

# 自閉症児における 「手遊び」共同行為フォーマットの獲得過程

— 役割交替と情動共有に焦点を当てて —

Examination on the Acquisition Process of the “Song-tickle game” Joint Action Format  
in a Child with Autism : Focused on Role Reversal and Sharing Emotions

吉 井 勘 人  
Sadahito YOSHII

# 自閉症児における 「手遊び」共同行為フォーマットの獲得過程

— 役割交替と情動共有に焦点を当てて —

Examination on the Acquisition Process of the “Song-tickle game” Joint Action Format  
in a Child with Autism : Focused on Role Reversal and Sharing Emotions

吉井 勘人

Sadahito YOSHII

## I. 問題と目的

「いっばんばしこちょこちょ」や「パン屋さんにおかいもの」といった「手遊び」は、療育や教育現場面で広く行われており、障害のある子どもの社会性や言語・コミュニケーションの発達を促進する上で意義のある活動として捉えられる。「手遊び」の多くは、子どもと大人が相互に向かいあい同じ対象に注意を向けるといった相互的関与(mutual involvement)、「行為の受け手」と「行為者」の役割を交替するといった役割の交替(turn taking)、定型的な相互作用の反復、対面的な関わりそのものを楽しむ遊戯性(nonliterality)といった特徴を含んでいる(遠藤,1995; Rome-Flanders, Cossette, Ricard, & Decarie, 1995)。このような特徴の相互作用は、フォーマット(format)や共同行為フォーマット(joint action format)と呼ばれることがあり(Bruner,1983; 長崎・小野里,1996)、子どもの言語獲得や会話技能を習得するための基盤となることが指摘されている(Bruner,1983)。

先行研究では、主に 0 歳台から 2 歳台の典型発達の乳幼児を対象に、「ボールのやりとり」や「いないいないばあ」といった事物を介したフォーマットの獲得過程が検討されており、①「行為の受け手」の段階、②「行為者」の段階、③役割を交替する段階、④フォーマット要素の修正を加える段階へと移行することが報告されている(Bruner,1983; Rome-Flanders et al., 1995)。また、母子間の事物を介さない「手遊び」においても、①「行為の受け手」の段階、②「行為者」の段階、③役割の交替の段階へと移行するプロセスが確認されており、事物を介したフォーマットの獲得過程との類似性が報告されている(吉井,2015)。先述した「遊戯性」とは、子どもや大人が共同行為フォーマットの中で、笑顔や笑い声といったポジティブな情動を表出することである(遠藤,1995)。大人と子どもとの相互作用において、互いに相手の顔を注視して笑顔を表出することは、情動共有が成立していることを示す 1 つの証拠として理解することができる(三宅・伊藤,2002; 吉井・長崎,2002)。情動共有は、共同行為フォーマットの獲得、そして、それを持続・発展させる時に機能的な役割を果たすことが示唆されている(吉井・長崎,2006)。吉井(2015)は、母子間の「手遊び」フォーマットの分析を通して、くすぐりくすぐられるといった相互作用で生じる情動共有が基盤となり、子どもが「行為の受け手」から「行為者」へと役割の交替が可能になっていく過程を明らかにしている。このように、典型発達児の共同行為フォーマットには、獲得の順序性があること、そして、ポジティブな情動共有は共同行為フォーマットの獲得において基盤的な役割を果たすことが指摘されている。

自閉症児では、社会的・情動的な相互性(social-emotional reciprocity)の欠如が指摘されている(American Psychiatric Association,2013)。「ボールのやりとり」のように、役割の交替を含むゲーム(social turn-taking behaviors)では、典型発達児や知的障害児に比べてその遂行に困難を示すことが見出されている(Griffith,

Pennington, Wehner, & Rogers, 1999 ;Mundy, Sigman, Ungerer, & Sherman,1986)。また、自閉症児は他者との相互作用において情動共有に困難を示すことがわかっている。身近な母親との相互作用の中で相手の顔を注視しての笑顔表出が少ないこと (Josepa & Tager-Flusberg,1997)、共同注意を始発する際にポジティブな情動を伴わせないこと (Kasari, Sigman, & Yirmiya,1990) が指摘されている。以上から、自閉症児では、役割交替を含むゲームの遂行や情動共有に困難を示すといえるが、その獲得過程やゲームの中での情動共有の成立の有無については十分に検討されていないといえる。特に、「手遊び」のように、事物を介さない対面的な相互作用については実証的に検討されていない。

自閉症児における相互性や情動共有の問題へのアプローチの 1 つとして、共同行為ルーティンを用いた支援の効果が報告されている (吉井・長崎,2002)。共同行為ルーティンを用いた支援の特徴は、①大人と子どもとの相互作用を定型化することで文脈理解を促進すること、そして、②目標となるコミュニケーション行動の獲得を促すために段階的援助を用いることである (長崎・佐竹・宮崎・関戸,1998)。本研究では、自閉症児の役割交替を含むゲーム遂行と情動共有の困難さに対して、この支援方法を用いてアプローチを試みる。

以上より、社会的・情動的な相互性に困難を示す 1 名の自閉症児を対象として、役割交替を含む「手遊び」を共同行為フォーマットに構成し、その獲得を促すために段階的援助を用いた支援を行う。そして、自閉症児における役割交替を含む「手遊び」共同行為フォーマットの獲得過程、並びに、情動共有の成立過程を明らかにすることを目的とする。

## II. 方法

### 1. 対象児

医療機関において自閉症との診断を受けた男児で、保育所へ通っていた。支援開始時の生活年齢は 5 歳 0 ヶ月であり、新版 K 式発達検査における発達年齢は、姿勢・運動が 2 歳 11 ヶ月、認知・適応が 1 歳 8 ヶ月、言語・社会が 1 歳 10 ヶ月であった。全領域の発達年齢は 1 歳 8 ヶ月であった。

言語・コミュニケーションについては、一語文で要求を伝えることが可能であったが、指さしやアイコンタクトを伴わせた複合的な手段を用いての伝達はほとんどみられなかった。提示行為や叙述の指さし、叙述発話はみられていなかった。「ボールのやりとり」といった役割交替を含む社会的ゲームは、数回受け投げを繰り返すとその場を離れてしまうことが多く、やりとりの中での笑顔の表出はみられなかった。また、ゲームの中でやりとりする相手の顔を注視することはほとんどみられなかった。「一本橋こちょこちょ」などの事物を介さない対面的なやりとりでは、くすぐられる役割は好むが、支援者をくすぐる役割を遂行することができなかった。くすぐる役割では、視線を逸らすことやその場を離れるといった回避的な反応を示していた。このようにゲームの中で役割の交替を遂行することや情動共有することに困難さを示していた。一方で、支援者が対象児の身体を揺らしたり、くすぐったりすると支援者の顔を注視することや笑顔を表出することが成立していた。

言語表出は一語文による表出がほとんどであったが、時々、二語文の使用もみられていた。言語理解は机上課題で「名詞+ちょうだい」の簡単な指示に応答することが困難であった。日常生活の中では、呼名や指示への応答性が低く、繰り返し呼びかけたり、指示したりすると応じることがみられた。その他に、アイコンタクトがとりにくいことや多動傾向がみられ机上学習では離席が多くみられた。保護者からは「やりとりができるようになって欲しい」というニーズが示されていた。

### 2. 支援目標

事前調査から、役割交替のあるゲームが十分に遂行できないこと、そして、保護者からのやりとりの成立というニーズがあったことから、役割交替を含む「手遊び」共同行為フォーマットの獲得を対象児の支援目標として設定した。その際に、対象児はくすぐりを好むことを踏まえて、「手遊び」共同行為フォー

マットには、くすぐりの要素を取り入れることとした。

対象児にとって未経験である「せんべい焼けたかな」の手遊びを「手遊び」共同行為フォーマットに構成した。図1に示したように、この共同行為フォーマットは、3つの〈成分〉と6つの[要素]によって構成されている。

まず、〈設定〉では、対象児と支援者が対面した後に、要求サインや「やって」、「もう1回」と発話する[①フォーマット開始の要求]を対象児が遂行する。その際には支援者は要求に対して即時に応じて〈実行〉[②行為者としての手合わせ動作]を始める。対象児からの[①フォーマット開始の要求]が生起しない場合は、支援者は5秒程度待ち、その後、〈実行〉[②行為者としての手合わせ動作]を始める。

次に、〈実行〉では、支援者は両掌を対象児の前に差し出す。「せんべい、せんべい、焼けたかな」という支援者の歌声に合わせて、対象児は支援者の両掌を数回両掌で叩くことで[②行為者としての手合わせ動作]を遂行する。そして、「はい」という支援者のかけ声に合わせて対象児は両手をひっくり返して掌を支援者に向けて差し出す。これにより、支援者の掌を叩く役割から支援者に掌を叩かれる役割へと[③役割交替]を行う。支援者は「どーの、せんべいが、焼けたかな」と歌いながら両掌で対象児の両掌を叩く。その間、対象児は両掌を支援者に向けて差し出し続け、掌を開いた状態を維持することで[④行為の受け手としての手合わせ動作]を遂行する。

最後に、〈解除〉では、支援者が対象児の両手を握り「たべちゃうぞ」と言いながら対象児の顔を注視する。その際に、対象児は身体の動きを静止することや後方にのけ反るといった反応をすることで、[⑤くすぐりに対する構え]を遂行する。そして、支援者が対象児の肩、脇の下、膝をくすぐった際には、対象児は、肩をすくめることや身体を揺らす反応をすることで[⑥くすぐりに対する応答]を遂行する。

### 3. 支援期間・場面

本支援はA大学早期コミュニケーション支援プログラムの一部として行われた。支援期間は6ヶ月であり計6セッション、1セッションあたり2試行を原則として11試行実施した。支援終了後の4ヵ月後に維持テストを1試行(第12試行)実施した。

### 4. 支援の手続き

支援者と対象児は40cm程度の距離をあけて対面して椅子に座った。その隣に補助支援者2名が同様に対面して椅子に座った。補助支援者は、仲間の役割として参加し、支援者と対象児のペースに合わせて同じ手遊びを行ない、場面をプレイフルな雰囲気にするように心がけた。

吉井(2015)の知見を参考にして、〈実行成分〉では、以下に示す(1)～(4)レベルの段階的援助を設定した。段階的援助は、対象児の遂行レベルの1つ上のレベルに働きかけた。対象児に自発的な動作が全くみられない場合は、「巻き込み」による援助を行った(レベル4)。対象児の自発的な動作ではあるがその動きが不正確な場合には、「不正確な動作に合わせた関与」を行った(レベル3)。対象児の自発的で不正確な動作が安定して生起するようになった際には、正確な動作を促すための言語指示・モデル提示を行った(レベル2)。詳細は以下の通りである。

(1)自発的で正確な動作：各要素において対象児が自発的で正確な動作を行った際には、支援者は援助を行わなかった。

(2)正確な動作を促すための言語指示・モデル提示：対象児の自発的であるが不正確な動作が安定して生起すると判断した場合は、正しい動作の形態について簡単に説明することや正確な動作の形についてのモデル提示や身体ガイダンスを行った。例えば、支援者は対象児の掌を握って反転させることを行った。

(3)自発的で不正確な動作に合わせた関与：対象児の動作が、自発的であるが不正確な動きであった際には、支援者は正確な動作のモデルを提示せずに対象児の動きに合わせて関与した。例えば、[④行為の受け手としての手合わせ動作]では、対象児は、両掌ではなく、両手の甲を支援者に向けて差し出した。そ

の時は、支援者は対象児の差し出す両手の甲を叩いた。

（４）自発的な動作の生起を促すための巻き込み：鯨岡(1997)の知見を参考に、対象児が自発的な動作を全く行わない際には、支援者は言語指示やモデル提示、身体ガイダンスを行わずに、あたかも対象児が自発的に動作しているかのように関与した。例えば、〔④行為の受け手としての手合わせ動作〕では、対象児が支援者に向けて掌を差し出さない場合には、支援者は笑顔で声のピッチを高めて歌いながら、あたかも対象児が掌を支援者に差し出しているかのように、両膝の上に置いている対象児の両手を叩く働きかけを行った。

＜開始成分＞と＜解除成分＞については、段階的援助を行わなかった。

## 5. 記録・分析方法

全セッションをビデオカメラ1台で記録した。吉井(2016)を参考に、各要素は、〔要素遂行〕における支援者の段階的援助レベルと「児の顔注視と笑顔表出」の２つの観点から評価した。

（１）要素遂行の評価：〔要素〕ごとに対象児の遂行を以下の５つのカテゴリーの内の１つに分類した。①自発的で正確な動作、②正確な動作を促すための言語指示・モデル提示、③自発的で不正確な動作に合わせた関与、④巻き込み、⑤無反応／非関連行動。

（２）対象児の顔注視と笑顔表出の評価：吉井・長崎(2002)に基づいて、各要素における「笑顔表出」と「顔注視と笑顔表出」を評価した。ポジティブな情動表出を示す「笑顔表出」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」とした。「顔注視と笑顔表出の同時生起」は「対象児が大人の顔を注視した時に笑顔を表出すること」とした。

## 6. 信頼性

全データの30%について、項目ごとに、独立した２名の観察者（１名は筆者）による一致率を算出した。その結果、各要素における対象児の遂行レベルは100%、笑顔表出は83.3%、顔注視と笑顔表出の同時生起は95.8%の一致率が得られた。

# III. 結果

## 1. 「手遊び」共同行為フォーマットの変化

図１に対象児の「手遊び」共同行為フォーマットにおける要素遂行と顔注視と笑顔表出の変化について示した。

（１）要素遂行：セッション１の第１試行では、＜解除＞のくすぐりられた際に身体を揺らす〔⑥くすぐりに対する応答〕が自発的で正確な動作として生起した。第２試行では、支援者の〔⑤くすぐりに対する構え〕と〔⑥くすぐりに対する応答〕が自発的で正確な動作として生起した。＜実行＞成分の〔②行為者としての手合わせ動作〕、〔③役割交替〕、〔④行為の受け手としての手合わせ動作〕は、自発的な動作が生起しなかったため、自発的な動作の生起を促すために「巻き込み」による援助を行った。＜開始＞における〔①フォーマット開始の要求〕は生起しなかった。

セッション２の第３試行では、＜解除＞における〔⑤くすぐりに対する構え〕と〔⑥くすぐりに対する応答〕が自発的で正確な動作として生起した。＜実行＞成分における〔②行為者としての手合わせ動作〕、〔③役割交替〕では、自発的な動作の生起を促すために「巻き込み」による援助を行った。〔④行為の受け手としての手合わせ動作〕では、対象児が支援者にくすぐりを求めて手を伸ばしてきたために援助を行うことができなかった。第４試行では、対象児が離席してしまい段階的援助が実施できなかった。＜開始＞における〔①フォーマット開始の要求〕は生起しなかった。

セッション３の第５試行における＜実行＞では、〔②行為者としての手合わせ動作〕において、対象児が、支援者の差し出した掌を自身の掌で叩くのではなく、手の甲を当てて叩き始めたので、支援者は、対象児の自発的であるが不正確な動作に合わせて関与した。その直後に、対象児は手の甲を反転させて、掌で

支援者の掌を叩き始めるといった自発的で正確な動作が生じた。しかしながら、[③役割交替]と[④行為の受け手としての手合わせ動作]では、対象児は掌を反転させることなく、支援者に向けて手の甲を差し出し続けたので、支援者は対象児の手の甲を叩くことで自発的で不正確な動作に合わせた関与を行った。＜解除＞は、自発的で正確な動作として生じた。第6試行では、＜実行＞の[③役割交替]において、対象児が手の甲を差し出したので、支援者は対象児の手の甲を叩いて、自発的で不正確な動作に合わせた関与を行った。[④行為の受け手としての手合わせ動作]では、対象児が手の甲を出して上下させてきたのでそれに応じて手の甲を叩いていると、対象児は手の甲から掌へと反転させて、自発的で正確な動作の形態をとることができた。

セッション4の第7試行では、＜解除＞の[⑤くすぐりに対する構え]と[⑥くすぐりに対する応答]、[②行為者としての手合わせ動作]、[④行為の受け手としての手合わせ動作]において自発的で正確な動作が生じた。[③役割交替]では、支援者が両手を挙げて構えた際に対象児の動作に対して言語指示をすると、右手のみ掌を反転させることが生じた。

セッション5の第8試行では、[役割の交替]を自発的に正確な動作で遂行することが可能となり、＜実行＞を全て自発的で正確な動作として遂行することが可能となった。第9試行の＜開始＞では、「もう、いっかい」と発話して[フォーマット開始の要求]が生じた。セッション6の第11試行においても＜実行＞と＜解除＞が自発的で正確な動作として生じた。第11試行目では、＜開始＞において対象児は「せんべい、もう一回」と[フォーマット開始の要求]が自発的に生じた。セッション7の第12試行の維持テストにおいても＜開始＞＜実行＞＜解除＞の全ての成分が自発的で正確な動作として生じた。

	要素 (括弧内:児の当該行動)	セッション数 試行数	1		2		3		4	5		6		7
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
成分	歌詞													
開始	①フォーマット開始の要求 (児は「やって」「もういっかい」と発話する)		—	—	—	—	—	—	—	—	●	—	●	●
	②行為者としての手合わせ動作 (支援者の差し出した両掌を 児は両手を上下に動かして叩く)	せんべい せんべい やけたかな	□ □ □	□ □ □	— — —	— — —	○ ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●
実行	③役割交替 (児は両掌を反転させて、支援者に差し出す)	はい	◎	□	□	—	○	○	◎	●	●	●	●	●
	④行為の受け手としての手合わせ動作 (支援者による児の掌を叩く動作に合わせて、 児は支援者に両掌を差し出し続ける。)	どの せんべい やけたかな	□ □ □	□ □ —	— — —	— — —	○ ○ ○	○ ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●
	⑤くすぐりに対する構え (支援者のくすぐりの構えに対して、 児は身体の動きを静止する。または、後方にの け反る。)	たべちゃうぞ	—	●	●	—	●ES	●S	●ES	●ES	●	●ES	●	●
解除	⑥くすぐりに対する応答 (支援者のくすぐりに対して児は肩をすくめる。ま たは、身体を揺らす。)	むしゃむしゃ	●S	●S	●S	—	●ES	●ES	●ES	●S	●S	●S	●S	●S

(維持テスト)

図1 対象児の「手遊び」共同行為フォーマットにおける要素遂行、顔注視と笑顔表出の変化

児の要素遂行における支援者の段階的援助レベル ●: 自発的で正確な動作, ◎: 正確な動作を促すための言語指示・モデル提示, ○: 自発的で不正確な動作に合わせた関与, □: 巻き込み, —: 児の無反応／非関連行動

児の顔注視と笑顔表出 S: 児の笑顔表出, ES: 児の支援者の顔への注視と笑顔表出

以上から、対象児の「手遊び」共同行為フォーマットにおける要素の獲得過程では、支援初期(セッション1、2)には[⑥くすぐりに対する応答]、[⑤くすぐりに対する構え]、支援中期(セッション3、4)には[②行為者としての手合わせ動作]、[④行為の受け手としての手合わせ動作]、[③役割交替]、支援後期(セッション5、6、7)には[①フォーマット開始の要求]の順に、自発的で正確な動作が生じたといえる。

(2)「笑顔表出」と「顔注視と笑顔表出の同時生起」の変化：セッション 1 と 2 では、[⑥くすぐりに対する応答]で「笑顔表出」がみられた。セッション 3 の第 5 試行とセッション 4 では、[⑤くすぐりに対する構え]と[⑥くすぐりに対する応答]で「顔注視と笑顔表出の同時生起」がみられた。セッション 5 の第 8 試行では、[②行為者としての手合わせ動作]で「笑顔表出」、[⑤くすぐりに対する構え]で「顔注視と笑顔表出の同時生起」、[⑥くすぐりに対する応答]で「笑顔表出」がみられた。セッション 7 の維持テストでは、[②行為者としての手合わせ動作]で「顔注視と笑顔表出の同時生起」、[⑥くすぐりに対する応答]で「笑顔表出」がみられた。

以上から、「笑顔表出」と「顔注視と笑顔表出」については、支援初期に[⑥くすぐりに対する応答]で「笑顔表出」がみられるようになり、支援中期には[⑤くすぐりに対する構え]と[⑥くすぐりに対する応答]で「顔注視と笑顔表出の同時生起」や「笑顔表出」がみられるようになった。支援後期には[⑤くすぐりに対する構え]で「顔注視と笑顔表出の同時生起」が、[⑥くすぐりに対する応答]で「笑顔表出」がみられた。加えて、[②行為者としての手合わせ動作]で「笑顔表出」や「顔注視と笑顔表出の同時生起」がみられた。

## 2. 家庭でのコミュニケーション行動の変化

母親から、家庭の様子について以下のような報告があった。セッション 4 と 5 の間、そして、セッション 5 と 6 の間に、家庭の中で対象児が手を差し出して「せんべい」と自発的に発話し、「手遊び」を母親に要求することがみられた。母親がその要求に応じて「手遊び」を行うと対象児は笑顔で「手遊び」を行ったとのことであった。セッション 5 と 6 の間では、家庭において母親とゴミ袋を膨らませて交互に叩きあいをする相互的なゲームが持続して続いた。また、公園のブランコで対象児の姉が対象児よりも先にブランコに乗ると、対象児は姉がブランコに乗っている間待つことができ、遊具を順番に利用することがみられた。

## IV. 考察

本研究では、社会的・情動的な相互性に困難を示す発達年齢が 1 歳台後半の自閉症児を対象として、役割交替を含む「手遊び」共同行為フォーマットの獲得を促すための支援を行い、その獲得過程、並びに、情動共有の成立過程について検討した。

「手遊び」共同行為フォーマットでは、次のような要素の獲得過程が見出された。支援初期には、対象児は支援者のくすぐりに対する応答と構えを自発的に遂行できるようになった。しかし、自分の掌で支援者の掌を叩くといった行為者としての手合わせ動作、支援者に掌を差し出す行為の受け手としての手合わせ動作、そして、役割交替は自発的に遂行できなかった。それらの要素について支援者は、主に「巻き込み」による援助を行った。支援中期には、くすぐりに対する構えと応答の自発遂行に加えて、行為者としての手合わせ動作として、対象児は掌でなく手の甲で支援者の掌を叩くといった不正確な動作の自発遂行がみられた。それに対して支援者は対象児の不正確な動作に合わせて応答的に関与した。その後、対象児は行為者として支援者の掌を正確に叩く動作、行為の受け手として支援者に掌を差し出す正確な動作が遂行可能になり、そして、掌を反転させる役割交替が遂行可能になった。支援後期には、「せんべい、もういっかい」と自発的に発話し「手遊び」共同行為フォーマットを支援者に始めるように要求するようになり、全てのフォーマット要素を正確な動作として自発遂行できた。4 ヶ月後も「手遊び」共同行為フォーマットの全ての要素の自発的な遂行が維持されていた。さらに、家庭では、支援後期に、母親に対して「せんべい」と言って「手遊び」共同行為フォーマットを始めるように要求したことや膨らませたゴミ袋を母親と交互に叩きあう相互的なゲームが持続した。また、姉とのやりとりで順番を理解して遊具を使用する様子が見られた。このことから、対象児は共同行為フォーマットを 1 つの契機として役割交替が遂行可能になったと推察される。

情動共有については、「顔注視と笑顔表出の同時生起」を指標としてその成立過程を検討した。支援初

期には、支援者がくすぐった際の応答として情動共有が成立した。支援中期にはくすぐった際の応答に加えて、支援者がくすぐる構えをした際に支援者の顔を見て笑顔になる情動共有が成立した。支援後期には、くすぐりの相互作用に加えて、対象児が支援者の掌を叩く手合わせの際に情動共有の成立がみられた。このように、情動共有はくすぐりの相互作用の中で成立し、その後、対象児と支援者が互いに手を合わせる動作を行う中でみられるようになった。

典型発達児の知見(吉井, 2015)との間接的な比較を通して、自閉症児のフォーマットの獲得過程と情動共有の成立過程について検討していきたい。本研究の対象児は、まず、支援者のくすぐりに対して構えと応答ができるようになり、その際に支援者との間で情動共有が成立した。次に、「行為者」として支援者の掌を叩く動作、そして、「行為の受け手」として掌を差し出す動作の順に遂行可能になり、最後に、掌を反転させる「役割交替」ができるようになった。

吉井(2015)は、典型発達児とその母親の間で、本研究と同様の「手遊び」の実施を依頼し、フォーマットの獲得過程を縦断的に検討した。その結果、定型発達児は、まず、くすぐりに対する応答と構えができるようになり、情動表出がみられた。その次に、母子の間で手を合わせる動作が「行為の受け手」→「行為者」の順に可能になった。最後に、役割交替が生じた。この過程は、フォーマット獲得の先行研究(Bruner, 1983; Rome-Flanders et al., 1995)で示された「行為の受け手」→「行為者」→「役割交替」といった獲得順序性とほぼ類似していた。一方、本研究の対象児は、初めにくすぐりへの応答と情動共有が成立した点は典型発達児とほぼ共通していたが、その後は、「行為者」→「行為の受け手」→「役割交替」の順にフォーマットを獲得していく過程を示した。このような「行為者」から「行為の受け手」へと要素を獲得していく過程は、典型発達児のそれとは異なっていることから、今後、他の自閉症児が「手遊び」においてどのような獲得過程をたどるのかを検討する必要があるであろう。

役割交替を含むフォーマットの獲得に果たす情動共有の役割について検討していきたい。自閉症児においては情動共有の困難さが指摘されているが(Josepa & Tager-Flusberg, 1997; Kasari et al., 1990)、本研究は、吉井・長崎(2002)と同様に、共同行為フォーマットという定型化された相互作用の設定が、自閉症児の情動共有を成立させるための契機になる可能性を示唆していると考えられる。そして、このような情動共有の成立には、「くすぐり-くすぐられる」といった相互作用が重要な役割を果たしていたと考えられる。自閉症児に対するくすぐり遊びなどの身体への働きかけは、自閉症児の他者への注視を高めること、また、ポジティブな情動表出を増やすことが報告されている(Kasari, Sigman, & Yirmiya, 1993)。このことから、フォーマットの中でのくすぐりの相互作用は、対象児の支援者の行為への関心を高め、また、支援者との関わりそのものを心地よく感じられるようにしていったと推察される。このような情動共有の成立を基盤として、より高次な社会的認知としての「役割交替」を獲得していった可能性が考えられるであろう。

自閉症児のフォーマット獲得の影響を与える「足場作り」(Wood, Bruner, & Ross, 1976)の役割について検討していきたい。本研究では「手遊び」の獲得を促すために、積極的な身体ガイダンスやモデル提示をほとんど行わずに、「巻き込み」(鯨岡, 1997)による援助によって対象児の自発的な行為を促すことができた。「巻き込み」は、単に子どもへ正確な動作の形を教えるだけのものではなく、オーバーな声や表情、動作表現を通して、子どもに興奮を引き起こさせるような働きかけである。換言すれば、活動のおもしろさ(情動的価値)を子どもに伝えるための援助方法である。今後は、このような援助方法が有効であるかどうかについて、より厳密なデザインを用いて検証する必要があると考える。

## 引用文献

- 1) American Psychiatric Association. (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth Edition: DSM-5. Washington, D.C : American Psychiatric Association. 高橋三郎・大野裕監訳 2014 DSM-5 精神疾患の分類



と診断の手引き. 医学書院.

- 2) 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.
- 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, 第8章, 金子書房, 229-263.
- 4) Griffith,E,M.,Pennington,B,F.,Wehner,E,A.,& Rogers,S,J. (1999) Executive functions in young children with autism.*Child Development*,70(4),817-832.
- 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) 鯨岡 峻 (1997) 原初的コミュニケーションの諸相. ミネルヴァ書房.
- 9) Mundy, P.,Sigman, S.,Ungerer, J. & Sherman, T. (1986) Defining the social deficits of autism: the contribution of non-verbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 657-669.
- 10) 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. 特殊教育研究, 39(5), 1-8.
- 11) 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.
- 12) 長崎 勤・佐竹真次・宮崎眞・関戸英紀(1998) スクリプトによるコミュニケーション指導—障害児との豊かなかわりづくりをめざして—. 川島書店.
- 13) Rome-Flanders, T., Cossette, L., Ricard, M., & Decarie, T. G. (1995) Comprehension of rules and structures in mother-infant games: A longitudinal study of the first two years of life. *International journal of behavioral development*, 18(1), 83-103.
- 14) 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.
- 15) Wood,D.,Bruner,J.S.,& Ross,G.(1976).The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,17,89-100.
- 16) 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.
- 17) 吉井勘人・長崎 勤(2006) 乳幼児の共同行為フォーマット遂行における大人の情動的関与の役割. 心身障害学研究,30,25-33.
- 18) 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.