

# 知的障害のある青年期自閉症者における 積極的教示行為の障害と発達： 行為主体としての自他分化に注目して

赤木 和重

Active teaching in adolescents with autism

Kazusige AKAGI

## 要 旨

本研究の目的は、知的障害のある青年期自閉症者を対象に、行為主体としての自他分化について、その指標となる積極的教示行為の生起に注目しながら検討を行うことであった。特に、(1) 健常児と比べて積極的教示行為の生起が遅れるのかどうか、(2) 自己鏡像認知の成立と積極的教示行為の生起が関連するのかを検討した。青年期自閉症者49名(生活年齢の平均24歳3ヶ月、発達年齢の平均〈言語・社会領域3歳11ヶ月〉〈認知・適応領域2歳11ヶ月〉)、および健常児64名(1歳0ヶ月から3歳1ヶ月)を対象とした。積極的教示行為を測定するために、赤木(2004)が開発した「他者による問題解決困難場面」の一部を改変した課題、および、マーク課題を実施した。その結果、(1) 自閉症者の場合、健常児に比べ、積極的教示行為の生起が遅れる、(2) 積極的教示行為の生起と自己鏡像認知の成立とは関連しないということが明らかになった。この結果から、自閉症者の場合、行為主体としての自他分化に困難があることが示唆された。

## 問題と目的

Kanner(1943)の指摘以来、自閉症における自己発達の障害は臨床的には古くから記述されてきた。そして、この指摘を受けて近年、実証的な研究が行われるようになった。例えば、自閉症児における自己の体験の記憶の処理の特異性や自己概念の特徴などが研究されてきている(Lee & Hobson, 1998; Millward et al., 2000)。しかし、これらの研究は話し言葉をもち実験的な課題が実施しやすい自閉症児者を対象としており、発達初期の自閉症児者を対象とした研究はそれほど多くない。そのようななかで、話し言葉を持たないような知的に重度の自閉症児においては、マーク課題を通して自己鏡像の認知を測定する研究が中心となって実施されてきた(別府, 2000; Dawson & McKissick, 1984; Ferrari & Matthews, 1983; Newman & Hill, 1978; Spiker & Ricks, 1984)。そこでは、自閉症児も自己鏡像を認知すること自体には障害がないとするという一致した知見が得られている。具体的には、健常児と同様に自閉症児においても、発達の1歳半を越えると自己鏡像認知を成立させることが明らかになっている。また、このことは、自閉症児だけでなく、青年期の自閉症者においても追認されている(赤木, 2003)。つまり、自閉症児・者ともに自己鏡像認知の成立自体には障害がないことがわかる。

しかし、重度の知的障害を伴う場合、自己鏡像認知課題を実施して自己発達を検討するだけでは不十分であると考えられる。それは、マーク課題が、鏡にうつった自己像という対物的な自己のみに限定されているという理由による。しかし、自閉症は、対人的な障害が一次的な困難であり、対物的な自己発達には障害がないという指摘がなされている(Hobson, 1990; Loveland, 1993)。このような指摘を考慮

に入れるのであれば、他者との関係の中でみられる自己の発達を検討する必要がある。

さらに、発達の3歳未満という発達初期における対人関係の中での自己発達を検討する場合、自己の発生過程を視野に入れる必要がある。なぜなら、麻生（2002）が「心の理論」研究を批判する中で述べているように、発達初期においては自己や他者はすでに存在・確立しているものではなく、発達の過程の中で自己や他者、そして自他関係の枠組みが形成されるからである。

そのため、本研究では、自他未分化の状態からいかに自己や他者が形成されるかという自他の分化過程を扱うこととする。なお、ここでいう発達初期の自他分化というのは、木下（1998）が指摘するような行為主体としての自他の成立という水準での自他分化をさす。行為主体としての自他成立とは、「自己も他者もそれぞれ何らかの個別的視点を有する行為主体であることを認識していく」（木下，1998，p.39）様式が成立することであり、通常1歳半以降にこの種の自他関係の枠組みが成立するとされる（木下，2007）。

本研究では、自他分化を検討する指標として、「教える」という教示行為に注目する。特に、教示行為の原初的形態とされる積極的教示行為（active teaching）の生起に焦点をあてる。積極的教示行為とは、他者の行為に直接介入して相手の行為を目標とされる行為に修正する動作による直接的な教示行為である（赤木，2004）。これは例えば、幼児がスプーンを上手に使えない場合に、母親が言語でその用法を伝達したり、幼児の手を取ってスプーンの操作を補助したりするような行為を指す。

積極的教示行為に注目する理由は、以下の2点である。1つは、この教示行為が行為主体としての自他分化の発達と密接に関連するコミュニケーション行動と考えられるからである。積極的教示行為が生起するためには、目の前の行為が自己とは異なる他者によってなされていると理解する必要がある。また、井上（1998）も、自閉症児における教示言語行為の獲得について検討するなかで、教示行為の獲得においては、「自分は知っているが他人は知らない」という自己の知識と他者の知識の差異を理解しておく必要があると指摘している。それゆえ、積極的教示行為を取り上げることは自他分化の発達を検討するのに適切であると考えられる。

2つ目の理由は、積極的教示行為の生起時期が、行為主体としての自他の成立という水準での自他分化を測定するのに適切であると考えられるからである。赤木（2004）は、「他者による問題解決困難場面提示課題」と呼ばれる独自の課題を開発し、1歳代の健常幼児における積極的教示行為の生起を検討した。そこでは、新版K式発達検査で用いられるはめ板と円板を用い、1歳児の目の前で、実験者が円板をはめ板の四角孔にはめようとして入らない姿を提示している。その結果、1歳8ヶ月以前の幼児の場合には、自分で円板を操作する児が約80%を占めたのに対し、1歳8ヶ月～1歳11ヶ月の幼児のうち約60%が自分では円板を操作せず、円孔を指差し、かつ指さした全員が実験者に対して視線を向けたり、「ここよ」「こっち」などの発話を行っていた。この事実から、1歳後半から積極的教示行為が生起し、その背景には自他分化の発達があると解釈された。この課題を自閉症者にも実施することは、自閉症者の自他分化を測定するうえで妥当なものであると思われる。

では、自閉症においては、積極的教示行為の生起に障害がみられるのだろうか。まず、積極的教示行為が生起するために必要な能力について整理する。赤木（2004）によれば、積極的教示行為の生起には、2つの能力が必要であるとされる。1つは、目の前の行為から目標となる行為を推論する能力である。教示行為成立のためには、そもそも他者が目標とは異なる誤った行為を遂行しているという認識が必要であり、そのためには他者の行為から目標となる行為を推論できる必要があるからである。もう1つは、先述したように自他分化の発達である。

続いて、この2つの能力について自閉症者は障害を受けているのかについて議論する。前者の、目の前の行為から目標となる行為を推論する能力については、自閉症者においても障害がないと考えられる。

知的障害のある青年期自閉症者における積極的教示行為の障害と発達：行為主体としての自他分化に注目して

「○○しようとするができない」という他者の行為をみて、目標となる行為を推論する能力は通常 18 ヶ月ころからみられることが明らかになっている (Meltzoff, 1995) が、この能力の有無について、自閉症児を対象に追試した研究では、いずれも可能という知見が出されているからである (Aldridge, Stone, Sweeney, & Bower, 2000; Carpenter, Pennington, & Rogers, 2001)。

一方、後者の行為主体としての自他分化の発達に関しては障害を受けていることが考えられる。向社会的行動の生起に関する一連の研究が、この予想を支持している。向社会的行動が生起するためには、Bischof-Köhler (1991) が指摘するように、痛がっている他者を自分とは異なる行為主体として理解することが必要である。自閉症児を対象にした向社会的行動に関する一連の先行研究では、一貫してこの行動がみられにくいという知見を提出している (Bacon, Fein, Morris, Waterhouse, & Allen, 1998; Corona, Dissanayake, Arbelle, Wellington, & Sigman, 1998; Dissanayake, Sigman, & Kasari, 1996; Sigman, Kasari, Kwon, & Yirmiya, 1992)。

以上をまとめると、自閉症児者の場合、行為主体としての自他の分化に困難をもつために、積極的教示行為の生起に困難があることが考えられる。

このように、自閉症児者の場合、積極的教示行為に障害をもつと考えられる一方で、自閉症児者においても教示行為が獲得されたり、自他分化がみられるという研究もある。井上 (1998, 2002, 2003) は、応用行動分析学の立場から、発達年齢 3 歳以上の自閉症児に対して「他者が○○が足りなくて困っている」状況を提示し、訓練の結果、言語教示行動がみられたことを報告している。また、別府・駒田・辻井 (2004) は、高機能自閉症児一事例の愛着行動や自他分化を示すコミュニケーション行動に注目して縦断研究を行っている。この縦断研究では、自閉症児においても自他分化の発達は遅れるものの、形成されると主張している。特に、心理的愛着が形成される時期に自他の分化が見られるのではないかと指摘している。

ただ、これらの研究は、いずれも発達的には 1 歳半より高い自閉症児を対象にしているため、教示行為や自他分化が健常児と同じレベルでみられるかについて明らかにしているわけではない。むしろ、いずれの研究も教示行為や行為主体としての自他分化の獲得には困難さを示している。この事実は、自閉症者の教示行為が遅れて生起することを示唆するといえよう。

以上の先行研究を整理すると、自閉症者は行為主体としての自他分化の困難さのため積極的教示行為がみられにくいものの、発達水準があがると積極的教示行為が生起すると仮説される。

本研究ではこの仮説を検討するために、発達水準が 1 歳代の青年期自閉症者だけでなく、それ以上の発達水準にある自閉症者も含めて、積極的教示行為の生起の有無を確認することとした。具体的な方法としては、赤木 (2004) が 1 歳児を対象に用いた、他者による問題解決困難場面提示課題を実施した。ただし、この課題を一部改変して用いた。具体的には、次の 2 点について改良を加えた。

1 つは、対象者が実験者に対して働きかけることがなかったり、円孔を指示することがなかったりした場合にそのまま課題を終了することのないようにしたことである。すなわち、はめ板を対象者の目前に移動させて同様の手続きを繰り返し、そこで反応がない場合、実験者が円板から手を離して対象者の様子を観察した。このように改良を加えた理由は、自閉症者においては知的に重度であればあるほど孤立傾向が強まり、他者に働きかけることが少ない傾向がある (Wing & Gould, 1979) ためである。このような条件を加えることで、少しでも課題に関与しやすくなることを意図した。

2 つは、円板を直接はめようとしたときに、実験者が「どうしたの」という声かけを加えたことである。これは、自閉症においては、自分の内的状態とその表現手段に乖離がみられやすいが、他者からの働きかけがあればその内的状態を表現させる可能性がある (杉山, 1998) という特徴を考慮にいたためである。このような声かけを設定することで、新たに教示行為を生起することがあるかどうかを検討

した。

本研究でもう1つ検討するのは、積極的教示行為の生起と自己鏡像認知の成立との関連についてである。赤木（2004）は、1歳代の健常幼児において、積極的教示行為の生起と自己鏡像認知の成立との間に関連があることを見出している。この結果から、両者の成立には、1歳半ころの表象の発達が関与しているのではないかと推察される。一方、自閉症者の場合、自己鏡像認知については、表象が未発達でも、身体と鏡像の同期性のみで成立するという指摘もある（Mitchell, 1997）。この指摘をふまえるのであれば、自閉症者においては、積極的教示行為がみられない場合でも、自己鏡像認知が成立する可能性があると予測される。そこで、自己鏡像認知を測定するマーク課題もあわせて行い、積極的教示行為の生起と自己鏡像認知の成立との関連について検討する。

以上から本研究の目的は2つにまとめられる。1つは、青年期自閉症者において、積極的教示行為の生起に困難を持ち、健常児に遅れて生起するという仮説を検証することである。2つは、青年期自閉症者において、積極的教示行為の生起と自己鏡像認知の成立は関連しないという仮説を検証することである。

## 方 法

**対象者** 対照群として健常児を対象とした。青年期自閉症者における積極的教示行為の生起時期や質を検討するには、通常の発達と比較する必要があるためである。

**健常児**：K市内、N市内の3ヶ所の保育園に通う健常児64名（男児39名、女児25名）。生活年齢は1；0（1歳0ヶ月の略。以下同様）～3；1である。

**青年期自閉症者**：S市内の4ヶ所の通所授産施設に在籍している青年期自閉症者49名（男性39名、女性10名）。自閉症の診断を満たすかどうかについて、以下の2つの基準を用いた。1点目として、幼年期に自閉症の診断が出されているなど生育歴の詳細が分かっている者については、その生育歴による判断を行った。2点目として、生育歴が不明の場合、筆者がDSM-IVの自閉症の診断基準を満たす者を自閉症者として判定した。生活年齢は18；0～34；5で平均24；3であった。新版K式発達検査の言語・社会領域の発達年齢が0；11～7；5（平均3；11）、認知・適応領域が0；11～10；10（平均2；11）であった。なお、筆者は対象とした自閉症者の在籍する通所授産施設において、非常勤の発達相談員として従事している。

なお、49名のうち、両課題を実施できたのは35名であり、残りの14名は他者の問題解決困難場面課題のみの実施であった。

**キ一項目による比較** 発達年齢や発達指数などによる比較ではなく、表象機能の発達の指標となる項目を参考に群分けを行い、その上で比較を行った。具体的には応答の指さしの産出の有無、および大小比較課題における正答の有無の2つを基準に群分けを行った。応答の指差しとは、言葉による質問に対する指差しでの応答であり、通常1歳半ころに獲得される（秦野, 1983）。大小比較課題は関係概念の理解を測定する代表的な課題であり、通常2歳半ころに獲得される（嶋津, 1985）。発達年齢の比較ではなく、表象機能の発達で両群を比較した。比較的生活年齢の影響を受けにくい表象機能の発達を指標にするほうが健常児と自閉症者の発達レベルを合わせるのに適切かと思われたからである（赤木, 2003）

実際の分析では3つの発達レベルにわけて検討する。応答の指差しがみられず、かつ大小比較が通過できなかった者をI群、応答の指差しはみられるが、大小比較が通過できなかった者をII群、応答の指差しかつ大小比較が通過した者をIII群とした。この基準にあてはまらない対象者はいなかった。なお、応答の指差しについては新版K式発達検査の「身体各部」もしくは「絵指示」課題のいずれかを通過した者を応答の指差しがみられたと評価し、大小比較課題については新版K式発達検査の評価基準に依った。

知的障害のある青年期自閉症者における積極的教示行為の障害と発達：行為主体としての自他分化に注目して

その結果を健常児および自閉症者各群ごとの人数を Table1 および Table2 に示す。なお、自閉症者における各群の生活年齢の平均は、I 群が 22 歳 9 ヶ月、II 群が 24 歳 2 ヶ月、III 群が 25 歳 6 ヶ月であった。

Table 1 健常児における発達群別分布

	応答の指差し	大小比較課題	平均生活月齢 (SD)
I 群 (N=19)	(-)	(-)	16.8 (3.0)
II 群 (N=29)	(+)	(-)	22.0 (3.2)
III 群 (N=16)	(+)	(+)	30.8 (4.0)

注. (+) はその課題に通過したこと、(-) はその課題に不通過であったことを示す。また N は人数を示す。

Table 2 自閉症者における発達群別分布

	応答の指差し	大小比較課題	平均発達月齢	
			言語・社会領域 (SD)	認知・適応領域 (SD)
I 群 (N=10)	(-)	(-)	13.7 ( 2.3)	22.3 ( 5.1)
II 群 (N=24)	(+)	(-)	28.0 ( 7.5)	42.0 (14.6)
III 群 (N=15)	(+)	(+)	60.1 (18.3)	70.7 (28.1)

注. (+) はその課題に通過したこと、(-) はその課題に不通過であったことを示す。また N は人数を示す。

**手続き** 実験の実施に先立ち 2 日～10 日間保育・作業に参加し対象者と十分なラポートをとるように心がけた。健常児の場合、実験者がオムツを替えたり抱っこしても拒否しないなどの行動をラポートの基準とした。自閉症者の場合、実験者と 1 対 1 で行動するのを嫌がらないなどの行動をラポートの基準とした。なお、自閉症者においては前述した通り、発達相談員として日常的に対象者のいる通所授産施設に出入りしていた。実験は個別の部屋で対象者と実験者が机をはさみ、向かいあう形をとって施行された。自閉症者に関しては実験課題にあわせて新版 K 式発達検査を全員に実施し発達年齢を算出した。所要時間は、健常児が 20 分程度、自閉症者が 30 分～60 分程度であった。

## 2-1 他者による問題解決困難場面提示課題

以下の順序で課題を行った。なお、通常の「円板をはめる」課題を事前に実施する群と実施しない群を半数ずつにわけた。

<実験者近地点条件> 実験者が、新版 K 式発達検査で用いられるはめ板と円板を実験者の近地点(実験者の机の端から約 20cm)に置きながら、対象者に「今から先生がするし見ててね」と言う。その後、実験者が円板を四角孔に入れようと試行錯誤しつつ、「あれ?入らない」という発話を 15 秒間で 2 度、困惑した様子で繰り返した。

<対象者近地点条件> 実験者近地点で、対象者が円板もしくは実験者に働きかけない場合のみ、実験者が対象者の近地点にはめ板を移動させ、同様の試行錯誤を 15 秒間繰り返した。

<実験者が手を離す条件> 対象者近地点で、対象者が働きかけない場合のみ、実験者が円板から手を離して、対象者の反応を観察する。

<対象者声かけ条件> なお、各条件において、対象者が円板を触る行動をとった約 2 秒後に、「どうしたの?」という声かけを行った。ただ、実際には自閉症者の中で操作的に器用なものがあり、2 秒以内にすぐに円板を円孔に入れるものがいたので、その場合は、すぐに声かけを行った。

## 2-2 マーク課題

基本的には別府（2000）の手続きに準拠した。それに加え、声をかける、濡れタオルを渡すという2条件を新たに追加した。具体的な手続きは以下の通りである。

対象者に予め、マークを添付せずに鏡（縦35cm・横28cm）を20秒間提示し、それに対する反応をみる。その後、鏡を片付け、新版K式発達検査の下位項目を行う。3～4分後、対象者に気づかれないように、赤の食紅の付いた赤いハンカチで対象者の鼻を触り、マークを添付する。添付後、少なくとも2分経過した後に、鏡を提示する。対象者が鏡に注意を向けない場合は「ほら、鏡だよ」と言いながら鏡に注意を向けるような教示を行った。

〈声かけ条件〉 20秒間鏡を提示した後も、対象者がマークに触らない場合、実験者が「どうしたの?」という言葉かけを1回行う。

〈タオル条件〉 声かけ条件後5秒間、対象者がマークに触らない場合にのみ、実験者が「はいどうぞ」と言いながら対象者に濡れた白いタオルを手渡した。「触りなさい」などマークを触るのを直接喚起するような言葉かけは行わなかった。

〈マークを指摘する条件〉 さらにタオル条件においても対象者がマークに触らない場合、実験者が対象者の鼻を指差して指摘しつつ鏡をみせた。

## 結 果

### 3-1 他者による問題解決困難場面提示課題についての結果

どの条件においてはめ板もしくは実験者に働きかけたか?

対象者がいつの時点においてはめ板もしくは実験者に働きかけたのかに注目して、以下の4つに分類した。

- ① 「実験者近地点」：実験者近地点条件で働きかける
- ② 「対象者近地点」：対象者近地点条件で働きかける
- ③ 「実験者手を離す」：対象者近地点において実験者が手を離したあとで働きかける
- ④ 「触らず」：どの条件においても働きかけず、円板に触らない

この結果を、健常児についてはTable3、自閉症者についてはTable4に示す。

Table3からも明らかなように、健常児の場合は、I群の1名を除いた全員が実験者近地点で円板を触っていた。健常児においては、実験者の行為に関心を示し、すぐに関与しようとする行動がみられたことは明らかであろう。

Table 3 健常児における円板もしくははめ板に働きかけた地点の分布（Nは人数）

	実験者近地点	対象者近地点	実験者手を離す	触らず
I 群 (N=19)	18	0	0	1
II 群 (N=29)	29	0	0	0
III 群 (N=16)	16	0	0	0

Table 4 自閉症者における円板もしくははめ板に働きかけた地点の分布（Nは人数）

	実験者近地点	対象者近地点	実験者手を離す	触らず
I 群 (N=10)	2	2	2	4
II 群 (N=24)	15	4	5	0
III 群 (N=15)	10	5	0	0

自閉症者の場合、Table4 に示したように健常児とは対照的に実験者近地点で働きかけるものが、49名中27名(55.1%)であった。健常児と自閉症者で実験者近地点で働きかけるものの割合に差があるかどうか、直接確率法を行ったところ、健常児のほうが自閉症者よりも有意に近地点で働きかけることが明らかになった( $p < .001$ )。また、自閉症者の中でも、発達レベルに応じて、いつの時点で実験者に働きかけるかについては差がみられた。実験者近地点条件で、円板もしくは実験者に働きかけた割合をまとめると、I群では、10名中2名(20.0%)、II群では、24名中15名(62.5%)、III群では15名中10名(66.6%)であった。各群において、実験者近地点で働きかけたかそうでないか、 $\chi^2$ 検定を行った結果、有意な差がみられた( $\chi^2(2) = 6.32, p < .05$ )。そこで、残差分析を行ったところ、I群では、他の条件に比べて実験者近地点条件で実験者もしくは円板に働きかけないことが明らかになった。

また、自閉症者の場合、健常児と異なり多様な反応がみられたことも特徴的であった。具体的には、以下の2つが観察された。1つは、実験者が円板に触っている場合には、働きかけないものの、実験者が手を離すと円板に触りはじめる対象者がいたことである。実験者が円板から手を離してはじめて円板に触る対象者は、I群では10名中2名(20.0%)、II群では24名中5名(20.8%)、III群では0名であった。もう1つ特徴的であったのは、実験者が円板から手を離しても、円板に触ることなく課題に対して少なくとも表面的には関与していない自閉症者がいたことである。このようにこの課題自体に関心をもたない自閉症者は、I群の10名中4名(40.0%)にみられた。II群、III群では、このような反応をとる自閉症者はいなかった。

これら2つの反応はいずれも実験者に対して積極的には働きかけない反応ということでは一致し、相対的に知的が重度であるI群やII群に多いことがわかる。Wing & Gould (1979)が、自閉症の場合、知的に重度であればあるほど他者にかかわりをもたない孤立(alloof)タイプが多くなることを指摘しているように、本課題においても、知的に重度であるほど他者に対する行動が少なくなるといえよう。ただ、一方で、本課題に対して全く無関心の者は49名中わずか4名であったことも確認しておく必要がある。知的に重度である場合、他者に対する行動は減少するのは事実ではあるが、それでも課題に対する認識は多くの者がもっているものと考えられる。

#### 他者による問題解決困難場面提示課題の反応についての分類基準

次に、対象者が示した行動の内容を以下に示す4つに分類した。

- ① 自身では円板に触らずに指差して円孔を指差す、もしくは、自身で円板をはめるが「コッチ」などの発話がありかつ実験者への視線を伴う
- ② 自分自身で円板をはめようとするが、実験者の「どうしたの」という声かけで、円孔を指差す
- ③ 自分自身で円板をはめる、もしくは、はめようとする
- ④ 実験者の行為に注目するが、自分では円板もしくは他者に働きかけない

この基準をもとに、ランダムに選んだ健常児25名、自閉症者18名について独立した2人の評定者がビデオ記録をみながら、どのカテゴリーにあてはまるかを評価した。一致率は健常児が100.0%、自閉症者が94.4%であった。評価が不一致だったものについては両者が協議の上再評価した。このうち、赤木(2004)を参考に、①にあてはまるものを教示行為が生起したと評価した。②にあてはまるものは他者の声かけで積極的教示行為が生起したと評価した、③、④については積極的教示行為が生起しなかったと評価した。この結果を、健常児についてはTable5、自閉症者についてはTable6に示す。

健常児の場合、各群において積極的教示行為が生起した割合は、I群で19名中2名(10.5%)、II群で29名中16名(55.2%)、III群では16名中13名(81.3%)であった。また、実験者の「どうしたの」という声かけで、新たに積極的教示行為を生起させた者はいなかった。各群において積極的教示行為が生起した割合に差がみられるかについて検討を行ったところ、有意な差がみられた(直接確率法、 $p < .001$ )。

Table 5 他者の問題解決困難場面における健常児の反応内訳 (N は人数)

	教示 (+)	教示 (÷)	教示 (-)	触らず
I 群 (N=19)	2	0	16	1
II 群 (N=29)	16	0	13	0
III 群 (N=16)	13	0	3	0

注：(+) は積極的教示行為が生じたこと、(÷) は声かけ条件においてはじめて積極的教示行為が生じたこと、(-) は積極的教示行為が生じなかったこと、「触らず」はいずれの条件においても円板もしくは実験者に働きかけなかったことを指す。

Table 6 他者の問題解決困難場面における自閉症者の反応内訳 (N は人数)

	教示 (+)	教示 (÷)	教示 (-)	触らず
I 群 (N=10)	0	0	6	4
II 群 (N=24)	2	0	22	0
III 群 (N=15)	5	3	7	0

注：(+) は積極的教示行為が生じたこと、(÷) は声かけ条件においてはじめて積極的教示行為が生じたこと、(-) は積極的教示行為が生じなかったこと、「触らず」はいずれの条件においても円板もしくは実験者に働きかけなかったことを指す。

そこで、多重比較 (Ryan 法) をおこなったところ、 $I < II \approx III$  という結果がみられた。すなわち、発達水準が I 群から II 群に上昇するにつれて、積極的教示行為の生起する割合も上昇するといえよう。

自閉症者においては、Table 6 に示されるように、積極的教示行為の生起した割合が I 群では 10 名中 0 名、II 群では 24 名中 2 名 (8.3%)、III 群では 15 名中 5 名 (33.3%) であった。また、実験者の「どうしたの」という声かけで、新たに積極的教示行為を生起させた者は III 群の 3 名にみられた。これらの者も積極的教示行為が生起したと評価し、各群において積極的教示行為が生起した割合に差がみられるかについて検討を行ったところ、有意な差がみられた (直接確率法、 $p < .001$ )。そこで、多重比較 (Ryan 法) を行ったところ、 $I \approx II < III$  という結果がみられた。すなわち、発達水準が II 群から III 群に上昇するにつれて、積極的教示行為の割合が上昇するといえよう。

続いて、健常児と自閉症者において同じ発達水準で比較した場合、積極的教示行為の生起する割合に差がみられるかについて検討を行う。まず応答の指差しを獲得していない I 群においては、健常児群、自閉症者群ともに積極的教示行為の生起する割合が低く差がみられなかった (直接確率法、 $p = .53$ )。続いて応答の指差しは獲得しているが、大小比較課題は通過していない II 群においては、健常児群では 55.2% に積極的教示行為がみられているのに対し、自閉症者群では 8.3% のみであり、直接確率法を行ったところ有意な差がみられた ( $p = .003$ )。続いて、大小比較課題を通過している III 群では、健常児では 81.3%、自閉症者では 53.3% において積極的教示行為がみられており、その割合に差はみられなかった (直接確率法、 $p = .14$ )。健常児・自閉症者における結果をまとめると、発達的に I 群、III 群においては、積極的教示行為の生起する割合に差はみられないが、II 群においては、健常児群は半数以上が積極的教示行為を生起させるのに対し、自閉症者群では、1 割にも満たないという大きな差がみられた。

#### 教示行為を示したさいに見られた他のコミュニケーション手段について

次に、教示行為を示した青年期自閉症者が、その際、どのようなコミュニケーション手段を併用していたのかを検討する。特に指差しや発話・発声を伴いながら教示行為を示したのかについて検討する。対象者の行為を、①実験者に対する視線、②発話・発声、の 2 つのコミュニケーション行動に注目して分類した。視線、発話・発声、のいずれにおいても、実験者およびはめ板に働きかけた行為の後 2 秒以内にみられたかどうかを検討した。

その結果を Table 7 に示す。教示行為を示した 10 名の自閉症者のうち、8 名までが、視線か発話・発



知的障害のある青年期自閉症者における積極的教示行為の障害と発達：行為主体としての自他分化に注目して

声のコミュニケーション手段を伴っていた。特に、「ココヤ」「チガウ」など発話・発声を伴ったものが6名存在していた。この結果は、赤木（2004）で示された健常1歳児の結果と類似している。ここでは、教示行為を示した健常1歳児14名全員が、視線か発話・発声のコミュニケーション手段を伴っており、また、そのうち12名が発話を伴っていた。教示行為を示した健常1歳児と自閉症者との間で、教示行為を示した際に、他のコミュニケーション手段を伴うことに差があるかどうかを検討したところ、有意な差はみられなかった（直接確率法、 $p=.16$ ）。この結果から、教示行為の質については、健常児と自閉症者の間で大きな差異はないと思われる。

Table 7 自閉症者が積極的教示行為を生起させた際のコミュニケーション手段の有無（Nは人数）

	円孔を指差すのみ	円孔を指差した際、何らかのコミュニケーション手段を伴う		
		視線	発話・発声	視線+発話・発声
円孔を指差す (N=10)	2	1	6	1

### 3-2 マーク課題

#### 自己鏡像認知成立の操作的定義

分析指標 どのような条件の時に対象者が自ら鼻上のマークを触ったかという反応をもとに以下の5つのカテゴリーにわけた。

- ①「自発的に触る」：鏡を提示したときに、マークを自ら触る
- ②「声かけで触る」：実験者の「どうしたの?」という声かけで初めてマークを自ら触る
- ③「タオルを渡されて触る」：実験者から濡れタオルを渡されて初めてマークを自ら触る
- ④「指摘されて触る」：実験者に自己の鼻上のマークを示されて初めてマークを自ら触る
- ⑤「触らない」：いずれの条件においても触らない

この基準をもとに、ランダムに選んだ健常児26名、自閉症者18名について独立した2人の評定者がビデオ記録をみながら、どのカテゴリーにあてはまるかを評価した。一致率は健常児が92.3%、自閉症者が83.3%であった。評価が不一致だったものについては両者が協議の上再評価した。このうち、第2章の分析を参考に、①～④にあてはまるものを自己鏡像認知が成立したと評価した。なお、マークを添付せずに鏡を提示した際に、自身の鼻を触る対象者がいるかどうか検討したところ、そのような行動を示す者はいなかった。

以上の結果を示したのが、Table8、9である。

Table 8 健常児におけるマーク課題の反応内訳（Nは人数）

	自発的に	声かけで	タオルで	指摘されて	触らない
I群 (N=19)	1	0	0	0	18
II群 (N=29)	19	0	1	0	9
III群 (N=16)	10	1	1	1	3

Table 9 自閉症者におけるマーク課題の反応内訳（Nは人数/声かけ条件で触る者はいなかった）

	自発的に	タオルで	指摘されて	触らない
I群 (N=9)	3	1	0	5
II群 (N=16)	4	6	4	2
III群 (N=10)	9	1	0	0

そして、自発的にマークを触った者と誘導条件において初めてマークを触った者全てを、視覚的自己認知を示したと評価するならば、Table8に示すように健常児群では、I群では5.3%、II群では69.0%、III群では81.3%であった。この基準における視覚的自己認知の成立に群間で差があるか、直接確率法を行った。その結果、有意な差があり ( $p<.001$ )、多重比較 (Ryan法) を行ったところ、 $I群 < II群 = III群$  という結果になった。自閉症者群ではTable9に示すように、I群で44.4%、II群では87.5%、III群では100.0%であった。この基準における視覚的自己認知の成立に群間で差があるか、直接確率法を行った。その結果、有意な差があり ( $p=.004$ )、多重比較 (Ryan法) を行ったところ、I群とIII群の間で有意な差がみられた。I群からIII群にかけて視覚的自己認知の成立の割合が高まるといえる。

### 3-3 積極的教示行為の生起と自己鏡像認知成立との関連

ここでは、本研究の2つ目の目的に関連する結果を分析する。2つ目の目的は、積極的教示行為の生起と自己鏡像認知の成立とが関連するかどうかを明らかにすることであった。

まず健常児についての結果からまとめる。健常児においては、Table10に示すように、積極的教示行為を生起させた児のうち、31名中23名(74.2%)が自己鏡像認知を示した。一方、積極的教示行為を生起させない対象児で自己鏡像認知を示した者は33名中11名(33.3%)であった。積極的教示行為の生起と自己鏡像認知の成立に、個人内の関連があるかを検討したところ、有意な関連がみられた(直接確率法、 $p=.001$ )。

Table 10 健常児：積極的教示行為と自己鏡像認知の成立における個人内の関連

	自己鏡像認知成立	自己鏡像認知未成立
積極的教示行為の生起	23	8
積極的教示行為生起せず	11	22

注. 単位は人数。

次に、自閉症者の結果についてまとめる。自閉症者においては、Table11に示すように、積極的教示行為を生起させた7名全員が自己鏡像認知を示した。一方、積極的教示行為を生起させない者で自己鏡像認知を示した者は28中21名(75.0%)であった。積極的教示行為の生起と自己鏡像認知の成立に、個人内の関連があるかを検討したところ、有意な関連はみられなかった(直接確率法、 $p=.30$ )。

Table 11 自閉症者：積極的教示行為と自己鏡像認知の成立における個人内の関連

	自己鏡像認知成立	自己鏡像認知未成立
積極的教示行為の生起	7	0
積極的教示行為生起せず	21	7

注. 単位は人数。

## 考 察

本研究の目的は2つあった。1つは、青年期自閉症者における積極的教示行為の生起の有無、そしてその生起の時期について発達水準をそろえた健常児と比較しながら明らかにすることであった。もう1つは、健常児では関連していた自己鏡像認知の成立と積極的教示行為の生起が、青年期自閉症者の場合は関連しないという仮説を検証することであった。

まず、前者に関連する結果、すなわち積極的教示行為の生起の問題について検討する。前者の目的に

知的障害のある青年期自閉症者における積極的教示行為の障害と発達：行為主体としての自他分化に注目して

関連して明らかになった事実の1つは、自閉症者においても積極的教示行為が生起するが、その生起時期は健常児に比べると遅れることである。具体的には健常児の場合は1歳半以降に積極的教示行為が生起するのに対し、青年期自閉症者においては、大小比較が通過する発達的に3歳以降にみられた。さらに、青年期自閉症者においては、教示行為が獲得される際に、他者の声かけが必要である者も存在した。まとめると、青年期自閉症者においても、積極的教示行為は生起されるものの、健常児に比べその時期は遅れ、また生起された教示行為の質においては異なる特徴があることも考えられた。

#### 青年期自閉症者における積極的教示行為の特異性

この事実は、以下の2点を示唆する。1点目は、積極的教示行為の遅れは、行為主体としての自他分化の発達の困難さによるものであるという仮説を支持するということである。自閉症者の場合、杉山(1992)が指摘しているように生後初期からの対人的なコミュニケーションのとりにくさがあるために、行為主体としての自他分化の形成が遅れ、その結果、積極的教示行為の生起についても困難を残すのであろう。

2つは、しかし、自閉症者の場合、積極的教示行為が全くみられないわけではないことである。すなわち、自閉症者においても発達水準の上昇に応じて教示行為が生起することが明らかになった。この事実を解釈するにあたって、自閉症児のジョイントアテンションの獲得を検討した別府(1996)の研究が参考になる。そこでは、自閉症児のジョイントアテンションの獲得は、困難ではあるものの欠如ではなく、発達的に後になってなされることを明らかにされている。この結果について、別府(1996)は、自閉症児のみに、ジョイントアテンションの獲得と認知発達に関係がみられたことから、自閉症独自の獲得プロセスがあるのではないかと指摘している。このような指摘を考慮にすれば、積極的教示行為においても、自閉症者独自の獲得プロセスがあることが推察される。特に、大小比較課題の通過の有無と関係があったことから、関係概念の獲得が、積極的教示行為の生起に何らかの影響を及ぼしているであろう。通常、幼児期初期にみられる関係概念の獲得は、象徴機能の発達と関係しているといわれる(黒田, 2003)。そうであるならば、自閉症者の場合、健常児では1歳後半にみられた積極的教示行為の生起が、象徴機能の発達によって補償しながら可能になるプロセスがあるのかもしれない。

また、もう1つ注目されるのが、実験者の「どうしたの」という声かけがあれば、教示行為を生起させることのできるものが自閉症のⅢ群にのみ3名存在したという結果である。他者の声かけだけで教示行為が生起するという結果は、潜在的には自他が分化している状態にありつつも、教示行為が出なかったということを示している。この点については、おそらく杉山(1998)が指摘しているように、内的理解とその表出のズレを示しているのかもしれない。そういう意味で、こちらのかかわりによって、他者の存在を意識化し、自閉症者の表出スキルが生起する可能性を示していることは示唆を与える。いいかえれば、積極的教示行為の生起は、自閉症者において単に認知発達のみによつてではなく、他者の存在を意識化できる機会をつくるのが重要になるといえる。

#### 積極的教示行為と自己鏡像認知との関係からみる自閉症者の自他関係の構造

続いて、後者の目的に関連する結果について考察を行う。後者の目的は、自己鏡像認知の成立と積極的教示行為の生起の関連について検討を行うことであった。この目的に関連して明らかになったことは、自己鏡像認知の成立と積極的教示行為の生起との関連について健常児と異なる結果がみられたことである。健常児の場合、両者の関連がみられたのに対し、青年期自閉症者においては、そのような関連がみられなかった。すなわち、青年期自閉症者の場合、自己鏡像認知の成立は、健常児と同じ発達水準でみられたのに対し、積極的教示行為の生起はそれよりも遅れて成立したということである。

この事実は、青年期自閉症者の場合、健常児と異なる自他関係を有することを示している。特にⅡ群の多くは、一般的に発達初期の自己発達の代表的な指標といわれる自己鏡像認知を成立させているに

もかわらず、積極的教示行為を生起させなかった。このような乖離は健常児にはみられなかったことである。この事実は、以下の2点を示唆する。1点目は、自己鏡像認知の成立のプロセスが健常児と自閉症者では異なる可能性がある点である。赤木（2004）で指摘されているように、健常児においては、自己鏡像認知の成立と積極的教示行為の生起が同期することから、その根底には表象能力の発達があると考えられる。しかし、自閉症者の場合、表象能力の獲得が契機となる行為主体としての自他が未分化でも、自己鏡像認知を成立させていた。このことは、自閉症者における自己鏡像認知の成立は、表象能力の獲得を前提とせず、自己像と鏡にうつった身体像とをマッチングさせる能力に拠っていると考えられる。

2点目は、このような自他関係の特異的な構造が、発達のにより高い自閉症児者の特徴的な自己意識の形成に影響を与えている可能性がある点である。杉山（2000）は、高機能自閉症児者は、自己意識そのものの形成不全があり、そのために、見たもの・聞いたものから心理的距離がとれない特徴をもつとしている。例えば、過去の自分の体験に対して心理的距離がとれないために、まるで「いま・ここ」の出来事として認識してしまうタイムスリップ現象などを挙げている。このような特異的な自己意識がみられる原因について、杉山（2000）は、幼児期における対人関係の困難さを挙げている。しかし、実際にどのような困難さが想定されるのかについて詳細に検討しているわけではない。本研究の結果を考えれば、積極的教示行為に示されるような行為主体としての自他分化の困難さが、より高次の自己意識の特異性に影響を及ぼしている可能性が考えられる。なぜなら、自己鏡像認知の成立に示されるように視覚的な自他の理解は発達するにもかかわらず、行為主体としての自己や他者をとらえることができないために、他者とは異なる自分固有の視点をもつことができていない可能性が考えられるからである。今後は、このような発達初期の自己発達や自他関係の構造が発達的に高くなるに従いどのように推移するかを検討していく必要があるだろう。

#### 支援について

最後に、本研究の結果から示唆される自己発達への支援のありかたについてふれる。1つは、積極的教示行為やその背景となる自他の分化を促すには、自己－他者の領域を視覚的に明示するという方法である。このことは、視覚的には自己－他者を認知しやすいという障害の特徴を踏まえれば大事な支援方向といえよう。例えば、食事場面で視覚的に自己領域と他者領域を明示することで、自己－他者の所有の理解や形成などがすすむ可能性があることが指摘されている（白石，1994）。

2つは、他者を意識化する契機を大事にするということである。発達の2歳半以降という相対的に高い群に限定されるものの、他者の声かけにより積極的教示行為が生起する群があったことから、自身の行為が、自己だけで完結するのではなく他者にとっても何らかの意味をもつということ意識化させることは重要であろう。例えば、自他分化の契機として、ワロンはボールのやりとりなどの役割交替活動に注目しているが、自閉症者においても、そのような活動は重要であるといえよう。

#### 今後の課題

今後の課題として、以下の3点が挙げられる。1点目は、本研究で示された特異的な自他関係を示す自閉症者について、日常生活の中での自他関係やコミュニケーション行動を明らかにしていく必要性があることである。日常場面での姿を具体的に記述することで、自閉症の自他関係・自他分化についてさらに明らかになっていく部分があると予想される。

2点目は生活年齢の問題について検討することである。本研究の対象者は、青年期自閉症者であったが、自閉症幼児にも本課題を行うことで、発達水準だけでなく、生活年齢の蓄積によって積極的教示行為の生起状況がどのように変化する必要があるだろう。特に、教示行為は社会経験の可能性に左右されることも考えられ、生活年齢を考慮することは必要性な視点だろう。

知的障害のある青年期自閉症者における積極的教示行為の障害と発達：行為主体としての自他分化に注目して

3点目は、積極的教示行為がより高次の教示行為へどのように発達していくのかを検討することである。例えば井上（1998）の研究のように言語による教示行為へと発達するプロセスを扱う視点である。なぜなら、今回扱った教示行為はあくまで原初的なレベルのものであり、より普遍的な教示行為を扱うことで、対人関係のある自閉症児者の社会性の発達をより詳細に明らかにできる可能性があるからである。

## 引用文献

- 赤木和重. (2003). 青年期自閉症者における鏡像自己認知：健常幼児との比較を通して. *発達心理学研究*, *14*, 149–160.
- 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.
- Aldbridge, M. D., Stone, K. R., Sweeney, M. H., & Bower, T. G. R. (2000). Preverbal children with autism understand the intentions of others. *Developmental Science*, *3*, 294–301.
- 麻生 武. (2002). 「心の理論」の隠れた哲学. 渡辺恒夫・村田純一・高橋滯子（編）, *心理学の哲学*. (pp.324–338). 京都：北大路書房.
- Bacon, A. L., Fein, D., Morris, R., Waterhouse, L., & Allen, D. (1998). The response of autistic children to the distress of others. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *28*, 129–142.
- 別府 哲. (1996). 自閉症児におけるジョイントアテンション行動としての指さし理解の発達：健常乳幼児との比較を通して. *発達心理学研究*, *7*, 128–137.
- 別府 哲. (2000). 自閉症幼児における鏡像認知. *発達障害研究*, *22*, 210–218.
- 別府 哲・駒田閑子・辻井正次. (2004). 就学前における高機能自閉症児の愛着行動と自他分化との発達連関. 高機能広汎性発達障害児の就学前と学齢期における発達経過と教育的援助に関する研究 (pp.41–59). 文部科学省研究成果報告書 (研究代表者 別府 哲).
- Bischof-Köhler, D. (1991). The development of empathy in infants. In M.E.Lamb & H. Keller. (Eds.), *Infant development: Perspectives from German-speaking countries* (pp.1–33). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carpenter, M., Pennington, F. B., & Rogers, S. J. (2001). Understanding of others' intentions in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *31*, 589–599.
- Corona, R., Dissanayake, C., Arbelle, S., Wellington, P., & Sigman, M. (1998). Is affect aversive to young children with autism? : Behavioral and cardiac responses to experimenter distress. *Child Development*, *69*, 1494–1502.
- Dawson, G., & McKissick, F. C. (1984). Self-recognition in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *14*, 383–394.
- Dissanayake, C., Sigman, M., & Kasari, C. (1996). Long-term stability of individual differences in the emotional responsiveness of children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *37*, 461–467.
- Ferrari, M., & Matthews, W. S. (1983). Self-recognition deficits in Autism: Syndrome-specific or general development delay?. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *13*, 317–324.
- 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. (1990). On the origin of self and the case of autism. *Development and Psychopathology*, *2*, 163–181.
- 井上雅彦. (1998). 自閉症児における他者への教示言語行動の獲得と般化. *発達心理学研究*, *9*, 179–190.
- 井上雅彦. (2002). 自閉症児における役割交替手続きにおける教示言語行動の形成と反応分化. *発達心理臨床研究*, *8*, 9–17.
- 井上雅彦. (2003). 自閉症児における他者の既知／未知に関する教示言語行動の刺激性制御の分析. *発達心理臨床研究*, *9*, 9–16.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, *2*, 217–250.
- 木下孝司. (1998). 幼児が「心」に気づくとき. 丸野俊一・子安増生（編）, *子どもが「こころ」に気づくとき* (pp

- 33-55). 京都：ミネルヴァ書房。
- 木下孝司。(2007)。“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 (pp.161-185)。東京：誠信書房。
- 黒田吉孝。(2003)。自閉症児の大小概念獲得における具体的「対」概念と抽象的「対」概念との関係。特殊教育学研究, 41, 15-24。
- Lee, A., & Hobson, R. P. (1998). On developing self-concepts: A controlled study of children and adolescents with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 1131-1144.
- Loveland, K. A. (1993). Autism, affordances, and the self. In Neisser (Ed.) *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (237-253). Cambridge, Cambridge University Press.
- Millward, C., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (2000). Recall for self and other in autism: Children's memory for events experienced by themselves and their peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 15-28.
- Meltzoff, A. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-olds children. *Developmental Psychology*, 31, 838-850.
- Mitchell, R. W. (1997). A comparison of the self-awareness and kinesthetic-visual matching theories of self-recognition: Autistic children and others. In J.G.Snodgrass, & R.L.Thompson. (Eds.), *The self across psychology: Self-recognition, self-awareness, and the self concept* (pp.39-62). New York : New York Academy of Sciences.
- Newman, C., & Hill, S. (1978). Self-recognition and stimulus preference in autistic children. *Developmental Psychobiology*, 11, 571-578.
- Sigman, M. D., Kasari, C., Kwon, J., & Yirmiya, N. (1992). Responses to the negative emotions of others by autistic, mentally retarded, and normal children. *Child Development*, 63, 796-807.
- 嶋津峯眞(監修)。(1985)。新版K式発達検査法：発達検査の考え方と使い方。京都：ナカニシヤ出版。
- 白石正久。(1994)。発達障害論：研究序説。京都：かもがわ出版。
- Spiker, D., & Ricks, M. (1984). Visual self-recognition in autistic children: Developmental relationship. *Child Development*, 55, 214-225.
- 杉山登志郎。(1992)。自閉症の内的世界。精神医学, 34, 570-584。
- 杉山登志郎。(1998)。自閉症児への精神療法的接近。山崎晃資(編), 発達障害児の精神療法 (pp.96-115)。東京：金剛出版。
- 杉山登志郎。(2000)。自閉症の体験世界：高機能自閉症の臨床研究から。小児の精神と神経, 40, 88-100。
- Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classifications. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.