

重複障害のある子どもの初期社会性の発達過程

—特別支援学校（肢体不自由）の授業におけるゲーム活動の分析を通して—

Development Process of Early Social Cognition in a Student with Multiple Disorders :
Analysis of Game Lesson at Special Needs School for Children with Physically Disabilities.

吉井 勘 人 清 水 龍 大 深 澤 純 子 青 柳 守
Sadahito YOSHII Ryuuta SHIMIZU Junnko FUKASAWA Mamoru AOYAGI

重複障害のある子どもの初期社会性の発達過程

—特別支援学校(肢体不自由)の授業におけるゲーム活動の分析を通して—

Development Process of Early Social Cognition in a Student with Multiple Disorders :
Analysis of Game Lesson at Special Needs School for Children with Physically Disabilities.

吉井 勘人* 清水 龍大** 深澤 純子*** 青柳 守****
Sadahito YOSHII Ryuuta SHIMIZU Junnko FUKASAWA Mamoru AOYAGI

I. 問題と目的

近年、乳幼児の意図共有を中心とした初期社会性の発達過程が明らかにされてきている。Tomasello, Carpenter, Call, Behne, and Moll (2005)によると、まず、8ヶ月以前の乳児は二項関係において、アイコンタクト、互いに見つめ合って笑いあう情動共有、共鳴動作(co-action)などの行動と情動の共有が可能となる。次に、9-12ヶ月では、三項関係において行為の模倣や指さしの追従といった目標と知覚の共有が可能となる。さらに、1歳台半ばからは、意図と注意の共有(shared intentionality)が成立するとされる。その成立を示す代表的な行為としては、協同活動(cooperative activity)、また、叙述の指さしといった始発的共同注意(initiate joint attention)が挙げられる。Tomasello et al. (2005)は、意図共有の発達が、人が社会生活を営む上での基盤であると述べている。

長崎・中村・吉井・若井(2009)は、Tomasello et al. (2005)の意図共有の理論を基に、自閉症児の「初期社会性発達アセスメント(Assessment of Early Social development: AES)」と、支援・教育のための「初期社会性発達支援課題(Tasks of Early Social development: TES)」を開発した。初期社会性発達アセスメント(AES)は、日常生活での観察に基づく35項目の評価によって、初期社会性における3つのレベルと4つの領域の特徴を示すことができる。具体的には、二項関係におけるアイコンタクトやアイコンタクトの際の情動共有などの「I. 行動と情動の共有」から、動作模倣や大人からの働きかけによって成立する共同注意などの「II. 目標と知覚の共有」、そして、大人の役割の模倣や子どもからの働きかけによって成立する共同注意などの「III. 意図と注意の共有」に至るまでの発達レベルの把握が可能である。また、「模倣・役割理解」、「共同注意」、「情動共有」、「コミュニケーション」の4つの領域の特徴を捉えることができる。吉井・中村・若井・仲野・長崎(2011)は、「初期社会性発達アセスメント」を用いて、発達年齢2歳台の自閉スペクトラム症児(ASD児)とダウン症児の各群10名を比較したところ、ASD児は、ダウン症児に比べて、模倣、共同注意、情動共有、コミュニケーションといった社会的認知の領域の中でも、特に、情動共有と共同注意に困難さを示すことが確認された。このアセスメントは、自閉症児に適用することを主な目的として開発されたが、他の障害種の子どもに対する評価方法としても適用されている。田中・江渡・山田(2014)は、知的障害教育代替の教育課程の対象である肢体不自由児の評価の1つとして「初期社会性発達アセスメント」を活用したことを報告している。このような知見を参考にすると、「初期社会性発達アセスメント」は、自閉症以外の障害種の子どもにおいても社会性の発達レベルや発達領域の特徴を評価するために適用できる可能性があると考えられる。

これまでに重複障害児に対して発達初期の相互作用としての初期社会性の側面を支援する試みは複数実施され、その成果が報告されている。徳永(2001)は、全盲で重度の肢体不自由、知的障害をあわせもつ子どもを対象として「太鼓遊び」を実施した。子どもの自発的な動きを促すために、音や声、

* 教育支援科学講座 ** 山梨県教育庁高校改革・特別支援教育課 *** 山梨県立かえで支援学校
**** 山梨県立あけぼの支援学校

動きで働きかける指導を行った結果、指導者の働きかけに注意し応じる行動が増加したことを報告している。また、坂口(1994)は重度重複障害児グループを担当する教師集団でインリアルを応用したコミュニケーション指導場面のVTR分析を試みた。その結果、グループ内の全教師が、児童のコミュニケーションのねらいを確認することで、児童へのかかわり方が明確になり、教師全員が児童のねらいに沿った働きかけが行えるようになったことを報告している。このように、重複障害児への初期社会性の側面へのアプローチを通して、子どもの相互作用の質的变化や相互作用を促進する教師側の要因が検討されてきている。しかしながら、先行研究では、重複障害児への支援を通して、初期社会性の中核領域として位置づけられる「模倣・役割理解」、「共同注意」、「情動共有」、「コミュニケーション」の諸側面やその発達レベルといった観点(長崎ら, 2009)からの評価は十分に検討されていない。Tomasello et al. (2005)の意図共有の理論の視点を参考にすると、初期社会性の発達を多面的に評価することが望ましいと考えられるであろう。

そこで、本研究では、知的障害・肢体不自由・病弱をあわせもつ重複障害児に対して、初期社会性の発達促進を目的としたゲーム活動による支援を行い、その効果と初期社会性の発達過程について検討することを目的とする。初期社会性の発達過程を検討するにあたっては、「初期社会性発達アセスメント」を適用する。なお、第一筆者は、共同研究者として、「初期社会性発達アセスメント」の結果の解釈や定期的な授業観察を行い、支援についての助言を行った。

II. 方法

1. 対象児

特別支援学校(肢体不自由)の中学部2年に在籍していた知的障害・肢体不自由・病弱の重複障害のある男子生徒を対象とした。医療機関では、先天性側弯症、下顎形成不全、左外耳道閉鎖、単腸症候群、周期性嘔吐症、胃食道逆流症、摂食障害、排泄障害、膀胱機能障害、腎機能障害、精神運動発達遅滞の診断を受けていた。

ゲーム支援開始時の対象児の生活年齢は、14歳1カ月であった。生活年齢12歳1カ月の時点で担任教師の実施した遠城寺式・乳幼児発達検査では、移動1:9～2:0、手の運動3:8～4:0、基本的生活習慣3:0～3:4、対人関係1:9～2:0、発語2:9～3:0、言語理解3:4～3:8であった。

各領域における実態に関して、健康面では、腸瘻から経管栄養注入を行っていた。また、疲れて脱力してしまい、授業中に眠ってしまうことがみられた。情緒面では、疲れや身体の不調がある時は、無口になることがあるが、健康な時は発語や歌うことが多くみられた。認知面では、1～10までの数唱が可能であった。また、興味のあることばは文字のまとまりとして読むことができた。写真・イラストと具体物や活動との対応も可能であった。身体面では、自力歩行が可能であるが、疲れてくると歩行のバランスが崩れることや座ることがあった。両手を挙げるなどの動作の模倣や、ボールを投げる、蹴るなどが粗大運動ができた。微細運動では、指先で物をつまんだり、丸めたりすることが可能であった。コミュニケーションでは、「貸して」や「お尻拭いて」などの一語文から二語文の表出形態で、簡単な要求を伝えることができたが、自発的に伝えることが少なかった。パターンのなやりとりや遊びを好む傾向があった。また、大人の発話に対するエコラリアや好きなアニメのセリフの遅延エコラリアがしばしばみられた。コミュニケーションの際に目が合いにくいといった特徴もみられた。

支援を開始する前に初期社会性発達アセスメントを行った。その結果を図1と図2に示した。生活年齢13歳10カ月の時点で行った初期社会性発達アセスメントにおける各レベルの達成率では、レベルⅠが68%、レベルⅡが66%、レベルⅢが12%であった。各領域の達成率では、模倣・役割理解が60%、共同注意が64%、情動共有が7%、コミュニケーションが54%の達成率であった。項目ごとにみると、行動と情動の共有としてのレベルⅠでは、鐘をふり、子どもに渡すと模倣して鐘をふる(項目番号

1) やりーチングをする(項目番号8)が可能であった。目標と知覚の共有としてのレベルⅡでは、パイパイを模倣する(項目番号14)、大人の手渡した物を見て受け取る(項目番号17)、ボールを投げて「ちょうだい」と言うのと転がし返す(項目番号22)などの物を介した相互作用がある程度できていた。意図と注意の共有としてのレベルⅢは達成している項目はみられなかった。以上より、対象児は意図と注意の共有が最も困難であるものの、二項関係(レベルⅡ)と三項関係(レベルⅢ)における行動、目標、知覚の共有は6割程度達成されたおり、ある程度可能であると考えられた。また、領域別にみると、情動共有が最も困難であるものの、「模倣・役割理解」、「共同注意」、「コミュニケーション」は5～6割程度の達成であり、ある程度できると考えられた。

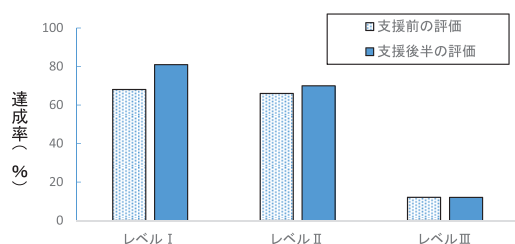


図1 初期社会性発達アセスメントにおける各レベルの達成率の変化

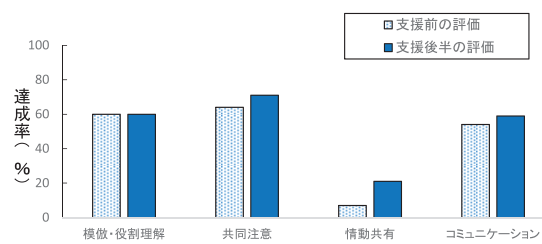


図2 初期社会性発達アセスメントにおける各領域の達成率の変化

2. 支援目標と支援内容の設定理由

対象児の実態に基づき複数名の教師がカード分類法を用いて協議した結果、対象児の中心的課題として、認知・運動面に比べて、コミュニケーションの基礎に関する部分としての初期社会性の発達を促進する必要があると考えられた。初期社会性の発達を促進することを支援目標として、対人意識や情動共有を高めていくために、他者との関わりを楽しめるゲーム活動が適していると考えられた。ゲームの中でも、ワニワニパニック(CCP)や黒ひげ危機一髪(タカラトミー)は、手順や結果がわかりやすく、期待感や喜びなどの情動を共有するのに適した教材であると判断した。

3. 支援場面・期間

ワニワニゲームの支援は、自立活動の指導と数学(個別・集団指導)の授業において実施された。支援期間は、平成X年10月～平成X+1年10月までの間で、第一筆者が直接観察を行った4回分のワニワニゲームの支援場面を分析の対象とした。

4. 支援の手続き

(1) 場面設定

ワニワニゲームの教材として、図3に示したスーパーイタイワニ(CCP)を用いた(以下、スーパーイタイワニをワニと表記する)。これは、ワニの上顎をロックするまで開き、1人ずつ順番に10本の下歯の中のどれか1本の歯を押していく。運悪く、ワニの口が突然閉じて噛みつかれた人が負けというゲームである。

本研究の分析対象とした集団指導には、メインの



図3 スーパーイタイワニ

教師、対象児、4名程度の生徒とそれら生徒一人ひとりに個別対応を行う補助教師が参加した。

ゲームの手順は、次の通りである。教室の中央にある1台のテーブルの周りを生徒と各生徒に個別対応をする補助教師が囲んで座った。まず、メインの教師が、ワニに噛まれた人が負け、噛まれない人が勝ちというルール、そして、順番はミニホワイトボードに生徒の顔写真を貼り、ワニの歯を押す人の顔写真を矢印で示すといったルールの説明を行った。次に、生徒が順番にワニを回して歯を押した。生徒は、手前にあるワニの歯の1本を押す〈実行者〉の役割と仲間が歯を押す間待っている〈待機者〉の役割を行った。実行者が歯を押す前には、メインの教師が「カウントダウンします、3、2、1」や「せえの」などのかけ声をかけた。実行者が歯を押して噛まれない場合には、メインの教師は両手を左右に広げて「セーフ」と言った。一方、噛まれた場合には、「アウト」、「残念」、また、両手を目に当てて「えーん」と泣きまねをするなどの応答的な対応をした。

ワニワニゲームでは、参加者が順番にワニの歯を押していく。〈実行者〉の役割から〈待機者〉の役割に替わるためには、自分の順番が終わった後に、ワニを次の順番の仲間に差し出す必要がある。本研究では、ワニを仲間に差し出す行動を「役割交替行動」として位置づけた。そして、対象児には、「役割交替行動」の自発遂行を目標とした段階的援助を行った。なお、自力での「役割交替行動」の遂行が困難な生徒には、補助教師が代行した。1回のゲームは、5～15分程度で実施された。

（2）具体的目標行動

ワニワニゲームにおける具体的目標行動は以下の2つである。1つは、対象児がワニの歯を押す〈実行者〉の役割（自分の順番）を終えた後に、次の順番の仲間にワニを差し出す「役割交替行動」の自発遂行とした。2つは、対象児が〈待機者〉の役割の際に、実行者としての他者の役割遂行（他者がワニの歯を押す行動）を注目することとした。

（3）援助方法

「役割交替行動」については、段階的援助を行った。対象児が自発遂行できない場合には、メインの教師が「次は、だあれ?」、「次は、〇〇さん」、「次の人にどうぞ」といった言語手がかりを与えた。その手がかりで遂行できない場合は、言語手がかりに加えて、「〇〇さんにどうぞ」と言って物を手渡すように両手を前方に差し出す身ぶりを伴わせた手がかりを与えた。その手がかりで遂行できない場合は、メインの教師が対象児の代わりにワニを次の順番の生徒に差し出す、あるいは、対象児の手を介助して一緒に差し出す援助を行った。

待機者の役割における他者の実行場面の注目については、対象児が他者（実行者）の役割遂行を自発的に注視しない場合には、傍にいる補助教師が「見て!」と言って、実行者を指さす注意喚起を行った。

5. 記録方法

記録は1台のデジタルビデオカメラで録画した。筆者在テーブルから1m前後離れた位置でビデオカメラをもち、対象児と仲間の表情を含む身体全体が入るように留意して撮影した。

6. 分析方法

（1）指導場面での評価

ワニワニゲームは、吉井・長崎（2002）と吉井（2015）を参考として、以下に示す3つの観点から分析した。〈実行者〉から〈待機者〉の役割に替わる「役割交替行動」、〈待機者〉の役割における対象児の他者への注視、情動表出、模倣、〈実行者〉の役割を遂行する際の対象児の対人的同期と情動表出である。それぞれについて述べる。

1) 「役割交替行動」: 授業の施行ごとに、以下に示す段階的援助レベルに基づき対象児の「役割交替

行動」の遂行を4段階で評価した。①自発：教師による段階的援助の手がかりなしで、「役割交替行動」を遂行する。②言語：教師による「次は、だあれ？」や「次は、〇〇さん」といった言語手がかりに応じて「役割交替行動」を遂行する。③言語と身ぶり：言語手がかりに加えて、物を手渡すように両手を前方に差し出す身ぶりを伴わせた手がかりに応じて「役割交替行動」を遂行する。④代行：教師が対象児の代わりにワニを次の順番の生徒に差し出す行動を遂行する。

2) 「〈待機者〉の役割における対象児の他者への注視、情動表出、模倣」：〈待機者〉の役割では、ただ待つだけでなく、〈実行者〉としての他者に関心を示すことや他者の行動の結果を共有することが重要であると考えられる。授業の施行ごとに、他者がワニの歯を押すといった実行者の役割を遂行する際に、〈待機者〉としての対象児の反応を以下に示す6つのカテゴリーの内の1つに分類した。注視なし：他者がワニの歯を押す実行者の役割を遂行する際に下を向く、机に伏せていて全く他者を注視しない。注意喚起による他者への注視：他者が実行者の役割を遂行する際に、教師が注意喚起することで他者を注視する。他者への注視：教師の援助なしで、自発的に実行者としての他者を注視する。他者への注視と笑顔生起：実行者としての他者を注視する。並びに、笑顔が生起する。他者への注視と笑顔の生起は、それらが同時に生じる場合とそれらの生起に時間のずれが生じる場合があった。例えば、対象児はワニに噛まれた他者を注視して、その後、視線をそこから外して笑顔を示すことがあった。なお、ポジティブ情動表出を示す「笑顔生起」は、首藤(1994)の表情評定に基づき、対象児の「頬が上がること」と「口角が後方へ下がること」を指標として評価した。他者の模倣：実行者としての他者の動きを模倣する。例えば、ワニに噛まれなかった他者が両手を左右に広げて「セーフ」と言うと、対象児も同時または少し時間をおいて同じ動きをする。ワニに噛まれた他者が両手を目に当てて「えーん」と泣きまねをすると、対象児も同時または少し時間をおいて同じ動きをするなどである。他者の模倣と笑顔生起：先述した他者の模倣に加えて、笑顔が生起する。例えば、他者の動きを模倣して泣きまねをしながら笑顔が生起するなどである。それぞれの授業において、各カテゴリーの割合を算出した。

3) 「〈実行者〉の役割を遂行する際の対象児の対人的同期と情動表出」：〈実行者の役割〉では、単にワニの歯を押すという行動遂行だけでなく、その自己の行動の結果を他者とどのように共有するのかが重要であると考えられる。対象児がワニの歯を押す直前と押した直後の反応を「対人的同期」(interpersonal synchronization)と「ポジティブ情動表出」の2つの観点から、授業の施行ごとに、以下に示す4つのカテゴリーそれぞれの生起の有無を評価した。まず、「対人的同期」として2つの社会的行動を指標とした。1つは「他者の動きの模倣」である。例えば、対象児がワニに噛まれなかった際に、他者(教師または生徒)が両手を左右に広げて「セーフ」と言うと、対象児も同時または少し時間をおいて同じ動きをする。対象児がワニに噛まれた際に他者が両手を目に当てて「えーん」と泣きまねをすると、対象児も同時または少し時間をおいて同じ動きをするなどである。もう1つは、「他者の発話に合わせた発話」である。例えば、教師が「カウントダウンします」と言った後の「3、2、1」の発話を一緒に数える。または、歯を押す前に教師と一緒に「せーの」と言うなどである。次に「ポジティブ情動表出」として、「笑顔生起」と「笑顔と顔注視の同時生起」の2つの社会的行動を指標として評価した。前者は2)で先述した内容と同様である。後者は「対象児が他者の顔を注視した時に笑顔が生起すること」とした。

(2) 初期社会性発達アセスメントを用いた支援前と支援後半における評価

担任教師が、支援開始前の生活年齢13歳10カ月の時点と支援後半(3回目と4回目の授業の間)の14歳5カ月の時点で初期社会性発達アセスメントを実施した。

Ⅲ. 結果

1. ワニワニゲーム場面での変化

図4に結果を示した。分析対象とした4回のワニワニゲームの支援は、1回目は、対象児の生活年齢が14歳1カ月の時点、2回目は14歳2カ月の時点、3回目は14歳4カ月の時点、4回目は15歳1カ月の時点で実施された。なお、4回目の支援は対象児の学年が上がり中学部3年生の時点で行われた。ワニワニゲームの参加者は、各回で異なっていた。1回目と2回目は、対象児の他に4名の生徒が、3回目は3名の生徒が、4回目は1名の生徒と仲間役として2名の教師の計3名が参加した。

以下では、先述した3つの分析の観点に基づいて結果を述べる。

(1) 援助レベルに基づく「役割交替行動」の変化

1回目の授業では、第1～3施行まで教師の代行によって遂行した。第4施行では、言語と身ぶりの手がかりで遂行することができるようになった。2～3回目の授業では、言語と身ぶりの手がかりによって遂行できた。4回目の第9施行では、「次の人にどうぞ」の言語手がかりのみで遂行できるようになった。第10施行はゲームを仕切りなおした関係で未実施であった。第11施行も言語手がかりによって遂行できた。その後の第12～18施行は、教師の手がかりなしで、対象児が次の順番の生徒にワニを差し出す「役割交替行動」を自発遂行した。

以上より、1～3回目までの授業の経過を通して、「役割交替行動」が、代行→言語と身ぶり→言語といったように、段階的に少ない手がかりで遂行できるようになり、4回目の授業では自発遂行が可能になったといえる。



図4 援助レベルに基づく「役割交替行動」の変化

(2) 「〈待機者〉の役割における対象児の他者への注視、情動表出、模倣」の変化

図5に結果を示した。1回目の授業において対象児の〈待機者〉の役割は15回あった。各カテゴリーは、「他者への注視」が53.33%、「注意喚起による他者への注視」が26.66%、「他者への注視と笑顔生起」が13.33%、「注視なし」が6.66%生起した。「他者の動きの模倣」と「他者の動きの模倣と笑顔生起」は生起しなかった。

2回目の授業において対象児の〈待機者〉の役割は6回あった。各カテゴリーでは、「他者への注視」が83.33%、「他者への注視と笑顔生起」が16.66%生起した。「注視なし」、「注意喚起による他者への注視」、「他者の動きの模倣」、及び、「他者の模倣と笑顔生起」は生起しなかった。

3回目の授業において対象児の〈待機者〉の役割は5回あった。各カテゴリーでは、「他者への注視」が80%、「注意喚起による他者への注視」が20%生起した。「注視なし」、「他者への注視と笑顔生起」、「他者の模倣」、及び、「他者の模倣と笑顔生起」は生起しなかった。

4回目の授業において対象児の〈待機者〉の役割は25回あった。各カテゴリーでは、「他者への注視」

が52%、「他者の模倣」が24%、「他者の模倣と笑顔生起」が16%、「他者への注視と笑顔生起」が8%生起した。「注意喚起による他者への注視」と「注視なし」は生起しなかった。

以上より、1～4回目までの授業で、対象児は他者がワニの歯を押す（実行者）の役割を行う際に、他者の動きを高い割合で注視していたといえる。また、1、2、4回目の授業では、10%前後と生起率は低いものの他者を注視することに加えて笑顔が生起していた。さらに、4回目の授業では、1から3回目とは異なり、他者を注視するだけでなく、他者の動きの模倣が約40%生起し、その内の16%で笑顔が生起した。その他に、1、3回目の授業では、教師の注意喚起によって他者への注視が生起することができた。

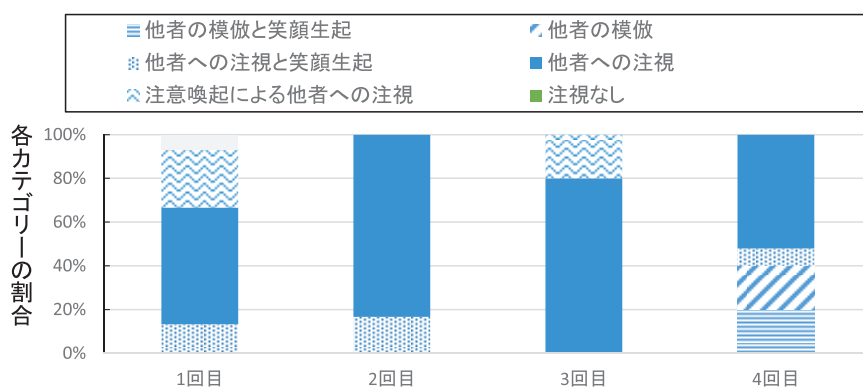


図5 「待機者」の役割における対象児の他者への注視、情動表出、模倣の変化

(3) 〈実行者〉の役割における対象児の対人的同期と情動表出の変化

結果を図6に示した。1～4回目の授業における全18施行において、対象児は、ワニの歯を押す実行者の役割を自発遂行した。対象児の〈実行者〉の役割における対人的同期とポジティブ情動表出は、1～2回目の授業では生起しなかった。3回目の授業の第7、8施行において、他者の「3、2、1」のカウントダウンの発話に合わせてリズムよく首を縦に振り、数を数える発話が生起した。4回目の第9施行では、対象児がワニに噛まれなかった際に、教師の両手を左右に広げるセーフの動きを模倣する「他者の動きの模倣」が生起した。第10、11、14、15施行では、対象児がワニに噛まれた際に教師の泣きまねを模倣するなどの対人的同期の生起に加えて、対象児がワニに噛まれた際に、仲間役の教師に対して、「笑顔と顔注視の同時生起」がみられた。第16～18施行では、仲間役の首を縦に振りながらのカウントダウンの発話に合わせて、リズムよく首を縦に振る「他者の動きの模倣」と一緒にカウントする「他者の発話に合わせた発話」が生起した。

以上より、支援の前半では対人的同期とポジティブ情動が全く生起しなかったが、支援後半（特に4回目の授業）では、ほぼ毎施行で対人的同期が安定して生起し、ポジティブ情動表出も生起するようになった。

社会的行動	授業回数	1回目				2回目		3回目		4回目									
	試行数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
対人的同期	・他者の動きの模倣									●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	・他者の発話に合わせた発話							●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●
ポジティブ情動表出	・笑顔の生起																		
	・笑顔と顔注視の同時生起										●	●			●	●			

●: 当該行動の生起

図6 「実行者」の役割における対象児の対人的同期と情動表出の変化

2. 初期社会性発達アセスメント（AES）における変化

初期社会性発達アセスメントは、支援前の生活年齢13歳10カ月と支援後半の14歳5カ月の時点でを行った。図1と図2に結果を示した。

支援後半の各レベルの達成率では、レベルⅠが81%（支援前：68%）、レベルⅡが72%（支援前：60%）、レベルⅢが12%（支援前：12%）を示した。支援後半の各レベルの達成率は、支援前に比べて、レベルⅠとレベルⅡで上昇した。レベルⅢでは変化がみられなかった。支援後半の各領域の達成率では、模倣・役割理解が60%（支援前：60%）、共同注意が71%（支援前：64%）、情動共有が12%（支援前：7%）、コミュニケーションが59%（支援前：59%）の達成率を示した。支援後半の各領域の達成率は支援前に比べて、共同注意、情動共有、コミュニケーションで上昇した。模倣・役割理解では変化がみられなかった。

変化のみられた項目は、以下の通りであった。共同注意領域の「おはよう」と声をかけると目が合う（項目番号3）、呼名した際に目が合う（項目番号4）、情動共有領域の「おはよう」と声をかけてほほ笑むと目を合わせてほほ笑む（項目番号6）、くすぐると目を合わせてほほ笑む（項目番号7）、コミュニケーション領域の「ボールとミニカーどっちがいい？」と聞かれて、欲しい物を指さし、視線、発声などの手段を組み合わせる（項目番号21）。

以上より、支援後半では支援前に比べて、行動と情動の共有（レベルⅠ）、目標と知覚の共有（レベルⅡ）が高まったといえる。また、領域の観点でみると、共同注意、情動共有、コミュニケーション領域が高まったといえる。

IV. 考察

1. ワニワニゲームの支援を通じた初期社会性の発達

本研究では、知的障害・肢体不自由・病弱をあわせもつ重複障害児に対して、初期社会性の発達促進を目的としたゲーム活動による支援を行い、その効果と初期社会性の発達過程について検討することを目的とした。

支援目標とした役割交替については、1～3回目への支援経過を通して、自分の順番が終わった後に、次の仲間にワニを差し出す行動が段階的に少ない手がかりでできるようになっていった。さらに、4回目の授業では、手がかりなしの自発で次の順番の仲間にワニを差し出す役割交替を行うことができた。以上から、対象児はワニワニゲームにおいて、段階的援助を受けることにより、自発で役割交替ができるようになったと理解できるであろう。言い換えれば、重複障害児が役割交替を理解する上で、段階的援助といった足場かけ（Bruner, 1983: Wood, Bruner, & Ross., 1976）が効果的に機能すると考えられる。

待機している際の他者の役割遂行への関心としては、1回目の授業から、対象児は仲間がワニの歯を押す行動をよく注目していた。自分の役割遂行だけでなく、他者の役割遂行にも関心をもっていただけと考えられる。興味深いことに、4回目の授業では、仲間がワニに噛まれない際の「セーフの動き」やワニに噛まれた際の「泣きまね」を一緒に行うようになり、それらの相互作用の中でポジティブ情動が生起することがみられた。このことから、対象児には、他者の役割遂行への関心に加えて、他者の役割遂行の結果を共有しようとする行為が芽生えたと考えられる。同様に、4回目の授業では、自分の役割遂行においても、ワニに噛まれなかった際の「セーフの動き」や噛まれた際の「泣きまね」が頻繁に生起した。また、対象児がワニに噛まれた後で、仲間役の教師の顔を見て笑うといった情動共有もみられるようになった。このことから、対象児は自己の役割遂行の結果を対人的同期や情動共有を介して共有するようになっていったと考えられる。

以上から、ゲームの中で順番を理解し役割交替ができるようになることと他者の動きに関心を示し

て対人的同期や情動共有が生じることとは、相互に密接に関連している可能性があるかと推察される。

2. 「初期社会性発達アセスメント」を適用した評価

「初期社会性発達アセスメント」を重複障害児の評価に適用することには、2つの意味があると考えられる。1つは、レベルと領域で評価することのメリットが挙げられる。対象児は、各レベルで見ると、レベルⅠとレベルⅡがある程度達成されているのに対して、レベルⅢが困難であるという特徴が見出された。また、領域別にみると、4領域の内、情動共有が最も困難であることがわかった。このような結果は、支援内容を考える際の参考になると理解できる。もう1つは、このアセスメントが社会性の発達の变化を捉えられたことである。支援後半の評価では、支援前の評価に比べて、レベルⅠとレベルⅡの達成率が上昇したことが確認された。具体的には、主に、二項関係におけるアイコンタクトと情動共有の項目に変化がみられており、二項関係のレベルにおける他者との共有が高まったことがわかる。このような事実は、「初期社会性発達アセスメント」を、自閉症児だけでなく、重複障害の子どもへの評価にも適用することの可能性を示したといえるであろう。しかしながら、「初期社会性発達アセスメント」の35項目では、十分に把握できない子どもの微細な変化もあることが予想されるため、評価の精度を高めていくことが求められるだろう。

3. ワニワニゲームにおける支援の結果と「初期社会性発達アセスメント」における結果との関係

支援経過を通して、「初期社会性発達アセスメント」のレベルと領域の達成率が上昇したことについては、ワニワニゲームによる支援の直接的な効果についての断定的な言及はできないが、ワニワニゲームにおいて、対象児が待機時に他者のワニの歯を押し行動をよく注視したこと、他者が囁まれた際に笑顔が生じたこと、ワニの歯を押しまでのカウントを周囲の人と一緒に言うといった対人的同期が生じたことは、「初期社会性発達アセスメント」におけるアイコンタクトや情動共有の向上に、肯定的な影響を与えていた可能性があるかと推察されるであろう。これらの関係については、他の事例を通してより詳細に検討していく必要があるであろう。

今後の課題として、1つは、対象児が4回目の授業で頻繁に模倣を含む対人的同期を行うようになったが、このような変化が、その後の「初期社会性発達アセスメント」にどのような影響を与えたのかを検討する必要があるであろう。もう1つは、分析方法の限界が挙げられる。本研究で見いだされた結果は、実施された授業の中での限られた回数での分析であり、直接観察対象としなかった支援やその他の授業での取り組みが対象児の変化にどのような影響を与えているのかについては十分に検討できなかった。従って、エピソード記録やビデオ記録を担任に依頼する等して、詳細な記録をする必要があると考える。

文献

- 1) Bruner, J.S. (1983) Child talk-learning to use language. London:Oxford University press. 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.
- 2) 長崎 勤・中村 晋・吉井勘人・若井広太郎 (2009) 自閉症児のための社会性発達支援プログラム. 一意図と情動の共有による共同行為—. 日本文化科学社.
- 3) 坂口しおり (1994) 重度重複障害児へのコミュニケーション指導の試み. - インリアル分析の複数担任指導への応用 -. 特殊教育学研究, 31, 55-61.
- 4) 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.
- 5) 田中博子・江渡康順・山田幸栄 (2014) 教育課程モデルを基盤とした授業づくり—12年間継ぎ目のない教育を

- 目指した知的代替「社会科」の授業づくり－. 全国特別支援学校肢体不自由教育校長会（編著）. 肢体不自由教育実践授業力向上シリーズNo.2－解説 目標設定と学習評価－. ジアース教育新社. 30-35.
- 6) 徳永 豊（2001）自発的な動きの乏しい重度・重複障害児の対人的相互交渉の成立について. 特殊教育学研究, 38, 45-51.
- 7) Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005) Understanding and sharing intentions: The origins of culture cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-691.
- 8) Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- 9) 吉井勘人・長崎 勤（2002）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－. 心身障害学研究, 26, 81-91.
- 10) 吉井勘人・中村 晋・若井広太郎・仲野真史・長崎 勤（2011）「初期社会性発達アセスメント」を用いたASD児における初期の社会性の特徴に関する検討. 日本発達心理学会第22回大会発表論文集, 189.
- 11) 吉井勘人（2015）典型発達幼児における役割交替を含む「手遊び」フォーマットの獲得過程. 母子相互作用の分析を通して－. 山梨大学教育人間科学部紀要, 17, 29-36.