

知的発達障害児における自己－他者認識の分化過程に及ぼす 生活年齢効果の縦断的研究

—小学部から高等部卒業までの12年間の事例検討—

寺川 志奈子*

Effects of Chronological Age on the Differentiation Process of Self and Other With a
Mentally Retarded Child: a Longitudinal Study over Twelve Years

TERAKAWA Shinako*

キーワード：知的発達障害児，自己認識，他者認識，縦断的研究，生活年齢効果

Key Words : a child with mental retardation, self recognition, other recognition, longitudinal research,
effects of chronological age

1. 問題と目的

知的発達障害児における自己認識，他者認識はどのように分化し，発達していくのか。自己認識，他者認識と，認知面や言語面の発達との関連はどのようなものか。また生活年齢あるいは生活経験は自他の認識にどう影響を及ぼすのであろうか。

本研究では，知的障害のあるA児を対象に，知的障害児養護学校（当時）に在籍した小学部1年生から高等部3年生までの学齢期12年間を対象とし，縦断的な変化をみる。A児は研究開始時点で，自他の分化の開始時期として着目される発達年齢2歳（Wallon, 1934, 1956；園原, 1980）であった。小学部1年の時点で，寺川（1997, 1998, 1999, 2003）が示した行動レベルにおける「自己－他者領域分化群」と評定された。すなわち，発達年齢2歳の課題である積木構成課題「トラックの模倣」「家の模倣」において，モデルの積木と自分の積木を区別して，自分の領域に構成することがみられ，「未分化群」にみられたモデルの積木に自分の積木をのせたりくっつけたりする自他の未分化な行為はみられなかった（但し，田型に作るなどして未通過）。また描画模写課題「円模写」「十字模写」においてモデルの描画を意識しながら，自分の領域に描画をすることがみられ，「未分化群」にみられたモデルになぞり描きをするといった自他が未分化な行為はみられなかった。

発達の变化の緩やかな知的障害児の自己認識，他者認識の発達について検討する際には，生活年齢や生活経験の効果についても考慮する必要がある。障害児の発達における生活年齢の効果についてみると，白石（1987）が発達年齢2歳頃の健常児，学齢児，成人障害者の3群の比較検討から，

* 鳥取大学地域学部地域教育学科

生活年齢に伴う生活経験の蓄積によって、造形描画活動において意味のある描画が可能になる一方で、自由度が乏しくなり、描画活動を発展させにくくなるなどの、可能性と困難性の両面へ影響することを指摘している。また田中(1988)は、同じ発達年齢で生活年齢の異なる2群(保育園児と知的障害者施設の成人)を比較検討し、直観的に形態を把握したり、空間的位置を読みとることは年少児の方が容易であり、これに対して、直接手で操作したり、一度獲得したことを生活の中で必要なこととして経験しなおしていくことにおいては生活経験を重ねることが積極的な意味を与えているとしている。さらに田中(1989, 1991, 1993)は、生活年齢の高い重度心身障害児者が、長い年月をかけて思春期前後に乳児期前半から乳児期後半への発達の階層間の移行をなしとげること、一方で、発達年齢1歳半から2歳前半にある重度知的障害者が30歳台から40歳台にかけて同一発達段階内の退行様現象を示し、言語獲得の困難さや生活様式がパターン化してエネルギーレベルが安定してくることによって、他者への要求が乏しく自我の拡大へのフィードフォワードが展開しにくい問題などを指摘している。特に自己認識、他者認識と生活年齢との関連についてみると、自己概念に関して検討した大谷ら(1996)の研究では、精神年齢5,6歳台と7,8歳台にある小学生と中学生の4群を比較した結果、精神年齢や生活年齢の増加に伴う自己能力評価(認知領域に比べ運動領域において)や社会的受容感の低下を指摘している。これらの研究は、障害児の発達と支援を考える際には、発達年齢のみならず生活年齢のもつ効果を長期的な縦断的検討において明らかにしていく必要性を指摘している。そして、自己認識、他者認識の発達については、認知発達や言語発達といった他の発達の側面との関連における検討が求められよう。

本研究では、自己認識・他者認識の分化過程に着目し、行動レベルで自他の領域分化群にあったA児が、その後、生活年齢の高まりとあわせて認知発達や言語発達との関連において、どのように表象レベル、意識レベルでの自他の分化をみせるか、そのプロセスについて縦断的な分析を試みる。

2. 方 法

(1) 対象児

知的障害のあるA児。女児。病名はてんかん。

(2) 手続き

①新版K式発達検査の実施に基づく発達診断

子どもの全体的な発達のなかに自己-他者認識の分化過程を位置づけ、認知発達や言語発達との関連において捉えるために、全学齢期にわたり、およそ1年ごとの間隔で新版K式発達検査に基づく発達診断を実施した(但し、小学部6年の時は筆者が育児休業中であった為、実施できていない)。発達検査場面はすべてビデオ録画を行い、検査結果を産出するだけでなく、検査への取り組み過程を他者(検査者)とのコミュニケーション場面と捉え、そこで見せる自己認識、他者認識にかかわる発話や行動に着目し、分析をおこなった。「新版K式発達検査」は実施期間の途中の2001年に改訂され、それ以降は改訂された「新版K式発達検査2001」を用いた。

②行動レベルにおける自己-他者領域の分化に関する項目

新版K式発達検査のうち発達年齢2歳台の課題である積木構成課題(「トラックの模倣」「家の模倣」)、描画模写課題(「円模写」「十字模写」)への取り組みのプロセスの分析を行った(寺川1997;1998;1999に報告)。分析の視点として、モデルの積木や描画に対して、モデルとは分化し

た自分の領域で構成や描画をするかに着目し分析を試みた。

③意識レベルにおける自己－他者認識の分化に関する項目

自己認識，他者認識に関するインタビュー。「心の理論 (theory of mind)」(Wimmer & Perner, 1983) に示されるように，表象レベルでの自他の分化の時期として着目される発達年齢 4 歳頃の認知および言語・社会性の発達の力量が獲得された段階で，自己認識，他者認識に関するインタビューを行った。A 児は，発達年齢 4 歳台の発達の力量を獲得したⅢ期に，特に新版 K 式発達検査の下位項目「了解Ⅱ」(言語的な問いによる仮定的な状況設定をイメージし，自分の対応について言語で応える 4 歳台の課題) が通過する頃に，自己認識，他者認識に関する言語による質問への応答が可能になり始めたが，それは A 児が中学部に入った時期であった。具体的には以下の質問を行った。

- a. 自己認識に関する質問：自分はどんな人か。いいところ，よくないところ。自分の得意なこと，苦手なこと。これからできるようにになりたいこと。3 つ願いごとが叶うとしたら，何を願うするか(3 つの願い)。大きくなったら何になりたいか。小さい時から変化してきたことは何か(自己形成視に関する質問)。
- b. 他者認識に関する質問：好きな人，嫌いな人とその理由。

④クラス担任教諭からの聞き取り

A 児の発達やクラスにおける様子について気づいた点について，クラス担任教諭から聞き取りを行い，参考資料とした。

3. 結果と考察

(1) 発達検査結果にみる発達の变化と，行動レベルにおける自他の分化について

小学部 1 年から高等部 3 年までの新版 K 式発達検査の結果を表 1 に示した。発達の経過をみると，小学部 2 年から 3 年にかけての時期と，小学部 5 年から中学部 1 年にかけての時期の 2 時点が，発達の質的転換期と捉えることができた。田中昌人(1987)の「可逆操作の高次化における階層一段階理論」をあてはめてみると，小学部 1 年～2 年のⅠ期(発達年齢 2 歳台)が 2 次元形成期萌芽期の段階，小学部 3 年～5 年のⅡ期(発達年齢 3 歳台)が 2 次元形成期の段階，中学部 1 年～高等部 3 年のⅢ期(発達年齢 4 歳台)が 2 次元可逆操作期の段階にあたると考えられた。Ⅰ期からⅡ期への発達の質的变化がいわゆる「9 歳の節」で起きていること，Ⅱ期からⅢ期への発達の質的变化が「思春期の入り口」で起きていることは注目され，知的発達障害児の認知発達や言語発達の質的变化が，生活年齢と密接に関連して起きることを示唆していると思われる。

Ⅰ期からⅡ期，Ⅱ期からⅢ期への発達の質的变化の内容を検討するために，Ⅰ期では未通過だったがⅡ期になって通過した項目，およびⅡ期までは未通過だったがⅢ期になって通過した項目について，表中に網掛けで示した。

Ⅰ期では未通過だったがⅡ期になって通過した項目は，積木構成課題である「トラックの模倣」「門の模倣例後」，空間構成課題である「折り紙Ⅱ」「十字模写例前 1/3」「人物完成 6/9」，非視覚的な次元の対比的な認識を問う「重さの比較例後 2/3」，相手との問いと答えの成立をみる「了解Ⅰ 2/3」，聴覚的なモデル呈示による系列的な記憶課題である「4 数復唱」であった。すなわち，自－他関係の視点からみると，Ⅱ期では，他者(検査者)によって活動のプロセスが例示さ

れたモデルを自分に取り入れながら、自分なりに外界に働きかけていく（構成する、描画する、発話する）といった空間認知、対比的認識、系列的記憶の課題の通過がみられ、言語・社会性の側面において言語的な応答関係が成立するといった、新たな発達の質が獲得された時期として捉えられた。関連することがらとして、学習面では、小学部5年からひらがなの視写ができ始めたことが担任教諭より報告されていた。

Ⅱ期までは未通過だったがⅢ期になって通過した項目は、積木構成課題である「四角構成例前2/3」「門の模倣例前」、空間構成課題である「正方形模写」、および数の認識のうち、数唱、一対一対応、数の概括をみる「13の丸10まで1/2」「13の丸全1/2」「13の丸理解（Ⅰ）」であった。また、言語・社会性の側面においては、「了解Ⅱ2/3」の通過がみられた。すなわち、自-他関係の視点からみると、Ⅲ期では、出来上がりが呈示されたモデルに対して、その活動のプロセスを推理し、外界に働きかけていく（構成する、描画する）といった空間認知の課題の通過がみられ、言語・

表1 新版K式発達検査の結果

発達段階区分		Ⅰ期		Ⅱ期			Ⅲ期					
学 年		小1	小2	小3	小4	小5	中1	中2	中3	高1	高2	高3
下位検査項目 通過年齢	生活年齢C A	7:1	7:11	9:2	10:1	10:11	13:2	13:10	14:6	16:1	17:2	18:2
	全領域D A	2:11	3:0	3:8	3:10	3:11	4:5	4:4	4:2	4:3	4:5	4:4
	認知・適応領域D A	2:10	2:11	3:8	3:8	4:0	4:5	4:5	4:2	4:3	4:5	4:3
	言語・社会領域D A	3:0	3:2	3:7	4:0	3:9	4:5	4:3	4:3	4:3	4:5	4:5
2:0超~2:3	飛び降り 積木の塔8 * 記憶板2/3 2数復唱1/3 絵の名称 I 5/6 New 表情理解5/6	+	+									
2:3超~2:6	トラック模倣 形の弁別 II 8/10 * 折り紙 I 横線模倣1/3 入れ子5個 New 大小比較3/3, 5/6 絵の名称 II 3/6 用途絵指示4/6	-	-	+								
2:6超~3:0	交互に足を出す 四角構成例後2/2 家の模倣 折り紙 II * 十字模写例後1/3 円模写1/3 3数復唱 長短比較3/3, 5/6 絵の名称 II 5/6 色の名称3/4 New 姓名 New 年齢 New 表情理解 II 3/4	+	-	+								
3:0超~3:6	ケンケン 門の模倣例後 形の弁別 II 10/10 * 折り紙 III 十字模写例前1/3 重さ比較例後2/2 短文復唱 I 1/3	-	-	+	+							

Old *	4つの積木1/3	+	+	+	+	+	+												
	美の比較	-	-	-															
	性の区別	+	-	+			+												
	了解I 2/3	-	-	+	+														
3:6超~4:0	四角構成例前2/3	-	-	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+					
	門の模倣例前	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+					
	人物完成3/9	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+				
	重さ比較例前2/3	-	-	+	+	-	+												
	積木叩き2/12	-		-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-					
	4数復唱1/2	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+				
	13の丸10まで1/2	-		-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+				
	数選び3	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+			
	色の名称4/4	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+								
	Old	脱落発見3/4	-	+	+	+	+												
4:0超~4:6	模様構成 I 1/5			-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	正方形模写	-	-	-	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+					
	積木叩き3/12	-		-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-					
	指の数左右			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
	13の丸全1/2			-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+					
	数選び4			-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	+	+			
	左右弁別全逆	-		-	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-					
了解II 2/3	-		-	+		-	+	+	+	+	+	+	+	-	+				
4:6超~5:0	模様構成 I 2/5			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	玉つなぎ1/2			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	人物完成6/9	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	積木叩き4/12			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	指の数左右全			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	5以下の加算2/3			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	New	数選び6			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
Old	13の丸理解 (I)			-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
	脱落発見4/4		+	+	+	+													
5:0超~5:6	階段の再生			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	三角形模写1/3			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	積木叩き5/12			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	5以下の加算3/3			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	数選び8			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
	硬貨の名称3/4	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-
	語の定義4/5			-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-
了解III 2/3			-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
5:6超~6:0	模様構成 I 3/5			-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-
	人物完成8/9			-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	積木叩き6/12			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	New	13の丸理解 (II)			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	左右弁別全正	-		-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
6:0超~6:6	模様構成 I 4/5			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	5数復唱1/2			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	打数数え3/3			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		絵の叙述2/3					+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6:6超~7:0	模様構成 II 1/3																		
	釣合ばかり I 3/3																		
	菱形模写2/3																		
	短文復唱 II 1/3																		
	20からの逆唱																		
	日時3/4																		
	語の差異2/3																		

*「新版K式発達検査2001」（以下、「新K式2001」と表記）に改訂されて、通過年齢の配置が変更された項目。子どもの発達的变化が見えやすいよう「新K式2001」の配置で表記している。

New：「新K式2001」で新設された項目，Old：旧版にあったが、「新K式2001」で削除された項目，空欄：未実施の項目

社会性の側面においては言語的な問いによって仮定的な状況をイメージし、その場の自分の行動について言語で応えるといった新たな応答関係の成立がみられた。いずれもモデルや相手の意図を受け止め、課題状況をイメージする力の伸びが示された。また、数の認識に関する伸びは、学習経験の積み上げによるところが大きいと考えられ、自他の領域の分化といったモデルを自分への取り込むことを可能とする子ども側の要因が前提としてあったことが、学習効果をもたらしたと考えられた。関連することがらとして、中学部1年からは、自分の名前がモデルを見ずにひらがなで書けるようになったこと、数字の表記ができるようになったことが挙げられる。

発達年齢2歳で把握された自他の分化レベル2群(寺川, 1997)のうち、「自他の領域分化群」にあったA児は、モデルを自分に取り入れ構成する課題の通過よりも自他の領域の分化が先行していた。I期では、たとえば積木構成課題では自分の積木とモデルの積木を区別し、モデルに合わせようと構成を試みるが、「トラックの模倣」を田型に作るなど、同じ非対称的な2次元の構成物を作ることが難しいという空間認知の弱さがみられた。また「了解I」では(1)空腹、(2)睡眠、(3)寒さのいずれの問いに対しても「Aちゃんね、アーチャチャチャするんです」(小1)、「グー」(と言って寝たふり)(小2)といったこたえを繰り返すなど、相手の問いに対して応答的な構えはみせながら、こたえの内容に自分なりの展開がみられた。しかしながら、自他の領域の分化が前提としてあったことが、モデルや相手を捉え取り込むことによって自己の内的イメージを高め、かつ、行為の主体としての自己によって外界への働きかけが展開され、II期以降にみられた空間認知の伸びや言語的な応答関係の成立をもたらしたと考えられる。

(2) 意識レベルにおける自己-他者認識の分化について

意識レベルにおける自己認識・他者認識にかかわる質問として、一般化された自他の認識については新版K式発達検査のなかの「了解Ⅲ」に対する言語反応を分析することによって、また日常生活場面と結びついた自己認識・他者認識についてはインタビューに対する言語反応を分析することによって把握を試み、両者の発達プロセスについて比較検討を行った。

① 「了解Ⅲ」に対する言語反応にみる一般化された自他の認識について

新版K式発達検査の下位項目「了解Ⅲ」は、困った時の状況を仮定し、その時に自分がどうするかについて問う項目である。特に、設問(1)「破壊」と(3)「足踏」は、他者との関係における困った状況に自分がどう対応するかについて尋ねている。また設問(1)と(3)は相手に迷惑をかける主客が逆転している。この場合、他者は「特定の誰か」ではない「友達」と一般化されているので、一般化された自他の認識を尋ねる問いと捉えることができる。

A児はいずれの年齢段階においても「了解Ⅲ」未通過であった。その内容から自他認識を検討するために、設問(1)「破壊」(もしも、あなたが何か友達のを壊したとき、あなたはどうしますか)、(2)「遅刻」(もしも、あなたが学校へ行く途中で、遅刻するかも知れないと気がついた時には、あなたはどうしますか)、(3)「足踏」(もしも、あなたのお友達が、うっかりして、あなたの足を踏んだ時にはどうしますか)に対する言語反応を表2に示した。

表2 「了解Ⅲ」に対する言語反応

I 期	小1	(1)ごめんなさい。(2)雨降ったり雪ふったり寒いから学校は行つとくの。(3)ごめんなさい。
II 期	小3	(1)ごめんなさい。(2)すぐに学校行く。(3)えとねー、すぐにごめんなさい。
	小4	(1)すぐやめる。やめたっていう。(2)すぐ走るかな。(3)それはいやだ。すぐ怒るかな。
III 期	中1	(1)いけません。(2)いけません。(3)んーっ。ごめんなさい。(誰が?)私?
	中2	(1)すぐにごめんなさいっていう。(2)すぐに行くかなあ。(3)ごめんなさいっていうかなあ。(誰が?)友達に。「あっ、ごめんなさい」っていう、友達に。
	中3	(1)ごめんなさいっていう。(2)自転車にのって、えーつと、そのままに学校に行く。(3)ごめんなさいって。(誰が?)私が。(ため息)わかんない。
	高1	(1)えーつと、すぐに謝る。(2)えとー、すぐに間に合う(かけっここのふり)。学校ですぐに間に合うよな、でー、えつとわんなくなってきた、やめた。(3)んとー、えとー、私が謝る。(Aさんが足を踏まれたんだよ)えとー。ぶつかったらすぐにごめんなさいっていう。あーもうー、またわかんなくなった。
	高2	(1)んーと、おもちゃ?壊したらごめんなさいっていう。(2)すぐに学校行く。んーとー、間に合ったらセーフなんだけど。(3)ごめんなさいっていう。(誰が?)私が。(Aさんが踏まれたんだよ)忘れちゃいました。わかりません。
	高3	(1)わからない。(2)えーつと、走って、えつと一間に合わなかったらすみませんって。(3)ごめんなさい。(誰が?)私。

これより、小学部1年から高等部3年のいずれの年齢段階においても、設問(3)で「ごめんなさいっていう」など、一貫して「する-される」関係の主客を混同したこたえがみられ、自他の視点の移動に困難さを示し、発達の変化が認められなかった。

②自己認識、他者認識に関するインタビュー結果

中学部以降のⅢ期、発達年齢が4歳台に入り、特に新版K式発達検査の下位項目「了解Ⅱ」が通過した頃に、自己認識、他者認識に関するインタビューへの言語的応答が可能になった。自己認識・他者認識に関するインタビュー結果を表3に示す。

a. 自己認識の質的变化について

時系列のなかに自分を捉え、自分の憧れや願い、未来の自分について語られた内容において、高等部2年、3年で、それ以前とは質の異なる、現実吟味を伴った自己認識がみられるようになった。

表3 自己認識・他者認識に関するインタビュー結果

中1	自己認識	(大きくなったら?)お母さんのふうになりたい。なんかお母さんがお尻に... 背伸びしたいなあって、思うんだけど。(Aさんはどんな人?)...
	他者認識	(好きな人は?)BさんとCさんとDさん。(どうして?)だって大好きなんだもん。Bさんはね...、私ねBさんが大好きなんだもん。たとえばよくバスで一緒だったんじゃ。(Cさんは?)だーい好き。話しかけるだから。(Dさんは?)、だーい好きなんだもん。お手紙で、私って大好きなんだもん。(嫌いな人は?)Eさんは大好き。Eさんはとってもやさしいし、それが大好き。(嫌いな人は?)いないよ。あ、他にはね、Fさん、男の子。だってやさしいからだもん。G先生もいるよ。よくボーリングで一緒だったんじゃん。私、ボーリングでこうやってした。ちょっと重かったけどね。でも頑張ったから、で、ガストで目玉焼きハンバーグ頼んじゃったー。でオレンジジュースも頼んだー、3杯も飲んだく他の話しへ>。

中2	自己認識	(3つの願い)人形増えたいから。パイパーちゃん増えて、赤ちゃん増えるでしょ。パイパーちゃんここにおいて、スヌービーをおいて、で寝ると、あと自分だけが寝るところなの。
	他者認識	(好きな人は?)Bさん。やさしい。他にはEさんもやさしい。 (嫌いな人は?)<首を振る>(いないの?)<うなずく>先生も好きなの。H先生も好き。プリント出してくれるから。家でゆっくりしたいなあ。いいなあ、家のお母さんは。だって寝てるんだもん、朝。家のお母さんうらやましいよ。だってゆっくりしてるもん。本読んでゆっくりしたいよ。
中3	自己認識	(Aさんはどんな人?)大人しい。だから私はみんなに私が自己紹介して、Fさんが最初で、私が最後。たとえばAです。シャボン玉大好きです。朝しててから、シャボン玉。(Aさんのいいところは?)<寝ると言って疲れた様子で、椅子にもたれる>(大きくなったら何になりたい?)えーっと、大きくなったら、そうだねー、パン屋さんになりたいとか。他にはお店屋さんに、他にはピアノの練習したいし、ピアノのおねえさんになりたいし、えーっと、ペロペロキャンディのお店に。花屋さん。(どうしたらなれるかな?)私は一生懸命運動します。
	他者認識	(好きな人は?)みんなが好きだから。Bさん、Fさん、Dさん。Eさんとも仲いいよ。(Bさんはどんな人?)大人しいよ。Dさんはおもしろいから。FさんはバシバシってDさんの真似したから。
高1	自己認識	(Aさんのいいところは?)わからないよ。(変わりたいところは?)べつにない。 (3つの願い)えーっと、いっぱい運動したり。(2つ目は?)家の中で、んーとー、とにかく私はお母さんがね、言ってたから、太るからって。でも、もし、晩ご飯食べる時になったら、たまには減らした方がいいかな。(2つ目は?)やっぱりー、みんなと一緒に、仲良くしたら、願い叶えるような。たとえば学校のみんなどか楽しいし、あと、おしゃべりも大好きだと、私はみんなが大好きだし、本当は、私はみんなが大好き。本当に大好きだから。(3つ目は?)えーと、あと、あとは、晩にお風呂で頭を、晩はお風呂にはいりました。(3つめ目のお願いだよ)えーと、あっ、そうだ。メモ帳に書いたりとか、キャラクターとか大好きだし、私、見るのも好きだし、あとは、プリキュアのおもちゃが好きだし、それと学校の給食の牛乳も大好きだし、あとはパンとおかずとスープも大好きだし、えーとえーとーあとは...中にはとろーとしたの大好きなんです、私。(大きくなったら何になりたい?)働いて、たしか私はパン屋さんになりたい。(小さい時から変わったところはどこかな?)べつにない。
	他者認識	(好きな人は?)みんな(嫌いな人は?)べつにない。
高2	自己認識	(得意なことは?)一番好きなのはずっと音楽です。えーっと、テープで映ったりで、CDを映したりします。(苦手なことは?)ありません。(Aさんはどんな人?)えーっと、泣いとる...、わかりません。(3つの願いが叶うとしたら?)よしっ、こうしよう<おでこの横を指でかき回す>。んー、わかった。自分が好きだから。いっぱいお仕事したいなって。(2つ目は?)いっぱいお仕事して就職になりたいなって。(3つ目は?)〇〇〇(作業所名)のみんなとお話したいなって。(高等部を卒業したら?)仕事やりたいです。一番好きなのは〇〇〇(作業所名)です。<どのようなことをするか作業の段取りを語ってくれる>
	他者認識	(好きな人は?)学校のみんなです。(仲良しは?)Hさん。(どんな人?)んーと、やさしい。頭がよくてやさしい友達です。(嫌いな人は?)いません。
高3	自己認識	(Aさんはどんな人?)自分が...、えーっと、自分が、大好き。(Aさんのいいところは?)歌うとか。(Aさんのよくないところは?)頭がちよっとイライラしてきたなあって。夜も朝も(お母さんと)けんかをしました。(Aさんは何歳?)んー?(18歳だよ)あ、そうだった。(得意なことは?)えーっと、たとえば、歩くのとか、卓球ボール好きです。(苦手なことは?)音楽は苦手かなと思ってました。(できるようになりたいことは?)〇〇〇(作業所名)のお仕事です。(お金をもらったら?)えっとCD。きれいなCD。大塚愛とか、スピッツとか、セーラムーン。(小さい時から変わったところはどこかな?)小学部のときはちっちゃいなあって。(卒業したら?)〇〇〇(作業所名)です。(3つ願いごとが叶うとしたら?)仕事がんばりたいなってお願いします。あとはわかりません。
	他者認識	(好きな人は?)よく喧嘩するけどHさんかな。やさしくしてくれるし。えっと、一緒にいる方が楽しいから。一緒に給食食べるのが大好きだから。(嫌いな人?)んーとえーと、Iさんが嫌いかな。楽しくないから。でも、〇〇〇(作業所名)は楽しいですよ。お仕事とか、みんなで話するのが大好きなんだから。(どんな仕事をするの?)私はいっぱいお仕事したいと思います。

自分の憧れや願いとして、中1では「お母さんのふうになりたい。背が伸びたい」、中2では「人形増えたい」、中3では「パン屋さん」「ペロペロキャンディのお店」「花屋さん」などの色々な「お店屋さん」「ピアノの練習したい」「ピアノのお姉さんになりたい」があげられていた。中3では、自分の今の身近な生活の中から思いついた色々な事柄が羅列的に語られ、まさに価値が系列化して子どもなりの1つの価値基準を持つ以前の、通常の場合、小学校低学年頃の発達の特徴として把握される「多面的評価は、場面によって、個々ばらばらに並列している」(長嶋, 1977) 段階と捉えることができた。どうしたら憧れに近づけるかの問いに対して「私は一生懸命運動します」(太らないように、母に言われていたこと)といったように、直接的には因果関係のないことが語られていた。高2, 高3になると、高等部卒業後を見通した作業実習の体験を通じて、仕事の内容、作業所の人との過ごし方、お金をもらったときの使い途などが語られ、自己の将来が具体性を増し、現実吟味を伴った自己認識の高まりがみられた。通常の場合9, 10歳の質的転換期を越えた特徴として捉えられる価値の系列化が始まり、自分にとっての1番の価値が選択され、自分の近い将来に対して強い期待感を持つといった変化がみられた。

b. 他者認識の質的变化について

母親に対する捉えについてみると、「お母さんのふうになりたい」(中1)という憧れの自立モデルとしての存在や、「お母さんが言ってたから、太るからって」(ご飯を減らす理由)(高1)というように判断の基準である一方で、「いいなあ、お母さんは。だって寝てるんだもん、朝」(中2)とちょっとずるいという思いが言語化され始め、「朝も夜も(お母さんと)喧嘩をしました」(高3)と自分の感情(イライラしたこと)との関係で語るなど、母親が対象化された存在として多面的な見方で語られるようになった。親からの心理的な自立を図っていくプロセスとして、青年期らしい特徴を示していると捉えられた。

また、友達に対する捉えについてみると、中1では、「バスで一緒」「話しかける」「お手紙を書く」「一緒にボーリングをした」など具体的な活動を共有したことを理由に、クラスのメンバーみんなが「大好き」と言語化されていた。また中1, 中2ともに「やさしいから」という理由が「好き」ということばと未分化な意味合いで一元的に結びついていると思われた。中3になると、友達それぞれに「大人しい」「おもしろい」と特徴づけるなど友達の捉えが分化し始め、さらに高2, 高3になると「頭がよくてやさしい」「喧嘩するけど、やさしくて、一緒にいると楽しい」から好き、「楽しくない」から嫌いといった理由にみるように、友達に対するポジティブ、ネガティブの両面を含んだ多面的な見方が始まり、内面的なことを理由に好き嫌いの感情が表現されるようになった。

③自己認識・他者認識と発達年齢および生活年齢との関連

中学部1年から高等部3年までのⅢ期を通じて、発達年齢4歳台にあり、一般化された自他の認識については発達的变化がみられなかったA児だが、インタビューによって把握された日常生活場面と結びついた自己認識、他者認識においては、生活年齢の高まりに伴う質的变化が捉えられた。すなわち、中3から自他についての多面的な見方が始まり、さらに高等部2, 3年になると、それまでの自己にとっての憧れの価値が並列していた段階から現実との関係において価値が系列化し始める段階への質的な高まりをみせたこと、思春期・青年期らしい親への接近の仕方と心理的離乳のプロセスがみられたこと、友達との関係が活動の共有関係から内面的な結びつきを求める関係へと変化したことなど、いずれも通常の場合には9, 10歳頃の質的転換期にみられる変化を捉えることができた。集団活動の楽しさを共有する体験の積み重ねや、特に高等部2年からみられた作業実習を

通しての生活空間、対人関係の広がりや具体性をもった卒業後への見通しが、A児の自己認識・他者認識を高め、自己や他者に対する現実吟味を伴った把握や、内面的、多面的な見方をもたらしたと考えられる。すなわち、発達年齢4歳台にある、表象レベルにおいて自己認識の分化が始まった段階の子どもにとって、認知面や言語面において発達の変化がみられない時期にあっても、自己認識・他者認識の質的变化をもらす要因として生活年齢、生活経験の効果は大きかったと言える。

(3) 日常生活場面や検査場面にみられた自他関係と自我の育ち

日常生活場面での自他関係について担任教諭からの聞き取り、検査場面における課題への取り組みのプロセス、第3の他者(検査者)とのコミュニケーションにおける様子から、Ⅰ期からⅢ期それぞれの、A児の自他関係の特徴と、それに関与する自我の育ちについてみた。またその背景にある自己認識、他者認識との関連について検討した。

①Ⅰ期(小学部1年～2年)における自他関係と自我の育ち

モデルや相手(他者)の行為をよく見て、自分にも取り込んでやってみようとする粘り強い取り組みがみられた。たとえば「十字模写」は「例前」が未通過、「例後」が通過であった。「例後」では、相手の行為をよく見て、3個の十字を描く過程で、1個目から、2個目、3個目になるにしたがってモデルにより似た形を描けるようになるといった様子がみられた(小1)。また検査者の「反対だよ」のこぼかけに、手を止めてやり直すなど、相手の意図を受け止め自己調整する様子が見られた。難しい課題に対しては、たとえば「正方形模写」の例示には「あ、まちがっちゃった」と言って、しょんぼりとして塗り込みをはじめ、「折り紙Ⅱ」「折り紙Ⅲ」が思うように折れずに、「いっ」「もうー、いやっ」と机を叩いて悔しい気持ちを表現する(小2)など、相手の行為に自分の行為を照らしてずれを認識できる自己評価の視点が獲得され、できた時のうれしさ、できなかった時の悔しさの感情をストレートに表現していた。大小比較、長短比較などの対比的認識を獲得し拡大していくプロセスにおいて、自分についても「できる自分ーできない自分」といった対比で捉えはじめ、大きい自分、いい自分を感じたい前向きな気持ちと、それが達成できるかどうかの不安との間で葛藤がみられた時期であった。

また、検査者との会話のなかでは、「おかあちゃん眼鏡かけてる、おとうちゃん眼鏡かけてる、○ちゃん(妹)抱っこしてもらってる…」など、家族や先生についての外面的な属性が語られていた。検査を実施した校内の部屋へは担任教諭と一緒にやってきて、課題に気持ちが向かうまで同席してもらうなど、第3の他者との新しい場面に向かう時には、特定の大人の心理的な支えを必要としていた。

②Ⅱ期(小学部3年～6年)における自他関係と自我の育ち

嫌なことがあるとすぐに泣いていたⅠ期とは異なりⅡ期では、泣かなくなったこと、妹との関係において姉であることの自覚がみられること、バスでの自立通学ができるようになって自信につながったことなどが担任教諭より報告されており、大きくなった自分への自覚と誇りをもちはじめたことがうかがえる。小3の終わり、雪の日に行き先の違うバスに乗ってしまい、終点にある他校から自分の学校までの約2kmの距離を歩いて自力でたどり着いたことがあった。A児本人はバスの運転手に道を聞いたと話しており、発達年齢3歳後半であったA児の、生活年齢、生活経験の重みを示すエピソードであった。

友達関係においては、クラスのひとりの女兒と親密な関係を結ぶ。一緒に仲良く活動すると同時に、喧嘩もできる関係であり、ライバル意識を持っていると担任教諭は報告していた。たとえば、A児がその友達と一緒に着替えがしたかったのに、友達が先に着替えてしまい「おさきに」と言われたひと言で大泣きをしたエピソード（小4）にみられるように、親密な友達との対比において自己を捉え、友達関係の意味がA児のなかで大きくなった。

検査場面では、黙って粘り強く、モデルを捉えて自分の行為を何度も調整する様子がみられた。「門の模倣・例前」では、積木を斜めにのせるための調整を何度も繰り返し、積木が崩れても黙ってやり直し、諦めることなく取り組み、15分以上をかけて完成したところで大きなため息をついて達成感を表現していた（小4）。また、「正方形模写」では、「し・か・く」ということばに合わせて手の動きを調整して描くといった、ことばで自分の行動を調整する様子がみられた（小3）。課題に対して自分の思い通りにいかない時に気持ちがくじけて、その感情をストレートに表現していたⅠ期に比べ、Ⅱ期では、ことばが自分に向けられ行動を調整する機能を持つといった内言の育ちがみられるようになった。これらにみるように、自己調整ができること、できない課題に対しても諦めずにもう一度やってみようとする粘り強い取り組みがみられることなど、通常の場合には4歳頃にみられる自制心（田中、1986）の芽生えを捉えることができた。

これらにみるようにⅡ期では、特定の友達と親密な関係を結び、その親密な他者との対比的な自己意識をもち、また、大きくなった自分への自覚と誇りを支えに、内言をおりこみながら自制心の形成がすすんできたことがうかがえた。

③Ⅲ期（中学部1年～高等部3年）における自他関係と自我の育ち

Ⅲ期になると親との関係、友達との関係、および第3の他者（検査者）との関係において、Ⅱ期からの質的変化がみられた。

母子関係については、小5の時から母親が家に居ない時は留守番をして待つなど母親がすでに内面化されていたが、Ⅲ期では、朝、家で母親に叱られると登校後しばらく不機嫌で調子が悪い（中1）といったことが担任教諭より報告されていた。先の自己認識、他者認識に関するインタビュー結果（(2)②）と同様に、内面化された母親の捉えがポジティブな一面的な捉えにとどまらず、多面的な見方が始まり、母親との心理的な葛藤がみられるようになったことがうかがえた。朝の母親との喧嘩による気持ちの立ち直りにくさは高1までみられたが、高2になると見られなくなったことが養護教諭より報告されている。

友達関係については、中3になると、クラスのいろいろな友達の言動に対して物怖じせずに適時に状況に応じた発言ができるようになったことが担任教諭より報告されている。たとえば、否定的に自分のことを話す友達に対しては「誰もそんなこと言ってないでしょ」と励ます、ふざける他の友達に対して「静かにして下さい」と指摘するなどである。Ⅱ期にみられた特定の友達との親密な関係から、Ⅲ期ではクラス集団のなかの自分という関係を捉える自己認識へと質的変化がみられ、他者認識に関してもいろいろな友達の特性を捉えはじめた。発達検査終了後、「おまたせー」と言ってクラス集団の輪の中に帰っていく姿も見られた。また、朝の会で前日にあったこと等を、自分から拳手をしてクラス全体の友達に話して紹介するようになった。その話し方の特徴として、「それから」という接続語を形式的に用いながら、前後で内容につながりのない出来事を思いつくままに羅列的につないで語ることがあげられ、時には10分近くになることがあったと担任教諭より報告されている。発達年齢4歳台であったA児は、発達年齢5歳半頃に獲得される文脈形成力（別府、1989）

の獲得へ向けた準備として羅列的な出来事をつなぐ語りの体験を重ねながら、クラスの友達の中における自分の位置を確認していたと捉えられる。さらに高2になると、自分の感情をことばで担任教諭や友達に伝えられるようになった。たとえば、若い男の人に対して照れを見せ始め、担任教諭に内緒話で自分の好きな気持ちを打ち明ける、好きな理由を尋ねると小学部の時に優しくしてくれたことを話す、また友達に対しては「一人にして下さい」「やめてください」と気持ちをことばで伝えるなどがみられるようになった。

第3の他者（検査者）との関係では、中2から検査者には、ですます調の丁寧語で語り、相手によってことばの使い分けが見られるようになった。また中3では、自分が難しいと思った課題に対して話題を逸らす、おちゃらかすなどして課題から逃れようとするといった自分が相手をリードするような自他関係をみせるようになった。高2になると検査者に対して大人びた対応をみせ、終始落ち着いて課題に取り組んでいた。発達検査終了後、検査者が教諭と立ち話をしているところを通りかかって見つけると、自分から近寄ってきて「有り難うございました。楽しかったです」と丁寧にお辞儀をしていくといった対応がみられた。

このようにⅢ期においては、親からの精神的自立へむけた心理的葛藤、中3からの、クラス集団のなかの自分を捉える自他意識に基づく社会的自我（田中、1985）の芽生え、高2からの、内面的な特性を捉える自他意識に基づく感情レベルにおける自他関係が把握できた。

④Ⅰ期からⅢ期への自己意識・他者意識と自他関係の変化

Ⅰ期からⅢ期のいずれの時期区分においても、自己意識、他者意識の発達は発達検査で把握された発達年齢よりも先行していた。特に発達年齢としては変化がみられなかったⅢ期においては、中3（生活年齢14歳6ヶ月）と高2（生活年齢17歳2ヶ月）の時期に新たな自己意識、他者意識とそれに基づく自他関係の質的变化がみられたことは、生活年齢や生活経験の効果ということができよう。

自他関係の発達の变化をみると、Ⅰ期は家族や先生といった心の拠り所となる大人を支えにしなから第3の他者と関係を結ぶ時期、Ⅱ期は特定の友達と親密な関係を結ぶ時期、Ⅲ期はクラス集団の中で自分を捉える社会的な自他関係を結ぶ時期として捉えることができた。その背景となる自己意識・他者意識として、Ⅰ期では背の高さや性別など外面的な属性への着目がみられ、Ⅱ期では親密な同年齢の他者と自己との対比的な認識がみられた。またⅢ期では、親からの精神的自立の始まり、及び中3の時には自他の多面的な捉えがみられ始めたこと、高2の時には自他の内面的な捉えや時系列的な捉えがみられるようになったことがあげられる。関連する自我の育ちとして、Ⅰ期はいい自分とそうではない自分の対比的な認識における葛藤をみせながら、自分の感情をストレートに他者に表現していた時期、Ⅱ期は大きい自分への誇りと自覚を支えに自制心の形成が進み、内言の育ちによって自分の行動を調整し始めた時期、Ⅲ期は社会的自我が芽生え、自他の多面的、内面的な理解をベースに、他者によって関係の結び方を変化させ、年長の他者を立てる、逆に他者をリードするといった自他関係を結んだり、ことばで感情を他者に伝え始めた時期として捉えることができた。

4. 文 献

- (1) 別府哲 1989 五－六歳 荒木穂積・白石正久編 発達診断と障害児教育 青木書店
- (2) 梶田徹一編著 1989 自己意識の発達心理学 金子書房
- (3) 長島瑞穂 1977 発達段階と人格発達. 秋葉英則・宮嶋邦明・長島瑞穂・寺田ひろ子・高垣忠一郎・清水民子著, 小・中学生の発達と教育 子どものとらえ方. 創元社 92-122.
- (4) 大谷博俊・小川巖 1996 精神遅滞児の自己概念に関する研究－自己能力評価・社会的受容感と生活年齢・精神年齢との関連性の検討－. 特殊教育学研究, 34(2), 11-19.
- (5) 白石恵理子 1987 2次元形成萌芽期の造形活動における対称性の発達と生活年齢効果. 人間発達研究所紀要, 1, 15-31.
- (6) 園原太郎 1980 自己領域と自我意識の初期発達. 園原太郎編, 認知の発達 培風館 303-323.
- (7) 田中昌人 1985 発達における階層間の移行についてⅢ次元可逆操作の階層から変換可逆操作の階層へ. 京都大学教育学部紀要31, 32-59.
- (8) 田中昌人 1987 人間発達の理論 青木書店
- (9) 田中昌人・田中杉恵 1986 子ども発達と診断4 幼児期Ⅱ 大月書店
- (10) 田中杉恵 1988 2次元可逆操作期の発達の特徴に関する年少児と年長児の比較検討. 人間発達研究所紀要, 2, 42-79.
- (11) 田中杉恵 1989 生活年齢の高い障害児・者の発達診断と考察－1－一回転軸Ⅰ形成期の場合. 滋賀大学教育学部紀要(人文科学・社会科学・教育科学), 通号39, 75-84.
- (12) 田中杉恵 1991 生活年齢の高い障害児・者の発達診断と考察－2－示性数Ⅰ形成期の場合. 滋賀大学教育学部紀要(人文科学・社会科学・教育科学), 通号41, 121-128.
- (13) 田中杉恵 1993 生活年齢の高い障害児・者の発達診断と考察－3－1次元形成期の場合. 滋賀大学教育学部紀要(人文科学・社会科学・教育科学), 通号43, 123-132.
- (14) 寺川志奈子 2005 心の育ちをはぐくむ支援のあり方－「自分づくり」の視点を踏まえて. 渡部昭男・寺川志奈子監修・鳥取大学附属養護学校著, 「自分づくり」を支援する学校－「生活を楽しむ子」をめざして－. 明治図書 31-59.
- (15) 寺川志奈子 2003 3歳児健康診査の心理相談対象児にみられる自己－他者領域の分化の特徴. 鳥取大学教育地域科学部教育実践総合センター研究年報, 12, 1-7.
- (16) 寺川志奈子 1999 養護学校小学部に在籍する発達年齢2歳の知的発達障害児の自己－他者領域の分化過程－縦断的研究Ⅱ：3年目の報告－. 鳥取大学教育地域科学部(教育・人文科学, 1(1), 79-91.
- (17) 寺川志奈子 1998 発達年齢2歳の知的発達障害児における自己－他者領域の分化過程－縦断的研究Ⅰ－, 鳥取大学教育学部教育実践研究指導センター研究年報, 8, 35-46.
- (18) 寺川志奈子 1997 養護学校小学部における発達年齢2歳の障害児の発達の特徴と教育指導上の課題－自己－他者領域の分化過程に着目して－. 鳥取大学教育学部研究報告(教育科学), 39(1), 1-15.
- (19) Wallon, H 1934 久保田正人(訳) 1965 児童における性格の起源 明治図書
- (20) Wallon, H 1956 浜田寿美男(訳編) 1983 ワロン／身体・自我・社会 ミネルヴァ書房
- (21) Wimmer, H., & Perner, J. 1983 Beliefs about beliefs : Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding deception, Cognition, 13, 103-128.

付記

本研究は、平成16年度～平成19年度日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（C） 課題番号16530424）の補助を受けました。

(2008年6月2日受付, 2008年6月4日受理)