

原 著

自閉症児に対する相互的コミュニケーション指導 －共同行為フォーマットと情動共有の成立を通して－

吉 井 勘 人*・長 崎 勤**

自閉症児を対象にボールのやりとりゲームの習得を目的とした共同行為フォーマットによる指導を行った。指導方法として、共同行為フォーマットの要素の習得を促す援助、児の動作を逆模倣することやリズミカルな発話を伴わせてボールを投げる情動を喚起させる援助、ボールのやりとりの始発を促す援助を行った。その結果、ボールを受けとることに加えて投げることが可能となり、ボールのやりとりの中で情動の共有が生じた。指導場面以外では対人般化、異なる種類のやりとりゲーム、他児との間でのやりとりゲームが成立した。エピソード記録からは、指導期終盤に入形を行為者として操作する行動、社会的参照視を伴う指さし、giving行動、情動共有を表す助詞の「ね」の使用がみられた。やりとりゲームの習得を促すことは、コミュニケーション発達の促進に加えて、意図的行為主体としての他者理解の発達を促進する役割があることが考察された。

キー・ワード：自閉症児 やりとりゲーム 共同行為フォーマット 情動共有

I. はじめに

語用論研究の進展によって、言語構造を獲得する前提としての前言語期における伝達機能の重要性が示された。乳幼児の生後9～12ヶ月の間に出現する伝達機能として、他者を自己の要求充足のための手段とする要求伝達機能、そして、他者と関わることそれ自体を目的とする相互伝達機能があることが明らかにされてきた（長崎・小野里, 1996¹²⁾）。長崎・小野里（1996¹²⁾）は要求伝達と相互伝達の機能が相互に関連しながら発達することが言語獲得とコミュニケーション発達にとっての基盤になることを提唱している。Sigman, Mundy, Sherman, and Ungerer (1986¹³⁾)は、自閉症児、精神遅滞児、健常児の伝達機能を半構造化場面を通して比較・検

討した。その結果、他の群に比べて、自閉症児は非言語の要求伝達行為にはほとんど遅れがないが、ボールのやりとりなどのやりとりゲーム（social turn-taking）にやや困難を示し、共同注意（joint attention behaviors）に重篤な遅れを示すことを明らかにした。同様に、自閉症児においては要求伝達機能に遅れはないが、他者の注意を得るための呼びかけ・あいさつ、対象物・出来事に関して他者と注意を共有する叙述、命名などの相互伝達機能に遅れがあることが報告されている（Wetherby & Prutting, 1984¹⁸⁾）。すなわち、相互伝達機能の遅れが伝達機能間のバランスに不均衡を生じさせ、コミュニケーションの発達を阻害していると考えられる。このような要因として、自閉症児における社会一情動領域の損傷が関連していることが指摘されている。Hobson (1993⁴⁾)は、自閉症児における生得的な情動知覚の損傷が間主観的関係

* 筑波大学人間総合科学研究所

** 筑波大学心身障害学系

を構築することを困難にしていると主張している。Josepa and Tager-Flusberg (1997⁵⁾)は自閉症児が母子の相互作用において母親へ注意を向けた時に肯定的情動をわずかにしか表出しないことを示した。また、Kasari, Sigman, Mundy, and Yirmiya (1990⁶⁾は自閉症児が共同注意を始発する際に肯定的情動をほとんど示さないことを示している。これらの知見は、自閉症児が他者との相互作用において笑顔などの肯定的情動を共有することに困難をもつことを示している。

以上から、自閉症児に対して相互伝達機能を促進すること、そして、その際に情動の共有を促すことは、コミュニケーションの発達を促進するために必要であると考えられる。

前言語的コミュニケーションの相互伝達系にあたるやりとりゲームは、後の会話の発達に関連することが指摘されている(やまだ, 1987¹⁰⁾)。佐竹・小林 (1989¹³⁾)は自閉症児に対してボールのやりとりを訓練し、ボールを「受け」「投げ」する行動を形成した。そして、ボールのやりとりが笑顔や言語賞賛で維持されるようになるにつれ、コメントや差出しといった社会的相互作用的伝達機能が増加したことを報告している。自閉症児へのやりとりゲーム指導が相互伝達機能を促進したことを示しているといえる。しかしながら、佐竹・小林 (1989¹³⁾)の指導研究では、やりとりゲームを開始・維持・発展させる上で必須の基盤とされる肯定的な感情の共有(遠藤, 1995³⁾)の側面、自閉症児にとって困難なやりとりゲームの始発の側面(Kasari, Sigman, & Yirmiya, 1993⁷⁾)については十分に検討されていない。したがって、ボールを受け・投げする行動の習得を促すことに加えて、情動の共有とやりとりゲームの始発の側面へ援助を行い、その効果を検討する必要があるだろう。加えて、乳幼児の社会的認知研究ではやりとりゲームの成立が、心の理解の基盤となる他者理解の発達に影響していることが指摘されている(一谷, 1990⁸⁾; Legerstee, Anderson, & Schaffer, 1998¹¹⁾)。しかしながら、別府 (2000¹⁴⁾)が指摘

するように、自閉症児においては、やりとりゲームと他者理解の発達との関連性については十分に検討がなされていない。このことから、自閉症児のやりとりゲームの習得が他者理解の発達に与える影響について検討する必要があると考えられる。

そこで、本研究では自閉症児を対象に、情動の共有を伴う「共同行為フォーマット」の習得を目的とした指導を行い、指導方法の妥当性について検討を行う。さらに、やりとりゲームの習得が指導場面以外の他者理解の基盤となる行動に与える影響について検討する。

II. 方 法

1. 対象児

自閉症女児1名を対象とした。指導開始時の生活年齢は8歳0ヶ月であり、養護学校小学部3学年に所属していた。本児の所属していた学級の担任教師を含む3名の評定者によるCARS: 小児自閉症評定尺度(Schopler, Reichler, & Renner, 1986¹⁵⁾)の合計得点は37点で重度自閉症と評定された。なお、本児は2歳11ヶ月の時点で精神運動発達遅滞と医学的な診断を受けている。田中・ビネ式知能検査による精神年齢は2歳3ヶ月であった。ASC: コミュニケーション発達評価尺度(長崎・小野里, 1996¹²⁾)におけるコミュニケーション評価では、要求伝達系が5レベル(15ヶ月相当)、相互伝達系が3.5レベル(10ヶ月相当)、音声言語理解が4レベル(12ヶ月相当)、音声言語表出が7レベル(21ヶ月相当)であった。伝達機能に関して、要求では、一語文で要求を伝える頻度が高いが、視線を合わせずに他者の腕を引っ張るクレーン行動もしばしばみられていた。他者と関わることそれ自体を目的とした相互伝達では、「追いかけっこ」、「ボールのやりとり」等の相互的なやりとりゲームが成立していなかった。他者の口にスプーンを近づけ、他者が「おいしい」と反応すると、それを見て笑うといった反応はみられていた。簡単な動作模倣、事物を呼称する命名発話はみられていた。ボールのやりとりについて、

指導を開始する2週間前から20試行程度教室や校庭など様々な場面を利用して行った。指導者がボールを投げると、受け取るが、「誰々ちゃん、ちょうどいい」と呼びかけても指導者に注意を向けることはなく、全く異なる方向に高く投げるか、またはボールを落としてその場を離れていくなどの反応がみられた。言語表出は、主に一語文による表出であるが、給食の時間に誰もいない方向に牛乳瓶を差し出し、「開けて」と発話するなど伝達意図の有無を判断しにくい発話がみられた。言語理解は日常生活場面における「ちょうどいい」等の簡単な指示については理解できていたが、応答しないことが多かった。他に、音楽や歌唱に興味があり、リズムに合わせて身体を揺らすことや童謡などの歌の一部分を口ずさむことがみられていた。ブランコの揺れを眺め続けることやチャイムの音に対して耳を抑えるなど特定の刺激に対して定位反応がみられていた。

2. 指導目標

発達評価に基づき、本児はやりとりゲームを習得することが可能な段階であると考えられた。また、要求伝達を中心とする一方向的な関わり方が多いといった特徴から、やりとりゲームの習得を通して他者との双方向的な相互作用を促す必要があると考えられた。ゆえに下記の指導目標を設定した。

共同行為フォーマットの習得として、ボールを「受け取る」「投げる」の行動が生起することを目標とした。また、肯定的な情動の共有として、「顔注視」と「笑顔の表出」が同時に生起することを目的とした。

3. 指導期間及び場所

本児が小学部3学年の5月～11月まで20分間の指導を原則として週2回、計18セッション（以下、Sと略す）をT大学附属養護学校の教科の時間を利用して自立活動室で実施した。

4. 指導手続き

1) 指導計画：S1からS3をベースライン期とした。ベースライン期では指導者による援助を行わなかった。S4からS14を指導期とし、指導初期(S4～S6)、指導中期(S7～S10)、指導後期(S11～S14)に便宜的に分類した。S15～18は援助を行わないプロープ期として構成した。

2) 教材・場面構成：直径20cmの布性の赤・黄色のボールを使用した。指導期では、ボールのやりとりを共同行為フォーマットに構造化した。Table1に共同行為フォーマットを示した。ボールのやりとりにおける対象児の行動を＜投げ手＞と＜受け手＞の成分に分類し、＜受け手＞成分における行動として【構え】、【投げ手への関心】、【受け取る】の3つの要素、＜投げ手＞成分における行動として【注意喚起】、【投

Table 1 共同行為フォーマットの要素における「自発」の定義

成分	要素	定義
受け手	構え	指導者がボールを持ち投げる構えをしている時に指導者の顔を注視する
	投げ手への関心	指導者の手からボールが離れ、対象児がボールを受け取る前までの間に指導者の顔を注視する
	受け取る	ボールを片手、または、両手で受け取る
投げ手	注意喚起	ボールをもったまま指導者に「いくよ」等の呼びかけをする
	投げる	指導者に向けてボールを転がす
	投げた結果への関心	対象児がボールを手から離し、指導者がボールを受け取る前までの間に指導者の顔を注視する
	直後の受け取った時	指導者がボールを受け取った時に指導者の顔を注視する

げる]、[投げた結果への関心] の 3 つの要素を設定した。

3) 援助方法：

(1) ベースライン・プローブ期

指導期における援助を除いて、笑顔を示しながら指導者から本児に向けてボールを転がした。本児がボールを受け取ったならば、指導者は両手を広げて笑顔でボールを受け取る構えをした。

(2) 指導期

①共同行為フォーマットの習得を促す援助、②肯定的情動の喚起を目的とした援助、③ボールのやりとりの始発への援助を行った。

①共同行為フォーマットの習得を促す援助

a) <受け手>成分

[構え] 要素において「自発」による行動が生起しない場合、指導者の顔への注視を促すために 2~3 秒間待った。それでも反応が無い場合は本児の名前を呼んで注意喚起を促した。

b) <投げ手>成分

[投げる要素] において「自発」による行動が生起しない場合、呼びかけを行い、ボールを投げるよう注意喚起を促した。[投げる要素] において指導者からかけ離れた方向にボールを転がした場合、素早くボールの軌道に手を出して受け取り、投げ返すことでやりとりゲームを持続させるように働きかけた。

②肯定的情動の喚起を目的とした援助

本児はリズム・音楽に興味をもっていたことから、指導者は笑顔で「わん・わん」等の情動的でリズミカルな発話を伴わせてボールを転がした。また、本児のボールを転がす際の動作と発話を逆模倣してボールを転がした。このことによって、ボールのやりとりの中で情動の共有を促すことを目的とした。

③ボールのやりとりの始発への援助

ボールのやりとりは本児、または、指導者が相手に向けてボールを転がすことで開始し、本児の注意がそれで他の活動を始めることや指導者に向けてボールを転がすことを止めた時点で終了となる。開始から終了までを 1 試行とし、

1 Sあたりの試行数は原則として 4 試行とした。1 試行ごとの開始において、本児が床に置いてあるボールを指導者の方向（指導者の左右 50 cm 以内）に転がしてきた場合、または、床に置いてあるボールを投げることを指導者に要求してきた場合を「始発」とした。段階的な援助として、本児がボールのやりとりを始発しない場合、本児の注意をボールに向けるように指さしやことばかけを行った。それによって反応がみられなかった場合は、指導者から本児に対してボールを転がしてボールのやりとりを促した。始発反応がみられた場合は、本児に対して笑顔を示すことや言語による賞賛を行なった。

5. 分析方法

指導場面を VTR 2 台で記録し、ボールのやりとりを「共同行為フォーマットの習得」、「情動共有の変化」、「ボールのやりとりの始発」「共同行為フォーマットの柔軟性」「他者理解に関する行動の変化」の観点から分析した。

1) 共同行為フォーマットの習得：共同行為フォーマットの各要素における「自発」の行動を Table 1 に示した。各要素において、指導者が共同行為フォーマットの習得を促す援助を行っていない「自発」の生起率をセッションごとに算出した。

2) 情動共有の変化：情動の共有は、各要素において「顔注視」と「笑顔」が同時に生起していることを指標とした。「顔注視」は指導者の顔を注視する行動が生起することとした。「笑顔」は首藤（1994）¹⁵⁾の表情評定に基づき「頬が上がり」「口角が後方へ上がる行動」とした。各要素で生起した「顔注視」と「笑顔」の生起率を各セッションごとに算出した。

3) ボールのやりとりの始発：1 試行ごとの開始において、指導者の援助がなくとも、本児がボールを指導者に向けて自発的に投げること、及び、自分に向けてボールを投げることを指導者に要求することを「始発」の指標とした。セッションごとの「始発」の生起率を算出した。

4) 共同行為フォーマットの柔軟性：プローブ期に指導者以外の大人と 4 試行のボール

のやりとりを実施し「対人般化」を測定した。ベースライン期とプローブ期においてボールを交互に相手の顔面や体幹にぶつけあう「ボールのぶつけ合いゲーム」を4試行ずつ実施し、異なる種類のやりとりゲームにおける変化を検討した。ダウン症女児との13分間のママゴト道具を用いた自由遊び場面をベースライン期、指導初期、後期、プローブ期において記録した。他児との相互作用を記録するために学校における日常生活場面を観察し記録した。

5) 他者理解に関連する行動の変化：指導場面以外の本児の学校における日常生活を指導者が関与観察した。自由遊び場面のVTR記録と日常生活場面のエピソード記録に基づき他者理解に関連する行動の変化を検討した。

6. 記録・データの信頼性

指導場面は全てVTRで録画した。指導場面以外の対人般化、異なる種類のやりとりゲーム、ダウン症児との自由遊び場面もVTRで記

録した。指導場面における1セッションあたりの「各要素の行動」、「顔注視」、「笑顔」の生起について独立した2名の観察者による一致率は85%であった。

III. 結 果

ボールのやりとりにおいて、ボールを「受け取る」から「投げる」または「投げる」から「受け取る」といったように動作が連続した場合を1ターンとした際に、1試行あたりの平均ターン数は、ベースライン期では0回、指導期では12.2回、プローブ期では3.1回であった。

1. 共同行為フォーマットの変化

Table 2に共同行為フォーマットにおける「自発」の変化を示した。ベースライン期では、「受け取る」の要素において25~60%以上の「自発」の生起率を示した。指導初期には、ベースライン期で60%以上生起した「受け取る」の要素に加えて、「投げる」の要素も60%

Table 2 共同行為フォーマットの各要素における「自発」の生起率

<指導者>		(投げ手)		(受け手)		(投げ手)		
		注意喚起 待ち(援助) 呼びかけ(援助)	ボールを投げる	確認 ボールを呼びかけに 受け取る	応答 対する返事	ボールを受け取る 巻き込み(援助)	(受け手)	
<対象児>		(要素)	構え 投げ手への 注視	投げ手への 関心 投げた直後の 投げ手への注視	受け取る ボールを 受け取る	注意喚起 呼びかけ 要求発話	(投げ手)	
ベースライン期	S1				◎			
	S2				○			
	S3				●			
指導期 初期	S4	●*	◎**	●**		●	○*	○**
	S5	○	○*	●*		●	△	○
中期	S6	◎	○**	●**		●	△*	△*
	S7	●*	○	●		●	△	○**
後期	S8	△*	△*	●**		●	△*	△
	S9	○*	△**	●		●		○*
プローブ期	S10	△**	○*	●**		△	●	△
	S11	●*	●	●		○	●	○*
	S12	●*	◎*	●		△	●	△
	S13	●	●*	●		○	●	△
	S14	●	●	●*		○	●	△**
対人般化プローブ	S15	○	△	●		●	△	◎
	S16	●	◎	●		●	○	△
	S17	●	◎	●		△	●	△
		◎	●	●*		●	●**	○
(注) 各要素の生起率		△: 1%以上~20%未満 ○: 40%未満 ◎: 60%未満 ●: 60%以上		* : 1%以上~10%未満 ** : 10%以上				

以上生じた。指導初期から中期にかけては、ボールの「受け手」において、ボールをもつ投げ手を注視する【構え】、ボールを投げた直後の投げ手を注視する【投げ手への関心】、「投げ手」における【投げた結果への関心】は3%以上60%未満であった。指導後期には、ボールを受け取る前に投げ手を注視する【構え】とボールを投げた直後の投げ手を注視する【投げ手への関心】が60%以上生じた。また、ボールを投げる前に受け手へ呼びかける「注意喚起」も20~40%生じた。プローブ期では【投げ手への関心】、【注意喚起】は減少したもののボールを受け取る際の【構え】、【受け取る】、ボールを【投げる】の生じ率は60%以上を維持した。これらの結果から、本児は、共同行為フォーマットの主要な要素としてボールを【受け取る】ことに加え【投げる】ことを習得した。その後にボールを受け取るために投げ手の顔を注視する【構え】や指導者がボールを投げた直後に指導者の顔を注視する【投げ手への関心】、本児が投げる前に受け手の注意を喚起する【注意喚起】といった他者と関わることそれ自体に注意を向けた要素が生じていった。

2. 「顔注視」と「笑顔」生じの変化

Table 2 に示したように、情動共有の指標とした「顔注視」と「笑顔」の同時生じは、ベースライン期では生じしなかった。指導初期から中期にかけて【構え】、【投げ手への関心】、【受け取る】、【投げた結果への関心】の4つの要素で1~20%の生じ率を示した。指導後期には減少し、プローブ期では若干生じた。指導期に

おける情動共有の生じ率を「受け手」と「投げ手」の成分で比較すると、本児が「受け手」である時の方が、情動を共有する比率が高かった。すなわち、情動共有は指導初期から中期にかけて生じし指導後期から減少していった。本児がボールの「受け手」である方が「投げ手」であるときに比べて情動を共有していた。

3. 「始発」の変化

Fig. 1 に共同行為フォーマットにおける始発の変化を示した。ベースライン期では「始発」の生じ率は0%であった。指導期ではS6とS8で25%生じた。S9では60%以上生じし、S12の20%を除いて、S10の50%からS14の100%に増加の傾向があった。指導期における「始発」の平均生じ率は39.4%であった。プローブ期においては、S15で25%、S16以降は66%以上を維持した。プローブ期における平均生じ率は55%であった。すなわち、「始発」はベースライン期では全く生じしなかったが、指導中期のS9から50%以上生じし、プローブにおいても維持されていた。

4. 指導場面以外での行動の変化

1) 共同行為フォーマットの柔軟性の変化：Table 2 と Fig. 1 に示したように対人般化プローブにおいて情動共有を伴う「ボールのやりとり」と「始発」が維持された。Table 3 に異なる種類のやりとりゲームの変化を示した。プローブ期では指導者の顔にボールをぶつけた後に指導者の顔を見て笑い、指導者にボールをぶつけられるとぶつけ返すという、ボールのぶつけっこやりとりが観察された。ダウン症女児と

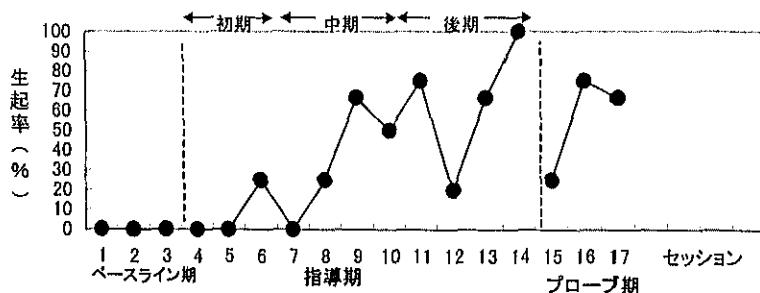


Fig. 1 対象児からボールのやりとりを始発した割合における変化

の自由遊び場面では、指導中期まで生じしなかったミニカーを交互に相手に向けて転がしあうミニカーのやりとりが、指導後期からプローブ期において観察された。日常生活場面の観察では、指導中期(S9)の着替えの時間に本児がカーテンを開くと、カーテンを挟んで対面しているダウン症女児が本児に向かって「キミキミ」と言った。本児は再度カーテンを閉めて笑った後に、また開けると、女児が先ほどと同様に応答した。本児は女児とアイコンタクトをとりながら笑った。女児の反応を期待しながらカーテンの開閉を繰り返すやりとりが観察された。すなわち、日常生活場面において、指導中期からボールのやりとりとは異なる種類のやりとりが他児との間で観察された。プローブ期では、対人般化、指導者との間での異なる種類のやりとりゲームが観察された。

2) 他者理解に関連する行動の変化: 学校での日常生活場面を関与観察して58のエピソードを記録した。Table 3に他者理解に関連する行動の変化を示した。指導後期(S10~14)において、指導者が飲み終えて空になった牛乳瓶を持っていると、指導者の目を見て「からっぽ」と叙述した。指導者が牛乳瓶そのまま持ち続けていると本児は首を横に傾けて指導者とアイコンタクトをとりながら「からっぽね」と発話した。指導者は「うん、からっぽ

ね」と応答すると、給食を食べ始めた。指導後期において、廊下にホトトギスが入ってきた。指導者はホトトギスを手のひらの中に入れて本児に見せた。本児はホトトギスを見て、「ピヨピヨ」と言った。本児と共に玄関にて「逃がすよ」と話しかけ、ホトトギスを空に放した。本児は飛んでいくホトトギスを指さし、そして、指導者の方に振り返り、指導者の手のひらを見て、顔を見て、「ピヨピヨ」と言って、また、ホトトギスの飛んでいった方向を見つめた。指導後期において、本児は人形の口をテーブルにおいてある玩具のおにぎりにくっつけて、「おいしい、おいしい」と言いながら、人形を上下に動かした。プローブ期の文化祭では、クッキーの販売をしている場所で指導者が椅子に座っていると、本児は母親に連れられて指導者のそばまで歩いてきた。指導者の斜め右横に来た際に、指導者を見て、「ハイ」と言って、突然、手に持っていたクッキーを差し出した。プローブ期以降に偶然T大学の入り口で父親と一緒に石垣に腰をかけている本児に出会った。指導者が本児の名前を呼ぶと、本児は2秒前後指導者の顔を注視し、そして、「はっ」と誰だか気づいた様子で、急に両手のひらで顔を隠し、父親の胸にもたれ掛かった。あたかも恥かしがっている様子であったので、指導者は本児の意図を代弁するように「恥かしいの」と言ったが、反応は

Table 3 指導場面以外における行動の変化

	＜異なる種類のやりとりゲーム＞	＜他者理解に関連する行動＞
ベースライン期		
指導初期		
指導中期	○ダウン症女児との間で カーテンを媒介としたやりとりが生起	
指導後期	○ダウン症女児との間で ミニカーのやりとりが生起	○助詞「ね」を含む叙述発話が生起 ○参照視を伴う叙述発話が生起 ○人形を行為者として使用して 「おいしい」という心的状態語を付与
プローブ期	○指導者との間でボールの ぶつけっこやりとりが生起	○giving行動の生起 ○指導者との対面で恥かしがる

なかった。数秒して突然振り向き指導者の目を見つめて、指導者に遊ぶことを要求する際によく使用した「さんかく、さんかくやろうか」という発話がみられた。

IV. 考 察

1. 共同行為フォーマットの習得を促す援助について

ベースライン期において、対象児はボールを受け取るが投げることはなく、対人視線も生じていなかつた。そのことから、ボールのやりとりを共同行為フォーマットに構成して、*<受け>*成分において、共同行為フォーマットの習得を促す援助と逆模倣等の情動を喚起させる援助により、ボールの「投げ手」である指導者への注目を促した。その結果、ボールを受ける際に「投げ手」への注意が高まり、注意と情動の共有も生じて、指導の初回で指導者に向かってボールを投げることが可能となつた。このことから、ボールのやりとりゲームの習得において「受け手」から「投げ手」へ移行する「役割引き渡しの原理」(Bruner, 1983²⁾)が働いていること、また、ボールを媒介に「行為する他者」に気付かせていくような働きかけが効果的であることが示された。

ボールのやりとりの始発に関して、中期から後期にかけて本児の始発率が増加していった。その要因として、自閉症児の相互作用における能動性の弱さ (Kasari ら, 1993³⁾)に配慮して、共同行為フォーマットの習得を初期に指導者が主導的に促すことで本児の注意をボールのやりとりに焦点化させ、段階的に援助を減らしていくことが影響していると考えられる。また、ボールのやりとりの始発は情動の共有が生じた後であり、[構え]、[注意喚起]といった対人指向性を示す周辺要素が成立していく時期に重なつていった。これらのことから、肯定的な情動の共有や対人指向的な要素の生起が始発の増加と関連していると考えられる。すなわち、ボールのやりとりがボールを受け・投げする行為のやりとりに加えて、他者と関わることそれ自体

を楽しむものとして機能していたことが始発を促進した一要因であるだろう。やりとりゲームの始発を促すためには対人指向的側面や情動共有の側面に援助していくことが重要であると考えられる。

2. 情動の共有と共同行為フォーマットの習得との関連性について

指導初期から中期にかけては、情動の共有が、特にボールの受け手において高い比率で生じた。共同行為フォーマットにおける要素の習得では、ボールを「受け取る」と「投げる」の主要要素が成立した。中期から後期にかけては、情動の共有が減少していくものの、共同行為フォーマットにおける要素の習得ではなく受け手における「構え」と「投げ手への関心」が成立し、「投げ手」における「注意喚起」が生じはじめた。すなわち、主要要素の成立に加えて、対人指向性を示す周辺要素が成立し始めたといえる。後期からプローブ期では情動共有はさらに減少の傾向を示したが、共同行為フォーマットにおける要素の習得では、主要素に加え、受け手における周辺要素も維持された。これらの結果から、まず、共同行為フォーマットにおいて、主要素と情動の共有が成立し、その後、情動共有は減少の傾向を示すが、共同行為フォーマットにおける対人的指向性を示す周辺要素が成立していったと考えられる。特に、「構え」と「投げ手への関心」の要素においては、情動共有が生じた後に、要素が成立していった。つまり、要素の成立に先行して情動の共有が生じたと考えられる。

鯨岡 (1999¹⁰⁾)は養育者の誘いかけに対して子どもが応答的に行動を行えるようになる過程を次のように仮定している。養育者の力動的様相 (vitality affect) の浸透した誘いかけは、子どもと養育者の間に一種の「空隙」を創り出し、それを何らかの「応答」で埋め合わせずにはおかれないような広義の情動ベクトルを子どもに生じさせる。子どもはそれに導かれて応答的な行動を行うようになっていくと述べている。また、木下 (1998⁹⁾)は幼児のふり遊びの観察から、幼

児が他者のふりを理解できずにプレイフルな情動に同調するモードから、他者のふりの意味が読み取れる認知的モードへと、モードが多重化していくことを指摘している。これらの見解は、子どもとの間に情動の共有が生じた後に、大人の働きかけの意図や意味といった認知的側面を理解していく経過がみられた点において共通している。本研究においても情動の共有が生じた後に共同行為フォーマットの周辺要素が習得されていった。情動の共有が生じることは、子どもに共同行為フォーマットの要素に何かしらの意味があることを指向させ、子どもはそれを基盤として要素を習得していく可能性があると考えられる。今後、情動とフォーマット成立との関係を検討していく必要があるだろう。

3. やりとりゲームの拡大と「意図的行為主体としての他者理解」の芽生えの出現について

指導初期に情動の共有を伴うボールのやりとりが成立した。指導中期から後期にかけて、異なる種類のやりとりゲームの成立や、子ども同士の間でやりとりゲームがみられるようになった。その後、指導後期では、指導者のもつ牛乳瓶を見て「からっぽね」と叙述することがみられた。綿巻(1997¹⁷⁾)は、健常児において1歳台後半から使用される助詞の「ね」は他者との情報や情動の共有を表すものであり、言語における「心の理論」の先駆体として位置づけている。また、同時期に飛んでいく小鳥を指さして指導者の顔を見て、再度小鳥を見るといった社会的参照視を伴う指さし、指導者にクッキーを自発的に差し出す giving 行動が観察された。象徴遊びでは、人形を行為者として操作する表象水準における行為者としての他者理解がみられた。加えて、その人形に「おいしい」といった心的状態語を付与させていた。プロープ期以降では、恥かしがるといった対人的自己意識と関連する情動の表出がみられた。すなわち、本児においては指導初期に指導者との間で情動共有を伴う共同行為フォーマットが成立した。それに続いて、中期では子ども間でのやりとりゲーム、異

なる種類のやりとりゲームが観察されるようになった。このような変化の後に、指導後期以降には指導者を意図的行為主体として理解していくことを示す行動が若干生じた。

母子間で行われるやりとりゲームが自己・他者理解の発達に関連しているという指摘がなされている。Legersteeら(1998¹⁸⁾)は、幼児の自己と他者を区別する能力は鏡像イメージを伴う視覚的な経験に関連していると論じている。養育者と幼児があたかも鏡に向かい合うように同型的行為を繰り返す社会一情動的ゲームや模倣遊びの中で、幼児の社会一情動的行動に大人が応答する結果、幼児は他者と他者と異なる自己について学習していくと述べている。また、一谷(1990⁸⁾)は健常児の日誌的観察を通して、やりとりゲームや模倣ゲームが頻繁に観察された後に、要求時に以前の「～して」から「～しようか」といった他者の同意を求めるような発話がみられたこと、絵本を積み木で叩いて「くるみちゃん、痛い、痛い」と他者の立場を理解した発話がみられたことを報告した。すなわち、やりとりゲームが増加した後に他者の意図への気づきがみられたと考えられる。

本指導においても、指導者との間での共同行為フォーマットの成立を契機に、子ども間でのやりとりゲームが成立するなどやりとりゲームの拡大がみられた。複数の他者との間で相互に同型的行為を繰り返すことを通して、注意と情動を共有する経験が、他者の意図、つまり、他者の行為や注意・情動の「志向性」(Hobson, 1993¹⁹⁾)へ関心を向けるようにさせた要因の1つであると考えられる。

謝 辞

本研究に御協力頂きました子どもさんと御家族の皆様に感謝を申し上げます。また、御忙しい中、暖かい協力と御指導を下さいました、瀬戸口祐二先生、高橋幸子先生をはじめとする筑波大学附属大塚養護学校の諸先生方には深く御礼を申し上げます。

文 献

- 1) 別府哲 (2000) 自閉症幼児における鏡像認知. 発達障害研究, 22(3), 67-75.
- 2) Bruner, J. S. (1983) *Child talk-learnig to use language*. Oxford University press, London.
- 寺田晃・本郷一夫(訳)(1988) 乳幼児の話しことば—コミュニケーションの学習—. 新曜社.
- 3) 遠藤純代 (1995) 遊びと仲間関係. 麻生武・内田伸子(編) 講座 生涯発達心理学-2, 人生への旅立ち. 金子書房, 229-263.
- 4) Hobson, P. R. (1993) *Autism and the development of mind*. Psychology Press.
- 木下孝司監訳 (2000) 自閉症と心の発達—「心の理論」を越えて—. 学苑社.
- 5) Josepa, R. & Tager-Flusberg, H. (1997) An investigation of attention and affect in children with autism and down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4, 385-396.
- 6) Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., & Yirmiya, N. (1990) Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 87-100.
- 7) Kasari, C., Sigman, M., & Yirmiya, N. (1993) Focused and social attention of autistic children in interactions with familiar and unfamiliar adults: A comparison of autistic, mentally retarded, and normal children. *Development and Psychopathology*, 5, 403-414.
- 8) 一谷聖子 (1990) 0~2歳における自己認知の発達—乳児・他者関係からの考察—. 教育心理学研究, 38, 3, 297-305.
- 9) 木下孝司 (1998) ふりが通じ合うとき—ふり遊びの始まりと心の理解—. 秦野悦子・やまだようこ編. コミュニケーションという謎. ミネルヴァ書房.
- 10) 鯨岡峻 (1999) 関係発達論の展開. ミネルヴァ書房.
- 11) Legerstee, M., Anderson, D., & Schaffer, A. (1998) Five and eight-month-old infants recognize their faces and voices as familiar and social stimuli. *Child Development*, 69, 37-50.
- 12) 長崎 勤・小野里美帆 (1996) コミュニケーションの発達と指導プログラム—発達に遅れをもつ乳幼児のために—. 日本文化科学社.
- 13) 佐竹真次・小林重雄 (1989) 自閉症児における語用論的伝達機能の発達に関する研究. 特殊教育学研究, 26(4), 1-9.
- 14) Schopler, E., Reichler, R. J., & Renner, B. R. (1986) *The childhood autism rating scale (CARS)*. Irvington Publishers, New York.
- 佐々木正美監訳 (1989) 小児自閉症評定尺度. 岩崎学術出版社.
- 15) 首藤敏元 (1994) 幼児・児童の愛他行動を規定する共感と感情予期の役割. 風間書房.
- 16) Sigman, M., Mundy, P., Sherman, T., & Ungerer, J. (1986) Social interactions of autistic, mentally retarded and normal children and their caregivers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 647-656.
- 17) 締巻徹 (1997) 自閉症児における共感獲得表現助詞「ね」の使用の実際: 事例研究. 発達障害研究, 19(2), 146-157.
- 18) Wetherby, A. M. & Prutting, A. C. (1984) Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 364-377.
- 19) やまだようこ (1987) ことばの前のことば: ことばが生まれるみちすじ1. 新曜社.

**Reciprocal Interaction Training in a Child with Autism:
Through the Acquisition of Joint Action Format and Affective Sharing**

Sadahito YOSHII and Tsutomu NAGASAKI

Reciprocal interactive training through joint action format was taught for a child with autism. The results were as follows. She was able to throw a ball and receive a ball, which was thrown by interactive partner. Also, She began to share positive affections in the ball turn-taking game. In these untrained situations, different styles of the turn-taking games were observed when she interacted with interactive partner, and in separate interactions with mentally retarded children. Episodic records in untrained situations reported that she manipulated a doll as agent of action in the symbolic play, pointed objects with referential looking, conducted giving act to an interactive partner, and uttered the Japanese particle "ne" that demonstrates affective sharing.

Key Words: a child with autism, social turn taking game, joint action format, affective sharing