

自閉スペクトラム症児の主体性を促進するための
療育における具体的な工夫
——心理療法と療育に橋を架ける——

田 中 信 市
小 島 美 恵 子

自閉スペクトラム症児の主体性を促進するための 療育における具体的な工夫

——心理療法と療育に橋を架ける——

田 中 信 市
小 島 美 恵 子

Specific Innovations in Rehabilitation to Encourage Autistic Spectrum Disorder Children's Subjectivity: Building a Bridge between Psychotherapy and Rehabilitation

TANAKA, Shinichi
KOJIMA, Mieko

Abstract

This paper discusses, from a psychotherapeutic perspective, innovations in rehabilitation to assist children with autism spectrum disorder to live more subjectively. Firstly, the distance between the child and the therapist needs to be considered. As these children are prone to invasive experiences, it is necessary to approach them with understanding of their characteristics. Secondly, it is necessary to engage with the children by being on their wavelength rather than prioritizing the task. Even if a child with autistic spectrum disorder has repetitive or adherence behaviors, we will use them as a “window” into the relationship between the practitioner and the child. Even with children who do not express themselves verbally sufficiently, we should capture the social context and give them experiences that can be communicated. Thirdly, in the case of a child who does not get on with the task, the treatment provider will match the child's movements. For example, in the case of a child who runs away, the therapist will run with the child, transforming the act into play, sharing the enjoyment, and then leading the child to the task. Fourthly, it is important to step in a little, albeit cautiously, to open up the children's world.

Keywords: building a bridge between psychotherapy and rehabilitation, the distance between the child and the therapist, matching children's wavelength, opening the children's world

目 次

はじめに

1. 距離感に注意する
 2. 子どもたちに波長を合わせる
 - 1) 「問題行動」と捉えずに、それを繋がるチャンネルとする工夫
 - 2) 子どもたちの好きなもの、興味をひくものを知っておく
 - 3) 子どもの要求などの意味を捉える努力をする
 3. 課題に乗らない子どもの対応
 - 1) スタッフが子どもの動きに沿ってみる
 - 2) 課題にこだわらず、子どもの興味ある課題に変更する
 - 3) 気持ちを変える「一緒の遊び」と、その子どもに合った課題の質と量
 4. 考察
- おわりに

はじめに

児童精神科医の齊藤（2024）は、発達障害臨床において医療者が担える領域は、「全体のほんの一部にすぎないことを理解しなければならない」とし、「薬物療法が適応となる領域はさして広くない」と述べている。そして、自閉スペクトラム症児の幼児期における、「社会的機能、とりわけ対人交流機能の開発および発達促進に取り組む子ども発達センターなどでの療育プログラム」を大切なものとして挙げている。¹⁾

この論文では、心理療法の専門家である田中が、療育の専門家である小島²⁾の実践活動を事例として扱いながら、自閉スペクトラム症児の対人交流を促し、親子関係をよりスムーズにしていくための具体的な工夫を、心理療法的な視点から論じていくものである。この論文は、長年にわたる小島との話し合いが基礎となっている。とくに、2019年から具体的な活動を文字化することを小島に促し、それを基に話し合い、考えていくということを繰り返してきた。その経過報告である。

療育というと、どうしてもプログラムをいかにスムーズにこなしていくかという方向に流れていきがちである。この論文で取り上げる就学前の子どもを対象とした療育の本来の目的は、子どもたちが、自分が受け入れられている感じを持ちつつ、彼らのテンポで主体性を養い、対人交流を楽しめるようになっていくことである。しかし、療育の場を始め、保育園や幼稚園でも、このことがおろそかになる場合が散見されると、小島との話し合いで話題に上ることが多かった。

この論文では、上述した療育の本来の目的を遂行するための具体的な工夫を論じていく。将来的に、療育のスタッフの研修用の資料、スタッフ養成マニュアルを作成していくための素材づくりが、この論文の目的のひとつである。心理療法的なアプローチをする人や学生が読むことも想定している。

この論文では、主に自閉スペクトラム症児を対象とするが、彼らを自閉スペクトラム症児と一括りにするのではなく、個性を持った一人一人の子どもとして捉える視点を大切にしながら、専門家として自閉スペクトラム症児特有の反応を見立てつつ、繊細に応答し、子どもの気持ちを捉えていくという作業を繰り返していく必要性を述べていく。先行研究などは、考察で取り上げる。

なお、本文中で、共著者の小島の活動エピソードを報告する際には、KあるいはスタッフKと表記

する。事例に登場する子どもたちは、1, 2歳児, 年少児, 年中児, 年長児のいずれかのグループに属している。本文は田中が執筆し、小島が最終確認をしている。疑問点はその都度、話し合っている。

1. 距離感に注意する

子どもたちは、周囲の状況が分からなかったり、これから行うことが理解できなかったり、様々な理由で不安になる。その時に、どのようにかわるかは、心理療法においても、療育においても、基本的な姿勢は同じである。子どもの様子を丁寧に細かく観察して、専門的な理解も含めて、子どもの動きを理解しつつかわることである。しかし、これができていない専門家が少なくない。スタッフ側があまり自覚することなくかわってしまうと、失敗するので、具体的な子どもとのかかわりを通して、考えていきたい。

A (3歳女兒) が来ないので、スタッフKが建物の外に見に行くと、車の外に母親がドアを開けて立っているが、Aは、車の中で背中を向けて立っている。アンパンマンのメロディ絵本を鳴らして聞いている後姿を見て、それほど固い感じがしないことにKは気づく。この日はいつもと時間帯が違ったことが、不安にさせている可能性があると考え、後姿の固さがそれほどないことから、「抱っこするよ」と声をかけて、Aを車から降ろす。すると、Aは触れられたお腹のあたりを自分の手で触って、見上げて、ニコツとしてから、「あー」のような発声をする。そして、Kが手を差し出すと、つなぐのである。

まず、なぜ車から降りないのかを推測していることが大切である。時間帯が違うことは、自閉スペクトラム症児 (以下、ASD児と表記) にとっては、大きな変化であり、不安を引き起こしうる。このことを理解したうえで、つまりその不安が車から降りることの抵抗となっているが、しかし、Aは座って泣いているわけではなく、立っていること、背中の中に固さが少ないことを観察している。「固さがそれほどない」ということは、Kにとっては一瞬で感じ取れることであるが、あえて細かく説明してもらえると、Aの背中に力が入っていないこと、メロディ絵本を聞いているが没頭していない状態で、Aの意識が外に向いていることが感じ取れ、それらを総合して、「固さがそれほどない」と判断したという。

急な動きは子どもを不安にさせるので、「抱っこするよ」と声をかけ、それからKを抱きかかえるのである。かわる大人の側のこうした細かい観察と心遣いがあれば、少なくとも不安を大きく煽ることはないだろう。触れたときに体を固くすれば、抱っこすることをやめればよいだけのことである。

B (2歳男児) が慣れない部屋で様子を見ていたので、Kは、動物の「型はめ」を手に取り、Bに見せて、一つを外して、入れてみせる。正しい動物が型にはまると、その動物の鳴き声がするのだが、この声を聞いてBは固まる。そして、部屋の壁についている扇風機が回っているのをじっと見つめ始めた。

ここで、多くのスタッフなら、「ごめん」、「怖かったね」などと声をかけて、むしろ余計に不安にさせることが考えられるのだが、Kは、機械的に動くもの、特に扇風機のように回転するものをASDの子どもは好み、それを見つめるのは自分で「自分を安心させるため」と理解し、そ

のまま待つのである。すると、その距離感がよかったものと思われるが、しばらくして、Bは動き出す。

Kがカップを重ねる玩具を見せると、すぐに来て、手に取る。積木を一緒に出し、カップに積木を入れてみせると、Bも入れ始め、さらに手を入れて、ガシャガシャ音を出し、積木の感触を楽しむ。「型はめ」では、動物の鳴き声が突然聞こえ、不安になったBであるが、自分で音を出すことは、むしろ楽しんでいる。

Kが積木を高く積んで、そのままにしておくと、Bも積木を上重ねていき、とうとう倒れてしまう。しかし、この音にも怖がらず、笑顔になるのである。

Bとのかかわりにおいて、「こだわり」と見なされることが多い扇風機を見つめる行動に対して、その行為からそらそうとせず、むしろ「安心感」を得る行為と捉えることで、その後のスムーズなBの動きが引き出されている。そして、Bは小島の行動を模倣し、感触や感覚を主とした遊びを楽しむのである。無理に対人遊びへと展開しようとせず、まずは模倣から感覚遊びを楽しんでいることを大切にしている。

子どもとのこの距離感は、ASD児とかかわる時に、とても大切になる。彼らが普段から周囲の何気ないかかわりを侵襲的に感じている可能性が高く、周囲の意図を同じように捉えているとは限らないのである。ましてや、療育でのかかわりとなれば、いかに上手に距離を取り（距離を詰めるのではなく）、子どもの安心感を保障しつつ、遊びに誘っていく技量が求められる。

ASD児には、苦手なもの、怖いものが結構あるのだが、「慣れる」という発想でかわる周囲の大人は、侵襲的になりやすい。ある子どもが砂を苦手としていて、砂場に入らないので、療育のスタッフが「すぐに慣れます」と抱っこして砂場に入れた。すると、この子は大泣きをし、夜になっても怖がって泣き続けたのである。この子どもは、砂場には近づかなくなったが、心理療法を開始してから、そのプロセスの中で、安心感を得るようになってくると、自分から砂場に入り、とても意味深い遊びを展開していったのである。

小島は、普段から子どもとの距離感を大切に、スタッフのための簡易版のマニュアル作りを試みたことがあるのだが、その中で、小島は、皆が体操をしている時に、参加しないで壁にもたれて座っている「こたろうくん（人形）」の写真を使い、どの位置に座るかを考えてもらう課題を作成した。体操に戻ってもらうために、壁にもたれている「こたろうくん」の正面に中腰になり、子どもの目線に合わせるように話しかける人が多いのだが、いくら子どもの目線に近い位置に自分の顔を持って行っても、これだと圧迫感がある。子どもによっては叱られているように取るかもしれない。また、スタッフが前にいることによって、「こたろうくん」は、みんなが活動しているのが見えなくなる。「こたろうくん」が自分から興味をもって、戻る機会を奪ってしまうかもしれない。

「こたろうくん」の横と一緒に壁にもたれるように座れば、子どもの視線を遮らないし、圧迫感も少ない。一緒に壁にもたれて座れば、中腰で子どもの前に位置するよりも、スタッフ自身の焦りも静まり、子どものペースを尊重しやすくなるだろう。

狭い隙間に入って隠れることは、ASD児にはしばしば見られることであるが、この場合は特に、近づいてしまうことそのものが、逃げ場を奪い、彼らをさらに奥に追いやってしまうことになる。この場合は、文字通り距離を置いて、声掛けを行う必要がある。

2. 子どもたちに波長を合わせる

課題に取り組むことが難しい子どもがいるし、難しい状態の時という場合もある。その時に、課題を優先して、いかに課題に取り組ませるかという方向に傾くと、失敗してしまう。むしろ、その時の子どもの波長に合わせることが、遠回りのように見えても、彼らの課題への興味を引き出すことにつながる。

1) 「問題行動」と捉えずに、それをつなげるチャンネルとする工夫

Bが扇風機の動きを見つめている場面を前述したが、これを修正すべき行為として捉えてしまったら、その後の変化は望めなかつただろう。常同行為や規則的な動きへの集中、規則的におもちゃを並べるなど、ASDの子どもたちのこうした行為は、改善されるべきものと捉えられがちであるが、むしろ安心感や落ち着き、周囲の侵入的な雰囲気や音、光などから自分を守る手段でもある。Cと母とスタッフKのやり取りを取り上げる。

描画の課題になった時に、C（3歳男児）は、真っ白な紙にクレヨンで、アルファベットを順番に書き始める。それを見ていた母親は、「これなんです。アルファベットや数字を家でもずっと書き続けていて、こだわりが強いんです。」と困ったように言う。

Cはそれほど固い様子ではなかったので、Kは、「お母さんも一緒に入ってみては？」という提案をし、Kがまずクレヨンを持ち、一緒に描くことにする。Cが描いた「A」に、「Aの中を青にしちゃおう」と言いながらKが青で塗る。すると、Cは「Aのあおー」と楽しそうに応答する。「Bの中も青にしよう」とKが続けると、声をたてて笑う。

さらにアルファベットをCが描きだしたので、Kは「はーと」と言いながらハートを描いた。Cも「あーと」と真似て言い、一生懸命にハートを描いた。「ほし」とKが続けると、星は難しいが、Cも描いた。Kが「さんかく」と言いながら描くと、Cは「まーる」と丸を隣に描いた。Cは四角も描いて、「まる、さんかく、しかく」と指差しながら楽しそうに言う。Kが「こんなのは？だ・い・け・い」とゆっくり描いて伝えると、Cはとても喜び、一生懸命に台形を描く。「だ・い・け」と声に出す。

ふと気づくと、母親は渦巻を描いていたので、「みてみて。ママがぐるぐる描いたよ。」と言うと、Cは渦巻をすぐに真似て隣に描いた。Cの渦巻きにKが棒を描き足し、「ペロペロキャンディ」と言う。「ペロペロキャンディすきー！」と舐める真似をし、母の描いた渦巻にCが棒を描き足した。

そのすぐ後に、Cが「ゆー、ぶい」と言いながらUとVを描いたのだが、それを見て母親は「あー、Uになっちゃった」と残念そうに言う。「じゃあ、Uは顔にしようかな」とKが言いながら、Uを輪郭にして顔を描き、「だれのお顔かなあ？」と言うとCは「Cくん！」と自分の名前を言う。その後もアルファベットの中を塗ったりしながら一緒に楽しむ。

少し長いやり取りの様子を提示したが、Cはアルファベットと数字を書き続けることが好きで、母親は「こだわり」と感じている。確かに長時間繰り返し同じことをされると、「意味のないこと」をしていると感じるのは当然である。

ASDの子どもたちの中には、数字はそれだけですっきりする感じをもつものがある。規則的な

ので、目にも心地よいようである。年齢があがると、数字の持つ規則性は、複雑でわかりにくい人間関係よりも、わかりやすく、気持ちの良いものとして感じるようである。Cにとってのアルファベットは、形態の面白さも含めて、同様な意味がある可能性が高い。

やり取りに戻ると、母として、この場では、「課題を他の子どもたちのように」してくれることを望むのも当然である。Kは、描画という課題に向かおうとしない。

Kは、まず、Cの様子が固い感じがしないかどうか確認している。固い感じがする場合は、この場の何らかの刺激や雰囲気が入り込んでいるので、逃げる場所としてのアルファベットである可能性が高い。したがって、そのことをまず理解し、除外できるなら除外するか、場所を変えるなどの工夫が必要だろう。しかし、ここでは、アルファベットを書くCにそれほどの固さがないのである。そこでまず、KがCのアルファベットを交流のチャンネルとしようとする。スタッフのKは、Cの描いたアルファベットに青いクレヨンで隙間を埋めるという、かなり積極的なかわりをしていく。これは誰にでも勧められる方法ではないが、KのようにCの様子をよく観察し、うまくいかなくても、臨機応変に対応を変えられる場合には、ここから始めてもよいだろう。一方、ここでCと同じようにアルファベットを書くやり方もあるだろう。色を変えて書いていくと面白いかもしれない。この方が、侵襲性が少ないので、慣れないスタッフはアルファベットを並行して書くことから始めることを勧める。

Kが青く塗ったことに、Cが応答しているので、相互遊びは進行していきそうである。「B」の隙間も青く塗ると、笑いが起こる。ここで注意したいのは、Kは、「B」の隙間を塗る前に、言葉でその行為を告げていることである。言葉に反応をしていないかのように見えるASDの子どもがいるが、そう「見えている」だけの可能性があることを忘れてたくない。心理療法の場で、こちらに背中を向けてセラピストの存在を無視するように一人遊びをしていても、「背中で聞いている」「背中から見ている」ことが少なからずある。大学院生たちの指導では、このことをよく話すのであるが、Kは常に声をかけて、侵襲性をできる限り減らしながらかわっていくのである。

Kのかかわりに対するCの反応を見て、アルファベットに戻ってほしいと促すCを、ここで初めて描画課題へ誘う。「はーと」と声を付けつつ描くと、Cは「あーと」と声を出しながら、がんばってハートを描き始める。Kは、Cが「今、何をしたらよいかを理解していないだけ」と判断したようである。それなので、「絵を描く時間だよ」と抽象的に言うのではなく、具体的にハートを描いて見せることによって、課題へと誘っているのである。この辺も、是非、療育にかかわる人は学んでほしいところである。

関係性ができているので、CはKの誘いに乗るように、声も模倣し、絵も模倣する。三角に対して、四角で応じるなど、完全に遊びになっている。二人でのやり取りがスムーズになったところで、母親の描画を見て、Kは「母子の遊び」へとCを誘う。Cはすでにこの時間に何をするかを具体的にわかっているので、Kが、母親が渦巻きを描いたことを告げると、すぐに渦巻きで応じる。Kが棒を書き足して、ペロペロキャンディーにすると、「ペロペロキャンディー好きー」と自分の体験を言葉にし、舐める動作までつけている。そして、Kの模倣をするように母親の渦巻きをペロペロキャンディーに変える。その後も、Cがアルファベットに戻ると、おそらく母親の失望感をフォローするためもあると思われるが、人の顔に変えるなどして、描画遊びを続けていくのも、巧みである。

Kの所属する施設の床の木の部分に、洞があるのだが、この「穴」が好きな子どもたちがいる。「穴探し」も、意味のない行動、あるいは「こだわり」と取られてしまう可能性があるが、スタッ

フのKは、施設を見学に来たD（2歳男児）とともに、部屋にある穴を一緒に見て回る。いくつかの「穴」のうち、Dが気に入った穴を、「一番素敵な穴」であることを子どもと確認する。すると、言葉がないということで来ていたDが、「ママ」と呼んで、一番素敵な穴を指さして、見せたのである。

言葉が出る時というのは、「伝えたいこと」がある時で、絵カードなどで「いちご」などと発音させていることは、練習にはなるけれど、「言葉」ではない。Dの場合も、素敵な穴を見つけた喜びを、母と分かち合いたいという気持ちが、「ママ」という呼び掛けにつながっていて、これを上手に周囲の大人が受け取ることで、言葉は「伝わるもの」として、増えていく可能性を秘めている。

2) 子どもたちの好きなもの、興味をひくものを知っておく

小島は上述した、施設のスタッフの教育のためのマニュアル作りで、何もない部屋の写真を提示して、ASDの子どもが興味をひくものを考えるという課題を作成した。その写真にも、ふたつの部屋の境にある自然のままの木が写っていて、そこ「穴」が正解のひとつとして、挙げられている。

「足裏の感触を楽しむ」子どもが好きなものとして、カーペット、木の床、畳というように、材質が違う部分を、歩いたり、走ったりしている時に、足裏の感触を楽しんでいる子どもがいることを指摘している。何をしているのかわからないと、子どもについていかれない。この部分を読んでいた新人スタッフが、抱っこしている子どもを、どこに降ろしたら喜ぶだろうと考えるようになり、子どもとのコミュニケーションに、ひとつ引き出しが増えたという実績がある。

アコーディオンカーテンは、触ったり、触りながら歩くのが好きな子どもがいる。床に差し込んだ光なども、子どもの興味をひくものである。

前述した「穴」ではないが、子どもが興味をもったものを、まず一緒にみたり、触れたりすることが、子どもとの大切なチャンネルづくりとなる。療育の課題への導入前に、関係性と作るこそそが、第一歩なのである。神田橋（1984）が、かつて患者さんの内面理解の一つの方法として、その姿勢を真似ることを勧めていた³⁾が、子どもの動きを真似ること、同じことをしてみることは、チャンネルづくりにつながる。

その一方で、子どもの興味をひくものを設定のレベルで、取り除くことも、大切になることがある。Kの所属する施設では、屋上でいろいろな遊びを行うのだが、その際、長い間、子どもたちが屋上から降りる非常階段に行かないようにということで、机でバリケードを作って、遊びの活動を行ってきた。しかし、子どもたちはその机に興味を示し、よじ登ったり、もぐったりして、それを止めることに労力を費やし、かえって危険性を増すと考え、机のバリケードをすべて取り除いたのである。それによって、もともと非常階段は柵で塞がれているので、むしろ安定した遊びの場になったのである。

また、感覚刺激に敏感な子どもたちが多いので、視覚刺激だけでなく、音刺激、臭い刺激、触覚刺激など、多くの刺激に子どもたちが囲まれていることにスタッフが気づき、療育のできる環境であるかどうか、子どもごとに気を付けてあげることが大切である。

3) 子どもの要求などの意味を捉える努力をする

療育の場では、スタッフ側の要求に、子どもを従わせる場面が出現しやすいのであるが、むしろ子どもの要求を理解することが大切である。

電車の窓をクレヨンで描くという課題の時に、スタッフはピンクのクレヨンを手渡そうとしているのだが、E（3歳男児）は怒っている。その様子を見ていたスタッフのKは、Eが「おーえ、おーえ」と叫んでいることに気づく。そこで、赤いクレヨンを渡すと、ずっとEは、電車の窓を描き始めたのである。「おーえ」とは、「大江戸線」のことで、ピンクではなく、赤いクレヨンが欲しかったのだが、手が届かなかったので、怒っていたのである（大江戸線は、正確にはマゼンダが車体と路線図などに使われている）。その後Eは、「ちよ」と言うので、緑のクレヨンを渡すと、窓を完成したのである。

Eはおそらく地下鉄が好きで、路線図や車体の色を細かく覚えているのだろう。レールを走る車体の音で、どんな列車が走っているか聞き分けるASDの子どもがいるが、路線図や車体の色は、当然知っていると思った方がよい。

自閉症の権威であると同時に、音声言語の専門家であるPrizant, B.M. (2015)は、ASD児のエコラリアを社会的文脈において丁寧に観察を続けることによって、意味があることを見出している。元気がなさそうな子どもが、教室にいる大人に接近して顔を近づけて「どーー、あーー！」(Doo-aaah!)と発声しては、口を大きく開けるというようなことを繰り返した。母親に尋ねると、具合の悪い時に、この子に、口を開けるように言って、「あー」してご覧 (do' Aaah') と言っていたことが分かり、この子は、母親に言われていたことを繰り返し、自分が具合が悪いことを伝えようとしたことがわかるのである。あるいは、船の上で、行ったり来たりをし始め、水の中を覗き込み、そして、「犬はお断り！犬は噛む！」と父親を振り返りながら、繰り返した子どもについて例示している。この子は犬が怖いので、自分が安全かどうかを確認する時に、こういうのだと父親が解説してくれるのである。もちろん、父は水の中に入って大丈夫だと伝えると、喜んで海に飛び込んだ。Prizantは、このフレーズで、恐怖していること、父親の許可を求めること、そして、海が安全であることを確かめることができていると捉えている。⁴⁾ こうした研究は、ASDの子どもたちの言葉や行為に対して、新しい光を投げかけてくれ、子どもたちと関わる大人が、何を伝えようとしているのか考える契機となるだろう。

3. 課題に乗らない子どもの対応

課題に乗らない子どもの対応では、どうしてもスタッフ側が何とか課題に乗せようとして、失敗することがある。以下に、事例を取り上げて、考えてみたい。

1) スタッフが子どもの動きに沿ってみる

Fは、入所して2か月の3歳児である。Fだけが課題にあまり参加できないということで、母親が涙した次の回である。Fは、動きを止められることが嫌で、何かを強制されることを嫌がる。他の子どもとぶつかりそうな時に、パッと止められることも嫌で、大声を出し、手足をばたばたする。そうすると、母親のところに行き、母親を叩いたり、かみついたりする。

「体操」する課題の時、Fは走り出したので、スタッフのKは、一緒に走ることを選ぶ。誰かにぶつかりそうな時だけは、後ろから手を添えて方向を伝えるようにする。そのうちに、FはKの手をつなぐようになる。そうすると、一緒に走ることの大変さが無くなる。

「よーいどん」「ごーる」とその都度、Kが言っていると、繰り返しているうちに、Fは楽しみ出し、Kの顔を見ながら走ったり、先に「ゴール」しようと自分の手を伸ばしたりするようになる。

こうした関係性を築いた時に、体操は子どもが大人に高く飛ばしてもらうところに差し掛かる。Fもみんなのそばにいたので、KはFを抱えて飛ばしてあげることを試してみると、笑ったので、続けてみる。母親が近くに来たので、「笑っていますよ」と伝えると、今回は嬉しくて涙したのである。

Fが走り出した時に、「体操に参加しない」と捉えて、無理に参加させようとすれば、まるでFが悪い子であるかのように、暴れる場面を出現させてしまっただろう。それを見た母親も傷ついたことだろうと思われる。しかし、Kは、Fが「走る」という動作に付き添ってみる。このかかわりによって、FにとってのKは、他のスタッフとは違う感じの人、少なくとも「強制をしない」人と映ったであろう。

動作を止められることは、Fにとってはパニックになるほど「怖い」ことだ、ということを理解しないと、「我儘な」Fというラベルを貼り、我儘なFを集団行動できるように療育していくことを「強制」することの繰り返しになってしまっただろう。

走っていくFと一緒に走るのは、最初は他の子どもの安全も考えなければならないので、大変だったと思われるが、ぶつかりそうになっても「止めない」で、そっと「手を添えて」方向を知らせてあげる配慮が、二人の関係性をつくることに役立っている。

一緒に走り、行動を阻止しない配慮のあるKに対して、Fが信頼を寄せ始めることに注目したい。Fから手をつなぐのである。Fにとって、自分を理解してくれる大人は信頼できる人であり、そういう相手は求めるのである。こういう子どもからの働きかけを、療育のスタッフも経験してほしい。心理療法の場で、全くの一人遊びをしていたASDの子どもが、侵襲的でない関係を維持し続けると、満面の笑みを浮かべてThを迎えに来るようになるのである。

Kのかかわりと、その後のFとの関係性の深まりを見ると、前述したように、制止されることがFにとっては「怖い」体験であったことがわかるだろう。課題をするということは、スタッフとの関係性が基礎となっているということは言うまでもないことであるが、それを築く工夫が必要な場合が少なからずあるのである。

高く投げ上げられるなど、Fのそれまでの様子から考えると、侵襲的であるはずだけれど、Kへの信頼感があるので、「楽しい」ことになる。当然のこのように見えるけれど、スタッフ一人一人が自分の経験として、こういう体験をしないと、なかなかスタッフ自身の行動に変化が起きてこない。子どもの行動の変容を目指すときには、スタッフ自身が自らの行動を変化させていく大変さを知ることは、子どもとの触れ合いに役立つことだろう。

2) 課題にこだわらず、子どもの興味のある課題に変更する

もうひとつの事例は、6歳女兒Gである。

描画の課題で、「パフェ」「ラーメン」などのパーツがあり、台紙にそれを貼ったり、クレヨンで描いたりするものだったが、興味を示さず、立ち上がって、部屋を歩き始める。

スタッフKは、白い画用紙を床に広げて、隣にクレヨンの蓋を開けて置く。Gはすぐに黒いクレヨンを手に取り、「まるー」と言いながら描き始める。続けて、まつ毛、口、胴体、手足と描

く（図1参照）。

Gは、さらに胴体にハートを描き足す。Kも一緒に「はーと」と言いながら、ハートを右隣りに描く（鉛筆の線が、Kによるもの）。Gはそれをじっと見ている。Kは、「しかくー」と、さらに描くと、Gはその上を青いクレヨンで塗り始める。描いたものを消すというよりも、一緒に描いている感じをKは受けたので、さらに「さんかく」「まる」「しかく」を描くと、Gは塗り続けて、追いかけてこのようになる。

一区切りついたのか、Gは立ち上がり、また部屋を歩き始める。Kは、まだGが絵に気持ちが向いている感じがしたので、新しい画用紙を持ってきて床に置くと、やはりGはすぐに来る。オレンジのクレヨンを取って、大きな円を描く（図2参照）

「おおきいねー。じゃあ、このまわりに、もこもこ描いちゃおー」とKは、オレンジ色の大きな円の周囲に、半円を描いていく（Kの線は、鉛筆書き）。Gは、オレンジ色でKの線の上を塗っていく。その後も、Kの描いた線のところをGはオレンジ色で塗っていく。

Kが「池みたいになったね」というと、Gはクレヨンを青に持ち替え、塗ったのである。

療育の場合、子どもが課題の途中で席を立つと、すぐに「すわって」「もどって」と指示を出したり、連れ戻そうとする場合が散見される。課題を行わず、Gのように立ち歩く場合、課題に興味がない、課題を行う雰囲気嫌だ、課題が続くことに飽きた、他の刺激にひかれているなど、いろいろな可能性が考えられる。Gの行動を見ると、描画するという行為自体には興味があることがわかる。しかし、立ち歩くのであるから、課題の提示の仕方、あるいは課題そのものがGの興味を引いていないと推測される。

注目したいのは、Kは子どもが、興味がなさそうだと感じたら、すぐに違う課題に切り替えている。正確には、「違う形」で描画という行為を促している。強制されることは、子どもたちにとって侵襲的に感じる事が少なくない。当然のこととして、スタッフが課題に戻そうとすると、結局は、子どもはパニックに至ることもある。

床に白い何も描いていない画用紙を置き、蓋を開けたクレヨンの箱を隣に置くだけで、Gがすぐに興味を示している。たったこれだけのことで、子どもが主体的に課題に取り組める状況をつくれるのである。決まった課題をすることも、もちろん意味があるが、大切なのは子どもが活動を通して、主体的に表現したり、相互のやりとりをすることである。図1を見ると、この大きな目とまつ毛（色が左右違う所が素敵である）に口で、顔を表現し（輪郭がなくても、顔を十分に認識できる）、胴体にはハートが描かれている。台紙にパフェやラーメンなどの切り抜きを貼って描画するよりも、はるかにGらしい描画である。おそらくこの女の子像は、かなりの頻度で描いてきているのだろう。それ以外の描線に比べて、手慣れた描線で描かれている。

ハートにKも惹かれて、描くと、今度は描いては塗るという、一種の追いかけてここに展開していく。一人遊びから二人遊びへ展開する。この関係性が、図2の大きな円につながっている。立ち歩く子どもが、これだけ大きな円を描けることも注目すべきである。つまり、描くということに興味がないのではなく（描画と言わない方がよいだろう）、上手にきっかけを作ってあげることが大切なのである。きっかけと言っても、スタッフ側の受け方、発信の仕方、つまり雰囲気を子どもは敏感に察知する。クレヨンと画用紙を使った遊びへのいざないという雰囲気が、きっとこの場に漂っていたのだろうと推測される。決まった課題という概念は、Kの中にはこの段階では全くないだろう。Gの描いた大きな円を見て、その周囲にフリルのように半円をつけていく。Gが主で、Kが従である。しかし、従といっても、交互の遊び、あるいは共同の遊びに誘っている。

図1では、Gが描いた女の子のハートに感動したKが、ハートを描いたことが遊びの始まりになっていたが、図2では、大きな円に感動したKが、フリルのような半円を付け加えることで、オレンジ色のクレヨンで塗っていく遊びになっていく。「池みたいになったね」というKの言葉に明らかにGは反応している。より高度なやり取り、言語を理解し、それに即したクレヨンを選び塗るというやり取りに至っている。

小島との話し合いで出てきたことであるが、描画の課題というと、すぐに「上手」とほめたり、「〇〇描いて」と注文を出したりするが、一緒に遊ばないと小島は考えている。遊ぶことの創造性、想像性は、心理療法、とくにプレイセラピーでは重要な概念である。遊べない子どもたちが、遊べるようになってくるだけでも、いろいろな問題が解決していく糸口になる。ASDの子どものプレイセラピーは、想像性に乏しいと言われることもある。確かに、神経症圏の子どもたちに比べて、パターン化が強く、変化の時間がゆっくりではあるが、彼らなりに心のあり様を表現し、ASDゆえの二次障害が軽くなっていくプロセスを展開していくのである。

心理療法では、クライアントの遊ぶ力、遊ぶことそのものに含まれる治癒力に注目するのだが、療育では、同様な部分もあるが、小島のいう「一緒に遊ぶ」という「一緒」の部分も重要である。セラピストなら、図1の女の子にハートが描かれた絵を見て、ハートを描くことはあまりないだろう。この絵が、どのように進展していくのかを見るだろう。図2でも同様で、大きな円の描写力に感動しつつも、やはりこれからどんな進展があるかを見守る可能性の方が大きい。しかし、療育では、ASDの子どもの内在する対人交流する力を引き出していくこと、意味ある他者との交流を



図1

多く体験することは、大切な目的である。したがって、「一緒に」遊ぶという小島の姿勢は、療育においては重視されるべきである。

ひょっとしたら、小島が感じていたのとは違って、Gは自分の作品に侵入してきたハートを「塗りつぶした」のかもしれない。人と人との出会いは、ある程度の侵入体験を伴うものであるので、それでも良いのではないと思われる。大切なのは、相手の子どもが許容できる範囲内の侵入であることである。敏感に子どもの気持ちを、動作や体の様子からくみ取れる小島は、この「ある程度」の侵入、つまり相手の子どもの心の扉を「軽くノック」をすることができているので、塗りつぶしが、追いかけてごっこになっているのだと思われる。「女の子」の滑らかな描線と青いクレヨンの荒々しいが力強い描線の質の違いも興味深い。この追いかけてごっこが、図2の大きな円につながっている。追いかけてごっこの遊びを介して、力強く大きなエネルギーが表出されるようになっているのである。二人の交互の遊びそのものが、Gの心的エネルギーの大きな表出を促している。自由で、攻撃的でさえあるオレンジ色のクレヨンの線は、二人の遊びという場に守られて、引き出されていると考えられる。そして、「二人の遊び」の関係は、最後に、Kの言葉にGが答えるという、「池」に結実していく。

十分に対人交流体験をGはしたものと思われる。心理療法ならば、この後、家庭に帰ってからのGの状態を次回の母親面接で聞きたいところである。

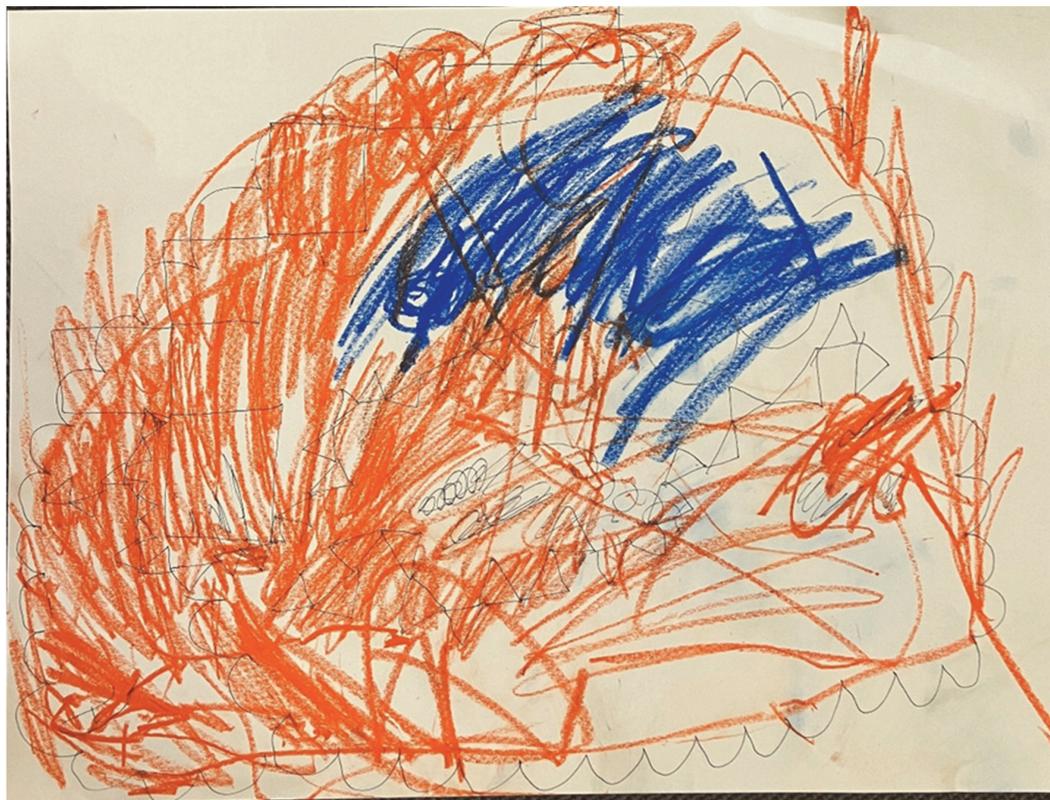


図2

3) 気持ちを変える「一緒に遊び」と、その子どもに合った課題の質と量

「まねっこ体操」の時に、H(4歳男児)はいつも嫌がり、走って逃げては、スタッフに捕まえられて戻され、また逃走するの繰り返しだった。この日は、たまたま逃げてきたHが、リーダーをやっていたスタッフKのところへ偶然やって来たので、そのままKが捕まえて、抱っこしたまま横たわってゴロゴロ転がる(連係プレイで、リーダーを他のスタッフが交代する)。

ゴロゴロ転がっているうちに、Hは笑い出す。ゴロゴロを少し続けてから、「先生は起きるね」と言いながら、一緒に起き上がると、Hも胡坐のような姿勢になっていた。KがHの肘を支え、少し持ち上げると、他の子どもたちがやっているように、Hは両手をあげる。5秒間その姿勢を維持するのだが、3秒間できたので、「できたね」とほめると、Hは笑顔になる。体操では、もう一度その姿勢を取るのだが、Hはその間、「Hちゃんできたねえ」と嬉しそうにKに話す。「そうだね」「できたね」と一緒にKも喜ぶ。

体操は次の姿勢に移り、正座の指示が出ると、Hは逃げようとし、「あー！」と叫んで嫌がる。そこでKは、先ほど同様に、一緒に横になって、ゴロゴロ転がって遊ぶことにする。機嫌が直ったところで、一緒に起き上がると、他の子どもたちは両膝立ちの課題を行っている。KはHの体を持ち上げるようにすると、Hはくるっと向きを変えて、Kの方を見ながら、両膝立ちをする。5まで数え終わると(5秒の静止なので)、笑顔で抱っこを求めてくる。Kに抱かれたまま、他の子どもたちの様子を落ち着いて見ることができる。

Hは「何かをさせられる」感じを嫌う子どもである。今までも述べてきたように、ASDの子どもは侵入感に敏感である。課題をさせることそのものが、この侵入感を強め、わからなさや恐怖感を喚起する可能性がある。Hの場合、逃げてでも連れ戻される体験から、ますますこの課題への嫌悪感が大きくなっていったものと思われる。逃げることを許されないという主体性の侵害でもある。

KもHを捕まえてはいるが、嫌がる課題に戻そうとしていない。一緒にゴロゴロと転がる体験は、Hの気持ちを変え、楽しい体験となっていく。回転する感覚が好きなASDの子どもがいるけれども、期せずして、二人で転がる身体感覚は、Hには心地よかったのだろう。Hにとっては、「一緒に転がること」は、「させられ体験」ではないようである。ただし、このようにすればよいということではない。試みながら、観察をすることである。一緒に転がったら、泣きだす子どももいるはずである。

Kのタイミングの取り方は巧みである。一緒に転がり笑ったからと言って、すぐに行動を変えない。急な動きの変化は、ASDの子どもは嫌うことが多い。しばらく続けてから、「先生は起きるね」と一緒に起き上がるのである。そして肘を支えるとHは他の子どもたちと同じように両手を上げる。「できたね」とほめると、嬉しそうにする。主体的にできたことをほめられるのは嬉しい体験であり、「Hちゃんできたねえ」と自分から言っているように、誇らしいのである。ここには、ほとんど強制の要素はなく、控えめにサポートするKのあり方が、「何かをさせられる」ことに拒絶感のあるHの主体的な動きを引き出している。このような体験がASDの子どもの自己感を成長させ、否定的な自己イメージから、活動に主体的に参加する自分イメージへと変容させていく端緒となる。他の子どものようにできずに、追いかけてまわされ続ける自分でなくなることで、そして、母親がそれを見て悲しそうにしているという自己イメージを下げる事態も、減少していく。

できたことを親や周囲の大人にほめられると、嬉しいと感じ、誇らしく思うのは、子どもに共通したことであるが、ASDの子どもは、療育の場面でも、課題通りにやらないこと、できないことが少なくないので、なかなか主体的な行動をほめられる経験を積み重ねにくい。

KとHとのやり取りで注目したいのは、Kが焦らないこと、欲張らないことである。一つのことのできると、次もと周囲は思いがちであるが、次の体操に移った時に、「さあ、次もやってみようか」と勧めていない。ここで促したら、「やらされた」体験になっていってしまう。促さないからこそ、「Hちゃんできたねえ」とHが自分の体験を誇れたのである。

他の子どもたちが正座の姿勢になると、早速逃げ出す。ここでもう一度、ゴロゴロと一緒に転がって遊ぶことをKは選択する。Hの気分がかわったところで、再び一緒に起き上がる。HはKの方を向く形で、両膝立ちの課題をして、笑顔で抱っこを求めてくる。このテンポが大切に、子どものテンポをゆっくりと受け止めていく姿勢が、喜びと安心感を生み、抱っこを求めるというHの動きにつながっていく。ふたつの姿勢を1度ずつできただけと捉えることもできるが、その二つの姿勢ができたことを通じて、Hが得たもの、体験できたものはとても大きなものであることがわかるだろう。

Hが他の子どもたちと同じ姿勢を取れたことも初めてのことであり、抱かれたまま、落ち着いて他の子どもたちの様子を見ていられたのも初めてのことであったのである。

心理療法にも、様々な枠組みがあるが、Kは療育という枠組みを大切にしている、両膝立ちがKの方を向いた形であることを受け入れつつ、しかし、5秒間静止ということにHを導いている。それができたご褒美としての抱っことなり、この抱っこは、Hが自分から要求した報酬なのである。ゆっくり焦らずに付き添いつつ、5秒を数えて参加させていくという枠の作り方も、療育を行うKの方向性がよく伝わってくる。子どものテンポを大切にしつつ、その一方で、子どものできる範囲内で課題を大切にしていける（この場合なら、5秒間待てること、動きたい気持ちを制御すること）という、両方の方向性の尊重しているのである。

4. 考 察

距離感の問題を本論の最初に取り上げたのであるが、これはASD児との心理療法を始めるにあたって、とても大切な事柄である。古市（2019）は、5歳11ヶ月の男児の心理療法を引き継いだ。古市が新しいセラピスト（以下、Thと略）として紹介されると、クライアント（以下、Clと略）は走り去り、戻って来ては、走るということを繰り返す。プレイルームへ向かうClを「後ろから追いかけると、Thの腕をひいてプレイルームまで走っていく」。プレイルームでは、一人遊びをする。かかわろうとしても「スッと場所を変えたり、無関心におもちゃの操作を続け」る。トランポリンの時だけ、かかわりがもてる。Clがピコピコハンマーをもって一人で跳び始めたので、大きなバランスボールをトランポリンに乗せ、Thもゴルフクラブを持って上がる。ゴルフクラブで叩きながら跳ぶと、Clも笑いながらピコピコハンマーで叩きながら跳ぶのである。⁵⁾

距離を急いで詰めないでいたことが、一緒に遊べる場面の出現の準備をしたのだと思われる。走り去っては、戻って来る様子を見つつ、子どもがプレイルームに向かったときに、「後ろから追いかける」と、腕を引いてくれるという接触が現れる。注意したいのは、腕を引いたからと言って、すぐに一緒に遊びは展開しない。こういう時に、しばしばThは見捨てられ感が強まってつらくなり、余計なことをしがちなのであるが、古市はかかわりの試みはしても、反応を見て、無理にかかわろうとせずに、可能な時を待っていたのだと推測される。トランポリンで一緒に跳ねることも、Clが先に行ったことに参加する形なので、リズム感の共有になったのだと考えられる。

療育でも、心理療法でも、距離を急いで詰めないということは、大切である。特に、ASDの子どもは、定型発達の子どものと違い、自他が未分化な状態をかなり残している可能性が高く、特定

の人間（養育者）との関係とその恒常性の成立が遅れると考えた方がよい。その代わりとして、同一性の保持や繰り返し（反復運動）などによって、生きる世界の安定を得ようとしている面があると考えられ、配置が変わっただけでも「世界全体がひっくり返る」体験をすると内海（2015）は指摘している。⁶⁾

いずれにしても、スタッフ側から見れば、ささいな違いでも、子どもの側から見れば、不安を掻き立てる場面は、ある程度関係ができてからでも、起きる可能性が十分にあるので、その都度、距離感を大切にすることがあると思われる。と同時に、本論で指摘したように、「こだわり」「常同行動」「反復運動」などは、子どもが安心するためのツールでもあるという視点を常に持つておく必要がある。それらの行動を放置しておくということではなく、状況に応じて、まず安心感を取り戻すために必要な場合があると考ええるということである。

子どもの興味を把握して、つながれるチャンネルをつくるのは、心理療法とくに子どもとの関係を築くためには、基本である。しかし、ASDの子どもの興味は、定型発達の子どもの趣が異なり、ある種の感覚への没頭だったり、「こだわり」として、周囲の大人からは直す事柄として捉えられることが多いので、かかわる側の意識の切り替えが必要となる。

床の穴を見つけては、指を入れたりしながら楽しむ子どもとKと一緒に遊ぶ、Dの事例を挙げたが、KとDで、一番素敵な穴を発見すると、Dは「ママ」と呼んで、その穴を指さしている。内山（2013）は、ASDの診断に際して、大切な発達指標について述べている部分で、ASDの子どもは、注意共有の指差しが弱く、遅れると述べている。⁷⁾ 穴を喜ぶ子どもの気持ちを、親はなかなか共有しづらいかもしれないが、注意共有の萌芽として、少なくともスタッフの側は受けとめていきたい。スタッフKとの体験が、Dにとって、自分の興味を共有されたことにつながり、母親とも共有したくなったのだろう。

感覚遊びの共有、リズム遊びの共有は、関係性を深めることに役立つ。古市の事例でも、トランポリンで一緒に揺れる感覚・リズムの共有が背景にありつつ、バランスボールと一緒に叩く（これもリズムの共有と捉えることができる）遊びに展開したのだろう。Bの事例でも、積木をカップに入れて、手でかき回して、感触と音を楽しんでいる。小島が作成したスタッフへのマニュアルでも、足裏の感覚を楽しむポイントを示し、アコーディオンカーテンの触感や触って歩く楽しみに気づいてもらうようにしている。

養育者（母）と乳児のやり取りの研究は多くあるが、たとえば、正高（1993）は、授乳場面からすでに、母子がリズムの交換をしていることを実験的に調査している。⁸⁾ 乳児は、25秒吸うと、14秒休むというリズムをもっているが、休むときに母は無意識に子どもを優しく揺すってあげる。生後2週だと、実験的に揺するのを母にやめてもらうと、本来乳児の側にある休む吸うのリズムが崩れてしまう。一方、生後8週になると、母が揺すっても揺すらなくても、このリズムは崩れないが、揺すらないと発声して、あたかも揺するのを要求するかのような反応を示すのである。吸う—休む—（母が）揺する—吸うというリズムを二人で1連のリズムとして共有していると考えてよいだろう。とりわけ、栄養補給に関係ない母の「揺する」という行為がないと、乳児が発声すること、そして、そのタイミングが、吸うのをやめてから母が揺すり始める時間に少し遅れて発声していることから、揺すられるという感覚が大切であると言える。

大藪（2013）は、母子のやり取りの例を挙げている。⁹⁾ 乳児がニコニコしながら母を見ていると、母も笑顔になり穏やかで高い調子の声をかける。母の顔をじっと見ていた乳児は体に力を込めて、ウンと声を出すと、母も同じようにウンと声を出す。「おりこうさんね」と声をかけると、聞き耳を立てて、一呼吸おいて、「ウン、ウン」と声を出す。母の側の模倣と声掛けに、乳児が反

応し、やり取りを楽しんでいることがわかる。

こうした乳幼児と養育者とのやり取りと同様に、ASDの子どもとスタッフあるいはThは、感覚的な遊び、リズムの共有、模倣などが、関係性のきっかけとなることは知っておいてよい。とはいえ、リズムの共有を始めとした、こうしたやり取りは、養育者と乳幼児のやり取りがほとんど無意識であるように、その場の流れに乗る感じで生じてくるものだろう。小島と子どものやり取りも、即興性が高く、その場の雰囲気の中で生じてくるようである。

そして、かかわり方の原則として、子どもの側に、まずこちらがチューニングしていくことである。Greenspan, S.I.は、子どものリードに従っていくことの重要性を強調している (Greenspan & Wieder, 2006)。子どもの「興味の対象が普通でなく、大人からすれば関わりたくないと思うことでも、大人の気持ちはひとまず置いておくべきです。子どもの関心のありかを尊重し、そのリードに従うことによって初めて、子どもにとって何が重要なのかについての手がかりを得ることができるからです」と述べ、「子どもを大人の世界に巻き込もうとし、新しい物事に注意を向けようとしても、子どもはそれを大事なことだと思いません¹⁰⁾」としている。療育の場面では、少なくとも導入として、このことは尊重すべき事柄である。プログラムは大人の側が、よいと思って作ったものであるけれども、それを子どもは大事なことだと思わない可能性が高い。Eのように強制されると逃げ、止められるとパニックを起こすのである。

Greenspanは、彼自身の体験として、後述するように、子どもと一緒に床のシミをこすった例を挙げている。小島は、穴に興味をもつASDの子どもがかなりいることを語っているが、そうした子どもたちと「一緒に」遊んでいる。一緒であることが重要であることは言うまでもない。本論で指摘してきたように、反復動作や常同行為、固定した興味などを「窓」として、それを二人の遊びにしていくことで、子どもたちの世界が対人的なものへと広がっていくのである。

距離感に注意しつつ、子どもの世界に沿う形で、触れ合っていくのであるが、本論で触れたどの事例でも、Kは子どもとの触れ合いに至るように工夫している。療育だと、これを急ぎ過ぎて失敗することがあるのは、上述した通りであるが、だからと言って、一人の世界に子どもを放置するのではなく、人と人が触れ合う世界へと開かれていく契機になるような、かかわりが求められる。

車から降りられないAに対しては、固さを十分吟味することを論じたが、その上で抱っこをして降ろすと、笑顔で発声し、手をつなぐ関係になっていく。Bとの関係では、音に驚いたBがいったんは回転するものを見つめて、一人の世界で安心感を得ていることを尊重しているうちに、Kがカップを重ね、積木を入れると、感覚遊びを二人で楽しむようになる。Cの場合は、描画の課題の時に、母がこだわりと見なすアルファベットを書き始めるが、それにクレヨンでKが描き加えると、「Aのあおー」と反応するようになる。Dの床の穴への興味を、Kが共有することで、母に気に入った穴を見てもらおうとするのである。Eの場合は、しばしばあることであるが発音が不明瞭だったり、独特な発声だったりするASDの子どもたちの声の意味をスタッフが理解することで、伝えることを体験させることができていく。動きを止められることが嫌で、強制されると怒るFに対しては、走り去るのを「一緒に走る遊び」に変えて（「よーいどん」、「ごーる」などの言葉を交えて）、両者の信頼感を深めて、子どもが身体を投げ上げてもらうという動きを楽しめるまでに至っている。Hも体操の課題から走って逃げているのだが、一緒にゴロゴロすることで、リズムを共有できたこともあり、Kの支えで他の子どもたちと同じ姿勢を取ることができ、できたことを誇りに思える機会を提供している。

このように一人の世界から、信頼できる他者を体験できることこそ、ASDの療育の大きな目的

の一つである。一方、心理療法でも、発達障害児とのプレイセラピーでは、こうした出会いは大切な契機となっている。河合（2010）が指摘するように、子どもが何かを作り出すのを待っているだけでは、一人の世界を安全なものと捉えていて、自他の分化が十分でない（「主体のなさ」「主体の欠如」として、河合は捉えている）ASD児のプレイセラピーでは、停滞してしまう可能性がある。積極的なかわりが、自他の分化を促し、主体が立ち上がって来るプロセスに立ち会うことができると考えている。¹¹⁾

藤巻（2020）は、3歳3か月の男児とのプレイセラピーで、Thの存在を認めているようには見えず、発音が不明瞭であるCIが、ミニカーをひとりでトランポリンのへりを走らせている時、Thは向かい側からミニカーを走らせ、触れる感じで衝突させ「チョン」と言う。すると、この出会いをCIは何度も繰り返したのである。これが契機となり、Thの取った食べ物の玩具をCIが横取りする遊びに展開していき、少しずつ関係性が生じてくる。言葉も聞き取りやすいものに変化していく。¹²⁾

古市の事例でも、藤巻の事例でも、Thのかかわりが、セラピーの流れを変えていくことが分かる。小島の事例でも、Gの描画で彼女が描いた女の子の胸のハートをきっかけに、Kが鉛筆でハートを描いて参加していく。そのうちに、Gは青いクレヨンで、Kの描いたものの上に塗っていき、追いかけてごっこのような遊びが展開している。描画の課題なので、女の子の絵を描くだけでもよさそうであるが、Kが同じ紙に図形を描きこむことによって、静的なGの世界（いつも一人で描いているだろう女の子の描画）が、二人の遊びの世界へと変容していく。本論で指摘したことであるが、Kが描いては、Gがクレヨンで塗り、図形を消していく追いかけてごっこの展開となったことで、2枚目の画用紙には、力強い大きな円が描かれることにつながっていったことは論じた通りである。

こうしたスタッフ側の動きについて、ミニカーを並べるといふASD児が好む遊びを、Kが二人の遊びへと変えていく様子を取り上げて、考察を深めていきたい。

Kは並べられたミニカーを少しだけ動かしてみる。そして、子どもがどのように反応するか、そもそもそのかわりに気づくかどうかを確かめる。怒る子どももいるので、その場合は、「ごめんね。でも一緒に遊びたかったんだよ」と言いつつ、子どもが怒っていても、「先生も並べたいから、隣に並べちゃうね」とミニカーを増やしていくこともある。怒り具合によって、「隣」の距離を調整し、怒り方が強い場合は、ミニカーをやめて、「じゃあ先生はドミノにするね」とドミノを並べる。すると、子どもによっては、ドミノを倒してくれて、楽しい時間が始まることもある。怒っている子どもは、倒してくれないので、その子が使わなそうなミニカーを一つ借りて、ドミノを倒すことを試みる。すると、じーっとそのミニカーの動きとドミノが倒れるところを見たのだという。

怒ってもチャレンジしていくのだが、今まで述べてきたように十分に子どもの反応を観察して、心的距離も調整しながら、行っている点は注意してほしい。慣れていない人が、すぐにまねするのは危険であるが、経験を積んでくると、こうして「積極的に」かかわることによって、子どもが他者のいる世界へ開かれていく契機を作ることも可能であることは、知っておいてよいだろう。

ちなみに、並べられたミニカーを少しだけ動かすという最初のチャレンジで怒らない子どもの場合は、並べていく「法則」をKは推測して、子どもの世界に入っていく。「次はこの車はどう？」と手渡したり、法則を見つけ出すために「この車をこれと変えてもいいかなあ？」と1台変えてみたり、位置をずらしてみたり試すという。いい具合に並べることができたら、「きれいに並んだね」「この並びがいいね」と二人で喜ぶという。Kは、羅列のように見えるASDの子どもの世界に寄り添い、そこには子どもなりの法則があることをつかもうとしている。この姿勢と感性が、「積

極的」なかわりの背景にあるのである。

Greenspan, S.I. は、床のシミをこすっている子どもと同じことをしてみようという例をあげている (Greenspan & Wieder, *ibid.*)。¹³⁾ 同じことをすると、子どもは手を遠ざけて違うシミをこすり始める。それに対して、彼も数センチ手を近づけ、さらに子どもは手を遠ざける。彼が子どもの顔を見ると、困ったような様子で、彼の顔をちらっと見る。こうして視線が初めて合う。

Greenspan が、ゆっくりと手を近づけ、子どもの手の下に滑り込ませようとする、今度は唸り声をあげる。子どもは彼を見て、声を出す。かわりを持ってた彼は考え、子どもの混乱に気づいていることを示すために、手を少し引っ込める。子どもは少し満足したように、シミをこすり続け、その一方で、唸り声は「うーん、うーん、うーん」というリズムカルなものになる。Greenspan も同じリズムで声を出し、シミをこする。それから、子どもの方に手をそっと近づけると、警戒する声を出す、Greenspan は楽しそうにしつつ、笑みをうかべるようにして繰り返す。彼が子どものお気に入りシミをこすると、とうとう子どもは彼の手をこするようになる。ここから手の追いかげごっこへと遊びは展開していく。これが二人の出会いとして機能したのである。

Greenspan のかわりも、やや強引に見えるが、やはり巧みな距離感と同時に、出会いが可能であるという経験に裏付けられた自信が、出会いの契機を生み出している。

療育をしている人たちと違い、心理療法家は彼らほどたくさん ASD 児とやり取りをする機会はないだろうから、同じような方法は避けた方がよいと思われるが、こうしたことが展開する可能性を知り、自分の経験に合わせて、かわりを調整するとよいだろう。

他のスタッフがこうしたかわりをしてもうまくいかない場合について、小島と話し合ったのだが、少しかかわってみて、反応がないように「見える」と、諦めてしまうことが挙がる。「反応がない」のは、嫌がっているわけではなく、むしろ、じっとこちらの言葉に耳を傾けたり、こちらの動きのようなものを感じようと神経を研ぎ澄ましているという。それを感じられるかどうか、大きな分かれ道だと考えられる。本論で、ASD 児が背中に耳や目をもって、じっとこちらをうかがっていると筆者が書いたように、小島も同様な指摘をしている。私たちは場の雰囲気を感じ取る能力を、本来的にもっていると考えられるので、そういう視点で観察をするようにし、スタッフ側のアンテナの感度をあげるようにすれば、子どもたちの反応を捉えることは可能である。

母子相互作用の研究で、Stern, D.N. (1985) が情動調律を始め、それ以前のやりとりも含めて論じている母子のやり取りは、上記の可能性を示していると捉えることもできる。いわゆる共感より先に、共鳴や共振という現象があり、あるいは、動物間の「共感的」な行動とその背景にある相手の状態が伝わる現象など、¹⁴⁾ 多くの研究が、言語以前のコミュニケーションの基礎となる現象の重要性を示している。言語を習得するようになると、こうした能力が通常の対人関係の背景としてあることを気づきにくくなっている可能性はあるが、私たちに生涯継続する能力と考えられる。

藤巻 (2020) は、ASD 児との心理療法で、こうした場を共有する独特な状態が出現することを論じている。自他が未分化な独特な状態に Th は入りながらも、その一方で自他が分化した意識状態も持ちながら、子どもたちとかわっていく意味を考察している。¹⁵⁾

スタッフがうまくいかない背景に戻ると、かける言葉が少なすぎるということ、小島は指摘する。発語がないと、言葉が理解できない、言葉をかけても意味がないと思われるかもしれないが、言葉をかけることによって、音声の抑揚・強弱などとして伝わるもの、雰囲気として共有できるものがあるはずである。Stern, D.N. (*ibid.*) の研究は、母子のやり取りをビデオで録画して詳細に分析することで、こうした現象を浮き彫りにし、この方向性の研究を推し進める端緒となっている。上述した、大数の母子の間でよく見られるやり取りでも、母の言葉はリズムや高低の雰

囲気として子どもの伝わっているはずである。

ASD児に限らないのであるが、リズムは彼らとのかかわりで、とても大切なツールとなる。上述したGreenspan, S.I.の例でも、子どもの唸り声にリズムが生じてきたときに、彼はそのリズムを共有し、つながり合いの道具として使っている。

子どもたちが遊びを具体的に理解できるように、小島はオノマトペを多用している。子どもとのやり取りで、二人の動作に「がっちゃん」とか「コロコロ」とリズムのある音をつける。遊びが進み、「がっちゃんしよう」と言えば、リズムのある音声が言葉として使えるのである。「連結しよう」とか「転がしてみよう」と言うのと、「がっちゃんしよう」「コロコロしよう」と言うのでは、子どもへの伝わり方に大きな差が出るのである。オノマトペは、耳に入りやすく、楽しい感じが出現する。五味太郎の絵本や谷川俊太郎の詩・絵本にも、オノマトペが巧みに使用されて、子どもたちが喜ぶ姿が目に見えよう。

おわりに

行動療法を背景にした療育から、発達論的療育まで様々な療育が提唱されているが、この論文では、子どもたちが対人交流の起こりうる世界に開かれ、受け入れられていると感ずることができ、主体性が育っていく契機になるようにという視点に立って、むしろ療育のプログラムに至るまでの具体的な工夫を、心理療法的視点を織り交ぜながら、論じてきた。

この論文を基にして、次の段階として、研修の手引きやマニュアルを作成して、実践的にフィードバックされることで、論じたことの有効性を検証していくことになる。

謝辞：「風の子キッズ」で楽しく遊んでいる子どもたちの活動について、取り上げることを快くご承諾いただいた保護者の皆様に、心より感謝申し上げます。専門家たちがよりよく子どもたちと触れ合うことを、この論文が促してくれることを祈りつつ。

注

- 1) 齋藤 (2024) 482ページ.
- 2) 現在は、子どもたちと触れ合うと同時に、NPO法人風の子会児童発達支援事業「風の子キッズ」所長として施設全体の運営をしている。
- 3) 神田橋 (1984) に「ある患者が、面接の途中で黙りこんだことがあった。ほとんど身動きもせず、視線はじっと自分の足先に向けられていた。(中略)目の前の患者の姿勢を真似て、自分も足先を注視してみた。すると、何かこの場の雰囲気というものが伝わってきて、いま、患者がかなり生産的な思索をしているのだと、確信をもてたような気がした」(追補版1994, 182ページ)とある。「姿勢を真似る」という方法をいろいろなところで書いたり、話したりしていたが、「言葉のつかいかた、アクセント、語り方のテンポ、呼吸のテンポなどすべての身体活動の領域で、真似ることは共感性を高めるようであった。」(同上, 183ページ)と、真似の領域を広げて、患者理解を進めていったようである。
- 4) Prizant, B.M. (2015). pp. 43-48. 翻訳では、50-54ページ。一部分、訳を変更した。
- 5) 古市 (2019) 第2章事例1. 引用は48-49ページ。
- 6) 内海 (2015) 第7章. 引用は116ページ。
- 7) 内山 (2013) 89-91ページ。
- 8) 正高 (1993) 12-27ページ。
- 9) 大藪 (2013) 115ページ。
- 10) Greenspan, S.I. (2006). pp. 69-70. 翻訳では、69-70ページ。

- 11) 河合 (2010) 第1章, 第2章.
- 12) 藤巻 (2020) 第4章第1節, 事例1.
- 13) Greenspan, S.I. (*ibid.*). p. 71. 翻訳では, 70-71ページ.
- 14) de Waal, F. (2009) は, 動物間の様々なレベルでの共感, 同情, 愛他的行動とみなしうる現象について, その背景も含めて, 動物行動学視点から論じている. 人間の意識化される以前の他者とのつながりについて, 豊富な例が挙げられている.
- 15) 藤巻 (同上) 第3章第2節及び第5章.

文献

- de Waal, F. (2009). *The Age of Empathy-Nature's Lessons for Kinder Society*. Harmony Books. (柴田裕之訳 (2010) 『共感の時代——動物行動学が教えてくれること』 紀伊國屋書店)
- 藤巻るり (2020) 『発達障害児のプレイセラピー——未分化な体験世界への共感からはじまるセラピー』 創元社
- Greenspan, S.I. & Wieder, S. (2006). *Engaging Autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communication, and Think*. A Merloyd Lawrence Book. (広瀬宏之訳 (2023). 『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』 金子書房)
- 古市真智子 (2019) 『自閉症スペクトラム児の遊戯療法「『自閉的不安』を乗り越える」という視点から』 ナカニシヤ出版
- 神田橋條治 (1984) 『精神科診断面接のコツ』 岩崎学術出版社
- 河合俊夫編 (2010) 『発達障害への心理療法的アプローチ』 創元社
- 正高信男 (1993) 『0歳児がことばを獲得するとき——行動学からのアプローチ』 中公新書
- 大藪 泰 (2013) 『赤ちゃんの心理学』 日本評論社
- Prizant, B.M. (2015). *Uniquely Human: A Different Way of Seeing Autism, Updated and Expanded Edition*. Simon & Schuster Paperbacks. (長崎 勤監訳 吉田仰希・深澤雄紀・香野 毅・長澤真史・遠山愛子・有吉未佳訳 (2024). 『自閉 もうひとつの見方——これが私だと思えるように』 福村出版)
- 齊藤万比古 (2024) 「発達障害臨床の現在——精神療法は何に寄与できるのか」『精神療法』 vol. 50 no. 4 金剛出版
- Stern, D.N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. Basic Books. (小此木圭吾・丸田俊彦監訳 神庭靖子・神庭重信訳 (1989) 『乳児の対人世界——理論編——』 岩崎学術出版社)
- 内山登紀夫 (2013) 『ライブ講義発達障害の診断と支援』 岩崎学術出版社
- 内海 健 (2015) 『自閉症スペクトラムの精神病理——星をつむぐ人たちのために』 医学書院