



Title	広汎性発達障害のある児童生徒に出現するファンタジーへの没入現象
Author(s)	神園, 幸郎; 宮里, 秀太郎; 中, 龍馬
Citation	琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要(2): 33-45
Issue Date	2011-03
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/20109">http://hdl.handle.net/20.500.12000/20109</a>
Rights	

# 広汎性発達障害のある児童生徒に出現する ファンタジーへの没入現象

神園 幸郎 宮里 秀太郎 中 龍馬

## Absorption in Fantasy Observed in Schoolchildren with Pervasive Developmental Disorders

Sachiro KAMIZONO\* Syutaro MIYAZATO\*\* Ryuma ATARI\*\*\*

本研究は広汎性発達障害のある児童生徒に出現するファンタジーの没入現象について、その特徴と出現の実相を検討した。小中学校に在籍する広汎性発達障害のある児童生徒の担任教師や特別支援教育支援員を対象に、学校場面で出現する児童生徒のファンタジーへの没入現象について聞き取り調査を行った。収集されたエピソードの分析から、次に示す5つの知見を得た。まず、第1にファンタジーの内容はそれぞれの事例に特有なこだわり行動にその起源があった。第2に、ファンタジーの表出形態は特定の人やモノに向けた自問自答様の言語的表出、描画中の独言、動作による表出などさまざまな形態が確認された。第3に、ファンタジーは、現実とファンタジーが一体化した段階から、現実とファンタジーが分離し、ファンタジーを対象化する段階へと発達の的に変化した。第4に、ファンタジーへの没入現象には、対人関係に伴う不安や不快を払拭するための防衛機制的な出現の契機と、対人関係の安定を前提として出現する契機の2つが認められた。第5に、ファンタジーへの没入現象は、広汎性発達障害に見られるタイムスリップ現象とは質的に異なるとの見解を得た。以上の知見について、広汎性発達障害の想像性に纏わる先行研究との関連で考察された。

### はじめに

広汎性発達障害のある子どもは、現実と遊離した独自の空想（ファンタジー）の世界に入り込み、その結果、他者との関わりが途絶して日常の生活にさまざまな支障をきたすことがたびたび出現する。社会性障害を中核症状とする広汎性発達障害のある子どもにとって、他者との交流場面は時として耐えがたい不安や不快などの心的状態をもたらすことがある。こうした不安や不快な心的状態を払拭し、脆弱な自我を防衛するための手段として、ファンタジー世界への没入が生じている可能性は容易に想像できる。従来、広汎性発達障害に見られるファンタジーへの没入現象については、こうした自我防衛の枠組みで解釈されることが多かった（辻井, 1996 ; 2004）。

現に、広汎性発達障害の当事者によるインターネット上の書き込みの中にもこうした論調でファンタジーを語った文章が散見される。広汎性発達障害の成人が社会生活を適応的に維持するためには、それを支える影の世界としてのファンタジーの世界が重要な役割を担っていることが理解できる。発達期を過ぎた成人の広汎性発達障害者のうち、現実と虚構を切り分けることができ、しかもファンタジーに没入して良い場所や時間をわきまえることを獲得している個人にとって、現実の社会生活を支えるファンタジー世界の存在はその意義を十分に認識できる。

一方、発達期にある広汎性発達障害のある子どもにとって、ファンタジー世界への没入は、彼らの日常生活への適応にとって相反性もしくは両義性の意味を持っている。すなわち、心の理論が未獲得で、

\* Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus, Okinawa, Japan

\*\* Okinawa Prefectural Kagamigaoka School for Special Needs Education, Okinawa, Japan

\*\*\* Graduate School of Education, Uni. of the Ryukyus, Okinawa, Japan

現実と虚構の切り分けが十分にできておらず、しかも時間と場所をわきまえずファンタジーへの没入やその表出が起きる幼児期や児童期の広汎性発達障害のある子どもにとって、ファンタジー世界の存在は、上述した成人期のファンタジー世界が現実生活に持つポジティブな意味に加えて、日常生活を阻害するネガティブな意味をも合わせ持っている。つまり、ファンタジー世界は自我を防衛し適応的な生活を営むことに貢献するポジティブな側面と同時に、対人関係を遮断し、日常生活を阻害するというネガティブな側面を持ち、いわゆるアンビバレントな性質を持つ現象であると捉えるべきであろう。広汎性発達障害においては、幼児期や児童期に限らず青年期や成人期においても、ファンタジー世界は適応上の両義性をもっているが、とりわけ、広汎性発達障害に伴う症状が顕著に出現する時期である幼児期や児童期においては、象徴機能の未発達や心の理論の未成立なども加わり、ファンタジー世界の存在が生活上の阻害要因となる可能性が高い。生涯発達の視点で広汎性発達障害の社会適応を考える上で、それぞれの発達期に出現するファンタジーへの没入現象は避けて通ることができない重要な問題である。ファンタジー世界が現実生活に及ぼす負の側面を改善するためにも、広汎性発達障害におけるファンタジーの特徴や出現の実相を的確に把握することがまずもって取り組むべき課題である。

ところで、そもそもファンタジーとはどのように定義されているのだろうか。ファンタジーの辞書的意味は①空想、幻想、白昼夢、②幻想的な小説・童話、③幻想曲である。ところが、心理学におけるファンタジーの定義については、研究者間でまちまちであり、一定の見解が示されているわけではない。富田・小坂・深田（1998）の総説によれば、ファンタジーの定義を魔術的・超自然的な信念などの非合理性に着目した定義（Woolley, 1997）と、「知覚される現実世界とは別の虚構を表象する精神作用」といった虚構性に着目した定義（内田, 1986；1999）に集約し、合理—非合理と現実—虚構の2軸上でファンタジーの定義の違いを位置付けている。また、箕輪（1995）は「頭で意識的に考え出した空想は“作り話”であり、その逆に強迫的・侵入的に沸き起こる空想は“妄想”であって、その中間にあるのがファンタジーなのである」と主張し、「それは、無意識的に沸き起こってくる内容に対して、意識が圧倒されることなく対峙して生まれてくる空想である」としている。ファンタジーへの意識の関与、さらに

は意図性を示唆している。内田（1999）は、ファンタジー世界が明確に意図的に構築された世界であり、それゆえに操作可能な世界であると述べている。こうした知見を考慮すると、ファンタジーの定義を位置付けるために、先に述べた2軸に加えて、意図性—無意図性（あるいは、操作可能性—操作不可能性）の軸を加える必要があるだろう。

以上の議論を総括してファンタジーを定義づけるとすれば、定型発達の子どもに見られるファンタジーは、その内容が非合理的で虚構に満ち、しかもそれらを主体が意識的・意図的に操作できる世界であるということができる。

一方、広汎性発達障害に出現するファンタジーは、臨牀的な観察によれば定型発達のファンタジーとは明らかに異なった印象を受ける。彼らに出現するファンタジーは、主に自らが体験した過去の出来事の断片が繰り返し再現されたり、以前のこだわり行動がファンタジーに入り込み、その内容を構成していたり、時や場所をわきまえず、音声や動作などの行動となって表出されたりする。こうした観察内容は、先に指摘した定型発達のファンタジーに見られる非合理的で虚構に満ち、しかもそれらを意図的に操作できる世界とは大きく異なっている。

そこで、本研究は広汎性発達障害に出現するファンタジーの没入現象について、小中学校に在籍する児童生徒の学校場面における行動の中からファンタジーへの没入現象についてのエピソードを収集し、ファンタジーへの没入現象の特徴や出現の実相を明らかにする。そして、ファンタジー世界が現実世界へ及ぼす負の影響を軽減もしくは解消するための方策を展望する。

## 方 法

### 1. 対象者

広汎性発達障害のある子どものファンタジーを筆者らが直接的に捕捉することはきわめて難しいため、彼らと日常的に接している学校の担任や特別支援教育支援員を対象に、聞き取りによりエピソードの収集を行った。

対象者は沖縄県内の小学校および中学校に在籍する広汎性発達障害もしくはその傾向のある児童生徒の担任教師と、特別支援教育支援員である。

全調査対象者から聴取した児童生徒の事例は26例であった。なお、確定診断がなされている12事例については、アスペルガー障害が5例、高機能自

表1 対象事例の障害種別内訳

障害種別	低学年	中学年	高学年	中学校
アスペルガー障害	G	I	Y	MN
高機能自閉症		CDO		
自閉症		V	AB	L
自閉的傾向	EJ	KZ	FHPRSTU	QWX

閉症が3例、軽度の知的障害を伴う自閉症4例であった。残りの14事例は「自閉的傾向」として確定診断がなされていない。すべての事例の障害種別と学年の内訳を表1に示した。

## 2. 手続き

調査は調査者が当該の小中学校に出向き、放課後の空き教室において、教師および特別支援教育支援員との対面による聞き取りによって行われた。所要時間は約1時間であった。聞き取りの内容はすべてICレコーダーで録音された。聴取された内容はトランスクリプトされ、分析の一次資料とされた。

## 3. 調査内容

調査内容は、(1)行動特徴(特にこだわり行動や対人関係等)を含む個人のプロフィール、(2)ファンタジーへの没入に至る契機や直後の様子、(3)ファンタジーの内容や展開、(4)ファンタジーの没入状況から現実への離脱の契機、の4つであった。なお、ファンタジーの内容については、ファンタジーが意図的に操作されているか否か(意図性—無意図性)、ファンタジーに現実と虚構の乖離が存在するか否か、さらにファンタジーの内容が障害種別によって違いがあるかどうか、について詳細に調査された。

ところで、広汎性発達障害のある児童生徒に見られるファンタジーについては、「自閉的ファンタジー」という用語が使われることがあるが、この用語については明確な定義がなされていないわけではない。したがって、一般的にこの現象を指示する用語として適切であるとは言い難いため、調査にあたっては「自分の世界に没頭するとき」との表現を用いて聞き取りを行った。

## 4. 分析方法および分析指標

一次資料として作成された聞き取りのトランスクリプトについて、上記の調査内容ごとに整理し、それぞれの調査内容について筆者を含む3名の評定者が一致して確認したエピソードを抽出して分析の対象とした。分析は以下の5つの指標に基づいて行われた。

### (1)ファンタジーの内容

こだわり行動との関連、ファンタジーに登場する場所、人、モノ、ファンタジーの構成、物語性の有無、物語展開の意図性、虚構と現実の区分け、などの視点でファンタジーの内容を分析する。

### (2)ファンタジーの表出形態

ファンタジーが出現する場面や状況、ファンタジーの言語的表出の有無、ファンタジーに随伴する動作の有無などについて分析する。

### (3)ファンタジーの発達変化

年齢や発達に伴うファンタジーの質的变化に着目して分析する。

### (4)ファンタジーの没入と離脱の契機

ファンタジーに没入する直前の行動から没入の契機を分析する。また、ファンタジーからの離脱が何を契機に生じるかを検討する。

### (5)タイムスリップ現象との関連

過去の経験が想起され、意識がその想起内容に支配されるという点でファンタジーとの類似性が高いタイムスリップ現象との関連性を分析する。

## 結果と考察

聞き取りの対象とした26事例のうち、24事例が「自分の世界に没頭する」ことがあると応えた。実に9割以上の事例でファンタジーへの没入現象が認められるとのことであった。この回答はあくまでも担任教師の主観によるものであり、聴取内容の詳細な吟味が必要であるが、ファンタジーへの没入現象が日常的に観察できる現象であることを示唆している。

「自分の世界に没頭する」ことがないと明確に応えた事例は、2例のみであった。この2事例は、アスペルガー障害と診断された中学3年の男子と高機能自閉症の小学5年生の男子であり、両者ともに集中力が落ちているような時はあるが、自分の世界に入っていたり、空想の世界を展開していたりする様子は見られず、ファンタジーへの没入を窺わせるような兆候は認められないとのことであった。

ファンタジーへの没入現象を指摘された24事例のうち、2事例については精神症状が顕著であった。小学5年生の女兒は妄想に似た言動があり、担当のカウンセラーによれば、精神科を受診する必要があるとの所見が出されている。他の事例は、中学3年の男児であり、日常的に被害妄想が出現しており、

精神科による処方薬を服用しているとのことであった。

以上のことから、本研究ではファンタジーへの没入現象が確認されない2事例と精神症状が顕著な2事例の計4事例を除いた22事例を分析の対象とした。

広汎性発達障害のある児童生徒に見られるファンタジーへの没入現象について、その特徴を明らかにするために、先に記述した5つの分析指標に基づいて関連するエピソードを中心に考察を進める。

### 1. ファンタジーの内容

22事例について、担任教師や支援員から聴取した事柄のうち、「対象児が自分の世界に没頭することがありますか」との問いに対する回答を、内容把握ができないものを除いて、内容を明確に認識できる陳述について、3名の評定者全員がファンタジーとみなした内容を分析の対象とした。その結果、単に電化製品の絵を描いた様子を述べたにすぎない内容やモノを操作して遊んでいる場面を述べたものなど、明らかにファンタジーとは認められない陳述がなされた事例が3例に認められた。それゆえ、これらの事例を除外した19事例に認められたファンタジーの内容について検討した。

広汎性発達障害におけるファンタジーの出現は、筆者らの評定による吟味を経た後でも、86.4%の高い出現率を示した。ファンタジーの判定がなされた19事例では、1事例あたり1ないし4件のファンタジーに関するエピソードが語られていた。ファンタジーの主な種類は、次のようなものであった。まず、最も頻度の多い種類が、アニメのキャラクターに関連する内容である。「スティッチ」、「ウルトラマン」、「ポケモン」「ドラえもん」「ブリーチ」等など、さまざまなキャラクターが出現し、多彩なファンタジーを構成した。次に、車やバスなど乗り物が登場したり、ドライブの経験に関連して地図が題材となったりするファンタジーが多くみられた。さらに、虫、魚、宇宙、十二支や雛祭りなど図鑑や本から得られた知識に基づいたファンタジーも見られた。年長になると定型発達児に見られるような架空の存在の登場や非現実的な展開を備えたファンタジーも出現する。このように、多種多様なファンタジーの内容が認められたが、概して定型発達児に見られるような非合理的で虚構性に満ちたファンタジーは少なく、広汎性発達障害に特有なファンタジーの内容が存在することが想定された。

対象者への聞き取り調査においては、当該の事例

が示すこだわり行動についても尋ねている。ほぼすべての事例において、こだわり行動が認められ、こだわりの対象はアニメのキャラクター、遊具や生活用具などのモノ、時間や数字、行事や場所、さらには漫画や小説など多岐にわたっていた。各事例で報告されたファンタジーの内容は、その多くがそれぞれの事例に特有なこだわり行動との連関が強く、湧川（2007）が指摘するように広汎性発達障害児に出現するファンタジーはその起源が彼らのこだわり行動にあることが確認された。しかしながら、それぞれのこだわり行動がファンタジーの内容として出現する仕方には事例によって異なり、その現れ方は以下に示す3つのカテゴリーに集約された。

#### (1) 表象化されたこだわり行動の反復再生

現実場面において出現していたこだわり行動が、現実場面とは遊離した場面や状況において、行動水準から表象水準に変換されて再現され、反復されているファンタジーがこのカテゴリーに属する。次の例は独自に作ったカレンダーの月と色について自問自答しているエピソードである。

「12月の色は白だよね」、「11月の色はオレンジだよね」と他者に同意を求めるような発話がありますが、これらの言葉は決して他者に応えを求めているのではなく、あくまで自問自答なんです(小3・D)<sup>1)</sup>。

また、次はアニメのキャラクターの台詞や動作を反復再生しているエピソードである。

アニメの「ワンピース」のキャラクターになりきって、ぶつぶつとつぶやきながら、ふり動作を随伴させます。さまざまな場所でこうした行動が出現しますが、この行動はほぼパターン化されています(小4・I)。

犬夜叉については、犬夜叉になりきって呪文のような「テツサイガー(犬夜叉の持っている剣)」と言って、実際には持っていない剣をイメージしながら振りをしています。他にも、何かしらの呪文を唱えながら振りをして楽しんでいるようです。動き、呪文については、すべて同じではなく、ときには蛙のような体勢で呪文を口にしながら、振りをしています(小5・U)。

Dは高機能自閉症、Iはアスペルガー障害と診断されており、ともに知的能力は平均水準にあって、言語的コミュニケーション能力にも重篤な問題はなかった。他方、U児は軽度の知的障害を伴う自閉症との診断がなされている。こうした事実から推測すると、表象化されたこだわり行動の反復再生という

1) 学年・事例識別記号

特徴を持つファンタジーは、知的水準や言語的コミュニケーション能力などの認知的能力の如何に関わらず、広汎性発達障害児に広く認められるファンタジーであると言える。

(2) こだわり対象の概念的枠組みを基盤とした再構成

こだわりの対象から、ある種の概念的な枠組みが抽出され、その枠組みに新たな構成要素を組み合わせて構成されたファンタジーがこのカテゴリーに入る。

例えば、こだわりの対象である地図上で過去のドライブに関する経験が構成要素として組み合わせられてファンタジーが再構成されているエピソードが次に示す例である。

父親と糸満に行ったことから地図の話になり、糸満から地図上を北上して、58号線とか高速の〇〇インターとか、名護の〇〇まではどれくらいとか。「〇〇に行って、〇〇で休憩する」「そして次は…あとは何キロで〇〇に着く。そして着いたらここから、今帰仁村に入る」とつぶやき、両親との様々なドライブの思い出が地図上で展開されます(小5・A)。

過去の複数のドライブ経験が、地図上で組み合わせられて新たな展開が再構成されているのである。

次の例は、テレビで放映される台風情報に一時期こだわりをみせていた頃に観察されたエピソードである。Bは、台風情報のシナリオに沿って、台風的位置や進路などにその都度新たな情報を入れ込み、独自のファンタジーを展開している。

この時は「台風何号がどこどこに接近して」「時速何キロで上昇中、北に向かっていきます」「どこどこに暴風警報が発令されました」「ただいま停滞しています」「急いで避難してください」といったように文脈については、ほとんど変化なく展開されます。しかし、場所、時間、方向といった構成要素については毎回違う内容を自分で入れ替えながら展開します(小6・B)。

次は、子どもの自宅がある高層マンションで起こったエレベーターの事故の模様をまるで実況中継のような口調で表現しているエピソードである。

積木などで遊ぶ際に「救急車がきました。三階と四階の間で止まっています」「救急車がきました。到着しました。怪我人は、怪我人は何人ですか」という形で、ほぼコピー的に展開されていきます(小6・B)。

Bはエレベーターの事故現場に居合わせたため、

そこで交わされた救急隊員の言葉などはリアルに再現しているものの、事故全体は事故現場を報告するレポーターの視点で述べられている。このエピソードも実況中継におけるレポーターの報告という枠組みに基づいて実際の事故が再構成されているエピソードとして理解することができる。

最後の例は、恋愛小説風の筋書きを作り、自分が登場人物になって、入り込むエピソードである。

恋愛小説などの世界に入り込んでしまうことがあります。または、恋愛小説を自分で作り、その脚本に入り込むことがみられます。具体的に言えば、「誰と誰とが付き合っている」とか「誰と誰が好きになって私を何とか…」と話を作っているようです。その話は、脚本内の登場人物になりきって話を進めているようで、その話を進めながら楽しそうに笑っていることも見られます。他にもその世界に入り込みすぎて、「誰々がかわいそう」と言い、急に泣き出すことなども観察されています(小6・T)。

Tは恋愛小説や恋愛ドラマに強いこだわりがあり、そうした小説やドラマの筋書きを枠組みとして、現実の自らの日常を再構成してファンタジーを展開している。このファンタジーは定型発達児にみられるそれと類似した様相を示すが、ファンタジーの世界に入り込みすぎて、強い情動が喚起されることがあるとの指摘を考慮すると、時として現実と虚構の区別が曖昧な状態に陥っている可能性がある。そのことを窺わせる担任教師の話が次である。

友達などに手紙を書き、「いじめ大作戦」などと紙に書き、他の児童にまわしたりしているようです。ターゲットの子を決めていじめをやるようとしているのですが、周囲の子たちがその世界に入りきれず、嫌なそぶりを見せると母親に対して「いじめられている」と訴えたりしているようです。どうも本人の中では、嘘っこではなく、ホントの世界のように感じられているようなんです(小6・T)。

上述したファンタジーに関するいずれのエピソードも、先に指摘した表象化されたこだわり行動の反復再生とは異なり、こだわり対象からある種の概念的な枠組みが抽出され、その枠組みに新たな要素が組み合わせて構成されたファンタジーであることが指摘できる。

(3) 特定のこだわり対象が多様な文脈や筋書きに出現

特定のこだわり対象となっているキャラクター、人物、モノなどが、さまざまな文脈や筋書きに登場し、当該の文脈や筋書きに沿った展開がなされるフ

ファンタジーがこのカテゴリーに入る。

次の例はこだわり対象である特定のアニメのキャラクターが、多様な文脈のファンタジーに登場するというエピソードである。

スティッチの絵を描いているときには、吹き出しもつけて「わ、逃げろ」というようにお話をつくっています。作文はまったく書けません、スティッチの話になると、絵を描かないでもノートの5ページくらいは書けます。同じスティッチが耳の形と感情（「悲しいスティッチ」「嬉しいスティッチ」）との対応についての自作のゲームにも登場します。いろいろアイデアを使ってこうしたものを作っています（中3・M）。

こだわりの対象となっているキャラクターが登場すると、微妙な相貌性が作り出されたり、それによって多様な情動的な変化が盛り込まれた文脈や筋書きが展開されたりなど、創造的なファンタジーの色彩が現れてくる。しかしながら、「作文は全く書けない」との担任教師の指摘どおり、こうした特徴はあくまでも限定的であった。

次も同じ事例Mのエピソードである。

おなじみの目がきらきらしたような少女漫画のヒロインが、さまざまに違う展開で登場し、それぞれの物語にタイトルが付けられています。「闇の何とか」といったタイトルです。自分で作っている幻想の世界のようです。（中3・M）。

少女漫画のヒロインを中心に様々に異なった筋書きの漫画が描かれ、それぞれに特徴的なタイトルがつけられている。担任教師によれば、Mに特有な「幻想の世界」が存在するとまで感じさせるほど確かな印象を受けたとのことであった。

こだわりの対象が上述したキャラクターや人物などとは違って、食べ物へのこだわりが、多様な状況や文脈の中で登場し、ファンタジーを構成する例が次である。

こだわりの対象である食べ物や弁当が、遠足やその他の行事の文脈で出てきて、それを食べていることを空想して「おいしそう」とか独り言のように言うんですね（小3・V）。

本児のファンタジーは、遠足などの行事のとき、さらには学校給食や自宅の食事場面など、さまざまな状況や場面で登場する弁当や食べ物に関心の中心となって展開する。こだわりの対象が多様な状況や場面に出現するという点で、先のエピソードと同様な特徴を有していると言える。

このカテゴリーに入るファンタジーについても、

先のカテゴリーと同様に年齢や知的水準に関わらず観察されることから、広汎性発達障害児のファンタジーのひとつの特性を表しているともみてよいであろう。

## 2. ファンタジーの表出形態

ファンタジーが出現する状況やその表出の形態について検討した結果、次に示すような特徴が見出された。

### (1) 特定の対象物へ向けた表出

次に示すエピソードは、特定の対象物へ向けて言葉による表出がなされ、ファンタジーが展開する様子を表している。

本児のファンタジーは、手に持っている消しゴムや鉛筆に話しかけるといったように、物に対して展開します。母親と登校するまでに話された内容をコピー的に表出することが多いようです。例えば「早く起きなさい」「ちゃんとお着替えはしましたか」「早くしなさい」といったようなことを母親の口調を真似て言っています（小6・B）。

母親から対象児に向けて発せられた言葉を、Bが消しゴムや鉛筆に向けて話しかけ、毎朝の親子のやり取りの様子を再現している。このエピソードでは、Bは母親の視点からの言語的表出をなぞっていることは明らかである。そうすると、話しかけられる消しゴムや鉛筆は、そうした言葉が向けられた対象であるB自身を表していることになる。本児が自らを象徴するものとして消しゴムや鉛筆を認識していたかどうかは定かではないが、少なくとも話者と聞き手という役割の上で発話がなされ、ファンタジーが展開されていることは理解できる。

次の例は、自らが対話の当事者ではないと思われる場面を、指人形というきわめて象徴性の高い対象物を使って表現し、ファンタジーを展開させている。

指人形を二つもって、何やらブツブツと話しています。何を話しているか聞こうとして近づくと、「先生、見て」と言って、話しかけてくるんですよ（小6・R）。

このエピソードは、2つの指人形をそれぞれ話し手と聞き手とする対話場面を表していることは明らかである。残念ながら、対話内容を聞き取ることはできなかったようであるが、Rのファンタジーが指人形という対象物の操作を随伴して展開していることがわかる。

次の例は、先にも紹介したが、対象児が経験したある事故の状況を再現しているエピソードである。

積木で遊ぶ際に「救急車がきました。三階と四階

の間で止まっています」「救急車がきました。到着しました。怪我人は、怪我人は何人ですか」という形で、自分が体験した事件をほぼコピー的に展開します(小6・B)。

このエピソードでは、対象児が積木を救急車、建物、そしてエレベーターなどに見立てて事故が起きた状況を再現した上で、言葉による状況の説明(自己の視点)、さらには事故の際に周囲で交わされた言葉などが交錯して物語的にファンタジーが展開されている。このエピソードは先の2つと異なり、対象物が対話者を象徴しているわけではないが、対象児の発話が積木による事故状況の再現の上で実現していると捉えれば、ファンタジーが対象物へ向けて表出されていると考えることができる。

### (2) 独言による表出

表出の形態として最も多いのが、独言によるものであった。独言の性質上、声の音量が弱く、不明瞭な発声を伴うために、発話の内容を把握することはきわめて困難であった。ただ、担任教師などの身近な他者であれば、経験的に対象児の独言の内容を推察できることもある。次が、その例である。

作業をしているときでもボーっとしていて、何か書いていても「パワー」と何かを考えてるように始まるんですよ。そして「今、頭の中にドラえもんいたでしょ」と聞くと「何でわかるの」と返答しますね(小5・U)。

独言の内容が他者によって理解されることは少ないが、身近な関係にある他者であれば、その内容を把握できることがあるという事実は、広汎性発達障害のある児童生徒の独言は、それが指示する内容が必ず存在するということを物語っている。彼らと関わる側の関係の在り様によって彼らの独言の理解とその共有が可能となるのであろう。

### (3) 絵画や漫画の描画中に随伴して表出

絵や漫画を描いている最中にファンタジーが出現している状況は多くの事例で確認された。それらの代表的な例を以下に示した。

ぶつぶつ言いながら、わけのわからない絵を描いていますね。その絵もぐちゃぐちゃでわけのわからないものですが、本人には話が成立しているかのようです(小4・I児)。

描画そのものが対象ではなく、まるで頭の中のイメージをなぞるように一点を凝視しながら表出、結果的に画用紙が真っ黒になる(小3・Z)。

Iのエピソードでは、描画中に出現していた独言は本人なりの物語性を帯びているように思われるが、

描画の内容はほとんど理解不能であったというものである。さらに、Zのエピソードになると、対象児の関心は描画そのものより、むしろファンタジーの展開にあって、それゆえにファンタジーの様々な局面が重ね描きにされた結果、最終的に画用紙が真っ黒になったというものである。ファンタジーが描画の対象や主題となることは特別なことではない。しかし、ファンタジーが描画行為と遊離して肥大化し、Zのようにファンタジーの展開そのものだけに没入し始めると、描画内容にまとまりがなくなるであろうことは容易に想像できる。「頭の中をなぞるように一点を凝視しながら表出」と表現された状態は、まさに描画行為とファンタジーが遊離して、ファンタジーが独り歩きしている状態を表しているのではないだろうか。こうしたことは、定型発達の児童においては確認されず、広汎性発達障害に特有な現象とみることができるであろう。

次のエピソードは、M児が漫画を描いているときの様子を担任教師が説明したものである。

少女マンガが好きで、絵を描くのがとても好きで、それに没頭しているときは、何も聞かず、周囲がどのような状況においても聞かないですね。とにかく没頭しますね。漫画を描いているときは独り言を言っていますが、よく聞くと会話をしているような感じですよ。登場人物がたくさんいて、全部の名前が難しい名前で、漢字の名前ですね。その子があーいった、こういった、という形で膨らみ展開されている感じです。最近のは、ストーリーになっていて、登場人物の言葉が対話形式になっています(中3・M)。

まさにファンタジーが漫画として表出されたと言ってもよいようなエピソードである。漫画にはストーリー性があり、登場人物同士の対話も表現されているなど、漫画それ自体は通常の体裁を整えているように思える。この事例はアスペルガー障害の中学3年生の女生徒であり、漫画内容の豊かさは本事例の認知水準の高さと関係してようである。しかしながら、漫画の描画中に独り言が頻発し、周囲の状況に関係なく没頭している様子などは、広汎性発達障害におけるファンタジーへの没入現象を彷彿とさせるエピソードである。

### (3) 他者に向けた表出

特定の他者に言葉が表出されるが、その言葉は当該の他者との対話を形成せず、自ら発した言葉と対をなす言葉を他者から引き出すための、いわばファンタジーの劇化としての意味を持つ自問自答の言葉である場合が多い。



次に示すエピソードは、他者の属性に関して自問自答している例である。

廊下を歩いていて、次の教室に行くまでにある先生に会うと、その先生の車の色を「めぐみ先生の車の色は～、何とか色だね～」といったように自問自答しています。誰かと会ったら、その人の行動等をイメージして、自分が知っている知識をちょっと口に出します。しかし、その人に言っているわけではなくて、素通りしていきます。その先生が「何って?」と言ってももういなくなっているといった感じです(小6・B)。

次も同様なエピソードである。

「12月の色は、白だよ」「11月の色はオレンジだよ」と同意を求めるような発話がありますが、決して他者に答えを求めているのではなく、あくまで自問自答しているだけです(小3・D)。

次のエピソードが、いわゆるファンタジーの劇化の例である。

「メインシティーを下にくだれば、具志川ジャスコだよ」と言って、頭の中で地図を描きながら、他者にこの内容について、同意を求めるような質問をします。ただし、同意の言葉は決まっています。「そうそう」と答えなければならぬんです。そうした答え方をしないと、「そうそうと言って」とせがむんです(小3・C)。

これは、他者を巻き込んで自己のファンタジーを実現するために、ファンタジーの中の台詞を他者から引き出すように問いかけていただけであって、決して他者と質問と応答のやり取りをしているわけではない。

一見すると、他者とのコミュニケーションが成立していると思われる場面であっても、実は単に自問自答しているだけのファンタジーへの没入現象である場合が多いということも広汎性発達障害の特徴の一つとして指摘できるかもしれない。

### 3. ファンタジーの発達変化

箕輪(1995)によれば、ファンタジー世界は、現実世界の一部とみなされる第1段階から、現実とは異なる世界としてファンタジー世界が分離し始める第2段階、現実とは別個の世界であり、現実には何の意味もない世界と捉える第3段階、そして、ファンタジーが現実を象徴するもの、いわば人とその影のように対応した関係となる第4段階というように発達的に変化するという。定型発達においては、こうしたファンタジーの経年変化が確認されているが、広汎性発達障害においてはどのような発達のな

変化があるのだろうか。ここでは、ファンタジーの発達変化に焦点を絞って検討する。

#### (1) 現実(自我)とファンタジーの一体化

次のエピソードは、対象認識が相貌的知覚に支配され、相貌性から派生する情動に基づいてファンタジーが展開する例である。

Cは車のバックライトの形を相貌的に知覚し、随伴する情動の正・負によって「いい車」と「悪い車」に分けている。

「何とか(車種名)はいい車?」と自分で言って、○または×で答えます(小3・C)。

Eはアニメキャラクターの耳の形を相貌的に知覚して、ファンタジーが展開する。

同じスティッチが耳の形と感情(「悲しいスティッチ」「嬉しいスティッチ」との対応についての自作のゲームにも登場します。いろいろアイデアを使ってこうしたものを作っています(小2・E)。

いずれの事例においても、対象児自身の原初的知覚態様がファンタジーの中核をなしているという点で共通している。対象を相貌的に知覚することから生じる情動状態がファンタジーに侵入しているとみれば、自我がファンタジーと一体化していると捉えることができる。その意味では、こうしたファンタジーは発達の初期段階の特徴を表していると言える。また、次のエピソードは、ファンタジーと現実との混同もしくは一体化を示す例として興味深い。

ブリーチという漫画の主人公になりきって演じていることが見られます。例えば、授業中など、周囲に誰かがいる場合でも急にパッと立ち上がって、スキップをして、その後、漫画のことについての振りをしていたりしています(中3・X)。

こうした行動は、広汎性発達障害児によくみられる現象である。ファンタジー世界に没入すると現実との境界が曖昧になり、ファンタジーの内容が現実世界の状況と無関係に表出されてくる。先のエピソードと同様に、自我の未熟さによって生じた現象であるあるとみることができる。先に指摘した箕輪(1995)の発達段階によれば、この段階は第1段階に相当するのであろう。

#### (2) 現実とファンタジーの不分離

箕輪(1995)の第2段階、すなわち、現実とは異なる世界としてファンタジーの世界が分離し始める段階が、この時期に相当する。次は、被害関係念慮を示す中学3年の男子に関するエピソードである。

中学2年生になったあたりから被害妄想的な内容を頭の中で繰り返し反芻していることが観察されて

います。主に鏡に自分を映し、それをじっと見ながら話しかけていたり、人がいない方へ向かって話していたりいる様子がみられました（中3・W）。

「誰かが自分が登校するまでじっと見ていた」といったような内容で、全体的な展開を話しているのではなく、キーワードや何かしら展開の一部をブツブツと独り言のように話しています。このようなことは、お笑いのモノマネを茶化された体験から、人に見られていることに敏感となり、登校時に車に乗っているおじさんと目が合っただけで、自分に対して何か思っていると意識してしまい、その出来事から一人でストーリーを作り、反芻しているようです。（中3・W）

こうしたことは、広汎性発達障害の思春期や青年期前期にしばしば観察される現象である。いじめや中傷を受けた自己が対象化して捉えられている点で、先に指摘した現実と虚構が一体化した状態とは質的に異なっている。しかしながら、過去のいじめや中傷に随伴して生じた自己の情動を現実の他者との関係に投影していることから、ファンタジー世界と現実をまだ明確に区別できているわけではなく、両者が重なり合う局面が存在していることを物語っている。

### （3）現実とファンタジーの分離

この段階は、ファンタジーの世界を現実とは異なる別の世界として対象化して捉え、そのファンタジーの世界を楽しむことができる時期、すなわち箕輪（1995）の第3段階もしくは第4段階に相当する。

次に示すエピソードは、自己のファンタジーを漫画にしてタイトルまでつけて対象化し、楽しんでいる例である。

ファンタジーを少女漫画にして、専用のノートに描き、本を作っています。タイトルもあって「闇の何とか」というタイトルです。漫画にはたくさんの人物が登場します。みんな顔も違いますし、性格も違います。その子がああいったこういった、という形で膨らみ展開されている感じです。・・・自分の好きなことについては、相手の時間にも関係なくずっと話していますね。この子はこんな性格でということについて、すべての登場人物の説明をおこない、現状でどこまでかけているかについて一生懸命に他者に伝えていますね（中3・M）。

次も同様なエピソードである。

恋愛小説を自分で作り、その脚本に入り込むことがみられます。具体的に言えば、「誰と誰とが付き合っている」とか「誰と誰が好きになって私を何と

か…」と話を作っているようです（小6・T）。

このようにファンタジーを自作の漫画や恋愛小説に表現できるようになると、次に示すエピソードのように他者とファンタジー世界を共有することができるようになる。

この本を読んで誉めてくれる友達ができただけで、本児も落ち着いて学習に取り組むことができるようです。この友達ができただけで、安定しているようです。それまでは、多くのトラブルがありました（中3・M）。

次も同様なエピソードである。

最近は、こうしたアニメのキャラクターを描くときには、特定の友達と「こうやったらポケモンはどうなる」「キックさせよう」といった2人だけの世界を作って相談しあいながら絵を描くことも休み時間などに見られます。この子とは皆で遊んでいるときより楽しそうです。この子とは、空想の世界の話はしますが、担当教諭や他のお友達とはあまり話しをすることがありません。この2人だけの世界のようなです（小3・O）。

このようにファンタジーの世界を対象化できるようになると、そのファンタジーを共有できる他者、いわゆる同好の士が出現する。そうした他者とのやり取りが豊富になるにつれて、情緒的な安定が図られ、対人関係の改善がもたらされるようになる。こうした結果は、ファンタジーの発達が広汎性発達障害の社会性の発達に促進的に作用することがあることを示している。

## 4. ファンタジーの没入と離脱

ここではファンタジーへ没入する条件や契機、さらにはファンタジーから離脱して現実へ復帰する際の条件や契機について記述する。

### （1）ファンタジーへの没入の契機

広汎性発達障害のある児童生徒に出現するファンタジーは、彼らが不安や不快な状態に陥った時に自我を守るための防衛機制としての役割を担っていると言われている（辻井、1996;2004）。以下の例は、こうした契機で出現したファンタジーを示している。

怒られたときに、「もういいよ、・・・だから」と捨て台詞を言って、絵を描くことをしていますね。この前、怒られたとき、授業風景の絵の中に、私（教師）が怒ったときの台詞を書いていました（小3・O）。

図工や体育のように自分が好きな教科のときは、あまりないのですが、苦手な漢字の書き取りになると、すぐにスティッチの絵を描きはじめます（小2・

E)。

これらのエピソードは、教師から怒られたり苦手な課題に直面したりした時など、自らが不安や不快な情動状態に陥った時に、快の感情をもたらしてくれる絵を描きながらファンタジーに没入することで、不安や不快な感情を払拭しようとしていることを表しているものと解釈できる。

ファンタジーに没入する契機として、上述した防衛機制的な役割を持ったファンタジーに加えて、次に示すような遊びやこだわりの延長上でファンタジーに移行していく例も確認された。

ある人の靴下の柄に関心を示し、質問を繰り返すうち、靴下そのものがこだわりの対象になってしまいました。他者が履いている靴下が目に入ると、微笑が現れ、そのうち微笑みながら教室を歩き始めます。その後、「〇〇さんのくつした」「〇〇さんのくつした、さ～わ～る～な～」「〇〇先生のくつした」などと、つぶやきながら歩きまわるのです（小5・P）。

このエピソードは、まさに遊びやこだわり行動に随伴するプレイフルでポジティブな情動が次第に高揚して、ファンタジーの世界に移行し、没入してしまう例を示している。

以上のように、ファンタジーへの没入の契機としては、不安や不快を払拭する防衛機制に加えて、遊びなどに伴うポジティブな情動の高揚という2種類があることがわかった。

## (2) 没入状態の制御

ファンタジーへの没入は、それぞれの事例によって出現する状況や場面が異なっていた。そこで、ここでは状況や場面との関係でファンタジーへの没入を自ら制御できるかどうかという点に焦点を絞って記述する。

まず、次に示すエピソードは状況や場面に合わせてファンタジーへの没入を制御できない例である。

授業中に突然、前触れもなく、何か笑い出したりしてますね。「何？」と聞くと「魚」といいますね（小3・K）。

授業中に誰がいてもパッと立ってスキップをして漫画のことに振りをして振りをしたりしていますね（中3・X）。

両事例ともに、ファンタジーに没入すると授業中にも拘わらず突然に笑いやふりが出現するというもので、ファンタジーに随伴する行動が場面や状況とは無関係に表出されている。

次は、場や状況によってファンタジーへの没入が

変化し、ある程度の自己制御が成立している例である。

先生が前に立っていて、児童が席を立ててもおかしくない状況においては、自由になって自分の世界に入って手を叩きながら走ってオープンスペースに行きます（小5・A）。

場や状況の束縛条件が緩いときに限って、ファンタジーへの没入が生じるということを示すエピソードである。その意味では、ファンタジーへの没入が自らの意思である程度、制御できていることを示している。

最後は、ファンタジーへの没入が厳密に自己制御されている例である。

絵を描くのは多くの場合、給食時間の始まる前とその後の昼休みに描きます。昼休みに描くときでも予鈴に合わせて終了することができ、ファンタジーを自分で使い分けることが可能なようです（中3・M）。

時間、場所のコントロールが可能になってきており、ここの場所、時間以外には一切話を展開しなくなっています。また、場所を密室から図書館のような2人だけの空間が作れないような所に移動したところ、強い否定を示し、場所を移動するように要求します（小5・F）。

上記の事例では、ファンタジーへの没入が特定の時間や場所でしか生じず、明らかに自らの意思でファンタジーへの没入が制御されている。現実の場面や状況に不具合が生じないように、いわば適応的にファンタジーへの没入が生じているといえる。

ファンタジーへの没入状態が、自らの意思で全く制御できない水準から、環境の束縛条件が緩いときには自己制御が働く水準、そして厳密な自己制御に基づいて特定の時間や場所に限定して出現する水準にまでわたっていることが明らかになった。

## (3) 離脱の状況

ファンタジーへの没入状態が終了する契機として以下に示すような3つのタイプがあることがわかった。

まず、他者からの声かけなどの注意喚起によって、ファンタジーからの離脱が起きる場合である。以下がその例である。

没入時に担当教諭が質問してもそれに応答することができません。また担当教諭が「今は、それをするときではないよ。あとでしょうね。」と促すと素直に応じ、直前までやっていた課題に取り組みます（小3・V）。

このように他者の注意喚起で離脱が可能な事例で

は、離脱後に再びファンタジーに没入することがあり、完全離脱が難しい場合が多かった。

次は、ファンタジーの展開が一通り終了する時点で、離脱が生じる例である。

自分の世界に入っているような時については、ある程度、自分の中での区切りがついていたら終わっているように感じます。宇宙については、隙間があっても終わるときはあるため、絵についても完成したら終わるようです。そして、終わってから連続してやることはあまりなく、しばらくの間はやらないようです(小4・I)。

このタイプは、ファンタジーからの離脱後に、再び没入状態が生じることはほとんどなかった。

最後は時間や場所などの環境の状況に合わせて適切にファンタジーからの離脱ができる例である。

昼休みに描くときにおいても予鈴に合わせて終了することが可能であり、ファンタジーを自分で使い分けることが可能なようです(中3・M)。

このようにファンタジーからの離脱を自己制御できる事例においては、環境への適応性、とりわけ社会的場面における適応性が高まることが予想できる。アスペルガー障害のMは、通常の学級において対人関係は限定的であっても漫画を仲立ちとした友達が存在し、適応的な学校生活を営んでいる。

## 5. タイムスリップ現象との類比

自閉症に見られる特異な記憶想起現象として、過去の出来事をあたかも今体験しているかのように行動することがある。これを杉山(1994)は自閉症のタイムスリップ現象と呼び、その臨床的な特徴を明らかにした。それによれば、タイムスリップ現象は、知的に比較的高く、しかも優れた記憶能力を持っているものの、情緒的に不安定な自閉症にしばしば現れ、感情的な体験が引き金になって、過去の同様な体験が想起されるとのことである。さらに、その過去の体験をあたかも現在の、もしくはつい最近の体験であるかのように扱うところに大きな特徴があるとしている。

本研究で取り上げてきた広汎性発達障害に見られるファンタジーへの没入現象は、過去の体験をあたかも現在の体験であるかのように扱うという点で、杉山(1994)が指摘したタイムスリップ現象と類似した特徴を持つと言える。しかしながら、ファンタジーへの没入現象は、次のような点でタイムスリップ現象と異なることが指摘できる。

まず、第一に情動との関係である。杉山(1994)は、タイムスリップ現象が現在の感情的な体験が引

き金となって、過去の同様な体験が想起されると述べている。しかも、タイムスリップ現象は心的外傷後ストレス障害と多くの類似性を持つことが指摘されている。タイムスリップ現象が過去の外傷体験に根ざしているとすれば、随伴する感情は当然のことながら負の情動が中心となる。杉山(1994)で取り上げられたタイムスリップ現象を示す9名の全症例において、タイムスリップ現象に随伴する情動はすべてが怒りや悲しみなどの負の情動であった。一方、広汎性発達障害に見られるファンタジーへの没入現象に随伴する情動は、これまで取り上げてきたエピソードに見られるように、すべてが快の情動、もしくは快の情動と推察される情動であった。先に指摘したように、ファンタジーの内容自体がこだわり行動や遊びに纏わるものであることから、当然のことながらファンタジーへの没入現象には快の情動が随伴することになる。それゆえ、ファンタジーへの没入が、不安や不快を払拭するための防衛機制として作用するのであろう。

このように、ファンタジーへの没入現象が遊びやこだわり行動との類似性が高く、快の情動を伴うのに対して、タイムスリップ現象は過去の外傷体験に起因している関係から、負の情動を随伴している。両者は随伴する情動において大きく異なると言える。

第2は、想起される体験の内容についてである。タイムスリップ現象では過去の外傷体験が繰り返し再現され、そのたびごとに同様な情動状態に陥ることになる。別名、フラッシュバックとも呼ばれるように、過去の体験とそれに伴う情動が時間の経過に左右されず、そっくりそのまま再現されるのがタイムスリップ現象の特徴であると言える。これに対して、ファンタジーの内容はさまざまな体験や経験の内容が付加されたりして、時とともに次第に変化する。

第3に、ファンタジーへの没入と離脱は、先に指摘したようにある程度自らの意思によって制御することができるが、タイムスリップ現象は、現在の感情的な体験が引き金となって、いわば自動的に生じられる側面が強い。

以上のように、ファンタジーへの没入現象は、随伴する情動の質の違い、時間による内容の変化、そして没入・離脱の自己制御の可能性、といった点で、タイムスリップ現象とは異なることが指摘できる。それゆえ、恐らくファンタジーへの没入とタイムスリップは異なる現象として見た方がよいであろう。

## 総合考察

本研究で明らかになった広汎性発達障害のある児童生徒のファンタジーへの没入現象は、定型発達の子どもたちに見られるようなファンタジーとは質的に大きく異なっていた。広汎性発達障害に出現するファンタジーは、主として断片化された過去の体験が反復的に再現され、しかもその内容はそれぞれの事例に特有なこだわり行動と密接な関係があった。

また、彼らのファンタジーは現実世界との区別が画然としておらず、さまざまな場面で両者の倒錯が生じた。例えば、いかにも現実場面で他者に問いかけているような言葉使いであっても、他者との間で質問と応答のやり取りが実現されているわけではなく、あくまでも自分のファンタジー世界における展開をなぞって劇化しているに過ぎなかったり、あるいは授業中に突然立ち上がって踊りだしたりといったようなエピソードが確認された。ファンタジー世界と現実世界との境界が曖昧で、ファンタジーの内容が現実世界へはみだし、しかもそれを自分で制御できないために生活のさまざまな場面で適応上の問題が生じていた。

広汎性発達障害に出現するファンタジーの没入現象が、定型発達児に見られるファンタジーと異なるのはどのような背景もしくは原因が想定できるだろうか。このことに関わる議論として自閉症児の想像性を巡る問題がある。Scott and Baron-Cohen (1996)やCraig, Baron-Cohen, & Scott (2001)は、自閉症スペクトラム障害が想像的描画の試み、例えば存在しない人間（頭が2つある人間）を描かせる課題において困難を示すのは、信念が現実からどのようにデカップリングされるかを理解する際（メタ表象的理解）の欠陥を表わしていると見ており、すなわち、それは心の理論（ToM）機構の異常性と繋がっていることを示唆している。

他方、Leevers and Harris (1998)は自閉症児の困難性は、想像性もしくは精神状態の理解にあるというよりも、むしろ全体的に新奇な描画をするための視空間的なプランを実行するところにあると提案した。また、Harris and Leevers (2005)では、自閉症児はふり遊びができ、その特有な論理を理解できるけれども、限定された、もしくはステレオタイプなやり方でしかふり遊びができないという証拠が提出されている。

この論争は、自閉症の子どもに見られるステレオ

タイプで創造的活動の乏しさが、想像力の障害によるものなのか、あるいは新奇で創造的な描画をするための視空間的なプランを実行することの問題なのかという議論である(Honey, Michelle, McConachie, 2007)。この議論は、自閉症全般に見られるステレオタイプで創造性を欠いた反復行動もしくはこだわり行動(Kanner, 1943; Bishop, 1989)が、心の理論の欠如に起因すると見るのか、はたまたプランニング能力等の実行機能の障害によるとみるのかといった、自閉症の原因をめぐる従来の理論的枠組みの論争に繋がっている。

本研究で明らかになったように、広汎性発達障害のある子どもが示すファンタジーの内容は、それぞれの事例に特有なこだわり行動を反映していた。また、湧川・神園(2006)は、自閉症児に特有なこだわり行動の発達的变化を記述する中で、自閉症児に出現するファンタジーの内容がこだわり行動にその起源を持つことを指摘している。定型発達の子どもが示すファンタジーとの異質性を顕著に表す現象が、こだわり行動に基づくファンタジー内容の構成である。自閉症に見られる反復行動やこだわり行動の認知的基盤を、心の理論の欠如による想像性の乏しさに求めるか、もしくは、視空間プランニングなどの実行機能の障害に求めるかという先に述べた議論と合わせ考えると自閉症に出現するファンタジーの特性がより多角的に詳細に把握できる可能性がある。

次に、自閉的ファンタジーが生成される背景あるいは動因についてである。一般に、広汎性発達障害にみられるファンタジーへの没入は、対人的な場面における不安や恐怖に対する彼らの自閉的防衛を成し遂げるために利用されるものであると言われている(辻井, 1996; 2004)。つまり、ファンタジーに浸ることで、外界との接触を遮断し、その結果、自我を防衛しているというのである。ところが、筆者の臨床経験によれば、対人的な不安や恐怖を喚起しがちな、いわゆる見知らぬ他者(ストレンジャー)との接触場面においてはファンタジーへの没入は見られず、見知らぬ他者との愛着関係が構築され、見知らぬ他者が特定の他者となり、そして愛着対象として認識されるようになった段階で、ファンタジーへの没入現象が出現する傾向があった。これらの臨床的な認識から、自閉的ファンタジーは対人場面の不安や恐怖に対する防衛機制として出現するという従来の解釈とは異なって、愛着関係を基盤とする対人関係の在り様によって規定されるという仮説を提起できる。本研究では、ファンタジーへの没入の契機

として、不安や不快な情動状態に陥った時にそれらを払拭するように出現する防衛機制的なファンタジーに加えて、先に指摘したように環境における安心感が保障され、快の情動状態にある場合に、時として快情動が昂じて生じるファンタジーが認められた。こうした事実は、ファンタジーの出現の契機として、対人関係を含む環境の安心・安全が確保されることが条件となる場合があることを示唆している。ファンタジーへの没入現象に対する介入や支援を考える上で、ファンタジーが生成される背景や動因を明らかにすることは重要な意味を持つと言える。

## 謝辞

本研究の聞き取りにご協力いただいた小学校と中学校の先生方、特別支援教育支援員の皆様、さらには保護者の皆様に厚くお礼を申し上げます。ここに記して感謝の意を表します。

## 附記

本研究は「科学研究費補助金、課題番号18530521」の助成を受けて行われたものである。

## 文献

- Bishop, D. V. M. (1989) Autism, Asperger's syndrome and semantic-pragmatic disorder: where are the boundaries? *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 107-121.
- Craig, J., Baron-Cohen, S., & Scott, F (2001) Drawing ability in autism: A window into the imagination. *Israel Journal of Psychiatry*, 3, 242-253.
- Harris, P.L. and Leavers, H.J. (2005) Pretending, imagery, and self-awareness in autism. Simon Baron-Cohen, Helen Tager-Flusberg, and Donald J. Cohen (Eds.) *Understanding Other Minds: Perspectives From Developmental Cognitive Neuroscience*, Oxford University Press, 2000, 182~202.
- Honey, E., Leekam, S., Turner, M., & McConachie, H. (2007) Repetitive behavior and play in typically developing children and children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental Disorders*, 37, 1107-1115.
- Kanner, L. (1943) Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Leavers, H. J. and Harris, P.L. (1998) Drawing impossible entities: A measure of the imagination in children with autism, children with learning disabilities, and normal 4-year-olds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(3), 399-410.
- 箕輪祥子 (1995) ファンタジーの世界に関する一考察 —その発達の側面・昨日・象徴性について—, 日本女子大学教育学会「人間研究」、31、71-77.
- Scott, F.J., & Baron-Cohen, S. (1996) Imaging real and unreal things: Evidence of a dissociation in autism. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 8(4), 371-382.
- 杉山登志郎 (1994) 自閉症に見られる特異な記憶想起現象—自閉症のtime slip 現象— *精神神経学雑誌*、第96巻、第4号、281-297.
- 富田昌平・小坂圭子・深田昭三 (1998) 子どものファンタジーに関する文献展望 *広島大学教育学部紀要、第一部 (心理学)*、第47号、163-171.
- 辻井正次 (1996) 自閉症児者の「こころ」を自閉症児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— (特集 自閉症) *イマーゴ*、7(11), 109-121.
- 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、ブレーン出版
- 内田伸子 (1986) ごっこからファンタジーへ：子どもの想像世界、新曜社.
- 内田伸子 (1999) 創造的想像力を働かせて自らの考えや行動をつくりだす心の世界 (特集 創造性の基礎を培う) . 初等教育資料、708、2-7. 東洋館出版社.
- 湧川華奈子・神園幸郎 (2006) 高機能自閉症児の社会性障害とファンタジーへの傾倒 *日本特殊教育学会第42回大会発表論文集*、507.
- 湧川華奈子 (2007) 高機能自閉症児における自閉的ファンタジー：出現の契機と発達連関について、*琉球大学教育学研究科修士論文*.
- Woolley, J. D. (1997) Thinking about fantasy: Are children fundamentally different thinkers and believers from adults? *Child Development*, 68, 991-1011.