

自閉症の子どもの発達を促す動作法の効果

— 共同注意の発達の視点から —

千 川 隆

The Effects of Dohsa-hou in Facilitating the Development of a Child with Autism: From the Viewpoint of the Development of Joint Attention

Takashi HOSHIKAWA

(Received October 1, 2007)

The purposes of this article were to suggest the effects of Dohsa-hou in the development of a child with autism. In Kumamoto, there is a parents group of children with autism and the group has a yearly psychological rehabilitation (Dohsa-hou) camp. First of all in this article, the findings of recent researches of developmental psychology were summarized on the intentionality and the joint attention of children with autism and those who do not have. These findings suggested the importance of initiating joint attention and protodeclarative function of pointing for verbal development of child with autism. Secondly, the five case studies of a child with autism were introduced, aimed to examine the relationship between the process of Dohsa-hou and the process of social interaction and/or verbal development. The results of case studies suggested that there were tight interrelation between the process of Dohsa-hou and the social interaction or the verbal development from the viewpoint of joint attention. Finally, the author proposed the development process of social interaction that was facilitated by Dohsa-hou and the consideration of support for a child with autism.

key words : child with autism, Dohsa-hou, joint attention, social interaction, verbal development

I. はじめに

心理学において、自閉症の子どもが他者の意図を読みとったり、他者と注意を共有したりすることに問題があることは、これまで多くの研究によって明らかにされてきた。特に、自閉症の子どもは「心の理論」が欠陥しているか、「障害のある心の理論」をもっているとの指摘がある (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Mitchell, 1997)。最近の研究は、将来自閉症になる危険のある乳児を早期の段階からスクリーニングし、さらに早期に適切な援助を行おうとする研究が増えてきている (例えば、大神, 2004)。

一方、脳性まひ児の指導法として開発された動作法は、肢体不自由だけでなく自閉症や知的障害の子どもに対してもその変化が報告されるようになってきた (成瀬, 1998; 成瀬 (編), 2002)。特に熊本では、熊本県立女子大学 (現在の熊本県立大学) の故山本昌央先生を中心に、自閉症の子どもたちを対象とした動作法による療育キャンプと月例会が実施されてきた。現在では親の会である「心理療育たけのこ会」が中心とな

り、療育キャンプが継続されており、本年度には第24回療育キャンプを無事終えたところである。筆者は、平成12年より心理療育たけのこ会のキャンプと月例会にかかわってきた。他県では、脳性まひなどの肢体不自由児者と自閉症児者や知的障害児者が一つのキャンプで動作法を実施されている状況を考えると、完全なものであるとは言えないが、いまある自閉症児に対する動作法の効果について発信することが、自閉症の子どもに関わる人たちにとって役に立つに違いない。さらに、ここ数年、自閉症を対象として動作法の効果を卒業論文や修士論文としてまとめた学生の知見も増えてきている。

そこで、本稿では以下のことを目的とした。

- 1) 最近の発達心理学における研究のうち、自閉症に特有とされる「心の理論」の障害を予測できる要因として、①意図性の理解と、②共同注意の研究知見に焦点を当てることによって、動作法のからだを通じたやりとりの中で生じていることは何かについて考察する。
- 2) これらの考察を裏づけるために、事例研究の概要を紹介する。

- 3) 自閉症の子どもの発達を促すための動作法の段階的な機能を提案する。

II. 最近の発達心理学における知見

1. 意図性の理解

1) 意図性の発達

子どもの心の理解に関する研究は、主に二つの問題に焦点を当ててきた (Meltzoff, 1995)。それは、①精神主義 (いつ, どのように子どもたちは, 行動のもとにある心理学的な状態を持つものとして他者を理解するか) と②心の表象モデル (いつ, どのように子どもたちは, 世界の能動的な解釈として心の状態を理解するか) である。つまり, 人は心の表象的なモデルがなければ精神主義者であるが, 表象主義者であることは必然的に精神主義者でもある。これまでは, 後者の表象モデルを検討するために, 誤信念課題などが用いられてきた。

一方, 精神主義者については, 2歳半から3歳児でさえも精神主義者であることが示されてきた。例えば, Lillard and Flavell (1990) は, 3歳児が心理学的な用語で解釈することを好むことを示した。それは, 床に座っている子どもの絵が与えられたときに, 行動的なものよりも精神的な記述 (すすり泣いている, 悲しい気持ちである) を選びたがることを示した。また, 子どもたちは信念 (私は X を考えている) の前に欲望 (私は X が欲しい) について語る事が明らかにされてきた (例えば, Bartsch & Wellman, 1989)。

これまで, 子どもの「心の理論」を評価するための技術は, 言語報告に頼るものがほとんどであった。このため, 2歳から2歳半以前の子どもをテストすることは難しいとされてきた。この問題を解決するために考え出されたものが, 「行動再演手続き」である (Meltzoff, 1995)。Meltzoff は行動再演手続きを用いて, 大人が途中で失敗してしまったことを子どもが再演するかどうかを検討した。その結果, 18ヶ月児は, 失敗した試みを見ることによって大人の意図した行動を推測することができることを示した。さらに, 無生物 (inanimate) の動きについては行動を再演しないことを示した。

Meltzoff はこの結果から, 18ヶ月の早期からすでに幼児が他者の行動を「ダンベルをとって, 片手をすぐに離す」という用語で見ているのではなく, むしろひっぱろうと「努力している」のを見て大人が行おうとしている「意図の読みとり」を行っていると考え, 人間に意図を帰属させるための生得的な性向があることを提案した (初期状態の生得主義者)。そして, 意

図の再演が「心の理論」の前段階であり, 自閉症の子どもが意図の再演に障害のあることを示唆した。

2) 自閉症は意図を読みとることに障害があるか?

この Meltzoff の指摘をうけて, Aldridge, Stone, Sweeney, and Bower (2000) は, 2歳2ヶ月から4歳2ヶ月の10名の自閉症スペクトラムの幼児を対象に, ピアジェの古典的な対象の置き換え・推測課題, 身振りの模倣, そして意図の模倣の課題を実施し, 認知発達レベルを同じにした10名の統制群 (5ヶ月から22ヶ月) と比較した。その結果は, Meltzoff の知見に反するものであった。つまり, 自閉症の子どもは身振りの模倣課題に障害のあることを示したが, 意図の模倣について統制群の子どもよりも有意に課題を遂行することができた。

この結果について Aldridge らは, 示唆に富んだ可能性を考察している。まず, 自閉症と障害のない子どもが異なる発達過程をたどる可能性の指摘であり, 自閉症の子どもでは, 単純な模倣の以前に意図の模倣が生じる可能性がある。後者の可能性は, 心の理論の前に模倣が成立するという予測因の再考の指摘である。これは, 自閉症の子どもがエコラリアに見られるように音声模倣については驚くべき能力をもっていることから, 被験者がすでに3,4歳であり心の理論はもっているが身振りの模倣はそれよりも後になる可能性を示唆した。さらに, 自閉症の子どもにとって相手の顔や手を見るのが苦手であり, 身振りの模倣の意図を読みとることの難しさが指摘されている。特に, ここでの単純な身体模倣課題が顔をたたき, 両耳をかく, 舌を出すなど乳児に向けた課題であり, 3,4歳の自閉症の幼児にとって, 行為を観察しているが何をしたら良いかわからなかったと考えられる。

3) 意図性の理解から示唆されること

ここで, 考えられる一つの推測は, Meltzoff の大人が失敗した再演課題は, ダンベルを持ち上げて片手を離す, 箱に棒を差し込む, 角に輪を通すなどの物を操作する課題であったのに対して, Aldridge らの用いた模倣課題は, 相手の顔を見て自分の身体を操作する課題である。自閉症の子どもを考えたときに, テレビやビデオなどの機械の操作には興味を示すが, 人が何かをすることには非常に興味を示さない。このような臨床経験から考えると, 自閉症の子どもの問題は, 生物的 (animate) なものを理解したり, 見たりすることに障害がある。

2. 共同注意

1) 共同注意の発達

自閉症の子どもの共同注意に問題があることから, 自閉症の子どもを対象とした共同注意の研究は, ます

ます増えてきている。共同注意は、社会的な文脈の中で対象と人との注意を調整する能力として定義されている (Adamson & McArthur, 1995)。さらに最近では、様々な形で共同注意が検討されているが、主に二つにまとめることができる (Bruinsma, Koegel, & Koegel, 2004)。それは、①共同注意への反応 (RJA)：親の指差しあるいは視線の変化に対する子どもの反応と、②共同注意の開始 (IJA)：子どもが他者の注意を探索しているものである。

共同注意のスキルは、意図的なコミュニケーションの発達と密接に関連している (Bruinsma et al., 2004)。意図的なコミュニケーションとは、幼児の目標の達成のために他の人が手段であったり、乳児が他者の行為に影響を及ぼすように信号を送ることである。Bates (1979) は、意図的なコミュニケーションを次の三つによって定義した。最初の特徴は、共同注意の発生に関連したものであり、特に対象と相手の間での視線の交換である。第二の特徴は、コミュニケーションの目的が達成するまで、身振りや声を出して子どもが主張することである。第三の特徴は、意図的なコミュニケーションの試みを通じて発声話し声のパターンや慣習的な音に非常に似はじめることである。Bruinsmaらによれば意図的なコミュニケーションは、社会的相互作用の複雑な配列、持続性、環境のフィードバックを含む。

障害のない子どもの発達を見たときに、Bakeman and Adamson (1984) は、協応した共同注意として乳児が注意を分配し、視線を対象と相手との間で変えていることを指摘し、それが発達にもなって変化することを指摘した。視線の交換の機能については、次の二つの主要な機能があることが指摘されている。それは、protoimperative と protodeclarative である。前者は、子どもの要求、あるいは社会的な相互作用、対象、行為への拒否である (Warren & Yoder, 1998)。例えば、要求は、手を開閉しながらリーチング、あるいはすすり泣きなどである (Carpenter et al., 1998)。一方、後者は、意見を言うこと、参照すること、共同注意 (Warren & Yoder, 1998) であり、指差し、ショウイング、ギビングなどを含む。または、他者の注意を対象や興味に引き起こすためのちょっと違った方法であり、対象や関心についての肯定的な感情を示すこと、あるいは大人の注意を引くために対象を用いることである (Bruinsma et al., 2004)。

2) 自閉症の子どもにおける共同注意

自閉症の子どもにおける共同注意の開始については、次の指摘がある。例えば、Seibert, Hogan, and Mundy (1982) は、ESCS を用いて、それが共同注意の形態だけでなく機能を含んでいることを主張している (例え

ば、視線の交換が楽しみを分配するためと、要求するためであるなど)。さらに Mundy ら (1986) は、ESCS を用いて子どもの行動を分析している。その結果、自閉症の子どもの行動が、共同注意行動の開始 (IJA) においてもっとも異常であること、おもちゃで遊んでいるときに、実験者と楽しみを共有するためのアイコンタクトが少ないことを示した。面白いことに、くすぐり遊びの後にアイコンタクトが自閉症と他の群と比べて有意に異なることから、身体的な社会遊びが、自閉症の子どもの相対的に高いレベルのアイコンタクトと社会的な関与を示すことが示唆された。

さらに、共同注意の開始が言語発達の予測因であることも明らかにされつつある (Bruinsma, et al., 2004)。視線の交換、非言語的な要求、意図的なコミュニケーションを形成するコメントを述べることなどの共同注意行動の出現は、最初の言葉の獲得の予測因であるとの指摘がある。例えば、Tomasello and Todd (1983) は、母親との二者間に費やす時間がその後の語彙の大きさと正に相関することを示した。このことは、多くの研究者によっても支持されている。また、Mundy ら (1995) は、ESCS を用いて、社会的な相互作用 (やりとりの連続の開始、からかい、身振りやアイコンタクトによる社会的なゲームでの休みに対する反応) と共同注意への反応 (指差しの追従、視線の変化) と同様に要求の頻度 (アイコンタクトの有無によるリーチング、ギビング、手の届かないおもちゃへの指差し) が、表出語彙と受容語彙の両方と正の相関関係にあることを示した。

したがって、先行文献から考えると自閉症の子どもの問題は、共同注意に、その中でも特に共同注意の開始と叙述的 (protodeclarative) な行動 (視線や指差し) にあると言えよう。

3) 共同注意の障害への対応

今日、共同注意の問題に対して早期に自閉症の乳児を発見するための手立てが開発され、その妥当性が検討されつつある。そのような状況の中で、共同注意を訓練した研究が報告され始めている。その多くは、行動修正法 (Whalen & Schreibman, 2003) などの行動主義に根ざすものである。ここでは、主に Whalen and Schreibman (2003) による共同注意の訓練の結果について報告する。

Whalen らは、行動修正法の観点から、被験者間のマルチベースラインデザインを用いて、4歳0ヶ月から4歳4ヶ月までの5名の自閉症の幼児を対象に、訓練を行った。これは行動修正法に基づきプロンプトを与え、その行動を強化するというものであった。目標行動は、1) ショウイング、指差し、大人への視線の変化への反応、2) 視線の変化の協応、3) 指差しであった。

訓練は、反応訓練と開始訓練からなっていた。結果から、共同注意行動が効果的に訓練され、目標行動が他の場面にも般化することが明らかとなった。Whalenらは、共同注意訓練をいまある介入手段に統合することが自閉症の子どもにとって重要であること、これらの技法を親に訓練することが、療育以外の場面で共同注意行動を維持する助けとなると論じている。

Whalenらの手続きによって、共同注意行動そのものが強化できることが明らかとなった。しかし、彼女らは、protodeclarativeな指差しを形成したと主張しているが、中身はprotoimperativeな指差しと解釈する方が妥当であろう。

Ⅲ. 自閉症の子どもへの動作法の効果

1. 発達援助法としての動作法

動作法がコミュニケーション能力の発達を促すことは、これまで多くの事例研究の中で報告されてきた(例えば、小田・谷, 1994; 笹川・小田・藤田, 2000)。最近では、動作法によるコミュニケーション能力の発達の背景には、共同注意の発達があることが指摘されている(例えば、大神, 2000; 森崎 2002)。

大神(2000)は、共同注意で対象として取り上げている視覚的対象を動作や遂行過程といった対象に置き換えることで、動作法と共同注意の類似的関係について述べている。動作法の実践は外から見ただけでは分からない、トレーナー(指導者)とトレーニー(子ども)との間からだを通じたやりとりが展開されている。このようなやりとりが成立するための必要な要件として、大神(2000)は以下の五つをあげている。それは、①所定の課題動作に二人の注意が一致していること、②そのことをお互いが分かっている実感があること、③そうした体験を通してお互いの中に肯定的な感情を共有しやすくなること、④これらの過程を促す所定の訓練プログラムが用意されていること、⑤そのような密接なやりとりを理解できる背景的知识、文化、環境が存在すること、であった。

また、森崎(2002)は、動作法を通して言葉を発するようになった自閉症の男児の事例を通じて、視線行動、共同注意行動の獲得から発語へと至るコミュニケーション行動の発達と動作法の関連性について考察した。森崎は、事例の経過を通じて、自己と他者の関係性のステージについてまとめている。そのステージは、以下の四段階であった。

- ① 導入(孤立的状態)(他者への応答)
- ② 他者意図の理解
- ③ 自己-他者関係の成立

④ 三項関係の成立

森崎は、このステージに基づき、トレーニーが言葉を発するようになったのは、動作を介しながら、トレーニーの注意をトレーナーに引きつけトレーナーを意識できるような働きかけを行ったことで、「自己-他者」という対人関係の枠組みが成立したため、トレーニーがトレーナーやその声かけへの注意が持続できるようになり、模倣して再生できるようになったと考察している。

さらにKonno(2003)は、「とけあう体験」によってやりとりが増加し、共同注意が成立したと述べており、その中には「ここ見て」といって母親の注意を物などに向けるような行動や、「とけあう体験」後にセラピストや母親を見て笑うなどの行動が多く存在しており、このことは共同注意の開始や叙述的共同注意と捉えることができる。

2. 事例研究にあたって

この節では、これまで筆者が学生と共に自閉症のある児童に対して行った事例を通じて、動作法の効果について考えたい。実施にあたって、次の点に留意した。

① 1事例の実験計画法に基づくこと

行動分析家からみるとこれまでの動作法の事例研究は、保護者や担当による報告を中心としたものが多く、客観性や妥当性に関して疑問であるとの指摘がある。このような方法論上の問題を解決するために、1事例の実験計画法に基づく研究について報告する。

② 主に視線に注目したこと

多くの事例では、ビデオ分析による視線の変化に注目した。これは、共同注意の先行研究に見られるように、対象と相手との視線の交換が共同注意行動の成立を傍証するものであるからであった。

3. 事例研究

1) 事例 1

小林(2003)は、動作法による変化と手遊びややりとりゲーム(黒ひげ危機一髪ゲーム)などでの変化との関連について、10歳の自閉症の男児を対象に検討した。対象児は、CARSで40点の重度の自閉症児であり、言葉でのコミュニケーションがとりにくく、促されると「やって」と要求を伝えることができるが、指差しを用いて要求を伝えることはできなかった。

セッションの回数は21回(I期: #1~12, II期: #13~15, III期: #16~21)であり、1回のセッションの流れは、学習課題→動作法→やりとり遊び(いっぼんばし、黒ひげ危機一髪ゲーム)→トランポリン、の順であった。

結果として、1)動作法のやりとり(特に腕上げ動作

課題)は、録画されたビデオ分析から、対象児が積極的に動かす割合が、Ⅰ期で15.6%、Ⅱ期で39.3%、Ⅲ期で95.8%と増加した。いっぽんばしのやりとりは、やりとりの前の様子を、①対象児から指導者と視線を合わせて要求する、②対象児から要求するが指導者と視線が合っていない、③対象児からの要求はなく指導者が促すと手を差し出し視線が合っている、④対象児からの要求ではなく指導者が促すと手を差し出すが視線は合わない、の4つに録画されたビデオから分類された。その結果、Ⅰ期で①が1.7%、②が7.2%、Ⅱ期で①が20.0%、②が26.7%、Ⅲ期で①が57.8%、②が38.0%であった。また、いっぽんばしを指導者から要求されたときの反応として、Ⅰ期では「指導者の要求に応え視線が合う、指導者が対象児に合わせて歌う」割合が多かったが、Ⅲ期では「歌に合わせる事ができる」割合が増えていた。さらに、黒ひげ危機一髪ゲームでは、Ⅰ期では、置いてあると待てずにすぐ刺そうとするため手渡しで次の剣を渡していたものが、Ⅲ期では置いてあっても順番を待てるようになってきていた。

この結果から、小林は動作法による二者間のやりとりによって、視線の合うことが増加し、対象児が、手遊びやゲームなどでの状況に合った対応が増えたことから、動作法が他者意図理解を増したと考察した。

2) 事例2

藤田(2005)は、要求言語行動と動作法との関連を調べるために、小学校特殊学級に通う1年生の男児を対象に支援を行った。対象児は、「あー」「うー」などの発声はみられるが、言語としての表出はみられない。要求があるときは、指差しや身振りサインを用いて要求を伝えることができるが、クレーンによる要求が先に出てしまうことが多い。共同注意チェックリスト(大神, 2002)では、30項目中17項目を通過していなかった。

期間は、2回のベースラインの測定の後、23セッションが実施され、Ⅰ期(#1~#12)では主に応用行動分析の手法を用い、Ⅱ期(#13~#23)には応用行動分析と動作法を用いた。セッションの流れは、学習課題→やりとり遊び→シーツプランコ→お買い物ごっこ→好きな遊び(プラレール等)であった。手続きとして、やりとり遊びの後(#13~#16)に、または学習課題の前(#17~)に動作法(腕上げ動作課題、軀幹のひねり課題、肩の上下課題)を実施した。

「いっぽんばし」における要求行動の変化は、①身振りサインのみ、②身振りサイン+口形模倣、③身振りサイン+音声、の3つにビデオで録画されたものから分類された。その結果は、ベースラインでは全て①であったが、Ⅰ期では①が50%、②が48%、③が2%

であったのに対して、Ⅱ期では①が10%、②が46%、③が43%と音声の伴う割合が増している。「いっぽんばし」を行う前の様子として、#7までは対象児からの要求は見られなかったが、#8以降対象児からの要求が見られるようになり、#8~14では、視線の変化にはばらつきが見られ指導者と視線があたり合わなかったりであったが、#15からは指導者に視線を合わせた要求ができるようになってきた。

動作法の変化として、腕上げ動作課題における対象児の腕の動かし方の変化をビデオにより分類したところ、#13~15では積極的に動かす様子がみられなかったものが、#16~19では徐々に積極的に動かす割合が増えていき、#20~23では100%積極的に動かすように変わっていった。さらに、腕上げ動作課題の途中で視線の一致する割合は、動作法導入直後の#13では10%だったものが#23では31%にまで上昇している。

藤田は、動作法によるやりとりが単に二者関係のやりとりで「自己-自体」に気づく過程だけでなく、子どもの手はトレーナーという他者と共有された課題の対象であり、他者の存在を常に意識しながら対象となった手を共同で動かしているのであり、共同注意が成立し三項関係を成すコミュニケーション構造へと移行していると考察した。この中でも藤田は、対象児が自己に向けられた注意を腕上げ動作課題や指導者に向けている「アテンション・シフト」の重要性を指摘した。さらに、全セッション終了後の母親による共同注意チェックリストの結果、視線追従(視野内方向)、指差しの理解(視野内対象)、指差しの理解(視野外対象)、指差しの産出(応答)、手渡し(応答)の5項目が、通過していた。このことから応用行動分析による取り組みだけでなく、動作法のやりとりが共同注意の発達を促し、結果としてより音声的な要求言語行動の形成にとって重要であることが示唆された。

3) 事例3

報告言語行動の形成にとって、①離れた場所にあるものを報告する訓練、②聞き手に接近して報告の自発の形成が指摘されている(山本, 1997)ことから、宮本(2005)は動作法が人への接近行動を増やす機能をもつと考え、報告言語行動の形成過程と動作法によるやりとりの関連について検討を行った。

対象児は、10歳の自閉症児であり、言語によるコミュニケーションはとりにくいが、「トーマス」「大きな風船」など要求言語はあり、促されると「トーマスください」「大きな風船ください」という二語文または三語文の要求ができていた。期間はベースラインの測定後、計24セッションを実施。セッションの流れは、動作法のやりとり(あぐら座位での背反らせ、腕

上げ動作課題、軀幹のひねり、肩の上下)→学習課題(質問への回答)→報告言語行動の形成(具体物を見て報告#1~13、動画を見て報告#14~18、実際の行為を報告#19~24)→好きな遊び(プレステーションのゲーム)であった。セッションは、報告言語行動の手続きの違いから、Ⅰ期(#1~5)、Ⅱ期(#6~13)、Ⅲ期(#14~18)、Ⅳ期(#19~24)に分けられた。

指導の前後での自発的な人との関わりの変化を調べるために、ベースラインで遊具のない自由遊び場面での対象児の人との関わりを、指導者と母親の場面で比較した。その結果、指導者の場合で対象児が人に関わろうとした割合は、ベースラインで10.4%であったものが40.0%に増加した。さらに母親との場面で人に関わろうとする割合は、ベースラインで29.2%であったものが91.7%にまで増加した。このことから、対象児が指導前と比べ指導後に自ら人に働きかけるように変化したことは明らかであった。

動作課題時の変化として、腕上げ動作課題の途中で視線の一致した割合は、Ⅰ期で4.1%、Ⅱ期で6.1%、Ⅲ期で10.0%、Ⅳ期で21.6%と増加した。また、動作法の途中で自分の世界に入っている(独り言、ぼーっとするなど)と自分の世界に入っていない(まじめに取り組む、人を意識しながら取り組むなど)の2つに分けたときに、自分の世界に入らない割合は、Ⅰ期で35.9%、Ⅱ期で45.6%、Ⅲ期で57.4%、Ⅳ期で65.0%と次第に増加した。

報告言語行動の変化として、Ⅰ期・Ⅱ期では具体物を報告するという課題であり、Ⅰ期では視覚プロンプトと音声プロンプトを用いた。Ⅱ期ではプロンプト・フェイディングを用いた結果、#10と#11では質問をする前に報告することができた。#12と#13では正反応率が100%となったため、次の段階に移った。

Ⅲ期の報告言語行動の手続きは、動画を見て報告するものであった。動作者がお茶を飲んでいるのはわかるが、「お茶下さい」と要求言語で応えることが多かった。また自分を主語として「お茶飲む」「食べる」という反応も多かった。音声プロンプトを用いることで、主語を含まないものの正反応率が#13で70%となったため、次の段階へ移行した。Ⅳ期の報告言語行動の手続きは、実際に行動したことを報告するものであり、音声プロンプトによる割合が80~90%と増えた。これは主語を含まない「目的語+動詞」による反応が多かったためである。主語を含まない返答では、正反応率は100%となった。また、「ぼくは絵を描いた」というモデル通りでなく、「ぼくは動物園をしました」「手のひらを太陽にをしました」など自分で考えた答えを言うという行動も見られるようになった。

また、好きな遊びでゲームの順番を待っている時に、「花火きれいねえ」「おいしいねえ」「残念!」などの叙述言語行動が見られるようになった。さらに、母親から学校の帰りの会で、日記を書くときに自分なりにその日のことを思い出して書いていることや、衝動的な出来事があったときに、自発的に報告する行動がみられた(例えば、兄が泣いているのを見て、兄を覗き込み母親に向かって、「A君、泣き泣きえんえん」と報告した)とのことであった。

宮本は、指導の前後で自分から人に働きかけることが増えたことや、自分から報告するなどの行動が見られていることから、動作法のやりとりが接近関係を形成し、そのことが注目要求や共感を求める行動を増した結果として、報告言語行動が形成されたと考察した。

4) 事例4

岡(2006)は、くすぐり遊びや揺さぶり遊びなどの情動的交流遊びを通して、やりとり遊びが困難な自閉症児のやりとり遊びの成立について検討した。研究の実施にあたって岡は、①情動的交流遊びを行うことで、子どもと指導者間に喜びや楽しいという情動の共有や共感関係が形成されるであろう、②情動的交流遊びを行うことによって、子どもは他者の存在を意識することが増えるであろう、子どもが他者を意識することによって、やりとり遊びが可能になるであろう、との仮説を立て、併せて動作法との関連も検討した。

対象児は小学校特殊学級に在籍する1年生の自閉症の女兒であった。遊びの場面では物に対する興味に移りやすく、遊んでいてもすぐに違うおもちゃの方へ注意が向いてしまう。また、他者とのやりとり場面では、じっくりと通じ合うことが難しく、相手に合わせたり、相手を意識したりして遊ぶことが苦手である。笑っていたかと思うと、何かのきっかけで急に泣き出してしまいが、またすぐに笑っているといった情動の浮き沈みもみられる。対象児は発語があり、短い文章で自分の要求を伝えることができ、二、三の単語であれば相手が話していることを理解し、その要求に応じて行動することができていた。共同注意のチェックリスト(大神, 2002)によると、質問項目30項目中13項目を通過していなかった。

期間は、3回ベースラインの測定後、15セッションが実施された。セッションの流れは、学習課題→やりとり遊び1(いっぽんばし、なべなべ底抜けなどの手遊び)→やりとり遊び2(小さなボールのキャッチボール)→情動的交流遊び(大きなボールの上で大きな動きを一緒に楽しむ)→動作法(腕上げ動作課題、軀幹のひねり課題)→好きな遊び(アンパンマンのおもちゃ遊び等)、であった。

主な変化に、情動交流遊び場面での視線の変化があ

る。ベースラインではまったく指導者と視線が合うことはなく、一人で歌を歌っていたりしていた。#1から本人の好きなキャラクターの名前を言いながらボールを弾ませると、もう一回と要求するようになった。次第に対象児からの要求が増え、#11以降ではその場面で約60%は視線が合っていた。また、大きなボール場面での笑顔は、ベースラインや#1では見られなかったが、#2以降微笑みが見られ、#7から12では声を出して笑うことが見られるようになった。また、やりとり遊び1でのやりとり遊びを行う前の様子として、ベースラインでは約60%は視線が合わなかったが、#15では「指導者から要求し、本児も視線を合わせてくる」が約70%であり、「本児が視線を合わせて要求する」が約30%であり、すべて視線を合わせるようになった。また、やりとり遊び1の場面で、10秒間のインターバル記録法を用いて、やりとりが成立していた（一緒に遊びをしていた）、または、やりとりが成立していない（一人でおしゃべりしていた、違うことをしていた）に分類したところ、ベースラインでは約20%であったものが、#14、#15になると約60%にまでやりとりが成立するように変化した。

さらに動作法でのやりとりの変化として、躯幹のひねり課題での逸脱（足を動かしてもがく、体をひねらせる等）の回数が、#2、#3で20回以上あったものが、#11以降は体の力を抜くのが上手になり、指導者が肩を押さえていても嫌がらずに課題に取り組むようになった（2、3回程度の逸脱）。

指導後に母親によってチェックされた共同注意の項目は、「自発的な指差し」「応答的な指差し」「指差しの理解」「視線の追従」「視線の追従（視野外）」の5項目が通過していることを示した。

これらの結果から、岡は、二者関係の成立がその後の「自己-モノ-他者」の三項関係での共同注意の現れであることを指摘している。さらに、#11からボールのやりとりの中で、笑いながらボールをついたての後ろに投げることが始まったことから、このような「からかい」行動が相手の意図や情動を引き出すための社会的相互作用行動の出現期と一致していることを示唆している。

5) 事例5

藤田（2007）は、最近の共同注意に関する研究をレビューする中で、共同注意の中でも共同注意への応答は、自閉症の子どもでも発達過程の中で獲得されるが、共同注意の開始にかなり持続した障害を残し、そのことが言語発達の予測因であることを指摘した。また、指差し研究のレビューから要求的な指差し行動は自閉症の子どもでも比較的獲得しやすいが、叙述的な

指差し行動が獲得されず、共同注意の開始と叙述的な指差しの問題がその後の言語発達の密接に関連していることを指摘した。

そして藤田は、これまでの自閉症に関する動作法の研究のレビューから、叙述的な指差し行動と共同注意の開始が動作法のやりとりの中に存在していることを指摘し、自閉症の子どもの言語発達と動作法との関連を明らかにするために研究を行った。

対象児は、小学校2年生の自閉症男児で、言語としての表出は見られなかった。「あーあ（やって）」という音声による要求が可能だが、クレーンによる要求が先に出てしまうことが多かった。要求が通らないときなどには他者をつねったり髪をひっぱったりした。

セッションの回数は、40回であった。セッションの流れは、動作法（腕上げ動作課題、躯幹のひねり課題、肩の上下課題）→課題学習→やりとり遊び（いっぽんばし#1～33）→お話（何もしないで対象児の指導者への関わりを観察#34～40）→感覚遊び（シートブランコ）→好きな遊び、の順であった。

結果として、腕上げ動作課題のときに、#1～5では、当該部位を動かしているが爪噛みや目押さえなどをして課題に注意を向けていないことが半数を占めていた。しかし、#36～40になると動作や当該部位に注意を向けその対象も指導者と一致する割合が半数を超えるように変化した。また、腕上げ動作課題終了時のアイコンタクトの質は、初期の頃には無表情で目を合わせたりチラッとしか見ないものだったが、後半（#26～）になると指導者と笑顔で視線を合わせるが増えた。

また、シートブラン場面での他者との注意の操作の割合は、初期には指導者の注意を向けずに要求することが多かったが、#26以降になると音声をういて指導者の注意を自分に向けようとする行動が40～60%見られるようになってきた。さらに、日常生活では#29頃に「ママ」や独り言、要求以外で呼んだり、肩をたたいて注意を向けたり、要求以外で近づいたり、ほめられると喜ぶなどの行動が報告された。また、#39頃になると「〇〇おきて」と言ってゲームの画面を見せたり、本を声に出して読んだり、やってはいけないことをする前にチラチラ見ながら試すような行動が見られたとのことであった。

これらの結果から、藤田は、動作法の場面で他者との関わりを楽しむことによりもっと他者と楽しみたいという思いから、共同注意の開始が増え、また動作法でのやりとりの中で他者と共有することの楽しさが心と心を交流させようとする思いを増した結果、叙述的共同注意が増え、この二つの結果が言語発達を促していると考察している。

IV. 動作法の中で何が起きているのか？

1. 人 (animate なもの) に触れられること

先行文献を展望して動作法のもつ重要な機能の一つは、その働きかけが animate なものであるということである。Meltzoff の失敗再演課題に対して、自閉症の幼児が単純な身体模倣に失敗するが再演模倣に成功するという事実を踏まえると、自閉症の子どもにとって inanimate な対象は理解しやすいが、人という animate な対象に触れられることで、何をされるかわからない不安をもつことが推測される。それは、動作法の中ではじめて触れられたときの子どもの不安の背景に、この animate であることが重要であるに違いない。このことは、触られることによって、animate なもののもつ意図性に注目することにつながるものであり、このことが動作法を通じた他者意図理解を促すに違いない。

例えば、動作法を支援するロボットが作られたときに、自閉症の子どもにとっては受け入れ易いことが推測される。しかし、予測される動き（機械的な動き）によって援助されたとしても、効果は少ないのではないか。要するに、予測のつかない援助が、animate であることを意識させるものであり、そのことが相手の意図性の理解を促すのであろう。この推測から、機械的な単純な動きであればあるほど動作法になじみのない自閉症児にとっては、安心して身体を任せられると考えられる。

2. 触れられるという社会的文脈

次に、触れられるということは文脈に大きく依存する。Hoshikawa (1993) は、くすぐったいという感覚が触覚的な反応ではなく、その状況に依存した感覚であることを指摘した。つまり、ふざけた場面ではくすぐったいとを感じるが、実験室でくすぐられても触覚の実験の触覚刺激としてとらえられ、くすぐったいとは感じない。さらに電車やバスの中で知らない人に触られたときに、それは同じ刺激であったとしても気持ち悪い、不愉快なものとして捉えられる。

したがって、動作法により触れられることは、その社会的な状況を認識すること、すなわちその場面にあった緊張感をもつ練習をしているとも考えられる。そのことが自閉症の子どもにとって、結果的に「状況にあった対応が増える」「指示に応じるようになった」など関わる人たちの子どもの変化として報告されるであろう。

3. からだを通じた（動かす）やりとり

1) 注意の共有から課題へ

動作法の中でからだに触れられることは、外界に注意を向けていることから、自分のからだに注意を向けることである。注意が転動しやすい子どもにとっては、外界の刺激に絶えず誘導されて落ち着かない状況にある。しかしひとたび、からだに注意を向けることができると、外界との距離を置くことができる。からだに注意を向けることは、同時に動作課題という social affordance を知覚することである。つまり、状況の中で求められている課題に気づき、課題に遂行するためにあらゆるプロンプトが提示されることになる。そのことにより課題を遂行し、それに対して強化子が与えられることになる。

動作法が行動分析と著しく違うところは、動作法では課題動作が行動として現れる前 (Covert) に、「そうそう」など言葉や押さえられている手の力を弛められることによって、即時強化が与えられるのに対して、行動分析では行動として表出された (Overt) 行動に対してはじめて強化子が与えられる点である。このようなわずかな動きに対するフィードバックや強化は、子どもたちにとっては「この先生は自分のことをわかってくれている」との安心感を与えてくれる。

2) 対人的自己の発達

Neisser (1993) は、5つの自己というなかで、これまでの認知的内省的な自己概念だけではなく、基本的な自己概念を提案した。人と環境との相互作用に重要な役割を果たす自己としての「生態学的自己」と同様に、人という対人的な環境と主体との相互作用においてさらに「対人的な自己」を想定した。障害のある人考えたときに、脳性まひなどの肢体不自由の子どもは、思うように空間の中を移動できないなど「生態学的自己の障害」として考えることができる。一方、自閉症の子どもは、穴にはまってしまふ、動けなくなってしまうなどの生態学的な自己には何ら問題がない。しかし、他者がどのように思っているかを推測する等の対人的な自己の障害として捉えることができる。

このように生態学的自己と同様に対人的な自己を考えると、人が自分に注意を向けているということは、自分が人から注意を向けられていることに気づくという社会的な文脈における共知覚が成立することになる。例えば、腕上げ動作課題において、自閉症の子どもがトレーナーが自分に注意を向けていることに気づくことは、自分がトレーナーから注意を向けられていることに気づくことである。この感覚の成立は、共同注意の開始にとって重要なことであり、さらに「かまっちょうだい」的な接近行動に先行するものであろう。

3) 共同注意行動の開始 (IJA)

先行研究から考えると、共同注意の中でも自分から共同注意行動を開始することに自閉症児が困難性を持ち、その改善が後の言語発達と密接に関連していることが明らかである。事例1, 事例2の結果を見ると、動作法での視線の一致と手遊びなどの場面での視線の一致の増加とが関連が深いことが推測される。さらに言語での要求行動の増加(事例1), 身振りサインでの要求行動の増加(事例2)を引き起こしている。このことは、動作法のやりとりでの相手の注意を自分に向かせることが、結果的に言語によって注意を引くなどの行動を引き起こしたのであろう。

アイコンタクトは、単純に視線が一致するというだけでなく、例えば動作課題を遂行中に、このくらい上手にできたときにトレーナーはどのように自分を見ているか、あるいはわざとふざけたときにトレーナーは自分にどのように注意を向けるかなど、社会的参照あるいは参照視と同様の機能を果たす。このような動きは、要求や叙述の指差し行動の開始などと同様に、共同注意行動の開始として意味を持つに違いない。従来は、動作課題から逸脱した行動(例えば、逆方向に力を入れる、手を離す、ふざける)は、場面に不適切な行動として制止されることが多かった。しかし、共同注意の発達過程を踏まえると、わざとふざけて相手の顔色をうかがう行動は、むしろより上位の発達段階に至ることを意味する。このような社会的参照としてのアイコンタクトを大切にしないと、古典的な自閉症像のように、自分から人に関わることを止めてしまう孤立型の自閉症を生み出すことに成りかねない。

4. 言語の表出

1) 要求言語行動の表出

共同注意の発達が、言語発達と密接に関連していることは指摘されてきた(Bruner, 1983)。共同注意の中でも、共同注意の開始が言語発達と密接に関連していることが考えられる。

身振りサインなどにより、要求を伝えようと発信する場面を考えてみよう。この状況は、相手の注意を自分に向わせようとする行為である。相手の注意を自分に向わせるという機能を考えたときに、音声言語は他のコミュニケーション手段(身振りサインや写真カード)に比べたらコストが安い。例えば、手がふさがっていて身振りサインを使えないときにも、音声言語であれば、容易に相手の注意を自分に向けることができる。したがって、音声言語を指導する場合には、音声言語によるコミュニケーションのコストが安いことにかに早く気づかせることができるかが、重要である。

事例2では、動作法によって共同注意の発達が促さ

れるのと同時に、身振りサインやさらに音声を伴った行動が出現してきている。このことは、要求行動の形成にとって重要である。

2) 叙述的言語行動の表出

事例3と事例5を見たときに、叙述言語行動が出現し始めている背景には、接近関係(事例3)や心と心の通じ合い(事例5)のように、動作法を通じた対象児と指導者との情動的な関係性の形成があった。このことは、自分から指導者にかかわろうとすることや、動作法の場面での視線の一致、さらに動作法後に視線が合いさらに笑顔がでるなどのアイコンタクトの質の変化などによって指摘することができる。動作法のやりとりの中では、適切なりラクセイションや動きに対して即時強化が行われることにより、子どもからすれば、この先生は自分のことをわかっている人と捉えることができる。さらに、わざと不適切な動きをしたときに顔色をうかがう相手でもある。このように動作法のやりとりの中には、自ら相手にかかわろうとする接近関係を形成する機能があると推測される。

さらに事例4の結果から、例えば、「いないいないバー」の模倣としての行動が成立するが、自らボールの陰に隠れて数を数えながら、再び顔を出すことで視線が合う、笑顔で対応するなどの相手の注意を引くことの楽しさを示す行動が生まれている。また事例3と事例5では、人に自分からかかわろうとする行動や、笑顔が増えることで接近行動が増えていた。共同注意の発達と情動状態の共有についてはすでに、Kasariら(1990)によって指摘されており、事例3, 4, 5の結果は、これらの知見を支持するものである。

V. 発達援助法としての動作法(発達段階)

1. 共同注意の観点からみた動作法による発達段階

この節では、最近の発達研究と動作法による事例研究等を通じて、動作法の援助による発達段階について述べる。動作法が、発達援助法であるためには、動作法の観点からみた発達段階(アセスメント指標)を明らかにするとともに、それに基づく援助法や配慮事項を明確にしなければならない。

そこで、前述の事例研究の結果や、これまで筆者が臨床的にかかわってきた自閉症の子どもたちの実態を踏まえて、動作法の機能について表1の5つの発達段階に分けて、支援上の配慮についても言及する。

1) 段階1: 他者意図の気づき

動作法を自閉症の子どもに導入する際の誤った捉え方としては、その子どもの行動が「その子の個性だから」、あるいは「人との関わりが嫌いだから」、放って

表 1. 動作法の機能から見た自閉症の子どもの発達段階

段階 1	他者意図の気づき やりとりすることが難しい。 ・触れられることを嫌がる。 ・課題に応じようとしない。
段階 2	他者意図理解を深める 触れさせてくれるが長続きしない。 ・その時々気分によって応じたり、応じなかったりする。
段階 3	共同注意の発達を促す 課題はできるがパターン化している。 ・パターン化している（注意が集中しない）。 ・先読みして動かしている。
段階 4	動作不自由への対応 課題ができ、集中もできる。 ・うまく課題ができていく。 ・難しい課題へチャレンジ（動作課題）。
段階 5	健康増進法 日常場面でも自己コントロール。 ・緊張場面でもリラックスできる。 ・からだ固くならないように。

において欲しいとの意見を保護者やさらには専門家からも聞くことがある。しかし、一緒に地域で生活するためには、自閉症の文化と障害のない人の文化の相互を尊重しなければならない。

また、触覚防衛が強いからと説明する専門家もいる。前述のように、「くすぐったい」という感覚は、前後の文脈に大きく左右されるものであり、決して感覚的なものでないことを考えると、果たして触覚防衛が強いという説明が妥当かどうかは疑問である。事実、動作法の導入の際に、人に触られることに抵抗があった児童が、動作課題を遂行できるようになるにつれて、触れられることへの抵抗が少なくなり、あるいは自分から触ることを要求するようになった事例もある。このように考えると、触覚防衛が強いと捉えることは誤りであろう。

ではどのように対応するのであろうか。それは、「触れられることが嫌なことではないことを体験すること」である。具体的には、わずかなやりとり（例えば、握手）からはじめて、関わることのできる範囲を少しずつ増やしていくことである。基本的には手や足の末梢の部位から、躯幹などのからだの中心に向けて範囲を広げていくことであろう。また、「とけあう体験」が動作法か否かの議論はあるが、注意が他のことに向いている子どもの意識を自分のからだに向けるという

点で、また触れられることが気持ち良いことを伝えるという点で、「とけあう体験」は効果的である。

この段階での取り組みができるようになることで、他者が意図をもった相手であることを理解できるようになる。関わりの animate さという点を考えると、何をされるかわからず苦手な相手ではあるが、相手には意図があるということを理解し始めることは、人として重要なことである。

2) 段階 2：他者意図理解を深める

この段階では、少しは動作課題に取り組むことができるようになったが、課題に持続しない状況である。この段階での誤った捉え方として、「体調が悪い」「そのときの気分によって左右されてしまう」など、やりとりが制御できないものとして捉えるか、逆に「課題にじっと取り組むように我慢させなければならない」と強迫的に捉えるかであろう。

具体的な対応として、トレーニーに伝えるべき課題を明確にすることである。具体的には、「せーの、はい！」など、課題の最初と最後を声かけに合わせて身体でも合図を行うことである。また、トレーニーが相手に身を任せることが嫌なことではなく、気持ちの良いことであることを体験しながら理解できると、課題への取り組み方が変わってくる。また、一方的に援助される体験から、腕上げ動作課題など自分で動かすことが増えるにつれて、課題に積極的に関わるようになる。さらに子どもによっては、課題の流れをルーチン化することで見通しがもて、より課題に取り組みやすくなる場合もある。

これまでの経験から、段階 1 または段階 2 の子どもの変化として、主に次の四つをあげることができる。
①動作法の場面で相手に合わせることができ始めると、日常生活の中でもそれまで嫌と言ったきり動かなかった子どもが、少しずつ相手に合わせることができ、交渉することができるようになる。
②指示に応じてくれるようになり、状況に合った行動が増えてくる。
③それまで、すぐに泣いたり笑ったりなど情動の振幅が激しかったものが、少しずつ幅が狭くなり情緒的に安定する。
④笑ったら笑い返すなどの様子が見られたり、遠くに母親や担任がいることに気づくとその人を目指して近づくなどの接近行動がある。

3) 段階 3：共同注意の発達を促す

この段階では、トレーナーは課題ができていくことの安心から、じっくりと動かすというより決められた課題をルーチンで行うことが多い。トレーニーは決められた課題を早く終わらせようとしたり、パターン化した動きを繰り返そうとする。この状況を変えるためには、パターン化された動きを崩して、お互いに触れている部位に注意を共有するという共同注意の視点が

有用である。具体的には、共同注意の指標である視線や表情に注目し、触れているところに注意を向けやすい声かけと、同時にその部位をゆするなどの身体的な援助が必要である。

またパターン化の一つとして、相手の動きを先取りして動かそうとするトレーニーも見られる。例えば、腕上げ動作課題をするときに、先読みして動かしていることがよくある。特に、相手の顔色や様子をうかがう自閉症の場合は、顕著である。この時の対応策として、相手に腕を任せたままで脱力して他動的に腕上げすることは、有効であろう。

段階3の日常生活の変化として、それまで人に興味を示さなかった子どもが、人と関わることが楽しいものであることを体験的に理解し、「かまってちょうだい」を示すことが増える。例えば、自分から人に近づいて隣に座ったり、肩をたたいたり、手遊びを要求したりするなどである。社会的に認められる形での接近要求であればよいが、中にはわざと物を壊して叱ってくれるのを待っていたり、家の中でだめと言われたことをわざとやることが見られる。相手に関わりたいという思いはわかるが、この時期の対応をなるべく正しい関わり方を強化し、間違った関わり方（物を投げる、壊す、ちらかす等）に対しては、減らす努力（無視するや視線をそらす、その部屋から出て行くなど）が必要である。この段階をうまく乗り切ることができる、人に興味をもった子どもへと成長することができる。

4) 段階4：動作変容としての動作法

この段階になれば、動作法の機能はコミュニケーションや問題行動の改善といった自閉症の子どものための動作法というよりも、動作不自由の改善としての動作法（動作訓練）と同じである。具体的には、細かなあるいは苦手な動きへの取り組みとして緊張や動きのくせに気づきそれを解消することで、課題解決と実感をもった自己効力感ができるようになる。また、自分のからだに意識を集中させ、それまでの痛みやつっぱっている感じから、力を抜く感じや動く感じなどより主体的な動きが増加することになる。また、猫背やそくわん、さらにはフニャフニャな姿勢の改善が求められ、姿勢の安定と変化が必要になる。

この段階では、著しい行動上の問題は減少し、課題に対しても積極的に参加するようになる。結果として、動作法の機能は姿勢や動きの安定につながるであろう。

5) 段階5：健康増進法としての動作法

この段階は、動作法の体験が日常生活における自己コントロールとして活用できる状況である。具体的には、ストレスマネジメントとして動作法を活用することである。ストレスマネジメント教育とは、ストレスに対する自己コントロールを効果的に行えるように

なることを目的とした教育的な働きかけである（山中、2000）。障害のない子どもでもストレスマネジメント教育が必要であるから、自閉症という障害をもった子どもはさらにストレスマネジメント教育が必要であろう。

下村（2003）は、特殊学級に在籍する自閉症の男児に対して朝の会を利用して、肩の上下の動作課題をセルフリラクセーションとペアリラクセーションを用いて実施した。対象児は、交流学級でみんなの前で発表するときや、急な変更があったときなど、耳をふさいだり泣きながら身体を強ばらせることが多かった。身体を強ばらせて落ち着くまでには、20～30分の時間がかかっていた。動作法を導入するとすぐに、身体を強ばらせて固まってしまうことが減り、交流学級で友だちとのトラブルから強ばりそうになったときも、自分から肩を上下に動かすことで気持ちを落ち着かせている様子がみられた。さらに、日常生活の中でもそれまで苦手だった歯科医に行くときにも、肩を上下に動かしリラックスさせることで、自分をコントロールしていた様子が報告されている。したがって、自閉症の子どもにとってもストレスマネジメントの方法としての動作法は、有効であるに違いない。

健康増進法としては、さらに青年期を迎えると身体の成長に伴って、それまでに見られなかった緊張が現れ、股関節まわりや肩まわりが固くなることがある。自分のからだの固さに気づき、緊張を弛める体験は健康を維持する上でも重要であろう。

2. 本稿を終えるにあたって

1) 地域臨床としての動作法のキャンプ

最後に、熊本で独自に行われている動作法の療育キャンプの意義について記す。現在、心理療育たけのこ会の療育キャンプに参加している児童は、20名前後である。初めてキャンプに参加することで、劇的に行動が変化する子どももいる。一方、半数以上の子どもたちは、すでに10年以上もキャンプに参加している。10年以上も毎年参加しているということは、もう一つの「地域臨床」としての機能があるからに違いない。

毎年、夏になると保護者や支援者が子どものために1週間集まり、子どものことについてお互いに話し合う。その中で、昨年できなかった課題ができるようになっていたり、昨年よりも背が大きくなっていたり、少しずつ大人になっていたりなどが確認される。そのような子どもたちの成長を共に喜び合えることが地域臨床ではなかるうか。したがって、熊本では自閉症の子どもたちに特化した動作法のキャンプを実施しているが、これまでの成果を考えると、「子どもを変える」という意識よりも子どもの成長を共に喜び合えること

が、地域の心理リハビリテーション・キャンプの重要な機能であるに違いない。

2) 動作法の目指す自閉症像

自閉症に対する取り組みは、さまざまなものがある。動作法を通じてかかわってきた子どもたちの成長を見ていると、動作法を続けることによって、多くの子どもたちは人に興味をもち、自分から人に関わろうとすることが増える。また、表情も豊かになっている。

事例5では、場面を区切って活動を対象児にとって明確にした。ところが、場面が明確であるために逆に、コミュニケーションをとる必要がなくなってしまう、指導者との関わりが減ってしまった。むしろ「お話」のように、何をしたら良いか分からない場面を設定したところ、子どもから言葉を発してコミュニケーションをとろうとする様子がみられた。つまり、inanimateな働きかけでは、子どもにとって過ごしやすいかもしれないが、子どものもつこだわりを強化し、関わろうとする気持ちを損ねてしまいかねない。むしろ、自閉症の子どもにとって、動作法のようなanimateな関わり方が必要である。そのためには、共同注意の視点や関わりが重要であろう。

今後、事例を縦断的あるいは横断的に追跡し検討することで、自閉症の子どもたちの発達に及ぼす動作法の機能がさらに明らかになるであろう。

謝辞：本稿をまとめるにあたって、研究室の卒業生である、小林志保さん、下村陽子さん、藤田路子さん、宮本千春さん、岡恵美子さんの卒業論文と修士論文を参考にさせていただきました。ここに記して感謝申し上げます。また、熊本心理療育たけのこ会の子どもたちには、月例会やキャンプを通じて子どもたちの成長の様子を拝見しています。本稿は、子どもたちの関わりから得られた知見をまとめたに過ぎません。最後になりましたが、毎年夏期キャンプにてご指導・ご助言いただいています明治学院大学心理学部教授清水良三先生に心より感謝申し上げます。

文 献

- Adamson, L., & McArthur, D.(1995). Joint attention, affect, and culture. In C. Moore & P. Dunham(Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*. 204-221, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Aldridge, M.A., Stone, K.R., Sweeney, M.H., & Bower, T.G.R.(2000). Preverbal children with autism understand the intentions of others. *Developmental Science*, 3(3), 294-301.
- Bakeman, R., & Adamson, L.B.(1984). Coordinating

- attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55, 1278-1289.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U.(1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bartsch, K., & Wellman, H.M.(1989). Young children's attribution of action to beliefs and desires. *Child Development*, 60, 946-964.
- Bates E.(1979). Intentions, conventions, and symbols. In E. Bates(Eds.). *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy*. NY: Academic Press.
- Bruinisma, Y., Koegel, R.L., & Koegel, L.K.(2004). Joint attention and children with autism: A review of the literature. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10, 169-175.
- Bruner, J.S.(1983)Child's talk: learning to use language, 寺田晃・本郷一夫(監訳), (1989). 乳幼児の話し言葉—コミュニケーションの学習. 新曜社.
- Carpenter, M., Negelle k.,& Tomasello, M.(1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4).
- 藤田路子 (2005). 自閉症の児童の要求言語行動に及ぼす動作法の効果. 熊本大学教育学部卒業論文.
- 藤田路子 (2007). 自閉症の子どもにおける動作法と言語発達との関連に関する研究. 熊本大学大学院教育学研究科修士論文.
- Hoshikawa, T.(1991). Effects of attention and expectation on tickle sensation. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 27-33.
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., & Yirmiya, N.(1990). Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 87-100.
- 小林志保(2003). 自閉症の児童の他者意図理解に及ぼす動作法の効果. 熊本大学教育学部卒業論文.
- Konno, Y.(2003). Establishing joint attention and communication in a child with autism through therapeutic touch, including a "sense of melting" experience: Dohsa method. *Japanese Journal of Special Education*, 40(6), 701-711.
- Lillard, A.S., & Flavell, J.H.(1990). Young children's preference for mental state versus behavioral descriptions of human action. *Child Development*, 61, 731-741.
- Meltzoff, A.N.(1995). Understanding the intentions of others: re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, 31(5), 838-850.
- Mitchell, P.(1997). *Introduction to theory of mind: Children, autism, and aspies*. London: Arnold.
- 宮本千春 (2005). 自閉症の児童の報告言語行動の形成に関する研究. 熊本大学教育学部卒業論文.
- 森崎博志 (2002). 自閉症児におけるコミュニケーション行動の発達の變化と動作法. リハビリテーション

- 心理学研究, **30**, 65-74.
- Mundy, P., Kasari, C., Sigman, M., & Ruskin, E. (1995). Nonverbal communication and early language acquisition in children with Down syndrome and in normally developing children. *Journal of Speech and Hearing Research*, **38**(1), 157-167.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: The contribution of non-verbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **27**(5), 657-669.
- 成瀬悟策 (1998). 姿勢のふしぎ—しなやかな体と心が健康をつくる—. 講談社.
- 成瀬悟策 (編) (2002). 障害動作法. 学苑社.
- Neisser, U. (1993). *The perceived self: Ecological and interpersonal source of self-knowledge*. NY: Cambridge University Press.
- 小田浩伸・谷晋二 (1994). 動作法による自閉的傾向を持つ精神遅滞児の学習活動への構えの形成. 特殊教育学研究, **32**(3), 13-21.
- 大神英裕 (2000). 動作学のための基礎理論. 成瀬悟策 (編), 実験動作学, 至文堂, 28-37.
- 大神英裕 (2002). 共同注意行動の発達の起源. 九州大学心理学研究, **3**, 29-39.
- 大神英裕 (2004). 共同注意と乳幼児健診. 大藪泰・田中英夫・伊藤みどり (編), 共同注意の発達と臨床, 川島書店, 275-298.
- 岡恵美子 (2006). 自閉症の児童のやりとり遊びの成立に関する研究—情動的交流遊びを通して—. 熊本大学教育学部卒業論文.
- 笹川えり子・小田浩伸・藤田継道 (2000). ダウン症児・自閉症児とその相互作用に及ぼす動作法の効果, 特殊教育学研究, **38**(1), 13-22.
- Seibert J.M., Hogan, A.E., & Mundy P.C. (1982). Assessing interactional competencies: The early social-communication scales. *Infant Mental Health Journal*, **3**(4), 244-258.
- 下村陽子 (2003). 特殊学級におけるストレスマネジメント教育の効果に関する研究. 熊本大学教育学部卒業論文.
- Tomasello, M., & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, **4**, 197-211.
- Warren, S.F., & Yoder, P.J. (1998) Facilitating the transition from preintentional to intentional communication. In A.M. Wetherby, S.F. Warren and J. Reichle, (Eds.). *Transitions in prelinguistic communications*. 365-384. Baltimore, MD: Brookes.
- Whalen, C., & Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Psychology and Psychiatry*, **44**(3), 456-468.
- 山本淳一 (1997). 自閉症児における報告言語行動 (タクト) の機能化と般化に及ぼす条件. 特殊教育学研究, **35**(1), 11-22.
- 山中寛 (2000). ストレスマネジメント教育の概要. 山中寛・富永良喜 (編著) 動作とイメージによるストレスマネジメント教育, 北大路書房, 1-14.