

## 自閉症児の「表現」を引き出すかかわり方に関する研究

鉄崎 恵子\*・大石 英史

A Study on the Relationship with an Autistic Infant  
in order to Bring out his Ability of "Expression"

Keiko TETSUSAKI · Eiji OHISHI

(Received September 28, 2001)

### 【問題および目的】

自閉症は、Kannerが最初の報告をしてから、その原因、基本障害、指導法について様々な議論がなされてきた。その中で、診断基準の骨格となっている自閉症の定義は次のようなものである。①生後30ヶ月以内に発症する、②社会的発達に障害が見られる、③言語発達に遅れと隔たりが見られる、④同一性への固執が見られる、というものである。この中でも、自閉症の中核的な障害は社会性の障害であると考えられるようになった(熊谷,1999)。

では、このような特徴をもつ自閉症児にかかわるにあたって、どのようなことに配慮したらよいただろうか。自閉症児のセラピーにあたって“情動調律”に着目した取り組みが行われている。対象児と母親との間で情動調律状態を維持すること、及び調律状態からの意図的なずらしに対する耐性を増加させることを目的としたセラピーである。この中でセラピストは課題を設定しながらかかわりを行っている。しかし、このような意図的な取り組みではなく、より日常的なかかわりから対人関係を改善していく方法はないだろうか。野村(1984)は、自閉の世界に没頭している子どもたちに対して、まず人に対する関心を高め、感情的表現ができるよう配慮したかかわりをもつ姿勢が大切ではないだろうか、と述べている。また、鯨岡(2000)は保育者の専門性として三点述べている。その一つとして挙げられている、「いま、ここ」における実際の保育をどのように実践するかということにかかわる専門性に関して、保育者は、「受け入れ・認め」つつ、「教え・導く」というような両面的対応を迫られる、と主張している。

先にも述べたように、自閉症の中核的な障害は社会性の障害であり、この障害が言語の遅れや固執性を生み出している可能性があるのである。社会的障害とは、まず、母との一対一の関係の

\*山口大学大学院教育学研究科

中で、コミュニケーションの基本や人間らしい行動のパターンを身につけることができないことから始まる。その後、自分の行動は律することはできるようになるものの、他の人の心を読んだり、行動を予測したりすることができず、そのため、他の人と会話をしたり行動する上で様々な行き違いが生じてくることであると言える（熊谷,1999）。つまり、社会性の障害とは、対人関係につまずきのあることと考えられる。また、自閉症にかかわらず、一人の人間として生きていく上で、対人関係をうまく形成することは重要なことである。

これまで述べてきたことを踏まえると、筆者らが自閉症児とかかわるにあたっては、「遊び」を通したかかわりが有効ではないかと考えた。遊びとは子どもの発達と適応に測り知れぬほど大きな役割を果たしている（野村, 1984）。また、子どもにとって遊びとは本来きわめて日常的で身近なものではないだろうか。ともに遊ぶことで相手を「受け入れ・認める」態度で接することができる。また、遊ぶことは他者とのかかわりをもつということであり、そこからコミュニケーションが生まれる。しかし、野村（1984）によれば、社会性の障害がある自閉症の遊びの内容は、一般に未熟な段階にとどまっており、しかも紋切り型で繰り返しの様相が異常に強く、併せて様々な偏奇を伴う。そこで、自閉症児の遊びにおいては先に述べた「導く」姿勢も求められると考えた。こちらが働きかけを試みることで「導く」態度をとることができる。つまり、「遊び」を取り入れることで「受け入れ・認め」つつ、「教え・導く」対応がやりやすくなるのではないだろうか考えた。

さらに、“かかわりを求める”ということ考えたとき、当然かかわる相手（関与者）が存在する。したがって、この検討にあたっては、対象児のみに視点を置くのではなく、関与者の存在も含めた視点に立ち関与者のかかわりの手ごたえ、雰囲気なども手がかりにしながら検討していきたい。鯨岡（1998）は、「子どもが変わった」というかかわり手の受け止め方の中には、子ども自身が変わったという事実ばかりでなく、それと関連してかかわり手も変わった、あるいは二人の関係そのものが変わったということが含まれている可能性もある、と述べている。よって、対象児の“人とのかかわりを求める”態度に変容するかかわり方について検討する上で、関与者自身や、対象児と関与者との関係の変化も視野に入れ対象児へのかかわり方について考えていきたい。

そこで、本研究では、対象児が「表現」することを目指し（“対人世界に興味を示し、人とのかかわりを求める”態度を「表現」とする）、これまで述べてきたようなかかわりを行っていく。そして、このような態度に変容するためのかかわり方について、「受け入れ・認め」つつ、「教え・導く」という「遊び」が可能であるか、可能であるならばどのようにかかわっていけばいいのか、ということについて検討する。

## 【方 法】

- (1)プロフィール：①対象児 養護学校小等部6年、男児（以下、T君とする）。知的発達障害を伴う小児自閉症。IQ=28.4（精神年齢-3歳4ヶ月、生活年齢-11歳9ヶ月）。②家族構成 父、母、姉（3歳上）。③生育歴 妊娠中まずまず良好、安産。1歳頃になると以前言っていた言葉がなくなり始める。1歳半検診の際自閉的傾向が認められ、2歳3ヶ月で小児自閉症と診断、療育手帳（A級）を受ける。④性格特徴 初回の印象では、他児とのかかわりはほとんどとうとはせず、孤立していることが多かった。関与者（筆者1：鉄崎）からのかかわりにもあまり反応することはなかったが、関与者の存在を多少意識しており、やりとりにはまでは発展しなかったものの、単発的なかかわりであれば求めてくる姿勢が感じられた。一人のときや話しかけたときに「T君（自分の名前の愛称）。」、「何ですか。」、「もう、いや。」と言うことが多い。
- (2)実施期間：5月中旬～11月下旬、毎週2回（計25回）。養護学校の昼休み時間。
- (3)手続き：①活動内容 プレイルームや運動場などを利用してT君とかかわった。ここでは、普段通りに過ごしてもらいながら、こちらがコミュニケーションを図ったり、かかわりを求めていたりした。T君がかかわろうとしない場合はT君の様子、他児とのかかわりを観察した。②分析 毎回のかかわりの記録をとり、関与者からT君への働きかけや両者のやりとりなど、25回のかかわりを通して特徴的なものを場面に分けて整理した。さらに、自閉症児の「表現」として関与者からの働きかけの変化、関与者とT君とのコミュニケーションの相互性の二つの観点から考察した。

## 【結 果】

25回のかかわりを通して見られた対象児の特徴を上二つの視点から分析し場面に分け、その特徴的な場面を取り上げた。その場面は大きく5つに分けられた。なお、T君の発言は「 」で、関与者の発言は< >で示した。

### (1) T君からのかかわり

<場面1 手をつなぐ（第4・6・7・10・11・12・13・15・17回）>

関与者がプレイルームに入っていくと、T君の方から近づいてきて手をつないだり、他児とかかわっているときにT君の方から近づいてきて手を触ってきたりすることがあった。

<場面2 肩や髪などを触る（第13・15・20・21・22・23・24回）>

関与者とT君が共にいるときに、「髪の毛」と言いながら関与者の髪の毛に触れたり、肩を組

んできたり、おでこを触ってきたりすることがしばしばあった。また、関与者が T 君と直接かわってないときにも、関与者の背中をたたき、関与者が振り向くと手を握ったりおでこを触る行動も見られた。

<場面3 関与者に触って逃げていく(第7回)>

関与者がプレイルームに入るとこちらに来てあいさつをしたが、すぐに別のところに行ってしまった。関与者が<こらー。>と言って追いかけると楽しそうに笑っていたことから、T 君は関与者に追いかけさせようとしてこのような行動に出たようにも思われた。

<場面4 他児とかかわっている関与者にちょっかいをかける(第7・8・13・21・22回)>

関与者が他児とかかわっていたり、他児に連れられて行きそうになると、T 君は関与者の手をひっぱったり、肩をたたいたりしてくることがあった。私に対するちょっかいのように感じた。また、自分と遊べとまでは言わないものの、自分の存在を関与者に伝えているようにも感じた。

<場面5 他児との空間に入ってくる(第15・17・18回)>

関与者が他児と遊んでるときに、T 君自らその空間に入ってきて(同じ遊びをしたというわけではないが)その場に座るというこれまでには見られない行動をとった。それまでは、他児が来ると別のところに行ったり、他児とい関与者に近づいてくることはほとんどなかった。その場で「T 君。」と独り言のように言っていたが、関与者の方を見ながら言っているときには、自分に気を引こうとしているようにも感じた。

## (2) 関与者からの働きかけ

<場面6 質問形式の会話(第3・4・5・6・10・11・12・13・17・20・21・24回)>

関与者が<～する?>と言ってもあまり乗り気でないときは(関与者の印象)、「もう、いや。」「～する?」など、しばしば聞かれる言葉を発していた。T 君が持っているおもちゃなどに対して<～好き?>と聞くと「いや。」とか「嫌い。」という返事は返ってくるものの T 君の意思はあまり感じられない。基本的に<好き?>、<する?>と聞くと「好き。」「する。」と答え、<嫌い?>、<しない?>と聞くと「きらい。」「しない。」と答えることがほとんどである。T 君の元気がなかった日があり、これまで T 君が楽しそうにしていた遊びで誘ってみようと思いい、<T 君、砂遊びするー?>と聞くと「せーん。」と言った。次に、<滑り台するー?>と聞くと「するー。」と答えたものの、動こうとはしなかった。本当にやりたいわけではなく、なんとなく関与者の言葉に反応しただけという感じだった。

<場面7 他児と関与者との遊びに T 君を誘う(第1・3・8・10・12回)>

関与者が他児と遊んでいるときに、そばにいた T 君に、<T 君、助けてー。>や、<T 君もする?>など、興味を示すことを期待して声をかけても、別のところに行ってしまうことがよくあった。また、少しは一緒にかかわるが、すぐにやめてしまうことも多かった。関与者と他児とで行っていたボール蹴りも、T 君は一度だけボールを蹴ったが、全く違う方向に蹴ってしまっ

た。T君に相手にパスしようという意図は感じられず、ただ何となく蹴ったという様子だったように思う。

### (3) T君との会話

#### <場面8 関与者とT君との会話(第19・23回)>

T君がジャングルジムのような遊具から降りようとしていたときに、関与者が<T君、お尻が出てるよー。>と言って軽くたたいたりしていると、T君が「大丈夫。」と答えた。T君の感情がどれだけ含まれているかはわからないが、このように少しでも会話になったのは初めてだった。昼休みが終わって一緒に教室へ戻ったときに教室をのぞいていると、T君は「またね。」と言って関与者を帰そうとしているように感じるがあった。T君の中で関与者とのかわり方は昼休みだけというこだわりがあるようで、なかなか帰らないと、何度も「またね。」と言っていた。

### (4) 成立しなかった遊び

#### <場面9 野球(第4回)>

プレイルームにペットボトルがあったので、関与者がそれを使って野球のような遊びをしようとして持ちかけると、関与者が投げたボールは打とうとするものの、自ら次のボールを求めてきたりすることもなくすぐにやめてしまった。

#### <場面10 ブランコ(第18回)>

外で遊んだ際、関与者がT君に<何する?>と聞くと、「ブランコする。」と答えたので一緒にブランコにのったがすぐにやめてしまった。このように遊びが持続しないことがしばしばあった。

#### <場面11 電話を使った遊び(第12回)>

おもちゃの電話を使って遊んだが、こちらが<もしもし。>や、<T君ですか?>などと言っても、T君は「もしもし。」としか言わず、その後はこちらが何を言ってもしばらく顔を見るだけで返事はなく、受話器をとったり置いたりしていた。関与者が<今度はT君がかけて。>と言うと、ブザーを押したりはするが、話す段階になると会話にはならなかった。

#### <場面12 砂場(第16・19・20回)>

砂場で遊んでいる時に、関与者が<山つくるー?>とT君に聞くと「山つくらん。」と答え、砂を掘っていたが、しばらくするとT君は「山つくるー。」と言った。関与者が一緒につくろうとしたが、実際に山をつくろうとはしなかった。T君は答えに反した行動をとることが何度か見られた。砂遊びをしたときに、関与者が<T君、これどこに入れるん?>と聞くと、「ここ。」と答え、一輪車を指差した。そして、2人でスコップで砂を掘り一輪車に入れ続けた。一輪車がいっぱいになっても入れ続けていたので<T君いっぱいになったよ。どうするん?>と聞いて

みたが特に返事はなかった。

<場面13 色板を使った遊び (第19回)>

プレイルームにいるときに、T君はそばにあった色板のようなもので遊び始めたので関与者も一緒にT君のそばでそれを組み立てた。T君は、最初はいろいろな種類の板を使って組み立てていたが、すぐに同じ形の二枚の板だけをひっつけたり離したりして遊び始めた。関与者が<これもあるよ。>と言って他の板を渡しても、全く手にしないか、一度は手にするがすぐに置いてしまうかであった。関与者が<こんなのできたよ。>と言って自分が組み立てたものを見せようとしたがあまり見ようとはしなかった。

<場面14 フリスビー (第19回)>

ある男の子が、関与者にフリスビーをT君の方に投げるよう指示したので関与者は<T君、行くよー。>と言って投げたが少し外れてしまった。T君はそれをとりに行き投げ返してきた。これを二、三回繰り返したが表情からはあまり楽しんでないように感じた。このようなかわりからはT君と関与者がともに遊んでいるという手ごたえは得られなかったように思う。

(5) 持続した遊び

<場面15 おいかけっこ (第10・14・19・21・22・24回)>

T君は「よーい、どん。」と言って手をたたくことがよくあった。関与者もそれに合わせて手をたたきT君をおいかけると、T君は後ろを振り返りながら笑って逃げていた。逆にT君が関与者を追いかけることもあった。このかわりからわかるように、このころから(第10回～)T君は目的を持った遊びでかわることができるようになってきたと感じられる。関与者がおいかけているときに二人の距離が開いてくると、こちらを気にしているようでちらちら後ろを振り向くという動作や、ステップを踏むようにして走ったりすることも見られた。また、すぐに止めてしまうのではなく、比較的長く走り続けた。このような時は二人で遊んでいるという実感をもつことができたように思う。

<場面16 顔を触れ合う遊び (第21・22・23回)>

T君がほっぺたを膨らませたので関与者がそれをつぶすと、それが気に入ったようで何度も繰り返した。逆に関与者がほっぺたを膨らますと、T君がそれをつぶしてさらに関与者の顔に自分の顔を近づけてきた。この遊びは比較的長い時間続けることができる。他にも、ほっぺたを膨らましお互い顔を近づけているときに、関与者が<T君、目をつぶったらだめよ。>と言ってT君の目の前で手をたたいた。T君は目をつぶってしまうので<目つぶったらだめー。>と言うと、次からは大きく目を開いたり、逆に関与者の目の前で手をたたいたりした。別の日にもこの遊びを覚えていたようで、T君の方から関与者に「目。」と言ってきて目を大きく開いたりもした。T君は目を開くときに口元が少し笑っていたり、怖い顔をしたりと表情を変えており、ユーモアを感じさせるものがあった。

<場面17 ビーチボールを使った遊び (第10・11回)>

T君は、プレイルームの天井からつるしてある半透明のビーチボールを手に取り自分の鼻やほっぺたやおでこをつけて、表情を変えながらビーチボールの反対側にいる関与者をのぞいてくることがあった。関与者が<ブタの鼻みたーい。>と言って笑うとT君も笑っていた。関与者の方からも同じようにやってみると関与者の顔をのぞくような行為も見られた。これらの遊びも比較的長い時間続いたように思う。

<場面18 トランポリン (第7・9・10・11・17・22回)>

小さなトランポリンがあり、それで一緒に跳んで遊ぶこともあった。T君は(激しく跳ぶための支えとして)関与者の肩に手を置いて跳んだり楽しそうであった。

<場面19 体を使った遊び (第21回)>

小さなタイヤのついた(バランスの悪い)板に乗って私につかまりながら前後に動かしていた。一人ですることもあり、関与者がT君から少し離れて<T君、ここまで来て。>と言うと、そこまで板を揺らしながら来ることもあった。スキンシップもよくとれたかかわりだったように思う。

<場面20 演じながらの遊び (第22・24・25回)>

T君は「おやすみー。」と言いながら大きなマットの上でごろんと寝転がることが多く、それに対して関与者が<おはよー、朝よ。>と言うとT君も「朝よー。」と関与者の言葉に合わせた反応をした。T君とじゃれ合っているときに、逆に関与者が<おやすみー。>と言いながら顔を伏せるとT君は関与者の様子が気になったようで顔をのぞき込んだりしてきた。このような「おやすみ。」「おはよ。」というやりとりが何度かあった。二人とも演じながら遊んでいるという感じであった。

<場面21 共同注意の成立したかかわり (第14・22回)>

他児とかかわっている関与者に、T君が本を持って近づいてきて「読む。」と本を差し出した(このような直接的な要求は初めて)。関与者が<どこがいい?>と言ってページをめくるとそれには答えなかったが、本の中の挿絵を自分で指差して「リンゴ。」「イチゴ。」などと言っていた。そこで、関与者が<これは?>と指差すとT君が答えたり、逆にT君が指差しながら関与者が指差すというやりとりが行われた。また、他児にほとんど興味を示さないT君が外を走っている子どもを見て「～さん、走ってる、外。」というように単語をつなげて周りの様子を言うことがあった。

## 【考 察】

### (1)関与者とT君との関係の質的变化

関与者からT君への働きかけによりT君の反応が異なることがわかった。場面6～7は、関与者が<～する?>、(他児とリヤカーのようなものを引っ張っている関与者が) <T君も引っ張

ろうよ。>などと働きかけても、T君はかかわりを持つとはせず、「かかわり」として成立していない。逆に、場面1～5・8では、T君がジャングルジムで遊んでいるときに関与者が話しかけていたり、T君と関与者がかかわっているときの会話であることがわかる。さらに場面9～14の遊びは、<山つくる?>、<穴掘する?>など、関与者からT君に持ちかけた遊びであり、この場合は、T君は実際に遊ぼうとはしなかったり、遊んでも持続しなかった。また、一人で色板で遊んでいるT君に（いつもと様子が違い、元気もない）、<これもあるよ。>、（関与者が組み立てたものを見せようとして）<こんなのできたよ。>と言ったりしても、全く手にしなかったり、こちらを見ようとはしなかった。これは、「遊び」としては成立していないと言える。それに対して、場面13～21（特に場面15のおいかけっこや場面16の顔を触れ合う遊び）では、T君の「よーい、どん。」と言う合図によりおいかけっこが始まっていたり、T君が関与者の方にほっぺたを膨らませた顔を近づけてき、関与者がそれをつぶすというように一つの「遊び」として展開している。

これらの違いは、場面6～7・9～14は、関与者がT君に対して、「かかわろう」という意図と、「遊ばせよう」という意図の二つが同時に働いている働きかけであるのに対し、場面1～5・8・15～21は、T君の方から手をつないできたり、T君の合図をきっかけにおいかけっこをして遊んだり、ビーチボールで遊んだり、その場の事柄や状況などに応じて、創造的で様々な遊びが生まれてくる可能性のある空間に二人が存在していると言える。このような状況は「場を共有」している状況と考えられる。そして、このように「場を共有」しているときに、関与者がT君に働きかけることで「かかわり」や「遊び」が成立している。このような状況が鯨岡の言う「受け入れ」、「導く」という状況であると考えられる。つまり、関与者がT君を「受け入れる」だけでなく、T君も関与者と場を共有するなどして関与者を「受け入れ」ているときに働きかける（「導く」）ことにより、「遊び」が展開すると言えるのではないだろうか。

では、T君も関与者を「受け入れる」姿勢を持っているときとはどういうときか。場面6～7のかかわりは主に全25回のかかわりの前半に目立つ働きかけである。場面9～14も、かかわりの前半や、T君の調子がいつもより悪いと感じたときに行っている。これは悪いからこそなにかかわりをもちたい、という関与者の内面の現われであると思われるが、その場合は「場を共有」できていないために「遊び」は成立しない。それに比べて、場面15～21の時期は全25回のかかわりの後半に見られる場面である。これらのことから、T君はかかわりの回を重ねるごとに関与者と「場を共有」しようという「受け入れる」姿勢に変化していったことが読み取れる。つまり、「受け入れ」る姿勢を持っているときとは、両者が「場を共有」しているときと言えるのではないだろうか。また、それに並行して関与者の働きかけも変化していったと言える。つまり、鯨岡（2000）の述べる、「受け入れ」、「導く」という保育者の専門性に加え、対象児にも関与者を「受け入れ」という態度が必要であることが示唆された。



(2)コミュニケーションの相互性について

関係性の質的变化を相互性という観点から見ていく。協同注意では、他者認識を必要条件としている。別府（1998）は、協同注意は「対象に対する興味・関心を含む注意を相手と共有すること自身を目的とする行為であると述べている。場面21は協同注意が成立している。このことから、この場面でのT君の関与者に対する働きかけは関与者を意識したものであり、T君の中に「相互性」を求める姿勢があることをうかがわせるものであると言えるのではないだろうか。

場面15でみられるおいかけっこについて、このかかわりは場面3のT君が関与者に触れて逃げていくかかわりが変化していったものである。ここでは、T君が関与者へちよっかいをかけてくるという「かかわり」であり、まだ「遊び」としての要素は弱い。第10回になると、T君の「よーい、どん。」という合図をきっかけにおいかけっこが始まっている。しかし、この時点では、T君の状態だけに遊びが左右されており、相互性という点ではまだ低いと思われる。ところが、第19・24回などになると、関与者の様子を伺いながら逃げるようになり、T君は関与者を常に意識していることがわかる。このときは、T君は関与者からのかかわりを待ちながら、自らもかかわっていると言え、「遊べる」ようになっている。お互いがお互いを意識し合い、お互いの反応を待ちながらかかわることができている。これは「相互性」が生まれていると言えるのではないだろうか。

さらに、かかわりの時期を中心に「相互性」について考えてみると、場面6～7は第1・3・4・6・10・12回など、かかわりの前半にみられT君と関与者の間でも、T君と関与者と他児との間でも「遊び」が成立していない。それに対し、場面15～21は第10・11・12・15・21・22回など、かかわりの中盤以降、特に後半に目立つかかわりであり、「遊び」が展開されている。T君と関与者の「相互性」についても、かかわりを繰り返すことでそれが感じられることが増え、それは「遊び」の成立と言えるのではないだろうか。これは、先に取り挙げた関与者とT君との関係の質的变化によるものと言えるのだが、「遊び」を成立させるためには、両者の間に「受け入れ」、「導く」態度が身につく、「相互性」が生まれてくる必要があるということがわかる。

(3)「表現」を引き出すかかわり

以上の考察を踏まえて、自閉症児の「表現」がいかにして引き出されるかについて考えていきたい。かかわりを重ねること、その中でT君が「遊べる」ようなかかわりを関与者が汲み取ったかかわりを行うことで「相互性」が感じられる場面もあった。それは、かかわりを重ねつつそれを繰り返し行っていく過程で、関与者からT君への働きかけ自体が変化してきたからである。

具体的には、関与者とT君が「場を共有」しているとき（つまり「受け入れ」しているとき）に、互いの働きかけ（つまり「導く」という行為）がなされているという変化である。このことは、鯨岡（1998）が述べた「子どもが変わった」というかかわり手の受け止め方の姿勢を子ども

自身が変わったという事実ばかりでなく、それと関連してかかわり手も変わった、あるいは二人の関係そのものが変わったということが含まれている可能性もあるという主張を支持するものであったと言える。この変化により「相互性」のあるかかわりがもてるようになった。ただし、「受け入れ」、「導く」という姿勢は、関与者だけでなくT君にも必要な姿勢である。つまり、お互いが「場を共有」するという形でお互いを「受け入れ」、その上で、働きかけることで互いに「導き合う」という姿勢が身につく。鯨岡（2000）の述べた保育者としての専門性に加え、対象児にも関与者を「受け入れ」、「導く」姿勢が必要であるということである。そして、これらの状況に至ることで初めて「遊び」が展開されたと言えるのではないだろうか。それによってはじめて「表現」が対人関係の中に位置付いていくと言える。これらのことから、「受け入れ・認め」つつ、「教え・導く」という「遊び」を展開することにより、自閉症児の「表現」を引き出すかかわりが可能であることが示唆された。このような「表現」を引き出すことが、自閉症児の中核的な障害である社会性の障害を軽減していく上で大切なことではないだろうか。

ただし、「相互性」という点では、場面によりみられるようになったが、持続性のなさが自閉症児の特徴であり、明確に成立したとは言いがたい。しかし、このような問題を残しつつも、「相互性」が生まれることによって、かかわり、「表現」のバリエーションが広がってくるという結果を得ることができた。山松（1997）は、自閉症児とのかかわりにおいて、「問題性の活用」という視点を指摘し、自閉症児の自閉性そのものをその子が持っているユニークな資質あるいは資産とみることで、そこに潜在する可能性を治療という概念を捨てて引き出すことがセラピストの大切な役割であると主張している。このことから、問題性を残しつつも、彼らの「表現」を引き出すことを通して、コミュニケーションの幅を豊かにしていくことが自閉症児にかかわるにあたって必要なことであることが示唆される。

今回のかかわりについて、期間が短く十分ではなかったことが課題として残る。かかわりの期間を長くすることによって今回見出した関与者のかかわり方による更なる展開や課題も得られたかもしれない。また、普段T君の教育にあたっておられる教員や保護者など、T君に身近な人々との情報交換も十分でなかったように思われる。そのため、関与者とT君とのかかわりの変化が別の場面で少しでも影響をもたらしたかどうかという情報が十分ではなかった。情報を得ることによって、新たなかかわりの姿勢などを見出すことができたかもしれない。今後は、対象児だけでなく、彼らにかかわるあらゆる人々と連携をとりながら、時間をかけてかかわりを続けることが望まれる。

## 【引用文献】

別府 哲 1998 まなざしを共有することと自閉症 秦野 悦子・やまだ ようこ

コミュニケーションという謎 ミネルヴァ書房 32-51

鯨岡 峻 1998 関係性がかかわるとき 秦野 悦子・やまだ ようこ

コミュニケーションという謎 ミネルヴァ書房 170-200

鯨岡 峻 2000 保育者の専門性とは何か 発達83 ミネルヴァ書房 53-60

熊谷 高幸 1999 自閉症を通して考える対人関係の発達段階 発達78 ミネルヴァ書房 10-21

野村 東助 1984 自閉症の理解とその援助 村瀬 孝雄・野村 東助・山本 和朗

心理臨床の探求 有斐閣 242-303

山松 質史 1997 ヒューマニスティック・サイコロジーと私の音楽療法観

人間性心理学研究 第15巻 第1号 1-7