

自閉スペクトラム症幼児を育てる母親への関係発達支援  
**Relationship Development Intervention to mothers bringing up children with autistic spectrum disorder**

辻 あゆみ (公益財団法人鉄道弘済会総合福祉センター付属診療所)  
**Ayumi Tsuji(Clinic Attached to the Kousai-Gakuen Developmental Disorder Support Facility)**  
 別府 哲 (岐阜大学教育学部)  
**Satoshi Beppu(Faculty of Education, Gifu University)**

1・問題

自閉スペクトラム症児 (以下、自閉症児とする) は、親に笑顔を向けることも親の笑顔に反応して笑うことも乏しい (別府, 2016)。それゆえに、自閉症児を育てる親は、子どもと繋がっているという感覚が乏しく、他の障害のある子どもを育てる親に比べて、育児不安や育児ストレスが高くなりやすい (坂口・別府, 2007)。また、自閉症児は、情動的共感を経験することが難しく、それが問題行動を引き起こす要因にもなり得る (別府, 2019)。だからこそ、自閉症児への発達支援では、他者との関係性の基盤となる情緒的で意欲的な関係の育みに焦点を当てる必要がある (Beurkens, Hobson, & Hobson, 2013, 別府, 2019)。しかし実際には、目先の問題行動への対処、もしくは、障害特性に応じた支援になり易く (木下, 2011)、情動的交流が意図的に支援目標から排除されることもある (三木, 2019)。

近年、社会的相互作用を重視したアプローチの有効性が確認されている。そのうち RDI (Relationship Development Intervention: 対人関係発達指導法) は、自閉症児とその家族を対象に経験の共有、情緒的な参照能力、対人的調整能力などの発達を促す治療的教育方法で、Rogoff (2003) が提唱した導かれた参加 (Guided Participation) が基盤となっている (Gutstein, 2009)。導かれた参加とは、感覚を共有したり、一緒に動いたり作ったりする共同の営みの中で、子どもは大人の行為や反応を参照し合い、導かれながら学ぶというものである。RDI では、発達を導く人という意味を込めて子どもが取り組みやすい足場を作って学ぶ機会を保障する人のことをガイドとし、訓練されたコンサルタントが意味のある活動を介して親をガイドとして導き、親子関係が形成されるように支援することが目指される。

RDI を介した研究では、子どもに歩調を合わせて

関わることで、親子関係が変化したことや (Hobson, Tarver, Beurkens, & Hobson, 2015)、親が自閉症児との関係を肯定的に捉えるようになったこと (高橋, 2019)、両者が自発的に関わり合うようになりやりとりが可能になったことが報告されている (Larkin, Guerin, Hobson, Gutstein, 2015)。これらは、非言語的、情動的コミュニケーションを丁寧に行い、大人が子どもを導くことで、子どもとの関係が構築されることを示唆し、関わる側の関わり方、すなわち、関係論の重要性を指摘している。

自閉症児に対する発達支援において関係論が重要であることは言うまでもないが、その場合においてもどのような内容の活動をどの程度量的に保障するかという活動論を抜きに語ることはできない (木下, 2016)。それゆえに、自閉症児への発達支援の内容を検討するには、関係論と活動論の両面から内容を吟味する必要がある。また、共同の営みとは、子どもと一緒に活動するなかで、子どもに合わせて関わり、子どもの発達の変化が生じる可能性のあるものである。そうであるならば、そうした中でこそ、親は発達に応じた関わり方を見出し、ガイドとなり得るのではないだろうか。とはいえ、自閉症児が親との関係を形成するために、何をテーマに、どのような共同の営みが必要なのか、また、その場面においてどのように関わればよいか明らかになっていくわけではない。そこで、本研究においては、発達の遅れを伴う自閉症児と母親への関係発達支援を検討するために、共同の営み、すなわち、子どもの発達に見合った活動を検討すること、ならびに、その活動における子どもの課題と関わり方を見出すことを目的とする。

なお、RDI とは、より深い相互対人関係、調整、コミュニケーションを生じさせる機会を増やす指導法である (Beurkens, Hobson, & Hobson, 2013)。

本研究においては、これに倣い、より深い相互対人関係を構築し、互いの意図を調整し、コミュニケーションを生じさせる機会を増やす支援を関係発達支援と定義する。

## 2. 方法

### (1) 対象児

#### ①K児

200X年7月生まれの男児。1歳半頃には意味のある言葉を2, 3語話していたが、2歳頃には全く話さなくなった。母親と視線を合わせることもなく、要求時にはクレーン行動で訴えた。一方、ままごと用の玩具を並べたり、お皿に載せたりすること、食べ物や載っている本を見ることに関心を示した。2歳の時に医療福祉センターにて自閉症と診断され、A市にある児童発達支援センターに通うようになった。4歳1ヶ月時実施の新版K式発達検査では姿勢・運動 MA1:8(DQ41)、認知・適応 MA1:8(DQ41)、言語・社会 MA0:10 (DQ20)、全領域 MA1:2 (DQ29)であった。

#### ②S児

200X年8月生まれの男児。1歳6ヶ月頃には「デンシャ」「カンカン(踏切)」などと言うようになったが、その後言葉を発することはなくなった。トミカ、プラレールで遊ぶこと、電車の本を見ることを好んだ。要求時にはクレーン行動で訴えた。2歳半の時に医療福祉センターにて自閉症と診断され、その後A市にある児童発達支援センターに通うようになった。4歳3ヶ月時実施の新版K式発達検査では姿勢・運動 MA2:4(DQ55)、認知・適応 MA2:3 (DQ53)、言語・社会 MA0:11 (DQ22)、全領域 MA1:11 (DQ45)であった。

#### ②Y児

200X年9月生まれの男児。1歳半頃には、「イナイナイ」と言っていたが、他の言葉を発することはなかった。母親と目を合わせることもなければ、呼びかけに振り向くことも後追いすることもなかった。要求時にはクレーン行動で訴えたが、人に興味を示すこともなく、無表情でいることが多かった。2歳4か月の時に医療福祉センターにて自閉症と診断され、その後A市にある児童発達支援センターに通うようになった。4歳4ヶ月時実施の新版K式発達検査では、姿勢・運動 MA3:1(DQ71)、認知・適

応 MA1:11 (DQ44)、言語・社会 MA0:11 (DQ19)、全領域 MA1:9 (DQ40)であった。

### (2) 対象児を分析対象とした理由

観察を開始する前に子どもの関心のある遊びについて母親に尋ねたところ、3名とも車や食べ物などのミニチュアの玩具を介した遊びに関心があることが分かった。その一方で、3名とも一人遊びが多く、モノを介して母親と関わることもなければ、母親を真似てやりとりすることがないことが分かった。そのため、早期の関係発達支援を検討するには妥当な事例と判断した。

### (3) 倫理的配慮

観察を開始する前に母親に対して研究の主旨を説明した。その際、母子のやりとりを観察し、ビデオに録画することへの承諾を得た。併せて、研究発表することについての同意を書面で得た。

### (4) 分析資料

200Y(X+3)年6月より9ヶ月間、毎月1,2回20分程度の母子のやりとり場面をビデオに録画した(K児4歳3ヶ月から5歳0か月までの全13回、Y児3歳8か月から4歳5か月までの全16回、S児3歳6か月から4歳4か月までの全15回)。コンサルタント(以下Coとする)である筆者が母親に対してシャボン玉遊びとミニチュアの玩具を介した遊びをするように提案した。なぜなら、シャボン玉が ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule Edition)でも用いられ、発達的に重度の自閉症児が興味を示しやすい題材であるからである。また、子どもの好きな遊びについて母親に尋ねたところ、車や食べ物などのミニチュアの玩具を介した遊びに関心があるとの回答があった。よって、これらは、母親とのやりとりを検証するには妥当な題材と判断したからである。

やりとり場面には、Coが同席し、その場面を観察しながら撮影した。その際、Coは必要以上の声掛けを母親にも子どもにも行わなかった。各回のやりとり終了後、母子のやりとり場面でCoが気づいたこと(子どもの様子や関わりの留意点)を記して報告書として母親に手渡した。本研究では報告書の内容を「Coのコメント」として分析の対象とした。

「Coのコメント」の例: 母親(以下Moとする)のシャボン玉が割れるとMoを見ることがありました。しかし、Moがシャボン玉を吹く前にMoを

見ることはありませんでした。

### (5) 分析手続き

#### 手続き 1

高橋 (2019) は、「Co のコメント」を子どもの現状の確認、子どもの成長の確認、ガイドの評価、やりとりの評価、ガイドの提案、課題のポイントの 6 つのカテゴリに分類している。本研究では、「Co のコメント」を「シャボン玉遊び」に関することと、「玩具を介した遊び」に関することに分けたうえで、それぞれを「子どもに関すること」と「母親に関すること」に分けた。次に、高橋 (2019) を参考に、「子どもに関すること」を「子どもの課題 (CT)」と「子どもの事実 (CF)」に分類した。なお、「子どもの事実 (CF)」には、「子どもの現状の確認」と「子どもの成長の確認」を含めた。一方、「母親に関すること」は、「やりとりの評価 (IE)」と「ガイドの提案 (GP)」に分けた。ここでは、「ガイドの提案 (GP)」を母親への具体的なガイドの提示とし、「ガイドの評価」と「やりとりの評価」を総じて「やりとりの評価 (IE)」とした。なお、「やりとりの評価」は、子どもと母親の様子が記されているものであって、Co がその様子を「よかった」と評価しているもの、もしくは、子どもが母親を見た、快の情動を示したこと（「母親を見つめた」「笑顔を示した」「笑い合った」「期待して見ていた」など）が記されているものとした。なぜなら、自閉症児は、他者とやりとりする際に相手を見ることが少なく、情動的な表現が欠いていることが多いため (Hobson, & Hobson, 2009)、情動について表記されていることはやりとりを評価する上で重要と考えたからである。

「Co のコメント」をカウントする際、同じ内容のコメントは 1 つとした。「Co のコメント」を意味のまとまりが崩れないように区切ったところ、K 児は 231 個、S 児は 257 個、Y 児 214 個であった。

#### 手続き 2

子どもは、模倣を介して心と心を合わせ (Meltzoff, & Moore, 1995, Blakemore, & Frith, 2005, Reddy, 2008)、互いの意図や態度を相互に調整し合うようになることから (Hobson, 2000)、模倣は人との関係性の発達を捉える上で重要な里程標の一つと考えられる。よって、模倣が出現する前後で、自閉症児の課題も関わり方は異なると推測される。そのため、シャボン玉遊びにおいて口の動きの模倣のエピソ

ードが記されるまでを「模倣前」、それ以降を「模倣後」とし、その前後の「子どもの課題 (CT)」と「ガイドの提案 (GP)」の内容を調べた。

Piaget(1945)は、自分が食べる活動を他者に向けて行うことをもって機能的遊びから象徴遊びの段階に移行するとし、自分に向けた行為と他者に向けた行為とを区別する必要があるとしている。また、荒井(2006)も自分自身で食べる行為と他者(人形)に向ける行為をつもり行為とし、模倣やふりとを分類している。玩具を介したやりとり場面において、対象児らは玩具を口につける行為を示したが、それは単に玩具をかじっただけなのか、母親を模倣して口につけたのか、食べるふりをしたのかを判断することは難しかった。そのため、他者(人形)に食べさせる行為をつもり行為とし、模倣やふりと分けた。そのうえで、玩具を介したやりとりにおいて、つもり行為のエピソードが記されるまでを「つもり行為前」、それ以降を「つもり行為後」とし、その前後の「子どもの課題 (CT)」「ガイドの提案 (GP)」の内容を調べた。

#### 手続き 3

事例ごとに「Co のコメント」を「子どもの事実 (CF)」、「子どもの課題 (CT)」、「ガイドの提案 (GP)」、「やりとりの評価 (IE)」に分類した上で、各回で記された「子どもの課題 (CT)」、「ガイドの提案 (GP)」、「やりとりの評価 (IE)」を書きだし、「子どもの課題 (CT)」が変更する時期を調べた。加えて、その時期に記された「ガイドの提案 (GP)」とそれに付随する「やりとりの評価 (IE)」と「子どもの事実 (CF)」を記し、「子どもの課題 (CT)」が「やりとりの評価 (IE)」もしくは、「子どもの事実 (CF)」によって達成されたとみなされた回を調べた。

シャボン玉遊び場面の「子どもの課題 (CT)」のうち 3 名に共通するものは 6 個、2 名に共通するものは 3 個、合計 9 個であった。玩具を介した遊び場面での「子どもの課題 (CT)」のうち 3 名に共通するものは 6 個、1 名に記載されたものは 4 個、合計 10 個であった。

エピソードの分類の妥当性を検討するために、障害児施設に勤務する児童指導員 2 名(以下「評定者」と略記)に評定を依頼した。評定の際には、コンサルタントである筆者が Table1 を示しながら分類お

よび設定の方法について口頭で説明し、その後独立して再分類し、評定するように依頼した。評定者間

の一致率は 96.30%であった。評定が一致しない項目は、筆者と評定者で協議し、再分類した。

Table1 : 「Co のコメント」の分類

カテゴリ		記述例
シャボン玉	子どもの事実 (fact) CF	Mo が大きな口を開けてシャボン玉を吹くと、A はシャボン玉をじっと見ていた。
	子どもの課題 (theme) CT	Mo を注目し、Mo の口の動きを見る。
	ガイドの提案(proposal) GP	「ママにも貸して」「ママにフーして」と声をかけましょう。
	やりとりの評価(evaluation) IE	「ママの番」と言われた際、容器を Mo の方に引き寄せて吹かれたので、A も期待して母親のことを見ていました。こうした関わりは大変よかったですと思います。
玩具	子どもの事実 (fact) CF	Mo が食べ物をお口につけて食べるふりをして見せるも、A は Mo を見ることもないまま、「パクパク」と言っていました。
	子どもの課題 (theme) CT	Mo を真似て、食べ物の玩具をお口につける。
	ガイドの提案(proposal) GP	差し出された物を口につけて食べるふりをして見せ、やりとりを促しましょう。
	やりとりの評価(evaluation) IE	Mo が食べるふりをした場合、A がそれを見て、笑い、食べるふりをしていました。

### 3・結果

#### (1) 「Co のコメント」の特徴と事例間の相違

「Co のコメント」における対象児間の差を調べるために、各事例の「Co のコメント」を「CF」「CT」「GP」「IE」に分け、 $\chi^2$ 検定を行った(Table2)。結果、「Co のコメント」に有意差が見られた ( $\chi^2(6)=14.101, p<.05, \text{Cramer's } V = 0.100$ )。残差分析の結果、K 児は「IE」が有意に高く ( $p<.05$ )、Y 児は「GP」が有意に高かった ( $p<.05$ )。

Table2 : 3 事例の「Co のコメント」

対象		CF	CT	GP	IE
K 児	度数	81	40	61	49▲
	期待値	73.380	46.397	72.064	39.158
	調整済み	1.315	-1.283	-1.918	2.107
	残差	ns	ns	+	*
S 児	度数	85	60	77	35
	期待値	81.640	51.620	80.175	43.566
	調整済み	0.565	1.639	-0.537	-1.789
	残差	ns	ns	ns	+
Y 児	度数	57	41	81▲	35
	期待値	67.980	42.983	66.761	36.276
	調整済み	-1.934	-0.406	2.520	-0.279
	残差	+	ns	*	ns

$\chi^2(6) = 14.101, p<.05, \text{Cramer's } V = 0.100, +p<.10 *p<.05 **p<.01$  (▲有意に多

い,▽有意に少ない,p<.05)

Table3 : K 児の「Co のコメント」

			CF	CT	GP	IE
シャボン玉	模倣前	度数	17	12	16	12
		期待値	17.733	8.867	15.200	15.200
	模倣後	度数	11	2	8	12
		期待値	10.267	5.133	8.800	8.800
玩具	つもり 行為前	度数	14	12	19▲	6
		期待値	19.170	9.404	13.383	9.043
		調整済み	-1.871	1.173	2.238	-1.396
		み残差	+	ns	*	ns
	つもり 行為後	度数	39	14	18▽	19
		期待値	33.830	16.596	23.617	15.957
		調整済み	1.871	-1.173	-2.238	1.396
		み残差	+	ns	*	ns

シャボン玉遊び :  $\chi^2(3) = 5.055, \text{ ns. Cramer's } V = 0.237$

玩具を介した遊び :  $\chi^2(3) = 8.604, p<.05, \text{Cramer's } V = 0.247$

模倣前後の「Co のコメント」における対象児間の差を調べるために、各事例の「模倣前」と「模倣後」の「Co のコメント」を「CF」「CT」「GP」「IE」に分け、 $\chi^2$ 検定を行った(Table3, Table4, Table5)。結果、どの事例においても模倣前後の「Co のコメント」で有意な差は見られなかった (K 児 :  $\chi^2(3) = 5.055, \text{ ns. Cramer's } V = 0.237$ , S 児 :  $\chi^2(3) = 3.744, \text{ ns. Cramer's } V = 0.163$ , Y 児 :  $\chi^2(3) = 5.474, \text{ ns. Cramer's } V = 0.220$ )。

つもり行為前後の「Co のコメント」における対象児間の差を調べるために、各事例の「つもり行為前」と「つもり行為後」の「Co のコメント」を「CF」「CT」「GP」「IE」に分け、 $\chi^2$ 検定を行った。結果、つもり行為前後の「Co のコメント」では、S 児、Y 児では有意な差が見られなかった (S 児： $\chi^2(3)=4.037$ , ns. Cramer's V = 0.187, Y 児： $\chi^2(3)=2.641$ , ns. Cramer's V = 0.162)。しかし、K 児には有意差が見られた ( $\chi^2(3)=8.604$ ,  $p<.05$ , Cramer's V = 0.247)。残差分析の結果、K 児の「つもり行為前」では「GP」が高く、「つもり行為後」には「GP」が低かった。

Table4 : S 児の「Co のコメント」

			CF	CT	GP	IE
シ ヤ ボ ン 玉	模倣前	度数	22	20	26	14
		期待値	26.752	19.191	22.099	13.957
玩 具	つもり行 為前	度数	18	16	22	3
		期待値	19.836	13.733	19.836	5.595
玩 具	つもり行 為後	度数	21	11	17	8
		期待値	19.164	13.267	19.164	5.405

シャボン玉遊び： $\chi^2(3)=3.744$ , ns. Cramer's V = 0.163 玩具を介した遊び： $\chi^2(3)=4.037$ , ns. Cramer's V = 0.187

Table5 : Y 児の「Co のコメント」

			CF	CT	GP	IE
シ ヤ ボ ン 玉	模倣前	度数	8	13	20	9
		期待値	12.389	9.292	19.469	8.850
玩 具	つもり行 為前	度数	22	11	26	11
		期待値	20.099	13.861	25.644	10.396
玩 具	つもり行 為後	度数	7	9	11	4
		期待値	8.901	6.139	11.356	4.604

シャボン玉遊び： $\chi^2(3)=5.474$ , ns. Cramer's V = 0.220 玩具を介した遊び： $\chi^2(3)=2.641$ , ns. Cramer's V = 0.162

(2) 子どもの発達課題とそれに見合う関わり方

① シャボン玉遊び

シャボン玉遊び場面での Co のコメントは、K 児 90 個、S 児 141 個、Y 児 113 個であった。シャボン玉遊び場面において口の動きの模倣が観察されたのは、K 児 9 回目、S 児 10 回目、Y 児 7 回目であった。

模倣前後の「CT」と「GP」の内容を Table6 に示した。「模倣前」の「CT」では、「シャボン玉に関心を示す」、「シャボン玉をやってみようとする」、「母親を見る」、「ストローの受け渡しをする」、「母親と同じシャボン玉に注目する」、「母親を真似て吹いてみようとする」、「母親の口の動きに注目する」などが挙げられた。「模倣後」の「CT」では、「母親の口の動きを真似る」、「ストローを咥えて、吹こうとする」など挙げられた。これらの課題は 3 事例共に期間中の「CF」もしくは「IE」にて確認された。

「模倣前」の「GP」では、「楽しそうに吹いて見せる」、「シャボン玉を吹く動作の一つひとつゆっくり丁寧に行く」、「大きな口を開けて、ゆっくり吹く」など挙げられた。「模倣後」の「GP」では、「母親の口への注目を促す」、「同じ物を並べて”同じだね”と確認する」が挙げられた。

② 玩具を介した遊び

玩具を介した遊び場面での Co のコメントは、K 児 141 個、S 児 116 個、Y 児 101 個であった。玩具を介した遊び場面でつもり行為が観察されたのは、K 児 6 回目、S 児 10 回目、Y 児 12 回目であった。

玩具を介した遊び場面での「つもり行為前後」の「CT」と「GP」の内容を Table7 に示した。「つもり行為前」の「CT」では、「母親に注意を向ける」、「物を介して受け渡しのやりとりをする」、「やりとりを介して“同じ”の理解を深める」、「母親を模倣してみようとする」などが挙げられた。「つもり行為後」の「CT」では、「食べるふりを介したやりとりを楽しむ」、「母親の口に注目させ、口への関心を高める」などが挙げられた。これらは、3 事例共に期間中の「CF」もしくは「IE」にて確認された。また、1 事例のみに示した課題として、「指さしを介してモノを共有する (Y 児)」、「母親の反応を手がかりに行動する (K 児)」や「やめてと拒否するようになる (S 児)」が挙げられたが、3 事例ともに期間中に確認された。「つもり行為前」の「GP」では、「オーバーアクションで関わる」、「子どもがやっていることを真似る」、「人形を介して、”ちようだい—どう

ぞ”のやりとりをする」、「同じ物を見せながら“同じ見せる」、「母親への注視の有無を確認しながらやり“一緒に”と声をかける」などが挙げられた。「つもりとりをする」などが挙げられた。行為後」の「GP」では、「一緒に食べるふりをして

Table6：シャボン玉遊び場面での「子どもの課題」と「ガイドの提案」の内容

	「CT」：子どもの課題	「GP」：ガイドの提案	確認回		
			K 児	S 児	Y 児
模倣前	・シャボン玉に関心を示す。	・楽しそうに吹いて見せる ・子どもの気持ちを代弁しながら関わる。 ・シャボン玉を吹く動作をゆっくり丁寧にを行う。	3	1	3
	・「やってみよう」とする。 ・「もっと」の要求を表出する。	・気持ちを受け止めながら、シャボン玉を提示する。 ・視線が合ったら声をかけ、シャボン玉を吹く。	5	1	5
	・シャボン玉を吹いている母親に関心を示す。 ・母親を見る。	・吹く前には、名前を呼び、子どもと目が合ったら吹く。 ・子どもを呼びかけ、母親を見るのを待ってから吹く。	3	1	4
	・ストローの受け渡しをする。 ・ストローの正しい持ち方を知る。 ・吹くための手順を予測する。	・モノの受け渡しを介して関わる（子どもの要求に応じてストローや容器を使用する）。 ・手を添えて、ストローを口につけられるようにする。 ・母親がモデルになり、操作方法を示す。	6	3	6
	・母親と同じシャボン玉に注目する。	・子どもを呼びかけながらシャボン玉を指さす。	5	6	6
	・母親を真似て吹いてみようとする。	・大きな口を開けて、ゆっくり吹く。	9	2	5
	・母親の口の動きに注目する。	・子どもが吹こうとしたら、一緒に大きな口を開けて吹く。	12	9	6
模倣後	・母親の口の動きを真似る。	・母親の口への注目を促す。 ・母親と隣に並んで一緒にストローを咥えて、「同じだね」を伝える。	13	10	7
	・ストローを咥えて、吹こうとする。 ・正しい向きで咥える。	・いろいろなストローやワンド（柄つきの輪の道具）を使ってシャボン玉を吹く。 ・同じ物を並べて「同じだね」と確認する。 ・ストローの向きを間違えた場合には、「反対だよ」「こっち向き」と声を掛けたり、手を添えて正しい向きを伝える。	14	11	12

\*数字は、模倣が出現した後に観察された項目であり、数字はその出現回を示す。

#### 4・考察

##### (1) 事例間の相違

障害のある子どもの発達支援は、子どもの実態を捉え、それに見合った目標を設定し、手立てを見出しながら関わり、それにより生じた子どもの変化を評価することにより展開される。子どもの発達は、これらが一貫性を持ち、均衡を保ちながら展開している時に促されることから(梅津、佐藤, 2004)、「CF」「CT」「GP」「IE」の均衡が保たれているかどうかを検証することは必須と考えられる。

模倣前後の「Co のコメント」では、どの事例に

においても「CF」「CT」「GP」「IE」で有意な差はなく、また、つもり行為前後の S 児と Y 児の「Co のコメント」でも「CF」「CT」「GP」「IE」では有意な差がなかった。しかし、K 児の「つもり行為前」の「GP」は高く、「つもり行為後」の「GP」が低かった。対して、「Co のコメント」を対象児間で比較した場合、K 児の「IE」は高かった。これは、やりとり開始直後の K 児にとって、つもり行為がやや難しい課題であったことを示唆している。そのために、Co はやりとりを評価しながらも具体的な関わり方をより多く提案したと考えられる。その後、K 児の

「GP」が低くなったことから、難航したつもり行為も K 児の発達にも見合った課題になったと考えられる。よって、シャボン玉遊びや玩具を介した遊びを共同の営みとして設定し、模倣やつもり行為を課題としたことは、3 事例共に妥当であったと考えられる。

Table7：玩具を介した遊び場面での「子どもの課題」と「ガイドの提案」の内容

	「CT」：子どもの課題	「GP」：ガイドの提案	確認回		
			K 児	S 児	Y 児
つ も り 行 為 前	・母親に注意を向ける。 ・母親の行為に興味を示す。	・オーバーアクション関わる。 ・子どもが扱うモノを使って同じ操作をして見せる。	2	1	2
	・母親が自分と一緒にしていることに気づく。 ・母親と自分の物が「同じ」だと気づく。	・子どもがやっていることを真似る。 ・子どもと同じ物を使って同じことをする。 ・同じことをして見せ、「ママも一緒」を伝える。	2	6	7
	・人形を介して食べるふりをする、車を介して運ぶなど、母親との間で「もの」を行き交わせる。	・人形を介して「イナイナイバー」をする、人形に食べさせる、車を介してモノを行き交わせる) ・オーバーアクションで関わる。 ・身振りサインを交えて働きかける。	4	6	7
	・指さしを介してモノを共有する。	・母親が指さした方に視線を向けたら、声をかける。	7	9	6
つ も り 行 為 後	・物を介して受け渡しのやりとりをする。 ・「ちょうだい」「どうぞ」を介したやりとりをする。	・人形を介して「ちょうだい」「どうぞ」のやりとりをする。 ・呼び掛けてから具体物を提示する。 ・人形に食べさせる。	6	5	14
	・人形を介して、受け渡しをする。	・人形を動かしたり、車を走らせたりして関わる。	8	10	9
	・「同じ」の理解を深める。 ・母親を模倣してみようとする。 ・食べるふりを介したやりとりを楽しむ。	・同じ物を見せながら「同じ」「一緒」と声をかける。 ・子どもが好きな物、知っている物を人形に食べさせる。 ・オーバーアクションで食べるふりをして見せる。	6	7	13
つ も り 行 為 後	・母親の口に着目させ、口への関心を高める。 ・人形の口を介して、自分の口、母親の口、人形の口が同じであることに気づく。	・子どもに食べさせたり、人形に食べさせたり、母親が食べるふりをする。 ・子どもが食べ物を口にした際には、母親もそれを真似て、一緒に食べるふりをして見せる。人形に食べさせた時には、「ママも食べたいな」と大きな口を開けて働きかける。	10	13	12
	・母親の反応を手がかりに行動する。	・母親への注視の有無を確認しながらやりとりをする。	10	16	なし
	・「やめて」と拒否するようになる。	・子どもの意に反した操作を意図的にする。	10	10	8

\*数字は、つもり行為が出現した後に観察された項目であり、数字はその出現回を示す。

## (2) シャボン玉遊び場面において模倣を促す

定型発達児の場合、教えなくても模倣をし、模倣を介したやりとりを自然に楽しむようになるが、自閉症児ではそれが難しい(別府, 2016)。それゆえに、「大きな口を開けて、ゆっくり吹く」「子どもが吹こうとした際には、母親も一緒に大きな口を開けて吹く」という関わりのもと、対象児らが母親の口に注目できるようにし、口の動きを模倣してみようという気持ちになるようにしていくことは大切であ

ったと考えられる。

自閉症児は、モノに注目することはあっても、モノを操作している人を注目することが乏しく、他者から学ぶことが難しい。そうした自閉症児に対して、「楽しそうに吹いて見せる」「子どもの気持ちを代弁しながら関わる」ようにし、シャボン玉に関心を示し、やってみようとする気持ちが引き出されるようにしていくことは大切であったと考えられる。この場合、対象児らが自発的に他者の顔に注目したく

なるようにしたうえで（別府, 2018）、「シャボン玉を吹く動作を一つひとつゆっくり丁寧に」「視線が合ったら声をかけ、シャボン玉を吹く」ようにし、シャボン玉を吹いている母親に関心を示し、母親と注目し合えるようにしていく必要があったと言える。

三項関係が成立するようになると、子どもは自分の興味のあるモノを相手に見せたり、指さしをして相手を振り返って見るようになる。しかし、自閉症児は、三項関係を成立させることが難しく、他者とモノや出来事を共有することが難しい。そうした自閉症児に対して、「子どもの要求に応じてストローや容器を介して関わる」、「子どもを呼びかけながらシャボン玉を指さす」ことは、三項関係を成立させるうえで大切であったと考えられる。こうした関わりのもと、対象児らは「母親がモデルになり、操作方法を示す」という関わりを受け入れ、母親を通してモノの操作方法を習得するようになったと考えられる。とはいえ、自閉症児は、情緒的交換を伴わせることもないまま、共同注意行動を示すこともある（内藤, 2018）。そのため、「母親と同じシャボン玉に注目する」ことを課題としながらも、関わり方を工夫し、情動共有体験が保障されるようにしていくことは必須と言える。

### （3）玩具を介した遊び場面においてつもり行為を促す

通常、三項関係が成立する生後9、10カ月頃になると「模倣するし、模倣される」ことを認識するようになる（Meltzoff & Moore, 1995）。その後1歳半頃には、他者を模倣する自分、他者から模倣されている自分を自覚するようになる（岩田, 2011）。しかし、自閉症児は他者を模倣すること、ならびに、他者から模倣されていることへの認識が弱く、模倣を介してやりとりすることが難しい。そうした自閉症児に対しては、オーバーリアクションで楽しそうに関わったり、逆模倣をして関わることによって（Nadel, 2014）、母親が自分と同じことをしていることに気づかせる必要があったと言える。

子どもは「口」を介して他者とやりとりすることによって、通常ならば生後8カ月頃に、自己の口と他者の口とを結びつける媒介物を発見し、その後10ヶ月頃に自己と他者の口の機能的同型性の理解

し、11ヶ月後半に他者（人形）に食べさせるふりをしたり、自分が食べるふりをする行為をするようになる（麻生, 1990）。対象児らがモノを介して「食べる—食べさせる」関係を形成し、やりとりするようになったことは、モノを介して自分の口と他者の口が同じ口であることを認識したためと考えられる。

## 5・総合的考察

本研究の結果、対象児らは「シャボン玉遊び」や「玩具を介した遊び」という共同の営みを通して発達を遂げたことが明らかになった。子どもの発達は、教育内容や教材、教え方がふさわしい時に促されることから（原田, 2019）、これらの遊びは、内容、教材、関わり方も含めて、対象児らの発達に見合ったものであったと考えられる。

「シャボン玉遊び」や「玩具を介した遊び」には、口を介して「する—される」関係を含む行為が含まれていた。自閉症児は、あくびの伝染と言った表情の自動模倣が難しく（別府, 2016）、口の動きを模倣することが難しい。また、自閉症児は、身体を基点に置いた心理的、コミュニケーション的スタンスを持つ存在として自他を把握することが難しく、互いの役割を交替しながらやりとりすることが難しい（別府, 2013）。そうした自閉症児に対して、モノを介して口を強調して関わることは、モノの先にある母親の口や人形の口が自分の口と同じであることに気づかせる一助になったと考えられる。同様に、「吹く—見る」「食べる—食べさせる」を介して「する—される」役割を交替して関わることは、自他関係を形成する一助になったと考えられる。

通常1歳頃までに自己と他者の同型性を認識し、他児が自分と同じように行動することに気づくが、自閉症児ではそれが難しい。そうした自閉症児に対しては、同じモノ、同じことを介して「同じ」を強調して伝え、「同じ」を認識できるようにしていくことも大切であったと考えられる。こうした関わりのもと、対象児らはモノを介して自己の口と他者の口との同型性の認識し、口の動きを模倣し、シャボン玉を吹こうとしたり、食べるつもり行為を可能にしたと考えられる。とはいえ、対象児らが可能にした模倣やつもり行為は、あくまでもやりとりの結果として現れたものであり、その過程では、対象児



らが母親をつい真似したくなる気持ちの流れがあったと推測される。なぜなら、模倣は、身体の外のかかによって導かれるのではなく、身体そのものの内部に孕まれたものが仕草として現れるものであって、同一視した相手に自ずと自分を重ねてしまう共同の場の力動として現れるものであるからである（浜田, 2002）。それゆえに、幼児期の関係発達支援は、子どもが楽しさを感じられる活動を通して、情動的交流を図り、子どもが「やってみよう」とする気持ちを引き出し（池添, 2019）、結果として模倣やつもり行為が可能になるように関わるのが大切と考えられる。

本研究の結果は、シャボン遊びや玩具を介した遊びという共同の営みにおいて、自閉症児が大人の行為や反応を参照し合い、導かれながら学ぶこと、ならびに、自閉症児と一緒に楽しめる活動を介して関わることで、「やってみよう」という気持ちが生まれ、その結果として模倣やふりなどが表出されることを示唆している。自閉症児への発達支援では、目先の問題への対処が課題となりがちで、「感じる」「楽しむ」「味わう」などの感性的な言葉で表現された目標が排除される傾向があるが（川地, 2014）、幼児期の発達支援では、子どもと楽しめる共同の営みを設け、その場において母親と子どもとの関係が構築するようにし、子どもの発達が促されるようにしていくことが重要と言える。とはいえ、母親が一人で子どもの発達に見合った共同の営みを見出し、適切な関わり方を構築することは難しい。それゆえに、コンサルタントが介在し、母親をガイドとして導き、親子関係が形成されるように支援することは、関係発達支援において必要不可欠と考えられる。

## 謝辞

本研究に快く協力して下さった K くん、S くん、Y くんとそのお母様に感謝申し上げます。

## 文献

- 荒井庸子 (2006). 1, 2 歳児のふり遊びに見られるコミュニケーションの発達. 障害者問題研究, 第 33 巻第 4 号, 18-25.
- 麻生 武 (1990). "口"概念の獲得過程: 乳児の食べさせる行動の研究. 発達心理学研究, 第 1 巻第 1 号. 20-29.
- Blakeslee, S., & Frith, U. (2005). *The learning brain: Lesson for education*. Black Publishing Ltd., Oxford.
- 乾敏郎・山下博志・吉田千里(訳). 脳の学習力: 子育てと教育のアドバイス 岩波現代文庫 (2012). 岩波書店.
- 別府 哲 (2003). 自閉症児は他者の心をどのように理解するのか. 特殊教育学, 41(2), 279-283.
- 別府 哲 (2013). 自閉症スペクトラム児における社会性の障害と発達. 乳幼児医学心理学研究, 22(2), 79-90.
- 別府 哲 (2016). 自閉スペクトラム症と 1 歳半の節. 障害者問題研究, 第 44 巻第 2 号, 98-104.
- 別府 哲 (2018). 情動-ユニークなスタイル: 自動的処理と意識的処理. 日本発達心理学会(編). 藤野博・東條吉邦(責任編集). 発達科学ハンドブック 10. 自閉スペクトラムの発達科学, 47-57
- 別府 哲 (2019). 情動的共感を教育目標に: 強度行動障害の理解と実践. 三木裕和・越野和之(編著). 自閉症児・発達障害児の教育目標・教育評価 2. クリエイツかもがわ. 20-35.
- Beurkens, N.M., Hobson, J.A., & Hobson, R.P. (2013). Autism Severity and Qualities of Parent-Child Relations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(1), 168-178.
- Gutstein, S. (2009). *The RDI Books: Forging New Pathways for Autism's and PDD with Relationship Development Intervention Program*. Connections Center Publishing.
- 浜田寿美男 (2002). 身体から表象へ. ミネルヴァ書房.
- 原田文孝 (2019). 教育の自由を求めて闘おう. 自閉症児・発達障害児の教育目標・教育評価 2. クリエイツかもがわ. 8-14.
- Hobson, P.R. (2000). 自閉症と心の発達: 「心の理論」と越えて. 木下孝司(監訳). 学苑社.
- Hobson, P.R. (1993). *Autism and development of mind*. Psychology Press.
- Hobson, R. P., Lee, A., & Hobson, A. J. (2009). Qualities Of Symbolic Play Among Children With Autism: A Social-Development Perspective. *Journal*

- of Autism Developmental Disorder, 39, 12-22.
- Hobson, A. J., Tarver, L., Beurkens, N., & Hobson, P. R. (2015). The Relation between Severity of Autism and Caregiver-Child Interaction: a Study in the Context of relationship Development Intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 1-11.
- 池添素 (2019). 子どもを笑顔にする療育. 全障研出版部
- 岩田純一 (2011). 子どもの発達の理解から保育へ: <個と共同性>を育てるために. ミネルヴァ書房.
- 川地亜弥子 (2014). 子どもと教師のダイナミックな発達を促す教育評価とは. 三木裕和・越野和之 (編著). 障害のある子どもの教育目標・教育評価—重症児を中心に. クリエイツかもがわ.
- 木下孝司 (2011). 障害児の指導を発達論から問い直す. *障害者問題研究*, 39(2), 11-20.
- 木下孝司 (2016). 「1歳半の節」に関する発達心理学的検討—1歳児における自我の形成を考えるための理論的視座. *障害者問題研究*, 44(2), 90-97.
- Larkin, F., Guerin, S., Hobson, J. A., Gutstein, S. E. (2015). The Relationship Development Assessment Research Version: Preliminary validation of a clinical tool and coding shames to measure parent-child interaction in Autism. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, Vol.20(2), 239-260.
- Meltzoff A. & Moore M. K. (1995). Infants' understanding of people and things: From body imitation to folk psychology. In J. Bermudez, A. J. Marcel & N. Eilan (eds). *The baby and the self*. 43-69.
- 三木裕和 (2019). 友だちが好き、先生が好き、授業が好き. 三木裕和・越野和之 (編著). 自閉症児・発達障害児の教育目標・教育評価 2. クリエイツかもがわ. 8-19.
- Nadel J. (2014). *How imitation boots development: In infancy and autism spectrum disorder* Oxford University Press.
- 内藤美加 (2018). 「心の理論」仮説の有効性と課題, 103-113. 日本発達心理学会 (編). 藤野博・東條吉邦 (責任編集). *発達科学ハンドブック 10 自閉スペクトラムの発達科学*.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Delachn et Niestle. 大伴茂(1969). (訳). *模倣の心理学・表象の心理学*. 黎明書房.
- Reddy, V. (2008). *How Infants Know Minds*. Harvard University Press. 佐伯胖(翻訳) *驚くべき乳幼児の心の世界: 二人称的アプローチから見えてくること* ミネルヴァ書房
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development in Social Context*. New York: Oxford University Press. 當眞千賀子訳(2006). *文化的営みとしての発達: 個人、世代、コミュニティ*. 新曜社.
- 坂口美幸・別府 哲 (2007). 就学前の自閉症児をもつ母親のストレスの構造. *特殊教育学研究*, 45(3), 127-136
- 高橋ゆう子 (2019). 自閉症スペクトラム児と保護者の関係発達—対人関係発達指導法(RDI)による事例検討—. *人間生活文化研究*, No.29, 581-590.
- 梅津亜希子・佐藤克敏 (2004). LD児の個別の指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性—通常の学級の教師の変容を通じて—. *教育心理学研究*, 52, 458-471.