

〔原 著〕

## 社会生活技能訓練における発話の共同産出

——広汎性発達障害児への療育場面のエスノメソドロジー——

Co-production of utterances in social skills training for children  
with pervasive developmental disorder :  
An ethnomethodological explication

浦 野 茂 水 川 喜 文 中 村 和 生

### 【要 約】

本稿の目的は、広汎性発達障害をもつ児童（小学生高学年）に対して行われた社会生活技能訓練（以下、SSTとする）におけるロールプレイ場면을対象とし、そのなかで繰り返し見いだされる訓練指導者と参加児童との発話の共同産出の実践を記述していくことである。この記述における焦点となるのは、次の二点である。第一は、認知行動療法のひとつであるSSTに特有の相互行為の組織方法についてその一端を解明することである。第二は、このようなSSTの相互行為に対して広汎性発達障害をもつ児童が参加するその仕方を明らかにすることである。この二つを焦点とした記述を通じて、本稿が目指しているのは次である。すなわち、広汎性発達障害をもつ児童や人びとにする療育や支援などの制度的実践がそのうえに成立している基本的な概念的な前提を部分的ではあれ明確化するとともにこれを再考することである。

【キーワード】 広汎性発達障害、社会生活技能訓練、エスノメソドロジー

### I. 問題の所在

#### 1. 背景

平成16（2004）年12月3日、発達障害者支援法が成立した（施行は平成17（2005）年4月1日）。この法律は、知的障害と身体障害の陰に隠れ、これまで福祉関連の法や施策において正面から取り組まれてこなかった発達障害児者の支援を、目的としている。この法における発達障害とは、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」（同法第2条第1項）とされている（学習障害や注意欠陥多動性障害をふくむ点において、この法の定義する発達障害とは、疾病分類における広汎性発達障害あるいは自閉症スペクトラムと外延の大半をとともにしながらも、より広い概念となっている）。そしてこのように定義された発達障害をもつ人

びとへの支援として、同法は、国と地方公共団体に対し、発達障害の早期発見と早期療育、教育や就労、地域生活における支援を義務づけている。これにもとづき、各都道府県および政令指定都市においてもとより活動を展開していた自閉症・発達障害者支援センターが新たに発達障害者支援センターへと変更され、発達障害者に対する支援拠点として法的に位置づけられることになった。

この法について注目すべきことのひとつとして、上記の条文に見られるように発達障害を「脳機能の障害」であると明言していることがある。発達障害の様々な症状について、これらの原因を脳という個人の身体内の障害に求めているのである。

発達障害あるいは自閉症の研究史において、個人の脳機能に原因が位置づけられるようになったのは、おもにM. ラターらの研究によるところが大きいと言われている<sup>1)</sup>。彼らは、おもに児童期の統合失調症とみ

なされていた幼児自閉症について、幻覚妄想の不在や予後の悪さ、精神遅滞の合併、男女別の出現率に見られる違いなどを根拠に、これを脳神経系に原因をもつ発達障害へと捉え直していった<sup>2)3)</sup>。また、L. ウィングは、原因についてのこうした捉え方を踏まえたうえで自閉症の概念を広げていく。彼女は、H. アスペルガーが記録した症例に注目することを通じて精神遅滞をとまわらない自閉症の存在を明らかにするとともに、あらたに自閉症スペクトラム障害の概念を提起することによって、自閉的特徴を示す障害を重度から軽度に至るひとつの連続体として捉える見方を示した<sup>4)</sup>。

発達障害者支援法における発達障害とその原因についての捉え方も、このような発達障害の概念の展開を踏まえたものと言える。しかしまたその一方で、このような捉え方を明示することには、発達障害をもつ人びとの養育に関わってきた人びとへの強い支援の意味も含まれている。ラターらの研究が自閉症を脳機能に原因をもつ障害として位置づける以前、自閉症は幼児精神病として捉えられていた。とりわけ精神分析の影響力が大きかった20世紀中程のアメリカ合衆国では、自閉症は「無関心で否定的な」親（とりわけ母親）の養育のあり方を原因とした心因性の精神病であるとの考え方が大きな影響力をもっていた<sup>5)</sup>。そしてこのような自閉症の原因論は、母親への道徳的非難をその帰結としてもたらせてきた<sup>6)</sup>。このことは合衆国のみならず、日本でも同様だった<sup>7)</sup>。このような事情を踏まえるならば、原因を脳機能の障害であると明示することじたいが、ありうる道徳的非難の可能性を否定する意味において、発達障害をもつ人びとの養育に携わる人びとを支えるものとなっていることがわかる。

## 2. 発達障害の概念

しかし、発達障害の原因をめぐるこのような論点とは別に、発達障害という概念について、とりわけそれが障害と言っているのはいかなる意味においてなのか、ここであらためて確認しておきたい。任意の現象についてその原因をめぐる問いが成立するためには、論理的にそれに先だって、その現象が何らかの概念によって有意味な仕方で同定されていなければならないはずである。このことは上に触れた発達障害の原因をめぐる論点についても同様である。したがってこのような

原因をめぐる議論が成立するための前提となっている発達障害の概念について、その意味を確認しておく必要がある。そしてこの確認を通じて、発達障害とそれをめぐる制度的実践に対する本稿の立脚点が明確になると考えている。

たとえば、発達障害者支援法において定義された発達障害のひとつ、広汎性発達障害をとりあげよう。現在のところ広汎性発達障害の分類には、アメリカ精神医学会のDSM-IVによるものと世界保健機関のICD-10によるものがある。内容はおおむね重なっている。そして前者によると、広汎性発達障害に含まれるそれぞれの障害（アスペルガー症候群や特定不能の広汎性発達障害）は、おもに次の二つないしは三つによって特徴づけられている。すなわち、(1)社会的相互行為における質的な障害、(2)コミュニケーションにおける質的な障害、(3)行動と興味、活動における限定的で反復的、常同的なパターン<sup>8)</sup>（なお、2013年5月に刊行予定のDSM-Vでは、「広汎性発達障害」は「自閉症スペクトラム」へと変更され、またその下位分類も排される予定であること、そして上記の障害の3つの特徴のうち前二者が統合されて「社会的コミュニケーションおよび相互行為の障害」と改められる予定であることが、指摘されている）。

広汎性発達障害の概念はこのように行動上の症状にもとづいて成立している。それでは、このような症状はどのようにして観察可能なのだろうか。言い換えるならば、上記のような症状がまさに症状として観察できるための前提条件とは、何だろうか。ともすると素朴とも思われるこの問いは、しかしながら任意の行動が無前提ではかならず障害の症状として観察できるということはありえないということ、そしてまた広汎性発達障害の概念がこのような観察可能性を基盤にして成立していることを踏まえるならば、けっして無視できるはずのものではない。そしてこの点において参照すべきなのが、精神障害についての社会学、とりわけ精神障害の症状をそれが現れる「生息環境」である具体的社会状況との不可分な関わりにおいて捉えることを目指してきたエコロジカルなアプローチである<sup>9)</sup>。

たとえばM. リンチがその嚆矢として挙げているE. ゴッフマンの研究は、精神障害の症状が、まずは社会的相互行為とその規範への個人の不適切な関わり方として観察可能になる点を論じていた。こうした関わり

方のことを、彼は「状況に対する不適切さ」<sup>10)</sup>あるいは「振る舞いの統語法」への攻撃<sup>11)</sup>と述べている。これらを通じて彼が示唆しているのは、精神障害の症状とされるものがまさに症状として観察可能な形で現れるのは具体的社会状況において以外にはありえないということである。そしてJ. クルターやリンチらは、これらの症状がいかなる社会状況と規範を背景にして観察可能になるのかそしてまた観察可能にされるのかについて、日常的な相互行為場面から精神医療の実践場面までを対象にしながら具体的解明の作業を行ってきた<sup>12)13)</sup>。

これらの作業が明らかにしているのは次である。精神障害の症状が観察されるのは個人の振る舞いについてである。そしてまたその原因についても、大半の場合がまずは個人の心理や身体に求められている。しかしこのように任意の精神障害の診断概念を個人に適用することは、その個人のおかれた具体的社会状況と規範を踏まえるのでなければ論理的に不可能である。この意味において、具体的社会状況における精神障害の観察可能性は、精神障害の概念が、そしてまたその診断と治療の営みが意味あるものとして成立するための論理的条件になっているのである。

### 3. 発達障害の概念に対する論点

発達障害は「脳機能の障害」である——発達障害者支援法にも見られるよう、このような仕方で精神の障害を捉えるためにも、そもそも症状を観察可能にするための背景的資源として具体的社会状況と規範が必要となる。しかしこのことは、精神障害という現象がもつ性質について重要な帰結をもたらす。一言で言えばそれは、精神障害の概念が具体的社会状況と規範に対して相対的なものとして成り立っているということである。したがって、何をもってして精神障害の症状と見なすのか、どのような基準にもとづいてその精神障害の概念が適用されるのかは、対象となる個人の身体的条件そのものだけによって確定できるわけではない。むしろそのような確定は、具体的な社会状況と規範のあり方のなかで、またその状況における有用性という観点にもとづいて、成し遂げられざるをえない。精神障害の概念がこのように社会的コンテクストに依存して成立しているということは、かねてより診断の妥当性をめぐる問題をもたらしてきた。精神障害

が、社会的コンテクストとは独立に存在する自然種(natural kinds)でないとしたら、その診断はいかなる根拠においてなされうるのか、また現になされている診断はいかなる根拠によって正当化されうるのか——このような問題が提起されてきた<sup>14)15)</sup>。そしてこの問題は、社会的相互行為という複数個人間の関係に関わる障害をもつとされる発達障害について、とりわけ明確にあてはまる。障害の症状の観察可能性は具体的社会状況に根ざしている。症状は相互行為のなかに、相互行為とともに、相互行為の形として、存在している。それにもかかわらず、一方の者に障害を帰属し、その相互行為のあり方の原因をこの障害に求めることはいかなる根拠においてなされうるのかが、問われているのである。発達障害をもつ当事者である綾屋はこのことを次のように述べている。

そもそもコミュニケーションにおける障害とは、二者のあいだに生じるすれ違いであり、その原因を一方に帰することのできないものである。たとえるなら、アメリカ人と日本人のコミュニケーションがうまくいかないときに、「日本人はコミュニケーション障害がある」というのは早合点であろう<sup>16)</sup>。

以上を踏まえるならば、発達障害という概念をあらためて検討する必要があるように思われる。すなわち発達障害という概念を有意味な概念として成立させている社会状況と規範とは、具体的にどのようなものなのだろうか。また、この概念にもとづいて形成された専門的知識と制度的実践は、発達障害をもつ当事者に対していかなる働きかけを行っているのだろうか。そしてそのような働きかけを、この当事者はどのように経験しているのだろうか。たしかにこのような問いは、発達障害について蓄積されてきた専門的知識からも、現に行われている制度的支援の実践からも、距離をとることを必要とするものである。ともすると迂遠とも思われるこのような問いを追うことは、しかしながら障害の概念が個人に帰属される際の見えざる背景になっている社会的状況と規範とを可視化していくことによって、これらの再考と組み替えへと通じていくと思われる。

このような課題のもと、以下では、発達障害をもつ

児童に対する制度的実践のひとつである社会生活技能訓練（Social Skills Training、以下SSTとする）の一部に注目していきたい。

## II. 社会生活技能訓練における発話の共同産出

### 1. 社会生活技能訓練について

これから検討する事例は、X県の発達障害者支援センターにおいて1年を単位として月1回のペースで実施されている発達障害者のためのSSTの一部である。参加者は、このセンターの募集のもとに参加した高学年の小学生で、その多くがアスペルガー症候群もしくは広汎性発達障害という診断を得ている。この意味において発達障害（より限定して言えばアスペルガー症候群や広汎性発達障害）の概念は、このSSTへの参加資格となっている。他方、このSSTの各回のセッションは、センターに所属しない外部の精神保健福祉士がリーダーを務めて実施されている。

なお、SSTについてもごくかいつまんで説明しておきたい。SSTとは、認知行動療法のひとつであり、おもに精神障害者や発達障害者などを対象としながら、日常生活において必要とされる様々な社会的技能の回復や改善を促すための治療技法である。そしてその基本的技法を作り上げたR. リバーマンらは、SSTについて次のように説明している。

人が新しい状況で効果的に対処するための技能を自然に学ぶのと同じ方法を使って、社会生活技能訓練は系統的に患者たちに効果的な社会的行動を教えるものです。つまり、(1)他人の巧みな技能を観察する（モデリング）、(2)その技能を模擬場面で練習する（行動リハーサル）、そして(3)改善のためのフィードバックや助言を得る（社会的強化）わけです。モデリング、行動リハーサル、そして社会的強化は社会生活技能訓練の学習の骨組みを形成しています<sup>17)</sup>。

このようにリバーマンらはSSTを、モデリングと行動リハーサル、社会的強化の三つの局面からなるものとしているが、以下ではなかでも行動リハーサルにおけるロールプレイ場面を取りあげて検討していくことになる。

### 2. ロールプレイ場面の形成

ここでは、SSTにおけるロールプレイ場面がどのようなものか、簡単に紹介しておこう。

通常、ロールプレイは、参加者が社会生活を送る上で抱えている課題に対処するために行われる。たとえば精神障害者がバスに乗る際にどのようにバスの運転手に行き先を尋ねるか。あるいはこの報告で扱うように、友人から嫌なことあるいはうれしいことを言われた時に発達障害をもつ児童がどのように受け答えをするか、などである。対象者が実際の社会生活においてこのような振る舞いをできるようにすることを目的に、SSTのセッションでは課題に合致した場面設定のなかでロールプレイを繰り返し、行動リハーサルを行っていく。

それでは、こうしたロールプレイ場面は、実際にどのように組み立てられているのか、見ておきたい（以下、本稿において扱う事例および取材にあたっての倫理的配慮については本稿末尾の「取材方法と倫理的配慮について」を参照）。

セッションにはリーダーが1名、そして参加児童4名とセンター職員4名が参加している。このセッションにおいては、児童4名とセンター職員4名はそれぞれペアを作りながら、輪を作るように着座している。このようにペアを形成することは、それぞれの参加者がセッションにおいて担う参加児童および補助者というアイデンティティを際立たせる形になっている。また、こうした児童と補助者のペアのそれぞれに向かい合う位置に立つことを通じて、リーダーは文字通りこの場面を導く者としてのアイデンティティを明確にしている（図1）。

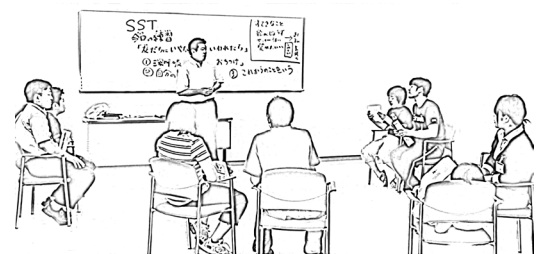


図1 SSTにおける参加者の配置

実際のロールプレイに先だち、リーダーはロールプレイの場面とそのなかで参加者が行う課題を具体的に設定している。場面は「友達からすてきなことを言われる」というもので、リーダーは参加者に対してこのような場面でどのように応答するか問いかける。その

うえでリーダーと参加児童は、質疑応答を通じてその応答の仕方を具体的に決めていく。結果、「お礼を言い、それから、うれしい気持ちを言う」と決まり、それがリーダーによって板書されていく。このように、リーダーは参加者との質疑応答を通じてロールプレイの場面設定を行い、そこで児童が練習する行動や発話内容をあらかじめ決めていく。

以上に述べたロールプレイの組み立てについて、ポイントをまとめておく。第一に、リーダーによって場面とそれぞれの参加者が担う役割が設定され、また質疑応答を通じて参加児童が述べるべき発話が定められることにより、以後に展開される場面が現実のものではなく、架空の練習場面であることが、共通了解として確立される。この結果として第二に、ロールプレイにおいて行われる事柄は、規範的に予期可能なものとして、言い換えるならばそこで何が行われるべきかがあらかじめ枠組みとして設定されることになる（発話内容の規範的な予期可能性）。この結果、実際のロールプレイにおいては、何が行われるかではなく、あらかじめ決められた事柄がどのように行われるかに焦点があたるようになっていく。

### 3. 発話の協同産出とプロンプティング

以上を踏まえたうえで、SSTのロールプレイ場面において頻繁に見出されるひとつの相互行為の形式について検討していきたい。それは、参加児童とリーダーとが共同でひとつの発話を作り上げていく形式である。そしてこの相互行為の形式は、SSTの技法についての専門的用語によると「プロンプティング」と呼ばれる、参加者に対する支援の一形式である。

ちなみにリバーマンらは、このプロンプティングについて次のように述べている。「〔ロールプレイの〕練習中の指示の与え方にはいろいろあります。これは技術的にはプロンプティングと呼ばれていますが、要するに治療者が練習の手掛かりを与えるわけです」。そしてこうした手掛かりの与え方のひとつとして「練習場面の最中に患者の耳元でささやくやり方がことに役立ちます」<sup>18)</sup>。これを踏まえるならば、以下での作業は、ロールプレイング場面におけるプロンプティングの実践を検討していくということになるだろう。なお、その際にとりわけ注意したい事柄は、次である。

プロンプティングは、上で触れたようにSSTにおけ

るひとつの専門的支援の技法である。すなわちプロンプティングとは、それを有効に行うための微細な専門的規定と理由づけに支えられた支援の技法である。しかし他方、この技法は、SSTについて専門的知識を持たない利用者に対して、そしてまたこの利用者たちとともに、成し遂げられる。したがって、プロンプティングという技法について、これが専門的ならざる日常的な身体動作や発話の組織方法を通じて、しかも一般に社会的相互行為について障害をもつと言われる発達障害の児童とともに、どのように成し遂げられていくのか、明らかにしていく必要がある。

ところで、このようにプロンプティングが相互行為として組織される仕方を明らかにすることは、すなわちこれがプロンプティングという支援の技法として実現されることをも明らかにすることである。言い換えるならば、何らかの問題をもつとされた対象への支援として、プロンプティングは実現されるということである。目下検討している事例に即してこれを言うならば、発達障害をもつ児童がロールプレイを行うなかにおける何らかの問題への支援として、プロンプティングは実現される、となるだろう。すなわち、プロンプティングがまさにそれとして実現されるためには、その前提条件として、参加児童の側に何らかの問題があるという事実が確立されている必要がある（問題の観察可能性）。したがってプロンプティングとは、児童の問題を観察可能にする枠組みを前提にしながら、そこで観察可能にされた問題に対する支援として実現されることになる。

以下ではこの点を焦点としながら、プロンプティングを検討していこう。

## Ⅲ. プロンプティングを共に成し遂げること

### 1. 行為としてのプロンプティング

事例1は、上で述べたロールプレイの一部である。つまりそこでは、友達からすてきなことを言われた児童が、「お礼を言い、うれしい気持ちを言う」という場面が設定されていた。そしてリーダーの合図とともにロールプレイが開始され、児童（ヨシユキ）とペアをなしていた補助者が児童を誉めていく。

#### 【事例1】

1 リーダー：いいですか、はいよーい、はいスタート（手拍子）

- 2 補助者：ヨシユキ君、黒いTシャツ、かっこいいね  
 3 ヨシユキ：うん、うれし- (.) う [ん-  
 →4 リーダー： [°あっ、ありがとう°=  
 →5 ヨシユキ：=ありがとう=  
 →6 リーダー：=°うれしい°  
 →7 ヨシユキ：うれしい  
 8 リーダー：°うん°  
 9 リーダー：はーいどーも、はーい (拍手をしながら)  
 10リーダー：はーい、じゃあ良かったところを聞きますから……

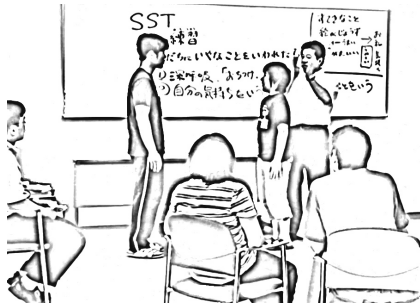


図2 ロールプレイの開始 (1行目)

まずはおおまかな流れを追っていこう (事例のトランスクリプトにおいて用いられている記号については、論文末尾の「録音・録画データの転記記号のための注記」を参照)。

最初にリーダーがロールプレイの開始を合図し (図2)、2行目で補助者がヨシユキのTシャツを誉める。これを受けてヨシユキはうれしい気持ちを述べていくものの、その発話は途中で途切れる (3行目)。なお、リーダーはこの3行目のヨシユキの発話の最中に、児童の背後右側へと位置を移動させている。そしてヨシユキの発話の途切れ (自身の発話を修復し始めているように見える) に際して、この位置からリーダーは「あっ、ありがとう」とささやく (4行目、図3)。そしてこの同じ発話をヨシユキは自らの口で、補助者に向けて述べていく (5行目)。

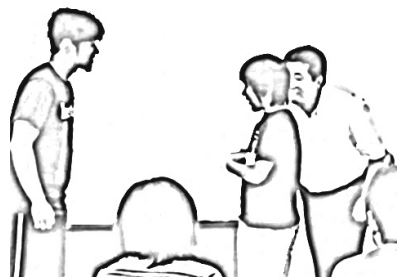


図3 耳元でささやくリーダー (4行目)

これが終わるや否や、再度リーダーは児童の耳元で「うれしい」とささやく、先と同様に児童はこれを繰り返して補助者に向けて述べていく (7行目)。これをリーダーはささやく声で受けとめたのち、今度は参

加者全体を向いて大きな声でロールプレイの終了を合図し、拍手で評価をしていく (9行目)。

ここで特に注目したいのは、事例1において矢印で記した箇所である。ここでリーダーが行っているのが「プロンプティング」である。そしてこの部分について、このような相互行為の形を作ることができるのはいったいどのようにしてなのか、検討したい。ところで、ともするとこの部分については、とりわけ考慮すべき点があるとは思われないかもしれない。しかしここで立ち止まり、次のように考えてみよう。そもそもリーダーがここで「プロンプティング」することができるのはどうしてなのだろうか。言い換えるならば次のようになる。それに対する反応として「応答する」のではなく「端的に従う」のがふさわしいような行為 (すなわちプロンプティング) を、リーダーがここでできているのは一体どのようにしてなのだろうか。

この場面でリーダーは児童に対してささやいている。たとえばこうしたささやきに対して、児童が「うん」あるいは「ああ」などの形でじかに応答することも、論理的にはありえないわけではない。しかし実際には児童はそうしてはいない。言い換えるならば、リーダーのささやきは、それに対してじかに応答すべき行為としてではなく、児童が目下の振る舞いを先に進めていくために端的に従う「手掛かり」を与えるものとして受けとめられているのである。そしてこれをSST内部の専門用語で言い直せば、リーダーの振る舞いは「プロンプティング」としてこの場面において受けとめられている、ということになるだろう。

以上の理由にもとづき、この場面において「プロンプティング」が成し遂げられるのはどのようにしてなのか、明らかにしていきたい。

## 2. プロンプティングを行う仕方

まずは、リーダーがプロンプティングを開始しているきっかけについて、見ていこう。

リーダーがプロンプティングを開始しているのは、ヨシユキが発話を中断し、発話に淀みが生じた直後である。そしてまた、すでに述べたように、あらかじめヨシユキが述べるべき発話内容は、参加児童とリーダーとの質疑応答を通じて定められていた。場面設定をリーダーが参加児童とともに進めることによって、そ

ここで何が行われるべきかがあらかじめ枠組みとして設定されていた（発話内容の規範的な予期可能性）。この枠組みを踏まえることによって、3行目の時点で、ヨシユキの発話が、あらかじめ定められたせりふから逸れていることが観察可能になる（問題の観察可能性）。そしてこれにもとづいて、リーダーはプロンプティングを開始しているのである。

それでは次に、こうしたプロンプティングはどのようにそれとして認識可能なものとして成し遂げられているのだろうか。言い換えるならば、それに対して「応答する」のではなくむしろそれに端的に従うのがふさわしいような行為をリーダーが行いえているのは、どのようにしてなのだろうか。

こうした認識可能性にとって重要な点となるのは、参加者の身体配置であり、またそれによって実現されている参加の枠組である<sup>19)</sup>。

この点でまず押さえておくべきなのは、ロールプレイにおいてヨシユキは補助者に誉められているということである。したがってヨシユキには、目下のところこれに対して応答することが求められている。そして実際にヨシユキはそうするために、補助者に相対しながら自分の気持ちを述べていこうとしている。しかしすでに述べたように、ここでヨシユキは発話を中断させており、これを見てリーダーはそのささやきを開始していく。

そのうえで注意したいのは、リーダーのささやく仕方である。リーダーは、ヨシユキの背後から彼の耳元で彼のみに向ける形ですでに定められたせりふをささやく。これは、ヨシユキが補助者に対してその時点で応答すべきであるという立場を阻害しないようなしかたで、かつヨシユキが満たすべき行為を先へと進めるように、行われている。したがってリーダーはここで、補助者に対してヨシユキとともに向かい、共同で応答となる発話を行っていく連携体制を形づくっている（図4）。

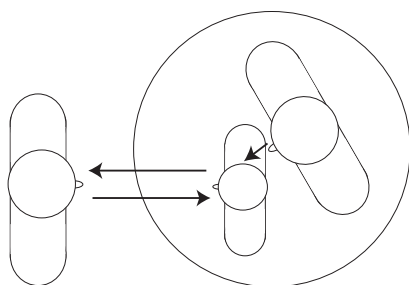


図4 共同で発話を作る連携体制

### 3. プロンプティングに従うこと

ところで、プロンプティングを行うにあたって、このような連携体制を形成することが当の参加者にとって重要と見なされていることは、次の事例からわかる。

#### 【事例2】

- 1 リーダー：はいどーぞー、はいどう……、はいよーい、スタート((手拍子))
- 2 補助者：ヨシユキ君走るの遅いね
- 3 ヨシユキ：ふんっ((右後ろへそっぽを向くようにしながら))
- 4 リーダー：うん、ふっ((微笑む))
- 5 リーダー：<sup>○</sup>はい、深呼吸<sup>○</sup>((白板を指さしながらささやき声で))
- 6 リーダー：<sup>○</sup>深呼吸<sup>○</sup>((ヨシユキの耳元でささやく))

この事例2も同じくヨシユキのロールプレイ場面である。ただしここでは事例1と反対に、友達から嫌なことを言われた場合の対処法を練習している。進め方は事例1と同様で、あらかじめ反応の仕方を定めている（嫌だという反応を示してその気持ちを伝えるというもの）。

2行目において補助者はヨシユキに対して嫌みを言う。これに対してヨシユキは、あらかじめ定められた仕方に従って、そっぽを向き反発する身振りを示す。ちなみにこの間、リーダーはヨシユキの背後へと近づいてきており、ここでそっぽを向いたヨシユキとの間で視線が合致する（図5）。3行目のリーダーの笑い



図5 ヨシユキとリーダーの視線の合致（3-4行目）

は、こうした合致を予期せぬものとして有徴化している。そしてそのうえでリーダーは、ホワイトボードを指して深呼吸するように指示したうえで（ここには振る舞いの手順が記されている）、もう一度深呼吸をするようささやくことでプロンプティングを行っていく。

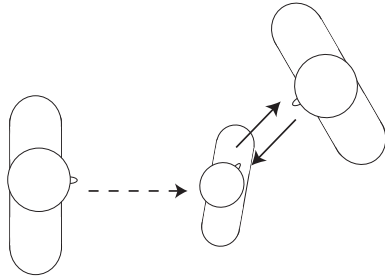


図6 視線の合致と連携体制のほつれ

この事例2から分かるのは、プロンプティングとして認識可能な行いをするにとり、プロンプトする者とされる者が、ロールプレイにおける相手へと向かい合う連携体制を維持しておく必要があるということである。

事例2において生じた視線の合致を有徴化するリーダーの笑いはこのことを教えてくれている。たしかにこの視線の合致は偶然に生じたものである。けれどもこのことは、ヨシユキとリーダーとの間に補助者からは独立した対面関係を形づくってしまう可能性があり、それゆえにロールプレイにおいてヨシユキが補助者に向けて反応を行っていくことを妨げかねない（図6）。そのようなわけで、リーダーは、こうした視線の合致の中でそれを有徴化するようにかすかに笑い、そのうえでヨシユキに向けてホワイトボードを指さしながら「深呼吸」とささやいていく。そうすることによってリーダーは、この視線の合致を修復している。このような修復を通じて、リーダーはヨシユキとともに補助者に向かい合う連携体制を維持している。

#### 4. 小 括

以上の分析を振り返っておこう。

第一に、ロールプレイの場面設定は、当のロールプレイにおいて何がなされ、何が述べられるべきかを設定する。このような規範的枠組みを背景にして、参加児童の問題が観察可能なものとして浮き彫りにされる。そして、この問題の観察可能性をきっかけに、そしてこの問題への支援として、プロンプティングがリーダーによって試みられることになるのである。児童の問題は、自然の事物のように手放しで観察できる事象ではない。具体的社会状況における規範的な枠組みを背景にはじめて観察可能になる事象である。このロールプレイの場合について言えば、まさにロー

ルプレイの場面設定をすることが、その展開のなされ方を規範的に設定することを通して、それへの違背としての児童の問題を観察可能にするのである。この意味において、児童の問題とは人工的に作りあげられるのである。

第二は、このような問題をきっかけとして開始されるプロンプティングについてである。プロンプティングをそのようなものとして認識可能な仕方で行うためには、児童の背後にまわり、相手に対して共に向かい合う連携関係を作ることが必要だった。このような連携関係を作ることを通して、プロンプティングは成し遂げられる。すなわちリーダーの発話は、参加児童にとり、それに対してじかに「応答する」べき発話ではなく、むしろ目下行われている補助者との場面における淀みを解消していくために従う指図として、理解できることになる。それゆえ事例1において、参加児童は、リーダーのささやきに対してじかに応答するのではなく、そこで言われた事柄を補助者に向けて再現していくことで、プロンプティングに従うことができているのである。

第三は、プロンプティングは相互行為的に成し遂げられるということである。一方においてプロンプティングを構成する動作を積極的に行っているのはリーダーである。それは、ロールプレイの淀みのタイミングにおいて、身体配置において参加児童と連携する形を作り、そのうえで定められた発話を行わせるべく指示をささやくことによって、行われている。こうしてプロンプティングとして認識可能な行為が形づくられている。しかし他方、次のことにも注意する必要がある。リーダーによってこのように提起された行為に対し、参加児童はこれに「応答」するのではなく、端的に従っていくという仕方で、対応していることである。参加児童は、このように端的に従っていくことを通じて、リーダーによって提起された連携の体制に積極的に参加しているのである。このようにプロンプティングは相互行為的に成し遂げられ、リーダーと児童は共同で発話を作り上げていくのである。

#### IV. 結 論

以上より、ひとまずの結論として次の三点が得られる。

第一は、広汎性発達障害をもつ児童の相互行為能力



についてである。SSTのロールプレイにおいて自閉症スペクトラムをもつ児童はしばしば、リーダーによる上記のようなプロンプティングと呼ばれる支援を通じて自らの発話を産出していく。つまり児童は、リーダーによる支援を受け、そのなかでインストラクションを受けながら、発話を産出していくことができている。この意味において、SSTのロールプレイは、児童の発話産出に関する能力上の問題が観察可能になるようにデザインされている。そして実際、このようなデザインにもとづいて、こうした問題が児童に対して帰属されていくことになる。この点にもとづくならば、すでに述べたとおり、SSTは、一方において広汎性発達障害をもつ参加者の問題を積極的に観察可能なものにするひとつの技術である。

しかし第二に、やはり上で確認したように、このような問題にもとづいて行われるリーダーによる支援じたいが、相互行為的に実現されている。言い換えるならば、リーダーによって提起されたプロンプティングの行為に対し、児童はそれに「応答」するのではなく「従う」という仕方で、適切に対応していくことによって、このような支援が成し遂げられているのである。たしかに、リーダーによる支援は児童の発話産出の能力の問題にもとづき、またそれをきっかけに行われている。しかしそれにもかかわらず、このリーダーによる支援がまさに支援として実現されるのは、逆説的ながら、児童の相互行為的能力に依拠しているのである。

これらの二点を踏まえるならば、第三に、広汎性発達障害をもつ人びとの特徴として指摘される社会的相互行為の障害という特徴について、再検討の必要のあることが示唆される。冒頭において触れたように、発達障害者支援法において、広汎性発達障害をふくめ発達障害は「脳機能の障害」とであると定義されていた。そしてこのような定義の背景をなしているのは、この障害を脳神経系に原因をもつ認知的障害と見なす精神医学的研究成果である。いずれの場合においても、障害は何よりも個人のもつ、あるいは個人身体内部にそなわる特徴と見なされている。

しかし再び述べるならば、個人のもつ障害がまさに障害として観察可能になるのは具体的社会状況においてである。したがって個人が社会的相互行為について障害をもつという事実それじたいが、具体的社会状況

に根ざして成立しているのである。また同様に、この障害に対する支援の試みがそれとして成し遂げられるのは、支援の対象となる人びとによる相互行為への参加を通してである。言い換えるならば、障害をもつとされる個人のこのような相互行為への参加ぬきには、支援の営みは成立し得ないということである。これを踏まえるならば、次のように言えるだろう。あらかじめ個人に内属するものとされてきた発達障害の特徴について、これを具体的な社会状況における、またそれへの参加の仕方という観点から、再吟味していく必要があるはずである。このことを確認したところで、ひとまずは稿を閉じたい。

## 謝 辞

この研究を進めるにあたり収録に応じてくださったSST参加者と保護者の皆さん、リーダーと発達障害者支援センター職員の方々に、それぞれ感謝したい。また、研究を進めるにあたり、船木昭夫氏（青森大学社会学部）と大竹伸治氏（東北文化学園大学医療福祉学部）より、ご助力とご助言を賜った。

## 付 記

この研究は科学研究費補助金基盤研究（C）（発達障害者の療育現場における相互行為の構造：エスノメソドロジー・会話分析による解明，課題番号：22530562）の助成を受けている。

## 【文 献】

- 1) 高木隆郎, 石坂好樹：自閉症概念の拡大, 高木隆郎編：自閉症, pp. 8-34, 星和書店, 東京, 2009.
- 2) Rutter, M. : Childhood schizophrenia reconsidered, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2(3), 315-337, 1972.
- 3) Rutter, M. : The development of infantile autism, *Psychological Medicine*, 4, 147-163, 1974.
- 4) Wing, L. : The definition and prevalence of autism : A review, *European Child and Adolescent Psychiatry*, 2(2), 61-74, 1993.
- 5) Bettelheim, B. : *Empty Fortes : Infantile Autism and the Birth of the Self*, Free Press, New York, 1967. (黒丸正四郎, 岡田幸夫, 花田雅憲ほか訳：自閉症——うつろな砦1・2, みすず書房, 東京,

1973-1975.)

- 6) Nadesan, M. : Constructing Autism, Routledge, London, 2005.
- 7) 小澤 勲 : 自閉症とは何か, 洋泉社, 東京, [1984] 2007.
- 8) American Psychiatric Association : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, Fourth Edition, Text Revision, American Psychiatric Association, Washington D. C., 2000. (高橋三郎, 大野裕, 染矢俊幸訳 : DSM-IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル, 医学書院, 東京, 2002.) ただし訳語は一部変更を加えた。
- 9) Lynch, M. : Contingencies of social construction, Economy and Society, 30(2), 67-86, 2001.
- 10) Goffman, E. : Mental symptoms and public order: Interaction Ritual, 137-148, Anchor Books, New York, 1967
- 11) Goffman, E. : Insanity of place: Relations in Public, 335-390, Basic Books, New York, 1971.
- 12) Coulter, J. : Approach to Insanity, John Wiley & Sons, New York, 1973.
- 13) Lynch, M. : "Turning up sings" in neurobehavioral diagnosis, Symbolic Interaction, 7(1), 67-86, 1984.
- 14) Kendel, R. and Jablensky, A. : Distinguishing between the validity and utility of psychiatric diagnosis, American Journal of Psychiatry, 160(1), 4-12, 2003.
- 15) Marková I. S. and Berrios, G. E. : Epistemology of mental symptoms, Psychopathology, 42, 343-349, 2009.
- 16) 綾屋紗月, 熊谷晋一郎 : 発達障害者当事者研究—ゆっくりとていねいにつながりたい, 医学書院, 東京, 2008.
- 17) Liberman, R. P., DeRisi, W. J., and., Mueser K. T : Social Skills Training for Psychiatric Patients, Allyn and Bacon, Needham Heights, p.2, 1989. (池淵恵美監訳 : 精神障害者の生活技能訓練ガイド, 医学書院, 東京, p. 2, 1992.)
- 18) 前掲17, p. 109 (p.134f.)
- 19) Goffman, E. : Footing, Forms of Talk, 124-159, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1981.

## 取材方法と倫理的配慮について

本稿で検討した事例は、2006年4月から2009年1月にかけて、ある県における発達障害支援センターにおいて実施されたSSTについて、録音・録画を通じて得られたものの一部である。なお、録音と録画は、事前に児童と保護者、施設のそれぞれに対して取材方法と公開方法についての説明を口頭と文書によって行い、文書による同意を得た上で、行っている。また、トランスクリプトに現れる固有名はすべて仮名へと改め、収録映像の静止画についても加工を加えている。このような取材方法と公開方法については、青森大学社会学部倫理委員会における承認を得ている。

## 録音・録画データの転記記号のための注記

本稿で掲示した相互行為の断片はそれぞれ、下記の記号を用いて転記している。

[ : 発話や動作などの間の時間的な重なり

= : 発話や動作などの間の途切れのないつながり

(1.5) : 1.5秒の音声の途絶えている状態

(. ) : ごくわずかだが音声の途絶えた状態があることを示す

(( )) : 動作などについての筆者による注記

::: : 音声の引き延ばしで、引き延ばしの相対的な長さをコロンの数によって示している

下線 : 音声が大きく強調されている部分

○ ○ : 音声小さい部分

- : 音声の途切れ