



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	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
Author(s)	三宅, 康将; 伊藤, 良子
Citation	特殊教育学研究, 39(5): 1-8
Issue Date	2002-03-31
URL	http://hdl.handle.net/2309/95508
Publisher	日本特殊教育学会
Rights	日本特殊教育学会

実践研究

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

三宅 康 将*・伊藤 良 子**

本研究は、社会性と言語に遅れを有する1名の発達障害幼児（男児）に対し、情動的交流遊びを中心とした指導を実施し、コミュニケーションの発達に効果があるか否かを検討した。情動的交流遊びとは、情動の伝染を媒介として大人と子供が楽しさを共有する遊びである。本事例では、大型遊具を利用して身体を動かす遊びを中心とする指導を10か月間行った結果、指導者と子どもとの間に情動の共有が成立するにしがたが、社会的相互作用の水準、要求の伝達手段、模倣のすべてにおいて向上を示し、コミュニケーション行動の発達が認められた。したがって、情動的交流遊びは発達障害児のコミュニケーション指導にとって有効であることが示唆された。今後の課題として、指導者側の表情等の分析も必要であることが指摘された。

キー・ワード：発達障害児 情動的交流遊び 情動の共有 コミュニケーション指導

I. はじめに

最近の自閉症研究は、「心の理論」研究をはじめとして、社会性障害の問題に焦点が当てられることが多くなってきた。これは、青年、成人期の自閉症者に関する研究が進み、知的に高い能力をもつ、いわゆる高機能自閉症の人々においても、克服が困難とされるのが社会的行動に関するものであるということが指摘されるようになったことと関係がある。では、社会的障害の起源は何か、という問題については、議論の分かれるところである。Baron-Cohen (1995) は、「心の理論」の成立の背景に、ジョイントアテンションの確立があると主張している。また、Hobson (1989) は、自閉症の社会的障害は、人々との情緒的接触をもつことが生得的に障害を受けていることに起因すると指摘している。いずれの議論にしても、自閉症の社会的障害が、乳児期における他者との社会的相互作用の問題に深く関わっているという点では共通している。

別府 (1997) は、自閉症児の他者理解の発達によって特定の相手の形成、すなわち愛着対象の形成が基本

的に重要であることを指摘している。さらに、特定の相手が形成されるのは、快の情動をその相手をもたらしてくれるという随伴性が理解されることが必要であることを、詳細な事例研究によって明らかにした (別府, 1994)。その際、とくに療育場面において子どもに快の情動を引き起こしやすい活動としては、くすぐり遊びやゆさぶり遊びであることも指摘している。

伊藤・近藤・木原・松田・小島 (1991) は、くすぐり遊びやゆさぶり遊びを情動的交流遊びと呼び、自閉症児の母子遊びのプログラムに位置づけ、その役割について検討した。その結果、情動的交流遊びにおいて母子ともに喜びの表情がみられ、情動の共有が成立した子どもにおいてはコミュニケーション行動の発達が認められたのに対し、母子間の情動共有が成立しない子どもにおいてはコミュニケーション行動の発達が認められなかった。すなわち、情動的交流遊びを通して成立する情動共有が、自閉症児のコミュニケーションの発達にとって重要な役割を果たすことが示唆された。伊藤 (1998) によれば、情動的交流遊びとは、情動の伝染を媒介として大人と子どもが楽しさを共有する遊びである。その内容は、くすぐりやゆさぶり遊びなど身体感覚に働きかけるものばかりでなく、子ども

*島根県立浜田養護学校

**東京学芸大学特殊教育研究施設

によっては歌遊びであることもあり(意東, 1997)、その子どもの好きなことが何であるかによって、あるいは身体機能や運動能力の発達によってもさまざまであるとされる。

一方、健常乳児とその養育者との社会的相互作用において、情動の共有が重要な役割を果たしていることは、多くの発達心理学者が指摘しているところである(鯨岡, 1997; 荻野, 1990; Stern, Hofer, Haft, & Dore, 1985; Trevarthen, 1980)。

本研究は以上の知見に基づき、コミュニケーションの発達に問題のある発達障害児に対し、指導者との情動の共有が生じやすい活動、すなわち情動的交流遊びを指導し、それがコミュニケーションの発達を促進する効果を有するかについて、指導者との情動の共有、愛着の深まりを詳しく追いながら検討することとする。

II. 方法

1. 対象児

1) 生育歴：1999年5月の指導開始時点において2歳0か月の男児1名(以下A児と記す)。K市の1歳6か月児健診で、多動と言葉の遅れを主訴に保健所での経過観察が実施された後、B大学研究機関を紹介され、指導が開始された。

第一子として出生し、両親ともに健康であり、妊娠・出産において異常はなかった。発育状況は、定頸3か月、座位7か月、はいはい7か月、独歩12か月で、運動発達は順調であり、既往疾患歴はなかった。

2) 発達検査の結果：津守・稲毛式乳幼児精神発達質問紙を2回実施した結果をFig. 1(数値はDA)に示した。指導当初の発達年齢は14.5か月(DQ=63, CA=23か月)であったが、5か月後の発達年齢は19か月(DQ=64, CA=28か月)であった。K式発達検査は、指導開始後5か月後に実施した結果(CA=2歳

4か月)、発達年齢は姿勢・運動が2歳4か月、認知・適応が1歳8か月、言語・社会が1歳2か月、全領域が1歳8か月、DQ 75であった。運動領域はほぼ年齢相当の発達を示しているが、言語・社会性の領域に遅れが顕著にみられた。

3) 指導開始時の様子：有意味語はほとんどなく、指さしもみられなかった。子どもに対する関心はうすいが、大人からの働きかけには拒否的ではない。インテーク時においては、指導者の提示するいろいろな遊びに対して興味を示し、毛布ブランコやドーナツ型クッション、蛇腹式トンネル(以下省略してジャバラと記す)といった遊具を身体を使って遊び、笑顔もみられ、視線もときどき合った。また、指導者が道具を使いながら遊び方をみせると、それを真似て遊ぶ姿がみられた。しかし、物を使った遊びになると、ひとりの世界に入ってしまうがちであった。また、興味に移りやすく、次々に遊びを替えていくため、指導者がA児とじっくり関わり合うのは困難であった。集団への参加は、当研究機関でのグループ指導においても、地域での交流場面においても、中に入るのを嫌い、集団活動が始まるとすぐにぐずって母親に抱きついたり、その場から離れたりする姿がみられた。

2. 指導形態

指導は夏休みを除いて、月2回研究機関内のプレイルームで30分間の個別指導と40分間のグループ指導を行った。個別指導の間、母親は母親面接者(第二筆者)と面接をしながら同室している。母親面接は、母親が記入してきた週間日記(1週間分の子どもの家庭での様子を記録したもの)に基づきながら、助言・指導を行う。子どもが母親に関わってきた場合には応じてもらう。子どもの指導者は主指導者(第一筆者)と補助指導者の2名である。補助指導者は、主指導者に要請された補助を行う(たとえば、子どもが乗っているクッションを支えて、主指導者が子どもと関わりがもちやすいように補助する、など)。グループ指導では、本児を含め同年齢の発達障害児3名と、それぞれの担当指導者とグループリーダーの4名で行う。グループ指導の前半では母親も遊びに参加し、手遊びやゆさぶり遊び、くすぐり遊びなどを指導者の補助を得ながら行い、家庭でも実践してもらうようにする。後半では、子どもどうしの関わりがもてるような場面設定を行い、指導者が中心に子どもと関わり、母親は補助にまわる。グループリーダーは、全体の活動の進行役を務める。

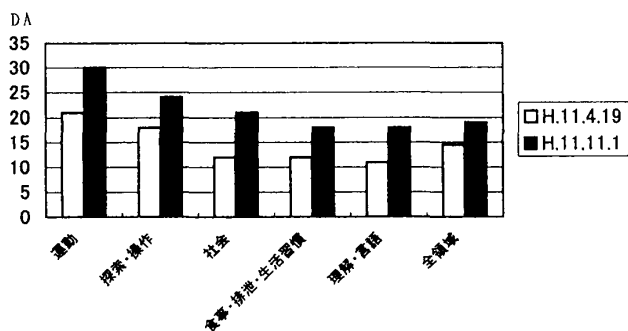


Fig. 1 津守・稲毛式乳幼児精神発達検査

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

3. 指導内容

ここでは、個別指導についてのみ、取り上げる。

1) 指導のねらい： A児は指導者との関わりのあるやりとり遊びを好まず、もっぱら一人遊びを楽しむことが多かったが、少しずつ周囲のことが気になり始めつつある段階であった。そこで指導者とA児との情動的交流遊びを通して、[楽しい] [面白い] といった快的情動をA児が十分に体感し、その経験を積み重ねる中で指導者との愛着関係を形成し、[～してほしい] [～したい] といった対人的要求を育てていくことが大切だと考えられた。

2) 指導上の留意点： 指導者は、A児の好きな遊びの満足感をA児と一緒に共感し合うなどして大切にしながら、そこに大人が関わっていき、その過程で情動的共感関係が形成できる遊びを設定していく。遊びに使う遊具もA児の発達をみながらいろいろな遊具を使いつつも、1つの遊具を使ってさまざまな遊びを展開し、遊び自体の幅を広げていけるようにした。ただ、指導初期は、指導者の提示する物への固執が強く、[物-A児]の二者関係になりがちであったため、担当者との関係を深めていきやすいように、一人遊びに陥りやすい遊具はできるだけ使用しないようにした。

3) 指導内容： 快的情動を存分に体感させる遊びとしては、A児にとっては大型遊具を使った身体を動かしての遊びを考えた。理由としては、A児が活発で、ドーナツ型クッション等を使った比較的激しい動きを伴う遊びにも楽しそうに、自分から関わっていく姿がみられたこと、単純に身体を使った遊びがA児にもわかりやすく、また、遊びに静-動の変化がつけられること、などであった。

具体的な遊びの内容は、ドーナツ型クッション、ジャバラ、大型積み木を使った遊びを主として考え、その遊具を使っていろいろな遊び方、楽しみ方を提示し、一緒に遊ぶ中で情動の共有を深めることをねらいとした。

4. 分析方法

B大学研究機関での1999年度の指導は、A児が2歳0か月～2歳10か月までの14回（1学期：5～6月の4回、2学期：9～11月の6回、3学期：1～2月の4回）実施された。個別指導についてはVTR記録（資料①）と指導者による指導記録をとった（資料②）。

本研究においては、A児が好きな身体を使った遊びを情動的交流遊びとして位置づけ、(1) この遊びがA児に快的情動をもたらしたのか、また、(2) その快的

情動を指導者とともに共有できたのか、についてまず検討する。そして次に情動的交流遊びを通しての情動の共有の成立が、(3) A児のコミュニケーション行動の発達にいかなる役割を果たしたのかを検討することとする。

これらの点について明らかにするための分析指標は以下のように設定する。

(1) 快的情動の表出

快的情動の表出については笑顔の表出を指標とした。

(2) 情動の共有

A児が笑顔が表出しているときに、指導者と視線が一致した場合に快的情動を指導者と共有していると判断した。

(3) コミュニケーション行動の発達

これについては、①相互作用の質的变化、②要求行動の表出、③模倣の表出の3点を分析指標とする。

これらの分析指標に適合する場合を資料①、②から取り上げ、数量化およびエピソードの抽出を行う。数量化については資料①から選択基準として初回(5/11)から毎月1回ずつ（1か月の一定期間をおいて。ただし夏休み中は除く）の計7回の指導場面を取り上げて行った（いずれも指導開始から30分の場面である）。それ以外の7回も含め全14回の指導場面について、資料①、②より、分析の視点に基づき、とくに注目したい場面についてエピソードを取り上げ、考察の資料とした。

笑顔の表出については10秒ごとのタイムサンプリングを行い、30分間中の指導者との関わりにおける表出回数について数量化した。また、指導者の働きかけに対する笑顔と、A児自ら指導者に働きかけた際の笑顔とに分類し、笑顔の表出の際に指導者に視線を向けた頻度についてもカウントした。

相互作用の変化については、A児と指導者（補助者を含む）との相互作用について、石井・里見・竹田(1989)に基づき、以下のように分類した。30分間にみられた相互作用における、それぞれの水準の出現割合を算出した。

相互作用水準0： 相互作用不成立状態

相互作用水準I： 相互作用しかけ状態

相互作用水準II-a： 相互作用成立状態
(短パターン)

相互作用水準II-b： 相互作用成立状態
(長パターン)

要求行動については、その伝達手段の発達レベルに

ついて、Bates, Beniguni, Bretherton, Camaioni, and Volterra (1977) および里見 (1993) などの前コミュニケーションの発達に関する研究を参考にし、次のように分類した。コミュニケーション手段が単一であった場合は聞き手効果段階、2種類以上の伝達行動が重複してなされた場合(例: クレーン+視線)は意図的伝達段階と解釈し、それぞれの要求行動について30分間における出現回数をカウントした。

模倣については、言語模倣は分析時間中には出現しなかったため、動作模倣に関してのみ、完全模倣と部分模倣に分けて30分間における出現回数をカウントした。

III. 結果

1. 快的情動の表出

快的情動の指標となる笑顔の表出を数量化し、その変化を示したのが Fig. 2 である(数値は頻度)。全体的傾向としては、指導の後半になるにしたがい、指導者の働きかけに対するA児の笑顔も、A児が指導者に働きかけた笑顔も多くみられるようになった。

10月19日において笑顔の表出頻度が落ち込んでいるが、これについては考察で触れたい。

2. 情動の共有

指導者に対し笑顔で視線を向けた頻度を折れ線グラフで、Fig. 2 に重ねて示したが、やはり指導後半において急増しており、情動の共有が確立していることを示している。

以下に、情動の共有がみられたエピソードを示したが、ほとんどが9月以降にみられている。

〈エピソード〉

エピソード〈1〉6/15: A児を乗せた椅子を指導者が持って空中を動かした後、そのままの状態補助者と向き合い(A児と補助者が)手と手を握りあってリ

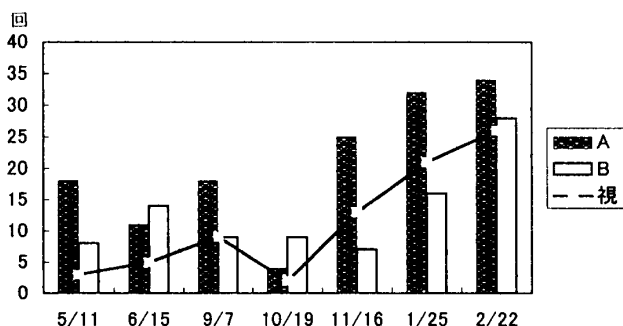


Fig. 2 笑顔の表出および指導者との視線の一致

A: 指導者の働きかけに対する笑顔, B: A児が指導者に働きかけた笑顔, 視: 指導者に視線を向けた笑顔。

ズムよく踊る。補助者を見ながら笑う。

エピソード〈2〉9/7: 積み木の塔(大型積み木を6段積んだもの)を挟んで指導者とA児が対面し、指導者は顔を塔の影に隠しながらA児を見る。A児は指導者の顔を探し、見つけると指導者と視線を合わせ、キョッキョッと笑う。

エピソード〈3〉9/7: 指導者がジャバラの輪の中に入った状態で、後方に引きずりながら下がっていくと、A児は四つんばいで指導者を見ながら笑顔で追いかける。

エピソード〈4〉9/21: ドーナツ型クッションを立てて、その上に指導者と向き合うようにA児をうつ伏せに乗せ、顔を合わしながら揺らすと声をあげて喜ぶ。

エピソード〈5〉10/19: A児が大型積み木を一列に並べ、その上に立ち、指導者を見ながら笑顔で拍手をする。

エピソード〈6〉11/2: 指導者が寝ころがってA児を持ち上げ「飛行機」をすると、指導者を見ながら楽しそうに笑う。

エピソード〈7〉11/16: 指導者がセラピーボールを転がしてA児に近づくと、声を出して笑いながら逃げ始める。何度か立ち止まって指導者を見た後、また笑いながら逃げ、追いかけて遊びを楽しむ。

エピソード〈8〉1/25: 指導者の頭にボールをぶつけ、指導者が倒れる遊びを繰り返し笑いながら楽しむ。

3. コミュニケーション行動の発達

1) 相互作用の変化: 指導開始直後は Fig. 3 からもうかがえるようにA児と指導者との遊びのずれが多く、水準0がほとんどであり、相互作用のしかけ状態(相互作用水準I)がわずかにみられる程度であった。しかし、指導回数を重ねていくたびに相互作用の水準に変化がみられるようになった。水準0が減少傾向にあるのに対し、相互作用の成立を示す水準IIの割

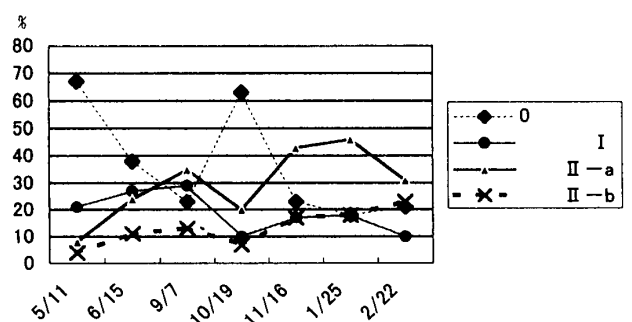


Fig. 3 相互作用の水準の変化 (%)

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

合が増加傾向を示している。3学期には、水準IIが水準0、Iより優勢となり、また、水準IIの中でも長パターンが少しずつ増えている。エピソード〈11〉にみられるように、A児は遊びの中で何度も指導者に視線を投げかけ、指導者の次の行動に期待感をもって遊んでいる。なお、笑顔の表出同様、相互作用についても10月19日において水準0が高い割合を示した。ここでの遊びは、大型積み木に本児が固執し、一人遊びに終始した。

〈エピソード〉

エピソード〈9〉5/11：水準0；ドーナツ型クッションの輪っかの穴の部分に指導者がカラーボールを入れて遊ぼうとA児にボールを手渡すが、A児は穴の中に自分が入って楽しむ。

エピソード〈10〉9/7：水準II-a；指導者が6段に積まれた大型積み木の塔の側からA児を見ていると、それに気づいたA児が指導者に近づき、四つんばいになった指導者の首をつかみながら歩く。少しして手を離し積み木の塔の側に立ち、指導者を見る。指導者は四つんばいのままA児に近づくと、A児は笑顔で指導者に抱きつき、指導者はA児を抱えあげる。

エピソード〈11〉11/16：水準II-b；指導者がセラピーボールに寄りかかっていると、A児が近づいてきて同じように寄りかかろうとする。指導者はわざとボールをA児に向かって転がし始めると、A児は逃げ始める。途中何度か立ち止まり振り返って指導者を見た後、追いかけているのを確認してまた笑い声をあげながら逃げる。

エピソード〈12〉2/22：水準II-b；指導者と向き合ってボールを蹴り合って遊ぶ。

2) 要求行動について：Fig. 4からA児の要求行動の変容をみると、指導当初のA児の要求行動は出現数自体少なく、また伝達手段もほとんどが聞き手効果段階であった。2学期になると、要求行動の出現数が増加し、意図的伝達も少しずつみられるようになった。そして、指導最終回の2月22日においては、要求行動のほとんどに意図的伝達手段が用いられている。さらに伝達手段の内容をみると、指導当初はエピソード〈13〉～〈15〉にみられるように、クレーンや身体の動きによって、指導者がA児の要求を推測するといった聞き手効果段階であった。しかし2学期になると、エピソード〈16〉にみられるように、指導者に視線を投げかけながら要求することが多くなった。さらに、3学期にはエピソード〈19〉に示されるように指さしがみられるようになり、A児の要求内容が指

導者にわかりやすくなってきた。

〈エピソード〉

エピソード〈13〉5/11：聞き手効果段階；指導者に毛布ブランコをしてもらった後、毛布から降りずに横になったままにしている。指導者がまた毛布ブランコをし始めると喜ぶ。

エピソード〈14〉6/1：聞き手効果段階；A児をジャバラですっぽり隠し、ジャバラの口を高くしたり、低くしたりすると喜び、やめようとするとき「ア～ア～」と発声する。もっとしてほしいという要求と解釈される。

エピソード〈15〉9/7：聞き手効果段階；指導者とジャバラを使って遊んでいる最中にジャバラの端（入口）を引きずって母親のところに持っていく。母親に入ってもらいたいという要求として解釈される。

エピソード〈16〉9/21：意図的伝達；高い台から降りられず、指導者に視線を向け、手を取って抱っこをして降ろしてほしいと要求する。

エピソード〈17〉10/5：意図的伝達；大型積み木を積んでいて自分の背では届かなくなり指導者に視線を投げかけた後、自分の背中を指導者のほうに向けて寄り、抱っこを要求する。

エピソード〈18〉11/16：意図的伝達；黒板に絵を描きたくて、いつもチョークがおいてある位置（高い位置）まで指導者の手を取ってひっぱり視線を上に向けて投げかけ、取ってほしいと要求する。

エピソード〈19〉2/22：意図的伝達；ボールをぶつけて遊んでいて指導者が「どこへ投げるの？」と聞くとぶつけるところを指さす。

3) 模倣について：Fig. 5からわかるように、指導当初の5月11日は非常に模倣が多く出現しているが、これは初回ということもあり、A児の好きな遊びを探すために多種類の遊具を提示した結果、物の操作については比較的高い能力を有するA児の模倣行動を発現しやすくなったものとみなされる。それ以降遊具の

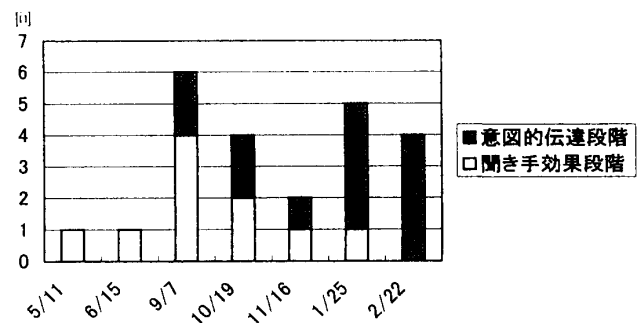


Fig. 4 要求の表出

数を減らすと、模倣の出現数は減少したが、2学期の後半から3学期にかけて再び増加し、また完全模倣の割合も高くなった。模倣の質的内容をみても、エピソード〈25〉に示されるように手遊びの模倣がみられたり、エピソード〈26〉のように模倣がやりとりのきっかけとなる場合もみられるようになった。

〈エピソード〉

エピソード〈20〉 5/11：遊びの中で指導者がピアノの上でカラーボールを転がすのを見て、A児も同じようにボールを転がす。

エピソード〈21〉 6/15：大型積み木を高く積むとき、指導者が長い積み木の上に立って積むことを見せると、苦勞しながらも模倣して自分で積み上げる。

エピソード〈22〉 9/7：ジャバラで遊んでいて補助者がジャバラを身体を使って潰すのを見て同じように真似て潰し、楽しむ。

エピソード〈23〉 10/5：指導者が玩具のハンマーを使って「餅つきだ」と言いながらドーナツ型クッションを叩くと、すぐにハンマーで同じように叩く。

エピソード〈24〉 10/19：大型積み木で作ったアーチを指導者がくぐってみせると、すぐにA児もくぐる。

エピソード〈25〉 10/19：グループ指導の手遊びにおいて“アンパンマン”をすると、指導者を見ながら手を使ってアンパンマンやカレーパンマンを真似て楽しむ。

エピソード〈26〉 2/22：指導者がサッカーボールを蹴ったのを見てA児も蹴り始め、やがてボールを使っているやりとりへとつながっていく。

IV. 考察

1. 快的情動の表出と情動の共有について

情動的交流遊びが子どもに快的情動を引き出すものとなったかどうかについては、笑顔の表出頻度によって検討した。その結果、指導の前半に比べ、後半にな

って笑顔の表出頻度が著しく高くなった。これは、前半は指導者も手探りの状態で、遊具の数が比較的多く、A児が物との関わりに向かいがちであったこと、また指導者との関係がまだ確立していない段階では、毛布ブランコなどのゆさぶり遊びに対しては緊張がみられたこと、などが原因として考えられる。とりわけ、笑顔の表出が極端に落ち込んだ10月19日は用意した大型積み木が多すぎて、本児は色別に並べることに固執し、指導者の介入をいやがる姿がみられた。それに対して、後半期で用意した遊具はセラピーボール、ボール、ジャバラなど2〜3種類のみ限定され、指導者と直接的に身体を使った情動的交流遊びが集中して行われた。その結果として、快的情動の表出が増加したものとみなされる。

また、子どもが快的情動を指導者と共有したかどうかについては、指導者と視線を合わせながら笑顔を表出したかどうかで検討したが、これも後半になって急速に頻度が増加し、情動の共有が確かなものになり、A児と指導者との愛着関係が深まってきたことを示している。

さらに、どのような場面で情動の共有がみられたか、エピソードからひろってみる。本児は、積み木を積むのが大好きで、高く積んだことを指導者にほめてほしくて笑顔を見せる場合や、身体を使った遊びの中で指導者と向き合った姿勢のときに笑顔を見せることが多いが、指導後半では指導者から逃げているときに、本児から振り返って指導者に笑いかけるなど、指導者に対する期待感を示すようになった。また、エピソード〈10〉では、本児に対し四つんばいの姿勢で近づいてきた指導者に笑いながら抱きつくなど、指導者に対する愛着行動として示す場合もあった。

2. コミュニケーション行動の発達について

社会的相互作用については、指導後半になって成立するようになり、短パターンばかりでなく、長パターンの増加も認められた。これは、エピソード〈11〉で示されているように、子どもと指導者との情動の共有を基盤に、子どもが指導者に対し期待感を寄せるようになり、それに対し指導者も子どもの期待感に応える中で、相互作用の継続がなされるようになったものと考えられる。

要求行動においてみられる伝達手段の発達については、聞き手効果段階から意図的伝達段階への発達が認められた。また、指導の最終段階では応答の指しさが認められた。たとえば、エピソード〈19〉で示されるように、ボールをぶつける対象を指導者が聞いたのに

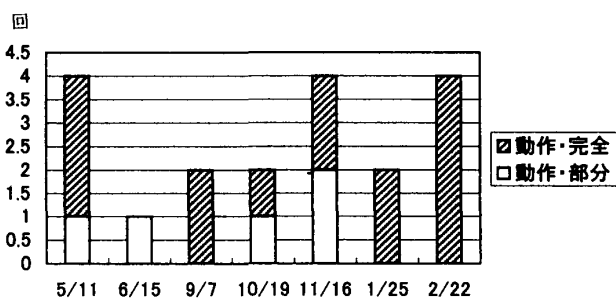


Fig. 5 模倣の表出

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

対し、本児は指さしで答えることによって、相互作用の継続につながった。また、要求行動全体でみると、2学期になってから出現回数が多くなった。2学期は、まだ聞き手効果段階の要求行動も多く出現したが、このときに指導者は子どもの要求を汲み取り、それに応じることを粘り強く行った。このような対応によって、子どもの指導者に対する信頼関係を深めることとなり、さらに要求行動を増やすことによって、相互作用の発展に結びついたのではないかと考えられる。

模倣については、初期の物の操作に関する模倣から、後期においては手遊びや指導者の動きに対する模倣が出現するようになった。エピソード〈26〉にみられるように、指導者がボールを蹴るのをA児も模倣し、しかも蹴る先は人に向かっていているため、模倣をきっかけに社会的相互作用の深まりにつながった。Uzgis (1984) は、健常乳児と母親との相互交渉において、模倣が両者の間に情動、理解や目的の共有をもたらし、二人の相互交渉をさらに発展させるように動機づけると指摘している。まさに、本研究でも模倣が指導者と子どもとの相互作用の発展に一役かっていることが示されていたといえよう。

以上のように、本児は要求行動の増加、伝達手段の発達、模倣行動の質的变化を示し、これらが相まって指導者との相互作用の水準が向上し、コミュニケーション行動の発達が認められたといえよう。

3. 情動的交流遊びの役割について

本事例において、指導者は子どもに快的情動を生み出すことをねらいとし、大型遊具を介しての、身体を動かした身体接触の多い情動的交流遊びを中心に約10か月間指導を行った。その結果、情動的交流遊びを通して子どもに快的情動が生じ、指導者との情動の共有も成立していく過程の中で、社会的相互作用が質的に発展していき、子どものコミュニケーション行動の発達が認められたととらえることができよう。

10か月間全体を通してみれば、情動の共有、社会的相互作用の水準、要求行動、模倣、それぞれが向上を示したが、指導半ばに一度だけ、とくに情動共有と相互作用の水準において低下を示した時期があった(10/19)。この日は、それまでの指導経過において、本児が積み木積みが好きで、高く積んだときに指導者に共感を求めることがみられ、また積み木を間にいらないば一遊びができたこともあったので、指導者は積み木を中心とした指導を行い、積み木の数を多めに提示した。その結果、本児は積み木並べに固執し、指導者の介入を拒み、指導開始前に母親が訴えていた

「一人遊びになりがち」な姿がみられてしまった。このとき、情動の共有はみられず、同時に相互作用の水準もほとんど水準0となってしまう。

ここでの現象は、いかに社会的相互作用の成立にとって情動の共有が重要であるかを、逆説的に証明しているともいえよう。また、本児のように言語・社会性の発達に比べ、物に対する操作性が高い場合、指導のねらいが操作性を高めることに設定されることが多いと思われるが、むしろできるだけ物を排して、指導者と子どもが直接的な関わりをもちやすい設定にしたほうが、コミュニケーション行動の発達を促すうえでは有効であることが示唆された。

V. まとめと今後の課題

本研究では、言語やコミュニケーションの発達に遅れのある子どもに対し、身体的レベルでの情動的交流遊びを中心とした指導を行った結果、子どもに快的情動を量的に保障する中で、指導者との間に情動の共有が成立し、愛着関係が形成されていった。指導者に対する愛着関係を基盤に、子どもは期待感を示すようになり、それが指導者との社会的相互作用を深めていくことに結びつくとみなされる。

本児の指導に際しては、常に母親が同席し、面接者は、指導中に指導者の関わり方とそれに対する子どもの反応について母親に適宜解説するよう努めた。さらに、グループ指導での母子遊びの体験もあり、母親は本児に対する具体的な働きかけ方を学び、家庭においても情動的交流遊びが実施された。このように、研究機関の指導と家庭での取り組みが相まって、本児のコミュニケーション行動の発達が遂げられたものと考えられる。

なお、本指導中には言語模倣はみられなかったが、家庭においては後半発語が数語みられるようになった。また、研究終了から半年後の現在は、語彙数が飛躍的に伸びている。他児への関心も出てきており、社会性の面でも成長が認められている。

荻野(1990)は、「情動の共有は二者が互いに相手の状態を照射するような相互作用の中で達成される」と述べ、さらに「母親は乳児と対面している場面で子どもの内的状態と同期した情動の表出を行い、さらに積極的な解釈をしようとする。これらの行動傾向を基盤として、両者の関係が作られていく」と指摘している。このように、前言語的コミュニケーションの段階において、養育者の果たす役割は大きい。このことは、有意味語を有しない発達障害児の療育においても同様で

あり、指導者側の関わり方が重要である。

本研究では情動の共有の指標として、子どもが笑顔で指導者に視線を向けることとした。これは指導者は、子どもの笑顔に対して必ず笑顔で接している前提のもとに成り立っている。しかし、指導者が子どもからの笑顔に対し、実際に笑顔で返したかという点での指導者側の分析は今回行っていない。コミュニケーションの指導法のひとつであるインリアル法(竹田・里見, 1994)では、指導場面をビデオで振り返り、指導者が子どもの言動に対し、いかに敏感に反応できたかについて、厳しく分析、反省することが重視されている。したがって、今後は指導者側の表情や行動についても分析を加えることが必要であろう。

謝 辞

本研究では、本部貴子さんに補助指導者として協力をいただきました。また、臨床活動に関わるスタッフの皆さん、お子さん、親御さん達等、多くの方々のご理解とご協力を得ました。記して厚く感謝申し上げます。

文 献

- Baron-Cohen, S. (1995) Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. The MIT Press, Cambridge. 長野敬・長畑正道・今野義孝訳(1997) 自閉症とマインド・ブラインドネス. 青土社.
- Bates, E., Beniguni, L., Bretherton, I., Camaioni, L., & Volterra, V. (1977) From gesture to the first word: On cognitive and social prerequisites. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *Interaction, conversation, and development of language*. Wiley, New York.
- 別府 哲 (1994) 話し言葉をもたない自閉性障害幼児における特定の相手の形成の発達. *教育心理学研究*, 42, 156-166.
- 別府 哲 (1997) 自閉症児の愛着行動と他者の心の理解. *心理学評論*, 40(1), 145-157.
- Hobson, R. P. (1989) Beyond cognition: A theory of autism. In G. Dawson (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis, and treatment*. Guilford Press, New York. ドーソン編, 野村東助・清水康夫監訳(1994) 自閉症—その本態, 診断および治療. 日本文化科学社.
- 石井喜代香・里見恵子・竹田契一(1989) 言語発達遅滞児に対する INREAL の適用(III)—コミュニケーション成立要因の検討—. *日本特殊教育学会第 27 回大会発表論文集*, 386-387.
- 意東純子(1997) 発達障害児に対する歌遊びの事例研究. *特殊教育研究施設研究生研究報告*, 1, 9-16.
- 伊藤良子(1998) 遊び. 松野 豊・茂木俊彦(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他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.
- 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.
- 荻野美佐子(1990) 初期の母子相互作用における情動の共有. 自己・他者の内面についての理解の始まり. *上智大学心理学年報*, 14, 63-68.
- 里見恵子(1993) 前言語期の子どものコミュニケーション成立のためのインリアル・アプローチ. *インリアル研究*, 4, 63-84.
- Stern, D. N., Hofer, L., Haft, W., & Dore, J. (1985) Affect attunement: The sharing of feeling states between mother and infant by means of intermodal fluency. In T. Field & N. A. Fox (Eds.), *Social perception in infants*. Ablex, New Jersey, 249-268.
- 竹田契一・里見恵子編著(1994) *インリアル・アプローチ*. 日本文化科学社.
- Trevarthen, C. (1980) The foundations of intersubjectivity: Development of interpersonal and cooperative understanding. In D. R. Olson (Ed.), *The social foundation of language and thought*. Norton, New York, 316-342.
- Uzgiris, I. C. (1984) Imitation in infancy: Its impersonal aspect. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol.17: Parent child interactions and parent child relations in child development*. Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1-32.

—2000. 5.9 受稿, 2001.2.17 受理—