

## 自閉傾向のある精神遅滞児との遊びと通じた意図の 共有化過程

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-07-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 田中, 真理 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00008926">https://doi.org/10.14945/00008926</a>

# 自閉傾向のある精神遅滞児との 遊びを通じた意図の共有化過程

田 中 真 理

## 問題と目的

自閉傾向や知的遅れのみられる子ども（以下、遅滞児）との臨床活動において、子どもは子どもなりの世界の中で楽しんだり創造的な活動を示していたとしても、それが関わる側の意図とずれている場合には、子どもの視点にたつてその世界にじっくり関わることなく、その「ずれ」を子ども側の問題として帰属させてしまうことは多くみられる。しかし、これは子どもの側のみの問題と言い切れるのであろうか。子どもと関わっている側が、子どもの意図と「ずれ」している場合も当然あるであろう。

この「ずれ」を子ども側の要因としてのみに帰属しがちな最も顕著な場は、課題解決場面である。そこでは課題提供者（以下、提供者）には「正解」とされている答があらかじめ準備されている。この「正解」は、提供者側と子どもが課題解決場面を同じ様に体験しその課題の要求を同じ様にとらえることが前提とされている。これは提供者側からすると暗黙の前提であるが、子どもにとってはこの「暗黙の前提」が提供者と共有されているとは限らない。仮に、子どもが課題遂行に必要な能力をもっていたとしても、与えられた要求を相手とはずれたとらえかたをしている場合には、その答は「正解」とならず結果的にはその課題遂行のための「能力がない」と判断されてしまう。このような提供者の意図と子どもの意図とのずれが、子どもの課題遂行に大きく影響するという場面は遅滞児の課題遂行において多くみられる。

---

本論文をまとめるにあたり快く協力してくださった、K君とその御家族の方に心より感謝いたします。

この「ずれ」について、田中（1994）は遅滞児・健全児を対象に課題要求に対する意識化の程度、また課題をいかにとらえるかという課題の認知に焦点をあてて検討した。さらに、田中（1995）は提供者の意図を明確に伝えるために提供者が教示操作を行うと、課題への志向性は高まり、その結果パフォーマンスの変化がみられることを示した。したがって、遅滞児の課題遂行を理解するときには、提供者側も含めた、遂行者－提供者相互の要因としてとらえなおすことが必要である。

このような課題解決場面は実験場面という制約された場面のなかであらかじめ課題が他者（課題提供者）により設定されており、子どもが場面に「のせられた」状況であった。そこで他の意図とは他者から子どもへ一方的に与えられたものであり、提供者によってゴールとして決められていた。即ち、意図の「共有」というよりも、むしろ意図への「気付き」に焦点をあてたといえる。しかし、他者の方が子どもの意図した内容を探りながら、子どもの文脈に他者が入り込もうとしていくことによって、また同時に子ども側も他者の意図した内容を探りながら関わっていくことによって、両者が「相互」にゴールを作っていくための意図の共有過程については明らかではない。遊び場面では、子どもに働きかける他者の側も、子どもとの関わりのなかで絶えず動いていく。また、遊ぶことによって関わっていく場面においては、遊びが他者と子どもの関わりの媒介であり、この遊びの内容や展開は他者の側からのみ一方的に呈示されるものではなく、子ども自らが設定できる場である。しかし、二人で関わり合う遊びは、ひとりだけで展開していくのではなく、「二人で」関わり合いながら活動をすすめていくために、ある一定の意図の方向性を相互が共有するという「課題性」をもつこととなる。

このような「課題」を介しての自分と他者との関係性について注目したものに、動作法がある（成瀬；1985・1986）。これは、ある具体的な特定パターンの動作を「動作課題」として与え、それを遂行するよう努力させるという手続きをとるものである。動作法においてはトレーナー・トレーニー関係の変化を、「他体の背後にもうひとつ別の存在、即ち他者がいることに気付く」過程ととらえている。遊びが展開していく過程を、「遊び」という課題を通じての相互の意図を共有していく過程ととらえるならば、動作法における関係性の成立過程と同様に考えることができる。しかしながら、この相互の関わりのなかで動いていくものとは、認知的な気付きの変化のみではない。遊び場面には、「この人とだったらつい頑張っちゃう」「思わずしてしまった」等の情動的な側面

やそれに伴う行為化が含まれている。そこで本研究では、ひとりの遅滞児との“遊び場面”を通じ、相互の意図の共有が課題を通じてどのように形成されていくのか、関わり手側のあり方によって子どもとの関係性がいかに形作られるのか、その過程について検討する。本研究では、筆者（以下、T）が臨床の場で関わりをもった事例を通して検討する。

鯨岡（1991）は事例研究の要点のひとつに「出会いの場における『関与しなからの観察』」の中で、子どもの存在が手応えあるかたちで生き生きと捉えられていること、つまりエピソード記述が生き生きした訴える力を持っていることを挙げている。したがって筆者自身が観察者としてではなく関与者として関わる方法を用い、情動的な関わりや「いまここで」の相互の意図を感じ合いながら関係性が変化していく過程を探ることに留意した。したがってここでの解釈は、南（1991）が指摘する「実際の相互作用の中で用いている『相互主観的な』解釈」であると考えられる。以上のことより、本研究では、他者（ここでは後述する子どもK）の主観の世界に筆者自身の主観の世界を関与させつつ、相互の意図がどのように共有化されていくのかを以下の方法論と結果の記述に基づき検討することとする。

## 事例の概要

**対象児** 初回面接時5歳9ヶ月の男児Kである。KとTとの関係性は、課題の在り方によってやりとりが成立したり逆に全く切れてしまう状態であり、相互がいかに課題の共有をしていくのかという点からの検討が有効であることから、Kを対象とした。知的能力に関しては、MA4:1, I Q71（田研・田中ビネー式知能検査）で軽度精神遅滞であった。保育園の年長クラスに在籍し、障害児保育の対象児である。家族構成は、父・母・兄（8歳）との4人家族である。

**生育歴** 出生時の体重は3560g、熟産での出産であった。黄疸はみられなかった。首のすわり3ヶ月・始歩1歳1ヶ月・排泄の自立4歳・発語1歳6ヶ月であった。4歳頃より家族や通園していた施設の職員など身近な人に対しては自ら話しかけてくることがみられはじめ、内容は「おなかすいた」「今日どこ行くの」などであった。3歳児検診で発達の遅れを指摘され、その後2年間精神薄弱児通園施設へ通い、児童相談所の経過観察対象児である。

**初回面接時の様子** 友達から誘われると応じるが遊びが長くは続かず、ひとり遊びになってしまうことが多かった。また、いつもと違う道を通ると泣き叫ん

だり、道路の真ん中でも信号が変わると「黄色信号は止まる」と泣いて絶対に動こうとしないなど、パニック状態になることがあった。リズムなど動き回るのは集団に入って行すが、砂遊びなどじっとして行う遊びは好まずすぐに動き回る。文字については、カルタとり遊びで「ゆ」「は」「こ」は理解している段階である（母親面接からの聴取）。

また以下は通園していた精神薄弱児通園施設での担任からの報告による本児の臨床像である。

対人関係面：他児と大声を出し合うことを楽しむ、友達が何もしていないにもかかわらず「～せんどって」（「～しないで」の意味）と言って怒ったり「何だよー」「このやろー」「何してるんですか」など強い語調で話すことが多くみられる、職員によく話し掛けるようになってきた、「走らないで」「静かにして」と他児に対して注意をしている、「～して」の要求に対してはスムーズに応じる、他児の模倣は多いが自発的な関わりは少ない、周囲が遊んでいることに対してもひとりではぼんやりとみていることが多い

運動面：遊具を使って自由に遊ぶのは苦手である

認知・言語面：「お父さんの車に乗った」「～へ行った」等過去の出来事を報告できる、絵本を楽しめるようになり人形で遊んだり大人を介してごっこ遊びをしたり粘土・積み木をみたてて遊ぶようになってきた、簡単なルールの遊びであれば理解し楽しんでいる

情緒面：泣きをひきずることが少なくなってきた

対象児Kと筆者との出会い 上記のようなKの経緯をふまえ、特に『友達との関わりが少なく、ひとり遊びが多い。』（母親より）という対人面での不適応を主訴として、筆者が臨床員をしているK大学発達臨床心理センターを訪れた。自分から他者に対しての働きかけが少ないという主訴をふまえ、遊びを通して対人的な関わりを促すことを方針として面接を行った。

期間 本論文での分析対象となる期間はKが5歳9ヶ月～7歳8ヶ月の1年11ヶ月間である。1～2週間に1度1時間、Kと遊びを介した面接を行った。面接回数は41回である。

エピソードの抽出 遊び場面はVTR録画によって記録された。このエピソードは毎回の面接終了後にビデオを見ることによって、実際に関わったときに感じていたことを想起しながら記述されたものである。エピソードごとにカード化した。全エピソードは207場面で、KとTとのやりとり場面のなかから、関わっていたときにTの意図とTが感じたKの意図について明確に意識化されて

いた40場面のエピソードを本研究での分析対象として抽出した。

### 経過と考察

Kの言動を筆者（以下、T）がどのようにとらえ、どういう意図で関わっていたのか、またKの変化をTがどのようにとらえていたのかについて、KとTとのやりとり・Tの意図とTが感じたKの意図の変化の2つの側面からTABLE 1に示す。初回面接時をX年とする。

面接の経過は、K・課題・Tとの関係の在り方によって、以下の4期に分けられた。#（番号）は面接の通算の番号を示している。また、文中の（ ）内の数字はTABLE 1のエピソードの番号と対応している。各時期の最初の部分には、K・Tのそれぞれにとって、各期がどのような時期として意味付けられるのかについてそれぞれ示している。

TABLE 1 KとTとの遊びにおける相互の意図の共有化過程

#	エピソード	年月日	KとTとのやりとり	TがとらえたKの意図・Kとの関係性
2	(1)*	X/ 6/3	Tがリカちゃんハウスを広げるとKが近寄って来る、<Kくんテーブル作って>→**、Kはテーブルと椅子を並べるが並べ終わるとすぐに立ち上がり別のおもちゃへ行こうとする、その直前には「はいできました！どうぞ！>とお料理を差し出す、Kは座り込んでばくばくと食べる真似をして、感情のこもらない一本調子の口調で「おいしーい」***とだけ言ってすぐに立ち上がる、Tの方へは視線は全く向いていない、Kは立ち上がってすぐにまた行こうとする	←****インターカーによる情報から、リカちゃんハウスに興味を持っていることを知っていたので、これを課題としてKとの関係作りの足場にはできるのではないかと考えた。具体的な行動やものを課題とした方が遊べるのではないかと考え、より具体的なものを呈示・要求する。 →****Kはひとつひとつには応じるが“Tと遊んでいる”のではなく“課題に”応じている感じが強い。Kの行動が非常にこま切れでそれをTが必死につなごうとしている。Kは自分のペースで遊びたかったのか？

	(2)		Kが大きな積み木を並べて遊び始めるが、すぐに他へ興味が移り車によって部屋中を動き回る、車についている電話の受話器をとり「もしもし」というのにTが応えようとして受話器を耳にあてる仕草をするが、Kはもうすでに持っていた受話器をおいて車で走り出している	→電話をかけてきたKは“Tに”かけてきたのではなく、“受話器に”対して語りかけたにすぎないのか。受話器の向こう側にいるTの存在は意識されていない？
3	(3)	X/ 6/8	Tがリカチャンハウスを出してTの手にウサギの人形を持って<私どこに座ろっかなあ>と言うと、Kがそのウサギをテーブルに座らせる、Tがウサギを指人形のように動かしながら<どうやって食べるかわかんないよお>と言うとKは「はいスプーン」とテーブルの上にスプーンを置くが、ぱっと立ち上がり車によってその場を去る、<先生も連れていって>とTが言うが何の応答もない	←Tが直接話かけるより“ウサギと話すこと”を課題とした方が関係を持ちやすいのではないかと考え、声も語調も変化させてTとは別のものとして関わる。“ウサギと関わる”という課題を通してTとの関係を作っていく。 →ウサギを動かしている“Tの”意図に合わせようという意識は低いのではないか。
5	(4)	X/ 9/29	Kが車によって走り回っている横でTが<先生もしたいよお>と声をかけるが全く聞こえていない様子でひとりであちこち動き回っている、Tの方へ視線も向けない、<じゃんけんしよー最初はゲーまたまたゲー>と言いかけるとKが近づいて来る、Tの声かけよりいってんぼ遅れてKがじゃんけんを出すので<くずるーい>と言うがKは知らんぷりで車へ乗る、<電話の受話器が落ちてるよー電話しようっ>「もしもし」<待ってませー、早く帰ってきてくださーい>、しばらくして近づいて来てKをTが<わっ>と驚かすと「きゃっきゃっ」と喜ぶ、<じゃあ今度Kちゃん隠れて><もーいーかーい>「もーいーよー」と応えるが「わーっ」と言って自分から出てくる、しかしTに向かってではない	→じゃんけんは具体的な課題としてそれ自身が課題性を持っているために応じやすかったのではないか。Tの動きを注目していたからこそ意図的に“いってんぼ”遅れることができたのではないか。(2)から“受話器に向かって話す”課題を通じてTとのやりとりが成立しやすくないのではないかと考える。電話の相手であるTに意識が向いている様子はない。 ←かくれんぼの掛け合いのようなパターン化されたやりとりには応じやすくないのではないか。“パターンにのる”課題を通じてTとのやりとりが持続しないか。

6	(5)	X/ 10/5	TがKの車のそばに行ってくりーんりーん、電話が鳴ってるよ、Kちゃんにとって>と言うと、Kは取りに来て「はいもしもし」とだけ言ってがちゃんと受話器を置く	→電話で話したいと思っているTの意図や電話の向こうにいるTを意識していないが、電話—受話器—「もしもし」と語り掛ける、という一義的な結びつきはある。Tがいる場で「もしもし」というのとTがいない場で「もしもし」というのでは、Kにとって同じ事なのではないか。
9	(6)	X/ 11/10	シーソーに乗り「上に行け、下に行け」と一本調子に言う。視線はTへは向いておらずシーソーの高さが変わることに目を向けている。シーソーが自分の指示通りに動かないとずっと砂場へ行く。砂場で2つの人形を動かしながら戦わせ合わせている。やっつけられた人形をくかわいそう、病院に連れて行こう!>と言って展開しようとするKの人形遊びは中断する。Tが砂場から離れ全く関係ない様子でひとりで遊ぶ。途中ではっと気付いたようにTをみるが見るだけで再びひとりでショベルカーを動かして遊んでいる。	←TがKの指示通りに動かずKの命令を邪魔することで、自分のイメージ通りにすすませてくれない存在としてのTを意識し、その結果Tへの要求としての気持ちが表現されるのではないか。 →思う通りに状況が動かないと、Tに働きかけるのではなく、課題そのものを変更しようとして別の遊びに行くのか?
10	(7)	X/ 12/1	ショベルカーで遊びながらKがらっぱを吹き始める、くらっぱが鳴ったらショベルカーがとまると!>と言ってルールを作り、Kがらっぱを鳴らしたり止めたりするのに合わせてTはショベルカーの動きを変える、くじゃあ今度は先生がらっぱ吹くね>と役割交替し、KはTのらっぱに合わせて2~3回動いたり止まったりするがKはふと棚の方へ移動する	←お互いの動きに合わせて行為をすることをやってみよう。ショベルカーではKはひとり遊びに入ってしまうため、相手の動きに合わせてショベルカーを動かすことを呈示してはどうか。Kにとって“らっぱに合わせること”と“Tに合わせること”とが重なるような課題を設定する。

	(8)		<p>Kが病院のミニチュアを砂場へ持ってくる、&lt;お腹が痛いので注射して下さい!&gt;と言うがKはきょとんとした顔でTを見ている、&lt;誰が病気ですか&gt;にKの返答はない、&lt;あ、この手が痛いみたい&gt;と手の取れた人形をKに渡しながらく手をくっつけてください&gt;、Kはテープで人形の手を貼り「次の病気の人は一」と言いながら棚の前で全体を見渡して首のとれた人形や足のない人形をもってきて自分で手当てをする、「次は誰ですか」と言いながら自分で馬を持ってくる、&lt;どうしましたか&gt;「かぜ」&lt;じゃあ注射を、ぶすつ&gt;「ううう大丈夫です」「じゃあ次は一」と2つの人形を持って来る&lt;どうしましたか&gt;「いやじいちゃんとはあちゃんのお見舞いです」と場面を展開しそうになるが突然「つかまえてやる一」とショベルカーで人形をつかまえようとし、いつもの戦いの場面への展開となる</p>	<p>→Tが直接関わるよりも、人形を介して“人形が”関わるような場面を設定した方がやりとりが持続しやすい。</p>
11	(9)	X/ 12/8	<p>「電話マンだあ、もしもし」&lt;はい、誰ですか&gt;「青レンジャーだ」&lt;あーこんにちわー、今何をしているんですか&gt;「電話だ」&lt;今からどこかに遊びに行きませんか&gt;「ミニーちゃんを連れてこい」</p>	<p>→電話へ話し掛けるのではなく、電話をかけているTへの話し掛けが感じられる。“電話で話す”課題をこえて“Tと話すこと”へと広がっている。</p>
12	(10)	X/ 12/15	<p>シーソーに向かい合っている、自分の高さを「1階、2階」と高さを指定する（1階はKが下でTが上の状態、2階はKとTが水平の状態、3階はKが上でTが下の状態）、Kが言うのとは違う高さにわざとTが動かしていると途中から、自分が1階に行きたいことを「先生の3階」という言い方に変わる。（Tの3階はKの1階である）</p>	<p>→自分の動きだけでなく、自分の動きに応じてTも動いていることを意識している。</p> <p>→Kが二人の動きの関係を全体として把握しており、それを言葉で表現しTに伝えようとしている。</p>

	(11)		Kがミッキーマウスの人形をもって来てその顔をTの方へ向けながら「ミニーちゃんのところへいきたい、<いってきていいよ>、Kはドアのところであらまっている様子で動かない「ミッキーさんがT先生好きって」とミッキーマウスの手や顔を動かしながらミッキーがTを誘うような“おいでおいで”の仕草をする	→ “K自身が” 誘うのではなく “ミッキー” が誘っている。これまではTが、“人形と関わること” を課題として行ってきたが、ここではKがそれを行っているのか？
14	(12)	X+1/ 2/3	Kはブレイルームに入るなり「お話をします、ミフィーちゃんと…」と話し掛けたところで、Tが<グレンジャーがいました>と話をつなげる、「そして、あたりは…」<ジャングルへ行きました>「ラップマンがいない」<ジャングルへ行きました>「ラップマンがいない」<よんでみよう、さんはい>、言い始めるタイミングを伺うようにTの方を見ながらふたり同時に<「らっぱまーん!!」>と叫ぶ	←話を聞くだけではKにとって“Tへ”話かけると意識が薄くなるのではないかと考え、KとTがふたりでひとつの話を作るような流れを設定する。Tがつなげた話をうけてKも話をつなげている。→Tと同時に言い始めるためにTのテンポに合わせてよとするKの意図が感じられる。
	(13)		いつもの戦いの場面の途中でKはさつと砂場の方へ行き、ウサギと人形と鈴で一人三役のやりとりを始める、Tがそれに加わろうとするがTの言葉は全く関係ないかのように「悪い子だー、え、悪い子、ははは、何か声をしているぞー、あーよーし…」等次々とひとりでの会話が続き、Tは1m程離れたシーソーへ行きじつとKを見る。Kは全くTの存在には関係無さそうに一人で遊ぶ、Tは絵本を読み始める、Kは鈴を砂場に隠しTの方をちらっと見るだけで「ほくの鈴がなくなった、わっはっは…」とだけ言って鼻歌を歌いながらまた一人二役の会話が始まる。Tが声を出して絵本を読み出す、「鈴がないよー」とKが立ち上がりTの方へ来る、<どこいっちゃったん!?!>と答え<くくん何か臭いがするぞー、ここだなあ>と鈴を探しだす	←Kとの距離をとったり、Kとは別の課題を行うことで、逆にTの存在が意識されるのではないか。

	(14)		<p>→ “Tが”ではなく“人形が”語り掛けると返事が返ってきやすいようだ。</p> <p>→ Tに向かって答えを言うというよりも自己に閉じられた状況でのやりとりとなっている。</p> <p>→ “赤鬼がどこから来たかを考える”という課題は、Tから呈示され、その課題をKも共有しようとしたが、それを展開していく過程では、Tと共有された課題にはなっていない。</p>
15	(15)	<p>X+1/ 2/10</p> <p>「ゴレンジャーは海の中に入りました」と言いながら箱庭でゴレンジャーを泳がせる、そのうち戦いの場面へと展開しそうになる、&lt;ここはどこ?&gt;「魔女の国」&lt;んじゃー魔法をかけちゃうぞー、Kちゃんを犬にするー! えいっ!しゃららーん!&gt;「わんわん」とKが四つ這いになって吠える、&lt;もどれー&gt;「ふにゃふにゃ」&lt;今度は一&gt;と次に変身を言うまでに少し間をあけると、その間Kは期待しているかのようにTの顔を見て待っている、&lt;今度は何になる?&gt;「スリッパマン」&lt;よし、スリッパマンになーれ&gt;、Kはスリッパに近づきスリッパの中に頭を入れようとする、&lt;もとに戻れー&gt;</p>	<p>←いつもの戦いの遊びではひとり遊びに入ってしまうのではないかと考え、そのパターンを崩そうとする。</p> <p>→ Kが呈示した“魔法の国”の世界をTが共有する。</p> <p>→ Tが次に何に変身させたいのかという意図へ意識を向けている。</p> <p>←受動的に応じるのみでなく、T自らも“何に変身するのか”の課題を設定することを促す。</p>

	(16)	<p>Tがおもちゃのない部屋で遊ぼうと誘う、Kがやや緊張した表情をみせながら中に入ろうとせず警戒するようにドアの外から部屋の中をじろじろと見ている、部屋の中にいるTが&lt;これなーんだ!?!&gt;とカンガルーの真似をしてみせる、Kはきょとんとした表情だがTの方を見ている、&lt;お腹に袋があってその中に&gt;と言いかけたところで、部屋の中に入ってきて「ふくろう!」と答える、&lt;ふくろの中に赤ちゃんがいて&gt;「ふくろうのあかちゃん!」&lt;見てて、こんなにして動くんよ&gt;、答えず「これは何でしょう」とTに質問を出す、Kが手を床についてびよんびよん飛んでいるのを見てくかえる!&gt;「びんぼーん」、Kがしこを踏みながら「これは?」&lt;あけほの!&gt;「びんぼーん」</p>	<p>←ものが媒介となることで、逆にTとの直接的な関係が成立しにくいのではないか。</p> <p>←ものではなく“Tのからだ”を課題とする。</p> <p>→ジェスチャーあてごつこというTの呈示した課題は共有している、しかし、“このジェスチャーが何か当てて”というTの意図よりK自身の意図が先行している。</p>
16	(17)	<p>X+1/ 2/26</p> <p>Tが2つの積み木を打ち合わせて音を出す、Tを真似てKも積み木で音を出す、その音が何かの歌のリズムをとっているのにTが気付く&lt;何の歌?&gt;と聞く、「スケーターワルツ」&lt;ターンタンタターターン...&gt;とスケーターワルツの歌を歌う、二人でリズムに合わせて積み木を交互に打ち合わす、&lt;今度はさー先生が小さくかちかちってしたらKちゃんも小さくかちかちってしてね&gt;と言うと、KはTの音の大きさに合わせて自分の積み木の音の大きさを調節する。</p>	<p>←積み木を打つことを通じて“音楽に合わせる”ことから“Tに合わせること”へつなげる。</p> <p>→Tの意図をくみ、Tとの関係の中でKは自分の音の大きさを調節している。</p>
17	(18)	<p>X+1/ 3/7</p> <p>Kが鈴を鳴らし始める、&lt;何の歌?&gt;と聞くが何の応答もない、&lt;教えて教えて&gt;と再度聞くがKは何も答えずに、もくもくと鈴を鳴らしている、しばらくして&lt;では!SKくんの音楽会、始まり始まり!拍手!きよつけー!&gt;と言うとKは鈴を鳴らすのをやめてぱつと足を揃える、&lt;礼&gt;で頭を下げて、Tが手にマイクを持ったような仕草で&lt;では今日の歌は?&gt;</p>	<p>←Tが直接的に質問をしただけではKの返事が返ってこない。</p> <p>→“音楽会” “マイクでインタビュー”の設定を通じてTの質問に応じる。</p>

17	(18)	X+1/ 3/7	<p>とその手をKの口元に差し出しインタビューのようにすると「びーひゃら」、&lt;始まり始まりー&gt;でKは再び鈴を鳴らし始める、その鈴に合わせるようにTが“ちびまるこちゃん”を歌う、Kは鈴を凝視しながら一生懸命鳴らしている、歌が終ってTは拍手をし&lt;じゃあ交代しよう&gt;と言うがKはさっと棚の方へ行きTの言葉への反応はなく怪獣に砂をかけ始める、&lt;おー砂のシャワーだなあ、気持ちいい、もっとかけてくれー&gt;と怪獣が喜んでいるような仕草になるように怪獣を動かす、&lt;砂はおいしーぞー&gt;と言いながらTが怪獣をばくばく砂を食べているように動かす、「えーい、もっとかけてやるー」と戦いの場面へ移る</p>	<p>←Kがひとり遊びに入ってしまう“戦い”の遊びにならないような設定をしようとする。がKは“戦い”を課題として関わろうとしていた。</p>
18	(19)	X+1/ 3/14	<p>ブレイルームに入室するなり「お絵描きしよう」と言って黒板の前に行きチョークで描き始める、左から順番に丸と三角と四角を描く、Kの描いた三角の下にTが四角を描いたのを見て「船」と言ったので、その船の周りにTが波を描く、四角をエレベーターに見立てて「上へ行きます」&lt;空の上まで？雲の上も？&gt;「下は」&lt;エレベーターを開けるとー…幽霊だぞー&gt;、Kがふっと幽霊になったかのように手を前にダランとたらし「中からT先生が出てくる！T先生！」&lt;逃げろー&gt;とTが黒板から離れ逃げていく、そのTをKが追いかける</p>	<p>←Kの絵とTの絵をつなげることで絵を通じたやりとりをねらう。 →Kが「T先生」と言ったことに、“幽霊”ではなく“T自身”への関わりを感じる。  →初めてKが“追いかける”役割をとる。これまでの“追いかけられる”という受動的な役割から“追いかける”という能動的な役割への変化がみられる</p>
19	(20)	X+1/ 3/28	<p>Kがもってきた双六ゲームを出して「先生どっちがいい？」と2つのこまをTに見せる、Tの順番になると「はい」とさいころを差し出す、1回目のゲームが終るとKがひとりで「ほくドラエモン、ほくダイレンジャー、じゃんけんぽん」と言い、右手と左手でひとりじゃんけんをしてして順番を決めている、Kは一人二役で</p>	<p>→ゲームのようなやりとりがパターン化している場合には、役割交代や相手を待つということがスムーズに展開する。</p>

19	(20)	X+1/ 3/28	<p>2回目のゲームを始めどンドンこまをすすめる、&lt;先生ももう1回する一&gt;や&lt;く入れて一&gt;と言うが何の反応も無くひとりゲームを展開する、途中で&lt;こっち先生&gt;とこまを取るとKは火がついたように泣き叫び、Tを叩く・足で蹴るの大騒ぎになる、TはKにたたかれるまま・蹴られるままになりながら&lt;ごめんごめん&gt;と謝るがKはさらに大声で泣きわめきTをたたき、&lt;じゃあおすもうで決着だ&gt;と言うもやはり泣き叫び続ける、Tは立ち上がり&lt;かまえて一&gt;とTがおすもうの構えをするとKも半泣きしながら寄って来ておすもうの構えになる、おすもうを始めそのうちに泣き止む、Kが勝ちKの片手をTが持ちながら&lt;Kの勝ち一&gt;と言うとKはにっこりと笑顔になる</p>	<p>→“Tと”遊んでいるというよりも、“すごろくと”遊んでいる感じが強い。</p> <p>→ふたりでおすもうができたのはこの時が初めてである、体がぶつかり合うことの中に、受動と能動が同時に起こっている状態がある。</p>
20	(21)	X+1/ 4/4	<p>Kはもくもくと固定自転車をこぐ、Tも隣の自転車にのり並んでこぎ始める、&lt;びゅーんKちゃんを追い越すぞ一&gt;&lt;どこまで行く?&gt;等Kに話かけるがKはTの声かけに対しては何の応答もなくもくもくとこぎ続ける、しばらくして&lt;はい、着きました&gt;と言ってTが自転車から降りKも降りるように誘うがKはひたすらこいでいる&lt;おなががすいてきた一、レストラン行こうかあ&gt;とTは自転車から離れ大積み木をテーブルと椅子を並べレストランのように作り&lt;いらっしゃいませ一&gt;とKを呼ぶ、するとすととKが自転車から降りてきて積み木の椅子に座る、&lt;何が欲しいですか&gt;とTがウェイトレスになって聞くと「うどん」、Tがその場を5～6m程離れる、Tが再び戻ってくるのをKは座ったままで待っている、&lt;おまたせしました&gt;と手にうどんをもってきたような動作をしながらKに差し出す、Kはその差し出されたものを食べる真似をする</p>	<p>→自転車にのるというのは個人的な動きであり、やりとり的な構造をもちにくい。</p> <p>→対人関係の場を含んでおりやりとり的な構造をもちやすい場の設定をする。</p> <p>→レストランごっこの中での役割を明確に呈示する。</p>

21	(22)	X+1/ 4/14	ふたりで横になり自転車をこぐ、<よーし、Kちゃんを追い越すぞーウィーン>と言ってTはさらにスピードをあげてこぐ、「先生はもう後ろにおる」と言って回転する車輪をみながらもくもくとこぎ続ける	→ひとり遊びに入りやすい自転車のりにおいても、KはTのイメージを取り入れている
22	(23)	X+1/ 4/21	ミニチュアの車を動かしながら「信号が青」「ブーン」「キーン」「カンカンカン！信号が赤」等と言いながら遊んでいる、<よーし先生も>とTがKの遊びに加わろうとするとKは「だめー!!」と非常に大きな声を出し顔も赤くして興奮気味に強く否定する、Tは怪獣を手にもくついていくもーん>とKの車の後を追う、怪獣の真似をしながら<見て見て、これ怪獣の顔>とT顔のKに見せる、「わーはっはっは…」と大声だが感情のこもらない笑いをする、Tは怪獣の顔だけでなく格好も真似てみせるとKは再び感情のない高笑い、Tの怪獣を戦いでやつけたあと「いててててて言うよよ」<誰が?>「T先生がいてててて」<いててて>	←怪獣ではなくTへの直接的な関わりを感じる
23	(24)	X+1/ 5/12	センターの玄関で会ったKに<Kちゃん、こんにちわ>と声をかけるがKはきょとんとして何の応答もない、Kは突然階段を指差して「何であそこらけ電気がついてるのー」<ねえねえ、こんにちわって>、KはTをちらっとみるが電気をじっと見上げている、プレイルームへ入り<ごあいさつしてなかったね、こんにちわ>、Kは心ここにあらずという状態で「おはようございます」<学校からまっすぐ来た?>にはKの返事はない、Tがマイクをもっているように手を差し出して<ではKちゃんに聞きます、今日はここまで車でできましたか?>と聞くと「はい」<お家で何してきた?>「あやつ食べてきた」	←マイクを設定することにより“話すこと”の課題を明確に伝える

	(25)		Kが線路を組み立てている、Kはおもちゃ箱の中にある組み立て部品を取りたそうに箱に視線を向けるがすぐ近くにいるTに要求することはない、できた線路に電車を走らせる、Tが人形を3つ持って来てく乗せてくださいー<>お金はおいくらですか?>「50円」<これはどこ行き?>「おど行き」、Kは人形をのせて電車を発車させる	→Tと一緒に線路を作っていくというKの意識はあまり感じられない
24	(26)	X+1/ 5/19	(Kは面接の時間より早く着き遊んでいる)その部屋を開けたTに「T先生遊ぼう」とKが声をかける	→おもちゃ“と”遊ぶ、から、おもちゃ“で”T“と”遊ぶ、という意識が感じられる
25	(27)	X+1/ 5/26	Kは電車を3連つなげて走らせようとする、<誰か乗せてって>、Kはおもちゃ箱から男と女の人形を持ってくる、Kの電車の後ろからTの電車もついていく、すると「ついてこないで下さい」<だってーKちゃんと一緒にいきたいんだもん>、Kはそれ以上の拒否はなく電車を走らせる、Kは電車の穴に砂を入れながら「穴を開けたらー」と言いかけたところで穴を開けたら、幽霊だあー<>「幽霊出て来て先生を食べる」<ばくん>Kが笑う<穴を開けたらー>と言いかけたところで今度はKが「へびが出て来て先生を食べる!」	→“ついていきたい”というTの思いやTの電車を意識してこそその発言である →Kの発言を受けてその内容の中からTの発言でつなげる。KもTの発言をうけてその内容の展開を示している。
26	(28)	X+1/ 6/2	人形を出して「これラーメン博士」とTに見せる、Kはラーメン博士とミッキーマウスを両手に持ち、それぞれの役になりきって一人二役で電話やじゃんけんをしている「おでかけします」<おみやげかってきてねー>すぐには返事がないがしばらくして「朝になったらおみやげをもってきます」、Kは車にミッキーマウスをのせて滑り台の上で「夜です」、Tもその場で横になり寝る、「朝だよー」<おっはよー>、KはTのところへ戻ってくる、<おみやげは?>と聞	→Kはふたりでいた場を離れるが、文脈に合った意味付けをしそれをTに伝える

26	(28)	X+1/ 6/2	<p>くがKからの返事はないくあ、あそこにラーメンがある！&gt;と指差した方向に走って行く、走っていくTにKも一緒の方向に走る、KがTより先にラーメンの所へ行きラーメンを食べる仕草をしながらへっへーと笑う、くあ、あそこにもラーメンが！&gt;と言いながらTが指差した方向にKとふたりで走り出す</p>	<p>←具体物ではなく架空のものを媒介することでKとTとのイメージの共有につなげる。ラーメンを自分よりKが先に食べられてくやしいと思うTの気持ちをくんでいるからこそその“得意そうな”笑顔ではないか。</p>
27	(29)	X+1/ 6/9	<p>「はっけよーい」とKから構える、Tはしこをふんだ後塩をまく仕草をする、Kも真似をして塩をまく動作をする、2回目に塩をまこうとしたその塩をKにかける仕草をする、Kは顔にかかった塩をぬぐうような動作をしてTにかけ返す、Tはかけ返された塩を受け取り手の平で丸めるかのような動作をしてく塩のお団子だよーん&gt;と言ってKに投げる、飛んで来たお団子をよけるように体を動かしながら「あたってないよー」</p>	<p>→具体物ではなく架空の“塩”のイメージを共有している、さらにその塩で相互のイメージを展開させている。架空の塩を投げた“Tと”のやりとりを感じる。</p>
	(30)		<p>ふたりで窓から外を見ている、一方が言ったものがどこにあるかをもう一方が当てるといふゲームになる、く青いバイク&gt;「あそこ」、役割を交代して「白い学校」くはい&gt;…と10問程交互に問題を出し合っていく、Tがくジュース&gt;と言ったのがKはそれがどこにあるのかわからない様子でキョロキョロしている、くあそこあそこ&gt;とTは指差しはせずにジュースの方向へ視線を送る、するとKがTの視線をじっと見て、ジュースの方向へ送ったTの視線に自分の視線が入るように移動する</p>	<p>→ふたりから離れたところにある目標物に向けられたTの視線をKが追っている</p>

29	(31)	X+1/ 6/30	2台の自転車にTと並んでこぐ、「T先生みえなくなったー」とTを追い越し自分が先に行っているためにTがみえなくなったことを表現している、Tはさらに早くペダルを回転させスピードをあげてこぎくおいついたぞー→「まだ追いついていません」<ウィーン、おいつくぞー>「あーまたT先生が見えなくなったー」とTの顔をみる、<あ、前に大きなぞうさんがいます>というTの言葉をうけてKはぞうさんを超えるかのように立ちこぎを始め「これでいい！」	→今までの自転車のりは、ひとりの世界へ入っていくことが多かったが、Tとイメージを共有し、それを課題として関わっている
30	(32)	X+1/ 7/7	玄関で会うなり「4時に遅れてどうもすみません」とTの顔をみて言う	→紋切り型の挨拶ではなく、「Tへ」伝える言葉として感じる
	(33)		ブレイルームに入ると「サッカーしよう」とボールを持って部屋の奥の方へ行き、「先生いくよー負けるもんかー」とボールを蹴る構えをしている、<オーケー>とTも構える	→自分がサッカーをしたいという気持ちと“Tを”誘うという気持ちを感じる
31	(34)	X+1/ 7/21	Tよりも先にKがブレイルームに入って黒板に『ちんちん…』と書いている、Kは書きながらドアの入り口を振り返りTをみて「へへへー」という表情をしている	→KはTの反応を予測した期待していたために、このような表情をしたのだろう。
34	(35)	X+1/ 9/29	Tがゴリラのぬいぐるみの手を『おいでおいで』というように動かしながらく握手しよう>と言ってゴリラの手を差し出すと、Kは笑いながら近づいて来て、そのゴリラを自分の背中におぶろうとする、ところがうまくできずKの背中からゴリラがずり落ちてしまう、その度にKは『なかなかうまくいかないよ』と訴えるような表情でゴリラとTの間に視線を交互に向ける	→Kの『みてみて』という対象物への注意の促しや、『なかなかうまくゴリラを背中におんぶできないよ』という訴えがTに向けられていることをKの視線のなかに感じる。

35	(36)	X+1/ 10/11	Kはつなげた線路を片づけようとして、レールのつなぎ目の連結部をとろうとするがうまくとれない、<こんな風にするですぐとれるよ>とTが横から言う、Tがする手の動きをじっと見てKもそれを真似して同じようにするがうまくできない、Kが別のやり方でするとすぐにとることができ「こんな風の上からした方がいいみたいだよ」とTに教えてくれる	→KはTがうまくいかないで困っている状況にいることに気づき、そのための工夫について積極的にTに伝えようとしているKの意図を感じる。
36	(37)	X+1/ 11/10	Kが電話をもって立ち上がり「この電話は飛べるんだぞー」<うわー、このショベルカーだって飛べるぞー>「これはミラクルスーパー電話マン!」<すげー、こっちはウルトラスーパーショベルカーマン!>「～光線」「ビー」などと言いながら攻撃を仕掛けてくる、<見てみてこれ長いもんねー>とショベルカーのはしご部分を伸ばしてみせると「でも、ほら、これも長いよー」と電話の受話器をタテにぶらーとぶらさげて見せる<うー負けたあー>	→Kは一方向的に攻撃をしかけるのではなく、Tの言葉をうけての発言である
37	(38)	X+1/ 11/24	ふたりで向かい合わせになって話している、「右ってどっち?」<書く方、ペンをもってる方>「おはしと御茶碗だったら?」<おはしの方>「どっち?」<こっちの手を挙げて>とTが右手を挙げると、Kは左手をあげる	→Tにとっての右が自分からみた左になるという相手にとっての知覚的な視点にたって理解している
38	(39)	X+1/ 12/1	<何して遊ぼっかあ>「おにごっこ」、Kは逃げようとする、KはTに追いかけるのを期待しているような笑顔を見せる	→Tが追いかける前から逃げしており、Kが先行して状況を作っている。
39	(40)	X+1/ 12/10	Kの言ったことがうまく聞き取れずに<え?何だっ?>と聞くともう一度Kは同じ事を言う、がそれでもうまく聞き取れないので再度Tが質問する、すると先ほどよりゆっくりとしたまたははっきりとした口調で話す	→Tに伝えることを意識し、Tの聞き取りやすさを意識しながら口調や声の大きさを調整している

- ( ) \* エピソード番号  
<> \*\* Tの発言  
「」 \*\*\* Kの発言  
← \*\*\*\* やりとりの背景にあるTの意図  
→ \*\*\*\*\* TがとらえたKの意図、Tが感じたKとの関係性

## <第Ⅰ期；#1～#9>

Kにとっては自分で課題を設定している時期であり、Tにとっては共有していく課題を模索している時期と考えられる。

Tは、リカちゃんハウスでままごとをすること(1)、受話器を使って話しかけること(2)、人形を媒介にしてKに語りかけること(3)、かくれんぼの「もーいーかい、まーだだよー」やじゃんけんのような「型」がきまっている言葉の掛け合いでやりとりをしようとする(4)など、Kと共有できる課題が何かを模索していた。その際課題としては、「受話器→話す」のようなより具体的な行動やものそれ自体がふたりのやりとりを規定するように呈示できるものと考えていた。課題を媒介に課題の中でKとTとが意図を探り合うのではなく、課題それ自体をどのように設定していくのかについてTは試行錯誤していた。しかし、KはTが設定した課題へ応じることなく、リカちゃんハウスで少し遊んだかと思うとそこからすぐに離れトランポリンの方へ行ったり(1)、受話器に向かって「もしもし」と言うのみで車で走り回る(5)など、Kはトランポリン・車というTが呈示した課題とは別の課題でTと関わろうとしていたとも考えられる。しかし、TはKが移っていった課題へ応じようとしなかったために、また別の課題を模索し呈示していた。その課題もKとの関係作りの足場となるような課題の設定とはならず、KはTが設定した課題へは対処せずとその課題とは別の課題を設定していくということが繰り返され、Tとの遊びは続かない結果となった。すなわち、TもKも自分の課題を呈示し合ったにすぎず、課題を相互に共有するという事態にはならなかったといえる。Kが課題に対応している場面はあるが(1・2・5)、Tはこの遊びにKを「のせよう」という意図のみが先行し、T自身が設定した課題にいかにかKを引き込むのかに焦点をあてていた。(3)のように、リカちゃんハウスから離れようとしているKの意図がどこにあるのか、というKの視点から課題を設定しようとはしていなかった。即ち、TがKに求めていたことは、Tと意図を共有していくことではなく、Tの意図に気付かせることであったといえる。ここにはK・T双方向から課題を作り合う相互の歩み寄りの過程はない。このことが、遊びが続かなかった要因であると思われる。

(3)では、人形やぬいぐるみを通したやりとりがTとKとの関係作りのきっかけとなり遊びが展開しつつあったが、ここでTが<先生も>と発言したことは、Kがぬいぐるみを使ってのごっこ遊びの中で動いていることとは別の意図を投げかけたことになっていったと思われる。したがってKは「何も応答がな

かった」のであろう。このことは(6)においてもあてはまる。Kは戦いの場面の中でやりとりをしていきたいという意図があつたにもかかわらず、Tは戦いではなく別の場面への展開をしたいというT側の意図が先行し、「病院へ行く」という場面へとつなげようとしていた。これはTが自分の意図する展開へ一方的にKを方向づけようとしていたことといえる。その結果、Kは再びショベルカーへのひとり遊びの世界へと入っていったのであろう。一方で、じゃんけんやかくれんぼのようなやりとりの形態自体がパターン化されたものであればKとの関係の足がかりになると考え、“パターンにのる”課題を通じてKとのやりとりを持続しようとしていた。

### <第Ⅱ期；#10～#15>

Kにとっては課題との関係だけに閉じて遊びを展開している時期から、課題を通じて他者の意図を模索し共有しようとしたり自分の意図を伝達しようとし始めている時期である。また、TにとってはKとともに展開していく課題を共有できない時期からし始める時期である。

Kはショベルカーとらっば(7)・病院のミニチュア(8)・シーソー(10)・「赤鬼はどこからきたかをあてる」(14)ことを主テーマとして、遊びを展開させている。したがって、Tが呈示した課題には応じていたといえる。しかし、シーソーの高さが変わることを楽しんだり(10)「(赤鬼は)家から来た、ぶー、空から来た、ピンポン」のように一人二役での会話が続いていた。ここには、シーソーの高さを変化させた主体としての「T」への意識化は感じられなかった。また、赤鬼がどこからきたのかの答えは「Tに対して」のものではなく「K自身」に向けられていた。Tはシーソーの高さをKの要求とはわざと違うように動かしたり(10)、赤鬼の答えをKが答える前に言う(14)などKの意図とは逆の応じ方をすることによってKの遊びの展開に入り込もうとしていた。しかし、KはTが意図した内容については意識を向けていない様子であり、Kの遊びはTとのやりとりのなかで展開していくという状況にはならなかった。

しかしながら、Tと同時に同じことばを言い始めようとしてそのタイミングを伺うという(12)同期性への志向も瞬間的ではあるがみられた。また、時間的には長いやりとりではないが、Tの意図に応じた遊びの展開がこの期においてもみられはじめている。Tは相手に合わせて自分の動きを調整するような行為を媒介にしたやりとりの有効性を考え、ショベルカー(7)・シーソー(10)・ジェスチャー(16)の課題を行った。Tのらっばに合わせてKがショベルカーを動かしていたこと(7)は、ショベルカーを動かすという課題が「Tに合わせて

動かす」という課題とも重なっていたといえる。即ち、課題を提供した他者の意図への対応があった状態であるということができる。しかし、この課題は第Ⅰ期で多くみられたように、Tによって設定された課題であったために、長くは続かずKはその場を離れたのであろう。(10)のシーソーでは、Kの言う通りの高さ、Tが何度も動かしていったという関わりが前提としてあった。ここでは、始めKはシーソーの高さのみを意識しており、自分の高さの変化と同時にTの高さも変化していることに対して意識はしていなかった。しかし、何度も繰り返すうちに、「先生の3階」という他者の視点にたった発言がみられている。ここには、他者や自己の視点に敏感になり、他者（自己）の動きに影響されている自己（他者）への気付き・自分や他者の変化への気付きかたにも新たな変化が生じてきていることを示すものであると考えられる。

以上は、行為を媒介にしたり、ショベルカーと鈴のような具体物や、シーソーのような視覚的にもフィードバックされやすい具体的な動きを課題とした状況である。そこでⅡ期の後半においてTは、イメージのような具体性が低い課題を媒介とした状況におけるKとのやりとりの展開をねらった。まず、(12)では、いったんTがKの発言をうけて「二人で」話しをつなげていくなかで物語を作っていたという過程があり、このことがTを意識するKの視線をもたらしたと思われる。このことは(15)の「魔女の国」にも同様にあてはまる。<ここはどこ?>と聞いたことに対して、Kは「魔女の国」と答え、そのKのイメージのなかにT側が入ることによってイメージを共有していた。このやりとりのなかで、KはTが次に何を言うのかを期待する「待ち」の間を示した。これはTの意図を探っているからこそその「待ち」の状態である。このような「待ち」はここで初めてみられたものである。仮に、T側から<ここは魔女の国だぞ>と設定したとしたら、KとTとの遊びはこのようには展開しなかったであろう。即ち、Kが意図し設定した枠のなかにTが入ることによってその意図を共有し、「その枠のなかで」今度はT側が課題を設定しTの意図を意識しながらKが対処していく、という相互に課題を形成していく過程が重要であることを示したものと見える。この点からみると、(14)ではTの呈示した『赤鬼はどこからきた』の絵本はKが意図したのではなく、このことがその後の一人二役という自己に閉じられた状況での発語となってあらわれているのであろう。この一人二役の会話は(13)でもみられる。(13)ではTが割り込んでいく言葉は全く無視していた状態であったが、(14)では一瞬でまた機械的ではあるがTに対して応答している。このことを考えると、Kの示す一人二役での会話は

完全に自己に閉じているわけではなく、自己の中に他者の視点を含んでいたのではないだろうか。(11)においても、人形を操作しながら一人二役を演じているが、「その人形」がTに『一緒に行こう』と誘いかけるなど、他者に向かって自分の意図を伝えようとしている。そうして(14)のように、TがKの中にある他者に重なるように関わったことは、「Kのなかにある他者」をTが担っていた状態であったといえよう。このように考えると、(13)で、Kの一人三役をしている世界にTが入っていけなかったことは、Tの関わりが「Kのなかにある他者」とはそぐわないものであったことを示していると考えられる。

電話遊びにおいては、Kは第Ⅰ期から好んで電話を用いておしゃべりを続けていた。しかし、その発話の相手としてTを意識していたのではなかった。電話での「Tとの」会話が初めて成立したのは(9)のときであった。それまでは受話器は単にしゃべりかける道具としてのみの存在であったが、ここでは電話を対人的なやりとりの手段となる道具として用いていたといえる。しかし、電話でのやりとりは言葉によってKとTとのイメージを共有することが必要であり、このことに対する困難さが電話遊びが長くは続かなかった理由であろう。このイメージの共有という点からみると、(16)のジェスチャーあてごっこは、具体物を媒介にすることなく、相互のイメージを積極的に推理し、イメージを共有できたときに「当たり」となりゴールに達成するという遊びである。この遊びのなかでKは「当たり」を懸命に探ろうとしていたといえることができる。

このようにみると、第Ⅱ期の後半においては、子どもは課題との関係だけに完全に閉じて遊びを展開しているのではなく、課題を通じて他者の意図を模索し共有しようとしたり自分の意図を伝達しようとし始めている時期であるといえる。

### <第Ⅲ期；#16～#23>

Kにとっては課題を共有するなかで他者の意図に応じる時期であり、Tにとっては課題を共有するなかで子どもの意図に応じる時期である。

(18)(21)(24)では共通して、Tが「Tとして」直接的に関わってもKの反応はなかった。そこでTはある特定の関係性、即ち「インタビューするひと－答えるひと」や「客と店員」の関係性、を限定的に呈示したことによってKにとっては役割がとりやすく、このことがやりとりの形成へとつながるのではないかと考え、Tがマイクを使ってインタビューするという設定にしたり(18)(24)、具対物を用いてレストラン場面を設定する(21)という場面の展開を行った結果、Kとのやりとりの展開がみられた。

(21)ではレストランの場自体は積み木を用いてテーブルと椅子を設定したが、その後の食べ物を運んだり食べたりする場面においては具対物をあえて介さず、ジェスチャーと言葉のみのやりとりを設定することで、よりイメージの共有が必要となってくる状況でのKとの関係性形成を意図していた。第Ⅱ期の最後のセッションにおいてもイメージの共有を前提としたジェスチャーのあてごっこ遊びはみられていたが、ここではそれをさらに展開させて、そのイメージをもとに遊びを展開している。このイメージの共有は(22)の自転車のりにおいてもみられた。この自転車のりはもともとやりとりのな構造を含んでいない遊びであるが、この自転車のりにおいてもKとTとのやりとりが展開できたのは、「スピードを出して追い越しあう」というイメージの共有があったからであろう。

(17)(23)では、「積み木を打ち合う」「怪獣の戦い」という課題を通じて、課題に応じるのみでなく、課題を通じて「Tの音に合わせたり」「先生が言って」などの他者への関わりがみられた。第Ⅱ期まで戦いの場面は頻繁に起こり最後はおいかけっこになるというパターンができていた。しかし、必ずKが逃げてTが追いかけるという役割分担ができているかのように、Tがたとえ逃げたとしてもKは追いかけることはなく、おいかけっこは途中で切れていた。またTがKの体をつかまえて体ごとぶつかり合おうとすると、Tの体から離れていくことが多かった。そこでKの能動的な関わりを引き出すことをねらい、KがTに体ごとぶつかってくるなど、まず行為を媒介にしたKの能動性を遊びのなかで展開しようと考えていた。この点に関して、この期のおいかけっこで初めてKが追いかける役割をとり(19)、またおすもうの体のぶつかり合いがみられた(20)。このことは、「する—される」の関係の変化ととらえることができる。即ち、「能動—受動」の主体的働きの相互交換(浜田・山口;1984)であり、最初は受け身的であった役割を能動的な役割に変化させていったのである。これはやりとり関係の基盤である。しかし、(25)のように場面設定のない、役割関係の明確な呈示のない場合には、イメージの共有がなされていたとはいえ、Kは能動的な関わりを示さなかった。

#### <第Ⅳ期；#24～#39>

Kにとっては課題を介さず直接的に他者の意図へ応じる時期であり、Tにとっても課題を介さず直接的に子どもの意図へ応じる時期である。

「先生遊ぼう」(26)「ついてこないで」(27)「おくれてすみません」(32)「サッカーしよう」(33)「こんなふうにするといいよ」(36)など、この期では

遊びの中でとった役割としてではなく、現実の関わりの中でのTに対する発言が多くなった。パターン化された戦いの遊びは続いていたが、これまではKひとりで2つの人形同士をぶつけ合ったり、追いかけて追いかけるという関係性や具体物を通した戦いであった。また、相手の反応には無関係な攻撃や仕返しであった。しかし、この期では戦いを動きで表現するのみだけでなくことばでのやりとりが増え、またTの行ったことをふまえての仕返しがみられるようになった(37)。これはそれまでの戦いとは質の違う展開である。即ち、それまでの戦いの場面でのKの行動や発話はパターン化されたものであったが、ここではTの反応に応じた関わりを行っている。また、“サッカー” “おにごっこ” というテーマの中で、Tによって課題が具体的に設定される前から、自分で行動を起こし(Kからボールを構える)自分から課題状況を設定している(33)(39)。

さらに、Tは具対物ではなく架空のものを媒介にすることでKとTとのイメージの共有につなげていくことを意図していた。具対物として表現されなかったイメージのラーメンを食べに行く(28)、架空の塩のかけ合いをする(29)、自転車のりでTが言った「大きなぞうさん」を越えるために立ちこぎをする(31)など、KとTがイメージを共有しなければ展開できないような場面であるにもかかわらずやりとりがすすんでいる。しかも、ここでのイメージの発信者はTである。そうしてKはこの他者のイメージの枠の中に入り他者の意図にそのような対処をしていたのである。この際Tは、KからTへの積極的関心を引き出すことを意図して、指差しや視線・表情によってTの意図を伝達することを積極的に行っていた。この結果として、イメージの共有は、ふたりの間の対象物に向けられた視線の一致(30)にも指示的事象の共有として示されている。相互の注意の中に「共同性」(J.S.Bruner:1983)を確立させ共同指示物が存在している状態であるといえる。(35)ではさらに自分の視線を対象物(この場合はゴリラのぬいぐるみ)とTに交互に向けることによって対象物に関してのK自身の意図をTに伝えようとしている状況である。これらイメージの共有や注意の共有には、他者の存在に気づき自分とは異なる他者の意図を相互に伝え合おうとする自分自身の意図が働いていることが背景にあり、これは社会的相互作用が行われている状態といえる。このことは、知覚的に他者の視点をとることができ自己中心性からのみかけの離脱(38)や、他者のわかりやすさを配慮し他者の立場にたってゆっくりとした口調で相手に話し掛けるという自分の行動の調整(40)に具現化されている。また、(34)でKがみせた表情は、自分の行動の結

果が他者にどううつりそれがどのような他者の反応を引き起こすのかを予測したことが前提となっている。第Ⅳ期では、このように課題という枠組みを超えたところにおいても相互の意図が共有化されていた状態であると考えられる。

## 総合考察

以上の第Ⅰ期から第Ⅳ期の経過をまとめるとそれぞれ以下のようになる。第Ⅰ期では、Tは課題を呈示するが子どもはそれに応じず別の課題を設定している。Tは子どもの設定した課題に応じることなく、Tもまた別の課題で子どもと関わろうとして課題を変化させて模索している。しかし、Tと子どもとが共有できる課題を見つけることができない。その結果、子どもと他者とのやりとりは生じにくい時期である（FIG.1）。次の第Ⅱ期では、Tは共有できそうな課題を見出し始め、Tはその課題を通じて子どもへTの意図を伝えようとしている。子どもはTが設定した課題に目を向けそれをテーマに遊びを展開する。しかし、Tの意図へ応じているとはいえなかった。即ち、子どもと課題との関係に閉じた状況のなかで、遊びを展開している時期といえる（FIG.2）。次に第Ⅲ期では、子どもは課題を通じてTの意図へ応じようとしており、Tは子どもが設定した場面のなかで子どもの意図を共有しようとしている。課題性の高い枠組みにおいてはやりとりが持続している時期である。ここでの「課題性」とは、遊びのなかで役割の設定の明確さや課題が何かについての明確さのことである（FIG.3）。そうして最後の第Ⅳ期では、遊びのなかでの役割の設定が曖昧であるなど課題性の低い状況においても、他者の意図へ応じ、子どもと他者との意図の相互交換がみられる時期である（FIG.4）。

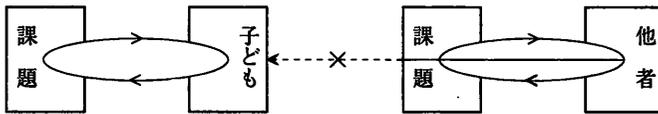


FIG. 1 第I期の関係性

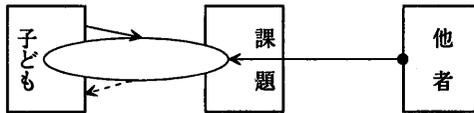


FIG. 2 第II期の関係性



FIG. 3 第III期の関係性

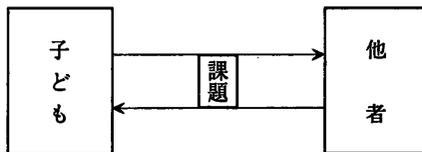


FIG. 4 第IV期の関係性

これらの経過は、他者から子どもへ一方向的に課題を与えるのではなく、相互に作り合っていくプロセスを示したものである。即ち、課題との関係に閉じている関係性から、課題を通じ他者の意図を探り合いながら、他者の意図へ開かれた関係性へと移行していくことが示された。このプロセスを経るなかで、子どもは他者と課題を共有し他者の意図に応じるようになった。課題との閉じてしまいがちな関係性に他者が介入し、子どものなかにある別の視点を他者が担うことによって、子どもは他者の視点をとるようになり、課題との関係が結ばれ結果的に他者の意図へ開かれた関係性の成立がもたらされたプロセスであったと考えられる。そのためには他者の側も子どもとの関わりに応じて、共有できる課題を模索し子どもの意図に応じるように絶えず自らを変化させるという視点を持つことが重要である。

このように認知的・情動的な側面を含めた相互交渉を通じて、子どもは他者の視点を意識し始め、自己の行動をコントロールしたりモニターするなどメタ認知的な活動を活性化し形成していく。Kontos (1983)・Werschら (1980) は、メタ認知の起源は社会的相互交渉にあるという見解に立ち、母子交渉のなかで子どもが親と共同しながらいかに方略的な問題解決を行うのかについて認知課題を用いて検討している。そこでは「個人としての」子どもというよりもむしろ親とのやりとりにおいて重要となってくる社会システムにおける活動に焦点を当てている。親が行った発言や質問は子どもが自分自身の課題解決行動を制御したりモニター・チェックするためのものとなっていたことを示した。また親の意志伝達行動は異なった年齢の子どもには異なったやり方で機能していた。このような親との相互交渉の深まりに伴い、子どもは親による制御（他者制御）から自分自身で制御調節（自己制御）していくようになっていく。このような結果をふまえ、認知プロセスは子どもが独立した主体として機能し始めるのではなく、おとなと子どもの相互関係のなかで作られるものであると考えている。このことは本研究でのKとTとの相互交渉にもあてはめて考えることができる。即ち、遅滞児における他者との意図の共有化過程では、他者が子どもの意図を反映するように関わるのか、そのような役割を担う他者の関わり方がより重要となってくるといえる。また、このような相互の意図を共有していく過程の変化がメタ認知の起源についての糸口を示していると考えられる。

## 文 献

- 浜田寿美男・山口俊郎。(1984)。子どもの生活世界のはじまり。  
京都：ミネルヴァ書房。
- Bruner J.S.(1983).Child's Talk. Oxford University Press.  
寺田晃・本郷一夫(訳) 乳幼児の話しことば。新曜社。
- Kontos,L.(1983)。Adult-child interaction and the origins of Metacognition.  
Journal of educational research,77,43-54.
- 鯨岡 峻。(1991)。事例研究のあり方について—第1巻第1号意見欄の岩立論文を受けて—。発達心理学研究, 1,148-149.
- 南 博文。(1991)。事例研究における厳密性と妥当性—鯨岡論文(1991)を受けて—。発達心理学研究, 2, 46-47.
- 成瀬悟策。(1985)。動作訓練の理論。東京：誠信書房。
- 成瀬悟策。(1986)。動作法のための理論的考察。リハビリテーション心理学研究。14,1-17.
- 田中真理。(1994)。精神遅滞児の課題解決場面における認知の特性。教育心理学研究。42,11-20.
- 田中真理。(1995)。課題解決場面において精神遅滞児は課題の要求をいかにとらえるか？教育心理学研究, 43,411-417.
- Wertsch,J.V.,Mcanmee,G.D.,McLane,J.B. & Budwig,N.A.  
(1980) . The adult-child dyad as a problem-solving system.  
Child Development.51,1215-1221.