

## 高機能広汎性発達障害の子どもへの心理臨床査定についての一考察

大 山 卓 (愛知教育大学実践総合センター研究協力員)

廣 澤 愛 子 (愛知教育大学教育臨床学講座)

(2006年10月31日受理)

### A Study of Psychological Assessment about Children with High-Functioning Pervasive Developmental Disorder

Takashi OHYAMA (Assistant staff of Center for Research, Training and Guidance in Education Practice, Aichi University of Education)

Aiko HIROSAWA (Department of Clinical, psychological and Practical in Education, Aichi University of Education)

**要約** 高機能広汎性発達障害の子どもへの心理臨床査定について、心の理論障害、中枢統合性障害、実行(遂行)機能障害などの自閉症認知理論をもとにその手順の妥当性について考察を行った。知的側面や社会性の理解度、情報処理力などから発達的な問題を明らかにするとともに、その発達の側面を基盤にした子どもの全体像の理解および今後の支援までを含めた心理臨床査定的重要性について論じた。

**Keywords** : 高機能広汎性発達障害, 心理臨床査定, 心の理論

#### 1 はじめに

小学校や中学校をはじめとする学校現場では、軽度発達障害の子どもたちへの対応や支援が大きな課題となっている。文部科学省(2003)が示した「今後の特別支援教育のあり方について(最終報告)」を踏まえて、小中学校では軽度発達障害の子どもたちへの対応が本格的に始まった。これまでの不登校やいじめ問題とともに発達障害への対応が学校における大きな関心事となってきている。杉山(2005)は、あいち小児保健医療総合センター(愛知県大府市)で2002年に不登校を主訴として受診した児童のうち、何らかの発達障害の診断が可能な児童の割合は50%を占めており、そのうちの8割(全体の40%)は高機能広汎性発達障害の子どもであると報告している。それまで心の問題の視点だけでとらえられていた不登校も心理的要因やいじめなどの環境的要因ばかりでなく、背景に発達障害があるケースも少なくないことがわかってきた。これらの要因が複合的に絡んでいる場合も多く、学校での子どもの不適応を考へていく際、発達障害の視点も盛り込む姿勢が求められている。

特別支援教育は各都道府県ですでに実践が進められている。愛知県でも2005年度より養護学校や大学教員による専門家チームを構成し、県内小中学校への巡回指導が行われてきている。特別支援学級(特殊学級)に在籍する子どもたちに限らず、通常学級に在籍する軽度発達障害の子どもたちへの支援がようやく本格的にスタートした。また市町村が独自に相談員を配置して軽度発達障害の子どもを支援するシステム作りも始まりつつある。しかし、学校現場ではその取り組みは始まったばかりであり、軽度発達障害の子どもへの特別な配慮や支援体制が十分に整備されているとは言えない。

自閉症をはじめとする発達障害の研究は近年急速に

進歩してきている。軽度発達障害は脳や中枢神経系の器質的な問題として広く認知され、医学においてはそのメカニズムも解明されつつある(十一, 2001)。自閉症の子どもへの理解や効果的な支援方法について学校現場でも理解が広がってきている。その背景には自閉症の人自身が書いた自伝や手記が本となり、その感じ方や見方など認知のスタイルが広く紹介されたことによる影響が大きい(Donna.W.1992, ニキ・リンコ, 2005)。これらの自閉症の人が書いた本を通して、今までわからなかったアスペルガー症候群や高機能自閉症の内的世界や独自の感じ方を知ることができるようになった。ニキ・リンコ(2005)はアスペルガー症候群と診断された翻訳家の日本人女性で、身近なエピソードをもとに自閉症の独自の視点やその感じ方や考え方、また現在の社会での生活のしにくさなどをわかりやすく紹介している。また自閉症を現代社会におけるマイノリティー文化とし、個性の一つとしてとらえていく視点を示している。学校における発達障害の理解は広がってきているものの、いまだその子どもたちに対して「わがまま」、「しつけができていない」ととらえてしまうことも少なくない。今後は発達障害を一つの個性として認め、学校や社会の中で尊重していくとともに、社会への適応を促し、生活の質(Quality of Life)を高めていくための視点が支援者に求められている。心理の立場からは、発達的問題を正しく理解し、その上で子どもの不適応や内面世界、心的表象などにアプローチしていくことが必要である。そして、広汎性発達障害が疑われる子どもにおいては、どのような認知スタイルをもっているのかを正確に査定しておくことが非常に重要である。なぜなら、二次的に派生した心理的不適応へアプローチするためには、その子どもの感じ方や考え方を知らなくては対処できないからである。

本研究では、軽度発達障害の中でも独自の認知スタ

イル(感じ方や考え方)をもつ自閉症をはじめとする広汎性発達障害の子どもに着目し, 小児科・心療内科クリニックにおける心理臨床査定事例を通して, 特に知的側面の遅れが軽度である高機能広汎性発達障害の子どもの心理臨床のあり方について論じることとする。

## 2 軽度発達障害とは

文部科学省(2003)は軽度発達障害を, LD(学習障害), ADHD(注意欠陥・多動性障害), 高機能自閉症等と定義している。これは教育的な分類であり, 実際には知能検査で測定された知能指数(IQ)が正常域(IQ85-115)と知的障害(IQ70以下)の中間に位置する「境界線知能」(IQ70-84)を含む考え方がある。杉山(2004)は境界線知能の子どもが計算上は約14%(7人に1人)の割合になり, 学習面をはじめとする学校生活での不適応が生じやすいことを指摘している。学校現場においては残念ながら境界線知能の子どもたちへの特別な配慮は行われていないのが現状であり, 今後の特別支援教育においては早急に注目すべき課題であると考え。そして心理の立場からは, 知的側面の遅れが比較的軽度であるこの境界線知能や軽度知的障害(IQ50-70)を含め, LD(学習障害), ADHD(注意欠陥・多動性障害), 高機能広汎性発達障害(高機能自閉症, アスペルガー症候群, 特定不能の高機能広汎性発達障害)を軽度発達障害と広義にとらえておくのが望ましいであろう。

## 3 高機能広汎性発達障害の心理臨床査定

軽度発達障害の中でも自閉症やアスペルガー症候群をはじめとする広汎性発達障害の早期診断は重要である。幼児期に診断されることで, 早期療育を通して子ども自身はもちろんのこと周囲の適切な対応を促すことができる。高橋(2005)によると地域差はあるものの高機能広汎性発達障害の診断は1-3才がもっとも容易な時期であり, 1才半検診, 3才児検診と療育システムが連携することで早期診断技術の精度が高まってきていると報告している。したがって, 今後は発見が遅れ二次的な問題を抱えてしまう子どもたちが減ることが期待される。しかし現在はまだ過渡期である。まだまだ診断技術やスクリーニング機能が十分機能していない市町村も多くある。また, 発達障害と健常域のグレーゾーンの子どもたちは, その問題が気づかれにくい。彼らは幼少期には発達の問題に気づかれず, 学齢期になってから学校での不適応が顕著に現われ, 心理療法の場を訪れることも多い。このような子どもに対して心理の立場が担う役割は大きい。

田嶋(2003)は心理アセスメントについて, 「発達と生活とコミュニティーという視点からのアセスメントとそれに基づく多面的援助がなされることが望ましい。」と述べている。不適応行動のある子どもを理解

するにあたっては, 発達の側面, 生育環境など様々な視点から子どもをとらえていくことが大切である。特に虐待をはじめとする愛着の問題については複雑な様相を呈する 경우가少なくない。杉山(2004)は, あいち小児保健医療総合センターの「子育て支援外来」を受診した虐待の症例のうち, 全体の53%に発達障害が認められたことを報告している。特に軽度発達障害の存在が虐待の高リスク要因となるとともに, 被虐待児の行動が軽度発達障害の子どもの行動と似ていることを指摘している。ADHDや高機能広汎性発達障害と反応性愛着障害の鑑別診断は非常に困難である。特に臨床像が似ている反応性愛着障害とADHDの医学的鑑別診断について杉山(2006)は, 「臨床像」, 「多動のおき方」, 「対人関係のあり方」, 「薬物療法」, 「反抗挑戦性障害」, 「行為障害への移行」, 「解離」の点についてそれぞれの行動特徴の違いを示している。

しかし心理の立場からは, あくまで生育歴や家族歴, 特に乳幼児期からの母子の愛着関係の様子を丁寧に聴取した上で, 今現在におけるあるがままの子どもの実情を捉えることが望ましい。具体的に言うと, 発達障害が疑われる子どもの心理臨床を行うにあたっては, 発達検査の結果や社会性の様子から, その子どもが抱えている「発達のなつまずき」を捉え, さらにそこから二次的に派生している子どもの不適応の状態, すなわち「心理的なつまずき」を把握することが肝要である。そして「発達のなつまずき」, 「心理的問題」, 「愛着の問題」, 「環境面の問題」などさまざまな観点から総合的に所見をまとめることが大切である。

## 4 高機能広汎性発達障害の心理臨床査定の手順

広汎性発達障害 Pervasive Development Disorder (PDD) は自閉症圏の状態を広くとらえた上位概念としてDSM-IV-TR(2004)に定義されている。自閉症, アスペルガー症候群, レット症候群, 小児期崩壊性障害, 特定不能の広汎性発達障害(非定型自閉症を含む)などを包括した広い概念である。その中で知的発達の遅れが認められないケースについては, 高機能自閉症やアスペルガー症候群, また高機能広汎性発達障害と診断される。自閉症は大きく, ①社会性の障害, ②コミュニケーションの障害, ③想像力の障害・同一性保持傾向, の3つの障害特性がある。このうち②のコミュニケーション障害が比較的軽微な場合については, アスペルガー症候群と診断される。医学的診断技術の精度があがってきているものの, いまだADHDと診断された子どもがその後アスペルガー症候群へと診断名が変わるケースも多く見られる。診断の曖昧さは保護者や学校現場へ混乱を与える。自閉症圏の子どもとADHDの子どもの内的世界はその発達の基盤の違いから明らかに異なっている。特に自閉症を含む広汎性発達障害の子どもであるかどうかを正確に査定するこ

とは、その子どもの気持ちを正しく理解するためにも欠かせない。したがって、心理の立場においても、的確な査定を行うことは必要不可欠である。

具体的な心理臨床査定にあたっては、先に述べた4つの視点を踏まえ、①主訴、現症歴、②生育歴、③学校等での情報、④知的発達水準、⑤社会性、認知力、⑥心理的側面、などそれぞれの側面から総合的に子どもの全体像を把握していく。

#### (1) 主訴、現症歴、生育歴

インタビュー面接時に「外来問診票」を保護者に記入してもらおう。生育歴などについて保護者面接で丁寧に聞き取りをしていく。問診票には、①相談したいこと(主訴)、②出産時の様子、③乳児期の様子(始語、始歩や気になる行動のチェックリスト記入)、④保健センターでの検診の様子、⑤幼児期の様子(多動性やこだわりの様子など)、⑥家族歴、⑦本人、家族の病歴、⑧学校での学習の様子、などの記入項目がある。

#### (2) 学校からの情報収集

可能な範囲で学校での様子について担任等から情報提供の協力をお願いしている。学校の教師にわかる範囲で以下の項目のチェックリストを記入してもらっている。①学習スキルの様子、②社会スキルの様子、③知覚-運動(視覚系・聴覚系)の様子、④粗大運動の様子、⑤微細運動の様子。可能であれば保護者面接時に教師にも同席してもらい、学校での行動の様子について直接話を聞く機会を積極的に設定している。

#### (3) 知的発達水準

第一に発達の側面の査定を行う。まずは全般的な知的発達と知的発達の個人内差をおさえる。特に自閉症の子どもは認知機能の障害がそのベースにあるため、特定分野の得意、不得意が顕著にあらわれる可能性が大きい。広汎性発達障害の他に全般的な知的発達に遅れが見られたり、特異分野の苦手さから学習障害(LD)が併存している場合も少なくない。ウエクスラー知能検査は特に発達における個人内差を図る検査としては有効である。神谷(2001)は、ウエクスラー知能検査における高機能自閉症の特徴として、下位検査のバラツキが大きいことや下位検査の中で「数唱」「積木」「組合せ」の評価点が高く、「理解」「絵画配列」の評価点が低いという先行研究結果をあげながらも、必ずしも高機能広汎性発達障害に共通の傾向ではないことを指摘している。もちろんこの検査だけで知的側面のすべてをとらえることができるわけではない。しかしウエクスラー知能検査の児童用WISC-IIIは知的発達の様相をとらえることのできる有効な検査の一つである。全般的な知的発達水準が把握でき、言語性知能と動作性知能のバランスや群指数、さらに各下位検査における回答から認知特性や情報処理能力を把握することができる。言語性検査における「単語」「知識」「理解」の回答内容やスタイルから様々な社会性に関する

査定をすることができ、動作性検査の「記号」「符号」などでは視覚的情報処理能力を測ることができる。さらに、「完成」「積木」「組合せ」では視覚認知の評価もでき、広く子どもの様子をとらえることができる検査である。しかし、この構造化された検査だけでは十分に子どもの日常的な社会性の苦手さや認知の特異さなどの全てを把握しきれない。K-ABC心理教育アセスメントバッテリーなどをあわせて実施したり、面接を通して広い視点から子どもをとらえなくてはならない。

#### (4) 社会性、認知力

自閉症を説明する理論はいくつかの先行研究がある。中根(2003)は、自閉症は知覚・認知の障害とする考え方を示し、知覚処理過程の障害や知覚過敏や自閉症特有の認知様式のために周囲とのかかわりのずれが生じることを指摘している。自閉症の代表的な研究理論として、「心の理論」(Baron-Cohen, 1985)があげられる。サリーとアン課題やスマーティー課題といった他者の気持ちの理解度を見る課題が広く知られている。この「心の理論」の他にも、高機能広汎性発達障害の障害特性を説明する先行研究がいくつか散見される。現在支持されている代表的な理論としては、「心の理論」(Baron-Cohen, 1985)、「中枢統合性理論」(Frith, 1989)、「実行機能障害」(Ozonoff, et. al, 1991)などがあげられる。「心の理論」障害説は、先に述べたように相手の感じていること、考えていることを理解することが困難であるとする考えである。「中枢性統合理論」障害説は、文脈に沿って情報処理を進めていく機能の障害であり、部分から全体を統合することが苦手であるとする考えである。また「実行機能」障害説は、注意を別の方に向けたりすることが困難であるという視点変換の障害であるとする考えである。これらの最新の自閉症の社会性や認知特性を説明する理論をもとに、我が国でも広汎性発達障害のスクリーニング・テストの開発や社会性を図る課題の作成、アセスメント・ツールの開発も散見されるようになった。若林・東條(2004)は「自閉症スペクトラム指数(Autism-Spectrum Quotient:AQ)」(Baron-Cohen, et al, 2001)の日本語版である「児童用AQ(日本語版)」の作成・標準化を行った。スクリーニング・テストとして一つのアセスメント・ツールになっている。また岡田・水野(2004)は、高機能広汎性発達障害の子どもたちの社会性を把握するため、社会的認知という広い概念から図版付きの「社会的認知課題」を作成した。また藤野(2005)は、「アニメーション版心の理論Ver.2(CD-ROM教材)」を作成している。言語的理解度に結果が左右される心の理論課題を言葉の理解度にとらわれずに実施することができるようにアニメーション化したアセスメント・ツールである。いずれのツールも高機能広汎性発達障害の心理査定における一つの貴重な

資料となる。

筆者らは、これらの先行研究やテスト課題の中から主に次のアセスメント・ツールを用いることで課題場面における社会性や社会認知の査定をすることが有効であると考えている。①「心の理論課題—第一次誤信念課題（サリーとアン課題, スマージー課題）」(Baron-cohen et al,1985), ②「心の理論課題—第二次誤信念課題（アイスクリーム屋課題）」(Baron-cohen et al,1989), ③社会的常識テスト (Dewey, 1991)【巻末資料1】, ④社会的認知課題 (岡田・水野他, 2004)【巻末資料2】, である。

①の第一次誤信念課題は、「Aが、XがYであると思っている」ことを理解できるかどうか、つまり二者関係における他者の考えや気持ちの理解度を調べる課題である。②の第二次誤信念課題は、「AはXがYであると思っていることを、Bが知っている」ことを理解できるかどうか、つまり三者関係における他者の考えや気持ちの理解度をみる課題である。また③の社会的常識テストは、アメリカでの自閉症青年の誤りやすい社会的常識行動についてストーリー課題にしたもので、8つの課題がある。また④の社会的認知課題は、日本の学齢期の子どもを対象として、社会性や他者の気持ちの理解度を調べるためのストーリー課題で、4つの課題がある。③と④のいずれの課題も広汎性発達障害群の子どもは健常群の子どもに比べて通過率が低い研究結果が示されているものの、加齢とともに遅れてその課題を理解したり他のスキルを使って通過したりすることも指摘されている。従って生活年齢も十分に考慮する必要がある。その評価の妥当性については、標準化されたものではないが、社会性を査定する一つの指標となることは確かである。

#### (5) 心理的側面

もっとも大切なのは、行動観察および様々な心理的なアプローチによる面接における子どもの理解である。言語面接におけるコミュニケーション評価の他に、①描画、②ゲーム、③感情表現、④書字の様子、の4つの視点で発達の側面と心理的側面から子どもの全体像についての査定を行っている。描画ではおもにバウムテストや風景構成法を実施。特にバウムテストでは、中鹿(2004)が「部分的な認知は良好であるが、全体的な状況を統合して捉えることが難しい」とするFrith(1989)の中枢性統合の障害を踏まえ、バウムテストにおける広汎性発達障害の特徴を「枝や幹の閉じた表現」「部分を組み合わせることで全体を形作る」と報告している。多くの高機能広汎性発達障害の子どもが描くバウムテストは「木に見えない」「異様な感じ」「規則的なこだわり傾向」「ファンタジックな表現」など共通した印象があると考えている。バウムテストでは心理的側面だけでなく、発達の側面についても興味深い所見が得られる。

また、ゲームを通して社会性や空間認知力、手指の巧緻性の様子を把握することができる。「ジェンガ」や「オセロゲーム」は特にこれらの様子を把握しやすい。「ジェンガ」では手指の巧緻性の様子を把握したり、じゃんけんを行って交互に取り組む順序性の理解度を把握したりすることができる。「オセロゲーム」では、特に視覚認知の苦手さの評価が可能である。たとえば、斜めの複雑なラインを見逃してしまう子どもは何らかの視覚情報処理の苦手さを疑う。また子どもがゲームのルールを知らない場合は、ルールを聞いて理解する力があるのかを把握したり、子どもがゲームの勝ち負けにこだわる場合は、本人の自己感情や行動のコントロール力なども把握することができる。

また感情表現では、子どもに顔の表情イラストを使って気持ちを表現してもらい、面接前に「いまの気持ち」を面接者と交互に発表しており、その日の出来事の時系列が混乱する自閉症の特性を踏まえて(ニキ, 2005)、その日の出来事を振り返って報告することができるかなど、自分や周囲の様子を振り返る力があるかどうかを把握している。

書字の様子については特に決まったアセスメントは行っていない。しかしすべての子どもに対して、描画を行った際タイトルや氏名や日付を書くようにし、この書字の様子から平仮名での鏡文字や独特な筆順や記号的な表出表現がないかどうか、チェックしている。しかし書字困難があらかじめ明らかな場合は別途、書字のアセスメントを丁寧に行っている。

発達障害が疑われる子どもの査定にあたっては、これらの発達の側面を把握することで、学校や家庭での不適応の「背景」をまずとらえることが重要である。発達のなつまずきという背景を理解してはじめて、二次的な不適応についての理解を得ることができるのである。筆者らは、発達のなつまずきをとらえた上で、言語面接や描画・箱庭などの非言語的なアプローチを通して子どもの内的世界や心象風景を理解し、二次的問題への心理的なアプローチのための具体的な援助計画を立てている。

#### 5 情報提供について

以上のように子どもの全般的な心理査定を行い、保護者向けの「発達支援シート」という面接所見を作成する。子どもの発達の特性から生じる心理的な問題を踏まえ、環境面の配慮や今後の支援方針、治療計画などを保護者へ説明する。必要に応じて学校の教師にも保護者面接に同席してもらい、子ども理解の場とするとともに、教師へのコンサルテーションを行っている。

#### 6 事例

以上のような手続きで行う心理臨床査定について、

クリニックでの実際の事例を通して、具体的に紹介したい。

【主訴】 授業中の離席。嫌いなことには我慢して取り組めない。

【家族構成】 父（50才）自営業，母（47才）自営業，本人（10才）小4男児

【生育歴】 人工栄養。始語の記憶はない。「マンマ」などの喃語は6ヶ月頃。言葉の出始めは少し遅めであったが，2才半頃からよく話すようになる。始歩は10ヶ月頃。トイレトトレーニング完了は3才6ヶ月頃。乳児期は人見知りをしない傾向はあったが，特に気になる様子はなかった。9ヶ月頃ひきつけを起こしたことがある。乳幼児検診では，3ヶ月検診，1才6ヶ月検診，3才児検診ともに何も指摘を受けていない。幼児期は，多動傾向が見られた。買い物で興味のあるものを見つけると突進していったり，迷子になることがあった。気になるこだわりの様子は特になかった。自営業のため1才半から保育園に預ける。2才頃から目をぱちぱちさせるチックがあり，現在も続いている。

【現症歴（学校や家庭での様子）】 小学校に入学後から落ち着きのなさが特に目立つようになる。友達とけんかをしたり，気に入らないことがあると教室を飛び出したりする。好きなことには取り組めるが，嫌いな授業では教科書を開こうとしない。3年生の担任は厳しい男性教師で，その頃から教室を飛び出すことはなくなったが，嫌な授業では教室横の専用スペースで一人で過ごしていることはある。運動会の練習を嫌がり，図書室に逃げ込んでしまうこともある。友達と遊んでいても嫌なことやゲームで負けてしまうと参加しなくなる。そのため周囲の友達からいじめを受けることもあった。現在も集団活動は苦手。課題に気持ちが向くときと向かないときでは取り組み姿勢にかなりムラがある。保護者と学校との間では連絡帳で日頃の様子ややり取りをしている。学校でのトラブルの報告が毎日のようにあり，両親ともに少しうんざりした様子。父親はしつけに厳しく，本人の行動を「わがまま」ととらえ厳しく対応している。両親は自営業で兄弟もいないため，日中は一人でゲームをして過ごすことが多い。しかし，ゲームへの過度な熱中のため宿題や片付けができなくなり，1年前からゲームが禁止となる。他人への配慮や意図が理解できないため両親は心配している。例えば，食べ物をみんなで分ける感覚がなく，家族分のお菓子を用意しておいても，一人で全部食べてしまう。学習面では全般的に学習意欲は低い。特に漢字や文を読むことが苦手。最近になって漫画や簡単な本は読むようになってきた。水泳は好きだが運動においては，不器用な面がある。新しい場所や場面が苦手。遠足やキャンプでは行く前や活動中の不安が高い。友達とはトラブルが多いが，大人に対しては人なつこさがある。滑舌の悪さから言葉に聞き取りにくさがある。

ある。学校，家庭ともに対応に困り，養護教諭の紹介でクリニックを受診する。

【面接・検査概要】 ゲームや描画（自由画，バウムテスト，風景構成法）による面接と知能検査（WISC-III），心の理論課題，社会的常識テストや社会的認知課題などによる心理査定を行う。臨床像は，初回から面接者の身体に抱きつくなど人なつこい様子を見せる。大人の顔色をうかがいながら話しかけてくる。発音が聞き取りにくい。身体は年齢に比べて小さく幼い印象。言語的なやり取りはできているが，大人顔負けの難しい言葉を使ったり，突然思いついた話題をするなど，場の雰囲気からずれた内容もあった。自分の好きなことは一方的に話しかける様子もあった。

#### （1）知能検査

WISC-IIIの結果は，言語性IQ101，動作性IQ86，全検査IQ93であった。言語性IQと動作性IQの差（ディスクレパンシー）は15あり，言語性IQが優位であると言える。群指数は，言語理解102，知覚統合90，注意記憶100，処理速度86であった。この結果から，言語による情報処理能力が優位であり，視覚情報を素早く処理することが苦手な様子がわかる。下位検査のバラツキが大きく，（+）「知識（13）」「単語（11）」「絵画完成（14）」，（-）「類似（8）」「理解（9）」「符号（6）」「絵画配列（6）」「積木模様（8）」「組合せ（6）」で得意な面と苦手な面が顕著に表れていた（括弧内は評価点SSを示す）。

下位検査では特徴的な回答がいくつか見られた。言語性検査の『類似』問題では，喜びと怒りの共通点について「顔の筋肉の動きが似ている」と回答。また抽象的な上位概念を答えることの困難な様子が見られた。『単語』問題では，「免疫」について「免疫細胞のことか？体の防衛軍。白血球とマクロファージとか。」など自分の興味のある分野については深い知識のある様子が見られた。『理解』問題では，火に触るとどうなりますか？の問いに対して，「“ひ”って何？どういう“ひ”？“ひ”って，燃える“火”か？」と少し混乱した様子を見せる。一般的には文意からイメージできるものの，一つの語に注目してしまい，文の中の意味としてとらえることの苦手な様子が見られた。電気を消す理由についても，「電気代が無駄だから。怒られる。つけっぱなしにすると必ず怒られるから。」と正答ではあったが，自分の日頃経験したことを説明する様子も見られた。

動作性検査の『絵画完成』問題は，得点は高かったものの，回答するのに長い時間を要していた。ある部分から順に他の場所へ少しずつ視点をずらしているようで，全体を見ながら視点を移動していくことが苦手な様子であった。部分に目が行きやすく，全体を眺める苦手さがあり，ある部分に注目すると次の視点に変えていくのに時間がかかっていた。『絵画配列』では，

問題の全体量を見て圧倒される。時間を気にして素早く並べようとするが、難易度の低い問題でも誤答が目立った。『積木模様』問題で、4つの積木木を使った問題では、素早く並び替えることでできていたが、8つの積木木になると急に困難な様子が見られた。視覚的な情報について、情報量が多くなるとその処理が苦手な様子であった。『組合せ』問題では全体像はイメージできているものの、パーツごとをつなげるのに苦労していて、何を手がかりに部分をつなげていくのかその方略が見つからない様子であった。『数唱』問題では、順唱は比較的容易に取り組んでいたが、逆唱では極端に成績が悪くなる様子が見られた。

これらWISC-IIIの様子から言語面の理解度は高いものの、全般的には得点の高かった言語検査の中にも苦手な分野があり、社会性のずれや場の状況に合わせた言葉の使用の不適切さも見られた。視覚情報の処理が苦手傾向にあること、また着眼点のズレがあり、部分にとらわれてしまい、全体を見渡すことが苦手であることがわかった。全体を通して、発達のバラツキが大きい様子であった。

## (2) 社会性テスト

また発達検査以外に社会性の理解度をはかる課題を実施した。「心の理論課題」については、第二次誤信念課題（アイスクリーム屋課題）はクリア。「社会的常識テスト」では、『ストーリー2 エレベーターで』という課題の中で、見知らぬ人がエレベーターの中で声をかけてくる場面において、「エレベーターの中でいきなり声をかけてくるのはおかしい。今日はいいお天気ですね、といきなり言われるのが変。言葉が出てこない」と述べ、全体の内容からは特に奇妙な状況ではないが、知らない人が突然話しかけてくる状況に対して強く違和感を覚えている様子であった。また、『ストーリー3 公園で』という課題の中で、公園で知らない女性の泣いている赤ちゃんのおむつを確かめてしまう場面で、「公園のベンチで赤ん坊のおむつを見るのが少し変。普通ならトイレで見る」など、見ず知らずの赤ちゃんに触れることよりもおむつを替える場所に注目するという着眼点のずれがあった。「社会的認知課題」では、『図版1 テスト』という課題の中で、みんなの前でテストの点数を言われた女の子が嫌な顔をしている理由について、「さゆりは80点で、80点以上の方がいたから」と回答。『図版3 ろうか』では、廊下に座り込んでいる上級生を注意する場面で、一緒にいた主人公の友達の気持ちを、「友達もどいてほしいと思っている」と回答。上級生に文句を言う友達に対して、やめて欲しいとか逆らって欲しくないと思う気持ちが出てこなかった。また上級生がその後とった態度について、「いいわけをした」と回答。もう少し聞いてみると、「いばんなよ！とか、バカとか言う。」と答える。「いいわけ」ではなく、本人は「文句」の

つもりで言った言葉であろうが、不適切な言葉の使用も気になった。『図版4 げき』においては、劇の主役に選ばれて照れて困っている様子を見て、大喜びをしなかった理由を、「元気がなかったから。しょんぼりしている」と回答。気持ちを聞くと、「照れている」と答えられる。しかしその言葉と実際のその言葉の示す意味のずれが感じられた。これらのことから社会性についていくつか微妙な着眼点のずれがあり、そのずれが日常場面における対人関係でのトラブルや自分の気持ちを通そうとする態度に結びついていると予想することができる。比較的単純な場面では、相手の気持ちや相手の考えていることを概ね理解できているようだが、自分を中心に周囲をとらえているような思考や行動の様子も見られた。

## (3) 面接場面

また面接全体を通して、時間を気にする様子が見られた。いつまで待つのか、また何をやるのか、その先の見通しへの不安な様子を感じられた。「待つのが嫌いなんだ。好きなことなら我慢するけど。」タイマーを使って終了時間および何をするのかを順序立てて示すことで落ち着いた様子が見られた。見たことや経験したことのない事柄への不安が高く、このことから日常場面での初めての場所や課題への苦しさや想像することができる。大人への関わり方については、初回から検査者に抱きついてくるなど人なつつこい様子が見られ、また回を重ねて関係ができてくると甘えや自分の気持ちを通そうとする様子も見られた。ゲームでは、じゃんけんやルールを守って取り組むことができた。両親からはゲームの勝ち負けにこだわると聞いていたが、負けを受け入れる姿勢が見られた。また、面接途中で赤ちゃんが泣く声に敏感に反応することがあった。「電波が聞こえるみたいで、いらいらする。」聴覚の過敏性があるのか、そのため情報処理の混乱が見られた。また難しい言葉を口にしたり、「亀」や「人体」などの好きなことについては深い知識がある様子が見られた。大人の顔色をうかがう様子がある一方で饒舌で人なつつこさがあり、難しい言葉を使ったりする。

漢字の苦手さがあるため、書字の様子も調べた。好きな亀の名前を片仮名で書く際に、「ガラパゴスゾウガメ」の「メ」を一瞬忘れてしまう。また「火ようび」を「火ようん」と書いてしまい、自分で気づいて修正することもあった。発音については、滑舌の悪さが顕著に目立つ。

描画テストでは、自由画とバウムテスト、自由画では「カメ」の絵を描く。画用紙いっぱい甲羅を書く様子から、自己主張の強さが感じら

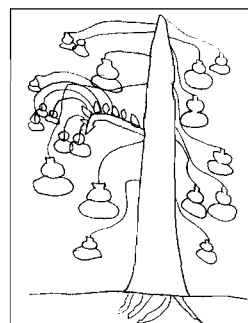


図1 ひょうたん

の強さが感じられる。書き終わると亀の種類などを饒舌に語りかけてくる。バウムテスト(図1)では「ひょうたん」の木を描く。数多いひょうたんの記載やひょうたんの精緻な表現に比べて、大ざっぱな表現の幹や枝の独特な表現が印象的。実や枝の違和感のある様子から独特な内的イメージを持っている印象。

風景構成法(図2)では「いなかのいなかの村」というタイトルをつける。アイテムの羅列になり、風景が構成できなかった。大景群の配置から画用紙全体で遠近感のある風景を構成できなかった。中景群、近景群のアイテムは右側に並列的に描く。知的側面での問題はなく、風景を構成するという教示理解もできているが、羅列的で全体を構成する力がない様子であった。

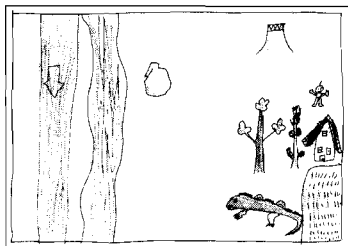


図2 いなかのいなかの村

言語面接では、父親の厳しさや母親の口うるさい様子が嫌気を感じていることが告げられる。学校で勉強するのは嫌。家でゲームをしたいが禁止されていることへの不満も語られる。しかし、学校での友達関係などで本人の困り感はなく、嫌な勉強が苦痛に感じているぐらいであった。

これらの面接や検査を通して、言語的なやり取りはスムーズである一方で、とめどなく話をしたり、自分の関心事について一方的に語りかける傾向、また言葉の持つ意味理解の微妙なずれなどが見られた。自分の好きなことへは没頭する傾向があるものの、嫌なことへは我慢して取り組むことの苦手さが予想された。予期不安を抱きやすく、経験していない事をイメージすることが苦手であったり、独自の内的世界をもっていたりすることも予想された。また書字の苦手さ、描画での部分の着目、統合力の困難さなどの視覚認知の苦手さも見られた。一方、嫌なことを我慢して取り組むことへの心理的負担や両親や先生から規制されることへの抵抗感はあるものの、学校で周囲から自分がどのように見られているのかなどへの関心は低く、自己中心性が見られる。自分の行動を客観的にとらえることができている。このことから社会性の未熟さや思考の狭さ、観念のこだわりなどの様子が顕著に見られ、これらの心理臨床査定の結果を総合的に判断し、医師より「アスペルガー症候群」と診断される。

【保護者への説明】 発達検査等の結果を含めて、面接所見および今後の支援について、「発達支援シート」を作成して保護者へ渡す。まずは一般的なアスペルガー症候群の障害特性について説明する。こだわりがあること。どんな状況でどのような行動をしたらよいのかを考えて行動することや、自分の気持ちを抑えて相手にあわせたりすることが苦手であること。相手の立場

に立って考えることが苦手で、自分の気持ちが前面に出てしまい、うまく他者とかがかわれないこと。またこだわりは、物や興味のある事柄への関心としての側面と思考や観念のこだわりの両面があり、特に思考のこだわりは一度思ったことにとらわれると他の思考へと広がりにくい面を持っていることなど。一方で、好きなことには興味を持って深く探求できるなどの良い面も伝える。父親は特に自分の子どもをわがままにとらえ、我慢できない面を厳しく叱ることでおさえつけている様子も見られていたので、障害特性としての理解を促す。社会性の苦手さは周囲からの支援や配慮が欠かせず、得意な面に目を向け、その優れている面を伸ばしてあげることが大切であることを説明する。社会の中で生活しやすい支援は必要であるものの、発達障害を個性としてとらえ、よい面を伸ばしていく視点を保護者へ伝える。

アスペルガー症候群から派生する本人の生活しにくさを共通理解し、特性に配慮した環境調整、そしてソーシャルスキルの向上のための対応策と一緒に考えていく機会をもった。目で見える形で本人への評価を行っていくなどの具体的対応策についても検討した。また時間を意識できない点については、生活のスケジュール化を図り、時間を意識した生活ができるような配慮をするとともに、タイマーなどを使って活動の区切りをつけていくことも提案する。このような情報を学校へも提供していき、クリニックでは両親と一緒に家庭で困っている行動の改善策を中心に面接を継続的に実施していくことになる。

【今後の支援】 心理臨床査定の大きな目標は子どもの認知特性を明らかにし、困り感を共通理解し、診断後も継続的に家庭や学校での良いかかわりができるような支援の方向性を示していくことである。具体的な今後の支援方法として、社会性の苦手さはルールや生活枠の設定が欠かせないため、まずは大人との一対一の関係で、小さな約束をして守るべきルールを確認していくことの必要性を伝える。例えば、何か苦手な課題に取り組ませたいときに、発達的な問題がベースにあるときは、周囲がそれを理解していくことが必要である。漢字が苦手であることは、発達検査結果からも明らかになったように、情報量の多い視覚刺激に対してはその処理が苦手であることが原因と考えられる。このような状況では、生活年齢と同じ課題からスタートしては、目標が高すぎ、本人の意欲を引き出すことができない。まずはどのあたりでつまづいているのかを学校の教師に評価してもらい、特に苦手な課題であればできる課題からスタートして自信をつけさせることが必要である。課題量についても意欲を損なわない提示の工夫が必要である。例えば一度に問題をたくさん提示しないなどの配慮である。また、嫌いなもの、苦手なものばかりでは本人の意欲は低くなるので、



好きな活動を中心に据えながらも、嫌いな課題に少しずつ取り組んでいく対応が必要である。そのためには、両親と本人、また教師と本人の間で守るべきルールや約束をして、取り組む目標を明確にしていくことが必要である。課題や目標のハードルを下げ、小さな約束をして、それが達成できたら評価（ほめる支援）をしていくことが必要。少しずつスモールステップで育てていくことを伝える。

このように大人との約束を通して、その約束を守り、頑張っていこうとする態度が身につくことで、自分の気持ちを納め、いろいろな場面で周囲の人の話を聞くことができるようになると期待できる。そのためには本人にとって無理な課題を押しつけないことが大切である。また、周囲の状況を踏まえて考えたり、行動することが苦手で、本人独自の感じ方をしている場合も少なくない。本人が感じていることは受け入れながらも、場にふさわしくない行動については、ソーシャル・スキル・トレーニング (SST) として一つ一つどんな行動をすべきかを教えることが必要である。漠然とした状況は本人が不安を感じやすいので、特に苦手な課題に取り組む際は、時間（何時までやるのか）と具体的な内容（何をやるのか）、そして順序（①番目の課題、②場面の課題と順序立てて）を付け、情報処理の苦手さの支援をすることで不安を軽減させていく。また、片付けの苦手さも情報処理の苦手さから起こっていると考えられる。片付け場所をかごや箱などを使ってわかりやすくしたり、インデックスなどを使って物を分類することで、本人が一人で取り組みやすくなる。これもまずは目標を下げて設定し、小さな目標を立て（たとえば、帰宅したら衣服をたたんでかごに入れるなど）、これができたら本人を評価し、次のステップへと一つ一つ進めていくことが大切である。

これらの内容を含めた「発達支援シート」を学校へも情報提供していくことで、本人の独自の感じ方や考え方を理解してもらい、個別の配慮を提言した。特に中学校区に配置されているスクール・カウンセラーとの連携も図り、学校現場の中でソーシャルスキル・トレーニング (SST) の実施や行動改善の取り組みなど、子どもへの対応が一層進むように促した。

## 7 考察

現在はDSM-IV-TR診断基準に基づいて広汎性発達障害の医学的診断が行われていることが多い。しかし、その手続きは多くの発達障害の子どもにかかわってきた医師の経験から判断されている場合も少なくない。また先にも述べたように診断結果は子どもの加齢にともない、変化する場合も少なくない。診断の曖昧さは保護者や教育現場に混乱をもたらす。また医療機関においては診断後の本人や保護者への支援が十分行われていないケースも少なくない。事例における心理臨床

査定の手続きは、発達障害の子どものアセスメントにたざざる臨床心理士が、可能な限り広い視点から子どもをとらえ、学校教員のコンサルテーションをも含めた連携システムを作りながら、クリニックで行っている事例を示したものである。

事例を振り返ってみると、この事例は発達障害か健常域なのか、判断の難しいグレーゾーンのケースである。言語的な面接では、独特な様子が見られるもののいわゆる「個性」の範疇に入るのか、「発達障害」の範疇に入るのか見極めの難しいケースである。こういうケースについてはできるだけ面接者の経験や印象を支持できるような客観的な資料が必要となる。WISC-III知能検査でも、「理解」問題などを中心にいくつか社会性で気になる点が見られていた。また、「単語」問題での文中の中の“ひ”から「火がイメージできない様子」は中枢統合性の障害としてとらえることができる。また「絵画完成」問題での視点の移動の苦手さは実行機能の障害ととらえることができる。

社会的常識テストや社会的認知課題では、場の状況や他者の気持ちの理解のずれの様子も見られた。社会的認知課題（岡田・水野他, 2004）では、標準化はされていないものの、「小学校3年生の健常児群」、「小学校5年生の健常児群」、「高機能広汎性発達障害群」、「LD・ADHD群」の得点比較をしている。事例のケースは、『図版1テスト』では、3つの問いに対する得点は「1点」であった。一方、小学校3年生の健常児群の平均は「2.35点」、小学校5年生の健常児群の平均は「2.59点」、一方アスペルガー症候群では、「1.71点」であった。同様に、『図版4 げき』得点は「1点」に対して、小3健常児群「2.05点」、小5健常児群「3.07点」アスペルガー症候群「1.67点」であった。この研究結果からも、この事例の男児の社会性の理解度は同年齢の健常の子どもと比べて未熟であることがわかる。一方社会的常識テストは標準化や得点化はされておらず、生活年齢による比較はできないが、明らかに自閉症の特徴である細部への注目傾向が見られた。アスペルガー症候群の語用論的立場からTony Attwood (1999) が「アスペルガーの人は、他人が言ったことばをその言葉の表面的な意味、すなわち字義どおりに解釈しがちです」と述べているとおり、言葉を字義どおりに受け取ってしまう傾向があり、時候のあいさつの理解不足の面などはアスペルガー症候群の子どもによく見られるエピソードでもある。「意味論的—語用論的障害」(Rapin&Allen, 1983)の立場からも、「ときとして自己中心的と記述され、大人に対しては愛情を示すが、仲間とはうまく付き合えないという対人スキルの稚拙さを示す」との考えが示されている。これらの社会性の理解度およびWISC-III知能検査における自己中心的な思考や未経験の出来事への想像力の苦手さなど、特徴的な回答からアスペルガー症候群の像



と重なる面が多い。

このように高機能広汎性発達障害の心理臨床査定については、できるだけ社会性の問題やいわゆるこだわりなどの特異な様子について、発達的な査定を行っていくことが重要である。発達的な面が明らかになることで周囲とのかかわりの困難さを予想することができる。繰り返しになるが、この認知の特性から派生する二次的な心理的問題として不適応行動をとらえることが、発達障害が疑われる子どもの心理査定では欠かせない。まずはその子どもの置かれた状況の背景を理解し、その上で不適応行動を心理的側面からとらえ、子ども全体を理解することが大切である。面接においては、心理教育的アプローチとして両親へ指示的に支援方法を伝えていくことも時に必要である。現在困っている問題の解決策を障害特性をもとにその具体的対応方法について示していくことが大切となる。

自閉症の支援についてもっとも大切なのは環境面の配慮であると言われる。環境面の整備については、障害特性について保護者や学校の教師が子どもについて共通理解をし、その子どもを育む環境を作ることがまずは必要である。子どもへの理解のある環境が整った上で、例えば、障害自体の社会性の未熟さについてはソーシャルスキル・トレーニング (SST) などがあるし、発達障害を背景とした二次的な心理的問題が大きい場合は、個人心理療法というアプローチも有効である。後藤 (2005) は、アスペルガー症候群の子どもが自己確認できる場を設定することの大切さを指摘しているが、学校における本人の役割、自己を確認できる活動など、環境面での配慮と同時に、個人心理療法における描画や箱庭などの非言語的なアプローチを通して、自己の存在感をたしかなものとし、自己の統合を図ることも重要である。

発達障害は目に見えない障害である。一つの検査で明らかになるものではない。高機能広汎性発達障害の判断はあくまで様々な視点から発達的な問題を抱えていないかを丁寧に調べていくしかない。そのためには面接経験だけに頼るのでなく、いくつかの先行研究を活用しながら、可能な限り客観的にアセスメントをしていくことが今後求められていくであろう。

ニキ・リンコ (2005) は、自閉症の人たちについて、「自閉症文化。俺ルール」と述べている。ニキの言う「定型発達」(健常者)の人とは、違う文化を持っているのが自閉症の人たちである。その違う感じ方や考え方を我々が理解し、尊重することで、自閉症の人にとっては住みにくい現在の社会ではあるが、少しずつ歩み寄ることができるのではないだろうか。自閉症の子どもへの関わりとして心理臨床家に求められているのは、彼らが自閉症を抱えながらもこの社会でできるだけ自分らしく生きていくことができるように支援することであり、そこには、適切な心理臨床査定及び個人心理

療法、さらには、家族や学校教員と連携して環境調整を行っていくことが含まれるであろう。

## 8 おわりに

特別支援教育においては関係機関との連携が欠かせない。教育現場からは、どのような形で医療機関と連携をしていくのかが大きな課題となっている。このような実践例を医療機関の立場から発信することで、関係機関との連携がますます活発に行われ、特別支援教育が推進されていくことを願っている。またスクール・カウンセラーによる小学校での発達障害の子どもへの支援がますます進められていくことも期待したい。

<付記> 事例の発表を快諾して下さいご家族に深謝いたします。また論文執筆にあたりご指導をいただいた、こどもクリニック・パパ (豊田市小児科・心療内科) 院長高橋昌久先生に謝意を表します。

## 文献

- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985): *Does the autistic child have a 'theory of mind'?* Cognition, 21, 37-46.
- Donna Williams (1992): *NOBODY NOWHERE*
- 河野万里子訳 (2000): 自閉症だった私へ. 新潮社.
- Francesca Happé (1994): *Autism an introduction to psychological theory*. 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, 星和書店.
- Frith, U. (1989): *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell. 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.
- Frith, U. (1991): *Autism and Asperger Syndrome*. 富田真紀訳 (1996): 自閉症とアスペルガー症候群. 東京書籍.
- 藤野寛 (2005): アニメーション版心の理論 Ver. 2 (CD-ROM教材). D I K 教育出版.
- 神谷美里 (2001): 高機能広汎性発達障害児の認知機能の検討. 中京大学心理学部紀要創刊号. 61-68.
- 後藤秀爾 (2005): 軽度発達障害児支援をめぐる今日的課題. 愛知淑徳大学コミュニケーション学部篇 5.
- 文部科学省 (2003): 今後の特別支援教育のあり方について (最終報告). 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課.
- 中根晃 (2003): 自閉症は「自閉」症ではないこと. 滝川一廣, 小林隆児, 杉山登志郎, 青木省三編, そだちの科学 1 自閉症とともに生きる. 日本評論社. 110-113
- ニキ・リンコ (2005): 俺ルール. 花風社.
- ニキ・リンコ (2005): 自閉っ子, こういう風にて

- きてます!。ニキ・リンコ・藤家寛子著。花風社。
- 岡田智・水野薫・後藤大士・横田圭司・高柳みずほ (2004): 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。研究助成論文集40。明治安田こころの健康財団。1-7。
- 杉山登志郎 (2004): 子ども虐待は、いま。滝川一廣, 小林隆児, 杉山登志郎, 青木省三編, そだちの科学 2 子ども虐待へのケアと支援。日本評論社。2-9。
- 杉山登志郎 (2004): 境界線知能一遅れと普通のあいだ。滝川一廣, 小林隆児, 杉山登志郎, 青木省三編, そだちの科学 3 そだちの遅れにどう向き合うか。日本評論社, 31-35。
- 杉山登志郎 (2005): ひきこもりと高機能広汎性発達障害。齊藤環編, こころの科学 1 (23) ひきこもり。日本評論社, 36-37。
- 杉山登志郎 (2006): ADHDと行為障害 (非行)。滝川一廣, 小林隆児, 杉山登志郎, 青木省三編, そだちの科学 6 ADHD。日本評論社, 72-79。
- 高橋脩 (2005): アスペルガー症候群の早期診断と対応。滝川一廣, 小林隆児, 杉山登志郎, 青木省三編, そだちの科学 5 アスペルガー症候群。日本評論社。22-28。
- 田嶋誠一 (2003): 心理援助と心理アセスメントの基本的視点。臨床心理学 3 (4)。金剛出版。506-517。
- 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸 (2004): DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引き。医学書院。
- 十一元三 (2001): 発達障害と脳。風祭元・岡崎祐士・青木省三・宮岡等編。こころの科学100 脳とこころ。日本評論社。78-87。
- 中鹿彰 (2004): バウムテストから見た広汎性発達障害の認知特徴。心理臨床学研究。21 (6)。611-620。
- 若林明雄・東條吉邦 (2004): 児童用 A Q (日本版) の作成と標準化について。自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究7。国立特殊教育総合研究所。35-48。

## 資料

### 資料1 「社会的常識テスト」

以下のストーリーには、太字で記された部分があります。( ) は、その末尾にきます。あなたが居合わせたとしたら、多くの人は太字の部分の行動をどう判断すると思うかを自分の考えに従って、次の基準から選んで記入してください。

- ①全く正常な行動 ②いくぶん奇妙な行動  
④ひどく逸脱的な行動 ④ショッキングな行動

(ストーリー2 エレベーターで)

チャーリーは23才で、何ヶ月も仕事を探していました。この日は、自分に適任だと思える仕事の申し込みに行く途中だったので、期待に胸を踊らせていました。面接に向かうエレベーターに乗っていたとき、一人の見知らぬ人が、愛想良く「今日はいいお天気ですね」と声をかけてきました。

( ) たまたまそのとき、チャーリーはエレベーターボタンの側についた鏡に写った自分の姿を見ていました。髪の毛は変なふうにならなくて、彼はくしを持ってきていませんでした。彼は親しげな見知らぬ人の方を振り向くと、「すいませんが、くしをお持ちですか。できればちょっとお借りしたいのですが」と頼みました。( )

(ストーリー3 公園で)

キースは25才で、中心街のオフィスで文書係をしていました。昼休みには小さな公園に昼食を持っていき、陽の当たるベンチに座って食べます。彼はよくサンドイッチをちぎって地面にまいて、それを鳩に与えました。( ) ある日いつものベンチに来ると、そばに赤ん坊をのせた乳母車が止まっていた。キースは一人の若い女性が近くでずこし大きな子どもをブランコに乗せているのに気づきました。乳母車の中の赤ん坊が泣き出しましたが、母親は、ブランコがきしむ音がしてそれが聞こえませんでした。さて、キースは甥の赤ちゃんが泣き叫んでいたとき、それはおむつの安全ピンが開いているためのことがあると教わっていました。公園にいる母親の手をわずらわせるよりも、キースは安全ピンは開かないかすぐに赤ん坊の衣服を調べました。( )

### 資料2 「社会性認知課題」(図は省略)

(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?  
Q2 さゆりは、そう言われて、どんな気持ちですか?  
Q3 みんなは、なぜ、テストを隠しているのですか?

(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 しんじは上級生がどいてくれるかと思っていましたか?  
Q2 しんじの友達はどうな気持ちですか?  
Q3 このあと、実際に、上級生たちはどうしたと思いますか?

(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。そして、みんなもやりたがっていた大親分に選ばれました。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?  
Q2 なぜ、けいたは、大喜びしなかったのですか?  
Q3 けいたは、どんな気持ちなのでしょう?  
Q4 みんなは、どんな気持ちなのでしょう?