

自閉症幼児の相互交渉スキルの障害特性と 相互交渉成立要因についての検討 — 保育者のはたらきかけ方と自閉症幼児の応答に着目して —

狗 卷 修 司

1. 問題と目的

人間の発達にとって、他者と社会的に関係をもち適切に相互交渉を行なうことはきわめて重要である。それは、何かしらの原因で発達の早期に他者との相互交渉の機会を剥奪された人間がその後の社会性の発達に大きな障害を示すことから明らかであろう。

岡本(1982)はコミュニケーションを「子どもが自己を形成し、その発達を展開していくための不可欠の場」として捉え、自分と相手との間での「意図のやりとり、あるいは意図にもとづく行動系列の交換」であるとする。そして、「コミュニケーションは乳児と愛着対象となる養育者が一体となって交わり合い、さまざまな共有関係を分かち合うこと、すなわち情動の共有、とりわけ快の感情の共有を基盤としている」と述べている。加えて、他者は「意図をもって子どもに差し向かってくる」ために物的対象とは区別されるものであり、そのような他者と乳児期から相互交渉を行うことで「子どもが自分の意図を相手に伝えようとしていく過程と相手の行動の背後にある意図をくみとろうとする両方向的な過程」が形成されると指摘している。

これまでの自閉症幼児のコミュニケーションスキルの検討から、①語用論的機能が他の機能の発達に比べ著しく遅れること(Wetherby & Prutting, 1984)、②共同注意行動や社会的参照行動の出現に固有の障害を持つこと(Warreyn et al., 2005)、③コミュニケーション行動にポジティブな情動が伴わないこと(Kasari et al., 1990)などが指摘されてきた。熊谷(2006)は自閉症の障害特性を「人と人との関係をつくる心の動きの障害」とし、人間の発達過程で様々なレベルをもつ三項関係の中でも、かなり早い段階での三項関係の形成に多くの自閉症児者がつまづきを示すことを指摘している。さらに、「私が注意を向ける対象とあなたが注意を向ける対象にはズレがあり、そのズレを調整し、注意対象を一致させるために、コミュニケーションというものは必要になる・・・(中略)・・・ただ、感覚過敏の特性を持つ自閉症児は、介入する大人を感覚秩序の破壊者として、突然の侵入者として受け取ることがある」と述べ、自閉症児者がもつ生得的な障害に

より他者との相互交渉自体が成立しにくいことを指摘している。この指摘は他者との相互交渉における自閉症の障害特性について論じたものであるが、逆に、適切なコミュニケーション、すなわち適切なはたらきかけによって、ズレた注意を調整することが可能であることを意味するとも捉えることができるであろう。

これまでの研究から、他者との相互交渉における自閉症幼児の障害特性は以下の3つの点にまとめられる。

(i) 早期からの他者との情動共有的コミュニケーションの欠損による三項関係の形成不全：Hobson (1993) によると乳児は他者と関係性を築き情動を共有することができる生得的な傾向を持ち、それを始発点として社会性の発達が促され、やがて信念や感情、意図、思考といった他者の内的世界について理解するようになる。しかし、自閉症児者はこの生得的な傾向につまずきを示し、通常とは異なるプロセスで質の異なる他者との関係性を持つため、他者の心的世界を理解することに障害を有することを指摘した。徳田ら (1997) は自閉症幼児の特異な三項関係に着目しその出現プロセスを縦断的に検討した。その結果から、通常の発達過程では早期からの「自己—他者」の二項関係に、生後6ヶ月以後に出現する「自己—モノ」の二項関係が加わることで生後9ヶ月前後に三項関係が成立するというプロセスがみられるのに対して、自閉症幼児では早期からの「自己—他者」の二項関係が十分に成立しないまま「自己—モノ」の二項関係が先行するために三項関係への移行がみられにくいことを明らかにした。

(ii) 相互交渉スキルの発達にみられる障害：Cohen ら (1987) は自閉症にみられる社会性の障害を「自閉的社会性機能不全 (Autistic social dysfunction)」という概念で説明し、定型発達児やその他の障害児にはみられない固有の障害特性であることを指摘した。その代表的な例としてあげられるのが共同注意行動の障害である。Mundy ら (1993) は自閉症幼児の共同注意行動の中核的な障害を「第三項に対する自己の情動と他者の情動を比較し共有する能力」の欠損であるとし、その生成プロセスを以下のように想定している。すなわち、自閉症は早期からの覚醒自己調整 (arousal self-regulation) の障害によって、通常の発達過程でみられる養育者との対面的な相互交渉の中での情動を伴った社会的経験が蓄積されない。そのことによって表象スキルの発達が阻害され、自己情動と他者の情動を適切に表象する能力の障害を引き起こし、その結果として共同注意行動にみられる障害として顕在化するというものである。同様に、Hobson (1993) に代表される情動理論では、通常の発達過程で乳児期前半に成立する他者の情動の知覚とそれに基づく情動の共有に障害をもつことが起因となり共同注意行動の障害の顕在化へとつながるという発達の関連を指摘する。Hobson (1993) は間主観性には単なる認知的な自己—他者関係の理解だけではなく、自己と他者の間での相互性の体験や相補的な体験が含まれることを強調する。すなわち、通常では他者が自分や物的対象に向けた情動を自らの情動と重ね合わせることによって、情動の理解は自他間で共有され社会的色合いを強めていくというプロセスを持つが、自閉症幼児がそうした他者との情動の相互性や相補性の体験を積み重ねることに困難を示すことに障害特性の根源を求めているのである。このように自閉症幼児は早期から他者と相互交渉を適切な形

で展開できないために固有の発達プロセスを示すことが明らかにされている。

(iii) 相互交渉スキルの発達における特異な発達プロセス：Wetherby & Prutting (1984) は自閉症幼児の非言語的コミュニケーションの中でも環境内の目的物を得るために大人の行動を統制する能力（クレーン動作など）が早期から出現すること、逆に、大人の注意を環境内の事物や出来事に引きつけたり定位させたりする能力の出現が遅れることを明らかにした。さらに、Carpenter ら (2002) は複数の社会認知的スキルの発達の関連とその出現順序について検討した結果、自閉症幼児が模倣学習 (Imitative Learning) ⇒ 参照的言語 (Reference Language) ⇒ 共同的行為 (Joint Engagement：視線をモノから他者に移し、再びモノへと移す行動) ⇒ 注意の追跡 (Attention Following：他者の視線や指さした方向に視線を向ける) ⇒ コミュニケーションのジェスチャー (Communicative Gestures) というスキルの獲得プロセスを描くことを示した。統制群である定型発達児のスキルの出現順序は子どもによって多少の差異は認められるものの、すべての定型発達児では「共同的行為が最初に出現し参照的言語が最後に出現する」という共通したプロセスがみられた。しかしながら、自閉症幼児群の誰一人として定型発達児と同一のプロセスを示すものはいなかったことも明らかとなり、通常と異なる発達プロセスが存在する可能性を示した。別府 (2007) によると自閉症幼児にみられる特異な発達プロセスは「心的世界を有する主体」としての他者理解の成立なしに「形式 (form)」として相互交渉を成立させることによって生じる可能性が高いという。通常の発達過程では生後9ヶ月頃に意図や注意といった他者の「心的世界」についての理解が進み他者との相互交渉の質を大きく変える。自閉症幼児はこのような他者理解なしに相互交渉を展開するため、例えば、新奇なものに対する評価を他者の視線に基づいて行う社会的参照行動 (social referencing) を行わないことが明らかにされている。Prizant & Rydell (1984) は「自閉症の子どもの場合、他者との相互交渉スキルが生得的に欠損しているのではなく、エコラリアを伴った即時的模倣や延滞模倣を通じて獲得される」と指摘し、言語発達レベルの高い自閉症幼児にはより高次の相互交渉スキルが認められるものの、そこに障害固有の発達プロセスが存在することを示した。

これらのことから、自閉症幼児が他者との相互交渉において、定型発達乳幼児や他の障害幼児とは異なる行動や応答を示すことは明らかである。さらに、それらは通常の発達過程ではみられない障害に固有で特異な発達プロセスをもつものである。しかし、Wetherby (1986) は「要求の機能を持つ行動は目的物を手に入れるための手段として用いられるが、それらは相互交渉における他者の役割についての原始的な認識ないしは社会的理解を反映したものである」と指摘し、自閉症に特徴的な相互交渉スキルを障害特性としてだけでなく、他者理解を含んだコミュニケーションスキルとして積極的にとらえる意義を強調している。

自閉症幼児に対する療育の効果について検討した研究からも、早期からの集中的な療育によって他者とのコミュニケーション行動にポジティブな変化が見られることが示されている (Lovvaas et al., 1973; Lovaas, 1987; Shapiro, 1987; Sherratt, 2002; Magiati et al., 2007)。Rogers & DiLalla (1991) の実証的研究では、CA45ヶ月前後の自閉症幼児に社会的スキルの獲得を目的とした療育

を実施したところ、1年後に認知、言語、社会情動性、微細・粗大運動のそれぞれのスキルに有意な効果が認められたこと、さらに、療育開始時に話し言葉の無かった自閉症幼児の47%に言語の獲得がみられたことを明らかにしている。これらの結果から、自閉症幼児の相互交渉スキルの発達プロセスを療育場面で検討する研究的意義が示されているといえるであろう。

そこで、本研究では療育施設での保育者との相互交渉を分析の対象とし、自閉症幼児の相互交渉スキルの障害特性について検討を行う。

伊藤・西村(1999)は自閉症児と他者との相互交渉が成立する要因について検討した結果、①同一対象児と同一のおとなとの組み合わせであっても、その都度相互交渉の質ややりとりの回数に差がみられること、②特定のおとなが複数の対象児と相互交渉する場合でも、それぞれの相互交渉の質に安定性がみられないこと、③子どもが始発した行動におとなが適切に反応することが相互交渉を持続させる上で重要な要因であることの3点を明らかにし、「誰がかかわるかということより、どのようにかかわるかということ」が相互交渉の成立にとって大きな影響を持つと指摘した。しかしながら、伊藤・西村(1999)ではそれぞれのおとなの「はたらきかけ方」の詳細が検討されておらず、相互交渉が成立する要因がおとなの「はたらきかけ方」にあるのか、「はたらきかけのタイミング」や「はたらきかけに用いる道具」にあるのかについては定かではない。定型発達乳児を対象とした相互交渉の研究ではその点をより詳細に検討できているようである。例えば、矢藤(2000)は養育者のはたらきかけ方を「方略(維持・発展・転換)」と「手段(提示・例示・手渡し・指さし)」に分け、それぞれを用いてはたらきかけた際の定型発達幼児の応答について詳細を分析した。その結果、①それぞれの「方略」によって幼児の応答が異なること、②同一の「方略」でも併せて用いる「手段」によって応答が異なること、そして、③それぞれの「方略」によって用いられやすい「手段」があることを明らかにした。このことから、本研究では自閉症幼児と保育者との相互交渉を分析する際に、保育者のはたらきかけ方をより厳密にカテゴリー化し、それぞれのはたらきかけに対する自閉症幼児の応答における差について検討することとする。

2. 方法

1) 本研究の対象児

本研究での対象となるのは、C市の療育施設C園に通園するNA児とEN児(ともに男児)の2名である。両児ともにDSM-IV-TRの自閉性障害の診断基準に該当する行動特徴を示し、医療機関にて「自閉症」の診断を受けた。以下は両児の生育歴である。

NA児：200×年1月×日生まれであり、観察期間は5：5～5：11であった。在胎週数40週、出生体重3350g、出生期異常はない。定顎3ヶ月、坐位獲得7ヶ月、始歩14ヶ月であり、乳児期の運動面の遅れは無い。1歳5ヶ月時に「呼んでも振り向かない、ことばも喃語のみ」との母親の主訴があり1歳6ヶ月健診にて発達検査を実施。行動面での観察記録に「後ろからの声かけ

には全く応じず、正面からの「ちょうだい」にも応じない」という記載あり。1:9より月二回の母子通園開始。2:6より就学前通園施設であるC園に入園した。観察期間における発達の様相として、5:7での国リハ式<S-S法>言語発達遅滞検査の結果、コミュニケーション態度Ⅱ、症状分類C群、段階4-1であった。観察期間を通じて有意味語がみられず視線のあいにくさがあり、他者に向けたポジティブな情動表出はみられなかったが、保育者とのモノを介したやりとりは可能であった。

EN児:200×年11月×日生まれであり、観察期間は4:7～5:0であった。在胎週数38週、出生体重2836g、出生時より「心室中隔欠損病」にて医療機関を受診している。定頸4ヶ月、坐位獲得8ヶ月、始歩14ヶ月であり、乳児期の運動面の遅れは無い。2:2時の発達検査での行動観察記録に、「呼びかけへの応答(-)」、「くるくるまわる」との記載あり。2:4に「ことばをしゃべることができない／名前を呼んでも振りむかない」ことを主訴にC園に入園した。観察期間における発達の様相として、4:10での国リハ式<S-S法>言語発達遅滞検査の結果、コミュニケーション態度Ⅱ、症状分類A群、段階2-3であった。観察期間を通じて有意味語がみられず、コミュニケーション手段は身体接触による要求行動が中心であった。保育者との身体接触を含む直接的なやりとりを好み、モノを介したやりとりはみられにくかった。ゆさぶりなど感覚的な遊びの時にはポジティブな情動表出が多く示す傾向にあった。

2) 観察の手続き

保育観察は、C市の就学前通園施設C園にて実施した。観察期間は200×年7月から12月の6ヶ月間であった。観察は筆者が実施し週1回平日の午前中に行った。観察にあたり筆者は保育者に同室し、ビデオカメラを用いて保育者と乳児との相互交渉場面を録画した。対象児やグループの他の幼児に対して積極的にはたらきかけることは避けるように心がけたが、幼児からののはたらきかけには不自然にならない程度で応じた。園での生活の流れは登園⇒作業⇒自由遊び⇒設定保育⇒昼食⇒自由遊び⇒降園であり1日5時間の保育であった。両児ともに週4日の通園であった。

3) 分析場面と分析項目

観察より得られた資料・データは以下のように整理・分析した。

(a) 分析場面:保育場面の観察を通して得られた録画データから、以下の2つの場面での相互交渉を分析の対象とした。

①作業場面:登園後身支度を整えた後に15～20分程度の教具を用いた課題を行う場面であり、担当保育者との相互交渉場面であった。各回で行われる課題には若干の差はあるものの、「パズル」、「型はめ」、「ペグさし」など色や形を弁別することを目的とした課題はすべての観察場面で用いられていた。

②設定保育場面:その日の保育の主となる場面であり60分程度の保育場面であった。主な内容としては「散歩」、「クッキング」、「制作」などであり、夏期には「プール・水遊び」等を行っ

た。相互交渉の相手となる保育者は担当保育者であることが多いが、その他の保育者との相互交渉も含まれる場面であった。

それぞれの相互交渉場面の録画時間の中間点から前後 90 秒ずつ計 3 分間の相互交渉場面を抽出し、評定データとした。

(b) コーディングの手続きと一致率

評定データのうち、NA 児、EN 児ともに各月齢での相互交渉が少なくとも 1 場面以上含まれるようにランダム選ばれた 30% のデータについて、筆者と評定者の 2 名によって「トランスクリプトの作成」と「行動の評定」を実施した。

「トランスクリプトの作成」：伊藤・西村（1999）に従い対象児と保育者の相互交渉場面での行動についてコーディングに用いた全ての評定データについて評定者と共同してトランスクリプトを作成した（表 1）。

「行動の評定」：上記の評定データから作成したトランスクリプトごとに表 2 に示す項目について筆者と評定者とが独立して評定を実施した。評定者間の一致率は、①視線の方向：91%，②保育者からのはたらきかけの目的：84%，③保育者のはたらきかけに対する対象児の応答：86%，④保育者の行動：88%，⑤対象児の行動：84%，⑥保育者のはたらきかけ方：84%，⑦保育者のはたらきかけの方略：78%であった。一致しない項目については協議のうえ修正を行った。概ね高い一致率が得られたため残りの評定データについては筆者一人でコーディングを実施した。

3. 結果

1) 相互交渉場面における自閉症幼児の行動特徴

①相互交渉場面における対象児の「応答」と「視線」の発達的变化についての検討

NA 児と EN 児 2 名の相互交渉で示す行動を検討するため、「保育者のはたらきかけに対する対

表 1 本研究で用いた自閉症幼児と保育者の相互交渉のスク립トの例

200X. 12.15	保育者（A 保育士）	NA 児	備考
1	「NA ちゃん。ストップ」と児の背後から児の左手をつかみ児の行動を規制し、シール帳を机の正面前方に置く（視線は児の手の操作）	A 保育士が置いたシールの台帳にじっと視線を向けつづける（先生の顔をみたり抵抗したりすることはない）	NA 児と A 保育士の作業場面での相互交渉 スク립トの流れ A1 → NA1 → A2 → NA2…
2	「す〜わって」と児に話しかけて、児の正面の机の上にタオルを提示する	A 保育士の促しに応じて椅子に座る（左手を前方に向けたまま左手を口の中に入れる）	
3	児の背後からいすを押して児の身体を机に引っ付ける	右手で机の上に置かれたタオルをつかみ、顔の正面に持ち上げる（視線は手の操作）	

表 2 本研究で用いた行動の評定項目

- ①対象児の視線の方向
- ・環境内の事物／別の遊具への注目
 - ・相互交渉を行う保育者への注目
 - ・相互交渉を行う保育者の操作への注目
 - ・自分自身の操作／提示した事物への注目
- ②保育者のはたらきかけの目的
- ・相互交渉の維持／発展：対象児の行動を見守る（維持）／対象児の始発した行動に応答する（発展）
 - ・相互交渉で用いる事物（遊び道具）への注意の喚起
 - ・保育者自身への注意の喚起
 - ・環境内の別の事物への注意の喚起
 - ・他児／他の保育者への注意の喚起
- ③保育者のはたらきかけに対する対象児の応答

		保育者のはたらきかけに対する対象児の応答			
		注意喚起への 応答なし	意図の理解が 不十分な応答	意図理解あり・ 共有なし応答	意図理解あり・ 共有あり応答
保育者のはたらきかけの目的	相互交渉の 維持／発展	保育者のかかわりに応 じることなく、相互交 渉を終える	保育者のかかわりに応 じることが、保育者の意図 した行動とずれる	保育者の意図と合致した行 動を行うが、保育者への共 有行動がみられない	保育者の意図と合致した行 動を行い、保育者への共有 行動がみられる
	事物／遊び 道具への注 意の喚起	保育者の注意喚起に応 じること無く、視線の 移動がみられない	保育者の注意喚起に応 じて視線を対象物に向 けるが、受けとったり、 操作したりすることが ない	保育者の注意喚起に応じて 道具を操作するが、保育者 への共有行動がない	保育者の注意喚起に応じて 道具を操作し、保育者との 共有行動がみられる
	保育者への 注意の喚起	保育者の注意喚起に応 じること無く、視線の 移動がみられない	保育者の道具操作や身 体に視線を向けるが、 保育者の顔に視線を向 けない	保育者の顔に視線を向ける が、微笑むなどの共有行動 がみられない	保育者の顔に視線を向けて 微笑むなど共有行動がみら れる
	環境内の別 の事物への 注意の喚起	保育者の注意喚起に応 じること無く、視線の 移動がみられない	保育者が示した対象物 とは異なる事物へ視線 を向ける	保育者が示した対象物に視 線を向けるが、振り返るな どの共有行動がみられない	保育者が示した対象物に視 線に向け、保育者を振り返 る行動がみられる
	他児／他の 保育者への 注意の喚起	保育者の注意喚起に応 じること無く、視線の 移動がみられない	相互交渉している保育 者自身に視線を向ける	保育者の注意喚起に応じ て、他児／他の保育者に視 線を向けるが、保育者との 共有行動がない	保育者の注意喚起に応じ て、視線を他児／他者に向 け、保育者への振り返る行 動もある

- ④保育者の行動
- ・ミラーリング：対象児の言葉と行動をそのまま模倣する
 - ・パラレルトーク：対象児の気持ちを推察し、言語化する
 - ・セルフトーク：保育者自身の言葉で話しかける
 - ・指示的言語：指示・命令などのように、対象児の行動を一定制限する声かけ
 - ・伝達意図のある非言語的行動：指さしや行動の模倣など、言語以外の相手への伝達意図のある行動
 - ・伝達意図のない非言語的行動：移動、他児への関与など、相手への伝達意図のない行動
- ⑤対象児の行動
- ・ジャルゴン
 - ・保育者の行動の模倣
 - ・対象物や人への指さし
 - ・保育者の視線の参照／追従
 - ・保育者への事物の提示／事物の受け渡し
 - ・伝達意図のある前言語的行動：保育者への視線、身体接触、保育者と他児との相互交渉の注視 など
 - ・伝達意図のない非言語的行動：環境内の別の事物への注視、自分の操作への注視 など
- ⑥保育者のはたらきかけの手段
- ・積極的はたらきかけ：対象児の注意を転換させる目的を持ったかかわり方
 - ・応答的はたらきかけ：対象児が注意を向けているものに自分も一緒に注意を向けるかかわり方
 - ・静的なはたらきかけ：対象児をみつめるなど、児の注意や行動に関与しないかかわり方
- ⑦保育者のはたらきかけの方略
- ・維持：対象児の行動を見守る／対象児が興味を示す遊び道具を用いてはたらきかける
 - ・発展：対象児が興味を示す遊び道具を用いて、それまでとは遊び方を変えてはたらきかける
 - ・転換：対象児が興味を示す遊び道具とは異なる事物に注意を転換させようとしてはたらきかける
 - ・制止：対象児が始発した行動を規制するためにはたらきかける

象児の応答（以下、「応答」）の生起頻度について、月齢による差がみられるかどうか検討した。その結果、両児ともに相互交渉場面で示す応答に月齢による差がみられないことが明らかとなった（NA児： $\chi^2(15)=19.87, n.s.$ ／EN児： $\chi^2(15)=20.04, n.s.$ ）。

次に、相互交渉場面における対象児の「視線の方向」について各月齢ごとに生起頻度に差がみられるかどうかについて検討した。その結果、両児ともに相互交渉場面での「視線の方向」に有意な差がみられないことが明らかとなった（NA児： $\chi^2(15)=21.58, n.s.$ ／EN児： $\chi^2(15)=15.43, n.s.$ ）。

以上の2点の検討から、NA児とEN児ともに相互交渉場面で示す行動については観察期間内に大きな変化がみられないことが示されたため、以下の分析では観察期間内のデータを月齢によって区別せずに検討することとする。

②相互交渉場面における自閉症幼児の行動の特徴と個人差についての検討

NA児とEN児の相互交渉場面における「応答」のそれぞれの出現頻度は以下の図1に示す通りであった。NA児とEN児との「応答」の出現頻度に差があるかどうか検討した結果、両児が示す応答の生起頻度に有意な差はみられなかった（ $\chi^2(3)=3.95, n.s.$ ）。両児ともに『意図理解あり・共有なし応答』の生起頻度が高く、逆に『意図の理解あり・共有あり応答』の生起頻度が極めて低いことが明らかとなった。

次に、2名の対象児が相互交渉場面でどこを見ているのかについて「視線の方向」の詳細を検討した（図2）。NA児とEN児の間で「視線の方向」に差があるかどうか検討した結果、両児が相互交渉中に視線を向ける対象に差がみられた（ $\chi^2(3)=12.94, p<.01$ ）。残差の分析の結果、EN児は『相互交渉を行う保育者への注目』（ $p<.01$ ）の生起頻度が有意に高く、NA児は『自分自身

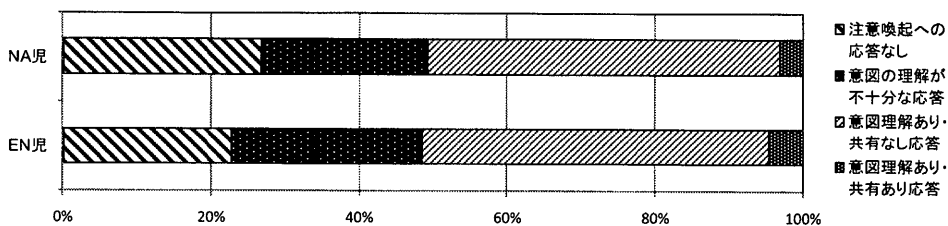


図1 相互交渉場面での対象児の応答

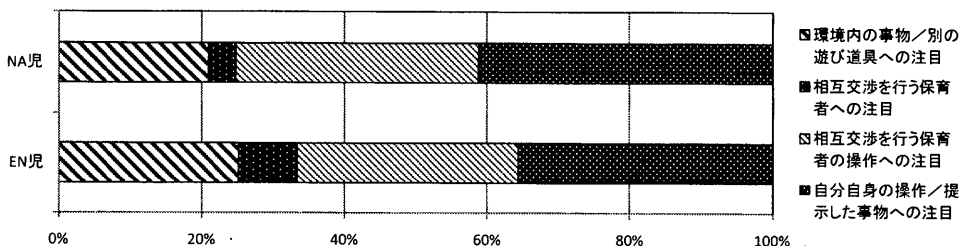


図2 相互交渉場面での対象児の「視線の方向」

の操作／提示した事物への注目』（ $p<.05$ ）の生起頻度が有意に高かった。

③相互交渉場面の属性の影響についての検討

NA児とEN児の「応答」がそれぞれの相互交渉場面（「作業場面」or「設定保育場面」）で差がみられるかどうかについて検討した（図3）。その結果、EN児にのみ有意な差がみられた（NA児： $\chi^2(3)=4.19, n.s.$ ／EN児： $\chi^2(3)=13.23, p<.01$ ）。残差の分析の結果、EN児は「作業場面」において『注意喚起への応答なし』（ $p<.01$ ）の生起頻度が有意に高く、「設定保育場面」において『意図理解あり・共有なし応答』（ $p<.01$ ）と『意図理解あり・共有あり応答』（ $p<.05$ ）のそれぞれの生起頻度が有意に高かった。

次に、それぞれの相互交渉場面においてNA児とEN児との「応答」に差がみられるかどうかについて検討した。その結果、両場面における対象児間の差はみられなかった（作業： $\chi^2(3)=4.95, n.s.$ ／設定： $\chi^2(3)=5.65, n.s.$ ）。

さらに、NA児とEN児の「視線の方向」がそれぞれの相互交渉場で差がみられるかどうかについて検討した（図4）。その結果、対象児2名ともに生起頻度に有意な差がみられた（NA児： $\chi^2(3)=12.46, p<.01$ ／EN児： $\chi^2(3)=29.22, p<.01$ ）。残差の分析の結果、NA児は「設定保

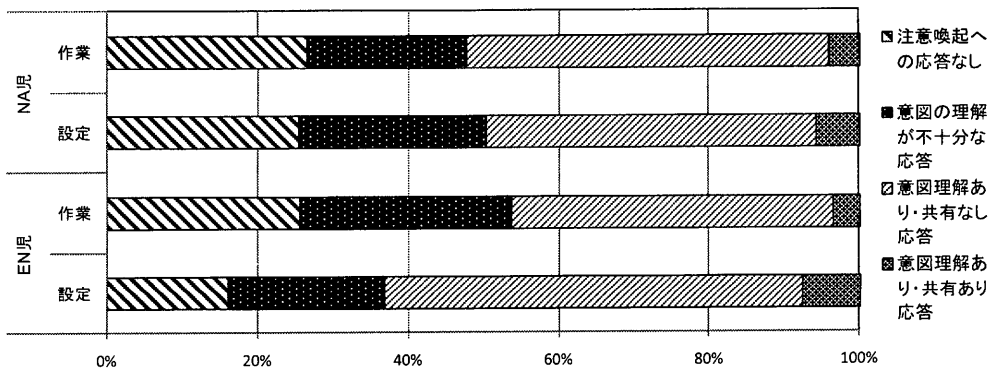


図3 各相互交渉場面による対象児の「応答」

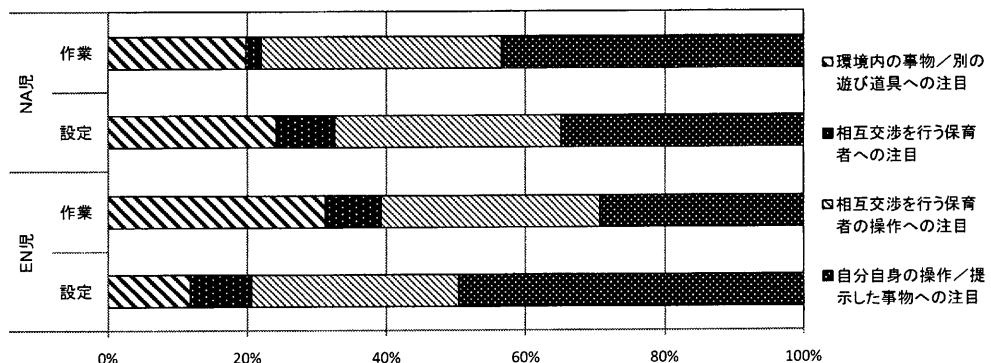


図4 各相互交渉場面による対象児の「視線の方向」

育場面」において『相互交渉を行う保育者への注目』の生起頻度が有意に高く ($p<.01$), EN 児は「作業場面」において『環境内の事物／別の遊び道具への注目』 ($p<.01$) の生起頻度が, 「設定保育場面」において『自分自身の操作／提示した事物への注目』 ($p<.01$) の生起頻度がそれぞれ有意に高かった。

最後に, それぞれの相互交渉場面での, NA 児と EN 児との「視線の方向」の生起頻度に差がみられるかどうかについて検討した。その結果, 両場面において 2 名の対象児が示す行動の生起頻度に有意な差がみられた (作業: $\chi^2 (3) = 31.68, p<.01$ / 設定: $\chi^2 (3) = 10.15, p<.05$)。残差の分析の結果, NA 児は「作業場面」で『相互交渉を行う保育者への注目』 ($p<.01$), 「設定保育場面」で『環境内の事物／別の遊び道具への注目』 ($p<.01$) の生起頻度がそれぞれ有意に高く, EN 児は「作業場面」で『環境内の事物／別の遊び道具への注目』 ($p<.01$) と『相互交渉を行う保育者への注目』 ($p<.01$) が, 「設定保育場面」で『自分自身の操作／提示した事物への注目』 ($p<.05$) の生起頻度がそれぞれ有意に高かった。

2) 相互交渉場面における保育者のはたらきかけ方の特徴

①相互交渉場面における保育者の行動特徴についての検討¹⁾

相互交渉場面における 2 名の対象児への保育者のはたらきかけ方に差がみられるかについて

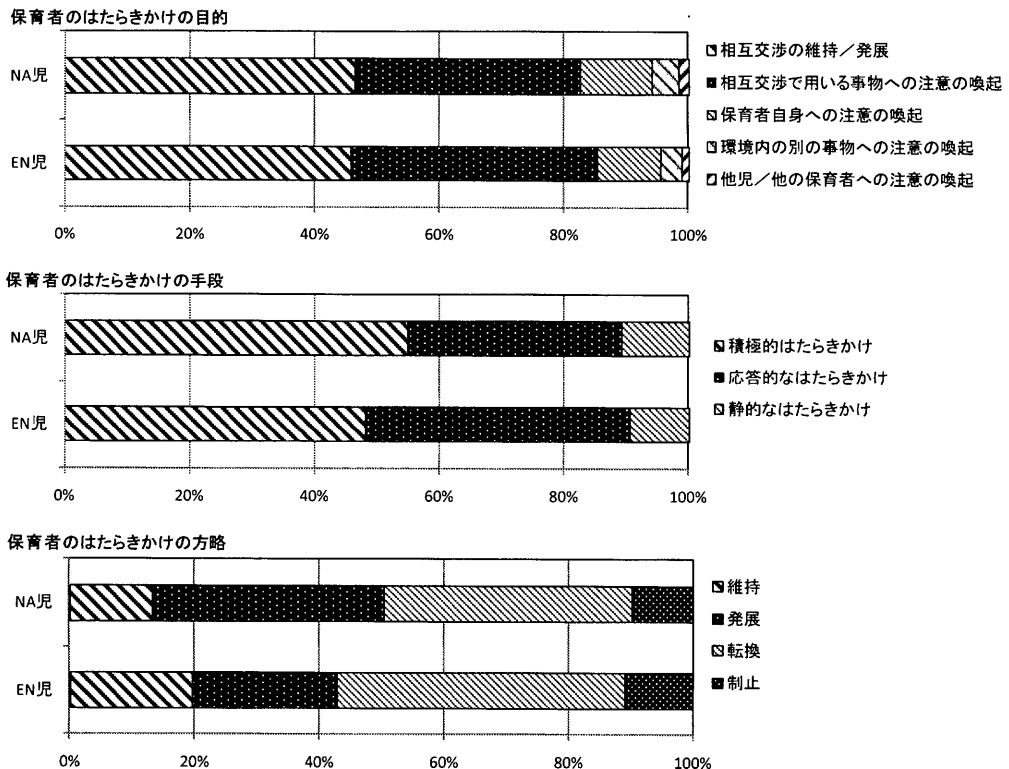


図 5 相互交渉場面での保育者のはたらきかけ方

「保育者のはたらきかけの目的（以下、「目的」）」と「保育者のはたらきかけの手段（以下、「手段」）」、「保育者のはたらきかけの方略（以下、「方略」）」の3点から検討した（図5）。

分析の結果、「目的」においては2名の対象児間で差がみられず（ $\chi^2(4) = 2.49, n.s.$ ）, 「手段」（ $\chi^2(2) = 6.37, p < .05$ ）と「方略」（ $\chi^2(3) = 22.84, p < .01$ ）の2つにおいて有意な差がみられた。残差の分析から、「手段」ではNA児に対して『積極的はたらきかけ』（ $p < .05$ ）を、EN児に対しては『応答的はたらきかけ』（ $p < .05$ ）を用いる頻度が高かった。「方略」ではNA児に対して『発展』（ $p < .01$ ）が、EN児に対しては『維持』（ $p < .01$ ）と『転換』（ $p < .05$ ）がそれぞれ用いられる頻度が有意に高かった。

②相互交渉場面の属性の影響についての検討

相互交渉場面によって保育者のはたらきかけ方に差がみられるかについて、「目的」「手段」「方略」の3点から検討した（それぞれ、図6；図7；図8）。

「目的」では両場面において2名の対象児間での差はみられなかった（作業： $\chi^2(4) = 3.24, n.s.$ / 設定： $\chi^2(4) = 1.86, n.s.$ ）。次に対象児それぞれでの差について検討した結果、NA児にのみ有意な差がみられた（NA児： $\chi^2(4) = 8.11, p < .01$ / EN児： $\chi^2(4) = 4.50, n.s.$ ）。残差の分析の結果、NA児に対して「作業場面」では『相互交渉に用いる事物への注意の喚起』（ $p < .01$ ）を目的としたはたらきかけの頻度が高く、「設定保育場面」では『相互交渉の維持／発展』（ $p < .05$ ）を目的としたはたらきかけの頻度が高かった。

「手段」では「設定保育場面」において2名の対象児間に有意な差がみられた（作業： $\chi^2(2) = 4.55, n.s.$ / 設定： $\chi^2(2) = 16.14, p < .005$ ）。残差の分析の結果、「設定保育場面」において保育

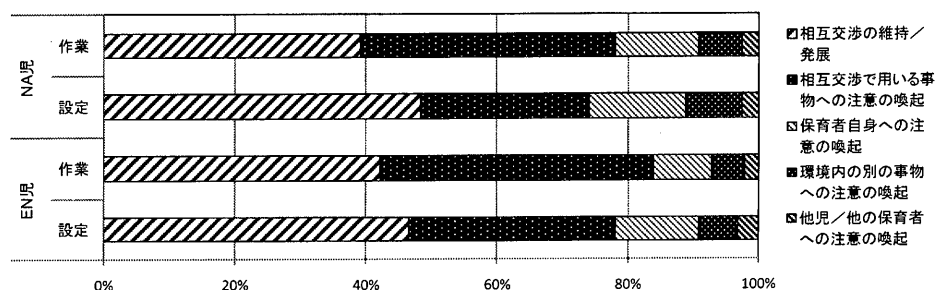


図6 各相互交渉場面での保育者のはたらきかけの目的

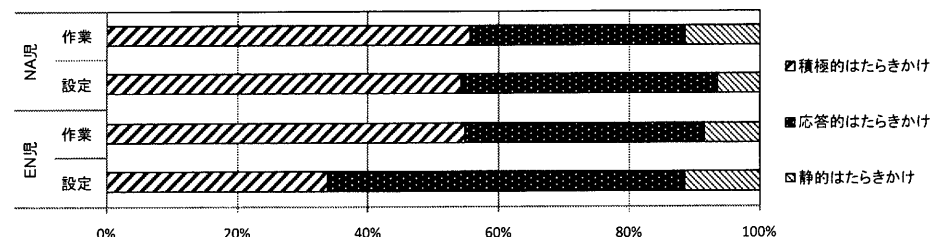


図7 各相互交渉場面での保育者のはたらきかけの手段

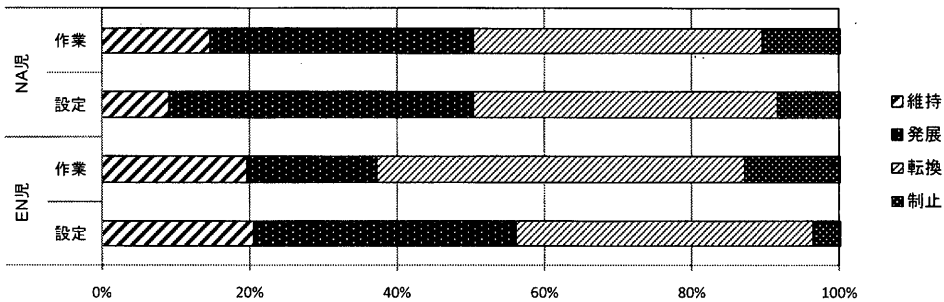


図8 各相互交渉場面での保育者のはたらきかけの方略

者はNA児に対して『積極的はたらきかけ』($p<.01$)を用いてはたらきかける頻度が高く、EN児に対して『応答的はたらきかけ』($p<.01$)と『静的はたらきかけ』($p<.05$)の2つを用いてはたらきかける頻度が高かった。次に、対象児それぞれの差について検討した結果、2名に対するはたらきかけに相互交渉場面による差がみられた(NA児: $\chi^2(2)=8.35, p<.05$ / EN児: $\chi^2(2)=17.36, p<.01$)。残差の分析の結果、NA児には「作業場面」において『静的はたらきかけ』($p<.01$)を用いてはたらきかける頻度が高く、EN児には「作業場面」で『積極的はたらきかけ』($p<.01$)を、「設定保育場面」では『応答的はたらきかけ』($p<.01$)をそれぞれ用いてはたらきかける頻度が高かった。

「方略」では両場面において2名の対象児間で有意な差がみられた(作業: $\chi^2(3)=28.42, p<.01$ / 設定: $\chi^2(3)=16.02, p<.01$)。残差の分析の結果、「作業場面」ではNA児に対して『発展』($p<.01$)の方略を用いてはたらきかける頻度が高く、EN児に対して『転換』($p<.01$)と『制止』($p<.05$)のそれぞれを用いてはたらきかける頻度が高かった。「設定保育場面」ではNA児に対して『制止』($p<.01$)の方略を用いてはたらきかける頻度が高く、EN児に対して『維持』($p<.01$)の方略を用いてはたらきかける頻度が高かった。次に、対象児それぞれへのはたらきかけに場面による差がみられるかについて検討した結果、EN児にのみ場面による差がみられた(NA児: $\chi^2(3)=3.40, n.s.$ / EN児: $\chi^2(3)=36.81, p<.01$)。残差の分析の結果、EN児に対して「作業場面」で『制止』($p<.01$)の方略を、「設定保育場面」で『発展』($p<.01$)の方略をそれぞれ用いてはたらきかける頻度が高かった。

3) 保育者のかかわり方と対象児の応答との関連

①保育者のはたらきかけ方に対する対象児の「応答」の検討

保育者が「どのようにはたらきかけるか」によって、対象児の示す「応答」に差がみられるかどうかを、「手段」「方略」の2点から検討した。

保育者の「手段」によって対象児の応答が異なるかどうかについて検討した(図9)。その結果、EN児にのみ有意な差がみられた(NA児: $\chi^2(6)=6.64, n.s.$ / EN児: $\chi^2(6)=50.05, p<.01$)。残差の分析の結果、保育者がEN児に『積極的はたらきかけ』を用いた場合、『注意喚起への応

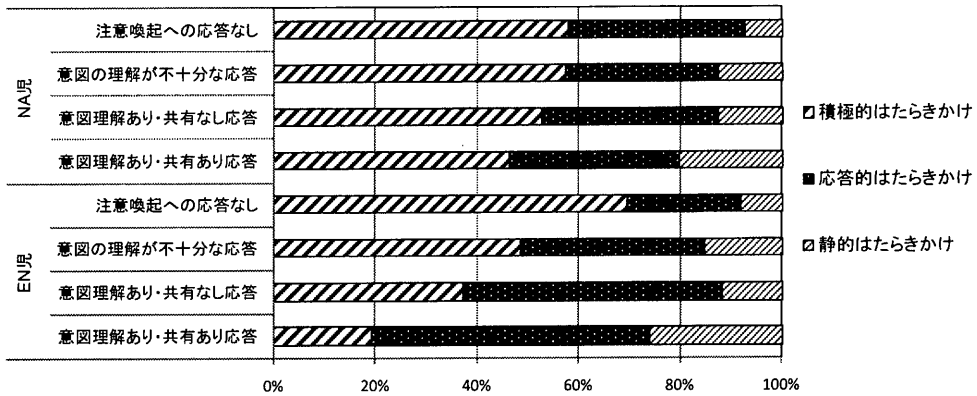


図9 保育者のはたらきかけの手段に対する対象児の応答

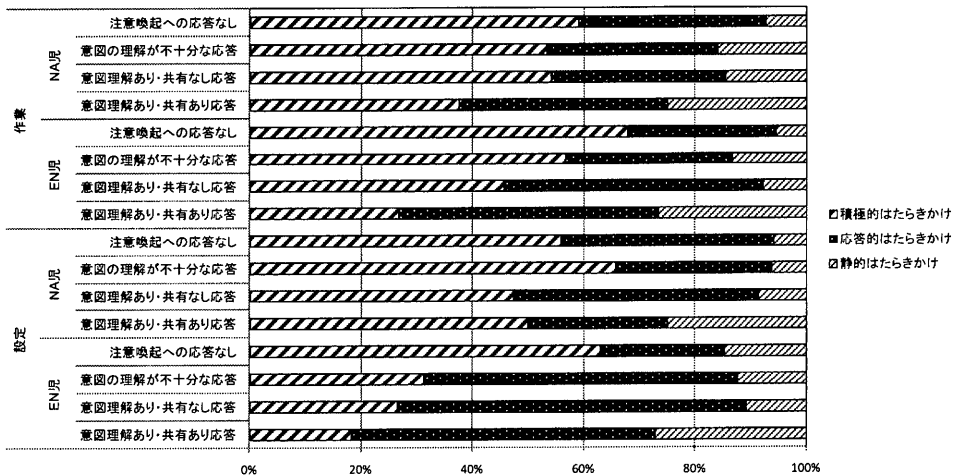


図10 各相互交渉場面による保育者のはたらきの「手段」に対する対象児の応答

答なし』($p<.01$)の生起頻度が有意に高く、『応答的はたらきかけ』を用いた場合、『意図理解あり・共有なし応答』($p<.01$)と『意図理解あり・共有あり応答』($p<.05$)の生起頻度が有意に高かった。保育者が『静的はたらきかけ』を用いた場合には『意図理解あり・共有なし応答』($p<.05$)の生起頻度が高かった。

さらに、相互交渉場面の属性によって、保育者が用いる「手段」に対する対象児の「応答」に差がみられるかどうかについて検討した(図10)。その結果、EN児にのみ相互交渉場面による「応答」の生起頻度に差がみられた(NA児:「作業場面」 $\chi^2(6)=4.99, n.s.$ 「設定保育場面」 $\chi^2(6)=6.32, n.s.$ / EN児:「作業場面」 $\chi^2(6)=27.97, p<.01$ 「設定保育場面」 $\chi^2(6)=22.05, p<.01$)。残差の分析の結果、保育者が「作業場面」にて『積極的はたらきかけ』を用いた場合、EN児は『注意喚起への応答なし』($p<.01$)の応答を生起させる頻度が有意に高く、『応答的はたらきかけ』を用いた場合には『意図理解あり・共有なし応答』($p<.01$)の生起頻度が、『静的はたらきかけ』を用いた場合には『意図理解が不十分な応答』($p<.05$)の生起頻度がそれぞれ有意に高かった。「設

定保育場面」では保育者が『積極的はたらきかけ』を用いた場合に『注意喚起への応答なし』($p<.01$)の応答の生起頻度が有意に高く、『応答的はたらきかけ』を用いた場合に『意図理解あり・共有なし』($p<.05$)の生起頻度が、そして『静的はたらきかけ』を用いた場合に『意図理解あり・共有あり』($p<.05$)の生起頻度がそれぞれ有意に高かった。

次に、NA児とEN児それぞれに対する保育者の「方略」によって、対象児の「応答」の生起頻度が異なるかどうかについて検討した(図11)。その結果、NA児とEN児それぞれに有意な差がみられた(NA児： $\chi^2(9)=16.67, p<.05$ / EN児： $\chi^2(9)=70.90, p<.01$)。残差の分析の結果、NA児では保育者が『発展』を用いたはたらきかけで『意図理解あり・共有なし応答』($p<.05$)の生起頻度が、『制止』を用いたはたらきかけで『注意喚起への応答なし』($p<.05$)の生起頻度がそれぞれ高い傾向にあることが明らかとなった。EN児では保育者が『維持』を用いたはたらきかけで『意図理解あり・共有なし応答』($p<.05$)と『意図理解あり・共有あり応答』($p<.05$)のそれぞれの生起頻度が高い傾向にあり、『発展』を用いたはたらきかけで『意図理解あり・共有なし応答』($p<.01$)の生起頻度が、『転換』と『制止』を用いたはたらきかけで『注意喚起への応答なし』($p<.01$)の生起頻度がそれぞれ有意に高かった。

さらに、相互交渉場面の属性によって保育者が用いる「方略」に対する対象児の「応答」の生起頻度に差がみられるかどうかについて検討した(図12)。その結果、NA児の「設定保育場面」での応答と、EN児の「作業場面」と「設定保育場面」での応答のそれぞれに有意な差がみられた(NA児：「作業場面」 $\chi^2(9)=5.66, n.s.$ 「設定保育場面」 $\chi^2(9)=23.54, p<.01$ / EN児：「作業場面」 $\chi^2(9)=47.86, p<.01$ 「設定保育場面」 $\chi^2(9)=29.31, p<.01$)。残差の分析の結果、NA児では「設定保育場面」において保育者の『維持』と『発展』を用いたはたらきかけで『意図理解あり・共有なし応答』($p<.05$)の生起頻度が、『制止』を用いたはたらきかけで『注意喚起への応答なし』($p<.01$)の生起頻度がそれぞれ有意に高かった。EN児では「作業場面」において保育者の『維持』と『発展』を用いたはたらきかけで『意図理解あり・共有なし応答』($p<.05$)の生起頻度が、『転換』を用いたはたらきかけで『注意喚起への応答なし』($p<.01$)の生起頻度が有意に高かった。「設定保育場面」では、『維持』を用いたはたらきかけで『意図理解あり・共

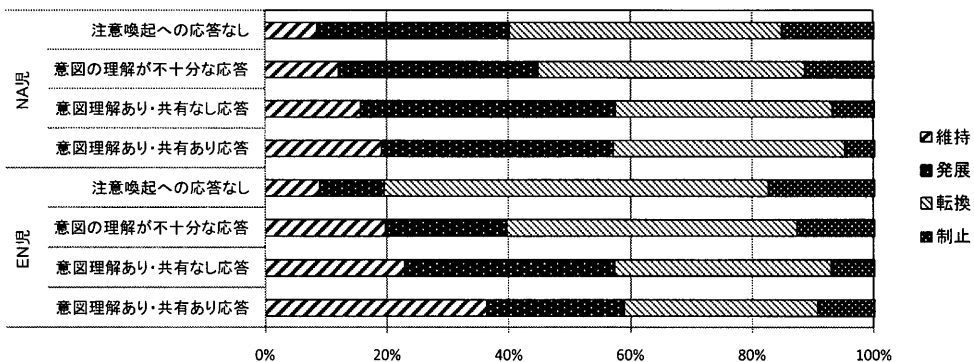


図11 保育者のはたらきかけの「方略」に対する対象児の応答

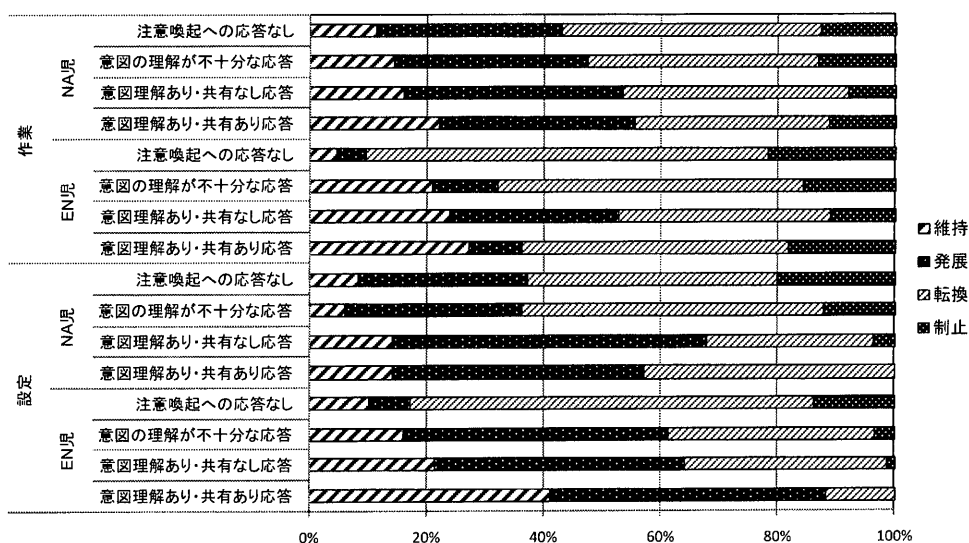


図 12 各相互交渉場面による保育者のはたらきの「方略」に対する対象児の応答

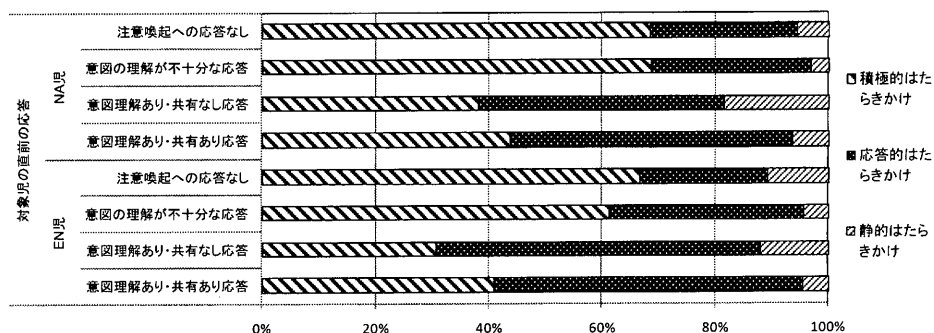


図 13 対象児の「応答」に対する保育者のはたらきかけの手段

有あり応答』 ($p < .05$) の生起頻度が、『転換』で『注意喚起への応答なし』 ($p < .01$) の生起頻度が、そして『制止』で『意図の理解が不十分な応答』 ($p < .05$) の生起頻度がそれぞれ有意に高かった。

②対象児の「応答」に対する保育者のはたらきかけ方の検討

相互交渉場面における保育者のはたらきかけ方について2名の対象児が示す「応答」との関連について検討した。すなわち、対象児が示した「応答」を受けて、次に保育者がどのような「目的」をもち、どのような「手段」と「方略」を用いてはたらきかけるのかについて分析した²⁾。

NA児とEN児それぞれの「応答」を受けて保育者がはたらきかける際の「目的」に差がみられるかについて検討した結果、保育者の「目的」に有意な差はみられなかった (NA児: $\chi^2 (12) = 6.58, n.s.$ / EN児: $\chi^2 (12) = 17.61, n.s.$)。

同様に、保育者のはたらきかけに用いる「手段」についても検討した (図 13)。その結果、NA児とEN児の2名ともに有意な差がみられた (NA児: $\chi^2 (6) = 47.43, p < .01$ / EN児: $\chi^2 (6)$

=50.99, $p<.01$)。残差の分析の結果, NA児とEN児ともに『注意喚起への応答なし』と『意図の理解が不十分な応答』を示した場合に保育者は『積極的はたらきかけ』($p<.01$)を用いてはたらきかける頻度が有意に高く, 対象児2名が『意図の理解あり・共有あり応答』を示した場合に保育者は『応答的はたらきかけ』(ともに $p<.01$)と『静的はたらきかけ』(NA児: $p<.01$ / EN児: $p<.05$)を用いてはたらきかける頻度が有意に高かった。

さらに, 対象児の「応答」を受けた保育者ののはたらきかけの「手段」に相互交渉場面の属性による影響がみられるかどうかについても検討した(図14)。その結果, 「作業場面」にのみ保育者ののはたらきかけの「手段」の生起頻度に差がみられた(作業場面 NA児: $\chi^2(6)=37.73$, $p<.01$ EN児: $\chi^2(6)=39.33$, $p<.01$ / 設定保育場面 NA児: $\chi^2(6)=8.91$, $n.s.$ EN児: $\chi^2(6)=9.06$, $n.s.$)。残差の分析の結果, 対象児の『注意喚起への応答なし』と『意図の理解が不十分な応答』のそれぞれに対して保育者は『積極的はたらきかけ』(ともに $p<.01$)を有意に多く用いており, 『意図理解あり・共有なし応答』に対しては『応答的はたらきかけ』(NA児: $p<.05$ / EN児: $p<.01$)と『静的はたらきかけ』(NA児: $p<.01$ / EN児: $p<.05$)を用いたはたらきかける頻度が有意に高かった。

次に, 保育者ののはたらきかけに用いる「方略」についても検討した(図15)。その結果, NA児とEN児のそれぞれが示す「応答」によって保育者が用いる「方略」に差がみられた(NA児: $\chi^2(9)=73.16$, $p<.01$ / EN児: $\chi^2(9)=72.28$, $p<.01$)。残差の分析から, NA児とEN児が『注意喚起への応答なし』を示した場合, 保育者は『転換』($p<.01$)と『制止』($p<.01$)を用いてはたらきかける頻度が高かった。対象児が『意図の理解が不十分な応答』を示した場合, NA児には『転換』($p<.01$)を, EN児には『転換』($p<.01$)と『制止』($p<.05$)を用いてはたらきかける頻度が高かった。逆に, 対象児が『意図理解あり・共有なし応答』を示した場合には『維持』(NA児: $p<.01$ / EN児: $p<.05$)と『発展』($p<.01$)を用いてはたらきかける頻度が高かった。なお

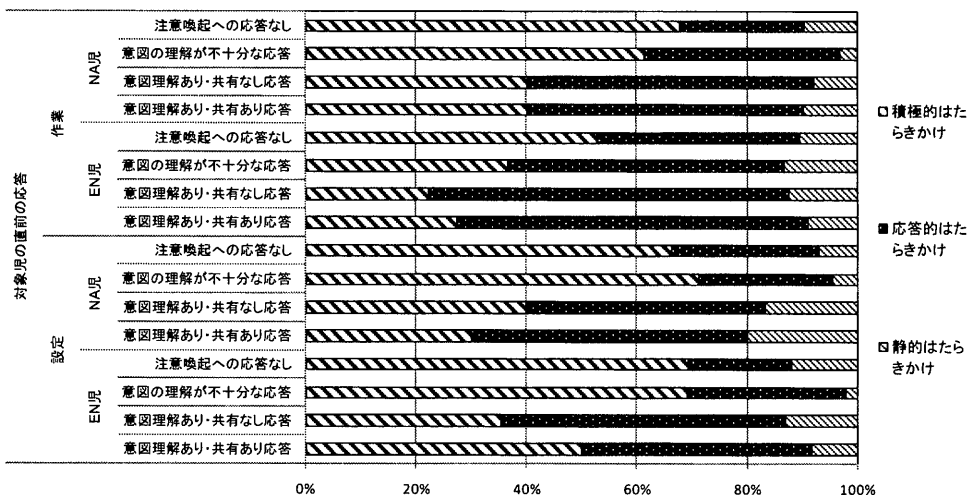


図14 各相互交渉場面での対象児の「応答」に対する保育者ののはたらきかけの手段

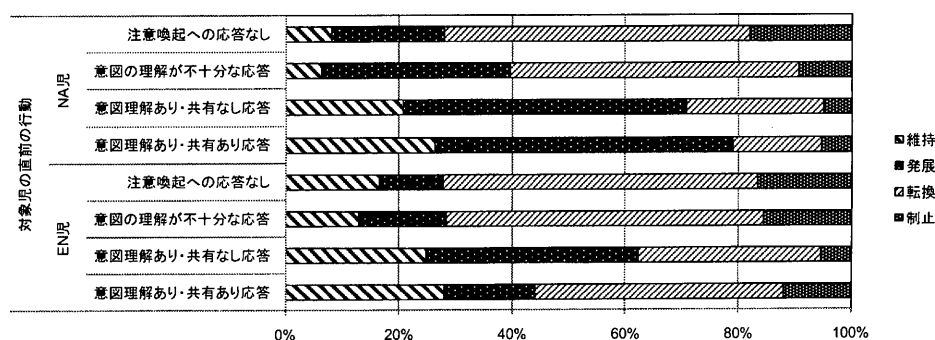


図 15 対象児の「応答」に対する保育者のはたらきかけの方略

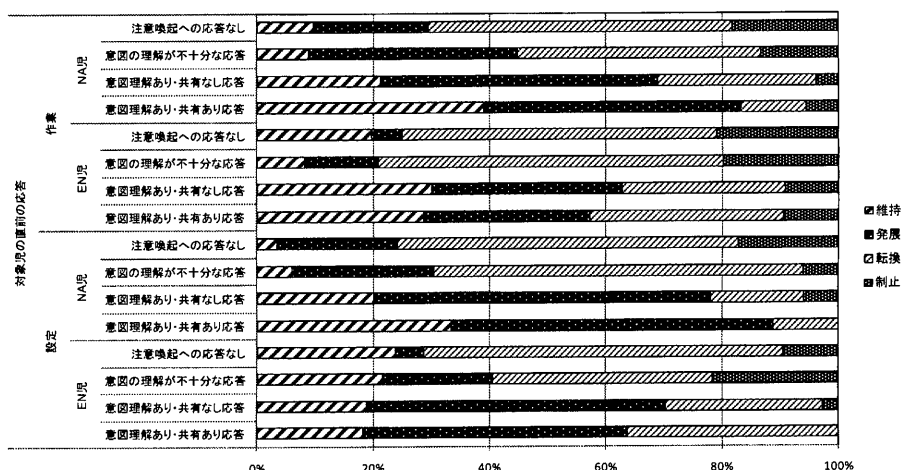


図 16 各相互交渉場面での対象児の「応答」に対する保育者のはたらきかけの方略

NA 児のみ『意図理解あり・共有あり応答』を示した場合には保育者は『発展』($p < .05$)を用いてはたらきかける頻度が高かった。

さらに、対象児の「応答」を受けた保育者のはたらきかけの「方略」に、相互交渉場面の属性による影響がみられるかどうかについても検討した(図 16)。その結果、「作業場面」と「設定保育場面」の両場面における保育者のはたらきかけの「方略」の生起頻度に差がみられた(「作業場面」NA 児: $\chi^2(9) = 40.77, p < .01$, EN 児: $\chi^2(9) = 48.97, p < .01$ / 「設定保育場面」NA 児: $\chi^2(9) = 42.27, p < .01$, EN 児: $\chi^2(9) = 22.98, p < .01$)。残差の分析の結果、「作業場面」では NA 児が『注意喚起への応答なし』を示した場合に保育者は『転換』($p < .01$)と『制止』($p < .01$)のそれぞれを用いてはたらきかける頻度が有意に高く、『意図理解あり・共有なし応答』を示した場合に『維持』($p < .01$)と『発展』($p < .01$)のそれぞれを用いてはたらきかける頻度が有意に高かった。EN 児では『意図の理解が不十分な応答』を示した場合に『転換』($p < .05$)を、『意図理解あり・共有なし応答』を示した場合『維持』($p < .01$)と『発展』($p < .01$)のそれぞれを用いて保育者がはたらきかける頻度が有意に高かった。

「設定保育場面」では、NA児が『注意喚起への応答なし』を示した場合に保育者は『転換』($p<.05$)と『制止』($p<.05$)のそれぞれを用いる傾向にあり、『意図理解の不十分な応答』を示した場合に『転換』($p<.01$)を、『意図理解あり・共有なし応答』を示した場合に『維持』($p<.01$)と『発展』($p<.01$)をそれぞれ用いてはたらきかける頻度が有意に高かった。また、『意図理解あり・共有あり応答』を示した場合に、『発展』($p<.05$)を用いてはたらきかける頻度が高い傾向にあった。EN児では、『注意喚起への応答なし』に対して『転換』($p<.01$)を、『意図理解あり・共有なし応答』に対して『発展』($p<.01$)をそれぞれ用いてはたらきかける頻度が有意に高かった。

4. 考察

1) 自閉症幼児の相互交渉場面での行動特徴

本研究では2名の自閉症幼児を対象として保育者との相互交渉場面での行動を2つの側面(「保育者からのほたらきかけに対する対象児の応答」と「視線の方向」)から検討してきたが、これらの分析をもとに自閉症幼児の行動特徴について検討する。

相互交渉場面での「応答」では2名の対象児間でその差がみられず、両児ともに『意図理解あり・共有なし応答』の生起頻度が最も高かったことが明らかとなった。逆に、『意図理解あり・共有あり応答』の生起頻度が極めて少なく、「応答」全体に占める割合が両児ともに5%に満たなかった(図1)。これまでの研究から自閉症幼児が他者と「共有」を意図した行動がみられにくいことが明らかにされてきた(例えば、Dawson et al., 2004 など)が、本研究での結果はそれを支持するものであった。このことから自閉症幼児の相互交渉場面での行動特徴の一つに「共有行動」の欠損ないしは、その表出における障害があるといえる。

次に、「視線の方向」ではNA児とEN児との間に生起頻度の差はみられたものの2名ともに『自分自身の操作／提示した事物への注目』が最も頻回にみられ、次いで『環境内の事物／別の遊び道具への注目』、『相互交渉を行う保育者の操作への注目』となり、『相互交渉を行う保育者への注目』が最もみられにくいという順序は一致していた(図2)。これまでの研究から、発達遅滞児に比べ自閉症幼児は他者との相互交渉場面で「視線の移動」や「共有を目的とした他者からの関わりへの反応」が少なく、そして、「他者が注意を焦点化させる場所へ自分の注意を向けること」が極めて少ないことが指摘されている(Stone et al., 1997)。伊藤・箕浦(1994)は母親との相互交渉場面における自閉症幼児の特徴として、①相互交渉に無関係な玩具に視線を向けることが多いこと、そして、②母親のはたらきかけに対して母親の顔や身体をみることが少なく母親に対する意識が低いことの2点を指摘している。本研究の結果は、自閉症幼児一人ひとりで程度の差こそあれ、「自分自身の道具操作」からの視線の移動がみられにくく、相互交渉とは無関係な場所や対象に視線を向ける傾向にあるという特徴が浮かび上がり、これまでの研究から指摘されてきた自閉症幼児の特徴を支持したといえる。

2) 保育者のはたらきかけ方と対象児の応答との関連

本研究では、保育者のはたらきかけ方と対象児の示す「応答」との関連について着目し、①保育者のはたらきかけ方によって対象児の応答が異なるのかと、②対象児の応答によって保育者のはたらきかけ方が異なるのかという双方向的な検討を行った。これらの検討をもとに自閉症幼児と相互交渉するおとな（保育者）の役割について考察する。

本研究の結果から保育者が何を目的としてかわるかにについては対象児間で差がみられなかった。保育者は対象児との相互交渉において、相互交渉を維持または発展させることと、相互交渉に用いる事物に注意を向けさせて新たに相互交渉を開始しようとするという2つの目的をもってはたらきかけることが明らかとなった。

また、本研究では保育者のはたらきかけ方によって相互交渉場面での対象児の応答に差がみられることも明らかにした。伊藤・西村（1999）では自閉症児とかわるおとなが「どのようにかわるか」が重要な相互交渉の成立要因の一つであり、対象児から適切な反応を引き出し遊びを継続させるためには、おとなが「対象児の文脈に沿って反応を返すこと」が肝要であると指摘している。本研究では、保育者の具体的なはたらきかけ方を「手段」と「方略」とにわけその詳細を検討した結果、保育者のはたらきかけの「方略」によって2名の対象児が示す応答に有意な差がみられた。保育者が『維持』ないしは『発展』を用いてはたらきかける場合に『意図理解あり・共有なし応答』と『意図理解あり・共有あり応答』の2つの応答の生起頻度が高かった。『維持』や『発展』は対象児が興味を示している対象物や遊びに保育者が寄り添う、または遊び方を変化させるはたらきかけであり、このような保育者のはたらきかけの意図を理解した応答を示す割合が高かったという結果は、伊藤・西村（1999）の結果を支持したといえるであろう。逆に、『転換』や『制止』の方略を用いたはたらきかけに対して、2名の対象児は『注意喚起への応答なし』という応答を有意に多く示した。『転換』や『制止』とは、『維持』や『発展』と異なり、保育者が相互交渉場面で主導的な役割を果たし、対象児の注意や興味をそれまでの文脈に関係のないものに向けさせたり、文脈に関係なく行動を規制したりするはたらきかけである。このような傾向は定型発達幼児を対象とした矢藤（2000）の結果と同質なものとしてとらえることができるであろう。

また、はたらきかけの「手段」は、NA児の応答に差がみられなかったことから、必ずしも自閉症幼児との相互交渉を成立させる要因ではないことが明らかとなった。しかし一方で、EN児では保育者のはたらきかけの「手段」によって有意に応答が異なり、相互交渉場面を通じて一貫してみられたことも明らかとなった。この結果を検討するデータが十分でなく今後の検討課題であるが、はたらきかけの「手段」は、対象児の発達段階の差や症状の程度などと関連させて検討する必要がある。

さらに、本研究の結果から対象児の「応答」によって保育者のはたらきかけ方に有意な差がみられ、保育者の用いる「手段」や「方略」が相互交渉での対象児の行動によって規定されていることが明らかとなった。このことは、すなわち、相互交渉場面における保育者のはたらきかけに

についての検討においては、対象児の「応答」とセットで捉える必要があることを意味する。これまでの共同注意行動の検討を中心とした相互交渉スキルの研究では、相互交渉の文脈はあまり重視されてこなかった。例えば、Mundy らの一連の研究（Mundy & Sigman, 1989; Mundy et al., 1990, 1993 など）で用いられる ESCS（Early Social-Communication Scale）では、一連の玩具の提示と演示の途中で、突然対象児の横や後方の壁に貼られたポスターへの指さしを行い、その反応を測定するという実験パラダイムが適用される。このような場面における相互交渉ではたらしかけは、日常の生活の中でみられるような一連の相互交渉の文脈を受けた他者のはたらしかけとは質が異なるであろう。本研究での結果から、対象児が『注意喚起への応答なし』や『意図の理解が不十分な応答』を示した場合、「手段」では『積極的はたらしかけ』を、「方略」では『転換』を多く用いていたことから、対象児が保育者の「かかわる意図」を理解できていない場合には新たに相互交渉を開始するか、より明確な形で対象児に意図を伝え直すという保育者のはたらしかけの特徴がみられた。逆に、『意図理解あり・共有なし応答』や『意図理解あり・共有あり応答』など直前のはたらしかけの意図を理解した応答の場合には、『応答的はたらしかけ』や『維持』ないしは『発展』といった「手段」や「方略」を用いて相互交渉を継続・展開させようとする傾向がみられた。このことは、単に保育者のはたらしかけ方を分析するだけでなく、保育者のはたらしかけがどのような文脈で生じたのかや、何を意図したはたらしかけなのかという視点を含めた検討が必要となることを意味すると考えられる。

3) 自閉症幼児の障害特性としての「他者理解」

Tomasello (1995) は定型発達乳児が生後 9 カ月前後に他者を「意図を有する主体」として理解することが可能となる中で、相互交渉において頻回に他者の顔や行動に視線を向けるようになり、その意図や態度を参照するようになると述べている。これらの行動の背後には他者を「自分に似ている (like me stance)」存在としてとらえる能力があり、自己に対する理解を「自分に似ている」他者に適応することを通して「意図」の内容についての理解を精緻化していくというプロセスが想定される。さらに、木下 (2008) は生後 1 年目の後半の乳児の他者理解の特徴として、乳児が他者との同質性に気がつくことと、異質性に気がつくことの 2 つが重要であると述べている。すなわち、他者は自己と同様の存在であり自己は他者と同様の存在であるという双方向的な認識の成立によって、自分も他者と同じ行為を行いたいという欲求が喚起されることになり「他者と共有された場に身を置いた子どもは、自己と他者の心的経験の共通性を知覚すると同時に、他者の異質性にも気づかされる機会が与えられる」(木下, 2008) のである。このような他者の異質性への気づきは共有行動の出現に極めて重要となるであろう。それは乳児が自己と他者との同質性と異質性に気がつくことにより、他者は「自分が行ったことを共感しうる存在」であるが、同時に「必ずしもすべての場面で共感を示すわけではない存在」であることも理解することが可能となり、「他者と共有できているか」を確認する行動の出現とつながると考えられるからである (狗巻, 2009)。

上記のような定型発達乳児の「共有行動」の発達プロセスを想定した場合、自閉症幼児にみられる障害特性はどのようにとらえられるだろうか。Kasari ら（1993）は自閉症児がパズル課題を完成させたときの反応を2つの条件で検討している。条件の1つは自閉症児がパズルを完成させたときに実験者や親がほめるなどの積極的な評価を与えない条件であり、他方が積極的な評価を与える条件であった。実験の結果、パズルを完成させるという課題に対して自閉症児にも統制群と同様に課題達成時に微笑むなどの反応がみられ達成感情（mastery feeling）のようなものがみられる一方で、その感情を実験者や親と共有したり、完成したパズルに他者の注意を引こうとしたりする行動が自閉症児にみられにくかったことを明らかにした。さらに、他者からの積極的な評価に対して目をそらすなど統制群にはみられない反応を示すことも報告されている。これらの行動特徴から、Kasari ら（1993）は自閉症児にも達成感情のようなものは認められるものの、その感情を自発的に他者と共有したり、達成した事柄を誇示したりする「誇り（pride）」が欠損している可能性を指摘している。さらに、Phillips ら（1995）は自閉症には障害がみられないとされてきた要求行動について「共有行動」が伴う要求行動（指さしにて要求対象を指し示した後、他者を振り返るなどの要求行動）の出現頻度について検討した結果、統制群ある知的障害児に比べ、その頻度が有意に低いことを明らかにした。この結果に基づき、Phillips ら（1995）は共有行動を伴わない形で表出される要求行動を「行為者としての他者理解（person as self-propelling agent）に基づく要求行動」、共有行動を伴う形で表出される要求行動を「知覚主体としての他者理解（person as perceiving subject）に基づく要求行動」と定義し、自閉症児者が後者の要求行動にのみ障害を示すことを指摘している。このような他者理解の水準設定は別府（2001）と共通しており、自閉症幼児と他者との関係性を探る上で有益な視点であるといえる。

別府（2001）は「行為者としての他者理解」が「他者の行為の自分にとっての意味を発見すること」と関連して獲得されることを指摘した。この指摘に基づく、自閉症幼児も保育者からはたらしかけに対してかなりの頻度で『意図理解あり・共有なし応答』を示すにもかかわらず『意図理解あり・共有あり応答』の出現頻度が極めて低いという本研究の結果は、まさに「はたらしかけ」という保育者の行為が自分にとってどのような意味を持つのかを理解しているが、生後9ヶ月以後にみられるような「心の存在を理解するレベルの他者理解」の成立に困難さをもつことによって「共有行動」の表出に障害を示すという可能性が浮かびあがる。

以上のことから、自閉症幼児の相互交渉場面での障害特性は他者理解の水準と発達的な関連があると考えられる。他者を「意図を有する主体」として理解することができない段階では相互交渉場面において他者との「意図のズレ」を認識することは困難であろう。加えて、Kasari ら（1993）が指摘するように、自己の情動や意図を他者に表出することや達成した事柄を誇示することに固有の弱さをもつ自閉症幼児は、他者との相互交渉の機会が制限されることになり、他者の異質性への気づきが生じる機会自体が定型発達児に比べ少ないと考えられる。このような他者理解の障害と他者の異質性への気づきの機会の喪失という2点によって、「共有行動」を含んだ応答が少ないという、定型発達児とは大きく異なった自閉症幼児に固有の応答の形態に結びつくと予想さ

れる。

5. 残された課題

本研究の結果から、自閉症幼児が保育者との相互交渉で示す行動特徴が明らかとなり、それらは通常の発達プロセスの中でみられるものとは異なる固有の「他者理解」によって生じている可能性について言及した。最後に残された課題について整理したい。

本研究では観察場面をその活動の内容や属性の違いによって二分して検討した。その結果、対象児の「応答」と保育者のはたらきかけ方のそれぞれに場面ごとの生起頻度に差がみられることが明らかとなったが、その差がなぜ生じたのかについての検討は十分に行えていない。本研究で検討した「作業場面」と「設定保育場面」は、例えば「用いる教具や遊び道具が異なる」ことや「活動の内容と保育者の『ねらい』が異なる」などがその差異として考えられる。

さらに、場面による対象児の「応答」の差を検討した結果、EN児ではその差がみられたにもかかわらず、NA児では差がみられないなど対象児で共通した傾向を見いだすことができなかった。同時に、場面によってそれぞれの対象児に対する保育者のはたらきかけ方が異なることも明らかとなった。このことは自閉症幼児の相互交渉スキルの検討では、そこにみられる対象児の個人差とそれをふまえた保育者のはたらきかけ方が存在し、一人ひとりに適した相互交渉の形態(format)が創られているととらえるべきではないと思われる。

以上のことから、今後の課題としては、①相互交渉場面の文脈やそこで用いる遊び道具の意味の検討と②保育者が相互交渉の相手となる対象児をどのようにとらえたうえで何を『ねらい』としてはたらきかけているのかについての検討が必要となるであろう。

注

- 1) 本研究で分析の対象となる保育者は、NA児との相互交渉場面ではA保育士、B保育士、C保育士の3名であり、EN児ではA保育士、B保育士、D保育士、E保育士の4名であった。対象児によって相互交渉の相手となる保育士の頻度に差がみられたが、本研究では保育士によるはたらきかけ方の差についての検討は目的としていないため、分析の対象となる保育士を「保育者」として表記し一括にまとめてデータを処理した。
- 2) 本研究での評価データは相互交渉の中間点から作成しているため、評価で用いたトランスクリプトのうち、一番目のトランスクリプトは相互交渉の途中であることから分析から除外した。

参考文献

- 別府哲（2001）自閉症幼児の他者理解 ナカニシヤ出版。
別府哲（2007）自閉症における他者理解の機能連関と形成プロセスの特異性. 障害者問題研究, 34,

259-266.

- Carpenter, M., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (2002) Interrelations Among Social-Cognitive Skills in Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **32**, 91-106.
- Cohen, D. J., Paul, M. R., & Volkmar, F.R. (1987) Issues in the classification of pervasive developmental disorders and associates conditions. In D. J. Cohen, A. M. Donellan, & R. Paul (Eds.) *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. pp.221-243. Wiley.
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004) Early social attention impairments in autism : Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, **40**, 271-283.
- Hobson, R. P. (1993) *Autism and Development of mind*. Psychology Press.
- 狗巻修司 (2009) 生後 8 ～ 12 ヶ月の乳児における他者の意図の理解：相互交渉における応答性の発達の变化に着目して. *福祉社会研究*, **10**, 81-96.
- 伊藤恵子・西村章次 (1999) 自閉性障害を伴う子どもの相互作用成立要因に関する分析的検討. *発達障害研究*, **20**, 316-330.
- 伊藤良子・箕浦亜子 (1994) 自閉症児の joint attention に関する研究：母子遊び場面における視線の検討より. *特殊教育研究施設報告*, **43**, 25-29.
- Kasari, C., Sigman, M. D., Baumgartner, P., & Stipek, D. J. (1993) Pride and mastery in children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **34**, 352-362.
- 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.
- 木下孝司 (2008) 乳幼児期における自己と「心の理解」の発達. ナカニシヤ出版.
- 熊谷高幸 (2006) 自閉症：私とあなたが成り立つまで. ミネルヴァ書房.
- Lovaas, O. I. (1987) Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **55**, 3-9.
- Lovaas, O. I., Koegel, R., Simmons, J. Q., & Long, J. S. (1973) Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **6**, 131-166.
- Magiati, I., Cherman, T., & Howlin, P. (2007) A two-years prospective follow-up study of community-based early intensive behavioural intervention and specialist nursery provision for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **48**, 803-812.
- Mundy, P., & Sigman, M. (1989) The theoretical implication of joint-attention deficits in autism. *Development and Psychopathology*, **1**, 173-183.
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990) A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of autism and Developmental Disorders*, **20**, 115-128.
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1993) The theory of mind and joint attention in autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. Cohen (Eds), *Understanding other minds: Perspective from autism*. pp.181-203. Oxford University Press.
- 岡本夏木 (1982) 子どもとことば. 岩波新書.
- Phillips, W., Gomes, J. C., Baron-Cohen, S., Laa, V., & Riviere, A. (1995) Treating people as objects, agents or “subjects” : How young children with autism understand desire? *Development and Psychopathology*, **7**, 151-160.
- Prizant, B., & Rydell, P. (1984) Analysis of functions of delayed echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, **27**, 183-192.
- Rogers, S. J., & DiLalla, D. (1991) A comparative study of the effect of developmentally based preschool curriculum on young children with autism and young children with other disorders of behavior and development. *Topics in Early Childhood Special Education*, **11**, 29-47.

- Shaoiro, T., Frosch, E., & Arnold, S. (1987) Communicative interaction between mothers and their autistic children : Application of a new instrument and changes after treatment. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, **26**, 485-490.
- Sherratt, D. (2002) Developing pretend play in children with autism. *Autism*, **6**, 169-179.
- Stone, W., Ousely, O., Yoder, P., Hongan, K., & Hepburn, S. (1997) Nonverbal communication in 2- and 3-year old children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **27**, 677-696.
- 徳田純代・田村浩子・田辺正友 (1997) 自閉症幼児のコミュニケーション行動における「三項関係」の形成過程に関する縦断的研究. *奈良教育大学紀要*, **46**, 299-311.
- Tomasello, M. (1995) Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.) *Joint attention : It's origin and role in development*. pp.103-130. Lawrence Erlbaum Associates.
- Warreyn, P., Roeyers, H., & Groote, I. D. (2005) Early social communicative behaviours of preschoolers with autism spectrum disorder during interaction with their mothers. *Autism*, **9**, 342-361.
- Wetherby, A. M. (1986) Ontogeny of communicative functions in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **16**, 295-316.
- Wetherby, A. M., & Prutting, C. A. (1984) Profiles of communicative and cognitive-social ability in autistic children. *Journal of speech and hearing research*, **27**, 364-377.
- 矢藤優子 (2000) 子どもとの注意を共有するための母親の注意喚起行動：おもちゃ遊び場面の分析から. *発達心理学研究*, **11**, 153-162.

謝辞

本研究を行うにあたりご協力いただいたC園の園児と保育者の皆さまと保護者の皆さまにこの場をかりて厚く御礼申し上げます。また、論文作成にあたりご指導・ご助言いただきました前白梅学園大学子ども学部の西村章次教授に感謝いたします。

(2010年9月27日受理)

(いぬまき しゅうじ 大学院公共政策学研究科博士課程)