

【原 著】

ASD 児における相互伝達行為の獲得を  
目指した遊びを中心としたコミュニケーション指導  
ポジティブな情動の共有を生み出す遊びの環境設定を通して

角原 佳介 伴 真里奈 丹治 敬之

Development Support a Child with Autism to Acquisition of Intersubjective Communication:  
Through the Environmental Setting of Play with Shared Positive Emotions

KAKUHARA Keisuke, BAN Marina, TANJI Takayuki

2025

岡山大学教師教育開発センター紀要 第15号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.15, March 2025

原 著

## ASD 児における相互伝達行為の獲得を

## 目指した遊びを中心としたコミュニケーション指導

ポジティブな情動の共有を生み出す遊びの環境設定を通して

角原 佳介※1 伴 真里奈※2 丹治 敬之※3

自閉スペクトラム症児は、相互伝達行為の獲得に遅れがあることが指摘されている。本研究では、自閉スペクトラム症の診断のある知的障害特別支援学校小学部1年生男児を対象に、相互伝達行為の獲得を目指して、遊びを中心とした指導を行った。その結果、対象児の遊びが「感覚運動的遊び」「機能的遊び」から「象徴的遊び」「社会的遊び」へと移行するに伴い、相互伝達行為が見られるようになった。また、教師による働き掛けへの応答も見られるようになり、ポジティブな情動の共有が生み出されやすい遊びの環境設定が、相互伝達行為の獲得において効果的であったことが示唆された。遊び環境については、1) 魅力的な玩具、2) 魅力的な玩具を介した教師との遊び、3) 対象児の遊びの発達段階に応じた介入、4) 情動の共有を促す共感的関わりとの4点が相互伝達行為の獲得を促した可能性が考えられた。

キーワード：自閉スペクトラム症、相互伝達行為、情動の共有、遊びの環境設定

※1 岡山県立東備支援学校

※2 岡山大学教育学部附属特別支援学校

※3 筑波大学人間系

## I はじめに

長崎・小野里(1996)は、コミュニケーションの発達には、子どもが自己の目的を達成するために他者を手段として利用する「要求伝達系」と、子どもが他者と関わることでそれ自体を目的とした「相互伝達系」の2側面があり、これらが互いに拮抗しながら均衡化しつつ伝達行為が高次化し、この中で言語の意味理解や表出がなされるようになる経過を指摘している。自閉スペクトラム症児(以下「ASD 児」)においては、要求伝達行為に遅れはないが相互伝達行為に遅れがあることが報告されている(Wetherby & Prutting, 1984)。吉井・長崎(2005)は、先行研究(Mundy, Sigman, & Kasari, 1990; Sigman & Ruskin, 1999; Charman, Baron-Cohen, Swettenham, Baird, Cox, & Cox, 2003)による知見を踏まえながら、ASD 児の言語発達を促すためには、要求伝達行為の獲得のみを目標とするのではなく、相互伝達行為の獲得を促していくことが重要であると述べている。

ASD 児の相互伝達行為に遅れがある背景には、情動の共有の困難さが関連し

ていることが考えられる。情動の共有とは、視線や表情などによって他者へ向けて情動を表出すること、及び自身に向けられた情動表出に対して同様の情動表出で応答することであると考えられている(吉井・長崎 2002)。Mundy and Sigman(1989)は、ASD 児の相互伝達行為の遅れは、他者が対象へのポジティブな情動や興味・関心といった自分とは相対的に独立した心理的状态を有する主体であることを理解し、自分の情動を他者に伝え、共有することの困難さによるものであると述べている。また、Kasari, Sigman, Mundy, Yirmiya(1990)は、要求伝達行為と相互伝達行為を行う際に、ポジティブな情動をどの程度表出しているのかを調べた結果、知的障害児や健常児群では、要求伝達行為よりも相互伝達行為を行っているときの方がより多くのポジティブな情動を表出した。一方で、ASD 児ではポジティブな情動の表出が、要求伝達行為と相互伝達行為において統計的な有意差が認められなかったと報告している。この結果から Kasari et al. (1990)は、相互伝達行為の遅れには、情動の共有の困難さが関連していると考察している。さらに吉井・長崎(2005)は、相互伝達行為にはポジティブな情動を他者と共有する機能があるが、ASD 児はこの機能に困難さがあり、これが相互伝達行為を阻害している可能性があることを指摘している。

ASD 児を対象とした、情動の共有に焦点を当てたコミュニケーション指導では、遊びに着目したアプローチが多く見られる。三宅・伊藤(2002)は、大型遊具を利用して、身体を動かすことができる遊びを 10 ヶ月間行った結果、指導者と子どもとの間に情動の共有が成立するに従い、コミュニケーション行動の発達が認められたと報告している。この実践で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「情動的交流遊び」が、コミュニケーション行動の発達を促す上で有効であったと指摘している。李・田中・田中(2010)は、5 歳 7 ヶ月の ASD 児を対象に、情動の共有の形成に伴う相互伝達行為の変化について検討を行った。情動の共有を促すことを目的としたくすぐりや揺さぶり遊び、ボール遊びなどを教師と一緒に 4 ヶ月行った結果、子どもが笑顔で教師に視線を向ける行動が観察されるようになった。そして子どもと教師の情動の共有が深まるにつれ、いつも一人で遊んでいた玩具を教師に見せて名前を言う等の相互伝達行為が見られるようになったと報告している。このように「遊び」は、ポジティブな情動が生じやすい活動であり、生じた ASD 児のポジティブな情動に対して支援者が共感的に関わることで、ポジティブな情動の共有を促すことができる活動である。また、久保・岩本(2014)は、「遊びの発達過程の段階(以降、『遊びの発達段階』)として、①感覚運動的遊び、②機能的遊び、③象徴的遊び、④社会的遊びの 4 つの段階を示している。①感覚運動的遊びとは、モノから得られる感覚や、モノの動き自体とモノとの関わりに面白さを求める段階である。②機能的遊びとは、モノや玩具の仕組みや機能を理解し、それに合った遊びをする段階である。③象徴的遊びとは、代わりに物を使う、見立てる、空想などを組み立て構成する遊びの段階である。④社会的遊びとは、仲間との相互性や協調性、ルールやゲーム性を特徴とする遊びの段階である。このように遊びの発達段階は、一人での遊びから他者との遊びへと移行していくと考え

られており、情動の共有は、社会的遊び等のように他者との遊びが成立している状況の方が生起しやすいことが考えられる。

以上のことから本研究では、ポジティブな情動の喚起と情動の共有が生み出されやすい遊びの環境設定が、ASD 児の相互伝達行為の獲得を目指したコミュニケーション指導として有効であるか検討を行う。そして有効であった場合、ASD 児の相互伝達行為の獲得過程において、他者との遊びの成立と、他者への関心の高まりがどのように関連するか検討を行う。

## II 方法

### 1 対象児童

対象は、知的障害特別支援学校小学部 1 年生男児で、知的障害を伴う ASD と診断されている。20XX 年に実施した田中ビネー知能検査 V では、精神年齢 3 歳 2 か月、知能指数 46 であった。また、同年に実施した絵画語い発達検査では、語い年齢 3 歳 10 ヶ月であった。日常生活場面では、繰り返しの遊びややりとりが多く見られた。休憩時間には、教師に坂道とミニカーを要求し、坂道の上でミニカーを走らせる遊びを繰り返していた。教師が他の遊びへ誘っても応じる姿は見られず、遊んでいる対象児の近くに教師がいても、視線を向けたり働き掛けたりする姿は見られなかった。また、友達と関わる姿も見られなかった。

日常生活場面における教師とのやりとりでは、「玩具の要求」等の対象児による教師への要求伝達行為が多かった。教師からの働き掛けに対しては、お互いの発話が決まっているパターンのやりとり以外では応答する姿は見られなかった。以上のことから対象児は、要求伝達行為によって教師へ働き掛けることはできるが、相互伝達行為によって教師へ働き掛けたり、教師からの働き掛けに応じたりすることは難しい実態であると考えられた。

なお、対象児の保護者及び所属機関には研究目的と方法について説明し、研究参加への同意を得た。

### 2 指導目標

以上の対象児の実態より、相互伝達行為の獲得について以下のような指導目標を設定した。

指導目標：教師を遊びに誘ったり、自身の遊びを教師へ伝えたりするなどの相互伝達行為としての発話を自発的に行うことができる。

### 3 指導期間と学習活動等

202X 年 6 月～202X+1 年 1 月の約 8 か月間、原則週 2 回（1 回約 40 分間）、前述の指導目標に基づき、個別による指導を行った。学習活動は、手遊び、机上学習課題、遊びから構成した。

### 4 指導

指導については、ポジティブな情動の喚起と他者との情動の共有が生み出されやすい遊びの環境設定を行った。物的環境については、①対象児の興味・関心や、学級での遊びの様子、②個別指導の場での遊びの样子の 2 点に基づいて、玩具や遊具の選定や配置を行った。人的環境(遊びにおける教師の関わり方)に

については、対象児がしようとしている遊びを優先しながら、対象児の遊びを模倣する、対象児の遊びを発展させて見せる、対象児が興味をもちそうな新しい玩具を使って遊んで見せるなどを行った。遊びにおいてまず教師は対象児と同じ遊びを行い、対象児の関心が教師へ向くように促した。そして、教師が対象児にとっての遊び相手となった段階から、見立て遊びやふり遊びなど、対象児の関心が高いと考えられる新たな遊びへの発展をねらって関わった。また、遊びの中で教師と対象児がポジティブな情動を共有する経験を重ねていくことができるように、教師から積極的にポジティブな情動を対象児へと表出した。教師の方を見て微笑む等の対象児によるポジティブな情動の表出が見られた場合は、教師も微笑み返す等して情動を共有できるように関わった。このように本研究では、他者との遊びが成立し、他者への関心が高まっていく過程の中で、相互伝達行為は獲得されるものであり、その過程においては他者との情動の共有が重要であると考えて指導を計画した。

教師の意図や、用意する遊び場や玩具、教師の関わり方などの遊びの環境設定は、対象児の様子に基づいて変化しており、本研究において設定された遊びの環境は大きく5つに分けられた。この遊びの環境に基づいて指導期間をⅠ期～Ⅴ期に分けた。各指導期間と、その期間において設定された遊びの環境を表1に示した。

### (1) Ⅰ期

対象児からの要求行動を引き出すことを意図として環境を設定した。まず学級での遊びの様子から、ミニカーと坂道(板)を用意した。要求行動を引き出すためにミニカーは、対象児から見える場所であり、なおかつ自分で取ることは難しい場所に置くようにした。関わり方については、遊びの様子を見守りながら対象児からの要求行動を待つようにした。Ⅰ期の途中からは、ミニカーよりも魅力的な玩具として、30センチ程の大きさのダンプカーを用意した。Ⅰ期の後半からは、積木(小)とボールを用意し、積木(小)やボールをダンプカーに荷物として載せたり、ダンプカーを走らせたりするなどの遊びを楽しむことができるようにした。

### (2) Ⅱ期

対象児が好きな遊びを見つけ、その遊びを繰り返して楽しむ姿を引き出すことを意図して環境を設定した。Ⅰ期後半でダンプカーに荷物を載せる等の遊びがあまり見られなかったため、Ⅰ期に繰り返し見られた、坂道でミニカーを走らせるという遊びをベースに発展させていくことを想定して積木(大)とより大きな坂道(滑り台)を用意し、走らせた車で積木を倒す等の遊びを楽しむことができるようにした。また、遊びの中で教師は積木(大)を並べる役割を担いながら対象児の遊びへと参加するようにした。

### (3) Ⅲ期

Ⅱ期において対象児が特定の場所を目指して車を走らせるなど目的的に遊ぶ姿が見られるようになっていた。そのため、お届けものごっこ等、やりとりの枠組みが明確な象徴的遊びの要素を取り入れることで、楽しむことができる

**表 1 各指導期間と設定された遊びの環境**

I 期	202X 年 6～7 月(全 13 回) ・ダンプカー ・ミニカー ・坂道(板) ・積木(小) ・ボール 教師の意図：要求行動を引き出す 環境：魅力的な玩具(物的)
II 期	202X 年 9 月(全 4 回) ・ダンプカー ・ミニカー ・坂道(滑り台) ・積木(小) ・ボール ・積木(大) 教師の意図：好きな遊びを繰り返す，遊びの文脈を広げる 環境：現在の遊びをベースに発展(物的)，役割のある遊び参加(人的)
III 期	202X 年 10 月(全 8 回) ・ダンプカー ・配達ごっこセット ・坂道(滑り台) ・積木(小) ・ボール 教師の意図：象徴遊び等，楽しむことができる遊びを増やす 環境：配達ごっこのための玩具(物的)，枠組みのあるやりとり(人的)
IV 期	202X 年 11～12 月(全 10 回) ・ドミノ倒しセット ・ミニカー ・坂道(滑り台) 教師の意図：未確定な展開の中でのやりとりを引き出す 環境：何かを作って完成させる遊び→完成に向けた課題解決(物的) 解決に向けた問い掛け(人的)
V 期	202X 年 1 月(全 4 回) ・レゴデュプロ(工事現場セット) ・道路 ・坂道(滑り台) ・ダンプカー 教師の意図：物語性のある象徴遊びの中でやりとりを引き出す 環境：象徴遊びのための玩具(物的) 登場人物的関わり(人的)

遊びの種類を増やすことを意図して環境を設定した。キャラクター付きの家のイラストを複数枚とかごを用意することで，対象児が好きなダンプカーの玩具を使いながら，積木(小)やボールを荷物として載せて運ぶ「お届けものごっこ」などの遊びを楽しむことができるようにした。教師は，「お届け物です」―「ありがとうございます」のようなお届けものごっこのモデルとなるようなやりとりを示しながら関わった。

#### (4) IV期

III期において，「荷物を特定の場所まで届ける」等のより明確な目的のある遊びが多く見られるようになっていたため，何かを作って完成させるなどの問題解決的要素のある遊びを取り入れ，その中でやりとりする姿を引き出すことを意図して環境を設定した。この時期の対象児は，テレビ番組の影響から，「ループ・ゴールドバーグ・マシーン」への関心が強かったため，それを「一緒に作る」という遊びの中でやりとりを増やしていくことができるのではないかと考え，ドミノ倒しのピースや，スーパーボール，ボールを転がすことができるレール，ガムテープの芯などの材料と，滑り台や雨どいなど土台となるものを用意した。教師は，「これはどこにおく？」等の問い掛けを増やし，一緒に考えながら完成させることができるように関わった。

#### (5) V期

V期では，III期以降から自分なりの見立てやふりをする姿が多く見られるよ

うになっていたため、物語性のある象徴的遊びの中でやりとりする姿を引き出すことを意図として環境を設定した。工事現場セットのレゴブロックや、道路シート、坂道(滑り台)、ダンプカー、ミニカーなどを用意し、工事現場や道路をテーマにした象徴的遊びを楽しむことができるようにした。教師は、対象児による象徴的遊びの中の登場人物のように振る舞うことで、やりとりを広げていくことができるように関わった。

#### 4 評価

評価については、相互伝達行為を獲得したかどうかを明らかにするため、対象児による「相互伝達行為による働き掛け」を評価した。また、相互伝達行為の獲得過程において、他者との遊びの成立や、他者への関心の高まりがどのように関連していたか検討するため、「遊びの発達段階」と「教師への関心」についても評価した。

#### 5 記録方法

学習活動における遊びの場面を分析の対象としてビデオ撮影を行った。指導後に録画映像を確認しながら、対象児と教師の発話を対象にトランスクリプトを作成した。また、対象児が行っていた遊びのエピソードについても記録した。作成したトランスクリプトとエピソードの記録を基に、「相互伝達行為による働き掛け」「遊びの発達段階」「教師への関心」の3つの評価の視点について、以下のように記録を行った。

##### (1) 相互伝達行為による働き掛け

作成したトランスクリプトを基に、あるトピックが維持された状態で連続したやりとりを1単位とし、やりとりをまとまりごとに整理した。対象児から教師へ、又は教師から対象児へと行われた働き掛けからスタートし、どちらかがトピックを逸脱する、又はやりとりが中断・終了するまでを1回のやりとりとした。どちらか一方の発話のみで中断された場合はやりとりとして成立していないため、お互いの発話が1ターン以上行われたやりとり(合わせて2ターン以上のやりとり)を対象とした。本研究では、対象児による自発的な相互伝達行為の獲得を目標としているため、まとまりごとに整理したやりとりを、①対象児による要求伝達行為から開始したもの(以下「児童：要求伝達」)、②対象児による相互伝達行為から開始したもの(以下「児童：相互伝達」)、③教師による要求伝達行為から開始したもの(以下「教師：要求伝達」)、④教師による相互伝達行為から開始したもの(以下「教師：相互伝達」)の4パターンに分類し、相互伝達行為の獲得状況を捉えるようにした。

##### (2) 遊びの発達段階

エピソードの記録に基づいて対象児が行っていた遊びを書き出し、「遊びの発達段階」における4つの段階に分類して記録することで、各指導期間において対象児が、どの段階の遊びを楽しんでいたかを捉えるようにした。③象徴的遊びと④社会的遊びについて、他者とストーリー等が共有された象徴的遊びの場合は社会的遊びであると判断した。

##### (3) 教師への関心

遊びの中で対象児が身体を向けていた対象とその時間を記録した。記録場面は、遊びにおける中間時間 5 分を対象とした。中間時間 5 分とは、例えば遊びの時間が 19 分間であった場合、ちょうどその中間の時間にあたる 7:00~12:00 の 5 分間を対象とする。遊びの開始直後は、遊び始めるまでに教室内を歩き回る姿が多く見られ、終了前は、教師は意図的に遊びが終結に向かうよう関わっていた。そこでここでは、どちらの影響も受けにくいと考えられる中間時間を対象とした。そしてその中間時間 5 分間の中で、「玩具・遊具」「教師」「その他」のそれぞれに対して身体を向けていた時間を記録することで、遊びの中で対象児の関心の対象を捉えるようにした。

### Ⅲ 結果

#### 1 相互伝達行為による働き掛け

指導場面における教師と対象児のやりとりは、Ⅰ期：21 回、Ⅱ期：16 回、Ⅲ期：32 回、Ⅳ期：38 回、Ⅴ期：11 回、合計 118 回であった。各指導期間のやりとり開始パターンの割合を、図 1 に示した。

Ⅰ期では、21 回のやりとりの内 20 回(95%)が「児童：要求伝達」から始まるものであった。「対象児：何かいる→教師：何がいるの→対象児：ダンプカーがいる」や「対象児：車ください→教師：どの車がいる→対象児：ゴミ収集車がいる」などのやりとりのように、対象児の要求に対して、その内容を具体化するための問い掛けを教師が行うことで展開するやりとりが中心であった。Ⅱ期では、16 回のやりとりの内 12 回(83%)が「児童：相互伝達」から始まっている。そこでは、「対象児：トラック作る、教師：トラックね。倒すやつを作るの?」や「対象児：車走らせる。いくよ、教師：いいよ。どうぞ」などのように、対象児が自身の遊びを教師と共有することを目的としたやりとりが行われている。Ⅲ期では、32 回のやりとりの内 4 回(13%)が「教師：要求伝達」、5 回(16%)が「教師：相互伝達」から始まるやりとりとなっている。またⅣ期では、38 回のやりとりの内 7 回(18%)が「教師：要求伝達」、4 回(11%)が「教師：相互伝達」

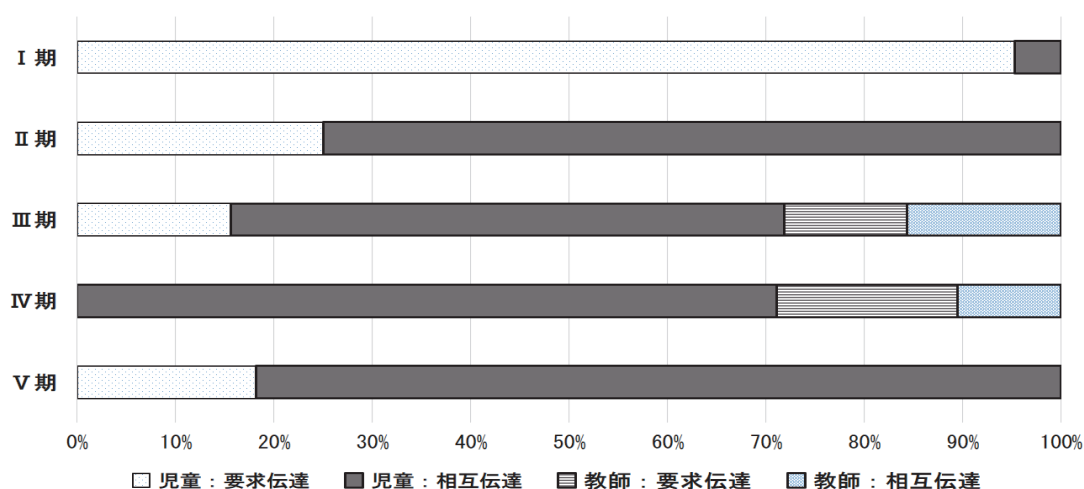


図 1 各指導期間におけるやりとり開始パターンの割合



から始まるやりとりとなっている。回数は少ないが、この時期から教師による働き掛けに対して対象児が応答する姿が見られるようになってきている。「教師：ボールはこっちにお願いします→対象児：ここ、どこ？」や「教師：ボールください→対象児：はい、どうぞ」などのやりとりで見られるように、応答とは他者が提示した話題を維持する行為、もしくは、他者が維持した話題をさらに維持する行為であるため、やりとりの中で、教師が何に注意を向け、何を意図しているのかということへも意識を向ける必要がある行為である。V期では、11回のやりとりの内9回(82%)が「児童：相互伝達」から始まるやりとりとなっており、教師による「要求伝達」や「相互伝達」の発話から始まるやりとりは見られなくなった。

## 2 遊びの発達段階

各指導期間において見られた遊びの内容の割合を図2に示した。

I期では、坂道でミニカーを走らせたり、ダンプカーの荷台に荷物を載せたりするなどの機能的遊びがもっとも多く見られた。また、ミニカー同士をぶつけたり、落下させたりするなどの感覚運動的遊びも20%ほど、救急車やゴミ収集車などを使った象徴的遊びも30%ほど見られた。II期では、I期で見られていた象徴的遊びが見られなくなり、感覚運動的遊びが全体の70%を超えるようになってきている。この時期の対象児は、坂道でダンプカーを走らせ、坂道の下に積んだ積木を倒す遊び(感覚運動的遊び)に熱中しており、積木を積むことを繰り返し教師に依頼して遊びを楽しんでいた。しかしIII期では、II期でもっとも多かった感覚運動的遊びが全く見られなくなり、代わりにII期で全く見られなかった象徴的遊びが60%弱まで増加した。ダンプカーに積木やカラーボールを載せ、キャラクターのイラストが描かれてある場所まで運んだり、段ボールの中にカラーボールを入れて教師に渡したりするなどしながら、「お届け物です」と言う遊びを楽しんでいた。また、象徴的遊びについて、I期からゴミ収集車を使った見立て遊び等は見られていたが、III期から教師が捨ててくださいと依頼したゴミをゴミ収集車で集めに行ったり、教師が依頼したお届け物を指定された場所まで届けに行ったりするなど、教師とストーリーを共有した社

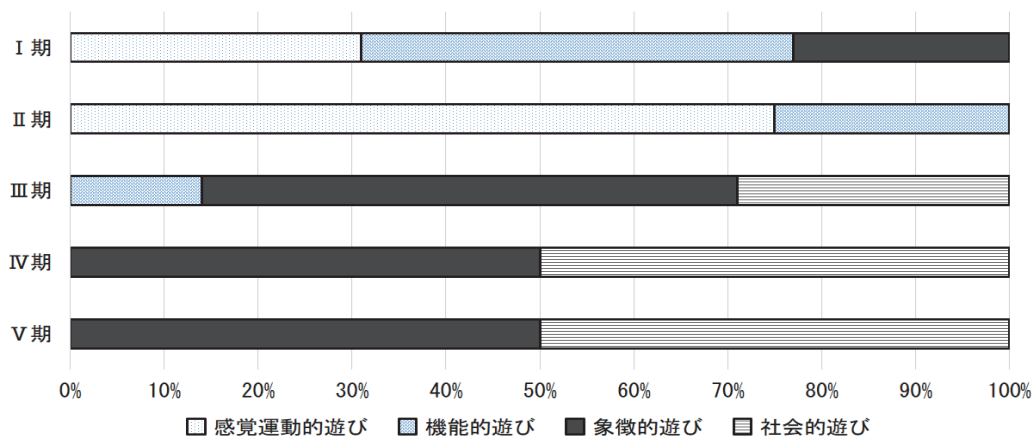


図2 各指導期間における遊びの内容の割合

会的遊びが見られるようになってきている。Ⅳ期では、社会的遊びと象徴的遊びがもっとも多い遊びの内容となっている。この時期では機能的遊びは見られなくなっており、社会的遊びと象徴的遊びがそれぞれ 50%となっている。また、この時期はドミノ遊びを楽しむようになっており、自分で完結するドミノ遊びだけでなく、どこに次のピースを並べるかということや、誰が倒すのかなどについて教師とやりとりをしながら、完成に向けて遊ぶようになってきている。Ⅴ期では、Ⅳ期と同様に社会的遊びと象徴的遊びがそれぞれ 50%ずつとなっている。この時期の遊びの大半は、レゴやミニカー、ソフトブロックなどを使って街をつくり、その街の中での簡単な物語を考えながら展開していく遊びであった。

### 3 教師への関心

対象児が遊びの中で身体を向けていた対象については、「教師」では「受動的対面」と「能動的対面」が、「玩具・遊具」では「共有物」と「非共有物」が確認されており、「その他」を含め 5 つの対象が確認された。「受動的対面」とは、対象児が教師へと身体を向けるのではなく、教師が対象児と正対することで対面が作られていた状態のことであり、「能動的対面」とは、対象児が自ら、身体的位置や向きを教師へと向けることで対面が作られていた状態のことであった。「共有物」とは、教師と同じ遊具や玩具へと身体が向けられていた状態のことであり、「非共有物」とは、教師とは異なる遊具や玩具へと身体が向けられていた状態のことであった。

図 3 は、各指導期間において、対象児が身体を向けていた対象とその時間の割合を示している。Ⅰ期では、「非共有物」へと身体が向けられていた時間が 60%を超えており、「共有物」は 20%程度であった。また、この時期は 10%に満たないが、「受動的対面」も見られた。Ⅱ期では、「非共有物」へ身体が向けられている時間が 30%ほどとなり、かわりに「能動的対面」や「共有物」が増加している。Ⅲ期では、「非共有物」がさらに減り、「共有物」が 70%となっている。また、「能動的対面」も減少し、Ⅴ期までほぼ一定の割合となっている。Ⅳ期・Ⅴ期では、「非共有物」が 10%以下まで減少し、「共有物」が 80%まで増加した。

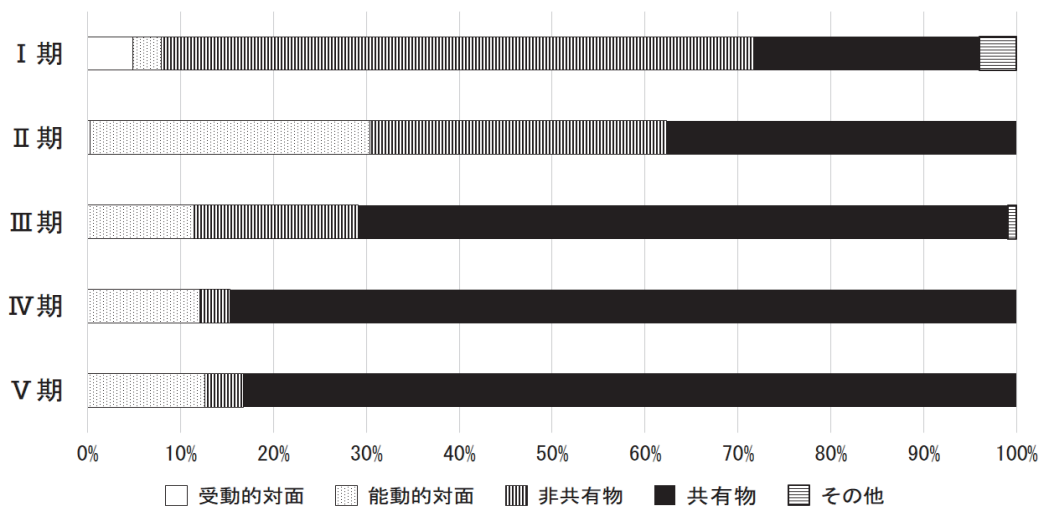


図 3 それぞれの対象へ身体が向けられていた時間の割合

#### IV 考察

##### 1 相互伝達行為の獲得過程における「他者との遊びの成立」「他者への関心の高まり」の関連性

前述した結果より、指導の経過に伴って対象児の相互伝達行為による働き掛けが見られるようになっており、相互伝達行為は獲得されたと考えられる。また、対象児の「遊びの発達段階」も「感覚運動的遊び」「機能的遊び」から「象徴的遊び」「社会的遊び」へと移行しており、教師との遊びが成立し、それを楽しむ姿が見られるようになってきている。「教師への関心」についても、教師や、教師と同じ対象へ能動的に身体を向ける姿が見られるようになっており、「他者との遊びの成立」「他者への関心の高まり」も確認されたとと言える。ここでは、相互伝達行為の獲得過程において、「他者との遊びの成立」や「他者への関心の高まり」がどのように関連していたのか検討を行う。

I期では、児童：要求伝達が多く、対象児は要求伝達行為によって教師へ働き掛けていた。遊びの中での教師への関心は見られず、「対象児による一人遊び」を楽しんでいた段階であったと考える。

II期では、児童：相互伝達行為が多く出現しており、対象児による教師への関心が高まった時期と考えられる。しかし、この時期は教師の方から積極的に対象児と同じ対象へと身体を向けるようにしていたため、対象児にとって受動的な「共有物」であり、教師への関心は限定的なものであったと考えられる。

III期では、教師との社会的遊びが見られるようになってきている。教師が対象児と同じ対象へ身体を向けなくても「共有物」が成立するようになっており、対象児が能動的に教師と同じ対象へ身体を向けるようになったと考えられる。また、III期では教師による「要求伝達」「相互伝達」から始まるやりとりも見られるようになっており、教師の働き掛けに対して対象児が応答するようになったと考えられる。この結果から対象児は、III期において教師の注意や意図へ気づき始めており、教師への関心も高まっていたと考えられる。このようにII・III期では、「自分一人での遊び」が「教師との遊び」となり、対象児による相互伝達行為が見られるようになった段階であったと考えられる。

IV・V期では、「遊びの内容」が「象徴的遊び」「社会的遊び」となり、対象児の遊びはより他者とのやりとりを前提としたものとなったと考えられる。例えば12月17日の指導では、ミニカーを並べて遊んでいた対象児が、教師の側へ移動して座る場面があった。このとき教師は、何かをして遊んでいたわけではなかったが、対象児は教師の近くへやって来て、教師の近くでミニカーを並べる遊びを始めた。そこで教師は、ダンプカーに向けてボールを投げる遊びをして見せた。すると対象児は、ミニカーでの遊びを止め、近くにあったボールを手に取り、「これ、するよ」と言いながら、教師と同じようにダンプカーに向けてボールを投げ、再び教師へ身体を向けていた。このエピソードで対象児は、まず教師へ身体を向けて教師が遊んでいる様子に注目し、その後同じ遊びを自らも行い、そして再び教師へと身体を向けていた。このようにIV・V期での対象児は、「教師との遊び」の中で教師を手がかりにしながら自らの遊びを発展さ

せていたと言える。そしてさらに、教師との遊びを介したやりとりの中で「教師の注意や意図」へも関心をもつようになっていたと考えられる。このエピソードは、教師の遊びを「模倣」することで自らの遊びを発展させていた場面であり、長崎・小野里(1996)は、「模倣」も一つの相互伝達行為であるとしている。Ⅴ期では、Ⅲ・Ⅳ期と見られた教師による「要求伝達」「相互伝達」から始まるやりとりが見られなくなっている。この結果については、対象児が積極的に遊びを展開することが増加し、再び対象児主導の遊びややりとりが中心になったためと考える。

「他者との遊びの成立」「他者への関心の高まり」を踏まえた「相互伝達行為の獲得」過程を図5のように整理した。

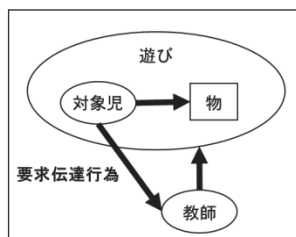


図5-1 I期の様子

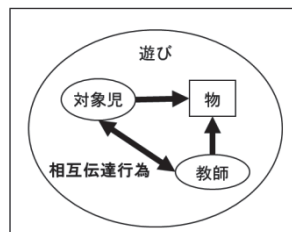


図5-2 II・III期の様子

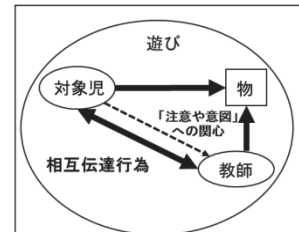


図5-3 IV・V期の様子

## 2 「相互伝達行為の獲得」において重要であった遊びの環境設定

ここでは、対象児の「相互伝達行為の獲得」において重要であったと考えられる遊び環境について検討する。

I期での対象児は、玩具を使った一人遊びをしていた。そこで教師は、好きな遊びを楽しむための要求行動を引き出したいと考え、対象児にとって魅力的な玩具である巨大なダンプカーを用意した。その結果、ダンプカーを用いた遊びを楽しむ中でポジティブな情動が喚起され、ダンプカーを手に入れるための要求行動も頻繁に見られるようになったと考えられる。したがってI期においては、対象児が好きな遊びを見つけ、それを繰り返し楽しむことができるような魅力的な玩具を用意したことが重要であったと考える。

II期での対象児は、並べられた積木を、坂道を走らせたダンプカーで倒す遊びに熱中していた。対象児は当初、自ら積木を並べてダンプカーで倒していた。そこで教師は、その遊びにおける「積木を並べる」役割を担うように介入し、対象児は遊びの繰り返しを教師に要求するようになった。この時期に対象児は、「ダンプカーする」「いくよ」など、自身の遊びを教師と共有するための相互伝達行為を行うようになってきている。これは、教師が対象児の遊びに介入したことで、遊びが「対象児の遊び」から「教師との遊び」へと移行し、情動の共有が生じやすくなったことで、教師と関わることを目的とした相互伝達行為が生じたと考えられる。したがってII期では、教師が遊びにおける何らかの役割を担いながら介入したことが、対象児の相互伝達行為の獲得において重要であったと考える。

III期では、「対象児：お届け物です→教師：ありがとうございます」のよう

に、枠組みが明確な象徴的遊びの中でコミュニケーションが行われるようになっていく。これは、教師が提案した「お届け物ごっこ」という遊びを、対象児が教師と一緒に楽しむようになったことで生じたコミュニケーションであったと考えられる。この時期の対象児は、教師による働き掛けへの応答性が増加し、教師が提案した遊びを受け入れ、そして楽しむようになっていた。したがってⅢ期では、教師が明確な枠組みのある象徴的遊びや社会的遊びを提案したことが重要であったと考える。

Ⅳ期では、対象児はドミノ倒しのように明確な目的や課題解決的要素のある遊びを楽しむようになっており、その遊びの実現を目指した過程の中で教師とのコミュニケーションが行われていた。遊びにおける目的達成や課題解決のための過程は、明確に決められたものばかりではなく、その活動への参加者の意図によって展開が柔軟に変化するものが多い。本研究で見られたドミノ倒しは、事前に決められた場所にピースを並べていくのではなく、その都度自由に、ピースの数や並べる場所、並べていく方向などが決められていた。そのため、そこで生じた対象児と教師のやりとりは、枠組みのない創造的なものであったと言える。したがってⅣ期では、目的や課題解決的要素のある遊びが相互伝達行為の獲得において重要であったと考える。吉井・長崎(2005)は、やりとり遊びなどの「社会的ゲーム」への参加も一つの相互伝達行為であるとしており、このような遊びを楽しむことができるようになったことも、「相互伝達行為の獲得」であったと考えられる。

Ⅴ期では、目的や課題解決的要素をもった物語性のある象徴的遊び・社会的遊びを楽しむようになっていた。対象児と教師はこの物語の登場人物となって遊びを楽しんでおり、この時期は物語の中でのやりとりが中心に行われていた。Ⅲ期では「お届け物ごっこ」遊びのような象徴的遊び・社会的遊び、Ⅳ期ではドミノ倒しのような目的達成・課題解決的要素のある遊び、そしてⅤ期では物語性のある象徴的遊び・社会的遊びを楽しむことができるようになったことが「相互伝達行為の獲得」において重要であったと考える。これらの遊びを対象児が楽しむことができるようになった背景には、「教師の注意や意図」への気づきだけでなく、「教師が楽しそうに遊んでいる」こと、すなわち「教師の情動状態」に気づき、それに対して対象児も快情動をもって関わろうとするようになったことで、楽しむことができる遊びが増えたと考えられる。これは、教師が表出したポジティブな情動に対して、対象児自身もポジティブな情動をもって応答していく「情動の共有」であり、Kasari et al. (1990)や吉井・長崎(2005)が指摘した「情動の共有」の重要性につながるものであると考えられる。

以上より、遊びの環境設定においては、1) 魅力的な玩具、2) 魅力的な玩具を介した教師との遊び、3) 対象児の遊びの発達段階に応じた介入、4) 情動の共有を促す共感的関わりの4点が「相互伝達行為の獲得」を促した可能性があることについて考察された。1) 魅力的な玩具では、魅力的な玩具を教師が用意したことで、対象児のポジティブな情動が喚起され、要求行動が引き出されたと考える。2) 魅力的な玩具を介した教師との遊びでは、魅力的な玩具を介して

教師が対象児の遊びに介入したことで、その遊びの中でポジティブな情動の共有が生み出され、「教師との遊び」が成立するようになったと考える。遊びの中でポジティブな情動の共有が「他者との遊び」の成立を促し、他者との遊びの中でさらに、情動の共有が深まっていったのではないかと考える。3) 対象児の遊びの発達段階に応じた介入では、教師は対象児の遊びの様子の変化に着目し、その変化に応じて次の発達段階の遊びを提案したことで、対象児は新たな遊びを楽しむことができるようになったと考える。他者との遊びを前提として環境設定を行うのではなく、そのときの対象児が楽しむことができる遊びの環境設定を行ったことで、ポジティブな情動が喚起され、他者との遊びの成立が促されたと考える。4) 情動の共有を促す共感的な関わりでは、対象児が表出したポジティブな情動に対して、教師が同様にポジティブな情動を表出しながら共感的に関わることで、情動共有の機会が多く生み出され、教師と情動を共有した遊びの中で、「教師の情動状態」への気づきが促されたのではないかと考える。

### 3 今後の課題

第1に、遊びと相互伝達行為の関係についてである。本研究における対象児については、遊びが「対象児の遊び」から「教師との遊び」へと変化する過程の中で相互伝達行為の獲得が見られたが、一人遊びが中心の子どもでも相互伝達行為を獲得している場合や、「他者との遊び」を楽しんでいても相互伝達行為が未獲得な場合がある可能性も考えられる。今後は、「他者との遊び」や「遊びの発達段階」と、相互伝達行為の獲得や発展についての検討が必要である。

第2に、遊びは非常に流動的なものである。ある指導で楽しむことができた遊びが、次の指導でも楽しむことができるとは限らない。逆に、前回興味を示さなかった遊具に突然興味を示し始めるときもある。そのため、子どもの遊びが充実していくためには、興味・関心に基づいて計画された環境だけでなく、遊びの中での子どもの様子に目を向け、子どもの情動状態の機微を捉えながら環境や関わり方を柔軟に変えていく力も支援者には求められると考える。ASD 児のコミュニケーションや社会性のための発達支援の方法としての遊びではなく、ASD 児の遊びそのものをテーマとして扱った研究(伊藤, 2001; 高橋・伊藤, 2006; 新井・荒木, 2013 など)も行われており、それらの知見を発達支援の方法としての遊びに生かしていくことが必要であると考えられる。

### 参考・引用文献

新井庸子・荒木穂積(2013)自閉症スペクトラム児における象徴機能と遊びの発達. 立命館人間科学研究, 26, 47-62

Charman T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Cox, A. (2003) Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 265-286

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件に関する

- る分析的検討. 発達障害研究, 20, 316-330
- 伊藤良子(2001)自閉症児の遊びの特徴と指導方法に関する研究動向とその課題. 特殊教育学研究, 39(3), 43-51
- 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
- 久保隆志・岩本健一(2014)遊びの分類および遊び環境と遊び方法の関係についての研究－「おもしろさ」を求める子どもの視点から－. 沖縄大学人文学部紀要, 16, 1-14
- 李熙馥・田中道治・田中真理(2010)自閉症児における情動的交流遊びによる共同注意の変化. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 58(2), 213-227
- 三宅康将・伊藤良子(2002)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. 特殊教育学研究, 39(5), 1-8
- 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
- 長崎勤・小野里美帆(1995)初期コミュニケーション指導プログラム(CAP)開発の試み. 東京学芸大学紀要1部門 46 pp183-198.
- 長崎勤・小野里美帆(1996)コミュニケーションの発達と指導プログラム－発達に遅れをもつ乳幼児のために－. 日本文化科学社
- Sigman, M. & Ruskin, E. (1999) Continuity and change in the social competence of children with autism, down syndrome, and developmental delays. Blackwell Publishers.
- 高橋範子・伊藤良子(2006)学齢期自閉症児における対人的遊びの発達過程に関する検討. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 2, 125-134
- Wetherby, A.M., & Prutting, C. (1984) Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 364-377.
- 吉井勘人・長崎勤(2002)自閉症児に対する相互的コミュニケーション指導: 共同行為フォーマットと情動共有の成立を通して. 心身障害学研究, 26, 81-91
- 吉井勘人・長崎勤(2005)自閉症児における初期の語用論発達に関する検討－「相互伝達行為」に焦点を当てて－. 心理学研究, 29, 121-133

---

Development Support a Child with Autism to Acquisition of Intersubjective Communication : Through the Environmental Setting of Play with Shared Positive Emotions

KAKUHARA Keisuke\*1, BAN Marina\*, 2, TANJI Takayuki\*3

In this study, a play-based instruction was used to promote the acquisition of intersubjective communication in a special needs school for students with intellectual disabilities. The participant was a first-grade boy with autism. As a result, the boy began to show intersubjective communication and to respond to the teacher's instruction. It was suggested that four aspects of the play environment may have promoted the acquisition of intersubjective communication: 1) attractive toys, 2) play with the teacher through attractive toys, 3) intervention according to the developmental process of the target children's play, and 4) empathic involvement to encourage the affective sharing.

Keywords: a Child with Autism, Intersubjective Communication, Setting of Play, effective sharing

\*1 Tobi Special School

\*2 Special School Affiliated with the Faculty of Education at Okayama University

\*3 Institute of Human Sciences, University of Tsukuba

---



