

遊びを共有しづらい幼児の象徴機能に関する臨床的研究

—象徴機能を支える動作化の視点—

横田千賀子

(淑徳大学発達臨床研究センター)

KEY WORDS: 遊び 象徴機能 動作化

【目的】

子どもの発達にとって遊びの果たす力は大きい。発達障害児の発達にとっても有効であることは、学習指導要領の記載からもうかがえる。先行研究において、発達障害児の遊び、特に象徴的遊びの困難さは認められて久しいが発達段階を理解し、構造的にも十分検討された遊びの導入は、コミュニケーションやことばの育ちを促す活動として有効性を示す研究も多い(荒木他,2004)。宇佐川(2007)は、象徴機能が芽生えだす段階に遊びが質的に変化することを示しており、療育での導入の意義を認めている。導入期は自由度が高まった場面でも対応性が高まり、共有性も認められるため、場の雰囲気や評価に影響を与えやすい。そのため、系統的な学習としての遊び位置づけが揺らぎやすいと考える。そこで、本報告では、象徴遊びの拡がりやねらいの一つであったD児の療育場面でみられた共有しづらさの背景を整理することで、象徴機能を支える評価の視点を考察したい。

【方法】

対象児 : D児。S発達センターに週2回通い、認知・言語面に関する個別課題学習および小集団による音楽・運動療法を受けている男児。療育開始当初より家庭では要求伝達を中心に2~3語文程度で話す反面、療育では理解に比べ、自発的な発信の少なさが認められた。学習への関心は高く、療育場面で療育者(以下Th)の表情をうかがう、応答を期待する姿が認められたが、共有できる遊びの少なさが目立っていた。『感覚と運動の高次化発達診断評価法』(宇佐川,2007)では対応知覚水準であった。

分析資料・方法 : D児のThであった報告者が担当した療育期間1年間全37回(X年4月~X+1年3月:CA4:8~5:7)を分析対象とする。評価の視点を考察するにあたり、遊び場面のみでは評価が場面限定的となる可能性があるため、個別課題学習の録画及び観察記録から遊びの質的な高まりをとらえる①脱文脈化(見立てる)、②統合化(行為をつなげる)、③脱中心化(役割取得)の3点が、どのような場面でどのように観察されたかを整理する。

【臨床経過】

X年5月(#5) : 提示されるピンクタワーの枠を見て、「かいだん、かいだん」「ここがかいだんみたい」と指さす。積み上げた後に横に倒すと「でんしゃ、どりるでんしゃ」になるといい再び並べだす。「もうすぐでどりるでんしゃ、はっしゃ」と言う。予め決められたものを言語化する。

X年6月(#9) : 見立てはめ板をみてそれぞれの名称を言う。D自児が「じゃー」と音声で表現したところ、Thから促されると、はめ板を組み合わせて行為を見立てる(例:お花に水をかける)が、自発的に行為をつなげる様子はみられない。促されてもふりは見られないがThの動きを注目する(自己に向けたふり遊びはない、他者のふり行為への注目)。お風呂場面のはめ板は自発的に組み合わせや再現はなく、Thのふり行為につられて頭を洗う動作が見られた。

X年6月(#10) : 具体物による構文再生課題(主語+述語)ではカード提示に合わせて道具を扱う(例:〇〇が歯を磨く—歯ブラシを動かす)。「コップでごくごくのんでる」と言語化してから操作へ向かうことが多い。操作に合わせて、頻繁に

動作の言葉が用いられる(「ねてる」、「すわってる」、「おきたね」)。片付けの際に、「ねるシリーズだね」と自分が寝るまでに必要な道具(ベッド、ふとん、歯ブラシ、コップ)を箱に集める。

X年10月(#21) : 具体物による絵本再生課題で、「つくろう、つくろう」と言い必要なものを要求したり、卵が割れた場面を自発的に再現する。絵本の場面に合わせて、わる、いれる、まぜる、やく、たべるなどの動作のきっかけはMThによる動作と言語の手掛かりによる。みんなで食べる場面では、食べるふりが自発される(自分に向けたふり動作)。

X年10月(#21) : 描画を見て「かじだ」「しょうぼうしだ」「おみずがない」と言って場面を理解し、描き加える。傘をさす人物画を見て「かみなり」と言い、自発的に描き加える。その後「はなびするよ」と自由な発想をするが、Thが描いている様子を見て「なんちゃって、あめあめ」といい、「ちょう、あめ」と言いながら強く描き続けていく。(他者の行為に注目、場面にあった言語化と操作)

X年11月(#22) : 絵カード—指サイン模倣課題で花、ヘリコプターのイラストを見て、指サインを自発する。形作ったあとにヘリコプターのプロペラ部分を動かし、飛ばそうとする見立て動作が見られる。形作ることが難しいものは、MThの手の動きを見て真似てつくろうと試みる。

X年12月(#26) : 構文理解課題(絵カード連鎖+人形再現)場面で、「でんしゃにのって(人形を電車にのせる)えきについてあるいて(人形を歩かせる)こうえんへいった」と行為をつなげた言語表現と人形操作の組み合わせが見られた。

X+1年2月(#35) : おちたおちた♪ゲームで、「かみなり」と聞いてThの動きに対応してすぐにおへそを押さえる(即時の動作模倣)。その後「げんこつ」「どんぐり」と続けると頭を手で覆う、手を前に掲げる自発的ふりが出る。

【結果】

当初は言語化して表現することが中心で、道具を用いて見立てることや、事物同士を組み合わせた見立て遊びが限定的であった。そのためThは道具を活用した見立ての促しやD児の表現した言語に、自ら動作的な意味づけ(ふりのモデル)を行っていたことがわかる。D児のThのふり動作への注目を通してつられて見立てる、模倣する、言語化してから見立てる、自分に向かうふり動作へと拡がりを見せた。

【考察】

発達障害児の遊びの共有のしにくさの理解として発話表現によるだけではなく、発話に伴う動作化(具体的な道具操作を通した見立て行為、自他に向かうふり行為)の育ちも逃せない評価の視点と考えられる。また、かかわる療育者自身の動作化が、児の動作化の育ちには有効と思われる臨床像が確認された。今後も複数事例を通して検討を続けていきたい。

【文献】

荒木穂積 他.(2004).高機能自閉症・アスペルガー障害児の発達と教育的対応—ふり遊びの分析から—.障害者問題研究,32(2),131-138.

宇佐川浩.(2007).障害児の発達臨床I.感覚と運動の高次化理論からみた子ども理解.学苑社.

(YOKOTA Chikako)