

琉球大学学術リポジトリ

広汎性発達障害児におけるファンタジー — その特性と対応の在り方について —

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター 公開日: 2011-06-03 キーワード (Ja): 広汎性発達障害, ファンタジー, こだわり行動 キーワード (En): 作成者: 中, 龍馬, 神園, 幸郎, Atari, Ryuma, Kamizono, Sachiro メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/20127

広汎性発達障害児におけるファンタジー —その特性と対応の在り方について—

中 龍 馬* 神 園 幸 郎**

Fantasy of Pervasive Developmental Disorders The Characteristics and The Way of Support

Ryuma ATARI* Sachiro KAMIZONO**

広汎性発達障害児の対人社会性を阻害する要因として、広汎性発達障害児のファンタジーへの没入現象が指摘されている。本研究では、学校現場に出向き対象児に対する関与観察を行いファンタジーの特性とそれらの特性に応じた支援の方法について検討した。まず、得られたエピソードから、ファンタジーに没入する前の対象児の情動状態がファンタジーの内容の変化と密接に関連していることが示唆された。次に、対象児のファンタジーとこだわり行動の関連性について検討した。その結果、両者は同様の指示対象を示しており、さらにこだわり行動からファンタジーへと変貌する背景要因として、個体要因としての認知発達と環境要因としての他者の関わり方の2要因が作用していることが明らかになった。そして支援のあり方として、不安・不快を払拭する防衛機制的なファンタジーは離脱時に対する支援よりも没入場面での支援が効果的であると考えられる。他方、こだわりに関連する事象を娯楽的に楽しむファンタジーの場合は、離脱時点での支援が効果的であることが予想された。

キーワード 広汎性発達障害 ファンタジー こだわり行動

I. はじめに

広汎性発達障害の中核となる障害は対人社会性障害であり、学校や社会における広汎性発達障害児の不適応行動は、彼らの対人社会性障害に起因している場合が多い。広汎性発達障害児に観察される現象として、現実の世界から完全に遊離して内的空想世界に没入してしまい、対人関係が完全に遮断されてしまうことがある。この現象を辻井（1996）は自閉的ファンタジーと称した。

辻井（1996）によれば、自閉的ファンタジーは対人関係場面における緊張や不安を払拭する一種の防衛機制として出現するとされている。しかし、愛着関係が成立した他者との相互作用場面においても、時としてファンタジーへの没入現象が確認されることから、ファンタジーの出現背景を防衛機制だけで

説明することは難しい。宮里（2007）は、こうした認識に立って広汎性発達障害児に出現するファンタジーの実相を把握するために、その出現の背景や契機、ファンタジー内容、さらにはファンタジーからの離脱の契機などについて対象児の支援者への聞き取り調査を行った。それによれば、ストーリーの展開が乏しく過去の経験を反復するファンタジーは、快・不快の情動反応を随伴することが多く、しかも情動の関与が強くなるにつれてファンタジーの展開が乏しくなる傾向があることを指摘した。また豊かな展開を示すファンタジーについては、アニメのキャラクターなど自己以外の対象化・客体化されやすいモノが主体をなしてストーリー展開が図られていることから、自己の情動が直接的に関与しにくいために、自由なストーリー展開が可能になったのであろうと述べている。そして、キャラクターに自

* Graduate school of education, Uni. of The Ryukyus.

** Faculty of education, Uni. of The Ryukyus.

己の意思を投影しはじめると情動の興奮状態が生じ、結果的にストーリー展開が阻害されるといった事実などは、情動の関与がファンタジーの展開と密接に関係していることを物語っている証拠とされた。

しかし、ファンタジーの聞き取り調査は、質的な事例数を多く得られる反面、対象児と研究者の間に第3者の視点が入り込みやすい。また、実際の教育現場で、ファンタジーへの没入現象が周囲の人からどのような対応を受けているかまでは分からない。

そこで本研究では以下の3つの観点から検証を行った。

- ①教育現場において対象児に対する関与観察を行い、ファンタジーの内容の変化に情動が関連するという宮里(2007)の知見の検証
- ②ファンタジーの「内容」と対象児の「こだわり行動」との関連性の検証
- ③ファンタジーの役割に応じた対応の検証

II. 方法

1. 対象児

特別支援学級、特別支援学校で関与観察を行った6名のうち、ファンタジーと思われるエピソードを得ることができた4名について本研究の対象とした。以下に対象児の概略を記述する。

A児は地域の小学校の特別支援学級に通う小学5年生の男児である。自閉的傾向があり、主なこだわり行動に人の頭のおいしさを嗅ぐ、特定の場所での手順の決まった行動等がある。発語数が極端に少なく、担任の教師やヘルパーの先生等との言語的コミュニケーションはほとんど行われていない。B児はA児と同じ小学校の特別支援学級に通う小学4年生の男児である。自閉的な傾向があり、主なこだわり行動には、特定の人物の履いている靴下の柄について「今日の靴下何色？」としきりに質問をする行為、特定の他者の履いている靴下を脱がしてしまう行為がある。C児は特別支援学級の一般学級に通う小学5年生の男児である。主なこだわり行動には大好きな蛍光灯や電化製品に関する質問が多く見られている。D児はC児と同じ特別支援学校の一般学級に通う小学5年生の男児である。主なこだわり行動に、汚い言葉をとことん構わず言うてしまう行動が見られている。

2. 手続き

1) 事前調査

学校現場での観察を実施するにあたって、事前に担任の先生へ聞き取り調査を行った。聞き取り調査は1対1で行い、「対象児の基本情報」や、「自己の世界への没入の有無」「こだわり行動」等の聞き取った内容を紙面に記録した。

2) 関与観察

平成20年11月から平成20年12月までの約2ヵ月間に亘って学校現場での対象児と関わりながら観察を行い、セッション終了後に紙面に記録した。この関与観察の記録のうちファンタジーに関連するエピソード記録を抽出し分析の対象とした。エピソードの抽出について、本研究ではファンタジーを「対象児が自分の世界に没頭している状態」と広義に捉え、エピソード抽出の指標とした。

3. 分析方法

1) ファンタジーと情動の関連について

(1) ファンタジーの変化

ファンタジーに没入してからの内容の変化を、2つ以上の過去体験(内容)を合成的に再生する「合成」と単一の内容を反復的に繰り返す「反復」と同定し、分析の指標とした。

(2) ファンタジーに付随する情動

過去の体験を再生するようなファンタジーにおいて、その体験に付随していると思われる情動を、「快」と「不快」と同定し、分析の指標とした。なお、エピソードだけでは判断できないものに関しては「不明」とした。

(3) 対象児の情動状態

没入から離脱までの対象児の情動状態は、表情等から「快の情動状態」「安定」「不快の情動状態」と同定し、分析の指標とした。

2) ファンタジーとこだわり行動との関連について

(1) ファンタジーの内容

対象児の示したファンタジーについて、どのような内容(e.g.こだわりに関連する再生)であったかを分析の指標とした。

(2) こだわり行動

こだわり行動の指標は鬼塚(1997)の「固執」:興味対象が固定化し、反復的常同的に興味を示す行動、「配列」:固定化した対象を配列する行動、「儀式的行為」:ある特定の場面において、決まった手順や方法で行う行動、「質問嗜好」:ある特定の内容について同じ形式で反復的に質問する行動、「空想」:誰もいないのに、ひとり物語を話し始めたり、その場がない対象名を言ったりする行動、を参考にした。対

象児のこだわり行動を、担任の先生等からの聞き取り調査と観察中に得られたエピソードから抽出した。

(3) 他者の対応(環境要因)

こだわり行動やファンタジーなどの対象児の行動に、筆者を含めた教師やヘルパーなどの周囲の人々がどのような対応をしているのかについて調査し、分析の指標とした。

3) ファンタジーへの対応の在り方について

(1) ファンタジーの役割

観察中に得られたエピソードから、ファンタジーが、対象児にとってどのような役割を担っていたかを

を検討し、分析の指標とした。

Ⅲ. 結 果

1. 関与観察の結果

関与観察は、2つの学校で5回ずつ、計10回行った。その中から、ファンタジーに関連していると思われるエピソードを中心に抽出し、表1にまとめた。

各対象児の代表的なファンタジーに関するエピソードを以下に記載する。

表1 関与観察の結果一覧

	地域の小学校 (特別支援学級)		特別支援学校 (一般学級)	
	A児	B児	C児	D児
セッション1	ボランティア以来、久しぶりにA児に会ったが、休み時間に「こちょこちょして」とせがまれた。この行動は今後も続く。また、人の頭の匂いを嗅いでいた。	笑顔を浮かべながら独言。内容は児童クラブでの会話であった。こだわりである靴下についての内容で、「〇〇先生の靴下ー」「△△さんの靴下さーわーるーなー」と繰り返す。終始笑顔であった。	黒板に、過去に行った場所の蛍光灯を描いていた。また、時間が経つにつれて蛍光灯が『切れる→交換』をランダムに繰り返し、絵を変化させていた。時間の流れが伺える。1日かけて黒板の絵に手を加え続ける。	個別学習で与えられた課題、パズルに取り組んでいる際に独言。トイ・ストーリーの物語や、自己の過去体験の会話など、複数の声をマネしながら会話を進める。
セッション2	先生からの度重なる注意によりストレスが高まる。効果音のような独言を言い続けたが、しばらくすると笑顔が見られるようになった。	自閉的ファンタジーに関連していると思われるエピソードは得られなかった。	自閉的ファンタジーに関連していると思われるエピソードは得られなかった。	お気に入りの場所で、いつもは禁止されている“汚い言葉”についての独言。単なる過去体験の再生なので、先生たちも注意できず。
セッション3	朝の会、先生から支持を受けるも、聞こえていない様子。笑みも見られる。先生の対応が気に入らなかったのか独言の声が大きくなる。休み時間には落ち着いていた。	靴下に関する独言が見られる。音楽の時間に“〇〇先生の靴下”の実物が目の前にあるにも関わらず、なぜかその場を立ち去る。ヘルパー先生が声を掛けると戻ってきて嬉しそうに質問していた。	日曜参観時に描いていた、蛍光灯の絵があった。今回は宿泊学習に関連するものでなく、教室を上から見たような絵。基本的な絵の形は変わっていないが内容が変わっている。	自閉的ファンタジーに関連していると思われるエピソードは得られなかった。
セッション4	カルタに参加しようとしないうるA児。参加させようとした先生の予期せぬ行動に驚いて、とたんに独言を始める。その後の活は落ち着き、笑顔も見られた。	カルタの時間、不意に隣の1年生の児童がくしゃみした瞬間、笑顔で「〇〇先生の靴下ー」とくしゃみに合わせて繰り返し発言していた。	自閉的ファンタジーに関連していると思われるエピソードは得られなかった。	D児が学校を欠席したため、エピソードは得られなかった。
セッション5	自閉的ファンタジーに関連していると思われるエピソードは得られなかった。	2時間目の休み時間に、他の児童が大縄跳びで遊ぶ。先生に誘われたB児は「〇〇先生の靴下ー」と言いながら入ってきた。縄跳びを跳ぶ際も「〇〇先生の靴下ー」と言いながら嬉しそうに跳んでいる。	常に蛍光灯のことを考えている様子。蛍光灯の交換について、絵を使って先生に説明していた。個別学習での作業中、ひと段落つくと、空を見上げて「蛍光灯」と独言。	汚い言葉についてのこだわり行動が見られる。観察から感じたD児の様子は、汚い言葉自体よりも、言った後の先生やりとり(叱責)を楽しんでいる様子。

1) A児のエピソード

3時間目に入る前の休み時間、A児が1組へとやってきた。A児はもともと2組在籍であるが、今回は隣の1組の教室に移動して作業に取り組むようだ。先に1組の教室に居た筆者は、A児を迎える形となった。1組の教室の基本的な構造は2組とほぼ同じではあるが、掲示物、時計の位置、机の位置、窓から見える外の景色などは言うまでもなく2組とは異なっていて、まったく別の雰囲気を作っている。こうした違いに戸惑っているのか、教室に入ってきたA児の様子は2組の教室に居るときよりいくらか落ち着けないでいるように見えた。

A児は教室に入ると、教室を少し歩き回った後、教室奥の洗面所のところへ行き、あぐらをかいて教室の中央の方向を向いて床に座り込んだ。教室自体の床はごく一般的な木目調で出来ているが、洗面所付近の床1.5m四方はコンクリートの灰色のタイルで出来ている。洗面所の床に座り込んだA児に対して、すかさず1組の担任の先生は、「汚いから、そこには座らないで。」と注意をし、その場所から移動させてしまった。すぐにその指示に従ったA児も、まだその場所に未練があるのか、または他に落ち着く場所が無いのか、その後も教室の中をうろうろ移動していた。自分の教室とやはり勝手が違うのか、A児の行動はことごとく先生から「それやらないで」と言った具合に注意されるようになっていった。A児の顔が、だんだんと曇ってくるのが分かる。

授業が始まり、A児は先生に廊下側を向くように置かれた机のところへ招かれる。筆者もA児の机の右隣に椅子をもって行き、一緒に活動に取り組もうとした。しかし、なれない教室とたびたび受けた注意が原因か、かなりストレスが高まってきている様子でA児はなかなか先生の指示に従おうとはしない。表情からは、明らかに不快感が感じ取られる。先生が机から離れると、少し間を置いてA児も席を離れ歩き出す。A児はうろうろと先生の方へ行き、ふっと先生に近づいて、ゆっくりではあるが先生を叩いたり軽く蹴ったりしていた（こういった行動は、A児のストレスが溜まったときによく起こると、以前2組の担任の先生に聞いたことがある）。その度にA児は先生から叱責を受けて、さらにA児のストレスは溜まっていつているようであった。

そのうちに、A児が何かブツブツと独り言を言い始めてきた。「ねえ～。んー。そっちカギしめ…ブツブツ…」と教室をうろうろと歩きまわりながらの独言は、最後のほうは何を言っているか聞き取れ

ない。途中、床に落ちていて拾った輪ゴムの両端を両手で持ってくるくると回し、その様子をじっと見ながら何回も独言を繰り返していた。歩き回りながら、デスクに座っている先生の所へ近寄ろうとするが、先生に「なにしてるの？はやく席に座りなさい。」と言われてすぐに帰されてしまう。

こうした『教室内をうろうろ→少し筆者と学習教材に取り組む→ふっと立ち上がって先生のところへ近寄って行く→先生に注意されて席に座る』といったような行動を繰り返しているうちに、だんだんとA児の独言が先ほどとは違うものになっていった。

「だっ！！んっ（小さい咳払いのような感じ）…。しゅーう（口を少し上向きに尖らせて弱く息を吐く。）」
 「だっ！！んっ…。はあー（口を開いて息を吐く。）」
 「だっ！！んっ…。しゅー（口を尖らせて強く息を吐く。）」と、擬音語のような3パターンの音を、自分の机と先生のデスク、洗面所などをうろうろと歩き回りながら、繰り返して言い続けるようになっていった。

10分ほどその様子を観察していたが、A児の独言が治まる気配は全くない。この間、同じ様に繰り返される独言を、先生と一緒に「よくやるな」とかえって感心してしまうほどである。その後、5分ほど経過した頃、A児の表情に変化が現れ始める。A児の表情は初め曇り気味であったが、独言を繰り返すうちにだんだんと笑顔が見え始め、最後には声を出して笑うほどに表情は変化した。もはやA児の顔にストレスを感じ取ることは出来ない。その後は筆者と一緒に学習教材に取り組み、席に座りながら3パターンの独り言を繰り返しては笑っていた。

2) B児のエピソード

2時間目が終了し休み時間になって、筆者がA児と一緒に座っていると、B児が教室へ入ってきた。そちらの方へ目をやると、なにやら薄笑いを浮かべ、ぶつぶつと独り言を言いながらそのまま教室内に設置してあるトイレの方へ歩き出した。筆者の目の前を横切る瞬間、唐突にこちらのほうへ視線を向けて立ち止まり、「〇〇くんどこ？」と筆者に聞いてきた。同じクラスの児童の名前ではなく、まったく聞いたことの無い名前であったので「〇〇くんってだれ？」と聞き返すと、B児は何も応えず「ふふっ」と軽く笑って、またトイレのほうへ歩き出してしまった。B児のほうへ視線をやりながら注意深く独言を聞いていると、B児は「△△さんの靴下～」と聞いたことの無い人の名前をいくつもあげ、連続で言い続けながら教室を歩きまわっている。しばらくの間、

このようなことを繰り返し言いながら教室を歩き回っていた。またしばらく観察していると、筆者は途中からB児の独言が変化していることに気づいた。B児は「□□さんの靴下、さ〜わ〜る〜な〜。」と、やはり聞いたことのない名前を繰り返し言うようになっていた。「さわるな」という言葉は、どちらかといえば注意場面でつかわれるようなネガティブな言葉ではあるが、B児の独言にある「さわるな」という言葉からは、まったく否定的な印象を受けない。むしろB児の表情は喜々としたものであり、注意というよりはいたって和やかな雰囲気で行われた会話であるかのような印象を受けた。授業のチャイムがなり、先生の指示が出るとB児は先ほどとは違ってかわってスムーズに活動に取り組んでいた。

後になって担任の先生にこのことを話すと、「○○くん」とは、同じ小学校の通常学級に通うアスペルガー障害のある3年生で、B児とは同じ児童クラブに通うとても仲のいい友人であり、「□□さん」はその児童クラブの先生の名前ということが分かった。

3) C児のエピソード

1時間目が終わって、C児のクラスへ行くと、C児が黒板に何かの絵を描いていた。2本一組の10cm程度の線（色の組み合わせ[白・白][白・茶][茶・白][茶・茶]）を上6つ、下6つの計12組描き、左上の2本一組の線の上から時計回りに201、202…212までの数字を描いていった。この線以外にも他の場所に2本一組の線を描き、上に「レーダー室」と描いた絵を描いていた(図1参照)。そばに居た先生が、「201」の文字を指差して、「これなに?」と聞くと、C児は「201、コン、コン。コン、コ〜ン。」と「201」と描かれている文字の上をノックするまねをした。続いて「じゃ、このレーダー室は?」と先生が聞くと、「○○（同じクラスの女の子）のお部屋。」といった。それを聞いた先生が「あ、リーダー室ね!」とひらめいたように返した。そのやり取りを少し離れて見ていた筆者に、先生が「これね、宿泊学習のことだよ。宿泊学習で止まった所には、学校には無い、見たこと無い電球がたくさんあってね。とてもテンションが高くなって、ずっと観察していたんだよ。」と話してくれた。また、「リーダー室っていうのは、そのとき女の子たちが泊まっていた部屋だよ。」とも教えてくれた。

その後も、C児は描いていた線に手を加え続け、最初は白い色で描いていた線も、だんだんと薄く描きなおしていき、最終的には最初描いていた白い線は無くなり、両端だけに赤い短い線を描いて、また

書き直して白い線を描くという行動をそれぞれの線でランダムに繰り返していった。担当の先生に確認すると、この一連の流れは、蛍光灯が切れて新品に交換するまでの様子を表しているということだった。また、黒板に描いたその絵は消されることは無いため、1日をかけて少しずつその絵に手を加え続けていた。

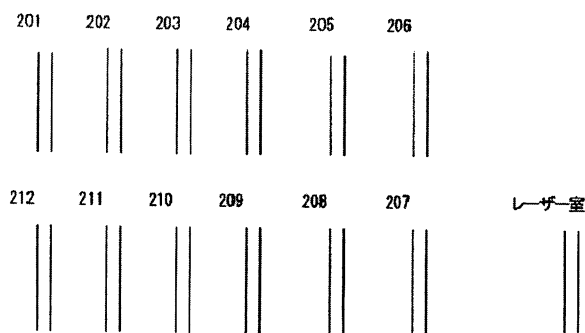


図1 C児の没入中に描いた絵のモシキ図

4) D児のエピソード

朝、廊下で児童の登校を待っていると、D児が階段を駆け上がってくるのが見えたので、「おはよう」と声をかけた。D児もきちんと筆者の目を見て「おはよう」と挨拶を返してくれる。D児はそのまま教室へ行き、着替えなど朝の活動に取り掛かった。担任の先生と今日の行動観察について話した後、D児の様子を見ようと廊下へ出た。先ほど朝の活動が終わり教室の外に出ていたD児は、オープンスペースにある掲示板の前で、お気に入りのタイヤの遊具に座っている。このタイヤの遊具は、直径50cmくらいの幅の太いタイヤ3本をつなげたロール状のものである。D児だけでなく他の児童もよくこの遊具の上に立って、サーカスの玉乗りのように遊んでいるのを何度か見かけたことがあった。

掲示板の前のD児の方へ近づいていくと、途中でD児が何かブツブツと独り言を言っていることに気づいた。よく聞いてみると、「せんせい、D児がまたうんこっていった〜。」「コラ!」「3回目!」と、声色を変えるなど会話の相手を模倣しながら繰り返し独言していた（後で担任の先生に確認すると、この会話はD児が通っている児童クラブでのものらしい）。会話を再生しているD児の表情は終始笑い顔であり喜々としていた。また、会話に出てくる“うんこ”等の汚い言葉は、D児がよく他の児童に向かって言うてしまうらしく、担任の先生から禁止されている。

その後も2時間目の休み時間に、D児が掲示板の前で同じようにタイヤの遊具に乗って、朝と同じ会話の再生をしていた。途中、D児が通っている児童クラブの先生や友人の名前が出てきたりもした。気になったので、D児に「うんこっていったの？」と声をかけると、「いわない」とすぐに返答してきた。

IV. 考 察

1. 対象児のファンタジーの特徴

1) エピソードから得られた対象児のファンタジー
エピソードで得られた各対象児のファンタジーについて分析指標から整理したものを表2に示した。

A児のエピソードから抽出されたファンタジーは、“「ねえ～。んー。そっちカギしめ…ブツブツ…」「だっ！！んっ…。しゅーう。」「だっ！！んっ…。はあ

ー。」「だっ！！んっ…。しゅー。）」等、内容を把握しにくい音などの反復再生の反復再生が主なものであった。また“なれない教室とたびたび受けた注意が原因か、(中略)A児はなかなか先生の指示に従おうとはしない。表情からは、明らかに不快感を感じ取られる。(中略)そのうちに、A児が何かブツブツと独り言を言い始めてきた。”のように、教師から指摘や叱責を受け、結果として生じた不快の情動状態からファンタジーに没入した。さらに、“10分ほどその様子を観察していたが、A児の独言が治まる気配は全くない。(中略)その後、5分ほど経過した頃、A児の表情に変化が現れ始める。(中略)独言を繰り返すうちにだんだんと笑顔が見え始め、最後には声を出して笑うほどに表情は変化した。”のように、長時間の没入の後、情動状態が快に変化したことを契機として、ファンタジーからの離脱が生じ

表2 各対象児の分析指標別検討結果

	ファンタジーの展開	内容に付随する情動	没入前の情動状態	没入時の情動状態	離脱後の情動状態
A児	反復	不明	不快	—	快
	・指示対象を把握しにくい音の反復再生 ・内容把握が困難な会話の断片の反復再生	音の反復再生であり内容把握が困難であったため	先生からの度重なる注意と対象児の表情から	不快からだんだんと快へ移行	笑顔になり、先生から提示されていた課題に取り組む
B児	合成→反復	快	快	—	快
	・こだわり対象である「くつした」に関連する過去会話の再生。	先生への聞き取りから「くつした」は対象児が好きなものであるため	対象児が微笑みながら教室を歩いていたことから	笑い声を出すなど、さらに興奮している様子	先生の指示により離脱。没入中よりは落ち着いた様子
C児	反復	快	安定	安定	安定
	・こだわりの対象物「蛍光灯」に関する過去の体験内容を、その展開を多様に変化させて描画に表出	「蛍光灯」は対象児にとってとても興味があり、好きなものであるため(聞き取りより)	対象児の表情から、快でも不快でもない様子	対象児の表情から	先生の指示により離脱。表情に変化なし
D児	反復	快	-	快	快
	・こだわり(汚い言葉)に関する過去に経験した会話の反復再生	よく好んで口にする言葉であるため(聞き取りより)	確認できず	笑顔で独言している	休み時間の終了に伴い離脱。笑顔であった

ることがあった。

B児のファンタジーは、快の情動状態のときに没入が生じ、“「△△さんの靴下～」「□□さんの靴下、さ～わ～る～な～。」”のようにこだわり対象である「靴下」に関連する内容がほとんどであった。またB児は、“「△△さんの靴下～」と聞いたことの無い人の名前をいくつもあげ、連続で言い続けながら教室を歩きまわっている。(中略)またしばらく観察していると、(中略)「□□さんの靴下、さ～わ～る～な～。」と、やはり聞いたことのない名前を繰り返し言うようになっていた。(中略)和やかな雰囲気では交わされた会話であるかのような印象を受けた。”のように、ファンタジーへの没入後、内容が様々な人の靴下を連続的に想起する「合成」から、靴下に関する特定の事象(会話)を繰り返し再生する「反復」へと変化したエピソードが得られた。

C児のファンタジーは、“2本一組の10cm程度の線(色の組み合わせ[白・白][白・茶][茶・白][茶・茶])を上6つ、下6つの計12組描き、左上の2本一組の線の上から時計回りに201、202…212までの数字を描いていった。この線以外にも他の場所に2本一組の線を描き、上に「レーダー室」と描いた絵を描いていた(図1参照)。(中略)先生が「これね、宿泊学習のことだよ。宿泊学習で止まった所には、学校には無い、見たこと無い電球がたくさんあってね。とてもテンションが高くなって、ずっと観察していたんだよ。」と話してくれた。”のように、ある特定の過去体験のうち、「蛍光灯」という「こだわりの対象物」に関する事象だけを抽出し、描画として表出していた。描画は、蛍光灯が切れて交換する様子を模式的に表していた。C児の情動状態は終始安定していた。

D児のファンタジーは、“「せんせい、D児がまたうんこっていった～。」、「コラ!」、「3回目!」と、声色を変えるなど会話の相手を模倣しながら繰り返し独言していた。会話を再生しているD児の表情は終始笑い顔であり、喜々としていた。”のように、汚い言葉に端を発した一連の会話を模倣しながら反復的に再生するというものであった。没入時の情動状態は確認できなかったが、没入中や離脱後は終始快の情動状態であった。

2) 対象児のファンタジーの特徴

このような各対象児のファンタジーの特徴から、分析指標である、「内容の変化」「付随する情動」「対象児の情動状態」の関連について検討した。あるエ

ピソードで、B児のファンタジーは様々な人の「靴下」を連続的に想起する合成的なものから、実際に交わされた特定の会話の再現を反復的に繰り返すようになった。このエピソードから、宮里(2007)同様、ファンタジーの内容に付随する快の情動が、ファンタジーの展開に抑制方向の影響を与えたと考えられる。しかし、A児やC児、D児に関しては、そのようなエピソードは得られなかった。

A児に関しては、複数のエピソードで不快の情動状態からファンタジーに没入し快の情動状態に移行する様子が観察されたものの、ファンタジーの内容自体は内容把握が困難な単一事象の反復的再生にとどまっていた。ファンタジーに付随する情動に関しては、内容把握が出来なかったため、「不明」とした。ファンタジーに付随する情動がA児の情動状態に影響を与えている様子や、変化した情動状態がファンタジーの内容に影響を与えている様子は観察されなかった。しかしながら、A児のエピソードは「不快の情動状態になりファンタジーへ没入→快の情動状態になりファンタジーから離脱」と、辻井(1996)の示唆するような自閉的ファンタジーの防衛機制的側面を表している。またD児に関しても、ファンタジーに登場する他者の口調を模倣するという、表現自体に若干の豊かさはあったものの、ファンタジーの内容の変化に関しては当該事象の反復的な再生にとどまっていた。

A児・D児のファンタジーに共通している特徴は、表現の豊かさに差異はあるが、両者とも「単一の内容を繰り返して再生している」という点である。このような特徴は、自閉症児に見られるこだわり行動のような、いわゆる反復行動に近い現象であることを指しているのではないだろうか。つまりA児・D児のファンタジーは、B児に見られるような情動状態の興奮に伴う二次効果とも言うべきファンタジーの内容の変化は確認されず、反復再生によってのみ情動状態が興奮するという、一次効果のみに限定されている現象であると言える。このことは、宮里(2007)が示唆した“情動状態の興奮がファンタジーの展開を阻害する”という知見とは異なる。つまり、A児・D児の示したファンタジーは、情動状態との間に密接な関連自体はあるものの、反復的に繰り返す内容が対象児の情動状態を興奮させる一次効果に限定された現象である可能性が考えられる。

一方、C児のファンタジーは他の対象児のファンタジーとはまた異なった特徴を示している。C児の情動状態は終始安定し、ファンタジーの内容の変化

も特定事象の描画による反復的な再現にとどまっていた。つまり、ファンタジーの内容の変化と情動という観点において、C児のファンタジーは両者に関連がなく、没入に伴って（あくまでも観察時の表情等からの推測だが）情動状態が興奮することも、逆に情動状態の興奮によって内容が変化するようなことも見られなかった。

2. ファンタジーとこだわり行動

1) 対象児のこだわり行動とファンタジーの関連

湧川（2005）は“ファンタジーの起源が強固なこだわりにあるということ”、“消失することのない強固なこだわりは、内的活動の水準が活性化することによりファンタジーの世界への契機となっている。”と指摘している。このことはつまり、ファンタジーとこだわり行動の間には密接な関連があることを示唆している。

B児のこだわり行動は、聞き取り調査や観察から、「特定の他者の履いている靴下の色について質問する行為」であった。以前は、「特定の他者の靴下を脱がす行為」が見られていたという。ファンタジーについては、そういったこだわり行動の中でかわされた会話の再生や、特定の他者の靴下そのものを空想するというものであった。つまり、こだわり行動とファンタジーの内容は「靴下」という、同様の指示対象を示している。さらにC児とD児についても、「蛍光灯」と「汚い言葉」といったように、こだわり行動とファンタジーの内容は同様の指示対象を示していた。A児に関しては、ファンタジーの内容把握が困難であったため、こだわり行動との関連性は検証することができなかった。

2) ファンタジーとこだわり行動に対する他者の対応

各対象児のファンタジーおよびこだわり行動に対する他者の関わり方について、各対象児のこだわり行動は担任の先生等から、行動自体を禁止するような指導の対象になっていたが、ファンタジーは指導の対象になっていないことが確認された。指導の対象になっていない理由は大きく二つあった。一つは「声かけでやめるので指導する必要がない」「休み時間の出来事なので指導の対象にならない」等、ファンタジーをポジティブに捉えて指導の対象にしているケース、もう一つは「(ファンタジーを)禁止したいが、“今ここで”言っているわけではないので、指摘できない。」等、ファンタジーをネガティブに捉えているがファンタジー自体に時間的・空間的な

ズレがあるため（過去の体験の再現等）、禁止するに至っていないケースがあった。

以上のことから、学校現場ではこだわり行動はその固執性や周囲の状況を無視した反復性など、集団行動に実害をもたらす反社会的な行動として指導の対象になっていたが、同一の指示対象を示すファンタジーは、ネガティブに捉えられているケースに置いても、先のような理由から指導されていないことが確認された。

3) こだわり行動の消失とファンタジーへの変貌

こだわり行動について、B児に関する以下のようなエピソードを得ることができた。

4時間目の音楽の時間は、5年生のA児の在籍学級の授業に4年生のB児がついていく形で行われる。その授業へヘルパーの先生とA児・B児と一緒にいくこととなった。音楽の先生は、いつものB児の独り言によく登場する先生である。「○○せんせいの靴下～」とB児が嬉しそうに言う姿は、これまでの観察で幾度と無く見ている。

先生に、B児はこの先生の靴下にどのようなことするのか質問してみた。すると、具体的には『今日はどんな靴下を履いているのか確認すること』らしい。以前は授業中も聞いていたようだが、担任の先生との約束で今は授業前後の休み時間に限定されているようだ。また、「○○先生の靴下～」などとB児が独り言を言うようになったのは、今年の4月（音楽の先生が赴任）～5月位からだそうだ。以前から靴下自体には好きで、よくA児の靴下を脱がせたり履かせたりしていたようだ。しかし、独り言を言うようになってからはそういった行動は見られなくなった。

音楽の授業も終わり、他の児童が教室へ帰る中A児・B児も教室へ帰る支度をしていった。授業中は2人ともおとなしく受けていたため、興奮した様子は無い。教室へ帰ろうとしたとき、音楽の先生が近づいてきた。音楽の先生もB児が自分の靴下に興味を抱いていることはすでに知っている。B児がよく靴下のことを聞いてくるので、「今日も確認するのだろうか」といった面持ちだろう。B児も先生が近づいてきたときにはすでに視線が靴下に向かっていった。筆者とヘルパーの先生も当然、靴下の確認をするのだろうと思い、むしろB児が何か言うのを待っているような状態であった。B児はじっと先生の靴下を見ている。次の瞬間、B児はすっと音楽室の扉の方へ行ってしまった。B児のまったく意外な行動に先生2人も驚く。音楽室の外へ出たB児を追いかけて、ヘルパーの先生が「B、○○先生の靴下見ていいんだよ。」と声をかけた。するとB

児は「わかった。」というような様子で、音楽室の方へ戻っていった。B児の方にはヘルパーの先生がそのままついていったので、筆者は残ったA児と一緒に先に教室へ戻った。少しして、教室へ帰ってきたB児に「〇〇先生の靴下何色だった？」と聞くと「〇〇せんせいの靴下は水色のみずたまもよう〜!!」ととても嬉しそうに答えてくれた。

鬼塚 (1997) はこだわり行動が「固執」「配列」「儀式的行為」「質問嗜好」「空想」の順に出現すると指摘している。また、石井 (1993) はこだわり行動が固執から空想に、行動面から内面へ向けられていくと述べている。先のエピソードは、B児のこだわり行動が「人の靴下を脱がす(儀式的行為)」から「人の靴下の柄を質問する(質問嗜好)」へ移行し、さらにはそのこだわり行動さえも消失していく過程を示していると考えられる。

こだわり行動がファンタジーへと変貌する直接の要因は石井 (1993) が挙げるような認知能力の発達、すなわち行動水準の活動から表象水準の活動への発達変化が挙げられるだろう。また、先にも記述した通り、こだわり行動とファンタジーには他者の対応の違いが存在していた。つまり、こだわり行動からファンタジーへの変貌を助長する間接的な要因として、「周囲の行動に対する対応(環境要因)」が考えられるのではないか。これまで挙げられたエピソードから、こだわり行動は負の介入を受けやすく、その結果こだわり行動の出現頻度は下がってしまう。対してファンタジーは負の介入を受けにくいいため、ファンタジーの没入現象の出現頻度は上がり、ついにはこだわり行動を消失させる結果になるのではないだろうか。

3. ファンタジーの特性に応じた支援方法

1) ファンタジーの役割

ファンタジーの役割は、一つ目は防衛機制(辻井, 1996)が挙げられる。例えばA児が不快の情動状態を払拭するためにファンタジーに没入するエピソードは、このような目的のために没入したと考えられる。一方、他の対象児については不安やストレスを払拭するためにファンタジーに没入しているようなエピソードは得られていない。例えば、B児は没入の契機とも言うべきストレスの原因(A児でいうところの、先生からの指摘)はなかったが、「靴下に関する空想」など明らかなファンタジーへの没入現象をみせている。C児やD児についても同様の観察結果が得られている。B児・C児・D児に共通し

ている事は、ファンタジーの内容がこだわり行動で経験した事という点と、情動状態が「安定」か「快の情動状態」であった点である。これらの事から、B児・C児・D児のファンタジーの役割は、防衛機制よりも、単にこだわりに関する事象を娯楽的に楽しむものであると考えられる。

つまりファンタジーに没入する役割には、本研究の対象児に関しては先に挙げた防衛機制的側面と、上記のような娯楽機能的側面があることが考えられる。

2) 防衛機制的なファンタジーへの対応

A児のエピソードにもあるように、ストレス払拭型の防衛機制的なファンタジーは、離脱に相当の時間がかかる。ファンタジーに没入する目的という観点から考えると、いったん不快に落ちた情動状態を安定から快の情動状態まで回復させるには、それ相応の時間がかかることは容易に想像がつく。つまり防衛機制的なファンタジーに対応する場合、時間のかかる離脱時に支援を講じるよりも、没入前に支援を講じることが効果的であると考えられる。

3) 娯楽機能的なファンタジーへの対応

娯楽機能的なファンタジーについては、D児のように、没入場面が確認しづらいものがある。防衛機制的なファンタジーに比べて情動状態の変化や周囲の状況、ストレスの原因の有無等ははっきりとした指標が少ない。観察中も、休み時間になるといつの間にか没入していたという印象であった。つまり、娯楽機能的なファンタジーについては没入時点を確認しづらく必然的に離脱時点での支援となる。先にも記述した通り、娯楽機能的なファンタジーを示していた対象児は休み時間に没入するものの、声かけやチャイム等の合図によってスムーズに離脱する様子が観察されている。適切な声かけによって、児童がストレスを感じることがなければ、娯楽機能的なファンタジーの場合、離脱時点での支援が効果的であると言える。

V. 結 論

本研究では、特別支援学校および特別支援学級において関与観察を行った。関与観察の結果得られたファンタジーへの没入現象と思われるエピソードを抽出し、検討した。その結果、ファンタジーの内容と情動度の関係において、以下2点が想定された。①ファンタジーの内容に通底する快情動により、ファンタジーの展開が乏しくなることが確認された。

②ファンタジーの内容を反復的に繰り返すことで、対象児が快の情動状態になることがあった。また、ファンタジーとこだわり行動、周囲の人の対応の違いの関連性を検討した結果、以下の2点が想定された。③対象児のファンタジーとこだわり行動は、同様の指示対象を示すことが多かった。④こだわり行動からファンタジーへ行動が移行する背景には、他者による両行動への対応の違いが存在した。そして、ファンタジーの持つ役割について検討した結果、以下の2点が想定された。⑤「防衛機制的なファンタジー」は没入羽前での支援が効果的であることが示唆された。⑥「娯楽機能的なファンタジー」は離脱時点での支援が効果的であることが示唆された。

参考文献

- 石井哲夫・白石雅一(1993) 自閉症とこだわり行動
東京書籍
- 宮里秀太郎(2007) 広汎性発達障害者における自閉的ファンタジー—自閉的ファンタジーの特徴を中心として— 琉球大学教育学部障害児教育専修卒業論文
- 鬼塚良太郎・大神英裕(1997) 自閉症児・者におけるこだわり行動の変遷について 九州大学教育学部紀要42(2)105-119
- 辻井正次(2003) 自閉症者の「こころ」を自閉症者自身が探し求める場—高機能広汎性発達障害(高機能自閉症・アスペルガー症候群)への心理療法的接近から—
- 辻井正次(2004) 広汎性発達障害の子どもたち 高機能自閉症・アスペルガー症候群を知るために
プレーン出版
- 湧川華奈子(2005) 高機能自閉症における自閉的ファンタジー—出現の背景と発達連関について— 琉球大学大学院教育学研究科障害児教育専修修士論文