



幼児期自閉症の「他者の意図」理解プロセス：コミュニケーションを援助するための新たな視点

中嶋，理香

(Degree)

博士（学術）

(Date of Degree)

2007-03-25

(Date of Publication)

2008-11-25

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

甲3880

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1003880>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



博士論文

幼児期自閉症の「他者の意図」理解プロセス —コミュニケーションを援助するための新たな視点—

平成 18 年 12 月

神戸大学大学院 総合人間科学研究科
中嶋理香

目次

はじめに	1
第1章 自閉症とコミュニケーションの問題	4
第1節 自閉症の3つの原因説	4
第2節 自閉症児のコミュニケーション障害	8
第3節 意図的な行為者	9
第4節 仮説モデル	26
第2章 健常児を対象としたふるいわけ課題と選択課題	31
第1節 問題と目的	31
第2節 方法	36
第3節 結果	39
第4節 考察	46
第3章 自閉症児を対象としたふるいわけ課題と選択課題	53
第1節 問題と目的	53
第2節 方法	54
第3節 結果	55
第4節 考察	61
第4章 自閉症児における応答関係の成立	67
第1節 問題と目的	67
第2節 方法	73
第3節 結果	76
第4節 考察	82

第5章 総合的考察と今後の課題	88
第5節 本研究で明らかになった知見	88
第6節 仮説モデルの修正	90
第7節 自閉症児の他者の意図理解	94
第8節 今後の課題	97
文献	110
初出一覧	121
謝辞	122

はじめに

自閉症児は、話し手と聞き手が互いに、場面やこれまでの経験を加味しながら、その場で用いられている言葉の意味を理解していく共同作業ができない。これまでの多くの研究から自閉症児のコミュニケーションの問題は、こうした他者との共同作業ができない、いわゆる、言語の語用論的な側面にあるといわれている。

語用論は、言語の形式的な側面に社会的、文化的そして、個人の心の問題をも含むコミュニケーションの複雑さに焦点をあてている領域である。言語学の領域である語用論の観点から自閉症児のコミュニケーションの問題を整理しようとする、その複雑さに直面する。しかし、コミュニケーションの観点からみると、言語は自らの意図を伝達する媒体に過ぎず、言語を獲得する以前からコミュニケーション自体は成立している。この点は、他者の意図を読み取ることに注目している最近の乳幼児研究の動向をみても理解できよう。

自閉症児のコミュニケーション発達の問題は、コミュニケーション媒体としての言語だけを扱っていたのではとらえきれず、深く意図理解と関係していることを認識する必要がある。次にあげる前言語期の自閉症児とのコミュニケーションをみるとその関係がよくわかる。

保育士が「ここにすわりなさい」と椅子をトントンとたたきながらいうと、3歳2ヶ月の自閉症児R君は、近づいてきてちょこんと指示されたその椅子に座り、絵本をじっと見ている。大好きな「いないいないばあ」の絵本だ。自分もページをめくりたくて、手をしきりに絵本に向けている。「まって、まって」と保育士は、R君のページめくりをやめさせようとして、ページを抑えるが、一向に「待つ」ことができない。R君はページをめくろうとして、保育士は、それを阻止しようとしてページを抑えて、なんとか絵本を読もうとしている。こうしたやり取りが続きながら、保育士は、絵本を読み聞かせている。とうとう、絵本の最後のページになった。R君は、ページをめくり終わったが、また、はじめからページめくりをはじめたいという勢いで、保育士の手から絵本を奪いとる。保育士は、「もうおわり、おしまい」としきりに声をかけるが、R君は、そんなことはお構いなしである。次の時間は、給食である。椅子を片づける必要があり、保育士は、R君が座っていない椅子を「おかたづけだよ」といいながら、トントンとたたく。すると、R君は、大好きな「いないいないばあ」の絵本を机の上において、さっと保育士の指示した椅子に座った。「違う

違う、椅子はおかたづけ」と保育士は言う。R君は、キョトンとして保育士の顔をみるが、まだ、意味がわからない。今度は、保育士が「ナイナイ」というと、R君は、周りを見回し、他の子どもが椅子を片づけているのをみて、椅子を片づけ始めた。

こうした場面を自閉症の療育場面でよく目にする。R君は、まだ、絵本を読みたい気持ちがあり、次の給食のことは頭にない。保育士が「終わり」と、ことばをかけているが、それを理解した様子はなく、まだ絵本の時間だと思っている。そのため、「椅子をトントン」とたたかれると、それは「座りなさい」の意味であり、「椅子を片づける」の意味になってはいなかった。また、「おかたづけ」では、理解できず「ナイナイ」の言葉が「絵本を読むのではない」ことを気づかせ、回りの様子をうかがうきっかけとなった。

ここで問題となるのは、保育士の伝えたいことと自閉症児に伝わったことが食い違っている点である。保育士は、はじめ、子どもに座ってもらいたいという意図をもって椅子をたたいた。そして、その同じ行為は、次に椅子を片づけるという意図に変わった。その結果、二回目の椅子をたたく行為は、保育士の意図する結果を生まなかった。自閉症児に伝わったのは、椅子に座るといふはじめの意図であった。自閉症児は、他者の意図を理解することができなかったのである。

本研究は、こうした自閉症児のコミュニケーションの問題を他者の意図を理解することに焦点をあてて、整理し、その上で、自閉症児のコミュニケーション発達についてまとめることを目的とする。

その際、コミュニケーション媒体となる言語に代表される記号の役割を取り上げる。

記号は、「意味するもの」（能記）と「意味されるもの」（所記）の結びつきを理解すること（以下「記号認識」）によって成立している。この結びつきを理解しても、すぐにそれでコミュニケーションが成立するわけではない。この結びつきは、他者と、共有するものであることを認識して、初めて、コミュニケーション媒体としての機能が備わる。この記号を自分が用いることによって、相手の行動を変容させうる。また、その同じ記号を他者が用いたときは、自分の行動を変容させる。この認識を持つことで、コミュニケーションが成立する。

先に「椅子をトントンとたたく」行為は、記号認識としては、二つの意味を持っていた。一つは、「座りなさい」の意味であり、もう一つは、「椅子を片づけなさい」の意味である。

どちらの意図で保育士がトントンと椅子をたたいたかを理解するには、その行為に含まれた意図を正しく理解しなければならない。そこには、他者と共有する世界がある。

コミュニケーションは、他者と共有した世界を作るプロセスである。そして、そのコミュニケーションを構成しているのは、他者の意図と自らの意図、そして、双方が共通の認識として持っている媒体としての記号である。これが、本論の観点である。

本論は、自閉症児と健常児のコミュニケーション発達の同質性と異質性を明確にし、より深く自閉症児を理解することを目的とする。

第1章 自閉症とコミュニケーションの問題

本章では、他者の意図の理解について研究することの意味づけを行う。まず、自閉症がコミュニケーション障害として扱われるようになった歴史的流れを振り返り、現時点で述べられているコミュニケーション上の問題を総括する。

第1節 自閉症の3つの原因説

アメリカの小児精神科医 Kanner (1943) が幼児自閉症について報告して以来、自閉症は、医学、心理学、教育学の発展とともに障害の捉え方が二度も変化している。こうした変化を経て、現在は、先天的な何らかの原因を持つ発達障害であると考えられている。アメリカ精神医学会の診断と統計マニュアル第4版(DSM-IV)(1994)の診断基準をみるとその症状は、

- ①対人的相互反応における質的な障害、
- ②意思伝達の質的な障害、
- ③行動興味、活動の限定、反復的で常同的な行動、

である。そして、発症年齢は3歳以前である。現在のところは診断基準①と②から社会的相互交渉の障害と捉えることで落ち着いている。自閉症の診断は、通常の医学的領域で行われている実体に基づいた診断とは違い、行動やコミュニケーションの成立を捉えた診断である(石坂, 1998)。

心因説(カナーの報告)

自閉症は、カナーが報告した当初、最早発型の子どもの精神病としてとらえ、現在の発達障害という先天的な障害ではなく、後天的な原因、特に、養育環境の問題によって引き起こされると考えられていた。このときのカナーは、11名の自閉症児の行動特徴を、養育者の記述や診察場面での様子から、5つにまとめている(山上, 1999)。その中で、言語行動についての特徴は、ほぼ余すところなく記述されている(黒川・白瀧・島田・杉浦 1980; 杉山, 2004)。たとえば、曜日、動物の名前、電話番号といった言葉の記憶力が優れていること、質問に対して、その質問を繰り返してしまうために、肯定の意味がとらえられず、

うなづく意味での「はい」が獲得できないことが挙げられている。そして、オウム返しをすることが、必ずしも相手に注意を払っていることにはならないことの記述もある。今でいう、共同注意の問題である。言語発達の経過は、5～6歳になるとオウム返しがなくなり、言葉は質問に答える形式で始まり、コミュニケーションの目的を帯び、その後、自発的な文章を構成するようになる。

言語を介したコミュニケーションが成立したのは、11名中2名である。これ以外の子どもは、オウム返しにとどまっているか、まったく言葉を話さなかった。また、知的養護学校を卒業後、入院、施設入所という経過を辿ることが多く、予後は不良であった（牧田、1976）。

カナーの記述は、診察に訪れた際に、どのような精神療法や療育的アドバイスをしたのか、また、養育者と自閉症児との間で行われたコミュニケーションが、経過をおってどのように変化していったか、どんな注意を払いながら育てたか、などは記述されていない。カナーは、言語行動の特徴に重点を置いて、記述している。

1943年に報告した当初、カナー自身は、自閉症の本質を、社会・情緒的側面の障害が中核的根底的なものであり、生物学的器質的な欠陥が主たる原因であると考えていた。しかし、精神療法の時代的な流れにこの考え方が翻弄され、カナーは、当初の考えを推し進めていくことをしなかった。この時代は、自閉症が、養育環境に対する否定的な情緒的反応であると考えられていた（野村、1992）。

自閉症の原因を養育環境に起因する心因性の障害であるとする考えは、その治療方法である精神療法の効果がないこと、必ずしも養育環境が悪くなかったこと、そして、青年期にてんかん発作が出現する場合があること、さらに、脳損傷者が示す高次脳機能の障害と類似した障害や神経心理学的検査の結果を示すことから否定されていった。

言語認知障害説

1960年代に入り新たな時代を迎える。自閉症の発達障害が、脳障害に起因する言語と認知の障害であるとする Rutter・Greenfield&Lockey（1967）の言語認知障害説が新たに出され、それまでの自閉症を取り巻く外的環境に原因を求めていた時代から、情報の取り込み方といった情報処理の問題に移っていった。言語認知障害説は、自閉症の対人的コミュニケーションの問題を、言語を理解できないことに起因する障害であると解釈する立場をとった。障害の捉え方の変化は、治療の変化となった。精神療法が、自閉症に対して受容

的な方法を用いるのに対して、脳障害の場合と同じように、言語や認知能力に対する教育や訓練が行われるようになった。言語認知障害説は、このような教育的方向転換を生んだ（熊谷，1993）。

障害の原因が、コミュニケーション媒体となる言語そのものの獲得にあるとされると、自閉症児の言語指導の内容は、その他の言語障害と同じように、言語学や言語発達理論の流れに、大きな影響を受けることとなった。それまでは、言語発達のプロセスにあわせて、話しことばを聞いて理解することを促す「聴覚訓練法」や話し言葉を模倣させて発語能力を促進しようとする「発語模倣法」がおこなわれていた（西村，1992；1996）。それが、チョムスキーの生成文法理論が1957年に出版されると、統語の獲得や意味の獲得が重視されるようになった。

また、サール（1969）らの言語哲学者が提唱した発話行為理論にもとづき、Bates・Canaio&Voltera(1975)やHalliday（1975）らによって、言語の伝達機能を重視した言語発達研究がなされた。この流れをうけて、コミュニケーション行為という視点が注目されていった。1980年代からは、語用論的な視点を持つ発話の分析研究が行われた。会話を構成する原則が、どのように獲得されるのかといった技能の発達や、それを支える認知機能に関心がむけられていった。

Golinkoff(1983)は、言語発達理論研究の流れを旧約聖書の創世記になぞらえて7期に区分している。第一日目は、チョムスキーがこの世に生を受けた日、第二日目は、生成文法理論が出版された1957年、第三日目は、こうした流れを受けて統語や意味の獲得こそが言語発達であると考えられた時期、第四日目が子どもの外界に対する知識と発話を持つ意味に注意を向け始めた時期、第五日目に語用論的な子どもの発話意図が分析的に話し手と聞き手の枠組みのなかでとりあげられた時期である。第六日目では、認知科学の影響を受けて、再び生得論が台頭した時期である。第七日目は、現在で、安息とこれまでの流れの審判のときであるという。

自閉症児の言語発達研究も同じ流れの中にある。現在は、言語構造や言葉の意味の獲得に関心が向けられた時代を経て、語用論的アプローチが注目され、自閉症のコミュニケーションにおける問題点が明らかになってきている。

ラターの提唱した言語認知障害説が唱えられたことは、自閉症が養育環境から生じた障害ではなく、教育の対象となったことを示した。そして、対人的な問題が生じるのは、言語そのものの理解にあるのではなく、その根底にある認知システムの障害へ原因説を導い

ていった。

心の理論障害説

心の理論は、1978年にPremack&Woodruff(1978)によって提唱された。彼らは、この能力を他者の行動や心的状態といった観察できない状態について、予測するために用いる推論のシステムを含んでいるので理論とみなすことができると考えた(Leekman, 1993)。これを受けてBaron-Cohen, Leslie&Firth(1985)は、心の理論の観点から自閉症の精神病理を捉えようとした。彼らは、自閉症に「ごっこ」遊びがみられないことに注目し、それと対人関係の障害との関連を検討する過程で、自閉症では、自分自身や他者の心の状態を想定する能力がないという仮説を立てたのである(Leslie, 1987)。

他者の行動や心的な状態を予測する能力の働きを確かめる課題が誤信念課題である。この課題の代表的なのは、「サリーとアンの課題」と呼ばれる。その内容は、サリーが自分の宝物であるビー玉を箱の中に入れてその部屋を出て行った後に、それを見ていたアンは、サリーがビー玉を隠した箱からそれを取り出して、ほかの場所へ隠す。その後、部屋を出て行く。そしてサリーが部屋に戻ったときにどこを探すかとたずねる。

正答するには、ビー玉が実際に隠されている場所ではなく、サリーの立場に立って、つまり、サリーはアンがビー玉をほかのところへうつした場面を見ていないから、ビー玉は自分が隠した箱の中にあると信じていることを理解する必要がある。他者の立場に立つ視点が必要となる課題である。健常児では、だいたい4歳頃にこの誤信念課題を通過することができるといわれている。

この誤信念課題を自閉症児と健常児やダウン症児と比較した結果、健常児では3～5歳で85%、ダウン症児で86%ができるようになるが自閉症児の場合は、20%しか通過できなかった(Baron-Cohen, 1995)。この結果から自閉症児の心の理論障害説が注目をあびることとなった。その後も、自閉症児が心の理論課題に通過できないとする報告が多くなされている(Leslie&Frith, 1988; Leekam&Perner, 1991; Ozonoff, Pennington&Rogers, 1991)。

自閉症の第一次障害が心の理論の障害であるとする説に対して、これだけで自閉症の問題をすべて説明ができないとする反論(Frith, 1989; Happe, 1994; 1995; Ozonoff, Pennington&Rogers, 1991; Ozonoff, 1994)や聴覚障害児にも自閉症児と同様に心の理論課題の理解に障害があるとする報告がある(Peterson&Seigal, 1997)。このため、心の理論障害説は、まだ自閉症の第一次障害であると確定してはいない。ただ、他者の心の状態を推測するシステムの何らかの障害によって引き起こされたコミュニケーション障害である

ことの認識を強めた点で、この説は、新たな方向性をもたらしたといえよう。

第2節 自閉症児のコミュニケーション障害

自閉症の「心の理論」障害説に対する反論として、議論されていることは、大きく分けると二つある。ひとつは、自閉症が抱える問題のすべてを、心の理論障害で説明できない点である。そして、もうひとつは、健常児でも発達心理学上の課題となっている心の起源の問題である。心の理論障害説で説明しなければならないことは、まず、「心の理論」を獲得する以前に、他者の心の存在の理解がどうなっているかであり、その上で、「心の理論」が獲得できないことを説明することである（別府，2001；2003；熊谷，2004）。

自閉症児のコミュニケーション発達の上で、最も早期に健常児との異なる点が指摘されるのは、共同注意（Butterworth, 1995）の成立にみられる違いである。共同注意は、対象に対する注意を他者と共有する行動である（Baldwin, 1995；Dunham&Moore, 1995）。通常、生後9ヶ月頃から、社会的参照、共同注意、そして、指さしといった社会的相互交渉能力が飛躍的に発達する。このことに注目した Tomasello(1999)は、「生後9ヶ月のミラクル」とこの時期を称し、これらの行動が、「意図的な行為者（intentional agent）」としての他者を認識した結果であることを主張している。意図的な行為者とは、自力で動く有生の存在であり、尚且つ目標を持ち、その目標を達成するための手段となる行動を能動的に選択する存在である（Tomasello, 1999）。この共同注意を取り上げ、Mundy, Sigman, Ungere& Sherman (1986)、Mundy, Sigman&Kasari(1990)、Mundy&Crowson (1997)は、健常児や他の知的障害児と自閉症児を比較した研究の結果、自閉症のコミュニケーション障害を、共同注意の障害であると主張している。

また、Baron-Cohen(1995)は、心の状態を表象するのに必要な4つのモジュールを提唱している。4つのモジュールのうち、何らかの意図を持って動くものを探知する「意図検知器（Intentionality Detector）」や他者の視線がどこを見ているのかという視線を探知する「視線方向検出器（Eye-Direction Detector）」には障害はないが、自閉症は、他者が見ているものを見るという共同注意にあたる「注意共有の機構（Shared-Attention Mechanism）」と心の状態を表象する「心の理論機構（Theory-of-Mind Mechanism）」に障害があると、彼らは、考えている。

自閉症が共同注意を成立させられないことを考える際に、この行動に含まれる重要な要

素に注目する必要がある。それは、この行動が知覚や情動を共有した世界において成立していることである。麻生（2002）は、自己と他者とが共に知覚し、その認識を分かち合う世界を「共同化された対象世界」と表現している。たとえば、お月様を示す場合、単に月があることを示しているのではない。他者に指示するのは、「月がきれいだと自分が思っている」ことを他者に知らせ、そのきれいな月を共有したい思いがあるからである。共同注意は、ただ単に、他者の注意を対象に向ける注意喚起を目的とした行為ではないとする主張が、特に重要である。

こうした共同注意のとらえ方をすると、自閉症研究を行う際に、共同注意行動の有無だけでなく、その行動が持つ本来の機能を考えることの重要性に気づかされる。そして、健常児との行動の質的差を浮かび上がらせることにもなる。別府(2001)は、共同注意が、意図的な行為者としての他者の存在を理解し、さらに、その他者とポジティブな情動や興味を共有することに意味を見出して、初めて成立する行動であると主張している。

共同化された対象の世界の成立や情動の共有において重要なのは、「心の存在」の理解である。子安・木下（1997）は、心の理論が心の状態や性質について理解することであるならば、その前提として、心の存在を理解していなければならないことを指摘している。心を持つ点では同じである他者は、その心の働きを見ると、自分とは異なることの矛盾に直面することが、心の存在に気がつくことを促している（木下，1995；2005）。このように考えると、共同注意は、自分と同様に意図を持つ存在である他者が、自分とは異なった意図を持っていることを認識する過程で生じる現象である。つまり、「自己-他者」の認識の変化によって生じた行為であるといえよう。

自閉症のコミュニケーション上の問題を考えるときに、まず、はじめに考えなくてはならないことは、意図的な行為者としての他者を認識することであろう。そこで、次節では、健常児と自閉症児において、意図的な行為者に関する過去の知見を整理する。

第3節 意図的な行為者

3-1 健常児

3-1-1 共同注意と意図の理解

健常児の共同注意行動を取り上げた研究では、いくつかの発達段階を想定している。たとえば、Butterworth&Cochram(1980)や Butterworh& Jarret (1991)の研究で述べられてい

る共同注意の発達過程をみると、他者の意図を認識する3つの段階がみえてくる。それによると、生後6ヶ月では、視線の追従が可能となり、生後12ヶ月になると、子どもの視野内であれば、離れたところであっても、他者が何を見ているかを理解することができる。そして、生後18ヶ月になると、子どもの視野にないモノでも、他者が何に注意を向けているかを同定できるようになる。この3つの段階は、他者と共有する空間の広がりや発達の見方ととらえた変化である。このような変化は、指さした方向をみる行為の背景にある他者の意図理解の発達の連続的な変化であるとも考えられる。意図理解の発達の連続的な変化としてみると、生後12ヶ月ごろは、現在の事象に対して、他者の注意がどこに向けられているのかという注意レベルの認識であった。他者が何を目的として、そのモノに注意をむけたのかという具体的な意図の内容までは理解できていない。それが、生後18ヶ月頃になると、自分には見えないモノでも、他者には見えていることに気づく。つまり、自分とは異なった視点を持つ他者を認識するのである。その結果として、そのモノにみずからの注意を向けられるようになる。自分が見えていないモノに対して、他者がその対象に注意を払った理由や経緯を共有することが可能となることは、他者の意図の内容を理解するようになったことを表している。

Tomasello(1995)もまた、3つの段階を想定している。はじめの段階は、共同注意が成立する生後9ヶ月頃である。この時期は、まだ、他者の意図の存在を表象するにはいらず、他者と自分が同じ対象に注意を向けていることを認識しているにすぎない。生後12ヶ月頃になると、他者が指さした後で、相手がその対象に注意を向けているかを振り返って、確認するように他者を見る行為が出現する。Tomasello(1995)は、この行為が、心の存在をもった他者認識のあらわれであると考えている。そして、生後18ヶ月頃になると、意図の理解が、より精緻化し、相手が自分とは違う意図を持ち、また、他者は、自分が直面している事態とは、違うところに注意を向けることも理解できるようになる。

大藪(2000;2004)は、共同注意の発達のプロセスを4つの段階に分けている。生後9ヶ月頃～生後18ヶ月頃は、他者に視線を向け、他者の注意や行動に自らの注意を能動的に配分しながら、他者と対象物を共有しようとする行動がみられる時期である。この時期の共同注意を「意図共有的共同注意」と定義づけた。この時期の視線の動きは、他者と対象物の間で生じた組織だった視線の反復交替である(大藪 2000)。つまり、他者が注意を向けている対象や事象を同定することは可能であり、子ども自身が、何度も視線を交代させながら、他者の注意をなぞることを通して、意図を発見しようとしている段階であろう。

これら3つの研究をみると、共同注意は、意図の存在を認識すると成立する。そして、場面を共有することが可能となる。つまり、場面を共有できない段階から場面を共有できる段階の変化は、意図の存在を認識したことを意味する。そして、その後に、他者の意図を表象する段階がある。

こうした共同注意を通じた意図理解研究以外にも、1歳代の他者の行為の理解を検討した実験がある。次に、それらの研究を概観しておく。

3-1-2 行為と意図の理解

他者の行為を観察して、その意図を理解することを扱った研究には、Baldwin, Baird, Saylor&Clark(2001)、Melzoff(1995)、赤木(2004; 2005)がある。

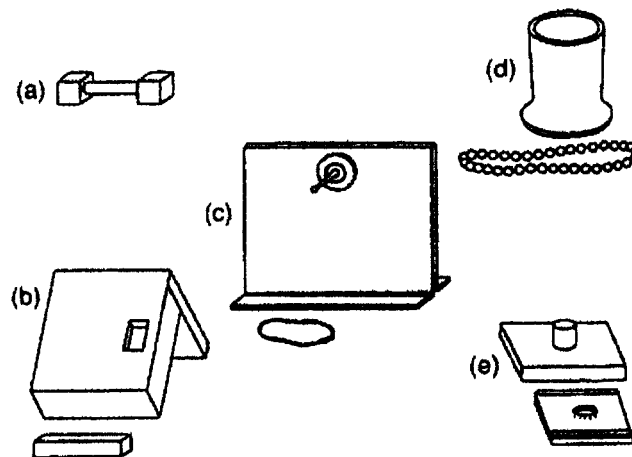
Baldwin ら(2001)は、生後10ヶ月から11ヶ月の子どもが、ヒトの連続する身体的な運動に、行為の目的を理解しなくても、区切りをつけて認識することを示した。他者が何かを見てから、その物に手を近づけて操作し、そして、それを離す運動の始まりとその完了に伴う規則性に基づいて、その一連の運動をそのほかの身体的な動きから切り取って認識しているという。Baldwin ら(2001)は、こうした低いレベルの知覚が、後に、より洗練された他者の行為の目的とその意図を見出すことになると主張している。

この研究では、まずは、他者の行為に注目する共同注意が成立し、場面を共有した後に、その行為の目的を読み取っていくことをわずか生後10ヶ月で可能であることを示した。つまり、意図の存在を認識した結果、ヒトの動きを一つのまとまりのある行為としてとらえることが可能になること、そして、その後に、その行為は、他者の意図を伴ったものとして表象されることを示している。

他者の意図を表象することに関係する興味深い実験として、Melzoff(1995)がある。この研究では、実験者がある行為を失敗するところを生後18ヵ月児にみせ、その行為の続きを子どもにやらせる方法を用いている。この方法は、子どもが積極的に模倣する性質を利用している。子どもが単に、実験者の行為を模倣するだけであれば、モデル行為と同様に中断されてしまう。しかし、他者が何をやろうとしているのかを類推できると、模倣だけに留まらず、その行為の続きを行うことになる。つまり、その行為を完遂するならば、その行為の意図をも認識した結果であると解釈するのである。

具体的な手続きを説明する(Figure1-1)。実験者は、ある対象物に対して、4つの操作を行う。これらの操作を子どもに見せる。4つの操作とは、(a)を例にとると、①ターゲ

ット操作条件：両端を引っ張って取る、②意図呈示条件：ターゲット操作を行おうと試みるが、手を滑らせて失敗する操作を見せる、③ターゲット操作以外の無意味な操作条件：ダンベルの両端を押し合う、④コントロール条件：モノを持つ、の4つである。実験に用



- (a) ダンベルの形：両端の部分が取り外せる
- (b) 箱と棒：ブザーが内蔵された箱とそのブザーを穴を通して押す木片
- (c) 突起と輪
- (d) シリンダーと首飾り
- (e) 正方形の板とはめ柱

Figure1 - 1 Meltzoff 課題で用いた素材 (Meltzoff,A., ; 1995)

いた素材は、5種類あり、子どもになじみのない、新奇的なモノである。

結果は、生後18ヶ月児は、他者の行為が完遂されなくても、その行為の続きを行うことができたのである。生後18ヶ月児は、他者が、対象物に対してやろうとしていることが推測できた。つまり、他者の意図を表象することができたのである。

この同じ課題を用いて、生後18ヶ月未満の乳児を対象とした Sanefuji, Hashiya, Itakura, & Ohgami (2004) によって、生後15ヶ月から17ヶ月であっても、こうした推測が可能であったという。

また、赤木(2004)では、型はめ(○△□)を用いて、他者が○のピースを□の孔に入れよ

うとし、なかなか入らない他者の困難な状況場面を見せたときに、1歳代の子どもの振舞いを検討した。その結果、1歳6ヶ月ごろになると、○のピースを□の孔に入れようとしているが、その行為が間違っており、その答えを自分が知っていることを認識し、教える行為が出現することを見出した。積極的に教える行為を示す子どもは、1歳6ヶ月では、全体の13.3%であったのが、1歳9ヶ月になると、約57%になる。

これらの実験から、1歳代のこうした変化は、意図的な行為者として他者認識が段階をもって変化していくことを示している。

さらに、他者の嗜好を扱った研究に、Repacholi&Gopnik (1997)の実験がある。Repacholi &Gopnik(1997)は、生後14ヶ月児と生後18ヶ月児を対象に、他者の食べ物に対する嗜好を、その表情や言葉から理解できるかを調べる実験を行った。はじめに、実験者は、対象児に好みの食べ物を食べたときに、笑顔を示し、そうではない場合には、嫌悪の表情を浮かべておく。その後、他者の好みの食べ物と嫌いな食べ物が目前に置かれ、何を求めているかを明言せずに「少しくれる？」と言葉をかける。文脈から、他者の意図を推測すると、そのヒトは、自身の好みの食べ物を手渡されることを期待していることになる。つまり、他者の意図を理解するならば、そのヒトの好みの食べ物を渡し、そうでないならば、子ども自身の好みで、食べ物を渡すことになる。その結果は、生後14ヶ月児は、他者の食物に対する好みを読み取れなかったのに対して、生後18ヶ月児は、自分の好みではない他者の好みの食物を選択して渡せたのである。つまり、生後14ヶ月では、他者の意図を表象することができなかったが、生後18ヶ月になると、他者の意図を表象することができた。

まとめると、過去の知見から明らかになったことは、他者の意図は、段階を経て、より明確に子どもの中に表象されることである。まず、自分と同様に意図をもった他者（自他の同型性）を認識すると、他者の注意が何に向けられているのかを認識する（共同注意の成立）。それが、さらに、生後18ヶ月頃になると、自分とは異なる意図を持つ存在としての他者（自他の個別性）が認識され、その意図を表象するようになっていく。

このプロセスが示していることは、意図の理解に、2つの水準を想定することが可能なことである。一つは、他者も自分と同様に、意図を持つ存在であることを認識する水準である。この水準に達すると、他者と同じ対象に注意を向ける共同注意が成立する。しかし、この水準では、まだ、他者の意図が自分とは異なること、言い換えると、個別性の認識はない。二つ目の水準は、他者の意図を表象し、個別性を認識する水準である。

3-1-3 二つの意図理解水準をつなぐ <模倣>と<事物の操作>

これまでの他者の意図認識を扱った研究は、生後9ヶ月と18ヶ月の大きな変化を取り上げている。この二つの月齢の変化は、意図の存在の認識が成立する水準と他者の意図を表象する水準とに区別することができた。しかし、他者の意図を表象することをもたらしたのが、何であるかは、明らかではない。そのことを考える手がかりとして、模倣することと、道具や物を操作することを題材とした研究から、この間の意図理解について考える。

1歳代は、日常的に事物を操作する仕方を学ぶ機会が多い時期である。近藤(1976)は、このことに注目し、そのプロセスを道具的行為と命名した。操作を学ぶ場面で、近藤(1976)が取り上げた子どもに必要な認識は、模倣と目的に関する行為の違いである。それらは、①大人の要求にしたがって、事物の使用様式を獲得することの理解、②その行為の目的と手段の関係の理解である。具体的には、箱に積み木を片づける場面を想定している。この場面で子どもに必要なのは、①に相当する大人が見本を示した行動（机にあった積み木を箱の中に入れて（行為A）、箱の蓋を閉める（行為B））と、大人の要求にそって再現すること、②に相当する積み木を片づける目的とそのために行う一連の行為（手段）である。①は、行為の模倣となり、②は意図の理解とも言い換えることができる。子どもには、箱の中に積み木を入れ（行為A）、その箱の蓋をしたまま、「〇〇チャンも積み木、ナイナイしてね」と教示を行う。子どもは、すでに片づけられた状態の積み木を大人の要求を理解して、再度積み木を出して、しまう行為をしなければならない。

結果をみると、生後13ヶ月から15ヶ月ごろでは、積み木を箱の中に入れる行為はしない。モデル行為の最後である蓋の開け閉め（行為B）だけをした。それが、生後15ヶ月頃になると、モデルとは逆の行為である箱の蓋を開けて、積み木を入れる行為（行為Bから行為Aへ）がみられる。しかし、この月齢では、すべての積み木をしまう目的行為にはならず、積み木の出し入れを繰り返したり、積み木を入れずに、蓋を閉める未完の行為となる。そして、最終的には、大人に積み木や箱を差し出して終わってしまう。つまり、片づけるという他者の行為の意図は、表象されていない。その後、18ヶ月になると、操作を開始する前に、すでに行為の目的を理解し、箱の蓋をあけて、積み木を取り出してから、また、しまうという一連の片づけ行動がスムーズに遂行される。

この反応をみると、生後15ヶ月前後で、片づける目的は、明確な形で認識されない。しかし、はじめは機械的な模倣であった行為は、探索的に操作することを引き出している。そして、最終的には、片づける行為には至らず、そのことを要求した大人へ積み木を渡す

ことで終了している。つまり、何らかの意図を感じた子どもは、箱と積み木を繰り返し、操作する中で、行為の手順に意味を見出している。しかし、課題の目的までは、表象できなかったために、大人に手渡したのであろう。そして、最終的には他者がこの行為に対して「片づける」という社会的な意味を与え、それが他者の要求であることを子どもに認識させるように意味づけていく。このように考えると、意図の存在を認識した段階から、その意図を表象するようになる過程で、模倣と事物の操作がひとつの手がかりとなっている。

より明確な意味で生後 14 ヶ月前後に見られる模倣と意図の理解を取り上げた研究がある。Meltzoff(1988)によると、大人が腰を曲げて頭で電気をつける非日常的な行為を見せたところ、生後 14 ヶ月児は、効率的には手で電気をつけることを知っているにも関わらず、大人のモデルと同じように、模倣した。この実験が意味するところは、できる行為をあえてしないで、他者の行為を模倣することで、他者の意図を発見しようとしていることである。同様に Sanefuji ら(2004)でも生後 15~17 ヶ月児がそうした行為を模倣している。

この時期の子ども同士のコミュニケーション成立場面で、模倣がコミュニケーション発達に大きな意味を持つことを示した研究がある (Nadel, 2002)。Nadel (2002)は、子ども同士が模倣を通してコミュニケーションを成立させていることを、多年齢の遊びの場面分析から導き出した。特に前言語期の子どもは、同じおもちゃが2つあるときに、模倣を介して遊ぶことが多くみられた。ひとつのおもちゃしかない場合は、相手の身体的行動を模倣することで、コミュニケーションが取れそうなものだが、そのような模倣は生じなかった。その様子は、あたかも二つの類似した対象物が模倣することをアフォードしているようであった (Nadel, 2002) という。相手の行為を模倣することは、その場の主題や情動を共有すること、さらに、行為の随伴性をモニターしながら相手を真似することや自分が真似されていることで生じる役割交替など、コミュニケーションの基礎的な構造を持っている。しかも興味深いことに、Nadel (2002)によると、こうした模倣によるコミュニケーションは、言語を獲得すると出現しなくなる。Nadel (2002) は、この時期の模倣がコミュニケーション媒体となることを *imitative language* と命名している。Nadel (2002)から指摘された重要な点は、模倣することとコミュニケーションの発達が関係していること、さらに、それが、対象物のあるときにより一層促進されることにある。

子どもは、他者が、道具や人工物を用いているのを観察するときに、しばしば模倣学習に加わる。そして、この過程でそれを使っている人の「意図空間 (intentional space)」に、自分自身を置こうとし、使用者が何のためにそれを用いているのかを、その操作を模

倣うことを通して学習する (Tomasello, 1999 ; Tomasello & Rakoczy, 2003 ; 麻生, 2002)。もともと道具は、ヒトが何らかの目的のために作ったものであり、それを操作することは、その目的をなぞり、その行為の結果を経験することになる。探索的にでも、道具や人工物を操作することは、結果的に、他者の意図をなぞることになる。道具の使用ができることには、こうした意味があるのではないかと考える。そして、大人からの援助を受けながら、こうした行為を繰り返すことで、子どもは、その道具を用いる目的を表象するにいたる。また、行為の模倣においても、同様に考えられる。はじめは意味を成さなかった他者の行為は、模倣することによって、ある結果を生む。子どもは、その結果をみることによって、他者の行為の目的を認識するようになる。

道具や人工物を操作することや他者の行為を模倣することは、記号の成り立ちにおいても重要である。記号は、事物・事象の何らかの側面を、特定的手段によって再現し、相互交渉の過程で、洗練され、固定化されたものである (鹿取, 1974)。モノとモノの物理的な関係、ヒトと操作対象との関係、ヒトと場面の関係、ヒトとヒトの関係を認識する中で、ある側面が、強調され、固定化されると記号となる。そして、一旦、記号として成立した後は、それが手がかりとなって、今度は、それらの関係を想起させる役目を果たす。このように考えると、道具を操作することや行為を模倣することは、これらの関係を理解するために、重要なプロセスであろう。つまり、1 歳前半の時期にみられる、多くの模倣や道具の探索・操作は、他者の意図を理解しようとする子ども側の積極的な行為として機能するだけではなく、記号認識の発達からも、重要な行為であると位置づけることができる。

模倣を通して、他者の意図を認識するようになる一方で、生後 14～15 ヶ月は、他者の行為に、戸惑いや拒否を示すことも知られている。たとえば山本 (1987) では、積み木の受け取り課題と渡す課題を 3 つの条件下で行った。条件 1 は、手のひらを上に向けて差し出す通常の形、条件 2 は、手を握ったまま提示したり、握ったまま要求する、そして条件 3 は、視線をそらして提示と要求を行うである。この実験の結果、生後 6 ヶ月ごろは、その積み木を渡せず、口に入れたり、いじったり、実験者を見る行為となり、条件間に差はなかった。要求に応じて対象児の約半数に渡す行為が出現したのは生後 14 ヶ月頃である。この時期には、条件 3 で相手の顔を見る反応が有意に増加する。条件が変わるといぶかしそうに相手の顔や手を注視することや相手の要求に対して拒否することがみられるようになる。

1 歳前半の子どもの日常的な様子からも、類似した状況がうかがえる。木下 (1998) は、

子どもの観察記録で、電話のふり遊びをしている兄と父の様子を1歳4ヶ月の弟が目を見ん丸くしてじっとその様子を見たり、お茶の入ったコップをこぼすふり遊びの意味が分からず、後ずさりするような場面があったという。さらにこの時期は、駄々こねの時期であり（田中・田中，1982；白石，1996）、子ども自身のつもりが達成できない苛立ちを示す時期でもある。

この1歳前半の時期に出現する戸惑いは、意図的な行為者として自他を同型的にみていたが、その個別性にも気づき始めている時期であることを示している。他者は自分と同様に意図を持っているが、その意図は、自分とは異なる意図であることの認識が徐々に成立してくるときに、戸惑いや不安が出現すると解釈できる。

生後14ヶ月頃は、自他の同型性の認識はあるが、自他の個別性の認識は、まだ確立できていない中間の時期である。この時期においては、先の山本(1987)や木下(1998)の例にみるように、他者の意図を理解しようとするが、結果的に、その意図が表象できずにコミュニケーションが中断してしまう場合がある。つまり、自分とは異なる意図をもつ存在としての他者と共有する世界を広げていこうとするが、失敗に終わってしまい、修復することができない場面である。コミュニケーションが中断するまでの間、子どもは、何とか他者の意図を理解しようとして、それまでの経験や認知能力を用いて、その場の他者の意図を汲み取っていく作業を行っているのである。

1歳前半のこの時期は、記号認識が伸び、また、子どもも積極的に他者の意図を読み取ろうとする。しかし、その能力にも限界もある。他者の行為をなぞろうとしながらうまくなぞりきれしていない自己を認識し、結果的に、自分とは異なる他者の意図を認識することにつながっていく。そして、記号が正しく解読されると、子どもは、他者の意図を表象したことになり、コミュニケーションが成立するが、そうではないと、コミュニケーションそのものが中断してしまうのである。このようなときに、現実の姿としては、大人からの足場がけがなされ、コミュニケーションが中断されずに済むのであろう。

まとめると、健常児の意図の理解プロセスは、生後9ヶ月頃に、意図の存在が認識され、共同注意が成立する。この時点では、他者が自分とは異なる意図を持つことまでの認識はない。生後14ヶ月頃になると、他者の行為を模倣することや他者からの働きかけを拒否することを通して、他者が自分とは異なる意図を持つことに気がつき始める。この時期は、それまでの経験や「目的と手段の分化」などの物理的世界の認識が手がかりとなって、他者の意図を理解する時期である。1歳前半のこの時期に、他者が対象に向かっているだけ

で、行為に至らないときには、その意図を認識していることの報告はなく、意図を明確に表象しているとはいえない。それが、生後 18 ヶ月頃になると、他者の行為をなぞらなくても、その意図を認識できるようになるのである。

前言語期の子どもが他者の意図をどのように認識しているかを理解するためには、この時期の対人的行動を分析することが特に重要である。子どもの対人的な行動は、場面を共有することすらできない段階、場面を共有することができても、その他者の意図を表象できずにいる段階、そして、最終的に意図を表象することができる段階によって、異なった現れ方をしているとおもわれる。このように考えると、子どもの行動を分析することを通して、逆に意図理解の段階を同定することが可能であろう。

3-2 自閉症児

ここでは、健常児から得られた知見をもとに、自閉症を対象とした研究を振り返って、他者の意図の存在とその個別性に認識に関する問題点をまとめる。その上で、本論の枠組みを説明する。

3-2-1 共同注意と意図の理解〈共有確認行動〉

別府（2001）は、自閉症児（新版K式発達検査の言語社会領域の発達月齢 8 ヶ月から 21 月）と発達年齢を合わせた健常児（生後 5 ヶ月～生後 20 ヶ月）の背後からシャボン玉を吹き飛ばし、それを実験者が指さししてみせた場合、後ろを向いてシャボン玉を見つけることができるかを調べた。共同注意が成立するかを問題とした実験である。その結果、両群とも発達年齢 12 ヶ月頃（健常児の場合は生活年齢と発達年齢は同じである）になると、視野内になくても、そのシャボン玉を見つけることが可能であった。つまり、指さした方向を理解し、振り返ってシャボン玉を見つける行為だけを取り出して解釈すると、両群に差はなかったのである。自閉症児と健常児で明らかに異なったのは、健常児がシャボン玉を同定した後に、視線を実験者にむける“伝えかえし（共有確認行動）”があったのに対して、自閉症児は、そうした行為が出現しなかった点である。指さしの理解だけを問題にするのであれば、自閉症児も健常児と同様に可能であることが多くの実験から確認されている（Baron-Cohen, 1989 ; Baron-Cohen, Campbell, Karmiloff-Smith, Grant & Walker, 1995 ; Kylliaainen & Hietanen 2004）。

言語を持たない子どもが意図の存在を認識しているかの判断に難しさはあるが、それを

解決する方法として、別府(2001)が、共有確認行動に注目したことは、重要な意味を持っている。他者の視線や指さした方向を見たとしても、その行動は、指さした方向を見たら、そこに楽しいことが生じたというような二つの事象間の随伴的な関係を学習した結果であるとも考えられる。しかし、共有確認行動は、他者の意図を汲み取ったからこそ、生じる行動であろう。つまり、他者が指さした方向を見る行為は、言語発達年齢が12ヶ月の自閉症児でも可能であるが、その行為を示しているからといって、必ずしも意図の存在を認識しているとはいえない。指さした先をみた後で、共有確認行動が出現することまでも確認しなければ、本当の意味で他者の意図を認識したことにはならないであろう。本論では、共有確認行動の出現が、意図の存在の認識を示す行動指標であると考えことにする。

3-2-2 行為と意図理解

Aldridge, Stone, Sweeney, & Bower(2000)は、Meltzoff(1995)の課題（意図理解課題）（先述）、ピアジェの移動と妨害の課題（物理的類推課題）、そして、単なる動作模倣の課題を、言語発達が12ヶ月未満の自閉症児（生活年齢は、2歳2ヶ月～4歳2ヶ月 運動発達年齢は生活年齢相当）と自閉症児の発達年齢にあわせた健常児に対して行った。ピアジェの類推課題では、おやつ（cherrio）を手の中に隠し、子どもの中央におき、その両側にある2枚の布のどちらか一方の中に手をくぐらせてから手を戻す。その後、子どもにおやつをとらせる課題である。おやつを隠すところは子どもに見せている。おやつは、布の中に隠す場合と手に持ったままの場合がある。課題は8回行われた。まず、おやつを探す課題であると理解するための試行が2回、右の布の中に隠す試行が2回、そして、手の中に持ったままの試行が2回、7回目の試行は、右の布の下に、8回目の試行は、左の布の下においた。この課題では、手の中におやつがない場合には、布の下にあることになる。こうした物理的な関係がわかることが問題である。さらに、同じ場所に2回連続して隠すことで、前試行での経験を生かすことができるかを確認することも可能である。つまり、偶然見つけたのか、それとも、類推したのかがこの課題の結果からわかる。模倣課題は、単純な行為の模倣である舌出し、頭を手でたたき、耳をひっぱる動作を真似させた。まず、ピアジェの課題では両群に差はなく、認知的類推能力が同じ段階であることを確認した。その上で、模倣課題は、自閉症児はひとりも行いうことができなかった。そして、興味深いのは、健常児は、Meltzoff 課題を完遂できなかったのに対して、自閉症児はそれができていた点である。この Meltzoff 課題を用いた Carpenter, Pennington & Rogers (2001) 実

験でも自閉症児（言語発達月齢は 26.2 ヶ月）は、Meltzoff 課題をこなしている。

ここで問題になるのは、Meltzoff 課題は、意図の存在を認識しなければ、解決できない課題なのかという点と自閉症児にとって、なぜこの課題は、身体模倣よりも容易であったのかという点である。

健常児であれば、生後 9 ヶ月頃に意図の存在を認識し、その後、意図を表象することが可能となる。自閉症児の場合、共同注意の成立の困難さから、意図の存在を認識することは難しいと考えられるが、Meltzoff 課題に通過したことは、意図の存在を認識することなく、その意図を表象したことになり、矛盾が生じる。

Meltzoff 課題の解釈

Meltzoff 課題の解釈をめぐって、反論として言われていることは、もともと Meltzoff 課題は、他者の意図理解とは関係のない課題であるとするものである。この立場に立つ Huang, Heyes, & Charman (2002) は、アフォーダンスによっても、この課題が可能であるという。この実験で用いたダンベルの形状をしたものや、シリンダーといった入れ物のアフォーダンスが働いて、行為を遂行させたという説明である。Huang, Heyes, & Charman (2002) では、行為を失敗するところを見せる条件（意図条件）に加えて、新たに二つの条件を設定して、生後 19 ヶ月の健常児 40 名に対して実験を行った。追加した二つの条件は、行為の前と行為の後の状態だけをみせる条件（エミュレーション条件）と課題に用いる二つの事物を近づけることのみを見せる条件（stimulus enhancement 条件）である。その結果として、意図条件と新たに加えた条件間で、目的行為の出現に差がなかった。つまり、失敗行為を見せなくても、言い換えると、他者が意図をもって、対象物に働きかけたことを見せなくても、物理的な関係を予測することさえできれば、目的行為は誘発されたのである。

こうしたアフォーダンスを用いた課題の解釈について Aldreidge ら (2000) は、対象物が同じであっても、健常児に対しては、アフォーダンスが行為を誘導しなかったことになり、うまく説明できないと考えている。また、Aldreidge ら (2000) が対象とした健常児は、月齢 12 ヶ月児であった。そもそも、この月齢児では、意図の理解の問題を考える以前に、操作能力自体が未熟であったとも考えられよう。

本論では、ただ単に Meltzoff 課題ができることが、即、他者の意図を理解していることにはならないとする立場を取る。Meltzoff 課題に通過することの意味は、意図の存在の認識を前提にするかどうかで、異なった解釈ができる。意図の存在の認識を前提とした場合、自分とは異なる意図を持つ他者が、何らかの目的をもって、その行為をおこなっているこ

との認識はある。そして、その行為を見ることや自らもその操作を模倣することで、他者の意図をなぞることができる。しかし、意図の存在を前提としなかった場合は、アフォーダンスによって課題ができたとも考えられる。また、Baldwin ら(2001)の指摘にあるように、他者の意図を前提としなくても、ヒトの連続した身体運動を区切って認識できれば、遂行可能な課題かもしれない。実際に、Meltzoff(1995)においても、ヒトがモデルを提示した場合と機械がモデルを提示した場合を比較すると、ヒトがモデルを提示したほうがターゲット行為は出現することが有意に多かった。つまり、目的を表象していなくても、ヒトの行為の特徴は理解しているのである。

このような視点で考えると、Meltzoff 課題に通過したことが、本当の意味で、意図理解能力を反映したものであると確証するには、共有確認行動（別府，2001）の有無を確認する必要がある。Aldridge ら(2000)やCarpenter ら(2002)では、この点で疑問が残る。

たとえば、発達年齢を合わせた自閉症児と発達遅滞児で、Meltzoff 課題を行っている Carpenter ら(2002)の実験をみると、両群とも課題ができている。ただ、ターゲットの行為以外の行為を行ってみせた条件（操作条件）の結果をみると、自閉症児は、素材が対象児に渡されてから反応が出現するまでの潜時が、他の条件と違いはなかった。しかし、発達遅滞児は、ターゲットの行為をそのまま見せた条件や意図条件よりも、操作条件で、有意に反応が遅延していた。発達遅滞児にみられたこの遅延は、他者の素材に対する行為が、何を目的としているかわからず、困惑した他者の行為として受け取った可能性がある。このため、素材を渡されると、他者の意図を探ろうとして、他者へ視線を送ったために、反応するのが遅れた可能性がある。これに対して自閉症児は、他者の意図を探ろうとせずに、物理的な関係を手がかりにして、手渡されたモノを操作した可能性がある。この場合、他者の意図を理解しようとしたのは、発達遅滞児であって、自閉症児ではない。このように考えると、課題ができたかできなかったかだけでなく、課題場面を、どのように共有しているかを含めた解釈が必要であろう。

身体模倣

自閉症児にとって、なぜ Meltzoff 課題は、身体模倣よりも容易であったかの問題を取り上げる。この点については、ヒトの動きの理解よりも、対象物を操作した結果を理解することの方が、理解しやすいことと関係している。

Aldreige ら(2000)の身体模倣課題で用いた動作は、対象物を使用したものではなく、模倣されること自体が目的である。つまり身体模倣課題は、行為することそれ自体が目的で

あって、結果を生み出すことは目的ではない。これに対して、Meltzoff 課題の行為は、素材に働きかけた後には、対象に何らかの変化をもたらすことが行為の目的である。つまり、ヒトが対象物を操作すると、その対象物は変化する。この変化は、視覚的に確認できるので、自閉症児にとって、わかりやすい行為であろう。この課題では、他者が対象物を操作したときに何の変化も生じなかった。このために、自閉症児自身でやってみたという解釈も成り立つ。つまり、身体模倣課題に比べて、対象物の変化は、わかりやすく、課題ができたとも考えられる。

もうひとつ、意図の存在の認識に関する興味深い研究に Gergely&Watson(1999)がある。この研究は、ヒトに模倣されるときに生じる随伴性と、コンピューター処理による完璧な随伴性に対する好みを比較した実験である。その結果、健常児は、ヒトに模倣された方を好み、自閉症児は、完璧に模倣された方を好んだ。Nadel(2002)は、次のように、この実験を解釈している。健常児がコンピューターではなく、ヒトによって模倣されるときに生じる随伴性を好んだ背景には、ヒトの社会では完璧な随伴性はあることを知っており、ズレが生じるところに行為者としてのヒトの一般的な認識が生じているからであるといっている。他者に模倣される場面は、自分がモデルとなって、他者の行為を誘導することになる。健常児にとって、模倣場面は、自己の主体性を認識する場面であるとともに、自分とは異なった意図を持つ存在として、他者を認識する場面となる。つまり、この結果は、健常児が自他を認識することを好んだことを示している。しかし、自閉症はそうした自他の認識がなく、コンピューターによる完全な随伴性を好んだと解釈できよう。

この研究で自閉症児が認識したのは、物体としての手の動きであるとするならば、先の Meltzoff 課題でも、自閉症児が認識しているのは、物体としての手の動きと素材であろう。そして、このように考えると、この課題を行うにあたって、他者の意図認識の必要性は、低くなる。このことは、別の視点からみると、自閉症児を理解するうえで、手がかりを与えている。つまり、自閉症児にとってわかりやすいのは、ヒトの動作ではなく、事物の操作である。

Meltzoff 課題で生じた矛盾や共有確認行動がないこと、そのほか本論で扱った研究から、次のように考えることが可能である。自閉症児は、モノとモノの物理的な関係を認識するのと、同じように、モノとヒトとの関係を認識している。言い換えると、意図的な行為者を認識しないまま、物理的な関係を手がかりにして、ヒトの行動を認識している。ヒトの行為とその結果を照合させて、その行動の意味を認識している。これは、意味するものと

意味されるものの関係理解に基づいた記号認識であろう。

3-3 コミュニケーション発達をみる二つの視点：記号認識と意図理解

自閉症児にとって、物理的な関係の理解がヒトのふるまいを理解するのに有効であることが示唆された。それと同様に、対人的な場面でも、他者の用いた記号を解読し、それに対応する関係を結ぶことがヒトとの関係を認識する手段となる可能性がある。つまり、他者の意図の存在を認識せずに、記号だけの解釈で成立する対人的な反応である。意図伝達行為としてのコミュニケーション行動が成立する時期と、記号を解読した結果、その意味に対応する行動が成立する時期が異なる可能性がある。

このように考えると、認知的な側面である記号認識と、対人的側面である意図理解といったコミュニケーションを構成する二つの側面を区別することに重要な意味が生じる。このことを通して、自閉症児のコミュニケーションの問題を明らかにできると思われる。

記号認識を意図理解といった対人的な発達と区別することは、自閉症児の言語コミュニケーション研究でよく取り上げられている。たとえば、自閉症児のコミュニケーション発達研究で Travis & Sigman (2001) は、記号認識の成立に関連することで、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つの窓としてコミュニケーション意図 (Communicative intention) とシンボル機能の出現を上げている。コミュニケーション意図とは、シンボルや記号、言語に話者が込めた意図である。

Travis&Sigman(2001)は、コミュニケーション意図とシンボル機能の発達が健常児とは異なった道筋を通っていると考えている。その背景には、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、コミュニケーション意図の発達が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さし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、要求行動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。コミュニケーション意図の発達に生じている無秩序さにくらべて、自閉症児のシンボル機能の獲得は、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。つまり、意味するものと意味されるものの関係である記号認識には、自閉症児と健常児との違いはないが、コミュニケーション意図の認識には、大きな違いがあった。Travis&Sigman(2001)は、健常児は、コミュニケーション意図を理解することができるからこそ、生後9ヶ月といふかなり早期から他

者とコミュニケーションをとることができるのだと主張している。そして、コミュニケーション意図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コミュニケーション意図を理解していくのだといっている。

Travis&Sigman(2001)以外にも、自閉症児の言語発達研究からも、コミュニケーションが成立していないにもかかわらず、言語を獲得していくことを指摘する報告がある。Wetherby(1986)は、健常児であれば、非社会的なコミュニケーションと社会的なコミュニケーションが同時に発達するが、自閉症児の場合は、非社会的なコミュニケーションが発達した後に、社会的なコミュニケーションが発達するといっている。

さらに、Prizant(1983)は、自閉症児の統語の獲得方法が、「ゲシュタルト」的であることを指摘している。つまり、「型にはまった言語」への依存が高く、本来持っている言語システムから導き出される言葉よりも、統語構造がやや高度なものが出現しているという。また、本邦でも指さしの出現と言語表出が通常の発達とは逆であるという逆転現象の報告もある(川崎, 清水, 小熊, 1987; 小松, 1982; 長島, 1983)。

このことは、意味するものと意味されるものの対応関係にもとづく記号認識と、それを、社会的な場面で意図を調整する道具とすることに乖離があることを示している。Hobson(1993)は、こうした言語発達にみられる特徴は、社会的理解の限界に由来していることを強調している。また、Tager-Flunberg(1994)も同様に、自閉症は、言語と社会情緒的機能が相交わるところに基本的な障害があり、社会的相互作用と、言語発達を結ぶ接点のメカニズムを解明することが、必要であることを指摘している。

これまでの研究をみると、課題を提示したときに、その場面を「意図空間」(Tomasello, 1999)や「共同化された対象世界」(麻生, 2002)といった他者と共有する社会的な場面であることを取り上げず、課題ができたかできなかったかだけを問題としていたことに気づかされる。別の言葉で表現するならば、記号の解説にのみ焦点が当てられていたといえる。実際の課題場面は、相手の意図をさぐる場面であり、また、他者の意図と自己の意図との調整の場面でもある。コミュニケーションは、場面を共有する中で、その場の意図を読み取りながら、自己と他者の双方の意図を調整するプロセスであるので、課題の可否だけをとりだすことは、意図的な行為者としての他者を認識しているかは明らかにできず、認知能力を評価しているにすぎないと思われる。

コミュニケーション場面で、自閉症児がどのように他者を認識しているかを知る手がかりとなるのは、自閉症児の行動である。前節では、健常児において、行動をみることの重

要性を述べた。その上で、意図の水準が2つあることを示した。自閉症児においても、同様に、対人的行動をとりあげることの意味は、それまで説明の付かなかった行動を意図理解の水準に照らし合わせることで、説明可能な行動として扱えるようになると思われる。さらに、記号を解読することと、コミュニケーションの成立と区別することで、自閉症児が他者の意図をどのように認識しているのかを、より明確に整理することできると思われる。

3-4 コミュニケーションの成立する時期

自閉症児を対象とする意図理解研究を概観した。その結果、コミュニケーション発達をとらえる手がかりとなるのは、記号認識と意図理解であった。健常児であれば、生後9ヶ月頃に意図の存在を認識し、生後18ヶ月頃に他者の意図が表象される。一方自閉症児は、先に示したように、他者が示した先を見ることは発達月齢12ヶ月で可能であるが、意図の存在を認識する時期は、十分な実験的結果は得られておらず、明らかではなかった。

そこで参考となるのは、コミュニケーションが成立する時期である。Travis & Sigman(2001)は、コミュニケーションに関するレビュー研究を行った。その結果、指さしの理解は、別府(2001)と同じく、発達月齢12ヶ月頃に可能で、共同注意の成立は、発達月齢17ヶ月であった。発達月齢17ヶ月時点で、共有確認行動の有無についての記述はない。しかし、要求する相手に視線をむけることが発達月齢17ヶ月では出現していないことや、要求伝達サインと視線が連動して他者に向けられるのは、発達月齢にして27~30ヵ月であったとしている Travis&Sigman(2001)のレビュー研究の結果から、この時点で、意図の存在を認識していないと推測される。加えて、別府(2005)では、健常児は、共同注意と意図的な行為者としての他者認識が同時に成立するのに対して、自閉症児の場合、そうではないことを指摘している。別府(2001)によると、行為主体としての他者(別府, 2001)¹の認識と共同注意が連関して発達していたという。つまり、意図的な行為者としての他者認識は成立していないことになる。この時点での共同注意は、意図的な行為者としての他者を前提としない行動レベルでの共同注意である。こうした共同注意は、発達月齢20ヶ月

¹ 別府(2001)の幼児の他者意図理解研究では、他者理解を3つのレベルに分けて考えている。行為者としての他者は、行為を発動する主体者である。これは、発達の初期に認識される他者である。次に認識するのが、心の存在を認識する伝達意図を持つ他者である。最終的に、心の内容の表象的理解を伴った他者が認識される。

を過ぎると可能である。Mundy・Sigman&Kasari(1994)でも発達月齢 20 ヶ月を共同注意が成立時期であるといっている。つまり、この時期に、意図理解とは関係なく、対象を共有することはできる。行動としてみると、同じ対象に注意を向けて、共有しているようにみえても、健常児とは、その行動の意味が違う。その違いは、健常児が、意図の存在を認識しているのに対して、自閉症児にはそうした認識がないことである。

さらに、Travis&Sigman(2001)は、発達月齢 25 ヶ月～30 ヶ月の時期に自閉症児は自ら指さしを始めたり、ヒトに何かを見せる行為、そして、視線を他者に向けることをし始めることを明らかにした。こうした変化は、この時期の自閉症児が汎用学習ツールを用いて学習しているからだという仮説で説明している。

汎用学習ツールとは、手段と目的を分析することやオペラント条件づけによる学習方略である。この学習方略を用いていることの例として、要求伝達手段としてのクレーン現象をあげている。Travis&Sigman(2001)によると、クレーン現象は、物理的な道具を用いるのと同じように他者の手を、目的を満たす手段として認識していることのあらわれである。また、指さしの理解は、オペラント条件付けであるとしている。この汎用学習ツールを用いた経験を別府(2005)は、認知的共有経験であるといっている。

最終的に Travis&Sigman(2001)は、発達月齢 30 ヶ月ごろに、コミュニケーションが質的に変化するという。この時期に、初めてシグナルが現れるといっている。本論でいうならば、記号認識が確立され、意図の存在を認識した結果、他者が何をしようとしているかという意図の内容まで表象することができる時期である。記号認識が確立することの意味は、意図的な行為者の用いる記号が、その人の意図を表していることの認識となり、結果的に、その意図に応じることが可能となることである。別の言葉で表現するならば、応答関係が成立したことを意味すると言えるであろう。

第4節 仮説モデル

前節までで整理されたことを短くまとめる。自閉症児のコミュニケーション発達の特徴は、記号認識に支えられて、意図の存在を認識していくことである。自閉症児のコミュニケーション発達における、他者の意図理解プロセスは、次のようになる。

発達月齢 12 ヶ月頃に、指さしの理解は、可能である。この時点では、意図の存在に対

する認識はまだない。発達月齢 20 ヶ月頃に、共同注意が成立し始めるが、行為主体としての他者（別府，2001）を認識するに留まる。その他者が、自分と同様に意図をもつ存在であることの認識はない。一方で、モノとモノ、モノと行為、行為とヒトの結びつきの意味的な対応関係を理解することができる。こうした意味的な対応関係は、記号に置き換わってくる。その記号認識が手がかりとなって、発達月齢 30 ヶ月頃に、コミュニケーション上の質的変換（Travis&Sigman, 2001）を迎える。この時期は、シンボルが現れ、他者の意図までも表象することが可能となる。

本論では、この結果を受けて意図理解が成立するまでのプロセスのモデルを立てた（Figure1-2）。まず、仮説に用いる言葉を説明する。

意図理解には、二つの水準を想定した。一つは、自分と同様に他者にも意図がある（以下 意図の存在）ことを認識する水準、そして、もう一つは、その意図が自分とは異なる個別的なものであることの認識（以下 意図の個別性）を持つ水準である。

記号認識は、意味するものと意味されるものの関係であり、能記と所記の意味の結びつきの強さによって影響を受ける。モノとモノの対応関係の認識は、もっとも初期的な記号認識であるのに対して、言語は、言語を構成する音のつながりとその語の持つ意味が恣意的に結びつけられたという意味で、高次な意味関係をもつ記号である。

意図理解の二つの水準と記号認識の有無によって、健常児の場合、言語記号がコミュニケーションの道具として認識されるまでに 3 つの段階的経過をたどる。

意図の存在を認識する水準（生後 9 ヶ月～13 ヶ月頃）：他者が何かに注意を向けていることを認識する共同注意レベルの意図理解である。手段と目的が未分化で、意味するものと意味されるものの関係の認識はなく、したがって、記号認識は成立していない。意図の存在を認識しているが、個別性の認識はまだない。記号認識が成立していないために、他者の意図までは表象できない。

記号認識に支えられて意図を認識する水準（生後 14～17 ヶ月ごろ）：他者の行為をなぞること、行為の結果を見る経験、事物を操作する経験を通して、意図の個別性を認識する

時期である。このため、この水準は、認知能力や経験が意図理解に影響する水準である。認知能力では、手段と目的が分化し、機能的操作が可能となる。記号認識は、意味するものと意味されるものの意味的な対応関係だけでなく、その物理的な関係にも影響を受ける。また、対象物を共有しながら一定のやりとり関係が成立する。やり取りを行うなかで、記号がうまく解読されると、意図は理解され、やり取りは継続されるが、そうではないと、中断してしまう。

意図を表象する水準(生後 18 ヶ月以降):他者の意図を表象することができる水準である。記号認識は、恣意性の高い言語記号の認識まで確立する。それに伴って、言語による応答的な関係が成立する。

本章で述べた先行研究の知見を重ね合わせると、自閉症児の意図理解は、次のような発達プロセスをたどる。

健常児における生後 9 ヶ月頃に、他者の指さした方向を理解することが出現するが、それに相当する行動は、自閉症児の場合、発達月齢 12 ヶ月頃であると予想される。ただし、それは、別府（2001）が指摘するように、意図の存在を認識して成立しているものではない。そのため、共有確認行動が伴うことなく、他者と場を共有したコミュニケーション関係は、成立しにくいことが予想できる。

続いて、健常児の生後 14 ヶ月頃の記号認識に支えられて意図を認識する水準に相当する時期は、自閉症児の場合、発達月齢 20 ヶ月頃であると予想される。健常児と同様に、モノとモノの物理的な関係の認識が成立することによって、意味するものと意味されるものが分化し、記号認識が成立する。物理的な関係が手がかりとなり、その関係を解読することによって、他者の行為を理解するようになる。結果的に、それは、記号認識に基づいた対人的な反応となって現れることが予想される。ただ、健常児との違いは、自閉症児に、意図的な行為としての他者を想定できない点である。

さらに健常児 18 ヶ月ごろに相当する意図を表象する水準は、自閉症児の場合、コミュニケーション上の質的な変化が生まれる発達月齢 30 ヶ月頃（Travis&Sigman, 2001）であると予想される。この時期に恣意性の高い言語記号認識が確立し、また、その記号を解読することによって、それが他者の意図であることを認識するようになる。この頃に、応

答関係が成立すると予想される。

以上のような仮説を検証するために、本研究では、以下のような構成をとることにする。

まず、第2章では、健常児を対象に、意図理解の2つの水準をとらえる研究を行う。ここでは、健常児が課題に対する応じ方が変化する時期を、意図理解の質的に変化する時期とし、2つの水準の存在を明らかにすることが目的である。

第3章では、第2章の結果を踏まえて、自閉症児を対象にした意図理解プロセスを明らかにする研究を行う。特に、自閉症児と健常児の意図理解発達の共通性と異質性に焦点を当てる。

第4章では、コミュニケーションの最終的な発達段階である応答関係の確立に焦点を当てた研究を行う。第2章、第3章の結果を受けて、意図理解の発達段階と応答関係の成立の関連性を見る。

第5章は、仮説モデルの検証を行ったうえで総合考察を行う。

本論では、記号的な認識を強調しているが、決して愛着形成や情動的な働きかけの重要性を否定するものではない。自閉症研究の中での本論の位置づけは、記号認識と意図理解の二つの観点をを用いることによって、自閉症児のコミュニケーション発達を理解することである。

健常児

自閉症児

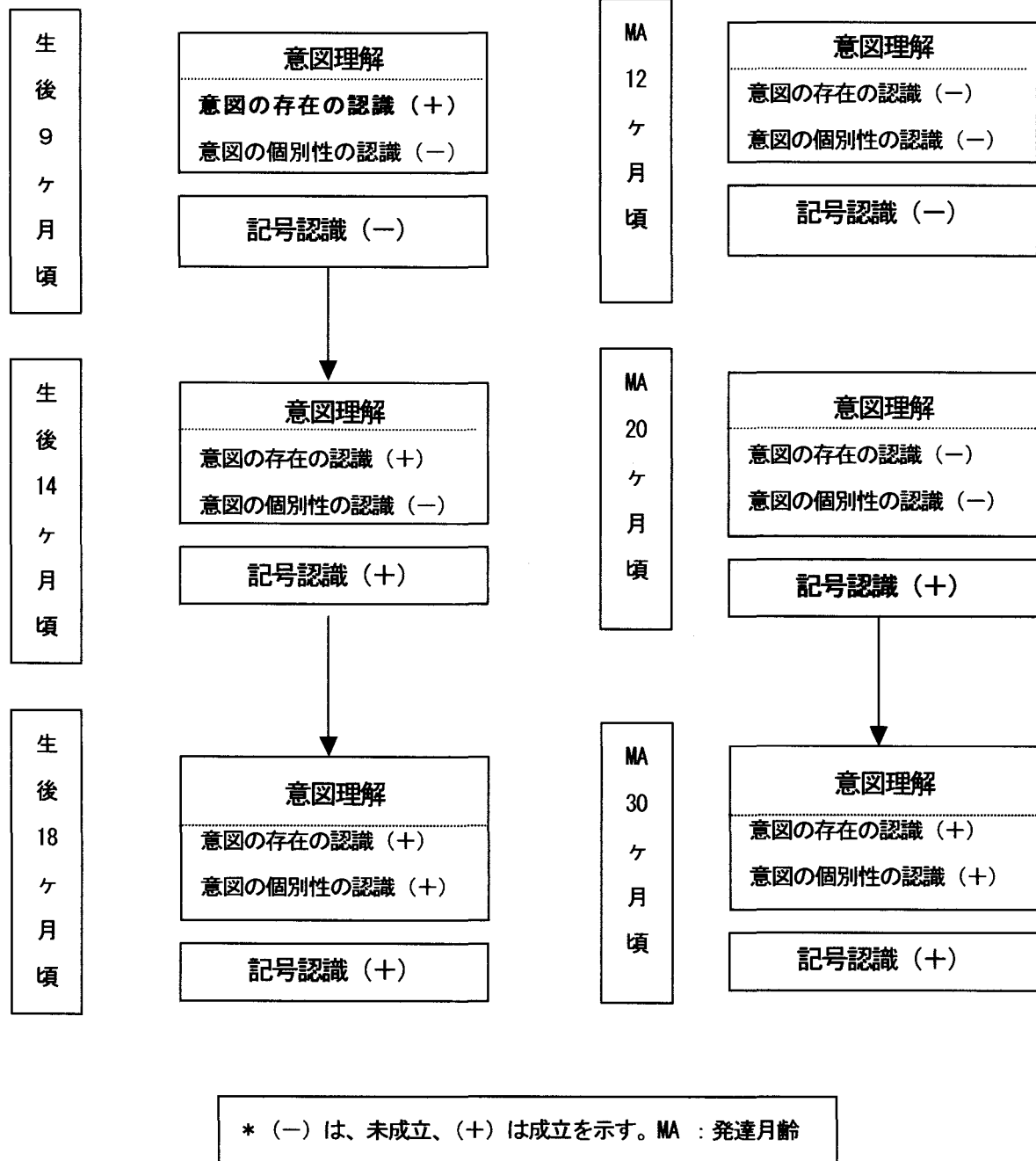


Figure1-2 本研究の仮説モデル

第2章 健常児を対象としたふるいわけ課題と選択課題

本章では、自閉症児との比較を行うために、まず、健常児を対象に、課題を通して意図理解の成立過程を記号認識と関係付けて明らかにすることを目的とする。

第1節 問題と目的

第1章では、自閉症児のコミュニケーション発達を理解する手がかりを2つあげた。一つは、記号認識であり、もう一つは意図理解である。コミュニケーション研究として、この2つを同時に取り上げた研究は、今のところない。このため、これらを取り上げる際の問題を取り上げる。その上で、本章で扱う実験の内容を説明する。

はじめに、記号認識の発達を扱うときの問題である。記号の代表は、音のつながりと意味が結びついた言語記号や動作と意味が結びついた身振り記号である。意味するものと意味されるものの関係の認識は、ある行為とその結果、つまりは、目的と手段の分化の理解といった物理的な対応関係の発達に支えられている。

言語記号は、いくつかの言語学的な側面をもっている。自閉症の言語障害を言語学の視点で分析すると、意味、形態、統語、音韻の4側面の障害は少なく、もっぱら語用論の問題に焦点があたっている。このこと自体は、自閉症の言語発達の根幹的問題が形式と機能の間の非同期にあることを提示した (Tager-Flusberg, 1994) という意味で重要である。

しかし、ここで問題となるのは、これまでの言語コミュニケーション研究の多くは、ある程度言語を獲得した自閉症児・者から得られた結果である。言語が出現していることから、発話分析や手記、または、事例の継時的変化をとらえる (綿巻, 1998; 2002; 杉山, 2004; 山上, 1999) という手法を用いている。発話を通して表現されると、他者の心の存在に対する認識や自己の心の状態といった心の理解の状態をとらえることは、ある程度可能である。しかし、心の起源の問題を探ることには、困難さがある。

前言語期の自閉症児を対象としたコミュニケーションの問題を扱うときには、主に共同注意や社会的参照、模倣やごっこ遊びといったテーマで研究されている。記号認識の観点では、記号認識を支える社会的な側面やシンボル操作能力といった認知的な側面を扱っていることになる。つまり、これまでのコミュニケーション研究では、自閉症児の問題を語

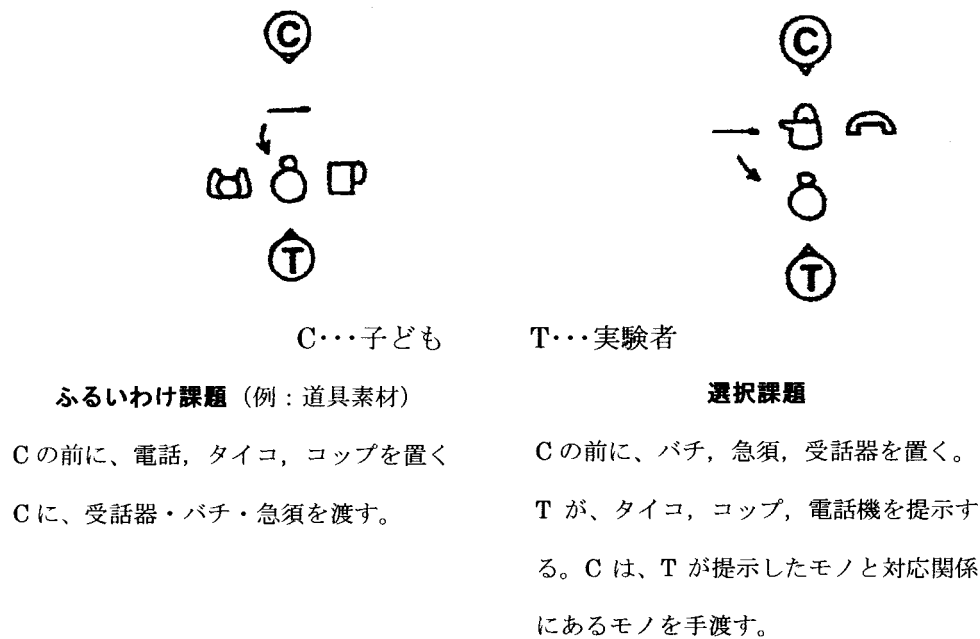
用論の問題としているが、コミュニケーション媒体である言語記号自体をどのように獲得するのかは、取り上げられていない。つまり、言語記号の獲得と文脈の理解を区別してそれぞれの獲得プロセスが整理されていない。この点に問題がある。自閉症は、言語の形式と機能の非同期によるコミュニケーション障害であるので、形式的な側面として、記号認識を独立したものとしてとらえていくことは必要であろう。

次に、意図理解の発達にまつわる問題を述べる。他者の意図を理解するプロセスは、ある場面を自分にとっても、他者にとっても、意味のある場面として認識することから始まる。そして、その場面で起きている事象に対して、共通の認識を作り上げることであると考える。問題は、共通の認識を自分と相手に対して成立したとの確証は、客観的にはならないことである。自閉症児に限って言えば、この点を補うための方法は、健常児と比較することである。自閉症児と健常児の、行動の現れ方の違いを浮かび上がらせることで、推測することが可能である。健常児と比較するためには、当然、同じ場面を設定する必要があるだろう。

記号認識と意図理解に関連した2つの問題を解決するために、本章では、検査場面を取り上げて、健常児の他者の意図の理解プロセスをとらえることを試みる。その検査とは、「国リハ式記号形式 - 指示内容関係に基づく言語発達遅滞検査」（以下 記号形式=Signifiant、指示内容=Signifie、頭文字をとってS-S法とする）である。この検査は、言語だけではなく、前言語的なレベルから記号認識を評価する検査として言語聴覚士のなかで広く用いられている。開発者である小寺・倉井・里村ら（1987；1989）は、モノをその機能にそって使用できることも、ある意味、事物の記号的関係がわかっていることであると考えている。発達的には、まず、事物同士の意味的なつながりを理解している段階から、音声言語など恣意性の高い記号を理解する段階へと変化していくことになる。

S-S法において前言語期は、使用される課題に応じて「事物の機能操作」の段階、「ふるいわけ」の段階、そしてそれよりも上位の段階として「選択」の段階が設定されている。今回取り上げるのは、この3つの段階のうち「ふるいわけ」と「選択」段階である。

具体的な課題を説明する（Figure2-1）と、ふるいわけ課題は、子どもの前に電話本体（受話器をはずした状態）、コップ、太鼓を並べ、検査者は、子どもの前に並べたモノと対の関係にある受話器、急須、バチのいずれかひとつを手渡す。子どもが、並べられている3つのモノの中から適切なモノへふるいわけること（定位すること）ができるかをみる。つまり、配置されたモノと手渡されたモノの意味的關係を理解することが課題となっている。



国リハ式 (S-S 法) 言語発達遅滞検査 (改訂第4版) No.3

Figure2-1 ふるいわけ課題と選択課題

これに対して、選択課題は、ふるいわけ課題とは逆に、子どもの前に受話器、急須、バチを並べる。検査者は、今度は、電話本体、コップ、太鼓のうちのひとつを子どもに見せ、それと意味的關係のあるモノを選択して、検査者に手渡すことができるかを判断する。つまり、検査者が手にしているモノからそのモノの意味を理解し、配置されたモノの中から選択することが課題となる。

この2つの課題は、ともにモノとモノを対応づける照合課題であるが、両課題の違いについて小寺ら (1987 ; 1989) は、記号形式が子どもの手元にあるか (ふるいわけ課題) あるいは、他者が持っているか (選択課題) といった物理的な距離の違いであると述べている。そして、発達段階の低い子どもは、検査者の手にあるモノに視線を向けることが困難であり、選択行動が成立しにくいことを指摘している (小寺, 1986 ; 小寺・倉井・里村ら, 1987 ; 1989 ; 倉井, 1993 ; 山田・井野・井上ら, 1979)。両課題の達成順序については、臨床的な経験に裏づけられたものであり、実証的なデータは十分にそろっていない。そこで、この章では、まず、両課題が質的に異なる課題であることを通過年齢の差をみることで明らかにする。この点を確かめた上で、両課題の質的な差を課題の応じ方の変化を通して検討する。

両課題は、ともに対となる事物の対応関係に対する認識を問題としている。この点では、

課題通過に必要な記号認識は同じである。両課題の質的な違いを小寺（1986）や小寺・倉井・里村ら（1987；1989）は、物理的距離の差、つまり、対応するモノを手渡されるか、手渡されずにいるかの違いであるとしている。筆者は、そうした物理的距離の差ではなく、他者の意図に対する認識の差であると考えた。選択課題では、まず、検査者に対して注意を向けることが必要であり、次に、他者が何かを要求し、それに応じることが期待されていることの認識が必要である。そして、他者の意図にそった具体的な行動、ここでは、対応関係にある事物を選択する行為を行う必要がある。

両課題の違いを具体的に述べる。ふるいわけ課題の場合、自分の手に渡されたモノへ注意をむけ、そのモノを目前の対応するモノに定位すると通過したことになり、比較的、モノ同士の対応関係がわかっていれば対処できる。他者と向き合った状態で提示されたモノを受け取る時点では、他者と注意を共有する必要があるが、モノを受け取った後は、モノ同士の意味的關係に従って行為すればよい。本論のモデルに即していうと、記号認識をもちいるだけでよいことになる。

一方、選択課題の場合は、他者の提示するモノと目前にあるモノを見比べながら、意味的關係があるモノを選択して、それを相手に手渡すところまで求められている。モノ同士を照合することに加えて、相手が要求していることを読み取って、それに応じることが必要となるのである。手元にあるモノや、自分の好きなモノを、一方的に渡すのではなく、モノ同士の関係を手がかりにしつつ、相手が何を要求しているのかを理解して、応じることが必要ではあると考えられる。つまり、選択課題に通過するには、他者の意図を表象しなければならない可能性がある。ここで、仮説モデルと課題の対応をFigure2-2に示す。

両課題の質的な違いを明らかにするために、課題の通過する年齢を明らかにするとともに、選択課題通過する前と、その後の課題への応じ方を手がかりにする。応じ方の検討には、麻生・伊藤（2000）の研究が参考となる。麻生・伊藤（2000）は、子どもが検査者の課題に込められた意図を表象するようになると、課題への応じ方が変化していくことを報告している。彼らは、子どもにとって難しい10個の積み木を積み上げる課題を実演してみた後に、1～2歳児に「〇〇ちゃん、どうぞ」といって積み木を渡した。1歳前半の子どもは、他者の意図よりも、自分の意図を優先し、自分流に遊んでしまったり、10個の積み木をすべて積みきることをしないで、2～3個の積み木を積んで終わってしまうような行動を示す。それが、課題を理解すると、その難しさも同時に認識しはじめ、課題を拒否するようになったり、相手と視線を合わせないような行動へと変化した。

このように課題への応じ方の変化を観察することで、他者の意図の認識水準を判断することができる。このことを受けて、本論では、麻生・伊藤（2000）に倣いつつ、S-S 法の課題を反復することによって生じる応じ方の変化を詳細にみることも行う。

そして、選択課題の通過の前と後の時期において、応じ方が変化するならば、選択課題に通過すると、他者の意図を表象する水準にまで、意図理解の認識が進んでいると判断できる。こうした課題への応じ方に着目することは、アセスメントの内容を、さらに精緻なものにする上で、大いに参考になるであろう。

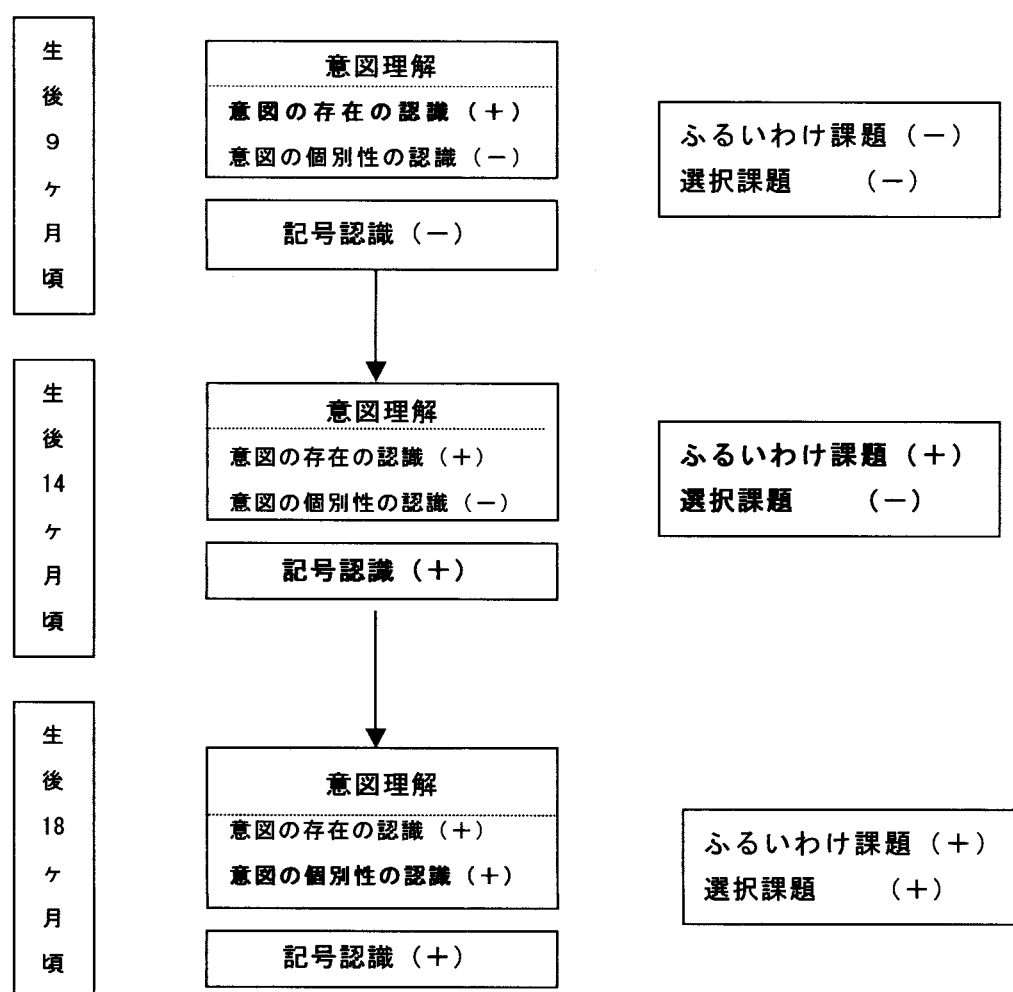


Figure2-2 仮説モデルと課題の対応

第2節 方法

訪問園及び訪問期間：名古屋市近郊にある10の保育園であり、2001年6月から12月の7ヶ月間、月に1度の割合で訪問した。訪問した園の選択は、事前に実験の主旨を文書にて提示し、その主旨に賛同したところで行った。本研究に参加した子どもの保護者には園から説明していただくように依頼した。

対象児：初回面接時に生後9ヶ月以上2歳以下であった21名（男児9名 平均月齢15.5ヶ月 SD=3.3、女児12名 平均月齢15.3ヶ月 SD=3.8）である。これらの対象児に対して、上記の期間に訪問し、継続して課題を行った。男女において月齢、在胎週数、出生体重、お座り、始歩獲得の月齢にt検定の結果、有意差はなかった。

実験材料：S-S法検査のふるいわけ課題と選択課題で用いる「日常の道具」（以下道具、電話と受話器、太鼓とバチ、コップと急須）と操作が単純で入れる行為がともなうオモチャ（以下オモチャ、コイン入れとコイン、リングボールとリング）である。リングボールには、リングが5つ、コイン入れには、コインが5つある。道具とオモチャは、区別し、課題は、素材ごとに試行した。前者は慣用的な身ぶり表現が存在するが、後者には、そのような身ぶり表現がない。こうした素材の持つ特性の違いが他者の意図を理解する上で影響する可能性がある。慣用的な身振りの有無と教示の影響をみるために道具とオモチャを用意した。

課題：①ふるいわけ課題 子どもと対峙して座り、子どもの前に電話本体（受話器をはずした状態）、コップ、太鼓を並べる。実験者は、受話器、急須、バチを持ち、ランダムに子どもに手渡す。電話の受話器を渡す場合、「ガッチャンして」、「モシモシどれかな」と教示を行う。オモチャの場合は、両素材とも「はい」といって差し出した。子どもが差し出されたモノを受け取り、それを意味的關係のあるモノへ定位操作することができた場合を正反応とする。

②選択課題 子どもの前に受話器、急須、バチを並べる。実験者は、電話本体、コップ、太鼓のうちのひとつを子どもに見せながら、教示を言い、手を差し出す。教示は、電話の場合は、「モシモシどれかな、ちょうだい」、コップの場合は、「ジャーちょうだい」、太鼓の場合は「トントンどれかな、ちょうだい」である。オモチャはどちらの素材の場合も、「ここに入るのちょうだい」である。

実験者が教示を与え、子どもが検査者に注目し、受話器を選択すると課題を達成したこ

とになる。この教示が理解できない場合は、身振り（受話器→手を耳に持っていく、太鼓→手で太鼓をたたく、コップ→コップに注ぎいれ飲む）を行って再度、教示し、手を差し出した。オモチャの場合は、身振りがリングボールとコイン入れでは同じく入れる動作であり、道具のような身振りの違いによる差は生まれない。

手続き：実験状況は、保育園によって異なる。訪問した保育園のうち、個別の部屋で行った園は、1園で、後の9園は、同じ部屋で対象児と共に他児が自由遊びをしている。朝の自由遊びの時間を利用した園が8園、帰りの自由遊びの時間を利用した園が2園である。実験者は、保育士や他児が実験に用いる素材で遊んでいる中で対象児と遊ぶ。保育士を介さなくても実験者と対象児で遊びが展開できるようになった時点で、実験者が保育士に対象児とラポートが取れたことを伝えた。そして、保育士が他児を同室内の他の場所へ連れて行った。

素材を機能的に使用することが可能かを限られた時間内で確認するために、実験は、S-S 法言語発達遅滞検査の手順に従って、すべてふるいわけ課題から開始した。ふるいわけ課題は、対象児が遊んでいる素材からはじめた。このため、どの対象児も、ふるいわけ課題を行ってから選択課題を行う順序は一定にして、道具から試行するか、オモチャから試行するかは、対象児ごとに異なる。したがって、実験はひとつの素材に対して、ふるいわけ課題を行い、その後同素材で選択課題を行い、次に、別の素材でふるいわけ課題を行ってから同素材で選択課題を行うという順序である。一回の訪問に対して、原則としてふるいわけ課題を2回、そして、選択課題を2回、計4回行うこととした。

通過は、S-S 法の評価基準に従って、最初の3試行中2試行に正反応であった場合とした。道具を使用した場合は、電話、コップ、太鼓のそれぞれの素材に対して、正反応を示すと3試行達成したことになる。オモチャでは、3試行以上（例：リング⇒コイン⇒コイン）を最低行い、リング5つとコイン5つをすべてふるいわけることができると、10試行できたことになる。

1試行は、ふるいわけ課題では、実験者が手渡したモノを受け取り、いずれかのモノに定位する行為、また、選択課題では、実験者の教示に対して何らかの反応をしめた場合を1試行とした。

課題の取り組み方を検討するために両課題は最初の3試行だけで終了せずに、拒否する態度（その場を離れる、他の遊びへ向かう、表情が険しくなる等の反応）があるまで継続しておこなった。オモチャも手続きは同じである。

実験は、すべてデジタルビデオカメラ（Sony DCR-PC110）1台で撮った。カメラは三脚で固定し、対象児の表情と実験者が何を提示しているかの両方がわかるように、対象児の斜め前方から撮影した。

分析方法：課題通過月齢と課題への取り組み方を分析する。

課題通過月齢：S-S法の基準を満たした月齢を課題通過月齢とした。

本研究では、正答基準を変更して、自己修正を誤反応とした。自己修正は、一旦間違ったモノへ定位する、もしくは、間違ったモノを実験者に差し出したが、すぐに、誤りに気づいて自らの行為を修正する行為である。本来の手続きでは、この自己修正行為は正反応と判断する。しかし、この反応は、ふるいわけ課題で生じる場合と選択課題で生じる場合で意味が異なる可能性がある。ふるいわけ課題の場合、たとえばコインをリングボールの支柱に定位し、それが入らないので、コイン入れへ定位しなおす行為となる。これは、物理的に不可能であるから訂正したと解釈できる。しかし、選択課題であれば、自らの行為を修正するのは、子ども側の何らかの理由によって修正したのである。このため、これらの反応を同列に扱うことを避けるために、自己修正を誤答とした。

課題の応じ方：応じ方については、全試行を検討の対象とし、5つに分類した。実験者の働きかけ開始（ふるいわけ課題では、手渡す行為、選択課題では、提示）からその働きかけに対して、対象児が何らかの行動が出現するまでを、ひとつのエピソードとして数えた。そして、下記に示した5つの反応を示した人数と生起頻度を、選択課題に通過した月の前後で比較した。生起頻度は、ふるいわけ課題開始から選択課題終了までの各反応数を、同じくふるいわけ課題開始から選択課題終了までにかかった時間で割って、算出した。取り組み方の定義とその典型的な例をあげる。

(ア)要求反応：課題に対して要求表現が出現した場合である。要求と判断したのは、自分が関心を示しているモノを歩いて取りにいく、または、子ども側がモノを差し出して、それと意味的關係のあるモノ（以下対物品）を要求する（例：バチを差し出して、タイコを要求する）、あるいは、片手に対物品を持ち、もう一方の手で指さしや手差しをおこなう場合である。

(イ)拒否反応：課題に対して拒否表現が出現した場合である。拒否と判断したのは、言語表現による拒否をはじめ、差し出したモノを受け取らない、または、受け取った後そのモノを操作しないで、脇へよける、あるいは、自分のほしいと思ったモノ以外は受け取らない、首を振って否定表現をする場合である。

(ウ)不安反応：自己修正や誤反応が続き、対象児の表情に不安や動揺がみられ、課題自体を続行することを控えた場合である。具体的には、近くにいる保育士のひざに乗る、顔をうずめる、抱きつく、視線を何度も保育士へ送り、助けを求めているようにみえた反応である。

(エ)自己中心型遊戯反応：明らかな拒否や要求はないが、事物の操作とは関係のない遊びに熱中した場合である。たとえば、コップにバチをいれてかき混ぜ、実験者に差し出して、飲むように要求する行為、自らが飲むまねを繰り返すことを楽しむ、リングを転がす遊びを繰り返し行う。このときに実験者の反応を期待して、楽しむように視線を向けてくる様子が出現した場合である。

(オ)自他調整型遊戯反応：遊びながらも課題に取り組んでいる様子がある反応である。実験者に視線を向けながら意図的に間違えていると判断できる表情をしめす、身体を必ずゆすってから定位する、また、リングやコインを床に転がしてから定位するといったパターン的で遊戯性をもった行動を行い、その遊びに応じてやるとそのつど課題を行う場合である。

これらの評定は、信頼性を得るために、1歳1ヶ月から1歳10ヶ月を2ヶ月ごとの年齢群にわけ、その年齢群から2名ずつランダムに抽出し、計8名を2名の評定者によって反応カテゴリーの評定を行った。2人の評定者間の一致率は、81.7%であった。評価が不一致であったものについては両者が協議し、分類と数を決定した。高い一致率が得られたため、残りの対象児については、筆者一人で評定を行った。

第3節 結果

初回訪問と最終訪問時の年齢、及び各対象児の実験回数はTable2-1に示した。実験回数が異なるのは、訪問時に欠席していたためである。また、実験時間は、一回の実験でふるいわけ課題開始から選択課題終了までにかかった時間である。総時間は、実験全体に有した時間である。課題の試行回数も併記した。平均実験回数は、4.6回、総時間の平均は、46.6分であった。また、平均総試行回数は、ふるいわけ課題は、53.9回、選択課題は66.9回である。ふるいわけ課題から選択課題の変更、素材の変更、実験の終了は、子どもの拒否、要求や不安反応を示した場合に行った。

Table2-1 実験時開始年齢・終了年齢と回数

対象児	開始年齢	終了年齢	実験回数 ¹⁾	総時間 ²⁾	課題試行回数	
					ふるいわけ ¹⁾	選択 ¹⁾
A	1:09	2:00	3	39	26	52
B	1:06	1:10	5	52	45	56
C	1:06	2:00	7	34	40	56
D	1:06	2:00	7	33	51	87
E	1:05	1:11	7	66	57	54
F	1:05	1:11	7	67	106	154
G	1:03	1:09	4	51	37	60
H	1:03	1:08	6	37	69	124
I	1:03	1:06	2	20	28	46
J	1:03	1:09	7	81	100	73
K	1:07	3)	1	17	16	6
L	1:02		6	97	68	83
M	1:00	1:07	4	37	49	42
N	1:02	1:07	3	33	33	65
O	1:02	1:06	3	37	47	69
P	1:01	1:07	7	119	119	166
Q	1:04	1:06	2	27	26	30
R	1:01	1:05	4	31	74	67
S	0:11	1:03	4	33	52	35
T	0:09	1:03	4	44	64	45
U	0:09	1:03	3	23	25	35
平均(SD)			4.6(1.96)	46.6(21.1)	53.9(27.9)	66.9(39.2)

¹⁾単位:回 ²⁾単位:分 ³⁾実験回数1回の開始時のみ

おもちゃと道具を同列に扱ってよいのか、また、身振りのしやすさの違いが結果に影響を与えるかを確認するために、平均通過月齢間で t 検定を行った。その結果を Table2-2 に示した。2つの課題において素材による平均通過月齢間に差はなかった（ふるいわけ課題 $t(19)=0.00$ n.s., 選択課題 $t(13)=.59$ $p>.1$ ）。素材の違いは、通過月齢に影響を与えていなかった。このことから、おもちゃと道具の如何を問わず、課題に通過した年齢が早い方を通過年齢とした。

Table2-2 素材別達成人数と月齢

課題	素材	人数 ¹⁾	平均月齢 ²⁾	SD
ふるいわけ	道具	21	16.3	2.5
	おもちゃ	20	16.3	2.4
選 択	道具	18	18.4	2.4
	おもちゃ	16	18.4	2.3

¹⁾単位:人 ²⁾単位:ヶ月

3-1 両課題の通過月齢について

ふるいわけ課題は、21名全員が通過した。選択課題に通過したのは、21名中20名であった。対象児の課題通過経過を Table2-3 に示した。実験初回にすでにふるいわけ課題に13名が通過していた。選択課題に通過していたのは、2名（A児とJ児）であった。この2名については、初回時を通過月齢とした。ふるいわけ課題の平均通過月齢は、15.9ヶ月で、選択課題の平均通過月齢は、17.9ヶ月であった。両課題に通過した21名中20名の通過月齢に対してt検定を行った結果、1%水準で有意差があり、ふるいわけ課題の通過月齢が有意に低かった（ $t(19) = -5.23$ $p < .001$ ）。

初回実験時点で、選択課題をすでに通過していた2名の通過月齢について、この時点を選択課題通過月齢と判断したことによって、結果に違いが生じた可能性がある。このためこの2名を除いてt検定を行った。その結果、両課題の通過月齢に有意差（ $t(14) = -6.8$ 、 $p < .0001$ ）があることに変わりはない。

課題を行った年齢を生後9ヶ月～1歳、1歳1ヶ月～1歳3ヶ月、1歳4ヶ月～1歳6ヶ月、1歳7ヶ月～1歳9ヶ月、1歳10ヶ月～2歳に分け、各時点でふるいわけ課題と選択課題の通過状況を Table2-4 に示した。人数とは、各時点で1回でも実験を行った対象児の数である。両課題に通過できないのは1歳6ヶ月までであった。2つの課題のうち、ふるいわけ課題に通過するが、選択課題に通過しない場合は、1歳10ヶ月以降にはみられない。また、ふるいわけ課題が通過しないにもかかわらず、選択課題に通過している場合が、わずかであるがみられた。この反応を示した対象児は Table2-3 でみると、B児とE児である。この2人は、一旦、ふるいわけ課題を通過した時期を経ていた。1歳7ヶ月以降には、ほとんどの対象児が、両課題に通過していった。

Table2-3 個人別課題達成推移

対象児		0:08	0:09	0:10	0:11	1:00	1:01	1:02	1:03	1:04	1:05	1:06	1:07	1:08	1:09	1:10	1:11	2:00
A	ふるいわけ														○	○		○
	選択														○	○		○
B	ふるいわけ											×	○	×	○	×		
	選択											×	×	×	○	○		
C	ふるいわけ											○	○		○		○	○
	選択											×	×	×	○		○	○
D	ふるいわけ											○	○		○	○	○	○
	選択											×	×		○	○	○	○
E	ふるいわけ										○	○	×	×	○	×	×	
	選択										×	×	×	×	○	○	○	
F	ふるいわけ										○	○	○	×	○	○	○	
	選択										×	○	×	○	○	○	○	
G	ふるいわけ								○		○		○		○			
	選択								×		○		○		○			
H	ふるいわけ								○	○	○	○	○	○				
	選択								×	×	○	○	○	○				
I	ふるいわけ								×			○						
	選択								×			○						
J	ふるいわけ								○	○	○		○	○	○			
	選択								○	×	×	○	○	×	○			
K	ふるいわけ												○					
	選択												○					
L	ふるいわけ							○	×	○	○	○	○					
	選択								×	×	×	○	×					
M	ふるいわけ					×					○	○	○					
	選択					×					○	○	○					
N	ふるいわけ							○				○	○					
	選択											×	○					
O	ふるいわけ							○		○		○						
	選択							×		○		○						
P	ふるいわけ						○	○	○	○	○	○	○					
	選択						×	○	○	○	×	○	○					
Q	ふるいわけ									○		○						
	選択									×		○						
R	ふるいわけ						○		○	○	○							
	選択						×		×	×	○							
S	ふるいわけ				×		○	○	○									
	選択				×		×	×	○									
T	ふるいわけ		×				○	○	○									
	選択		×				×	×	○									
U	ふるいわけ		×			×			○									
	選択		×			×			×									

○ どちらの素材も達成基準を満たした場合
 × 達成基準を満たさない場合
 空欄 実験を行わなかった場合

Table2-4 ふるいわけ課題と選択課題の通過人数

年齢		0:09~1:00	1:01~1:03	1:04~1:06	1:07~1:09	1:10~2:00
人数		4	12	16	14	6
課題通過 ¹⁾						
ふるいわけ	×	4(100%)	1(8.3%)	1(6.25%)	0	0
選択	×					
ふるいわけ	○		8(66.7%)	4(25%)	1(7.2%)	0
選択	×					
ふるいわけ	×		0	1(6.25%)	0	2(33.3%)
選択	○					
ふるいわけ	○		3(25%)	10(40%)	13(98.9%)	4(66.7%)
選択	○					

(単位: 人)

¹⁾ ○=課題に通過 ×=課題に不通過

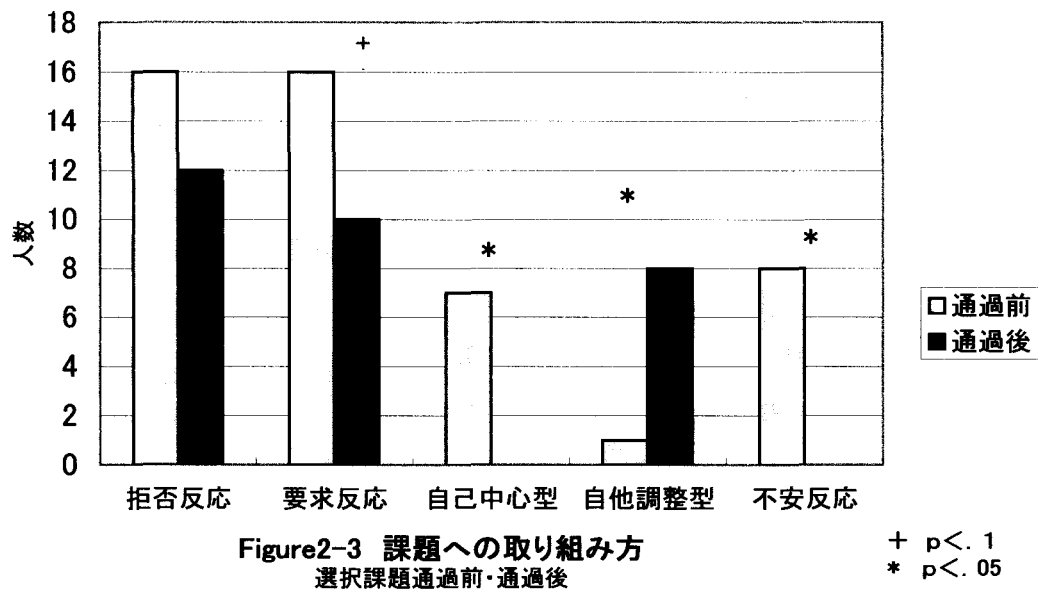
3-2 課題の取り組み方について

対象児にレポートをとる目的で、一つ一つの素材を提示したときに、ふるいわけ課題通過以前であっても、その素材に対して興味を持ち、それを使っている合間に、視線を他者に向けることや、差し出しなどの対人的な反応があった。この対人的反応は、取り組み方の分析対象とはならないが、対人的な場面である認識が、すべての対象児に対してみられたので、ここで記述しておく。

ふるいわけ課題と選択課題に通過した 20 名を対象に選択課題の通過前と後での課題の応じ方をみていく。選択課題が基準に達した月齢を通過月齢として、それ以前の月齢を通過前、それ以後の月齢を通過後とする。具体的には、実験開始年齢が 1 歳 3 ヶ月で終了年齢 1 歳 9 ヶ月の場合に、選択課題通過年齢を 1 歳 8 ヶ月とすると、通過前は、1 歳 3 ヶ月から 1 歳 7 ヶ月、そして通過後は、1 歳 9 ヶ月となる。

それぞれの取り組み方を一回でも示した人数を Figure2-3 に示す。拒否反応や要求反応は、20 人中 16 人にみられ、ともに通過前と通過後の両方の時期に出現していた。遊戯反応のうち自己中心型は通過前にだけにみられた。自他調整型は、通過後に増加した反応であった。また、不安反応は、課題を続行できないと判断した場合であり、この反応の扱いは慎重にすべきである。ただ、経過をみると、この反応を示した児は、その後、選択課題に通過していく。そのため、課題通過前のみ出現する反応であると判断した。通過前と通過後で取り組み方の変化することの意味を検討するために、マクニマー検定をおこなった。その結果、拒否反応 ($z=1.06$) 以外の取り組み方について、通過前後の変化は、有意

もしくは、有意な傾向であった（要求反応 $z = 1.77$ $p < .1$ 、不安反応 $z = 2.48$ 、自己中心的遊戯反応 $z = 2.26$ 、自他調整型遊戯反応 $z = 2.33$ $p < .05$ 両側検定）。



生起頻度：平均生起頻度を Figure2-4～Figure2-6 に示す。平均生起頻度は、対象児の通過前、通過後の時期で反応ごとに集計し、それぞれの時期の実験総時間で割って個人別に生起頻度を算出し、さらにそれを平均したものである。t 検定を行った結果、拒否反応には有意差はなかった。要求反応 ($t(10)$ 値 $= 2.78$ $p < .05$)、自己中心型遊戯反応 ($t(10) = 2.04$ $p < .1$)、自他調整型遊戯反応 ($t(10) = -2.34$ $p < .05$)、不安反応 ($t(11) = 2.76$ $p < .05$) には、有意な傾向、もしくは有意差がみられた。

最も多くの対象児でみられた反応である拒否表現と要求表現は、選択課題の通過後に減少していく。これに対して、自他調整型遊戯反応の生起頻度は、通過後に上昇している。自己中心型遊戯反応や不安反応は、課題通過後は出現しなくなっている。

実験の期間が6ヶ月であり、選択課題を達成するまでの経過を、対象児全員について追うことができなかったが、結果をまとめると次のようになる。①選択課題とふるいわけ課題は、通過する年齢が異なっていた。②達成順は、ふるいわけ課題の後に選択課題に達成

する順序であった。③取り組み方の特徴として、自己中心型遊戯反応と不安反応は、選択課題通過以前の反応であり、自他調整型遊戯反応は選択課題通過後の反応であった。また、要求反応と拒否反応の出現頻度は、要求反応と拒否反応は選択課題通過前がもっとも多く、課題に通過すると減る傾向であった。

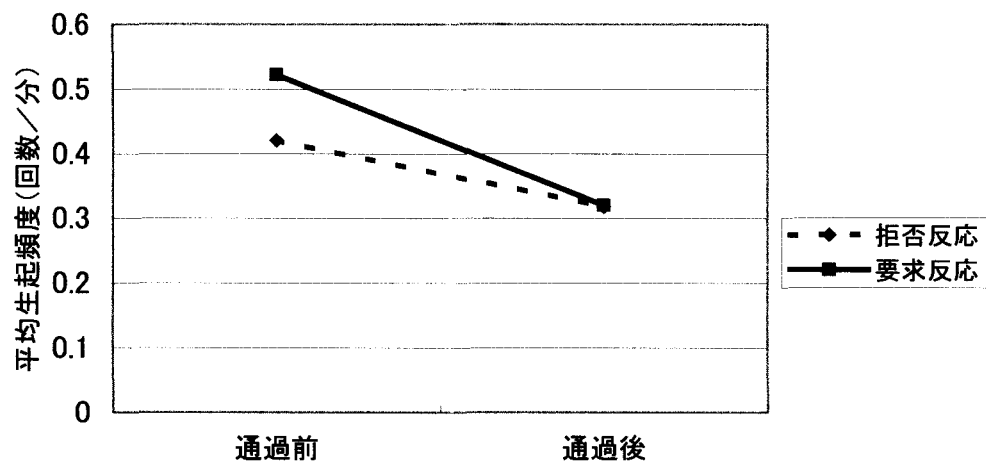


Figure2-4 拒否反応と要求反応
選択課題通過前・通過後

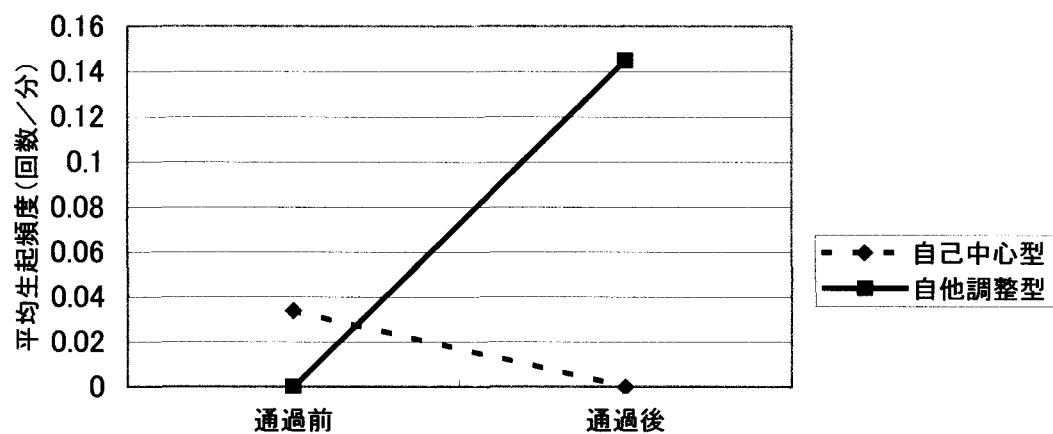


Figure2-5 遊戯反応
選択課題通過前・通過後

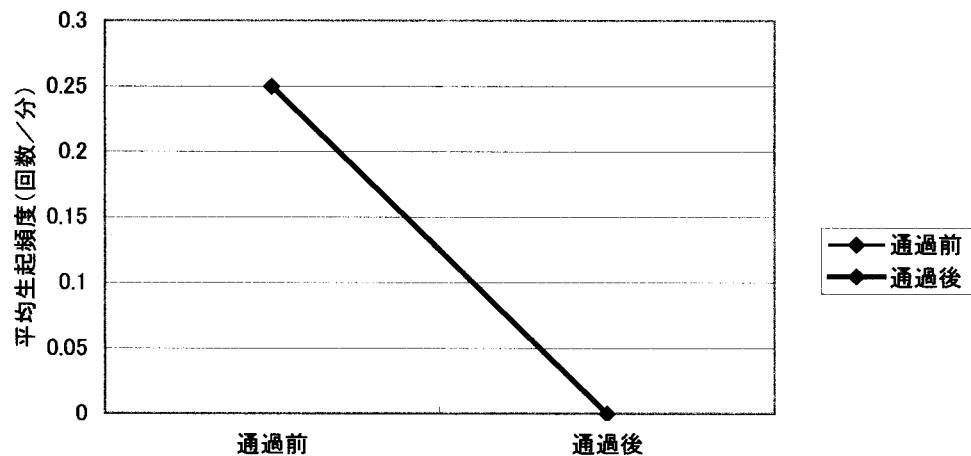


Figure2-6 不安反応
選択課題通過前・通過後

第4節 考察

本章の目的は、健常児における他者の意図理解の発達を、課題を通してとらえることである。ふるいわけ課題と選択課題は、記号認識としては同じであるが、選択課題の通過前後で、応じ方に違いが生じた。この応じ方の違いの意味について、本論では、課題に要求される意図理解の水準が異なるためであると考え。考察では、その根拠について述べる。

4-1 通過月齢

ふるいわけ課題の平均通過月齢が生後 15.9 ヶ月、選択課題の平均通過月齢が生後 17.9 ヶ月に通過することがわかった。小寺ら（1987；1989）の臨床的経験からえられた結果を実証することができた。ただ、選択課題の平均通過月齢は、ある一定の実験期間で選択課題通過後の応じ方の変化までを検討する必要性があったために、実験開始時点ですでに選択課題に通過している児の通過月齢を含んでいる点は、留意すべきである。

4-2 意図理解と記号認識段階における応じ方の変化について

選択課題の通過前に出現した反応のうち、通過後に出現しなくなったり、少なくなったのは、自己中心型遊戯反応と不安反応、ならびに要求反応であった。他方、通過前に出現していなかったが、通過後に出現した反応には、自他調整型遊戯反応があった。こうした変化に注目して、両課題に通過することの意味を考察する。

4-2-1 選択課題通過前の応じ方

選択課題に通過する以前に出現していた自己中心型遊戯反応は、コップにバチを突っ込んでから実験者に差し出したり、リングを転がすなどして、遊びに誘うような反応であった。また、要求反応は自分の関心を示すモノを取りに行く行動や手を差し出す行動であり、この反応も通過後に少なくなった。これらの応じ方は、実験者の意図とは無関係に、自分の意図を実験者に示している行動であり、自分の興味関心にもとづいた行動である点に特徴がある。

しかし、ここで注意することは、課題に応じることはできなくても、決して対人的には関係を断ち切っていない点である。つまり、課題に込められた意図を表象することはできないが、他者が何らかの意図をもって、自分とかかわりをもつ場面であることの認識はあるといえる。また、この時点で、ふるいわけ課題に通過していたことは、事物の機能的操作を認識していることになる。つまり、ふるいわけ課題に通過するが、選択課題に通過していない段階は、意図の存在の認識や記号認識はあるが、その意図の個別性を認識していない水準に対応すると解釈できよう。この時期の記号認識は、小寺（1986）、小寺ら（1987；1989）、倉井（1993）、山田・井野・井上ら（1979）の一連の研究結果に準ずるならば、音声言語という恣意性の高い記号操作はできないにしても、事物の対応関係にもとづいた記号操作が可能である段階である。

さらに、この時期の応じ方を麻生・伊藤（2000）の対応させて考えてみる。麻生・伊藤（2000）によると、1歳前半では、10個の積み木を積み上げる課題の意図よりも自分の意図を優先させていた。子どもの反応は、2個～3個を積み上げて、わざと壊して喜ぶような反応が多く、失敗自体の認識がなく、積み木が倒れることを楽しむものであった。こうした反応は、本研究の自己中心型遊戯反応とも類似している。

選択課題に通過する前にしか出現しなかった反応に、不安反応がある。これは、他者の

働きかけに対して不安な表情を浮かべ、保育士のひざに乗る等の身近な大人に援助を求めていく反応であった。麻生・伊藤（2000）によると、十分に課題の内容を理解するとはいえないが、課題をなかば理解しつつある事例（1歳9ヶ月）に、本研究でみられた不安反応に類似した反応がみられる。その事例では、積み木をひとつ積み上げるたびに実験者と母親に視線を向け、またひとつ積む行動を取っている。最終的に積み木が積みあがらず、途中で壊れてもニコニコとしている様子の記述から、課題の内容まで理解している段階ではない。また、木下（1998）は、お茶をこぼすという大人とのふり遊びの場面で、大人のプレイフルな言動や、仕草に巻き込まれるように楽しんでいた1歳前半の子どもが、1歳半前後になると、そのようなことがなくなり、後ずさりしたり、大人をじっと見る反応に変化していったという。こうした大人へ視線を向ける行動は、相手の行動から、その行為の意図を表象できない結果として、大人へ確認を求める行動であると解釈できる。本研究の不安反応も同様に、他者の意図を理解することができなかったがゆえに、身近な保育者へ援助を求める行為となったと考えられよう。

以上をまとめると、選択課題に通過する以前は、場面を共有することが、可能なことから意図の存在は認識できていると判断できる。その上で、他者の意図を表象することができずに、遊戯的な行動を示したり、他者と注意を共有しながらも、その注意の先にある意図が、何であるか読みきれない場合に不安反応を示す。こうした応じ方が、選択課題通過以前の特徴であった。

こうした意図の存在の認識はあるが、意図の個別性までは認識できないときの応じ方は、相手の意図に十分に添いきれていない反応となって現れている。Repacholi&Gopnik(1997)でも、1歳前半においては、他者が何を要求しているのかを明言せずに、「少しくれる？」と要求したときに、その行為の意図を介さずに自分の好みの食べ物を差し出した。この行為とも選択課題通過以前の応じ方は、符合する反応といえる。また、Tomasello, Striano, & Rochat(1999)は、生後18ヶ月児、生後26ヶ月児、生後35ヶ月児を対象に、事物を表象的に用いる（例：箱を靴に見立てる）ことに関する実験を行った際に、生後18ヶ月児は、コントロール条件（実験で用いる素材の名称を言って、それに対応する素材を選択し、なおかつ、それを滑り台から滑らせること）において、課題すら理解できずに、狼狽（upset）したと言っている。しかし、生後26ヶ月児や生後35ヶ月児は、狼狽はみられず、課題を最後まで遂行した。こうした反応は、他者の意図を表象することはできなかったが、他者との関係を断ち切ってしまうのではなく、応じ切れなかった結果として生じた反応である

う。

4-2-2 選択課題通過後の応じ方

選択課題に通過する時期を迎えると、要求・拒否・不安を示していたそれまで応じ方をしめさなくなり、変わって自他調整型遊戯反応が現れてくる。

本研究で、自他調整型遊戯反応であると判断した行為は、実験者と対象児の間で生じる遊戯的行為という手続きを踏みながらも、結果的に、拒否することなく課題に応じている場合である。自己中心型遊戯反応は、課題に応じることよりも自己流の遊びを相手に期待していた行為であり、この点が自他調整型遊戯反応とは異なっている。こうした遊戯的に相手と関わることで自他の調整を図る行動が、選択課題通過後に出現した。

遊戯的な関わりは、荻野（1997）の「遊戯的からかい」と通じるものがある。この「遊戯的からかい」の特徴は、遊戯的な意図から発した「冗談」や「ふざけ合い」としてゲーム的なやり取りを展開し、その楽しさを他者と共有し合おうとすることにある。そして、こうした行為は、相手を慰める行為とともに 18 ヶ月ごろからみられるようになり（荻野 1997）、相手からの働きかけの意図を読み取り、相手と共有される遊びの中に一定の役割をもって参加できるようになったことの現れであるという。

また、麻生・伊藤（2000）の中では、自他調整型遊戯反応は、2歳代から出現する意図調整行動として述べられている反応と共通している。麻生・伊藤（2000）では、他者（課題の内容）を理解した上で、その困難さに直面した子どもがなんとかその場面を乗り切ろうとする調整行動のひとつとして、遊戯的に相手とかかわることを示している。たとえば、2歳2ヶ月の事例では、偶然に、積み上げた積み木が倒れて、机の下に落ちたのをきっかけに、「積み木を落とす、拾ってもらう」遊びに実験者を誘い、課題状況を自分の都合のよいように変えてしまおうとしたり、2歳6ヶ月の事例では、「これチョコベビー」といって積み木をチョコレートに見立てて、遊びに相手を巻き込もうとする行動をとっている。こうした行為には、他者の意図に添いきれないと判断した場合であっても、相手との関係を断ち切ってしまうのではなく、自らが新たな遊びを仕掛けて、関係を持続させようとする子ども側からの調整が感じられる。こうした行為の萌芽は、1歳後半からも見られる。麻生・伊藤（2000）の1歳11ヶ月の事例では、積み木を積み上げられないとわかると、明らかな拒否を示すことはせず、机の下に積み木を隠しては、実験者の顔色をうかがう、また、再度例示を見るが、自分の番になると積み木を机の下に隠す行為を何度も繰り返し、最終

的には、兄の声を聞いて課題から離れている。

これらは、課題の内容を理解することができた上で、他者と遊戯的に関わり、関係を持続させようとする応じ方である点を見ると、本研究においてみられた自他調整型遊戯反応と共通している。こうした応じ方ができるようになったことは、実験者からの提示を自動的に受け入れる、あるいは、自らの要求や拒否を相手に示す一方向のコミュニケーションではなく、からかいや楽しさを共有する双方向的なコミュニケーションの場としての認識が子ども側に出来上がってきたことの現れであろう。

まとめると、自他調整型遊戯反応が選択課題通過後に出現したことは、他者の意図を表象した結果、その意図にただ単に応じるだけではなく、遊戯性をもって他者と自己の意図を調節するスキルを獲得したと解釈できる。そして、それは、課題場面が、他者から働きかけられる一方的な場面ではなく、自他のそれぞれの役割を認識した対等な立場にたった場面としてとらえるようになったことを示しているのであろう。

4-3 まとめ

第1章(P29)で示した仮説モデルに対応づけながらふるいわけ課題と選択課題の結果を、記号認識と意図理解の側面からまとめる。

まず、はじめに意図の存在の認識が記号認識よりも先に成立していることは、実験場面に身をおくことができなかった子どもがいなかったことから推測できる。素材を提示したときに、子ども自らがその素材に興味を持ち、操作しながら、実験者へ視線を向けたり、自己中心型遊戯反応を示しながらも、関係を断ち切らなかった。このことから、他者が何らかの意図を持っていることを理解し、それに応じようとする構えがあることがわかる。課題場면을共有できたことは、実験開始時点ですでに共同注意が成立し、他者の意図に対して、初期的な場면을認識していることを意味すると考えられる。この時点で、他者の意図の存在を認識しており、意図的な行為者としての他者は成立している。そして、ふるいわけ課題や選択課題に通過する以前からこうした場面の共有が可能であった。

次に記号認識である。今回対象とした健常児をみると、生後16ヶ月頃に、ふるいわけ課題に全員が通過している。ふるいわけ課題は、言語という恣意性の高い記号認識ではなく、具体的な行為や事物が手がかりとなって、モノとモノの物理的な対応関係を認識するレベルの記号操作で解決可能な課題である。まだ恣意的な記号関係を理解することはできないが、物理的な対応関係を認識すると通過できるという意味では、記号認識であるといえる。

そして、生後 18 ヶ月頃になると、選択課題に通過する。これは、自らが行為を行うことなしに、他者の要求を理解できたという意味で、他者の意図を表象することができる段階に達したことを示している。この段階での意図理解は、他者が自分とは異なる意図を持っている個別性を認識したことになるだろう。

本章で行った実験の結果は、意図理解に影響を与える記号認識の発達のプロセスを示している。子どもが、意図の存在を認識しながら、結果的に他者の意図を表象できるか否かは、モノとモノの物理的な関係の認識である、初期的な記号認識の水準にあるのか、ないしは、音声と意味といった恣意性の高い言語記号を認識できる水準にあるのかといった記号認識に影響をうけることになる。こうした記号認識に支えられた意図理解プロセスが存在していることを示している。

以上をまとめると、両課題に通過しない場合は、課題に応じられなくても、実験場面を共有することができることから、共同化された対象の世界が成立していると判断し、意図の存在を認識する水準と対応する。ふるいわけ課題に通過するが、選択課題に通過しない場合は、機能的な操作を理解していることから、モノとモノの対応関係の認識はある。その認識を基盤とした記号認識を手がかりにして、他者の意図を理解する認識水準と対応する。そして、選択課題に通過する場合は、行為が行われる前に、他者の要求を予測することができることから、表象された意図理解水準と対応する。

4-4 今後の課題

今後の課題としては、ふるいわけ課題から選択課題への移行が、具体的な行為や事物の操作が手がかりとなるという本研究の仮説を、具体的に、明らかにすることである。

恣意性の高い言語記号だけでなく、本章で用いた道具素材のような意味的対応関係をふくめると、対象物の対応関係には、さまざまなレベルが想定できる。意味するものと意味されるものの関係の理解には、経験による差も生じるであろう。こうした対応関係と意図理解の関係を明らかにすることである。

たとえば先に引用した Tomasello ら (1999) では、様々なレベルでの照合課題を行っている。その中で、生後 18 ヶ月児は、身振りと事物の対応関係は、理解できたが、機能が同じであっても色や形が異なるものを照合する課題はできなかった。この結果は、身振りと事物が対応関係にあることで、課題に込められた他者の意図を表象した結果であろう。これに対して、色や形ではなく、機能自体に注目しなければならない課題では、機能に注目

する認知的な基盤がなかった。または、そうしたことを他者が期待していることを認識できなかった。このため、課題ができなかったのだろう。

本研究では、Tomasello ら(1999)と同じく事物を照合させる課題であることを考えると、ふるいわけ課題から選択課題にいたるまでには、意味するものと意味されるものの関係に依拠したさまざまな段階が想定できる。それは、認知発達や経験によって影響をうける可能性が高い。この点を明らかにすることが今後の課題である。

また、他者の意図の理解に、意味するものと意味されるものの対応関係を利用した実践も可能であろう。実際のコミュニケーション場面では、コミュニケーション自体が滞ったときに、大人が足場かけをしながらコミュニケーションを継続している。大人は、子どもの記号認識に対応した足場かけを、意図することなく行っている。日常的に行われている子どもに対する足場かけを、丁寧に分析することによって、逆に子どもの記号認識がみえてくる可能性がある。また、事物のもつ意味的な対応関係を操作することを通して、どのように意図の理解が促進されるのかを検討することは療育実践に有効であろう。

第3章

自閉症児を対象としたふるいわけ課題と選択課題

第2章では、健常児が意図の理解の発達において、意図の存在を認識し、記号認識はその後に獲得されることを確認した。さらに、ふるいわけ課題と選択課題の通過をみることをとおして、他者の意図の理解水準を区別することが可能であった。ふるいわけ課題は、記号認識に支えられた意図理解水準に、そして、選択課題は、他者の意図の個別性を認識し、その意図を表象する水準に、それぞれ対応していた。

本章では、この二つの課題を用いて、自閉症児の意図理解が健常児と同じプロセスを経るのかを問題として扱うことにする。

第1節 問題と目的

第1章を通して、自閉症児における他者の意図理解に関して明らかでないことは、意図的な行為者としての他者が、認識される時期とそのプロセスである。つまり、意図の存在の認識にまつわる問題である。

この問題を受けて、本章の目的は、次の2点である。まず、第一に、自閉症児の意図理解プロセスを明らかにすること、そして、第二に、意図の存在を認識する時期を明らかにすることである。その方法として、選択課題に通過する前後の応じ方の変化を検討する。

第1章で、自閉症児の意図理解の問題として Meltzoff 課題の解釈をめぐる論争を取り上げた。この論争では、Meltzoff 課題を解決するには、意図を認識する必要があるのかが、焦点となった。その際、筆者の主張は、その判断には、共有確認行動の有無を確認する必要があるというものであった。

本研究でも同様な問題が生じる可能性がある。意図の存在を認識していることがあきらかな健常児とは異なり、自閉症児の場合、意図の存在を認識する時期は、今のところ明らかではない。このため、健常児と同じように選択課題に通過しても、その意味が異なっている可能性がある。Travis&Sigman(2001)の汎用学習ツールや別府(2005)の認知的共有経験によって、選択課題をこなしているかもしれない。そこで、本章では、共有確認行動の出現を意図の存在を認識していることをあらわす行動指標と考え、健常児を対象とした2章

で取り上げなかったこの共有確認行動に注目する。

第2節 方法

対象児：自閉症と児童精神科医に診断を受けた42名（平均月齢57.6ヶ月±16.1、男28名、女14名）（Table3-1）。養育者には、言語聴覚療法を行う事前評価検査の一つとしてこの実験課題を行うこと、そして、応じ方の検討のためにビデオ録画することを説明し、承諾を得た。なお、筆者は、言語聴覚士として自閉症児のコミュニケーション指導を行っており、その指導の事前評価検査として本研究で用いる課題を実施した。

Table3-1 対象児の生活月齢と発達月齢

新版K式発達検査結果			
生活月齢	全領域	認知適応	言語社会
57.4ヶ月	31.8ヶ月	34.2ヶ月	27.4ヶ月
(16.1)	(9.7)	(10.2)	(11.0)

()はSD

健常児と手続きが異なる点：健常児では、可能な限り継続して課題を行った。しかし、自閉症児には、治療行為を行う事前検査として、課題を行ったため、そのようなことは、検査の主旨に反するので行わなかった。この点を補うために、素材を4素材に増やした。道具及びオモチャ素材は、健常児と同じである。新たに加えたのは、人形素材とパズル素材である。この二つの素材は、S-S法言語発達遅滞検査で用いる素材である。1素材に対して、試行回数は、最低3回で、4素材あるので、対象児が行う課題試行回数は、最低12回となる。

人形素材は、身長が60cmの人形と幼児用の帽子、歯ブラシ、靴である。帽子、歯ブラシ、靴はいずれも実物である。ふるいわけ課題では、帽子を頭に、歯ブラシを口へ、靴を足へ定位することが課題通過の条件である。選択課題は、子どもの目の前にある帽子、歯ブラシ、靴の中から、実験者が頭を指し、「ここちょうだい」と教示し、それがわからないときは、「帽子ちょうだい」「シュッシュちょうだい」「クックちょうだい」と、教示した。正しく選択できると通過したことになる。パズルは、18cm×18cmの木製の型はめパズルである。

はめ板にも、ピースと同じ絵が描かれている。図柄は、はさみ、歯ブラシ、靴である。ふるいわけ課題では、手渡されたピースを正しいはめ板に定位すると通過したことになる。選択課題では、実験者が教示とともに提示するはめ板をみて、ピースを選択することが求められる。

手続き：手続きは、すべて S-S 法に準じた。その手続きは、次の通りである。ひとつの素材に対して、ふるいわけ課題から行い、続いて、選択課題を行った。また、提示する素材の順序は、道具、人形、オモチャ、パズルの順である。通過基準も S-S 法の基準に準じて、4 つの素材のうち、1 つでも通過した場合を課題の通過とした。

録画方法は健常児の場合と同じビデオカメラを用い、対象児の表情を中心とし、実験者の行動も共に映るように、実験者の斜め後ろから撮影した。

分析方法：対象児を課題の通過群と不通過群の 2 群に分けた。その上で、両群間での新版 K 式発達検査から算出される発達月齢の差や応じ方の違いについて検討した。

①発達月齢 新版 K 式発達検査は、本邦で広く用いられている発達検査である。この検査は、姿勢運動領域、認知適応領域、言語社会領域の 3 領域に分かれており、それぞれに発達月齢と発達指数が産出できる。今回は、全領域の発達月齢を発達月齢とし、それ以外の領域の発達月齢を示すときは、領域名を明記する。発達指数ではなく、発達月齢を用いるのは、健常児と対比して、自閉症児の発達をとらえるためである。

②応じ方 第 2 章の健常児を対象とした実験で用いた行動指標に、共有確認行動を加えて検討した。この実験での共有確認行動は、実験者が提示した素材に対して、操作したのち、再度、実験者へ視線を向ける行為とした。

カテゴリー分類は、チェックリストを用い、ランダムに選んだ 10 名に対して、日ごろから自閉症児に接する機会の多い作業療法士 1 名と筆者とで行った。一致率は 91.4%であった。分類が一致しなかった場合は、両者が協議の上、再評価した。残りの 32 名は、筆者が一人で行った。

第 3 節 結果

3-1 課題通過に与える要因

3-1-1 発達月齢

Table3-2 にふるいわけ課題と選択課題の通過人数及び通過時の発達月齢を示す。ふるい

わけ課題には、42 名全員が通過していた。このため、今後、選択課題に通過した群を通過群とし、ふるいわけ課題に通過し、選択課題に通過しなかった群を、選択課題不通過群と呼ぶことにする。また、ふるいわけ課題に全員が通過しており、この課題の通過月齢は、明らかにできなかった。このため、選択課題不通過群の新版 K 式発達検査の全領域の結果をふるいわけ課題の通過月齢とする。それは、平均発達月齢 23.3 ヶ月 (SD=9.2) であった。新版 K 式発達検査は、この実験と同日に行った。

選択課題に通過したのは、42 名中 36 名であった。通過群の平均発達通過月齢は、33.3 ヶ月 (SD=8.9) であった。平均試行回数は、11.4 回、平均試行時間は、149.7 秒であった。平均回数が 12 回に満たなかったのは、離席や拒否などで 12 回すべて試行できない場合があったためである。しかし、4 つの素材は、必ず 1 度は試みている。

Table3-2 課題達成平均月齢

	人数(人)	全領域	認知適応	言語社会
不通過群	6	23.3 (9.2)	28 (13.2)	13.2 (4.3)
通過群	36	33.3 (8.9)	35.3 (9.6)	29.8 (9.9)
合計	42			

()はSD

通過群と選択課題不通過群との発達月齢の差をみるために、新版 K 式発達検査の全領域発達月齢を用いて t 検定を行った。その結果、全領域 ($t(40)=2.46$ $p=.02$) と言語社会領域 ($t(40)=4.01$ $p=0.00$) において、両群間に有意差が認められた。認知適応領域 ($t(40)=1.62$ $p=.11$) には、両群間に有意差がなかった。つまり、この課題は、言語コミュニケーション能力を反映した課題として有効であることがわかった。

3-1-2 素材が選択課題の通過に与える影響

健常児では、素材が違っていても、平均通過月齢に有意差はなく、素材の違いが、課題の通過に影響を与えていなかった。自閉症児の各素材の通過人数をみると、道具素材 (28 人) と人形素材 (27 人) の通過人数がほぼ同数で、オモチャ素材 (34 人) とパズル素材 (34

人)の通過人数が同数であった (Figure3-1)。そして、道具素材と人形素材は、他の2つの素材に比べて、通過人数が少なく、素材自体の質的な差が通過人数に影響を与えた可能性がある。このため、素材による影響を検討した。

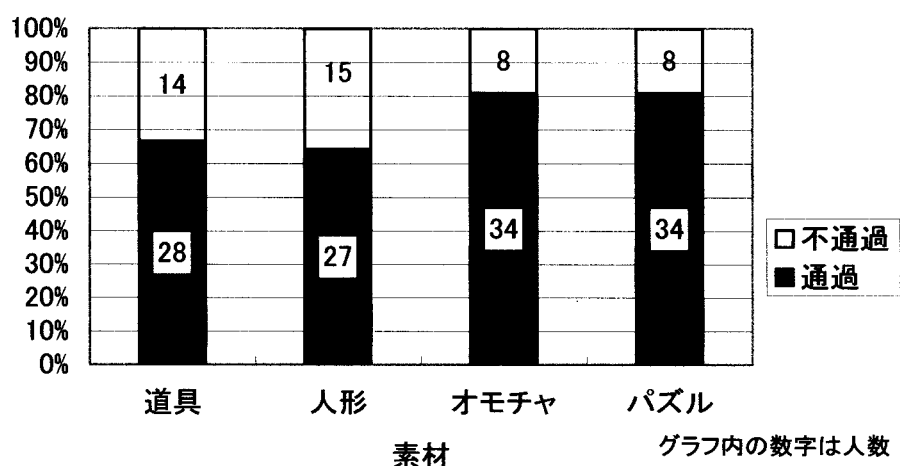


Figure3-1 素材別通過人数

素材の違い

素材の違いが通過状況に与える影響は、コ克兰のQ検定を用いて検討した。その結果、5%水準で有意差がみられた ($\chi^2(3)=10.5$ $p<.05$)。ライアン法にて多重比較を行った。道具素材と人形素材、オモチャ素材とパズル素材には、有意差がなく、道具素材とオモチャ素材、道具素材とパズル素材、人形素材とオモチャ素材、人形素材とパズル素材にそれぞれ、5%水準で有意差が認められた。道具素材と人形素材は、オモチャ素材やパズル素材とは質的に異なっていることを示す結果であった。

さらに素材別に、通過群と選択課題不通過群間で、発達月齢に差があるかを検討した (Table3-3)。道具素材は、全領域 ($t(40)=2.93$ $p=.01$)、認知適応領域 ($t(40)=2.22$ $p=.03$)、言語社会領域 ($t(40)=3.41$ $p=.00$) に両群間に有意差があった。人形素材では、全領域 ($t(40)=3.51$ $p=.00$)、認知適応領域 ($t(40)=2.92$ $p=.01$)、言語社会領域 ($t(40)=3.44$ $p=.00$) に両群間に有意差があった。オモチャ素材は、全領域 ($t(40)=2.48$ $p=.02$) と言語社会領域 ($t(40)=3.86$ $p=.00$) に有意差があったが、認知適応領域 ($t(40)=1.49$ $n.s.$) には、有意差がなかった。パズル素材では、全領域 ($t(40)=2.48$ $p=.02$)、言語社会

($t(40)=3.38$ $p=.00$) で両群間に有意差、認知適応領域 ($t(40)=1.87$ $p=.07$) で有意な傾向であった。

オモチャ素材は、他の素材と異なり、認知適応領域で平均発達月齢に有意な差がなかった。オモチャ素材は、認知適応能力がある水準に達していると通過可能な課題であるという点で、そのほかの課題とは質的に異なる素材であった。

Table3-3 素材別達成平均月齢

素材	選択課題	人数(人)	新版K式発達検査(発達月齢)		
			全領域	認知適応	言語社会
道具	通過	28	34.7(8.6)	36.6(9.3)	31.1(9.5)
	不通過	14	26.1(9.5)	29.4(11.0)	20.1(10.3)
人形	通過	27	35.3(8.6)	37.4(9.2)	31.3(9.4)
	不通過	15	25.6(8.6)	28.5(10.1)	20.1(10.4)
オモチャ	通過	34	33.5(9.2)	35.4(9.8)	30.2(10.0)
	不通過	8	24.6(8.4)	29.4(11.4)	15.8(6.5)
パズル	通過	34	33.5(9.1)	35.6(9.5)	29.9(10.0)
	不通過	8	24.6(9.1)	28.3(12.1)	16.9(9.1)

()内は、SD

通過素材数による影響

通過素材数によって、選択課題に通過する意味が異なるかを検討する。選択課題不通過群を含め、通過素材数で対象児を5群にわけ、新版K式発達検査の全領域発達月齢に対して、分散分析を行った(Table3-4)。一つの素材しか通過しないものはいなかったため、結果的には、4群間での検定である。その結果、有意差が認められた($t(3)=4.15$ $p<.05$)。下位検定の結果、通過素材数4群と通過素材数2群、通過素材数4群と選択課題不通過群に5%水準で有意差がみられた。しかし、通過素材数3群と通過素材数4群、通過素材3群と通過素材数2群、通過素材3群と不通過群には有意差がなかった。そして、通過素材2群と選択課題不通過群にも有意差がなかった。このことから、3つ以上の素材に通過することに意味があった。

Table3-4 通過素材数別発達月齢及び人数

		新版K式発達検査 発達月齢		
通過素材数	人数(人)	全領域	認知適応領域	言語社会領域
0	6	23.3(8.9)	28.0(13.2)	13.2(4.3)
1	0			
2	7	25.3(8.9)	27.7(9.0)	22.5(10.1)
3	7	32.9(6.7)	34.3(7.6)	31.1(7.6)
4	22	35.9(8.7)	38.0(9.3)	31.7(9.8)
合計	42			

()内はSD

まとめると、自閉症児においても、ふるいわけ課題よりも選択課題の通過が遅いこと、そして、選択課題の通過は、平均発達月齢 33 ヶ月頃であることが明らかになった。また、素材の違いが課題の通過に影響を与えていた。このことから、4つの素材は、質的に異なっていることがわかった。そして、3つの素材以上に通過することに発達的な意味があった。

3-2 応じ方の分析

3-2-1 カテゴリー別の分析

次に、応じ方の分析の結果を示す。Table3-5 は、応じ方をカテゴリー別に示した人数である。ふるいわけ課題と選択課題を通して、一度でも該当するカテゴリーの応じ方が出現した場合に、その応じ方があったと判断した。

Table3-5 応じ方カテゴリー

	自己中心型	自他調整型	拒否	要求	不安	共有確認
不通過群(n=6)	1(17%)	0(0%)	5(83%)	1(17%)	0(0%)	0(0%)
通過群 (n=36)	6(17%)	0(0%)	14(39%)	6(17%)	8(22%)	16(44%)
合計	7	0	19	7	8	16

(単位:人)

()内は、全体に占める割合である。

自他調整型遊戯反応は、通過群と選択課題不通過群の両群ともに出現しなかった。この点については、実験上の手続きが、結果に影響した可能性がある。健常児は、拒否するまで継続して課題を行ったが、自閉症児では、そうした手続きを取らなかった。このことが、影響したと思われる。

これ以外の自己中心型遊戯反応、拒否反応、要求反応は通過群と選択課題不通過群の両群にみられた。選択課題不通過群で多く出現した反応は、拒否反応であった。不安反応と共有確認行動は、通過群のみに出現した反応であった。

素材が質的に異なっていたことを受けて、両群間の応じ方の比較検討では、素材別に χ^2 検定した。その結果、道具素材では、不安反応 ($p=.04$) に、人形素材では、共有確認行動 ($p=.1$) と拒否反応 ($p=.05$) とに、オモチャ素材では、共有確認行動 ($p=.02$) と拒否反応 ($p=.01$) にそれぞれ有意差や有意な傾向がみられた。パズル素材では、共有確認行動 ($p=.02$) のみに有意差がみられた。応じ方においても、素材による違いがあることがわかった。不安反応は、道具素材にみられ、拒否反応は、人形素材とオモチャ素材を用いたときに出現する応じ方であった。

3-2-2 通過素材数の分析

次に、通過素材数と応じ方の関係について検討する (Table3-6)。前項の検討では、3素材以上に通過することに発達的な意味があったことを受けて、通過素材数と応じ方の検討では、3素材以上に通過した群 ($n=29$) とそれ以下の群 ($n=13$) の2群間で直接確立法を用いて検討した。その結果、共有確認行動 ($p=.001$)、不安反応 ($p=.04$)、拒否反応 ($p=.05$) には、両群間に有意差がみられた。しかし、自己中心型遊戯反応 ($p=.66$) と要求反応 ($p=.66$) には有意差がなかった。

Table3-6 通過素材数と応じ方の関係

通過素材数	自己中心型	自他調整型	拒否	要求	不安	共有確認
≥3 ($n=29$)	4 (14%)	0	10(35%)	4 (14%)	8 (28%)	15(51%)
≤2 ($n=13$)	3 (23%)	0	9 (69%)	3 (23%)	0	1 (8%)
合計	7	0	19	7	8	16

(単位:人) ()内は全体に対する割合

第4節 考察

本節では、まず、前章の健常児を対象とした結果との比較を行い、健常児と自閉症児の同質性と異質性をまとめる。その後で、自閉症児の応じ方の特徴をもとに、意図の存在を認識にする時期について考察する。

4-1 健常児との同質性

健常児との同質性は、選択課題に通過する以前にふるいわけ課題に通過している点である。つまり、記号認識に支えられて意図を理解する水準を経て、意図を表象する水準にいたる本論の仮説モデルは、自閉症児においても確かめられた。対象児全員がふるいわけ課題に通過しており、この課題の通過時期は、明らかではなかった。このため、選択課題不通過群の平均通過月齢を便宜的に 23.3 ヶ月とした。通過群と選択課題不通過群で、新版 K 式発達検査の発達月齢に有意差があったのは、全領域と言語社会能力であった。認知適応能力には、有意差がなかった。このことから、選択課題不通過群のふるいわけ課題の通過月齢を、この検査の言語社会領域の平均発達月齢から予測した。それは、平均発達月齢 13.2 ヶ月であった。健常児のふるいわけ課題通過月齢が 15.9 ヶ月であったことを考えると、ほぼ同時期である可能性はある。自閉症児と健常児がふるいわけ課題を同時期に通過しているならば、記号認識は同じ頃に成立することになる。

また、応じ方をみると、健常児と同様に、自己中心型遊戯反応、拒否反応、要求反応、不安反応がみられた。

4-2 健常児との異質性

選択課題の通過時期が健常児に比べて、遅れることが第 1 に挙げられる。健常児が選択課題に通過した平均月齢は 17.9 ヶ月であったのに対し、通過群の新版 K 式発達検査の全領域は、平均発達月齢 33.3 ヶ月、認知適応領域では、平均発達月齢 35.3 ヶ月、言語社会領域では、平均発達月齢 29.8 ヶ月と、いずれをみても遅れていた。

第 2 に、自閉症児は素材による影響を受けていた点が挙げられる。道具素材と人形素材は、オモチャ素材とパズル素材とは質的に異なった素材であった。また、3 素材以上に通過することに発達の意義があった。

こうした健常児との同質性と異質性を踏まえ、次に記号認識と意図理解の観点から考察

する。

4-3 記号認識

記号認識の検討では、素材の違いが選択課題通過に与えた影響を中心に考察する。本論では、意味するものと意味されるものの結びつきには、形態や機能上の必然的な関係が存在するとの仮説から、物理的類縁性という用語を用いて、その関係を表すことにした。

4-3-1 物理的類縁性

本論では、記号認識の点から、素材の違いが、課題の通過結果に影響したのは、意味するものと意味されるものの形態ないし機能上の類縁性（以下、物理的類縁性）の差によって生じたと考える。

物理的類縁性を具体的に説明する。パズル素材は、同じ図柄の照合関係である。人形素材で用いる帽子と頭、靴と足、歯ブラシと口は、機能上の対応関係である。この二つの素材を比較すると、照合課題であるパズル素材は、人形素材に比べて物理的類縁性が高いと判断する。おもちゃ素材で用いるコインとコイン入れ、そして、リングとリングポールの関係は、入るモノと入れられるモノの物理的な関係を持つ素材である。道具素材は、タイコをたたくためのバチ、コップにお茶を入れるための急須、そして、電話本体と話を聞く、あるいは話すための受話器といった手段と目的の分化した素材である。物理的類縁性は、このようなそれぞれの素材が内包する意味的な関係を含める。そして、言語記号は、音と意味が恣意的な関係であるため、物理的類縁性はない。ただし、物理的類縁性は、言語記号を獲得することをうながす一つの情報となる。

4-3-2 物理的類縁性が意図理解に与える影響

本実験の結果は、言語のような恣意的な記号認識が確立されるまでは、物理的類縁性が意図を理解することに影響を与えることを示している。この点を以下に説明する。

ふるいわけ課題は、意図を表象しなくても、そのモノの機能を理解すると、課題を通過することが可能な課題である。この課題には、全員が通過していた。したがって、素材の機能は、全員が理解していることになる。このときの課題の応じ方をみると、共有確認行動は出現していない。このことは、この時点で、意図の存在を認識していないと解釈できる。

次に、選択課題の結果をみると、素材の影響が通過に影響していた。この結果は、機能の理解とは別の要因が働いた可能性を示唆する結果である。本論では、その要因を物理的類縁性であると考えた。課題に即して解釈すると、自閉症児が、実験者の要求に従うときに、物理的類縁性の高い素材では、その要求の内容を表象することが容易であったが、物理的類縁性の低い素材では、その要求の内容を表象できなかったことになる。

健常児では、素材の違いは、選択課題の通過に影響を与えなかった。しかし、自閉症児は影響していた。この結果は、記号認識の発達が、健常児よりも自閉症児の選択課題通過に強く影響していたことを示唆するものである。

4-4 意図理解の二つの水準の関係＜選択課題に通過することの意味＞

応じ方の検討では、実験から導き出された二つの点について考察する。一つ目は、意図の存在を認識する時期である。二つ目は、選択課題に通過することの意味である。

本研究の興味深い結果として、選択課題通過群に共有確認行動と不安反応が出現した点がある。本来、共有確認行動は、意図的な行為者としての他者認識が成立した結果、出現する行動で、健常児の場合、生後12ヶ月頃に出現する。このことは、すでに述べた。そして、健常児を対象とした第2章の結果をみると、不安反応は、選択課題通過以前に出現する反応であった。その反応が、自閉症児においては、選択課題通過群に出現したのである。健常児と自閉症児が同じ意図理解プロセスをたどるならば、選択課題に通過する以前から共有確認行動がみられ、また、この課題に通過したら、不安反応は出現しなくなるはずである。ところが、応じ方の分析結果をみると、そうなっていないのである。この結果は、自閉症児と健常児では不安反応の意味する内容が、異なることを示唆している。

この点は、つぎのような解釈が可能である。自閉症児は、他者の用いる記号を解読した結果、その意味する内容が、他者の意図であることにはじめて気づく。このため、自閉症児が示した不安反応は、他者の意図の存在に気がついた結果、生じた不安である。自閉症児は、記号認識が成立すると、他者の用いた記号を解読することが可能となる。その結果、初めて意図的な行為者としての他者を認識し、その直面した他者の意図にどのように対応したらよいかわからず、不安反応をしめした。このように結果を解釈すると、自閉症児が選択課題通過後に共有確認行動や不安反応が出現したことが理解できよう。

3素材に通過することによる応じ方の変化をみると、より一層、自閉症児の意図理解の

状況が見えてくる。まず、3素材以上通過すると、共有確認行動が有意に増加したことに注目する必要がある。2素材以下では、共有確認行動が出現しなかった。これは、3素材に通過する以前とそれ以後では、意図の存在の認識に違いがあることを意味する。

共有確認行動のほかに、3素材以上の通過群と2素材以下の通過群を区別した応じ方に、拒否反応がある。拒否反応は、3素材以上に通過する群で、有意に減少した。これは、他者の意図を感知すると、その意図をたぐり寄せようとし、結果的に拒否反応が減少したと解釈できよう。S-S法の基準では、4つの素材のうち、一つの素材に通過することが選択課題の通過条件であった。しかし、本研究の結果では、3つ以上の素材に通過することが、他者の意図理解の水準をとらえるには、重要な意味を持っていた。

さらに、不安反応を示した8名中6名は、すべての素材に通過した。記号認識の観点からいえば4つの素材は、それぞれの素材が内包する意味関係に違いがある。すべての素材に通過したことの意味は、オモチャ素材やパズル素材のような物理的類縁性の高い対応関係でも、道具素材や人形素材のような物理的類縁性の低い素材でも、その対応関係を認識できたことである。つまり、3素材以上に通過することの意味は、物理的類縁性を手がかりにしなくても、他者の行為の持つ意味を表象できたと解釈できる。

このように応じ方の変化を通して、明らかになったことは、選択課題に通過することの意味が、健常児と自閉症児では異なったことである。健常児であれば、意図を表象したことを示す選択課題の通過は、自閉症児にとっては、二つの意味を持っていた。一つに、意図の存在を認識したことを意味した。そして、二つに、意図を表象したことを意味した。つまり、健常児と異なるのは、意図の存在を認識することと、意図を表象することが同時に成立したことである。

まとめると、応じ方を通して意図理解プロセスを見ると、自閉症児は、記号認識に支えられて意図の存在を認識し、同時に、他者の意図をも表象することが明らかになった。

4-5 まとめ

自閉症児の記号認識と意図理解の関係を課題に即してまとめると、次のような経過があると思われる (Figure3-2)。まず、モノに対して、機能的な操作が可能となり、意味的対応関係に基づいた記号認識が確立した結果、ふるいわけ課題に通過する。このときに、自閉症児は、他者から手渡されたモノを受け取ることや機能的な操作をすることで、その対象を他者と共有している。つまり、行動レベルでは共同注意が成立すると判断できる時期

である。

そして、3素材以上で選択課題に通過するまでの時期は、物理的類縁性に基づいた記号認識に支えられて、ヒトの行為を理解している。そして、3素材以上で選択課題に通過すると、意図の存在を認識するようになる。このことの根拠は、共有確認行動が、この時期に合わせたように増加することである。

健常児との比較において明らかになったのは、記号認識が成立することの意味が自閉症児と健常児では異なっていることである。健常児の場合は、記号認識の成立には、意図の存在の認識が前提となっている。自閉症児の場合は、健常児と異なり、他者の意図の存在を認識しなくても、記号を認識していた。この点は、別府(2001;2005)でも“伝達意図を持たない他者”という表現や“行為者としての他者”という表現を用いて、意図の存在を認識しないまま、他者の行為の意味を理解していることを指摘している。

これらのことを踏まえて、3素材以上で選択課題に通過することには、2つの意味があった。一つは、記号認識の確立である。もう一つは、他者の意図の存在を認識することである。そして、自閉症児にとって、他者の意図の存在を理解するには、記号認識が重要な役割を果たしていることがわかった。

この章では、記号認識と意図理解の発達が健常児と異なることが示唆された。自閉症児にとって、選択課題に通過することの意味は、意図の存在を認識したことの現れであり、同時に、その意図を表象することでもあった。今回の実験では、通過素材数3以上になると、記号認識が意図理解に与える影響が小さくなることもわかった。

第2章と第3章では、前言語期の健常児と自閉症児が、どのようにして他者の意図に気づいていくのかを中心にみてきた。この時点では、まだ、コミュニケーションの成立するプロセスまでは説明できていない。次章では、言語記号の認識と意図理解の観点からコミュニケーションの成立を考える。

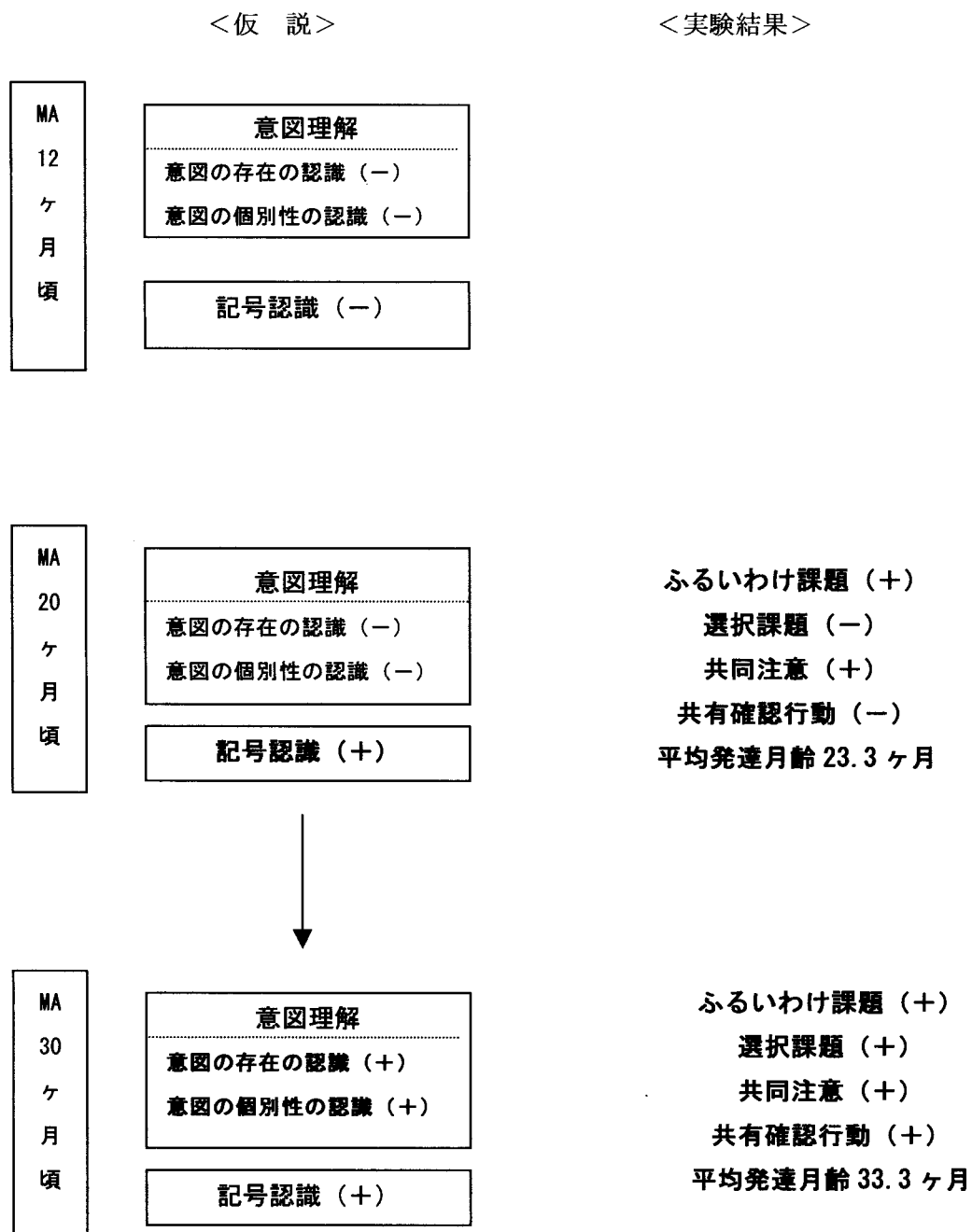


Figure3-2 自閉症児仮説モデルと実験結果

第4章 自閉症児における応答関係の成立

第2章と第3章を通して、他者の意図理解のプロセスにおける自閉症児と健常児の違いについて述べてきた。そこで、明らかになったことは、自閉症児は、記号認識を解読した結果、それが、他者が意図であることに気がつかされ、そのことで、他者の意図を理解するようになる。これは、健常児とは異なる心の理解をしていることを示している。特に、前章では、選択課題の素材が内包している物理的類縁性が、他者の用いる記号の解読に影響を与え、他者の意図を表象することを導く一つの情報として機能することを示した。この結果から、自閉症児の他者意図理解は、記号認識を基盤としていることを示した。

本章では、応答関係が確立するまでの間の言語記号の役割について取り上げる。実際のコミュニケーション場面で応答関係が成立したと判断できるのは、大人が言語記号を用いて意図を伝え、子どもがそれを解読し、その意図に応じることができた場合である。大人の用いた言語記号は、意図を伝達するコミュニケーションの道具として機能したことになる。本章では「○○はどれ？」と実験者がたずねると、それに対して「これ」といってその答えを示す応答的な場面を取り上げる。そして、その応じ方を考察することによって、応答的コミュニケーション成立に果たす言語記号の役割について考察する。

第1節 問題と目的

自閉症の言語学研究から指摘されてきたことは、音韻構造や統語構造といった言語の形式面には障害がなく、語用論の障害とする指摘である(杉山, 2004; Tager-Flusberg, 1994)。語用論の障害は、前言語期における間主観性の欠如(杉山, 2004; Treverthen, 1979)が原因であり、それによって引き起こされる形式と機能の間の非同期状態を示している(Tager-Flusberg, 1994)。それを明らかにするためには、認知言語学的視点からの言語分析(杉山, 2004)や社会的情緒機能と言語伝達的機能の双方をつなぐ接点を取り上げること(Tager-Flusberg, 1994)の必要性が指摘されている。

この指摘は、日常的なコミュニケーション場面を取り上げることの重要性を強調することにはなっても、どのような方法を用いて自閉症の言語コミュニケーション上の問題を解釈したらよいかまでは、残念ながら示してはいない。これまでも、実験場面だけでなく、

日常的なコミュニケーション場面での表出言語を拾い上げ、自閉症児と他の障害児や健常児と比較する言語研究は多い（三宅・伊藤, 2002; 松岡・小林, 2003; 小野里・長崎, 2003; 田辺・田村, 1997; 1998; 徳田・田村・田辺, 1997; 山上・高山, 1993）。また、もともと言語記号は、他者との社会的な交わりの中で意味するものと意味されるものの関係を認識した結果として獲得するものであるから、社会的能力を抜きにした研究はありえないとする反論もあろう。

Tager-Flusberg (1994) や杉山 (2004) の指摘の意味するところは、次のような指摘であろう。言語コミュニケーション場面を取り上げるときに、その場面に用いられた言語記号だけに注目するのではなく、その言語記号を用いるにいたった、認知的な背景にまで掘り下げて検討することの必要性である。たとえば、杉山 (2004) では、主語の欠落している現象について自他の同型性が未成立の上に、言語記号が発達した結果であるといっている。また、綿巻 (1998) では、終助詞「ね」は、共感獲得を表現する助詞で、この助詞の獲得が自閉症児は難しいことを指摘している。また、ダウン症は、対人的に用いられる挨拶のことばや感情表現の語が多いのに対して、自閉症児は、語彙の面でも物の世界を指向した名詞類を多く用いており、対人的なコミュニケーションの問題があらわれた結果であるという指摘もある(綿巻, 1998)。さらに、熊谷 (1998; 2006) においては、「行く」「来る」や「あげる」「もらう」などの動詞の誤用を取り上げて、これらの語を正しく使用するには、行為主体としての他者や自己が、心理的な時間や空間で自由に表象されることが必要であることを指摘した。そして、こうしたことができないために起きる誤用であると分析している。こうした認知意味論的な解釈をすることによって、自閉症児の語用論上の問題を一つ一つ明らかにしていく作業の必要性を、杉山 (2004) は指摘したのである。これまでの自閉症の言語発達研究からあきらかになったことは、他者と自己の関係の認識が十分でないために起きる誤用(杉山, 2004; 熊谷, 1998; 2006)や、情緒的交流のなさ(綿巻, 1998)である。

本章の目的は、応答的コミュニケーションを成立させるプロセスのなかで、言語獲得期にある自閉症児が、言語記号を獲得することと、他者の意図を理解することを、どのように関連付けていくのかを明らかにすることである。前章で明らかにしたように、自閉症児にとって、意図の存在の理解は、記号認識に支えられていた。これと同様に、応答関係の成立にも、言語記号が健常児とは異なった役割を担っている可能性がある。

本論では、前言語期から言語期の自閉症児が対象であるため、上述のように言語を認知

意味論的に分析することができない。そこで、本研究では、言語獲得期にコミュニケーション手段として用いられる指さし行為に注目して、言語記号の認識と応答関係の成立をみることにする。

1-1 応答の指さし

指さしは、自らが他者に対して共有したい事柄を示す発信の行為であり、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必要がある。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）。

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という伝達意図は、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（伊藤, 2000；小松, 1978；川崎・清水・小熊, 1987；長島, 1983；小野里・長崎, 2003；田辺・田村, 1998；山上・高山, 1993）。それらは、指さしを獲得する時期が遅れることや、要求の指さしに比べて、叙述や応答の指さしを獲得することに困難さを持っているという指摘である。

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である。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。

1-2 応答の指さしの獲得プロセス

健常児が応答の指さしを獲得していくプロセ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(「○○どれ?」)課題と絵の名称(「これなに?」)課題の答え方を検討し、言語表出の助けを借りながら応答の指さしが確立していく経過を取り上げている。具体的には、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、人差し指をたてて指さしを用いながら、一つの絵に決められず、その指さしで、図版上をなぞるような動き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特徴的な行動が観察される。つまり、この段階では、言語表出の助けを借りながら相手に応じている。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できるようになる。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。

ここで、忘れてはならないのは、絵の理解課題が成立するには、記号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認識が必要なことである。意図的な行為者が働きかけてくるときに、自らは、その働きかけに対して答える役割を担うというコミュニケーション上の枠組みを認識する必要がある。

松原(1979)の示した返答の仕方を意図理解の観点からとらえると次のようになる。1歳2ヶ月以前は、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課題に応じようとする姿勢はなく、なんら課題に応じようとしていない。課題の意図が伝わっておらず、共同注意は成立しているが、自分が答える役割を担っている様子を示していない。つまり、場面の認識がまだなく、他者の意図が認識されていないといえる。それが、1歳3ヶ月から1歳5ヶ月になると、図版に対して指示する行為が出現する。この行為は、指さしを用いてなんとか応じようとする行為であり、意図の存在を認識したことを示す行為と解釈できる。他者の注意が自分に向けられていることを認識し、さらに、他者の行為から図版に対して何かしなければならないことまでは認識することができたのである。しかし、モノの名前と事物の対応が曖昧であるために、結果的には、誤答や図版をウロウロとする

行為となってしまう。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役割を担うことの認識はあるが、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、確実に事物を定位することが可能になっていく。ここでは、まだ、言語を介した問いと答えの形式の成立としては未完成である。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可能になっていく。この時点で、初めて言語を介した応答関係が完成したといえる。松原（1979）の段階的特徴を記号認識と意図理解の水準でまとめたものをTable4-1に示した。

Table4-1 記号認識と意図理解

段階	年齢	記号認識	意図理解		段階的行動特徴	
			意図の存在	意図の個別性	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

応答的な関係は、言語が道具として機能して、初めて成立する。つまり、言語は、記号として認識されるだけでは、コミュニケーションの道具としての機能は果たさない。子どもは、言語を他者と共有している道具であること、さらに、それを用いることを学ばなければならないのである。松原(1979)をみると、応答の指さしが成立するプロセスは、記号でしかなかった言語が、コミュニケーションの道具としての役割を担う過程であることがわかる。

ところで、自閉症児において、言語がコミュニケーションの道具として成立していないことを予測させる行動がある。それが逆転現象と呼ばれる現象である。

1-3 自閉症児にみられる特異的現象 〈逆転現象〉

自閉症児の言語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、指さしの出現と言語表出の出現順序が、健常児とは逆になっているという現象(川崎・清水・小熊, 1987; 小松, 1982; 長島, 1983)である。この現象は、発達順序が健常児とは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%)が、この現象を示している。

また、伊藤(2000)は、親からの聞き取りと、療育での指さしの出現時期を2年間の経過の中でとらえて、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、逆転現象は、自閉症児特有ではない点を強調した上で、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、自閉症は、初語の出現した時点から指さしが初発するまでの期間が長いことをあげている。

この現象に対する解釈としては、川崎・清水・小熊(1987)では、自閉症児の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。本論では、この現象を記号認識が意図の存在を認識する前に成立した結果であると考ええる。

この逆転現象を、先に示した二つの課題で考えると、絵の名称課題に応じることはできる一方で、絵の理解課題に応じることができない課題達成状況をさすことになるだろう。

絵の名称課題も、絵の理解課題も、記号認識が必要である点では共通しているのに、結果に違いがあるのはなぜであろうか。その答えとして、筆者は、課題の構造の違いが影響していると考えている。具体的に説明する。

絵の名称課題は、刺激と反応の図式のように、図版を見て、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。つまり、他者の意図を介さずに返答可能な課題である。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、一方的な返答であっては、対応することができな

い。「〇〇はどれ」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他者の意図を理解する必要がある課題といえる。逆に、絵の名称課題は、絵の理解課題ほど意図理解を必要としないといえる。

この現象は、対象と言葉を対応づける記号認識はあるが、その記号が他者の意図を表象する役割を担っていることの認識はなく、その結果として、課題場面における役割を認識していないことが、引き起こした現象である。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、記号認識が成立していても、意図的な行為者を認識できていない水準に限定して出現する現象であろう。

この現象が自閉症固有の特徴であるかについて、伊藤（2000）は、自閉症固有の現象ではなく、他の知的障害にも出現することを指摘している。また、ある種の言語障害の現れ（杉山, 2004; Eves, Ho & Eves, 1994; Berglinger, 2001; Borden, 1994）である可能性もある。しかし、この現象を記号認識の範囲内だけでとらえるのではなく、課題構造を含めた場面の認識にまで広げてとらえると、自閉症固有の特徴が見えてくるのではないだろうか。

本章では、応答的な関係の成立において、言語記号が担う役割を明らかにすることが目的である。この目的を明らかにするために、二つのことを問題とする。一つ目は、健常児と同じ応答の指さしの獲得プロセスをたどるのかであり、二つ目は、逆転現象は、記号認識の成立が意図の存在の認識に先行する水準に現れる限定的な現象かを確認することである。

第2節 方法

対象：自閉症と児童精神科医に診断を受けた42名（平均月齢57.6ヶ月±16.1ヶ月、男児28名、女児14名）。養育者には、言語聴覚療法を行うための事前評価の一つとしてこの課題を行い、応じ方の検討のためにビデオ録画することの承諾を得た。筆者は、言語聴覚士として、自閉症のコミュニケーション指導を行っている。なお、本章の対象児は、第3章と同じである。

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 式発達検査の一部としてこれらの課題を行った。ビデオ (Sony DCR-PC110) 録画は、検査開始時点から終了時点まで行なった。ビデオカメラは、対象児の表情や行動が判るように、検査者の斜め後方に設置した。2つの課題の順序は、個々によって異なっている。実験終了後に、設問ごとにビデオテープを止めて、正答か誤答かの判断・段階的行動特徴の判断・行動分析を行った。

分析方法：①松原(1979)によって示された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

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

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：命名のみ行うである

段階的特徴の判定は、チェックリストを用いて、ランダムに選択した 10 名について、自閉症児に日ごろから接する機会の多い作業療法士と 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。残りの 32 名については、筆者が一人で行った。

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自閉症児の応答関係の成立に記号認識がどのような関わっているかを調べるために、段階的特徴以外の行動を分類した (Table4-2)。これらの行為は、記号認識と意図理解を見るためにポイントとなる行為である。

段階的特徴以外の行動分類の評価判定は、段階的特徴カテゴリー分類と同時に、チェックリストを用いて行った。判定者も同じである。両者の判定は、91.4%の一致率であった。分類が一致しなかった場合は、両者で協議し、再評価した。残りの32名は、筆者が一人で行った。

Table4-2 その他の行為カテゴリー

反応	反応の内容
離席	図版の提示した後に、席から離れて、自らの興味のある場所へ行く
遊び始める	離席せずに、図版を曲げたり、めくろうとする。
怒る	図版をひっくり返す、落とす、投げる、付き返すなどの行為とともに、怒った声をだす。
図を順に触る	図版を提示すると、指さしや手で、図を順に押さえるように触っていく。ただし、実験者の質問に対しては、指さしは、出現しない。(段階2の絵指示行為は、促しによって指さしが出現する)
オウム返し	実験者の質問に対して、そのまま、その質問を繰り返す。指さしは、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?」、または、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、実験者の質問を待たずに、命名し始める。しかし、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	図版を見せると、机から身を乗り出して、その図版を自分の方へ引き寄せる。実験者が、質問を開始しても、それには応じない。

第3節 結果

絵の理解課題と絵の名称課題と別々に、対象児の反応を行動特徴の基準に従って分類したのが Table4-3 と Table4-4 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、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算出した。絵の理解課題で、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ヶ月(SD7.4)であった。絵の名称課題では、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、段階的特徴が上がると、それに伴って、平均発達月齢も高くなることがわかる。

Table4-3 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

Table4-4 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

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 $F=25.31$ $p<.01$ ）。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。結果として、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ことになる。

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%水準で有意差があった。

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。

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が、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時期が健常児に比べて、自閉症児は遅い点があげられる。

平均発達月齢30ヵ月頃になると、両課題で命名と指さしがともに用いられるようになり、応じる関係が成立し始める。平均発達月齢39ヶ月を過ぎると段階4になり、良好な応答的な関係が完成したといえる。

両課題の段階構成：松原(1979)では、健常児において、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。Table4-5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40.5%（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。

検査基準で誤答である段階に出現する応じ方の違い：段階1と段階2は、新版K式発達検査の手続きでは、共に誤答と判断される。しかし、健常児の場合、両段階は、応じ方の点では異なり、指さしの有無によって区別することができた。自閉症児の場合も、段階1

と段階2を区別する行動特徴があるかを確認するために、応じ方の違いを検討する。

この検討を行うには、解決すべき問題がある。本研究の結果では、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 (Table4-5 参照)。健常児では、段階的特徴が両課題で対応していることから、両課題で共通の行動指標である指さしの有無で区別できた。しかし、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、両課題で同じ指標を用いることができない。そこで、両課題で共通した行動特徴をみつけるために、松原(1979)の段階的特徴以外の応じ方を検討する。

Table4-5 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

Table4-6 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、勝手に遊び始めること、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。これらの行為は、他者を意識し、課題場面であることを理解していないと考えられる。こうした行為によって、課題を最後まで継続できなかったことがわかった。また、オウム返しは、この段階からすでに出現していた。

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。

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。このため、絵の理解課題場面における指さしの出現状況をみると、実験者は、注意を促しながら何度も教示している。また、そばにいる養育者は、普段からよく用いている「ピッして」「指さして」「お指ピンして、おしえてあげて」などの紋切り型の言葉を発した後に、ようやく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なければ、指さしは出現していない。

Table4-6 その他の応じ方カテゴリー別の人数

応じ方	段階1		段階2		段階3		段階4		合計
	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	
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

段階1と段階2の応じ方を比較すると、離席や遊びを始めてしまい、応答的ではない点では、共通している。また、オウム返しが共に出現しており、記号認識が成立していることも共通している。そして、相違点は、段階2になると、他者の働きかけに対して、持続的ではないが、一定の行為が出現している点である。具体的には、絵の理解課題では、一方的にしろ、命名行為や図版に対する反応が出現する。また、大人の紋切り型の言葉かけに対して、人差し指を立てて、図版をさわるような形式的な指さし行動が出現する。正、この行為は、ヒトに対して何かを示す行為とは考えにくいものであった。

そこで、絵の理解課題における段階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2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も関わらず、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つてよいであろう。そして、この3名の応じ方を検討することは、記号認識が成立している段階の意図理解の特徴を示していると思われる。

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、これはなに？」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 「これはなんですか」という問いに対して、「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、兄は、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つてるよ」と注意を促す。兄は、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、検査者が問うごとに絵カードを検査者の手から取り上げてから呼称する行為が続く。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？」とや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、手を丸めて犬を触る。「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見えるが、応じ方を細かくみると、事例1・事例3では、一度も実験者に視線を向ける共有確認行動がなかった。また、事例2では、検査者から絵カードを自分の方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などの特徴的な行為を示した。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なっていない。記号認識が確立している段階であっても、課題場面で、他者が問う役割を担い、自らはそれに答える役割を担うことの認識

が確立していないことがわかった。この段階の健常児であれば、なんとか応じようとして、うろうろと指さしをしながら一つに定め切れない反応を示すが、それとは明らかに異なった応じ方であった。

こうした松原(1979)の行動特徴以外の応じ方は、段階3や段階4になると、ほとんどみられなくなる。このことから課題に応じ方が変化したことがわかる。これは、課題場面で自らが果たす役割を認識した上で、その意図を表象することが可能となり、その意図に即した答え方ができるようになったことを意味する。つまり、応答関係が成立したことになる。

結果をまとめる。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おり、応答関係の成立は、平均発達月齢が30ヶ月を過ぎる頃、そして、応答関係の完成は、発達月齢39ヶ月頃であった。2) 健常児であれば絵の理解課題と絵の名称課題において、段階的特徴は、対応している(松原 1979)。しかし、自閉症児の場合、約半数が対応していなかった。3) 課題の手続きに従った基準では、誤答と判断する段階1と段階2において、両段階の共通点は、離席や遊び始めるなどの行為であった。そして、相違点は、段階2において、図版に対して何らかの反応を示すことや命名行為といった対人的反応が出現することであった。4) 段階1や段階2で、すでにオウム返しや命名行為が出現し、記号認識が成立していることを示している。その反面、応じ方をみると、課題場面であることの認識がなく、意図の存在を認識している行動はなく、結果的に、意図的な行為者としての他者は成立していなかった。

第4節 考察

本章では、応答的なコミュニケーションの成立プロセスにおいて、記号認識の果たす役割を検討することが目的であった。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、健常児と同様に、平均発達月齢に対応した段階的特徴が出現した。その上で、絵の理解課題と絵の名称課題の段階が健常児のように対応しないことが特徴的であった。また、段階1と段階2の応じ方は、一方的でパターン的な点で、共通している。両段階を区別する行動として、考えられたのは、何らかの対人的な反応が段階2には出現していた点である。

記号認識の点から結果を解釈すると、段階1であってもオウム返しが出現した。段階2では、実験者の意図しない場面ではあるが、命名行為が出現しており、このことから、明らかに記号認識はあると考えられた。さらに応じ方をみると、自閉症児は、養育者が紋切り型の表現をすると、それに対応した指さしが出現したり、図版をみると、その名称を問われる前に一方的に命名してしまうなどの応じ方をしている。こうした自閉症児の応じ方は、記号認識は成立しているが、意図的な行為者の認識は、成立していないと考えられる。

松原(1979)をみると、段階1と段階2にある健常児では、課題場面で言語を表出した記述はなかった。また、指さしを用いて、なんとか他者に応じようとするものの、両課題で正答とはならなかった。このことは、この時期の健常児の記号認識が対人的な課題場面で使用できるまでの水準に達していないことを示している。この段階では、明らかに両者は異なり、自閉症児は、健常児とは、逆の現象を示していた。

以下では、これらの結果を他者の意図の理解のプロセスの中に、意味づけていくことにする。

4-1 意図理解と記号認識の発達

考察では、応答関係は成立しないが、何らかの対人的行動が出現する段階2に注目して、自閉症児のコミュニケーション発達を検討する。その理由として、この段階は、健常児と自閉症児で記号を認識することの意味が異なっている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。このころに出現する指さしは、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の対応をつけながら、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、本論の仮説では、意図の存在は認識できるが、それを表象することができない水準に相当する。

この水準にいる健常児の意図理解プロセスは、次のようになる。他者の意図を十分に理

解できなくても、それを受け入れることはできる。そして、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ている。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、結果的に、他者の意図を表象することができるようになる。健常児は、意図的な行為者を認識していることから、意図を表象することはできなくても、他者と場を共有することが可能で、その中で、記号そのものの認識が育っていくと考えられる。

一方、自閉症児は、課題場面のような、何か答えなくてはいけない状況に置かれたときに、他者の手助けをうまく引き出すことができない。具体的にこの水準の応じ方の特徴をみると、それは、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せる等の行動、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、健常児のような手助けを引き出す行為ではなく、それどころか、他者に対しては、一方的に映り、他者に向けた行為とはいえない。このような行動に対して、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。

こうした違いが生じた背景を筆者は、自閉症児の場合、意図の存在を認識することなしに、記号認識を手がかりとした応じ方をしていることに原因があると考えている。このことは、段階2の対人反応をみると、対応の仕方は持続的ではなく、図版を提示する他者や、紋切り型の言葉かけをする他者に対して、答えるというよりは、むしろ、反応を返すような応じ方しかできていないことが示している。また、自閉症児の行動は、一方的な命名行為やカードの引き寄せであり、これらの行動は、意図的な行為者としての他者に応じたのではなく、むしろ、カードを出した行為に反応したにすぎないようにみえる。このように自閉症児の行った行動を解釈すると、意図の存在を認識していないと判断することは妥当であろう。加えて、例示した3事例に、共有確認行動が出現していないことからこのような解釈が成立する。

こうした中でも言語記号の獲得は可能であった。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、オウム返しに加えて、勝手に命名する行為が出現している。さらに、絵の理解課題は段階2であるにも関わらず、絵の名称課題で段階4であった対象児が、3名存在している。つまり、記号認識そのものは、意図の存在を必ずしも認識しなくても成立可能であるといえよう。このことは、コミュニケーション

ョンの発達と言語記号の獲得が同じではないことを再認識させる。

応答関係は、発達月齢 30 ヲ月頃になると成立した。それまでは、ただの記号でしかなかった言語記号が、他者の意図を表象する道具となり、その結果、応答関係が成立したのであろう。つまり、命名を伴いながらも応じることが可能となったこの時期に、意図の存在が認識されたと判断できる。

これらをまとめると、応答関係は、段階 3 に達する平均発達月齢 30 ヲ月頃から成立し、段階 4 である発達月齢が 39 ヲ月頃に完成されるといえよう。意図の存在を認識する時期は、応答関係が成立する平均発達月齢 30 ヲ月頃であることがわかった。この時点で、オウム返しや一方的な命名行為はすでに出現しており、記号認識はすでに成立していた。これらの結果から、応答関係の成立プロセスにおいても、記号認識を手がかりにしていることが確かめられた。

4-2 応答関係の成立に言語記号が果たす役割 〈オウム返し〉

応答的な関係が未成立である時期に多く出現した反応のうち、記号認識に関する特徴を示した行為は、オウム返しと一方的な命名行為である。一方的な命名行為は、記号認識が意図理解に先行していることを示した応じ方である。一方的な命名行為は、他者の行為を受け入れた応答的な要素がないので、ここでは、オウム返しを取り上げる。

オウム返しは、クレーン現象ととも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）。オウム返しが出現することについて、熊谷（1993）は、意思決定者としての自己に気がついていないことの結果であるといっている。そして、他者が自分のことを意思決定者としてみなしていることに気づかず、表層の音のつながりだけを再現して、その場を切り抜けようとしている現象であると説明している。本仮説に即してオウム返しを他者の意図理解の観点から説明すると、次のようになる。記号認識は成立しているものの、他者が意図をもった存在である認識がなく、さらに、その意図が自分とは異なっていることの認識もないために、「問われる」こと自体の意味がわからないから生じる現象である。

こうしたオウム返しであっても、コミュニケーション場面では、他者の行為を引き出すことが可能である。この時期に出現する一方的な命名、離席、カードの引き寄せ行為に比べて、オウム返しは、明らかに対人的反応を引き出す効力を持っている。対人的反応が引き出されることによって、オウム返しをすることの有効性が自閉症児に認識されていくこ

とも考えられる。日常的なコミュニケーション場面でも、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；Shuler，2003；白石，1994）がある。オウム返しは、たとえ、一方的な応じ方しかできない段階であっても、他者の行為を引き出す結果を生むことが可能な行為であろう。このように考えるならば、自閉症児にとっては、結果的に意図理解を補う道具としての役割をオウム返しが担っているとも考えられる。オウム返しは、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。

4-3 まとめ

本章では、応答関係の成立においても、記号認識が意図的な行為者の認識に先行していることが確認された。また、逆転現象は、記号認識が先行している段階に限定された現象であった。そして、オウム返しすることは、他者の反応を引き出すことになり、結果的に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を指摘した。

本章では、応じ方を通してコミュニケーションの成立する時期を明らかにすることができた。まず、命名を伴う指さしが出現する発達月齢 30 ヶ月は、自閉症児にとってコミュニケーション上の転機となることが示された。それまでは応じ方が一方的で、共有確認行動は、出現しなかったのに対して、この時期になると応答関係の認識が成立した。このことを通して、意図の存在の認識が確立された時期であると判断できた。最終的に、「これ」という応答関係が確立するのは、発達月齢 39 ヶ月であった。

4-4 今後の課題

本章では、逆転現象やオウム返しが登場する意味を考察し、応答関係の成立プロセスにおいても、記号認識が重要な役割を担っていることが確認された。その上で、記号認識と意図理解というコミュニケーションを構成している二つの側面が、アンバランスな発達を遂げていることが確認できた。

この実験場面で出現した行動を分析した結果、言語獲得期の自閉症児のコミュニケーション行動は、他者に解りにくいことである。そして、コミュニケーション行動が解りにくい理由は、意図的な行為者としての他者、言い換えるならば、意図の存在を他者の中に認めないまま、記号に反応する応じ方をしているからである。他者を十分に意識した応じ方ができないために、コミュニケーションの熟達者である大人であっても、自閉症児の行動を、コミュニケーション行動として認識できないのであろう。

このように考えると、言語獲得期の自閉症児のコミュニケーションに対して、認知意味論的分析を行うには、明らかな対人的行動だけではなく、一見、対人的な行動とは思われない行動をも含めて、日常的な行動を分析する必要がある。本実験では、一方的な行為としてしか映らない応じ方の中に、対人的な反応を引き出す行動があったことから、その重要性がわかる。また、オウム返しが、対人的な反応を引き出す道具となっていたことも、こうした分析の結果からわかったことである。

今後の課題として、自閉症児は、どのような方法を用いて他者の反応を引き出しているのかを探ることである。たとえば、「場面に貼り付けられた言葉」と表現されるような現象は、言語記号認識と意図理解のアンバランスさを補う自閉症児のストラテジーであると考えられる。そうであるならば、他者の意図理解プロセスの中で、いつの時期にみられ、また、どのように獲得し、そして、使用しているのかを検討することは、より一層、本論の意味を深くするとおもわれ、必要な課題である。

第5章 総合的考察と今後の課題

本研究の目的は、自閉症児のコミュニケーション発達を理解するために、重要な要素となる他者の意図が、どのようなプロセスをたどって認識されるのかを明らかにすることであった。前章までで自閉症児の他者の意図理解の発達にとって、物理的類縁性を基盤とした記号認識が、重要な役割を果たしていることがわかった。

総合的考察を行う前に、本研究の仮説を再度、説明する。健常児であれば、他者の意図の存在を認識してから、その上で、記号認識が育つのに対して、自閉症児の場合は、意図の存在が認識されないまま記号認識が成立する。そして、それを手がかりとして、他者の意図を認識するようになる。つまり、記号認識に支えられて他者の意図理解の認識が進むという仮説である。こうした違いを表したのが第1章で示した仮説モデルである。

この仮説を検証するために3つの研究を行った。まず、第2章では、健常児を対象に、第3章では、自閉症児を対象に、実験的手法を用いて仮説モデルを検証した。そして、第4章では、健常児を対象とした先行実験（松原，1979）にならって、自閉症児に対して実験を行い、その結果をもとに、応答関係が成立する時期を確認した。

第1節 本研究で明らかになった知見

本節では、各章ごとの実験結果の整理を行いながら、本論全体で明らかとなった知見をまとめる。その上で、仮説モデルの検証を行う。

第2章では、健常児を対象にふるいわけ課題と選択課題を用いて、前言語期の記号認識と意図理解について整理した。ふるいわけ課題は、モノとモノの対応関係を理解できると回答可能な課題である。この課題の通過は、他者の意図の存在を認識するが、その意図の内容までは表象できない水準に対応した。そして、選択課題は、他者の意図を表象し、その個別性を認識する水準に対応した。その根拠として、この課題に通過する前後で、課題に対する応じ方が変化し、その変化は、他者の意図を表象しなければ出現しないものであったことがあげられる。

この実験結果から、課題の通過と意図の理解水準が対応することが確認された。その上で、意図理解のプロセスは、まず、意図の存在を認識する段階があつて、その後、その意

図を表象するという順序性をもっていることが確認された。これは、本仮説モデルを支持する結果であった。

第3章では、第2章で用いた二つの課題を自閉症児を対象にして行った。その結果、自閉症児の選択課題の通過に際して、次の二つの特徴があった。まず一つ目は、自閉症児にとって、素材の物理的類縁性が、意図の存在の認識と意図の表象に影響を与えていた点である。そして、二つ目は、自閉症児の意図理解のプロセスにおいて、実験に用いた4つの素材のうち、3素材以上に通過することに、発達的な意味があった点である。この二つの特徴が自閉症児の意図理解の発達を理解するうえで重要である点を中心にまとめる。

まず、一つ目の素材の物理的類縁性が選択課題の通過に影響していた点を説明する。実験に用いた個々の素材は、どれも具体物である。ふるいわけ課題に全員が通過しており、それぞれの素材の機能を理解していることが確認できている。その上で、選択課題の結果をみると、自閉症児にとって、帽子と頭といった対応関係の素材とパズル素材のような照合関係の素材は、意味が異なっていた。そして、素材別に通過人数をみると、パズル素材とオモチャ素材にくらべて、人形素材と道具素材は、少なかった。このことから、物理的類縁関係が、選択課題の通過に影響していると判断した。第2章で行った健常児の結果では、こうした物理的類縁性が選択課題の通過に影響を与えていなかった。この結果は、自閉症児が、物理的類縁性を手がかりに、他者の行動を理解していることを示していた。

次に、通過素材の数が意図理解に与えた影響について説明する。4つの素材の内3つ以上に通過した群と2つ以下の場合で、発達月齢に有意な差があり、その時期は発達月齢30ヵ月であった。また、課題の応じ方にも、3つ以上の素材で通過する群とそれ以下の群において、違いがあった。その違いとは、意図の存在を認識したことを示す共有確認行動と不安反応が有意に増えたことであった。この結果は、他者の意図の存在の認識に制約のある自閉症児であっても、発達月齢30ヶ月ごろになると、意図の存在を認識できることを示している。本実験の結果でこの点を明らかにしたことの意義は大きい。

続く第4章では、応答的なコミュニケーションが成立するプロセスを取り上げた。応答的なコミュニケーションは、他者の用いる記号を解読し、その内容を他者の意図であると認識して初めて可能となる。このため応答的なコミュニケーションは、意図の存在だけを認識しても成立しない。意図の内容をも表象しなければならない。本論では、前言語期の自閉症児を対象とするために言語記号のみを扱えないので、特に、応答の指さしの成立プロセスを通して応答的なコミュニケーションの成立と意図理解の問題を取り上げた。参考

としたのは健常児を対象とした松原(1979)の研究である。

明らかになったことは、応答的なコミュニケーションの成立時期が、発達月齢 30 ヶ月であったこと、そして、その完成は、発達月齢 39 ヶ月頃であったことである。この結果は、第 3 章でしめした結果を、さらに、支持した結果となった。加えて、Travis&Sigman (2001) の行った文献レビュー結果とも一致する結果であった。

第 4 章で示したもう一つの点は、応答的なコミュニケーションの成立にも意図の存在を認識するときと同様に、記号認識が手がかりとなっていたことである。この根拠としては、応答関係の成立する以前の段階から言語記号をすでに用いていたことがあげられる。具体的には、オウム返しの出現、逆転現象、一方的な命名行動である。また、本研究で確認された重要な事項として、逆転現象は、他者の意図を認識できない段階に限定してみられた現象であったことである。

こうした知見をまとめると、自閉症児は、物理的類縁性を基盤として成立する記号認識に支えられて、他者の意図を認識している。記号認識とは、具体的には、課題でもちいたパズル素材のような照合関係から人形素材で用いた帽子と頭の関係といった対応関係を含み、音と意味といった、最も恣意的な関係である言語記号を含む。そして、自閉症児が他者の意図の存在を認識するのは、言語記号という恣意性の高い記号操作が可能となった発達月齢 30 ヶ月ごろである。それ以前のコミュニケーション場面では、応答関係が成立せず、物理的類縁性を手がかりにした対人的な反応をしめす。これは、別府(2001 ; 2003 ; 2005) の認知的共有経験によって、心的世界を有する他者を認識するとの指摘を支持する結果である。つまり、本論の枠組みで解釈するならば、認知的共有経験とは、物理的類縁性に基づいた経験であろう。この経験を積み重ねることによって、自閉症児は、他者の意図の存在を認識する。記号認識が基盤となった経験が認知的共有経験であり、この時期を経た後に他者の意図の存在を認識するのである。

第 2 節 仮説モデルの修正

以上より、自閉症児の他者の意図理解モデルは、おおむね支持されたと思われる。ただ、仮説モデルでは、意図の存在を認識する時期や応答関係の成立及び完成する時期について、明確になっていなかった。この点を明らかにしなければならない。

まず、意図理解プロセスとその根拠となった行動指標を健常児と自閉症児に分けて、Table5-1 と Table5-2 に示す。本論では、Meltzoff 課題を行っていないが、本仮説を理解するために重要な課題であるので、参考として Table5-1 と Table5-2 には載せた。その後で、仮説モデルの修正を行う。

健常児の場合、生後 9 ヶ月過ぎに、他者の意図の存在を認識し、それと同時に視線の理解、場面の共有、そして、共有確認行動が出現する。1 歳前半では、意図自体を表象することはできないが、何とか応じようとした指さしの出現をもって応答性が成立する。ふるいわけ課題は、モノの機能を認識すると、遂行可能である。最終的に、1 歳 6 ヶ月頃になると、意図が表象され、応答性が確立する。それに対応する課題が、選択課題と Meltzoff 課題である。

Table5-1 本論で用いた指標と意図理解の関係(健常児)

	生後9ヶ月未満			生後9ヶ月			1歳前半			1歳6ヶ月過ぎ		
	他者の意図		記号認識	他者の意図		記号認識	他者の意図		記号認識	他者の意図		記号認識
	存在認識	個別性		存在認識	個別性		存在認識	個別性		存在認識	個別性	
	-	-	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+
指さしの理解		×			○			○			○	
場面の共有		×			○			○			○	
記号認識		×			×			○			○	
応答性		×			×			○			○	
共有確認行動		×			○			○			○	
Meltzoff課題 ¹⁾		×			×			×			○	
課題ふるいわけ課題		×			×			○			○	
選択課題		×			×			×			○	

○:可能または成立

×:不可能または不成立

¹⁾ 本論では、実施していないが、仮説を理解するうえで、重要な意味を持っているために、参考として掲載した。

自閉症児の場合、視線の理解だけをみれば、発達月齢 12 ヶ月頃に可能である。この点は、健常児と同じである。その後、記号認識が成立する発達月齢 20 ヶ月頃になると、行動レベルでの共同注意が成立し、場面が共有可能となる。このときに共有確認行動はともなわないので、意図の存在の認識は、まだ成立していない。この時期に、ふるいわけ課題が通過

する。本論では、Meltzoff 課題を自閉症児に対して行っていない。しかし、本論を理解する上で、重要な課題であるので、Aldridge ら（2000）や Charpenter, Pennington & Rogers (2001)の結果を参考にして Table5-2 に載せた。発達月齢 20 ヶ月の時点で、通過する結果であるが、括弧付きの通過とみなした。この理由は、共有確認行動を伴っていないと思われるからである。

その後、発達月齢 30 ヶ月頃になると、選択課題に通過し、また、共有確認行動が出現することから、意図の存在を認識したことになる。これと同時期に、応答性も成立する。この結果、意図の存在を認識すると同時にその意図をも表象していると考えられる。つまり、言語記号を解読した結果、それが他者の意図の内容であったことに気づかされるのである。

Table5-2 本論で用いた指標と意図理解の関係(自閉症)

	発達月齢12ヶ月未満			発達月齢12ヶ月			発達月齢20ヶ月			発達月齢30ヶ月		
	他者の意図		記号 認識	他者の意図		記号 認識	他者の意図		記号 認識	他者の意図		記号 認識
	存在 認識	個別 性		存在 認識	個別 性		存在 認識	個別 性		存在 認識	個別 性	
	-	-	-	-	-	+	+	-	+	+	+	+
指さしの理解		x			○			○			○	
場面の共有		x			x			○			○	
記号認識		x			x			○			○	
応答性		x			x			x			○	
共有確認行動		x			x			x			○	
Meltzoff課題		x			x			(○) ¹⁾			○	
課題ふるいわけ課題		x			x			○			○	
選択課題		x			x			x			○	

○:可能または成立

x:不可能または不成立

¹⁾ 本論では、実施していないが、仮説を理解するうえで、重要な意味を持っているために、参考として掲載した。また、()をつけたのは、過去の知見では、共有確認行動の確認がなされていないので、行動レベルで可能であったことの意味である。

本論のこうした結果をふまえると、意図的な行為者の認識が成立するのは、他者の意図を表象することができる発達月齢 30 ヶ月であり、また、この同じ時期に応答的なコミュニケーション関係が成立する。そして、その完成は、それよりも 9 ヶ月以上経た、発達月齢 39 ヶ月頃である。この結果に基づいて、仮説モデルを Figure5-1 のように修正する。

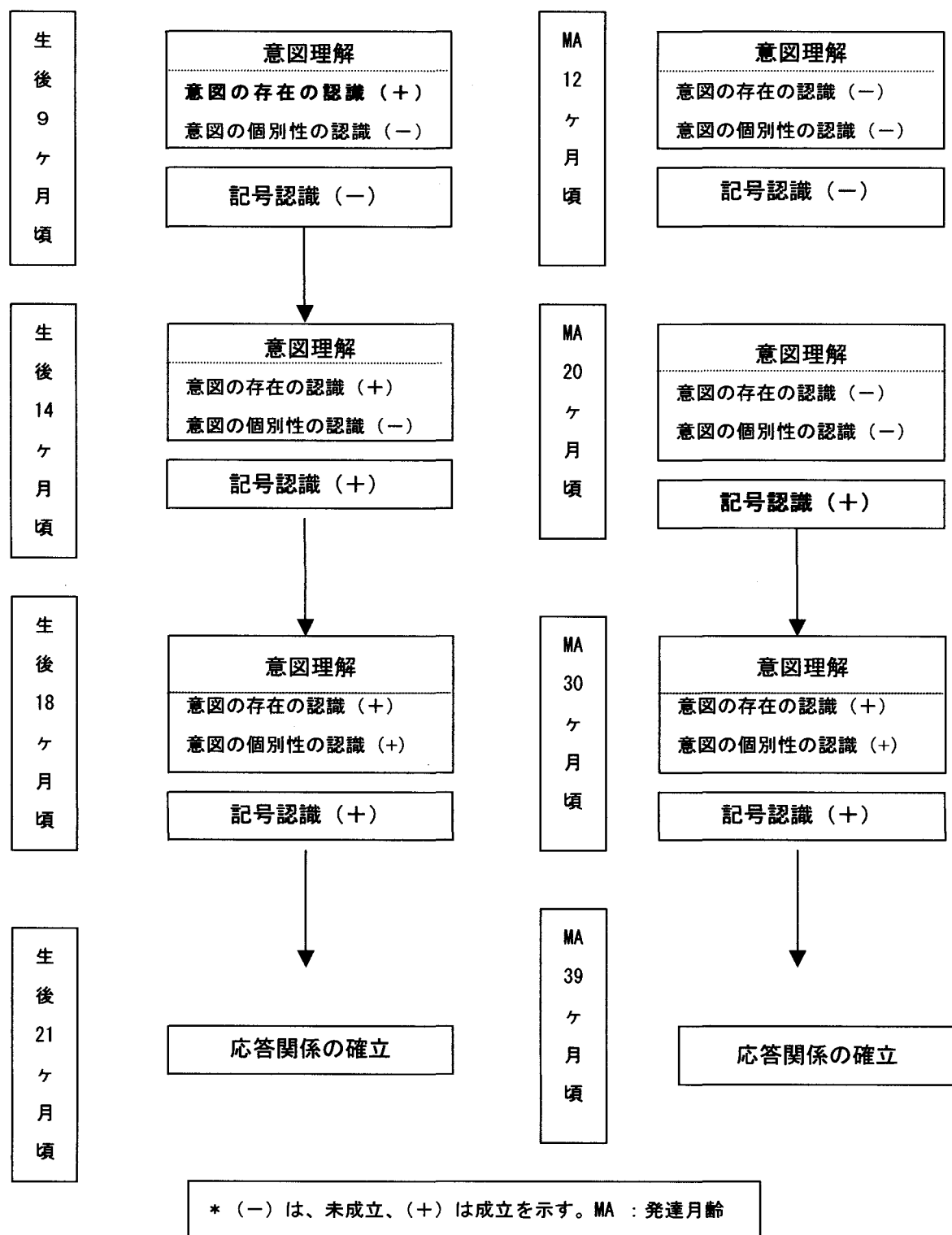


Figure 5-1 本研究におけるモデルの修正

第3節 自閉症児の他者の意図理解

総合考察では、実験結果から2つのことを議論する。一つ目は、意図理解水準を2つに分けたこと、二つ目は、自閉症の意図理解プロセスである。

確認の意味で、本論で行ったことを次のようにまとめる。まず、意図理解には、二つの水準があることを想定した。一つは、意図の存在を認識する水準であり、もう一つは、その意図を自分とは異なるものとして認識し、その内容を表象する水準である。そして、両水準をつなぐ記号認識という考えを提案し、自閉症児のコミュニケーション発達上の特徴を整理することを試みた。

3-1 二つの意図水準を想定してわかったこと

意図の理解水準を2つに分けたことを通して、意図理解プロセスを考察する上で三つの重要な視点を提示する。一つは、場면을共有することに発達的な意味を与えたこと、二つに、記号認識が意図を表象するのに重要な役割を担っていることである。そして、三つは、健常児との同質性と異質性が明らかにできたことである。

場면을共有すること：これまでの意図理解研究では、主に課題ができたかできなかったかという結果に基づいて議論されることが多く、課題場면을共有できない場合は、検討されてこなかった。このため、場면을共有することの意味が十分に議論されずにいたと思われる。特に、これまでの自閉症児の意図理解研究では、課題場면을認識できないことの意味は検討されていない。本研究で意図理解の水準を2つに分けることによって、課題場面の認識ができないことの背景に、意図の存在の認識が成立していないことがあるという発達的な意味を与えることができた。

記号認識の役割：意図の水準を2つに分け、その水準をつなぐ役割を記号認識に与えたことである。記号認識に意図理解の発達を促す役割を与えたことは、自閉症児のコミュニケーションをとらえる上で重要である。つまり、自閉症児は、意図の存在を認識することに制約がありながら、他者と共有する記号を解読することによって限定的ではあるが、他者とコミュニケーションをとることが可能である。この点は、意図の存在を認識していないにも関わらず、ふるいわけ課題に応じることができたり、オウム返しを用いることによって、対人的な反応を引きだしたことからも確認できた。

過去の研究からは、Meltzoff 課題に伴う矛盾（健常児は、できなかったにも関わらず自

閉症児は可能であった) や逆転現象といった現象が報告されている。本論でも、絵の理解課題において、養育者が紋切り型の言語表現で問うと、指示行為が出現した。こうした現象も、本論の仮説を用いて解釈すると、肯定的な対人反応となる。

健常児との同質性と異質性：意図理解のプロセスを、二つの意図理解水準と記号認識の視点でとらえることによって、健常児と自閉症児の意図理解プロセスの同質性と異質性を見出すことができた。同質性は、記号認識に支えられて意図を発見する水準の存在である。そして、異質性は、自閉症児は、その水準ではまだ意図の存在が認識されていないことである。

3-2 自閉症児の意図理解〈マイルストーンと応じ方の変化〉

まず、健常児の意図理解プロセスを押さえておく。健常児は、生後9ヶ月頃に共同注意が成立し、共同化された対象の世界のなかで、他者も自分と同様に意図を持つ存在であることを認識する。そして、生後18ヶ月頃になると、行為が遂行される以前に他者の意図を表象し、認識するようになる。この間の生後14ヶ月頃に、記号認識に支えられた他者の意図を認識する時期が想定できた。

自閉症児の意図理解は、次のようになる。

他者が指さした方を見るという指さしの理解は、発達月齢12ヶ月頃に成立する。この行為自体は、健常児と同時期に獲得されることが別府(2001)において確認されている。自閉症児においては、指さした方向を見ることと、他者の意図の存在を認識することは、同義ではなく、意図を認識したことは、共有確認行動の有無で判断する(別府, 2001)ことが重要であった。この別府(2001)の指摘を受けて、本論では、共有確認行動を意図の存在を認識したことの指標として取り上げた。別府(2001)の結果では、発達月齢12ヶ月の時点で共有確認行動が出現していない。本論の結果では、全員がふるいわけ課題に通過しており、この課題通過以前の対人的反応は、残念ながら明らかにできなかった。ただ、共有確認行動は、ふるいわけ課題に通過した時点で出現していないことを考えると、ふるいわけ課題通過以前の段階では、意図の存在の認識はないと判断できよう。

記号認識に支えられて意図を理解する水準は、ふるいわけ課題が通過する発達月齢23ヶ月ごろ(言語発達月齢13.2ヶ月)である。事物を共有することが可能で、行動レベルの共同注意が成立する。ふるいわけ課題に通過することの意味は、目的と手段が分化し、機能的な操作を獲得したことである。この頃に、物理的類縁性を基盤とした記号認識が成立

し始める。この水準での課題の応じ方をみると、健常児とは明らかに異なる反応が出現する。健常児であれば、第2章で示したように、他者の意図を表象できなくとも、場面を断ち切ったりせずに、なんとか他者との関係を持続しようとする自己中心型遊戯反応や、他者の意図が読みきれず困惑する不安反応が出現する。一方、この時期の自閉症児の応じ方は特徴的である。その応じ方は、他者の問いかけを待たずに、一方的に命名する行為や他者の紋切り型の言語に反応するような応じ方が目立つ。逆転現象もこうした反応のひとつであろう。

そして、共有確認行動や不安反応といった健常児と同様な応じ方が出現すると、それは、意図の存在の認識が成立したこと意味する。それまでは単なる記号でしかなかった言語記号が、他者の意図をあらわしていることに気づき、他者の意図を表象する水準になったことを示す。その時期は、発達月齢 30 ヶ月頃であった。

最終的に応答関係が完成するのは、発達月齢 39 ヶ月ごろであった。健常児は、松原(1979)の結果から生後 21 ヶ月頃に応答関係が完成しており、自閉症児は、それに比べて応答関係の完成する時期が遅いことがわかった。

3-3 意図の理解に記号認識が果たす役割

本論から、自閉症児の他者の意図理解発達は、記号認識に支えられて発達することが明らかになった。この点を説明する。

まず、第3章で、選択課題を行った際に、健常児の結果と異なり、素材の違いが課題の通過に影響していた。記号認識の観点から、選択課題における素材の違いは、意味するものと意味されるものの物理的な意味関係の結びつきの違いであると考えた。本研究では、それを物理的類縁性と表現した。そして、この物理的類縁性が選択課題の通過結果を左右していた。さらに、3つ以上の素材で選択課題に通過することに発達的な意味があった。

3つ以上の素材で選択課題に通過することは、それまでは、物理的類縁性に支えられて他者の行為の意図を認識していたのが、そうした素材の物理的類縁性に左右されることなく、他者の意図を表象することが可能となったと解釈した。

また、第4章で示したように、応答関係の成立する以前に、すでに、言語記号は獲得されていた。オウム返しをすることや、勝手に命名を始める行為が特徴的な応じ方であった。逆転現象も記号認識の成立が意図理解に先行すると、出現する現象であった。しかし、これらの行為を決して否定的な行為として解釈する必要はない。このことをここで明記して

おきたい。その理由として、たとえば、逆転現象は、他者からの言語的な働きかけに対して、常同的な応じ方でもって、対人的な反応を示したと解釈することができる。意図の存在を認識していない時期に、形式的であれ、こうした対人的反応をしめせば、他者にとっては、ある意味コミュニケーション行動が成立したと判断される。また、自閉症児の注意や行為そのものが話者に向けられた状態でなくても、自閉症児がオウム返しをすることによって、結果的に、そのオウム返しに応じる他者が存在し、何らかの反応を引き出すことになる。こうした意味において、自閉症児が、応答的ではないにしろ、何らかの対人的な反応を引き出す機能をもつ言語記号を獲得することの意義は大きい。そして、この段階を経て、意図的な行為者としての他者が成立し、つづいて、応答的な関係が完成する。

本研究の目的である自閉症児のコミュニケーション発達過程を明らかにすることは、記号認識と意図理解という二つの側面をとらえることによって達成された。

第4節 今後の課題

4-1 発達月齢 30 ヶ月の変化

本論は、自閉症児のコミュニケーション発達を他者の意図の理解と記号認識を軸にして述べてきた。第2章から第4章までの実験結果から、選択課題の通過時期は、発達月齢 33 ヶ月、そして、言語を補足的に用いながらも応じる関係が成立するのは発達月齢 30 ヶ月であった。さらに命名課題で「これ」と指さして、言語がコミュニケーションの道具として機能するのは、発達月齢 39 ヶ月であった。つまり、発達月齢 30 ヶ月は、意図の存在を認識し、あらたなコミュニケーション段階へ向かう時期であり、自閉症児のコミュニケーションを考える上で大きな変化の時期といえる。

自閉症児にとって、この時期にどのような発達の变化が生じるのであろうか。社会的経験の積み重ねが、状況判断力や他者からの働きかけに対して、応じる能力を育てたと考えられる。近年、自閉症に対して、早期診断・早期療育の考えが定着し、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 ヶ月なのかの説明できない。子ども自身の内的な変化として、この発達月齢 30 ヶ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 ヶ月頃は、社会相互交渉行動に変化が訪れる時期である。相手の了承を得るような、要求表現がみられるようになること（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関係ではなく、他者と自分との関係を調整する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、大小や長短などの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、対象が何であるかの理解水準を超えて、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）ことである。また、この時期に「あとで」「こんど」などの時間的な概念を表す言葉が出現し、さらに、「上」「下」などの空間的关系を示す言葉も出現する。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認識した結果として現れている。

生後 30 ヶ月ごろの対人的な世界や事物の世界での変化は、関係概念の理解であるとする、自閉症児における相互的コミュニケーションの成立の背景を次のように推測できる。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可能であるのに対して、自閉症児は、そうした状況では、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、物理的関係の理解が進んだ結果、対人的世界では、他者と自己の関係や質問と答えの関係の理解となって現れたと解釈できないだろうか。

物理的な世界での関係の概念の成立とコミュニケーション場面での応答関係の成立の関連性を明らかにすることは、今後の課題である。

4-2 言語聴覚療法への応用

4-2-1 言語聴覚療法の現状

これまで自閉症児に対する言語聴覚療法は、発達心理学や言語学の影響を受けながらも、方法論として確立されていない。1985年から2004年までの言語聴覚士の学会誌「コミュニケーション障害研究」（旧聴能言語学研究）をみても、自閉症児に関連する原著論文は、少なく、14件であった。言語発達遅滞研究会を主催している研究会の論文集をみると、1997年に2論文、そして、2003年に「自閉症スペクトラムの子どもへのコミュニケーション支援」という特集が組まれている。この特集には、5つの論文が掲載されている。1985年以降に、この2つの雑誌に言語聴覚士によって投稿された論文は、21論文であった。

21の論文の中で議論されているのは、1) 言語を持たない自閉症児に対してのコミュニケーション方法の獲得（7論文） 2) 言語使用の問題とその取り組みを扱った論文（話題の乏しさ、統語構造と対人的な問題との関連性、質問と応答関係の獲得の問題、）（8論文） 3) 言語コミュニケーション指導を行ううえでの重要な視点（環境調整、語用論の重要性、認知発達との関連）を提案（4論文） 4) その他（自閉症児の類型化、歴史）（2論文）といった内訳である。療育上の問題となる共同注意に関連した報告や意図の理解に関連した報告はほとんどなかった。これまでは、言語聴覚士のアプローチとして、発達心理学や精神医学領域からえられた知見をもとにしたアプローチではなく、むしろ、コミュニケーション方略を獲得することで、対人的な問題を解決する内容の報告が多い。

また、言語聴覚士に必要な基礎知識を扱った書物では、自閉症の症状を中心とした記述が多い。自閉症児は、言語発達遅滞児の中で扱われており、質問－応答関係の不成立さを指摘したにとどまっている（言語聴覚療法 臨床マニュアル／コミュニケーション障害の臨床 言語発達遅滞）。コミュニケーション方略として紹介されているのは、Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (TEACCH) や代替コミュニケーションの利用（文字、絵カード）（藤沢，2004；望月，1993）などの指導方法である。

論文数が少ないことや、自閉症児の特徴をとらえた指導法が確立していないからといって、言語コミュニケーション指導数が少ないわけではない。近年、早期発見・早期療育が行われるようになり、1歳6ヶ月健診時に、言語の遅れや共同注意といった社会的相互交渉能力の問題を指摘され、医療機関を受診するケースが増えている（白瀧，1996；杉山，1996；荻原・高橋，2003）。また、「自閉症児の発達」の視点（黒田・加藤，1995；

高橋, 2002 ; 2003 ; Seltzer, Krzuss, Sattuck, et. al., 2003) や自閉症児の予後を予測する試み (Gabriel, Hill&Rogers, 2001; Howlin, Hutton, et al., 2004; 黒田・加藤, 1995) から多くの報告がある。

このような流れの中で、2005 年に言語聴覚士協会・小児言語小委員会が行ったアンケート調査 (133 施設 回収率 66.5%) (佐竹・飯塚・内山ら, 2005) によると、訓練・指導児の障害・診断名でもっとも多いのは、自閉症児を含む広汎性発達障害で、全体の 21.7% を占めている。これに知的障害、肢体不自由群が続いている。このようにみると、言語聴覚士が、自閉症児のコミュニケーション上の問題を意識した取り組みは、始まったばかりであるといえる。

高須賀(2001)は、ここ 20 年で、それまでの言語の構造的側面 (大原・鈴木, 2004) あるいは認知的側面 (太田・永井, 1992) に焦点化した指導から語用論の発達 (大井・大井, 2004 ; 竹田・里見, 1990) や言語環境の調整 (谷, 2000 ; 小林, 2003) の重要性に、視点が広がったことに一定の評価を与えたうえで、臨床経験を数多く踏みながらも、それを総括することができないでいる状態を、次のように分析している。まず、言語発達遅滞の様相や発達障害の様相が著しく多様であること、そして、言語聴覚士自身の問題として、自らの価値観を反映させたセラピーを展開し、発達の視点や科学的視点が欠けていることである。そして、言語聴覚士が行っているセラピーに対して、実に 18 もの疑問点をあげている。さらに、現在の語用論的指導も、行動療法の延長であるとの批判やコミュニケーションの発達の側面からみると個々の治療方法の限界がみえることを指摘している。

言語療法を取り巻く状況は、未だ混沌としているように思われる。

4-2-2 療育現場での取り組み

視点を医療機関以外での療育現場に移してみる。ここでいう療育現場とは、通園施設、教育機関での小グループ活動、保健センターなどで行われる健診後の経過観察グループである。言語聴覚士がかかわる個別的なセラピーとは異なり、こうしたところでは、多職種・多人数での取り組みが多く、保育的な要素と障害を意識した取り組みが行われている。

療育現場では、2つの方向性をもった取り組みがある。それらは、1) 自閉症児のコミュニケーション能力を高めるためには、養育者のコミュニケーションに対する感度を高め、自閉症児が発しているわずかで、未熟なコミュニケーションサインを察知すること (小林, 2003 ; 大井, 2002 ; 大井・大井 2004 ; 荻野・高橋, 2003 ; 三宅・伊藤, 2002 ; 谷, 2000 ;

辻・高山, 2004) が重要であるという視点や、2) 自閉症児自身のコミュニケーションスキルの獲得(指さし・コミュニケーション機器の導入)を目指すことに中心を置く視点(小野里・長崎, 2003; 長崎・小野里, 1996; 松岡・小林, 2003; Rogers, 2000) である。このような試みでも、未だ、ある特定の理論に偏っていたり、療育機関で独自に開発されたプログラム中心主義的な取り組みが多いという批判(Wolery and Garfinkle, 2002)を払拭するような成果は得られていない。

こうした療育的な試みが多くなるにつれて、その評価がこれからの課題となってきた(Kasari, 2002)。これまでの自閉症療育を評価する視点を Mesibov(1997)は、4 つにまとめている。その4 つとは、①養育者の視点に立ち、②自閉症という障害を曖昧にしていないこと、③個別的な特性を理解していること、そして、④非言語性のコミュニケーションスキルに注目して指導を行っていることである。

Mesibov (1997) の指摘にある点は、それぞれの療育プログラムを見直すことの手がかりであろう。こうした手がかりが示されることによって、自閉症児療育の共通の認識ができ、ガイドライン作成の方向に進むこともあろう。

4-2-3 障害児統合保育現場での言語聴覚士の役割

医療機関での個別的な取り組みや療育機関での取り組みは、ある意味、特別な場面である。こうした取り組みとともに重要性なのは、日常的に生活する保育施設での取り組みである。自閉症児が生活する保育現場の状況や、その保育場面での専門家の役割はなにかを考えることは重要である。

筆者は、言語聴覚士として、地域保育園でのコンサルテーション業務を行っている。この中で、集団での自閉症児のコミュニケーション上の問題が、取り上げられることがしばしばある。コンサルテーションを行う際の資料をもとに、保育士から挙げられた問題点を検討したことがある。その内容の集計で、多かったのは、「集団の中にいることができない」「友達を噛んでしまう」「すぐにパニックになる」であった。また、「まったく、友達に関心をしめさない」「悪いことをするので、怒ると、笑っている」等も、相当数あった。

集団コミュニケーション場面である日常的なかかわりのなかで、こうした自閉症児の行動をみると、自閉症児と保育士、あるいは、同年齢の子どもたちとの間でのディス・コミュニケーション状態が浮かび上がる。自閉症児の意図と行動のズレ、あるいは、その行為に対する保育士の解釈のズレである。こうしたズレは、すべて、意図理解に問題がある。

自閉症児のコミュニケーション行動は、前章までに示したように、わかりにくいものである。また、保育士や療育にたずさわる者は、集団活動のなかで、多くのことをこなさなければならず、自閉症児のコミュニケーション行動を理解することが難しい。こうしたなかでの保育士と自閉症児が、うまくコミュニケーションをするための援助が必要である。

本論の意図理解研究は、こうしたことへも貢献できよう。

自閉症児の置かれている状況や保育士の抱えている困難さを把握することを通して、言語聴覚士の役割を考える目的で、2000年に保育施設を対象としたアンケート調査を行った(中嶋, 2002)。その結果をここで紹介する。

調査方法：調査方法は、Table5-3に示した。現在、市町村合併により、名称を変更した地域もある。

Table5-3 調査方法

発 送 数	209
調 査 対 象 地 域	名古屋市(西区・中川区)・ 一宮市・稲沢市・犬山市・ 岩倉市・江南市・小牧市・ 津島市・海部郡・中島郡・ 西春日井郡・丹羽郡
調 査 時 期	2000年9月
抽 出 方 法	作 為 抽 出
調 査 方 法	郵 送
回 答 方 法	選 択・複 数 回 答
回 収 率	54.5%(114)
無 効 回 答 数	6
有 効 回 答 率	51.8%(108)
障 害 児 保 育 実 施 園 の 割 合	52%(56)

調査内容：アンケート内容は、Table5-4に示した。この調査は、自閉症児に限らず、地域の保育所に通っている障害児の障害像の把握とその障害児を受け入れている園の状況を把握することが第一の目的であった。このため、ここで取り上げるのは、本論に関連するコミュニケーションの部分とする。それ以外は中嶋(2002)を参照されたい。

Table5-4 アンケートの目的と項目

目的	質問項目
1)障害児像の把握	診断名
	運動能力
	身辺自立
	コミュニケーション
2)障害児を保育する上での不安	受け入れることへの不安
	環境整備への不安
	家庭との認識に対する不安
3)療育方針で配慮している点	集団プログラム
	コミュニケーション
	身辺自立

調査結果：調査対象地域で受け入れられている障害児は、130 名であり、自閉症児は、全体の 27%（35 名）を占めていた。Figure5-2 は、身辺自立、運動能力、コミュニケーションの状態である。コミュニケーションの状態をみると、発話はあるが、会話・指示理解・集団適応行動に困難さを抱えていることが解る。

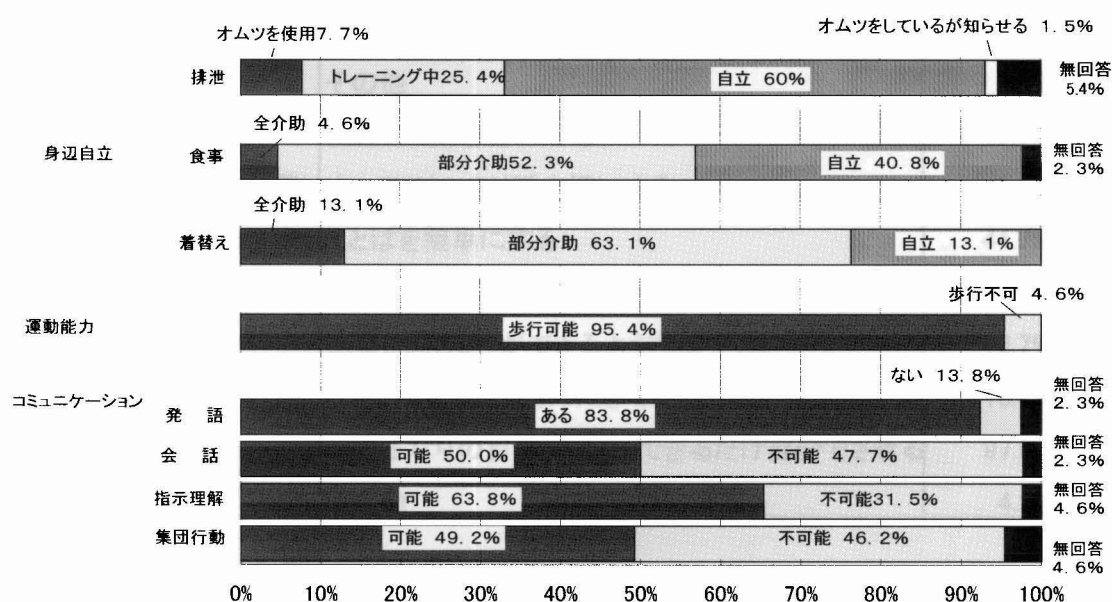


Figure5-2 障害児の日常生活能力(障害児総数130人)

Table5-5 は、療育方針で配慮している点での回答結果を示す。この回答から、保育士は、日々個別対応に心がけていることがわかる。しかし、保育の中での不安（Table5-6）についてたずねると、自らが専門とする保育プログラムについて、不安に思っていることがわかる。また、子どもの障害に対する認識差についてたずねた質問では、家族と保育士との認識に違いがあることを感じていた。

考察：一般の保育園に在籍する障害児は、発語はあるものの会話を行うところまでの言語能力はなかった。また、集団活動を行うことに困難さを抱えていた。こうした障害児に対して、保育士は個別的なかわりを持とうとしている。しかし、その方法が、わからないようであった。また、個別的なコミュニケーション場面である家庭と、集団の中でのコミュニケーションが必要である保育園との違いが、家族に認識されていないと感じているようであった。

Table5-5 療育方針で配慮している点

配慮している点	選択肢(複数回答可)	園数/各園	園数
プログラム 94.1%(48/51園)	すべて個別に作っている	6.3%	3/48
	他児と同じように扱う	31.3%	15/48
	他児と同じ内容で簡単にする	37.5%	18/48
	必要に応じて個別にする	83.3%	40/48
	その他	4.2%	2/48
声かけ 94.1%(48/51園)	視線の高さを合わせる	77.1%	37/48
	ゆっくりはっきり話す様にする	95.3%	46/48
	ことばを簡単にする	41.7%	20/48
	その他	4.2%	2/48
身辺自立 94.1%(48/51園)	他事と同じことができるよう指導する。	16.7%	8/48
	なるべく介助するようにしている	10.4%	5/48
	その子なりの目標があり、できるだけ自分でさせる	97.9%	47/48
	その他	4.2%	2/48
その他 2.0%(1/51園)			
特になし 0%			
無回答 5.9%(3/51園)			

Table5-6 日常保育のなかでの不安や困難さを感じている点

内容		選択肢(複数回答可)	%	園数
ある 80.4% (41/51園)	専門的なこと 72.5% (37/51園)	病気の特徴(例:脳性まひという障害の特徴がわからない)	37.8%	14/37
		緊急時の対応に関して(例:発作への対応の仕方がわからない)	32.4%	12/37
		療育上の問題(例:抱き方、食べさせ方)	24.3%	9/37
		保育プログラム上の配慮すべきことは何か	73.0%	27/37
		その他	10.8%	4/37
	必要な備品 27.5%(14/51園)	施設構造	50.0%	7/14
		個人で使用する道具について(例:ハサミ・スプーン)	42.9%	6/14
		園で使用するもの(例:机・椅子など)	7.1%	1/14
		遊具・おもちゃ	50.0%	7/14
		その他	7.1%	1/14
	子どもの状態に対する認識差 60.8%(31/51園)	保育士と家庭の間に認識の差を感じる	96.8%	30/31
		保育士とリハビリ担当者の間に認識の差を感じる	12.9%	4/31
		家庭とリハビリ担当者の間に認識の差を感じる	3.2%	1/31
		障害に対する認識の差	77%	24/31
		療育に対する認識の差	41.9%	13/31
		その他	12.9%	4/31
	その他 11.8%(6/51園)			
ない 19.6%(10/51園)				

このアンケートの結果と、本論で述べてきたことをあわせて、保育現場での自閉症児に対するコミュニケーション支援の方向性を、言語聴覚士の立場からまとめる。自閉症児の保育や療育での主要な問題は、集団の中でのコミュニケーションをいかに成立させるかである。意図理解に困難さを抱える自閉症児にとっての集団生活は、集団への帰属感のないまま、集団の1員として扱われる場である。場面を共有することも困難であろうと予想できる。こうした中で、本研究の取り組んだ意図理解のプロセスを想定しながら、他者をどのように認識しているかを理解することで、いつ、どんなときに個別的な対応が必要になるのかの予測が立ちやすくなる。また、集団の中で、保育士の意図は、どのように自閉症児に伝わるのか、その逆に、自閉症児の意図は、どのような行動となってあらわれるのかなど、具体的に保育現場に伝えていくことが可能である。

言語聴覚士に求められていることは、集団活動に必要とされる能力を評価する技量、保

育の現状、そして、家族の理解を総合させた上で、自閉症児のコミュニケーション環境を整えていくことである。こうした意味からも、意図の理解を発達的にとらえることが、具体的な糸口を提案するために必要である。

4-2-4 本研究から得られた知見と実践への適応

多くの療育の専門家が自閉症児のコミュニケーションの問題に取り組んでいるなか、言語聴覚士は、コミュニケーションや言語を扱う専門職として自閉症療育の一端を担っている。言語聴覚士は、自閉症児とその子どもを取り巻く人との情動的な交わりを中心にし、発達の視点を持つことが必要である。こうした視点を持った上で、対象とする子どもの認知能力や言語能力の特徴をつかみ、実現可能なコミュニケーション方法を提案することであると筆者は考える。

筆者のこれまでの言語聴覚療法に対する反省と批判として挙げられることは、一つである。それは、自閉症児に対するこれまでのセラピーは、大人が自閉症児にとって必要であると考えたプログラムを中心にした内容だったことである。具体的には、自閉症児が主体的に選び取った内容のセラピーではなく、言語聴覚士や養育者が、子どもの困難な状況を解決するための効率のよい方法を提案する手法であった。結果的に、言語の形式的な側面に焦点をあてた指導となっていたことである。

これは、小山(1989)が、言語獲得援助システムの基本となるのは、子ども自身の能動的な象徴化能力の発達であるとの指摘を支持するものである。この能力を引き出す言語獲得関連行動として、小山(1989)は、指示行動、象徴遊び、モノの受け渡し行動、模倣の4領域を取り上げた。この4領域を支援することは、何もあたらしいものではない。これらの領域が言語発達に有効であることは、多くの研究でなかば常識である。指示行動や模倣を促す指導を行った実践報告（小野里・長崎，2003；山上・高山，1993；Kasari, Freeman&Paparella, 2006）もある。

ここで取り上げたいのは、自閉症児にとって、これらの領域での遊びや活動は、どのように映っているのかという問題である。自らが選び取った能動的な活動であろうかという問いかけでもある。自らが選択した活動でなければ、能動的な象徴化能力は発達しないのではないだろうか。上記の研究が、ただ単に形式的な指示行為（本論でみられた紋切り型の表現に対応した指示）や模倣を教えるのではなく、日常に近い場面を設定した方法を用

いていたといえども、発達な視点から見ると、やはり能動的に獲得した行為とはいえない。特に、指示行動と模倣は、自閉症児が他者に対して興味関心のないときは成立不可能である。象徴遊びやモノの受け渡しは、自閉症児が応じるかどうかは別として、他者からの働きかける方法によっては、成立することが可能であろう。

伊藤(1992 ; 2001)や三宅・伊藤(2002)は、遊びを通した指導で、能動的な象徴化能力の発達に参考となる取り組みをしている。この取り組みは、遊びの発達過程と具体的な活動を明示している点で参考となる。この取り組みでは、対物系と対人系に分けて、遊びの発達過程を構成している。そして、遊びの目的と内容が段階的に整理されている。対物系では、モノを介したやり取り（三項関係の成立）から象徴遊び（イメージの発生／表象の発達）、そして、役割遊び・探検ゴッコ（イメージの共有・社会化／仲間関係）と続いている。対人系では、対人関係の形成を目的としたイナイイナイバアー遊びから始まり、ついで、自他分化を目的とした追いかっこ、そして、自他の意識発達や集団意識への取り組みを目的とした役割遊び・探検ごっこを取り上げている。こうした試みは、自閉症児の発達課題に即した、具体的で、活動しやすい取り組みである。

ただ、伊藤(2001)の体系付けられた遊びは、自閉症の意図理解レベルに合ったものでなければ遊びとして成立しないであろう。自閉症児やセラピストにとって、コミュニケーションの場として成立させるためには、自閉症児自身が、遊びを決める必要があろう。つまり、能動的な象徴化能力を発達させる遊びを選択するのは、セラピストや養育者ではなく、自閉症児自身である。自閉症児自身がその遊びを通して、他者の意図を認識して初めて、遊びとして成立する。

筆者と同様な認識をもって、コミュニケーションの発達と遊びの指導に、発達の視点を取り入れた実践研究に、長崎(2006)がある。この中で、発達月齢 18 ヶ月までの療育活動は、コミュニケーションに焦点を当てることが重要であるとのべられている。その具体的な方法として、長崎(2006)があげているのが、道具を媒介に活動場面を設定することである。その理由として、発達月齢 18 ヶ月頃は、素材遊びだけだと感触を楽しむことにとどまるが、道具操作への興味の高まりに伴って、道具を媒介とした感触遊びに変わってくることをあげている。長崎(2006)は、こうしたところにコミュニケーションが成立することを指摘している。そして、定位活動、道具操作、イメージ形成などの活動を、療育の中で、構成する必要性をあげている。まさしくこれは、記号認識を育てる活動である。意味するものと意味されるものの結びつきが、物理的類縁関係から恣意的な関係になっていくことの重

要性を示している。

本研究の結果からみると、自閉症児における発達月齢 18 ヶ月頃は、まだ意図の存在の認識が成立していない時期である。このため、大人が、自閉症児とともに、事物や道具を操作することに参加する療育場面を設定すると、その場面は、自閉症児にとっては、理解しやすい場面となる。そして、結果的にコミュニケーションとして成立した場面となろう。本研究の意義は、コミュニケーション場面を設定する際に、他者の意図認識水準にあわせて環境を整えると、自閉症児にとって解りやすい場面を作ることができることにある。

さらに、実践への適応として、自閉症児の行動の解釈は、意図理解水準を基準にすると解りやすくなることが挙げられる。自閉症児の行動を、その子どもの意図理解水準に照らし合わせることで、自閉症児の行動の解釈は異なってくる。たとえば、第 3 章や第 4 章で取り上げた一方的な命名、一方的な指さし行動やオウム返しの解釈はそれにあたる。意図理解水準を想定することで、これらの行動が、意図の存在の認識が成立しないまま、記号認識が成立しているために生じる行為として、発達的に意味のある行動として解釈することができる。つまり、他者をどのように認識しているかを踏まえた上で、自閉症児のコミュニケーション行動を理解していかなければならない。また、自閉症児が、記号認識を手がかりとして、他者の意図の存在を認識することは、逆に、その記号の物理的類縁性を操作することで、自閉症児にとってわかりやすい環境を作り出すことも可能であるかもしれない。

本論と通して解ったことは、自閉症児に認識されやすいのは、事物の操作であった。このことを踏まえて、言語発達指導の手がかりとなるのは、伊藤(2001)や長崎(2006)の実践にみられる遊びの場面で、自閉症児の意図理解水準や記号認識にあった素材を用いることであろう。つまり、素材の持つ物理的類縁性を意識しながら、セラピストは、自らの意図を自閉症児に伝えていくことが必要である。また、自閉症児にとってもセラピストの意図を表象する経験を持つことに意味があろう。これまでの言語療法では、セラピスト側の意図を伝えるときに、自閉症児が歩み寄ることを期待していた側面があったことは否定できない。

さらに小山(1989)では、本論と関連した興味深い結果が示されている。その結果とは、特に語彙の増加や指さしが伝達機能を持ち始める前提として、電話や人形等の慣用的な操作が定着した上で、象徴遊びに組み込まれていったことである。そして、おもちゃの中でも、言語発達と関連が強く認められるモノとそうでないモノがあったことを指摘している。

つまり、物理的類縁性が言語発達と関連があったと解釈ができよう。

最後に、筆者は、言語聴覚士として、自閉症児が基本的なコミュニケーションのあり方を学ぶごく初期の段階に、その子どもの生涯にわたるコミュニケーションの土台づくりに関わっている。このことの重大さを受け止め、実践をとおして、この仮説を深めて行くことが大きな課題である。

文献

- 赤木和重. (2004). 1 歳児は教えることができるか：他者の問題解決困難場面における積極的教示行為の生起. *発達心理学研究*, 15, 366 - 375.
- 赤木和重. (2005). 重度知的障害のある青年期自閉症者における自己発達と自他関係の構造. *神戸大学人間形成科学 博士論文*.
- Aldridge, A. M., Stone, R. K., Sweeney, H. M., & Bower, T. G. R. (2000). Preverbal children with autism understand the intentions of others. *Developmental Science*, 3, 294-301.
- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th ed.
- 麻生 武・伊藤典子. (2000). 他者の意図に従う力・逆らう力. 岡本夏木・麻生武(編), *年齢の心理学*. (PP63-102). 京都：ミネルヴァ書房.
- 麻生 武. (2002). *乳幼児の心理*. 東京：サイエンス社.
- Baldwin, D., A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. *Joint attention : Its origins and role in development*. Hillsdale/NJ (大神英裕 (監訳) 1999. 共同注意と言語の結びつきを考える. ジョイント・アテンション, PP. 119-143, 京都, ナカニシヤ出版).
- Baldwin, A. D., Baird, A. J., Saylor, M. M., & Clark, A., (2001). Infants parse Dynamic Action. *Child Development*, 72, 708-717.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind" ? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 30, 285-297.
- Baron-Cohen, S., Campbell, R., Karmiloff-Smith, A., Grant, J., & Walker, J. (1995). Are children with autism blind to the mentalistic significance of the eyes? *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 379-398.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mild Blindness*. MIT Press. (長畑敬・長畑正道・今野義孝(訳) 2002. 自閉症とマインドブラインドネスス. (青土社)
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-226.

- 別府 哲. (2001). *自閉症幼児の他者理解*. 東京：ナカニシヤ出版.
- 別府 哲. (2003). 自閉症児は他者の心をどのようにして理解するのか. *特殊教育学研究*, 41, 279-283.
- 別府 哲. (2005). 障害児発達研究の新しいかたち ―自閉症の共同注意を中心に. 遠藤利彦編著. *発達心理学の新しいかたち*(pp215-236). 東京：誠信書房.
- Berglinger, J., L. & Smith, H., T. (2001). A Review of Subtyping in Autism and Proposed Dimensional Classification Model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 411-422.
- Borden, C., M., & Ollendick, H., T. (1994). An Examination of the Validity of Social Subtypes in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 23-37.
- Butterworth, G. E., & Cochran, E. (1980). Towards a mechanism of joint visual attention in human infancy. *International Journal of Behavioural Development*, 3, 253-272.
- Butterworth, G. E., & Jarret, N. (1991). What minds have in common is space: spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 55-72.
- Butterworth, G. E. (1995). Origines of mind in perception and action. In C. Moore & P. J. Dunham(eds.), *Joint attention: Its origin and role in development*. New Joursey: LEA. (大神英裕 (監訳) 1999 ジョイントアテンションー心の起源とその発達を探るー ナカニシヤ出版).
- Carpenter, M. Pennington, F. B., & Rogers, J. S. (2001). Understanding of others' intentions in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 589-599.
- Dunham, J., P. , Moore, C. (1995). *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale/NJ (大神英裕 (監訳) 1999. 共同注意の研究動向. ジョイント・アテンション, pp15-27, 京都, ナカニシヤ出版).
- Eaves, C., L., Ho, H., H. , & Eaves M., D. (1994). Subtypes of Autism by Cluster Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 3-21.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Basic Blackwell.
- 藤澤和子. (2004). AAC 手段を使用した話しことばのない自閉症青年のコミュニケーション行動. *コミュニケーション障害学*, 21, 23-29.

- Gabriel L., R., Hill, E., D., & Rogers, J., S. (2001). Predictors of treatment outcome in young children with autism. *Autism*, 5, 407-429.
- Gergely, G., & Watson, J. S. (1999). Infant's sensitivity to imperfect contingency in social interaction. In P. Rochat (Ed.), *Early social cognition* (pp. 101-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Golinkoff, R., M. (1983). *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*. Lourence Erlbaum.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Exploration in the Development of Language*. Edward Arnold.
- Happe, F. G. E. (1994). *Autism: An introduction to psychological theory*. UCLA Press.
(石坂好樹・神尾陽子・田中浩一郎・幸田有史(訳). 1997. *自閉症児の心の世界*. 星和書店)
- Happe, F. G. E. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843-855.
- 秦野悦子. (1983). 指さし行動の発達の意義. *教育心理学研究*, 31, 255 - 264.
- Hobson, R., P. (1993). *Autism and the development of mind*. Psychology Press. (木下孝司(監訳)(2000). *自閉症と心の発達*. 東京, 学苑社)
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J. et al. (2004). Adults Outcome for children with autism. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 45, 212-229.
- Huang Chi-Tai, Heyes, C., & Charman, T. (2002). Infants' Behavioral Reenactment of "Failed Attempts": Exploring the Roles of Emulation Learning, Stimulus Enhancement, and Understanding of Intention. *Developmental Psychology*, 38, 840-855.
- 石坂好樹. (1998). 自閉症の基礎障害は認知障害か—モジュール学説との関連による一考察—. *児童青年精神医学とその近接領域*, 39, 321-339.
- 伊藤英夫. (2000). 自閉症児の指差し行動の発達過程. *児童青年精神医学とその近接領域*, 41, 57-70.
- 伊藤良子. (1992) 遊びを通じた自閉症幼児のコミュニケーション指導. 野村東助・伊藤英夫・伊藤良子編著, *自閉症児の言語指導*. 東京: 学苑社.
- 伊藤良子. (2001). 自閉症児の遊びの特徴と指導法に関する研究動向とその課題. *特殊教育学研究*, 39, 43-51.

- Kanner, L., (1943) . Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, II;217-250. 牧田清志訳 (1976) 精神医学. 18, 777 - 797. 897 - 906.
- Kasari, C. (2002). Assesing Change in Early Intervention Program for Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 447-461.
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 47, 611-620.
- 鹿取廣人. (1974). 言語行動障害事例におけるコミュニケーション. ことば・シンボル・コミュニケーション. 年報 社会心理学, 第 15 号, 77-101.
- 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 - 305.
- 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. (1995). 他者の心, 自分の心—心の理解の始まり. 麻生武, 内田伸子 (編), 人生の旅立ち 胎児・乳児・幼児期前期 講座障害発達心理学 2 (pp163-192). 東京: 金子書房.
- 木下孝司. (1998). 幼児が心に気づくとき. 丸野俊一, 子安増生 (編), 子どもが心に気づくとき (pp33 - 55). 京都: ミネルヴァ書房.
- 木下孝司. (2005). “心の理解” 研究の新しいかたち. 遠藤利彦 (編), 発達心理学の新しいかたち (pp161 - 185). 東京: 誠信社.
- 久保田正人. (1993). 2歳半という年齢. 東京: 新曜社
- 熊谷高幸. (1993). 自閉症からのメッセージ. 講談社 現代新書.
- 熊谷高幸. (1998). 自閉症: 心を読むのが苦手な子どもたち. 丸野俊一・子安増生 (編). 子どもが「こころ」に気づくとき (pp205 - 233). 京都: ミネルヴァ書房
- 熊谷高幸. (2004). 「心の理論」成立までの三項関係の発達に関する理論的考察: 自閉症の諸症状と関連して. 発達心理学研究, 15, 77-88.
- 熊谷高幸. (2006). 自閉症. 京都: ミネルヴァ書房.
- 倉井成子. (1993). 健常乳児における事物の扱い方 —<S-S 法>教具を用いて—. 言語発達遅滞研究, 19 - 28.
- 黒川新二・白瀧貞昭・島田照三・杉浦康夫. (1980). 発達的にみた自閉症児の言語行動

- ー横断的調査からのアプローチー 児童精神医学とその近接領域. 21, 129-140.
- 黒田吉孝・加藤幸彦 (1995). 幼児期全半の自閉症児に対する発達テストの安定性と予測性の検討. 特殊教育学研究. 33, 39 - 45.
- 近藤直子. (1976). 「道具的行為」の獲得過程 -1 歳児の手の操作の発達-. 乳幼児保育研究, 4, 1-16.
- 小林隆児. (2003). 自閉症のことばの成り立ちを考える (第2部) 幼児編. 児童青年精神医学とその近接領域. 44, 38-48.
- 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.
- 小寺富子. (1986). 重度言語遅滞児への治療訓練的アプローチ その4. 具体物のはめ絵を用いたふるいわけ行動および選択行動の形成. 国立身体障害者リハビリテーションセンター研究紀要, 7, 1-13.
- 小寺富子・倉井成子・里村愛子, 他 (1987). <S-S 法>言語発達遅滞検査マニュアル. 千葉: エスコアール.
- 小寺富子・倉井成子・里村愛子, 他 (1989). 言語遅滞検査<試案2>. 音声言語医学, 30, 263 - 276.
- 小山 正. (1989). 精神発達に遅れを示す子供の言語獲得期の諸問題 -象徴機能の発達を中心に-. 音声言語医学, 30, 151-166.
- 子安増生・木下孝司. (1997). <心の理論>研究の展望. 心理学研究, 68, 51-67.
- Kylliäinen A., & Hietanen K. J. (2004). Attention orienting by another's gaze direction in children with autism. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 45, 435-444.
- Leekam, S. R. & Perner, J. (1991). Does the autistic child have a metarepresentational deficit? *Cognition*, 40, 203-218.
- Leekam S. R. (1993). Children's understanding of mind. The Child as Psychologist Bennett M. (Eds.) 子安増生(訳) 1995.
- Leslie, A., M. (1987). Pretence and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Leslie, A. M., & Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing

- and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 315-324.
- 牧田清志. (1976). 解説 レオ・カナー著「情緒的接触の自閉的障害」. *精神医学*, 18, 940-906.
- 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.
- 松岡勝彦・小林重雄. (2000). 自閉症児における「他者意図」の理解に関する研究ービデオ弁別訓練による「言外の意味」の理解と範化ー. *特殊教育学研究*, 37, 1-12.
- Meltzoff, N., A., (1988). Infant imitation and after a 1-week delay: Long-term memory for novel acts and multiple stimuli. *Developmental Psychology*, 24, 470-476.
- Meltzoff, N., A., (1995). Understanding the intentions of Others: Re-Enactment of Intended Acts by 18-Month-Old Children. *Developmental Psychology*, 31, 838-850.
- Mesibov, B., G. (1997). Preschool Issues in Autism: Introduction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 637-640.
- 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, 1-8.
- 望月 昭. (1993). 機会利用型指導法. *ことばの指導ハンドブック*. 全日本特殊教育研究連盟編集委員会 日本文化社.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: The contribution of nonverbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 657-669.
- 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.
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasar, C. (1994). Joint attention, development level and symptom presentation in autism. *Development and Psychopathology*, 6, 389-401.
- 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.
- Nadel, J. (2002). Imitation and imitation recognition: Functional use in preverbal infants and nonverbal children with autism. Meltzoff & Preinz (eds). *Imitative Mind* (pp. 42-61). Cambridge.

- 中嶋理香. (2002). 障害児統合保育現場での医療者支援 ―保育施設のアンケート調査をもとに―. *小児保健研究*, 61, 52-58.
- 長崎純子. (2006). 遊びの指導とコミュニケーションの発達. *障害者問題研究*, 33, 266-274.
- 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. 東京：日本文化社.
- 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.
- 西村辨作. (1992). 自閉症児のコミュニケーションの機能. 野村東助・伊藤英夫・伊藤良子(編), *自閉症児の言語指導法*. (pp81-103) 東京：学苑社.
- 西村辨作. (1996). こどもの言語障害とその治療. *月刊言語*, 25, 20-27. 大修館.
- 野村東助. (1992). 自閉症における社会的障害. 野村東助・伊藤英夫・伊藤良子(編), *自閉症児の言語指導*. (pp1-20). 東京：学苑社.
- 荻原はるみ・高橋 脩. (2003). 超早期療育を行った自閉症児の発達経過と特徴について. *児童青年精神医学とその近接領域*, 44, 305-320.
- 荻野美佐子. (1997). コミュニケーションの発達. 井上健治, 久保ゆかり (編), *子どもの社会的発達*, (PP185-204), 東京大学出版会.
- 大原重洋, 鈴木朋美. (2004). 自閉症児における疑問詞構文への応答能力の発達過程：国リハ式 (S-S 法) 言語発達遅滞検査との関連. *コミュニケーション障害学*, 21, 15-22.
- 大井 学. (2002). 「誰かお水を運んできてくれるといいんだけどな」：高機能広汎性発達障害へのコミュニケーション支援. *聴能言語学研究*, 19, 224-229.
- 大井 学・大井佳子. (2004). 子どもと話す. *心が会える INREAL の会話支援*. ナカニシヤ出版.
- 小野里美帆・長崎 勤. (2003). 自閉症用に対する「指さし理解」の指導―「宝探しフォーマット」による指導と家庭課題を通して―. *心身障害学研究*, 27, 183-191.
- 太田昌孝・永井洋子 (1992). *認知発達治療の実践マニュアル*. 東京：日本文化科学社.
- 大藪 泰. (2000). 乳幼児の視覚的ジョイントアテンションの4発達段階. *乳幼児医学・心理学研究*, 9, 27-40.
- 大藪 泰. (2004). *共同注意*. 東京：川島書店.
- Ozonoff, S. (1994). Executive functions in autism. In E. Shopler & G. Mesibov (eds) *Learning and cognition in autism*. Plenum.

- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1081-1105.
- Peterson, C. C. & Seigal, M. (1997). 聴覚障害, 会話及び心の理論. 高木隆郎・M. ラター・E. ショップラー(編). *自閉症と発達障害研究の進歩*(pp125-138). 東京: 日本文化社.
- (Peterson, C. C. & Seigal, M. (1995). Deafness, conversation, and theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 459-474.)
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Science*, 1, 515-526.
- Prizant, B. M. (1983). Language acquisition and communicative behavior in autism: Toward an understanding of the "whole" of it. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48, 296-307.
- Repacholi, B. M. & Gopnik, A. (1997). Early recognition about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33, 12-21.
- Rogers, J., S. (2000). Interventions That Facilitate Socialization in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 399-409.
- Rutter, M., Greenfield, D., & Lockyer, L. (1967). A five to fifteen year follow-up of infantile psychosis: II. Social and behavioural outcome. *British Journal of Psychiatry*, 113, 1183-1189.
- Sanefuji, W., Hashi K., Iwata, S., & Ohgami, H. (2004). Emergence of the understanding of other's intention: Re-enactment of intended acts from "fail-attempts" in 12 to 24-month-olds. *Psychologia*, 47, 10-17.
- 佐竹恒夫, 飯塚直美, 内山千鶴子, 他(2005). 言語発達障害・言語発達遅滞児者の現状と課題. 「言語発達障害・言語発達遅滞児者に関するアンケート」調査報告. *言語聴覚研究*, 2巻2号, 105-113.
- サール J.R. 坂本百大・土屋俊(訳) 1986 言語行為: 言語哲学への試論 勁草書房 (Searle, J.R. 1969 *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press)
- Schuler, A. (2003). Beyond echoplayia: Promoting language in children with autism. *Autism*, 7, 455-469.
- Seltzer, M., M., Krauss, W., M., Shattuck, T., P., et al. (2003). The Symptoms of Autism

- Spectrum Disorders in Adolescence and Adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 565-581.
- 白石正久. (1994). 発達障害論. 京都：かもがわ出版.
- 白石正久. (1996). 子どものねがい・子どものなやみ. 京都：かもがわ出版.
- 白瀧貞昭. (1996). 自閉症の超早期診断と療育. *児童青年精神医学とその近接領域*, 37, 3 - 7.
- 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 (pp99-114), 京都：ミネルヴァ書房.
- 杉山登志郎. (1996). 乳幼児健診と早期療育. *乳幼児医学・心理学研究*, 5, 1 - 18.
- 杉山登志郎. (2004). 《展望》コミュニケーション障害としての自閉症. *自閉症と発達障害研究の進歩*, 8号, 3-26.
- Tager-flusberg. (1994). 心理言語学的視点による自閉症児の言語発達の考察. 野村東助・清水康夫. (監訳) 1994 *自閉症 その本態、診断および治療*(pp87-108), 東京：日本文化科学社)
- 高橋 脩. (2002). 自閉症児のコミュニケーション. *発達*, 92号, 2 - 8.
- 高橋 脩. (2003). 乳幼児期の自閉症療育の基本. *そだちの科学*, 1号, 27-33.
- 高須賀直人. (2001). 言語発達遅滞と過去 20 年. 日本聴能言語士協会(編) *言語発達遅滞* (pp1-16), 東京：協同医書出版社.
- 竹田契一・里見恵子. (1990). 言語発達の遅れの指導法. *障害児指導の方法*. 坂本龍生・田川元康・竹田契一 ら編著. 学苑社.
- 田辺正友・田村浩子. (1997). 自閉症児における行動特徴の発達変容 一人の自閉症児の 4 歳から 18 年間の縦断的研究. *奈良教育大学紀要*, 46 巻, 313 - 321.
- 田辺正友・田村浩子. (1998). 自閉症児の応答性の指差し行動獲得過程における発達連関. *奈良教育大学紀要*, 47 巻, 243-251.
- 田中昌人・田中杉江. (1982). *子どもの発達と診断 2：乳幼児期後半*. 東京：大月書店.
- 谷 晋二. (2000). 発達障害幼児の言語指導—親への支援システムに向けて—. *特殊教育研究*, 37, 93-98.
- 徳田純代・田村浩子・田辺正友. (1997). 自閉症幼児のコミュニケーション行動における「三項関係」の形成過程に関する縦断的研究. *奈良教育大学紀要*, 46 巻, 299-311.
- Tomasello.M. (1995) . Joint attention as social cognition. In C.Moore &

- P. J. Dumham(eds.), *Joint Attention: Its origins and role in development*(pp103-130). Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge:Harvard University Press. (大堀壽夫・中澤恒子・西村好樹他 (訳), 2006, 心とことばの起源をさぐる. 勁草書房: 東京)
- Tomasello, M., Striano, T., and Rochat, P., (1999). Do young children use objects as symbols? *Journal of Developmental Psychology*, 17, 563-584.
- Tomasello, M. & Rokoczy, H. (2003). What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind and Language*, 18, 121-147.
- 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*. (pp279-308) . Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa(Ed.), *Before speech: The beginning of human communication* (pp321-347) , London:Campridge University Press.
- 辻あゆみ・高山佳子. (2004). 自閉症幼児における三項関係の成立過程の分析: シャボン玉遊び場面でのやり取り. *発達心理学研究*. 15, 335-344.
- 綿巻 徹. (1998). 言葉の使用からみた心の交流. 丸野俊一・子安増生 (編). 子どもが「ころ」に気づくとき (pp143-170). 京都: ミネルヴァ書房.
- 綿巻 徹. (2002). 自閉症児の語用障害. *発達*, 92 号, 30-37.
- Wetherby, A., M. (1986). Ontogeny of communication functions in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16, 295-316.
- Wolery M., & Garfinkle N. A. (2002). Measures in Intervention Research with Young Children who have Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 463-478.
- 山上雅子. (1999). *自閉症の初期発達*. 京都: ミネルヴァ書房.
- 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.
- 山田麗子・井野朝二・井上早苗, 他 (1979). 発達遅滞児 SS. における言語行動形成の試み一色, 事物を対象とした範疇化行動形成の初期学習. *国立言語障害センター紀要*(昭和

52 年度), 219 - 250.

やまだようこ. (1987). *ことばの前のことば*. 東京: 新曜社.

山本正人. (1987). 物の受け渡し課題で見る乳幼児の対人的理解の発達. *教育心理学研究*, 35, 74-78.

初出一覧

この博士論文の一部は、以下の雑誌などに掲載発表されたものであるが、執筆に際し、加筆修正を加えている。

第1章 未発表

第2章 中嶋理香. (印刷中) 幼児における他者の意図理解の発達 ―S-S 法―言語発達遅滞検査課題を用いて. 心理科学研究.

第3章 未発表

第4章 中嶋理香. 自閉症における応答の指さしと言語獲得. 神戸大学紀要. 〈印刷中〉

第5章 中嶋理香. (2002). 障害児統合保育現場での医療者支援 ―保育施設アンケート調査をもとに―. 小児保健研究, 61.

謝辞

言語聴覚士として、医療機関に勤め、多くの子どもたちと出会ってきました。中でも自閉症児との出会いは、驚きと発見、そして、戸惑いの連続でした。どの子どもも、同じ診断名を持っていますが、なかなか同じ障害であるとは思えませんでした。

Kちゃんは、ニコニコとしています。言語訓練室にくと、椅子に座って、ニコニコ。そして、病院内を一緒に探検するときも、手をつないで、ニコニコ。児童精神科医のT先生は、『ニコニコ自閉ちゃん』と呼んでいます。とても従順なお子さんです。そこで、言語聴覚士である私は、「Kちゃんは、何がしたいのだろう？」と疑問になりました。また、R君は、言語訓練室に来ると、かならず「エレベーター、のりたくなっちゃった。」といひます。40分間のセラピーの間、ずっと病院内のエレベーターと一緒に乗り続けたこともありまひた。そこで、言語聴覚士である私は、「R君にとって、エレベーターってなんだろう」と疑問になりました。言葉のないT君は、狭い言語訓練室をあっちへいたり、こっちへきたり。床においてあるオモチャやブロックをまったく気にせず、平気で、おもちゃの上をあるきます。踏んだことさえ気がつかないようです。そこで、言語聴覚士である私は、「T君の足は、どうなっているんだろう」と疑問になりました。このような毎日の疑問に悩まされながら、大学の門をたたきました。

本論文を作成するにあたり、多くの方々の暖かいご協力と、ご支援をいただきました。神戸大学の本下孝司先生には、「発達」とは何かを学びました。それまで、子どもの障害としか向き合っていなかったことを深く反省することになりました。子どもの行動を理解するためには、発達というフィルターを、最初に通す必要があること、その上で、子どもの弱さ、強さをみることなど、実に多くのことを学びました。また、発達を研究する視点も明確に示してくださり、充実した学生生活を送ることができました。

愛知県立大学の加藤義信先生は、常に相談に乗ってくださり、大学院への進学をはじめ、あたらしいことに挑戦することを励まし、薦めてくださいました。そして、その機会をも用意してくださいました。また、学問的に深い考察と的確な表現で常に私を導いてくださいました。本当にありがとうございました。

そして、本論文を審査してくださった岸本 肇先生、沖原勝昭先生、広木克行先生、伊藤篤先生には、お忙しい中、貴重なご意見・ご示唆をいただきました。この論文が少ひで

も読みやすくなったとすれば、先生方のおかげです。感謝いたします。

また、本研究を行うにあたって、協力してくださった子どもたち、ならびに、研究の主旨を理解していただき、子どもたちのためならばと、ビデオ録画することを承諾してくださったご両親に感謝いたします。かならず、この研究を深めて、実践の中で、その成果を生かしていきたいと思います。

愛知県青い鳥医療福祉センターのリハビリテーション科のみなさま、特に、快く大学への通学を許してくださった岡川敏郎センター長、石本孝資理学療法士、朴麻優子言語聴覚士、青木典子言語聴覚士に感謝いたします。また、健常児の実験で保育現場へ一緒に出かけ、ビデオ操作、ビデオ分析に協力してくださった武藤道子作業療法士には、子どもの変化する姿をともに分かち合いながら、作業療法士としての貴重な意見をいただきました。深く感謝します。

最後に木下研究室では、真摯に研究に取り組む若い仲間と出会うことができました。日々たくましく、真っ向から子どものなかに飛び込んでいく姿をみて、励まされました。ありがとうございました。

2006 年 12 月 8 日

中嶋理香