

中京大学 博士審査学位論文
大学院心理学研究科

自閉症スペクトラム障害児における情動的・認知的な
他者の心の理解と自己理解の発達の様相

Developmental aspects of emotional / cognitive understanding of other's
mental states and self-understanding in autism spectrum disorder

2019 年 3 月 19 日学位授与

野村 香代

目次

第一部 第1部 序論.....	6
第1章 自閉症を心理学的理論から研究する意義と問題意識.....	6
第1節 自閉症の原因論から考える心理学的理論の意義	6
第2節 問題意識：クリニカルクエッション(CLINICAL QUESTION:CQ).....	8
第3節 本論文で扱う“自閉症群”とは	10
第二部 自閉症児における情動的・認知的な他者の心の理解	12
第2章 問題の所在と研究の目的	12
第1節 「心の理論」と誤った信念課題.....	12
第2節 「心の理論」欠如仮説とは.....	17
第3節 自閉症児の「心の理論」欠如仮説の問題点と研究意義.....	18
第4節 情動的・認知的な心の理解に関するこれまでの知見と課題.....	22
第5節 本論文で行なう3つの研究とその仮説.....	25
第3章 実証研究.....	29
第1節 【研究1】自閉症児は定型発達児と異なる「心の理論」をもつのか	29
1. 目的	29

2. 方法	32
3. 結果	36
4. 考察	42
第2節 【研究2】自閉症児の情動的な心の理解：他者の心を推測する際に、 自閉症児は情動反応を伴うのか	48
1. 目的	48
2. 方法	50
3. 結果	54
4. 考察	61
第3節 【研究3】自閉症児の認知的な心の理解：自閉症児の視点取得は、自己 中心的な見方をする傾向があるのか	66
1. 目的	66
2. 方法	67
3. 結果	70
4. 考察	74
第4節 第3章のまとめ	77
第三部 自閉症児における自己理解の発達の様相	78
第4章 問題の所在と研究の背景	78

第1節	自閉症児の自己理解を研究する意義.....	78
第2節	自己概念に関する先行研究.....	80
第3節	自己評価に関する先行研究.....	83
第4節	孤独感に関する先行研究	86
第5節	本論文で行なう2つの研究とその目的	90
第5章	実証研究	92
第1節	【研究4】 自閉症児における自己概念の発達の様相の検討.....	92
1.	目的	92
2.	方法	94
3.	結果	96
4.	考察	103
第2節	【研究5】 自閉症児における自己評価と孤独感の発達の変化と その関連性.....	110
1.	目的	110
2.	方法	112
3.	結果	113
4.	考察	116
第3節	第5章のまとめ	121

第四部 結論	122
第 6 章 総合的考察	122
第 1 節 他者の心の理解における自閉症児の特異性について	122
第 2 節 自閉症児の自己理解における発達的変化と他者理解との関連	127
第 3 節 自閉症児の自他理解における支援	129
第 4 節 今後の研究に向けて	133
文 献	137
要 旨	148
謝 辞	151

第一部 第1部 序論

第1章 自閉症を心理学的理論から研究する意義と問題意識

本章においては、まず自閉症スペクトラム障害(autism spectrum disorders)の原因論の変遷を概観し、自閉症の生物学的な要因を解明するために、遺伝子や脳画像研究が進む中で、自閉症に関して心理学的理論から研究する意義を示したい。その上で、臨床場面から生まれた筆者のクリニカルクエッション(Clinical Question：CQ)について述べる。また、本稿の実証研究で対象とした“自閉症群”について、診断基準に従って整理する。

第1節 自閉症の原因論から考える心理学的理論の意義

Kanner (1943)は、11人の子どもたちを観察し、その子どもたち全てに特有である「極端な自閉的孤立」「卓越した機械的暗記力」「遅延性反響言語」「同一性保持への強迫的欲求」「刺激への過敏性」「自発的活動の限局」といった特徴を明らかにし、「早期幼児自閉症」とした。Kanner (1943)は、この報告の最後に、「早期幼児自閉症の子どもたちは、生得的に身体、知的能力にハンディキャップを持つ子どもたちと同様に、通常であれば生物学的に備わっている人と情動的にかかわる能力を、生得的に持ち合わせることなく生まれてきたと考えなければならない」(p.250, 筆者訳)という見解を示し、自閉症の原因を生得的であると述べた。一方で、彼らの両親の特徴として、知的能力が高く、完璧主義的であること、情緒的な温かみが欠けていることなどを詳細に報告したために、自閉症の後天的な要因が強調されることとなった。そして、Bettelheim (1967, 黒丸・岡田・花田・島田訳, 1973)が、自閉症は親の不適切な養育環境による防衛反応として生じると主張したことで、後天的・心因性の問題であるという考え方に拍車がかかることになった。

これに対して、Rutter (1968)は、幼児自閉症が幼児期の早期に家族が要因となって発症するならば、家族関係に病的な異常が存在するはずだが、実際には自閉症児をもたない親にも見られるような軽度なアンビバレントや混乱を示すに過ぎないこと、また親の逸脱行動は子どもの異常に起因する可能性があることなどを指摘した。そして、自閉症の原因が

家族の影響による心因性であるという仮説を否定した。加えて、先天的な脳の器質障害、機能障害による言語・認知機能の障害が一次的障害であり、孤立などの特徴は二次的に派生する問題であるとする「言語・認知障害説」を提起した。

その後、Wing & Gould (1979)は、発達とともに自閉症児の言語・認知的な障害が改善されたとしても、他の自閉症の特徴は残ったままであるケースが多いことを指摘した。また、Rutter 自身も言語障害ではない別の基本的な認知機能の障害の存在に言及したため (Rutter, 1983)、言語・認知障害が一次的障害であるという仮説は否定されたが、自閉症が脳の器質的障害であるという前提は揺らぐことはなかった。その後、自閉症研究は脳機能の局在論研究へと展開され、「感情認知障害説」(Hobson, 1986)や「心の理論欠如仮説」(Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985)、「実行機能障害説」(Ozonoff, Pennington & Rogers, 1991)といった心理学的理論が主張されるようになった。以下にその経緯について説明を加える。

今日では、自閉症は神経発達障害である (Augustyn, 2017)と考えられているが、自閉症を引き起こす生物学的な要因は解明されておらず、遺伝子や脳画像研究など幅広い分野での究明が進んでいる。こうした生物学的要因を究明する研究が進む流れの中で、Frith, Morton & Leslie (1991)は、生物学的な要因はあくまで一部の認知機能の障害を示しているに過ぎないと考え、生物学的・認知的・行動的・社会的という4つのレベルから、自閉症における因果関係をモデル化したのである。その中で、様々な自閉症の行動徴候は、生物学的な要因に起因するのではなく、能力の欠損による認知機能に起因するものであり、自閉症の根本的な原因は認知レベルに収束されることを示唆した。そのため、将来的に生物学的な要因が解明されたとしても、生物学的な要因と行動徴候の間には大きな隔たりがあり、この隔たりをつなぐ架け橋となる仮説が必要であると指摘した。その仮説は、行動徴候が引き起こされる因果関係を説明するための認知・情動・注意機能などに関するものであり、すなわち心理学的理論なのである。

筆者は、総合病院の小児精神科や学校現場、地域の乳幼児健診等で、自閉症児やその家族からの心理相談や心理アセスメントに従事してきた。その経験の中で、子ども自身や家族が自閉症の中核障害に伴う認知的な“弱さ”を持っていることは理解できたとしても、実際にトラブルが起きた際に、認知的な“弱さ”による影響や、彼らなりの意図を周囲の大人が慮ることは難しく、また、子ども自身もその行動の理由をうまく説明することができずにいると感じることが多かった。そして、彼らなりの意図が伝わらないがゆえに、他者から誤解やネガティブな評価を受け、子どもたちの自己評価が次第に低下してしまうことも少なくないと考えられるようになった。アスペルガー症候群であるアズ（2014）は、「6歳のころの私」を振り返り、「おとなの私」に伝えたいことの1つとして、支援する側は子どもからの SOS サインを見抜いて理解してあげたいと思っけていても、ポキャブラリーが少ない子どもが表現できるのは、「うまくいなくて苦しい」という程度であること、苦しくなってしまう原因やどうしてほしいかを説明することは容易ではないということを挙げている。だからこそ、Frith et al. (1991)が指摘したように、行動を引き起こす因果関係を説明する心理学的理論（例えば「心の理論」）を用いて、躓いた理由(自分と相手の気持ちが違うことがわからなかった)を推測したり、躓きを修正するために必要な方法(相手の気持ちを確認すること)を教えたりという彼らの困り感に寄り添った支援が必要ではないだろうか。このような点から、生物学的な障害と行動として現れる症状の架け橋となる心理学的理論は、自閉症児の実生活上の困難さを表し、彼ら自身の特性理解を支えていくものであり、これが心理学的理論を用いて自閉症を研究することの意義であると筆者は考える。

第2節 問題意識：クリニカルクエッション(Clinical Question:CQ)

幼児期から青年期へと、長期にわたる継続的な発達支援の中で、筆者はできるだけ子どもたちに、自分なりの考えや思いについて、語ってもらうことを重視してきた。それは表に見えている行動だけでは、彼らの意図が読み取れないことが多いからである。彼らの話から起きた出来事をひも解いていくうちに、一見大人からは不思議に思える行動であって

も、彼らが敢えて意図的に、これまでの経験から積み重ねてきたルールを駆使して、行動を選択している場合もあることに気づくようになった。しかし、その行動がたとえ彼らなりに考えた末の結果であったとしても、その場にそぐわない行動ならば、叱責や批判の対象となってしまう。選択した行動がふさわしいものであったかどうかは、一般的なルールや常識のみならず、行動の場に居合わせる相手や場所・状況から判断される。定型発達児は、常にそういった行動を選択する際に、必要になる条件すべてを考慮して意図的に自分の行動を決定しているのではなく、「なんとなく」というように感覚的に行動を選択していることが多いのではないだろうか。この点において、定型発達児と自閉症児は異なる方略を用いて、他者の心を判断しているのではないかと筆者は考えた。これが第一の CQ である。

次に、他者理解と関連した問題として、自閉症児の自己理解が挙げられる。幼児期は、他者の心に目を向けることが少なく、マイペースに過ごしていた彼らであっても、児童期に入ると、自分なりの考えに基づいて他者の心を推測したり、周囲から行動や思考の問題点を指摘されたりすることで、自分の振る舞いがもたらす影響や評価を知ることになる。その中で、他者からの評価を敏感に受け止め、自己肯定感を低下させてしまう子や、自分と他者との感覚や興味の違いに強く戸惑ったり、なかなか他者の共感を得られないことに落ち込んでしまったりする子も存在する。これは、定型発達児においても、児童期に十分起こりうる心の動きである。しかし、自閉症児の場合、“自分がどんな人なのか”という問いに対して、他者の心への気づきの深まりとともに、自分のペースで答えを作り上げていくという定型発達児が通る発達の道筋を辿ることは少なく、周囲から病名の告知や障害特性の理解という形で説明される中で、否が応でもその答えを突き付けられてしまうケースが多いように感じる。では、このような環境の中で、自閉症児の“自己”はどのような発達の様相を示すのだろうか。また、他者理解において自閉症児に特異性が見られるのならば、“自己”の形成にどのような影響を及ぼすのだろうか。これが第二の CQ である。

以上の問題意識に対して、様々な心理学的理論の中でも、本論文では「心の理論」について焦点を当て、自閉症児が他者の心を理解していくための方略や能力について検討する。さらに、他者の心の理解が深まることや障害による特異性が、自閉症児の自己の形成にどのような影響を与えるのかについて明らかにすることを、本論文の目的とする。

第3節 本論文で扱う“自閉症群”とは

Kanner (1943)の報告から時を経て、Wing & Gould (1979)は、自閉症児の中核的な基本障害として、「社会性の障害」「コミュニケーションの障害」「想像力の欠如とそれに基づいた反復した常同行動」という3点を挙げ、これを自閉症の「三つ組 (triad of impairment)」と名付けた。そしてのちに、Wing (1988, 田川・長尾訳, 1995)は、自閉症の特徴を、軽度から重度という直線的な連続性というよりも、複雑に組み合わさった集合体として捉えるスペクトラム(spectrum)という概念を提唱した。

自閉症が診断名として挙げられたのは、1980年にアメリカ精神医学会によって作成された精神障害の診断と統計マニュアル(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders：以下 *DSM*)第3版(American Psychiatric Association：以下 APA, 1980)である。広汎性発達障害(Pervasive Developmental Disorders)の中のひとつとして、幼児自閉症(infantile autism)が登場した。その後、*DSM-III-R* (APA, 1988)では、自閉性障害と名称を変え、「対人的相互反応の質的な障害」に加えて「コミュニケーションの質的な障害」「行動、興味及び活動の限定」と3つの特徴が示され、また小児に限られた障害ではなく、生涯にわたる障害であると認められた。そして *DSM-IV* (APA, 1996)では、自閉性障害と同様に、「対人的な相互反応の質的な障害」「行動、興味及び活動の限定」という特徴は持ちつつも、「コミュニケーションの障害」が軽微であり、3歳までに臨床的に言語獲得の遅れが見られない場合は、アスペルガー障害と分類された。さらに、*DSM-5* (APA, 2014)では、「対人的相互コミュニケーションの障害」と、新たに感覚過敏を含めた「反

復行動，興味に限局」という 2 つの診断基準を満たした場合，自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorder) と診断されるのである。

このように，*DSM* による診断名や診断基準は，年代により変化が見られる。本論文では，調査期間が 2003 年から 2008 年であることから，*DSM-IV* による診断基準を採用し，広汎性発達障害・自閉性障害・アスペルガー障害のいずれかの診断を受けたものを，自閉症群として扱うこととする。

第二部 自閉症児における情動的・認知的な他者の心の理解

第2章 問題の所在と研究の目的

第2章では、第一のCQである“他者の心を推測する際に、定型発達児と自閉症児は異なる方略を用いるのではないか”という疑問への裏付けとして、定型発達児における「心の理論」研究を概観した上で、“自閉症＝心の理論欠如”仮説に関する知見を整理する。そして、「心の理論」欠如仮説の問題点から見えてきた課題と研究意義を明らかにし、自閉症児の情動的・認知的な心の理解に関する研究仮説を示す。

第1節 「心の理論」と誤った信念課題

「心の理論」は、Premack & Woodruff (1978)による「チンパンジーは心の理論をもつか」という論文の中で、初出した言葉である。この論文では、高度な知能を持ち、集団で過ごすチンパンジーたちが、他のチンパンジーや他者の心的状態(mental state)を推測しているかのような行動をとるという点に着目し、以下のような実験が行われた。登場人物は、ある行為をしようとするが、うまくいかない場面(例：檻の中にいる人がバナナを取ろうとしているが、バナナに手が届かない)をチンパンジーのサラに見せた。続いて、サラに2枚の写真を提示し、その中から正しい解決策を示す写真を選択するように求めた。すると、サラは正しい解決策(バナナを棒で引き寄せている場面)を選ぶことができた。この結果は、登場人物が直面している問題をサラが理解して、その人の意図を推測することができた可能性を示唆している。この観察から、Premack & Woodruff (1978)は、自己及び他者の知識・信念・思考・疑念・推測・ふり・好みなどの内容が理解できるのであれば、その動物または人間は「心の理論」を持つという考え方を提唱した。その後Dennett (1978)は、「心の理論」を検証するための実験方法について、次のような設定を提案した。

実験者 E は、バナナが保存されているロッカーを開けるためにカギを使う。ある日、部屋には赤と緑の箱が置いてあり、チンパンジーは実験者 E がカギを赤い箱に入れ、退室するところを見る。その後、P(第三者)が入ってきて、緑の箱にカギを移動させるところをチンパンジーは見る。実験者 E は、チンパンジーに餌を与えるために戻ってきた。この時、カギがまだ赤い箱にあると実験者 E は信じているとチンパンジーが思っており、実験者 E が赤い箱を探すだろうと予想することができれば、そのチンパンジーは心の理論を理解していると考え（p.570, 筆者訳）。

この提案はまさに、幼児期の「心の理論」の発達過程を検討するために、Wimmer & Perner (1983) が用いた誤った信念課題である。その内容は以下の通りである。

対象となる子どもたちに、以下のような話をする。

“主人公のマクシは、チョコレートを《赤》の戸棚に入れた後、出かけました。マクシのいない間に、お母さんはチョコレートを《赤》の戸棚から《黄》の戸棚に移動させた後、出かけていきました。ここで、マクシが戻ってきました。彼がチョコレートをを見つけるためには、どちらかの戸棚を開けなければいけません。”

ここで子どもたちに、「マクシは、チョコレートがどこにあると思っているでしょうか？」と尋ねる(p.106, 筆者訳)。

この質問に対して、子どもが“チョコレートが実際は《黄》の戸棚に入っている”ことを知っているにもかかわらず、“チョコレートは《赤》の戸棚に入っている”とマクシは思っ

ていると推測して、《赤》の戸棚を選択した場合、その子どもは誤った信念を理解していると考えられる。

Wimmer & Perner (1983) によると、3 歳児は、自分自身が実際に知っている内容と同じく、マクシもチョコレートは《黄》の戸棚の中にあることを知っていると言った。しかし、4～6 歳児のうち 57%、6～9 歳児のうち 86%の子どもが、実際にチョコレートは《黄》の戸棚にあるのに、マクシは《赤》の箱を開けると回答したことから、誤った信念課題の正答率は、4～7 歳にかけて上昇するという結果が得られた。このような誤った信念パラダイムを用いた研究は、世界各国で行なわれており、Wellman, Cross & Watson (2001) は 178 の研究から誤った信念の通過率についてメタ分析した。その結果、3 歳では 80%以上が誤った信念を理解することができなかったが、3 歳 8 か月を過ぎると、通過率は 50%を上回っていくことを明らかにした。以上の研究から、定型発達児の場合、自分自身の認識内容と他者の認識内容の違いに気づき、他者の誤った信念に基づいてその人の行動を予測・判断することは、3 歳未満では困難であるが、4 歳前後から可能になっていくと考えられる。

なぜ、4 歳前後で誤った信念が理解できるようになるのだろうか。「心の理論」の起源については、子どもは早期から他者理解の能力を持ち合わせており、3 歳児の心の理論はすでに大人と同質である(Fodor, 1992)という生得説(early competence accounts)や、3 歳までは状況を心が写し取っているだけ(表象)であったが、4 歳になると心自体の働きを表象する(メタ表象)へと変化する(内藤, 2011)と捉えた概念変化説(conceptual change accounts)など、様々な説が主張されている^a。Wellman et al. (2001)は、生得説と概念変化説の立場から、次のような解釈を示している。生得説の立場からすれば、4 歳前後で誤っ

^a 「心の理論」を心の理解として考える立場には、生得説や概念変化説の他に、シミュレーション説、相互主観性説があり、その発達メカニズムや表象能力との関連が指摘されている。詳細については、子安・木下(1991)を参照されたい。

た信念が理解できるというのは、課題の構造上の問題であり、課題を改良することで4歳以前にも誤った信念の理解が可能である^bといえる。しかし、誤った信念を理解できる時期が多少前後するが、対象児の国籍や課題の設定などの要因が異なっても、基本的な発達のだ道筋が変化しないことから、4歳頃により高次の表象へと概念が変わると考える概念変化説が妥当であると、Wellman et al.(2001)は考察した。

では、「心の理論」における概念変化とは、どのようなものであろうか。木下(1991)は、他者がある認識内容を持つに到った状況自体を対象化(言語化)して捉えられることは、状況設定に影響されずに、他者の認識内容を理解する上で重要なことであると考え、誤った信念の理解には、“他者の認識内容を理解すること”と、“その理由を言語化できること”という2つの段階的变化があると予想した。すると4歳児では、20人中13名(65.0%)が主人公の誤った信念を理解していたが、その根拠について言語化を求められた際に、主人公の知覚経験や行為(「出かけていたから」「入れるところを見ていなかった」等)との関連で説明できたものは、13名中4名(30.8%)と減少した。しかし5歳児では、誤った信念を理解していた11名中10名(90.9%)が、主人公の知覚経験や行為との関連で説明することができた。つまり、誤った信念の理解には、他者の行動予測を二者択一的に行なうことはできるが、そうした認識状態となった理由として他者の知覚経験や行為と認識内容の因果関係を意識化した説明ができない水準1と、それが可能になる水準2が存在し、その2つの水準には一定のズレがあることが示唆された。

さらに研究2として、木下(1991)は4歳児22名、5歳児16名を対象に、他者の認識内容が予期せぬ変化を示した場合、その変化自体を理解できているのかを検討した。使用し

^b Onishi & Baillargeon(2005)は、15ヶ月の幼児を対象として、非言語的な誤った信念課題を行い、期待背反法を用いて検討した。その結果、15ヶ月児でも非明示的(implicit)な誤った信念の理解は可能であることが示され、課題の改良によって4歳以前でも誤った信念を理解できるようになることを示した。しかし、そもそも誤った信念が何を測定しているのかという問題が指摘され、「心の理論」の起源と成立過程については、議論が尽くされていない。

た課題の基本設定は誤った信念課題と同様であるが、最終的に主人公が開けるのは、自分で対象物を入れた箱 X ではなく、第三者によって移動され、本当に対象物が入っている箱 Y であるという結末である(「サリーはお見通し」課題)。しかし、この話の中に、そうした認識内容の変化にかかわる原因については何も示されていないため、誤った信念(主人公が X を開けること)を正確に推測していた子どもの予想を覆す内容となっている。この研究結果は、以下の通りである。4 歳児では、主人公の誤った信念を二者択一として理解したとしても、主人公の誤った信念の理由付けができなかった 8 名すべてが、他者の認識内容が変化したこと(主人公が部屋を退出する前、対象物は X にあると思っていたのに、今はその対象物が Y にあることを知っているということ)を理解することができなかった。しかし 5 歳児では、主人公の誤った信念を理解した 14 名すべてが、その誤った信念に対する理由付けを行なうことができ、さらに他者の認識内容の変化に対しても「ドアの隙間からこっそり見ていた」等と説明することができた。このように、4 歳児と 5 歳児という年齢差に起因するかもしれないが、他者自身の知覚経験・行為とその他者の認識内容の因果関係について言語化できるということは、その認識内容の予期せぬ変化に直面したとしても、認識の変化を理解し、一連の事態に対して一貫性のある説明ができるようになると主張した。

以上の結果から、4 歳頃は、誤った信念に基づいた選択ができるようになるが、判断の根拠を言語化するまでには至らないため、自分が想定していた出来事とは矛盾する事実直面すると、判断に「ゆれ」(木下, 1993)が生じて状況を正確に認識することもままならなくなってしまう時期であると捉えられる。やがて 5 歳を過ぎると、その場の状況を超えて、背後にある論理を体制化し、意識化していく試みへとつながっていくと木下(1991)は推察した。そして、4 歳頃に見られるこの矛盾する事実直面することこそが、他者を知りたいと思う子どもの「社会化」過程の原動力(木下, 1991)となり、いくつかの概念変化を経て、他者の心の理解は深まっていくと考えられる。

発達心理学の領域で広がりを見せたこの「心の理論」というテーマを、自閉症研究に応用したのは、Baron-Cohen et al.(1985)である。第2節では、Baron-Cohen et al. (1985)による自閉症児の「心の理論」に関する研究結果と、その中で提案された仮説“自閉症＝「心の理論」欠如仮説”を紹介する。さらに第3節では、これまでの自閉症研究から得られた「心の理論」の問題点について述べる。

第2節 「心の理論」欠如仮説とは

Baron-Cohen et al. (1985)は、生活年齢平均 11 歳 11 か月、非言語精神年齢平均 9 歳 3 か月、言語精神年齢平均 5 歳 5 か月の自閉症児 20 名、自閉症児よりも精神年齢の低い(非言語精神年齢平均 5 歳 11 か月、言語精神年齢平均 2 歳 11 か月)ダウン症児 14 名、3 歳 5 か月から 5 歳 9 か月(生活年齢平均 4 歳 5 か月)の定型発達児 27 名を対象に、Wimmer & Perner (1983)で用いられた誤った信念課題を修正した「サリーアン課題」を用いた。この課題は、サリーとアンという人形で行なわれ、サリーはバスケットを持っており、アンは箱を持っている。子どもはサリーが自分のビー玉をバスケットの中に入れて立ち去るのを見る。そして、サリーがいない間に、アンがサリーのビー玉をバスケットからアンの箱に移し、それからアンは立ち去る。そこでサリーが戻ってくる。子どもは「サリーはビー玉を取り出そうとしてどこを探すでしょうか？」と尋ねられるという設定である。

その結果、自閉症群では、登場人物の名前、ビー玉は初めにどこにあったのか、今ビー玉はどこにあるのかといった質問に正しく答えることができ、さらにサリーの誤った信念を理解できたものは、20 名中 4 名(20.0%)に過ぎず、残りの 16 名は実際にビー玉がある方を探すと答えた。一方、ダウン症群では 14 名中 12 名(85.7%)が、定型発達群では 27 名中 23 名(85.2%)が、サリーの誤った信念を理解していた。すなわち、自閉症児群においてのみ、誤った信念課題への通過率が低いという結果は、自閉症児は“自分が知っていること”と、“人形が知っていること”との違いを認識することが困難であること、そしてその困難さは自閉症特有であることを示している。このことから、Baron-Cohen et al. (1985)

は、自閉症児は「心の理論」が欠如しているという仮説を主張した。この仮説は、Wing & Gould (1979)の三つ組のうち、社会性の質的な障害を説明しうるものとして、自閉症の子どもの心理を解明する可能性を持った重要な仮説であると考えられた。

第3節 自閉症児の「心の理論」欠如仮説の問題点と研究意義

第2節で示したように、「心の理論」欠如仮説は、自閉症研究の中で注目を浴びたが、「心の理論」の欠損を自閉症児の一次障害として捉えることについて、問題点が指摘されるようになった。

問題点① 一定の割合で「心の理論」課題に通過する自閉症児がいること

その問題点とは、いずれの研究においても、一定の割合で「心の理論」課題に通過している自閉症児がいることである。先に示した Baron-Cohen et al. (1985)では、2割の自閉症児が誤った信念を理解しており、それ以降の誤った信念課題を用いた研究においても、すべての自閉症児が誤った信念を理解することができなかったという報告はない (Prior, Dahlstrom & Squires, 1990, Leekam & Perner, 1991)。そこで Happé (1995)は、定型発達児 70 名、精神遅滞児 34 名、自閉症児 70 名を対象に、誤った信念課題の通過と対象児の言語精神年齢との関連を検討した。その結果、誤った信念課題の通過率が 50%を上回る言語精神年齢は、定型発達群では 4 歳であったのに対して、自閉症群は 9 歳 2 か月と大幅に遅れることが明らかになった。つまり、自閉症児は「心の理論」が欠如しているのではなく、定型発達児より獲得までの時間を要するものの、自閉症児も「心の理論」を形成できることを示したのである。

問題点② 自閉症児の「心の理論」は、定型発達児とは異なる方略で導き出されている可能性があること

では、自閉症児における「心の理論」は、定型発達児より獲得年齢が遅れるだけで、両者が用いる方略に違いはないのだろうか。この点については、以下の領域で行なわれた研究が、重要な示唆を与えている。

一つ目は、自閉症児は「心の理論」を獲得した後も、定型発達児とは異なり、日常生活では他者の心を読み間違えた奇妙な行動をとるというズレ(gap)に焦点を当てた研究である。Bowler (1992)は、アスペルガー症候群の青年が二次の誤った信念課題^cに正答することができるようになって、日常生活における社会的行動の奇妙さはなくなっていないことを指摘した。このことは、自閉症者が他者の心を推論することは可能であっても、定型発達者とは異なる速度の遅いやり方で行なうために、社会的情報の多い日常生活では他者の心を理解するまでに時間がかかり、そのズレが奇妙な行動に見えてしまうという考察につながっている。また、Abell, Happé & Frith (2000)は、言語能力の高い自閉症児は、より複雑な「心の理論」課題を理解することができるが、その一方で、部屋の中を三角形が動き回り、ドアから出入りしようとするアニメーションを見た時に、その三角形の動きから「あきらめた」「躊躇した」というような心的状態を読み取る課題には、適切に答えることが困難であることを指摘した。こうした物体の動きに心的状態を読み取ることが困難であるという特徴は、より知的能力の高い成人の自閉症者も同様であったことが報告されている(Castelli, Frith, Happé & Frith, 2002)。この結果に注目して、Frith (2004)は、言語能力が高くなることで、自閉症児は「心の理論」課題で筋の通った答えを導き出すことができるが、三角形の動画課題に必要な直観的な心理化能力^d (intuitive mentalising ability)には弱さを抱えていると主張した。さらに、実験場面のように分析的な推論を働かせるのに十分な時間があれば、社会的・認知的な構造を理解することができるが、手掛かりが不明確で素早い応答が求められる日常生活の中では、その構造を理解することは困難であると

^c Perner & Wimmer (1985)によって開発された課題。サリーアン課題に代表される一次の誤った信念課題は、「Aは～であることを知っている」という信念そのものを問うものであるのに対して、アイスクリーム課題に代表される二次の誤った信念課題は、「Aは『Bが～思っている』ことを知っている」という信念や願望についての信念や願望を問うものである。

^d 心理化(mentalising)は、Frith & Frith (1999)により「心的状態という観点から、他者の行動を理解し、操作すること」(p.1692)と定義され、社会的相互作用を成立させるために重要な要素であると考えられている。

述べた。これらはいずれも、自閉症児が獲得する「心の理論」が定型発達児とは異なる能力や方略によって導かれている可能性を示唆するものである。

2つ目は、脳のイメージング研究によるものである。Happé (1998)は、PET(陽電子放射断層撮影：Positron Emission Tomography)を用いて、心の理論を必要とする課題で特異的に賦活する脳の領域が定型発達児とアスペルガー症候群では異なることを示し、自閉症児は他者の心を、直観的にではなく心理的な計算に似た作業によって理解しているのではないかと論じている。また、Castelli, Frith, Happé & Frith(2002)は、成人を対象に、三角形の動画課題のような心的状態を推測する課題を試行したところ、定型発達者は、上側頭溝、下頭頂葉、前部帯状回、前頭前野内側部、扁桃体、前頭眼窩野が結合 (connect)して活性化するのに対して、自閉症者はその領域間で結合した活性化が見られないという特異性を明らかにした。この点について、Frith (2004)は、視空間処理の領域が活性化される時、定型発達者はより深部にある心理化に必要な領域も伴って活性化されるのに対して、その結合が見られない自閉症者は、直観的な心理化を行なうトップダウン処理のモジュールが欠損しているのではないかと仮定した。

3つ目は、自閉症児の臨床的研究からである。杉山・辻井 (1999)、杉山 (2000)は、自閉症児やアスペルガー症候群児の多くが、「心の理論」を形成するといわれる9～10歳以後に社会的適応能力を向上させること、しかし一部にその時期を境に自己同一性障害などの不適応症状を強めるものが存在することを指摘している。彼らはその要因として、自閉症児がこの時期に他者の心は読めるようになるが、その一方で読み誤りも多く、その結果、いじめなど否定的な人間関係が存在する場合、自己不全感や対人関係における被害念慮が増大することを挙げている。さらに、その読み誤りは、定型発達児が他者の心を直観的に理解するのに対して、自閉症児は言語的類推を繰り返して処理するためではないかと推察している。

以上の研究は、いずれも自閉症児と定型発達児の「心の理論」の内容を直接検討したものではないため推測に過ぎない。しかし、自閉症児は「心の理論」が“欠如している”ので

はなく、やがて「心の理論」を理解するようになること、そして理解するまでに時間を要するのは、「心の理論」を獲得するために必要な力が、定型発達児とは異なることによる可能性を示している。

自閉症児の「心の理論」を研究する意義

これまで述べてきたように、自閉症児における「心の理論」研究は、当初「心の理論」を理解できるのか、できないのかに焦点が当てられていたが、たとえ誤った信念課題を理解できたとしても、日常生活の中での対人的コミュニケーションの問題は残されたままであると考えられている(Bowler, 1992, Frith, 2004)。藤野(2004)は、「心の理論」課題の通過と、質問紙を用いた対人的能力についての保護者評価と、知的・言語理解能力との関連を検証した。その結果、「心の理論」課題の通過は、言語性知能と相関が見られたものの、「社会・感情的な能力」「コミュニケーション技能」といった対人的能力や、「認知的な技能」「動作性知能」との相関は見られなかった。これらの結果から、「心の理論」課題を用いて、日常生活における対人的コミュニケーションの困難さの程度を推し量ることはできないと慎重な姿勢を示した。

このように、「心の理論」課題が理解できることと、社会的コミュニケーションの問題が解消されることとの間に、隔たりが見られる理由については、別府(2013)から有益な示唆を得ることができる。そもそも「心の理論」で扱う“心”は、「理論」という用語が示すように、認知的な心(mind)を扱っており、誤った信念課題は登場人物の信念を推測させるものである。しかし、日常生活では相手が自分の言動をどのように思っているのかといった情動(emotion)を伴った心の理解を求められることが多く、「自閉症児の場合、純粋な認知的な心の理解より、相手が嫌がっているのに繰り返し抱きつくといった情動的な心の理解の問題のほうが、実践の上で大きな課題となる」(p.67)と述べている。さらに、これまで「心の理論」は、心を推測する理論という枠組みを押し出すことで、その心の内容が情動的か、それとも認知的かを問うことはなく、その結果、「心の理論」を獲得すれば認

知的な心も、情動的な心も同じように理解できるものとして、情動的・認知的な心を区別してこなかったことが問題であると、別府(2013)は指摘した。同様に、中野(1997)は、「心の理論」でいう“心”と、一般に我々が相手の心がわかるというときの“心”にはズレがあるとし、前者の“心”は理知的な心の働きを意味する“mind”であるのに対して、後者の“心”は情緒的な意味合いが強く“heart”に近いものと考えた。そして、「心の理論」研究で扱われるものは、理知的な“mind”の理解であり、抽象的で一般的な他者の“mind”を把握することであると指摘した。しかし、子どもが日常生活の中で、相手の心や意図を理解しようとするときには、理知的な理解だけで行われるのではなく、情動的・身体的なかわりを持ちながらなされるものだと、中野(1997)は主張した。

以上の点から、自閉症児は定型発達児とは異なる方略を用いて「心の理論」を獲得している可能性が高く、その独自の方略の中に存在する情動的・認知的な心の理解の能力にこそ、日常生活に見られる自閉症児の社会的コミュニケーションの困難さに繋がる要因が隠されていると推察される。

第4節 情動的・認知的な心の理解に関するこれまでの知見と課題

本節では、情動的・認知的な心の理解に関するこれまでの知見を整理し、定型発達児と自閉症児の特徴に関して検証すべき課題を示す。

1. 情動的な心の理解

遠藤(1996)は、情動を定義することは思いのほか厄介であるとしながらも、多くの研究者の定義の中で共通する部分を挙げ、情動とは「生体にとって重要な事象に対する“反応”である、あるいは生体の持つ利害関心とその達成状態との組み合わせから、特異的に生み出されてくる反応」(p.4)であると定義した。続いて、情動反応は「内的情感の(主観的)側面」「神経生理学的、あるいは生化学的な(生理的)側面」、そして表情や行動など表に現

れる「表出行動的な(表出的)側面」の3側面からなり、この「3つの側面が絡み合いながら発動される一過性の反応」(p.6)と定義し、それは単なる反応ではなく、生体の生物学的・社会的適応に寄与する重要な「機能」を果たすものであると述べた。さらに、遠藤(1996)は、情動が発動される過程は、大別すると2種類の情報処理過程が関与しており、「①大雑把で、極めて迅速に生じる自動的評価(事象や刺激の中に含まれる個体の危機・安全にかかわる特定の情報のみを検出する最小の処理過程)と、②高次の思考・記憶がからむ複雑で抽象的な(そして多くの場合意識が介在する)評価(事象や刺激を詳細にわたって複数の角度から分析・統合する処理過程)である」(pp.13-14)と考え、日常的に生起する情動の大半は、①の「大雑把で自動的な評価」に導かれ、発動されると主張した。

また、Damasio(1994, 田中訳, 2000), Damasio(1999, 田中訳, 2003)は、原始的な情動は身体に表れるものであり、それは脳における扁桃体と前帯状回が中心的役割を演じる辺縁系回路に依存して生じる「一次の(生得的)情動」と述べた。そして、心的体験を伴う変化としての「感情」(当惑・嫉妬・罪悪感・優越感など)は、前頭前野と扁桃体などとの間に神経連絡網が発達することにより生み出される「二次の情動」と捉えた。加えて、Damasio(1994, 田中訳, 2000)は、ソマティック・マーカー(somatic marker)仮説を提唱し、「二次の情動」によって生み出された特別な感情には、特有の身体感覚(gut feeling)が伴うと主張した。この身体感覚は特定の出来事と結びついて人間の記憶に刻まれ、のちに同様の出来事に遭遇した際には、この身体感覚が警報として機能することで、多数の行動の選択肢から不適切なものをふるい落とししていく、自動化された予測選抜システムとして働くという。さらに、Damasio(1994, 田中訳, 2000)は、この身体感覚が意識下で作用することもあり、この意識下に隠れたメカニズムこそ、推論<なしに>問題の解決にたどり着く「直観」の源泉であるだろうと指摘した。

仮に、遠藤(1996)による①「大雑把で自動的な評価」や、Damasio(1994, 田中訳, 2000)の身体感覚に導かれた情動反応が、直観的心理化を表すものとするならば、日常生活の中で他者の心を理解する際に、自閉症児には情動反応が起こらないことが予想される。しか

し、この点については十分に実証されておらず、「直観的心理化を行なうトップダウンモデル」が根本的に欠損しているのか、それとも弱さを抱えており、定型発達児と同様に作動しないのかについては、明らかにされていない。このように、他者の心を理解する際の情動反応を検討していくことは、自閉症児の他者理解における直観的心理化の存在を検証することに繋がると筆者は考えた。

2. 認知的な心の理解

明和(2016)は、心理化とは「他者の心的状態を自分のそれと区別し推論、解釈する認知機能」(p.26)であると考えた。そしてこの心理化には、前頭前野内側部(mPFC)や上側頭溝(STS)、下頭頂小葉(IPL)、側頭頭頂接合部(TPJ)の活動が関与していることを指摘した(Amodio & Frith 2006, Frith & Frith 2006, 乾 2013)。この中で注目したいのは、視点取得に関わる部位である TPJ である。福島(2011)は、心理化において TPJ の役割は「視点取得によって“他者の身になる”という他者理解の仕方を支えることかもしれない」(p.171)と述べた。Saxe & Kanwisher (2003)は、「心の理論」課題を解く際に、TPJ が活性化されたことから、TPJ は他者の心的状態を推論することに特有の領域であると主張した。さらに、左 TPJ が自己視点、右 TPJ が他者視点によるイメージの生成に関与しており(乾, 2009)、自閉傾向が強くなるにつれて、右 TPJ の反応性が低くなることが指摘されている(Lombardo, Chakrabarti, Bullmore, MRC AIMS Consortium & Baron-Cohen, 2011)。以上の研究から、自閉症児は他者の視点に立って心を理解することの弱さを持っていると予想される。

本間・内山 (2013)によると、視点取得能力は、「知覚的」「感情的」「認知的・概念的」「社会的」視点取得の4つに分類され、誤った信念課題などの「他者の立場から他者の意図や考えを理解する能力」(p.72)は、「認知的・概念的」な視点取得能力に該当する。この「認知的・概念的」な視点取得について、Frith & de Vignemont (2005)は、自己と他者との関係性に着目し、“自他関係理解モデル”を提案した。自他関係理解モデルと

は，“私－あなた”や“私－彼”といった二者関係(star model)を取り上げた自己中心的(egocentric)見方と，“あなた－彼”という自分が関与していない他者同士の視点も含めた他者中心的(allocentric)見方を相互に関連させること(triangle model)で，自他の関係性を理解していくというものである．定型発達の人々の場合，自己中心的見方に加えて，他者中心的見方をすることができるが，アスペルガー症候群の人々は，自己中心的見方をする傾向が強く，また他者中心的見方と自己中心的見方との間のつながりが無いことに苦しんでいると述べた．

そこで筆者は，他者の心を認知的に理解しようとする際に，定型発達児は自己中心的な見方だけでなく，他者中心的な見方と結び付けて状況を捉えることができるが，自閉症児は，他者の視点取得の困難さにより，自己中心的な見方が優先されるのではないかと考えた．その結果，自閉症児が社会的な状況を命題的に理解し，振る舞うべき行動を計算から導き出したとしても，それ以前に，自己中心的視点で状況を把握する傾向があるために，定型発達児とは異なる計算式が組み立てられ，判断や行動においてズレが生じてしまうのではないかと推察する．

第5節 本論文で行なう3つの研究とその仮説

本節では，前節までに明らかになった自閉症児の「心の理論」欠如仮説の問題点や，心の理解の情動的・認知的側面から浮かび上がった課題をふまえて，定型発達児と自閉症児の「心の理論」に関する研究仮説を提示する．

【研究1】 自閉症児は定型発達児と異なる「心の理論」を持つのか

Baron-Cohen et al. (1985) は，定型発達児では4歳頃に形成し始める「心の理論」が，自閉症児には欠如していると主張したが，第3節の「心の理論」欠如仮説の問題点で述べたように，自閉症児の「心の理論」は“欠如している”のではなく，定型発達児の「心の

理論」よりも遅れるものの、異なる方略を用いることでやがて理解に到達する可能性を示している。ただいずれも、定型発達児と自閉症児の「心の理論」の内容を直接検討したのではなく、類推による仮説にとどまっている。そこで第一の目的として、自閉症児は定型発達児とは異なる「心の理論」をもつのかについて検証する。

そして第二の目的として、定型発達児と自閉症児による方略の違いに着目する。Happé (1995)は、「心の理論」の獲得が半数を上回るのは、定型発達群が4歳頃であるのに対して、自閉症群は言語精神年齢が9歳2か月頃と定型発達児よりも遅れることを示した。この研究を傍証とした場合、定型発達児と自閉症児の方略の違いとは、定型発達児が直観的な理解に重点を置き、その後命題的な理解へと進んでいくのに対して、自閉症児は、直観的な理解を補うだけの高い言語能力に依拠して、命題を積み上げて理解できるようになることだと予想される。以上のことから、研究1で検証する仮説は、以下の2点である。

仮説 1-1：自閉症児は「心の理論」が“欠如している”のではなく、定型発達児よりも獲得時期は遅れるものの、年齢とともに理解できるものが増加する。

仮説 1-2：定型発達児は、命題的な理解に先行して直観的に他者の心を理解することが可能であるのに対して、自閉症児は、言語能力に依拠して命題的に理解する傾向がある。

【研究 2】自閉症児の情動的な心の理解：他者の心を推測する際に、自閉症児は情動反応を伴うのか

研究2では、「心の理論」の情動的な側面に関する、定型発達児と自閉症児の特徴について明らかにすることを目的とする。第4節で述べたように、筆者は、「心の理論」を理解するために必要な直観的心理化能力は、言語能力に直接には依拠しない、驚きや嫌悪といった身体感覚に導かれた「情動的」なものであり、命題的心理化能力は、より高次の思考や記憶と結びついた「認知的」なものであると考えた。そして、この直観的心理化能力

について、Frith(2004)は自閉症の人々に欠けているものと仮定したが、自閉症児の直観的心理化能力は根本的に欠けているものなのか、それとも定型発達児と同様には作動しないものなのかについては、明らかにされていない。仮に Frith (2004)の指摘通りであるならば、他者の心を推測する際に、自閉症児には情動反応が見られないと予想することができる。検証する仮説は、以下の通りである。

仮説 2：自閉症児に「直観的心理化能力」が欠けているとするならば、他者の心を理解しようとする際に、定型発達児は直観的心理化を示す情動反応を伴うが、自閉症児には情動反応が見られない。

【研究 3】 自閉症児の認知的な心の理解：自閉症児の視点取得は、自己中心的な見方をする傾向があるのか

研究 3 では、「心の理論」の認知的な側面に関する定型発達児と自閉症児の特徴について明らかにすることを目的とする。脳のイメージング研究の結果から、TPJ の働きによる視点取得能力は、心理化に関与している認知機能の一つであることが明らかになった。その中でも、他者視点を捉える右 TPJ の感度が、自閉症児は弱いことが指摘されている (Lombardo et al. 2011)。

「心の理論」に用いられる認知的・概念的な視点取得について、Frith & de Vignemont (2005)は、二者関係に注目した自己中心的見方と、自分が関与していない他者同士の視点を含めた他者中心的見方があるという“自他関係理解モデル”を提案した。このモデルに当てはめた場合、対人的な状況を理解するための前提として着目すべき視点が、定型発達児では他者間でのやり取りも含めた他者中心的なものであるのに対して、他者視点を捉えることに弱さを持つ自閉症児は、自己中心的な視点を優先させる傾向があると予想した。研究 3 で検証する仮説は、以下の通りである。

仮説 3：他者の心を理解しようとする際に，定型発達児は自己中心的視点だけではなく，他者中心的視点からも捉えることができるが，自閉症児は自己中心的な視点を優先する傾向が見られる．

以上の 4 つの仮説を検証し，自閉症児における「心の理論」の特異性について明らかにすることは，「心の理論」獲得後も，自閉症児に残される日常生活における困難さを理解し，支援を組み立てるための糸口となるだろう．第 3 章では，定型発達児と自閉症児に対して，同様の実験パラダイムを実施し，直接比較検討することで仮説の検証を行なう．

第3章 実証研究

第2章では、自閉症児の他者の心の理解について、「心の理論」欠如仮説を中心に概観した。そして、これまでに指摘されている「心の理論」仮説の問題点をもとに、自閉症児の「心の理論」が、定型発達児とは異なる方略によって理解に至る可能性について、仮説を示した。本章では、定型発達児と自閉症児を対象に、情動的・認知的な側面から「心の理論」を検討し、他者の心をどのように理解していくのかについて、仮説に基づいて検証することを目的とする。

第1節 【研究1】自閉症児は定型発達児と異なる「心の理論」をもつのか[◦]

1. 目的

第2章では、自閉症児のなかには「心の理論」を理解していくものが存在することから、自閉症児の「心の理論」は“欠如している”のではなく、定型発達児とは異なる方略を用いるという可能性を指摘した。研究1では、定型発達児と自閉症児に誤った信念課題を実施し、「心の理論」の通過時期と、用いる方略に関する2つの仮説について検証することを目的とする。

仮説 1-1：自閉症児は「心の理論」が“欠如している”のではなく、定型発達児よりも獲得時期は遅れるものの、年齢とともに理解できるものが増加する。

仮説 1-2：定型発達児は、命題的な理解に先行して直観的に他者の心を理解することが可能であるのに対して、自閉症児は、言語能力に依拠して命題的に理解する傾向がある。

[◦] 本研究は、2004年に提出した筆者の修士論文「高機能自閉症児における他者の心の理解」を加筆修正したものである。なお掲載は、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：誤った信念課題における健常児との比較，発達心理学研究 16(3), 257-264 である。

1) 使用する実験パラダイム

これまでの自閉症児を対象とした誤った信念課題の研究では、信念に基づいた選択をさせることはあっても、その選択に至った理由を求めることはなかった。そこには誤った信念を調べるために工夫された課題構造が関係していると考えられる。誤った信念課題の一つである「サリーアン」課題のストーリーは次の通りである。サリーがボールをXに入れて部屋を出た後、アンがそのボールをXから取り出し、Yに入れ替えて立ち去る。その後、サリーが部屋に戻ってきて自分のボールを取り出そうとする。ここで子どもに「サリーはどちら(X, Y)を探すか」と質問し、2つのうちいずれかの箱を選んでもらい、その行動で「心の理論」を理解しているかどうかを調べるものである(ここでいえば、その時に実際にボールは入っていないXを選ぶことができた場合に、子どもはサリーの誤った信念を理解していることになる)。このように、誤った信念課題は、心の理解を言語的に表現できなくても、誤った信念を理解しているかどうかを調べることを可能にした。しかしこの課題構造の巧妙さゆえに、誤った信念課題に正答、あるいは誤答した際の認識内容を、言語的理由付けによってさらに調べることが求められなかったと推測される。研究1の目的は、誤った信念をどのように理解していくのかを明らかにすることであるため、「サリーアン」課題の中で、誤った信念に従った選択をした後に、「なぜそのように判断するのか」という理由についても問うという、木下(1991)の方法で行なうこととした。

2) 仮説を実証する方法

木下(1991)は、定型発達児が誤った信念を理解するまでに、3つの水準があると指摘した。それは、誤った信念質問に正答できない水準0(3歳頃)、誤った信念質問には正答できるが、その理由付けをすることはできない水準1(4歳頃)、誤った信念質問に正答し、理由付けも可能である水準2(5歳以降)であり、この順序で発達していくことを明らかにした。言い換えると、定型発達児は言語による理由付けができる(水準2)以前に、行動レ

ベルで誤った信念を理解した選択をすること(水準 1)ができており、これを土台として言語での理由付けによる心の理解が可能になると考えられる。

仮に、自閉症児が言語能力に依拠して誤った信念を理解するのであれば、次のことが予想される。それは、木下(1991)で見られた水準 1、すなわち誤った信念課題に行動レベルでは正答できるが、言語的理由付けはできないレベルが、自閉症児には存在しないということである。この点については、定型発達児が言語精神年齢 4 歳頃から誤った信念に行動レベルで正答できるのに対して、自閉症児は言語精神年齢 9 歳 2 か月にならないと正答できない(Happé, 1995)ことと密接に関わっている。定型発達児は、誤った信念を言語的理由付けができる以前から、行動レベルでは直観的に理解した対応が可能(水準 1)であり、理由を説明できるほどの言語能力が、誤った信念を理解するための必須条件ではない。しかし、自閉症児が誤った信念を理解するためには、言語精神年齢 9 歳 2 か月以上の言語能力が必要であり、言語的理由付けが可能になることで初めて、行動レベルでも理解した選択ができるようになるということを意味していると考えられる。つまり自閉症児にとって、「誤った信念」課題に正答できることは、その理由を説明することができることと表裏一体で可能になり、その結果、「誤った信念」課題に正答できないレベル(水準 0)から、言語的理由付けが可能になるレベル(水準 2)に発達的に移行すると筆者は仮定した。これまで述べてきたことから、仮説 1-2 は次のように解釈することができる。

仮説 1-2'：定型発達児は、誤った信念に関する理由付けが可能となること(水準 2)に先行して、直観的な理解による誤った信念の理解(水準 1)が可能となるが、自閉症児は、言語的な理由付けが可能になること(水準 2)で、誤った信念に従った選択が可能となる。すなわち、水準 1 が存在しない。

以上の点から、誤った信念質問に対する選択と、誤った信念への理由付けについて検討をすることで、仮説の検証が可能であると筆者は考えた。

【対象児の選択】

仮説 1-2'を検証するためには、誤った信念課題に誤答する水準 0 から、正答する水準 1、そして理由付けが可能になる水準 2 へと移行していく時期の子どもたちを対象とする必要がある。「心の理論」の通過率が 50%を上回っていく時期について、定型発達児の場合、Wellman et al.(2001)は生活年齢 3 歳 8 か月頃と指摘したが、これには文化差があり、日本人の幼児はそれよりも遅れることを指摘した。Naito & Koyama (2006)によれば、日本人の場合、通過し始めるのは 3 歳 11 か月～4 歳 6 か月であり、50%以上通過できるようになるのは 6 歳～6 歳 8 か月頃であることが示されている。一方、自閉症児の場合、通過率が 50%を上回っていくのは、言語精神年齢が平均 9 歳 2 か月頃(Happé, 1995)であることから、定型発達児と自閉症児を生活年齢で対応させることは無意味であろう。これらの結果を考慮して、定型発達児は 3～6 歳の幼児、自閉症児は知的な遅れが見られない場合、学齢期では生活年齢と言語精神年齢が対応することから、9～10 歳を含む 6～12 歳の小学生を対象とした。

2. 方法

1) 研究対象児

【定型発達群】

保育園の年少児、年中児、年長児を対象とし、筆者は調査開始前 1 週間、対象クラスの保育の補助を行ない、子どもとラポールをとった。担任保育士と筆者で話し合い、言語発達を含め発達の遅れが疑われるものは分析の対象から除外した。その結果、分析の対象としたものは、年少群 13 名(男児 7 名、女児 6 名、平均年齢 4 歳 0 か月、年齢範囲 3 歳 6 か月～4 歳 5 か月)、年中群 23 名(男児 12 名、女児 11 名、平均年齢 4 歳 11 か月、年齢範囲 4 歳 6 か月～5 歳 4 か月)、年長群 24 名(男児 9 名、女児 15 名、平均年齢 5 歳 11 か月、年齢範囲 5 歳 6 か月～6 歳 5 か月)の計 60 名であった。

【自閉症群】

NPO 法人 N 会に協力を依頼し、精神科医により、自閉性障害、アスペルガー障害、広汎性発達障害の 3 つのうちのいずれかに診断され、かつ WISC-Ⅲ 知能検査の言語理解指数 (Verbal Comprehension ; 以下、VC とする) が 70 以上^fの 29 名を対象とした。小学校低学年 12 名(男児 11 名, 女児 1 名, 年齢範囲 6 歳 10 か月～9 歳 0 か月, 平均年齢 7 歳 7 か月, VC73～151, VC 平均 100.7), 小学校高学年 17 名(男児 14 名, 女児 3 名, 年齢範囲 9 歳 6 か月～12 歳 4 か月, 平均年齢 11 歳 2 か月, VC74～144, VC 平均 94.2)であった。

【同意の取得】

定型発達群では、保育園より保護者あてに研究協力説明文書を配布し、参加を辞退する場合には申し出ていただく形式をとり、申し出がなかった場合には同意が得られたものとした。また、自閉症群では、保護者と本人に文書と口頭で依頼を行ない、同意を得た。調査実施期間は、2003 年 8 月～11 月であった。

2) 手続き

【使用した課題】

誤った信念課題として、「サリーアン課題」(Baron-Cohen et al., 1985)を一部改変し、人形劇にしてビデオ撮影したものを用いた。人形劇のストーリーは、2 人の人物(A と B ;

^f WHO の国際疾病分類基準である ICD-10 では、IQ70 未満が精神遅滞に分類されている。本研究では、言語理解能力において知的な遅れがない自閉症児を対象としているため、WISC-Ⅲ 知能検査の群指数のなかから、言語理解能力を表す言語理解指数(VC)70 以上であることを条件に含めた。

A が男の子の場合は B が女の子，A が女の子の場合は B が男の子の 2 通りを作成)が登場し，A がボールで遊んでからそのボールを箱 X に片付け部屋を退出する．その後，B がそのボールを箱 X から取り出し遊ぶ．そしてボールを今度は箱 Y に片付けて部屋を出る．そこで A が戻ってきて「もう一度ボールで遊ぼう」というものであり，ナレーターが簡単な状況説明を加えながら，登場人物が話をする形で進行した．使用したストーリーを以下に示す(A が男の子で B が女の子の場合のストーリーの例である)．

男の子はボールで遊んでいます．男の子は片づけをはじめました．

男の子：「赤の箱に入れよう」

男の子は出かけていきました．

女の子：「ボールで遊ぼう」

女の子はボールで遊んでいます．女の子は片づけをはじめました．

女の子：「黒の箱に入れよう」

女の子は帰っていきました．そこに男の子が戻ってきました．

男の子：「もう一度ボールで遊ぼう」

— ビデオを一時停止し，質問を行なう．終了後一時停止解除 —

(男の子がボールを探して，赤い箱を開けるが，ボールはみつからない)

【誤った信念課題第 1 試行：実施手順】

対象児を一人ずつ別室に連れて行き，一対一で調査を行なった．第 1 試行では，主人公 A が男の子で B が女の子のビデオを用いた．なおそのビデオでは，主人公 A が遊んでいた

ボールは黄色のボールであり，箱 X は赤い箱，箱 Y は黒い箱となっている．まず，「今から人形劇のビデオを見てください．見終わった後に質問するのでよく見ていてください」と教示した後，ビデオを再生した．その後，主人公の男の子が部屋に戻ってきて，「もう一度ボールで遊ぼう」と言ったところで，ビデオを一時停止した．それから，次の質問を対象児に行なった．

(a) 主人公の誤った信念質問：「男の子はどちらの箱を探すかな？」

(b) 確認質問

主人公の信念質問正答の場合：「ボールが入っているのは，どちらの箱かな？」

主人公の信念質問誤答の場合：「男の子はどちらの箱に片付けたかな？」

この確認質問は，主人公の信念質問による選択が，記憶違いによる反応でないことを確認するために実施した．

以上の質問を終えた後，「男の子はボールが入っていると思っている箱を探しに行くよね？」と確認し，「男の子はどちらを探しに行くか見てみようか」と言ってから，一時停止を解除し，主人公の誤った信念に基づいた行動(ボールが入っていない赤い箱を探すところ)を見せる．そして，主人公の信念質問の正誤に応じて次の質問をする．

(c) 理由付け質問

主人公の信念質問正答の場合：「〇〇ちゃんの言う通りだったね．本当は黒い箱にあるのに，どうして赤い箱を探すのかな？」

主人公の信念質問誤答の場合：「おかしいね．赤い箱を開けたね．ボールは黒い箱にあるのに，どうして赤い箱を探すのかな？」

理由付け質問については，対象児の発話を受け，それを「どうして～なのか」という形式で質問を繰り返し，できる限り対象児からの発話を収集した．

【誤った信念課題第 2 試行：実施手順】

基本的な場面設定，話の流れは，誤った信念課題第 1 試行と同様である．変更点は，女の子を主人公 A とし，主人公が使うボールは白いボール，箱 X は緑色の箱，箱 Y は黄色の箱を用いたことである．手続きは，第 1 試行と同様であった．

また，対象児の言語反応を収集するために，第 1 試行，第 2 試行ともに，ビデオ視聴時及び質問に答えている際の全過程をビデオで録画した．

3. 結果

1) 定型発達群

【誤った信念質問の正答・誤答】

2 回の誤った信念課題のうち，2 試行ともに誤答であったものは，年少群 13 名中 4 名 (30.8%)，年中群 23 名中 8 名 (34.8%)，年長群 24 名中 2 名 (8.3%) であった．また，第 1 試行では信念質問に誤答するが，第 2 試行では正答したものは，年少群 2 名 (15.4%)，年中児 7 名 (30.4%)，年長児 6 名 (25.0%) であり，第 1 試行で信念質問に正答するが，第 2 試行で誤答となったものは年少群 3 名 (23.1%)，年中群 2 名 (8.7%)，年長群 3 名 (12.5%) であった．つまり，定型発達群の 60 名中 23 名 (38.3%) に，第 1 試行と第 2 試行での正誤に違いが見られた．通常の誤った信念課題の正答・誤答は，対象児が箱 X と箱 Y のどちらを選択するのかによって判断される．第 1 試行と第 2 試行において，誤った信念質問への選択が異なったということは，1 回の誤った信念課題で正しく箱 X を選択し，確認質問に正答できたからといって，対象児が誤った信念を正確に理解したと判断できるかどうかは不明瞭であることを示している．そのため，本論文では，2 回の誤った信念課題でいずれも，主人公の信念質問と確認質問にあわせて正答したものを，誤った信念課題の正答者と判断し，それ以外を誤った信念課題の誤答者とした．

定型発達群における各年齢群の正答者・誤答者数とその割合を Table1 に示す。誤った信念質問正答者は、年少群 13 名中 4 名(30.8%)、年中群 23 名中 6 名(26.1%)、年長群 24 名中 13 名となり(54.2%)、年中から年長にかけて割合が倍増していた。そこで、年齢群間における正答者数と誤答者数について、 χ^2 検定を行なってみたが、有意差は見られなかった($\chi^2(2, N=60)=4.32$ ns)。

Table 1 定型発達群における誤った信念課題の正答者と誤答者数 (%)

	正答者	誤答者	計
年少	4(30.8)	9(69.2)	13(100.0)
年中	6(26.1)	17(73.9)	23(100.0)
年長	13(54.2)	11(45.8)	24(100.0)
計	23	37	60

【誤った信念課題の理由付け】

誤った信念に対する理由付けを、木下(1991)を参考に、5つのカテゴリーに分類した(Table2)。カテゴリーAは、主人公の知覚経験とその認識内容の因果関係を明らかに意識化した説明である。そして、カテゴリーBは、知覚経験ではないものの主人公の行為とその認識内容の因果関係を把握したものである。一方で、カテゴリーCは、特徴的な外的事象を取り上げながらも、主人公自身の経験・行為や誤った信念との関係を直接的に説明したものではない。また、カテゴリーD・Eも同様である。これらのことから、“主人公がなぜ、その時にボールが入っていない箱を探すのか”についての理由付けとしては、カテゴリーA・Bが妥当なものであると考えられる。

Table2の基準に従って、全データ(定型発達群・自閉症群ともに2試行分)を独立の2名で評定したところ、その一致率は90.6%であった。一致しなかったものは、複数のカテゴ

リーにわたって発言したものであり、先行して発言されたものではなく、高次のカテゴリー(Aを最も高次とする)のものを採用することにしたところ、すべての評価は一致した。

Table 2 誤った信念に対する理由付けの分類一覧

カテゴリー	定義及び例
A. 知覚経験との関連	主人公はポイントとなる事実(ボールを違う箱に移し変えられたこと)を知覚していない(見ていない, 聞いていない)という理由付け。(例. 黒い箱に入れたことを見てなかったから)
B. 主人公の初めの行為との関連	主人公が初めに自分で片付けたところを探すという方略による理由付け。(例. 男の子が赤に入れたから)
C. 事実の単なる記述	ボールが黒の箱に移されたことのみを言及する理由付け(例. 女の子が黒い箱に入れたから). あるいは, 主人公の心的状態を繰り返すのみで, それ以外の原因に言及しない理由付け。(例. 赤いほうにあると思ってるから)
D. 非論理的・理解不可能な記述	何らかの言語反応はあるものの, 理由付けが合理的に説明できていないもの.
E. その他	無反応. 回答不能.

各年齢群における誤った信念質問の正誤と理由付けとの関係を, Table3 に示す. カテゴリーA・Bに分類され, 理由付けが可能だったものは, 年少児 13 名中 4 名(30.8%), 年中児 23 名中 7 名(30.4%), 年長児 24 名中 12 名(50.0%)であり, 年中から年長にかけて割合が増加した. そこで年齢群における理由付けの可/不可について, χ^2 検定を行なったところ, 有意差は見られなかった($\chi^2(2, N=60)=2.30, ns$).

Table 3 定型発達群における誤った信念課題での正答者・誤答者数と理由付けの関係

		A	B	C	D	E	計
年少	正答	0(0.0)	2(15.4)	1(7.7)	1(7.7)	0(0.0)	4(30.8)
	誤答	0(0.0)	2(15.4)	1(7.7)	2(15.4)	4(30.8)	9(69.2)
年中	正答	1(4.3)	3(13.0)	0(0.0)	1(4.3)	1(4.3)	6(26.1)
	誤答	1(4.3)	2(8.7)	4(17.4)	2(8.7)	8(34.8)	17(73.9)
年長	正答	2(8.3)	4(16.7)	5(20.8)	0(0.0)	2(8.3)	13(54.2)
	誤答	0(0.0)	6(25.0)	4(16.7)	1(4.2)	0(0.0)	11(45.8)
計		4	19	15	7	15	60

※ 水準2 水準1 水準0 とする。

次に、仮説 1-2'が支持されるためには、定型発達群の中に、誤った信念質問に誤答する水準0、誤った信念質問に正答するが、誤った信念に至った理由を説明できない(カテゴリーC・D・E)水準1、その理由の説明が可能(カテゴリーA・B)となる水準2が存在する必要がある。全年齢群を合わせた60名のうち、水準0は37名(61.7%)、水準1は11名(18.3%)、水準2は12名(20.0%)であった。そこで、誤った信念課題の正誤と、理由付けの可/不可との関連を見るために、 χ^2 検定を行なったが、有意差は見られなかった($\chi^2(1, N=60)=3.02, ns$)。

2) 自閉症群

【誤った信念質問の正答・誤答】

2回の誤った信念課題のうち、2試行ともに誤答であったものは、低学年群12名中3名(25.0%)のみであった。また、第1試行では信念質問に誤答するが、第2試行では正答し

たものが低学年群 2 名(16.7%)，高学年群 3 名(17.6%)であり，第 1 試行で信念質問に正答するが，第 2 試行で誤答となったものは見られなかった．定型発達群同様に，2 回の誤った信念課題でいずれも，主人公の信念質問と確認質問にあわせて正答したものを，誤った信念課題の正答者と判断し，それ以外を誤った信念課題の誤答者とした．誤った信念課題の正答者・誤答者数とその割合を Table4 に示す．誤った信念課題の正答者は低学年群 12 名中 7 名(58.3%)，高学年群 17 名中 14 名(82.4%)であり，年齢とともに増加傾向にあった．そこで，年齢群における正答者数と誤答者数について，直接確率法で比較したが，有意差は見られなかった($p=.2180$)．

Table 4 自閉症群における誤った信念課題の正答者と誤答者数(%)

	正答者	誤答者	計
低学年	7(58.4)	5(41.6)	12(100.0)
高学年	14(82.4)	3(17.6)	17(100.0)
計	21	8	29

【誤った信念課題の理由付け】

各年齢群における誤った信念課題の正誤と理由付けの関係は，Table5 の通りである．カテゴリ A・B に分類される理由付けが可能だったものは，低学年群 12 名中 9 名(75.0%)，高学年群 17 名中 16 名(94.1%)となり，その割合は年齢とともに増加していた．そこで，誤った信念質問の正誤と理由付けについて直接確率法を行なったが，有意差は見られなかった($p=.2785$)．

次に，仮説 1-2' が支持されるということは，自閉症群の中に，誤った信念質問に誤答する水準 0，誤った信念質問に正答し，その理由の説明が可能である水準 2 は見られるが，誤った信念質問に正答するが，誤った信念に至った理由を説明できない水準 1 が見られな

いということである。全年齢群を合わせた 29 名のうち、水準 0 は 8 名(27.6%)、水準 1 は 0 名(0.0%)、水準 2 は 21 名(72.4%)であり、誤った信念課題の正答者の中で、理由付けが不可能だったもの(水準 1)は見られなかった。そこで、誤った信念課題の正誤と、理由付けが可能かについて、直接確率法を行なったところ、1%水準で有意差が認められた($p=.0029$)。なお、年齢群別に、同様の検討を直接確率法で行なったところ、低学年において 5%水準で有意差が見られた($p=.0455$)。

Table 5 自閉症群における誤った信念課題での正答者・誤答者数と理由付けの関係(%)

		A	B	C	D	E	計
低学年	正答	2(16.7)	5(41.7)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	7(58.3)
	誤答	0(0.0)	2(16.7)	2(16.7)	1(8.3)	0(0.0)	5(41.7)
高学年	正答	2(11.8)	12(70.6)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	14(82.4)
	誤答	0(0.0)	2(11.8)	0(0.0)	1(5.9)	0(0.0)	3(17.6)
計		4	21	2	2	0	29

※ 水準 2 水準 1 水準 0 とする。

3) 定型発達群と自閉症群の比較

誤った信念課題に正答したものの中に、誤った信念について理由付けができない水準 1 と、誤った信念に従った理由付けが可能な水準 2 があるならば、仮説 1-2'は、定型発達群では水準 1 も水準 2 も見られるのに対して、自閉症群では水準 1 は見られず、水準 2 のみであるというものであった。ここでは、定型発達群と自閉症群を直接比較し、この仮説を検証する。まずは、定型発達群と自閉症群それぞれの誤った信念課題の正答者に関して、

理由付けが可能(カテゴリーA・B)であった水準2, そして理由付けが不可能(カテゴリーC・D・E)であった水準1に分類された人数とその割合を Table6 に示す.

Table 6 定型発達群と自閉症群の正答者における理由付けカテゴリー別の人数 (%)

	カテゴリーA・B	カテゴリーC・D・E	計
	(水準2)	(水準1)	
定型発達群	12(52.2)	11(47.8)	23(100.0)
自閉症群	21(100.0)	0(0.0)	21(100.0)
計	33	11	44

定型発達群において, 誤った信念課題に正答した23名中12名(52.2%)は理由付けが可能(水準2)であったが, 理由付けができなかった(水準1)ものも11名(47.8%)見られた. その一方で, 自閉症群では誤った信念課題に正答した21名中21名(100.0%)すべてが理由付け可能(水準2)であり, 理由付けができなかったもの(水準1)は見られなかった. そこで, 定型発達群と自閉症群の誤った信念課題の正答者における, カテゴリーA・Bによる理由付けの可/不可との関連について, χ^2 検定を行なったところ, 1%水準で有意差が見られた($\chi^2(1, N=44)=13.39, p<.01$).

4. 考察

研究1の目的は, 自閉症児が定型発達児とは異なる「心の理論」を持っているという可能性に関する2つの仮説を検証することである.

1) 仮説 1-1 について

仮説 1-1 は、自閉症児は「心の理論」が“欠如している”のではなく、定型発達児よりも“獲得時期は遅れるものの、年齢とともに理解できるものが増加する”というものであった。誤った信念課題の通過率が 50%を上回ったところを「心の理論」の獲得時期と考え、定型発達児と自閉症児の「心の理論」の獲得時期について以下に示す。

定型発達群における誤った信念質問の正答者は、年少児群 13 名中 4 名(30.8%)、年中群 23 名中 6 名(26.1%)、年長群 24 名中 13 名(54.2%)であり、定型発達群における「心の理論」の獲得時期は、年長群の平均年齢より 5 歳 11 か月頃と考えられる。同様の方法で誤った信念課題の理解を検討した木下(1991)の結果では、平均年齢 4 歳 5 か月の年中児 20 名中 11 名が誤った信念質問に 2 回とも正答しており、1 歳半程度遅れる結果となった。

自閉症群では、小学校低学年 12 名中 7 名(58.3%)、小学校高学年 17 名中 14 名(82.4%)が誤った信念質問に正答していた。自閉症群の生活年齢平均 7 歳 7 か月、VC 平均は 100.7 であることから、言語精神年齢は生活年齢相当の 7 歳 7 か月と考えることができる。つまり、これまで指摘されていた言語精神年齢 9 歳 2 か月頃という結果を大きく下回る、年齢 7 歳 7 か月にはすでに通過者が半数を超えていた。これにより、自閉症児の「心の理論」の獲得時期は 7 歳 7 か月以前となり、定型発達児よりも“遅れる”と明白に結論付けることはできなかった。また自閉症群では、低学年群でも正答できるものが半数を超えていたため、年齢群による有意差は見られなかったが、正答できる子どもの割合は年齢とともに増加傾向にあった。以上より、自閉症児の心の理論は欠如しているのではなく、年齢とともに「心の理論」を理解できるものが増加していくことが推察され、仮説 1-1 は一部支持された。

2) 仮説 1-2'について

仮説 1-2'は、誤った信念課題を正答したものの中に、言語的理由付けができないもの(水準 1)と言語的理由付けができるもの(水準 2)があるとした場合、定型発達児は、誤った信

念に関する理由付けが可能となること(水準 2)に先行して、直観的な理解による誤った信念の理解(水準 1)が可能となるが、自閉症児は、言語的な理由付けが可能になること(水準 2)で、誤った信念に従った選択が可能になるというものであった。これは、以下の 3 つの結果から一部支持されたといえよう。

1 つ目は、定型発達児群と自閉症児群の誤った信念課題の正答者における理由付けカテゴリーの比較結果である。自閉症児の正答者すべてが、理由付けが可能であるという水準 2 であったが、定型発達児の正答者には、自閉症同様に正答かつ理由付けが可能であった水準 2 のものも、正答するものの理由付けが困難である水準 1 のものも存在することが示された。

2 つ目は、誤信念質問の正誤と、カテゴリー A・B による理由付けが可能かについて、自閉症児では有意差が見られたのに対し、定型発達児では見られなかったことである。これは、自閉症児の場合、誤った信念課題に正答することは、理由付けカテゴリー A・B で行なうことと関連して成立している可能性があるが、定型発達児の場合、そういった関連が見られなかったことを示している。

3 つ目は、定型発達群において、木下(1991)が示したように、年齢とともに水準 0 から水準 1、そして水準 2 へと移行していく発達的变化が見られなかったことである。これは、第 1 試行と第 2 試行で誤った信念の正誤が異なったものが、木下(1991)では 50 名中 8 名(16.0%)であったのに対して、本研究では 60 名中 23 名(38.3%)と多かったことが影響しているのではないだろうか。第 1 試行と第 2 試行で正誤が異なったもののうち、第 1 試行に誤答し、第 2 試行で正答したもの 15 名(25.0%)は、第 1 試行で提示された結末部分の視聴による練習効果による変更と考えられる。しかし、第 1 試行で正答したにもかかわらず、第 2 試行で誤答するものが、定型発達群では 8 名(13.3%)見られたのである。このように子どもの中で反応そのものが矛盾することについて、木下(1993)は、状況や文脈を分節化しそこから何らかの意味を抽出しようとする働きによって生じる反応の「ゆれ」と捉え、4 歳児には多く見られると指摘した。実際に第 2 試行で誤答となったもののうち 1 名

は、誤った信念質問に答えた後、こちらが理由を尋ねる前に自ら「今度はさー 外で男の子に会ってさ、黄色に入っとるってわかるんじゃない」と答えた。これは、同じ設定のビデオを2回見せたことに関する何らかの非言語的なメッセージを受け取った可能性を示している。残りの7名についても、同様であると言い切ることはできないが、言葉では説明することが難しい何らかの意図を直観的に受け取り、誤った信念とは異なる判断を下した可能性は考えられる。一方、自閉症群では、2試行で正誤が分かれた5名すべてが、第1試行に誤答しかつ第2試行で正答したものであり、第2試行で正答から誤答に変わるものはおらず、この「ゆれ」は、定型発達児による直観的心理化を用いた他者理解の一例とみることができるのではないだろうか。本研究では、2試行ともに誤った信念質問に正答したものを、誤った信念課題の正答者とした。そのため、「ゆれ」によって誤答者となったもののうち、本来水準1のレベルと判断できるものが含まれた可能性は否定できない。そして結果的に、木下(1991)よりも定型発達児の「心の理論」の獲得時期に遅れが見られ、水準の発達的变化が見られなかったのではないだろうか。

以上のことから、定型発達児における「心の理論」の発達的变化を示すことはできなかったが、自閉症児の「心の理論」が、定型発達児とは異なり、直観的な理解の段階が見られず、言語理解能力に依拠した命題的な理解によって形成されていることが推察された。

3) 研究1のまとめと検討課題

研究1の結果から、定型発達群と自閉症群との「心の理論」は、異なる方略を用いて理解しようとしている時期があると考えられる。定型発達児の場合、理由を説明することはできないが、行動レベルでは「心の理論」をふまえた判断ができるようになり、そして理由付けも可能な命題的な「心の理論」が形成されていく。それに対して、自閉症児は、理由付けはできないが、行動レベルでは「心の理論」に従った判断ができるという時期は見られず、理由付けが可能になる頃に「心の理論」に基づく行動もとれるようになっていくのである。つまり、定型発達児の「心の理論」に基づいた行動は、理由付けが可能となる

だけの言語能力を前提としたものではないのに対して、自閉症児が「心の理論」をふまえた行動をとるためには、理由付けを可能にする言語能力が必要条件となっていることを示唆している。

このことは、次の検討課題を提示する。それは、なぜ定型発達児は、言語的理由付けができなくても「心の理論」をふまえた行動が可能なのかということである。例えば定型発達児の場合、からかい(teasing)やだまし(deception)という相手の心の内容を意図的に変える行動が、誤った信念課題に通常正答できる4歳半よりはるか以前の2歳後半で、日常生活では可能であることが指摘されている(Newton, Reddy & Bull, 2000)。

これに対する一つの解釈は、やはり「心の理論」が認知的な問題としてだけでなく、情動や感情と深く関わった問題であるということが考えられる。前述したように、Damasio(1994, 田中訳, 2000)によれば、人間は特別な感情体験を身体感覚という形で記憶に残し、再び同様の出来事に遭遇した場合は、その身体感覚に導かれて、自動的に不適切な予測が排除され適切な判断ができるようになるという。本来「心の理論」を必要とすると考えられるからかいやだましなども、このような情動経験として当初、子どもには経験されると予想される。だましでいえば、だまされた過去の感情経験による身体感覚の記憶が、それと類似しただまされそうになる場面で、そのだましを回避する行動を可能にするとも考えられる。このとき子どもは、「なぜそのように行動するか」について説明することはできないが、第三者からみると他者の「心の理論」をふまえた行動をとっている。このことは翻って自閉症児について考えた場合、彼らは、情動や感情による直観的な「心の理論」の困難さを抱え続けるからこそ、言語的命題の積み重ねによる言語的類推で補償することによって「心の理論」が形成されるという可能性が推察される。そうであるからこそ、例えば社会的ルールを自閉症児が理解しやすい言語的命題にして伝える、ソーシャルストーリー(Gray & White, 2000, 安達・柏木訳, 2005)が、自閉症児の社会的スキル獲得に有効なのであろう。しかし、遠藤(2004)が指摘するように、人間の発達においては、言語的コミュニケーションが可能になった時期でも、情動や感情は言語の語用論的理解を助

け、言葉の背景にある、あるいは言葉の意味とは乖離して存在する他者の心を理解するうえで多大な役割を果たしている可能性が存在する。そのように考えると、自閉症児の情動や感情による直観的な他者の心の理解が困難であるならば、言語的命題の積み重ねのみでは、日常生活での他者の心の理解を代償しきれないことも予想される。これが、臨床研究が指摘している、自閉症児が「心の理論」を獲得してもなお、他者の心の読み間違いなどの問題に悩まされる原因と考えられるだろう。

また、研究1で使用した「心の理論」課題について見直す必要がある。その理由として、今回使用した「サリーアン」課題は、①上述したような「だまし」や「からかい」といった情動を伴った場面ではないこと、②言語的理由付けの有無が、直観的心理化段階と命題的心理化段階を区別する唯一の基準となっているが、その理由付けに必要な情報はビデオの中に示されており、対象児はすべてを目撃し、真実を知っている状態であることの2点が挙げられる。つまり、「サリーアン」課題は、他者の心を推測するまさにその時の子どもの情動反応や心理化の様相を扱っているとはいえない可能性があるため、この結果から自閉症児の直観的心理化能力が欠如している(Frith, 2004)と言い切ることはできないのである。

そこで第2節では、課題設定上の問題点を解消することができる「サリーはお見通し」課題を用いて、自閉症児の情動を伴った直観的な心の理解に焦点を当て、定型発達児と自閉症児の他者の心の理解における情動の役割について検討する。

第2節 【研究 2】 自閉症児の情動的な心の理解：他者の心を推測する際に、 自閉症児は情動反応を伴うのか[§]

1. 目的

研究 1 では、自閉症児の「心の理論」は欠如しているのではなく、遅くとも 7 歳 7 か月頃には通過率が 50%を上回ることが示された。そして、定型発達児には「心の理論」を直観的に理解した水準 1 が見られた一方で、自閉症児には水準 1 は見られなかったことから、自閉症児は直観的にはではなく、言語能力に依拠した命題を積み重ねることによって、他者の心を理解している可能性が指摘された。しかし、自閉症児には情動を伴う直観的な理解が欠けているのか、それとも直観的な理解の弱さによって定型発達児と同様に作動しないのかについては、方法論上の問題点から結論付けることはできなかった。日常生活を送る中で、言葉の背景にある他者の心の理解には、情動や感情が果たす役割が大きいと考えられていることから、自閉症児の直観的心理化の存在を確認する必要があると筆者は考えた。

そこで研究 2 では、「心の理論」の情動的側面からのアプローチとして、Frith(2004)が指摘するように、自閉症児は直観的心理化能力が欠如しているのかについて検討する。なお、第 2 章で述べたように、直観的心理化とは、言語能力に直接的には依拠しない「大雑把で迅速な自動的評価」や、身体感覚によって導かれる情動反応であると筆者は捉えた。もしも、自閉症児に直観的心理化能力が欠如しているとするならば、他者の心を推測する際に、自閉症児には情動反応が見られないと予想した。仮説は以下の通りである

仮説 2： 自閉症児に「直観的心理化能力」が欠けているとするならば、他者の心を理解しようとする際に、定型発達児は直観的心理化を示す情動反応を伴うが、自閉症児には情動反応が見られない。

[§] 野村香代・別府哲(2009)：高機能広汎性発達障害児は他者の行動の意図を予測する際に情動反応を伴うのか 小児の精神と神経 49(2), p131-139,を一部加筆修正した。

1) 使用する実験パラダイム

直観的心理化の存在を確認するためには、他者の心を推測している最中の子どもの情動反応や心理化の様相を扱う必要がある。この点を検討するものとして、「サリーはお見通し」課題^h（木下，1991）がある。これは、「サリーアン」課題を改変したものであり、ストーリーは以下の通りである。

主人公サリーは箱 A に対象 X を入れ退出し、もう一人の登場人物アンが対象 X を箱 A から箱 B へと移動させた後で、サリーが対象 X を探すところまでは「サリーアン」課題と同じである。しかし続いて、サリーは本来対象 X が今あることを知らないはずの箱 B をあけて、対象 X を見つけるのである。

つまり、「サリーはお見通し」課題は、対象児からすると主人公は予想外の行動を取り、まるで物が移動されたことを知っていたかのように見えている。この時点で主人公の行動の理由を問うことは、対象児に主人公が退出していた空白の時間の出来事をゼロから推測することを求めている（木下，2008）。他者理解において、「サリーアン」課題のようにすべてを把握していることは非常にまれであり、むしろ「サリーはお見通し」課題のように、断片的な情報や唐突に見える他者の行動から、お互いの心の状態を推測して相互理解を深めていくことの方が、より日常生活に近いだろう。また、コミュニケーションに不具合が生じたときこそ、心の理解は必要とされるものであり、こういった他者の予期せぬ行動への反応が、直観的な他者の心の理解を反映していると考えられる。

2) 仮説を実証する方法

研究 2 では、他者の予期せぬ行動に直面したとき、直観的な心理化、すなわち情動反応を示すのが重要なカギとなるため、サリーが本来知らないはずの箱 B を開け、対象物を

^h 木下(1991)で使用した課題。後に木下(2008)で「サリーはお見通し課題」と命名された。

取り出した場面での情動反応に焦点を当てる。ただし、自閉症児の場合、表情だけでは読み取りにくいことも多いため、結末視聴時に見られた反応と、他者の予期せぬ行動をどのように感じたのかという質問への応答も考慮に入れることとする。また、予期せぬ行動に至った他者の意図についての理由付けを分析し、他者理解における直観的心理化と命題的心理化との関連について検討する。

【対象児の選択】

研究2では、誤った信念課題に正答し、誤った信念についての理由付けができることが前提である。その上で、他者の予期せぬ行動への反応や、理由付けについて検討していくことが目的である。上述したように、誤った信念に関する理由付けよりも、他者の予期せぬ行動の意図をゼロから推測する方が困難であることから、研究2では定型発達群・自閉症群ともに、生活年齢をそろえた小学生を対象とした。

2. 方法

1) 研究対象児

【定型発達群】

低学年(1～3年生)30名(男子19名、女子11名、年齢範囲6歳4か月～9歳2か月、平均年齢7歳10か月)、高学年(4～6年生)34名(男子14名、女子20名、年齢範囲9歳6か月～12歳3か月、年齢平均11歳1か月)の計64名を対象とした。なお、各小学校の担任教諭と筆者で話し合いを持ち、発達の遅れが疑われるものは分析の対象から除外した。

【自閉症群】

精神科医により、自閉性障害、アスペルガー障害、広汎性発達障害の3つのうちのいずれかに診断され、NPO法人N会に所属するものである。そのうち、知的能力の影響を排

除するために、WISC-Ⅲ知能検査の VC が 70 以上の 29 名ⁱを対象とした。小学校低学年 12 名(男子 11 名, 女子 1 名, 平均年齢 7 歳 7 か月, 年齢範囲 6 歳 10 か月～9 歳 0 か月, VC73～151, VC 平均 100.7), 小学校高学年 17 名(男児 14 名, 女児 3 名, 年齢範囲 9 歳 6 か月～12 歳 4 か月, 平均年齢 11 歳 2 か月, VC74～144, VC 平均 94.2)であった。

【同意の取得】

定型発達群では、学校より保護者あてに研究協力説明文書を配布し、参加を辞退する場合には申し出ていただく形式をとり、申し出がなかった場合には同意を得られたものとした。また、自閉症群では、保護者と本人に文書と口頭で依頼を行ない、了解を得た。調査実施期間は、定型発達群 2005 年 7～12 月、自閉症群 2003 年 8～11 月であった。

2) 手続き

木下 (1991)が提案している「サリーはお見通し」課題を、人形劇にしてビデオ撮影したものを用いた。人形劇の舞台配置は、登場人物(男の子と女の子)は室内にいる設定で、向かって左手に外へ出るためのドアがあり、部屋の中央を挟んで色と形の違う 2 つの箱(黄色・緑)を置いた。劇の進行は、ナレーターが簡単に状況説明を入れながら、登場人物が具体的に話をする形で進行した。

物語は、当初女の子は緑の箱の中にボールがあると思っていたが、最終的には黄色の箱を開けることになり、女の子の認識内容が退出前と再入室後で変化しているという展開となっている。また、女の子の認識内容に変化をもたらす原因については、この物語の中には何も示されていない。実際のストーリーは次の通りである。

ⁱ 研究 1 と研究 2 の自閉症群の研究対象児は同一である。課題実施間隔は 2 週間～1 ヶ月とした。

女の子はボールで遊んでいます。女の子は片づけをはじめました。

女の子：「緑の箱に入れよう」

女の子は出かけていきました。

男の子：「ボールで遊ぼう」

男の子はボールで遊んでいます。男の子は片づけをはじめました。

男の子：「黄色の箱に入れよう」

男の子は帰っていきました。そこに女の子が戻ってきました。

女の子：「もう一度ボールで遊ぼう」

— ビデオを一時停止し、質問を行なう。終了後一時停止解除 —

(女の子がボールを探して、黄色の箱を開けボールが見つかる)

【サリーはお見通し課題：実施手順】

対象児を一人ずつ別室に連れて行き、一対一で調査を実施した。「今から人形劇のビデオを見てください。見終わった後に、質問するのでよく見ていてください」と教示し、ビデオを再生した。その後、女の子が部屋に戻ってきて、「もう一度ボールで遊ぼう」と言ったところで、ビデオを一時停止し、次の(a)～(c)の質問をこの順番で対象児に尋ねた。

(a) **主人公の誤った信念質問**：「女の子はどちらの箱を探すかな？」

(b) **理由付け質問**：「どうして(選択した箱)を探すのかな？」

(c) **確認質問**

主人公の信念質問正答の場合：「ボールが入っているのはどちらの箱かな？」

主人公の信念質問誤答の場合：「女の子はどちらの箱に片付けたかな？」

続いて、質問(a)～(c)に正答したものを対象に、以下の手続きを行なった。まず、ビデオの一時停止を解除し、主人公の女の子がボールの入っている箱を間違えずに開ける結末部分を見せた。そして、映像終了後以下の質問を行なった。

(d) **現在の認識内容質問**：「女の子は今、ボールはどっちに入っていると思っているの？」

(e) **過去の認識内容質問**：「女の子は出かけたとき、ボールがどっちの箱に入っている
と
思っていたの？」

(f) **主人公の予期せぬ行動への理由付け**：「○○ちゃんは、緑の箱をあけるって言ってくれたんだけど、女の子は黄色の箱をあけたね。最初から女の子が黄色の箱を開けたのはどうしてかな？ 思いつくことを何でもいいので、教えてね」

(d)(e)の質問は、主人公の現在と過去の認識内容が異なっていることがわかり、「サリーはお見通し」課題の内容を正確に理解しているのかを確認するために行なった。最後に、主人公が誤った信念とは異なる判断をして黄色の箱を開けた時に、対象児はどのように感じたのかを明確化するために、対象児が示した反応に従って、次の質問をした。

(g) **主人公の予期せぬ行動への反応**：一時停止解除時に

具体的な発言が見られた場合：「女の子が黄色の箱に行った時、○○ちゃんは△△
(対象児の具体的な発言「おかしい」等)って言ったよね。どうしてそう言ったのかな？」

無反応だった場合：「女の子が黄色の箱に行った時、○○ちゃんはどう思ったかな？」

そして、対象児の言語反応を補うため、ビデオ視聴時及び質問に答えている際の全過程を録画(定型発達群は録音)した。

3. 結果

1) 誤った信念質問(a)・確認質問(c)の正答・誤答

主人公の誤った信念質問(a)の正答者全てが、確認質問(c)にも正答し、主人公は緑の箱にボールを探しにいくが、実際は黄色の箱にボールがある事を理解していた。また(a)の誤答者は、主人公は黄色の箱にボールを探しにいくものの、出かけるときに片付けたのは緑の箱であるということを記憶していた。これより、主人公の誤った信念質問(a)に対する誤答反応は、単なる記憶上の失敗によるものではないといえる。誤った信念質問の正答者と誤答者数と各学年群での割合を Table7 に示す。誤った信念質問の正答者は、定型発達群低学年 30 名中 25 名(83.3%)、高学年 34 名中 33 名(97.1%)であり、年齢群間で直接確率法を行なったが、有意差は見られなかった($p=.0905$)。また、自閉症群低学年 12 名中 9 名(75.0%)、高学年 17 名中 17 名(100.0%)であり、年齢群間で直接確率法を行なったが、有意差は見られなかった($p=.0602$)。

Table 7 誤った信念課題の正答者と誤答者数(%)

		正答者	誤答者	計
定型発達群	低学年	25 (83.3)	5 (16.7)	30(100.0)
	高学年	33 (97.1)	1 (2.9)	34(100.0)
自閉症群	低学年	9 (75.0)	3 (25.0)	12(100.0)
	高学年	17 (100.0)	0 (0.0)	17(100.0)

2) 主人公の認識内容の変化の理解(d)(e)について

映像結末を視聴した際にまず、「サリーはお見通し」課題のストーリーを対象児が理解していたかどうかを確認するため、誤った信念を理解していた定型発達群低学年 25 名、

高学年 33 名，自閉症群低学年 9 名，高学年 17 名を対象に，主人公の(d)過去と(e)現在の認識内容に関する質問を行なった．これらの質問に対して，出かけるときには緑の箱にあると思っているのに，現在は黄色の箱にあると思っていると答えた場合，対象児は主人公の認識内容の変化を理解していると判断した．認識内容の変化の理解者数と各学年群での割合は Table8 の通りである．主人公の認識内容の変化を理解したものは，定型発達群低学年 25 名中 21 名(84.0%)，高学年 33 名中 32 名(97.0%)見られ，年齢群間で直接確率法を行なったが，有意差は見られなかった($p=.1545$)．また，自閉症群低学年 9 名中 8 名(88.9%)，高学年 17 名中 16 名(94.1%)であり，年齢群間で直接確率法を行なったが，有意差は見られなかった($p=1.0000$)．

Table 8 主人公の認識内容の変化を理解できた人数(%)

		理解可	理解不可	計
定型発達群	低学年	21 (84.0)	4 (16.0)	25(100.0)
	高学年	32 (97.0)	1 (3.0)	33(100.0)
自閉症群	低学年	8 (88.9)	1 (11.1)	9(100.0)
	高学年	16 (94.1)	1 (5.9)	17(100.0)

3) 主人公の予期せぬ行動への情動反応

質問(a)～(e)で正しく回答したものにとって，「サリーはお見通し」課題の結末は，自身が予想しなかった主人公の行動である．そこで，誤った信念と認識内容の変化を理解していた定型発達群低学年 21 名，高学年 32 名，自閉症群低学年 8 名，高学年 16 名を対象に，結末場面を視聴している際の反応について，Table 9 に従って分類した．なお，全データを独立の 2 名が評定したところ，一致率は 94.3%であった．不一致だった反応は，両者で協議して分類を確定した．

Table 9 主人公の予期せぬ行動への反応の分類基準

カテゴリー	定義及び例
① 結末への情動 反応を示す	結末に対する驚き・戸惑い・嫌悪感について発言した場合。 (例:「えっ」「なんで」「こんなのあり得ない」) 結末に対して驚き・戸惑いを示す表情は見られたものの発言を伴わなかったが、のちの質問(f)で驚きや戸惑いを表現する発言が見られた場合。
② 自身の結末予測の却下	自身が主人公の行動を予測し誤ったことへの発言をしたのみで、明確な情動反応や発言が見られなかった場合。(例:「間違えた」「はずれだ」など)
③ 事実の繰り返し	主人公の行動をそのまま発言した場合。(例:「黄色にいったかった」)
④ 無反応	

本研究の目的は、他者の予期せぬ行動を理解しようとする際に、定型発達児は驚きや戸惑いといった情動反応を伴うが、自閉症児には情動反応が見られないという仮説2を検証することである。つまり、結末視聴時に情動反応を示したとされるカテゴリー①であるかどうか重要となる。そこで、主人公の予期せぬ行動への情動反応(カテゴリー①)の有無について、その人数と各学年群での割合について Table 10 に示す。

Table 10 主人公の予期せぬ行動に対する情動反応の有無 (%)

		反応あり①	なし②/③/④	計
定型発達群	低学年	16 (76.2)	5 (23.8)	21
	高学年	29 (90.6)	3 (9.4)	32
自閉症群	低学年	6 (75.0)	2 (25.0)	8
	高学年	9(56.25)	7(43.75)	16

情動反応を示した(カテゴリー①)ものは、定型発達群低学年 21 名中 16 名(76.2%)、高学年 32 名中 29 名(90.6%)とその割合は高かった。年齢群間で直接確率法を行なったが、有意差は見られなかった($p=.2403$)。一方、自閉症群では、低学年 8 名中 6 名(75.0%)と情動反応を示した割合は定型発達児と同等であったが、高学年では 16 名中 9 名(56.3%)と減少していた。年齢群間で直接確率法を行なったが、有意差は見られなかった($p=.6570$)。

次に、年齢群別に予期せぬ行動への情動反応の有無について、定型発達群と自閉症群で直接確率法を行なったところ、低学年では有意差は見られなかった($p=1.0000$)が、高学年では 1%水準で有意差が見られた($p=.0097$)

4) 主人公の予期せぬ行動の理由付け(f)

続いて、誤った信念質問(a)時の主人公の行動予測と、実際の行動を関連させた理由付け(命題的心理化)が可能かどうかについて検討するため、誤った信念と認識内容の変化を理解していた定型発達群低学年 21 名、高学年 32 名、自閉症群低学年 8 名、高学年 16 名を対象に、木下(1991)を改変した Table 11 の基準に従って理由付けを分類した。

カテゴリーA・B は、視覚的または聴覚的に、対象物が移動させられたという情報にアクセスしたことに言及したものである。その中でも、カテゴリーAのように、主人公が他者との相互作用の中で情報にアクセスしたという発言は、木下(1991)では見られなかった項目である。カテゴリーC は、「そういうことするやつだって知ってた」や「忘れた」が分類され、主人公がもともと緑の箱にあることを前提にした上で、他者の心的過程を推測したものである。よって、カテゴリーA～C の 3 つを理由付けの内容として妥当なものとした。もう 1 つ、木下(1991)から追加した基準として、カテゴリーE がある。内容は、主人公の予期せぬ行動に「こんな話になるわけがない」と最後まで否定し続け、嫌悪反応を示した結果、理由を考えるとところまで至らなかったものである。このような嫌悪反応

は、情動反応を示した自閉症群低学年 6 名中 1 名、高学年 9 名中 2 名で見られたが、定型発達群では見られなかった。

Table 11 主人公の予期せぬ行動の理由付け分類基準

カテゴリー	定義及び例
A 相互やり取りによる新情報アクセス：	女の子と男の子の間に何らかのやり取りが行なわれた結果、女の子が黄色の箱にボールが移動したことを知るとした場合。 (例：男の子に会って、「黄色に入れといたよ」っていわれた)
B 主人公単独の新情報アクセス	① 視覚的情報アクセスによる推測 (例：ドアの隙間からこっそりみてたの) ② 聴覚的情報アクセスによる推測 (例：男の子が箱を開けよって言ったの聞こえた)
C 主人公の心的過程に関する推測	① もう一人の登場人物である男の子に関する特性を付与させて推測した場合(例：そういうことするやつだって、(女の子は)知ってた) ② 主人公は、ボールが緑の箱にあるという情報を持っているが、その情報を利用しなかった(できなかった)ことに言及。(例：緑に入れたの忘れちゃった)
D 非論理的、了解不能な説明	何らかの言語反応はあるが、認識内容の変化を合理的に説明しえてないもの、あるいは主人公の認識内容を考慮しない説明をした場合。(例：そう思ったから、ボールこっちにあるから)
E 理由付けの拒否	主人公の予期せぬ行動に混乱し、このような状況になるはずがないと、嫌悪反応を示し、理由付けを拒否する場合。(例：こんなふうにはならない、ありえない)
F 無答・回答不能	

定型発達群と自閉症群における主人公の予期せぬ行動への理由付けカテゴリーの人数とその割合を、学年別に Table12 に示す。定型発達群では、理由付けが可能(カテゴリーA～C)であったものは、低学年 21 名中 10 名(47.6%)、高学年 32 名中 22 名(68.8%)であり、年齢とともに増加していた。なかでも高学年ではカテゴリーA が、32 名中 18 名(56.3%)と半数を超えるほど多く見られた。理由付けが可能かどうかについて、年齢群間で χ^2 検定を行なったが、有意差は見られなかった($\chi^2(1, N=53)=2.367, ns$)。

自閉症群では、理由付けが可能(カテゴリーA～C)であったものは、低学年 8 名中 4 名(50.0%)、高学年 16 名中 11 名(68.8%)と年齢とともに増加傾向が見られた。しかし、カテゴリーA の割合は、高学年よりも低学年の方が高かった。理由付けが可能かどうかについて、年齢群間で直接確率法を行なったが、有意差は見られなかった($p=.4120$)。

Table 12 主人公の予期せぬ行動への理由付けカテゴリーの人数(%)

		A	B	C	D	E	F	計
定型発達	低学年	3	5	2	7	0	4	21
		(14.3)	(23.8)	(9.5)	(33.3)	(0.0)	(19.0)	
	高学年	18	2	2	7	0	3	32
		(56.3)	(6.3)	(6.3)	(21.9)	(0.0)	(9.4)	
自閉症	低学年	2	1	1	2	1	1	8
		(25.0)	(12.5)	(12.5)	(25.0)	(12.5)	(12.5)	
	高学年	3	4	4	1	2	2	16
		(18.8)	(25.0)	(25.0)	(6.3)	(12.5)	(12.5)	

5) 主人公の予期せぬ行動に対する情動反応と理由付けの関連

主人公の予期せぬ行動に対する情動反応(カテゴリー①)の有無と理由付けが可能(カテゴリーA~C)/不可能(カテゴリーD~F)との関連を検討するために、その人数と各学年群での割合を、定型発達群(Table13)・自閉症群(Table14)別に示す。定型発達群において、各年齢群で情動反応の有無と理由付け可/不可について直接確率法を行なったところ、低学年群のみ5%水準で有意差が見られた(低学年群 $p=.0351$, 高学年群 $p=1.0000$)。同様に、自閉症群において、各年齢群で情動反応の有無と理由付け可/不可について直接確率法を行なったが、いずれも有意差は見られなかった(低学年群 $p=1.0000$, 高学年群 $p=.3077$)

Table 13 【定型発達群】主人公の予期せぬ行動への情動反応と理由付けの関係 (%)

		A~C	D~F	計
低学年	反応あり①	10(47.6)	6(28.6)	16(76.2)
	なし②/③/④	0(0.0)	5(23.8)	5(23.8)
高学年	反応あり①	20(62.5)	9(28.1)	29(90.6)
	なし②/③/④	2(6.3)	1(3.1)	3(9.4)

Table 14 【自閉症群】主人公の予期せぬ行動への情動反応と理由付けの関係 (%)

		A~C	D~F	計
低学年	反応あり①	3(37.5)	3(37.5)	6(75.0)
	なし②/③/④	1(12.5)	1(12.5)	2(25.0)
高学年	反応あり①	5(31.1)	4(25.0)	9(56.3)
	なし②/③/④	6(37.5)	1(6.3)	7(43.8)

4. 考察

研究2では、他者の心を理解しようとする際に、直観的心理化と考えられる情動反応が、定型発達児、自閉症児に見られるのかに関する仮説を検証することであった。

1) 仮説2について

仮説2は、自閉症児の「直観的心理化能力」が欠けているとするならば、他者の心を理解しようとする際に、定型発達児は直観的心理化を示す情動反応を伴うが、自閉症児には情動反応が見られないのではないかというものである。

「サリーはお見通し」課題の結末に対して、定型発達児は53名中45名(84.9%)、自閉症群では24名中15名(62.5%)が情動反応を示した。このことは、自閉症児も他者理解において情動反応が生じたことを表しており、自閉症児には情動反応として示される直観的心理化の能力が“欠けている”という仮説2は支持されなかった。

しかし、定型発達群と比較してみると、自閉症群では以下の3つの特徴が示された。それは、①情動反応を示した児のうち、自閉症群のみ「こんな話になるわけがない」といった嫌悪反応を3名が示したこと、②高学年になると、情動反応を示すものが定型発達群よりも有意に少ないこと、③定型発達児は情動反応と理由付けに関連を認めるが、自閉症群では関連が見られないことである。定型発達児の場合、他者の予期せぬ行動に直面すると、まず直観的心理化によって予測と一致しない状況に対する「驚き」や「戸惑い」といった情動反応が生じる。その後、情動反応が契機となって、命題的心理化を用いて本来の予測を修正して、解釈可能な命題を作ろうと働いたのではないだろうか。だが自閉症児の中には、3つの特徴に示したように、嫌悪反応という情動反応によって、命題的心理化へ移行できなかったり、情動反応が起こらなかったとしても命題的な心理化が可能であったりと、定型発達児とは異なる反応を示していた。以上より、自閉症児は直観的心理化の能力が“欠けている”のではなく、定型発達児とは異なるものである可能性が考えられる。

2) 研究2のまとめと検討課題

研究2では、自閉症児は情動反応として示される直観的心理化が“欠如している”のではなく、定型発達児とは異なる情動反応が引き起こされる場合があることや、年齢とともに情動反応が引き起こされにくい傾向があることが示された。では、この自閉症児に見られた嫌悪反応や、高学年での「驚き」や「戸惑い」といった情動反応の少なさは、何を意味するものなのだろうか。

前述したように、情動反応が迅速な自動的評価によって起こり、身体に表れていくものと捉えるならば、刺激に対する定位反応と慣れ(habituation)過程に関する“刺激の神経モデル理論”(Sokolov, 1963, 金子・鈴木訳, 1965)が参考になると考える。“神経モデル理論”によれば、刺激が想定したモデルと一致せず、適度に新奇な刺激に対しては定位反応が起こり、新奇刺激が反復されて想定したモデルと一致すると、慣れが生じて定位反応が起こらなくなる。そして、ある刺激に対して定位反応が起こる確率は、期待と照らし合わせた際の新奇性に依存すると考え、刺激には“定位閾 (orienting threshold)”がある。仮に、新奇性が定位閾に達しない場合は、定位反応は生じることはなく、新奇性が高まり定位閾に入ると定位反応は生じるのである。この定位反応について、Dawson & Levy (1989, 野村・清水訳, 1994)は、自閉症児には特異性が見られると指摘した。それは、①通常は刺激が強烈で、有害であると判断された時に、嫌悪反応が生じるものであるが、自閉症児者は、中等度の強さの新奇刺激に対しても、嫌悪反応が引き起こされること、②刺激に対して嫌悪反応が生じると、刺激が反復して与えられたとしても、慣れが起こらないか、起こったとしても非常に緩やかであることの2点である。また Bernal & Miller (1971)は、自閉症児は一旦慣れ反応が生じると、新しい刺激に対しても反応が見られなくなることを指摘した。これらの見解から、自閉症群の中で嫌悪反応を示したものは、予期せぬ主人公の行動の新奇性が定位閾を上回るほど高いと判断され、一方で、「驚き」や「戸惑い」の情動反応を示さないものは、この主人公の行動の新奇性は低く、定位閾に到達しなかった可能性が示唆された。

遠藤（1996）は、情動の機能がシグナルの発信として集約されると考えており、「情動は個体の状態や生じている事象に関する情報を他個体に伝達すると同時に、個体自らにも自身が今どのような状態にあり、そして何をどのようにすべきかを教えるものである」（p.35）と述べている。このような情動のシグナルとしての役割について、Malatesta & Wilson (1988)は、「自己システム内における機能」と「対人システム内における機能」から検討をした。その中で、定型発達児に多く見られた「驚き」という情動反応は、新奇性の知覚や期待との不一致によって生じるものであり、無知や未経験による攻撃から防御し、さらに新しい経験に対して準備させる機能として働くものであると指摘した。一方で、一部の自閉症児に生じた「嫌悪」という情動反応は、対象を受け入れる意図がないことのシグナルとして発信され、対象を不快であり、有害なものとして排除しようとする機能であるという。実際に、「嫌悪」を示したものは、主人公がボールの場所を知っているという課題設定を受け入れることができずに、その理由を考えることを拒否していた。

以上の結果について、Dawson & Levy (1989)、Malatesta & Wilson (1988)の見解を参考に、筆者は刺激の新奇性に対する情動反応と理由付けとの関連を示した仮説モデルを提起する(Figure1)。

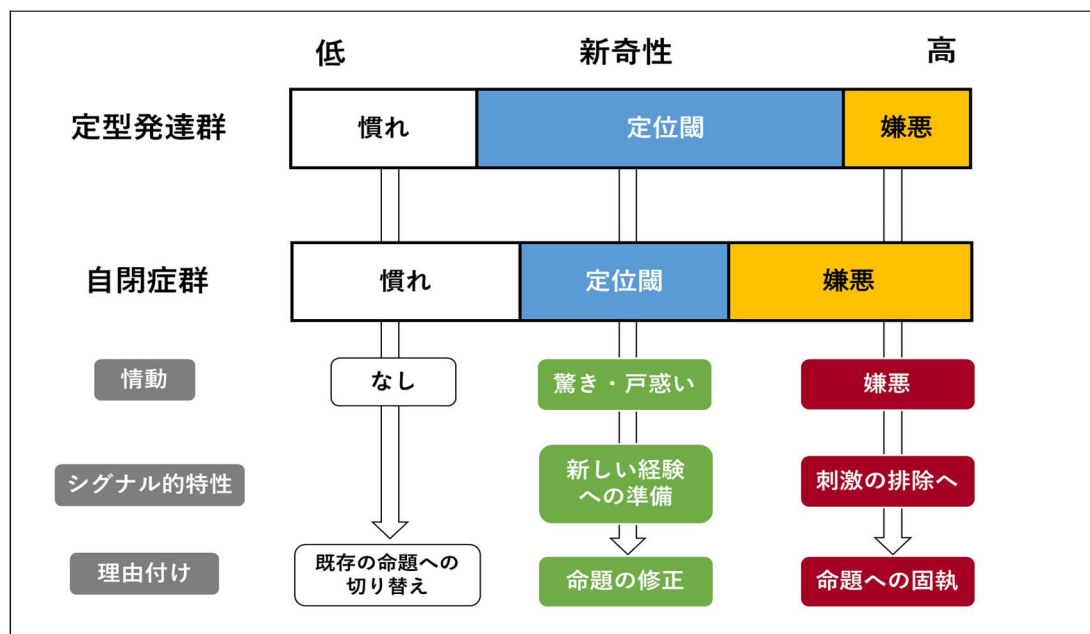


Figure 1 刺激の新奇性に対する情動反応と理由付けとの関連の仮説モデル

定型発達児の場合、他者の予期せぬ行動という刺激に伴って直観的に生じた「驚き」という情動反応が、新しい経験に適応していくための準備を促すシグナルとして働き、命題的心理化を用いて、以前の予測を自らアップデートさせていくことにつながったと考えられる。しかし自閉症児は、同様の反応を示すものもいるが、なかには定型発達児と同様の強さの刺激に対しても、嫌悪刺激と受け取ってしまい、その結果、命題の修正に向かうよりも、現実(予期せぬ他者の行動)を排除しようとするシグナルによって、自らの命題に固執してしまう可能性がある。一方で、刺激の反復によって、刺激への慣れが起これば、この主人公の行動の新奇性は低く、彼らにとっては容易に予測可能な状況となり、定位閾に到達することなく、既存の命題に切り替えたと捉えることができるだろう。以上のことから、自閉症児には直観的心理化としての情動反応は見られるが、反応の定位閾の違いによって、結果的に導かれる情動反応が定型発達児とは異なることや、情動反応が言語的理由付けへとつながりにくいといった特異性をもつことが示唆された。

さらに、研究3につながる課題として、次の2点を示しておく。1つ目は、予期せぬ行動への理由付けが可能であったものの割合は、定型発達群の低学年では21名中10名(47.6%)、高学年では32名中22名(68.8%)、自閉症群の低学年では8名中4名(50.0%)、高学年では16名中11名(68.8%)と定型発達児と自閉症児が同等であったことである。そして2つ目は、理由付けが可能であったものの割合は、定型発達児と同等であったが、理由付けカテゴリーAに相当するものの割合は、自閉症群では低学年8名中2名(25.0%)、高学年16名中3名(18.8%)であったのに対して、定型発達群では低学年21名中3名(14.3%)、高学年32名中18名(56.3%)と高学年で半数を上回ったことである。カテゴリーAは、予期せぬ他者の行動の裏に、登場人物2名による相互的なやり取りがなされたと予測したものである。つまり、予期せぬ他者の行動に対して現実的な理由を検討することができるかどうかの違いは見られないが、その理由付けの中に他者間の相互的なやり取りを思い浮かべるのか、主人公単独の視点から考えるのかといった視点の違いが見られるのではないだろうか。

そこで研究 3 では、命題的心理化における理由付けについて、視点取得という点から検証し、定型発達児と自閉症児における命題的な心の理解について検討する。

第3節 自閉症児の認知的な心の理解：自閉症児の視点取得は、自己中心的な見方をする傾向があるのか。（研究3^j）

1. 目的

研究1では、自閉症児には直観的心理化が見られない可能性が挙げられたが、研究2によって、自閉症児には直観的心理化が起こらないのではなく、定型発達児とは異なる情動反応を示す場合があることや、情動反応と理由付けに関連が見られないといった特異性が示された。続いて研究3では、「心の理論」の認知的側面からのアプローチとして、他者との関係性の中で起こる視点取得という観点から、Frith & de Vignemont (2005)による自他関係理解モデルに従って検討する。自他関係理解モデルとは、自他関係を理解する際に、通常、“私－あなた”“私－彼”という二者関係を取り上げた自己中心の見方だけでなく、“あなた－彼”という自分が関与していない他者同士の視点も含めて考える他者中心の見方の両方を、相互に関連させているという考えである。しかし、Frith & de Vignemont (2005)によると、自閉症児の場合、二者関係である自己中心の見方が強いと指摘した。この指摘が正しいとするならば、自閉症児は直観的心理化だけでなく、命題的心理化にも特異性があり、定型発達児とは異なる視点に基づいた判断や推論となるため、他者理解の中でズレが生じる可能性を裏付けるものと考え、本研究の仮説は以下の通りである。

仮説3：他者の心を理解しようとする際に、定型発達児は自己中心的視点だけではなく、他者中心的視点からも捉えることができるが、自閉症児は自己中心的な視点を優先する傾向が見られる。

^j 野村香代・別府哲(2010)：高機能広汎性発達障害児における他者の予期せぬ行動に対する推測 中京大学心理学研究科・心理学部紀要 第9巻第2号 p. 25-29 を加筆修正した。

1) 使用する実験パラダイム

他者の行動の理由をどの視点から読み取ろうとするのかについて検討するためには、他者の行動の根拠が明示されていない課題を使用する必要がある。よって、研究2同様に、「サリーはお見通し」課題を用いることとする。

2) 仮説を実証する方法

Frith & de Vignemont (2005)の自他関係理解モデルを、「サリーはお見通し」課題に当てはめると、次のように考えられる。主人公であるサリーが、実際にボールを見つけることができた理由を尋ねられた時、定型発達児は、サリーの行動のみに着目するのではなく、アンの存在も取り上げて相互のやり取りを含めた理由付けを行なうことができる。しかし、自閉症児は、サリーの行動に注目した理由付けが多くなるのではないだろうか。

そこで本研究では、「サリーはお見通し」課題を用いて、予期せぬ主人公の行動への理由付けを求めた場合に、誰の視点に立って、どの関係性について言及するのかという視点取得に注目する。そして、Frith & de Vignemont (2005)が指摘しているような傾向が、自閉症児と定型発達児に見られるのかについて検証する。

【対象児の選択】

誤った信念課題に正答し、誤った信念についての理由付けが可能であることが前提であるため、研究2同様に、定型発達群・自閉症群ともに、小学生を対象とした

2. 方法

1) 研究対象児

【定型発達群】

定型発達群は、小学校1～6年生を対象とした。なお、各小学校の担任教諭と実施者で話し合いを持ち、発達の遅れを疑われるものは分析の対象から除外した。その結果、分析

の対象としたものは、低学年 29 名(男子 17 名, 女子 12 名, 年齢範囲 6 歳 7 か月～9 歳 5 か月, 平均年齢 7 歳 9 か月), 高学年 33 名(男子 15 名, 女子 18 名, 年齢範囲 9 歳 9 か月～12 歳 7 か月, 平均年齢 11 歳 1 か月)の計 62 名であった。

【自閉症群】

精神科医により, 自閉性障害, アスペルガー障害, 広汎性発達障害の 3 つのうちのいずれかに診断され, NPO 法人 N 会に所属するものである。そのうち, WISC-Ⅲ知能検査の VC が 70 以上のもの 57 名を対象とした^k。小学校低学年 27 名(男子 23 名, 女子 4 名, 年齢範囲 6 歳 10 か月～9 歳 3 か月, 平均年齢 7 歳 8 か月, VC72～151, VC 平均 102.5), 小学校高学年 30 名(男子 27 名, 女子 3 名, 年齢範囲 9 歳 6 か月～12 歳 5 か月, 平均年齢 11 歳 2 か月, VC74～144, VC 平均 96.8)であった。

【同意の取得】

定型発達群では, 学校より保護者あてに研究協力説明文書を配布し, 参加を辞退する場合には申し出ていただく形式をとり, 申し出がなかった場合には同意を得られたものとした。また, 自閉症群では, 保護者と本人に文書と口頭で依頼を行ない, 了解を得た。調査実施期間は, 2006 年 7～12 月であった。

2) 手続き

提示するビデオは, 研究 2 で用いたものと同様である。対象児を一人ずつ別室に連れて行き, 一対一で実施した。まず, 「今から人形劇のビデオを見てください。見終わった後に, 質問するのでよく見ていてください」と教示した後, ビデオを再生した。女の子が部

^k 「サリーはお見通し」課題の結末を記憶している可能性があるため, 研究 2 への対象児は研究 3 の対象からは除外した。

屋に戻ってきて、「もう一度ボールで遊ぼう」と言ったところで、ビデオを一時停止にし、質問(a)～(c)をこの順番で対象児に尋ねた。

(a) 主人公の誤った信念質問：「女の子はどっちの箱を探すかな？」

(b) 理由付け質問：「どうして(選択した箱)を探すのかな？」

(c) 確認質問：

主人公の誤った信念質問正答の場合：「ボールが入っているのは、どっちの箱かな？」

主人公の誤った信念質問誤答の場合：「女の子はどっちの箱に片付けたかな？」

続いて、質問(a)～(c)に正答したものを対象に、以下の手続きを行なった。まず、主人公が部屋に戻り「もう一度ボールで遊ぼう」といったところで一時停止を解除し、その後主人公がボールの入っている箱を間違えずに開ける結末部分を見せた。映像終了後に、以下の質問を行なった。

(d)現在の認識内容質問：「女の子は今、ボールはどっちに入っていると思っているの？」

(e)過去の認識内容質問：「女の子は出かけたとき、ボールがどっちの箱に入っていると思っていたの？」

(f)主人公の予期せぬ行動への理由付け：「○○(対象児の名前)ちゃんは、緑の箱をあけて言ってくれたんだけど、女の子は黄色の箱をあけたね。最初から女の子が黄色の箱を開けたのはどうしてかな？ 思いつくことを何でもいいので、教えてね」

(b)及び(f)の理由付け質問については、参加児の発話を受け、それを「どうして～なのか」という形式で質問を繰り返し、特に主語や他者理解の視点を見極めるために、できる限り対象児からの発話を収集した。そして、対象児の言語反応を補うため、ビデオ視聴時及び質問に答えている際の全過程を録画(定型発達群は録音)した。

3. 結果

1) 誤った信念質問(a)・確認質問(c)の正答・誤答

両群ともに、誤った信念質問(a)の正答者すべてが、確認質問(c)にも正答し、主人公は緑の箱を探すと思っているが、実際は黄色の箱にあると理解しており、誤った信念を獲得していた。一方、(a)の誤答者は、主人公は黄色の箱を探すと思っているものの、出かけるときに片付けたのは緑であるということを記憶していた。そのため、誤った信念質問の誤答者は、単なる記憶上の失敗によるものではなく、まだ誤った信念を理解できていないものである。

誤った信念質問の正答者数と各学年での割合(Table15)は、定型発達群低学年 29 名中 24 名(82.8%)、高学年 33 名中 32 名(97.0%)であり、年齢群間で直接確率法を行なったが、有意差は見られなかった($p=.0895$ ns)。また、自閉症群の正答者数と各学年での割合は、低学年 27 名中 18 名(66.7%)、高学年 30 名中 28 名(93.3%)であり、年齢群間で χ^2 検定を行なったところ、5%水準で有意差が見られた($\chi^2(1, N=57)=6.489, p<.05$)

Table 15 誤った信念課題の正答者と誤答者数(%)

		正答者	誤答者	計
定型発達群	低学年	24 (82.8)	5 (17.2)	29(100.0)
	高学年	32 (97.0)	1 (3.0)	33(100.0)
自閉症群	低学年	18 (66.7)	9 (33.3)	27(100.0)
	高学年	28 (93.3)	2 (6.7)	30(100.0)

2) 主人公の認識変容の理解

結末を視聴した際に、まず「サリーはお見通し」課題のストーリーを被験者が理解していたかどうかを確認するため、誤った信念質問(a)に正答した定型発達群低学年 24 名、高学年 32 名、自閉症群低学年 18 名、高学年 28 名を対象に、主人公の(d)現在と(e)過去の認識内容に関する質問を行なった。この時、出かけるときには緑の箱にあると思っているのに、現在は黄色の箱にあると思っていると答えたものが、主人公の認識変容を理解していたとした。認識変容を理解した人数と各学年での割合(Table16)は、定型発達群低学年 24 名中 21 名(87.5%)、高学年 32 名中 32 名(100.0%)見られ、年齢群間で直接確率法を行なったが、有意差は見られなかった($p=.0730$ ns)。また、自閉症群低学年 18 名中 17 名(94.4%)、高学年 28 名中 27 名(96.4%)であり、年齢群間で直接確率法を行なったが、有意差は見られなかった($p=1.0000$ ns)。

Table 16 主人公の認識内容の変化を理解できた人数(%)

		理解可	理解不可	計
定型発達群	低学年	21 (87.5)	3 (12.5)	24(100.0)
	高学年	32 (100.0)	0 (0.0)	32(100.0)
自閉症群	低学年	17 (94.4)	1 (5.6)	18(100.0)
	高学年	27 (96.4)	1 (3.6)	28(100.0)

なお、以下の分析は、誤った信念を有することが前提となるため、誤った信念質問(a)に正答し、主人公の認識内容の変化質問(d)(e)に正答した定型発達群低学年 21 名、高学年 32 名、自閉症群低学年 17 名、高学年 27 名を分析対象とした。

3) 関係性を考慮した主人公の予期せぬ行動に対する理由付け

研究3では、予期せぬ他者の行動を推測する際に、自己中心的な見方をするのか、他者中心的な見方をするのかについて明らかにする必要がある。そのため、木下(1991)の分類を改変し、Table17の基準を採用した。カテゴリーAは、「男の子が女の子にボールを動かしたことを伝えた」等の登場人物である男の子と女の子の間に相互的なやり取りがあったと言及したものである。また、カテゴリーBは「ドアからのぞいていた」や「男の子がいつも黄色にいれるから」という主人公の女の子による一方向的な判断によるものを分類した。全データを独立の2人が評定したところ、その一致率は92.8%であった。一致しなかった点は、複数のカテゴリーにわたって発言したものであり、先行して発言されたものではなく、高次のカテゴリー(Aを最も高次とする)のものを採用することとした結果、すべて評定は一致した。

Table 17 関係性を考慮した主人公の予期せぬ行動に対する理由付け分類基準

カテゴリー	定義及び例
A 相互やり取りに関する推測	男の子と女の子の間の直接的なやり取りに言及 例)男の子が女の子に「黄色にボールを入れたよって教えたから」
B 主人公による一方向的な知覚や心理に関する推測	①主人公が新たに対象の移動を知覚していたことに言及 例)ドアの隙間からこっそり見てたから ②主人公の心的過程に関する推測 例)男の子がよく黄色の箱に入れるから、そう(黄色に入っている)と思った。
C 理由付け不可	何らかの言語反応はあるものの認識変容を合理的に説明できていないもの 例)そう思ったから。ありえない。わからない。

対象群別に、予期せぬ行動への理由付けカテゴリーの人数と、各学年での割合を Table18（複数回答の場合は高次のカテゴリー（A）に分類）に示す。Frith & de Vignemont (2005)の提案する自己理解モデルに当てはめるならば、カテゴリーAであるものは他者中心の見方が可能であり、カテゴリーBであるものは自己中心の見方で理由付けが可能であるものと考えられる。他者中心の見方が可能なカテゴリーAは、定型発達群低学年 21 名中 4 名(19.0%)、高学年 32 名中 17 名(53.1%)であり、カテゴリーA/カテゴリーB/理由付け不可について、年齢群間で χ^2 検定を行なったところ、5%水準で有意差が見られ($\chi^2(1, N=53)=6.26, p<.05$)、残差分析の結果、低学年よりも高学年のカテゴリーAが 5%水準で有意に多かった。

また、自閉症群でカテゴリーAであったものは、低学年 17 名中 1 名(5.9%)、高学年 27 名中 5 名(18.5%)であり、カテゴリーA/カテゴリーB/理由付け不可について、年齢群間で χ^2 検定を行なったが、有意差は見られなかった。次に、年齢群別に対象群間で χ^2 検定を行なったところ、高学年では 5%水準で有意差が見られ($\chi^2(2, N=59)=7.51, p<.05$)、残差分析の結果、自閉症群よりも定型発達群のカテゴリーAが 1%水準で有意に多かった。

Table 18 関係性を考慮した主人公の予期せぬ行動への理由付けカテゴリー人数(%)

		A	B	C	計
定型発達群	低学年	4 (19.0)	10 (47.6)	7 (33.3)	21(100.0)
	高学年	17 (53.1)	8 (25.0)	7 (21.9)	32(100.0)
自閉症群	低学年	1 (5.9)	10 (58.8)	6 (35.3)	17(100.0)
	高学年	5 (18.5)	12 (44.4)	10 (37.0)	27(100.0)

続いて、複数の理由付けが可能であったもののうち、他者中心的視点のカテゴリーAと自己中心的視点のカテゴリーBともに言及したものは、定型発達群低学年2名(9.5%)、高学年11名(34.4%)、自閉症群低学年1名(5.9%)、高学年2名(7.4%)であった(Table 19).

Table 19 主人公の予期せぬ行動への理由付けにおける複数カテゴリーへの言及人数 (%)

		理由付けカテゴリー			計
		複数(A&B)	単一(A or B)	不可(C)	
定型発達群	低学年	2(9.5)	12(57.2)	7(33.3)	21(100.0)
	高学年	11 (34.3)	14 (43.8)	7 (21.9)	32(100.0)
自閉症群	低学年	1 (5.9)	10 (58.8)	6 (35.3)	17(100.0)
	高学年	2(7.4)	15 (55.6)	10 (37.0)	27(100.0)

定型発達群・自閉症群別に、年齢群間で直接確率法を行なったが、いずれの群においても有意差は見られなかった。また、年齢群別に対象群間で χ^2 検定を行なったところ、高学年のみ5%水準で有意差が見られ($\chi^2(2, N=59)=6.42, p<.05$)、残差分析の結果、複数カテゴリーに言及したものが、自閉症群よりも定型発達群に5%水準で有意に多く見られた。

4. 考察

研究3の目的は、定型発達児と自閉症児の認知的な心の理解について、視点取得という観点から各群の特徴と発達の变化について検討することであった。

1) 仮説3について

仮説3は、他者の心を理解しようとする際に、定型発達児は自己中心的視点だけではなく、他者中心的視点からも捉えることができるが、自閉症児は自己中心的な視点を優先する傾向があるのではないかと予想した。

まずは、視点取得の発達的变化についてである。定型発達群において、低学年では主人公による単独の行動に注目した自己中心的視点のカテゴリーBが最も多く見られたが、高学年になると、主人公の女の子だけではなく、男の子との関係性にも言及した他者中心的視点のカテゴリーAが最も多くなった。このことから、定型発達群では、年齢とともに自己中心的な見方から他者中心的な見方へと広がり、自分以外の他者間での関係性も考慮に入れて状況を判断しようとする発達的变化が認められた。一方、自閉症群では、低学年・高学年いずれも自己中心的視点のカテゴリーBが最も多く、発達的变化は見られなかった。また、定型発達群と比べて、カテゴリーAによる理由付けが少なかった。以上の点から、高学年を越えると、定型発達群では他者中心的視点を捉えるようになるのに対して、自閉症群では自己中心的視点を優先させる傾向が認められ、仮説3は支持された。

2) 複数の視点から捉える力

もう1点触れておくべきことは、予期せぬ行動への理由付けを求めた際に、複数の理由を挙げ、それが自己中心的視点と他者中心的視点それぞれに言及することができたものの存在である。自己中心的視点と他者中心的視点ともに可能であったものは、定型発達群の低学年では21名中2名(9.5%)、高学年では32名中11名(34.4%)と年齢とともに増加傾向にあった。一方自閉症群では低学年17名中1名(5.9%)、高学年27名中2名(7.4%)と大きな変化は見られなかった。そして、対象群間で比較したところ、高学年になると有意差が見られた。以上より、自閉症児は定型発達児に比べて、他者の行動の原因として自己中心的視点だけではなく、同時に他者中心的視点も想定し、複数のパターンから状況を捉えるものが少なく、単一のパターンで物事を考える傾向にあることを示唆した。

3) 研究3のまとめと検討課題

研究3では、視点役割がもたらす認知的な心の理解について検討した。その結果、高学年を越えると、定型発達群では他者中心的視点で他者の心を捉えるようになるのに対し

て、自閉症群では自己中心的視点を優先させる傾向が示された。また、定型発達群では、自閉症群に比べて高学年になると、自己中心的視点と他者中心的視点を同時に想定できるものが多く見られた。

この傾向が見られた理由として、自閉症児において対人的情報への選択的注意の弱さ、過剰選択による影響が考えられる。Lovaas, Schreibman, Koegel & Rehm (1971)は、定型発達児・自閉症児・知的障害児を対象に、光・音・空気圧という3つの刺激を同時に提示した場合にのみボタンを押すように強化した。その後、3つの刺激を1つずつ提示して、どの刺激によってボタンを押す反応がコントロールされているのかを確認した。その結果定型発達児は3つすべての刺激に対して反応しているのに対して、自閉症児は1つの刺激による判断がなされていた。このように自閉症児は、複合的な刺激のうち一部の刺激に対して反応する傾向(Lovaas et al., 1971)があり、これを刺激への過剰選択と捉えた。そして杉山(2006)は、定型発達児の認知が視野の広いものであるのに対して、自閉症児は焦点を意図的に絞りこむことによって、認知を成立させる傾向が見られるため、注意がある特定のものに向いている場合、他の情報が無視されるという単焦点(single focus)と呼ばれる強い過剰選択性を抱えると指摘した。また選択的注意の弱さについて、北(2016)は、自閉症児は「こっちを向いて」や肩をたたかれるなど直接的なかわりがあった場合には、相手の方を振り向き適切な場所に注意を向けることができたが、刺激にあふれた統制の緩い自然環境下では、社会的刺激である他者に対して、自発的注意や選好が乏しいことを指摘した。これらの知見は、自閉症児は、明示的ではない社会的刺激が同時に多く潜んでいる日常生活の中で、複数の他者の行動を広く捉えることが難しく、単焦点化して理解しようとするために、自己中心的視点が優先されてしまう可能性を示唆している。

しかし自閉症群が、他者中心的な視点を持つことができないのではなく、年齢とともに、カテゴリーAの割合は少しずつ上昇していくことから、視点取得の困難さは抱えつつも、それを補うような働きが起こり、定型発達児よりも時期は遅れるものの他者中心的視点を獲得していくのではないかと考えられた。

第4節 第3章のまとめ

第3章では、3つの研究における仮説の検証を通して、①自閉症児は少なくとも7歳7か月頃には、誤った信念を理解できるものが半数を超えること、②自閉症児は直観的心理化を有しているものの、同じ刺激に対して引き起こされる情動反応が定型発達児とは異なる場合があること、③定型発達児は自閉症児に比べて、他者との関係性を他者中心的視点と自己中心的視点を関連させて理解しようとするが、自閉症児は自己中心的視点からとらえようとする傾向があることが示された。特に、②と③に関しては、高学年群で定型発達児と自閉症児の違いが有意に認められたものである。つまり、他者の誤った信念を理解することができるようになって、他者理解における情動的・認知的な側面での特異性は残されていることが明らかになった。

第4章では、この結果を踏まえて、2つ目のCQである「自閉症児の自己はどのような発達の様相を示すのだろうか、またそこに他者理解における特異性が影響を及ぼすのか」について検討する。

第三部 自閉症児における自己理解の発達の様相

第4章 問題の所在と研究の背景

第4章では、自閉症児の自己理解を研究する意義を提示した上で、概念的自己に関するこれまでの知見を整理し、自己概念、自己評価、孤独感という観点から課題を示す。さらに、本論文における自閉症児の自己理解の発達に関する研究目的を提示する。

第1節 自閉症児の自己理解を研究する意義

第二部で示したように、児童期に入ると、自閉症児にも「心の理論」が形成され始め、他者の心を独自の方法で理解していくようになる。それは、自己への意識が広がっていく時期でもある。Mead (1934, 河村訳, 1995)は、自己(self)は、社会的な経験や活動を通じたやり取りの中で生じるものであり、他者の態度を自分に取り入れたり、相手から期待されている役割を見出したりすることを経て、自分自身を対象化して捉えていくうちに、自己が作りあげられていくと述べた。そして佐久間 (2006)は、この Mead の見解は、「他者との相互作用の中で、他者からのフィードバックを利用することにより自己が形成されることを強調するもの」(pp.3-4)であると指摘した。第3章の研究結果によると、自閉症児の場合、児童期に他者との関係性の理解が進んでいくことから、筆者は、児童期に自閉症児の自己形成も進んでいくと予想した。

臨床研究の枠組みにおいて、他者理解が進んでいくということは、自閉症児の自己を揺るがすことになりうるといういくつかの指摘がある。例えば、他者の心に気づく以前であれば意識することがなかった、自分に対する他者の視線の厳しさや孤立を感じるようになること(齊藤, 2009)や、自分が他者とは違うという違和感を持つことで、対人関係の緊張を強める可能性があること(桐山, 2006)、さらには他者評価の低さや自己の奇妙さも理解できるようになる(多田, 1998)ことである。その結果、周囲の言動に過敏に反応し、被害的な感情や怒りが高まっていくことが危惧される。また、宮地・石川・井口・今枝・浅井 (2010)は、自閉症児が不登校症状を訴えて病院受診に至る時期は、環境の変化の大きい小

学校1年生，中学校1年生以外に，小学校3~4年生頃増加傾向となることを示した．さらに，不登校の理由は，対人関係の問題によるものが約半数を占め，特に3年生以上に多く認められていることから，社会適応という点にも影響を与える問題であると指摘した．このように，自分に対する評価に敏感になり，対人関係に思い悩む児童期だからこそ，彼らの内面に寄り添った支援が必要である．そのためには，まず関係性の中で生じる自閉症児の自己の発達の様相を丁寧に捉えることが重要であると筆者は考えた．

本論文では，Neisser (1988) による自己の5つの枠組みのうち，自伝的な語りや言葉によって観察可能な「概念的自己(conceptual self)」について取り上げる．概念的自己は，社会的な経験や知識から構成され，鈴木(2011)によると「社会的役割や内面性など自己の特性に関する評価や過程に基づき形成されるものであり，・・・(中略)・・・想起や推測などの認知過程を経て獲得されるものであり，認知的側面や社会的能力の側面と発達の関連がある」(p.524)とされている．このことにより，他者理解における経験を通して形成される自己の発達を検討するためには，概念的自己を扱うことが適していると考えられる．なお，概念的自己に関する研究は，インタビューや自由記述といった内容的側面による検討と，尺度を用いた評価的側面による検討という2つに大別することができる．そこで，内容的側面からの自己概念に関する研究と，評価的側面からの自己評価に関する研究を概観し，見えてきた問題点を整理する．

次に，臨床研究や自伝で取り上げられることが多い自閉症児の「孤独感(loneliness)」についても注目したい．Peplau & Perlman (1982, 加藤訳, 1988)は，孤独感に関する公式的な12の定義に共通する3つの一致点に基づき，孤独感は①個人の社会的関係の欠如に起因する，②主体的な体験であり，③孤独感の体験は不快で苦痛を伴うものであると述べた．また，Cacioppo & Patrick (2008, 柴田訳, 2010)は，孤独感は「個人的なつながり」「関係的なつながり」「集団的なつながり」の3つのカテゴリーで捉えることができると述べている．このように，孤独感が対人的なつながりと関連しているのならば，他者理解において特異性をもつ自閉症児の場合，自己理解と同様に孤独感も検討すべきテーマであ

ると筆者は考える。よって、自閉症児の孤独感に関する研究についても概観し、課題を明確にする。

第2節 自己概念に関する先行研究

第2節では、定型発達児・自閉症児における自己概念について、内容分析的アプローチを用いた研究を整理し、自閉症児の自己概念に関する課題を示す。

1. 定型発達児の自己概念

自己概念に関する研究の多くは、「何者なのか？」と問われて答えとしてイメージされる客体的自己を扱ったものであり、「私は…」と20通り書いてもらう20答法や自由記述による回答への内容分析的アプローチによって、発達的变化が示されてきた(Montemayor & Eisen, 1977, 遠藤, 1981)。そうした動向の中で、自己の構造や構成要素に着目した研究が見られるようになってきた。Shavelson, Hubner & Stanton (1976)は、自己概念について、最上層に全般的自己概念を据え、その下層には、学業的・社会的・情動的・身体的自己概念という4領域を設定した。さらに、その4領域は特殊な構成要素に支えられていると考えて、ピラミット型の多面的な階層構造として捉えようとした。また、Brewer & Gardner (1996)は、20答法で用いられる「あなたは誰ですか？」という問いへの答えは、3つの基本的なカテゴリーに分類できると主張した。1つ目は、個人的な特性・能力によるものとしての「個人的・私的自己」、2つ目は家族や友人といった親しい人との関係における「対人的・関係的自己」、3つ目は特定の集団や組織、チームの一員であるという「集団的・集合的自己」であり、どのレベルの自己が活性化しているのかによって、自己の捉え方に違いが生じることを指摘した。

自己への言及を量的にではなく、多面的に捉えようとした研究として、Damon & Hart (1988)がある。「自己定義」「自己評価」等の側面について具体的に質問するという面接

法を用いて調査した彼らは、自己の領域内にも発達レベルが見られることに着目し、自己理解発達モデル(The developmental model of self-understanding)を提案した。このモデルでは、客体的な自己は、「身体的」「行動的」「社会的」「心理的」の4つの領域から構成されており、自己は領域間を移行していく形で発達するのではなく、領域内で質的に向上していくと捉えられ、領域内に4つの発達レベルが設定されている。そして、各領域に共通して、発達レベル1はカテゴリーとして自己を規定する段階、レベル2は比較によって自己を評価する段階、レベル3は対人的に意味づけられた自己に言及する段階、レベル4は体系的に信念や計画をもって自己を捉える段階であるとされた。

国内では、この Damon & Hart (1988)の研究を参考にして、佐久間－保崎・遠藤・無藤(2000)が、幼児期から児童期における自己理解の発達の变化について、自己抽出による内容的側面と評価的側面から検討した。内容分析の方法は、自己理解発達モデルを改変し、「身体的・外的属性」「行動」「人格特性」の3つのカテゴリーとし、それぞれに対して下位カテゴリーを設けた。その結果、内容的側面については、年齢が高くなるにつれ、「身体的・外的属性」への言及が減少し、「行動」「人格特性」に関する言及が増加した。そして、「行動」「人格特性」では「協調的行動」や「協調性」に関する言及がいずれの年齢でも最も多く、「勤勉的行動」「勤勉性」「能力評価」への言及、使用した人格特性語も年齢とともに増加した。また、評価的側面については、年齢に伴って肯定的側面のみを抽出するものが減少し、否定的側面を抽出するものが増加するなど、発達の变化が多く示された。のちに佐久間(2012)は、同様の方法を用いて縦断的インタビュー調査を行っており、「勤勉性」や人格特性語の年齢に伴う増加や、肯定的側面よりも否定的側面への言及が増加する点については同様の結果を認めた。

このような内容分析的アプローチによって、定型発達児の自己概念は、発達とともに変化し、特に対人的な関係性を表す「協調的行動」や「協調性」に関する言及が増加することが示された。では、対人的なかわりに関して困難感を抱える自閉症児の場合、自己概

念はどのような発達をみせるのだろうか。次項では、自閉症の自己概念に関する先行研究を概観し、問題点を明らかにする。

2. 自閉症児の自己概念

自閉症児者の自己概念を扱った研究の先駆けとなったのは、Lee & Hobson (1998)である。彼らは、言語表現が可能な自閉症と知的障害の青年を対象に、「あなたはどんな人ですか?」といった自己概念に関する半構造化面接を行なった。その結果、対人関係にかかわる自己について、知的障害群では友達との関係に言及したものが7割であったのに対して、自閉症群は誰ひとり言及することはなかった。また、「人を助ける」「いじめられる」といった対人的集団の一員であることについて、知的障害群の90%が言及したが、自閉症群では25%に過ぎず、青年期であっても自閉症者は社会的・対人的な自己に関する発言が少ないことが指摘された。

国内でも、自閉症児の自己概念に関する研究が散見されるようになった。別府 (2004) は、小中学生の高機能自閉症児と定型発達児を対象に、20 答法を改変した「わたし(ぼく)は」に続く文章を10個書いてもらうという、質問内容が半構造化された記述式の課題を実施した。その結果、Lee & Hobson (1998)と同様に、定型発達児よりも自閉症児は、自分と他者との関係を表現するという対人的自己(interpersonal self)への言及割合が有意に少なかった。しかし、自閉症群において対人的自己への言及割合の発達の変化を検討したところ、小学校高学年頃に対人的自己への言及割合が有意に増加することが示された。

白瀧・村上・安藤・橋本(2003)は、言及内容と発達レベルについて検討するために、定型発達児と中学生の高機能広汎性発達障害児を対象に、Lee & Hobson (1998)と同様の方法でインタビューを実施した。広汎性発達障害児の言及内容は、身体的自己、行動的自己、社会的自己、心理的自己の4つのカテゴリーのうち、社会的自己に関する回答数が最も多く、Lee & Hobson(1998)の指摘とは異なる結果であった。ただし、Damon & Hart

(1988)による自己理解発達モデルに当てはめると、その言及内容のレベルは、カテゴリーとして自己を規定するレベル 1(例：妹がいる．3 組である)が多かったことから、属性などの客観視しやすい特性への関心が定型発達群よりも高いという特徴が示された。

さらに、自閉症児者は対人的な自己について理解できないのではなく、その理解の仕方には特徴があることを指摘したのは、滝吉・田中(2011a)である。その特徴として、①定型発達群は自己と他者の双方向的な関係の中で自己を理解するのに対して、広汎性発達障害群は自己から他者、あるいは他者から自己へのどちらかといった一方向的な視点の中で自己を理解することが多いこと、②定型発達群では、他者との相互的なやり取りが自己を肯定的に捉えるための規定因となるが、広汎性発達障害群の場合、他者との相互関係が理解できるようになることで、自分のできなさや困難さを知ることとなり、自己を否定的に捉えてしまう傾向があることを示した。

以上の研究から、自閉症児も年齢を重ねるにつれて、他者との関係性の中で自己を捉えることができるようになっていくが、双方向的なものではなく、一方向的な視点から自己を捉えることが多いこと、また他者との相互関係を理解できるようになることが、否定的な自己概念の形成につながってしまうことが予想される。しかし、これまでの研究では、自閉症児の言語表現能力を考慮して、自己概念研究の対象を思春期以降としたものが多く、児童期の自閉症児の自己概念について、言及内容や評価的側面から検討されていない。そこで、児童期の自己概念の発達の様相を明らかにし、滝吉・田中(2011a)で見られた自閉症児の特徴が児童期にも見られるのか、また他者理解の変化が及ぼす自己理解への影響について、本論文で検討したいと筆者は考えた。

第 3 節 自己評価に関する先行研究

第 2 節では、対象者自身の価値観や重要視している点に迫ることができる面接法や、記述式の課題を用いた内容分析的アプローチから、自己概念の知見を概観した。第 3 節では、結果が一般化しやすく、信頼性・妥当性が確認されている心理測定尺度を使用し、自

己の評価的側面の一つである自己評価(self-evaluation)の発達的特徴を、先行研究をもとに整理する。

1. 自己評価の測定尺度の開発

自己評価とは、ある基準に対する優劣だけが問題になるのではなく、自分にとってそれが満足に値するか否かが重要とされるもの(平松, 2008)と考えられている。この点を客観的に捉えるために、いくつかの評価尺度が開発された。

Harter(1982)は、Perceived Competence Scale for Children (以下、PCSC 尺度とする)を作成した。この PCSC 尺度は、学業(cognitive)、社会性(social)、運動(physical)という 3 つの領域に加えて、その上位に全般的自己価値(general self-worth)領域が設定されており、自己評価を多面的に測定しようと試みたものである。全般的自己価値は、「自分自身に満足しているか」「今のままの自分でいたいか」といった項目から構成されており、自分に価値があるかどうかというよりは、「ありのままの自分を受け入れる」といった自己受容感に相当するものである(眞榮城, 2005)。4 つの下位領域は 7 項目ずつ、計 28 項目から構成されている。回答形式は、2 件法を 2 回行なうことによる 4 段階評定であり、領域別に認知されたコンピテンスの高さを数値で示すことができる。のちにこの PCSC 尺度は、桜井 (1983)によって「認知されたコンピテンス測定尺度」日本語版として翻訳されたが、この PCSC 尺度の問題点は、実施方法が 2 件法を 2 回行なうという実施上の複雑さであった。そのため、桜井(1992)は、実施方法を簡便にした児童用コンピテンス尺度(以下 CPCS 尺度)を作成した。CPCS 尺度では「はい」「どちらかといえばはい」「どちらかといえばいいえ」「いいえ」の 4 段階評定による回答形式へと改善され、児童にとっては簡便なものとなった。この尺度は、PCSC 尺度同様に 4 領域で構成されており、各領域 10 項目、計 40 項目である。

その後、Harter (1985)は、PCSC 尺度で扱った「学業」「友人関係」「運動能力」「全般的自己価値」に「容姿(physical appearance)」と「品行(behavioral conduct)」を加えた SPPC 尺度(Self-Perception Profile for Children)を作成した。各領域 6 項目であり、計 36 項目で構成されている。

次に、定型発達児における自己評価の発達的变化を示し、前述した尺度を用いた定型発達児と自閉症児の自己評価に関する比較研究を紹介する。そこで示された研究結果をもとに、自閉症児の自己評価における課題を提示する。

2. 定型発達児と自閉症児の自己評価

定型発達児の自己評価について、金城・前原 (1991)によると、幼児期は特有の楽天的評価の時期であると考えられていたが、なかには否定的な評価をする幼児がいるという。この点について、松田 (1983)は、3～4 歳頃にかけては「自分の今の年齢」に対してあまり肯定的ではなく、モデルと比較して自分がうまくいかない場合には自己評価を低下させるというように、このころの自己評価は不安定でやや否定的なニュアンスを持っていると述べた。同様に、梶原 (1996)は、4 歳前後は自他の心的世界の区別が認識され始め、自己の内面への関心が向けられるようになり、自己意識についても身体的な自己認知からメタ認知へと変化する過渡期であると述べ、この自他理解の変化によって、自己評価の一時的な低下が引き起こされている可能性を指摘した。

そして 5～6 歳になると、肯定的に自己を受け入れるようになっていくという。佐久間－保崎ら(2000)は、5～6 歳児の自己は、肯定的な側面のみを抽出する傾向を認めている。しかし、小学生になると、学業成績や運動の優劣に関するフィードバックを受けることで、万能感は低下し、社会的な比較を通してより現実的な自己評価となっていくだろうと推察した。桜井(1983)は、小学 3 年～中学 3 年までの児童生徒を対象に、「認知されたコンピテンス測定尺度」日本語版を実施したところ、学業領域と全般的自己価値領域で単調減少傾向が見られたと報告し、佐久間－保崎ら(2000)の推測を支持する結果であった。

続いて、定型発達児と自閉症児の自己評価を比較した研究について概観する。Capps, Sigman & Yirmiya (2009)は、9歳～14歳までの定型発達児と9歳～16歳までの自閉症児にPCSC尺度を実施した。その結果、自閉症児は定型発達児と比べて全体的に自己の能力への評価が低いこと、そして知能指数が高くなるほど、自己の社会性を低く評価していることを示した。小島・納富(2013)は、小学校4～6年生の広汎性発達障害児を対象にSPPC尺度を用いた調査を行なった。広汎性発達障害児の自己評価は、定型発達児と比べて学業領域では違いは見られないが、運動・外見・友人といった領域では定型発達児よりも低いと報告した。また、岡・小野(2010)は、小学校4年～中学校3年生の児童生徒を対象に、SPPC尺度を行なった結果、SPPC総得点では定型発達児よりも自己評価が高いことが示された。しかし、定型発達群では学年差が最も少なかった「友人関係」の領域は、自閉症群では有意に低い評価であり、いじめの有無と関連していることを報告した。

上記の研究から共通して言えることは、児童期における自閉症児の自己評価は、社会性・友人関係の領域で低くなることである。仮に、幼児期の自己評価研究が示すように、他者理解の発達に伴って自己評価が変化をみせるのであれば、自閉症児においては、他者理解が進む児童期に、自己評価が一時的に低下するなどの発達的な変化を示すことが予想される。筆者は、本論文を通してこの予想を検証したいと考える。

第4節 孤独感に関する先行研究

第3節では、自閉症児の自己評価について、社会的・友人関係に関する領域が、定型発達児よりも低下することを示した。では、社会的な関係の欠如によって引き起こされる孤独感は、どのような発達的な変化を示すのだろうか。また、定型発達児との差異は見られるのだろうか。第4節で、これまでの孤独感研究の知見を整理し、自閉症児の孤独感に関する課題を明確にする。

1. 孤独感の研究

孤独感について、落合（1999）は「自分がひとりであると感じること」（p.5）と定義している。また、酒井・ローテンバーグ・ベッツ・眞榮城（2015）は、児童期の孤独感とは「社会的関係が不足していると認知することに伴う情緒的に不安定な状態(子どもが「独りぼっち」で「不安に」あるいは「悲しい」と感じている状態)」（p.16）であると述べた。

孤独感の発達的变化を検討するために、落合（1999）は、20 答法を変形して作成した「最近孤独(ひとり)だと感じるのは_____」という文章完成法と面接を用いて、小学校高学年から老年期のデータを収集し検討した。その結果、孤独感の規定因は心理的条件と物理的条件を軸として Table20 のように分類された。心理的条件による孤独感には、人との関係性の中で起こる対他的次元と、自己の在り方の意識に関する対自的次元、時間的展望に関する次元の3つにより構成されている。そして、人生のどの年代であっても、孤独感の規定因として重要視されているのは、物理的条件よりも心理的条件であること、また年代別に見てみると、児童期は他のどの時期よりも孤独を感じているものが少ないことを示した。

児童期の定型発達児の孤独感について、金山・後藤・佐藤(2000)は、孤独感と社会的スキルに関する質問紙を実施し、両者の関連を検討した。その結果、孤独感と社会的スキルには負の相関が見られ、社会的スキルが高い場合には孤独感が少なく、特に社会的スキルの中でも、規範的スキルや社会的働きかけスキルの高さによる影響が示唆された。また桜井(1992)は、小学校高学年を対象に、CPCS 尺度と児童用孤独感尺度との関連を調査し、CPCS 尺度の4つの下位領域と孤独感には負の相関が見られたことから、社会的コンピテンス・全般的自己価値の高さと孤独感には関連が認められることを報告した。このように、定型発達児を対象とした研究から、孤独感と社会的スキルやコンピテンスには関連があり、社会的コミュニケーションの障害のある自閉症児は、孤独感が強まりやすいことが予想される。

Table 20 孤独感の規定因についての分類(落合 1999 p.49 より引用)

条件	次元	要因	因子	内容
心理的条件	人との関係に関する次元 (対他次元)	人間同士の理解・共感についての感じ方	人間同士は理解・共感することはできないと感じ(思っている)	人は信じられない, 人のことはわからない, 人は頼れない, 人に裏切られた, 人と意見が合わない, 人に誤解された, 人には自分の気持ちが通じないと思う.
			人間同士は理解・共感できると感じ(信じ・思っている)	人間同士は理解・共感できると感じているが, 実際にはわかってくれないのでわかってほしいと願っている. 人のことを理解しようとするがしっくりいかない
		対人関係内での疎外	人との違和感	人の中に入れない, 人となじめない
			自己の存在の無視	周りの人に自分を無視された
	自己の在り方の意識に関する次元 (対自次元)	個別性についての意識	人と代替不可能な場面	自分で悩みや問題を解決しなくてはならない, 自分で判断・決定しなくてはならない, 病気との闘い
			人との内面的接触	自分とは全く異質な考えや感じ方をもつ人との出会い
		自己の存在に対する自問	自己定義への疑問・意識	自分とは何者かと考えるとき
			自己の存在理由への疑問	何のために生きているのかと自問する. 自己の価値を考える. 自己嫌悪
	時間的展望に関する次元 (時間的展望の次元)	展望をほとんど持っていない	時間的展望がない	今何をしたらいいかわからない. 時間的展望について考えたことがない
		人生単位の展望を持っている	自分の一生を見通している	人生計画をもっている. 自分の人生を振り返り反省をする
			老死を自分のこととして捉えている	自分の老い・死を実感を持って捉えている
		超人性的時間的展望をもっている	歴史的な時間的展望の所持	自分の人生を歴史の中で位置づける
			宗教的な時間的展望の所持	宗教的な時間的展望について基づいて人生をみている. 生成流転の中で人生を捉えている.
物理的条件	物理的孤立状態に関する次元	別離の状態	別離の瞬間的状态	駅で人を見送った後
			別離の継続的状态	子どもの下宿や結婚で子どもと離れて
	次元	独居の状態	静的独居状態	留守番をしているとき, トイレの中で
			動的独居状態	マラソンをしている時

2. 自閉症児の孤独感

自閉症児の孤独感については、当事者による自伝の中でも言及されることが多く、そこで示されているのは、他者の心がうまく読めないから周囲の人に対して無関心なのではなく、自分が周囲の人と異なることを当事者として感じるができるがゆえの激しい苦しみである(森口, 2002)。しかし、この苦しみの内実について、実証的に検討した研究は少ない。

その中で、Bauminger & Kasari (2000)は、孤独感を質的に検討するために、孤独感と友情(friendship)を指標にし、生活年齢 7～11 歳の広汎性発達障害児と定型発達児を比較した。広汎性発達障害児は、定型発達児より孤独感を強く感じていること、定型発達児は孤独感尺度と友情尺度の間に負の相関を示すが、広汎性発達障害児には有意な相関は認められないことを報告した。つまり、広汎性発達障害児は、孤独感を定型発達児とは質的に異なるものとして捉えている可能性を示唆した。

ここで、検討すべき課題を 2 点提示する。一つ目は、孤独感の発達的变化である。自閉症児は誤った信念課題を理解できるようになると、他者が自分をどうみているかについて、それまで以上に気づくようになる(Happé, 1995)といわれる。この他者理解の変化が、周囲の人と自分の感じ方や理解の仕方のズレへの気づきとなり、孤独感を強める要因になるのではないだろうか。そこで、児童期から思春期にかけての孤独感の発達的变化を検討することを第一の課題とする。二つ目は、孤独感尺度とコンピテンス尺度の関係の検討である。定型発達児の場合、桜井(1992)によれば、孤独を強く感じるときには、コンピテンス尺度の 4 領域のうち、社会性領域との関連が見られる。しかし、Bauminger & Kasari (2000)の結果に従うならば、自閉症児の孤独感とコンピテンス尺度の社会性領域には関連が見られないと考えられる。よって、孤独感とコンピテンス尺度との関連について発達的に検討し、自閉症児がもつ孤独感の特徴を明らかにすることを第二の課題とする。

第5節 本論文で行なう2つの研究とその目的

本節では、第3章で明らかになった他者理解における自閉症児の特異性を踏まえて、本論文で行なう自己の内容的側面と、評価的側面に関する研究目的を提示する。

1. 【研究4】 自閉症児における自己概念の発達の様相

研究4では、自己における認識的側面から、内容分析的アプローチを用いて、自己概念が年齢に伴ってどのような変化をしていくのか、彼らの語りを通してその様相を明らかにすることを目的とする。第2節で示したように、自閉症児の自己概念は、定型発達児と比べると、対人的自己に対しての言及は少ないものの、年齢とともに増加する傾向が示され、関係性の中で自己を捉えることができるようになっていくと考えられる。しかし、自閉症児の対人的な自己概念は、双方向的なものではなく、一方向的な視点から捉えたものが多いこと、また他者との相互関係が理解できるようになることが、否定的な自己概念の形成につながってしまう可能性が指摘された。研究2より、自閉症児は適切に反応できる刺激の程度が定型発達児よりも限られており、同様の刺激に対しても嫌悪反応が引き出されてしまうことがあること、そして研究3より、他者理解において自閉症児は、高学年になっても自己中心的な見方をする傾向があることが指摘されている。他者理解の発達を通して、自己を捉えるようになるのであれば、自閉症児にとって対人的なかかわりの中で嫌悪反応として生じるような否定的な体験が印象強く残りやすいことや、他者との関係性を自己中心的視点から一方的に捉える傾向が高学年になっても見られると予想できる。研究4の仮説は、以下の3点である

仮説 4-1：自閉症児の自己概念における対人的自己への言及は、年齢とともに増加する。

仮説 4-2：自閉症児の対人的な自己は、一方的なかかわりの中で語られる傾向がある。

仮説 4-3：対人的な相互理解が進むにつれて、自己を否定的に受け止める傾向が増加する。

2.【研究 5】 自閉症児における自己評価と孤独感の発達的变化とその関連性

研究 5 では、自己における評価的側面から、自己評価と孤独感の発達的变化とその関連性について、定型発達児と自閉症児を対象に、直接比較検討することを目的とする。自閉症児の自己評価は、対人的・社会的領域において定型発達児よりも低く、その一方で、自閉症児の孤独感 は定型発達児よりも高いことが指摘されており、児童期において発達的变化については検討はされていない。第 3 章で明らかにされた自閉症の他者理解における特異性は、高学年で顕著になることが示されたことから、このころに自己評価の低下や孤独感の高まりが見られると予想した。また、定型発達児の場合、孤独感と社会的なコンピテンスに関連が見られることが示唆されているが(桜井, 1992), Bauminger & Kasari (2000)の結果に従うならば、孤独感と社会的なコンピテンスに関連が見られないのではないかと考えられる。研究 5 の仮説は、以下の 3 点である。

仮説 5-1：自閉症児の社会的な自己評価は、定型発達児よりも低い傾向にあるが、特に高学年で低下が強まる。

仮説 5-2：自閉症児の孤独感 は、定型発達児よりも高い傾向にあり、特に高学年で上昇する。

仮説 5-3：社会的な自己評価と孤独感について、定型発達児は相関が示されるが、自閉症児には相関が見られない。

第 5 章では、提示した仮説の検証を通して、自閉症児の自己理解における発達の様相を明らかにし、他者理解が自己理解に及ぼす影響について、実証的に検討する。

第 5 章 実証研究

第 4 章では、定型発達児と自閉症児の自己理解に関する研究を、自己概念・自己評価・孤独感の観点から概観し、他者理解で見られた自閉症児の特異性が、自己の形成にも影響を与える可能性が挙げられた。そこで本章では、小中学生の自閉症児を対象に、自己理解に関する発達的变化と、定型発達児との質的な差異について検証し、その発達の様相を明らかにすることを目的とする。

第 1 節 【研究 4】 自閉症児における自己概念の発達の様相の検討¹

1. 目的

研究 4 では、小中学生の自閉症児を対象に、内容分析的アプローチを用いて、自己概念が年齢に伴ってどのような変化をしていくのか、彼らの語りを通して検討することを目的とする。第 4 章で示したように、他者理解の変化に伴って、自己概念が変化していくのであれば、次の 3 点が予想される。

仮説 4-1：自閉症児の自己概念における対人的自己への言及は、年齢とともに増加する。

仮説 4-2：自閉症児の対人的な自己は、一方的なかかわりの中で語られる傾向がある。

仮説 4-3：対人的な相互理解が進むにつれて、自己を否定的に受け止める傾向が増加する。

¹ 日本特殊教育学会第 43 回大会(論文集 P406)にてポスター発表した“野村香代・別府哲(2005): 高機能自閉症児における自己概念の発達”を元に、論文化した。

1) 実施方法

本研究では、自閉症児が自己をどのように捉えているのかを明らかにするために、できるだけ自身の考えを反映することができる方法を用いる必要がある。

滝吉・田中 (2011b)は、内容分析的アプローチから自己概念の構造や発達的变化を検討することについて、自発的に表現された内容を尊重することができ、また対象児自身の価値観や重要視している側面を捉えることができると述べた。さらに、記入式ではなく、インタビューという対面で行なう手法は、たとえ自閉症児が独特の表現を用いたとしても、その言葉の意味や質問者側の意図を丁寧に確認することができるという利点を挙げた。以上の点から、面接法による内容分析的アプローチは、小学生の自閉症児であっても、彼らの自己の特徴を正確に映し出すことができる有効な手法であると考え、この方法を用いて自閉症児の自己概念について調査する。

2) 仮説を実証する方法

仮説を実証するためには、対人的な自己に関する言及内容を詳細に検討することが求められる。滝吉・田中(2011a)は、「他者との関係性」に着目した自己概念の発達を捉えるために、対人性タイプ(Table 21)を設定した。これは、Damon&Hart(1988)が規定した発達段階にとらわれることなく、自己概念に関する言及の中に見られた対人関係を、4つのタイプに整理したものである。仮説 4-2 の一方的なかかわりを通した言及とは、タイプⅢに該当するものである。よって、仮説 4-2 は以下のように置き換えることができる。

仮説 4-2'： 自閉症児の対人的な自己への言及内容は、対人性タイプⅢに該当する発言にとどまるだろう。

Table 21 対人性タイプ(滝吉・田中 2011a)

タイプ	内容
I 他者への言及なし	「自分は元気な人. 運動が得意だから」
II 他者から言われたことを そのまま受け止める規範的な 価値判断から自己を捉える	「自分は元気な人. お父さんからそう言われるから」 「自分は元気な人. 元気に挨拶することは社会で大切 だから」
III 他者への一方的なかかわりや 比較を通して自己を捉える	「自分は元気な人. 自分から人に話しかけるから」 「自分は元気な人. 友達より欠席日数が少ないから」
IV 他者との相互作用, 他者の 存在・行動などの影響から 自己を捉える	「自分は元気な人. 友達と一緒にふざけるのが好き」 「自分は元気な人. 元気にしていると人から好かれる から」

仮説 4-3 に関して, 滝吉・田中(2011a)は, 独特な感覚や表現方法があると思われる自閉症児の場合, 表現された自己への言及が, 子ども自身に「肯定的」「否定的」どちらで捉えられているのかを, 一般的な価値基準に沿って判断することはできないと考え, その理由を直接聞いていくことで判断をしている. 本研究においても, 判断理由を尋ねることによって, 「肯定的」「否定的」に, 「肯定的・否定的両面」を加えた 3 つに分類し, 自閉症児の傾向を分析する.

2. 方法

1) 研究対象児

精神科医により, 自閉性障害, アスペルガー障害, 広汎性発達障害の 3 つのうちのいずれかに診断され, NPO 法人 N 会に所属するものである. そのうち, 知的能力の影響を排除するために, WISC-III 知能検査の VC が 70 以上を対象とした. 小学校低学年 32 名(男子 28 名, 女子 4 名, 年齢範囲 6 歳 5 か月~9 歳 3 か月, 平均年齢 7 歳 10 か月, VC72~

123, VC 平均 97.3), 高学年 38 名(男子 37 名, 女子 1 名, 年齢範囲 9 歳 4 か月～12 歳 2 か月, 平均年齢 11 歳 0 か月, VC71～131, VC 平均 104.2), 中学生 27 名(男子 22 名, 女子 5 名, 年齢範囲 12 歳 6 か月～15 歳 3 か月, 平均年齢 13 歳 11 か月, VC71～135, 平均 VC101.5), 計 97 名であった。

【同意の取得】

説明同意は, 保護者と本人に文書と口頭で行ない, 了解を得られた場合に実施した。調査実施期間は, 2004 年 7 月～2005 年 12 月であった。

2) 手続き

対象児を別室に連れて行き, 個別面接形式で, ①～⑥の項目(Table22)を順番通りに質問し, 回答を求めた。また, 1 つの質問に対してできるだけ多くの回答を引き出すために, 発言がなくなった時点で確認をとり, 次の質問へと進むこととした。自己に対して肯定的, それとも否定的に捉えているのかを明確にするために, 発言に対して, 「どうしてそう思ったのかな?」と理由を尋ね, 「もう少し教えてくれるかな」と説明を促した。ただし, 否定的に捉えている内容については, 無理に答えさせることはせず, 面接終了後に関係のない話をして, 気持ちを切り替えられるように配慮した。一人あたりの面接時間は, 10 分～15 分程度であった。

Table 22 自己概念に関する質問内容

質問	内容
自己定義	① あなたはどんな人ですか?
自己評価	② 自分のどんなところが好き(嫌い)ですか? ③ あなたの得意(苦手)なことは何ですか?
自己の関心	④ もしもあなたの願い事が 3 つ叶うなら, どんなことをお願いしますか?
時間的展望	⑤ あなたは, どんな小学生(幼稚園児)でしたか? ⑥ どんな中学生(高校生)になるとおもいますか?

3. 結果

1) 自己抽出内容の分類方法と得点化

対象児から得られた回答は、自己に対する1つの特徴について述べられた部分を取り出し、1つの言及とした。総発言数は774個であり、一人当たりの平均発言数は、低学年8.00個、高学年7.71個、中学生8.33個であり、発言数に差は見られなかった($F(2,94)=0.18, ns$)。自己の抽出内容に関する分類は、滝吉・田中(2009)を一部改変した自己抽出内容分類一覧(Table24)を使用した。改変理由は、滝吉・田中(2009)は思春期・青年期の定型発達児を対象としているが、本研究は小中学生の自閉症児であり、佐久間一保崎ら(2000)による幼児期、児童期の定型発達児への自己理解インタビューの中で、「いい子」「普通の子」「おりこう」といった「全般的評価語」への言及が多く見られたことから、人格特性の下位カテゴリーに「全般的評価語」を追加した。自己抽出内容の分類は、全データを独立の2人が評定したところ、その一致率は89.3%であり、不一致の場合両者で協議して分類を確定した。

上位領域：Table23に従って、1つ1つの言及を①身体的・外的属性、②行動スタイル、③人格特性の3つの領域に分類した。続いて、分類された1つの言及につき1点を与え、得られた得点を領域ごとに合計し、言及得点を算出した。本研究では、子どもたちの自己概念に対する言及数の変化ではなく、自己をどのような視点で捉えようとするのかという質的な変化を検討することが目的であるため、対象児の総言及数を100%とし、各上位領域への言及割合を算出し、上位領域割合得点とした。

下位領域：上位領域同様に、Table23に従い、各上位領域に分類された言及を、さらに下位領域へ分類をした。上位領域を分類する際に、下位領域の分類が難しいものは、下位分類不能としたところ、「身体・外的属性下位分類不能」には4、「行動スタイル下位分類不能」には13、「人格特性下位分類不能」には7の回答があった。上位領域ごとの言及得点を100%とし、各下位領域への言及割合を算出し、下位領域割合得点とした。

各年齢群における領域割合得点の平均値は、Table24に示す。

Table 23 自己抽出内容分類一覧(滝吉・田中 2009 を一部改変したもの)

上位領域	下位領域	内容	分類した発言例
身体的・ 外的属性	1. 分類不能	2 及び 3 へ分類するための理由が不十分なもの	
	2. 身体的特徴	身体的特徴や外見についての価値基準を含む	名前, 男, 背が低い, 汗をかく, パパと顔が似ている 耳の形がへん, かっこいい, かわいい
	3. 外的所属	所属, 職業, 場所に関する言及	小学生, 野球部
行動 スタイル	4. 分類不能	5~7 へ分類するための理由が不十分なもの	
	5. 活動	典型的な行為や行動	ゲームをする, 空手をする, よく寝る, いつも~する
	6. 能力評価	自己の能力への評価を含む行動	計算が得意, 勉強ができる, 運動神経が悪い, 不器用
	7. 注意関心	嗜好・興味・欲求	辛い物が好き, 漫画が好き, 偏食, 車が好き,
人格特性	8. 分類不能	9~13 へ分類するための理由が不十分なもの	
	9. 内向-外向	外界に対して積極的に働きかけるか, 内面の活動に沈着して不活発になるか	恥ずかしい, 目立たない, 内気, 臆病, 明るい, 陽気, 積極的,
	10. 分離-愛着	対人的な関係性や距離を代表する	優しい, 親切, 反抗的, 無視される, 自己中心的, いじめられる
	11. 自然-統制	自己や環境に対する意思による統制	責任感が強い, 真面目, 忘れ物が多い, 気楽,
	12. 非情動-情動	心身へのストレスや脅威に対する情動反応	立ち直りが早い, すぐカッとなる, 泣き虫, ドキドキしやすい
	13. 現実-遊戯	現実的, あるいは現実からの離脱	面白い, 楽しい, 想像の世界に入りやすい, 何でもチャレンジ
	14. 全般的評価	全体的な評価語を用いたもの	いい子, おりこうさん, 普通

Table 24 各学年群における割合得点平均値

上位	低学年	高学年	中学生	下位	低学年		高学年		中学生	
身体的・ 外的属性	9.56 (16.49)	7.97 (14.93)	12.51 (16.31)	1. 分類不能	0.00	(0.0)	0.16	(1.01)	0.90	(2.65)
				2. 身体的特徴	7.87	(16.38)	7.09	(14.98)	5.87	(9.36)
				3. 外的所属	1.79	(5.59)	0.72	(2.51)	5.74	(12.65)
行動 スタイル	66.94 (18.87)	55.15 (30.08)	32.37 (21.43)	4. 分類不能	0.72	(2.91)	4.14	(11.20)	1.72	(4.96)
				5. 活動	13.83	(17.34)	15.52	(21.76)	8.53	(15.19)
				6. 能力評価	32.00	(22.64)	22.45	(20.79)	15.30	(14.69)
				7. 注意関心	20.28	(20.07)	13.04	(17.50)	6.82	(11.14)
人格特性	23.50 (16.64)	36.87 (29.40)	55.12 (26.02)	8. 分類不能	0.00	(0.00)	0.77	(3.53)	2.59	(7.91)
				9. 内向-外向	5.26	(8.54)	8.68	(17.89)	14.06	(20.93)
				10. 分離-愛着	11.33	(13.81)	12.47	(16.90)	22.69	(19.17)
				11. 自然-統制	1.17	(3.31)	6.48	(11.97)	6.10	(10.21)
				12. 非情動-情動	1.90	(4.72)	0.00	(0.00)	2.01	(6.68)
				13. 現実-遊戯	1.07	(5.11)	0.72	(4.42)	2.68	(7.79)
				14. 全般的評価	2.78	(5.69)	7.76	(15.14)	4.99	(10.03)

()内は標準偏差

2) 領域割合得点の群間比較

① 上位領域割合得点

自己への言及がどの領域に該当するのかについて、発達的变化を検討するために、上位領域割合得点を逆正弦変換したデータに対して、学年と上位領域の2要因で分散分析を行った。その結果、上位領域による主効果($F(2,94)=58.36, p<.01$)、そして交互作用

($F(4,188)=8.95, p<.01$)が有意であった。そこで、単純主効果の検定を行なったところ、行動スタイル($F(2,94)=12.16, p<.01$)と人格特性($F(2,94)=10.78, p<.01$)に有意差が見られた。多重比較により、行動スタイルでは中学生よりも低学年・高学年の得点が高く、人格特性では低学年・高学年よりも中学生の得点が有意に高いことが示された。

② 下位領域割合得点

各上位領域に分類された言及が、どの下位領域に分類されるのかについて、発達的变化を検討するために、下位領域割合得点を逆正弦変換したデータに対して、学年と下位領域の2要因で分散分析を行った。

身体的・外的属性に関しては、下位領域の主効果($F(1,94)=5.94, p<.05$)のみ見られ、「外的所屬」よりも「身体的特徴」について言及する割合が高いことが示された。続いて、行動スタイルに関しては、学年の主効果($F(2,94)=15.31, p<.01$)、下位領域の主効果($F(2,94)=9.00, p<.01$)が見られたが、交互作用は見られなかった($F(4,188)=0.716, ns$)。多重比較によると、学年群では高学年・中学生よりも低学年の言及割合得点が高く、下位領域では、「活動」「注意関心」よりも「能力評価」への割合得点が高かった。続いて、人格特性も同様に、学年の主効果($F(2,94)=10.99, p<.01$)、下位領域の主効果が見られた($F(5,90)=22.71, p<.01$)が、交互作用は見られなかった($F(10,470)=1.78, ns$)。多重比較を行なったところ、「分離－愛着」が他の全ての領域よりも、有意に割合得点が高かった($F(2,94)=4.79, p<.05$)。この「分離－愛着」に分類された発言は、時間的展望の過去の自

分に関する質問の中で、いじめやからかい、ケンカを通して語られていた。また、「全般的評価」については、低学年 32 名中 7 名(21.88%)、高学年 38 名中 9 名(23.68%)、中学生 27 名中 7 名(25.93%)であり、その中で「普通」であることに言及したものは、高学年のみ見られ、38 名中 6 名(15.8%)であった。

3) 対人的自己に関する発言を行なった人数について

Lee & Hobson(1998)同様に、発達的变化を検討するために、人格特性領域のうち、他者への働きかけの積極性・消極性に関する「人格特性：内向－外向」、対人的な関係性や距離に関する「人格特性：分離－愛着」に該当する 169 の発言(「内向－外向」57, 「分離－愛着」112)を、「対人的自己」についての発言とした。この 2 つに限定した理由は、滝吉・田中(2009)による自己理解研究の中で、「内向－外向」「分離－愛着」の 2 つの下位領域は、他者との相互作用を踏まえた言及が多く、「自然－統制」「情動－非情動」「現実－遊戯」の 3 つの領域は対人性を含まない自己について言及したものが多いという指摘からである。

対人的自己への言及が見られたのは、小学校低学年 32 名中 25 名(78.1%)、高学年 38 名中 26 名(68.4%)、中学生 27 名中 25 名(92.6%)であった(Table 25)。学年と対人的自己への言及の有無について χ^2 検定を行なったところ、年齢とともに増加していく傾向が見られた($\chi^2(2)=5.438 .05 < p < .05$)、残差分析の結果、対人的自己への言及は、小学校低学年・高学年よりも、中学生に多く見られた。

Table 25 対人的自己に関する発言の有無による人数

	発言あり	発言なし	計
低学年	25 (-0.04)	7 (0.04)	32
高学年	26 (-1.91)	12 (1.91)	38
中学生	25 (2.12*)	2 (-2.12*)	27
計	76	21	97

* : $p < .05$ () 内は調整済み残差

4) 対人性タイプに関する分析

対人的な自己への言及として捉えた「内向 - 外向」「分離 - 愛着」に分類される発言があった低学年 25 名, 高学年 26 名, 中学生 25 名を対象に, 滝吉・田中(2009)による対人性タイプ(Table 21)の基準に従って, その発言を対人性タイプ I ~ IV に分類した。なお, 複数のタイプが見られたものは, IV のほうが高次とし, より高次であるタイプに分類した。対人性タイプの分類は, 全データを独立の 2 人が評価したところ, その一致率は 87.57% であり, 不一致の場合両者で協議して分類を確定した(Table 26)。

Table 26 対人的自己に関する対人性タイプ別の人数

	I	II	III	IV	計
低学年	9 (1.77)	9 (2.00*)	3 (-2.28*)	4 (-1.27)	25
高学年	7 (0.48)	6 (0.11)	9 (0.79)	4 (-1.40)	26
中学生	2 (-2.25*)	2 (-2.10*)	10 (1.49)	11 (2.68**)	25
計	18	17	22	19	76

* : $p < .05$ ** : $p < .01$ () 内は調整済み残差

年齢群と対人性タイプにおいて χ^2 検定を行なったところ、1%水準で有意差が見られた($\chi^2(6, N=76)=17.91, p<.01$)。また、残差分析により、小学校低学年ではタイプⅡが多く、タイプⅢは少なかったが、中学生になると、タイプⅠ・Ⅱが少なくなり、タイプⅣが多くなることが示された。

4) 肯定/否定/その両面への言及について

対人的自己について、子ども自身がどのように評価をしているのかを明らかにするために、発言内容を「肯定的」「否定的」「肯定的・否定的両面」の3つのカテゴリーに分類を行なった。分類方法は、滝吉・田中(2009)に従い、子どもに理由を尋ねたうえで、彼らの価値観に基づいて判断した。肯定的に理由を説明した特徴は「肯定的」に、否定的に理由を説明した特徴は「否定的」に、また両方を併せ持った説明であった特徴は「肯定的・否定的両面」に分類した(Table 27)。

Table 27 対人的自己の肯定的/否定的/肯定的・否定的両面による言及人数

	肯定的	否定的	肯定・否定的両面	計
低学年	12 (2.36*)	8 (-0.28)	5 (-1.98*)	25
高学年	8 (0.07)	10 (0.56)	8 (-0.62)	26
中学生	3 (-2.43*)	8 (-0.28)	14 (2.61**)	25
計	23	26	27	76

*: $p<.05$ **: $p<.01$ () 内は調整済み残差

年齢群ごとで、肯定的・否定的発言に差が見られるのかを検討するために χ^2 検定を行なったところ、5%水準で有意差が見られた($\chi^2(4, N=76)=10.38, p<.05$)。残差分析の結果、

小学校低学年では、「肯定的」な自己について発言したものは多かったが、「肯定的・否定的両面」から自己を語ったものは少なかった。その一方、中学生になると、「肯定的」な自己について発言したものは少なくなり、「肯定的・否定的両面」から自己を捉えるものが多くなった。また、自分が発達障害であることを交えて、対人的な自己を「肯定的・否定的両面」から語ったものが、小学校高学年で26名中1名(3.8%)、中学生で25名中2名(8.0%)見られた。

4. 考察

本研究では、3つの仮説を検証することを目的とした。考察では、定型発達児を対象とした先行研究の結果も交えながら、自閉症児における自己概念の発達的特徴を示す。

1) 上位領域の特徴

身体的・外的属性領域は、いずれの年齢群でも言及割合得点が最も低く、発達的变化は見られなかった。しかし、行動スタイル領域は年齢とともに言及割合が減少し、人格特性領域は、年齢に伴って言及割合が増加するという発達的变化が見られた。10歳～18歳の定型発達児を対象とした Montemayor & Eisen(1977)の研究では、年齢を重ねるにつれて、名前や身体的特徴といった外面的な記述が減少し、対人関係や心理的特徴といった内面的な内容が増加すると指摘されており、今回の結果はこれを支持するものであった。しかし、思春期・青年期の広汎性発達障害児を対象とした滝吉・田中(2011a)の研究では、行動スタイル、人格特性、身体的・外的属性の順に言及割合が高く、本研究とは異なる結果であった。人格特性への言及が少ない理由として、①広汎性発達障害児は他者との情緒・情動の共有体験が少ないため、他者からの反応を通して、自己内にある性格的な特性に気づくという経験が不足していること、②思春期以降の広汎性発達障害児は、障害特有の対人関係の苦手さによって孤立を深め、アイデンティティの確立が課題のこの時期に不安定な状態を示すことによって、自己内に一貫した特性を見出すことが困難になることを

指摘した。本研究の対象児は、NPO 団体に所属しているものであり、比較的長期にわたって定期的な発達支援を受けているものである。同じ特性を持った仲間や支援者と想いを共有する場があること、また支援プログラムの中で、自己の特性を肯定的に知っていく経験をしていることが、滝吉・田中(2011a)の懸念を軽減し、人格特性への言及を促進した可能性も考えられるだろう。

2) 下位領域の特徴

下位領域の言及内容には、2つの特徴が示された。1つ目は、行動スタイル領域で「活動」や「注意関心」よりも、「能力評価」への言及が多く見られたことである。佐久間-保崎ら(2000)によると、他者との社会的比較を通して自己を評価するようになる児童期中期以降は、他者よりできるかできないかという観点から自己を捉えるようになるため、「能力評価」への言及が増加すると解釈している。本研究では、自閉症群の「能力評価」への言及は、小学校低学年が最も高く、年齢とともに減少傾向となっており、定型発達児よりも早期に、自閉症児は「能力評価」の観点から自己を捉える可能性が示された。

2つ目の特徴は、人格特性領域では、「分離－愛着」領域が他領域よりも言及割合が高く、「分離－愛着」領域に分類された発言は、時間的展望の過去の自分に関する質問で最も多く見られ、他者とうまくいかない関係性の中で過ごしたことを振り返るものであった。これは、思春期から青年期を対象とした滝吉・田中(2011a)による同様の研究の中でも、定型発達児・自閉症児ともに「分離－愛着」領域への言及が多いことは示されており、自閉症児の場合、他者とのつながりを求める気持ちと、うまく対処できていない自分への不満の両面がこの領域に表現されると指摘している。本研究の対象は、滝吉・田中(2011a)よりも低年齢であること、過去を振り返る中で表現されたことから、対処できていなかった自分への言及にとどまっていたと推測することができる。

3) 仮説 4 について

仮説 4-1 は、自閉症児の自己概念における対人的自己への言及は、年齢とともに増加するというものであった。「人格特性：内向 - 外向」と「人格特性：分離 - 愛着」を対人的自己への言及と考え、対人的自己への言及を分析した結果、中学生になると対人的な自己に言及できるものが有意に増加したことから、仮説 4-1 は支持された。

仮説 4-2' は、自閉症児の対人的な自己への言及内容は、対人性タイプⅢにとどまる傾向があるというものであった。自閉症児の対人性タイプは、低学年では「他者から言われたことをそのまま受け止める」対人性タイプⅡが多く見られた。高学年では対人性タイプによる特徴は見られなかったが、中学生では「他者との相互作用、他者の存在・行動などの影響から自己を捉える」タイプⅣが増加するという発達的变化が見られ、仮説 4-2' は支持されなかった。滝吉・田中(2011a)の研究では、すべての自己への発言に対して、どの対人性タイプを用いて発言するかという割合から分析し、その結果、一方的なかかわりの中で自己を捉える傾向があると結論付けたが、本研究では、自閉症児が対人的自己をどの対人性タイプで語る力を有しているか見るために、対人的な自己への発言の中からより高次のものを選択し、対人性タイプに振り分けたことが影響しているのかもしれない。いずれにしても、本研究の結果から、自閉症児も中学生になると、相互作用を通して対人的自己を捉え、自己を語る力をもっていることが示された。

続いて、対人的自己への言及を「肯定的」「否定的」「肯定的・否定的両面」のいずれかで受け止めているのかについては、低学年では「肯定的」に捉えているものが多かったが、中学生になると「肯定・否定両面」として受け止めているものが多いといった発達的变化が見られた。また、高学年群が最も「否定的」な捉え方をする割合が高かったが、有意な差は認められず、仮説 4-3 は支持されなかった。

これまでに示した、上位領域・下位領域・対人的自己の発達的变化は、先行研究の中で見られる定型発達児の発達的变化に類似する点もあったが、否定的に自己を捉える傾向が

低いなど、一致しない点も見られた。この結果と実際の言及内容^mをふまえて、自閉症児の対人的自己の発達の様相を考察する。

4) 対人的自己の発達の様相

【小学校低学年頃】

別府(2009)は、小学校低学年頃に見られる自己評価の特徴として、他者との比較が難しく、自己を客観的に評価することができないので、「根拠のないポジティブな自己評価」を行ないやすいことを指摘している。今回の低学年に見られた対人的自己を「肯定的」に受け止める傾向にあるという結果は、別府(2009)の指摘を支持するものである。そして、低学年では対人性タイプⅠやⅡが多いことから、「根拠のないポジティブな自己評価」は、相互交渉や自分からのかかわりによるものではなく、他者からの自己に対する特徴付けをそのまま受けとることや、社会規範に基づいて理解された自己評価を意味していると推察する。

【小学校高学年頃】

小学校高学年では、対人性タイプや対人的自己の「肯定的」「否定的」「肯定的・否定的両面」について、いずれも有意差が見られなかった。しかし、高学年のみに見られた特徴として、「普通」だと言及したものが6名存在した。本研究と同様の質問を定型発達児に行なった佐久間一保崎ら(2000)の研究でも、4年生になると「普通」と発言するものは35名中5名(14.3%)と同等の割合である。しかし自閉症児の場合、「普通の人。目立たないようにしている」「普通ったら普通。みんなと一緒にしてるもん」といった言及に見ら

^m 子どもたちの発言に関しては、プライバシーに配慮して一部改変した。

れるように、「正常だと思われたい」という消極的な動因(佐藤・櫻井, 2010)が働いた可能性がある。そのため、自己について問われたときに、自分と他者の違いに気づかれないように、突出した特徴をあえて述べることをせず、「普通」と表現したと考えることができるだろう。そして、別府(2007)は、「みんなと違わないはずだ」と思い込もうとする気持ちが高まった場合、周囲との違いも含めて自己を受け止めようとするのではなく、自己への激しい否定感を生み出すことへつながると指摘している。今回の「普通」という発言が、否定的に自己を受け止める傾向を直接的に示したものではなかったが、他者との関係性の中で芽生える否定的感情になりうることを考慮しておく必要があると筆者は考える。

【中学生頃】

中学生になると、対人的な自己に関する発言ができるものが9割を超え、対人性タイプも、他者との相互作用や他者の存在に影響された自己について述べる子どもたちが多かった。また、その内容は、肯定/否定どちらかに偏るのではなく、両面に言及することが増え、複数の視点から自己を捉えるようになっていく。その一例を紹介する。

(<>筆者, 「」Aくんの発言)

<あなたはどんな人ですか>「つかみというか、意外性がある。身長が高い割には、そんなおおらかな性格ではない。かといって、時々、おおらかでもあれば、ときどき神経質なこともある。ときどき几帳面なこともある。不精なこともある。やさしいときもあれば、いやなかんじのときもある。強がり言って気合はいつているときもあれば、小心者のときもある。」

Harter(2006)によれば、中学生にあたる青年前期には、それぞれの特徴を統合し、より上位の抽象的な自己概念を構築できるようになるという。しかし、Aくんの発言は、複数

の視点から自己を捉えてはいるものの、その発言の多くは二分法的(おおらかー神経質、強がりー小心者など)であり、統合されてはいない。そして、A君同様に自己について二分法的思考で複数列举した中学生が、自閉症群には25名中5名(20%)存在したのである。高橋(2018)は、自閉症児には白か黒かといった二分法的思考傾向が強く、その中間のグレイゾーンの領域が理解しにくいという認知的特性があることを指摘しており、今回の結果は、この認知的特性が自閉症児の自己概念の形成にも見られることを示している。

白瀧・村上・安藤・橋本(2003)は、自閉症児が自己を語るときに見られる特徴を3点挙げた。それは、①自分のことを聞かれているのに他者のことを話すこと、②外から見た自己(例:「ほかの人から見たら…」)を語ること、③外的な事象(例:「戦争がなくなったらいい」)を語ることである。そしてこの特徴は、自己の独自性を認識することや、現在と過去を結び付け一貫性をもつことで形成される主観的な自己概念の弱さによるものだと推察した。Aくんのように、二分法的思考によって語られた自己は、まるで他者から見た自分を語っているようであり、主観的な経験を通して自分にはどの特性が強いのかを捉えた発言は含まれていなかった。中学生になると、他者との相互作用を通じた自己への言及が増え、他者との関係性に目が向くようになるからこそ、他者の視点を通じた評価的な自己概念が優先されるのではないだろうか。本研究においても、中学生では、肯定的か否定的かという基準線上では、両面について言及できるものが増加した。しかし、複数の基準線上で自己を考えることはできても、それを統合していくというところに困難さを抱えている可能性が推察された。

現時点において、二分法的思考で自己を捉えた自閉症児は、過去から現在へのつながりをふまえて、自己の独自性や一貫性をまだ見出すことができていない段階であると考えられる。彼らの自己概念が、独自性や一貫性に支えられ、統合したものになっていくためには、白黒はっきりさせるような評価的なアプローチではなく、白も黒もどちらも持ち合わせていてもよいと実感できるような経験を、共に味わっていくような主観的なかわりが必要となるだろう。

本節では、内容分析的アプローチから、自閉症児の各年齢群における特徴を示してきた。定型発達児と直接比較していないために、自閉症児特有の特徴と言い切ることはできないが、従来の研究との比較から支援につながる特徴を見出すことができた。次節では、評価的アプローチから、自閉症児の自己評価と孤独感に関して、仮説に基づき検証をおこなう。

第2節 【研究 5】 自閉症児における自己評価と孤独感の発達的变化とその関連性ⁿ

1. 目的

研究 4 では、自閉症児の自己概念について、中学生になると対人的な自己に言及できるものが増え、他者とのかかわりを通した自己を捉えることができるようになった。また、肯定的・否定的の両面から自己を語ることができるようになるなど、自閉症児の自己は中学生頃に大きな変化を迎えることが示された。研究 5 では、自己の評価的な側面の一つである、自己評価と孤独感の発達的变化とその関連性について、定型発達児と自閉症児を対象に直接比較検討し、その発達的变化と関連性について考察する。仮説は以下の通りである。

仮説 5-1：自閉症児の社会的な自己評価は、定型発達児よりも低い傾向にあるが、特に高学年で低下が強まる。

仮説 5-2：自閉症児の孤独感は、定型発達児よりも高い傾向にあり、特に高学年で上昇する

仮説 5-3：社会的な自己評価と孤独感について、定型発達児は相関が示されるが、自閉症児には相関が見られない。

ⁿNOMURA,BEPPU,&TSUJII(2012): Loneliness in Children With High Functioning Pervasive Developmental Disorders, The Japanese journal of special education 49(6),p.645-656, を一部加筆修正したものである。

使用する質問紙

【自己評価】

自己評価を測定するものとして、児童期に使用可能なものは3点ある。桜井(1983)が作成した認知されたコンピテンス尺度(日本語版 PCSC 尺度)、桜井(1992)による児童用コンピテンス尺度(以下 CPCS 尺度)、Harter(1985)の SPPC(Self-Perception Profile for Children)がある。其のうち、信頼性と妥当性が確認されているのは、日本語版 PCSC 尺度のみである。CPCS 尺度は、桜井 (1992)によって信頼性は確認されているが、妥当性に関する記述は見られない。また SPPC は、前田 (1997)、眞榮城 (2000)、Tanaka, Wada & Kojima (2005)によって、日本語版の作成と信頼性・妥当性が検討されたが、いずれも Harter (1985)から大幅に項目数を減らしたり、回答方法が変更されたり、尺度の信頼性・妥当性に関して一貫した結果が得られていない。以上の点から、原尺度を踏襲している日本語版 PCSC 尺度を採用する。回答形式は、2 件法を 2 回行なうことによる 4 段階評定である (Figure 2)。

		だいたい	よく
1	べんきょうは とても よくできると おもいます。	3	4
	べんきょうは よくできるかどうか わかりません。	2	1

Figure 2 項目の回答形式^o

【孤独感尺度】

孤独感を測定するものとして、Asher & Wheeler(1985)をもとに前田(1995)が作成した質問紙を用いた。これは、「小学校で(中学生に対しては、中学校；以下も同様)新しいお

^o 項目の上下どちらに当てはまるかを選択してもらった後、その選択が“だいたい当てはまるのか“よく”当てはまるのかを選択し、○を記入する方法。数値は配当される得点を示す。

友達とすぐ仲良くなれますか」，「小学校で，独りぼっちだと思いますか」といった 11 項目からなるもので，「はい」「どちらでもない」「いいえ」の 3 件法で回答させるものとなっている．各項目でそれぞれ 3,2,1 点の得点を与えるため，各自，合計が 11～33 点の範囲内に入り，点数が高いほど孤独感が高いことを示すものである．

2. 方法

1) 研究対象者

【定型発達群】

定型発達群は，小中学生を対象とした．なお，担任教諭と筆者で話し合いを持ち，言語発達を含め発達の遅れを疑われるものは分析の対象から除外した．その結果，分析の対象としたものは，小学校低学年 89 名(1～3 年生：男子 52 名女子 42 名)，高学年 87 名(4～6 年生：男子 47 名女子 40 名)，中学生 104 名(男子 55 名女子 49 名)，合計 280 名^pであった．調査実施期間は，2008 年 7～12 月であった．

【自閉症群】

精神科医により，自閉性障害，アスペルガー障害，広汎性発達障害の 3 つのうちのいずれかに診断され，NPO 法人 N 会に所属するものである．そのうち，知的能力の影響を排除するために，WISC-Ⅲ知能検査の VC が 70 以上を対象とした．小学校低学年 15 名(男子 13 名女子 2 名，年齢範囲 6 歳 5 か月～9 歳 3 か月，平均年齢 8 歳 0 か月，VC71～125，VC 平均 100.6)，高学年 16 名(男子 12 名女子 4 名，年齢範囲 9 歳 8 か月～12 歳 1 か月，平均年齢 10 歳 7 か月，VC74～123，VC 平均 98.5)，中学生 14 名(男子 11 名女子 3

^p 定型発達群では，個人情報の観点から，生年月日ではなく，学年という形で記入してもらったため，年齢範囲，平均年齢は算出できなかった．

名，年齢範囲 12 歳 6 か月～15 歳 1 か月，平均年齢 14 歳 1 か月，VC72～135，VC 平均 105.3)，計 45 名であった。調査実施期間は，2007 年 7～12 月であった。

【同意の取得】

定型発達群では，学校より保護者あてに研究協力説明文書を配布し，参加を辞退する場合には申し出ていただく形式をとり，申し出がなかった場合には同意を得られたものとした。自閉症群では，保護者と本人に文書と口頭で依頼を行ない，同意を得た。

2) 手続き

【定型発達群】

実施はクラス単位で行ない，対象児への言葉かけを統一するために，事前に配布した説明文書に従い，それぞれの質問紙の項目を担当が口頭で読み上げる形で一斉に実施した。

【自閉症群】

実施者が一対一で対面し，定型発達児と同様の言葉で説明した後に，記入してもらった。所要時間は 2 つの質問紙をあわせて，約 15 分であった。

3. 結果

1) 日本語版 PCSC 尺度によるコンピテンス得点と孤独感得点の算出

日本語版 PCSC 尺度の領域別にコンピテンス得点を算出し，孤独感尺度から孤独感得点を算出した。各年齢群におけるコンピテンス得点と孤独感得点の平均を Table28 に示す。

Table 28 コンピテンス得点と孤独感得点の学年別平均

		学業	社会性	運動	全般的 自己価値	孤独感
定型 発達群	低学年	18.94	20.43	20.38	19.65	15.27
		(4.53)	(4.44)	(5.28)	(4.92)	(4.06)
	高学年	17.87	18.43	16.39	15.93	14.31
		(4.05)	(3.67)	(4.74)	(4.39)	(3.27)
	中学生	15.87	17.09	15.63	16.82	15.52
		(4.42)	(4.35)	(4.35)	(4.37)	(4.08)
自閉症 群	低学年	19.50	18.88	20.31	20.19	16.94
		(4.58)	(5.86)	(4.29)	(6.40)	(3.95)
	高学年	17.69	13.44	15.69	18.06	20.56
		(4.48)	(2.78)	(5.59)	(3.96)	(4.63)
	中学生	16.69	13.69	16.54	14.77	19.38
		(5.85)	(5.06)	(7.48)	(6.63)	(6.23)

()は標準偏差

2) 各領域におけるコンピテンス得点の分析

各領域のコンピテンス得点を従属変数とし、対象群と学年の二要因分散分析を行った。その結果を領域ごとに以下に示す。

学業領域：定型発達群と自閉症群間で主効果は見られなかったが($F(1,318)=0.31, ns$)、学年の主効果は、5%水準で有意であった($F(2,318)=5.52, p<.01$)。学年について多重比較を行なったところ、1%水準の有意差を認め、中学生は小学校低学年・高学年よりもコンピテンス得点が低かった。また、対象群と学年での交互作用は見られなかった($F(2,318)=0.18, ns$)。

社会性領域：定型発達群と自閉症群間で主効果を認め($F(1,316)=23.25, p<.01$)、定型発達群は自閉症群よりもコンピテンス得点が高かった。また、学年の主効果は、1%水準で有意

差を認めた($F(2,316)=15.51, p<.01$). さらに多重比較を行なったところ, 1%水準で有意差を認め, 小学校低学年が高学年・中学生よりも, コンピテンス得点が高いことが示された. また, 対象群と学年での交互作用は, 見られなかった($F(2,316)=2.20, ns$).

運動領域: 定型発達群と自閉症群間で主効果は見られなかったが($F(1,316)=0.004, ns$), 学年の主効果は 1%水準で有意差が見られ($F(2,316)=13.43, p<.01$), さらに多重比較を行なったところ, 小学校低学年では, 高学年・中学生と比べてコンピテンス得点が高くなった. また, 対象群と学年での交互作用は, 見られなかった($F(2,316)=0.34, ns$).

全般的自己価値領域: 定型発達群と自閉症群間で主効果は見られなかった($F(1,316)=0.74, ns$)が, 学年の主効果は有意差が見られ($F(2,316)=10.29, p<.01$), さらに多重比較を行なったところ, 1%水準で小学校低学年では, 高学年・中学生よりもコンピテンス得点が高かった. 対象群と学年での交互作用は, 見られなかった($F(2,316)=2.45, ns$).

3) 孤独感得点の分析

孤独感尺度得点を従属変数として, 対象群(自閉症群・定型発達群)と学年(小学校低学年・高学年・中学生)の二要因分散分析を行なった. その結果, 対象群の主効果($F(1,302)=36.32, p<.01$)と, 対象群と年齢の交互作用($F(2,302)=3.49, p<.05$)が有意であった. 交互作用が有意であったため, 各水準で単純主効果を分析した結果, 学年要因では, 小学校高学年と中学生において, 定型発達群と自閉症群の間に 5%水準で有意差が認められた. しかし, 対象群要因では, 有意差は認められなかった. これより, 孤独感尺度得点は, 自閉症児の方が定型発達児より有意に高いこと, 自閉症児と定型発達児の差は, 小学校低学年では見られないが, 高学年・中学生では自閉症児の方が定型発達児より有意に高いことが明らかになった.

3) 孤独感とコンピテンスの関連

自閉症児群と定型発達児群それぞれにおいて、孤独感尺度得点と、各4領域のコンピテンス尺度得点の Pearson の相関係数を算出した(Table 29)。定型発達児においては、小学校低学年では、学業領域($r=-.370$)、社会性領域($r=-.414$)、運動領域($r=-.290$)、全般的自己価値($r=-.352$)のすべてにおいて有意な負の相関があり、小学校高学年では社会性($r=-.676$)、自己価値($r=-.446$)で有意な負の相関が、中学生では社会性領域($r=-.208$)、運動領域($r=-.585$)、自己価値($r=-.416$)で有意な負の相関を示した。一方、自閉症児では、小学校低学年で自己価値との間に有意な負の相関($r=-.602$)が見られたのみで、それ以外には有意な相関は見られなかった。

Table 29 孤独感得点と、各4領域のコンピテンス尺度得点の Pearson の相関係数

		学業	社会性	運動	全般的 自己価値
定型発達群	低学年	-.370**	-.414**	-.290**	-.352**
	高学年	-.163	-.676**	-.189	-.446**
	中学生	-.113	-.208*	-.585**	-.416**
自閉症群	低学年	-.219	-.299	-.282	-.602*
	高学年	.448	.210	-.170	.253
	中学生	.171	.274	.427	.392

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

4. 考察

本研究の目的は、定型発達児と自閉症児を対象とし、3つの仮説を検証することで、自己評価と孤独感の発達的变化とその関連について検討することである。

1) 発達的变化について(仮説 5-1, 5-2)

仮説 5-1 は、自閉症児は定型発達児よりも社会的な自己評価が低く、特に高学年で社会的な自己評価の低下が見られるのではないかというものであった。本研究では、定型発達児と自閉症児のコンピテンス得点を比較した際に、両群間に有意差が見られたのは、社会性領域における自閉症児のコンピテンスが低いことが示され、特に高学年で有意に低下するという結果が明らかになった。社会的な自己評価の低さは、Capps et al. (2009)と同様の結果であり、仮説 5-1 を支持するものであった。

また、自閉症児が定型発達児よりも高い孤独感を示すという点については、有意差が見られたのは高学年以降であった。この結果は、Bauminger & Kasari (2000)の結果と一致しており、仮説 5-2 を支持するものであった。以上より、自閉症児の社会的な自己評価の低下と孤独感は、高学年頃から強まるということが示された。

ここで注目しておきたい点は、全ての学年群において、定型発達児よりも自閉症児の社会性の自己評価が低く、孤独感が高いのではなく、その差が大きく開くのは高学年にかけて、つまり 9～10 歳を越える時期という点である。9～10 歳頃といえば、ギャングエイジと呼ばれる時期であり、同性の同年齢児で構成された小集団を作るようになる。そしてこのグループは、排他性・閉鎖性が強く、同一行動による一体感が重視され、力関係による役割分化が見られること、またグループのメンバーと強く結び付くことで、自立への不安を和らげるという特徴をもつ(滝口・吉川, 2014)。つまり、定型発達児の場合、排他性・閉鎖性の高い集団の中に身を置くことで、高学年にかけて社会的な自己評価を維持することができるが、自閉症児の場合、他者理解においても特異性が見られるため、共通の感覚や興味をもつ他者と、安心できる仲間関係を作り上げることが困難となり、結果的に社会的な自己評価が低下してしまうのではないかと推察される。このように、自閉症児の社会的自己評価の低さや孤独感は、生涯を通して強いというよりは、発達段階に応じて変化していくと考えることができるだろう。

2) 自己評価と孤独感との関連(仮説 5-3)

仮説 5-3 は、社会的な自己評価と孤独感について、定型発達児は相関が見られるが、自閉症児には相関が見られないという仮説であった。社会性のコンピテンス得点と孤独感との関連を検討した結果、定型発達児ではどの年齢においても負の相関が見られた。しかし、自閉症児には、低学年の全般的自己価値領域を除いて、そういった関連が見られなかったため、仮説 5-3 は支持された。

前述した落合(1999)の研究では、孤独感の規定因を心理的条件と物理的条件の2つに分類した。心理的条件の中には、人との関係性に関する対他的次元、自己の存在意義や価値に関する対自的次元、時間的展望に関する次元に分類した。コンピテンス尺度の中の「私はクラスのとても重要なメンバーだと思います/思いません」といった社会性領域は、落合(1999)による対他的次元に、「今の生き方でよいと思います/もっと違った生き方ができたらなあと思います」といった自己価値領域は、対自的次元に相応する。そのため、定型発達児における孤独感と社会性領域、自己価値領域との間に負の相関が見られることは予想されたことであり、それを裏付ける結果となった。

その一方で、自閉症児の孤独感は、いずれの年齢群においても、社会性領域との相関が見られなかった。これに対する解釈のひとつとして、人と共感するといった対他的次元は、自閉症児の孤独感を強めるものではないということである。Bauminger, Shulman, & Agam(2003)は、日常生活場面での仲間との相互作用行動と孤独感の関連を分析した。その結果、定型発達児は、仲間とのポジティブな相互作用行動が高いほど孤独感が低いという関連が見られたが、自閉症児においてはそういった関連が見られないことを指摘した。また、別府(2007)によると、自閉症児の中には、思春期以降「自分には友達がいない」と孤独感の高さを訴え、不登校や抑うつ等の二次障害を起こすことがあるという。しかし、そういった場合でも、客観的にはある程度友達がいること、そして周囲とのネガティブではないかわりがあるように見える場合があると述べている。これらの見解を考慮する

と、自閉症児は定型発達児とは異なり、実際に仲間とうまく相互作用できるかどうかといった対他的な心理的条件と孤独感の高低とが関連していないという可能性が示唆された。

一方、心理的条件の中でも対自的次元に相当すると考えられる自己価値領域では、低学年群において孤独感と負の相関が見られたが、年齢が高まるにつれて相関は見られなくなった。研究4では、小学校低学年頃の自閉症児は、「根拠のないポジティブな自己評価」の段階であると別府(2009)が指摘したように、自己価値領域のコンピテンス得点は高かった。しかし、高学年あたりから、徐々に否定的側面にも目が向き、やがて中学生になると両面から捉えるようになっていくことから、自己の在り方という対自的次元と孤独感との関連も変化していったと考えられるだろう。

3) 自閉症児の孤独感の構造と今後の検討課題

研究5では、自閉症児は高学年を超えると、社会的な自己評価が低下し、孤独感が強まることが示されたが、社会性のコンピテンスと孤独感の間に関連は見られなかった。このことから、自閉症児の孤独感は、対他的次元の心理的条件と関連性を示した定型発達児とは異なる規定因があるという可能性が考えられる。Bauminger & Kasari(2000)は、孤独感とは「友達がいない」という社会的認知に基づく孤独感と、「一人でいるのはさびしい」といった情動に基づく孤独感の二側面からなるとした。定型発達児の場合、この二側面で孤独感が構成されるのに対して、自閉症児は、社会的認知に基づく孤独感のみで捉えており、孤独感に情動を関連付けることが難しいことを指摘した。研究2より、自閉症児は定型発達児とは異なる情動反応が見られることが示されており、対人関係の中で孤独を感じるという点においても、自閉症児の情動反応の特異性が関与しているのかもしれない。

また、心の理論の観点から考えると、子どもが他者から見た自分を知り、他者を通じた自己を捉えていくためには、二次的な信念が理解できることが重要な意味を持つ。例えば「Aさんは‘私に嫌われている’と思っている」と思っていると、私は思っている」という信念は、「Aさ

んは私を嫌っていると思う」という直接的、一次的な信念ではない。Aさんとの人間関係の不和が、Aさんの誤った信念に基づいていると判断するものである。このような場面を理解することは、一方向的な視点で見る傾向があり、双方向的な見方に弱さを持つ自閉症児には、困難を伴うものであると予想される。別府(2007)が、周囲とネガティブではないかわりがあっても自閉症児の孤独感が強いというのは、直観的な判断ではなく、命題的な理解によって補いながら他者との関係を築いていくことによる困難感が、孤独感に影響しているのではないだろうか。

本研究で用いた質問紙では、孤独感を全般的に捉えたものであるため、孤独感の内容を詳細に検討することはできない。また、心の理論の獲得との関連も検討していないため、前述した筆者の見解は憶測の域を出ない。今後は、孤独感を単一のものと捉えるのではなく、心理的条件か物理的条件かといった規定因や、認知的・情動的な自他理解の発達との関連から、自閉症児の孤独感を強める要因について明らかにすることが課題である。

第3節 第5章のまとめ

第5章では、2つの研究における仮説の検証を通して、①自閉症児の対人的自己への言及は中学生になると増加していくけれども、統合して自己を捉えることの弱さが見られること、②自閉症児の自己評価は高学年で低下し、孤独感が高学年で強まること、③定型発達児と自閉症児の孤独感の捉え方に違いが見られることが示された。第6章では、これまで明らかになった自閉症児の他者理解と自己理解の特異性を整理し、自閉症児の他者理解の特異性が自己理解に及ぼす影響について検討する。

第四部 結論

第6章 総合的考察

本論文は、「自閉症児と定型発達児は他者の心を推測する際に、異なる方略を用いるのではないか」「自閉症児の自己はどのような発達を示すのか、またそこに他者理解における特異性が影響を及ぼすのか」という2つのCQに従って、5つの研究を実施した。本章では、各研究の結果を振り返り、① 自閉症児の他者理解における特異性、② 自己理解の発達の様相の中で見られた自閉症児の特異性 ③ 自他理解における機能連関 という3点に従って考察する。さらに、自閉症の自他理解における特異性を理解したうえで、他者理解と自己理解に関する支援方法について提案し、最後に今後の研究に向けての課題を示す。

第1節 他者の心の理解における自閉症児の特異性について

第3章では、自閉症児と定型発達児を対象に、他者の心の理解における情動的・認知的側面から検討を行なった。本節では、その成果を整理し、自閉症児の他者の心の理解における情動的・認知的な特異性について検討する。

1)各研究の結果

研究1では、“自閉症児＝「心の理論」欠如”仮説に対して、自閉症児は「心の理論」が“欠如”しているのではなく、定型発達児とは異なる方略を用いて、やがて心の理論を獲得していくという独自の仮説を立て、定型発達児と自閉症児を対象に、誤った信念課題を実施した。誤った信念課題の正答には、2つの水準が存在し、言語による理由付けに頼ることなく直観的に理解することができる水準1(直観的心理化)と、論理的に考えて言語による理由付けが可能となる水準2(命題的心理化)がある。定型発達児の場合、言語的理由付けはできないが行動レベルでは「心の理論」をふまえた行動がとれるようになる水準1を

発達の前提にして、その後言語的理由付けをともなう「心の理論」が形成されるという点は立証できなかったが、定型発達児には水準 1 と水準 2 が存在することは示された。しかし、自閉症児には水準 1 は見られず、水準 2 のみであったこと、また言語的理由付けが可能になる頃に、「心の理論」に基づく行動も可能になっていくという方略の違いが明らかになった。そして、定型発達児に見られた直観的心理化(水準 1)こそが、「心の理論」が認知的な問題のみで構成されるものではないことの証左となり、情動や感情と深くかかわった問題である可能性を導いた。

研究 2 では、直観的心理化の能力に焦点を当て、予期せぬ他者の行動に対する情動反応について検討した。その結果、自閉症児の半数以上が、予期せぬ行動に対して情動反応を示したことから、自閉症児も直観的心理化を有していることが明らかになった。しかし、予期せぬ行動に対して、定型発達児は「驚き」や「戸惑い」といった情動反応が示されたのに対して、自閉症児は定型発達児と同様の情動反応も見られたが、嫌悪反応を示すものがいたこと、また高学年になると情動反応を示さない無反応のものが増加したことは、自閉症児の特徴といえるだろう。これは、自閉症児が社会的刺激に対して適切な反応をすることができる定位閾が狭いことを意味する。定型発達児の場合、他者の予期せぬ行動という社会的刺激に伴って直観的に生じた「驚き」という情動反応が、新しい経験に適応していくための準備機能として働き、命題的心理化によって、従来の予測や自らの理解をアップデートさせていくことにつながる。しかし自閉症児は、定型発達児と同様の刺激に対しても、嫌悪反応が生じた場合は、命題の修正に向かうよりも、現実(予期せぬ他者の行動)を拒否し、自らの命題的心理化に固執する可能性が考えられた。以上の点から、自閉症児は直観的心理化を行なっているが、それは定型発達児と同質のものではなく、直観的心理化により適切な反応をもたらす社会的刺激の定位閾が狭いことによって、周囲から見ると柔軟性が乏しいものに見えるのだろう。また、他者との関係性を狭めてしまうようなシグナルが発動されやすいという危険性を併せ持っていることを考慮しておく必要がある。

研究3では、認知的な側面から、他者との関係性の中での視点取得について、Frith & Vignemont(2005)による自他理解モデルに従って検討した。その結果、定型発達児は自己中心的な見方だけでなく、他者中心的な見方をする傾向があるのに対して、自閉症児は高学年であっても、自己中心的な見方にとどまってしまうことが示された。定型発達児の認知は開かれたものであるのに対して、自閉症児は焦点を意図的に絞り込むことによって認知を成立させるという特徴をもつ。この単焦点という過剰選択性により、日常生活のような刺激にあふれた統制の緩い環境の下では、他者からの社会的刺激に対して、自発的に注意を向けていく傾向が乏しいと考えられる。そのため、複数の他者の視点を自分に取り入れたうえで、相互的に判断することが困難であり、自己中心的な視点が優先されると推察した。

2)他者理解における機能連関の特異性

3つの研究で得られた結果から、“自閉症児の「心の理論」は定型発達児とは異なる方略を用いて理解に至るのか”というCQへの答えは、“自閉症児は、心を理解する際に、情動的・認知的両側面から捉えようと定型発達児と同様の機能を持っているが、機能を働かせた結果、導かれる反応(行動)には違いがある”と結論付けることができる。また、情動と認知は「ほぼいつも不可分に、絡み合いながら発動されるもの」(p.8)と遠藤(1996)が述べているように、心を理解する際には、同時に作用していると推察される。

例えば、研究2と研究3から得られた自閉症児の定位反応の閾値の問題と、選択的注意の弱さや視点取得の問題は、認知的・情動的側面に切り分けて考えることはできないだろう。自閉症児における定位反応と注意機能との関係について、中根(1991)は、自閉症児は予期しない音に対して意に介さないように見えるにもかかわらず、時折ある特定の音に対して何よりも優先させて強い注意を向けることや、特定のパターンの変化に激しい混乱を見せることを指摘し、自閉症児の注意の向け方が定型発達児とは異なることを指摘している。また、定型発達児は、日常の出来事に対して予測を立て、重要であると認められない

刺激は破棄しているが、自閉症児は以前からの情報の断片から認知を再現していくため、新たに入ってくる情報の重要さには無関心であると述べた。つまり、他者と注意を共有することの困難さを持つがゆえに、視点取得やその後の命題的な理由付けに至るまでにズレが生じ、これが社会的なコミュニケーションの苦手さとして表面化していると考える。

このように、自閉症児は、情動知覚や注意の定位に障害がない定型発達児であれば、自然と獲得する愛着や共同注意、「心の理論」を、言語を中心とした認知機能によって補償していくという独自の機能連関を構成しているとして、別府(2006)は自閉症児における他者理解の特異的な機能連関モデル(Figure3)を提示した。機能連関モデルによると、愛着は自他の行動の随伴性の記憶と処理によって支えられおり、共同注意は、特定の状況における手段-と目的関係を詳細に分析することにより、自分と他者の行動の汎用可能な関係を学習できるようになるという汎用学習ツール(Travis & Sigman 2001)を用いて獲得されていくという。さらに「心の理論」は、直観的な理解な弱さを持ちつつも、言語による命題的理解によって補償されることで形成されていくと考えられている。本研究で示された結果をこのモデルに加えるならば、①社会的刺激に対する定位の障害として、定位閾の狭さがあり、それが情動知覚や情動表出の障害となり、直観的理解の弱さにつながっていくこと、②注意の単焦点化が視点取得の弱さとなって、言語による命題的理解にも影響を及ぼすことという2点が、新たな道筋として考えられるだろう (Figure 3)。

赤木(2011)は、機能連関として自閉症の特徴を捉えることによる新たな実践の可能性として、①修正したい行動だけを対象とするのではなく、その行動と関連する他の行動も含めて包括的に捉えること、②障害を受けている複数の能力に同時に働きかけることの2点を挙げている。このような視点に立って、機能連関自体の質を向上させることが、自閉症児の支援を考えていく上で重要となるだろう。

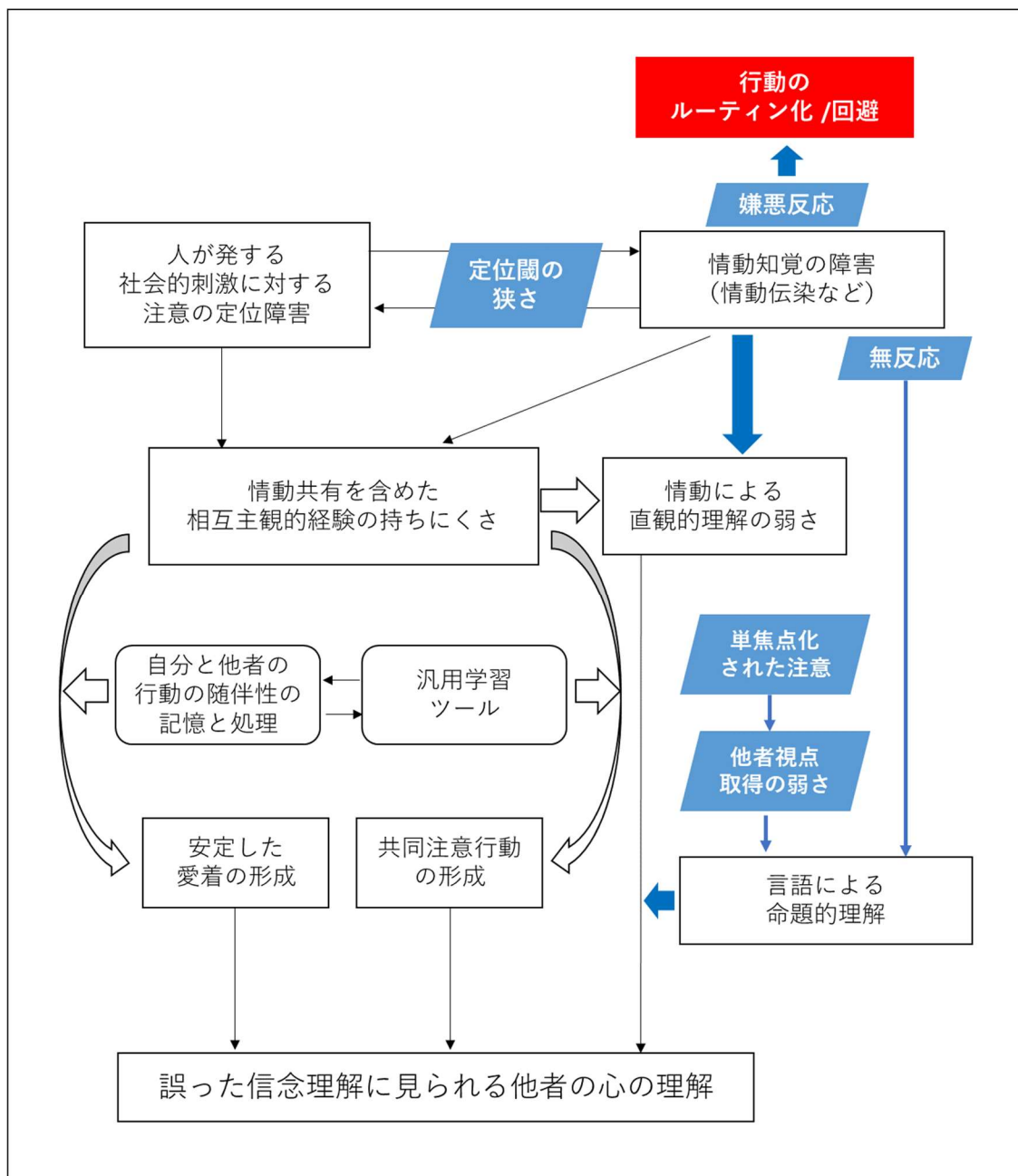


Figure 3 自閉症児における他者理解の特異的な機能連関

(別府, 2006 に本研究の結果を加筆したもの)⁹

⁹ 本研究の結果として付け加えたのは、Figure 3 のカラー部分とする。黒字は別府(2006)によって示されたモデルである。

第2節 自閉症児の自己理解における発達的变化と他者理解との関連

第5章では、小中学生の自閉症児を対象に、自己理解に関する発達的变化と、定型発達児との質的な差異について検証し、その発達の様相を明らかにすることを目的とした。本節では、その成果を整理し、自己理解の発達の様相や他者理解の特異性による自己理解への影響について検討する。

1)各研究の結果

研究4では、自閉症をもつ小中学生を対象に、自己に関するインタビューを通して、対人的な自己に関する発達的变化について検討した。そこで得られた自閉症児の特徴は、低学年では対人的な自己への言及は7割の児童に見られるものの、その内容は規範的な価値判断によるものにとどまり、肯定的な側面に注目しているものが多かった。しかし、他者への理解が広がる高学年になると、「普通」「まあまあ」と自己の特徴を目立たせない発言が見られるようになった。そして、中学生になると、対人的自己概念の形成が進み、肯定・否定どちらかに偏るのではなく、両面から対人的な自己を捉える発言が増加したが、自己を統合的に捉えて表現したものは少なく、二分法的に捉えた発言が増加する可能性が示された。

研究5では、自己の評価的な側面である自己評価と孤独感に着目し、自閉症児と定型発達児に質問紙を用いて検討した。その結果、先行研究同様に、自己評価については社会性領域で自閉症児の自己評価が定型発達児よりも低いことが示された。また、孤独感についても、定型発達児に比べて自閉症児の孤独感が高いものの、その差は全年齢群で見られたのではなく、高学年以降に強まることが示された。定型発達児は孤独感と社会的な自己評価に相関が見られたが、自閉症児にはそのような相関は認められなかった。自閉症児では、低学年群の自己価値領域で唯一孤独感との関連が見られた。このことから、定型発達

児とは異なり、自閉症児は対他的次元による心理的条件によって孤独感を捉えていないこと、また孤独の規定因が発達的に変化していく可能性が推察された。

2) 他者理解の特異性による自閉症児の自己理解の発達的变化

2つ目のCQである他者理解に特異性をもつ自閉症児は“自分自身をどのように捉えて、自己を形成していくのか”という問いに対して、研究結果から導かれた発達の様相を、他者理解の特異性と関連付けて考察する。

自閉症児の児童期前半は、万能感に満たされており、「根拠のないポジティブな評価」をする段階である(別府, 2009)。やがて9～10歳を越えて、命題的な理解によって、他者の心が理解できるようになっていく。これが他者と自分の違いへの気づきとなり、「普通」「まあまあ」というように、自分の自閉的特性が目立たないように、自己を表現するものも見られるようになる。またこの時期は、社会的な自己評価の低下や孤独感が強まりやすい時期でもある。これは、他者とのかかわりの中で、情動を伴う直観的理解も合わせて用いることはあるが、社会的刺激への情動反応や選択的注意の弱さといった特異性を持っているために、予想と異なる状況に出会うと、臨機応変に命題を修正することが難しく、当初の命題に固執しやすいことや、視点取得において自己中心的な視点で考える傾向が見られる。その結果、他者と情動的、認識的な理解のズレが生じることによって、社会的な失敗経験も重ねやすいと推察される。そして中学生になると、他者との相互作用によるやり取りを通して、自己を捉える視点がもてるようになり、自己を肯定的・否定的両面から理解しようとする。ただし、統合的な視点をもつことはまだできないため、二分的な理解にとどまってしまうと考えられる。

以上より、自閉症児の自己理解は、他者理解の発達的变化や特異性に影響されながら、発達していく可能性が推察された。今後は、実際に心の理論課題を施行して、自己理解との関連を検証していく必要があるだろう。

第3節 自閉症児の自他理解における支援

本節では、本論文を通して得られた結果から、自閉症児の自他理解の特異性に配慮した支援方法を提案する。

1. 情動の共有経験：適切な反応を引き出していくこと

自閉症児の情動的な心の理解としては、社会的刺激に対する情動反応の特異性が示された。前述したように、情動は一種のシグナルであり、それを経験している個人の心身の状態にかかわる重要な情報を他者に与え(情報付与機能)、またその他者から適切な行為を引き出す働き(行動喚起機能)をする(遠藤 1996)。そして、子どもが表出する情動らしきものが、結果的に大人を子どもの周りに引き寄せ、他者との間をつなぐもっとも有効なコミュニケーションツールとなる。しかし、自閉症児の情動反応は、定型発達児者とは異なるため、大人からの適切な行為を引き出しにくい状況に陥ってしまったり、周囲の大人から情動反応のような感覚システムには問題がないという誤った考えを抱かれてしまったり(Myles & Southwick, 1999, 富田訳, 2002)と、感覚的な違いを理解してもらえないことが多い。まずは、反応性に違いがあることを、支援する側が理解しなくてはならない。

その上で、感覚的な違いがあるからこそ、彼らの情動共有経験を促進するためには、周囲の大人がよいと判断したものではなく、自閉症児自身が興味や価値基準に合う状況の中で相互作用を行なうことが、第一ステップである。実際、恐竜が大好きな男の子に対して、恐竜トークから入っていく事で、緊張が早期に和らぎ、子どもから笑いかけてくれ、自発的にやり取りを求める姿が見られることも多い。その一方で、彼らにとって他者とのやり取りが嫌悪刺激と受け取られてしまうと、防御反応を招くことになる。自閉症児の場合、この防御反応は、反復することによって薄れるのではなく、フラッシュバックとして反応が強化されてしまうこともある。彼らにとって嫌悪反応にならない、最適な刺激の強さをどのように見極めて、環境や支援の設定していくのか、またその中で彼らの情動に協調していくという姿勢で支援をすることが重要である。

2. 命題的な理解によって他者中心的視点の弱さを補う

まずは、自己概念研究の中で語られた、命題的な理解を用いた他者中心的視点の弱さを補う支援について紹介する。次に示すものは、自己概念質問の中で語られた自己の連続性に関するやり取りである。(＜>筆者, 「」 B さんの発言)

＜B さんが小さいころと比べて変わったところはどこかな？＞「そうだなあ、問題児だった。自分勝手に、常に泣いてわめいているから」＜そう、よく泣いてたんだ。＞「そうですね、その点に関しては面白かったのか、職員室の先生には(ぼくは)有名人でした。まあ、いい意味でも悪い意味でも」＜いい意味でも悪い意味でも？＞「はい(笑)、やっぱり本を読むのが好きだったし、教室にはいずに、9.5 割は図書館にいました。今はそんなことないですよ」＜どうして泣いてわめいたりしなくなったのかな？＞「それは…。2 年生まではそれでよかったんですよ。好きなようにしてても、でも、ぼく妹がいるんですけど、そいつにも迷惑がかかっていたんだってわかったんですよ。(先生に)いわれてはじめて、騒いでわめいたりすることが、妹にいやな思いをさせていたんだなあ。小4で気づいたかな」＜それで自分でわめいたりしないようにって？＞「まあ、小6でばったりとはいわないけど、ほとんどなくなって、さすがに中学生になると、友達と衝突することはあっても、泣きわめくことは1回もなくなったかな。なるべく話をするようにしてます」

B さんは、小2までは他者の存在を意識しておらず、自己中心的視点から自由に振る舞っていて、先生たちから提示される価値観よりも自分の気持ちを優先させていく(対人性タイプⅠ)ところがあった。しかし、妹の就学に伴って、自分の行動と周りへの影響を他者から伝えられる(対人性タイプⅡ)ようになり、やがて自分をコントロールしてなるべく他者と双方向のコミュニケーションが取れるように(対人性タイプⅣ)と気をつけるようになったのである。社会的コミュニケーションの困難さを抱える自閉症児が、適切な社会的振る

舞いを獲得するためには、自ら気づくのを待つだけでは失敗経験を重ねてしまうことが多い。否定的な対人的やり取りが繰り返された結果、否定的な感情が一時的なものではなく、永続的なもの(嫌悪反応から社会的刺激の回避)となってしまうこともある。そうなる前に、妹の気持ちを代弁してくれる大人がいたように、B くん of 行動を評価するというよりも、現在の状況を整理して考えるべき他者中心的視点を命題として提供していくことが他者の心への気づきとなり、対人的行動の修正へとつながったと考える。

心の読み取りに関して、藤野・宮下・椎木(2014)は次のような介入研究を実施した。誤った信念課題を理解できなかった子どもに対して、「見たことは知っています。見ていないことは知りません」という命題提示のヒントを与え、誤った信念課題を実施した。正答した場合には、再度命題提示を行なわない別の誤った信念課題を実施したところ、言語理解年齢が 10 歳を超えると「見てないから知らない」という一般原理を用いた理由付けができるようになったことを示した。このように、彼ら自身で作り出すことが難しい場合に、彼らの言語能力に合わせた命題を提示していくことが、他者理解を促進させると思われる。

3. 表面的な行動にとらわれず、内面に寄り添っていくこと

研究 2 の中で、自閉症児は、社会的刺激に対して適切に反応できる定位閾が狭い可能性が指摘され、そのために、一般的には不快だと感じないはずの刺激に対して、拒否的な行動をとってしまう子どもがいることが示された。この結果から考えてみると、彼らが示す拒否的な行動は、本質的な回避を求めるものばかりではない可能性が考えられる。例えば、新しいことを提示した時に、「やりたくない」と表現する。そのままの意味で考えれば、取り組みをやめることになる。しかし、初めての経験で「どうしたらいいのかわからない」という困惑や、課題の新奇性が強く定位閾を超えてしまった結果、拒否的反応として「やりたくない」と表現されてしまうこともあるのではないだろうか。

臨床場面では、＜難しかったよね＞と拒否的行動を一旦不安のサインだと受け取ったことを伝え、表情が変化するときがある。その時には、まずは状況を説明したり、見学してもらったりと、新奇性を低下させていくように援助していく。やがて、状況が見えてきたときに、拒否的な行動は薄れて、徐々に活動に参加していくということはしばしば経験することである。

また、年齢が高くなってくると、情動反応を示さない傾向が見られたことから、予測不可能な出来事に対して、情動反応ではなく、無反応のまま回避行動へと移っていくことも考えられる。そのため、思春期の彼らを支援する際には、過剰な情動反応だけではなく、情動表現の低下にも配慮する必要がある。研究4での彼らの語りが物語っているように、こちらから彼らの視点を丁寧に尋ねていくと、彼らの捉え方や困り感を言語化や数値化することで教えてくれることもある。彼らの示す行動の中には、思いとは異なる情動反応として表れてしまうことがあるということは、彼らの内面を理解する際に、重要な視点であると考えられる。

第4節 今後の研究に向けて

1. 他者の心の理解研究について

本研究では、小学生を対象として、誤った信念課題を用いて、情動的・認知的な他者の心の理解に関する研究を行なった。今回、視点役割や選択的注意の弱さが指摘されたが、思春期以降に弱さを抱えたままであるのか、新たな発達的变化を遂げるのかについて、検討することはできなかった。中学生になると、他者中心的視点を理解できるものが増えていくのではないかと予想される。なぜなら、研究4の自己概念研究では、中学生になると、自閉症児も他者による相互作用に関する言及(対人性タイプIV)が増加するという知見があるからである。以上の点から、対象年齢を広げて、今回見られた特異性が永続的なものなのか、変化しうるものなのかについて検討していきたい。

近年注目されている点は、心の理論を教えることはできるのかという視点である。前述した藤野ら(2014)の研究は、明確な命題を伝えることで、心の理論を促す取り組みがなされていた。Lecce & Bianco (2016)は、児童期中期の自閉症児を対象に、物語の中に登場する心的状態を強調し、視点の違いを目立たせるように促していくグループワークを行なった。その結果、グループに参加した子どもたちのほうが、高次の心の理論に正答することが示され、かつ持続的な効果が見られたことを報告している。本研究で得られた知見から、第3節で指摘したような心理的支援としてだけでなく、介入研究のプログラム開発という視点へつなげていくことも可能だろう。

2. 自己理解研究について

本論文で見られた自己概念、自己評価、孤独感に関する研究は、すべて横断的なデータであり、ある一定の基準に従って分類し、グループの平均として捉えた結果である。そのため、選択した集団の特性による選択バイアスがかかっていた可能性は否定できない。そ

の例を1つ挙げると、自閉症児の自己概念に関する言及内容について、同様の方法で行なった滝吉・田中(2011a)の研究では、本研究の対象児よりも年齢が高い思春期・青年期の自閉症者が、身体的・外的属性や行動スタイルについて言及する割合が高かった。一方、本論文の研究4の対象となったNPO団体所属の小中学生は、身体的・外的属性に関する言及は最も少なく、人格特性に関する言及割合が高かった。このように、自己概念の形成時期に差が見られたが、その理由として、ソーシャルスキルトレーニングなどの発達支援を受けた経験があるものが、研究4の対象児には多く見られた。診断名としては同じ自閉症に区分される児であっても、支援経験の有無は他者理解、自己理解において大きな選択バイアスといえるのかもしれない。例えば、発達支援を受けた群・医療機関定期受診のみの群・診断のみ受けた群など、支援レベルによって、自己評価や孤独感に変化が見られることは十分に考えられる。個人の環境的、経験的な要因を減らすために、発達時期や言及内容について経時的にみていけるような縦断的な研究と、もう一方でどのような支援が肯定的な自己理解につながるのかといった支援の効果について、両面から検討して本研究結果の妥当性を検討していきたい。

3. 「孤独とは何か」 その構造と評価的側面から

自閉症児の孤独感は、定型発達児のように、社会的スキルや対人関係そのものとの関連が見られないことが示されたが、彼らの孤独を強める要因は何だろうか。

畠山・山崎(2006)は、孤独感の高さは、他者からの攻撃による被害の強さが関係していると指摘している。しかもそれは、実際に叩かれたりする身体的攻撃よりも、集団から排除されるような関係性への攻撃の方が、より強い孤独感を引き起こすという。二次障害が強まりやすい小学校高学年に孤独感も強まっているということは、自閉症児が、周囲の人から関係性への攻撃を受けている可能性が推察される。このように、対人関係の中で生じる心理的なストレスの有無といった環境との関連を検討し、孤独感を増加・軽減していく要因について検討していきたい。

また、孤独であることは、必ずしもネガティブなことばかりではない。落合 (1999)のタイトル「孤独な心 淋しい孤独感から明るい孤独感へ」が物語っているように、一人の時間をさみしいと受け取るか、それとも充実したものと受け取るかは、人によって異なるものであり、孤独が人の内面的な成長に寄与するといわれることもある。例えば熊谷 (2015)は、アインシュタインやニュートンといった天才と評される人々は、人生の初期に孤独を経験しており、その経験が仕事をするうえで有利になるいくつかの条件を生み出したと述べた。それは、思考を自動走行するかのように働かせることや、孤立無援の中でも大事を成し遂げる耐性であるという。筆者が臨床場面で出会う自閉症児の中にも、一人で趣味に没頭する子や、創造的な世界を自ら作り出して楽しんでいる子もいる。そういった場合には、今回使用した孤独感尺度では、一人であることによって孤独感得点は高くなるが、本人の主観的な孤独感を反映しているものではないと考える。広沢(2011)が指摘しているように、孤独感そのものが完全に解明されたわけではない以上、孤独を単一の概念として扱うのではなく、原点に立ち戻って、「孤独とは何か」について記述的に聞き取り、さらに孤独がもたらす様々な効果について検討していきたいと考える。

4. 自閉症を心理学的理論から研究すること 再考

序論で述べたように、自閉症に見られる様々な行動徴候は、能力の欠損によって生じた認知機能に起因するものであると考えられている(Frith et.al., 1991)。生物学的要因とかけ離れている行動徴候を説明するために、心理学的理論が必要であると考え、「心の理論」という視点から本研究を行なった。

研究結果から得られた社会的刺激への情動反応の特異性は、これまで「心の理論」を通して説明することが難しいとされていた自閉症の特徴として、Wing & Gould(1979)の3つ組にも含まれている「想像力の欠如」や、DSM-5による診断基準のB)「行動、興味、または活動の限定された反復的な様式」という行動徴候について次のような示唆を与える。自閉症児は、定型発達児よりも社会的な刺激に対して適切な反応を示す定位閾が狭いため

に、対人的な場面の中でその刺激の新奇性が定位閾を超えてしまい、嫌悪反応が引き起こされてしまう経験を積み重ねやすい。そして、嫌悪反応に対する慣れにくさから、時がたっても忘れることができない記憶として残り、同様の場面でフラッシュバックを起こしてしまうこともある。彼らはそういった嫌悪反応を避けるために、できるだけルーティン化された(予測可能性が高い)環境を強迫的に求め、それが反復行動や固執傾向として表れると考えることができるのではないだろうか。つまり、反復行動が起きた場合に、行動自体を制止するのではなく、どのような刺激が嫌悪や不安を引き起こしているのかを読み取り、定位閾に収まる形に変えていくことが、反復行動の軽減につながるだろう。

今回の結果は、自閉症の行動徴候を説明する 1 つの可能性に過ぎないが、こういった研究を積み重ねて、機能連関という視点から支援について検討することは、やはり意義のあることだと考える。本研究で示した注意機能と視点取得といった機能連関や、他者理解と自己理解との関連は、同一対象による直接的な比較ではないため推測の域をでないが、本節で示した今後の課題に取り組む中で、自閉症児の特異的な機能連関の質を高めていく知見が得られることを期待して、本論文の結びとする。

文 献

- Abell, F., Happé, F., & Frith, U. (2000). Do triangles play tricks? : Attribution of mental states to animated shapes in normal and abnormal development. *Cognitive Development*, 15 (1), 1-16.
- 赤木 和重(2011). 障害研究における発達段階論の意義 ——自閉症スペクトラム障害をめぐって—— 発達障害研究, 22 (4), 381-390.
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, third edition*. Washington D.C. Author.
- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, third edition revision*. Washington D.C. Author. (高橋 三郎・花田 耕一・藤縄 昭(訳)(1988). DSM-III-R 精神障害の診断・統計マニュアル. 医学書院)
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fourth edition*. Washington D.C. Author. (高橋 三郎・大野 裕・染 矢俊幸 (訳) (2002) . DSM-IV精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院)
- American Psychiatric Association (2013) . *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition*. American Psychiatric Publishing. (日本精神神経学会 (監修) (2014) . DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院)
- Amodio, D. M., & Frith, C. D. (2006). Meeting of minds: the medial frontal cortex and social cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 7 (4), 268-277.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53 (4), 500-505.
- Augustyn, M.(2017). Autism spectrum disorder Terminology, epidemiology, and pathogenesis. Up To Date Inc. [Updated May 7, 2017]
<<https://www.uptodate.com/contents/autism-spectrum-disorder-beyond-the-basic>> (Accessed on September 5, 2017)

- アズ 直子 (2014). ずっと生きづらかった私だからこそわかる アスペルガーの子の「本当の気持ち」 大和出版.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21 (1), 37-46.
- Bauminger N., & Kasari C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development*, 71 (2), 447-456.
- Bauminger N., Shulman, C., & Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (5), 489-507.
- Bernal, M. E., & Miller, W. H. (1971). Electrodermal and cardiac responses of schizophrenic children to sensory stimuli. *Psychophysiology*, 7 (2), 155-168.
- 別府 哲 (2004). 高機能広汎性発達障害児の自己認識 日本特殊教育学会第 42 回大会発表論文集, 42, 165.
- 別府 哲 (2006). 自閉症児の他者理解の発達における機能連関の特異性——愛着, 共同注意, 誤った信念理解の特異な形成過程—— (特集 自閉症の障害モデルを考える -- 共同注意と社会性障害) 自閉症スペクトラム研究, 5 (1), 1-8
- 別府 哲 (2007). 高機能自閉症児の自己の発達と教育・支援 田中 道治・都筑 学・別府 哲・小島 道生 (編著) 発達障害のある子どもの自己を育てる (pp.68-81) ナカニシヤ出版.
- 別府 哲 (2009). 発達障害の子どもの自己評価を育てる. (特集 子どものよりよい自己評価を創る) アスペハート 22, 1-8.
- 別府 哲 (2013). 自閉症児と情動——情動調整の障害と発達—— (特集 いま, あらためて「心の理論」を学ぶ). 発達, 34 (135), 66-71.
- Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress: infantile autism and the birth of the self*. Oxford, England: Free Press of Glencoe.
(ベッテルハイム, B. 著 黒丸 正四郎・岡田 幸夫・花田 雅憲・島田 照三 (訳) (1973). 自閉症 —— うつろな砦 1 —— みすず書房)
- Bowler, D. M. (1992). "Theory of mind" in Asperger's syndrome. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 33 (5), 877-893.

- Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who is this "We"? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (1), 83-93.
- Cacioppo, J. T., & Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. New York: W W Norton & Co.
(ジョン T カシオポ・ウィリアム パトリック著 柴田 裕之(監訳)(2010).
孤独の科学——人はなぜ寂しくなるのか—— 河出書房新社)
- Capps L, Sigman M, & Yirmiya N. (2009). Self-competence and emotional understanding in high-functioning children with autism. *Development and Psychopathology*, 7(1), 137-149.
- Castelli F., Frith C., Happé F., & Frith U. (2002). Autism, Asperger syndrome and brain mechanisms for the attribution of mental states to animated shapes. *Brain*, 125 (8), 1839-1849.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.
(アントニオ R ダマシオ著 田中 三彦(訳)(2000). 生存する脳 ——心と脳と身体の神秘—— 講談社)
- Damasio, A.R. (1999). *The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness*. New York. Harcourt Brace & Company.
(アントニオ R ダマシオ著 田中 三彦(訳)(2003). 無意識の脳 自己意識の脳——身体と情動と感情の神秘—— 講談社)
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Cambridge studies in social and emotional development. Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Dawson G, & Levy A. (1989). Reciprocal subcortical-cortical influences in autism. In Dawson, G(Ed.), *Autism : Nature, Diagnosis, and Treatment*. New York: Guilford Press.
(ドーソン G・レニー A. (1994) 自閉症における皮質下ー皮質間相互の影響——注意機構の役割—— G. ドーソン(編) 野村 東助・清水 康夫(監訳) 自閉症 ——その本態, 診断および治療—— (pp.133-157) 日本文化科学社)
- Dennett, D. C. (1978). Beliefs about beliefs. *Behavioral and Brain Sciences*, 1 (4), 568-570.

- 遠藤 利彦 (1996). 喜怒哀楽の起源——情動の進化論・文化論—— 岩波科学ライブラリー41. 岩波書店.
- 遠藤 利彦 (2004). 子どもに育てたい社会性とは何か(特集 社会性を育てる). 児童心理, 58, 145-153.
- 遠藤 毅 (1981). 自己概念に関する研究. 日本教育心理学会総会発表論文集, 23, 420-421.
- Fodor, T. (1992). A theory of the child's theory of mind. *Cognition*, 44, 283-296.
- Frith, C. D., & Frith, U. (1999). Interacting minds : a biological basis. *Science*, 286(5445), 1692-1695.
- Frith, C. D., & Frith, U. (2006). The Neural Basis of Mentalizing. *Neuron* 50, 531-534.
- Frith, U. (2004). Emanuel Miller lecture: Confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 672-686.
- Frith, U., & De Vignemont, F. (2005). Egocentrism, Allocentrism, and Asperger syndrome. *Consciousness and Cognition*, 14(4), 719-738.
- Frith, U., Morton, J., & Leslie, A. M. (1991). The cognitive basis of a biological disorder: Autism. *Trends in Neurosciences*, 14(10), 433-438.
- 藤野 博 (2004). 自閉症スペクトラム障害児の心理アセスメントにおける心の理論課題の意義. 東京学芸大学紀要 第1部門 教育科学, 55, 293-300.
- 藤野 博・宮下 和代・椎木 俊秀 (2014). 学齢期の高機能自閉症スペクトラム障害児に対する心の読み取り指導の効果 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 65(2), 183-192.
- 福島 宏器 (2011). ミラーとメンタライジング ——社会脳の見取り図—— 子安増生・大平英樹(編) ミラーニューロンと＜心の理論＞ (pp153-193) 新曜社.
- Gray, C., & White, A.L. (2000). *My social story book*. London: Jessica Kingsley publishers.
- (グレイ C・ホワイト A.L.著 安達 潤・柏木 諒(訳)(2005). マイソーシャリストストーリーブック. スペクトラム出版)
- Happé, F. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66(3), 843-855.
- Happé F. (1998). 自閉症の心と脳を解き明かす. 小児の精神と神経, 38, 83-90.

- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53 (1), 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Harter, S. (2006). The Development of Self-Esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers : A sourcebook of current perspectives* (pp. 144-150). New York, US: Psychology Press.
- 畠山 美穂・山崎 晃 (2006). 幼児の関係性攻撃及び外顕的攻撃による被害と孤独感との関連. *パーソナリティ研究*, 14 (2), 194-204.
- 平松 隆円 (2008). SPPC モデルによる大学生の自己概念の検討. *佛教大學大学院紀要* 36, 77-89.
- 広沢 俊宗 (2011). 孤独感に関する心理学的研究(1) ——課題と展望—— *関西国際大学研究紀要*, 12, 145-152.
- Hobson, R. P. (1986). The autistic child's appraisal of expressions of emotion: A further study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27 (3), 321-342.
- 本間 優子・内山 伊知郎 (2013). 幼児・児童における他者感情理解能力と感情的視点取得能力に関する研究のレビュー ——両者の相違についての検討—— *新潟青陵学会誌*, 5 (3), 71-79.
- 乾 敏郎 (2009). イメージ脳 岩波科学ライブラリー156. 岩波書店.
- 乾 敏郎 (2013). 脳科学からみる子どもの心の育ち ——認知発達のルーツをさぐる—— ミネルヴァ書房.
- 梶原 佳子 (1996). 自己評価についての一考察(2) ——幼児期の自己認識の発達について —— *大阪大学人間科学部紀要*, 22, 399-410.
- 金山 元春・後藤 吉道・佐藤 正二 (2002). 孤独感が高い児童に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果. *宮崎大学教育文化学部附属教育実践研究指導センター研究紀要*, 9, 1-10.
- 金城 洋子・前原 武子 (1991). 幼児における自己能力評価 ——認知能力および教師評定との関係—— *教育心理学研究*, 39 (4), 400-408.

- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- 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(1), 47-56.
- 木下 孝司 (1993). 幼児期の「心の理論」に関する論争をめぐって(II) —— 4 歳ころにみられる変化を中心に—— 静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会科学篇, 43, 193-212.
- 木下 孝司 (2008). 乳幼児期における自己と「心の理解」の発達 ナカニシヤ出版.
- 桐山 正成 (2006). 思春期において不登校を呈した 7 例のアスペルガー障害の臨床的特徴 川崎医学会誌, 32(3), 111-125.
- 北 洋輔 (2016). 自他識別の発達とその障害. 認知神経科学, 18, 115-120.
- 小島 道生・納富 恵子 (2013). 高機能広汎性発達障害児の自尊感情, 自己評価, ソーシャルサポートに関する研究—— 通常学級に在籍する小学 4 年生から 6 年生の男児について—— LD 研究, 22(3), 324-334.
- 子安 増生・木下 孝司 (1997). 〈心の理論〉研究の展望. 心理学研究 68(1), 51-67.
- 熊谷 高幸 (2015). 天才を生んだ孤独な少年期 ——ダ・ヴィンチからジョブズまで—— 新曜社.
- Lecce, S., & Bianco, F. (2016). 溝川 藍 (訳) 「心の理論」の訓練 ——介入の有効性—— 子安増生 (編著) 「心の理論」から学ぶ発達の基礎 (pp.143-159) ミネルヴァ書房.
- Lee, A., & Hobson, R. P. (1998). On developing self-concepts: A controlled study of children and adolescents with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(8), 1131-1144.
- Leekam, S. R., & Perner, J. (1991). Does the autistic child have a metarepresentational deficit? *Cognition*, 40(3), 203-218.
- Lombardo, M. V., Chakrabarti, B., Bullmore, E. T., MRC AIMS Consortium, & Baron-Cohen, S. (2011). Specialization of right temporo-parietal junction for mentalizing and its relation to social impairments in autism. *Neuroimage*, 56(3), 1832-1838.

- Lovaas, O. I., Schreibman, L., Koegel, R., & Rehm, R. (1971). Selective responding by autistic children to multiple sensory input. *Journal of Abnormal Psychology*, 77 (3), 211-222.
- 前田 和子 (1998). 日本語版学童用自己概念測定尺度の作成と標準化 ——Harter モデルの日本への適応—— お茶の水医学雑誌, 46 (2), 113-123.
- 前田 健一 (1995). 児童期の仲間関係と孤独感 ——攻撃性, 引っ込み思案および社会的コンピタンスに関する仲間知覚と自己知覚—— 教育心理学研究, 43 (2), 156-166
- 眞榮城 和美 (2000). 児童・思春期における自己評価の構造. 応用社会学研究, 10, 63-82.
- 眞榮城 和美 (2005). 自己評価に関する発達心理学的研究 ——児童期から青年期までの検討—— 風間書房.
- Malatesta, C. Z., & Wilson, A. (1988). Emotion cognition interaction in personality development: A discrete emotions, functionalist analysis. *British Journal of Social Psychology*, 27 (1), 91-112.
- 松田 惺 (1983). 自己意識. 三宅 和夫・村井 潤一・波多野 誼余夫・高橋 恵子 (編) 児童心理学ハンドブック (pp.640-664) 金子書房.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
(河村 望(訳)(1995). 精神・自我・社会. 人間の科学社)
- 宮地 泰士・石川 道子・井口 敏之・今枝 正行・浅井 朋子 (2010). 広汎性発達障害児における不登校の発生状況とその対応について. 小児科臨床, 63, 2005-2010.
- Montemayor, R., & Eisen, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13 (4), 314-319.
- 森口 奈緒美 (2002). 平行線 ——ある自閉症者の青年期の回想—— ブレーン出版
- 明和 政子 (2016). 発達初期の他者理解 ——行為の理解から心的状態の理解へ—— (特集 社会認知研究の最近の動向). 精神医学, 58 (1), 23-28.

- Myles, B.S., & Southwick, J. (1999). *Asperger syndrome and difficult moments: practical solutions for tantrums, rage, and meltdowns*. America : Autism Asperger Publishing Co.
- (ブレンダ スミス マイルズ・ジャック サウスウィック(2002). 富田 真紀 (監訳) . アスペルガー症候群とパニックへの対処法. 東京書籍)
- 内藤 美加 (2011). “心の理論”の概念変化 ——普遍性から社会文化的構成へ—— 心理学評論, 54 (3), 249-263.
- Naito, K., & Koyama, K. (2006). The development of false-belief understanding in Japanese children: Delay and difference? *International Journal of Behavioral Development*, 30 (4), 290-304.
- 中根 晃 (1991). 自閉症, その科学的理解. こころの科学, 27, 20-25.
- 中野 茂 (1997). マインドの理論から心情共感論へ ——乳児期に始まる心を分かち合う関係—— (特集: 心の理論). 心理学評論, 40 (1), 78-94.
- Neisser, U. (1988). Five kinds of self-knowledge. *Philosophical Psychology*, 1 (1), 35-59.
- Newton, P., Reddy, V., & Bull, R. (2000). Children's everyday deception and performance on false-belief tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 18 (2), 297-317.
- 落合 良行 (1999). 孤独な心 ——淋しい孤独感から明るい孤独感へ—— サイエンス社.
- 岡 潔・小野 次朗 (2010). 高機能広汎性発達障害児の自己評価と自己認識に関する研究 —— SPPC による自己評定と半構造化面接を通して—— 自閉症スペクトラム研究 8 (1), 39-48.
- Onishi, K. H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308, 255-258.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32 (7), 1081-1105.

- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that . . .": Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39 (3), 437-471.
- Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
(ペプロー, L. A.・パールマン, D. 加藤 義明(監訳)(1988). 孤独感の心理学 誠信書房)
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1 (4), 515-526.
- Prior, M., Dahlstrom, B., & Squires, T. -L. (1990). Autistic children's knowledge of thinking and feeling states in other people. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31 (4), 587-601.
- Rutter, M. (1968). Concepts of autism: a review of research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 9(1), 1-25.
- Rutter, M. (1983). Cognitive deficits in the pathogenesis of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24 (4), 513-531.
- 斎藤 万比古 (2009). 発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート. 学習研究社.
- 酒井 厚・ローテンバーグ, ケン, J.・ベッツ, ルーシー・眞榮城 和美 (2015). 児童期における仲間への信頼信念と学校での孤独感との関連 ——教師や親への信頼信念との交互作用の観点から—— パーソナリティ研究, 24 (1), 15-25.
- 佐久間 路子 (2006). 幼児期から青年期にかけての关系的自己の発達. 風間書房.
- 佐久間 路子 (2012). 縦断的インタビュー調査による児童期の自己概念の発達 ——個人内の変化に着目して—— 白梅学園大学研究年報, 17, 103-104.
- 佐久間－保崎 路子・遠藤 利彦・無藤 隆 (2000). 幼児期・児童期における自己理解の発達 ——内容的側面と評価的側面に着目して—— 発達心理学研究, 11 (3), 176-187.
- 桜井 茂男 (1983). 認知されたコンピテンス測定尺度(日本語版)の作成. 教育心理学研究 31 (3), 245-249.

- 桜井 茂男 (1992). 小学校高学年生における自己意識の検討. 実験社会心理学研究 32 (1), 85-94.
- Saxe, R., & Kanwisher, N. (2003). People thinking about thinking people. The role of the temporoparietal junction in “theory of mind”. *Neuroimage*, 19 (4), 1835-1842.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- 白瀧 貞昭・村上 凡子・安藤 真紀子・橋本 愛子 (2003). 高機能自閉症およびアスペルガー症候群における自己意識の特性. 厚生労働省科学研究費補助金 心の健康科学研究事業 高機能広汎性発達障害の社会的不適応とその対応に関する研究 平成 14 年度報告書 82-89.
- Sokolov E. N. (1963). *Perception and the conditioned Reflex*. Oxford: Pergamon Press.
- (金子 隆芳・鈴木 宏哉 (訳) (1965). 現代ソヴィエト条件反射選書 知覚と条件反射 ——知覚の反射的基礎—— 世界書院)
- 杉山 登志郎・辻井 正次 (1999). 高機能広汎性発達障害 ——アスペルガー症候群と高機能自閉症—— ブレーン出版.
- 杉山 登志郎 (2000). 発達障害の豊かな世界 日本評論社.
- 杉山 登志郎 (2006). <解説> R D I 自閉症治療の新たな地平へ 杉山 登志郎・小野 次朗 (監修) 自閉症／アスペルガー症候群 RDI「対人関係発達指導法」 ——対人関係のパズルを解く発達支援プログラム—— (pp.13-21) クリエイツかもがわ.
- 鈴木 徹 (2011). 自閉症児における時間的拡張自己の概念の獲得 ——遅延自己映像認識課題とエピソード記憶課題を中心に—— 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 60 (1), 523-531.
- 多田 早織・杉山 登志郎・西沢 めぐ美・辻井 正次 (1998). 高機能広汎性発達障害の児童青年に対するいじめの臨床的検討 小児の精神と神経, 38, 195-204.
- 高橋 和子 (2018). 自閉スペクトラム症児の成長につきあって——母親の立場から, 専門家の立場から—— 日本発達心理学会 (編) 自閉スペクトラムの発達科学 (pp.250-263) 新曜社.

- 滝口 美樹・吉川 はる奈 (2014). 小学生における仲間集団（ギャンググループ）形成の特徴とその役割. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 13, 85-89.
- 滝吉 美知香・田中 真理 (2009). 思春期・青年期における自己理解 ——自己理解モデルを用いて—— 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 57(2), 299-320.
- 滝吉 美知香・田中 真理 (2011a). 思春期・青年期の広汎性発達障害者における自己理解. 発達心理学研究, 22(3), 215-227.
- 滝吉 美知香・田中 真理 (2011b). 自閉症スペクトラム障害者の自己に関する研究動向と課題. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 60(1), 497-521.
- Tanaka, M., Wada, M., & Kojima, M. (2005). A Study of Japanese Version of the Scale for the Self-cognition in Childhood and Early Adolescence. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 54(1), 315-337
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655 – 684.
- 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. (1988). The continuum of autistic characteristics. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Current issues in autism : Diagnosis and assessment in autism* (pp. 91-110). New York, US: Plenum Press.
- (ウィング, L. (1995). 自閉性障害の集合体. ショプラー, E.・メジボブ, G.B. 田川 元康・長尾 圭造(監訳)(1995). 自閉症の評価 ——診断とアセスメント——. (pp148-175) 黎明書房)
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29.

要 旨

本論文の目的は、他者理解における自閉症児の特異性について、「心の理論」課題を用いて情動的・認知的側面から検討し、他者理解の発達が自己理解に与える影響に関する発達の様相を明らかにすることである。本論文は6章から構成される。

第1章ではまず自閉症スペクトラム障害(autism spectrum disorders)の原因論の変遷を概観し、自閉症の生物学的な要因を解明しようと遺伝子や脳画像研究が進む中で、自閉症に関して心理学的理論から研究する意義を示した。その上で、臨床場面から生じた筆者の2つのクリニカルクエッション「自閉症児と定型発達児は他者の心を推測する際に、異なる方略を用いるのではないか」「自閉症児の自己はどのような発達を示すのか、またそこに他者理解における特異性が影響を及ぼすのか」を明示した。

第2章では、他者の心の理解について、定型発達児における「心の理論」研究を概観した上で、“自閉症＝心の理論欠如”仮説に関する知見を整理した。そして、「心の理論」欠如仮説の問題点から見てきた課題と研究意義を明らかにし、自閉症児の情動的・認知的な心の理解を検討するために、【研究1】自閉症児の心の理論は定型発達児と異なるのか【研究2】情動的な心の理解として、自閉症児には直観的心理化は見られるのか、【研究3】認知的な心の理解として、自閉症児は自己中心的な見方をする傾向があるのかという3つの研究目的を提示した。

第3章の第1節【研究1】では、定型発達の幼児と小学生の自閉症児を対象に、誤った信念課題を実施し、“自閉症児は定型発達児と異なる心の理論を持つのか”について検証した。その結果、誤った信念に正答する際に、定型発達児には、誤った信念の理由付けはできないが直観的に行動の選択はできる水準1と、言語による理由付けも可能となる水準2がともに存在したが、自閉症児は水準1が見られず、水準2のみであった。このことから、自閉症児は他者を理解する際に、言語能力に依拠して命題的に理解していくという特異性が示唆された。第2節【研究2】では、定型発達児と自閉症児の小学生を対象に、“他者の予期せぬ行動に対して、自閉症児には直観的心理化を示す情動反応が見られないだろう”という仮説を検証した。その結果、自閉症児にも半数以上に情動反応が見られ、直観的心理化を有していることが示された。しかし、予期せぬ行動に対して、定型発達児は「驚き」や「戸惑い」といった情動反応を示したが、自閉症児は、高学年以降に「嫌悪」反応を示すものや無反応となるものが増加した。つまり、自閉症児は直観的心理化を行なう

が、それは定型発達と同質のものではなく、社会的刺激に適切に反応できる定位閾が狭いことによって、柔軟性の乏しい反応として表れると考えられる。第3節【研究3】では、定型発達児と自閉症児の小学生を対象に、“他者の意図を推測する際に、自閉症児は自己中心的な見方とらえる傾向がある”という仮説を検証した。その結果、定型発達児は、自己中心的な見方と他者中心的な見方を相互に活用しているのに対して、自閉症児は高学年であっても、自己中心的な見方にとどまってしまうことが明らかになった。自閉症児は、社会的刺激から焦点を絞り込むことによって認知を成立させるという選択的注意における特徴があり、この単焦点化により、日常生活といった刺激にあふれた統制の緩い環境下では、他者からの社会的刺激に自発的に注意を向けていく傾向が乏しいと考えられる。そのため、複数の他者視点を取り込むことが困難となり、自己中心的な視点が優先されると推察した。

第4章では、自閉症児の自己理解を研究する意義を提示した上で、自己概念、自己評価、孤独感に関するこれまでの知見を整理した。そして、【研究4】自己の認識的側面から自閉症児の自己概念における発達の様相の検討、【研究5】自己の評価的側面から自閉症児の自己評価と孤独感の発達の变化という2つの研究目的を示した。

第5章の第1節【研究4】では、自閉症をもつ小中学生を対象に、自己に関するインタビューを通して、対人的な自己に関する発達の变化について検討した。そこで得られた特徴は、低学年では対人的な自己への言及は7割の児童に見られるものの、その内容は規範的な価値判断によるものにとどまり、肯定的な側面に注目しているものが多かった。しかし、他者への理解が広がる高学年になると、「普通」「まあまあ」と自己の特徴を目立たせない発言をしたものが存在した。そして、中学生になると、対人的自己への言及は増加し、肯定・否定どちらかに偏るのではなく、両面から対人的な自己を捉える発言が増加したが、自己を統合的に捉えて表現した物は少なく、二分法的に自己を捉えた発言の増加が見られた。第2節【研究5】では、自己の評価的な側面である自己評価と孤独感に着目し、自閉症児と定型発達児の小中学生に質問紙を用いて検討した。その結果、先行研究同様に、社会性領域における自己評価が、定型発達児よりも自閉症児が低いことが示された。また、自閉症児の孤独感は、定型発達児よりも高いものの、その差は全年齢群で見られたのではなく、高学年以降強まることが示された。しかし、定型発達児は孤独感と社会的な自己評価に相関が見られたが、自閉症児にはそのような相関は認められなかった。よって、自閉症児の孤独感は、定型発達児とは異なる規定因を持つ可能性が推察された。

第6章では、第3章、及び第5章で行なった研究から得られた知見を整理し、自閉症児が持つ自他理解の発達の様相について検討した。自閉症児の児童期前半は、万能感に満たされており、「根拠のないポジティブな評価」をする段階である。やがて9～10歳を越えて、命題的な理解によって、他者の心が理解できるようになっていく。これが他者と自分の違いへの気づきとなり、「普通」「まあまあ」というように、自分の自閉的特性が目立たないように、自己を表現するものも見られるようになる。また、社会的な自己評価の低下や孤独感が強まりやすい時期である。これは、他者とのかかわりの中で、情動を伴う直観的理解も合わせて用いることはあるが、社会的刺激への情動反応や選択的注意の弱さといった特異性を持っているために、予想と異なる状況に出会うと、臨機応変に命題を修正することが難しく、当初の命題に固執しやすいことや、視点取得において自己中心的な視点で考える傾向が見られる。その結果、他者と情動的、認識的な理解のズレが生じることによって、社会的な失敗経験も重ねやすいことが影響しているのかもしれない。そして中学生になると、他者との相互作用なやり取りを通して、自己を捉える視点がもてるようになり、自己を肯定的・否定的両面から理解しようとする。ただし、統合的な視点をもつことはまだできないため、二分的な理解にとどまってしまうと考えられる。このような自閉症児の自他理解に対する支援方法として、①情動の共有経験を増やしていくこと、②命題的な理解によって他者中心的な視点の弱さを補うこと、③表面的な行動にとらわれず、内面に寄り添っていくことという3点を提案した。

以上より、本論文では、自閉症児の他者理解において、定型発達児と同様の直観的・命題的な心理化を用いて理解しようとするが、その機能に伴って起こる反応(行動)には違いが生じることが示された。また、自己理解については、他者理解の特異性の影響を受けながらも、他者との相互作用に関連付けた自己について捉えることができるようになっていく。今後は、他者理解について得られた知見から、支援のためのグループワークにつなげていくことや、孤独に対するポジティブな効果についても検討していきたいと考える。

謝 辞

この博士論文を作成するにあたり、多くの方々のご支援、ご協力を賜りました。謹んで御礼申し上げます。

研究活動全般にわたり格別なる御指導と御高配を賜りました指導教官である中京大学心理学部水野里恵教授に甚大なる謝意を表します。大学院入学から、本論文を提出するまでに、非常に時間がかかってしまいましたが、先生からは研究者として真摯に研究テーマに向き合うことや、得られたデータを丁寧に紐解いていくことの大切さを学ばせいただきました。そして、本論文を提出するにあたり、審査委員として多くの助言を頂きました中京大学心理学部小島康生教授、川島大輔准教授、明翫光宜准教授に、深く感謝いたします。臨床現場での思いから、結果を拡大解釈してしまう傾向が当初多かったことと思います。客観的にデータが指し示す意味を見直すことで、新たに見えてくる部分も多く、論文をより深めることができました。

大学院入学時から1年間ご指導頂きました、故古澤頼雄先生には、国内にとどまらず、視野を広げて文献を読み解くことの面白さを教えて頂きました。また、愛知江南短期大学富貴田智子准教授には、研究に対するご助言のみならず、研究に向き合う中で感じる葛藤や戸惑いに対して、温かい励ましを頂きました。感謝の意を表します。

岐阜大学教育学部別府哲教授、中京大学現代社会学部辻井正次教授には、学部生時代より永年にわたり多大なる御指導を賜りました。研究活動だけでなく、そこから得られた知見をどのように臨床に活用していくのか、また社会に還元していくことができる研究デザインを立案するかなど、厳しくも温かいご助言は、研究者として、臨床家としての礎となっております。ここに深く感謝いたします。

現勤務先である岐阜聖徳学園大学教育学部安田和夫教授、河野文光教授、松本和久准教授には、勤務と研究の両立にご理解いただき、本論文に教育という立場からご助言いただきましたことに、感謝の意を表します。また、非常勤先である名古屋第二赤十字病院小児科の永井幸代先生には、医学的な視点から多くのご意見を賜りました。心より感謝いたします。

そして、調査にご協力いただきましたお子様とご家族の皆様に感謝申し上げます。調査を通して、皆様の考えや想いを聞かせて頂いたことが、今後の研究に向けての重要な視点となっております。

最後になりましたが、本論文作成にあたり、多くの励ましと癒しを与えてくれた息子たちと、全面的に育児に協力してくれた夫と両親に感謝するとともに、この論文を新たな出発点として、今後も研究活動を通して、社会に貢献できるように邁進して参ります。

2018年12月5日

野村 香代