



## みちくさ言語療法—ことばの発達と障害の臨床より—

### (8)ローカルな文化への参加と意味づくり：語用論的アプローチ（前半）

工藤芳幸

#### 「支援技法」のこと

ことばやコミュニケーションの発達の援助にもいくつかの方法論、技法と呼ばれるものがある。本稿は「みちくさ」と題しているので、お分かりであると思うが、系統立てた「言語（聴覚）療法」を解説してきた訳ではなく、幾つかのエピソードを通してことばの発達と障害、あるいはその援助について考えていこうという意図で書いている。これまでも特に支援技法について詳しく書いてはこなかった。しかし、エピソードとして書いてきた障害がある子どもとの関わりの背景には、これまで身に着けてきた様々な方法論も当然ながら介在している。何の方向性も持たずに関わっているわけでない。今回からは、ことばやコミュニケーションをめぐる支援技法の中でも、自分の中でベースになっている方法について書いてみたいと思う。その1つが「語用論的アプローチ」と呼ばれる方法で、自然な場面での相互交渉を軸とした支援技法である。

#### 全てのきっかけのチラシ

大学生の頃、東京23区の下町にある障害児学童保育施設で指導員のアルバイトをしていた。現在では放課後等デイサービス

ということになるが、当時は制度化されておらず、都の助成金を受けていた施設である。小学生から高校生までの「障害」がある子どもたちが通っている場所だった。大学1年生の頃に夜間課程の社会福祉専門学校事務のアルバイトをしていて、たまたまこの施設のアルバイト募集のチラシを見つけて申し込んだら、すぐに採用になった。おそらく人手が足りず、関心を持った人なら誰でも、ということだったのかも知れないが、何はともあれここで働くことになった。このチラシを見つけた、あるいはたまたまアルバイトしていた専門学校にアルバイト募集のチラシを送ってくれてなければ、障害児者福祉や医療の世界に入ることはなかったかも知れない。

当時は障害がある人の支援について学ぶ学部・学科にいた訳ではなかったので（教育学科所属だったが、教員養成系ではなかった）、知識は皆無に等しいにも関わらず、福祉の世界に「飛び込んだ」ことになる。支援とはこういうもの、という先入観は少なかったが、スキルもなかった。利用者数が増えてきて新たに編成された中高生のグループに配属され、担当する子も決められた。担当とは言っても一体何をしたものか、明確な道筋はない。

多分、その頃のスタッフは皆が手探りで

やっていたので、私のような素人でもどうにか入れてもらえる余地があったのだろうと思う。当時は障害がある子どもの「放課後保障」が盛り上がってきた時期で、まだ制度設計はできていなかったが親の会などが中心となってレスパイトケアや学校以外の場づくりに注目が集まっていた。この分野の専門職がたくさんいた訳ではなく、スタッフも学びながら作り上げていたと思う。余談だが、今は第2波、第3波という状況で、放課後等デイが制度化され、そしてそれが拡大している。そこで働くスタッフも多様であり、知識やスキルの量や質の幅も広い。しかし、比較的簡単にさまざまな研修機会にアクセスできる状況にはなっている。その点ではずっと、援助技術の習得は容易な状況なのかもしれないが、新参者に多くのことができない事実は変わらないだろう。

### 関わり方がわからず技法を求める

さて、配属された中高生グループには自閉症（現在の言い方では自閉スペクトラム症）のある子が非常に多く、ダウン症や重い知的障害がある子どもたちも通ってきていた。私が担当についたのは自閉症の子だった。ある程度、ことばは話すものの、会話ということにはならない。中学生なので体も大きく、動きも大きい。そしてたびたびパニックを起こすことがあった（そのような環境設定をしてしまっていたのだと思う）。私はその後を追うばかりでなす術がなく、パニックが起こってもそれを上手く収めることができない。毎回の活動終了後の反省会でも、帰り道でも反省ばかりだった。日々の関わりの中で見えてきているこ

とも勿論あったが、無手勝流だけでは心許なかった。関わっている子たちの発達的な状況を捉え、認知やことばやコミュニケーションの発達や、活動への参加を促す方法、私が学べる技法はないものだろうか？と考え、いくつかの成書を眺めていた。

私がいた中高生のグループは低層の古いマンションの2部屋をぶち抜いたスペースを利用して活動していて、ごくごく普通の住居のような環境だった（一部は改造して構造化しているところもあったが）。いつも数人の子どもたちがいて、ゆっくりと過ごす時間があったり、皆を誘っておやつを作ったり、それぞれ好きな音楽を聴いたり、近くの公園まで行って遊んだりという場だった。療育というよりも「放課後の暮らしの場」という雰囲気だった。学校でも家庭でもない第3の場。制度化された空間から少し緩く、けどちょっと緊張感があるような場所。そういうことを目指していたのもあって、あまり特殊な教材や環境設定を使うのではなく（例えば、発達検査など）、より日常的に使いやすい、できるだけ自然な状態で子どもの様子を観察することによる発達の見立てや、それに基づく関わり方の方法論を求めている。自分が関心を持っていた教育思想や方法論の影響、また時代的な背景もあってか、枠にはめて教え込むタイプの方法ではないものを求めているかも知れない。

私が頼ったのは発達心理学の科目担当教員だった荻野美佐子先生（元・上智大学総合人間科学部教授）である（のちに大学院や仕事に就いてからのSVなどで長くお世話になった）。思い切って研究室の扉を叩き、こうした一連の悩みについて相談したところ「INREAL（インリアル）アプロー

チ」というものがある、そしてそれは埼玉にも研究会がある、という情報を得ることができた。ちょうど荻野先生の手元にあった「研究会のお知らせ」のハガキもいただいて、早速その研究会主催の講演会にまずは参加してみることにした。その研究会が後に入会することになった「大宮インリアル研究会」である。そこで現在は国際医療福祉大学教授である畦上恭彦先生（当時は埼玉県でSTとして仕事をされていた）に出会い、インリアルについて少しずつ学び始めることになった。

### 「語用論的アプローチ」とは

インリアルは言語学あるいは言語哲学の中でも特に「語用論」に依拠し、さらに発達心理学における初期母子相互作用研究の理論を基に開発された方法である（と私は理解している）。「語用論（pragmatics）」とは、語の「意味」や語のつながり方のルールである「統語」とは異なり、ことばの社会的な文脈における「使用」を扱う分野である。「語用論的アプローチ」とは、広い意味では、社会的な相互作用を通じた言語・コミュニケーションの学習を促す立場で、狭い意味では語用障害（代表的なのは自閉症スペクトラムの言語使用の独特さ）に対する支援の方法として捉えられている。そして、語用論的アプローチとして国内でよく知られている方法が、インリアル（INREAL：Inter Reactive Learning）アプローチである。1974年に米国コロラド大学で開発された方法で、大人と子どもが相互に反応し合うことで学習とコミュニケーションを促進しようとする支援技法である。自由な遊びや会話の場面を通じて、子

どもがコミュニケーションの主導権を持つこと、子どもの言語やコミュニケーション能力を引き出すこと、規範のテストにとらわれず、実際のコミュニケーションの場面からの子どもの能力の評価をし、子どもから遊びやコミュニケーションを開始できる力を育てることが原則である。インリアルでは支援の目標を狭い意味での音声言語に限定せず、「子どもと通じ合えることを第1の目標」として、音声言語以外の方法も含めたコミュニケーションセラピーであることを重視している。

方法の詳細は成書に譲るので、末尾の参考文献をご参照いただきたいが、ここでも少しだけインリアルについて解説しておく。

### SOUL（ソウル）

インリアルには「大人の基本姿勢」としての「SOUL」が示されている。これは以下の4つの頭文字を取ったものである（竹田・里見，1994）。

- 
- ・ Silence（静かに見守ること）：子どもがその場に溶け込むための余裕をつくってあげることが必要。そのために大人は考えや意図を押し付けるのではなく、子どもの様子を静かにあたたかく見守る。
  - ・ Observation（よく観察すること）：静かに見守りながら、子どもが何をどのようにするのか観察する。
  - ・ Understanding（理解すること）：観察により得られた情報とそれまでに得た子どもの情報を照らし合わせ、洞察して理解していく。

・ Listening (傾聴すること) : 子どもに対してよい聴き手であることは、単に耳から聞くだけではなく、子どもの表す様々なサインを全身で感じとっていき、心から聴くことが必要。

---

こうして書いてまとめてみると、これだけのことか、と思われてしまうかもしれない。しかし、これの基本姿勢を守ることはそんなに簡単なことではないと私は考えている。例えば、Silence はどこまで沈黙すべきなのか。どこでセラピストはアクションを起こすべきなのか、その見極めをすることは容易ではないだろう。ここでいうSilenceは何もしないことではなく、志向性を持った沈黙である。コミュニケーションにおいて、何を語るのか、どう反応するかと同じくらい沈黙の意味は大きなものがある。Observation は子どもの発達をみる基本であって、全てでもある。「見てわかる」のであれば、発達検査も言語検査も不要かもしれないが、残念ながらそこまでの観察力はない。ただ、いくつかの手がかりや、観察の枠組みを持っておくことで見えることもある。一方でその枠組みそのものが特定の発達観や教育観、子ども観や援助観によってでき上がっている訳なので、そのことを知っておくことが求められる。尺度を知るだけではなく、尺度が置かれる文脈や状況、社会・文化的な背景、ドミナントなストーリーに自覚的であることが必要ということだ。

臨床現場での子どもとのやりとりや親との面接がどうもしっくりこないと思った時、この「SOUL」の観点から自分の関わ

り方を見直してみると、何かが過剰で、何かが不足していることがしばしばある。SOUL はまさに「基本姿勢」と言える。

### 語用論的アプローチに必要なこと

語用論的アプローチや語用障害の研究者である大井学先生によると、語用論の学習を援助する上で欠かせない要素はその子ども(あるいは大人)が「所属するコミュニティ(家庭、仲間、教室、職場、地域、メディアなど)で繰り広げられるコミュニケーションの局所局所において作用しているローカルな語用論について幅広く知る、実際のコミュニケーション体験を多様かつきめ細かに組織すること」であり、「支援はあくまで会話の場面や参加者の違いに応じて個別的でありかつ柔軟なものでなければならない」とされている(大井, 2006)。私たちはローカルな「文化」の中に参加する、あるいは迎え入れる過程を意識できているだろうか。ローカルな文化にはそこに参加している当人たちも意識しない暗黙の規範が存在している。そのまま暗黙の規範に合わせるというだけではなく、適宜規範を可視化し、それを適当にずらして改変する柔軟さが必要になるのではないだろうか。語用論は人と人のあいだの言語学なのだから、個体能力論的なモデルだけ語ることはできないのである(続く)。

#### <参考文献>

- ・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。
- ・大井学(2006)「高機能広汎性発達障害にともなう語用障害:特徴,背景,支援」コミュニケーション障害学 23, pp87-104.