

# 高機能自閉症スペクトラム障害児における連体修飾語の意味理解

—— 形容詞・形容動詞の用法からの検討 ——

根 岸 由 佳 理\*・大 伴 潔\*\*

(2013年11月25日受理)

NEGISHI, Y. and OTOMO, K.; Comprehension of Noun Modifiers in High-Functioning Children with Autism Spectrum Disorders: Judgements of Semantic Adequacy of Adjectives and Nominal Adjectives. ISSN 1349-9580

Problems in language use in high-functioning children with autism spectrum disorders (children with HFASD) have often been discussed in the context of difficulties in pragmatic skills and deficits in obtaining socially relevant information in conversation. Another potential aspect of language in which children with HFASD have difficulties is the semantic knowledge at the lexical level. The present study investigated the semantic knowledge of HFASD children employing two sets of tasks that require children to judge the semantic adequacy of a modifier. In Task 1, the children heard noun phrases, such as *takai yama* 'high mountain' (adequate) and *takai ame* 'high rain' (inadequate). In Task 2, sentences including modifiers were paired with a situation, and children were asked whether the sentence adequately described the situation. Results of Task 1 showed that the scores correlated with chronological age and vocabulary age in both participant groups, and that the scores of the TD children were significantly higher than those of the HFASD children. In Task 2, the scores correlated with chronological and vocabulary ages only in the TD group, and there were no significant differences in the scores between the groups. Partial correlation analysis controlling for chronological and vocabulary ages yielded a significant correlation between the scores of Task 1 and Task 2 in the HFASD group. The results of the study suggested that the HFASD children have differences in semantics at the lexical-phrasal levels.

KEY WORDS : Autism Spectrum Disorders, Language, Adjectives, Meaning

\* Higashi Suna Elementary School, Koto Ward, Tokyo

\*\* Center for the Research and Support of Educational Practice, Tokyo Gakugei University

## 1. はじめに

人間の認知特性が反映される言語事象の一つに修飾語表現があり、例えば「高い山」のような連体修飾語としての形容詞を含む名詞句はその基本的な形式である。

飛田・浅田(1994)によれば、修飾語には「対象のどういう状態をその言葉で表すかという」「広い意味での文化」が反映されており、修飾語の中には文化そのものが凝縮されている。そのため、「入力情報(状

況)と出力情報(言葉)の双方を調べ」ることによって、「途中のブラックボックス」としての人間のもつ文化が明らかになるとされる。文化は、その中で生きる人間の認知の在り方によって構築されると同時に、その文化の中で生きる人の認知の在り方に影響を与える。そのため、この主張に基づけば、ある文化の中に生きる人の認知の在り方を理解するための方法として、その言語における修飾語を検討の対象とすることは有効であると考えられる。

\* 江東区立東砂小学校

\*\* 東京学芸大学教育実践研究支援センター 特別ニーズ教育支援部門

また、岩田 (1994) は上述した修飾表現の中でも特に0～5才の典型発達幼児が用いる比喻表現について、幼児が現実を比喩的に表現する背景には、自己について意識的になる「自己表現へのメタ化能力」が育ってくることによって、自分の捉えた現実を相手に伝える際に、修辭的に表現しようとする意識や能力が発達するのではないかと考察している。このような言語面の検討を通して、個々の文化の特徴が明らかになるだけでなく、ひとつの文化のなかにおいて発達の個性を有する話者の認知に迫る手がかりを得ることも可能であろう。

自閉症スペクトラム障害の子どもにおいては、語用論的な側面において典型発達の子とも異なる特徴があることが示されている (Happe, 1993; 伊藤, 2008; 大井, 2002; 大井, 2006; Oi, 2010; 秦野, 2010など)。しかし、自閉症スペクトラム障害児の言語面の特徴は語用論にとどまらず、文法的側面 (Cantwell, Baker & Rutter, 2006; Roberts, Rice & Tager-Flusberg, 2004) や、語の意味的な側面についても典型発達児との違いが示されている。例えば、Dennis, Lazenby, Lockyer (2001) は、文脈の中で使われている心的状態を表す動詞 (know, forget, think, believeなど) から適切な推論を導き出す課題において高機能自閉症スペクトラム障害児 (以下、HFASD児) は誤りが多いことを示した。このような心的語彙の理解と使用における困難は、HFASD児における心的状態の認知の難しさを反映するものであり、特定の語彙の習得度やその意味の範囲の広がり、話者の認知的な特徴を知る手がかりとなる。

本研究で対象とする形容詞や形容動詞は、連体修飾語として用いられた場合に、物の属性や性質を表す。連体修飾語には、修飾したい事物の表面的な状態や性質を表現する用法から、修飾したい事物の内在的な性質を、他の事物との類似性に基づいて表現しようとする用法まで、様々な用法がある。一つの連体修飾語が修飾するのは必ずしも一つの次元で捉えられる事物の性質のみでなく、その連体修飾語で表された事物との類似性や共通点をもつ他の次元の事物の性質を表す修飾語として意味が拡張していく。例えば、「明るい」「暗い」などの形容詞は、元々は物理的な光の強さや量を表す語 (「明るい部屋」, 「暗い空」など) であるが、光の量による明るさという視覚的な印象の変化と、人間の気分の変化との類似性に基づいて、人の感情や性格などを表す語 (「明るい気分」, 「暗い人」など) へと意味が広がっていく。さらに、人のその瞬間の感情の在り様や性質を表していることから、感情を表面に表す手段である声や表情などの様子を表す語 (「明る

い声」, 「暗い顔」) としても意味が拡張していくことになる。

このような、形容詞等の基本的な用法から意味が拡張して用いられるようになった表現を理解したり、実際に使ったりするためには、同一の形容詞等によって修飾される複数の事柄について、その事柄同士の類似性や共通性を話者が主体的に認識することが必要であるとされる (池上・山梨・河上, 2003)。このような、事物同士の類似性や共通点の発見を可能にするためには、事物同士を比較検討することや、その事物を一面のみでなく、多面的に捉えることが必要になる。

本研究では、このような特性をもつ連体修飾語の獲得の様相について、HFASD児と典型発達児とを比較することによって、HFASD児の言語学習の認知的基盤が典型発達児と異なるか否か、また異なるとしたら、どのような点において違いがあるのかということを検討する。多義的な意味をもつ連体修飾語について意味内容そのものや、一つの語における複数の用法をどのような順序で獲得しているかという点で、典型発達児との間に違いがあれば、HFASD児の言語使用の特異性として従来指摘されてきたような、コミュニケーション場面における社会的シグナルを読み取る能力の問題のみでなく、言語の意味の獲得過程にも何らかの特異性があることを示唆するさらなる根拠となるであろう。

以上のことより、本研究では連体修飾語の一種である形容詞および形容動詞について、HFASD児におけるそれらの多義的な意味の獲得過程の様相を典型発達児と比較し、HFASD児の言語学習の認知的基盤が典型発達児と異なるか否かということを検討することを目的とする。

## 2. 方法

### 2.1 研究参加児

典型発達 (TD) 群は通常学級に在籍する小学校1～4年生の男女32名である。HFASD群は小学校の通級指導教室に通う児童と、療育センターにて月に1回程度言語聴覚士による指導を受けている子どもたちのうち、高機能自閉症、アスペルガー症候群、広汎性発達障害、特定不能の広汎性発達障害のいずれかの診断名をもつ子ども14名を対象とした。両群は語彙年齢で統制されている。以下に学年の内訳と、詳細を記す。

TD群: 32名 (小学校1年生8名, 2年生8名, 3年生8名, 4年生8名, 年齢平均8; 2 範囲6; 4～10; 2 VA平均8; 9 範囲6; 8～12; 2以上)。

HFASD群: 14名 (小学校1年生7名, 3年生1名,

4年生3名, 5年生3名, 年齢平均8;4 範囲6;5 ~ 11;1, IQ平均94 範囲74 ~ 128, VIQ平均95 範囲72 ~ 133, VA平均8;5 範囲4;5 ~ 12;0)。

## 2. 2 課題

### 2. 2. 1 適用範囲課題

辞書的な一義の意味から派生した複数の意味をもつ形容詞について, その形容詞を含む文を1語について複数作成し, 各文の日本語の表現としての適否判断を子どもに求める課題(以下「適用範囲課題」)を作成, 実施した。文の作成手順は以下のとおりである。

形容詞の用法として適切な文(以下「適切な用法の文」)を, 形容詞1語につき3文ずつ作成した(例「苦い薬」「苦い顔」「苦い思い出」など)。文は全て, 形容詞+名詞の「~い○○」という形に統一した。文に用いられた語は, 形容詞, 名詞ともに「教育基本語彙の基本的研究」(国立国語研究所, 2009)に収録された「新版本教育基本語彙」において, 小学校低学年に配当された語であり, かつ「重要度」の最も高い語に分類された語の中から選択された。また, 成人21名に対してアンケートを実施し, 各文について, 用いられている形容詞の用法が, その形容詞の辞書的な意味(以下「基本的用法」)から, どの程度離れているか, ということをも3段階で評価してもらった。その文で用いられている用法について, 「とても基本的」であると判断したら3点, 「やや基本的」であると判断したら2点,

「あまり基本的でない」と判断したら1点と評価してもらった。各文について平均点を求め, その値を小数点以下1桁で四捨五入し, 値が3になった文を「基本的用法の文」, 2になった文を「二次的用法の文」, 1になった文を「三次的用法の文」として分類した。成人による評価の得点が高い文ほど, より基本的な用法に近い用法の文であるということになる。なお, この「基本的」「二次的」「三次的」という表現は, 便宜的に付けた呼び方であり, 用いられた表現における意味拡張の度合いの等間隔性を示すものではない。

その形容詞の用法として受け入れられない文(以下「不適切な用法の文」)を, 形容詞1語につき2文ずつ作成し, 適切な用法の文の間に混ぜて実施した(例「苦い財布」「苦い小学校」など)。実施は1対1の対面形式で行った。「これから私の言う言葉の, 言い方が正しいか間違っているかを○・×で教えてください」と教示してから文を読み上げた。

用いた形容詞とそれに対する文は表1の通りである。

### 2. 2. 2 状況文課題

状況文課題は, 提示された形容詞等を含む表現が, 状況文の内容を表す表現として適切であるか否かの判断を求める課題である。形容詞もしくは形容動詞1語と名詞1語から成る表現について, 状況を描写する文(「状況文」)を読み上げ, その内容が呈示された表現によって表すことができるか否かについて子どもに判

表1 適用範囲課題における課題文一覧

| 形容詞  | 適切な用法の文                           | 不適切な用法の文         |
|------|-----------------------------------|------------------|
| 大人しい | 大人しい犬(基)<br>大人しい服装(二)<br>大人しい味(三) | 大人しい水<br>大人しい忘れ物 |
| 鋭い   | 鋭いナイフ(基)<br>鋭い言葉(二)<br>鋭い目(三)     | 鋭いクッキー<br>鋭い首    |
| 苦い   | 苦い薬(基)<br>苦い思い出(二)<br>苦い顔(三)      | 苦い財布<br>苦い小学校    |
| 高い   | 高い山(基)<br>高い声(二)<br>高い値段(二)       | 高い雨<br>高い挨拶      |
| 重い   | 重い荷物(基)<br>重い病気(二)<br>重い言葉(三)     | 重い天の川<br>重いタンポポ  |

(基)は「基本的用法の文」、(二)は「二次的用法の文」、(三)は「三次的用法の文」をそれぞれ示す

断を求める。表現は「汚い言葉」「堅い人」「深い付き合い」「真っすぐな言葉」「冷たい言い方」の5種類である。それぞれ1～3文ずつ、計10の状況文について適否判断を求めた。用いた表現とそれに対する状況文の一覧は表2の通りである。

課題の作成に際しては、予め形容詞等を含む表現1つに対して4つ、計20の状況文を用意し、課題として用いる状況文を選定するため成人に対してアンケートを行った。成人に対して、それぞれの状況文の記述内容について、提示された表現で表せるか否かの適否判

表2 状況文課題における表現と状況文一覧

| 表現      | 適切な状況文   | 不適切な状況文  |
|---------|--|--|
| 汚い言葉    | (なし)   | 授業中ノートをとるのに必死でした。あとから自分の書いたノートを見直すと、ところどころ読めない字がありました。<br>これを「汚い言葉」といいますか?<br>近所の公園にある看板はとても古くて、文字の上に汚れが付いています。拭いても落ちないので、そこに何が書いてあるのか分かりません。<br>これを「汚い言葉」といいますか?                          |
| 堅い人     | (なし)   | ゆうきくんのお父さんは、引き締まった筋肉が自慢です。ゆうきくんはいつも、お父さんの力こぶを触らせてもらいます。<br>ゆうきくんのお父さんを「堅い人」といいますか?   |
| 深い付き合い  | あゆみちゃんとさやかちゃんは小学校の6年間ずっと同じクラスです。2人はあまり話すこともなく、学校の外で会ったこともありません。<br>これを「深い付き合い」といいますか?<br>あきらくんといとこのしょうくんは長いお休みのときに会います。2人は会うと、誰にも言えないような悩み事を相談し合います。<br>これを「深い付き合い」といいますか? | ゆうきくんとようへいくんは探検ごっこをしました。今日は地下室を探検します。地下室の奥は暗くて、どこまで続いているの分かりません。<br>これを「深い付き合い」といいますか?   |
| 真っすぐな言葉 | (なし)   | あきらくんは壁新聞を作ることになりました。字が曲がらないように、定規を使って鉛筆で印をつけてから文字を書きました。<br>これを「真っすぐな言葉」といいますか?   |
| 冷たい言い方  | ゆうきくんは授業中、消しゴムを落としてしまいました。手が届かないので、ひかるくんに「消しゴムとってくれる?」と言いました。ひかるくんは「自分でやれば」と言いました。<br>これを「冷たい言い方」といいますか?   | ようこちゃんは教科書を家に忘れてしまいました。先生に「教科書を貸してください」と言いに行きました。先生は「お隣の人に見せてもらいなさい」と言いました。<br>これを「冷たい言い方」といいますか?<br>はるきくんは雪女の絵本を読みました。雪女の吐く息は氷のように冷たいです。雪女に話しかけられた人はたちまち凍りついてしまいます。<br>これを「冷たい言い方」といいますか? |

断を求め、回答の一致率が90%以上である文を課題として採用した。さらに、表現に対する状況文として適切であると判断される文を「適切な状況文」、適切でない判断される文を「不適切な状況文」として分類した。

実施は筆頭著者と子どもの一対一、対面形式で行った。表現に対する状況文を、例えば「汚い言葉」という表現について作成された状況文であれば「今から『汚い言葉』についてのお話を读みます」と前置してから読み上げ、1文読み終わるたびに「このことを『汚い言葉』といいますか?」と尋ねた。

また、状況文を読み上げる際には、記憶の負荷を減らすために、状況文の内容を示す図版をひとつの状況文に対して1枚ずつ提示しながら行った。

### 2.3 分析方法

各課題について以下の作業を行った後、それぞれの課題内で語彙年齢との相関関係の検討や、成績の群間比較を行った。

#### 2.3.1 適用範囲課題の得点化

適切な用法の文に対して「適切である」と回答した場合と、不適切な用法の文に対して「不適切である」と回答した場合を1点として、子どもごとの正答率と、文ごとの正答率を算出した。

#### 2.3.2 状況文課題の得点化

「適切な状況文」に対して「適切である」と回答することと「不適切な状況文」について「不適切である」と回答することを1点と換算し、子どもごとの正答率と、状況文ごとの正答率を算出した。

## 3. 結果

### 3.1 適用範囲課題の結果

#### 3.1.1 適用範囲課題成績と語彙年齢

両群の平均正答率はTD群80.5% (範囲60.0-96.0%, SD 9.13), HFASD群75.0% (範囲48.0-90.2%, SD 13.16)であった。

適用範囲課題の成績について生活年齢 (CA) を制御変数として語彙年齢 (VA) と偏相関係数を求めたところ、両群ともVAとの間に有意な正の相関が見られた (表3, 4)。

#### 3.1.2 適用範囲課題成績の群間比較

適用範囲課題の結果について、両群の成績を比較す

表3 TD群におけるCAの要因を除いた適用範囲課題成績とVAとの偏相関

|      | 課題成績 | VA    |
|------|------|-------|
| 課題成績 | -    | 0.558 |
| VA   | **   | -     |

(\*\* : 1%水準)

表4 HFASD群におけるCAの要因を除いた適用範囲課題成績とVAとの偏相関

|      | 課題成績 | VA    |
|------|------|-------|
| 課題成績 | -    | 0.609 |
| VA   | **   | -     |

(\* : 5% \*\* : 1%水準)

るため、VAを共変量、課題成績を従属変数、群を独立変数とする共分散分析を行ったところ、課題成績に対して群による主効果があり、HFASD群よりもTD群の成績が有意に高いことが示された [ $F(1, 44) = 9.315, MSe = 0.005, p < .01$ ].

なお、各課題文に対する群ごとの平均正答率は図1~5の通りである。また、群間の正答率の差が±1SD以上であった文は、「鋭い言葉 (TD群78% > HFASD群38%)」「重い病気 (TD群91% > HFASD群64%)」「苦しい顔 (TD群47% > HFASD群21%)」の3文である。それぞれ、TD

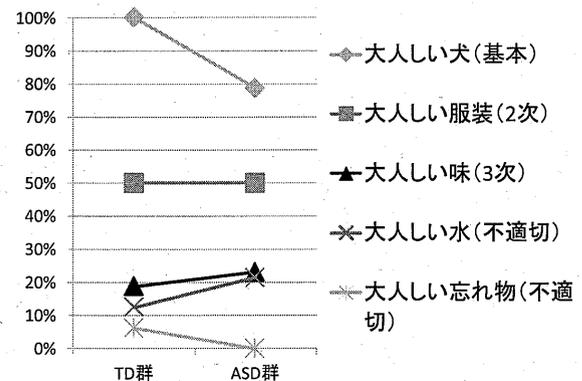


図1 「大人しい」を用いた課題文の平均正答率

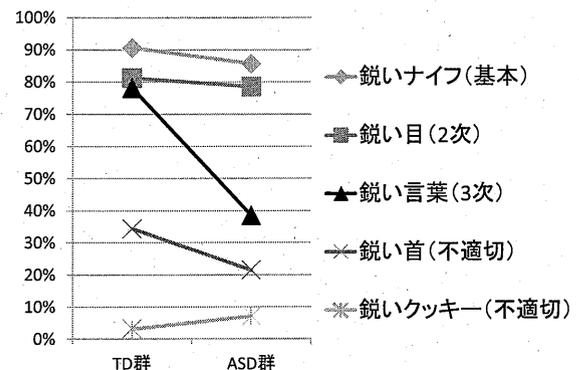


図2 「鋭い」を用いた課題文の平均正答率

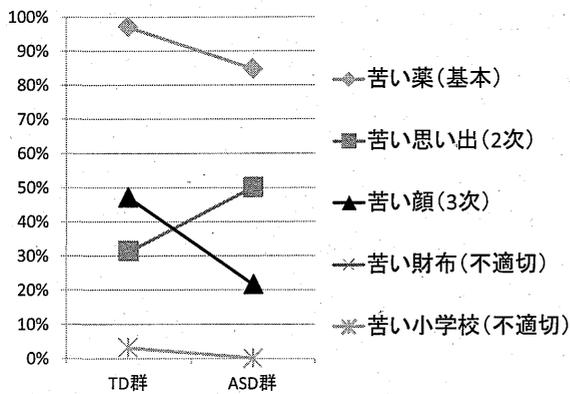


図3 「苦い」を用いた課題文の平均正答

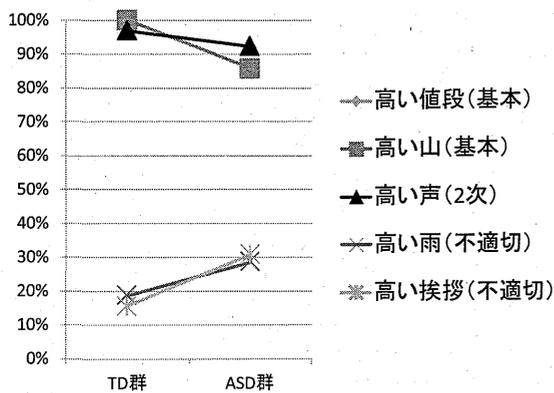


図4 「高い」を用いた課題文の平均正答率

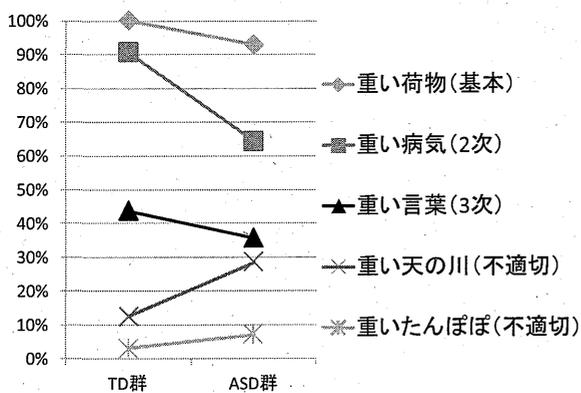


図5 「重い」を用いた課題文の平均正答率

群に比してHFASD群の方が低い正答率であった。

### 3. 1. 3 各課題文の正答率と成人による評価

課題文のうち「適切な用法の文」に対する適否判断の正答率と成人による評価との順位相関を群ごとに求めたところ、いずれの群においても、成人による評価と正答率との間に強い正の相関が見られた(表5)。

表5 成人による文の評価と各群の正答率との順位相関

|      | 成人評価 | TD群   | ASD群  |
|------|------|-------|-------|
| 成人評価 | -    | 0.872 | 0.847 |
| TD群  | **   | -     | 0.841 |
| ASD群 | **   | **    | -     |

(\*\* : 1%水準)

### 3. 2 状況文課題の結果

#### 3. 2. 1 状況文課題成績と語彙年齢

状況文課題の成績について生活年齢(CA)を制御変数として語彙年齢(VA)と偏相関係数を求めたところ、TD群においては課題成績とVAとの間に有意な正の相関が見られたが、HFASD群においては相関が見られなかった(表6, 7)。

表6 TD群におけるCAの要因を除いた状況文課題成績とVAとの偏相関

|      | 課題成績 | VA    |
|------|------|-------|
| 課題成績 | -    | 0.399 |
| VA   | **   | -     |

(\*\* : 1%水準)

表7 HFASD群におけるCAの要因を除いた状況文課題成績とVAとの偏相関

|      | 課題成績 | VA    |
|------|------|-------|
| 課題成績 | -    | 0.377 |
| VA   | n.s. | -     |

#### 3. 2. 2 状況文課題成績の群間比較

両群の平均正答率はTD群70.5% (範囲30.0-100%, SD 21.46), HFASD群70.8% (範囲20.0-100%, SD 20.62)であった。

状況文課題の成績を両群で比較するため、語彙年齢(VA)を共変量、課題の成績を従属変数、群を独立変数とする共分散分析を行ったところ、課題の成績に対する群の主効果は認められなかった [ $F(1,44) = 0.024, MSe = 0.032, n.s.$ ]。

なお、各状況文に対する群ごとの平均正答率は図6, 図7に示す通りである。また、群間の正答率の差が $\pm 1SD$ 以上であった文は、「汚い言葉 - ノート (TD群78% > HFASD群46%)」「冷たい言い方 - 教科書忘れ (TD群56% < HFASD群79%)」の2文であった。

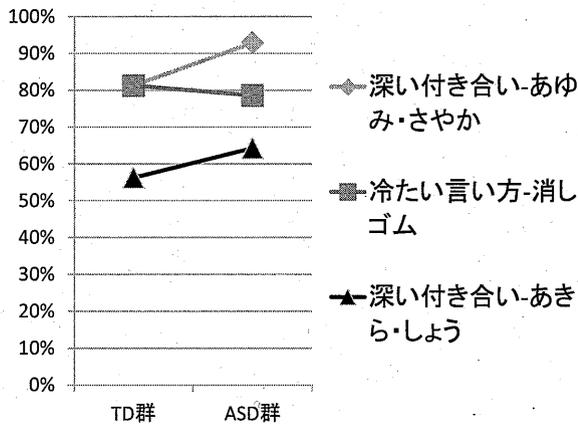


図6 状況文課題における適切な状況文に対する正答率

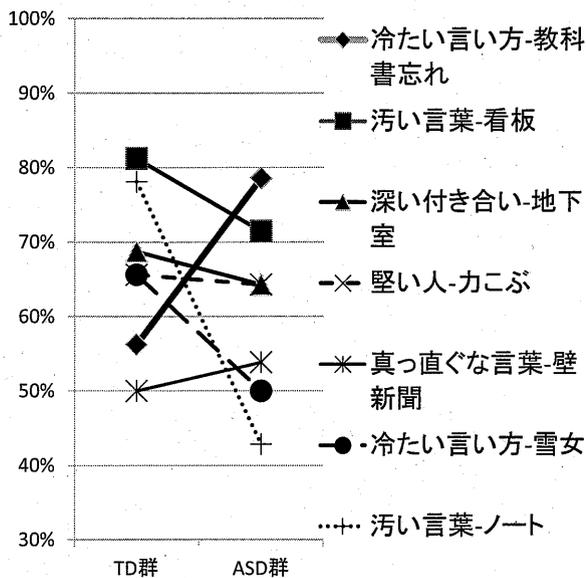


図7 状況文課題における適切な状況文に対する正答率

### 3. 3 状況文課題成績と適用範囲課題成績の関連

各群について、適用範囲課題と状況文課題の成績の単相関係数を求めたところ、TD群においては比較的強い正の相関が、HFASD群においては強い正の相関が示された(表8, 9)。

さらに、この結果について、生活年齢、語彙年齢の要因を制御変数として偏相関係数を求めたところ、TD群においては相関見られなくなり、HFASD群においては「強い正の相関あり」から「比較的強い正の相関あり」を示す値に下がった(表10, 11)。

表8 TD群における2課題の相関

|        | 適用範囲課題 | 状況文課題 |
|--------|--------|-------|
| 適用範囲課題 | -      | 0.595 |
| 状況文課題  | **     | -     |

(\*\* : 1%水準)

表9 HFASD群における2課題の相関

|        | 適用範囲課題 | 状況文課題 |
|--------|--------|-------|
| 適用範囲課題 | -      | 0.719 |
| 状況文課題  | **     | -     |

(\*\* : 1%水準)

表10 TD群におけるCA, VAの要因を除いた2課題の偏相関

|        | 適用範囲課題 | 状況文課題 |
|--------|--------|-------|
| 適用範囲課題 | -      | 0.159 |
| 状況文課題  | n.s.   | -     |

表11 HFASD群におけるCA, VAの要因を除いた2課題の偏相関

|        | 適用範囲課題 | 状況文課題 |
|--------|--------|-------|
| 適用範囲課題 | -      | 0.579 |
| 状況文課題  | *      | -     |

(\* : 5%水準)

## 4. 考察

本研究では、複数の意味をもつ形容詞の獲得について、単にその語の意味を知っているか否かということだけでなく、一つの語をどれだけ多様な対象に適用出来るかということや、その語を含む表現を、実際の場面と合致させられるか否かという観点から二種類の課題を作成、実施し、成績を典型発達児と高機能自閉症スペクトラム障害児との比較を行った。

### 4. 1 適用範囲課題について

まず適用範囲課題については、結果として以下の三点が示された。①両群とも課題成績と語彙年齢との相関があること、②語彙年齢の要因を制御しても成績に群間で有意差があること、③両群とも各課題文に対する正答率が成人による評価と強い相関関係にあることである。

結果の①からは、適用範囲課題がその成績が子どもの語彙獲得の量的側面の発達水準をある程度反映する課題であることが示された。また、結果の③からは、TD児とHFASD児において複数の意味をもつ形容詞における意味獲得の様相は、その語における基本的な用法に近いほど適否判断がしやすく、基本的な用法から遠ざかるほど群内で判断に幅が生じる傾向が共通していることが示された。このことから、HFASD群においても、TD群と同様に、ある形容詞についてどの用法における意味がその語の中心的な意味であるのかというこ

とを的確に捉えていることが明らかになった。

一方、結果の②において、言語獲得の量的側面である語彙獲得の水準を統制しても、適用範囲課題の成績について群間で有意差があるという結果は、これまでの自閉症スペクトラム障害のうち特に高機能タイプの人々の言語の問題として指摘されてきた、会話場面で場にそぐわない言葉の使用があるといった語用論的側面での特性とは異なる意味論的領域の言語の特異性を示唆するものである。

本課題は、語彙の意味理解について、単にその語を知っているか否かという量的な側面でなく、その語をどのような意味をもつ語として知っているのか、という質的な側面から捉えることを意図している。また、課題文は形容詞のみでなく、名詞も含んでおり、正答するためには表現に含まれる形容詞の用法が獲得されていると同時に、組み合わせられた名詞についてもそれがどのような語によって修飾され得るかという情報を適切に知っている必要がある。

課題文ごとの平均正答率を群間で比較した結果、両群で正答率に $\pm 1SD$ 以上の差のある文は、いずれもHFASD群の方が低い正答率となっているが、これらの文の特徴として、文の内容面から喚起される価値判断がネガティブなもの（例えば「重い病気」など）であることが挙げられる。そのため、用法としては正しい表現であるにもかかわらず、価値判断に左右されてネガティブな判断、すなわち「不適切である」と解答することが多くなった可能性が考えられる。

課題の性質とHFASD群で正答率の低かった文の特徴を併せて考察すると、この課題の成績には、例えば注意・集中力や課題全体のルール（ここでは刺激となる文の、日本語としての適否を答える）を保持しながらそれに基づいて情報の処理を行う力、といったような、HFASD群において、生活年齢や語彙年齢が上がることは無関係に個人によってその能力の高さにばらつきのある力が関係している可能性が考えられる。また、言語面に限れば、示された語と絵のマッチング課題と異なり、組み合わせられて呈示される二語について、その語の意味と、どのような語と結合することが可能であるかという統語知識に基づいてその組み合わせの妥当性を判断するという認知的により複雑な作業を行う力が必要である。

他にも複数（この場合は修飾語と被修飾語の二つ）の要素を含む表現を理解する力や、示された内容を的確にイメージする力などが挙げられるが、その能力が具体的にどのようなものであるかということの詳細についての検討は今後の課題とする。

#### 4. 2 状況文課題について

状況文課題については、①成績はTD群において語彙年齢との間に弱い相関が見られる一方、HFASD群では相関しないこと、②課題成績に群間で有意差のないこと、③両群において適用範囲課題の成績との間に正の相関がみられ、さらに生活年齢や語彙年齢の要因を制御することによって、TD群においては二課題の相関が弱まることに対してHFASD群ではそれらの要因を制御しても相関係数はさほど減少せず二課題の成績にある程度の強さの相関が見られること、の三点が示された。

まず、①と②では、状況文課題の成績がHFASD群において語彙年齢との相関がなく、TD群においても相関が弱いことから、この課題は獲得語彙の豊富さに直接支えられた能力ではないことが示された。また、課題成績における群間の有意差もないことから、課題作成の意図に反して、この課題を単独で用いることでHFASD児の修飾語としての形容詞等の意味知識の特徴を十分に明らかにすることはできないことが示された。

状況文課題の状況文は、全て二～三文から成る短い文章であり、いずれも前半の文で前提が説明され、それに基づいて後半の文で適否判断すべき出来事や状況が言及されるという構造である。つまり、表現内容と合致する出来事や状況であるか判断するためには、状況文において呈示された前提に基づいた、出来事や状況の意味付けが必要になる。この課題では、前半の文で述べられた状況や社会的場面を自分の経験に照らして理解するとともに、連体修飾語を含む名詞句の意味的妥当性を判断するという複数の要因が関与している。また、提示されるこれら二つの要素について、並行して注意を向けて思考、理解する必要がある。したがって、状況文課題の成績は語彙の豊富さと単純に相関せず、対象児が有する修飾句の意味的範囲を探りにくい可能性がある。また、慣用的な名詞句である「堅い人」「深い付き合い」「真つすぐな言葉」といった表現は、低学年の児童にはなじみが薄く、修飾語の意味知識を問う課題としては敏感さを欠いていたかもしれない。

しかしながら、状況文課題の成績のみを見ると両群の成績に有意な差が無いにも関わらず、生活年齢と語彙年齢の要因を除いた適用範囲課題の成績との関連において、HFASD群においてのみ強い正の相関のあることが示された。TD群では、状況文課題の遂行には語彙知識の豊富さが強く関与している一方で、HFASD群では語彙量としてだけでは測れない意味理解に関する能

力がかかわっており, これが適用範囲課題と状況文課題の遂行に共通する判断の基盤として機能した可能性が示唆される。この点については, 今後さらに検討を重ねていく必要がある。

本研究では, 表現の適否を判断だけを求めたが, 「わからない」といった3水準以上の回答肢を設定するなどの工夫を取り入れたり, 小学校高学年以上の研究参加者を対象にして5件法の評定を求めたりするなど, 話者のもつ意味知識をよりの確に把握する評価方法を取り入れた検討も行っていきたい。

### 謝 辞

本研究では研究参加児の方々, 辰巳朝子先生をはじめとする島田療育センターリハビリテーション部の方々にご協力を頂きました。深謝いたします。

### 文 献

- 1) 別府哲, 野村香代 (2005). 高機能自閉症児は健常児と異なる「心の理論」をもつのか: 「誤った信念」課題とその言語的理由付けにおける健常児との比較. *発達心理学研究*, 16, 257-264.
- 2) Cantwell, D., Baker, L. & Rutter, M. (訳: 木村宣子) (2006). 幼児自閉症と特異的発達性受容性言語障害の比較研究—IV 統語論および言語機能に関する分析. *自閉症と発達障害研究の進歩*, 2004/Vol.8 特集コミュニケーション. 星和書店.
- 3) Happe, F.G.E. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48, 101-119.
- 4) Dennis, M., Lazenby, A. L., Lockyer, L. (2001). Inferential language in high-function children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 47-54.
- 5) 秦野悦子 (編) (2010). *生きたことばの力とコミュニケーションの回復*. 金子書房.
- 6) 飛田良文・浅田秀子 (1994). *現代副詞用法辞典*. 東京堂出版.
- 7) 池上嘉彦・山梨正明・河上誓作 (監修) (2003). シリーズ認知言語学入門〈第3巻〉認知意味論. 大修館書店.
- 8) 伊藤恵子 (2008). *自閉症児の語用論的能力に関する実証的研究*. 風間書房.
- 9) 岩田純一 (1994). 乳幼児のメタファー. *京都教育大学紀要*, 85, 29-41.
- 10) 国立国語研究所報告 (2009). *教育基本語彙の基本的研究*. 明治書院.
- 11) 大井 学 (2002). 「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. *聴能言語学研究*, 19, 224-229.
- 12) 大井 学 (2006). 高機能広汎性発達障害にともなう語用論障害: 特徴, 背景, 支援. *コミュニケーション障害学*, 23, 87-104.
- 13) Oi, M. (2010). Do Japanese children with high-functioning autism spectrum disorder respond differently to Wh-questions and Yes/No-questions. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24, 691-705.
- 14) Roberts, J.A., Rice, M.L. & Tager-Flusberg, H. (2004). Tense marking in children with autism. *Applied Psycholinguistics*, 25, 429-448.