

自閉スペクトラム症幼児の発達支援に関する実践研究からみる 発達の視点の課題

Challenges of Developmental Perspectives in Practical Research on Developmental Support for Children with Autism Spectrum Disorder

権 明愛
QUAN Mingai

要 旨

本研究は、自閉症幼児の発達支援に関する近年（2007～2022）の実践研究を「J-stage」検索フォームを用いて論文を収集、分析したものである。発達のとらえ方について3つの視点で分析を行った。

まず、支援と評価における科学性の視点と生活者の視点で分析を行った。科学性の担保のため研究手続きが厳密化され、高水準の内的妥当性を確保しようとして基本となる子ども観、人間観、発達観が後退してしまうことが危惧されることがわかった。続いて、「個体論なのか」それとも「力動関係論なのか」の視点分析を行った。対人援助の場面は必ずと言って良いほど相互性と関係性が含まれている。「個体論」として分類したものにも援助者や環境との関係性が含まれている。個体論か力動関係論かの議論には、自閉症に対する考え方と支援者の障害観、人間観、発達観が問われることが分かった。援助者と子どもとの相互やりとりの営みとして発達支援をとらえることが求められる。最後に、評価は「結果」なのかそれとも「方向性」なのかの視点で分析を行った。全体的に完態としての「結果」でとらえる傾向にあり、「方向性」を示す評価は少ないことが分かった。また能力獲得を逆行的にとらえていること、人間の被投性の視点が欠けているため揺れ動く子どもの様子がとらえきれない問題が浮き彫りになった。

I. はじめに

Kanner, L (1943) の早期幼児自閉症に関する報告以来、自閉スペクトラム症の子ども（以下ASD児）が社会性や対人関係、コミュニケーションの育ちの面で示す発達の遅れや障害に対する介入、治療、支援や教育の実践が積み重ねられてきたが、いずれもその時代の主流を成している基本的病態のとらえ方と原因論の影響を強く受けてきた。

1960年代の心因論を基盤にした精神療法、1970年代以降の学習理論を背景にした行動療法、そして近年の生活の流れを汲む生活療法等様々な療法がある。1970年代のRutter, M (1975; 1977) の実証研究に基づく言語認知障害論を皮切りに、1980年代はHobson, R (1986) の感情認知障害説を例としてASD児の精神機能の基本にある障害とは何かという問いに対する研究が実証的に行われるようになった。1990年代にはOzonoff, S (1991) の前頭葉の皮質の広範囲にわたる脳障害説を例に精神活動を担う脳機能に障害原因を求める研究が盛んに行われてきた。こうした個体の中の精神機能に障害原因を求める研究の流れによりASD児の障害が「個体」の中に閉じたものとして論じられる傾向にある。

Rutter, Mの言語認知障害説が学界を席卷した時期と重なってASD児の発達支援は行動療法が主流をなしていたが滝川 (2016) はこの時期をとりわけ、社会性や対人関係、情動的交流の視点からASD児を検討する試みは、それだけで原因を親に求める「心因論」かのように斥けられるようになったと回想していた。

ASD児の対人関係障害を行動スキルとして訓練させながら一つの個別機能として取り扱ってきた時期を経て90年代に入り関係性の視点そして精神発達の基本的なプロセスに立ち返る視点でASD児の発達支援が論じられるようになった。例としてDawson, G と Osterling, G (1997) のASD児における適切な介入プログラムには、環境における社会的合図への注目、自発的なコミュニケーションの意図、象徴的な遊び、模倣および同年齢の子どもや大人との対人的交流などを促進するための計画案が含まれていなければいけないという主張、Prizant, B. M と Rubin, E (1999) の、年少ASD児にとっての重要な目標は、家族や仲間との間に信頼感や安心できる関係を発達させ、対人的コミュニケーションが上手にできるように援助することの大切さを述べている主張がある。日本では、2000年代に入り鯨岡 (1999) らによって構築された関係発達論がASD児を対象とした研究にも盛んに取り入れられるようになった。

村田 (2016) は、ASD児の病態把握やそれになかった治療教育の方法の確立が遅れているのは、精神発達のメカニズム、ことに母子関係の成立やことばの誕生に至るプロセスが詳細にわかっていなかったことに起因していると述べている。黒川 (2016) はASD児が示す対人関係や社会性やコミュニケーション障害の症状は関係性の視点が欠かせないのにも関わらず、ASD児個人のスキル問題として取り扱ってきたことに疑問を呈し、加えて言語発達のメカニズムや対人関係の発達のメカニズムについてもまだまだ明らかになっていない点が多いことも指摘しながらASD児を対象とするこれからの研究の方向性は子どもの精神発達のプロセスを解明することであるとし、発達の視点が欠かせないと述べた。

今までの研究の流れを概観してみるとASD児の発達支援を検討する際、避けて通れないのが「発達」の視点であることが分かる。

WHOは2001年に障害を個人の心身機能として捉える従来の視点を改め活動と参加の制約という視点で個人因子と環境因子が関係し合うとするICFモデルを示した。この流れを受け日本では特殊教育から特別支援教育へと教育システムの転換を図り障害のある子どもと子どもが置かれている環境にも視点がもたらされるようになった。竹ら (2020) は2001年に施行された幼稚園教育要領や保育所保育方針で「発達段階」や「発達課題」の概念が消え、一人ひとりの子どもの「発達の過程」が重視されるようになったという先行研究を例に挙げながら2001年以降、人の育ち（発達）に対する捉え方が国際基準もふまえた転換期を迎えたと言えるだろうと述べた。

個体が外界に適応し、能力を引き延ばすための支援を発達支援とする発達観への見直しとともれる動きだが、そこには子どもの能力を伸ばそうとして身構える大人のまなざしにより子ども側の視点が置き去りになる問題もある。

鯨岡ら（1999b；1999c）の関係発達論は、上記のような発達研究におけるパラダイム転換と重なり従来の発達観の転換をもたらした。発達研究の視点の転換には①今を生きる生活者として子ども視点でとらえること、②個体の中に閉じた能力ではなくその場の関わり手と子どもの間で紡ぎ出される情動を含んだ相互関係性の視点で人間の育ちを捉えること③発達を到達目標の結果としてではなく今を生きる子どもの一つの過程として捉える視点が含まれる。

稲垣（2006）は、小児科医の視点で子どもの発達段階論の視点でこれまでは早期発見・早期療育に繋がったが、「これからは目の前の子どもといかに過ごし子どもの育ちに寄り添えるか」を考える必要があると述べた。竹ら（2020）の関係発達論に関する研究動向から上記のように、医療、福祉、教育等領域を超えた実践の場において発達視点の転換が見られるようになった。

佐伯（2021）が文化のなかにすまいながら、『より善い自分』を他者・社会・文化との出会いを通して、自主的模索して生きてゆくことに、人間の成長や発達を見る立場であると述べたように、発達は他者・社会・文化と言った個を取り巻く環境も含んで論じる必要がある。

人は一人で生きることはできず常に人との交わりの中で生きる存在で、また生きる主体として能動的に個を取り巻く環境との関係性の中で育つ。その成長プロセスを大人がこういう発達支援をしたらこんな良い形で育ったというような因果論で検証するというより、育つ子どもに向かう眼差しが重要となる。個体発達から関係発達へと発達研究におけるパラダイム転換がみられる今日において、ASD児の発達支援に関する実践研究は果たしてどのように進められてきたのだろうか。この問題を検証にすることは今後のASD児の発達支援を展望するためにも重要な意義を持つ。

Ⅱ．研究の目的

本稿では発達支援を川田（2018）が言う「自律性を備えた主体が、周囲との関係性を結びなおしていく過程に伴走していく営み」として定義する。特殊教育から特別支援教育へと教育システムが転換された2007年から2022年までのASD幼児を対象とした発達支援に関する実践研究を①支援と評価における科学性の視点と生活者の視点②「個体論」なのかそれとも「力動関係論」なのか③「個体論」なのかそれとも「力動関係論」なのかの視点で、分析し、今後の支援の在り方を展望することを目的とする。

Ⅲ．方法

1．対象とした論文

[J-stege] 検索フォームを用いて、近年（2007～2022）ASD幼児を対象とした発達支援に関する論文を収集し、分析を行った。「自閉症幼児」をキーワードで検索を行ったところ、132件の文献が抽出された。うち「査読あり」が104件であった。本稿では104件のうち、①2007年から2022年の間の研究②ASDの幼児、あるいはその疑いの診断がなされている対象児が1名以上含まれていること③何らかの指導、支援を行う研究で、意図を持って介入を検討している上記3点を満たしている研究を抽出した。支援についても、文献では「アプローチ」「指導」等多岐にわたる表現がなされ、年齢も含めて論文名だけでは判断し兼ねない場合が多いため、一件一件ASD幼児を対象とした実践研究を抽出した。結果、計10件の論文を抽出することができた。菊池（2019）が行った2007年以降の学会誌掲載論文の分析によると障害領域ごとの論文でASD児を対象とした研究が全体の22%を占めており更に研究の

フィールドごとの論文で就学前が全体の8%を占めていた。ASD幼児を対象とする実践研究の件数は触れていないものの更に少ないことが予想される。加えて幼児期の子どもは発達診断まで至っていないことも多くそのことが論文の数にも影響を及ぼしていることが考えられる。

本稿では、上記10本の論文について、目的で述べた3つの視点で分析を行うこととする。

IV. 結果と考察

まずは本稿で分析対象となった論文の執筆者、支援の場と環境と支援実施者について分析を行った。

1. 執筆者、支援の場と環境と支援実施者

執筆者は10本のうち3本は大学教員（うち1名は執筆時は大学院生）が筆頭執筆者となっており、3本が大学院生、4本が療育施設と小学校教員等現場職員が執筆したものである。10本のうち8本は大学教員と元大学教員が執筆者として係っている。支援の場については、4本が民間を含む障害児施設（発達相談研究所を含む）での実践であり、1本が大学内の養・訓室、もう1本が医療系大学院生と大学に所属している公認心理師と大学教員による就学前療育プログラムで支援の場は明記されていないものの大学構内であることが推測される。1本がデイキャンプのブレイルーム、2本は保育所、1本が家庭内であった。

支援実施者は、2本が大学院生（大学教員のスーパーバイズを受けながら実施）、1本が講習会を受けた親、5本が療育機関（発達相談研究所を含む）や保育所の現場職員、1本は不明、1本は療育医療センター所属である著者の研修を受けた者として記されていた。

全般、大学院生や療育機関の職員が主となって執筆しており、大学教員が共同執筆者としてまたはアドバイザーとして加わる傾向にある論文であった。

2. 支援の目的と研究方法及び評価の視点から

支援の目的と研究方法及び評価の視点について分析を行った（表1）。

表1. 支援の目的と研究方法及び評価の視点

支援の目標	研究方法	評価の視点	数
周囲の人が望まない行動の消去	①3か月間計5回巡回相談を実施、午前観察、記録を実施。午後は担当保育士と面接や支援が会議を実施。 介入前にKIDS乳幼児発達スケールとS-M社会生活能力検査を実施。 ②民間療育機関で個別療育を1回約1時間、月2回～3回約2か月半実施（視覚的スケジュールに従いあらかじめ設定された時間帯のみトイレに行く介入）と5か月（スケジュール以外の時間帯で排せつを行いたいときPECSを用いて自発的トイレの要求介入）、療育開始前にPEP-3、S-M社会生活能力検査を実施	①他傷行動の生起状況、保育活動の参加率に関する行動観察記録を分析・評価 ②トイレのこだわり行動の減少（部屋の跳びだし回数）とトイレ要求行動の形成（視覚スケジュールに従ってトイレに行った回数）と家庭、学校での様子の変化を分析・評価	2本

支援の目標	研究方法	評価の視点	数
通常学校、保育園への準備に必要な学習態勢づくりや生活スキルの向上	①1期（4名、8回）と2期（5名、15回、18回）1回90分小集団療育、大学院生が指導（始めの会、体操、ゲーム、トイレ、学習、おやつ、終わりの会）、VTRで録画。 ②3歳1か月から6歳6か月まで発達相談センターで1回1時間30分、個別指導でプログラムA（センター/家庭）B（センター/家庭/保育園）、C（センター/家庭/保育園）を実施と同時にCLISP-dd発達検査の反復実施による経過観察をもとにした家庭指導を中心に実施。両親からインテークを実施、合わせてCLISP-dd（ボトムアップ編）発達検査を実施	①活動の様子を記述により分析・評価 ②CLISP-dd（ボトムアップ編）発達検査を計7回実施し、評価	2本
コミュニケーション指導	①保育所内の障害のある幼児用スペースで1セッション20分～30分週1回実施。T1が動作提示者に何をしていたか尋ねる環境設定で、1回～2回のセッションでは動作提示者が1名、3回目以降のセッションでは動作提示者が2名で8試行行う。 津守式乳幼児精神発達質問紙を実施 ②アイコンタクトおよび発声・発語を促進するために、PECSの要求場面（対象児好みのお菓子、おもちゃを要求物品に）において、対象児が絵カードをコミュニケーション・パートナーに渡した後に動作模倣を取り入れた際の介入効果を検討。 3日のデイキャンプのプレイルームで午前20分、午後20分実施、ビデオカメラで録画 ③週1回、10分程度計17回大学で個別療育を実施。音韻分解課題、音韻抽出課題、しりと課題1、2を実施。 新版K式と Vineland- II で事前評価	①観察した事実の報告言語行動の形成の正反応率となぞなぞ遊びの行動形成を4レベルで評価 ②事前事後動作模倣テストを実施し正反応率を算出、事後模倣テスト及び維持テストから3か月後の様子进行分析 ③各課題の正反応率を算出	3本
保育者の援助パフォーマンスが子どもの行動に与える影響	通園施設での保育場面を3年4か月、1～2週置きに平時午前中に観察録画（全94回）観察前後に新版K式、CARS得点評価を実施	保育者のはたらきかけと、子どもの反応を分析。録画データの中時点から前後3分間、計6分間を切り出し分析	1本
モノ・ヒト・コトとのつながりを支え、今、ここの楽しい生活づくり	1年間母子通園施設の実践を記録により分析入園時に田中ビネーの発達検査を受ける	共同注意・情動の共有に着目し、集団、個別場面で母親や保育者との関係、絵本、絵本の場面とのつながり関連で分析	1本
親指導プログラムを実施し、家庭療育の経過を追跡	11組の親子を子どものCAとDQに合わせて2グループに分けて計7回の講習会を週1～2回のペースで1か月実施、4～5か月後に追加講習（2日間）を実施。 講習会実施期間中は休日を除き毎日家庭療育を実施するように求める、終了後は家庭療育の継続を求めるが義務づけはしなかった。	講習会の出席率と家庭療育、行動変容に関する親の知識、親の教育技法、音習得度、子どもの課題達成度、親の精神健康度、自由場面での親子の相互作用、子どもの発達指導を評価	1本

支援の目標は標的行動の消去やスキルの獲得が2本、通常学校、保育園への準備に必要な学習態勢づくりや生活スキル向上が2本、コミュニケーション指導が3本、モノ・ヒト・コトとのつながりを支え、今、ここの楽しい生活づくりを目標にした論文が1本、保育者の援助パフォーマンスが子どもの行動に与える影響を検証した論文が1本、親指導プログラムを実施後、家庭療育の経過を追跡した論文が1本であった。生活の流れをくむことを意識した支援の傾向と状況を設定し標的スキルの習得を意識した支援の傾向が混在していることが分かった（表1）。

支援の場を通園施設や保育所、家庭等子どもにとっての生活の場に行っている論文や、プレイルームに行っている論文様々であった。保育所や通園施設等生活の場で子どもを個別に取り出して個別指導を行う場合があれば、プレイルームで生活に近い環境と活動を意図的に設定して集団指導を行う場合があった。

研究手続きとして、すべての論文が手続き上、支援前の対象児の発達状況を新版K式、KIDS乳幼児発達スケール、S-M社会生活能力検査、PEP-3等で評価を行っており、発達検査がアセスメントの一つのツールとなっていることが窺えた。介入期間は3か月から3年と多岐にわたり、頻度についても週1回から月2回までで、1回の時間も20分から1時間半とさまざまであることが分かった。

支援の評価は、10本のうち8本が目標とした行動の生起頻度を算出し、評価を行っており、2本はプログラムと生活の場での様子を踏まえて評価を行った。生起頻度を評価した8本の中でも生起頻度の算出に加えて家庭等生活での様子を加えて評価を行った研究と支援終了数か月後の様子を踏まえて支援の効果を検証した研究があった。また評価項目の内容そのものが生活の様子を反映するものである研究がある一方で支援者が求める対象児の言動を前後文脈から切り取って数分間に現れる頻度を算出した研究も含まれていた。

3. 支援と評価における科学性の視点と生活者の視点

支援の目標と研究方法及び評価について分析したところいずれの研究は介入前の子どもの発達状況を事前に評価し、標的課題を設定した上で一定期間の介入をしながらその効果を検証する手続きを行っていた。科学性の担保のため研究手続きが厳密化され、高水準の内的妥当性を確保しようとしていることが窺えた。

発達支援の前に、新版K式、遠城寺式・乳幼児分析発達検査、田中ビネー発達と多岐にわたる発達検査キットやチェックリストを用いて子どもの発達を評価していたことも特徴として挙げられる。中には上記の尺度に日常の子どもの様子を加えて事前評価を行う研究も多数あるものの、介入前の子どもの評価は比較的厳密なものになっていると言えよう。子どもの評価は言い換えれば子どもを理解し、語る行為だが、語る側が子どもの生きる生活の枠に入って語るのかそれとも手持ちの理論空間の中で語るかによって見えてくる景色が異なるのではないだろうか。

支援の場を通園施設や保育所、家庭等子どもにとっての生活の場に行っていたものの子どもをそこから取り出し支援者が用意した環境で標的課題への対応を求めるものがある。そして標的行動の生起頻度を算出し支援効果を検証するプロセスの中に再び家庭等子どもの生活での様子を組み入れたものがある。学習理論を背景とした行動療法には子どもが習得したスキルが生活で般化しにくい問題がしばしば指摘されることがあり、そのことを意識してのことであろう。

標的行動の生起頻度を算出し評価される対象児の言動の背景には子どもからする意図や理由があり、その意図と理由は生活の文脈からとらえることで見えてくるものがある。しかし、その意図や理由は背景化され見えにくい現象が生じており、問題行動と言われる望ましくない行動は消去し、望ましい行動は強化することになっている。

原口ら（2013）の研究では、他児を叩く代替行為としてハイタッチを推奨した介入を行い、ハイタッチの正反応の出現率を持ってその効果を検証した。筆者らは研究の限界性としてタッチは他児と対象児どちらからなのかは不問にしたこと、他児とのかかわりの具体的な中身についての検証が不十分であったこと、タッチはしなくても叩くことなく他児に接近し遊びや活動を一緒に参加したりする様子が見られたがその部分を除外したことを挙げていた。大人が予測できない言動を見せるのが子どもで子どもは大人が予想をはるかに超える多様な言動で心情や意図を語ってくれる。当然ながら子どもの言動一つ一つにはそれなりの意味があるはずだが、大人が聞きたい言動のみ切り取ってしまうと支援をする側と支援を受ける子どもとの間に支援する－される、研究対象にする－されるという非対称的な関係性が生じることになる。そうだとすれば子どもにとっての支援の必然性はどこにあるのかを問わざるを得ないのではないだろうか。

研究論文の発表の場としての土壌に厳密な科学性の担保が求められるため、子どもの生活者としての生活の匂いまとった色々な現象、偶発的で一時的なものを取り除かれたり、科学の対象となりにくい部分が切り捨てられていく現象が起きているが、そのことによって子どもの全体性が放棄されることが危惧される。

一方ではプレイルームなど子どもからすると生活の場とは異なる特別な場が支援を受ける場になっているものの、支援者側が意図的に生活に近い環境と活動を設定しより自然な生活や活動文脈の中で子どもを捉えようとする論文もあった。井上（2010）は、学級場面を模した環境を設定し小集団活動で子ども同士の関わりや遊びを組み込みながら学習態勢づくりと対人対応改善を目指すことを支援の目的とした介入を行った。「はないちもんめ」と「だるまさんがおセロ」遊びでの子ども一人一人の取り組み意欲や自己主張、他児との話し合いでリーダーシップをとる様子、チームとして勝利を得た時一緒に喜ぶ様子、子ども同士が集団の場で紡ぎ出される対人対応の機会を学修機会とし、自然な生活や活動文脈の中で社会性の向上を図ることを指導の目標としている。

多くの実践研究は心理学理論を用いた基礎研究の知見や方法論を取り入れエビデンスに基づく教育・支援を行おうとすることが窺える。実践研究の科学性の担保の観点からまとめにくい子どものあれこれの姿に幅を持たせた解釈を意識した内容もあるが、尺度や評価による得点などによって示される特性は生活環境から切り離し個人内に認められるものとしてとらえられるのであれば、心理特性が問題と関わり認知の「歪み」や「偏り」として子どもの安定的心理特性が説明されることになり、発達支援はおのずとその歪みと偏りを修正する性質をあびることになる（田中、1999）。

佐藤（2022）は「障害特性」や「発達」などの理論空間を所持することは構わないが、子どももその家族もそうした理論空間を生きているとは限らないという自覚が必要で、更には子どもの「理解」がときに子どもや家族の「支配」に転じる可能性があるとして述べた。子どもを「理解」し「語る」ためには、言葉の余白にある、子どもの「いま、ここ」つまり、子どもが生きている生活世界の細部にまで繊細な視線を届けようとする営みが必要となる（佐藤、2022）が、黒川（2016）の言うように科学性の視点を追求するあまりに基本となる子ども観、人間観、発達観が後退してしまうことが危惧される。

4. 「個体論」なのかそれとも「力動関係論」なのか

鯨岡（1999b；1999c）によって構築された関係発達論はASD児の支援でも広く受け入れられてきている。

本稿の分析からも実際の発達支援過程で多くの支援者が関わりの初期において子どもといかに関係を作っていくか工夫し、意図しているか否かはさておき「関係の中」で子どもを理解していこうとする姿

勢へと変容をみせていた。

対人援助の場面は必然的に相互性、関係性抜きには語れない側面があり、当然ながら関係性の性質を持っている。それに加え、子どもの能動的側面からしても必然的に力動関係が生じる。実際の場面では能動と受動の働きかけが場面場面が交叉していることもよくある。

援助者が子どもの示す環境に対する能動性に意識を向け、そこに育ちのまなざしを向けていたのかそれとも「個体レベルで外界に対して適応するという人間観」が前提であったかによってその発達観が現れる。また子どもの環境に対する能動性に意識を向けながらも最終的には能力や態度の獲得を前提とした方向に回収されていくこともある。

個体論かそれとも力動関係論かの議論には、ASD児のとらえ方、更には支援者がどのような障害観、人間観、発達観に立脚した発達支援かの議論に繋がる。

近藤ら（2013）はASD幼児を対象に集団における絵本の読み聞かせを通して発達支援を行った。子どもが好きなことを捉え（音に敏感、歌やオノマトベに関心を持っている）興味を持ちそうな素材を配慮（絵本をCDや歌で読んだりリズムをつけて読んだり）する、他の子どもや大人の楽しい、おもしろい、嬉しいという情動が集団で伝播すること、読み聞かせ場面の分かりやすさ、「並ぶ関係」で受け止める大人との関係性と環境への工夫により子どもの世界を広げ、課題とされていた共同注意、情動の共有、指差し、三項関係、愛着反応、共感（友達の反応をまねして楽しむ等）の力が育まれていくプロセスを示した。発達を「～デキル」か否かという水準ではなく、関係性（環境を含む）という文脈に沿ってかつある側面のみならず子どもの育ちの全体性を捉えて、子どもがどのように「好き」というところから徐々に子どものモノ・ヒト・コトとの関係を広げ、意思を持った「自己」として置かれている周囲の環境と関係づけていくかを示した。

関係性は力動的である。ヴィゴツキーは人間の精神活動の特徴は、対象（世界）に対して直接関係を持つのではなく、常に何らかの道具を媒介とする間接的关系を構成しているとしたが、ここで指す道具は物理的・心理的・社会的という広範な媒介が含まれており、近藤らの実践はまさにその道具への働きかけを通して目的（対象の変化）へと導いていたように捉えることができる。ASD児は対人関係に障害があるとされているが子ども側からすると「人とうまく関係がもてない」という主訴をもつ主体であり、主体としての子どもの興味、内的文脈そして外界へのまなざしや構えをつぶさに捉え、道具への働きかけにより子どもが能動的に周囲を理解し、周囲に働きかけることにより、自らの変容をもたらす。近藤らの実践は個人と文化的環境の弁証法的関係を捉え、環境を通して展開されていた。

発達支援が援助者と対象となる子どもとの相互やりとりであるならば当然ながら重要な要素として援助者側の要因を見落としてはならない。

佐伯（2014）は子どもの「発達」は、発達を「見る人」と「見られる人」（通常は子ども）の「両者の相互関係として立ち現れるコト」であると述べている。相互関係性の中で「見る人」のまなざしが問われるが、ここで言う「見る」というのは子どもの興味・関心そして内面を「読む」という子ども理解とは異なり、奥にある「訴え」を聴くこと、「苦しみ」を慮ることであることを指す。関係発達の核心をなす「間主観性」に通じる内容で、近藤らの実践に見る「共有される体験」はまさにこうした営みと言えよう。

5. 評価は「結果」なのかそれとも「過程」なのか

三宅（1991）は、「発達」ということが本来変化の「過程」を意味するものであるのに、これまでの多くの研究においては変化の「結果」として捕らえられ、そのために力動的な視点が欠けており、静的

な現象記述にとどまって、変化の過程の説明や予測を目ざすという姿勢があまり見られなかったと述べている。浜田（2023）は、人間の成長は順行的な形成過程という性質を持ちながらも、能力がいったん出来上がってしまえばそれらは個体能力としていつでもどこでも使える自律的な能力として最初から個体の中に配備されているかのように考えられがちで、そのため能力獲得の過程を逆行的に捉え、その獲得を求める個体能力論に囚われる傾向に陥りやすいと述べている。

浜田はさらに「発達」を成熟しておとなになるあるいは自己実現を果たす頂点まで進む過程しかとらえていない、つまり前向きでしかとらえない発達心理学の傾向を指摘した。また、生活世界の場と時を生きる人間として「個体能力」と「関係力動」レベルの先にある「状況世界」のレベルも考えなければならぬものの人間の置かれている「状況世界」は容易に変えることができず人間には強いられる現状を生きる「被投性」をもっているゆえに生じる発達上の矛盾や反転の視点が欠けていると述べている。個人—関係レベルと状況レベルとは直結するものではなく、むしろねじれがあると述べている。

表1で示す通り多くの研究の評価は標的行動の正反応率として子どもが見せる変化を示している。「……ができるようになった」というような変化の中でも偶発的で一時的なものを取り除いた比較的に安定性を持つ「実態」としての変化をとらえている研究が散見される。あらかじめ標的行動が設定されその能力の獲得が最終ゴールとなれば、この現象は上で述べた浜田のいう「逆行」現象としてとらえられる。

本研究の分析対象とした研究の中では、浜田のいう「順行的な過程」として発達をとらえ、「被投性」に視点を当て揺れ動く子どもの姿をとらえる研究もあった。例として井上（2010）の研究がある。井上は、ASD 幼児の就学前指導に関する研究を行っている。幼児期の子どもを対象とした就学に向けた指導は「今を生きる」子どもが明日のために「今」を犠牲にする問題がしばしば生じる。しかし、井上の研究はASD 幼児が学校教育の場で大勢の子どもの中で自身の行動の適切さにフィードバックされることの少ない環境に置かれ自身の行動に自信が持てず不安が募りやすく、不適切な言動を拡大させやすいことに視点を当てた研究が行われた。少人数の中で自らの行動に焦点が当てられ、きめ細かな適切な行動へのフィードバックがなされる学習環境を整備し、子どもが自身の「よさ」や「できること」の確認ができる場で自信と安心につながる支援を行っていた。さらに子どもの円滑な学校生活の遂行には就学前指導以前に学校内の学習環境の整備が問われることが求められることについても言及したように「被投性」の視点で問題をとらえていた。

浜田（2023）は、個人—関係レベルと状況レベルとは直結するものではなく、むしろねじれがあると述べているが、ねじれというのは揺れ動く子どもの姿を指すが本稿の分析対象の研究ではこうした揺れ動く子どもの姿の記述が全般的に少ない傾向にあり、発達を相対的に前向きにしかとらえない傾向を示していることが分かった。

V. おわりに

本稿では近年のASD 幼児の発達支援に関する研究内容を分析した。分析を通して、障害のとりえ方や発達支援の背景にある支援者の人間観、子ども観、価値観等多岐にわたる要素が絡んでいることが分かった。

「障害」についてのとりえ方も上での既に述べたように変化を見せている。

また関係性についても「誰との」「どのような」関係性かの議論が問われるが、浜田（1983）が述べ

たように「個体レベルで外界に対して適応するという人間観にとどまらず、むしろ人間の共同レベルで情動を軸とした自他の関係の形成が行われる点を重視しながら、障害のみならず社会を生きるその人の全体像を理解しようとするまなざしが大切と思われる。

人間はそれぞれ「個性」、「全体性」を持ち合わせており、「関係性」の中で生活の営み者として「場」を共有し「時」を生きる存在である。さらに常に揺れ動きながら変化し続ける存在でもある。発達支援に際して子どもに向けるまなざしにも一定の幅を持たせながら発達を「完態」として求めるのではなく、「過程」をとらえる必要がある。

発達支援では子どもが学び、身に付けてきたものがどこでどう使って、またどのように生活世界を作り上げているのかを考える必要がある。科学性を追求することにより生活者としての子ども理解の視点の幅が狭まる。

本研究では、ASD 幼児を対象とする発達支援に潜む発達の視点について分析を試みた。「発達」には人間の生きざまとも関連して人間理解の視点で考える必要があることが分かった。人間の生きざまとなるとテーマが壮大化し、筆者の力ではとても及ばない議論になるが、本稿ではまず先行研究を踏まえ視点整理を行った。本稿での論点整理を踏まえ今後実践レベルで検証を重ねながら研究を進めていきたい。

引用文献

- 稲垣由子（2006）「乳幼児期における心の育ち」、『母子保健情報』54, 47-52.
- 狗卷修司（2013）保育者のはたらきかけと自閉症幼児の反応の縦断的研究—共同注意の発達との関連から、発達心理学研究2013第24巻、3号、pp295-307.
- 井上とも子（2010）心理・教育的対応—高機能自閉症幼児の就学前指導—、脳と発達/42巻（2010）3号、pp19-24.
- 今本繁、門司京子（2014）自閉症児に対する視覚的スケジュールとPECS（絵カード交換式コミュニケーションシステム）を用いたトイレのこだわり行動の減少とトイレ要求行動の形成、自閉症スペクトラム研究/12巻（2014）3号、pp69-75.
- 岡本邦広（2022）知的障害を伴う自閉症幼児の家族と大学教員の主に郵送での協議ツールを活用した協働的アプローチ、発達障害研究 2022 第44巻 第3号、pp303-320.
- Ozonoff, S., Pennington, B.P. and Rogers, S.J. (1991) Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1081-1105.
- 川田学（2018）エコロジカルシステムとしての「保育」の評価試論、保育学研究第56巻第1号、21-32.
- 嘉手苅瑠輝、足立みな美、井上雅彦（2021）自閉症スペクトラム児への音韻分解と音韻抽出課題を用いたしりとり指導ひらがなの読みが未習得であった事例、自閉症スペクトラム研究/19巻（2021）2号、pp49-56.
- Kanner, L (1943) Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child* 2:217-250, 1943.
- 菊池哲平（2019）我が国の教育心理学的研究は特別支援教育にどのようなエビデンスを与えているのか—エビデンス・レベル分類（案）による研究の概括を通して—教育心理学年報 第58巻、92-101.
- 鯨岡峻（1999b）『関係発達論の構築：間主観的アプローチによる』ミネルヴァ書房.
- 鯨岡峻（1999c）『関係発達論の展開：初期「子ども—養育者」関係の発達の変容』ミネルヴァ書房.
- 黒川新二（2016）『自閉症とこどもの心の研究』社会評論社.
- 近藤みえ子・山本理絵（2013）集団での絵本の読み聞かせを通しての自閉症スペクトラム幼児の発達支援—

- 共同注意・情動の共有に着目しての実践の分析より一、保育学研究第51巻第3号，pp32-44.
- 佐伯胖（2014）『幼児教育へのいざない：円熟した保育者になるために』東京大学出版会.
- 佐伯胖（2021）「子どもがケアする世界」をケアする、ミネルヴァ書房，pp44-45.
- 佐藤暁（2022）実践障がい学、ミネルヴァ書房，pp24-25.
- Dawson,G. & Osterling,J. (1997) Early intervention in autism. In M. Guralnick (Ed.), The effectiveness of early intervention (pp.307-326). Baltimore, MD: Paul Brookes Publish-ing.
- 滝川一廣（2016）『新訂自閉症』（村田豊久著）日本評論社，179-188.
- 竹美咲；村山 拓（2020）関係発達論に関する研究の動向、東京学芸大学紀要 総合教育学系 第71集，276-280.
- 田中真理（1999）「関係性」からとらえた障害児・者研究の動向、教育心理学年報第38巻，pp130-141.
- 村田豊久（2016）『新訂自閉症』日本評論社.
- 浜田寿美男（1983）『身体・自我・社会』ミネルヴァ書房.
- 浜田寿美男（2023）「発達を問う」今昔の対話 制度化の罫を超えるために、Pp30-31.
- 原口英之，望月春花，野呂文行（2013）保育園における行動観察記録に基づいた支援会議の有効性の検討巡回相談による自閉症幼児への支援、自閉症スペクトラム研究／10巻（2013）3号 pp15-25.
- Bartak,L., Rutter,M and Cox,A. (1975) A comparative study of infantile autism and specific developmental receptive language disorders- I . the children. British Journal of Psychiatry, 126;127-145.
- Bartak,L., Rutter,M and Cox,A. (1977) A comparative study of infantile autism and specific developmental receptive language disorders-III. discriminant function analysis. Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 7;383-386.
- Hoboson,R.p. (1986) The autistic childs appraisal of expressions of emotion. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 27;321-342.
- 肥後祥治，福田沙耶花（2013）自閉症幼児のコミュニケーション指導における情報伝達行動の形成の試み報告言語行動・「なぞなぞ遊び」を通して、自閉症スペクトラム研究、2013年10巻3号，pp 35-46.
- Prizant,B.M. & Rubin,E. (1999) Contemporary issues in interventions for autism spectrum disorders: A commentary. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24, 199-208.
- 宮崎光明，加藤永歳，井上雅彦（2014）自閉症児に対するPECSと動作模倣を用いたアイコンタクトおよび発声・発語の促進、行動分析学研究／29巻（2014）1号，pp19-31.
- 山本順大・小林重雄（2021）知的発達に遅れのある自閉スペクトラム幼児の保育園・小学校通常クラス入学に向けてのアプローチ、自閉症スペクトラム研究 2021 第19巻第1号，pp97-105.
- 三宅和夫（1991）『概観児童心理学の進歩』第30巻 金子書房.