

自閉スペクトラム症児に対する 言葉遣いの支援に関する事例的検討

A Case Study of Support for Language Use with Children with Autism Spectrum Disorder

瀬戸山 悠¹・藤井裕希奈²・橋本正巳¹
Yu SETOYAMA・Yukina FUJII・Masami HASHIMOTO

Abstract

This study aimed to examine the nature of support for social communication difficulties, a core problem for children with autism spectrum disorder. Focusing on language use, the study was conducted from the perspective of the theory of mind. The child with autism spectrum disorder who cooperated in the study answered all theory of mind tasks correctly. Therefore, it was inferred that she possessed skills in understanding others in everyday life situations. However, she was unable to point out others' mistakes in public or to concentrate and listen to the end of a story. In other words, she had difficulty demonstrating appropriate behavior. Moreover, she had difficulty expressing herself appropriately to others. The author worked to support her by clearly presenting rules of behavior to her to encourage appropriate behavior. The background of her aggressive behavior was related to the fact that she had many opportunities to see and hear aggressive behavior in her daily life. Additionally, her lack of experience in conversing with others had led to her difficulty expressing herself in her interactions with others. Therefore, to support her adaptation to social life, it was important to provide a place where she could acquire an appropriate communication style and to explain situations in an easily understandable manner, such as by presenting rules.

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症、言葉遣い、心の理論

I. 問題と目的

「精神障害の診断・統計マニュアル第5版（DSM-5）」（American Psychiatric Association, 2013）によれば、自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder: ASD）は、社会的コミュニケーションの問題を主症状とする神経発達障害であり、その障害特性は「社会的コミュニケーション」と「限定した興味と反復行動」の2つが挙げられるものとして示されている。ASDの特徴としてWing（1996）は三組みの障害（行動特性）を挙げている。具体的には、社会性の発達の障害（対人関係における障害）、コミュニケーション障害、想像力の障害とそれに基づく行動の障害（反復的で常同的な言葉・行動、こだわり）を示している。ASD児・者は、このような特性が要因となって社会生活に困難を来すことも少なくない。

コミュニケーションとは、竹田・里見（1994）によると「ことばあるいは他のさまざまな手段による人間相互の交流と理解のプロセスであり、話し手と聞き手との間に交わされる伝達のプロセスを含むものである」とされている。ASD児のコミュニケーションの困難として長峰・加藤・辻井（2011）は、「場の雰囲気や状況を読み取ることができず、突飛な行動や場にそぐわない言動をしてしまう」ことや「相手の立場に立って考えることが難しいため、相手の嫌がることを平気で言ってしまう」ことを指摘している。松本・崎原・菊地（2013）は、ASD児・者の方言使用に焦点を当ててコミュニケーシ

¹ くらしき作陽大学 子ども教育学部 Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education

² 岡山県立早鳥支援学校 Hayashima Special Education School

ンを捉え、「人は相手との心理的距離に応じて適切なことば遣いをグラデーションのようになった表現様式の中から選んでいる」ことを示し、そのうえで、「ASDの人々は社会性の障害のために、相手との心理的関係の近さを表す方言を用いない、もし用いたとしても相手との心理的距離に応じた使い分けには困難を示す」ことを指摘している。このことから、ASD児・者のコミュニケーションの困難について、場の雰囲気を読み取ることや相手の立場に立って考えることの困難に加えて、相手との関係性に応じた言葉の使い分けの困難が想定される。

Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985) は、ASD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。一方で、高塚・島中 (2018) 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、ASD児のコミュニケーションの困難を示している。また、金井 (2021) は、自閉スペクトラム症のある児童生徒の対人関係について、「受け身であるため、恥ずかしがり屋と周囲から認識されることもある」ことを指摘している。中でも女性のASD者については、「多くの女性のASDにとって仲の良い友人は1人か少数存在するかもしれないが、就学後はいじめの対象になることが多い。本人は原因がわからず、周囲の大人に助けを求める方法が理解できないまま、不登校、引きこもりになる危険性がある」ことを併せて指摘している。そうしたことから、ASD児・者は社会生活において対人関係に困難を示し、不適応状態に至る者が少なくないことが推察される。

ASD者の対人相互交渉のあり様について、他者からの社会的評価を気にしない傾向にあり (Izuma et al., 2011)、他者に対する印象を形成する際には、非言語情報より言語情報に重きを置く (Kuzmanovic et al., 2011) ことが指摘されている。橋本 (2012) は、発達障害児・者の言語・コミュニケーションについて、「皮肉、比喩、冗談などが通じず、文字通りに理解してしまう」ことや「集団場面で何が起きているのか把握できないように見える」こと、あるいは、「場に合わない言動が見られたり、同じ質問を何回も繰り返す」ことなどが行動特徴として挙げられると述べている。こうした対人相互交渉場面におけるつまずきの背景として、「非言語コミュニケーション、間接発話、字句、文脈等の理解、コミュニケーション理解 (語用論)」などを挙げることができる。また、対人関係・社会性では、「自分のルールで動いてしまう」ことや「顔の表情や身振りなどから相手の気持ちを読み取ることが苦手」であること、さらには、「相手がどのように自分を見ているのか感じ取ることが苦手であったり、場の雰囲気を推し量ったりすることが苦手」であることが指摘されている (橋本, 2012)。自己を表出することについては、先に述べたように自分の感情を表しにくいことに加えて、適切な自己表現が苦手であることや順序立てて相手に分かるように話すことが苦手であり自分の好きな話題を一方向的に続けてしまうことなど、表現の仕方に苦手さがある可能性が推察される。

対人相互交渉場面においては、表出のあり方だけでなく他者理解の力も求められる。他者との相互的なやりとりを行う対人相互交渉場面では、「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 (内藤, 2013)。しかし、ASD児においては、橋本 (2012) が指摘するように「表情や身振りから気持ちを読み取ること」や「場の雰囲気を推し量ること」に困難さがあると考えられる。このような困難さがASD児の日常生活における困りごとや生きにくさに繋がっていると考えられる。他者理解は、社会生活において人と関わる上で重要な能力であり、人間は幼い頃から他者を認識し、理解しようとする行動を行っている。他者がどのような信念や意図、欲求などをもち、どのような感情を抱くかについて理解する他者理解の側面は、心の理論として研究されてきた。心の理論とは、自己や他者に心的状態 (意図、信念、目的など) を帰属する認知機能のことである (Premack & Woodruff, 1978)。このような他者の心の理解の発達と社会性との間の関連について、例えば、心の理論が発達している子どもは、社会的スキルが高く、他者 (友人) とのコミュニケーション時間が長いことが示されている (Slaughter, V, Dennis, M.J., & Pritchard, M., 2002; Watson, A. C., Nixon, C.L., Wilson, A., & Capage, L., 1999)。日本の幼児を対象とした研究でも、心の理論が発達している子ども

ほど社会的スキルが高く（森野，2005）、他者に共感や同情を示す（溝川・子安，2011）ことが示されている。

橋本（2012）は、発達障害児に対する支援者の支援に対する基本姿勢として「困っているのは、子ども自身である」と考え、「子ども自身が望ましい行動に気付くことができるように、具体的・肯定的にかかわること」ことを指摘している。子どもが持つ特性は個々に異なるものであり、その支援のあり方についても個別具体的に検討する必要がある。

心の理論と社会的スキルとの関連に言及した先行研究を踏まえると、ASD児・者のコミュニケーション面に関する社会生活における困難に対する支援に心の理論の方法論を援用することができるものと推察される。心の理論の発達は、多くは誤信念の理解を基準に判断されており、サリー・アン課題（Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985）やマクシ課題（Wimmer & Perner, 1983）を含め多くが誤信念課題を用いている。また、誤信念の理解は4歳頃から可能になることが指摘されている（Frith & Frith, 1999; Perner & Lang, 1999; Wellman & Lagattuta, 2000）。心の理論課題の構造は、1次的誤信念課題、2次的誤信念課題、とそれぞれの登場人物の思い（思惑、勘違い等）を類推し、登場人物の視点に立って物事を考えることが求められる課題である。一般的に、ASD児は定型発達児と比較して心の理論課題の通過が遅れることが多い。

本稿では、これまでの先行研究における実証を踏まえASD児・者の中核的な問題である社会性の発達やコミュニケーションの困難に対して心の理論の発達の視点から支援のあり方についての考察を加える。実際の対人関係場面における他者との言語的コミュニケーションを構成する重要な要素の一つである言葉遣いに焦点を当てて支援のあり方を考える。

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

筆者らがが行っている実践活動に参加していた中1女兒（研究開始時、13歳）（以下、A）に調査への協力を求めた。活動は、大学の課外活動の一環であり、知的障害・発達障害児の学習支援活動を中心に行った。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た。

Aは、X年10月より活動に参加していた。初回の活動参加前には保護者から電子メールで対象児の様子について情報を得た。Aは、他機関にてASDの診断を受けており、中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍していた。Aは一卵性双生児の妹であり、姉も活動に参加していた。

Aの他者とのコミュニケーションのあり様について「一度否定的なイメージを抱くと変えられず、接する際に攻撃的な口調になることが多い」と、保護者から語られた。これを踏まえて、「相手の立場や気持ちを考え、やりとりや行動をすることができる」を指導の目標として設定した。

活動は、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。

活動期間は、X年10月～X+1年12月の期間の計6回であった。活動は毎月1回の頻度で行われる予定であったが、新型コロナウイルスの影響を受け活動が開催できないこともあった。また、対面での活動だけではなく、オンラインでの活動も併せて行った。活動は19時から20時の1時間行われた。

指導者として、主に第2著者が担当し、大学教員である筆頭著者と第3著者の2名が活動への助言を行った。

Ⅲ．事例の経過

第1期 アセスメントと関係構築（#1（X年10月）～#2（X+1年6月））

#1では『自分のことを話すことができる』ことをねらいとし、担当者と相互に自己紹介を行った。新奇場面での緊張を考慮したうえで、担当者との関係構築を目指した。活動における配慮および工夫

として、自己紹介カードをワークシートとして提示し、紹介する内容を明確化した。また、好きなことを紹介する内容を盛り込み、より相互的なコミュニケーションが促進されることを目指した。

Aは自ら担当者らに挨拶しており、事前に想定したほどの強い緊張は認められなかった。活動中にAが見せた右手を痛がる素振りをきっかけとして、自宅で飼っているハムスターに指を噛まれたことが語られ、その後、ハムスターの種類や動画共有サイトに公開されている動画などの話題を介して、Aと担当者とのやりとりが繰り返された。

自己紹介についてのワークシートを提示した際には、「学校でよく書くやつね」と話し、項目に沿って記入していた。〈趣味〉や〈得意なこと〉、〈好きな食べ物〉については迷わずに記入していたが、〈最近ハマっていること〉や〈好きなキャラクター〉については項目においては筆が止まっていたため、担当者から空欄でも良いことを伝えると、空欄がありつつも最後まで書き終えられた。ワークシートを飾り付けても良いと伝えると、文字を塗ったりチョコミントアイスの絵を描いたりする様子が見られた。自己紹介ではAの積極的な姿勢が認められ、また、敬語を使用し、丁寧な話しぶりであった。しかし、下を向くことが多く、視線が合いづらかったことに加え、一方的に話し続けている印象を受けた。

学校について話題にすると、「宿題がないと楽しい」、「宿題の提出期限が短いため、先生にサイコパスと発言することがある」という内容について語られた。また、クラスで流行っているアニメーションについて、「クラスメイトの話題についていくために、好きではないが見ている」と語られた。Aには、対人関係の構築に苦手さはあるものの、話題となっているものを知ることで周囲についていこうとする姿勢があり、他者とかかわりたいという気持ちが推察され、対人希求性の高さがうかがえた。また、怒った時の声が低いため、マフィアのボスと姉からからかわれ、クラスでも時々言われることがあると語られた。

#1の活動後、新型コロナウイルス感染症の感染拡大の影響により活動の実施が困難であった。そのため、7カ月期間を空けて#2の実施となった。

#2では、#1の様子を踏まえ、『相手に分かりやすく伝えることができる』をねらいとして設定し、〈最近の様子〉と〈好きな本のあらすじ〉の2つを題材として取り上げた。

個別の活動の前に参加者全体で実施していた始まりの会の際の、司会の「こんにちは」という発言に対して、Aは時計を見て「こんばんは」と返す姿が見られた。時間によって挨拶が異なることについての知識を有しており、場に応じた挨拶を用いることができる反面、他者の間違いを全体の場で指摘した様子を踏まえると、他者配慮的な行動のコントロールの苦手さが推察された。

個別の活動では、用意された質問に回答することで、Aが伝えたい内容を整理する支援を行った。〈頑張っていること〉は、「早く起きること」であり、「幼稚園の時から6時に起きることが習慣になっていて、起きれないと不安。」であることが語られた。「最近は、起きようと思っても中々起きることができない」ことも併せて語られた。早起きに対して意欲的であるようであった。一方で、「起きられないと不安」と語るように、思い通りにならないことが心理的不安定感に繋がっている可能性が推察された。また、明確な診断時期は不明であるものの、起立性調節障害と診断された経験があることが保護者から語られた。

Aは好きな本について「ない」と答えたため、「面白そうだと思う本」について尋ねたところ、「最近面白そうな本」について、「小説だけではなく漫画もあり、読んでみたいと思っている」ことや、「絵柄が好み」であることを語った。当日、担当者に見せるために関連する画集を持参しており、担当者に見えているかどうかを確認し、配慮的に見せる様子があった。一人で画集を眺めることに没頭するような姿も見られ、Aの他者配慮的な行動と自身の関心のあるものを他者と共有したいという欲求の強さを感じると同時に、好きなものに対しては過集中状態になりやすい可能性も推察された。

第2期 心の理論課題を用いた実践（#3（X+1年7月）～#4（X+1年10月））

#3では、『相手の立場を理解して、気持ちや考えを伝えることができる』、『自分が同じ状況に立つ

た時の対応を伝えることができる』をねらいとして、〈心の理論課題をもとに作成した教材を用いた活動〉に取り組んだ。

教材は、第一次および第二次誤信念課題をもとに作成した。

1) 第一次誤信念課題 (図1)

- ① BちゃんとCちゃんです。Bちゃんは網模様の鞆を持っています。Cちゃんは縦縞の模様の鞆を持っています。
 - ② Bちゃんは大好きなリンゴを持っています。Bちゃんはそのリンゴを自分の網模様の鞆に入れました。
 - ③ Bちゃんは友達と遊ぶ約束をしていたので、外に出かけました。
 - ④ CちゃんはBちゃんの網模様の鞆からリンゴを取り出すと、自分の縦縞の模様の鞆に入れました。Cちゃんも友達と遊ぶ約束をしていたため、外に出かけました。
 - ⑤ Bちゃんが家に帰ってきました。Bちゃんは大好きなリンゴを食べようと思っています。
- 問題 Bちゃんが大好きなリンゴを探すのはどこでしょう。



図1 第一次誤信念課題を教材として用いた図版

教材を提示する際に、担当者は意識的に問題文をゆっくりと読み、Aが問題の流れを理解できるように配慮した。問題文を読んでいる間、Aは登場人物の名前を復唱したり、相槌を打って聞いたりしていた。〈どちらの鞆を探すか〉について問うと、「それは、Cちゃんが持って行ったことを知らないから、こっち（網模様）に入っていると思っている。けど実際はこっち（縦縞）に入っている。」と、物語の流れを踏まえて回答した。

その後、日常生活における友人とのやりとりについての手がかりを得るために質問を行った。〈縦縞の鞆にあった時どう思う?〉と問うと、「なんでこの鞆にリンゴ入ってるの?って絶対思う」や「この子 (Cちゃん) を問い詰める」と答えた。〈この子 (Bちゃん) はなんて聞く?〉に対しては、「私の鞆の中にあつたリンゴがこの鞆の中に入っているの」と早口で答えた。登場人物であるBとCをそれぞれAとAの姉に置き換えて尋ねると、「なんでお前の鞆の中に入ってるんだよ。間違ってたのか。もしリンゴじゃなくてお金だったらお前ふざけんなって言う」と荒い口調で回答した。〈謝られたら許す?〉と尋ねると、「自分が使うものを取られたら、反省文を書かせる。認めるまで絶対に書かせる。二度と出来なくなるまで大量に書かせる。」と返答した。こうした回答の様子からは、身近な相手に対しては攻撃的な言動が認められやすく、他者配慮的な行動が困難であることが推察された。

2) 第二次誤信念課題 (図2)

- ① BちゃんとCちゃんです。Bちゃんは青色の服を着ています。Cちゃんはピンク色の服を着ています。BちゃんとCちゃんは公園に遊びに来ました。
- ② 2人が公園で遊んでいると、アイスクリーム屋さんが来ました。Cちゃんはチョコミントアイスが食べたくて買おうとしました。しかし、Cちゃんはお金を持っていないことに気が付きました。午後もアイスクリーム屋さんは公園にいたと言ったので、Cちゃんはお金を取りにお家に帰りました。
- ③ お客さんが少なくなったので、アイスクリーム屋さんは次の場所に行くことにしました。アイスクリーム屋さんは「次は駅に行くよ」とBちゃんに伝え、駅に移動しました。
- ④ その途中Cちゃんの家の前を通ったアイスクリーム屋さんは、Cちゃんに「駅に行くよ」と伝えて去っていきました。
- ⑤ BちゃんはCちゃんにアイスクリーム屋さんが駅に移動したことを伝えようと思い、Cちゃんの家に行きました。しかし、Cちゃんはもう家にいませんでした。Cちゃんのお母さんに「Cちゃんはどこに行きましたか」と聞くと、「アイスを買いに行ったわ」と教えてくれました。

問題 BちゃんはCちゃんがどこに行ったと思っていますか。

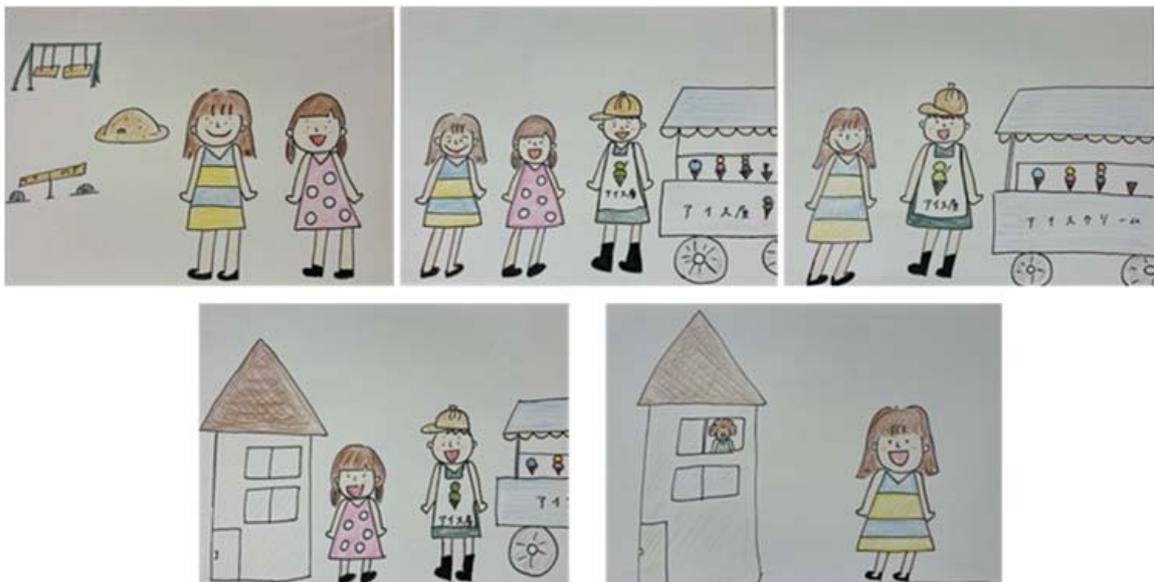


図2 第二次誤信念課題を教材として用いた図版

担当者が問題文を読み始めると、Aは「オチが読めんぞ」と言ったり、図版を見て「さっきまでアイスなかったっけ」と言ったりするなど、思いのままに発言する様子が見られた。また、途中で「そこでアイス売ってあげればよかったのに」と呟く姿もあった。問題を読み終え、質問をすると「駅。あ、違う公園だ」と混乱が認められた。回答の理由を問うと、「自分が(Bちゃん)が駅に移動することを伝え忘れているから」との発言の後、「だって途中でアイス屋さんにあったことを知らないから。」と回答した。〈Cちゃんが公園にいない時、Bちゃんはどう思うと思う?〉と問うと、「なんでいないの。まだ来てないのか。アイス屋さんがいないから残念で帰ったのか」と回答し、相手の状況を理解した回答であった。〈Cちゃんはお金を取りに行った後どこに行く?〉には「駅」と答え、〈駅でアイス買った後どこ行く?〉には、「家」と回答した。“Cちゃんは、Bちゃんが公園にいると思っているはずなので、駅ではなく公園に行く。また、駅に先に行った場合は、Bちゃんは公園で待っているのだから行く”ことを理解しており、Bの立場については正答に繋がったと考えられた。一方で、Cの立

場になった際には、話の順序が分からなくなり誤答したものと考えられた。

また、〈入れ違いになった時にどうするか〉について問うと、「連絡手段はあるの?」と尋ね、ないことを伝えると、「公園におらんかったら、Bちゃん家に行く」と回答した。〈こういう状況だったら仲悪くなるのかな?〉と問うと、「仲は悪くはならないと思うけど、微妙な雰囲気になる。2人とも後ろめたいことがあるから」と返答した。〈後ろめたいことって何?〉と尋ねると「Bちゃんは、公園から駅に移動することを伝え忘れていた。Cちゃんは公園から駅に移動したことを言ってないから」との回答が得られた。問題の難易度については、「ちょっと難しかった」と回答したが、第二次誤信念課題については、最後まで集中して聞くことが困難であり、内容を十分に理解できていなかったことが推察された。また、担当者とのやり取りの中で担当者が状況を整理したことにより正答している印象を受けた。

そのため#4では、『担当者の話を最後まで聞くこと』をねらいとして設定した。また、身近な他者に対して攻撃的な言動があることが想定されたため、日常生活で使うことが多い〈死ね〉という言葉の題材として扱い、〈死ねという言葉のイメージや使う時などについて話す〉ことを活動として取り入れた。#3で、注意の持続が困難であったことを踏まえ、〈相手が話をしているときは静かに最後まで聞く〉というルールを設けた。また、問題を読み終わった後に担当者に対して問題についての質問をすることができることを事前に伝え、見通しを提示したうえで活動を進めた。課題は、#3で用いたものと同じ第二次誤信念課題を用いた。

〈問題を読んでいるときは静かに聞く〉というルールにより、集中して最後まで聞きながら聞くことができた。問題を読み終わったところで質問がないかを尋ねたところ、「アイスクリームのコーンの上にコーンがのっている」と絵に対しての感想に言及した。問題への回答を求めると、「う〜ん、公園」と正答した。〈なぜ、公園と思ったのか〉について問うと、「Cちゃんは、アイスクリーム屋さんが駅に行っていることを知らないから」、「もし知っとったらすごい」と回答した。〈もし知っていたらどう思う?〉に対しては、「超能力者だと思う。Bちゃんが」と笑いながら伝えた。

#4の回答を踏まえると、#3の誤答は最後まで聞いておらず内容を理解していなかったことに起因するものであったと考えられた。

その後に取り組んだ、他者から〈死ね〉と言われた時の気持ちを問う課題について以下に示す(図3)。

- ① BちゃんとCちゃんです。ピンク色の服を着た子がBちゃん、緑色の服を着た子がCちゃんです。
- ② BちゃんとCちゃんは一緒にゲームをして遊んでいます。ゲームで負けたBちゃんはCちゃんに「負けちゃった。最悪。死ね。」と言いました。

問題 この時のCちゃんはどんな気持ちですか。



図3 〈「死ね」と言われた時の気持ち〉の教材として用いた図版

Aが、「びっくりしただろうし、困惑はしてるだろうし、悲しいだろうと思う」と答えたため、〈どの言葉が?〉と問うと、「死ね」と即座に回答した。Aは、「まあ、うちの場合はそんなことは日常茶飯事で、別にそうは思わないけど、この二人は思いそうだな」とCの立場から回答したようであった。

Aが「うちらの場合は」と発言したため、〈うちらとは誰か〉を問うと、「DとE」と仲の良い友達について言及した。〈死ねって言葉はあんまり使うことない?〉と尋ねると、ゲームをしている時に「オラオラ死ねって言っている」ことを語った。また、〈友達に直接死ねって言うことはない?〉については、「最近を使うことはない」と返答したため、〈今まではよく言ってた?〉と尋ねるとは頷いた。A自身も「死ねと言われたことがある」と語ったため、その時の気持ちについて問うと、「別に。それじゃあやってみろ。もう一戦だ。それならゲームの中で私を殺してみろや。」と語った。〈ゲームの中や仲のいい友達には使うんだね。悲しい気持ちにはならないんだね〉と伝えると、「うん」との返答であった。Aと図版の登場人物との違いについては、「この二人は言われ慣れていないから。ふつうの人は言われ慣れていない」と語った。Aが持つ〈死ね〉という言葉のイメージについて尋ねると、「まんまの意味。つい口走って。無意識。軽い気持ちで」と回答した。〈相手に無意識で言った時にはどうする?〉と尋ねると、「え、そんなこと言ってた?びっくり。とりあえず謝る」、「人に悪いことを言ったのは事実だから」と回答した。〈ゲームに負けた時、Cちゃんが悲しい気持ちにならないためにどんな言葉をかけたら良いかな?〉と問うと、「負けちゃった。もう一回しよう。別のゲームしない?」との返答であった。第三者的な視点で客観的に物事を捉えることができる場面では望ましい対応について考えることができる一方で、実際の対人関係においては、衝動性も相まって適切な行動が困難であることが推察された。

姉との関係においては、「ゲーム以外でも結構使う。喧嘩では使う」と話し、姉に対して「お前なんて生きてる価値ないんだよ。このクズゴミ」と発言することが語られた。姉との喧嘩の原因については、「学校に行かない。自転車の置き方。自分の陣地を占領」ことなどが語られた。

第3期 気持ちを表す言葉について考える活動 (#5 (X+1年11月) ~ #6 (X+1年12月))

#4までの活動の様子を踏まえ、Aは知識としては適応的な行動について考えることができる一方で、自らの感情について言及することが少ないことが考えられた。攻撃的な言動を示す背景には、自らの感情を適切に言語的に表出することの困難が関係しているものと推察し、#5では、『気持ちを表す言葉をできるだけたくさん書くことができること』と『場面に応じた自分の気持ちを想像し伝えることができること』をねらいとして設定し、Aの感情の表出のあり様について扱うこととした。

担当者から、〈気持ちを表す言葉をたくさん付箋に書いて貼ってほしい〉ことを伝えると、「嬉しいとか悲しいとか」と担当者に確認したうえで、「時間もなし全部ひらがなでいいか」と言いながら書く様子が見られた。“嬉しい”“悲しい”を書き終えると、「痛い違うか」と呟いたため、〈痛いも書いていいよ〉と伝えると「いた〜い」とふざける様子で書いていた。他には、「眠い。ここに来る前にお風呂入ってきたし、明日は防災学習あるし、塾もあるし、」と自身の日常生活と結びつけて回答した後、具体的な翌日の予定について担当者に語る様子があった。書き出した気持ちを「嬉しい・悲しい・痛い・眠い・だるい」とリズムに合わせて担当者が読むと、同じようにAも読みあげ、続けて「面倒くさい」と言ったため書くよう促した。「普段私がずっと思っていること。眠い・だるい・面倒くさい。私が毎日絶対思うことです」と語ったため、担当者も同じ気持ちになることがあることを伝えると、「朝起きるのが眠いだるい面倒くさい」と大きな声で叫ぶように話した。〈例えば自分が言われて嬉しい言葉は? ありがとうとか?〉と伝えると、「確かにありがとうは気持ちを表す言葉だし」と書き足し、続けて「どういたしましてとか」と呟きながら書き足す姿も見られた。〈言われたら嫌な言葉は?〉と伝えると、「嫌いとか。あとは、最近よく言われること、目つきがこわい。」と語ったため、担当者も目つきが悪いと言われ嫌だったことを伝えた。「目つきがわるい。目を見開いただけでがん飛ばしてる? って言われました。なんでって聞いて。がん飛ばしてるように見えるから。どうということ。うちが本気で怒ったらこんな顔じゃ済まんて。やってみて。やったら、黙りました」、「姉からはよくマフィアのボス。ドス声が男みたいだからそう言われるんでしょうね。」とAの経験について語った。画用紙が付箋でいっぱいになり、付箋の数を数え〈沢山気持ちが出てきたね〉と伝えると、Aは笑顔になり嬉しそうな様子であった。Aが自分で書いた言葉は、「嬉しい・悲しい・眠い・

だるい・めんどくさい・疲れた・痛い・辛い・甘い・しょっぱい・苦い」であった。

〈たくさん書いてくれたんだけど、似てるなって思う言葉はある？〉と問い、カテゴリー分けをしようと試みたが、Aは答えられず、〈嬉しいと悲しいは似てる？〉と尋ねると、「まあ似てますね。悲しいはそんなにか」と考えながら答えているようであった。〈嬉しいとありがとうは似てる？〉と問うと「似てるのかな」と自信を持って答えることは難しいようであった。Aから「この四つ（眠い、だるい、面倒くさい、疲れた）は似てる」との発言があったため、同じカテゴリーとしてまとめた。その後、「嬉しい、悲しい、とりあえず感情の部類はここ。怖い」と、A自らカテゴライズする様子もあった。担当者が〈ありがとうは？ どういたしましては？〉と尋ねると、「ありがとうもどういたしましても一緒じゃないですか」と回答した。分類について尋ねると、「①自然に出てくるもの、無意識」、「②機嫌が悪いとき、よく出てくるもの」「③味覚」と回答した。感情に関する語彙の数は、Aの生活年齢および知的発達段階に比して少ないことが伺われた。また、それらについてカテゴライズすることも苦手であり、感情に関する理解に苦手さを有しているものと考えられた。

〈場面に応じた自分の気持ちについて考える〉ことをねらいとして、〈友達とゲームした時にゲームで死ぬと言われてたら？〉と問うと、「もし殺されたら、あの世でお前を殺してやると冗談で言うと思う」と答えたため、〈それは悲しいとか怖いとかではないの？〉と尋ねると、「多分相手も悪ふざけで言ってるだろうから、何も思わない。なんだと！とは思う」と返答した。先の感情に関する言葉との関連について、〈何も思わないはどこになるの？〉と問うと、「①自然に出てくる感情」との回答であった。〈ゲームの中で死ぬと言われてた時の気持ち〉について改めて問うと、「叩き潰すし、勝ったらどやる」と回答した。〈なんだと〉について〈悔しいに似てる？〉と問うと、「悔しいというか悪ふざけ」と回答した。ゲームの経験として「集中攻撃」されたことがあることに言及したため、その時の気持ちを問うと、「お前らそんなに私をいじめるのが好きなのか。この野郎。逆にいじめてやる。仕返ししてやる」と攻撃的な言葉が見られた。

〈友達と喧嘩〉の場面を想定して尋ねると、「喧嘩しないんよな」「喧嘩するのがだるい。面倒くさい。無駄な体力を使いたくない。」と回答した。しかし、Aが「姉妹げんかはする。」と回答したため、〈姉妹喧嘩で言われて嫌だった言葉とかない？〉と尋ねると「家の中だから言えることであって外では言えない」、「周りの人が聞いたらちょいちょいってなる。一番ましなのは死ぬとか。くそ野郎とか。物を投げたりもした」と語った。

最後に、〈お友達を手伝ってあげた（机を運んだ）時にありがとうと言われてたらどんな気持ちがある？〉と尋ねると、「嬉しいとか。どういたしまして」と回答した。〈やって良かったとか手伝ってよかったって思う？〉と尋ねると「思わない」と回答し、〈困ってたらまたやってあげようとは思う？〉と問うと「それは思う」と返答した。

#6では、#5で否定的な言葉に焦点が当たりやすかったことを踏まえて、『キーワードをもとに話をするができること』をねらいとして設定した。感情を表す言葉に関する日常の出来事について、Aがどの程度語ることができるのかについて探ることとした。用意したキーワードは、〈びっくりしたこと〉、〈感動したこと〉、〈頑張ったこと〉、〈ドキドキ（緊張）したこと〉、〈嬉しかったこと〉、〈幸せだったこと〉、〈楽しかったこと〉、〈すごいと思ったこと〉、〈ワクワクしたこと〉であった。

担当者が、〈今日はお話をしようと思う。最近あった〇〇な話みたいな感じで〉と伝えると、笑顔を見せた。〈おもしろかったこと〉では、「今日体育館でクラスメイトが床に寝転がって、何をやるのかなと思ったら、床に寝転がったまますごいスピードでダーツと体育館の床を這いずり回っていたのが面白かった」「まるで蜘蛛みたいでした」と語った。内容についてより詳細に尋ねていくと、「虫みたいにというか、手足がこうなって…ブリッジみたいにして」とやりながら語ったため、担当者も同じように動きを行った。〈スピードは速いの？〉と尋ねると、「めちゃくちゃ早い。お前は虫かなんかか！なんかゴキブリみたいな感じ。頭打ってた」、「それを見て笑うというか、おもわずキモイって言ってしまった」と発言していた。〈他にはおもしろいことあった？〉と問うと、「ラインで送られてきた写真がすごく面白かった」と、スマートフォンで画像を見せ、「ポケモンフュージョンでポケモンと

ポケモンを組み合わせが一番きもいを作った方が勝ちというのをしていた」と語った。「友達からはきしょいと言われた、私が作ったポケモンです」と画像を提示する様子もあった。

〈嬉しかったこと〉については、「今日お小遣いで2000円もらったこと」と語った。「今月はクリスマスで5000円もらえる」と語ったため、〈もらったお金で好きな物買うの?〉と尋ねると、「そのお金で、来年発売のゲームを買う予定」と話した。〈他に楽しみなことある?〉と尋ねると、「クリスマスケーキ、お年玉、チョコレートが届くこと、ゲーム、冬休み」と次々と語っていた。会話の中で、体育でのクラスメイトの動きや仲の良い友達と気持ち悪いポケモンを作った話では「キモイ」という発言が見られたが、その後は特に気になるような否定的な言葉は見られず、提示された話題についても次々と出来事が出てくる様子であった。肯定的な感情と関連付けられる体験についての語りでは否定的な印象を与える言葉を用いることは少ないようであった。

IV. 考察

本研究では、ASDのある女子中学生に対して実施した心の理論課題を援用した課題に対する回答のあり方について検討を行い、対人相互交渉場面における困難に対する支援のあり方の検討や教材の作成を目指した。

実践の#3、#4で用いた心の理論課題において、Aは全ての課題を通過した。森野(2005)は、「心の理論が発達している子どもほど社会的スキルが高い」と指摘しており、また、溝川・子安(2011)が「心の理論の発達と「他者に共感や同情を示す」態度との関連」に言及している。これらを踏まえると、Aは他者の心を類推し、理解する能力を一定程度有しているものと考えられた。しかしながら、Aの実際の他者とののかかわりの場面を具体的に見ていくと、#2の「始まりの会」で、全体の場で他者の間違いを指摘するような言動や、#5で活動中に担当者が問題を読んでいる途中で教材として用いた図版に言及し、集中して最後まで話を聴くことができない様子からは、状況に応じた適切な行動を示すことの困難がうかがわれた。これは、状況の理解の困難に加えて、Aの有する衝動性も関係しているものと考えられた。また、自らの行動が他者からどのように見られるかについて瞬時に判断し、モニターしながら行動を調整することにも苦手がかったものと考えられた。これについては、他者とののかかわりの経験の不足も多分に影響しているものと考えられる。

金井(2021)は、ASDのある成人女性への実践を通して「社会知識とスキルの獲得」、「自己・他者理解」を通じた本人の自己発達の支援を目的にしたセラピーの重要性に言及している。Dean M, Kasari C, Shin W, et al (2014)は、ASDの男性と比較してASDの女性が社会性、友人関係、コミュニケーションの困難の領域において問題を抱えやすいことを指摘している。また、金井(2021)は女性のASD者の中には怒りの抑制が困難になると、外的、内的な方法のどちらかで感情処理を行う傾向があることに言及している。そのうえで、行動と感情の一致を目指すことについて述べている。

本研究で取り上げたAは前述したように一定程度、状況の認知や他者理解のスキルを獲得している可能性が推察された一方で、行動のコントロールや身近な他者に対する感情の表現のあり方に困難が示された。金井(2021)の述べた「社会知識とスキルの獲得」は一定程度達成されていると想定された一方で、「自己・他者理解」については不十分な点があることが推察されるであろう。こうした実態が、日常生活におけるコミュニケーションの困難につながっているものと考えられる。また、怒りの抑制が困難になった際には、外的な方法で感情処理を行う対処スタイルを取りやすいことも伺われた。こうした特徴を持つASD児・者のすべてが対人関係の困難を有しているわけではないかもしれないが、今後の社会生活を踏まえた支援方法の構築が望まれるであろう。

本実践においては、#4で「静かに最後まで聞く」というルールを設けたうえで課題を行った。その結果、問題に対して正答した。見通しと分かりやすいルールの提示によって最後まで話を聞くことに集中できたことが要因であったと考えられる。こうした様子から、Aには選択的注意の困難があり、複雑な情報の処理に苦手を有しているものと推察された。Aにとっては活動に関する明確なルールの提示によって自らの適切な行動のあり方に気づくことができるものと考えられた。この結果は、社

会適応を目指した支援のあり方に一定の示唆を与え得るものであった。

#5、#6で実施した心の理論課題でのAの様子から、Aは身近な関係になるほど、攻撃的な言動が頻回に認められるものと推察された。Aの日常生活においては、友人とゲームをする際に格闘ゲームを選択する機会や身近な関係（姉や友人）において攻撃的な言動を見聞きすることが多いようであった。これらから、Aはそもそも日常生活において否定的な言葉への接触頻度が高いことが推察された。また、Aはこれまでの生活経験において他者とのかかわりの経験が不足しているため、相互的なやりとりにおける表現の苦手さや自己理解や他者視点の獲得に苦手さが生じているものと考えられ、結果的に様々な要因が関連して対人関係の困難が生じているものと考えられた。クラスメイトの話題についていこうとして、本来好まないアニメーションを視聴する様子からは、他者とのかかわりを好み、対人希求性を有していると推察された。他者への関心が乏しいわけではないものの、社会的に望ましくない形で感情表出や初対面の相手に対する過度な緊張から生じるコミュニケーションの苦手さ、また、過去に否定的な体験としての人間関係の経験など、実際の社会的な場面で適切な対人コミュニケーションのあり方を学ぶ機会が少なかったことが結果的に現在のAのコミュニケーション様式に影響を及ぼしているものと考えられた。

V. まとめ

本実践から、ASD児・者においては、一定程度の知的発達水準があり、また、日常生活におけるコミュニケーションにおいて支障のない言語的スキルを有している場合においても、他者とのコミュニケーションに困難を来すことが改めて確認された。背景要因として、社会的な場面における他者とのかかわりの経験の不足や、知的発達水準から想定される言語的スキルに比して感情に関する語彙が不足していること、否定的な言葉に対する接触頻度が高いことなどが想定される。感情に関する語彙の少なさによって、自らの感情を表現したり、他者の感情を推し量ったりすることの困難が生じると想定される。心の理論課題については、これまで獲得してきた言語的な知識の蓄積により、課題の理解が可能であったとしても、実際の対人相互交渉場面では、状況理解の困難さにより柔軟な対応が困難となり、結果として社会的に望ましくない行動として表現され得る。このことから、ASD児・者の対人コミュニケーションの支援を考える際には、表面的な言語コミュニケーションのあり様に囚われず、当事者の言葉の使い方や理解の程度をアセスメントすることが重要である。そのうえで、他者の気持ちを慮ることを日常生活の体験と結び付けて扱い、適切な言葉遣いを含めた他者とのかかわり方についての支援のあり方を検討していくことが求められる。また、他者の気持ちを推し量ることや自分の気持ちに気づくためには、感情に関する語彙と感情をマッチングさせていくことが必要であり、そうした点から、スキルとしての他者とのかかわり方の学習に留まらず、語彙の学習を通して気持ちに気づき、他者配慮的な言動へと結び付けるような学び方が効果的であることが想定された。

今後は本研究における結果を踏まえた実践の蓄積によって、より詳細な支援のあり方を検討していくことが必要である。

引用文献

- American Psychiatric Association (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th edition (DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985) Does the autistic child have a "theory of mind"? Cognition, 21(1), 37-46.
- Dean M, Kasari C, Shih W, et al (2014) The peer relationships of girls with ASD at school: comparison to boys and girls with and without ASD. J Child Psychol Psychiatry 55(11), 1218-1225.
- Frith, C. D., & Frith, U. (1999) Interacting minds: A biological basis. Science, 286, 1692-1695.
- 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.

- Izuma, K., Matsumoto, K., Camerer, C. F. & Adolphs, R. (2011) Insensitivity to social reputation in autism. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(42), 17302-17307.
- 金井智恵子 (2021) 女性の自閉スペクトラム症の臨床的特徴と治療・支援の在り方. *日本社会福祉マネジメント学会誌*, 第1巻第1号.
- Kuzmanovic, B., Schilbach, L., Lehnhardt, F. G., Bente, G. & Vogeley, K. (2011) A matter of words: Impact of verbal and nonverbal information on impression formation in high-functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (1), 604-613.
- 松本敏治・崎原秀樹・菊地一文 (2013) 自閉症スペクトラム障害児・者の方言不使用についての理論的検討. *弘前大学教育学部紀要*, (109), 49-55.
- 溝川藍・子安増生 (2011) 5, 6歳児における誤信念及び隠された感情の理解と園での社会的相互作用の関連. *発達心理学研究*, 22, 168-178.
- 森野美央 (2005) 幼児期における心の理論発達の個人差, 感情理解発達の個人差, 及び仲間との相互作用の関連. *発達心理学研究*, 16(1), 36-45.
- 長峰伸治・加藤麻登佳・辻井正次 (2011) 定型発達児・者との比較による高機能広汎性発達障害児・者の対人交渉方略の検討. *聖隷クリストファー大学看護学部紀要*19, 27-40.
- 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
- Perner, J., & Lang, B. 1999 Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 337-344.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Slaughter, V, Dennis, MJ., & Pritchard, M. (2002) Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- 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
- 竹田契一・里見恵子編著 (1994) 子どもとの豊かなコミュニケーションを築くインリアル・アプローチ. 日本文化科学社.
- Watson, A. C., Nixon, C.L., Wilson, A., & Capage, L. (1999) Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology*, 35, 386-391.
- Wellman, H. M., & Lagattuta, K. H. (2000) Developing understanding of mind. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds*. Second ed. New York: Oxford University Press. 21-49.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983) Beliefs about beliefs. Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding deception. *Cognition*, 13, 103-128
- Wing, L. (1996) *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals*. London: Constable and Company.

付記

本研究をまとめるにあたり、調査にご協力いただきました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。