

## 児童期の語用論知識の発達と障害 —依頼の会話場面における直接-間接発話の理解について—

白百合女子大学 生涯発達研究教育センター・発達臨床センター 今井智子

Development of pragmatic knowledge in school-aged children and children with communication difficulties: Comprehension and responses to direct-indirect requests in everyday situations using conversation comic strips.

Research and Education Center for Lifespan Development,  
Clinical Center for Developmental Disorders, Shirayuri University, IMAI Tomoko

### 要約

本研究では、児童期の発達障害児(ASD, ADHD, ASD/ADHD, いずれかの診断を有する児童 17 名)を対象に、依頼の直接-間接発話の理解についてその特徴を語用論知識の発達と障害という観点から検討した。その結果、依頼の言語行為にもとづく課題調査場面間の発話解釈の特徴(研究 1・2)は、応答と理由づけからカテゴリー分類すると、医学的診断分類ごとに、あるいは知能検査結果の認知プロフィールを考慮した形で、相互作用の中で焦点化された注意の特徴と語用論知識の活用に、偏りやバラつきという何らかの一定の連続性が示唆された。

また、日常の学校生活場面での事例観察結果(研究 3)から、医学的診断分類にもとづいたコミュニケーション行動における適応の困難さは、行動・情動・言動から 3 カテゴリーに分類された後、研究 1・2 で得られた結果の特徴が、特定の場面だけでなく、コミュニケーションからくる困り感を心理学的機能の発達にもとづいて理解する一助になる可能性が示唆された。

**【キー・ワード】 コミュニケーション発達, 語用論知識, 発達障害, 児童期, 理解**

### Abstract

This report focuses on school-aged children with ASD, ADHD, and ASD /ADHD, understanding direct-indirect utterances in pragmatic knowledge development (including social attention). In Study1 and 2, in speech acts of direct-indirect requests, different characteristics were found for each diagnosis (and/or WISC-IV profiles). In Study 3, in daily classroom settings, social communication difficulties come from 3 categories classified as behavioural, affectional, and pragmatic problems, as well as in particular tasks (Studies 1 and 2), and speech acts of request. The results are discussed as some kinds of psychological functions from the developmental

perspective.

**【Key words】 communication development, pragmatic knowledge, developmental disorders, primary school children, comprehension,**

## 問題と目的

本研究は、明らかな知的遅れが認められないが、コミュニケーションが適切に行われず学校教育現場での適応に困難さをもつ児童期の発達障害児を対象に、日常の相互作用場面における依頼の直接・間接発話の理解に関する調査を行い、語用論知識の発達特徴について検討することを目的とする。

発達障害児のコミュニケーション行動における適応の困難さは、DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders(5th ed.), A.P.A., 2013)では、神経発達障害(Neurodevelopmental Disorders)の中に、「自閉スペクトラム症(Autism Spectrum Disorders, 以下, ASD)」として、基準となる症状の 2 因子モデルにもとづき、社会的コミュニケーションの障害や、重症度の水準の特定が規定されている。また、「注意欠如・多動症 (Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder, 以下, ADHD)」の併記や「コミュニケーション障害(Communication Disorders)」の下位分類としての社会的コミュニケーション障害(Social (Pragmatic) Communication Disorder)との判別があげられている。さらにこうした困難さは、ICD-10(International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, WHO, 2003, 2007)では、それぞれ F70-79 知的障害, F80-89, 心理的発達の障害, F90-98 行動及び情緒の障害の分類に、位置づけられている。

一方、学校教育では、文部科学省(2007)をはじめ現在までに、知的能力の発達に顕著な遅れは認められないが、通常学級で、何らかの支援や配慮が必要な児童に対して、環境への配慮や通級指導教室の整備などの面から、適応の困難さに対するさまざまな教育的ニーズについての取り組みがなされてきた。

特に、適切さや適応の困難さの検討に際しては、コミュニケーション行動の発達と障害の背景に、遺伝と環境の相互作用によるさまざまな発達特徴の理解が重要であり、臨床群から得た知見による CCC(Children's Communication Checklist, Bishop, 1998), ADI(Autism Diagnostic Interview, Le Couteur, et al., 1989)の開発や、乳幼児期の定型発達から非定型の検出への尺度作成(大神・実藤, 2006; 村上, 2007), 適切なアセスメントの必要性(古池, 2009)などが指摘されている。

直接・間接発話に関する知見(Clark, 1979)には、年齢や関係性、心的距離や障害の有無などの要因の影響(池上・梅本, 1986; 矢田・大井, 2009; 金, 1992)が指摘されており、間接発話における困難さ(竹田ら, 1997; 大井, 2006)は、従来、児童精神医学や障害児教育、心理学的観点などから述べられてきた。

本稿では、定型発達児の要求表現における語用論知識の発達(秦野, 2001)と間接発話理解に関する知見(仲・無藤, 1983)から、小学校の通常学級で収集した児童らの基礎資料にもとづき、通級指導教室に属する発達障害児のコミュニケーション行動における困り感に関して、漫画によるストーリー課題調査の結果と学校の日常生活場面でのミスコミュニケーションの特徴を、医学的診断分類と日本版児童用ウェクスラー知能検査第 4 版(以下, WISC-IV)の群指数 4 つの指標得点(VCI, PRI, WMI,

PSI)における認知プロフィールごとに検討するために、研究1に続き、研究2・3のご報告を行う。

**研究2.** 依頼の間接発話の理解と応答の特徴について、語用論知識の発達と障害の観点から医学的診断分類と WISC-IV知能検査結果の認知プロフィールごとに特徴を検討する。また、研究1で得られた直接発話における特徴との類似性/相違性、連続性の有無について考察する。

**研究3.** 日常の学校生活場面におけるコミュニケーション行動の相互作用について、ミスコミュニケーションの特徴を事例検討し、研究1・2の結果との関連を検討する。

## 研究2

### 方法

#### 調査対象児

通級指導教室に在籍する発達障害児1～6年生、合計25名(IQ $\geq$ 80, ASD, ADHD, ASD/ADHDいずれかの診断を有する児童)のうち、WISC-IV知能検査結果をもつ17名(男児15名, 女児2名。うちASD児7名, ADHD児5名, ASD/ADHD児5名)。

#### 調査実施日時

20XX年10～11月、通級指導教室の休み時間・放課後。

#### 調査の手続き・分析

研究1(2016)に準じる。

#### 使用する課題の内容

漫画による消しゴムの貸し借り場面におけるストーリー課題(「消しゴム」課題)。休み時間に教室でお友達と絵を描いているという状況設定で、間接発話①「あっ!! けしごむわすれちゃった」(間接ほめかし要求表現)(図1)、間接発話②「ねえ けしごむ もうつかわない?」(間接疑問ほめかし要求表現)(図2)、2つの依頼の間接発話について、応答を求める内容である。



図1 消しゴム課題・間接発話①(文脈情報・手がかりあり条件)  
(スライド10枚中、一部抜粋)



図2 消しゴム課題・間接発話②(文脈情報・手がかりなし条件)  
(図1の続きのシーン、一部省略)

## 結果・考察

### 依頼の間接発話に関する課題調査の分析

#### 間接発話の理解と応答に関する特徴

間接発話①, 間接発話②に対する応答の理由づけ特徴を, 注意の焦点化, 語用論知識の発達の観点から, カテゴリー分類した後, 医学的診断分類ごとに, 直接発話に関する特徴(今井,2016)との対応を検討した(表1)。具体例を表2に示す。

応答の適切性に関しては, 言語反応とその後の行動について, 間接発話①では, 「他者(相手)」の言動に理由づけが焦点化され, 17名中16名(94.1%)が適切な応答を行っていた。一方, 間接発話②では, 医学的診断分類群ごとに, 特徴の異なりが示された。また, 全体のうち7名(41.2%)が何らかの不適切な応答を行った。

こうした結果は, 間接発話①では, 手がかりあり条件として, 応答の際に, 話し手側の発話(「言語(行為)カテゴリー」)が文字情報として視覚化されており, 応答する他児側にも回答用の吹き出しだけでなく, 次の行為が絵で示されていた結果, 相互作用の隣接ペアとして既に依頼の言語行為への応答内容に視覚的・行動系列的に焦点化されていたこと(「言語」行為, 「状況」カテゴリー)が, 児童らの適切な応答と理由づけに有効であった可能性が考えられる。

一方, 間接発話②では, 手がかりなし条件として, 話し手の発話を受けて, 聞き手が自由に回答する設定だった為, ASD児とADHD児においては, 注意の焦点が「自分」に向く傾向があり(6/10名), 医学的診断分類群ごとに, 活用する語用論知識の特徴にも異なりが確認された結果, 間接発話①に比べて, 応答時の回答の最適化にも困難な様子が示唆された。

全体として, 間接発話の理解と応答に関する特徴は, 直接発話の特徴に比べて, 応答時に必要な手がかりとしての文脈情報が十分に焦点化されて呈示されている際に, 注意の焦点化と語用論知識カテゴリー活用特徴の共通性が高く, 依頼の相互作用場面の共有が十分になされ, 最も適切な応答が多かったと考えられる。一方, 字義通りに解釈できる直接発話, 間接発話②の順に, 注意の焦点化や語用論知識カテゴリーの活用が徐々に異なり, 応答の困難さが増すことが示唆された。

表 1 直接-間接発話における注意の焦点化, 語用論知識カテゴリーの特徴 (N=17)

	「窓あけて」			「消しゴム忘れちゃった」			「消しゴム、もう使わない？」		
	応答	理由づけ		応答	理由づけ		応答	理由づけ	
	ことば・その後の行動	注意の焦点化	語用論知識	ことば・その後の行動	注意の焦点化	語用論知識	ことば・その後の行動	注意の焦点化	語用論知識
<b>ASD</b>	ことば○ 行動○ 6名 ことば○ 行動× 1名	主に「自分」 5/7名 (71.4%)	認知処理スタイルによる	ことば○ 行動○ 5名 ことば△ 行動○ 1名 ことば× 行動× 1名	「相手」 5/7名 (71.4%)	「言語」「考え」 「状況」「気持ち」	ことば○ 行動○ 2名 ことば× 行動○ 1名 ことば× 行動× 1名	主に「自分」 4/7 相手 2/7, DK 1/7	「状況」「考え」「言語」  字義通りの理解(情報面含まれず)
<b>ADHD</b>	ことば○ 行動○ 2名 ことば○ 行動× 2名 ことば× 行動× 1名	主に「自分」	主に「気持ち」  3/4名 (その他沈黙1名)	ことば○ 行動○ 5名	「相手」 5名	「状況」  4/5名 (80%) (視覚化・焦点化されていること)	ことば○ 行動○ 3名  わからない 2名	主に「自分」	「気持ち」「考え」  4/5名 (80%), DK 1/5 (さまざまな文脈情報から選択)
<b>ASD/ADHD</b>	ことば○ 行動○ 4名 ことば○ 行動△ 1名	主に「自分>相手」	主に「言語(行為)」, 「考え」	ことば○ 行動○ 5名	「相手」を含む 5/5名 (100%)	「言語」「状況」「考え」	ことば○ 行動○ 3名 ことば○ 行動× 1名 ことば△ 行動△ 1名 (2つの意図選択) 1名	「相手」を含む 4/5名 (80%)	「言語」「状況」「考え」  認知処理スタイルによる (一配慮が必要)

○適切 △不十分 ×不適切

表 2 通常学級と通級指導教室における応答と理由づけ特徴の典型例・具体例

典型例	発話	応答	ことば	その後の行動	理由づけ	カテゴリー	注意の焦点化
直接	ことば○, 行動○	いいよ	いいよ	窓をあける	暑いから	相手	状況
間接①	ことば○, 行動○	貸してあげるから	貸してあげるから	-	消しゴム忘れて困ってるから	相手	状況
間接②	ことば○, 行動○	使わないよ	使わないよ	返す	使い終わったから返す	自分	状況

  

発達障害児の具体例	発話	応答 (○適切, ×不適切)	ことば	その後の行動	理由づけ	カテゴリー	注意の焦点化
ASD	直接	ことば○, 行動×	いいよ	あけたよ的に伝えに行く	そうした方がいいと思うから	自分	考え
ASD/ADHD	間接①	ことば○, 行動○	かしてあげる	-	困ってるから	相手	状況
ADHD	間接②	ことば○, 行動×	いいよ, かな	かしてあげる, かな	そっちの方がいいと思うから	自分	考え

連続性の有無の検討

1. 注意の焦点化

注意の焦点化は、ストーリー課題場面の相互作用における「自分」あるいは「相手(他者)」への注意の焦点化についての水準を順にならべ(表3), その特徴の連続性について、課題間の推移特徴, 医学的診断分類ごとの特徴を、通常学級児2年生・4年生の最頻値特徴と比較検討した(表4)。

表 3 注意の焦点化水準の内訳

注意の焦点化水準	自分	相手	自>相手	自分・相手
	どちらか一方		双方性	
	1	2	3	4

表 4 直接-間接発話の課題間・診断名ごとにおける注意の焦点化の特徴

	注意の焦点化特徴	応答	理由づけ			人数(N)	診断名ごとの特徴
			直接発話	間接発話① 手がかりあり条件	間接発話② 手がかりなし条件		
通常学級 2年生4年生	(最頻値)	OK	○ 「相手(他者)」	○ 「相手(他者)」	○ 「自分>相手(他者)」	79	
通級指導教室	注意の焦点化水準が同じ	OK	○	焦点化の共有 ○	○	1	ASD/ADHD児
		OK/NG	○	○	×	3	ASD児, ADHD児
	それぞれ違う水準が深まる(↑)	OK	○	焦点化の共有 ○	焦点化が深まる ○	5	ASD児は「0」
		OK/NG	○	○	×	0	
	それぞれ違う水準が下がる(↓)	OK	○	焦点化の共有 ○	焦点化が下がる ○	2	ASD児, ADHD児
		OK/NG	○	○	×	3	ASD児, ASD/ADHD児
	答えられない	OK/NG	○	○	×	2	ASD児のみ
NG		×	×	×	1	ADHD児	

応答と理由づけの適切性について、間接発話①は 17 名中 15 名が「相手(他者)」を含んだ焦点化にもとづいて、適切な応答であったのに対し、直接発話と間接発話②に関しては、適切な応答と理由づけを行った児童が 8 名と約半数になり、直接発話は適切だが間接発話への応答と理由づけに困難さが認められた児童が 8 名、どちらの発話にも回答できなかった児童が 1 名いた。間接発話に関しては、課題間の推移特徴から、視覚的な手がかりが明示された、①の方が、②に比べて、適切な回答が多く、間接発話がなされた文脈情報の提示の仕方(手がかりあり条件・なし条件)から、顕著な違いが考えられた。

その結果、直接-間接発話間において、同じ注意の水準に焦点化する児童が 4 名、それぞれ異なる注意の水準の焦点化を行う児童が 10 名、無効回答の児童が 3 名いた。そして、いずれの課題にも応答できた児童は、直接発話から間接発話へと、次第に注意の焦点化の水準が、自分から他者、一方的から双方向的に深まる児童が多かった。

続いて、医学的診断分類ごとの群間の特徴を検討すると、ASD 児は、応答の適切性にかかわらず、最もよく焦点化されたのは、「自分」であり、推移特徴としては、注意の焦点化が深まらず、水準が低下していた。一方、同じ注意の水準の焦点化を行う児童については、直接発話に比べて間接発話②への応答で困難さが確認された。また、ADHD 児も同様に、同じ注意の水準の焦点化を行う児童は、直接発話に比べて間接発話②への応答で困難さが認められた一方、注意の焦点化の水準が低下した児童に関しては、適切な応答反応であった。さらに、ASD/ADHD の診断を併せ持つ児童は、注意の焦点化の水準が同じでも、直接-間接発話に応じることができたが、焦点化水準が低下した場合には、応答が不適切であり、発話解釈に何らかの困難さがあることが示唆された。

これらの結果から、注意の焦点化の特徴は、直接-間接という発話の表現形式上の理解の連続性というより、依頼の言語行為理解についての医学的診断分類ごとの特徴、さらには、環境としての手がかりの示し方という要因が、焦点化の水準に影響すること、また、焦点化水準の高低は、「自分(自己)」「相手(他者)」といった相互作用にまつわる関係性だけでなく、応答の適切性の違いを考慮すると、その背景に、生理的感覚・知覚、知的能力といったような、対象児の内的要因の影響を検討する必要性も示唆された。

## 2. 語用論知識の活用

次に、課題調査場面の相互作用における「自分」あるいは「相手(他者)」に焦点化された内容を質的側面から検討する指標として語用論知識の活用特徴の連続性の有無を確認した。

生成された各カテゴリーを順にならべるにあたり、研究 3 に際してあらかじめ、コミュニケーション行動の相互作用について心理学諸機能の発達との関連で、語用論知識のカテゴリーをならべ、意図と目的に応じた発話解釈の手がかりとなる文脈「情報」の活用特徴を、注意の「共有」(Chawarska, et al, 2015; やまだ, 1998), 「節約的な」解釈(村上, 2014), 伝達方略の「最適化」との関連(今井, 2016), 対人「距離」(浅田, 2014), などの知見を考慮して数値化して(表 5), その合計点を、「認知コストパフォーマンス」と仮定した。

語用論知識カテゴリーの活用の推移特徴を検討したところ、カテゴリー間の言及数に、 $\chi^2$ 二乗検定による有意差は認められなかったが、表 6 の通り、通常学級児の活用特徴に比べ、医学的診断分類ごとに使用するカテゴリーに偏りと、個人間におけるバラつき（多様性）が認められ、何らかの一定の連続性があることが示唆された。また、医学的診断分類群ごとの偏りには、語用論知識カテゴリーを発話解釈の手がかりに使えるか、あるいは、易反応性の有無、さらに、個人間における活用特徴バラつきには、注意の向き方・学び方の違いがある可能性が示唆された。

応答時の理由づけに関する適切性は、有効回答のうち、通常学級の児童を対象に、発話ごとに、最も使用されたカテゴリーは、どの発話においても「状況(認知)」カテゴリーであったが、通級指導教室の発達障害児においては、適切な回答が多かったのは、間接発話①であり、その際「状況(認知)」カテゴリーを発話解釈の手がかりとして使用することが多かった。一方、間接発話②では、無効回答(わからない、沈黙、など)が 4 名(全体の 23.5%)確認され、いずれのカテゴリーも手がかり情報として使用しなかった。また、応答と理由づけの適切不適切に関しては、因果関係は十分あるが、社会的適応の観点から不適応的な場合、あるいは、言語的理由づけはできないものの、直観的に適応的な言動が行えた場合などが確認された。

医学的診断分類ごとの活用特徴は、年齢要因を含まないものとして、ASD 児には、直接発話と間接発話①で、「言語行為」「状況」「気持ち」「考え」のカテゴリーを使用するバラつきが確認されたのに対し、間接発話②においては「気持ち」カテゴリーを用いる児童が 0 名であるという偏りが確認された。一方、ADHD 児は、直接発話において「気持ち」カテゴリー、間接発話①で「状況」カテゴリーを使用する児童が多い偏りが認められ、間接発話②で「言語行為」「状況」「気持ち」「考え」カテゴリーが使用されるバラつきがみられた。また、ASD/ADHD 児については、直接発話において「言語行為」「考え」カテゴリー、間接発話①と②では「状況」カテゴリーが加わるというバラつきが認められた一方、「気持ち」カテゴリーの使用がみられないという偏りが確認された。また、特に、どの発話でも「関係性」カテゴリーについては、いずれの児童も言及しなかった。これらの結果から、課題場面での相互作用には、医学的診断分類ごとに発話解釈の手がかりとして活用しやすい文脈情報とそうでない情報があることが示唆された。

特に、小学生の場合、間接発話①(ほのめかし要求型の依頼)では、「状況」の推論、間接発話②(間接疑問ほのめかし要求型の依頼)では、「気持ち」の推測(この場合、発話者にとって「ネガティブ」な気持ちを伝達する場面)への焦点化が、ミスコミュニケーションの理解に必要であることが示唆されたことから、隣接ペアの発話解釈には発話の意図のみならず、目的を理解することの重要性が指摘された。また、こうした依頼の言語行為場面での、相手に対する感情価の理解には、そもそも医学的診断分類や WISC-IV 知能検査結果の認知プロフィールごとに注意が向きやすい、あるいは、手がかりにしやすい語用論知識カテゴリーの違いがある可能性が示唆された。

こうした医学的診断分類ごとの偏りや個人間におけるバラつきに際して、診断分類にもとづき WISC-IV 知能検査結果の群指数平均値を算出し、認知プロフィール特徴の検討を行った(表 7)。「診断名」×「群指数」の混合 2 要因分散分析を行った結果、「診断名」の主効果は、わずかの差であったが( $F=3.19(2,14)$ ,  $p<.10$ )、「群指数」の主効果においては、明らかに有意な差が認められた( $F=5.99$

(3, 42),  $p < .01$ )。「診断名」要因と「群指数」要因の交互作用は、有意差が認められなかった( $F=0.94(6, 67)$ , n.s.)。Bonferroni 法による多重比較検定を行った結果、診断分類では「ASD」群と「ADHD」群、「ASD」群と「ASD/ADHD」群の間に 5%水準において有意差が認められた(「ASD」>「ASD/ADHD」>「ADHD」)。群指数では、「VCI」と「PSI」, 「PRI」と「PSI」間に、5%水準の有意差が確認された(「VCI」>「PSI」, 「PRI」>「PSI」)。その他においては、明らかな有意差が認められなかった。

全検査 IQ, 群指数それぞれの平均値とも、「ASD」群、「ASD/ADHD」群、「ADHD」群の順に高い中、いずれの診断分類群であっても、処理速度(PSI)が最も低く、言語理解(VCI)と知覚推理(PRI), が有意に高い結果となった。また、診断分類群ごとの群指数平均値については、診断分類群ごとに、群指数平均値の高低順が異なったことから、構造化された検査場面で得られた群指数の結果には、医学的診断分類ごとに認知処理の特徴があり、学び方の違いが示唆されると共に、そうしたバラつきは、コミュニケーション行動における注意の焦点化や語用論知識カテゴリーの活用で確認された個人間の特徴に何らかの関連がある可能性が示唆される。

表 5 語用論知識の活用についての指標内訳

語用論知識	言語行為(行動)	状況(認知)	気持ち(情緒)	考え(思考・判断)	関係性
認知コスト・パフォーマンス	1	2	3	4	5

表 6 使用した語用論知識カテゴリーの特徴と推移 (医学的診断分類ごとの偏り・バラつき)

	語用論知識の活用	直接発話	間接発話①	間接発話②	通常学級児の特徴との比較 偏り	通常学級児の特徴との比較 バラつき
通常学級 2年生 4年生 (N=79)	手がかりとしたカテゴリーの範囲	1-5	1-5	1-4		
	手がかりとして活用しなかったカテゴリー	なし	なし	5		
	最も手がかりとして活用したカテゴリー	2	2	2	共通の焦点化	
通級指導教室 ASD (N=7)	手がかりとしたカテゴリーの範囲	1-4	1-4	1, 2, 4		
	手がかりとして活用しなかったカテゴリー	5	5	3, 5	あり 直接-間接発話すべて 「関係性」手がかりを 発話解釈に活用しなかった	あり 間接発話②のみ 「気持ち」手がかりが活用できない
	最も手がかりとして活用したカテゴリー	3	2, 4	2	—	あり 直接発話、間接発話①にて :直接発話では「気持ち」、間接発話①で は「考え」に注意が向き、認知コストが高くなる傾向
ADHD (N=5)	手がかりとしたカテゴリーの範囲	1, 3	2	1-4		
	手がかりとして活用しなかったカテゴリー	2, 4, 5	1, 3, 4, 5	5	あり 直接-間接発話すべて: 「関係性」手がかりを活用しない 間接発話①のみ「状況」手がかりに焦点化	あり 直接発話:「ことば」や「気持ち」に反応 間接発話①②:最適化OK 間接発話②:通常学級児と同じ
	最も手がかりとして活用したカテゴリー	3	2	2	あり 直接発話のみ 「気持ち」手がかりに注意が向きやすい	特になし
ASD/ADHD (N=5)	手がかりとしたカテゴリーの範囲	1, 4	1, 2, 4	1, 2, 4	あり 直接発話:○「ことば」「考え」のみ ×「状況」「気持ち」「関係性」 間接発話①②:○「ことば」「状況」「考え」 ×「気持ち」「関係性」	あり 直接発話のみ: 「状況」手がかりに注意が向かない 間接発話①②: 「状況」手がかりにも注意が向くことあり
	手がかりとして活用しなかったカテゴリー	2, 3, 5	3, 5	3, 5		
	最も手がかりとして活用したカテゴリー	1	2	2	あり 直接発話のみ 「ことば(文字を含む)」に注意が向きやすい	—



表 7 医学的診断分類ごとの IQ および群指数平均値 (N=17)

	<i>N</i>	学年	年齢	FSIQ	VCI	PRI	WMI	PSI
	17/25 (人)	範囲(年生)	<i>M</i> (歳)	<i>M</i>	<i>M</i>			
ASD	7	2-5	7.2	115.0	115.7 (2)	118.4 (1)	115.0 (3)	97.6 (4)
ASD/ADHD	5	2-5	6.11	102.8	108.6 (1)	104.6 (2)	98.4 (3)	93.2 (4)
ADHD	5	1-3	7.4	95.6	107.0 (1)	100.0 (2)	82.4 (4)	87.2 (3)

## 研究 3

### 方 法

#### 調査対象児

A 児(ASD, 2 年生), B 児(ASD/ADHD, 3 年生), C 児(ADHD, 2 年生), の 3 名。

事例ごとの WISC-IV 知能検査結果の認知プロフィールと課題調査結果から算出した注意の焦点化・語用論知識カテゴリーの活用特徴の合計点, 日常のコミュニケーションに関する困りごとは, 以下の表 8, 9 の通りである。また, その際に, 定型発達児群の事例として, 小学 2 年生 40 名の調査結果をもとに, 最適化された回答を用いた合計点を算出し, M 児と仮定した。なお, 観察対象児の群指数の高低順は, 結果的に, 診断名ごとの合計 17 名の群指数平均値の代表値ではなかった。

#### 調査実施期間

20XX 年 10~11 月の 4 週, 通級指導教室にて行われたコミュニケーションの授業から, 3 回分(1 回 45 分)。授業観察日に応じて参加者内訳は異なり, 教師と児童 3-5 名(平均 4 名)であった。

#### 手続き・分析

教室場面でのミスコミュニケーションの相互作用を, 参与観察法にもとづき記録し, 持ち帰ったフィールドノーツをもとに, 場面ごとの逐語録を起こした。問題行動を抽出し, 特徴にもとづいてカテゴリー分類した。授業 3 回分の記録から各問題カテゴリーの平均値を算出した。

教室場面でのミスコミュニケーションの中で最も頻度が高かった問題と低かった問題, そして, 日常のコミュニケーションに関する困りごと, 個人内プロフィールと課題調査結果における語用論知識の特徴の関連について, 検討を行った。さらに医学的診断分類ごとの事例の個人内認知プロフィールとして, 群指数との関連を分析するため, 相関係数を算出した。

## 結果・考察

#### 日常の学校生活場面におけるミスコミュニケーションの観察特徴

調査参加児の中から事例を対象として, 不適応場面として日常の学校生活場面におけるミスコミュニケーションの観察を行い, カテゴリー分類した。その結果, 不適応行動(行動), 社会性(情動), 語

用(言動)の問題という 3 つに分類された(表 10)。観察対象児ごとに問題行動の出現頻度について授業 3 回分の記録から平均値を算出したところ(表 11)、最も多かった(最も高い平均値となった)問題のカテゴリが事例ごとに異なった(表 12)。また、日常的な困り感についての記述特徴(表 9)との類似点も確認された。したがって、コミュニケーションの困り感や配慮すべき点には事例ごとに何らかの共通性があり、それらの特徴が医学的診断分類ごとにも異なる可能性が示唆された。

また、事例ごとの問題の内訳(表 13)を確認すると、A 児と C 児において、問題の特徴が、「行動」カテゴリと「情動」カテゴリで平均頻度数の順が反対であったことから、医学的診断分類にもとづいた個人内要因と相互作用における環境要因の影響が示唆された。一方、B 児に関しては、最も多かった問題が言動の問題である点が他の二児(A 児、C 児)と異なっており、行動、情動面の問題の順に問題の頻度が減少していたが、二児らにおいては、言動の問題は行動と情動の中間程度の平均頻度数(順)であったことから、言動面の問題には、内的要因と環境要因の影響の大小が、それぞれ異なる可能性も示唆された。

表 8 事例ごとの課題調査結果の点数化および認知プロフィール

	年齢	注意の焦点化	語用論知識	VCI	PRI	WMI	PSI
A	7	5	9	76(4)	111(1)	82(3)	86(2)
B	8	11.5	16	103(3)	106(2)	109(1)	80(4)
C	7	4	9	109(1)	104(2)	91(3)	86(4)
M	2年生	6.27	5.46	(100)			

表 9 日常のコミュニケーションに関する困り感 \*

\* 転記事項

事例	日常のコミュニケーションに関する困り感
A児	相手(他者)に合わせたやりとりの苦手さ
B児	人(他者)の嫌がることをする/言う
C児	落ち着きがない(例. ずっと物-えんぴつ等, を食べている)

表 10 ミスコミュニケーションの分類と具体例

	行動	社会性	語用面
具体例	机や椅子をガタガタ揺らす	自分の気持ちを優先する	意図伝達や理解・応答の失敗
	つめや鉛筆等をいじる	独自のこだわり・考えを優先する	思ったことをすぐ口にする
	立ち歩く	他者の言動(情動)に反応しやすい	冗長な説明
	教室の壁をガンガン叩く		状況に不適切な冗談や喩え

表 11 事例ごとの教室場面でのコミュニケーションにおける問題行動の頻度と特徴

問題	A					B					C					
	I	II	III	計	M	I	II	III	計	M	I	II	III	計	M	
	①	②	④			②	③	④			①	②	④			
行動	0	3	5	8	2.6	1	1	3	5	1.6		10	4	14	4.6~7	27
社会性	5	6	2	13	4.3		0		0	0	0	7	4	11	3.6~5.5	24
語用	2	4	4	10	3.3	6	0	8	14	4.7		5	8	13	4.3~6.5	37 (42.0%)
合計	7	13	11	31	10	7	1	11	19	6.3	0	22	16	38	12.6	88
	31					19					38					

I, II, III : 観察回数 ①~④ : 観察した授業場面 M : 問題行動頻度の平均値(回)

表12 事例ごとの教室場面でのコミュニケーションに関する問題特徴

事例	最も問題の頻度が多かった問題カテゴリー	最も少なかった問題カテゴリー
A 児	社会性(情動)	行動上(行動)
B 児	語用面(言動)	社会性(情動)
C 児	行動上/不適応行動(行動)	社会性(情動)

表13 事例ごとの問題内訳(多い順)

問題カテゴリー	A 児	B 児	C 児
行動	3	2	1
情動	1	3	3
言動	2	1	2

表 14 表8における語用論知識のカテゴリー推移内訳と合計点および主な問題行動

	語用論知識のカテゴリー推移			語用論知識活用の指標にもとづいた合計点	主な問題行動
	直接発話	間接発話① 手がかりあり 条件	間接発話② 手がかりなし 条件		
A	4	1	4	9	③
B	4	2, 4	2, 4	16	①
C	3	2, 4	4	9	②
M	2	2	2	5.46	-

そこで、表 3・表 5 を用いて、観察対象児の課題調査結果の理由づけを集計し、合計点を算出し、WISC-IV 知能検査結果の群指数との関連を検討した。個人間の特徴のバラつきについて、コミュニケーション行動との関連を検討するために、相関係数を算出したところ(表 15)、コミュニケーション発達の指標として用いた「注意の焦点化」と「語用論知識の活用」に強い正の相関が認められた( $r=.79$ )。また、各事例児間における知能検査結果の群指数との相関係数として、「注意の焦点化」と「WMI」の間にかなり強い正の相関( $r=0.91$ )、「語用論知識の活用」と「PSI」の間にかなり強い負の相関( $r=-0.87$ )が確認された。さらに、群指数間においては、「VCI」と「WMI」の間にかなり強い正の相関( $r=0.64$ )、「VCI」と「PRI」( $r=-0.74$ )、「PRI」と「PSI」( $r=-0.67$ )、「PRI」と「WMI」( $r=-0.54$ )に負の相関があった。

課題場面での相互作用について、注意の焦点化が WMI とかなり強い正の相関であったことは、コミュニケーション発達において、自己・他者理解の拡がりや深まりには、ワーキングメモリの心理学的機能の高さが関連している可能性が示唆される。また、語用論知識の活用と PSI にかなり強い負の相関があったことは、活用したカテゴリーによって、認知コストパフォーマンスが多くかかりすぎる

と、処理速度が低下する可能性が示唆される。一方、定型発達児群の事例において、認知コストパフォーマンスがいずれの医学的診断分類を有する児童の点数よりも低かったことから、会話場面が日常生活のターン・テイキングとして自動化・最適化される過程で処理速度が高まる可能性が考えられた。特に、注意の焦点化と語用論知識の活用それぞれの合計点に、強い関連が認められたことから、コミュニケーション発達と障害を理解するための指標として、発話解釈の際の手がかり情報の強みや弱みの理解に有効な可能性が考えられる。

最後に、事例ごとの各課題における語用論知識の活用特徴(表 14)から、問題行動の理解を検討したところ、M 児はすべての発話解釈において、「状況」カテゴリーを手がかりとして、状況に応じた応答を行っていたことが推測されたのに対し、発達障害児においては、間接発話①の手がかりあり条件で M 児と共通した手がかりを用いる児が 2/3 名と最も多かったが、最終的には合計点が同じであっても、手がかりとする語用論知識のカテゴリーに共通性と相違性が確認されたことから、医学的診断分類と認知プロフィールを考慮した形で手がかりにしやすい語用論知識がある可能性が指摘された。

また、それぞれの対象児において最も問題の頻度が多かったカテゴリーについて、課題調査場面における語用論知識の活用特徴を確認すると、情動面の問題は「気持ち」カテゴリー、言動と行動上の問題は「言語行為」カテゴリーを手がかり情報として用いていなかった結果から、教室場面での困り感にも、課題調査場面と何らかの特徴の共通性や連続性が考えられることが示唆された。

表 15 コミュニケーション行動の指標合計得点と WISC-IV 知能検査結果の群指数得点の相関係数

		1	2	3	4	5	6
1	注意の焦点化	—					
2	語用論知識の活用	.79	—				
3	VCI	.43	.14	—			
4	PRI	-.19	.35	-.74	—		
5	WMI	.91	.48	.64	-.54	—	
6	PSI	-.39	-.87	.02	-.67	-.06	—

## 総合考察・今後の課題

### 語用論知識の発達と障害について

発話形式の直接-間接性から依頼の言語行為の理解の特徴を検討した結果、語用論知識の活用特徴が医学的診断分類ごと、あるいは認知プロフィール特徴との関連で、何らかの連続性があることが示唆された。特に、研究 1・2 から、発話解釈に要する文脈情報の活用には、それぞれ一定の偏りやバラつき（多様性）があることが明らかとなった。こうした医学的診断分類ごとにおける課題理解の特徴には、「依頼」という言語行為への応答の適切さとして、発話の意図のみならず目的やニーズの理解を共有することについて、検討する必要があると考えられる。また、研究 3 の事例検討では、言語コミュニケーション行動から不適応につながる特徴が、課題調査場面での結果から、日常の教室場面での相互作用におけるミスコミュニケーションを理解する手がかりにもなる可能性が示唆された。

一方、こうした理解の特徴の「違い」は、ToM や WM など認知機能の発達(Happé et al., 2016)との関連で、障害特性からくる共同注意の難しさ(やまだ,1998)や、直観的あるいは言語化といった理解の仕方の違い(別府,1998)などが従来指摘されてきたことから、本研究では、語用論知識にもとづいて、手がかりにしやすい文脈情報の特徴を、カテゴリー分類により発達指標として精緻化することで、その違いのあり方について、発達障害児のコミュニケーションの困り感を理解する一助とした。

例えば、医学的診断分類では、ASD 児における情動的交流の特徴(DSM-5, ICD-10)との関連で、手がかり文脈情報として、「気持ち」カテゴリーが使えないことが、相互作用での情動共有の難しさとして、その背景に生理的感覚の過敏さや鈍さなどから生じる、日常生活でのコミュニケーションの困難さとして想定された場合、伝達側も情緒的な配慮から間接的に伝えることより直接目的やニーズを伝えるなど、理解と支援に関して再考する余地もあることが示唆される。

また、ADHD 児、ASD/ADHD 児に、語用論知識の活用の際して、注意の向き不向きがある場合は、意図と目的の関係性に応じた最適な手がかりを用いることへの困難さが想定される一方、間接発話など相手に合わせた自己調整が少ないことで、応答内容に注意が焦点化されやすい場合には、適切な反応につながりやすいことも示唆されたことから、児童らの今後の支援ニーズについて検討を吟味する必要があることも考えられる。

なお、認知プロフィールに関しては、LD 児の困難さの指摘(石井ら, 2000)から、学習・記憶などの発達との関連についても検討を要する課題であることが示唆される。

これらの結果は、日常生活適応の範囲内での発達や問題行動の理解の一助として検討されたものであり、医学的診断分類にもとづいた横断的な特徴のみならず、年齢要因などにもとづいた適応・不適応を考慮することも今後の検討課題であると考えられる。

## 引用文献

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC.
- Austin, J. L., (1962). *How to Do Things with Words*, Clarendon, Oxford. (坂本百大, 訳 1978 言語と行為 大修館書店)
- 別府哲 (1998). まなざしを共有することと自閉症. 秦野悦子・やまだようこ(編) コミュニケーションという謎 (pp.32-51). ミネルヴァ書房.
- Bishop, D.V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A Method for Assessing Qualitative Aspects of Communicative Impairment in Child- ren. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 39 (06), 879-891.
- Chawarska K., Ye, S., Shic, F., & Chen L. (2015). Multilevel differences in spontaneous social attention in toddlers with autism spectrum disorder. *Child Development*.
- Happé, F., Cook, J. & Bird, G. (2016). The Structure of Social Cognition: In(ter)- dependence of Sociocognitive Processes. *Annual Review of Psychology*, 19.04.2016.

- 古池若葉 (2009). 子どもの語用論的側面に関するアセスメントーその現状と課題ー. *跡見学園女子大学文学部紀要*, 42, 87-101.
- 金娜英 (1992). 子どもの間接的要求理解は社会的状況に応じて如何に異なるか. *九州大学教育学部紀要*, 37(1), 55-62.
- 桑原斉 (2014). 医学的見方から-ASD の診断基準. *心理学ワールド*, 67, 5-8.
- ICD-10 Version: 2016. <<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en>>
- 飯利知恵子・岡田智 (2014). 自閉症スペクトラム障害のある子どもの ADHD 傾向の有無による WISC-認知プロフィールの特徴. *子ども発達臨床研究* (5), 31-34.
- 池上知子・梅本堯夫 (1986). 子どもの発話行為と対人関係技能の発達. *発達研究*, 2, 125-135.
- 今井智子・秦野悦子 (2016). 対人配慮場面における児童期の要求伝達方略の発達(2)-「相手に負担が掛かる」という状況的な語用論知識に着目して-. *日本教育心理学会第 58 回総会発表論文集*.
- 石井喜代香・里見恵子・竹田契一 (2000). LD 児におけるコミュニケーション場面の問題についてー間接発話の理解と応答プロセスの分析よりー. *大阪教育大学障害児教育研究紀要*, 23, 63-74.
- 文部科学省 (2007). 特別支援教育の推進について(通知).  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/07050101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm)>
- 村上太郎 (2007). 乳幼児期の社会的認知の発達 : 共同注意・言語・社会的情動を指標に. *九州大学心理学研究* 8, 133-142.
- 仲真紀子・無藤隆 (1983). 間接的要求の理解における文脈の効果. *教育心理学研究*, 31(3), 10-17.
- 大神英裕・実藤和佳子 (2006). 共同注意ーその発達と障害をめぐる諸問題ー. *教育心理学年報*, 45, 145-154.
- 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(2), 87-104.
- 竹田契一・里見恵子・西岡有香 (1997). コミュニケーション障害の立場から見た LD. *LD 研究と実践*, 5(2), 22-30.
- 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.
- やまだようこ (1998). 身のことばとしての指さし. 秦野悦子・やまだようこ(編). *コミュニケーションという謎* (pp.3-31). ミネルヴァ書房.

## 謝 辞

本研究の実施にあたり, ご助成ご協力賜りまして御礼申し上げます。秦野悦子教授ご指導のもとで, 小学校, 通級指導教室の先生方, 保護者, お子様, 大学学部・大学院生にご協力いただき, ご報告できましたことを, 心より感謝申し上げます。