

幼児教室グループ②

本校における幼児発達相談室の取り組み（2） ～小集団によるコミュニケーション支援～

柳生美由季 原 恵一 柘蔵千恵子
共同研究者：小林宏明（金沢大学教育学部）

1. はじめに

本校幼児発達相談室では、自閉症児及びコミュニケーションに困難を示す発達障害児に対して幼児教室を開き小集団によるコミュニケーション支援を行っている。本研究では、今年度実施した幼児教室においてインリアル・アプローチを用いて、幼児期におけるコミュニケーション支援のあり方を検討する。

2. 方法

幼児教室に参加した5名の中から2名を対象児とし、毎回の指導をビデオ録画し分析した。

(1) 対象児

① A児（女児） 自閉症 CA6：4

◆津守式乳幼児精神発達検査（1～3才）

発達年齢 1：8 (検査時 CA6：3)

運 動	探索・操作	おとなとの 相互交渉	子どもとの 相互交渉	食 事	排 泄	生活習慣	理 解	言 語
3：0 以上	1：9	1：3	1：3	1：9	3：0 以上	2：6	1：9	1：9

② B児（男児） CA5：9

◆津守式乳幼児精神発達検査（1～3才）

発達年齢 1：3.5 (検査時 CA5：8)

運 動	探索・操作	おとなとの 相互交渉	子どもとの 相互交渉	食 事	排 泄	生活習慣	理 解	言 語
1：9	1：3	1：0	1：3	1：3	1：6	1：9	1：0	—

(2) 期間と場所

期間：2004年10～11月。2週間に1回の計4回幼児教室を実施。

場所：本校プレイルーム

(3) 手続き

毎回トランスクリプトを作成し、ビデオテープ分析を行った。その分析を受けて次回の目標（対象児・大人）をたてるという過程を4回行った。分析にはスーパーバイザーとして本大学の小林宏明助教授と本校柘蔵千恵子小学部主事が参加した。

(4) 分析方法

①ビデオテープ分析

毎回幼児教室の様子をビデオ録画し、対象児と大人（担当者）のやりとりの場面を30秒～1分程度抽出し、子どもと大人の行動すべてを文字に写し取り、トランスクリプトを作成した。インリアルの視点から両者のコミュニケーション行動について分析した。

②対象児と大人の表出行為数の変化

自由場面の任意の5分間における対象児と大人それぞれについて表出行為数を調べた。表1における行動をすべて表出行為とした。

③対象児と大人の各表出行為数の変化

②で抽出したデータをさらに、表1の定義を基準に各表出行為について分類した。

表1 表出行為のカテゴリと定義

視線	人の顔を見る
音声	有意味語、その他の発声
身ぶり	指さし、リーチング(対象に向かって手を伸ばす)、クレーン、叩き、渡し、うなずき、振り向き
表情	笑う、しかめる
その他	物をつかむ、物から手を離す、相手の手をにぎる等

3. 結果

*以下のトランスクリプトは全て各回の分析で用いたトランスクリプトの抜粋である

(1) A児

①ビデオテープ分析

<第1回>不参加

<第2回>分析場面1：ホットケーキを作っている

トランスクリプト1

A児	大人1 (担当者)	大人2
1. 右手でボウルを持ちながら左手で泡立て器を持ち、ホットケーキの材料を混ぜる	2. 「じゃあ…」と言いながら卵を取りに行く	3. 「次は、じゃーん」と言いながらレシピを他児に見せる
4. 泡立て器で混ぜながらレシピをちらっと見る		5. 他児を見ながらレシピをトントントンと指さす
6. 混ぜながらレシピをしばらく眺める	8. 「次はなあに？」	7. 「次は？」

(番号は行為順を示す)

分析場面2：ホットケーキを作っている (トランスクリプト1の約3分後)

トランスクリプト2

A児	大人1 (担当者)	大人2
9. 他児が混ぜている時、ボウルの中を見る	10. 泡立て器の動きに合わせて「トントントン」と歌う	
11. 大人1の顔を見て微笑む	12. 視線を合わせ微笑みながら「トントントン」と歌う	
13. すぐに視線をボウルに戻す	15. 「おとととと、はい、Aちゃん」と言いながら泡立て器をAちゃんの前に持っていく	14. 「うわーん、はい、じゃあね、次、Aちゃん」とボウルをA児に近づける

A児はこの場面では情報を入力するために視線をよく用いていることが推察された(6, 9)。また表情をともなって大人を注視している(11)ことから、伝達意図を持っているのではないかと推察できる。このような思いが現れた行動は見られるが、これらの行動は何かを伝えるという手段にまでは至っていない。一方、大人は、A児の行動や表情をあまり見ていない(2)。A児の自発的な行動を待たずに大人の行動に沿って反応するように求めている(15)。そこで、A児が自分の思いを表出する経験ができるように、第2回に向け、大人はA児の表出を待って受け止めるという目標を立てた(表2)。

* () 内の数字はトランスクリプト内の番号

<第3回>分析場面：お絵かき帳に色塗りをしている

トランスクリプト3

A児	大人
2. 色鉛筆を置き、姿勢を直してイスに座る 4. 笑顔で大人の方を見て「アー」と言う 6. 色鉛筆を見て1本取ろうとする	1. A児にイスをもってきて「Aちゃん、ここ座るか」 3. 「どうぞ」 5. A児の顔を見て「えへへ」と言う 7. A児を見て「書こうね」と言って色鉛筆に視線を移す

トランスクリプト4

A児	大人
14. 色鉛筆を削っている手を止め鉛筆を引き抜き「アー」という口を開け大人を見る 17. もう一度、削り始める 18. 再び折れたので「ハ パッ ピー」と言いながら大人に鉛筆と削り器を差し出す	15. A児を見ながら「あっ、あれ」と言って色鉛筆に視線を戻す 16. 「折れちゃったね」と言う 19. 鉛筆、削り器を受け取り、A児を見て「やって」と言う 20. 削りながら、もう一度「やって」と言う

大人はA児の行動や表情をよく見ており（5, 7, 15, 19）、第2回の分析で見られた問題はほぼ解決されている。A児は意図的な行動（視線と表情をともなっている）として音声を使用している（4）。また、第3回のトランスクリプトでは音声と身ぶりが出てきた（18）。しかし、大人はそこでA児のコミュニケーションレベルにあっていない言葉かけをしてしまった（19, 20）。その反省を踏まえ、第4回ではA児の表出を待って思いを受け止め、思いが伝わっていることを分かりやすい言葉や表情で返すという目標を立てた（表2）。

<第4回>分析場面：お絵かき帳に色塗りをしている

トランスクリプト5

A児	大人
1. 視線をノートに向け、その後大人を見る 3. 同じノートをトントンと叩き、叩き方がドンドンと強くなる 4. 「ください」と言って大人の顔をじっと見る	2. 「…書く?」と言ってノートを左人差し指でトントンと叩き、A児を見る 5. 「どうぞ、はい」と言ってノートを開きながらA児の前に持っていく

トランスクリプト6

A児	大人
20. 色を塗る 22. 折れた芯を口に入れる 24. 大人の顔を見る 26. 口から出して大人の顔を見る 28. 出した芯を見た後、大人の顔を見る 30. 大人から視線を外した後、もう一度大人を見る	21. 手元を見る 23. 左手をA児の口元に持って行き、「ちょうだい」と言う 25. 「べ、ペーして」「ペー」と言う 27. 「べっ、べっ」と言いながら口の中の芯を大人の手に出させる 29. A児の口元を見ながら「だめやよ、汚いねえ」と言ってA児の顔に大人の顔を近づける 31. A児の口元をのぞき込んで「もうない?」と言いながら左手をA児の口元に持っていく

トランスクリプト 7

A 児	大人
40. 「ン、デデデデ」と言って、戻ってきた大人の顔を見る	41. A 児の顔を見て、笑いながら「はい」と言って座る
42. 大人の顔に A 児の顔を近づけ「クーフフフ」と笑う	43. A 児の顔を見ながら「フフフフ」と笑う

A 児は大人に対して頻繁に視線を向けていた (1, 4, 24, 26, 28, 30, 40, 42)。第 4 回で初めて A 児の方から言語で大人に要求を伝えた (4)。大人は A 児の行動や表情にわかりやすい言葉や表情で返している (2, 5, 41, 43)。しかし、予想外の場面 (A 児が芯を食べた) では、A 児の自発的な行動を待たずに大人の行動に沿って反応するように求めてしまった (23, 25, 27, 31)。

<まとめ>

A 児は、視線、表情、指さし、音声を用いて自分の思いを表出している。大人が A 児の表出を待って思いを受け止め、思いが伝わっていることをわかりやすい表情や言葉で返すことで、A 児は自分の思いが大人に伝わるという経験をし、伝えたいという意欲につながり、積極的な表出行為を引き出したと考えられる。

表 2 A 児の目標

	A 児	大人
第 3 回	自分から思いを表出する経験をさせる	A 児の表出を受け止める
第 4 回	伝達につながる表出をする経験をさせる	A 児の表出を待って思いを受け止め、思いが伝わっていることをわかりやすい言葉や表情で返す

② A 児と大人の表出行為数の変化

A 児も大人も表出行為数は回を重ねるごとに増えている。いずれも A 児より大人の方が表出行為数は多いが、第 2 回では、大人は活動を大人のペースで進めようとした行為が多かったこと、第 3 回、第 4 回は大人が A 児の表出行為を待つ行為としての視線や A 児の発声に対する応答の行為が多かったことによる。

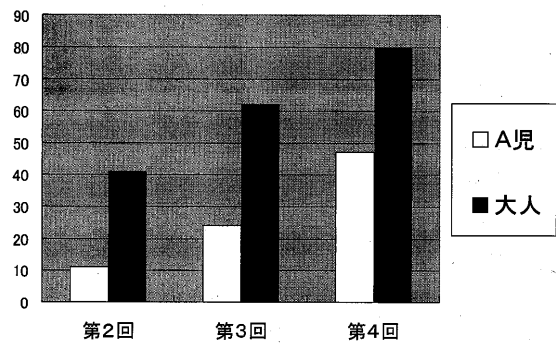


図 1 A 児と大人の表出行為数

	分析場面 (5 分間)
第 2 回	ホットケーキ作り
第 3 回	色塗り
第 4 回	色塗り

③ A 児と大人の各表出行為数の変化

A 児については、音声が第 4 回に顕著に増えている。第 2 回は、大人の音声を模倣した有意味語と独り言の 2 行為のみであったが、第 4 回は、「テケテケ」「ダッダーン」などの発声が多く、音声模倣した「だめー」や自発語の「ください」という有意味語も見られた。

大人は、視線が第 2 回に比べ、第 3 回では 5 倍に増えている。音声は、第 2 回と第 4 回がほぼ同じだが、その機能に顕著な違いがある。第 2 回では、活動の流れが大人主導

で「ボールを押さえてて」「前に出て」などの指示とホットケーキを混ぜているときの「グルグル」「まーぜまーぜ」などのかけ声が多いのに対し、第4回では、活動の流れがA児主導で、A児と言葉でのターンが続くなどA児の行為に対する応答の発話が多かった。従って、第3回に対して第4回が増えたのは、A児の音声が増えたことに伴って大人の反応の音声も増えたからと言える。身ぶりは第2回にはなかったが、第3回、第4回には、A児の視線に対する反応としてうなずき、指さしなどが出ていた。表情というのは微笑む行為だが、わずかながら回を重ねるごとに増えてきている。

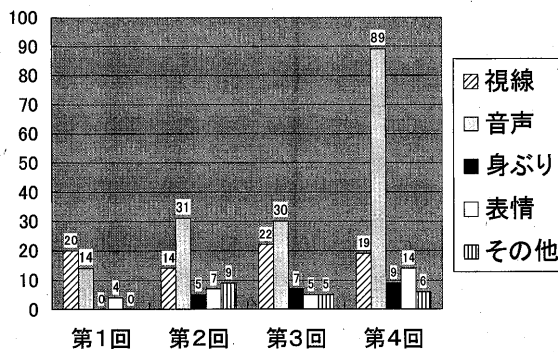


図2-① A児の各表出行為の出現数

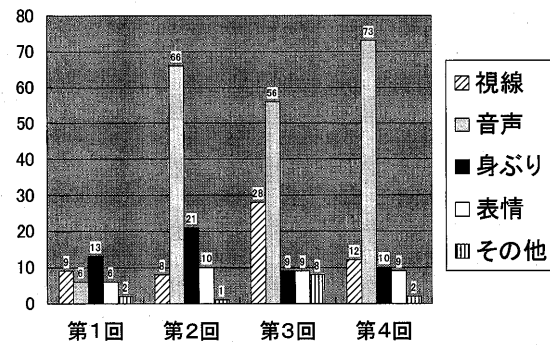


図2-② 大人の各表出行為の出現数 (A児)

(2) B児

①ビデオテープ分析

<第1回>分析場面：ホットケーキを食べている

トランスクリプト1

B児	大人
9. 大人が切っているホットケーキを見ている	10. ホットケーキをフォークで分けながら「…で食べないの?」
11. 大人の顔を見た後、ホットケーキを見る	12. ホットケーキをさしたフォークをB児の前に出し「……」と言う
13. フォークを手にとって食べる	15. 「パク」と食べるマネをする
14. 食べながら大人の顔を見る	17. 2、3度うなずきながらフォークを皿の上におく
16. 視線を下におとしフォークを大人に手渡す	19. B児の顔を見て「おいしいね」
18. 左手を振りながら、大人の顔を見る	

(番号は行為順を示す)

B児は大人に対して何度か視線を向けており(11, 14, 18)、文脈からいくつかの機能で視線を用いていることが推察された。そこで、この視線に着目しB児が視線によって相手に何かを伝えたという経験ができるように、第2回に向け、大人は自分に視線が向けられるのを待ち、リアクティブ(反応的)にかかわるという目標を立てた(表3)。

<第2回>分析場面：ブランコ遊び

トランスクリプト2

B児	大人
1. ブランコに立って乗り、ゆるやかにブランコをこぎながら「アハ」	2. B児の方を向いて「アハ」
3. 大人の方をチラッと見てからブランコに座る	4. ブランコの柵に両手をかけ、B児の顔をじーっと見る
5. 「ンアーイ」	7. B児の顔を見ながら「おー」
6. ブランコから降り、大人の両手を取り大人の顔を見つめる	9. 柵をまたぎB児の引っ張る方向に向かう
8. 視線を大人から外し両手を引っ張る	

10. 大人の手を離しブランコに向かう	11. B児の後について行く
12. 「マイー」と言いながらブランコをつかむ	13. B児の横に立ち「マイ？」と言って顔を覗き込む
14. ブランコに片足かけて「マー」と言い、ブランコの上に立つ	15. 自分の顔を指さし「どうすればいい？」
16. ブランコをこぎながら「オーー」	17. B児の背中に手をおいて「押すか？」
18. 大人と反対方向を見ながら「ンマー」	20. 「おす？」
19. 正面を向き、膝をまげてブランコをこぎはじめる	22. 「自分でこぐ？」
21. ブランコをこぎ続ける	23. B児の背中から手を離し「見とればいい？」と言 い一歩下がる
24. ブランコの上でしゃがみ、しばらくゆれている	25. 上体を前に傾けB児の顔を覗き込む
26. チラッと上を向いた後、足を前にたらし、大人の方を見る	28. 「はい」と言いながらB児の伸ばした手を軽くにぎ る
27. 左手を大人に向かって伸ばす	

大人は、B児の発声（1, 5, 12, 14, 16, 18）に対し、無駄な言葉かけ（15）などB児の発声を活かすような反応が少ない。その他にもB児に伝わらないと思われる言葉かけ（22, 23）があり、B児の言語レベルに合っていない行為が見られた。一方、B児は、大人の手を引っ張る（8）、大人に向かって手を伸ばす（27）など要求を相手に伝えようとする行為が見られた。第3回には、B児がこれらの手段によって自分の思いを表す場面が増えるように、大人は、B児の視線に加え発声やその他の表出行為に対して、その行動に隠された心の動きを推察しながらレベルに合わせリアクティブにかかわるという目標を立てた（表3）。その際には、B児に、それらの行為が相手に与える力に気づかせるために、非言語的な行為やモニタリング（子どもの音声をそのまま模倣する）を行うことを心掛けることとした。

<第3回>分析場面：ホットケーキを食べている

トランスクリプト3

B児	大人
1. ホットケーキを食べながら左手を大人の右手の上におく	2. 「ジャム」と言ってB児の顔を見「ちょーだい」と言って左手を出す
3. 大人の左手をパンパンと2回叩く（大人の「ちょーだい」と同時に）	4. 「はい」と言ってジャムをスプーンにのせ「固まりが来たよ」と言い、皿のホットケーキの上に「ペッペッペッ」と言いながらのせる

トランスクリプト4

B児	大人
8. 左手で大人の右手首をつかみジャムの皿の方へ押す	9. B児の顔をチラッと見る
10. 大人の右手首をパンと1回叩く	11. B児を見ながら「Bはジャムが欲しい？」と言ってジャムの皿を指さす
12. 大人の顔をチラッと見、ジャムの皿の方に向かってホットケーキを持った右手をさしだす	13. 「ジャムが欲しい」「はい」と言ってジャムの皿を手にとる

大人の手を叩く（3, 10）、クレーン（8）、リーチング（12）などの身ぶりを使用した意図的な要求伝達行為が見られたが、それに対し、大人は、B児が明確に伝達行為を見せたことに安心したのか、B児の伝達行為に対する反応が早い（4, 13）、B児のコミュニケーションレベルにあっていない言葉かけ（4, 11, 13）など、言葉かけに配慮すべきこ

とを痛感した。B児が興味のあるホットケーキ作りのような要求が出やすい場面では、積極的な伝達行為が見られたので、第4回には、B児の要求が出やすい場面で、何を伝えようとしているのか文脈に即し、ターンを守り丁寧に気持ちを共有することを意識しながらモニタリングや身ぶりなどの表現のモデルを示していく（表3）。

＜第4回＞分析場面：すべり台遊び

トランスクリプト5

B児	大人
4. 「アアアア」と言いながらすべり台の上の方を見て、すべり台の縁についていた手を離す	5. 「のぼれる？」
6. 「アアアア」	7. B児の後方に立ちすべり台を指さす
8. 大人の方へ体を向け「アアイ」と言いながら大人の手を叩く	9. 「…」
10. 「マイイーイー」と言いながら大人に近づき大人の顔をチラッと見た後、大人の両手を触る	11. B児の顔を見ながら「はい」
12. 「ハ～ア」とうなずき大人の左手を引っ張る	13. B児についていく
14. すべり台の上の方を見て「ハ～ア」と言いつかんでいた大人の手をすべり台の上の方へ引っ張る	15. B児につかまれていた左手を離し右手でB児の右手をもち「せーの、よっ！」と言いながら左手でB児のお尻を押す

B児は、視線（10）、発声（4, 6, 8, 10, 12, 14）、叩き（8）、触る（10）、引っ張る（12）、クレーン（14）などあらゆる手段を用いて自分の思いを表している。「発声+叩く」（8）「音声+クレーン」（14）「大人の顔を見てから手を触る」（10）など複合的な伝達行為も見られた。また、ビデオからも大人への信頼が芽生え、応えてくれるという確信をもって要求伝達を行っていると考えられる。

＜まとめ＞

B児は、回を追うごとに、視線、発声、叩き、リーチング、クレーンなど次々と表出行為を出すようになっただけでなく、それらを複合的に用いるなど大人に何とかして自分の思いを伝えたいと自分から積極的に表出行為を使用するようになった。一方、大人は、B児の行動に対してターンを守り丁寧にリアクティブにかかわろうとしたことで、B児との間に「この人に何かすれば応えてくれる」といったような信頼関係が生まれ、B児の積極的な表出行為を引き出したと考えられる。

表3 B児の目標

	B児	大人
第2回	視線が相手に何かを伝える手段になるということを知る	B児と視線が合うのを待ち、合ったときは必ず反応を返す
第3回	視線やクレーン等を手段として自分の思いを相手に表す	B児と視線が合うのを待ち、B児の思いが表れていると思われる行動に反動的にかかわる
第4回	視線や発声、クレーン、手差し、身ぶり等を手段として自分の思いを相手に表す	B児が要求表現を出しやすい場面を設定し、表現のモデルを示す、引き続き待つ姿勢を守ることによって様々な要求表現を引き出す

② B児と大人の表出行為数の変化

B児の表出行為数は、第2回、第4回と増えている。大人の表出行為数は、第2回に増えたがそれ以降はほぼ横ばいとなっている。また、B児と大人を比べると第2回、第3回では、大人の方がB児より多く、第4回はB児の方が多かった。

	分析場面（5分間）
第1回	ブランコ遊び（屋外）
第2回	ブランコ遊び（屋外）
第3回	ブランコ遊び（プレイルーム）
第4回	ブランコ遊び（屋外）

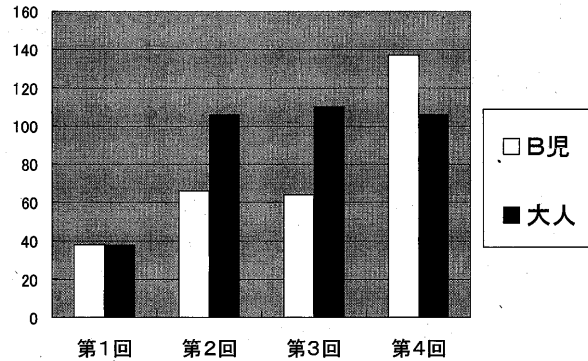


図3 B児と大人の表出行為数

③ B児と大人の各表出行為数の変化

B児の音声は、「ンマー」「アハアハアハ」などの発声と笑い声があり、第4回に顕著に増えている。第1回に見られなかった身ぶりが第2回以降に見られるようになった。身ぶりは、クレーンとリーチングが主であった。また、表情はすべて「笑い」で第4回に増えている。その他では、ブランコに乗っている際に、後ろで押している大人を見ようと「振り向く」行動が多かった。

大人は、視線が第3回のみ多くなっている。これは、室内ブランコ（第3回）と屋外のブランコ（第1回、第2回、第3回）という場面の違いが、大人の立つ位置やB児の遊びへの集中などに影響を与え、増えたと思われる。また、屋外のブランコ場面では、第3回の視線に比べ続けて視線を向けている時間が長いという傾向があったこともこの差につながっている。音声は、第1回だけが少ない。第2回以降では、ブランコを押す「それー」などのかけ声とB児の発声に対するモニタリングが多かった。身ぶりについては、「うなずき」「首を傾げる」「リーチング」などが主で、第2回、第4回では、B児の視線に対する反応として首を傾げる行為が多く出ていた。リーチングは、第2回以降、「B児が大人に向けて差し出した手に、大人も手を差し出す」といったB児のリーチングに対する反応として出てきた。

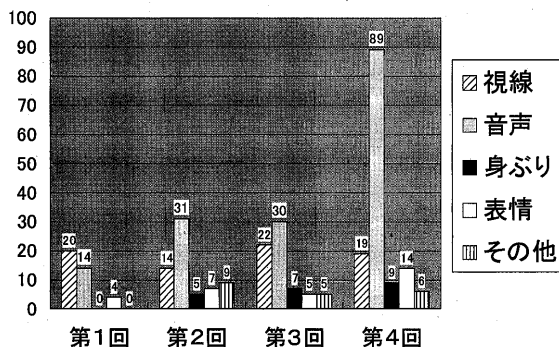


図4-① B児の各表出行為の出現数

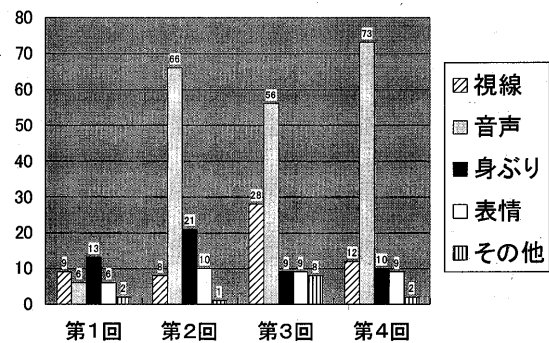


図4-② 大人の各表出行為の出現数 (B児)

4. 考察

(1) A児

得られた結果より、自分の意図を社会化された手段によって他者に伝えることがまだ難しい段階にあるA児に対して、インリアル・アプローチによるコミュニケーション支援

が積極的な伝達行動を引き出すのに有効であったと言える。

大人は、第2回でA児の表情や行動を見たり、反応を待ったりしているつもりだったが、ビデオを見て初めて、それがあまりなされていないことがわかった。この大人へのコミュニケーション評価を受け、第3回、第4回では、大人がA児の伝達につながる表出を待って思いを受け止め、思いが伝わっていることをわかりやすい言葉や表情で返していった。この大人の姿勢によって、A児が伝わることの喜びを味わい、それが伝達意欲を高めることにつながり、たくさんの音声を引き出すという結果をもたらしたと考えられる。これは、第4回で、大人がA児の表出を待った結果、A児から「ください」という言葉を引き出した場面（トランスクリプト5）に象徴されている。また、図2-①に示されるA児の音声は第4回で顕著にのびていることもその根拠となるのではないだろうか。

さらに、大人の視線が第3回で大きく増えたことや表情、身ぶりが増えたこと（図2-②）は、第3回の「A児の表出を受け止める」という目標を立てた（表2）ことの表れであり、A児の音声が増えたこと（図2-①）とも関係があると考えられる。

これらのことから、インリアル・アプローチが大人のコミュニケーションに対する意識や行動を変化させ、それがA児の積極的な伝達行動に結びついたと考えられる。

（2）B児

得られた結果より、自分の意図を伝える社会的・客観的な伝達手段をもたないB児に対して、インリアル・アプローチによるコミュニケーション支援が、コミュニケーション意欲を高めることに有効であったと言える。

大人がB児の伝達性の弱い表出行為に対して「首を傾げる」「音声（ミラリング）」等で反応を返す、B児の意図を読み取ったときにすぐに応えるという姿勢によって、B児は大人に何か伝わったという経験をし、積極的にリーチングやクレーンを使用するようになった。また、B児がもっている表出行為を複合的に使用するようになったこと、ブランコを後ろから押してもらっているときには何度も「振り向く」ようになったことなどから伝達相手である大人に明確に思いが向かうようになっていたことが伺える。さらに、「発声」や「笑い」が増えていったこと（図4-①）は、大人との間にある信頼関係の表れの一つとも言えないだろうか。実際、毎回B児に会うたびに、大人（担当者）の側でB児の思いの表し方がはっきりしてきたこと、関係ができてきたことを実感することができた。

このように、コミュニケーションのもう一方の担い手である大人の行動についても丁寧に評価し、B児のコミュニケーションレベルに合わせていくことで、コミュニケーションの成立する機会が増え、B児の積極的な表出行為につながっていった。

（3）まとめ

これら2つの事例から、社会化された伝達手段に乏しい幼児に対して、大人を子どもにとってのコミュニケーション環境と捉え、環境を子どもの状態に適したものと整えていくことが、コミュニケーション意欲の向上や積極的な伝達行動につながったと言える。

5. おわりに

本研究では、コミュニケーションに困難をもつ発達障害児に対して、インリアル・アプローチによるコミュニケーション支援が有効であったことが示唆された。今後は、幼児発達相談室の幼児教室として、このコミュニケーション支援を保護者や就学前機関にどのように活かしていくのかという課題にも取り組んでいく必要がある。

<参考文献>

- 1) 大井 学・大井佳子編 (2004) 「子どもと話す～心が出会う INREAL の会話支援～」
- 2) 大井 学 (1992) 「大人との交渉を通じた重度精神遅滞児の前言語的要求伝達の改善」特殊教育学研究, 30 (2), 33-44
- 3) 金沢大学教育学部附属養護学校 (2004) 「平成15年度研究紀要」26-29, 98-109
- 4) 榊蔵千恵子 (1994) 「大人の非言語行動が自閉的傾向をもつ生徒のコミュニケーションに及ぼす影響についての実験的研究」平成6年度国立大学附属学校教育方法等改善研究 研究紀要
- 5) 黄 愫芬 (2004) 「INREAL の台湾における発達支援への適用」日本特殊教育学会第42回大会発表論文集, 541