

# 自閉症児と「私」の間に「～したい」が立ち上がる過程に関する考察

## — 遊びの活動のエピソード記述を通して —

吉川 尚吾

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】**本論は、筆者（「私」）と対象生 A（自閉症児）が「遊びの活動」に取り組み、両者の間で「あなたと関わると楽しい」という関係が築かれる過程を考察し、自閉症児にとっての「人と関わると楽しい」ということの意味や必要な支援のあり方を論じることを目的とした。研究方法としては、鯨岡（2005, 2016）のエピソード記述法を参考にし、筆者の意識体験をエピソードとして記し、それをメタ的に考察することで、実践に内在する暗黙の理論の顕在化を試みた。考察では、筆者と A に「～したい」という意思が生起する過程に着目し、本論における「あなたと関わると楽しい」の意味は、「あなたとなら、私の『～したい』という気持ちは立ち上がる」という信頼であると定義した。そして、「～したい」という意思是、両者の関わり合いの中で「中動態」的な過程を経て立ち上がるもので、そこから切り離し得ないこと、また、A（自閉症児）の「～したい」の特徴としては、その立ち上がりがゆっくりであり、相手の対し方の変化に敏感に反応するという説が提示された。その上で、教師は自分と子どもの間を「わたし/あなた」に切り分けることなく、「私達」の関係を構築することが大切であり、そのためには、子どもに自分の身を重ね、その対象世界を共感的に解する「並ぶ」関係を、時間をかけて目指す支援が必要であると論じた。

### I 研究背景と目的

#### 1. 研究の背景

##### 1) 筆者の課題意識

自閉症児への教育を考える上で、対人的な関心を育てる支援は重要なテーマである。

筆者は、教職 11 年目で、特別支援学校の高等部や中学部の学級担任を経て、現在は自立活動の専任教員を担っている。

自身の経験をふり返ってみると、確かに授業の中で自閉症児も友達と一緒に活動に参加し、その中で友達や教師と関わる場面をつくってきた。しかし、子どもが本当に「一緒にやりたい」「一緒に楽しい」と感じられていたのか、その質は問われる必要があったと感じる。

大切なのは「人と関わると楽しい」「もっと関わりたい」という子どもの気持ちであり、それを主

眼とした支援が必要ではないか。

これが筆者の課題意識である。

##### 2) 「遊びの活動」への着目

近年、自閉症の中核的な困難さとされる社会性や対人的な側面にアプローチし、その発達を引き出す支援に注目が集まってきている。特に、対人的なやりとり遊びを通じた社会性発達支援の取り組みは、その有効性が報告されている（三宅, 伊藤, 2002; 吉井, 長崎, 2002）。

筆者は、こうした研究知見が、子どもの「人と関わると楽しい」という気持ちを育む支援へと、応用できるのではないかと考える。

ただし、教師が研究知を教育活動に取り込む場合、自身の実践を通して咀嚼し、自らの実践の理論へと落とし込むことが必要であろう。

そこで、本論は筆者と子どもの間に「人と関わ

ると楽しい」という関係構築を目指し、「遊びの活動」の実践に取り組むこととする。

ここでの「人」とは、不特定の「人」ではなく、特定の「あなた(筆者にとっての子ども、子どもにとっての筆者)」である。つまり、「あなたと関わると楽しい」という関係づくり、これが実践の中で目指すところである。

## 2. 考察の視点

本論では、「遊びの活動」を以下の視点から考察し、論じる。

### 1) 関係をみる

先行研究の多くは、対人遊びの効果を、外側からみた子どもの行動(アイコンタクト、情動共有、行動始発 等)により評価する傾向がある。

一方、本論は筆者と子どもの関係の変化を問題としている。

この対人関係は、筆者と子どもの相互的な営みである。子どもの側で心が動く時、筆者の気持ちも変化する。関係とは、この両者の絡み合いであり、その機微で成り立っている。

そのため、実践の考察においては、子どもだけでなく筆者自身の心の動きもその対象にしていく必要がある。そのことにより、子ども個体の変化を問う立場とは異なる気づきが得られるものと考えられる。

### 2) 「人と関わると楽しい」の意味を問う

本論では、「人と関わると楽しい」という心の動きに着目する。この気持ちには、その子ども固有の他者認識が色濃く反映されるものと思われる。また、その見とりには、筆者自身の他者認識のあり様も映されることになる。

それゆえ、その具体を、子どもと出会う前から定めようとするならば、枠組みに事象の理解を合わせ、歪めてしまう恐れがある。

むしろ、目の前の子どもとの間で、「あなたと関わると楽しい」という気持ちが、どのように立ち現れるのかに着目し、その意味を問う事こそ、本論において必要なことだと考える。

### 3) エピソードを記述する

筆者と子どもの関係を捉えるために、鯨岡

(2005, 2016)のエピソード記述法を参考にする。

実践においては数多の出来事が起きるわけだが、その中でも「あ、これは」と意識に留まる出来事と出会うことがある。それは、その瞬間(あるいは後に思い返す内)に重要な出来事だと直観するものの、未だ言語化できていないものである。それをエピソードとして取り上げ、何故重要と直観したのかを問い、考察することで、その意識体験を支える暗黙の理論を顕在化させていく。これがエピソード記述である。

### 3. 研究の意義

本論で論じるのは、あくまで筆者と子どもに固有の「あなたと関わる楽しさ」の意味である。よって、本論の内容をただちに自閉症支援へ一般化することは難しいかもしれない。

しかし、筆者と子どもの固有の関係の内には、大人と子ども、人と人の関係一般に開かれた共通性も含まれよう。本論の読み手がその共通性を了解できた時、本実践が読み手の実践と繋がる道が開けるものと考えられる。

そのために、本論では、筆者の心の動き(感動や葛藤)や子どもの心が動く様子を行動事実と共にエピソードとして生き生きと記述する。そして、顕在化された実践の理論を、学問の研究知にも繋げて論じていくこととする。

### 4. 研究目的

本論は、「遊びの活動」において、筆者(教師)と対象生(自閉症児)の間で「あなたと関わると楽しい」という関係が築かれる過程を、エピソードを通して考察し、自閉症児にとっての「人と関わると楽しい」ということの意味や必要な支援のあり方を論じることを目的とする。

## II 研究方法

### 1. 実践の概要

「人と関わることが楽しいって感じる経験を増やしてあげたい」

これは、Aさんの昨年度の担任が筆者に伝えてくれた願いである。この願いは、筆者の課題意識と重なったため、実践研究として取り組ませても

らうことになった。

### 1) 対象生徒 A さんの背景

A さんは、中学部 3 年生の男子生徒である。

発達年齢は 2～3 歳程度で、広範性発達障害(自閉症)の診断を受けている。

対人面に関して、実践前の観察では、自発的に人に働きかける行動が少なく、自分の指を弄る「指遊び」をしている姿が多くみられた。また、筆者が声をかけてもあまり目を合わせず反応が薄く、一見すると対人的な関心が薄いようにみえた。一方で、過去には特定の人への接近行動や模倣等、対人意識の発達を示すエピソードが認められる(申し送り資料より)。また、学校、家庭、放課後等デイサービス など、場所によってみせる姿が少しずつ異なるようである。こうした対人反応の不安定さは、しばしば指摘されている自閉症児の対人面の特徴とも考えられる(山上, 1999; 神園, 2001)。

コミュニケーション面では、幼児語のような発語(「あぺ」「こわこわ」等)が稀にあるが、普段はあまり有意味語を発さない。要求がある時は、「あ」と発声しながら手差ししたり、大人の方を見つめて待ったりする。理解面では、日常的な言語指示は概ね伝わるようである。

身辺自立(着替えや食事等)に関しては、時間がかかるが、ある程度自分で行う力がある。しかし、大人からの声かけを待ち自ら取り掛からない、「指示待ち」の傾向もある(食事の際、一口ずつ「どうぞ」の声かけが必要等)。

好きな事としては、数字やマーク類(国旗や企業ロゴ等)、生協のチラシなどに興味がある。視覚面の理解は得意なようである。

### 2) 「遊びの活動」の内容

「遊びの活動」は、自立活動の個別指導という位置づけで取り組んだ。対象の子どもの個別の指導計画に基づきながら、学年団の教師とも連携しながら進めることとした。

#### 実践期間

4 月 15 日～11 月 30 日 計 40 回 (活動自体はこれ以降も継続)

#### 活動場所

自立活動室の一面に設けたプレイスペース



図 1 プレイスペース

#### 活動内容

「遊びの活動」は、週 2 回(45 分/回)、筆者と A さんが 1 対 1 で取り組んだ。

筆者は、A さんの楽しめそうな玩具や自作教材、活動を通して関わり、A さんの関心を活動から徐々に筆者へと広げ、両者の間に「あなたと関わると楽しい」という関係構築を目指した。

なお、「遊びの活動」の内容は、A さんの行動や筆者との関係性の変化をみながら変更を加えた。本論では、実践を活動の内容別に 4 期に分け、以下のように整理する。

期 日付	遊びの活動内容 ※詳細はⅢ章「2. 第Ⅰ期～5. 第Ⅳ期」を参照
第Ⅰ期 0415～ 0511	感覚系玩具(触覚、視覚、聴覚等の感覚刺激を楽しむ玩具)
第Ⅱ期 0513～ 0527	マスクで「かくれんぼ」(A さんの「マスクを外して渡す」という行動から、偶発的に「かくれんぼ」的な活動が生まれた)
第Ⅲ期 0601～ 0902	ロゴカード&VOCA ペン
第Ⅳ期 0909～ 1130	魚釣りゲーム

表 1 遊びの活動内容表

## 2. 実践の記録と省察の方法

### 1) 動画記録

毎回の授業において、ウェアラブルカメラを用いて筆者の視野に近い形で動画記録を残し、授業

改善とエピソード記述作成の資料とする。

## 2) エピソード記述

エピソード記述法(鯨岡, 2005, 2016)を参考にフィールドノートを作成し、考察の資料とする。

エピソードとして取り上げられるものは、筆者の「あ、これは」という意識体験である。

本論の、エピソード記述は、〈背景〉〈エピソード〉〈考察〉の3点から成る。

〈背景〉は、エピソードの登場人物が、何故そのように振舞ったのか、その出来事がどのような状況で起こったのか等を理解するために必要な情報の記述である。

〈エピソード〉は、出来事の客観的な流れを書き出すと共に、実践者の意識体験をそこで感じ取った情動(心)の動きも含めて描き出したものである。

〈考察〉では、意識体験を支える筆者の経験、子どもとの関係、教育観といったものを問い直し、メタ的に考察する。自らがもつ暗黙の理論(思考の枠)を顕在化させ、研究知とも接続させながら、新たな枠組みの再構築を目指す。

## 3) 実践における「省察サイクル」

授業後、動画記録やフィールドノートを基に「遊びの活動」の省察を行い、次回以降の授業の改善や方針決定にいかす。

また、Aさんの学級担任、学年団の教師等と短時間の「ミニ・カンファレンス」を行い、情報収集や意見交換をして、省察にいかす。

このような「遊びの活動」の実践と省察の循環を「省察サイクル」と呼び、重視する。

## III 実践経過とエピソードの考察

### 1. 本章の構成

ここでは、「遊びの活動」において「あなたと関わると楽しい」という関係が築かれる過程を、エピソードに基づいて考察し、論じる。

#### ①実践経過の区分

前述の「遊びの活動」の内容区分に従って4期に分け、各期の象徴的なエピソードを取り上げる。

#### ②各期の構成

「エピソード記述(背景、エピソード、考察)」+各期の「総括」で構成する。

#### ③考察する筆者と考察される「私」の区別

本章では、実践時の意識体験を筆者が事後的に考察する。

考察する主体と考察される対象は両方とも自分自身である。そのため、実践時に考えていたことと、実践後にそれを対象化して考察したことが混同されやすくなる。

これを防ぐために、実践当時の自分を私または「私」と記し、事後的に考察する筆者と表記を区別する。ちなみに、エピソード中の主語=私、考察の対象=「私」と記す。

### 2. 第I期(4月15日~5月11日)

#### 1) 背景

第I期の「私」は、Aさんとの直接的なやりとりの成立を目指すのではなく、触覚や聴覚、視覚等の感覚刺激が楽しめる玩具を用意し、それらを通してAさんと関わろうとした。

以下は、活動初日、授業において意図的に「遊ぶ」ことの難しさを実感する象徴的なエピソード(以下本章の本文中はEPと表記)である。当時の「私」の遊び観と葛藤を中心にふり返る。

#### 2) エピソード

##### EP1「遊ぼうか」(4.15)

遊びの活動の初日、私とAさんはほぼ初対面であり、二人きりになるのも初めてであった。加えて、私は「遊び」をテーマに授業をするのも初めてであった。そのため、「Aさんと上手く遊べるだろうか」という不安から、私は少し緊張していた。

私はAさんと一緒に自立活動室に入室した後、記録用のカメラを設置した。カメラを設置した後、待っていてくれたAさんに近づき、私は「さ、遊ぼうか」と言葉をかけた。その瞬間、私自身この言葉に不自然さを感じ苦笑してしまった。思い返すと、この時感じた「遊ぼうか」の不自然さがその後の私の葛藤を予告していたように感じる。

ところで、初日のAさんは、「指遊び」が多く見られ、授業開始後20分は玩具を手にとろうとしなかった。表情からは読み取れなかったが、恐らくAさんにも不安があったのだと思われる。

このように、「遊びの活動」は二人がやや緊張しながらのスタートとなった。

### 3) 考察

#### ①「遊ぶ」とは、どういうことか

EP1において、「私」は何故「遊ぼうか」の言葉がけに不自然さを感じたのであろうか。

一つには、「遊ぼうか」は、あまりに漠然とした提案であり、取って付けた感のある言葉がけだったという事がある。この具体性に欠ける言葉がけは、恐らくAさんにとってほとんど意味のないものであった。この時の「私」は、緊張している自分自身にも言い聞かせようとしていたのだらう。

もう一つには、そもそも「遊ぼう」と宣言したところで(自分に言い聞かせたところで)、遊べるようになるのか、という事がある。

「遊び」あるいは「遊ぶ」とは、どういうことか。第I期、「私」は繰り返し自問することになる。

#### ②「私」の遊び観

遊んでいる子どもの姿とは、その自発性、能動性の発揮された姿である。そして、人と人のやりとりは「能動(する) - 受動(される)」の交替で成り立っている。これが、当時の「私」の考えであった。

Aさんの能動的行為に「私」が応じることで、Aさん主導でやりとりが活発になり、遊びも発展する。その結果として、Aさんとの関係も深まっていくだろう。「私」は、こうした楽観的な予測をもっていた。

#### ③Aさんを尊重するという姿勢と「私」の葛藤

Aさんの能動的行為を引き出すために、「私」はAさんの意思を尊重して関わっていきたいと考えた。そこで、Aさんが自分から触りたくなるような玩具を用意し、「私」は「待つ」「見守る」「応じる」といった受容的関わりを心掛けた。

この関わり方は、Aさんが積極的に玩具を触ってくれる時は上手くいっているように見え、「私」はAさんに応じることで関係をもつことができた。

しかし、Aさんはいつも能動的なわけではなく、何も手に取ろうとしない時も多かった。こんな時、

「私」にできるのは玩具を触ってみせて誘うことぐらいで、打つ手の少なさに困ることになった。

また、この時期のAさんは「指示待ち」も頻回した。例えば、一旦玩具を取ろうと手を伸ばすが、直後に手を止めて「私」を見る、といった調子である。この時、Aさんは「私」の「どうぞ」という声かけを待っているのであった。

ここでも、「私」は対応に迷うことになる。Aさんの「指示待ち」は、一見すると受け身的な印象を与えるが、「私」を見て「どうぞ」という言葉かけを求めるといふ点では能動的ともいえる。Aさんを尊重するためには、「応じる」べきか、「待つ」べきか、混乱したのであった。

こうした「私」の迷いがAさんにも影響したのか、第I期の二人のやりとりは中々活発にはならなかった。

「吉川さんは遊んでいますか？」

これは、当時の大学院の授業の中で、参加者が「私」の課題を端的に指摘した言葉である。

当時の「私」はAさんと「遊ぼう」と意識すればするほど、遊べていないことに焦り、「遊び」から遠ざかっていた。

### 4) 第I期の総括

相手の意思を尊重する姿勢、それ自体は大切である。しかし、ここでの「私」は、Aさんを尊重しようとするがあまり、互いの間を「私/Aさん」というように線引きしてしまっていた。そのことが相手への不干渉という態度につながり、互いのやりとりを窮屈にする要因となっていた。

「遊びの活動」の主題は、「私」とAさんの関係構築である。しかし、当時の「私」は、この関係を「私/Aさん」(互いに独立した「個/個」)の相互作用という構図で理解していた。換言すれば、「能動 - 受動」のやりとり観で関係を捉えていたのである。

第I期の「私」の葛藤は、こうした思考の枠組みに起因していたといえる。

## 3. 第II期(5月13日~5月27日)

### 1) 背景

本校では、感染症予防のため多くの児童・生徒、

教師はマスクを着用している。これは、A さんも例外ではない。そして、A さんがマスクを外さないことは、家庭と学級の共通方針であった。

しかし、A さんは、学年の授業等でマスクを外して教師に渡す時があり、一旦その行動が始まると、マスクを付けてあげても繰り返し外す傾向があった。

マスクを外す理由について、学年団では「マスクが嫌 説」「構ってほしい 説」「その複合 説」と色々な見方が混在していた。

この行動には二つの対応が考えられた。一つはマスクを付けるように指示をしたり、付けてあげたりする「応じる」対応である。もう一つは、これを教師からの注目を得るための行動と見なし、教育的な配慮から、諦めるまで待つという「応じない」対応である。しかし、「応じる」「応じない」どちらの対応をしても A さんのマスクを外す行動はおさまらなかった。

この行動は 5 月 13 日から「遊びの活動」でもみられるようになった。

次に紹介するのは、そんな A さんの行動から「遊び」が生まれた EP である。考察では、「私」が思いがけず出会った「遊び」を通し、「遊び」とは何かを考察する。

## 2) エピソード

### EP2「ここまでもってきて」(5.18)

- ・「(A さんの行動に対し)色んな人の解釈があるから本当は何なんだろう、と思う」
- ・「徹底的に相手してみたら、どうなのかな?どこまで続けるんだろう?」

これは、A さんの行動について聞き取りをした際、学年団の教師が言っていた言葉である。

A さんの行動の意図がわかれば、適切な対応が可能になるのに…これは皆が考えることであろう。一方で誰も A さんの真意はわからない。ならば徹底的に関わってみたらどうか。私はそう言われたように感じた。

教師としてマスクを付けさせる指導が求められることは当然承知している。一方で、A さんはマスクを通して私と関わろうとしているように思われた。ならば、「教師」という立場は一旦括弧に入れ

て、私も一人として「遊び心」をもって関わってみよう。そのように考えて「遊びの活動」に臨むことにした。

授業開始後しばらくすると A さんはマスクを外し始めた。正直なところ、「ああ、また始まったか」と思ったが、「A さんの気持ちはマスクにあるんだな」「じゃあ、思い切って関わってみよう」と思い直した。

A さんがマスクを外すと、私は少し離れて「付けてほしい?じゃあ、ここまで持ってきて」と言って手を差し出してみた。最初は 1m、次は 2m、次は 5mと徐々に距離を広げる。A さんは、手が届く距離ならすぐに手渡すことができたが、距離が広がると躊躇し始めた。どうやら、その場から移動して私の所に届けるのは抵抗がある様子だった。そうした A さんに、私は「ほら、もう少し、がんばれ」と声をかけた。すると、時間はかかるが、私の所まで移動して持って来られるようになった。そして、授業終盤には、私が部屋の端に移動しても、そこまで持って来るようになった。

A さんがマスクを手渡すと、私は「しょうがないな、して欲しい?」と言いながら付けてあげた。すると、心なしか A さんも満足そうにみえた。

このやりとりに A さんがユーモアを感じたかはわからない。ただ、私は僅かな手応えのようなものも感じていた。

### EP3「かくれんぼ」(5.22)

この日もマスクを外す A さんに、私は「ここまで持って来て」と応じる。しかし、この日の A さんは前回のような躊躇がなく、すぐに私の所まで持って来ることができた。私は「なら、今度は隠れてみよう」と思いつく。

A さんがマスクを外す。私は近くに置いてあったタオルケットを A さんに被せ目隠しをした。そして、A さんがタオルをどけている間に物陰に隠れてみた。すると、A さんはタオルをどけた後、私がいないとわかると探し始めた。A さんの探す様子は想像以上に積極的で、私を見つけると小走りやっけて来てマスクを手渡した。私が「すごい、よく見つけたね」と言ってマスクを付けてあげると、A さんはプレイスペースまで走って戻って行った。そして、少し間をおいてから、A さんは再びマスクを外して私に差し出してきた。この時、A さんから「もっとやりたい」という気持ちが伝わってきた。

ここから、「A：マスクを外す→私：隠れる→A：私を探し出し、マスクを渡す→私：マスクを付ける→A：走って戻る」というながれが繰り返された。

このながれが3巡した頃だろうか。私は活動に勢いが出てきたことを、物陰に身を隠しながら感じていた。すると「うふふ」と笑うAさんの声が聞こえた。私が物陰からそちらを見ると、Aさんが私を探しながら笑っていた。そして、「先生は廊下に出ているじゃないか」「倉庫に入っているんじゃないか」と自分なりに色々考えながら探しているのである。私は、「これは、かくれんぼ！」だと思った。Aさんと「かくれんぼ」ができるなんて考えてもいなかったので驚き、同時に嬉しくなった。

「かくれんぼ」は上手く隠れることが大切だが、同時に見つけられる瞬間に面白さがある。しかし、私が上手く隠れ過ぎたのか、Aさんは中々私を見つけてくれない。そこで、私は少し物陰から体を出してみる。すると、Aさんは私を見つけて駆け寄り、マスクを手渡ししながら見つけた嬉しさを表すように笑みを浮かべる。私も、見つけられる楽しさを味わう。そして、Aさんは、マスクを付けてもらうと走ってプレイスペースに戻って行くのだった。

私は、Aさんと「かくれんぼ」ができることに感動しつつ、同時に必死でもあった。何故なら、Aさんは目隠しのタオルケットをすぐに外してしまうので、私が隠れられる時間は非常に短かったのである。この短時間に隠れるのは至難の業で、私は隠れることに全力を尽くした。

この日、「かくれんぼ」を何回も繰り返したので、授業終盤には二人とも疲れきっていた。

授業が終わって教室に戻るまでの道中、Aさんが「うふふ」と思い出すように笑っている。私は、Aさんと初めて「遊ぶ」ことができたように感じた。

### 3) 考察

#### ① 「遊び」の状態と関係

EP2・3において、「私」は、ある種の開き直りから、Aさんの「マスクを外す」行為に、「私」なりの「遊び心」をもって飛び込んでみようと考えに至った。こうして、Aさんと「私」のマスクを介したやりとりが始まったのであった。

EP2の「私」は、「遊び心」をもちつつAさんを観察している感じで、Aさんとのやりとりに対し一定の心理的距離を保っていた。

しかし、EP3では、「A：マスクを外す→私：隠れる→A：私を探し出して、マスクを渡す→私：マスクを付ける→A：走って戻る」というサイクルが繰り返される内、思いがけず「かくれんぼ」という事態が生まれ、「私」とAさんは巻き込まれていた。そして、「私」とAさんの間にある種の状態、関係が生じたのだが、ここに「私」は「遊び」を感じたのであった。

遊びとは、ある特定の活動であるよりも、一つの関係であり、この関係に立つものの、ある独特のありかた、存在様態であり、存在状況である。(中略)わたしどもの、遊び手と遊び手とのあいだにおのずから生じる、主客分ちがたい関係、存在様態を、ガダマーは、遊びのもっとも根源的な意味としての「中動相的な意味 (*der mediAle sinn*)」と呼ぶ。(西村1989)

この指摘は、まさに「私」とAさんの間に生じた「かくれんぼ」という事態を的確に言い表している。

確かに、「かくれんぼ」には、何らかの始まりがあったはずである。しかし、それがAさんの行為なのか、「私」の行為なのか、どこから「かくれんぼ」だったのか、明確に線引きができない。両者は、気がついた時には「かくれんぼ」の中いたのである。また、「私」がAさんに応じていたのか、あるいはその逆か、この区別も難しい。むしろ、両者は「かくれんぼ」に突き動かされて、隠れたり、探したりしていたのだった。

「主客分ちがたい関係」、少なくとも「遊び」の始まりや最中において、「私」とAさんは、そうした関係にあった。

#### ② 「遊び」から生まれる「～したい」

「かくれんぼ」という「遊び」を動かしていたのは二人に生じた「～したい」という気持ちだったともいえる。Aさんは「(かくれんぼを)もっとやりたい」と欲し、「私」は(Aさんに)「見つかりたくない」とか「見つけられたい」と欲した。対人的な遊びにおいては、両者の間に「～したい」という欲求が生まれ、交叉する。欲求が「遊び」を動かし、「遊び」が欲求を生み出す。この循環的

関係も「遊び」の本質的な特徴ではないだろうか。

#### 4) 第Ⅱ期の総括

第Ⅰ期、「私」の葛藤は、Aさんとの関係を「能動-受動」のやりとりで捉える枠組みに由来していた。しかし、「かくれんぼ」を通して「主客分がちがたい関係」を体験したことで、ここに疑問符が打たれることになった。ただし、その疑問は、未だ僅かな揺らぎであったといえる。

この時期から、「私」は「とにかく、互いが『～したい』と思える活動づくりに全力を尽くしてみよう」そうシンプルに思いきるようになる。この点が、第Ⅱ期における前進であった。

#### 4. 第Ⅲ期(6月1日～9月2日)

##### 1) 背景

第Ⅲ期、マスクを介したやりとりは、感染症予防への配慮からこれ以上は続けずに、新しい遊びを模索することになった。

Aさんがマスクを外さずに遊びの活動に向かえるようにするには、マスクを外す以上に「～したい」と思える活動が必要である。

活動のアイデアを求めて様々な立場の教師に相談した結果、「Aさんはマーク(ロゴ)が好き」「自立活動室に“VOCAペン”という教材がある」という情報を得た。「ロゴカード&VOCAペン(以下「カード&ペン」)」はこうした情報がヒントとなり生まれた活動である。

ロゴカードとは、色々なロゴが印刷された5×8cmの長方形のカードである。VOCAペンとは、ペンに音を録音し、専用のシールに紐づけて記憶させておくと、そのシールをペンでタッチすればペンから録音された音が鳴るといった機器である。「カード&ペン」は、予めペンにロゴと関連のある音を録音しておき、Aさんが任意のカードをペンでタッチすれば、音が鳴って楽しめる、という活動である。

この活動はAさんの興味を惹き、Aさんの「マスクを外す」行動は「遊びの活動」で見られなくなった。また、活動中のAさんは、カードの音を聴きながら体を上下に弾ませて情動を表出することが増えた。そして、「私」が一緒に上下に弾ん

だり、カードの音に合わせて歌ったりすると、Aさんは「私」の目をよく見るようになった。

以下のEPでは、サングラスと立ち鏡が重要なモチーフとして登場する。これらは、活動のアクセントとして取り入れ、Aさんが興味を示していた小物類である。ここでは、コミュニケーションを通して、「私」とAさんの間に「～したい」が生まれる過程を考察する。

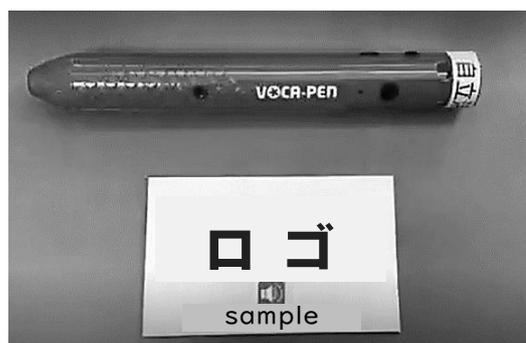


図2 VOCAペン(上)とロゴカード(下)

##### 2) エピソード

#### EP4「不思議な行動」(7.8)

活動中、時々Aさんは鏡や自分の鼻等を指さししていた。また、自分の両頬に人さし指をあてながら、ニッと口を横に広げることもしていた。いずれも鏡を見ながら行っており、鏡像を意識した行動に思われた。私は、Aさんの行為に少しでも関わろうと、Aさんが鼻を指差せば「鼻、Aの鼻」、鏡を指差せば「A映ってるね」と気持ちを代弁するような言葉をかけた。

放課後、私はいつものように動画で授業の様子を見直していると、Aさんが、手を“C”のような形にして、目の辺りにあてながら鏡を見るという行動を繰り返していることに気づいた。

鏡像を意識した行動であるらしいことはわかった。ただ、不思議な行動だったので、何のつもりなのか気になった。

#### EP5「サングラスしたいの？」(7.13)

授業が始まり、しばらくしてもAさんからの「(遊びを)始めよう」という要求がなく、二人は何をすることもできない時間を過ごしていた。

私は、ちょっと誘ってみようと思い「ちゃちゃちゃ♪」とロゴカードの音楽を鼻歌で歌ってみた。すると、Aさんは手を“C”の形にして、顔の近くで「ちゃちゃちゃ(という感じで)」と3回上下に振

った。私は「あ、(あの行動が)出た」と思い、とりあえず A さんを真似て「ちゃちゃちゃ」と手を振ってみせた。それに反応した A さんは私を見た後、私の手を取ってポイっと放り投げた(所謂「クレーン」と呼ばれる、A さんが何か要求する時の行動である)。私の手が向かった空間にはサングラスがあった。

私は「サングラスしたいの?」と思い、「これする?」と提示してみる。ところが、A さんの反応は薄い。私は「なに、ちがうんか?」と言いながら、近くに置いてあった VOCA ペンも手に取って、対で提示してみた。すると、A さんは一瞬 VOCA ペンを取りかけた後、サングラスをポンッとタッチした。私が A さんの意思を了解してサングラスをかけてあげると、A さんはまんざらでもない顔をした。そして、再びクレーンで VOCA ペンを要求し、活動が始まった。

#### EP6「一緒にサングラス!」(7.15)

この日も活動が始まるまでの間、何とも言えない余白のような時間があった。

私が、教室内にいた M 教諭と言葉を交わしていると、A さんが急に私の手を取り、今度は明確にサングラスの所まで持っていった。「これはサングラスに違いない!」と思ったが、隣には VOCA ペンも置いてあった。そこで、私はサングラスとペンの両方を提示して「どっち?」と聞いてみた。すると、A さんは自分の目の横あたりをポンとタッチしてみせた。私は A さんから「サングラスしたい」という意図をはっきり感じ、A さんにサングラスをかけてあげた。

A さんは鏡を見ながら「うい!」と声を出して床をポンと叩く。私は「嬉しいね」と声をかける。すると、A さんは再び私の手を取って放り投げた。その方向には、別のサングラスが置いてあった。私は「なに?先生もかけろってか」と笑いながら応じ、サングラスをかけてみせた。すると、A さんは私の顔を見ながら、いよいよ情動が溢れてきて、上下に弾みながら「ういうい」と言って床をポンポンと叩いた。私も嬉しくなって、A さんの手を取ると、A さんはこちらに体を向け、私の手と自分の手を叩き合わせてきた。私も「楽しい、楽しい」と言葉をかけながら、互いに手を叩き合った。

この日、A さんと私は何回も互いの手を叩き合い、互いの情動を分け合った。私は、A さんと気持ちが

しっかり繋がっていることを実感し、嬉しい気持ちと何だかこそばゆいような、不思議な気持ちになった。

### 3) 考察

#### ①やりとりの内に生じた「サングラスしたい」

コミュニケーションとは、発信者の言動に込められた意図を受信者が理解し応じることで成り立つ。コミュニケーションとは、情報の伝達であり交換である。当時の「私」は、こうした素朴なコミュニケーション観をもっていた。

この考えは、コミュニケーションの始点として、確かな意思や意図をもった能動的な主体を想定する。謂わば、「能動-受動」のコミュニケーション観ともいえるが、これは EP4~6 の「私」と A さんのやりとりにもあてはまるのだろうか。

EP5 において、A さんはクレーンで何かを要求した。しかし、その後の反応を考えると、この時点では A さんの欲求対象は定まっていなかったようにみえる。さしずめ「何かしたい」というような漠然とした動機(期待)があり、「私」の手を取ったようであった。そして、「私」からサングラスや VOCA ペンを提示され、それに応じる過程で、A さんの内側から「サングラスにしようかな」と僅かに欲求が生まれ始める。結果、サングラスをかけてもらい満足感を得るのだが、ここでの充足が引き継がれ、EP6 ではサングラスを明確に要求することにつながったのではないだろうか。

一方、EP5 の「私」は、A さんの「手を“C”」の行動に注目し、「意図不明でも、関わろう」と考えていた。しかし、やりとりをリードしていこうという強い意思はもたなかった。そんな「私」は A さんの真似をし、やりとりはそれを契機に始まったのであった。続く EP6、サングラスをかけてもらった A さんは、情動が昂ぶり再び「私」の手を取った。「私」は、これを「先生もサングラスしよう」という誘いと受け取り、自らもサングラスをかけた。ただ、これが本当に誘いだったのか、正直なところ確証はない。「私」が誘いと受け取ったのは、実のところ「私」もサングラスをかけて A さんと一緒にふざけたかったからである。「私」は

自らの欲求に突き動かされ、Aさんのクレーンにかこつ託けてサングラスをかけたのであった。

EP5・6を一連のやりとりとみた場合、ここに始点となる明確な意思や意図を有した主体がいたとは言い難い。代わりに、「相手と関わろう」とする漠然とした動機をもった二者があり、互いの意図は曖昧なまま、やりとりが先行して始まった。「サングラスをしたい」という欲求(意思)は、最初からあったのではなく、やりとりの最中に、二人の関係の内から沸き起こったのである。

## ②中動態(相)という概念

「私」とAさんが関わり合う内に欲求(意思)が形作られる過程は、第Ⅱ期の「かくれんぼ」でもみられた事態である。こうした両者の関係様態を、前掲の西村(1989)は、「主客分ちがたい関係」あるいは「中動相的な意味」と指摘していた。

中動相(態)、この概念について理解するために、國分(2017, 2020)の説を参考にしたい。

そもそも「能動-受動」は、動詞の「態」を表す文法用語であり、印欧語族の諸言語においては、比較的新しい文法規則で、古くは「能動-中動」の区別であったとされる。つまり、かつては「中動」なる「態」があった。

「中動態」について、國分はバンヴェニスト(1966)の定義に注目する。

それによると、「能動-受動」の対比は、「する-される」という行為の向きに依拠しており、行為が自分から相手に向かえば能動、自分に向かってくれば受動となる。

一方、「能動-中動」では、動作の過程が主語の「外」にあれば能動、「内」であれば中動というように、「外-内」の対比が問題となる。

例えば、「曲げる」「与える」といった動詞は、主語から発してその外側で完遂するので能動態である。対して「眠る」「惚れる」という過程は、主語の外側ではなく、主語の内、主語という場所において起こる。主語は、動詞の表す過程に巻き込まれ、変化する。これが中動態である。

## ③「～したい」の中動態的な理解

國分は、ギリシア語の「βούλομαι」(欲す

る)」という中動態の動詞を紹介している。

「欲する」は、一般的には能動態とされる。しかし、「欲する」という事態は、実は主語が自分の意思で欲しているというより、むしろ主語は欲望や欲求に突き動かされ、変化する場となっている。つまり、欲望や欲求に巻き込まれ、主語は「欲する」自分に成っていくのである。

このような「欲する」の中動態的な理解は、EP3やEP5・6における、Aさんや「私」の「～したい」という心の動きを上手く表している。

## 4) 第Ⅲ期の総括

この時期「私」は、Aさんの「～したい」という欲求に焦点を当てるようになる。何故なら、「～したい」と心が動く時、「私」との関わりの内にAさんという存在がはっきりと立ち上がるように感じられたからである。そして、「～したい」という心の動きに定位したことで、二人の間に生じている事態が、「能動-受動」ではなく、「中動態」的な過程にあると考えるようになった。

第Ⅲ期、本実践の目的であった「あなたと関わると楽しい」という関係づくり、その具体がみえ始めた時期であった。

## 5. 第Ⅳ期(9月9日～11月30日)

### 1) 背景

第Ⅳ期では、「カード&ペン」を発展させゲーム性を高めた「魚釣りゲーム」に取り組んだ。

「魚釣りゲーム」は、魚カードを釣竿で釣る活動である。魚カードは自動的に回転する台(回転台)に10匹程度置いてあり、それらを全て釣り上げたら、ストック用の魚カードが小分けされた袋(魚袋)から補充されるながれになっている。ちなみに、釣った魚カードは、裏にあるロゴを見たり、音を聴いたりして楽しむことができる。

この活動の中で、Aさんは自分の口元や天井方向へ(意図不明の)指さしを多発するようになる。「私」はこうした指さしに着目し、現在の要求手段であるクレーンから移行させていけないかと考える。何故なら、指さしはクレーンに比べ、より自立した要求手段に思えたからである。そこで、場面を設けて促していくことにした。

「私」が目をつけたのは、補充してほしい魚袋を A さんが選ぶ場面である。この場面では、A さんの「これを補充してほしい」という欲求が生じやすく、動機付けも十分だと思われた。

以下に紹介するのは、このような経緯で「私」が指導性を押し出し、失敗するエピソードである。ここでは、教師の指導的態度が子どもとの関係に及ぼす影響を、「能動-受動」・「中動態」の視点から考察する。



図3 魚釣りゲーム (右)魚袋

## 2) エピソード

### EP7「選択：指し棒でタッチ」(10.26)

前回から、補充用の魚袋を見やすく提示する目的で“吊り下げラック”を導入した。そこに魚袋を3つ吊るしておき、袋の外側からお気に入りのカードが見えるようにしておいた。

Aさんは魚袋の中身に興味津々で、前回はクレーンで選択することができた。そこで、今回はクレーンではなく、手差しや指さしで選ぶよう促していると考えた。

1巡目の魚を釣り終え、しばらくするとAさんはラックの方に手を振った。私は、Aさんの「次やりたい」という要求と受け取り、ラックをAさんの目の前に持ってきて「どれがいい？」と聞いてみた。すると、Aさんはクレーンで選ぼうとして、自分の手では魚袋を触ろうとしない。

そこで、私は床に置いてあった“指さし棒(先端が指さしの形をした指し棒)”をAさんに手渡し、これで指すように示してみた。すると、Aさんは指さし棒で魚袋をタッチして選ぶことができた。

2回目の選択場面でも、同じように指さし棒を渡すと時間はかかったが選ぶことができた。

Aさんの様子を見てみると、若干選ぶことに抵抗

があるようにみえたが、私は「慣れの問題だろう」と考え、この方法を次回も試してみることにした。

### EP8「私を見ない」(10.27)

この日も指さし棒で選んでもらおうと思い、私は吊り下げラックに魚袋を吊るした。

しかし、Aさんは私が竿を渡しても受け取ろうとせず、なかなか釣りゲームが始まらない。こうしたことは稀にあり、大抵はやっている内に活動に勢いが出てくるので、私は少し強引に竿を持たせて釣りゲームをスタートさせた。

一巡目、Aさんは少しずつ乗ってきたのか、私の方をみながら上下に弾む姿もみられるようになった。そして、魚を全て釣り終え選択場面になる。すると、Aさんはクレーンで選んでもらおうと私の手を取る。私は手を引っ込めて、指さし棒を手渡す。すると、Aさんはやる気なさげに指さし棒で魚袋をタッチした。

二巡目、Aさんの態度がはっきりと変わる。ほとんど私を見ないようになり、魚カードのロゴばかりを見るようになった。私は気を引こうとプレイフルに振舞い、カードの音に合わせて歌ってみたが、結局Aさんは授業終了まで乗ってくることはなかった。

私は、Aさんに拒否をされたような、何とも言えない寂しさを感じた。

### EP9「ただ一緒にいればいい」(11.11)

様々な事情から「遊びの活動」は2週間ほど空いた。この間、私は「前回の何が悪かったのか」と繰り返し映像を見返した。その内に、Aさんより前に、私の方がAさんのクレーン(関わり)を拒否したのではないかと思えてきた。

指さし棒を使った要求手段は、続ければ定着し、手差しや指さしに移行していく可能性はある。しかし、私が伝達手段の形式にこだわり指導性を押し出し続ければ、これまで築いてきたAさんとの関係が壊れてしまうのではないか。私は実践の岐路に立っていると感じた。

考えた末、もう一度クレーンで繋がる関係、一緒に遊べる関係づくりからやり直そう、私はそう決めて授業に臨んだ。

私は、魚袋をラックに吊るすことを止め、以前のように床に置くようにした。すると、選択場面では、Aさんは私の手を取って魚袋を選択するようにな

り、以前のやりとりに戻った。

活動中は、Aさんが上下に弾めば私も弾み、Aさんがロゴを見始めれば私も真似てロゴを見た。この間、私は難しいことは考えず、「ただ一緒にいればいい」と開き直っていた。

そうすると、「～させよう」というような指導性が私の内で後退し、何だか気楽な気分になってくる。同時に「こんな気の抜けた授業で大丈夫か？」という気にもなる。

ところが、気負いなくAさんと接してみると、Aさんが私の言葉かけに対し、微かに頷いたり、目を逸らしたり、手を動かしたりして、応えてくれていることが不思議と見えてくる。

授業終了のチャイムが鳴り、私はAさんに終了を伝える。床にはまだ見ていない雑誌が置いてあり、Aさんは明らかにそれを見ている。私は「これ見たいん？でもね、もうチャイムなってん」と言って時計を指さした。すると、Aさんもふり返って時計を見る。少しお互いが考え、私が「もう終わっていいか？」と聞くと、Aさんは微かだが頷いた。私が少し驚き「あ、いいん？じゃ、立とう」と言って立ち上がると、Aさんは「立たせて」と言わんばかりに両手を出す。私は了解し、Aさんの手を引き上げた。

「ああ、指さしにこだわらなくても、ちゃんとコミュニケーションできていたんだな…」

私達の自然なやりとりが、私には心地よく感じられた。

### 3) 考察

#### ①「教師根性」と「切断」

教師の「～させよう」という態度を子どもは敏感に感じ取り、反応する。「私」はEP7～9の体験を同僚の0教諭に話してみた。すると、0教諭は以下の自身の同型体験を話してくれた。

0教諭は光が回転する玩具で子どもと遊んでいた。最初、0教諭が玩具のボタンを押してあげて子どもと一体で楽しんでいた。しかし、0教諭は子どもが「自分でできるように」と考え、ボタン操作の仕方を教えようと関わり始めた。すると、子どもはスッと離れて行ってしまった。

「私が『教師根性』を出して、子どもとの遊びの文脈を『切って』しまった」

0教諭はそのように話してくれた。

一体的に遊んでいた時の0教諭と子どもは「私達」の関係だったが、「教師根性」(指導的態度)を出した途端、二人の間が「切断」され「わたし/あなた」になったのではないか。この「教師根性」と「切断」は、EP8の「私」とAさんの姿と重なった。

#### ②「意思(志)」と「切断」

國分(2017, 2020)によると、「能動 - 受動」における能動的行為では、その出発点として主体の意思(志)が想定される。この意思は、先行する原因が存在しない純粋な行為の源泉である。

しかし、実際のところ、意思には何かしらの先行する原因が存在する。それは、主体外部からの情報かもしれないし、主体の身体内部からの刺激かもしれない。更に、主体の既有経験や認識の枠組みも意思に影響を及ぼす。本来、意思とはこうした原因が絡まり合い成り立っているのである。

能動的行為の源泉(出発点)たる純粋な意思という概念は、これらの原因を「切断」する(見ないようにする)ことで成り立っているのである。

EPにおける「私」とAさんの事例も、0教諭の事例も、子どもの「～したい」という意思は、二者の「主客分かちがたい関係」と切り離せない状態で存在していた。

ところが、我々教師は、しばしば子どもの能動的行為に「主体性」を見出したいくなり、その出発点として「あなた」の純粋な意思を求めてしまう。そして、「教師根性」を出し、「あなたはあなたでしょ」と言わんばかりに「私達」の関係を「わたし/あなた」に「切断」してしまうのではないだろうか。

### 4) 第Ⅳ期の総括

第Ⅲ期、「私」は「中動態」の概念に着目し、関係を捉える新たな視座を得たように思われた。

ただ、第Ⅳ期をふり返ってみれば、相変わらず「能動 - 受動」のコミュニケーションの枠組みに囚われていた「私」に気づく。頭では「主客分かちがたい関係」という事態を理解したつもりでいたが、それは依然として事例に貼り付いた理解であった。しかしながら、実践の理論とは、こうし

た行きつ戻りつを経て、鍛えられていくものなのだといえる。

#### IV 総合考察

ここでは、これまでの考察を整理し、研究知と繋ぎながら必要な支援のあり方を論じる。

##### 1. 「あなたと関わると楽しい」と「～したい」

本実践は、「遊びの活動」を通して、筆者とAさんの間に「あなたと関わると楽しい」という関係を築くことを目指した。そして、両者の関係の内に「～したい」という気持ちが生まれる過程に注目するようになった。

つまり、筆者は「あなたと関わると楽しい」の具体を、「あなたとなら、私は『～したい』という気持ちになる」という確信や期待、信頼として捉えてきたのである。

実践におけるエピソードの考察により、Aさんの「～したい」は、筆者との「主客分かちがたい関係」の内にあり、「能動-受動」の枠組みでは捉えきれないことがみえてきた。もっと正確には、筆者の「～したい」も、様々な原因を「切断」することで自分の純粋な意思だと認識しているに過ぎず、実際は中動的な過程を経て生じていたのであった。その意味では、Aさんと筆者の「～したい」に本質的な違いはないといえる。

それにも拘わらず、筆者にはAさんの「～したい」は特徴的だと感じられた。

エピソードでは十分触れられなかったが、授業の序盤において、Aさんの「～したい」は不明瞭なことが多かった。例えば、クレーンにしても、EP5のように「これがしたい」ではなく、漠然と「何かしたい」と要求する感じなのである。一見すると人任せに感じることもすらある。しかし、活動を続けていると欲求が徐々に顕在化し、Aさんのクレーンも「これがしたい」と明瞭なものになってくるのであった。

一般に、自閉症圏の人には、興味の範囲が限局的という特徴があるとされるが、Aさんの事例に関しては、むしろ気持ちが動きそれが押し出されるまでに時間がかかる、という方が適切なのでは

ないかと思える。

そうだとすれば、そうしたAさんの欲求は、どのような内的過程を辿り生じるのだろうか。

##### 2. 自閉症と中動態

発達障害(自閉症)の当事者研究を行っている綾屋(2008)は、「～したい」という意思(志)を「したい性」と呼び、自らの意思が立ち上がる過程を語っている。

それによると、「したい性」は、自身の身体内部からの情報と身体の外部からの情報という数多の情報を無理やりにまとめ上げたもので、彼女はこの過程にとっても時間がかかる(更にいうと、そもそも情報の粒子自体が“定型発達者”より細かく、身体情報のまとめ上げ自体に時間がかかる)。例えば、「空腹(身体情報)だから食事をしたい」という「したい性」の立ち上げも、彼女には決して簡単ではないのである。

しかし、それでは生活上困ることも多い。そこで、彼女が採っている戦略が「しませ性」である。これは自身の身体内外からの情報に依らず、空腹の例でいえば「何時何分になったら昼食をとりませ」という規則を決めておき、その通り行動するという戦略である(國分はこれを綾屋の「切断戦略」としている)。

綾屋の語る意思の立ち上げの過程はまさに中動的である。主語が「欲する」状態に変容していく過程、彼女はこれを詳細に自覚しているのだといえよう。

このような綾屋のモデルは、本実践におけるAさんの事例や広く自閉症児の支援へと敷衍できるのではないだろうか。

例えば、Aさんが食事の際に教師からの「どうぞ」の言葉かけを要する「指示待ち」も、言葉かけがあれば「食べる」というAさんなりの「しませ性」戦略とも解釈可能である。

ただ、筆者は、Aさんが自己内に欲求が生じる中動的な過程を自覚している、と言いたい訳ではない。そうではなく、Aさんは、様々な情報をまとめ上げて欲求がその対象と繋がるまで、またそれを行動に移すまでに、とても時間がかかるの

ではないかと考えるのである。そして、どうやら A さんは、欲求の立ち上げのために、(信頼できる) 他者を頼りにしているらしいのである。

しかし、同時に A さんの「～したい」という意思是、相手の「～させよう」等の対し方の変化にとっても敏感に反応し、失いやすく感じられた。他者の存在は、A さんにとって、信頼の対象にも、自らの欲求を脅かす回避の対象にもなり得るのではないだろうか。

「人とつながりたいけどつながれない」

これは綾屋の言葉であるが、他者との関わりに苦しさを感じながら、どこかでそれに憧れる、自閉症圏の人のそのような葛藤が表現された言葉である。

我々と自閉症圏の人々の間で顕在化しやすいこうした葛藤を念頭におけば、関わる側は自らあり様を問う必要があるだろう。

### 3. 「対峙する」関係と「並ぶ」関係

他者との関わりの形は、「対峙」しあう関係と「並ぶ」関係<sup>2</sup>に整理することができる(岡田, 2012; 澤田, 2017)。「対峙」しあう関係では、対象化した相手を言語的・認知的に理解し、「並ぶ」関係では、相手を身体的・共鳴的に感受しようとする。

本実践のように、自閉症圏の子どもと信頼関係や基礎的な対人関係を築こうとする場合、あるいは能力だけでなく心の問題を教育の俎上にのせる場合、教師は「並ぶ」関係を目指すことになる。

しかし、筆者がそうであったように、我々教師は「並ぶ」関係を頭では理解したつもりでも、気がつけば「教えよう」とする態度が滲み出て、子どもと「対峙」してしまう。「教師根性」(指導的態度)とは、教師の身に沁みついたもので、それだけに自己コントロールが難しいのである。

それでは、我々教師は、如何にすれば子どもと「並ぶ」ことができるのであろうか。

澤田<sup>3</sup>によると、それは、相手の行為や発話をなぞりながら、自分の身体を相手に重ね、同じ対象世界に身を置くことで可能になるのではないかとされる。つまり、「対峙」しあう関係から「並

ぶ」関係へ移行するのであるが、そうすることで、自らの身体に感じられることを手掛かりに、相手を共感的に解そうとするのである<sup>4</sup>。

EP9 において、筆者は「ただ一緒にいればいい」という開き直りから、A さんの行為に自分を重ね始めた。それも、初めは A さんを対象化し真似ていただけであった。ところが、筆者が A さんを真似て弾んでいると、今度は A さんが筆者を見て弾むようになる。そうすると、二人の間に高揚感が生まれてくるのだが、一体どちらの情動がどちらに伝染したのか、どっちがどっちに自分を重ねているのか、わからなくなる。こうして筆者らは「並ぶ」関係に接近し、不思議とコミュニケーションが成るのであった。

この経験は、まさに「対峙」しあう関係から「並ぶ」関係への移行であったといえる。

思い返せば、「かくれんぼ」や「サングラス」のエピソードでも、筆者はどこかのタイミングで、A さんの行為を認知的、言語的に解そうとする態度を一旦中断し、A さんの対象世界に飛び込み、自分の身を重ねようとした。こうして二人が互いの行為を重ね合い、紡ぎ合いながら「並ぶ」ことで、やりとりの意味を築いてきたのだった。

子どもと「並ぶ」とは、こうしたことなのではないだろうか。

### 4. 関係の中から生まれる「個」

ここまでの考察で筆者は、「～したい」という意思を、個体内に所有されたものでなく、関係的なものと捉えてきた。言い換えると、人間の存在を「個」に閉じたものと見なさず、その関係的な側面を強調してきたわけである。

ただ、関係的な側面のみを強調すると、それではいつまで経っても自立的な「個」は育たないのではないか、という疑問も生じてこよう。

筆者は、その問いに答える手がかりは本実践の中にあつたと考える。

それは、「遊びの活動」の中で、筆者と A さんの「個」としての側面が際立った場面である。特に顕著だったのは、筆者が「遊びの活動」の終了を伝える場面で(EP9 参照)、この時、活動を「終わ

りにしたい」筆者と「もっと続けたい」Aさん、双方の思いが対峙するのであった。

謂わば、「私達」の関係を目指す中から、「わたし」と「あなた」という「個」の輪郭が際立ち、「並ぶ」関係から「対峙」しあう局面が生じたのである。

しかも、ここでの「対峙」は、「並ぶ」関係が基部を成している。それゆえ、それぞれの思いがあくまで相克し合うのではなく、「あなたの気持ちも分かるけど…」と、どこかで相手を思いながら対峙するのである。時に筆者が譲り、時にAさんが譲る。そこに「私達」の関係の機微が現れる。筆者には、これが自然なコミュニケーションに思えたのであった。

つまり、ここでの「わたし」と「あなた」は、決して閉じた「個」ではなく、「私達」という「関係の中の個(鯨岡, 2005)」である。

ふり返ってみると、これまでの筆者は、教師と子どもを「個/個」の関係で「対峙」させ、「どっちがいい?」「どれしたい?」と、子どもの欲求(意思)を問う関わり、これをコミュニケーションとして想定しがちであった。

確かに、教師が子どもの意思を確認することは大切であるし、多くの子どもは、こうした問いかけに難なく応答可能かもしれない(この場合、子どもには、既に「私達」の関係が十分に内在化しており、それゆえ「あなた」の問いかけに対し、「わたし」が即座に立ち上がり応答できるのだと思われる)。

一方、Aさんのように他者や物とゆっくり関係をつくり、時間をかけて「～したい」が立ち上がる子どもの場合、その過程を待たずに応答を迫る関わりは、圧迫感すら覚えるのかもしれない。

教育は、確かに「個」としての子どもの自立を目指す側面がある。しかし、この「個」はあくまでも「関係の中の個」であり、それを育てるためには「私達」の関係が基礎となることを理解しておく必要がある。

「あなたと関わると楽しい」とは「あなたとな

ら私の『～したい』は立ち上がる」という信頼関係である。こうした関係を「ゆっくりしていねいに(綾屋, 熊谷, 2008)」築く支援が必要なのではないだろうか。

## V おわりに

本論は、筆者とAさんの間に「～したい」が立ち上がる過程を考察し、中動態の概念や「並ぶ(私達の)」関係に着目してきた。ただ、本論の構成上、十分に考察、言及できなかった点もあった。

まず、考察の中で、「並ぶ」関係と「対峙」する関係を、二項対立的にやや単純化して論じてしまった感がある。ともすれば前者が良く、後者(指導的態度)は悪い、というような印象を与えてしまったかもしれないが、そうではない。

実際のところ、筆者とAさんの関係は、常に「並ぶ」わけでも「対峙」するわけでもなく、ほとんどの場合、その両方が濃淡をもって併存していた。恐らく、教師と子どもに限らず、人と人の関係は、その間を行き来していて、その両方が関係を支えているのだと思われる。

ただ、我々教師の働きかけに子どもが戸惑いをみせた時、「並ぶ」関係、「対峙」する関係という枠組みは、教師が自らの態度を自省してみる手掛かりとなるであろう。

また、今回は筆者とAさんの関係性に焦点を当てたが、この関係を繋ぐ教材の役割が大きかったことも十分言及できなかった点である。このような、人と人の関係構築を手助けする存在は「媒介物＝メディアータ」と呼ぶことができる(岡田, 2012)。初期社会性発達の文脈では、人と人が直接向き合う二項関係の重要性が強調されやすいが、ある程度生活経験を積んだ子どもの場合、両者の間をつなぐ教材＝媒介物の存在が大切になってくるのではないだろうか。

最後に、人や物に対する関心が限局的な子どもと出会った時、我々教師は「好きな物(事)を見つけて(増やして)あげたい」と考えやすい。

しかし、必要なのは本当に物や事だろうか。

子どもは、新しい世界(物や事)と出会うために、信頼できる他者を必要とする。このことは、自閉症児も基本的に同じである。

我々教師は、そのことを忘れてはいけないだろう。

#### 引用文献・参考文献

- 1) 綾屋沙月・熊谷晋一郎(2008)発達障害当事者研究—ゆっくりしていねいにつながりたい—, 医学書院.
- 2) Émile Benveniste(1966)Actif et moyen dans le verbe, Problèmes de linguistique générale, Gallimard. (河村正夫訳 動詞の能動態と中動態, 岸本通夫監訳 一般言語学の諸問題, みすず書房 1983, 169.)
- 3) 神園幸郎(2001)自閉症児にみられる対人関係の逆転現象, 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要 No3, 15-36.
- 4) 小林隆児・鯨岡峻(2005)自閉症児の関係発達臨床, 日本評論社, 1-45.
- 5) 國分功一郎(2017)中動態の世界 意志と責任の考古学, 医学書院.
- 6) 國分功一郎・熊谷晋一郎(2020)〈責任〉の生成—中動態と当事者研究—, 新曜社.
- 7) 鯨岡峻(2005)エピソード記述入門 実践と質的研究のために, 東京大学出版会.
- 8) 鯨岡峻(2016)関係の中で人は生きる—「接面」の人間学に向けて—, ミネルヴァ書房.
- 9) 西村清和(1989)遊びの現象学, 勁草書房.
- 10) 三宅康将・伊藤良子(2002)発達障害児のコミュニケーション指導における情動的交流遊びの役割, 特殊教育学研究 39 巻 5 号, 1-8.
- 11) 森田亜紀(2013)芸術の中動態—受容/制作の基層—, 萌書房.
- 12) 岡田美智男(2012)弱いロボット, 医学書院.
- 13) 澤田唯人(2017)他者の生を《なぞる》ための, 今ここの《なぞらえ》の世界—アートベースで生きられる他者理解と社会学—, 哲學 No138, 9-40.
- 14) 山上雅子(1999)自閉症児の初期発達 発達臨床的理解と援助, ミネルヴァ書房.

15) 吉井勘人, 長崎勤(2002)自閉症児に対する相互的コミュニケーション指導—共同行為フォーマットと情動共有の成立を通して—, 心身障害学研究 26 巻, 81-91.

1. …能動態においては, 動詞は, 主辞に発して主辞の外で行われる過程を示す. これとの対立によって定義されるべき態であるところの中動態では, 動詞は, 主辞がその過程の座であるような過程を示し, 主辞の表す主体は, この過程の内部にあるのである. Benveniste, 河村正夫訳.
2. やまだようこ(1987, ことばの前のことば—ことばが生まれるすじみち 1, 新曜社.)は, 乳児にことばが生まれる過程を論じる中で「並ぶ関係」や「私たち」という関係に言及している.  
やまだによると, 乳児は「並ぶ関係」より前に人と「うたう」間柄をつくる. 生後1年未満の乳児においては、「我(わたし)」も「汝(あなた)」もなく, 相手と共存する「ここ(心理的場所)」だけがある. 初期の「うたう」間柄では, 人は個としてあるのではなく、「ここ」の中に溶け込み, 互いの行動や情動が共鳴し合うようにコミュニケーションをするのである.  
こうした「うたう」間柄は, 人と人の関係の基底をなす. やまだの言を借りれば, 「あそびの活動」において筆者は, 自らをAさんに重ね, 同調していくことで, 両者の間に「うたう」関係を築こうとしていたともいえるだろう.
3. ここでの澤田の説は, 岡田(2012, 人とロボットとの生態学的コミュニケーション, 河野哲也編, 知の生態学的転回 3 倫理: 人類のアフォーダンス, 東京大学出版会.)の議論を参照している.
4. こうした他者の分かり方を鯨岡(1999, 関係発達論の構築, ミネルヴァ書房.)は「なり込み」と呼んだ. それは, 関わり手が相手に「いつも, すでに」気持ちを向けているとき, 相手のある状態(気持ち, 感情, 意図 等, 何らかの主観的状态)が間主観的に把握されるという事態と考えられる.