

2023 年度 博士論文

高機能自閉症児の社会認知における
臨床発達心理学的研究
—命題的心理化と言語能力の関連の分析—

指導教員 大石幸二 教授
研究科 現代心理学研究科
専攻 臨床心理学専攻
学 年 博士課程後期課程 3 年
学生番号 21WX001D
氏 名 和田 恵

目次

目次

第 I 部：序論

第 1 章 先行研究	2
第 1 節 自閉スペクトラム症における心情推察	2
第 1 項 自閉スペクトラム症にみられる特徴	2
第 2 項 ASD 者における社会性障害と心の理論	3
第 3 項 ASD 者を対象とした心情推察を扱う課題	4
第 4 項 ASD 者と心理化	6
第 2 節 ASD 者を対象として心情推察を指導した実験的研究	7
第 1 項 ASD 児に心情推察を教えようとする実験室的研究	7
第 2 項 ASD 者を対象として心情推察を指導する臨床的支援法	8
第 3 節 心情推察に関連する概念	9
第 1 項 弱い中枢性統合	9
第 2 項 言語的側面と心情推察との関連を扱った先行研究 ¹⁾	11
1) 言語能力を取り上げた研究	11
2) ナラティブを取り上げた研究	14
3) 言語的理由付けを取り上げた研究	17
4) その他の研究	19
第 2 章 問題提起	22
第 1 節 心情推察を評価する既存課題の問題点	22
第 2 節 新規の心情推察課題の作成にあたり着目すべき点	22
第 3 節 本論文の目的	26

第 II 部：本論

第 3 章 研究 1 HFASD 児における文脈分析課題を用いた心情推察の予備的検討 ²⁾	29
第 1 節 問題と目的	29

¹⁾ 和田・大石 (2022)

²⁾ 和田・大石 (2021a)

第2節 方法	30
第1項 参加者	30
第2項 期間と場面	31
第3項 装置と課題	31
第4項 試行手続きと結果整理	32
1) 心の理論課題	32
2) 文脈分析課題	32
第5項 倫理的配慮	38
第3節 結果	38
第1項 文脈分析課題における正答率の推移	38
第2項 心の理論課題	40
第4節 考察	42
第4章 研究2 社会的文脈を表す絵カードの開発 ³	44
第1節 問題と目的	44
第2節 方法	43
第1項 日常における典型的な社会的エピソードの調査	45
1) 対象者	45
2) 手続き	45
第2項 課題に用いる社会的エピソードの選定・絵カードの作成	45
1) 手続き	45
第3項 課題における絵カードの妥当性の確認	47
1) 対象者	47
2) 実施場面	47
3) 手続き	47
第5項 倫理的配慮	50
第3節 結果	50
第1項 日常における典型的な社会的エピソードの調査	50
第2項 課題に用いる社会的エピソードの選定・絵カードの作成	54

³ 和田・大石 (2021b)

第3項	課題における絵カードの妥当性の確認	56
第4節	考察	56
第5章	研究3 文脈分析課題を用いた TD 児による心情推察の検討 ⁴	58
第1節	問題と目的	58
第2節	方法	59
第1項	参加者	59
第2項	期間と場面	59
第3項	文脈分析課題	59
第4項	試行手続き	59
第5項	分析方法	59
1)	全体の正答率の評価	59
2)	ナラティブの評価	59
第6項	倫理的配慮	65
第3節	結果	65
第1項	全体の正答率の評価	65
第2項	ナラティブの評価	68
第4節	考察	74
第6章	研究4 HFASD 児における文脈分析課題を用いた群間比較 ⁵	77
第1節	問題と目的	77
第2節	方法	78
第1項	参加者・関与者	78
第2項	期間と場面	80
第3項	言語能力と自閉スペクトラム指数 (AQ) の測定	80
第4項	施行手続きと分析方法	80
1)	誤信念課題	80
2)	文脈分析課題	80
3)	分析手順	81

⁴ 和田・大石 (印刷中)

⁵ 和田 (印刷中)

第5項 倫理的配慮	82
第3節 結果	82
第1項 参加者の言語能力, AQ, 誤信念課題	82
第2項 誤信念課題による介入の効果評価	84
第3項 言語能力と誤信念課題との関連	88
第4項 文脈分析課題	90
第5項 文脈分析課題, 言語能力, 誤信念課題における関連	95
第4節 考察	97
第7章 研究5 HFASD 児一事例における言語的理由付けの検討 ⁶	100
第1節 問題と目的	100
第2節 方法	101
第1項 参加者	101
第2項 期間と場面	102
第3項 試行手続きと分析方法	102
第4項 倫理的配慮	104
第3節 結果	104
第4節 考察	106
第Ⅲ部：結論	109
第8章 総合考察	107
第1節 研究の概括	110
第2節 結論	113
第3節 本研究の成果と課題	117
引用文献	121
謝辞	

⁶ 和田・荻野・大石（2023）

第 I 部 序論

第1章 先行研究⁷

第1節 自閉スペクトラム症における心情推察

第1項 自閉スペクトラム症にみられる特徴

自閉スペクトラム症 (Autism spectrum disorder : ASD) は、第5版の DSM (精神障害の分類と診断の手引き) において、社会的コミュニケーションの障害と限局的・反復的な行動に特徴づけられる神経発達症の一種である。これは第4版までの DSM で用いられてきた診断基準を改定したものであるが、そもそもは、Wing (1996 久保・佐々木・清水訳 1998) が提唱した「三つ組の障害」が根拠とされている。ASD における診断的意義をもつ特徴として、Wing (1996 久保他訳 1998) が挙げたのは、「社会的相互交渉の障害」、「コミュニケーションの障害」、「想像力の障害」の3つであり、これを「三つ組の障害」と称したのである。Wing (1996 久保他訳 1998) によれば、それぞれの特徴は以下の通りである。就学前の年齢に現れてくる発達上の問題として、まず挙げられるのは社会的相互交渉の障害である。社会性の障害とひとくちに言っても様々なパターンがみられるが、一般的には、話しかけても答えない・視線が合わないといった人への興味の無さが挙げられる。一方で、逆に活発に他人に近づくものの、相手の感情に注意を向けることが難しく、思い通りに関心を示されないと攻撃的になったりすることがあったり、大仰で礼儀正しく堅苦しくふるまうような行動がみられることもある。いずれにせよ、人の気持ちを考慮したり、社会的にふさわしいふるまいをしたりすることにおいて困難を抱えるといえる。2つ目の障害として挙げられるのは「コミュニケーションの障害」であるが、この場合のコミュニケーションとは、主に言葉の使い方を指す。まったく発語がないこともあれば、オウム返しのような言葉の繰り返し (反響言語) があったり、「中に」「上に」「というのは」という文法的なつながりの言葉に誤りがみられたりすることが、代表的な特徴とされる。また、聞いている人の反応にかかわらず自分の関心ごとについて延々と話し続けたりするといったこともある。これらは ASD における特徴の中でも対人的かかわりにおいて密接に関連する側面であり、DSM-5 においてはこの「社会性の問題」と「コミュニケーションの問題」がひとつの特徴としてまとめられている。3つ目の想像力の障害は、ごっこ遊びや創造的な活動が苦手であることを指す。テレビなどで空想上の物語を楽しむというよりは、単純に機械音や光の演出に興味を示し、話全体を一字一

⁷ 序論の一部は、和田恵・大石幸二 (2022) 高機能自閉症児における心情推察の評価方法—言語的側面における研究動向—。人間関係学研究, 27(1), 93-104. にて公表済である。

句語んじたり、何度も繰り返すその話を見たりするというのが、ASD 児においてよくみられる傾向である。このような傾向は、光るものをじっと見つめたり、物をたたいたり、ひっかいたりして感覚的体験を得る反復的動作と、いつも同じ道を通るなどの日常のルーチンに固執したりする特徴と表裏一体とされ、限局的・反復的な行動として DSM-5 にまとめられた。ASD 者においてはその 7 割に知的障害を伴うことは、古元 (2009) が Rutter (1970) の研究を紹介しながら述べている。しかし、上記にまとめた社会的コミュニケーションの障害や限局反復性といった特徴は、DSM-4 まではアスペルガー症候群や高機能自閉症と診断されていたような、知的障害を伴わない ASD 者にもみられるものである。以降は、知的障害を伴わないものの ASD 的特徴を備えている状態像を、「高機能自閉スペクトラム症 (High-functioning autism spectrum disorder : HFASD)」として記述する。

第 2 項 ASD 者における社会性障害と心の理論

前項で記述したように、ASD の行動的特徴は十分に明らかになっており、どのような状態を ASD と呼ぶのかについては、医学的・学術的に同意が得られている。しかし、そのような状態が何からもたらされているのかという、ASD の中核的障害に関する議論には決着がつかない。特に認知的側面の問題を説明しようとする上では、はじめは言語に関する特徴が着目されたものの、次第に他者信念の理解や問題解決の認知機能などに議論が移ることとなった (石坂, 2009)。中でも ASD における社会性の困難は医学的診断においても重要な判断基準であり、実際に、対人的な問題だけがみられる ASD 者も多数存在する (神尾, 2009)。

社会性の側面に着目して ASD 者の中核障害を説明しようとした代表的な仮説のひとつに、心の理論障害仮説がある。「心の理論 (Theory of Mind : ToM)」とは、Premack and Woodruff (1978) がチンパンジーを対象に検証を行った概念であり、精神状態を自分自身や他者に帰属する能力を指す。これは、他者の行動から、直接は観測できない他者の意図や信念、知識状態などを推測するにあたって用いられる理論を指しており、信念の推測が可能であると判断される場合には、ToM を有していると表現される。Baron-Cohen, Leslie, & Frith (1985) は ASD 児に対して調査を行い、これを検証した。Baron-Cohen et al. (1985) は、ASD 児の ToM を調べるため、Wimmer & Perner (1983) が用いた、「信念についての信念」を推測させる課題を採用している。具体的な内容としては、以下のような物語を提示するものである。登場人物 A がある場所に物を置いた後、A が見ていない間に登場人物 B がやってきて、物を別の場所に移し替えてしまう。そして、A がふたたび帰ってきて物を探すときに、どこを

探すかという質問を行うのである。物語を見ている自分自身（研究参加者）は物が移動させられたことを知っているが、A はそれを知らない。よって、移動させられる前の場所を探すだろうという結論が導かれる。A がどの場所を探すかを正しく答えられれば、登場人物の信念を正しく推測することができている、すなわち ToM を持っていると考えられるわけである。Baron-Cohen et al. (1985) は、この課題における A と B を、サリーとアンという登場人物になぞらえて実施した。その結果、統制群と比較して、ASD 児は有意に課題を通過できないことが明らかとなった。この結果から、Baron-Cohen et al. (1985) は、ASD における社会性の障害を説明するうえで、ToM は知能とは異なる認知メカニズムであるとして、ASD 者には ToM が欠如していると仮定した。これが ASD の「心の理論障害仮説」である。この仮説が提唱されて以降、ASD を対象とした ToM に関する数多くの研究が、Wimmer & Perner (1983) と Baron-Cohen et al. (1985) が用いた課題を用いて行われている。登場人物の信念を推測させるこのような課題は、一般的に誤信念課題 (False belief task) と呼ばれるようになったが、研究が重ねられるうちに、ストーリー構造の異なる数多くのパターンが生まれている。その中でも自己や他者の信念を直接問う課題は一次の誤信念課題と呼ばれており、中でも代表的な Baron-Cohen et al. (1985) のような構造の誤信念課題は、そのままサリーアン課題と呼称されることがある。

誤信念課題を用いたこのような先行研究から、新たな知見も生まれている。たとえば、ASD 者における ToM は、言語能力と関連があることが指摘されてきた。Happé (1995) は、ASD 児と定型発達 (Typical Development : TD) 児を対象とした研究のメタ分析を行い、誤信念課題の通過率と言語精神年齢との関連について調査している。その結果、TD 児の半数が一次の誤信念課題を通過するのは4歳頃である一方、ASD 児が同様の通過率に至るためには、TD 児よりも高い9歳程度の言語能力が必要になることを明らかにした。藤野・松井・東條・長内 (2015) は日本国内でこの研究を追試しているが、語彙理解力を指標とした言語精神年齢が9歳頃になると通過率が半数を超えるという結果が得られており、Happé (1995) と同様の結論に至っている。

第3項 ASD 者を対象とした心情推察を扱う課題

Happé (1995) の研究は、単に ToM と言語能力の関連を示しただけではなく、ASD 児も ToM を獲得することが可能であることを明らかにした。すなわち、Baron-Cohen et al. (1985) は ASD 児における ToM の欠如を指摘したが、ASD 者は他者心情の推察を行うことが不可能というわけではなく、それが可能になるのが TD 児より遅れるのだと考えることができ

る。しかし、ここで留意すべきは、誤信念課題の通過は、必ずしも日常における心情推察の力を反映するわけではないということである。たとえば、すべての ToM の検査に通過してしまうような HFASD 者でも、実際の日常生活では他者の考えや感情を理解することが極端に欠如していることが知られている (Wing, 1996 久保他訳 1998)。別府・野村 (2005) によれば、ASD 児は ToM を獲得した後でも、日常生活では他者の心を読み違えた奇妙な行動をとることがあり、このような研究上の課題と日常生活でのずれに着目した研究も行われてきている。

ここから、ASD 者の社会性の実態をとらえるためには、誤信念課題の通過・非通過のみで ToM を判断するだけでは不十分であり、より多面的な観点から心情推察の力を検討する必要があると考えられる。そのような試みのひとつとして、Salter, Seigal, Claxton, Lawrence, & Skuse (2008) は、HFASD 児を対象に、アニメーションを使った実験を行っている。アニメーションは、2つの三角形が動き回りながら、驚いたり、他者をあざけったり、だましたりするような心情や意図を表現する内容であった。HFASD 児にそのアニメーションの要約をさせたところ、TD 児と変わらない頻度で心的状態を表す言葉を用いていたものの、質的には内容の適切さを大きく欠くものであったという。ここから、HFASD 児が抱える心情推察の困難には、言語的説明などにかかわる知的能力とは別の要因が関わっていることが推察される。Salter et al. (2008) のこのような説明的枠組みにおいては、心の理論障害仮説を提唱した Baron-Cohen et al. (1985) と同様の立場であるといえる。また、David, Aumann, Bewernick, Santos, Lehnhardt, & Vogeley (2010) は、HFASD 者を対象として、心情推察の力と、視覚的な側面における他者視点の理解能力について TD 者との比較を行った。その結果、HFASD 者は、画面上に表示された人物のジェスチャーを読み取る課題において、非言語的な手がかりを与えられた際には適切さに欠ける心情推察を行っていたが、物理的な動きを自分の視点に置き換えて空間的に理解することにおいては、TD 者と成績の差はみられないことが明らかとなった。視点どりの力を調べるものとしては、ピアジェが考案した3つの山課題などが知られているが、このような物理的視点どりは ASD 児にも可能であり、信念の帰属など社会性を扱う意味での「視点どり」は、物理的視点とは別であることについて、Baron-Cohen et al. (1985) も言及している。David et al. (2010) の調査によって、改めてこの知見が裏付けられた形となる。

一方で、Baron-Cohen らも、誤信念課題に代わる新たな課題の提案を行っている。Baron-Cohen, O'riordan, Stone, Jones, & Plaisted (1999) は、ほとんどの誤信念課題は 4～6 歳頃の児

童に向けてデザインされたものであることから、より高度な認知能力を持つ年長の ASD 者を対象とした研究を行うため、社会的失言 (Faux Pas) 課題を実施した。社会的失言とは、話し手が不適切な発言をしてしまうことにより、意図せずよくない結果を招いてしまうことである。そして、社会的失言課題とは、登場人物が失言をしてしまうような社会的ストーリーを提示し、その話の中で言うべきでないことを言った人はいたか (社会的失言の検出)、言うべきでないこととは何であったか (社会的失言の同定) といった質問を行ったうえで、誤信念の理解ができていかなどを問うものであった。社会的失言のストーリーは、たとえば、知り合いだと思って気さくに名前を呼びかけた相手が、実は人違いであり、「私はそんな名前ではありません」と返事をされるようなものである。この場合、主人公が知らない相手に声をかけてしまったことが、社会的失言にあたる。Baron-Cohen et al. (1999) は、社会的失言課題を実施し、TD 児と比較して HFASD 児はこれに通過することが困難であることを明らかにした。社会的失言課題は、その後も ASD 者の ToM を調べるための課題として用いられてきており、Zalla, Sav, Stopin, Ahade, & Leboyer (2009) は、HFASD 者は社会的失言の検出は可能であるものの、それが何故かという適切な理由付けが困難であることを見出した。また、Garcia-Molina & Clemente-Estevan (2019) は、社会的失言課題の提示方法を視覚的・言語的なものに変更しながら検討を行っており、HFASD 児は視覚・言語の混合条件で課題が提示されると内容の理解が高まることと、HFASD 児は TD 児よりも、社会的失言課題を解決する際のワーキングメモリーによる影響が大きいことを指摘している。

このように、誤信念課題以外にも ASD 者の心情推察の特性を明らかにするために様々な課題が実施されている。これらの先行研究から、ASD 者は他者の視点に立ったり、心情推察をしたりすることが不可能というわけではなく、TD 児とは質的に異なる形で心情推察を行っていることが推測される。この点の詳細を明らかにするためには、ASD 者における心情推察の可能・不可能ではなく、その方略等について詳細な分析を行う必要がある。ASD 者における心情推察の方略について語られる時には、しばしば心理化 (Mentalizing) という用語が用いられてきた。

第4項 ASD 者と心理化

メンタライジングとは、そもそも精神分析を起源とする用語であり、「ある行動の背後にある状態に注意を向け、それを認識すること」を指す (上地, 2015)。これは愛着理論を元にした心理療法の枠組みで用いられてきた概念だが、認知心理学の領域ではメンタライジングを「心の理論」と呼ぶことも多い。ただし、両者における概念は少々異なっており、「心

の理論」の概念は他者の心の状態の非意識的な知的理解を指すが、メンタライジングの概念は情緒的体験に焦点があてられたものである（菊池・山田・館岡，2012）。

Frith（2003 富田他訳 2009）は、ASD 者が心の読み取りを行う際の困難を説明するにあたり、心理化（メンタライジング）の用語を用いている。Frith（2003 富田他訳 2009）によれば、心理化とは、「外的な事物の世界の状態と、内的な心の世界の相互の関わりあいを予測する力であり、他者の心の状態を読み取って、それによって他者の行動を予測するときに行う無意識の活動」のことである。国内においては、この「心理化」の枠組みを用いて ASD 者の心情推察が検討されてきている。それは、主に誤信念課題を解決する際の方略について、登場人物の信念を推測した理由付けが可能かどうかという観点で対比する研究であった。別府・野村（2005）は、HFASD 児と TD 児を対象として誤信念課題を実施し、信念の推測について理由付けをさせている。その際に、言語的理由付けは不可能なものの信念の推測は可能な心情推察の段階を直観的心理化、信念の推測も理由付けも可能である段階を命題的心理化と呼称した。さらに、TD 児は心情推察が不可能な段階から直観的心理化を獲得し、その後に命題的心理化を獲得することが推察されるのに対し、HFASD 児は心情推察が不可能な段階から、直観的心理化を欠いたまま命題的心理化に移行することを明らかにした。また、別府（2007）は、共同注意のような ToM の前駆となる行動に着目しながら、ASD 児の心情推察の方略について考察を行っている。別府（2007）によれば、ASD 児は社会的刺激へ選好的に注意を定位せず、他者の行動と自分の行動の随伴性を作ることに困難を伴うため、他者が指をさした方向に目を向けるというような行動を形成するためには、その随伴性を詳細に分析し記憶する認知能力を必要とするという。また、このような共同注意や ToM の獲得は、言語を中心とした認知能力による補償で形成されるとして、それを ASD 児に学習させられる可能性を示唆している。ここで言及されている ToM とその学習方略は、別府・野村（2005）によるところの命題的心理化にあたるものであり、それを問題なく活用可能であるのは、言語を用いた思考に支障のない HFASD 児であると考えられる。

第2節 ASD 者を対象として心情推察を指導した実験的研究

第1項 ASD 者に心情推察を教えようとする実験室的研究

学習指導に近い形で ASD 者に心情推察を教えようとした研究は、これまでにいくつか行われてきている。Ozonoff & Miller（1995）は、ASD 者を対象として、基本的な会話スキルや、他者視点への立ち方などの指導を含めたソーシャルスキル・トレーニングを実施し、介入の前後で誤信念課題の成績向上を確認している。さらに、Hadwin, Baron-Cohen, Howlin,

& Hill (1996) は ASD 児に「見ていないことは知らない」といった視点取りの枠組みや、表情の認知、状況によって引き起こされる感情などについて教える介入を実施し、複雑な信念の理解が可能になったことを報告している。

中でも、藤野・松井・東條・計野 (2017) は「命題的心理化」の学習を扱っている。ASD 児を対象に、「見ていないことを知ることはできない。A さんは置き換えられたところを見ていない。よって A さんは自分が置いた〇〇を探すだろう」という言語的命題 (三段論法) を ASD 児に指導することによって、一部の参加者に一次の誤信念理解の促進を確認している。

これらの研究で行われた指導は、どのような内容が盛り込まれているかという違いはあるものの、視点取りの方略を教えるという点では共通している。そして、いずれにおいても誤信念課題を用いた評価が行われている。しかし、介入で扱われた内容に対応する何らかの課題には通過するものの、他の課題への般化は見られなかったり (Hadwin et al., 1996)、成績の向上がみられたのは一部であったりすることが報告されており (藤野他, 2017)、確認されている効果は限定されている。

第2項 ASD 者を対象として心情推察を指導する臨床的支援法

一方で、社会的な情報を明示する支援手法として、臨床場面で用いられているものもある。そのひとつとして、ソーシャル・ストーリーが挙げられる。ソーシャル・ストーリーとは、その場にふさわしいやり方や物事のとらえ方、一般的な対応の仕方はどういうものかということをもまえて、状況や対応のしかたやその場に応じた考え方を、特定の文系で説明する教育技術である (グレイ, 2006)。具体的には、子どもが日常生活で疑問に思うことに答えるために作られる文章を指す。たとえば、「おもちゃがなくなった時には、大人が探すのを一緒に手伝ってくれる」というようなことを分かりやすい言葉で記述し、子どもが落ち着いた状況でそれを理解できるように提示するのである。ソーシャル・ストーリーを用いた数多くの実践や研究が行われているが、特に介入効果をあげやすい標的行動のタイプは、コミュニケーション・言語と感情統制の領域とされている (藤野, 2005)。そのほかには、ソーシャル・シンキングという手法も存在する。これは、「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たもので、ソーシャルスキルを教えるための体系的な方法である (ウィナー, 2018)。具体的には、視点取りや言語的コミュニケーションなど、社会的やり取りのために必要なスキルについて、子ども自身の理解を促しながら身に付けさせるための手法がステップ別に整理されている。

ただ、留意すべき点は、ソーシャル・シンキングは日本語版の基本テキストが2018年に刊行されたばかりの新しい考え方であるということである（ウィナー，2018）。国内では岡脇・笹口・松村（2014）がソーシャル・シンキングプログラムを実施するにあたってのアセスメント・ツールの開発を行っているが、これらを利用した実践・研究による知見の蓄積が行われていくのはこれからである。

これらの介入手法に共通するのは暗黙の了解を言語によって明示的に教えるといった技法であり、第1項で述べた実験場面における課題に類似する部分がある。近年ではこのように、「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て支援が行われるようになってきている（ウィナー，2018）。しかし、このような指導に用いることができるツールはまだ選択肢が少なく、特に能動的な心の読み取りに焦点を当てているものは少ない。それゆえに、ソーシャルスキル・トレーニングなど、ASD児の社会性支援で用いられてきた従来の指導法に加えて、HFASD児における高い認知能力を活かした新たな手法も、これから検討・開発されていく必要があると考えられる。

第3節 心情推察に関連する概念

第1項 弱い中枢性統合

HFASD児に心情推察を学習させようとする上で、HFASD児にとって行いやすい方法を考える上では、まずHFASD児の認知特性を考慮する必要がある。そして、ASD者の認知特性のうち、心情推察を行う際に深くかかわると考えられる概念として、弱い中枢性統合が挙げられる。弱い中枢性統合とは、「人間が本来的に備えた、意味を捉えようとする自然な傾向性、つまり情報を意味のある全体にまとめ上げようとする動因が欠けている」という特性であり、ASD者は、それゆえに脈絡を欠いた行動様式に陥りやすいという（Frith 2003 富田他訳 2009）。大井（2006）は、この傾向を「情報の小片に注意するが全体的な一貫したパターンに注意ができない状態」と説明している。弱い中枢性統合については、過去に様々な研究が実施されており、主に聴覚や視覚、意味論などといった領域から、情報の“全体”と“細部”における処理の検討が行われてきている（Happé & Frith, 2006）。

このような先行研究のうち古いものでは、Shah & Frith（1983, 1993）の研究が知られている。Shah & Frith（1983）は、大きな図形の中から特定の図形を探し出すといった、細部に注意できるほど有利になる「埋め込み図形課題」を用いて調査を行っている。その結果。統制

群に比べて ASD 児の成績が高いことを明らかにしている。また、Shah & Frith (1993) は、積み木による模様構成の課題を実施する際に、作成のモデルとなる図形を、あらかじめ分割したものと、分割していないものに分けて提示している。その結果、統制群は図形が分割された際に成績がよくなったものの、ASD 児はどちらでも成績に違いはみられなかった。これは、図がまとまりとして提示された際にも、ASD 児はそれを部分に分けて理解するのに大きな苦勞を要しないということ、つまり細部へ注意する傾向があるということを示していると考えられる。

弱い中枢性統合に関する先行研究は、視覚的な課題を用いたものに限らない。Booth & Happé (2010) は、文章全体が示す文脈の理解が必要な課題を用いて検討を行っている。たとえば、“You can go hunting with a knife and ….” という文章を提示した後に、“catch a bear”ではなく、“fork”と回答があった場合には、文末の“knife”に着目してしまって全体の文脈をとらえられていないことになる。この課題において、TD 児よりも ASD 児の方が、そのような部分的な誤りをすることが多かったと報告されている。また、Happé (1997) は、HFASD 児を対象として同音異義語を読ませる課題を実施している。この課題では、たとえば“tear”という単語に複数の発音がある (“tears her eyes”, “dress there was a big tear”という2つの文脈のどちらで用いられているかによって、読み方が変わる) ことを利用し、弱い中枢性統合の検討を行っている。その結果、比較的高度な ToM 課題に通過できる HFASD 児においても、文脈に依存する情報の処理に失敗していたという。

心情理解を扱う課題との関連を調べた研究も行われている。Jarrold, Bulter, Cottingham, & Jienez (2000) は、視線の読み取りを行う課題と図形埋め込み課題を用いて検討を行い、ASD 児・者における ToM の低成績と、弱い中枢性統合との関連を示唆する結果を得ている。しかし、Happé & Frith (2006) は、弱い中枢性統合の傾向は ToM 課題の成績にかかわらず ASD を通してみられることを指摘し、弱い中枢性統合は ToM の障害を直接説明するものではないものの、ASD 者の社会的機能を乱している可能性があるとして位置付けて考察している。Filippello, Flavia, & Oliva (2013) は、ストーリーで描写されていない行間 (非言語的文脈) を読ませる実用推論課題を実施し、同じように情報の全体処理や他者心情の推察に困難を抱えるといわれる ADHD 児と ASD 児の比較を行った。その結果、ADHD 群では知覚面や心理状態の理解が、ASD 群では非言語的文脈の理解が弱く、情報の全体処理の困難が ADHD 児では衝動性などの要因と考えられるのに対し、ASD 児は情報の統合自体に要因があると考えられることを考察している。

一方で、弱い中枢性統合を弱みではなく、強みとしてとらえる仮説も存在する。Motttron, Dawson, Soulieres, Hubert, & Burack (2006) は、ASD 者における弱い中枢性統合が、全体を処理する能力の欠如によるものではなく、低次の知覚処理自体が優れていることに起因するとして、「高い知覚機能 (Enhanced Perceptual Functioning)」モデルを提示している。たとえば、文脈全体に目を向けることが課題の遂行を妨げる場合でも、TD 者は全体に注目してしまうのに対し、ASD の人々はそうした文脈を無視して、細部へ注意を向けることができる。つまり、高度な処理を行うことが TD 者にとっては強制的なものである一方、ASD 者にとっては高次の処理は任意のもので、細部へ注目することが有利になる場合には、部分的な低次の処理方法を用いて無駄なく課題を処理できるということである。

このように、弱い中枢性統合は ASD 者が心情推察を行う上で深くかかわる概念であり、具体的な指導方法を固めるうえでは、十分に考慮される必要があると考えられる。その際には、単に弱みを補うというだけでなく、Motttron et al. (2006) が主張するような強みの活かし方も検討されるべきであるだろう。

ただし、命題的心理化を学習させるための手続きを検討するうえでは、弱い中枢性統合だけでなく、言語的側面における考慮も必要であると考えられる。前述の通り、ASD 児が ToM を獲得する際には高い言語能力が必要になることが知られており (Happé, 1995 ; 藤野他, 2015), ASD 児が獲得するとされる命題的心理化は、言語的補償によって達成されるものであると考えられる (別府・野村, 2005 ; 別府, 2007)。よって、命題的心理化を学習させるような試みを検討するのであれば、さらに ASD 者の言語的側面と心情推察の関連について整理を行う必要がある。和田・大石 (2022) はこれを検討するために、ASD 者を対象として、言語的側面から心情推察を評価している先行研究の展望を行った。その結果、先行研究が取り扱っている言語的側面は①「言語能力」、②「ナラティブ (絵本や物語の内容説明や会話能力を取り扱ったもの)」、③「言語的理由付け」、④「その他」を取り上げるものの 4 つに大別された。①言語能力と②ナラティブは、一般的な言語能力の評価を行うとともに心情推察との関連を調べるものであり、③言語的理由付けは、誤信念課題を用いて、どのように回答理由が述べられるかを調べるものであった。

第 2 項 言語的側面と心情推察との関連を扱った先行研究

1) 言語能力を取り上げた研究

言語能力の指標を直接測定して心情推察に関する指標と比較した研究は、4 編得られた。言語能力の指標としては、「語彙理解力」と統語論の領域で検討されてきた「統語能力」が

扱われていた。統語論とは、文が構成される仕組みを扱い、文法体系や発話の文法構造についての記述を試みるものである（村田，1984）。4編の研究の概要を以下に示す（表1）。

表 1 言語能力と誤信念課題を直接比較した研究

発表年・著者名	対象者	指標		主な結果と課題
		言語的側面	心情推察	
1995年 Happé	TD児 知的障害児 ASD児	語彙理解力	一次の誤信念課題	<ul style="list-style-type: none"> ・言語精神年齢4歳の定型発達児が誤信念課題を通過する可能性は50% ・ASD児が同じ通過可能性に至るまでには2倍以上の言語精神年齢が必要
2005年 Fisher, Happé, & Dunn	学習障害児 ASD児	語彙理解力 統語能力	一次の誤信念課題	<ul style="list-style-type: none"> ・ASD児において誤信念理解と語彙・文法が関連 ・語彙よりも文法において強い関連あり ・言語・心の理論に影響する第三の要因を含めた測定が必要
2015年 藤野・松井・東 條・長内	TD児 HFASD児	語彙理解力	一次の誤信念課題	<ul style="list-style-type: none"> ・誤信念課題を解くためにHFASD群はTD群よりも高い語彙理解力が必要 ・どのような言語的側面が誤信念理解を促進するかの更なる検討
2016年 藤野・神井・松 井・東條・計野	TD児 ASD児	語彙理解力	一次の誤信念課題 二次の誤信念課題	<ul style="list-style-type: none"> ・ASD児において、低次の誤信念課題では語彙理解力が、高次の誤信念課題では実行機能が通過を有意に予測 ・二次の誤信念課題では実行機能に加え、高い語彙理解力が必要 ・統語力と心の理論の関係の検討 ・誤信念理解以外の心の理論での検討

当初、言語能力の指標としては、語彙理解力やそこから導き出される言語的精神年齢（言語性知能）が用いられてきた（Happé, 1995；藤野他, 2015）。このような国内外の研究の中で、ASD 児においては語彙理解力が6歳程度までは一次の誤信念課題に通過できず、9歳程度で通過率が半数を超え、10歳程度で多数が通過するということが明らかになっている。そして、このことから、心情推察が語彙の発達と関連することと、ASD 者がTD 者とは異なる、言語を中心とした方略で他者心情を推察している可能性が考察されてきた。その後、Fisher, Happé, & Dunn (2005) がASD 児と学習障害（Learning Disability : LD）児を対象として、語彙理解力と統語能力の2つの指標を用いて誤信念課題との比較を行った。その結果、ASD 児においては語彙理解力よりも統語能力が、誤信念課題の通過に大きな影響を与えていることが指摘されている。さらに、藤野・神井・松井・東條・計野（2016）は、語彙理解力と実行機能（Executive function）を関連させて誤信念課題との検討を行っている。実行機能とは、複雑な行動を準備し、実行するために必要とされるスキルのことであり、プランニング、抑制、組織化、セルフモニタリング、課題や目標の心的表象、認知的柔軟性、セットシフティングなどが含まれるものである（Ozonoff, Cook, Coon, Dawson, Joseph, Klin, William, McMahon, Minschew, Munson, Pennington, Rogers, Spence, Tager-Flusberg, Volkmar, & Wrathall, 2004）。藤野他（2016）は、単純な課題では語彙理解力のみが課題の通過に影響するものの、より高次の複雑な課題になると、語彙理解力だけではなく実行機能（特にプランニングの力）が影響することを明らかにしている。

以上の研究から、TD 児やLD 児と比較した際に、ASD 児は誤信念課題を通過する際により高い語彙理解力・統語能力・実行機能を必要とすることが明らかになっている。これらの知見は、ASD 児が心情推察を行う際に、言語的補償によって命題的心理化を行っていることの理論的根拠とされてきた。

2) ナラティブを取り上げた研究

ナラティブとは「ある出来事について組織化し、意味づけ、他者に伝える活動」のことを指す。そして、ナラティブを得るために扱われる課題の種類により、架空のストーリーに関する Fictional Narrative (FN) と、自分の出来事や経験に関する Personal Narrative (PN) に分類される（李・田中, 2011）。ナラティブを扱った研究においては、絵本を子どもに提示し、その内容を語らせる手法が主に用いられて分析が行われてきた。ナラティブを取り扱った研究は7編であった（表2）。

表2 ナラティブを取り上げた研究

発表年・著者名	対象者	指標		主な結果と課題
		言語的側面	心情推察	
1995年 Tager-Flusberg	TD児 知的障害児 ASD児	語彙理解力 FN	登場人物の心的状態への言及	<ul style="list-style-type: none"> ・ASD児の心的状態への言及数などは他群と同様 ・全体的な語りが短く、因果関係への言及が少なかった ・より心的状態・認知に関する言及を引き出すことのできる課題を用いて検討を行うこと
1995年 Tager-Flusberg & Sullivan	ASD児 知的障害児 定型発達児	語彙理解力 統語理解 表出言語能力 FN	ナラティブにおける感情・認知への言及 登場人物の感情理解課題 一次の誤信念課題	<ul style="list-style-type: none"> ・ASD児のナラティブと誤信念課題に相関あり ・ASD児は感情理解課題で適切な説明ができなかった ・人物の認知に関する言及を引き出すのに適した課題を用いてナラティブの検討を行うこと
2000年 Capps, Losh, & Thurber	TD児, 知的障害児 ASD児	FN	登場人物の感情・認知への言及 一次の誤信念課題	<ul style="list-style-type: none"> ・ASD児のナラティブ能力は、誤信念課題の成績・会話能力と相関あり ・これは知的障害児群にはみられなかった ・より言語能力の高いASD児を対象に、多くのサンプルを準備してナラティブ能力の調査を行うこと
2003年 Losh & Capps	TD児 HFASD児 アスペルガー症候群 (AS) 児	言語性IQ PN FN	ナラティブにおける感情・認知への言及 心の理論 (ストレンジ・ストーリー) 課題 感情理解課題	<ul style="list-style-type: none"> ・HFASD, AS児においてナラティブと感情理解課題に相関あり ・複雑な社会的理解を十分にとらえられるだけの、より包括的な感情理解の測定を行うこと
2006年 仲野・長崎	TD児 ASD児	FN PN	登場人物の内的感情への言及	<ul style="list-style-type: none"> ・ASD児のナラティブのストーリー構造はマイクロ・マクロの両面において低次に留まった ・特にPNで困難を示した ・ASD児のPNの困難について、内容面からのナラティブ検討、視覚的手掛りなどの効果の検討を行うこと
2013年 李・田中	TD児 ASD児	FN	心的・情動的状態に関する言及	<ul style="list-style-type: none"> ・場所や時間、状況などに関する言及、ストーリーの結末を明確にする言及、登場人物の言動と心的・情動的状態との因果関係に関する言及などがASD児において少なかった ・ナラティブの構成と行為の関連性についてを検討すること ・ナラティブの発達の筋道を明らかにすること
2018年 李・田中	TD児 ASD児	FN	一次の誤信念課題 二次の誤信念課題	<ul style="list-style-type: none"> ・ASD児において、聞き手の知識状態を考慮したナラティブの調整有無と、心の理論通過有無との間に正の相関あり ・ASD児のナラティブの調整における発達の段階および心の理論や実行機能との関連についての実証的な検討を行うこと

国外では、初めに Tager-Flusberg (1995) が FN を用いた研究を行っている。ASD 児、知的障害児、TD 児を対象に登場人物の心情や出来事の因果関係に関する言及を調べた結果、ASD 児はナラティブにおける語りの総量が少なく、因果関係への言及が乏しいことを明らかにした。その後、Tager-Flusberg & Sullivan (1995) は、ASD 児、知的障害児、TD 児を対象として、FN に加えて登場人物の感情をラベリングする課題と、一次の誤信念課題との関連を検討している。その結果、ナラティブの指標（語りの総量や接続の数など）と誤信念課題の成績に相関がみられたほか、感情理解（ラベリング）課題においては、登場人物がなぜそのような感情であるのかということについて、適切な説明を行うことが困難であったということが明らかとなった。ただし、ASD 児だけでなく TD 児においても、登場人物の認知に対する言及がほとんどみられなかったため、ナラティブを得るために用いた課題（本）の内容が、そのような言及を引き出すことに適していなかった可能性を述べている。その後、Capps, Losh, & Thurber (2000) は、ストーリー中に登場人物がだまされたり、誰かをあざむいたりする描写を含む絵本を採用し、Tager-Flusberg & Sullivan (1995) で指摘された課題を解決したうえで調査を行っている。ASD 児、知的障害児、TD 児を対象として登場人物の感情や因果関係などへの言及を分析し、一次の誤信念課題を実施したほか、半構造化面接による会話能力の検討も行っている。結果として、ASD 児におけるナラティブの指標は、誤信念課題の成績と会話能力との間にそれぞれ相関がみられたものの、知的障害児にはみられなかった。また、ASD 児は他者の感情や信念についてラベリングすることはできるものの、TD 児のように整合性のある因果関係の中に位置づけて記述することには困難を抱える傾向があった。Losh & Capps (2003) は、Capps et al. (2000) よりも高い言語能力を持つ HFASD 児とアスペルガー症候群児、TD 児を対象として、PN および FN の分析を行っている。この研究では、WISC-III によって測定された言語性知能と、誤信念課題をさらに発展させたストレンジ・ストーリー課題（うそや冗談、誤解などの状況を提示し、「登場人物は本当のことを言っているか」、「登場人物は何故そのように言ったのか」を問う課題）と、表情刺激のラベリングを行う感情理解課題が実施された。その結果、言語性知能はナラティブ、ToM、感情理解のいずれにおいても関連がみられなかったものの、HFASD 児、アスペルガー症候群児において、ナラティブの指標（複雑な統語の使用頻度など）と感情理解に相関がみられている。このように、国外の研究では架空の物語を提示して得られた FN について、その内容説明と登場人物の感情への言及・説明を対象として分析が行われてきている。そして、ASD 児はこれらに困難を抱え、まとまりのある豊かな物語の説明に失敗することが示された。さ

らに、TD 児と比較した際に ASD 児にのみ、ToM や類似の心情推察課題における成績とナラティブの指標が関連していることが明らかとなった。

一方で、国内においては、国外と同様に FN ないし PN を用いた研究が進められている。仲野・長崎 (2006) は、ASD 児と TD 児を対象として、マイクロ構造とマクロ構造の両面から分析を行っている。得られたナラティブについて、ASD 児は FN・PN の双方においてマイクロ面でもマクロ面でも低次の構造にとどまっており、特に PN では接続詞による文章の結束性が少ないことが指摘された。また、国外での研究と同様の絵本を用いて FN を提示し、物語の因果関係の説明を ASD 児に求めた研究では、国外での知見と同様に状況や因果関係への言及数の乏しさがみられている (李・田中, 2013a)。また、李・田中 (2018) は、聞き手の知識に応じてナラティブを調整できるか (聞き手の知識状態を考慮した語り方ができるか) という観点で調査を行った。TD 児は、聞き手の知識状態を推測して調整を行った人数が多かった一方、ASD 児においては、直接質問をして調整を行った人数の方が多いという結果であった。また、このようなナラティブの調整と誤信念課題の通過との間に相関がみられている。

これらの知見から、国内外の研究で指摘されたまとまりのある物語の失敗は、接続詞の使用など個々の情報をひとつの枠組みに位置づけるための言語能力の弱さに起因する可能性があるといえる。また、ナラティブを用いた検討を行うことで、詳細を明らかにすることができると考えられる。

3) 言語的理由付けを取り上げた研究

言語的理由付けを取り上げた研究は、一次 (他者信念の推測) あるいは二次 (他者に対する他者信念の推測) の誤信念課題を実施したうえで、信念をそのように推測した理由について説明させ、内容の分類を行う手法であった。国外では Wimmer & Mayringer (1998) が、国内では木下 (1991) が皮切りとなってこの手法を用いており、Perner, Lang, & Kloo (2002), Naito & Koyama (2006) などが TD 児を対象とした調査を行ってきた。

ASD 児を対象にした研究としては、木下 (1991) の分類方法を踏襲して検討を行った国内の 2 編が得られた (表 3)。

表3 言語的理由付けを取り上げた研究

発表年・著者名	対象者	指標		主な結果と課題
		言語的側面	心情推察	
2005年 別府・野村	TD児 HFASD児	言語理解指数：VC (WISC-III)， 言語的理由付けの分類	一次の誤信念課題	<ul style="list-style-type: none"> ・TD児では誤信念課題に正答するものの理由付けに失敗する水準がある ・HFASD児はこの水準がなく、誤答する水準から理由付けが可能な正答の水準へと移行していた ・情動・感情による直感的な他者心情の理解の困難という視点から、HFASD者の心の理解を検討すること
2017年 藤野・松井・東 條・計野	ASD児	語彙理解力、 言語的理由付けの分類	一次の誤信念課題	<ul style="list-style-type: none"> ・言語的命題の手がかりを提示する介入により、ASD児の一部において誤信念理解が促進 ・語彙理解力のみが介入効果を予測する変数だった ・多様な課題を用いた般化の確認・語彙だけでなく、統語力からの検討を行うこと

木下 (1991) が行った分析方法は、一次の誤信念課題における理由付けの回答を①知覚経験との関連 (例:「お姉さんがそっちに入れるのを見ていないから」), ②主人公の初めの行為との関連 (例:「自分で青い箱にしまっていったから」), ③事実の単なる記述 (例:「お兄さんが間違えて入れてしまったから」), ④主人公の心的状態を誤って想定 (例)「どこにあるのか忘れていたから」), ⑤無回答に分類するものであった。さらに, ①②は正答, ③~⑤は誤答と判断される。別府・野村 (2005) はこの分類方法を用いて, HFASD 児と TD 児を対象にし, 一次の誤信念課題の理由付けを分類・評価した。その結果, TD 児は信念の質問に誤答して理由付けもできない段階, 信念の質問に正答するが理由付けはできない段階, 信念の質問に正答して理由付けも可能な段階の3つがあったことに対して, HFASD 児は信念の質問に正答するが理由付けはできない段階が存在しないことを見出した。また, 信念の質問に正答するが理由付けはできない段階を直観的心理化, 信念の質問に正答し理由付けも可能な段階を命題的心理化と命名して, HFASD 児における ToM を直観的な他者心情の理解の困難という観点で検討する必要があることを指摘した。藤野他 (2017) は ASD 児を対象として, 言語的命題の手がかりを提示することによる誤信念課題の成績への影響を検討しているが, その際に木下 (1991) と同様の分類方法を用いている。これにより, ASD 児の一部において誤信念理解が促進されたことと, 語彙理解力のみが介入効果を予測する変数であることが示された。

言語的理由付けの分類を行う手法については, TD 児と比較すると, ASD 児を対象とした研究は少ない。先行研究から, ASD 児においては, 直観的心理化を経ずに命題的心理化に至ることが示唆される。しかし, 命題的心理化の促進を目的とした介入を行ってもなお, 対象者全員が命題的心理化を活用して誤信念課題を達成することには至っておらず, そのメカニズムや学習プロセスは未解明のままであった。

4) その他の研究

上記のいずれにも当てはまらない研究は, 2編であった (表4)。

表 4 その他に分類される研究

発表年・著者名	対象者	言語的側面	指標		主な結果と課題
				心情推察	
2018年 佐々木・畦上	TD児 HFASD児	語彙理解力 自由再生課題 読解課題	自由再生課題・読解課題に おける「心情の推測」と 「他者の心情推測」		<ul style="list-style-type: none"> ・HFASD児の読解課題「他者の心情推測」で定型発達児より良好な結果 ・自由再生課題で、文脈上誤りではないが課題文中にはない内容・誇大表現がHFASD児に多かった ・ASDの語彙理解の特異性・認知特性や個人要因を含めた検討を行うこと
2012年 村上	TD児 ASD児	質問紙における 「語用・指示 語」因子	質問紙における「習慣的コ ミュニケーションの運用」 因子		<ul style="list-style-type: none"> ・語用論的理解が可能なASD児でも、「習慣的コミュニケーションの運用」に該当する項目は通過が困難 ・他者意図の読み取りはASD児全員が不通過 ・質問紙における因子間の相互の関連や、共同注意のような発達初期における概念との理論的・実証的整合性の検討

佐々木・畦上（2018）は、言語能力に遅れのない HFASD 児においてもコミュニケーション上に問題を示し、発話が一方的になるなどの困難を抱えることに着目し、談話理解に焦点を当てて検討を行っている。具体的には、TD 児と HFASD 児を対象として物語文を提示し、文章に関する択一式の読解課題を行った。そのほかにも FN による自由再生課題を行い、結果の関連を検討した結果、ASD 児における読解課題の成績は TD 児を上回っていたものの、他者の心情推察を自由再生させると、課題文中にはない誇大表現が多くみられることが明らかとなった。また、村上（2012）は、語用論的発達を測定する質問紙の作成を試みている。語用論とは、言語表現とそれをを用いる使用者や文脈との関係を対象とし、言語学的には統語論や意味論などとは別に、会話における話題の維持や話者交代、流暢性、話題転換や展開の適切性などといったコミュニケーション行為における産出と、発語された言語表現の文脈に即した理解などを含んだ言語学的領域である（田中・神尾，2007）。学習・行動面で問題を示す子どもの早期発見・対処へつなげるスクリーニング方法を開発することを目的に、語用論的側面の発達を測定することができると考えられる項目を用意し、ASD 児と TD 児を対象として、質問紙調査を行った。その結果、3 歳以降のコミュニケーションの発達は「習慣的コミュニケーションの運用」、「語用・指示語」、「体制化」、「自己調整」、「知識」の 5 領域による解釈が可能であることが示された。また、語用論的な理解が可能な ASD 児でも、「習慣的コミュニケーションの運用」に該当する質問紙の項目は通過が困難であり、特に他者意図の読み取りに失敗していることが指摘された。

第2章 問題提起

第1節 心情推察を評価する既存課題の問題点

言語的側面から心情推察を直接評価する手法については、言語的理由付けを分類するものと、ナラティブを評価するものの2種類に大別された。言語的理由付けを評価する手法には、ほとんどの研究において誤信念課題が用いられている。この方法には、従来の ToM 測定のための指標として用いられてきたものであり、統一的な課題内容であるため、先行研究との結果の比較が容易であるという長所がある。ただし、この手法には、一定の構造の理解を評価するにとどまり、類似した課題間での般化を確かめられないという限界も存在する（藤野他，2017）。一方、ナラティブを評価するものにおいては、心情に関する言及を引き出す都合上、登場人物をあざむいたり、だましたりする内容が含まれるストーリー構成を選定して、言及の機会を確保する必要があるものの（Capps et al., 2000）、様々なストーリー内容を採用することができる余地がある。ただし、ASD 児における FN を調査した研究からは、心的状態に関する量的な言及数は TD 児と差がみられないことが明らかとなっているため（Capps et al., 2000 ; Tager-Flusberg, 1995 ; Tager-Flusberg & Sullivan, 1995）、ASD 児の心情推察を検討する上では、心的状態への言及数だけではなく、さらに異なる側面に指標を設定する必要があると考えられる。

このように、ナラティブの分析と誤信念課題による理由付けには、どちらも手法として一長一短の特徴があるため、双方の問題点を解決する新しい課題や評価手法の検討が求められる。

第2節 新規の心情推察課題の作成にあたり着目すべき点

では、HFASD 児へ命題的心理化の学習を促すような新しい課題を検討する上では、どのような点に着目すれば良いのだろうか。そもそもの前提として、ASD 者が心情推察に失敗する要因として ToM が取り上げられ、これまでに様々な研究が行われてきた背景がある。その中で、心情推察に影響を与えていると考えられる概念として、弱い中枢性統合の傾向が取り上げられていた。すなわち、ASD 児は情報を断片化し、細部に注意する傾向があるため、抽象的な社会的文脈を見落とす傾向があるという考えである（Frith, 2003 富田他訳 2009）。しかし、ASD 児はそのような困難を抱えながらも、言語的な補償を行うことにより、ToM 課題の解決が可能であることが明らかとなっている（別府・野村, 2005）。ASD 児における言語能力と心情推察に関連があることは、先行研究からも示唆されてきた（Happé, 1995 ; 藤野他, 2015）。以上の点をふまえると、標準的な言語能力を有する HFASD 児を対

象に, ある社会的な文脈を提示した上で, ①弱い中枢性統合による情報の見落としを補い, ②言語によって情報の整理・心情推察を行う課題を用意することができれば, HFASD 児の命題的心理化の学習を促すことができると考えられる (図 1)。

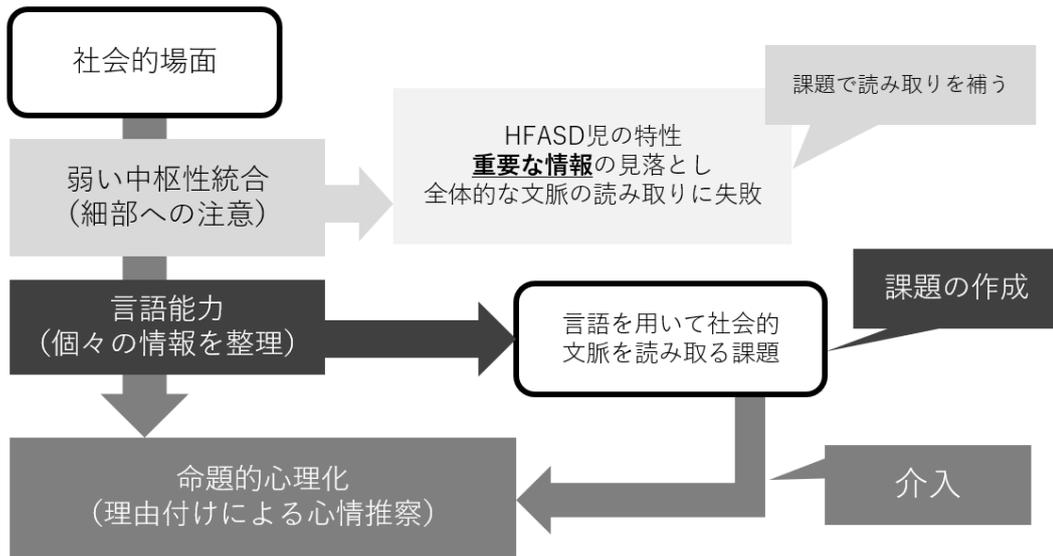


図1 介入による命題的心理化促進に関する仮説

ただし、心情推察と言語能力がかかわるといっても、言語能力には様々な側面が存在するため、どのような言語的側面を取り扱うのかという点を検討しなければならない。先行研究では、ASD 児における ToM と言語能力との関連を調べるにあたり、語彙理解力が多く取り上げられていた (Happé, 1995 ; 藤野他, 2015)。しかし、ASD 児の ToM には、語彙理解力よりも統語能力との関連の方が強いという報告もあり、統語面からの検討が重要であることが指摘されている (Fisher et al., 2005)。一方で、語用論的な能力も心情推察に関わる力として重要であると考えられる。そもそも、ASD 者の社会的コミュニケーションの問題は、語用論の障害として特徴づけられてきた背景がある (大井, 2006)。田中・神尾 (2007) は、言語学的には語用論として扱われるものとして、「言語運用」という概念を取り上げながら説明を行っている。Chomsky (1965) によれば、言語運用とは記憶や注意、興味などの、文法上で関係のない事項には影響を受けない「言語的な知識」である言語学的能力とは区別されるものであり、現実の状況における実際の言語の使用を指す。そして、田中・神尾 (2007) はこれを、「様々な文脈において、その文脈に即した言葉の使い分けや理解ができる能力や知識」のことであると説明している。ASD 児には文構造や構音の正確さにこだわり、字義どおりに言葉の理解をするという特徴があるため (Frith, 2003 富田他訳 2009)、このような、その場に応じた文脈の理解や応答を行う能力に困難を抱えると考えられてきた。ASD 児における字義どおりの理解は、たとえば、電話口で「お父さんはいますか？」と聞かれたような場合に、お父さんと呼んでほしいのだという相手の意図に気付かず、「はい、います」とだけ答えてしまうといったような、他者意図の理解に失敗することに通ずる特徴である (Frith, 2003 富田他訳 2009)。しかし、語彙理解力、統語能力、語用論といった個々の言語能力は、ASD 者の心情推察における重要性が指摘されているものの、それらの関連を包括的に調査した研究はこれまでに行われていない。HFASD 児を対象に命題的心理化の学習を促進させる課題を構築する上では、まず言語能力におけるどのような側面に着目すべきであるかを明らかにする必要がある。

また、そのような課題を作成して実施するにあたっては、心情推察を評価する方法を検討する必要があるが、本論文ではナラティブの評価という点に着目する。ASD 者のナラティブには組織化や結束性が欠如しており (Diehl, Bennetto, & Young, 2006)、断片的な語りが見られるという特徴があるが、これは弱い中枢性統合と関連があることが考えられる。ナラティブの評価を行った先行研究では、多数の研究が因果関係への言及を指標として分析を行っているが、いずれにおいても ASD 者のナラティブにこのような因果関係への言及が乏

しいという結果が得られている(李・田中, 2013a; Capps et al., 2000; Tager-Flusberg, 1995)。このような傾向は、断片的な注意のために全体的な文脈に目を向けることが困難であるという弱い中枢性統合の傾向を反映している可能性がある。そのため、ナラティブにおける事実間の関係や、語られた内容の構造を分析することで、全体的な社会的文脈をどのように把握しているかをとらえることができる可能性が考えられる。

第3節 本論文の目的

以上のことから、HFASD 児を対象として、弱い中枢性統合による社会的情報の見落としを補い、言語を用いて情報を整理し、心情推察を行う課題を用いて介入を行うことで、HFASD 児における命題的心理化の学習を促進できると考えた。このような課題を検討する上では、心情推察と強く関連する言語能力を特定する必要がある。また、ナラティブにおける因果関係への言及や、説明されたストーリー構造などの検討により、社会的な情報の流れを理解できているかを評価することができる可能性があるが、具体的な検討点はこれから明確にしていく必要がある。

研究1～5の目的は、HFASD 児に命題的心理化の学習を促進するための課題を作成し、心情推察を評価するための方法を言語的側面から検討することである。また、語彙理解力・統語能力・語用能力の測定を行い、心情推察との関連を検討する。研究1では課題の枠組みを作成してHFASD 児1名に介入を行い、研究2では研究1の結果を受けた実施方法の修正と、ツールの作成を行う。研究3ではTD 児を対象として課題を実施し、研究2において作成されたツールの内容の妥当性を確認する。研究4ではHFASD 児複数名に介入を実施し、結果の比較を行うと共に、言語能力とナラティブ、および心情推察との関連を分析する。また、研究5においては、参加児の特性をふまえて、例外的にプログラムへ変更を加え、課題を実施した事例について報告する。一連の研究の流れを図2に示す。

①文脈分析課題の
作成と評価

②文脈分析課題の実施
言語的側面からの検討

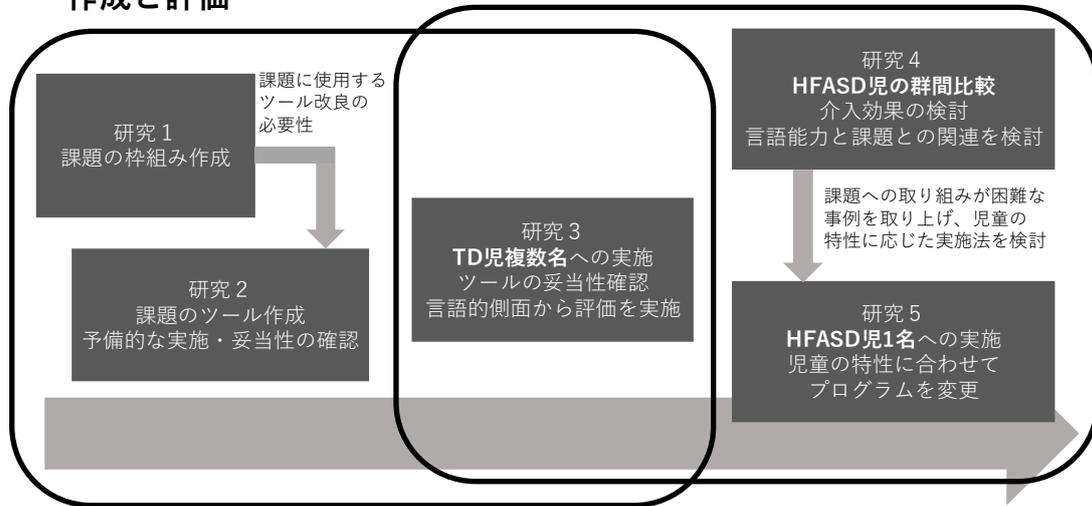


図2 本論文における一連の研究の全体像

第Ⅱ部 本論

第3章 研究1 HFASD 児における文脈分析課題を用いた心情推察の予備的検討⁸

第1節 問題と目的

ASD 児には対人相互交渉の困難がみられるが、その主な要因として他者理解の失敗が想定されてきており、これを測定する指標のひとつとして誤信念課題を用いた研究が行われてきた（鈴木・平野・北・郷右近・野口・細川，2013）。このような先行研究から、ASD 児に命題的心理化を学習させられる可能性が指摘されている（別府，2007）。しかし、ASD 児に心情推察を学習させようとする介入は実践例が少なく、研究場面で誤信念課題を通過したとしても、日常においては社会的な困難を抱えたままであるというずれが存在することが知られている（Wing，1996 久保他訳 1998；別府・野村，2005）。そのため、これまでに用いられてきた誤信念課題の枠を超えて、ASD 児が日常場面で活用可能な心情推察の枠組みを指導できるような介入方略を新たに検討することは、臨床的な課題として探求される必要がある。自然な発達に任せるだけでなく、早期に言語を用いた心情推察を指導することにより、ASD 児が社会的場面で直面する困難や負担の軽減につながることを考えられる。これは ASD 児への社会性支援として、非常に意味のあるものになると考えられる。

ASD 児に心情推察を学習させるための課題を作成するうえで着目すべき点として挙げられるのは、弱い中枢性統合の傾向と言語能力である。ASD 者は弱い中枢性統合の特性によって、非言語的文脈の把握に困難を示すことが明らかとなっている（Filippello, Flavia, & Oliva, 2013）。ASD 者を対象にして弱い中枢性統合の特性を取り扱った先行研究においては、Shah & Frith（1983, 1993）に始まり、情報の“全体”と“細部”に関する検討が行われてきた。これらの研究から、ASD 児は情報の細部への注目が必要な課題において高い成績を示すという結果が得られている。また、ASD 児はこのように情報を断片化させる傾向（弱い中枢性統合）があるために、社会的文脈の見落としが起きるのだと考察されている（Frith, 2003 富田他訳 2009）。したがって、弱い中枢性統合による情報の見落としを補うために、具体的な個々の情報に注意を向け、これを言語化する過程が重要であると考えられる。また、ASD 児が ToM を形成するうえでは、9歳から10歳程度の言語能力が必要になることが知られている（Happé, 1995；藤野他, 2015）。そして、9歳程度の語彙を用いたメタ言語的な

⁸ 研究1は、和田恵・大石幸二（2021a）高機能自閉スペクトラム症児における文脈分析課題を用いた心情推察の予備的検討。人間関係学研究, 26(1), 41-46.にて公表済である。

操作を行うことにより（藤野他，2015），直観的な心情理解の困難を補償していることが示唆されてきた（別府・野村，2005）。よって，新たな課題においては，読み取った個々の情報を言語的に整理し，心情や文脈の推測を促す枠組みを設定することが必要であると考えられる。

以上のことから，本研究では，①提示する刺激の“部分”的な情報（登場人物の表情など）に着目しながらも“全体”的な情報（その場面における社会的文脈）にも目を向けさせ，②情報を言語化し，非言語的文脈の把持を助ける課題を通して学習することにより，他者心情の推察能力が向上するという仮説のもとに，「文脈分析課題」を作成した。また，これを社会的コミュニケーションの困難など，ASD 者にみられる典型的な特性を持ちながらも，知的には言語的操作が十分に可能な HFASD 児に実施し，文脈理解の変化を検討することと併せて，心情推察の能力への影響を誤信念課題によって評価することを本研究の目的とした。

また，現実の日常場面では，混沌とした雑多な情報が一斉に押し寄せてくることが多く，すっきりと場面状況をつかむことは難しいと考えられる。だからこそ，現実の場面では，その読み違いや，判断・解決策の誤りも少なくない（ことばと発達学習室 M，2008）。そのため，「文脈分析課題」を用いた介入にあたっては，社会的場面を提示するツールとして，可能な限り情報を整理し焦点化した構成となっている絵カードを採用した。

第2節 方法

第1項 参加者

本研究の参加者は，ASD と注意欠如・多動症 (Attention deficit hyperactivity disorder: ADHD) を合併する小学4年生の女子児童1名であった。ToM の獲得が9～10歳頃の言語能力を前提としていることが知られているため (Happé, 1995 ; 藤野他, 2015)，正常範囲内の言語性知能を有する小学4～5年生の HFASD 児を対象とすることで，その獲得過程を調べることができる考えた。これらの条件を満たす参加者を選定するため，筆者と関連のある療育機関を通じて，研究参加者の募集を行った。なお，前述の療育機関より紹介を受けた対象者は1名であり，介入手続きを正確に実施することができる事例数をそれ以上増やすことができないと判断したため，一事例による介入研究を行った。

知能検査として，過去に実施された KABC-II の結果を参照した。CHC (Cattell-Horn-Carroll) モデルによる読み書きの標準得点は93，結晶性能力は90であり，正常範囲の言語能力を有していた。また，短期記憶は89であり，平均範囲内の数値であるものの，個人内差の観点で比較すると，やや低い水準であった。その一方で，長期記憶と検索は119，視覚処理は113

で、長期記憶や視覚処理が強みであることが明らかとなった。また、流動性推理の下位検査であるパターン推理の成績が最も低い結果となった。このパターン推理の検査場面においては、直前とは少し変化したパターンが提示された場合、視覚的な情報が異なっても、一度認識したそれまでのパターンに当てはめて考えてしまうため、誤った回答を続けてしまう傾向がみられた。ここから、研究参加者は一度形成されたパターンのイメージにとらわれやすい傾向があると考えられた。

ASD にみられる特性のプロフィールを測定する自閉スペクトラム指数 (Autism Spectrum Quotient : AQ) 日本語版・児童用の総合得点は 33 点であり、カットオフ・ポイントの 25 点を上回っていた。下位尺度のうち、「細部への関心」における得点が 10 点中 8 点であり、研究参加者は情報の細部に注意する弱い中枢性統合の傾向があると推定された。

第 2 項 期間と場面

201x 年 6～9 月に、計 10 セッションの課題を実施した。なお、第 8・第 9 セッションの間に約 1 か月の夏季休業期間を挟んだ。研究参加者が通う療育機関内の、静穏が保たれ、プライバシーが守られる一室にて、対面着座で机上課題を行った。

第 3 項 装置と課題

ノートパソコン (Acer 社製 Aspire5750)、アニメーション版・心の理論課題 Ver.2 (DIK 教育出版社製)、エスコアール社製ソーシャルスキル・トレーニング絵カード (以下、SST カード)、IC レコーダー (TENSWALL 社製 TW-R1702) を準備した。心の理論課題には多種の誤信念課題が収録されており、文脈分析課題を用いた介入の前後に実施し、効果評価を行う目的で用いた。

また、文脈分析課題を実施するにあたっては、HFASD 児の認知特性を考慮して、心情推察に必要な情報を明確化し、課題遂行の妨げになると考えられる不要な情報を排除するために、SST カードにおける図像の加工を行った。SST カードは 3 枚 1 組であり、全ての組において、対人トラブルを示す状況が描かれていた。3 枚のうち、1 枚目の絵カードでは場面状況 (登場人物の行動やことばや表情、背景にある情報) から重要な情報を見分けて場面の課題を明らかにし、2 枚目では自分の経験や知識などを使って分析し、3 枚目ではそれらを元に有効な解決方法、対処法を考えるという構成であった (ことばと発達の学習室 M, 2008)。このうち、場面状況を示す 1～2 枚目の図像を加工し、2 枚 1 組 (計 10 組) として用いた。図像の加工にあたっては、臨床心理学を専攻し、発達障害児の支援に 2 年以上従事している大学院生 2 名の協力を得た。あらかじめ、筆者と研究のスーパービジョンを担当する大学教

員（公認心理師・臨床心理士・臨床発達心理士の有資格者）で協議し、SST カード中の重要な情報を検討した。その上で、2名の大学院生に、①場面（いつ・どこ・だれ）、②登場人物（表情・身振り・言葉）、③心情推察（どんな気持ち・どのような言い方ができるか）が可能か、について自由に意見を求めた。そして、心情推察に必要な情報と、必要でない余計な情報を合議により検討した。その後、可能な限り現実場面で取得できる情報のみを絵カードに再現し、絵から読み取れる情報が曖昧な場合には加工を行い、より文脈に沿う表現に近づけた。

第4項 試行手続きと結果整理

1) 心の理論課題

合計6問で構成される二次の誤信念課題を用いた。1問目は他者A、2問目は他者Bが知りうる「事実」、3問目は他者Bの「信念」、4問目は他者Bの信念の「理由」、5問目は他者Aの実際の「行為」、6問目は状況の「記憶」に関する質問であった。3問目と4問目が、ToMに直接関連する質問であり、それ以外は課題の内容把握を確認するための統制質問であった。

2) 文脈分析課題

本課題は、ある社会的場面の文脈を読み取ったうえで心情推察を行う構成であった。具体的には、社会的相互作用の場面が描かれている絵カードを提示し、他者の心情推察に必要な文脈情報（登場人物の表情など）を整理した上で、①登場人物はどのように感じ、考えているか（登場人物の心情）と、②登場人物はどう行動すべきであったか（望ましい行動）を説明するものであった。文脈情報は中村（1993）を参考に、a) 時間・場所・登場人物同士の関係、b) 登場人物の表情・動き・セリフ・注目しているものを設定した。児童の手元にワークシートを準備し、あらかじめ記載されたa)を確認した上で、絵カードを見ながらb)を書き出し、最終的に心情推察を書き出すという手続きを踏んだ。こうして注意・情報処理の偏りを防ぎ、全体的な情報相互の関連にも目を向け、研究参加者が自ら検討できるような工夫を行った。ワークシートの記入例を図3に示す。

はなこちゃん

◎2まいめ

どんな顔	顔をしかめている
動き（ポーズ）	手と足を振り上げている
見ているもの （注目している もの）	もう一人の女の子

図3 ワークシートの記入例

また、絵カードの中には言語化の難しい曖昧な表情も含まれていたため、表情の読み取りができていても、適切な語彙を思いつかないために回答が難しくなるという可能性が考えられた。これに対応するために、課題を行う前に表情リストを提示して、記述に迷った際には、そこから選んで書いても良いこととした（図4）。

「どんな顔？」リスト

- ・笑った顔
- ・こまった顔
- ・かなしそうな顔
- ・おどろいた顔
- ・不安そうな顔
- ・おこった顔
- ・ふつうの顔
- ・ふしぎそうな顔
- ・いやそうな顔
- ・あせった顔

図4 文脈分析課題で提示した表情リスト

また、本研究では、一事例実験デザイン (Barlow & Hersen, 1984 高木他訳 1993) のうち基準変更デザインを用いて介入を行った。ステップ1ではワークシートの情報記入欄に a), b)の項目名をすべて設けたが、ステップ2では b)の項目名が記載されていない状態からステップ1の情報を書き出す必要があった。しかし、独力で欄を埋められない場合には、項目名を思い出せるよう言語的プロンプトが与えられた。言語的プロンプトの内容は、ステップ1において用いた記入欄に対応するように、必要に応じて、どんな顔・どんな身振り・どんな言葉かを尋ねる内容のいずれかを補うようにした。ステップ3では、プロンプトも与えられず、研究参加者は独力で情報を書き出す必要があった。各ステップの達成基準は、ワークシートの b)にあたる、出来事の客観的記述 (文脈情報) の正答率が2セッション続けて80%を超えた時点とし、ステップを移行した。介入実施期間におけるリアルタイムでのワークシートのステップ以降は、あらかじめ筆者である指導担当者 (心理学を専攻し、公認心理師・臨床心理士・臨床発達心理士のスーパービジョンのもとで2年以上の臨床経験を有する者) が設定した基準をもとに仮採点を行い、対応した。採点の基準は、以下の通りであった。台詞は発言のニュアンス (強調や疑問など) をとらえ、「!」や「?」などの記号が含まれている場合は、そこまで書き出せていれば正答とした。動きは、絵カードで表現されている物理的な事実を書きとれていれば正答とした。注目しているものは、登場人物の視線の先にあるもの (複数解釈できる場合は、そのうちの1つ) を書き出せていれば正答とした。表情と心情、また望ましい行動は、模範回答と大きく異なっていなければ正答とした (例: 正答が「嬉しく思っている」、実際の回答が「怒っている」であれば誤答とした。この場合、実際の回答が「わくわくした気持ち」であれば正答とした)。

正答率の信頼性を確認するため、すべての介入が終了した後に、複数人による合議で再度採点を行った。なお、本研究の結果報告において記載している図には仮採点ではなく、本採点後の数値を反映している。信頼性の確認は、SSTカードの図像加工にも関わった大学院生2名の協力を得ると共に、前記の指導担当者のスーパーバイザー (神経発達症を示す児者への支援に30年以上従事する専門家) を加えた計4名により合議した。文脈分析課題における全体の手続きを以下に示す (図5)。

ワークシートにおける難易度の移行

ステップ1：ワークシートにおける文脈情報の項目名が全て記載

ステップ2：項目名が脱落（参加者からの要求があった場合に言語的プロンプトを提示）

ステップ3：項目名が脱落（言語的プロンプトなし）

セッションの流れ

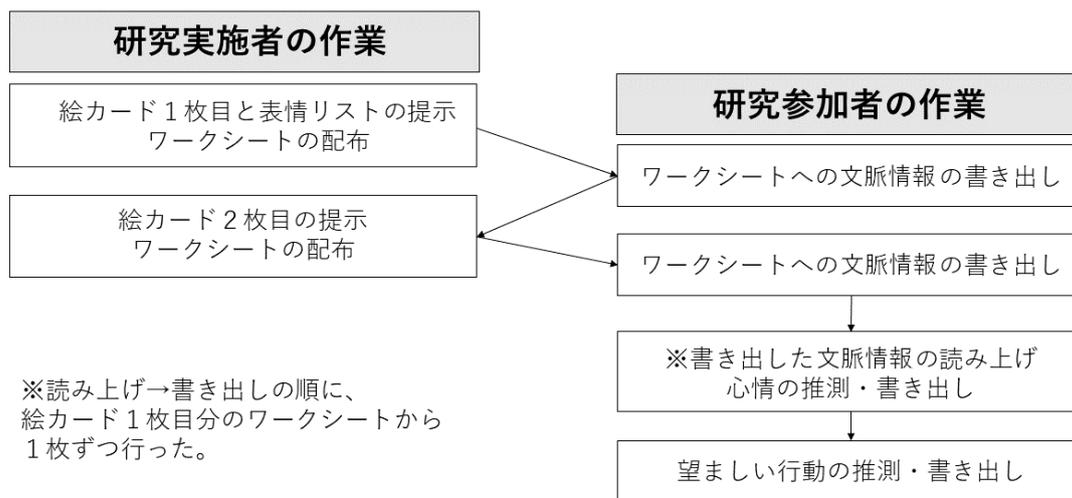


図5 文脈分析課題における試行手続きのフローチャート

第5項 倫理的配慮

本研究の実施に先立ち、筆者が所属する立教大学の研究倫理委員会・審査を受審し、研究実施計画の承認（承認番号：18-02）を得た。また、本研究の参加者は10歳以下の小児であったため、文部科学省「人を対象とする医学系研究に関する倫理指針（ガイダンス）」をふまえ、代諾者より同意を得た。保護者に研究の内容・リスク・対処・公表について十分な説明に基づく同意（自署・捺印）を得るとともに、参加者にインフォームドアセントを行い、了承を得た。

第3節 結果

第1項 文脈分析課題における正答率の推移

文脈分析課題における文脈情報・心情推察の正答率の推移を図6に示す。セッション4からはステップ2への移行が行われたため、b)の項目名が記載されていないワークシートを用いた。しかし、セッション4においては、参加者がa)の項目をb)の空欄に記入してしまい、本来想定されていた「セリフ」や「表情」などの項目を書き込むことができず、正答率が大きく低下していた。指導担当者は、教育訓練を受けて指導を行っていたものの、参加者がワークシートの記入個所を誤った際に修正を促す適切な教示ができなかった。そのため、このセッションのデータを欠損値とした。

基準変更デザインによる介入

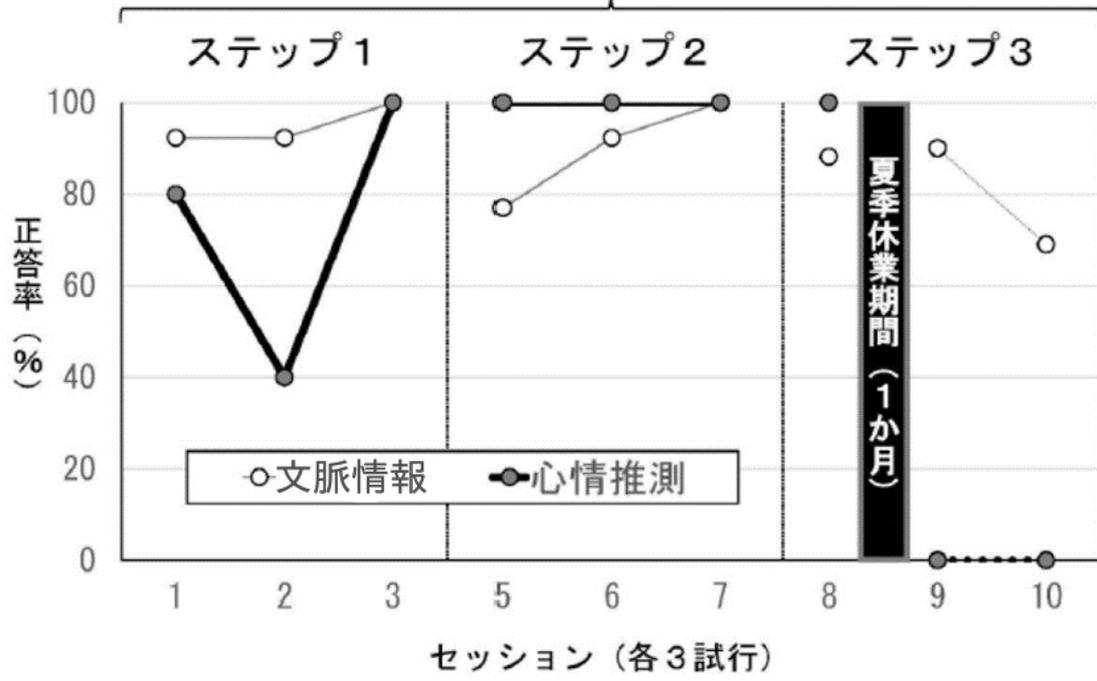


図6 文脈分析課題における正答率

文脈情報の読み取りにおける精度は、ワークシートの段階を移行した直後や終盤のセッションで正答率が低くなっていたものの、10回目を除くすべてのセッションで正答率が7割を上回っており、全体を通して高値で安定していた。第1ステップでは、仮採点の段階で第1セッションにおける文脈情報の読み取りが80%を下回っており、第2・第3セッションで続けて80%を上回ったため、第3セッションでステップ移行の基準を満たしたと判断した。ステップ2では、第7セッションでステップ移行の基準を満たした。

一方で、心情推察はステップ1の正答率(80→40→100; 範囲 40~100)における変動幅が大きくみられた。このステップ1のみ、応用行動分析の単一事例データで採用されている直前のセッションの5~10%を超える変動が見られた。それでも最終的には、1・2の両ステップとも正答率が100%に達し、ステップ3の第8セッションまで高い正答率を維持した。ところが、第8・第9セッションの間に夏季休業期間を挟むと、心情推察の正答率は0%となった。

第3セッションで基準を満たしたため、第4セッションからステップ2に移行し、同様に第8セッションからステップ3への移行を行った。文脈情報の正答率は一貫して高い値を保っていた一方で、心情推察の正答率の変動幅が大きかった。ステップ3の第8セッションまで100%という高い正答率を続けて保っていたが、夏季休業期間を挟むと、心情推察の正答率は0%となった。

第2項 心の理論課題

誤信念課題における介入前後での通過状況を表5に示した。

表5 心の理論の正答内訳

問題の内容	問題番号					
	1	2	3	4	5	6
	事実	事実	信念	理由	事実	記憶
介入前	○	○	×	×	○	○
介入後	○	○	○	×	○	○

心の理論に直接関係のある質問は3問目と4問目であったが、4問目の「理由」は、介入前後で誤反応のまま変化がなかった。「理由」の問題では、正解が「他者 B が知らされた情報（やきいも屋の車が移動するということ）を他者 A も知らされたということ、他者 B は知らないから」という選択肢であったところを、一貫して「他者 B は情報を知らされたから」という選択肢を選んでいった。一方、3問目の「信念」は介入後で正反応に転じており、それ以外の質問は介入前から正反応を示していた。信念の推測は可能になったが、それを多面的に説明することは本研究の限られた介入では可能とならなかった。

第4節 考察

本研究の介入では、ワークシートを用いて情報を1つずつ書き出させ、HFASD 児に情報相互の関連性に気付かせようとした。その結果、文脈情報は全体を通して高い正答率を示し、心情推測も正答率に大幅な変動はあったものの、可能となることが示された。弱い中枢性統合仮説を提唱した Frith (2003 富田他訳 2009) によれば、ASD 者は局所の特徴を扱う知覚プロセスは正常であるが、全体的特徴(要点)を引き出すプロセスが適切に機能していないという。この知見は、本課題において文脈情報を精確に読み取っていた結果と一致している。ここから、着目すべき箇所を具体化して弱い中枢性統合の特性を補えば、表情などの情報を読み取ることは可能であるが、それらをもとに、心情推察を行う段階に難しさが残ると考えられる。李・田中(2013b)によれば、ある物語を理解してナラティブを行う上では、まず素材となる刺激から情報を入力し、その上で登場人物の心情推察を行うなどして物語を生成し、最後に語るという3段階のステップがあるという。このことから、①情報の入力と、②それらを言語的に整理・評価して意味づけるという段階に分けて課題を設定し、これらを補うような工夫を実施することには、整合性があると考えられる。今後、課題内容の再検討や人数の増員をしながら介入を実施する際には、これらの観点で検討が行われる必要がある。

また、心情推察については、夏季休暇を挟むと、正答率が維持されなかった。これは、第2・第3ステップ間の“段差”が参加者には予想以上に大きいものであった可能性が考えられる。一定のペースで十分なセッション数を確保できなかったため、日常的に心情推察の枠組みを使用できるまでの支援は、本研究の介入では可能とならなかった。

心の理論課題においても、介入前後において信念の正答はできるようになったものの、理由の質問は誤反応を示したままであった。この問題で扱われているのは他者についての他者の信念であり、つまりは信念が“入れ子”構造になっている。参加者が選んだ選択肢は事

実を示してはいるものの、他者 B が知りえること、つまり他者 B の信念に参加者の考えがとどまっているため、信念の理由としては不適當なものである。この誤答の原因のひとつとして、問題の提示方法が考えられる。この理由の問題は、直前の信念の問題が終わった後、指示語を用いて信念の理由について問うものであった。そのために、この問題において意図を十分に理解したうえで選択肢を選ぶには、直前の信念の内容を覚えて思考し、回答する必要があった。全6問のうち、問題文で具体的な目的語が示されていないのは、この理由の問題のみである。研究参加者の K-ABC II における短期記憶は平均範囲の結果であったが、他の尺度と比べると低い水準であった。短期記憶とは、情報を取り入れ保持し、数秒のうちにそれを使う能力である (Alan, Nadeen 2004 日本版 KABC-II制作委員会訳 2013)。小川・子安 (2010) は3～5歳の TD 児が対象であるものの、誤信念課題と理由付けの関連について検討しており、適切な理由付けにはワーキングメモリーの機能が影響することを明らかにしている。また、小川・子安 (2010) は、他者の誤った行動に対して、過去の他者の行動や認識状態に言及して理由付けするためには、提示されたストーリーの内容を保持しておき、求められたときにストーリー中の必要な情報を活性化することが必要になることを考察している。本研究における理由の問題では、他者の信念について考える上で、このような短期記憶による処理が必要になることが、誤答に影響していた可能性も考えられる。また、今回の参加者においては、K-ABC II の解釈から、一度形成されたパターンのイメージにとらわれやすい傾向が読み取れた。介入前後で同様の問題を実施したことによりイメージが形成され、先入観の無い状態で選択肢を選ぶことが難しかった可能性が考えられる。よって、今後評価を行ううえでは、教示の工夫や、誤信念課題とは別に指標を置くなどして、心理化の測定方法をさらに検討することが求められる。

心情を推察する枠組みの学習をより確実なものとするためにも、別府・野村 (2005) が示唆した言語的理由付けへの追加的な介入を考慮することは検証すべき課題として残される。加えて今後は、併存障害のない HFASD 児を対象とし、言語的記述のスキルを査定した上で、課題の妥当性やプロンプト・フェーディングの方法についても考慮しつつ、実際の行動との対応関係の確認も行いながら事例を蓄積し、一般化を図る必要がある。

第4章 研究2 社会的文脈を表す絵カードの開発⁹

第1節 問題と目的

HFASD 児における命題的心理化の学習を促すために、研究1（和田・大石，2021a）では「文脈分析課題」を作成し、HFASD 児1名を対象に課題を実施した。研究1では課題に用いるカードとして、市販の SST カードを採用した。しかし、その絵カード中では現実に起こっていることと、その場で起きていないイメージがひとつの画面の中に描かれていたり、前提として描かれている場面状況が複雑で曖昧なものが含まれていたりした。これらの絵カードでは、その場にはない情報を想像で補ったり、記憶・推論の力が要求されるものであったりしたために、このような難しさが状況や心情の読み取りに影響してしまっていた。これは、HFASD 児が文脈分析課題を実施するにあたって、市販の SST カードが本来想定しない方法で情報の読み取りを行ったためであると考えられる。HFASD 児が落ち着いて社会的相互作用場面を分析し、命題的心理化の方略を学ぶためには、より個々の情報が明確で、場面状況がすっきりと分かりやすい絵カードが必要である。そしてそのような絵カードは、これまでに作成されておらず、そのために用いられてこなかったため、新たに作成を行わなければならない。

また、和田・大石（2021a）が用いた絵カードにおいては、定型発達の大人（図像の加工に携わった大学院生等）が見たとしても、状況の理解が難しい内容が一部含まれていた。そのため、研究参加者が絵カードにおける内容の読み取りに失敗したとしても、それは参加者自身の心理化能力に左右された失敗であるのか、そもそも絵カードが扱っている内容の複雑性が高く、読み取りが難しかったためであるのかという判断が困難であった。したがって、絵カードを新たに作成するうえでは、心情推察に困難を抱えることがないと考えられる TD 児から見ても、問題なく理解が行えるものであるかどうか、実際に読み取りを実施したうえで、妥当性の検討を行うことも必要である。

本研究の目的は、文脈分析課題で用いる絵カードの作成を行い、TD 児を対象として妥当性の確認を行うことである。

⁹ 研究2は、和田恵・大石幸二（2021b）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— 発達研究, 35, 85-94.にて公表済である。

第2節 方法

第1項 日常における典型的な社会的エピソードの調査

1) 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。

2) 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、自由記述法によって回答を求めた。自由記述の中から共通性の高い典型的な社会的文脈を抽出した。

第2項 課題に用いる社会的エピソードの選定・絵カードの作成

1) 手続き

第1項で抽出されたエピソードのうち、読み手が心情推察を行う必然性を含まない、社会的エピソードとして破綻しているものなど適切でないものを除外し、残りを絵カード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名が独立して評価を行った後に、その結果を持ち寄り合議で行った。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。また、作成した絵カードから TD 児が十分に文脈情報の読み取りや登場人物の心情推察が行えそうか、「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名と協議を行った。これらの手続きにより、作成した絵カードの一例を図7に示す。



図7 作成した絵カードの一例

第3項 課題における絵カードの妥当性の確認

1) 対象者

2名のTD児（A児：7歳，B児，9歳）を対象とした。

2) 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。

3) 手続き

ワークシートへの記述が保護者の代筆によるという点以外は，研究1における文脈分析課題の手続きを踏襲した。また，研究1の介入で採用した基準変更デザインは用いず，全てのワークシートにおいて項目名をすべて設けたうえで回答を行ってもらった。具体的には，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。図8にワークシートにおける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よいものとした（図9）。以上の作業が完了した後に，各絵カードにおけるストーリーを要約して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	やめてって言ってるじゃん！
見ているもの	たくやくん

図8 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
- こまった顔
- かなしそうな顔
- おどろいた顔
- 不安そうな顔
- はずかしそうな顔
- いじわるな顔
- ○○に顔を向けている
- どこも見していない
- おこった顔
- ふつうの顔
- ふしぎそうな顔
- いやそうな顔
- あせった顔
- いたそうな顔
- ○○に体を向けている

図9 課題中に提示した「ことばのリスト」

第5項 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）。文書および口頭による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。また、児童の参加者は10歳以下の小児であったため、代諾者（保護者）より同意を得た。

第3節 結果

第1項 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。回答者の内訳を表6に示す。

表 6 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）」と関わるうえで、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ったところ、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）。次に多かったものは「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）。得られたエピソードの内訳を以下に示す（図 10）。

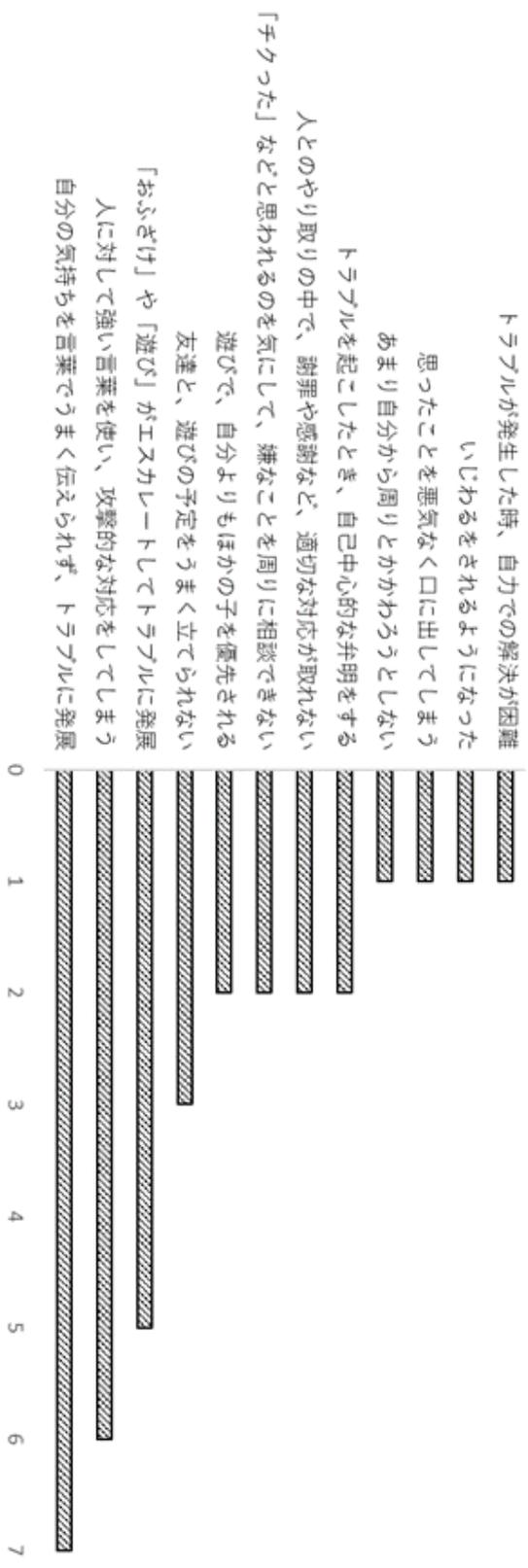


図 10 質問紙調査で得られたエピソードの内訳

第2項 課題に用いる社会的エピソードの選定・絵カードの作成

質問紙調査から抽出されたエピソードのうち、社会的なエピソードとして妥当なものの選定と、類似したエピソードの統合を行った。選定は、心理学を専攻する大学院生3名が独立に判定した結果を持ち寄り、合議による方法で行った。その結果、計13のエピソードが得られた。カテゴリーは6つに分けられ、それぞれ「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」、「人に対して強い言葉を使い、攻撃的な対応をしてしまう」、「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」、「人とのやり取りの中で、謝罪や感謝など、適切な対応が取れない」、「トラブルを起こしたとき、自己中心的な弁明をする」、「思ったことを悪気なく口に出してしまう」というものであった。選定後のエピソードの内訳を図11に示す。

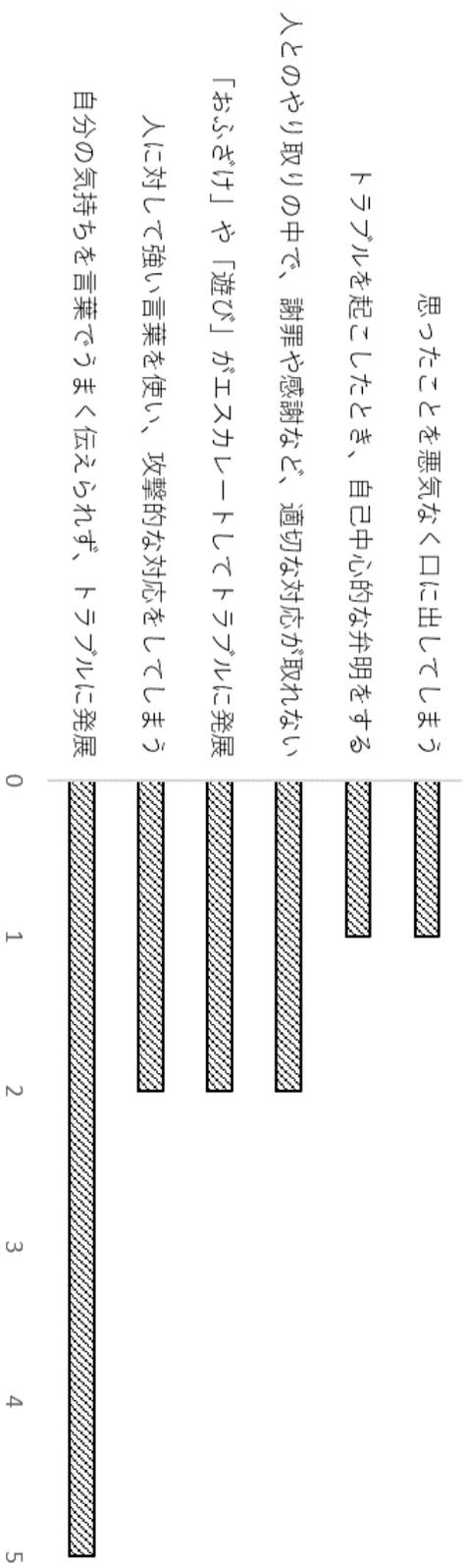


図 11 選定後に得られたエピソードの内訳

これら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計13セット作成した。なお、全ての絵カードにおける図像は資料1に示している。作成した絵カードについては、専門家4名に「9～11歳程度のTD児が、これら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」という聴取を行った。その結果、セリフ量が多すぎる部分や、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～高学年程度の自動に合わせる必要があるとされたため、絵表現の修正を行い、これらを調整した。

第3項 課題における絵カードの妥当性の確認

作成した絵カードを用いて、TD児2名に文脈分析課題を実施した。その結果、A児・B児とも大きく文脈を読み違えたり、心情推察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、登場人物の心情へ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ちょこちょこしていました。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、くすぐっ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、絵カードの作成時点で「無表情（普通の顔）」として設定したニュートラルな登場人物の表情を、「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察（その絵カードから読み取れる文脈）と照らして矛盾しない、何らかの感情を含んだ表情であるように形容する傾向がみられた。

第4節 考察

本研究では、社会的相互作用場面を表した絵カードを作成し、これを用いてTD児2名に文脈分析課題を実施した。その結果、A児、B児ともに文脈情報の読み取りや心情推察はおおむね可能であったが、ストーリーの要約において、記述の質に違いがみられた。

Happé（1995）によれば、TD児は4歳レベルの言語能力で半数が一次の誤信念課題を通過するとされる。そのため、本研究で対象としたA児（7歳）・B児（9歳）は、誤信念課

題による検討を行っていないため推測に留まるものの、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な年齢であると考えられる。このような児童が絵カードから情報の読み取りに失敗してしまうのであれば、それは児童の能力が不足しているというよりも、絵カードにおける表現の分かりづらさが影響していると考えられる。しかし、本研究において課題を実施したところ、両児ともほとんどの絵カードにおいて文脈情報や心情推察を十分に行うことが可能であった。そのため、本研究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察を行うにあたって、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課題として、絵表現においてある程度の妥当性が確認されたといえる。

本研究における絵カードの作成・検討は予備的なものであるため、今後の調査においては、より多くの9～11歳程度のTD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、この絵カードを用いて文脈分析課題を実施し、HFASD児へ命題的心理化の学習を促進する目的で介入を行う予定であるためである。ASD児は、9歳頃の言語能力で誤信念課題を通過することが知られている(Happé, 1995)。また、9歳レベルの言語能力は、抽象的な語彙を獲得してある語を別の語で説明するというメタ言語的な操作が可能になる節目であり、これが心の理論の認知的基盤である表象の表象(他者心情の推察)の足掛かりになる可能性が示唆されている(藤野他, 2015)。本研究に参加したB児は9歳であるが、7歳のA児と比較して、より具体的な言及をもって登場人物の心情を説明することが可能であった。したがって、十分に言語的な記述が可能な9歳以上を課題の対象年齢として設定することについても、これはある程度妥当であると考えられる。

本研究における検討は予備的なものであるため、以降の調査でより多くの児童を対象に調査を実施し、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可能性が考えられる。より多くの児童を対象とした調査を行いながら、今後の課題としてどの絵カードを文脈分析課題に用いるかなどの検討を行う必要がある。

第5章 研究3 文脈分析課題を用いた TD 児による心情推察の検討¹⁰

第1節 問題と目的

研究1では、HFASD 児へ命題的心理化の獲得を促す目的で文脈分析課題を作成し、これを用いて介入を実施した。しかし、絵カードにおける絵表現に曖昧な部分があり、結果として文脈情報の読み取りや心情推察の実施に影響するという課題が残った。研究2では、これを解決するために、新しく絵カードを作成した。これにより、文脈分析課題で用いるにあたり、より社会的な情報が整理され、分かりやすく焦点化されたツールを用意することができた。ただし、この絵カードが十分に児童にとって読み取りが行えるものであるかという点においては、TD 児2名を対象に文脈分析課題を実施し、行った確認に留まっている。

そもそも、HFASD 児と TD 児がどのように社会的な事象をとらえているのか、それぞれに固有の認知特性を見極めるのは難しい。HFASD 児が行う命題的心理化や、その背後にある社会認知の理解を進める上では、まず、TD 児においても、言語的補償による方略（命題的心理化）によって心情推察が可能であることが詳細に説明される必要がある。これを明らかにした上で、TD 児による心理化との比較を行うことにより、HFASD 児における社会認知の固有性を記述することができると考えられる。言語的側面を取り扱いながら TD 児の心情推察について検討した研究は、これまでに数多く行われてきており、その大部分は誤信念課題を用いて理由付けの分類を行ったものである。はじめに Wimmer & Mayringer (1998) が理由付けの分類方法を確立し、それを Perner, Lang, & Kloo (2002) が踏襲した。国内においては木下 (1991) が Wimmer & Mayringer (1998) とは異なる基準を置いて理由付けの分類を行っており、この枠組みが別府・野村 (2005)、藤野他 (2017) の ASD 児研究に用いられてきている。これらの研究においては、定型発達の3歳児では登場人物の行動の理由を適切に説明することができず、4歳頃からは他者の行動予測を行うことが可能なものの、理由付けが不可能な水準と可能な水準があることが指摘されている。この水準が別府・野村 (2005) によって「直観的心理化」、「命題的心理化」と名づけられるに至るが、ASD 児と TD 児による心理化を比較した先行研究は数が少なく、言語的な補償の方略についての調査も十分ではない。

心情推察のプロセスについて、言語的な側面から詳細に検討を行う上では、誤信念課題よ

¹⁰ 研究3は、和田・大石(印刷中). 文脈分析課題を用いた児童による心情推察の検討—命題的心理化の方略に焦点を当てて— 人間福祉学会誌, 23にて公表予定である。

りも回答形式が自由で、多様なストーリーを扱うことが可能であり、質的な側面の評価が可能な課題や評価方法が必要であると考えられる。和田・大石（2022）は言語的側面から心情推察の評価を行う方法について整理し、幅広いストーリーを分析することのできるナラティブに着目している。ナラティブにおける先行研究では、ASD 児において TD 児と比較すると因果関係に関する言及数が少なく（Tager-Flusberg, 1995 ; Capps et al., 2000）、ナラティブの指標と感情理解の課題に相関がみられる（Losh & Capps, 2003）ことが明らかになっている。ここから、和田・大石（2022）は、ナラティブを分析する指標の中でも、「因果関係への言及」を取り上げて考察している。それは、HFASD 児にみられる「弱い中枢性統合」（Frith, 2003 富田他訳 2009）の傾向が、因果関係への言及を困難にしているのではないかと仮説に基づいている。心情推察における言語的側面の中でも、ナラティブにおける「因果関係への言及」を指標とすることにより、断片的な情報をどのように統合し、社会的情報として意味づけているのかを評価することができると考えられる。また、李・田中（2011）によるナラティブの定義に基づき、本研究では、課題として提示されたある出来事をとらえ、他者に伝えるために示された説明をナラティブと称して記述を行う。

以上のことから、本研究では、TD 児を対象に文脈分析課題を実施する。文脈情報と心情推察の正答率から、課題に用いるツールとしての絵カードの妥当性を確認すると共に、提示された絵カードにおけるストーリーを調査対象児に要約させ、因果関係への言及に着目したナラティブの分析を行う。これによって、言語を用いてどのように情報を統合しているのか、その傾向を検討する。また、本研究の仮説として、TD 児においては、ストーリーを矛盾なく説明する際に、登場人物の感情と関連させて因果関係を語る記述が多く現れ、次いで事実と関連させて因果関係を説明する記述が現れると予想した。

第2節 方法

第1項 参加者

9～10歳頃のTD児51名（小学3年生30名、小学4年生21名）を対象とした。すべての児童は事前に承諾を得たある公立小学校に所属しており、絵カードの理解や文章の記述に支障はみられなかった。

第2項 期間と場面

2021年9月～2022年1月にかけて、計14回（絵カード12セット分）に分けて課題を実施した。絵カードのセット数よりも実施回数が多いのは、最初の2セット分は児童が課題に慣れておらず作業速度を考慮する必要があり、それぞれ2回に分けて実施したためである。

課題は小学校の教室にて休み時間の20分間、集団で実施した。調査実施者が教室の前でテレビ画面に絵カードを提示し、配布した手元のワークシートに書き込む形で児童自身に回答を行わせた。

第3項 文脈分析課題

文脈分析課題の実施方法は、研究2と同様のものではあった。絵カードは社会的相互作用場面を表す2枚1組でひとつのストーリーが構成されており、計12セット（資料1の2～13セット目にあたるもの）であった。課題の手続きは、以下の通りであった。①社会的相互作用場面を表す絵カードを提示する。②ワークシートに記載されている絵カードの状況設定を確認し、参加者全体で読み上げを行う。③絵カードの中から文脈情報を取り出し、児童自身がワークシートに記述を行う。④絵カード中の登場人物の心情を推測し、児童自身がワークシートに記述を行う。

第4項 試行手続き

文脈分析課題の回答の記入にあたっては、児童の語彙を補うために「ことばのリスト」を全参加者に配布し、これを参照してもよいことにした。「ことばのリスト」は、研究2と同様のものをを用いた。また、教室の後ろなどで「文字が見づらい」という声があった場合、調査実施者が絵カードのセリフ部分を読みあげた。各絵カードの回答後に文脈情報・心情推察の正答例を配布し、フィードバックを行った。配布した正答例を資料2に示す。また、文脈分析課題の手続きを行った後、各絵カードにおけるストーリーの要約をワークシートに記述させた。

第5項 分析方法

1) 全体の正答率の評価

参加者がワークシートに書き出した文脈情報と心情推察について、あらかじめ作成した正答例と比較し、3人の評価者（心理学を専攻する学部生および院生）が「1. まったく適切でない、2. どちらかという適切でない、3. どちらかという適切である、4. 適切である」の4件法で評価を行った。評価の基準は、研究1で実施したものに従った。評価された数値のうち1・2を誤答、3・4を正答とし、3人中2人以上が一致した評価を最終的な評価とした。

研究1において、基準変更デザインを用いてワークシートの難易度を移行させながら文脈分析課題を実施した際には、正答率8割を段階移行の達成基準として用いている。そのため、本研究においても、十分な正答が得られたと判断する目安を8割と設定した。

2) ナラティブの評価

絵カードのストーリーにおけるどのような側面に注目しながらナラティブがまとめられているのか、注目の仕方が正誤にどのように影響しているかを検討するため、調査参加者が書き出したストーリーの要約について、4つのカテゴリーに分類を行った。評価者は心理学を専攻する学部生10人であった。そのうち5人が絵カード番号2～7、残りの5人が8～13の評価を行った。評価にあたり、文脈分析課題のストーリーを要約した回答について、「私は」で文章が止まっている書きかけの文章など、評価不能であると考えられる回答を除外した（表7）。

表 7 評価不能の回答を除外したデータ数

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
元データ数	51	49	49	49	50	50	50	50	50	50	46	49
調整後	43	45	42	47	45	48	47	47	46	43	39	42

ナラティブを以下の5段階に分類し、評価を行った。①感情について、因果関係を把握しながら語っている（「だから」などの接続詞を使っていなくとも、参加児が因果関係を把握していると読み取れれば①に分類を行った。例：「Aくんがバカと言って、Bちゃんが怒ってしまった」）。②事実について、因果関係を把握しながら語っている（例：「Aくんがバカと言って、BちゃんがAくんを叩いた」）。③事実や心情の単なる記述（因果関係の記述がないもの。例：「Aくんが指をさして、Bちゃんが歩いている」）。④登場人物の心情や事実を誤って想定（明らかにAが言ったセリフであるのに、「Bが言った」などと事実関係を誤認しているもの。絵カードから一般的に読み取れるであると考えられる状況と明らかに異なっているもの。例：ケンカになっている場面なのに「楽しいと思っている」といった回答であるなど）。⑤評価不能（言葉の意味が通らず、読み取りの難しいもの。記述が極端に短く、評価が行えないものなど）。5人の評価者のうち、最も多くの評価者が一致した最頻値（3人あるいは2人）をその回答の評価とした。また、評価が一致せず、最頻値が得られなかった回答については、分析から除外した（表8）。

表 8 最頻値が得られなかった回答を除外したデータ数

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
調整後データ数	43	45	42	47	45	48	47	47	46	43	39	42
最頻値による評価数	41	39	38	41	31	44	43	44	44	39	37	42
評価数の割合	95%	87%	90%	87%	69%	92%	91%	94%	96%	91%	95%	100%

第6項 倫理的配慮

本研究の実施に先立ち、筆者が所属する機関の研究倫理委員会による審査を受審し、研究実施計画の承認（承認番号：19-21）を得ている。小学校の担任教諭によって十分な説明と共に文脈分析課題と同様の手続きによる練習課題（資料1の1セット目にあたる絵カード）が事前に実施され、課題の手続きを了解している児童の中から、文書を通じて募集を行い、研究参加の同意を得た。

第3節 結果

第1項 全体の正答率の評価

文脈分析課題における文脈情報・心情推測の正答率を算出した結果、以下のような結果が得られた（表9，図12）。

表 9 各絵カードにおける全体の正答率 (単位: %)

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
文脈情報	80	90	91	88	96	87	91	87	90	85	93	88
心情推測	80	80	86	73	63	81	69	93	77	70	84	87

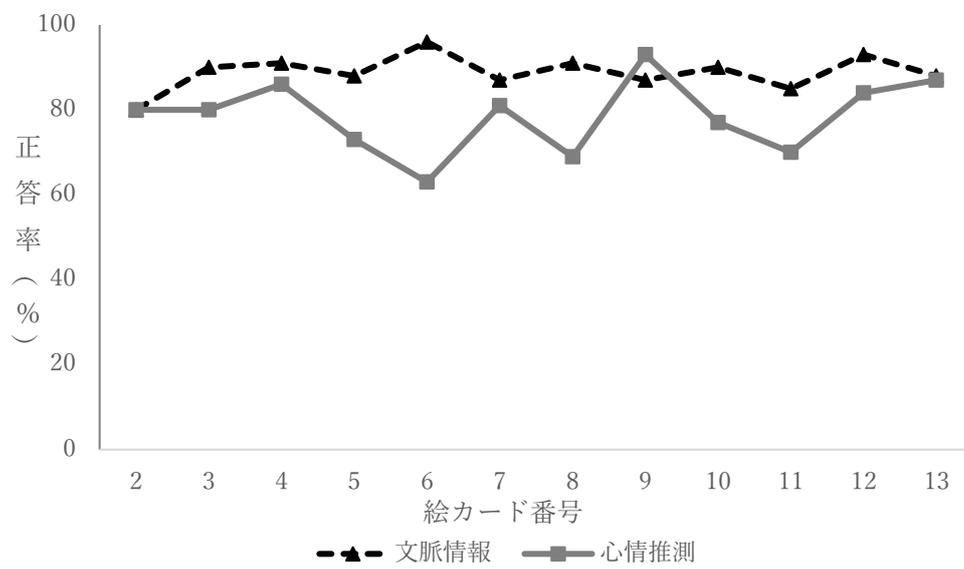


図 12 文脈分析課題における正答率の推移

文脈情報の正答率は80～96%を推移しており、全てにおいて8割を超えた十分な正答率が見られた。一方で、心情推測の正答率は63～93%を推移しており、文脈情報よりも大きな変動幅が見られた。5, 6, 8, 10, 11番の絵カードにおいて8割を下回っており、特に6, 8, 11番においては、正答率が7割を下回る結果となった。

第2項 ナラティブの評価

絵カードのストーリーを要約したナラティブの評価を行った結果、以下のような内訳が得られた(表10, 図13)。

表 10 各絵カードにおける評価内訳 (最頻値, 単位: %)

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
因果：感情	32	49	50	63	35	70	81	75	59	18	54	50
因果：事実	41	18	29	27	32	18	2	7	27	41	27	40
単なる記述	22	26	16	0	26	2	7	16	14	18	14	10
誤答	5	8	5	10	6	9	9	2	0	23	5	0

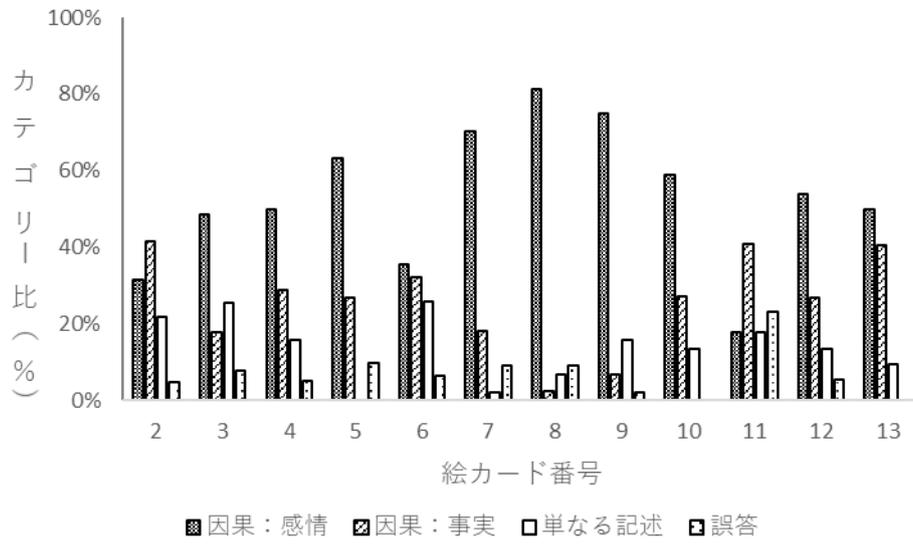


図 13 各絵カードにおける評価内訳 (最頻値)

12 セットの絵カードのうち 10 セットの絵カードにおいて、感情と関連させた記述がもっとも多く、次いで事実と関連させた記述が多かった。どちらも、因果関係に触れながらストーリーを整理する記述であった。その次に単なる記述が多く、誤答が最も少なかった。誤答はほとんどの絵カードにおいて 10% 以下の内訳であったが、11 番の絵カードのみ 23% であり、比較的高い割合でみられた。

また、本研究では評価が一致しなかった回答は分析から除外している。最頻値で表したデータの妥当性を確認するため、データを最頻値で代表させず、全数で表した結果を以下に表した（表 11，図 14）。

表 11 各絵カードにおける評価内訳 (全数, 単位: %)

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
因果：感情	27	35	46	53	30	58	69	63	45	23	51	44
因果：事実	43	26	28	21	33	19	8	13	27	36	28	37
単なる記述	25	27	18	10	26	13	8	18	20	21	15	14
誤答	6	11	7	15	9	10	15	3	7	19	6	5
評価不能	0	1	0	2	2	1	0	3	1	0	0	0

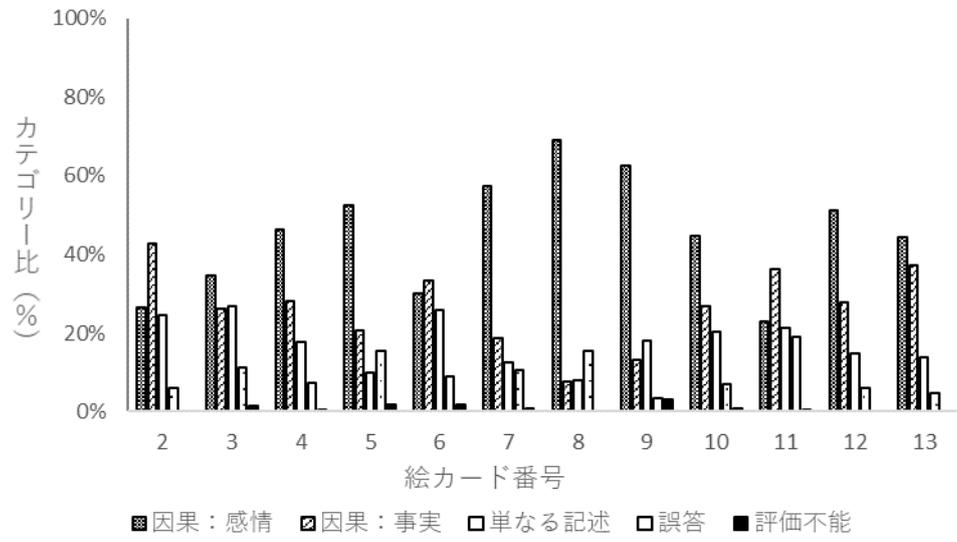


図 14 各絵カードにおける評価内訳（全数）

全数での評価においては、⑤評価不能のカテゴリーも最大3%みられたが、最頻値で代表させた場合には、これはみられなくなった。最頻値で代表させた結果と比較して、全数での評価において各カテゴリー比に変化があったのは6, 7, 11であったが、最大で12%の変動であり、いずれも大きな変化ではなかった。

第4節 考察

文脈分析課題を実施し、正答率を算出した結果、文脈情報の正答率は全絵カードにおいて8割を上回っていた。ここから、絵カードの情報が客観的に正しく読み取れるものとして作成されているという妥当性は、ある程度確認されたといえる。また、ナラティブの評価においても、心情と関連させて因果関係に言及する回答が最も多く、次に事実と関連させて因果関係を説明する回答が多いという仮説は支持された。

その一方で、心情推察の正答率は文脈情報よりも大きな変動がみられた。絵カード番号5, 6, 8, 10, 11においては正答率が8割以下であり、中でも6, 8, 11の絵カードにおいては7割を下回っていた。TD児が心情推察を行うにあたって、情報の統合に失敗した要因を考察するためにも、それぞれの絵カードにおける特徴を整理する必要がある。

6番の絵カードは、一見すると悪いことをした(サッカーの試合中にボールを手で持ち、ルールを破ってしまった)男児が描かれているものの、むしろそれを注意しているもう一人の男児が強い口調を使っており、それがトラブルの直接的な元になってしまっているという構造のストーリーであった。心情推察における個々の回答では、「ズル」に対する言及が多数みられた。サッカーボールを持った児童の心情について、「自分はズルなんかしていない!とむきになる気持ち」、「そうだ、自分はサッカーのルールを知らない(だからルールを間違えても仕方ない)」といった回答をする傾向が高く、ズルをしたのか、ルールを知っているかどうかよりもむしろ、注意をするにあたり乱暴な言葉遣いをしていることが喧嘩の発端になっているという文脈の読み取りが困難なようであった。登場人物がどのような心情であったかというよりも、ズルをしたという事実へとらわれてしまう傾向が、①感情に関する因果関係への言及の少なさや、③単なる記述の回答の多さに反映されていた。8番の絵カードは、男児が落とした消しゴムを隣の席の女児が拾ったものの、男児の注意が逸れていて生返事をするだけであったため、感謝の言葉をもらえなかった女児が不機嫌になるというストーリーであった。個々の回答では、男児の心情について「(拾ってくれて)ありがとう」などと過剰に心情を押し量る回答が散見され、物を拾ってもらったらお礼を言うべきであるという一般的なルールに照らして心情推察を行う傾向があった。ナラティブの評価

では、感情に関連して因果を説明する言及が全ての絵カードの中で最も多く、次に誤答が多いという特徴的な内訳になっていた。この内訳は、客観的に読み取れる事実よりも過剰に心情推察が行われていることを反映していると考えられる。11番の絵カードは、2人の男児が教室内でボール遊びをしていたところ窓を割ってしまい、先生に叱られた時に、片方の男児が自分の都合の良い事実だけを説明するというストーリーであった。個々の回答では、遊んでいて偶然窓が割れたのではなく、窓にボールを当てて割ることを楽しんでいるといった文脈上適切でない心情推察が行われていたほか、ボールを割った人物がどちらであったかという記述に誤りがあったり、事実を話している登場人物に対して「うそをついている」と指摘したりするという事実の読み間違いが特徴としてみられた。これは、事実と関連させた因果関係の言及に次いで誤答が多いという、ナラティブの分析結果にも反映されている。

絵カード番号6, 8は、双方において一般的なルールに則り心情を推察しようとする回答傾向がみられた。これは、調査対象とした児童の年齢(9~10歳)を鑑みれば、妥当な傾向であると考えられる。森本(2017)は、道徳性の発達に関するピアジェ(Piaget, J.)とコールバーグ(Kohlberg, L.)の理論をまとめ、認知発達が道徳的判断の発達に必要であることと、学習した規範を運用し、柔軟な対応を創造し始める年齢が9歳頃であることを挙げている。つまり、社会的なトラブルについて解釈する際に、登場人物の行動が正しく規範に従っているかということは9歳の児童にとって重要な基準であるということである。絵カード番号6, 8における回答は、このような傾向が反映されたものであるかもしれない。

また、絵カード番号8においては、ナラティブにおける特徴から解釈を行うことも可能である。8番の絵カードでは、全ての絵カードの中で感情と関連させた因果関係への言及が最も多くみられたものの、正答率はそれほど高くならなかった。ここから、TD児でも、ストーリーの構造(曖昧さが含まれ、多義的な解釈が可能となる複雑な内容など)によっては、心情を因果関係の中に位置づけてストーリーを把握する際、その適切さを欠くことがあると考えられる。

また、11番の絵カードにおいては、ストーリーの複雑性が特に影響を与えていたと考えられる。絵カード11番のストーリーを把握するためには、前提として、1枚目の絵カードにおいてどちらの登場人物がボールを投げたのかという事実を把握し、それを絵カード2枚目まで維持しておく必要があった。そのため、この絵カードにおいては特に、事実関係を認識し、心情を正しく推察するために、記述された情報を記憶する力が要求されていた。小川・子安(2010)は、TD児を対象とした調査から、誤信念課題の理由付けにおいてワーキ

ングメモリーが関わっていることを明らかにしている。そして、過去のストーリーの内容を保持し、過去の情報を参照しながら現在の説明を行う方にこれが影響していることを示唆した。ここから、絵カード 11 番では課題の複雑性が高く、とりわけ認知的機能に依存した方略での心情推察が必要であったと考えられる。また、それは別府・野村 (2005) が言うところの直観的心理化というよりは、言語的補償による命題的心理化の方略に当てはまるものであるだろう。

以上のことから、文脈分析課題において、TD 児は本研究で定められた基準以上の正確さで状況の読み取りを行っており、文脈分析課題で用いられた絵カードは、社会的状況の提示およびその読み取りを行うためのツールとして、一定の妥当性が示された。また、TD 児がストーリーを説明する際には、主に心情や事実を因果関係の中に位置づけて文脈の把握を行っていた。しかし、ナラティブの分析から、誤信念課題を通過する年齢の TD 児でも、ストーリーによっては状況や登場人物の心情を統合して理解することが難しいことが明らかになった。

誤信念課題を用いた先行研究では、一定の年齢を基準にして通過・非通過を比較する検討が行われてきた。しかし、日常における社会的場面で心情推察が行われる際には、それだけでは一概に説明できない要素が含まれているかもしれない。本研究では、TD 児を対象にした調査を行ったものの、心情に言及しながらも適切さを欠くという心情推察の失敗がみられた。ここから、本研究で用いた絵カードには、心情推察の失敗を誘発するような要因がストーリーの構造に含まれていた可能性が示唆される。それは先行研究でも指摘されていたワーキングメモリー等の認知的機能にかかわるものや、道徳的な価値判断基準、あるいは日常的な対人経験の多寡に拠るものかもしれない。今後の研究において、HFASD 児に同様の課題を実施する場合、TD 児とは異なり、より言語的補償に依存した枠組みを用いて文脈の解釈を行うことが予想される (別府, 2007)。これについて、どのような機序で命題的心理化を行うに至っているかを明らかにする上では、具体的な介入を通して比較検討を行うことが求められる。今後の研究では、本研究における TD 児の結果を基礎にしながら、HFASD 児を対象に含めた調査を継続していく必要がある。

第6章 研究4 HFASD 児における文脈分析課題を用いた群間比較¹¹

第1節 問題と目的

HFASD 児における命題的心理化の学習を促す目的で、これまでに文脈分析課題の枠組みと絵カードの作成を行ってきた。しかし、一事例での介入や、TD 児を対象にした課題の実施はしたものの、複数の HFASD 児を対象にした検討はまだ不十分である。特に、数多くの先行研究において心理化の指標として用いられてきた誤信念課題との比較も、一事例で確認するに留まっている（研究1）。また、ひとくちに HFASD 児といっても自閉的な特性のありようは様々（スペクトラムを呈している）である上に、特に言語能力の高低は、他者の心情推察を行う力と関連することが示唆されている（Happé, 1995；藤野他, 2015）。そのため、HFASD 児がどのような能力を駆使して命題的心理化を行っているのかを検討するためには、自閉的な特性のプロフィールや、言語能力について事前に評価を行い、課題の結果と比較を行う必要があると考えられる。

ASD 者の心情推察に着目しながら言語的側面を取り扱った研究においては、言語能力の指標として主に語彙理解力（Happé, 1995）が用いられてきた。しかし、語彙理解力よりも統語能力の方が、心情推察に関連しているという知見もある（Fisher, Happé & Dunn, 2005）。一方で、語用能力についても、ASD 者の社会性との関連で、その重要性が語られてきた（大井, 2006）。しかし、命題的心理化を行う上で、そのいずれが最も関連しているのかという点は、まだ明らかになっていない。文脈分析課題を実施し、結果の評価を行うにあたって、どのような言語的側面に着目すれば良いのかを明確にするためにも、これらの指標について包括的な調査を行う必要がある。

以上のことから、本研究では、自閉的な特性を評価した上で、先行研究において言語能力の指標とされてきた語彙理解力・統語能力・語用能力の測定を行い、文脈分析課題との結果を比較する。また、介入の前後で誤信念課題を実施し、文脈分析課題の効果評価を行う。これについて、複数の HFASD 児を対象として群間比較を行うことにより、HFASD 児における命題的心理化と言語能力との関連を調べる。さらに、HFASD 児のナラティブの質についても評価を行い、HFASD 児が命題的心理化を行うプロセスについて、言語的側面からの分析を行うことを目的とする。

¹¹ 研究4は、和田(印刷中). 高機能自閉スペクトラム症児における心情推察と言語学能力の関連—命題的心理化の学習に向けた文脈分析課題による検討— 言語文化学会論集, 60にて公表予定である。

第2節 方法

第1項 参加者・関与者

本研究では、心情推察に困難を示し、正常範囲の言語能力を持つ、8～12歳の児童16名を対象とした（生活年齢が8歳台の児童が含まれたのは、小学3年生以上を基準としたためである）。いずれも医学的診断あるいは専門家の判断を得ており、知能検査において正常範囲の言語能力を持ちながらも、心情推察に困難を示す児童であった。研究参加者全員に AQ 質問紙を実施し、自閉的特性に関するプロフィールを把握した。参加者における AQ の総合得点は平均で 32 点であった。そのうち、カットオフ値を下回った 2 名も 23 点と 24 点であり、TD 児の平均である 11.7 点を大きく上回っていた（若林・内山・東條・吉田・黒田・パロン・コーエン・ウィールライト, 2007）。総合的に、TD 児と比べて、本研究の参加者は自閉的な特性が強いといえた。

ASD 者における語彙理解力と ToM の関連について調査した先行研究においては、40～70 名程度の参加者を対象にして、分析を行っている（Happé, 1995；藤野他, 2015）。そのため、統計的手法を用いた分析を計画している本研究においても、40 名以上の参加者を募ることが理想的であると考えられる。ただし、計画段階から連携を予定していたフィールド（行政機関から委託を受けている障害者支援施設）にて、データの収集が行えなくなる都合が生じたため、急遽、代替的に複数の公立小学校や民間の療育機関、放課後等デイサービスに研究協力の依頼を行うこととなった。諸般の事情で限られた期間内に研究を遂行する必要があり、研究計画を延長することが不可能であると判断されたため、研究参加の募集はあらかじめ設定した期限までとして（2023 年 11 月まで）、可能な限り参加者を募った結果、計 16 名の参加となった。

参加者のうち、各 8 名を介入群・統制群に振り分け、ウェイティングリスト法にもとづき、介入群への介入が終了した後に統制群への介入を行った。これにより、介入効果と統制群の比較によって介入効果の検討を行うとともに、介入群のその後において効果が維持されるか確認ができるよう計画した。ウェイティングリスト法による介入時期の全体像を、図 15 に示した。

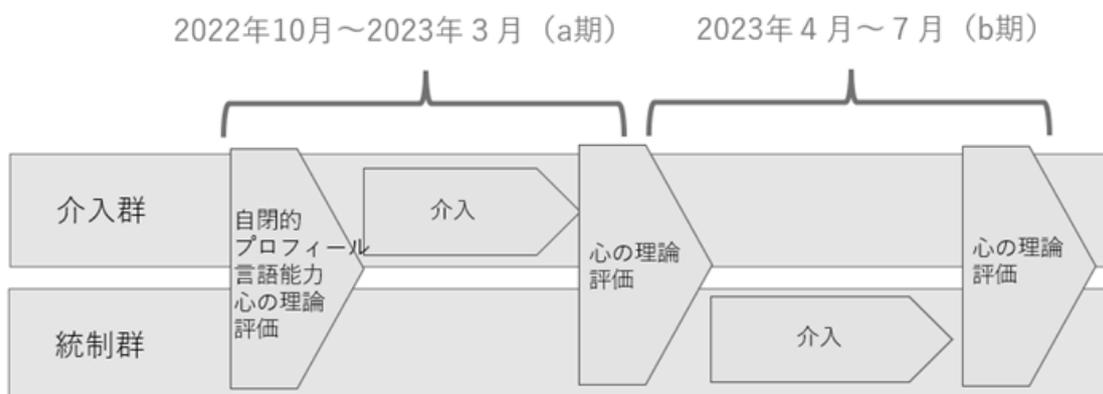


図 15 介入群・統制群における介入時期

言語能力等の検査は、筆者が行った。また、多数の療育機関に協力を依頼した上で介入を実施するため、文脈分析課題は主として筆者が実施するほか、一部は療育機関で児童の療育を担当する職員の協力（実施マニュアルの作成と十分な教示により実施する協力）を得た。

第2項 期間と場面

言語能力等の評価は、2022年10月から順次開始した。介入群への介入は2022年10月～2023年3月、統制群への介入は2023年4月～7月に実施した。課題の実施は、参加者にとって馴染みのある大学および小学校、療育機関の一室で行った。参加者が普段から参加している療育の中で、あるいは療育を終えた後に、机上対面にて課題を実施した。

第3項 言語能力と自閉スペクトラム指数（AQ）の測定

両群に AQ 日本語版・児童用質問紙を実施し、自閉的特性に関するプロフィールを把握した。特に下位尺度である「細部への注意」が弱い中枢性統合の特徴を検討する質問項目であることから、これを測定することで考察の観点のひとつとした。その後、語彙理解力・統語能力・語用能力を測定する検査および質問紙を実施した。語彙理解力の測定には PVT-R 絵画語い発達検査を、統語能力の測定は J.COSS 日本語理解テストを、語用論の測定は CCC-2 子どものコミュニケーション・チェックリストを実施した。PVT-R は語彙年齢（分析にあたって月齢に換算）を求め、J.COSS 日本語理解テストにおいては通過した課題数を算出した。また、CCC-2 子どものコミュニケーション・チェックリストにおいては、語用論的な側面を扱う下位項目である「E：場面に不適切な話し方」「F：定型化されたことば」「G：文脈の利用」「H：非言語的コミュニケーション」における評価点を合算し、比較を行った。

第4項 試行手続きと分析方法

1) 誤信念課題

誤信念課題は、アニメーション版・心の理論課題 Ver.2（DIK 教育出版社製）の中から、一次・二次の課題にあたる、ボールの問題とやきいもの問題を実施した。二次の誤信念課題は研究1で用いたものと同様の構成であった。ボールの問題は合計3問で構成されており、1問目は現在の「事実」、2問目は過去の状態の「記憶」、3問目は他者の「信念」を問う質問であった。ToM に直接関連するのは3問目であり、それ以外は課題の内容理解を確認するための統制質問であった。

2) 文脈分析課題

文脈分析課題の手続きにおける大半は、研究3のものを踏襲した。課題に用いる絵カードとして、研究3において TD 児が状況の読み取り・心情推察に困難を示さなかったもの（資

料1の2, 3, 4, 7, 9, 12, 13セット目に該当)を採用した。各セッションにおいて絵カードと共に「ことばのリスト」を提示し、これらを参照しながら、参加者の手元に用意したワークシートへ読み取った文脈情報と心情推察の結果を書き出させた。ワークシートには場面状況を示す情報(時間・場所・登場人物同士の関係)が記載されており、これを確認した後に、文脈情報(登場人物の表情・動き・注目しているもの)を読み取って書き出した。研究3と異なる点は、参加者が文脈情報の読み取りに困難を示した際に、言語的なプロンプトを与えるという点である。こうして、多様な自閉的特性や言語能力を持つ参加者全員が、命題的心理化を行う以前の情報の読み取りの段階において、見落としが起きないように補った。

また、課題を実施した直後に、その時用いた絵カードのストーリーについて児童自身に要約を記述させた。

得られた心情推察の結果およびストーリーの要約におけるナラティブは、研究3と同様に分類・評価を行った。記述された状況や心情について、因果関係を把握しながら語ることができているかという観点から、理由付けの質の評価を行った。

3) 分析手順

結果の整理にあたり、はじめに、文脈分析課題の実施によって心情推察の能力が向上したかという観点で、介入の効果評価を行った。具体的には、a期とb期においてそれぞれ誤信念課題の成績が向上した人数を算出し、 t 検定によって介入群・統制群の比較を行った。

その後、言語能力におけるどの側面が心情推察の力に寄与しているのかを検討するため、言語発達検査によって得られた言語能力の指標(語彙理解力、統語能力、語用能力)と、従来の研究において心情推察の力を測る指標とされてきた誤信念課題との関連を分析した。その際、誤信念課題の通過状況を一次・二次の課題においてどちらも誤答(0)、一次のみに正答(1)、両方に正答(2)として得点化し、「ToM」の変数とした。言語能力を、ToM変数を予測する独立変数とし、階層的重回帰分析によって順に投入したうえで、決定係数の変化率を比較して考察を行った。

さらに、文脈分析課題の結果から、「心情推察の正答率」と「ナラティブ」の指標を算出し、HFASD児による課題のできばえを把握すると共に、全7回のセッションにおける成績の推移を視覚的に検討した。

以上の分析手続きにより、言語能力、ToM、AQ、および文脈分析課題の結果がそれぞれ指標として算出された。最後に、これらがどのように相互に関連しているのかを検討するた

め、スピアマンの順位相関係数を用いて相関分析を行った。

第5項 倫理的配慮

本研究の実施にあたり、筆者が所属する機関の研究倫理委員会による審査を受審し、研究実施計画の承認（承認番号：22-39）を得た。参加者が通う小学校および療育機関を通じて募集を行い、研究に参加するという申し出があった場合に、筆者による文書もしくは対面によるインフォームドコンセント・アセントを行い、参加の同意を得た。

第3節 結果

第1項 参加者の言語能力、AQ、誤信念課題

言語能力および誤信念課題の検査を終えた後に、参加者のうちの2名（C児・D児）は施設への通所が困難になり、文脈分析課題の実施が中止となった。また、1名（E児）はあらかじめ設定された手続きで文脈分析課題を実施することが困難であったため、課題の実施方法を大きく変更する必要が生じた。そのため、言語能力と誤信念課題の結果を報告する表12には参加者16名の結果を反映し、表15を除く以降の図表には、規定の手続きでの文脈分析課題を中止した3名を除いた、13名の結果を記述する。また、E児に実施した文脈分析課題については、研究5において詳細な報告を行う。なお、これら3名のドロップアウトが生じた後の介入群と統制群における人数の内訳は、それぞれ介入群が7名、統制群が6名となった。

参加者全員のAQおよび言語的プロフィールを表12に示した。

表 12 研究参加者の AQ, 言語能力 (全体)

	参加者人数	生活月齢	AQ (総合得点)	AQ (細部への関心)	語彙理解力 (言語精神月齢)	統語課題通過数	語用能力得点
	16						
M		125.19	31.94	6	125.06	15.13	21.31
SD		14.75	5.53	2.06	18.83	3.06	6.22
Range		101-150	23-46	1-10	87-147	8-20	12-30

参加者の平均生活年齢は10歳5か月程度であり、語彙理解力から算出される言語精神年齢も同程度であった。統語課題は全問に正答する児童がいる一方で、5～6歳レベルの問題文に通過しない児童もあり、成績に幅がみられた。語用能力を測定したCCC-2における評価点は、高得点であるほど高い能力を持っていることを意味する。語用能力の得点として使用した下位尺度を合算すると、一般的なASD者の平均評価点は22.32であるため、本研究で得られた結果もASD者の中では平均的であるといえた(大井・藤野・槻館・神尾・権藤・松井, 2016)。

また、AQにおける下位尺度「細部への関心」にカットオフ値は存在しないが、最小で0点、最大で10点をとる指標である。本研究においては最小で1点、最大が10点とほぼ上限・下限である得点の幅がみられ、平均点は6点であった。

第2項 誤信念課題による介入の効果評価

3回の誤信念課題に全て参加したのは、ドロップアウトが生じた3名を除いて13名であった。1回目時点で一次の課題に通過したのは13名中8名(全体の61.5%)であり、そのうち二次の課題に通過したのは1名(全体の7.7%)であった。2回目時点では、13名中10名(全体の76.9%)、そのうち二次の課題に通過したのは3名であった(全体の23%)。3回目時点での一次・二次の課題の通過者数は、2回目時点と同様であった(表13)。

表 13 誤信念課題の通過者数（13名）

		1回目	2回目	3回目
通過者数	一次	8	10	10
	二次	1	3	3

また、a期（1回目から2回目）とb期（2回目から3回目）において、一次あるいは二次の誤信念課題が非通過から通過に転じた人数を、群ごとに算出した。a期は介入群と統制群において、それぞれ2人が該当した。b期には、介入群が0人、統制群が1人となった（表14）。

表 14 誤信念課題における成績向上者数

	a期	b期
成績向上者数 介入群 (全 7 人)	2	0
統制群 (全 6 人)	2	1

a 期においては、成績向上者の数に介入群・統制群の差はみられなかった。また、b 期において、成績向上者数の差を対応のない t 検定によって検討したところ、有意差はみられなかった ($t(11)=-1.09$, ns)。

第3項 言語能力と誤信念課題との関連

16 名全体において、1 回目時点で一次の誤信念課題に通過したのは 16 名中 11 名 (全体の 68.8%) であり、そのうち二次の課題に通過したのは 3 名 (全体の 18.8%) であった。1 回目時点での誤信念課題の通過状況を、一次・二次のどちらも誤答 (0)、一次のみに正答 (1)、両方に正答 (2) として得点化し、「ToM」の変数とした。これと語彙理解力・統語能力・語用能力との関連を検討するために、第 1 ステップとして語彙、第 2 ステップとして統語能力、第 3 ステップとして語用能力を独立変数とし、強制投入法による階層的重回帰分析を行った。なお、VIF はいずれも低い値に留まっており (1.230~1.477)、多重共線性が生じている可能性は低いものと判断された (表 15)。

表 15 ToM と言語能力における階層的重回帰分析

	誤信念課題通過数		
	標準化係数 β		
	Step1	Step2	Step3
語彙	.289	.113	.017
統語		.347	.299
語用論			.295
R^2	.084	.173	.244
ΔR^2		.089	.071

誤信念課題の通過状況を従属変数としたとき、統計的に有意な影響を及ぼしている変数はみられなかった。ただし、語彙と統語力を投入した時、とりわけ統語力を投入した際に比較的大きな決定係数の上昇がみられた ($\Delta R^2=.089$)。

第4項 文脈分析課題

文脈分析課題に参加しなかった3名を除くと、参加者のAQや言語的プロフィールは以下の通りであった(表16)。

表 16 文脈分析課題に参加した 13 名の AQ, 言語能力

	参加者人数	生活月齢	AQ (総合得点)	AQ (細部への関心)	語彙理解力 (言語精神月齢)	統語課題通過数	語用能力得点
	13						
M		127.54	32.23	6.38	123.38	15.15	21
SD		15.07	5.48	1.78	19.66	3.30	6.29
Range		101-150	24-46	4-10	87-147	8-20	12-30

本研究の参加者全員（16名）における結果と比較すると、AQにおける細部への関心の下限が4点となった以外に、大きな数値の変動はみられなかった。

また、ストーリーの要約による記述からナラティブの評価を行った結果、カテゴリー⑤の評価不能と判断される回答はみられなかった。分析を行うにあたり、カテゴリー①を4点、②を3点、③を2点、④を1点として、因果関係へ言及しながら適切に心情を説明できているものほど高得点が割り当てられるように得点化を行った。

7セッション中の心情推察とナラティブの結果について、参加者ごとに平均を算出した。なお、各参加者の結果は資料3として掲載する。参加者全体における結果を要約したものを表17、図16に示す。

表 17 文脈分析課題における心情推察とナラティブ

	心情推察の正答率	ナラティブ
M	62.57	3.1
SD	19.93	0.6
Range	33.9-93.6	2-4

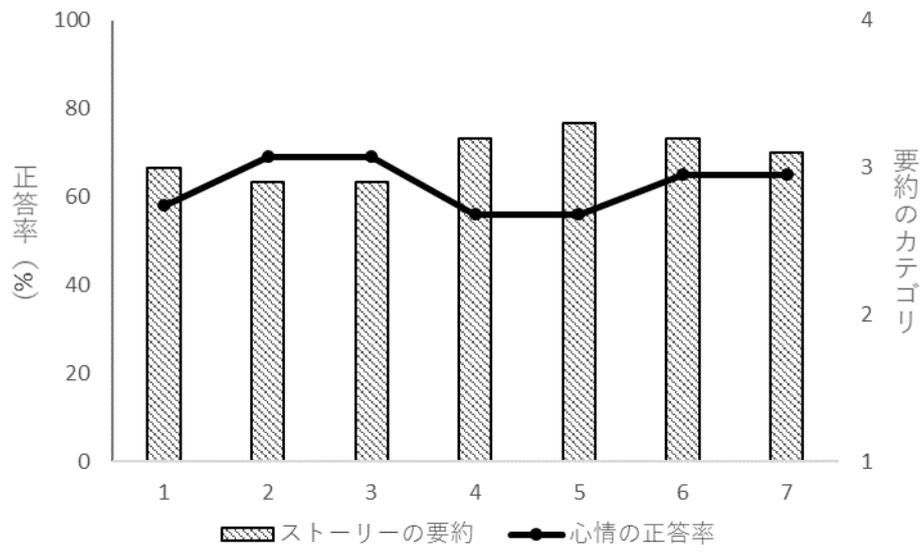


図 16 全7セッションにおける文脈分析課題の結果

心情推察の正答率は、全体で 62.57%であった。個人の正答率を見ると、平均して 90%以上の高い精度で心情推察を行っていた児童がみられた一方で、正答率が 30%代に留まる児童もいた。また、ナラティブの評価においては参加者全体の平均点が 3.1 点であり、事実について因果関係に言及しながら語るような説明を行っていた。説明の方法が事実の羅列に留まる児童がいた一方で、7セッション中に終始一貫して因果関係を把握しながら心情の説明を行う児童もいた。

第5項 文脈分析課題，言語能力，誤信念課題における関連

文脈分析課題の結果（心情推察の正答率とナラティブ）および言語能力，ToM 変数における相互の関連を検討するため，スピアマンの順位相関係数を用いて相関分析を行った（表 18）。

表 18 文脈分析課題, 言語能力, ToMにおける相関

	心情推察 正答率	ナラテイズ	AQ	AQ (細部へ の関心)	ToM	語彙理解力	統語能力
ナラテイズ	.660*						
AQ	-.412	-.466					
AQ (細部への関心)	-.784**	-.849**	.391				
ToM	.186	.372	-.136	-.044			
語彙理解力	.627*	.571*	-.789**	-.640*	.199		
統語能力	.650*	.753**	-.560*	-.772**	.373	.716**	
語用能力	.191	.379	-.205	-.223	.460	.320	.450

** $p < .01$, * $p < .05$

その結果、多数の変数間において有意な相関がみられた。

文脈分析課題および言語能力との関連では、心情推察の正答率において、ナラティブ ($r = .660, p = .014$), 語彙理解力 ($r = .627, p = .022$), 統語能力 ($r = .650, p = .016$) との間に、それぞれ中程度の正の相関がみられた。また、ナラティブにおいては、語彙理解力との間に中程度の正の相関があり ($r = .571, p = .042$), 統語能力との間には強い正の相関がみられた ($r = .753, p = .003$)。

また、AQ の総合得点においては、統語能力との間に中程度の負の相関があり ($r = -.560, p = .047$), 語彙理解力との間には強い負の相関がみられた ($r = -.789, p = .001$)。細部への関心においては、語彙理解力との間に中程度の負の相関がみられたほか ($r = -.640, p = .019$), 心情推察の正答率 ($r = -.784, p = .002$), ナラティブ ($r = -.849, p < .001$), 統語能力 ($r = -.772, p = .002$) との間に強い負の相関がみられた。

言語能力の指標間では、語彙理解力と統語能力との間に強い正の相関がみられた ($r = .716, p = .006$)。

第4節 考察

誤信念課題の通過状況 (ToM) と言語能力との関連を階層的重回帰分析によって検討した結果、ToM に有意な影響を与えている言語能力はみられなかった。ただし、統語能力と語彙理解力を投入すると、とりわけ統語能力を投入した際に、比較的大きな決定係数の上昇がみられた。Fisher et al. (2005) は ASD 者の ToM に語彙理解力よりも統語能力が関連していることを指摘しており、本分析の結果はこの点で先行研究の知見と一致している。ただし、本研究の分析においては統計的に有意な結果はみられなかったため、そのような可能性を予測するに留まっている。また、有意な結果とならなかった理由のひとつとして、サンプルサイズの問題が考えられる。最初に ASD 者における語彙理解力と ToM の関連を見出した Happé (1995) の研究では、70 名の ASD 者を対象にしたメタ分析を行っており、Happé (1995) の研究を追試した藤野他 (2015) においても、多数の ASD 者 (41 名) を対象にしている。本研究においては、誤信念課題を実施するのみでなく、文脈分析課題を実施しながら継続的にかかわることを前提として研究参加者を募っていたため、そのために生じる参加者の少なさが分析結果に影響していた可能性が考えられる。さらに、介入の効果評価を行う目的で、本研究では3回にわたって誤信念課題を実施したものの、ここでも介入の前後で有意な通過状況の変化は生じていなかった。誤信念課題が非通過から通過に転じた参加者は、全体の参加者数に対してさらに大幅に減少するため、同様にサンプルサイズの影響が生じていた

可能性がある。今後に同様の分析を行う際は、英国における先行研究が医学部（附属病院・研究所）で行われてきたことを踏まえ、医学部や医療機関と連携して十分な研究協力者を得た上で、継続的な介入と単純な検査等の実施を分けて計画を行う必要があるだろう。

また、文脈分析課題の結果を含めた相関分析においては、心情推察の正答率とナラティブとの間に中程度の正の相関がみられた。また、これら文脈分析課題の2つの指標と言語能力においては、語彙理解力、統語能力との関連がみられた。一方で、語用能力はいずれの指標とも関連がみられなかった。語用論的な力には発話者の意図などを汲む文脈理解の側面を含むものの（田中・神尾，2007）、本研究における文脈分析課題の構造においては、語彙理解力や統語能力に比べて、語用能力という側面からの大きな影響は少ないといえる。その理由として、本研究において語用能力の測定に使用したツールが質問紙であった一方で、誤信念課題や文脈分析課題は机上で行う課題であったことが考えられる。HFASD 者は、実験場面で心情推察の理解を測る課題を通過したとしても、実際の生活場面では他者の心情推察が困難なままであるというずれが生じることが指摘されている（Wing, 1996 久保他訳 1998）。このように、課題場面と日常場面における状況の違いが、社会的文脈や他者の心情を推察する際の言語的な処理に影響している可能性が考えられる。ASD 者は表情の強度が曖昧であったり、変化が速かったりする場合にその読み取りが困難になることが松田・山本（2011）によって示されている。一方で、本研究に使用した文脈分析課題においては、静止画を用いて登場人物の表情の読み取りや心情推察を行っていた。このことから、文脈分析課題においては、HFASD 児にとって、日常場面よりも落ち着いた状況でひとつひとつの情報を読み取り、文脈を分析することが可能な構造であったといえる。その際に、日常で使う流動的なコミュニケーションを含む語用的側面よりも、むしろ言語を用いた情報処理の基盤となる語彙理解力や統語能力を用いて状況把握を行っていた可能性が考えられるが、詳細を考察するには今後の追加的な検討が必要である。

さらに、AQ における下位尺度である「細部への関心」に着目すると、心情推察の正答率およびナラティブの双方と強い負の相関がみられたほか、統語能力との強い負の相関がみられた。つまりは、細部へ着目する弱い中枢性統合の傾向が高いほど、適切な心情推察や文脈の把握が難しく、統語能力が低いといえる。あるいは、弱い中枢性統合の傾向が低いほど、適切な心情推察や文脈の把握が可能で、統語能力が高いということである。ここで明らかとなっているのは相関であり、因果関係の方向を断定することはできず、関連を示唆するにとどまる。ただし、少なくとも「細部への関心」が測定する弱い中枢性統合と言語能力（特に、

統語能力), および心情推察には, 何らかの形で繋がりが存在することが推察される。和田・大石 (2022) は, 「ASD 者は, 弱い中枢性統合の傾向があるために断片的な情報の読み取り方をするが, 統語能力を用いてそれを補償し, 他者の心情推察につなげている」可能性を指摘しているが, この仮説が本研究の結果によって一部検証されたといえる。

本研究の実施にあたり, 参加者の児童やその保護者, 課題を担当した職員より, 「子どもが人の表情をよく見るようになった。ただし, 表情を見すぎてときどき過剰な解釈を行ってしまうこともある」, 「人の気持ちがよくわかるようになった」, 「絵カードの状況を説明するにあたり, 言語化がとても上手になった」といった報告があった。ここから, 文脈分析課題の実施により, 社会的な場面のどこに目を向ければいいのかという点を示すことや, 言語的に状況を整理することの練習としては一部に効果を上げている可能性が考えられた。ただし, 本研究においてはこの点について一定の指標を用いた調査を行わなかったため, 日常生活における行動の変容を聞き取り, 社会的な課題の妥当性を検討するという観点において, これを調べるのが今後の課題として残された。

第7章 研究5 HFASD 児一事例における言語的理由付けの検討¹²

第1節 問題と目的

研究4では、複数の HFASD 児を対象として文脈分析課題を実施し、HFASD 児が命題的心理化を行うにあたり、言語能力がどのように関連するかについて考察を行った。ただし、文脈分析課題の実施に際して、療育機関への通所が困難になった等の理由で、参加者3名のドロップアウトが生じた。そのうち1名(E児)は、文脈分析課題の初回(絵カード1セット分)のみを実施した段階で、進行に困難が生じたため、課題の実施方法を変更する必要があると判断された。具体的には、絵カードとワークシートを目の前にして、ひとつひとつの項目を落ち着いて確認し、筆記作業に取り組むことが難しいといった問題がみられた。

文脈分析課題を用いた一連の研究において、多数の TD 児や HFASD 児を対象として検討を行ってきたが(研究1, 研究3, 研究4), このような課題遂行の困難はこれまでにみられなかった。しかし、画一的なプログラムを実施しようとした際に困難が生じることは、ASD 児支援の領域において珍しい現象ではない。ひとくちに ASD 児といえども、その特性には個人差があるため、一般に支援を行う際には個々の状態像を把握した対応が求められる。平田・海原・三宅・櫻井・光畑・天野・香西(2014)は、歯科診療場面における ASD 児への対応について、診療予定の見通しを立てる上で、個々の特性に応じて言語的・視覚的な提示方法を使い分けることで、児童が落ち着いた状態で診療を行うことに効果を上げたことを報告している。このような個別対応の考え方によって支援が行われるのは、臨床発達心理支援を行う療育場面でも同様である。廣澤・武澤・織田・鈴木・小越(2019)は、社会的コミュニケーションの側面から ASD 児個々の特性や活動参加における児童自身の変化について個別性があることを指摘し、それぞれに異なる状態像を丁寧に把握することが肝要であると述べている。このような臨床発達心理支援の観点からすると、文脈分析課題の実施法をひとつのプログラムとして確立させ、研究や臨床場面において活用する上では、E児のような事例の個別性を考慮した対応を取り上げ、丁寧に検討を行うことには意義があると考えられる。そこで本研究では、研究4における例外として、E児の特性を考慮した手続きの調整を施して文脈分析課題を実施した。また、研究3・4においては、複数の児童を対象にして分析を行ったため、正答率やナラティブの評価など、ある程度要約された結果を報告す

¹² 研究5は、和田恵・荻野梨紗子・大石幸二(2023). 自閉スペクトラム症児における命題的心理化を促進するための言語的理由づけの検討, 28, 23-31. にて公表済みである。

るにとどまっている。そのため、どのような言語的記述が行われていたかという課題解決のプロセスが個別かつ詳細に検討が実施されたわけではない。

そこで、本研究においては、個別性に配慮して実施された課題の報告を行うとともに、文脈分析課題から得られた E 児の言語反応を取り上げることにより、どのようにストーリーを把握し、説明するのかという点から詳細な言語的理由付けの検討を行った。これにより、①HFASD 児による社会的文脈の把握のありようの一端について考察を行うことと、②文脈分析課題を命題的心理化の支援に用いるための留意点について示唆を得ることを本研究の目的とした。多様な特性や背景を有する児童に対して課題を適用する上では、ドロップアウトや文脈分析課題の要素抽出の失敗の要因を整理することが重要であると考えられる。本研究において手を加えたプログラムの詳細を報告し、これをもとに、今後の事例研究、実践研究、社会実装に向けた考察を行う。

第2節 方法

第1項 参加者

E 児は、公立小学校の3年次に在籍する男児であった。筆者が所属する大学の研究室が運営する臨床発達心理支援活動に参加しており、本支援活動を通じて研究参加に至った。新しいこと、苦手なことへのやる気を示さず、すぐにあきらめてしまうことや、自分に自信のあることには自分の意見を主張しすぎるために周囲への配慮に欠けるというのが保護者の主訴であった。

WISC-IVによる全検査IQは83であり、全般的知的水準に遅れはみられなかった。ただし、ワーキングメモリー指標は66であり、見聞きした情報を頭の中で整理して言動に反映することに困難がみられた。一方で、処理速度指標は110であった。体を動かしたり作業を行ったりするスピードは速く、これら2つの指標間に個人内差がみられた。AQにおいては、総合得点が33点であり25点のカットオフ値を上回っていたほか、社会的スキルと注意の切り替え、コミュニケーションの得点が高く、偏りがみられた。また、PVT-Rで測定される語彙理解力は、同年代の児童と比較して高い水準であった一方で、CCC-2における言語とコミュニケーションの評価値は低く、下位5%相当であった。

以上のことから、E児には自閉的な傾向がみられ、十分な知的機能を有するものの、社会的コミュニケーションにおける臨床発達心理支援上の課題があると考えられた。その背景として、自閉的な興味・関心の限局と共に、社会的認知の弱さがあることが考えられた。

第2項 期間と場面

2022年の11月から2023年の2月までの間に、対面着座にて文脈分析課題を実施した。臨床発達心理支援活動では、体を動かさず対戦型の小集団活動や、本人の好みの話題を取り上げて会話をを行う活動を通して、主に社会的コミュニケーションにおける支援や、ひとつひとつの活動に落ち着いて取り組めることを目指すようなかわりを行っていた。文脈分析課題を実施した初回（本研究の分析には加えていない）には、ワークシートに記載のある事項を落ち着いて確認することが難しく、課題の教示を行う担当者（筆者）に「早くして」とせかしたり、自ら筆記を行うことを拒否したりする様子がみられたため、課題の手続きを変更する必要があると判断された。

第3項 試行手続きと分析方法

文脈分析課題の枠組みは研究4までのものと同様である。使用した絵カードは6セットであり（3, 4, 7, 9, 12, 13番の絵カードを使用）、それらの絵カードから登場人物の表情、行動、視線などを手掛かりにして、E児が物語を口頭で説明するという形を取った。初回の文脈分析活動では、資料の絵カード2番を用いて介入を行ったが、課題遂行上の問題がみられたため、分析には加えていない。また、確認する事項や作業量が多いことがE児の負担となることが考えられたため、ワークシートについて、図像を切り抜いて文章と併記することにより、該当箇所に着目させる形式に加工を行った。すなわち、部分的な情報の抽出と記述の負荷を下げるプロンプトを行い、抽出された情報を統合する当該の課題の本質的な部分をE児に提示した。これを確認した上で、登場人物の心情推察と、その言語的理由付けを口頭によって報告するようE児に求めた。研究5で用いたワークシートの例を以下に示す（図17）。

(2まい目) ななさんは、「みさちゃんには教えない」とにやにやわらっています。



どうして、ななさんは、このように言ったのですか？

みささんは、ななさんの言葉を聞いて「なんでよ！」となみだを流してしまいました。



みささんはこの時、どんな気持ちでしたか？

あやこさんは、そんな2人のようすを見ながら、まゆを八の字にして、ひやあせを流しています。



あやこさんはこの時、どうしてこのような顔をしていたのですか？

図 17 研究 5 で用いたワークシートの例

1セットにつき2枚で構成される絵カードを1枚目から順に提示し、最終的に2枚目のカードで生じた事象について理由の説明を求めた。1度のセッションで2セットずつ課題を行った。研究1の基準をもとに、登場人物の表情、行動、視線、発言内容をふまえた言語的説明がなされていたかどうか、指導担当者である筆者とそのスーパーバイザー（神経発達症を示す児者への支援に30年以上従事する専門家）によって適切性の評価を行い、特有の説明や表現を抜き出して、E児における社会的文脈のとらえ方と、命題的心理化が促進されるための条件について考察を行った。

第4項 倫理的配慮

研究の目的、期待される成果、不測の事態への対処や自由意思に基づく参加辞退、個人情報保護の保護などについて、保護者に文書を示しつつ口頭で報告を行い、書面にて代諾を得た。また、E児にも図と簡単な文字で作成した資料を示しながら、参加の同意（アセント）を得る手続きを行った。また、本研究は研究4における課題の延長として実施されたため、筆者が所属する機関に常設されている研究倫理審査委員会にて研究実施計画に関する審査を受審し、承認を得ている（承認番号22-39）。

第3節 結果

E児が行った言語的理由づけのうち、特徴的であった反応の中身を、以下に記述する。

3番の絵カードは、とある女の子が悪意無くクラスメイトの女の子の机に落書きをってしまったところ、落書きをされた女の子が、嫌がって相手の女の子を叩いてしまうというストーリーであった。E児は、落書きをしている女の子が笑っている様子を見て「悪魔のよう」と形容した。また、落書きをされている女の子の行為については「何もしていない」と説明した。その上で、落書きをされた女の子が最後に相手を叩いたことについては、「机に落書きをされて嫌な気持ちになって、手を叩いてしまった」と解釈していた。誤解が生じた背景や理由を意味が通じるように説明できており、言語的理由づけは適切であると考えられたものの、登場人物の表情を形容することや、登場人物の行為を他の情報と照合しながら理解することについては、独特の認知のもとに説明を行う様子が見られた。

4番の絵カードは、強引に鬼ごっこに誘おうとする男の子が「一緒に遊ばないと友だちやめるぞ!」と迫り、相手の子がしぶしぶ鬼ごっこを承諾するというストーリーであった。E児は、鬼ごっこに誘われた際、難色を示した男の子の様子を見て「もうこれで1,000回目だ」という気持ちを表していると説明した。また、相手の子が怒りだして困っている男の子の様子を見て「何でそんなことを言うの」と感じたものと心情を推察していた。このように、E

児は葛藤やトラブルが生じた背景や理由を整合性のある形で説明できており、言語的理由づけは適切であるものの、登場人物の表情から心情を推察する際に、極端で、独特の認知・説明を行っていた。この点は3番の絵カードに対する反応と共通していた。

7番の絵カードは、用紙が特徴的な「知らないおじさん」を道端で見かけた男の子が、思ったままに「はげてる！」と言ってしまい、おじさんに嫌な思いをさせてしまうというストーリーであった。登場人物の容姿を見た男の子の発言をとらえた際に「皆に教えてしまおうか」、「悪いことをしてしまった」と悩む様子が確認された。TD児の場合には、言語化せず、内言のレベルで処理されていることがらを、E児の場合には1つ1つ言語化し、それを順に辿りながら物語の再構成を行って理解していたものと推察された。

9番の絵カードは、男の子が背伸びをした際に偶然通りがかった女の子に手があたって怪我をさせたしまったものの、「わざとじゃないから自分は悪くない」と開き直す様子で、女の子を怒らせてしまうというストーリーであった。E児は、男の子に対して女の子が、「まるで『殴り屋』みたい」「毎日人を殴って怪我をさせているのではないか」と感じていると解釈した。また、自分は悪くないとかたくなに主張する男の子の考えとして、「自分は『殴り屋』ではない。自分勝手にしているわけでもない」と説明した。女の子の心情を尋ねても、「君は『殴り屋』に違いない」という、指導担当者が求める説明とは異なる言語的理由づけを行った。絵カード3、4、7番は、登場人物の一方の行為が他方に影響を及ぼし、情動を変化させるような物語であり、それらにおいては適切な言語的理由づけを行うことができた。ところが、絵カード9番においては、2名の登場人物に異なる情動や思惑があり、それらが平行線を辿っているというような物語であった。このような物語では、登場人物1人1人の心情や行為の意図を個別に説明するだけでは不十分であり、描かれている物語を統合的に解釈して、意味的にまとまりのある説明を行うことができないなければならない。E児には、このようにまとまりのある適切な説明を行うことは難しいようであった。

12番の絵カードは、2人の女の子が通りがかりの女の子にいたずらを行おうと相談しており、実際にいたずらを行うと、相手の女の子が泣き出してしまうという物語であった。E児は、そもそもいたずらをくわだてていた側の2名の女の子がふざけ合っていて、それがエスカレートしたという背景を理解することが難しいようであった。そのため、泣き出した女の子の様子を見て「先生に怒られてしまいそう」といったように、2枚目のカードで描かれている内容のみを捉えて、心情推察を行っている。部分的な情報のみを手がかりとして言語的説明を行っていることから、絵カード9番の場合と同様に、説明が断片的であり、これは

適切な解釈とはいえないと判断された。このように、出来事や行為の背景を推論して、その背景が結果に及ぼす影響も考慮しつつ最終的な結果を理解し、説明することは、やはり困難であると考えられた。

13 番の絵カードは、ひそひそ話をする仲間にある女の子が入れてもらえないことを示す物語であった。E 児は、仲間に入れてもらえなかった理由を「その子には関係のない話で、聞いても仕方がない」という説明を行った。しかし、仲間に入れてもらえない女の子にとって見ると、ひそひそ話をしていた女の子の様子が「いじわる」な態度として映ったことを説明している。そして、仲間に入れてもらえなかった女の子は、「たとえ関係のない話であったとしても、言ってほしい」との思いを抱いていたと解釈した。言葉足らずである面は否めないものの、言語的理由づけは他者にとっても了解可能な程度のものであった。2 者間の関係性への言及はなかったが、それぞれの登場人物の思惑が異なっていることをとらえ、意味的にまとまりのある形で解釈しようと試みていることから、適切であると考えられた。

第4節 考察

本研究では、HFASD 児 1 名を対象に文脈分析課題を実施し、絵カードにおける登場人物の心情推察や、絵カード 1 枚目から 2 枚目にかけて描写されている状況について、それが生じた理由の説明を E 児に求めた。その結果、心情についての説明はみられたものの、記述量は多くなく、E 児の意図を把握するためにしばしば指導担当者からの追加的な質問を必要とした。そもそも、ASD 児は提示された架空のストーリーを再生する際、TD 児に比べて全体的な記述量が少ないことが知られている (Tager-Flusberg, 1995)。本研究で得られた言語記述量が少なかったことから、あることがらについて、他者に伝わる十分な説明を行うことが難しいと考えられた。一方で、説明の質に着目すると、登場人物の心情を説明する際に、「悪魔のよう」「もう 1,000 回目」などといった独特の表現を行っている傾向があった。Capps et al. (2000) は、ASD 児は他者心情をラベリングすることは可能であるものの、整合性のある因果関係の中に位置づけてそれを記述することは困難であることを指摘している。本研究においては、絵カードの登場人物が少なく、ある人物がもう一方の人物に対して影響を与えたり、心情の行き違いが起きていても状況がシンプルであるなど、構造が単純に作られているストーリーにおいて、E 児による因果関係への言及がみられた。ただし、ストーリーが複雑な構造である絵カードにおいては、因果関係の説明を含むに至らなかった。ストーリーにおける構造の複雑さに説明の質が影響されるという点は、TD 児を対象にした研究 3 の結果とも通じる特徴である。ただし、研究 3 は参加した TD 児が 51 名であり、複数名におい

で見られる傾向の報告を行った一方で、本研究では HFASD 児 1 名の事例を検討するに留まっている。そのため、単純な比較を行うことは難しい。TD 児と HFASD 児における命題的心理化は、どこまでが共通する処理で、どこからがその発達の属性に特有のものであるのかということを確認するためにも、この点に着目した今後の検討が必要である。

また、課題の遂行という点に目を向けると、文脈分析課題を実施する際に、研究 4 と同様の手続きを求めた初回時には困難がみられた。E 児には WISC-IV における処理速度とワーキングメモリーの指標間に個人内差があり、見聞きした情報を整理することに困難を抱える一方で、作業スピードが速いという特徴があった。そのため、しばしば指導担当者へ「はやくして（早く次の課題を見せて、やらせて）」と要求する行動がみられたように、気持ちが先行してしまい、落ち着いて課題に取り組むことが難しい状態であった。そこで、ワークシートへ筆記を行う代わりに口頭で報告を求めるよう手続きを変更し、確認すべき情報を絞って図と共に分かりやすく焦点化する工夫を行った。その結果、ひとつひとつの工程に落ち着いて取り組むことが可能となった。森下・荳阪（2005）は、ワーキングメモリーと注意機能には深い関連があることと、注意しようとして焦点を当てることができる情報には、容量の限界があることを指摘している。本研究においては、課題の実施にあたって、入力する情報を数枚・数項目にわたる資料から少量の絵と文へ圧縮し、さらに出力に伴う作業の負担を口頭報告へと切り替えて軽減したことによって、E 児が無理なく集中して課題に取り組むことができるようになったものと考えられる。

本研究を通して、文脈分析課題の手続き上においていくつか改良の余地を残している点が明らかとなった。多量のワークシートを用いることと、筆記（指導担当者による代筆を含む）によって絵カードに描かれた細かい要素を 1 つ 1 つ確認するという手続きは、落ち着いて机上課題に取り組むことが苦手な児童には負担が大きいことが考えられる。手続きが煩雑であると、児童自身のモチベーションの影響が結果に大きく反映される可能性もある。ワークシートで記載する情報については、工夫次第で、文脈分析課題の枠組みを維持しながらも、より明快な形に簡略化することができるかもしれない。出来事や物語を 2 次元の絵カードに集約的に示すことには限界がある。また、絵カードを用いて時間的な経過に伴う変化と登場人物の内的過程についての理解を求めることにも難しい場合がある。動画やアニメーションを用いてこれらを補う試みもあるが、情報量が増えてしまう懸念もある。たとえばこれらの点を考慮して、表情や視線などの文脈情報は、図や補足による文章を添えることで、漏れなく確認ができれば十分であるかもしれず、むしろ介入プログラム上で重点とすべき

なのは、それらの情報を言語的に統合する過程であると考えられる。研究4において統語能力が命題的心理化に大きく寄与していることが明らかになったことから、言語的理由付けによる心情推察を学習させる上では、単純な個々の情報の言語化よりも、それらのつながりを見出し、的確に要点をとらえるための言語的操作について支援を行うことが有効である可能性がある。必要な手続きをさらに明確にするためにも、実践的な介入研究の蓄積による今後の検討が求められる。

第Ⅲ部 結論

第8章 総合考察

第1節 研究の概括

本研究（研究1～5）においては、HFASD児を対象として、HFASD児に特有の弱い中枢性統合の傾向を補いながら、言語的に情報を整理できるようデザインされた文脈分析課題を用いて介入を行った。これにより、HFASD児における命題的心理化の学習を促進できるという仮説の元に一連の研究が実施された。本論文の目的は、文脈分析課題の枠組みを構築し、課題に用いられる刺激を吟味し、これを臨床発達支援の場において実施しながら、課題の利点と今後の改善点について整理することと、言語的側面と心情推察との関連を検討することであった。研究1で課題の枠組みを作成し、研究2で絵カードの作成を行い、研究3でTD児複数名に課題の実施をして絵カードの妥当性を検証した。さらに研究4でHFASD児複数名に課題を実施し、研究5では、既定の手続きで課題の遂行が困難であったHFASD児1名を対象として、例外的にプログラムの調整を行った上で心情推察の言語的理由付けについて質的な分析を行っている。

研究1では、HFASD児の心情推察と言語能力には関連がある（Happé, 1995；藤野他, 2015）ことに着目して、情報の言語化に重点を置き、文脈分析課題の枠組みを作成した。このとき、HFASD児の弱い中枢性統合の傾向を補うために、心情推察に必要な文脈情報を示すワークシートを作成した。社会的な場面を提示するためのツールとして市販のSSTカードを採用し、HFASD児1名を対象として、基準変更デザインによる介入を行った。その結果、参加児は最終的に手がかりを示されずとも自力で文脈情報を読み取ることが可能となり、心情推察の正答率も100%に達した。しかし、夏休みを挟むと心情推察の正答率は維持されなくなった。表情や台詞など、社会的状況を把握する上で重要な箇所を示せば、的確にそれらを読み取ることが可能であった一方で、それらの情報を統合して心情推察を行う段階に困難が残ることが示唆された。

研究1において使用した市販のSSTカードは、もともと社会生活スキルの形成・促進を目指して作成されたものである。ゆえに、客観的な事実を読み取り、登場人物の心情を推察しながらストーリーの解釈を行うという文脈分析課題の手続きにあまり適さないデザインであった。そのため、このようなデザインが結果に影響してしまっている可能性が考えられた。よって、研究を行う場合に、①客観的な事実の確認を可能とし、②登場人物の心情を推察するための必要な手がかりが十分に示されており、③出来事と行為の流れを理解しやすい絵カードの作成を手がけることにした。

そこで研究2では、新たに文脈分析課題に用いる絵カードを作成し、TD児2名を対象として予備的に課題を実施した。絵カードの作成においては、小学校の学級担任経験のある教諭15名と、9～10歳頃の児童の保護者77名を対象として質問紙調査を実施し、児童が日常で経験する社会的トラブルについてエピソードの収集を行った。

得られた結果のうち、複数の典型的なエピソードをまとめて、社会的な文脈を含むものを抽出し、それらのエピソードに基づいた絵カードを作成した。さらに、7歳・9歳のTD児2名を対象として、予備的に課題を実施した(絵カードに盛り込むべき出来事・物語を同定)。登場人物の心情推察やストーリーの説明を求めて回答を確認したところ、どちらの児童も大きく文脈を読み違えることはなかったものの、7歳の児童は記述がやや不十分であった。一方で、9歳の児童は十分に整合性のある説明が可能であり、文脈分析課題が対象とする児童の年齢は9歳頃が妥当性であることが示された。

研究2において、絵カードに表現すべき出来事・物語の同定と、文脈分析課題を実施することができる適切な年齢(下限)を理解することができた。この知見を踏まえて研究3では、小学3～4年生のTD児51名を対象として文脈分析課題を実施し、絵カードの内容が児童にとって十分読み取れるものであるかを検討すると共に、得られたナラティブの質について評価を行った。これにより、HFASD児に文脈分析課題を行う上での刺激の選定を行い、さらに言語的記述についてHFASD児と比較するための参考とした。その結果、7セットの絵カードにおいて、事前に定められた基準を超える正答率が得られた。TD児においても文脈の理解が難しい絵カードは、HFASD児を対象とした介入には適さないと考えられた。また、TD児が絵カードのストーリーを記述する際には、主に因果関係の中に心情や事実を位置づけて説明を行っていた。TD児も複雑な構造のストーリーを提示された際には、読み取りや説明の適切さを欠くことが明らかとなった。

研究1～3において、①命題的心理化を検討するために文脈分析課題が適していること、②文脈分析課題を行う上で市販のSSTカードでは必要な要素抽出が難しく、絵カードを1から自作する必要があること、③TD児、教師、保護者に対する調査により絵カードに示すべき社会的な出来事・物語を抽出することができ、TD児に対するテストにより、7セットの課題が案出されたこと、④TD児といえども、整合性のある物語の記述・説明が難しい場合があり、その場合は必要な事実の抽出に失敗していたり、心的な因果関係の読み取りに失敗したりする例があることが理解できた。

以上を受け、研究4では、16名のHFASD児を対象として文脈分析課題を用いた介入を実施し、心情推察の正答率やナラティブの評価によって測定される指標と言語能力との関連を検討すると共に、介入の効果評価を行った。その結果、介入による心情推察の成績向上はみられなかったものの、HFASD児はストーリーを説明する際に事実を因果関係の中に位置づける程度の語りをを行うことと、弱い中枢性統合の傾向や統語能力が心情推察の指標と関連にすることが明らかとなった。ここから、HFASD児は、細部へ注意する傾向があるために断片的な情報の読み取りを行うが、高い統語能力を有する場合にそれを駆使して整合性のある形で社会的文脈の理解や心情推察を行っているという可能性が示唆され、和田・大石(2022)の仮説が一部検証された。また、日常生活場面で社会的な出来事・物語を理解するために用いている能力と心の理論課題で測定している能力が必ずしも等質ではない可能性も考慮すべきであることが示唆された。

研究5では、研究4において規定の手続きによる課題の遂行が困難であった児童1名を対象として、プログラムの調整を行い、文脈分析課題を実施した。課題の実施にあたっては、児童の認知的な特性から、多くの情報を落ち着いてひとつずつ処理することが難しい様子であった。そこで、ワークシートによって示される情報をシンプルな形に調整し、書字作業を取りやめて口頭による心情推察の報告を求めた。その結果、参加児は落ち着いて課題へ取り組むことができるようになった。心情推察に関する言語的記述の質に着目すると、独特の認知や説明を行う傾向があり、特に複雑なストーリーにおいて、情報を因果関係の中に位置づけながら整合性のある説明を行うことは困難であるようだった。これらの試みにより、絵カードからひとつずつ情報を言語化するよりも、それらを統語的にまとめる段階の支援に重点を置き、より簡略的な方法を用いて課題を再構成することでより効果を上げられる可能性が示唆された。

研究1～5の一連の研究において、文脈分析課題の枠組みやツールとしての絵カードを作成し、具体的な介入を通じた検討によって、HFASD児童が心情推察を行うことが十分に可能であることが確認された。また、課題の実施によって得られた結果から、命題的心理化における言語能力との関連や情報処理の過程についても仮説が一部検証された。この情報処理過程では、提示された絵カードが社会的情報を読み取るための弁別刺激となるばかりでなく、範例となって試行を重ねるうちに、介入を行う指導担当者や関係者の表情への指向的な注意が生じるという結果を生み出した。これは、たとえば「ある社会的なやり取り場面では、人の顔を見て状況を判断するものである」といったような、社会的事象に関する言語

的ルール（内言）が文脈分析課題の実施によって生成された可能性を示唆しているかもしれない。また、そのような言語的ルールにより自己指示的に HFASD 児の行動が統制された可能性も考えられた。ただし、HFASD 児の臨床像は多岐にわたっており、多様な特性を持つ児童に対してプログラムの適用を想定する上では、課題の手続きについて改良を重ねる余地が残された。

第2節 結論

研究1～5の一連の研究では、一貫して文脈分析課題を用いた検討を行っていた。文脈分析課題の実施によって直接得られた結果や、実施法の改良点などにおける示唆を以下に記述する。研究1や研究4において、一部の児童に心情推察の成績向上がみられたほか、心情推察を行うにあたって着目すべき文脈情報（表情など）へ目を向けられるようになったといった意見が参加者から得られた。ただし、統計的分析によって明確な介入効果があったと判断されるには至らず、統語面での介入を追加的に行うことで、さらに効果をあげられる可能性が示唆された。また、研究2の結果より、課題の実施にあたって想定される水準の言語的記述が十分に行えるのは、9歳頃からであることが明らかとなった。ASD 児が他者信念を推察できるようになるためには、9歳程度の言語能力を前提とすることが指摘されている（Happé, 1995；藤野他, 2015）。以上の知見を理論的背景としてふまえた上で、対象とする児童の年齢を9歳頃と想定して作成された文脈分析課題は、ある程度妥当な内容構成が行われていることが裏付けられた。また、研究に参加した HFASD 児は、表情や視線など、心情推察を行うにあたって着目すべき重要な手掛かり（文脈情報）を提示すれば、それを読み取ることは十分に可能であった。文脈分析課題においては、文脈情報の読み取りを前提として登場人物の心情推察を行うように手続きの枠組みが構成されていたが、文脈情報を児童自身が読み取り、手掛かりの整理を進める方法については、ワークシートに改良の余地があると考えられた。さらに、心情推察を取り扱った従来の研究においては、取り扱う課題の性質上、同一構造のストーリーの理解を確認するに留まったり、多量のナラティブを記録しなければならなかったりするという限界があった（和田・大石, 2022）。本研究で用いた文脈分析課題は、より多様なストーリーを採用可能であり、短く簡便な手法によって語りを得られるという特徴を踏まえつつ、心情推察やナラティブの分析について、十分に評価に耐えるものであることが明らかとなった。比較的高機能の児童を対象に、社会認知的な枠組みの指導をするという点で、ソーシャル・ストーリーやソーシャル・シンキングに連なる試みのひとつとして、広く研究・臨床的に運用できる可能性が示唆された。

また、文脈分析課題の結果から、以下のような理論的背景に関する考察を行った。本研究では命題的心理化と言語能力の関連に着目しているが、特に研究4においては、語彙理解力、統語能力、語用能力について調査した上で、ASD 的な特性や心情推察の指標との関連を検討した。中でも、語用能力には発話者の意図などを汲む文脈理解の側面を含むため（田中・神尾，2007）、社会的な文脈を扱う指標との関連が予想された。しかし、実際には誤信念課題や文脈分析課題との関連はみられず、むしろ語彙理解力や統語能力との相関がみられた。その理由として、語用能力の測定には、日常の様子から言語的コミュニケーションの様相をとらえようとする質問紙を用いたことと、文脈分析課題が机上課題であったという、場面の違いが影響していたことが考えられる。たとえば、HFASD 者は誤信念課題を通過したとしても、実際の生活場面では他者の心情推察が難しいままであるという「ずれ」が生じることが指摘されている（Wing, 1996 久保他訳 1998）。このように、課題場面と日常場面における状況の違いが、社会的文脈や他者の心情を推察する際の情報処理に影響している可能性が考えられる。本研究における文脈分析課題においては、静止画を用いて登場人物の表情の読み取りや心情推察を行った。松田・山本（2011）によれば、ASD 者は表情の強度が曖昧であったり、変化が速かったりする場合に読み取りが困難になるという。このことから、本研究の文脈分析課題においては、HFASD 児にとって、日常場面よりも落ち着いた状況でひとつひとつ客観的な事実を理解し、文脈を理解することが可能な構造であったといえる。その際に、日常で用いる流動的なコミュニケーションを含む語用的側面よりも、むしろ基礎的な語彙理解力や統語能力を用いて状況把握を行っていた可能性が考えられる。ただし、このような特徴は課題場面の違いから生じる影響のみによって左右されるものではなく、ASD 者が行う命題的心理化に特有の手法であるかもしれない。この点を明確にするためには、課題で扱われる情報の流動性に注目しながら、要因を同定するための詳細な検討を行う必要がある。

また、研究4においては参加児の自閉的特性に関するプロフィールを測定し、そのうちの下位尺度である「細部への注意」（弱い中枢性統合）と命題的心理化の指標について、強い関連がみられた。弱い中枢性統合は、ASD 者の特性について、ToM の障害などでは説明しきれない断片的な情報への優れた認知に着目する概念で、Frith（2003 富田他訳 2009）によって提唱された（石坂，2009）。弱い中枢性統合について、視覚的注意や言語的な意味論など、さまざまな側面を取り扱う課題によって検討が行われてきた。Happé & Frith（2006）は、弱い中枢性統合の傾向は ToM の課題の成績にかかわらず ASD 者全体を

通してみられるため、弱い中枢性統合は ToM の障害を直接説明するものではないと指摘している。ただし、ToM とまったく関係がないというわけではなく、Happé & Frith (2006) は、弱い中枢性統合の傾向が何らかの形で、間接的に ASD 者の社会的機能に影響を与え、社会的行動の解釈などを困難にしている可能性について考察している。研究 4 では、統語能力と弱い中枢性統合について、文脈分析課題における心情推察やナラティブの指標と強い関連がみられた。HFASD 児における弱い中枢性統合と命題的心理化の関係を言語能力（特に、統語能力）が媒介しているとするならば、これは Happé & Frith (2006) の指摘とも合致する解釈が可能となる。以上の概念の関連について、以下の通り整理した（図 18）。

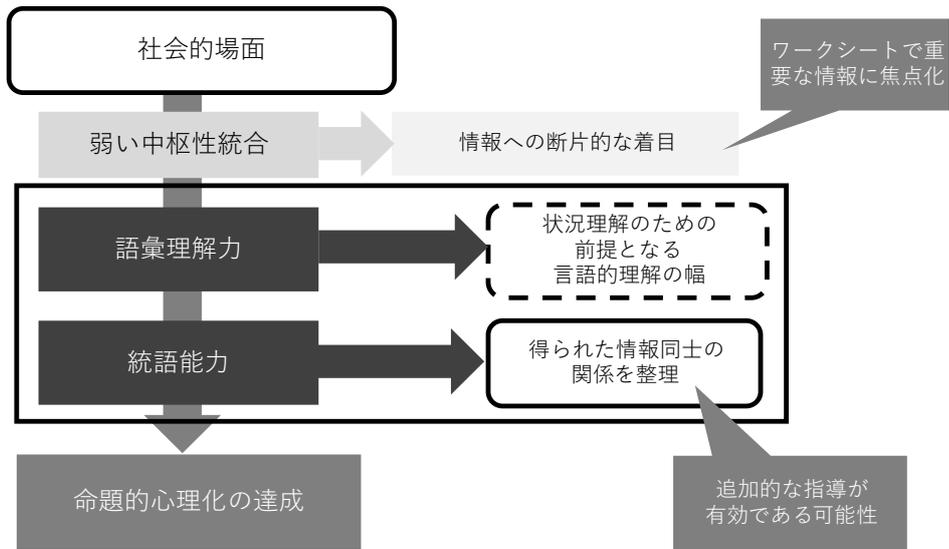


図 18 命題的心理化と言語能力の関連についての考察

図 18 の枠組みをふまえると、HFASD 児において命題的心理化の学習を促進するためには、弱い中枢性統合の傾向によって見落としがちな情報を補う工夫や、得られた情報をもとに自由に心情推察を行わせる枠組みだけでは不十分であり、情報を因果関係の中に結びつけるような統語的側面への介入が不可欠であると考えられる。たとえば、文章理解の基礎となる語彙理解力を前提として、情報のつながりを文法的に理解し、整理する練習を組み合わせることであるが、具体的には、補文理解の支援などが候補として考えられる。藤野他（2015）は、誤信念課題の通過と統語能力との関連について、補文処理の力が影響する可能性を考察している。補文とは、ある文章の中に埋め込まれた文章であり、たとえば、補文が含まれる例としては、「A は『x は y である』と信じる」のような構造を指す。これに関連して、Lind & Bowler（2009）は、「彼女は夫に『幽霊を見た』と言いましたが、それは本当はブランケットでした。」というような文章課題において、「彼女は夫に何と言ったのか」というような補文を記憶する力が、誤信念課題の通過と関連することを見出した。このような領域への介入を実施することによって、個々の情報の繋がりを考慮しながら一貫した説明を行う力を向上させることができれば、HFASD 児による社会的文脈理解の達成に繋がる可能性があると考えられる。臨床的な支援の場において、統語側面への指導が行われた報告は既に存在する。中川・小山（2013）は、ASD 児を対象にして統語的理解の評価を行い、対象児は受動文の理解が困難であることを特定したうえで、文章と図像を同時に提示する方略を取りながら徐々に手掛かりを減らしていく指導を行い、効果を上げている。このように、HFASD 児へ言語面での指導を行う際には、対象となる児童の言語発達水準を事前に評価した上で、さらに視覚的な手掛かりを用いるなどの工夫を行うことによって、指導の効果を高められることが考えられる。これを文脈分析課題と併せて具体的に実施する手法においては、先行研究における知見の整理や、実践的な介入研究を含めた今後の検討が必要である。

第 3 節 本研究の成果と課題

研究 1～5 によって、従来、知的学習や言語に困難のある児童に行われてきた指導とは異なる視点から、文脈分析課題を作成し、高度な社会的文脈の理解を促進するためのツールとして新たな枠組みの構築を行った。先行研究において、HFASD 児の心情推察を検討する手法は限られており、主に用いられてきた誤信念課題では、一定の物語構造を理解させるに留まるという問題点があることが指摘されている（藤野他，2017）。また、ナラティブから物語構造の理解を推察するうえでも、膨大な量の分析を必要とするなどの課題を有

していた。しかし、文脈分析課題の所要時間は20～30分程度であり、実施を比較的簡便に行えるほか、多様なストーリーを適用して指導に反映させることが可能である。また、文脈分析課題の手続きはHFASD児の弱い中枢性統合という特性を考慮し、ASD者にとって社会的文脈をとらえやすく、学びやすい形式を取ることを重点に置いて作成されている。このような視点を積極的に取り入れながら学習プログラムの枠組みを作成することにおいて、文脈分析課題がひとつの例となることには、臨床的・研究的な意義があると考えられる。

さらに、本研究では介入に用いる課題そのものに加えて、言語的側面から心情推察を評価する方法においても、新たな手法の検証を行った。文脈分析課題は、登場人物の行為や状況、心情について絵カードから読み取り、それを説明する課題であった。研究4において評価を行った「ナラティブ」は、社会的ストーリーの説明が因果関係に基づいて適切に行われているかを示す指標である。研究4の結果より、因果関係への言及に焦点を当ててナラティブを評価することで、断片的な情報を統合し、全体的なストーリーを把握することができているかという観点から、HFASD児が行う命題的心理化の質を評価することが可能であることが示唆された。この指標を応用することで、より多様な社会的ストーリーを対象にしながら、HFASD児の命題的心理化を検討することが可能になると考えられる。

一方で、一連の研究にはいくつか限界も存在する。文脈分析課題を用いた介入においては、1人につき少なくとも7回以上の継続的なかわりを必要としたため、多くの参加者を確保してデータを収集することが困難であった。そのために、一部の分析において有意な相関は確認されたものの、あくまで本研究内における結果を説明するに留まり、必ずしもスペクトラムを示すHFASD児全体にあてはめることはできない可能性がある。たとえば、研究4において文脈分析課題の結果と言語能力を比較するにあたっては、参加児をひとまとめにして相関分析を行った。ここからさらに、参加児の中の言語能力の差（7歳相当から12歳相当まで）について、明確に言語能力の低群・高群に分けて比較を行い、それぞれに特有の傾向を見出して説明を行うような分析を実施するには、十分な参加者数を確保することが困難であった。命題的心理化と言語能力の関連について、概念間の大きな枠組みを超えて、より詳細な機序について検討を行うためには、課題の実施を簡便な方略に移行して多数の参加者を募り、さらに大きな規模を想定して調査を計画する必要があると考えられる。

また、研究5では、例外的に課題の遂行が困難であった児童を対象に、プログラムの調整を行った上で文脈分析課題を実施した。このように、研究上で用いられる課題を臨床場面で実施する上では、それぞれの児童が持つ個別性をとらえた対応が求められる（廣澤他，2019）。本研究では一事例を報告するに留まったが、異なる発達障害が併存している状態像などを含め、今後の研究における事例の蓄積が必要である。事例を重ねることで、実践研究を行うためのエビデンスを蓄積することができ、個別最適化を図るための方法についても示唆が得られるであろう。それは、文脈分析課題を用いた命題的心理化支援のためのモジュールを形成して、その社会実装につなげる際に有益である。

さらに、一連の研究においては、主に課題場面においてデータの収集を行っており、日常における行動や認知の変容は調査しなかった。本研究の延長として、今後計画される研究をふまえた目的の大枠は、HFASD児の社会認知、特に社会的文脈の理解と心情推察の仕組みについて解明し、それを向上させるような支援方略を確立させることである。その背景として、HFASD児がしばしば日常で対人関係上の困難に直面することがあるため、それを和らげ、適応の支援をする意図が存在する。そのため、今後の研究においては、課題の中だけに留まらず、日常における般化を見据えて検討範囲を広げ、課題の社会的な妥当性を確認することが求められる。

2022年に、文部科学省より通常級において特別な支援を必要とする児童が8.8%程度であることが報告された（文部科学省，2022）。このことから、通常実施される授業や社会生活に参加しながらも困難を抱え、支援を必要としている児童が日常に多く存在すると考えられる。DSM-IV（精神疾患の診断・統計マニュアル・第4版）からスペクトラムとして自閉症をとらえるようになってから10年が経過したが（American Psychiatric Association，2013）、これから、ASDにおける特性のありようについて広い概念でとらえる視点によって、HFASDに関する知見がさらに蓄積されていくと考えられる。本研究で扱われた文脈分析課題をもとに、HFASD児における社会認知特性の解明を推し進めるためにも、更なる知見の集約や介入研究を重ねていく必要がある。

引用文献

- American Psychiatric Association(2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*.
Amer Psychiatric Pub Inc.
- (高橋三郎・大野裕監訳, 染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・三村將・村井俊哉訳 (2014) .
DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院)
- Alan, S. Kaufman., & Nadeen, L. Kaufman. (2004). *KABC-II Manual*. NCS Pearson, Inc.
- (日本版 KABC-II制作委員会 藤田 和弘・石隈 利紀・青山 真二・服部 環・熊谷 恵子・
小野 純平 (訳・編) (2013). 日本版 KABC-IIマニュアル 丸善出版株式会社)
- Barlow, D. H., Hersen, M. (1984). *Single Case Experimental Designs ; Strategies for Studying
Behavior Change*. Allyn & Bacon.
- (高木 俊一郎・佐久間 徹(訳)(1993). 一事例の実験デザイン ケーススタディの基本
と応用 二瓶社)
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U.(1985). Does the autistic child have a “theory of mind?”
Cognition, 21(1), 37-46.
- Baron-Cohen, S., O’riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas
by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning
autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(5), 407-418.
- 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.
- 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.
- Booth, R., & Happé, F. (2010). “Hunting with a knife and... fork”: Examining central coherence in
autism, attention deficit/hyperactivity disorder, and typical development with a linguistic task.
Journal of experimental child psychology, 107(4), 377-393.
- Capps, L., Losh, M., & Thurber, C.(2000). "The Frog Ate the Bug and Made his Mouth Sad":
Narrative competence in children with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2),
193-204.
- 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

- Chomsky, N.(1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge, MA:MIT Press.
- David, N., Aumann, C., Bewernick, B. H., Santos, N. S., Lehnhardt, F. G., & Vogeley, K. (2010). Investigation of mentalizing and visuospatial perspective taking for self and other in Asperger syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(3), 290-299.
- Diehl, J. J., Bennetto, L., & Young, E. C. (2006). Story recall and narrative coherence of high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of abnormal child psychology*, 34(1), 83-98.
- Filippello, P., Marino, F., & Oliva, P. (2013). Relationship between weak central coherence and mental states understanding in children with Autism and in children with ADHD. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 1(1).
- Frith, U.(2003). *AUTISM Explaining the Enigma 2nd Edition*. Wiley-Blackwell, 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
- 藤野博(2005). 自閉症スペクトラム障害児に対するソーシャル・ストーリーの効果：事例研究の展望 *東京学芸大学紀要 第1部門 教育科学*, 56, 349-358.
- 藤野博・神井享子・松井智子・東條吉邦・計野浩一郎(2016). 自閉スペクトラム症児における心の理論と語彙理解およびプランニングの関係. *東京学芸大学紀要 総合教育科学系II*, 67, 223-233.
- 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(2), 106-114.
- 藤野博・松井智子・東條吉邦・長内博雄(2015). 学齢期の高機能自閉症スペクトラム障害児における心の理論と語彙理解力. *東京学芸大学紀要 総合教育科学系II*, 66, 311-318.
- Garcia-Molina, I., & Clemente-Estevan, R. A. (2019). Autism and faux pas. Influences of presentation modality and working memory. *The Spanish Journal of Psychology*, 22, 1-11.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P. & Hill, K.(1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief, or pretence? *Development and Psychopathology*, 8, 345-365.
- Happé, 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.
- Happe, F. G. (1997). Central coherence and theory of mind in autism: Reading homographs in context. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(1), 1-12.
- Happé, F.G. & Frith, U.(2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism

- spectrum disorders *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 5 -25.
- 平田涼子・海原康孝・三宅奈美・櫻井薫・光畑智恵子・天野秀昭・香西克之(2014). 歯科診療時における自閉症スペクトラム児の個々の特性に合わせた対応 小児歯科学雑誌, 52(1), 90-96.
- 廣澤愛子・武澤友広・織田安沙美・鈴木静香・小越咲子(2019). 自閉スペクトラム症の児童と支援者の相互作用プロセス：社会性の育成を目的とした療育場面への参与観察分析から 発達心理学研究, 30(2), p.61-73.
- 古元順子(2009). 自閉症に併存（発）する身体疾患と精神障害 高木隆郎（編）自閉症 幼児期精神病から発達障害へ(pp.50) 星和書店
- 石坂好樹(2009). 自閉症の認知理論の現在 高木隆郎（編）自閉症 幼児期精神病から発達障害へ(pp.61) 星和書店
- Jarrold, Christopher., David, W. Butler., Emily, M. Cottington., & Flora, Jimenez. (2000). Linking Theory of Mind and Central Coherence Bias in Autism and in the General Population. *Developmental Psychology*, 36(1), 126-38.
- 上地雄一郎(2015). メンタライジング・アプローチ入門—愛着理論を生かす心理療法— 北大路書房
- 神尾陽子(2009). 自閉症の成り立ち—発達認知神経科学的研究からの再考 高木隆郎（編）自閉症 幼児期精神病から発達障害へ(pp.88) 星和書店
- 菊池裕義・山田仁子・舘岡達矢 (2012). メンタライゼーションの測定: その信頼性と日本人大学生における境界例傾向との関連性 心理臨床学研究, 30(3), 355-365.
- 木下孝司(1991). 幼児における他者の認識内容の理解—他者の「誤った信念」と「認識内容の変化」の理解を中心に— 教育心理学研究, 39, 47-56.
- 李熙馥・田中真理(2011). 自閉症スペクトラム障害者におけるナラティブ研究の動向と意義. 特殊教育学研究, 49, 377-386.
- 李熙馥・田中真理(2013a). 自閉症スペクトラム障害児におけるナラティブの特性：フィクショナルナラティブの構成と行為の側面に焦点を当てて. 発達心理学研究, 24, 527-538.
- 李熙馥・田中真理(2013b). 自閉症スペクトラム障害児のナラティブにおける視線による情報入力の特徴. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 61, 171-185.
- 李熙馥・田中真理(2018). 自閉スペクトラム症児におけるナラティブの調整—「心の理論」の理解との関連—. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 45, 1-12.

- Lind, S. E., & Bowler, D. M. (2009). Language and theory of mind in autism spectrum disorder: The relationship between complement syntax and false belief task performance. *Journal of autism and developmental disorders*, 39, 929-937.
- Losh, M., & Capps, L.(2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), 239-251.
- 松田壮一郎・山本淳一(2011). 自閉性障害における表情理解 慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 社会学心理学教育学 人間と社会の探究, 71, 31-47.
- 文部科学省(2022). 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について 文部科学省 Retrieved October 29, 2023 from https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm
- 森本洋介(2017). 小学校道徳教育における道徳性発達の理論と教授法に関する試案 弘前大学教育学部紀要, 118, 149-158.
- 森下正修・荻阪直行(2005). 言語性ワーキングメモリにおける情報の貯蔵と処理 心理学評論, 48(4), 455-474.
- Mottron, L., Dawson, M., Soulières, I., Hubert, B., & Burack, J. (2006). Enhanced perceptual functioning in autism: An update, and eight principles of autistic perception. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(1), 27-43.
- 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
- 村上太郎(2012). 語用論的視点からの幼児期コミュニケーション尺度作成の試み：因子構造の探索と学齢期発達障害児への試用. 九州大学心理学研究, 13, 31-41.
- 村田孝次(1984) 日本の言語発達研究. 培風館
- Naito, M., & Koyama, K.(2006) The development of false belief understanding in Japanese children: Delay and difference? *International Journal of Behavioral development*, 30, 290-304.
- 中川佳子・小山高正(2013). 自閉性障害児における日本語理解能力の問題とその支援 東京未来大学研究紀要, 6, 121-130.
- 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.
- 仲野真史・長崎勤(2006). 健常児と自閉症児におけるナラティブ産出—フィクショナルスト

- ーリーとパーソナルナラティブの分析から— 心身障害学研究, 30, 35-47.
- 小川絢子・子安増生 (2010). 幼児期における他者の誤信念に基づく行動への理由づけと実行機能の関連性. 発達心理学研究, 21(3), 232-243.
- 岡脇誠・笹口浩子・松村京子(2014).対人関係場面におけるソーシャル・シンキングプログラムのアセスメントツールの開発と介入効果 教育実践学研究, 16(1), 1-10.
- 大井 学 (2006). 高機能広汎性発達障害にともなう語用障害：特徴，背景，支援 コミュニケーション障害学, 23, 87-104
- Ozonoff, S., & Miller, J.(1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 415-433.
- Ozonoff, S., Cook, I., Coon, H., Dawson, G., Joseph, R. M., Klin, A., McMahon, W. M., Minshew, N., Munson, J.A., Pennington, B.F., Rogers, S.J., Spence, M.A., Tager-Flusberg, H., Volkmar, F.R., & Wrathall, D. (2004). Performance on Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery subtests sensitive to frontal lobe function in people with autistic disorder: evidence from the Collaborative Programs of Excellence in Autism network. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(2), 139-150.
- Perner, J., Lang, B., & Kloo, D.(2002). Theory of mind and self-control: More than a common problem of inhibition. *Child Development*, 73, 752-767.
- Premack, D., & Woodruff, G.(1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526.
- 佐々木香緒里・畦上恭彦(2018). 自閉症スペクトラム障害児における談話理解—自由再生課題と読解課題からの検討— 国際医療福祉大学学会誌, 23, 16-25.
- Salter, G., Seigal, A., Claxton, M., Lawrence, K., & Skuse, D. (2008). Can autistic children read the mind of an animated triangle?. *Autism*, 12(4), 349-371.
- Shah, A., Frith, U. (1983).An islet of ability in autistic children: a research note *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 24, 613-620.
- Shah, A., Frith, U. (1993). Why do autistic individuals show superior performance on the block design task? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1351-1364.
- 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—特殊教育学研究, 51, 105-113.

- Tager-Flusberg, H.(1995). 'Once upon a rabbit': Stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 45-59.
- Tager-Flusberg, H. & Sullivan, K.(1995). Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16, 241-256.
- 田中優子・神尾陽子(2007). 自閉症における語用論研究. *心理学評論*, 50, 54-63.
- 若林明雄・内山登起夫・東條吉邦・吉田友子・黒田美保・バロン-コーエン サイモン・ウィールライト サリー(2007). 自閉症スペクトラム指数 (AQ) 児童用・日本語版の標準化 高機能自閉症・アスペルガー障害児と定型発達児による検討 *心理学研究*, 77(6), 534-540.
- 和田恵(印刷中). 高機能自閉スペクトラム症児における心情推察と言語能力の関連—命題的心理化の学習に向けた文脈分析課題による検討— *言語文化学会論集*, 60
- 和田恵・荻野梨紗子・大石幸二(2023). 自閉スペクトラム症児における命題的心理化を促進するための言語的理由づけの検討, *人間関係学研究*, 28(1), 23-31.
- 和田恵・大石幸二(2021a). 高機能自閉スペクトラム症児における文脈分析課題を用いた心情推察の予備的検討 *人間関係学研究*, 26(1), 41-46.
- 和田恵・大石幸二(2021b). 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— *発達研究*, 35, 85-94.
- 和田恵・大石幸二(2022). 高機能自閉症児における心情推察の評価方法—言語的側面における研究動向— *人間関係学研究*, 27(1), 93-104.
- 和田恵・大石幸二(印刷中). 文脈分析課題を用いた児童による心情推察の検討—命題的心理化の方略に焦点を当てて— *人間福祉学会誌*, 23
- Wimmer, H., & Mayringer, H.(1998). False belief understanding in young children: Explanations do not develop before predictions. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 403-422.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum a Guide for Parents and Professionals*.
(ローナ・ウィング. 久保 紘章・佐々木 正美・清水 康夫(訳)(1998). 自閉症スペクトル親と専門家のためのガイドブック)
- Zalla, T., Sav, A. M., Stopin, A., Ahade, S., & Leboyer, M. (2009). Faux pas detection and intentional

action in Asperger Syndrome. A replication on a French sample. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(2), 373-382.

謝辞

本論文の作成にあたり、立教大学の現代心理学部心理学科教授である大石幸二先生にはたいへんお世話になりました。博士課程前期・後期課程で研究を続け、博士論文の完成に至ることができたのも、ひとえに大石先生より丁寧なご指導を賜りましたおかげです。様々な疑問・ご相談に対して丁寧に対応いただいたおかげで、目標を見据えてここまで研究を続けてこられました。心より御礼申し上げます。また、長年の指導をいただくにあたって、大石先生には、研究者としてあるべき姿を見せていただきました。研究に参加する方から指導を行うスタッフに至るまで、研究に携わるすべての人を尊重し、自身の時間を惜しまず、誠実に対応をすることの大切さは、研究活動を経て得た大きな学びのひとつです。私も大石先生を見習い、これまでの7年間と、これから得る人の縁を大切にしながら、目標に向けて邁進してまいりたいと思います。

また、上智大学総合人間科学部心理学科教授の日高聡太先生には、博士課程前期課程での研究活動において様々な助言をいただき、励ましていただきました。特殊な状況下での所属に加え、感染症の流行などで例外となることの多い中、基礎的な研究領域においては右も左も分からなかった私に誠実に向き合ってくださいました。基礎的な視点を大切にしながらも臨床場面で活用可能な知見を生み出すという、自分の研究上の姿勢は、日高先生のご指導があったからこそ固めることができました。さらに、現代心理学部心理学科教授の松永美希先生、東京学芸大学大学院教育学研究科教授の藤野博先生、山口大学教育学部学校教育教員養成課程教授の松岡勝彦先生には、本論文の審査にあたり、副査の労をお引き受けいただきました。丁寧なご指導と励ましをいただいたことに、感謝申し上げます。

子ども発達支援室 Oz の瀬尾亜希子先生には、何かとデータの収集に苦勞する中で、優しく声をかけていただき、長年にわたってご助力をいただきました。特に、学部時代に卒業論文を執筆した際は、初めてのことで何もわからず、くじけそうになる私に何度も発破をかけていただきました。長い研究活動の中、気持ちの面でとても大きな支えになりました。誠にありがとうございました。

研究・調査の実施にあたっては、公益財団法人発達科学研究教育センターおよび日本生命財団様より助成をいただき、資金面で大きな力添えをいただきました。ここに記して深謝申し上げます。

発達障害のお子さんにかかわりたい、自閉スペクトラム症者の社会認知について未知の部分を知りたい、当事者の方が抱える困難を和らげるために貢献したい、という熱意

で研究を始めましたが、それは今も変わっていません。そして、まだまだ若輩者ではありますが、先生方のご指導により知識や経験を得て、自分が持つ疑問はどのように研究によって解き明かせば良いのかという道が見えるようになってきました。その過程にあるひとつのゴールとして、博士論文の完成にたどり着けたのも、何より険しい道を歩むことを応援してくれた両親のサポートがあってこそでした。人より長い学生生活を送る中で、両親には心配や苦勞をかけたものと思いますが、私を支え続けてくれたことには、感謝してもしきれません。多くの方に支えていただいたからこそ、それをこれからの研究活動において還元できるよう、精進してまいります。

最後に改めまして、調査協力や助言をいただいた諸先生方、研究室の皆さまに、心より感謝申し上げます。

資料1 研究2で作成した絵カード一覧



2 - 1

え？
ドッジボールに
しようよ！



おにごっこで
あそぼう！



2 - 2

ぜったい
ドッジボールが
いい！

もうボール
持ってきちゃった
もん！



それ、きのうも
やったじゃん！



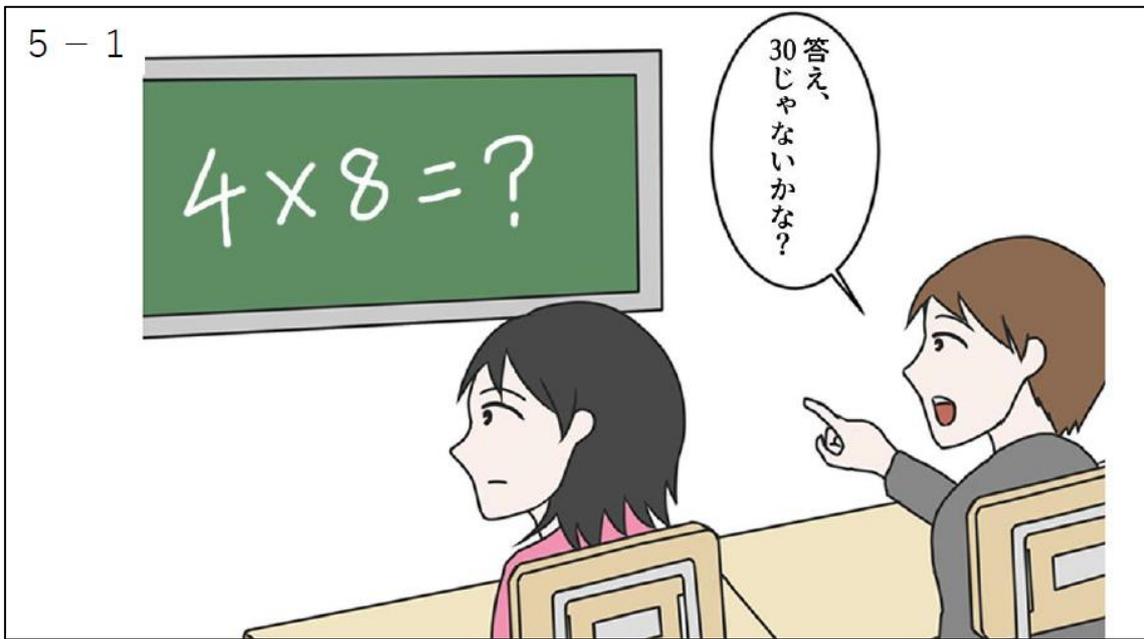
3 - 1



3 - 2







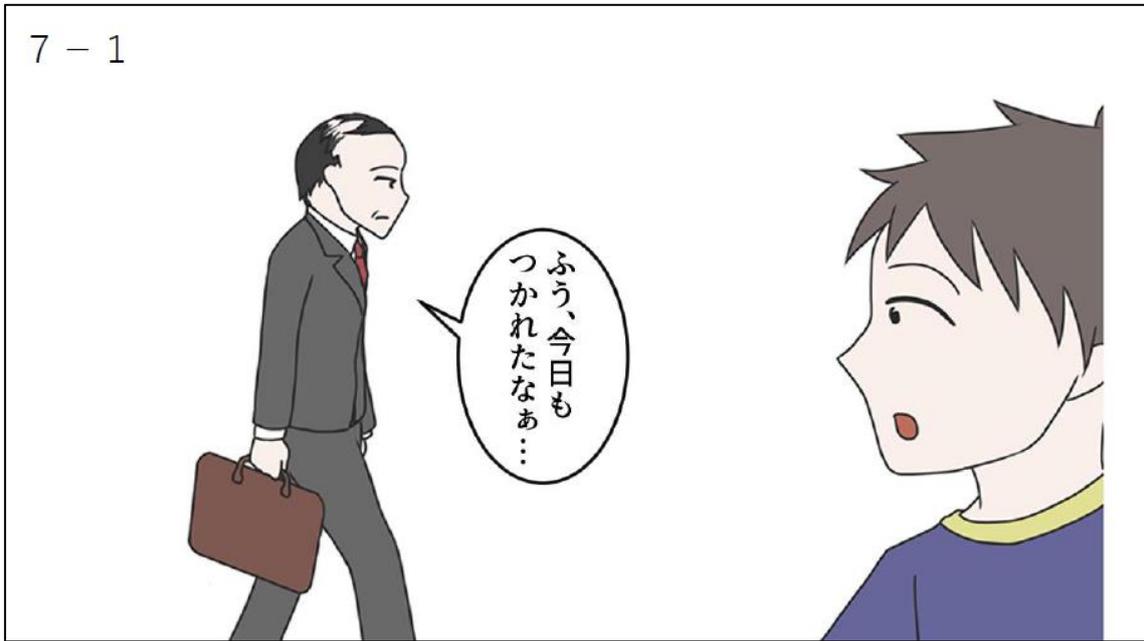
6 - 1



6 - 2



7-1



7-2



8 - 1



8 - 2

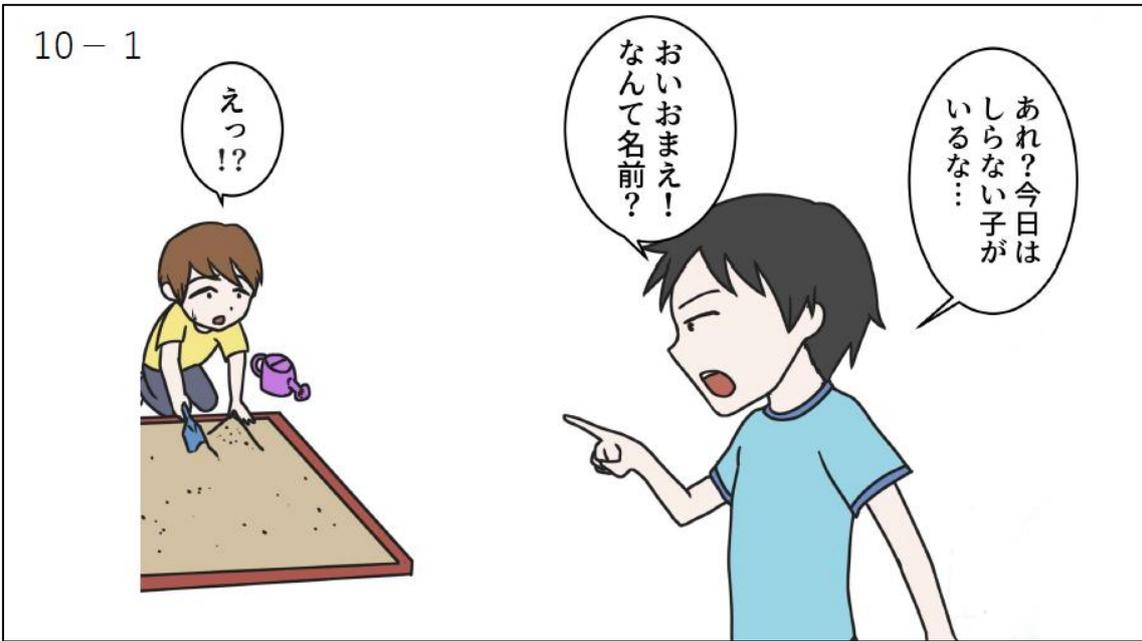


9 - 1



9 - 2





11-1



11-2



12-1



12-2



13-1



13-2



資料2 児童に提示した文脈分析課題の正答例

絵カード(2) 答え

※これは答えのれいです。ほかにも、いろいろな答えかたがあるよ！

◎まみちゃん 1まいめ

どんな顔…笑っている

動き…ひとさし指を立てている

セリフ…おにごっこであそぼう！

見ているもの…ちさとちゃん

考えていること…いっしょにあそびたい。おにごっこをやりたいな。



◎ちさとちゃん 1まいめ

どんな顔…ふつうの顔

動き…ボールを持っている

セリフ…え？ドッジボールにしようよ！

見ているもの…まみちゃん

考えていること…おにごっこじゃなくて、ドッジボールであそびたい。

◎まみちゃん 2まいめ

どんな顔…いやそうな顔

動き…顔をちさとちゃんに向けている

セリフ…それ、きのうもやったじゃん！

見ているもの…ちさとちゃん

考えていること…ドッジボールをやりたくない、だるい、めんどくさいと思っている。

◎ちさとちゃん 2まいめ

どんな顔…おこった顔

動き…ボールを持っている

セリフ…もうボールもってきちゃったもん！ぜったいドッジボールがいい！

見ているもの…まみちゃん

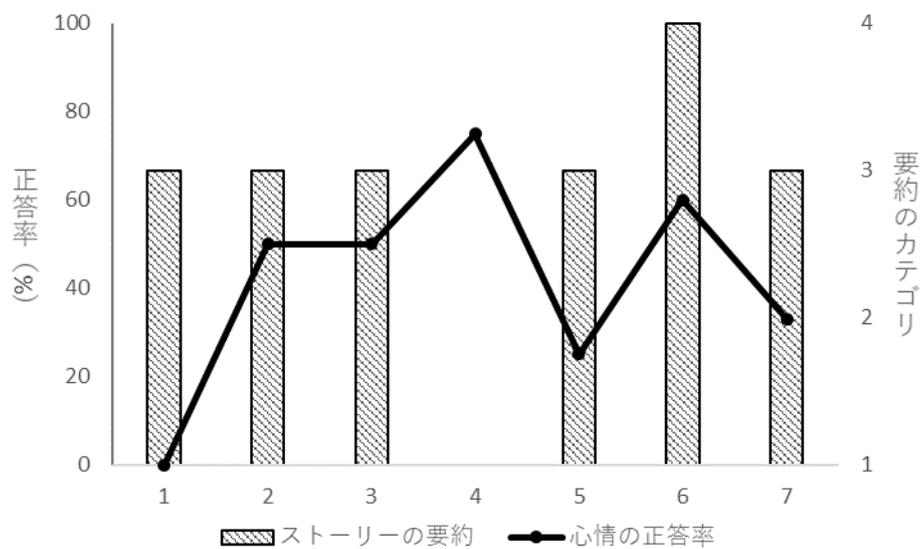
考えていること…ドッジボールをぜったいやりたいと思っている。やりたいことをいやだと言われて、おこっている。ムキになっている。

◎おはなしのまとめ

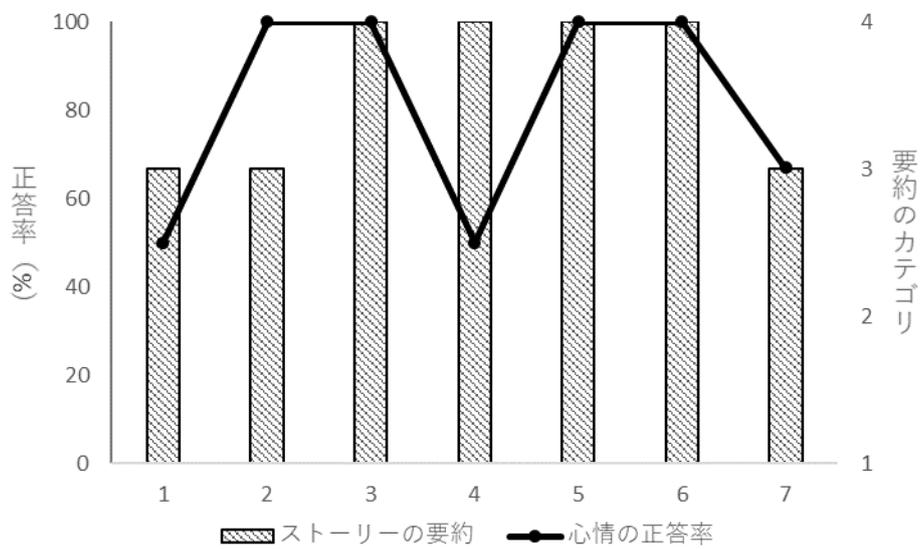
ほうかご、まみちゃんはおにごっこで、ちさとちゃんはドッジボールであそびたいと思って

いる。まみちゃんはきのうもドッジボールをやったのでいやだと思っているけれど、ちさとちゃんはどうしてもドッジボールをやりたくて、ゆずらない気である。

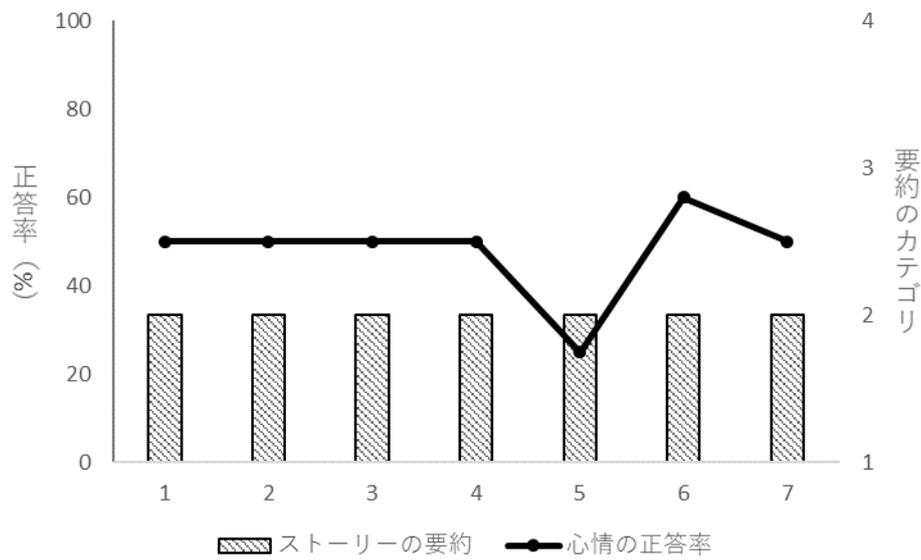
資料3 研究4の各参加者における心情推察の正答率およびナラティブの評価



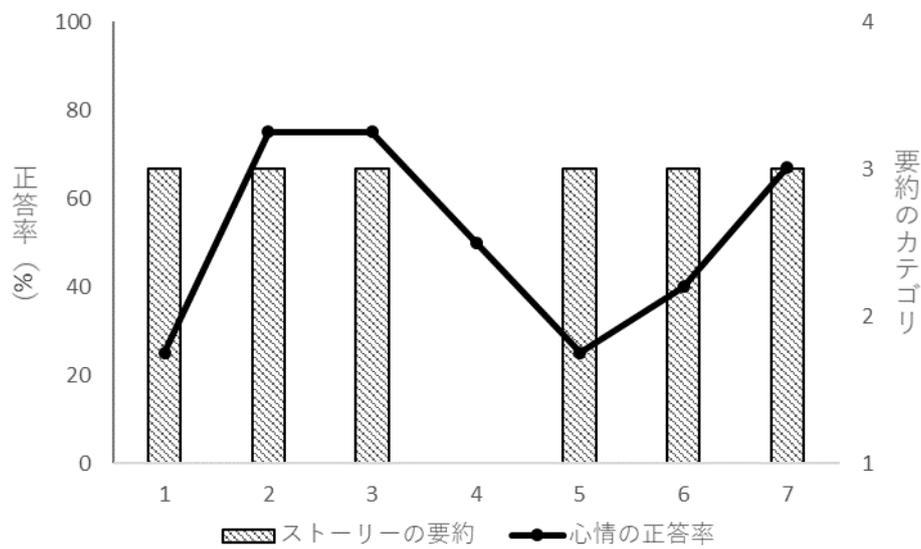
F児



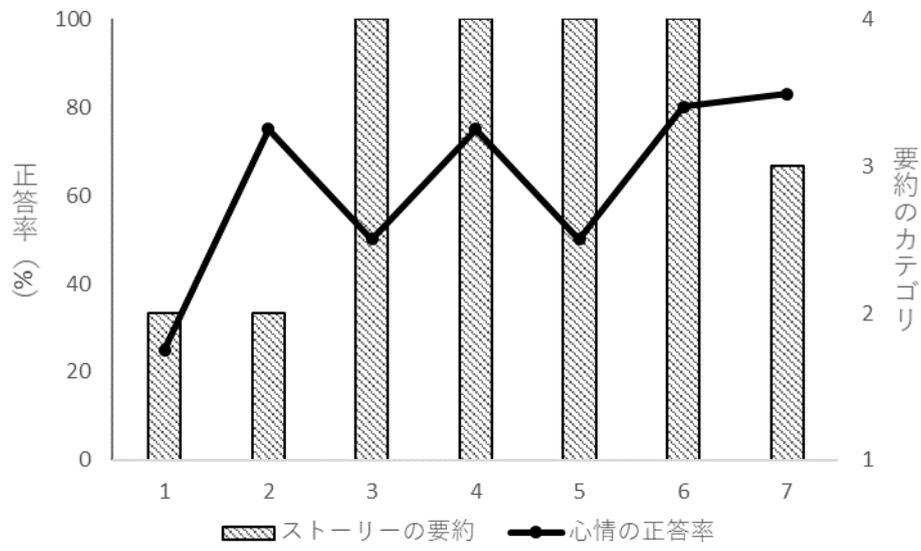
G児



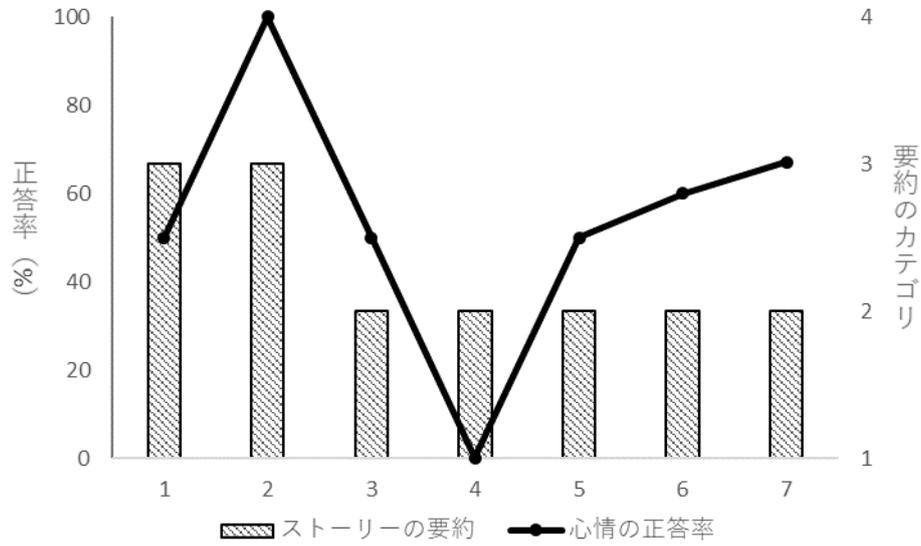
H 児



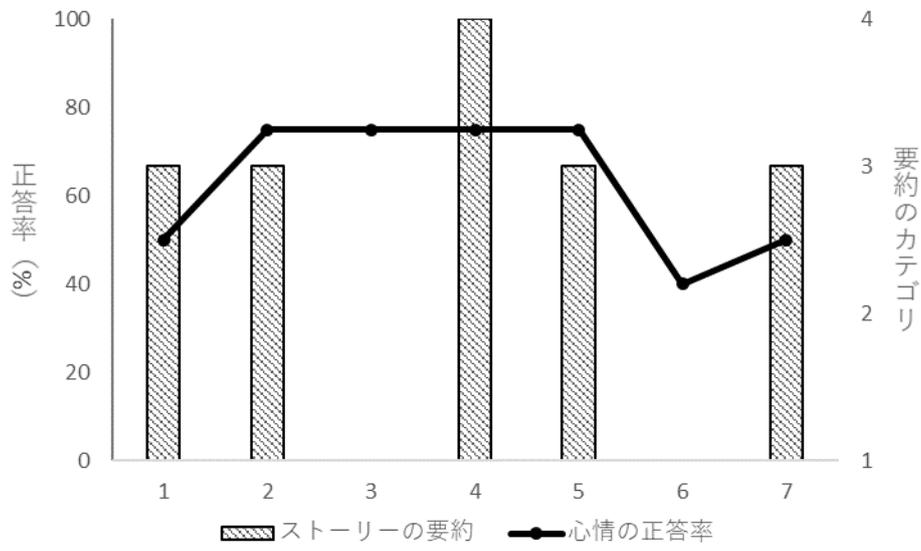
I 児



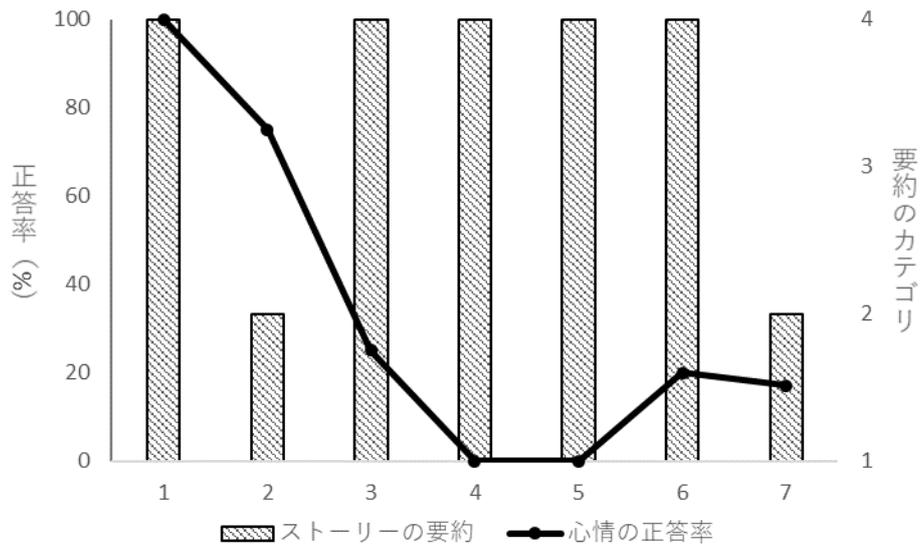
J 児



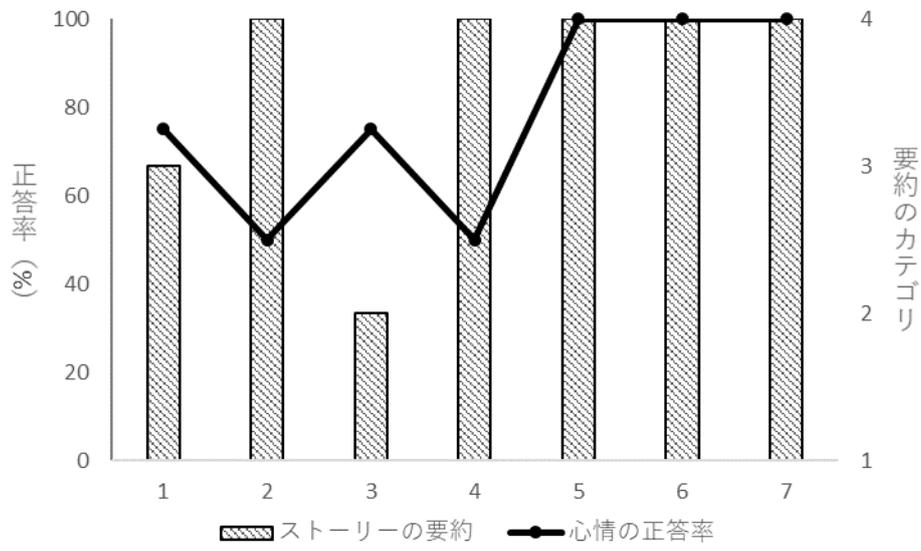
K 児



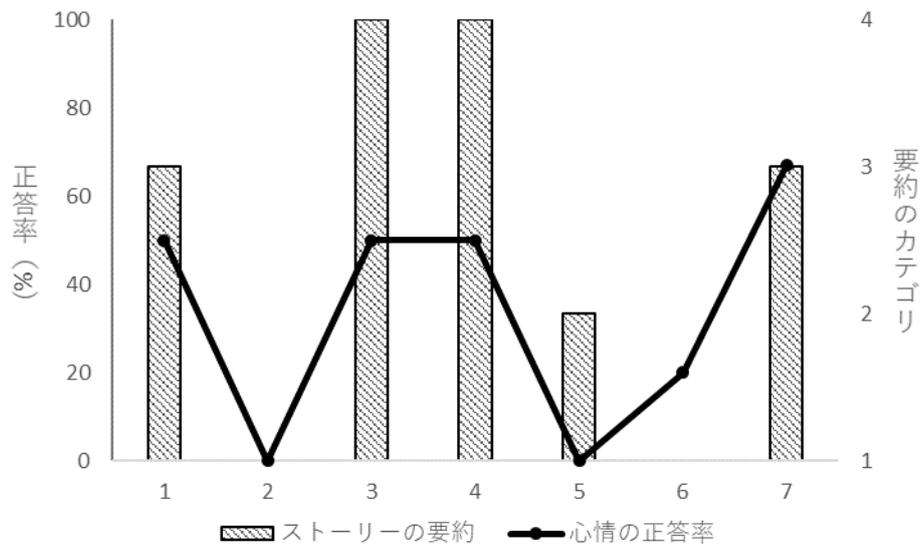
L児



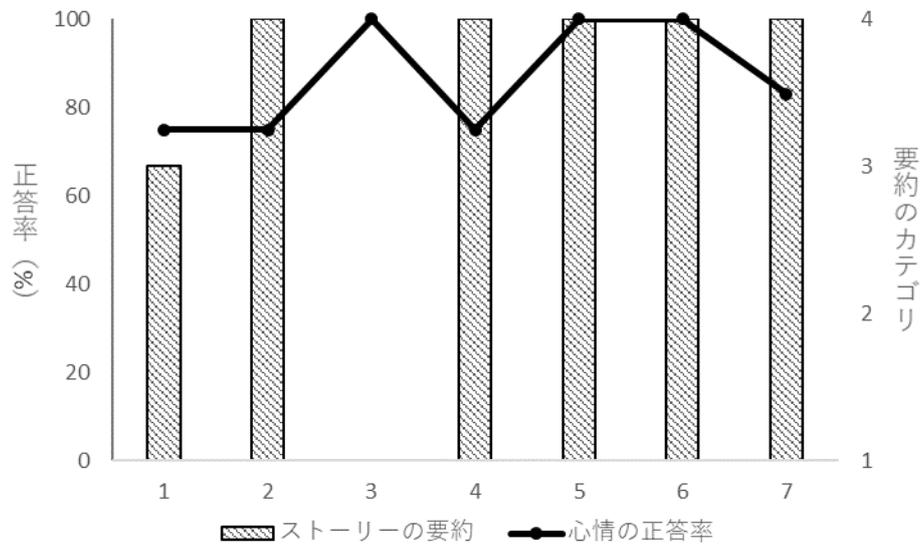
M児



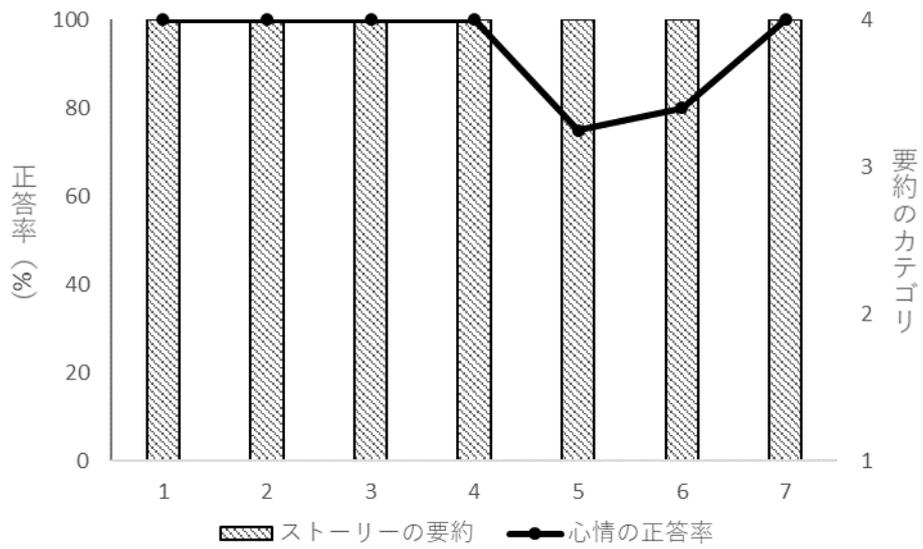
N児



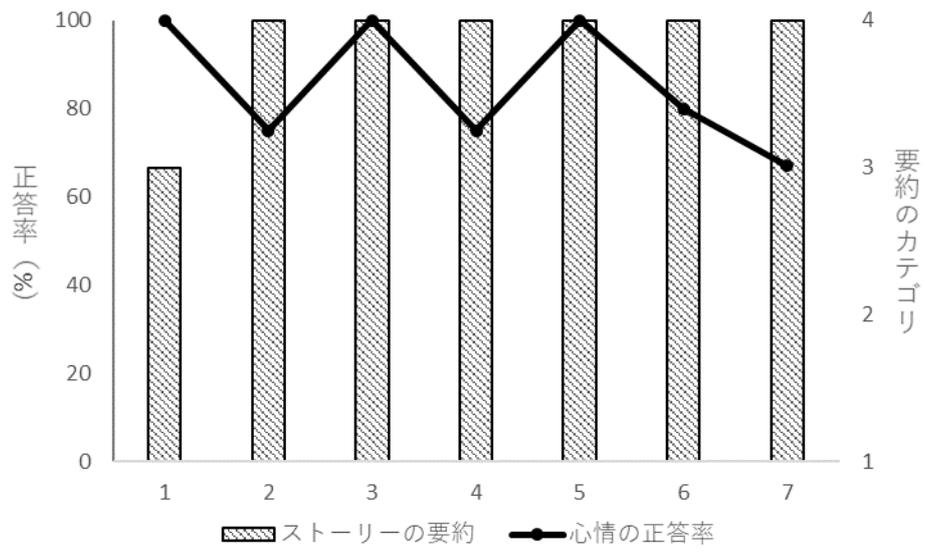
0児



P 児



Q 児



R 児