

LD 児の他視点取得に関する研究

—語用論的側面の評価の一試行—

高橋 泰子

(武庫川女子大学教育学科初等教育専攻)

問題と目的

子どもはいつ頃から他者がその人固有の感情や思考を持っていることを理解し始めるのだろうか。それについてこれまで数多くの研究者が様々な見解を述べてきた。例えば, Rubin, K. H. (1973)は, 空間, 認知, 役割取得, 伝達の4種の他視点取得課題を実施したところ, 全ての他視点取得課題において年齢と共に得点が上昇し, さらに因子分析を行ったところ全ての測度に「自己中心性の因子」が負荷すると解釈した。

Baron-Cohenら(1985, 1986)は健常児, ダウン症児, 自閉症児に他視点取得課題を行ったところ精神年齢が自閉症児より低い健常児, ダウン症児の方が成績が良好であり, 心理化を行うのに要求される能力は, 因果関係や行動を理解するのに必要な思考能力とは異なることを示唆した。また他視点取得のためには心理化の能力だけではなく, 経験が必要ではあるが, 既存の知識との統合がなければ経験も意味をなさないと指摘している。

また, 宮崎(1985)は視点について「見る」視点と「なる」視点」という言葉で2種類の活動に区別している。「見る」視点とは, 物体を様々な方向から眺めるような時に必要とされる視点のことであり, 「なる」視点とは, 外から何かを見るのではなく, 自分とは別の人物の立場に立ったとして, その人がどのように感じたりしているかを類推するような場面において取られる, 他者の中に置かれた視点のことを指している。藤井(1995)は, 宮崎の「見る」視点に着目し, 社会性能力の低いLD児を対象にPiaget型検査を行ったところ, 操作的側面に比べて形象的側面が劣り, 視点変換とイメージを持つことの困難性を指摘している。また, LD児の指導実践報告などによれば, 学校場面での仲間作りが難しい, 友達の気持ちが理解できないといったことや, 国語のテストで漢字や説明文では成績良好であるが登場人物の感情の理解には解答できないといった例が数多く指摘されている(小西;1992, 山口;1996, 高橋;1996, など)。このような例は特に非言語性のLD児に見られ, 状況認知が悪く, 行動的にも理解しにくいことため起こりやすいことを上野(1992)は指摘している。このように日常生活の中で, 意味論や統語論的には会話を理解することができても語用論的な側面では会話を解釈することができないため対人関係に問題を持ってしまうと考えられる。

Table 1 Results of WISC-R

SEX	CA	VIQ	PIQ	FIQ	Verbal Tests					Performance Tests							
					知識	類似	算数	単語	理解	数唱	絵完	絵配	積木	組合	符号	迷路	
A児	M	6:8	82	80	79	6	7	10	6	6	8	10	9	6	5	6	14
B児	M	7:9	71	80	73	5	4	7	4	6	6	10	10	4	2	10	19
C児	M	7:7	74	108	88	9	2	6	4	8	8	13	12	11	14	6	14
D児	M	5:7	90	73	81	9	9	10	7	7	8	7	6	8	4	6	8
E児	F	6:1	101	113	107	12	10	10	9	10	14	11	12	9	15	13	13
F児	F	8:3	76	94	83	3	7	8	8	7	10	6	11	8	11	10	11
G児	M	9:3	84	62	71	5	8	11	9	4	7	4	6	3	4	6	7
H児	M	7:7	120	115	119	14	12	14	14	13	7	13	12	15	14	7	10

そこで、自閉性障害児と近接する LD 児および LD-suspect 児を対象に Baron-Cohen らの行った他視点取得課題、特に宮崎の区別する「なる」視点に着目した課題を行うことにより、自閉性障害児と LD 児を比較しながら視点に対する認識の獲得やその柔軟性の発達過程を語用論的側面から検討することを目的とする。

方法

(1)対象児

5～9歳のLD及びLD-suspect児8名。以下簡単に対象児の概要を記す。

A児;学校では授業中集中している時間が短く、着席してもソワソワ動いていることが多い。文字や絵を乱暴に書くと評価されている。検査では眼球運動、特に追視において頭部固定が困難。また、粗大模倣においては指先まで緊張の保持が難しく、微細運動も模倣ができない。

B児;検査場面や日常会話において、会話の内容そのものではなく、会話の中に出てきた単語に引きずられ発話し易く、会話が成立しないときがある。また、微細運動の模倣は困難。

C児;周囲から刺激があると目の前の課題から注意がそれやすく、発話量が多い割には要点が得にくい。誤り構音が正しく構音できるようになってもそれが会話には般化されていない。

D児;発話量は多く理解言語も多いが、会話は母音と/p/b/m/n/だけを使って話す。注意が転導しやすく課題を始めてもすぐに歩き回ってしまう。

E児;同年齢の子どもと比較して、左右の認知がやや弱く、身振りを模倣したり一連の動作を覚えることが苦手。また、質問されたことを何度も聞き直す。

F児;学校ではおとなしくあまり目立たなく、友達の行動を見て自分も行動することが多いため、クラス担任からは特に問題は感じられていない。検査では追視において眼球運動にサッケードが見られた。また、ヘッドの〈手-目-耳〉検査において模倣は良好であるが、口頭命令はほとんどが誤反応を示した。

G児;学校では活発であるがよく怪我をし、階段を降りるときに手すりを持って歩く。ヘッドの〈手-目-耳〉検査において口頭命令は15問中3失点に対して、模倣が6失点であった。

H児;授業中ときどき立ち歩くことがある。検査では、閉眼した状態で鼻を繰り返し指示する課題においてときどき失敗することがある。

なお、以上A～H児8名は諸検査を行ったときは機能的構音障害があり、その指導を受けていた。

(2)課題と手続き

他視点取得の領域は空間、認知、感情などあるが、次の課題①～課題④を用いた。

課題①「3つの山」;他視点取得の領域で主に空間的な視点取得を見るもので、PiagetとInhelder(1956)の「3つの山」の課題を用いた。この課題では、90°、180°、270°から見える3つの山を、提示された同様の模型で操作するよう求めた。なお、提示する模型は異なる大きさで、異なる色の山3つを用いた。

次に、他視点取得の中で宮崎の区分する「なる」視点である役割取得についての課題を行った。役割取得には共感性のように他者の情動や感情を推察する側面と、他者が行うであろう判断や方略を類推するような認知的な側面とがある。前者は感情的役割取得、後者は認知的役割取得と呼ばれており、感情的役割取得を測定する課題としては課題②と③を、認知的役割取得課題としては課題④を用いた。

課題②「役割取得課題」;主人公がある感情(ここでは悲しみ)を持つに至った過程が示されている一連の漫画を提示した。そこには第2の人物とし

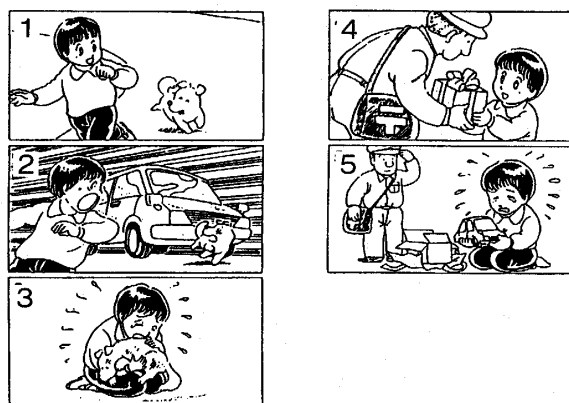


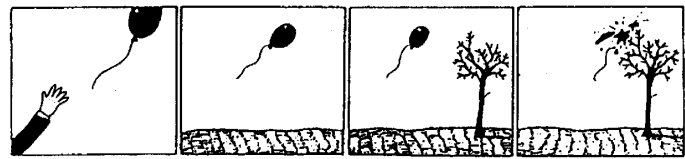
Fig. 1 A subject of role-taking

て主人公がそのような感情を喚起した理由について何も知らない第三者が登場している。対象児には第三者の視点から物語を解釈し直すように求め、第三者が主人公の感情を喚起した理由を知っているか否かを問う。この場合、「郵便やさんは『この子(主人公)がオモチャを気に入らなかったから泣いているのだ』と思っている」のような理由付けが出来れば正解とみなし、第三者が知るはずもない情報(この場合は犬の死)を含めた答えをしてしまったときは不正解と見なした。(Fig. 1)

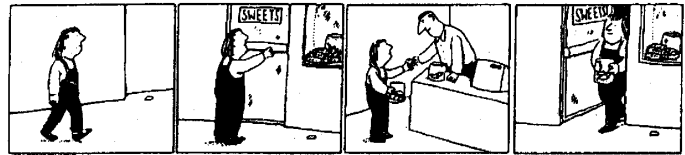
課題③「絵の配列課題」;課題②と同様感情的役割取得課題ではあるが、課題②ほど言語表現を必要としない課題である。Baron-Cohenら(1986)の4コマ漫画を用い、4枚の絵を始めに出された絵に続けて1つのストーリーを構成するように配列させ、そのストーリーを話させた。そして4コマ目の男子はチョコレートを食べた人を知っているか否かを質問した。また配列が正しくなかったときは検査者は4枚を正しく配列し、同様に質問を行った。なお、課題自体の理解を見るために機械的ストーリーと行動的ストーリーの4枚の配列課題を心理的ストーリーの前に行った。(Fig. 2)

課題④「サリーとアンの課題」;Baron-Cohenら(1985)の方法を用い、検査者はサリーとアンと名付けた人形を使って短いシナリオを演じた後、サリーがビー玉を探すのはどこか対象児に質問した。

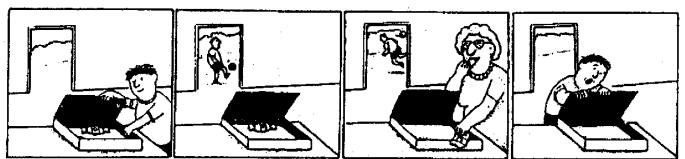
なお、課題が理解できているか否かを確認するためにシナリオの途中(3画面目)でビー玉は今どこにあるか質問を行い、正答であれば次を続けた。(Fig. 3)



機械的ストーリー



行動的ストーリー



心理的ストーリー

Fig. 2 Subjects of pictures arrange in story order

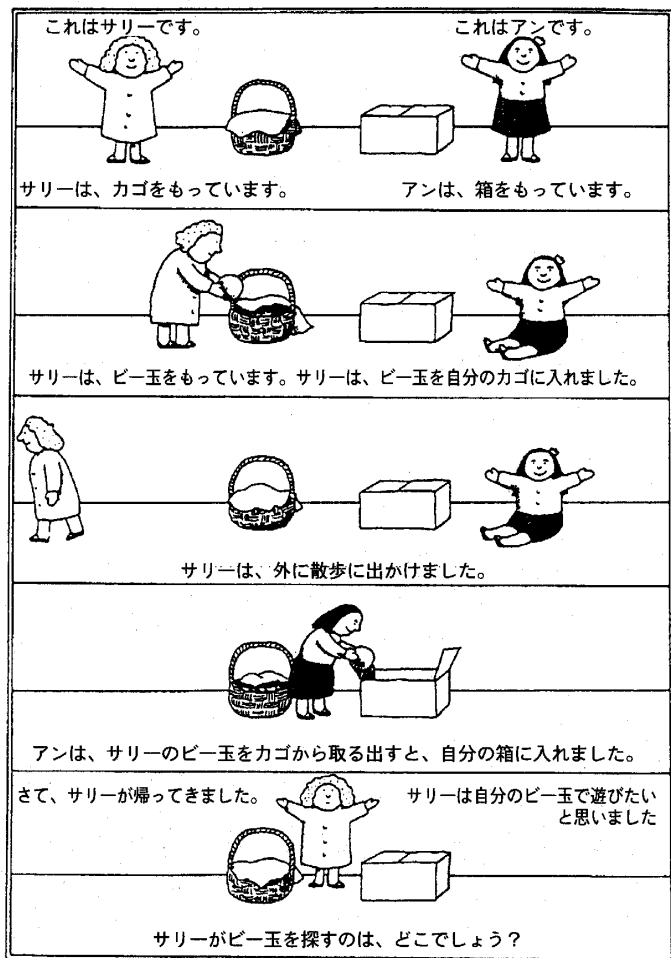


Fig. 3 An experment of Sarry and Ann

結果と考察

(1) Piaget らの「3つの山」の課題を行ったところ、対象児すべてにおいて自分の視座と他者の視座を協応させることはできなかった。そして H 児を除いて異なる位置にいる他者も自分と同じように対象を見ているかのように反応した。(H 児は情報処理能力の獲得はできていないが、視点の認識能力は獲得できているかのような反応を示した。)このことから全対象児において他視点取得の領域の一つである空間的な perspective 性は、この時点では未熟であると考えられる。しかし、この結果が即「自己中心性」が故と考察されることは難しく、本課題において H 児のみならず、情報処理能力の獲得はできていないが視点の認識能力の獲得ができていれば同様の反応を示すことも考えられるからである。

上記のことも含め、この課題はすでに追試研究から、提示刺激の種類を少し変えるだけで正答率が大きく変化することが指摘されており (Eliot, J. et al, 1976; 田中, 1968 など)、本研究でも提示刺激の妥当性は被検児数が少数のことと回答にばらつきがなかったため有効性がわからなかった。

Table 2 Results of perspective-taking subjects

	CA	WISC-R		サリー とアン	役割 取得	絵の配列課題			3つ の山	BGT
		言語性 (IQ)	動作性 (IQ)			心理的	機械的	行動的		
A 児	6:8	5:6 (82)	5:3 (80)	×	×	×	○	○	×	5
B 児	7:9	5:6 (71)	6:2 (80)	○	×	×	○	○	×	3
C 児	7:7	5:7 (74)	8:2 (108)	×	○	◎	○	○	×	5
D 児	5:7	5:0 (90)	4:1 (73)	×	○	×	×	○	×	11
E 児	6:1	6:1 (101)	6:10(113)	○	×	◎	○	○	×	3
F 児	8:3	6:3 (76)	7:9 (94)	○	×	×	×	○	×	2
G 児	9:3	7:9 (84)	5:9 (62)	○	○	○	○	○	×	
H 児	7:7	9:1 (120)	8:9 (115)	○	○	◎	○	○	×	8

絵の配列課題「心理的ストーリー」において、◎は配列と質問に対して正答。○は配列のみ正答。

(2) 役割取得課題のうち感情的役割課題②③は、2問共に正答したのは C・G・H 児の 3 名、2問共に誤答したのも A・B・F 児の 3 名であった。感情的役割課題②③において WISC-R の下位検査や群得点、BGT などとの相関は見られなかった。ただ、感情的役割取得課題②は、BGT の失点が高い者が正答しており、この相関は少数の被検児のため偶然に出た結果としか解釈がし難い。

課題③の「絵の配列課題」は、心理的ストーリーが正答の者は機械的および行動的ストーリー共に正答であるが、機械的ストーリーを誤答した者は心理的ストーリーも誤答している。このことから、心理的ストーリーは少なくとも機械的・行動的ストーリーが理解されていないと正答できないことが言える。

(3) 認知的役割取得課題である「サリーとアンの課題」と感情的役割取得課題②③との間には相関は見られなかった。また WISC-R や BGT, 3つの山の課題とも相関は見られなかった。

この課題は、WISC-R の言語性検査において 6:1 を通過した者は皆出来ており、それを通過していないが生活年齢 7:9 の B 児も正答であった。

全体の考察

前述した Rubin らは他視点取得課題を行い課題間に高い相関や全課題に負荷する因子を見つけ出した。本研究でも LD 児および LD-suspect 児に対して課題間の相関を見るために他視点取得の領域で役割取得課題を行ったが、Rubin らの解釈した「自己中心性の因子」とは解釈できにくい結果が得られた。

本研究では、Baron-Cohen ら (1985, 1986) が示唆した「心理化を行うのに要求される能力は、因果関係や行動を理解するのに必要な思考能力とは異なり、他視点取得のためには心理化の能力だけではなく、経

験が必要ではあるが、既存の知識との統合がなければ経験も意味をなさない」ことに賛同できると考えられる。すなわち本研究での課題は、LD児およびLD-suspect児は生活年齢(経験)が必要ではあるが、WISC-Rの言語性検査において6:0前後を通過すること(既存の知識)が役割取得には必要である傾向がみられた。このことは年長であっても通過できない自閉性障害とは異なることが言える。しかし、課題が通過できるとしても健常児では5歳のところであるから、やはり認知に何等か問題があることも示唆される。

また、上野は対人関係の問題は状況認知の悪い非言語性LD児に見られやすいと指摘しているが、非言語性LD児のみならず言語性LD児においても言語的な理解の問題から、対人問題は起こりうるということが推測される。

今後の課題として、発達のレベルや認知レベルの点から他視点取得を理解するために被験児数を増やすことが必要である。また、年齢が増すにつれて今回の課題では限界があると思われる。例えば、日常生活において「Aさんは、『BさんがCさんの事を快く思っていない』と思っている。」というように、さらに人間関係が複雑になってくるため、それを評価するためには課題を推敲する必要がある。

付記 本研究を実施するにあたりご協力をいただきました児童、保護者、先生方に感謝の意を表します。なお、本論文は、日本特殊教育学会第34回大会で発表したものを一部再分析し考察したものである。

引用参考文献

- 1) Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., and Frith, U. (1985) Does the autistic child have a "theory of mind"?, *Cognition*, 21, 37-46
- 2) Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., and Frith, U. (1986) Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *B.J.D.P.*, 4, 113-125
- 3) Eliot, J. and Dayton, C.M. (1976) Egocentric error and the construct of egocentrism. *The Journal of Genetic Psychology*, 128, 275-289
- 4) 藤井茂樹(1995) 学習障害児の認知能力の分析 —ピアジェ型検査を使つての発達の質的検討— 兵庫教育大学大学院修士論文
- 5) Frith, U. (1989) *AUTISM: Explaining the Enigma*. Axel Scheffler [富田真紀 清水康夫訳(1991) 自閉症の謎を解き明かす 東京書籍]
- 6) 小西喜朗(1992) 言語障害学級での対応 —社会性・対人関係に問題がある小学生— 日本文化科学社 学習障害児の教育 172-180
- 7) 空間認知の発達研究会(1995) 空間に生きる —空間認知の発達の研究— 北大路書房
- 8) 宮崎清孝 上野直樹(1985) 視点 東京大学出版会
- 9) Rubin, K.H. (1973) Egocentrism in Childhood: A Unitary Construct?, *Child Development*, 44, 102-110
- 10) 高橋泰子(1996) 人との関係に問題をもつ子どもたち —集団になじめないM君— ミネルヴァ書房 発達, 67, 86-93
- 11) 田中芳子(1968) 児童の位置関係の理解 教育心理学研究, 16, 87-99
- 12) 上野一彦 牟田悦子(1992) 学習障害児の教育 —診断と指導のための実践事例集— 日本文化科学社
- 13) 山口俊郎(1996) 人との関係に問題を持つ子どもたち —これぐらいはできるはずだと思われがちの子— ミネルヴァ書房 発達, 65, 96-103