

高機能広汎性発達障害児の語用能力障害の指導に関する一考察

障害児教育専修

主任指導教員 小谷裕実助教授

学籍番号 055033 矢田愛子

目次

序論

第Ⅰ章 本研究における問題と目的

第一節 問題の所在	1
第二節 語用論とは	2
第三節 語用能力障害とは	3
第四節 語用能力に関する先行研究の成果	4
第五節 本研究の目的	5

本論

第Ⅱ章 調査研究および事例的研究

第一節 研究1 言語発達に関する実態調査および語用能力調査

1. 方法

(1) 対象児	7
(2) 調査期間	7
(3) 調査手続き	
1) 生育歴の聴取	7
2) WISC-Ⅲ知能検査	7
3) 会話分析および語用能力チェックリストを用いた調査	
①調査内容	8
②課題条件及び手続き	8
③結果の処理法	9
④信頼性の算出	10

2. 結果

(1) 対象児の生育歴に関する分析	10
(2) WISC-Ⅲ知能検査に関する分析	
1) WISC-Ⅲ知能検査におけるIQ、群指数、下位検査項目の分析	11
2) WISC-Ⅲ知能検査における下位検査項目「理解」の分析	11
(3) 会話分析及び語用能力調査に関する分析	

1) 会話分析	13
2) 語用能力評定	
①語用能力チェックリストによる評定(指導前)	18
②信頼性の算出	20
3. 考察	20

第二節 研究2 状況理解および間接発話理解に対する指導

1. 方法

(1) 対象児	23
(2) 調査期間	23
(3) 調査手続き	
1) セッション1での実態把握(予備調査)	
①課題内容及び材料	23
②課題条件及び手続き	24
③結果の処理法	24
2) セッション2～セッション9での指導(本調査)	
①課題内容及び材料	24
②課題条件及び手続き	25
③結果の処理法	26
④信頼性の算出	26

2. 結果

(1) セッション1での実態把握	26
(2) セッション2～セッション9での指導時の様子	28
(3) 信頼性の算出	45
(4) セッション2～セッション9での得点の変化	45
(4) 語用能力調査に関する分析	
①語用能力評定(指導後)	47
②信頼性の算出	48
③対象児の語用能力における指導前と指導後の変化	48

3. 考察	50
-------	----

第Ⅲ章 総合的考察	53
-----------	----

結論

第Ⅳ章 結論と今後の課題

第一節 結論	56
--------	----

第二節 今後の課題	56
-----------	----

参考文献・引用文献	58
-----------	----

謝辞

資料

第 I 章 本研究における問題と目的

第一節 問題の所在

高機能自閉症やアスペルガー症候群等の高機能広汎性発達障害（以下 HFPDD）は知的な遅れや言語発達に問題はないが、社会性や他者との相互的やり取りによるコミュニケーション、想像力の部分に障害があるといわれている。

コミュニケーションに必要な話し手、聞き手に対する能力は、以下のようなものがあると言われている。Daniel（1990）は、話し手の意図について、①話し手が用いる文の意味に関する聞き手の知識、特に字義通りの発話行為を理解する聞き手の能力、②会話の背景についての一定の事実に関して、話し手と聞き手が共有する知識、③話し手が発話の文脈において、一定の会話の規則を尊重するという聞き手の能力の三つに依存することにより、聞き手に自分を理解させようとしていると述べている。また、聞き手として必要な能力について、竹田ら（2005）は、「意味が理解できること、辞書にのっている言葉どおりの意味（字義）と、皮肉やからかい、字義どおりのことばとは逆の意味をイントネーションにのせて伝える等、ことばの奥に含まれている意味（裏の意味）まで理解する必要がある」とし、さらに、会話上手になるためには、語義を知り、文法的な知識を持ち、非言語的なサインの意味の理解、相手との共有知識の認識、会話が起きている場面の情報をとらえて理解できることなど、ことばに限らず総合的な能力が必要であると述べている。また、話し手、聞き手に対する能力以外について、大西・花熊（2000）は、他者とのコミュニケーションの発達には心の理解能力が必要であるとし、心の理解が育つためには、①狭い意味での言語能力（言語形式と意味の操作能力）に加えて、②視線、表情、身振り、しぐさといった非言語的情報を受けとめる力、③言語情報を非言語情報を統合して相互作用の文脈の中で総合的に解釈する力、そして、④これら三つの力の育ちを可能にする社会的な経験と学習が不可欠であると述べている。

子どもの言語発達は、年齢や発達段階に応じて異なっているが、Bernstein（1993）は、学齢期の言語発達をおよそ以下のように述べている。学齢期には、言語のすべての側面、つまり、形式と内容と使用の発達が見られ、中でも意味論と語用論に関する発達が目立ち、教室で言語を使用することを学習するに従って、子どもはコミュニケーション機能の範囲を拡大する。学齢期においては、対人関係構築のために

話し手としての立場、聞き手としての立場などの他者との相互的やり取りが必要不可欠となるが、相互的やり取りを苦手とする HFPDD 児は他児とのコミュニケーションがうまく取れず、学級内で孤立し、いじめの対象となったり、二次障害を引き起こす要因ともなっている。さらに、Kathryn (2002) は、非言語性学習障害とアスペルガー症候群の子どもたちについて、「信じられないほどソーシャルスキルが乏しく、しかも、(他の子どもたちには奇異に聞こえる) 言語を使って、問題を解決したり、居心地の悪い気持ちを隠したりしようとするので、容易にいじめの標的になってしまう」と述べている。HFPDD 児のコミュニケーションの特徴として、ことばを流暢に話すのに、独特なことばの定義があったり、相手の伝えようとする気持ちや意図の理解ができなかったり、話し手と聞き手、特に聞き手の役割が担えず、結果として会話が続かないなど、多面的な弱さを持ち、さらに文章で読むとわかっていても、会話という瞬時の判断と変化する場面でより難しいことがわかっている (竹田、2005)。大井 (2002) は、HFPDD にともなうコミュニケーション障害の中核は、語用能力の障害であり、支援の焦点もここにおかれるべきであると述べている。

以上のことから、本研究では、他者とのやりとりの問題が顕著に現れてくる学齢期の HFPDD 児に焦点を当て、さらに他者とのコミュニケーションの問題を語用論 (語用能力) の観点から検討する。

第二節 語用論とは

語用論には様々な定義がある。花熊・柴川 (1992) は、「語用 (pragmatics) とは、社会的・伝達的な文脈の中で、言語を適切に用いる能力をさす。社会的文脈の中で言語を適切に用いるためには、言語的な知識とスキルだけでなく、社会的な知識とスキルが必要である。しかしながら、語用能力の範囲はきわめて広く、概念的にも不明確な点がある。」と述べている。大井 (1995) は、語用論について、社会的な文脈における言語の使用を取り扱うものであり、話し手が文脈を考慮して発話する機構、話し手のメッセージを聞き手が解釈する過程、話し手と聞き手との相互的な調整など、人間の認知能力や文化・社会的背景との関連で解明する必要がある問題が取り上げられるものであると述べている。Geoffrey (1980) は、狭義の語用論を「言語表現の抽象的な意味 (meaning) あるいは意義 (sense) と、その表現が与えられた発話の状況で話者と聴者に対して働く伝達力 (communicative force) と

の関係」とし、Daniel(1990)は、「語用論は表現と表現の意味、そして、話し手の発話文脈におけるこれらの表現の使用の間に存在する関係を取り扱う。」としている。竹田ら（2005）は、「ことばによるコミュニケーションを、そのことばが使われている場面、会話をしている人々とその背景を含めて、そこで言われたことばが何を意味しているかを研究する学問」とし、南（2005）は、「語用論では、言語データの分析を伝達能力にまで広げることで、統語論に典型的に見られる文法項目などの言語能力にとどまらず、子どもの言語運用能力・伝達能力の考察を研究の主たる目的としている。」と述べている。このように、語用論の定義には広義から狭義まで様々であり、アプローチの仕方も多種多様である。大井（1995）は、「広い語用論」のアプローチにおいて、大人の相互作用スタイルや文脈が子どもとの会話に及ぼす影響に焦点をあて、また、「狭い語用論」は言語によって聞き手に意図を伝える技能、話し手と聞き手とが協力して会話を組織する技能、言語とそれが使われる状況の文脈と談話の流れを統合する技能など、語用能力の向上に置かれるとしている。

そのため、本研究では、語用論を竹田ら（2005）の定義、「語用論とは、ことばによるコミュニケーションを、そのことばが使われている場面、会話をしている人々とその背景を含めて、そこで言われたことばが何を意味しているかを研究する学問」とする。また、語用能力の定義を大井（1995）の「言語によって聞き手に意図を伝える技能、話し手と聞き手とが協力して会話を組織する技能、言語とそれが使われる状況の文脈と談話の流れを統合する技能など。」と、綿巻（2002）の「多様な発話意図を表現する力、注意や話題を他者と共有する力、前提（会話相手の状態、会話相手が暗黙に理解している知識、発話の背景となる文脈を理解する力）などが含まれる。」とし、狭義の語用論に対する能力を語用能力とする。

第三節 語用能力障害とは

語用能力障害は、「語用障害」、「語用論における障害」など様々な表現があるが、本研究では、「語用能力障害」という表現で統一する。言語障害の種類は、語彙知識や統語能力に関する「言語 (language)」領域、声帯や構音器官の音声に関わる「発声・発語 (speech)」領域、場面や文脈に沿った適切な発話に関わる「コミュニケーション (communication)」領域の3つのカテゴリーがあるが、「コミュニケーション (communication)」に関わる障害を、自閉症やアスペルガー症候群、注意欠陥・

多動性障害（ADHD）、一部の学習障害（LD）などに見られる語用論的側面に影響を与える障害としている（大伴、2005）。また、大井（2002）は、語用障害を言語の表出や受容の失敗、あるいは非言語情報処理の失敗、ないしその両方に起因しているとしている。小林（2001）は、自閉症児のことばは、統語・語彙の構造面の遅れ以上に、ことばの使い方の語用能力に大きな障害を持ち、「いや」「やめて」「おしまい」「とって」のような環境の変化をもたらす伝達のことばは多いが、社会的な変化をもたらす伝達が少なく、自閉症児の人とやりとりする社会機能の欠陥がコミュニケーションや語用の機能に多大な影響を及ぼしている（小林、2001）が、高機能児・者の語用能力障害は、語用論の全ての領域一話者交代、話題維持・転換、聞き手確保、前方照応、言語行為、字義的理解、命題態度、丁寧さ、明確化、含意、情報の新旧、直示、結束、人称など一にわたり、1回1回のやりとりごとにたえず姿をあらわすとしている（大井、2002）。また、語用能力障害の心理的背景も、心の理論と関連性、中枢性統合、実行機能、全般的な記号論の欠陥など数多い（大井、2006）。これは、コミュニケーションには数多くの異なる側面があり、またコミュニケーションを実行する手続きも非常に多様だからである（大井、2005）。

第四節 語用能力に関する先行研究の成果

言語・コミュニケーションの発達と心の理解について、花熊（2000）は言語習得と心の理解の関連について述べているが、主に心の状態を表す語の習得と発話の意図理解（間接発話、冗談や皮肉、比喩の理解）の2つの側面から研究が行われているとある。語用能力に関する先行研究については、LD児に、会話課題分析や語用能力評定を用いて、被験児の語用面の特徴（学年ごとの違いなど）を明らかにした研究（花熊・柴川、1992）や、LD児のコミュニケーション指導を、絵を媒介とした視覚情報を手がかりに会話を考える学習方法を検討している研究等がある（大西・花熊、2000）。また、LD児以外の対象児では、大井（1995）の重度精神遅滞児と大人との伝達の相互作用に関する語用論的分析、語用論的アプローチによる指導の検討を行い、「語用能力の評定方法が開発され、精神遅滞児、言語障害児、学習障害児、自閉症児らが示す多様な語用能力障害が浮き彫りにされてきてはいるものの、指導技法はなお模索段階にある。」と指摘している。また、語用能力に対する支援としては、子どもと大人が相互に反応しあうことでコミュニケーションを促進させる

インリアル・アプローチを用いた取り組みもある（竹田ら、2004）。指導法以外の研究としては、三橋・中村（2004）らの、LD 児と PDD 児の他者認知の特性を比較した研究がある。ここでは、感情認知課題と間接発話課題を取り上げ、LD 児に比べて HFPDD 児は皮肉や非難等の否定的態度を推理する力が低く、社会的場面での言語的文脈の理解力が低いという語用論障害、およびソーシャルスキルの未発達を指摘している。このように、語用能力に関する先行研究には、支援や指導法に関する研究や、障害種別の比較検討など年齢、発達段階に応じた様々な角度からアプローチされている。学齢期の言語の発達について焦点を絞ると、Bernstein（1993）は学齢期の言語の発達で最も重要な領域は、語用能力における発達であり、子どもはコミュニケーション機能の範囲を増大させ、よい会話相手となる方法や間接的に要求する方法、教室での言語を処理する方法を学習すると述べている。また、学齢期に生じる語用能力の発達のもう一つの側面を間接的な要求を使用する能力とし、間接的な要求の発達は社会的に適切な要求とコミュニケーションの文脈を理解することであるとしている。

第五節 本研究の目的

以上の先行研究からは、次のような課題があると考えられる。まず、HFPDD 児に対する語用能力の問題については多く述べられているが、学齢期の HFPDD 児を年齢や発達段階に着目し、語用能力の問題を指摘した研究は少ない。花熊・柴川（1992）が、LD の低学年児では会話を円滑に進める上で不可欠な基礎的な語用スキルに問題を示すのに対して、高学年児では、基礎的なスキルは習得している一方、低学年児に見られるような言語的コミュニケーションに対する自発性や積極性が少なくなっていると指摘しているように、HFPDD 児を年齢別に語用能力に対する問題をあげ、さらに年齢別に応じた指導法を検討することが必要であると考え。特に、学齢期に入りたての低学年児に対する指導法を検討することは、その後の学校場面等での相互的コミュニケーションを円滑に進めるためのきっかけ作りとなり、さらには相互的コミュニケーションの不具合からくる二次障害の抑止にもつながるものと考え。

また、語用能力に焦点を絞ったコミュニケーション指導については LD 児が中心であり、高機能自閉症児への小集団でのゲームを取り入れた対人・コミュニケーション

ヨンの促進（溝口、2004）、アスペルガー症候群へのソーシャルスキルの指導（岡田ら、2005）など、HFPDD 児に対する指導研究が見られても、語用能力障害そのものに焦点を当てた研究は少ない。竹田（1996）が述べるように、学齢期、青年期へと成長していく段階で「社会的言語」といわれる語用能力を高める指導をすることは、ソーシャル・スキル・トレーニングの第一歩であると思われる。また、語用能力障害は大井（2006）も指摘しているように多種多様であり、指導法を検討するにあたってはどの問題に焦点を絞るかを考慮する必要があると思われる。語用能力障害の中でも、聞き手の能力、推論する能力が必要とされる間接発話に絞った研究は、三橋・中村（2004）らの PDD 児の間接発話課題に対する特性を検討したものや、大井（2002）のように HFPDD 児の間接発話に対するエピソードを取り上げて問題点を指摘する先行研究は見受けられるが、HFPDD 児に間接発話を指導するという事例的研究は少ない。

以上のことから、HFPDD 児のコミュニケーション能力を語用論的観点から把握し、語用論的発達を促す指導を検討していくことが求められていると考える。そこで本研究では、研究 1 として、小学校 1 年生の HFPDD 児を対象とし、対象児の言語発達に関する実態調査および語用能力調査を行う。そして、対象児の言語発達過程や現在の社会的理解度、語用能力のどの部分に困難を生じているのかを調査する。また、研究 2 として、語用能力として必要と思われる課題、特に場面を読む能力を要求される状況理解や、話し手の隠れた意図などを推測するという、聞き手して必要な能力である間接発話理解に焦点を絞り、これらに対する指導を行うことで、対象児の語用能力障害に対して変化が現れるかどうかを検討する。

第Ⅱ章 調査研究および事例的研究

第一節 研究1 言語発達に関する実態調査および語用能力調査

1. 方法

(1) 対象児

自閉症スペクトラム障害の小学校1年生男児3名を対象とした。

(2) 調査期間

生育歴の聴取およびWISC-Ⅲ知能検査は、指導期間中(2006年7月～2006年12月)に行った。語用能力調査は対象児に対する会話分析と、語用能力チェックリストを用いた。会話分析は2006年5月～6月に行い、語用能力チェックリストは2006年6月(指導前)と2006年12月(指導後)の計2回施行した。

(3) 調査手続き

1) 生育歴の聴取

対象児の保護者と筆者が面談する形式で聴取を行った。なお、質問項目は以下の通りである。

- ① 対象児の属性(在籍学級)
- ② 診断名について(診断名、薬物、服用の有無)
- ③ 言語療法について(言語療法の有無)
- ④ 言葉の発達について(「喃語」「指差し」「後追い」「有意語」「二語文」「呼名に反応」「簡単な指示に従う」の出現時期、及び「エコラリア」「造語」の有無)

2) WISC-Ⅲ知能検査

分析は、IQおよび群指数の解釈の他に、下位検査項目の解釈、特に社会的理解が必要とされる「理解」の言語反応の分析(状況に対する理解や対人関係の理解の仕方など)を行った。

3) 会話分析および語用能力チェックリストを用いた調査

①課題内容

会話分析は課題を5つ設定し、課題1～3については、新版K式発達検査2001の「絵の叙述（家、船、新聞）」の絵カードを使用し、絵の内容について何が描かれているか状況説明を求めた。課題4～5については花熊・柴川（1992）の会話分析課題を参考にし、「将来の夢」「願い事」について質問した。質問項目は以下のとおりである。

課題4：将来の夢

質問1：「大人になったら何になりたいかな？」

質問2：「○○○って（答えてもらった職業）、どんなお仕事しているの？」

質問3：「どうして、○○○になりたいって思っているの？」

課題5：願い事

質問1：「もし、ドラえもんがポケットの中から不思議な道具を出して、あなたに3つお願い事をかなえてくれるっていったら、何をお願いする？」

質問2：「その3つ（のお願い事）をどうして欲しい（かなえて欲しい）と思ったの？」

語用能力チェックリストを用いた調査では、花熊・柴川（1992）の「語用能力評定表」、および三橋・中村（2004）の語用論のチェックリストを参考に質問項目を作成した。質問項目は全部で21項目とし、それぞれ①話題の選択・転換法 ②話題の共有 ③聞き手・話し手の関係 ④聞き手としての態度 ⑤話者交代（turn-taking） ⑥開始・反応、受動・能動 ⑦自己主張（assertiveness）の7つの領域に分類した。それぞれの分類項目は以下の通りである（表1）。

②課題条件及び手続き

筆者と各対象児が1対1で個室で行い、設定した課題の内容について会話し、話題の共有や話者交替など発話の適切さを筆者が検討した。対象児の緊張を取り除くため、母親同席も許可した。語用能力チェックリストを用いた調査では、筆者及び対象児と関わったことのある大学生の計3名が集団活動時（約1時間のゲーム等の活動）に対象児の様子をチェックした。

表 1 : 語用能力評定表の分類項目

領域	No	評価項目
話題の選択・転換	1	それまでの文脈と合わない会話をする。
	2	話題の転換がうまくいかない。
	3	その場の雰囲気と合わないような会話をする。
	4	前置きなしに突然に話題を変えることがある。
話題の共有・固執	5	自分の興味のあることしか話さない。
	6	人と話するとき、ある特定の話題にこだわる。
	7	相手の意図や話題に合わせて話ができない。
聞き手・ 話し手の関係	8	相手の反応に関係なく一方的に言いたいことを言う。
	9	会話の内容にあった受け答えができない。
聞き手としての 態度	10	人と話し合っている時に、相手を見ずにきょろきょろすることがある。
	11	人の話を上の空で聞いていることがある。
	12	質問に対する答えがあいまいである。
	13	質問を無視することがある。
話者交代	14	話し手・聞き手の話者交代がスムーズにできない。
	15	人の話を遮って、自分の言いたいことを言うことがある。
	16	話の最中に質問を繰り返すことがある。
	17	質問が終わらないうちに的外れな答えをすることがある。
開始・反応、 受動・能動	18	人と話するとき、積極的に自分の意見を言うことができない。
	19	どちらかというと、よくしゃべるほうである。
自己主張	20	人の言うことにすぐに賛同しがちである。
	21	こちらが話しかけないと、なかなか自分からは進んで話をしない。

③ 結果の処理法

会話分析の様子はビデオ記録を行い、逐語録は筆者が行った。また、竹田ら(2004)のインリアル・アプローチを基に、会話のトランスクリプトを作成した。語用能力チェックリストは、各項目について4段階評定で行い(「問題なし」を0点、「やや問題あり」を1点、「かなり問題あり」を2点、「最も問題あり」を3点)、7つの領

域の平均評価点を算出した（ただし、No.19のみ逆転項目）。指導前の結果は、全体的傾向を定型発達児1名と比較した。なお、定型発達児も小学校1年生である。指導後の語用能力評定結果は、指導前の結果との変化を比較した。

④信頼性の算出

語用能力チェックリストの評定者間の一致率は以下のような式で算出した。

$$\text{一致率（％）} = \frac{\text{評定者 3名の評定の一致数}}{\text{評定者 3名による全評定数}} \times 100$$

2. 結果

（1）対象児の生育歴に関する分析

対象児の生育歴に関する概要は、表2～4にまとめた。

表2：対象児の概要

対象児	学級(学年)	診断名	薬の有無(薬物)	言語療法
A児	通常学級(1)	自閉症スペクトラム、アスペルガータイプ	無し	無し
B児	通常学級(1)	自閉症スペクトラム、アスペルガータイプ	無し	継続中
C児	通常学級(1)	アスペルガー症候群	有り(リタリン)	継続中

表3：対象児の言語発達

対象児	喃語	指差し	後追い	有意語	二語文	呼名に反応	簡単な指示に従う	エコラリア	造語
A児	無し	2歳2ヶ月	無し	3歳	3歳8ヶ月	1歳4～6ヶ月	1歳8～10ヶ月	無し	無し
B児	不明	15ヶ月	7ヶ月	不明	20ヶ月	不明	不明	無し	無し
C児	定型発達	定型発達	定型発達	定型発達	定型発達	定型発達	定型発達	無し	無し

* B児に関しては、「喃語」「有意語」「呼名に反応」「簡単な指示に従う」の時期は不明。C児の言語発達については、時期は答えられず定型発達とのみ回答された。

表4：対象児の言語発達エピソード

A児	喃語なし。1歳児は人見知り、後追いは見られず。2歳児に急に自傷、パニック、こだわり出現。3歳の発語は「パパ」「オカー」などであり、2音（「ワンワン」など）の単語が出る。3歳8ヶ月に突然2語文で話し出し、すぐに3語文へと変わる。漢字も同時に覚えるようになった。
B児	2歳児までは比較的一般的な発達をしており、2語文獲得まで言語的にも特に遅れは感じられなかった。2歳半以降、3語文あたりから言語面での伸びが著しく停滞したように思える。
C児	ことばの発達について特に遅れはなく、定型児と同様の発達であった。

表 2～4 の結果から、A 児は表出言語に遅れが見られたものの、B 児、C 児に関しては言語発達に特に遅れはなかったことがわかる。また、どの対象児にもエコラリア、造語は見られなかった。

(2) WISC-Ⅲ 知能検査に関する分析

1) WISC-Ⅲ 知能検査における IQ、群指数、下位検査項目の分析

WISC-Ⅲ 知能検査マニュアルをもとに、統計的有意差を算出した ($p < 0.05$)。対象児ごとのまとめを表 5 に示す。

表 5: WISC-Ⅲ 知能検査における IQ、群指数、下位検査項目の結果

A児	検査時年齢7歳2ヶ月
	IQ: FIQ80、VIQ84、PIQ80であり、VIQとPIQに有意差なし。
	群指数: VC85、PO85、FD82、PS64。VC、PO、FD はそれぞれPSと有意差が見られた ($p < 0.05$)。
	下位検査項目: 評価点平均 (10) より、2標準偏差の落ち込みがあるのは、「類似」「組合」「記号」であった。
	個人言語性評価点平均 (7): 強い項目「単語」、弱い項目「類似」 個人動作性評価点平均 (7): 強い項目「完成」「積木」「迷路」、弱い項目「組合」「記号」
B児	検査時年齢7歳1ヶ月
	IQ: FIQ86、VIQ92、PIQ82であり、VIQとPIQに有意差なし。
	群指数: VC88、PO89、FD115、PS75。FD はVC、PO、PSと有意差が見られた ($p < 0.05$)。
	下位検査項目: 評価点平均 (10) より、2標準偏差の落ち込みがあるのは、「符号」「組合」であった。
	個人言語性評価点平均 (10): 強い項目「数唱」、弱い項目「単語」「理解」 個人動作性評価点平均 (7): 強い項目「完成」、弱い項目「符号」「組合」
C児	検査時年齢7歳5ヶ月
	IQ: FIQ84、VIQ91、PIQ79。VIQとPIQに有意差なし。
	群指数: VC97、PO87、FD85、PS72。VCとPOでそれぞれPSと有意差が見られた ($p < 0.05$)。
	下位検査項目: 評価点平均 (10) より、2標準偏差の落ち込みがあるのは、「符号」であった。
	個人言語性評価点平均 (9): 弱い項目「算数」「理解」 個人動作性評価点平均 (7): 弱い項目「符号」

いずれの対象児にも VIQ と PIQ に有意差は見られなかったが、群指数間では、どの対象児も P S (処理速度) が有意に低かった。また、下位検査項目では、全ての対象児でアンバランスがみられ、個人内差が大きかった。また、「理解」に関しては、B 児と C 児について個人評価点平均に比べ、「理解」が有意に低かった ($p < 0.05$)。

2) WISC-Ⅲ 知能検査における下位検査項目「理解」の分析

結果は、表 6 に示すとおりである。

表 6：下位検査項目「理解」の言語反応

A児	下位検査項目「理解」の評価点(8)：9問中2得点回答3問、1得点回答2問
	言語反応：「火に触るとどうなる？」→「熱いなあ。」
	「友だちのボールをなくしたらどうする？」→「わからない。」
	「誰もいない部屋の電気を消すのはどうして？」→「怖い人が来るから。」
	「車にナンバープレートをつけるのはどうして？」→「わからない。」
B児	下位検査項目「理解」の評価点(5)：9問中2得点回答2問、1得点回答1問
	言語反応：「友だちのボールをなくしたらどうする？」→「しばらく泣く。」
	「お店の中で財布を見つけたらどうする？」→「拾う。」
	「隣の家の窓から煙がでていたら？」→「どっか行け。」
	「小さい子が喧嘩を仕掛けてきたら？」→「喧嘩はやめとけてお母さんいわはる。」
	「誰もいない部屋の電気を消すのはどうして？」→「鍵も閉まってるってどっか行ってるし。」
	「車にナンバープレートをつけるのはどうして？」→「ついてへん時もあるし。」
C児	下位検査項目「理解」の評価点(6)：7問中2得点回答3問
	言語反応：「友だちのボールをなくしたらどうする？」→「殴ってって言う。」
	「隣の家の窓から煙がでていたら？」→「火事だって言う。」
	「車に乗ったらシートベルトをするのはどうして？」→「危ないから。」
	「小さい子が喧嘩を仕掛けてきたら？」→「殴り返してひどい目にあわせる。」

B児とC児は「理解」に対する弱さが見られ、また状況や対人関係の理解への言語反応に弱さが見られることがわかった。以下は、対象児の「理解」に対する言語反応である。

A児：「火に触るとどうなる？」や「誰もいない部屋の電気を消すのは？」で誤答が見られ、状況理解に対する弱さがあると考えられる。

B児：「友だちのボールをなくしたら？」や「小さい子がけんかを仕掛けてきたら？」で誤答が見られるなど、対人関係の理解に対する弱さもあると考えられる。なお、「小さい子がけんかを仕掛けてきたら？」の解答では、判定の一般基準では、「相手の気持ちを理解し、けんかをしないように積極的に努力する」であるが、B児は「自分がどうする」ことを解答せず、いつも母親に言われていることのみを解答したため、誤答とした。

C児：状況に対する理解、対人関係に対する理解ともに弱さがあると考えられる。特に、「友だちのボールをなくしたら？」の解答では、「自分が悪いことをしたから、殴ってって言う。」と答え、「悪い」と考えているが、それを判定の一般基準である「陳謝する」「損失を償うか損失を補う努力を示す。」につながらず、対処法をうまく見出せていない様子であった。

(3) 会話分析及び語用能力調査に関する分析

1) 会話分析

会話のトランスクリプトは、対象児ごとにまとめた(表 7~9)。なお、トランスクリプトは竹田ら(2004)の「実践インリアル・アプローチ事例集」を参考にし、筆者との相互的やりとりが見られた場合は実線の矢印(→)、会話の内容がずれていたり、筆者とのやりとりが見られない場合は二重線(=)で示した。なお、Mo は母親のことである。

<会話時の A 児の様子>

「=」数は 5。絵を見せて描かれてあることについて答えてもらう課題(1~3)、および課題 4 の「将来の夢」については筆者との相互的なやりとりが見られ、落ち着いてスムーズに回答することができたが、課題 5 の「願い事」でアニメキャラクターの「ドラえもん」という言葉をきっかけにして(筆者の会話 No.9)会話が飛び、筆者が質問した内容とは別の話題を話し始めた。A 児はテレビアニメで見た「ドラえもんが願い事をかなえる道具」について興奮した様子で話し続けた(A 児会話 9~13)。A 児の会話が落ち着いたところで、筆者が再び「願い事」について質問したところ「わからない。」と言い、母親に何度か促されても、「わからない。」と答えたため、会話を終了した。表 9 の結果から、A 児は 1 対 1 の短いやりとりの中でも、人と話すときにある特定の話題にこだわるといった「話題の共有・固執」や、人の話を遮って自分の言いたいことを言う「話者交替」に課題があると考えられる(表 7)。

<会話時の B 児の様子>

「=」数は 4。課題 1~3 はスムーズに回答したが、課題 3 は誤答。課題 4 では「大人になったら何になりたい？」に対し、何をしたいかを答えたため、再び「どんなお仕事？」と尋ねた。B 児は「どうして会社のお仕事をしたいと思ったか？」や「どうしてその願い事をかなえてほしいと思ったか？」など、理由を求められるとつまずく様子が見られた。表 10 の結果から、B 児は 1 対 1 の短いやりとりの中でも、会話の内容にあった受け答えが苦手であるといった「聞き手・話し手の関係」や、質問に対する答えがあいまいといった「聞き手としての態度」に課題があると考え

られる（表 8）。

＜会話時の C 児の様子＞

「＝」数は 20。A 児、B 児はスムーズに会話に入ることができたが、C 児は筆者との会話を始める前から「喉が渴いた。」と訴え、なかなか始めることができなかった。そのため、C 児のトランスクリプトのみ、会話が始まるまでの行動も付け加えた。C 児は母親から「（ジュースは）後で。」と言われると怒り出し、席から離れてテレビを触りだすなど、落ち着きがなくなった。筆者が課題 1～3 を見せると回答したが、課題 4 では机の下にもぐり、拒否した。そのため、課題 5 へ進んだが、場面にそぐわない会話が見られた。C 児は 1 対 1 の短いやりとりの中でも、その場の雰囲気合わないような話をし、「話題の選択・転換」や、聞き手・話し手の話者交替がスムーズにできず、「話者交代」に課題があると考えられる（表 9）。

表 7～9 の結果より、どの対象児も絵を見せて何が描いてあるか状況を説明してもらう課題については適切な発話が多く見られるが、課題 4 と 5 の自分の考えを述べたり、自由な回答を求める課題に関しては、話題が飛んだり、応答性が少ないという傾向が見られた。

表 7: A 児のトランスクリプト

筆者		A児
1. 「今から先生が絵を見せます。何か描いてあるか、先生に教えてください。」	→	1. 「絵本見てる。」
	✓	
2. 「ふーん。そやな。はい。じゃあ、次は？」	→	2. 「ボートこく。」
	✓	
3. 「はい。そして、次は？」	→	3. 「新聞読む。」
	✓	
4. Mo「もっと詳しくお話ししてよ。」	→	4. 「新聞を読んでる。」
	✓	
5. 「はい。ありがとうございます。そして、今から先生がAくんに質問します。 Aくんは、大人になったら何になりたいですか？」	→	5. 「運送。」
	✓	
6. 「運送？運送？」	→	6. 「電車の運送するのが好き。」
	✓	
7. 「運送って、どんなお仕事してるの？」	→	7. 「うーんと、電車の運送士のお仕事な。」
	✓	
8. 「Aくんはどうして運送士になりたいと思うのかな？」	→	8. 「だって、電車が大好きだったんげきの。」
	✓	
9. 「あー。そやな。じゃあ、もしドラえもんがAくんの前で現れて、ポケットの中から不思議な道具を出したら、その道具はAくんが3つ何でもお願いをかなえてくれる…」	=	9. 「神秘ポケット。」
10. 「おおー。」	=	10. 「だってさ、テレビで見ただけきの。」
11. 「そか、一緒なんや。」	=	11. 「『ノミッ。神秘ポケット！』って出します。」
12. 「あーそうなんや。」	=	12. 「で、しずかちゃんのお願いをどおつおやうてん。」
13. 「うん。」	=	13. 「で、ジャイアン、ジャイアンとスネ夫が喧嘩して勝たうてん。」
14. 「あー、そうなんや。Aくん3つお願いをしてくれるって言うたら、Aくん3つお願いを何かなえてほしい？」	→	14. 「えっと、うんどううーんわからん。」
	✓	
15. Mo「Aくんのな お願いをどんなお願いあるの？3つ言ってもいいだって。1つ何？まず。」	→	15. 「1つは…」
	✓	
16. Mo「どんなお願い？」	→	16. 「えっと、1つづつな えっと。」
	✓	
17. Mo「1つ何かAくんのさ、お願いをドラえもんがかなえてくれるんげって。どんなお願い しよ？何してほしいと思う？こんなことできたらいいとか。」	→	17. 「んとな、こんなことできたらええんやけどな。わからん。」
	✓	
18. 「わかつた。じゃあ、いや。わかんない時もある。先生も急に言われてもわかんない しな。OK。」	→	18. 「何個目だったの？次は？」
	✓	
19. 「次？おしまい。今日はこれでおしまい。」		

表 8 : B 児のトランスクリプト

筆者		B児
1. 「この絵に何が描かれてあるか、教えてください。」	→	1. 「えっと、本で遊んでる。」
2. 「はい。じゃあ、これはどうかな？」	→	2. 「船で遊んでる。ボートで。」
3. 「はい。じゃあ、これはどうかな？」	→	3. 「えっと、立ったはる。」
4. 「はい。じゃあ、先生が質問します。答えてな。Bくんは、大人になったら何になりたいですか？」	=	4. 「大人？えっと、バイクに乗りた。」
5. 「バイクに乗りたい？Bくんは大人になったら、どんなお仕事したいかな？」	→	5. 「会社のお仕事。」
6. 「会社のお仕事？会社のお仕事って、どんなお仕事かな？」	→	6. 「えっとな、勉強するお仕事。」
7. 「あ～そなんや。Bくんは、どうして会社のお仕事したいって思っただのかな？」	=	7. 「えっと、うーんと、えと、わす、えっとな、うーんと、お仕事を、ほんでネクタイのやつ。」
8. 「あ～そっか。なるほどね。じゃあ、もしね、Bくんの前ゴラエもんが現れて、ポケットの中から不思議な道具を出しました。その道具はBくんに3つお願い事をかなえてくれる不思議な道具です。Bくん、3つお願い事をかなえてくれるとしたら、何お願いしよう？」	→	8. 「タココプター。で、空で飛びたい。」
9. 「飛びたい？他にある？」	→	9. 「ドラ焼きたくさん食べたい。」
10. 「あ～。他にある？」	→	10. 「他は、うーんと、他は、うーんと、えっと、うかば、ほ、えっと他は、他は、うーんと、わかんない。」
11. 「じゃあBくんは、どうしてそのお願い事をかなえて欲しいと思っただのかな？」	=	11. 「ん？何？」
12. 「今、タココプターとドラ焼き食べたいって言ったよね？どうして、それをかなえてほしいと思っただのかな？」	→	12. 「えっと、タココプターで空飛びたかった。」
13. 「ふーん。ドラ焼きのほうは？」	=	13. 「ドラ焼きな、いっぱい買った。」
14. 「あ～、そっか。わかった。はい、じゃあ先生の質問コーナーはおしまい。」		

表 9 : C 児のトランスクリプト

筆者		C 児
1. (C 児入室)「どうぞ。」	=	1. (Mo に)「あ〜おら喉渴いた。」
2. Mo「あとで。」	=	2. 「ちょっと、ジュース飲みたい。」
3. Mo「今はあかん。」	=	3. 「あー！じゃあ、じゃあ、三ツ矢サイダーじゃないの。」
4. Mo「わかった。わかった。今お話しさせてから。」	=	4. 「えー！もう、喉渴いた〜。」
5. 「すぐ終わる。」	=	5. (机に上半身を寝そべらせながら)「えー！もう！むかつく！いらつく！もうだめ。もう特別一回だけ！」
6. Mo「もう、すぐすぐ。」	=	6. 「あー！もう、すぐじゃない！すぐじゃない！もうテレビ見る！」 (部屋にあったテレビを触りだす。)
7. 「C くん、すぐ終わるで。見て見て。」	=	7. (テレビをつけて画面を見たまま、黙っている。)
8. Mo「消して、消してちょうだい。」	→	8. (席に戻る)
9. 「C くん、ごめん。いいかな？」(テレビを消す) 「C くん見て見て。これ、何の絵かな？先生に教えて。」	→	9. 「わからん。」
10. 「わからん？何してる絵かな？」	→	10. 「本見てる。」
11. 「はい。そしたら、次は、これは何の絵かな？」	→	11. 「ボート乗ってるだけ。」
12. 「はい。そしたら、これは？」	→	12. 「新聞、おっさんが新聞見てるだけ。」
13. 「そやな。はい。そしたら、次は、先生が C くん質問します。 C くんは大人になったら何になりたいですか？」	=	13. (顔を机にうつ伏せ状態にして、黙っている。)
14. 「わからない？」	=	14. (顔を机にうつ伏せ状態にして、黙っている。)
15. Mo「おっきなったら、何になるの？」	=	15. 「うーん、お母さん言って。」
16. Mo「何でえなあ？C くんと言ってるんやんか。C くん。」	=	16. 「うーん。」
17. Mo「いつも言ってるやん。」	=	17. (机の下にもぐる)
18. 「C くん教えて？先生に。」	=	18. (机の下にもぐったまま)
19. Mo「教えてあげて。」	=	19. (机の下にもぐったまま)
20. 「教えてー。」	=	20. (机の下にもぐったまま)
21. Mo「教えて。教えてあげて。」	=	21. (イスに戻り、舌を出して首をふりながら)「あかん。」
22. Mo「何で？」	=	22. 「教えなーい。」
23. 「そしたら、もし、ドラえもんが C くんの前に現れたとして、ポケットの中から不思議な道具を出しました。その道具は C くんのお願ひ事を 3 つかなえてくれる道具です。」	=	23. 「あつ、それってジーニ？」
24. 「えっ？…C くん、3 つお願ひ事かなえてくれるんやって。何お願ひごとしよつか？」	=	24. 「お尻が、おらの顔がお尻になったり、ち〇ぽがでかくなったりとか、それから、あとは、えっと、みんながお尻になったり。」
25. 「それがいいの？そしたら C くん、どうしてそのお願ひ事かなえてほしいと思ったのかな？」	=	25. 「おもしろいから。」
26. 「はい。わかりました。C くん、おしまい。」	✓	

2) 語用能力評定

① 語用能力チェックリストによる評定

評定は、筆者および対象児と関わったことのある大学生計3名で行った。図1は、指導前の語用能力調査の結果である。

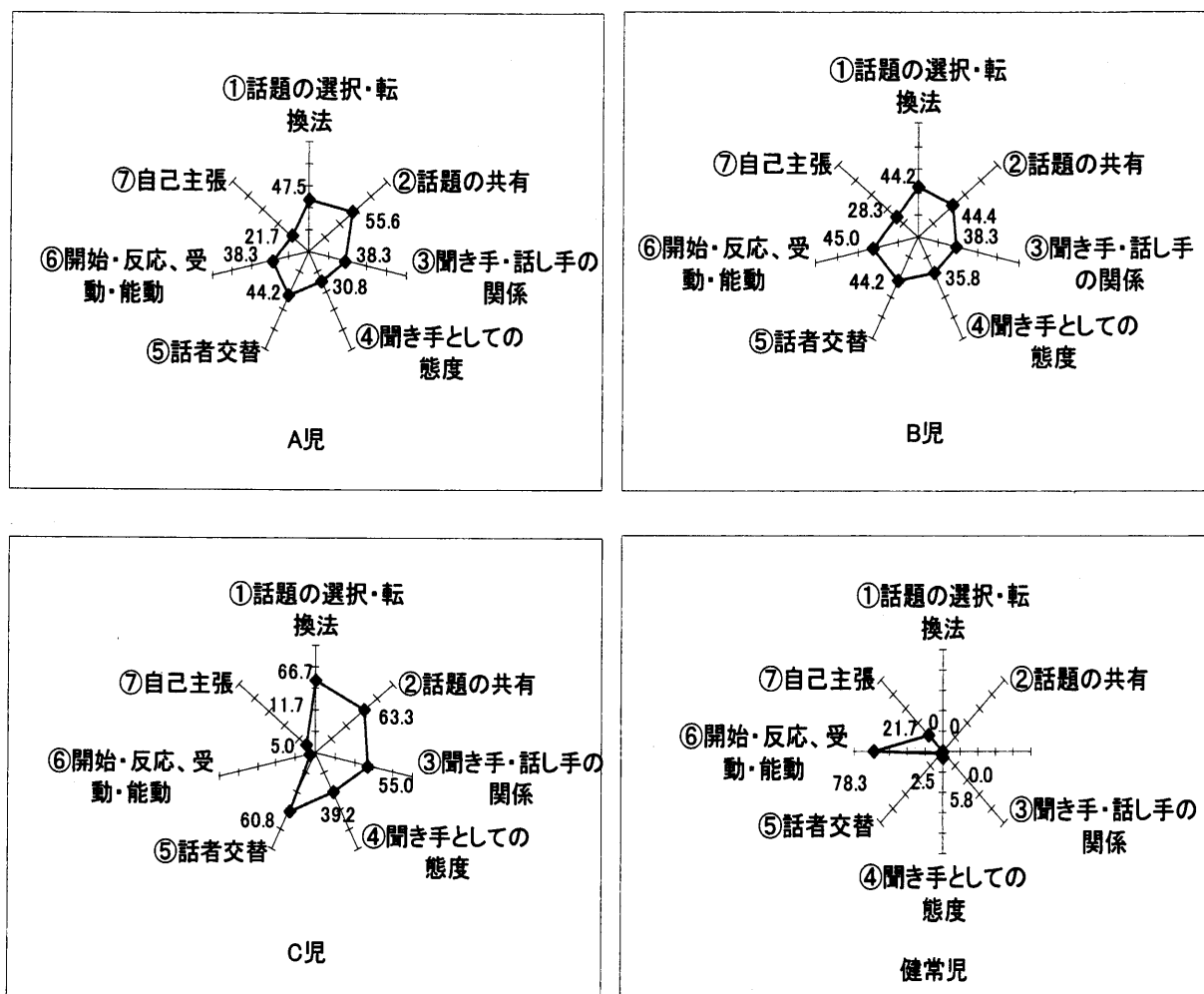


図1：語用能力評定結果（指導前）

* レーダチャート内の数値は各領域の総得点に対する相対度数（％）であり、得点が高いほど語用能力に課題があると考えられる。

本研究では、領域ごとに対象児と定型発達児を比較すると、①～⑤の領域で得点

が低かったため、定型発達児に比べて語用能力に課題があると推定される。なお、定型発達児の⑥開始・反応、受動・能動に関して数値が高いのは、逆転項目「どちらかというときよくしゃべる」に得点が集中したためである。これは、定型発達児の口数が少なかったためであると考えられる。

さらに、各領域の得点から評定者3名の評定平均点を算出し、表にまとめた（表10）。なお、語用能力チェックリストの評定は、「問題なし」を0点、「やや問題あり」を1点、「かなり問題あり」を2点、「最も問題あり」を3点として評定した。

表 10：評定者3名による評価平均点

領域	項目番号	A児	B児	C児
①話題の選択・転換	1.それまでの文脈と合わない会話をする。	1.3	1.3	1.7
	2.話題の転換がうまくいかない。	1.3	1.7	2
	3.その場の雰囲気と合わないような会話をする。	1.3	1	2.3
	4.前置きなしに突然に話題を変えることがある。	1.7	1.3	2
②話題の共有・固執	5.自分の興味のあることしか話さない。	1.7	1	2
	6.人と話すとき、ある特定の話題にこだわる。	1.7	1.7	2
	7.相手の意図や話題に合わせて話ができない。	1.7	1.3	1.7
③聞き手・話し手の関係	8.相手の反応に関係なく一方的に言いたいことを言う。	1.3	1	2
	9.会話の内容にあった受け答えができない。	1	1.3	1.3
④聞き手としての態度	10.人と話し合っている時に、相手を見ずにきょろきょろすることがある。	1	1	1
	11.人の話を上の空で聞いていることがある。	1	1	1.3
	12.質問に対する答えがあいまいである。	1	1.7	1
	13.質問を無視することがある。	0.7	0.7	1.3
⑤話者交代	14.話し手・聞き手の話者交代がスムーズにできない。	1.7	1	2.3
	15.人の話を遮って、自分の言いたいことを言うことがある。	1.7	1.3	2.3
	16.話の最中に質問を繰り返すことがある。	1	1.3	0.7
	17.質問が終わらないうちに的外れな答えをすることがある。	1	1.7	2
⑥開始、反応、受動・能動	18.人と話すとき、積極的に自分の意見を言うことができない。	1.3	1	0.3
	19.どちらかというとき、よくしゃべるほうである。	1	1.7	0
⑦自己主張	20.人の言うことにすぐに賛同しがちである。	0.7	1	0.3
	21.こちらが話しかけないと、なかなか自分からは進んで話をしな	0.7	0.7	0.3

評定は0～3点のため、平均評価点は1.5である。そのため、平均より高い1.6以上の項目を「問題の見られる項目」に設定した。表10をみると、A児は①話題の選択・転換法の中では、「前置きなしに突然に話題を変えることがある」、②話題の共有の中では、「自分の興味のあることしか話さない」、「人と話すとき、ある特定の話題にこだわる」、「相手の意図や話題に合わせて話ができない」、⑤話者交替では、「話し手・聞き手の役割交替がスムーズにできない」、「人に話を遮って、自分

の言いたいことを言うことがある」で評価平均点が高い。B児は、①話題の選択・転換法の中では、「話題の転換がうまくいかない」、②話題の共有の中では、「人と話すとき、ある特定の話題にこだわる」、④聞き手としての態度では、「質問に対する答えがあいまいである」、⑤話者交替では、「質問が終わらないうちに的外れな答えをすることがある」、⑥開始・反応、受動・能動では、「どちらかというときよくしゃべる方である（逆転項目）」で評価平均点が高い。C児は、①話題の選択・転換法の中では、「それまでの文脈と合わない話をする」、「話題の転換がうまくいかない」、「その場の雰囲気と合わないような話をする」、「前置きなしに突然に話題を変えることがある」、②話題の共有の中では、「自分の興味のあることしか話さない」、「人と話すとき、ある特定の話題にこだわる」、「相手の意図や話題に合わせて話ができない」、⑤話者交替では、「話し手・聞き手の役割交替がスムーズにできない」、「人に話を遮って、自分の言いたいことを言うことがある」、「質問が終わらないうちに的外れな答えをすることがある」で評価平均点が高い。

②信頼性の算出

語用能力チェックリストの評定者間一致率は、対象児3名に対する評定が19.0～33.3%、定型発達児1名に対する評定が76.2%であった。

3. 考察

研究1では、対象児の言語発達に関する実態調査および語用能力調査を行い、言語発達過程や現在の社会的理解度、語用能力を詳細に調査した。保護者からの生育歴の聴取では、A児は2歳まで表出言語がほとんどみられなかったが、その後は特に問題がなく、C児に関しても特に言語発達に問題がないとされていた。B児については、母親からの聴取では「2歳半以降、言語面の伸びが著しく停滞したように思える。」とあるが、WISC-IIIの結果では、個人評価点平均で「単語」と「理解」に弱さがみられるものの、いずれも2標準偏差の落ち込みは見られなかった。WISC-IIIのVIQは、A児84、B児92、C児91であり、数値は標準域にあった。しかし、下位検査項目のうち、社会的理解が必要とされる「理解」では、B児およびC児の言語反応からみると、状況に対する理解や対人関係の理解に弱さがみられた。以上より、本研究の対象児については、言語発達に遅れはないが、社会的な理解の弱さ

や語用能力障害があると考えられる。

本研究の会話分析では、絵指示を見せながらの会話では相互的やりとりは成立することが多かったが、課題 4、5 のように自分の考えを求めたり、自由な意見を求めるなどの会話場面では 1 対 1 でのやりとりが成立しない様子が多くみられた。以上のことから、対象児の会話能力については、設定された会話場面の発話は適切であるが、自由な会話場面においては困難がみられるという特徴があると考えられる。実際、母親からの聴取からも、授業中はずついていけるが、友人同士の会話になると、やり取りがうまくいかないなどのエピソードがあり、これらを裏付けるものであろう。

語用能力評定を行った結果、対象児の語用能力は定型発達児と比較した場合では、①話題の選択・転換法、②話題の共有、③聞き手・話し手の関係、④聞き手としての態度、⑤話者交替の部分に問題があると推測される。また、対象児別に見ると、A 児は語用能力障害の他の 6 つの領域と比べ、「話題の共有」においてすべての項目で高い評価平均点 (1.7) が高く、最も問題のある領域と推測される。B 児は、「話題の選択・転換法」、「話題の共有」、「聞き手としての態度」、「話者交代」、「開始・反応、受動・能動」の領域でそれぞれ 1 項目ずつ評価平均点 (1.7) が高く、幅広い語用能力障害が生じていると推測される。C 児は、「話題の選択・転換法」、「話題の共有」、のすべての項目で評価平均点 (1.7~2.3) が高く、また、「聞き手・話し手の関係」の 1 項目 (2)、「話者交代」の 2 項目 (2.3) でも問題がみられ、B 児と同様、幅広い領域で語用能力障害が認められた。HFPDD 児の語用能力障害には、本研究の対象児のように、「話題の共有」の 1 部分に問題がみられる場合もあれば、広い領域において語用能力障害が見られる場合もあるということ考えられる。本研究の結果より、年齢別にみても、語用能力障害に対する個人差は、年齢が上がるにつれて大きくなるのではなく、小学校 1 年生の段階から大きな個人差が生じていると推測される。そのため、小学校 1 年生の HFPDD 児に対する支援、指導においても、個人差を考えた対応が必要であると考えられる。本研究の結果では、「1 部分の語用能力障害が生じている事例」と「広い領域で語用能力障害が生じている事例」の 2 つに分類でき、事例数を増やすことにより、細分化され、語用能力障害に対する支援や指導を行うための一つの指標になると考えられる。このように、HFPDD 児の語用能力障害を指摘する際には、対象児の語用能力を分類し、支援、指導の方略を

考えることが必要であると思われる。

花熊・柴川（1992）の先行研究では、LD 児の語用能力に関する研究を行い、会話課題分析や語用能力評定を用いて、被験児の学年間の比較差などに注目し、語用面の特徴を明らかにした。そこでは小学校低学年における LD 児の語用能力障害について、「低・中学年の子どもは、話題の選択や転換の不適切さ、文脈一致性の欠如、特定の話題への固執、聞き手としての態度の問題や話し手に関する知識の乏しさ、turn-taking の拙さなど、会話において比較的目につきやすい語用領域に問題を持つが、発話の自発性や能動性、伝達の中での自己主張など、他者とのコミュニケーションの積極性は保持している。」と述べている。本研究では、対象児を HFPDD 児としているため、一概に比較はできないが、ほぼ同様の結果であったといえる。また、対象児全員の評定平均点を算出した結果、最も高い評価平均点（1.8）の項目は、②話題の共有・固執の「人と話すとき、ある特定の話題にこだわる。」と、⑤話者交代の「人に話を遮って、自分の言いたいことを言うことがある。」であり、これが本研究の対象児の語用能力障害の共通した問題であろう。

語用能力チェックリストの評定者間の一致率は、指導前が A 児 23.8%、B 児 19.0%、C 児 33.3%であり、指導後が A 児 47.6%、B 児 33.3%、C 児 42.9%と、低かった。この理由としては、大井（2005）が指摘するように、コミュニケーションには数多くの異なる側面や実行する手続きが非常に多様なため、誰が語用障害を持っているかを正確に特定することは容易ではなく、また、聞き手の推論能力が優れていたり、慣れたもの同士だけで会話するような条件では、語用障害は現れにくくなると述べている。よって、語用能力を客観的に評定することの難しさが現れたと考える。また、本研究で使用した語用能力チェックリストは、花熊・柴川（1992）の「語用能力評定表」、および三橋・中村（2004）の語用論のチェックリストを参考に作成したが、信頼性、妥当性の検討は行っておらず、今後検討を要する。岡田（2003）は、指導のためのソーシャル・スキル尺度作成を試みているが、広汎性発達障害の特徴を把握するには、WISC-Ⅲや K-ABC などの既存の知能検査や対人場面などの行動観察では限界があるとしている。語用能力評定については、Bishop(1998)が尺度作成を試みているが、日本においては信頼性や妥当性を算出して尺度作成を試みている研究は見当たらない。これは、大井（2006）が述べるように、語用障害に対する評価ツールを開発することが必要であるが、日本では、間接

的な発話の多様さなどから、一定の基準を満たした語用能力評定作成の難しさが伺える。そのため、語用能力を評定する際には、チェックリストのみで評定するのではなく、会話分析を用いるなど、複合的に評定を行い、コミュニケーションの問題を見つけ出すことが必要であると考ええる。

第二節 研究 2 状況理解および間接発話理解に対する指導

1. 方法

(1) 対象児

研究 1 と同様の対象児で行った。

(2) 調査期間

実態把握期間は 2006 年 7 月（セッション 1）に行った。指導期間は 2006 年 8 月～2006 年 12 月（セッション 2～セッション 9）の計 8 回行った。

(3) 調査手続き

1) セッション 1 での実態把握（予備調査）

① 課題内容及び材料

セッション 1 で 3 択選択式を用い、個別課題と全体課題の 2 つを作成した（いずれも状況理解課題）。個別課題は、研究 1 での語用能力調査の結果を参考に作成した（資料 2）。1 名（B 児）は語用能力チェックリストにおいて、話題の共有や話者交替がもっとも苦手であったため、「他者との会話で特定の内容にこだわらず、会話の意図に合った答えが出来る」ための課題を作成した。もう 1 名（C 児）は語用能力チェックリストにおいて、「その場の雰囲気合う会話が出来」ための課題を作成した。3 択選択式では状況説明文を多くし、絵は補足として加えるだけのものとした。セッション 1 で行った課題は以下の通りである（表 2）。なお、A 児はセッション 1 に参加することができなかった。

表 11：セッション 1 の状況説明文

全体課題	おともだちから「このゲームであそぼう」とさそわれたよ。でも、ゲームのやりかたがわからないよ。どうしよう…。きみな
個別課題 (B児)	ひろしくんとおともだちがおはなししているよ。でも、ひろしくんはドラえもんのおはなししているのに、おともだちは「ムシキングがね…。」ってちがうことをはなしているよ。きみがひろしくんなら、どうする？
個別課題 (C児)	ひろしくんはおともだちをわらわせようとして、「あほ～ばか～」とふざけているよ。でも、おともだちは「そんなこといわないで!」とおこっているよ。きみがひろしくんなら、どうする？

②課題条件及び手続き

セッション 1 での指導は、3 択選択式を用いた個別課題と全体課題、及びロールプレイを行うものとした。3 択選択式を用いた個別課題と全体課題では、解答選択後、対象児に「何故その答えを選んだか？」という理由も口頭で求めた。ロールプレイでは、全体課題で取り扱った内容のみを実施した。セッションの流れは以下の通りである。なお、正答教示は筆者がそれぞれに口頭で行った。

個別課題→正答教示→全体課題→正答教示→ロールプレイ→正答教示

③結果の処理法

正しい選択肢を解答し、且つ理由も正答した場合を(+)、正しい選択肢を解答したものの、理由が誤答・明確でない・無記入の場合を(±)、誤った選択肢を解答した場合は(-)とした。

2) セッション 2～セッション 9 での指導 (本調査)

①課題内容及び材料

2006 年 7 月 (セッション 1) に指導法を検討した結果、対象児が課題の内容を汲み取りやすくするため、指導は 4 コマ漫画を使用し、「こんなとき、どうする？」という課題を作成した (資料 1)。解答は 3 択選択式で行い、解答を選択後、対象児に「何故その答えを選んだか？」という理由も求めた。ロールプレイは、小学校 1 年生でも興味を示すアニメキャラクターを用いたペープサートを使用した。ロールプレイの内容、解答方法は 4 コマ漫画を使用した指導時と同様である。なお、ロ

ールプレイの理由は口頭で解答を求めた。

②課題条件及び手続き

1回のセッションは、40～50分であり、4コマ漫画、ロールプレイを使用した状況理解と間接発話理解の2つの課題を行った。ロールプレイではペープサートを用いて、筆者と対象児が4コマ漫画で出てくる役（「きみ」→対象児、「お友だち」→筆者）を演じた。指導の流れは以下の通りである。

4コマ漫画→正答教示→ロールプレイ→正答教示→4コマ漫画

4コマ漫画での解答後の正答教示は、対象児の選択した解答後にどのような状況が展開されるかを再び4コマ漫画で示した（資料2）。また、ロールプレイ後の正答教示も、対象児の選択した解答後、どのような状況が展開するかをロールプレイで示した。なお、ロールプレイでの対象児の解答、及び理由については、筆者が記録した。

状況理解課題の内容は、森ら（2000）の「子ども達のための『困ったとき事典』」の4コマ場面を参考に、学校場面や友人関係で起こりうる場面を設定し、作成した。間接発話理解の内容は、三橋・中村（2004）の先行研究を参考に作成した。三橋・中村（2004）は、要求1（相手に対する批判も含んだ比較的強い要望）、要求2（「できればこうして欲しい」という比較的弱い要望）、非難、皮肉の3種類・4条件を設定しているが、本研究では、対象児が小学校1年生と低学年であることから、間接発話理解の設定は皮肉の理解は困難と推測し、除外した。要求（セッション2、5、6、9）、非難（セッション3、4、7、8）のみの2種類を4回ずつ行った。状況理解および間接発話課題の内容は以下の通りである（表12）。

表 12：セッション 2～9 の状況説明文

	状況理解	間接発話
セッション2	友人との会話で、 話題を上手く転換させるためには？	おやつを食べている時に、 友人から「おなか減っているんだ。」と言われたら？
セッション3	給食当番を忘れ、 本を読んでいたことを友人に指摘されたら？	玩具を片付けずに帰ろうとし、 友人に「そのまま帰るの？」と言われたら？
セッション4	寝坊して、友人との待ち合わせに遅れたら？	先生が話をしているときに大声を出し、 友人から「先生がおはなししているよ！」と言われたら？
セッション5	小さい子が喧嘩を仕掛けてきたら？	部屋で遊んでいる時に、 友人から「この部屋寒いね。」と言われたら？
セッション6	友人から借りた玩具をなくしてしまったら？	問題が分からず困っている友人から 「この問題分かる？」と聞かれたら？
セッション7	順番に並んでいるところに、 友人が割り込んできたら？	机の上にあった本を読んでいる時に、 友人から「それ、僕の本なんだけど…。」と言われたら？
セッション8	遊びで友人にパンチをしたところ、 強く当ててしまったら？	先生の話が始まる時に座らずウロウロしていると、友人に 「先生の話が始まらないんだけど…。」と言われたら？
セッション9	先生の説明を上手く聞き取れなかったら？	ハンバーグを食べている時に、友人に 「君の前にあるのはケチャップ？」と言われたら？

③ 結果の処理法

筆者を含む大学院生 3 名で評定を行った。正しい選択肢を解答し、且つ理由も正答した場合を 2 点、正しい選択肢を解答したものの、理由が誤答・明確でない・無記入の場合を 1 点、誤った選択肢を解答した場合は 0 点とし、各セッションの合計点を算出した。1 回のセッションの最高点は状況理解課題 6 点（4 コマ漫画前、後、ロールプレイ）、間接発話課題 6 点（4 コマ漫画前、後、ロールプレイ）の計 12 点である。最低点は 0 点である。

④ 信頼性の算出

評定者間の一致率を算出した。算出方法は、語用能力チェックリスト評定時と同様である。

2. 結果

（1）セッション 1 での実態把握

まず指導にあたり、状況説明文を多くし、絵は補足として加えるだけの 3 択選択式の課題を作成したが、これは対象児にとっては課題内容の時間系列を理解しにく

く、内容を把握できないという結果になった。さらに、回答に進む前に課題を遂行できず、中止する対象児もいた。表 13 はセッション 1 の結果である。

<個別課題の様子>

B 児：課題文の「きみが、ひろしくんならどうする？」の意味が取れず、「ひろしくんって、何？」と母親に何度も質問した。そして、「ひろしくん」と名前の書かれてある部分をすべて自分の名前に置き換えて課題を行った。最初に選択肢①（誤答）を選んだが、その後×をつけ、③（誤答）選んだ。選択肢を選んだ理由を聞くと、「両方話したい」と回答した。

C 児：課題文や補足してある絵をみても、意味を理解していなかった。姿勢は寝そべっている状態であり、母親に「起きなさい！」といわれても、ほとんど寝そべったままの状態であった。最初に選択肢②、③（誤答）に○をつけたがすぐに×をつけ、最後に①（正答）に○をつけた。しかし、選んだ理由を明確に答えられなかった。

<全体課題の様子>

B 児：個別課題同様、「きみなら、どうする？」の意味がわからず、最初に自分の名前を課題文に書き込む。選択肢は③（誤答）を選ぶ。理由を聞くと、「こういうから。」と答える。筆者が口頭で正答教示を行うと、「でもな…こういうから。」と答える。

C 児：選択肢①（誤答）を選ぶ。理由を聞くと、「小学生ならこういうから。」と答える。②の「ゲームのやりかた、おしえて」の正答教示を行うと、「おしえては幼稚園児の言い方で、この絵は小学生に見えるから、おしえてとは言わない。だから、ゲームきらいっていう。」と答える。

<ロールプレイの様子>

B 児：C 児同様、ペープサートの劇に興味を示す。選択肢は、全体課題と同様に、③を選ぶ。

C 児：筆者が「答えてくれる人！」と聞くと、一番最初に手をあげ、ロールプレイを行った。乗り気な様子を見せ、集中して行うことができた。個別、全体課

題で見せた寝そべる様子はなく、座って他児のロールプレイを見ていた。選択肢は、全体課題と同様に①を選ぶ。

表 13：セッション 1 における個別・全体課題及びロールプレイの結果

セッション 1	個別	全体	ロールプレイ
B 児	±	—	—
C 児	±	—	—
定型発達児	+	+	+

(+)：選択肢、理由ともに正答 (±)：選択肢のみ正答。理由は誤答 (—)：選択肢、理由ともに誤答。

(2) セッション 2～セッション 9 での指導時の様子

<セッション 2>

登場人物は「〇〇くん（対象児の名前）」と「お友だち」の 2 者とし、選択肢には①「～という」と番号をつけた課題を作成した（資料 3 参照）。セッションの様子では、A 児、B 児は母親に説明文を読んでもらいながら解答を行い、C 児は床に寝そべりながら、4 コマ漫画に絵を描いたり、吹き出しに台詞を書き込んだりして、すぐに課題を始めることができなかった。

状況理解課題：友人との会話で、話題を上手く転換させるためには？

課題文：

- ①〇〇くんとおともだちが、おはなししているよ。
- ②でも、おともだちはムシキングのおはなしをしているよ。
- ③〇〇くんは、ドラえもんのおはなしをしたいとおもっているよ。
- ④こんなとき、〇〇くんはどうすればいいかな？

選択肢：

- ①しらんかおをして、べつのところへいく。（誤答）
- ②「ちがうよ！」といって、からだをおす。（誤答）
- ③「ムシキングのおはなしがおわったら、ドラえもんのおはなししていい？」という。（正答）

間接発話課題：おやつを食べている時に、友人から「お腹減ってるんだ。」と言われたら？(要求)

課題文：

- ①〇〇くんが、おやつをたべているよ。
- ②そこへ、おともだちがやってきたよ。
- ③おともだちが、「ぼく、おなかへってるんだ…。」といっているよ。
- ④こんなとき、〇〇くんはどうすればいいかな？

選択肢：

- ①「ふーん。そうなんだ。」という。(誤答)
- ②「ぼくは、おなかへってないよ。」という。(誤答)
- ③「きみも、おやつたべる？」という。(正答)

セッションにおける対象児の得点を図に表し(図2～17)、各課題で選択肢を選んだ理由を表にまとめた(表14～29)。なお、表の(正答)(誤答)は、選択肢に対する解答のことである。

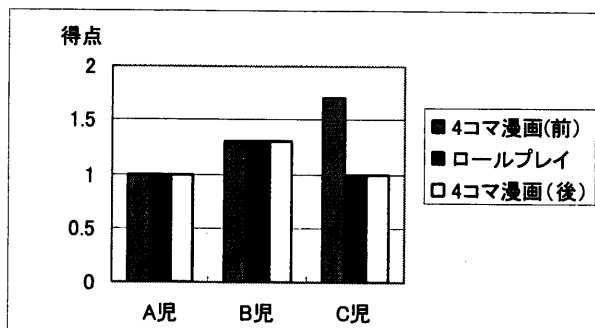


図2：セッション2状況理解課題

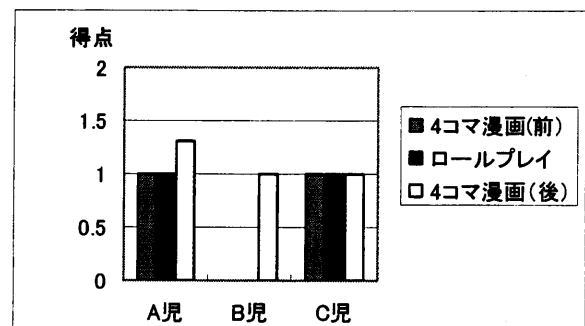


図3：セッション2間接発話課題

状況理解課題では4コマ漫画、ロールプレイを行っても得点に変化は見られないが、間接発話課題では、A児、B児に関して4コマ漫画(後)で得点が上昇した。

表 14：状況理解課題の選択肢を選んだ理由

	4コマ漫画(前)	ロールプレイ	4コマ漫画(後)
A児	(正答)③の方がいいから。	(正答)だってな、お話したいし。	(正答)早く変わってほしいから。
B児	(正答)ドラえもんのお話しているという。	(正答)ドラえもんのお話したいから。	(正答)ドラえもんのお話したいから。
C児	(正答)その方がみんないいと思うから。	(正答)選択肢解答後、ペープサートで遊び、理由については無解答。	(正答)仲良くする。

表 15：間接発話課題の選択肢を選んだ理由

	4コマ漫画(前)	ロールプレイ	4コマ漫画(後)
A児	(正答)?	(正答)解答後、別のストーリーを始め、理由については無解答。	(正答)だって、お腹減ってるから。
B児	(誤答:「ふーん。そうなんだ。」) ふーん。そうなんだ。	(誤答:おなか減ってない)だってな、2番目やったし。	(正答)きみもおやつ食べる?という。
C児	(正答)やさしいと思った。	(正答)選択肢解答後、ペープサートで遊び、理由については無解答。	(正答)やさしいから。

ロールプレイ時に比べると、対象児は4コマ漫画の課題で理由を書いた。これは、ロールプレイになると遊び始めてしまい、課題に正答しても理由を述べなかったためである。なお、A児の「?」はA児自身が解答用紙に記入したものである。

<セッション3>

セッション2では、登場人物に対象児の名前をつけたが、B児及びC児が、「これは、ぼくじゃない!」と4コマ漫画を読む段階からつまづいたため、セッション3では、登場人物を「きみ」と「お友だち」に課題を修正した。セッションの様子は、A児は「また、やるの〜?」とやる気のない様子をみせ、他児が課題を始めてもなかなか課題を行おうとしなかった。B児、C児は母親の補助なしで、一人で課題を行った。

状況理解課題：給食当番を忘れ、本を読んでいたことを友だちに指摘されたら?

課題文：

- ①きゅうしょくのじかんになったよ。
- ②きょうのきゅうしょくおとうばんは、きみだよ。

③でも、きみはおとうばんなのに、ほんをよんでいるよ。

④こんなとき、きみはどうすればいいかな？

選択肢：

①「ごめん。きづかなかった。」という。(正答)

②「なんだよ！」という。(誤答)

③「うるさいな！」という。(誤答)

間接発話課題：玩具を片づけないで帰ろうとし、友人に「そのまま帰るの？」
と言われたら？(非難)

課題文：

①きみとおともだちが、おもちゃであそんでいるよ。

②きみは、おうちへかえるじかんになったよ。

③おともだちが、「そのまま、かえるの？」といっているよ。

④こんなとき、きみはどうすればいいかな？

選択肢：

①「うん。かえるよ。」という。(誤答)

②「おもちゃをかたづけてから、かえるね。」という。(正答)

③「うるさいな。」という。(誤答)

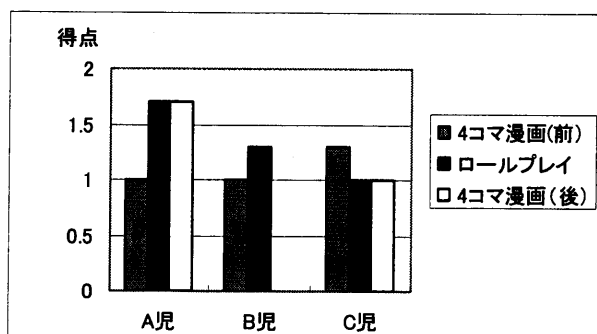


図 4：セッション 3 状況理解課題

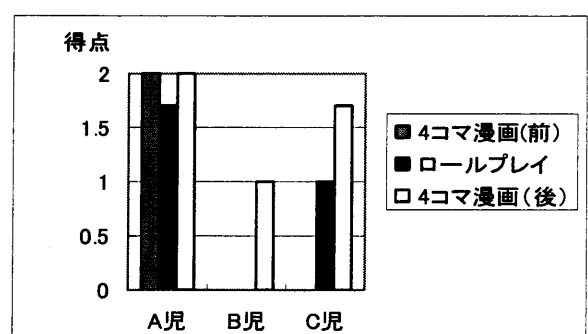


図 5：セッション 3 間接発話課題

状況理解課題では、A児はロールプレイで得点が上昇、B児は4コマ漫画(後)で得点が下降し、C児はロールプレイ後に得点が下がった。間接発話課題では、A児は4コマ漫画(前)と(後)で満点を取り、B児、C児に関しては4コマ漫画(後)で得点が上昇した。

表 16：状況理解課題の選択肢を選んだ理由

	4コマ漫画(前)	ロールプレイ	4コマ漫画(後)
A児	(正答)①だと思います。	(正答)お当番やから。	(正答)早く片づけて、お当番しましょと思ったから。
B児	(正答)給食になったから。	(正答)給食やから。	(誤答:「なんだよ!という。」) 何だよ!と思った。
C児	(正答)気づかなかったから。	(正答)選択肢解答後、ペープサートで遊び、理由については無解答。	(正答)伝わる。

表 17：間接発話課題の選択肢を選んだ理由

	4コマ漫画(前)	ロールプレイ	4コマ漫画(後)
A児	(正答)帰る時、玩具を片づけるから。	(正答)おもちゃ片づけるから。	(正答)無試行通過。
B児	(誤答:「うるさいな!という。」) 3番目はうるさいと思った。	(誤答:帰るよ。)帰るから。	(正答)おもちゃも片付けたし。
C児	(誤答:「うん。帰るよ!という」?)	(正答)選択肢解答後、ペープサートで遊び、理由については無解答。	(正答)おもちゃ片付けなあかんから。

C児はセッション2と同様に、ロールプレイになると遊び始め、選択肢を正しく選べても、理由を述べなかった。また、A児は間接発話課題の4コマ漫画(後)の時に、「何度も同じことやりたくない!」と言って課題を拒否したが、4コマ漫画(前)・ロールプレイともに満点であったため、無試行通過とした。

<セッション4>

セッション3において、B児が選択肢を選ぶ際、文章の内容で選ぶのではなく、番号を機械的に選ぶ様子が伺えたため、セッション4では選択肢につけた番号を外して課題を作成した。いずれの対象児も母親の補助なしで課題を行った。また、自分の課題が終わり、まだ課題が終わっていない他児を待っている間遊んでいた対象

児が、正答教示を行うときにはその場に戻り、4コマ漫画による正答教示に注目するようになった。

状況理解課題：寝坊して、友人との待ち合わせに遅れたら？

課題文：

- ①がっこうへいくじかんになったよ。
- ②きみはおともだちとまちあわせするやくそくをしていたよ。
- ③でも、きみはねぼうして、おくれてしまったよ。
- ④こんなとき、きみはどうすればいいかな？

選択肢：

- ①やくそくをきにせず、がっこうへいく。(誤答)
- ②そのまま、ねる。(誤答)
- ③いそいで、まちあわせのばしょに行く。(正答)

間接発話課題：先生が話をしているときに大声を出し、友人から「先生がお話しているよ！」と言われたら？(非難)

課題文：

- ①せんせいがおはなししているよ。
- ②でも、きみはおおきなこえでべつのおはなしをしているよ。
- ③おともだちがきみに、「せんせいがおはなししているよ！」と知っているよ。
- ④こんなとき、きみはどうすればいいかな？

選択肢：

- ①「ごめんね。しずかにするね。」という。(正答)
- ②「ふーん。そう。」という。(誤答)
- ③「そんなこと、しってるよ！」という。(誤答)

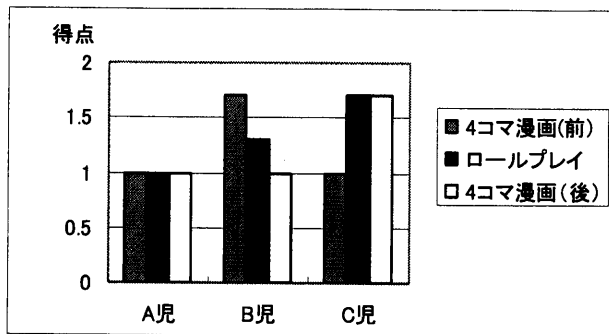


図 6：セッション 4 状況理解課題

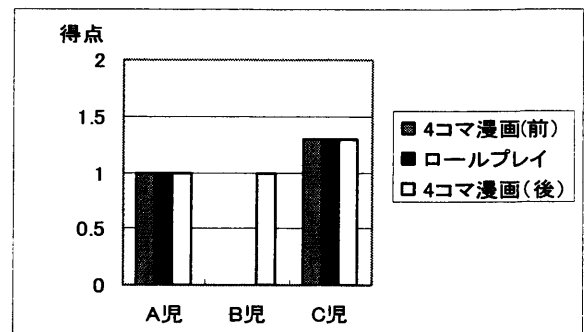


図 7：セッション 4 間接発話課題

状況理解課題では、A児の得点に変動はなく、B児は課題をすすめるにつれ、得点が下がった。C児はロールプレイ後に得点が上昇した。間接発話課題では、A児・C児は得点に変動はないが、B児に関しては4コマ漫画（後）で得点が上昇した。

表 18：状況理解課題の選択肢を選んだ理由

	4コマ漫画(前)	ロールプレイ	4コマ漫画(後)
A児	(正答)わからへん。	(正答)だってな、早く行きたいから。	(正答)?
B児	(正答)お友だちと待ち合わせするから。	(正答)待ち合わせするから。	(正答)早く待ち合わせする。
C児	(正答)?	(正答)怒られるし。	(正答)怒られるから。

表 19：間接発話課題の選択肢を選んだ理由

	4コマ漫画(前)	ロールプレイ	4コマ漫画(後)
A児	(正答)無記入。	(正答)わからへん。	(正答)?
B児	(誤答:「そんなこと知ってるよ!」) そんなこと知ってるよ。	(誤答:「ふーんそう」) 首を傾げて、無解答。	(正答)静かにします。
C児	(正答)怒られる。	(正答)怒られるし。	(正答)怒られる?

どの対象児もロールプレイで遊ばず、理由も答えた。また、A児は状況理解課題では理由を答えているにもかかわらず、4コマ漫画（前、後）では、「わからへん。」「?」と書いている。

<セッション 5>

セッション 5 以降では、課題に慣れてきたためか、課題の内容でつまずいたり、選択肢の数字につられて解答を選ぶことはなく、いずれの対象児も落ち着いて課題に取り組んでいた。また、4 コマ漫画、ロールプレイでの正答教示に関心を持ち、「自分は当たっていた」「間違っていた」と、対象児自身でフィードバックを行った。選択肢を間違えても結果を引きずらず、次の課題へスムーズに切り替えた。

状況理解課題：小さい子が喧嘩を仕掛けてきたら？

- ① きみはそとであそんでいるよ。
- ② そこへ、ようちえんにいっているちいさいこどもがやってきたよ。
- ③ きゆうに、そのちいさいこどもがきみにけんかをしかけてきたよ。
- ④ こんなとき、きみはどうすればいいかな？

選択肢：

- ① しかえしをする。(誤答)
- ② 「けんかは、やめよう。」という。(正答)
- ③ なく。(誤答)

間接発話課題： 部屋で遊んでいる時に、友人から「この部屋寒いね。」と言われたら？(要求)

課題文：

- ① きみとおともだちはへやのなかであそんでいるよ。
- ② きゆうに、おともだちはくしゃみをしたよ。
- ③ おともだちは、「このへや、さむいね。」といっているよ。
- ④ こんなとき、きみはどうすればいいかな？

選択肢：

- ① 「ぼくは、さむくないよ。」という。(誤答)
- ② 「くしゃみなんか、するなよ！」という。(誤答)
- ③ 「あたたかい、ストーブつけるね。」という。(正答)

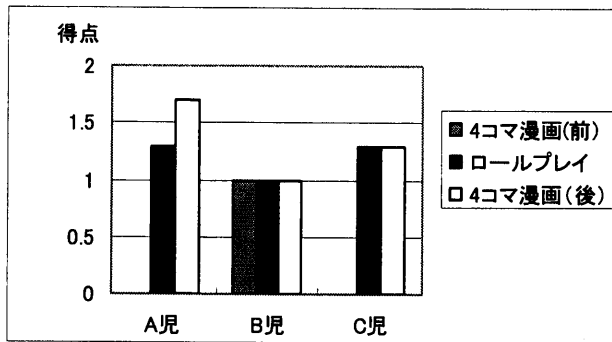


図 8：セッション 5 状況理解課題

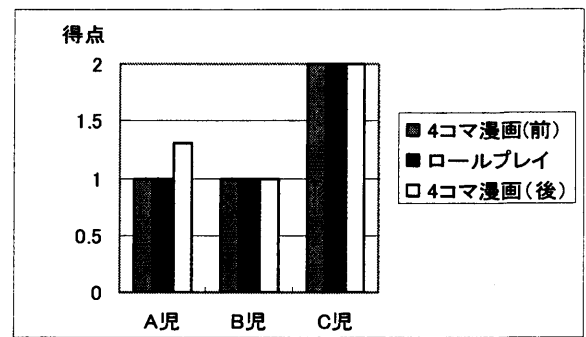


図 9：セッション 5 間接発話課題

状況理解課題では、A児、C児で課題をすすめるにつれて得点が上昇した。また、B児、C児に関しては WISC-Ⅲの「理解」で弱さが見られた課題を正答した。間接発話課題では、A児は 4 コマ漫画（後）で得点が上昇した。B児、C児は得点に変動はなかった。なお、C児は満点であった。

表 20：状況理解課題の選択肢を選んだ理由

	4コマ漫画(前)	ロールプレイ	4コマ漫画(後)
A児	(誤答:泣く。)?	(正答)ケンカはバカなんだから、ケンカはやめようねっていった。	(正答)ケンカはだめだから。
B児	(正答)ケンカはやめるから。	(正答)ケンカはやめるし。	(正答)ケンカはやめます。
C児	(誤答:「しかえしをする」)?	(正答)だめやし。	(正答)だめやから。

表 21：間接発話課題の選択肢を選んだ理由

	4コマ漫画(前)	ロールプレイ	4コマ漫画(後)
A児	(正答)?	(正答)お母さんのため。	(正答)ストーブを使うと暖かい。
B児	(正答)ストーブをつけるから。	(正答)だってな、ストーブつけるし。	(正答)ストーブつけるから。
C児	(正答)友だちが病気になるから。	(正答)友だちが病気になるから。	(正答)病気になるから。

A児は選択肢を正しく選べたが、理由は「ケンカはバカなんだから、ケンカはやめようねっていった。」や「お母さんのため」など表現が曖昧で、意図と異なる解答

であった。B児は状況理解、間接発話ともに表面上の解答や、課題文をそのまま理由として書き写した。

<セッション 6>

セッション 6 では、活動時に急遽、対象児以外に子どもが数名同席したため、課題が始まる前から対象児が興奮し、落ち着いて課題をこなせない場面がみられた。

状況理解課題：友人から借りた玩具をなくしてしまったら？

- ① きみはおともだちとムシキングカードであそんでいるよ。
- ② きみはおともだちから、ムシキングカードをかしてもらったよ。
- ③ でも、きみはおともだちのムシキングカードをなくしてしまったよ。
- ④ こんなとき、きみはどうすればいいかな？

選択肢：

- ① 「ごめんね。ぼくのカードあげるね。」という。(正答)
- ② なく。(誤答)
- ③ なにもしない。(誤答)

間接発話課題：問題がわからず困っている友人から「この問題わかる？」と聞かれたら？(要求)

課題文：

- ① きみとおともだちはいっしょにさんすうのしゅくだいをしているよ。
- ② きゆうに、おともだちはこまっているかおになったよ。
- ③ おともだちは、「ねえ、このさんすうのもんだいわかる？」といっているよ。
- ④ こんなとき、きみはどうすればいいかな？

選択肢：

- ① 「もう、しゅくだいやめようよ。」という。(誤答)
- ② 「うん。おしえてあげようか？」という。(正答)
- ③ 「知らない。」という。(誤答)

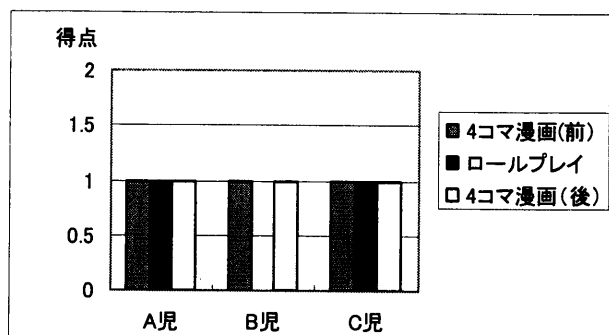


図 10: セッション 6 状況理解課題

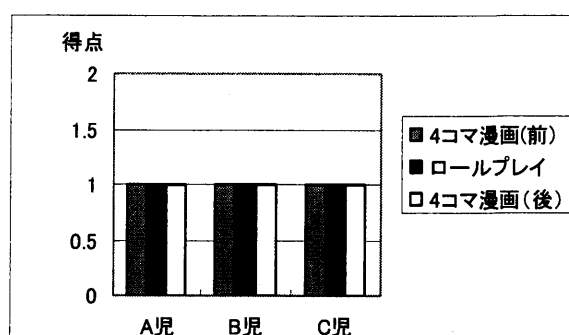


図 11: セッション 6 間接発話課題

状況理解課題では、A児、C児に得点の変動はなく、B児はロールプレイ後で誤答するものの、それ以外では得点に変動はなかった。間接発話課題では、対象児の得点に変動はみられなかった。

表 22: 状況理解課題の選択肢を選んだ理由

	4コマ漫画(前)	ロールプレイ	4コマ漫画(後)
A児	(正答)あげるから優しい。	(正答)あげるから。	(正答)?
B児	(正答)あげるから。	(誤答:「泣く」)泣くから。	(正答)あげるね。
C児	(正答)?	(正答)俺の〇〇カードあげるしな!	(正答)?

表 23: 間接発話課題の選択肢を選んだ理由

	4コマ漫画(前)	ロールプレイ	4コマ漫画(後)
A児	(正答)分かるから選んだ。	(正答)選択肢解答後、理由については無解答。	(正答)計算もよく分かるから。
B児	(正答)教えるから。	(正答)選択肢解答後、自分で別のストーリーを話し始め、理由については無解答。	(正答)あげるから。
C児	(正答)だめやから。	(正答)選択肢解答後、別の遊びをし始め、理由については無解答。	(正答)やさしいから。

どの対象児も課題前に興奮したため、理由を書くことを拒んだり、ロールプレイで遊んでしまうなど、理由を答えなかった。

<セッション 7>

セッション 7 では、全ての課題を落ち着いて行い、4 コマ漫画、ロールプレイに対する正答教示にもよく注目した。

状況理解課題：順番に並んでいるところに、友人が割り込んできたら？

- ① きみは、かりていたほんをかえすために、としょかんへいったよ。
- ② でも、ほんをかえすところが、すごくこんでいたよ。
- ③ きゅうに、おともだちがじゅんばんをむしして、きみのまえにならんだよ。
- ④ こんなとき、きみはどうすればいいかな？

選択肢：

- ① 「ぼくが、さきなのに！」とってからだをおす。(誤答)
- ② 「じゅんばんは、まもろうね。」という。(正答)
- ③ なにもしない。(誤答)

間接発話課題：机の上にあった本を読んでいる時に、友人から「それ、僕の本なんだけど…」と言われたら？(非難)

課題文：

- ① きみは、となりのつくえにあるほんをみつけたよ。
- ② きみは、そのほんをよみはじめたよ。
- ③ おともだちが、「それ、ぼくのほんなんだけど…」といているよ。
- ④ こんなとき、きみはどうすればいいかな？

選択肢：

- ① 「しっているよ。」という。(誤答)
- ② 「うるさいな！ぼく、いまほんをよんでいるんだ！」という。(誤答)
- ③ 「かってにかりちゃって、ごめんね。」という。(正答)

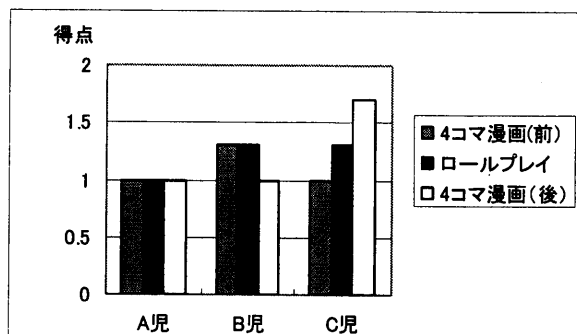


図 12：セッション 7 状況理解課題

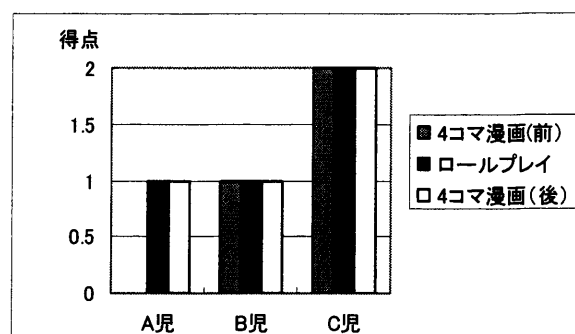


図 13：セッション 7 間接発話課題

状況理解課題では、A児は得点に変動がなく、B児は4コマ漫画（後）で得点が下降した。C児は課題をすすめるごとに得点が上昇した。間接発話課題では、A児のロールプレイ後に得点が上昇したが、B児、C児に関しては得点に変動は見られなかった。なお、C児は満点であった。

表 24：状況理解課題の選択肢を選んだ理由

	4コマ漫画(前)	ロールプレイ	4コマ漫画(後)
A児	(正答) 順番は関係ない。	(正答) わからへん。難しい。	(正答) ?
B児	(正答) 守るから。	(正答) 順番、守るから。	(正答) 守る。
C児	(正答) ?	(正答) だめやからやん！そんなもんわからへんの？	(正答) 順番抜かしてたらだめだ。

表 25：間接発話課題の選択肢を選んだ理由

	4コマ漫画(前)	ロールプレイ	4コマ漫画(後)
A児	(誤答:「知ってるよ。」) 友だちの本を知っているから。	(正答) だってな、知ってるから。	(正答) ?
B児	(正答) ごめんね。	(正答) ゴメンねって、謝るから。	(正答) ごめんねと言うから。
C児	(正答) 人のものやから。	(正答) 人のものやから。	(正答) 人のやから。

いずれの対象児も落ち着いて課題に取り組んだ。しかし、A児、B児の理由は曖昧な答え方がみられる。

<セッション 8>

セッション 8 では、A 児、C 児は課題中に離席する様子が見られたが、解答中は集中して取り組んだ。B 児はどの課題時にも落ち着いて取り組む様子がみられた。

状況理解課題：遊びで友人にパンチしたところ、強く当ててしまったら？

- ① きみは、かいじゅうごっこをしているよ。
- ② きみは、おともだちに「かいじゅうだぞ！」といってパンチをしたよ。
- ③ でも、きみのパンチがおともだちにつよくあたってしまったよ。
- ④ こんなとき、きみはどうすればいいかな？

選択肢：

- ① 「どうだ！ぼく、つよいだろ！」（誤答）
- ② 「おまえ、よわいな。」（誤答）
- ③ 「つよくあてちゃって、ごめんね。」（正答）

間接発話課題：先生の話が始まる時に座らずにウロウロしていると、友人に「先生のお話が始まらないんだけど…」と言われたら？（非難）

課題文：

- ① せんせいがおはなししようとしているよ。
- ② でも、きみはすわらないできょうしつをウロウロしているよ。
- ③ おともだちがきみに、「せんせいのおはなしがはじまらないんだけど。」といっているよ。
- ④ こんなとき、きみはどうすればいいかな？

選択肢：

- ① じぶんのせきにもどる。（正答）
- ② 「ふーん。そうなんだ。」という。（誤答）
- ③ 「せんせい！はやくおはなしはじめてください！」という。（誤答）

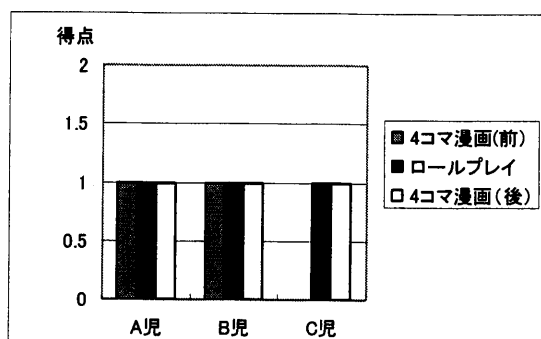


図 14：セッション 8 状況理解課題

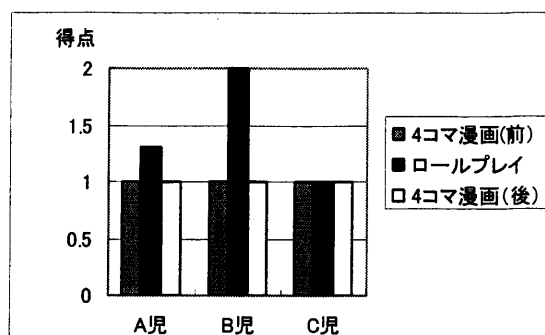


図 15：セッション 8 間接発話課題

状況理解課題では、A 児、B 児については得点に変動はなかったものの、C 児はロールプレイ後に得点が上昇した。間接発話課題では、A 児、B 児がロールプレイ後で得点が上昇したが、その後の 4 コマ漫画（後）では得点が下がった。C 児に関しては得点に変動は見られなかった。

表 26：状況理解課題の選択肢を選んだ理由

	4コマ漫画(前)	ロールプレイ	4コマ漫画(後)
A児	(正答)?	(正答)謝るから。	(正答)謝るから。
B児	(正答)ごめんね。	(正答)だってな、謝るし。	(正答)強く当てちゃってごめんね。
C児	(誤答:「どうだ！僕、強いだろ！」) ?	(正答)適当にやった。	(正答)?

表 27：間接発話課題の選択肢を選んだ理由

	4コマ漫画(前)	ロールプレイ	4コマ漫画(後)
A児	(正答)怒られる。	(正答)だって、ちゃんと座ってお話し聞くから。	(正答)?
B児	(正答)自分の席に戻る。	(正答)席に座らないと、先生のお話 始まらないから。	(正答)自分の席に戻る。
C児	(正答)?	(正答)わからん。	(正答)だめ。

状況理解課題ではどの対象児も選択肢は正答であるが、理由は曖昧であった。間接発話課題では、B 児はロールプレイ時の理由も正答であるが、その他の課題では

理由の曖昧さが目立った。

<セッション 9>

セッション 9 では、どの対象児も課題を落ち着いて取り組んだ。ロールプレイ時に遊ぶ様子もみられなかった。

状況理解課題：先生の説明をうまく聞き取れなかったら？

- ① いまは、さんすうのじゅぎょうをしているよ。
- ② せんせいがけいさんのやりかたをせつめいしているよ。
- ③ でも、きみはせんせいのはなしがよくわからなかったよ。
- ④ こんなとき、きみはどうすればいいかな？

選択肢：

- ① あとで、せんせいにもういちどきく。(正答)
- ② おおごえで、「それ、なんですかー！」ときく。(誤答)
- ③ だれにもきかないで、じぶんでかんがえる。(誤答)

間接発話課題：ハンバーグを食べている時に、友人に「君の前にあるのはケチャップ？」と言われたら？(要求)

課題文：

- ① きょうのきゅうしょくは、ハンバーグだよ。
- ② きみはおともだちといっしょに、ハンバーグをたべているよ。
- ③ おともだちがきみに、「きみのまえにあるのは、ケチャップ？」といっているよ。
- ④ こんなとき、きみはどうすればいいかな？

選択肢：

- ① むしする。(誤答)
- ② 「うん。ケチャップほしいの？」という。(正答)
- ③ 「しずかに、たべろよ！」という。(誤答)

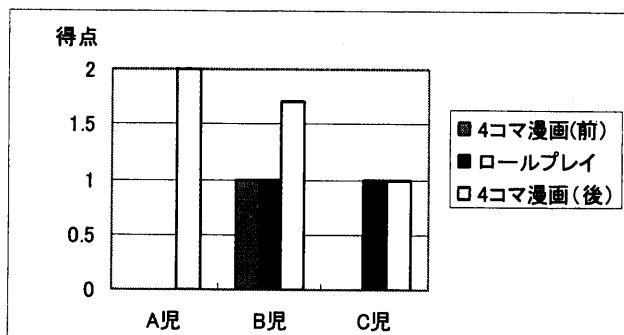


図 16：セッション 9 状況理解課題

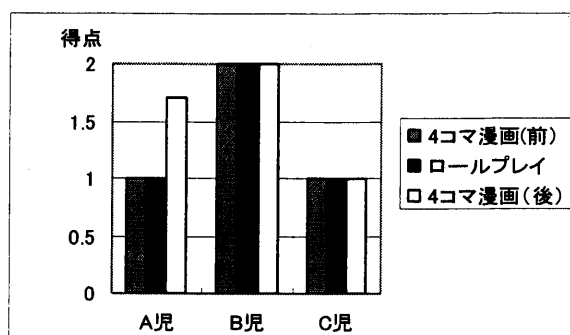


図 17：セッション 9 間接発話課題

状況理解課題では、どの対象児にも課題ごとに得点が上昇した。間接発話課題では、B児、C児に得点の変動はなかったものの、A児は4コマ漫画（後）で得点が上昇した。なお、B児は満点を取っている。

表 28：状況理解課題の選択肢を選んだ理由

	4コマ漫画(前)	ロールプレイ	4コマ漫画(後)
A児	(誤答)誰にも聞かないで、自分で考える)えらい。	(誤答:「大声」)だって、聞いたらいいんやろ？	(正答)休み時間に聞けばいいから。
B児	(正答)もう一度聞く。	(正答)先生、今から教えるし。	(正答)(大声はうるさいから)もう一度聞く。
C児	(誤答:誰にも聞かないで、自分で考える)頭でよく考える。	(正答)他の答えじゃなかったから。	(正答)いいから。

表 29：間接発話課題の選択肢を選んだ理由

	4コマ漫画(前)	ロールプレイ	4コマ漫画(後)
A児	(正答)?	(正答)わからへん。	(正答)ケチャップ欲しいかなって
B児	(正答)ケチャップほしいから。	(正答)ケチャップないから、欲しい。	(正答)ケチャップほしいから。
C児	(正答)?	(正答)(この答えが一番)いいから。	(正答)うまいから。

状況理解課題では、どの対象児も選択肢は正答であるが、理由は曖昧である解答が多かった。間接発話課題では、B児は理由も全て正答、A児は4コマ漫画（後）で理由が正答、C児は選択肢を正しく選べても、理由は正答しなかった。

(3) 信頼性の算出

各セッションの課題に対する評定者間一致率は、75.0～81.3%であった。

(4) セッション2～セッション9での得点の変化

各セッションの合計点を算出し（最高点：状況理解課題6点＋間接発話課題6点＝計12点）、状況理解課題、間接発話課題の得点の変化、及び、間接発話課題を「要求」「非難」に分けて、その得点の変化をグラフに表した（図18～22）。

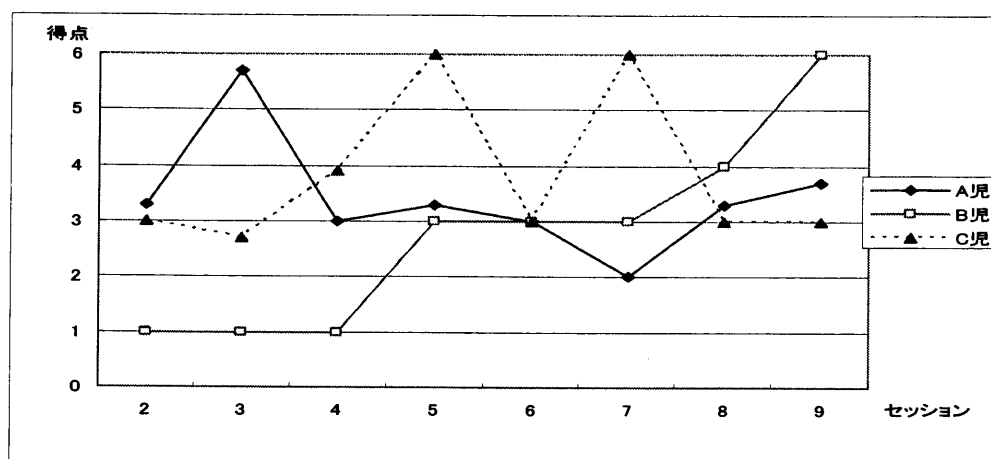


図 18：セッションごとの合計点の変化

A児はセッション3で得点が上昇しているが、それ以外のセッションでは変動がなかった。B児はセッションの経過に従い得点が上昇した。C児は、得点にばらつきが見られた。

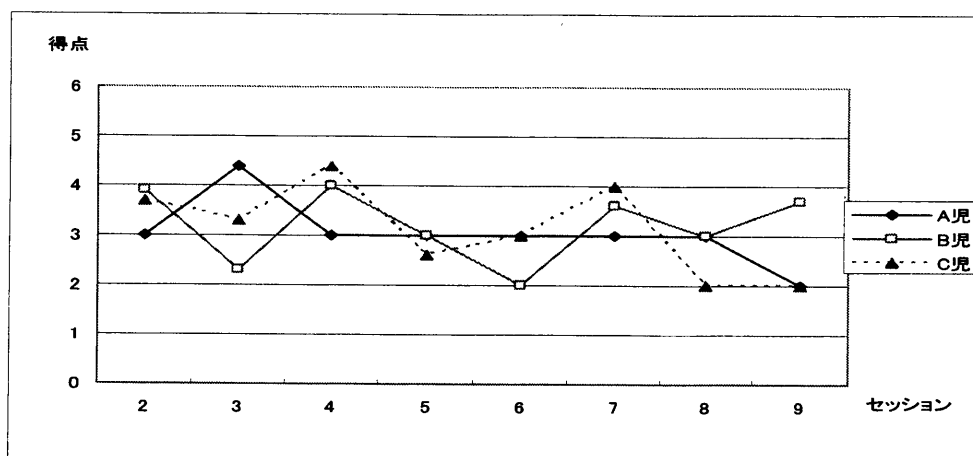


図 19：状況理解課題におけるセッションごとの得点の変化

全ての対象児で得点にばらつきがみられ、セッションの経過に従い得点の上昇はみられなかった。

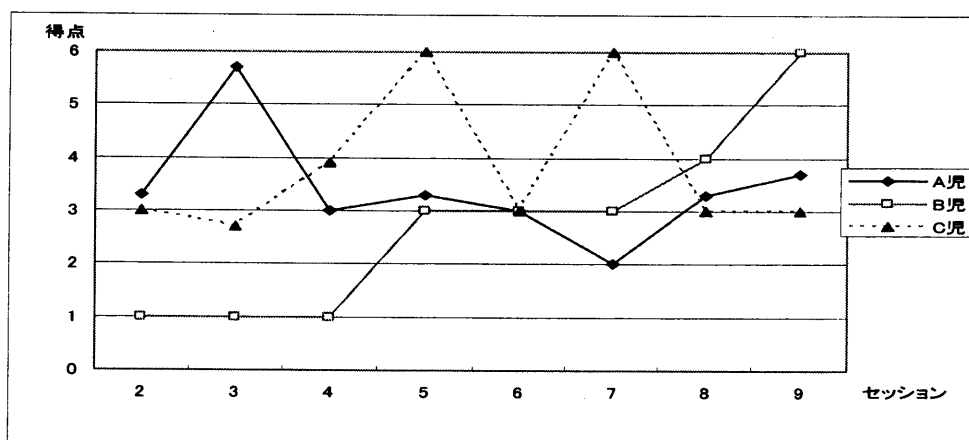


図 20：間接発話課題におけるセッションごとの得点の変化

B児についてはセッションが進むにつれて得点が増加しているが、A児・C児については得点にばらつきが見られる。

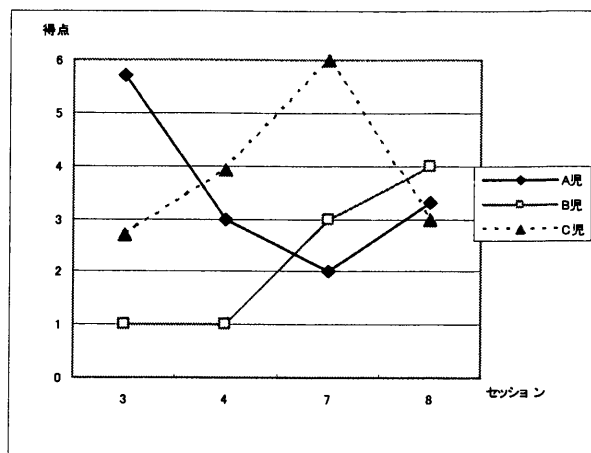
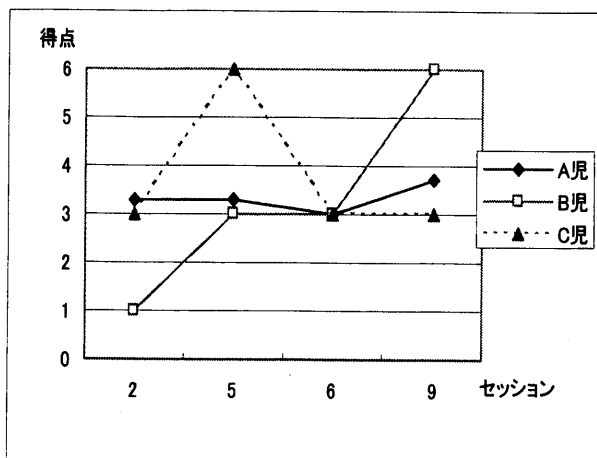


図 21: 間接発話（要求）の得点の変化

図 22: 間接発話（非難）の得点の変化

B児は「要求」「非難」とともに得点が上昇した。特に「要求」の得点が大きく上昇し、セッション 9 では満点となった。A児は「要求」に関してはほとんど得点に変化はなく、「非難」ではセッション 3～7 にかけて得点が下降する傾向がみられた。また、C児は、「要求」で得点がセッション 5 のみ上昇し、「非難」ではセッション 3～7 で得点が上昇したものの、セッション 8 では得点が下がった。

（5）語用能力調査に関する分析

① 語用能力評定(指導後)

セッション 2～セッション 9 での指導後に、再び語用能力調査(12 月)を行い、レーダーチャートで示した(図 23)。なお、評定は指導前と同様に、筆者および対象児と関わったことのある大学生計 3 名で行った。評定は、指導前のチェックリストを見比べながら、「指導前の評定と比べて、指導後の様子はどう見られるか？」と尋ね、記録を依頼した。

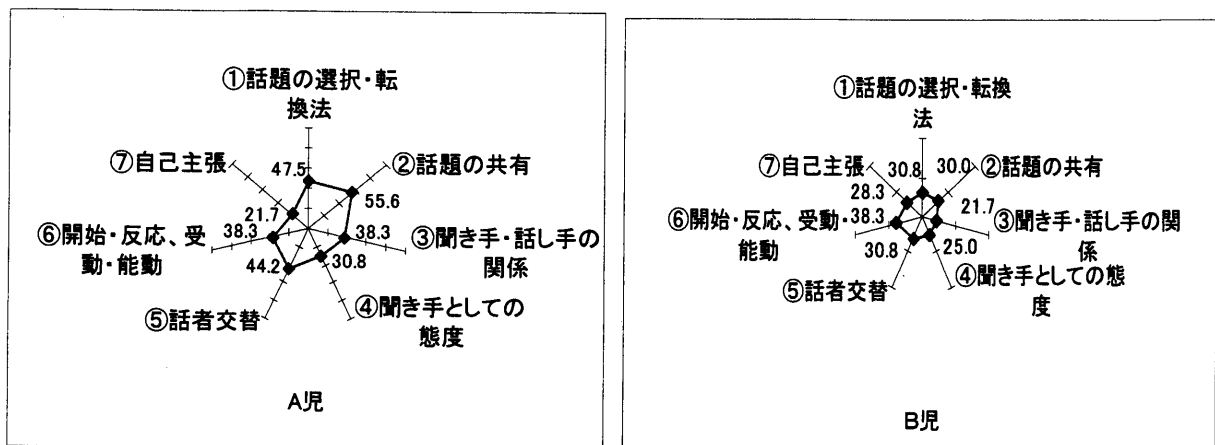


図 23：A 児及び B 児の語用能力評定結果（指導後）

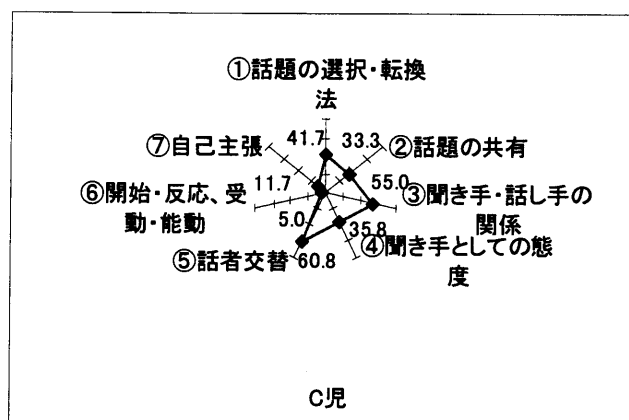


図 24：C 児の語用能力評定結果（指導後）

②信頼性の算出

語用能力チェックリストの評定者間一致率は、33.3～47.6％であった。

③対象児の語用能力における指導前と指導後の変化

対象児の語用能力における指導前と指導後の変化をカテゴリー別にわけ、評価点の変化を比較した（図 25～31）。なお、評価点が高ければ語用能力に問題があることを示している。また、本研究では評定者が 3 名と少なく、また語用能力チェックリストにおける評定者間一致率も低いため統計的処理は行わないこととした。

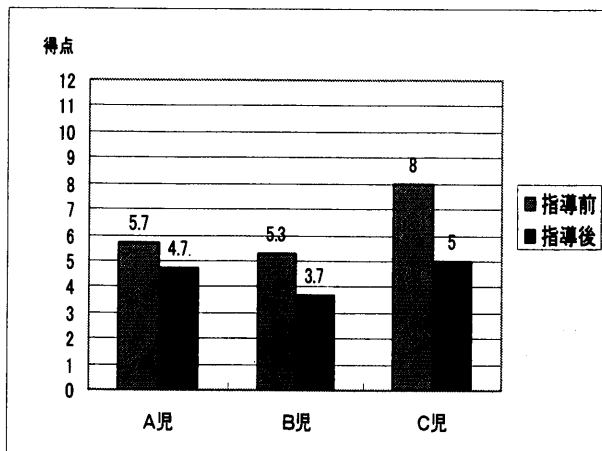


図 25：話題の選択・転換法

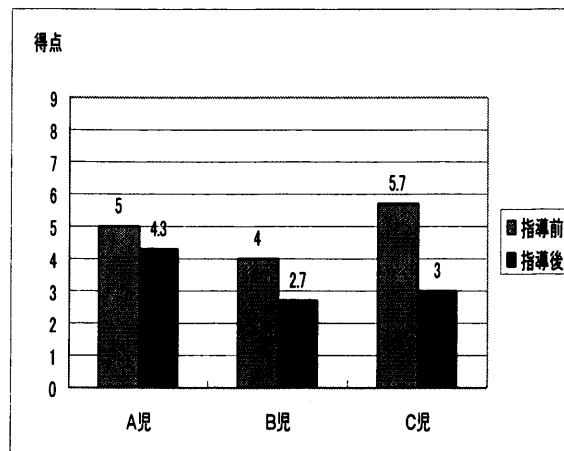


図 26：話題の共有

全ての対象児が「話題の選択・転換法」「話題の共有」において、指導前より指導後の評価点が下がった。

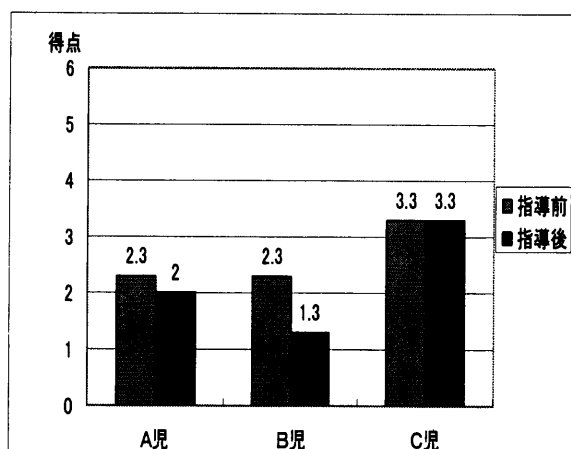


図 27：聞き手・話し手の関係

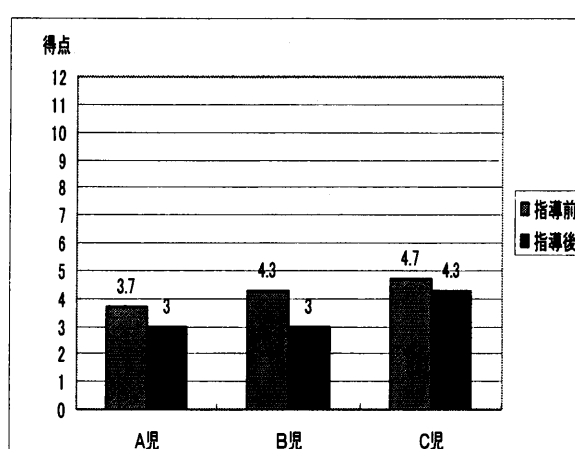


図 28：聞き手としての態度

「聞き手・話し手の関係」では、A児、B児について指導前より指導後の評価点が下がっているが、C児では変化が見られなかった。「聞き手としての態度」では、全ての対象児が指導前より指導後の評価平均点が下がった。

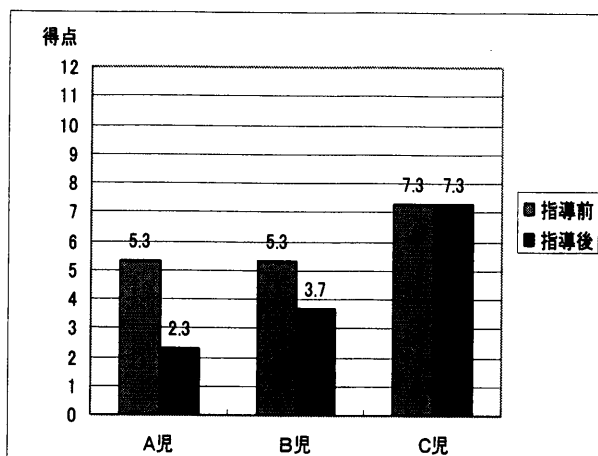


図 29：話者交代

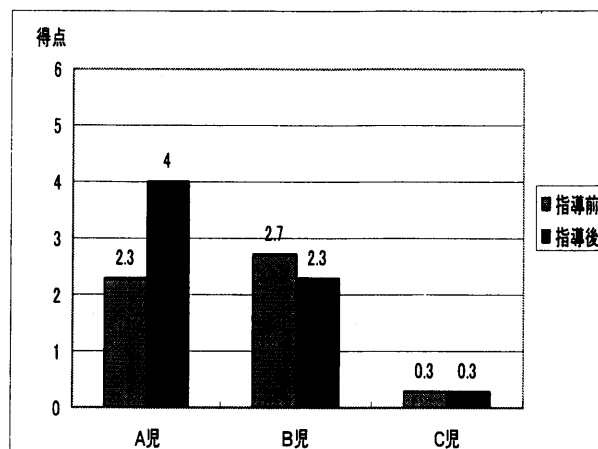


図 30：開始・反応、受動・能動

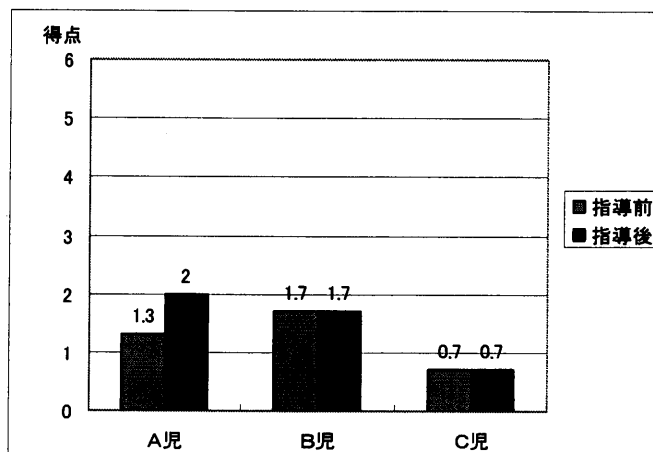


図 31：自己主張

「話者交代」では、A児及びB児で指導前より指導後の評価点が下がったものの、C児は評価点に変化はなかった。A児は、「開始・反応、受動・能動」及び「自己主張」において、A児が指導後の評価点が上がり、B児、C児については評価点に変化はみられなかった。

3. 考察

研究2では、語用能力として必要な課題を、場面を読む能力を要求される状況理解や話し手の隠れた意図を推測するという、聞き手として必要な能力である間接発話理解に焦点を絞り、これらに対する指導を行うことで、対象児の語用能力障害に

対して変化が現れるかどうかを検討した。

まず、セッション全体に対する取り組みの様子は、セッション 2、3 で 4 コマ漫画の登場人物を対象児の名前にしたことを気にして課題に集中できなかつたり、選択肢の数字に注目して解答を選ぶなど、課題内容に注目できなかった。また、ロールプレイについても、ペープサートを使って遊ぶことに興味に移り、課題を一時中断する対象児もいた。しかし、セッション 4 以降になると、対象児はロールプレイ中も遊ばず集中して取り組むようになった。また、セッション 2、3 では母親の補助（課題文を読んでもらったり、解答を選んだ理由を母親に代わりに書いてもらう）を求めながら課題を行ったが、セッション 4 からは対象児ひとりで課題の遂行ができた。4 コマ漫画、ロールプレイでの正答教示に対する反応もセッションを進めるに従い、正答教示を見ながら自分で課題のフィードバックを行った。選択肢を間違えても、誤答を引きずらず、次の課題へスムーズに切り替えることができた。以上のことから、課題に対する姿勢はセッションを重ねるごとに改善した。しかし、セッション 6 で活動時に急遽、対象児以外に子どもが数名同席したことにより対象児が興奮し、落ち着いて課題をこなせない場面がみられた。よって、セッションを行う際に少人数制（4～5 名）に配慮することもある必要であると考えられる。

次に、状況理解課題及び間接発話課題に対する理解度を対象児別に比較すると、状況理解課題では全ての対象児で得点にほとんど変化がみられず、評価点が 2 点～4 点台であった。これは、状況理解課題において、正しい選択肢は選べるものの、理由の正答が困難であったためといえる。間接発話課題では、B 児はセッションが進むにつれて得点が上昇したが、A 児、C 児については選択肢及び理由も正答したセッションもあれば、4 コマ漫画、ロールプレイとも 1 点のセッションもあり、得点にばらつきが見られた。図 2～17 からわかるように、間接発話課題ではセッション 3、5、7、8、9 で 2 点であるにもかかわらず、状況理解課題では 2 点であった。セッション 9 の A 児の 4 コマ漫画（後）のみであった。これは、間接発話課題では「要求」「非難」という 2 条件を設定したが、状況理解課題では、TPO（時間、場所、内容）に条件をつけず、「学校場面や友人関係で起こりうるであろう場面」を多様に作成したことも影響していると思われる。また、岡田ら（2005）が指摘しているように、アスペルガー症候群の他者理解、状況理解は柔軟性がなく、自分の経験や知識に依存してしまうということも要因として挙げられる。間接発話課題の理解

度を「要求」「非難」で比較すると、B児では「要求」「非難」の両方で得点が上昇し、特に「要求」の課題で得点が大幅に上昇した（セッション2で1点→セッション9で6点）。三橋・中村（2004）は、「PDD児は（間接的要求に比べて）皮肉や間接的非難の否定的な感情や表面的な言葉とは逆の意味を持つ情報の理解が苦手である」としている。B児も、「非難」よりも「要求」の方で理解の向上が見られることから、間接的非難に比べて間接的要求が理解しやすいと考えられる。しかし、A児は「要求」での得点の変動はほとんど見られず（3点～4点台）、「非難」ではセッション3で高得点(10.1)を出し、その後のセッションでは得点が下がった。C児は、「要求」「非難」で1度ずつ満点を取ったが、それ以外のセッションでの得点の変動はほとんどみられなかった。よって、A児、C児については、間接的非難に比べて間接的要求の方が理解しやすいとは必ずしもいえない。また、セッションごとでみると、例えば、C児は研究1で行ったWISC-Ⅲの「理解」の言語反応で、弱さがみられた「小さい子に喧嘩を仕掛けられたら？」の課題をセッション5で取り入れたところ、4コマ漫画課題（前）では「仕返しをする」という選択肢を選んだが、直後の4コマ漫画による正答教示とロールプレイを行ったところ、正答を選ぶことができ、得点が上昇した。A児、C児に関してはB児のように得点が大幅に上昇することはみられなかったが、今回の4コマ漫画課題（前）で誤答した課題については、正答教示やロールプレイを行うことで課題に対するフィードバックが行われ、理解度が向上したと推測される。

指導後における語用能力評定では、一致率は低いものの、A児は「話題の選択・転換法」、「話題の共有」、「聞き手・話し手の関係」、「聞き手としての態度」、「話者交替」の領域で、B児は「話題の選択・転換法」、「話題の共有」、「聞き手・話し手の関係」、「聞き手としての態度」、「話者交替」、「開始・反応、受動・能動」の領域で評価点の改善が見られた。C児は「話題の選択・転換法」、「話題の共有」、「聞き手としての態度」の領域でいずれも評価点の改善が見られた。ゆえに、全ての対象児において、指導前より指導後に語用能力障害に変化が見られた共通の領域は、「話題の選択・転換法」、「話題の共有」、「聞き手としての態度」である。そのため、本研究の目的であった、場面を読む能力を要求される状況理解や、話し手の隠れた意図などを推測するという、聞き手として必要な能力である間接発話理解に対する指導を行うことで、語用能力障害のうち、特定の領域で改善がみられたと考えられる。

第Ⅲ章 総合的考察

ここでは、研究 1 及び研究 2 の結果を関連づけながら、本研究で取り入れた指導法に対する適切さを、以下の三つの観点から検討する。

第一に、対象児に 4 コマ漫画を使った指導法を取り入れたことについて検討する。指導を考えるにあたっては、WISC-Ⅲ等の神経心理学的検査を実施し、対象児が視覚的または聴覚的に有意なのか、系時処理、同時処理のどちらが得意なのか。また、会話分析や語用能力評定を行って、語用能力障害のどの領域に問題があるのかを見極めてから指導モデルを考案した。研究 1 の WISC-Ⅲの「絵画配列」の結果とセッション 1 での実態把握により、対象児は時系列を視覚的に捉える事には特に問題はなく、同時処理が苦手である事が明らかになった。そのため、本研究の対象児に 4 コマ漫画を用いた指導を行った。4 コマ漫画課題は絵が主体となっているが、いわゆる杉山ら（1998）の研究を参考にした文章課題である。彼らは、HFPDD 者の手記を分析し、会話を介しての直接的なコミュニケーションよりも、文字を用いた文章による表出や読み取りの方が、より容易で、コミュニケーション能力も上がることを指摘している。そのため、文章課題は HFPDD 児の指導に適切であろう。また、高橋・杉山（2002）は、文章課題を用いることについて、「face to face の通常のコミュニケーションは双方向の刻々と変化し、表情やことばのイントネーションなど字義的な意味以外の過大な情報を含むものであるのに対して、文字を介しての文章の表出と読み取りは一方通行であり、文章以外の情報が盛り込まれることがなく、自閉症スペクトラムにとってはより容易である。そして、文章による心理化課題は、検査者が意図した課題以外のほかの偶発的な条件が介在する可能性が少なく、高機能広汎性発達障害においては取り組みやすい設定である」と指摘している。4 コマ漫画の他にも、文脈をわかりやすく捉えるための手法としては、Carol Gray(1994) が提唱したソーシャル・ストーリーがある。これは、事実文、見解文、肯定文、指導文という 4 つの基本的な文型があり、ソーシャルストーリー比（指導文 0～1 個／事実文、見解文、肯定文 2～5 個）を設定している。高学年では、ソーシャル・ストーリーを使用した指導法も効果的と考えられるが、本研究では、対象児が小学校 1 年生であることから、文章が多いよりソーシャル・ストーリーも、視覚的に起承転結がはっきりしており、また、大井（2006）が指摘するように、漫画による会話は発話の背後にある意図や前提を明示する効果をもっているため、4 コマ漫画の

方が取り組みやすい課題であったと考える。

第二に、本研究のロールプレイにペープサートを取り入れたことについて検討する。本来、ロールプレイは自分自身で演じる劇やペープサートや指人形など多くの種類がある。佐々木・加藤（2003）は、HFPDD 児に対する劇活動によるソーシャルスキル指導を試み、低学年グループと高学年グループにわけ、絵台本を用いながら劇活動を行った。その劇活動における指導のメリットとして、①指導場面を設定しやすく、②目標を設定しやすく、③繰り返しの指導が行いやすいことの3つをあげ、日常の一場面におけるソーシャルスキル指導よりも、劇活動におけるソーシャルスキル指導は児童に受け入れられやすいと指摘している。このように、ロールプレイは指導法として効果的なものであるが、この対象児の発達状況から本研究に劇活動を適用することは難しいと推測し、指導にはペープサートを用いてロールプレイを実施した。ペープサートを採用したことについては、大石（1985）の研究より、自閉傾向にある子どもに表現活動におけるコミュニケーション指導を行ったところ、「劇遊び」「ペープサート」「指人形」の順に指導結果が良かったことを示しており、また、小学校1年生でもわかりやすく、注目しやすいものであると考えたため、指導に取り入れた。実際、セッションでの様子からも、対象児はペープサートに興味を示し、他児がロールプレイを行っている時にも注目していた。また、ペープサートが操作しやすいものであったことも要因として考えられる。以上のことより、ペープサートを指導に取り入れたことは適切であったと思われる。

第三に、4コマ漫画とロールプレイを併用した指導を取り入れたことについて検討する。本研究では、先行研究でみられるような一つの手法を取り入れて指導を行うのではなく、多面的に組み合わせた指導法を試みた。これは、岡田ら（2005）が行った研究（アスペルガー症候群へのソーシャルスキルの指導）を参考にしたためである。ここでの研究は、ソーシャルスキルの指導をモデリングや話し合い、ワークシート練習、ロールプレイ、ゲームリハーサルなど多軸的な学習を提供し、一定の効果を挙げている。そのため、本研究でも、文章課題を行う学習とロールプレイという、行動化して学ぶ多軸的な学習方法を取り入れることによって、理解の向上を試みた。結果より、4コマ漫画、ロールプレイを併用した指導法は、状況理解や間接発話理解の向上に一定の効果が得られたと考える。そして、選んだ解答をそのまま「正解」「不正解」と説明するのではなく、「その選んだ後、どうなるか？」と

いうストーリーも加えて正答教示を行ったことも、自己にフィードバックされ理解度を挙げる効果として有効であったと考えられる。

しかし、選んだ解答の理由については、正答率が低かった。例えば、セッション 4 の間接発話課題で A 児が正しい選択肢を選んだにもかかわらず、理由は無記入であったり、「わからへん。」や「？」と書くなど、正答教示を行っても、理由の理解につながらない場面がみられた。高橋・杉山（2002）は、文章を用いた心理化課題の発達の検討を行っているが、定型発達児に比べ、感情の名称（うれしい、悲しいなど）を正しく答えても、理由課題では誤答となる児童が有意に多かったとある。この研究では、理由課題において、通常感情認知とは異なった戦略で把握していると考えられる解答が目立ったとあり、さらに Happe(1994)は、冗談や皮肉などの高次の心の理論課題を通過できた高機能自閉症者が、文脈に不適切な説明をする傾向が顕著であったことを指摘している。本研究の結果では、例えば、セッション 5 の間接発話課題において、選択肢③「あたたかい、ストーブつけるね。」を選んだ理由を、A 児は「お母さんのため」、B 児は「ストーブつけるから。」と先行研究と同様に、定型発達児と比べて、異なった理解の仕方をしていると考えられる。また、課題に対する特徴として、いずれの対象児も課題に書いてある文字につられて選択肢を選んだり、選択肢あるいは正答教示に書かれてある言葉に注目して理由を書いたりする傾向がみられた。A 児の例で見てみると、セッション 9 において、A 児は状況理解課題の 4 コマ漫画（前）、ロールプレイで正しい選択肢を選べず、最後の 4 コマ漫画（後）で正しい選択肢を選ぶことができた。A 児は最初、「誰にも聞かないで、自分で考える」を選んだが、筆者が「きみは、誰にも聞かないで自分で考えたよ。でも、君が考えた計算のやり方と、先生の説明したやり方は違っていて、きみは計算を間違えてしまったよ。だから、こういう時は先生に聞けばよかったね。」という正答教示を行ったところ、今度はロールプレイにおいて、「大声で聞く。」を選択した。A 児に理由を聞いたところ、「だって、聞いたらいいいんやろ？」と答え、最初に選んだ答え以外の、①「後で先生にもう一度聞く。」と②「大声で聞く。」のどちらがよい答えかを選ぶのではなく、「聞く。」という単語のみに注目して選択肢を選ぶ光景が見られた。以上のことから、対象児の状況理解や間接発話に対する理解の仕方は、定型発達児とは異なると推測される。

以上、三つの観点から、本研究における指導は小学校 1 年生の HFPDD 児に対し

て妥当であったと考える。しかし、大井（2006）が提唱するように、HFPDD 児が語用論的知識を暗記することはさほど困難ではないが、情報を持ちながらも日常コミュニケーションにおける実用的伝達技能として生かせなかったり、間接発話の時々で意味合いが違い、不適切な行動に導く可能性もあるといえる。そのため、HFPDD 児のみならず、他の障害児に対する指導についても、慎重な配慮が望まれると考える。

結論

第Ⅳ章 結論と今後の課題

第一節 結論

本研究では、小学校 1 年生の HFPDD 児を対象とし、対象児の言語発達に関する実態調査および語用能力調査を行うことで、対象児の言語発達過程や現在の社会的理解度、語用能力のどの部分に困難を生じているのか明らかにした。研究 1 の考察でも述べたように、語用能力障害の個人差は、小学校 1 年生の段階から大きく生じていると推測でき、支援や指導においても、個人差を考えた対応が必要であると考ええる。研究 2 では小学校 1 年生の HFPDD 児に対する語用能力障害の指導法として、4 コマ漫画、およびロールプレイを取り入れ、状況理解及び間接発話に対する理解の変化を検討した。得点の上昇にばらつきがみられるものの、本研究における指導法によって、課題に対する理解が向上し、指導後の語用能力評価の結果からも、対象児の語用能力障害に対して改善がみられたと考える。

第二節 今後の課題

本研究の課題として、以下の 3 つを挙げる。

① 語用障害に対する評価尺度の作成

研究 1 でも述べたが、日本における語用障害の評価尺度の作成を試みている研究はほとんどみられない。しかし、大井（2006）が指摘するように、語用障害に対する評価ツールを開発することは、語用能力を指導するためにも必要不可欠である。そのため、今後の HFPDD 児に対する語用能力障害への支援のためにも、評価尺度

の作成を試みる必要があると思われる。

② 定型発達児との比較検討

本研究では、HFPDD 児に対する状況理解課題及び間接発話課題の指導を行ったが、定型発達児との比較は行わなかった。定型発達児との比較検討することは、HFPDD 児の状況理解及び間接発話理解の傾向をより詳細に明らかにするため必要であると考ええる。

③ 指導効果、般化の検討

本研究では、指導期間が約半年と、横断的研究であり、指導の結果をみる場面も限られていた。そのため、指導の効果が日常生活や学校場面において般化されているとは言いがたく、より詳細な効果を検討するためにも縦断的検討を行う必要があると考ええる。

[参考文献・引用文献]

- 阿部直也 (2002) 知的障害児への二文節発話とコミュニケーションの指導ー人形遊びを利用してー. 特殊教育研究施設研究報告. 105-112.
- Bishop, D.V.M. (1998) Denelopment of the children's communication aspects of communicative impairment in children. *J. Child Psychol. Psychiat.* 39(6). 879-891.
- Carol Gray (2000) *The New Social Story Book*(Illusstrated Fdition). Future Horizons. 服巻智子編著 (2005) ソーシャル・ストーリー・ブック 書き方と文例. クリエイツかもがわ.
- Daniel Vanderveken (1990) *Meaning and Speech Act*, Cambride University Press. 久保進監訳 (1997) 意味と発話行為. ひつじ書房. 58-65.
- Deena K.Bernstein (1993) *Language and Communication Disorders in Children*(3 rd Edition) Macmillan Publishing. 池弘子・山根律子・緒方明子共訳 (1994) 子どもの言語とコミュニケーションー発達と評価ー. 東信堂. 163-165.
- Diane Blakemore(1992) *Understanding Utterances an introduction to pragmatics*, Oxford UK. 武内道子・山崎英一訳 (1994) ひとは発話をどう理解するかー関連性理論入門ー. ひつじ書房
- 花熊暁 (2000) 言語・コミュニケーションの発達と心の理解. 特殊教育学研究. 37 (4), 105-111.
- 花熊暁・柴川一也 (1992) 学習障害児の語用能力に関する一考察. 愛媛大学教育学部障害児教育教育研究室紀要第 16 号, 133-151.
- Happe, F.G.E.(1994) An advanced test of theory of mind understanding of story characters 'thoughts and feelings by able adults. *Journal of Autism and Developmental Disorder.* 24. 129-154. 自閉症におけるコミュニケーション能力と心の理論: 関連性理論の課題. 高木隆郎編. 自閉症と発達障害研究の進歩 (1997) 日本文化科学社. 46-59.
- Geoffrey N.Leech (1980) *Explorations in Semantics and Pragmatics*, John Benjamins B.V./Halland. 内田種臣・木下裕昭訳 (1986) 意味論と語用論の現在. 理想社. 2

- 井上雅彦(1993) 自閉症児における「劇指導場面」を通じた会話訓練プログラムの作成と検討－個々に応じた援助技法の使用とその効果－. 障害児教育実践研究. 1, 25－37.
- 伊藤良子(1993) 発達障害児における遊びの発達の意義. 特殊教育研究施設報告. 42, 95－105.
- Kathryn Stewart (2002) *Helping a Child with Nonverbal Learning Disorder or Asperger's Syndrome* New Harbinger Publications. 榊原洋一・小野次朗編訳 (2004) アスペルガー症候群と非言語性学習障害－子どもたちとその親のために－. 明石書店
- 小林たみ子(2001) 第8章(第6版). 小林春美・佐々木正人編(1997). 子どもたちの言語獲得. 大修館書店. p.185－209.
- 南雅彦(2005) II 言語発達の概要. 岩立志津夫・小椋たみ子編. よく分かる言語発達. ミネルヴァ書房. 51.
- 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見た特性－. 福井大学教育地域科学部紀要Ⅳ(教育科学). 60, 41－52.
- 溝口尚美(2004) 高機能自閉症圏障害の児童への対人・コミュニケーションの促進－小集団におけるゲームを通して－. 特殊教育学研究施設研究報告 3, 109-116.
- 森正人・多田早百合・舟橋奈生子(2000) 子ども達のための『困ったとき事典』－親、教師、指導者向け解説書－. こころリソースブック出版会.
- 室谷直子・前川久男・細川美由紀・二上哲志(2006) 読み障害児の言語性ワーキングメモリ課題遂行上の特徴と音読の効果について. LD 研究. 15(1), 100-109.
- 大井学(1995) 言語発達の障害への語用論的接近. 風間書房. 5－58.
- 大井学(1995) 「誰かお水を運んできてくれるといいんだけどな」: 高機能広汎性発達障害へのコミュニケーション支援. 19(3), 224－229.
- 大井学(2005) II 言語発達の概要. 岩立志津夫・小椋たみ子編. よく分かる言語発達. ミネルヴァ書房. 160.
- 大井学(2006) 高機能広汎性発達障害にともなう語用障害: 特徴、背景、支援. コミュニケーション障害学. 23, 87－104

- 大石郷子(1985) 表現活動におけるコミュニケーション指導過程の一考察ー自閉的傾向のある子を中心としてー. 情緒障害教育研究紀要. 4, 43-46.
- 大伴潔(2005) II 言語発達の概要. 岩立志津夫・小椋たみ子編. よく分かる言語発達. ミネルヴァ書房. 121.
- 大伴潔(2000) 健常児と言語発達遅滞児における接続表現の発達ー連続絵説明課題を通してー. 特殊教育研究施設研究年報, 1-8.
- 大西潤喜・花熊暁(2000) 通級指導教室におけるLD児のコミュニケーション指導についてー〈心〉の理解の側面を中心にー. 愛媛大学教育学部障害児教育教育研究室紀要第23号, 15-32.
- 岡田智(2003) 指導のためのソーシャル・スキル尺度作成の試み LD 研究 第12(1), 56-64.
- 岡田智・後藤大士・上野一彦(2005) アスペルガー症候群へのソーシャルスキルの指導ー社会的認知の向上とスキルの定着化をめざしてー. LD 研究. 14(2), 153-162.
- 岡田智・後藤大士・上野一彦(2005) ゲームを取り入れたソーシャルスキルに指導に関する事例研究ーLD, ADHD, アスペルガー症候群の3事例の比較検討を通してー. 教育心理学研究. 53, 565-578.
- 佐々木全・加藤義男(2003) 「エブリ教室」における実践報告ー高機能広汎性発達障害児に対する, 劇活動によるソーシャルスキル指導の試みー. LD 研究. 12(1), 15-23.
- 関戸英紀(1998) 自閉症児における応答的発話の習得ー共同行為ルーティンによる言語指導を通してー. 特殊教育学研究. 36(1), 29-37.
- 杉山登志郎・末田佳代・西沢めぐ美・多田早織・辻井正次(1998) 高機能広汎性発達障害青年の手記の分析. 乳幼児医学・心理学研究. 7(1), 41-49.
- 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ー高機能広汎性発達障害児と健常児の比較ー. 発達障害研究. 24(1), 56-65.
- 竹田契一(1996) 発達障害児へのコミュニケーション支援ー語用論的観点からー. 発達障害研究. 18(1), 49-55.
- 竹田契一(2000) 学習障害の原因とメカニズム. 有馬正高(監修) 発達障害の臨床. 日本文化科学社. 153.

竹田契一・里見恵子（1994） インリアル・アプローチ子どもとの豊かなコミュニケーションを築くー 日本文化科学社.

竹田契一監修、太田信子・西岡有香・田畑友子著（2005） LD 児サポートプログラムーLD 児はどこでつまづくのか、どう教えるのか（第7刷）ー.（2000）. 日本文化科学社. 7-32.

上野一彦・海津亜希子・服部美佳子編（2005） 軽度発達障害の心理アセスメントーWISC-Ⅲの上手な利用と事例ー. 日本文化科学社.

綿巻徹（2002） 自閉症児の語用障害 発達. 23, 30-37.

使い方いろいろデザインカット集（1994） 春夏ランド4月～7月. いかだ社.

謝 辞

本研究をまとめるにあたり、ご理解、ご協力いただいた児童の皆さん、並びに保護者の方々、御指導頂きました小谷裕実助教授、冷水來生教授へ深く感謝申し上げます。

資料：セッション1

◆◆こんなとき、どうすればいいかな？カード◆◆

☆ おともだちから「このゲームであそぼう」とさそわれたよ。

でも、ゲームのやりかたがわからないよ。どうしよう…。



きみなら、どうする？ 1つだけえらんで○をつけてね。

- ①「このゲームきらい」という。
- ②「ゲームのやりかた、おしえて」という。
- ③「あそばない」という。

◇ どうして、それをえらんだのかな？

()

◆◆こんなとき、どうすればいいかな？カード◆◆

☆ ひろしくんとおともだちがおはなししているよ。でも、ひろしくんはドラえ

もんのことをおはなししているのに、おともだちは「ムシキングが

ね…」ってちがうことをはなしているよ。



おともだち ひろしくん

きみが、ひろしくんなら、どうする？ 1つだけえらんで○をつけてね。

- ①べつのところへいく。
- ②「ちがうよ!」といってあたたまをたたく。
- ③「ドラえもんのおはなしがおわったら、ムシキングのおはなしをしよう」という。

◇ どうして、それをえらんだのかな？

()

資料：セッション2

こんなとき、どうすればいいかな？



④こんなとき、くんはどうすればいいかな？

こんなとき、どうすればいいかな？

☆ 3つのなかから、1つをえらんで、まるをつけてね。

- ①しらんかおをして、べつのところへいく。
- ②「ちがうよ!」といって、からだをおす。
- ③「ムシキングのおはなしがおわったら、ドラえもんのおはなししていい?」という。

☆ どうして、それをえらんだのかな？ せんにおしえてね。

()

資料：セッション3

こんなとき、どうすればいいかな？



☆ 3つのなかから、1つをえらんで、
まるをつけてね。

- ① 「ごめん。きづかなかった。」という。
- ② 「なんだよ！」という。
- ③ 「うるさいな！」という。

☆ どうして、それをえらんだのかな？ せん
せいにしえてね。

()

資料：セッション8

こんなとき、どうすればいいかな？



☆ 3つのなかから、1つをえらんで、
まるをつけてね。

- ☐ じぶんのせきにもどる
- ☐ 「ふーん。そうなんだ。」
- ☐ 「せんせい、
はやくおはなしはじめてください！」

☆ どうして、それをえらんだのかな？ せん
せいにしえてね。

()

資料：正答教示（セッション 8）

じぶんのせきにもどる。

をえらんだら……………



① おともだちがきみに、「せんせいのおはなしが、はじまらないんだけど。」といっているよ。



② きみは、じぶんのせきにもどったよ。



③ おともだちは、「これで、せんせいのおはなしがきけるね。」といっているよ。



④ きみとおともだちは、ちゃんとせんせいのおはなしをきくことができたよ。

やったね！いいこたえをみつけたね！
さあ、つぎはげきごっこをやってみよう！

「ふーん。そうなんだ。」

をえらんだら……………



① おともだちがきみに、「せんせいのおはなしが、はじまらないんだけど。」といっているよ。



② きみは、「ふーん。そうなんだ。」といっているよ。



③ おともだちは、「きみのせいで、せんせいのおはなしがはじまらないのに！」といっているよ。



④ おともだちは、おこっしまったよ。

さんねん！このこたえじゃなかったね。
さあ、つぎはげきごっこをやってみよう！

「せんせい、

はやくおはなしはじめてください！」

をえらんだら……………



① おともだちがきみに、「せんせいのおはなしが、はじまらないんだけど。」といっているよ。



② きみは、「せんせい、はやくおはなしはじめてください。」といっているよ。



③ せんせいは、「きみがせきにすわらないから、おはなしがはじめられないんだよ！」といっているよ。



④ きみは、せんせいにおこられてしまったよ。

さんねん！このこたえじゃなかったね。
さあ、つぎはげきごっこをやってみよう！