



日本感覚統合学会アドバンスコースにおける
講師の指導内容からみる自閉スペクトラム症児と
熟達セラピストのコミュニケーション

長岡千賀

追手門学院大学

Communication between Children with Autism Spectrum Disorder
and Experienced Therapists:

Insights from the Instructor Guidance in the Advanced Course
of the Japanese Academy of Sensory Integration

Chika NAGAOKA ^{*1}

^{*1} Otemon Gakuin University

日本感覚統合学会アドバンスコースにおける 講師の指導内容からみる自閉スペクトラム症児と 熟達セラピストのコミュニケーション

長岡千賀*¹

要旨：感覚統合療法の実践における「アート」に関する熟達セラピストの思考を体系化して示すことによって、コミュニケーションのアートに関わる議論のための基礎資料を提供することを本研究の目的とする。2019年度に開催された日本感覚統合学会アドバンスコースの、就学前の自閉スペクトラム症児4名を対象とした実習の後に開かれたケース検討会における講師2名から受講生への助言をノートに記録した。「子どもの活動に伴う熟達セラピストの思考」をテーマとして分析し、91項目の助言から6カテゴリーを生成した。結果から、5つの思考の流れが示された。また、子どもとの治療的共創関係の確立を含む基礎的心構えが特定された。これらは、熟達セラピストたちが蓄積してきたアートに関する内容であり、Parhamら(2011)のAyres Sensory Integration® Fidelity Measureの一部に対応することも確認された。さらに、子どもとのコミュニケーションをより豊かにするために必要とされる要素について議論した。

Key Words：子どもとの関わり、暗黙知、熟達

はじめに

感覚統合療法は子どもとのやりとりを通して展開されるが、経験の浅いセラピストにとって、子どもとのやり取りは簡単とは言えない。もし、子どもが自分の感覚や考えを、

多くの人が共通で理解できる言葉で、整理して話してくれれば、そして、セラピストの言葉にいつも関心を持って、常に協力的であるならば、セラピストの関わりは非常にシンプルになるだろう。しかし実際は、子どもは自分が思っていることを、共通の言葉ではなく、自身が表現できる唯一の方法でセラピストに伝えるかもしれない。それは、自傷やパニックといった行動や、お気に入りのコマーシャルのフレーズを言うことかもしれない。また、子どもはセラピストの言葉に関心を示さず、理解していないように見えることもあるだろ

2023年10月16日受付, 2024年1月23日受理
Communication between Children with Autism
Spectrum Disorder and Experienced Therapists:
Insights from the Instructor Guidance in the Advanced
Course of the Japanese Academy of Sensory Integration

* 1 追手門学院大学
Otemon Gakuin University

う。このような状況に経験の浅いセラピストが戸惑うことはよくあると思われる。

このようなコミュニケーションの不具合への対処は、感覚統合療法の実践における「アート」と呼ばれ、臨床では常に重視されてきた。Bundy ら (2006)¹⁾ の「感覚統合とその実践 第2版」ではアートについて1つの章が割かれていることから、熟達したセラピスト(以降、熟達セラピスト)たちは豊かな経験からアートに関する暗黙知を蓄積していると考えられる。しかし、医療や心理療法など多くの専門職領域においてそうであるように、暗黙知について言語化することは困難であるとされている²⁾。そのため、感覚統合理論の「サイエンス」に比べて、アートに必要な知識や技術が論理的に十分に議論されているとは言えないのが現状である。感覚統合療法について学び始めた人たちにとって理解しやすい形で具体的に解説される機会も不足している。こうした状況から、経験の浅いセラピストが子どもとのコミュニケーション技術を向上させることが難しくなっていると考えられる。

子どもとのコミュニケーション技術を向上させることには非常に大きな意味がある。なぜなら、子どもは大人の予想しない動きや反応をすることがあり、特にダイナミックな身体活動を伴う場合、経験の浅いセラピストにとっては、物理的な安全を確保するだけで大変な課題であり、その子どもの状態と感覚統合理論を結びつけて考えるのは、容易なことではない。しかし、子どもとのコミュニケーションがうまく行われ、子どもとの間に信頼関係ができるようになると、セラピストは子どもの動きや反応を予測しやすくなり、理論に基づく治療を展開しやすくなると考えられる。

そこで本研究では、熟達セラピストの思考を整理して示すことによって、コミュニケー

ションのアートに関わる議論のための基礎資料を提供することを目的とする。そのため、熟達セラピストが講師となり治療実習を用いて行われる日本感覚統合学会アドバンスコースにおける講師による指導内容を分析対象とする。治療実習のある講習会は、受講生であるセラピストにとって、テキストでは触れにくい、アートについて具体的に話を聞くことができる貴重な機会である。また、指導内容には、熟達セラピストが実践にあたってどのようなことに注目しどのように考えているかがあらわされると予想される。このことから、指導内容には熟達セラピストたちが蓄積してきたアートに関する内容が多く含まれており、アートに関わる基礎資料の1つとなると考えられる。

本研究では、講師の指導内容を分析する際に、子どもの活動の流れに沿って整理することを試みる。子どもの活動の流れに沿って細分化することにより、熟達セラピストの思考について理解しやすくなるとともに、経験の浅いセラピストが、実践の中で、知識を取り出しやすくなると考えられるためである。結果に基づき、子どもとの関わりをより豊かにするために必要とされる要素について考察する。

方法

1. 分析対象

2019年に開催された、日本感覚統合学会の認定講習会受講修了者を対象に行われるアドバンスコースにおける講師2名の指導内容を分析した。この講習会の受講生は10年前後の作業療法士としての経験を有する作業療法士4名、講師は日本感覚統合学会認定アドバンスコース講師の資格を有する作業療法士2名であった。この講習会は、前期3日間と、その後約1ヶ月の期間を置いて後期3日間

の、計6日に渡るもので、初日は受講生による日頃のセラピーでの悩みについてのプレゼンテーション(3時間)、第2,3日は就学前の自閉スペクトラム症児4名を対象とした実習(評価と治療)とその直後のケース検討会(ケース検討会は各日2時間)、第4日は前期の実習についてのケース検討会(6時間)、第5,6日は前述の児を対象とした実習とその直後のケース検討会(ケース検討会は各日2時間)が実施された。著者はこの講習会の第1,3,4,6日に同席し、受講生のプレゼンテーションやケース検討会における講師から受講生への助言をノートに記録した。本研究での分析対象は、第1,3,4,6日のプレゼンテーションとケース検討会(総時間は約8時間)における講師の助言である。

2. 分析方法

本研究では、質的研究法である、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ³⁾(M-GTA)を援用して、講師による助言を分析した。分析テーマを「子どもの活動に伴う熟達セラピストの思考」と設定した。まず、テキスト化された助言を繰り返し読み各助言について複数の解釈を考え、概念名を絞り込んで概念生成した。次に、子どもの活動の流れとの対応を考えながら、複数の概念の関係からカテゴリーを生成した。さらに、カテゴリーの位置づけや複数のカテゴリーの関連性を検討し、分析結果の概要をストーリーラインとしてまとめ、結果図を作成した。分析は著者が行った。カテゴリーや結果図について講師1名とその他の作業療法士1名に確認してもらい助言を受けることにより、分析内容の信頼性と妥当性の確保に努めた。

3. 倫理的配慮

講習会の講師2名および受講生4名に受講者と講師とのやり取りを記録することを講習会前に説明し、同意を得た。その後、講習会

後に、実際のデータを開示しながら、研究目的や方法と、データ分析・公表についての協力を書面にて説明し、書面にて同意を得た。

結果と考察

計91項目の助言の分析を通して、20概念、6カテゴリーが生成された。これら6つのカテゴリーの位置づけや関係を結果図として図1に示した。なお以降では、カテゴリーを【 】、概念を《 》内に示し、具体例を表1, 2に示した。

1. 熟達セラピストの思考の概観

図1の中央のグレー部分に、Norman(1988)⁴⁾の行為の7段階理論に倣って、子どもと環境のインタラクションを図示した。この理論は人が外界と関わる時について説明するもので、人はまず行為や活動のゴールを形成し、実行過程の3段階(行為のプラン、詳細化、実行)によって環境と関わり、続いて評価過程の3段階(外界の状態の知覚、解釈、ゴールと結果の比較)を行うと考える。図1では、子どもと環境のインタラクションの周りに、子どもの行為の流れに対応するように熟達セラピストの思考を段階に分けて図示した。

熟達セラピストはまず、【対象児の感覚・知覚・認知の世界、遊びについてのひらめきを理解する】(図1)。それに基づいて【対象児にとってちょうどよいチャレンジをひねり出す】ことがなされ、さらに【チャレンジできる遊びを対象児とともに企画する】ことが続く。ここまではおおよそ、子どもの行為のプランや詳細化に合わせて進む。続いて、子どもの活動時、すなわち子どもの実行(運動・動作)や実行に伴いフィードバックされる子どもの知覚に対応して、【対象児の活動に対して適切な心理的・物理的サポートをする】ことが続く。この後の子どもの解釈や比較に対応して、【直前の活動の意味を対象児に伝

える】。続いて、また【対象児の感覚・知覚・認知の世界、遊びについてのひらめきを理解する】に進み、循環する。ただし、実際にはいつも図1の矢印方向に進むわけではなく、複数の段階がほぼ同時に進んだり、また、例えば子どもから反応が返ってこなかったなど、何らかの不具合が生じたときは少し前に戻ってやり直したりするなど、臨機応変である。こうした5つの思考の流れは【セラピストの役割を認識する】という基礎的心構えと相互に関連している。

2. 各カテゴリー詳細

以下では、カテゴリーごとに説明していく。

(1) 【対象児の感覚・知覚・認知の世界、遊びについてのひらめきを理解する】

まず熟達セラピストは、対象児の行動を観

察して、《対象児のひらめきについての理解》、《原因推測の精緻化》、《対象児のコミュニケーション方法についての解釈》を行なっている(表1)。しかし、この観察と解釈の際に大切にされるのが《子ども中心主義の徹底》であり、セラピストの狙いから考えるのではなく、「子どもの視線の先を調べ(る)」などして子どもの関心を理解することを重要視している。また、主訴に基づいて細やかに仮説をつくる《主訴からの細やかな仮説生成》も行なっている。以上により、熟達セラピストは【対象児の感覚・知覚・認知の世界、遊びについてのひらめきを理解する】を実施している。ここでは、精緻さが必要とされていることが特徴的である。

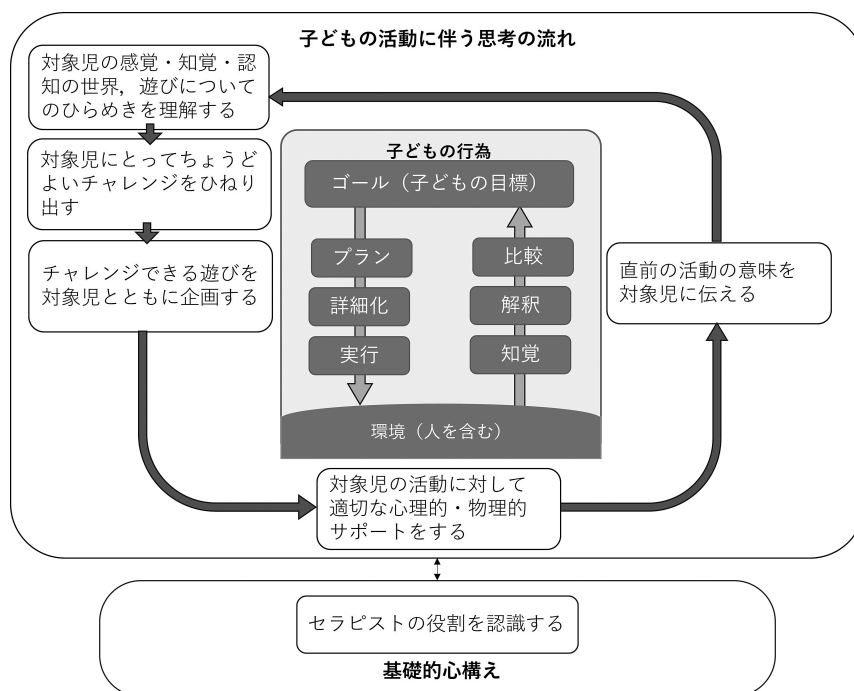


図1 熟達セラピストの思考

中央のグレイ部分が、Norman(1988)⁴⁾に倣って示した、子どもと環境のインタラクション。周りに、子どもの行為の流れに対応するように熟達セラピストの思考を図示した。矢印方向に進んでうまく行かなかったときは一旦少し前に戻るなど、臨機応変である。

表1 子どもの活動に伴う思考

【カテゴリー】／《概念》／・具体例
【対象児の感覚・知覚・認知の世界、遊びについてのひらめきを理解する】 《対象児のひらめきについての理解》 ・子どもと一緒に遊びを展開するため、子どもが行っている活動が備えている要素を使う。そうすれば子どものひらめきを潰すことにはならない。 ・子どもが遊具をにぎって手がかりをつかむため触っていくその行動を、セラピストはひろうべき。(ほか2件)
《原因推測の精緻化》 ・どんな感覚の組み合わせのときに適応反応に結びつきやすいかを調べるのが良い。入力と反応の間の加工（心的翻訳）のプロセスを見る。 ・子どもが拒否するのは、状況（人とモノを含む）、人、モノのうちどれ？ 切り離して捉えるべき。(ほか3件)
《対象児のコミュニケーション方法についての解釈》 ・子どもの「嫌」「こわい」は、セラピストの辞書（共通の意味）と合っているか考えよ。子は子の感覚で言っているだけ。(ほか2件)
《子ども中心主義の徹底》 ・子どもの視線の先を調べよ。セラピストは次に何をしようか自分主体で考えがち。 ・セラピスト主体ではなく、子ども自身が活動をして適応反応につなげる。それをセラピストが助ける。子どもの活動を、自分のミラー細胞に投影するつもりで見よ。(ほか5件)
《主訴からの細やかな仮説生成》 ・主訴をもっと詳しくする。「並べたものを動かすと・・・」と言うなら、親やセラピストが並べたものならどうなる？ ・主訴から質問または仮説検証で、子どもについて細やかな読みをせよ。例えば主訴「出かけたときに落ち着かない」は、買い物で1人でどこかに行く？ それともこだわりの場所に行く？ うろうろしている？「友だちとうまくやりとりできない」は、嫌いな子がいる？ 一人である？ ふらっと出ていく？ 集団行動ができない？ (ほか4件)
【対象児にとってちょうどよいチャレンジをひねり出す】 《チャレンジの考案とサポートまでの詳細化》 ・子どもが感じている世界を見ることができていても、それだけではだめで、活動を展開させる、プラスアルファを付け加える必要がある。 ・活動やその展開のバリエーションは子どもから教わって増やす。 ・チャレンジは、環境操作におけるチャレンジ、セラピストとのやりとりにおけるチャレンジなど、多方面でできる。 ・セラピストは ideation をひらめくだけでなく、具体的方法を検討する必要がある。ideation は視覚的なものであるが、具体的方法の検討は社会的に許される活動か、子どもの能力で可能かどうかを検討する。(ほか9件)
《遊び環境を作るという目標》 ・遊ぶ環境を作っていく。そのプロセスを大事にする。そのプロセスも遊び。活動が始まる前も終わってからも遊び。ともに環境を作る経験を通して、子ども自身で自分にとって適応できる環境を作れるようになる。(ほか1件)
《対象児のひらめきのはやいときの対応法》 ・子どもが ideation を思いつくのがはやいとき、セラピストはそれに負けないくらいのはやいで ideation を子に渡すといい。

表 1 続き

【カテゴリー】／《概念》／・具体例
【チャレンジできる遊びを対象児とともに企画する】
《共創とそのねらいについての説明》 ・ともに作っている遊ぶ環境を説明する。 ・遊び方や環境について提案する、許可をもらうことも必要。 ・子どものひらめき（ゴール）は変えにくいけれど、プロセスはセラピストが提案して変更可能。受け入れられやすい。だから、その良さ、メリットを刷り込む。 ・セラピストのねらい「登ること」についてそのプロセスが面白い（価値がある）ということに注意を向けさせる言葉がけをして、そう感じさせる（子どもの認知を変える）。（ほか 4 件）
《粘り強い提案》 ・セラピストが子どもへの提案を諦めない。セラピストは目標を持って、解決するために関わっているのだから、子どもの困り感を諦めない。アプローチを変えて何度も。 ・この子の脳の中ではこんなふうに受け止めてくれるだろうと想像して。受け止めてくれるよう努力して。仮説が違ったら、また別な介入をしたら、子どもは違う反応をするのでは？ ・伝えてだめでも、諦めない。すぐに諦めたら、「その程度のものしかないのか」と思われる。（ほか 3 件）
【対象児の活動に対して適切な心理的・物理的サポートをする】
《言葉がけに対する対象児の反応の確認》 ・聴覚的掛け声、BGM を使いこなせ。それが感情的な色彩、感覚、知覚を添える。 ・同じ言葉がけでも、その前後の声の調子が違えば、子どもにとっては違うもの。子にとってどんな意味があるかを考える。（ほか 1 件）
《対象児の適応反応の確認》 ・適応反応の確認はその都度行うべき。1 回 1 回みるべき。（ほか 1 件）
《サポートの最適な最小化》 ・サポートせずに子どもに失敗させてしまうのは良くない。最小限を見極めてサポートすべき。どこまで介助するか見極めるべき。 ・自分がサポートしている部分をより意識せよ。無意識でやってしまう物理的サポート（支える、持ってくる）を意識的にせよ。（ほか 3 件）
【直前の活動の意味を対象児に伝える】
《フィードバック・対象児への省察要求》 ・終わった後に、「～だったね、楽しかったね」とフィードバックする。 ・（活動の狙いを子どもに気にさせながら）活動の後に子どもに評価させ、次の活動の狙いを立てる。（ほか 2 件）
《失敗の活用》 ・子どもは失敗してよい。失敗もひらめきのもとにする。子どもに「おもしろいね」と言ってあげて。セラピストが「失敗」と判断してしまてはいけない。 ・子どもが失敗したときはチャンス。何が悪かったかをともに考える。（ほか 2 件）

表2 基礎的心構え

【カテゴリー】／《概念》／・具体例
【セラピストとしての役割を認識する】
《対象児の「できた！」という感覚を大切にする》
・子どもが「遊んでいる」「僕はこういうこと（役割）ができる」と感じる要素。（ほか1件）
《対象児が自分自身で発達していくことを目指す》
・子どもが「だんだんうまくなってくる」「こうなりたい」と思える状態（生物学的欲求）を目指す。「子ども自身が自分で発達している」が目標。
・子どもがその後の行動を計画することができるようになさるべき。
・モノを操作する力と人を操作する力、後者がより難しい。ここをのばす。（ほか2件）
《対象児と対等な遊び友だちになる》
・セラピストと一緒に遊んでくれる人と思ってもらい、対等な2人。
・遊び友だちになりたい気持ちの強さを非言語的に伝えるべき。
・客観視が行き過ぎると、解釈はできても遊び相手にならない。セラピストなら子どもの主観に寄り添うこと。子どもは解説者とともに遊ぼうとは思わない。（ほか3件）
《セラピスト自身が意識的にセラピーを実践する》
・子どもとの物理的距離を意識すること。
・セッション全体が忙しすぎるのもよくない。間の長さのバリエーションを豊かに。
・子どもに対する反応をすぐにすべき。
・セラピスト自身が何をしているか、なぜそれをするかを説明できる必要がある。（ほか3件）

(2) 【対象児にとってちょうどよいチャレンジをひねり出す】

続いて、熟達セラピストは活動を展開させるために、《チャレンジの考案とサポートまでの詳細化》を行なう（表1）。このとき、《遊び環境を作るという目標》を立てることも有効である。《対象児のひらめきがはやいときの対応法》、すなわち、子どもがひらめくのがはやい場合は「それに負けないくらいのはやさで」遊びをひらめく方法は、対象児に応じた関わり方の1つである。以上により、熟達セラピストは【対象児にとってちょうどよいチャレンジをひねり出す】ことを実践している。ここでは、対象児のひらめきをもとにして新しい価値を生み出すこと、すなわち、イノベーション、そして、考案のはやさ（スピード感、またはタイミングの早さ）が強調されているのが特徴である。

(3) 【チャレンジできる遊びを対象児とともに企画する】

続いて、熟達セラピストは《共創とそのねらいについての説明》を行なっている（表1）。そして提案や説明がすぐに伝わらなくてもアプローチを変えるなどして伝える《粘り強い提案》を大切にしている。これらにより、【チャレンジできる遊びを対象児とともに企画する】を実践している。ここでは粘り強さが求められることが特徴である。

(4) 【対象児の活動に対して適切な心理的・物理的サポートをする】

ここでは、《言葉がけに対する対象児の反応の確認》、《対象児の適応反応の確認》を行なっている（表1）。また、《サポートの最適な最小化》として、自分が無意識にやっているサポートに意識的になって、「最小限を見極めてサポート」すべきと考えている。これらにより、熟達セラピストは【対象児の活動

に対して適切な心理的・物理的サポートをする】を実践している。ここでも精密さが求められていると言える。

(5) 【直前の活動の意味を対象児に伝える】

最後に、活動が終わった後に《フィードバック・対象児への省察要求》《失敗の活用》が続く（表1）。《失敗の活用》として、子どもは失敗してもよく、直前の動きの何が悪かったかを共に考え次のチャレンジのひらめきのもとにすることを大切にしている（表1）。これらにより【直前の活動の意味を対象児に伝える】を実施している。ここでもイノベーションの要素が必要とされるように見える。

(6) 【セラピストとしての役割を認識する】

これまで見てきた子どもの活動の流れに伴う思考を支えるのが、【セラピストとしての役割を認識する】ことである。熟達セラピストは、子ども自身が「遊んでいる」「これができた」という感覚を重視し（《対象児の「できた!」という感覚を大切にする》）、子どもが「だんだんうまくってきた」「こうなりたい」と思えるようになることを目指している（《対象児が自分自身で発達していくことを目指す》）（表2）。このとき、「モノを操作する力と人を操作する力、後者がより難しい。ここをのばす。」のように、子どもがセラピストを含む人を操作できるようになることを目指していることも特徴である。また、「遊び友だち」や「対等な2人」のようにセラピストとの関係構築を大切に（《対象児と対等な遊び友だちになる》）、子どもとの物理的距離や、子どもへの反応のタイミングなどを意識している（《セラピスト自身が意識的にセラピーを実践する》）。

総合討議

1. 臨床推論や ASIFM との対応

本研究は、日本感覚統合学会アドバンス

コースの講師の助言を分析した。結果から、子どもの活動の流れに合わせて、熟達セラピストがどのようなことを考えているかが具体的に示された。

本結果が示す最初の2つの段階、【対象児の感覚・知覚・認知の世界、遊びについてのひらめきを理解する（以降、「理解」と呼ぶ）】および【対象児にとっての適度なチャレンジをひねり出す（以降、「考案」と呼ぶ）】は、「臨床推論」と呼ばれる過程である。臨床推論とは、対象児者から得られる情報を手がかりに、理論的に考察し、適切な治療法等を導き出す認知過程である。【理解】は手がかりとなる情報を収集したり焦点化したりする段階、【考案】は理論的に考察して治療法等を導き出す段階に相当すると考えられる。臨床推論のプロセスは熟達セラピストと初心者との間で異なることが示されている^{5, 6)}。また、感覚統合療法のセラピストにとって子どもの感覚情報を処理し活用する能力を注意深く観察することは非常に重要なスキルであるが⁷⁾、経験の浅いセラピストは臨床場面ですべてに注目して観察すべきかを理解していないことが多い⁸⁾。これらのことを踏まえると、講習会での講師による指導内容は、受講生は未だ気がつくことができていなかった、熟達セラピストならではの注目点や思考であり、これらを知ることがセラピストのスキル向上にとって不可欠であると考えられる。

Parham ら (2011)⁹⁾ は、感覚統合理論を用いた介入アプローチに必要な要素を詳述し、Ayres Sensory Integration® Fidelity Measure（以降、「ASIFM」）を作成した。そのうち、プロセス要素（表3）は感覚統合の原則に則って治療が行われているかどうかを評価するための尺度である。そこで、ASIFM との関連から本結果について吟味することができる。

【理解】は、表3の第9の要素「子どもの遊びに対する内的欲求を支持する」のために必要な情報収集や焦点化に相当し、【考案】は第7, 9の要素、順に、「活動をジャストライトチャレンジとなるように仕立てる」、「子どもの遊びに対する内的欲求を支持する」ために欠かせない思考と考えられる。

続いて、【チャレンジできる遊びを対象児とともに企画する（以降、「共創」と呼ぶ）】は、ASIFMの第6, 7の要素「子どもと活動選択を協業する」「活動をジャストライトチャレンジとなるように仕立てる」に関連すると考えられる。【対象児の活動に対して適切な心理的・物理的サポートをする（以降、「サポート」と呼ぶ）】はASIFMの第7, 8の要素「活動をジャストライトチャレンジとなるように仕立てる」、「活動が成功体験となるようにする」のために必要と考えられる。

【対象児に直前の活動の意味を伝える（以降、「意味づけ」と呼ぶ）】はASIFMの第8の要素「活動が成功体験となるようにする」に関係すると考えられる。このとき、表1が

示すように、客観的で物理的な成功や失敗が問われているわけではなく、子どもの主観に基づく判断が大切にされていることには注意が必要である。また、もともとの子どものひらめきに基づいて活動が子どもとともに企画されていることから、第9の要素「子どもの遊びに対する内的欲求を支持する」に関連している可能性もある。

最後に、【セラピストとしての役割を認識する】の《対象児と対等な遊び友だちになる》はASIFMの第10の要素「子どもとの治療的共創関係を確立する」に一致する。表2の「モノを操作する力と人を操作する力、後者がより難しい。ここをのばす。」に関連して、講師は後日、セラピスト自身が子どもの操作対象となり、子どもが「ぼくがこの人（セラピスト）を操作しているんだ」と捉えられる対応をするよう心がけていると話した。こうした対応が基盤となり「対等な遊び友だち」の構築に発展していると考えられる。また、《セラピスト自身が意識的にセラピーを実践する》の中の「子どもとの物理的距離を意識

表3 ASIFM(Parham, et al., 2011)⁹⁾のプロセス要素

No.	項目 ^a
1	子どもの能力と起こりうる危険性に気をつけ、身体的安全性を保証する
2	複数の感覚（触覚・固有受容感覚・前庭感覚）を提供する
3	適正な覚醒や情動レベルの調整・維持のために感覚を調整する
4	姿勢・眼球・口腔・両側運動協調へのチャレンジを行う
5	行為機能・行動の組織化へのチャレンジを行う
6	子どもと活動選択を協業する
7	活動をジャストライトチャレンジとなるように仕立てる
8	活動が成功体験となるようにする
9	子どもの遊びに対する内的欲求を支持する
10	子どもとの治療的共創関係を確立する

a 翻訳は加藤 (2023)¹⁰⁾。

すること。」は、ASIFM の第1の要素「子どもの能力と起こりうる危険性に気をつけ、身体的安全性を保証する」のために必要なこととも考えられる。

以上のことから、本研究で分析対象としたアドバンスコースでは、ASIFM の約半数の要素の実現に欠かせないものが講師によって具体的に話されていることが確認された。本研究では、ASIFM の第2から第5の要素に関連するものはカテゴリーや概念として抽出されなかったが、これは、ASIFM の第2から第5は、感覚統合療法のサイエンスの部分であり、アドバンスコースの前段階の認定講習会の治療コースで主に学ぶ内容とされているのに対して、アドバンスコースでは、コミュニケーションが難しい事例を対象としてアートに主な焦点を当てていることに依ると考えられる。

2. コミュニケーションに必要な要素とは

一般に、コミュニケーションは、送り手による記号化と、受け手による解釈の2つ、すなわち、自分の考えや感情を相手に伝えようと言語的・非言語的に表現（記号化）するこ

とと、相手によって言語的・非言語的に表現されたものを見たり聞いたり触れたりして相手の考えや感情を認知することに分類できる¹¹⁾ (図2)。セラピストの解釈 (図2の右上の右矢印) と記号化 (図2の右下の左矢印) の過程について考えるとき、本結果が示す【理解】は解釈に、【サポート】【意味づけ】は記号化に伴って生じるものと言える。【考案】は記号化のための準備段階にあたり、【共創】には解釈と記号化の両方が関わると考えられる。

このように本結果が示す5つの段階をコミュニケーションの視点で見たとき、【理解】と【サポート】で精緻さ、【考案】ではやささ、【考案】と【意味づけ】においてイノベーション性、【共創】において粘り強さが特に必要となることは示唆的である。これらの要素は、同じ文化に属する定型発達の成人とのコミュニケーションでは、特殊な状況を除けば、必要とされることはそれほど多くない。これは、一般に、成人は互いに共通した方法で記号化と解釈を行い、また相手に対して適切に注意を向けているためである。しかし、対象児は、

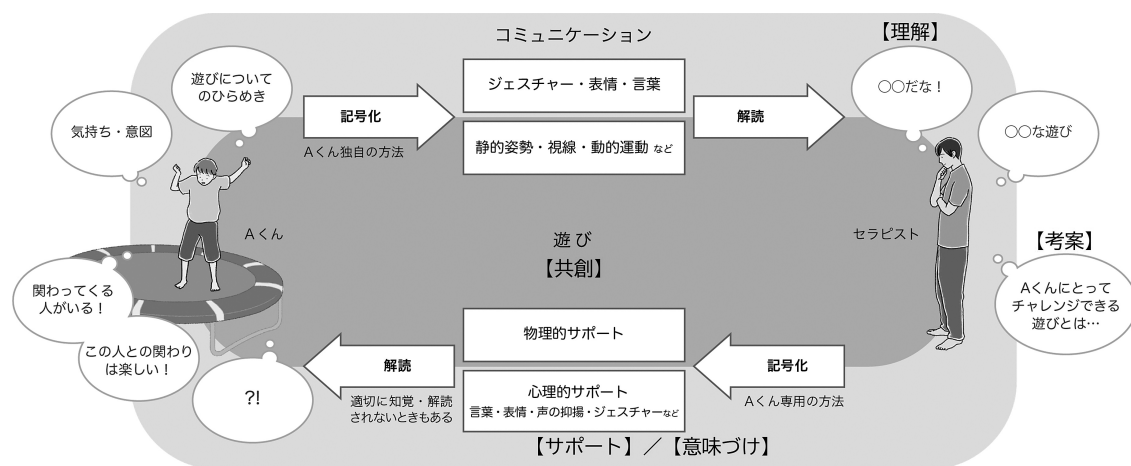


図2 子どもとセラピストのコミュニケーションにおける記号化と解釈
右上の右矢印はセラピストによる解釈、右下の左矢印はセラピストによる記号化をあらわす。

例えば、一方的なコミュニケーション、あるいはこだわりの強さ、注意転導、思考の多動、衝動的な行動や発言などの特性を持つことがあり¹²⁾、その特性はセラピストとのコミュニケーションにもあらわれる。そのためセラピストは、対象児とのやりとりにおいて、精緻さ、はやさ、イノベーション、粘り強さが必要となるとときがあると考えられる。ただし、すべての子どもに対して常にこれらのすべてが必要というわけではなく、あくまでも、対象児の特性やそのときの状態に応じてこれらの要素が調整される必要があると推察される。セラピストが、対象児の特性や状態をよく観察して、それに応じてこれらの要素を調整し、セラピストの思いが対象児にとって取り込みやすい形で表現できるよう努めることが重要であろう。そうした結果、対象児とセラピストがともに楽しく活動に取り組める状況が生じると考えられる。このような状況は、まさに「アート」と呼ぶにふさわしい形態と言えるだろう。

熟達セラピストによる、効果音や歌なども含む、子どもへの言葉がけは、実践のアートに関連して観察されやすいものの1つと考えられる。長岡ら(2018)¹³⁾は熟達セラピストの言葉がけの機能を分析し、本研究と同様に行為の7段階理論⁴⁾と対応付けて考察している。そのため、言葉がけを対応させることでさらに考察を深めることができる(表4)。

【理解】【考案】【共創】の段階では、表4に示すように、「環境提案」や「計画要求」や「誘導」の機能を有する言葉がけが観察されやすい。セラピストは、これらの言葉がけに対する対象児の反応をよく観察することによって、対象児についての理解を精緻化したり、対象児のひらめきをもとにして新しい活動を考案したりしやすくなると考えられる。また、対象児の反応に基づいて言葉がけを修正することによって、対象児にとってより取り込みやすい言葉がけができるようになり、共創のための提案もしやすくなると考えられる。

表4 段階と観察されやすい言葉がけ

段階 (カテゴリー)	観察されやすい言葉がけ ^a
【対象児の感覚・知覚・認知の世界、遊びについてのひらめきを理解する】	環境提案 (人的環境としてのセラピストの存在を伝えたり、次の活動を行うために物理的環境を提案したりする)
【対象児にとってちょうどよいチャレンジをひねり出す】	計画要求 (これからの活動の計画を子どもに促したり、立てられた計画の詳細化を子どもに促したりする)
【チャレンジできる遊びを対象児とともに企画する】	誘導 (これからの活動を具体的に伝え誘導する) 雰囲気作り (子どもも含め参加者が心理的に楽しめたり安心感を持ったりするように、または子どもの注意を周りの人に向けるようにする)
【対象児の活動に対して適切な心理的・物理的サポートをする】	合図 (子どもの動きのタイミングに合った合図となる) 実況 (子どもの様子を実況する) 感動表出 (子どもの行為の結果に感嘆する) 雰囲気作り
【対象児に直前の活動の意味を伝える】	省察要求 (子どもに、たった今の感覚や状況を振り返ることを促す) 雰囲気作り

a 長岡ら(2018)¹³⁾による。

また、【サポート】の段階では「合図」、「実況」、「感動表出」の言葉がけが観察されやすい。これらの言葉がけは、対象児が環境との関わりに伴う感覚や知覚、感情を実感するのを助ける、対象児にとっての心理的サポートとなっていると推測される。また、表1が示すように、言葉がけに対する対象児の反応をよく確認する必要性が講習会で強調されていた。この観察によって、心理的、物理的にサポートを精緻に調整して最適化することが可能になると考えられる。

【意味づけ】の段階では「省察要求」の言葉がけが観察されやすい。セラピストはあくまでも対象児が省察、評価することを大切にしながら、直前の活動の成功／失敗が次の活動のもとになるというポジティブな意味付けを伝えていると考えられる。

さらに、すべての段階において、対象児が楽しめたり安心感を持ったりするような隠し味が加わることがある（表4では「雰囲気作り」と記載）。これにより、対象児にとって、セラピストの言葉がけやセラピストとの活動が取り込みやすくなっていると考えられる。

3. セラピストの学びのための提案

経験の浅いセラピストの学びのため、このような熟達セラピストの実際の言葉がけの具体例とその解説が、資料として提供されていることが有効と考えられる。そこで、著者と共同研究者らは、子どもとの関わりを学ぶための登録制オンライン教材¹⁴⁾（登録は次のフォームから。<https://ws.formzu.net/dist/S185123551/>）を開発し、実際の事例をアニメーションで見ながら、熟達セラピストの関わりとその背景にある思考プロセスを具体的に知ってもらえるようにしている。

4. 本研究の限界と展望

本研究には、分析対象が限定的であるとい

う点で限界がある。例えば、本研究の分析対象に関連する事例が、言葉によるコミュニケーションが可能な未就学児4人の事例に限られている。ただ、前述の教材には言葉によるコミュニケーションが難しい子どものセラピーにおける注目点と思考を解説したコンテンツを含んでおり、この作成のため熟達セラピストの思考についてインタビューを行なった。その結果から、言葉によるコミュニケーションが難しい子どものセラピーにおける熟達セラピストの思考は本結果と符号していることが確認されている。

今後、本研究が基礎的資料の1つとなり、アートに関する議論が深められることが期待される。これとともに、著者らの開発教材の学習効果検証が行われることにより、子どもとのコミュニケーションについての学びについて理解が深まることが望まれる。

利益相反

本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

付記

本研究はJSPS科研費（20K02689）の助成を受けたものである。

文献

- 1) Bundy, A. C., Lane, S. J., & Murray, E. A. (Eds.) (土田玲子, 小西紀一監訳): 感覚統合とその実践 第2版, 協同医書出版社, 2006.
- 2) Schön, D. A. (佐藤学, 秋田喜代美訳): 専門家の知恵: 反省の実践家は行為しながら考える, ゆみる出版, 2001.
- 3) 木下康仁: ライブ講義 M-GTA—実践的質的研究法修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて, 弘文堂,

- 2007.
- 4) Norman, D. A.: The design of everyday things, Currency Doubleday, 1988.
- 5) Unsworth, C. A.: The clinical reasoning of novice and expert occupational therapists. Scand J Occup Ther, 8(3): 119-123, 2001.
- 6) Strong, J., Gilbert, J., Cassidy, S., & Bennett, S.: Expert clinicians' and students' views on clinical reasoning in occupational therapy. Br J Occup Ther, 58(3): 119-123, 1995.
- 7) Schaaf, R. C., & Miller, L. J.: Occupational therapy using a sensory integrative approach for children with developmental disabilities. Mental retardation and developmental disabilities research reviews, 11(2): 143-148, 2005.
- 8) Nagaoka, C., Matsushima, K., Yoshikawa, S., & Kato, T.: Therapist Expertise in occupational therapy of children with developmental disabilities, Poster presentation at the International Convention of Psychological Science, 2019.
- 9) Parham, L. D., Roley, S. S., May-Benson, T. A., Koomar, J., Brett-Green, B., Burke, J. P., ... & Schaaf, R. C.: Development of a fidelity measure for research on the effectiveness of the Ayres Sensory Integration® intervention. Am J Occup Ther, 65(2), 133-142, 2011.
- 10) 加藤寿宏：感覚統合 Update 第11回：感覚統合療法－感覚統合療法とは－，パシフィックサプライ，2023.
<https://www.p-supply.co.jp/topics/?act=detail&type=1&id=809> (参照 2024-01-05).
- 11) Patterson, M. L. (大坊郁夫訳)：ことばにできない想いを伝える：非言語コミュニケーションの心理学，誠信書房，2011.
- 12) 船曳康子：MSPA（発達障害の要支援度評価尺度）の理解と活用，勁草書房，2018.
- 13) 長岡千賀，小山内秀和，矢野裕理，松島佳苗，加藤寿宏，吉川左紀子：子どもの適応行動の発達を支える療育者の関わり：発達障がい作業療法場面の分析，認知科学，25(2): 139-155, 2018.
- 14) 長岡千賀，松島佳苗，加藤寿宏，吉川左紀子：発達支援者のコミュニケーション力育成のためのオンライン教材開発，第39回日本感覚統合学会研究大会，2022.

Communication between Children with Autism Spectrum Disorder
and Experienced Therapists:
Insights from the Instructor Guidance in the Advanced Course
of the Japanese Academy of Sensory Integration

By

Chika NAGAOKA *¹

From

*¹ Otomon Gakuin University

This study provides foundational insights for discussions related to the art of communication by organizing the thoughts of experienced therapists in the practice of sensory integration therapy. During the Advanced Course of the Japanese Academy of Sensory Integration, conducted in 2019, the guidance offered by two instructors to four students was recorded during case review sessions held after practical training sessions; the sessions involved four pre-school children with autism spectrum disorder. By examining the theme of the "thought processes of experienced therapists shifting alongside children's activities," six categories were generated from the 91 items in the instructor guidance. The results revealed a sequence of five thought processes. Furthermore, the fundamental attitude related to establishing the therapist-child relationship was identified. These categories were confirmed to encompass content on the art accumulated by experienced therapists and correspond to a portion of Parham et al.'s (2011) Ayres Sensory Integration® Fidelity Measure. The study further discussed the essential elements required to enrich communication with children.

Key words: Interaction with Children, Tacit knowledge, Expertise