

自閉症児における情動的交流遊びによる共同注意行動の変化

李 熙 馥*
田 中 道 治**
田 中 真 理***

自閉症児は、ある対象に対する注意を他者と共有しようとする共同注意行動に障害をもっており、この共同注意行動の障害は、他者と情動を共有することの困難さが原因であるという指摘がある。本研究は、自閉症児(CA5歳7ヶ月、DA24ヶ月)1名を対象に、情動の共有の形成による共同注意行動の変化について検討を行った。情動の共有を促すために用いた、くすぐりや揺さぶり遊び、ボール遊びを中心とした教師との情動的交流遊びを4ヶ月間行った結果、子どもが教師に笑顔で視線を向ける行動が観察され、子どもと教師との間に情動の共有が形成された。子どもと教師との情動の共有が深まるにつれて、からかい行動や自発的提示、参照視など高次な共同注意行動が見られた。さらに、共同注意行動に不可欠な他者理解にも変化が現れ、情動の共有が共同注意行動において重要であることが示唆された。

キーワード：自閉症 共同注意行動 情動の共有 情動的交流遊び 他者理解

I. 問題及び目的

自閉症児の中核的な障害に関する様々な議論の中、「心の理論(Theory of mind)」の発達の前身として注目を浴びているのが共同注意(Joint attention)行動である。

共同注意行動とは、何かの目的を伴わず、相手とある対象に対する注意を共有しようとする行動である(別府, 1992)。やまだ(1987)は、生後9ヶ月後半ごろになると、乳児の外界への興味の持ち方、認識の仕方、対象との関係の持ち方など、根本的なところが変わるとし、これまでの「自分—物」あるいは「自分—他者」という二項関係から、「自分—物—他者」の関係である三項関係への成立によって、他者とある物を共有しようとする共同注意行動が現れるようになると指摘している。

他者と何かを共有しようとするために用いられる代表的な共同注意行動は、指差し(Pointing)である。秦野(1983)は、指差し行動の機能的分化の過程を説明しており、第一段階として、動くものや光るもの、あるいは馴染みのものに対して示す「驚き・興味・再認」の指差し、第二段階としては、

*教育学研究科 博士後期課程

**京都教育大学大学院教育学研究科 教授

***教育学研究科 准教授

ほしいものを表す際に用いられる「要求」の指差しをあげている。そして、第三段階として、対象を指示した後、それを他者に教える行為である「叙述」の指差し、第四段階としては、問いかけるように大人の反応を待つ「質問」の指差し、第五段階としては、他者から問われて答える「応答」の指差しが出現すると述べている。これらの指差しの中、最も相手とある対象を共有しようとする共同注意行動として役割を果たすのが、「叙述」の指差しである。そして、この指差しとほぼ同じ時期に出現する行動が、提示 (showing) と手渡し (giving) である。提示は物を手に持って差し出して相手に見せる行動であり、手渡しは、手に持ったものを相手に手渡して見せる行動である。提示も手渡しも、他者の注意を引いてあるものを媒介にして自分の興味や関心を分かち合おうとする共同注意行動である。

共同注意行動における共同注意とは、単なる他者と同じ対象物に注意を向けている状態の「同時注意 (Simultaneous attention)」より限定的な意味を込めている (遠藤, 2005)。遠藤 (2005) によると、同時注意は、自分と他者がある物に注意を向けていることのみが成立の要件となるが、共同注意は、それに加え、自分と他者が相互に、相手が自分と同じくある物に注意を向けていることを理解していることが要件となるという。そして、その理解をもとに、指差しなどの共同注意行動には、ある物に対して自分が抱いている喜び、悲しみ、怒り、恐れ、驚きなどの情動を他者と分かち合いたいという意図が含まれている。たとえば、ある光るものを子どもが指差しして他者の注意を喚起させるときには、その光るものをみてほしいという意図があり、そして、自分がその物に対して感じている‘きれい’などといった情動を伝え、共有しようとする意図も含まれている。そして、大人が‘きれいだね’という反応を返すことで、お互いの情動の共有が成立されるようになる。このように、ある情動を伝え、共有することは、他者とある物への注意を共有することを支える基盤になるのである (東谷, 2005)。

しかし、自閉症児はある対象に対する注意を共有することに障害をもっており、共同注意行動を行っても他者と情動を共有することに困難さがあると指摘されている。Crucio (1978) は、要求の指差しのよう、自分がほしいものを手に入れるために他者を利用する行為や身振りである「原命令 (Proto-imperatives)」と、叙述の指差しのよう、他者と注意を共有しようとする行為である「原叙述 (Proto-declaratives)」行動において、自閉症児は「原叙述」行動にのみ、困難さをもっていることを明らかにした。また、Mundy, Sigman, Ungerer, & Sherman (1986) は、自閉症児と知的障害児、定型発達児を対象に、「初期社会的コミュニケーション行動尺度 (Early Social Communication Scales, ESCS)」の簡易版を用いて、社会的相互作用行動、共同注意行動、要求行動について分析した結果、社会的相互作用行動と要求行動においては、有意な差はなく、特に要求行動においては自閉症児の方が多かったが、共同注意行動においては自閉症児の方が著しく少なかったことを指摘した。さらに、Dawson (1990) や、Kasari, Sigman, Baumgarther, & Stipek (1993) は、定型発達児は要求行動より共同注意行動を行う際に、喜びなどのポジティブな情動を他者に強く示す一方、自閉症児は共同注意行動を行った時でも相手にポジティブな情動は示さないことを明らかにした。

このような自閉症児における共同注意行動の障害は、情動的側面が関与しており、他者への情動

伝達の欠損に起因するという指摘がある(Kasari, Sigman, Mundy & Yirmiya, 1990; Mundy & Sigman, 1989; Mundy et al., 1986)。Mundy et al. (1989)は、共同注意行動の成立には、「誰と何を共有するのか」という点が重要であるとし、自閉症児の共同注意行動の障害は、他者が対象へのポジティブな情動や興味・関心といった自分とは相対的に独立した心理的状态を有する主体であることを理解し、自分の情動を他者に伝え、共有することの困難さであると指摘している。別府(2005)も、自閉症児の共同注意行動の障害は、他者とともに情動を共有する経験の障害であると指摘しており、自閉症児の共同注意行動において他者との情動の共有に着目することが重要であることを示唆している。

しかし、花熊(2000)も指摘しているように、従来の共同注意行動の研究は、情動の共有の役割が軽視されがちであった。自閉症児の共同注意行動が他者と情動を共有することの欠損から生じることが指摘されながらも、共同注意行動において他者との情動共有に着目した検討は数少ない。

他者との情動の共有に着目した研究としては、情動の伝染を媒介にして大人と楽しさを共有する情動的交流遊びを用いた研究が上げられる。情動的交流遊びとは、子どもと大人の間に「楽しい」気持ちを中心になり、遊びを通してお互いの喜びの快の情動が伝染され、一緒に楽しい気持ちになる遊びであり、これをきっかけに情動の共有を促すものである(伊藤, 2006)。伊藤・近藤・木原・松田・小島(1991)および三宅・伊藤(2002)では、情動的交流遊びを通して、子どもと大人の間に情動の共有が成立され、発達障害児のコミュニケーション行動の発達が促されたと指摘している。

そこで、本研究では、ある自閉症児の共同注意行動の困難さを、情動の共有の側面からとらえることにする。他者との情動の共有を成立させるために、情動的交流遊びを用いて、「楽しい」という快の情動を表出し、視線を向けて教師と伝達し合うことで情動の共有を図り、それによる共同注意行動の変化について分析し、情動の共有と共同注意行動との連関性について検討することを目的とする。

II. 方法

1. **対象児**：○県の幼稚園に通っている5歳7ヶ月の男児(以下、R児と略記する)1名で、中度知的障害及び広汎性発達障害と診断されている。新版K式発達検査2001の結果(CA5歳5ヶ月時)は、姿勢・運動37ヶ月、認知・適応24ヶ月、言語・社会21ヶ月、全領域24ヶ月である。

指導開始時のR児の様子は、指差しはほとんど示さず、要求時はクレーン現象が多かった。指差し理解の力は持っているものの、どこを見ているのかはつきりわからない時が多かった。また自分から教師に視線を向けることは少なく、自分の物を他者に触らせたくないことから、自分の物をあげる行動も見られなかった。

2. **観察場面**：子どもと教師(1年前からR児とかかわっている加配の教師(教師経歴3年))の間に「楽しさ」「面白さ」の情動が共有されることをねらいとし、子どもの興味や関心のあることを中心に、子どもの身体感覚に働きかけ、快の情動を引き起こす遊びを設定した。具体的には、主に布、トンネルを用いた揺さぶり、くすぐり遊びや、ボール遊びなどであった。教師は、子どもを無条件的

に受容するだけでなく、子どもが教師と遊びを楽しめるように、子どもの反応や行動に添って積極的に遊びを展開する働きかけを行った。

情動的交流遊びは、朝の自由時間や昼休みの時間に個室で行われた。終了後には、教師に感想文を記述してもらい、教師と意見交換を図った。子どもと教師の遊び場면을筆者が観察し、情動の共有や共同注意行動について分析を行った。

3. 活動区分

1回から6回をⅠ期として、情動的交流遊びの前後に自由遊び場면을設定し、情動的交流遊びによるR児の共同注意行動の出現と変化を観察した。情動的交流遊びにおいて教師との遊びが成り立つにつれ、子どもの共同注意行動を評価するためのかわりをさらに持つ必要があると判断し、Ⅱ期には統制された場면을設定した。統制された場面としてシャボン玉や一組のおもちゃ（ビー玉・車・人形・積み木）を用いた遊び場면을設定し、子どもの共同注意行動について観察した。

■Ⅰ期(1回—6回)：自由遊び—情動的交流遊び—自由遊び

■Ⅱ期(7回—10回)：情動的交流遊び—シャボン玉—おもちゃ遊び

4. 観察・記録：R児の動きや表情を中心にビデオでR児と教師との遊び場면을記録した。

5. 期間：200X年6月中旬～200X年10月下旬、週に1—2回(全10回)、約30分程度で行った。

6. 分析の視点

1) 情動の共有の形成

子どもと教師との間に情動の共有が形成されるためには、まず情動の共有を促すために設定した情動的交流遊びが子どもにとって快の情動を引き起こすものであることや、子どもの快の情動表出に対し、教師が積極的なかわりを行うことが必要である。そのため、子どもと教師との情動の共有の形成に前提となる、子どもの快の情動表出や教師の反応について分析を行い、その様子とともに、子どもと教師との情動の共有が形成されていく行動について量的分析を行った。さらに、子どもと教師が快の情動を共有する様子について、質的分析を行った。

- (1) 子どもの快の情動表出：教師の働きかけに対する反応と、自ら教師に働きかける行動について、笑顔・視線・発声を指標としてその頻度をカウントした。
- (2) 教師の反応：R児の笑顔に対する反応の頻度をカウントした。そして教師の感想文から言語報告の分析を行った。
- (3) 情動の共有：R児が教師に笑顔で視線を向ける行動を、快の情動を共有しようとしていると判断し、その行動の頻度をカウントした。
- (4) 信頼性：各回の情動的交流遊び場面におけるR児の快情動の表出、教師の反応、情動の共有行動に対して、17分間のデータを10秒ごとのタイムサンプリング法を用いて全回の約3割について、評定者2名の κ 係数による一致率を出した。
- (5) 情動の共有における質的分析：R児と教師とのやりとり場면을抽出し、インリアル指導法(里美・近藤・岩井、2005)や、田中&伊藤(2007)を参考に、トランスクリプトを作成し、R児と教師との間に快の情動を共有する様子について質的分析を行った。

2) 共同注意行動の出現と変化

(1) 共同注意行動の出現と変化における量的分析

R 児の共同注意行動の出現と変化を分析するために、共同注意行動の標準的な発達を縦断的な調査を通して検討した「共同注意行動の尺度項目(黒木・大神, 2003)」を用いて、その頻度を分析した。分析の場面は、情動的交流遊び場面(17分)・自由遊び場面(4分)・統制場面(9分)であった。

(2) 共同注意行動の変化における質的分析

1)の(5)と同様に、共同注意行動の変化について、質的分析を行った。

Ⅲ. 結果

1. 情動の共有の形成

1) 子どもの快の情動表出

情動的交流遊びにおける教師の働きかけに対する R 児の反応を Fig.1 に、R 児自ら教師に働きかけた行動を Fig.2 に示す。I 期には、教師の働きかけに対し、R 児は主に笑顔で反応しており (Fig.1)、

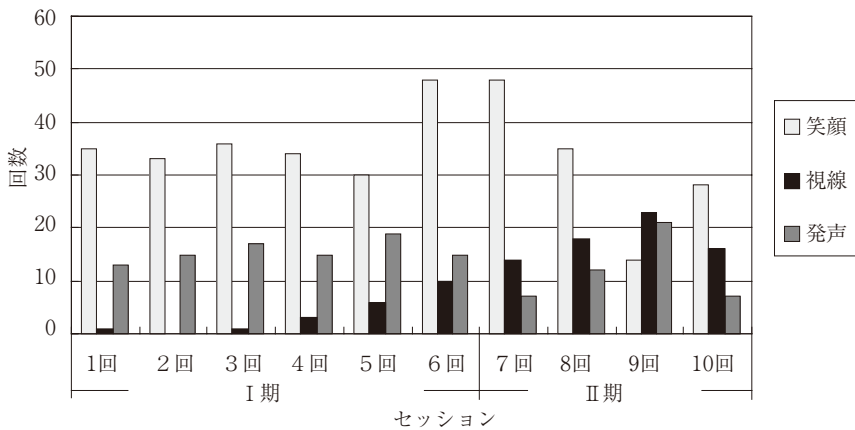


Fig.1 働きかけに対する反応

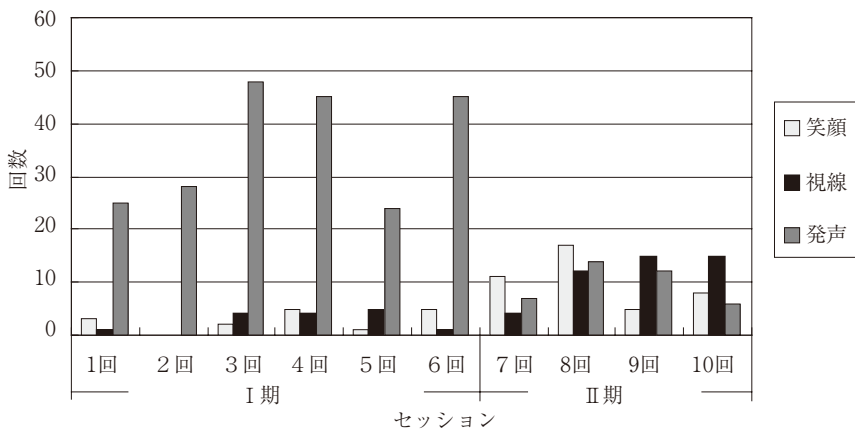


Fig.2 自ら働きかける反応

教師に働きかけた行動は「もう一回」「するの」などの要求の発声が圧倒的に多い (Fig.2) ことが観察された。しかし、Ⅱ期に入ってから、教師の働きかけに視線を向けたり (Fig.1)、自ら教師に視線を合わせたり笑いかける (Fig.2) 反応が多くなっていった。

教師の働きかけに対する各反応と自ら働きかける各反応の一致率は、笑顔 ($\kappa = .71$; $\kappa = .74$)、視線 ($\kappa = .79$; $\kappa = .78$)、発声 ($\kappa = .83$; $\kappa = .77$) であった。

2) 教師の反応

R 児の笑顔に対する教師の反応を Fig.3 に示す。1 回目には R 児の笑顔に対し、笑顔で言葉をかけたり、働きかける反応が見られたが、その後 5 回目までは笑顔のみの反応が中心になっていることが観察された。教師による言語報告から考えると、遊びに対する R 児の反応として要求の発声は多いけれど、教師に対する視線定位の欠如や働きかけに対する無反応から、子どもの反応に「笑顔」を中心とした応答になっていたと推察される。次は 4 回目の教師の言語報告である。

「(略) 前回に引き続き、布遊び、特にゆらゆらがお気に入りだった。何度も要求してくるが、目が合わず、誰に言っているのか、本当にわかっているのか少し疑問に思った (略)」(第 4 回)

しかし、6 回からは笑顔のみではなく、R 児の意図を理解し、気持ちを共感する言葉をかけたり (例: 「またしてほしいんだね」)、遊びを展開する (例: トンネル遊びの中、トンネルを横にして揺らして R 児が喜ぶと、次はトンネルを縦にして上下に動かして R 児と視線を合わせようとする働きかけを行う) などの積極的なかわりを行う様子が観察されはじめ、R 児との遊びをもっと楽しめるよう働きかけていた。

「(略) 教師のことをちゃんと意識していて、こんなこともできるのかと思うような行動も出ていた。改めて R 児とゆっくりかかわることで新たな姿が見られてうれしかった (略)」(第 8 回)

教師の反応回数に関する一致率は、笑顔のみ ($\kappa = .83$)、笑顔 + 言葉かけ ($\kappa = .74$)、笑顔 + 言葉かけ + 働きかけ ($\kappa = .78$) であった。

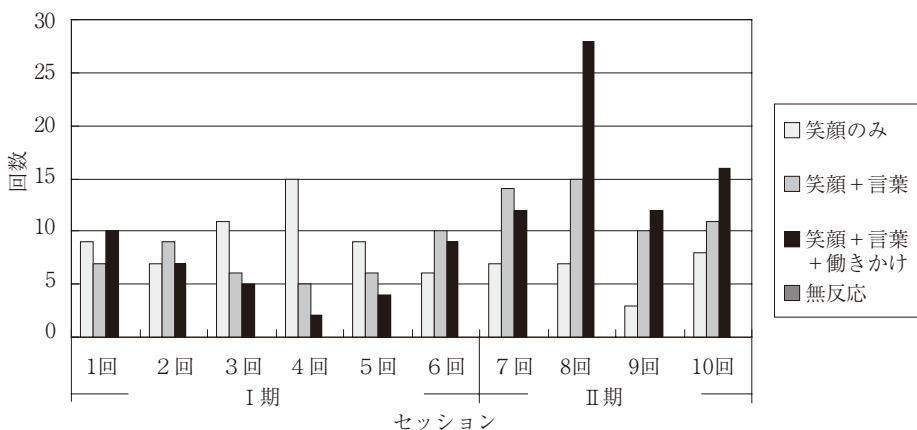


Fig.3 子どもの笑顔に対する反応

3) 情動の共有

情動的交流遊びを通して、I期にはR児の視線を伴う笑顔行動は殆ど見られなかったが、II期から教師に笑顔で視線を向ける行動が増加し、遊びの「楽しさ」や「面白さ」の情動を教師に伝えて共有しようとしていることが観察された。一致率は、 $\kappa = .80$ であった。

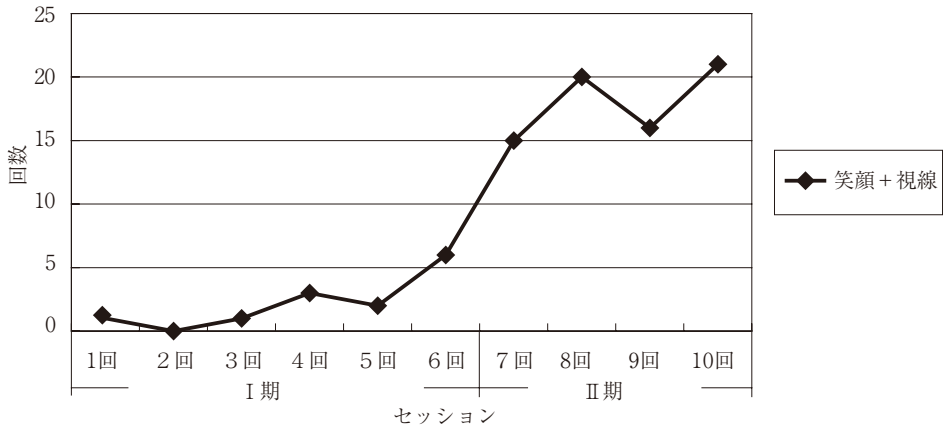


Fig.4 情動の共有

4) 情動の共有における質的分析

Table1に示されるように、意図伝達がある行動については、実線で表した。そして、視線を向けた伝達意図行動を加え、太い線で表すことにした。その理由は、自閉症児は、クレーン現象のように人を道具としてとらえ、自分の意図を伝えたり、言葉で自分の要求を伝える伝達手段は獲得していても、人に視線を合わせて意図を伝える行動はなかなか示さない。また、情動共有や共同注意行動においても視線は重要な指標になる。視線を向けることで相手を意識し、相手の意図や情動を感じ取ることができる。このことから、すでに一語文の言葉を獲得しているR児の行動において伝達意図がある行動と、さらに視線を向けて伝達意図を表した行動とを分類して分析を行った。

Table 1 情動の共有における質的变化

R 児		教師
1. (布の上に座って引っ張ってもらい遊びをしている時)教師に布を引っ張ってもらいながら、「Rくん、しゅっぱつよ」という。	→	1. 「しゅっぱつだよ」とR児を引っ張ってあげる。
2. 「Rくん、しゅっぱつよ」という。	↙	2. 引っ張るのをとめて、「とまった」という。
3. 「Rくん、しゅっぱつよ」という。	→	3. 「どうする?」と聞く。
4. 布の上に座って反応なし。	↘	4. 「しゅっぱつなの?」と再び引っ張ってあげる。
5. 止まると、布をもって自分の居場所へ行く。 (中略)	→	5. 布を下に広げて「どうしよう」という。 (中略)

6. 布の上に座って「するの」という。		6. 「え～」と動かない。
7. 「しゅっぱつするの」という。		7. 「こちょこちょしようか」という。
8. 「しゅっぱつ」と泣き声でいう。		8. 笑う。
9. 「しゅっぱつ」と怒り口調でいう。		9. 「ひっばって」という。
10. 「ひっばって」という。		10. 笑う。

【トランスクリプト1. 1回目の情動的交流遊び場面】

1. 教師を見て笑いながらボールを投げる。		1. ボールを持って投げようとする。
2. 笑いながら教師を見て、教師の方へ行く。		2. 「いくよ、Rちゃん、ポーンして」と投げる。
3. 「キャー」と歓声を上げ、ボールが他のところに行く、「待って」という。		3. 笑う。
4. 小さいボールを2個持って、1個を隙間に投げて「ボールない」と言う。		4. 「あれ？ボールない、こっちあるわ、こっちちょうだい」とR児が持っているボールを取ろうとする。
5. 笑顔で「いや」と言って、教師を見ながら逃げる。		5. 笑いながら追いかける。

【トランスクリプト2. 7回目の情動的交流遊び場面】

〈伝達意図の表し方〉

	相手が反応を返した時	相手が反応を返してない時
伝達意図がある		
伝達意図+視線		
伝達意図がない		
タイミングや内容がずれていた時		

トランスクリプト1は、1回目の情動的交流遊びの場面である。この頃のR児は、布遊びが好きで何回も要求していたが、教師に視線を向けて笑ったり、遊びの楽しさを共有しようとする行動は見られなかった。R児は、自分の要求に教師が応じない場合は、怒り口調や泣き口調で激しく要求しており、それに対し教師は、子どもの要求にただ応じる様子が観察された。

トランスクリプト2は、7回目の情動的交流遊び場面であり、この頃は、教師にしっかり視線を向けて笑いかけたり、自ら遊びに誘うような行動を示すなど、意図を伝達する時に視線を伴っていることが多く観察された。そして、ボールのやりとり遊びで、ボールを隠して知らないふりをするなど、教師の意図や気持ちを推測し、からかう行動が観察された。教師もR児の意図や気持ちをつかんで積極的に働きかけ、R児と教師との間に、遊びを通した「楽しさ」の快の情動の共有が深まっていた。

2. 共同注意行動の出現と変化

1) 共同注意行動の出現と変化における量的分析

R児の共同注意行動の出現や変化における量的変化について、Table 2に示す。黒木ら(2003)の「共同注意行動の尺度項目」は17項目で構成されているが、今回は「参照視」の項目を新たに加え、R児の共同注意行動の出現や変化について分析した。

I期の共同注意行動の主な特徴は、要求行動であることと、教師の指示に応答的に応じることであった。まず、情動的交流遊び場面では、「あっち」という要求の指差しが多く観察されたが、全く教師に視線を合わせることなく、指差している方向と見ている方向が違っていた。これは、自分が行きたい方向を指す行動ではなく、指差したらやってもらえるという条件付き(別府, 2005)の要求行動であった。そして、1回目に自発的提示・手渡し行動が観察されたが、型はめの物を教師が命名すると、視線は合わせず、次々と教師の足元に型はめの物をそっとおいて、教師に名前を言うてもらう行動であった。やまだ(1987)は提示・手渡しの場合、人の注意を引く手段としてだけでなく、要求実現の手段として行うことがあると述べている。

Table 2 共同注意行動の出現と変化

	I期												II期							
	1回		2回		3回		4回		5回		6回		7回		8回		9回		10回	
	情	自	情	自	情	自	情	自	情	自	情	自	情	統	情	統	情	統	情	統
1. 指差し理解			2/3	4/4		1/4					1/1		2/2	1/1	1/1	4/4		4/4		3/3
2. 視線の凝視																				
3. 他者の指差しに伴う相互凝視				1														1		1
4. 模倣																1		1		
5. 後方の指差し理解																				
6. 応答の提示・手渡し				4/5		3/3				1/4			1/1		1/3		4/4		1/1	
7. 自発的提示・手渡し		7																5		
8. 要求の指差し			3		11		2													
9. 要求の指差しに伴う相互凝視																				
10. 機能的遊び																				
11. 叙述の指差し														1						
12. からかい行動													2		1					3
13. 叙述の指差しに伴う相互凝視																				
14. ふり遊び																				
15. 他者理解への気づき																				
16. 応答的指差し	2/3		1/1																	
17. 向社会的行動																				
*参照視																2				6

注1) a (反応頻度) / b (教師の働きかけ頻度)
 注2) 情: 情動的交流遊び、自: 自由遊び、統: 統制場面

また、自由遊び場面では、応答の提示・手渡しの行動や教師が指差すところを見る指差し理解、教師の問いかけに指差して答える応答的指差し行動が多く観察され、R児は教師の働きかけに対し、応答的に反応していたことが観察された。この頃は、教師に視線を合わせたり、注意を向ける行動はほとんど見られなかった。

しかし、Ⅱ期の7回目からは共同注意行動に大きな変化が見られた。その1つは、教師の働きかけに対してしっかり応じるようになったことがあげられる。教師が指差しているところをしっかりと見る行動が多くなり、応答の提示・手渡しの際でも時々教師に視線を合わせる行動が観察された。

そして、2つ目の変化は、自発的な共同注意行動が見られはじめたことである。情動的交流遊び場面では、ボールのやりとり遊びの最中に、ボールを隠して知らないふりをしたり、自分が持っているボールに教師が近づくと、わざとボールを他の方向へ投げようような笑顔と歓声を伴うからかい行動が観察された。また、統制場面では、シャボン玉を吹く口をまねしたり、落ちてくるシャボン玉を見て「いた、いた」と指差す行動が見られた。この行動は今回用いた共同注意行動の尺度から見れば、叙述の指差しに当たる行動であるが、教師を振り返ってみる行動は示さなかったことから、詳しくは泰野(1983)の指差し行動の機能的分化過程の中、第1段階の「驚き・興味・再認」の指差しであると考えられる。9回目には、型はめや玉つなぎを持ち上げて教師に見せ、「ヒコウキ」などと物の名前を言って笑ったり、歌ったりする自発的な提示・手渡し行動が見られた。さらに、おもちゃ遊びでは、おもちゃと教師を相互に見る参照視の行動も観察された。

2) 共同注意行動の変化における質的分析

共同注意行動の質的变化を Table 3 に示す。トランスクリプト1は、2回目の情動的交流遊びが終わった自由遊び場面であり、教師の指示に応じた応答の手渡し行動が観察された。

そして、トランスクリプト2に示された9回目の情動的交流遊びの場面では、いつも一人でやっていた玉つなぎと型はめのおもちゃを用いて、教師に見せて名前を言って笑ったり、歌ったりする行動が見られた。この行動は、まさにある対象に対する注意を他者と共有する共同注意行動であり、おもちゃに対する楽しさを教師と分かち合おうとする自発的提示 (showing) の行動であった。

Table3 共同共有行動の質的变化

R 児		教 師
1. 玉つなぎをやっている。		1. 玉を指差して、手の平を出して「ちょうだい」という。
2. 教師の手の平に玉を置く。		2. 「もう一個」と再び手の平を出す。
3. 同じく教師の手の平に玉を置く。		3. 「もう一個」と再び手の平を出す。
4. 同じく教師の手の平に玉を置く。		4. R児の前に玉を入れる箱を置く。
5. その箱に玉を入れる。		5. R児の後ろに箱を置く。

6. 箱を探し、自分の後ろを振り返り、その箱に玉を入れる。	→	6. 「お～」と笑う。
【トランスクリプト1. 2回目の情動的交流遊び後の自由遊び場面】		
1. 教師を見て型はめの物を持ち上げて「ひこうき」という。	→	1. 「あ、ほんまや、飛行機や」
2. 笑って教師を見る。	↙ →	2. 「プルプルして」
3. 歌い出して教師を見て笑う	↙ →	3. 他のものを指差して「これは？」
4. 触りながら「タントウムシ」	↙ →	4. 「うん？てんとうむし」
5. 「 TENTUMONSI」と言って教師を見る。	↙ →	5. 笑って「ちょっと違うかも。次これは？」
6. 「ゾウさん」と言って、教師に物を見せ、歌いだす。	↙ →	6. 「そう」と笑う。
【トランスクリプト2. 9回目の情動的交流遊び場面】		

IV. 考察

各回における情動的交流遊びの中、R児と教師は、遊びの楽しさや面白さの快の情動を、笑顔で視線を合わせるにより伝えあうようになっていた。I期には、教師の働きかけにも反応を示さず、教師に注意や視線を向けることがなかったことから、I期のR児は「自分—物」の二項関係の段階であったことが考えられる。R児は、情動的交流遊びの中、自分一人で楽しむ「自分—物（遊具）」の関係の世界において、教師を自分と遊びの関係の中に受け入れる行動は示さなかった。それによって、遊びに対する楽しさの笑顔を教師に向ける行動も見られなかったのであろう。しかし、徐々に教師を意識し始め、トンネルやボール遊びでは、「自分—物—他者」という三項関係が成り立つようになり、9回目に見られた型はめや玉つなぎを教師に持ち上げて見せる行動は、まさに「何かを誰かと」という三項関係であると考えられる。

この三項関係の形成におけるR児の笑顔を伴う教師への視線の増加の要因は、2つの側面から考えられる。まず、R児の興味や関心を中心として設定した情動的交流遊びの内容である。Fig.1とFig.2に示されたように、R児は情動的交流遊びにおいて、笑顔やまたしてほしいという要求の発声が多かったことから、前半で主に用いられた揺さぶりやくすぐり遊びは、R児が喜ぶ遊びであり、R児の快の情動を引き起こす遊びであったと考えられる。しかし、教師に視線を向ける行動が少なかったことから、遊びの楽しさを教師と交流させることまでには至らず、要求するとやってもらえるというパターン化された遊びになっていた。一方、トンネルやボールの遊びは、物を介してやりとりする中でR児と教師との交流を促進させ、教師を意識して視線を向けて笑い合う共有を促したものであったことが考えられる。情動的交流遊びの内容は、伊藤(1998)も指摘しているように、子どもが好きなことであり、かつかかわる大人との相互作用を促進させ、情動を交流することを促せるものでなければならない。本研究では、情動的交流遊びとして揺さぶりやくすぐり遊びより、トンネルやボール遊びが有効であり、R児と教師との楽しさを伝え合い、共有することを促したと考

えられる。このように、情動的交流遊びの内容は、子どもの状態やかかわる大人との関係によって適切な内容を取り入れることが求められる。

2つ目は、教師の反応や働きかけの変化が考えられる。鯨岡(1997)は、二者間でお互いに相手の気持ちや情動を「分かり合う」「感じ合う」ことを目指して営まれるかかわり合いを『原始的コミュニケーション』と呼んで、受け手効果の重要性をあげている。子どもにかかわる大人は、子どもの行動や反応を受け止め、それに沿って対応することで大人に肯定的な気分が生まれ、子どもを巻き込むような対応が続くようになるという。今回教師は、Fig.3や Table 1に示されたように、I 期には、揺さぶり遊びに強い固執性を示す R 児の反応や行動に対して受身的になったり、戸惑ったりしていたが、徐々に新しい遊びへの誘いを行ったり、R 児の気持ちや意図をつかんで働きかけるようになり、そのような教師のかかわりは、子どもに他者と遊びを楽しむ経験を与え、遊びの楽しさを共有しようとする気持ちを引き出すのに重要であったと考えられる。

R 児の共同注意行動は、教師との情動の共有が形成され、深まるにつれて、量的にも質的にも変化を示した。R 児が教師と情動を共有し、共同注意行動において変化を示した背景には、R 児の他者理解の変化も考えられる。他者理解は、他者が自分とは相対的に独立した心理的状态を有する主体であることを理解することであり、共同注意行動を行う上で不可欠である (Mundy et al., 1989; 別府, 1998)。R 児と教師とのやりとりの質的分析から、I 期における R 児の他者理解は、他者を行為者として理解しているレベルであることが考えられる。行為者としての他者理解レベルでは、自分の行為に対し、他者がそれに反応して行動することを認識している段階である (麻生, 1987)。自閉症児によく見られる行為者としての他者理解の前段階である、手段としての他者理解では、要求が受け入れられないとすぐ要求行動を止めるという (別府, 2003)。R 児は、Table 1のトランスクリプト1に示されたように、またしてほしいという要求を何回も繰り返して言ったり、教師が応じてくれないと激しく自分の要求を通そうとしており、自分が要求するとやってくれるという認識をもっていたことが考えられる。

そして、情動の共有が形成されたII期に入って、R 児においてからかい行動が観察されるなど、R 児が教師を情動・意図を持つ存在として理解しはじめたことが考えられる。Reddy (1991)は、からかい行動を「相手の意図や情動を予期してする行動」と定義しているように、Table 1のトランスクリプト2に示された、7回目から見られた R 児のからかい行動は、教師を意図や情動を持つ存在として理解しはじめたことを示唆する。

このような他者理解の変化は、Table 3のトランスクリプト2に示された、ある対象に対する注意や興味を教師と共有しようとする共同注意行動を促したことが考えられる。しかし、R 児が教師以外の他者においても意図・情動を持つ存在として理解しているのかについては、今回の情動的交流遊び場面だけではなく、様々な場面や人における分析が必要である。また、教師との情動の共有の形成によって他者理解が促されたのか、他者理解の変化によって情動の共有が形成されたのかといった、他者理解と情動の共有の形成との関連については、今後明らかにしていく必要がある。

情動的交流遊び場面や自由遊び・統制場面で見られた共同注意行動の変化は、R 児が教師と快の

情動を伝え合い、共有することの深まりとともに示され、他者との情動の共有の形成は、自閉症児における共同注意行動の発達を促す可能性が考えられた。しかし、今回は情動的交流遊び場面後の、Ⅰ期とⅡ期の共同注意行動を観察する課題場面が違ったため、自由遊びよりシャボン玉遊びが、より共同注意行動を引き出した可能性があり、情動的交流遊びを通じた情動の共有と共同注意行動の発達の間連については、今後場면을統制した上での更なる検討が必要であろう。

【付記】

本研究をすすめるにあたりご協力いただいたR児やご家族、そして幼稚園の園長先生をはじめ、諸先生方、ご多忙の中でも本研究に参加して下さった先生に、深く御礼申し上げます。また、研究の実施においては、谷原玲子さんのご協力をいただきました。ここに記して感謝します。

【引用文献】

- 麻生 武(1987)身ぶりからことばへ—赤ちゃんに見る私たちの起源. 新曜社
- 別府 哲(1992)自閉症性障害児の発達と指導(Ⅱ)—就学前幼児における応答的共同注意を中心とした発達連関的検討—. 岐阜大学教育学部研究報告, 人文科学, 40, 270-288
- 別府 哲(2003)自閉症児は他者の心をどのようにして理解するのか. 特殊教育学研究, 41(2), 279-283
- 別府 哲(2005)自閉症の社会性の発達における機能連関の特異性. 児童青年精神医学とその近接領域, 46, 489-498
- Curcio, F. (1978) Sensorimotor functioning and communication in mute autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8, 281-292
- Dawson, G.; Hill, D., Spencer, A., Galpert., & Watson, L. (1990) Affective exchanges between young autistic children and their mother. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 335-345
- 遠藤利彦(2005)発達心理学から見た共視現象. 北山 修編, 共視論—母子像の心理学, 講談社
- 花熊 暁(2000)言語・コミュニケーションの発達と心の理解. 特殊教育学研究, 37(4), 105-111
- 秦野悦子(1983)指差し行動の発達の意義. 教育心理学研究31(3), 255-264
- 東谷知佐子(2004)共同注意と情動. 大藪 泰・田中みどり・伊藤英夫(編), 共同注意の発達と臨床, 川島書店
- 伊藤良子(1998)遊び, 松野豊・茨木俊彦編, 障害児心理学, 全障研出版部, 66-88
- 伊藤良子・近藤清美・木原久美子, 松田景子, 小島真美(1991)母子の情動的交流遊びが自己認識とコミュニケーション活動に果たす役割: 自閉的障害が疑われた幼児に対する集団指導での母子遊びを中心に. 特殊教育研究施設報告, 40, 95-103
- 伊藤良子(2006)障害児における遊びの発達と指導(2)遊びの発達過程と遊びの一步. みんなのねがい, 474, 36-39
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., and Yirmiya, N. (1990) Affective sharing in the context of joint attention interaction of normal, autistic and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 20, 87-100
- Kasari, C., Sigman, M.D., Baumgarther, P., & Stipek, D.J (1993) Pride and masery in children with autism. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, London, 34, 352-362
- 鯨岡俊(1997)原初的コミュニケーションの諸相. ミネルヴァ書房
- 黒木美紗・大神英裕(2003)共同注意行動尺度の標準化. 九州大学心理学研究, 4, 203-213

自閉症児における情動的交流遊びによる共同注意行動の変化

三宅康将・伊藤良子 (2002) 発達障害児のコミュニケーション指導における情動的交流遊びの役割. 特殊教育学研究, 39 (5), 1-8

Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J.A., & Sherman, T. (1986) Defining the social deficits of autism; The contribution of non-verbal Communication measure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, London, 27, 657-669

Mundy, P., & Sigman, M. (1989) The theoretical implication of joint attention deficits in autism. *Development and Psychopathology*, Cambridge, 6, 313-330

Reddy, V. (1991) Playing with other's expectations: Teasing and mucking about in the first year. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution development and simulation of everyday mindreading*. Basil Blackwell, Cambridge, 143-158

里美恵子・河内清美・岩井喜代香 (2005) 実践インリアル・アプローチ事例集—豊かなコミュニケーションのために. 竹田契一 (監修), 日本文化科学社

田中美成・伊藤良子 (2007) 視覚障害を伴う重複障害児への擬音語・擬態語を用いた模倣的関わりの効果. 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 58

やまだようこ (1987) ことばの前のことば. 新曜社

An alteration in joint attention by emotional contact play in a child with autism

Heebok LEE

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

Michiharu TANAKA

(Professor, Graduate School of Education, Kyoto University of Education)

Mari TANAKA

(Associate Professor, Graduate School of Education, Tohoku University)

This study aims to investigate whether or not there is an alteration in joint attention in a child with autism (CA5;7, DA24months), when sharing affect results in emotional contact play between the teacher and the child. The focus of the study was on joint attention and shared affect. In order to stimulate the sharing affect, a teacher prepared emotional contact play, for example, by engaging in interactional play with a physical contact component. As a result, the child began to perceive eye contact in emotional contact play in a three directional fashion; self, other, and object. This brought about a shared sense of pleasure for the teacher and child. When affection was shared, the child began to understand that the teacher has intentions or emotions. This was observed when the child threw a ball in a different direction, while looking at teacher. The teacher responded to the child's actions or requests, began to gradually grasp the child's intentions and emotions, and began to interact with the child, including enjoyment in play. As the sharing affect with the teacher deepened, an alteration in the child's skill in joint attention was exhibited. When a shared affect was formed, joint attention skills were observed: sharing attention and interest in a specific object with other people and engaging in actions like teasing, pointing for description (wonder/ interest), spontaneous showing and referential looking. As a result of the sharing affect promoted by emotional contact play, an alteration in joint attention, as well as an appreciation of others was exhibited. The results suggest that sharing affect is important in joint attention.

Key words : Autism, Joint attention, Sharing affect, Emotional contact play, Appreciation of other

