

一人の自閉症を対象とする心的安定につながる 援助技法に関する研究

——「心の基地」の生成，発展，拡大——

権 明 愛 西村 章次

はじめに

現在，自閉症を対象とする多くの実践研究は，学習理論と個体能力発達理論を理論背景にしたフリー・オペラント行動療法等ある特定の療育プログラムを用いて介入し，その結果を検証する研究が多いが，援助療育の技法そのものに着目する研究はまだ少ない。

自閉症を対象とする援助療法で知られている応用行動分析に基づく療法では，学習を動機付けるものとしての報酬（または，負の刺激）や好奇心，そしてモデルへの同一視などの原理を用いての，プロンプト，モデリング，ミラリング，モニタリング等の援助技法を療育に取り入れている。また，TEACCH 教育プログラムでは，自閉症の情報処理の偏りおよび環境との調整機能の弱い特徴に応じた構造化という援助技法を療育に取り入れている。

これらの援助技法では，根拠となる理論背景や実際の援助療法が異なるとみなされている他の援助療法との間に，じつは，かなり重なり合う部分が存在する。この重なり合う部分に，具体的援助療育場面において有効と思われる援助技法が多く含まれている。しかし，実際の援助技法を検討するさい，援助技法の理論背景及び視点が援助技法の有効性を左右していくという点を無視してはならない。

例えば，オペラント行動療法を用いた援助療法の長期経過観察からは，習得された対人関係スキルが般化しにくい問題や言語的スキルの習得が社会性の障害の改善に結びつきにくいという問題が明らかになりつつある。こうした結果も，援助技法の理論背景及び視点と援助療法との関係性を解明していく必要性を物語っている。

目的

本研究では，人の「介入」による習得が刺激—反応という直接的な図式だけでは捉えきれないという視座に立って，信頼感や安心感等，内面世界の変容が対人的コミュニケーションの基盤形成を促し，最終的に対人関係の変容をもたらすという理念を前提にした援助技法を具体的援助場面から抽出することを目的とした。

かかる援助技法に関する研究は，重要である。自閉症における教育・福祉の体制が整いつつあるものの，依然としてみられる制度・施策の不備とともに自閉症の対応方法に関する専門知識の不足の問題もある。上記目的の解明は，実践現場の援助方法の向上に大変大きい意義を持つものと考えられる。

子どもの心的安定の生成，発展，拡大期が，異なった3名の援助者との関係でみられたので，その過程を分析する。

方法

知的障害児通園施設に在籍している自閉症児A児（表1）と3名の援助者（a援助者，b援助者，c援助者）が10名定員の集団環境の中で，1対1でかかわる場面を3段階に分け，計6ヵ月間に渡って追跡観察を行った（表2）。なお，ビデオカメラ撮影に関しては，親の了解を得た。

観察された具体的援助場面を，「援助者の働きかけと反応」と「対象児の反応の様子」の2つのカテゴリーに沿って分類した。さらに，「援助者の働きかけと反応」を，筆者の1名，権がすでに特定した援助手がかり要素のカテゴリーに沿って分類し，相互交渉反応における援助技法の特徴を分析した。

表 1 . A 児のプロフィール

年齢 言語 意思表現力	生活年齢：3歳7ヵ月 S M 社会生活年齢：1歳4ヵ月 表出言語はほとんどない。
遊びの内容	人の誘いに逃げたり警戒したりするが、まだ拒否はできない。ビデオカメラを見るためにビデオカメラを持っている人を引っ張るが、その人には注意を向けない。自分の意思を伝えたり、助けを求めることもできていない。
他者との交流	携帯電話機をお守りとして自宅から園に持ち込み、ずっとそれを眺めながらうろうろする。園の玩具には怖くて触れない。 警戒心が強く、援助者や他児がすれ違うだけですぐ警戒し、怖がる表情を見せる。

表 2 . ビデオ観察された具体的援助場面

観察時期	援助者	観察された具体的援助内容
第 1 期 (6 月)	a 援助者	お守りの携帯電話を他児に取られそうになった時のかかわり
第 2 期 (9 月)	b 援助者	天井をずっと見上げている時のかかわり
第 3 期 (11 月)	c 援助者	おもちゃと一緒に遊びながら遊びを広げていくかかわり

結果と考察

3 期に渡って観察された援助者 3 名と対象児の相互交渉場面における援助者の援助技法の特徴について分析する。

1 . 第 1 期 — 「心の基地」生成期における a 援助者の具体的援助方法とその特徴

観察開始時、A 児は、入園後続いていた母子通園がやっと終了し、母親と離れて入室することができるようになった。しかし、母親と離れ、入室した A 児は、いつも自宅から持参した携帯電話機の画面をずっと眺めながらふらふらと歩き回ること、園での大半の時間を過ごす。園の玩具に触れることもできず、a 援助者や他児がすれ違うだけですぐ警戒して回避しながら、過剰反応を示していた。

この第 1 期では、A 児のお守りである携帯電話機を求めて他児が A 児に接近してくることに、A 児が怯えて警戒しているところに援助者が関わる場面が観察された。これらの援助場面は、権が、手がかり要素を抽出するため、データとして使用したが、本研究は、援助者の援助技法を分析するため、A 児と援助者の相互交渉場面を図のように時系列的（縦が援助内容、横が相互交渉の流れを示す）に、ビデオを再分析し、A 児の心的安定につながる援助技法を検証した。図 1 - 1, 2 に示

したように A 児と a 援助者の相互交渉は計 34 回継続している。

a 援助者と A 児の相互交渉を援助内容によって、状況把握段階（1 回～4 回）、受容的相互交渉段階（5 回～17 回）、フォローアップ段階（18 回～34 回）に分けることができる。

これらの相互交渉の中、a 援助者は多くの援助技法を用いている。まず、図 1 でも示されているように相互交渉の中、a 援助者は「心的安定に繋がる言葉がけ」を多くしていた。「心的安定に繋がる言葉がけ」は、援助者が援助に用いた働きかけ要素全体の 54% を占めており、この傾向は、援助者が主に「心的安定に繋がる言葉掛け」を基盤に対象児と相互交渉を展開していたことが伺える。図 1 で、四角で囲んだ部分はその部分（援助者の援助内容）である。「心的安定に繋がる言葉掛け」には、「共感を示す」、「状況説明」、「子どもの意思を言語化する」等の内容が比較的が多かった。その具体的な内容と援助場面を述べる。

まず、「共感を示す」働きかけの具体的な内容を見てみよう。「共感を示す」には、主に「僕のお守りだから貸して上げられないんだよね。」「嫌ね、絶対貸して上げられないよね。」「絶対に上げられないよね。僕のお守りだもん。」等、他児に玩具を取られそうになり、心配している A 児の

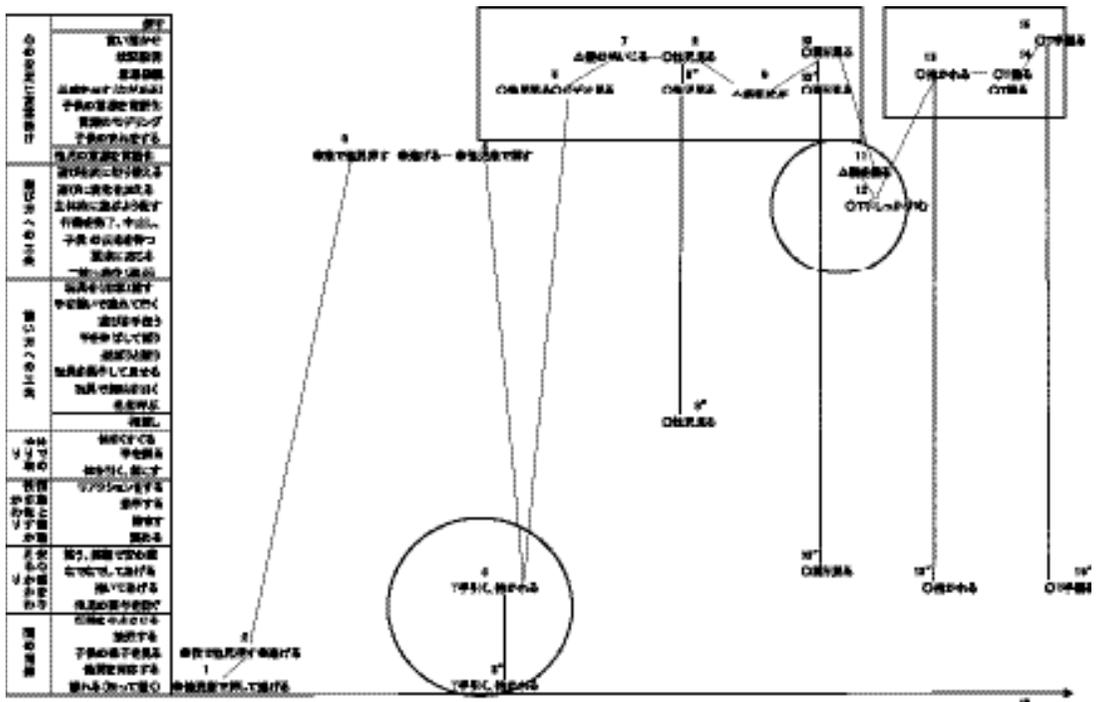


図1 - 1. 携帯電話機を取られそうになった時のかかわりー1

(注: 左の欄の記述は、援助者の援助内容。図は子どもの行動反応、数字は時間的経過を示す。縦軸は、相互交渉レベルの比較的低い順から高い順に、下から上に並べるようにした。横軸は、相互交渉の時系列的流れを示す。それを実線で繋げてある。従って実線は、援助者と子ども間の相互交渉の展開過程を示すと同時に、両者間にみられた相互交渉のレベルの高さを共に示している。以下同じ。)

気持ちを代弁(言語化)する内容がほとんどだった。

続いて「状況説明」(「子どもの意思の言語化」とは異なり、その前段階としての大人からの叙事的・陳述的言語)の具体的内容をみることにする。「状況説明」では「また、××ちゃんが来た。逃げよう。」「見て、また友達に来て貸してなんだって。」、「お友達が、貸して、貸して言ってたよね。お友達が見せて、見せて言ったよね。」、「みんな遊んでるね。××ちゃんもそこにいるね。」等、A児の周囲の状況への理解を促す内容が多かった。

「子どもの意思を言語化する」には、「守る(お守りを守って上げる)」、「僕のお守りなんで貸せません」、「だめ、だめ、貸せません。」、「××ちゃん、これは僕のなんです。貸せません。」、「だめだめ」等、対象児の意思を代弁(言語化)

し、他児に伝える内容がほとんどだった。a援助者はこれらの援助内容を相互組み合わせながら、繰り返し与えていた。

図1(図1-1、図1-2)にも示されているように、援助者はこれらの援助内容を組み合わせ、それらを繰り返し対象児に与えていた。つまり、a援助者は、対象児の立場に立って、対象児の気持ちに共感を示すと同時に、対象児の置かれている具体的状況を促しながら、対象児の気持ちを代弁し、相手に伝える「橋渡し役」を演じることで、A児の心的安定を促していた。援助者のこのような心的安定を促す働きかけは信頼関係の生成過程でもあり、対人関係形成の基盤として評価できる。

次に、援助者が相互交渉中、A児の心的安定を促す働きかけを繰り返しながらも、どのようなタイミングでどのような働きかけをどう与えたかに

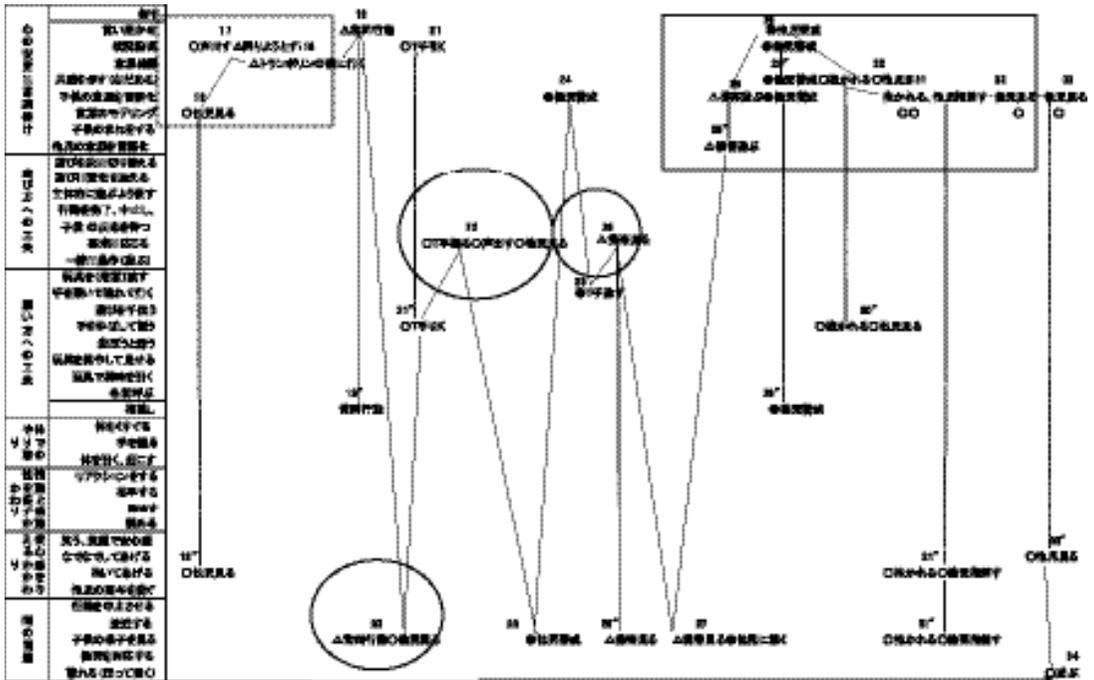


図1 - 2 . 携帯電話機を取られそうになった時のかわりー2

ついて分析する。図1に丸で囲んだ部分が、その分析対象とした部分である。

まず、a 援助者の介入開始時のタイミングを分析する。他児がA 児のお守りの携帯電話機を求めてA 児に接近してくることに、A 児が怯えながら警戒している様子を見た援助者は、すぐ駆け付けてA 児を守るのではなく、少し離れたところで、A 児の様子を見ながら、A 児の意思を言語化して伝える。また、他児の力に比べ、A 児が明らかに劣勢に置かれているので、それ以上対処できないと判断した段階で、素早くA 児を他児から避難させていた(相互交渉5)

その後、繰り返し「心的安定に繋がる言葉掛け」を与えながら、A 児の緊張感を解す働きかけを続ける。A 児はa 援助者の働きかけに明確な反応を示さないものの、安心して腕を振りながら一人遊びを始める。そうしたタイミングで、援助者はA 児を離し、床に下ろしながら「主体的に遊ぶように促す」働きかけをする。しかし、A 児は、すぐ「援助者の手をしっかり握る」ことで援助者を離

れようとしぬい。援助者はA 児の反応に対し、また「心的安定に繋がる言葉掛け」を繰り返す(子どもの一連の反応は図の上の四角)。その後、相互交渉が17 回目に入り、A 児が自ら離れようとする意思を援助者が察知し、すぐA 児の思いを確認しながらA 児を床に降ろす。しかし、援助者は、そのタイミングで相互交渉をすぐ終了させるのではなく、しばらくA 児に、「他児がまた接近して来たら、援助者がまた守って上げるからね」という気持ちを伝えながら、A 児の様子を見る。

相互交渉が20 回目に入り、他児がA 児の近くに来て遊ぶ。A 児は他児の行動ですぐ不安になり、援助者の手を引きながら抱っこを求める。援助者はすぐA 児の要求に応じ、A 児の手を握ろうとする。A 児は自ら援助者の手を握り直し、声をかけながら他児を見る。援助者は、A 児に握られてしばらく様子を見る。そして、他児が再びA 児の携帯電話機を求め、A 児に接近して来るのを見て、すぐA 児の手を握り、連れて行こうとする。そのさい、A 児はまた何もなかったように援助者の手

を離し、携帯を見ながら一人遊びを始める。援助者はこのような働きかけを繰り返しながら、相互交渉が34回目に入り、A児が安全であることを確認し、A児から離れ、自ら相互交渉を終了させた。

このように、a援助者は、A児を他児から守るため、A児と相互交渉を開始させ、最後はA児が安全であることを確認した上で相互交渉を自ら終了させていたが、援助者の介入には、「A児自ら他児に立ち向かう力量を見守る」、「A児が援助者に抱かれ、落ち着いて一人遊びをする」タイミングで、A児と距離を置いて主体性を促してみても、「A児が要求を発し、不安を見せる際には無理させず、すぐ安心感を与える働きかけを繰り返す」。そして「A児が自ら離れようとするさいは、すぐ要求に応じるが、A児が他児に攻められそうになったさいは、またすぐ守ってあげる」など、A児の主体性を促しながらも、A児に絶えず安全であるという思いを与え、支えていた。

遠藤（1992）によれば、Bowlby は、「自分は安全であるという感覚を絶えず得ようとする傾向こそが人間という存在の本質であり、この安全の感覚に支えられてはじめて健常な心身の発達が始まる」という。また、鯨岡（2005）は、コミュニケーションが円滑に遂行されるのには、コミュニケーションを行っている当事者同士の情動が響き合うようにして共有されていく間主観性の成立に依っていると指摘した。

A児の周囲の環境への警戒はひとつの感情の表れでもあるが、感情と認知は複雑な相互作用の過程で、環境への認知が進むことによって、新しい環境への不安を克服し、適応が実現されると思われる（高野，1995）。

援助者は、新しい環境にまだ慣れていないA児を他児から守ることで、安心感を与えながら、A児の不安な気持ちを代弁しつつ、情動の交流を図っていた。同時に、援助者はA児の周囲の環境への認知をも促しながら、A児の心的安定を促してい

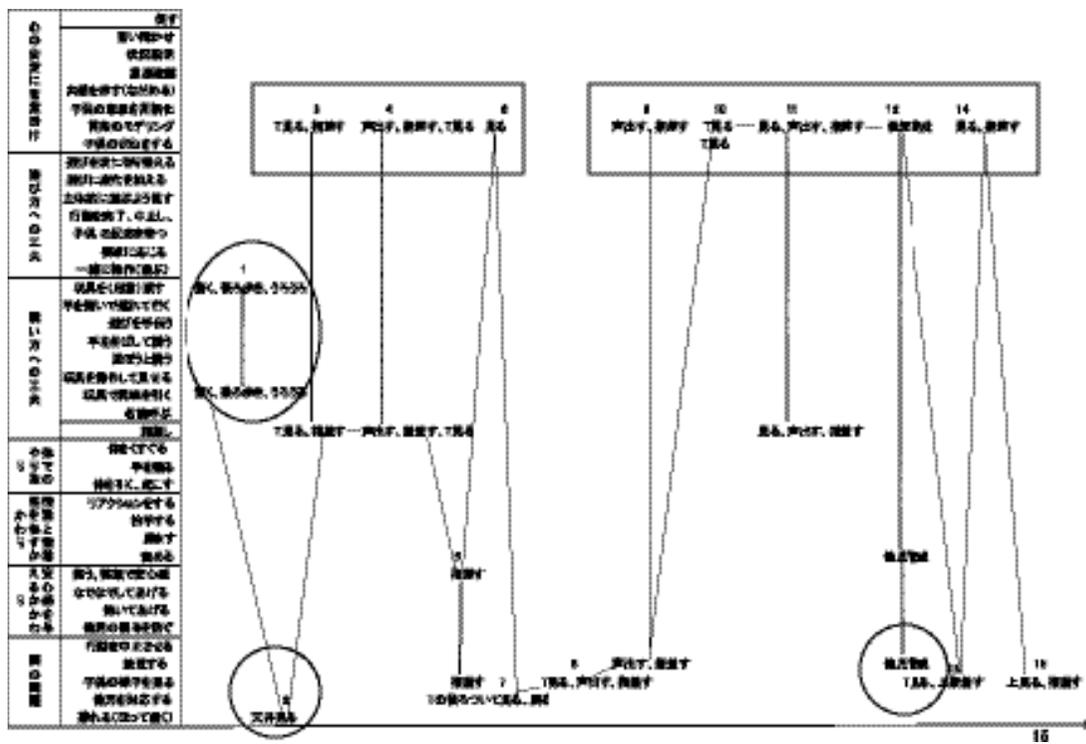


図2-1.天井をずっと見上げるA児とかかわる場面 - 1

た。援助者は、A児の心的安定を促す働きかけだけではなく、相互交渉の中で、常にA児の能動性を受け止めながら、発揮させることを念頭に置きつつ、タイミングを見計らって働きかけをしていたといえる。

2. 第2期 — 「心の基地」の発展期（視野の拡大期）におけるb援助者の具体的援助方法と特徴。

第2回目の観察は、第1回目の観察時から3ヵ月経った9月に行われた。この時期に入り、A児は依然として携帯電話機をお守りとして持ち歩くが、6月に比べ周囲の環境への認知が進んでおり、携帯画面より、周囲の環境や周囲の出来事について視線を向く時間が増えてきた。しかし、まだ警戒心が強く、b援助者が近づき難い時が比較的多かった。一方、A児には、この時期に入り、指差しが増えており、独り言のようなことばも増えている。

第2回目の観察では、自由遊びの時間で、A児がお守りを持って部屋の中をうろろしている際

にボールにA児の興味を引きながら遊びに誘うが、A児が警戒し、接近できず、A児が天井の電気に興味を示し、独り言を言いながら繰り返し、指差しをしているところに援助者がかかわる場面が観察された。

観察された場面のb援助者の働きかけの要素を縦軸に、相互交渉の流れを横軸にして、援助者の働きかけによるA児の行動反応を図2（図2-1、図2-2）に示した。図に示したように、b援助者とA児の相互交渉は計23回続いた。b援助者の23回の相互交渉のうち、「言語のモデリング」が全体の26%で一番多く多く占めており、その次が「子どもの様子を見る」が24%、「接近する」が9%、「指差し」と「笑う、笑顔」が8%を占めていた。

b援助者のA児への働きかけに、いくつかの特徴がみられる。まず、援助者が物を媒介にA児と距離感を意識しながら相互交渉を行っていることを特徴として挙げることができる。図2の丸で囲んである部分に沿って説明する。

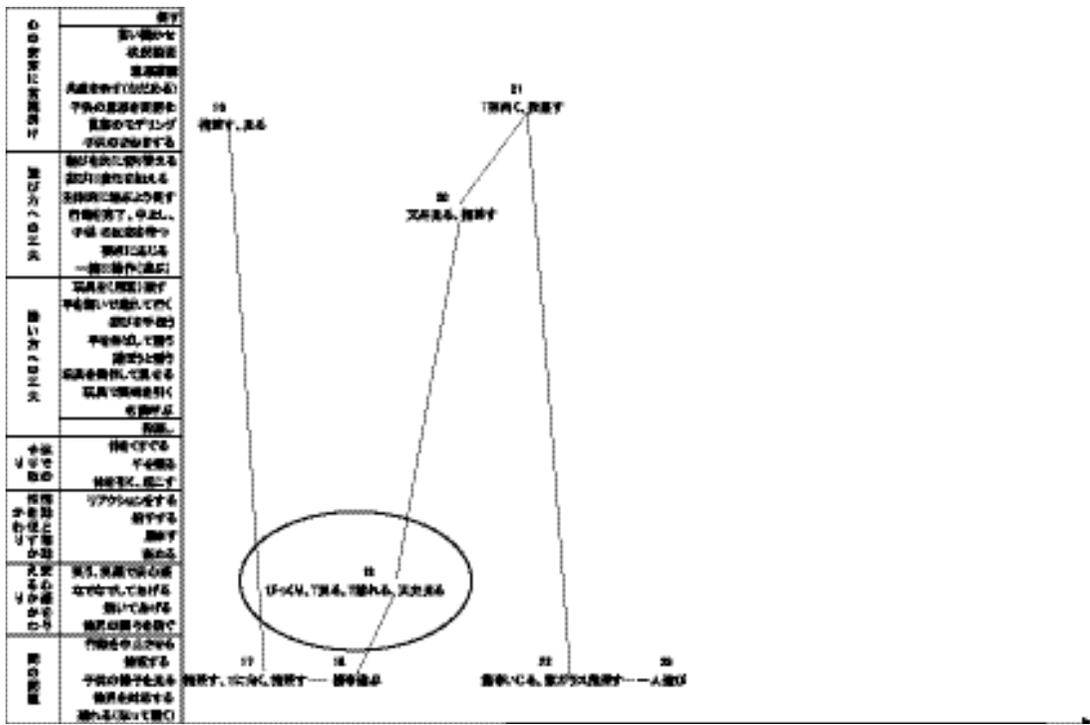


図2-2. 天井をずっと見上げるA児とかかわる場面 - 2

b 援助者は、部屋の中でひとりでうろうろしている A 児に向かって、バランスボールをゆっくり転がしながら A 児を誘う。それに対して A 児は、驚いて、後ろ歩きでそのボールを避ける。援助者は、ボールを戻し、警戒している A 児からすぐ視線を逸らせ、他のところを見るふりをする。A 児はひとりで天井を見上げる。それに気づいた援助者は、少し離れたところで、すぐ天井を指差しながら「でんき～」と A 児に話しかける。それに対し、A 児は、立ち止って援助者を見る。そして自分も天井を指差す。援助者はその後 A 児が興味を示している電気を媒介に、繰り返し指差しして、言語のモデリングを示しながら A 児と相互交渉を展開していた。このような相互交渉が継続して 9 回目に入り、援助者は繰り返し、A 児に「でんき」と「言語的モデリング」を示しつつ、そっと接近してみる。それに対し、A 児は体を回し、少し避ける。そしてまた振り向いて援助者に向けて天井を指差す。援助者は、またしばらく距離を置いて、繰り返し、A 児の反応に応じて天井を指差しながらモデリングを示す。

そして、相互交渉が 19 回目に入り、A 児が自ら笑顔で見守っている援助者に向けて指差したり、見学に来ている他児の母親のことが気になって見たりするタイミングを狙って、接近し、頭をなでなでしながら「お友だちのお母さんだよ」と話しかける。それに対し、A 児は驚いて援助者を見る。そして援助者から少し離れてまた天井を見る。その後、援助者はそれ以上 A 児に近づくことなく、一定の距離を置いて同じかわりを繰り返しながら相互交渉を終了させた。

b 援助者は、このように、A 児が興味を示す物を媒介に、距離感を意識しながら、まだ他者に対し警戒心が強く不安になやすい A 児と距離を置いて、A 児の興味に寄り添い、指差ししながら、「でんき」とモデリングを示す働きかけを繰り返していた。

援助者は A 児に接近することはできなかったものの、A 児と相互交渉が繰り返し、23 回も継続

できた。A 児は前回に比べ、視野が携帯電話機の画面から周囲の環境へと広くなり、援助者の働きかけに対しても、明確な対人反応を示しており、自ら援助者の反応を伺いながら、一定の距離を置いて援助者と相互交渉をある程度繰り返すこともできるようになった。しかし、依然として警戒心が強く周りの動きに対して敏感に反応を示している特徴を示している。A 児のこのような行動特徴は、相互交渉能力が少しずつ発展してきており、繰り返しの指差しは、コミュニケーション言語に向かう大切な段階にあることを意味する。石井は、受容的交流療法を提示しながら、療育では、その子どもが現在何をしたいと思い、何を楽しいと感じているかということを援助者が確かな形で受け取り、援助者自身が子どもの要求と感情を己のものにする必要があると指摘している（石井、2004）。

石井が指摘したように、b 援助者は、A 児の発達の特徴および外界への認知および感受性に応じ、A 児からの対人反応のサインをしっかりと受け止め、繰り返し、モデリングを示しながら、無理なく相互交渉の発展を促していた。このような働きかけの繰り返しは、A 児の今後の対人関係の発達および言語発達を促す大切な過程になる。

3. 第 3 期 — 「心の基地」の拡大型（遊びと対人関係の発展期）における c 援助者の具体的援助方法と特徴

第 3 回目の観察は、第 2 回目の観察より、さらに 3 ヶ月が過ぎた 11 月に行われた。この時期において、A 児は、第 2 回目の観察時より、さらに視野が広くなり、お守りは、手に持っているものの、園の玩具に興味を持って触れることもできるようになった。また、興味も広がり、他児が遊んでいる場面を自ら見に行ったり、机の上に置いてある玩具を触って見たりすることもできるようになった。

第 3 回目の観察では、A 児が自ら、興味を示している玩具を c 援助者が操作して見せながら A 児を誘い、繰り返し玩具を操作して見せたり、一緒

に操作したり、A児が主体的に操作するように促したり、遊びに変化を加え、興味を引きながら遊びを展開していく場が観察された。c援助者とA児の相互交渉は計140回継続した。その一部を図3に示す(図3-1、図3-2、図3-3、図

3-4)。

図3に示されているように、相互交渉のなかで、援助者は、A児に対し、「玩具を操作して見せる」、「子どもの様子を見る」、「笑う、笑顔」等の働きかけを多くしていた。

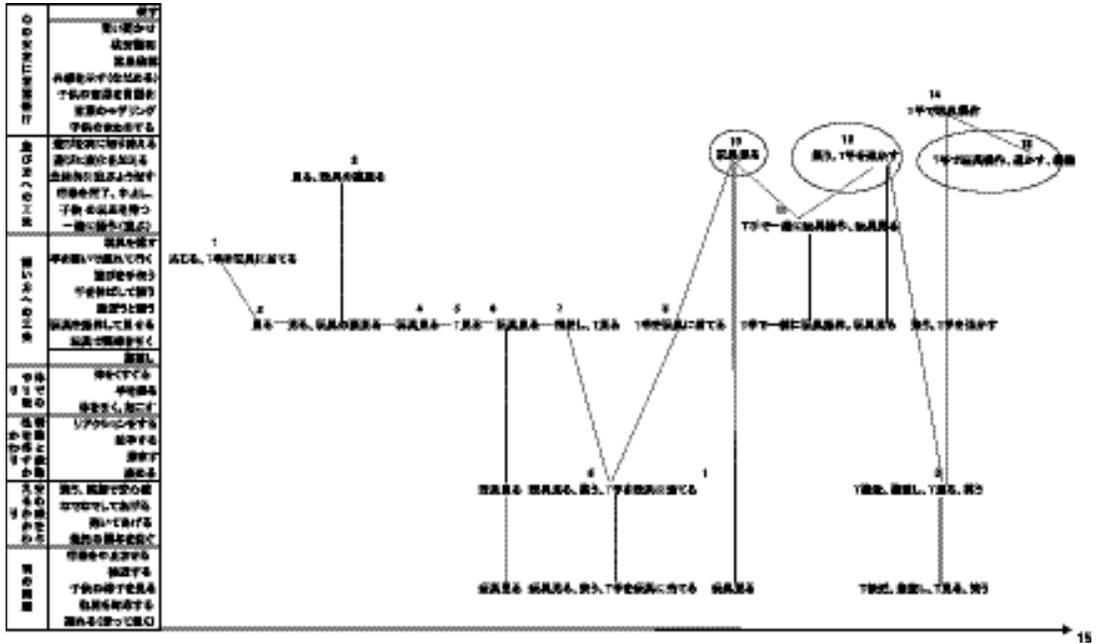


図3-1.おもちゃを持って遊びを広げるかわり-1

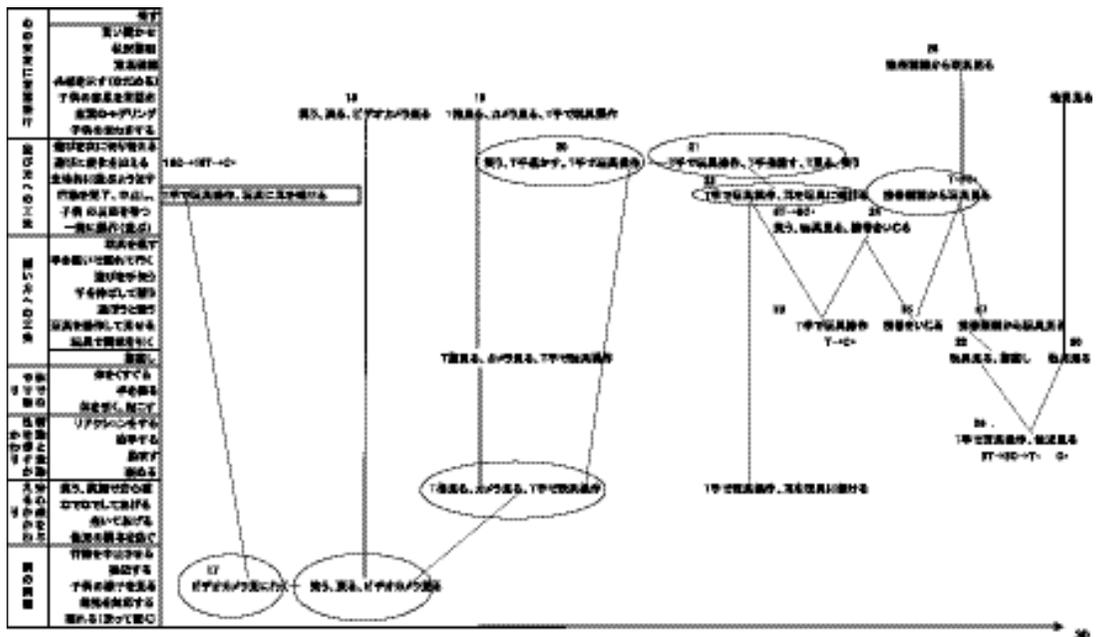


図3-2.おもちゃを持って遊びを広げるかわり-2

この段階に入り、A児は、玩具に興味を示し始め、他児が玩具で遊んでいる場面を見に行くが、自ら主体的になって玩具を操作するまでには至っていない。c 援助者は、A児が、ボタンを押すと、

リズムが流れながら中から玉が出たりする玩具に興味を示してみること気づき、その玩具を押しながらか操作して見せる。援助者の操作に夢中になってみるA児を見ながら、繰り返して、操作して見せ

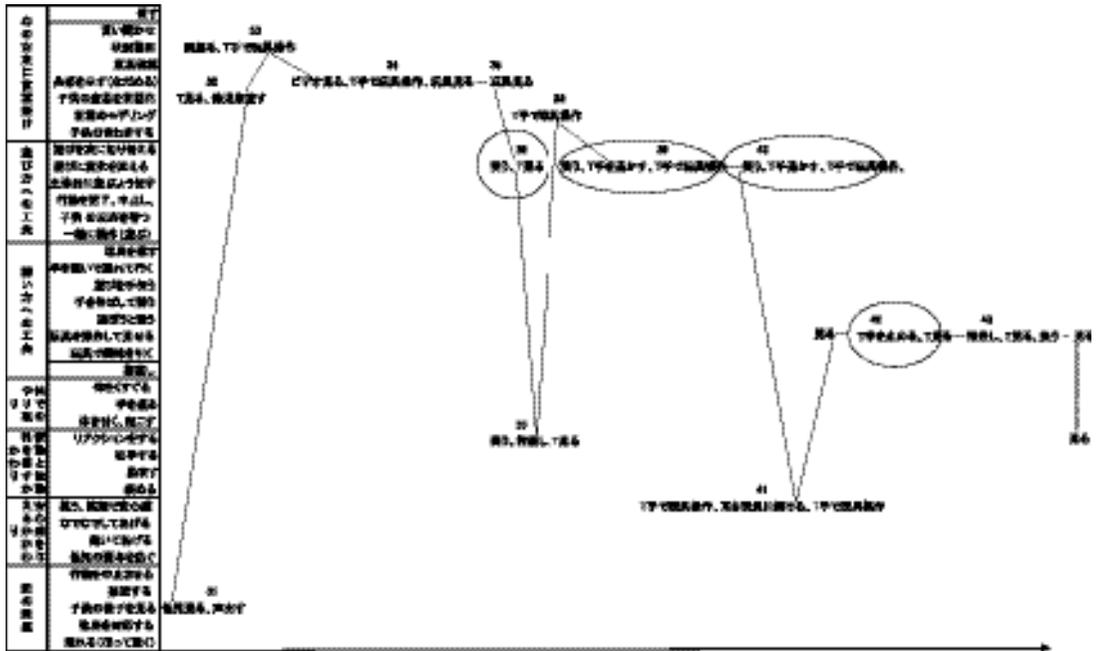


図3 - 3 .おもちゃを持って遊びを広げるかかわり - 3

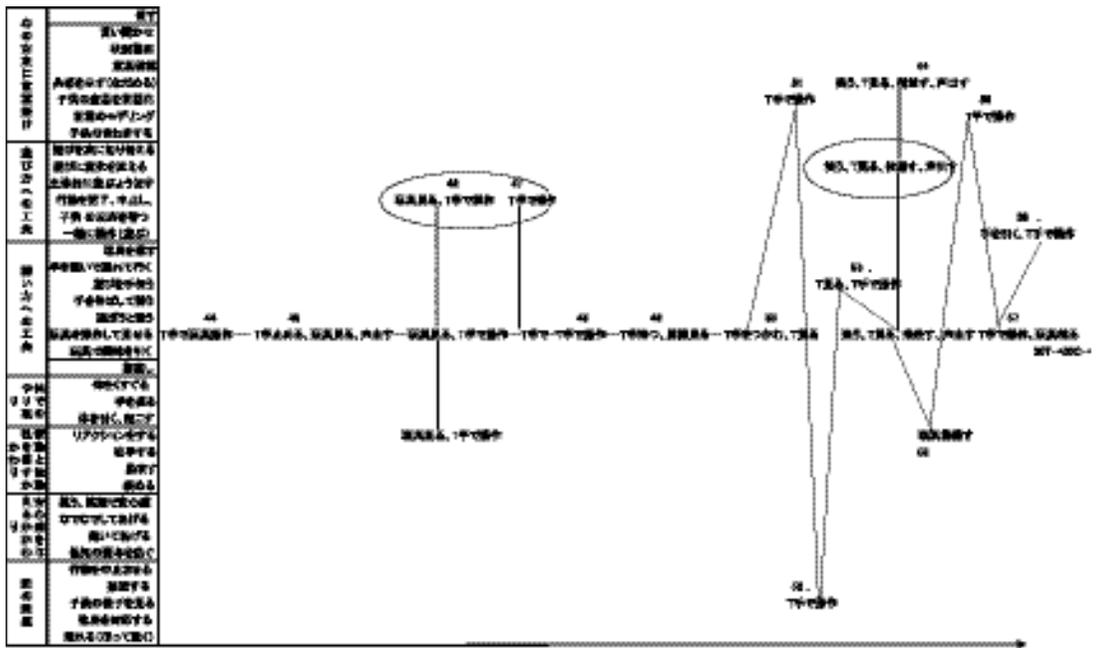


図3 - 4 .おもちゃを持って遊びを広げるかかわり - 4

確に察知し、すぐ反応を示していたこと、そして一緒に遊びを楽しんでいたこと等が要因として挙げられる。

学習理論や固体発達理論が根強く援助の方向性に影響を与えることによって、多くの援助方法は、その結果を求めるあまりに、その過程を無視し、つい詰め込み式になりがちになる。しかし、援助効果を検証する多くの追跡研究から、スキルとして習得された対人関係能力は、般化が難しく、実生活の中での対人関係の改善と結びついていないことが分かってきた。鯨岡は、子どものコミュニケーションの世界は、ことばのない情緒的コミュニケーションの世界から徐々にことばを獲得しながら、特定の二者間から身近な人々との関係が形成され、やがてそれがコミュニケーション能力へと発展していくと指摘されている（鯨岡，2004）。

c 援助者とA児の相互交渉場面はまさに、このような情緒的コミュニケーションの世界を繰り返し、経験させることで、A児の対人関係の発達を促している。

c 援助者とA児はこのような情緒的交流の中、間主観的に相手の情動を感知し、その情動を共有することによって相手の気持ちや考え方を共有し、相互コミュニケーションを行っていた。このようなやりとりの発展は、A児の今後の対人関係能力形成の基盤となる。

結論

3期にわたって、3名の異なる援助者がA児と相互交渉を展開していく場面を観察し、その場面について分析を行った。3名の援助者はA児に対し、それぞれ、A児の「人間関係」の発展段階に合わせた相互交渉を展開させた。

第1期では、援助者は、警戒心が強く、人が接近するのを怖がるA児に対し、A児が他児の接近に怯えているタイミングで、介入し、相互交渉を展開していた。

a 援助者は、A児の安全性を守りながらも常にタイミング良くA児の意思を尊重し、主体性を促していた。同時に、周囲環境への認知を促す働き

かけも繰り返していた。その結果、A児は不安を感じるさい、援助者に守られる体験をすることができ、またA児自らも援助者に助けを求める行為を表出することができた。人生初期において、このような人に守られ、また自らも人に助けを求める体験をすることは、人に対する基本的な信頼関係を形成し、対人関係能力を育てるための基盤づくりをすることにつながる。

第2期では、A児に安心感を与え、援助者がいつも守って上げながらも一人でのびのびと過ごせるようなかわりのなかで、A児はある程度、園生活に慣れ、視野も広くなり、お守りだけではなく、周囲の環境にも興味を示し始めるようになった。しかし、依然として警戒心が強く、他者の接近に過敏に反応を示しながら回避する様子が見られる。それに対して、b 援助者は、物を媒介に、A児の趣味に寄り添い、繰り返しモデリングを示しながら相互交渉を展開していた。援助者は、かわりを試みるが、A児の警戒心がまだ強いことを受け、あえて、少し距離を置いて、繰り返し天井を指差すA児の行動を模倣し、言語的モデリングを示しながら相互交渉を展開していた。A児も援助者と距離を置きながらも、自分の気持ちに共感してくれる援助者に向けて指差しを繰り返し、気持ちの共感を求めている。物を指差しながら気持ちを共感していくことは、ことばの発達を促し、対人関係の発達にもつながる。

第3期に入り、A児の人に対する警戒心は弱まり、周囲環境への趣味も広がり、自ら園の玩具にも興味を示すようになった。A児のこのような変化に応じ、c 援助者もA児が興味を示す玩具を繰り返し操作して見せながらA児を遊びに誘い、同じ遊びを繰り返しながらも、遊びに少しずつ変化を加えることで、遊びの楽しさを体験させていた。人生初期において、人とのやりとりの中で、遊びの楽しさを覚え、またその楽しさを人と共感することで、人との情緒的交流を基盤にしたこのような体験の繰り返しは、対人関係の変容をもたらすだけではなく、認知の発達も促す。

各段階において、3名の援助者は、A児に安心感を与え、情緒的交流を通して、相互信頼関係を築きながら、A児の主体性を引き出すという共通の基本理念を持って、さまざまな援助技法を応用しながら子どもの発達を支えていた。子どもと微妙な距離感を意識しながら引いたり押ししたりとやりとりを展開する援助技法や、子どもの気持ちや動きを素早く先読みし、その気持ちに寄り添いながら注意の共有、気持ちの共感(西村, 2004)を図りながら情緒の発達を促す援助技法、子どもと周囲環境の間に入って情報を整理し、また情報を翻訳し伝達することで周囲環境に対する認知を促す援助技法、子どもの興味・関心に寄り添い、同じ遊びを繰り返す中に変化を取り入れ、子どもの好奇心を引き立て、やりとりを展開していく援助技法等、援助者が用いるこれらの援助技法は、特定の援助方法論を越え、実践現場で広く用いられている。しかし、このような援助技法に関する実践研究の積み重ねはまだ少なく、現在行われている多くの援助方法に関する研究も実践現場の実践に十分反映されていない。本研究では、実践現場で用いられる援助技法を分析し、提案を試みたが、分析が単一事例に留まっている限界性を抱えている。今後更なる研究の累積が求められる。

引用文献

1. 権明愛(2009)手がかり要素による受容的交流療法の交流分析. 日本社会事業大学博士後期課程社会福祉学研究科博士学位論文(201頁).
2. 遠藤利彦(1992)愛着と表象 — 愛着研究の最近の動向. 心理学評論, 35.
3. 鯨岡俊(2004)今,なぜ「関係発達なのか」. 小林隆児・鯨岡俊. 自閉症の関係発達臨床. 日本評論社. pp.2-46.
4. 高野清純(1995)感情の発達と障害. 福村出版.
5. 石井哲夫(2004)自閉症の心を育てる. 明石書店.