

Title	自閉症スペクトラムのある青年との歩みにおけることばの選択および了解のプロセス：「困り」ということばの具体例から
Author(s)	永山, 亜樹; 永浜, 明子
Citation	臨床哲学. 2016, 18, p. 120-137
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/60612
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

自閉症スペクトラムのある青年との歩みにおけることばの選択および了解のプロセス

——「困り」ということばの具体例から

永浜 明子・永山 亜樹

はじめに

本稿は、アスペルガー症候群のある人の特徴の1つとして挙げられているコミュニケーション障がいを臨床哲学という営みから捉えなおそうとする試みである。筆頭著者(以下、筆者と表記)と共著者(以下、Aと表記)にとっての「臨床」は、Aの生きづらさであり、「哲学」は、その生きづらさの軽減を共に思索することである。すなわち、私たちにとっての「臨床哲学」は、Aの生きづらさとは何か?(現在は、そこから広がった自閉症とは何か?も含む)を対話の積み重ねの中から問い続ける行為である。また、どちらか一方が「聴く」のではなく、互いが「聴く」姿勢を持ち、それぞれが対話している自分と向き合い、問うている自身を問いながら自己変容する行為であると捉えている。浜渦¹の言葉を借りれば、『『対話』の場面においては、他者が問われるとともに、あらためて自分も問われることになり、私がこの『対話』に向かうことの意味も問い直されることになる』ということである。

アスペルガー症候群と診断されているAも、表面化されるやり取りだけを見れば、コミュニケーションがスムーズに進まないと捉えられがちである。しかし、1人1人との会話場面をよく見ていくと、コミュニケーションがスムーズに進まない他者「も」いるにすぎない。言い換えれば、2者あるいは複数人でのコミュニケーションに問題のない他者がいるということである。そもそも、コミュニケーションは2人以上の間で成立するものである。それがスムーズかどうかは、コミュニケーションする当事者たちが決める、あるいは感じるものであり、一般的に障がいとして論じられるものでも、一方にのみその責を課すものでもないはずである。Aの場合、他者との会話には、自身が持つ様々な過敏さとの調整が必要となる。音(声)への敏感さ、同時に侵入してくる音(声)の情報選別の難しさ、会話のテンポ、ことばの柔らかさなど、これら複数の要因が許容できる範囲に収まった時、はじめて他者との会話の入り口に立つことができる。

これらの他者との相性の如何や過敏さに加え、Aが持つことばの意味や内包される事象は多くの者と異なる。それは、特に抽象的なことばにおいてより顕著である。例えば、多くの者は、熱が出ている時、重い荷物を運んだ時、高強度の運動をした時に「しんどい」ということばで心身の状態を表現する。Aにとって、熱が出るは、「体が熱い・頭がぼーっとする」である。重い荷物を運んで「腕が痛い」である。また、運動後は、「筋肉が張って痛い」である。このように、それぞれの身体状態を明確に説明できるにも関わらず、それを「しんどい」と表現するという思考はAにはない。また、このように明確に異なる身体状態をひとくりに「しんどい」と表現することへの気持ちのわるさがある。それ故に、他者との会話において具体性に欠くことばが多用されると、Aはその時点で思考が停止し、会話についていけなくなる。「かわいい」や「適当」など、Aにとってはあいまいなことばであり、認識が多くの者とは異なるが、ことばによってはそれが大した問題とはならない場合も多い。

一方、Aの生きづらさにつながる事象を表現する総称としてのことばは重要である。「しんどい」を使わず具体的な説明でAの状態は把握できても、それがAにとって生きづらさの要因や「困っている」事象なのかを他者は判断できない。修学や就労場面では、障がい当事者自身が修学や就労上の「困っている」を認識し、他者に発信し、共有して初めて配慮やサポートが可能となる。さらに、大学卒業後の生活ではそれはもっと重要な意味を帯びる。修学場面は、物理的にも人間関係的にも、ある意味限られた世界であり、「困っている」の種類も範囲も限られている。しかし、卒業後の生活は「困っている」の種類も範囲も未知数（無限大）と言える。円滑な日常生活を長く継続するためには、状態や状況の事実認識に留まらず、それが「困っている」事象か否かの判断することがAの自己客観化を促し、生きづらさの軽減につながる。

本稿で焦点を当てることばの意味や内包される事象の了解と共有もまた生きづらさ軽減の1つである。筆者とAは、ことばの意味や理解を互いにずらしながら、Aの内面を表現しやすいことばを模索し、そのことばに内包される事象の了解と共有を繰り返している。筆者がAを見て「(Aが) 困っている、困ることになる」と感じて、その事象に対し筆者とAの了解が成立しない限り、Aの生きづらさ軽減の模索を共に行い、歩むことは難しい。

本稿では、ことばの了解と共有の具体例として、「困っている」を表す「困り」ということばを取り上げる。まず、Aの内面を表現しやすい「困り」ということばの選択につい

て述べる。次に、Aが修学場面では「困り」と認識していた事象が、修学場面から離れた日常生活では「困り」と認識されない背景と要因について述べる。その後、「困り」に内包される事象に関する筆者とAの了解と共有のプロセスについて述べ、最後に、コミュニケーション障がいと呼ばれる障がい、コミュニケーションする者相互の間の障がいであることを導く。

なお、本稿では、協力者であるA本人が自身を分析すると共に、筆者の分析や解釈について本人から1つ1つ確認と承諾をとりながら執筆しているため、Aを共著者としている。

1. 本稿におけることばの表記および定義

本稿で使用するいくつかのことばの表記と定義について述べる。

自閉症スペクトラム

Aが、アスペルガー症候群と診断を受けたのは、2011年である。2013年、アメリカの精神医学における標準的な診断基準であるDSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) の第5版²からは、この名称は、自閉スペクトラム症/自閉症スペクトラム障害 (ASD: Autism Spectrum Disorder) に変更された。第5版における診断名の日本語訳には様々な議論がなされた結果、上記2つの表記が採用されているが、『臨床家のためのDSM-5 虎の巻』³では、「自閉症スペクトラム」と訳すことを提案している。

本稿では、Aの意向を尊重し「自閉症スペクトラム」(ないし、ASDと略記) という表現を使用する。

障がい

「しょうがい」の表記については、「障害」「障碍」「障がい」「しょうがい」など、様々な書き方がなされ、それぞれの立場から議論されている。表記の仕方が変わったところで、人の意識や社会が変わるわけではないという考え方もあるが、少なくともその表記を目にする当事者の気持ちは尊重したい。

本稿では、Aと相談の結果、筆者やA、筆者の周辺者の意見やことばには「障がい」という表記を使用する。文献や学会等の資料、法律などで用いられる表記は、原文のままと

する。

II. 「困っている」状況に関する先行研究

本稿で用いる「困り」と同義であると考えられる状況を意味することばは、様々な用語で表わされている。以下、先行研究における「困っている」状況を示すことばの使用と定義、およびその内容を概観する。

発達障がいのある人の生活や就労に関する研究において、東恩納ら⁴は「困りごと」と多少ニュアンスの違いを持たせつつ「困難」「困り」ということばを用いている。また、矢野⁵は「困難」「困難さ」「困難性」「困り事」ということばを、宮崎ら⁶は「困難性」「困難さ」ということばをそれぞれの研究の中で併用している。さらに、柳沢ら⁷は「生活困難性」ということばを使っている。これらの研究のいずれにおいても、そのことばの定義はされていないが、日常生活あるいは就労を阻害する要因と捉えることができる。

教育分野の研究では、「困り感」ということばが多く用いられている。「困り感」ということばは、佐藤⁸が、教師の支援を求めている子どもたちのことを「支援が必要な子ども」あるいは『『困り感』のある子ども』という意味で使用したのが最初である。その後、「困り感」ということばを用いた研究が多くなされている。田中らは^{9,10}、学校側・教師の子どもに対する「困り感」、あるいは教育上の「困り感」を、高島¹¹は、「困り感」のある児童への学校の対応課題を報告している。また、喜井¹²、福永ら¹³は、教師が感じる「困り感」として用いている。このように「困り感」という語を用いた研究では、「困り感」の主語が明確にされない場合が多い。佐々木ら¹⁴は、「困り感」の定義が明確でないことを指摘した上で、彼らの研究では、「困り感」を「学習・行動面に課題のある児童・生徒に対し、教師が感じる指導、対応上の困難」と定義している。また、佐藤⁸の場合も、必ずしも子ども自身が「困っている」と認識し表現しているかは明確ではなく、教師からみた「困っている感じのあるこども」という意味合いが強いように思われる。佐藤自身、その著書『発達障害のある子の困り感に寄り添う支援』¹⁵の中で、本人に「困り感」がない子どもやことばでうまく表現できない子どもがいるため、「困り感」に教師が気づく重要性を述べている。

このように、円滑な生活・修学・就労を妨げる要因を意味することばは、研究者により様々な意図で用いられており、混乱が生じる。当事者および共に歩む者にとって、「誰が」

「困っている」のかは重要である。前述したように、筆者がAを見て「(Aが) 困っている・困ることになる」と感じても、Aが「困っている」と感じなければ先に進めない。あるいは、Aが「困っている」と感じても、筆者がそう思わない場合も同様である。したがって、第一に、「困っている」主体が誰であるかを明確にすることが肝心である。それと同時に、筆者とAも含め、障がいのある人の生きづらさの軽減を共に模索しようとする場合には、「困っている」の主体(主語)は障がいのある当事者であるが、その事象に対する当事者と、その当事者と共に歩く者との間における互いの了解が不可欠となる。

次に、困っている内容を概観する。東恩納⁴の成人の発達障がい当事者15名を対象にした研究では、生活上の困りごとは「心身機能」「生活管理能力」「作業遂行能力」「社会コミュニケーション能力」「社会参加能力」「情緒面」「環境因子」に分類でき、各因子が相互に関係していると述べられている。特に、「社会参加能力」の「就労能力が低い」には、「心身機能」「生活管理能力」「作業遂行能力」「社会コミュニケーション能力」「環境因子」などの様々な問題が相互に関係しており、困りごとを幅広い視点で捉えること、自己理解や他者理解を促すこと、環境調整を行うことの重要性に言及している。15名中、未記入3名を含む4名以外の11名が成人後(20歳以降)に診断を受け、うち6名が学業・就労に至っておらず、それ以外の対象者においても正規雇用での就労はできていない。このことから、成人後に診断された故か否かを結論づけることはできないが、発達障がいのある人の就労の難しさが容易に見て取れる。また、困りごとに対する当事者の対処法には、「工夫の仕方がわからない」という回答も多く、当事者自身が困りを解消できていない現状が明らかとなっている。野田ら¹⁶の18歳以上の自閉症スペクトラムのある成人の日常生活に関する報告では、家族から離れて生活している人は3割に満たず、両親が亡くなった後に1人暮らしをしたいと考えている人も4割にとどまっている。その理由には、1人暮らしに対する心配が挙げられている。心配の内容は、危機管理、人との関わり、食事、金銭管理など多岐にわたり、日常生活の幅広い領域で困っていることが見て取れる。

これらの先行研究からも、「困り」に対する広い視点の必要性、「困り」が与える就労への影響、「困り」の解消の難しさが明らかである。東恩納⁴らや白木ら¹⁷も、当事者自身が困りごとや特性に気づき、それへの対処法を見つける重要性を述べているが、それ以前に、当事者が捉える「困り」の意味と内包される事象の確認、周囲の者との了解と共有が不可欠であることを念頭に置く必要がある。

Ⅲ. 筆者と A との歩み

A は、大学 3 年生の初夏に、自閉症スペクトラム（診断時は、アスペルガー症候群）と診断され、2014 年 9 月に教育系大学を卒業した 27 歳の女性である。

2009 年、筆者と A との関係は、大学教員と学生としてスタートした。筆者は、A の 1 年時の担任となったが、入学後すぐに自閉症スペクトラムであることに気づいた。その後、A が筆者の授業内で倒れるなどの出来事が何度か生じ、A が筆者のもとを訪れる回数が増えた。同じ大学における教員と学生としての関係は、2012 年度まで 4 年間続いたが、2013 年 4 月、筆者の勤務先異動によりその関係は終了した（この間の大学での関わりについては、別稿¹⁸にまとめたので割愛する）。

大学外では、2012 年 1 月から、諸事情により、A は筆者の両親が暮らす実家の隣家で暮らし始めた。2014 年 10 月からは、筆者の母（以下、同居者と表記）と同じ家屋で生活している。大学教員と学生としての 4 年間とその後 3 年が過ぎた今、筆者と A との歩みは 8 年目を迎え、現在も共に歩んでいる。

2014 年 9 月に半期遅れて大学を卒業した A は、その後すぐ、就労支援センターに通い始めた。通所当初は順調であったが、半年後あたりから行きたがらなくなる。筆者も同席し、センター職員らと何度か話し合いを持ち、2015 年 5 月からは通所回数の軽減を繰り返した。同年 7 月には週 1 回の通所にしたが、2 ヶ月後の 9 月、退所することとなった。退所にはいくつかの理由があるが、その最たるものは、A 自身の辞めたい（通えない）という意向である。出かける前には心身の状態が不安定になる、あるいはセンターに到着しても、途中で退席し、近隣を歩いて気持ちを落ち着かせることが多くなっていった。2 つ目は、通所時に訪問した複数企業での就労形態や内容に適応できないと判断したからである。3 つ目は、筆者および A が、A 自身による日常生活を確立したいと考えたからである。大学在学中とそれに続く 1 日 8 時間、週 5 日のセンター通所で受け取る刺激は、A にとっては過剰であり、疲労困憊してしまう。そのため、大学在学中から、同居者に頼る生活が続いていた。そこで、退所後は在宅を選択し、希望する絵の制作で生計を立てるための道を模索しながら、洗濯や炊事、掃除など、A の身の回りのことを A 自身が行う生活形態を含む円滑な日常生活の確立に重点を置いた。定収入のない A は、時折入る絵やそのポストカード、入力のアルバイト収入から『宿借り賃』（以下、A の表現やことばを『 』で表記）を支払っている。

2016年3月から1年間の期限つきで、東京大学先端科学研究センター主催の「異才発掘プロジェクト」の特別スカラーとなった。完全な独居となり、自炊をはじめ家事万端をこなしながら、絵を描くことが中心の日々を送っている。多くの他者との関係が必要な生活の中、日々生じる事象への対処の難しさ、気持ちのざわつきなどをはじめ生活上の種々の「困り」について、ほぼ毎日1時間から2時間の電話での対話の中で共に整理している。

IV. 対話の方法

筆者とAは、特にAが自閉症スペクトラムの診断を受けた後から対話を重視してきた。テーマを決め対話することもあるが、日常生活の何気ない会話から得られる筆者や同居者とAとの思考や行動の違いをその場で書き留めることが多い。このような記録は、筆者とAの日常においては習慣化されている。その理由は、診断後、他者との違いを感じ始め、自身をもっとよく知りたいと願うA、そしてAをもっとよく知りたいと思う筆者の両者が、互いの感じ方の違いを分析し、Aの生きづらさを軽減する材料となるからである。対話で表現される事象において、Aの内面で生じている現象や思考についてAが語り、A自身が分析すると共に筆者も分析し続けている。語られた内容やAの意識外にあるふるまいについて筆者がさらに質問、あるいは指摘し、より詳細な語りを促し、対話が進んでいく。

本稿で取り上げた「困り」ということばは、2015年1月から始めた大学在学中の生きづらさに焦点を当てた対話の初回で採用された。しかし、同年9月に開始した日常生活の生きづらさに関する対話の初回で、筆者とAには、日常生活における「困り」に対する意味や捉え方にズレがあることが明らかとなった。そこで、続く3回の対話により、Aの日常生活における「困り」の捉え方を浮き彫りにした後、「困り」に内包される事象について筆者とAの了解と共有を図った。この5回の対話は、Aの気持ちの揺れやそれに伴う身体症状により30分から2時間と幅がある。Aの希望により録音はせず、それぞれがメモを取る時間を設け整理、関連するメールのやり取りも参考にした。

V. Aの「困っている」という認識、発信に対する抵抗感

Aには、「困っている」に対する非常に強いネガティブな感情、躊躇、自身への制限があり、これらが、Aの「困っている」に対する認識、発信を妨げてきたと考えられる。下

記に、堰を切ったように一気に話したAの語りの一部を示す。

「困ってる」って何かよく分からない。「困ってる」って言ってもいいの？「困る」ってことは、なまけてるからとか、出来が悪いからってことでしょ？「困る」ことになったのは、自分の責任だから自己責任でことでしょ？それを「困ってる」って言ってもいいの？みんなが授業に行けるのに、わたしだけ行けないのは、わたしが悪いってことでしょ。「困ってる」ってことはできないってことで、「困ってる」って言ったら怒られるとしか考えられなかった。努力はしてるんだよ。授業に行きたいのにも行けない。人とちゃんと話したいと思っても、どうしてもできなかつたり、すぐにいろんなこと忘れて、イライラしたりする。部屋がすぐに汚くなっていく。片付けようと思っても、どうやって片付けていいか分からないからもっとぐちゃぐちゃになっていく。それって自分の責任なんですよ。自分の能力が低いからできないのは自己責任なんですよ。だから、怒られるっていつも怖かった。それを「困ってる」って言ってもいいの？

Aにとって、「困っている」は、「怠惰」「できない(能力が低い)」「自己責任」と同義であり、「困っている」を自ら表明する、あるいは他者からそう受け取られることは、幼児期から叱責の対象となってきた。「困っている」は、「感じてはいけない」「人には言ってもいけない」として認識され、自身で抑圧してきた。Aの「困っている」を他者へ発信する抵抗感と戸惑いの強さが浮き上がってきた。

そこで、図や式や文章を用いながら時間をかけAに説明を繰り返した。Aの持つ特徴、すなわち聴覚や視覚の過敏さ、物事の同時処理の困難さが授業を受けることを難しくしてきただけであり、それはAの責任ではないことを何度も説明した。もともと備わっている特徴が修学を困難にしてきた、それらのことを堂々と「困っている」と表現してもいいと言いつけさせた。すぐに納得できたわけではないが、次第に、『(状況や感情を説明しながら)こんなことも「困ってる」って言ってもいいの？』と戸惑いながらもではあるが、問いかけながら自身の中で整理している。しかし、今も「困っている」と発信することには抵抗感があると言う。

VI. 「困り」ということばの選択

少しずつではあるが「困っている」を表現し始めてはいたが、「困っている」ということばは、Aの内面を十分に表現することばとして適切ではないようであった。Aが使用する「困っている」は、非常に限定された状況、すなわち、「困っている」状況が生じているその時に限られる。『「困っている」は、今何かに「困っている」時にしか使っちゃだめだから』がその理由である。そこで、Aの「困っている」状況に対する捉え方を広げるために、上記で述べた先行研究で使用されていることばをすべて提示した。しかし、Aは、どのことばもよく分からないと言う。その理由を説明したAのことばを以下に記す。

「困り感」「困りごと」「困難性」はよく分からないし、違う。「困り感」は感じるってことだから気持ちでしょ。「困りごと」は、困っている「事」ってことだから、何か1つの具体的なことでしょ。「困難（性）」はもっと違う。「性」って言われたら、私の「性質」とか「性格」ってことだから、私自身が全部、困ってる人みたいだね。それに、「困る」は、私が誰かに対して「困る」だし、「困っている」は、今何かに「困っている」時しか使っちゃだめでしょ。「困り」は全部入れられていいね。

Aの持つ概念としての「困り感」は、「気持ちや感情」に限定される。また、「困りごと」「困る」「困っている」は「状況や事象」に限定されてしまう。さらに、「困難性」は「性質・性格」という意味合いを強く感じ、Aという人間そのものを表すような響きがあり受け入れがたいと言う。

一方、「困り」は「気持ちや感情」も「状況や事象」もその範疇に入れてもよいとAが自身に許可を与えることのできることばであると言う。そこで、筆者とAは、「困り」ということばを採用し、Aの修学を困難にする事象、授業を受けることを阻害する事象を「困り」とすることに了解し、共有した。

ここで、少し文脈は異なるが、Aと類似したことばの使用について参考にしたものを挙げる。『臨床哲学の諸相「自己」と「他者」』¹⁹に収められている木村敏と野家敬一の対談では、「物語」と区別された「物語り」という用語について語られている。その箇所を引用する。

木村：野家さんのご専門で『物語り』という場合、名詞形にしないで、『り』をつけられる。物語りというのは、ストーリーではない。やっぱりそのもう一つ下の層があるということですね。

野家：ストーリーというと、起承転結を備えたあまりに整合的な物語を連想させますので。

このことを「困り」に置き換えて考えてみると、「困難」は整合的包括的、「困りごと」は1つ1つの事象、表層的でいずれももう1つ下の層は見えてこない。「困り」は動詞の要素を残しつつ、困っているもう1つ下の、その時内面に起こっていることも含むこととなりうる故、Aの捉える事象や現象を表現する適した語であると言える。

VII. 日常生活における「困り」に対する認識

上述したように、大学卒業後、Aは、約1年間通所した就労支援センターを2015年に退所した。現在、大学卒業から2年が経とうとしているが、一般就労には至っていない。

在宅時間が長くなる中で、筆者にはAの日常生活を困難にする要因がいくつも見えてきた。そこで、修学場面や就労支援センターの通所期間中も続けていた「困り」の事象分析を日常生活に焦点を当てて行うよう提案した。しかし、Aは、『日常生活では何も困っていない、毎日が楽しい』と言う。心身の不調や、複数の人との対話で生じる混乱をはじめ、修学場面で表出した様々な「困り」の事象は現在もAに生じている。しかし、日常生活においては、それらの事象を「困り」として捉えていない。すなわち、Aと筆者の「困り」に対する捉え方にズレが生じていたのである。筆者や周囲の者が「(A)が困っている・困ることになる」と感じる事象をAが「困り」として捉えないことが、A自身と周囲の者のもっとも大きな「困り」となることも多い。修学場面においては、具体的な「困り」を強く認識していたAが、修学場面を離れた日常生活では、同じ事象に対する捉え方が異なるのはなぜか。以下、日常生活の「困り」に対するAの捉え方とその背景と考えられる要因について述べる。

i. 事柄に対する「目的」と「困り」との関係

1つ目は、事柄に対する「目的」との関係である。修学場面におけるAの目的は「授業

を受ける」ことであった。すなわち、「大学＝授業を受ける」という公式で表わされ、目的である「授業を受けることが達成できない」＝「困り」という非常にクリアな構造として、「困り」は強く認識されていた。

一方、Aも含め我々の多くは、日常における日々（1日ごと）に、「授業を受ける」というような具体的で明確な目的をもって生活することはない。「困り」＝「目的が達成できない」という公式に当てはめると、目的そのものが設定されないため、「困り」が存在しない、あるいは、あいまいになりぼやける。

修学場面においては、心身の不調が授業を受けるという目的を阻害する要因であった。従って、目的を阻害する心身の不調が「困り」となる。心身の不調は現在も消失してはいないが、目的が設定されない日常生活では、心身の不調が何かの目的を阻害する要因とはならず、「困り」として認識されない。

別の例を挙げる。筆者らの先の研究¹⁸で詳細に述べたAの修学場面における「困り」の1つに、自身が作り、課すルールとその厳守があった。「授業を受ける」→「電車で大学に行く」→「決めた時刻の電車に乗らなければならない」という計画が立てられる。決めた電車に「乗る」ではなく、「乗らなければならない」と自身に課題を課す。ここで作られるAのルールは、「決めた時刻の電車に乗れなかった場合」「それ以降の計画（予定）をすべてキャンセルしなければならない」である。もちろん、授業を受けることもしてはならないという法則になり、授業を受けるという目的を阻害する。そのため、修学においては、Aが作り、自身を縛るルールを「困り」として捉えていた。しかし、修学場面から離れた日常生活では、決めた電車に乗れなくても、気持ちは大きく乱れるが、卒業というような目的を阻害せず、「困り」として認識されなくなる。

このように、Aがある事象を「困り」として捉えるか否かは「目的」と非常に深く関わっている。

ii. 「(日常)生活」の捉え方

2つ目は、「(日常)生活」に対する捉え方の違いである。在宅生活では、Aには、困ることがほとんどなく、(日常)生活、あるいは人生そのものが順調に感じられるのは、Aにとっての(日常)生活は、1日1日の「生活」であり、その快適さで終わるからである。1日、24時間という枠組みがAにとっての「生活」であり、連続体としてつながる日々を「(日常)生活」の単位として捉えることがない。現在、Aの日々の生活が修学時や通

所時に比し順調であることは間違いない。修学場面で生じた様々な「困り」が減少していることも確かである。しかし、身体的過敏性や他者との関係性において今も生じる事象や就労が難しいという1日限りではない現実、状況全体を（日常）生活という枠組みとして捉えることはない。言い換えれば、Aが「困り」とは感じてない事象の1つ1つを取り上げ、それらを時間の連続体としての（日常）生活や就労と具体的に結びつけることなしには、ことばの意味やそのことばに内包される事象が浮かび上がらないのである。これは、次に述べる時間の枠組みとも関連している。

iii. 時間の捉え方

3つ目は、時間の捉え方に起因する「困り」の希薄化である。1か月前まで頻繁に強く生じていた「困り」の事象が、それ以降生じていない場合、その事象は現在の「困り」として認識されない。それには時間と関連した2つの理由がある。

1つ目は、「困り」の捉え方そのものではなく、「過去」「現在」「今」「最近」「未来」などのことばの時間軸（幅）が非常に限定されていることである。「現在」や「今」、「最近」は、明確な範囲（数）で示されることはなく、そのあいまいさ、人の感覚により異なる定義にAは混乱する。「困り」ということばを採用する際、Aは「困っている」は使用が難しいと述べた。Aの中の「困っている」は、現在進行形の限られた瞬間を指すからである。例えば、「ぬかるみから抜け出ることができない」状況の真っただ中で表現することばが「困っている」であり、限定された状態（時間）がことばに意味を与える。Aの考える「今」「現在」という時間の範疇に数週間という幅はなく、瞬間であり点であると言う。したがって、（日常）生活において「今」困っていることはないと思えることになる。1つ1つのことばに、明確な期間や時間を定めてはいないが、Aにとってあいまいで限定の難しいことばをAが使用することは少ない。

2つ目は、時間の隔たりを越えた予測の難しさである。ある「困り」の事象が1か月間生じなければ、「再度、生じるかもしれない」と予測することが難しい。もう消失したと楽天的に捉えていることもあるが、まるでそのような事象があったことも忘れてしまったかのように記憶に留まらないこともある。時間の流れと共に「困り」の事象が緩やかに減少する場合も同様である。過去、あるいはほんの少し前には、「大変苦勞した」事象が、緩やかに「少し苦勞している」に軽減された場合、それは、「大変苦勞した」から「少し苦勞している」へと連続した時間の流れの中での変化であるが、Aには切り離されて考え

られる。「少し苦勞している」現状にだけ目が向き、「(また) 大変苦勞するかもしれない」とイメージすることが難しい。非常に困った「過去」から、あまり困らなくなった「現在(今)」という流れの中での位置づけではなく、あまり困っていない「現在(今)」にだけ目が向く。過去からの積み重ねとして「現在(今)」があるというより、「現在(今)」という瞬間が独立して存在し、「現在(今)」の事象のみに注視する思考も A の特徴と言える。

このような時間枠の捉え方とことばの結びつき、時間の経過と共に希薄化する A の特徴を理解した上で、「困り」が意味する事象の範囲を了解、共有するには時間を要するが、A の「困り」、すなわち「生きづらさ」の軽減には非常に重要である。

VIII. 日常生活における「困り」に対する認識の共有プロセス

A の日常生活における「困り」の捉え方の異なり、希薄さは、複数の要因によるものである。ここで、捉え方が異なる、希薄であるとする主体は筆者となっているが、正確には、筆者と A の「困り」の捉え方が乖離していると表現すべきであろう。この捉え方の乖離を狭め、「困り」に内包される事象を互いに了解し、共有することなくしては、A の「困り」を共に具体化することもその対処・対応を考えることも難しい。そこで、上記で述べてきた A の認識の背景にある要因を鑑みつつ、対話を繰り返し、日常生活における「困り」に内包される事象の了解と共有を図った。その核は、「目的との関係」および「時間の限定」である。そのプロセスを以下に述べる。

まず、筆者から、日常生活の「目的」として以下の 2 点を、A の整理しやすい公式を用いて挙げ、それらの目的を阻害する要因を「困り」として提案した。

- (1) 「目的」 = 「円滑に過ごす日を継続する」
- (2) 「目的」 = 「在宅以外のアルバイトを含み就労する」
- 「困り」 = (1) と (2) の目的を阻害する要因や事象

(2) の就労については、すぐに納得したが、(1) については、「円滑」のイメージが掴めない。そこで、「円滑」を以下のように具体的な事象として提案した。

- (1 - 1) 「円滑」 = 「何もかも放り出してゼロにしない」
- (1 - 2) 「円滑」 = 「自分を傷つけようとしない」
- (1 - 3) 「円滑」 = 「薬の連続服用に頼らない」

上記の説明において、「＝」で結ばれる式を用いて説明しているが、事象を並列に並べ、「＝」で結ばないことが重要であり、Aには理解されやすい。すなわち、「円滑な」＝「何もかも放り出してゼロにしない」＝「自分を傷つけようとしなない」＝「薬の連続服用に頼らない」とはしない。異なる2つ以上の事象が「＝」で結ばれる関係は、Aにとって心地わるく、理解の妨げとなる。ことば、あるいは文字による説明も、2つ以上のものを「＝」で結ばない、独立させた説明がAの理解を促すことになる。

このような具体例を挙げた結果、Aの中で具体的な意味（下記①から④）が浮かび上がった。次に、A自身が上記以外の具体的事象を想起した結果、より目を向けやすい3つの事象（下記⑤から⑦）が現れた。ようやく輪郭を帯びたAの日常生活における「困り」に内包される事象は、下記の①から⑦であった（これらはすべて、気持ち、感情、状況、事象を含む）。

- ① 途中で何もかも放り出してしてゼロにしてしまう
- ② 自分を傷つけようとする
- ③ 薬の連続服用に頼らないといけない
- ④ 在宅以外のアルバイトを含む就労ができないと感じる
- ⑤ パニックになる
- ⑥ 感情が大きく乱れ何もできなくなる
- ⑦ 頭が真っ白になり先に進めない

次に、上記の事象を列挙する「時間の幅」として、「今」あるいは「現在」を「1か月以内」とした。また、数週間以上、あるいは数か月間、さらには1年以上生じていないとしても、生じるかもしれないと考えられることも上記①から⑦の範囲に含めることとして、筆者とAが了解した。

「困り」ということばがAの中で形を持って現れると、『なんだ、全部じゃん。私の生活、困ってることいっぱいだよ。困ってることだらけだね』となる。様々なことばの意味や捉え方に関し『他の人が当たり前のように使うことばの意味が分らずしんどかった。自分が言ったこともあまり分かってもらえないから、もういいやってあきらめてたし、投げやりだった』とAは振り返っている。現在、『伝わるまで待ってもらえる安心感』による『伝えたいという欲求』がAの中で強くなっている。1つ1つのことばそのものが持つ意味、

場面や状況によって変わるその意味に対し、Aの興味、関心は増し続けている。また、筆者や同居者との擦り合わせによる、他者とのことばの意味や捉え方、内包される事象の共有に大きな喜びを感じている。

Aの内面を表現する適切なことばの選択、そのことばの意味や内包される事象に対する筆者、あるいは他者との了解と共有には、このように抽象的なことばを削ぎ落とし、より具体的に絞り込んでいくことが不可欠である。筆者とAは、このような方法を繰り返し、1つ1つのことばについて了解と共有を図っている。時間を要するプロセスではあるが、共に歩み、Aの生きづらさ軽減のためには欠かせない行為である。

おわりに

筆者とAの「困り」に対する捉え方、それに内包される事象には隔たりがあった。筆者以外の他者との間ではさらにその隔たりは大きくなる。その隔たりのために、「困り」を発信できないという状態自体が最大の「困り」である。「困り」を発信できなければ、周囲の者の支援やサポートの機会を逸することにつながる。Aは、高等学校時に、教師の話聞きながらノートを取ることでできない事象を「困り」としては捉えず、『バカな自分、頭が悪い自分』として責め続けてきた。周囲の者と共に「困り」を整理できていたら、Aは自身を責めなかったのではないだろうか。先行研究の多くは、周囲や大学が障がいのある学生や成人の困りごとに気づき、支援する重要性を指摘してきた。また、「困り」は、周囲の者から見た障がいのある当事者の「困り」、あるいは、当事者自身が認識する「困り」という、一方向からの視点によるものであった。その視点から生じる行為は、当事者が発信する「困り」を周囲の者がサポートする、あるいは周囲の者から見た「困り」に当事者が対処する形となる。そのようなあり方においては、2者間は切り離されたままであり、故に具体的で有効な対処・対応を提案できてこなかったのではないだろうか。当事者だけにゆだね、「困り」の発信を促すのではなく、また周囲の者の気づきからだけの働きかけではなく、当事者と周囲の者が共に、当事者の「困り」を整理し、共有することが重要である。共有ができていない状況における周囲からの働きかけは、当事者には非難や叱責とも受け止められ、自尊心を損なう、あるいは反発にもつながりかねない。

本稿では、自閉症スペクトラムと診断されたAの、いわゆるコミュニケーション障がいとされる現象の一部は、他者とAとの間に生じることばに対する捉え方やその言葉に

内包される事象のズレに起因することが明らかにできた。Aに障がいがあるからではなく、Aとコミュニケーションする他者とのことばに対するズレが、コミュニケーション障がいと呼ばれる現象を引き起こしているのである。Aの障がいとして、Aにのみ責が課せられるのではなく、2者間、あるいは複数者間の障がいとしてみなされるべきである。

筆者とAは、「共にある・共に歩む」の意味を込め、「共歩」という造語を使用しているが、当事者とその当事者と共に歩む者の「共歩」の出発点は、互いが持つ認識や価値観のズレに気づき、それを認め合うことである。ただ単にどちらかが助けを求め、どちらかがサポートするというのではない。本稿で挙げたことばの了解と共有は、非常に時間のかかる地道な作業である。しかし、筆者のものでもAのものでもない新しい認識や価値観を互いが了解、共有することが、自閉症スペクトラムのある青年の生きづらさを軽減する一歩目である。互いが「困り」の捉え方や内包される事象を了解し、共有するからこそ、Aの「困り」の事象や生きづらさを軽減するための対処・対応が見えてくるのである。

日常生活の「困り」に対するA自身の対処の出発点は、A自身の内面を表現しやすい「困り」ということばの選択と「困り」に内包される事象の整理であった。それと共に、Aが感じてきた『困りが何か分からない。困る=怠惰・低能力・自己責任でしょ』から解放されることであった。『困ってるって言うてもいいんだ。イライラが止まらない、頭が真っ白になる、パニックになることを困ってるんだよって言うていいんだね。そしたらちょっと気持ちが楽で助かる』と思えたことは前進である。

本稿は、自閉症スペクトラムと診断されたAの「困り」ということばの選択、そのことばに内包される事象に対する筆者とAの了解と共有のプロセスであり、自閉症スペクトラムのあるすべての人に当てはまるわけではない。ただし、場面や状況によって異なるAの「困り」に対する捉え方、筆者とのズレは明らかであり、生きづらさや「困り」の事象の軽減には、当事者と周囲の者とは共にことばを整理し、その意味や内包される事象の了解と共有を図る重要性が示唆された。

注

1. 浜渦 辰二 (2009) 「私の考える臨床哲学: 私はどこから来て、どこへ行くのか」『臨床哲学』 10, 3-20.
2. 日本精神神経学会監修 (2015) 『DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引』 医学書院, 26-27.
3. 森則夫・杉山登志郎・岩田泰秀 (2014) 『臨床家のための DSM-5 虎の巻』 日本評論社, 40.
4. 東恩納拓也・塚本夏実・牛島萌他 (2015) 「発達障害当事者の生活上の困りごととそれに関する対処法」『作業療法学会誌』 3(1), 13-22.
5. 矢野寿代 (2015) 「広汎性発達障がい児・者の日常生活活動の理解促進と支援のあり方に関する研究」『臨床教育学研究』 21, 73-92.
6. 宮崎紗織・中田洋二郎・佐藤秀行・永井智・田村英恵 (2015) 「発達障害特性による大学生生活の困難性への支援—自閉症スペクトラム障害に対する大学生の援助意識に関する調査—」『立正大学臨床心理学研究』 13, 19-29.
7. 柳沢 ゆかり・綿 祐二 (2011) 「自閉症のこだわり行動による生活困難性への支援のあり方: 福祉専門職と母親の支援内容についてのエピソード分析」『文京学院大学人間学部研究紀要』 13, 19-32.
8. 佐藤 暁・築山 道代・小橋 豊・大竹喜久・松本義弘 (2003) 「小学校において支援が必要な児童への教育的支援 (4) 算数学習に困難を示した児童への個別支援」『岡山大学教育学部研究集録』 122, 89-94.
9. 田中享士・照喜名聖実・細川徹・森浩平 (2015) 「複式学級における特別支援教育の「困り感」と「よさ」: 八重山教育事務所圏内の教員に対する質問紙調査から」『琉球大学教育学部紀要』 87, 167-174.
10. 田中享士・照喜名聖実・細川徹・森浩平 (2015) 「複式学級における特別支援教育の「困り感」と「よさ」: 西表島の小中学校の管理職者及び八重山諸島の市町村教育委員会担当者に対する訪問調査から」『琉球大学教育学部紀要』 87, 175-186.
11. 高島裕美 (2011) 「「困り感」のある児童への対応にみる小学校教職員集団の協働的営為—インタビュー・データをもとに—」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』 63, 22-23.
12. 喜井智章 (2007) 「北海道道南地区高等学校における軽度発達障害のある生徒への支援に関する現状と課題: 知的障害養護学校のセンター的機能に焦点をあてて」『国立特殊教育総合研究所研究紀要』 34, 111-128.
13. 福永徹・古井克憲 (2015) 「小学校通常の学級担任における発達障害及びその傾向のある児童の教育に対する「困り感」と校内支援体制に対する評価」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』 25, 27-31.

14. 佐々木 まりあ・有元 典文（2014）「「困り感」のある学習環境における授業デザインの可能性：アシスタントティーチャーを活用した授業デザインの分析」『横浜国立大学教育学会研究論集』1, 33-45.
15. 佐藤 暁（2004）『発達障害のある子の困り感に寄り添う支援』学習研究社, 11.
16. 野田航・萩原拓・鈴木勝昭・肥後祥治・岸川朋子・浮貝明典・松田裕次郎・巽亮太・山本彩・田中尚樹・辻井正次（2014）「自閉症スペクトラム障害のある成人の日常生活および精神医学的問題に関する実態調査」『Asp heart：広汎性発達障害の明日のために』13(1), 154-159.
17. 白木 祐子・八田 達夫（2013）「高い就職率を達成してきたある就労移行支援事業所の分析：発達障害に焦点を当てて」『職業リハビリテーション』26(2), 21-29.
18. 永浜明子・永山亜樹・浜渦辰二（2016）「広汎性発達障がいのある学生の大学生活における困りに関する当事者研究」『日本教育保健学会年報』23, 15-24.
19. 木村敏・野家啓一監修（2013）『臨床哲学の諸相 「自己」と「他者」』河合文化教育研究所, 31.