

<原 著>

高機能広汎性発達障害生徒の間接発話理解を促すビデオ教材の作成

若松 昭彦*・坂口 明正**

本研究は、ビデオ教材を試作し、実際の試行を通して、高機能広汎性発達障害（以下、HFPDD）児・者の間接発話理解を促進するための指導教材を考えていく際の資料を得ることを目的とする。要求、非難、助言、提案の目的を持つ計10個の間接発話場面を作成し、そのうちの5つずつをHFPDDの中学生3名に試行した。その結果、1）生徒全員が、今回用いた間接発話課題をほぼ理解できていた。2）2名の生徒が、最初の課題で一度のビデオ提示だけでは正答できなかったことから、静止画や字幕などを用いて登場人物や場面の説明等を行うことの必要性が示唆された。3）映像を見ることに集中している様子がうかがわれ、教材としてのビデオの利用可能性が支持された。質問の内容や順序、学習課題やテストの内容・構成等、指導教材作成のために検討すべき課題は多く残されているが、これらの結果は、今後の教材作成において有益な情報の1つになると考えられた。

キーワード：高機能広汎性発達障害、間接発話理解、ビデオ教材

I. 研究の目的

HFPDD 児・者のコミュニケーションの特徴を挙げると、非言語コミュニケーションの意味がわからず、またうまく使えない、自分の要求や伝えたい言葉など話し手の役割はできても、話題を続けるために、うなずいたり聞き返したりなどの聞き手の役割ができにくい、文脈における意味理解（字義通りではない表現など）に難しさを持つ、発話の意図（言っていることとは違う心の中で考えていること）が理解できない、状況や場面の理解に合わせた言葉の使い分けができない、内言が外言化する（言わなくていいことを言ってしまう）、一本調子な口調で、場面に合わない大きな声で話すなどがある。これらのことが、日常生活上の不安を高め、学校や職場等での集団生活への適応を困難にしていると考えられる（Attwood, 1998）。

これらの中で、話し手の発話の意図を理解するためには、発話の意味理解と同時に、発話時の状況や前後の文脈、表情、視線、身振りなどを総合的に判断して相手の心の状態を読み取る必要があるが、HFPDD も含めた自閉症スペクトラム児・者には、このことが難

しい。高橋・杉山（2002）は、face to face のコミュニケーションは双方向へ変化し、表情やイントネーションなど字義的な意味以外の情報を含むのに対し、文章表出と読み取りは、文章以外の情報が盛り込まれず容易になるため、文章課題はHFPDD 児に取り組みやすい設定であると報告している。また、HFPDD 者であるドナ・ウィリアムズやステイーブン・ショアも、彼らの自伝の中で、ボディランゲージ、顔の表情、声のトーンなどの非言語コミュニケーションの理解や使用の難しさについて述べている（Williams, 1994；Shore, 2003）。

しかしながら、字面に現れない意味や意図を理解できるようになることは、より円滑なコミュニケーションや社会生活を行うために必要である。「ここ、間違いないよ」というように、字面と意図が一緒である場合は直接発話と呼び、「これ、合ってる？」のように、字面と意図が違う場合を間接発話と呼ぶが、これらの間接発話理解はHFPDD 児・者にとっての課題である。Paul and Cohen（1985）は、広汎性発達障害群と知的障害群を対象として、間接的な要求理解の研究を行った。IQを統制した広汎性発達障害群と知的障害群の2群間で比較したところ、知的障害群に比べて広汎性発達障害群では、発話意図が明らかな場合や自由な会話のやりとりの中での要求の理解に少し困難さが見られたが、有意な差は見られなかった。しかし、よ

* 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

** 広島大学特別支援教育特別専攻科特別支援教育コーディネーターコース

り複雑な意味処理を要求される文章では有意な落ち込みが見られたと述べている。また、三橋・中村（2004）は、HFPDD児とLD児を対象に、感情認知課題と間接発話課題を用いて他者認知の特性について研究を行った。その結果、HFPDD児はLD児に比べて、皮肉や非難等の否定的態度を推理する力が弱く、社会的場面での言語文脈理解力が低いことを報告している。さらに、大井・田中（2010）は、高機能自閉症スペクトラムの小学生の多義的表現の理解について検討した結果、高機能自閉症スペクトラム児は、「並列名詞」「格関係と文法構造」「間接発話」「隠喩」の4つの多義的表現について、一般の小学生よりも字義的に理解していると報告している。

これらの研究より、HFPDD児・者に対するコミュニケーション障害の支援策を考えるためにも、間接発話理解の指導法の検討が必要であると考えられる。しかしながら、実際に指導を行った研究は少ない。矢田・小谷（2009）は、HFPDDの小学校1年生男児3名に対して、課題内容を時間系列で把握しやすい4コマ漫画とロールプレイを組み合わせた間接発話理解のための指導を行った。指導回数は、間接要求と間接非難がそれぞれ4課題ずつの計8回であった。その結果、一般的に間接非難の理解がやや難しかった。また、1名には指導効果が見られたが、他の2名は指導開始当初から理解が良好であった。こうした結果が生じた理由としては、状況の説明文もついている4コマ漫画やロールプレイは、課題要求が明確であることや、回答の選択肢を設けたことなどが挙げられている。3事例での検討であり、般化についても調べていないことから、さらなる実践的研究の蓄積が必要であろう。

これまでの間接発話理解の研究では、文章、漫画や絵、映像、ロールプレイなどが課題として用いられてきている。田口・大井・高橋（2010）は、HFPDD児17名を対象として、文章、4コマ漫画、ビデオ、実際場面を用いた間接発話理解の比較を行い、文章、漫画、ビデオの理解には差がなかったが、実際場面では成績が低かったことを報告している。この結果より、間接発話理解の指導に最初からロールプレイを用いることで、課題の理解が難しい対象者が生じる可能性が考えられる。また、文章や漫画などは、実際の会話場面に含まれる文脈や非言語コミュニケーション等の情報が少ない。そのため、これらの情報を持ち、実際の会話場面に近似したビデオ映像を教材の1つとして使用することで、間接発話理解の指導がよりスムーズに進むことが推測される。

そこで、本研究では、間接発話のビデオ教材を作成し、実際の試行を通して、HFPDD児・者の間接発話理解を促進するための指導教材を考えていく際の資料を得ることを目的とする。

II. 方法

1. ビデオ教材の作成

本研究では、Searle（1969）が分類した間接発話を用いられる目的のうち、日常場面で最も必要とされる directives：相手に何らかの行動をとらせる言語行為（要求、命令、助言など）に焦点を当て、依頼、勧誘、命令、助言などの間接的な要求を目的とした場面を作成した。

H大学演劇部の男性2名・女性1名に協力を依頼し、様々な使用場面を想定して、学校、家、屋外で間接的な要求が用いられるシナリオを10場面作成した。シナリオの内容は、複雑な文脈や社会的状況を理解する必要が生じてくる小学校高学年から高校生を想定し、先行研究を参考にしたり、第二著者（以下、指導者）が自作したりした（Fig. 1）。各シナリオの長さは、8～24秒（平均17.2秒）であった。また、それぞれのシナリオについて、ジェスチャーを加えたり、少し直接的な発話を追加したりすることで、話者の意図をより理解しやすいようなヒント映像を3つずつ作成した。さらに、学習効果の般化について調べるために、シナリオに類似した場面のテスト映像を1つずつ作成した（Table 1, Table 2）。

ソーシャルスキルトレーニングでは、学習したスキルの般化が課題であるため、本教材でも般化を進める工夫をした。場面でシナリオを分けると、学校場面が5つ、屋外場面が5つである。また、目的別に分けると、要求が6つ、非難が2つ、助言・提案が1つずつ



Fig. 1 ビデオ映像の例（シナリオ2：右奥は第二著者）

Table 1 シナリオ1の概要、ヒント、テスト及び質問項目等

シナリオ1 概要	学校での休み時間に、友人から「この部屋寒いね」と言われたらどうするか？
シナリオ1	窓を開ける太田くん。そこへ、林くんがやってくる。 「よっ！太田くん、なんだかこの部屋寒くない？」
ヒント1	窓を開ける太田くん。そこへ、林くんがやってくる。 「よっ！（寒さに震え）太田くん、なんだかこの部屋寒くない？」
ヒント2	…（省略） 「よっ！（咳き込み、窓の方を見ながら）太田くん、なんだか寒くない？」
ヒント3	…（省略） 「よっ！（寒さに震え）太田くん、なんだかこの部屋寒くない？ 窓…開けておく？」
テスト	勉強している太田くんと林くん。 「（まぶしそうに）太田くん、なんだかこの部屋まぶしくない？」
質問項目	・太田くんは何をしていたか。 ・林くんはどんなセリフを言っていたか。 ・林くんは太田くんに何かしてもらいたいか。

Table 2 シナリオ2～10の概要及びテスト

シナリオ2 (助言)	宿題を忘れてしまって、友人から「加藤くん、すぐに先生のところ行ったら、怒られなかったらだって。」と言われたらどうするか？
テスト	黒板に落書きをしていると、友人から「前に平川くん、黒板に落書きをしていて、すごく怒られていたよ。」と言われたらどうするか？
シナリオ3	授業中に、友人から「シャーペンを忘れた」と言われたらどうするか？
テスト	授業中に、友人から「消しゴムを忘れた」と言われたらどうするか？
シナリオ4 (非難)	教師が話をしているときに歩きまわり、友人から「おい！」と名前を呼ばれたらどうするか？
テスト	教師が話をしているときに話しかけ、友人から「おい！」と名前を呼ばれたらどうするか？
シナリオ5	荷物を持った教師から「この荷物、一人で持てるかな」と言われたらどうするか？
テスト	教師から「この資料、一人で貼れるかな」と言われたらどうするか？
シナリオ6	お菓子を食べているときに、友人から「おいしそうだね」と言われたらどうするか？
テスト	漫画を読んでいるときに、友人から「おもしろそうだね」と言われたらどうするか？
シナリオ7	買い物の帰り道、友人から「時間が分からない」と言われたらどうするか？
テスト	買い物の帰り道、両手に荷物を持った友人から「お母さんに連絡したい」と言われたらどうするか？
シナリオ8	自分の家で、友人から「フキンはどこかな？」と言われたらどうするか？
テスト	自分の家で、友人から「まだお茶があるかな？」と言われたらどうするか？
シナリオ9 (提案)	買い物の帰り道、友人から「お腹すかない？」と言われたらどうするか？
テスト	買い物の帰り道、友人から「みんな、疲れてない？」と言われたらどうするか？
シナリオ10 (非難)	友人の家で遊んでいて、帰る時間になったときに、友人から「このまま帰るの？」と言われたらどうするか？
テスト	友人の家でお菓子を持って帰ろうとして、友人から「そんなに持って帰るの？」と言われたらどうするか？

*シナリオ3, 5～8の間接発話の目的は「要求」である。

である。これは、日常場面では間接的な要求が最も使われると考えたからである。さらに、演者の人数、意図を読み取る対象にも変化を持たせた。また、先行研究より、対象児が理解できるようになったのではなく、正解の選び方を学習している可能性も推測されたの

で、各シナリオに応じて作成した質問項目にも変化を持たせ、意図を読み取る難しさにも違いが出るように心がけた。

2. 対象

HFPDD の中学生 3 名。生徒 A, B は 2 年生, C は 3 年生であり, IQ は平均から平均以上である。

3. 手続き

試行は、学校で指導者が行った。各ビデオの提示前に、場面の状況やあらすじを伝え、映像を見せた。その後、口頭で質問を行った。質問内容は、事実を確認するものと発話意図を確認するものを映像ごとに準備した。ヒントなしのビデオは、一度の提示だけでは理解できていない様子がある場合のみ、再度映像を提示した。それでも質問に適切に答えることができない場合は、ヒントのビデオを順次見せていった。その際、注目すべきセリフや行動について、指導者が言及することもあった。実施時間や集中できる時間を考慮して、それぞれの生徒に 5 つのシナリオ課題を提示した。

Ⅲ. 結果

1. 生徒 A

以前にビデオを用いたソーシャルスキルトレーニングを行ったことがあり、集中して取り組むことができていた。課題の趣旨を理解していたためか、質問する前に登場人物の発話意図を答える様子も見られた。シナリオ 1 は 2 回目の提示、シナリオ 2 はヒント 1 で正答したが、シナリオ 4, 7, 10 は 1 回目の提示で正答した。

実施後の会話やアンケートから、ストーリーや発話意図は分かりやすく、ほとんど理解できたことが推測される。日常場面であり意識して使用することはないが、もし同じような場面に遭遇した時には対応できると話していた。

2. 生徒 B

ビデオを用いたソーシャルスキルトレーニングを行った経験がある。自分の気になったことになると、課題の途中で話を始めてしまう様子が見られたが、映像を見ることには集中していた。シナリオ 3 は 2 回目の提示と指導者のヒント（「周りの人に聞こえるように言っているね」）で正答したが、シナリオ 5, 6, 8, 9 は 1 回目の提示で正答した。

実施後の会話やアンケートから、ストーリーや意図する内容は分かりやすく、ほぼ理解できたようである。日常場面でも意識して使う場面が少しあり、ビデオの中に出てきた内容には対応できると話していた。

3. 生徒 C

生徒 C も、以前にビデオを用いたソーシャルスキルトレーニングを行ったことがあり、集中して取り組むことができていた。シナリオ 2 はヒント 1 で正答、シナリオ 1, 4, 7, 10 は 1 回目の提示で正答した。

実施後の会話やアンケートから、ストーリーや意図する内容は分かりやすく、ほぼ理解できたようである。日常場面であり使用することはないが、もし同じような場面に遭遇した時には、ある程度対応できると話していた。

Ⅳ. 考察

1. 試行の結果について

試行を行った 3 名の生徒は、今回用いた間接発話課題の理解が全般的に良好であった。定型発達児では 3, 4 歳頃から間接要求の理解が可能になること（矢田・大井, 2009; 田口, 2009）、生徒全員にソーシャルスキルトレーニング等の学習経験があること、指導者が「何してもらいたいと思っている?」のような質問もしたため、発話の意図を読み取りやすくなったこと、間接発話の課題が続くので、場面が“構造化され”（田口・大井・高橋, 2010）、話者の意図を読み取ればいいことを学習したことなどが、このような結果となった要因として考えられる。

一方、生徒のうち 2 名は、最初の課題で、一度のビデオ提示だけでは正答できなかった。これは、どのような映像が現れるのか分からない不安があったり、情報量が多く混乱したりしたことなどの影響が推定される。このことから、事前に口頭であらすじ等を伝えるだけでは不十分で、静止画や字幕などを用いて登場人物や場面の説明等を行うことの必要性が推測される。さらに、試行開始後も、必要に応じて再生回数を増やしたり、注目する点を伝えたりする等の臨機応変な対応が求められるであろう。

質問に関しては、「何か頼みたいことがあるか?」「この後、どうなるか?」などいくつかのパターンを用いることで、質問の仕方を学習してしまって正答することを避けようと考えていたが、それによって質問の意図が分かりにくくなり、生徒が混乱している様子が見られた。そのため、質問の内容・順序等の検討が必要である。発話意図を答えた後に、なぜそう判断したのかという理由を問う質問も加える必要があるだろう。

また、シナリオ 2 は、実施した 2 名ともヒント 1 で

正答したことから、他のシナリオと比べて理解が難しかった可能性が考えられる。これは、他のシナリオが本人と相手の1対1関係の中で話が展開しているのに対して、シナリオ2では、“加藤君”という第三者を例に出して助言しており、文脈がより複雑だったためではないかと推測される。日常場面では、このような他人の例を挙げての間接発話もあり得るので、学習課題に含めることは妥当であるだろう。しかしながら、本研究で取り上げた間接発話の目的である要求、非難、助言、提案の間の、理解の難易度の違いや、生徒の経験の有無なども要因として考えられるため、より多くの事例を対象とした試行が望まれる。

最後に、特に生徒Bでは、映像を見ることに集中している様子がかがわれた。これは、ビデオ教材の方が実物のモデリングよりも注意を持続させる効果があったという報告(Charlop-Christy, Le, and Freeman, 2000)と一致するものであり、間接発話理解の教材としてのビデオの利用可能性を支持するものであろう。

2. 今後の課題

本研究の結果から、HFPDD児・者の間接発話理解促進のための指導課題を考えていく上で、解決すべきいくつかの課題が考えられる。

1つは、前述したように、静止画や字幕などによる事前の説明等を設ける必要があるが、その内容について検討することである。2つ目は、質問の内容や順序に関して再考することである。また、口頭での提示だけでなく、画面上に文章で表示することの効果についても試みしてみる価値があるだろう。今回は十分に検証することができなかったヒント内容の妥当性や、話者の意図理解を適切に行った場合の映像を付加することなども今後の課題である。

さらに重要なことは、これも既述したが、間接発話の目的別の難易度について調べ、課題を難易度順に配列する、テストを事前・事後で実施する形式にする等、学習課題の内容・構成に関して検討していくことである。また、間接発話の理解課題を、場面状況や考え、気持ちなどの課題と一緒に提示することで、課題の構造化を防ぎ、般化を容易にするような工夫も考えられるかも知れない。この般化の問題(小谷, 2009)に対しては、ロールプレイや絵や写真を利用したものなど、他のトレーニングの利点を活かし、それらと組み合わせることも視野に入れて考えていく必要がある。そして、その際には、どのような組み合わせが最も効果的・効率的であるかの検討も行われるべきであろう。

上述のような研究課題を克服するためには、今後、より多くの定型発達児やHFPDD児・者への試行が必要である。間接発話理解に関する先行研究を概観すると、用いた課題の特性や回答方法、対象児・者の年齢などによって、結果に違いが生じていることがうかがわれる。前述のように、定型発達児では、幼児期から間接要求の理解が可能であることを考えると、文章課題やセリフが必要な漫画では、間接発話の目的・内容別の難易度などを詳細に調べることが難しいのではないかと推測される。一方、ビデオに対しては、一般に幼児も興味・関心を持ちやすい。また、間接的な意図理解を促す教材として、動きのある身振りやプロソディを扱うには動画がよく(南, 2006)、状況理解のために必要な情報も多く含まれていると考えられる。その反面、情報量の多さや、場面変化の速さなどのデメリットはあるが、それらに対しては、必要に応じての反復提示や一時停止等によって対応が可能であろう。ロールプレイや実際場面でのソーシャルスキルトレーニング(渡部・黒田, 2011)の前段階などで用いることができる、写実性に優れた間接発話理解の指導方法として、今後も実践現場で使いやすいビデオ教材の開発を進めていきたい。そして、現在作成中の表情(若松, 2010; 2011b)や音声(若松・角谷, 2010; 若松, 2011a)、状況理解(若松, 2009)等の学習プログラムと統合した学習教材へと発展させていく予定である。

【謝辞】

本論文は、第一著者の指導の下、第二著者が2010年度に広島大学に提出した修士論文の一部に加筆修正したものである。研究に御協力頂いた対象者を始めとする方々に厚く御礼申し上げます。

文献

- Attwood, T. (1998) *Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers, London. 富田真紀・内山登紀夫・鈴木正子訳(1999) *ガイドブック アスペルガー症候群 親と専門家のために*. 東京書籍.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000) A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 537-552.

- 小谷裕実 (2009) 発達障害児のための実践ソーシャルスキル・トレーニング. 人文書院.
- 南誠 (2006) アスペルガー症候群の児童を対象とした会話における意図理解の評価と支援に関する事例的研究. 上越教育大学 発達支援研究, 10, 10-12.
- 三橋美典・中村圭佐 (2004) 軽度発達障害児の他者認知に関する検討 -感情認知課題と間接発話課題からみた特性-. 福井大学教育地域科学部紀要 第IV部 (教育科学), 60, 41-52.
- 大井学・田中早苗 (2010) 高機能自閉症スペクトラムのある子どもの多義的表現の理解. コミュニケーション障害学, 27, 10-18.
- Paul, R. & Cohen, D.J. (1985) Comprehension of indirect requests in adults with autistic disorders and mental retardation. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 475-479.
- Searle, J. R. (1969) *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press, Cambridge. 坂本百大・土屋俊訳 (1986) 言語行為 -言語哲学への試論. 勁草書房.
- Shore, S. (2003) *Beyond the Wall: Personal experiences with autism and asperger syndrome*. Autism Asperger Publishing Company, Overland Park, Kansas. 森由美子訳 (2004) 壁のむこうへ 自閉症の私の人生. 学習研究社.
- 田口愛子 (2009) 間接発話理解の発達と障害: 高機能広汎性発達障害を中心に. 人間社会環境研究, 17, 111-117.
- 田口愛子・大井学・高橋和子 (2010) 高機能広汎性発達障害児における間接発話理解に及ぼす課題提示条件の違いに関する検討. コミュニケーション障害学, 27(3), 168-177.
- 高橋美枝・杉山登志郎 (2002) 文章を用いた心理化課題の発達の検討 -高機能広汎性発達障害児と健常児の比較-. 発達障害研究, 24(1), 56-66.
- 若松昭彦 (2009) コンピュータを用いた社会的スキル学習教材の開発に関する基礎的研究. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 7, 1-6.
- 若松昭彦 (2010) 自閉性障害児・者のための表情学習プログラムの開発に関する予備的検討 (1). 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 8, 9-13.
- 若松昭彦・角谷梨江 (2010) 自閉性障害児・者のための音声による感情理解学習プログラムの開発に関する基礎的研究 (1). 広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 (学習開発関連領域), 59, 125-131.
- 若松昭彦 (2011a) 自閉性障害児・者のための音声による感情理解学習プログラムの開発に関する基礎的研究 (2). 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 9, 9-13.
- 若松昭彦 (2011b) 自閉症スペクトラム児等のための表情理解学習について. 日本自閉症スペクトラム学会第10回記念研究大会論文集, 64.
- 渡部匡隆・黒田純子 (2011) 教室と生活をつなぐ自立活動. 実践障害児教育, 455, 22-25.
- Williams, D. (1994) *Somebody somewhere*. Transworld Publishers, London. 河野万里子訳 (2001) 自閉症だったわたしへII. 新潮文庫.
- 矢田愛子・小谷裕実 (2009) 高機能広汎性発達障害児の間接発話理解の指導の試み -4コマ漫画およびロールプレイを併用して-. LD研究, 18(1), 86-94.
- 矢田愛子・大井学 (2009) 高機能広汎性発達障害児の間接発話理解に対する検討. LD研究, 18(2), 128-137.

(2011. 12. 15受理)