

個別指導場面における自閉症幼児の 指導者に対する視線の変化

佐々木沙智* 川間健之介 川間弘子**

Changes in the Way of Staring forward the Instructor of the Infant with Autism in the Individual Learning Setting

Sachi SASAKI Kennosuke KAWAMA Hiroko KAWAMA

(Received September 27, 2002)

I. はじめに

近年、自閉症児における共同注意行動の障害が注目されている。共同注意行動とは、対象に対する注意を他者と共有する行動である。Bruner (1983) は、生後6, 7ヶ月以後に見られる乳児と母親との二者間の注意共有である第一段階と、生後10ヶ月から1歳ごろの時期に見られる乳児—対象—母親の三者間での注意の共有である第二段階に分けている。自閉症の障害特有の問題として注目されているのは、Bruner (1983) のいう、第二段階の共同注意行動である。すなわち、指さしや、相手に見せる行動 (showing)、興味ある対象と大人を交互に振り返ってみる参照視 (referential looking) などの行動があまり見られないという共同注意行動の障害である。

当初、自閉症児の共同注意行動の障害は、それが象徴機能の形成につながる表象スキルを内包していることから、注目されていた。例えば、指さしは、指さす指と指さされる対象の関係の理解を含んでいる。この関係は、言語が本質的にもっている「能記—所記」関係と類似性があり、その観点から、指さしは「言語の発達の前身 (村田, 1977)」ととらえられた。こういった機能をもつ、指さしに代表される共同注意行動の障害は、自閉症が言語とそれを準備する認知能力に一次的障害をもつとする Rutter (1978) の言語・認知障害説と合致するという意味で、光が当てられてきたのである。

しかし、近年、自閉症の共同注意行動の障害は、別の視点からの検討がなされている。それは、共同注意行動がもつ機能そのものについての見直しである。言い換えると、「言語の発達の前身」としての表象スキルを含む側面だけではなく、まさに、他者とある対象への注意を共有する行動としての機能への注目である。これは、注意を共有する他者をどうとらえ、その他者と何を共有

*山口大学大学院教育学研究科

**特定非営利活動法人山口発達臨床支援センター

しているのか、という他者意識の問題でもあるといえる。Baron-Cohen (1995) は共同注意を「心の理論」(theory of mind) の発達の前兆としてモジュール説を提唱している。

自閉症児における、共同注意行動の障害は、自閉症児のノンバーバル・コミュニケーション行動を語用論的アプローチから迫ろうとする研究の中で、指摘され始めた。Curcio (1978) は、話し言葉をもたない自閉症児12名のノンバーバル・コミュニケーション行動を、Bates (1976) の原命令形(protoimperative)と原叙述形(protodeclarative)の二つの分類に基づき検討した。その結果は、原叙述形のコミュニケーション行動は12名中誰も行わなかったのに対し、原命令形のコミュニケーション行動は12名すべてが行っていた。このような語用論的研究は、自閉症児が、言語の障害だけでなく、言語獲得以前のノンバーバル・コミュニケーション行動自体に問題をもっていることを明らかにした。しかも、ノンバーバル・コミュニケーション全体に障害をもっているのではなく、原命令形のコミュニケーション行動には問題をもっていないが、原叙述形のコミュニケーションに特有の問題をもつ可能性が示唆されたのである。そして、この原叙述形のコミュニケーション行動は、Bruner (1983) のいう第二段階の共同注意行動とほぼ一致するものと考えられるのである。

しかし、原叙述形のコミュニケーション行動の欠如は、乳児期後半の発達レベルにある知的障害児やその時期の健常児でも見られる現象である。これが自閉症に特有の障害なのか、あるいは発達の遅れに起因するものなのかを調べるために、MAを一致させた知的障害児、発達性言語障害児を対照群とした、一連の系統的な研究が行われた。自閉症児は、MAを一致させた知的障害児や発達性言語障害児と比較して、共同注意行動を相対的に少ししか行わないという研究が多い(Landry & Loveland, 1988; Loveland & Landry, 1986; Mundy, Sigman, Ungerer, & Sherman, 1986; Sigman, Mundy, Ungerer, & Sherman, 1986)。

Mundy, Sigman, Ungerer, & Sherman (1986) や Sigman, Mundy, Ungerer, & Sherman (1986) は、ノンバーバル・コミュニケーション行動を、Bruner & Sherwood (1983) の分析に基づき、要求行動(例えば、手の届かないところにあるおもちゃが欲しくて手を伸ばす行動)、社会的相互作用行動(例えば、大人にくすぐってもらった後、それを再度やってほしくて大人に手を伸ばしながら視線を合わせる)、共同注意行動の三つに分け、半構造的な観察場面でその出現頻度を検討している。健常児では、生後10ヶ月から1歳ころにこの三つのコミュニケーション行動が時期を同じくして出現するのである。ところが、一連の研究で明らかになったのは、自閉症児は、社会的相互作用行動や要求行動では知的障害児などと統計的に有意な差はみられないのに、共同注意行動でのみ、その出現数が有意に少なかったためである。その結果、共同注意行動の有無が、自閉症と他の障害児を判別するものとなることが指摘されることとなった。たとえば、Mundy, Sigman, Ungerer, & Sherman (1986) は、MAで一致させた自閉症児群と知的障害児群・健常児群(MA平均26ヶ月)において、共同注意行動の一つである、参照視(referential looking)のみが、自閉症児の94%を判別しえたことを報告している。

以上の先行研究から分かるように、共同注意行動が自閉症児に現れることは、自閉症児の発達をみていくうえで、非常に重要なことが分かる。共同注意行動の出現は、原叙述形のコミュニケーションを可能にし、それが、言語獲得へとつながっていくとも考えられるのである。

一方、自閉症児の認知発達と共同注意行動、特に三項関係の成立に焦点を当てている研究がある。川間・川間（2001）は、自閉症幼児の個別指導場面における行動変容に着目し、宇佐川（1998）の認知発達ステージに従って分析した。パターン知覚水準においては、物と自分との二項関係が成立し、人は自己の課題を達成するための手段であり、指導者の顔を見ることはなかった。対応知覚水準において、教材を媒介とした三項関係が成立しはじめ、同時に教材に対する好き嫌いも明確になった。象徴化水準において、声や動作の模倣が見られはじめ、指導者の言語指示で行動を調整できるようになった。指導者を見てから行動を開始したり、遊びも指導者との相互関係の中で成立するようになっていた。このことから、自閉症児の三項関係の成立を対応知覚水準であると推測している。鈴木・宇佐川（2002）の研究では、パターン知覚水準では物との二項関係、対応知覚水準では、擬似的三項関係第1段階、擬似的三項関係第2段階が成立している。擬似的三項関係第1段階は、教材等を通して、「指示を伝える・要求に応じる」段階で擬似的三項関係第2段階は、「指示・動作する、答える、質問する、合わせる」段階である。しかし、これらの段階では「他者と伝え合うこと、共有すること」を目的とした三項関係はみられず、それは次の象徴化水準で成立することを示唆している。

自閉症児の共同注意を扱った研究では、その出現が非障害児より遅れるあるいは見られないことを指摘しているが、認知発達との関連についてはMAとの関係で検討しているものがほとんどである。しかし、単にMAではなく認知発達の質的な段階に従って検討する必要があると考える。川間・川間（2001）や鈴木・宇佐川（2002）は、宇佐川（1998）に従って、自閉症児の認知発達と三項関係を検討し、いずれも外形的な三項関係は対応知覚水準に、相互の共有という点では象徴化水準に成立することを示唆している。認知発達の立場から太田・永井（1992）は、自閉症児の象徴化機能の成立の問題がその前段階の三項関係の成立の問題であることを示唆している。これは宇佐川（1998）の言う対応知覚水準であり、太田・永井（1992）の言うステージⅡに相当する。この段階の自閉症児特有のつまずきは白石（2001）も指摘している。

そこで本研究では、自閉症幼児において、パターン知覚水準から対応知覚水準にかけての個別の学習場面での共同注意行動に着目したい。特に、自閉症特有の障害と考えられている、社会的参照行動（新奇な物への自分の反応を導くために他者の情動表出を利用する能力—すなわち、8～12ヶ月の子どもが、初めての人、モノ、出来事に遭遇した際に時折親の方を見て、その後に親が示す表情に合う形で新しい状況に対応することである）が認知発達からみて、どれくらいの発達段階で現れはじめるのかを自閉症児の個別学習場面から検討する。その際、対象の自閉症児が指導者を見たか判断しうるすべての場面を取り上げ、その視線が、どのような意図をもっておられたのかを分類し、認知発達との関連を検討する。

Ⅱ. 方法

1. 対象児：S K 平成8年6月11生まれ、男子、障害名：自閉症、指導開始時の年齢；4歳1ヶ月

2. 指導開始の状態：道順などをよく覚えており、それに固執する。聴覚は過敏で、苦手な音に対し、少しの音でも耳をふさいだり、奇声を出す。手指は無器用で、着脱（ボタン止め）などが困難である。運動感覚では（ブランコなど）が苦手である。言語理解力は日常よく使われることば（指示語）に対しては、分かって、行動にうつることができる。しかし、自分の判断で反対の行動をとることもある。一人で遊ぶことが好きである。形や色の違いが分かる。また、本人自身が、形、色は好きであり、形と同じ物を合わせるような遊具を好んでやっている。津守式乳幼児精神発達検査（平成11年7月27日実施）では運動：18ヶ月、探索・操作：21ヶ月、社会性（大人）：不可、社会性（子ども）：15ヶ月、食事：21ヶ月、生活習慣：30ヶ月、排泄：不可、理解：21ヶ月、言語 21ヶ月であった。

3. 分析対象とする指導：平成12年8月9日から、平成14年1月19日（現在、6歳7ヶ月）までの22回の指導。

4. 分析方法：山口発達臨床支援センターにおける、対象児の毎回の個別学習指導場面をVTR記録し、分析を行う。なお、1回の指導時間は約50分間である。そして、分析対象とする毎回約50分間の指導記録VTRの中の指導中において、対象児が指導者を見た、全視線場면을カテゴリーに分類して整理する。分析カテゴリーは次の通りである。

①確認：課題が完成したときに、正解・不正解を指導者に聞く場合や、指導者に確認の意味を込めて伝える場合の視線。指導者に賞賛されたときに、指導者に対して確認する場合の視線。ある物の名称を指導者が声にしたとき等に、物と名称の一致を指導者に確認する場合の視線。指導者からの働きかけに対し、肯定的に受け止める場合の視線のこと。このときの働きかけだけでは、自分から行動することはない。

②了解：指導者からの働きかけに対して、肯定的に受け止め、自分から、何らかの行動を行う場合の視線のこと。

③共有：課題が完成したときなどに、事物に対する自分の感情を他者と共有したいと思い、相手に伝えるために、対象児から、指導者への働きかけによって生じる視線である。対象児が課題を達成したときなどに、指導者が、賞賛のことばを発したり、拍手をしたときに、対象児が指導者を見るという、両者がある感情を共有する場合に生じる視線のこと。指導者から、対象児への働きかけによって生じる視線である。

④要求：指導者に対して、とって欲しいものや、やって欲しいことがある場合等に、生じる視線のこと。指導者を、要求伝達手段の道具的にとらえる場合と、指導者を自分とは違う他者であるということの理解を前提にして、この人にしてほしい、という場合が考えられる。

⑤拒否：自分のやりたいことを中断させられそうになったときや、自分のしたいことなどの気持ちを分かってもらえないときに生じる視線のこと。

⑥困惑：指導者の意図が分からないために、生じる視線のこと。

⑦主張：自分の意思表示を行う場合に生じる視線のこと。わがままで拒否する場合と区別する。

⑧期待：指導者が、次の課題で用いる教具の準備などをしている場面で、期待の気持ちを込めて指導者を見る場合に生じる視線のこと。

⑨分類不能：①から⑧のカテゴリーに分類することができなかったもの。

3回分の指導場面（150分）について、2名の評定者間の一致率を求めたところ、0.94の一致率が得られた。

Ⅲ. 結果

1. 指導の経過

第1期：指導開始から3ヶ月頃（平成12年8月9日～11月4日）

大・中・小○5つの型はめは、S.K.のお気に入りの課題で、今後も多く見られるが、この時期は、型の手前に、指導者が、型から外した○を5つ、大きさの順番に並べたものを、まっすぐずらして、型に○を入れている。○の大きさの弁別までは、はっきりと出来てはいない。

なお、平成12年11月4日の指導から、平成13年3月31日の指導までの間、約4ヶ月間、指導が行われていない。

第2期：指導開始後7ヵ月半から1年1ヶ月頃（平成13年3月31日～8月4日）

4ピースのパズルにしても、枠のあるものから、枠のないもの、そして、一つ一つのピースが、□ではないものへと、内容が変化してきている。枠のないパズル課題を行うことから、空間概念が生まれてきている。リベット差しから、線書きでは、まず、枠の中に自由に線を書くことから、始点と終点を意識して線を書く、という変化が見られる。終点のシールのところで、ぴたっと筆を止めることができた。大・中・小○5つの型はめでは、小さい○と大きい○を重ねてみて、自分で判断して、型に入れている様子が見られた。意識して、物の形をよく見るようになった。形の弁別も、最初は○と□のとき、どちらか一つだけを提示していたが、2つとも同時に提示するようになった。○や□と型の形をよく見ていることが分かる。○と□の位置が型と同じから、逆になるという変化もあった。このような型のある形の弁別から、型ではなく、紙にペンで○等を書いたものに、○を重ねていくという課題になっていった。これは、型があるときのように、「はまる」ものではないので、ペンでかかれた形をよく見て重ねなければならないため、一層、よく見るが必要とされる。

第3期：指導開始後1年1ヶ月から1年3ヶ月頃（平成13年9月1日～12月8日）

絵カードと絵カードのマッチング、具体物と絵カードのマッチングでは、自分の持っている絵カードを見て、次に2つの絵カードもしくは具体物を順番に見て、もう1度手元の絵カードを見て、

正選択肢を見て、それから置く、といった行動が見られる。ものをみくらべているのがよく分かる行動である。

第4期：指導開始後1年3ヶ月から1年5ヶ月から現在（平成14年1月12日～1月19日）

大・中・小○5つの型はめでは、指導者が型から○をはずし、対象児の前に大きさの順番に関係なくおき、その5つの○を対象児は、型に入れる前に、自分で順番に並び替えてから、型にはめていっていた。かなづちと釘抜きは、手先をよく見て行っていた。

このように、1年半の指導で、S.K.の認知発達が変化していることが分かる。認知発達段階で言えば、第1期は、知覚-運動水準からパターン知覚水準の移行期である。第2期はパターン知覚水準、第3期はパターン知覚水準から対応知覚水準の移行期、第4期は対応知覚水準に達していると言える。

2. 指導者に対する視線の変化

S.K.の指導者に対する視線の変化を図1に図に示す。その際、第2期が他の時期より指導回数が多いことから、第2期-1と第2期-2に分けて示す。（第1期：平成12年8月9日～11月4日までの指導5回分、第2期-1：平成13年3月31日～6月2日までの指導4回分、第2期-2：平成13年7月7日～9月1日までの指導4回分、第3期：平成13年9月15日～11月10日までの指導5回分、第4期：平成13年12月1日～平成14年1月19日までの指導4回分、とした。）ただし、各時期の指導4回から5回であるので、図1では平均値を示している。

その結果、第1期、第2期-1は指導者に向けられる視線の回数が少ないのに対し、第2期-2から第4期にかけては、それまでと比べると視線の回数は非常に多くなっている。指導者に対

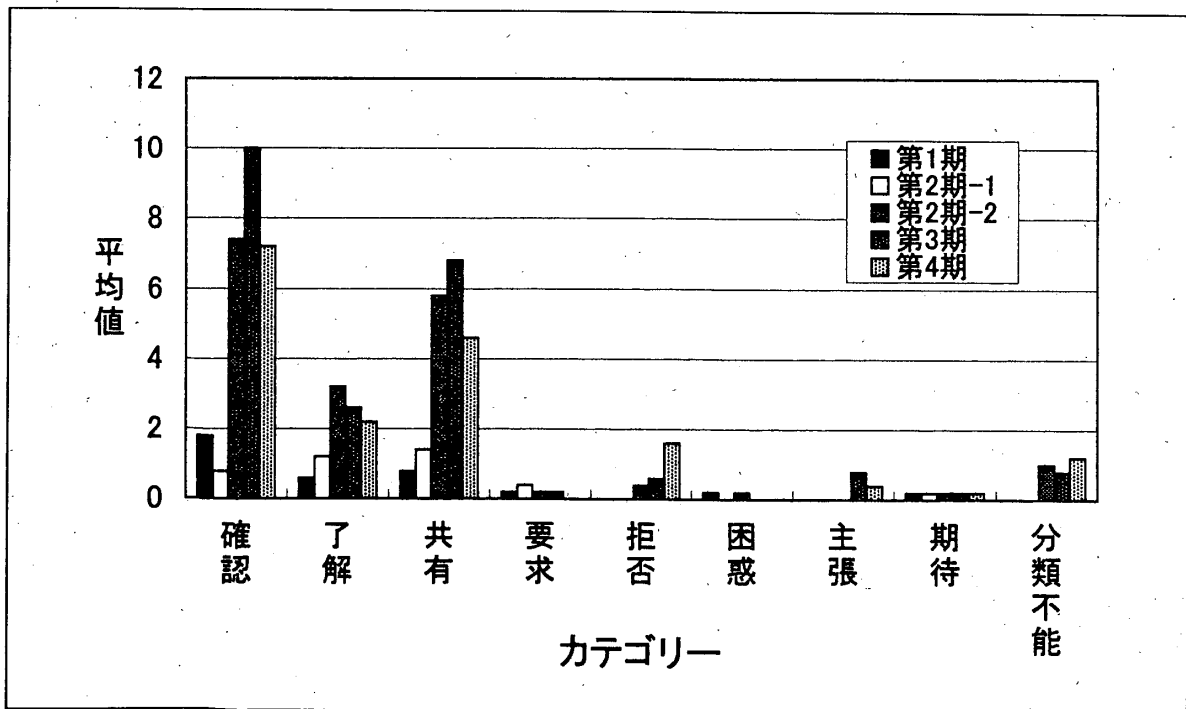


図1 各指導時期における各カテゴリーごとの視線の平均値

する視線をカテゴリー別に見てみると、確認、了解、共有の各カテゴリーは、どの指導時期にも見られるが、第2期-2から、非常に多くなっている。要求カテゴリーに分類される視線は、第1期から、第3期にわたって見られるが、第4期には見られない。拒否カテゴリーに分類される視線は、第2期-2から出現し、徐々に増加している。同様に、主張カテゴリーに分類される視線も、第3期から出現し、第4期にはさらに増加している。

さらに詳しく見ていくと、確認、了解、共有の各カテゴリー、どの時期にも見られるが、後半、第2期-2大幅に増加している。そして、確認、了解、共有が増加すると、それらと入れ違いに要求は見られなくなる。これは、他者を道具的に用いる要求の段階から、少しずつ、他者に注意を向け、他者を受け入れたり、気持ちの共有を求めて他者に働きかける段階に移っていると考えられる。また、確認、了解、共有ともに、第2期-2、第3期、第4期では第4期においていずれも減少している。そして、拒否、主張の視線が出現し始めている。これは、対象児が指導者に促されて、了解して行動することや、対象児が行動する前に指導者に確認する、ということだけではなく、「自分のやりたいこと」意識できるようになったため、指導者の促しや介入を拒否したり、自分のやりたいことを主張するようになったのだと考えられる。これらの結果から、認知発達段階が、パターン知覚水準から対応知覚水準に入る前段階では、指導者に向けられる視線にも変化があることが分かる。

3. 社会的参照行動

本児は、第1期の段階から、要求行動は見られた。第2期-1には、社会的相互作用行動が見られた。第2期-2には、「課題ができ、指導者に賞賛され、その課題を保護者に渡すと今度は保護者に賞賛される」という一連の流れを把握し、ほめてほしそうに、課題ができると指導者や保護者を見るが多くなった。そして、指導者と「で・き・た」（指導者の言葉かけに合わせて音声模倣するとともに、指導者と両手をタッチする）をするとき、指導者の様子を見ながらも、自分のペースで行っていた。また、課題が完成したときに、指導者の様子を伺いながら、わざと離籍しようとするが、指導者が気づくと、指導者に指示される前にいすに座り、それを楽しんでいるかのような、「からかい」ともとれる行動が見られた。対象児は、指導者にとめられた時、「とめられることは分かっていたよ」とでも言うような表情をして指導者を見ていた。第4期では、「お・な・じ」をするときの指導者の指の形を対象児が模倣した。指導者の指の動きを見て、指導者の指を触りしなから行った。このように、パターン知覚水準から対応知覚水準への移行期にかけて、社会的参照行動が出現し始めることが分かった。

IV. 考察

本研究では、自閉症幼児において、パターン知覚水準から対応知覚水準にかけての個別の学習場面での共同注意行動に着目し、社会的参照行動あるいは指導者に向けられる視線について検討

した。その結果、指導者に対する視線のうち共有と分類されるものが、パターン知覚水準の後半から増加している。共有に分類される視線は、課題ができたことに伴うポジティブな感情を指導者を共有したいという視線である。これは、その後の対応知覚水準においても継続している。課題達成に対して指導者は言語的・動作的賞賛を行ってきた。このこととの関連は明白ではないが、単に指導者に対する言語的・動作的賞賛行為の要求の視線ではないと我々は判断している。それは、本児の表情から快の情動を読みとっているからである。一方、社会的参照行動についてもパターン知覚水準の後半から対応知覚水準にかけて観察されるようになった。

Mundy, Sigman, Ungerer, & Sherman (1986) は、MA26ヶ月の健常児・知的障害児と自閉症児の判別に社会的参照視が有効であることを明らかにしている。MA26ヶ月は、対応知覚水準あるいは象徴化水準である。本児においてはパターン知覚水準において指導者に対する共有の視線や社会的参照行動が観察されている。Mundy, Sigman, Ungerer, & Sherman (1986) に従えば、自閉症児は対応知覚水準においても社会的参照行動は生じないということになるが、本研究はそれより早い時期に生起している事例を報告しているのであろうか。一般的に、自閉症児は、共同注意行動を相対的に少ししか行わないと言われていた (Landry & Loveland, 1988; Loveland & Landry, 1986; Mundy, Sigman, Ungerer, & Sherman, 1986; Sigman, Mundy, Ungerer, & Sherman, 1986)。このことは、共同注意行動がまったく生起しないことを意味するものではないだろう。本研究では、個別学習の場面を取り上げた。その場は、厳密に構造化されており、教材を媒介として子どもと指導者が相互交渉することを意図している場面である。こうした状況設定であれば、一般に考えられている時期よりも早期に共同注意行動が生起すると考えることは無理なことではないだろう。鈴木・宇佐川 (2002) は、対応知覚水準において疑似的三項関係が成立し、共有の三項関係は象徴化水準であるとしている。彼らの研究も構造化された個別の学習場面での行動評定であった。そして、個別の学習場面で三項関係が成立しても、遊び場面等ではほとんど観察されないことを報告している。これらのことから、場面の構造化や指導者の係わり方等が一定の条件を満たした場合、自閉症児の共同注意行動を促すことの可能性を示唆できよう。たとえば、Tsuchiya & Yamamoto (2001) は場面条件を整えることで自閉症児に社会的参照行動を出現させている。

本研究の結果を川間・川間 (2001) や鈴木・宇佐川 (2002) の結果と対比させると次のような仮説を立てることができる。社会的参照行動や視線レベルでの感情の共有等は、パターン知覚水準から出現し、対応知覚水準において定着する。それから少し遅れて三項関係の成立は、対応知覚水準において出現し、象徴化水準において他者との感情の共有と伴って成立する。共同注意とは、二者間で相互に、互いが注意を向けていることを知っている状態であると言えよう。象徴化水準に至ってこのような共同注意行動が成立するが、パターン知覚水準においても共同注意行動がまったくみられないわけではない。ただし、共同注意行動の出現には、場面の設定、指導者の係わり方等の条件が整う必要がある。自閉症児の共同注意の発達を促すためには、こうした

条件を満たす場合が必要である。

以上のように、本研究では自閉症児の社会的参照行動を中心に共同注意について考えてきた。その結果、パターン知覚水準から象徴化水準、特に対応知覚水準における自閉症児の共同注意行動の出現が一つの鍵となることがわかった。しかしながら、その可能性を示しながらも1事例であるので、社会的参照行動や指導者との感情の共有に、さらには共同注意行動に係わると思われる様々な要因すべてについて検討できたわけではない。今後は、社会的参照行動だけでなく、様々な共同注意行動を指標として検討していきたい。

文献

Bates, E. (1976) *Language and context*. Academic Press.

Bruner, J. (1983) *Child's Talk—Learning to Use Language*.

Oxford University Press. 寺田晃. 本郷和夫 (訳). 乳幼児の話しことば. 新曜社.

Bruner, J. & Sherwood, V. (1983) Thought, language and interaction in infancy. In J.D. Call, E. Galson & R.L. Tyson (Eds.), *Frontiers of Infant Psychiatry*. Basic Books. 38—55.

Curcio, F. (1978) Sensorimotor functioning and communication in mute autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8, 281—292.

川間弘子・川間健之介 (2001) : 幼児期における自閉症児の指導—個別指導場面における見方の向上と行動変容—. 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 14, 197-203.

Landry, S. & Loveland, S. (1988). Communication behaviors in autism and development ; language delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 621—634.

Loveland, S. & Landry, S. (1986) Joint attention in autistic and language delayed children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16, 335—350.

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.

村田孝次 (1977) : 言語発達の心理学. 培風館.

太田昌孝・永井洋子 (1992) : 自閉症治療の到達点. 日本文化科学社.

Rutter, M. (1978) Language disorder and infantile autism. In M. Rutter & E. Shopler (Eds.), *Autism : A reappraisal of concepts and treatment*. Plenum Press. 85—104.

Sigman, M., Mundy, P., Ungerer, J., & Sherman, T. (1986) Social interactions of autistic, mentally retarded, and normal children and their caregivers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 647—656.

白石正久 (2001) : 思春期・青年期までの自閉症児の発達と指導. 全障研京都支部企画, 自閉症, 全障研出版部, 81-125.

鈴木ちひろ・宇佐川浩（2002）：広汎性発達障害児の三項関係成立に関する発達臨床的研究. 日本特殊教育学会第40回大会，ポスター発表，P1-51.

Tsuchiya, R. and Yamamoto, J. (2001) An experimental study investigating the conditions for establishing joint attention and declarative communication in children with autism. *The Japanese Journal of Special Education*, 38 (6), 33-49.

宇佐川浩（1998）：障害児の発達臨床とその課題－感覚と運動の高次化の視点から－. 学苑社.