

■原著論文

高機能自閉症スペクトラム障害児における心的語彙の理解^{*1}酒井彩華^{*2} 辰巳朝子^{*3} 大伴 潔^{*4}

本研究では、小学校1年生から5年生までの高機能自閉症スペクトラム障害 (HFASD) 児 11 名を対象とし、HFASD 児における自己や他者の心的状態を表現する心的語彙の理解を1年生から4年生までの典型発達 (TD) 児 40 名と比較した。作成した3つの心的語彙課題のうち定義課題と文脈対応課題では、回答に多肢選択法を用い、場面想起課題では想起された場面の適切さを評定した。その結果、定義課題と文脈対応課題の2つにおいて、HFASD 群の成績は TD 群に比べて有意に低かった。また、日常のコミュニケーション行動に関する保護者アンケートからは、HFASD 児のコミュニケーションの困難さを確認することができたが、保護者アンケートの結果は、いずれの心的語彙課題の結果とも相関がみられなかった。心的語彙課題の結果から、HFASD 児における社会的文脈における心的状態の推論や言語化の困難が改めて示唆された。

Key Words: 心的語彙, 高機能自閉症スペクトラム障害, 場面想起, コミュニケーション行動
words expressing mental state, high-functioning autism spectrum disorders, evoking of scenes, communication behavior

はじめに

自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorders, 以下 ASD) とは、「社会的相互交渉の障害」「コミュニケーションの障害」「想像力の障害」の3つ組 (Wing, 1996) を主な特徴とし、これに加え DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) では、限定した活動や関心のパターンの反復に関連して感覚刺激の反応亢進または低反応といった発達のアンバランスさも含む障害のスペクトラムであるとされる。ASD 児は、幼少期から共同注意や人の意図の理解、心の動きの読み取りに困難があり、アスペルガー症候群の

ような知的機能に遅れのない ASD 児であっても、他者の心的状態の洞察に困難があるのは共通している。高機能 ASD 児 (以下、HFASD 児) における心的状態の認知に関する研究として、高階、犬飼、井上 (2006) では、HFASD 児に「状況をもとにした感情理解」の条件性弁別トレーニングを行った結果、ネガティブな3つの感情 (悲しい、怒っている、怖い) の弁別が困難である可能性が示唆された。宮本 (1999) は、感情を喚起する条件刺激と表情が矛盾する場面 (例えば、ありがた迷惑な行為をされたときの作り笑い) の感情を判断する実験的課題を実施した結果、HFASD 児は提示された複数の情報を統合して処理することに

^{*1} Comprehension of Words Expressing Mental State in Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorders

本稿の一部は第36回日本コミュニケーション障害学会学術講演会 (2010年5月29, 30日 姫路) において発表した。2014年7月20日受理。

^{*2} Sayaka SAKAI 市川市こども発達センター (〒272-

0032 千葉県市川市大洲4-18-3). Ichikawa-city Child Development Center (4-18-3, Oosu, Ichikawa, Chiba, 272-0032, Japan)

^{*3} Tomoko TATSUMI 島田療育センター, Shimada Ryoiku Center

^{*4} Kiyoshi OTOMO 東京学芸大学, Tokyo Gakugei University

困難を示したことを報告している。

一方、言語面では、HFASDの幼児は形容詞や動詞など基本的な語の意味の取り違えや混乱を示し、感覚・気分・思考などの内面的な精神状態を表す語（「おいしい」「おもしろい」「わかった」など）の理解が困難であり、学齢期にはかなり緩和されてくるものの、心の働きを示す語の微妙な違いの理解は引き続き難しいことがある（大井，2001）。言語の文脈における感情理解に関する高橋，杉山（2002）の研究では、HFASDとされる小学生に、うれしい・悲しい・怒りの3つの感情について、文章における主人公の感情読み取りに関する調査が行われた。その結果、文章内容の理解、主人公の感情の名称およびその感情の理由のすべてにおいて、典型発達児（以下、TD児）群よりもHFASD児群に誤答が多く、文章を用いても心理化課題に困難があることが示された。また、心的状態を表す語彙に焦点を当てた研究として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HFASD児には誤りが多いことを示している。このように、HFASD児では、他者の心的状態の洞察を含む言語理解に困難があることや、自分のことばによる感情の表現が少ない（菊池，2002）ことが示されている。

これまで調査対象となった感情は、高橋ほか（2002）では「うれしい・悲しい・怒り」であり、表情との言語マッチングを行った神尾，十一（1998）では「うれしい・怒っている・悲しい・普通」と少数の語に限られている。「はずかしい」のような自己の情動を表したり、「うたがう」のような他者に向けられた心的状態を表現したりする語彙を「心的語彙」とした場合、日本語では擬態語を用いた表現（例「わくわく・いらいら」）もあり、このような多様な心的語彙に関してHFASD児における理解の適切さについて検討は行われていない。心的語彙の理解の適切さを探る手立てが確立すれば、HFASD児の言語理解面について評価をする新たな手立てとなるであろう。

心的語彙の理解を巡る課題を作成する場合、少なくとも以下の2つの側面からのアプローチが可能である。第一に、語の定義上の意味知識に関す

る検討であり、心的語彙を別の言葉で適切に定義づけるかどうかを通じた評価となる。第二に、何らかの情動を喚起する場面と心的語彙とを対応づけることができるかどうかを通して意味知識の適切さについて情報を得ることができる。場面と心的語彙との対応づけには、特定の心的語彙の意味に対応する場面を自分の過去の経験にもとづいて想起するという場面想起と、与えられた特定の状況に当てはまる心的語彙を想起するという状況や文脈に応じた語彙想起の2側面がある。前者の場面想起は、HFASD児が想起した場面から心的語彙の意味理解の適切さを探るものであると同時に、柔軟に場面を想起できるかどうかの評価される。一方、与えられた文脈に対応する語彙選択は、意味的知識だけでなく、特定の状況における心的状態の推論も関与する。本研究では、上記のそれぞれに対応する「定義課題」「場面想起課題」「文脈対応課題」を作成し、学齢のHFASD児は、同年代のTD児と比べ、心的語彙の理解や使用に困難さがあるのかを検討することを第一の目的とした。

また、ASD児には他者との言葉を介したコミュニケーションの困難や会話における一般的な語用からの逸脱も認められるが（e.g. 別府，2001；神尾，2007）、仮に心的語彙にかかわる課題における群間の違いがあった場合、日常のコミュニケーションのつまずきとの関連性の有無が問題となる。そこで、研究参加児の日常のコミュニケーションの様子に関するアンケートを保護者に実施し、コミュニケーション上の困難と心的語彙課題の結果との関連を検討することを第二の目的とした。

方 法

1. 研究参加児

小学校1年生から5年生まで（生活年齢CA 6;4～10;7、平均CA 7;9、月齢SD 17.08）のHFASD児11名（男児9名、女児2名）を対象とした。研究参加児の全員が、ASDまたはASD疑いの診断を医師から受けている。WISC-IIIまたはWISC-IVの平均全IQは94.7（SD 8.21）であり（表1）、すべての研究参加児は全IQおよび言語性IQ（WISC-IVにおいては言語理解指標VCI）のいずれもが80以上であった。また、絵

表1 HFASD 児群における WISC- III・WISC- IV および PVT-R の平均 (カッコ内は標準偏差)

	WISC- III /WISC- IV*			PVT-R	
	FIQ	VIQ	PIQ	VA	SS
WISC- III 実施児 (10名)	95.1 (8.56)	99.2 (12.11)	92.8 (12.97)	7;10 (29.20)	10.40 (4.72)
WISC- IV 実施児 (1名)	FSIQ	VCI	PRI		
	91	91	104		

* 1名については WISC- IV を実施しており、全検査 IQ (FSIQ)、言語理解指標 (VCI)、知覚推理指標 (PRI) を示す。

画語い発達検査 (以下、PVT-R) における平均語彙年齢 (VA) は 7;10 (月齢 *SD* 29.20)、平均 SS は 10.40 (*SD* 4.72) であった。

対照群は、1年生から4年生まで (CA 6;6 ~ 10;3、平均 CA 8;4、月齢 *SD* 13.90) の TD 児 40名 (各学年男児5名、女児5名) であった。PVT-Rの平均 VA は 9;0 (月齢 *SD* 20.20)、平均 SS は 12.0 (*SD* 3.01) であった。男児と女児との間に VA および後述のいずれの課題の成績においても *t* 検定による有意差が認められなかったため、男女を合わせた群を TD 児群として HFASD 児群と比較検討した。CA および VA において TD 児群と HFASD 児群との間に有意差はなかった。本研究参加児のすべての保護者に目的、方法を口頭および文書で説明し、承諾を得たうえで本研究課題を実施した。

2. 心的語彙課題

心的語彙にかかわる3つの課題を作成した。用いた心的語彙は、「分類語彙表」(国立国語研究所編, 2004) の「精神および行為」分野の中で感情を表すものであり、かつ、阪本 (1958, 1984) の A1 ~ B2 (小学校低学年から小学校中学年程度) の分類に当てはまる語彙から選択した。すべての課題は子どもと対面して行い、検査者は口頭で教示を行うとともに、子どもには課題文や選択肢をプリントとして視覚的に提示した。子どもは口答または筆記、選択肢の指さして回答した。3つの課題は、場面の例示が自由な想起に影響を与えることを避けるため、「場面想起課題」「定義課題」「文脈対応課題」の順に実施した。

1) 場面想起課題

与えられた心的語彙を自分の過去の経験と対応

づけることを求める場面想起課題では、擬態語(わくわく・いらいら)、動詞(安心する・うたがう)、形容詞(くやしい・はずかしい)の6語を対象とした。これらは学齢児にとって日常経験すると考えられる意味内容であり、2語(わくわく・安心する)はポジティブな感情表現、4語(いらいら・うたがう・くやしい・はずかしい)はネガティブな感情表現を表す。擬態語を含めた理由として、擬態語は、幼児期から生活の中で子どもたちが使用しやすく馴染みがあると考えられること、および擬態語の心的語彙についての研究が少ないことから使用することとした。

場面想起課題においては、「あなたはどんなときに、〇〇ということばを使いますか?」と質問し、各語彙を使用する状況について自由回答を求めた。付表1の基準にもとづき、心的語彙の定義に応じた使用ができていないかを、どの群の対象児を評定しているのかを伏せたうえで、2名の評定者が個別に4段階評価した。定義に応じて回答できているものを4点とし、無回答や「わからない」を1点とした。全6語合計で24点満点である。2名の評定が異なった場合には、協議し評価を決定した。

2) 定義課題

心的語彙の言語による定義づけを求める定義課題においては、場面想起課題で用いた6語を含む擬態語(そわそわ・くよくよ・はらはら・びくびく・いらいら・わくわく)、動詞(安心する・こまる・はげます・うたがう)、形容詞(くやしい・はずかしい)の全12語を対象とし、「〇〇ということばは、どういうことですか?」と教示を与え、3つの選択肢から語の意味・定義を選択してもらった。

た(付表2)。語彙の定義および選択肢に用いた定義は、金田一(2008)を参考に、子どもたちが理解しやすい文を用いた。正答を1点、誤答を0点と評価した。全課題12点満点である。

3) 文脈対応課題

文脈対応課題では、文脈から心的語彙の選択ができるかどうかを検討した。対象語彙は定義課題と同じ12語であるが、動詞2語(なぐさめる・あきらめる)、形容詞2語(うらやましい・うれしい)を選択肢としてのみ使用した。

心的語彙の定義に応じた短い文章を作成し、心的語彙部分を穴あきにして、3つの選択肢から適切な心的語彙を選択してもらった(付表3)。正答を1点、誤答を0点と評価し、全課題12点満点である。

これら3課題の実施には20～30分を要した。

3. 日常コミュニケーションに関する保護者アンケート

日常のコミュニケーションの様子について、保護者に尋ねるアンケートを作成した。質問項目はBeaumont, Sofronoff(2008), Bishop(2003), 三橋, 中村(2004)を参考に、場面に不適切な話し方(自分の興味のあることのみを話すなど)、非言語コミュニケーション(表情の理解など)、文脈の理解(ことばの冗談やだじゃれの意味理解など)、社会的関心(他児への興味など)のサブカテゴリ分けをし、その中からコミュニケーションや情動に関すると考えられる19項目で構成した(付表4)。各質問に対して「いつもある・よくある・たまにある・全くない」あるいは「いつもできる・おおむねできる・やや難しい・いつも難しい」といった4件法で保護者に回答してもらった。回答傾向を明らかにする便宜的な方法として、各評定間の重みが等価な間隔尺度とみなして分析を行った。質問項目の内容に応じ、肯定行動を評価する質問(例「皮肉っぽい冗談がわかり、混乱することなく面白い」)では、よくできると評定をされているものから4, 3, 2, 1と点数化をし、否定行動を評価する質問(例「相手の機嫌が悪くなったり、怒っていたりすることに気がつかない」)では、全くないと評定されているものから4, 3, 2, 1と点数化した(全76点満点)。

結 果

表2にTD児群およびHFASD児群におけるCA, VA, 各心的語彙課題および保護者アンケートの結果間の相関係数を示す。

1. 場面想起課題

「どんなときに、〇〇ということばを使うか」と尋ねる場面想起課題では、6語合計のTD児群全体における平均評価点は18.4(*SD* 3.87)であり、1年生16.3(*SD* 3.30)、2年生16.9(*SD* 4.20)、3年生19.3(*SD* 2.83)、4年生21.2(*SD* 3.36)であった。40名中3名が満点であった。TD児群におけるCAと全6語の評価点についての相関は $r=0.528$ ($p=0.0005$)、VAと全6語の相関は $r=0.401$ ($p=0.010$)となり、いずれも有意な相関がみられた。一方、HFASD児群における平均評価点は15.4(*SD* 4.11)であり、CAとの相関は $r=0.688$ ($p=0.019$)、VAとの相関は $r=0.521$ ($p=0.100$)であった(表2)。

群間の差の検討にあたっては、CAとVAをそれぞれ余剰変数として統制して共分散分析を行った(定義課題と文脈対応課題についても同様)。その結果、いずれの分析でも場面想起課題の成績においてTD児群とHFASD児群との間に有意差は認められなかった。

2. 定義課題

心的語彙の意味を3つの選択肢から選ぶ定義課題におけるTD児群の正答数の平均点は10.1(*SD* 1.84)であり、1年生8.8(*SD* 2.35)、2年生10.0(*SD* 1.63)、3年生10.6(*SD* 1.35)、4年生11.1(*SD* 1.20)であった。40名中10名が満点であった。TD児群における正答数とCAとの相関は $r=0.523$ ($p=0.0005$)、VAとの相関は $r=0.529$ ($p=0.0004$)であった。一方、HFASD児群における平均評価点は7.27(*SD* 2.80)であった。

TD児群とHFASD児群の定義課題の成績を図1に示す。共分散分析を行った結果、CAを共変量とする分析でTD児群とHFASD児群との間に有意差が認められ($F(1, 48)=14.05$, $p=0.001$)、VAを共変量とする分析でも、両群の間に有意差が認められた($F(1, 48)=12.04$, $p=0.001$)。

3. 文脈対応課題

短い文章の心的語彙部分を空欄にして、3つの

選択肢から適切なものを選ぶ文脈対応課題では、TD 児群における正答数の平均は 10.2 (SD 1.22) であり、1 年生 9.1 (SD 1.29)、2 年生 10.1 (SD 0.74)、3 年生 10.6 (SD 1.07)、4 年生 10.9 (SD 0.99) であった。40 名中 5 名が満点であった。TD 児群における正答数と CA との相関は $r=0.563$ ($p<0.0002$)、VA との相関は $r=0.583$ ($p=0.0001$) であった。一方、HFASD 児群における評価点の

平均は 8.82 (SD1.94) であり、有意な相関が VA との間 ($r=0.646$, $p=0.032$) に認められた。

TD 児群と HFASD 児群の文脈対応課題の成績を図 2 に示す。共分散分析を行った結果、CA を共変量とする分析で TD 児群と HFASD 児群との間に有意差が認められ ($F(1, 48)=6.01$, $p=0.019$)、VA を共変量とする分析でも、両群間に有意差が認められた ($F(1, 48)=4.43$,

表 2 各心的語彙課題および保護者アンケートの結果の間の相関係数 (右上は相関係数, 左下は有意確率)

TD 児群	生活年齢	語彙年齢	場面想起課題	定義課題	文脈対応課題	保護者アンケート
生活年齢 (CA)	—	0.758 **	0.528 **	0.523 **	0.563 **	0.016
語彙年齢 (VA)	0.000	—	0.401 *	0.529 **	0.583 **	0.025
場面想起課題	0.000	0.010	—	0.420 **	0.294	-0.064
定義課題	0.001	0.000	0.007	—	0.516 **	-0.070
文脈対応課題	0.000	0.000	0.065	0.001	—	0.014
保護者アンケート	0.923	0.877	0.697	0.667	0.933	—

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

HFASD 児群	生活年齢	語彙年齢	場面想起課題	定義課題	文脈対応課題	保護者アンケート
生活年齢 (CA)	—	0.770 **	0.688 *	0.377	0.524	-0.072
語彙年齢 (VA)	0.006	—	0.521	0.527	0.646 *	-0.522
場面想起課題	0.019	0.100	—	0.548	0.750 **	-0.072
定義課題	0.254	0.096	0.081	—	0.840 **	-0.307
文脈対応課題	0.098	0.032	0.008	0.001	—	-0.279
保護者アンケート	0.832	0.099	0.833	0.358	0.407	—

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

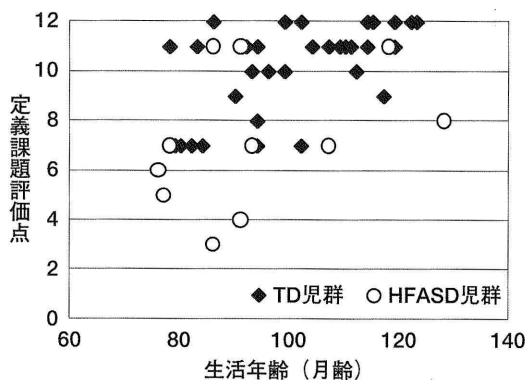


図 1 各群の研究参加児毎の定義課題の評価点

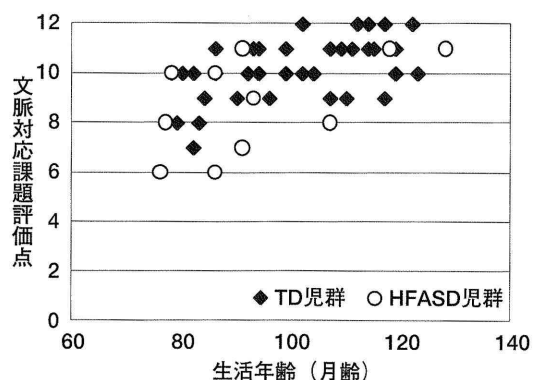


図 2 各群の研究参加児毎の文脈対応課題の評価点

$p=0.041$)。

4. 各心的語彙課題間の相関

心的語彙の理解にかかわる3つの課題の評価点間の相関を表2に示す。TD児群においては、場面想起課題と定義課題($r=0.420$, $p=0.007$)、定義課題と文脈対応課題との間にそれぞれ有意な相関が認められた($r=0.516$, $p=0.001$)。また、HFASD児群においても、場面想起課題と文脈対応課題($r=0.750$, $p=0.008$)、定義課題と文脈対応課題との間にそれぞれ有意な相関が認められた($r=0.840$, $p=0.001$)。

5. 保護者アンケートの結果と心的語彙課題との相関

TD児群の保護者アンケートの平均スコアは59.3 (SD 5.69)であったのに対し、HFASD児群の平均スコアは51.8 (SD 8.21)であった。全質問項目の合計点について t 検定(両側検定)により比較したところ、HFASD児群が有意に低いことが示された($t(49)=3.509$, $p<0.001$)。しかし、両群ともに心的語彙課題の評価点と保護者アンケートのスコアとの間に有意な相関はみられなかった(表2)。

考 察

本研究では、3つの心的語彙課題を通して、学齢のHFASD児の心的語彙にかかわる理解や知識について検討した。TD児においては、3課題の成績がCA、VAと相関しており、小学校低学年から高学年にかけて感情にかかわる言語表現がより詳細になっていくという高橋ほか(2002)の報告と一致する知見を得た。心的状態を表現する課題においては、表現するための語彙の豊かさや言語表現能力が課題遂行の基盤のひとつであるといえる。またCAとの相関は、自らが遭遇した現実 に即した感情経験の豊かさ が心的語彙と場面・文脈とを対応づける課題の遂行を支える一要因であることを示唆する。一方、HFASD児においては、場面想起課題の評価点とCA、文脈対応課題の評価点とVAとの間にのみ有意な相関がみられただけであった。この背景には、研究参加児の数がTD児よりも少なく相関係数が有意水準に至り難かったということもあるが、HFASD児では生活経験や語彙知識以外の認知的な要因が心的語彙の

習得や課題の遂行を妨げている可能性も示唆している。

このような群間差は、心的語彙の意味理解について検討した定義課題においても、HFASD児群の方がTD児群に比べて有意に評価点が低いという結果からも示された。定義課題では、個人が有する意味知識を言語化された定義と照合し適切さを評価することが求められる。心的語彙のような内的な状態を表す語の意味を習得するには、他者と一致した内的状態の認知が前提となるが、情動認知の困難さや感覚情報処理の特異性(Lane, Young, Baker, et al., 2010)がHFASD児の意味理解に影響を与えることは十分に考えられる。他者との情動的な相互交渉の困難というASDの一般的な特徴は、他者の心的状態を感じ取ることの難しさだけでなく、本人の情動的側面に非ASD児者との質的な違いがあることを示唆する。これまでの研究結果(e.g. 井上, 2004; 高階ほか, 2006; 高橋ほか, 2002; Losh and Capps, 2006)と同様に、心的状態を表す語彙の音形知識を有していても、その語が喚起する意味が異なる可能性がある。また本研究では、擬態語も課題の中へ取り入れているが、「はらはら」「そわそわ」などの擬態語の場合には、語のリズムや音感が喚起するイメージが日本語のなかで定着した語意に結びつく。HFASD児において擬態語にともなうイメージにTD児との何らかの違いがあるのであれば、意味の習得にも影響を与えうる。なお、心的状態のような抽象度の高い意味内容を定義づける言語表現の理解が難しいという言語能力面の問題が定義づけの困難に反映する可能性も排除することはできない。したがって、より厳密な検討を行うには、心的語彙以外の語について語の意味を別の言葉で定義づけるといった課題を含め、メタ言語的な能力を統制したうえでの群間比較が今後必要である。

文脈状況に応じた心的語彙の選択について検討した文脈対応課題においても、HFASD児群の方がTD児群に比べて有意に評価点が低いことが明らかになった。一方、心的語彙に対応して自分の経験を想起する場面想起課題において群間差は認められなかった。この結果は、TD児群と同様に場面想起課題とCAとの相関が、HFASD児群に

においても見られたことと一貫している。前述したように場面想起課題には、生活経験の豊富さが貢献していると推察される。自分自身の実体験を回答の拠り所とすることができる場面想起課題は、より架空の状況が提示される文脈対応課題に比べて適切に回答しやすいと思われ、これが両群で同程度の成績が得られた一因であると推測される。ただし、本研究では、回答された場面と心的語彙がどのように結びつくのかの説明は求めている。高橋ほか(2002)が行った感情認知課題においては、感情の背景にある理由の説明が不適切な回答が多かったと報告されており、単に場面を想起するだけではなく、心的語彙から想起された場面についての説明に質的な分析と評定を加えたならば、何らかの差異が見いだされた可能性もある。

文脈と心的状態を表す語彙との対応づけの困難という結果は過去の知見(三橋ほか, 2004; 高橋ほか, 2002)と一致する。与えられた場面に関連する心的語彙を選択する文脈対応課題において群間差が認められたという本研究の結果は、経験のない文脈や架空の状況といった他者の視点や社会的文脈をとともなう課題、想像や推論を必要とする課題において難しさがある可能性を示唆している。「心の理論」能力に困難があるとされるASD児の場合には、他者が心的語彙を使用する文脈から本来の定義や使用を習得しにくい可能性もある。ただし、社会認知的な特異性があつたとしても、実体験を通して得た知識から心的語彙と状況との連合が可能になるとも考えられる。言語能力の高いASD児ほど、「心の理論」の獲得の程度を測る誤信念課題に正答する割合が高くなることから、特にアスペルガー障害では比較的優れている言語ルートを介して誤信念課題を通過できると考えられている(Tager-Flusberg and Sullivan, 2000)。このように、子ども自身が遭遇する場面に心的語彙によるラベルづけを繰り返し経験することで、場面との連合から意味がより明確化したり、与えられた場面から想起される心的語彙を推論したりする際の基盤となる経験知が増えることも予想される。

本研究で用いた3つの心的語彙課題間の評価点の相関分析では、HFASD児の定義課題と文脈対応課題の間と、場面想起課題と文脈対応課題の間

に相関が認められた。後者の場面想起課題と文脈対応課題との間の相関は、TD児群では有意な相関が認められなかった。HFASD児群にのみ両課題の間に有意な相関関係が認められたという結果については、上に述べたようにHFASD児では、実際に経験した場面と心的語彙を連合させて経験的知識として心的語彙が習得される過程を反映するという解釈が可能である。TD児群で有意な相関が認められた定義課題と場面想起課題の間には、HFASD児群では有意な相関が認められなかったが、これはHFASD児の研究参加児が少なかったことが影響している可能性がある。

3つの課題はすべて正しい意味理解をとともなう心的語彙のレパトリーの豊富さを評価するという点で共通するが、課題間の相違もある。特に群間で有意差のあつた定義課題と文脈対応課題は、メタ言語的な能力や場面との関連性を手がかりに、異なる側面から子どもの意味知識の適切さに迫るものである。このような課題を実施することは、HFASD児の心的語彙の理解について、適切な回答の数という量的指標をもとに評価するひとつの手立てになりうるのではないだろうか。なお、本研究では、HFASD児では各課題において満点はいなかったが、TD児では満点が見受けられたことから、今後、難易度については満点に偏らない課題で構成する必要がある。

日常のコミュニケーション行動に関する保護者アンケートからは、HFASD児のスコアがTD児に比べて有意に低く、保護者アンケートからもHFASD児の日常におけるコミュニケーションの困難さが伺われた。しかしながら保護者アンケートの結果は、いずれの心的語彙課題の結果とも相関はしなかった。本研究で用いたアンケートは、場面に不適切な話し方、非言語コミュニケーション、文脈の理解、社会的関心といった領域にかかわる項目から成るが、日常の行動における課題は、他者の情動の理解だけでなく、興味の範囲の限定や行動のコントロール、見通しをもつことなど、多様な要因が関連する。心的語彙課題の遂行には、言語面と状況認知に比較的限定された要因のみが関与することが、アンケート結果と一致しなかったこと背景にあるのかもしれない。また、ASD児における心的語彙の理解は、障害特性や言語の

発達段階を反映するだけでなく、個人の経験によっても変化のあるものだと考えられる。情緒社会性の育ちについての保護者からの聞き取りも含めて、社会的場面でのつまずきと心的語彙の習得困難との間に何らかの関連があるのかどうか、より詳細に検討していく必要がある。

謝 辞

本論文を作成するにあたり、研究にご協力いただきました研究参加児、保護者、島田療育センターの皆様にご心より感謝を申し上げます。

文 献

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition*. American Psychiatric Publishing.
- Beaumont, R. and Sofronoff, K. (2008). A multi-component social skills intervention for children with Asperger syndrome: The Junior Detective Training Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 49, 743-753.
- Bishop, D.V.M. (2003). *Children's Communication Checklist-2: United States Edition*. Pearson.
- 別府哲. (2001). “第2章 自閉症と広汎性発達障害”. 入門コースことばの発達と障害②ことばの障害入門. 西村辦作 (編). 大修館書店, p. 31-52.
- 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.
- 井上雅彦. (2004). 自閉症者の感情理解とその指導可能性に関する行動分析的検討. *発達障害研究*. 26, 23-31.
- 神尾陽子. (2007). “自閉症スペクトラムの言語特性に関する研究”. *発達期言語コミュニケーション障害の新しい視点と介入理論*. 笹沼澄子 (編). 医学書院, p. 53-70.
- 神尾陽子, 十一元三. (1998). 高機能自閉症における感情理解の過程に関する研究. *児童青年精神医学とその近接領域*. 39 (4), 340-351.
- 菊池哲平. (2002). 自閉症者における状況からの他者および自己感情推測. *九州大学心理学研究*. 3, 107-112.
- 金田一京助 (編). (2008). *例解学習国語辞典* (第8版). 小学館.
- 国立国語研究所 (編). (2004). *分類語彙表*. 大日本図書.
- Lane, A.E., Young, R.L., Baker, A.E.Z., et al. (2010). Sensory processing subtypes in autism: Association with adaptive behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 40, 112-122.
- Losh, M. and Capps, L. (2006). Understanding of emotional experience in autism: Insights from the personal accounts of high-functioning children with autism. *Journal of Developmental Psychology*. 42, 809-818.
- 三橋美典, 中村圭佐. (2004). 軽度発達障害児の他者認知に関する検討—感情認知課題と間接発話課題からみた特性—. *福井大学教育地域科学部紀要IV (教育科学)*. 60, 41-52.
- 宮本淳 (1999). 高機能広汎性発達障害の感情認知 (II) —状況と矛盾する表情の理解と推測についての検討—. *小児の精神と神経*. 39, 239-247.
- 大井学. (2001). “第3章 高機能自閉症とアスペルガー症候群”. 入門コースことばの発達と障害②ことばの障害入門. 西村辦作 (編). 大修館書店, p. 53-78.
- 阪本一郎. (1958). *教育基本語彙*. 牧書店.
- 阪本一郎. (1984). *新教育基本語彙*. 学芸図書.
- Tager-Flusberg, H. and Sullivan, K. (2000). A componential view of theory of mind: evidence from Williams Syndrome. *Cognition*. 76, 59-89.
- 高橋美枝, 杉山登志郎. (2002). 文章を用いた心理化課題の発達の検討—高機能広汎性発達障害児と健常児の比較—. *発達障害研究*. 24, 56-66.
- 高階美和, 犬飼陽子, 井上雅彦. (2006). 高機能自閉症幼児における感情理解・表出の指導—日常生活への般化の検討—. *発達心理臨床研究*. 12, 113-122.
- Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum, A Guide for Parents and Professionals*. London: Constable and Company Limited (久保絃章, 佐々木正美, 清水康夫監訳. (1998). *自閉症スペクトル—親と専門家のためのガイドブック*. 東京書籍).

《ABSTRACT》

Comprehension of Words Expressing Mental State in Children
with High-Functioning Autism Spectrum Disorders

Sayaka SAKAI * Tomoko TATSUMI ** Kiyoshi OTOMO ***

* Ichikawa-city Child Development Center
(4-18-3,Oosu,Ichikawa,Chiba,272-0032,Japan)

** Shimada Ryoiku Center

*** Tokyo Gakugei University

This study investigated comprehension of words which express mental state of self and others in eleven 1st to 5th grade school children with high-functioning autism spectrum disorders (HFASD). Three tasks were created, and performance levels of the HFASD children were compared with those of forty 1st to 4th grade typically-developing (TD) school children. The scores of the HFASD children were found to be significantly lower than those of the TD children in the Definition Task and the Context Correspondence Task. The participants' mothers answered the questionnaire on children's communication behavior, and the results revealed significantly low scores for the HFASD group than for the TD group, confirming the difficulties in communication for the HFASD children. However, the scores did not correlate with the results of the tasks on words expressing mental state, suggesting that the behavioral difficulties of HFASD children reflect several factors other than the understanding of others' mental states. The results from the words expressing mental state, tasks suggested difficulties for HFASD children in making inferences about internal states associated with social contexts and in linking them with language forms.

付表1 場面想起課題における評価基準および実際の応答例（「うたがう」の場合）

点数	評価基準	実際の応答例
4	「本当かどうかあやしいと思うこと」という定義に応じた回答。	約束を何回もやぶって、信じてって言われたとき。
3	定義から少し逸脱している回答や、定義に近いが表現が不足している回答。	いつも同じパターンなのに、今日は違うパターンのとき。
2	定義から逸脱していると考えられる回答や、定義についての表現が不足している回答。	学校に持っていったやいけないものとかが誰かのポケットから出てきたとき。
1	わからない、無回答および定義について触れていない回答。	わからない。

付表2 定義課題で用いられた語と選択肢

課題語	選択肢
そわそわする	①気もちがおちつかないこと（正答） ②あぶないと思うこと ③元気がいいこと
くよくよする	①たのしくて、ゆかいなこと ②いつまでも気にして心ばいすること（正答） ③とてもこわくて、体がふるえること
安心する	①明るく元気なこと ②気もちが、おちつかないこと ③なにも心ばいがいいこと（正答）
うたがう	①正しいと思い、たよりにすること ②じぶんもそうなりたいと思うこと ③本当かどうか、あやしいと思うこと（正答）
こまる	①すべてのことが、うまくいき、すごしやすいこと ②どうしていいのかわからなくて、くるむこと（正答） ③ほかの人に、たずねること
はらはらする	①とても心ばいすること（正答） ②気もちが、ゆったりしていること ③いっしょうけんめいに、なにかをすること
びくびくする	①たちどまつたり、ゆっくりうごくこと ②とてもたのしくて、ゆかいなこと ③とてもこわくて、体がふるえること（正答）
はげます	①人を元気づけること（正答） ②人にめいれいすること ③人をほめること
はずかしい	①おちつかないこと ②なんとなくでれくさいこと（正答） ③はきはきとしていて、りっぱなこと
いらいらする	①ものごとが、じぶんの思うようにならなくて、はらがたつこと（正答） ②どうしていいのかわからなくて、あわてること ③たのしみやよろこびで、心がはずむこと
くやしい	①たのしくて、もう一回やりたいと思うこと ②人をたすけてあげたい気もちになること ③ごんねんでしかたがないこと（正答）
わくわくする	①泣きたいくらい、つらいこと ②うれしいことや、たのしみなことで心がはずむこと（正答） ③心がおだやかで、とてもゆったりしていること

付表3 文脈対応課題の課題文と選択肢

課題文	選択肢
きょうは、わたしの たんじょう日です。お母さんは、ケーキを 買いに でかけました。そろそろ 帰ってくる ころです。わたしは、() しています。	①くよくよ ②はらはら ③そわそわ (正答)
きょうは、ゆうえんちに 行くよてい でした。わたしは、かぜをひいて、行けなくなりました。わたしは、しばらく () していました。	①びくびく ②くよくよ (正答) ③そわそわ
きょうは、運動会です。わたしの組は、リレーで とちゅうまで 一位でした。でも、さいご 一周で、ほかの組に ぬかされました。二位に なって、()。	①うれしいです ②くやしいです (正答) ③うらやましいです
あしたは、ずっと たのしみにしていたえんそくです。わたしは、() しています。	①はらはら ②いらいら ③わくわく (正答)
ひるから 雨が ふりはじめました。でも、家に帰るころには、雨がやんだので、わたしは ()。	①あんしんしました (正答) ②こまりました ③うたがいました
れいぞうこに 入れておいた ケーキが なくなっていました。家には、おとうとしか いませんでした。わたしは、おとうとを ()。	①はげましました ②うたがいました (正答) ③なぐさめました
友だちと おばけ屋敷に 行きます。わたしは、おばけが きらいです。友だちと 手をつないで () しながら 中へ入りました。	①いらいら ②くよくよ ③びくびく (正答)
クラスで ハイキングに きました。とても つかれているけれど、あと少しでちょうじょうです。先を 歩いている子は、「もう少しだ」と ()。	①はげましています (正答) ②あきらめています ③うたがっています
きょうは、図工で 絵のぐを つかいます。わたしは、絵のぐを わすれてきてしまいました。わたしは、とても ()。	①こまりました (正答) ②あんしんしました ③うたがいました
きゅうしよくの時間です。スープをくばる人が、わたしのところに、こぼれそうな おわんを はこんできています。わたしは、() しながら見ていました。	①びくびく ②はらはら (正答) ③わくわく
きょうは、音楽発表会です。わたしは、人前で えんそうするのが 苦手です。みんなの前で えんそうするのは、とても ()。	①くやしいです ②うらやましいです ③はずかしいです (正答)
公園に あそびに いきました。大ききな ブランコに のろうとしたら いっぱい でした。何回たのんでも、こうたいしてくれませんか。とても () しました。	①いらいら (正答) ②はらはら ③わくわく

付表4 保護者アンケートにおける質問項目 (抜粋)

<p>肯定 (適切・好ましいと思われる) 行動を評価する質問</p> <ul style="list-style-type: none"> 相手の表情から気持ちを理解することができる。 皮肉っぽい冗談がわかり、混乱することなく、面白がる。 自分の気持ち・状況にあった感情の表現をする (欲しいものをもらって笑顔になる、言葉で表現するなど)。 相手や周囲が動揺したり、困っていたりすると心配をする。 状況にあった行動をすることができる。 友達についての話を (友達のすることや話すことに興味をもつ)。
<p>否定 (不適切・好ましくないと思われる) 行動を評価する質問</p> <ul style="list-style-type: none"> 身ぶりのユーモアを楽しむことはできるが、言葉による冗談やだじやれの意味を理解することが難しい。 慣用句などを文字どおりに理解しやすく、時として、意図していないおかしな言動をしてしまうことがある。 単語がいつもと違う意味で使われると混乱しやすい。 故意的ではないのに、相手を傷つけるようなことをしたり、怒らせるようなことを言ってしまったりする。 相手の機嫌が悪くなったり、怒っていたりすることに気がつかない。 年齢に見合わないような難しい言葉を知っており、使う。 伝えようとしていることが、わかりにくい。 意味をよくわからないまま、大人が使った表現やことばを使うときがある。