

自閉症スペクトラム障害児における フィクショナルナラティブの特性と発達

—ある出来事をどのようにとらえるのか—

李 熙 馥*
田 中 真 理**

本研究は、自閉症スペクトラム障害児（以下、ASD 児）のフィクショナルナラティブ（以下、FN）に注目し、ASD 児がある出来事をどのようにとらえるのかについて動画課題を用いて検討を行った。結果、ASD 児は定型発達児と比べ、出来事の全体をとらえることが少なく、自分にとって印象に残った場面や面白かった場面などにより注目している可能性が考えられた。また、ストーリーを構成する際、登場人物の心的・情動的状態が関連する状況に関する言及が少なく、登場人物の言動と心的・情動的状態との関連づけを行う言及が少ない、一貫した視点から構成することの少なさが示された。学年における発達の差も示されたが、ASD 児においては、登場人物の心的・情動的状態を中心に出来事を理解していくことの少なさがFNの特性として考えられた。今後は、ASD 児が自分の経験をどのようにとらえるのかについて検討し、ASD 児の出来事の捉え方について明らかにしていく必要があると考えられる。

キーワード：自閉症スペクトラム障害、フィクショナルナラティブ、構成

I. 問題および目的

1. ASD 児のナラティブに注目する意義

自閉症スペクトラム障害（以下、ASD）児は、対人的相互反応における質的障害である社会性の障害を有しており、ASD 児の社会性に関する特性や発達をとらえ、支援の手がかりを検討する研究が多くなされてきている。社会性に関しては、「心の理論」課題（Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985）による検討が行われてきたが、「心の理論」課題から誰の心的状態をとらえることになるのかに関する議論がなされており、「心の理論」課題における他者は自分でもない相手の他者でもない第3者の心的状態であること（熊谷, 2004）や、さらには無人称的な理解であること（木下, 1995）が問題点として指摘されている。他の批判点としては「心の理論」課題を通過しても日常の場面においては依然として他者の心的状態を推測することが困難である（Bowler, 1992）ことが指摘されている。これらのことから、より日常的な場面における ASD 児の社会性、人と人との関係をどのようにとらえ、他者の状態について理解しているのかに関して把握することが求められていると考え

*教育学研究科 博士課程後期

**教育学研究科 准教授

られる。

そこで、筆者はナラティブ (Narrative) を通してある出来事における人と人との関係に関する捉え方や他者の状態に関する理解を検討できることに注目している。ナラティブは「出来事を時間的・因果的につなげ、評価を行い、意味づけるもの (Fivush, 1994)」と定義されており、ある出来事を時間的、因果的に組織化し、登場人物の心的・情動的状态との関連から評価を行う言語活動である。これは、ある出来事をナラティブとしてどのように構成するのかという構成の側面であり、この側面に注目することで、ASD 児がある出来事をどのようにとらえ、理解しているのか、登場人物の心的・情動的状态をどのようにとらえているのかについて検討できると考えられる (李・田中、印刷中)。

また、ナラティブは子どもの自己概念の発達や「心の理論」の発達と深い関連があることが指摘されている (Fivush, 1994; 岩田, 2001; Welch-Ross, 1997; Ruffman, Perner, & Parkin, 1999)。岩田 (2001) は、特に自分の経験について語ることを通して、その経験に登場する他者との関係をとらえることになり、それを通して自己が形成していくと指摘している。また、Welch-Ross (1997) や Ruffman et al. (1999) は、養育者が子どもと一緒に過去の経験について想起する際に、他者の心的状態に注目させる言及を多く行うことによって、子どもの「心の理論」発達が促されることを指摘している。これらの知見から考えると、ある出来事に関するナラティブを行うことは、その出来事における自分と他者あるいは、人と人との関係をとらえたり、他者の状態について注目することになるといえるだろう。この点からも、ナラティブを通して、ASD 児が人と人との関係をどのように理解しているのかに関する社会性の様相について迫ることができると考えられる。よって、本研究では、ASD 児がある出来事をどのようにとらえ、ナラティブとして構成するのかに関する特性について検討を行うことを目的とする。

本研究ではある出来事のはじまりから終わりまでの一連の流れが示されている空想のストーリーに関するフィクショナルナラティブ (Fictional Narrative、以下、FN) を用いて、ある出来事のとらえ方について検討する。

2. ASD 児の FN に関する先行研究

ASD 児におけるナラティブに関する研究は近年注目を集めている領域であり、研究の蓄積はまだ十分ではない。そのうえで、これまでの ASD 児における FN に関する研究を概観すると、大きく出来事を起承転結のように構造化することに関する分析と、出来事間の因果関係をとらえたり、登場人物の心的・情動的状态をとらえるストーリーの評価に関する分析が行われている。まず出来事の構造化に関して、Bruner & Feldman (1993) は、高機能自閉症者に欺きとごまかしの行為が含まれているストーリーを読み聞かせた後、その内容を自分の言葉で語り直すように求めた。その結果、高機能自閉症者はストーリーのテーマを中心に筋立てて語り直すことができず、行動の事実を羅列していることが指摘された。そして、Losh & Capps (2003) は、高機能自閉症者は文字のない絵本のストーリーについて語る際、セッティング・状況・エピソード・解決の要素にあわせて語る言

及が少なかったことを指摘した。さらに、Loveland, MaEvoy, Tunali, & Kelley (1990) は自閉症者の FN には内容と関係のない不適切な発言が多かったことを見出した。

ストーリーの評価に関しては、ASD 児は因果関係の中からエピソードを展開していくことが少なく (Capps, Losh, & Thurber, 2000; Diehl, Bennetto, & Young; 2006; Losh et al., 2003; 仲野・長崎, 2006)、登場人物の心的・情動的状态に関する言及の数といった量的違いはみられなかったが、なぜそのような心的・情動的状态になったのかについては答えられない質的違いが指摘されている (Capps et al., 2000; Tager-Flusberg, 1995; Tager-Flusberg & Sullivan, 1995)。そのため、自閉症者の語りが行動の事実のみを羅列するようなものであった (Bruner et al. 1993) 可能性も考えられる。

3. 先行研究の問題点及び本研究の目的

これらの先行研究の結果から考えると、ASD 児はある出来事をとらえる際に、出来事の全体をとらえるよりも、出来事の部分部分に注目しており、そのため、因果関係からストーリーを構成することや、登場人物の心的・情動的状态を因果関係の中からとらえることが少ない可能性が考えられる。しかし、先行研究において FN として用いられた課題は、ほとんどが文字のない絵本 (Tager-Flusberg, 1995; Tager-Flusberg et al., 1995; Losh et al., 2003; Capps et al., 2000) や、5枚の絵 (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1986)、1枚の絵 (仲野ら, 2006) のように静止場面であったため、ASD 児が場面一つ一つについて語っていた可能性が考えられる。また、絵本に描かれた登場人物の顔の表情を認知することで、心的・情動的状态に関して言及できても、その表情認知に留まったため、単純なラベリングになってしまったことも考えられる。つまり、ASD 児がある出来事をどのようにとらえ、その中で登場人物の心的・情動的状态をどのように理解しているのかについて検討するためには、これまでのような絵本課題ではなく、動画課題を用いることが必要であると考えられる。

そこで、本研究では、アニメーションの動画課題を用いる。動画は日常の出来事のように、時間とともに流れていくものであり、ASD 児がどこに注目するのかについて検討できる。アニメーションは子どもになじみやすいものであり、子どもの興味を引き付けるのに有効であると考えられる。また、日常の出来事は、様々な人が様々な心的・情動的状态を抱いており、その様々な人の心的・情動的状态がある出来事のきっかけとなる場合が多い。たとえば、A という人は〇〇と思っていた、あるいは〇〇のような気持ちであったのに対し、B という人は△△と思っていたことから、その思いや気持ちのズレにより、トラブルに発展していく場合が少なくない。よって、本研究では、登場人物の心的・情動的状态がその後の言動やエピソードのきっかけとなり、ストーリーが展開される課題を用いることにする。この課題を通して、ASD 児が人の心的・情動的状态からストーリーの展開をどのようにとらえるのかについてより詳細に検討できると考えられる。この点をより詳細に検討するために、これまでの先行研究において用いられた分析項目とともに、新たに登場人物の一貫した視点から FN を構成することができるのかについて分析を行う。FN を登場人物の視点から

一貫して構成することは、登場人物に注目し、登場人物の言動と関連する重要な情報を聞き手に与えるうえで重要であると指摘されている (Rall&Harris, 2000)。つまり、語り手がFNを構成する際に、一貫した視点をもつためには、登場人物に注目し続ける必要があるといえる。さらに登場人物の心的・情動的状态がエピソードのきっかけとなる出来事をとらえる際に、登場人物の視点に立ち、物語を構成していくためには、その登場人物の心的・情動的状态を常に意識して追っていく必要がある。しかし、ASD児はコミュニケーションを行う際、主客逆転の現象がみられたり、行動の主体が変わったりするなど、誰の言動なのか不明確な場合が多い。また、ASD児において登場人物がなぜそのような心的・情動的状态になったのかとらえることが少ないと指摘されている (Tager-Flusberg et al., 1995; Capps et al., 2000) ことを考えると、ASD児は一貫した視点から登場人物の心的・情動的状态を意識して追っていきながらFNを構成することが少ないと予想される。よって、この点について分析することで、ASD児がどのようにFNを構成するのかに関する特性についてより明確に示すことができると考えられる。

4. FNはどのように発達していくのか

ある空想のストーリーをFNとして構成することは、発達過程においてどの時期から生成可能となり、どのように発達していくのだろうか。Labov&Waletzky (1967) がナラティブの構成要素について体系的にまとめて報告して以来、子どもはどのようにナラティブを構成していくのかに関する発達研究が報告されてきた。それによると、ストーリーを構造化することは、5歳後半以降になると、時間概念の成立や、主人公の行動目標・筋の展開を構造化するプラン機能などの働きによって、一貫したFNを作ることが可能となること (内田, 1982)、8歳になると、出来事の開始や、結果が含まれるいわゆる完全な形でのFNがみられたこと (仲野ら, 2006) が指摘されている。また、Shiro (2003) は小学1年生より小学4年生において心的・情動的状态に関する言及などの評価に関する言及が多いことを見出し、Nicolopoulou (2008) は3歳から5歳の子どものFNを対象に、因果関係による結束性 (Coherence) について性別とナラティブのジャンルとの関連について分析した結果、加齢によって女兒は家族に関するジャンルにおいて行動をより複雑に関連づけるようになり、男児はヒーローに関するジャンルにおいてより詳しく複雑に関連付けていくことを指摘している。

これらの研究から、FNは5歳ごろになると生成できるようになることが内田 (1982) や Shiro (2003) の研究からいえるとともに、加齢によってストーリーの構造や評価に関する言及も増えていくことが考えられる。しかし、上述したような未就学児を対象とした研究に対し、学齢期の子どもはFNについて注目した研究は少ない。学齢期の子ども、特に小学生は義務教育を受け始める時期であり、その中で体系的な教育により物事をとらえる能力が飛躍的に発達していく時期である。また、これまでの幼児期で過ごしてきた環境とは大きく違う学校集団環境において生活することになり、友人関係や、教師との関係が子どもの生活において大半を占めるようになる。したがって児童期以降に焦点を当てることは、社会的な環境の中で、子どもがどのように発達していくのかについて検討できる点から意義があると考えられる。特に知的に高いASD児においては、障害特性が周

りにわかりにくく、学校生活での友人関係において自分勝手にマイペースな子として認識されやすい(飯田, 2004)ため、様々なトラブルに直面することが多く、自尊心の低下、不登校などの二次障害へつながる恐れもある。このような現状におかれることが多いASD児がある経験をどのように理解しているのかについて把握することは彼らの対人関係における理解につながり、円滑な学校生活の支援になると考えられる。

よって、本研究では、年長児から小学6年生までを対象とし、FNをどのように構成するのかを通して、ASD児がある出来事をどのようにとらえるのか、登場人物間の関係や心的・情動の状態をどのようにとらえるのかについて検討を行うことを目的とする。FNが生成されはじめる5歳からの年長児(5-6歳)と、小学低学年(小1-3年生)、小学高学年(小4-6年生)のASD児と定型発達児(以下、TYP児)を対象とする。また、FNに影響を与えるとされる認知機能(内田, 1994)の発達の均一性を確保するため、知的に遅れの無い、さらにナラティブは言葉で表現する言語活動であるため、言語能力に遅れの無いASD児を対象とする。

Ⅱ．方法

1. **対象**: TYP児とASD児の未就学の年長児、小学低学年、小学高学年の計68名(Table 1)。生活年齢(CA)とFIQやVIQ(WISCによる)のマッチングを行った。

Table 1 対象児の内訳

	年長児	小学低学年	小学高学年
ASD児 (VIQmean=113.3) (FIQmean=110.6)	4名	9名	10名
TYP児	15名	15名	15名
合計	19名	24名	25名

2. **期間**: X年6月～X年8月

3. **実験材料**: セリフのないアニメーション「TOM & JERRY VOL.10 Timid Taddy (何が何だかわからない)」(Table 2)

4. 手続き

1) E1が以下のように教示を行う。

「今から一つのアニメーションを見せます。そのアニメーションを見た後に、どのようなお話なのか、お話を作って教えてほしいです。」

2) 子どもはアニメーションを視聴する。

3) 視聴後、E1が教示を行う。

「今みたこのアニメーションのお話について、〇〇さん(E2、聞き手)にどのようなお話だったの

Table 2 TOM&JERRY の内容

TOM&JERRY の内容	ストーリーの構造
TOM と JERRY が登場し、いつものように追いかけている。	セッティング
TOM のいところから手紙が届き、TOM の家を訪問することを知らせる。しかし、そのいところはネズミ恐怖症で、ネズミを追い払ってほしいと書かれてある。	状況
いところが TOM の家に怯えながら入る。TOM がおもちゃのネズミでいところを脅かすいたずらをする。	エピソード1
その時、JERRY が出てきて、いところがおやつを食べようとする時に会い、いところが驚く。いところ TOM は似てるから JERRY はいところ TOM を同一人物だと思う。	エピソード2
いところが逃げ、JERRY がおやつを食べると、TOM が表れる。JERRY はいところだと思い、脅かすが、TOM に叩かれる。	エピソード3
いところがテレビのところに座っていると、JERRY がまた出てきて脅かす。	エピソード4
JERRY がいところを追いかけると、TOM に会い、同じように脅かすが、TOM にまた叩かれる。	エピソード5
いところが TOM と JERRY を追い出す作戦を考える。JERRY がドアを開けたり閉めたりしていところを脅かすと、最後に TOM が出てきて JERRY を叩く。	エピソード6
TOM といところがつながって、JERRY を脅かす。	エピソード7
TOM といところが重なって、JERRY を脅かす。	エピソード8
JERRY は自分がおかしくなったと思い、ネズミの病院へ逃げる。	解決

か、教えてあげてください。〇〇さんはこのアニメーションをみたことがなく、どのようなお話なのか知りません。」

4) E2が入室し、子どもの向側に座る (Fig.1)。E2は子どもの語りを聞くと、頷きなど最小限の反応を行う。もし関係のない話が出た時には、話題を戻すため、「その後は？」という発言のみを行う。

5) 子どもの語りが終わったら、E2は御礼をいい、退室する。

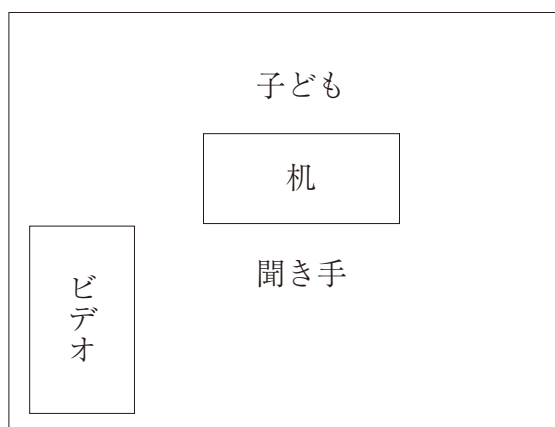


Fig.1 実験状況

5. 記録：子どもの様子や語りの内容は、ビデオカメラを用いて記録し、逐語を起こした。

6. 分析方法

ストーリーの長さ、ストーリーの構造、ストーリーの評価、一貫した視点に関して、障害(2:有無)×学年(3:年長・小学低学年・小学高学年)の分散分析を行った。

1) ストーリーの長さ：一組の主語と述語から成るまとまりを1節とした(ただし、主語は省略されることもある)。その節の数を数え、得点化した。

2) ストーリーの構造：セッティング・状況・8つのエピソード、解決に関する頻度について数え、点数化した(0~11点、Table 2参照)。そして、各構造要素に関する言及の有無と障害の有無との関連を検討するために、 χ^2 検定を行った。

3) ストーリーの評価：物事の事実や登場人物の言動に関する言及(例：「TOMがJERRYを追いかけた」)。心的・情動的状态に関する言及(例：「JERRYはビックリした」)、言動と言動の関連づけに関する言及(例：「(いとこは)ネズミがきたから、逃げて」)、言動と心的・情動的状态との関連づけに関する言及(例：「そっくりだったら、JERRYはTOMが自分のことを怖がっているんじゃないかと思って」)を数え、点数化した。

4) 一貫した視点：一貫した視点からFNを構成することができるかについて点数化した(視点が不明な場合：0点、視点は一貫しておらず、不明確な場合：1点、視点が明確な場合：2点)。

7. 信頼性

全体の30%に対し、2名で評定し、一致率を出した。長さについては98%、ストーリーの構造は $\kappa = .70$ 、ストーリーの評価は $\kappa = .75$ 、視点の一貫性は $\kappa = .65$ であった。

Ⅲ. 結果

1. ストーリーの長さ

ストーリーの長さに関して、障害(2)×学年(3)の分散分析を行った結果、学年において主効果が示された($F(2,68) = 4.87, p < .05$)。多重比較の結果、年長より小学低学年の方が($p < .05$)、年長より小学高学年の方が($p < .01$)ストーリーが長かった。

2. ストーリーの構造

セッティング・状況・8つのエピソード・解決に関する構造要素に関する歩度について、障害(2)×学年(3)の分散分析を行った結果、学年において主効果が示された($F(2,68) = 9.85, p < .001$)。多重比較の結果、年長より小学低学年の方が($p < .05$)、年長より小学高学年の方が($p < .001$)、小学低学年より小学高学年の方が($p < .05$)、ストーリーの構造要素を多く言及していた。

FNの内容をみると、年長児にはTYP児もASD児も、殆どの子どもがエピソードの一部を言及したり(例：「カーテンのところに隠れてた。それで、逃げた(TYP,5歳、女)」、「(略)TOMは

ね、ネズミがね、怖がっていたの。それでね、逃げてね (略) (ASD、5歳、女)」、自分の感想を言ったり (例：「面白かった (TYP、6歳、男)」、「知っていた。TOM と JERRY みたことある？ (ASD、5歳、男)」)、時間的順序が逆になる語り (例：「ネズミが、をな、追い払ってな、(略) ほんで、あのな、ネコがきた (TYP、6歳、女)」) がみられた。

小学生になると、一部のエピソードを言及することが ASD 児の方が多く、小学生の7名においてみられた (例：「なんか、女性がいて男の子がその家にいて、なんかネズミがいて (略) 最後は、二つがあってな、手が二つあってな、顔が二つあってな、足が二つあった。それで二人合わせてな (ASD、小2、女)」、「TOM のいところから、ねずみをおっぱらうけど、ネズミをとめてもとめきれへんから、追い出す作戦みたいな (ASD、小4、男)」)。

ストーリーに関する各要素の言及の有無と障害の有無との関連を検討するために、 χ^2 検定を行った結果、Table 3で示したように、セッティングに関しては、年長の TYP 児と ASD 児の間に有意な差は示されなかった。小学低学年の TYP 児と ASD 児の間、小学高学年の TYP 児と ASD 児の間にも有意な差は示されなかった。

状況に関しては、年長の TYP 児と ASD 児においては言及はみられず、小学低学年の TYP 児と ASD 児の間には有意な傾向で差が示され、フィッシャー直接法による検定の結果、小学低学年の TYP 児の方が小学低学年の ASD 児より状況について言及した者が有意な傾向で多かった。また、小学高学年の TYP 児と ASD 児の間にも有意な差が示され、フィッシャー直接法による検定の結果、小学高学年の TYP 児の方が小学高学年の ASD 児より状況について言及した者が1%水準で有意に多かった。

エピソードに関しては、エピソード1からエピソード8まで年長、小学低学年、小学高学年の TYP 児と ASD 児の間には有意な差は示されなかった。

特に、エピソードに関する内容をみると、ASD 児の低学年の3名において擬音を用いて登場人物の言動を描写する語りが見られた (例：「(略) JERRY がピューンって逃げてな、あ、ここだってピューンって逃げていた (小2、男)」「(略) JERRY がなんかな、いじめとったら、もう一人のネコがこわがってな、ピリピリやって、ハンマーでポンってやった。えと、なんやったつけ・ピリピリやったらな、えってやってな、手が2個出てきた (略) (小2、男)」「(略) ジョージがいて、JERRY がいて、ジョージがあーってそのままいって、また逃げたらまた落ちてきて、あーってなって、で、おわって、ブルブルって、あってとけちゃって、排水口に行っちゃった。(略) (小2、男)」)。TYP 児においても1名において擬音を多く用いて語る様子はみられたが、補助的に擬音を用いて言動を説明するものであった (例：「(略) 荷物をおくからといって、椅子に座らせたら、ピョンって飛びついてきて、またどんってにおいて、荷物置きに行って、ネズミのおもちゃをくりっくってやって、ちーってやって脅かして (略) (TYP、小3、男)」)。

解決に関しては、年長、小学低学年、小学高学年の TYP 児と ASD 児の間には有意な差は示されなかった。

Table 3 ストーリーの構造における障害と有無と言及の有無との関連の結果まとめ

		せ	状況	エ1	エ2	エ3	エ4	エ5	エ6	エ7	エ8	解決
年長	ASD	※2(2)	0(4)	0(4)	0(4)	0(4)	0(4)	0(4)	0(4)	0(4)	0(4)	0(4)
	TYP	1(14)	0(15)	1(14)	3(12)	1(14)	0(15)	1(14)	0(15)	0(15)	4(11)	3(12)
	χ^2 値	1.12	0	0.28	0.95	0.28	0	0.28	0	0	1.35	0.95
小学低学年	ASD	3(6)	2(7)†	1(8)	2(7)	2(7)	1(8)	1(8)	2(7)	1(8)	4(5)	7(2)
	TYP	9(6)	10(5)	2(13)	4(11)	1(14)	5(10)	1(14)	5(10)	1(14)	6(9)	9(6)
	χ^2 値	1.6	4.44	0.25	0.05	1.24	1.48	1.73	1.24	1.73	0.29	0.8
小学高学年	ASD	6(4)	5(5)**	3(7)	3(7)	2(8)	2(8)	0(10)	2(9)	1(9)	5(5)	9(1)
	TYP	9(6)	15(0)	7(8)	9(6)	5(10)	5(10)	1(14)	5(10)	1(14)	6(9)	15(0)
	χ^2 値	0	9.37	0.05	2.16	0.14	0.52	0.69	0.52	0.06	0.24	1.01

注1) **: $p<.01$, †: $p<.10$

注2) ※言及ありの人数(言及なしの人数)

注3) せ:セッティング、エ:エピソード

3. ストーリーの評価

まず、物事の事実と登場人物の言動に関する言及について、障害(2)×学年(3)の分散分析を行った結果、学年において主効果が示された($F(2,68)=3.79, p<.05$)。多重比較の結果、年長より小学高学年の方が($p<.01$)、事実と登場人物の言動に関する言及が多かった。

心的・情動的状态に関する言及について、障害(2)×学年(3)の分散分析を行った結果、障害においても、学年においても主効果は示されなかった($F(1,68)=0.94, n.s; F(2,68)=1.60, n.s$)。

因果関係をとらえる言動と言動との関連づけに関する言及について、障害(2)×学年(3)の分散分析を行った結果、障害においても、学年においても主効果はみられなかった($F(1,68)=0.92, n.s; F(2,68)=1.60, n.s$)。

言動と心的・情動的状态との関連づけに関する言及について、障害(2)×学年(3)の分散分析を行った結果、障害における主効果が示され($F(1,68)=6.85, p<.05$)、TYP児の方がASD児より言及が多かった。そして、学年における主効果も示され($F(2,68)=8.41, p<.01$)、多重比較の結果、年長より小学高学年の方が($p<.001$)、小学低学年より小学高学年の方が($p<.01$)、言動と心的・情動的状态との関連づけに関する言及が多かった(例:「(略)そのいとはネズミが怖くて、おもちゃのネズミを怖がってて、壁にぶつかったり、テレビに映ってさ、本物のネズミを怖がってて、なんかネズミが喋ったらとけて(略)(TYP、小3、男)」, 「TOMが現れて、それがJERRYが怖がって、それでなんかやっつける方法を考えて(略)(ASD、小3、男)」)。

4. 一貫した視点

ストーリーを一貫した視点から構成することに関して、障害(2)×学年(3)の分散分析を行った結果、障害における主効果が示され($F(1,68)=5.69, p<.05$)、ASD児の方がTYP児より視点の一貫性を保ち、FNを語ることが少なかった。例えば、ASD児には「テレビの向こうに来てな、もう一人がカー

テンのところに隠れてな、叩いたりしてな、JERRY がピューンって逃げてな (略) (小1、男)」や「二人のネコがいて、ねずみをさ、一人のネコがさ、TOM がさ、もう一人のネコがネズミをこわがって、ずっと逃げてたけど (略) (小5、男)」のように、誰の行動なのかが不明確な言及が見られた。

また、本研究で用いた課題は、TOM といこ、JERRY の登場人物の間での関係をとらえ、ストーリーを展開していくことが求められる課題であるが、TYP 児においては小学生の8名が言及していたのに対し、ASD 児は小学生の1名のみであった (例: TYP 児「(略) いこはネズミが怖くて、(略) 本物のネズミを怖がってて、なんかネズミがしゃべったら溶けて、でもいこじゃないネコは怖くなくて、やられてばかりだったけど (略) (小3、男)」、「(略) いこはネズミ嫌いで、JERRY はそういうの知らなくて、TOM が二人いると思って、勘違いして (略) (小5、男)」/ ASD 児「(略) そのままネコがいる場所が見つかったので、それでそのネコは話してて、向こう側にももう一匹がいたので、話してて、その一匹のネコがネズミ恐怖症のネコじゃなかったなので、そのままわざとらしく仕草をして逃げて (略) (小3、女)」)。

学年においても主効果が示され ($F(2,68) = 20.34, p < .001$)、多重比較の結果、年長より小学高学年の方が ($p < .001$)、小学低学年より小学高学年の方が ($p < .001$)、視点の一貫性がみられた。

Table 4 結果のまとめ

分析項目	障害の主効果	学年の主効果	障害の有無と言及の有無
1) ストーリーの長さ	n.s	年長 < 小学低学年 ($p < .05$)、 年長 < 小学高学年 ($p < .01$)	
2) ストーリーの組織化	n.s	年長 < 小学高学年 ($p < .001$)、 小学低学年 < 小学高学年 ($p < .05$)	n.s (小学低学年) ASD < TYP、 (小学高学年) ASD < TYP
セッティング			n.s
状況			n.s
エピソード			n.s
解決			n.s
3) ストーリーの評価			
事実と登場人物の言動	n.s	年長 < 小学高学年 ($p < .01$)	
心的・情動的状态に関する言及	n.s	n.s	
言動と言動との関連づけに関する言及	n.s	n.s	
言動と心的・情動的状态との関連づけに関する言及	ASD < TYP	年長 < 小学高学年 ($p < .001$)、 小学低学年 < 小学高学年 ($p < .01$)	
4) 一貫した視点	ASD < TYP	年長 < 小学高学年 ($p < .001$)、 小学低学年 < 小学高学年 ($p < .001$)	

IV. 考察

1. ASD 児はどのように FN を構成するのか

本研究では、ASD 児が TYP 児と比べて、ある出来事の中でよりどこに注目し、どのように FN

を構成するののかに関して分析を行った。まず ASD 児と TYP 児の間に、ストーリーの長さに関しては、有意な差は示されなかった。この結果は、Tager-Flusberg et al. (1995) や Losh et al. (2003)、Loveland et al. (1990) と同様な結果であり、文字のない絵本を用いても、動画を用いても ASD 児が想起して語った FN の量は TYP 児と変わらないものであり、FN を構成するための刺激の違いが ASD 児の FN の生成に影響を与えないことが考えられる。また、人形劇や動画を用いて ASD 児の FN について検討した Loveland et al. (1990) では、ASD 児の FN には内容とは関係ない不適切で奇怪な発言が多かったことを指摘したが、本研究における ASD 児の FN においては、内容と関係のない言及をした者は、小学低学年の ASD 児の9名中2名において話がそれる(例:「ママ、心配しているかな(小2、女)」 「語りの途中、机の下をみて)何これ?(小2、男)」)のみであった。つまり、本研究においては ASD 児も TYP 児もほとんど課題の内容について語っていたといえる。

しかし、ASD 児は状況に関して言及した者が少なかった。状況はこれから様々なエピソードが展開していくきっかけとなる場面である。特に本研究では登場人物の心的・情動的状态がその後の言動やエピソードのきっかけとなる内容の課題を用いており、この課題において状況をとらえることは、様々なエピソードがなぜ展開されるようになったのかということの原因を登場人物の心的・情動的状态におく必要がある。その点から考えると、ASD 児において状況に関する言及が少なかった要因の一つとして、ASD 児は登場人物の心的・情動的状态からある言動の原因と結果をとらえることの難しさが考えられる。

この点は、ストーリーの評価において言動と心的・情動的状态との関連づけに関する言及が ASD 児において TYP 児より少なかった結果からも裏付けられる。これまで先行研究(Capps et al., 2000; Losh et al., 2003; Loveland et al., 1990; Tager-Flusberg, 1995; Tager-Flusberg et al., 1995)では、ASD 児は因果関係をとらえて FN を構成することに困難さを有していると指摘されてきたが、本研究においては、言動と言動との関連づけに関する言及においては有意な差は示されず、言動と心的・情動的状态との関連づけに関する言及においてのみ、ASD 児において少なかった。これは、先行研究とは異なる結果であり、本研究の結果からは、ASD 児は FN を構成する際、登場人物の言動と心的・情動的状态との因果関係をとらえることが少ないという点が ASD 児の特性であると考えられる。

新たな分析視点として一貫した視点から FN を構成することができるののかに関して分析した結果、ASD 児において誰の行動なのかを明確にする言及の少なさが示された。誰の行動なのかを明確にするためには、登場人物に注目し、その登場人物がどのような言動をしたのかを語ることが必要になるが、この結果から、ASD 児は登場人物に注目し、その言動や心的・情動的状态を追いながら FN を構成したというより、行動のみに注目をしていた可能性が考えられる。また、登場人物の関係を把握した上で FN を構成することの少なさもみられた。本研究における課題では、TOM というネコといとこのネコ、そして JERRY というネズミが登場し、JERRY が TOM といとこがそっくりであるため、混乱してしまうということをとらえ、TOM は JERRY を怖がらないが、いとは JERRY を怖がるという登場人物間の関係をとらえた上で、FN を構成していくことが求められる。

TYP 児は二人のネコが似ていることから JERRY が混乱してしまうことをとらえる言及をした者が小学生の8名であったのに対し、ASD 児はわずか小学生の1名のみであった結果から、登場人物間の関係を把握した上で FN を構成することの弱さが視点の不明確さにつながった可能性が考えられる。ここでも、登場人物間の関係を把握するためには、登場人物それぞれの心的・情動的状态を理解することが重要である。しかし、ASD 児はそのような登場人物の心的・情動的状态を考慮せずに、FN を構成していたと考えられる。

では、ASD 児は出来事のどこにより注目して FN を構成したのだろうか。ASD 児の FN において、セッティングや8つのエピソード、解決に関する言及の量的な側面には、ASD 児と TYP 児の間に有意な差はなかった。その理由として、セッティングは登場人物の紹介や登場人物の関係についてとらえて言及する必要があるが、本研究において用いた課題は、子どもにとって普段からもよく視聴するアニメーションであったため、登場人物についての言及や TOM と JERRY が追いかけたり追いかけられたりする関係であるという理解が事前にあったことが考えられる。また、エピソードに関しても、登場人物の言動のみに注目していてもエピソードについて言及したことになり、解決に関しても、JERRY が逃げてしまうという理解しやすい場面であったことで、これらの言及においては TYP 児と有意な差が見られなかったと考えられる。

しかし、質的な語りの内容をみると、エピソードに関する言及において、ASD 児は擬音を用いて、登場人物の言動を描写する語りが3名においてみられた。1名の TYP 児においても擬音を伴う語りがみられたが、TYP 児の語りは言動を説明する際に補助的に擬音を用いたものであった反面、ASD 児は擬音のみの表現が多く、前後文脈もなく、どのような場面であるかが不明確な語りであった。この点から、ASD 児はある出来事を FN として構成するというより、自分にとって一番印象に残った場面や面白かった場面について述べていた可能性が考えられる。他にも、いくつかのエピソードのみに注目した語りが ASD 児の小学生の7名においてみられた結果からもいえると考えられる。ASD 児は新奇な言葉やリズム、具体的な音や行動の状況により面白みを感じる事が指摘されている(李・楳本・滝吉・斉藤・横田・田中・佐藤・黒田, 2009; 滝吉・楳本・斉藤・横田・田中・李・黒田・佐藤, 2009)ように、ASD 児はある出来事においても、そのようなところに面白みを感じ、そこに注目した可能性が考えられる。

2. FN はどのように発達していくのか

年長から小学低学年、小学高学年の FN において、学年間の有意な差が示されたのは、ストーリーの長さ、ストーリーの構造、ストーリーの評価の中で事実と言動に関する言及と言動と心的・情動的状态との関連づけに関する言及、そして一貫した視点であった。

ストーリーの長さに関して、学年における有意な差が示されたことから、学年があがるにつれて想起する内容も増えていくことが考えられる。そのため、出来事の実事や登場人物の言動に関する言及も学年が上がるにつれて、多くなったと考えられる。因果関係をとらえる言動と言動の関連づけに関する言及においては学年における有意な差は示されず、言動と心的・情動的状态の関連づけ

に関する言及において学年における有意な差が示され、心的・情動的状态とある言動との関連をとらえることが学年によって発達していくことが示された。FNにおいて因果関係に関することの発達を指摘した先行研究(仲野ら, 2006; Nicolopoulou, 2008)に加え、学年があがるにつれて特に心的・情動的状态に関する因果関係をとらえることの発達が顕著であることが考えられる。

ストーリーの構造においても、年長より小学低学年、小学高学年の方が、さらに小学低学年より小学高学年の方がセッティング・状況・エピソード・解決の構造要素を揃えてFNを構成していた。それはTYP児においてもASD児においても同様であった。TYP児もASD児も年長児において、エピソードの一部や自分の感想を語ることや、時間的順序が逆になる語りがみられた結果は、5、6歳の子どものFNはストーリーの構造要素をすべて含んでないことを指摘した野本・長崎(2007)や仲野ら(2006)の知見と同様である。これらのことから、年長のASD児やTYP児は、ある出来事を構成するというよりも、自分にとって印象的なことについて語っていたことが考えられる。

そして、小学生になると、ストーリーの構造要素を揃えるようになり、TYP児の小学高学年の中には、ストーリーの構造要素を揃い、かつ8つのエピソードをまとめて語る様子もみられた(例:「TOMとJERRYがTOMのいところがきて、そのいこはネズミ嫌いで、JERRYはそういうのを知らなくて、TOMが二人いると思って、勘違いして、それで様子で変わったりして、(略)TOMといところが協力して、JERRYをからかおうとして、(略)最終的にネズミ病院へ行った(TYP、小5、男)」)。この点は、「つまりこういうことである」というある出来事の全体を把握したことであると考えられる。このように、TYP児は、小学生高学年になると、ある出来事の全体に注目し、とらえることができるようになると考えられる。それに対し、ASD児は、年長より小学生が、小学低学年より小学高学年の方がストーリーの構造要素について言及する頻度は多くなるが、小学高学年においても状況に関する言及は10名中6名にしかみられないことや、課題の出来事についてまとめる語りがみられてもエピソードと結果が中心である(例:「怖がりの狼がネズミに逃げていてばかりで、最後にその狼ともう一人の狼がネズミを驚かせるお話です(ASD、小4、男)」)など、学年における発達差に関しても、質的な違いがみられた。この発達における質的な違いからも、ASD児の出来事をとらえる特性が考えられる。上述したように、ASD児はある出来事の全体をとらえずに、部分に注目すること、出来事においてなぜそのような展開になったのかを登場人物のある心的・情動的状态に着目することの少なさが、ASD児の出来事をとらえる特性であると考えられる。

3. まとめ

本研究は、時間とともに流れる動画課題、そして人の心的・情動的状态がストーリーの展開において重要となる課題を用いて、その出来事のどこにより注目するのか、どのようにとらえ、FNとして構成するのかについて検討を行った。結果、ASD児はTYP児と比べ、これからエピソードが展開されるきっかけとなる状況に関する言及をした者が少なく、部分的なエピソードに関する語りが多かったことから、出来事の全体をとらえることが少なく、自分にとって一番印象に残った場面、面白かった場面などにより注目している可能性が考えられた。また、ASD児のFNには、状況と

なる登場人物の心的・情動的状態に関する言及が少ないこと、言動と心的・情動的状態を関連付ける言及が少ないこと、一貫した視点から FN を構成し、さらに心的・情動的状態を中心とした登場人物間の関係をとらえる言及が少なかったことから、ASD 児は、登場人物の心的・情動的状態から出来事を理解していくことに弱さを有していることが考えられた。

学年における発達の差も示されたが、ASD 児においてはストーリーの構造要素に関する言及が学年に上がるにつれて多くなっても、小学高学年においても状況をとらえた者が少なかったことから、TYP 児に比べて ASD 児は出来事のきっかけとなる登場人物の心的・情動的状態にあまり注目しない可能性が考えられた。

ASD 児がどのようにある出来事をとらえるのか、人と人との関係の中で起こる出来事をどのように理解しているのかについてより明らかにしていくためには、今後、自分が経験した出来事についてはどのようにとらえているのかについて検討する必要がある。その中で ASD 児が自分と他者との関係をどのようにとらえているのか、自分と他者の心的・情動的状態をどのように理解し、出来事をとらえているのかについて検討することで、ASD 児のより円滑な対人関係の促進に向けての支援につなげることができるであろう。

【付記】

本研究をすすめるにあたり、ご協力いただいた子どもの皆様やご家族をはじめ、ご多忙なところにもかかわらず快くご協力くださいました K 市の M 幼稚園・U 保育園の園長先生や諸先生方、S 市の T 小学校の校長先生や諸先生方に深く御礼申し上げます。また、調査の実施にあたり、多大なご協力をいただきました京都教育大学の田中道治先生や相澤雅文先生、S 市の T 小学校の新谷千尋先生に、ここに記して心より御礼申し上げます。

【引用文献】

- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M & Frith, U. (1985) Does the autistic child have a 'theory of mind?'. *Cognition*, 21, 37-46
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1986) Mechanical,behavioural and Intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.
- Bowler, D. M. (1992) 'Theory of Mind' in Asperger's syndrome. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 33, 877-893
- Bruner, J. S. & Feldman, C. (1993) Theories of mind and the problem of autism. In S. Baron-Cohen,H.Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.) , *Understanding other mind: Perspectives from autism* (pp.267-291) . US: Oxford Medical Publications.
- Capps, L., Losh, M., & Thurber, C. (2000) " The frog ate a bug and made his mouth sad " : Narrative competence in children with autism. *Journal of Abnormal child Psychology*, 28, 193-204.
- Diehl, J. J., Bennetto, L., & Young, E. C. (2006) Story Recall and Narrative Coherence of High-Functioning Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Abnormal child Psychology*, 34, 87-102.

- Fivush, R. (1994) Constructing narrative, emotion and self in parent-child conversation about the past. In U. Neisser & R. Fivush (Eds.), *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative* (pp.136-157). New York: Cambridge University Press.
- 飯田順三 (2004) 高機能自閉症とアスペルガー症候群における診断と告知. 発達障害研究, 26, 3, 164-173.
- 李 熙馥・田中真理 (印刷中) 自閉性スペクトラム障害者におけるナラティブ研究の動向と意義. 特殊教育学研究
- 李 熙馥・楳本泰亮・滝吉美知香・斎藤維斗・横田晋務・田中真理・佐藤健太郎・黒田麻由美 (2009) 広汎性発達障害者は笑いやユーモア状況をいかに楽しむかー『概念的不適合』ユーモア課題における評価の側面に着目してー, 日本笑い学会第14回大会, 東北
- 滝吉美知香・楳本泰亮・斎藤維斗・横田晋務・田中真理・李 熙馥・黒田麻由美・佐藤健太郎 (2009) 広汎性発達障害者は笑いやユーモア状況をいかに楽しむかー『概念的不適合』ユーモア課題における笑いの表出と面白さの共有ー, 日本笑い学会14回大会, 東北
- 岩田純一 (2001) <わたし>の発達: 乳幼児が語る<わたし>の世界. 京都: ミネルヴァ書房.
- 木下孝司 (1995) 他者の心, 自分の心ー心の理解の始まりー. 麻生 武・内田伸子 (編), 講座: 生涯発達心理学, 第2巻, 人生への旅立ち (pp.163-192). 金子書房
- 熊谷高幸 (2004) 「心の理論」成立までの三項関係の発達に関する理論的考察ー自閉症の諸症状と関連してー. 発達心理学研究, 15, 77-88
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967) Narrative analysis: Oral version of personal experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp.12-44). American ethnological society: University of Washington Press.
- Losh, M., & Capps, L. (2003) Narrative Ability in High-Functioning children with Autism or Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 239-251.
- Loveland, K. A., MaEvoy, R. E., & Tunali, B., & Kelley, M. L. (1990) Narrative story telling in autism and Down's syndrome. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 9-23
- 仲野真史・長崎 勤 (2006) 健常児と自閉症児におけるナラティブ産出ーフィクショナルストーリーとパーソナルナラティブの分析からー. 心身障害学研究, 30, 35-47
- Nicolopoulou, A. (2008) The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry*, 18(2), 299-325
- 野本有紀・長崎 勤 (2007) 5・6歳幼児におけるナラティブの産出と理解ー視覚的手がかりがリテリング (retelling) に及ぼす効果ー. 障害科学研究, 31, 21-31
- Rall, J. & Harris, L. P. (2000) In Cinderella's Slippers? Story Comprehension From the Protagonist's Point of view. *Developmental psychology*, 36(2), 202-208
- Ruffman, T., Perner, J., & Parkin, L. (1999) How Parenting Style Affects False Belief Understanding. *Social Development*, 8(3), 395-411
- Shiro, M. (2003) Genre and evaluation in narrative development. *Journal of child language*, 30, 165-195
- 杉山登志郎・辻井正次 (1999) 高機能広汎性発達障害ーアスペルガー症候群と高機能自閉症ー. ブレーン出版.
- Tager-Flusberg, H. (1995) 'Once upon a ribbit': Stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 45-59.
- TagerFlusberg, H. & Sullivan, K. (1995). Attributing mental states to story characters: A comparison on narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16, 241-256.

内田伸子 (1982) 幼児はいかに物語を創るか？. 教育心理学研究, 30(3), 211-221

やまだようこ (2000) 人生を物語ることの意味－生成のライフストーリー. ミネルヴァ 書

Welch-Ross, M. K. (1997) Mother-Child Participation in Conversation About the Past: Relationships to Preschoolers' Theory of Mind. *Developmental Psychology*, 33(4), 618-629

Fictional Narrative Ability and Development in Autism Spectrum Disorder

: Focus on the aspects of construction in Fictional Narrative

Heebok LEE

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

Mari TANAKA

(Associate Professor, Graduate school of Education, Tohoku University)

The present study examined the Fictional Narrative Abilities of the children with Autism Spectrum Disorder (ASD) . Twenty three subjects with ASD and Forty five Typical developmental children from kindergarten to elementary school watched a video and were asked to tell the story to a listener. Subjects with ASD performed fewer story components as instantiation, impaired in their ability to provide appropriate explanations on character's mental state and emotion. Also, they exhibited difficulty to build the story from the character's point of view than Typical developmental children. In their Fictional Narrative, there were age-related increases in length, story components, explanations on character's mental state and emotion, and building the story from character's point of view.

Key words : Autism Spectrum Disorder, Fictional Narrative, construction

