



## 障害をもつ子どもの発達を支える社会的場の探求

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2010-07-12 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 金澤, 克美 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00004824">https://doi.org/10.32150/00004824</a>

## 障害をもつ子どもの発達を支える社会的場の探求

金澤 克美

### はじめに

人間の発達をその個体と環境との相互作用の帰結によるものとして捉えようとする理論的枠組みは、具体的なパーソナリティー特性の形成や性役割の獲得、知能テストによる知能指数の変動などを扱った研究の中で繰り返し用いられてきている。これに関して、Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, U., 1979) は、発達を「人がその環境を受けとめる受けとめ方や環境に対処する仕方の継続的な変化」として定義した上で、過去の研究において、人間の行動を規定する独立変数としての「個人の特性」と「個人がかかわっている環境」の2つの要素を均衡性を保持しながら、両者の相互作用を扱った研究が乏しく、どちらか一方だけを強調した研究が大多数を占めていたことを指摘している。

人間の行動を個体と環境との相互作用において理解しようと努めた心理学者としてレヴィン (Lewin, K., 1951) の名を忘れることはできない。ウィッカー (Wicker, A. W., 1984) が述べているように、レヴィンの立場は、人間の表出された行動をその個人の環境に対する心理学的事態 (知覚-認知) によって解明しようとするものであり、個体の側に軸点を据え、その主体によって知覚-認知された環境を重視するものである。その意味においては、個体の側に立脚して両者の相互作用を解き明かそうとする立場として捉え得る。これに対して、生態学的心理学の中心的人物であるバーカー (Barker, R. G., 1968) は、行動セッティング理論を提唱し、行動とそれが生起するセッティング (場面) とを関連づけている。したがって、その時の対象は個体と環境の関係そのものであり、ある意味ではその軸点はどちらか一方に置かれているというよりは、個体と環境から分離した観察者の視点に据えられていると捉えることが可能であるように考える。さらに、アフォーダンス理論を提唱したギブソン (Gibson, J. J.) の場合には、その軸点を環境側に据えてその方向から、人間の行動と環境の関係を理解する糸口を提供していると考えられる。彼によれば、「環境のアフォーダンスとは、環境が動物に提供する (offers) もの」「観察者との関係で存在する特性」であると説明している (Gibson, J. J., 1979)。

前述のBronfenbrennerは、人間の発達を生態学的環境という構造化されたシステムである入れ子構造をもった環境の中で捉えようとする理論を提起している。この生態学的環境とは、入れ子式に組み込まれた4つのシステム、すなわち、マイクロシステム、メゾシステム、エクソシステム、マクロシステムから構成されており、その中心に個体が位置していると捉えられる。一番内側にあるレベル、すなわち、その発達しつつある個体を直接つみ込んでいる行動場面がマイクロシステムである。このマイクロシステムと次のレベルのメゾシステムは発達しつつある個体に直接ふれているレベルであり、メゾシステムはその個体が参加している2つ以上の行動場面間の相関関係 (子どもにとっては家庭と学校と近所の遊び仲間との間にある関係) から成るものであるとされる。一方、残りのエクソシステムとマクロシステムは発達しつつある個体を直接つみ込む行動場面の間接的に影響を及ぼすようなレベル (エクソシステム) であり、下位システム (マイクロ、メゾ、エクソ) の形態や内容において存在する一貫性 (マクロシステム) である。さらにBronfenbrennerは、発達研究から社会政策への提言という従来、用いられている方向から、その逆の社会政策から発達研究へという方向性を強調し、人間の発達を理解していく上でイデオロギーや一貫した制度的構造

を含むマクロシステムを環境に包含することの重要性に言及している。そして、発達しつつある個がこれらの4つのシステムの存在性を認識し、連環性を発展させることを発達として捉えている。

Bronfenbrennerの指摘する社会政策から発達研究へと言う方向性はその発達しつつある子どもの発達を支えていく環境側に位置する養育者や教育者の視点から考えた場合、その重要性を認識しつつ、その所産として将来的に提起されるであろう、子どもの発達を支える環境のあり方に関する提言に意識が寄せられる。このことに関わって、精神医学者モレノ (Moreno, J. L., 1934) が提唱したソシオメトリーの理論は、示唆に富む知見を提供してくれる。この理論においては、彼の研究目標が集団の人間関係の調整の決断、究極的には社会改革を目指したところから発進しているところにその特徴を捉えることができる。ソシオメトリーの理論は、観察不可能な心理学的集団である「ソシオメトリック・マトリックス (内面的社会)」と、観察可能な集団である外面的社会 (external society) との相互的働き合いによって、社会的現実 (social reality) が理解されるとする社会的三分法 (social trichotomy) の論に立つものである。そこでは、ソシオメトリック・マトリックスを分析する手法としてのソシオメトリック・リサーチが考案され、個の視点から捉えられた対人関係を中心とした環境が明らかにされる。このリサーチは5次元から成っており、小集団の構造を周辺的な層から中心的な層へと理解することが可能であるとされる。特に、第3次元から第5次元は個人や集団の指導、治療方法としての特性を保持しているところにその特徴を捉えることができる。Bronfenbrennerの生態学的環境のレベルに当てはめてみると、マイクロシステムさらにはメゾシステムを個の側に軸点を据えて捉えようと試みていると考えられよう。

これまで、われわれは障害をもつ子どもの発達を支える社会的場のあり方を希求する研究テーマのもとに、一連の実践的研究を展開してきた。そこでの発達の概念は、その個体が周囲の環境との関係性を形成、構築していくプロセスの中で捉えられ、その形成においてより抽象度の高い媒介項としての機能を担っている言語の発達を視野に入れながら、行動場面におけるその個体の関係行動の安定化、拡がりを指向したものである。そして、この一連の取組では、後藤ら (1984, 1991, 1997a) によって開発され体系化が進められている、いわゆる、「行動空間療法」による指導が展開される社会的場をその研究対象としている。そこでは、われわれ自身が既述の発達の概念に基づいた理念に則り、その理念を具現化する方法を考案、展開させる主体的な実践者としての立場を保持していること、さらに、この実践の成果を学校教育の脈絡や家庭教育の脈絡へと還元していくことを抱いた研究者的立場にも立脚していることを明示しておくことが必要であろう。近年、本邦の発達研究においても幼稚園や保育所、学校などの実践の場を対象とした研究が増加している中で、平山 (1997) は、「研究者」や「専門家」と自称する大学関係者が実践の場へ参入することにまつわる課題を実践者側の視点から提起している。また、南 (1997) はフィールドに参入する研究者の視点からその課題を平山と同様に、意見論文としてまとめている。そこでは、実践者、研究者と言うその役割、目的を異にする複数の人々が子どもという共通する対象を通してどのように関係性を構築していくかがテーマとされている。この課題へのひとつの方途として、むしろ、「実践」「研究」という2つの分離された概念の中で捉えられている活動をひとりの主体が担う道筋が考えられるのではなかろうか。われわれの取組から将来的にこの課題への示唆を提起でき得る機会を得たいと考えている。

われわれの実践的研究は、先のBronfenbrennerの生態学的環境のレベルで言えば、障害をもつ子どもの直接的な活動場面であるマイクロシステムをその対象としてきている。そこでの軸点は、基本的には指導対象児に据えられており、子どもの表出行動、及び関係行動を介してその社会的場の様相を明らかにしようとしている。さらには、社会的場の重要な構成要因である本指導場面に加わった指導者の視点からもその社会的場の様相を捉えようと努めている。既述したように、ここでの発達の様相は「行動場面におけるその個体の関係行動の安定化、拡がり」において、捉え得ると考えており、行動空間療法による指導が展開さ

れる社会的場が子どもの発達を支える方向へと機能したときに、結果としてそこに位置する全ての子どもの発達が促されていくと捉えられる。加えて、レヴィンがふれているように、実際の行動場面が子どもの心理学的場にどのように取り込まれているか、すなわち内化された社会的場の様相を明らかにすることは、さらに主体的に発達を遂げようとしつつある個の様相を捉えることを意味し、それに対して環境側がどのような社会的場を提示していけばよいかの手がかりを与えることになるであろう。この点に関して、われわれは集団指導場面をミニチュアの世界を通して提示するミニチュアプレイルームを用いた行動空間療法の取組を一連の実践的研究の中で展開している。

本論文では、これらの実践的研究をレビューし、障害をもつ子どもの発達を支える社会的場に対して考察を加え、今後の研究課題とその方向性を導き出していくことを目的としている。次節では社会的場に対する概念規定を図りながら、社会的場において表出される障害をもつ子どもの行動に関して検討を加えてみたい。

## I 社会的場における障害をもつ子どもの行動

本節では、社会的場における障害をもつ子どもの行動を言語発達を付箋にしなが、金澤（1991, 1994, 1995）における論考を再編し、一連の研究がよって立つ、その意義を明らかにする。

人はその誕生直後に産声を発することにより他者の注意を喚起し、能動的に他者との関係行動を構成することができる。このような視点から人を捉えたとき、人は誕生直後からすでに社会的存在であると言えよう。さらに、子どもは言語を獲得することによって、ますますその社会的存在性を強めていくもののように思われる。

ところで、言語の発達を規定する環境要因である社会的場に視点を定めてみると、そこには他者と物といった2つの要因が存在していると考えられる。ただし、物は同じ場に人が存在し、関係行動を構成することにより初めて人にとっての機能性を発揮するものである。つまり、そこに他者が存在することにより、物は他者と共有され、関係性の高い関係行動の系に組み込まれていくわけである。そこでは物は単なる物理的存在として以上の意味性を持ち、その個人の関係行動に組み込まれ、他者との接点となる。換言すると、対人関係の芽を内包した社会的存在としての意味性を担うものとして捉えることができる。

多岐にわたる関係行動の系を構成する対人対物関係に加えてこれを内包する概念として考えられるのが空間である。他者との空間の共有は対人関係、対物関係の構成を促し、その個人の関係行動をより関係性が高く、そして、安定したものへと導いていく。

後藤（1974）は、スキナー（Skinner, B. F.）の言語行動を素材にして、マンド的言語行動（たとえば、乳児が泣くことによって空腹を訴えるような表出行動）およびタクト的言語行動（一般的に用いられている表出形態の言語行動）を取り上げ、乳幼児や障害児のマンド的言語行動を環境側がどのように受けとめるかが、後の言語発達にとって重要な課題になると述べている。そして、乳児が泣くことによって要求の存在を表明しつつ、それに対して環境の側がどのような行動を起こせばよいかの指示を与えていないという意味で、これを「無方向性の言語行動」と呼んでいる。また、ベイツら（Bates, E. et al., 1975）は音声言語獲得へ向けての子どもと大人のコミュニケーションの成立段階について検討を加えており、乳幼児の伝達行為の発達を3つの段階に位置づけている。ベイツの論文を引用している足立ら（1991）の邦訳を参照すると、乳幼児の伝達行為の発達は、①聞き手効果段階（perlocutionary stage, 生後0ヶ月～10ヶ月）、②意図的伝達段階（illocutionary stage, 生後10ヶ月～15ヶ月）、③命題伝達段階（locutionary stage, 生後15ヶ月～）、の3つに段階づけられるとされる。この中で、生後0ヶ月から10ヶ月の聞き手効果段階は、乳児の発する信号は泣く、笑う、音声を発するなど、何かを伝えようとする意図はなく、聞き手としての大人がこれをコミュニケーションサインとして受け取る段階として説明が加えられており、この年齢段階における乳児の関係行

動の成立にあたって大人側が乳児の表出行動を受け取り、応答することの重要性を指摘していると考えられる。これらのことを乳児の側に軸点を据えて捉えてみると、乳児はマンド的言語行動を通して、それが影響を及ぼし得る空間に存在する他者と様々な関係行動を構成していくと考えられる。その関係行動の中には哺乳びん、おしめ、玩具といったものなどが組み込まれている。また、乳児のcryingとsmilingもマンド的言語行動のひとつと考えることができよう。ボウルビィ (Bowlby, J., 1969) によれば、これらの表出行動は母親を乳児に接近させる行動の誘発刺激になり得るとしている。以上のことを具体例を通して考えてみると、乳児は泣くことによって空間を共有する他者に不快を訴え、この他者をより自分の近くの空間へと引き寄せ、他者は不快の原因を探り、ある時にはその子どもをあやしながらおしめを換え始めたりするだろう。ここに生起するのはその子どもと他者との共有空間の凝集化、そして、おしめの交換を通してのその子どもと他者とのかかわりそのものである。しかも、これらは個々ばらばらに生起するものではなく、一連の相互的連関の中で生起するものである。

以上のように言語の発達を社会的場における関係行動の側面から捉えようとする時、空間に内包された対人対物関係が重要な意味を担っていると考えられる。そして、その個人の関係行動は様々な変容過程を経ながら、より関係性が高く、また、安定したものへと発達していくとおさえることが可能である。

障害をもつ子どもの場合、表出行動そのものが刺激として作用しなかったり、作用した場合でも「意図性がない」「方向性がない」という理由から環境の側の反応を引き出し得ていないことが、環境との相互交渉を希薄なものにしているのではないかと考える。ここで、上述してきた発達初期の関係行動の成立にあたって環境側の担う機能性を反芻してみると、環境側の課題として、いかに障害をもつ子ども達の表出行動を感じ、それに応答していくのか、という刺激の受け手としての環境のあり方が重要視されるであろう。その意味において、障害をもつ子ども達が必要としている社会的場とは、子ども達の能動的な表出行動が最大限受容され、それに方向性が付与されていく場であると考えられる。このような社会的場についての理解の視点から、空間に内包されたその子どもの対物関係行動、対人関係行動を捉えていく必要があると考える。

後藤ら (1984, 1997a) は、子どもの生活空間の再構成に取り組み、環境側の視点から、「応答する環境作り」と「構造化された場の構成」のふたつの課題を提起している。この中で、伝統的に指導者が用いてきている「刺激の与え手」としての関係行動のスタイルが子どもの能動的、自発的な表出行動を低減させ、指導者から子どもへと言う一方向的なコミュニケーションスタイルを構成しがちなことにふれ、これを克服するひとつの試みとして子どもの側から繰り出される表出行動に指導者が受容的かつ肯定的脈絡で応答し、その行動を補完し、意味づけを与えるような関係行動を形成することの重要性を述べている。さらに、拡散しがちな子どもの行動を間接的に方向づけたり、安定化させる視点から「場の設定」の工夫についても言及している。そして、これらの課題意識から、かかわり行動の発達に課題をもつ子ども達のための集団指導法としての、「行動空間療法」の開発に着手している。

次節では、われわれが一連の研究の対象としている社会的場において展開されているこの行動空間療法の輪郭とその研究プロジェクトの経緯についてふれていきたい。

## II 行動空間療法によって形成される社会的場

後藤らは、前節で述べた子どもの生活空間の再構成における課題意識に基づいて、主に障害をもつ子ども達のための集団指導法、「行動空間療法」を開発し、その体系化を図り、かかわり行動の発達に課題をもつ子ども達の集団指導のあり方についてひとつの方向を示してきている。本取組の経緯については、後藤らの論文 (1997a) に詳細に述べられているが、障害幼児のためのセンターにおける臨床活動を出発点として、

現在、継続中のこの取組は4つの研究プロジェクトとしてまとめられている。

この指導法では、子ども達の生活空間の安定化と、十分な機能化に対する志向を持っており、子どもが自己をとりまく物や他者への興味、関心を示し、意欲的にかかわり行動を生じ、それと有機的に接続した指導者の対応と脈絡の中で、個としても集団としても、ひとつの方向性を持った流れを形成する場を設定するところに力点がかけられている。そこでは、次の3点が基本的枠組みとしてあげられる(後藤ら,1997a;後藤・小笠原・後藤・福原,1983,1984,1991)。

- (1) 物理的場の構成：プレイルーム中央に上段が円形(直径180cm×高さ20cm)、そして下段が正方形(縦270cm×横270cm×高さ20cm)の2段重ねの舞台を設置し、行動空間の構造化を図っている。
- (2) 遊具の選定：他者とのかかわり行動、そして集団としての活動が展開しやすい機能性を内包していると考えられる大型組み立てブロック(滑車をつけると、それに乗って移動が可能)を選定している。
- (3) 心理学的・社会的場の構成：集団としての全体の活動の方向性を示す役割を担うチーフセラピストをセラピストグループの中に位置づけており、チーフセラピストには他のセラピスト達と子どもとのかかわりの中で全体の活動の流れを方向づけ、より密度の高い行動空間が構成されるような展開が要求されている。したがって、この行動空間療法ではCommunicative Space(以下、Co空間と言う)と命名されたプレイルーム中央にある舞台上の空間が集団の構成メンバーにとって、どのような活動の場となっているか、また、チーフセラピストを軸とした活動の流れの中でどのようなかかわり行動が展開しているかが焦点となっている。ちなみに、Co空間をとりまく周辺の空間はRound Space(以下、Ro空間と言う)と名づけられており、Co空間が比較的静的で限定的であるのに対して、Ro空間は動きの大きい、いわゆる「動空間」としての特性を持っている。また、指導中には特別に編集されたバックグラウンドミュージックが用いられ、活動の流れの構成を図っている。

これらの指導骨子は、第1期と第2期の研究プロジェクトにおける障害幼児センターでの日常的な実践活動の中で組み立てられてきており、第2期では本指導法における実践の把握と評価のために、「行動空間分析法」と呼ばれる独自の分析方法が開発されている(後藤,1974;三浦・佐藤・後藤,1982;後藤・小笠原・後藤・福原,1983,1984;小笠原,1983,1993;小笠原・後藤,1989)。本分析法では、小集団場面における各構成メンバーのかかわり行動の構成度が明らかにされ、指導の様相とその推移が分析されている。さらに、第3期にはその指導対象を学童に拡げ、大学内のプレイルームにおいて大学に隣接する大学附属校特殊学級小学部の子ども達を対象にして、放課後、行動空間療法による指導の実践が展開されている(Gotoh, E., 1993;金澤, 1994; Kanazawa, K., Gotoh, E., and Gotoh, M., 1995;金澤・後藤・後藤, 1995;後藤, 1995)。そして、第4期においては第3期で指導の対象となった子ども達の日常的な活動場面となっている学級体育館にその指導の場を移行し、学級の担任教諭と共同で指導体制を図りながら、「行動空間療法を導入したあそびの指導」を進めている(後藤ら, 1997b; 帰家, 1997)。この第4期の研究プロジェクトは大学と附属校特殊学級との共同研究の体制で取り組まれているものであり、現在、継続中である。

以上、行動空間療法による研究プロジェクトの推移と本指導法の基本的枠組みを見てきたが、行動空間療法の世界が志向する社会的場は、子どもの能動性を重視した、子どもにとって自由度の高い場であり、広い意味でコミュニケーション能力の育成に主眼がおかれた対人関係の量的な増加と質的な高まりをその課題としている場である(後藤ら, 1997a)。それでは、この行動空間療法によって形成される社会的場において、子どものかかわり行動はどのような発達のプロセスを辿り、また、どのようにして、その発達の変容の様相を捉え得るのであろうか。そしてまた、その発達の変容はどのような社会的場が構成される中で捉え得るのであろうか。

### Ⅲ 社会的場における子どものかかわり行動の発達的変容

ここでは、専門学校における地域サービスと連動した臨床実践において、週2回の割合で定期的に2ヵ月間継続して実施された行動空間療法による指導事例にふれたい(金澤, 1991, 1995; 後藤・小笠原・金澤, 1992)。本実践では、言語発達上の課題が近親者によって語られることの多い年齢段階にある幼児4名が指導対象とされた。指導開始時の生活年齢は2歳8ヶ月から3歳3ヶ月の範囲にあり、いずれも、母親によって「ことばの発達の遅れ」が訴えられている子ども達である。レネバーグ (Lenneberg, E. H., 1967) の言語発達の道筋によれば、24ヶ月で2語文の出現が認められ、30ヶ月では著しい語彙の増加が認められ、少なくとも2語文による発話が主体となりそれ以上の3語文、5語文の出現が見られるとされるが、これらの子ども達はこの年齢段階の範囲に該当する。

この4名の幼児を指導対象として、チーフセラピスト1名を含む3名のセラピストによって行動空間療法による集団指導が実施されている。合計17回に渡って展開された指導場面のうち初回と17回目の指導場面における子どものかかわり行動を比較分析したところ、対人関係行動と対物関係行動から捉えられたかかわり行動の構成度がより複雑化する方向へ推移していく特徴を捉え得た。ここで分析に用いられている行動空間分析法は、第2節で記述したように行動空間療法における指導場面を分析するために独自に開発された分析方法であり、図1に示すように分析対象児のかかわり行動を他の構成メンバーとのかかわり行動が形成され

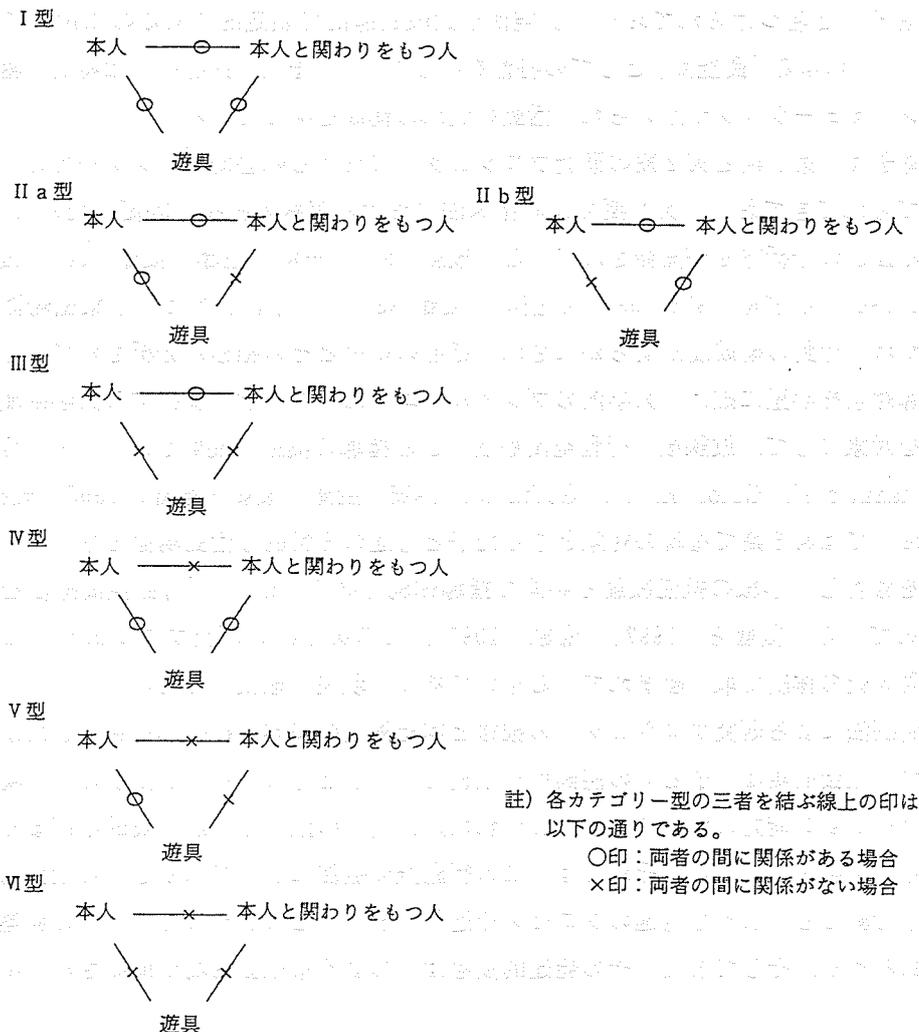


図1 関係カテゴリーの種類

ているか、そこで用いられている大型組み立てブロックへのかかわり行動が形成されているか、と言う対人関係行動、及び対物関係行動の視点から計7タイプの関係カテゴリー型を設定している（後藤・小笠原・後藤・福原, 1983; 小笠原・後藤, 1989）。この関係カテゴリー型は対人関係行動、そして対物関係行動のいずれも構成されていないVI型から、音声言語によるコミュニケーションが成立する基盤となるいわゆる「三項関係」の形成を示すと考えられるI型にかけて、順次、その構成度が高くなるとされている（小笠原・後藤, 1989）。4事例のうち、2歳8ヶ月の子どもは2歳5ヶ月時の初回相談において有意味語の獲得が近親者によって認められていないケースである。本事例の場合、初回の指導場面では対物関係行動、対人関係行動とも無成立のVI型が相対的に多く、三項関係の成立を示すと考えられるI型は低い割合にとどまっておき、対人関係行動のみ、および、対物関係行動のみの二項関係を意味するIIb型、V型が比較的高い割合になっている。本事例の場合、このパラレルに対人関係行動、対物関係行動が形成されている二項関係を三項関係に発展させていくことがその発達課題と考えられるが、17回の指導を通じて、I型の増加傾向が示されている。行動空間療法の継続指導により音声言語行動成立の基盤の育成が図られたと言える。そして、具体的にはV型が初回及び17回目ともほぼ一定の割合を占めていることから、三項関係の形成にあたってその先行条件として対物関係の成立が重視される。さらに、初回に形成されていた本児の対人関係はその対象となるメンバーのほぼ全てが指導者であり、その指導者自身が対物関係行動を形成しながら本児とのかかわり行動を形成するパターンをとっていることから、本児のかかわり行動における三項関係への移行、すなわちその構成度の複雑化にあたって指導者がその牽引車としての機能を果たしていたと考えられる。

ところで、行動空間分析法ではこれらのかかわり行動が、2段の舞台によって構成されるCo空間、ないしCo空間を取り囲む周辺のRo空間のいずれで形成されたものが分析される。行動空間療法の場合、集団全体の活動の流れの空間的軸点がチーフセラピストの空間的位置取りによって提示されており、その意味において、チーフセラピストがRo空間とCo空間のどちらの空間に厚みをかけた活動を展開しているのかによって、子どもが形成しているかかわり行動の社会的意味性が異なってくると考えられる。例えば、チーフセラピストがCo空間に位置取り、Co空間へ比重をかけた活動を展開している脈絡の中で、その子どもの対物関係行動がCo空間で構成された場合と、Ro空間で対物関係行動が構成された場合では関係カテゴリー型はいずれもV型に分析されるが、その社会的意味性は前者の場合の方が強いと考えられる。この点にかかわって、われわれはかかわり行動が形成される空間の社会的意味性を加味し、そのかかわり行動の複雑度をも包含でき得る算定式を考案しそれによって算定される数値を「かかわり行動係数」と名づけている（金澤, 1991, 1995; 後藤・小笠原・金澤, 1992）。この係数は行動空間分析法の分析結果を基礎資料として、3つの要因、つまり①対人関係行動、②対物関係行動、③チーフセラピストとの空間の共有がどの程度、かかわり行動の系に組み込まれているかを表すものである。この係数を算定し、初回と17回目の比較を行って見たところ、各々30分間ずつ実施された指導全体を通じて算定される係数においてその数値が高くなる傾向が3名の幼児において認められている。さらに、興味深いことには、各回の指導を前半と後半に分割してそれぞれの係数を算定し比較した結果から、初回の指導場面では前半から後半へかけて係数が下降する幼児が2名いたのに比して、17回目では4名の幼児全員に前半から後半へかけての係数の増加が認められており、初回から増加傾向が認められている2事例においてもその増加の傾向が強まっていることが明らかにされた。

このことは、子ども達のかかわり行動の系が発展性を持ちはじめていることと、よりその社会的意味性を強め、社会的方向性をもったかかわり行動を形成しはじめていることとして理解される。この背景には指導者の以下に述べるようなかかわりが関係しているように思われる。行動空間療法の場合、その基本的枠組みとして「構造化された場の構成」に連動していくと考えられるプレイルームの中央に2段重ねの舞台を設置することによる「物理的場の構成」を図っている。その指導場面を観察した所見から、指導の前半は子ども

達にブロックカーを組み立て、それに乗ってこいだり、押したりしながら舞台の周辺を回る行動が比較的多く見られ、チーフセラピストにはRo空間に位置取りをしてCo空間へ接続する空間にトンネルを作り、そのトンネルをくぐったり、近寄ってくる子ども達とつないであるブロックを分け合う活動が認められ、集団としての活動の流れが形成されていく様相が示されている。そして、指導の後半には、チーフセラピストが舞台上のCo空間へ移動し、そこでトンネルを作り活動空間の凝集化を進めることにより、「場の構造化」をさらに図っている様相が示されている。行動空間分析法による分析結果から捉え得るように、セラピストの構成している関係カテゴリー型には全て対物関係行動が包含されていることが本指導法による社会的場の特徴的なことであり、このことは先の事例でふれたように子どもが他者と物を共有し合う行動、いわゆる三項関係の成立の支えとなる行動である。さらに、17回目における初回との相違点として、指導者間のかかわり行動が増加していることがあげられ、指導者同士が直接的に連携を図りながら、「場の構造化」「応答する環境作り」を志向する社会的場が指導の回を重ねることにより形成されていったものと考えられる。

以上のように子どものかかわり行動の成立、その発達の方向への関与にあたって、行動空間療法の3つの基本的枠組みを構成する要因となっている「指導者」「遊具」「物理的場」が社会的場において果たす機能が重視されるが、次節では各々の要因の変動によって子どものかかわり行動にどのような相違が認められるのか検討してみたい。

#### IV 社会的場を構成する主要因の変動による子どものかかわり行動の変容

物理的空間や遊具に代表される物はそれ特有の構造と機能を有しており、子どもの行動に影響を及ぼすであろうことは、パーカーの行動セッティング理論やギブソンのアフォーダンス理論によって理解可能であるが、人間はこのような物理的環境を能動的に自己の行動に取り込み、心理学的環境に変換させることによりその場の他者との関係行動を成立、持続させているものと考えられる。したがって、物理的環境が同一に設定されていても構成メンバーの違いによっては、その子どもの関係行動に差異が生ずるという仮説が成立する。行動空間療法の場合、指導目的に照らして、物理的環境に包含される「物理的場の構成」と「遊具の選定」が図られており、この2つの変数が子どものかかわり行動の形成、拡がりに肯定的な関与を果たしているかの検討が求められる。それとともに、この物理的環境要因の保持する特性を認識し、能動的にその機能化を図り、「場の構造化」「応答する環境作り」を果たしていく主体としての指導者に関する検証が課題とされよう。

本節で指導対象となっている子ども達は、大学附属校特殊学級小学部低学年の児童達であり日常の学級集団がそのまま指導対象集団とされている。この中で、ここでは特に中心的研究対象児1名を選び、その子どものかかわり行動の様相を捉えることにより、社会的場を形成する環境要因に操作を加えた指導場面間の検討を試みたわれわれの研究を通して、本節の課題に接近してみよう。本児は6歳9ヶ月の女児で、担任教諭の所見によると音声言語を用いて2語文中心の文を構成しながら自分の感情や要求の伝達が可能な子どもである。親から捉えられた本児の性格は、「明るくのびのびしている。いつもやりたいことがいっぱいあって、できるようになるまで挑戦しようという意欲がある。時間はかかるが何事にも自分の力でやりたい子どもでそういう自尊心が傷ついたら泣くことがあるがすぐ立ち直る。」と表現されており、主体的な行動を展開でき得る子どもと理解される。以下の研究結果は、いずれもこの対象児の行動を分析対象とした結果から得られたものである(金澤, 1994; Kanazawa, K., Gotoh, E., and Gotoh, M., 1995; 金澤・後藤・後藤, 1995)。

## 1 物理的場の構成に関する操作と子どものかかわり行動

物理的場の構成にかかわっては、プレイルーム中央に2段重ねの舞台を設置することにより、Co空間の設定が図られた通常の行動空間療法による指導場面と、Co空間の設定がなされていない指導場面を比較検討している。図2は中心的研究対象児のCo空間設定場面における表出行動を図式化したものである。図上の円の大きさは停留時間に比例させて示したものであり、番号が付されている動線は対象児の行動の軌跡を時系列にそって描いたものである。この図からわかるように、Co空間が設定された場合、Co空間を構成する円形の舞台上と大型組み立てブロックが積み重ねられている遊具コーナーを中心に本児の行動が展開しており、動線も遊具コーナーと舞台を中心として描かれている。特に円形の舞台上は、本児にとって対人関係行動の重要な拠点とされている。対人関係行動に関しては、対象児と他の構成メンバーとの間に展開した関係行動の成立水準がCo空間を設定した指導場面において相対的に高まる傾向があることが示されている。ここで分析されている関係行動の成立水準とは後藤ら（1974）によって開発された相互作用過程分析法で設定されているものである。これは関係行動の相互の文脈によって規定される対象児と他のメンバーとの関係行動がどの程度、連鎖しているかを意味するものであり、成立水準が高まることは、対象児と他の構成メンバー間の関係行動の連鎖のターンがその文脈から捉えて長くなることを示すものである。また、Co空間の設定によりそのかかわり行動の構成度そのものは相対的に低くなる傾向が示されているものの、その対人関係行動の対象となるメンバーは指導者に限定されない他の子ども達にまで広げられたものになっており、かかわり行動の系の発展性を認めることができる結果が得られている。これらの分析結果からは、Co空間の設定が本児の関係行動の形成に肯定的に寄与している様相を捉え得ることができる。一方、図3はCo空間が設定されていない指導場面における対象児の行動を示したものであるが、停留場所が分散化しており、その動線も複雑化していることがわかる。

この遊具コーナーと舞台を中心として対象児の行動が展開する傾向は、特別な本指導法に関するアドバイスを受けていない指導対象児の母親達を指導者とした社会的場においても示されていることから、行動空間療法による指導場面における物理的環境が子どものある特定の行動を解発する特性を内包していることが理解できる。しかしながら、母親達を指導者とする場面においては対象児のこの観点にかかわる行動は遊具コーナーでその傾向がより強く表出されているものの、舞台上の停留時間は相対的に短くなっている。このことは、指導目的に照らして設定されている物理的環境要因の機能化を図るにあたって指導者がこれらの特性を認識し、その機能化に主体的に関与することの重要性を提起しているものと考えられる。

## 2 遊具の選定に関する操作と子どものかかわり行動

行動空間療法では他者とのかかわり行動が展開しやすいような遊具として、大型組み立てブロックが選定されている。この遊具の持つ特性を検証するために、通常、用いられている大型組み立てブロックを用いた指導場面と、本遊具と同様に組み立て遊びが可能な木製の汽車ルールセットを用いた指導場面における対象児の行動を検討してみている。この2つの遊具のもつ特徴として、大型組み立てブロックがあらゆる組み立てと見立てが可能であると考えられるのに対して、汽車ルールセットはその用途や機能の輪郭がはっきりした遊具と言える。なお、汽車ルールセットを用いた指導場面では、本遊具の特性に合わせる意図から、舞台設定ではなく絨毯をプレイルーム中央に敷いてCo空間の設定を図った。

図4は汽車ルールセットを用いた指導場面における本児の行動の軌跡を図式化したものであるが、これを大型組み立てブロックを用いた図2と比較してみると前者の場合、かなり規則化された一定の行動の軌跡が示されている。汽車ルールセット場面の観察所見によると、この規則的な動線はCo空間上に組み立てられたルールに沿って汽車を動かすと言う活動の連続によって描かれていることがわかる。また、その停留場所

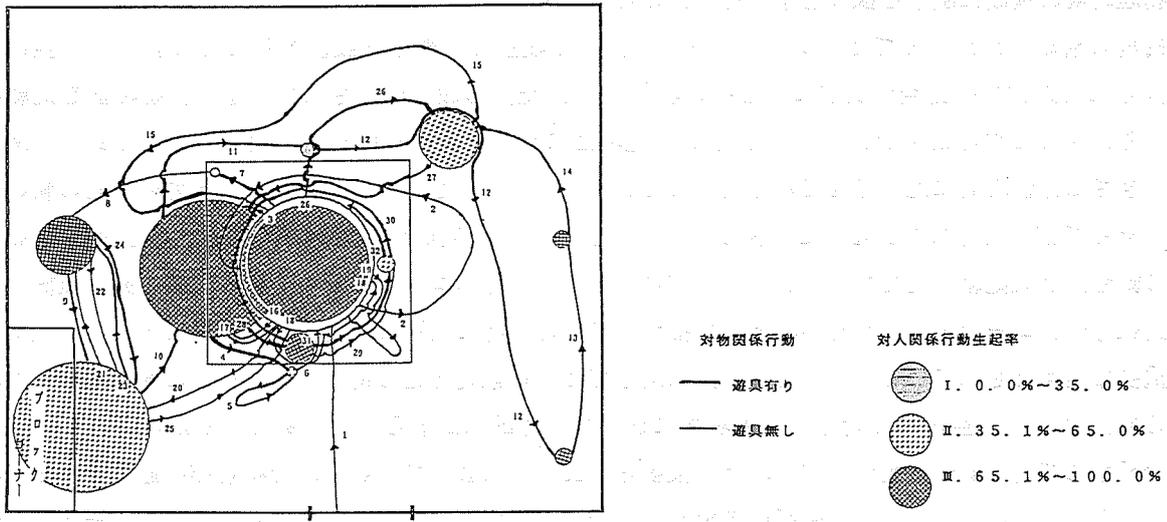


図2 Co空間設定場面における研究対象児の関係行動に関する分析図

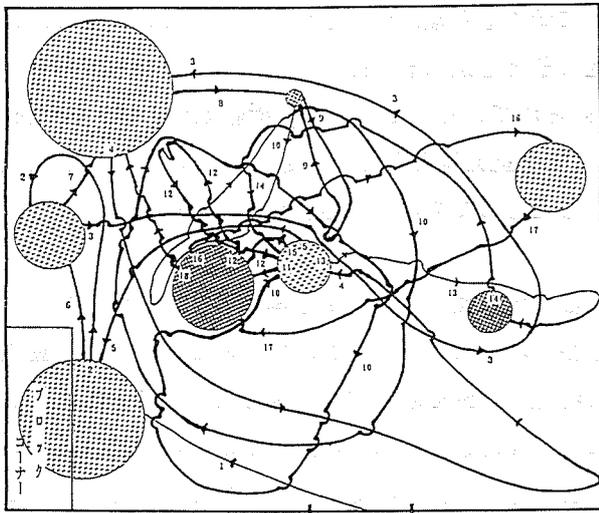


図3 Co空間非設定場面における研究対象児の関係行動に関する分析図

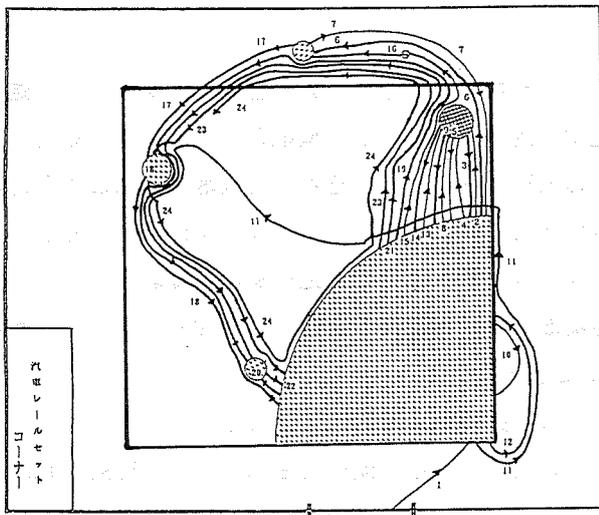


図4 汽車レールセット場面における研究対象児の関係行動に関する分析図

もその大部分がCo空間の1つの場所に定位されている。この空間は、チーフセラピストが位置し、ルールに沿って汽車を動かしてくる子どもとの関係行動を構成している箇所である。その意味では、汽車ルールセット場面においては遊具の持つ特性に支えられながらチーフセラピストによってかなりの程度、構造化された場が構成されていたと考えられる。しかしながら、相互作用過程分析法を用いた分析結果からは、汽車ルールセットを用いた指導場面では相対的に対象児の対人関係行動の成立水準が低くなることがわかっている。その対人関係行動の成立の観点からすると大型組み立てブロック場面と比較して今後の検討課題が提起される社会的場であったと言える。汽車ルールセットの場合、子どもはミニチュアの汽車を動かす操作主体としてその場に関与しており、活動の主体は汽車であり子どもは間接的な活動の主体として位置づけられよう。このことは、子ども自身の行動が汽車を動かすと言う活動によって完結されがちな傾向に連動していくと解される。これに対して、大型組み立てブロックの場合は、子ども自身が自分の身体に合わせて乗ったり、押ししたりできる車や、体を入れることのできる家やくぐったりできるトンネルが作られており、そこには子ども自身が直接、活動の主体となって構成される社会的場が展開されている。また、大型組み立てブロックは多様な組み立てが可能でその活動内容の発展性が高い遊具であると考えられる。つまり、大型組み立てブロックの遊具に内包される多様な用途や機能の輪郭を活動の流れの中で明確にしていくことが求められている。その意味では、指導者の応答性や場の構造化がより強調される遊具であると考えられる。

### 3 指導者集団の構成に関する操作と子どものかかわり行動

指導者集団の構成に関する操作は、行動空間療法の指導経験をもつチーフセラピストと本指導法を学習中の大学生から構成される指導者集団及び、既に物理的場の構成に関する操作のところで述べた指導対象児の母親達によって構成される指導者集団によって展開される2つの指導場面の検討によって試みられている。ここでは、指導対象となっている子ども達6名全員のかかわり行動係数を算定してみた。その結果、40分間の指導全体を通じて算定されたかかわり行動係数の数値は6名の対象児のうち1名を除いて母親を指導者とした指導場面においてより高くなる傾向が示されてる。しかしながら、チーフセラピストの空間の位置取りによって指導全体をRo空間を活動空間とする活動場面とCo空間を活動空間とする活動場面の2つにそれぞれ分割してかかわり行動係数を算定した結果からは、母親を指導者とする指導場面ではCo空間における活動場面においてRo空間における活動場面に比して係数の数値が下がる傾向が4名の子ども達に認められている。これに対して、行動空間療法による指導経験をもつチーフセラピストによって指導者が構成される指導場面では、この母親を指導者とする結果と逆の傾向が示されており、6名の子どものうち1名を除いて全員にCo空間における係数の相対的な上昇傾向が表されているのである。また、各々40分間の指導場面を時間軸によって20分間ずつに分け、指導前半及び指導後半毎に係数を算定しているが、この場合も、母親を指導者とする指導場面では指導の前半から後半にかけてその数値が下降する傾向がほとんどの子どもに見られるのに対して、本指導法の指導経験を有するチーフセラピストを指導者とする指導場面では指導前半から指導後半にかけて係数が上昇する子ども達が多かったことがわかっている。

これらの結果は、母親を指導者とする指導場面と指導経験のあるチーフセラピストと大学生によって指導者が構成される指導場面では子ども達のかかわり行動の形成にあたってCo空間及びRo空間の担う機能が異なっていたことを表しているものと考えられる。通常の行動空間療法では、第2節でふれたように舞台上の空間に「Communicative Space」と命名がなされており、この空間を取り巻くRound Spaceを中心とする指導前半の各々のメンバーの活動がどのように指導後半にかけてCommunicative Spaceへ収斂し、その集団内に遊具を取り込んだかかわり行動の系が拡がりを見せていくかが課題とされていると言える。上述した本指導法の指導経験をもちチーフセラピストを指導者とする指導場面における結果は、この指導課題の達成を実

証的に示すものと捉えられよう。これに対して、母親を指導者とする指導場面ではRound Spaceをかかわり行動の系の形成及び発展を図る場として機能化しようとした様相が捉えられるが、指導の後半にかけて子ども達のかかわり行動の系は解体を示しており、集団内のかかわり行動の系をさらに発展させていく上で本指導法で考慮されている「物理的場の構成」をどのように機能化させていくかという課題が指導者に提示される結果となっている。このように、指導者の構成に関する操作から得られた知見は、上述してきた物理的場の構成に関する操作の結果や遊具の選定に関する操作から提起される結果と不連続ではなく、中央に2段重ねの舞台が設置され大型組み立てブロックが用意された行動空間において解発される子どもの表出行動に対して指導者がどのように応答し、場の構造化を図っていかうとしているかに関して、その具体的な行動レベル上の内容分析が求められると考えるが、指導者としてその社会的場に加わっている主体の側から捉えた場合、行動空間療法による指導が展開される社会的場はどのように認識されているのであろうか。次節では指導者のその意識について考えてみたい。

## V 指導者が捉える社会的場の様相

ここでは、大学附属校特殊学級の体育館において展開されている「行動空間療法を導入した遊びの指導」における実践研究にふれたい（金澤・後藤・帰家・三浦・後藤,1996；後藤ら,1997a）。本取組においては、大学側スタッフと特殊学級の担任教諭が共同で指導体制を組みながらその実践が展開されている。最初に、この指導に初めて携わった指導者が捉えた社会的場の様相をアンケート調査による回答結果とミーティングの中で語られた内容を中心に述べていきたい。

アンケート調査には2名の指導者から回答を得ている。行動空間療法が展開される社会的場に関する包括的印象は、回答者が描いた指導場面のスケッチから捉えることが可能である。その視覚的イメージには2段重ねの舞台とチーフセラピストがその活動の展開を図っている大型組み立てブロックによって組み立てられたトンネルが表現されており、この傾向は両回答者に共に通じる一貫したものであった。視覚的イメージの想起の場合、不動性の高い物理的環境である舞台が想起されたことは理解しやすいが、時間の流れの中で作成されたトンネルが想起されていることに関しては、そこで展開される活動と連動した形態でこのトンネルがその場に位置づいていたことを暗に示していることとして考えられよう。

ところで、この包括的なイメージに対して、行動空間療法の基本的枠組みを構成する3つの要因にそれぞれ焦点化されていく印象にはどのような意識が表されているのであろうか。スケッチに描かれた舞台に関しては、「舞台が中央にあるとそのまわりをブロックカーがまわられて、ブロックカー同士がぶつかることがないのでは」「舞台に上るとまわりでみんながどんなことをやっているのか見ることができる」、さらに、「だんだんとみんな舞台の近くに集まって来て盛り上がる良さを感じましたが、あの遊具と舞台のつながりがよくわからなかった」等、舞台の保持する特性や使われる遊具との関係性を考慮した考えが出されている。そして、遊具についても子ども達が大きな車を作って乗ったり、カルピスにみたてて飲む動作をしたりと、子ども達が喜んで自由に自分の世界を表現していたこと、多様な組み立てが可能で移動力を備えている遊具の特性を示唆する考えが表されている。さらに、「遊具を使うよさが十分に出ている遊具だと思った。まず、遊具に向かい、自分の世界で遊ぶうちに友達と合体したり、押し合ったりとかかわりあいのもてるよさがあるように感じた」と、ここで用いられる遊具が対人関係行動の媒介となることを指摘する考えが示されている。このように、「物理的場の構成」及び「遊具の選定」に対しては、初めて指導に携わった指導者が行動空間療法で意図されているポイントをついた印象、考えを形成している点が強調される。使用されている音楽については、音楽の種類によって子どもが影響を受ける可能性があることが述べられている。

以上の3つの要因を子どものかかわり行動を支える社会的場の脈絡の中へ主体的に組み込んでいく役割を担う指導者に関しては、他の指導者の行動を子どもとのかかわりの中で捉えていたことが示されている。

上述してきた印象は初めて本指導にふれた指導者の視点から捉えられたものであるが、社会的場の直接的な関与者である指導者の視点、あるいは指導場面の記録収集者として社会的場に存在しながらその存在性に限定がかけられている立場にある人の視点、そしてその場には存在せず録画資料を対象として間接的にこの社会的場を観察する立場にある人の視点、と言うその役割の相違や関与の程度の差異を解除した場合、この行動空間療法が展開される社会的場はどのような様相を呈して捉え得るのであろうか。ここでは、SD法を用いたイメージ調査を、井上ら（1985）の研究を参考に15項目の形容詞対を構成し実施してみた。本指導にそれぞれの役割を担いながら参加しているメンバーを対象として行った「行動空間療法の世界」に対するイメージ調査においては、回答者全員に一貫する傾向として、この指導法の世界が「暖かい」「積極的な」「陽気な」「明るい」「好きな」「活発な」と言う肯定的なイメージを持って捉えられている。さらに、指導場面における「子どもの様子」に対するイメージは、この指導法の世界を特徴づけるこれらの6つの形容詞に加えて、「たくましい」と言う形容詞を加えた7つの形容詞が回答者全員に共通する傾向として表明されている。このように立場を異にする回答者全員に共通の肯定的なイメージの形成を得られたことは、行動空間療法によって形成される社会的場が子どもの発達を支える上でひとつの方向性をもつ展開を提示でき得ていることを示唆するものとして把握されよう。

## VI 障害をもつ子どもの発達を支える社会的場に関する今後の研究課題

### —— 子どもが捉える社会的場の探求 ——

本論では、社会的場における個の発達の様相を「行動場面におけるその個体の関係行動の安定化、拡がり」の中に捉え得るとする立場に立脚し、主に障害をもつ子どもを対象にして開発された集団指導法、すなわち「行動空間療法」による指導が展開される社会的場における子どもの関係行動について論を進めてきた。これまでわれわれが進めてきた実践研究からは、この指導の中で構成される社会的場が子どもの発達を支える上でその機能性を発揮でき得る基盤を構築していることが明らかにされてきている。そして、この社会的場の基本的構成要因として物理的環境に包含される「物理的場の構成」や「遊具の選定」が発達しつつある個の対人関係行動の形成にあたって果たす機能性が強調されるとともに、その関係行動の安定化、拡がりに対して牽引車の役割を担う人的環境としての「指導者」に関する要因について詳細な検討を加えていかなければならないことを提示してきた。これらの知見は、いずれもこの社会的場における観察可能な子どもの行動を介して得られたものであるが、子どもをとりまき子どもに対して様々な役割を担う人々の心理学的環境に投影された視点からこの社会的場を捉えた場合、行動空間療法によって形成される場が子どもの発達にかかわって、ひとつの方向性をもつ展開を提示でき得ていることを示唆する知見が提供されている。既述したように、Bronfenbrennerは人間の発達を理解していく上でその子どもをとりまく社会的場に流れる思想や一貫した制度的構造、すなわちマクロシステムを研究対象とすることの重要性を提起しているが、この子どもをとりまき、立場を異にする人々の間に共通項を析出し得たことは、行動空間療法が展開される場がひとつの方向性と意味性を内包した社会的場として機能していることを表しているものとして理解されよう。この個の発達と社会の成熟度は無論、無関係ではあり得ず、その意味において、発達の概念を個のレベルにとどめない、その社会を包含でき得る概念に発展させる必要性が認識されよう。その個体の発達の様相を把握しようとする取組において、これまで進めてきた社会的場における子どもの行動をその分析対象としてその場の様相を捉えようとする方途に加えて、その子ども自身の心理学的環境に投影された社会的場、す

なわち子ども自身が捉えている社会的場を分析対象として場の様相を捉えようとする方途は、この観点に関する検討を深めていく上で意味あるものと考えられる。

このことにかかわって、われわれは子どもの保持する内化された社会的場の解発を目的としたミニチュアプレイルームを用いた個別指導の形態による行動空間療法に関する実践研究に既に着手している(金澤, 1996; 金澤・後藤・帰家・後藤, 1996, 1997; 金澤・後藤・後藤, 1997a, 1997b)。このミニチュアプレイルームによるアプローチとは、行動空間療法による指導が展開されるプレイルームのミニチュアを用いて、その中で操作可能な、対象児を含めた集団指導場面の構成メンバーの人形と、対人関係行動の媒介項としての機能を内包するブロックを媒体とさせながら、一視野に入る鳥瞰図的空間を対象児に提示する取組である。そして、これらの媒体を用いて、対象児の保持する内化された社会的場を解発することにより、集団指導場面における行動空間療法による活動体験を指導対象児がどのように捉えようとするのかを把握しようとする試みである。さらに、本取組の特徴的な点は、指導者がこの取組に介在することによってこれらの媒体によって解発された対象児の行動に対して応答し、それによって対象児の他者への肯定的、受容的、発展的なかかわり行動を形成し、その子どもの社会的場の内化そのものを支えていこうとする形成実験的取組にある。

このミニチュアプレイルームによるアプローチの中でその説明として用いている「解発」と「形成」は、相互的に対概念を構成し合うものとして捉えているタームである。本来、「解発」は比較行動学の研究領域において動物の生得的行動の発現に関して用いられる用語である。一方、心理学分野において「形成」はゲゼル(Gesell, A. L., 1941)らの成熟と学習の関係を扱った有名な段階のほりの実験に代表されるように、その対象を行動に限定した場合、ある特定の行動の発達に関与すると考えられる要因を実験的に操作し、学習環境を設定することによって、今までに発現を見ていない行動を形成すること、ないしは既に形成を見ている行動様式であってもそれが発現する環境(刺激)との対応関係を変化させようとする取組において使用される用語と捉えられ、「解発」の概念との包含関係を指摘し得るものであると考えられる。いずれにしろ、この2つの概念は人間の発達を理解していく上での鍵となる概念である。ここでは、暫定的にこのアプローチの中で用いられている媒体、すなわち、構成メンバーの顔写真の付いた人形やブロック、あるいはミニチュアプレイルームに対して子どもが表出する行動を「解発」のフレームで押さえ、この子どもの行動に対する指導者側の意図性を持った子どもへの直接的、間接的なかかわり行動によって子どもの側に表出を見る媒体へのかかわり行動を「形成」の枠組みで捉えていきたい。

ここではじめに述べた「研究」と「実践」の課題に立ち戻ると、伝統的な研究の枠組みに納まる研究者の研究対象への主体的な関与に限定がかけられた状況の中で捉え得る子どもの行動は「解発」の概念を導入することにより理解が容易になろう。すなわち、伝統的発達研究で検討されてきている子どもの行動は研究者が関与していないと言う脈絡で「解発」の射程に入ってくると言える。しかしながら、発達研究が対象としているものはまぎれもない現在、発達し続けている子どもであり、その「形成」的側面に対する理解を図っていくことが求められており、そのためには研究者自身が主体的にその個へ関与していく「実践」性を担っていく必要があると考える。そして、その実践性は子どもの日常の社会的場との連関性を重視した形で展開されるところにその意義を見出せよう。その意味において、現在、「実践者」「研究者」と言う二分法的フレームで捉えられている発達研究のあり方そのものについて再検討が求められているように思われる。

われわれのこのミニチュアプレイルームを用いた行動空間療法の取組はまだ、その歩みを始めたばかりであるが、今後は集団指導場面との連関性を重視しながら本実践研究に取り組み、子どもの捉える社会的場の探求を図りながら、子どもの発達を支える社会的場に関する研究を進めていきたい。この取組は、とりもなおさず人間の発達に対する理解を図っていくプロセスに参入していくことを意味するものである。

## 引用文献

- 1) Bronfenbrenner, U. (1979) : The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design. Harvard University Press. 磯貝芳郎・福富 護訳 (1994), 人間発達の生態学, 発達心理学への挑戦. 川島書店.
- 2) Lewin, K. (1951) : Field theory in social science. New York : Harper. 猪俣佐登留訳 (1979), 社会科学における場の理論 (増補版). 誠信書房.
- 3) Wicker, A. W. (1984) : An Introduction To Ecological Psychology. Cambridge University Press. 安藤延男監訳 (1994), 生態学的心理学入門. 九州大学出版会.
- 4) Barker, R. G. (1968) : Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment and of human behavior. Stanford, Calif. : Stanford University Press.
- 5) Gibson, J. J. (1979) : The Ecological Approach to Visual Perception. Houghton Mifflin Company. 古崎 敬・古崎愛子・辻 敬一郎・村瀬 旻訳 (1985), 生態学的視覚論, ヒトの知覚世界を探る. サイエンス社.
- 6) Moreno, J. L. (1934) : Who shall survive ?. Beacon House Inc. , Beacon N. Y.
- 7) 後藤 守・小笠原詠子・後藤恵美子・福原真理子 (1984) : 行動空間療法の体系化に関する研究. 北海道教育大学紀要 (第1部C) 第34巻2号, 77-86.
- 8) 後藤 守・小笠原詠子・後藤恵美子・福原真理子 (1991) : 発達障害児のための行動空間分析法に関する研究. 北海道大学教育学部紀要第55巻, 33-45.
- 9) 後藤 守・後藤恵美子・金澤克美・梶家大祐・三浦 哲・高島 晋・渡辺泰行・小坂千華・木村裕昭・山田浩富 (1997a) : 精神発達に遅れをもつ子ども達の生活空間の再構成に関する研究 (第1報), 大学および附属校教官による教育的遊戯療法に関する予備的研究を通して. 北海道教育大学紀要 (第1部C) 第47巻2号, 135-150.
- 10) 平山許江 (1997) : 保育現場から見た倫理問題. 発達心理学研究第8巻第2号, 143-144.
- 11) 南 博文 (1997) : 現場研究と研究者倫理をめぐって, フィールドワーカーのジレンマ. 発達心理学研究 第8巻第1号, 69-71.
- 12) 金澤克美 (1991) : 子どものかかわり行動の発達の変容に関する研究, ことばの遅れを主訴とする事例を通して. 北海道教育大学札幌分校言語障害教育研究紀要第4号, 1-14.
- 13) 金澤克美 (1994) : 障害をもつ子どもの社会的場に関する研究. 北海道教育大学コミュニケーション障害研究創刊号, 1-42.
- 14) 金澤克美 (1995) : ことばの遅れをもつ幼児のかかわり行動に関する実践的研究, かかわり行動係数の分析を通して. 特殊教育学研究第32巻5号, 7-13.
- 15) 後藤 守 (1974) : 障害児の幼児期の教育と研究に関する一試論. 北海道教育大学附属校紀要第IV集, 147-161.
- 16) Bates, E. , Camaioni, L. , and Volterra, A. (1975) : The acquisition of performatives prior to speech. Merrill - Palmer Quarterly. Vol. 21, 205-226.
- 17) 足立正常・李木明德 (1991) : ダウン症幼児の前言語的活動について (II), 生後6か月から14か月における活動の分析. 広島大学学校教育学部紀要第I部第13巻, 35-42.
- 18) Bowlby, J. (1969) : Attachment and Loss : Vol. 1. Attachment. Hogarth Press, Rondon. 黒田実郎・大羽 葵・岡田洋子訳 (1976), 母子関係の理論I, 愛着行動. 岩崎学術出版社, 290-294.
- 19) 後藤 守・小笠原詠子・後藤恵美子・福原真理子 (1983) : 行動空間分析法に関する方法論的検討. 北海道教育大学紀要 (第1部C) 第34巻1号, 73-87.
- 20) 三浦 哲・佐藤 文・後藤 守 (1982) : 小集団場面における関係分析法に関する研究. 北海道言語障害研究会会報第12号, 3-6.
- 21) 小笠原詠子 (1983) : 集団指導場面における関係行動の推移に関する研究, 行動空間分析法による分析結果を中心として. 北海道心理学研究第5号, 7-22.
- 22) 小笠原詠子 (1993) : 自閉性発達障害児のための関係行動分析マニュアル, 対人・対物関係面からの発達診断の試み. 北海道教育大学旭川分校情緒障害教育研究紀要第12号, 21-26.
- 23) 小笠原詠子・後藤 守 (1989) : 行動空間分析法の信頼性に関する研究, 分析単位時間の検討を中心として. 北海道教育大学旭川分校情緒障害教育研究紀要第8号, 21-28.

- 24) Gotoh, E. (1993) : "Behavioral Space Therapy" : an alternative approach to 'handicapped' children. Annual Report of the RCCCD, Faculty of Education Hokkaido University, No. 15, 35-42.
- 25) Kanazawa, K. , Gotoh, E. , and Gotoh, M. (1995) : An Investigation of Differences in Social Space in the Playroom : Through Analysis by the Quotient of 'Associated' Behavior. Annual Report of the RCCCD, Faculty of Education Hokkaido University, No. 17, 9-21.
- 26) 金澤克美・後藤恵美子・後藤 守(1995) : 障害をもつ子どもの社会的場に関する研究(Ⅱ). 北海道教育大学コミュニケーション障害研究第2号, 15-21.
- 27) 後藤恵美子(1995) : 保育臨床にかかわる指導者のためのB-S評定スケールの作成の試み. 北海道教育大学コミュニケーション障害研究第2号, 7-13.
- 28) 後藤 守・帰家大祐・後藤恵美子・金澤克美・三浦 哲・高島 晋・渡辺泰行・小坂千華・木村裕昭・山田浩富(1997b) : 精神発達に遅れをもつ子ども達の生活空間の再構成に関する研究(第3報), Co空間とRo空間におけるかかわり行動の分析を通して. 北海道教育大学紀要(第1部C)第48巻1号, 107-116.
- 29) 帰家大祐(1997) : 行動空間療法を導入した「遊びの指導」における場の特性に関する検討, 子どもの言語行動の分析結果から. 北海道教育大学コミュニケーション障害研究第4号, 1-12.
- 30) 後藤 守・小笠原詠子・金澤克美(1992) : かかわり行動係数の妥当性に関する予備的検討. 北海道教育大学紀要(第1部C)第42巻2号, 147-155.
- 31) Lenneberg, E. H. (1967) : Biological Foundations of Language. John Wiley and Sons, Inc. 佐藤方哉・神尾昭雄訳(1974), 言語の生物学的基礎. 大修館書店.
- 32) 三宅和夫・若井邦夫・伊藤則博・後藤 守・白井 博・浜名紹代・吉村典子(1974) : 乳幼児発達研究法の探求(Ⅱ), 評定法による特性把握と相互作用過程分析. 北海道大学教育学部紀要第23号, 1-66.
- 33) 金澤克美・後藤恵美子・帰家大祐・三浦 哲・後藤 守(1996) : 行動空間療法を導入した特殊学級におけるあそび指導の試み(Ⅰ). 日本特殊教育学会第34回大会発表論文集, 856-857.
- 34) 井上正明・小林利宣(1989) : 日本におけるSD法による研究分野とその形容詞対尺度構成の概観. 教育心理学研究第33巻第3号, 69-76.
- 35) 金澤克美(1996) : 子どもの保持する内化された社会的場の解発を目的とする発達臨床心理学的研究. 北海道教育大学コミュニケーション障害研究第3号, 21-27.
- 36) 金澤克美・後藤恵美子・帰家大祐・後藤 守(1996) : 子どもの保持する内化された社会的場の解発を目的とする投影法的アプローチ, ミニチュアプレイルームを用いた行動空間療法の世界. 北海道心理学研究第19号, 126.
- 37) 金澤克美・後藤恵美子・帰家大祐・後藤 守(1997) : 行動空間療法の体系化に関する基礎的検討(Ⅵ), ミニチュアプレイルームを用いた行動空間療法の世界. 日本特殊教育学会第35回大会発表論文集, 798-799.
- 38) 金澤克美・後藤恵美子・後藤 守(1997a) : 児童臨床実践におけるミニチュアプレイルームの導入の試み. 乳幼児療育研究第10号, 67-73.
- 39) 金澤克美・後藤恵美子・後藤 守(1997b) : ミニチュアプレイルームを導入した児童臨床実践の試み. 北海道心理学研究第20号, 印刷中.
- 40) Gesell, A. , and Thompson, H. (1941) : Twins T and C from infancy to adolescence : a biogenetic study of individual differences by the method of co-twin control. Genetic psychology monographs, 24, 3-121.

金澤克美(本学講師岩見沢校)