

自閉症児への動作法

— 理論的背景と基本的な手続きについて —

森崎博志 (愛知教育大学 障害児教育講座)

要約

本稿は、自閉的なタイプの子どもに対する動作法について、その理論的な背景、具体的な手続きについて整理し、加えて、自閉的な子どもへ動作法を適用した事例を紹介したものである。理論的な背景については、特に、動作法を通じた自閉的な子どもへの関わりにおける治療的なねらいが、身体的な相互交渉を通して、①「ゆったり落ち着く力」と②「行動の自己調整力」を育むこと、また、③「自己—他者という関係性、他者認知（他者と注意を共有し、他者の存在を実感する力）」及び④「(3項関係としての)共同注意」を育むこと、の4点に整理された。また、具体的な手続きについては、「腕上げ」課題を中心に、自閉的な子どもへの基本的な動作課題が紹介された。

キーワード：動作法、自閉症、発達支援

問題

はじめに

動作法は、当初、脳性まひ児の運動障害の改善を主たる目的として実践が展開され、その効果が確認されていった。その後、自閉症児、知的障害児など、他の障害児に対しても適用が試みられるようになり、様々な障害児に対してその有効性が報告されるようになった。今日、動作法は発達障害児に対する発達援助法として広く適用されている。

当初、脳性まひ児の運動障害を改善するために、直接的に子どもの身体に触れ、子どもと一緒に身体を動かしていくという関わりが必要とされ、それが動作法による関わりの中核となった。しかしながら、自閉症児や自閉傾向を伴う知的障害児など、肢体不自由を主訴としない対象にあっては、運動障害の改善が主たるねらいとなる訳ではない。視野を広げて捉え直してみると、動作法の訓練場面は、子どもと援助者との身体を介した相互交渉場面と見なすことができる。自閉的な子どもへの動作法の実践においては、子どもとの対人的相互交渉の媒介として動作課題が用いられることとなり、一言で言えば、それに基づく社会的行動様式（その背景にある心の在り様）の変容がそのねらいとなっているのである。

筆者は、自閉的な子どもに対して、以下に述べるように、特に、身体的な相互交渉を通して子どもとの注意を共有し、他者と繋がる感覚（他者認知）を育むことを意識しながら実践を続けてきた（森崎、2002、2007など）。本稿では、それらの経験も踏まえながら、自閉症児に対する動作法について、理論的な背景や、具体的な手続き、また事例などを含め、紹介していくこととする。

自閉的な子どもへの動作法のねらい

一般的な傾向として、自閉的な子どもたちには、落ち着きがない、行動の調整が上手くいかない、他者の存在を（自分との関係の中で）実感する力が弱く他者とのやりとりが上手く行かない、などの特徴が見られる。

自閉的な子どもを対象とした動作法の実践報告においては、自閉的な子どもの多動的な傾向が落ち着くということがこれまで多く報告されてきている。その点に関して、筆者自身は、落ち着く「ゆったりとした感覚」と「自己調整」感の獲得がその背景にあり、動作法を適用する際の重要なポイントとなっていると考えている。つまり、身体を介したやりとりの中で、援助者に子どもがゆったりと身を任せられるようになり、「落ち着いた感じ」を体験することになることが一つのポ

イントである。そして、身体を介して、子どもが動きを細かく「自己調整」できるようにすることで、行動全体をゆっくりと自己調整する体験を重ねることがもう一つのポイントであり、このようなプロセスがそこに介在しているものと考えられるのである。

しかし、多動的な面だけが自閉症児の行動の特徴ではない。むしろ、自閉症児においては、対人的なコミュニケーションについての問題がその中核的な障害であると考えられる。では、コミュニケーション行動の発達と動作法による関わりがどのような関連性を持つのか。

Ogami (1998, 2002) は、Bruner (1983) が提唱した、人間のコミュニケーション発達の基盤とも考えられる共同注意 (Joint attention) の概念に注目し、動作法における訓練場面を、援助者、子ども、動作課題という3項関係を成す相互交渉場面として捉え直している。共同注意とは、子どもと援助者がある1つの対象に同時に注意を向け(注意の一致)、そのことをお互いが分かっている(相互理解)、3項関係を成す状態と言える。この共同注意行動の最初の表れと考えられ、3項関係の成立を端的に示す、指差し理解の獲得が一般に生後9ヶ月頃とされている (Ogami, 2002)。これは、言語の使用に先行するものであり、共同注意が、言語獲得などその後のコミュニケーション行動の発達に先立つ基盤となっていることが想定される。

また、指差し理解の獲得よりもさらに前の段階では、追視、アテンションシフト、アイコンタクトなどの視線行動を獲得していく段階が存在する。すなわち、一般に、生後4ヶ月程で自在に追視が可能となり、6ヶ月程で注意をある対象から別の新たな対象へ素早く切り替える行動であるアテンションシフトが獲得される。そして、7ヶ月頃になって(ただ顔を見るだけでなく)相手の視線を読み、離れた場所でも相手ときちんと視線を合わせる行動としてのアイコンタクトが可能となる。この時期は、これら視線行動を中心とした時期であり、その後の3項関係としての共同注意行動の獲得に先行し、その成立に不可欠な要因となっているものとも考えられる。

筆者自身は、これまでの臨床経験上、視線行動(アイコンタクト)が獲得されること自体も子どもの行動変容の大きな要因であり、それが契機と

なって、3項関係としての共同注意行動の獲得へと繋がるものと考えている。

自閉的な子どもは、他者の存在を認識する力が希薄で、他者と注意を共有することが難しいという問題がその中核にあるものと考えられる。したがって、このような子どもたちに対して物を介して関わるのでは、なかなか注意を共有していくことが難しい。

しかし、動作法においては、子どもと援助者が直接身体を介しやりとりをするため、これらの子どもと援助者との共同注意を成立させるのに有効な状況を整えやすい。身体を直接介し援助者とやりとりすることで、他者の存在を自分との関係の中で体感し、他者と関わる実感(他者認知)を育むことになる。そして、このことが言語発達などを含めたその後の発達の基盤となっているものと考えられる。

そして、これらのことを踏まえて考えると、動作法を通した自閉的な子どもへの関わりにおける治療的なねらいは、身体的な相互交渉を通して、①「ゆったり落ち着く力」と②「行動の自己調整力」を育むこと、また、③「自己—他者という関係性、他者認知(他者と注意を共有し、他者の存在を実感する力)」及び④「(3項関係としての)共同注意」を育むこと、の4点に整理できると筆者は考えている(森崎, 2004)。

自閉的な子どもへの具体的な課題手続き

では、動作法では、今述べたような治療的なねらいを、どのような手続き(課題)を通して進めていけばよいのか。次に、自閉的な子どもに対する、動作法での具体的な関わりの手続きを紹介する。

「腕上げ」

子どもが援助者と一緒に、援助者の動きに合わせて、腕をゆっくり動かしていく課題である。一定のパターンで動きを共有する中で、子どもと注意(アイコンタクト)を共有し、子どもに他者との繋がりを感じ育むことが最も重要なねらいである。併せて、(自分のペースでなく)援助者に合わせて自己の行動をコントロールすることもそのねらいと言える。

まず、子どもをゆったり包むように誘導しながら、援助者と一緒に床に座り、そのままゆっくり

と仰臥位の姿勢になるように子どもを誘導する。そして、そのままなるべく真直ぐした姿勢で子どもが寝ていられるようにする。子どもが肩に力を入れ緊張している場合は、子どもの両肩を手で軽く押さえ、肩の力を抜くようにし、まず、子どもがゆったりとできるようにするとよい。ここまでのステップが十分にできることで、子どもの行動が落ち着いてくることもある。ここでのポイントは、子どもが仰臥位の姿勢をとり、肩の力を抜いて少しでもゆっくり落ち着いていられることである。

続いて、子どもの手を軽く握り、援助者と一緒に子どもがゆっくりと自分の腕を上下に動かしていけるように働きかけていく。初めは、子どもはどうすればよいか分からないので、まず、援助者が動きを身体で子どもに伝えるようなつもりで子どもに働きかけていく。

初めは動きが分かりやすいように、ややリズムカルに動かし、子どもが動きを理解できてくるのにしたがって、しだいにゆっくりしたスピードで援助者の動きにじっと注意を合わせて行えるように繰り返し続けていく。継続的に繰り返していく内に、子どもはしだいに援助者の動きに合わせてゆっくり腕を動かすことができるようになってくるはずである。これが、次の大きなステップであり、ここでは、子どもが動きを援助者に合わせてコントロールできるようになることがポイントである。



「腕上げ」課題

このように、援助者に合わせて動きをコントロールできるようになってきたら、子どもの手を持たず、軽く触れる程度で動きを伝えていくようにする。そしてさらに、援助者としてしっかりとアイコンタクトを取りながら、2人が一体となるような感覚で、一緒に腕を動かしていけるようにしていく。つまり、単に腕を動かすのではなく、なるべく正面から子どもの目を見つめ、少しでもアイコンタクトが取れるように、心が通じ合うような感覚が得られるようにしていくのである。つまり、ここでのポイントは、援助者という他者にしっかりと注意を向け、子どもが他者との繋がりを少しでも実感できることである。

なお、実施する回数は、あまり問題ではなく、子どもの状態を見ながら判断する。回数が大事ではなく、むしろ、如何に子どもと関わり合う実感が得られるかという、質を重視すべきである。子どもと注意を共有できることが重要なので、あまり長く続け過ぎるよりも、数回片方の手を一緒に動かして、子どもの注意が少し弱くなってきたら、反対の手に変えて同様に行ったり、少し間を取るようにする方が好ましい。子どもと注意を共有できていないのに、強引に子どもの身体を動かすのは問題外である。逆に、子どもの注意が持続するのであれば、多少長く続けても構わない。

「躯幹ひねり」

子どもの上体を大きくねじるように働きかけながら、肩や上体の緊張を抜いていく課題である。特に、相手に合わせながら自身の動きを調整すること、そしてそれを通して上体の力を抜きゆったりとリラックスした状態を体験していくことがねらいとなる。

まず、子どもをゆっくりと仰臥位に寝かせ、そこから、側臥位になるよう、ゆっくり子どもの身体の片側を起こしていく。腕上げを実施した後などは、ちょうど床に寝た姿勢なので、そのまま続けてやるとよい。側臥位になった所で、子どもの腰を片方の手と脚を使って固定し、もう一方の手を子どもの肩に軽く当てるようにする。そして、そこから子どもに動きを伝えるようなつもりで、子どもの肩をスーッと押しながら、体幹を大きくゆっくりひねるようにしていく。



「躯幹ひねり」

ここで重要なのは、身体をひねることそのものではない。また、子どもの肩を床に着くまで動かそうとするなど、肩を動かす量も問題ではない。重要なのは、子どもが援助者の働きかけに応じて、自分の身体をゆっくりコントロールできているかということ、それから、子どもが少しずつ肩の力を抜いて、ゆったりとリラックスできているか、ということである。初めからそのようにはいかないかもしれないが、少しでも、子どもが援助者の働きかけに応じていくような感じや、自身の動きをコントロールしていくような感じが出るように意識することが重要である。

「背反らせ」

子どもの上体を背後に大きく反らせるように働きかけながら、肩や上体の緊張を抜いていく課題である。特に、背後にいる相手の存在を感じながら、相手に身を預けるような形で自身の動きを調整すること、そしてそれを通して上体の力を抜きゆったりとリラックスした状態を体験していくことがねらいとなる。

「背反らせ」を行なう際は、まず、「前屈」を行って、その状態から引き続き行なうのがよい。「前屈」は、子どもをあぐらで座らせ、そこから、ゆっくり子どもに動きを伝えるような感じで、子どもの背中と骨盤を前方に押しながら、子どもが上体や股関節の緊張をゆっくり抜いていけるようにする課題である。これも、どこまで動かすかは問題ではなく、子どもが上体と股周りの緊張を少しずつ抜いてゆったりした感じが出るのが大切

である。これがしっかりできるようになるだけで、子どもがゆったり落ち着いてくることも少なくない。



「前屈」

引き続き、「背反らせ」を行なう。「背反らせ」は、子どもを前屈にした状態で、子どもの背中に援助者の脚を当て、そこに、子どもがゆったりと上体を反らせながら、援助者に身を任せる課題である。これも、どこまで上体を反らすかが問題ではない。援助者の働きかけに応じて身体を動かすこと、そして、援助者に身を任せてゆったりした感じが出るのが重要である。また、初めから、大きく身を任せることは難しいので、初めは子どもの背中に脚を当てず、後ろから子どもを抱っこするようにして、その状態でゆっくり援助者に子どもが身を任せられるようにしてみるとよい。



「背反らせ」



「背反らせ」

「腕上げ」、「軀幹ひねり」、「背反らせ」という、これら3つの課題は、動作法による訓練の中で、自閉的な子どもに多く用いられている基本的な課題である。どの課題においても、身体を動かすことそのものが重要ではなく、先に述べた、「落ち着き」、「自己調整」、「他者認知」を意識しながら、子どもと一緒にやり取りしていくことが大切である。特に「腕上げ」は重要な課題で、子どもと対面してダイレクトに視線を交わすことができる点で、「他者認知」の形成には欠かせない課題と言える。

なお、手続きとしては、「腕上げ」、「軀幹のひねり」、「背反らせ」の順序でやる方が上手く行きやすい。また、これら3つの課題を必ずやらなければいけない訳ではない。特に初めはなかなか上手く行かないと思われるので、子どもがやれる課題から、少しずつできる範囲でやるのでよい。

また、どの課題も長く続けることがよい訳ではない。子どもが援助者と注意を共有していることが重要なので、あまり長く続けるのではなく、数回やって間を取り、次の課題に移る、そして、3つの課題をやり終えたら、少し休憩をするというのが一般的である。時間的な決まりはないが、大よそ各課題で5分以内、3つの課題を合わせても10分から長くても15分程度ではないか。訓練時間が60分であれば、3つの課題を1セットとして、子どもの状態を見て、休憩も入れながら数セット繰り返していくことになる。

なお、これらの課題を行う際は、声かけも併せ

て行うことになる。例えば、課題動作の始まりを伝えるために、「せーの、はい（開始）」などと声かけをしたり、課題を行っている際に、子どもが上手くできた時には、「そうそう、いいぞ」などと声かけすることが多い。また、それだけではなく、子どもを課題に導入する際などにも、当然、声かけが必要となる。声かけは、子どもの注意を援助者や課題に引きつけるために大変重要な役割を持つものと言え、動作とセットで考えていくべきものである。

援助者の関わりの様式について

ところで、自閉的な傾向を持つ子どもを訓練に導入する際、なかなか子どもが援助者の働きかけに応じられず、子どもが逃げてしまうことがある。しかし、その子どもに別の援助者が関わると比較的上手く関わりが持てることも少なくない。これは両者の関わり方の様式、つまり、子どもへの関わり方の違いによるものと考えられる。

自閉的な子どもは、関わろうとする援助者の雰囲気や敏感に反応する所があるようである。関わり手側に心理的な余裕がない時は、近づいただけで子どもは逃げようとすることが多いが、落ち着いてゆったりと受け入れるような雰囲気であれば、子どもは逃げていこうとはしなくなる人が多い。

ここで重要なことは、援助者がただ落ち着いているということではなく、子どもと心を通わせるつもりで子どもをゆったり受け入れることであろう。つまり、子どもに触れる前から臨床的な関わりが始まっているということである。言うまでもなく、子どもの身体を強引に動かそうとするような関わり方では子どもが嫌がってしまうし、無理にやろうとしても、子どもと注意を共有し心を通わせることはできない。

また、自閉的な子どもはアイコンタクトが取れにくいことが多い。子どもの視線や注意の方向をあまり意識せずただ動作課題を行うだけでは、なかなかアイコンタクトが取れるようにはならないし、他者を意識できるようにもならない。もともと注意を共有しにくい子どもであるから、関わり手側が心を合わせるように能動的にその子を見つめ、自ら視線を合わせようとする姿勢を常に持って関わらなければ、子どもと注意を共有し情動を共有することは難しい。関わり手側の能動的な姿

勢が不可欠であると言える。

「腕上げ」を行う際についても、仰臥位になって上を向いている子どもの横（側面）から援助を行っていくケースも見受けられる。しかし、これでは子どもと視線を共有することは難しい。このため、筆者は意識的に子どもの正面から対面するようにして働きかけを行うようにしている。子どもの視線や注意の方向性（心の動き）を絶えず読み取ろうとしながら、そこに自らの視線（心）を合わせていくようにして相互理解を深めるように試みるのである。

事例

筆者は、先に述べた点を意識しながら、これまで自閉症児や自閉傾向を伴う知的障害児を対象として動作法の関わりを続けてきた。そして、しだいにそれらの子どもが他者に上手く関われるようになったり、言葉を発することができるようになった事例を少なからず経験してきた。そのような中で、動作法による訓練を通してことばを発するようになったある自閉症児の事例がある。今回は、そのケースの概要を紹介しながら、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を中心に考察することとする。

対象児

対象児は、自閉症男児、14才。知的障害児養護学校中学部に在籍。母親など身近な者が強く指示すれば、それにしたがって行動することができるが、全般に指示は通りにくい。時折「アー、オー」などと発する以外は発語はなく、言語によるコミュニケーションは難しい。視線が合いにくい、注意の共有が困難。1人遊びが多く、他の子と一緒に遊ぶことは難しい。電気のスイッチを消して廻るなど、こだわり行動が見られる。手叩きや首振りなどの常同行動が場面によって見られる。動作法の月例訓練会に3年程前から参加している。

手続き

動作法による訓練セッションを、1回60分間、月に2回実施した。また、家庭でも母親により適宜実施してもらった。

課題

「腕上げ」、「躯幹のひねり」、「背反らせ」の各課題を全セッションを通じて実施した。特に「腕上げ」課題を中心課題とした。また、援助者と子どもの関係性のレベルを把握しながら、そのステップを少しでも上げられるよう試みた。

経過

1期（#1～#4）：導入

#1では、まず「腕上げ」からやってみると、腕を動かしていくこと自体は多少できるが、腕を真上に上げたままなかなか動かさそうとしない。「背反らせ」では、あぐらに組んだ足を前に投げ出して、なかなかあぐらのままでいることができない。上体もトレーナー（援助者）の方になかなか任せることができない。また、「躯幹のひねり」でも嫌がるようにブロックから逃げようとする。#3においても、「腕上げ」で、腕を動かすこと自体は比較的にできているが、トレーナーに合わせてゆっくりと動かしていくことはまだ難しい状態であった。

2期（#5～#10）：他者意図の理解

#5では、「背反らせ」課題で初めて上体をトレーナーの方に任せてくる感じが出てきた。「躯幹のひねり」でもあまり抵抗がなく、トレーニー（子ども）が自分で頑張ろうとする所も見られた。#6では、トレーナーが声をかけることを合図にして「腕上げ」を始めることができた。しかし、#7では、「腕上げ」を行っている途中で急に起き上がってしまい、手叩きを始めるなど、あまり状態が安定しない。#8では、トレーニーが自分から仰臥位になり、「腕上げ」をトレーナーの声かけに合わせて始めることができた。腕を動かす際も、軽い補助で動かせるなど、だいぶトレーナーの動きに合わせて腕を動かせるようになってきている。

3期（#11～#14）：自己-他者関係の成立

#11では、「腕上げ」で、手に軽く触れるくらいの軽い補助でもトレーナーの動きに合わせてゆっくりと腕を動かすことができた。しばらく続けていく内、初めて何かに気づくようにジッとトレーナーの顔を見つめ、互いに目を見合わせた。その後、トレーニーの様子が何となく落ち着いた感じになったように思われた。また、「背反らせ」課題でも比較的楽に上体をトレーナーに任せて来

ることができた。#12では、「腕上げ」でさらによく目が合うようになった。また、初めて「あ・い・あ・と・お・わ・い・あ・し・た（ありがとうございました）」と、ゆっくり1語ずつではあるが、何となく聞き取れる形で訓練終わりのあいさつをする。#14では、母親から「最近、日本語（として理解できる言葉）が出るようになりました。」と、少々驚きながら嬉しそうに報告があった。

4期：（#15～#18）3項関係の成立

#15では、全体的に1つの課題に集中する時間が長くなっている印象であった。#16では、「腕上げ」でよく目が合い、2人で一緒に課題をやるという感じがより強く感じられるようになった。また、それまで、トレーニーの手からトレーナーの手を少し離して、トレーナーの指差して「腕上げ」をやらうとしてもなかなかできず、トレーニーはトレーナーの手に触れながらその触感を手がかりにして腕を動かしていた。しかしこの回では、少し離れたトレーナーの指先に注意を向け、目で追いながらそれに合わせて腕を動かす様子が見られた。途中注意が切れそうになっても、トレーナーの働きかけでまた注目し直すことができた。訓練場面以外でも他の人にスムーズに関わったり、訓練のあいさつの時、自分から正座してよく声を出してあいさつするなど、場面に合わせて行動が取れるようになっていく印象であった。#17では、母親から、「(場面に合わせて行動の)切り替えができるようになっていく。」と報告があった。#18では、母親から「最近、行く方向とかを目の前で指し示してやると、それに合わせて行動することができる。」と嬉しそうに報告があった。

事例経過についての考察

トレーニーはこれまでも動作法による訓練経験があり、トレーナーと身体を動かすこと自体はそれなりにできている状態であった。しかし、トレーナーに合わせて動かすという点では充分ではなく、1期は全体としてトレーニーがトレーナーの働きかけになかなか応じることができない状態であったと言える。トレーナーは心を合わせるようにして子どもに関わりながら、援助者の働きかけに合わせて子どもが身体を動かせるように、身体を通して繰り返し動きを伝えていった。後半少しずつトレーニーがトレーナーの働きかけに応じ

ていく場面が見られるようになったが、全体として、まだスムーズにやりとりを行うことはできない状態であった。

2期になると、トレーナーの働きかけに合わせて腕は動かせてきているものの、アイコンタクトはあまり取れておらず、トレーニーと通じ合う感じもまだあまり感じられていない。この時期は、他者への意識はまだ十分に成立していない段階と言える。充分にはアイコンタクトが取れていないながらも、援助者の指示的意図は把握しており、働きかけに合わせて腕は動かせている状態と言える。この時点での働きかけとしては、注意が転動し易く外に注意が向きがちな子どもの注意を援助者側へと切り替え、援助者という他者存在を意識させることが特に必要であろう。したがって、補助も極力軽くし、より細かく援助者側の意図を伝えていくことも必要と言える。

3期では、さらにトレーニーの動きがトレーナーに合うようになってきたが、それだけではなく、子どもが初めて他者というものに気づいたかのように援助者をジッと見つめ返してくる瞬間が訪れ、子どもと自分が一体となったかのような感覚が得られた（完全なアイコンタクト）。筆者は時折このような独特な感覚を体験することがあるが、訓練場面でこのような感覚が得られるようになると、その子の日常的な行動にもはっきりとした変化が見られることが多い。これは、単にアイコンタクトが取れるようになったということではなく、働きかけ得る存在（対象）としての他者の像がその子の中に実感として捉えられてきたことを示すものと考えられる。つまり、自己に閉じた対人関係の枠にあったものが、ここにおいて「自己と他者」という2者関係の成立へと移行しているものと言える。そして、このことが他者を意識し関わっていかうとする行動として表れるようになったのではないかと。この時期に、子どもが初めて言葉らしきものを発するようになったが、これも同様に他者にしっかりと注意が向けられるようになり、それを通して言葉の模倣が見られるようになったことがその要因と言える。なお、子どもが援助者という他者をしっかりと認識できるようになってからは、言葉を子どもに含ませるようなつもりで声かけを行う工夫も取り入れている。援助者にしっかりと注意が向いた状態で、ゆっくり、はっきり、言葉を含ませるように働き

かけたこともその要因と言える。

4期に入り、僅かに子どもの指先から手を離して、「腕上げ」を行ってみると、トレーナーがトレーナーの指先とトレーナーの顔を交互に見つめながら（交互凝視の生起）、トレーナーの指先を自分の手で追いかけるようにして腕を動かす様子が見られるようになった。この時、子どもは援助者の手に触れることを手がかりにしながら腕を動かしているのではなく、援助者の指先を見ることでその動き（他者意図）を理解している。指差し理解が獲得された後に生じるものとされる交互凝視が見られたことから推測されるように、援助者という他者の存在を意識した上で援助者の指先にも注意を向け、援助者という他者と相互理解しながら指先を共同で動かしている状態ということができ、これは3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ものと考えられる。そしてこのことが、発語や指示の通り易さ、場に合わせた行動など、日常での行動の変化に繋がったのであろう。

事例のまとめ

このケースでは、トレーナーが言葉を発するようになり、また、母親を始め周囲の人に対し上手く関わっていけるようになった。このトレーナーは以前から動作法の訓練会に参加していたが、筆者が担当する以前には、今回示したような行動は学校や家庭など日常場面でも見られていない。今回、視線行動、共同注意の成立を特に意識しながらセッションを進めたが、今回の行動変容は、これらがコミュニケーション発達における原初的な段階であり、その後のコミュニケーション発達に不可欠な要因であろうということ、また、今回示した援助者の関わりの在り方が、その発達をより促進する可能性を示唆するものと考えられる。

また、このような動作法による身体を直接介したやりとりを通して、子どもは自分が関わり得る存在として他者の存在をしだいに認識し実感できるようになっていくものと考えられる。つまり、心を持った行為の主体としての他者存在を捉えるという意味での「対人的な表象の形成」、認知的構造の変容が子どもの行動変容の中核であると考えられる。

引用文献

- Bruner, J. 1983 The acquisition of pragmatic commitments. In R Golimkoff (ED), The transition from prelinguistic to Linguistic communication.
- 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変化と動作法 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, 49-61.
- 森崎博志 2007 自閉的な子どもへの動作法をめぐって. 東海・北陸心理リハビリテーション研究会会報, 25, 1-5.
- Ohgami, Hidehiro 1998 The theoretical perspective of Joint Attention 九州大学教育学部紀要, 43, 23-30.
- 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.