

## エコラリアからのコミュニケーション発達支援

### —学校での「個別の課題を抱える児童生徒への指導」の可能性—

女子栄養大学教授 田中みどり

#### 1. はじめに

学校における自閉スペクトラム症児 (American Psychiatric Association, 2013) へのコミュニケーション発達支援は大きな課題である。他者を信頼し、他者の心を理解し、協力することは「生きる力」の基本だからである。集団での指導が重要なことは言うまでもないが、「個別指導の方法原理」(文科省 2010) としては、「集団から離れて教員が別室で一定の時間を充てて 1 対 1 で指導する」ことも必要である。本稿では重症児に手が届かなくて担当教員が多忙となりがちな特別支援学級で、支援開始当初エコラリアが著明だった比較的軽症の自閉スペクトラム症児にボランティアとして大学院生 (以下支援者) が発達支援を行ったケース (小池, 2010; 小池・田中, 2011) を研究対象として、新たに支援経過に見られるエコラリアの消長の関連要因の分析・集団の中での指導・個別の指導の効果を分析し、学校での個別の発達支援の可能性を検討することを目的とする。

#### 2 対象児及び支援方法

##### 2.1 対象児概容

学年等：支援開始時は A 市 B 小学校特別支援学級に在籍する小学校 2 年生男児 (以下 K 君とする)。

障害：中度精神発達遅滞を伴う自閉症

家族：両親・姉・兄・本人の 5 人家族。とても可愛がられている。

生育暦：正常分娩、定額は生後 4 ヶ月、始歩 1 歳。2 歳 11 ヶ月時に軽度精神発達遅滞と診断される。始語は 3~4 歳、二語文は 5 歳 0 ヶ月、5 歳 5 ヶ月時に中度精神発達遅滞・自閉傾向有りと診断される。

##### 2.2 心理 アセスメント結果

支援開始時のアセスメント結果は表 1 のとおりである。比較的軽症で末っ子として家族の中でよくかわいがられており、ひらがななどの学習も身につけているが、見立て遊びができない、人との関わりが乏しいなどの自閉スペクトラム症の特徴が見られる。

表 1 対象児のアセスメント結果 (小池, 2010 より作表)

---

田中ビネー知能検査結果ほか：精神年齢は 3 歳後半。人の絵を全身描くことができる。ひらがなの読み書きができる。

乳幼児精神発達診断法

運動発達：個人技は鉄棒の前転などができ、6 歳水準・

探索：見立て遊びができないので 2 歳程度。

生活習慣：ほぼ 6 歳水準。

言語：名前を呼ばれると返事をするが、他者への働きかけはできない（2歳程度）  
CARS（ショプラー・ライクナー・ラナー，2008）：27.5

行動観察：授業中は静かに課題に取り組むことができる。課題が終わり、支援者が丸を付けて「全部丸ですごいね。」と褒めると「全部まるですごいね。」とエコラリアを発した。会話はほぼこのようにオウム返しであった。休み時間は常に1人で遊び、「一緒に遊ぼう。」と支援者が声をかけても、いつも笑って1人で走って行ってしまふ。2m以上の距離が保たれている時や好きな学童の指導員には単語で自分の意志を伝えようとしているが、誰かに自分から話しかけることは無い。教師や他児から「Kちゃん、〇〇して。」などと言われた意味は理解している。

## 2.3 支援方針

アセスメント結果から社会性が脆弱であるが、自閉症の程度は比較的軽く、家庭での人間関係も良いことなどから、コミュニケーションの原義通り「他者と（情動や注意を）共有する」楽しく温かい関係を基礎に信頼関係を築き、幅広い対人意識の芽生えを育み、次第にパラレル・トーク、モデリング（竹田・里見、1997）などにより言語コミュニケーション能力の伸長を図る（小池、2010）。

## 3 支援経過

### 3.1 支援1：集団の中での支援経過

支援者は最初はA市立B小学校特別支援学級へのボランティア（教員補助）としてほぼ毎週1回子どもたちと関わり始めた（小池、2010）。その学級では朝マラソンをしていたので、支援者が「おはよう」とK君に声をかけるとK君は「おはよう」と挨拶したが、「一緒に走ろう」と誘うと一人で走って行ってしまった。

約1年半にわたる支援期間の間の子どものコミュニケーション行動は、第1期（コミュニケーションの始まり：X年6~9月の約3か月間）、第2期（非言語的表出行動が多様化し、言語的にはエコラリアが多い時期：X年10~12月）、第3期（言語行動が多様化する時期：X+1年1~5月）、第4期（自発的な音声言語の見られる時期：X+1年6~12月）へと変化していった（小池・田中、2011）。この中で代表的なエコラリアのエピソードは表2に抽出したとおりである。第1期の特徴としては、好きなことなら支援者と同じ場所において一緒にできる段階から、支援者からの言葉かけにエコラリアで応じたり、支援者と目が合うと笑うといった初歩的なコミュニケーションが始まったことである。代表的なエピソードとしては、運動会の練習でダンスが上手に踊っていたので支援者が「Kちゃん、上手だね。」という「上手だね。」と応えたり（第11回）、玉入れで支援者が「K君、頑張れ！」と応援すると自分でも「頑張れ！」と応えたりすることであった。

第2期の特徴は、模倣による身振りコミュニケーションが出現し、言語的にはエコラリアが優勢だったことである。支援者が「さようなら」と言って手を振ると、自分でも手を振って別れの挨拶をしたり、支援者が「すごい」と言って拍手をすると自分でも拍手をした。

第 3 期の特徴は言語コミュニケーションが豊富になり始めたことである。表 1 に見るようにエコラリアが減少し、支援者に自分から話しかけてコミュニケーションを開始したり、支援者がいれば他児とも同じ場を同じ関心を共有することに始まり、支援者を交えて他児とも遊べるようになり、支援者との距離は 1 m 以下でも目線をそらさなくなった。例えば休み時間に他児がボールを高く投げて遊んでいるのを支援者が見守っていると、K 君もやってきてボールへの注意を共有し、「すごいね」、「危ないね」などと言葉で自分の考えを表現することができるようになった。さらに興味深いことは、この時期に休み時間に「捕まえた」と支援者に捕まえられることを喜び、鬼ごっこをして遊び、その体験の後、自分から話しかける行動が始まったことである。この意味は考察に値すると考えられる。

第 4 期に特徴的なことは、他児とも言語的関りが増えたことである。自分で作ったものを「見てー」と言って支援者に見せたりするほか、他児に嫌なことをされると「やめて」と言ったり、休み時間も子ども同士ではしゃいで遊ぶようになった。

表 2 K 君への支援中に見られたエコラリア(小池, 2010 より作表)

時期	エピソード	機能
アセスメント	田中ビネー検査を受けるため支援者と別教室に行く際不安だったようで、担任の先生から「すぐ終わるから行ってきな。」といわれると自分でも検査中に「すぐ終わるからね」と反復していた	

#### 第 1 期 コミュニケーションの始まり(X 年 6～9 月)

第 11 回	運動会のため K 君はダンスの練習をしていた。とても上手に踊っていたので、支援者が「K ちゃん、上手だね!」と言うと「上手だね。」と言いながら笑顔で踊っていた。	肯定 返答
第 19 回	運動会当日に K 児が玉入れに参加した際、支援者の目の前に遠くではあるが K 児がいた。K 児は支援者を見つけ、目が合うと、にこりと笑った。筆者支援者が「K ちゃん頑張れ!」と言うと「頑張れ!」と手をあげてはりきっていた。	肯定 返答

#### 第 2 期 非言語行動の多様化とエコラリア(X 年 10 月～12 月)

第 21 回-1	授業中のストラックアウトというゲームで玉が入った時に支援者が「K ちゃんも拍手、拍手。」と言い手を叩くと、K ちゃんも「拍手拍手!」と言い拍手した。	
第 21 回-2	同じゲーム中、支援者が玉が入る毎に「すごい!!」と言いながら拍手をすると、K 君も「すごい!!」と言いながら拍手をした。	

第 21 回  
-3  
帰りの集いの時、K 君のお誕生日が近かったので、支援者が K 君に「K ちゃん、X 日お誕生日だね！！」と言うと K ちゃんは笑って「お誕生日！！」と言った。「嬉しいね！ケーキ食べるのかな？」と尋ねると K 君は「嬉しいね！ケーキ食べる！」と言った。

肯定  
返答

第 3 期 言語表出行動の多様化（他者と同じ気持ちで同じ場にいることができる。音声言語が増加する。）X+1 年 1～5 月

第 4 期 自発的な音声言語表出の時期（X+1 年 6 月～12 月）

第 54 回  
運動会で紙に書かれているものに変装してゴールする。競技に出場。K 君の紙には「おいしゃさん」と書いてあったので、医者服を着て支援者とゴールした。その時支援者に「お医者さんになったね！」と嬉しそうに言った。支援者が「K ちゃん、お医者さんだったね。お医者さん楽しかった？」と聞くと、「お医者さん楽しかった！」と応えた。

肯定  
返答

### 3.2 支援 2：個別の支援経過

1 年半に及ぶ特別支援学級の中に入ってから指導の後、他児がマラソンなどに行っている間、空き教室を利用して週 1 回支援者と対象児が 1 対 1 で 7 回（毎回各数十分）遊戯療法のように遊ぶことが可能となった。主として対象児の好きなドミノ倒し用のプラスチックブロックなどを使っての遊びだったが、7 回のなかで二人の関係は親密化し、7 回目には K 君が支援者をからかって喜ぶまでになった。その VTR を筆者が新たに分析して会話のトランスクリプトも作成し、その抜粋から 7 回の個別の支援における対象児の発達の変化を明らかにし、支援の効果を考察する。

第 1 回：K 君はドミノ用のブロックをボーリングのピンのように並べて遊ぼうとしているのだが、支援者にその意味が分からないので何度も質問している（抜粋 1-1 参照）。

#### 抜粋 1-1

支援者：K ちゃん、何作っているの？（K 君を見ながら）

沈黙

K 君：（ ）

支援者：それ何作るの？

K 君：ボーリング（支援者の方は見ず、作っているドミノを見ながら）

支援者：うん？（聞き返す）

K 君：ボーリング（ドミノをボーリングのピンのように並べる）

支援者：これ何？

K 君：ボーリング（低い声で）

支援者：あ：：ボーリング：：すごいすごい（了解して高く大きな声で）

K ちゃん、ボーリングやったことあるの？

K 君：ある

支援者：すごいじゃん

(K 君がボールを転がしてドミノを倒し遊ぶ)

---

好きなボーリング遊びを支援者に理解してもらい、ボーリングのようなドミノ倒しが成功すると二人の間に喜びが相互伝播して増幅した。二人の動きは加速し、連携が円滑化した(抜粋 1-2 参照)。それは生き生きとした「今・ここで」の共有された感動体験 (Stern, 2004) であった。次には 1 度ですべて倒せたので興奮して二人で喜ぶ (抜粋 1-3)。

---

#### 抜粋 1-2

K 君：おお：：((机上でボールを転がしてボーリングのように並べたドミノを倒し、喜ぶ))

支援者：お：：すごいすごい

K 君：あと 4 個 4 個 ((あと 4 個の残ったので、支援者からボールを受け取り再度転がして 1 本に当たり、喜ぶ))

支援者：h h h h (笑い声ではしゃぐ) あと 3 個ね

K 君：あと 3 個

((K 君がボールをドミノにぶつけて 2 本落とし、喜ぶ))

---

#### 抜粋 1-3

((K 君がボールでボーリングのようにドミノを全部倒す))

K 君：あ：： ((興奮して立ち上がって喜ぶ))

支援者：あ：：すご：い (K 君の頭を撫でる) やったね

K 君：落ちた

支援者：全部だよ K ちゃんすごいじゃん

K 君：ストライク

支援者：>ストライク (.) そう (.) そう (.) そう (.) ストライク<ストライクよく知っているね、K ちゃん

---

第 1 回目はドミノを使ってボーリングをすることを支援者が何度も尋ねないと分らないところから始まったが、成功すると結果が明白なので二人で楽しく連携して「ストライク」

を喜び合うまでに至る。

抜粋 1-1 で相手が「ボ・リング」を理解していないと、何度尋ねられても痛癢も起こさず冷静に答えていたが、第 2 回目にも相手が自分の年齢を聞き間違えて分っていないと思うと放置せず何度でも伝えて相手と理解を共有しようとする会話が見られた(抜粋 2-1 参照)。

---

抜粋 2-1 ドミノを作りながらのお誕生日についての会話

支援者：K ちゃんこの前お誕生日だったでしょう？

K 君：この前って？

支援者：お誕生日＝

K 君：＝あ（思い出したように）

支援者：何歳になった？ K ちゃん

K 君：9 歳（ドミノを作りながら）

支援者：10 歳になった？

K 君：9 歳

支援者：いいね

K 君：（支援者を見ながら強調し）9 歳！

支援者：9 歳？

K 君：9 歳

支援者：9 歳か

---

第 3 回目のセッションは K 君主導で「まっすぐに作るっか？」「つなげよっか？」などとドミノ作りの計画を言語コミュニケーションにより共有したり、協力のために交渉したり、方針を提案したりしながら進行した。この時は K 君の注意はドミノにあったが、4 回目からは相手の気持ちに注意が移行した。「泣いちゃう？」と聞いたり(抜粋 4-1)、相手を困らせたことを確認したりした(抜粋 4-2)。

---

抜粋 4-1 「泣いちゃう？」

K 君がドミノ用積み木で作ったマンションのバランスが崩れて倒れ、支援者が押さえようとするが、K 君はドミノを机の端から落とそうとする

K 君：あ：：倒れちゃったね＝

支援者：＝倒れちゃったね（.）マンション（.）マンション壊れちゃった

K 君：（次のタワーを作りながら）泣いちゃう？

支援者：泣いちゃう（少し悲しそうに）

---

## 抜粋 4-2

((K 君がぼーるをとり、支援者のタワーを壊す))

支援者：(h)

支援者：お家壊れちゃったよ：(.) 住むところが無い (.) 公園で寝なきゃ  
((困った様子で))

K 君：[h] ((支援者を見ながら嬉しそうに席に着く  
・・・ 略・・・

K 君：壊れちゃった？ ((嬉しそうに笑って))

支援者：お家壊れちゃった

K 君：ボール投げちゃったね

第 5 回目には K 君は支援者の表情に注意を向け、支援者を困らせてその様子を喜びながらからかって遊んでいた (抜粋 5-1)。

## 抜粋 5-1

支援者：(K 君を見て) 先生タワー作ろ

((K 君が支援者のタワー作りを邪魔する))

K 君：(少し笑いながら) 出来ないね：(

支援者：(困った様子で) できないよ：：どうしよう；；

((支援者の困った様子を喜びながら見ていた。支援者をからかって遊んでいる))

6 回目にはドミノ用のブロックを収納していたダンボール箱の側面に持ち手の穴があることに気づき、そこに玉入れのようにドミノ用ブロックを投げ入れるゲームを交代で行った。K 君が投げている時は支援者は「あ：惜しい」といったり笑って拍手したりして応援し、支援者が投げる時は K 君が「お：入っていった」などと応援した。支援者のゲームの世話もしてあげた。さらに 7 回目になると K 君が支援者をからかって楽しむようになった。6 回目と同じゲームを支援者がやる番になると、K 君は「あれ」と言っているとぼけながら箱の向きを故意に変えて穴が無い側面を支援者の方に向け、支援者が投げ入れられないようにした (抜粋 7-1 参照)。支援者が困ると嬉しそうにからかって大喜びした。支援者が困った表情がユーモラスに見えて喜んだ面もあるかもしれないが、自分の予想通り支援者が困ったので喜んでいるようでもあった。しかし、支援者が頭を掻いて大いに困る様子を示すと、「一緒にやろっか」と提案して二人でタイミングを合わせ

と一緒に段ボール箱にブロックを投げ入れるゲームを開始した（抜粋 7-2）

---

抜粋 7-1 からかいを楽しむ：他者の意図を妨害して遊ぶ

支援者がダンボール箱にドミノ用ブロックを投げ入れている時に

K 君：あれ（箱の向きを変える）

支援者：あれ：：入らないよ：：K ちゃんどうしよう

K 君：入れるこっち（とても喜んで）

K 君：：：（再び箱の向きを変え、上蓋も閉め笑いながら）

支援者：穴がないよ：：K ちゃん(.)穴が無い（困った様子で）

---

#### 抜粋 7-2

K 君：はい（支援者にドミノ用ブロックを渡す）

支援者：ありがと（椅子に座って K 君にやってもらう）

K 君：僕も赤（.）まだ待っててね（.）赤赤（ドミノを準備しながら）

（中略）

K 君：できたよ（.）行くよ

支援者：[せーの]（一緒にドミノを段ボール箱に投げ入れる）

K 君：[せーの]

支援者：やった（K 君は跳びはねて喜ぶ）

---

## 4 考察

### 4.1 エコラリアの消長とその関連要因

およそ 1 年半の間に K 君は学校で休み時間は一人で遊び、非言語的なコミュニケーションが主である段階から、行為模倣やエコラリアの多い段階を経て、言語コミュニケーションに積極的に成長していった（小池・田中, 2011）。模倣ができること自体が対人関係の発達の重要な里程碑であるが（Nadel, et al., 1999）、その最初の 1 期と 2 期でよく用いられたのがエコラリアである。子どもが示すエコラリア（反響言語）は、一般に他者の言葉の無意味な反復と捉えられ、カナーが最初に自閉症児の症例報告をした時からその病理性が指摘され（Kanner, 1943）、否定的なもののみならず研究も行われた（Mcmorrow and Foxx, 1986）。しかし、エコラリアの質的相違を探る研究も現れ（Fay, 1968; 1969）、即時エコラリア（Prizant and Dunchan, 1981）と遅延エコラリア（Prizant and Rydell, 1984）に分けて、その積極的なコミュニケーション機能の種別が分析されるに至った。即時エコラリアは語用論的な観点から子どもの視線行動や指差しなども手掛かりに 4 人の子どものものを分類すると、焦点不定・ターン充足（沈黙すれば会話が途切れるのでオウム返して返して相手に発話の順番を渡す）・叙述（指差しなどの指示的な身振りを伴う）・リハーサ

ル・自己調整・肯定返答・要請視線の 7 つのカテゴリーが抽出された。他にもエコリアは自閉スペクトラム症児の母子の間主観性の構築に重要な役割を果たしていたり (Tarplee, and Barrow, 1999)、対人指向的でコミュニケーション上の積極的な機能が認められる事例が報告されている (Dobbinson, Perkins and Bouchers, 2003; Stribling, Rae, and Dickerson, 2007)。自閉スペクトラム症児 10 人の中では言語理解力の乏しい子どもの方が有意にエコリアが多かったが (Roberts, 1989)、関わり手の発話もエコリア誘発の規定因になっていることも指摘され (荒井・中村、2016 ; 廣澤・田中、2007)、相互作用上の問題でもあることが理解されてきた。

K 君の場合は即時エコリアが多かったが、これは The Scerts Model (Prizant et al., 2006) にある①社会的パートナー段階から、②言語パートナー段階の中で、a) 理解やコミュニケーション意図はほとんど無くエコリアが優勢な時期、b) コミュニケーション機能が増し、創造的発話も始まる時期、c) 硬直したエコリアは減少し、創造的な自発話が増加する時期、d) エコリアは混乱時のみで、生成的言語が優勢になる時期を経て③会話パートナー段階にいたる過程のうち、特に b) (第 1 期, 第 2 期) c) (第 3 期), d) (第 4 期) を示していると考えられよう。K 君の場合は支援開始時から相手の発話を抑揚まで同じまま反復する硬直したエコリアはすでに見られず、相手の言葉に共感 (同意) を示したり「うん」「そうだね」(肯定返答) という代わりにエコリアを用いていた (表 2 参照)。エコリアは自閉症が報告された初期に考えられていた病理的な症状ではなく、K 君の場合も言語発達が未熟な段階でコミュニケーション機能を担って出現したと言える。それはさらなる支援により次第に消失していったが、初めての事態で認知的負荷が大きい時には出現すると考えられよう。

#### 4.2 鬼ごっこの発達促進的機能

およそ 1 年半の間に、K 君は休み時間に 1 人で遊んでいて支援者の存在にも気づかない段階から、支援者と信頼関係を築き、支援者とともに他児とも同じ場において同じ関心を共有する段階を経て、支援者が居なくても一本橋のようにいろいろな方向に並ぶ丸太の上での落とし合い遊びを他児と楽しむまでに社会性が伸びた。この過程で言語コミュニケーションに積極的になる時期に鬼ごっこをしたことが注目される。鬼ごっこは最初休み時間に「K 君が支援者に手を振りながら一人で走っていたので、支援者が後ろから追いかけて『捕まえた!』とやってみた」ところ、K 君が「きゃー、鬼ごっこ!」と言ったので、支援者が「K ちゃん、鬼ごっこしようか?」と誘ったところ、「鬼ごっこする」と応じたことから始まっている。この「追いかけてもらって身体を捕まえてもらう」という感覚は、まだ言葉を話さない乳児がハイハイをして母親の後を追い、抱きあげてもらうのにも似た身体的安心感と喜びを味わえるのかもしれない。今度は自分から追いかけてなくても、自分が好む方向に逃げれば好きな支援者は確実に追いかけてくれ、スリルを味わいつつ上手に逃げれば逃げるほど、長距離追いかけてくれる。しかも最後は抱きしめるように捕まえてくれるのだから、何と嬉しく楽しいことだろう。触れられることは触れることであり、スキンシップという同時的、直接的なコミュニケーションを通して情動的な一体感や心理的な安心感が得られるだろう。他者の力を借りて自己の身体像も暖かく再確認できる。生身と結びついた近感覚こそが他との関係を取り結び、自己形成の最初の基盤となる (岩田、

2005)。さらに、支援者が「捕まえた！」と言った途端に K 君が歓声を上げて「鬼ごっこ」と言ったのは、「啐啄同時」の機が熟していたことを示すのだろう。まさにその「プレゼントモーメント」(Stern, 2004) に二人で生きられた経験の後、K 君が自分から支援者に話しかけるようになり、さらにその 3 回後には 1 m 以下の距離で話しかけても目を逸らさなくなった。鬼ごっこを通してコミュニケーションの基礎となる十分な信頼関係と自他認識の基礎が形成されたと考えられよう。

支援者はさらに 8 か月後にも休み時間に K 君が来た時に走って行って「捕まえた！」とやっている。K 君は「キャー」と言って逃げて行ったが、またやってきて「ほら！逃げるよ！」と言って鬼ごっこに誘っている。お昼休みにも支援者が他児といるところにやってきて、「ほら！逃げるよ！」と言い、他児も遊びに加わりって K 君を捕まえて遊んだ。そしてその次の回から初めて支援者のことを「小池先生」と言えるようになった。他者に追いかけてもらい、最後は身体的に他者に抱えてもらうことで触覚から固有覚を通して自他を再確認できることは、自他の間で行われるコミュニケーションの基盤を盤石なものにするために不可欠の経験であったのだろう。自己身体像の成立が象徴化に重要な意味を持つので(伊藤, 2017)、コミュニケーションに障害を抱える自閉スペクトラム症児であればこそ、そのような特別なニーズをもっていたのであろう。そして支援者との鬼ごっこ遊びはそのニーズを満たすのに絶好の機会だったと考えられる。

集団の中での指導により、支援者を介して他児との経験も広がり、支援者が居なくても他児と関れる段階に成長していったと考えられる。

#### 4.3 個別の支援の効果：二者状態での親密な関係の構築 (Tronick, 2007)

個別の支援で得られた重要な成果は、対人関係の基礎としての幅広い親密な関係の経験であるといえよう。一般に定型発達では乳児期に 4 つの段階を経て言語的自己感が生まれる (Stern, 1985)、その過程で多様な経験が培われる (Reddy, 2008)。自閉スペクトラム症児の発達過程は定型発達児とは異なるが、そのコミュニケーションを促進するには間主観的行動を活性化させることが効果的である (Trevarsen, 2006)。最初はドミノ倒しをボーリングのように配置して行うという作業に注意が向いて支援者がその作業をサポートし、ドミノ倒し成功の達成感・成就感を二人で共有して喜んでいた段階から、K 君の注意は次第に支援者の心のうちに向かった。K 君は二回目ですでに自分の年齢についての支援者の理解を理解している (抜粋 2-1)。自分は 9 歳になったのに、支援者は聞き間違えて 10 歳と知っていることを相手の生返事などから理解し、自分は 9 歳になったと支援者の顔を見て強調し、支援者が認識を訂正するまで伝え続けている。この時点ですでに支援者の心のうちで敏感になっているといえよう。3 回目には協力してドミノ倒しを楽しんだ後、4 回目には支援者の顔を見て、ドミノのブロックで作ったマンションを K 君が壊してしまったことを嘆く支援者に「泣いちゃう？」と外的に明確な行動をとるか問うている。これは相手が悲しんでいることを確認する一歩手前の質問であろう。ここから K 君はこれまでのように支援者と楽しい情動を共有して相手の気持ちを間主観的に理解するのみでなく、自分の関わりによって支援者の気持ちがどう変化するかを「第三次循環反応」のように実験しているかのである。5 回目には笑顔で支援者の表情に何度も注意を向け、支援者が見ていることを確認しながらボールを転がしたり、支援者がドミノを作ると邪魔したり、持ち手

の穴からブロックを投げ入れたいという支援者の意図を理解した上で、他者の心を操作の対象にし、予測通りに相手に変化すると喜んだ。そしてそのように理解できた支援者と呼吸を合わせてゲームをし、成功すると飛び跳ねて喜んだ。心と身体が一つになって、自律的な会話パートナーへと成長していったと言えよう。

学校では様々な制約から遊戯療法はなじまないと考えられるかもしれないが、実績もあり（伊藤、2017）、子どもの特別なニーズにかなっていれば十分発達促進的である。

## 5 結び

本論では大学院生がボランティアとして特別支援学級で一人の自閉スペクトラム症児を発達支援した事例に基づき、発達過程を分析し学校における「個別指導の方法原理」の可能性について考察した。この結果エコラリアに積極的なコミュニケーション機能があることが確認され、信頼関係の築けた支援者を介して他児との関係もつながり、個別指導の方法原理を用いて子どもの特別なニーズに即した間主観性の発達を促すことにより他者理解が伸長したと言えよう。

## 引用文献

- American Psychiatric Association 2013 *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5<sup>th</sup> ed.* Author, Washington DC.
- Dobbinson, S., Perkins, M., and Boucher J. 2003 The interactional significance of formulas in autistic language: *Clinical linguistics & Phonetics*, **17**, 299-307.
- Fay, W, H. 1967 Mitigated echolalia of children. *Journal of Speech and Hearing Research*, **10**, 305-310.
- Fay, W., H. 1969 The basis of autistic echolalia. *Journal of Communication Disorders*, **2**, 38-47.
- Garcia-Perez, R.M., Lee, A. and Hobson, R. P. 2007 On intersubjective engagement in autism: A controlled study of nonverbal aspects of conversation. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, **37**, 1310-1322.
- 廣澤満之・田中真理 2007 自閉性障害児における即時性エコラリアの生起関連要因—関わり手の発後に注目して— 東北大学大学院教育学研究科研究年報 第55集 第2号、185-198.
- Howlin, P., 1982 Echolalic and spontaneous phrase speech in autistic children. *J. child Psychology and Psychiatry*. **23**, 281-293.
- 伊藤良子 2017 遊戯療法 ミネルヴァ書房.
- 岩田純一 2005 子どもはどのようにして<じぶん>を発見するのか フレーベル館.
- Kanner, L. 1943 Autistic disturbance of affective contact. *Nervous Child*, **2**, 217-250.
- 小池志保 2010 自閉傾向のある知的障害児へのコミュニケーションの発達支援 平成21年度淑徳大学大学院修士論文.
- 小池志保・田中みどり 2011 自閉傾向のある知的障害児に対する対人関係の発達支援 日本発達心理学会第22回大会発表論文集 p.264.

- 小山正・神土陽子（編）2004 自閉症スペクトラムの子どもの言語・象徴機能の発達  
ナカニシヤ出版.
- McMorrow, M., J., Foxx R., M. 1986 Some direct and generalized effects of replacing an  
autistic man's echolalia with correct responses to questions: *Journal of Applied Behavior  
Analysis*, **19**, 289-297.
- 文部科学省 2010 生徒指導提要 教育図書.
- Nadel, J., Guerini, C., Peze, A., and Rivet, C. 1999 The evolving nature of imitation as a  
format for communication. In J. Nadel, and G. Butterworth (eds.), *Imitation in Infancy*.  
New York: Cambridge University Press.
- Prizant, B. M., Duchan, J. F. 1981 The functions of immediate echolalia in autistic  
children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, **46**, 241-249.
- Prizant, B. M., Rydell, P.J. 1984 Analysis of functions of delayed echolalia in autistic  
children. *Journal of Speech and Hearing Research*, **27**, 183-192.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E. R., Laurent, A. C. and Rydell, P. J. 2006 *The  
SCERTS Model. A Comprehensive Educational Approach for Children with Autistic  
Spectrum Disorders. Vol.II, Program Planning & Intervention*. Baltimore: Paul. H.  
Brookes.
- Reddy, V. 2008 *How Infants Know Minds*. Harvard University Press.
- Roberts, J. M. A. 1989 Echolalia and comprehension in autistic children. *Journal of Autism  
and Developmental Disorders*, **19**, 271-281.
- ショプラー, E., ライクナ-, R. J., ラナー, B. R. (佐々木正美監訳) 2008 新装版  
CARS 小児自閉症評定尺度 岩崎学術出版社.
- Stern, D. 1985 *Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.
- Stern, D. 2004 *The Present Moment*. New York: Norton.
- Stribling, P., Rae, J., and Dickerson, P., 2007 Two forms of spoken repetition in a girl with  
autism: *International Journal of Language and Communication Disorder*, **42**, 427-444.
- Schuler, A. L. 1979 Echolalia: Issues and clinical applications. *Journal of* **XLIV**,  
411-434.
- 竹田契一・里見恵子 1994 *インリアル・アプローチ* 日本文化科学社.
- Trevarthen, C. 1979 Communication and cooperation in early infancy. In M. Bullowa  
(ed.), *Before Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Treversen, C. Aitken, K., Papoudi, D. and Robarts, J. 1998 *Children with Autism 2<sup>nd</sup>  
ed.. Diagnosis and Intervention to Meet their Needs*. : Jessica Kingsley. (中野茂・伊藤  
良子・近藤清美 監訳 2005 自閉症の子どもたち 間主観性の発達心理学からの  
アプローチ ミネルヴァ書房)
- Tronick, E. 2007 *The Neurobehavioral and Social-Emotional Development of Infants and  
Children*. New York: Norton.
- Wimpory, D. C., and Hobson, R.P. 2007 What facilitates social engagement in preschool  
children with autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **37**, 564-573.