

アスペルガー症候群のある児童・生徒への 社会的認知課題の開発と検討

岡田 智 (ながやまメンタルクリニック) 水野 薫 (福島大学大学院)
後藤大士 横田圭司 高柳みずほ (ながやまメンタルクリニック)

<要 旨>

アスペルガー症候群 (AS) などの高機能広汎性発達障害は、他者の心の理解や社会的状況の理解などの社会的認知に問題をもつ。しかし、知的水準が高いもの、対人的な相互交渉やコミュニケーションの障害が軽微なものは、その障害が気づかれにくく、適切な支援や対応が遅れることがしばしばある。本研究では、AS の児童・生徒に有効な社会的認知課題を作成し、信頼性、妥当性を統計的に検討することを試みた。また、健常児における社会的認知課題の発達の傾向を調べ、AS と比較することで、AS への社会的認知能力の感度を調べた。

<キーワード>

アスペルガー症候群 高機能自閉症 社会的認知課題 心の理論

【問題の所在】

高機能自閉症 (HFA)、アスペルガー症候群 (AS) などの広汎性発達障害 (PDD) のある子どもは、自尊心の低下や行動の問題、ソーシャルスキルの欠如、いじめや友達関係での孤立など様々な社会的な問題やリスクをもつことが指摘されている (Myles & Simpson, 2001)。このことから、特別支援教育や民間の療育指導の分野では、学習支援だけでなく、社会性の支援もひとつの軸になっている。社会性指導を行う際には、ソーシャル・スキルや問題行動のみを単独で扱うのではなく、社会的コンピテンスという包括的な視点で子どもの問題を考え、具体的にアセスメントしていくことが重要といえる (岡田, 2003)。コンピテンスのモデルはいくつか知られているが (Ford, 1996 : Vaughn & Hogan, 1990)、本研究では、「情緒面」「ソーシャルスキル」「障害特性」の3層構造で子どもの社会的コンピテンスを

捉える (図1)。

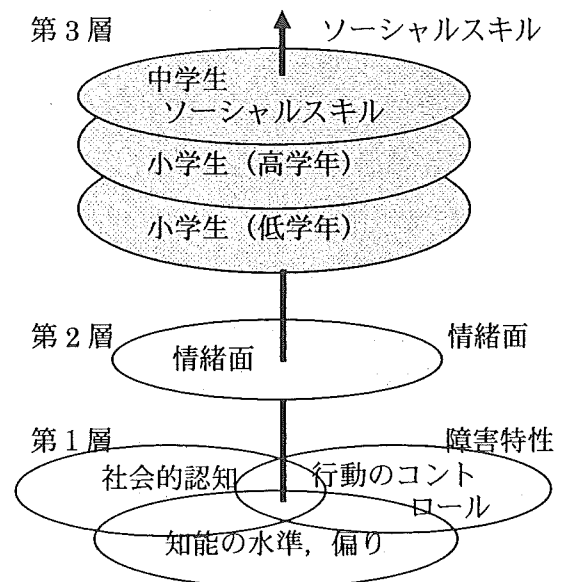


図1. ソーシャルスキルの問題の概念図

「ソーシャルスキル」に関しては、行動観察、指導者評定尺度、保護者からの聞き取りが中心であるが、その中でも岡田 (2003) が軽度の発達障害用の指導のためのソーシャル

スキル尺度を作成しており、指導介入の時に活用されている（例えば岡田，2004）。「情緒面」のアセスメントは、心理検査、保護者や本人からの聞き取り、行動観察などが主な方法である。「障害特性」に関しては、発達障害の場合、知的能力や認知特性を把握する WISC-III などの知能検査、ADHD や PDD の有無や程度をチェックする ICD-10 や DSM-IV などの医学診断項目がある。しかし、AS など機能障害の程度が軽微で知的に遅れがない者の場合、障害に気づかれないために支援や対応が遅れがちで、うつ病や引きこもり、不登校、犯罪などにつながりやすいことが指摘されている（例えば、Myles & Simpson, 2001）。AS や HFA に関係する障害特性には、社会的認知の問題が挙げられる。社会性の障害、コミュニケーションの障害、こだわりなど興味関心、行動の限定といった広汎性発達障害の主症状の背景には、心の理論などの社会的認知障害が指摘されている。社会的認知の問題とは、心の理論障害（Happé, 1994）や他者の感情理解の難しさ（Frith, 1989）、周りの雰囲気や暗黙のルール、複雑な社会的キューの理解の難しさ（Myles & Simpson, 2001）等のことである。Happé（1994）は、AS や HFA の心の理論を調べるのに、従来の誤信念課題では不十分とし、社会的文脈も含めた他者の心の理解についての課題を作成している。しかし、Happé の課題は、嘘、比喩、だまし、皮肉などその地域の言語や文化的な背景が多く含まれている。例えば、しゃっくりとカエルの鳴き声に喩えるなど、我が国ではなじまない表現もあり、我が国独自のものの作成が必要であると考えられる。現状、我が国では、年齢や知的能力の高い AS や HFA の社会的認知の特性を評価できる

ツールはみあたらない。

そこで、本研究では、他者の心的状態を単独で扱うのではなく、社会的状況に関連した複雑な他者の心の理解を扱っていること、日本の文化に合っていること、そして、他者の感情や社会的状況そのものも扱っていることが重要であると考え、これらの条件を含めたアセスメント・ツールを作成していく。そして、信頼性や妥当性、AS への感度などを検討していく。

なお、本研究では、「心の理論」の枠組みでは、AS や HFA の社会的な困難を捉えることができないと考え、「社会的認知」といった広い概念を採用する。社会的認知とは、「社会的文脈の中で他者の感情や考え、知識など心理的状況、および、社会的状況を適切に理解し判断すること」と定義する。

【研究 1 予備調査】

1. 目的

社会認知課題（SC 課題）を作成し、小学校の 3, 4, 5, 6 年生の児童に記述式で実施する。また、AS や HFA の診断のある子どもにも実施する。そして、有効な図版、質問項目、採点基準の作成を試みる。

2. 方法

SC 課題）PDD の臨床／評価に長年かかわっている医師、臨床心理士、筆者の間で、SC 課題、採点基準について吟味された。各図版は①「テスト」テストの答えが返されてみんなは隠しながらみている。まさるが「僕のテスト君のよりいい点だった」とかずに言う。②「ケーキ」かずにこの誕生日会で、ケーキがだされたが、たかしは好きなのだが一人だけ嫌な顔をしている。③「ろうか」廊下で先輩た

ちがすわって話をしている。しんじは「廊下に座ると邪魔だよ」。友達が心配そうに見ている。④「学芸会」学芸会の劇の配役決めでけいたはなりたかった大親分に選ばれて「僕はちょっと」と言っている。それぞれ挿絵と簡単なストーリー、質問項目（「なぜ、そうしたか」「どのような気持ちか」など登場人物の行動の理由や感情を問うもの）が図版に書かれている。

対象) 健常群は公立小学校の3～6年の児童213名。AS群は民間の療育／医療機関に通っている児童6名（4年性1名，5年生3名，6年生2名，AS群はWISC-III全検査IQが86～116）。知的障害や読み書き障害などのデータは除外。

実施方法) 担任教師または指導者がストーリーと質問項目を読み上げ，児童が回答を記述。

3. 結果と考察

採点基準の作成) 健常群と障害群の回答を内容によりまとめなおし，採点基準を作成した。例えば「ケーキ」では，いやな顔をしている理由で適切なもの（1点）として，頻出順に「体調不良，お腹が痛い」「嫌いなものがのっていた，嫌いな種類だった」「隣の子のひじが当たっていた」「ダイエット中」があげられ，不適切なもの（-1点）としては「ケーキが嫌い」「甘い物が嫌い」「自分の分がない」，無関係な理由「かずこにとっておこうと思った」「最後に食べようとしていた」といったように基準化，得点化された。採点基準により，各図版4点満点中3以上を通過したとみなす。

信頼性と妥当性) α 係数=.57であった。従来の質問紙の基準(α =.80以上:安藤,1987)と比べて低いものであるが，自由記述から得

点化したものであること，4つと少ない図版から成り立っていることが関係していると思われる。構成概念妥当性については，健常群のデータを主因子法にて因子分析したが，4項目とも第1因子への負荷量が高かった。

通過率) 各群で通過率を見てみると，学年があがるにつれ，通過率が上昇していることが分かる。AS群はほとんど通過できなかった（表1）。

表1. 各学年の通過率，人数

	テスト	誕生会	ろうか	学芸会	男	女
3年	30%	56%	32%	32%	23	34
4年	53%	67%	44%	53%	21	24
5年	70%	65%	65%	58%	23	33
6年	73%	80%	67%	62%	23	32
AS群	0%	0%	0%	14%	6	0

学年差と性差，AS群と健常群の比較) 健常群のデータを用いて各図版それぞれで，性×学年の分散分析を行った。各図版で学年に主効果がみられ，学年が上がるにつれ得点が向上している。また，性差については，「ろうか」以外は主効果が認められ，女兒のほうが得点が上であった。AS群はほとんどが0～2点であった。健常群3年生の男子(N=23)とAS群(N=6)の各図版の得点をt検定した結果，どの図版においてもAS群は健常群よりも有意に低かった。AS群の反応としては形式的，主観的な理由づけ，不適切な感情の推測が多かった。Happe(1994)は，変わったお話課題を用いて，ASと健常の青年との比較を行っているが，ASは登場人物の言動について形式的で不適切な理由付けをする傾向にあったことを示した。研究1でもこのことが確認された。

【研究 2 本調査】

1. 目的

研究 2 では、研究 1 での結果を受けて、SC 課題のストーリー、図版、質問項目、採点基準を再検討し、改訂を加える。そして、通常小学校 3 年生、5 年生、AS 群、LD/ADHD 群に個別式で実施し、SC 課題に見られる社会的認知の発達特性や AS の社会的認知能力に対する診断力を検討する。

2. 方法

SC 課題) 研究 1 の子どもの反応をもとに、4 つの図版のストーリー、挿絵、質問項目、採点基準を修正した (資料参照)。各図版の通過基準は、4 点満点中、「テスト」3 点、「ケーキ」2 点、「ろうか」2 点、「学芸会」3 点とした。

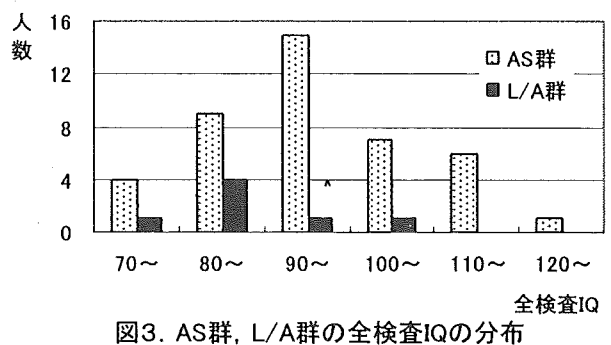
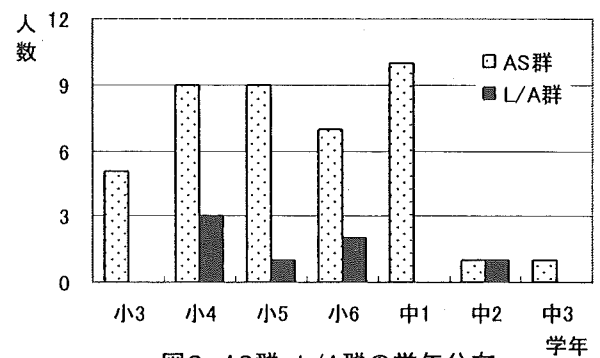
対象) 公立小学校の 3 年生 26 名 (3 年群)、5 年生 29 名 (5 年群)、医療機関または指導機関に通う診断のある AS 児 42 名 (AS 群)、LD 児/ADHD 児 7 名 (L/A 群)。LD と ADHD については、それぞれ 4 名、3 名とデータ数が少ないのでひとまとめにする。

表 2. 各群の男女比、IQ 平均、学年平均

各群	男女比	IQ 平均 (SD)	学年平均 (SD)
3 年生	14 : 12		
5 年生	16 : 13		
AS 群	38 : 4	95.8 (12.3)	5.3 (1.6)
LD/AD 群	7 : 0	98.4 (89.4)	5.3 (1.5)

実施方法) 個室にて検査者が個別に実施する形式で行い、所要時間は約 20 分。児童にストーリーの書いてある図版を見せ、検査者がストーリーと質問項目を読みあげ、言語反応を記録した。また、障害群については、岡田

(2003) の指導のためのソーシャルスキル尺度 (SS 尺度) での指導者評定、WISC-III 知能検査法の実施も行っている。SS 尺度は「集団行動」「セルフ・コントロール」「仲間関与」「言語的コミュニケーション」の 4 因子から成る。SS 尺度の項目のうち、集団行動の「相手の表情の違いに気づくことができる」「相手の気持ちを理解することができる」「場の雰囲気を感じるができる」の 3 項目は、SS 尺度の項目の中でも、社会的認知に関連する項目であるので、それらを合計して SC 項目点を算出した(最大 0 点、最高 9 点)。



3. 結果と考察

性差、学年差) 健常児群の通過数で性×学年の分散分析を行ったが、性による主効果はなかった ($F(1, 51)=0.48, n.s.$)。したがって、男女をまとめて分析を行う。

各図版の得点、通過数について、各群で分散分析を行い、Tukey 法による多重比較を行

った。その結果、「テスト」に関しては、AS群が他の3つの群よりも有意に低かった（どれも $p < .01$ ）。

表3. 各群の得点平均, 通過数平均

	得点平均 (SD)				通過数
	テスト	ケーキ	ろうか	学芸会	平均 (SD)
AS 群	1.71 (0.8)	0.81 (0.9)	0.98 (0.7)	1.67 (1.2)	0.81 (0.9)
3 年群	2.35 (0.9)	1.19 (0.9)	1.23 (0.7)	2.08 (1.3)	1.65 (1.2)
L/A 群	2.57 (0.5)	1.86 (0.9)	1.43 (0.8)	2.71 (1.3)	2.57 (0.8)
5 年群	2.59 (0.6)	1.83 (1.0)	1.79 (0.4)	3.07 (0.9)	2.86 (1.0)

「ケーキ」に関しては、AS群がL/A群、5年群よりも有意に低かった（どれも $p < .01$ ）。「ろうか」に関しては、AS群と3年群が5年群よりも有意に低かった（ $p < .01$ ）。「学芸会」に関しては、AS群と3年群が5年群よりも有意に低かった（ $p < .01$, $p < .05$ ）。通過数については、AS群は3年群、5年群、L/A群よりも有意に低かった（いずれも、 $p < .01$ ）。また、3年群は5年群よりも有意に低かった（ $p < .01$ ）。

各図版の通過率（表4）を見てみると、AS群 < 3年群 < L/A群 < 5年群という傾向である。

表4. 各群の通過率

	テスト	ケーキ	ろうか	学芸会
AS 群	14%	21%	21%	21%
3 年群	54%	31%	31%	50%
L/A 群	57%	57%	57%	86%
5 年群	62%	66%	79%	79%

これらの結果からは、Happé (1994) や Kalandら (2002)、藤野 (2005) らの研究と同様に、AS群は健常群よりも社会的認知が劣ることが示された。ASやHFAがもつような深刻な社会

的認知障害がないLD/ADHD群は、健常の5年生の得点、通過数との間に有意差がみられなかった。このことから、本課題はASの社会的認知の障害を敏感に捉えることができる課題といえるであろう。

スキルとの関連) SC課題とSS尺度の相関は表5の通りである。通過数とSC項目、集団行動、セルフコントロール、仲間関与に有意な相関が得られた（どれも $p < .01$ ）。SC項目との相関の高さからは、基準関連妥当性が確認されたといえる。しかし、SC項目よりも、仲間関与に高い相関があったが、仲間関与の項目自体、「視線を合わせて人と話すことができる」「仲間や親しい人にはほえみかけることができる」「仲間と冗談を言い合うことができる」といった社会的認知が影響するスキルが多く盛り込まれているので、高い相関は妥当なものであろう。

表5. 社会的認知（通過数）とスキルの関連

SS尺度の下位尺度 (N=21)	
SC項目	0.56
集団行動	0.45
セルフコントロール	-0.03
仲間関与	0.68
言語的コミュニケーション	0.32

安定性) 健常児群、障害群を合わせ、各課題の得点から α 係数を算出した。 $\alpha = .623$ の値が得られた。研究1のときよりも、SC課題の安定性が増したといえる。従来の質問紙の α 係数の基準に比べると低い値であった。なお、各課題の得点を削除後の α 係数は、どれも全体の.623よりも低くでている。健常児群、障害群の各課題の得点で因子分析を行い、1因子を抽出した（固有値1以上）。各図版の因子負荷量は、.50, .43, .60, .70であった。

【まとめ】

研究1, 2の結果, 本研究で作成したSC課題は, ASの社会的認知の弱さを敏感に捉えることが示された。

本研究では, 基準関連妥当性, 安定性の確認のみであったため, 今後, 再検査法による信頼性, 従来の心の理論課題を用いた基準関連妥当性, 因子分析などによる構成概念妥当性の確認をしていくことが望まれる。

安定性については, 従来の基準(安藤, 1987)と比べて低いものであった。今後は, 有効な図版を増やし改良を加えることで, 安定性を高めていく必要がある。

心の理論は言語能力との密接な関連があるといった指摘もされている(Happe, 1994)。藤野(2004)は言語, コミュニケーションとの関連を調べているが, 本課題でもさらに社会的認知の関連要因を調べていくことが必要であろう。また, 本課題について, 小学校以降の発達特性についても検討していくことが望まれる。

【文献】

- 安藤清志(1987): 態度・性格尺度の構成: 末永俊郎編 社会心理学研究入門. 東大出版.
- Frith, U. (1989): *Autism: Explaining Enigma*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Ford, M.E. (1996): Motivational opportunities and obstacles associated with social responsibility and caring behavior in school contexts. In Juvonen, J., & Wentzel, K.R. (Eds.): *Social motivation: Understanding children's school adjustment*, Cambridge University Press, New York, pp. 126-153.
- Happe, F.G.E. (1994): *Autism: an introduction to psychological theory*. UCL Press, London (石坂好樹・神尾陽子・田中浩一郎・有田有史訳(1997): 自閉症の心の世界

星和書房)

- Mlyes Myles, B.S. & Simpson, R.L. (2001): Effective practices for students with asperger syndrome. *Focus on Exceptional Child-ren*, 34(3), 1-14.
- 岡田智(2003): 指導のためのソーシャル・スキル尺度作成の試み—社会的コンピテンスの視点からのLD児支援—LD研究—研究と実践—, 12(1), 56-63.
- Vaughn, S. & Hogan, A. (1990): Social competence and learning disabilities: A prospective study. In H.L. Swanson & B. Keogh (Eds.): *Learning disabilities: Theoretical and research issues*, Lawrence Erlbaum, Inc., Hillsdale, NJ.

資料 SC課題 (図版と質問項目, 採点基準)

図版1 テスト

先生が, 昨日したテストをみんなに返しています。みんなは, テストをかくしながら見えています。まさるは, 75点でした。まさるは, さゆりのテストを見て, 「ぼく, 75点だったけど, すげー, さゆり, 80点だったんだ, まけた〜」と大きな声で言いました。そう言われて, さゆりは, いやな顔をしています。



- Q1. なぜ, さゆりは嫌な顔をしているのですか?
2点: みんなの前で点を言われた/公表された
1点: 勝手に見られた(Q)/比べられた/自慢されたから/大きな声で言われた(Q)
0点: そういうことを言われたから(Q)/勝ったから/点が低かった/点に満足していない
- Q2. さゆりは, そう言われて, どんな気持ちですか?
⇒ 事実確認の問題, 採点しない
- Q3. みんなは, なぜ, テストを隠しているか?
1点: みんなに見られたくない/公表されたくない/点のことを言われたくない
0点: 悪い点を取った/マサルに見られてしまう/見られたくない(Q)/負けたから

図版2 ケーキ

かずこのお誕生日会で、ケーキが出されました。みんなは大よろこびです。たかしは、ケーキが好きなのですが、一人だけ ケーキを 食べようとはしません。



Q1. なぜ、たかしはケーキを食べようとはしないのですか？ 思いつくことをたくさん挙げてください。なるべく3つ以上でるように促す。

【+1点の答え】

お腹がいっぱいで食べられない／ケーキが美味しそうではない／体調不良／ダイエット中／虫歯／友達とのトラブル／自分の前のが小さい／かすこより先に手を出すのは失礼／周りの子供が行儀悪い／好きな子がいて意識している／悩みがあった

【0点の答え（点にならないもの）】

意識していた(Q)／遠慮している(Q)／食べたくなかった(Q)／譲ろうとしている我慢している(Q)／食欲がない(Q)／お母さんに怒られる(Q)／席が真ん中だった／後で味わって食べたい

【-2点の答え】

ケーキが嫌い／甘いものは嫌い

図版3 ろうか

ろうかで上級生たちが、すわって話をしています。みんなは、上級生たちをよけて、歩いています。しんじは言いました。ろうかにすわるとジャマですよ。どいてください」



Q1. しんじは、上級生たちがどいてくれると思っていましたか？

1点：どく 0点：どかない

Q2. しんじの友達は、どんな気持ちですか？

1点：やめなよ／さからわないで／いじめられるよ／やばいよ／強く言わないほうがいい／関わるなよ／けんかになる／心配／どうなっても知らないよ

0点：嫌な気持ち(Q)／迷惑(Q)／怖い(Q)／巻き込まれたくない(Q)／しんじと同じ／よく言ってくれた／じゃま／通れないよ

Q3. このあと、実際に、上級生たちはどうしたと思いますか？

1点：どかなかった／いじめた／文句を言った／無視した／殴られた／文句を言ってどいた

0点：やさしかったらどく、意地悪ならどかない(Q)／どいた／教室に入って話をした

図版4 げき

けいたのクラスは、学芸会でげきをやることになりました。けいたは主役の大親分になりたいとおもっていましたが、みんなも やりたがっていた 大親分にえらばれました。けいたは、言いました。

「いやあ～、ぼくは ちょっと・・・」



Q1. けいたがなりたかったのは何ですか？

⇒ 事実確認の問題、採点しない

Q2. なぜ、けいたは、大喜びしなかったのですか？

2点：謙遜・謙虚・遠慮／選ばれない人のことを考えて／控えめに言った／なりたいたい人々に悪いと思った／大喜びするといやな目で見られる

1点：照れていた／恥ずかしかった／はにかんでいた／格好をつけていた／

0点：役が大変だった／緊張していた／やっぱり止めたかった／やりたくなかった／セリフが長かった／うれしすぎてうまく表現できなかった／誰かに譲りたかった

Q3. けいた（指す）は どんな気持ちでしょうか？

1点：本当はうれしい／喜んでいる／わるいなあ／照れている／はずかしい

0点：複雑な気持ち(Q)／困っている／やめたいなあ～／不安／自信がない／嫌な気持ち／普通／だれかに譲りたい／やめてよかった

Q4. よく見てください。みんなは、どんな気持ちでしょうか？

1点：喜んでいる人／祝福している人と、残念がっている人の2側面の気持ちが出ていること

0点：1側面しか出ない