

自閉性障害幼児における自発的共同注意の発生について

松 田 千 都

The development of spontaneous joint attention in a child with autistic disorder

MATSUDA Chizu

I 問題の所在

自閉性障害児のコミュニケーションについては、1970年代後半以降、言語獲得以前の行動に焦点を当てた研究が数多くなされ、近年では中でも、Scaife & Bruner (1975) によって最初に提起された共同注意 (joint attention) に関する研究が増加している。共同注意とは、狭義には「誰か他の人が見ているところを見ること (Butterworth, 1991)」と定義される。一方広義の定義には、このような応答的共同注意に加えて、他者に見えるように何かを持ち上げる、何かを自分で指さす、他者の顔を確認する (check) といった行動によって、子どもが始発する共同注意 (自発的共同注意) が含まれる (Sigman & Kasari, 1995)。本稿ではこの広義の定義を用いることにする。最近の共同注意に関する研究は、健常児や他の障害児と比較して自閉性障害児には共同注意がみられにくいことを指摘し、共同注意の成立に関わる要因の検討を行ってきている¹⁾。しかし発達障害としての自閉性障害を考える場合、そこでみられる自閉性障害の特徴を、固有不変なものとしてとらえるべきではないと考える。療育実践における指導方法を検討するにあたって、障害を発達連関においてとらえるという視点が求められる (白石, 1989; 別府, 1992)。

自閉性障害児の共同注意の獲得過程を発達連関的視点から検討した研究として、別府 (1992) がある。12名の自閉性障害幼児を対象に、主に応答的共同注意の獲得過程が調べられた結果、対象児の7割以上が6歳時点で共同注意能力を獲得しており、それを必然とする発達連関の存在が示された。別府によれば、自閉性障害児の応答的共同注意能力は、「他者の賞賛を期待しその他者の感情を内面化し共有する能力」、「自領域と異なる他者領域の存在の感知とそれに伴う他者領域に対する躊躇」、「自分が行っているものと異なるもう一つの目標の存在の感知とそれに伴う目標に対する躊躇」の発生と連関して発生する。また、応答的共同注意能力を獲得してもみられる弱さとして、例えば、指さしの理解のように、相手の意図 (これを見て欲しい) を理解し従うことはできるが、自発的な指さしで相手の注意を引き込むことはできないというような、「他者の意図を感じた上で自発的に (voluntary) その他者の意図に関わる能力の弱さ」が指摘された。つまり自閉性障害児においては、他者の意図の理解の側面に加えて、自分の意図の産出の側面においてさらに困難があり、自発的共同注意が発生しにくいことが示唆されている。

筆者は、1人の自閉性障害幼児の事例において、その発達経過の中で自発的共同注意の発生を

認めることができた。本研究は、発達連関の視点からその事例をみることにより、自閉性障害幼児における自発的共同注意の発生過程を検討することを目的とする。

健常児の場合、他者の意図を感じて自分の行動を合わせる能力と、他者の意図に自ら働きかける能力とは、生後10か月頃ほぼ同時期に獲得される。そしてこの時期の共同注意は、子どもと大人の間で注意をひきおこす物が介在する点に特徴がある(Bruner, 1983)。よって本研究では、子どもと大人との間で物が行動の媒介となる場面を実験・観察場面とする。そしてそこでの大人の意図の内容として、主に、「物を操作する際の行動の目的」に注目した検討を行う。共同注意に発達的变化がみられる時には、子どもによる大人の行動の目的のとらえ方と、その目的に対する応答的行動のとり方が変化すると考えられる。特に自閉性障害児の場合には、応答的行動が目的志向的に行われるか否かが問われる必要がある。また、大人から応答性が求められない場面では、他者の意図による圧迫が少ないことから、他者に対する子どもの自発的行動がみられやすいと考える。

II 方 法

1 対象および発達の経過

男児(T児)を対象とする。DSM-III-Rの基準により、自閉性障害の範疇に入ると診断する児である。周生期異常はなく、定額3か月(以下(0:3)と表記する)、始歩(1:1)であった。1歳6か月健診時、視線のあいにくさや、激しく泣き発達検査ができなかったことなどから経過観察となった。(1:8)の発達相談で発達の遅れによりN市療育教室を紹介され、(1:10)から週1回通室した。(2:3)でN市立療育センターに入園し、(2:8)までの母子通園後、単独通園していた(週6回)。以下、療育センターの発達相談記録をもとにT児の発達の経過をまとめる。新版K式発達検査結果の推移を表1に示す。

表1 新版K式発達検査による発達年齢の推移

生活年齢	姿勢・運動	認知・適応	言語・社会	全
2:4	1:6	1:0	0:9	1:1
2:10	1:8	1:1	0:9	1:1
3:4		(泣いて検査できず)		
3:10	1:11	1:2	0:10	1:3
4:4	2:4	1:3	0:10	1:4

入園後の約1年間は、周囲の人や物事への関心が乏しく、手指を使った活動も、棒や紐をヒラヒラさせる、スイッチを叩いて音を出すなどの常同的・感覚的なものが主であっ

た。母親への愛着行動がみられる一方、分離不安が強かった。賑やかな所を嫌い、表情が乏しく、喃語も少なかった。要求はクレーン行動で示され、決まったコースでしか散歩に行けないという固執もみられた。(3:10)には、発達検査で提示された物に持続的ではないが関心を示すようになり、動作と言葉かけで強調された「ちょうだい」に応じる、以前は絶対行けなかった道にも行けるなど、他者の働きかけを受け入れる姿がみられ始めた。振る・叩くなどの常同行動はなお多いが、玩具をそれらしく扱うこともみられた。クレーン行動もなお多いが、牛乳を飲みたい時に牛乳とコップを持ってくるなど、要求の出し方に変化がみられた。その後4歳頃から喜びや怒りなどの感情を出すようになり、発達検査用具をケースから次々出すという探索的な行動も盛んになったが、周囲の人への自発的な働きかけは少なかった。

筆者は(4:9)から(5:2)まで直接観察を行った。T児は、周囲の変化に不安を示すことが多く、家庭に比べて療育センターでの表情が硬いこと、対人関係の結びにくい児であることなどが指摘されていたが、この半年間には、家庭と療育センターでの様子のギャップの減少と、保育者に要求以外のことで自発的に働きかける行動の出現が認められた。そのため、自発的共同注意の発生に関わる重要な変化が生じた時期として、詳細に分析する必要があると考えた。

2 実験的課題および観察の手続き

筆者はおおむね月2回終日保育に参加し、T児と積極的に関わりをもった。月1回、給食後の自由遊び時間に、保育室とは別室で課題場を設定した。また月1回給食場面の観察を行った。

【課題場面】机と椅子を準備し、基本的に検査者(筆者)とT児が机をはさんで向かい合う状況を設定したが、T児が椅子に座らない場合は臨機応変に対応した。表2に示す課題を中心に新版K式発達検査課題を実施し、研究補助者がビデオ記録を行った。本研究において課題場面は、T児の発達の特徴を把握する場面であると同時に、検査用具という物を媒介とした状況で検査者の意図を課題ごとに限定的に示し、T児に応答的行動を求める場面として位置づける。

【給食場面】療育センターの日課である給食時の様子を、特に条件設定することなく、筆者がビデオ記録した。自閉性障害児の療育における給食場面は、偏食などにより指導に重点が置かれる場面の一つである。T児の場合も、(3:10)頃までふりかけをかけたご飯ばかりを好んでいたのが、観察時には逆におかずばかりを食べるようになっていたため、保育者が隣で介助し、海苔で少量のご飯を巻いて手渡す指導が行われていた。スプーンで食べ物をすくって食べることもあったが、手づかみ食べも多くみられていた。給食場面は、食事に関わる事物を媒介とし、毎日

表2 課題の実施手続き

① 積木の塔課題
「積木を積むから見てね」と言って、1辺2.5cm立方体の赤色積木を机の上に8個積み上げる。「どうぞ」と言いながら、積木の塔をT児の方に近づける。T児が手を出さない場合は「パチンしていいよ」と言う。T児が積木の塔を倒したら「パチンしたね」と受けとめ、「今度はTちゃんが積んでね」と言う。T児が積まない場合は1個積んでみせて再び促す。
② ちょうだい課題
T児が手に物を持っている時に「Tちゃん、ちょうだい」と言いながら手掌を上にして両手を出す。
③ ボールのやりとり課題
「ボールをコロコロしよう」と言って、軟式庭球用のピンクのボールを見せる。「いくよー」と注意を引いた後、「コロコロ…」と言いながらボールをT児の方へ転がす。T児が自発的に転がし返さない場合は、手掌を上にして両手を出し「Tちゃん、コロコロして」と促す。
④ イナイナイバー課題
観音開きの扉を開くと見開き板に貼られた女の子の顔の絵が見える独自制作の玩具を用いる。「イナイナイバーするよ」と言って、玩具の扉をT児の方に向けて立て、「イナイナイバー」と言いながら扉を開いてみせる。その後、「どうぞ」とT児に玩具を提示する。T児による扉の開閉に合わせて「イナイナイバー」とことばをかける。
★ 玩具の構造を図1に示す。止め金具と蝶番は金属製、その他は木製で、約520gである。玩具の絵は、きむら(1989)を参考に筆者が描き彩色した。紙に描いた絵を見開き板に貼り、透明シートをかぶせた。

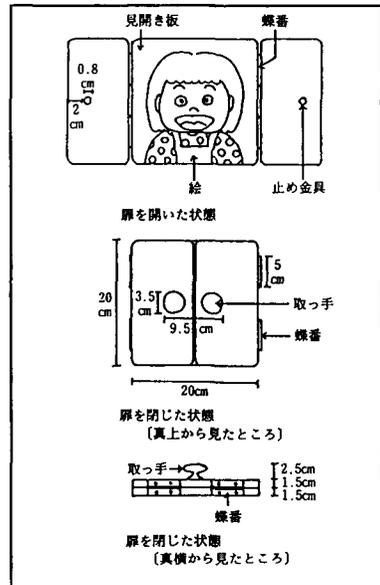


図1 イナイナイバー課題で用いる玩具の構造

の日課として内容変化の少ない場面であることから、子どもにとって他者の意図がとらえやすい場面である。また、保育者による働きかけは他の生活場面より密ではあるが、食べること以外の応答的行動や自発的な他者への関与は求められない場面であるといえる。

自閉性障害児の自発的共同注意の発生には、他者の意図の内容や強さが影響を及ぼすと予想されることから、以上の2場面をともに分析対象とすることにより、検討が深められると考えた。

Ⅲ 結 果

1 課題場面で認められた行動の発達的特徴（表3）

保育中の様子や課題場面で認められた行動の特徴などから、観察期間を3つの質的に異なる時期に区分することができた。以下、時期区分ごとに、まず発達検査において、次に本研究で中心的にとりあげた課題において認められた行動の発達的特徴を述べる。

（（4：9）～（4：10）の時期）

姿勢・運動領域では、（4：9）に《飛び降り》、（4：10）に《両足跳び》が可能になった。椅子にはほとんど座らず立ち歩くことが多かったため、机上での課題を連続的に実施することは難しかった。しかし認知・適応領域の課題箱課題では、丸棒や角板の入れ方を自発的に変えながら繰り返す姿がみられた。はめ板課題では、（4：9）には《円板回転》に応じなかったが、（4：10）には《はめ板全回転》でおてつきしつつ全部入れることができた。描画課題への関心は示されなかった。言語・社会領域では、反復喃語が多くみられ、鏡に《ボールを押し付ける》反応がみられた。検査者によるバイバイや指さしへの反応はみられなかったが、課題場面終了時に検査者が片づけを促すと、特に（4：10）には拒否が検査者に向けてはっきりと示された。

（4：10）検査用具がケースに入れられ「おしまい」といわれると、「アーウ！」と言って開けようとする。…（中略）…「おかたづけしよう、お部屋に帰ろう」といわれると、激しく「アッ！」と言いながら両手でエレクトーンを叩く。検査者のそばで泣き声を出してもケースが開けられないと、「アーッ！」と言いながら両手で検査者の顔をひっかく。

積木の塔課題では、検査者の積む行動への注視がみられ、全部積まれるまでに途中でくずしていた。自ら積み始めることはなかったが、（4：10）には、検査者が6個積んで促すとその上のせようとする反応がみられた。ちょうだい課題では、手に持った物を検査者の手掌上に置く行動がみられたが、体の正面から検査者に向かうことはなく、視線も検査者には向けられなかった。ボールのやりとり課題では、受け取ったボールを検査者の所まで持っていく反応がみられた。

（4：9）約3m前方から床に転がされたボールを両手で受け取り、指で数回押す。「コロコロして」といわれると立ち上がり、右手にボールを持って1回飛び上がる。再び促されると両手でボールを持ち、検査者の方を見ながら左足で2回足踏みをした後、検査者の方へ歩く。「ちょうだい」と両手を出されると、左前方を見て離れつつ検査者の手掌上にボールを置く。「ありがとう」といわれても反応を示さない。

イナイイナイバー課題では、検査者の演示中、玩具を注視することができた。玩具の提示に対しては、「横転させた玩具を立てて保持し、上側の扉を開閉する行動（以下「パツタン行動」と表記する）」が自発的に繰り返された。閉扉時に止め金具と見開き板によって生じる音と、扉の動き

表3 各課題で認められた行動の発達的特徴

	4歳9か月	4歳10か月	5歳0か月	5歳1か月	5歳2か月
積木の塔	<p>【検査者が積む場合】 積む行動を注視する。 途中でくずす。</p> <p>【積むよう促された場合】 積もうとする(一)。</p>	<p>検査者が積むたびに途中でくずす。</p> <p>6個積まれた上にのせようとする。</p>	<p>最後まで積まれてからくずす。</p> <p>積木の塔4(+) 自分でくずす。</p>	<p>自分でくずす。</p> <p>検査者の手掌上に置き、はなす。 検査者を見ず、すぐ立ち上がる。</p>	<p>検査者と積木の塔とをみくらべ、「いいよ」と言われてからくずす。</p> <p>机上に8個1列に並べる。 再度促されると積木の塔2(+)</p>
ちょうだい	<p>検査者の手掌上に置き、はなす。 体を斜めに向け、検査者を見ない。 拒否</p>	<p>検査者の手掌上に置くが、はなさない。 体を斜めに向け、検査者を見ない。 拒否</p> <p>玩具を引張って取られまいとする。</p>	<p>検査者の手を押し返す。</p>	<p>検査者の手掌上に置き、はなす。 検査者を見ず、すぐ立ち上がる。</p>	<p>机上に8個1列に並べる。 再度促されると積木の塔2(+)</p> <p>物と検査者とをみくらべから検査者の手掌上に置き、はなす。</p>
ボールのやりとり	<p>ボールを受けとめる</p> <p>ボールを検査者の所まで持っていく。</p>	<p>無 試 行</p>	<p>机の端まで転がるのを確認する。 戻されて転がす。 (2回)</p> <p>はめられると検査者を見る。</p>	<p>「いくよー」と言われた時、検査者を見て微笑む。 (4回) 自発的に転がす(3回)。 転がっていくボールを凝視する。</p>	<p>転がした後、自発的に検査者を見る。</p>
インナイイナイイナイイナイイナイイナイイ	<p>【検査者の演示に対して】 演示を注視する。 玩具に手をのぼすことなく見る。 【玩具の提示に対して】 横転させた玩具の上座を再開する。 音と動きを感覚的に楽しむ。 両方の座を同時に開く。 検査者の言葉かけに応じることがあるが検査者には視線を向けない。</p>	<p>玩具の取っ手をつかむ。 閉扉に発声を伴う。</p>	<p>手を玩具にのぼしながら見ている。</p> <p>閉扉の仕方に変化をつける。</p>	<p>いったんのぼした手を引いて待てる。</p> <p>閉扉後、自発的に検査者を見て微笑む。</p>	<p>演示終了後に玩具に手をのぼす。 閉扉後、自発的に検査者を見て微笑む。</p>

とに注意が向けられているようであり、(4:10)にはその行動に「ギギ」という発声が伴った。
(5:0)～(5:1)の時期)

椅子に座り検査者と向かい合って、課題に持続的に取り組み、途中で立ち歩いても言語指示で椅子に戻ることができるようになった。しかし(5:1)には、検査者が課題を転換する時などに、机に向かった椅子の位置を自ら90度変えて検査者と正面で対峙するのを避ける行動が3回認められた。正面からの視線を避ける行動は、布を用いたイナイナイバー遊びでも観察された。

(5:1) 検査者が顔に布をかけて近づくと、検査者を見ながら布に手をかけるが、布を取り去る時には顔をそむける。/顔に布をかけられると、下へ引っ張って取り微笑むが、検査者とは視線を合わせない。

認知・適応領域では、(5:0)に試行錯誤しつつ《入れ子5個》ができ、《形の弁別I 3/5》も、図版と刺激とを見比べて正しく置くことができた。《はめ板全回転》では、ほめられた時に検査者を見る反応が認められた。描画課題では往復を含んだ《なぐり書き》がみられ、検査者の描いたモデルへの注視も認められたが、モデルへの書き込みはみられなかった。言語・社会領域では、検査者によって指さされた物を見る反応が認められた。鏡に対しては、(5:0)には自像を見て口を動かしたり、口を近づけたりする反応がみられ、(5:1)には鏡の角度を変えてのぞきこむ、映った物の方を振り返るなどの反応が認められた。

積木の塔課題では、積木が全部積まれるまで待ってからくずす反応がみられた。基点を示して促されるとその上に積み始めたが、4段で自らくずしてしまった。ちょうだい課題では、(5:0)に検査者の手を押し返しての拒否が認められた。ボールのやりとり課題では、間をもって検査者とボールを転がし合うことができるようになり、ほめられると検査者の顔を見る反応が認められた。(5:1)に「いくよー」と言われた時に検査者を見ての微笑が1回認められたが、それ以外の表情の変化はみられなかった。イナイナイバー課題では、検査者の促しに応じて両扉の開扉が1回認められたが検査者を見ることはなかった。パッタン行動の反復の中で、閉扉の速さを変えたり、閉扉しながら見開き板をのぞき込んだりと、自ら行動に変化をつけていた。

(5:2)の時期)

前の時期と同様、椅子に座って持続的に課題に取り組むことができた。気に入った物を見つけると検査者に視線を向けてから手を出し、机に持ってきて操作することもみられた。認知・適応領域では、はめ板の《円板回転》《はめ板全回転》でおてつきがなくなり、正しい孔をさわってから、または手元で向きを変えてから入れる反応が認められた。描画課題では、検査者が描いた円錐モデルを注視した後、書き込みがみられた。言語・社会領域では、《形の弁別I》で「指で教えて」と求められた時に、(正答ではないが)指先で図形をつつく反応が認められた。

積木の塔課題では、積木が積まれるのを注視し「塔→検査者」と見た後、「パチャンしていいよ」と言われてからくずす反応がみられた。積むように促されると、初めは机上に8個1列に並べたが、再度促されると積むこともし始めた。ちょうだい課題では、手にした物と検査者とを見くらべた上で、体の正面を検査者に向けて要求に応じることができた。

(5:2) 3個重ねた入れ子のカップを持っている時「ちょうだい」と言われると、「カップ→検査者→カップ→検査者→カップ→検査者」と見た後、内側の2個を渡す。さらに「ちょうだい」と言われると最後の1個も渡す。アイコンタクトはないが、視線は検査者に向けられ、体の正面で渡すことができる。

ボールのやりとり課題では、転がした後で自発的に検査者の顔を見る反応が1回認められた。イナイナイバー課題では、パッタン行動がなおみられたが量的には減少した。検査者のことばかけに応じて両扉を開き、自発的に検査者に視線を向けて微笑む反応がみられた。

(5:2) 机上に玩具がある時、検査者が「バー」という。微笑、発声しながら左手で左扉を開く。続いて右手で右扉を開き、検査者とアイコンタクトしてより大きく微笑む。検査者を見ながら両扉を閉じ、アイコンタクトして微笑、発声しながら検査者と顔を近づけ合う。

布でイナイナイバーを行った時にも、検査者とアイコンタクトして微笑み合う様子がみられた。

(5:2) 検査者が顔に布をかけて近づけると(2回目)、検査者を見ながら布を引っ張って取る。いったんは視線をそらす、検査者が拍手してほめていると検査者の顔を見る。検査者がT児の顔に布をかけると、引っ張って取り検査者の顔を見る。「うまいね」といわれると「ンッ」といって布を振る。

(5:2) 検査者が布を渡して「先生にかけて」というと、検査者の顔を見ながらケラケラと笑い、顔を近づけ合う。検査者が自分で布をかけると(4回目)、笑い声を立てながら布を取りアイコンタクトする。

2 給食場面で認められた行動の発達的特徴

ここでは、観察期間中に出現した「介助する保育者の口に食べ物を手づかみでさしだす行動(以下「さしだし行動」と表記する)」と、療育センター入園時よりみられていた「液体を口に入れて器の中に吹き出す行動(以下「吹き出し行動」と表記する)」を中心に、T児の行動と保育者の対応との関連で分析する。

(1) さしだし行動の分析(表4)

保育者からの聴取によれば、T児がさしだし行動をとり始めたのは(4:10)の観察の数日前であった。さしだし行動中の視線は、いずれも保育者の顔に向けられていた。さしだし行動に対して保育者が手掌を上にして手を出した時には、その手に食べ物を置く行動が認められた。

(4:10)のエピソードでは、1回のさしだし行動を保育者の拒否に抗して持続させることはあっても、複数回のさしだし行動は認められなかった。また、4回中3回のさしだし行動の直前に、「渡す」以外の保育者の働きかけが行われていた。一方(5:0)のエピソードでは、1つのエピソードの中にさしだし行動が複数回みられるようになり、いったん手を引いて他方の手に食べ物もちかえた後再びさしだす行動も認められた。(4:10)と(5:0)には、さしだしたものを保育者が食べなくてもそのエピソードが終了していたが、(5:1)のエピソードでは、保育者の手掌上に置いた後もその手をつかんで口までもっていかせるなど、保育者が食べるまで行動が持続されたことが特徴的であった。

(2) 吹き出し行動の分析

(5:1)と(5:2)において、吹き出し行動を保育者との関係の中で展開し、保育者の反応を見るために故意に吹き出し行動をとる様子が認められた。

(5:1) 味噌汁をお椀から口に含んで出しかけるが、お椀を取り上げられると飲み込む。「Tちゃん、いや」といわれると、微笑んで保育者の顔を見る。顔を拭かれると、保育者とアイコンタクトして微笑む。

表4 さしだし行動出現のエピソード

4歳10か月	
【1】T 児	取る—さしだす—正面を向く ↑ ↑ ↑ ↑ 保育者 渡す③ のぞき込む 「Tが食べて」 食べる
【2】T 児	取る—食べる—さしだす—手に置く ↑ ↑ ↑ ↑ 保育者 渡す⑨ 手を出す
【3】T 児	出そうとする—さしだす—手に置く—正面を向く ↑ ↑ ↑ ↑ 保育者 口に入れる⑩ 「出すな」「いらぬ」 手を出す
【4】T 児	皿から取る—食べる—さしだす—皿に置く ↑ ↑ ↑ ↑ 保育者 つつく 「いらぬ」
5歳0か月	
【1】T 児	取る—さしだす—もちかえ—さしだす—手に置く—つまみ食べ—食べる ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ 保育者 渡す③ 「Tが食べて」 つまみ食べ 手を出す—かじる—渡す
【2】T 児	取る—食べる—さしだす—ひく—さしだす—食べる—さしだす—持っている ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ 保育者 渡す④ 拍手「あーん」 かじる かじる 押し返す
【3】T 児	取る—さしだす—ひく—さしだす—もちかえ—さしだす— ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ 保育者 渡す⑤ 「Tが食べて」 手を払う（他児の世話） 押し返す かじる
【4】T 児	取る—さしだす—ひく—さしだす—（落ちる） ↑ ↑ ↑ ↑ 保育者 渡す⑨「あーん」 手を払う 「Tが食べて」
【5】T 児	取る—食べる—さしだす—皿に置く ↑ ↑ ↑ ↑ 保育者 渡す⑫ 「Tの」押し返す
【6】T 児	取る—さしだす—手に置く ↑ ↑ ↑ 保育者 渡す⑬ 手を出す
【7】T 児	取る—食べる—さしだす—さしだす—テーブルに置く ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ 保育者 渡す⑭「ちゃんと食べて」 押し返す 「いらぬ」
5歳1か月	
【1】T 児	取る—さしだす—手に置く—手を口まで持っていく—はなす ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ 保育者 渡す④ 手を出す 食べる
【2】T 児	取る—さしだす— ↑ ↑ ↑ ↑ 保育者 渡す⑤ 「Tが食べて」 押し返す 食べる

☆さしだし行動は、表中では「さしだす」と表記されている。

☆【】内の数字は、その日の給食場で何回目に出現したさしだし行動のエピソードであることを示す。

☆4歳10か月の【4】の食べ物かんにんじんである以外は、保育者がご飯を海苔で巻いたものについてのエピソードである。表中○で囲んだ数字は、何個目の海苔巻きであることを示している。

☆4歳9か月と5歳2か月には、さしだし行動は認められなかった。

(5:1) コップからお茶を口に含んだ時、「ゴクンして」と言われるが飲み込まない。再び言われると保育者の顔を見る。少し笑ったような表情で、保育者を見たり周囲を見たりしながら頭を左右に何度か揺らす。「メッ!」と言われると「ンフフ〜」と笑って飲み込む。

(5:2) コップからお茶を口に含み、右手の第2指を口に突っ込んで吹き出しかける。「ゴクンして」と言われると、保育者の顔を上目づかいで見ながら飲み込む。

IV 考 察

1 各時期における発達の特徴

前章で用いた時期区分ごとに、以下の観点から結果をまとめ考察を行う。その観点は第一に、他者の行動の目的をどのようにとらえ、どのように応答的行動をとるか、第二に、他者に対してどのように自発的な行動をとるか、である。

《(4:9)～(4:10)の時期》

課題場面での立ち歩きが多く、積木の塔課題で最後まで積まれるまでにくずしてしまうなど、場面や課題における検査者の行動の目的をとらえることに困難さがみられた。ちょうど課題やボールのやりとり課題では、検査者の要求に対する応答的行動がとられてはいた。しかし、行動の結果を共有する視線がみられなかったことにも示されるように、その行動は「渡してほしい」という目的をとらえた行動ではなく、検査者の手を「物を置く」行動における移動上の目標地点として捕捉したものとみられる。イナイナイパー課題でみられたパターン行動の反復も、検査者の行動の目的のとらえにくさに起因する、自分と物との閉じた関係で行われたものと考えられる。

課題場面では物を用いて自発的に他者に働きかけることはみられなかったが、給食場面ではこの時期からさしだし行動がみられ始めたことが注目される。保育者からの働きかけを契機として単発的に生じたこの時期のさしだし行動は、事前に目的が捕捉されたものではなかった。しかし、始めは単に物を保育者の口に「入れる」という行動であったものが、保育者から反応が返されることによって行動の意味が変化していく様子がうかがえた。

《(5:0)～(5:1)の時期》

椅子に持続的に座って課題に向かう、積木が積まれるのを最後まで待つことなく、検査者の行動を予期して微笑するというように、課題場面で検査者の行動の目的をとらえる様子が認められた。積木を自らも積む、検査者と間をもってボールを転がし合うという応答的行動もみられ始めた。しかし、そうした行動においてT児自身が志向した目的の内容や、応答的行動をとった時の心理的状态は検討を要する。この時期のT児には、応答的行動への賞賛に対して検査者を見ることがみられ始めたが、喜びの表情は認められなかった。ボールのやりとりにおいても、それを楽しむ様子はみられなかった。このようなポジティブな感情表現のみられにくさからは、応答的行動におけるT児の目的が「求められたから応じる」「やらなければならないから応じる」という内容をもっていったことがうかがえる。また、検査者の行動の目的をとらえるようになった一方、検査者の意図への敏感さがみられるようになった。それは、課題場面で自ら椅子の位置を変えて正面から検査者と対峙するのを回避したり、布を用いたイナイナイパーでアイコンタクトを避けたりすることに特徴的に現れた。本研究で中心的にとりあげた4つの課題は、物を操作することによって応答的行動をとることができ、物を緩衝剤として向かいやすいものであった。しかし、布を用いたイナイナイパーは、物を用いてはいるものの、視線を合わせて感情を共有することが目的とされるため、自閉性障害児にとって応答しにくいものであったことが予想される。また、検査者が課題を転換する時にみられた椅子の位置を変える行動は、応じる態勢が十分とれないままに「さあしよう」という検査者の意図を感知した結果と考えられる。このように、他者の行動の目的をとらえて「応じよう(なければならない)」とするがゆえの、応答のしにくさに基づく応

答的行動への躊躇という心理的葛藤がみられたことが、この時期の特徴であった。

しかしながら、給食場面ではそのような心理的葛藤を示す様子はみられなかった。保育者の反応を期待し、反応をみることを事前に目的とした上で、さしだし行動や吹き出し行動を自発的に繰り返すことが顕著に認められた。さらにそれらの行動に、課題場面ではほとんどみられなかったポジティブな感情表現が伴っていたことが注目された。給食場面においては、この時期に自発的共同注意の発生がみられたと考える。

〈(5:2)の時期〉

課題場面では、検査者の行動の目的をとらえた上で、応答的行動をとる前に検査者と物との間で視線を交替させること、ポジティブな感情表現を伴った応答的行動をとること、応答的行動をとった後で自発的に検査者に視線を向けることが、特徴として認められた。このような変化は、応答的行動を求められる場面において、T児が、求められた内容を自らの目的としてとらえなおし、前向きな目的志向性をもって行動をとり始めたことを示すと考える。応答的行動の中に自発的ともいえる要素が含まれてきており、要求事態とは異なる状況で他者に応答性を求めていること、さらに、イナイイナイパー課題に特徴的にみられたように、ポジティブな感情表現を伴ったアイコンタクトが成立していることから、この時期の課題場面においては、応答的共同注意が確実なものになるとともに、自発的共同注意が芽生えたととらえられる。

一方給食場面においては、この時期にはさしだし行動は認められなかった。しかし、保育者の腕をつかんで注意を引き自分の皿を見せるというように、視線だけでなく具体的な行動によって、他者の注意を自発的に自分の方に向けようとするような自発的共同注意を示す行動がみられた。

2 自閉性障害幼児における自発的共同注意の発生過程

ここでは、T児の事例にもとづきつつ、自発的共同注意の発生過程を3段階に分けてとらえる。

第1段階は、物と他者とを自発的に関係づける行動が出現することである。物と物とを関係づける行動の成立や、物と物との関係における手段と目的の関係の分化を前提に、それが物と他者との関係でみられるようになることを示している。物を用いた子どもの自発的行動の受け手になることによって、他者から子どもに応答的な反応が与えられるようになる。

第2段階は、第1段階の行動が、子どもと他者との関係において意味をもった行動となることである。物と他者とを関係づける行動を繰り返す中で、子どもは、他者が応答的な反応を返すことや、自分の行動によって他者の反応が変化することに気づく。それによって子どもの行動に、他者に働きかけることの意味が事後的に付与され、対人関係における手段と目的の関係が分化していく。

第3段階は、他者からの反応をみるために、自発的に物と他者とを関係づける行動がとられるようになることである。対人関係において事前に目的が捕捉され、目的志向的に物を媒介とした行動がとられることを示している。この行動を繰り返す中で、子どもは、期待した他者の反応をひきだせたことに対してポジティブな感情を示すようになる。そして、自分の自発的な行動によって生じたポジティブな感情を、他者との関係において共有するようになっていく。

以上より、要求事態とは異なる状況において、子どもが自発的、目的志向的に物と他者とを関

係づける行動をとり、そこにポジティブな感情の共有がみられることをもって、自発的共同注意の発生を認める。

3 自閉性障害幼児の自発的共同注意の発生過程にみられる特徴

T児の事例にもとづく自発的共同注意の発生過程の特徴としては、以下の4点があげられる。

第一に、自発的共同注意の発生につながるきざしは、子どもにとって場面の予測可能性が高く、応答的行動を強いられない状況で出現しやすいことである。本研究では、課題場面よりも給食場面において、より早い時期に物と他者とを自発的に関係づける行動がみられ、ポジティブな感情表現も伴いやすいことが確認された。基本的生活習慣の獲得が主たる目標とされる食事指導の中に、コミュニケーション発達を促す重要な契機が存在することを保育者が認識し、子どもによって結ばれた関係を安易に断ち切らない配慮が求められる。

第二に、自発的共同注意は、「応答的行動を求められる状況において、他者の行動の目的をとらえた上でその内容を自らの行動の目的とし、目的志向的に応じる能力」、および「応答的行動に伴うポジティブな感情を他者と共有する能力」の発生と連関して発生するとみられることである。さらにこれらの能力は、応答性を求められる状況における心理的葛藤を克服したところに発生するとみられる。別府（1992）によれば、応答的共同注意能力は「行為や場面の背景に他者の意図が存在するを感じその意図を感じながら行動する能力」とそれによって「やりたい或いはやらなければならない」内的要求の発生、そして「それを感じながらもできない心理的葛藤」を伴って発生する。さらに、「他者の意図に対する内的要求を心理的葛藤を克服して実現する力」は、応答的共同注意能力の獲得後になお残る課題として指摘されている。T児の場合には、このような心理的葛藤を克服しようとしている姿として、椅子の位置を自ら変えて課題に向かおうとする姿が目撃された。前述のように、自発的共同注意の発生につながるきざしは、他者の意図による圧迫が少ない状況でみられやすい。しかし、こうした心理的葛藤の克服をこの時期の発達課題の一つとしてとらえた場合、教育的な配慮のもとで、応答性を求める場面を設定することは重要である。その際には、子どもが目的をとらえやすい場面設定、応答性の求め方（保育者と子どもとの位置関係や媒介物の使用など）への配慮や、葛藤を乗り越えようとする姿への積極的な評価が求められる。こうした配慮は、子どもと保育者とがポジティブな感情を共有することにもつながるものであろう。

子どもが心理的葛藤を克服する際には、それを支える他者の存在が重要となる。別府（1994）は、子どもが葛藤場面に立ち向かう姿を示すようになった時には、愛着行動の発達における「特定の相手の形成（白石，1989）」にも変化がみられることを指摘した。この点は本研究では検討対象としなかったが、療育センターと家庭での様子のギャップの減少がみられていることから、T児の場合にも何らかの変化が生じたものと推察される。

第三に、自閉性障害児の自発的共同注意においては、自発的に物と他者とを関係づける方法として、視線行動（gaze behavior）が重要な役割を果たすことである。自閉性障害児は、指さしなどの原叙述形の身ぶりに困難さがみられることから（Curcio, 1978 など）、伊藤・箕浦（1994）は、共同注意をひきおこしうる手段を新たに取出すことの必要性を指摘し、視線行動に着目した。自発的共同注意を示す視線行動としては、参照的視線（referential looking）があげられる。T児

の場合、指さしの出現はみられなかったものの、(5:2)には物と他者との間での視線の交替が多くみられた。視線の交替について Tomasello (1995) は、それが自発的に生じた場合や、適切な方法で社会的相互作用と統合された場合には、共同注意の証拠となるとしている。自閉性障害児の視線行動の相互交渉的特質に注目すること、療育において保育者が子どもの視線の持つ意味をとらえていくことの重要性を示唆するものである。

第四に、自発的共同注意の発生がみられても、なお、他者のポジティブな感情表現（ほめる、喜ぶなど）を期待することや、そのために指さす、見せるなどの行動をとることに困難さがみられることである。社会的認知の観点による最近の共同注意研究では、共同注意の成立に関わる要因として、「何かに興味をもつ」ような独立した心的状態をもつ主体としての他者概念の成立が指摘され、自閉性障害児はその点に困難をもつとされている (Baron-Cohen, 1989; Mundy & Sigman, 1989; Camaioni, 1993)。また自閉性障害児は、共同注意行動自体をあまり行わないだけでなく、行った場合も他者とポジティブな情動の共有を示さないとされている (Kasari, Sigman, Mundy & Yirimiya, 1990)。自閉性障害児には、自発的共同注意の発生に向けての困難さと、発生後の成立過程にみられる困難さの両方があると思われる。こうした点は、縦断的な事例研究によってさらに検討を行う必要があろう。

4 本研究の位置づけと今後の課題

筆者はこれまで、健常乳児の物を媒介としたコミュニケーションに関する研究を行ってきた (成宮, 1992; 1994, 松田, 1994)。中でも10か月頃については、自閉性障害に代表される対人関係の障害の発見と早期療育に向けての指導が開始される時期であることも鑑みて考察を深めてきている。本研究は、健常乳児の研究で得られた成果を基礎に課題設定を行ったものである。また本研究の成果は、乳児保育における指導方法への示唆をも与えられ、筆者のこれまでの研究と本研究とは相互補完的な関係にあるものとみられる。

本研究は、自閉性障害児の共同注意の特殊性をただ指摘するのではなく、発達連関の視点から障害をとらえようとした点に特徴がある。1事例ではあるが、経過を追う中で共同注意に発達の变化がみられ、自発的共同注意の発生がみられたという事実を重視したい。今後さらに発達連関的視点をもった縦断的事例研究の蓄積が求められる。また本研究では、課題場面と給食場面という2場面を分析対象としたことで、より詳細な検討を行うことができた。療育における指導方法を提起するためにも、今後の研究において、分析対象とする場面設定への留意が求められよう。

注

- 1) 本来なら詳細な検討を行うべきところであるが、紙幅の関係上別稿にゆずる。
* 本研究は、平成8年度文部省科学研究費補助金（特別研究員奨励費）による研究成果の一部である。

文 献

- Baron-Cohen, S. 1989 Perceptual role taking and protodeclarative pointing in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 113-127.
別府哲 1992 自閉性障害児の発達と指導 (II) ——就学前幼児における応答的共同注意を中心とした

- 発達連関的検討——. 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 40, 270-288.
- 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.
- Bruner, J. S. 1983 *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press. (寺田晃・本郷一夫訳 乳幼児の話したことば——コミュニケーションの学習. 新曜社, 1988)
- Butterworth, G. 1991 The ontogeny and phylogeny of joint visual attention. In Whiten, A. (Ed.) *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading*. Basil Blackwell. 223-232.
- Camaioni, L. 1993 The development of intentional communication: A re-analysis. In Nadel, J., & Camaioni, L. (Eds.) *New perspectives in early communicative development*. Routledge. 82-96.
- Curcio, F. 1978 Sensorimotor functioning and communication in mute autistic children. *Journal of Autism & Childhood Schizophrenia*, 8, 281-292.
- 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方向の分析より——. 東京学芸大学特殊教育研究施設報告, 43, 25-29.
- きむらゆういち 1989 あかちゃんのおそびえほん2 いないいないばあそび. 偕成社.
- Kasari, C., Mundy, P., & Yirmiya, N. 1990 Affective sharing in the context of joint attention interaction of normal, autistic, and mental retarded children. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 20, 87-100.
- 松田千都 1994 6か月から12か月までの乳児のイナイナイバーの発達に関する縦断的研究. 乳幼児保育研究, 18, 1-18.
- Mundy, P., & Sigman, M. 1989 The theoretical implication of joint-attention deficits in autism. *Development & Psychopathology*, 1, 213-217.
- 成宮千都 1992 6か月から10か月までの乳児における積木の受け渡しとボールのやりとりの発達の考察. 乳幼児保育研究, 16, 1-28.
- 成宮千都 1994 6か月から12か月までの乳児におけるイナイナイバーの発達の検討. 京都大学大学院教育学研究科修士論文.
- Scaife, M., & Bruner, J. 1975 The capacity for joint attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266.
- Sigman, M., & Kasari, C. 1995 Joint attention across contexts in normal and autistic children. In Moore, C., & Dunham, P. J. (Eds.) *Joint attention: Its origins and role in development*. Lawrence Erlbaum Associates. 189-203.
- 白石正久 1989 自閉性障害研究の到達点4 心理学的研究. 障害者問題研究, 57, 20-26.
- Tomasello, M. 1995 Joint attention as social cognition. In Moore, C., & Dunham, P. J. (Eds.) *Joint attention: Its origins and role in development*. Lawrence Erlbaum Associates. 103-130.

(博士後期課程)