

発達における記号化の役割

山 本 政 人

我々は多くの情報を発信したり受信したりしている。その際、我々は情報を加工するが、その最も基本的なものは情報を記号に置き換えることである。それは情報を処理しやすくするためであり、情報を発信する相手にわかりやすくするためでもある。しかし相手が幼児や発達障害児の場合、それがうまくいかないことがしばしばある。それは彼らの情報処理の仕方が我々とは異なり、我々の発する情報が彼らにわかりにくいためであると思われる。本稿では、特に発達障害における情報処理に注目し、その特徴について考察する。

1. 記号の獲得

情報は様々な形で伝えられる。その中で人間にとって最も重要なのはやはり言語であろう。音声言語と文字言語。すなわち話しことばと書きことばである。

言語以外にも情報を伝えるものはたくさんある。ことばならぬ声や文字以外の記号も情報を伝えるものである。話しことばや声は聴覚から、文字や記号は視覚から入ってくるので、前者を聴覚情報、後者を視覚情報と呼ぶこともできる。ラジオを聴いている場合や電話で話をしている場合は別であるが、話しことばを使う際には相手の顔や動作も見えているので、話

話しことばという聴覚情報には視覚情報も随伴していることが多い。一方、視覚情報である文字や記号には声や音という聴覚情報は伴わない。しかし文字や記号を見ながら、頭の中で声や音を思い浮かべるといった現象は多くの人が経験しているはずである。もちろんこれは外からもたらされたものではなく、記憶の中にあつた情報が引き出されたものである。同じようなことは聴覚情報についても起きる。音楽を聴きながら何か光景を思い浮かべるといった現象も多くの人が経験することであろう。このように情報は我々の中にある別の情報を引き出すという作用をすることがある。情報は感情や思考、さらには行動を引き起こすことがある。

視覚情報として文字と記号を挙げたが、文字も記号の一種である。通常、記号とは視覚情報を意味するが、音声言語などの聴覚情報も記号に含まれることがある。聴覚情報は視覚情報に変換することができる。たとえば話しことばは文字に置き換えることができるし、音楽は音符で表すことができる。もともとは音声言語や音楽が先にあり、それを記録するために文字や音符が作り出されたのであろう。音声言語などの聴覚情報を一次情報とすれば、文字などの視覚情報は二次情報になる。一次情報である話しことばが通常思いつくままに出てくるのに対し、二次情報である書きことばはそうではない。書きことばでは無駄なところは省かれ、大事なところを強調するなどの加工が行われる。ヴィゴツキーは話しことばと書きことばの違いについて、話しことばが無自覚に用いられるものであるのに対し、書きことばは自覚的、意識的に構成されたものであるとした(1962)。これは日常我々が話しことばを使う場合と書きことばを使う場合を比較してみればよくわかることである。

書きことばと話しことばの重要な違いは、使用者が自覚的に使用しているかどうかにあるとヴィゴツキーは考えた。話しことばも自覚的に使用できないことはないが、それがむずかしいことは政治家の失言などを見ればよくわかる。中にはわざと失言したのではないかと思われるようなものさえあるが、話しことばは文脈に強く依存しているため、その場にはいない人

にとっては意味不明であったり、一部だけをとらえて発話者の意図したのとは別の意味にとられたりする。書きことばの場合にはそのようなことは少ないが、電子メールやネット上の書き込みなどでは話しことばの場合と同様のことが起きる。

子どもはまず話しことばを獲得する。これは比較的容易である。多くの子どもはそれほど苦労することなく母語を獲得する。書きことばの獲得は少し後になるが、これは容易なことではない。ことばの使用と同様に、話しことばが無自覚的に獲得されるのに対し、書きことばは自覚的に獲得される。まず文字をおぼえなければならない。日本語ではひらがな、カタカナ、漢字と複数の文字がある。子どもはこれらをおぼえていかなければならないが、子どもが独力で獲得するのではなく教育が必要となる。子どもの教育の基本がまずこの文字の読み書きであることは、ほとんどの文化圏に共通することであろう。文字の読み書きと計算は教育の基本であり、計算も読み書きと同様に記号を操作することである。記号を操作することは人間の重要な活動であるが、それにはまず記号を獲得する必要がある。

子どもが記号を獲得し、操作できるようになる発達の過程を明らかにしたのがピアジェである。ピアジェによれば、子どもはまず身体を使って世界とかかわる。操作できるのは自分の身体である。目を使い、手を使い、外界の物をとらえるようになる。見ること。物に触れること。物を手に取り、口に持っていくこと。身体の動きが巧みになるとともに、物を操作することができるようになっていく。

記号を扱える能力をピアジェは記号機能あるいは象徴機能と呼んだ(1969)。象徴機能は乳児期に発現する。乳児は物の一部を見て全体がわかるようになる。たとえば玩具の上に布をかけても一部が見えていれば、生後8カ月ぐらいであればそれを取り出すことができる。このような全体を表す部分をピアジェは標識と呼んだ。生後1年半ぐらいになると、何かでほかの事物を表すことができるようになる。ピアジェが挙げた例の一つは、自分の子がマッチの箱が空いているのを見た後、それを自分の口を大きく

開いて表したというものである(1978)。このように子どもは事物を自分の身体や物で表すことができるようになる。これは子どもの遊びの中に顕著に見られる。泥を丸めて「団子」を作ったり、棒を「刀」のように使ったりする遊びである。このような遊びを「みたて遊び」とも呼ぶが、丸めた泥の塊や棒は「団子」や「刀」を表す記号である。このような記号をピアジェは象徴と呼んだ。

標識は全体の一部であるから象徴よりもわかりやすい。象徴はある事物を別のもので表すので標識よりもわかりにくい。丸めた泥にしても棒にしても、それが表すものと形や色のような特徴が類似しており、みたてては容易であるため、幼い子どもでも盛んに用いることができる。しかし子どもは標識や象徴のようにわかりやすい記号だけでなく、より高度な記号である言語を獲得する。言語は標識や象徴と違い、表すもの(能記)と表されるもの(所記)の間に類縁性がない。言語は標識や象徴よりわかりにくい。表すもの(能記)の特徴にとらわれないため、標識や象徴よりもはるかに多くの事物を表すことができる。標識や象徴では表せない目に見えない事物までも表すことができる。

子どもは象徴を使い始める少し前から話しことばを獲得し始める。「マンマ」といったいわゆる赤ちゃんことばである。このことばの意味は「食物を食べたい」という要求と解釈される。子どもは「マンマ」の一言で食物を表すだけでなく、自分の要求をも表しているといわれるが、これは他者がそのように理解してくれて初めて可能となる。子どもの発語の意味を解釈する他者が子どものことばを引き出すのである。

これに対して、子どもが象徴を使う場合を考えると、「みたて」は子どもが一人でするものである。それを他者に理解してもらう必要はない。他者と共有することもあるが、基本的にみたては単独で行うものである。ことばの使用には相手が必要であるが、象徴の使用に相手は必要ない。ことばは記号である前にコミュニケーションの手段である。子どもは大人の助けを得て、早くからことばを使うようになる。記号としては象徴よりも

高度であるはずのことばが象徴よりも先に出現するのは、ことばがコミュニケーション手段として発達初期から使用されるためであると思われる。乳児がまだことばを使えないことがわかっているにもかかわらず、大人は乳児に話しかけ、しかもそれが通じると思っている。しかし象徴については、大人の方から子どもにみたてをして見せることは少なく、子どものみたてにつき合うぐらいであろう。言語が他者との関係の中で発達していくのに対し、象徴は個人の中で発達していく。

言語は高度な記号であり、目の前にないものや抽象的なことなど様々な物事を表すことができるが、使いこなすことは容易ではない。言語には様々なルールがあり、それに従わないといけないし、そもそも同じ言語を使用する他者との間でしか使えない。言語発達の途上にある子どもに大人の言語はうまく伝わらない。同じ言語を使用する者同士でも、うまく伝わらなかったり、誤解が生じたりする。言語によるコミュニケーションは容易なものではない。

言語が使いにくくわかりにくいものであるため、言語以外の記号もよく使われる。たとえば公衆トイレのマークである。マークの色で男女を表している。男性が黒や青、女性は赤やピンクである。形は顔や全身像であるが、男女とも同じ形で、色で区別するようになっていることが多い。これなら外国の人が見ても、幼い子どもが見てもわかる。

「こちらは男子トイレです」と文字で書かれるより、黒い人型マークの方がはるかに効果的である。これと同様にマークが効果的に使われているのが電子メールである。電子メールでは若い人を中心に絵文字が盛んに使用されている。ハートマークやスマイルマークなどであるが、これらは主に感情を表している。ハートマークが好意、スマイルマークが喜びを表していることは非常にわかりやすい。感情をことばで表現することはむずかしく、その表現を理解することも容易ではないが、このようなマークを使えば容易である。

情報を記号に置き換えたり、記号をさらに別の記号に置き換えることを

ここでは「記号化」と呼ぶことにする。もちろんことばで表すことも記号化である。記号化によって我々は膨大な情報を手に入れ、操作することができる。記号化は情報処理を行うための重要な活動である。

2. 記号化の功罪

記号化は情報処理を促進する。しかし問題もある。たとえばメールで使われる絵文字は、感情をわかりやすく伝えることができるが、実際の感情は絵文字で表された喜びとか怒りといったはっきりしたものではなく、表しがたい微妙なものであることが多い。レストランの格づけも記号化であるが「三つ星」レストランについても同じことがいえる。同じ「三つ星」でも、料理の味、店の居心地は店によって異なり、実際に行ってみると、「さすがは三つ星」と納得する場合もあれば、「とても三つ星とは思えない」と不満を抱く人もいるかもしれない。これは当然で、「三つ星」はあくまで記号であり、それ以上の情報を表してはいないからである。記号はごく限られた情報しか伝えていないにもかかわらず、人は記号に様々な情報を付与してしまう。いいかえれば、記号化は限られた情報しか提供しないが、それが独り歩きして実体とはかけ離れた虚像を作り上げることがある。実体が存在せず、記号だけが存在する場合もある。

記号化はたくさんの情報があるのにそれをカットしてしまう。たとえば電車に乗った時のことを考えてみよう。たくさんの人が乗っている。老若男女、様々な人が様々なことをしている。携帯電話をいじっている人、本を読んでいる人、寝ている人、隣同士でしゃべっている人もいれば、化粧をしている人もいる。電話がかかってきて話し始める人もいたりする。それらの情報に対して我々はどうするであろうか。携帯電話をいじるか、本を読むか、それともぼんやり車外の風景を眺めるか、いずれにしても周囲の人々がしていることは無視しようとするのではあるまいか。周囲の人々はみな知らない人であり、偶然同じ車両に居合わせたものの、赤の他人だ

からである。かかわり合う必要はない。かかわるとすれば、席を譲るぐらいであろうか。しかし車内での携帯電話の話は気になる。ヘッドホンから漏れてくる音楽も気になるし、おしゃべりも気になる。これらの情報はストレスとなる。このストレスを減らすには、無視することが有効である。そこで本を読んだり、携帯ゲームに熱中したり、寝るといった方略をとることになる。これは電車内に限らない。都会の雑踏の中で、我々はあえて他者を無視するように振舞う。それはストレスを避けるためであり、リスクを避けるためでもある。

電車内にしても都会の雑踏にしても、膨大な情報が押し寄せてくる。携帯で何をしているのか、何の本を読んでいるのか、何をしゃべっているのか、等々を考えていては疲れてしまう。かといって、すべてを無視することは不可能である。そこで我々は他者についての情報を単純化する。他者を「赤の他人」という記号に置き換える。ところが、こちらをじろじろ見たり、知り合いでもないのに話しかけてきたりする他者は「赤の他人」としての振舞いを逸脱している。また、携帯電話で話したり、化粧をしたりする者は、「赤の他人」であるにもかかわらず自分のプライバシーをさらけ出している。これらの記号を逸脱した他者の振舞いに我々はストレスを感じる。このように他者は記号化しきれないが、他者のあれこれを知るとはストレスであり、他者を記号化することはストレスを避けるための有効な方略であると思われる。

他者の記号化は血液型の本や人間関係のマニュアル本に典型的に見られる。B型の人とつき合うにはどうすればよいか、異性に気に入られるにはどうすればよいかなどといったことが書かれている。それがうまくいくかどうかはもちろんわからないが、うまくいくと思っている人は少なくない。このような記号化はわかりやすいが、ステレオタイプにつながる。

3. 発達障害における記号化

子どもは記号を獲得し、操作すると同時に、記号化という作業をしている。これはストレスを避けるためというより、膨大な情報を処理するためである。当初、子どもが扱う記号は標識や象徴のように実体と何らかの類縁性を持つ記号であるが、言語を獲得することによって実体と類縁性のない記号を手に入れる。言語は様々なことを可能にする。目の前にない物事について考え、話すことができ、架空の話を作り出すことができるようになる。それまで目の前にある具体的な事物の世界だけで生きていた子どもは、記号を手に入れることによって、目の前にない世界や過去や未来に想いを馳せることができるようになり、現実の世界にありながらバーチャルな世界にも生きることができるようになる。

一方、記号を獲得できていない子どもは、目の前の世界から離れることができず、目の前にない物事について考えることがむずかしい。コミュニケーション手段としてのことばを獲得していても、記号化を可能にする象徴機能の発達が遅れている場合である。ことばを獲得し、コミュニケーションは可能であるが、概念化、抽象化が困難である。ことばを獲得していれば、ある程度の象徴的活動は可能で、絵を描いたり、みたく遊びをしたりすることはできる。しかし使用する記号が限られており、使用することばの数や、ふりやみたくのレパートリーも限られている。その結果、ことばによる表現も遊びも繰り返しが多く、パターン化していることが多い。

ことばを獲得しておらず、象徴化も困難である場合がある。いわゆる自閉症が代表的な例である。自閉症の特徴として次の三つのことが指摘されている。極端な孤立、独特な言語の障害、強迫的な同一性保持（こだわり）である。ただ、自閉症の中でもアスペルガー障害では、言語の障害は軽いとされており、自閉性障害と呼ばれる自閉症とは区別される。

自閉性障害ではことばの発達が独特である。定型発達では一語文から多

語文へと発達するが、自閉性障害ではいきなり多語文が出てくるのが少なくない。それはテレビのコマーシャルのフレーズであったり、駅の構内アナウンスのフレーズであったりする。歌を始めから終わりまで歌える場合もある。聞きおぼえたフレーズを正確に再生しているのである。そうしたフレーズが文脈とは関係なく出てくる。ことばとはいっても、他者に何かを伝えようとするものではなく、記憶した音をそのまま再生しているように思われる。定型発達に比べ、ことばの理解が著しく遅れるのも自閉性障害の特徴である。

アスペルガー障害とされる子どもの場合、ことばの意味が理解できないというより、他者とコミュニケーションをするつもりがないのではないかと思われる場合がしばしばある。たとえば電車など興味のある物の名はよく知っており、電車の写真を見ながら車種名を尋ねると即座に答えるのに、「今日は誰と一緒に来たの？」と尋ねても全く無視しているといったことがあるためである。自分の興味のあるものについてはよく知っており、ことばの理解や象徴機能が遅れているとはいえないのがアスペルガー障害である。そして彼らのことばの使い方は非常に厳密である。たとえば自分の母親のことを「ママ」と呼んでいるとすると、それ以外の呼び方を認めないことがある。「おかあさん」と呼ぶと、それが母親を指すことがわからないのである。自分の名前や自分の周囲にあるものの呼び方についても同様のことが見られることがある。ある幼児¹⁾は自分が通う保育所の名称が住所名と違うので、「どうして住所の名前じゃないんだ」とつぶやいていた。保育所名と住所の不一致が理解できないようであった。ところがこれとは反対のようなことも見られる。たとえば子どもが通っている保育所のクラス担任の先生が「A先生」であったとすると、担任以外の先生もみな「A先生」と呼ぶことがある。保育者はすべて「A先生」という記号に置き換えられるのである²⁾。

DSMなどの診断基準を見ると、その一部に当てはまる人は多いのではないかと思われる。定型発達の範囲内と思われる子どもにおいても、自閉

症の特徴は結構見出せる。DSM-IV（2000）の自閉性障害の項目を見ると、たとえば「発達水準に相応した仲間関係を作ることの失敗」とか「発達水準に相応した、変化に富んだ自発的なごっこ遊びや社会性をもった物まね遊びの欠如」などは少なからぬ子どもに該当しそうである。もちろん一定数の該当項目があることで診断基準を満たすのであるが、行動特徴としては共通するものを定型発達の子どもにも見出せる。自閉症と思われるものの、診断基準は部分的にしか満たさないケースもあり、それは「非定型自閉症」などと呼ばれる。DSMのような診断基準も一種の記号化である。それはわかりやすいが、重要な情報をカットしてしまう可能性がある。

自閉症において見られるこだわりは、定型発達の子どもにおいてもしばしば見られる。まず先に述べたような物の名称へのこだわりがある。昆虫、電車、アニメのキャラクターなど、子どもがこだわっている物の名をたくさんかつ正確に知っており、他人が間違えると訂正したりする。その一方で、人の名前などはなかなかおぼえない。これは興味の著しい限定というべきかもしれない。ある保育者から次のようなエピソードを聞いた。屋外で保育者と子どもたちが遊んでいた。保育者がたまたまそこにあった石を見て「あっ、きのこが生えてる」とみたてた。子どもたちも「あっ、きのこだ」と話を合わせた。ところが一人の子が「きのこじゃない。石だ」といい張り、保育者やほかの子は白けてしまった。この子は定型発達の子どもであると思われたが、他者のみたて＝記号化に同調せず、「石＝石」ということにこだわった。

自閉症の子どもは象徴遊び、すなわちふりやみたての遊びができないとされていた。しかし必ずしもそうではないという報告がある（麻生、2007）。ある保育所にいた幼児は、散歩に行く時は必ず先に紐を結びつけた木の棒を持って行き、それを釣竿のようにして道路脇の溝に紐を垂らし、しばらくすると「釣れた釣れた」といって喜んでた。もちろん何も釣れてはいなかった。これもみたて遊び、象徴遊びといってよいであろう。ただ、この子のみたて遊びはこれだけであった。「木の棒＝釣竿」であり、

木の棒をほかの物にみたててはなかった。みたてではあるが、象徴機能として見るとやはり独特といえる。象徴機能はある物で別の物を表すが、同じ物でそれとはまた別の物を表すこともできる。つまり木の棒は釣竿だけでなく、刀やバットにもみたてられる。しかしこの子は木の棒で釣竿しか表さなかった。もっともこのようなケースでも、時間が経つとみたてが増加することもある。

過剰般化と呼ばれる現象がある。「ワンワン」ということばが犬だけでなく四つ足の生き物を指しているという現象で、ことばの発達の途上に見られるものである。この現象は記号を少ししか持っていないために生じると思われるが、持っている記号が少なく、般化も見られないケースもある。

自閉性障害は話しことばの発達をはじめとするコミュニケーション発達の障害が顕著であるのに対し、アスペルガー障害にはそれがないか軽いとされる。ここで述べてきた記号化という概念を用いて二つの障害の特徴を表すと、自閉性障害もアスペルガー障害も記号化がうまくできない障害であるといえる。自閉性障害では記号化の遅れが顕著であり、アスペルガー障害では記号化する対象、範囲が限られている。ただ、この二つはつながっていると思われる。アスペルガー障害では幼児期に言語発達の遅れがみられることが多く、自閉性障害と区別できないことがある。まず記号化の遅れがあり、その後遅れは目立たなくなるものの、記号化の偏りは残るのではないかと思われる。記号化の偏りは定型発達児にも見られる。診断基準上はアスペルガー障害の子とこだわりの強い定型発達児は区別されるが、アスペルガー障害と同様の社会生活上の困難さを示す定型発達児は少なくない。

記号化の遅れは、言語発達の遅れ、象徴機能の発達の遅れとつながっている。象徴機能の発達の遅れとして考えられるのは、ピアジェが挙げた事項に従えば、延滞模倣、象徴遊び、描画などの活動の欠如ないしは延滞である。自閉性障害のケースにおいてもこれらが見られるが、描画については例外があり、非常に精細な絵を描く自閉症児がいることが知られている。

記憶力など優れた能力を持つ自閉症児がいることが知られているが、そのようなものの一つと考えられる。自閉症児の精細な描画は象徴機能の発達によるものではなく、優れた視覚記憶によるものではないかと思われる。たとえば電車を精細に描くことのできる自閉症児がいるが、彼らは電車をよく見ていて細かいところまでよくおぼえているのではないかと思われる。描画はそれを正確に再現したものであろう。

記憶と象徴機能はともに認知機能の一部であるが、機能としては異なるものである。自閉症についていえば、記憶が優位であるが、対象が限られていたり、繰り返し再生されたりするなどの特徴を示す。おぼえた動作やフレーズを反復するのと同様に、絵を描くのもおぼえたものを繰り返し再生しているように見える。彼らは記憶を反復的に再生することで不快な刺激から逃れているようにも思われる。自閉症児にとって何が不快な刺激なのかはわかりにくく、定型発達の子にとって快に感じられる刺激が、自閉症児にとっては不快な刺激であるのかもしれない。さらにいえば、定型発達の子が楽しむ象徴遊びは、自閉症児にとっては、理解できないというだけでなく、不快であるということも考えられる。

自閉性障害の場合は、象徴機能の発達に遅れがあり理解できないためであると考えられるが、アスペルガー障害のように象徴機能の発達に遅れがあるとは思えない場合、理解できないのではなく、不快に感じているという可能性がある。他者のみたて遊びはアスペルガー障害の子どもを混乱に陥れるのかもしれない。アスペルガー障害の子どもは、どうしてわざわざ物を別の物にみたてるのか、どうしてそれが面白いのか、どうして自分に面白いことを求めるのか、等々の不可解かつ不愉快な思いを抱くのではあるまいか。北米最後のインディアンとされた「イシ」は、お金の勘定はできるのに、数を数えることを求めると10までしか数えなかった(Kroeber, 1961)。数を数えることに慣れていなかったためか、苦痛を感じたためか、いずれにしても数を数えることが彼にとっては無意味なことであったためであると思われる。アスペルガー障害の子どもにもこれと同

様のことがあるのであろうか。

自閉症スペクトラムの子どもは視覚情報や聴覚情報などの一次情報を記号や象徴に置き換えることがうまくできないようである。感覚情報をうまく処理できないため、過敏に見えたり、逆に鈍麻しているように見えたりする(綾屋・熊谷, 2008)。この感覚の混乱は情動的混乱をもたらし、情報処理は停止する。情報処理が停止し、記号への置き換えができなくなるため、象徴遊びや言語の発達は困難となる。記号への置き換えができるようになって、限られた対象、範囲でしかできないため、こだわりが強いように見える。自閉症スペクトラムの子どものこだわりには様々なものがあるが、不思議なことに、強いこだわりが突然なくなってしまうことがある。しかしそれとほぼ同時に、別の新たなこだわりが出現する。まるで一つのブームが去り、入れ替わりに新しいブームが到来するかのようである。

自閉性障害とアスペルガー障害は、ともにこだわりという特徴を有するが、その質は異なる。自閉性障害では物や場所など、直接見たり触れたりするものへのこだわりが多いのに対し、アスペルガー障害では直接見たり触れたりするものへのこだわりより、物事の手続きやルールへのこだわりが目立つ。つまり自閉性障害のこだわりは感覚運動レベルのものであるが、アスペルガー障害のそれは表象レベル、記号操作レベルのこだわりである。このようなこだわりの違いは発達レベルに対応しているように思われる。

4. 記号化と環境

記号化が定型発達においてもうまくできない原因として、まず子どもが記号化を行う機会が減っていることが挙げられる。言語獲得とほぼ同時に子どもは象徴遊びを始めるが、それはふりやみたてといった活動である。かつて子どもたちは、泥を固めてケーキにみたてるとか、木片を電車にみたてるといったことをしていたはずであるが、今やそのようなことをする機会は少なくなっていると思われる。屋外でそのような遊びをする機会自

体が減っていることに加え、子どもには精巧な玩具が与えられ、みたてをする余地がなくなっている。我々大人はそのことの重大性を認識できていないが、実は子どもたちから発達の機会を奪っているのかもしれない。

子どもたちは遊びの中でみたてのようにある物を別の物に置き換えることをせず、与えられた物をその物として扱うだけである。精巧に作られたミニカーは自動車の模写でしかあり得ず、みたてをする余地はない。子どもたちは精巧に作られた模写を観察し、記憶する。彼らは遊びの中で情報を細部に至るまですべて受容することを学んでいるといえる。しかしすべての情報を受容することは不可能であり、情報の選好が生じる。子どもたちに選ばれるのは電車や昆虫やアニメのキャラクターなどである。

一方、選好されなかった情報はどのように処理されるであろうか。先に述べたように、おぼえないか、十把ひとからげにされてしまうことになる。その結果、ある領域については正確かつ大量に情報を持っているのに、それ以外の領域についてはわずかしか情報を持たず、持っている情報も不正確なものであるという事態が生じる。電車についてはたくさんのことを詳しく知っているのに、他者については名前も知らないという事態である。しかし他者については無理もないところもあると思われる。電車や昆虫やアニメのキャラクターについての情報は溢れているが、他者についての情報は乏しい。他者といっても一人一人異なり、その情報はテレビや本には出ていない。つまりメディアからは得られないのである。血液型で他者を理解するという本があるが、仮にその内容が妥当であったとしても類型論であり、個人を理解することにはならない。

子どもに限らず、メディアが高度に発達した社会に暮らす我々は、メディアから情報を得ることに慣れ、能動的に情報を得ることに疎くなってしまったのかもしれない。他者に関しては情報が得にくい状況もある。通常、他者の方から情報を与えてくれることはない。こちらから求めなくてはならないが、これは容易なことではない。「あなたは誰ですか？」と問えば、名前は教えてくれるかもしれない。しかし「あなたはどんな人ですか？」

と尋ねてどれだけの情報が得られるであろうか。「どんな」という問いには実に多くのことが含まれている。年齢、職業、出身地、家族構成、趣味などのプロフィールだけでなく、性格や能力、生い立ち、病歴等々、きりが無いほどある。しかしこうした情報を他者は簡単に教えてくれない。長くつき合う中でわかっていくことであり、長いつき合いにならない他者については多くの情報を得る必要はない。他者とは、関係の長さ、深さに応じて情報量が変わるものである。行きずりの他者の情報はなくてもよく、生活をともにする他者の情報は自ずと増えていく。電車で乗り合わせた他人の情報は得る必要がないどころか混乱をもたらす。

保育所や学校に入って間もない自閉症児にとっては、同じクラスにいる子どもたちも、電車で乗り合わせた他人と同じように認知されている可能性がある。どちらも関係のない他人で、その人たちがしていることは、知る必要がないどころか、混乱をもたらす。我々は他人を無視するか、他人であると記号化してやり過ごすか、自閉症児にはそれがうまくできない。のみならず、他人は妙に馴れ馴れしい。自閉症児にとって、彼らは最初は他人であるが、しばらくすると顔と名前をおぼえられ、同じクラスにいる子どもとして認知されるようになる。しかしその認知には限界があり、名前をおぼえても、その子が「どんな」子であるか、すなわち名前や外見的特徴以外の情報を得ることはむずかしいようである。ある幼児は初対面の時、筆者のことを「やまのて先生」と呼んだ。電車が好きで「山手線」と筆者の姓が似ているのがよかったらしく、うれしそうに「やまのて先生」と呼んでいたが、筆者の働きかけへの反応はなかった。彼の関心は「やまのて先生」という記号そのものにあっただようである。

ある保育所にいた幼児は、散歩に行くことを嫌がっていたが、なぜか決まった子と手をつないで散歩に行くようになった。散歩に行くとなると、必ずその子と手をつなごうとした。しかしほかの場面ではその子とかかわることはなかった。このようなことが自閉症児にはよく見られる。食事の時に決まった子の隣にすわるとか、昼寝の時に決まった子の隣で寝ようと

するなどである。人に対するこだわりといえるが、そのこだわりは散歩や食事という特定の場面に限られている。自閉症児にとっては、特定の子が散歩や食事という活動の一部であり、活動を行うに当たり、その不可欠の部分として特定の子を必要とするのではないかと思われる。特定の子が活動の支えとなっているとまではいいがたいのは、特定の場面でしかその子が必要とされないためである。

このような特徴は定型発達の子どもにも見られる。そのメカニズムは自閉症児の場合と基本的に変わらないと思われる。周囲の環境から、電車や昆虫、文字や記号などの情報は過剰といえるほど供給されているが、他者に関する情報はごく限られている。現代は家庭においても近隣においても、遊び相手となる同年代の子どもが少なく、乳幼児期に子ども同士が出会う場は、保育所や幼稚園などの集団生活の場である。そしてそこでの出会いは多分に人為的であり、形式的である。出会いはまず挨拶から始まり、様々なルールに従わなければならない。もちろん子ども同士での自然発生的で自由なかかわりも生まれてくるが、集団生活の場は基本的に大人が作ったルールに支配されている。その結果、子ども同士のかかわりは多分に儀式的、形式的なものになる。ほかの子が使っている玩具を使いたい時には必ず「貸して」といわなければならないし、遊びに参加したい時には必ず「入れて」といわなければならない。このようなルールが様々な場面にある。

集団生活の場では、まずルールがあり、それに則ってかかわりが行われる。いいかえれば、まずことばがあり、それからコミュニケーションが行われる。したがって集団生活の場で最も重要なのは、ことばを獲得し、使えるようになることである。子どもはすべてのことをことばで表現しなければならない。このことは子どもの記号化を促進というより強制する。子どもたちは非常に窮屈な環境に置かれているといわざるを得ない。しかしこのような環境に置かれながらも、子どもは自分の世界を作る。自閉症児も自分の世界を作っているといえる。彼らの「孤立」はその現れである。

「孤立」は尊重する必要があるが、「孤立」を放置するのは危険である。屋外での交通事故や熱中症になるなどの危険がある。そのような危険を伝え、子どもの方からSOSを発することができるようになるためにも、コミュニケーションの発達は必要であるが、自閉症児は視覚優位で話しことばの発達がむずかしいとされ、コミュニケーションの手段として写真や絵などの視覚素材がしばしば用いられる。

しかしこの視覚優位は絶対的なものではない。自閉症児は視覚刺激に敏感で選好が見られると同時に、聴覚刺激にも敏感で選好が見られる。すなわち視覚だけが優れ、聴覚機能が劣っているわけではない。にもかかわらず、話しことばの獲得に困難を示し、絵や文字の獲得は比較的容易にできる。このことが視覚優位とされる大きな理由であるが、聴覚刺激に対する敏感さを考えると、話しことば獲得の困難さは話しことばそのもののむずかしさに起因し、記号の獲得が容易なのは記号のわかりやすさによるのではないかと思われる。

ここで再びヴィゴツキーの説が思い出される。話しことばは無自覚に発せられ、その意味するところは文脈によって変わる。しかも話しことばにはひとりごとやいい間違いなどのノイズが混入している。話しことばは発信は容易であるが、受信し理解するのはむずかしいということは明らかである。しかし文字を獲得する前はもちろん、文字獲得後も我々の主たるコミュニケーションの手段は話しことばである。我々は日常無自覚に話しことばを使い、それがいかに相手に伝わりにくいかを認識していない。自閉症児に対しても同様である。仮に我々が話しことばを書きことばのように自覚的に整然と構成して使用できれば、自閉症児にもわかりやすいかもしれない。しかし実際にはそれは不可能であるため、絵や記号を使用せざるを得ない。一方、自閉症児はテレビのコマーシャルのように整然と構成されたフレーズを好み、それを繰り返し再生する。

5. 記号化と自覚

本稿で用いた記号化という用語は他の用語に置き換えることが可能である。符号化、概念化、抽象化と呼べる場合もある。しかしながら、これらの用語も厳密に使い分けることは困難である。これらの用語は何らかの認知＝情報処理の働きを表すものであるが、それぞれがどのような働きなのか正確にはわかっていない。ただ、情報を別の何かに置き換える働きには違いはないと考え、記号化と総称した。置き換えることによって情報が効率的に処理されると一般的にはいえるが、言語情報の場合には、置き換えることによって意味が発生するといえる。ヴィゴツキー（1962）はことばの意義（語義）と意味を区別し、意義が一義的であるのに対し、意味には無限の広がりがあるとした。すなわち一つのことばには多数のことばが結びついており、ことばの意味はその結びつきの数だけある。幼児や発達障害児の場合、この結びつきが乏しいため、ことばの意味に広がりがない。

記号化は「知る」という活動の一部である。記号化によって「知る」ことは容易になる。記号化は必要なことだけを拾い、必要でないことを捨てる。一種の妥協である。しかし妥協しない子どもたちがいる。彼らには不必要なことはなく、一つのことに没頭するとそこからなかなか離れられない。これには発達の遅れにより離れることができない場合と、遅れとは別の理由で離れることができない場合があると思われる。これは記号化の障害にも対応している。遅れにより記号化ができない場合と、記号化を好まない場合がある。

定型発達においては、みためや言語の使用により記号化が発達する。記号化の発達には「自覚」の発達を促すと思われる。「自覚」は自分の行動や表象を言語に置き換えられるということである。書きことばは「自覚」されたものであるが、それは内言を文字に置き換えたものである。話しことばも内言を音声に置き換えたものである場合もあるが、そうではない場合

が多い。話しことばは自覚的に使用されることもあるが、日常会話などはヴィゴツキーが指摘したように無自覚的過程であり、必ずしも内言から外言への置き換えが行われているわけではない。

下條(1996)は「自覚」が言語と密接な関係にあることを指摘するとともに、無自覚的過程が従来考えられていたよりもはるかに広大で重要な意味をもつことを指摘した。下條の指摘を要約すると、我々は日常無自覚に様々な適応的行動や錯誤をしているということである。我々は自分がかかるようなことをしているとは思っていないが、他者、特に幼児や発達障害児については思い当たることが多々ある。

自分のしたことやしようとすることをことばでうまく表現できないにもかかわらず、記憶や計算などで優れたパフォーマンスを示す子どもがいる。しかし発達心理学者たち、たとえばピアジェやヴィゴツキーは、幼児が自分のしたことやしようとすることを自覚できないことを指摘し、自己の行為を自覚し、コントロールすることができるようになることを発達において重視した。下條に倣えば、これこそ自覚と言語を偏重する20世紀的な発達観であるといえる。ここで強調しておきたいのは、幼児や発達障害児は情報を自覚的に言語に置き換えることはできないが、彼らは彼らなりの表現³⁾を行っているということである。言語表現はその形式が重視され、形式を逸脱した表現を認めない言語観が支配的である。そのため彼らの表現は言語表現になっていないとされる。

本稿では、記号は単なるラベルであり、別の記号に置き換えることが可能であるという記号観に立って論を進めてきた。ピアジェをはじめ多くの心理学者たちもそのような記号観に立っていたと思われる。これに対し、記号やことばにこだわり、それを他の記号に置き換えられない子どもが見える。彼らは一つ一つのことばを置き換えられないものにとらえているように見える。あるいは置き換えることが苦痛であるようにも見える。記号を単なるラベルと考える我々からすれば、それは理解しにくいことである。しかし彼らはことばに対して敏感であり、細かな差異にも過剰に反応して

しまい、その差異を乗り越えることができないのではないか。それを乗り越えることで置き換えができるようになるのではないかと思われる。

注

- 1) 本稿で挙げた事例は、専門医に自閉症もしくは広汎性発達障害と診断された子どもか、診断を受けておらず断定はできないが、自閉症スペクトラムの範疇に入らうと思われる子どもたちである。
- 2) 言語発達に遅れがある子どもの場合、「A 先生」が固有名詞「A」と普通名詞「先生」の組み合わせとしてではなく、先生全般を指す普通名詞のように使用されていることがある。
- 3) 表現が意識的なものかどうか、また他者に示そうという意図があるかないかは問題にしておらず、感情や表象を何らかの形で表すことを指す。

American psychiatric association 2000 Quick reference to the diagnostic criteria from DSM-IV-TR. (高橋三郎・大野裕・染矢俊幸訳 2006 DSM-IV-TR 医学書院)

麻生武 2007 発達と教育の心理学 培風館

綾屋紗月・熊谷晋一郎 2008 発達障害当事者研究 医学書院

Kroeber, T. 1961 *Ishi in Two Worlds, a Biography of the Last Wild Indian in North America*. University of California Press. (クローバー, T. 行方昭夫訳 2003 イシ 北米最後の野生インディアン 岩波書店)

ピアジェ, J. 1978 知能の誕生 谷村覚・浜田寿美男訳 ミネルヴァ書房

ピアジェ, J.・イネルデ, B. 1969 波多野完治・須賀哲夫・周郷博訳 新しい児童心理学 白水社

下條信輔 1996 サプリミナル・マインド 中央公論新社

ヴィゴツキー, L. S. 1962 思考と言語 上 柴田義松訳 明治図書

(心理学科 准教授)