

心情理解の指導におけるオンラインツールの可能性

The Potential of Online Tools in Teaching Emotional Comprehension

瀬戸山 悠¹⁾・松井 蘭²⁾・橋本 正巳¹⁾

Yu SETOYAMA・Ran MATSUI・Masami HASHIMOTO

Abstract

This study aims to learn what cues people with autism spectrum disorder use, and how, to read the emotions of others. It also considers the implications of the instruction we offered to a high school student with autism spectrum disorder to understand the emotions of others.

Because of COVID-19, we were unable to meet face-to-face to provide guidance. Instead, we used a cloud-based video chat tool for the sessions. At that time, we used an animation that he was interested in as a subject to ensure the client would be easily interested.

Subsequently, it was inferred that the animation helped the client understand the storyline and, thus, understand the situation, as the animation's development was easily predictable. On the other hand, there were difficulties in understanding and reading complex facial expressions and emotions. When instructing those with autism spectrum disorder to read the emotions of others, it was thought that using subjects with an easily understood plot and focusing on the points of interest would aid them in understanding. On the other hand, there remain some issues requiring solutions in reading other people's emotions flexibly and in understanding complex emotions.

Keywords: 自閉スペクトラム症、心情理解、アニメーション

I. 問題と目的

自閉スペクトラム症の診断は、「精神障害の診断・統計マニュアル第5版（DSM-5）」（American Psychiatric Association, 2013）の出版で大きく変容した部分がある。中でも、自閉スペクトラム症を定義する症状のうち、社会性の障害とコミュニケーションの障害が統合され、社会的コミュニケーションの障害とされたことは大きな変更点であった。DSM-5の自閉スペクトラム症の診断基準は、“Symptoms cause clinically significant impairment in social, occupational, or other important areas of current functioning”という項目を含み、生活機能上の困難について記載している（桑原, 2017）。桑原（2017）は、社会的コミュニケーションについて、自閉スペクトラム症児の障害が彼らの活動制限や参加制約であることに言及している。また、高原（1998）は、知的障害のない自閉スペクトラム症児について、「他人の感情をなかなか理解することができない、自分の感情を理解してもらえない、感情を他人と共有できない、等のすれ違いを幼少時から繰り返してきていることが多い」ことを指摘している。

他者との相互的なやり取りをおこなう対人相互交渉場面においては、非言語的な状況や相手の視線や表情等一瞬ごとに変化する雑多な手がかりの中から、有効な情報を瞬時に見分けてそれを用いて相手の心情を適切に推し量ることが求められることを内藤（2013）は指摘している。つまり、選択的に注意を向けて、自分が相手とやり取りを行ううえで必要な情報を選び取ることが必要であると言える。

しかしながら、自閉スペクトラム症児においては、橋本（2012）が指摘するように「表情や身振り

¹⁾ くらしき作陽大学 Kurashiki Sakuyo University

²⁾ くらしき作陽大学 子ども教育学部 Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education

から気持ちを読み取ること」や「場の雰囲気を読み取ることに」困難があると考えられる。そしてこのことこそが、自閉スペクトラム症児の日常生活の困りごとに繋がっていることは想像に難くない。

自閉スペクトラム症児の感情理解の特徴について、宮本（2015）は、分かりやすい感情と分かりにくい感情があることを指摘している。感情を理解するための手掛かりには表情や音声を考え得るが、どのような感情が分かりやすいのかということは手がかりが何であるかによって異なることも併せて指摘されている。この指摘を踏まえると、自閉スペクトラム症児は感情自体が分からないわけではないと考えられる。宮本（2015）が、表情・プロソディに関しては、その感情を判別するポイントの情報を用いていない可能性を指摘していることから、自閉スペクトラム症児は、気持ちが分からないのではなく、気持ちを推測する手がかりを使えていないことが推察される。

自閉スペクトラム症児の他者との相互的なやり取りに対する指導の手がかりとして視覚的な情報の活用が考えられる。高塚・畠中（2018）は、コミック会話を取り入れた関わりを実践し、視覚的認知の活用の可能性について報告している。Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985) は、自閉スペクトラム症児の社会的コミュニケーションの在り様について「自らを他人に置き換えて、相手の心を推量したり、予測したりすることが難しい」ことを指摘し、心の理論障害について言及している。しかしながら、高塚ら（2018）の実践では、「心の理論」を獲得したとしても、聴覚的認知が苦手であることに触れ、自閉スペクトラム症児が得意とする視覚的認知をコミック会話という形で生かしている。その結果、自閉スペクトラム症児の対人関係の問題を扱った心理面接において、子どもとセラピストとのコミュニケーションが良好になったことが述べられている。加えて、そのことによって、セラピストは彼らの特性をより理解し、支援の方向性を明確にすることができたとも述べられており、最終的には日常生活において友達との関わりが増加、対人関係の問題の減少につながったとされた。

自閉スペクトラム症児の対人関係における相互的コミュニケーションに影響を及ぼす要因として、興味関心の限局も挙げられる。斉藤（1998）は、相手の意図の読みのまずさ、相手のもっている情報の知識の乏しさによってもスムーズな会話の持続は難しいと述べている。自閉症児のこだわり行動に代表される限定した興味・関心が会話の障害の根底にある要因の一つであると仮定し、自閉スペクトラム症児の有する興味関心の偏りや固執行動について、会話における話題の乏しさとしての現れ方や会話の開始や持続の困難さとも結びついている可能性を指摘している。斉藤は興味関心の限局を引き起こす要因の一つとして、強い興味があってそうせざるを得ないというより、興味を拡げていくだけの体験の積み重ねや知識の習得がされにくいことによる可能性を指摘し、絵日記指導による会話能力の向上に言及している。

会話における話題の乏しさに目を向けると、自閉スペクトラム症の当事者からは、「同じ話題で話せる人とは仲良くできる」との声が聞かれることがある。つまり、同じ話題を共有できる時には良好なコミュニケーションを図ることができる一方で、興味関心が異なる相手との相互的なコミュニケーションにおいては困難が生じる可能性があることが示唆される。この点を踏まえると、自閉スペクトラム症児は、他者との相互的コミュニケーションに関心があるにもかかわらず、うまくかわることが難しいという問題が生じていることが推測される。

以上を踏まえると、自閉スペクトラム症児の活動制限や参加制約である社会的コミュニケーションの障害に対するアプローチの重要性が見えてくる。しかし、佐野・永田（2020）が、自閉スペクトラム症児・者の表情への注目の少なさを古典的自閉症の幼児期の特徴として挙げられることが多いことを指摘しているように、思春期・青年期の自閉スペクトラム症者に対する心情理解に着目した支援の実践報告は多くない。また、非言語的コミュニケーションに着目したSSTの実践報告もあるが、表情理解において改善が見られなかったことも指摘されている（Barnhill, Cook, Tebbenkamp, and Myles, 2002）。こうした実情を踏まえて、自閉スペクトラム症児の「表情や身振りから気持ちを読み取ること」や「場の雰囲気を読み取ることに」の苦手さによって生じる相手とやり取りを行ううえで必要な情報を選び取ることの困難にどのような指導を行うべきかを考えることは彼らの社会参加を考えるうえで非常に有益であると考えられる。本研究では、高校生に対する支援の実践を報告することによってこれまで

知見の蓄積が多くない思春期以降の自閉スペクトラム症者の他者の心情の理解に着目する。

心情理解について、教科教育の中では国語科の「読むこと」の指導の中で扱われている。文章の解釈の指導における中心的な課題の一つである。そうした中で松木（2009）は、文学的文章の指導において、状況や心情を理解する能力を育てることの意義に触れると同時に、核家族化のような社会の変化によって、子ども達が相手のしぐさや表情を読む経験が少なくなっていることを指摘している。曾谷・石橋（2017）は、心情理解の学習の課題として、「心情は視覚化できない」と「心情を推論する」ことを挙げている。そのことについて野浪（1995）は、小説や物語文の主題と関連する要素として「主人公の心理」を挙げている。そして、その心理が作用する要素として主人公の行動と、主人公の心理を「内界」とした場合の「外界（状況）」を挙げている。そのうえで、曾谷・石橋（2017）は主人公の行動と外界（状況）を読み取ることで、心情理解に迫ることができる可能性に触れている。

心情理解についてはここまで挙げてきたように、複雑な状況において自らにとって必要な情報を選び取るスキルが求められることから、直接対面して体験的な学びを深めることができる指導を行うことが重要である。しかしながら、昨今の新型コロナウイルス感染症の感染拡大の状況においてそれは難しくなった。新型コロナウイルス感染症は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における臨時休業など、子どもたちの教育に様々な影響を及ぼしている状況にある（小林，2020）。そのことによって、教育機会のばらつきや学力の格差など新たな問題が生じており、取り組むべき課題は山積しているといえる。学校の臨時休業により子どもが家庭内で学習する機会が著しく増加し、保護者の家庭学習の負担の重さが課題となっている。こうした状況は、児童生徒の心理的な問題にもつながっており、子どもを取り巻く環境における課題は深刻であるものと思われる。国立成育医療研究センター（2020）の行った調査によると、児童生徒からは、「コロナのことを考えると嫌な気持ちになる」「最近、集中できない」「すぐにイライラする」「なかなか寝付けなかったり、夜中に何度も目が覚めたりする」と、いった声が聞かれており、早急に対処すべき課題である。こうした新型コロナウイルス感染症の拡大の状況に鑑み、教育に求められる役割は、学習機会と学力を保障するのみならず、子どもたちの、全人的な発達・成長を保障する役割、人と安全安心につながるができる居場所・セーフティネットとして身体的、精神的な健康を保障する役割を担っていることが改めて認識された。

こうした状況において、可能な限り子どもたちの学びの機会を保障するために、家庭学習においてICT機器を積極的に活用することが求められている（文部科学省，2020）。文部科学省は、あらゆる機会にICTを最大限に活用することが子供たちの学びの機会の保障に効果的であることから、家庭や学校にあるあらゆる機器や環境を最大限活用することを求めている。そのためには、学校教育活動の実施にあたって、柔軟な対応が可能となるよう、ICT環境の整備も含めた準備を進めておくことが必要であるといえよう。

新型コロナウイルス感染症の影響を教育現場も例外なく受けており、子どもたちに様々な影響を及ぼしている状況に鑑み、本研究では、クラウド型ビデオチャットサービスを用いた実践を報告する。対人的相互コミュニケーションを苦手とする高校生男児との実践において、対面で活動が困難になった状況で、オンラインツールを用いて実践を行った。対面での活動実施が難しいという制約のなか、少しでも活動内容に関心を示しやすいように、対象となった生徒が好むアニメーション動画を題材として用いた。そのような実践を通して、自閉スペクトラム症児の状況の理解の特徴についての示唆を得るとともに指導の在り方について考察を加える。

倫理的配慮：保護者に口頭と書面にて本報告の目的と内容について説明し、同意を得た。また、活動に参加する学生には活動参加時に守秘義務の遵守について説明し、誓約書の提出を求めた。

Ⅱ．事例の概要

筆者らが大学で行っている実践活動に参加していた16歳（高校1年生）の男性（以下、A）に調査

への協力を求めた。Aは、X-8年より筆者らの実践活動に継続して参加していた。他機関においてAが3歳時に広汎性発達障害の診断を受けていた。母親から語られた主訴は、「社会に出た時に相手に感じ良く思ってもらえるようになってほしい」ということであった。

今回、実践を行った活動は、特別支援教育の教育実践・学術研究・地域連携拠点としての大学の課外活動の一環として行われた。活動の内容としては、知的障害・発達障害児の学習支援活動が中心に行われていた。活動では、児童生徒の教育的ニーズを把握し、一人一人の実態に応じた内容を選定して学習活動を展開していた。具体的な活動内容としては、ひらがな・漢字等の読み書き、文章読解（心情理解を含む）、作文、数概念、計算、文章題等の指導を行っていた。

Aに対する本実践活動においては、「物語の登場人物の心情を答えることができる」ことと、「相手を意識し、相手に伝わるように伝えることができる」ことを指導の目標として設定した。活動は、クラウド型ビデオチャットサービスを用いて行われ、Aと担当者とが1対1で実践を行う、個別の形態で行った。活動では、見通しが持ちやすいようにワークシートを用いた。活動実施前には、事前に電子メールにて指導に使用するワークシートおよび題材として使用するアニメーション動画のタイトルを提示し、活動までに準備を求めた。題材として、アニメーション動画として「千と千尋の神隠し」など計2タイトルの動画を使用した。

活動期間は、X年7月および11月の計2回であった。指導者として、主担当者及び副担当者を学生が務め、筆者を含む教員2名が活動への助言を行った。

Ⅲ. 事例の経過

1回目の指導について（表1）

「主人公の心情をワークシートに沿って考え、質問に答えることができる。」ことを活動の目標として設定し、「千と千尋の神隠し」を題材として活動を行った。活動は、題材となる映像の冒頭5分程度を観た後にワークシートを用いて行われた。Aがワークシートに記入した後、ワークシートに沿って担当者からの質問への回答を求め、最後に活動の感想を求めた。ワークシートでは、動画のワンシーンについて、主人公の心情を考える課題を設定した。映像のシーンを切り取った画像を載せ、場面をイメージしやすいように配慮した。そのうえでAが考えた答えを書くように求めた（図1）。

1回目の指導では、2つの質問を設定した。1つ目は、「なぜ、千尋は舌を出したのでしょうか?」、2つ目は「千尋は「わたし（トンネルに）行かない!」と言ったあとに、なぜお母さんとお父さんと

表1 1回目の指導の流れ

活動の目標
主人公の心情をワークシートに沿って考え、質問に答えることができる。
題材「千と千尋の神隠し」
活動の流れ
題材とした用いた映像の冒頭5分程度を観る
↓
主人公の心情をワークシートに沿って考える
↓
担当者からの質問に答える
↓
活動の感想

質問① なぜ、千尋は舌を出したのでしょうか？	
映像のシーンを 切り取った画像	【考えた答え】 だから。

図1 1回目の指導で用いたワークシートの例

一緒にトンネルの中へ入ったのでしょうか？」という質問であった。

1つ目の質問、「なぜ、千尋は舌を出したのでしょうか？」は、家族で引っ越し先へ向かう車の中で主人公が新しく通うこととなる学校に向かって舌を出すシーンを題材として行った質問であった。このシーンにおける、Aの回答は、「転校する前の学校の方が良かったから」「そういう場所が嫌いだから」というものであった。この回答に対して、担当者から「そういう場所ってというのは、Aさんは具体的にどんな場所だと考えますか？」と問い、回答の具体化を求めたところ、「田舎が好きじゃなかったり、田舎くさいのが嫌だったんだ」との回答が得られた。

また、担当者は、「主人公は花束をもっていたね。なんの花束だった？」と問い、引っ越しという状況についての焦点化を促した。

1つ目の質問における担当者のかかわりとして、答えは一つではないため、たくさんの考えがでるように配慮した言語的関わりを行うよう心掛けたことと、Aの回答に対して内容を整理したうえで深めることができるように質問をすることによって、詳細な回答を引き出す工夫を行ったことがポイントとして挙げられた。

この質問についてのAと担当者のやりとりから、Aは主人公の心情を一定程度読み取ることができていたことと、主人公が手に持っていた花束を手掛かりに背景を読み取ることができていたことが推察された。このことから、映像の背景などを手掛かりとして状況を読み取る力を一定程度有しているものと考えられた。一方で、「寂しい」「悲しい」といった主人公の気持ちを表現する言葉を用いた回答は見られなかった。

2つ目の質問である「千尋は「わたし（トンネルに）行かない！」と言ったあとに、なぜお母さんとお父さんと一緒にトンネルの中へ入ったのでしょうか？」は、車が通れないトンネルに差し掛かり、両親が歩いてトンネルに入っていくシーンで、トンネルの前にある銅像を見て主人公は怖がっている場面を題材として用いて行った質問であった。これに対するAの回答は、「先が見えないから。トンネルに入って引っ越した家に着くかもわからないから」というものであった。この回答に対して、担当者から「どうしてお父さんたちに付いていったんだと思う？」と問うと、「小学生だから。親についていきたい年ごろだから」との回答が得られた。加えて、担当者から「主人公はどんな顔してる？ 怒ってそう？ 悲しそう？」と表情に焦点化して発問をすると、「不安な表情だと思います」と回答した。さらに、「なんで主人公は一回チラッと銅像の方を見たんだろう？」という質問については、「初めて目にするものだから。思春期っていうのもあると思います」との回答が得られた。

この質問についてのやりとりの中で、担当者からの働きかけは常に肯定的なものとなるように意識的に行われた。担当者が想定した回答と異なったものであっても、Aの回答から考えを広げることができるような働きかけを心掛けていた。そのうえで、動画を題材として用いているという活動の特性を活かし、注目するポイントを提示したうえで、繰り返し映像を見返した後で質問を行った。繰り返

し提示するなかで、注目する対象を段階的に焦点化していったことで、心情理解のための手掛かりを整理することにつながったものと考えられた。

この質問についてのやりとりの様子から、Aは主人公の心情について、不安な表情であるということは一定程度理解がなされていたようだが、怖さによる不安げな表情という理解は難しかったことが推測された。また、先の見通しが持てないという不安に言及が見られたことに対して、一人乗り残されることへの不安への言及はなかった。

こうした一連のやりとりの様子から、心情の理解は一定程度できていることが認められた一方で、細かい心の動きの理解を苦手とすることが推察された。

2回目の指導について（表2）

2回目の指導は、外国のアニメーション動画を題材として用いて行った。「主人公の心情を読み取って、自分の言葉で表現し、相手に伝えることができる」ことを活動の目標として設定し、題材として用いた映像の一部を5分程度観たうえで、ワークシートに沿って「この時の主人公の気持ちを考えて、わくの中に入れてみよう。」という質問に回答する形式で進めた。ワークシートは、1回目の指導で用いたものと比較して回答の自由度を高め、読み取ったものを自分の言葉で伝えるという目標に沿ったものとした（図2）。課題とする場面は3場面を設定した。

1つ目の課題として設定したシーンは、見たことのない機械を目にして主人公が驚きの表情を見せ

表2 2回目の指導の流れ

活動の目標
主人公の心情を読み取って、自分の言葉で表現し、相手に伝えることができる。
題材「外国のアニメーション動画」
活動の流れ
題材とした用いた映像の一部を5分程度観る
↓
主人公の心情をワークシートに沿って考える
「この時の主人公の気持ちを考えて、わくの中に入れてみよう。」
↓
担当者からの質問に答える
↓
活動の感想
【問①】 この時の主人公の気持ちを考えて、わくの中に入れてみよう。 映像のシーンを 切り取った画像 

図2 2回目の指導で用いたワークシートの例

るシーンであった。

Aはこのシーンにおける主人公の心情を考えることに苦勞していたようで、何度も動画を見返す様子が見られた。担当者は、その様子からAが悩んでいるように感じた。Aは、何度か見返した後に、「主人公は科学のことに詳しいからこの機械のことも元々知っていると思う。僕は分かっている人の気持ちには分からない」と回答した。これに対して、担当者は「Aさんは、主人公が科学に詳しいからこの機械のことも知っていると思ったんだね。じゃあ、Aさんは初めてこんな機械を見たらどう思う？」と返答した。それに対して、Aからは、「初めてのやつは、初めてだって思うかも。見たことないやつは見ても驚かないかな」との回答が得られた。

このシーンでは、Aが回答することに難しさを感じているようであったため、担当者は自分自身に置き換えて考えられるように発問を工夫した。そのうえでAの回答をキーワードとしてワークシートに書くように促し、回答を整理するような働きかけを行った。

この課題への取り組みの中で、Aは、筆記具を頻繁に触ったり、髪の毛に触ったりする様子を示していた。こうした行動からは、Aが回答に苦勞したことによる不安が投影されているように思われた。

課題への取り組みにくさが生じた要因として、ワークシートの質問が抽象的になったことで、考えを言葉にすることが難しくなったことが推察された。このことを踏まえると、注目するポイントを焦点化することで回答しやすくなるものと考えられた。

2つ目の課題として設定したシーンは、主人公の兄の友人で主人公とは初対面である女性が主人公に対して親しく話してきたことに戸惑いを見せるシーンであった。

このシーンに対してAは「うわ！くせ強い！」と発言していた。そのうえで、主人公の表情ではなく、その場面で登場していた機械に注目し、「この機械を見たら・・・」と発言していたため、担当者の意図していた課題の内容とズレが生じているように感じられた。そのため、担当者は主人公に表情に意識が向くように、「主人公の表情は、どのような表情だと思う？」と発問した。これに対して、「半笑いしている。どんなことをしている人なのかな？とか、どんな技術を持っているのかなと思ったと思う」との回答が得られた。

「Aさんは日常生活で半笑いしたことある？」という担当者からの発問によって、Aが自分自身の体験と関連付けて場面の理解をすることができるように関わりを工夫した。Aの回答の内容や課題への取り組み方から、心情を理解しようとするうえで手掛かりとなる主人公の表情に注意を向けることが難しいと感じられたため、表情に注意が向くように質問を焦点化して行った。また、Aから「半笑い」というキーワードが発せられたため、Aの日常生活における体験と関連付けることによって場面の理解を促すよう心掛けた。

こうしたやりとりにおいて、Aは表情よりも周囲のものに関心が向きやすくなっていることが推察され、関心を向けるポイントを焦点化するような発問が重要であったと考えられた。質問が抽象的になると、注意の対象となる要素が増えたり、それによって分散したりするため、手掛かりとなるような情報を具体的に明確に提示することが有効であることが示された。

3つ目の課題として設定したシーンは、2つ目の課題で扱ったシーンで登場した人物と同じ主人公にとって初対面の女性が主人公の頬にキスをして挨拶をしたことに対して主人公が照れた表情を見せるシーンであった。この場面に対するAの反応は、「やべ…この人…初めて会った人にキスとかありえん。」というものであった。このシーンにおける主人公の心情を理解してワークシートの問いに回答することは困難であったようで、自ら動画を見返す様子があった。しかしながら、表情に着目して回答する様子は少なく、質問への回答はやはり難しいようであった。そのため、担当者から「主人公のほっぺどうなってる？」と問い、主人公の表情への着目を促すような働きかけを行った。それに対して、「赤くなってる。恥ずかしいんだと思う」と心情に着目した回答が得られた。担当者は、「今言ってくれた“恥ずかしい”も主人公の気持ちに書けるね」と伝え、ワークシートへの記入を促した。

3つ目の課題におけるAと担当者のやりとりおよび取り組みの様子から、Aは、主人公の表情への着目が困難であったことが考えられた。そのため、主人公の頬の色という、より焦点化した発問によっ

て、心情の理解へとつなげる工夫を担当者は行った。そのうえで、Aとのやりとりのなかで得られたキーワードをワークシートに記入するように求め、その後、担当者との意見交換を行った。

このシーンにおいて、Aにとって想定しがたい登場人物の行動に驚き、そのことに強く注意が向いている様子がうかがわれた。そのため、設定した目標に沿って質問に回答することができるように注意の焦点化を促すような、部分への注目が可能となる発問によって心情理解へとつながるような関わりの工夫を行った。

ワークシートの問いが抽象的になったことによって、考えを言葉することの困難さが生じたことに加えて、情報が雑多になると選び取ることが困難になるようであった。そのため、より焦点化された発問の必要性が示された。

IV. 考察

今回の実践で用いたアニメーション動画の特性として、展開が予測されやすかったことが挙げられる。そのことが、Aが題材として用いた物語の筋道を理解できたこと、また、状況の理解につながっていた可能性が示された。これは、野浪（1995）の指摘する、主人公の心理が作用する要素としての主人公の行動や外界（状況）を読み取るための要素が揃ったことに起因するものと考えられた。曾谷・石橋（2017）は、心情理解の指導の工夫として、視覚化、焦点化、共有化の3つの要素を挙げている。本実践においては、アニメーション動画を用いたことにより、内容をイメージしやすくなるような視覚化の要素を多分に含んだ題材となっていた。しかし、視覚的に多量の刺激がある中で、周囲の情報に注意が向きすぎることは、主人公の複雑な表情や心情を理解したり読み取ったりすることにはつながりにくいことが示唆された。

主人公の心理を内界としたときの外界である周囲の情報を手掛かりとして用いることは、重要な要素ではあるが、登場人物の心情を理解する際の手掛かりとなる人物の表情や行動に着目することにはつながりにくいものと考えられた。つまり、支援者が課題として取り扱いたいと考えていた部分への焦点化が、なされにくかったことが示唆された。その中で、担当者との意見交換という形で共有化がなされるプロセスにおいてAの思考が整理され、課題となる部分への焦点化を促したことが心情理解の指導において奏功したのと考えられた。曾谷・石橋（2017）の指摘するように、他者に伝えたり、他者から伝えられたりすることで、状況理解から心情理解に促す工夫であったのであろう。

上に示したように、今回の実践からは、主人公の行動や、外的な周囲の状況に目が向きやすい一方で、主人公の表情には意識が向きにくいことが伺われた。心情理解においては、表情が手掛かりの一つとなる。この点についてアニメーションの特性を踏まえると、表情がデフォルメされて表現されるということが挙げられる。より表情が強調されてわかりやすいというメリットがある一方で、実際の対人場面のような複雑な表情の表現は困難であることが考えられる。この点は、本研究における実践の限界として挙げることができるであろう。

自閉スペクトラム症児に対する心情理解の困難への支援として、視覚化や動作化を用いたり、ルールを明文化したりする方法が考えられる。これには、対話の工夫や幅広い場面で触れ合いをもち、信頼関係を築くことや、分かりやすく伝えるために絵を用いるなどの工夫を行うことが考えられる。それだけでなく、実際に動作として体験することによって、目で見てイメージすることに加えて、体感することによるより高次のイメージ化につながる可能性が考えられる。つまり、実感として感じ取ることのできる要素が増えることを意味する。

Oberman, L. M., & Ramachandran, V. S. (2007) は、他人に共感したり、相手の意図をくみ取るといった能力にミラーニューロンが関係しており、ミラーニューロンシステムの機能障害が自閉症のいくつかの症状の原因になっているという仮説は、論理的に妥当であるとして、感情の理解とミラーニューロンの関係について述べている。ミラーニューロンは、Pellegrino DG., Fadiga L., Fogassi L., Gallese V., and Rizzolatti G. (1992) やGallese V., Fadiga L., Fogassi L. and Rizzolatti G. (1996) によって、サルにおける研究をもとに報告されたものである。ある動作を自分がしている時と他者（飼育者

等)が同じ動作をしているのを見ている時の両方で活動する神経細胞を指す。これは、他者の行動や意図の理解や学習、言語の理解や学習等と関係していると考えられる。つまり、Oberman, L. M.,らの指摘するように、自閉スペクトラム症児にミラーニューロンシステムの機能障害が存在するのであれば、観察のみから、他者の心情を推し量ることには困難が生じるのではないかという仮説を立てることができる。子どもにとって、“ふり遊び”の場は遊びを通して感情に関する知識を得、理解を深める機会を提供する(岩田, 2012)と指摘されていることから、感情に関する知識を獲得するためには実的な体験が重要であると考えられる。

本研究においては、視覚化を一つの重要な要素として実践を積み重ねた。しかしながら、その中で心情を理解するための情報の焦点化が重要であることが改めて示されるとともに、主人公の行動や周囲の情報に注意が向きやすく心情理解には至りにくかった。その要因として、視覚化の要素のなかで体感が欠けていたことについて検討していかなければならない。登場人物の動きの動作化によって視覚化を経験することや体感することで登場人物の気持ちに同化することを可能にする点から、体感的な学びを重視する視点が重要であることが推察された。橋本(2010)は、心情をイメージ化することの重要性を述べており、このことを踏まえた実践が求められる。

宮里・松本(2020)は、心理劇を用いた実践について報告する中で、演じることの有用性に触れている。それによると、①場面のイメージがしやすい点、②役割を演じることでその役の立場で感情が動き、行動の背景が推察しやすくなる点、③客観的に問題を見ることができる点、④グループで問題を共有し話し合える点が挙げられている。このことから、体感することが心情をイメージ化することの手助けになるのみならず、外界(状況)の理解も促すこと、また、体験することによってその後の共有化も促されやすいことが推察される。

今回用いたクラウド型ビデオチャットサービスは、双方向的ではあったものの、動作化を用いた指導には困難があった。このことが、オンラインツールで実践を行う上での限界として挙げられ、今後の課題として残された。

自閉スペクトラム症児の物語理解の困難には、文脈のイメージ化の困難も伴うと考えられてきた。このことを踏まえると、今回の実践においては、視覚提示に加えて、注目する対象を段階的に焦点化していくような質問を行ったことが、Aにとっての心情理解をしやすくするための手掛かりとして一定の成果を示したと考えられた。本実践を通して、自閉スペクトラム症児の心情理解の指導においては、筋道の分かりやすい題材を用い、注目するポイントを焦点化していくことによって、より理解されやすくなるものと考えられた。また、対象児の関心のあるものを媒介とする手法について示唆を得た。

しかしながら、アニメーション動画の特性およびオンラインツールを用いた実践の特性から、心情理解における臨機応変な読み取りや複雑な理解については課題が残った。今後は視覚化を促す具体的な題材を用いることに加えて、焦点化を促すような題材提示のあり方、また、その題材を基としてどのように体感するプロセスを構築するのかということを検討していく必要がある。状況の理解を促しやすくなるような設定によって他者の心情の理解に迫ることのできる環境設定をおこなったうえで、より他者の心情が本人に実感として体験され、イメージ化の手助けに寄与すること、加えて、共有化のプロセスによって思考が整理されることにより深い学びとなることを目指した指導のあり方が求められる。

視覚的なイメージを踏まえたうえで実際に体験をすることによって、登場人物の心情に同化し、自身の経験と結びつけながら考えること、それを他者と共有することによって他者の心情を理解することにつなげられるような実践が重要であると考えられた。本研究は、そのことに繋がる道筋の一つになったのではないだろうか。

引用文献

American Psychiatric Association (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th

- edition (DSM-5) . Washington, DC: American Psychiatric Publishing
- Barnhill, G. P., Cook, K. T., Tebbenkamp, K., & Myles, B. S. (2002) The effectiveness of social skills intervention targeting nonverbal communication for adolescents with Asperger syndrome and related pervasive developmental delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 112–118
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985) Does the autistic child have a “theory of mind” ? *Cognition*, 21(1) , 37–46
- Gallese V., Fadiga L., Fogassi L. and Rizzolatti G. (1996) Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119, 593–609
- 橋本正巳 (2010) 言語と認知. 宇野宏幸・井澤信三・小島道生 (編著) 発達障害研究から考える通常学級の授業づくり—心理学、脳科学の視点による新しい教育実践. 金子書房, 106–112
- 橋本正巳 (2012) 気になる子どもの支援ハンドブック. 社会福祉法人全国心身障害児福祉財団
- 岩田美保 (2012) 園での仲間遊びにおいて語られる自他の感情. 千葉大学教育学部研究紀要60, 105–108
- 小林美津江 (2020) 学びの保障と教育格差-新型コロナウイルス感染症をめぐる取組. 立法と調査, No. 428, 3–15
- 国立成育医療研究センター (2020) コロナ×こどもアンケート第1回調査報告書. 国立研究開発法人国立成育医療研究センターコロナ×こども本部
(https://www.ncchd.go.jp/center/activity/covid19_kodomo/report/CxC1_finalrepo_20210306revised.pdf)
- 桑原斉 (2017) 医学的見方から—ASDの診断基準. 日本心理学会機関紙心理学ワールド, 67号, 5–8
- 松本正子 (2009) 「言語力」を育てる授業づくり. 梶田叡一・甲斐睦朗 (編著). 図書文化社, 74–83
- 宮本信也 (2015) 発達障害児における困難性の理解～ASDを中心に～. 文部科学省道徳教育にかか
る評価等の在り方に関する専門家会議 (第5回) 資料1
- 宮里新之介・松本理恵子 (2020) 児童教育を専攻する短期大学生に対する心理劇を用いたアクティ
ブラーニングの試み：保育時の対応困難場面に焦点を当てて. 鹿児島女子短期大学紀要 (57), 55–67
- 文部科学省初等中等教育局 (2020) 新型コロナウイルスによる緊急事態宣言を受けた家庭での学習や校務継続のためのICT の積極的活用について. 文部科学省初等中等教育局情報教育・外国語教育課事務連絡 (令和2年4月23日)
- 内藤美加 (2013) 自閉症児の「心の理論」:マインド・ブラインドネス仮説とその後の展開. 発達34 (135), 60–65
- 野浪正隆 (1995) 物語の構成分析試案. 学大国文 (38), 41-56
- Oberman, L. M., & Ramachandran, V. S. (2007) . The simulating social mind: The role of the mirror neuron system and simulation in the social and communicative deficits of autism spectrum disorders. *Psychological Bulletin*, 133(2) , 310–327
- Pellegrino DG., Fadiga L., Fogassi L., Gallese V., and Rizzolatti G. (1992) Research Note, Understanding motor events: a neurophysiological study. *Exp Brain Res*, 91, 176–180
- 斉藤佐和子 (1998) 自閉症児の話題の種類の拡大：絵日記指導をととして. 聴能言語学研究, 15, 70–74
- 佐野さやか・永田雅子 (2020) 自閉スペクトラム症幼児の社会性に関する研究展望—表情理解に焦点を当てて—. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 心理発達科学 (67), 13–22
- 曾谷敦子・石橋由紀子 (2017) 物語文の心情理解における授業のユニバーサルデザイン:教材「モチモチの木」の実践事例を通して. 兵庫教育大学学校教育学部附属発達心理臨床研究センター紀要.

発達心理臨床研究, (23), 67-76

高原朗子 (1998) 自閉性障害児・者に対する心理劇—2泊3日の林間学校を通して—. 心理劇研究, 21 (2), 1-12

高塚智行・畠中雄平 (2018) 自閉スペクトラム症の心理療法におけるコミック会話の有用性. 児童青年精神医学とその近接領域, 59(3), 318-332

付記

本稿は、日本特殊教育学会第59回大会にて発表したものの一部に加筆・修正を加えたものです。当日、ご意見をいただきました諸先生方に深く感謝いたします。また、本論文をまとめるにあたり、掲載を許可していただきましたAさんならびにご家族の方々に心より感謝申し上げます。

