Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2026-11-10

自閉症幼児における応答の指さしと言語獲得

中嶋, 理香

(Citation)
神戸大学発達科学部研究紀要,14(2):31-39

(Issue Date)
2007-03

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/81000681

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/81000681

KOBE UNIVERSITY

神戸大学発達科学部研究紀要
第14巻第2号　2006

研究論文

自閉症幼児における応答の指さしと言語獲得

Speech and Pointing in the Process of Language Development of Autistic Children

中　嶋　理　香
Rika NAKAJIMA

要約：自閉症児は、指さしを獲得する時期が健常児よりも遅れることや応答機能を持つ指さしは獲得が困難なことが指摘されている。さらに、指さしの初発時期が、言語表出よりも遅れるという逆転現象も指摘されている。これらの知見を踏まえ、本研究では、記号認識と文脈認識の観点から応答の指さしと言語の獲得過程を検討した。対象は、自閉症児（平均4歳8ヶ月　SD9.9ヶ月）42名（男28名，女14名　平均発達月齢31.0 ± 1.0）である。自閉症児の行動特徴は、新版K式発達検査の絵の理解課題と絵の名称課題場面から抽出した。抽出した行動は、健常児の指さしと言語の獲得過程にみられる年齢に対応した段階的な行動特徴（松原，1979）である。結果を見ると、段階的特徴は、自閉症児にも健常児と同様にみられた。異なる点として、各段階的特徴を示す発達月齢が健常児よりも高かった。段階的特徴以外の行動を見ると、自閉症児の特徴は、提示された絵カードを引き寄せたり、一方的に命名や指さしをするといった文脈認識の未熟さにあった。こうした未熟さを示した段階でも、オウム返しや命名が可能であり、記号認識が備わっている場合があった。この結果は、自閉症児にとり、言語がコミュニケーション発達において、補償的役割を担っている可能性を示唆している。文脈認識の未熟さは、Travis&Sigman(2001)の指摘と同様に発達月齢30ヵ月を過ぎると軽減された。

1．問題

指さしは、自らが他者に対して共有したい事柄を示すという発信の行為であり、また、その同じ指さしを他者が用いたときには、その内容を読み取ることが必要となる。指さしは、立場が入れ替わっても、また、指さす内容が変化しても、その機能自体は変化しないことが前提であり、そのことを他者と共有している行為である。自閉症児にとって、こうした他者と共有した行為を獲得する意義は大きく、言語の獲得を予測させるひとつの目安となっている（黒川・白瀧・島田　他，1980）。

獲得困難な応答の指さし

健常児において、指さしは、生後9ヶ月前後から自らが自分の驚きや要求を確認するかのように対象を指さすことから始まる。この指さしに対して大人が応じることがその後の発達には重要であるが、この初期にみられる指さしは他者に対して何かを知らしめる伝達意図はまだない（やまだ，1987）。次に獲得する機能は、自らの要求を満たすことや自らが積極的に他者へ働きかけるために用いる叙述の指さし（生後11ヶ月前後）である。そして自らが質問するために指さす行為（生後12ヶ月前後）を経て、最後に他者からの働きかけに応じる応答の指さしが12ヶ月前後から1歳後半にかけて獲得される。

一方、自閉症児の指さしの発達をみると、これまで行われた数多くの研究から健常児との相違点が指摘されている（小松，1978；長島，1983；川崎・清水・小熊，1987；山上・高山，1993；田辺・田村，1998；伊藤，2000；小野里・長崎，2003）。それらは、指さしを獲得する時期が遅れることや要求の指さしにくらべて、叙述や応答の指さしを獲得することは難しいということである。

特に、応答の指さしは、この指さしの獲得をもって指さしの完成とみられている（秦野，1983）ほどに重要な働きを有している。応答の指さし以前に獲得する指さしは、子どもの興味・関心が先行して、特定の対象へ他者の関心をむけさせるものであるのに対して、応答の指さしになると、他者からの働きかけを理解し、自らの行動を調節する行為になるといえる。つまり、応答の指さしは、双方向性の理解が前提となって成立する行為と考えられる。

これまでの自閉症児の指さし研究では、応答の指さしを獲得することの困難さは指摘されているが、応答の指さしがどのようなプロセスを経て成立するかは明らかになっていない。応答の指さしを獲得することの重要性を考えると、獲得プロセスの検討は、自閉症児のコミュニケーション発達を援助するうえで大きな意味を持つ。

健常児における応答の指さしの獲得プロセス

健常児が応答の指さしをどのように獲得していくかというプロセ

＊神戸大学大学院総合人間科学研究科博士後期課程

（2006年9月1日　受付
2006年11月1日　受理）

スを取り上げている研究に松原(1979)がある。この研究では、1歳児を対象に絵の理解(「○○は、どれ？」)課題と絵の名称(「これは、なに？」)課題の答え方を検討し、応じ方に発達的変化があることを示している。1歳2ヶ月に満たない乳児の場合、絵の名称課題においても絵の理解課題においても、問いかけに対する反応として指さし行為自体が出現しない。図版を振り回したり、つかんだりする行為がみられる。それが1歳3ヶ月から1歳5ヶ月になると、絵の名称課題でも図版に対して指さす行動が多く出現し、また絵の理解課題では、誤答したり、指さしを用いながら、図版上をウロウロとする様子をみせるようになる。そして、1歳6ヶ月～1歳8ヶ月になると、正答数は増加するが、その際、「○○はどれ？」とたずねられる絵の理解課題であっても、問に含まれた単語をわざわざ繰り返しつつ指さすという特徴的な行動が観察される。最終的に1歳9ヶ月以降になると、絵の名称課題に対しては、命名だけを、そして、絵の理解課題では、「これ」といって指すことが出来るようになる。この研究から、健常児では、応答の指さしの発達と言語の発達が相補的に働いていることがわかる。

課題に通過するための2条件

これらの課題場面は、言語という音声とその意味の恣意的なつながり(以下記号認識)の認識が必要であるとともに、他者が課題を提示する役割をもち、自らはその課題に対して答える役割を担うことの認識(以下文脈認識)が必要である。松原(1979)の示した1歳台にみられる返答の仕方を文脈認識の観点でみると、1歳2ヶ月以前は、なんら課題に応じようとしていない。図版を曲げたり、つかんだりするが、その図版を介して子どもが応じようとする姿勢はみられない。課題の意図が伝わっておらず、文脈認識がまだない段階といえる。それが、1歳3ヶ月から1歳5ヶ月になると、指示する行為が出現する。この時点で、他者を十分に意識した行為として、指さしを用いて応じようとする行為がみられるのである。しかし、この段階では、モノの名前と事物の対応が曖昧であるために、誤答や図版をウロウロとする行為となってしまっている。ここでは、他者は問う役割を持ち、それに子ども自身が応じるという文脈認識はあるが、記号認識が曖昧であるために応じたくても応じ切れないのであろう。その後の1歳6ヶ月～1歳8ヶ月では、命名と事物との対応が1対1対応となり、命名行為を補足的に用いながら確実に事物を定位していくようになっていく。そして、最終的に1歳9ヶ月になると、問いと答えの関係を理解したうえで、命名と事物との対応が確実となり、「これ」といって答えることが出来るようになっていく。つまり応答の指さし課題を通過するには、記号認識と文脈認識が共に育つ必要がある。松原(1979)の段階的特徴を記号認識と文脈認識の観点から分けて表1にまとめた。

このようにして健常児の発達をみると、課題場面であることを理解する文脈認識が先行し、その後、記号認識が育っている。自閉症児の場合、文脈認識と記号認識がどのような関係にあるのかは、まだ、判っていない。ただ、これまでの研究から、自閉症児は、他者と共同注意を成立させにくいことがわかっており(別府, 2000; Dawson, Toth & Abbott 2004; Leekam & Moore 2000; Leekam & Ramsden 2006; Mundy, Sigman & Kasari 1990; Mundy & Crowon 1997; Stone, Ousley & Yodert et al 1997)、ある対象や事象を他者と共有することは総じて困難であると予想される。こうした対人関係の基盤の弱さによって、本研究が扱おうとしている文脈認識の発達が遅れることは十分考えられる。

逆転現象

自閉症児のコミュニケーション発達を考える上できわめて特徴的な現象がある。それは、指さしと言語の出現順序が健常児とは逆になっている現象(小松, 1982；長島, 1983；川崎・清水・小熊, 1987)である。この現象は、発達順序が逆になっていることから逆転現象といわれている。

たとえば、母親からの聴取と診療場面における行動観察を用いて分析した川崎・清水・小熊(1987)の研究では、対象とした56名(暦年齢2歳5ヶ月から12歳8ヶ月；発達指数70以上　7名、50以上70未満　22名、50未満　27名)のうち、51名(全体の91.1%)にこの現象がみられたという結果であった。また、伊藤(2000)は、親からの聞き取りと療育場面での指さしの出現時期を2年間の経過の中でとらえて、他発達遅滞群と比較検討した。その結果、対象とした15名の自閉症児のうち、指さしを獲得した9名の初語は、平均発達月齢26ヶ月であるのに対して、指さしの初発は、平均発達月齢34ヶ月であった。そして、この現象は、自閉症児特有ではない点を強調した上で、他発達遅滞群(発達指数57　初語発達月齢27ヶ月　指さし　30.5ヶ月)に比べて自閉症児は、初語のみられた時点から指さしが初発するまでの期間が長いことを上げている。

この現象がなぜ生じるのかといったことに対しては、川崎・清水・小熊(1987)では、指さしをもたない一語発話は、シンボル機能を有していないのではないかと説明しており、また、伊藤(2000)では、対人的な指向のない言語であると考えている。しかし、どちらの解釈も推測の域であり、十分に説明しているとは言い切れない。上述の二つの課題に即して考えると、この現象は、絵の名称課題に応じることはできても絵の理解課題に応じることができない現象で

表1　記号認識と文脈認識

段階	年齢(健常児)	段階的行動特徴		記号認識	文脈認識
		絵の理解課題	絵の名称課題		
段階1	0:10～1:02	できない	できない	×	×
段階2	1:03～1:05	指示行為が出現するが誤答	指示を伴うが命名できない	×	○
段階3	1:06～1:08	命名を伴って指示	指示を伴って命名	○	○
段階4	1:09～2:03	「これ」といって指示	命名のみ	○	○

ある。そして、この現象は、本研究の観点である記号認識と文脈認識の枠組みを用いても、両課題の構造の違いに注目すると、解釈することが可能である。両課題の構造の違いとは、次に述べるような差である。

絵の名称課題は、刺激と反応の図式のように、図版を見て、反射的あるいは一方的にでも返答することが可能である。そして、そのような返答でも一見、課題に応じているようにみえる。しかし、相手の問いを待って、返答することが要求される絵の理解課題では、反射的で一方的な返答であっては、対応することができない。「○○はどれ」という問いを待って、自分勝手に指さすのではなく、相手の問いを理解したうえで、「ここ」にあることを示す必要がある。つまり、課題の構造上、絵の理解課題は、絵の名称課題よりも文脈認識が必要な課題といえる。逆に、絵の名称課題は、絵の理解課題ほど文脈認識を必要としない構造をもつ課題である。このように考えると、命名できるが指示できない逆転現象は、記号認識に比べて、文脈認識が未熟な段階に限定された現象であると考えられる。

この現象が自閉症児固有の特徴であるかについて、伊藤（2000）の結果をみると、自閉症児固有の現象ではなく、他の知的障害にも出現している。また、これは理解と表出の関係についての現象であることから言語障害のタイプ（杉山, 2004）である可能性もある。しかし、この現象を理解と表出という記号認識の範囲内だけでとらえるのではなく、課題構造を含めた文脈認識にまで広げてとらえると、自閉症固有の特徴がみえてくるのではないだろうか。また、返答の仕方を比べるためには、指示課題だけでなく命名課題も同時に取り上げることが必要であろう。

本研究の目的

本研究では、指さしと言語の獲得過程を通して、自閉症児のコミュニケーション発達を記号認識と文脈認識の側面から検討することを目的とする。その際、参考とするのは松原（1979）が健常児に対して行った研究である。

上記の点を検討する際に注意すべきことがある。過去の指さし研究では、各々の研究が扱った文脈が異なることやいくつかある指さし機能のうち、初発の指さしがどの機能であったかが明確に示されていないことがある（小松, 1982；川崎・清水・小熊・1987；山上・高山, 1993；田辺・田村, 1998）。このため、研究間の比較ができない。田辺・田村（1998）の指摘にあるように、場面や対象の質的な違いが指さしの出現に影響することを考慮すると、課題場面で用いる応答の指さしに限定することは必要であろう。

これらを受けて本研究では、絵の理解課題と絵の名称課題という文脈を統一した課題場面で、1）応答の指さしや言語を獲得するまでに、健常児と同じ段階的特徴が自閉症児にもみられるのか、2）文脈認識と記号認識の観点から、自閉症児特有の応じ方はあるか、あるとするならば、それはどのような応じ方なのかの2点について検討する。

2．方　法

対象：名古屋市にあるA医療福祉センターの児童精神科医師により、自閉症であると診断された平均4歳8ヶ月（SD9.9ヶ月）の42名（男28名, 女14名　平均発達月齢31.0 ± 1.0）。

課題：新版K式発達検査の絵の理解課題（いぬ、くるま、人形、茶碗、はさみ、魚）と絵の名称I課題（かさ、はな、さかな、くつ、ふく、はさみ）。

手続き：検査者と対象児は、机を挟んで向き合って着席し、養育者は対象児の右側に着席している。養育者に普段の様子を簡単にたずねた後に、新版K式発達検査の一貫としてこれらの課題を行った。その際、今回の検討の主旨について養育者に説明し、その記録としてビデオ録画（Sony　DCR-PC110）することの承諾を得た。2つの課題の順序は、個々によって異なっている。この課題場面の録画を元に検討した。

分析方法：①年齢に対応した行動特徴が松原(1979)によって示され、この年齢に対応した行動特徴を段階的行動特徴（以下段階的特徴）として、対象児の行動を段階1～4に分けた。各群の応じ方の基準は次の通りである。

絵の理解課題の判断基準は、段階1：指示行為が出現しない、段階2：指示行為は出現するが、誤答する、または、迷う、段階3：指示する際に命名を伴う、段階4：「これ」といいながら、もしくは、指示のみで応じるである。

絵の名称課題の判断基準は、段階1：命名しない、段階2：指示を図版に向けて行うが、命名しない、段階3：指示しながら命名する、段階4：命名のみを行うである。

段階的特徴の判定は、自閉症児に日ごろから接する機会のある者と2人で行い、その一致率は高かった(97.1%)。評価が不一致だったものについては、両者が協議のうえ再評価した。

②健常児と同様に、自閉症児でも、絵の理解課題と絵の名称課題の段階的特徴が対応しているかを検討した。これを通して、自閉症児の特徴や逆転現象について検討を加える。

③段階的特徴以外の行動を分類した（表2）。評価判定はチェックリストを用い、ランダムに選んだ10名に対して筆者を含め2名の評価者で行い、一致率は91.4%であった。分類が一致しなかった場合は、両者が協議のうえ、再評価した。残りの32名の評価は、筆者が一人で行った。

3．結　果

絵の理解課題と絵の名称課題と別々に、対象児の反応を表1の基準に従って分類したのが表3と表4である。絵の名称課題において、健常児の段階2に相当する反応を示す者がいなかったのは特徴的であるが（表4）、そのほかの反応は、いずれかの対象児でも確認できた。

応じ方の段階と発達月齢：それぞれの課題ごとに4つの段階に分けられた自閉症児が、どのような発達段階にいるかを検討するために新版K式発達検査の全領域項目の結果から平均発達月齢を産出した。絵の理解課題（表3）で、段階1は、平均発達月齢22.4ヶ月（SD9.1）、段階2　22.2ヶ月（SD5.7）、段階3　33.0ヶ月（SD7.0）、段階4　38.4（SD7.4ヶ月）であった。絵の名称課題（表4）では、段階1は、平均発達月齢21.5ヶ月（SD5.9）、段階2　該当者なし、段階3　30.0ヶ月（SD6.6）、段階4　37.5ヶ月（SD7.2）であった。これによると、段階的特徴が高くなると、それに伴って、平均発達月齢も高くなることが分かる。

そこで、行動特徴の段階により、発達月齢に有意な差があるかを知るために分散分析を行った。その結果、両課題において1%水準

表2　その他の行為カテゴリー

その他の行為	反応の内容
離席	⇒ 図版の提示後に、席から離れて、自らの興味のある場所へいく。
遊び始める	⇒ 図版を曲げたり、めくろうとすることを離席せずに行う。
怒る	⇒ 図版をひっくり返す、落とす、投げる、付き返す行為とともに怒った声を出す。
図を順に触る	⇒ 図版を提示すると、指さしや手で図版を順に押さえるように触っていくが、検査者の質問に対して指さしは出現しない。（段階2の絵指示は、促しによって指さしが出現する場合にのみ。）
オウム返し	⇒ 検査者の質問に対して、そのままその質問を繰り返していうのみで指さしが出現しない。（例：絵の理解課題では、「車はどれ？」に対して、「車はどれ？」、また絵の名称課題では、「これはなに？」に対して「これはなに？」という。）
勝手に命名し始める	⇒ 絵の理解課題の図版を出すと、検査者の質問を待たずに命名し始め、質問を開始してもその問に対して指さしで答えることはしない。
カードを引き寄せる	⇒ 絵の名称課題に用いるカードを見せると、机から身を乗り出して、そのカードを自分の方へ引き寄せる。検査者が質問を始めてもそれに応じない。

で有意差がみられた（絵の理解課題　F = 33.57　p<.01　絵の名称課題　F = 25.3 1　p<.01）。下位検定の結果、絵の理解課題では、段階1と段階3、段階1と段階4、段階2と段階3、段階2と段階4には有意差が5％水準でみられたが、段階1と段階2、段階3と段階4の間には、有意差がなかった。このことから、近接する二つの段階では、段階2と段階3の間で有意差があったという結果である。

また、絵の名称課題では、段階2に段階的特徴を示すものがいなかったため、段階2を除く、段階1と段階3、段階1と段階4、段階3と段階4の段階間に5％水準で有意差がみられた。

これらの結果から、自閉症児においても、松原(1979)が設定した段階的特徴は、発達月齢に関連があったといえる。この点は、健常児と自閉症児の共通性である。

ただし、通過月齢そのものを比較すると、今回は、健常児データはないので直接比較することはできない。このため、松原(1979)のデータと比較すると、自閉症児の場合、各段階的特徴を示すようになる時期は、平均発達月齢をみると、健常児よりも高い。したがって、健常児と異なる点として、各段階的特徴を示すようになる時期が健常児に比べて、自閉症児は遅いという点が挙げられる。

両課題の段階構成：松原(1979)では、絵の理解課題と絵の名称課題の段階的特徴は、対応している。自閉症においても、両課題の段階的特徴が対応しているかを検討する。表5は、絵の名称課題の段階を横に、絵の理解課題の段階を縦にし、両課題の段階にいる人数、平均発達月齢、全体に占める割合を示した表である。絵の名称課題と絵の理解課題でともに同じ段階に属しているのは全体の59.5％(25名:表では網がけしてある部分)であり、残りの40.4％(17名)は、両課題の段階が異なっていた。表出言語があるにも関わらず、指さしで事物と名称を一致させることができない逆転現象を示したのは、絵の理解課題で段階2に属し、絵の名称課題で段階4である3名である。これは、全体の約7％であり、平均発達月齢は、28.7ヶ月であった。

検査で誤答であると判断される段階にみられる応じ方の違い：段階1と段階2は、対象と記号が一致しておらず、新版K式発達検査の手続きでは、誤答と判断される。しかし、これまでみてきたように、健常児において、できたかできなかったかという点だけでは気のつかなかった段階的特徴が、松原(1979)によって明らかにされている。それによると、段階1と段階2は、指さしの有無によって区別することができた。

本研究の結果をみると、健常児とは異なり、両課題の段階的特徴が必ずしも対応していなかった(表5)。そして、絵の名称課題では、段階2に対応する行動特徴を示すものがいなかった。さらに、絵の理解課題では、平均発達月齢の検定から両段階間に有意差がなかった。つまり、健常児は、段階的特徴が両課題で対応していることから指さしの有無で区別できたが、自閉症児は、必ずしも両課題の段階的特徴が対応していないため、両段階を指さしの有無だけで区別することができない。そこで、松原(1979)の段階的特徴以外の応じ方を分析し、段階1と段階2の応じ方の違いを検討する。

表6は、段階的特徴以外の応じ方をその他の行為カテゴリーとして、まとめた表である。それぞれの行為を示した人数を課題と段階別に分けて記した。

その結果、段階1では、離席すること、遊び始めること、絵カードを自分の方に引き寄せることが多く出現していた。こうした行為によって、課題を継続できなかったことが判った。また、この段階からオウム返しが出現していた。

段階2では、段階1と同様に離席することや遊び始めることが多い一方で、勝手に命名し始める行為や図版に描かれた一つ一つの絵に対して、指または手で順に押さえるように触っていく行為がみられた。オウム返しも、段階1と同様に出現していた。

段階1と段階2の応じ方を比較すると、共通点は、離席や遊びを始めてしまい、その結果、課題を継続できなかった点である。また、オウム返しが出現していることも共通している。そして、相違点は、図版に対して、勝手に命名を始めたり、指や手で絵を順に押さえる

表3 絵の理解課題

段階	人数（人）	月齢（ヶ月）	全領域（ヶ月）	認知適応（ヶ月）	言語社会（ヶ月）
段階1	5	58.2 (15.4)	22.4 (9.1)	27.0 (7.6)	13.0 (2.8)
段階2	11	56.4 (22.6)	22.2 (5.7)	25.6 (5.9)	18.4 (6.2)
段階3	9	58.9 (14.4)	33.0 (7.0)	36.0 (6.7)	29.6 (8.0)
段階4	17	56.9 (13.5)	38.4 (7.4)	39.9 (9.4)	36.1 (7.5)
合計	42				

（ ）内はSD

表4 絵の名称課題

段階	人数（人）	月齢（ヶ月）	全領域（ヶ月）	認知適応（ヶ月）	言語社会（ヶ月）
段階1	15	58.8 (20.5)	21.5 (5.9)	25.6 (5.8)	15.7 (4.4)
段階2	0				
段階3	4	46.8 (9.6)	30 (6.6)	32.0 (6.2)	27.5 (7.9)
段階4	23	58.2 (13.4)	37.5 (7.2)	39.5 (8.6)	34.8 (7.7)
合計	42				

（ ）内はSD

行為が出現している点である。

絵の名称課題では、段階2の段階的特徴を示すものはいなかったので、絵の理解課題場面でみられる指さしの出現する状況をみると、検査者は注意を促しながら何度も教示し、また、親は、普段からよく用いている「ピッして」「指さしして」「お指ピンして、おしえてあげて」などの言葉を発した後に指さしが出現している。この段階では、こうした注意喚起や具体的な指の形にまで言及した説明をしなければ、指さしは出現していない。

つまり、誤答であると判断される段階においても、応じ方をみると、段階1と段階2は応答的ではないという点では、共通しているが、段階2においては、命名行為が出現する。また、検査者に対して応じる姿勢があると判断できないにしても、段階2になると、図版に対する反応がみられるようになっている。そこで、段階2とは、自閉症児にとってどのような時期であるのかを考える。この目的のために、絵の名称課題で段階4であるが、絵の理解課題では、段階1を示した3名を取り上げる。この3名は、指さしを用いて事物と名称を一致させることができないのに関わらず、命名することができるので、川崎・清水・小熊（1987）のいう逆転現象を示しているといってよいであろう。そして、この3名は、命名することが可能であり、記号認識は確立していると判断できることから、応じ方の検討からみえてくるのは、段階2の文脈認識の特徴となる。

両課題の応じ方を事例ごとに示す。

事例1：**絵の名称課題**　机に身体を乗せるように前のめりになっている。絵カードを見せると、すぐに手を差し出し、取ろうとする。「ちょっとまって、これなに？」と検査者が言うと、差し出した手を引っ込める。そして、「かさ」と返答。次に「これはなに？」と新たに花の絵カードをしめすと、「チューリップ」と呼称する。順に最後まで「これはなに？」という問いを待って、返答するが、答える前後に検査者へ視線を向けることは一度もなかった。そして、絵カードの提示がおわると直ちに離席した。

絵の理解課題：図版を出すとすぐに「くるま」という。「いぬは？」の問いかけに対して応じることをせずに、「くるま」といいながら離席しようとする。そばにいた母親が「ワンちゃん、どれ？ワンちゃん」と問いながら、座らせようと身体を押す。一旦離席しかかったが、これを機に座りなおし、「犬」といいながら犬をさわるが、それに続いて、すぐに茶碗をさわりながら「ごはん」、はさみを触りながら、「はさみ」と順に呼称していく。検査者が「車は？」と問うと、車を指示する。その次に「人形は、どれ？」に対して、はさみを触るが、以後、図版を見ようとせず、あたりを見回すようにする。この間、一度も検査者へ視線を向けることがなかった。

事例2：**絵の名称課題**「これなんですか」という問に対して、「かさ」といいながら絵カードを検査者の手から奪う。次の花の図版を見せて「これはなんだ？」と問うと、しばらく返答しないで手に持っていた傘の絵カードをまわしている。大きなため息をつき、花の絵カードをみながら「あら」という。次に魚の図版を見せて問うと絵カードに注目するが、手に持っていた傘のカードをみて「かさ」という。傘のカードを母親が取り上げるが、児は、何度も母親の顔をみて「傘」という。たまりかねた母親が、検査者の提示した図版を指さしながら、「これはなんですかっていってるよ」と注意を促す。児は、再度検査者の手から絵カードを取り上げてから、「さかな」という。その後も、検査者が問うごとと絵カードを検査者の手から取り上げてから呼称するという行為が続く。検査者が渡さないようにと手に力を入れると、離席しようとするので、絵カードを取ることを許容した。

絵の理解：「犬はどこですか」と問われると、「いぬ」とオウム返しをしながら図版を見渡す。指示しないので「ワンワンは？」と再度問う。このとき、母親が人差し指を立てながら、図版の上を探るようにしてみせ、「犬どれ、指さして」という。検査者はその様子をみて、「どれ？」といった後に「これ？」といって指示することを例示して見せた。それに対して、児は、指さしではなく、手を

表5 両課題の段階の対応

			絵の名称課題 段階1	段階2	段階3	段階4
絵の理解課題	段階1	人数	5			
		発達月齢	22.4 (9.1)			
		全体に占める割合	11.9%			
	段階2	人数	8			3
		発達月齢	19.8 (3.1)			28.7 (6.4)
		全体に占める割合	19.0%			7.1%
	段階3	人数	1		4	4
		発達月齢	29		30.0 (6.6)	37.0 (6.8)
		全体に占める割合	2.4%		9.5%	9.5%
	段階4	人数	1			16
		発達月齢	23			39.3 (6.5)
		全体に占める割合	2.4%			38.1%

( ) 内はSD

丸めて犬を触るという行為をした。「自動車は？」と問うと、命名を伴って自動車の絵そのものを触るのではなく、やや絵の下を触る。このため、「どこどこ？」と再度、たずねると、「自動車」と呼称するが、指示することはしない。「お人形は？」に対して、「お人形」といいながら図版へ顔を近づけるが、指示はしない。その後は、顔を図版に近づけるが、最終的には、「アー違っちゃった」といいながら、母親の顔を見る。

事例3：**絵の名称**　身を乗り出しながら、絵カードを見ている。「これはなんですか」という問をまってから応じることができる。課題を行っているときの視線は、絵カードに向けられたままで、検査者へ向けることは一度もなかった。

絵の理解：「犬どこ？」に対して、「犬」といいながら犬を指示するが、すぐに図版にある絵を順に指示していく。「自動車は、どれですか？」に対して、図版の中央を手で何度かたたく。そして、図版を持ち上げる。視線は、まったく検査者へむけず、図版をいじる。その後、椅子からすべるようにしながら身体を崩していき、課題が最後まで提示できなかった。

絵の名称課題の応じ方は、一見、問いを待ってから答える応答関係が成立しているようにみえるが、応じ方を細かくみると、事例1・事例3では、一度も検査者に視線を向けることがなかった。また、事例2では、検査者から絵カードを自分のほうへ引き寄せなければ、命名行為が成立しなかった。

絵の理解課題で事例1・事例3では、問いを待ってから絵を指示せず、勝手に次々と指さしを始めた。事例1では、このときに命名も伴っている。また、事例2では、指さしではなく、握りしめた手で絵を触ったり、顔を図版に近づける行為を示した。こうした行為は、検査者へ視線を向けることなく行われた。

この3例について、応じ方をみると視線を相手に向けないことや命名行為や指示行為が一方的であり、他者を意識した行動とはいえない。記号認識が確立している段階であっても、応じ方をみると、こうした対人関係の基盤の弱さを示していた。

新版K式発達検査の手続きでは誤答であると判断される段階1と段階2は、課題を提示したときに離席や勝手に遊び始める行為自体が多く出現することでは区別が付かない。しかし、応じ方を詳しく分析すると、段階2になると、一方的にしろ命名行為や図版に対する反応がみられる点で、段階1とは異なっていた。

4．考　察

本研究は、自閉症児の応答の指さしと言語を獲得するまでのプロセスを記号認識と文脈認識の観点からとらえなおし、自閉症児のコミュニケーション発達の特徴を明らかにすることが目的である。この目的のために、松原（1979）を参考にして、絵の名称課題と絵の理解課題を用いて、応じ方を検討した。その結果、健常児との比較において、平均発達月齢に対応した段階的特徴が健常児と同様にみられた。その上で、異なる点としてつぎのようなことがわかった。

1）各段階的特徴を示すときの平均発達月齢は、健常児にくらべて遅れていた。2）健常児であれば絵の理解課題と絵の名称課題で出現する段階的特徴は、対応している（松原　1979）が、自閉症児の場合、必ずしも対応していなかった。3）課題の手続きでは、誤答であると判断する段階2において、離席や遊び始める行為が多く出現し、この点は、段階1と共通するが、図版に対して反応することや命名行為が出現しはじめる点で段階1とは異なっていた。4）誤答と判断される段階1や段階2は、一方的な応じ方が特徴的ではあるが、オウム返しや命名行為を行っている場合があった。

はじめに、こうした特徴を記号認識と文脈認識の観点から考察する。次にコミュニケーションが成立する時期について考察する。

文脈認識と記号認識の発達

考察では、記号認識と文脈認識を通して、自閉症児のコミュニケーション発達を検討するために、段階2に注目する。その理由として、この段階は、健常児と自閉症児で指さしと言語の出現する意味が異なっている段階だと考えられるからである。

健常児では指さしの有無が段階1と段階2を分ける指標である。この段階で出現する指さしは、絵の理解課題では、まだ事物との1対1対応ができず、定まらない、または、誤答する。そして、絵の名称課題では指さしだけが出現し、命名することができないといった特徴を持っている。この指さしについて松原（1979）は、大人から言語的な働きかけによって、指さしを用いながら事物と1対1の対応をつけて確認していく行為であり、この行為が命名を獲得してゆくのを促す役割を担っているという。日常生活でも、この時期は、積極的に指さしを用いていく時期である。この段階である1歳3ヶ月から1歳5ヶ月頃は、他者の行為・ふるまいの背後に何らかの意

図があることに気づき、それを懸命にたどろうとしながらその意図を読みきれない時期（木下, 1998）でもある。つまり、健常児においては、他者の意図を十分に理解できなくても、それを受け入れ、自らが積極的に指さしを用いることで、他者からの手助けを引き出し、その手助けを受け入れることが段階2から段階3への移行を促しているといえよう。本研究の観点である文脈認識と記号認識という言葉で言い換えるならば、健常児にとり、この段階は、文脈認識の助けを借りながら、記号認識を進めている段階であると考えられる。

一方、自閉症児では、絵の名称課題でこの段階に相当する反応を示したものはいなかった。健常児であれば、段階2のような記号認識が曖昧であるが、何か答えなくてはいけない状況に置かれたときに指さしを用いることで、大人からの手助けを引き出すことができる。しかし、段階2がいなかったという結果は、自閉症児がこうした場面で、指さしを用いて、他者の手助けを引き出すことができないことを現わしている。これは、段階2の応じ方の特徴からも説明することが可能である。応じ方の特徴とは、絵の理解課題であるにも関わらず、勝手に命名し始めること、他者の手元にある絵カードに対して、距離を持って眺めることができずに、自分の方へ引き寄せるといった行動、さらに、問われることを待たずに、図版にある絵をひとつひとつ順に指で押さえるが、いざ問われるとまったくそうした指さしが出現しないことである。これらの行為は、健常児にみられるような手助けを引き出す行為ではなく、それどころか、他者に対して一方的に映り、他者に向けた行為とはいえない。このような状況に置かれると、他者はコミュニケーションが成立していると判断することは困難である。

こうした中でも記号認識の獲得は可能である。それは、次のことからわかる。段階1において、オウム返しが出現し、また、段階2では、勝手に命名する行為がみられている。さらに、絵の理解課題は段階2であるにも関わらず、絵の名称課題で命名できた対象児が3名ではあるが存在している。つまり、課題自体が成立していなくても、音と意味が恣意的に結び付けられていることの理解が可能であることを意味している。

記号認識の成立に関連することで、Traivs & Sigman（2001）は、興味深い仮説を提案している。彼らは、自閉症児の言語発達をみる上での2つの窓としてcommunicative intentionとシンボル機能の出現を上げている。その理由として、自閉症児のコミュニケーション発達研究をみると、シンボル機能の発達に比べ、communicative intentionは、無秩序な経過である点を挙げている。無秩序という言葉で表現された現象には、健常児との比較において、原要求表現が原叙述表現に先行すること、他者の視線の理解が指示の理解よりも遅れることを挙げている。さらに、コミュニケーション行動でも、身振りに視線が伴っていないことやクレーン現象がみられることを挙げている。communicative intentionにみられる無秩序さにくらべて、シンボル機能の獲得については、その遅れや停滞は明白だが、健常児と明らかに異なる報告がないというのである。つまり、本研究でいう記号認識には、健常児との違いはないものの、文脈認識には大きな違いがあるということであろう。さらに、Travis & Sigman(2001)は、健常児は、communicative intentionを理解することができるからこそ、生後9ヶ月というかなり早期から他者とコミュニケーションをとることができるのだと解釈し、communicative intentionを理解できない自閉症児は、シンボル機能の助けを借りてそうしたcommunicative intentionを理解していくのだといっている。

確かに本研究においても、検査基準では誤答で、記号認識がないと判断する段階1や段階2においても、応じ方を細かくみると、オウム返しや命名が可能で、記号認識が確立している事例が存在していた。こうした行為は、一方的で他者との間で言葉を用いて意思疎通をはかっていないことだけに注目すると自閉症児の文脈認識の弱さを示しているにすぎない。

オウム返しは、クレーン現象と共に前言語的なコミュニケーションの困難さの現れである（白石, 1994）が、オウム返しが多発する時期を経て応答的な関係が成立していった報告(菅原, 1998)もある。オウム返しは、音と意味のつながりの理解が育ちつつあるが、応答的な関係が成立する以前にみられる現象であると解釈できる。課題自体に応じることのできていない、もう少し詳しく説明するならば、他者との間で指さしをすることや問いを待ってからそれに答えるという応答関係が成立していない段階で、すでにオウム返しが出

表6　その他の応じ方カテゴリー別の人数

	段階1		段階2		段階3		段階4		
応じ方	絵の理解 n=5	絵の名称 n=15	絵の理解 n=11	絵の名称 n=0	絵の理解 n=9	絵の名称 n=4	絵の理解 n=17	絵の名称 n=23	合計
離席	2 (40)	2 (13)	4 (36.4)		0	0	0	0	8
遊び始める	3 (60)	2 (13)	9 (81.8)		0	0	0	0	14
怒る	2 (40)	1 (6.7)	0		0	1 (25)	0	0	4
オウム返し	3 (60)	3 (20)	4 (36.4)		0	1 (25)	0	1 (4.3)	12
勝手に命名	0	0	3 (27.3)		1 (11.1)	0	0	0	4
図に順に触る	0	0	5 (45.5)		1 (11.1)	0	0	0	6
カードの引き寄せ	0	7 (46.7)	0		0	1 (25)	0	3 (13)	11
合計	10	15	25	0	2	3	0	4	59

（ ）内は、各群での割合を示す

現するという事実は、記号認識が文脈認識に先行している可能性を示唆している。さらに、こうした一方的な応じ方しかできない段階であってもオウム返しや勝手に命名していくなどのシンボル機能を用いることによって、他者の行為を引き出すことができると考えるならば、自閉症児にとって、文脈認識を補う道具としての役割をこうした行為が担っているとも考えられる。Travis&Sigman(2001)の仮説にそって考えるならば、オウム返しや一方的な命名行為は、実は、コミュニケーションを補償する役割を担っている可能性がある。まとめると、記号認識と文脈認識の観点から応答の指さしと言語の獲得をみると、健常児では、文脈認識が先行しているために、記号認識が確立していなくても、指さしという行為自体が関係を持続する役割を担っている。しかし、自閉症児の場合、他者との関係を持続する方法として指さしを用いることができず、結果として、一方的な行為となったのであろう。この点は、逆転現象を示した3名の応じ方をみるとより明確である。この現象を示した3名の応じ方をみると、絵の命名課題は、課題の構造上、一方的な応じ方であっても課題として成立することから、命名することで応じることができている。しかし、絵の理解課題では、一方的な応じ方では対応できない。このため、手持ちの行動レパートリーである命名すること、順に図版の絵をさわることやカードを引き寄せることで応じている。本研究で予測したとおり、逆転現象は、記号認識に比べて、文脈認識が未熟な段階に限定された現象であるといえよう。このように考えると、一方的にしろ、オウム返し、勝手な命名やカードの引き寄せ行為は、自閉症児なりの他者に対する反応を引き出す補償的な方法として解釈し、積極的に評価する行為としてとらえていくことは指導上必要であろう。

コミュニケーションが成立する時期について

文脈認識の未熟さを抱えながらも、自閉症児は、言語を補償的に用いて他者からの働きかけに応じ、一方的なコミュニケーションからいずれ相互的なコミュニケーションが可能となる。本研究の結果をみると、文脈認識と記号認識がともに段階3と段階4に達した平均発達月齢が30ヵ月を超えると相互的なコミュニケーションが成立する。発達月齢30ヵ月ごろは、Travis & Sigman（2001）の文献検討の結果からも、自閉症児のコミュニケーション行動（社会的参照、要求行動、共有確認行動）が安定する時期である。この時期に何らかの発達的な変化が生じ、その結果として相互的コミュニケーションが成立することが予測される。

自閉症児にとってどのような発達的変化がこの時期に生じるのであろうか。ひとつには、社会的経験を積みかさねることによって状況判断力や他者からの働きかけに対して、応じる能力が育つことが考えられる。自閉症に対して、早期診断・早期療育が行われ、早くから相互的なやり取りを重視した適切な対応がなされている。こうした取り組みの中で、一方的なコミュニケーションではなく、相互的なコミュニケーションが育つことが考えられる。

こうした社会的な要因は否定できないが、この説明では、なぜ発達月齢が30ヵ月なのかという説明ができない。子ども自身の内的な変化として、この発達月齢30ヵ月である必然性を説明することが必要であろう。

ひとつの推論として、この時期に獲得される認知能力の変化が対人的な相互関係に変化をもたらしていると考えることができる。健常児においても生後30ヵ月頃は、社会相互交渉行動に変化のある時期である。相手の了承を得るような要求表現（木下, 1987）や自らの気持ちを変化させながら他者と調和的な関係を結ぶことができる（麻生, 2002）ようになる。この時期は、それまでの単に応答するという関係ではなく、他者と自分との関係を調整するというコミュニケーションの深まりが感じられる時期である。そして、こうした行為を通して、コミュニケーションのルールを獲得する時期でもある。

コミュニケーション上の最も基本的なルールとは、相手が話をしているときに、自分は話さないといった役割の交替を理解することであり、それは、相手と自分を対にしてその関係を理解することでもある。同じ場面を共有しながらそれぞれに異なった役割があり、その関係を理解した上で、調節することがこの時期の応答関係の成立と考えられる。

この同じ時期に認知的領域では、大小や長短といった関係概念や上位概念が育つ時期である。認知発達のプロセスにおいて、このことの意味は、対象が何であるかという理解の水準を超えて、対象その物のあり方や他の対象との関係の仕方を理解する水準に達する（久保田, 1993）ことを示している。また、この時期に「あとで」「こんど」といった時間的な概念をとらえた言葉が出現し、さらに、「上」「下」といった空間的関係を表す言葉も出現する。こうした変化は、目前の人、物、事象を時間や空間と関係させてとらえることができた結果として現れている。

生後30ヵ月ごろの対人的な世界や事物の世界での変化をもたらしたのは、関係概念の理解であると推測すると、自閉症児にみられる相互的コミュニケーションの成立の背景をとらえやすくなる。健常児は、1歳前半の時期に記号認識が曖昧な状況であっても他者と相互関係を成立させることができるのに対して、自閉症児は、相互関係を成立させることができない。それが、生後30ヶ月ごろの発達になると、関係性の理解が進み、対人的世界では、他者と自己の関係や質問と答えという関係の理解となって現れたと解釈できないだろうか。このように考えると、応じ方が変化する段階3になることの意味は、自閉症児と健常児とでは異なっている。健常児であれば、段階2と段階3の違いは、記号認識が確実になっていったことを意味している。しかし、自閉症児の場合、自己と他者の関係を理解したことを現わしているのではないだろうか。この点については、自閉症児の療育場面の分析や実験的な証明が必要であり、今後の課題として残された。

本研究からみえてきたことは、自閉症児にとっての記号認識の重要性である。健常児であれば、記号認識の確立を待たずに他者との相互的な関係を成立させる力を持っているが、自閉症児はそうした間主観的な能力を備えていない（Hobson, 1993）。このため、記号認識が確立すると、場面を理解することや他者からの反応を引き出す道具として言語を補償的に用いはじめる。その後、発達月齢が30ヶ月を過ぎる頃から、言語は、本来の機能であるコミュニケーションの道具となる。このように考えると、療育場面や生活場面で自閉症児が用いている言語を分析することは、単に自閉症児の問題点を挙げるだけではなく、コミュニケーションを援助する手だてをみつけるための方法となるであろう。

引用文献

麻生武（2002）乳幼児の心理　東京，サイエンス社

別府哲（2000）自閉症幼児の他者理解　京都，ナカニシヤ出版.

Dawson G.,Toth K.,Abbott R.,et al (2004). Early Social Attention Impairment in Autism:Social Orienting,Joint attention,and Attention to Distress. Developmental Psychology 40 271-283

秦野悦子（1983）指さし行動の発達的意義　教育心理学研究，31，255 － 264.

Hobson R.P.(1993) Autism and the Development of Mind. Erlbam（自閉症と心の発達　木下孝司（監訳）（2000）東京，学苑社）

伊藤英夫（2000）自閉症児の指さし行動の発達過程　児童青年精神医学とその近接領域　41　57 - 70

川崎葉子　清水康夫　小熊順子（1987）自閉症の発話と指さし行為の出現　発達障害研究　8　296 - 303

木下孝司（1987）乳幼児における要求伝達手段の調整過程　－聞き手からのフィードバックとの関連で―　教育心理学研究　35　351-356

木下孝司（1998）幼児が「心」に気づくとき　丸野俊一　子安増生編　子どもが「こころ」に気づくとき　京都　ミネルヴァ書房

久保田正人（1993）2歳半という年齢　東京　新曜社

黒川新二　白瀧貞昭　島田昭三　他（1980）発達的にみた自閉症児の言語行動　児童精神医学とその近接領域　21　129 - 140

小松教之（1978）指示行動の発達とその障害（そのⅠ）　京都教育大学紀要　53　47 - 71

小松教之（1982）指示行動の発達とその障害（そのⅣ）自閉的傾向児の追跡的研究（1）　京都教育大学紀要　60　51 - 69

Leekam R.S.,Lopez B. & Moore C. (2000) Attention and Joint Attention in Preschool Children with Autism. Developmental Psychology 36 261-273

Leekam R.S.& Ramsden A.H.C (2006) Dyadic Orienting and Joint Attention in Preschool Children with Autism Journal of Autism and Developmental Disorders 36 185 － 197

松原巨子（1979）1歳児における指示行動と命名の発達　乳幼児保育研究　1 - 16

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. 20 115-127.

Mundy P.&Crowson M. 1997 Joint Attention and Early Social Communication: Implications for Research on Intervention with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders. 27 653-676

長島瑞穂（1983）自閉的傾向児の交通手段の発達　障害者問題研究　34　52 - 65

小野里美帆　長崎勤（2003）自閉症幼児に対する「指さし理解」の指導　心身障害学研究　27　183 － 191

白石正久(1994) 発達障害論　研究序説　京都　かもがわ出版

Stone L. W.,Ousle Y. O.,Yoder J. P., et al. (1997) Nonverbal Communication in Two- and Three-Year-Old Children with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders. 27 677-696

菅原和孝（1998）反響と反復　秦野悦子　やまだようこ編　コミュニケーションという謎　京都　ミネルヴァ書房

杉山敏郎（2004）《展望》コミュニケーション障害としての自閉症. 高木隆郎　ハウリンP.フォンボン　E.編　自閉症と発達障害研究の進歩　東京　星和書店

田辺正友・田村浩子（1998）自閉症児の応答性の指さし行動獲得過程における発達連関　奈良教育大学紀要　第47号　243 － 250

Travis L.L.& Sigman M. (2001) Communication intentions and symbols in autism:Examining a case of altered development. In J.A.Burack,T.Charman, N,Yirmiya &P.R.Zelazo(ed.) The development of autism: Perspectives from theory and research Mahwah,NJ:Lawrence Erlbaum Associates 279 － 308

山上奈々子　高山佳子（1993）自閉症児のコミュニケーション行動の変容に関する研究　横浜国立大学教育紀要第33集　17 － 35

やまだようこ（1987）ことばの前のことば　東京　新曜社