



インクルーシブな社会をめざす実践における葛藤の積極的な意味：自閉症児のストレス表出に対する他者の反応をめぐる考察

劉，小賀； 榊原，久直； 中村，美智子； 江角，彩； 高橋，眞琴； 盛，敏； 清水，伸子； 津田，英二

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 4(2):39-48

(Issue Date)

2011-03

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCOI)

<https://doi.org/10.24546/81002982>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81002982>



インクルーシブな社会をめざす実践における葛藤の積極的な意味 —自閉症児のストレス表出に対する他者の反応をめぐる考察—

Positive Meaning of Conflicts among Participants of the Practice towards Inclusive Society

劉 小賀* 榊原 久直** 中村美智子*** 江角 彩*** 高橋 眞琴****
 盛 敏*** 清水 伸子***** 津田 英二*****

Xiaohe LIU* Hisanao SAKAKIHARA** Michiko NAKAMURA*** Aya ESUMI***
 Makoto TAKAHASHI**** Min SHENG*** Nobuko SHIMIZU***** Eiji TSUDA*****

要約: 社会的排除が市民社会の内部に広がっている現代社会において、人々の間にある葛藤は重要な社会的課題でありえる。葛藤が一方による他方への排除を帰結せず、むしろ社会的結合の要因となることを構想したい。本論では、インクルーシブな社会をめざす実践における自閉症児のストレスをめぐる、さまざまな人の中に葛藤が生じる過程を描き出し、そうした葛藤の積極的な社会的意義を探ろうとする。私たちは不完全な合理的な配慮の中で、相互に刺激を与えながら、あるいは葛藤を繰り返しながら生きていく以外ない。その中で、弱い立場にある人たちが不利益を被ることなく、その葛藤がどのように乗り越えられていくのか、ということが考えられなければならない。そうした観点から本論は、自閉症児のストレスをめぐる、葛藤を経験しながら共に生きようとする人々の営みを描写し、考察した。研究方法論として、参加型研究 *participatory research* を意識した実践的研究を行い、その上で記述方法としてエピソード記述を応用した。考察の結果、さまざまな人たちの関わりの中で生まれてくる葛藤は、個々人の立場等の相違に応じて個別的であるが相互にシンクロしており、また個と個を引き離すだけでなく引き寄せる力をもちえるという意味で、インクルーシブな社会に向かう実践の核心に位置付くという結論に達した。

1 はじめに

1) 排除型社会における自閉症のある人の問題行動

“後期近代社会では、差異や多様性はただちに無害化され、内部に取り込まれ、そして賞賛される。後期近代社会が受け入れないのは服従しない人々と危険な階級である。後期近代はこうした人々にたいして巧妙に防御壁を築こうとしているが、それはたんに体制の内と外に人々を分けるだけでなく、あらゆる人々のあいだに張り巡らされるのである”(Young, 2007, pp.153-154)

ジョック・ヤングは現代社会（後期近代社会）の実相をこのように描出した。確かに私たちは一方で「みんながってみんないい」といった言葉に共感する一方で、リスクを恐れ安全・安心への関心を強化している。私たちは、従来のカテゴリーに基づく排除に批判的である一方、安全・安心を脅かす存在を私たちの身近なものの中から探し出し排除する排除型社会を生きている。その中で、社会のリスクとして同定された人たちは居場所を失う。

私たちは、差異の承認と社会の統合が共存する「インクルーシブな社会」をめざす実践を模索し、実践的研究を行っている。その具

体的な切り口ののひとつとして、障害の問題を中心に持ち上げ、さまざまな人たちが集まり関係形成を図る場面の創出と過程及び効果の検討を行っている（富永、2008；津田、2008）。

本論で取り上げるのは、こうした実践的研究における、自閉症の子どもたちのパニックによって起こる周囲の人たちの葛藤である。社会のリスクとして排除の契機となる自閉症のある人たちのパニックをめぐる、インクルーシブな社会はありえるか、それはどのような実践によって近づきえるものなのか、ということを考えたい。

近年、自閉症に関する研究も大きく発展し、自閉症の人の認知や行為のメカニズムもずいぶん解明されてきた。医学的には、自閉症は脳機能障害であり、また社会性発達が遅延する神経疾患とされている。医学的に根拠のある障害として自閉症が認知されるにしたがって、自閉症の人たちの特性理解が進み、特性に応じた働きかけや関わり方についての知見が増えてきている。米国精神医学会「精神疾患の分類と手引き」は自閉症の特性として、①対人的相互反応における質的な障害、②コミュニケーションの質的な障害、③行動、興味、および活動の限定された反復的で常同的な様式といった3点

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程研究生

** 大阪大学大学院人間科学研究科博士前期課程

*** 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程前期課程

**** 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程

***** 神戸大学大学院人間発達環境学研究科職員

***** 神戸大学大学院人間発達環境学研究科准教授

(2010年9月30日 受付)
 (2011年1月7日 受理)

を挙げている（米国精神医学会、2002、pp.55-56）。また、これらに随伴して、過敏性の問題、情動コントロールの問題、シングルフォーカスの問題（複数の情報処理を同時に行うことの困難性）、セントラルコヒーレンスの問題（全体像を把握することの困難性）といった点も特性として理解されるようになってきている。こうした知見に基づき、自閉症の人たちに対する治療、療育、教育のあり方として、空間や時間の構造化、視覚優位の伝達などの原理が確認されてきている（斎藤、2005、pp.5-9）。

このように自閉症の人の認知や行為のメカニズムが明確になるほど、私たちの社会の一般的なルールへの自閉症の人たちの適応がいかに困難であるかということを知ることとなった。今日、自閉症に対する理解や対応が進み中で、自閉症の人たちに関わる人たちは、特性に応じた環境への配慮を行い、その環境の下で能力向上を図り、少しずつ一般社会の環境に適応するように発達を促すといったプロセスを創り出そうとすることを、重視しているといえる。そうした自閉症のある人たちの適応を促す方法については多くの研究や実践が積み重ねられつつある（東條他、2010）。

しかし、環境が複雑で見通しも立ちにくい一般社会の中で、ストレスを多動、奇声、こだわり、自傷、他害、パニックなどの方法で表出する自閉症のある人が皆無になるという前提には立ちにくい。そうしたストレスの表出は、場に相応しくない行動あるいは社会規範を脅かすリスクのある問題行動として捉えられ、排除を引き起こす可能性がある。私たちの実践的研究の場においても、自閉症のある子どもの母親から、公共の場面における子どものパニックを犯罪（児童虐待や子ども自身の犯罪）と関わらせようとする社会のまなざしについての言説がよく聞かれる。リスクの対象とされることを恐れるがゆえに、いっそう親は子どもの社会への適応を熱望するが、子どもが思い通りにならないとき、さらに苛立ちを募らせる。

「施設コンフリクト」も社会的排除の典型的な表れとして理解できる。障害者施設の設置にあたり地域住民との間で起きる摩擦（施設コンフリクト）が、1989年から1998年までの10年間は、1978年から1988年までの10年間に比べて2倍以上に増えているという報告がある（小澤、2001、p.3）。この報告では、“障害者を障害のあるひとりの人間として理解する意識”と“障害者の行動を特別視しない意識”によってこの葛藤を乗り越えなければならないと述べられている（p.9）。しかし、施設コンフリクトを扱った別の論考では、“障害者に対する危険・迷惑という一般的な感覚は否定できない”と述べられている。“一定のスティグマを追った人間に対する「あからさまな排除」に対する忌避感も存在”する中で、なお実際の経験に基づいて、障害のある人たちに対する“畏怖の感情”がテーマ化される（佐々木、2006、p.309）。

障害のある人たちの十分な社会参加が保障される社会に近づくにつれて、障害のある人たちと接触する人たちの数も増え、さまざまな経験が生じる。そうした経験の中には、障害のある人たちの問題行動によって否定的な感情をもつ経験も含まれる。否定的な感情を根拠として排除が帰結されるおそれもある。こうしたおそれを回避するための実践や理論を構築しなければならない。そのためには、否定的な感情につながりかねない葛藤の経験をどのように扱うかということがポイントとなる。

2) 本論の目的と葛藤の概念

このように本論で中心的に扱うのは、自閉症の子どもが問題行動を起こしたときの周囲の人たちがもつ葛藤である。問題行動によって私が困るという経験に基づく否定的な感情、問題行動を起こすに至った自閉症の子どもへの苦しさで共感する感情、「あからさまな排除」の主体となることを避けたいという気持ち、自分以外の他者が自閉症の子どもに対して否定的な感情をもつことを恐れる気持ち、面前にいる子どもの将来を慮る気持ちなど、いくつもの気持ちが折り重なって葛藤が生まれるのではないかとすることが予期される。

しかも、こうした感情は個に生起するだけにとどまらない。他者の感情とシンクロしたり対立したりすることによって、葛藤は共時的に複数の人々の中に起こる。同時に、そうした人々が共時的にもつ葛藤ゆえに、葛藤は人と人との間にも起こる。そうした葛藤の多数性は、人と人を引き離す役割も果たしえるが、逆に人と人をつなぎつける契機にもなりえるのではないかと。だとすると、葛藤を乗り越えた後に実現するインクルーシブな社会を構想するのではなく、葛藤を内在したインクルーシブな社会を構想するべきということになるのではないかと。私たちは、葛藤を「ないにこしたことはないもの」とする態度、すなわち葛藤をリスクとみなす態度の代わりに、葛藤を私たちの人生や社会を豊かにするものであるとする態度をもつことができないか。

本論は、インクルーシブな社会をめざす実践において自閉症児の行動がどのように周囲の人たちに受け止められるかという点をテーマにする。自閉症児のパニックをめぐって、周囲の人たちはどのような葛藤を経験し、その葛藤にどのように向き合おうとするのか。本論の目的は、この問いが現れる場面を描写することを通して、葛藤が社会的排除を帰結するのではなく、逆にインクルーシブな社会形成の足がかりになる可能性を追究しようとするところにある。

なお、社会科学においてしばしば葛藤はキーワードになってきている。それらの中での本論の位置づけを簡略に整理してみる。

まず、葛藤は個人の欲求や目標や期待が他者によって妨害されることがからくる他者との間の葛藤として捉えられることが多い。発達心理学における「対人葛藤」や社会福祉論の「施設コンフリクト」などである。他方、複数の反発しあう要素を前に戸惑い決着が付かないといった個人の心理過程に起こる「ゆらぎ」とも換言できる葛藤として捉えられることもある。本文で後述する「接近回避動因的葛藤」（Richer、1993）などはこれにあたる。本論では葛藤を後者、すなわちそれぞれに合理性や根拠のある複数の意見や気持ちが相互にぶつかり合って決着がつかない状態を表す語として用いる。

また、本論と同様、葛藤に肯定的な意味付けをしようとする研究は多い。幼児期の対人葛藤は、他者との良好な関係形成を学ぶ契機として捉えられる（Schantz、1987、p.283）。また斎藤喜博は授業論において、“人間は、自分の主張や実践を、明確に他の人の前に出し、それを他の主張や実践と衝突させることによってだけ、自分の主張や実践をはっきりさせることができる”等と主張している（斎藤、1964、p.43）。自閉症のある子どもの保育者への愛着関係が移行する際に場における葛藤が有効であることを明らかにした研究などもある（狗巻、2010）。社会福祉の領域でも、「ゆらぎ」から学ぶことの重要さが述べられる（尾崎、1999）。「ゆらぎ」とは、動揺、葛藤、不安、あるいは迷い、わからなさ、不全感、挫折感などの総

称だとされる。これらは、問題解決のみに価値を置く精神から離れようとしている点、葛藤そのものに価値を見出そうとしている点で、本論の指向性と一致する。しかし本論では葛藤を、それらの研究に共通してみられる個の発達や形成という観点では捉えず、社会的結合の契機という観点から捉える。インクルーシブな社会形成を構想する中で、自閉症の子どもの周囲にいる人たちの葛藤を積極的に捉えようとする点が、本論の特色である。

2 研究方法

1) 実践的研究

筆者らは、インクルーシブな社会はどうあるべきか、そのような社会はどのように形成されるか、という問題意識を共有する研究グループのメンバーである。すべての人が排除されない社会に向かうとすれば、多様な他者の間に多数の葛藤が生じることは避けられない。それらの葛藤は場面に依拠して多様であり、葛藤解決の方法、あるいはそもそも解決が可能な葛藤であるのかどうか、状況に応じて多様である。そうした葛藤に正面から向きあうことこそが、インクルーシブな社会に向かうプロセスの中で本質的な位置づけをもつ。葛藤を安易に解決するためにこそ排除が起こるからである。したがって、私たちの研究は、多様な人たちの集まりの中にある困難な葛藤を前にして、試行錯誤してそれと対峙することなくしては成り立たない。これが、私たちが「実践的研究」を研究方法の柱に据えている理由のひとつである。

インクルーシブな社会に向かうという目的をもち、多様な人たちどうしの関係に着目し、その関係に介入することを通して考察を深めようとする私たちの実践的研究は、次のような特徴をもっている。

第一に、私たち自身が多様な人たちどうしの関係形成の場をマネジメントしている。機能分化の末に多様な人たちが集まる場自体が稀少となった社会においては、多様な人たちの集まりを創り出すことから始めなければならない。

第二に、私たち（研究者）自身が社会の成員として集まってきた人たちの中に含まれる。私たち自身が葛藤を経験し、葛藤解決に向けて試行錯誤する社会成員の一員として位置づける。多様な人たちの集まりの中では、研究者自身も排除し、排除される主体なのであり、他者の営みを観察するだけの存在ではありえない。葛藤場面に遭遇し、私たち自身の感情が揺さぶられ、葛藤解決のための行為に向けて突き動かされる。そうした私たち自身に起こるできごと、研究の重要な素材となる。

第三に、実践の場が集まってくる多様な人たちを共同探求者として位置づける参加型研究（津田、1994、pp.96-105）をめざしている。インクルーシブな社会をめざすという目的を共有し、共に考え行動することは、実践的研究のためというよりも、インクルーシブな社会をめざすために必要なことであると考えられる。

こうした実践的研究を土台に、本論ではエピソード記述による考察を行う。

2) エピソード記述

上述の特徴をもつ実践的研究を記述する方法として、実践で遭遇した意味ある場面を切り取って記述し考察するエピソード記述を応用する。本研究が必ずしも心理学研究としては位置づかないにもか

かわらず、心理学の研究方法論として展開しているエピソード記述を参照するのは、次の要件を満たす研究方法を模索した末の、現段階における最善の選択と考えるからである。①自閉症の子どもは往々にして言語コミュニケーションに困難があるため、言語コミュニケーションに依存しないデータに基づく分析であること、②人と人との間に起こるさまざまな感情を捉えることができるデータに基づく分析であること、③私たち（研究主体）自身が葛藤の中に身を置き場に内在する葛藤の意味を見出していくことができるようなデータに基づく分析であること、という3点である。

鯨岡峻は、次のような特徴をもった研究方法としてエピソード記述を整理している（鯨岡、2005、p.36）。

①事態の客観的な流れが描き出され、それについて読み手はおおよそ共通理解に達することができる。

②書き手がその事態をどのように捉えているかがエピソードの中心になっている。

③当事者の一人である書き手は、他の当事者の思いや意図など、他者の主観を間主観的に把握した部分や、自分の思いや、場の雰囲気などを記述の中に盛り込んでいる。

こうした記述は、研究者は実践現場と研究との往復運動からしか生まれ得ず、また体験を記述することで研究者自身の体験の意味に意識をめぐらせ、新たな問いを立ち上げるといった研究の営みに繋がる（鯨岡、2005、p.11）。

鯨岡は、子どもの心と保育者の心を繋ぐ営みとして保育を考え、子どもと保育者との関係の元に発達を捉えようとした。その方法として、子どもと保育者の心に起こる不可視な動き、すなわち情動の動きや両者の関係性そのものを素材とするために、保育者自身の心の動きをエピソードに投影して記述した。それは従来の客観的・科学的という言葉によって行動や能力に焦点化される一方で、直接的に目に映らないという理由から看過されてきたものを研究の俎上に帰す試みである。そうした視点は、客観的事実として何が起っているかということよりも、保育者と子どもとの関係の元で起こる保育者の心の動きに焦点を当てていると言える。そしてそのためには他者の情動が動いた瞬間に「いま、ここ」において直接的に、その場に臨んでいた「私」が受動的に他者の情動の動きに浸されるという人の持つ性質である間主観性（Travarthen、1989）、及びそれによって人の情動の動きが「分かる」という間主観的把握の概念が重要となる。

鯨岡（2006）によると、間主観的把握は二者の関わり合いの積み重ねである「関係の歴史性」に大きく依存し、日々の積み重ねの中から生まれる「分かり方」が、「いま、ここ」での局面の背景となり、その局面で間主観的に「分かる」ことを支える。同時に、間主観的把握は関わり手が相手に「いつも、すでに」気持ちを向けている場合、すなわち互いに主体として生きながら、なお相手を主体として受け止めるという相互主体性を有する関係である、相互主体的な関係の中においてのみ生じる現象である。さらに、間主観的にしっかり分からない場合であっても、相手を主体として受け止めようとし続けることで、ふと間主観的に分かる局面が訪れ、それを契機に相互主体的な関係が深化していくと考えられている。

私たちの実践的研究において、研究主体は、自閉症の子どもと関わりを深めていく中で、その子どものことが間主観的に「分かる」

ようになっていく。それによって、子どもが問題行動を起こしたときに、その問題行動の背景となっている子どものストレスが生き生きと研究主体に迫ってくる。その上で研究主体自身に起こっている葛藤を把握し、その葛藤を通した他者とのつながりについて考察する。こうした一連の過程を成立させる研究方法論として、鯨岡によるエピソード記述を応用する。

なお、エピソードそのものは著者の一人である劉が自らの経験を記録したものを採用した。劉は、「居場所づくり」のプログラムが終了した直後に中国語（母語）でその日の出来事をできる限り詳細に記録した。本論では、劉がその記録に基づいて、葛藤に着目したエピソード1、2を日本語で描き出し、他の執筆者が修正を行った。劉と関わりを深めたYくんは、私たちの実践の中で関係の深まりと同時にパニックによる葛藤をもたらした子どもであり、私たちの問題意識を深めてくれた。私たちの中には、他にもこのエピソードに登場する場面に臨場している者がおり、また全員がここに登場する人物を知っている。考察において、私たちの研究グループのメンバーがそれぞれの経験や思いを重ね合わせて議論を深める（電子メールや対面でのインフォーマルな意見交換の他、2010年10月18日にエピソード1、同25日にエピソード2の読み合わせと議論を行った）ことで、エピソードの場面がもつ多義性を意識的に捉えようとした。

3 Yくんをめぐるエピソードの記述と考察

1) 背景

実践的研究の舞台は、神戸大学大学院人間発達環境学研究科ヒューマン・コミュニティ創成研究センターのサテライト施設「のびやかスペースあーち」である。「子育て支援をきっかけにした共生のまちづくり」をめざすことを目的として、2005年に大学が地域につくった施設である。私たちはこのプロジェクトに中心的に関わっており、インクルーシブな社会をめざす理念を形にしようとしてきた。

「のびやかスペースあーち」は、約350㎡の空間をもち、「ふらっと」「あーと」「こらぼ」「情報コーナー」という4つのスペースから構成されている。

「ふらっと」は乳幼児を中心とした遊び場。明るい雰囲気の中にブロックや手押し車などがあり、乳幼児が自由に遊べ、親など大人が安心して見守る場所である。「あーと」は造形ルームである。たくさん画材が置かれ、やってきた人たちが自由に絵を描いたり、工作ものを組み立てたりできる。「こらぼ」は多目的室で、講演会や座談会、食事セミナーなどの講座の他、ミーティング、各種相談などに使われる。「情報コーナー」にはさまざまな情報や書籍が置かれ、テーブルとイスを使ってミーティングに利用することもできる。

私たちが実施しているプログラムは「居場所づくり」といい、主に「こらぼ」で実施されている。週1回3時間ほどの実施で、属性に関わりなくさまざまな人たちが参加する。1人で遊びを展開できない障害のある子ども10～15名程が、楽しく遊び興味を広げるための合理的な配慮がプログラムの中心に位置づく。多様な年齢層の障害のない子どもも参加し、空間を共有する。おとなも障害のある人や外国人、障害のある子どもの保護者なども含めて、属性は多様である。参加者全員がボランティアで参加資格は問わないが、教員や臨床心理士などの専門性をもつ者や、そうした専門分野で学んで

いる学生の参加もある。1回の参加者は40～60名である。その他にも、「のびやかスペースあーち」の他のプログラムに自由に参加し、そのプログラムの参加者（主に乳幼児やその保護者）との交流に開かれている。

本論で主に登場するYくんは小学校5年生の男の子である。母親のyさんはYくんが1歳になる前からYくんの発達に疑問を持ち、2歳までには自閉症と診断された。小学校4年まで特別支援学級に所属し、5年生になる際に専門的な指導を受けるため特別支援学校に転校した。

2009年末から「居場所づくり」にやってきて約1年が経つ。私たちは、Yくんを次のような子どもとして認識している。日常生活での基本的な概念とその用途については理解できるものもあるようで、たまに自分の要求を出すときだけ自ら発語する。マカトンや絵を用いたコミュニケーション支援は行っておらず、会話が成立することはほぼない。物に対するこだわりが多いが、人との関わり自体が嫌いというわけではないようで、穏やかな性格と感じられる。「居場所づくり」にやってきた当初は、テレビ番組が紹介されている週刊雑誌と小さなタオルに対するこだわりを見せ、新しいものを次々と欲しがった。新しい雑誌やタオルなど気に入ったものに絵の具を塗り、さらにグチャグチャになったお気に入りのその感触を楽しんでいるようにみえた。（yさんは、Yくんの絵の具遊びを強迫的な行為と理解しており、私たちが絵の具遊びをするYくんを楽しそうにしていると感じた捉え方と対立する。こうした対立も後述する葛藤の源泉といえよう。）こうしたこだわりを規制されることでパニックになることもしばしばあった。

私（劉）は、障害のある子どものストレスについて深く知りたいという動機をもち、2009年4月から「居場所づくり」のボランティアになった。それまで障害のある人と関わった経験はほとんどなかったが、いろいろな障害のある子どもと接する機会をもち、関心も深まった。Yくんとの関わりは、2010年1月から始まった。Yくんの担当を割り振られているうちに、Yくんや母親yさんとの交流が徐々に深まった。Yくんがチョコレートが好きであることを知った私は、毎週Yくんのためにチョコレートを持ってきて、Yくんと一緒に食べることから徐々に関係をつくってきた。最初は話しかけても反応がなかったが、初対面から3ヶ月が経ったこの頃にはあいさつのときに私の肩に触れて愛着を示してくれるようになっていった。4月からは、自発的にYくんに関わるようになった。Yくんやyさんと三人で食事を楽しむ機会もでき、Yくんやyさんの日常の様子にも関心が向くようになっていった。2010年8月に行われた「居場所づくり」のキャンプで、さらにYくんやyさんとさらに親密な関係となり、Yくんやyさんとの関わりを研究論文の題材にしたいという気持ちを伝えた。その申し出をyさんは快諾し、本論の執筆に取りかかった。本論を一通り書き上げたところで、yさんにチェックしてもらい、母親としての視点について教示してもらうことができた。

本論で選んだ2つのエピソードはこうしたやりとりのあった10カ月間の印象的な場面である。Yくんに関わって3ヶ月後のエピソード1では、多くの人たちとYくんとの肯定的な関わりが印象的であった場面を描写し、5ヶ月後のエピソード2では、Yくんのパニックによって生じた葛藤が強く印象に残った場面を描写した。

2) エピソード1

【この日は春休みでYくんは学校が休みだった。近くの美術館で「居場所づくり」の拡張プログラムがあり、Yくんもこれに参加していた。Yくんは子どもの作品が展示してある企画に興奮していたようで、広い空間を休みなく動き回っていた。初めて「居場所づくり」のボランティアにきたaさんが午前中のYくん担当になり、広い美術館でYくんを追いかけ回し、それを母親のyさんやボランティアのsさん、t（津田）らが見守った。aさんはこの時の様子について、Yくんを追いかけ回してとても疲れたが、Yくんが自分のことを意識してくれているようでもあり嬉しく感じる場面もあったと振り返ってくれた。】（津田による記録から）

昼食を挟んで、いつもの「のびやかスペースあーち」に戻ってきた後は、私（劉）がYくんの担当になった。私が「のびやかスペースあーち」に到着したとき、Yくんはすでにお絵描きに没頭していた。周りにボランティアのaさんとyさんがいる。私が「Yちゃん今日は早いね」と声をかけたが、Yくんは頭をあげ私をチラッと見ただけですぐにお絵描きを続けた。私がやってきたのをみて、aさんはYくんから離れた。Yくんがお絵描きをしていた「あーと」では、アート系ワークショップが行われており、幼児と保護者に混ざって、Yくんを含めた「居場所づくり」の障害のある子どもたちとボランティアが数組参加していた。Yくんと他の参加者は、共同作業を行っているわけではなかったが、空間を一緒に共有している雰囲気を感じることができた。

私はYくんの隣に座り、「今日は何を書いているの?」と尋ねる。Yくんは筆を横に置き、ハンカチを手に取り、もう一方の手にハンカチを叩きつけた後、また筆を手にとり、「わ、わ、わ」と言いながら、新聞紙に顔料で塗り続けた。すると突然、パッと立ってハンカチを持ち、「あーと」を走り出た。「Yくんどこ行くの?」と私がYくんの後ろについて行くと、Yくんは隣接する情報コーナーの自動販売機の前に止まり、毎回飲むジュースを見ながらボタンを押す。ちらっと私の方を振り向きながら、「カルピス、カルピス」と繰り返し発語する。いつもの週は、Yくんは遅い時間にやってくるので、すでにおやつ時間が終わっているため、自動販売機のジュースを買い、一緒にチョコレートを食べる。その習慣から、Yくんが私にジュースをねだっているのだろろとを感じる。後からやってきたyさんは、この状況を見て、「買うかなあ……、どうしようかなあ……、さっきお水をいっぱい飲んだけど、おしっこも行かなくて。どうする? 買うか?」と迷っている。私は時間を見て「せっかく早めに来たのだから、おやつ時間になるまで待ってもらいましょうか? みんなと一緒に食べるのがいいかな。」とyさんに答える。yさんはそれに賛成してくれた。Yくんはしつこく「カルピス、カルピス」と言いながらボタンを押す。私は「Yくん、のど渴いた?」とYくんに聞いてみると、Yくんは無言で頭を振った。「それじゃ、みんなと一緒におやつを食べるまで待ちましょうか」と提案すると、Yくんは立ったまま返事をしない。私はYくんを後ろから抱えながら自動販売機の前から離れた。Yくんはニコニコと私の歩幅に合わせ歩いてくれる。

Yくんは私と「あーと」のお絵描きの場所に戻ってきた。無言で新聞紙のあちこちに絵の具で点を描く。そのうち、ハンカチを取り出して叩きながらお絵描きをするようになる。約十分後にテーブル

を離れて、ハンカチを叩きながら、あちこちの部屋を歩き回る。私は、Yくんを追いかけながら、やはり我慢が難しいほどのどが渴いたのではないかな、と心配になった。どうしたものかと困っていると、以前Yくんを担当したボランティアのhさんのアドバイスを思い出した。Yくんはトランポリンが好きとのことだったので、私は歩き回っているYくんの前に立ちはだかって、Yくんの行動を止め、「Yくんトランポリンで遊ぶ?」と聞いた。Yくんと私の視線が合い、Yくんはうなずいた。

私がトランポリンを組み立てている間に、Yくんは「ふらっと」にやってくる。私もYくんを追いかけて「ふらっと」に行く。Yくんは、滑り台の上に座って黄色いボールを持っている。感触を楽しんでいるようで、ボールを食べているように見える。私が「ボールは食べるものじゃないよ」とYくんに話しかけると、Yくんはニコニコ笑いながらボールを私に渡してくれた。その代わりYくんは、隣にいた赤ちゃんのお母さんが持っていた赤いボールに手を出して、「貸して」と無言でアピールし、ボールを受けとった。

他のボランティアが組み立ててくれたトランポリンの準備ができたので、「Yくん、トランポリン遊びに行く?」と聞くと、Yくんは赤いボールを私に渡して、「こらば」の部屋に向かった。Yくんは靴を脱いで、私の手を握りながらトランポリンの上で少しか跳びはねた。跳んでいる瞬間に今日初めてYくんが笑い声を発した。けれども、他の小さな子どももトランポリンのところにやってきた。他の子どもがトランポリンで跳んでいるときは、Yくんはトランポリンの側でおとなしく待った。私は「Yくんは偉いな」と思った。しかし、次々と子どもたちがトランポリンに上がるので、Yくんは無言でトランポリンを放棄し、再びうろうろ歩き回り始める。

その途中で、遊具をしまっている倉庫に関心が向いたようだった。倉庫に入って、ハンカチを叩きながら楽しそうに宝探しをはじめた。次々に遊具を掘り起こし粘土を見つける。ハンカチを私に渡して、黄色の粘土を手にとって遊び、次に赤色を見つけ、黄色を置いて赤色を手取る。さらに青色を見つけ、赤色を置いて青色を手取る。このようなことを数回繰り返した上で、三つの色を全部持って倉庫から出た。

「情報コーナー」のテーブルの前に座って粘土で遊んでいると、Yくんはとても楽しそうな顔をしているようにみえた。手で粘土をこね、ボソッと何かをつぶやき、笑顔になり、粘土を口元に持っていく。口元で感触を確かめているようである。私はなるべくYくんの遊びを邪魔しないように心がけたが、粘土を口元にもっていくときだけは、その行為を制した。それでも口元に粘土がくっついたときには、私はYくんの口を開けさせ、口の中に粘土が入っていないか確認した。そのような行為を5分ほど続けて、急に三つの色を混ぜてしまう。粘土が大きくなり、Yくんはさらに楽しそうにみえる。遊びながら倉庫に戻り、再び粘土のある場所を掘り起こすと、今度は白色の粘土を見つけた。大きくなった粘土と見つけた白色の粘土と一緒に混ぜた。きれいに混ぜて、大きな粘土のかたまりは灰色になってしまう。だんだんYくんのテンションも上がり、私がYくんの口の中をチェックするたびに、Yくんは笑いながら私にいたずらっぽく視線を送った。こうして15分程が過ぎた。大きな粘土を持ちながら、また倉庫に戻り、新しい粘土を見つける。粘土のかたまりを私に渡す。新品の青い粘土で遊びたいらしい。

それまで「こらば」で他の子どもの保護者などと話をしていた祖母のpさんと母親のyさんが相次いでYくんの近くにやってきた。pさんはYくんの楽しそうな表情に同調し、「大きな粘土になったねえ」などとYくんに語りかけた。他方、しばらくしてやってきた母親のyさんは「もう駄目」とYくんを制する。yさんに制されることで、Yくんはせっかく楽しんでた粘土を中断させられたことを不満に思ったようで、「青、青、青」と繰り返す。

Yくんの要求が激しかったこともあって、私は新品の粘土をYくんに出してあげた。すると、Yくんの要求は止まることなく、要求に従って私は青色の次は黄色の新品も出すことになった。そこで私は、新品の粘土を出す前に、粘土で遊んでもいいが、一回につき一つの粘土だけ出して遊ぶという条件を提示した。Yくんは、もうこの黄色で最後だと理解したようで、その後は出してしまった粘土だけで楽しそうに遊んだ。

粘土遊びはさらに30分程続いた。おやつの時間になったので、粘土遊びをうち切り、みんなと一緒におやつを食べた。おやつ時間が終わり、またYくんと私は二人になり、「ふらっと」で絵本を見ながら過ごした。そのまま帰る時間になった。Yくんは私に視線を合わせて、はっきりと「ありがとうございます」とあいさつをしてyさんと帰っていった。Yくんの「ありがとうございます」という言葉が私に伝わってきたのも、この時が初めてであった。

3) エピソード1の考察

数回の関わりを通してYくんと仲よくなれた私は、毎回Yくんと会う時に「こんにちば」とあいさつするが、Yくんはいつもニコニコと笑顔を返してくれただけで、言葉はあまり出ない。他のボランティアのあいさつにも、ニコニコと笑顔を返すだけである。それでも、みんなにあたたかく受け入れてもらっているようだ。この日も言葉による返事こそ返さなかったYくんだが、みんなに笑顔を返していた。こうしたYくんの行動から、「居場所づくり」においてYくんは、他者と共にいることを「意味あること」として認識しているように思われる。

Yくんが自動販売機のジュースを欲しがった際、Yくんはのどが渴いたのだらうと私は理解した。しかし、このエピソード記述をめぐるやりとりの中で、母親のyさんはYくんが単に毎週やるのと同じ行動をとろうとしただけだろうという理解を示した。この時は、Yくんへの関わり方についての私とyさんの方向性がたまたま一致したが、Yくんの行動に対する意味付与の仕方によってYくんへの関わり方の方向性が大きく異なり葛藤が生じることが示唆される。この場面でも実際に、yさんの「ここに来たらジュースを買うということが習慣になってしまったら困るので、ジュースを与えない」という判断に対して、私には「Yくんはのどが渴いているのだからかわいそう」という感情が生起している。

Yくんがいくつかの部屋を歩き回るといふ行動から、Yくんが私との関わりを忌避し、1人で時間を過ごしたいと思っているのではないかという可能性も考えられた。しかし、「居場所づくり」はさまざまな人がいる場所であり、「今この時間はYくん1人ではなく、一緒に楽しめるようにしたい」と思うため、私はいつもYくんに介入している。今回も、赤ちゃんやお母さんのたくさんいる空間でYくんと関わろうとし、ボールをめぐる赤ちゃんのお母さんとのや

りとりも生じた。Yくんがお母さんに「ボールを貸して」と身体表現だけでお願いをしたことは、そのお母さんとYくんにとって、相互に肯定的な感情を呼び起こす意味のある体験だったと思われる。このコミュニケーションの場面を見ると、Yくんが単にそこにあったボールを取ったというだけではなく、他者にお願いをしてボールを得た点で、私にはその母親とYくんの間にコミュニケーションが成り立っていたと感じた。

以前yさんと話しをした時に、Yくんは自分より小さな子どもを大切にすると聞いたことあった。トランポリン遊びの場面で、そのyさんからの情報が思い出された。Yくんは、一見するとやりたいことを自由にやろうとしているように見えるが、実は他者の存在をよく認識していて、自分の行為を調節しているのではないかと私は感じた。しかし、Yくんの側から見ると、この場面は単純に小さな子どもたちと一緒に遊ぶのを避けようとしているだけだったという理解も可能だろう。だとすると、Yくんはトランポリンで遊びたいのに小さな子どもたちが寄ってきたので遊ぶことができなかったというストレスを抱えたことになる。それならば、私によってなされたYくんの行動の肯定的な解釈とYくんの気持ちとの間に葛藤が潜在したということができよう。しかしその葛藤は顕在化せず、Yくんに対する私の「偉いな」という肯定的な評価だけが付随した。

Yくんは粘土を見つけることで、落ち着きを取り戻している。Yくんが粘土で遊ぶのが大好きだということに、私はこの日初めて気づくことができた。偶然見つけた粘土でYくんが喜んで遊ぶ様子を見て、私はYくんがその粘土を使ってどのように楽しく遊ぶのだろうかということを知りたくなった。口元に粘土をもっていくYくんの口の中をチェックすると、Yくんには珍しく、いたずらっぽい顔が見られた。その顔を見た私は、わざと粘土を口にしている可能性もあるのではないかと感じた。粘土をだんだん大きくすると、Yくんのテンションが上がった。最後にとっても大きい粘土のかたまりができた時の、Yくんの嬉しそうな顔は私の忘れられない場面となった。Yくんはひとりで粘土遊びをしているようにもみえたが、Yくんの表情を読み取ってYくんと関わり合う私との間に、コミュニケーションの介在が見て取れる。Yくんは私と一緒に遊んでいたということができるのではないかと。

さて、ここで母親yさんの登場によって、Yくんと私の自由な遊びは、ルールの中での遊びへと変質する。私ははじめ、Yくんがこんなに楽しそうに遊んでいるのだから、この楽しそうな遊びを大切にしようと思っていた。けれども確かに粘土は有限である上、Yくんだけのものではない。Yくんがカラフルな色をすべて灰色にしたら、他の子どもがさまざまな色の粘土で遊ぶことができないという不利益を被る。yさんは母親として、Yくんの「浪費」を看過することができなかったであろうし、また私がYくんをあまりにも自由にさせすぎることに対する不満もあったであろう。「居場所づくり」では粘土遊びを自由にできるという習慣がYくんの「こだわり」になってしまうことを恐れる気持ちもあっただろう。yさんが粘土遊びに対して「いい加減にしてほしい」という気持ちを表したことは、よく理解できた。とはいえ、Yさんも、私がYくんの楽しそうな表情をみてYくんの自由にさせたいと感じた思いを共有していないとはいえない。Yくんにとって常にストレスになる環境の中で、彼が一時の楽しみを見出したとき、それを大切にさせてあげ

たいという気持ちは、Yくんに親しい人であれば感じるであろう。こうした些細な場面からも、母親が常日頃からYくんが好む行動と社会規範との間にある葛藤に曝されていることが推測される。

この時は、Yくんが「最後のひとつ」を理解してくれた。さんざん思うように遊び、Yくんが粘土遊びに満足したからではないか。おそらくyさんはそのようなYくんの満足に心から喜ぶことはできなかったであろうが、帰りがけのYくんの表情には、満足の気持ちが表れているようであった。

こうしてYくんは、他者がいることによる2つのストレスの契機（おやつをみんなで食べること、粘土遊びのルール）を、複数の他者との肯定的なコミュニケーションの中でYくん自らが解決していったように思える。こうした経験は、Yくんが社会生活を営んでいくにあたって、ストレスフルな環境の中でも、他者と共に自分のストレスをコントロールできるという意味があったのではないだろうか。こうした肯定的なコミュニケーションが肯定的な結果に結びついている中では、私の中にある葛藤、私と他者（主にYくんやyさん、それに私とYくんやyさんとの関わりを見ている他者）との間にある葛藤は表面化してこなかった。

けれども、いつも肯定的なコミュニケーションによって葛藤が潜在しているわけではない。次のエピソードでは、Yくんがパニックを起こし、それまで「居場所づくり」では見せたことのなかった激しいストレスの表出を行って、周囲の人たちが驚き慌てた場面について考察してみたい。

4) エピソード2

地域の学校から特別支援学校に転校して以降しばらく姿を見せなかったYくんyさん親子が、2ヶ月ぶりにやって来た。この日は、スタッフの人数が少なかった上、日本語を話すことができない中国人の母親と自閉症の男の子が初めて「居場所づくり」に参加するというので、中国語を母語とする私（劉）はその親子を担当することになった。Yくんには学生ボランティアのfさんが関わるようになった。【 】内は、津田（t）によるYくんがパニックに至る過程の記録である。

【Yくんは学校が終わってから車でやってくる上、この日はどうやら途中でどこかに寄っておやつをたくさん食べてきたらしく、到着がずいぶん遅かった。Yくんはまず、絵の具を使って遊ぶワークショップに参加しようとしたが、ちょうどそのワークショップが終わって片づける最中だったため、絵の具遊びを諦めざるをえなかったようである。

その後、母子で私たちがのんびりとお話をしながら、紙粘土で大きなおはじきをつくっている場所にやってくる。fさんとtとその他数人がその場でくつろいでいた。Yくんは紙粘土を見ると、一目散に紙粘土の断片を手にとり、遊び始める。yさんはそれを見て、「あー、紙粘土」とため息混じりの声を出す。Yくんは手で紙粘土を捏ねるだけでなく、それを口元にもっていき、そのまま口に放り込む。口内や口元で紙粘土の感触を確かめているように感じられた。しかし、口に入れてよいものではないので、まずはyさんが、そしてfさんやtも、紙粘土を口から吐き出させ、紙粘土を口元にもっていくのを止めようとする。Yくんにしたなら、おとなたちが寄ってたかって行為を阻止しようとする、と感じていたに違いない。

Yくんとおとなが攻防をしている中で、yさんから最近の学校でのYくんの様子を聞いた。Yくんは4月に通常学校の特別支援学級から、特別支援学校に転校していた。4月当初は、Yくんは落ち着いて学校に通い、yさんも安心しているようで、転校が成功したかにみえた。ところが、久しぶりに聞いたこの日のyさんの話は、4月の頃とずいぶん異なっていた。5月以降Yくんは調子を落とし、最近はずっと不安定らしい。yさんも、Yくんの学校での様子や、学校でのYくんへの取り組みを知ることができず、学校とうまくコミュニケーションをとることができないことを嘆いた。】

この日、私は「あーち」に2回目に来たMくんと母親のmさんと一緒に過ごした。この親子は台湾出身で、mさんの主なコミュニケーション手段は中国語と英語である。mさんは、自閉症のあるMくんの子育てと家族の無理解に悩んでいたが、教会で祈ること以外に支援を求める方法を知らなかったという。mさんのストレスを緩和のため、中国語を母語とする留学生がmさんの相談に乗ることになり、私はこの日、Yくんの担当を外れていた。

Mくんは前回「あーち」に来たときより落ち着いていて、簡単な対話が成立した。この日もアートのワークショップが開かれており、Mくんを囲んでmさんと私も「あーと」のマットの上で、Mくんの粘土遊びを見ていた。他のワークショップ参加者とのコミュニケーションもあり、私はmさんの通訳もやりながら楽しんだ。

Mくんと粘土遊びをしているときに、Yくんやyさんが来た。私は、「Yくんこんにち、今日はfさんがYくんと一緒に遊ぶから、楽しんでね」とあいさつした。Yくんは私をちらっと見ただけで、返事をしてくれなかった。

Mくんは粘土で壁をこすりつけ始める。壁に付着した粘土を取るために、私はMくんのところに戻る。Mくんは私と壁をきれいにすると、再び別の粘土を壁にこすりつける。何回もやめるよう指示をしたが、Mくんはやめようとしないう。仕方なく、私はmさんと呼んだ。mさんの手が、Mくんの手を掴もうとしたはずみで、Mくんの顔に当たってしまった。Mくんは「あーと」から外に走り出た。mさんは他の参加者と会話を継続していたため、私だけMくんに追いかけた。

Mくんは倉庫奥にある窓の台から下りてこない。私はMくんに15分ほど語りかけたが、結局mさんに呼ばれるまで下りてこなかった。おやつ時間を経て、Mくんはようやく落ち着きを取り戻した。この間ずっと私はYくんのことも気になっていたもので、Mくんが落ち着いてmさんと遊び始めたのを見届けて、チョコレートを持ってYくんを探しに行く。

Yくんは、「あーと」の部屋にある流しにいた。側には母親のyさんの他に、tやfさんも立っていた。Yくんは、ハンカチを洗っているyさんに何かを必死に訴えようとしている様子だった。最初はトントンとyさんの肩をやさしく叩きながら訴えていたが、だんだん大きな声になり、そのうちyさんの背中を殴るように強く叩いた。するとtが「そんなふうに叩いたら、お母さん痛いよ」と言いながらYくんの腕を取った。Yくんの動きはいったん止まったが、訴えたいことや不安はまだ強くYくんの中に残っている様子だった。

私はパニック状態になっているYくんを見て驚き、そのまま立ちすくんでしまった。yさんとtはYくんのパニック行為が収まるまで、じっとYくんを見つめていた。私は、Yくんの前に行きかけた

たが、タイミングが分からない。私だけでなく、騒ぎを聞いて、「あーち」に来ていた人たち数人も集まってきた。たくさんの人に見られていることがYくんのストレスになりそうだと感じた。

Yくんの行為が収まる前に、思い切ってチョコレートをYくんの目の前に出して「Yちゃん、チョコレート食べる？」と聞いた。その時、「居場所づくり」全体を見守りコーディネートする役割を担っているsさんが、「もうおやついっぱい食べたから、食べないと思う」と、Yくんより先に返事をした。Yくんの返事を聞くためもう一回「チョコレート食べましょうか」と聞いた。Yくんの顔はyさんから私に向き直った。Yくんの眉間に深い皺があるようにみえた。私はYくんの普段と違う視線を感じた。Yくんは何か伝えたいが、自分の伝えたいことを言葉にできないと感じている様子だった。そして、私がまた「Yちゃん大丈夫？」と聞き、Yくんの肩に手をかけようとした。Yくんはyさんから離れて私の手を掴んだ。Yくんは私の人差し指と中指を一緒に掴むとだんだん力を入れ、必死にすがっているようだった。私の指を掴みながら、強い眼差しを私に向けてきた。私は何かを私に訴えたいようとしている強い気持ちを感じた。私はYくんに「何を言いたいのか？教えて、教えて」という悲痛な気持ちでYくんと向きあっていた。私は周囲の状況はほとんど見えていなかったようで、その時誰がどのような動きをしていたのかまったく記憶にない。指が痛かったため、「痛いよ、Yちゃん」と言うと、yさんはYくんの手を私の指から全力で引き離した。私はYくんを、落ち着くことのできそうな授乳室に連れて行きたいと思った。しかしその時、sさんの「お母さんに任せて、他の人は離れるほうがいいと思う」という声が聞こえた。その日の私はYくんの担当ではなかったし、Yくんのここまで激しい動きを伴うパニックを初めて目の当たりにして恐い気持ちもあり、自信もなかった。また、Yくんのこの日の担当でずっと側にいたfさんに対しても越権行為になってしまうのではないかという気持ちも働いた。とはいえ、私がYくんを助けてあげたいという気持ちや、yさんに任せてしまっているのだろうかという疑念の気持ちもあった。複雑な気持ちであったが、結局sさんの主張に従い、私はYくんの元を離れた。

私はMくんたちと再びしばらくいっしょにいて、彼らを見送った後でYくんの姿を探したが、Yくんたちもすでに帰宅した後だった。

私はこの日のできごとについて強い不安を持ち、Yくんはその後落ち着いたのか知れたかったし、また私の指は大丈夫だということ伝えてなかったため、「あーち」での活動が終わると、すぐにyさんにメールを送った。すると、ボランティアのfさんとsさんが駐車場まで送ってくれたことに感動したこと、またYくんが私の指を強く握ったことを申し訳なく感じたことが記された返信がyさんからあった。メールを交換しているうちに、Yくんは落ち着いて夕食を終えることができたとのことであった。

5) エピソード2の考察

Yくんと私は、Yくんがパニックを起こしている間でさえ、短時間ではあったが何回か視線が合った。他者とほとんど目を合わさないYくんが、このような場面で視線を向けてくることに私は驚かされた。数秒程度のコミュニケーションではあるが、Yくんの複雑な気持ちを感じとれた。Yくんが他人に理解されたい、この状態の自分を解放してほしいという気持ちを感じられた。Yくんのパニック

の中でこそ、そうした信頼関係が確認できたことを私は誇らしく、また嬉しく感じた。

とはいえ私は、Yくんの辛さを間主観的に感じ取っていたと同時に、激しい動きに対する怖さも感じていた。Yくんの気持ちにより添ってあげたいという気持ちと、誰か他の人に任せたいという気持ち、また私がYくんの気持ちを静めてあげたいという気持ちと、私では役に立たないのではないかと不安とが葛藤していた。この葛藤ゆえに、sさんの「お母さんに任せて」という声に、違和感を感じつつ従った。その後も私の葛藤は、あのかたはどのように行動すべきだったのか、私の行動によってYくんやyさんは傷ついていないかという心配として継続した。

Yくん自身も、誰かに助けてほしいという気持ちと、他者がいることによる不安との間で葛藤していたのではないかと。この葛藤は接近・回避動因的葛藤(Richer, 1993)の延長と考えられよう。すなわち、Yくんはyさんや私に対して寄り添ってもらいたい、分かってくれたいという気持ちがあったが、身体的な接近や接触によってかえって不安が高まっていたのではないだろうか。こうした葛藤は、私にも伝わってきて、私の葛藤とシンクロしたのではないかと考えられる。Yくんの寄り添ってほしいという気持ちと、私の寄り添ってあげたいという気持ちが相補的な関係であったと同時に、Yくんの身体的な接近や接触による不安と、私では役に立たないのではないかと不安という私の不安とが相補的な関係だったのではないかと。

Yくんのパニックの中で、yさんはYくんの辛い気持ちに共感すると同時に、周囲の人たちの存在を強く意識していたのではないだろうか。Yくんがこんな激しくパニックを起こして、「居場所づくり」の仲間たちから嫌われてしまうのではないかと、もう「居場所づくり」に来ることができなくなってしまうのではないかと、といったことが頭をよぎっていたのではないだろうか。だからこそ、Yくんが私の指を強く握ったとき、yさんは真っ先に私に対して申し訳ないという気持ちをもったのではないだろうか。そうだとすると、yさんはYくんの辛い気持ちへの共感と、私たちのYくんへのまなざしの中に立たされていたといえる。しかも、Yくんに対しては、気持ちの動揺や不安を見せることが、Yくんの動揺や不安と共鳴しかねない状況の中で、Yくんを落ち着いて受け止めようとする努力も感じられた。しかし他方、Yくんと私との間に相互信頼が確認できたことは、yさんにとっても嬉しいできごとであったに違いない。

私はこのとき、yさんにとって私がどのような行動をとることが望ましいのかという視点が頭の片隅にあった。yさんからの評価を得たいという気持ち、悲しい気持ちになっているyさんを助けたいという気持ちが、Yくんに向かう私を後押ししていた。とはいえ、私に関わることをyさんが望んでいるのかどうか、かえってyさんの悲しい気持ちを増幅させてしまうのではないかと心配も同時にもった。私とyさんとYくんは、それぞれ葛藤の中にあり、しかもそれぞれの葛藤は相互に関連していたことが分かる。

この日を契機にして、yさんと私たちとの信頼関係も新しい段階に入ったように感じられる。私だけでなくfさんやsさんが寄り添おうとしたことに対して、yさんは感謝の意を表している。当初は参加しないだろうと思っていた「居場所づくり」の夏キャンプにYくんとyさんの親子が参加してくれたことや、Yくんやyさんを主人公とした論文を執筆することを許可してくれたこと、Yくんの小

学校での様子も知ってもらおうと私を学校に招待してくれたことなどが、yさんが私たちに心を開いてくれたことを表していると感じている。私もまた、Yくんやyさんのことをもっと深く知りたいと思うようになり、研究関心と離れて私的な関わり合いとして関係が発展した契機であったと感じている。

6) エピソード1、2のメタ考察

①葛藤の積極的な意味

エピソード1では肯定的な関わりが顕在的であり、葛藤は潜在していた。それに対してエピソード2ではYくんを中心に葛藤が渦巻く場面であった。しかし、エピソード2においても葛藤がYくんに対する否定的な感情へと結びつくことはなく、Yくんを排除しようとする言説や雰囲気は一切表れなかった。そればかりか、葛藤を契機にしてYくん親子との関係の深まりさえ生じた。

葛藤は、それを経験している人たちにとっては、苦しい経験であることが多い。葛藤を日常的に背負い込んでいるYくんやyさんにとっては、もうこれ以上の葛藤は受け容れがたいと感じられるかもしれない。しかし、葛藤に焦点を当てて描述することで、こうした葛藤の積極的な意味を捉えることができたといえる。要約すれば、この葛藤の経験によって、Yくんyさん親子と「私」との関係はいっそう身近なものへと大きく変化した。葛藤は両者を引き寄せ合う力として働いたのではない。

第一に、yさんの葛藤と周囲にいる人たちの葛藤との共鳴が、yさんと周囲の人たちとの信頼関係の基礎になっていく様子がみられたのではないだろうか。エピソード2でYくんがパニックになった際とその後に、yさんも周囲にいた人たちも相互に自分の気持ちを伝えあっていた。yさんは、「私」に対して申し訳ないという気持ちを盛んに表出した。また、Yくんと「私」との間に芽生えた信頼関係に気づき嬉しいという思いも表出した。yさんにも、「私」をはじめとした周囲の人たちが、Yくんやyさんに関わろうとした気持ちが伝わったであろうし、また、関わった人の間にある意見や関わり方の相違が明るみに出たことで、関わろうとする際に周囲の人たちの中に起こった葛藤も伝わったであろう。Yくんのパニックを契機として二者間でそれぞれの葛藤を感じる事ができたことによって、「私」はyさんの苦労をより痛みを伴って感じることができるようになった。またyさんもおそらく、「私」の気持ちの真摯な部分を感じることができ、またそれにも関わらず行動面では制約があることを知ったことで、「私」に対して心を許して伝えられる気持ちの範囲が大きくなったのではないだろうか。

第二に、葛藤の場面を経験することによって、その後のYくんyさんと「私」の間に起こるできごとが、「私」にとって鮮明な意味あることがらになった。例えば、エピソード2から2ヶ月後にYくんyさん親子は「居場所づくり」の1泊2日のキャンプに参加した。その際、親子と「私」とtの4人でバスケットボールをして遊ぶ場面があり、Yくんは「劉お姉さん」という言葉を自発的に発しながら「私」にばかりパスを回した。Yくんの「私」への愛着の度合いが増したことを再確認できたと同時に、「私」はこの場面に強い感動を覚えYくんを「かわいい」と思う気持ちが増幅した。「私」にとってエピソード2の葛藤場面を経験していたことが、Yくんの「劉お姉さん」という自発的な発語の意味深さをいっそう感じる伏線と

なったと感じられた。

第三に、私たちはYくんの思いとyさんの思いの挟間に立ち、葛藤を経験することで、双方を無視できない立場に身を置くことができるようになったのではない。Yくんの欲求に寄り添うだけでも、yさんの期待に寄り添うだけでも、Yくんとyさんの親子への支援としては不足しているように思う。yさんの思いを背負ってYくんと接するときにも、Yくんの思いを大切にしなければと思うし、逆にYくんの思いに寄り添うときであっても、yさんの思いを参照枠組としてYくんに関わることができる。そうしたYくんyさん親子への私たちの関わり方自体、親子間の葛藤場面で私たちの中に生じる葛藤を強化するものであるが、同時に私たちと親子との抜き差しならない関係に発展した目安ともいえるかもしれない。私たちは、親子をめぐる葛藤の渦中に主体的に参加する度合いを増した。

②葛藤が積極的な意味をもつ条件や環境

葛藤がとても苦しい経験でありながら、こうした積極的な意味を見出すことができるのは、条件や環境が整っていたからだともいえる。その条件や環境とは何か。

第一に、「私」の「居場所づくり」への参加動機が条件となっていることは疑いえない。そもそも「私」は障害のある子どものストレスについて知りたいという動機をもっており、葛藤場面に対して肯定的な態度で臨むレディネスがあったといえる。しかし、障害についての経験が浅い中で、実際の葛藤場面に「私」自身が巻き込まれる経験は、当初は予想さえできないことであった。情動を大きく揺さぶられてなおかつ葛藤が積極的な意味をもった理由は、「私」の初期の動機の上に還元できないように思う。

第二に、エピソード1からエピソード2につながっていくという流れ、すなわちYくんと葛藤の少ない関わりが多少でもあった上で、葛藤の強い場面に遭遇すると、関わりはいっそう深まる可能性が高まるのではないだろうか。エピソード1でも葛藤が生じる契機はいくつもあったが、それらは顕在化せずに「楽しかった」という気持ちだけが相互に残るような経験であった。エピソード2でYくんのパニックを目の当たりにする際に、そうした経験の有無によって感じ方は大きく異なったのではない。Yくんと「私」との関係だけではない。sやt、エピソード1で穏やかにYくんと挨拶を交わした人たち、Yくんとボールのやりとりをした幼児の母親に至るまで、同様のことがいえよう。「私」を含めて周囲にいた人たちは、Yくんの多様な側面のひとつとして、パニックを理解することができたのではない。同時に、Yくんが結果的に安心してパニックを起こすことができる場であったかどうかということが、葛藤を経た後の関係に影響を与えたといえないだろうか。

このように考えると、葛藤が潜在している場面において予め関わりをもつことができることが、社会的排除の回避につながるのではない。すなわち、予めの関わりをもつことのできる場面（とりあえず差異が肯定される場面）が社会に普及することが、インクルーシブな社会のための実践として大きな意味をもつのではない。そうした場面において、人々は葛藤場合のレディネスを身につける。ある人の問題行動が、その人の社会的排除に直結するわけではない。問題行動を通して生起する葛藤が、周囲の人たちにどのように経験されるかという点が重要であり、その経験の前提に働きかける実践

が、インクルーシブな社会づくりのための実践の不可欠な要素なのだといえよう。

5 おわりに

本論では、自閉症のある子どもと関わるボランティアとしての「私」が経験する葛藤を中心に描写し、特に子どもがパニックになったときに生じた葛藤のもつ意味を考察してきた。その結果、ある環境と条件の下では、さまざまな人たちの関わりの中で生まれてくるそれぞれの葛藤は、個と個を引き寄せ合う力をもつという積極的な意味をもちえるものだという結論に達した。

私たちは、インクルーシブな社会をめざす実践を志しているが、そのめざすところは決して人が相互に関わり合うエネルギーを節約するような社会ではない。むしろ、関わり合いの中で喜怒哀楽があるような社会である。葛藤は当然起こりえるが、その葛藤は積極的な意味をもって解決をめざされなくてはならない。そうしなければ、葛藤は容易に安易な解決を生み出し、誰かを排除する結果を招来する。葛藤を解決することに価値を置くだけでなく、葛藤そのものに価値があることを見いだそうとすることが、インクルーシブな社会のひとつの条件になるだろう。しかし実践は解決できそうにない葛藤の連続であり、しばしば私たちは葛藤に押しつぶされそうになったり、逃げたくなったりする。葛藤を積極的に意味づけなければ前進できないという思いも起こる。この点で、葛藤が社会的排除を帰結するのではなく、逆に葛藤がインクルーシブな社会形成の足がかりになる可能性を見いだす、という私たちの喫緊の課題でありまた本論の目的は一定の成果を得ることができた。また、葛藤が社会的排除の原因とならないようにするためにも、普段からさまざまな人たちの間で肯定的な関係をもつことのできる場を普及させることの重要性も再確認できた。

しかし、本論の限界も明確にある。考察する題材の量の問題と研究方法論の問題である。

第一に、本論の主張を一般化するには論証が不十分だろうという点である。本論では、一人称の個人の葛藤を中心に据え、その他の人たちが経験しているであろう葛藤を間主観的に把握しようとすることによって、葛藤を描こうとした。すなわち、エピソード記述の書き手である劉（「私」）の経験した葛藤が、Y くんのパニックによって葛藤を経験した周囲の人たちを代表しているという構図になっている。しかし、同じ条件の下で同じ状況に遭遇したとしても、人によって経験は多様でありえる。より多様な経験を描き出していく努力によって、葛藤がインクルーシブな社会の中に内在する契機として重要性を持つという仮説が一般性をもっていくと思われる。本論は、仮説の確からしさを部分的に確認したというにすぎないだろう。

第二に、本論では、特定のひとつの場面に臨場した多様な人たちの経験をエピソード記述に反映させられていない。インクルーシブな社会をめざす実践には、さまざまな背景や考えをもつ人たちの参加があり、それぞれの主観が織りなすできごとから考察を深めることが望ましい。しかし、多様な主観とその相互関係をエピソード記述に反映することは容易でない。そのための研究方法論から再考すべきかもしれない。登場人物が多くなればなるほど、現場における「私」の意識を向けなければならない方向性や、エピソード記述の複雑さが飛躍的に増加する。Y くんがパニックになったとき、その

場に誰がいたのかということさえ、Y くんに意識を集中している中で把握することが困難なのである。

しかし、これらの諸問題は挑戦に値する。本論の執筆を通して、エピソード記述が、インクルーシブな社会に向かう実践的研究の方法論のひとつとして深めることに一定の手応えをもつことができたことは大きな収穫であった。今後さらに切磋琢磨して次につなげていきたいと思う。

〈引用文献〉

- 米国精神医学会(2003)『DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引(新版)』高橋三郎、大野裕、染矢俊幸訳、医学書院
- 狗巻修司(2010)「自閉症幼児の保育者への愛着の形成過程」『障害者問題研究』vol.38, No.1, pp.68-77
- 鯨岡 峻(2006)『ひとがひとをわかるということ：間主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房。
- 鯨岡 峻(2005)『エピソード記述入門』東京大学出版会
- 尾崎 新編(1999)『〈ゆらぐ〉ことのできる力』誠信書房。
- 小澤 温(2001)「施設コンフリクトと人権啓発」『部落解放研究』138号, pp.2-11
- Richer, J. (1993) Avoidance behavior, attachment and motivational conflict, Early Child Development and Care, No.96, pp.7-18
- Schantz, C.U. (1987) Conflicts between children, Child Development, No.58, pp.283-305
- 佐々木勝一(2006)「福祉改革時代における障害者施設」『京都光華女子大学研究紀要』No.44, pp.295-322
- 斎藤宇開(2005)「新たな自閉症教育への挑戦のために」『発達の遅れと教育』No.574, pp.5-9
- 斎藤喜博(1964)『斎藤喜博著作集5』麦書房
- 東條吉邦他編(2010)『発達障害の臨床心理学』東京大学出版会(編集)、丹野 義彦(編集)、大六 一志(編集)
- 富永恭世他(2008)「インクルーシブな社会に向けた教育の概念と課題」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第2巻 第1号, pp.159-171
- 津田英二(1994)「日常生活と社会教育研究—参与研究の理論化過程の検討—」『日本社会教育学会紀要』No.30, pp.96-105
- 津田英二(2008)「インクルーシブな社会の形成と発達」神戸大学発達科学部「発達科学への招待」運営委員会編『発達科学への招待』かもがわ出版, pp.62-75
- Trevarthen, C. & Hubley, P. (1989) 「第2次相互主体性の成り立ち」鯨岡峻編訳著、鯨岡和子訳『母と子のあいだ』ミネルヴァ書房, pp.102-162
- Trevarthen, C. (1989) 「早期乳幼児における母子間のコミュニケーションと協応：第1次相互主体性について」鯨岡 峻編訳著、鯨岡和子訳『母と子のあいだ』ミネルヴァ書房, pp.69-101
- Young, J. (2007)『排除型社会』青木秀男他訳、洛北出版