

自閉症の子どものための動作法 — 発達段階とそれに応じた支援 —

干 川 隆*

Using Dohsa-hou as a Facilitating Method for Children with Autism : Developmental Stages and the Depending Intervention Packages

Takashi HOSHIKAWA

Abstract

This study discusses the six developmental stages as they pertain to the use of Dohsa-hou as a facilitating method for the development of children with autism, and proposes intervention packages that involve Dohsa-hou. Previous studies show that Dohsa-hou can be a useful technique not only for children with physical disabilities, but also children with autism. Therefore, it was proposed that the function of Dohsa-hou differed depending on the developmental stages. Unlike children with physical disabilities, children with autism do not need a full session of Dohsa-hou to benefit from this method. This intervention package involving Dohsa-hou is effective for children with autism because the package includes many activities such as turn taking play, emotional exchange play, and demand verbal behaviors. In this article, the meanings of the intervention packages involving Dohsa-hou for children with autism were not discussed by independent and dependent variables of research, but by issue of total supports.

Key words : Dohsa-hou, intervention, children with autism, package, turn-taking play

I. はじめに

1. 自閉症の子どもをめぐる動向

近年、自閉症の原因論の変遷に伴って、支援方法は影響を受けてきた。原因論の変遷として、自閉症を最初に報告したカナーの記述は、その後の心因論的見方のきっかけとなり、受容的な遊戯療法が主流となった(高原, 2006)。1960年代になるとRutter(1968)は言語認知障害説を展開し、自閉症は言語および認知機能の障害が一次的障害であり、対人関係の障害は二次的障害であると主張した。この見解を受けて、1960～1970年代には言語訓練等を中心とした行動療法や、脳の機能障害の原因をつきとめるための生理学的研究が盛んになった(高原, 2006)。

一方で、子どもの発達段階を踏まえた支援方法が提案されるようになってきた。1980年代になると新たな原因論として、Baron-Cohen, Leslie, and Frith(1985)の「心の理論」欠陥説やHobson(1986)による感情認知障害説が唱えられるようになってきた。

これは、自閉症が先天的な脳の機能障害を素因とするという点では、認知・言語障害説を踏襲しつつ、一次的障害は言語・認知障害ではなく、社会性の障害にあるとする考えである。もしも自閉症の原因が社会性の障害であるとするなら、情動や社会的相互作用の発達段階を評価し、それに合わせた支援を実施することによって、発達を促すことができるに違いない。そこで「心の理論」の予測因として注目されるようになってきたのが、共同注意である。共同注意が強調される中で、最近の自閉症研究では、対人関係指導法(Relationship Development Intervention: RDI, Gutstein, 2000; Gutstein & Sheely, 2002)や発達段階と個人差を考慮に入れた相互関係に基づくアプローチ(Developmental, Individual-Difference, Relationship-Based: DIR, Greenspan & Wieder, 2006)、さらに社会コミュニケーション・情動調整・交流支援モデル(Social Communication, Emotional Regulation, Transactional Support: SCERTSモデル, Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent, & Rydell, 2006)など、感情や意図などの情動体験の共有が重要視され、発達段階に合わせた早期からの家庭を含めた包

* 熊本大学教育学部特別支援教育学科

括的な療育プログラムが提案されるようになり、その成果が報告されるようになってきた。これらのプログラムの特徴は、支援場面に限らず学校や家庭を含めて包括的に対応しようとする点である。筆者は、これらのプログラムが登場する背景には、これまでの自閉症の支援が、発達段階に合った支援を実施していなかったことと、支援場面では行動が形成されたのに家庭や学校などにその行動が般化されなかったことがあると考える。

共同注意は、その後身 (postcursor) としての「心の理論」や言語獲得などといった発達に決定的な影響を与えていると考えられている (大神, 2008)。大神・實藤 (2006) は、共同注意の定型発達段階として「注意の追従」・「行動の追従」・「注意の操作」・「シンボル形成」の4つの段階があり、因果的な発達連鎖を持っていることを示唆した。最近ではさまざまな形で共同注意が検討されているが、主に①共同注意への反応 (response to joint attention: 以下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 (initiation of joint attention: 以下IJA): 子どもが他者の注意を求めようとするもの、にまとめることができる (Bruinsma, Koegel, & Koegel, 2004)。大神ら (2006) の4つの段階に照らし合わせると、「注意の追従」の段階がRJA, 「注意の操作」の段階がIJAである。大神ら (2006) の調査結果から考えると、IJAの「注意の操作」の段階は、次の「シンボル形成」のために重要な段階である。

次に、黒木・大神 (2003) は、共同注意行動尺度の標準化の研究において、共同注意の発達と運動や言語の発達などの他の発達指標との比較を行い、共同注意の発達と運動・言語発達の月齢を並べて示した。大神ら (2006) は、指示機能をもつ指差しの産出を言葉の起源としてとらえる研究者が多いことを指摘している。Tomasello (1995) によれば、子どもはやりとり (共同注意) において、他者が注意を向けている対象とその他者が発している語彙をマッチングすることで、語彙の意味を学習したり語彙を適切に用いたりするようになる。

2. 共同注意の発達援助法としての動作法

最初に動作法での実践を共同注意の観点から説明しようとしたのは、大神 (2000) である。大神 (2000) は、「動作法は、その独自性を強調するあまり、こうした学際的な動向を意識的に遠ざけ、社会的理解の発達を説明する視点を捕り入れた理論的枠組みを構築しなかっただけなのかもしれない。」(p.35) と述べ、「動作法における共同注意の構造」を図式化し、

動作法の実践には、共同注意の成立要件を満たす営みが展開されていることを指摘した。大神の指摘を踏まえ、森崎 (2002, 2004) は、自閉症の子どもへの動作法による取り組みから、先行文献を展望し、発達援助法としての動作法を提案した。森崎 (2002) は、14歳の知的障害を伴う自閉症の生徒に対して、18セッションにわたる動作法を実施し、その結果を踏まえて、腕上げ動作課題における4段階からなる「自己と他者の関係性のステージ」を提案した。さらに、森崎 (2004) は、自閉症に関する先行研究を展望し、動作法の実践における視線行動や共同注意行動の形成が、対人認知を育むことにつながると述べている。

筆者は、共同注意の発達の観点から動作法について、研究室の学生による卒業論文や修士論文の実証的なデータに基づき、また熊本心理療育たけのこ会でのキャンプや月例会での事例研究に基づいて5段階の動作法の発達段階を提案した (干川, 2007)。筆者の提案した段階は、森崎 (2002) の提案した段階との間に一致と相違が見られた。例えば、森崎の「1: 導入 (孤立状態)」と筆者の「段階1. 他者意図の気づき」、森崎の「1: 導入段階 (他者への応答)」と筆者の「段階2. 他者意図理解を深める」では、ほぼ同じと考えられる。また、森崎の「2: 他者意図の理解」と干川の「段階3. 共同注意の発達を促す」ではほぼ同じであった。

その一方で、森崎の「3: 自己—他者関係の成立」については、干川では段階3に含まれている。森崎は「4: 3項関係の成立」を最終段階としているが、干川は自閉症の子どもたちの多くが、コミュニケーションの問題が解決した後に、肢体不自由の子どもと同様に緊張を弛めたり、さらにストレスマネジメントとしての機能があると考え、「段階4. 動作不自由への対応」と「段階5. 健康増進法」を加えた。これは、熊本心理療育たけのこ会のトレーニー (以下Tee) と15年間を共にして、永年動作法を続けてきたTeeの最終的な目標として、健康増進法としての動作法が自閉症の人たちにも当てはまると考えたからであった。

筆者が論文を公開した後に、論文を読んだ教師からは、学校で説明する際に使わせて欲しいなどの連絡を受けたことから、動作法の日頃の実践に取り組んできた教師にとって、動作法の説明として共同注意による発達段階が受け入れやすいと推測することができる。しかし、先の論文 (干川, 2007) では、なるべく事実に基づいて発達段階を説明しようとしたため、実際の指導にあたっては説明が冗長な部分と、その結果の対応についてわかりにくい部分が見

表1 動作法の機能から見た自閉症の子どもの発達段階

発達段階	子どもの様子
段階1	他者の受容段階 ・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	課題への部分的応答段階 ・その時々気分によって応じたり応じなかったり
段階3	他者を意識しない課題遂行段階 ・パターンで遂行している（注意を共有していない） ・早く課題を終わらせようとする
段階4	他者を意識した課題遂行段階 ・やりとりに興味を示す ・やりとりの最中や後に相手の反応をうかがう
段階5	共動作体験段階 ・うまく課題ができている（共動作=共同注意体験） ・トレーナー主導・トレーニー主導などの使い分け ・難しい課題へのチャレンジ（動作課題）
段階6	日常生活での活用段階（健康増進法・自己コントロール法） ・ストレスマネジメント教育としての動作法の活用 ・緊張場面でリラックスできる ・からだが固くならないように維持する

られた。また、筆者は、森崎の指摘した「3：自己—他者関係の成立」と「4：3項関係の成立」を説明し得る段階を新たに加えた方が、日常の実践をより説明しやすいと考えた。

次に、自閉症の子どもたちに動作法を適用する際の指導形態として、筆者は動作法を含む指導パッケージについて提案したい。肢体不自由の子どもの場合には、例えば特別支援学校であれば自立活動の時間を特設して、1授業時間内で十分なリラクゼーションを実施した後に、自分で動かす練習が必要となる。一方、自閉症の子どもの場合には1時間をじっくり動作課題に取り組むというよりも、腕上げ動作課題や軀幹のひねり課題など特定の課題を実施することになるので、実施時間は10分から15分程度で十分である。むしろ、筆者は、従来の動作法の月例会やキャンプのように自閉症の子どもたちにとって1時間動作法を実施するというよりも、教育相談として毎週、動作法だけでなく「やりとり遊び」や場合によっては学習活動を含めたパッケージとしての動作法が効果的であると考える。

そこで筆者は、これまで学生と一緒に教育相談として実践してきた動作法を含むパッケージ指導を多くの人に理解してもらうために、本稿を執筆することにした。

3. 本稿の目的

本稿の目的は、最近の自閉症をとりまく支援プロ

グラムの変遷を踏まえて、1) 共同注意の発達からみた動作法の発達段階と、2) 動作法を含むパッケージ指導を提案することであった。

II. 共同注意の発達からみた動作法の発達段階

1. 共同注意と動作法との関連

前述のように、筆者は自閉症の子どもたちもコミュニケーションの問題が解決したとしても、加齢に伴う慢性緊張への対応やストレスマネジメントが必要であると考え、さらに、動作法の過程を詳述する必要性から、表1のような6つの発達段階を提案するものである。なお、以下に各段階について、①子どもの様子、②一般的な捉え方、③かかわりのねらい、④対策（動作法の中での具体的な手立て）、の4つの観点から述べることにした。

2. 動作法の機能からみた発達段階

段階1：他者の受容段階—触れられることへの快体験

①子どもの様子：この段階の子どもたちは、人から触られるのを嫌がったり、なかなか人とのやりとりができない。情緒的に不安定であり、すぐに笑い出したかと思うとすぐに泣き出したりする。またこの段階の子どもは、自分から人に関わろうとすることがほとんどなく、自分の好きな紙やひもなどを持ち感覚的な刺激を楽しんでいる。スケジュールなど

のこだわりもあり、決めたことに対して融通が利かず、誘いに対してほとんど応じることがない。

②**一般的な捉え方**：たとえば、この段階の子どもの触れられたりすることへの抵抗に対する一般的な捉え方は、感覚が敏感であるため触覚防衛が強いのでなるべく直接に触れ合うことを避けた方がよいというものである。この考えに基づくと、ほとんど触れる触れられるなどの人との直接的な関わりは否定されてしまう。

また、人との関わりを嫌がるのは自閉症の人の個性だからそれを尊重しましょうという考えがある。しかし、個性だとしても共に生活をするためには、自閉症でない人たちが自閉症の人たちのために譲り（例えば、視覚的な情報の提示を心がける等）、自閉症の人たちも自閉症でない人たちに合わせるように努力すること（例えば、何でも良いから意思表示をする等）が必要である。

③**かかわりのねらい**：この段階の自閉症の子どもは、意図のある相手を理解することが必要である。つまり、どう動くかわからない恐ろしい人というanimateな存在が、決して怖いものではなく、むしろ楽しいものであることを、自閉症の子どもに理解してもらう必要がある。

④**対策（動作法の中での具体的な手立て）**：まず、人から触れられることが決して嫌なことではないことを子どもたちが体験する必要がある。そのために、「とけあう体験」（今野、2005）は有効である。

とけあう体験では、トレーナー（以下Ter）は「握手！」「ピタッ」「フワッ」と言いながら、Teeの手に触れてそっと離すというやりとりを繰り返して行う。片手が終わったら、Terは「今度反対の手ね」と言いながら手を出すと、Teeは自分から手を出してくる。Terは手でのやりとりができるようになったら、その部位を肩や背に広げていく。Teeの中には、気持ち良いことがわかると、もう一度やって欲しいと手を伸ばしてくる者もいる。このやりとりができるようになると、Terは躯幹のひねりや腕上げ動作課題にTeeを誘導することができる。

筆者がこれまで経験した事例で、ほとんどすべてのTeeは、とけあう体験による手でのやりとりから動作課題へと誘導することができた。唯一1名のTeeは手でのやりとりもできなかったが、その子の場合には、足でとけあう体験のやりとりをしたことから、動作課題へと誘導することができた。したがって、この段階でのとけあう体験によるやりとりは、人との関わりが決して嫌なものではなく、むしろ気持ちの良いことをTeeに伝える重要な方法である。また、臥位の姿勢をとろうとしないTeeの場合

には、座位のまま一緒に手を上げたり下ろしたりなど座位での腕上げ動作課題が可能である。

従来の動作法の実践の中には、嫌がるTeeに対して無理やり課題をさせようとする人がいた。筆者は、地域臨床として永年にわたって関わっていくためには、時間がかかっても良いので、Teeに動作法に対してネガティブな印象をもたせず、課題ができるようになった、課題を通じて先生に褒められたなど、少しずつ課題に取り組ませることが重要であると考ええる。

段階2：課題への部分的応答段階—他者意図理解

①**子どもの様子**：この段階の子どもは、片手を1回上げたらおしまいなど、やりとりが続かない、じつくりと関わっている感じがしない、などである。

②**一般的な捉え方**：この段階の子どもに関わる大人の捉え方として、このようなやりとりの続かなさについて、やりとりというよりも、他の要因に帰属させる場合が多い。具体的には、前回うまくいったのは体調が良かったからで、今回やりとりが続かないのはTeeの体調が悪いから、あるいはTeeが今日はやる気がないから、などである。また、動作法は指示に従わせる訓練であるので、課題に対してじつと我慢させることが必要だなどの誤った意見を聞くことがある。むしろ、次に示すような適切な働きかけを行うことによって、課題に継続的に取り組むことができれば、上述の捉え方が誤りであったことを証明することができるであろう。

③**かかわりのねらい**：課題が長く続かない原因の一つは、見通しが持てないことである。例えば、腕上げ動作課題をするときには右手で3回、左手で3回と回数を決めて同じ課題を繰り返すことによって、Teeは課題への見通しを持つことができる。また、Teeが何をして良いかわからないために課題に取り組めないことがある。そうならないためには、Terは課題をTeeに明確に伝える必要がある。具体的には、腕上げ動作課題の場合、Terは出発点としての課題の最初と終了点としての課題の最後をTeeに伝える。また、課題ができたなら即時にTerは「そうそう」「上手」「できたねえ」など言葉で強化して、課題のフィードバックを行うことで、その行動の形成を図る。

④**対策（動作法の中での具体的な手立て）**：この段階での具体的な手立ては、Teeに課題を伝え、見通しを持たせることである。まず、Terは課題の最初と最後をきちんとTeeに伝える。もちろん、Terは「せーの、はい！」など言葉によって出発点を伝えるが、それに併せてからだを軽く揺さぶることで、か

らだでの手がかりにより出発点を伝えることができる。また、仰臥位での腕上げ動作課題では、Terは腕を頭の上まで上げていき、床に着く瞬間にギュッと軽く手を押して、「着いたね」といった言葉がけと同時にからだの手がかりにより到着点を伝える。このことによって、何をされるのか怖がっていたTeeが、課題として「なんだ腕と一緒に上げればよいのか。」ということを理解でき、その結果Terと一緒に課題を遂行することができるようになる。さらに、例えば腕上げ動作課題でTerが片側3回ずつの計6回など同じ回数を繰り返すことで、Teeが見通しを持ち、より課題に取り組み易くなる。

この時期に重要になるのが、お任せ脱力などの弛め課題である。具体的には、あぐら座位で背反らせ課題などができると、その後のTeeの課題への取り組み方が異なってくる。具体的な手立てとして筆者は、「10数えるまでだらんとするよ。」など、カウンティングを活用している。動作法に取り組んできた人たちからは、Teeの自体への気づきを妨げるものとしてカウンティングについて批判的な意見も多い。しかし、筆者がカウンティングを活用する理由は、カウンティングをすることで、見通しが持ててその間だけでも、Teeがじっくりとからだをお任せすることで、動作法を気持ちの良いことであると体験的に理解し、さらに他者や自体に気づくことができるからである。また、あぐら座位の背反らせた姿勢から、Teeが途中で起き上がろうとすることがあるが、Terがその瞬間だけ「待って!」と言いながら肩を軽く抑え、Teeは課題に集中することができる。

段階3：他者を意識しない課題遂行段階

①**子どもの様子**：この段階での子どもの様子は、それまでなかなかできなかった簡単な指示に応じることである。具体的には、腕上げ動作課題でTerの指示に応じて一緒に腕を上げたり下ろしたりすることである。また、腕上げ動作課題で片側の課題を3回したらおしまいのようにパターンで課題を遂行していて、Teeが自分からそれ以上の課題をしないなどが見られる。

②**一般的な捉え方**：このような子どもの様子の背景には、発達障害のある子どもたちへの動作法の意味が十分に理解されていないことがある。どうしてもからだを動かす課題のために、教師や保護者は筋力トレーニングのように理解し、回数などのパフォーマンスに目が向いてしまいがちである。Teeが課題にどのように取り組んでいるかというプロセスよりも、課題を何回したのかのパフォーマンスに目が向いてしまうと、発達援助法としての動作法の

意味を教師や保護者が理解することが難しくなってしまう。特に、動作法の経験の浅い保護者は、毎日決まった回数ができていることに安心してしまう。

③**かかわりのねらい**：動作法の関わりのねらいは、Terが触れている身体部位や課題にTeeが注意を向けることである。また、できるようになった課題から補助の手を徐々に減らすことで、Teeは操作主体としてよりからだに注意を向けることができるであろう。また、この段階で、座位や膝立ちでの軸づくりの課題を取り入れることができると、その姿勢が起点となり、Teeは外界へ働きかけることができるようになる。

さらに、この段階でよく見られるTeeの応答に、視線が合ったり、Terの眼鏡に手を伸ばそうとするなど、他者への興味の芽生えが見られることがある。特に、課題の前後にTerの顔をうかがったり、視線が合うなどの行動が見られることがあるので、動作課題だけでなく課題の前後でのTeeの反応（特に視線の一致）に注目することが必要である。

④**対策（動作法の中での具体的な手立て）**：具体的な手立ては、Terが「ここだよ、ここ」と言いながら触れている肩や腕を揺さぶることである。揺さぶることでTeeは、いま弛めている部位やこれから動かす部位に注意を向けることができる。また、腕上げ動作課題で腕がなるべく肩の内側を通るようにして、緊張を出させることで、Teeがからだに注意を向けることができる。

あぐら座位での前屈では、痛みが出る手前からじっくりと取り組むことで、Teeがからだに注意を向けるように援助することは重要である。発達障害の子どもへのからだへの気づきについて井上（2007）は、ADHDの子どもが痛みをきっかけに自分のからだに注意を向けることを指摘した。井上の指摘に基づけば、自閉症の子どもたちも痛みをきっかけにからだに注意を向けることができると考えられる。そのためには、いきなり他動的に可動域まで動かされ、さらに他動的に可動域を広げられるような取り組みでは、Teeがからだに注意を向けることはできなくなってしまう。したがって、Terは痛みが出る手前からゆっくりと動かす、あるいは痛いと言ったときには必ず停めて待つという約束を守ることが重要である。

また、課題ができるようになったら、Terは援助をさらに減らし、当該課題をより主体的に動かさなければならぬ状況を作り出すことで、Teeは課題により集中することができるようになる。例えば、腕上げ動作課題で、Terは最初肘や手を補助していたが、Teeが肘を屈げたりせずに課題に取り組める

ようになったら、Terは補助の手を肘から手へと移す。それができるようになったら、Terは補助の手を手から指へ、指から指先へと移し、最終的な課題は映画「E.T.」のように指先だけを合わせて一緒に動かすことである。Teeの中には、Terの指先に自分の指先を添えているが、ぶら下がるような形でお任せになり、ほとんど主体的に動かしていないこともあるので、Terはどの程度主体的に動かしているかについて注意する必要がある。

さらに、自体の明確化としての軸づくりをすることによって、重力に応じて大地に自体を位置づけることが、結果としてTeeがそのからだを基盤に外界へ主体的に働きかける活動へとつながっていくであろう。

段階4：他者を意識した課題遂行段階

①**子どもの様子**：この段階の主な様子は、課題を通じたやりとりをする中で、例えばTerが腕を上げてと言うとTeeがわざと腕を下ろすなど指示と反対のことをして、微笑みながらTerの顔をうかがったり、動かさないように指示すると逆に動かしたりなどである。また、腕上げ動作課題において上手にできたときにTerと視線が合うなど、社会的参照と思われる行動が出現することである。

②**一般的な捉え方**：Terが手を上げてと言うとTeeが逆に下げたり、動かないでと言うとわざと動かすなどの天の邪鬼な行動が出てくると、大人の多くがふざけているから真面目にするようにTeeを叱ったりすることがある。あるいは、Teeが以前よりも言うことを聞かなくなり、以前よりもふざげが多く、指示に従わないことから、Terは状態が悪くなったと説明することがある。

③**かかわりのねらい**：共同注意の発達段階からすれば、これらのやりとりは社会的参照やからかい行動の芽生えと考えることができる。つまり、TeeがTerに対して興味を示し、わざと悪いことをしたときにTerがどのような反応をするのかを楽しみに顔をうかがっているのである。筆者は、Ter研修の中で大人同士で腕上げ動作課題をするときに、Tee役の人にわざといじわるをして反対に動かすように指示する。すると、ほとんどのTerとTeeの組み合わせの中で笑い声があふれて、とても楽しい雰囲気となる。また、TerにTee役の人をよく観察するように言うと、ポーカーフェイスを装ってわざと視線を合わせない人もいれば、動かした後に目と目が合って笑い出すペアもいたりする。つまり、わざといじわるをすることは障害のない大人にとってもとても面白いことであり、自閉症の子どもたちにとっても人と関わるのが面白いと思える行動であろう。

筆者は、以前はこのような行動が出たときに、不真面目なので真面目に課題に取り組ませようと声かけをしたり、からだに注意を向けさせようとしていた。しかし、自閉症の子どもにとってこのような行動が出るということは、人に興味を示すことであり、自ら人に関わりたいと思う行動の芽生えである。この行動を大切にせず無視してしまうと、人に関わるのが嫌な古典的な自閉症の人を作り出してしまうことになりかねない。むしろTerがこのようなやりとりを大切にすることができると、Teeを人と関わるのが好きな自閉症の人に育てることができであろう。

ただし、この段階で注意しなければならないのは、人に興味を示して、かまって欲しいのだがその関わり方が不適切なことがある。つまり、機能として接近などの「かまってちょうだい」の行動として、悪いことや嫌がることをわざとすることがある。具体的には、台所の小麦粉をこぼしてお母さんが叱るのを待っていたり、だめと言われるとわざと物を投げたり、中には自傷行動をすることでかまってもらおうとする、などである。

そのような行動への対応は、応用行動分析の考えや技法が役に立つ。つまり、不適切な行動は消去し、適切な行動は強化することである。具体的には、不適切な行動がでたときに、視線を逸らせたりその場から席を外したりするなど、その関わりには反応せず消去する。その代わりに身振りサインや言葉で要求を伝えることができたなら、「一本橋こちょこちょ（以下：一本橋）」などの手遊びで関わることで、正しい行動を強化することができる。

④**対応策（動作法の中での具体的な手立て）**：動作法では、Teeがやりとりを楽しもうとしているのであれば、Terがその行動を発達上の重要な出来事として肯定的に捉えることは大切である。具体的には、腕を上げるように指示するとTeeがわざと腕を下げるのであれば、Terはそのやりとりを楽しんで目と目を合わせて笑い合うなどである。

その中で、TerがTeeを課題に取り組ませるためには、腕を上げてと言った時にTeeが腕を下ろすのであれば、Terは腕を下ろす課題に切り替えて「課題ができたね」と言いながら課題を達成させることである。このように即座に課題を入れ替えることで、TeeはTerに合わせて課題を遂行することになる。

また、Terは腕上げ動作課題の途中でTeeの手が離れてしまうときなど、無理に課題に戻そうとせずにそのまましばらく本人の目の前で手を出して待っていると、Teeが手を戻してくることが多い。そんな主体的な関わりを大切にすると、Teeはさらに自分から人と関わろうとする。

どうしてもおふざけモードに入って課題に集中できないときには、Teeは声かけを頻繁に行ったり、注目すべき部位を揺さぶったりしながら、Teeに課題に集中させることも必要であろう。

また、前述のようにこのやり方では関わるが、このやり方では関わらないこと、すなわち物事にはルールがあることをTeeに明確に伝えることで、Teeの状況に合った行動が増えるであろう。

段階5：共動作体験段階

①**子どもの様子**：この段階では、子どもは上手に課題を遂行することができる。Terの言葉の指示に応じて自ら課題姿勢をとったり課題動作に取り組むなど、コミュニケーションの問題はほとんどなくなっている。したがって、残る課題は、肢体不自由児と同様に自分で動かさない場所や緊張のある部位を探して、それを動かしたり弛めたりすることである。

さらに、自閉症の子どもの中には（特に受動型の場合には）、Terの動きの先取りをして動かしている子どもがいたり、あるいは弛める課題なのに逆に力を入れて頑張ってしまう子どももいる。

②**一般的な捉え方**：多くの自閉症の子どもの場合、この段階までくると、動作法での取り組みは卒業と考える保護者が多い。実際に、心理療育たけのこ会の子どもたちの中にも、ある程度コミュニケーションの問題が落ち着いたことで退会する子どもがいる。しかし、筆者は、発達段階に応じて動作法による課題があり、自閉症の子どもでもさらなる課題を設定することができる、と考える。

③**かかわりのねらい**：この段階の関わりのねらいとして、それまでTer主導だった動きから、動く・動かされるが一体となった動きを体験することがある。また、緊張を見つけてその緊張を弛める体験が必要であろう。さらに、Tee自身がどのくらい自分のからだに注意を集中できるかがポイントである。筆者は、相手に十分に身を任すことで、予期的な構えを取り除くことができれば、ストレスへの対応にもつながると考える。

④**対応策（動作法の中での具体的な手立て）**：Ter主導の動かされる体験からTee主導の動く体験へと切り替えられることは重要である。具体的には、腕上げ動作課題などでTer主導とTee主導の割合を8：2であったり、5：5であったり、2：8などと切り替えられることは、Teeが状況に合わせて対応することにつながる。時には、自閉症の子どもであっても、TerとTeeの役割を交代してみるのも面白い。このような活動を通じて、Terの援助を受けながらも弛められる・動かせるといった実感を

伴った課題解決によって、Teeは「やった」「できた」などの自己効力感を持つことができるであろう。

さらにお任せ動作体験として、腕上げ動作課題の際に腕全体をTerに任せたまま、脱力した状態で動かされる体験は、先取りをして力を入れてしまうTeeにとって重要であろう。障害のない人でもこの課題で動かされると、ついTerの意図をくみ取り先取りして動かしてしまう。そうならないためには、TerはTeeの腕を持って前後に動かしながら、ときどきフェイントとして補助の力を外したときに腕が重力方向に落ちていくかを調べることで、Teeが完全に脱力できているかどうかを把握できるであろう。

段階6：日常生活での活用段階—健康増進法・自己コントロール法

①**子どもの様子**：この段階の子どもは、すでにコミュニケーションの問題もなく、課題に対して十分に組みこめる。この段階の子どもは、動作法の場面での課題には取り組んでいるのだが、日常生活の中で、例えば人前で発表するときに緊張してうまく発表できなかったり、日頃の練習の成果を示せなかったり、周囲の友だちからいろいろと言われて固まってしまうなどの行動がある。この段階の子どもの中には、逆に人前でもふにゃふにゃして、独り言を言ったり鼻歌を歌っていたりなど、状況にあった緊張感を作り出せない子がいる。

また、この段階の子どもにとって、緊張や動きのくせに気づき、それを解消することは重要な課題の一つである。永年自閉症の子どもたちの成長を見ると、思春期で身長が伸びてきたり、スポーツに取り組んだりしていると、それまでになかった緊張が見られることがある。特に、股関節には成長に伴って慢性緊張が見られることがある。

②**一般的な捉え方**：多くの場合、状況に合った対応ができない場合でも、自閉症だから仕方がないと思われ、具体的な手立ては何もされてこなかった。また、からだの動きができなくなったり固くなるのも歳のせいだから仕方がないとあきらめる場合が多い。

③**かかわりのねらい**：この段階の子どもたちにとって、障害があるからよけいにストレスマネジメント教育や健康増進法としての動作法が必要になるに違いない。

④**対応策（動作法の中での具体的な手立て）**：具体的には、ストレスマネジメント教育として、座位での肩の上げ下ろしをセルフリラクゼーションやペアリラクゼーションで実施することによって、緊張場面にあっても状況に応じて適切に力を入れられることが必要である。その際に、自分で肩の力を抜くこ

表2 共同注意の発達と動作課題との関連

JA 段階	月 齢	他者との関わり/共同注意行動	この段階への働きかけ	言語発達	動作法の機能
前共同注意段階	4 ヶ月	<input type="checkbox"/> 動く物への注視 <input type="checkbox"/> 視線が合う	情動的交流遊び ⇒情動的な共感関係形成 ・くすぐり遊び ・揺さぶり遊び ・シーツブランコ ・トランポリン ・ボール上のジャンプ	<input type="checkbox"/> 人を見て笑いかけ る	働きかけの受け入れ ・「とけあう体験」 ・触られるのが嫌なことでない
	5 ヶ月	<input type="checkbox"/> 自分の顔に反応（鏡）		<input type="checkbox"/> 人に向かって声を出 す	
	6 ヶ月				
	7 ヶ月	<input type="checkbox"/> 鏡の自分に働きかける			
（応答的）注意の追従 （共同注意）	8 ヶ月	<input type="checkbox"/> 視野内の指さし理解	まねっこ遊び	<input type="checkbox"/> さかんにおしゃべ りをする（喃語）	課題への取り組み ・最初と最後の提示の工夫 ・注意の持続 ・必要に応じてカウンティング
	9 ヶ月	<input type="checkbox"/> 視線追従			
	10 ヶ月	<input type="checkbox"/> 後方の指さし理解			
		<input type="checkbox"/> 確認の交互凝視			
行動の追従		<input type="checkbox"/> 動作模倣	やりとり遊び ・いっぽんばし ・キャッチボール 共同行為ルーティン ・お店やさんごっこ	<input type="checkbox"/> 音声をまねようと する	主体的な動きの増加 やりとりの増加 ・顔色をうかがう ・社会的参照
	11 ヶ月	<input type="checkbox"/> 応答の提示・手渡し			
	12 ヶ月	<input type="checkbox"/> 自発的提示・手渡し			
		<input type="checkbox"/> 要求の指さし			
（自発的）注意の操作 （共同注意）	13 ヶ月	<input type="checkbox"/> 催促の交互凝視	IJA の働きかけ ・「先生」との呼びかけ	<input type="checkbox"/> ことばを1～2語 正しくまねる	やりとりの増加 状況に合った対応 ・人にか関わりたい ・適切な関わり方
		<input type="checkbox"/> 機能的遊び			
		<input type="checkbox"/> 共感（叙述）の指さし			
		<input type="checkbox"/> からかい行動			
シンボル形成	14 ヶ月	<input type="checkbox"/> 共感の交互凝視	共同行為ルーティン ・演技のアドリブ等	<input type="checkbox"/> 有意義語を3語以 上言える	健康増進法 ・からだが固くならないように
		<input type="checkbox"/> 他者の苦痛への反応 （情動への気づき） <input type="checkbox"/> ふり遊び			
	15 ヶ月	<input type="checkbox"/> 応答の指さし		<input type="checkbox"/> 1つ以上名称を言 える	ストレスマネジメント ・適度な緊張のコントロール
	16 ヶ月	<input type="checkbox"/> いたわり（向社会的）行動			
	17 ヶ月				

とで気持ちを落ちつけられる場合と、お母さんや先生に肩を軽く援助してもらうことで気持ちを落ちつけられることがある。どちらの場合でも、Teeが十分に抜ける感覚を味わえることが必要であり、そうすることでTeeは外界に注意を向けていたものから、自分のからだに注意を向けることができるようになる。もしも座位での肩の上下の抜く感覚が出にくいのであれば、躯幹のひねりによって側臥位で上体を弛める感覚（たとえば、呼吸を利用して息をふーっと吐くと力が抜ける、あるいは援助してもらうとじわーっと伸びるなど）がつかめてくると、座位での肩の上げ下ろしの際にも、その感覚を活用することができるであろう。

また、股関節周りが固くならないようにするためには、あぐら座位での前屈課題のように、股関節をゆっくりと意識しながら弛めることが重要である。その際に、あぐら座位で前屈ばかり弛めるのではなく、左右に上体を倒したり、後方を振り返るように左右に躯幹部をひねると、結果的に股関節が弛むことがある。健康増進法ともつながるので、Teeが成人してもしなやかなからだでいられることが望ましい。人によっては、加齢にともなって猫背（背の屈）や股引け（股関節の固さ）が見られるようになることがあるので、自閉症の子どもでも猫背や股引けが

出ないように姿勢を維持できることは重要である。さらに、自閉症の人にとっては、指示に応じることも大事であるが、自身を表現することも重要な課題であろう。そのためには、後述のパッケージ指導は有効であろう。

Ⅲ. 動作法を含むパッケージ指導

1. 動作法を含むパッケージ指導の概要

森山（2012）は、これまでの先行研究を展望する中で、共同注意の発達と各段階における働きかけについての関連をまとめた。森山は動作法を、行動の追従の段階にある子どもに有効な方法であると位置づけた。しかし、筆者は前述のように動作法はそれぞれの段階に合わせてねらいを設定できるものと考え、共同注意のそれぞれに合わせた動作法の課題を設定して、表2に示す共同注意の発達と動作課題との関連についてまとめた。この中では、動作法だけでなく様々な働きかけが記載されている。本稿でのパッケージにはこれらの活動が含まれている。

前述のように、自閉症などの発達障害の子どもたちに動作法を行う際に、肢体不自由児の子どものように1セッション全部を使ってじっくりとり弛めるというよりも、10分や15分でも十分に効果が示され

ることが多い。そこで筆者は動作法だけでなく他のやりとり遊びも含めた指導パッケージを実施し、その効果を検証してきた。主な指導の流れは以下の通りである。

1. はじめの挨拶（スケジュールの確認）
2. 動作法（躯幹のひねり・腕上げ動作課題など）
3. やりとり遊び（要求言語行動の形成）
4. ボールでのやりとり（要求言語行動の形成）
5. お店やさんごっこ（共同行為ルーティン）
6. 好きな遊び（要求言語行動の形成）
7. 終わりの挨拶

事例によっては、学習課題を入れる場合もあれば、最後に楽しい活動での好きな遊びに代わって、おやつなどの第一次強化子を用いる場合もある。筆者は、Teeのその後の活動への取り組み方がスムーズにいくことが多いので、動作法をセッションの一番最初に持ってくる場合が多い。

自閉症の子どもたちは、言葉によるコミュニケーションが課題であることが多いので、やりとり遊びの中に要求言語行動の形成を目指した活動内容を含めることが多い。この中で要求行動は、身振りサインから始まり、一語文での要求から二語文へ、さらに三語文への要求言語行動へと展開することができる。要求言語行動が形成されれば、さらにIJAなど相手の注意を自分に向かせてからの要求言語行動や、報告言語行動など叙述言語行動の形成を課題とする場合もある。

2. パッケージ指導を実施するに当たって

パッケージ指導を実施するに当たって最初に取り組むことは、場の設定である。プレイルームなどでもできるだけ衝立などで区切り、ここは動作法をする場、ここは学習をする場、ここは遊びの場、と場を構造化することでTeeが見通しを持つことができる。また、事前に写真カードや絵カードによるスケジュール表を用意しておく。

3. パッケージ指導の内容

1) はじめの挨拶（スケジュールの確認）

はじめの挨拶のときにTerとTeeは、スケジュール表の前に行き、今日取り組まなければならない課題を一通り確認をする。スケジュールは、楽しい課題を最後に持っていくことで、動機づけを高めるように工夫する。スケジュール表には、縦に写真カードがそれぞれのポケットに入れられており、その活動をするときにはポケットから写真カードを出して、その場までカードを持参し、終わったら写真カードをまたスケジュール表まで持ってきて、裏返して入

れることから、終了した活動と次の活動がわかるようにTerはTeeを誘導する。

2) 動作法（躯幹のひねり・腕上げ動作課題など）

動作法は、主に15分程度の活動である。具体的には、臥位での躯幹のひねり課題、腕上げ動作課題の後、あぐら座位での前屈や腰の動きを行って、最後に肩の上下の動きを行うことが多い。あぐら座位での肩の上下の動きは、将来のストレスマネジメントに繋がることを願って課題として取り入れている。個々の課題にもよるが、多くのTeeは最初に抵抗を示すが、回数を重ねるにつれて課題に取り組むことができるようになる。

3) やりとり遊び（情動的交流遊び）

やりとり遊びは、「いないいないばあ」などのやりとりから、「一本橋」のようなくすぐり遊びも含めた活動である。共同注意の発達を促す関わりとして、先行研究の結果から、情動的交流遊びと動作法、それにやりとり遊びが効果的だと考えられる。情動的交流遊びとは、情動の共有が遊びの楽しさの中心となるもので、くすぐり遊びや揺さぶり遊びなど、子どもの身体感覚に働きかけ、快の情動を引き起こすことによって生まれる遊びである（伊藤、2006）。李・田中・田中（2010）は、指さしがほとんど見られない自閉症の子どもを対象にくすぐり遊びや揺さぶり遊びを中心とした情動的交流遊びを行った結果、参照視が増えるなどより高次の共同注意行動が見られたことを報告した。したがって、「注意の追従」の前段階にある自閉症の子どもには、情動的交流遊びが効果的である。情動的交流遊びには、このようなくすぐり遊び、揺さぶり遊びなどや、シーツブランコやトランポリンなどの感覚遊びも含まれる。

4) やりとり遊び（要求言語行動の形成）

Teeはスケジュールを確認した後に、その場所に行って、Terとともにやりとり遊びを行う。その際に、事前にTeeの好きな遊び、すなわち一度行ったら再度、要求したくなるような遊びを保護者の報告や観察に基づいて決定しておくことは、重要なポイントとなる。

そして実施に際しては、要求（言語）行動を形成するためのプロンプトを用意する。プロンプトは、①何もプロンプトがなくても自発的に要求できる、②最初の1字を言うと要求できる（例えば、「一本橋」の「い」をTerが言うことによって、子どもが「一本橋をして下さい」と二語文で言えるなど）、③Terが「一本橋」と言うとTerが「して下さい」と言う、④Terが「一本橋をして下さい」とモデルを示すことで、その後に続いて要求できる、⑤Terと一緒に「一本橋をして下さい」と言う、である。もちろん、①

の後に3秒待っても要求言語行動が出ないときに②へ、さらに3秒まで待っても出ないときに③へと、Terは手続きを統一しておく必要がある。

シーツブランコやトランポリン、ボールの上でのジャンプなどは、歌に合わせて歌が終わったときに動きを止めて、Teeが自発的に要求するのを待つ。具体的にはシーツブランコの際には、Terは「なべなべそこぬけ」の歌に合わせて左右に揺さぶり、歌が終わったら床に着ける。トランポリンやボールの上でのジャンプでは、Terは「じゃんぽん、じゃんぽん、じゃんぽんぽ～ん」と言いながら、曲に合わせて上に跳ぶように援助し、最後の「ぽ～ん」で大きくジャンプして着地する。そこでTeeがTerにもう一回を自発的に要求するのを待つ。要求言語行動が出ない際には、Terは「一本橋」のときと同じプロンプトをTeeに与える。

5) ボールでのやりとり（要求言語行動の形成）

共同注意の発達を促す物を介したやりとりとしてキャッチボールがある。税田・大神（2003）によれば、キャッチボールは情動経験を喚起し、提示・手渡しの行動を起こすと考えられている。したがって、キャッチボールも「注意の操作」の段階にある自閉症の子どもの共同注意、特にIJAの発達を促進させるやりとりとして有効であると考えられる。

ボールでのやりとりでは、言葉かけによりTeeの注意をTerに向かわせるように援助することができる。また、Teeがやりとりに対して興味を持つことができるようになったら、Terはこのやりとりを「ボールをちょうだい」など二語文の要求言語行動の形成のために活用することができる。さらに、二語文の要求言語行動が形成されるようになったら、「大きいボール下さい」「小さいボール下さい」など三語文の形をとって要求するようにTerはプロンプトを与える。この際、大きいボールは、TerがTeeに向かってボールを上へ投げあげて放物線を描いてTeeの手もとに届くようにするのであり、小さいボールは床を転がすことを意味する。

6) お店やさんごっこ（共同行為ルーティン）

関戸（2001）は、あいさつ語の自発的表出に困難を示す自閉症の子どもに買い物ルーティンを用いて指導を行ったところ、あいさつ語の自発が可能となり、さらに、「出かける」「帰宅する」「物をもらう」という3つの場面の文脈の理解が可能になったと報告した。そこで筆者は、「行為の追従」の段階にある自閉症の子どもに共同行為ルーティンを行っていく中で文脈を理解し、その意味や伝達意図を理解することが言語の表出につながるのではないかと考えた。

具体的には、売り手と客の台詞を決めておいて、

売り手のときには帽子やエプロンを用意して、「いらっしゃい」「何にしますか」などの台詞を言う。その際にTerは、場面が分かりやすいように野菜や果物のおもちゃやレジスター、さらに買い物かごなどを用意しておく。

7) 好きな遊び（要求言語行動の形成）

好きな遊びは、全体のセッションの強化子として、本人の好きな遊びを実施することである。具体的には、タブレットで動画を見ることが好きな子の場合には動画を見せたり、ゲームが好きな子であればゲームをしたりなどである。一人ひとりの子どもによって好きな遊びが異なるであろう。その際に、好きな遊びだと、Teeはずっと一人の世界に入ってしまうために、関わりが持てないことがある。そうならないために、Terは一定の時間が過ぎたらタブレットの動画が止まってしまうたり、ゲームが途中で終わってしまうように仕組んでおく。

好きな遊びの場面においても、「〇〇を見せて下さい」など二語文の要求場面を設定したり、Terがわざとよそ見をしているときに、「先生、〇〇をつけて下さい」など、「せんせい」と言うことで相手の注意を自分に向けて要求言語行動を提示することは、IJAの発達においても重要である。その際のプロンプトは、やりとり遊びの際の要求言語行動の形成のときと同じである。

IV. おわりに

本稿では、動作法の機能から見た自閉症の子どもたちの発達段階について提案し、自閉症の子どもたちに対する動作法を含むパッケージ指導の手続きについて詳述してきた。最近の自閉症研究では、いずれも共同注意を一つの柱として発達段階が評価され、それに基づくプログラムが提案されている。筆者がこれまで取り組んできた動作法を中心としたパッケージは、これらのプログラムと共通する部分が多い。

本稿を終えるにあたって、今後の研究の在り方についての提案を行いたい。これまでの事例研究を展望すると、独立変数の従属変数に及ぼす影響を検討することによって、独立変数の効果を明らかにしようとしてきた。しかし、パッケージでの指導では、個々の要因がどのように従属変数に影響を及ぼしたかというよりも、結果として子どもの発達が促されることにより重きが置かれるようにならなってきた。ここで提案した動作法を含む指導パッケージは、個々の活動のトータルとしての子どもの変化を期待するものである。パッケージの活動内容である

動作法ややりとり遊び、ボールでのやりとりやお店やさんごっこのいずれもが、独立変数であると同時に従属変数でも有り得る。プロンプトの変化も従属変数の一つと言えよう。したがって、研究として個々の独立変数を明らかにすることも重要であるが、Teeの利益を考えると全体としてTeeの日常生活での活用や般化が重要である。したがって、今後の研究として、動作法を含むパッケージ指導がTeeの人生での利益になることを実証することによって、そのパッケージの学術的な有効性が実証されるというパラダイムの変換と方法論の確立が必要である。

引用文献

- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985) Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bruinsma, 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.
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2006) *Engaging Autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate, and Think*. Cambridge, MA: Perseus Books, Inc. 広瀬宏之 (訳) (2009) 自閉症のDIR治療プログラム—フロアタイムによる発達の促し. 創元社.
- Gutstein, S. E. (2000) *AUTISM/ASPERGERS: Solving the Relationship Puzzle*. Arlington, TX: Future Horizons Inc. 坂本輝世 (訳) (2006) 自閉症／アスペルガー症候群 RDI「対人関係援助法」—対人関係のパズルを解く発達支援プログラム—. クリエイツかもがわ.
- Gutstein, S. E., & Sheely, R. K. (2002) *Relationship Development Intervention with Young Children*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. 小川由紀野 (訳) (2009) 自閉症・アスペルガー症候群のRDIアクティビティ【子ども編】—家庭・保育園・幼稚園・学校でできる発達支援プログラム. 明石書店.
- Hobson, R. P. (1986) The autistic child's appraisal of expressions of emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 321-342.
- 干川 隆 (2007) 自閉症の子どもの発達を促す動作法の効果. 熊本大学教育学部紀要, 56, 19-31.
- 井上久美子 (2007) 対人場面における不適応を示すADHD男児に対する自己制御感を目指した動作面接過程. リハビリテーション心理学研究, 34, 47-57.
- 伊藤良子 (2006) 障害児における遊びの発達と指導(2)遊びの発達過程と遊びの一步. みんなのねがい, 474, 36-39.
- 今野義孝 (2005) とけあい動作法—こころと身体つながりを求めて. 学苑社.
- 黒木美紗・大神英裕 (2003) 共同注意行動尺度の標準化. 九州大学心理学研究, 4, 203-213.
- 森崎博志 (2002) 自閉症におけるコミュニケーション行動の発達の变化と動作法. リハビリテーション心理学研究, 30, 65-74.
- 森崎博志 (2004) 自閉的な子どもへの身体を介した関わりの意義—発達の視点からの理論的考察—. リハビリテーション心理学研究, 32(2), 49-62.
- 森山佳美 (2012) 共同注意との関連に焦点を当てた自閉症の子どもの音声言語行動の形成. 熊本大学大学院教育学研究科学校教員実践専攻修士論文 (未公開).
- 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, 29-39.
- 大神英裕 (2008) 発達障害の早期支援 研究と実践を紡ぐ新しい地域連携. ミネルヴァ書房.
- 大神英裕・實藤和佳子 (2006) 共同注意—その発達と障害をめぐる諸問題—. 教育心理学年報, 45, 145-154.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A. C., & Rydell, P. J. (2006) *The SCERTS MODEL: A Comprehensive Educational Approach for Children with Autism Spectrum Disorders*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. 長崎勤・吉田仰希・仲野真史 (訳) (2010) SCERTSモデル—自閉症スペクトラム障害の子どものための包括的教育アプローチ—1巻アセスメント. 日本文化科学社.
- 李 熙馥・田中道治・田中真理 (2010) 自閉症児における情動的交流遊びによる共同注意行動の変化. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 58 (2), 213-227.
- Rutter, M. (1968) Concept of Autism: A review of research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 9, 1-25.
- 税田慶昭・大神英裕 (2003) 乳幼児期における応答的な「他者注意の理解」から自発的な「他者注意の操作」へ—対象を介したコミュニケーション行動の発達の連関—. 九州大学心理学研究, 4, 157-165.
- 関戸英紀 (2001) あいさつ語の自発的表出に困難を示す自閉症児に対する共同行為ルーティンによる言語指導. 特殊教育学研究, 38(5), 7-14.
- 高原朗子 (2006) 自閉症. 昇地勝人・蘭 香代子・長野恵子・吉川昌子編, 障害特性の理解と発達援助第2版, ナカニシヤ出版.
- Tomasello, M. (1995) Joint attention as social cognition. In C. Moore, & P. J. Dunham, (Eds.) *Joint attention: its origins and roles in development*. 103-130, Lawrence Erlbaum Associates, Tomassello, M. 社会認知としての共同注意. 大神英裕 (監訳) (1999) ジョイント・アテンション, 93-117, ナカニシヤ出版.