

## 研究報告

## 発達障害児への現象学的アプローチ\*

熊川 宏 昭\*\*

本論では、発達障害児への現象学的視座に基づくアプローチについて整理、概観した。まず、現象学的アプローチの概要、及び「生活世界」「間主観性」「志向性」の3つのキーコンセプトについて整理した。その後、我が国でのいくつかの研究を概観し、現象学的アプローチの今後の課題等に若干言及した。

キーワード：発達障害、現象学、生活世界、間主観性、志向性

## I. はじめに

近年、障害児教育において、現象学あるいはその周辺領域からのアプローチが注目を集め始めている。特にコミュニケーションの領域においては、「間主観性(intersubjectivity)」を一つのキーコンセプトとして検討が重ねられ、コミュニケーション指導にとどまらず、現行の障害児教育の枠組みの再考を求める勢いの感すらある。しかし、このアプローチは、岡本(1990<sup>14)</sup>)がいうように、実際の療育に生かせる概念として、あるいは心理学的な概念としてどういう形で受けとめ今後発展させていくかについては、これからの問題と考えられる。

そこで本論では、まず、現象学的アプローチというものの概要について多少の整理をした後、それに基づくいくつかの研究を概観し、実際の療育、教育に生かすための一端としたい。

## II. 現象学的アプローチとは何か

これまで、現象学的アプローチと簡単に使ってきたが、それは一体どういうものなのか？ここではまず、鯨岡(1992<sup>9)</sup>)に依りながらその概要の整理を試み、次にこのアプローチにおいてキーコンセプトと考えられる、「生活世界」「間主観性」「志向性」について整理を試みたい。

## 1. 概要

この中で鯨岡(1992<sup>9)</sup>)は、現象学的アプローチ

として、次の3つの基本的な志向を提示している。すなわち、(1)研究主体（これは教育の現場では、子どもへの関わり手と読み替えることができると考える）の意識に捉えられた事象（子どもの姿）をあるがままに記述しながら、その事象の本質を目指そうとする志向、(2)現象学的還元に相当する反省的態度を取ることによって、研究対象についての様々な自明な態度を保留し、それに伴われる抵抗の分析と視点変更を通して、子どもの存在理解と子ども—おとなの関係を解明しようという志向、(3)日常生活内の事象から遊離した実証主義傾向を批判しつつ、子どもの生きる生活世界へと回帰し、当該発達の事象の意味を読解していこうとする志向、である。

## 2. 生活世界

現在、「生活世界」という用語は頻繁に用いられるようになってきているが、その根底にあるのは、南(1987<sup>12)</sup>)が言うように、個体が生き、育つ場、あるいは、周囲の人や物、出来事の間で取り結ぶ関係性の世界への着目を促す志向であるといえる。

次に、具体的に「生活世界」の概念について考えてみると、「われわれがふだん生きている具体的で実践的な日常経験の領域」(竹田, 1989<sup>17)</sup>)とすることができる。次に「生活世界」の構造、特質について前述の南(1987<sup>12)</sup>)に依りながら整理してみる。まず構造について南(1987<sup>12)</sup>)は、諸家の研究から生活世界を次の5次元に整理している(Fig.1)。

さらに「生活世界」の構造上の特質について南(1987<sup>12)</sup>)は、次の5つを提示している。

※ Phenomenological approach to children with developmental disabled - a review -

※※ 福岡教育大学障害児治療教育センター研究部員(第1部門) 福岡県立田主丸養護学校

(1) 主体の意識の水準、認識様式に対応して、それぞれ固有の秩序形態を持つ多元的なリアリティの水準からなる。

(2) 家庭、学校、職場、公園など、社会的に分節化された複数の「場」から構成される。各「場」は、固有の生活空間、時間、活動、規範のセットを構成し、異なった文脈として作用する。

(3) 主体の発達水準、構造化の水準に対応して、異なった構造化の水準を持つ。

(4) 主体を中心にみた場合、生活世界は、主体にとって関与度の高い身近な操作可能な領域から、関与度の低い未知の領域へと遠心状に広がる構造をなす。

(5) 共通の認識様式、利害、関心、知識を持つ成員の間で共有される。また、生活世界を共有する程度に応じて、個人間での相互理解、意志伝達、協力的活動が可能である。

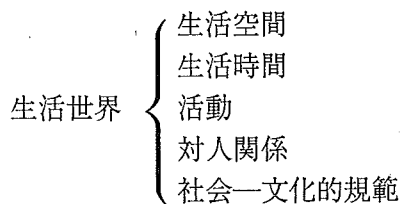


Fig.1 生活世界の構成次元(南,1987)

### 3. 間主観性

「間主観性」については、前述したようにコミュニケーション指導、障害の領域を中心に検討がなされてきているが、再度ここで鯨岡(1986<sup>5)</sup>)をに依りながら整理してみたい。この中で、鯨岡(1986<sup>5)</sup>)は、「間主観性」という概念が次の5つの次元に添って裁断することができるように思われるとしている。すなわち、(1)二者の身体が意識することなく呼応し、そこに相互的、相補的な「関係」が成立するという相互身体的、間身体的な関係の次元、(2)相手の意図がわかる—こちらの意図が相手に通じる、という相互意図性の次元、(3)相手の情態(嬉しい、悔しい、元気がない、はつらつとしている等の、広義の情動)がわかる—こちらの情態(嬉しい、腹が立つ、くたびれた等)が相手に通じる、という相互情動性の次元、(4)相手の語る事が共感的に理解できる—こちらの話が相手にわかってもらえたと実感できる、という相互理解の次元、(5)我々に自らの主体性や主観

性と捉えられるものが、実際には既に最初から他者の主体性や主観性によって媒介されている、という相互主体性ないしは共同主観性の次元、である。そしてこれらの5つの次元は互いに重なり合い、あるいは互いに他を規定し合っているとする。また、これらの次元それぞれについて、初次的水準から高次水準に至るいくつかの階梯を想定できるとしている。さらに鯨岡(1986<sup>5)</sup>)は、ここでいう他者の主観性に関して何がしかのことが「わかる」というのは、当事主体にとっては(母親、あるいは観察者の主観にとっては)、意識的にわかろうとしてわかるというより、むしろ相手の意図や情態が「おのずからわかる」とでもいうような、一種独特の感じとして得られるものであるとする。そしてこの感じとは、相手と自分のあいだが通底して、相手の主観的なものがこちらへとにじみ出てきたというのが的を射ていると述べている(注: 前述の「感じ」について鯨岡(1989<sup>6)</sup>)では、さらに具体的な記述があるので、以下引用する。「・・・このように一方がそのように感じたという主観的な事実が、子どもの側、母親自身の側(これは、関わり手と読み替えてよいと思われる)のいずれか一方だけに帰属させられないこと、しかもその事実は子ども—母親(前述と同じく関わり手と読み替えることができる)と考える)の関係ないし、そのあいだに現出してきたものであって、これらのことを一方の当事主体の意識に引き寄せて語ろうとするときに、私は、「間主観的=intersubjectivity」という概念を用いたいと思う」また、この段階で鯨岡は、自らの「間主観性」の概念を、鯨岡(1990<sup>7)</sup>)でも述べているように、NewsonあるいはTrevvarthenの使うintersubjectivityの概念よりも、むしろSternの使うそれに近いとして、その情動的な側面を強調しているように思われる。

### 4. 志向性

志向性は、現象学本来の概念においては、竹田(1989<sup>17)</sup>)がいうように、〈意識〉というものが常になにものかについての意識であるという特質を指すものである。そして、この概念、内容をより療育、教育の領域に引き寄せて整理しているものとして、浜田・山口(1984<sup>3)</sup>)が上げられる。この中で、浜田・山口(1984<sup>3)</sup>)は、以下のようなことを指摘している。(1)志向性とは、生体が外界の何かに向かうことである。そして、この向かうということにはある種の主体性がこめられてい

る。(2)新生児のような反射反応性のレベルを越えて、その活動をいくつか可能な選択肢の一つとなしえたとき、そこに志向性が芽生えてきたと言ってよい。(3)志向性は、定位活動と混同されやすい概念だが、定位反射が志向性のメカニズムを支える大きな部分であることは否めない。ただ、メカニズムとしてできるというレベルと、行動としてするというレベルとの差は十分おさえておかねばならない。言い換えれば、志向性は反射的的定位活動をその根底に持ち、その延長上に出現してくるものと考えてよいと思われる。(4)また、定位活動と志向性には奇跡とも言うべき懸隔がある。すなわち、志向性のレベルでは、なにもものかに向かう力は、各感覚様相に通底するものと考えられるということである。言い換えれば、志向性は“ものに向かう力”であって、もののある特定の感覚的側面に向かうものではないのである。そればかりか、“ものに向かう力”は、単に受容にとどまらず、主体の姿勢・運動に深く根ざしている。言い換えれば、単に目や耳が何かに向かうのではなく、いわば“身体”がものへと向かうのである。すなわち、志向性に関する限りは、生体は本源的に“もの”へ向かうものであると断じてよいように思われる。つまり、まず“もの”があって、感覚・運動全体がそこへ向かうのだと考えられる。(5)志向性の中でも、人への志向性は、物への志向性とは異なるある特異性を帯びている。つまり、人を志向するとき、そのはね返りとして人から志向されるという点である。例えば、人を見るとき、目が会えば、人から見られることになる。この〈見る―見られる〉という相互的な志向性は、〈見る〉と〈見られる〉が一体的な働きであるかのようである。また、ものへの志向性しか念頭におかなければ、人はもっぱら主体でしかない。つまり、物からは志向されることがないからである。それに対して、人への志向性においては、見る主体であると同時に、見られる客体でもあるという点が重要である。

### Ⅲ. 現象学的アプローチに基づく研究の概観

浜田(1981<sup>2)</sup>)は、幼稚園期のコミュニケーションを論じる中で、コミュニケーションの発達を言語の発達におきかえ、しかも言語の外形的側面の発達のみにとらわれている発達研究の動向に対して、それを子どもの生活世界、生活諸関係の全体

の中に正しく置いて捉えられなければならないとしている。次に浜田(1981<sup>2)</sup>)は、いくつかの事例を引きつつ考察する中で、コミュニケーションの要件が、共有性とやりとりにあること、4歳児期のナルシズムと恥辱は表裏の関係にあり、両者の受動、能動からなるコミュニケーションの両極をなしていること、などを指摘している。

続いて西原(1989<sup>13)</sup>)は、H夫という子どものおんぶをする行為をめぐる関係の変容について考察している。その中で、関係の経過が、H夫を理解しようとする試み、解釈の失敗の意識、自己理解の深化、それに引き続きほぼ同時に進化したH夫に対する自分の態度変化と関係の変容と理解の新たな形成、という経過をたどったこと、保育における理解の試みは、たとえそれが失敗に終わったとしても、自己理解の深化をもたらし契機となりうること、関係がより肯定的な関係に変容することそれ自体がコミュニケーションをとりもどすことを意味すること、などを指摘している。

山田(1990<sup>18)</sup>)は、K夫という子どもとのランポリンの場面での関わりを中心に、K夫の行為による表現の理解を試み、保育者が子どもとの関わりにおいて道具的関わり(子どもが保育者を一方的に操作して道具のように利用しようとするもので、それぞれに心は相手に向けて動いても、相手の心と交わることのないかわり)と思う場面から、情動的関わり(子どもと保育者との心が相手に向けて動き、互いに相手との心の交わりが感じられるかわり)と思われる場面への展開について考察している。その中で、情動的関わりと思われる関係においては、(1)保育者も表現者であり、相互に調整しあい、通じ合い、子どもの表現の理解が難しいこと、(2)子どもは、自己の存在感をより確かにすること、(3)この関係の積み重ねは子どもと保育者との相互信頼の世界を作り、子どもの自己の世界を広げること、などを指摘している。

松村・大石(1990<sup>11)</sup>)は、かかわりがとりにくい、すなわち関係がとりにくいということが主訴される子どもたちの問題を、(1)関係の問題、(2)内面の問題として捉えることを基本において、かかわる側の意識の検討からかかわりにくさが生じている関係の構造について考察している。その結果として、コミュニケーション障害児とコミュニケーション障害に関わる関係の障害は、教師の意

識の問題であり、かかわりの改善は大人の意識を変化させていくことであるとしている。

また鯨岡(1991<sup>8)</sup>)は、自閉的傾向をもった子どもたちに関わる大人たちの悩みの源泉が、認知的な水準よりも、「こちらの気持ちが通じない」

「子どもが何を考えているのか掴めない」「何がぎくしゃくする」といった、情動水準にあることを押さえた上で、その問題を子どもの側の問題に還元するのではなく、関与する大人側の子ども理解のあり方を問題にすべきであるとしている。す

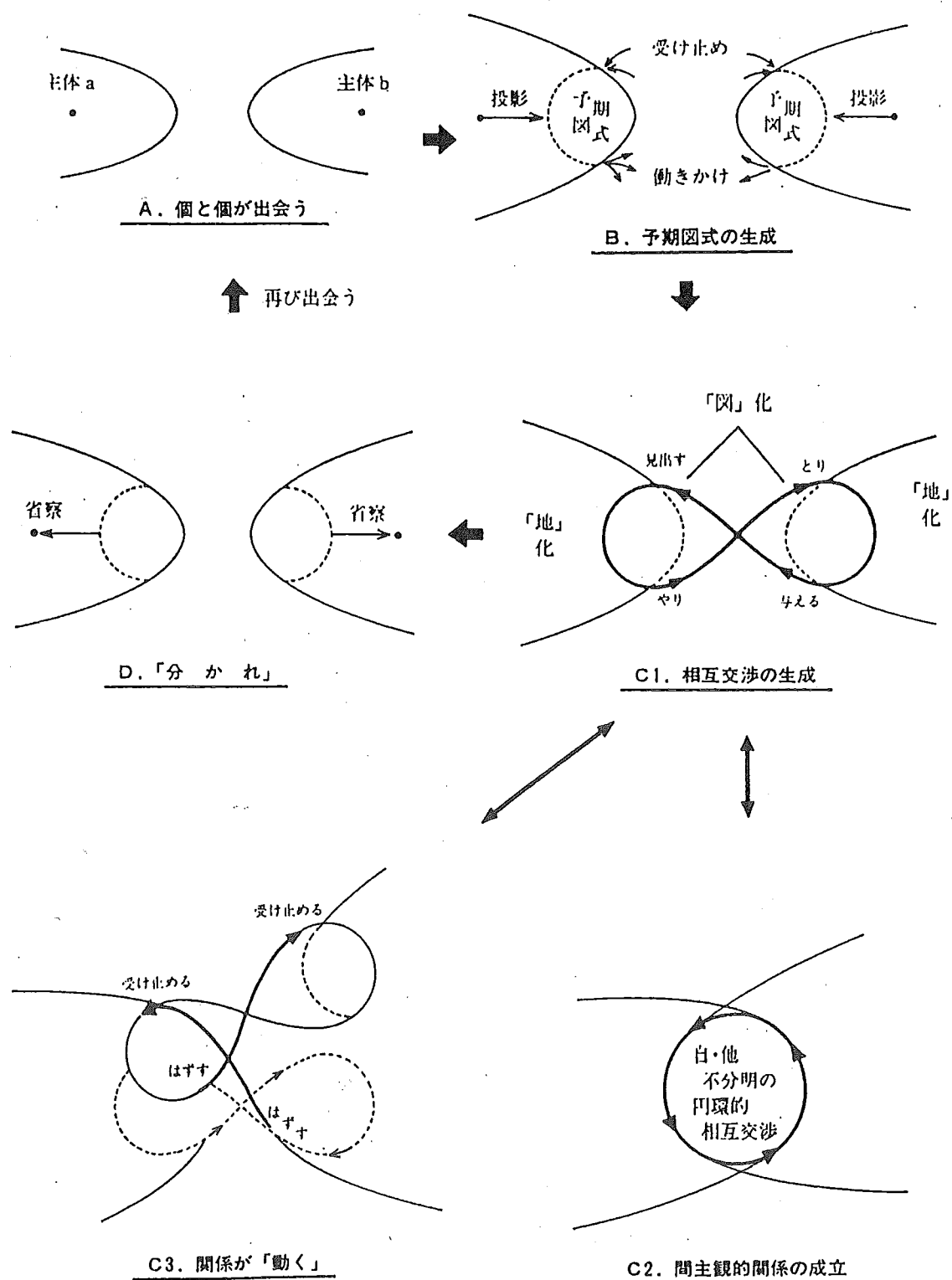


Fig. 2 臨床的関係の展開をあらわす概念図 (肥後・松村, 1992)

なわち、我々が暗黙の内にはまり込んでいる常識の枠組を見直してみることが、自閉的な子どもに関わる援助の最初の課題であるとしている。

肥後・松村(1992<sup>11)</sup>)は、言語障害児の指導場面における教師と子どもの関係性の変容について、一人の教師の日記の分析を通じて検討している。その結果、臨床的観点として、(1)かかわり手が、自ら内面に生じた緊張や不安とどのように対峙するかが関係の安定にとって重要であること、(2)子どもの内にかかわり手の「居場所」を見出すこと、(3)他者の内にあるものの「言い当て」として通じ合いの過程を描写してみること、などが重要と考えられたとし、関係性の変容を扱うための仮説的概念図 (Fig.2) を提出している。

大石(1993<sup>16)</sup>)は、関係の障害としてのコミュニケーション障害を、保母の内省報告を資料として類型化を行い、(1)対象児の見え方を自らの主観との関係として理解しないことから生じるコミュニケーション障害、(2)困った点に焦点化される関わり手の見方が生むコミュニケーション障害、(3)関係を構成する誰かをせめることによって生じているコミュニケーション障害、(4)関わり手の生活意識が関わるコミュニケーション障害、(5)両者を取り巻く物理的環境としての場がコミュニケーションに影響をもたらす場合、(6)臨床や教育の場における習慣や制度、取り決め等がコミュニケーションに影響をもたらす場合、の6つに分類している。また大石(1993<sup>16)</sup>)は、コミュニケーション障害の本質は、関わる側が内面に構成する世界間の行き違いや、そこで演じられる一人芝居の中に存在するものと考察している。さらに大石(1993<sup>16)</sup>)は、コミュニケーション障害評価の方法を検討する際、「好きな「物」「人」「こと」は何か」、そして「それに対して関わり手はどう思っているか」等の点からの切り込みが必要としている。

また、牧野(1995<sup>10)</sup>)も、関係の障害としてのコミュニケーション障害を援助していく観点として、関わり手の「内面」、障害児・者の「暮らし」を重要な視点として上げている。さらに前述のことを踏まえつつ牧野(1995<sup>10)</sup>)は、ことばの獲得へのアプローチとして、(1)語や文の関係等の言語構造とその知識、(2)日常の暮らしとそこでの二者間ないし周囲との関係、(3)障害児・者の内面、といった要素の相互の関与の仕方を探ってい

くことを当面の課題としている。

さらに青山(1995<sup>11)</sup>)は、ことばの遅れた子どもたちの主要な問題を、周囲との共同主観の未成立ととらえる立場(大石,1989<sup>15)</sup>)から、ことばの遅れを主訴としてことばの教室に来室した3歳8カ月の子どもの指導について報告している。その結果、指導者と対象児のつきあいやすさは、ある特定の対象物に対する共感の成立と関連していることが指摘できる、としている。また、それは、本児の内面の関係認識に変化を与え、本児のことばによる表現を促したとしている。

#### IV. まとめと今後の課題

以上、現象学的アプローチについてその概要、及び、3つのキーコンセプトについて素描し、それにもとづくいくつかの研究を概観してきた。

その結果、一言で言えば、現象学的アプローチにおいては、子どもに関わる際の、関わり手の内面の問題を極めて重要視するのであって、その点では改めて、現象学の基本的なテーゼである「自明のことを疑ってみること」、すなわち、現象学的な還元、あるいはより療育、教育の領域に引き寄せた「発達論的な還元」(鯨岡,1992<sup>9)</sup>)という手続きを踏むことが大切であると考えられる。しかしながら、療育、教育の現場においては、それだけで事足りりとするのはあまりにも一元的すぎると筆者は考える。その点では、前述した牧野(1995<sup>10)</sup>)の言語獲得アプローチの視点として提示した観点は重要であると考えられる。すなわち、関わり手あるいは子ども自身の内面を洞察し、整理していく方向と、実際にさまざまな能力の獲得を目指していく方向が常にバランスをとっていくことが重要であると考えられる。

次に、いくつかの研究を概観してあらためてわかるように、現在の現象学的アプローチにおいては、コミュニケーション指導、障害の領域におけるものが多数を占め、コミュニケーション障害を、関係の障害、あるいは生活世界全体を視野にいった観点から理解し、援助していこうとするものであった。このような関係の障害という観点からのコミュニケーション障害の理解、援助は今後さらに重要性を増してくると思われる。が、その際、岡本(1990<sup>14)</sup>)が言うように、個体能力論のアンチテーゼとして出てきた関係の障害という観点、いわゆる関係論が、今度は逆に全ての事象を関係

に還元してしまう「関係還元論」に陥る危険性を十分に理解しておく必要があると考える。

いずれにしても、発達障害児への現象学的アプローチは、まだその緒についたばかりの感が強い。今後、これを療育、教育の現場で生かしていくためには、諸概念をさらに整理し、これまでの行われてきた関わりをこの視座から読み解く、あるいは新たな関わりを通しての子ども理解の積み重ね、それに伴う評価について検討を深めていくこと、等が課題と考える。

## 文 献

- 1) 青山新吾(1995):共感の成立とことばの発達との関連についての検討—ことばの教室において—,特殊教育学研究,32(5),91-98.
- 2) 浜田寿美男(1981):幼稚園期のコミュニケーションをどう捉えるか,教育と医学,9月号,慶応通信,28-35.
- 3) 浜田寿美男・山口俊郎(1984):子どもの生活世界のはじまり,ミネルヴァ書房.
- 4) 肥後功一・松村勘由(1992):子どものことばの広がりを支えるもの,国立特殊教育総合研究所紀要,19,21-29.
- 5) 鯨岡 峻(1986):母子関係と間主観性の問題,心理学評論,29(4),506-529.
- 6) 鯨岡 峻(1989):初期母子関係における間主観性の領域,鯨岡 峻編訳著,鯨岡和子訳 母と子のあいだ 初期コミュニケーションの発達,ミネルヴァ書房,277-312.
- 7) 鯨岡 峻(1990):初期母子関係疎通構造へのアプローチ,昭和63年度文部省科学研究費補助金重点領域研究「コミュニケーション障害児の診断と教育に関する研究」 公開シンポジウム「コミュニケーション研究の方法論をめぐって—関係の成立過程を中心に—」報告書,27-31.
- 8) 鯨岡 峻(1991):自閉的傾向をもった子どもたちへの発達援助について—援助的に関わる人へのメッセージ—,前川喜平・三宅和夫編 別冊 発達11 障害児・病児のための発達援助と生活指導,116-124.
- 9) 鯨岡 峻(1992):発達研究—その現象学的接近,村井潤一責任編集 新児童心理学講座1 子どもの発達の基本問題,金子書房,227-261.
- 10) 牧野泰美(1995):発達障害児・者の言語獲得へのアプローチ—コミュニケーション障害援助の観点から—,日本特殊教育学会第33回大会発表論文集,626-627.
- 11) 松村勘由・大石益男(1990):ことばの教室担当者から見た子どもとの関係について,日本特殊教育学会第28回大会発表論文集,398-399.
- 12) 南 博文(1987):発達研究におけるもうひとつのパラダイムとしての「生活世界」概念の検討,日本教育心理学会第29回総会発表論文集,160-161.
- 13) 西原彰宏(1989):保育の場におけるコミュニケーション障害,教育と医学,12月号,慶応通信,86-95.
- 14) 岡本夏木(1990):討論(1),昭和63年度文部省科学研究費補助金 重点領域研究「コミュニケーション障害児の診断と教育に関する研究」 公開シンポジウム「コミュニケーション研究の方法論をめぐって—関係の成立過程を中心に—」報告書,33-37.
- 15) 大石益男(1989):言語発達遅滞児への援助,研究活動報告,1-7.
- 16) 大石益男(1993):コミュニケーション障害の構造と本質に関する考察—関わる側の内省報告からの検討—,国立特殊教育総合研究所紀要,20,113-120.
- 17) 竹田青嗣(1989):現象学入門,日本放送出版協会
- 18) 山田陽子(1990):子どもと保育者との情動的関わりについて,教育と医学,12月号,慶応通信,66-75.