

表出の少ない自閉症児とのコミュニケーションを広げる関わり —インリアル・アプローチの手法を使ったアクション・リサーチ—

所属コース 特別支援教育 コース
氏 名 松村 奈美
指導教員 荻田 知則 檜木 暢子

【概要】（要旨）

本研究は、自閉症スペクトラム障害（以下、ASD）と知的障害を併せもち、自発的な要求を表出することが少ないASD児に対し、インリアル・アプローチの手法を使った関わりを行い、その内容や変容をビデオや日誌から分析し、ASD児のコミュニケーション行動に及ぼす効果について検討したものである。

インリアル・アプローチの手法を使って関わることで、関与者は「逆模倣の関わり」伊藤(2006)が増えるとともに、対象児Aとの関係性が表面的な理解の関係から相互的・情動的交流の関係へと変容し「情動的交流遊び」伊藤(2006)が誘発された。また、関与者の関わり方の態度として①意図の受容、②拒否の受容、③個性の受容の三つの受容的態度が、相互的な関係を構築する上で重要と考えられた。

キーワード 関係性の障害、インリアル・アプローチ、関与者の関わり、受容的態度

I. 問題と目的

1 問題の所在

コミュニケーションとは、言語的、非言語的なものを問わず、お互いの意図や気持ちを伴う相互的な作用によるものである。2001年世界保健機構（WHO）で採択された国際生活機能分類（ICF）でも、障害は健康状態や環境因子等と相互に影響しあうものであると説明された。近年では、コミュニケーションの困難さや障害を子どもの側の要因のみで捉えるのではなく、子どもと関与者との関係の様相の中で捉えるようになってきている。

自閉症スペクトラム障害（以下、ASD）は、対人関係障害を中核とする困難を生得的に抱えており、生得的な障害ゆえに後天的な対人関係を含む環境の中で困難さが蓄積されていく「関係性の障害」と言える。ASD児のコミュニケーション能力に関する指導・支援に関して様々な研究や報告がされているが、介入初期の関わり方やそれに伴うコミュニケーションの変化が具体的に述べられている研究・報告は少ない(野口ら, 2017)。関与者とASD児との関係性について、主に関与者の立場から研究に取り組むことは、ASD児のコミュニケーション力の発達や支援に関する研究の基礎となる重要な課題と考える。

2 本研究の取り組み

本研究で取り上げたインリアル・アプローチ（以下、インリアル）には三つの大きな特徴がある。「SOUL」と呼ばれる関与者の基本姿勢（Silence:静かに見守る, Observation:よく観察する, Understanding:深く理解する, Listening:傾聴する）や, Snow, C. E. らの先行研究を参考に考えられた「言語心理学的技法」（ミラリング, モニタリング, パラレル・トーク, セルフ・トーク, リフレクティング, エキスパンション, モデリング）, ビデオ分析である。インリアルの取組は, 関与者が一定の関わりの態度を保持しながら実践し, 様子をビデオで録画し, やりとりの経時的記録であるトランスクリプトを作成する。そして関与者の関わりをその都度検討して課題を抽出し, 新たな実践を行う。この循環的な取り組みの中で関与者の関わりの改善と向上を図り, 子どものコミュニケーション力の発達を図ろうとする方法である(竹田ら, 1994)。インリアルの手法を使った実践として坂口(1994), 水田(2018)らが重度重複障害のある子どもらへの指導・支援に用い, コミュニケーション力の向上に成果を上げてきた。コミュニケーションに障害を持つ子どもへの支援という点において先行研究と共通する部分が多いことから, 本研究ではインリアルに立脚した実践研究を行うこととした。

3 本研究における目的

インリアルの手法を使って ASD 児と関わり, 関与者の関わりの変容や ASD 児との関係性を分析し, 関与者の関わりが ASD 児のコミュニケーション行動に及ぼす効果について検討する。なおここで述べる「コミュニケーション行動」とは, 言語的な内容のみを取り上げるのではなく, 非言語的なもの(視線, 表情, 動作等)を含む。

II 方法

1 対象児及び関与者

対象児 A は, 知的障害特別支援学校小学部 5 年に在籍し, ASD, 知的障害と診断されている。自発的な発語や行動が少ないため, 発達検査等では認知発達の遅れが大きい子どもと捉えられがちである。しかし学校生活では, 合理的な方法を自ら考え取り組む姿が見られ, 短時間の関係や観察では十分に評価できない能力や特性のある児童と推察された。関与者(筆者)は, 教職大学院で特別支援教育を専攻している現職教員(教職歴 17 年)である。肢体不自由特別支援学校に 11 年間, 知的障害特別支援学校に 6 年間在籍し, ASD 児を含むコミュニケーションに課題を持つ児童生徒らと関わる経験を有している。

2 倫理的配慮

愛媛大学教育学部研究倫理委員会規程に準じ, 研究目的や研究内容等について, 口頭書面で対象児の保護者に説明を行なった上で了承を得た。さらにデータの取り扱い, 個人情報への取り扱い, ビデオや日誌による記録の拒否の選択に関して, 倫理規定として示した「研究協力に関する同意書」に沿って説明し, 同意の署名を得た。

3 実施期間・回数・場所・時間

20XX 年 6 月～12 月にかけて, 月 1～4 回程度(長期休暇を除き平均週 1 日間隔)合計 18 日実施した。個別の関わりは, 学校の自教室において取り組んだ。A の自発的な関わりや表出を分析の対象とするため, A がその都度自分で選んだ遊びに関与した。時間は給食

終了後の昼休みに設定し、Aの負担を考慮し遊び始めた時刻から約15分間を目安に実施した。

4 手続き

竹田ら(2005)を参考に、Aとの関わりをビデオに録画しながら取組を進めた。また1日の終わりに鯨岡ら(2007)を参考にした自由記述による日誌を作成した。自己の気付きや課題等を担任らと共有しながら自己省察し、目標設定や自己評価、分析及び次の課題抽出を行い、これらを循環的に繰り返しながら研究を進めた。

5 分析資料

竹田ら(2005)を参考に、可能な限りAと関与者両者の表情や上半身が映るように様子をデジタルビデオカメラで動画撮影した後、電子媒体に保存した。またAとの関与が終了した後に自由記述による日誌を作成し、全18回で得られた日誌(約2万1千字、57エピソード)を分析資料とした。

6 分析方法

表1 伝達意図, 反応の表し方

		相手の反応有	相手の反応無
伝達意図有	実線	→	—
伝達意図無	点線→

表2 視線の表し方

共同注意	アイコンタクト	両方無し
○	◎	—

表3 トランスクリプトで表される関与者の主な関わりについて

ミラリング	Mi	動きをまねる	リフレクティング	Ri	正しい言葉を聞かせる
モニタリング	Mn	声や言葉をまねる	エキスパンション	Ex	子どもの言葉を広げる
パラレル・トーク	Pa	気持ちや動作を言語化	モデリング	Md	新しい言葉, 行動の提示
セルフ・トーク	Se	大人の気持ち等の言語化	指示・要求・制止	指示	関与者の一方向的な伝達
指示動作(指動)	指動	動作による指示	質問・提案	質提	質問や提案

ビデオ分析では、田中ら(2007)を参考に①情動の共有 ②ターンテイキング ③他者理解の3つの項目に関連する行動が見られた場面を取り出し、トランスクリプトを作成した。なお関与者の行動指標として、関与者の行動から抽出された「指示・要求・制止」「指示動作」「質問・提案」とインリアルの言語心理学的技法を加えた10個の行動指標を設定し、表3のようにトランスクリプトに表すこととした。また、日道ら(2017)を参考に共感性の下位項目の他者に対する認知面の指標とされる「視線」の項目を入れ、対象物への注意が関与者とAとで一致する場合を「共同注意」の成立、関与者とAの視線と視線が合致した場合を「アイコンタクト」の成立として、表2のとおり記入することとした。言葉や行動でコミュニケーション行動をとっていても他者に視線を向けていない場合はマイナスで表した(表2)。

日誌の分析については、Qualitative Data Analysisソフト(質的データをいくつかのカテゴリーに分類するための支援ソフト)であるMAXQDAを用い、記述をコード化して分類を行った。具体的には佐藤(2008)に準拠し、自由記述で収集されたテキスト情報について、著者が類似の表現であると判断したものをソフト上で同一カテゴリー項目として分類、構造化していった。項目は長谷川(2015)や日道ら(2017)の「日本語版対人反応性指標」を参考に、共感的関心、視点取得、個人的苦痛、想像性にあたる内容を「受容的」とし、①受容的解釈、②受容的解釈による働き掛け、また内容から抽出した③観察、④観察的解釈、⑤観察解釈による働き掛けを加えて項目を設定し、分類した。

Ⅲ 結果

1 やりとりの質的分析

日誌から関係性の質的变化に着目して検討し、第Ⅰ期(1～5回)「表面的な理解」の段階、第Ⅱ期(6～10回)「距離を図る」段階、第Ⅲ期(11回～14回)「内面への接近」段階、第Ⅳ期(15回～18回)「相互的・情動的な交流」の段階に分けた。

(1) 第Ⅰ期「表面的な理解」の段階

トランスクリプト1. 表面的な言動から解釈する

伝達意図	視線	手法	関与者		対象児	視線	伝達意図
・蓋を片付けてほしい。	○	Mn 指示 指動	2. 「むらさき。」 「先に蓋をしめよう。」		1. 「○○さき。」 3. 蓋をしめる。 4. 「○○さき。」	-	・絵の具を取って。 ・絵の具を取って!
・友達に渡してほしい。	○	PA 指示 指動	5. 「むらさきほしいね。」 「これ、先にBちゃんにどうぞでしょうか。」		6. Bちゃんに渡す。 7. 自分で絵具を取りに行く。	-	・諦め
・自分でできずごい!	○	Se	8. 「自分で選んだね。」		9. 作業を続ける。	-	

エピソード1：行動だけでは見えない姿

号令のときは、本当に起立しない。なぜだろう。係の仕事、先生が全体に対して「お茶飲んでよ。」と声掛けしたとき、「片付けてよ。」という言葉の指示には、友達に交じって動いている。号令だけは動かない。注目していないからか?興味がないからか?生単の授業では、先生の指示が無くても作業手順を見通して筆箱を出していた。もしかして、話をよく聞き取れているのかも?本当はかなり見通しを持っているのでは?

第Ⅰ期は関与者とAとの関わりの初期段階である。トランスクリプト1では「指示・要求・制止」や「指示動作」による関わりが中心で、対象児と視線が合わなかった。(トランスクリプト T:1-1, T:1-2, T:1-4, T:1-5)で関与者は、Aの言葉を受け止めてモニタリングとパラレル・トークを使い返答した。言葉では相互関係が成立しているように見える。しかし、伝達意図の分析ではAの伝達意図を受け止めず、「指示・要求・制止」で伝えた(T:1-2)。Aは2回繰り返して「○○さき」と伝え、関与者は2回目も同じくAの(T:1-4)に対して「むらさきほしいね。」(T:1-5)とパラレル・トークで返した。その後、再度Aの伝達意図と異なる「指示・要求・制止」(T:1-5)で応答した。結果Aは伝達を諦めた。同様にエピソード1でも、関与者はAの行動や言葉から解釈し応答しようとするが、Aとの関わり合いの浅さゆえにAのことが十分理解できず「表面的な理解」にとどまっていた。

(2) 第Ⅱ期「距離を図る」段階

トランスクリプト2. 拒否を受け入れて関わる

伝達意図	視線	手法	関与者		対象児	視線	伝達意図
・一緒に遊ぼう。	○	質提	1. 「一緒に見ない?」		2. 一瞬目をやり、すぐに目をそらして手で押しやり、反対方向に姿勢を向ける。	○	・いらぬ。
・わかったよ。片付けるね。	-	Pa 質提	3. 「いらぬね〜。」 絵本を袋に入れる。		5. 一瞬、紙袋を見る。	○	・ちょっと見てみようかな。
・これは?一緒に遊ぼう?	○	質提	4. 「一緒に遊ぼう?」 紙袋を揺らす。		7. 関与者の手を触って、向こうへ押しやる。	-	・いらぬ。
・どうかな?	○	質提	6. 紙袋からコマを出す。		8. 反対方向に姿勢を向け、腕で顔を隠す。	-	・今は関わりたくない。
・気持ちが伝わるとういな。	-	質提	9. Aの姿を見て、机から離れ、隣のDにコマを見せる。		10. 関与者が離れると、腕を下ろしてDに一瞬目をやる。	-	・何だろう。
・距離がある方がいいのかな。	-	Se	11. Dに「くるくる回るよ。」と声を掛け、コマを回す。		12. コマが回るのを、身を乗り出して見る。	○	・何だろう?

エピソード2：受け入れてもらえる距離を探る

お昼休み、絵本「おなべさん」を持ってきたので、Aが気にならないようにそっと見せた。最初、向こうを向いていたけれど、私のほうにちらっと顔を向けた。「見る？」と言って誘いたかったけど、まだ嫌がられるかなと思い、声を掛けずにページをめくり無言で誘う。お鍋の絵が出てきて調理の絵本だというのが分ると、自分からページをめくりだした。1ページ目、2ページ目…。Aが家で作っているカレーライスが出てくるからこの絵本を選んだ。いざ、カレーライスを作る場面、あまり興味が無い様子でほとんど見なかった。後に出てきたおでんは意外にも「おでん！」と大きな高めの声を出してうれしそうな表情。「ぐつぐつ、ことこと」と私が言うと、絵本を見ながら笑顔になった。おでんが好きなのか、今はおでんの季節だよと教えてくれたのか。

エピソード3：受け入れてもらうために受け入れる

あつという間にかばんの片付け、トイレを済ませ席に座り、みんなが終わるのを待っている。すると、隣に座っていた私の手を取り「きてきてきて。」と自分から言ってくれた。でも表情が曇っている。そして私の腕をつねる。無理に離さず「なあに？」とそっと聞いた。来てほしいと思ったのか、離れてほしいと思ったのか分からなかった。前後の行動からすると、「早く準備できたのに、なぜ待たないといけないのか」と思ったのかもしれない。試しに終わりの会の時間だけ伝えた。「3時、終わりの会。」反応は無かった。私の関わりはAの思いと違ったのか、「きてきてきて。」とまた言う。また私の腕をとる。今度は私の腕に顔に擦り付けて、何かを我慢するような様子。「待つのがしんどかったのかもしれない」と思い、「タイマーが鳴るまで一緒に待とうね。」と声を掛けた。「待とうね。」の言葉を聞きたくないのか、しんどいのかうつ伏せたまま私の手を枕にしていた。

第Ⅱ期で関与者はインリアルの基本姿勢を意識し、質問や提案を中心に受容的な態度で距離を図りながら関わった。トランスクリプト2では、Aの「顔をそむける」(T:2-2)、「向こうに押しやる」(T:2-7)行動を「いない」という気持ちだと解釈し、その場から離れる行動で応答した(T:2-9)。Aは関与者との直接的な関わりを拒否するが、その後も関与者の動向に関心を持ち「身を乗り出して」のぞき見た(T:2-10, T:2-13)。エピソード2でも、関与者はAを静かに見守り、よく観察し理解しようとしながら、「気にならないようにそっと見せ」関わりやすい距離を図った。関与者は「絵本を見せ」「無言で誘う」間接的な方法を取りながら表出を待ち、自ら「おでん」と言葉を発したときに初めて「ぐつぐつ、ことこと」と声を掛け応答した。エピソード3では、Aの「きてきてきて」との言葉に応じて近寄るが、「つねる」という拒否的な行動を受けた。関与者は矛盾するAの行動に戸惑いながらも「無理に離さず」受け入れて関わりを続けた。やりとりを続ける中でAの表情から「待つのが辛いのではないかと内面を推察し、気持ちを和らげようと次の予定を伝えるとともに「一緒に待とう」と提案した。関与者の関わりはAの気持ちに十分応じたものではなく、Aはうつ伏せたままだった。一方でAは、関与者の「手を枕にし」関与者へ関心に向け続けた。

(3) 第Ⅲ期「内面への接近」段階

トランスクリプト3. ずれから対象児の内面を探る

伝達意図	視線	関与者		対象児	視線	伝達意図
・一緒に遊ぼう。	○	質提 Mi	1. 「○○くん、見てー。」	→		
・おもちゃを紹介するね。	○	Pa 質提	3. 「ほら、白いボール。」 ボールを握りながら見せる。	←	2. 関与者の手元を見る。	○ ・何かな？
・これは好きかな？	○	Se Mn	5. 「ぐにゅぐにゅ。」	←	4. 関与者が持つボールに手を伸ばす。	○ ・さわりたいな。
・見たいの？	○	PA Mn	7. 「白いボール、見たいね。」	←	6. 「しろ。」	○ ・欲しいな。
・見たいのか！	○	Se Mi	9. 「みようね！いいよ。」	←	8. 「みる。」	○ ・復唱したけど違うな。
・ほしかったのか！	◎	Se	11. 「いいよ！いいよ！」	←	10. 「かしてください。」	○ ◎ ◎ ・伝わるかな？
				←	12. 笑顔で遊ぶ。	◎ ◎ ◎ ・伝わった！

エピソード4：見守ることで見えた気持ち

昼休みには、タブレットで遊びたかった様子。先生の机の引き出しを勝手に開けている。いつもならすぐに注意しているが、手の動きが触るか、触るまいか迷っていたように感じて注意せずに見守った。「手伝って?」と聞くと「ください。」と大きい声で答えた。タブレットは担任しか扱えないので「C先生ください、言いに行こう。」と声を掛けると、私の腕をとってC先生のところまで引っ張って連れて行かれた。「タブレット」と分かっているけど言いにくい様子で小さな声で言う。言葉は分かっているようだ。しかし「相手に伝わらないかも」と自信が持てなかったのだろう。

エピソード5：歌にAの気持ちを見つけた

給食を待つ時間「お腹がぐー♪だね」と音楽に乗せて話すと、私に注意を向け「給食たべるかなー♪」と『ドキドキドン一年生』の曲に合わせて音表現で返し、笑顔で視線を向けてきた。「給食、給食うれしいな〜♪」と定番の歌を歌うと、すかさず「何でも食べましょ、よくかんで〜♪」視線を合わせたまま歌をつないできた。「みんなそろってご挨拶〜♪」で返歌し、すぐに「給食…♪」と続けて歌って急に止めてみた。するとすぐに受け、続きを最後まで歌い返してくれた。『給食のうた』を介して、初めて視線を合わせながら歌で交流遊びができた。その後、私の肩に頭を寄せてきて「ぐるぐるどかーん♪」と歌ってきた。「突然なぜこの歌だろう?」と思いつつも「うれしくなっちゃうな〜♪」と次にくる歌詞を歌いつないだ。すると、満面の笑顔で肩に頭を寄せてきた。私はそこで初めてAも同じ気持ちだったのかと分かり、また、Aが歌うことの意味や意図が分かったような気がした。

トランスクリプト3で関与者は、逆模倣の関わりやAとの共同注意が増えた。関与者は関わりの初めから間接的に働き掛け、表出を待ちながら関わった(T:3-1, T:3-3)。(T:3-6, T:3-8)では、関与者のモニタリングに対しAも言葉で返答し、言葉と伝達意図において相互的な関係が成立した。しかし(T:3-8, T:3-9)では、Aの伝達意図と関与者の伝達意図に「ずれ」が生じた。先にAが「ずれ」を感じ取り関与者に働き掛けた。第I期でAは関わりを諦めたが、第III期では関係を継続し、伝え方を関与者に合わせ「かしてください」と言葉で伝えた(T:3-10)。エピソード4では、Aが「教師の机の引き出しを開けた」。関与者は注意をしようと思ったがすぐに思い直してAに近寄り、表情や動作か「迷う」気持ちを見取った。その後関与者のパラレル・トークを受け、Aは「ください」と言語で伝達するとともに、「関与者を引っ張って連れていく」要求行動をとった。エピソード5で関与者は、Aの声を聞き「お腹がすいている」と解釈し、「怒ったような声」に対してパラレル・トークで応答をした。また、保護者から聞いた話から、パラレル・トークに歌の要素を加え「おなかがぐー」と返答した。Aは歌による関わりに関心をもち、関与者に「きゅうしょく、たべるかなー」と歌で返した。関与者はAが歌う歌詞に意図があるのではないかと推察するとともに、Aへの理解や愛着の感情を深めた。

(4) 第IV期「相互的・情動的な交流」の段階

トランスクリプト4. 歌遊びを通した「会話」

伝達意図	視線	手法	関与者		対象児	視線	伝達意図
・一緒に遊ぶかな?	○	Mn	2. 一緒に歌う。		1. ビデオに映る自分を笑顔で眺めながら歌う。	○	
・一緒に遊びたいかな?	◎	Mn	4. 子どもと手を取り合って歌う。		3. 関与者の手を取って一緒に手を叩く。	◎	・叩いて!(期待)
・歌で遊ぼう!	◎	Mn	6. 声に合わせて少しずつ声を小さくして歌う。		5. 小さな声で「でんでらりゅうば…」		・小さく歌って!(期待)
・小さく歌うと楽しいかな?	◎	Mn	8. 子どもの顔を見ながら声を小さくして歌う。		7. 関与者の顔を見て歌を聴いている。	◎	・期待!
・楽しいね!	○	Mn	10. 子どもと手を合わせてたたく。		9. 関与者の手を取って自分の手に合わせてたたくようアピールする。	◎	・一緒に手を叩こう!
・一緒に歌おう!	○	Mo	12. 「こーんこん。」		11. 「でんでらりゅうばでてくるばってん。」		・一緒に歌遊びをしよう!
					13. 「こーんこん。」		

エピソード5：自分で考え行動する

給食を待つ間、Aがいつもは着用できている給食帽とマスクを付けていないことに気づき、「帽子とマスクだよ〜♪」と節を付けて音表現で伝えた。すると、イラッとした表情で給食袋のまま机にしまいこみ「しないよ」と、表情と態度でアピールした。私は「しなさい」という意図ではなく、決まりを守らないことで起きる不利益を伝えたくて、インリアルな技法セルフ・トークを使い「Aが帽子とマスクしなかったら、給食食べられないじゃん〜。ヤバイじゃん〜。どうしょ〜。」と絵カードを指さしながら、心配する口調で話した。するとAは絵カードをじーっと見て、指で「帽子とマスク」の絵カードをすりすりと繰り返し触った。10秒くらい考えたのち、自分から帽子とマスクを袋から出し、さっと着用した。

トランスクリプト4は、関与者は逆模倣の関わりが中心となり、同時にAとの共同注意やアイコンタクトなど相互的なコミュニケーション行動が増えた。また、Aの好みや独自の伝達方法に合わせた関わりが増え、両者の相互的・情動的な交流関係が深まった。関与者は「一緒に遊ぶかな？」とAの内面を想像し、ミラリングとモニタリングで働き掛けた(T:4-2)。関与者の逆模倣による関わりに気付いたAが視線を向け、関与者の手に自分の手を合わせ、「自分の手をたたいてリズムをとってほしい」という意図を持った自発的な要求行動をとった(T:4-3)。関与者はAの行動を自分に対する「期待」と解釈し、逆模倣の関わりで応答するとともに、Aの好み(音楽)を取り入れ働き掛けた(T:4-6, T:4-8)。Aの期待に応え好みを加えて応答することで、Aの「笑顔を見せる」、「歌うのを途中で止め関与者に歌うよう促し遊びに誘う」などの情動的交流遊び(伊藤, 2006)が誘発された(T:4-9, T:4-11, T:4-13)。エピソード5は、「給食の帽子とマスクの着用」をしないAに、着用を促す場面である。関与者は初めAに音表現を取り入れた「指示・要求・制止」で伝えた。しかしAは「しない」とアピールする態度で、給食袋ごと机にしまいこんだ。Aの拒否的な動作を受け、関与者はセルフ・トークを使い、帽子とマスクを付ける理由や着用しないことで起きる不利益を伝えた。Aは関与者のセルフ・トークを聞き「絵カードを触り」「考え」たのち、自分の意思で帽子とマスクを着用した。関与者の「指示・要求・制止」に対する行動による応答は第I期でも見られた。しかし第IV期は、Aの主體的な思考、情動を伴った行動であり、第I期と第IV期では行動の質に大きな違いが見られた。

2 関わりの変容

(1) 関与者のミラリング・モニタリング使用の回数

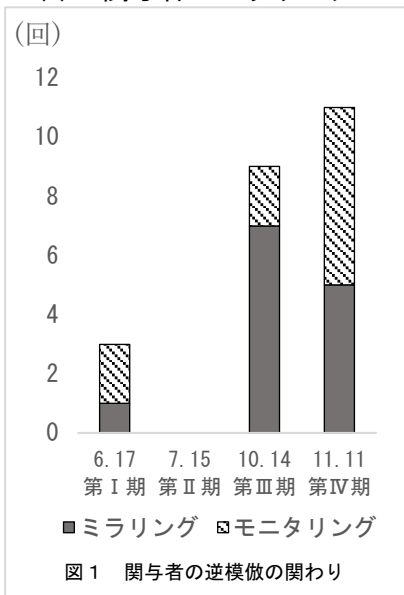


図1 関与者の逆模倣の関わり

伊藤(2006)を参考に、ASD児の他者への興味や情動の共有を促進する効果を持つとされるミラリングとモニタリングの回数を図1に表した。

第I期と比べ、第III期と第IV期にミラリングとモニタリングを使った逆模倣の関わりが増えた。

(2) 関与者の受容的な関わり

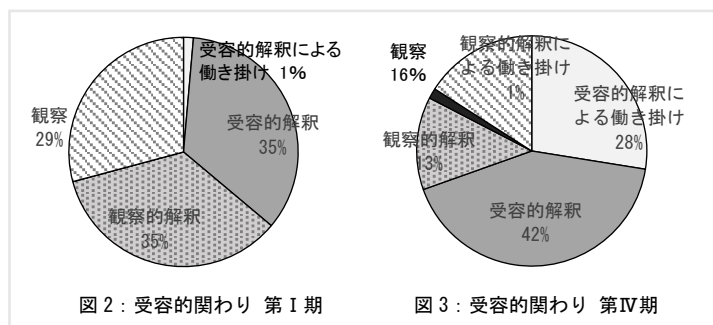


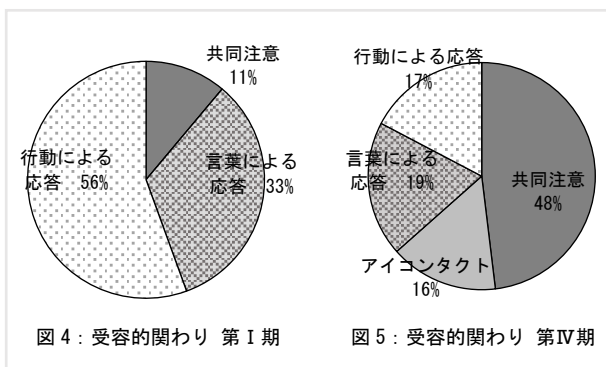
図2：受容的関わり 第I期

図3：受容的関わり 第IV期

日誌を分析し、関与者の受容的な関わりについて分類し図2、図3に表した。第I期では図2のように「観察」と「観察的解釈」が64%、「受容的解釈による働き掛け」と「受容的解釈」が36%だったが、第IV期になると図3のように「観察」と「観察的解釈」が14%に減り、「受容的な解釈」と「受容的解釈による働き掛け」が70%に増えた。

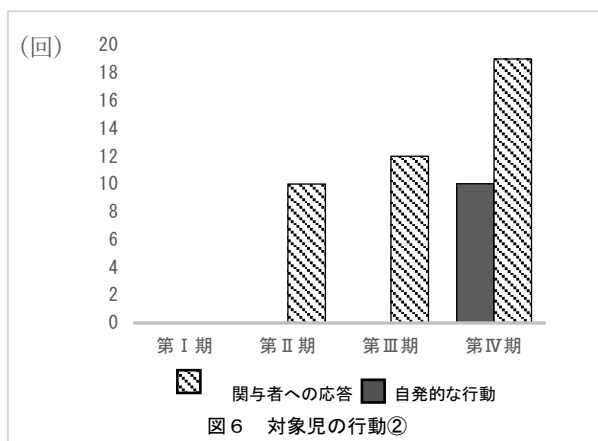
(2) Aのコミュニケーション行動①

記録された動画を基に、Aの第I期と第IV期における関与者へのコミュニケーション行動を評定し図4と図5に表した。Aは第I期では「言葉による応答」と「行動による応答」での応答が89%だったが、第IV期では「行動による応答」や「言葉による応答」が減り「共同注意」が48%に増え、アイコンタクトが現れた。



(3) Aのコミュニケーション行動②

日誌の各期におけるAの関与者に対する関わりをAから始まる「自発的なコミュニケーション行動」と「関与者に対する応答」でコード化、分類し、図6に表した。結果、Aは第II期から関与者の関わりに応答するようになった。第IV期では応答がさらに増えるとともに、Aから始まる「自発的なコミュニケーション行動」が表れた。



IV 考察とまとめ

インリアルの手法を用いた関わりを通して、第I期「表面的な理解」だった関与者は、第II期にAの拒否を受け入れ「距離を図り」ながら、間接的に関わり続けた。第III期、Aの「内面に接近」し、Aも関与者の意図に働き掛ける相互的な関係が成立した。第IV期では、Aの好みや独自の伝達方法などの内面を深く理解した「相互的・情動的な交流」が図られる関係性へと質的に変容した。インリアル of 逆模倣の関わりや基本姿勢等の手法は関与者にとって、Aの言葉や行動、その背景にある内面へと注意を向け、受容的な解釈を促し、対象児の意図に的確に応答する力を向上させる効果があった。また逆模倣の関わりはAの関心を捉え、相互的なコミュニケーション行動やAから始まる自発的なコミュニケーション行動の誘発を促進させた。インリアルの手法を使った関与者の関わりは、Aと関与者との相互的な関係を構築する上で効果的だったといえる。

また、第II期と第III期では両者の関係が質的に変容した。変化の背景に、関与者の三つの受容的な態度があったと考える。一点目は「意図の受容」である。関与者がAの意図や気持ちを受け止め関わることで、Aは安心して表出し、自ら関わろうとする意欲を芽生えさせたと考える。二点目は「拒否の受容」である。関与者は、Aの「つねる」という拒否

的な行動を、気持ちを表す代替行動として捉え、指導や注意により関わりを中断するのではなく、受け入れて関わりを継続した。拒否を含めたやりとりを継続することで、Aとのほどよい距離感や心地よく表現し合える関わり方を探ることができたと考える。関係を構築する上で、「受け入れる」「受け入れられる」という相互的なやりとりを継続することは時には困難な状況を生む。しかし根気よく受け入れながら関わりを続けることで、新たに生まれる関係性があるのではないかと考える。三点目は、A独自の伝達方法や好みを取り入れたことである。Aの記憶や表出しやすい方法の一つに音や節を付けた表現があり、それを使ってやりとりすることで、Aのコミュニケーション行動や自発的な表出が促進されたと推察される。これら三点の受容的態度は、関係構築の時期等によって、関与者の内面に占める割合が変わるのではないかと推察される。今回の研究では十分検討できなかったため、今後取り組むべき研究課題としたい。

V 今後の課題

今後の課題として二点挙げる。一点目は、研究の対象についてである。本研究は小学部5年生1名のみの実施であった。Aと似た表出の少ない他の児童においても同じような効果があるのか検討していきたい。同時に、一方的な表出の多い、相互的なコミュニケーションに困難や課題を抱える児童についての検討も重要である。幅広くデータを集め、多様な視点から検討を加えることで本研究の妥当性や汎用性を高めたい。二点目は、対象の生活年齢についてである。本研究では小学部児童を取り上げた。インリアルの手法や受容的な態度による関わりの効果についての汎用性や信頼性を高めるためには、年齢の高い中学部や高等部の生徒、あるいは成人についての検討も必要だと考える。コミュニケーションに課題を抱えたまま成長し、二次障害等の障害を複合化、重複化させたASD児の症例を見聞きする。インリアルの手法を用いた受容的な関わりや態度で関与し、コミュニケーションに困難や課題を抱える人達と相互的な関係性を構築させていくことは、対象者の心理的な自立を促すためにも、とても重要な取組ではないかと考える。「関係性の障害」を持つ人達にとってより良い環境となる関与者の在り方について検討していくためにも、以上二点の課題に今後とも取り組んでいきたい。

引用文献

- 伊藤良子(2006). 自閉症スペクトラム障害における情動共有とコミュニケーション 自閉症スペクトラム研究 5, 9-16.
- 鯨岡峻・鯨岡和子(2007). 保育のためのエピソード記述入門 株式会社ミネルヴァ書房.
- 榊原久直(2011). 自閉症児と特定の他者とのあいだにおける関係障害の発達の変容: 相互主体的な関係の発達とその様相 発達心理学研究, 22, 75-86.
- 榊原久直(2013). 自閉症児と特定の他者とのあいだにおける関係障害の発達の変容(2): 主体的能力・障害特性の変容と特定の他者との関連 発達心理学研究, 24, 3, 273-283.
- 坂口しおり(1994). 重度重複障害児へのコミュニケーション指導の試み -インリアル分析の複数担任指導への応用- 特殊教育学研究, 31(5), 55-61.
- 坂口しおり(2006). 障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定(コミュニケーション発達支援シリーズ) 株式会社ジアース教育新社.
- 佐藤郁哉(2008). 質的データ分析法 株式会社新曜社.

- 里見恵子・河内清美・石井喜代香・竹田契一（監）（2005）. 実践インリアル・アプローチ事例集 -豊かなコミュニケーションのために- 株式会社日本文化科学社.
- 千住淳（2019）. 社会的認知の発達と可塑性 認知神経科学, 21(No. 3・4), 166-171.
- 竹田契一・里見恵子（1994）. 子どもとの豊かなコミュニケーションを築くインリアル・アプローチ 株式会社日本文化科学社.
- 田中美成・伊藤良子（2007）. 視覚障害を伴う重複障害児への擬音語・擬態語を用いた模倣的関わりの効果 東京学芸大学紀要, 58, 449-458.
- 野口理衣・前田秀作・松原有沙・二木裕子・山下貴大・安部将大・富高遼河・笠井新一郎（2017）. 自閉症スペクトラム障害を伴う中等度知的障害児の訓練経過 -訓練初期の環境調整とやり取りに配慮した関わりが効果的であった一症例- 言語発達障害研究, 15, 29-39.
- 長谷川寿一（2015）. 共感性研究の意義と課題 心理学評論, 58-3, 411-420.
- 日道俊之・小山内秀和・後藤崇志・藤田弥世・河村悠太・Davis, Mark, H.・野村理朗（2017）. 日本語版対人反応生指標の作成, 心理学研究, 88-1, 61-71.
- 別府哲（1994）. 話し言葉をもたない自閉性障害幼児における特定の相手の形成の発達 教育心理学研究, 42-2, 39-49.
- 水田めくみ（2018）. ダウン症児の言語・コミュニケーションの特徴とインリアル・アプローチによる療育 脳と発達, 50, 115-120.

謝辞

本研究に御協力いただきましたAさん及び保護者様に厚く御礼申し上げます。また、研究の実施に御承諾いただいた学校関係者の皆様、御指導いただきました苅田知則先生、樫木暢子先生をはじめ教職大学院の先生皆様に心より感謝申し上げます。