



Title	自閉症幼児における役割交替模倣と自他認識の発達 : 定型発達児との比較を通して
Author(s)	川田, 学; Kawata, Manabu
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 113, 55-80
Issue Date	2011-08-22
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.113.55
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/46992
Type	departmental bulletin paper
File Information	113Kawata-2.pdf



自閉症幼児における役割交替模倣と自他認識の発達

—— 定型発達児との比較を通して ——

川 田 学*

Development of Role-Reversal Imitation and Self-Other Recognition in Children with Autism

—— Comparing with Typically Developing Infants ——

Manabu KAWATA

【要旨】自閉症における自他認識の発達を検討するために、自閉症をもつ幼児 9 名を対象に、役割交替模倣、積極的教示行為、自己鏡映像認知に関する課題を実施し、課題間の連関を分析するとともに定型発達児との比較も行った。結果、定型発達児と同様に、発達年齢が 2 歳頃になると役割交替模倣が可能になる傾向が認められた。役割交替模倣と積極的教示行為の成否には連関性が見られたが、自己鏡映像認知についてはやや異なるパターンが認められた。すなわち、他の 2 課題が未成立でも自己鏡映像認知のみ成立する対象児が 7 名中 4 名見られた。各課題中の行動的・情動的エピソードを分析すると、視線や表情、実験材料の素材感への固執など、定型発達児とは異なる課題への取り組み方が観察された。自閉症においても発達年齢に関連した自他認識の発達が認められるが、定型発達児と同様の評価基準による把握では、対象児の行動レベルと心理レベルのギャップを無視してしまう可能性が示唆された。最後に、自他認識の発達に関わる諸機能間の連関パターンの多様性について議論した。

【キーワード】自閉症、幼児、自他認識、役割交替模倣、発達の多経路性

問題

(1) 自閉症、自己と他者、三項関係

自閉症が自己意識と他者理解、および自他の関係性についての障害を有することは、今日広く認識されるようになってきている(赤木, 2004b)。そもそも自閉症の臨床例をはじめて公に紹介した Kanner (1943) の記述において、その基本的な障がいがあることが明確に提起されていたが、自閉症における対人関係の問題が実証的に検討されるようになったのは Baron-Cohen らが 1985 年に Cognition 誌に掲載した「自閉症は“心の理論”を持つか? (Does the autistic child have a “theory of mind”?)」(Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985) という挑発的なタイトルの論文が発表されて以降のことである。しかしながら、1980 年代から一大潮流を形成した「心の理論」欠損説は、そもそも心をもつ主体としての自己と他者がどのように形成されてくるのかを問わないまま、定型発達でいえば 4, 5 歳児の心的理解の舞台

* 北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター 准教授

に自閉症児・者を担ぎ上げてしまったとの指摘もなされてきた（赤木, 2004b; 木下, 2008; 子安・木下, 1997）。

一方、熊谷（2006）は自閉症の障がいの中核を<わたし>と<あなた>の関係性の問題ととらえ、自他関係認識の発達を三項関係の形成とその発展段階として記述することを試みている。熊谷によれば、自閉症をもつ子どもには感覚過敏やモノ・トラックな認知処理（同時並列的に情報を処理しにくい傾向）など特有の心理機制がありつつも、適切な支援によって基本的には定型発達児と同様の三項関係の発達プロセスを進んでいくという。

では、三項関係はどのような意味で自己と他者の関係性認識と関わっているのだろうか。三項関係（共同注意）に関する研究は、Scaife&Bruner（1975）以来、視覚的共同注意および聴覚的共同注意を中心に膨大な研究知見が積み上げられてきた（Moore&Dunham, 1995 / 1999）。中でも、1990年代以降 Max Plank 進化人類学研究所の Tomasello らのグループは、比較認知発達科学的なパラダイムによって、ヒトと他の霊長類における比較研究を精力的に行ってきた。Tomasello（1999 / 2006）の共同注意発達理論において、特にオリジナリティが高いと考えられるアイデアは以下の3点である。

- ①三項関係（共同注意）が再帰的な自己意識（概念的自己）を発生させる。
- ②ヒトにおける同一化メカニズムが手段・目的関係の理解とドッキングすることによって、自己と他者を意図的行為主体として理解するようになる。
- ③三項関係（共同注意）が、役割交替模倣によって成り立っている。

①と②に関しては他所で詳しく述べているので（川田, 2009, 印刷中）、ごく簡単に説明する。共同注意は他者の注意を介して外的対象を認知するしくみを含むが、乳児はある段階で他者の注意対象としての自己を認知するようになるというのが①である。従来、再帰的な自己意識は生後2年目後半に発生すると考えられてきたが、Tomasello は三項関係と再帰的な自己意識との発達の関連性を指摘した。②について、Tomasello は他の霊長類との比較研究を総覧し、ヒトとチンパンジーとの生物進化上の差異は他者に対する同一化機能のみだといってよいと述べた。ヒトとチンパンジーは意図性（手段・目的関係の理解）を共有するが、ヒトは同一化機能によって意図性を他者に対しても適用する（意図的行為主体としての他者の理解）点がチンパンジーとの相違点であるとした。

更に、ここでは③の役割交替模倣（role-reversal imitation; Tomasello, 1999 / 2006）について詳しく述べる。ヒトと他の霊長類との模倣に関する実証的・理論的整理を行った明和（2000）は、チンパンジーに非遺伝的な伝達行動、つまり三項関係的コミュニケーションが見られない点について、次のような仮説を述べている。

「ある行動がシグナルとしての役割を果たすには、そこで表現される内容の理解と産出が同じ型を保って役割交代されなければならない。また、そうした役割交代が個体間で成立するためには、シグナルを発信する個体の目的や意図が受信個体に理解される必要がある。ヒトは他者の身体の動きを適切に処理することで、他者の行為の目的や意図を推測し、忠実に模倣できる。それにより、身体的行為をシグナルとして理解、産出することが可能となり、さらに、二者間以上の広がりにおいて共有できるようになる。一方、チンパンジー

にとっては、他者の身体の動きに関する情報は処理しにくく、身体の動きの模倣は難しい。したがって、身体の動きだけからなる行動から他者の目的や意図を読み取ること、さらに、身体の動きによって他者と同じ型のシグナルを模倣して産出することが制限されるはずである」(明和, 2000, p.362)

従来、三項関係は指さしにみられるように、専ら外界の対象とシンボルの意味関係を共有 (sharing) する機構として位置づけられてきた。しかし、明和が指摘するように、そのような共有が可能になるためには、第三項を媒介した行為の意味内容と産出形態が同型のまま個体間で役割交替されなければならない。したがって、三項関係の重要な機能は、子どもが他者と注意を共有できること (attention-sharing)、そして、第三項を媒介して役割を交替できる (role-reversing) ということである。

(2) 同型的模倣と役割交替模倣

Tomasello の共同研究者である Carpenter は、三項関係の中で乳児が行う役割交替は、その成り立ちの経緯において模倣であり、ヒトにおいて顕著に進化した模倣形態だとする (Carpenter, Tomasello, & Striano, 2005)。他者と同じ身体の姿勢・動作を行ういわゆる模倣を同型的模倣 (isomorphistic imitation) と呼ぶならば、役割交替模倣には同型的模倣とは異なる次のような特徴がある。

- (イ) 純粹に対人的である (自己の役割に対置される他者の役割がないと成立しない)。
- (ロ) 自分がある役割 A を行う時には、他者はその役割 A に対向する役割 B を行い、同様に他者が役割 A を行う時には、自分は役割 A に対向する役割 B を行うという非対称性をもつ。

同型的模倣は他者と同じ身体動作を表現し、自他の同型性を認識することを促すと考えられる。たとえば、自閉症児の療育において、他者との情動交流や、模倣される体験とそれへの気づき (逆模倣認知) がコミュニケーション発達上重要なステップを形成すると言われてしている (伊藤, 1998, 2009; 伊藤・古木, 2004; 浦島・伊藤, 2008)。近くで自己と同じような動きをしている他者に関心が惹きつけられ、子どもは社会的相互作用のきっかけを得る。他者への関心は、自ずと子ども自身の身体にも変化を生じさせ、模倣される立場であった子どもが、今度は他者の身体動作を模倣するようになる。同型性の認識は、自他関係性の発達の重要な一局面である。しかし、同型的模倣は TV モニター越しに踊るモデルを見て子どもが同じように踊ることでも成立する。同型的模倣は、互いに対する意識をその必要条件としないのである。一方で、役割交替模倣は常に相手を意識しなければ成立し得ない。(イ) の「純粹に対人的である」とはこのような意味である。

自他関係の認識は同型性のみで完結するわけではなく、自他の差異性 (意図や心的状態の差異を含む) を認識することが必要である。自己と他者の主体としての差異を認識することによって、子どもは互いの意図を調整しながら、相補的なコミュニケーションを行うことができるようになる。このような、自他の差異性や相補性の認識という意味において、(ロ) の役割交替模倣の非対称性という側面が重要になる。これは言語発達に関連させると理解し

やすい。三項関係のもつ注意共有機能は、言語発達の重要な基盤とされてきた。対象に対する注意を共有し、子どもと注意共有状態を保ったまま大人がある語彙を発話することによって、子どもはあの対象<O>が<ワンワン>というものなのだということを学んでいく。これは、同一対象に対して他者と同じ発話を行うという意味において、同型的模倣の原理でも説明可能である。

一方、言語発達には語彙獲得だけではなく、文法構造の習得という側面がある。とりわけ、人称代名詞の理解と使用は、我々の言語的コミュニケーションを成立させるために極めて重要な構造を与える。<わたし>と<あなた>の関係は、固定的ではない。人物 A にとって自分は<わたし>であり目の前の他者 B は<あなた>であるが、同時にその他者 B にとって自分は<わたし>であり、人物 A は<あなた>である。自他双方の人称は常に二重化しているのだが、人物 A が<わたし>として話し手であるときには、人物 B は<あなた>としての聞き手の役割をとらなければ会話が成り立たない。このような分化した人称的コミュニケーションが成立するためには、自他の差異を認識し、かつ自他関係が相補的であることを理解していなければならない。

自閉症においてしばしば指摘されるオウム返しやエコラリア、逆向きバイバイ（自己の側に手の平を向けて行うバイバイのジェスチャー）は、ある意味では同型的模倣の能力を想起させる。しかし、先述のように同型的模倣の原理のみでは、同型的でありながら相補的であるという、自己と他者の役割的な関係性を理解することは難しい。定型発達児では、言語獲得期には人称関係の混乱などが見られるものの、いずれ解消されていくが、自閉症では引き続き困難さを伴う。他者の「ただいま」に対する自己の返答が「おかえり」になり、またその逆が成立するためには、単に他者の発話（utterance）を模倣するのではなく、役割交替模倣としての対話（dialogue）が成立する必要がある。自閉症において、語彙獲得は比較的可能であっても、相補性のあるコミュニケーションが取りにくい理由には、彼ら／彼女らが一定の注意共有と同型的模倣が可能であっても、役割交替模倣が困難であるか、発達が遅れることによるかもしれない（Carpenter et al,2005）。

（3）役割交替模倣のレベルと自他認識の発達

自閉症幼児に対して役割交替模倣に関する課題を実施した Carpenter et al（2005）によれば、身体のみを使った役割交替模倣（例：鼻頭をチョンチョンとタップする）においても、媒介物を用いた三項関係的な役割交替模倣（例：頭にブロックをのせて床に落とす）においても、自閉症児（平均生活年齢 96.2 か月：約 8 歳，平均言語発達年齢 53.4 か月：約 4 歳 5 か月）には困難であり、定型発達児では媒介物を介した役割交替模倣は生後 12 か月児よりも 18 か月児の方で成績が良かった。また、18 か月児と自閉症児において役割交替模倣のスコアといくつかの言語発達尺度との正の相関が認められたという。Carpenter らの役割交替模倣課題は、課題場面に対象児のほか 2 名の実験者が参加し、相互作用文脈として非常に複雑な課題設定で行われている。そのため、平均言語発達年齢で 4 歳を越える自閉症児にとっても困難な対人課題であったことが推察される。役割交替模倣の課題構造をより明確にするとともに、課題構造の違いによって発達レベルを測定できるような改良が必要である。

ところで、役割交替と自他関係性との発達連関について、最初に理論的な説明を試みたのは Wallon（1932 / 1965）であった。Wallon は、生後 2 年目のある時期になると、子どもが

<追いかける－追いかける>など役割を交互に交替する遊びを好むようになることを指摘し、これを交替活動、交替やりとり遊びなどと呼んだ。

役割交替模倣は、必ずしも他の発達の側面に対する原因となるわけではないだろう。おそらく、脳や身体諸機能の成熟に伴って行動レベルでの「交替」が可能となり、それが徐々に意識化されて予期的な交替が可能になるのだろう。ただ、Wallon も交替遊びの中で子どもは初めて他者性に気づくようになると述べているように、役割交替という相互作用そのものが子どもの自他関係認識を変化させる契機になる可能性もある。それはちょうど、心理臨床や医療・看護、福祉・教育といった対人的職業のトレーニングにおいて、ロールプレイが実践されていることに通じる。自分と対になる立場（役割）に身を置くことによって、異なる内的状態を擬似的に体験できる可能性がある。役割交替を含む活動において、子どもは同じ場面（相互作用の文脈）を構成する2つの極（役割Aと役割B）を体験する。子どもは両極における内的状態を体験し、それを徐々に意識化することによって、役割Aを取りながら、役割Bにある他者の内的状態を推論ないし直観的に感じ取ることができるかもしれない。

交替遊びについて言及するとき、Wallon は生後2年目前半の事例を挙げる。しかし、三項関係の形成される9、10か月頃にはすでに様々な役割交替が行なわれており、ボールの転がし合いやモノの受け渡し、また食事場面では乳児が養育者に「食べさせる」行動（麻生,1990；川田・塚田－城・川田,2005；Negayama,1993）など、以前は他者から受動的に受けるのみであった行動を、役割を交替して他者に能動的に働きかけるようになっていく。しかも、Wallon が指摘しなかった重要な要素として、第三項が媒介される三項関係の下で役割交替が起こる点が上げられる。第三項があることによって、自己と他者のそれぞれの役割がより明示的になるものと思われる。役割交替模倣は、生後9か月頃から<やり－もらい>を基本としてはじまり、様々な遊びや生活行動の中で発達的に変化していくだろう。18か月以降には、子ども自身の被養育経験を能動に転化し、見立て遊びの中でぬいぐるみにお世話をするなど、象徴能力の発達とも連関していく。更にその延長線上に、幼児期に盛んになる「ごっこ」や「ままごと」、貨幣経済の認識（売り手と買い手）なども繋がってくると考えられる。これらは、一般に象徴遊びや役割行動（役割演技）と呼ばれるものだが、その発達の起源から考えるなら、<やり－もらい>という役割交替模倣の基本形の発展形式として記述可能である。

川田（2011）は、生後2歳頃までに発達する役割交替模倣を2つのレベルに分類し、以下のように定義した。最初の段階を第一次役割交替模倣とし、1つの媒介物A（玩具等）をめぐって乳児と大人（年長者）との間で役割交替が起こる。典型例として、ボールを転がす側と受取る側での役割交替が起こること、食物を食べさせられるだけでなく食べさせるようになること、などが挙げられる。これは生後9から12か月頃に成立する。第一次役割交替模倣は、受動的な体験を能動に転換する行為、すなわち「してもらい」から「してあげる」への変化として意味づけることができる。

次の段階は第二次役割交替模倣である。乳児と大人との間の媒介物が2つになり、それぞれの媒介物が異なる役割（機能）をもつ。人物Aは媒介物Xを用いて役割Xを演じ、人物Bはそれに対応する媒介物Yを用いて役割Yを演じる。たとえば、バケツとボールがあり、一方の人物がバケツを構えてキャッチャーをし、他方の人物がピッチ

ヤーとなりボールを入れるなど、ゲーム的要素のある相互作用である。生後 18 から 24 か月頃に成立する。第一次役割交替模倣が「してあげる」という能動的対人行為の発露であるとすれば、第二次役割交替模倣は「させてあげる」という新しい水準の受動的対人行為——つまり、相手の能動性を受けることで共通の目的を達成する——として意味づけることができるかもしれない。

川田 (2011) は「サカナとタモ」課題と呼ばれる第二次役割交替模倣を測定する独自の課題について、1-2 歳代の定型発達幼児を対象に検討している。その結果、生後 2 歳頃になると 6 割、2 歳半頃になると 8 割強の対象児が課題に通過することが示された。また、自己鏡映像認知を測定するマーク課題 (Gallup, 1970)¹ と積極的教示行為を測定する他者の課題解決困難場面提示課題 (赤木, 2004a, b; 以下、他者の困難場面提示課題) を併せて行った結果、いずれの課題成績もサカナとタモ課題の成績との有意な連関が見られた。すなわち、役割交替模倣は自己意識 (自己鏡映像認知) や他者理解 (積極的教示行為) の発達と深く関わっていることが示されたのである。

Akagi&Nakajima (2007) は平均生活年齢 5 歳程度、平均発達年齢 2 歳半程度の自閉症児 36 名に対し、他者の困難場面提示課題に基づき自閉症幼児における積極的教示行為を検討している。その結果、低発達年齢群 (平均 22.7 か月) よりも高発達年齢群 (平均 40 か月) において円孔を指さす行動が見られたという。この結果は、定型発達児よりも自閉症児の方が発達年齢との関連でより遅れて積極的教示行為が発達することを示している。

自己鏡映像認知に関しては、これまでも自閉症児・者を対象とした研究がいくつかなされてきた。たとえば、Dawson&McKissick (1984) は 15 名の自閉症幼児 (平均生活月齢 60.60 か月、平均 IQ 57.42) を対象にマーク課題を行ったところ、13 名 (86.7%) が自己鏡映像認知を成立させたという。また、Spiker&Ricks (1984) は、平均生活年齢 7 歳 7 か月の自閉症児 52 名 (発達年齢や IQ についての記載なし) を対象にマーク課題を実施し、その内 36 名 (69%) に自己鏡映像認知が認められたと報告している。

自己鏡映像認知の成立については、これを自己に関する客観的な認識 (客体的自己) の成立という比較的高機能の認知発達で説明しようとする立場 (Gallup, 1970; Lewis&Brooks=Gunn, 1979) もあれば、視覚と運動感覚のマッチングのみでも成立するとする立場 (Mitchell, 1997) もある。Dawson&McKissick (1984) はマーク課題によって測定できるのは、視覚的自己認知という限定的な側面ないし自己認知のレベルであると指摘する。定型発達児では、自己鏡映像認知が成立すると、自己鏡映像を見て恥ずかしさや困惑のような自己意識的情動 (self-conscious emotion) が生じることが示されており (Lewis, 1995 / 1997; Lewis, Sullivan, Stanger&Weiss, 1989)、自己鏡映像認知が客体的自己という高次の自己意識の発達と密接に関連していることが示唆される。これに対し、自閉症児では自己鏡映像認知が成立しても自己意識的情動が生じにくいとされている (別府, 2000)。別府 (2000) は自閉症幼児 18 名 (平均生活年齢 5 歳 8 か月、新版 K 式による認知・適応領域の平均 1 歳 9 か月、言語・社会領域 1 歳 4 か月) を対象とし、マーク課題における「とま

¹ もともと Gallup (1970) が自己鏡映像認知を測定する際、対象者に口紅 (ルージュ) を塗布したことから、ルージュ・テスト (rouge test) と呼ばれることもあるが、ここでは対象者の顔の一部に何かしらの印 (マーク) をつけるという方法を総称し、0 マーク課題と呼んでおく。

どい反応」を分析した。その結果、マーク課題に通過した幼児において、笑顔消失や鏡回避行動のようなとまどい反応がより多く生起する傾向があることが示された。また、赤木（2003）は、青年期の自閉症者35名（平均生活年齢24歳5か月、新版K式による認知・適応領域の平均2歳7か月、言語・社会領域3歳11か月）と1-2歳の定型発達児とを比較検討している。その結果、笑顔消失と合視（実験者を見る行動）の生起が、定型発達児よりも自閉症者の方が有意に少なかったという。

（4）本研究の目的

以上から、本研究では定型発達において1-2歳頃に発達する第二次役割交替模倣に焦点を当て、Carpenter et al（2005）の対象児より幼い発達年齢（1-2歳代）の自閉症幼児を対象とした検討を行うことを目的とする。また、自他認識の発達を測定するために自己鏡映像認知と積極的教示行為に関する課題も併せて行う。赤木（2003）や別府（2000）の指摘から、自閉症においては課題の成否そのものよりもむしろ課題中の非言語行動（視線等）や情動反応の特徴を分析することが必要と考えられるため、課題中のエピソードの分析を行うとともに、定型発達児のデータ（川田，2011）との比較も行い、自他認識の発達における定型発達児と自閉症幼児との共通性と差異について検討する。

方法

（1）対象児

A 県内の特別支援学校幼稚部に在籍し、医師により自閉症の診断を受けている幼児9名（生活年齢3歳6か月-6歳9か月、平均生活年齢5歳6か月、女児2名、男児7名）を対象とした。新版K式発達検査による認知・適応領域の発達年齢は1歳0か月～5歳1か月（平均2歳3か月）、言語・社会領域では10か月～3歳3か月（平均1歳10か月）であった。研究に当たって、年度当初の保護者会にて研究の主旨を伝え、保護者から協力の確認を得た。定型発達児との比較も行うため、川田（2011）による定型発達児45名（女児25名、男児20名；1歳4か月-2歳8か月；平均2歳0か月）も分析対象とした。

（2）対象児や教師集団との関わり

筆者（実験者）は、対象児の在籍する特別支援学校幼稚部にて、20XX年5月から翌年3月まで、月2～3回程度の頻度で、主に年少児クラスを中心に保育環境に参入した。朝のお集まり、自由遊び、設定保育、給食、午後の自由遊びと一日の流れを通して、幼児の保育の妨げにならないよう配慮しつつ関わりを持った。給食時には幼児たちの隣に座り介助を行う、食後の歯磨きを援助するなど、遊びのみならず生活場面での関わりも自然に行った。これらの関わりを通して、ラポールが形成できたとみられる幼児から順番に研究に参加してもらった。

また、筆者は当該幼稚部と連携し、研究の前年度から保育内容や援助方法の向上のための助言を行ってきた。現職教育、公開授業、授業研究会などにおいて事前の準備から事後のリフレクションまで関わった。これらの関わりを通して、教師との信頼関係や個々の子ども理解に関する共通認識を構築し、研究をスムーズに遂行するための基盤を形成した。これらのプロセ

スは、社会的側面に顕著な障がいや遅れをもつ自閉症幼児を対象とする研究を、信頼性あるものとして成立させるために必要な準備であった。

(3) 手続き

対象児の発達アセスメント：全対象児に対して、実験課題とは別に新版 K 式発達検査及び初期社会性発達アセスメント (AES: Assessment of Early Social development, 長崎・中村・吉井・若井, 2009²) による発達アセスメントを行った。新版 K 式発達検査は、対象児の疲労を考え、基本的に実験とは別の日、実験実施から 1 週間以内に行った。AES は、近年の社会的認知発達研究の成果を応用したもので、特に Tomasello の社会的認知発達モデルに依拠するところが大きい (長崎他, 2009)。3 つの発達レベル (I「行動と情動の共有」、II「目標と知覚の共有」、III「意図と注意の共有」) を、4 つの領域 (「模倣・役割理解」、「共同注意」、「情動共有」、「コミュニケーション」) からアセスメントするものである。たとえば、レベル I の模倣・役割理解では「スプーンで机をたたき、子どもに渡すと模倣して机をたたく」、レベル II の共同注意では「大人の手渡した物を見て、受け取る」、レベル III の情動共有では「大人を見て興味ある物を指さしたり、差し出したりして笑う」、などがあり、総計 35 項目で構成されている。記入は担当教師に依頼し、クラス担任 2、3 名で確認しながらチェックしてほしい旨伝えた。

実験場面と実験の流れ：実験は、対象児の在籍する特別支援学校の教育相談室 (約 10 m²) で行った。教育相談室は、対象児が生活する保育室 (1 階) 付近の階段で 2 階に上がったところにあった。対象児は普段教育相談室に行くことはなかったが、慣れない環境に戸惑う傾向のある児に対しては、担当教師が事前に一緒に下見をしたり、児が好きなキャラクターのカードを扉に貼って、「アンパンマンのお部屋に行こう」などと声かけし、見通しが持てるように配慮した。実験は、午前中の設定保育と給食の間の自由な時間や、給食後から帰りの会までの間の自由な時間に行った。ラポールやその日の調子を考慮しながら、担当教師と相談して当日実験に協力してもらう対象児を選定した。

対象児には、「これから先生とお勉強しよう」などと言って誘ったり、「お勉強」を通常保育の個別課題の時間として認識している児には「遊ぼう」というような表現に変えるなどして、実験への導入がスムーズになるよう工夫した。結果として、殆どの対象児は実験者と手をつないで会場である教育相談室に行くなど、導入は良好であった。また、実験中に部屋を飛び出すなどの行動を取った者はいなかった。

実験の導入から終了までの期間にわたり、担当教師 1 名に同席してもらった。教師には、基本的に対象児から斜め後方 1m ほどの場所に座ってもらい、対象児の様子を見守っていて欲しい旨事前に伝えた。ただし、対象児が社会的参照をしたり、教師の助けを求めるような素振りをしたときには、最低限の関わりで応答してもらうこととした。また、マーク課題のために、「おハナが出てるよ」などと言って対象児の鼻に食紅をつける役割

² なお、アセスメントの時期が、本アセスメント法に関する当該文献が出版される以前であったため、著者の 1 人である筑波大学附属大塚特別支援学校教諭の中村晋氏に依頼し、私信で完成済みのアセスメント・シートを受領し、アセスメント方法をご教示いただいた。記して感謝の意を表するものである。

は教師に依頼した。対象児 1 人あたりの所要時間は、実験課題で 10 分程度、検査で 20 分程度であった。実験場面はデジタルビデオカメラによって録画した。

実験課題：本研究では、役割交替模倣を測定する課題として「サカナとタモ」課題、積極的教示行為を測定する課題として他者の困難場面提示課題（赤木，2004a，2004b を参考），自己鏡映像認知を測定する課題としてマーク課題（赤木，2003；別府，2000；Gallup，1970 を参考）を実施した。実験にあたっては、60×60 cmの平机を使用した。以下の課題は、本研究における自閉症幼児と川田（2011）における定型発達児で共通の手続きの下で行われた。

①サカナとタモ課題

実験には、Figure1, 2 の材料を用いた。実験者は、タモにサカナが入った状態で提示し、対象児の注意をひきつけながらサカナを床にばら撒いた。このとき、「おサカナさんだよー」などと発話した。そして、対象児に向かってタモを構え、対象児を見た。はじめは声かけなしで構え、5 秒ほどしても対象児がサカナを持たない場合には「おサカナさん入れて」などと発話した。対象児がサカナを持たない場合、実験者がサカナをタモに入れたところを見せ、再びタモを構えて対象児の反応を見た。それでもサカナを持たなかったり、タモに入れない場合は課題を終了した。



Figure1 実験材料：サカナとタモ



Figure2 実験材料：サカナ

対象児がサカナを入れたら（基本的に全部入れることを促したが、入れない場合でも 3 匹ほど入れたら、実験者が手伝った）、「もう一回やろう」と言い、再びサカナを床にばら撒いた。対象児がサカナを拾い始めるか、近づいたら、素早くタモを床に置き、実験者がサカナを 2 つほど取り、1 つを持って、2m ほど離れた所からタモに向かってサカナを構え、対象児の反応を見た。対象児がタモを持ち、実験者の方に網の部分に向けて近づいたりした場合、実験者は「ありがとう」などと言いながらサカナを入れた。

10 秒ほどしても対象児がタモを持たない場合、タモに向かって指さししながら、対象児とタモを交互注視し、サカナを前後に数回動かして対象児がタモを持つことを促した。10 秒ほどしても対象児がタモを持たない場合、「○○ちゃん」と呼びかけたり、「おサカナさん入れたいなあ」などと発話しながらタモを指さし、対象児とタモを交互注視しつつ、サカナを前後に数回動かして対象児がタモを持つことを促した。それから 10 秒ほどしても C がタモを持たない場合、課題を終了した。

②他者の困難場面提示課題

赤木（2004a, b）の手続きに準拠して行った。材料として、新版 K 式発達検査で使用するはめ板（縦 16×横 36 cm, 木製で緑色に着色してあるもの）と円板（直径 8.3 cm, 木製で白色に着色してあるもの）を用いた。新版 K 式発達検査において、円板を円孔に入れる課題は生後 11 か月から 1 歳 0 か月児の約 50%が通過することが期待されている。

課題の手順は以下の通りである。はめ板と円板を実験者の近地点（机の中心から実験者側により近い位置）に置きつつ、「今から先生がするから見よってね（「見ててね」の方言）」などと言い、円板を四角孔に入れようと試行錯誤した。その際、「あれ？入らない」などという発話³を困惑した口調で 2 度繰り返した。

対象児の働きかけがない場合、はめ板を対象者の近地点（机の中心から対象者側により近い位置）に移動させ、再び「あれ？入らない」と 2 度言いながら、円板を四角孔に入れようと試みた。それでも対象児の働きかけがない場合、実験者は円板を四角孔に乗せたまま手を離し、対象児を見た。

③マーク課題

鏡は対象児の顔が確実に映り、かつ大きすぎないサイズとして縦 30×横 28cm のものを使用した。鏡面が広すぎる場合、環境内の他の事物や人物が映り込みやすいため、対象児が自己鏡映像に集中できない可能性がある。上記の鏡面面積が適切であると考えられた。

食紅の塗布を行う前に、予め実験の導入時に対象児に 20 秒ほど鏡を提示し、反応をチェックした。この段階で手で鼻付近を接触した対象児はいなかった。鏡を片づけた後、積木等を出して遊んでいる間に、食紅を水で溶かしたものを赤いハンドタオルに少量つけ、担当教師に「おハナが出てるよ」と鼻水をふくフリをして対象児の鼻頭につけてもらった。その後、他の課題を実施し、5 分ほど経ってから以下の要領でマーク課題を遂行した（赤木, 2003, 2004a, b の手続きに準拠）。

まず、対象児に、「○○ちゃん、鏡を見てください」などと言いながら鏡を提示した。自己鏡映像を見ても対象児が自分の鼻付近を触らない場合、次の手順で鼻付近の接触を誘導する 3 つの下位条件（誘導条件）を実施した。鏡提示から約 10 秒後、実験者は対象児に「どうしたの？」と声かけをした（声かけ条件）。声かけ条件から約 10 秒しても鼻付近を触らない場合、実験者は対象児に「はいどうぞ」と言いながらウェットティッシュを渡した（ティッシュ条件）。ティッシュ条件でも鼻付近を触らない場合、約 10 秒後に実験者は対象児に鏡を見せながら、対象児の鼻（実物）を指差しながら「これ、どうしたの？」と発話した（指摘条件）。

以上の 3 つの課題施行手順をまとめると、以下のようになる。

- (i) 対象児を実験状況に導入するため、新版 K 式発達検査で使用する赤色の積木 10 個を用いて 5～10 分程度遊ぶ。
- (ii) はめ板課題を実施する。

³ 赤木（2004a, b）では、「あれ？入らない」を「15秒間で2度」発話したとされていたが、本研究では15秒と言う時間間隔は予め設定せず、対象児の様子を見ながら2度発話した。

- (iii) 鏡を提示する（20 秒間）。
- (iv) 積木等で遊んでいる間に、ハナをふくのを装って、教師が対象児の鼻頭に食紅を塗布する。
- (v) サカナとタモ課題を実施する。
- (vi) 他者の困難場面提示課題を実施する。
- (vii) 自己鏡像認知課題の実施を実施する（全課題終了）。

（４）分析方法

サカナとタモ課題：課題の全施行過程において、対象児が実験者及びサカナとタモにどのように働きかけたかについて、ビデオ記録から以下の評定基準に基づいて5つの課題達成度に分類した。

- ① 課題を理解しない：課題にのらず、他の遊びを始めてしまう、呆然と立ち尽くすなどサカナにもタモにも触らない。
- ② 正役割のみ遂行：実験者が持つタモにサカナを入れるが、床に置かれたタモには触らない。
- ③ 不完全な役割交替1：正役割を遂行し、かつタモを持つが、実験者に向けて構えることはしない（タモを振り回す、投げる、実験者に渡してしまうなど、実験者がサカナを入れるまで待たない）。
- ④ 不完全な役割交替2：正役割を遂行し、かつタモを持って実験者に向けるが、実験者がサカナを入れようとすると自分でサカナを持って入れてしまう（実験者と一緒に持つ場合も含む）。
- ⑤ 役割交替遂行：正役割を遂行し、かつタモを持って実験者に向け、実験者がサカナを入れるまで待つ。

この評定を基に、⑤を「役割交替あり」（達成）、②、③、④を合併して「不完全な役割交替」（不完全な達成）、①を「役割交替なし」（未達成）という3つの達成レベルに再グループ化した。

他者の困難場面提示課題：課題の全施行過程において、対象児が実験者及びはめ板や円板にどのように働きかけたかについて、ビデオ記録から以下の評定基準に基づいて4つの課題達成度に分類した。

- ①円板やはめ板をさわらない。
- ②円板やはめ板をさわる。
- ③円孔に円板を入れる。
- ④円孔を指さす。

更に、実験者に対する視線と発声・発話に関する分析も行った。評定①では課題施行中に「実験者を見た／見ない」、評定②では「円板やはめ板を触りだす前後2秒以内に実験者を見る／見ない」、評定③では「円板を入れる前後2秒以内に実験者を見る／見ない、発声・発話する／しない」、評定④では「指さす前後2秒以内に実験者を見る／見ない、発話・発声する／しない」、をそれぞれチェックした。

赤木（2004a, b）が述べるように、「円孔を指さす」は実験者に対する伝達意図が明瞭で、なすべき正しい行為（円板を円孔に入れる）を相手に促す教示行為としての性質を有し

ているとみなして問題ないだろう。では、「円板を円孔に入れる」に分類された対象児の伝達意図とはいかなるものだろうか。円板を円孔に入れた場合、2通りの意図が考えられる。一つは、実験者に対して手本を示すという意図であり（教示意図）、いま一つは、円板を円孔に入れようという個人の対物的行為レベルでの意図（遂行意図）である。このとき、必然的に前者は後者を包摂しているが、その逆は真ではない。つまり、円板を円孔に入れた対象児の中には、実験者に教示する意図があった者と明瞭でない者が混在していることになる。

これを区別するため、ここでは、実験者に対する視線と発声・発話の両方を伴っていた場合に、教示行為としての「円板を円孔に入れる」であるとみなした。典型的には、対象児が実験者から円板を取った後、円孔に円板を入れながら「ココ」などと言いながら実験者を見るというシーケンスである。この基準で積極的教示行為の達成度を再評価し、「円板を円孔に入れる」に分類された対象児のうち、視線と発声・発話の両方を伴った者は「円孔を指さす」と同レベルの反応とみなし、新たに「積極的教示」（達成）として再グループ化した。また、「円板を円孔に入れる」に分類された対象児のうち、視線と発声・発話のいずれかを伴った者は、十分ではないものの何らかの教示的意図が潜在している可能性もあるので、新たに「不完全な教示」（不完全な達成）として再グループ化した。「円板を円孔に入れる」に分類された対象児のうち、視線と発声・発話のいずれも伴わなかった者は、教示的意図が不明なため「はめ板や円板に触る」「はめ板や円板に触る」と同レベルの反応とみなし、新たに「非教示」（未達成）として再グループ化した。
マーク課題：課題の全施行過程において、自己鏡映像や他者（実験者、教師・保育士）にどのように働きかけたかについて、ビデオ記録から以下の評定基準に基づいて5つの課題達成度に分類した。

- ①鼻周辺を触らない。
- ②指摘されて鼻周辺を触る。
- ③ティッシュを渡されて鼻周辺を触る。
- ④声かけで鼻周辺を触る。
- ⑤自発的に鼻周辺を触る。

この評定を基に、⑤を「自発的自己鏡像認知」（達成）、②、③、④を「誘導的自己鏡像認知」（不完全な達成）、①を「自己鏡像認知未達成」（未達成）という3つの達成レベルに再グループ化した。

更に、自己鏡映像に対する行動・情動反応について、Table1に示した9つのカテゴリの生起／非生起をチェックした。9つのカテゴリは、先行研究である別府（2000）と赤木（2003）を参考に作成した。対象児が鼻を触ったとき（達成度②～⑤）は、触り終わってから5秒後までをチェックし、鼻を触らなかったとき（達成度①）は、全ての条件が遂行されるまでの時間チェックした（ただし、「凝固」と「他者を見る」は別途チェック対象期間の基準あり。Table1を参照）。

Table1 自己鏡映像に対する行動・情動反応のカテゴリ表

接近系

【接近】鏡に顔がくっつくほど近づける。

【鏡接触】鏡を手等で触る。

【探索】目を大きく見開く、指で目周辺の皮膚を広げる、口を大きく開く、舌を大きく出すなどして、顔面の各部を鏡に写して探索する。

回避系

【回避】逃げ出したり、顔をそむけたり、手で顔を覆ったりするなどして、鏡を回避しようとする。

凝固系

【凝固】鏡を見始めてから「声かけ条件」までの間に、5秒以上同一姿勢・表情のまま固まったように静止してしまう。「声かけ条件」の前に鼻を触った場合、鼻を触り終わってから5秒間静止があった場合はチェックする。

【表情消失】笑顔などそれぞれで表出されていた表情が消失したり、ハッとした表情をする。

【発声消失】鏡を見る前から生じていた発声（エコラリア）が、鏡を見てから2秒以内に消失する。

参照系

【他者を見る】鏡を見はじめてから「声かけ条件」までの間に、実験者や担当保育士（教師）の顔を見る。「声かけ条件」の前に鼻を触った場合、鼻を触り終わってから5秒間以内に生じた場合はチェックする。

【テレ】舌を出したり、小首をかしげたり、微笑したり、「エへ」などの発話を伴うなどややポジティブな表情が表出され、照れた様子が見られる。

観察者間の信頼性：3つの課題それぞれについては、川田（2011）の定型発達児における研究において十分な一致率を得ているが、本研究でもランダムに選んだ自閉症児3名について2名の観察者（筆者と女性の大学4年生）が独立に評定し、同一の評定基準で問題がないことを確認したため、残りの自閉症児6名については筆者が単独で評定した。

マーク課題における9つの行動・情動反応カテゴリについては、Table1の定義に基づき、45名中16名（約36%）の定型発達児について独立した2名の観察者（筆者と女性の大学4年生）による一致率を算出した。その結果、87.5%～100.0%の一致率を得た。自閉症児については、ランダムに選んだ3名をチェックし、評定基準について問題ないか観察者間で確認するとどめた。十分な一致が得られたと考え、残りの対象児（定型発達児および自閉症児）については筆者が1人で評定した。

結果と考察

9名の自閉症児に関する結果のまとめを次頁のTable2として示した。以下、観点別に結果について言及する。

(1) 初期社会性発達アセスメント（AES）の結果とその解釈

各レベルの項目数は、Ⅰ「行動と情動の共有」（定型発達で6-9か月）で11項目、Ⅱ「目標と知覚の共有」（同じく9-12か月）で12項目、Ⅲ「意図と注意の共有」（同じく12-24か月）で12項目であり、「総計」で35項目となる。各項目につき、「日常生活でほとんどできる」場合には2点、「部分的にできる、時々できる」場合には1点、「できない」場合には0点を与え、計70点で算出される。この素点をもとに、各レベル及び領域における達成度が%で表された。

Table2 自閉症幼児における検査結果、課題の達成度及び自己鏡映像に対する行動・情動反応

対象児 (仮名)	性別	生活年齢	発達年齢 ¹		AES ²			自己鏡映像に対する行動・情動反応												
			認知 適応	言語 社会	レベル I	レベル II	レベル III	総計	RRI ³	AT ⁴	MSR ⁵	接近	鏡接 触	探索	回避	凝固	表情 消失	発声 消失	他者を 見る	テレ
シユウ	m	6:01	1:00	0:10	55%	33%	8%	31%	-	-	-	+	+							
タロウ	m	3:06	1:08	0:11	27%	33%	0%	20%	-	△	-	+	+							
テツヤ	m	5:01	1:03	0:11	91%	83%	42%	71%	-	△	○	+	+	+						
コウジ	m	6:03	1:10	1:09	45%	58%	17%	40%	△	△	○	+	+					+		
ハナコ	f	4:10	1:08	1:01	50%	42%	0%	30%	△	△	○	+	+	+						
アキラ	m	6:07	1:05	2:00	86%	38%	33%	51%	○ ⁶	○	○ ⁷	+	+					+		
ジロウ	m	4:01	1:10	1:07	64%	54%	8%	41%	○	○	○	+	+					+		
マイ	f	6:07	2:08	2:02	91%	100%	46%	79%	○	○ ⁸	○	+	+					+		
ヒロシ	m	6:09	5:01	3:03	55%	71%	21%	49%	○	○	○	+	+					+		+

※表中の、“-”は当該課題の未達成、“△”は不完全な達成、“○”は達成を意味し、また、“+”は当該指標の生起有りを意味する。

¹発達年齢は新版K式発達検査による。

²AES=Assessment of Early Social development (初期社会性発達アセスメント;長崎・中村・吉井・若井,2009)

³RRI=Role-Reversal Imitation(役割交替模倣)。本研究では「サカナとタモ」課題の達成度。

⁴AT=Active Teaching(積極的教示行為)。本研究では、他者の困難場面提示課題(赤木,2004a)。

⁵MSR=Mirror Self-Recognition(自己鏡映像認知)。本研究では、マーク課題(赤木,2004a)。

⁶但し、実験者が児にタモを渡したことから成立。

⁷但し、手ではなく鏡の縁で鼻を触った。

⁸但し、指さしというより、三本の指で円孔を触り「マル」、次いで三角孔を触り「サンカク」と続けて発話。

長崎他（2009）によれば、達成度が80%を越えたレベルの内、最も高いレベルをAESにおける発達レベルと同定するとされている。たとえば、レベルⅠが81%、レベルⅡが55%、レベルⅢが13%であるなら、発達レベルはⅠとなる。また、レベルⅠが91%、レベルⅡが83%、レベルⅢが46%であるなら、発達レベルはⅡとなる。80%を越えるレベルが1つもないときは「特定できない」となる。

Table2を見ると、今回の対象児で発達レベルの特定が可能であったのは、テツヤ、アキラ、マイの3名のみであった。他の対象児では各レベルとも80%以下の達成度であり、発達レベルを特定できなかった。レベル間の逆転（レベルⅠよりもレベルⅡの達成度がかなり高いなど）はそれほど見当たらないが、ヒロシではレベルⅠが55%であるのに対して、レベルⅡが71%であり、より高いレベルの達成度が16ポイント高く、レベル間の逆転が最も大きかった。

こうしたレベル間の逆転が生じた背景として、ヒロシが9名の中でK式検査による発達年齢が突出して高いことが考えられた。すなわち、ヒロシにとってレベルⅠにあるような項目内容は“幼すぎる”ため、最近の様子から教師がチェックすることが難しかった可能性がある。一方で、定型発達児の“幼すぎる”行動だからこそ、自閉症児にとっては困難であるという可能性もある。別府（2000, 2006；別府・野村, 2005）が指摘するように、定型発達児では後の自他理解の基盤となる情動交流や心の直観的理解が、比較的知能水準の高い自閉症児においても困難なのである。レベルⅠに設定されているような、情動レベルでの交流経験が十分でないまま、特異な機能連関によって高次の能力を獲得するケースでは、レベル間の達成度の逆転現象が見られるのかもしれない。

また、テツヤにおいては、K式検査の結果とAESの結果に大きな開きがあった。K式検査では両領域とも1歳前後の発達年齢であるが、AESでは9名中総計で最も高い達成率となっている。この傾向はサカナとタモ課題の未達成とも矛盾する結果である。テツヤは、注意の転導性と多動性が目立つ児であり、自分が気に入らないことにはなかなか参加しようとしなない。したがって、個室でのK式検査や実験課題では十分能力をアセスメントすることができず、自由な文脈で観察できるAESによってより妥当な社会性発達のレベルを同定できたのかもしれない。しかし、社会的行為には必ず自己調整が必要であり、他者とリズムを合わせたり、他者の動静をじっと観察するといった側面が含まれる。教師や養育者は無意識のうちに様々な足場づくりをして、調整的に子どもに関わるため、子どもの社会的能力の評価は相対的なものにならざるを得ないところがある。つまり、関わり手の足場づくりの程度や質によって、対象児の社会的能力を過小評価することもあれば、過大評価することも考えられる。上述のことから、テツヤのAESの評価に関しては、明確な判断をすることが難しいと考えられた。

（2）役割交替模倣と他の2つの課題間の連関

次に、3つの実験課題の結果を見よう。Table2の3つの課題に関するセルにおいて、“-”は課題の未達成を意味し、それぞれ「役割交替なし」（サカナとタモ課題）、「非教示」（他者の困難場面提示課題）、「自己鏡映像認知未成立」（マーク課題）を意味する。同様に、“△”は「不完全な役割交替」、「不完全な教示行為」、「誘導的自己鏡映像認知」“○”は「役割交替あり」、「積極的教示行為」、「自発的自己鏡映像認知」を意味する。

対象児数が少なく、課題間の連関について統計的検定を行うことは妥当でないので、概略的な結果を指摘するにとどめる。9名の内、役割交替模倣を生起したのは4名であり、その内1名は自発的自己鏡映像認知が、3名は積極的教示行為および自発的自己鏡映像認知の両方ともが成立していた。逆に、役割交替模倣が全く成立しなかったのは3名であり、1名は他の2つの課題とも未達成、1名は不完全な教示行為のみ生起、1名は不完全な教示行為と自発的自己鏡映像認知を生起させた。概略的な理解では、概ね役割交替模倣と他の課題との連関がみられたと考えられる。

(3) 「サカナとタモ」課題において観察された特徴的な行動

課題中に見られた自閉症児に特徴的と思われる反応にも注意が必要である。たとえば、以下に事例を示すコウジは、サカナとタモ課題において、材料の物質的特徴そのものに注意が奪われる様子が見られた。

【事例1】コウジの素材感への固執

実験者がタモからサカナを出して床にまくと、コウジは得意パターンのエコラリアを反復しながらすぐに拾う。実験者がタモを構えると、「キガエ」とこれも得意のエコラリアを発しつつ、タモにサカナを入れた。特に指示なく、残りのサカナもすべてタモに入れ、スムーズな課題の展開であるように思われた。実験者が再度サカナを床にまき、更にタモを床に置いてサカナを1つ取って構えると、コウジはすぐにタモを持った。しかし、コウジは「エ～、エ～」と発声しながら、タモをグチャグチャといじり始めた。更に、タモの袋の部分をやや手荒にねじって風船状しながら、興奮気味に声を出しはじめた。以後、実験者が声をかけてもコウジは振り向くことなく、タモの素材感を楽しむようにグチャグチャといじり続け、課題は終了した。

実験終了後、コウジの様子について担当教師に尋ねると、コウジは「ナイロン系」の素材が非常に好きなのだということであった。おそらくコウジは、社会的能力とは別の次元で、感覚世界に耽溺しやすいナイロンという素材性が、彼の行動を方向づけていたものと思われる。自閉症児・者では感覚に特異性を持つ者が少なくないことを鑑みれば、課題構造のみならず、使用される道具・材料に関する配慮も必要であろう。

また、次のマイの事例は、自閉症児において自他関係性を理解することの困難さの一端を示唆している。

【事例2】マイの遅延エコラリア

サカナが床にまかれると、マイは嬉しそうにピョンピョンとはねた。実験者がタモを構えて「はい」というと、マイは「イーレーテーヨー」と言いながらサカナをタモに入れた。

「イレテヨ」は、文脈的には実験者がマイに発する言葉であり、これに対するマイの発話は「イルルヨ」であろう。Carpenter et al (2005) が示したように、自閉症児では一般的な同型的模倣よりも、むしろ役割交替模倣が困難であると考えられる。それは、言語発達で言えば、語彙獲得よりもむしろ人称関係の理解に困難を来すという特徴と関連

している（Happé,1994 / 1997 ; Kanner,1943）。自閉症児では、しばしば人称代名詞の反転現象が起こる。すなわち、自分自身に対して<あなた>を使い、相手に対して<私>を使うのである。自閉症児のこのような言語的特徴は、一種の遅延エコラリアであると考えられている（村上, 2008）。つまり、過去に他者が自分に対して「あなた」と言ったものを、固定的に自分自身を表す人称代名詞として反復してしまうのである。こうした逆転は、<ただいまーおかえり>のような相補的關係にある発話ペアでも見られる。

マイはサカナとタモ課題に類似した遊びか生活経験をしており、相手がマイに対して「イレテヨ」と言ったことがあるのかもしれない。そのため、今回の課題で実験者がタモを構えたとき、過去に聴取した言語表現が反響的に発話された可能性もある。

（４）他者の困難場面提示課題における反応

Table3 は、他者の困難場面提示課題における自閉症児の反応をローデータのまま示したものである。この結果からは、視線よりも発声・発話の方がより多く生起していることがわかる（33.3%と 77.8%）。発声・発話を生起した 7 名のうち、奇声やエコラリアのように相手への伝達意図が明瞭でない者が 3 名（タロウ、テツヤ、コウジ）、実験者の発話の反復模倣が 1 名（アキラ）おり、伝達意図を持っていると考えられたのは 3 名（ジロウ、マイ、ヒロシ）であった。ジロウとヒロシは「円板を入れる」反応をしたが、発話のみならず実験者への視線も伴っていたため、先の Table2 では積極的教示行為が生起したとみなして“○”が付されている。

Table3 他者の困難場面提示課題における自閉症児の反応

対象児 (仮名)	性別	CA	発達年齢		はめ板への 反応	視線	発声 発話	発声・発話内容
			認知 適応	言語 社会				
シュウ	m	6:01	1:01	0:10	円板を入れる			
タロウ	m	3:06	1:08	0:11	円板を入れる		+	「アーイヤー」
テツヤ	m	5:01	1:03	0:11	円板を入れる		+	「ハイディヤディヤ・ヒィヤー」(奇声)
コウジ	m	6:03	1:10	1:09	円板を入れる		+	「オシロガデタヨー」(?エコラリア)
ハナコ	f	4:10	1:08	1:01	円板を入れる	+		
アキラ	m	6:07	1:05	2:00	円板を入れる		+	「アレ、アレ」(実験者の発声模倣)
ジロウ	m	4:01	1:10	1:07	円板を入れる	+	+	「ダウ」(「ちがう」?)
マイ	f	6:07	2:08	2:02	円孔を指さず		+	「マル、サンカク」(円板を円孔と三角孔にそれぞれ当てながら)
ヒロシ	m	6:09	5:01	3:03	円板を入れる	+	+	「チガーウ」(低い声で、つぶやくように)

※表中の“+”は視線(実験者を見る)または発声・発話の生起を意味する。

マイは実験者への視線はないものの、唯一「円孔を指さず」反応をし、円孔を指しながら「マル…」と発話していた。しかし、マイの発話も、「マル…」の後に三角孔を指し「…サンカク」と言うなど、実験者への伝達意図をもつ発話なのか、単に独り言ないしエコ

リア的に発話しているのか、判別しにくいものであった。もし、「マル・・・、サンカク・・・」と言いながら実験者を見るようなことがあれば、実験者への教示意図をもつ発話としての機能が十分認められるだろうが、実験者への視線がないため伝達意図が十分機能していない。逆に、ジロウの発音は「ダウ」と不明瞭であるが、発話の後に実験者への視線があるため、伝達意図が比較的明瞭であると考えられた。

今回の課題状況における視線には2つの機能があると考えられる。1つは他者に目標となる正しい行為を教える機能であり、いま1つは他者がそれを理解したかどうか確認する機能である。いずれにしても、視線の有無は教示行為を成立させるための重要なコンポーネントであろう。

そこで、実験者の視線の有無について、自閉症児と定型発達児とを比較するために集計したのが Table4 である。自閉症児は全員「円板を入れる」か「円孔を指さす」反応をしたので9名のデータ、定型発達児は45名のうち「円板をはめる」か「円孔を指さす」反応をした35名のデータである。

Table4 他者の困難場面提示課題における実験者への
視線の有無（自閉症児と定型発達児）

	視線あり	視線なし
自閉症児 (n=9)	3	6
定型発達児 (n=35)	28	7

※「円板を入れる」「円孔を指さす」に分類された児のみ。

結果として、自閉症児では9名中3名(33.3%)、定型発達児では35名中28名(80.0%)が実験者への視線を生起させた。Fisherの正確確率法(両側検定)を行ったところ、有意な差が得られた($p < .05$)。ここから、自閉症児は他者の困難場面に遭遇し、ある程度積極的な介入をしたとしても、定型発達児に比べ視線によるコミュニケーションが困難であり、その結果、教示意図を正確に伝達することに困難を抱えるものと推察された。

(5) 自己鏡映像に対する行動・情動反応：定型発達児との比較

次に、マーク課題について検討する。上の Table2 に示したように、9名中7名が自発的に鼻を触る反応をし、自己鏡映像認知が成立していた。定型発達児と同様に、発達年齢で1歳後半以降になると自閉症児においても自己鏡映像認知が成立するといわれており(赤木, 2003; 別府, 2000; Dawson&McKissick, 1984, Spiker&Ricks, 1984), その傾向は本研究でも追認されたといえる。

そこで、マーク課題時の自己鏡映像に対する9つの行動・情動反応(Table1)について、川田(2011)の定型発達児のうち自発的自己鏡映像認知を成立させた17名と、同じく自閉症の対象児7名を比較検討した。その結果が Table5 である。Fisherの正確確率法(両側検定)の結果、有意差が見られたのは「接触」と「探索」であり、いずれも定型発達児に比べ自閉症児においてより高い割合で生起することが示された($p < .05$)。また、「テレ」に有意な傾向が見られ($p < .10$)、自閉症児ではテレを示した者は1人もいなかったが、定型発達児では17名中7名(41.2%)にテレが見られた。

Table5 自己鏡映像に対する行動・情動反応：定型発達児と自閉症児

	定型発達児 (n=17)		自閉症児 (n=7)		Fisher's exact test
	あり	なし	あり	なし	
接近系 接近	2 (11.8%)	15 (88.2%)	3 (42.9%)	4 (57.1%)	n.s.
接近系 接触	2 (11.8%)	15 (88.2%)	4 (57.1%)	3 (42.9%)	p<.05
接近系 探索	0 (0.0%)	17 (100.0%)	3 (42.9%)	4 (57.1%)	p<.05
回避系 回避	5 (29.4%)	12 (70.5%)	1 (14.3%)	6 (85.7%)	n.s.
凝固系 凝固	4 (23.5%)	13 (76.5%)	0 (0.0%)	7 (100.0%)	n.s.
凝固系 表情消失	6 (35.3%)	11 (64.7%)	3 (42.9%)	4 (57.1%)	n.s.
凝固系 発声消失	1 (6.3%)	16 (94.1%)	2 (28.6%)	5 (71.4%)	n.s.
参照系 テレ	7 (41.2%)	10 (58.8%)	0 (0.0%)	7 (100.0%)	p<.10
参照系 他者を見る	4 (23.5%)	13 (76.5%)	2 (28.6%)	5 (71.4%)	n.s.
平均年齢	平均年齢2:2(SD4.24, レンジ1:7-2:8)		平均DA ¹ 認知適応2:3(SD14.76,レンジ1:3-5:1) 言語社会1:10(SD8.63,レンジ0:11-3:3) 総合2:0(SD12.36,レンジ0:11-5:1)		

¹DAは新版K式発達検査により算出

ここから示唆されるのは、定型発達児に比べ自閉症児では、自己鏡映像認知が成立し、かつ目の前に他者がいるにもかかわらず、他者志向的でないし三者関係の反応（自己一鏡に映った自己一他者）が極めて限定され、鏡映像志向反応や困惑反応が目立つということである。具体的には、次のような反応が見られた。

【事例3】ジロウの「ザンネン」

ジロウは鏡を提示すると、2秒ほどで鼻を触った。しかし、その後は顔を鏡に接近させ、開口、舌出し、唾液を出して両唇で泡を作る、など探索をはじめた。また、エコラリアを発しながら、「ザンネン」と言う。実験者が「どうぞ」とティッシュを渡すと、実験者を見ずに受け取り、鏡（自己鏡映像）を拭いた。

ジロウは日常生活の中で、自分の意に沿わないことや嫌な事があると、「ザンネン、ザンネン」と発話することが多かった。過去にジロウにとって嫌な事態になったときに、家族や教師などが「ザンネンだね」などと代弁したことがあったのかもしれない。ジロウにとって、「ザンネン」は否定表現として頻繁に用いられる語彙であったため、【事例3】においても期せずして鼻が赤くなっている場面を見て、どちらかといえば否定的な感情があったものと推測される。しかし、その否定的な感情を、視線等で目の前の実験者や近くにいる担当教師に対して訴えるということとはなかった。同じような例はハナコにも認められた。

【事例4】ハナコの「バイバーイ」

ハナコは自己鏡映像を見るとすぐに鼻を触り、「バイバーイ」と言って鏡に手を振り、そして鏡から顔を逸らせた（回避）。しかし、実験者や担当教師の顔に視線を向けること

はなく、間もなく再び鏡に見、鼻を触りながら「アゝ〜」などと言う。その後、鏡に見入り、右目の瞼を指で広げたりしながら自分の眼球を探索しはじめた。「ハナコちゃん、どうぞ」と実験者がティッシュを渡すと、実験者を見ずに受け取り、鏡を見ながらゴシゴシと自分の鼻を拭いた。拭いても食紅の赤色が取れないと、「アッ、アゝ〜」と声を出し、指で鼻を触った。

定型発達児では、1歳代に否定の機能で「バイバイ」の発話やジェスチャーが用いられることがある。おそらく、ハナコにとっても「バイバイ」は、何か嫌な事から逃げ出したいときや、追っ払いたいときに使われる否定表現の一種であったと推測される。しかし、ジロウと同様にその否定的感情を他者に伝達するような視線や発話、表情（テレ）というものは見られなかった。

これに対し、次のヒロシとアキラにおいては、赤い鼻の自己鏡映像を見たことによる困惑を実験者に伝達しようとする様子が観察された。

【事例5】ヒロシの「アートの、コレガ！」

鏡を見る直前までエコーリア的な発話をしていたが、自己鏡映像を見ると1秒ほどでスーッと消音していくとともに鼻を触った。そして、ほとんど音量のないコソコソ声で何やらつぶやいたまま鼻を触りながら、反対の手で鏡を何度か軽く触った。実験者が「ヒロシくん、なんかあった？」ときくと、ヒロシは鼻を触りながら、「アートの、コレガ！」と言い、実験者の顔をチラリと一瞥した。実験者が「どうぞ」とティッシュを渡すと、すぐに取り、鼻を拭いては鏡を見、を繰り返して丁寧に食紅を落とした。

ヒロシは描画を得意とし、絵を描きはじめると饒舌になった。非常に正確な線で動物等を描き、独自の名前をつけた空想上の動物なども描いた。平仮名も得意で、絵の脇に動物の名前や吹き出しによる発話内容、またストーリーも書いた。しかし、そうしたメディアがない状況では、表現に乏しい印象を受ける児でもあった。そのため、日常の教育実践では、検査で測定される発達レベルよりもやや低く見られてしまう傾向があるものと思われた。実際、新版K式検査の結果を教師に伝えると、一様に驚きの声があがった。

ヒロシは、ジロウやハナコとは異なり、鼻を触るだけでなく、実験者からの問いかけに対してであるが、鼻が赤くなっていることを伝えようとした。そして、発話のみならず発話に合わせて実験者を見るという行動も起こした。しかし、自己と他者に対する明瞭な意識が認められるように思われながら、新版K式検査による発達レベルではより低い段階にある定型発達児の40%以上認められた「テレ」を示すことはなかった。ヒロシは、伝達意図はあるものの、「テレ」のような自己意識的情動は示さなかったことから、自己の状況と他者の内的状態との関連づけを行うことには困難を持っている可能性がある。

【事例6】アキラの「ニヤリ」

場から離れていたアキラに、「これどう？」と鏡を出し、ポンポンと叩いてみせると、「コレドウ？」と反復発声しながら机の前に戻ってきた。鏡を見るとニコッと嬉しそうな表情をし、自分で鏡を持って立ち上がる。すると、「アレッ」とした表情（表情消失）をし、

鏡に顔を近づけてまじまじと見、顔を鏡に近づけたり離したりしながら「ホンダッタ」というような発声をし、担任教師を見てニヤリとし、「オハナ ハ？」のように言って鏡の縁で鼻を拭いた。日常的にも、今回の課題中も、多動と注意転導傾向があるアキラだが、この時は全体に動きが沈静化し、「アキラくん、座ってください」の声かけに素直に座り、実験者が「どうぞ」とティッシュを渡すとゴシゴシと鼻を拭き、ティッシュを実験者に返した。

アキラは学校に訪問した筆者をいつもすぐに見つけ、「センセ！」と言いながら近づき、筆者の胸のあたりをドンッと突いて挨拶することが多い児であった。視線も良く合い、プレイルームで身体を動かしながら筆者と遊ぶことを好んだ。しかし、全体的に多動な傾向があり、いつも教室や廊下を所在なげにフラフラと歩いていることが多く、特定の課題に集中することは困難なことが多いようであった。新版 K 式検査の結果では、言語・社会領域の 2 歳 0 か月に対して、認知・適応領域が 1 歳 5 か月と、通常自閉症児に見られるパターンとは逆の傾向が見られた。教師たちからは、コミュニケーションが取れるようで取れない、理解しているようでしていない、というような「とらえどころのなさ」がアキラの特徴として訴えられていた。

しかし、今回のマーク課題で、他者に自己の状況を伝達しようとする様子が観察されたのは、ヒロシとアキラだけであった。事例にあるように、アキラは自己鏡映像の異変（鼻が赤い）に気づくことによって、通常より行動に落ち着きが生じ、担当教師や実験者とのやりとりが円滑になった。このことを考えれば、アキラの「とらえどころのなさ」は高い活動水準と注意の転導性に基づいている可能性があるだろう。一方で、アキラの自他関係性の理解は、個別課題におけるパフォーマンスから予測されるよりも高い可能性があると考えられた。

総合考察

(1) 本研究のまとめと課題

本研究の結果、今回使用した「サカナとタモ」課題の結果でみる限り、自閉症幼児においても発達年齢の上昇と関連して第二次役割交替模倣が発達することが示された。課題間の連関も概ね見られたと言えるが、自己鏡映像認知だけはやや異なる結果を得た。すなわち、他の 2 つの課題が未成立あるいは不十分であったとしても、マーク課題にのみ通過した幼児は 7 人中 4 人いた。従来から、特に自閉症児のデータに基づいて、マーク課題（自己鏡映像認知）は高次の自己意識に基づかずとも、知覚-運動系のマッチングのみで通過できるのではないかとの議論がある。本研究においても、他の 2 つの課題の連関性に比べるとマーク課題の成績だけが特異な現れ方、つまり結果だけを見れば相対的に良い成績が出ていた。こうした課題間の成績ギャップをどう解釈するかは難しい問題であるが、重要な情報は成績そのものよりもむしろ課題への取り組み方の中にあるかもしれない。

実際、マーク課題における自閉症児は、定型発達児とは異なる自己鏡映像への反応を

見せた。たとえば、3つの課題がすべて成立している3名だけを見ても、表情消失や発声消失のような「とまどい反応」が生じているにも関わらず、その自己の情動状態と、自己を観察する他者の内面状態とが結びつかないようであった。つまり、「テレ」のような反応が生じないばかりか、自己鏡映像の異変に気づいた後でも、再び「接近」や「探索」といった自己完結的な行動に没入してしまうのである。

おそらく、定型発達児では、自己鏡映像認知の成立が、〈自分 - もう一人の自分 - 他者〉という、対象化ないし表象化された自己を媒介した新たな質の三項関係と連関しているものと思われる。この新たな質の三項関係を、ここでは「再帰的三項関係」と呼んでおく。定型発達で生後18 - 24か月頃に成立する自己鏡映像認知は、生後9 - 12か月頃の三項関係において直観レベルで発生した概念的自己（川田，2010）が、よりメタ的な認識を伴うレベルに発達したものであると考えられる。したがって、再帰的三項関係における「もう一人の自分」は、鏡に映る視覚的自己像であると同時に、表象レベルでの自己像でもある。これにより、鏡に鼻の赤い自分が映り「とまどっている自分」という感情的自己イメージが、他者に晒されている（exposed self; Lewis, 1995 / 1997）と認知され、テレのような自己意識的情動が生じるのであろう。これに対し、自閉症児では何らかの理由で感情的自己イメージの形成に障がいが起こり、その結果、社会的な回路が開かれないうまま、〈自分 - 鏡に映る自分（視覚的自己像）〉という二項関係のループにはまり込んでしまうのではないか。こうした自己完結的なループから脱出するためには、「内面を持った行為主体としての自己」と「内面を持った行為主体としての他者」が分化しつつ表象される必要があると考えられる。

ただし、自閉症児の心理的発達を理解しようとするとき、定型発達児をモデルにして考案された課題とその評価基準をそのまま援用するのは妥当ではない。なぜなら、自閉症児においては課題の成否が、「能力」（理解）を示すものなのか、「運用」（実行）上の問題なのかを慎重に評価する必要があるからである（千住，2009）。通常、発達心理学的な課題では、評価基準に従って特定の課題に実行レベルで成功した場合はその背景に心理的なレベルでの理解が存在し、実行レベルで失敗した場合は理解が未発達であるとする仮定がある。しかし、この前提は行動と心理のマッチングという重要な仮説の立証を不問にすることによって成り立っている。これは定型発達児に関する研究においても重要な問題であるが、知覚レベルのバイアスや行動の自発性そのものに制約をもつ自閉症児ではより慎重な議論を要するだろう。

能力と運用の関係をより正確に把握するためには、課題の成績そのものよりは、むしろ課題への取り組み方を詳細に分析する必要があるだろう。本研究でも、サカナとタモ課題では、課題材料の素材感に固執するような反応や遅延エコーリアなど、取り組み方や実験者への働きかけには定型発達児とは異なる様相が認められた。また、他者の困難場面提示課題では、9名全員が「円板を入れる」や「円孔を指さす」反応を示したが、実験者に視線を向けた者は33.3%（3名）にとどまり、定型発達児の80.0%に比べると有意に低い割合であった。唯一指さしを行った対象児1名も実験者への視線はなく、円孔を指さして「マル」と言い、次にすぐ三角孔を指さして「サンカク」と連続で発話するなど、必ずしもシンボルとしての伝達機能をもった指さしとは言い難いものであった。こうした自閉症児の反応は、心理的発達の水準を過大評価する要因となることもあれば、過小

評価を導く要因となることもあるだろう。

自他認識の発達において第二次役割交替模倣が重要であるのは、子どもが他者の状況から自己の役割を類推するという、再帰的な心の働きに関する指標となりうるからである。サカナとタモ課題が形式的に可能であることが重要なのではなく、再帰的な自己の意識を維持しつつ、他者への配慮 (concern) によって「させてあげる」という発達した受け身が実現されるか否かが鍵である。その意味において、サカナとタモ課題がもつ第二次役割交替模倣の測度としての妥当性が問題になるだろう。材料の素材という物理的条件のみならず、取り組み方に関する分析視点の整理が課題である。

(2) 自他認識の発達と発達の多経路性

一方で、発達の多経路性に関する認識も必要である。発達の多経路性とは、環境との間で一定範囲の適合状態 (fitness) を維持しうる発達の均衡点への到達が、その発達を支える複数の機能間の多様な連関パターンによって実現しうるという考えである。一般的に理解されやすいのは発達における文化的多様性であるが、多経路性というアイデアは、地理的にも文化的にも近接した個人間にも機能連関の多様性を想定する。多経路性は自閉症と診断される範囲の個人においてはより顕著であると考えられ、行動による診断分類とは異なる水準で、個人内における発達の論理に複数のパターンがあり得ることを認めることになる。

たとえば、本研究の対象児であるタロウとヒロシの自他認識の発達は、いずれも個人内での合理性をもった機能連関によって導かれたと推測されるのである。タロウは当初すべての課題に不通過であったが、それ自体が必ずしも発達の予後を規定するわけではなかった。タロウに対しては追跡的な参与観察を行い、4か月後に再度3つの課題を実施したのであるが、この間に自他認識を含む広範な領域に発達の向上が認められた。観察開始時点では、タロウは課題場面においても日常場面においても、自他を独立した意図的行為主体として認識している手がかりは得られなかった。一方で、タロウは他の対象児に比べ、反復発声模倣、身体的に近接した他者の行為の伝染的模倣、社会的場面（他者たちが一緒に何かをしている場面）への参入等が顕著に認められた。つまり、自他を混同したような振る舞いの中から、やがて自他を区別した振る舞いが発生したというのがタロウの発達の論理である。

こうしたタロウの発達経路は、従来から「自他未分化から自他分化へ」というプロセスで記述されてきた定型発達児のモデルに近似する。たとえば、大人の発話を反復発声模倣する様子は健常児の発達過程では極めてよく観察され、言語やコミュニケーション発達のポジティブなサインとして意味づけられている。しかし、Kanner (1943) 以来、自閉症児における反復発声はエコラリアとして同定され、自閉症状の1つとして精神病理学的に（つまりネガティブなサインとして）解釈される傾向がある。これに対し、タロウの事例は、他者の発話の反復発声模倣の存在が、定型発達と同様にポジティブな発達兆候であることをうかがわせるものである。

一方で、ヒロシの発達経路はタロウのパターンとは異なるのではないかと考えられた。ヒロシは、実験者の誘導質問を受けてだが、鼻が赤いことを他者に伝えるための発話を行い、また他者を見るという反応を行っていた（ただし、テレはない）。また、サカナと

タモ課題においては数秒間相手を見て状況を判断して成功し、他者の困難場面提示課題でも、「チガーウ」と言いながら円板を円孔に入れ、実験者をチラリと見ることが観察されている。したがって、川田（2011）の定型発達児のデータ見られたような課題間の連関は、自閉症の対象児では唯一ヒロシにおいてのみ見られたと言えるかもしれない。しかし、新版 K 式発達検査で測定されたヒロシの発達レベルは、定型発達児の生活年齢を大きく上回っていた（認知・適応領域 5 歳 1 か月、言語・社会領域 3 歳 3 か月）。ヒロシがいつ頃今回の課題で見せたような反応を獲得したか定かではないが、必ずしも課題をスムーズにこなしていたわけではないことを考えると、やはり定型発達児での達成年齢とヒロシにおける達成年齢にはギャップがあると推測された。

ヒロシにおけるこのギャップは、別府（2006, 2007）が指摘する特異的な機能連関仮説によって説明できるかもしれない。すなわち、定型発達児では、初期の情動共有や身体的同調性によって直観的な自他認識のモードが形成され、そのような直観的理解を経由することで 1 歳後半から 2 歳頃の柔軟な役割交替性を可能とする自他認識が発達する。これに対し、自閉症児では、身体的・情動的な直観的自他認識が困難なため、自他認識を発達させるには、より高度の認知や言語の発達による補償（compensation）を背景とした、個々の状況における学習の蓄積を必要とする。その結果、定型発達よりも遅れた時期に、定型発達児とは異なる特異な機能連関によって自他認識を発達させるということである。別府は定型発達児と自閉症児という枠組みでこの仮説を提案しているが、タロウのように定型発達児に近似したモデルで発達する自閉症児も存在する可能性がある。したがって、発達論として拡張するならば、発達は本質的に個々に特異な機能連関をなす可能性を内包しているが、定型発達児では比較的狭い範囲の発達経路に収束する傾向があり、自閉症児ではより広範囲の発達経路が発生しうる、ということになるだろう。

自閉症と一口に言っても、症状形成や発達経路には多様なパターンが想定される。本研究で取り上げたように、自他認識の発達にも特有の困難を持つとはいえ、それぞれの個人の発達には一定の論理が存在するだろう。定型発達の経路を唯一のモデルと見なし、標準からの偏差で障がいや評価する分類学的なアプローチではなく、当該児の発達の論理と環境との最適な適合域を探る発達論的なアプローチが期待されよう。

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. (2004a). 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. (2004b). 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. 博士学位論文（神戸大学）.
- Akagi, K., & Nakajima, R. (2007). Can children with autism teach others? *Presented papers of 13th European Conference on Developmental Psychology*, Jena, Germany, 21-25, August, 2007.

- 麻生武. (1990). “口”概念の獲得過程:乳児の食べさせる行動の研究. 発達心理学研究, 1, 20-29.
- Baron-Cohen,S.,Leslie,A.M., & Frith,U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”?*Cognition*, 21, 37-46.
- 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. (2006). 自閉症児の他者理解の発達における機能連関の特異性:愛着, 共同注意, 誤った信念課題の特異な形成過程. 自閉症スペクトラム研究, 5, 1-8.
- 別府哲. (2007). 自閉症における他者理解の機能連関と形成プロセスの特異性. 障害者問題研究, 34, 259-266.
- 別府哲・野村香代 (2005). 高機能自閉症児は健常児と異なる「心の理論」をもつのか:「誤った信念」課題とその言語的理由付けにおける健常児との比較. 発達心理学研究, 16, 257-264.
- Carpenter,M., Tomasello,M., & Striano,T. (2005). Role reversal imitation and language in typically developing infants and children with autism. *Infancy*, 8, 253-278.
- Dawson,G., &McKissick,F.C. (1984).Self-recognition in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14, 383-394.
- Gallup,G.G.Jr. (1970). Chimpanzees : self-recognition. *Science*, 167, 86-87.
- Happé,F. (1994) *Autism : an introduction to psychological theory* . London : UCL Press. (Happé,F. (1997). 自閉症の心の世界:認知心理学からのアプローチ (石坂好樹・神尾陽子・田中浩一郎・幸田有史, 訳). 東京: 星和書店)
- 伊藤良子. (1998). 遊び. 松野豊・茂木俊彦 (編), 障害児心理学 (pp.66-88). 東京: 全障研出版部.
- 伊藤良子. (2009). 情動の共有と発達支援. 日本発達心理学会第20回大会シンポジウム「自閉症児支援への発達論的アプローチの新展開:『身体の同期』, 『意図の共有』, 『情動の共有』の観点から」における配布資料.
- 伊藤良子・古木みやこ. (2004). 自閉症児のコミュニケーション行動に及ぼす mirroring の効果:健常児との比較より. 日本特殊教育学会第21回大会論文集, 782-783.
- Kanner,L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- 川田学. (2009). 乳児期における自他関係発達の諸問題: Tomasello と Meltzoff の理論に関する批判的検討. を通して. 心理科学, 30, 72-85.
- 川田学. (2010). ことばの生まれる前夜に: 共有関係のなりたちとその発達の意味. 発達, 121, 18-25.
- 川田学. (2011). 1～2歳児における役割交替模倣と自他認識の発達: 「サカナとタモ」課題を用いた実験的検討. 第22回日本発達心理学会大会論文集, 587.
- 川田学. (2011). サルが人間になるについての「意図理解」の役割. 山本陸・加藤弘通(編), ひとつ上をいく卒論・修論を書くための心理学理論ガイドブック. 京都: ナカニシヤ出版.
- 川田学・塚田・城みちる・川田暁子. (2005). 乳児期における自己主張性の発達と母親の対処行動の変容: 食事場面における生後5ヶ月から15ヶ月までの縦断研究. 発達心理学研究, 16, 46-58.
- 木下孝司. (2008). 乳幼児期における自己と「心の理解」の発達. 京都: ナカニシヤ出版.
- 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.
- 熊谷高幸. (2006). 自閉症: わたしとあなたが成り立つまで. 京都: ミネルヴァ書房.
- Lewis,M. (1995). *Shame : The exposed self*. NewYork : Free Press. (Lewis,M. (1997). 恥の心理学: 傷つく自己 (高橋恵子, 監訳). 京都: ミネルヴァ書房)
- Lewis,M., & Brooks=Gunn,J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. New York:Plenum Press.

- Lewis, M., Sullivan, M.W., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self-development and self-conscious emotions. *Child Development*, 59, 146-156.
- Mitchel, R.W. (1997). A comparison of the self-awareness and kinesthetic-visual matching theories of self-recognition: autistic children and others. In J.S. 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.
- Moore, C., & Dunham, P.J. (Eds.) (1995). *Joint Attention: Its Origins and Role in Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (Moore, C., & Dunham, P.J. (Eds.) (1999). ジョイント・アテンション: 心の起源とその発達を探る (大神英裕, 監訳). 京都: ナカニシヤ出版)
- 村上靖彦. (2008). 自閉症の現象学. 東京: 勁草書房.
- 明和政子. (2000). 模倣の発達と進化: 飼育下チンパンジーとヒトの比較研究. 心理学評論, 43, 349-367.
- 長崎勤・中村晋・吉井勘人・若井広太郎. (2009). 自閉症児のための社会性発達支援プログラム: 意図と情動の共有による共同行為. 東京: 日本文化科学社.
- Negayama, K. (1993). Weaning in Japan: A longitudinal study of mother and child behaviours during milk- and solid-feeding. *Early Development and Parenting*, 2, 29-37.
- Scaife, M., & Bruner, J.S. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266.
- 千住淳. (2009). 自閉症児は心が読めない?: マインドブラインドネス仮説再考. 開一夫・長谷川寿一 (編), ソーシャルブレインズ (265-281). 東京: 東京大学出版会.
- Spiker, D., & Ricks, M. (1984). Visual self-recognition in autistic children: developmental relationship. *Child Development*, 55, 214-225.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press (Tomasello, M. (2006). 心とことばの起源を探る (大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓, 訳). 東京: 勁草書房)
- 浦島裕美・伊藤良子. (2008). 広汎性発達障害児における模倣認知と共同注意の発達の連関. 東京学芸大学紀要 (総合教育科学系), 59, 461-473.
- Wallon, H. (1932). *Les origines du caractère chez l'enfant: Les preludes du sentiment de personnalité*. Paris: Presse Universitaire de France. (Wallon, H. (1965). 児童における性格の起源 (久保田正人, 訳). 東京: 明治図書)