

心理リハビリテーション・キャンプにおける自閉症 児の対人行動の変容：トレーナーの試行錯誤的関わり の分析

合原，弥邑
九州大学大学院人間環境学府

小澤，永治
九州大学大学院人間環境学研究院

古賀，聡
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://doi.org/10.15017/4485358>

出版情報：九州大学総合臨床心理研究. 11, pp.21-28, 2020-03-11. 九州大学大学院人間環境学府附属総合臨床心理センター
バージョン：
権利関係：



心理リハビリテーション・キャンプにおける自閉症児の対人行動の変容 ～トレーナーの試行錯誤的関わりの分析～

合原弥邑 九州大学大学院人間環境学府 / 小澤永治 九州大学大学院人間環境学研究院 / 古賀 聡 九州大学大学院人間環境学研究院

要約

本研究では、自閉症の高校1年生の女子との心理リハビリテーション・キャンプにおける動作法の経過を報告する。そこで、自閉症児との動作法において、筆者が動作課題を媒介としてどのように対象者に関わったかについて報告する。対象者が、トレーナーと関わり合いながら動作法を行っているという実感を持てるように、筆者は、トレーナーが対象者の関心を見つけ、それをやりとりで発展させていくことを目指した。そして、1つ1つの動作課題においても、動きを通じて、トレーナーと対象者とでやりとりを行うことを試みた。その結果、対象者は、一人で課題を進めるのではなく、トレーナーを意識することが増えた。そして、そのような動作課題への取り組みに対する変化に伴って、キャンプ中の対象者の生活場面にも変化が見受けられるようになった。本事例より、動作課題を媒介とした関わりは、動作課題に対する取り組み方だけでなく、動作法場面以外の、食事の時間や集団療法の時間など対象者の日常生活での過ごし方にも変化を与えることが示唆された。

キーワード：自閉症、動作法、対人行動、関わり

I. 問題と目的

動作法は、脳性まひ児・者の動作改善を目的として開発された援助技法（成瀬，1973）であるが、その援助の対象を広げてきた。特に、自閉症や知的障害などのコミュニケーションや行動調整に支援を要する対象者への動作法の実践が数多く積み重ねられてきた。自閉症や自閉傾向を伴う知的障害などのように、肢体不自由を主訴としない対象への動作法の適用では、動作の改善が主なねらいとなるとは限らない。森崎（2002）は、そのような対象への動作法においては、対象者との対人相互交渉の媒介として動作課題が位置づけられる必要があると論じ、動作課題を媒介とした対人相互交渉を通した社会的行動様式、つまり、その背景にある心の在り様の変容がねらいとなると論じた。また、森崎（2004）は、動作法を通した自閉症的な特性のある子どもへの関わりにおける援助的ねらいとして、①ゆったり落ち着く力、②行動の自己調整力、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）、④3項関係としての共同注意を育むこと、の4点を挙げた。

自閉症の支援においては、本人の安心感を尊重しながら、対人的なコミュニケーションの機会が提供され、対人的交流の経験がゆっくりと形成されることが重要だと考えられている。針塚（1986）は、自閉症児者の対人関係性の特徴として、その場にいる他者に関心に向け、他者の意図を察知するという他者への能動的姿勢が周囲から理解されにくいと、自分の意志や意図の方向性を他者のそれと共有化できない状態に留まりやすく、他者と感情的に共有できるような関係を持つことが困難になることが多いと論じた。

森崎（2004）は、動作法は、直接身体を介した対人的相互交渉を基盤とする関わりであり、自閉症の中核である対人認知の形成に最も直接的に関与する可能性を持ったユニークな発達援助方法であると主張した。さらに、森崎（2009）は、直接身体を介したやりとりを行うことで、自閉症児者が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）を育むことになると述べた。換言すれば、自閉症児者に対して、彼らの対人関係性の独自性を考慮して動作法を適用することによって、その場にいる他者に関心に向け、他者の意図を察知す

るという他者への能動的姿勢の発揮を支援し他者と関わっているという実感の経験を提供することが可能になるのではないだろうか。

しかしながら、荒川・森崎（2005）は、動作法を実施する際には、援助者の動作法への理解度や習熟度により、訓練の成果に大きな差異が生じることが現実であり、援助行為を行う個々の援助者の動作法を媒介とした働きかけが、対象者に大きな影響を及ぼすことを指摘した。さらに、自閉症の特性のある子どもを対象とするとき、特に動作法の初中級の援助者においては、子どもの心理的状態像を想像しそれに応じた動作課題の展開が必要であることを知的には理解していても、どうしても動作課題の導入や実施そのものに意識が向いてしまい、援助者の困惑や不安が強まることが多い。そのような戸惑いや不安のなかで、定められた時間における動作課題の実施にこだわってしまう結果、関わりが単調化、定式化してしまうことがあるのではないだろうか。対人交渉の媒介としての動作課題の実施そのものに援助者が執着してしまう段階から抜け出し、自閉症児者に動作法を適用する大きなねらいである安心感や安寧を大事にしながらの対人交流の経験の提供を試みる実践が積み重ねられることに大きな意義があると思われる。

本稿では、心理リハビリテーション・キャンプにおいて、第一筆者がトレーナーとして担当した、高校1年生の自閉症児の事例を報告する。そこで、自閉症児との動作法において、トレーナーが動作課題を媒介としてどのように対象者に関わったかについて報告する。対象者（トレーニー）がその場にいる他者（トレーナー）に関心に向け、他者の意図を読み対応しようとする他者への能動的姿勢（針塚，1986）やトレーニーが他者に受け止められ、関わっている実感がもてるような経験を目的とした動作法場面における試行錯誤の過程を報告する。3泊4日の心理リハビリテーション・キャンプの経過を報告し、以下の2点の問いについて、キャンプの経過を例証しながら論じる。

（問い1）心理リハビリテーション・キャンプの動作法を含めたプログラムにおいて、トレーナーはどのような仮説検証的な関わり（試行錯誤）を通して自閉症のトレーニーの理解を深めるのか？

(問い2) 動作課題の取り組みと心理リハビリテーション・キャンプのその他のプログラムの過ごし方にどのような関連があるのか?

II. 事例の概要

1. トレーニー 特別支援学校高等部在籍の高校1年生の女子Aで、年齢は15歳であった。家族構成は、父、母、兄、Aの4人家族であった。妊娠周産期において問題はなく、3500グラムで出生した。Aが1歳の頃、両親はAの視線の合わなさや言葉の遅れなどが気になるようになった。その後、2歳1か月時に、居住地域のB県の小児科で自閉症と診断された。Aは幼児期から初めての場所や状況が苦手で、見通しがつかないことに強い不安を感じ落ち着かなくなった。コミュニケーションについては、Aは、日常の簡単な言葉であれば理解でき、2語文や3語文だが、知っている言葉を用いて、要求を伝えることができるのとことであった。

2. 相談歴及びこれまでの様子 Aは、2歳時に応用行動分析による療育に参加した。また、小学校2年生時より、地元のB県の大学で実施されている動作法の月例会への参加を開始した。これまでに、地元での心理リハビリテーション・キャンプに5回(小5、小6、中1、中2、中3時)参加した。小学6年生のときにB県とは遠方のC県で春に開催される心理リハビリテーション・キャンプに4回(小6、中1、中2、中3時)参加した。本論で報告するキャンプの経過は、AにとってC県では5回目のキャンプ参加であった。しかし、本キャンプは夏に開催されたキャンプであり、C県での夏季開催のキャンプへの参加は、Aにとって初めてであった。

母親によれば、C県におけるキャンプに参加した当初、Aは、動作法の時間中に他のトレーニー、トレーナーと一緒に部屋にすることが難しく、走って部屋を出ていくことが頻繁だった。しかし、母親は、現在まで継続してキャンプに参加してきたことで、次第にAに落ち着きが見られるようになってきたと語った。また、母親は、キャンプに継続して参加したことで、Aの日常のコミュニケーションのあり方が変化してきたと説明し、Aが母親とスーパーマーケットへ買い物に行った際のエピソードを語った。Aは、これまで母親が持つ買い物カゴに自分の好きなお菓子をどんどん入れていたが、中学3年時のC県でのキャンプ参加後から、母親と買い物に行った際に、自分の欲しいお菓子があると、買い物カゴに入れる前に、買っても良いか確認するように母親の顔を覗き込むような様子が見られるようになったとのことであった。直前のキャンプでは、セッション時間の動作課題の設定についてトレーナーから説明を行い、Aの希望も尋ねながら動作法に取り組むことができていた。また、退室行動はあるが、以前のようにトレーナーを振り切つてとびだすのではなく、むしろタイミングを見計らってトレーナーの方から声をかけてからロビーなどでしばらく休憩し、動作法の部屋に戻るような試みが行われていた。母親は、日常生活でのコミュニケーションにおいてもAの振る舞いに変化が生じていることから、本事例で取り上げるキャンプにおいても、これまで同様Aのコミュニケーションにアプローチすることについて希望が述べられた。Aがパニックになったときやイライラしたときに、肩にグッと力が入り、自分でその力を抜いたり気持ちを落ち着けたりすることができず、母親としてもそのようなA

が辛そうに見えるため、自分で身体に入った力を抜いたり、自分の気持ちを落ち着けたりすることができるようになって欲しいという希望も語られた。

3. 事例の構造 本事例は、X年8月に実施された、日本リハビリテーション心理学会が認定する3泊4日の心理リハビリテーション・キャンプにおいて筆者がトレーナーとして担当した事例である。動作法のセッションは、1セッション60分間であり、1日3回動作法の時間が設けられた。動作法面接に加えて、集団療法や生活援助が実施された。

4. 倫理的配慮 本稿の作成に際して、保護者とスーパーバイザーの同意を得て執筆した。保護者に対しては、Aの個人情報保護は保護されることを説明し、承諾を得た。

III. 事例の経過

1. キャンプ1日目(#1~#2)

開会式: 開会式の前に、挨拶をしようとトレーナーがAの名前を呼び掛けた。Aはトレーナーに近づいてきて、トレーナーの手を握り、そのまま腰を下ろした。Aは、トレーナーとこれまでもキャンプで会ったことがあり、そのためか、トレーナーに対し緊張を感じている様子はあまりなかった。開会式での組み合わせの発表のときに、Aは自分の名前が呼ばれると黙って手を挙げた。担当として紹介されたトレーナーも立ち上がり、Aの方を見て笑いかけて頭をさげた。Aは別の方向を向いていた。インテーク(#1): Aは、持参したホワイトボードをバッグから取り出した。そして、課題名が書かれたマグネットを貼り、自分で取り組む課題と順番を決めた。マグネットに書かれた動作課題はどれも、普段から取り組んでいる課題であった。Aは、腕上げ課題、仰臥位での膝の屈け伸ばし課題などを選択した。Aは、ひとつの課題の動きを2、3回行うと起き上がって、「マル」と言いながらホワイトボードに貼ったマグネットの横に自分で丸印を書いた。また、Aは、立位での片脚立ち課題も選択した。しかし、実際に取り組むと、やや不安げな表情をし、すぐに動作法の部屋を出て行った。【腕上げ課題】Aは、「うであげ」とトレーナーを見て言い横になった。Aは、自分のペースで素早く腕を上げていた。トレーナーにAが意識を向けてくれるように、腕を支えずに掌を合わせて動かした。Aはトレーナーを見ることはなく、さほどスピードをコントロールすることなく動かした。トレーナーとは別の方向を見たり、動かしていない方の手をじっと見たりしていた。トレーナーは、Aの動かすスピードに合わせて動かしていったが、二人の掌を合わせて動かしているにも関わらず、トレーナーが置いて行かれているよう感じた。そこで、トレーナーは「ゆっくり動かすよ」、「一緒に動かそう」などの声掛けを試みた。Aは頷いたが、実際に動かし始めるとAのペースで素早く腕を上げた。トレーナーはAのスピードについていけず、Aと掌が離れてしまいそうになることもあった。1回目の動作法(#2): Aは、ホワイトボードにマグネットを貼り、自分で取り組む課題を決めた。【腕上げ課題】トレーナーは、Aと視線を合わせることに、Aと注意を共有することを目的に、Aと対面して座り、腕上げを行うことを提案した。しかし、Aにとっての腕上げ課題は、仰臥位で行うものであり、座った状態というトレーナーの提案に、戸惑いや不安げな表情を浮かべた。Aは、対面して座った状態で腕上げ課題をした後すぐに部屋を出て行き、階上の自室まで走って行った。自室では、Aは、

布団を被っていた。トレーナーは「Aちゃん、ごめんね、わかりにくかったね」と声を掛け待った。Aは、すぐに布団から出たが、表情は陰しかった。部屋に戻ると、Aは「ゴロン」と言い、横になった。そこで、躯幹の捻り課題を行うこととした。【**躯幹の捻り課題**】トレーナーはAの腰辺りをブロックしてAの上部を捻るように誘導した。Aは、肩や胸を動かすときに肩を耳の方向に動かすような力を入れ、窮屈そうな姿勢になった。スーパーバイザーは、援助の位置を変え、Aの上部全体を大きく捻るのではなく、いつも前に突き出すように力を入れている肩をマット側に近づけるように動かし、肩甲骨の周辺の緊張感や動きに焦点化するように助言した。しかし、Aはやはり、肩を首方向にギュッと引き付けるような力や、トレーナーの当てている手を押し戻すような力を入れた。Aに対するトレーナーの援助は、力を抜いたり楽にして欲しいというトレーナーの意図とは異なり、肩を後方に大きく動かすことを求めているように受け取っているのではないかと考えた。また、トレーナーの要請に応じて動かそうとしているにも関わらず、頑張っただけで動かそうとして肩を上げるような付随的な動きは止められ、Aも戸惑っているのではないかとトレーナーは考えた。しかし、どのような動作課題を用いた関わりがAとの協同的な取り組みに繋がるのかトレーナーは思いつかず、トレーナーも困惑し、ただ課題をこなすように関わりが単調化していった。

食事場面：Aは、母親に、「新幹線」（新幹線に乗って帰る）、「ストロベリー」（車内でイチゴ味のアイスクリームを食べたい）、「コーヒー」（車内でコーヒーを飲みたい）と家に帰る日のことをしきりに話しかけた。Aは、これから始まるキャンプよりも、帰宅に意識が向いており、キャンプを終えて、早く家に帰りたいと感じているようだった。

1日目を通してのトレーナーの所感：Aは、提示された課題には抵抗なく取り組むが、そこでの取り組みは、今までの経験から知っている動きをするというパターンのように感じられた。スーパーバイザーは、Aが課題をこなすだけでなく、トレーナーと出会ったばかりの初日であることから、トレーナーに関心を持てるような関わりを行うことを助言した。トレーナーは、動作課題のなかでAに追従するような関わりしかできず、トレーナーのことをAが理解し関心がもてるような関わりが必要だと感じ、Aと何かやりとりをきっかけにして動作課題の展開へと繋げていくことはできないかと考えた。そこで、トレーナーは、手を繋いで室内を歩くことや、向かい合って手遊び歌を歌うことを取り入れた。

「お散歩しよう」とトレーナーが誘うと、Aは「歩こう」、「アトム」と好きな歌の歌詞や曲名を答えた。Aは、トレーナーと手を繋いでいるものの、自分のペースでトレーナーを引っ張るように速いスピードで歩いた。トレーナーは、Aに手を引かれただけでついていくのみで、腕上げ動作課題のときと同じような状況を感じた。また、トレーナーが「お弁当箱の歌しよう」とAと対面で座り、手遊び歌に誘った。Aは「おべんとばこ」と言い、トレーナーの顔を見た。最初は、Aも歌に合わせてトレーナーの手の動きを模倣していたが、次第に注意が逸れていった。しかし、歌の途中でトレーナーが歌うのを止めるとAはその続きを歌った。キャンプ初日を通して、トレーナーは、Aの関心やAの気持ち動くことを見つけ、それを通してどのように働きかけると相互的なやりとりで繋がるか、また、どのように動作

課題に繋げていくかを工夫することが必要であると考えた。しかし、動作課題のなかで、Aが関心を持ち、さらにトレーナーにも意識を向けたやりとりがどのようにしたらできるのか思いつかず、困惑した状態であった。

2. キャンプ2日目（#3～5）

朝の集い：時間内は立ち上がることなく過ごしていたが、Aは少し疲れたようだった。トレーナーが母親にAの体調や調子を尋ねた。母親は、昨晚はいつもと比べて眠りが浅かったと報告した。冷房がなく窓を開けて寝ていたため、虫の羽音が聞こえたり、いつもより暑かったりしたためあまり眠れなかったのではないかとのことだった。

1回目の動作法（#3）：Aは、あくびが多く眠そうな表情をしていた。始まりの挨拶後、Aはすぐに横になった。Aは、ほとんどの時間を仰臥位での課題に取り組んだ。また、Aは、1日目に使用していたホワイトボードは、自分のバッグに入れてはあったが、取り出すことはなかった。【**腕上げ課題**】トレーナーはAに腕上げ課題を提案した。Aは、トレーナーをちらっと見て「うであげ」と言った。Aは速いペースで腕を動かした。そこで、トレーナーは、相手の動きに合わせる、相手の動きをリードするという役割交代をしながら課題を行い、動作を通したやりとりをAと行うことを試みた。トレーナーは、まずはトレーナーがAをリードしながらAの腕を動かし、Aにはそのトレーナーの働きかけを受け入れてもらおうと思った。そのことをAにどのような言葉で伝えるか迷ったが、「先生が、Aちゃんの手を連れていくよ」と言葉をかけた。トレーナーがリードすることが伝わることを期待して「先生が」と強調して伝えた。役割を交代するときには「今度は、Aちゃんが、先生の手を連れていってね」と、「Aちゃんが」を強調してAがトレーナーを誘導する役割であることを伝えた。最初は、Aは、どちらの声掛けの時も、Aが主動で腕を上げようとしていたが、繰り返して取り組んでいると、トレーナーが主動の際に、トレーナーが動かし始めるのを待つ様子や、Aが腕の力を弱め、トレーナーに任せるようにする様子が見受けられ始めた。Aはいつものようにさっと動かしていくのではなく、トレーナーの働きかけを待っているようだった。「そうそう、ゆっくりね」などの声かけをしながら、Aの腕を支え、ゆっくりと動かした。時折、動きのスピードを変化させたり、軌道を変化させたりしながら動かしていった。その変化を起こすタイミングで、トレーナーは「どう？」というような表情をし、笑いかけるなどして、トレーナー側の意図のある働きかけをAが意識化できるように試みた。

2回目の動作法（#4）：Aは、ひとつの課題が終わり、次へ切り替わるときに、さっと立ち上がって部屋を退室することが数回あった。Aはロビーのソファや自室の布団で横になった。Aは、横になったままトレーナーの手を引っ張り、歌を歌うよう求めた。

3回目の動作法（#5）：スーパーバイザーは、動作法を行う部屋の中にベッドを置き、そこをAの休憩スペースとすることを提案した。それ以降、Aは、動作課題をいくつか取り組むと、このベッドで横になって休憩するようになった。Aがベッドに横たわっている間、トレーナーは近くに座った。Aに次の課題を伝えながら、「Aちゃんができそうと思ったら一緒にしよう」と声を掛けた。Aは、「Aちゃんができそうと思ったら」と聞いて頷くこともあった。【**躯幹の捻り課題**】トレーナーが10数え、「10でふうーだよ」と肩の力を抜くことをAに伝えた。Aは、最初

は1日目と同様に大きく肩を動かそうとした。しかし、トレーナーが10まで数を数える間は少し身を固くし「…10、はい、ふうー」の掛け声ですっと肩の力を抜くことができるようになってきた。Aの胸や肩に当てているトレーナーの手にそのようなAの力をすっと抜く努力が感じられたときには「Aちゃん、それだよ」と笑顔で伝えた。そうするとともに肩や首を動かしたり、当てているトレーナーの手を押し戻そうとするのではなく、そのトレーナーの手を受け入れているように待っていることができるようになった。表情も少し穏やかになったように感じられた。【手合わせ課題】スーパーバイザーの提案で、向かい合って座り、互いの手を片方だけ合わせ、上下に動かした。Aは、向かい合うトレーナーは見ず、斜め下を見つめており、トレーナーの手の動きについてくるものの、何をすれば良いかわからないようであった。

集団療法：プログラムは、1人ずつ順番に行うものであった。待ち時間が長かったためか、自分の番が終わるとすぐに、大浴場まで走って行った。大浴場では、Aは、浴槽に足を入れて嬉しそうにしていた。大浴場から集団療法の部屋に戻る際、トレーナーが「先生も足を拭くから待ってね」、「靴下履くから待ってね」と伝え、Aは頷いてトレーナーの隣に座り、トレーナーを待っていた。

食事場面：Aは、食事の挨拶の歌が流れている間、挨拶の掛け声はまだかというように、前方にいる挨拶の係の者のことを見つめ続け、早く食べたそうにしていた。Aは、食事の挨拶の掛け声をするすぐに食べ始めた。

2日目を通してのトレーナーの所感：Aは、動作法中に横になることや、ロビーや自室へ行くことがあり、退室するとなかなか戻って来られないことや、休憩が多くなることについて、トレーナーとしては、焦る気持ちやどうしたら良いか戸惑う気持ちを感じた。スーパーバイザーは、Aにとって応じやすいもの、簡単過ぎず難し過ぎないもの、少しチャレンジングなものというように、Aの取り組みや関心の向き方から課題を段階に分けて提示するよう助言した。一方、動作法以外の生活場面において、Aが自発的にトレーナーと手を繋ごうとしたり、トレーナーの顔に触れたりすると、Aからトレーナーに関わるが増え、そのことは1日目からの大きな変化であると感じた。

3. キャンプ3日目（#6～8）

朝の集い：1日目の晩と比べるとよく眠れたと母親は報告した。Aは、朝の集いの間、「カレー」と言い、母親やトレーナーに、カレーが食べたいということを伝えていた。

1回目の動作法（#6）：トレーナーが、まずは、Aにとって慣れている課題、腕上げ課題など昨日から展開している課題を提案した。Aは、すっと横になりそれに応じた。しかし、立位課題を提案すると、一度だけ取り組んだ後にすぐに退室した。【腕上げ課題】2日目と同様に、トレーナーが声掛けと援助の力加減でAに求める動き、ペースを伝え、Aは、トレーナーが求めるペースを再現しようと調整しているようだった。また、Aは、トレーナーが「Aちゃん上手になったね」などと声をかけると、トレーナーと視線を合わせ、笑顔を向けながら取り組むこともあった。【手合わせ課題】トレーナーとAとで対面して座り、「手合わせしよう」とトレーナーがAに向かって両手を出すと、Aは、自分の手をそっと合わせるのではなく、トレーナーの方に自分の掌をグッと押し込むように力を入れた。この

時のAは、トレーナーを見ず斜め下や横の方向を見ていた。「優しく」とトレーナーが声をかけたが、Aは力を入れ方を調整するのは難しかった。【立位での膝の屈げ伸ばし課題】Aは、スーパーバイザーと向かい合って立ち、膝を屈げ伸ばす動きを模倣した。トレーナーは、膝を屈げるときにAの上半体が前傾しすぎないように上半体を支えるような援助を行った。Aはゆっくりと膝を屈げることが難しいようで、上半体も不安定になった。その不安定な状態を支えようとトレーナーもAの身体を支えていると、突然、走って退室した。Aは険しい表情を浮かべ、グッと力を入れて肩を上げ、呼吸を荒くした。「難しかったね」とトレーナーはAに声を掛け、「ちょっと休憩してから行こう」とロビーで休むことを提案した。ロビーで歌を歌いながら歩き、そのまま動作法の部屋に戻った。

2回目の動作法（#7）：2日目に、スーパーバイザーより、段階的にAに課題を提示するよう助言を受けたが、1回目の立位課題は、Aにとって難し過ぎる課題であったのだと感じた。トレーナーは、2回目は、Aが少し気持ちを落ち着けられるよう、Aにとって取り組みやすい課題から提示した。Aは、2、3個課題に取り組むと、室内のベッド（休憩スペース）で休んだ。Aは、休憩の際に、ロビーや自室に行くことなく、動作法の部屋で気持ちを切り替えることができていた。しかし、昼食の時間が近づくと、Aは、部屋を出て食堂でメニューを確認した。メニューがカレーではなかったことと、食堂で炊飯ジャーに触れようとしたときに、施設の職員らから「熱いからダメよ」と制止されたことから、肩にギュッと力を入れ、呼吸も荒く表情もかなり険しくなった。トレーナーが「カレーじゃなくて残念だったね」とAに伝えた。Aは、「ダメ」と繰り返した。部屋に戻り、トレーナーと室内を歩いたが、Aは、歩くペースがかなり速く落ち着かなかった。母親より、家庭では、そのような時には、母親とAとで向かい合って手を合わせ、深呼吸の動きをしていると聞いていたため、トレーナーは実践した。Aは、向かい合って手を合わせると、肩に力を入れたままトレーナーの手をギュッと握り、表情も険しいままだった。

3回目の動作法（#8）：1回目・2回目の、イライラした際のAの様子から、トレーナーは、ギュッと入った肩の力を自分で抜けず、そのことは更にAの不快な気持ちを高め、呼吸も荒くなり、なかなか気持ちが落ち着かず悪循環であるように感じた。トレーナーは、腕上げ課題や手合わせ課題を行い、動きを通してトレーナーとやりとりすることで、Aが自分の力の入れ具合を調整する感覚と一緒に探ろうと考えた。【腕上げ課題】Aが主動で腕上げ課題を行う際、トレーナーが「もう少しゆっくりお願い」とAにリクエストをすると、Aは、それに応じるように腕を上げるペースを変化させた。1日目には、トレーナーはAにただ追従するだけだったが、3日目には、Aとトレーナーでペースをつくっているようにトレーナーは感じた。【手合わせ課題】座った状態で向かい合って互いの手を合わせ、トレーナーの「押して…引いて」という掛け声でお互いに肘を屈げ伸ばした。「押して」の時には、Aがトレーナーの方に自分の掌を押すよう力を入れ、「引いて」の時には、AはトレーナーがAの方に肘を伸ばす動きに合わせて自分の肘を屈げた。「押して引いて」を繰り返し、トレーナーの「ストップ」の掛け声で、向かい合う二人の真ん中で手を合わせたまま動きを止めた。Aは、トレーナー側に自分の掌を押し込むことはなく、トレーナーの手に自

分の手をピタッと当てた。その状態を作ってから、二人で手を合わせたまま、上下左右や円を描くようになど、多方向へ動かした。動作法の時間の終わりの挨拶で、トレーナーが「ありがとうございました」とAに言うと、Aも「ありがとうございました」とトレーナーの顔を見た。

集団療法：Aは、集団療法前のおやつ時間に、他のメンバーよりも早く食べ終わった。他のトレーナーやトレーナーが食べ終わって挨拶をするのをじっと待った。集団療法では、最初にリストバンド作りをしたが、Aは自分の作業が終わると、退室しロビーへ走って行った。2人でロビーのソファに座りながら、トレーナーから「これからポニョの歌でダンスするんだよ」、「ダンスした後はボールで遊ぶよ」とAに伝えた。集団療法の部屋から音楽が聞こえてくると、Aはソファから立ち上がり、トレーナーと手を繋いで、ニコニコした表情で集団療法の部屋に戻った。部屋に戻ると、Aは、音楽に合わせて体を揺らし、みんなと一緒にダンスの振り付けをすることもあった。

食事場面：昼食時は、Aの期待したメニューとは異なっていたため、あまり食が進まないようだった。夕食時は、食事の挨拶の歌が流れている間、Aはみんなと一緒に手拍子をするのではないが、歌を聞きながら手を合わせていた。

3日目を通してのトレーナーの所感：1・2回目の様子から、Aは、ストレスを感じた時、肩をギュッと上げるような力が入り、自分で自分の身体をコントロールすることが難しいようだった。そのことは更に、Aの気持ちのコントロールも難しくしているように思われた。また、手合わせ課題において、トレーナーの掌に自分の掌を添えるような微妙な力の使い方は難しく、トレーナーの方にギュッと掌を押し込むような力を入れてしまっていた。トレーナーは、力を入れる／脱力するという二極の経験ではなく、力を入れ過ぎず、脱力し過ぎない、ちょうど良い加減を探ることができたらと感じた。

4. キャンプ4日目（#9～10）

1回目の動作法（#9）：Aは、1つ課題が終わると室内のベッドで横になった。ベッドで横になりながらAは、笑顔でトレーナーの腕を引っ張った。トレーナーは、ベッドで横になっているAに「次は躯幹の捻りを5回しよう。そしたらまた休憩しよう」、「躯幹の捻りをして休憩したら次は一緒に歩こう」と声を掛けた。また、トレーナーの方からタイミングを見て適宜休憩を提案した。Aは、3日目までは、一旦休憩すると、なかなか切り替えることが難しかったが、トレーナーから次の次にすることまで伝えたり、適宜休憩を提案したりすると、Aが自分自身で気持ちを切り替えて、動作課題に取り組むことが出来た。

2回目の動作法（#10）：1回目と同様、途中で休憩をしながらも、トレーナーが待っていると、自分から課題名をトレーナーに伝え、動作課題に取り組む意思を伝える様子が見受けられた。またAは、休憩時に、「マッサージ」と自分の腕をトレーナーに差し出した。トレーナーが応じると、Aは笑って嬉しそうな表情で腕をトレーナーに任せていた。課題と課題の間に手遊び歌をすると、Aは、トレーナーと視線を合わせ、歌に合わせて身体を揺らしたり、歌の終わりまでトレーナーの動きを模倣した。【躯幹の捻り課題】上体を捻る際に、Aが自分で肩を動かすことは減り、トレーナーの当てている手に任せて肩の力を弛めることができていた。トレーナーは、援助の力を弱め、Aの肩にそっと手を当てた。トレーナーは、Aが自分で肩の力をスッ

と抜くことができた際には、「気持ちいいね」と声をかけた。Aは、目を閉じて自分の身体の感じを味わうような表情を示した。【手合わせ課題】「押して引いて」を繰り返して、お互いに力を入れ過ぎずピタッと手を合わせた状態を作った。その状態のまま、合わせた手を多方向に動かした。最初、Aはトレーナーの動きについてくるだけだった。トレーナーの主動を弱め、動かす方向を言葉だけでAに伝え、Aはトレーナーの言った方向に二人の手が離れないように動かした。動かすペースが速すぎたりすることはなく、Aは、動かしながらチラッとトレーナーの顔を見ることもあった。Aは、トレーナーがAについて来ているかどうか、確認しているようだった。

保護者への報告の時間：Aも同席してトレーナーは母親に4日間取り組んできたことを伝えた。Aは自発的にトレーナーを腕上げ課題や手合わせ課題に誘った。Aは、腕上げ課題では、トレーナーの「せーの」という掛け声を聞いてから動かし始めたり、トレーナーの声掛けに応じて動かすスピードを調整したりした。手合わせ課題では、Aは力を入れすぎずトレーナーの掌に自分の掌を添えた。トレーナーは、Aが、目の前にいる相手のことを意識して、力の入れ具合を調整できるようになったことを伝えた。母親から「頑張った?」と尋ねられると、Aは、何度も「うん」と頷いた。母親は、「私にしかわからないかもしれないけど」と前置きしつつ、キャンプを通して、日を追うごとにAの表情が柔らかくなっていると話した。また、母親は、キャンプが終わり日常に戻ってから、Aにどのような変化が見られるのか楽しみだという感想を述べた。

食事場面：Aは、昼食の挨拶の際、歌の後に、みんなと一緒に「いただきます」、「ごちそうさま」と声に出して言った。昼食時、Aは、地元のスーパーマーケットの名前を母親に伝え、帰る道中で食べたいものを伝えた。

閉会式：Aは、リュックを背負ったまま閉会式に参加した。閉会式の最後の挨拶が終わるとAは立ち上がり、退室して玄関の方向に向かおうとした。トレーナーが「またね」と声をかけると、Aは立ち止まって少しだけトレーナーの顔を見て手を振った。

IV. 考察

1. トレーナーの関わり まず、(問1)「心理リハビリテーション・キャンプの動作法を含めたプログラムにおいて、トレーナーはどのような仮説検証的な関わり（試行錯誤）を通して自閉症のトレーナーの理解を深めるのか?」について考察する。

Aは、与えられた動作課題の動作をすること自体が難しいわけではなく、その課題で求められる動作は自分で行うことができた。しかし、その取り組みは、提示された課題をただこなしていたり、求められる動きをAが一人で繰り返したりしているようだった。トレーナーは、岩切・山中(2010)の言うような、Aとしては達成できているかのように課題動作を繰り返しこなす反面で、トレーナーとしては、意図する動作体験をAに実感してもらっておらず、お互いに関わり合いながら動作法を行っているような実感が持てない状況を感じた。したがって、トレーナーは、パターンをこなすように動作課題を行うのではなく、Aがトレーナーを意識し、トレーナーと関わる実感を持ちながら取り組めることを目標とした。そのために、トレーナーは、Aのトレーナーへの関心を引き出そうと考えた。しかしながら、Aの関心を引き出すためには、トレーナーがまずAに関心を向

けることが重要であると考え、Aの関心が向くことや気持ちが動くことを見つけてそれをやりとりへと繋げようと考えた。Aは、キャンプ初日の昼食の時間に、「新幹線」、「ストロベリー」と、最終日に家に帰る時のことを話しており、キャンプを終えて家に帰ることに気持ちが向いているように思われた。そこで、トレーナーは、Aに「帰りはどうやって帰るの?」、「新幹線の中で何食べる?」などと話しかけ、関わりのおきかけを掴もうとした。また、トレーナーは、動作法の時間に、Aの好きな歌や手遊びを導入した。石倉・眞保・高橋(2005)は、まずは、その子どもが得意とする配列や形を尊重してそれに付き合うことから関与者への信頼や依存を生み出すことは出発点であると述べている。本事例では、トレーナー自身がまずAに関心を向けることから始め、Aの気持ちが動くことに沿うように関わった。このことは、これからAとトレーナーが3泊4日を共にするに当たって、Aとトレーナーの関係性を築くきっかけになったと考えられる。

トレーナーは、1つ1つの動作課題を行う際も、Aがトレーナーに意識を向けることができるような関わりが必要であると考えた。本事例でAと共に主に取り組んだ課題は、腕上げ課題と手合わせ課題であった。腕上げ課題では、声掛けとトレーナーの援助の力加減によって、相手に動きを合わせる／相手の動きを誘導するという役割交代をし、Aと動作を通じたやりとりを試みた。最初は、Aは、いつでも自分が腕を動かそうとしていたが、だんだんとトレーナーが動かすのを待ったり、Aが動かす際もトレーナーの要望に応えたりする様子が見受けられるようになった。また、Aがトレーナーと笑顔で視線を合わせることもあった。このことは、森崎(2009)の言うように、Aが身体を直接介したやりとりを通して、自分が関わり得る存在としての他者(トレーナー)の存在を次第に認識し実感できるようになっていったことを示すものだと考えられる。また、トレーナーは、3日目から、Aと向かい合って行う手合わせ課題を導入した。手合わせ課題では、トレーナーの方に自分の掌を押し込むように力を入れることが特徴的であったため、力を入れ過ぎずお互いの掌を合わせることから始めた。トレーナーとAとで、肘の屈伸を繰り返した後に動きを止めると、Aは、トレーナーに優しく自分の掌を合わせていた。トレーナーがAの掌に優しく掌を合わせようとしていることに応じて、Aも力を入れ過ぎずに掌を合わせたことは、肘の屈伸伸ばしで、自分が力を入れる／相手の力を受け止めるという体験をし、Aが目の前のトレーナーの存在を意識し、相手の力の入れ方に応じて自身の力を調整していたということであるとトレーナーは感じた。

以上のように、トレーナーがAの関心や気持ちが動くことから、やりとりのきっかけを作り、動作課題においても、Aとやりとりを展開させるよう関わりを行うことを通して、Aを理解しようと試み、Aの他者と関わる実感を引き出そうとした。

2. 動作法への取り組みと生活場面におけるAの変化 次に、(問い2)「動作課題の取り組みと心理リハビリテーション・キャンプのその他のプログラムの過ごし方にどのような関連があるのか?」について考察する。

先に述べたように、Aは、動作課題において、自分が関わり得る存在としての他者(トレーナー)の存在を次第に認識し実感できるようになる様子が見受けられた。このような様子は、3日目頃から顕著に見受けられ始めたのだが、これは、Aのキャ

ンプ中の生活場面における変化とも関連していたように思われる。Aは、3日目に、集団療法で自分の作業を終えると一度退室するものの、少し経つと自分からニコニコとした表情で部屋に戻り、戻ってから、音楽に合わせて身体を揺らすなど、積極的に参加しようとしていた。また、3日目より、Aは、食事後の時間や空き時間に、初日や2日目までのようにすぐに自室に戻らず、他のトレーニーやトレーナーと一緒にロビーで過ごすことも増えた。針塚(1986)は、自閉症児の訓練においては、「子どもが動作課題を型にはまったように遂行できるようにすることではなく、動作課題を媒介として、子どもが自分の身体に気づき、他者の存在に気づき、自分自身の在り方に気づくこと」がねらいであり、「新たな自分自身を形成すること」に意義があるとしている。Aが生活場面においても変化を見せたことは、動作課題を介してトレーナーを意識することが、針塚(1986)の言う「新たな自分自身を形成すること」へと繋がったことを示すものであるだろう。したがって、動作課題を通じたAへの関わりは、Aの動作課題への取り組みだけでなく、キャンプ生活の過ごし方にも変化を与え得るものであったと言える。

3. トレーナーとしての今後の課題 本事例において、トレーナーは、動作法の時間にAの休憩が多くなることや、Aがロビーに頻繁に出ていくことにばかり目が向き、戸惑いを感じることもあった。針塚(1986)の言うように、子どもにただ動作課題を与え、それが遂行できるように適用することが自閉症児の動作法における目標ではないことは、トレーナーとして知的に理解していても、いざAと動作法を行うと、Aに動作課題を提示し、それを遂行させようとするのが目的化していたこともあったように思われる。このように、Aの行動など、目に見える表面的なことだけにとらわれてしまったことは、トレーナーとしての課題であった。

自閉症児に対する動作法適用のねらいや、関わりのポイントについて、知的には理解していても、実際に関わるとそれを上手く実現化できないこともあるように思われる。森崎(2002)は、「身体にではなく、身体を通して『心』に働きかける」ことが、自閉症児への関わりにおいて重要な姿勢であると述べた。上手くいくことも上手くいかないことも含めて、トレーナーが「子どもの注意(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な姿勢(森崎, 2004)」を持続して関わるのが重要だと、トレーナーは実感した。そのような姿勢は、動作課題を媒介としない場合にも、広く自閉症児への関わりに大切であり、そしてそのような関わりの在り方が、大神(2000)や森崎(2002)が述べるような、対象者への働きかけの中で対象者が変化し、それに伴い関わり手の働きかけも変化すると言う相互作用に繋がるのだと考えられる。

V. 付記

3泊4日を共にし、とても貴重な学びを筆者に与えてくださったAちゃん、また、本事例の報告をご快諾くださったAちゃんのお母様に心より感謝いたします。

VI. 文献

荒川恵美・森崎博志(2005). 動作法における援助者の関わりの様式に関する研究—自閉的な子どもへの関わりについて—. 治療教育学研究, 25, 79-87.

- 針塚進 (1986). 自閉・多動児への動作訓練. リハビリテーション心理学研究, 14, 41-52.
- 石倉健二・眞保真人・高橋信幸 (2005). 自閉症児と関与者の相互的対人行動について. 長崎国際大学論叢, 5, 213-221.
- 岩切祐司・山中寛 (2010). 主体的に他者とかわれない自閉傾向児への動作法の適用. リハビリテーション心理学研究, 37 (1) 25-39.
- 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的変化と動作法. リハビリテーション心理学研究, 30 (1) 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.
- 森崎博志 (2009). 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—. 治療教育学研究, 29, 19-26.
- 成瀬悟策 (1973). 「心理リハビリテーション」. 誠信書房.
- 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.

Transformation of the interpersonal behavior of an autistic child at a psychological rehabilitation camp: Analysis of the trial-and-error mutual engagement of trainers

Misato AIHARA

Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University

Eiji OZAWA, Satoshi KOGA

Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

In this study, we report on the progress of a first-year high school girl with autism through the utilization of Dohsa-hou at a psychological rehabilitation camp, as well as the trainer's approach to working with her. The trainer found her interest and worked to develop it into interaction between the girl and the trainer to instill the sense that she was working with the trainer. For each Dohsa task, the trainer communicated with the child through movements and, as a result, the child's awareness of the trainer had been improved rather than proceeding with the tasks on her own. Along with this change, she also showed changes in other situations at the camp. Our findings suggest that mutual engagement through Dohsa-hou changed not only how the child dealt with the Dohsa tasks themselves, but also how she engaged with daily life at a psychological rehabilitation camp such as mealtime and group therapy time.

Keywords: autism, Dohsa-hou, interpersonal behavior, mutual engagement