

高機能自閉症児における命題的心理化の促進 —社会的文脈を表す絵カードの開発—

立教大学大学院現代心理学研究科 和田 恵
立教大学現代心理学部 大石 幸二

Promotion of propositional mentalization in high-functioning autism spectrum disorders children: Development of picture cards that draw social context.

Master's Program in Psychology, Rikkyo University Graduate School of Contemporary Psychology,
WADA, Megumi
Faculty of Contemporary Psychology, Rikkyo University, OISHI, Kouji

要 約

高機能自閉症（High-functioning autism spectrum disorder : HFASD）児の対人相互交渉の困難は、他者心情の理解の困難が背景として想定されてきている。先行研究から、言語的な理由づけによる他者心情の推測という“命題的心理化”を HFASD 児に学習させられる可能性が示唆されているが、このような介入を行うために用いることができるツールは数が少ない。本研究では、HFASD 児の命題的心理化を促進させるための課題として、社会的文脈を表した絵カードを作成し、妥当性の予備的な検討を行った。2名の定型発達児を対象に作成した絵カードを用いて、“文脈情報”を読み取り、登場人物の心情推測を行う課題を実施した。その結果、両児とも心情推測は十分に行えていたため、社会的文脈や心情を読み取る練習を行うためのツールとして、絵表現においてある程度の妥当性が確認できた。今後はより多くの児童へ課題を実施して、絵カードの妥当性を確かなものにする必要がある。

【キー・ワード】 高機能自閉症, 命題的心理化, 社会的文脈

Abstract

High-functioning autism spectrum disorder (HFASD) children have difficulty understanding others' minds. Previous research has suggested that it may be possible for them to learn “propositional mentalization,” allowing them to read others' mental states using verbal reasoning. However, there are few tools that can be used for such an intervention. In this study, we developed picture cards that drew social contextual scenes, and then conducted a preliminary study of their validity. We delivered the task of reading “contextual information” and Character's mind in two

typical developed children using picture cards. Consequently, as a tool for practicing reading social context and another person's mind, we confirmed the validity of picture cards to some extent because both children were able to sufficiently read character minds. In order to confirm the validity of picture cards, it is necessary for future studies to conduct this task with more children.

【Key words】 High-functioning autism spectrum disorder, propositional mentalization, social context

問題と目的

高機能自閉症 (High-functioning autism spectrum disorder : HFASD) 児の対人相互交渉の困難については、他者意図や信念、思考の理解の困難が主たる背景要因として想定されてきており、他者理解を測る指標のひとつとして、心の理論 (Theory of Mind : ToM) を用いた研究が行われてきた (鈴木他, 2013)。別府・野村 (2005) によれば、HFASD 児は他者の心情推測において、直観的な推測という段階を欠いたまま命題的心理化を行うようになるという。命題的心理化とは、言語的理由づけにより他者の心情を推測することである。ToM で測定される心理化能力と高い言語能力との関連が示されていることから、心理化において言語能力が大きな役割を果たしていることが考えられる (Happe, 1995)。別府 (2007) は、HFASD 児の心理化は言語を中心とした認知能力により補償されるとして、HFASD 児にそれを教え、学習させられる可能性を示唆している。

また、HFASD 児には情報の全体より細部に注意するという弱い中枢性統合の傾向がある。弱い中枢性統合のために、HFASD 児は場面に即した振る舞いや、他者心情の推測において困難を抱えることが推察される (Frith, 2003 富田・清水・鈴木訳 2009)。

以上のことから、HFASD 児に命題的心理化の学習を促すことができる可能性が推測され、その際に言語能力が重要な役割を果たすと考えられる。また、HFASD 児の弱い中枢性統合という特性を考慮すれば、全体的で曖昧な情報ではなく、明確な個々の情報に着目しながら社会的文脈の分析を行うことで、より少ない負担で心理化を行うことが可能であると推察される。

しかし、HFASD 児に心の読み取りを学習させようと試みた先行研究において、弱い中枢性統合や言語能力に着目し、具体的な介入を通して検討したものは少ない。このような研究のひとつとして、藤野・松井・東條・計野 (2017) は、ASD 児へ言語的命題の手がかり提示を行い、一部の参加者に誤信念理解の促進効果を確認している。しかし、介入で用いた ToM 課題はいずれも同一の構成であったため、介入効果は一定の物語構造の理解促進に留まるという課題を残している。このように、心理化に関する先行研究の多くは、ToM 課題の通過率を用いて検討を行っており、より現実に即した対人場面を模した課題は作成されていない。

心理化の方略を指導する試みにおいては、HFASD 者の認知特性を考慮する必要がある。HFASD 者の認知特性を考慮した形で他者視点や状況の理解を促すことを目的とする支援方法は既に存在しており、その内のひとつとして、ソーシャルストーリーやソーシャルシンキングが挙げられる。ソーシャルストーリーは、HFASD 者にとって理解することが難しい、状況に応じた対応の仕方とい

った「暗黙の了解」を、特定の文型で説明する教育技術である（グレイ，2006）。また，ソーシャルシンキングは，HFASD 者において，「対人関係においてほとんどの人が暗黙のうちに学習することを明示的に教える必要がある」という考えのもとに作られている（ウィナー，2018）。しかし，これらの技法はどちらも，ある社会的状況におかれたとき「まず何に目を向けるべきか」を具体的に教える過程を含んでいない。HFASD 者は弱い中枢性統合の特性があり，情報の断片に大きな文脈からの意味を求める動因が欠如しているため（Frith，2009），「表情」や「視線」などの社会的に重要な意味を持つ情報を見落とすことが予想される。従って，これらの情報を具体的に示し，最初に目を向けさせるという過程は，総合的な状況判断や心情推測における前段階として，極めて重要であると考えられる。

また，これまで，知的学習や言語に困難のある児童には具体的なソーシャルスキルの指導が行われてきた。しかし，近年ではソーシャルシンキングのように「高度な認知能力のある児童には高い対人スキルが期待されるものであり，社会的場面のやり取りにおいて失敗したときに許容されづらいため，高度な対人ストラテジーを指導する必要がある」という考えに基づいた支援も行われるようになってきている（ウィナー，2018）。一方，こうした指導を行うにあたって用いることができるツールは数が少なく，特に能動的な「心の読み取り」に焦点を当てているものはほとんどない。

従って，HFASD 児に心の読み取りを指導する介入方法を開発するにあたっては，まず「社会的文脈と心情推測」に焦点を当てながらも，弱い中枢性統合という HFASD 児の特性を鑑みて，彼らにとって行いやすいと考えられる心理化方略を，少ない負担で学習させるためのツールの開発を行う必要がある。

本研究の目的は，HFASD 児の命題的心理化を促進させる介入で用いるための課題を作成し，妥当性を確認することである。

方 法

倫理的配慮：本研究の実施に際し，所属機関の研究倫理審査委員会の承認を得た（機関承認番号：19-21）。十分な説明の上で同意を得た教諭，保護者，児童のみを対象者とした。

研究① 日常における典型的な社会的エピソードの調査

対象者：学級担任経験のある小学校教諭 15 名と，9～10 歳の小学生児童の保護者 77 名を調査対象者とした。

手続き：質問紙調査を実施し，「児童間でどのような問題が起こったか，どのようなことで困ることが多いか，また，それはどのように解決されたか」について，自由記述法で回答を求めた。自由記述の中から共通性の高い典型的な社会的情報を抽出した。

研究② 課題に用いる社会的エピソードの選定・絵カードの作成

手続き：研究①で抽出されたエピソードのうち，社会的エピソードとして破綻しているなど適切で

ないものを除外し、残りを課題のストーリーとして採用した。選定は、心理学を専攻する大学院生 3 名による合議制で行った。選定したストーリーを元に、2 枚から構成される社会的場面を模した絵カードを作成した。作成した絵カードの例を図 1 に示す。また、作成した絵カードから定型発達児が十分に文脈情報の読み取りや登場人物の心情推測が行えそうか、「特別支援教育学」を専門とする国立大学准教授、「障害児保育学」を専門とする短期大学准教授、「応用行動分析学」を専門とする公立大学准教授および「障害児心理学」を専門とする私立大学専任講師の計 4 名の専門家 4 名と協議を行った。



図 1 作成した絵カードの一例

研究③ 課題におけるストーリー（絵カード）の妥当性の確認

対象者：2名の定型発達児（A児：7歳，B児，9歳）を対象とした。

実施場面：調査対象者の自宅にて実施した。絵カードとワークシートをパソコン上に表示し，参加者は机上で作業を行った。ワークシートへの書き込みは，調査対象者が口頭で回答したものを，保護者が代筆する形で行った。

手続き：調査対象者に，社会的場面に関するストーリー（絵カード）を示し，調査対象者がワークシートに表情などの文脈情報を書き出し，絵カードにおける登場人物の心情を推測する課題を行った。文脈情報の項目は中村（1993）を参考に，「登場人物の表情，動き，セリフ，見ている対象」の4項目とした。図2にワークシートへの文脈情報の記述例を示す。また，文脈情報を読み取る際に，調査対象者の語彙量が影響して書き出しが行えなくなることを避けるため，課題の実施中には常に「ことばのリスト」を提示し，書き出しの表現に迷った際にはこれを参照してもよいこととした（図3）。以上の作業が完了した後に，各絵カードのストーリーの要約をワークシートに記述するよう教示した。

1



あきらくん

© 2 まいめ

どんな顔	おこった顔
動き（ポーズ）	たくやくんをつきとばしている。
セリフ	やめてって言うてるじゃん！
見ているもの	たくやくん

図2 ワークシートへの文脈情報の記述例

ことばのリスト	
・笑った顔	・おこった顔
・こまった顔	・ふつうの顔
・かなしそうな顔	・ふしぎそうな顔
・おどろいた顔	・いやそうな顔
・不安そうな顔	・あせった顔
・はずかしそうな顔	・いたそうな顔
・いじわるな顔	
・〇〇に顔を向けている	・〇〇に体を向けている
・どこも見えない	

図3 課題中に提示した「ことばのリスト」

結 果

研究① 日常における典型的な社会的エピソードの調査

「小学校児童が他者と関わる場面に関する調査」を目的に、小学校の教職員 15 名と保護者 77 名を対象に質問紙調査を実施した。質問紙の回収率は 24%であり、有効回答数は 22 名であった。内訳を表 1 に示した。

表 1 回答者の内訳

回答者の属性	人数
教職員	8
保護者	12
無回答	2
合計	22

質問紙にて、児童が「他者（友達や家族、先生など）と関わる上で、どのような問題が起こったか、どのようなことで困ることが多いか、また、それはどのように解決されたか」というエピソードを収集したところ、計 33 のエピソードが得られた。

エピソードの種類別に分類を行うと、最も多かったものが「自分の気持ちを言葉でうまく伝えられず、トラブルに発展する」というものであった（計 7 つ）。次に多かったのが「人に対して強い言葉を使い、攻撃的な対応をしてしまう」というもの（計 6 つ）で、その次に多かったのが「おふざけや遊びがエスカレートしてトラブルに発展する」であった（計 5 つ）。以下、得られたエピソードの内訳を図 4 に示した。

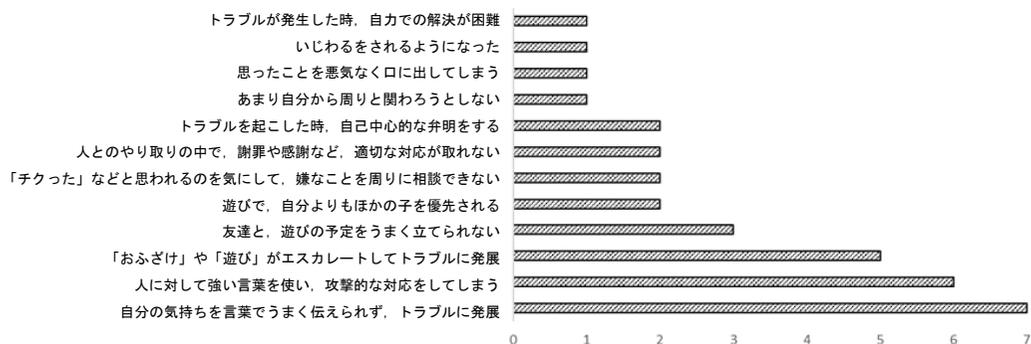


図 4 研究①の調査で得られたエピソードの内訳

研究② 課題に用いる社会的エピソードの選定・絵カードの作成

研究①で抽出されたエピソードのうち、心理学を専攻する大学院生3名による合議により、社会的なエピソードとして妥当なものの選定、および類似したものの統合を行った。その結果、計13のエピソードが得られた。選定後のエピソードの内訳を図5に示す。

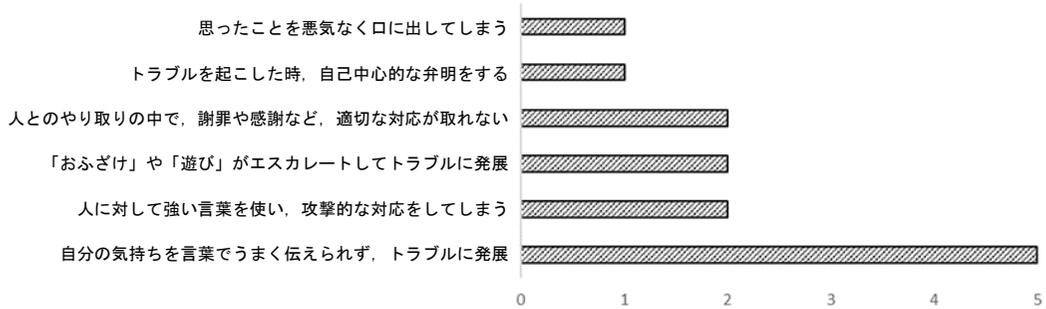


図5 研究②の選定後に得られたエピソードの内訳

これら13のエピソードを元に、2枚1組から構成される絵カードを13セット作成した。

また、作成した絵カードについて、「特別支援教育学」を専門とする国立大学准教授、「障害児保育学」を専門とする短期大学准教授、「応用行動分析学」を専門とする公立大学准教授および「障害児心理学」を専門とする私立大学専任講師の計4名の専門家に聴取を行った。内容は、「概ね9～11歳程度の定型発達児が、先述の絵カードをどのように理解し、どのような反応を生じる」と予測されるか、というものである。その結果、セリフが多すぎる部分や、学校場面での表現などについて、絵カードが主に対象とする予定の小学校中～高学年程度の児童に合わせる必要があるとされたため、絵表現を変えるなどして、これらの調整を行った。

研究③ 課題におけるストーリー（絵カード）の妥当性の確認

当初の研究計画では、定型発達の小学校児童の協力を得て、研究②において作成した絵カードの妥当性を検証することが本研究の目標であった。しかしながら、コロナ禍の影響により、協力校への入校と児童への接触が困難となったため、次年度以降にこれを行うための予備的検討を行った。具体的には、②で作成した絵カードを用いて、実際に2名の定型発達児に課題を試行してもらった。得られた結果として、A児・B児とも大きく文脈を読み違えたり、心情推測に失敗したりすることはなかった。しかし、A児には登場人物のセリフの読み間違い（「さくらちゃん『にも』やってみようよ」を「さくらちゃん『も』やってみようよ」と読み間違えるなど）がしばしばみられ、結果として絵カードに描かれている状況を誤解してしまうことがあった。

また、ストーリーの要約を記述する際には、両児とも背景となる場面設定や、心情への言及を行うことは可能であった。しかし、要約の記述にあたり、A児には事実をそのまま羅列する傾向がみられた（例「たくやくんはあきらくんにこちょこちょしていました。あきらくんは、いやだから、友達の

たくやくんを押してしまいました)。一方、B 児は事実を記述しながらも、心情の移り変わりに言及し、かつその内容も具体的である傾向がみられた(例「たくやくんは、あきらくんにくすぐり攻撃をして遊んでいるつもりでした。あきらくんは、くすぐりたいのでやめてほしいと思っていました。そしてあきらくんは、やめてほしいのにやめてくれないので、怒って、たくやくんを突き飛ばしてしまいました)。両児とも、絵カードの表現上は「無表情(ふつうの顔)」として設定したニュートラルな表情を、「いじわるな顔」「困った顔」など、ワークシートに記述した心情推測(その絵カード上での文脈)と照らして矛盾しない、無表情とは異なる何らかの表情であるように形容する傾向がみられた。

考 察

本研究では、命題的心理化を促進させる目的の介入で用いるツールとして、社会的相互作用場面を表した絵カードを作成した。また、この絵カードを用いて定型発達児 2 名に課題を実施し、絵カードの妥当性を確認するための本調査に向けて、予備的な検討を行った。その結果、両児ともに文脈情報の読み取りや心情推測はおおむね可能であったが、ストーリーを要約するにあたり、記述の質に違いがみられた。

研究③に参加した A 児(7 歳)と B 児(9 歳)は、本研究では誤信念課題を用いた検討を行っていないため推測に留まるが、少なくとも一次の誤信念課題を通過する程度には、他者信念の理解が可能であると考えられる。それは、誤信念課題の通過と言語精神年齢を関連させて検討した Happe (1995) によって、定型発達児は言語精神年齢 4 歳で 50%以上が一次の誤信念課題を通過することが明らかにされているためである。仮に、他者信念の読み取りを問題なく行えると推察される児童が文脈情報や心情の読み取りを試みた結果、読み取りに失敗してしまうのであれば、それは児童の読み取り能力が不足しているというよりも、絵カードにおける絵表現の分かりづらさの影響が強いと考えられる。しかし、研究③においては、両児ともほとんどの絵カードにおいて文脈情報の読み取りや心情推測を十分に行うことが可能であった。ここから、研究②で作成した絵カードには、ストーリーの読み取りや心情推測を行うにあたり、明確で十分な量の情報が含まれていることが示された。つまり、文脈や心情を読み取る練習を行うためのツールとして、絵表現においてある程度の妥当性が確認できたと考えられる。

また、本研究における絵カードの妥当性の検討は予備的なものであるため、今後の本調査においては、より多くの 9～11 歳程度の定型発達児を対象として、課題を実施する必要がある。対象児童を 9～11 歳としているのは、絵カードが完成した際には命題的心理化を促進させる目的で高機能自閉症児に介入を行う予定であり、自閉症児が 9 歳頃の言語能力でもって誤信念課題を通過することが知られているためである(Happe, 1995)。また、9 歳レベルの言語能力は、社会的・文化的な知識に基づいた抽象的語彙を獲得する言語発達の節目であり、ある語を別の語で説明するというメタ言語的な操作によって心の理論の認知的基盤であるとされる表象の表象(他者心理の推測)の足掛かりになる可能性が示唆されている(藤野・松井・東條・長内, 2015)。研究③に参加した B 児は 9 歳であるが、7 歳の A 児と比較して、ストーリーの要約にあたり、登場人物の心情について具体的な言及を十分に

行うことが可能であった。したがって、絵カードを用いた介入において、言語的理由づけによる命題的心理化を行うにあたり、十分に言語的な記述を行うことができる9歳以上を対象とするという年齢設定についても、ある程度妥当であると考えられる。

しかしながら、研究③に参加した児童は2名と数が少なかったため、今後はより多くの児童へ課題を実施して、絵カードの妥当性を確認する必要がある。また、一部の絵カードにおいては両児ともに読み取りが難しい表現が存在した。これは、両児に他者信念の推測を十分に行う能力があると仮定した場合、両児の読み取り能力というよりも、絵カードにおける表現の問題であると考えられるため、今後の課題として修正を行っていく必要があるだろう。

引用文献

- 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.
- キャロル・グレイ. 服巻智子 (訳) (2006). お母さんと先生が書くソーシャルストーリー 株式会社クリエイツかもがわ
- 藤野 博・松井 智子・東條 吉邦・計野 浩一郎 (2017). 言語的命題化は自閉スペクトラム症児の誤信念理解を促進するか?: 介入実験による検証 発達心理学研究, 28, 106-114.
- Frith, U. (2003). *AUTISM Explaining the Enigma 2nd Edition*.
(ウタ・フリス. 富田 真紀・清水 康夫・鈴木 玲子 (訳) (2009). 新訂 自閉症の謎を解き明かす 東京書籍)
- Happe, F. G. (1995). The Role of Age and Verbal Ability in the Theory of Mind Task Performance of Subjects with Autism. *Child Development*, 66, 843-855.
- ミシェル・ガルシア・ウィナー. 稲田 尚子・黒田 美保 (監訳) 古賀 祥子 (訳) (2018). ソーシャルシンキング 社会性とコミュニケーションに問題を抱える人への対人認知と視点どりの支援 金子書房
- 中村 真 (1993) 文脈の中の表情 吉川左紀子・益谷真・中村真 (編) 顔と心 — 顔の心理学入門 サイエンス社 250-254.
- 鈴木 徹・平野 幹雄・北 洋輔・郷右近 歩・野口 和人・細川 徹 (2013). 高機能自閉症児における対人相互交渉の困難の要因に関する検討—心の理論課題を通過する事例の様相に着目して— 特殊教育研究, 51(2), 105-113.

