

## &lt;原 著&gt;

## 知的障害のある自閉症スペクトラム障害児のピアグループの分析

—— 相手による相互交渉の比較を通して ——

中村 友美\*・川合 紀宗\*\*・村上 理絵\*\*\*・河口 麻希\*\*・福本 紘未\*\*\*

知的障害のある自閉症スペクトラム障害児の特別支援学級内における友人関係について、学級内の他の知的障害のある自閉症スペクトラム障害児との間で行われる相互交渉を、教師や、自閉症を伴わない知的障害のある児童との間で行われる相互交渉と比較することにより、友人関係行動を明らかにすることを本研究の目的とした。観察の結果、知的障害のある自閉症スペクトラム障害のA児は、同じ知的障害のある自閉症スペクトラム障害のB児やC児に対してかかわりを開始し、相互交渉に至ることは少なかったが、B児とC児間の相互交渉は多く認められた。このように、A児にのみ異なる結果が認められた背景には、A児とB・C児との学年差があることが考えられた。また、対象児が大人に対して相互交渉を開始する頻度は、大人以外の周囲の人とのかかわりと比較して高かった。従来の研究では、知的障害のある自閉症スペクトラム障害児同士のペアよりも知的障害児と知的障害のある自閉症スペクトラム障害児のペアの方が相互交渉を開始する頻度が高いことが明らかになっているが、本研究においては、知的障害のある自閉症スペクトラム障害児から自閉症を伴わない知的障害児に対する相互交渉開始の頻度は、知的障害のある自閉症スペクトラム障害児同士のそれよりも少なかった。

キーワード：知的障害、自閉症スペクトラム障害、ピアグループ、相互交渉

## I. 問題の所在及び研究の目的

## 1. はじめに

Wing (1996) は、自閉症スペクトラム障害児には、社会的相互作用の障害、コミュニケーションの障害、想像力の障害の3つの兆候があると提唱した。熊谷 (2006) が自閉症スペクトラム障害の特性を「人と人との関係を作る心の動きの障害」と述べているように、自閉症スペクトラム障害児における最も顕著な特性は、対人的な相互作用の障害である (榊原, 2007) とする考えがある。このように、他者との関係構築に困難さを示すと言われている自閉症スペクトラム障害児であるが、40～50%の自閉症スペクトラム障害児は養育者に対して愛着を形成 (Bauminger, Solomon, & Rogers, 2010; 神園, 2001) し、さらに加齢に伴って養育者以外の大人との関係も改善される (井澤・霜田・氏森, 2001) ことから、相互交渉を行うことに障害はあるが、それを大人との間に成立させることは可

能である (Knott, Lewis, & Williams, 1995)。一方で、自閉症スペクトラム障害児は、年齢を重ねても自分と同じ子どもとの相互交渉を成立させることに困難さがあることがわかっている (Bauminger et al., 2010; 井澤ら, 2001; Orsmond, Krauss, & Seltzer, 2004)。

上記のことを踏まえると、自閉症スペクトラム障害児の友人関係については、障害のない子どもとは異なる発達プロセスの存在の可能性 (狗巻, 2010) が示唆されていたり、学童期においても1人遊びに終始し、集団遊びを行わなかったりすること (金・細川, 2005a) が明らかにされている。また、Bauminger and Shulman (2003) によると、知的障害のない自閉症スペクトラム障害児においては、障害のない子どもと比較して、友人の数、友人関係を保持する期間、友人と会う頻度、友人との活動の種類が異なっている。さらにDSM-5 (2013) では、自閉症スペクトラム障害の診断基準の1つに、社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応の障害があり、その内訳として、対人的一情緒的關係の困難、対人相互的な非言語的コミュニケーション行動を用いることの困難、様々な社会的状況にあった人間関係構築の困難が挙げられており、これも自閉症スペクトラム障害児の大きな特徴の

\* 兵庫県立のじぎく特別支援学校

\*\* 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター

\*\*\* 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

1つと言える。このように、これまで行われてきた自閉症スペクトラム障害児の友人関係に関する研究は、自閉症スペクトラム障害児の友人相手を障害のない子どもに限定していたり、また、自閉症スペクトラム障害児同士の友人関係に関する研究ではあるが、その対象は知的障害のない自閉症スペクトラム障害児同士であったりするものが多く、先行研究ではあまり扱われていない知的障害のある自閉症スペクトラム障害児同士を対象とした友人関係についての研究を推進していく必要がある。なお本研究では、知的障害のある自閉症スペクトラム障害児を「自閉症児」と表す。また、友人関係の定義を「自己開示や何らかの物の共有を目的とした相互作用が見られ、相互がその行為におおむね安心している関係にあること」とする。

## 2. 研究の目的

同じ特別支援学校もしくは特別支援学級において、同じ教室で共に過ごし、日常の学校生活における様々な経験を共有している自閉症児同士であれば、互いに障害があることを踏まえても、友人関係は比較的発達しやすい可能性があると考えられる。そこで本研究では、知的障害がある自閉症児の特別支援学級内における友人関係について、自閉症児が学級内の他の自閉症児との間で行われる相互交渉を、教師や自閉症を伴わない知的障害児（以下、知的障害児）、および障害のない通常の学級に在籍する子どもたちとの間で行われる相互交渉と比較することで、自閉症児同士の友人関係行動を明らかにすることを目的とした。加えて、自閉症児の学校生活の中で、特にどの場面において相互交渉が発展しやすいかについても場面間比較をし、考察した。

## 3. 研究設問

本研究においては、①自閉症児は、周囲の人（教師等の大人・自閉症児・知的障害児）に対してどのような方略で相互交渉を開始するか、②周囲の人（教師等の大人・知的障害児）は、自閉症児に対してどのような方略で相互交渉を開始するか、③自閉症児または周囲の人（教師等の大人・自閉症児・知的障害児）が相互交渉を維持、増幅または減退させるとき、互いにどのような行動や反応が見られるか、④場面ごとに自閉症児と周囲の人との相互交渉にどのような相違が見られるか、の4つを研究設問とした。

## II. 方法

### 1. 対象児

X市内にあるY大学附属Z小学校知的障害特別支援学級に在籍している5年生の男児A児1名と6年生の男児B児とC児の2名の計3名とした。3名を対象児として選択した理由は、他学級と比較してかかわりの年数が長く相互交渉が見られやすいと予測されたこと、友人関係発達の要素の1つである性別が高学年学級の自閉症児はいずれも男児であることの2つであった。

対象児3名それぞれの生活年齢（CA）は、A児が11：6、B児が12：3、C児が12：4であった（観察開始時）。なおCAは、K-ABC心理教育診断検査を実施した当時のものである。A児・B児・C児それぞれのK-ABC心理教育診断検査バッテリーの総合尺度の結果をTable 1、Table 2、およびTable 3に示した。

### 2. 観察の手続き及び分析

第一著者が、指導に参加しない観察者の立場でVTR撮影をしながら、対象児と周囲の人との相互交渉の観察を行った。学習場面や休み時間等の学校生活の場面において、対象児の他者とのかかわりがあった場面を観察の対象とした。撮影した場面を5分ごとに区切り、その間に対象児とその周囲の人がとった行動を、先行研究を基に作成した友人関係チェックリスト（Bauminger et al., 2005；石倉・眞保・高橋, 2005；狗巻, 2010；Knott et al., 1995；松井ら, 2001；竹田・里見, 1994）の行動項目と照らし合わせ、項目に挙がっている行動が見られた場合、行動の相手とその項目に該当する行動を行った回数を記録し、その特定の項目に該当する行動が全体に占める割合を百分率で算出した。また、友人関係チェックリスト（Table 4）の行動項目に該当しない行動を対象児や周囲の人が取った場合、その行動については記録しないこととした。また、撮影した場面を「学習場面」「休憩場面」の2つに分類した。

第一著者と第二著者が、観察者間で友人関係チェックリストに記録した行動観察結果の一致率およびカッパ係数（ $k$ ）を対象児ごとに算出した。その結果、A児で98.0%（ $k = 0.80$ ）、B児で97.0%（ $k = 0.76$ ）、C児で99.0%（ $k = 0.80$ ）と、高い一致率および $k$ 値を示した。

Table 1 A児のK-ABCの総合尺度

	下位検査得点 合計	標準得点 ±測定誤差 90%信頼水準	パーセンタイル 順位
継次処理尺度			
同時処理尺度	10	60±10	0.4
認知処理過程尺度	19	66±8	1
習得度尺度	29	64±7	1
非言語性尺度	210	50±6	<0.1
	18	66±8	1

Table 2 B児のK-ABCの総合尺度

	下位検査得点 合計	標準得点 ±測定誤差 90%信頼水準	パーセンタイル 順位
継次処理尺度			
同時処理尺度	29	98±9	45
認知処理過程尺度	33	89±9	23
習得度尺度	62	92±8	30
非言語性尺度	247	60±5	0.4
	37	90±8	25

Table 3 C児のK-ABCの総合尺度

	下位検査得点 合計	標準得点 ±測定誤差 90%信頼水準	パーセンタイル 順位
継次処理尺度	3	45±9	<0.1
同時処理尺度	16	61±9	0.5
認知処理過程尺度	19	59±8	0.3
習得度尺度	207	50±5	<0.1
非言語性尺度	11	57±8	0.2

### Ⅲ. 結果及び考察

#### 1. A児の行動観察

##### (1) 他者とのかかわりの比較

- 1) B児とのかかわり：A児側から相互交渉の開始を行うことは少なかった(4.0%)。行動の内容は「行動を共有する(2.0%)」「中性反応(2.0%)」であった。休み時間にB児から遊びに誘われる場合もあったが、A児はB児に対して無反応を示し、相互交渉に発展しないことが多かった。また、B児の発言に興味を示し、A児からB児に対して会話を開始しても、B児から反応を得られることは少なかった。
- 2) C児とのかかわり：B児の場合と比較すると、

A児からC児に対するかかわりの方がより多く観察された(13.0%)。行動の内容は、「会話のプロフィールに関する行動(6.5%)」「中性反応(6.5%)」であった。一方、C児からのかかわり行動も20.0%と多く観察された。その内訳は、「会話のプロフィールに関する行動(6.0%)」「非言語行動(6.0%)」「敵対行動(8.0%)」であった。しかし、「敵対行動」が多いためか、「接触」に対してA児は無反応を示すことが多く、相互交渉に発展することが少なかった。

- 3) 知的障害児とのかかわり：A児側からのかかわりは、3回の休憩時間のうち2回(4.0%)観察されたのみであった。行動の内容は、「会話のプロフィールに関する行動(2.0%)」「中性反応(2.0%)」

Table 4 友人関係チェックリスト

行動項目	下位項目
目的志向行動	協同スキル
行動を共有する	経験共有 感情や喜びを共有 物を見せる・注意を引く
思いやり行動	感情 思いやり・共感 慰め・励まし 援助 妥協
会話のプロフィールに関する行動	雑談・冗談・噂話 説得・交渉・命令（依頼） 相手に対する興味を示す話
非言語的行動	アイコンタクト 微笑を伴ったアイコンタクト 相手の方を見る 模倣 接触
感情	肯定的 笑いを共有
遊び	並行遊び 簡単な社会的遊び 協同協力遊び 暇な状態
開始	新たな活動に相手を誘う 活動への仲間入りを求める 自分の活動に相手を誘う
敵対行動	物理的な攻撃 物をめぐるかかわり 命令 侮辱・不賛成 脅す 告げ口 理由のある命令 縄張り争い 両親の主張の繰り返し 競争宣言 賄賂・協定 身体的いじめ
インリアル・アプローチ	ミラリング モニタリング パラレル・トーク セルフ・トーク リフレクティング エキスパンション モデリング 指示的言語 伝達意図のある非言語的行動 伝達意図のない非言語的行動
中性反応	無反応 傍観行動
拒否	回避行動 拒否行動

であった。一方、知的障害児からのA児に対するかかわり行動は比較的多く見られた（12.0%）。その内訳は、「非言語的行動（6.0%）」「開始（3.0%）」「イ

ンリアル・アプローチ（3%）」であった。彼らのかかわり行動に「開始」や「インリアル・アプローチ」が観察された点が、自閉症児のかかわり行動

との質的な違いであった。

4) 大人とのかかわり：会話とともに、A児側から大人に対する「接触」が多く見られた(66.0%)。中でも大人に対しては、「会話のプロフィールに関する行動」が33.0%と最も多く見受けられた。その次は、「行動を共有する(14.0%)」「非言語的行動(13.0%)」が続いた。大人からのA児に対するかかわりも比較的多く観察され(50.0%)、その内訳は、「会話のプロフィールに関する行動(22.0%)」「インリアル・アプローチ(11.0%)」「遊び(6.0%)」「中性反応(6.0%)」と続いた。特に授業中においては、教師からのインリアル・アプローチ的なかかわりが多く観察された。

## (2) 場面間の比較

休憩場面でのA児から大人へのかかわりは、3回の観察を通して学習場面と比較し減少しており(1回目：66.0%、2回目：47.0%、3回目：39.0%)、周囲の子どもへのかかわりの割合が高くなった。学習場面では積極的に子どもにかかわりを求めにいく様子はなく、与えられた活動に向かう姿が多く見られた。休憩場面においてA児は大人に対して相互交渉の開始を多く行っていた。対象児の中では、休憩場面において子どもにかかわりを求めることが少なかった。

## 2. B児の行動観察

### (1) 他者とのかかわりの比較

1) A児とのかかわり：A児と会話をする場面は比較的多く観察された(20.0%)が、互いに自分の話したいことを述べるにとどまり、相手からの興味のない返答には反応を示さなかった。そのため、具体的な相互交渉は少なかった。かかわり行動の主な内容は、「会話のプロフィールに関する行動(8.0%)」「思いやり行動(4.0%)」「非言語的行動(3.0%)」であった。一方、A児からのかかわり場面は15.0%観察され、その内訳は、「会話のプロフィールに関する行動(9.0%)」「非言語的行動(2.0%)」「インリアル・アプローチ(2.0%)」「中性反応(2.0%)」であった。

2) C児とのかかわり：C児とのかかわり行動は、大人とのかかわりを除くと最も多く観察された(28.0%)。その主な内訳は、「中性反応(11.0%)」「会話のプロフィールに関する行動(9.0%)」「非言語的行動(3.0%)」であった。C児からの「接触」に対して拒否を示すこともあったが、拒否のあとすぐにB児のほうからC児に近づく様子も見られ、

拒否の形を取ってはいるものの、形だけのものである様子が見受けられた。また、拒否で相互交渉が減退するだけではなく、そこから相互交渉が進展していく様子も見られた。

3) 知的障害児とのかかわり：A児やC児とのかかわりと比較すると、かかわり行動はあまり観察されず(8.0%)、時折並行遊びが見られたが、互いに積極的なかかわりには発展はしなかった。知的障害児からのB児とのかかわりは11.0%観察され、その内訳は「中性反応(5.0%)」「行動を共有する(2.0%)」「会話のプロフィールに関する行動(2.0%)」「非言語的行動(2.0%)」であった。

4) 大人とのかかわり：B児の大人へのかかわり行動は49.0%と最も多く、その主な内訳は、「中性反応(15.0%)」「インリアル・アプローチ(12.0%)」「会話のプロフィールに関する行動(9.0%)」「行動を共有する(4.0%)」「非言語的行動(4.0%)」「感情(4.0%)」であった。一方、大人からのB児に対するかかわり行動は54.0%観察され、その内訳は、「会話のプロフィールに関する行動(21.0%)」「非言語的行動(12.0%)」「中性反応(9.0%)」「インリアル・アプローチ(7.0%)」「感情(5.0%)」であった。大人からのかかわりに無反応を示す回数は3名の中で最も多かったが、B児にとって興味のある活動や会話の内容では大人との相互交渉が長く維持された。

### (2) 場面間の比較

休憩場面では、大人とのかかわりよりもC児とのかかわりが多い時があった。これは、自閉症児は物理的、または環境的に制限のある場面でないと相互交渉を開始することが少ないというLoad and Magill(1989)の結果とは異なるものだった。この先行研究では、対象児同士の親密度については触れられていないが、本研究のB児とC児は6年間同じ教室で勉強してきたため親密度が高く、そのため先行研究とは異なる結果が出たと考えられる。また、学習場面では、積極的に他者へ相互交渉を開始することは少なかった。

## 3. C児の行動観察

### (1) 他者とのかかわりの比較

1) A児とのかかわり：C児のA児に対するかかわり行動は10.0%であり、その内訳は、「インリアル・アプローチ(4.0%)」「思いやり行動(3.0%)」「会話のプロフィールに関する行動(3.0%)」であった。当初C児は比較的積極的にA児に関わろうと

していたが、A児はそのようなC児に対して無反応であることが多く、そのため、C児のA児に対するかかわり行動が観察回を経るごとに抑制されていく様子が見受けられた。A児からのC児へのかかわり行動は4.0%しか観察されず、その内訳は「中性反応(3.0%)」「思いやり行動(1.0%)」であった。

- 2) B児とのかかわり：B児に対して積極的なかかわり行動を示した(27.0%)。その主たる内訳は、「中性反応(8.0%)」「思いやり行動(6.0%)」「会話のプロフィールに関する行動(4.0%)」「非言語的行動(4.0%)」「拒否(3.0%)」であった。B児に拒否の反応を返されても、同じことを繰り返して、B児との相互交渉を維持しようとする行動が見られた。また、ボール遊びや長縄、追いかっこなどのやり取り遊びがB児との相互交渉では見られ、そのようなかかわりの場合、他のかかわり方と比較して相互交渉の維持時間が長かった。B児からC児に対するかかわり行動も20.0%観察され、その主たる内訳は、「思いやり行動(6.0%)」「会話のプロフィールに関する行動(4.0%)」「インリアル・アプローチ(3.0%)」「開始(2.0%)」「敵対行動(2.0%)」であった。
- 3) 知的障害児とのかかわり：C児からの知的障害児に対するかかわり行動は少なく(5.0%)、その内訳は、「思いやり行動(3.0%)」「非言語行動(2.0%)」であった。「非言語行動」に関しては、体を互いに押し合うようなかかわりから相互交渉が発展する様子が見られた。なお、知的障害児からのB児に対するかかわり行動は「非言語行動(2.0%)」のみ観察された。
- 4) 大人とのかかわり：大人に対するかかわりが多かった(62.0%)が、その行動の内容は、相手によって固定化されていた。主な内訳は、「行動を共有する(23.0%)」「インリアル・アプローチ(15.0%)」「非言語的行動(11.0%)」「中性反応(6.0%)」であった。一方、大人からのかかわり行動も多く(77.0%)、中でも「インリアル・アプローチ」によるかかわりが最も多く(28.0%)、他の対象児と比較して、休憩場面でもインリアル・アプローチ的なかかわりで相互交渉を開始することが多かった。その他主たるかかわり行動の内訳は、「行動を共有する(17.0%)」「会話のプロフィールに関する行動(15.0%)」「非言語的行動(9.0%)」「中性反応(7.0%)」であった。

## (2) 場面間の比較

学習場面・休憩場面において、B児へのかかわりが多く見られた。授業場面では、B児はC児への「接触」や冗談に対して無反応を示すことが多かったが、休憩場面では拒否行動や脅しも見られたが、そのままB児とC児の相互交渉は維持されることが多かった。

## IV. 総合考察

### 1. 自閉症児の周囲の人に対する相互交渉の方略

A児は、B児やC児に対してかかわりを開始することは少なかった。これは、自閉症児の相互交渉開始行動の数は少なく、その反応を得ることも少ないという伊藤・西村(1999)の結果と一致している。一方、B児とC児間の相互交渉は多く認められた。このように、A児とは異なる結果が出た背景には、A児とB児・C児の学年の差があると考えられる。同じ学年であることにより、A児と比較して共通の場にいることが多く、親密度も増したと考えられる。そのため、仲間関係を発達させにくいと言われている自閉症児同士であっても、同じ学級(学年)内で、相互交渉を維持・発展させることが可能と考えられる。

また、対象児が大人に対して相互交渉を開始する頻度は、大人以外の周囲の人とのかかわりと比較して高かった。会話のプロフィールに関する行動を用いて開始することが多く観察された。

知的障害児へのかかわりは、自閉症児同士のペアよりも知的障害児と自閉症児のペアの方が相互交渉を開始する頻度が高いことを井澤ら(1998)が明らかにしているが、本研究においては対象児から知的障害児に対する相互交渉開始は自閉症同士のそれよりも少なかった。本研究と井澤ら(1998)の結果の違いは性別の違いが一因である可能でも考えられる。

特別支援学級の下学年の子どもへのかかわりについては、同じ場であれば相互交渉を開始する様子が見られたが、あくまでも特定の相手と相互交渉を開始するために、相手に接近する様子は少なかった。自閉症児は自由な場において何らかの目的をもって行動することが少ないと言われており、そのために他者との相互作用が少ない(Loeb & Magill, 1989)。また、同じ場で活動する授業場面においても、対象児は同じ高学年学級の子とも相互交渉を開始するほうが多かった。これは、対象児が相互交渉の相手として同じ学級の子ともを選びやすい状態を示している。

## 2. 周囲の人の自閉症児に対する相互交渉の方略

大人からの対象児に対するかかわりでは、本研究の友人関係チェックリストで使用したインリアル・アプローチ（狗巻, 2010；Weiss, 1981）と会話のプロフィールに関する行動が多く見られた。しかし、休憩場面においてのみ、インリアル・アプローチの割合が他の場面に比べて少なかった。

知的障害児は他者とのかかわりにおいて、相手の主張や行動を受け入れるかかわりの他児重視型方略か自己主張を行う自己重視型方略の2つを用いてかかわることを小島（2005）が明らかにしているが、知的障害児は対象児が持っていたものを取り上げる等の行動が目立った。これは、知的障害児にとっては一種の主張であると理解でき、なおかつ相手が返して欲しいと述べたことに対しても無反応を示す様子が見られたことから、自己重視型のかかわりが行われていたと考えられる。しかし、高学年学級の知的障害児は、A児とのかかわりにおいて、A児と行動を共にしようとする様子も観察された。これは、知的障害児がA児と同学年であり、入学以来同じ学級で過ごしてきたことから、知的障害児にとってA児は、B児やC児と比較するとより親しい存在であると認識している可能性が高いと考えられる。

特別支援学級の下学年の児童とのかかわりは、A児に関しては同じ高学年学級の子どもよりも知的障害のある4年生男児に対して多く見られることがあった。A児は隔年で4年生と同じ学級に在籍することがあるため、両者の親密度が高かったと予測できた。

## 3. 自閉症児または周囲の人が相互交渉を維持、増幅または減退させるときの行動や反応

A児とB児またはA児とC児の自閉症児同士のかかわりでは、相手からのかかわりに対して中性反応の「無反応」が示され、それにより相互交渉が終了していた。これは、自閉症児の開始行動は相手から応答を得られない場合が多く、仮に相互交渉に発展したとしても30秒以内で終わってしまうとするLord and Magill(1989)の研究結果と一致している。また、B児とC児のかかわりの中でも会話のプロフィールに関する行動と非言語的行動の「接触」が多く、まれにBauminger and Shulman（2003）が自閉症児同士の相互交渉を維持・増幅しやすい「明瞭で明示的なルールが存在する活動や高水準の社会的相互交渉を要求しない活動」が見られた。その場合、B児とC児の相互交渉の維持される時間は長かった。

大人との相互交渉が維持されたかかわりの特徴としては、対象児の意図などに沿った適切な反応を返したり、対象児がさらに活動を発展させたりするような反応を得ることができ、相互交渉が維持されていた。一方、対象児の意図とは異なる反応を返した場合、相互交渉はすぐに終了しており、伊藤・西村（1999）や榊原（2011）などが大人は自閉症児の内面に寄り添ったかかわりを行い、また、自閉症児の思いを汲み取り、それに沿うような形で相互交渉を開始することが自閉症児とのかかわりにおいて必要な姿勢であるという考えと一致する。

下学年の自閉症児や知的障害児と対象児との相互交渉は、維持されることが少なかった。また、対象児にとって下学年の特別支援学級に在籍する子どもの場合、相互交渉を開始する相手は限定されていた。例えばB児は3年生の女児からの相互交渉の開始がよく見られたが、教師が間に入ったとき、もしくはB児の活動について興味をもってかかわったときにB児が3年生女児の相互交渉に応答していた。大人は、自閉症児が行っている活動に興味を持ってかかわりを行うことで自閉症児と相互交渉を維持することが可能であると伊藤・西村（1999）は述べていたが、このかかわり方は、大人のみではなく、知的障害児も自閉症児の活動の興味に沿ってかかわりを展開することで、自閉症児と相互交渉が維持されており、自閉症児と相互交渉を行うためには、このようなかかわりが重要と考えられた。

## 4. 場面による自閉症児と周囲の人との相互交渉の相違

学習場面においては、教師からのインリアル・アプローチの「指示的言語」が多く認められた。子ども同士のかかわりは少なかったが、B児とC児とかかわりは、A児によるほかの自閉症児とのかかわりよりも多く観察された。A児が他の自閉症児との相互交渉が認められたのは、ペア活動など、相互交渉を行う必然性が環境として設定された場合であった。

休憩場面においては、大人との相互交渉の割合が減少し、子ども同士のかかわりが増加した。一方で、対象児がそれぞれ異なる場で休憩時間を過ごすなどの孤立行動も多く認められた。しかし、それぞれが同じ場にいる場合は、相互交渉が認められることが多かった。なかでもC児からの「接触」が多く観察され、A児はC児に対して無反応もしくは拒否をすることによって相互交渉が終わっていたが、B児はC児に一旦

は拒否を示すものの、そこから新たな相互交渉に発展する様子も認められた。

## 5. 本研究の限界点と今後の展望

本研究の限界点としては、友人関係の発達に影響を与える学年、性別等の統制が図れなかった点にある。また、学校生活1日を通しての観察を行ったため、対象児や観察日によって観察した活動が異なり、場面の数にばらつきが生じた点も挙げられる。さらに、本研究で使用した行動のチェックリストは、先行研究からそれぞれ引用したものを使用した。対象児の行動がいずれの項目にも当てはまらないものがあることなどから、対象児の全ての行動を網羅するものではなかった。また、チェックリストの信頼性や妥当性は確認できていない。かわり手として「大人」を設定したが、本研究の「大人」は特別支援学級の担任教師、通常の学級の担任教師、事務職員等学校にかかわる全ての大人を対象としている。「大人」の中でも、相互交渉の量や質に変化が見られると考えられることから、「大人」をさらに立場や親密度などから群分けし、各群に所属する大人と対象児との相互交渉の質や量を分析する必要がある。

以上のことから、本研究の結果を踏まえて今後の研究の展望を述べる。本研究では、知的障害を有する自閉症児の研究として特別支援学級在籍の自閉症児を対象児とした。しかし、知的障害の程度によって結果は異なってくると考えられる。今後は、様々な知的障害の程度の自閉症児の友人関係について研究を進めていき、発達レベルの違いと友人関係構築維持のためのコミュニケーションの様相との関係を明らかにしていく必要がある。

また、本研究で使用した友人関係チェックリストを用いて、自閉症児同士のみではなく、障害のない子ども同士を含めたさまざまな子ども同士の相互交渉や異なる相互交渉場面を観察することを通して、知的障害のある自閉症児同士の友人関係の特徴について、より詳細に類型化していく必要がある。

## 【謝 辞】

本研究を実施するにあたり、Y大学附属Z小学校の先生方、保護者の方々には、子どもたちの学校生活の様子を観察させていただいたり、発達検査の実施にご協力いただいたりしました。ここに深くお礼申し上げます。そして何よりも、本研究の対象となってくださった子どもたちに心から感謝いたします。

## 文 献

- American Psychiatric Association(2013) *Desk Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-5*. American Psychiatric Association, Washington D.C. 高橋三郎・大野裕(監訳)(2003) DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引. 医学書院, 55-59.
- Bauminger, N., Rogers, S. J., Aviezer, A., & Solomon, M.(2005) *The friendship observation scale(FOS)*. Unpublished manual, Barllan University, Israel and University of California, Davis, CA.
- Bauminger, N. & Shulman, C. (2003) The development and maintenance of friendship high-functioning children autism. *The International Journal of Research and Practice*, 7, 7-23.
- Bauminger, N., Solomon, M., & Rojers, S. J. (2010) Predicting friendship quality in autism spectrum disorders and typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 751-761.
- 狗巻修司(2010) 自閉症児の相互交渉スキルの障害特性と相互交渉成立要因についての検討—保育者のはたらきかけ方と自閉症幼児の応答に着目して—。京都府立大学学術報告(公共政策), 2, 85-108.
- 井澤信三・梶永真代(2001) 自閉症生徒間における社会的相互交渉を促進するためのプロンプト条件の検討。兵庫教育大学研究紀要, 21, 123-131.
- 井澤信三・霜田浩信・氏森英亜(2001) 自閉症生徒間の相互交渉における行動連鎖中断法による要求言語行動の獲得。特殊教育学研究, 39, 33-42.
- 石倉健二・眞保真人・高橋信幸(2005) 自閉症児と関与者の相互的対人行動について。長崎国際大学論叢, 5, 213-221.
- 伊藤恵子・西村章次(1999) 自閉性障害を伴う子どもの相互作用成立要因に関する分析的検討。発達障害研究, 20, 316-330.
- 神園幸郎(2001) 自閉症児にみられる対人関係の逆転現象。琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 3, 15-36.
- 金彦志・細川徹(2005a) 発達障害児における社会的相互作用に関する研究動向—学童期の仲間関係を中心に—。東北大学大学院教育学研究科研究年報, 53, 239-251.
- 金彦志・細川徹(2005b) 特殊学級における発達障害児の対人的相互作用に関する研究。東北大学大学院教育学研究科研究年報, 54, 295-304.

- Knott, F., Lewis, C., & Williams, T. (1995) Sibling interaction of children with learning disabilities: A comparison of autism and Down's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 36, 965-976.
- 小島道生 (2005) 発達障害者の対人葛藤場面における対人交渉方略に関する研究. 長崎大学教育学部紀要, 教育科学, 69, 43-49.
- 小塩允護 (1990) 話しことばのない自閉的な子どもの授業場面におけるコミュニケーション行動の分析. 科学研究費補助金一般研究 (B) 研究成果報告書「自閉症状をもつ精神遅滞児の集団内行動に及ぼす言語水準要因の解析とその指導」. 国立特殊教育総合研究所, 1-15.
- 熊谷高幸 (2006) 自閉症—私とあなたが成り立つまで—. ミネルヴァ書房.
- Orsmond, G. I., Krauss, M. W., & Seltzer, M. M. (2004) Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 245-256.
- Lord, C. & Magill, J. (1989) *Autism nature, diagnosis, and treatment*. The Guilford Press, New York. 野村東助・清水康夫監訳 (1994) 自閉症における友達関係研究の方法論的・理論的問題. 日本文化科学社, 295-312.
- 松井愛奈・武藤隆・門山陸 (2001) 幼児の仲間との相互作用のきっかけ: 幼稚園における自由遊び場面の検討. 発達心理学研究, 12, 195-205.
- 三浦哲・伊藤文雄・松田岳大・武蔵絵里・田村佳那 (2012) 特別支援学級在籍児童の明確化要求に関する予備的検討: 行動カテゴリーの試作. 北海道教育大学紀要, 教育科学編, 62, 307-313.
- 榊原久直 (2011) 自閉症児と特定の他者のあいだにおける関係障害の発達の変容: 相互主体的な関係の発達とその様相. 発達心理学研究, 22, 75-86.
- 榊原洋一 (2007) 自閉症の言葉. 日本音響学会誌, 63, 365-369.
- 竹田契一・里見恵子 (1994) 子どもとの豊かなコミュニケーションを築くインリアル・アプローチ. 日本文化科学社.
- Weiss, R. S. (1981) INREAL intervention for language handicapped and bilingual children. *Journal of Early Intervention*, 4, 40-51.
- Wing, L. (1996) *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals*. Constable and Company Limited, London. 久保紘章・佐々木正美・清水康夫監訳 (1998) 自閉症スペクトル—親と専門家のためのガイドブック—. 東京書籍.
- 横田晋務・和田美穂・滝吉美知香・田中真理 (2009) グループワークにおける「他者志向性ペア活動」による自閉性障害児のコミュニケーション行動の変化. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 58, 163-176.

(2015. 12. 17受理)

## An Analysis of Peer Group Relationships of Students with a Combination of Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disabilities: Through the Comparison of Social Interactions with Peers and Adults

Tomomi NAKAMURA

Hyogo Prefectural Nojigiku Special Needs Education School

Norimune KAWAI

The Center for Special Needs Education Research and Practice, Hiroshima University

Rie MURAKAMI

Graduate School of Education, Hiroshima University

Maki KAWAGUCHI

The Center for Special Needs Education Research and Practice, Hiroshima University

Hiromi FUKUMOTO

Graduate School of Education, Hiroshima University

The purpose of the present study was to investigate friendship establishment behaviors among students with a combination of autism spectrum disorders and intellectual disabilities in special needs classrooms by analyzing the differences of social interactions with other students with a combination of autism spectrum disorders and intellectual disabilities, those with intellectual disabilities, and their teachers. As a result of the observation, Student A, who is a person with a combination of autism spectrum disorder and intellectual disability, was rarely observed to start friendship establishment behaviors with Students B and C, who also are people with a combination of autism spectrum disorders and intellectual disabilities, however, those behaviors between Students B and C were frequently observed. This difficulty in the establishment of social interactions occurred in Student A was considered to be the cause of age differences: Student A was older than the other two students. In addition, the frequency of these students' social interactions with adults was higher than that of their interactions with peers. Previous studies revealed that the frequency of starting social interactions between pairs with children with a combination of autism spectrum disorders and intellectual disabilities was lower than that of interactions between children with a combination of autism spectrum disorders and intellectual disabilities and those with intellectual disabilities. However, in the present study, it was found out that the frequency of social interactions from students with a combination of autism spectrum disorders and intellectual disabilities to those with intellectual disabilities was less than that of interactions from students with a combination of autism spectrum disorders and intellectual disabilities to those with intellectual disabilities.

**Key words:** intellectual disabilities, autism spectrum disorders, peer group, social interaction