

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-

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2007-06-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 三橋, 美典, 中村, 圭佐 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10098/765">http://hdl.handle.net/10098/765</a>

# 軽度発達障害児の他者認知に関する検討<sup>注1)</sup>

## - 感情認知課題と間接発話課題からみた特性 -

三 橋 美 典 ・ 中 村 圭 佐

(2004年9月14日受付)

社会性の発達に未熟さのある軽度発達障害児を対象として、場面状況から相手の感情を推理する感情認知課題と、話し手の隠れた意図を推理する間接発話課題を用いて、彼らの他者認知の特性について検討した。今回はとくに LD (学習障害) 児と HFPDD (高機能広汎性発達障害) の比較に焦点をあて、保護者や本人に対する意識調査も含めて検討した。その結果、矛盾感情の理解はある程度できるが、HFPDD 児と同様、LD 児においても、複雑な文脈情報を含む感情の推理は必ずしも良好ではないことが明らかとなった。また、LD 児に比べて HFPDD 児では、皮肉や非難等の否定的態度を推理する力が低く、チェックリスト形式の調査からも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やソーシャルスキルの未発達が示唆された。

キーワード：LD (学習障害)、HFPDD (高機能広汎性発達障害)、感情認知、間接的発話、語用論、ソーシャルスキル

### 1. はじめに

近年の学校教育の中では、不登校、いじめ、学習の遅れ、心身症等、様々な気がかりな問題をかかえた子ども達への対応が大きな課題となっている。その中で、問題の原因が教育・家庭環境や本人の意欲・性格傾向ではなく、発達障害に由来すると推測される子どもの存在が本邦で認識されるようになったのは15年ほど前からであり、最近では「軽度発達障害」と総称されている。代表的なものに、読み書き・算数等の学習が困難な学習障害 (learning disabilities; 以下 LD)、注意散漫さや多動性等を主症状とする注意欠陥多動性障害 (attention deficit/hyperactivity disorders; 以下 ADHD)、そして対人的コミュニケーションに障害のある高機能自閉症やアスペルガー障害等の高機能広汎性発達障害 (high-functioning pervasive developmental disorders; 以下 HFPDD) がある。

軽度発達障害は、知的発達に遅れはなく、通常学級に在籍する場合がほとんどであるが、学習や対人関係等に気がかりな問題をかかえており、学校では特別な教育的配慮が必要である。彼ら

の存在が、最近の特殊教育の改革、すなわち、従来の特殊教育の枠を越えた「特別支援教育」の理念や教育体制改革の契機の一つとなっているのは周知のことである。

LD、ADHD、HFPDD は、別々の障害であるが共通特性も多く、発達に伴って症状が変化して診断名が変わったり、3つの症状を併せ持ち鑑別が困難な児も多い。支援の方法や方向性の点でも共通部分が多く、とくに、進学・就労がからむ思春期から青年期かけての児では「社会性」の問題が共通の課題となっている(三橋,1999)。例えば、友達がいない、喧嘩等のトラブルがある、親や教員とのすれ違いが多い、といった人間関係に関するもの、自分の思いをうまく表現できない、社会常識がない、といったソーシャルスキルに関する問題である。これらは HFPDD の児の中核症状でもあるが、学習の遅れが主症状である LD 児であっても、中・高校生になると、「学業のことより、社会に出てうまくやって行けるのかの方が不安です」と訴える保護者が多い。ソーシャルスキルトレーニングが重要な支援方法として関心を集めているのは、このことと関連している。

しかしながら、社会性やソーシャルスキルという用語は広汎な意味を含む包括的概念であり、社会性の障害やソーシャルスキルの未発達には様々な側面が考えられる。例えばその一つは「他者理解」の困難さで、他者が何を考えているのか、相手の立場にたって推理できないことである。典型例が「心の理論」の障害であり、自閉症児をはじめとした PDD 児では他者の考えや心情等の心的状態の理解が困難であり、これが社会的コミュニケーション障害の主要原因と考える立場がある(Baron - Cohen ら,1986;松岡ら 2000)。LD 児でも同様な障害が認められるが(紺野・森永,1998)、高機能タイプでは必ずしも明確ではないとの指摘がある(別府 2003)。

第二は、心の理論の一部とも言えるが、その感性的側面、すなわち他者感情の理解困難である。とくに、知的遅れを伴う自閉症も含めた PDD 児では、相手の表情がわからない等の困難を示すことが報告されている(Hobson,1986;若松,1989)。しかし、HFPDD では健常児とは差がないという報告の方が多く、何らかの文脈があるような複雑な場面での感情認知に困難があるとの指摘もある。例えば、宮本(1999)は、感情を喚起する状況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用いて、HFPDD 児は提示された複数の情報を統合して処理することに困難を示すことを報告している。

社会性の基本は他者とのコミュニケーションであり、表情が非言語的コミュニケーションとすれば、第三の側面は、言語的コミュニケーションとしての言語理解力の問題である。日常生活では、豊かな言語表現法として比喩や皮肉を言ったり、社交儀礼やトラブル回避のため遠回しに言ったりする等の間接的な表現は社会常識とも言える。しかし、HFPDD では、言葉の理解や表出に大きな問題はなくても、一つの単語が複数の意味を持つ場合があることを理解できない、明示されない相手の意図をくみ取ることができない等の困難を示すことが多く、言語心理学的過程(音韻論、形態論、統語論、意味論、語用論)からみると、語義・語用論の障害が大きいと言われてい(大井 2000)。LD 児でも、音韻論や形態論の障害が中核にはあるが、語用論的問題も少な

からずあるとの指摘がある（花隈,1999）。

軽度発達障害児における、これら社会性・ソーシャルスキルに関連した特性の詳細や相互の関連性については必ずしも明らかとはならない（吉井・吉松,2003）。また、PDD児のように社会性障害が中核である場合と、LD児のように劣等感等から二次的に生じた場合の相違についてもほとんど検討されていない。

そこで本研究は、社会性の発達が未熟な思春期前後の年齢にある軽度発達障害児を対象として、他者の感情や間接的意図を推理する実験的課題を実施し、彼らの他者認知の特性について検討することを目的とした。ただし、軽度発達障害は広汎な症状を含むため、とくに、社会的対人関係の発達が主症状であるHFPDD児と、認知能力の偏りや衝動性等から二次的に社会性に問題を持つようになるLD・ADHD児との比較を中心に検討することとした。

## 2. 対象児

### (1) 被験児

小学4年から高校1年の軽度発達障害児15名（男子10名、女子5名、平均年齢13:00±1.5歳）であり、診断名の内訳は、HFPDD児7名（高機能自閉症2名、アスペルガー障害3名、特定不能の広汎性発達障害2名）、LD児4名（言語性LD2名、非言語性LD2名）、ADHD児3名、境界知能児1名であった。ただし、HFPDD児とLD児のうち5名はADHD症状を合併しており、HFPDDとLD症状を併せ持つ者も4名みられた<sup>注2)</sup>。

どの対象児も福井LD研究会（三橋ら,1997）が主催する「たんぼぼ療育教室」に参加しており、明らかな知的遅れははなく、WISC-RまたはWISC-III検査で測定したFIQが、59から122（VIQ=96.7±16.5、PIQ=94.8±15.8、FIQ=95.3±15.3）であった。多くの児は、全身運動や手先が不器用な発達性協調運動障害の症状を伴っており、国語や算数・数学等の学習の遅れが見られた。また、相談室登校や登校しぶりの児も2名おり、ほぼ全員が友人関係などの社会性の発達が良好ではない傾向がうかがえた。

### (2) 群構成

本研究では、課題検査を健常児には実施しなかったため、被験児を、社会的対人関係の発達の遅れを中核症状とする高機能広汎性発達障害群（HFPDDの診断範疇に入る児；以下PDD群）と、社会性の発達が未熟ではあるが、注意・記憶力の障害や学習の遅れを主症状とする学習障害群（LD児、ADHD児、境界知能児；以下LD群）の2群に分けて比較検討することとした。

LD群は8名（男子5名、女子3名；10:09~14:08歳、平均年齢13:00±1歳）、PDD群は7名（男子5名、女子2名；10:00~14:11歳、平均年齢12:11±1歳）であり、両群の年齢や全般的知的水準はほぼ同一である。WISC-RまたはWISC-III検査でみると、LD群は、VIQ84.9±25.7、PIQ90.7±27.0、PDD群は、VIQ102.3±6.6、PIQ91.5±9.9で、非言語性知能には差

がないが、PDD 群の方が言語性知能が高い傾向にあった。これは、PDD 群にアスペルガー障害が多いこと、LD 群の中に聴覚的注意力の低い ADHD 症状を合併する児が多かったためと思われる。

### 3. 方法及び手続き

被験児の課題には、感情の隠れた意味を判断する「感情認知課題」と、間接的な要求や非難等の意味をくみ取る「間接発話課題」の2つがある。両課題とも、教示を含めた所用時間は30分程度であり、被験児の疲労等を考慮して、1～2週間の間隔をおいて別々の日に個別で実施した。

#### (1) 感情認知課題

架空のエピソードに登場する人物の感情状態を、言語情報や絵の情報をもとに判断する課題で、被験児と検査者が机をはさんで対面する形で個別に実施した。

##### a) 課題内容及び材料

ある女の子(マアちゃん)を主人公とした短いエピソード(状況説明文)を読み上げた後、主人公の表情を描いたイラスト画(表情図)を呈示して、主人公がどんな気持ち(感情)にあるか、また、どうしてそうなのか理由や根拠を口頭で答えさせた。また、主人公の趣味や性格等の情報を記した用紙(プロフィール情報)を机の上に常時おいて、判断の参考にさせた。表情図には、主人公だけでなく、その場の情景や他の人物も描いたものがある。状況説明文や表情図は、宮本(1999)を参考にして、すべて自作した。図1に、状況説明文と表情図の例を示す。状況説明文はゆっくり読み上げ(10～20秒)、被験児が要求した場合のみ繰り返し提示し、感情判断の制限時間は1分以内として、被験児が解答しなかった場合は、「わからない」ことを確認して次の試行を続行した。

##### b) 課題条件及び手続き

次の3つの要因、各2条件ずつの組合せによる8条件を設定し、それぞれ1回ずつ実施した。

感情の種類：主人公の抱いた感情が快の条件(喜び)と不快の条件(悲しみ)。

登場人数：表情図の登場人物が、主人公一人の条件(単独)と周囲に人がいる条件(複数)。

一致性：状況説明文から推測される感情と表情図の感情が一致する条件(一致)と不一致の条件(矛盾)。

実施順序は、一致・単独 一致・非単独 不一致・単独 不一致・非単独とし、それぞれにつ

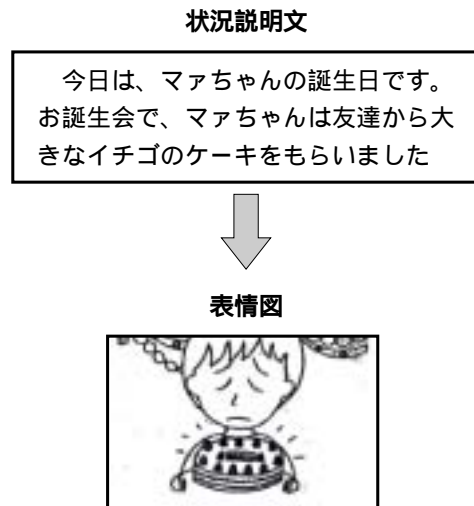


図1. 感情認知課題(矛盾条件)の例

いて、喜び 悲しみの順とした。

なお、本課題の実施に先立って、被験児の基礎的能力を確認するため、2つの練習課題を数試行実施した。1つは表情認知課題で、典型的な表情（喜び、悲しみ、怒りの3種類）を表す顔の線画を呈示し、どんな感情状態にあるか答えるもの、2つ目は状況認知課題で、短いエピソードを読み上げた後、主人公の表情図（ただし、顔は描いていない）を呈示し、どんな感情状態にあるか答えるものである。問題は比較的容易であるため、低年齢児には誤答も見られたが、被験児の多くは殆どの課題で正解しており、表情認知や文章理解力に関して、基礎的能力は有しているものと推測された。

#### c) 結果の処理法

感情判断の正誤だけでなく、その理由・根拠を論理的にうまく述べているか否かを評価した。宮本（1999）を参考に、表1の基準を作成して得点化し（最低0点～最高26点）さらに矛盾条件の場合には、被験児の反応パターンを表2のように分類して検討した。

表1．表情認知課題の得点化の方法

得点	評価基準
基本点	10点 主人公の感情を正しく判断し、その理由を情報と関連づけて説明できる
	5点 感情判断は正しいが、その理由を情報と関連づけてうまく説明できない
	0点 感情判断が誤っており、その理由も不明確。無解答
加 点	+ 3点 プロフィール情報に基づいて理由を述べる
	+ 3点 図の表情よりも、主人公の対人的特性や状況に基づいて理由を述べる

表2．表情認知課題の矛盾条件における反応タイプの分類

反応タイプ	評価基準
状況型	主に、状況説明文に基づいて判断
表情型	主に、表情図の表情に基づいて判断
統合型	矛盾する2つの情報を統合し、つじつまの合う理由を推理する
理解不可型	無解答、または状況説明文・表情図のどちらとも無関係な感情を解答

#### (2) 間接発話課題

文章中には表れない、話し手の隠れた要求や意図等を推測する課題で、感情認知課題と同様、被験児と検査者が机をはさんで対面する形で個別に実施した。

##### a) 課題内容と材料

日常生活でよくある短いエピソード（状況説明文）を読み上げた後、質問用紙を提示し、文章中の人物が何を考えているのか（要求や意図等）また、どのようにして判断したのか、その理由や根拠を答えさせた。質問は2問あり（要求等と根拠）、4つの選択肢の中から該当するものを選ばせた。ただし、問1、問2とも正解は2つずつあるため、答は必ずしも1つだけとは限ら

### 状況説明文

よしこさんとなおこさんは宿題をしています。よしこさんは国語の宿題をしています。なおこさんは図画をしていて、テーブルのほとんどを使っています。よしこさんはなおこさんの物が邪魔になり、うまく字が書けないようです。その時、よしこさんは、なおこさんに向かって「狭くて書きづらいなぁー」と言いました。



### 質 問

- 問1** よしこさんは、なおこさんに何故そのようなことを言ったのでしょうか？  
この時のよしこさんの気持ちにあてはまるものに を付けてください。  
机が狭いことを伝えたい  
なおこさんの物を少しどかしてほしい  
国語の宿題をやりたくないと思っている  
宿題をするのに疲れたなぁーと思っている
- 問2** あなたは、どのようなことから、よしこさんの気持ちがわかりましたか？  
あてはまるものに を付けてください。  
宿題が多かったことから  
よしこさんは国語が好きではなかったことから  
机が小さかったことから  
うまく字が書けなかったことから

図2. 間接発話課題(間接的要求)の問題例

ないので必要な数を選ぶよう求めた。状況説明文や質問項目は、金(1992)を参考に自作した。図2に、状況説明文と質問項目の例を示す。感情認知課題と同様、状況説明文はゆっくり読み上げ(15~30秒)、被験児が要求した場合のみ繰り返し、判断の制限時間は1分以内とした。

#### b) 課題条件及び手続き

登場人物の気持ちについて、表3に示すように、「要求、非難、皮肉」の3種類・4条件を設定し、それぞれ2回ずつ実施した。「要求」は、相手に対する批判も含んだ比較的強い要望(要求1)と「できればこうして欲しい」という比較的弱い要望(要求2)の2条件を設定した。実施順序は、前半は、要求1 要求2 非難 皮肉の順序で、後半はその逆順で行い、カウンターバランスした。

#### c) 結果の処理法

問1、問2とも正解が2つあるため、内容に応じて重みづけして得点化した。問1では、文章中の言葉通りの選択肢を解答した場合は1点、話し手の隠れた意図等を含む選択肢を解答した場合は2点の合計3点満点、問2では、正しい選択肢を解答した場合は1点として合計2点満点と

表 3 . 間接発話課題の条件と状況説明文

条 件	状 況 説 明 文 の 概 要
要求 1	一緒に宿題していて、机の上を越境され、「狭くて書きづらいなあー」 クーラーのついていない部屋で、「この部屋とても暑いね」
要求 2	友達と一緒に勉強をしていて、「ねえ、この問題わかる？」 食事中、近くに醤油がないので、「お父さんの前には醤油？」
非 難	部活が終わって片付けしない子に対して、「そのまま帰るの？」 授業中、隣の人がうるさく騒ぐので、「先生の話が聞こえない」
皮 肉	母が乱雑に散らかった部屋を見て、「そう、どうりできれいな部屋なこと」 居間でサッカーの TV 観戦している父を見て、「あーあ、よく勉強ができるわ」

した。また、誤った選択肢を解答した場合は - 1点とし、各条件 5点満点 (- 4 ~ 5点) で採点した。

### ( 3 ) 社会性に関する調査

間接的発話課題を補足する意味で、本人や保護者、学校の担任教員等を対象に、チェックリスト形式による調査を実施した。

調査時期は先の 2 つの課題

検査終了 1 ~ 2 月後に行い、読み・書き・算数等の学習面、問題行動や対人関係等の情緒・行動面、LD・ADHD・HFPDD の症状面など、他の調査票とともに、郵送または直接に評定者に手渡した。本研究テーマに関連するのは、このうち 2 つであり、一つは語用論に関する調査、もう一つはソーシャルスキルに関する調査である。

語用論の調査は、花隈 ( 1999 ) を参考として、表 4 に示すようなチェックリストを作成し、本人、保護者、学級担任、療育教室ス

表 4 . 語用論のチェックリスト

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話をする。
	2	話題の転換がうまくできない。
	3	その場の雰囲気にあわないような話しをする。
	4	前置きな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。
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。
態度 反応	10	スタッフの話に顔を向けて聞けない。
	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。
中断 妨害 交代	13	質問を無視することがある。
	14	話して聞き手の役割交代がスムーズにできない。
	15	人の話を遮ったり、妨害するようなことがある。
	16	話しの最中に質問を繰り返すことがある。
開始	17	人の話を最後まで聞かないで、的外れなことを言う。
	18	自分から積極的には他の人に話しかけられない。
	19	どちらかというによくしゃべる方ではない。
断定 独断	20	人の言うことにすぐ賛同しがちである。
	21	自分の意見を強く主張することがある。



タッフの四者に評定させた。このリストは、21項目・7カテゴリから構成されており、各項目を4件法(相当ある、かなりある、少しある、ない)で評定する。各項目はすべて否定的な意味であるため、集計にあたっては、「相当ある」を0点、「ない」を3点と逆方向に得点化し、各児・各評定者について、7つのカテゴリの平均評価点を分析した。

ソーシャルスキルに関する調査は、「上野らのソーシャルスキル尺度」(名越・上野,1995)を用い、保護者と学級担任に評定させた。このリストは、24項目・4カテゴリ(集団行動、対人対処、意思主張、仲間関与)から構成されており、各項目を3件法(かなりできる、少しできる、できない)で評定する。各項目について、「かなりできる」を2点、「できない」を0点として得点化し、4つのカテゴリの平均評価点を分析した。

#### 4. 結果及び考察

##### (1) 感情認知課題

図3は、感情認知課題の3要因(感情の種類、登場人数、一致性)8つの条件におけるLD群とPDD群の平均得点を示したものである。また、図4に、感情の種類を込みにして登場人数2×一致性2の4条件における平均得点とSDを示す。

感情の種類についてみると、悲しみの方が喜びより高い傾向にあり、15名中7名ですべての条件で一貫して認められた。一方、必ずしも一貫性はないが喜びの方が好成績な者が3名おり、いずれもPDD群であった。一般に、健常者でも軽度発達障害児でも、単純な表情識別課題では、「喜び」のような快感情の方が「悲しみ」や「怒り」のような不快感情より判断が容易であると言われており(Ekman & Friesen,1975; 吉川,2002)、本

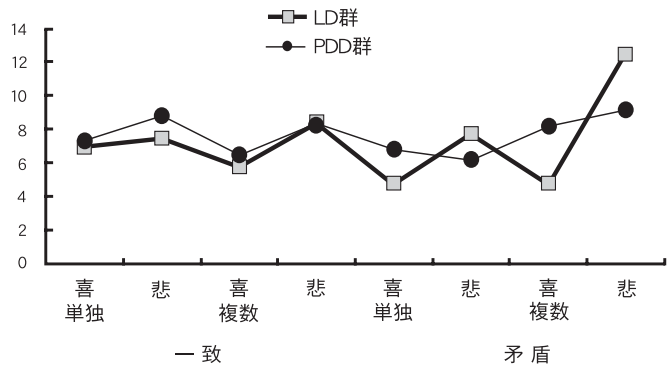


図3. 表情認知課題における表情種別に応じた各条件の平均得点

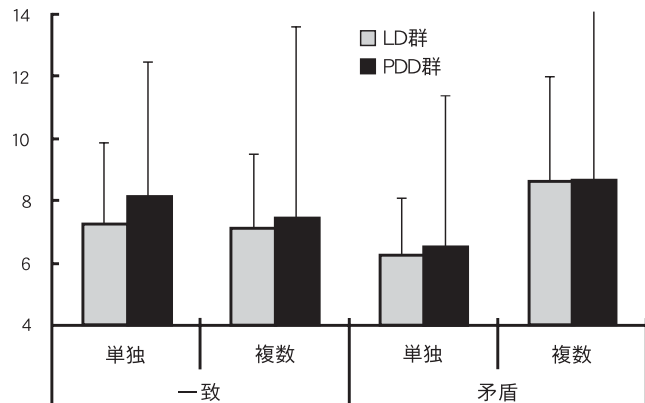


図4. 表情認知課題の各条件の平均得点

結果は過去の知見とは一致しない。本研究ではエピソードを聞くという言語情報に基づく感情判断であるため、このことが影響している可能性があるが、社会性の発達が未熟で他人との摩擦やトラブルを来たしやすい軽度発達障害では「喜び」体験が乏しいことを反映しているのかもしれない。

登場人数の効果については、一致条件では不明確であるが、全体に複数条件の方が単独条件より高い傾向にあり、15名中8名では、感情の種類や一致性にかかわらず複数条件の方が好成绩で、単独条件の方が一貫して高い者はいなかった。一致性の効果は登場人物の要因によって異なり、単独条件では一致条件の方が、複数条件では矛盾条件の方が評価点が高い傾向にあった。しかし、これらに統計的差異は認められなかった。LD群とPDD群の差はどの条件でも不明確であり、群×条件の分散分析でも、主効果、交互作用ともに認められなかった。

4つの反応タイプについては、8つの条件間で各児の反応タイプはほぼ一貫しており、全体に「統合型」と「状況型」が多く、「理解不能型」はいなかった。また、低年齢児に「状況型」が、年長児に「統合型」が多い傾向がみられた。2群を比較すると、「統合型・状況型・表情型」の人数は、LD群では4名・3名・1名、PDD群では2名・3名・2名であり、感情認知能力が高いと考えられる「統合型」がPDD群では少なかった。この結果は宮本（1999）と一致している。

これらのことから、軽度発達障害児では、感情判断に際しては複数条件のように情報量が多い方が容易であること、必ずしも矛盾感情の理解が困難であるとは言えないことが示唆される。本結果から、PDD児の方がLD児より感情認知能力が低いとは言えないが、PDD児では判断はできても、情報を統合して推理する力が良好ではないこと、また、本課題材料に関する限り、中核症状ではないにしても、社会性の乏しいLD児ではPDD児と同様な感情認知の問題を持つ可能性があると推測される。本研究では、コントロール群を設定していないため、今後は健常児との比較も含めた再検討が必要であろう。

## （2）間接発話課題

図5は、間接発話課題の各条件におけるLD群とPDD群の平均得点とSDを示したものである。2つの「要求」条件では2群間に差がないが、「非難」や「皮肉」では両群間に差がみられる。

群×条件の分散分析の結果、主効果、交互作用とも有意ではなかったが、ライアン法による

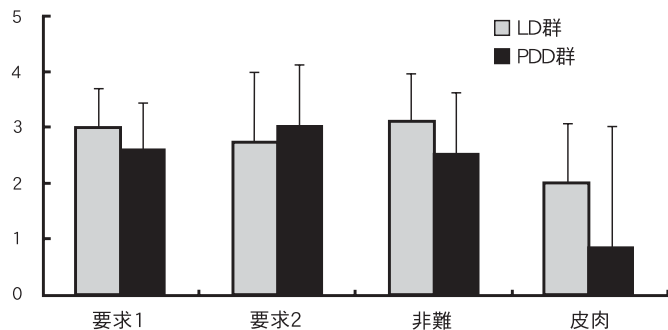


図5 . 間接発話課題の各条件の平均得点

多重比較の結果、LD 群では4条件間に差がないのに対し、PDD 群では「要求2」と「非難」や「皮肉」の間に有意差が認められた。個人ごとにみても、PDD 群では全員「皮肉」の得点が最低であり、「要求」の方が低得点の者はいなかった。したがって、PDD 児は、皮肉や間接的非難のように、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ことが示唆される。

### (3) 社会性に関する調査

#### a) 語用論の調査

図6と図7は、それぞれ保護者と本人の各カテゴリーの平均評価点を、2つの群で重ね描きしたものである。上方向の方が語用能力が高いことを表す。本調査はチェック形式の評定で、健常児ならほとんどの項目に問題はない(評定3点)と考えると、2つの群とも語用論的な問題を有していることが推測される。

素点が4段階の評価点であるため、分散分析等の統計処理は行わなかったが、全体にPDD 群の方が低得点の傾向がある。とくに、会話の「開始」や「断定」のような自分の意志を主張する面はLD 児より良好な面もあるが、「選択」、「共有」、「関係」などの双方向的なコミュニケーションが苦手であることが示唆される。

保護者と本人の評定を比較すると、LD 群では、「開始」と「断定」を除いて保護者の方が高く、PDD 群では、逆に本人の方が高い傾向にあった。なお、学級担任や療育スタッフの評価は保護者と同様であった。したがって、LD 児では自己評価が低く、劣等感のような否定的イメージを持ちやすいことがうかがえる。一方、PDD 児の場合は、自分では適切な会話を行っているとは評価しているが、第三者から見ると必ずしも良好ではないことが示唆される。このような自己評価・自己理解の低さが他者認知に悪影響を及ぼしているとの指摘もあり(吉井・吉松 2003)、今後の重要な検討事項となろう。

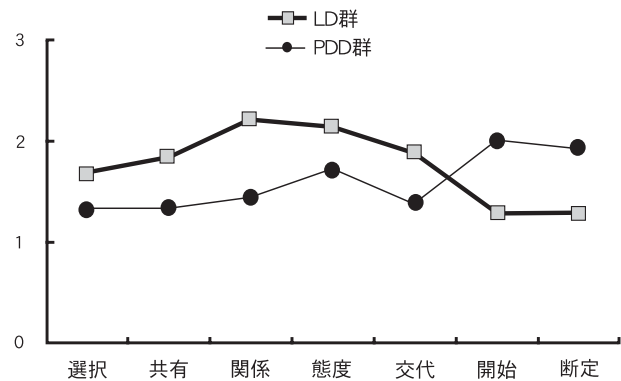


図6. 語用論調査の平均評定点(保護者)

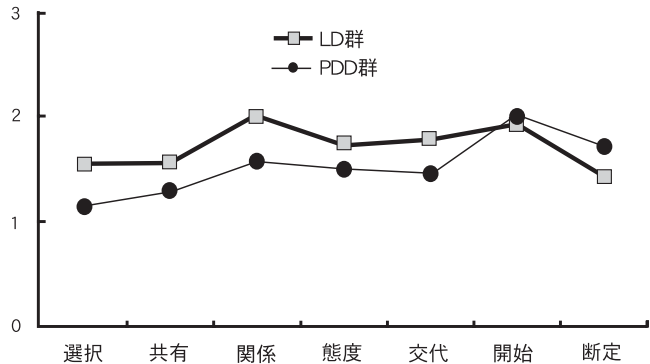


図7. 語用論調査の平均評定点(本人)

### b) ソーシャルスキルの調査（上野らのソーシャルスキル尺度）

図8は、学級担任が評定した、上野らのソーシャルスキル尺度における4つのカテゴリーの平均評価点である。語用論と同様、上方向の方がスキルが高いことを表す。

LD群とPDD群間には差はみられないが、両群とも、「集団」や「対人」のような行動の自己コントロール面は良好だが、「主張」、「仲間」が

低く、他者と積極的にかかわるスキルが乏しいことが示唆される。保護者の評定でも同様な結果が得られており、軽度発達障害児に共通した社会性の発達の未熟さを反映するものと考えられる。

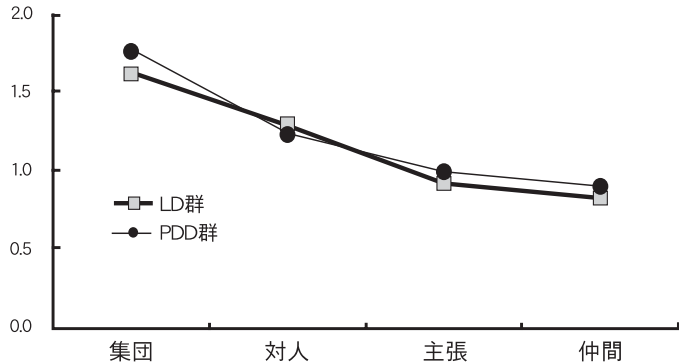


図8．ソーシャルスキル調査の平均評定点（保護者）

## 5. まとめ

以上のように、社会性の発達に気がかりな問題をかかえた軽度発達障害児には、ある程度共通した他者認知の特性が示唆される。彼らの多くは、比較的単純な表情や感情の判断、字句通りの言語理解や表現は可能だが、その場の状況や文脈等の様々な情報を統合して他者の感情状態を推測したり、相手の状況を推理しながら相互的コミュニケーションをはかるといった語用論的な処理やそのスキルに問題があることが示唆される。また、自己の感情や思考に対する認識が弱く、過度に低い自己評価や高すぎる自己評価をする等のメタ認知の弱さが指摘される。

LD児とHFPDD児の間には、全体を通じた一貫した差は必ずしも得られなかったが、換言すれば、このような社会性障害を中核症状とするHFPDD児のみならず、LD児においても同様の傾向が認められたことは、たとえそれが二次的なものであっても、読み・書き等の問題に加えて、社会性の発達を援助する教育支援が今後は重要であることが示唆される。本研究は対象児の数が少なく、健常児との比較も行わなかったため、必ずしも明確な結果が得られなかった面もあるが、今後はこれらの点を改良し、他者の感情や思考の認知、自己評価を中心としたメタ認知、語用論的な言語能力、ソーシャルスキルの特性について、相互の関連性も含めたより詳細な検討が必要であろう。

注1) 本稿は、山本尚美君と鳥山妃代里君の、平成13年度福井大学教育学部卒業研究の結果を基に、その後、データを追加してまとめたものである。

注2) LD、ADHD、HFPDDの重複については、国際分類のDSM-（1992）では、LDとADHDの合併はあるが、

HFPDD と LD、HFPDD と ADHD の重複診断は認められていなかったが、DSM-TR (2000) では緩和され、三者の重複もあり得るとされている。

### 引用・参考文献

- 1) Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. 1985 Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition* 21, 37-46.
- 2) 別府哲 2003 自閉症児は他者の心をどのようにして理解するのか 特殊教育学研究 41, 279-283.
- 3) Ekman, P. & Friesen, W.V. 1975 *Unmasking the face*. Prentice-Hall, 工藤力(訳) 表情分析入門 誠信書房 1987
- 4) Hobson, R.P. 1986 The autistic child's appraisal of expressions of emotion. *J. Child Psychol. Psychiatry* 27, 321-342.
- 5) 石井喜代香・里見恵子・竹田敬一 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 - 間接発話の理解と応答プロセスの分析より - 大阪教育大学障害児教育研究紀要 23.
- 6) 菊池章夫・堀毛一也 1994 社会的スキルの心理学 川島書店
- 7) 紺野道子・柿沼美紀・黛雅子・森永良子 1998 心の論理課題の臨床への応用(2): LD および LD 周辺の発達障害児に関する検討 白百合女子大学発達臨床センター紀要 2, 22-29.
- 8) 向後礼子・望月葉子・越皮房子 2003 知的障害者における表情ならびに音声からの他者感情の識別について 特殊教育学研究 40, 443-450.
- 9) 子安増生・木下孝司 1997 <心の理論> 研究の展望 心理学研究 68, 51-67.
- 10) 松岡勝彦・日上耕司・牧野留美・近藤幸子 2000 自閉症研究における「心の理論」 特殊教育学研究 87, 87-92.
- 11) 三橋美典・田島昭美・中村圭佐・藤澤清・小八木隆・平谷美智夫 1997 LD (学習障害) 児の診断・療育体制 福井大学教育学部紀要 53, 123-134.
- 12) 三橋美典 1999 注意と記憶の障害: 認知心理学・生理心理学的に見た LD と注意欠陥多動障害 小児の精神と神経 39, 41-49.
- 13) 宮本淳 1999 高機能広汎性発達障害の感情認知( ) - 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.
- 14) 辻明子・一門恵子 1993 学習障害児と軽度自閉症児の発話分析 - 語用論的比較をととして福岡教育大学障害児治療教育センター年報 6, 43-49.
- 15) 名越斉子・上野一彦 1995 LD 児用ソーシャルスキル尺度作成の試み 東京学芸大学紀要(第1部門: 教育科学) 46, 109-117.
- 16) 吉川左紀子 2002 顔と名前の認知 井上・佐藤(編) 日常認知の心理学 北大路書房 pp.128-146.
- 17) 吉井秀樹・吉松靖文 2003 年長自閉性障害児の自己理解、他者理解、感情理解の関連性に関する研究 特殊教育学研究 41, 217-226.
- 18) 若松昭彦 1989 年長自閉症児の表情認知・表出に関する実験的研究 特殊教育学研究 27, 19-30.