそっくり」だと語り、特に発達上の特別支援の必要性を感じていなかった。

(3)来談経路 「普通じゃないので学校の先生に大学に行きなさいと言われて」 (A 談)、大学の発達相談を申し込んだ。

(4)家族構成 父方の祖母 63 歳、会社員の父 38 歳、パート勤務の母 33 歳、ひとつ年下の妹の 5 人家族である。

(5)生育歴および相談歴 胎生期、周産期、出産時、新生児期ともに異常はなく、正常分娩だった。乳幼児期の運動発達はやや早いほうであったが、全般的にことばの発達は少し遅かった。幼稚園の年少組のときに教室をでてうろうろしたり、お友達と「会話のつじつまが合わない」 (母親談) ことで児童相談所に相談してきた。そこでは「これがひどくなる

と自閉症だがそこまではいかない」といわれ、その後5ヶ月ほど相談に通っている。学校では担任教師から、寝そべってみんなと同じ行動をとらなかつたり、機械音の世界に入り込んで、手はプロペラを回すような動きを始終している等、集団行動についていけずひとりの世界にはいっていくことを指摘されている。

幼稚園のころから文字、特に漢字に興味を示し、いくつかの漢字を組み合わせて自分独自の漢字を作って楽しんでいた。例えば、「口」という漢字のなかに「水」という漢字を入れて書いてできた「𠂔」を「唾液」という意味の漢字として使う、「光」という漢字の下に「目」という漢字をつけてできた「𠂔」を「まぶしい」という意味の漢字として使うなどである。また A 特有の表現の例として、「帽子って何？」と聞かれたのに対して「頭の守り神」と返答したことや、「かさは？」という質問に対して「雨のよらい」と答えたこと、また、ひとが何か驚いてびっくりした様子で目を見開いたときにできた額の横しわを指差して「漢字の三！」といったエピソードも母親より語られた。

3歳よりバイオリンを習っており音感は抜群であった。A に特徴的だったのは、譜面をみながら弾くということを好まず曲をテープで聴いてそれを自分の演奏で再現して弾くというものであった。音そのものにも非常に敏感であり、日常の生活のなかで偶然出た音、（おなべとコップがふれたときにでた音など）を聴いて「今のはドシャープだね」と音階をいい当てていた。特にプロペラが回るときにでるような機械音を好み、主訴でもふれられているように、学校では授業中にもプロペラを回すような動きを指でしながらその音を真似して口ずさみ続け、先生から注意されることも多かった。

面接経過

(1) 面接構造 月に2回、1回1時間の枠で、親子併行面接でおこなった。

(2) 面接方針 集団に合わせる行動の基礎となる1対1での関係作りを行っていくために、まずはAがひとから自分の気持ちを受け止められる体験ができる場としていくこととした。

(3) 面接期間 X年10月からX+3年3月までの2年6ヶ月で、面接回数は42セッションであった（以下、セッションを#で表す）。

(4) インテーク面接

『ねえねえ、筆者がここにいること忘れてない？』と思わず問いかけたくなるくらいに自分の世界に入り込んで遊んでいるというのが、筆者にとってのAの第一印象であった。Aは筆者と会うなり『霜の結晶は、そのときの気温や湿度で、様々な形ができる！どれひとつとして同じものはない！』と自分の好きな氷の世界の話をし始めた。会うなりいきなり始まったAの氷の話に筆者も引き込まれるように聞き入り、「なるほどー」「ふんふん」「それで？」とAの世界に寄り添うというスタンスで関わった。Aは講義をするかのような話ぶりで話を続けていたが、そのAが息を吸い込むわずかの合間をぬって言うかのように、筆者が「しつもん！！」とやっと言葉をはさむことができたのは、講義が始まって

30分以上たったときだった。しかしAは筆者が質問したがっている気持ちは無視し、話し続けていた。筆者がしつこく「質問がありませぬ！」と繰り返すと、Aはやっと筆者の方をみて「はい。何ですか。」と冷静な言い方でゆっくりと聞き返してきた。また比較的方言の強い地域に生まれ育ったにもかかわらず、その方言特有のイントネーションや語尾はいっさい感じられなかった。Aが初対面の筆者に対して物怖じせず自分の好きな世界を語り始める姿と関わりながら、何よりも筆者の中で強烈に残ったものは、将来有望な小さな博士のようだ！という印象であった。

インテーク面接終了間際に、次回会う約束の指きりをした際、Aは「1週間待つのは長いなあ。日曜日にきちゃだめ？」と何度も聞いてきた。しかし、このような楽しみにしていることを感じさせる言葉とは裏腹に、Aの指には全く力が入ってはいなかったことに筆者はどこか不思議な感じをいだいた。そしてAは、「僕は少し変わったところがあって、だからきたんだよ。普通になるとここに来れなくなるんだよ。」と、淡々とした感情のこもらないこの言葉を残してインテーク面接を終えた。

(5) “博士ごっこ”を中心とした面接の経過

インテーク面接と同様、Aは2回目の面接以降も筆者と会うなりまるで講義をしている演者の様に自分の好きな氷の世界の話を始めた。そのやりとりの具定例を一部述べると、「こんちわー」の筆者の挨拶に対して、A『雪も氷の結晶でできてるんだよ』(#2)、「今日は早かったね」の筆者の言葉に対してA『氷山は流水とは違う！だから塩分はまったく含まれていない！』(#7)、「あれ？お母さんは？」という筆者の質問に対してA『窓にできる霜には二通りあるんだ』(#9)、「いっぱい汗かいてるねー」という筆者に対して『湖に氷が張り、その上に雪がつもったあと、そこには不思議な模様ができてね』(#10)などである。そして、この#10であれば、そのまま「あるときは樹木や円盤のような形、そしてあるときは放射状のもよう、これらを氷紋といいます…」というように、唐突に自分がしたい話を筆者の様子とは無関係に始めていく（このような傾向は、街で出会ったりバスで隣に座った見知らぬ人に対しても同様であった）

上記のようなやりとりから始まり、ほとんどのセッションにおいて、“博士ごっこ”が遊びの定番となった。筆者は、Aの持つ優れた特質が有利になるような話題やゲームを中心に行うことを留意していたため、“博士ごっこ”はこのねらいに合致するものであった。物知りの博士役は周囲に期待され喜ばれながら自分の知識を披露していくことが、その役を演じることになるのだが、このような博士役は自分の好きな氷の世界について話し続けたいAとそのまま重なるということである。博士が発明した機械や専門分野が、氷を一瞬に溶かす機械・御神渡り・霧氷・つららなどに変わっていくことをのぞけば、博士役のAに教えを請う村人役の筆者という役割設定や、村人が困って博士を訪ねると非常に「丁寧な」説明をして問題解決していくというストーリー展開は基本的には変わらなかった。その一

幕を以下に示す。

(このセッションでのテーマは“御神渡り”であった。氷が張って湖のなかで立ち往生していた村人役の筆者に博士役のAが話しかける場面である。以下、博士の発言は「」、村人の発言は〈〉で示す。)「村人よ、よく聞かぬがよい。これをみよ！」(前方を元氣よく指差して)〈おおーこれはなんですか。〉「これは御神渡りというてな」〈お・み・わ・た・り?〉「昨日の夜にとても寒くなって、氷がちぢんできたというわけだ」〈こおりがちぢむ?〉「そのときは変な音をたてるだ」〈昨日の夜聞こえてきたのは…〉「夜間冷えると氷が縮み湖の氷の表面積が不足してしまいます。そのため氷は、奇妙な音をたててくれます。氷の弱い部分は壊されて数キロメートルにわたって立ち上がります。なかには氷のアーチをつくる…」〈どれくらいの大きさ?〉これには答えず、中断されたのを少々不愉快そうにして「なかには氷のアーチをつくるものもあります。」とききほどのせりふを繰り返して「氷が生き物であるかのように思える瞬間です。最近までこの現象に気づくひとは少なかったのです。屈斜路湖の御神渡りは……」と続いていく。

しかし、後半ほどになると(#30～)、それまで一方的に説明を続けていたAであったのが、次第に村人の意見も取り入れたり、村人の質問に応じた形で説明を行うようになっていき、“博士ごっこ”をAと筆者と協同で展開していくといった変容がみられた。

(6) “コピーの世界”へのこだわり

先に「博士ごっこが展開した」と記述したが、なかにはラジオ講座の講師の発言がそのまま繰り返されている場合もみられた。このように一見Aオリジナルの想像力豊かにみえる遊びのなかには、よく観察してみると、その動作、発言内容、表情にいたるまで元々モデルとしていたものの完全なコピーであることが少なくなかった。例えば、Aに口頭で話した物語を、そのとおりに筆者にワープロで打ってほしいと頼まれたことがあったが(#12)、これはAがそのとき使用していた国語の教科書のなかの物語の内容そのままであり、しかも、改行する箇所や漢字とひらがなの使い方、句点・句読点にいたるまで教科書とまったく同じになるように正確に筆者に指示していた。

各セッションにおける遊びの内容の定番は多くが“博士ごっこ”であったが、途中数回“地下鉄ごっこ”と“飛行機ごっこ”を行った。地下鉄ごっこにおいてはAの役は車掌や乗客の役ではなく「電車の扉」という役をとり、また飛行機ごっこではパイロット等の役ではなくプロペラ機の「プロペラ」役を演じるなど、Aがこれらの遊びのなかでとる役は非常にユニークなものであった。その役のなかでは、電車の扉の開閉時の音声や、プロペラが回り始めそして次第に加速し回転数が高くなる時のプロペラが回る音声も、非常に上手に再現していた。

正確さへのこだわりという点では、以下のようなエピソードがあげられる。ファミコンの話をしている時Aが「…友達もそれ知ってる、あ、友達というか、僕とあまり話さない人でも知っている、例え、友達じゃない学校の友達でも知っているということ…」とい

う発言がみられたり、筆者がAの父親の声のことを「お父さんの声、格好いいねー」と言うと「ぼくにはどうもそうは思えんが、素晴らしい声してるよ。でも素晴らしいっていうのはぼくが聞いてそう思うわけではないってこと。テレビで素晴らしい声でしたってひとをほめてるようなこと。格好がいいのとは違うかもしれないが・・・」と説明が続けられた。

(7) 身体接触への過敏さと身体運動への無関心さ

プレイルームのなかに設置してある箱庭療法で使用する箱庭の砂場に近づき砂を触ったとき、Aは体全体でびくっとして手をあわてて離し、非常に嫌悪の表情で「どうしてこんなものをおいているの？」と筆者に強い口調で何度も怒りを表現していた。また、Aを呼ぶつもりで筆者が軽く肩をポンとたたいたときなどもAは体全体で反応し非常に驚いていた。ボール遊びをしていてボールをとろうとしたときに意図的ではなく偶然にAの体に筆者が触った際にも、それまでの楽しそうな表情が一変し急に真面目な顔で「ちょっ、ちょっと、やめてくれる？」と言って怒りをあらわにしていた。

Aは「博士の発明品」といって毎回手作りの作品を持参してくるのだが、そこにみられる器用さとは対照的に、協調性のある粗大運動を伴うような身体活動にはまったく無関心であった。プレイルームのなかには、トランポリン・固定自転車・バスケットのゴール、サッカーや野球のボールなどいわゆる少年が好みそうな遊具が設置されているなかにもかかわらず、これらの遊びには全く関心を示さなかった。#19に初めてサッカーをしようとしたが、1回蹴ったのみで、「ぼくはこういうものでは遊ばないことにしている」と発言しいつもの“博士ごっこ”へと筆者を誘った。

(8) 協同的関わりより自分の世界へ

#20において、Aは「今日はこれで謎の氷紋を作るんだよ」と宣言し、積み木や大小のボールをもくもくと並べて作り始めた。両手で持ち抱えないと運べないような大きな木の積み木をいくつも並べて作り始めたため、筆者は手伝おうと積み木の片方を持ち「一緒に作りたいからどこに並べたらいいのか教えて」と声をかけるが、「いいよ、僕ひとりで作るから」「ついてこないで」と拒否し、自分の手で自分の思った通りの世界を作ろうとしていたために、筆者が手伝うことはAにとっては手伝いにはならず、自分の世界を崩す邪魔者になっているかのようなようであった。また、Aの筋書きとはやや違う展開で筆者が博士ごっこをすすめようとするると急に真顔で『ね、ちょっとそれ、やめてくれない？』と発言し、博士役を中断することも少なくなかった。

#23以降は、自作の“氷のカーテン”の色塗りを楽しむ時間が続いていた。描きながら「ここは線だから薄く塗る。ここは黄色だから塗らない。」と法則を説明するかのような口調でAはもくもくと鉛筆で塗っていく。筆者が「こうやると早く塗れるね」と発言してもAはさらりとした口調で「いいよ、そんなことしなくて」と答えたり、またAが「ここ線

の色変えてみる？」と新たな提案をすると「それはやめとくよ」など冷たい雰囲気拒否するといったやりとりが特に#30までは続いていた。筆者が色を塗っているあいだ、Aは瞬きひとつせず身を乗り出して筆者の手に顔を突き出してじーっと見入り、突然「もうーっ!!!違うよおー!!!」とすごい勢いで怒りを表現するといったことも数回みられた。これはAが好むコピーの世界へのこだわりの強さが示されているという側面もあるが、一方でそのこだわりの世界へ筆者が一步踏み込んだことによって、Aが強い否定的反応ではあっても、両者が絡み合う手がかりが見いだされるという側面も含まれている。そして、#30以降になると徐々に筆者に色塗りの一部を完全に任せる場面も増加してきた。

(9) 他者からみられる自己への気づき

インタビュー面接の最後に言い残していった「ぼくは少し変わったところがあって、だからここにきたんだよ。普通になるとここに来れなくなるんだよ。」という言葉を受けて、#2以降も、「ねえねえ、普通じゃ無くなったらここに来れなくなるんでしょう?」「先生が普通じゃありませんってよく言うんだよ。だからまたここに来れるでしょう?」などといった内容の発言が何度となく発せられた。筆者は#10くらいまでは「ここにはA君が来たいと思ったら来ていいんだよ。」と答えることが多かった。そして徐々に、Aにとっての「普通」とはどのような内容を指しているのか、また「普通じゃない」と認識しているAにとってそれはどのような自己イメージの形成へとつながっているのかを両者のやりとりのなかで深めていくために、#20ほどをすぎたからは、上記のようなAの発言に対しては、「普通ってどういうひとなんだろう?」「普通じゃないって言われるとどういう気持ちになる?」などの問いを投げかけていった。しかし、面接中期(～#30)においては、「エジソンも学校の先生から普通じゃありませんですよって言われてたんだよ。」という答えが返ってくるのみであった。

上記のほかに、他者からみられる自分というものを考えさせられるエピソードとして、Aが、学校での「宇宙人」や「説明ぼうず」という自分のあだ名について筆者に話してきたことをあげることができる(#5)。筆者との面接場面でみせるような次々と語り続ける様子は、授業中においても共通してみられるもので、先生の説明をさえぎってAの独壇場となることなどが母親から報告されており、友達との交流が乏しく突然理解に苦しむようなことをするということや、一方的な話が長く続くこと理由でそれらのあだ名がつけられたことは想像に難くなかった。しかし、Aはこのあだ名を非常に自慢げに、またとても気に入っているものとして筆者に伝えてきたのである。「どうして、みんなはA君のことを宇宙人っていうんだろう?」「A君のどんなところが宇宙人に似ているのかなあ」と筆者が尋ねても、やはり面接中期にいたっては特に返答はみられなかった。

上述してきたような発言とは質が変化してきたことを思わせる発言として、学校での出来事をAは次のような言葉で語った(#40)。ある日学校の図工の時間、それぞれ自分

が家で作成してきたおもちゃで遊ぶという企画があったが、Aはそのおもちゃを忘れてしまい、その企画に参加できなかったのである。そのときの自分のことを『僕は暗闇にひとりポツンと残されたような悲しい気持ちだったよ』と語っていたのである。この言葉は、インタビュー面接において「僕は少し変わったところがあって、だからきたんだよ。普通になるとこ（発達相談）に来れなくなるんだよ。」と淡々とした口調で語られた内容とは対照的であり、自己への気づきという点でAの成長を感じさせられる発言として強烈な印象を筆者に残した。

考 察

(1) 診断をめぐって

「アスペルガー症候群 Asperger's syndrome」または「アスペルガー障害 Asperger's Disorder」とは、Hans Asperger の「自閉的精神病質 Autistischen Psychopathen」(1944) という論文のなかで報告した特有の行動パターンや対人関係パターンを示す4人の児童に基づき概念化され発展したものである。Asperger が紹介した4人の少年(6歳男子のフリッツ・V、8歳半男子のハーロー・L、7歳半男子のエルンスト・K、11歳男子ヘルムート・L)について記述された内容とAの様子を照らし合わせてみると、4人の少年に共通した特性がAにも当てはまることがみえてくる。筆者がAと始めて会った時、話し続けるAに対して筆者の質問が何度目かによりやくうけ入れられたが、これは『質問が彼の耳に入るには、それを何度も切り返さねばなりませんでした。』というフリッツ・Vの事例のエピソードと重なる。また、質問に応じるのではなく、自分の関心の向くままに、ひたすら話し続けることが頻繁にみられたというハーロー・Lの事例とも重なる。知能検査の場面における彼の描写にも「自分から回答を引き出すことができ、それに強く興味をひきつけられて、話をいつまでも止めない恐れがあったので彼を遮らねばならないほどでした」とその特性が示されている。4人の少年について、抑揚が過剰で誇張した詩の朗読のように響き、彼らの言語表現は物真似を演じているような不自然さがいつも感じられ、またあたかも何もない空間に向かうかのように語られることを指摘している。これも、筆者が最初にAと会ったときえんえんと語っていたAに対して感じた印象と全く重なるものである。

診断基準については1990年代以降現在において、ICD-10(「精神および行動の障害の分類における臨床記述と診断ガイドライン」)ではアスペルガー症候群 Asperger's Syndromeとして、またDSM-IV(「精神疾患の分類と診断」)アスペルガー障害 Asperger's Disorderの名称が広汎性発達障害のひとつとして採用されている(以下、本章では「アスペルガー障害」という)。これらの診断基準では自閉症とアスペルガー障害とを別の疾患単位として認めており、「心の理論」課題で両者を区別する可能性や(Ozonoffら:1991)、WISC検査でのプロフィールのパターンによってこれらのあいだに差異がみられる

(Ehlers,Sら:1997)とする見解とも一致する。しかし、自閉性障害を連続体として考え

ており、高機能自閉症とアスペルガー障害を区別する根拠がないとして、アスペルガー障害が独立した疾患単位であることに対して疑問を投げかける見解も示されている

(Wing,L.:1991、Schopler,E.:1985、Happé,F.:1994)。このようにアスペルガー症候群を独立した疾患単位とするかどうか、高機能自閉症とアスペルガー障害が量的に違うのか質的に違うのかについては必ずしも一致しているとは限らないが、Aは、ことばの発達がやや遅れていたという生育歴があるものの、3歳までには意思伝達的な言葉の使用がみられていることから高機能自閉症ではないこと、また対人関係における希薄さや自分のこだわりの世界がかなり強くみられることからアスペルガー障害であることが考えられる。そこで以下、診断基準となっている項目に基づきAの特性について述べる。

(2) 診断基準からみえてくる特性

情緒的相互性を伴わない対人関係 診断基準「対人的または情緒的相互性の欠如」という項目について、Aの場合は「みんなに合わせられず集団行動のなかでういてしまう」「会話のつじつまが合わない」「ひとりの世界にはいって行く」という主訴で、親や教師がこのことを表現していたのだろう。筆者との関わりの中なかでは、筆者の言動にはほとんど関係なくA博士の講義がえんえんと続き、それがまるで放送大学の講師をみているような印象をもったことと重なってくる。また、相互性のなさという点から考えると、氷紋作りや氷のカーテンの色塗りでみられたAのように、一緒に活動する遊びのなかでは、人にすることを強いたり指図したりする傾向があることも含まれている。しかしながら同時に、このような関係のもちかたが仲間との相互のやりとりを通じて関係性を形成していくことに難しさをもたらすものともなりえる。ただ、このような難しさは固定的なものでない。高機能広汎性発達障害児を対象とした心の理論研究のなかで、(Happé,F.:1995)、第一次水準の心の理論は小学校高学年に通過点があることを示している。つまり、他者の意図や信念を把握する能力における発達的变化について示したものである。そのような発達的变化のなかで他者の心の状態について気づいていく過程を促すための関わりが問われてくるのである。

Aは博士ごっこでいきいきと博士を演じていたように、相手が自分が定めたルールに従って遊んでいる範囲であれば、人との交流を楽しむことができる。したがってまずはこのような特性をもった子どものペースに関わり手側のほうがのっていく形式のなかで、楽しいと思えるようなひととのやりとりの積み重ねを提供し、そこから徐々に相互のペースを折り合って関係性を展開していくことが求められるであろう。このような経過は、筆者たちふたりの博士ごっこにおいても、後半は村人役の意見も取り入れながらストーリーを展開していくようになった博士の変容ぶりのなかにもみることができる。

Aのことばにはしばしば感情が伴っていないような印象をうけることもあった。次の面接日を「1週間待つのは長いなあ」と言いながら、どこか来るのを楽しみにしている感

情がこちらに伝わってこなかったり、先述したものの他にも、「好きな子がいてね、チューをたくさんしたら嫌われちゃったんだよ」と、残念そうな様子を見せずに淡々と語っていた。Aの話し方の特徴のひとつに、まるでテレビのなかの解説者がしゃべるような話し方もみられ、今まさに眼前の他者に対してそのひとと言語的・非言語的なやりとりを感じながら話しているような雰囲気を感じさせないのである。話されている内容の情報伝達量はかなりのものが含まれているが、そこに情緒的なニュアンスが感じられないのだ。人が驚いて目を見開いたときにできたおでこのしわをみて「漢字の三！」といったエピソードを紹介したが、おそらくしわを顔にできた模様としてとらえその模様には興味をもったものの、顔全体つまり表情や表情からよみとれるそのひとのこころの状態には関心がむかなかったのであろう。その結果関心が向かない情緒の相互性というのは育ちにくい特性があると考えられる。しかしながらこのような特性も発達とともにやはり変容していくものである。そのことについては、Aの姿を通じて下記の自己意識の発達との関連で述べることにする。

特別な興味・関心のもちかた Aとのやりとりのなかでは、Aの持つ優れた特質が有利になるような話題やゲームを中心に行っていた。その典型が先述したように博士ごっこである。アスペルガー障害の子どもの細部を見る目の鋭さ、場面の記憶力、正直さ、限定された領域での知識が、その特質としてあげられる。これらのうちAの場合は特に特別な興味に関する百科事典的な知識の豊富さが、この博士ごっこの展開を盛り上げていたのである。また場面の記憶力について考えると、自分のなかでモデルとなっている場面やストーリーの詳細に強い興味・関心を示すため、それをそのまま再現することにこだわりその結果できあがったコピーの世界を楽しもうとするという特性が指摘できる。Attwood (1998) は、小さな人形を使ってシンデレラの物語を演じて、その子どもの声と調子とセリフは先生がクラスで始めに聞かせてくれたのとそっくりだったという事例を紹介しているが、これはラジオ講座を再現した博士ごっこの展開の仕方や教科書と全く同じ物語を再現することを楽しむAの姿とも重なるものである。そして、このようなコピーの世界を正確に構成するために、このコピーを完全にしたいという思いの強さが、自分の思うとおりにひとを動かしたいというひとへの指示となって表現されているとも考えられるだろう。しかしながら、興味や関心の向く領域が同年齢の仲間となかなか共有できるようなテーマのものが少ないことは、ひととの関係を広げていくということにはつながりにくい面もあるだろう。そして一方で、ある特定領域への強い関心やそこに没頭して喜びをもって追及し続ける能力は、素晴らしい成果や社会的成功へとつながっていく可能性もあるのだ。

Aの興味・関心のもちかたのユニークさは、地下鉄ごっこの電車の扉役や飛行機ごっこのプロペラ役という役のとりかたにも表現されている。このように一部のアスペルガー障害の子どもの想像的遊びには、人よりもむしろ物体になることが含まれている。Attwood (1998) も、車のワイパー、ティーポット、詰まった便器の役をとって遊んでいた例を紹

介している。心理劇で行われるロールプレイは人の役のみではなく、机や椅子など身の回りの物体はもちろん、「ひとを羨ましいと思う心」や「風」の役など、目にみえないものも含めて役割を設定してドラマが展開していく。したがってアスペルガー障害の子どもも持っている特性が自然と受け容れることができるような場面設定のひとつとして、この心理劇は有効であると考えられる。実際このような特性をもった子どもを対象とした心理劇によるアプローチの有効性も示唆されてきている（高原：2001,2002、Tanaka&Hirosawa:印刷中）。このようにユニークさを利用した関わりをいかに展開できるかが関わり手にとって重要となってくるであろう。

特別な語調・慎重な言葉の使用・造語 Aのことばに最初の印象のうちのひとつは「方言を使わないんだな」ということであったことは文頭にも述べたが、Baron-Cohenら（1994）もアスペルガー障害の子どもは土地の子どもの話し方に影響されることは少なく、その土地の子どもと同じアクセントでしゃべることが少ないことを示している。また、言葉の音声そのものや語調を楽しむ傾向があり、ことばの響きに強い関心をもつことはよくみられる（Attwood；1998）（Aも時折「ねみま、ねもみ、ねみも」などと発音してはガラガラとおもしろそうに笑っていた）。発達的な経過をみると、半分近くのアスペルガー障害が話し言葉の発達が遅れるという研究も報告されていたり（Eisenmajer R.ら：1996）Gillberg,C（1989）による診断基準のなかには、話し言葉と言語の特質の5つの項目に「発達の遅れ」が含まれている。Aの場合も発語は1歳8ヶ月であり、通常1歳前後が初発語の時期であることを考えると遅いほうである。また、Aの「友達」や「素晴らしい」の例でも示したように、ことばの使い方も非常に慎重で正確にするために、逆に言葉にしばらくしてしまいう傾向がある。このような傾向をふまえ、小林（1999）は、「言葉そのものに囚われないように心がけ、今の気持ちに焦点を当てて交流をはかる」よう助言をした事例について紹介している。

さらに、アスペルガー障害の子どもは新奇な言葉を作る能力をもつことが指摘されている（Tantam,D.,：1991,Volden,J & Loud,C.：1991）。Aの「唾液＝ 」「まぶしい＝ 」といったような新奇な漢字を作る能力は、書き言葉における造語とも考えられる。Attwood（1998）はアスペルガー障害の子どもの特殊な言葉の使い方として、「足首」を「足の手首」、「角氷」を「水の骨」といった例をあげているが、Aの「頭の守り神」や「雨のよろい」も、新奇な言葉を作る特性を十分に示しているといえよう。

感覚の感受性 アスペルガー障害児が感受性を示す感覚のなかには、視覚・聴覚・触覚・嗅覚・痛覚・温感覚・味覚や食感に対するものがあげられる。繁華街の騒々しい多くの音に混沌さを感じそれが耐え難いものとして感じられたり、どんな食べ物でも感触をいったん指で確認してから口にいれずにはいられなかったり、新しく肌にふれる刺激を避けるために特定の衣服しか着ようとしなかったり、通常耐えれないような痛みにも鈍感であったり、極端な偏食があったり、自分自身の影が恐怖の対象となったり、特定の家庭洗剤の匂

いに強い不快感を抱いたり・・・など、そのあらわれかたはさまざまである。Aの場合の敏感さは、聴覚と触覚に対するものだと考えられ、聴覚への過敏さは音階への敏感さや機関音への特別な強い興味にあらわれているし、触覚については身体で砂を触ったり人に身体を触れたりすることには不快さを表していたことに示されているであろう。

(3) 診断までのルートと自己意識の変容への関わり

アスペルガー障害の診断を受ける年齢の平均は8歳であること (Eisenmajer,R. : 1996) が指摘されているが、Aの場合は丁度その年齢にあたる時期に専門機関を訪れたことになる。幼児期の言語や認知能力に顕著な発達の遅れがないため1歳半健診や3歳児健診でアスペルガー障害であることを診断されることは少ない。Aの場合もアスペルガー障害ではなく言葉の遅れとして継続相談の必要性を指摘されている。

診断をうける年齢範囲は、上記のように平均8歳ではあるが、実際には幼児期から成人期まで広がっている。この年齢の広がりには、診断にいたるまでいくつかのルートがありどのルートにより診断を受けるのかが関わっている。診断にいたるまでの経緯について、Attwood (1998) は6つの診断ルートを示しているが、ここではそのうち4つのルートを年齢順にあげると、①幼児期に自閉症の典型的な臨床像を示していた子どもだったが、コミュニケーションの能力に大きな進歩を重ね、自閉症という診断よりむしろアスペルガー障害の診断がよりの確であるとされる場合、②学童期に入り、友達関係の広がりや遊びのなかでのルールの共有や要求される場面がふえるなかで、会話や想像的遊びに変わった特質があることが目立つようになったり集団行動になじめなかつたりすることを指摘されるようになる場合、③思春期になり公的自己意識の発達とともに、仲間からういている自分への気づきや集団内での孤独を意識し始めたことが抑うつ状態に陥るきっかけとなり、そうした抑うつ状態から児童精神科を受診し、このような状態がアスペルガー障害から二次的に生じたものと気づかれる場合、④成人となり、最近のテレビ・ドラマやマスコミでもとりあげるようになった影響もあり、アスペルガー障害について世間でも知られるようになったことから自己判断により診断的評価を受けに来る場合など、である。

Aの場合、インタビュー面接時においては、上記の②に該当すると考えられる。学級集団のなかで、一定のルールのもと活動を行なっていくときにその集団活動からの逸脱行動が顕著となり始め、周囲の児童も発達的に公平性に対する敏感さや規則を守るという道徳性の発達をもとにAへの風当たりが強くなってきた頃であったのだろう。このような周囲からの評価は当時のAにはほとんど関心が向けられていなかったように思われた。しかし、2年半にわたり面接を重ねていくなかで、#40において語られた学級会でのエピソードについて、そのときの自分のことをAは『僕は暗闇にひとりポツンと残されたような悲しい気持ちだったよ』という言葉聞くことができた。このことを話しているときのAの目は本当に寂しげであったが、これは、“周囲から浮いている自分”や、皆と同じ教室にいな

がらも“孤独にさらされているような自分”を感じてこそその寂しさであったのであろう。

#1で「僕は普通とは違って少し変わり者だからここに来ているんだよ。友達も僕が変わってるっていじめるんだよ。変わってるところがなくて普通になったらここに来れなくなるんだよ」と、感情がこめられていないような淡々とした語りのAからは非常に大きな変容を感じることができる。この変容は、他者の目に映っている自分の存在への気づきや、周囲がどのように自分自身をとらえているのかという自分自身へのまなざしがあってこそ生じてくるものであり、ここには確かに新たな自分への気づきを読み取ることができる。

そして同時に、このような孤独感を感じることへの変容は、上記の③のような事態へつながることをも考えさせられる。自己意識の発達の中なかでの変化について、辻井と杉山は調査の結果（1996）、小学校高学年になると、場を読み取ったり周囲の人の気持ちを考えたりすることが可能になり、他者からの批判を受けとめたり、自分と他者との比較をするようになることを指摘し、このような発達のターニングポイントを「小学校高学年の節目」として位置付けている。このとき他者のなかでみえてくる自己に対する意識化が高まってくるのである。その結果、自分のユニークさを意識したり、自己不全感や対人関係における被害念慮がふえることが示されている。社会的ルールの了解の向上やそれに伴い他者の考えていることがわかるようになるため同時に他者評価への意識も増大する。さらに、対人関係の奇妙さから相手に受け入れられなかったり拒否されたりするような体験の心因反応として、攻撃行動をおこしたり不安や抑うつ状態を呈したりすることもあり（太田：1999）いじめられた体験は外傷後ストレス障害の要因となることも指摘されている。したがって、Aのような特性をもった子どもの発達を支える周囲の援助者として、子どもが自分の孤独さに気づき、友達と親しい関係を作ることができない自分に真剣に悩み始めるとき、いかに援助をしていくかが非常に大切となってくるであろう。

Aと筆者との関係のなかで、A自身のなかの自己のとらえかたにおいて自己意識の違いがどのようにみられ始めるのかという点から段階を追って考察すると、大きく3つの位相にわけられると考えられた。

まず、①自己に閉じたなかでの自己表現の段階：Aが自由に自発的に自分を表現する時期で、この時期には自分の好きな氷の世界、自分のファンタジーの世界に筆者が丁寧に寄り添い、その世界のなかに喜びをもってふたりで入り込むなかで、Aが安心して自分を表現していく。この時期は面接場面のみの自分についての言及にとどまっているが、評価される場ではない面接場面に限定された自己表現だからこそ、筆者はAの自己表現を無条件に受容することが可能であった。

次に、②関わっている他者のなかに自己を映す段階：Aは面接場面のなかに日常でのふるまいの様子を表現し始め、日常の自分について言及していく。面接場面のなかで、筆者がAのことをどのように思っているのか、またAは筆者のことをどのように感じているのかをやりとりすることを積み重ねていくとともに、学校での様子や家庭のなかでの様子に

ついて、自分が感じたことや学級の他児童について語ることがだんだんと増えてくるようになる。

そして、③自己を対象化し始め自己の内面世界を問い返すことによって自己の新たな側面に出会う段階：出来事ひとつひとつのなかで感じてきた自分の気持ち等を表現していく過程のなかで、筆者の問いかけ（例えば「どんなところが友達と違うって思ったの？」等）をきっかけとして、自己を対象化し自分自身の内面世界を問い返すことをし始める時期である。自己を対象化させるためには、まず一度それを他者に向かって投げかけ、その他者によってそれが同時に自己との対話へとつながっていく。そのための他者の役割を果たしてきたのが筆者だったのである。以上のような3つの位相を経て、Aとの関係のなかでは自己を対象化し始めるその出発点に至ったと考えられるが、次の課題としては、対象化したことで見えてくる自己と向き合い、さらにはA自身への障害の告知も視野にいれながらAのアイデンティティ形成を援助していくことであろう。また、本稿ではふれられなかったが、Aの自己理解のありようがAと他者との関係のなかで変容していくことをふまえると、援助者としての関わり手自身の変容過程も合わせて考察する必要があるだろう。

謝辞

本研究をまとめるにあたり協力していただいたA君ならびに御家族の方々に感謝いたします。得意顔で一生懸命“氷の世界”を説明してくれるA君の博士ぶりはとても愛らしく、毎回会うのをいつも楽しみにしていました。A君のような特性をもった子どもたちは、理解と愛情に裏打ちされた援助をうける機会を与えられることによって、特性に応じた社会的役割のなかで十分に能力を発揮することができるという考えのもと、私なりに努力を積み重ねていきたいと改めて感じつつ、A君が自分らしさを存分に発揮できる人生でありますよう、健やかな成長をお祈りします。

参考文献

- Asperger,H. 1944 Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter. Archiv fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 117;76-136. (詫摩武元訳：小児期の自閉的精神病質. 児童青年精神医学とその近接領域, 34;180-197,1993)
- Attwood T. 1998 Asperger's Syndrome –A guide for parents and Professionals. (富田真紀他訳：ガイドブック：アスペルガー症候群、東京書籍、1999)
- Baron-Cohen,S. and Staunton,R. 1994 Do children with autism acquire the phonology of their peers? An examination of group identification through the window of bilingualism. First language,14,241-248.
- Ehlers,S.,Gillberg.C. 1993 The epidemiology of Asperger's syndrome: A total population study. Journal of Child Psychology and Psychiatry,34;1327-1340.

- Ehlers,S., Nyden,A., Gillberg,C. et al. 1997 Asperger syndrome,autism and attention disorders: A comparative study of the cognitive profiles of 120 children. *Journal of child psychology and Psychiatry*,38;207-217.
- Eisenmajer,R.,Prior,M.,Leekman,S.,Wing,L.,Gould,J.,Welham,M. and Ong,B. 1996 Comparison of clinical symptoms in autism and Asperger's Syndrome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*,35,1523-1531.
- Gillberg,C. 1989 Asperger's Syndrome in 23 Swedish children. *Developmental Medicine and Child Neurology* 31,520-531.
- Happé,F. 19954 Autism:An Introduction to Psychological Theory. UCL Press,London. (石坂好樹、神尾陽子、田中浩一郎他訳：自閉症の心の世界—認知心理学からのアプローチ、星和書店、1997)
- Happé,F.G. 1995 The role of age and verbal ability in theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*,66,843-855.
- 廣澤満之・越智さよ子・小林望美・田中真理 2003 高機能広汎性発達障害児における自己意識の発達. 日本教育心理学会第45回大会発表抄録集.
- Lee,A.&Hobson,R.P. 1998 On Developing Self-concepts: A controlled Study of Children and Adolescents with Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(8),1131-1144.
- 小林隆二 1999 アスペルガー症候群の治療—心理社会的アプローチを中心に— *精神科治療学* 14(1) ; 53-57.
- 太田昌孝 1999 アスペルガー症候群の成人精神障害 *精神科治療学* 14(1) ; 29-37.
- Ozonoff,S.,Rogers,S.J.,Pennington,B.F. 1991 Asperger's syndrome: Evidence of empirical distinction from high-functioning autism. *Journal of child psychology and Psychiatry*,32;1107-1122.
- Schopler,E. 1985 Convergence of learning disability, higher level autism and Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,15;359.
- Sponheim,E., & Skjeldal,O. 1998 Autism and related disorders: Epidemiological findings in a Norwegian study using ICD-10 diagnostic criteria. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,28;217-227.
- 高原朗子 2001 青年期の高機能自閉症者に対する心理劇、心理臨床学研究、19-3、254-265.
- 高原朗子 2002 青年期の自閉症者に対する心理劇の効果—10年間の実践の検討—、特殊教育学研究、40-4.
- Tanaka M.&Hirosawa M. A Clinical Psychological Group Support Approach for Adolescents with High-Functional Pervasive Developmental Disorders:On the

Application and Benefits of Psychodramatic Role-Playing. 東北大学大学院教育学研究
科年報 (in press)

Tantam,D. 1991 Asperger's Syndrome in Adulthood. In U.Frith(ed) Autism
and Asperger Syndrome. Cambridge University Press.

辻井正次・杉山登志郎 1996 自閉症の精神病理：高機能広汎性発達障害における「ここ
ろの理論」と不適応行動. 第37回日本児童青年精神医学会総会.

Volden,J. and Loud,C. 1991 Neologisms and idiosyncratic language in autistic
speakers. Journal of Autism and Developmental Disorders,21,109-130.

Wing,L. 1991 The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism.
In Frith,U.(ed): Autism and Asperger Syndrome. Cambridge University
Press,Cambridge,93-121.