

# 高機能広汎性発達障害児の問題解決場面における自己と他者の調整

Mental Negotiations Between Selves and Others in Problem Solving Situations in Children  
with High Functional Pervasive Developmental Disabilities

鈴木ゆかり・小島 道生

岐阜県立飛騨特別支援学校・岐阜大学教育学部

Yukari Suzuki and Michio Kojima

本研究では、小学生の高機能広汎性発達障害（以下、HFPDD）児25名と対象群として定型発達児208名を対象として、自己と他者の意見が対立するジレンマ課題を用いて、その対応方法の特徴について検討した。その結果、HFPDD児の対応方法については、定型発達児よりも「自己優先」が認められ、「両方優先」という行動がとりにくい傾向であることが明らかにされた。また、低学年から高学年における発達的变化がHFPDD児は定型発達児と異なっており、HFPDD児においては他者理解の発達が定型発達児と同様の対応方法を導くとは限らないことが示唆された。ただし、問題によっては、HFPDD児も定型発達児と類似した発達的变化がみられることも示された。さらに、HFPDD児は自分だっとう思うかということについて、回答することが定型発達児よりも困難であり、この背景には他者の心の理解に困難さを抱えていることが影響していると推察された。

## I. 問題と目的

高機能広汎性発達障害（以下、HFPDD）児の対人関係に関する領域においては、以前より心の理論、表情認知、間接発話や社会的行動など多くの観点から研究が盛んに取り組まれてきた。その中でも代表的な領域としては、心の理論研究がある。HFPDD児の心の理論に関する研究からは、定型発達児とは質的に異なる「心の理論」を形成することが示唆されている（別府・野村, 2005）。そして、心の理論を獲得しても、日常生活の対人関係においては奇異に見えることも指摘されている（Bowler, 1992）。つまり、心の理論の獲得を支援することが、日常生活の対人関係を改善するまでには至らないと言える。

また、HFPDD児を対象としては、実際の行動に対してソーシャルスキルトレーニングの中で対人関係支援が取り組まれ、その研究成果も報告されている。我が国においても、HFPDD児を対象とした書籍が刊行されるなど、具体的なスキル獲得を支援するプログラムが報告（例えば、藤野, 2010）されつつある。

ただし、実際の対人関係場面では、単純に自らのスキルを発揮するというだけでなく、他者との関係を考慮した上で、より適切な対応をすることが求められよう。それは、自分と他者の意見が食い違う場面などであり、こうした自己と他者の意見が対立する問題解決場面で、どのように適切な対応をとれるかが、良好な対人関係を築いていく上では大切になってくると考えられる。

自己と他者の意見が食い違う場面は、対人葛藤場面や問題解決場面と呼ばれ、自己と他者の意見が対立するジレンマ課題等が用いられ、定型発達児を対象としては幼児から青年期まで幅広く検討がなされている。そして、青年前期では自己の要求を押し通したり、服従したりするような一方的な関係の持ち方であるものの、青年後期になると互惠性や関係性が発達することが示されている（Selman & Schultz, 1990）。また、知的障害者を対象としても仮設の対人葛藤場面を用いて取り組まれ、青年期のダウン症者と非ダウン症者（ダウン症以外の知的障害者）、さらには生活年齢を統制した定型発

達児を対象として対人葛藤場面における問題解決方略について検討したところ、これら3群に大きな違いはないことが示されている (Kojima & Ikeda, 2002)。

しかし、HFPDDの小学生を対象として、問題解決場面における自己と他者の調整について検証した研究は乏しく、我が国では現在までのところほとんど報告されていない。他者理解に課題のあるHFPDD児は、自己と他者の意見が対立した場合に、その対応方法にも定型発達児と違いや共通点があるのかを明らかにすることは、具体的な対人関係支援を考える上で有益な知見をもたらすと考えられる。

そこで、本研究では先行研究を参考に、独自の自己と他者の意見が対立する仮設の場面設定を行い、HFPDD児の特徴について明らかにし、効果的な対人関係支援の在り方について考察する。

## II. 方法

### 1. 対象児

対象児は、小学1年生～6年生までの男児20名、女児5名の合計25名であった。生活年齢は、7歳1ヶ月～12歳2ヶ月であった。診断は、広汎性発達障害15名、アスペルガー症候群8名、高機能自閉症1名、自閉症1名であった。在籍学級は、通常学級22名、特別支援学級3名であった。いずれの対象児も、保護者からの報告により、全般的な知的発達に遅れはないことが確認された。

また、対照群として定型発達の小学1年生～6年生208名(男児107名、女児101名)を設定した。各学年の人数は、1年生35名(男児17名、女児18名)、2年生32名(男児16名、女児16名)、3年生35名(男児18名、女児17名)、4年生37名(男児20名、女児17名)、5年生36名(男児20名、女児16名)、6年生33名(男児16名、女児17名)であった。

### 2. 課題

#### 1) 予備調査

先行研究(平井, 2000)を参考に、HFPDDの小学生を対象とした課題を作成した。そして、その課題の妥当性を検証するために、HFPDDの小学生9名を対象に、予備調査を実施した。その結果、課題内容の一部修正が行われた。

#### 2) 課題の作成

予備調査の結果を踏まえて、自己と友人、自己と両親、自己と先生とのジレンマ場面を各々2面ずつ、合計6問を作成した。これらは、いずれも4コマ漫画で構成されている。課題(4コマ漫画)の例(課題①)は、表1の通りである。

表1 課題の概要

課題①	1) 休み時間になりました。あなたはいつもあそぶ友だちと一緒にいます。2) 友だちは、かくれんぼがしたいと言います。3) しかし、あなたはしたくありません。4) こんなとき、あなたはどうしますか。また、どう思いますか。
課題②	1) あなたは今、とても楽しいテレビを見ています。2) 時計を見ると8時半です。お母さんが「早くお風呂に入りなさい」と言っています。3) しかし、今お風呂に入るとそのテレビは最後まで見る事ができません。4) こんなとき、あなたはどうしますか。また、どう思いますか。
課題③	1) 夏休みです。明日は家族で遊園地に出かけます。2) あなたは今日まで毎朝、宿題の朝顔の観察をしてきました。3) 朝顔の観察は7時。出発は6時半です。このままでは明日観察ができません。4) こんなとき、あなたはどうしますか。また、どう思いますか。
課題④	1) 休み時間です。あなたはいつも遊んでいる友だちと校庭で遊ぶ約束をしています。2) 外に行こうとした時、先生に花に水やりをするよう頼まれました。3) 水やりの係は他にもいます。先生は見えていません。外では友だちが待っています。4) こんなとき、あなたはどうしますか。また、どう思いますか。
課題⑤	1) あなたは一番仲の良い友だちと一緒に学校から帰っています。2) その友だちに「帰ってから遊ぼうようよ」と誘われました。3) しかし、今日は帰ってから見たいテレビがあります。遊ぶと見れません。4) こんな時、あなたはどうしますか。また、どう思いますか。
課題⑥	1) 今日は、クラスの係活動を決める日です。2) 先生にある係をやってみないかと言われました。3) それは、あなたがやりたい係ではありません。4) こんなとき、あなたはどうしますか。また、どう思いますか。

### 3) 手続き

HFPDD児に対しては、1対1の個別面接実施した。課題実施の前に課題のやり方について対象児に説明を行い、理解できたことを確認した上で課題を実施した。課題は、対象児に対して実験者が状況説明文を読み上げ、対象児はそれを聴きながら四コマ漫画を読み進めた。読み終えた後、対象児が回答を終えたことを確認してから、次の課題に進めた。

なお、回答方法による影響を低減するために、対象児に口頭と筆記のどちらの回答方法を希望するかを尋ねて、選択させた上で、実施した。口頭を選択した場合には、対象児の回答を実験者が記録した。具体的には、以下のように教示を行った。

「まず、(回答用紙を指さして)こちらの紙に日にち、年齢、性別、名前を書いてください。(書き終わるのを確認してから調査用紙を指し)この4コマ漫画を見てください。私がここに書いてる文を読むので〇〇さんは漫画を見ながら聞いて下さい。最後のコマで『こんなときあなただったらどうしますか？またどう思いますか？』と聴くので、自分だったらどうするか、どのように思うかということを(回答用紙を指して)こちらの紙に自由に書いて下さい。自分で書くよりも言葉で答えたほうがやりやすいなら〇〇さんが言った言葉を私が代わりに書きます。どちらがいいですか？(言葉で話したほうがいいいと答えた場合は、実験者が回答用紙に記入する)問題は全部で6問あります。疲れたら途中で休憩してもいいので、休みたくなったら、言って下さい。質問はありますか？(対象児が問題の進め方を理解したことを確認したら)では始めます。」

対象群である定型発達の小学生1～6年生については、担任の教師からの一斉配布による集団式で実施した。

### 4) 分析方法

分析は、先行研究(平井, 2000)を参考に、「自分だったらどうするか」という対応方法を尋ねる質問については、「自己優先」、「他者優先」、「両方優先」、「判断不可能」という4つに分類をした。なお、この項目に関しては最終的な決断について検討した。異なる2種類の回答が書かれている場合は、先に書いてあるものを有効回答とした。具体的には、表2の通りである。

対応方法に関しては、発達的变化を検討するために、対象児を小学1～3年生までの低学年群と小学4～6年生までの高学年群の2群に分けて分析した。

表2 分析コード

コード	定 義	例(課題②家族とのジレンマ場面)
S (Self)	自己を優先する行動を単独で述べているもの 自己について思いやる、心配する、気遣うもの	「お母さんの言うことは無視」 「ちょっと待ってと言って見せてもらう」
O (Other)	他者を優先する行動を単独で述べているもの 他者について思いやる、心配する、気遣うもの	「お母さんの言うことをきく」 「我慢してお風呂に入る」
B (balanced)	同時間にどちらも同じ程度に尊重しているもの	「録画する」 「ちょっと見てから入りに行く」
U (undecided)	どちらを優先しているのか判断がつかない	「わからない」 「一度もこんな経験をしたことがない」

## Ⅲ. 結果

### 1. 対応方法

まず、「自分だったらどうするか」という質問に関して、最終的な決断について分析をした。HFPDD児と対照群(定型発達の小学1年生～6年生)の結果は、表3の通りであった。回答に0が含まれていない結果について、人数の偏りを検討するために $\chi^2$ 検定を各質問項目と対象群ごとに実

施した。その結果は、以下の通りである。

課題①についてHFPDD児では、人数の偏りは有意であり ( $\chi^2(3)=21.24, p<.01$ )、「自己優先」は「判断不可能」より多かった。定型発達児について、人数の偏りは有意であり ( $\chi^2(3)=63.19, p<.01$ )、「自己優先」と「両方優先」が最も多く、次に「他者優先」で、「判断不可能」が最も少なかった。

課題②についてHFPDD児では、人数の偏りは有意でなかった ( $\chi^2(3)=5.24, p>.05$ )。定型発達児については、人数の偏りは有意であり ( $\chi^2(3)=81.08, p<.01$ )、両方は「自己優先」、「他者優先」、「判断不可能」よりも多かった。

課題③についてHFPDD児では、人数の偏りは有意であり ( $\chi^2(3)=17.72, p<.01$ )、「両方優先」は「他者優先」よりも多かった。定型発達児について、人数の偏りは有意であり ( $\chi^2(3)=70.12, p<.01$ )、両方はその他全て（「自己優先」、「他者優先」、「判断不可能」）よりも多かった。

課題④についてHFPDD児では、判断不可能が0であったので、統計学的処理は実施しなかった。定型発達児について、人数の偏りは有意であり ( $\chi^2(3)=81.8, p<.01$ )、「他者優先」と「両方優先」が最も多く、その次に「自己優先」、そして「判断不可能」の順であった。

課題⑤についてHFPDD児では、人数の偏りは有意であり ( $\chi^2(3)=11.00, p<.01$ )、「自己優先」は「判断不可能」より多かった。定型発達児について、人数の偏りは有意であり ( $\chi^2(3)=79.96, p<.01$ )、「両方優先」が最も多く、その次に「自己優先」、「他者優先」、「判断不可能」という順になった。

課題⑥についてHFPDD児では、人数の偏りは有意であり ( $\chi^2(3)=23.16, p<.01$ )、「自己優先」は「両方優先」、「判断不可能」よりも多かった。定型発達児について、人数の偏りは有意であり ( $\chi^2(3)=172.15, p<.01$ )、「自己優先」が最も多く、「他者優先」、「両方優先」及び「判断不可能」の順であった。

表3 回答の反応比率

		S(Self)	O(Other)	B (balanced)	U (undecided)
課題①	HFPDD児	16人 (64.0%)	4人 (16.0%)	4人 (16.0%)	1人 (4.0%)
	定型発達児	77人 (37.0%)	45人 (21.6%)	78人 (37.5%)	8人 (3.8%)
課題②	HFPDD児	7人 (28.0%)	6人 (24.0%)	10人 (40.0%)	2人 (8.0%)
	定型発達児	42人 (20.2%)	60人 (28.8%)	98人 (47.1%)	8人 (3.8%)
課題③	HFPDD児	5人 (20.0%)	1人 (4.0%)	15人 (60.0%)	4人 (16.0%)
	定型発達児	39人 (18.8%)	30人 (14.4%)	104人 (50.0%)	35人 (16.8%)
課題④	HFPDD児	5人 (20.0%)	6人 (24.0%)	14人 (56.0%)	0人 (0.0%)
	定型発達児	34人 (16.3%)	72人 (34.6%)	93人 (44.7%)	9人 (4.3%)
課題⑤	HFPDD児	12人 (48.0%)	4人 (16.0%)	8人 (32.0%)	1人 (4.0%)
	定型発達児	64人 (30.8%)	37人 (17.8%)	97人 (46.6%)	10人 (4.8%)
課題⑥	HFPDD児	16人 (64.0%)	6人 (24.0%)	3人 (12.0%)	0人 (0.0%)
	定型発達児	126人 (60.6%)	60人 (28.8%)	6人 (2.9%)	16人 (7.7%)

## 2. 低学年と高学年による比較

次に、発達的な変化を検討するために、低学年（1～3年生）と高学年（4～6年生）の2群にわけて、分析をした。その結果は、表4の通りであった。低学年のHFPDD児のでは、50%以上の回答が認められたのは、「自己優先」が3つの質問項目（課題①、⑤、⑥）、「両方優先」が2つの質問項目（課題③、④）であった。高学年になると、「自己優先」が2項目（課題①、⑥）であった。

定型発達児で50%以上の回答が認められたのは、低学年では「両方優先」が質問項目（課題③）と「自己優先」が質問項目（課題⑥）であった。高学年になると、「両方優先」が3つの質問項目（課題

表 4 低学年と高学年の回答比率

		低学年				高学年			
		S(Self)	O(Other)	B(balanced)	U(undecided)	S(Self)	O(Other)	B(balanced)	U(undecided)
課題①	HFPDD児	6人(54.5%)	2人(18.2%)	2人(18.2%)	1人(9.1%)	10人(71.4%)	2人(14.3%)	2人(14.3%)	0人(0%)
	定型発達児	37人(36.3%)	30人(29.4%)	28人(27.5%)	7人(6.9%)	40人(37.3%)	15人(14.2%)	50人(47.2%)	1人(0.9%)
課題②	HFPDD児	1人(9.1%)	4人(36.2%)	5人(45.5%)	1人(9.1%)	6人(42.9%)	2人(14.3%)	5人(35.7%)	1人(7.1%)
	定型発達児	15人(14.7%)	41人(40.2%)	41人(40.2%)	5人(4.9%)	27人(25.5%)	19人(17.9%)	57人(53.8%)	3人(2.8%)
課題③	HFPDD児	1人(9.1%)	0人(0%)	9人(81.8%)	1人(9.1%)	4人(28.6%)	1人(7.1%)	6人(42.9%)	3人(21.4%)
	定型発達児	19人(18.6%)	7人(6.9%)	53人(52.0%)	23人(22.5%)	20人(18.9%)	23人(21.7%)	51人(48.1%)	12人(11.3%)
課題④	HFPDD児	1人(9.1%)	2人(18.2%)	8人(72.7%)	0人(0%)	4人(28.6%)	4人(28.6%)	6人(42.9%)	0人(0%)
	定型発達児	18人(17.6%)	35人(34.3%)	40人(39.2%)	9人(8.8%)	16人(15.1%)	37人(34.9%)	53人(50.0%)	0人(0%)
課題⑤	HFPDD児	8人(72.7%)	0人(0%)	3人(27.3%)	0人(0%)	4人(28.6%)	4人(28.6%)	5人(35.7%)	1人(7.1%)
	定型発達児	33人(32.4%)	18人(17.6%)	42人(41.2%)	9人(8.8%)	31人(29.2%)	19人(17.9%)	55人(51.9%)	1人(0.9%)
課題⑥	HFPDD児	7人(63.6%)	3人(27.3%)	1人(9.1%)	0人(0%)	9人(64.3%)	3人(21.4%)	2人(14.3%)	0人(0%)
	定型発達児	54人(52.9%)	37人(36.3%)	2人(2.0%)	9人(8.8%)	72人(67.9%)	23人(21.7%)	4人(3.8%)	7人(6.9%)

②, ④, ⑤), 「自己優先」が1つの質問項目(課題⑥)であった。

なお, 統計学的検討は行っていないが, HFPDD児では低学年から高学年にかけて, 6課題中5課題において「自己優先」が増加したのに対して, HFPDD児の「両方優先」は6問中4問減少した。また, 定型発達児では「両方優先」が6課題中5課題増加していた。

### 3. 自己の気持ち

「自分だったらどう思うか」という質問に対する, 回答の有無についてHFPDD児と対照群の(定型発達の小学1年生～6年生)の結果は, 以下の通りである。

課題①に関しては, HFPDD児は回答「あり」12名, 「なし」13名であった。直接確率計算法の結果, 人数の偏りは有意でなかった(両側検定: $p=1.00$ ,  $p>.05$ )。定型発達児では回答「あり」161名, 「なし」47名であった。直接確率計算法の結果, 人数の偏りは有意であり, 回答「あり」の方が「なし」よりも多かった(両側検定: $p=0.00$ ,  $p<.01$ )。

課題②に関しては, HFPDD児では回答有り11名, 無し14名であった。直接確率計算法の結果, 人数の偏りは有意でなかった(両側検定: $p=0.69$ ,  $p>.05$ )。定型発達児では回答「あり」171名, 回答「なし」37名であった。直接確率計算法の結果, 人数の偏りは有意であり, 回答「あり」の方が「なし」よりも多かった(両側検定: $p=0.00$ ,  $p<.01$ )。

課題③に関しては, HFPDD児では回答有り14名, 回答無し11名であった。直接確率計算法の結果, 人数の偏りは有意でなかった(両側検定: $p=0.69$ ,  $p>.05$ )。定型発達児では回答「あり」172名, 「なし」36名であった。直接確率計算法の結果, 人数の偏りは有意であり, 回答「あり」の方が「なし」よりも多かった(両側検定: $p=0.00$ ,  $p<.01$ )。

課題④に関しては, HFPDD児で回答「あり」8名, 回答「なし」17名であった。直接確率計算法の結果, 人数の偏りは有意でなかった(両側検定: $p=0.11$ ,  $p>.05$ )。定型発達児では回答「あり」165名, 回答「なし」43名であった。直接確率計算法の結果, 人数の偏りは有意で「あり」, 回答「あり」の方が「なし」よりも多かった(両側検定: $p=0.00$ ,  $p<.01$ )。

課題⑤に関しては, HFPDD児では回答「あり」10名, 回答「なし」15名であった。直接確率計算法の結果, 人数の偏りは有意でなかった(両側検定: $p=0.42$ ,  $p>.05$ )。定型発達児では回答「あり」157

名、回答「なし」51名であった。直接確率計算法の結果、人数の偏りは有意であり、回答「あり」の人数の方が「なし」よりも多かった（両側検定: $p=0.00$ ,  $p<.01$ ）。

課題⑥に関しては、HFPDD児では回答「あり」14名、回答「なし」11名であった。直接確率計算法の結果、人数の偏りは有意でなかった（両側検定: $p=0.69$ ,  $p>.05$ ）。定型発達児では回答「あり」167名、回答「なし」41名であった。直接確率計算法の結果、人数の偏りは有意で回答「あり」の方が「なし」よりも、有意に多かった（両側検定: $p=0.00$ ,  $p<.01$ ）。

#### IV. 考察

##### 1. 対応方法

各課題ごとに分析してみると、課題①では、「自己優先」が最も多いことでHFPDD児と定型発達児は共通している。課題②では、HFPDD児では特に偏りはなかったものの、定型発達児では「両方優先」となり、異なる傾向を示している。課題③では、HFPDD児と定型発達児ともに、「両方優先」が多いという類似した傾向である。課題④に関しては、統計学的処理は行っていないものの、HFPDD児と定型発達児に共通して、「両方優先」が多いという点では、類似していた。課題⑤では、HFPDD児では「自己優先」が多いものの、定型発達児では「両方優先」が多いと異なる傾向であった。課題⑥に関しては、「自己優先」が多いという類似した傾向であった。これらから、類似した傾向を示しているのは、課題①、③、⑥であり、異なる傾向を示しているのは、課題②と⑤であると言える。

したがって、HFPDD児と定型発達児においては、類似した傾向を示す場合もあれば、異なる対応をする場合もある。全体的にはHFPDD児は両方よりも「自己優先行動」が多く認められたものの、定型発達児では「両方優先」が6問中5問に認められるなど、異なる傾向も認められる。つまり、HFPDD児の対応方法については、定型発達児よりも「自己優先」が認められ、「両方優先」という行動がとりにくい傾向であると推察される。この理由としては、他者理解に困難を示すことから、他者に考慮する必要のある「両方優先」や「他者優先」ではなく、「自己優先」という行動をとっていると推察される。しかし、HFPDD児も「両方優先」や「他者優先」の対応も認められており、一概に他者のことを考慮した行動をとることが困難であるとは断定できず、むしろ定型発達児とは類似した傾向はあるものの、一部において対応方法が異なる場合もあると言えよう。

各課題内容との関連から検討してみると、HFPDD児と定型発達児で類似した傾向を示したのは、課題①（友人とのジレンマ場面）、課題③（家族とのジレンマ場面）、課題⑥（先生とのジレンマ場面）となっており、3つの相手全てで認められていた。その一方、HFPDD児と定型発達児で異なった傾向を示したのは課題②（家族とのジレンマ場面）、課題⑤（先生とのジレンマ場面）であった。友人、家族、先生という相手が全て変わっても類似傾向を示したことより、相手との関係によってHFPDD児と定型発達児の対応方法が異なるというのではなく、むしろ他の要素で対応方法が異なっていると推察される。

##### 2. 低学年と高学年による比較

対象児を低学年と高学年の2群にわけて検討したところ、統計学的検討は行っていないものの、低学年から高学年にかけてHFPDD児の「両方優先」の行動は6問中4問減少し、定型発達児は6問中5問に「両方優先」の増加が認められた。このことは、低学年から高学年における発達の変化がHFPDD児は定型発達児と異なると考えられる。Happé（1995）によると、HFPDD児も定型発達児に比べて遅くはあるが言語性精神年齢9歳2ヶ月で「心の理論」を形成するとされている。しかし、低学年から高学年へと年齢が上昇して「心の理論」が形成されていると想定される段階になっても、定型発達児と類似した変化は認められず、異なる対応方法をとることが明らかとなった。したがって、

HFPDD児においては他者理解の発達、定型発達児と同様の対応方法を導くとは限らないことが示唆される。

各課題内容との関連から分析してみると、課題③（親とのジレンマ場面）、課題⑤（友人とのジレンマ場面）では、HFPDD児と定型発達児ともに「両方優先」が低学年から高学年にかけて、程度の差はあるものの類似した変化（課題③はどちらも減少し、課題⑤に関してはどちらも増加）がみられた。これらは、自分の要求も満たせられるような手段を用いることで、自分の要求を満たされる時間が予定として組み込まれやすい場面であったり、他の課題に比べてより自分の意思を強く反映されやすい場面であったと考えられる。平井（2000）の研究においては、問題が自分にとって深刻になればなるほど自己を優先させるという結果がえられていた。本研究においては、問題の深刻さとの関係については明らかにできないものの、問題によってはHFPDD児と定型発達児において比較的類似した発達的变化が認められると推察される。

### 3. 自己の気持ち

気持ちの記述について検討をしたところ、HFPDD児ではいずれの質問においても有意差は認められていなかったものの、定型発達児では回答ありの方がなしよりも多くなっていた。したがって、HFPDD児は自分だっと思うかということについて、回答することが定型発達児よりも困難であると考えられる。このことは、他者理解に困難さを示すHFPDD児において、仮設の社会的問題解決場面での自身自身の感情について推測することも困難であると考えられる。先行研究（Baron-Cohen et al., 1986 ; Perner et al., 1989）では、自閉症児に他者理解とともに、自己理解の困難さがあることや自己意識そのものが希薄であることが指摘されており、こうした知見とも一致すると言える。

さらに、年長自閉性障害児の自己理解と他者理解、そして感情理解について検討した先行研究（吉井・吉松, 2003）では、年長自閉性障害児が他者の心の理解だけでなく自己の理解や感情の理解に困難をもつこと、また、自己の理解の能力が他者の心の理解の能力と関係があることを示唆している。吉井・吉松（2003）の知見を踏まえると、本研究においては、仮設の社会的問題解決場面における自己の感情理解の困難さが示されたが、その理由の一つとしては、他者の心の理解に困難さを抱えていることが影響した可能性もあると言えよう。

## V. 文献

- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1986) Mechanical, behaviorial and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.
- 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」課題とその言語的理由付けにおける健常児との比較. 発達心理学研究, 16(3), 257-264.
- Bowler, D.M. (1992) 'Theory of mind' in Asperger's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 877-893.
- 藤野 博（編著）（2010）自閉症スペクトラム SSTスタートブック. 伴 光明・森脇愛子（著）. 学苑社.
- Happé, F. (1995) The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843-855.
- 平井美佳（2000）問題解決場面における自己と他者の調整. 教育心理学研究, 48(4), 462-472.
- Kojima, M. & Ikeda, Y. (2002) Interpersonal Negotiation Strategies and the Ability to Infer Others' Emotions : Adolescents with Down Syndrome. *The Japanese Journal of Special Education*, 39(6), 103-114.
- Perner, J., Firth, U., Leslie, A. M. & Leekam, S.R. (1989) Exploration of the autistic child's theory of mind : Knowledge, belief and communication. *Child Development*, 60, 689-700.
- Selman, R.L. & Schultz, L. H. (1990) From interpersonal thought to action : A developmental view. In

R. L. Selman & L. H. Schultz (Eds.), *Making a friend in youth : Developmental Theory and Pair Therapy*. The University of Chicago Press, 3-31.

吉井秀樹・吉松靖文 (2003) 年長自閉性障害児の自己理解, 他者理解, 感情理解の関連性に関する研究. 特殊教育研究, 41(2), 217-226.