

発達障害幼児における社会的認知の発達変化 —遊びを通じた発達の介入に関する事例研究—

和田 美奈子*・尾崎 康子**

Developmental Intervention for a Toddler with Developmental Disorder to Promote Social Cognition

Minako WADA, Yasuko OZAKI

【要旨】

本研究は、人との関わり遊びにおいて社会的相互作用の機会を与えることによって、社会的認知発達を促す支援を行った事例研究である。対象児は自閉症スペクトラム障害をもつA児である。支援は、週1回90分で全8回行われた。支援当初、A児は、他者から視線を向けられるとアイコンタクトが成立することがあったが、自分から人に視線を向けることはなく、共同注意も成立していなかった。また、コミュニケーションについては、質問には単語などで応答するが、自発的な会話は見られなかった。初期社会性発達アセスメント（長崎・中村・吉井・若井，2009）を用いて事前事後の発達評価を行ったところ、最終回では初回に比べて社会的認知の項目得点が大変高くなり、社会的認知の発達変化が認められた。エピソード分析によって、社会的認知の発達変化を検討したところ、支援が進むにつれて対象児が情動共有を伴う共同注意が成立する様子や他者に要求するためのコミュニケーションが可能になる様子を確認することができた。

キーワード：自閉症スペクトラム障害 幼児 社会的相互作用 発達の介入 事例研究

問題と目的

近年、乳幼児期の社会的認知発達の研究が進み、乳幼児期の発達過程が明らかになってきた。定型発達児では、社会的認知発達は生後すぐに始まり、人の顔への選好性を示す、人の声がする方へ向くなどの行動が見られる。また、お腹が空いて泣くことは、養育者への能動的な働きかけにもなり、親子の関係性を育むことに繋がる。生後2カ月程度では、発声、身振りなどを通じて養育者とやりとりが繰り返す原初的コミュニケーションが成立するようになる。生後5カ月頃には人への模倣が見られる。生後9カ月

では、9カ月革命とも言われ、乳児はそれまでしなかった行動を数多くするようになる（Tomasello, 1999）。特に、注目すべきは、この頃から、共同注意行動、指さし、社会的参照の獲得が始まることである。また、1歳を過ぎると、自分の関心ある物を他者に提示（showing）し、能動的に相手の共同注意を促すようになる。

自閉症スペクトラム障害（autism spectrum disorder：ASD）は、社会的コミュニケーションの困難、こだわりなどを特徴とする発達障害の1つであるが、ASDにおいて社会的認知発達の偏りや障

* わだ みなこ 認定こども園 相模女子大学幼稚部

** おぎき やすこ 相模女子大学人間社会学部人間心理学科

害があることが指摘されている。ASD 児には、乳児期初期から、目が合わない、他者に関心を持たないなど対人相互交渉に問題が見られる。また、共同注意と視点の取り方に顕著な問題を抱えていたり（Tomasello, 1999）、言葉の発達に遅れがあり、語彙は多い場合でも他者との会話に苦しさを持つなど、社会的認知発達の偏りや障害がある。

長崎他（2009）は、ASD 児が社会性を獲得するには、大人との関わり方や支援が不可欠で学習可能であると述べている。そこで、本研究は、ASD 児に発達支援を行うことにより、社会的認知がどのように発達変化していくかを検討することにする。

具体的には、共同注意やコミュニケーションに弱さを持つ ASD 児に対して、支援者との関わり遊びを通して社会的相互作用を繰り返す経験を意図的に設ける発達支援を行う。そして、共同注意、情動共有、コミュニケーションなどの社会的認知発達の評価として初期社会性発達アセスメント（長崎他, 2009）を行うとともに、支援経過のエピソード分析を行うことによって、社会的認知の発達変化を検討する。

方法

1. 対象児

対象児は、広汎性発達障害の A 児（男, 3 歳 7 カ月）である。診断時には、DSM-IV-TR に準じて広汎性発達障害の診断名が使われたが、DSM-5 では ASD に相当する。

A 児は、他者からの働きかけに視線を合わすことはなかったが、1～2 語文程度の応答をすることができた。遊びは、一人遊びが中心であり、対人交渉は全く見られなかった。

2. 実施場所

大学内にある A センターで実施した。

3. 実施期間

20XX 年 5 月から 20XX 年 7 月の間、週 1 回 90 分。全 8 回の発達支援を行った。

4. 発達評価

長崎・中村・吉井・若井（2009）の初期社会性発達アセスメント（AES）を初回と最終回に評定した。全部で 35 項目あり、「模倣・役割理解」「情動共有」「共同注意」「コミュニケーション」の社会的認知に関する 4 領域について評価するものである。評価点は各項目、「2 つ以上の場面のできる」は○（2 点）、「部分的またはときどきできる」は△（1 点）、「で

きない」は×（0 点）、「未実施」は－（0 点）で評定した。これらは、年齢によってレベル 1（定型発達の生後 0～8 カ月に相当）、レベル 2（生後 9～12 カ月）、レベル 3（生後 12～24 カ月）が設定されており、各レベルの合計得点を求めた。

評定は、第一著者（以下、M）が行い、毎回終了後に行われる話し合いの場において第二著者（以下、O）との協議の上、最終決定した。

5. 支援方法

M が A 児への遊びを通じた個別支援を行った。全回にわたり、A 児を含む 4 名の子どもの集団グループで行われたが、支援形態は、4 名とも個別対応であった。また、O も支援の場に同席し、子どもの行動を観察した。

支援では、社会的認知発達を促すために、社会的相互作用が沢山含まれる人との関わり遊びを、A 児の興味や関心そして発達状況に合わせて設定した。そして、遊びを通して人に関心を持って共同行為をすること、その過程で情動の共有を行うことを目指した発達支援を行った。

6. 記録と分析

M が参加観察を行った。観察した内容はその場ではメモをとらずに、観察終了後記憶をもとに記録した。分析方法はエピソード分析を行い、記録をもとに発達支援と関連のあるエピソードを選択し時系列に示した。

結果と考察

1. 発達評価における事前事後の比較

発達評価（長崎他, 2009）の 3 レベル 4 領域について、発達支援の初回と最終回に評定した。その結果を表 1 に示す。各レベルの最終回の合計点を初回と比較すると、レベル 1 では 7 点高く、レベル 2 では 10 点高く、レベル 3 では 13 点高くなった。初回から最終回に至る 3 か月間に、社会的認知に関して大きな発達変化が認められた。

次に、領域ごとに詳しく見ていく。「模倣・役割理解」「共同注意」「情動共有」の領域では、初回からレベル 1 とレベル 2 の年少段階の課題は概ねできており、大きな変化はなかったが、レベル 3 ではできるようになった項目が多かった。すなわち、「模倣・役割理解」では、イナイイナイバーやくすぐり遊びを自分からするようになり、「共同注意」では、自分から大人を見て伝えるようになった。これは対人交渉において、他者からの働きかけに応答するだけ

表1 初期社会性発達アセスメントにもとづく発達評価

レベル1：行動と情動の共有（0～8カ月）

模倣・役割理解	初 回	最終回
①スプーンで机をたたき、子どもに渡すと模倣して机をたたく	—	○
②鐘をふり、子どもに渡すと模倣して鐘をふる	—	○
共同注意		
①「おはよう」と声をかけると目が合う	○	○
②呼名した際に目が合う	○	○
③大人とあそんでいて目が合う	○	○
情動共有		
①「おはよう」と声をかけて、 <u>ほほ笑むと目を合わせてほほ笑む</u>	○	○
②くすぐると、 <u>目を合わせ、ほほ笑む</u>	○	○
コミュニケーション		
①リーチング（手さし）をする	×	○
②リフトハンド（クレーン行動）をする	—	×
③自分から声を出して大人の注意を自分に向けさせる	×	△
④大人の身体に触って自分に注意を向けさせる	×	×
レベル合計得点	10点	17点

レベル2：目標と知覚の共有（9～12カ月）

模倣・役割理解	初 回	最終回
①スプーンでコップをたたく	○	○
②積木をコップに入れる	—	○
③バイバイを模倣（逆手可）する	○	○
④おつむてんなどをする	—	○
共同注意		
①玩具を指さし「あ、○○（電車）だよ」と言うと <u>玩具を見る</u> （2種類以上の物）	△	○
②大人の手渡した物を見て、受け取る	○	○
情動共有		
①玩具を指さし「あっ、○○（電車）だよ」と言って、大人がほほ笑むと、 <u>玩具（電車）を見てほほ笑む</u>	△	○
②積木あそび等が終わったときに、「できたね、やったね」と言って笑いかけると大人を見て <u>笑い返す</u>	○	○
コミュニケーション		
①指さし、視線、発声、などの手段を組み合わせて要求する（物や活動）	×	○

②「ボールとミニカーどっちがいい？」と聞かれて、欲しいものを指さし、視線、発声などの手段を組み合わせる	—	△
③ボールのやりとり：ボールを投げて、「ちょうだい」というと転がし返す	×	△
④イナイナイバー、いっぽんばしこちょこちょなど：大人が働きかけると、本人を見たり、笑ったりする	○	○
レベル合計得点	12点	22点

レベル3：意図と注意の共有（12～2カ月前後）

模倣・役割理解	初 回	最終回
①イナイナイバーで顔を顔を隠す役割を自分からする(例:追いかけて)	×	○
②くすぐりあそびでくすぐる役割を自分からする(例:いっぽんばしこちょこちょ)	—	△
③水かけごっこで、自分から水をかける役割などをする	—	—
④母親の掃除をしているところなどをしばらくして模倣する(自発的に食事の準備やかたづけを行う)	×	○
共同注意		
①興味ある物を指さして「あったよ」という気持ちを大人を見て伝える	—	○
②興味ある物を大人に差し出して「あったよ」という気持ちを大人を見て伝える	—	△
情動共有		
①くすぐりあそびで、大人を見てくすぐり笑わせようとする(笑いながらくすぐる)(例:いっぽんばしこちょこちょ)	—	△
②大人を笑わせようとして、わざと失敗したり、からかったりする(積み木あそびで積んだ積み木を崩して笑いながら大人を見る)	—	×
③大人を見て興味のある物を指さしたり、差し出したりして笑う	×	○
コミュニケーション		
①コップを差し出して大人を見ておかわりを要求する	—	○
②袋に入った菓子を差し出して大人を見て開けることを要求する	—	—
③音楽がなれば走る、音楽が止まれば止まるなどのあそび	—	—
レベル合計得点	0点	13点

注意) 2つ以上の場面で行えるは○(2点), 部分的またはときどきできるは△(1点), できないは×(0点), 未実施は—(0点)として評定

でなく、他者に対して自分から働きかけることができるようになったことを示している。

「コミュニケーション」の領域は、初回でもレベル1の項目はほとんどできなかった。A児は、初回時より1, 2語文程度を話すことができていたが、リーチングや指さし、視線などを使って要求が出来ないなど、コミュニケーションの基盤に弱さがあることがわかる。しかし、最終回では、レベル1のリーチングができるようになったこと、レベル2の指さし、視線などで要求できるなど大きな変化があった。

2. エピソード分析に見られる発達変化

1) 共同注意と情動共有

支援当初、A児とはあいさつなどの時にアイコンタクトが成立することはあったが、全体の活動を通してアイコンタクトの頻度はかなり少なく、その中でもA児から始発してMに視線を向けてくることは全くなかった。また、アイコンタクトの際に情動共有を伴うことはなかった。

そこで、一人の世界で遊ぶだけで、他者との交流がないA児に対して、Mが向き合って視線を合わせ、アイコンタクトができる関わり方をすることから支援を始めた。

エピソード1 (1回目)

〈運動遊びの後、A児に何をして遊ぶのかをMが質問した場面〉

M1:「おもちゃで遊ぶ?電車ごっこする?」

A1:(応答なし。玩具が収納してある方へ一人で走っていく。)

M2:「電車にするのね。一緒にあそんでいい?」

A2:「いいよ」と言ったが、視線は合わない。すぐに線路を組み立て始め、遊びに夢中になる。

M3:「これは何線なの?」

A3:「O線」

M4:「よく乗るのはどこの電車?」

A4:「O線とY線」

M5:「今日も乗ってきたの?」

A5:「うん」と応答があり、会話の最中は時々Mの方をちらっと見るがあったが、視線は合わない。

エピソード1では、Mが話しかけるとA児は言語的応答をしていることから、A児の遊びに参加しているMの存在を意識していることがわかる。し

かし、A児からMに視線を向けることはなかった。この場面では、A児の好きな遊びに合わせ、A児の興味のあることを話題にすることにより、共同注意が生起することを目指したが、ここでは、共同注意は成立しなかった。

エピソード2 (4回目)

〈Mが絵本を指さして、A児に「これ、なあに?」と質問する一連の遊びの後、MはA児の好きな電車の本を取り出した〉

M1:(電車の図鑑を出してA児に見せる。)

A1:「これ、どうしたの?」とMを見る

M2:「Aくんと一緒に見ようと思って買ったのよ」

A2:(にっこり笑って、電車図鑑のページを素早くめくっていた。しかし、電車はきちんと見ている。)

M3:「これはO線だね」

A3:「うん」と言ってから、最後のページまでめくって本を閉じるとMの顔を見て、にっこりと満足そうな表情をしてほほ笑んでいた。

エピソード2のA1では、Mが見せた図鑑をA児が見るといって共同注意が成立し、その後、Mの顔を見るという参照視がなされた。図鑑を共同注意して、会話のやりとりも行うことができた。A児は電車が大好きで一人遊びのときもプラレールで遊び、会話の内容も電車に関することが多い。電車の本が用意されていたことが余程嬉しかったと思われる。それが、A3での微笑みながらの参照視に繋がったと思われる。支援が始まってから初めて嬉しいという情動共有を伴う共同注意が認められた。

次に示すエピソードでもA児との情動共有を感じとれるものである。

エピソード3 (5回目)

〈ハンマー玩具の玩具で遊んでいるが、なかなかボールが落ちなくて試行錯誤している場面〉

A1:(何度もハンマーでボールを叩くが、ボールは落ちない。)

M1:(手の平でボール押して手がかりを与える。)

A2:(Mの模倣をして、手の平で押すが、それでも落ちない。)

A3:(何度も手の平で押すと、ようやく落ちる。)

A4：（とても満足そうな表情をして M の顔を見る。）
M2：（「できた」という気持ちが込められていると感じた。）

ハンマートイは、木のボールをハンマーで叩いて穴に落とす玩具である。穴に取り付けられたゴムが固いためになかなか穴に落とすことができない状況において、M と A 児と一緒にハンマートイを見るという共同注意が成立している。そして、何度かの挑戦によってようやくボールが穴に落ちた時に、満足した表情を M に向ける参照視を行った。

エピソード 2 の共同注意は、電車やプラレールなど A 児の大好きな玩具で遊ぶ時にみられたが、その他の玩具で M に対する参照視が認められたのは初めてであった。支援も 5 回目になると、A 児と M との信頼関係がかなりできていたことが、情動共有を伴う共同注意を可能したものと思われる。

エピソード 4（7 回目）

〈帰る時に、興味を示している B 児にあいさつをしにいく場面〉
A1：「バイバイ」と帰るときに皆に向かって言う。
A2：「バイバイ」と B 児の横まで行き、B 児に向かってあいさつをした。その後、B 児の反応をじっと見ていた。

支援当初は、一人遊びをするだけで、グループの友達に注意を向けることさえなかったが、支援後半になると、A 児は B 児に対して関心を示すようになっていた。エピソード 4 では、A 児がその B 児の横までわざわざ行って挨拶をしたのである。さらに、挨拶した後には、A 児は、B 児をじっと見つめて、B 児の応答を待っていた。B 児が A 児に対して「バイバイ」と応答すると、さらにそれをじっと見ていた。ここに、「バイバイ」する事を通した A 児と B 児の共同注意が成立した。エピソード 2 や 3 で見られた共同注意は、大人である M との共同注意であったが、エピソード 4 で子ども同士の共同注意が初めて認められた。支援当初は、人より物への選好性が高い A 児であったが、自ら友達に働きかけて共同注意を成り立たせたことは大きな発達変化であったと言える。

以上のことから、支援当初は、大人から視線を向けると、一時的にアイコンタクトが成立する状態で

あったが、社会的相互作用を多く含んだ遊びの支援を通して、A 児から始発して M に視線を向け、「うれしい」「やった」という気持ちを情動共有する共同注意が成り立つようになった。

2) コミュニケーション

① 要求行動

初回の発達評価で示されたように、A 児は、1, 2 語文の言葉を話せるが、自分から始発して他者に働きかけることができなかった。それは、要求行動において顕著に表れており、A 児は困った状況におかれても自分から他者に要求することができなかった。大人に頼らず一人で欲求を満たそうとしていた。そこで、大人に頼ると要求が実現することを理解させることを支援の目標にした。まず、A 児が要求せざるえない場面を意図的に設定し、どのように要求すればいいかのモデルを M が提示する支援を行った。

エピソード 5（1 回目）

〈遊びが一段落すると、A 児は、突然思い出したように三輪車の置いてある物置に走っていき、扉を開けて三輪車を探した。すぐに見つけて取り出そうとするが、三輪車が奥にあるためしばらく試行錯誤していたが取れないことが分かり困った表情をしている〉
M1：「取るのが大変そうだから、取ってあげようか？」
A2：（応答はないが、黙って三輪車から手を放した。）
M2：「では、私が取るね」と伝えてから取ってあげる。

A 児は、三輪車に乗りたい一心で取ろうとするが、大人に取ってほしいと要求することができない。支援 1 回目と 2 回目は、M に要求せずに、自分で三輪車を出そうとしていた。そこで、3 回目からは、意図的に A 児の手の届かない場所に三輪車を置き、事前に「今日は、三輪車がとても高いところに置いてあるから三輪車で遊びたいときは言ってね」と伝えた。それに対して、最初は応答がなかったが、再度伝えたところ A 児から「いいよ」という返事が返ってきた。しかし、このように A 児から要求を引き出す試みを行ったものの、A 児が三輪車をとるよう M に要求することはなかった。

エピソード6 (5回目)

〈楽器の中に何かが入っていて、A児は取ろうとするがとれない〉

A1: (楽器の中のものを取ってほしいことを、指さしてMに伝える。)

M1: 「取ってほしいときは『取って』って言ってね」

A2: 「取ってって行ってね」

エピソード6では、楽器の中に入っているものを取ってほしいと、Mに指さして伝えてきた。指さして要求行動ができるようになったことは、初回のエピソード5の様子とは大きな違いが見られた。さらに、Mが「取ってほしいときは『取って』って言ってね」と伝えると、A児が「取ってって行ってね」とオウム返しで応答することができた。

エピソード7 (7回目)

〈フルーツヨーグルトを親子で作り、最後に会食した。食べ終わった後、おかわりがほしいと思っている場面〉

A1: (フルーツヨーグルトを食べ終わっておかわりをほしそうにしているが要求できない。)

M1: 「どうする?」と質問してA児からの言葉を待つ。

A2: 「おかわりちょうだい」と小さい声で言った。

エピソード7では、自分からお代わりを要求することはできなかったが、大人に促されることによって、A児が言うべき言葉のモデルが示されなくても、自分の言葉で相手に要求することができた。

エピソード6のオウム返しの応答に比べると、エピソード7では自分の言葉で相手に要求することができた点において大きく成長したと言える。それまでに何度もくり返し「やって」「ちょうだい」など大人に要求するモデルを示して学習してきた経験の積み重ねが、このような成長に繋がったと思われる。

エピソード8 (8回目)

〈A児が三輪車の置いてある物置の方へ走っていった。Mが後ろからついていき様子を見る。そして、A児がドアノブに手をかけたところで声かけをした〉

M1: 「どうしたの?」

A1: 「三輪車したい」

M2: 「わかった。三輪車に乗りたいのね。そういうときは、『三輪車出して』って言ってね」

A2: 「三輪車出してちょうだい」

M3: 「はい、どうぞ」

その後、A児は三輪車に乗ったり、車輪を観察したり、前後に走らせて楽しんでた。

8回目は支援の最終回である。エピソード7と同様に、自分から「三輪車出して」と要求するまでには至っていないが、Mがモデルを示すと「三輪車出してちょうだい」と模倣することができた。

三輪車のエピソードについて、1回目のエピソード5と8回目のエピソード8を比較すると、3カ月の支援期間中に、要求行動が大きく発達変化したことがわかる。

②言語的コミュニケーション

A児は、支援当初から言葉を話すことができていたが、言葉をコミュニケーションの手段として使うことに弱さを持っていた。そこで、A児が対人コミュニケーションをとるときに、相手の話しかけに対して、その文脈に沿った応答ができるための足掛かりを作る支援を行った。A児の関心のある内容を手がかりに支援を行った。

支援1回目は、エピソード1で示したように、Mが話しかけても、視線は合わなかった。Mからの働きかけには単語で応答するが、A児から始発する会話は無い。また、応答においても情動が共有されていない状態であった。

エピソード9 (2回目)

〈トランポリンでジャンプ遊びしている場面〉

M1: 「朝ごはんは何を食べてきたの?」

A1: 「パンにマヨネーズとケチャップとチーズ」

M2: 「おいしそうだね」

A2: (応答はないがほほ笑んでいる。)

M3: 「飲み物はなにを飲んだの?」

A3: 「ミルク」

A4: 「かえりは急行新宿行にのる」

Mからの質問にテンポよく応答してくれた。朝ごはんの話はMからの始発の会話で単語であるが笑みを浮かべて気持ちも伝わるやりとりであった。最後のA4は、文脈に沿った発言ではないが、A児から始発した初めての言葉であり、A児が帰りに電車に乗ることをとても楽しみにしている気持ちを伝

えてくれた言葉でもあった。

エピソード 10（4 回目）

〈帰りのあいさつを交わしている場面〉
A1:「今日は、2階で食べて帰る」と何度か言う。
M1:「おいしいのがあるといいね」
A 児は部屋を出てからも何度もこちらを振り返って手をふった。
— 2週間後—
M2:「この前、お母さんとこの帰りにあっち（大学の食堂を指さして）で、お昼ごはんを食べて帰るって言ってたけど、何を食べたの？」
A2:「カレー」
M3:「へえー、いいね。おいしかった？」
A3:「おいしかった」

この場面では、帰りの挨拶をした後、自分から会話を始めた。毎回、支援後に母親と昼食を食べて帰ることを A 児はとても楽しみにしており、そのことを M に伝えてくれた。そして2週間後に、A 児に質問してみた。A 児の会話の内容も、「この前」が2週間前の A 児が言って内容を指しており、「ここ」がこの部屋のことを指しており、「あっち」が大学の食堂を意味していることを理解できていた。応答に要する時間も速かった。また、エピソード 9 では、文脈に沿った会話ができなかったが、エピソード 10 では、話の文脈からそれることなく会話のやりとりをすることができた。

エピソード 11（8 回目）

〈キッチンセットでおままごとを始める。野菜や卵の玩具を使って調理したり、まな板の上で野菜をカットして遊び始めた〉
M1:「(調理した) できたものを先生にどうぞしてきたら？」
A1: (O のところへ行き)「どうぞ」
O:「これ、なあに？」
A2:「これ、なあに？」と M の方を振り返り野菜の名前を聞く。
M2:「大根だよ」
O:「食べていいの？」
A3:「まだ」

エピソード 11 の M1 では、M から A 児に働きかけたが、それを受けて、A 児が自分から O に働き

かけた。また、わからない時に M に質問しており、他者に頼ることもできた。支援当初は、A 児は、一人の世界で遊び、そこで寄り添う M の質問に対しては応答したが、A 児が発する会話は全くなかった。それに対して、支援の最終回では、自分から他者に働きかけ、会話を成立させるという顕著な発達変化が見られた。

また、エピソード 11 では、A 児が M とままごと遊びをしているが、やりとりしながら比較的長い時間遊ぶことができた初めての場面であった。Baron-Cohen(1995) は、自閉症は、遊びに柔軟性や想像力、「ごっこ」性が欠けていると指摘しているが、ここでは、A 児は、ままごと遊びにおいて、調理したり、買い物のバーコードを読み取るふり遊びをすることができた。

以上のように、コミュニケーションでは、支援当初、A 児から要求することは全く見られず、困っていても大人に頼ることはなかったが、支援が進むにつれて、M による言葉の手がかりをもとに要求することができる場面が現れてきた。また、支援が進むと、A 児から気持ちを表出しそれを言語化する場面が出てきた。A 児の好きな遊びを一緒にすることから始め、その中で信頼関係を築いていくにつれ、A 児は自分の思っていることを M に伝えたいという気持ちが芽生えたと思われる。

総合的考察

本研究では、対人的交渉に困難さ抱える A 児に対して、支援者 M が個別対応の発達支援を行った。遊びを通じた社会的相互作用を行う発達支援によって、共同注意、情動共有、コミュニケーションの社会的認知発達を検討した。

支援当初の A 児は、M とほとんど視線を合わさなかったが、M が対象児と興味と関心を共有することによって、共同注意が成り立つようになった。また、A 児への働きかけを繰り返し行った結果、対象児は M を意識し始め、「うれしい」「できた」という情動を伴う共同注意ができるようになった。5 回目にハンマーの玩具で遊んでいた時に、「やった」という気持ちが表出され、情動を伴う参照視が認められた。しかし、このように対象児の応答性は育ってきているが、A 児が発するサインは微弱であるため、それに大人が気づきしっかりと返していくということが重要になってくる。

要求行動も、支援当初は全く見られなかった。困っ

たときも要求することなく諦めてしまっていたが、最終回には、Mの声かけに促され「三輪車取ってちょうだい」とオウム返しでなく自分の言葉で要求できたことは大きな変化と言える。7回目のときは「どうする?」という言葉がけをするだけで「おかわりちょうだい」と自分の言葉で伝えることができた。困ったときに大人に頼むとやってもらえるという経験を積み重ねていくことが、A児の要求行動の発現につながると思われる。

言語的コミュニケーションでは、支援当初はMに質問されたから答えているという印象であった。しかし、支援4回目では大好きな電車に乗って帰ることをA児が自分から教えてくれる場面があり、さらに、その会話を2週間後に話したときも覚えていた。8回目ではままと遊びにおいて会話ができ、わからないことは自分からMに質問することができるように、他者に能動的に働きかけるようになった。またコミュニケーションのやりとりに快の情動を伴う応答が増えてきた。

大人が意図的に環境設定を行い、モデルとなる言葉がけや働きかけをすると、A児は要求行動を行うことは可能になったが、それらの援助がない場合に

は、要求行動が生起するのは難しかった。支援者からの援助がなくても要求行動ができることが、A児の今後の課題である。

文献

- 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 意図と情動の共有による共同行為 日本文化科学社
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. (トマセロ, M. 大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹 (訳) (2006). 心とことばの起源を探る 勁草書房)
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. (バロン=コーエン, S. 長野敬・長畑正道・今野義孝 (訳) (2002). 自閉症とマインド・ブラインドネス 青土社)

謝辞

本研究に協力してくださったAくんとお母様に心より感謝申し上げます。また、本論文の発表について、お母様にご承諾をいただきましたことお礼申し上げます。