埼玉純真短期大学研究論文集　第５号　PP.17-26

広汎性発達障害児の言語の問題について
－ ２事例を比較して －

About the language problems of pervasive developmental disorders.
－ Comparing two cases of children with pervasive developmental disorders －

浦（安　村）由　希　子
（こども学科　特任講師）

青　木　さ　つ　き
（明倫短期大学ことばクリニック）

要旨　２名の広汎性発達障害児を対象に，言語の構成要素である「意味」,「文法」,「語用（ナラティブ）」,「音韻」の観点から分析を行い，学童期の広汎性発達障害の話しことばの問題を明らかにすることを目的とした。またこれらの能力と書き言葉との関係も検討した。その結果，２名とも語彙と音韻記憶に問題がある一方で，文法や語用では違いが見られた。また，これらの能力を読解や学習全般に活用するには，言語指導や非言語能力が関係すると考えられた。

【キーワード：広汎性発達障害　言語の問題　話し言葉　書き言葉】

Ⅰ．はじめに

広汎性発達障害とは社会性の問題，コミュニケーションの問題，想像性の問題の３つを主症状とした発達障害の一種である。これまでの広汎性発達障害に関する研究は“サリーとアン”の実験に代表されるように心の理論[1]や表情認知に関する研究[2]など，コミュニケーションの障害に関連した研究が主であった。ところが，2000年頃より英語圏を中心に，広汎性発達障害児の言語能力に関する研究がなされるようになり，広汎性発達障害児の多くが言語の領域に問題をもつことが明らかになってきた。しかもコミュニケーションに関する語用の領域だけでなく，意味や文法，音韻など広範囲に言語の問題をもつことが報告されるようになった[3]。

一方日本における研究では未だコミュニケーションの問題に関した研究が多く[4)5)6)]，広汎性発達障害児の言語面に関する研究は少ない。またそれらの中でも語用論の問題[7]や，語用と近接する意味の領域に関する研究[8]が多く，文法や音韻面に関する検討は少ない。

そこで，本研究では第一に，言語の構成要素である「意味」,「語用」に加え,「文法」,「音韻」の観点からも分析を行い，学童期の広汎性発達障害の言語の問題を明らかにする。また，こういった話し言葉の能力は書き言葉とも密接に関連するため，第二点目として，広汎性発達障害の書きことばの問題についても分析を行うこととする。

Ⅱ．方法

１．対象児

・２名の広汎性発達障害男児（A児，B児）
・両児とも小学４年生
・入学時より同じクラス（通常学級）に在籍

表１に示したように，両児ともWISC－Ⅲ のPIQ，またK-ABCの同時処理が85以上であるため，知的な能力は正常域内である。WISC-ⅢのFIQは両児とも同程度であるが，A児の方がB児よりVIQが低く，一方PIQではA児よりB児の方が低かった。A児のWISC-Ⅲの下位項目は，言語性（知識6，類似7，算数6，単語6，理解3，数唱9），動作性（完成14，符号6，配列5，積み木9，組合10，記号9）であり，B児のWISC-Ⅲの下位項目は，言語性（知識8，類似9，算数3，単語5，理解7，数唱7），動作性（完成7，符号5，配列8，積み木10，組合10，記号7）である。

また，A児のK-ABCの下位項目は，継次（手の動作9，数唱4，語の配列8），同時（絵の統合9，模様構成13，視覚類推10，位置探し9）であり，

B児は継次（手の動作6，数唱6，語の配列7），同時（絵の統合9，模様構成12，視覚類推8，位置探し8）である。

共通点は，K―ABCをみた場合（図1,2,3），A児，B児とも同時処理より継次処理が悪く，同時処理，習得度は似たプロフィールを示している。下位検査では，模様構成の評価点が高く，数唱が低い。

表1：知能検査の結果

	A児	B児
WISC（VIQ、PIQ、FIQ）	68、92、77	77、86、79
K-ABC（継次、同時、認知）	82、102、92	78、95、86

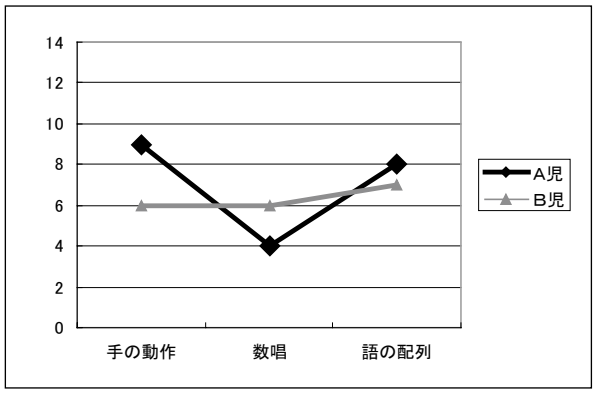

図1：K-ABCの結果（継次処理）

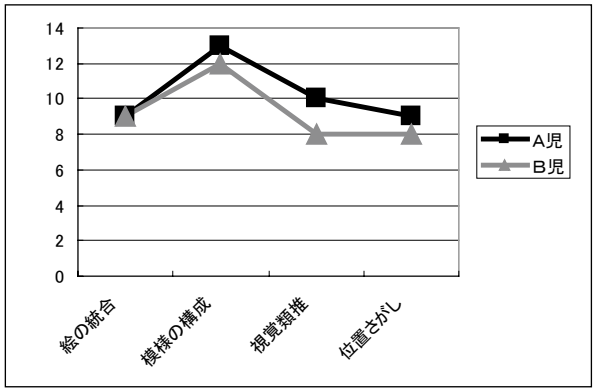

図2：K-ABCの結果（同時処理）

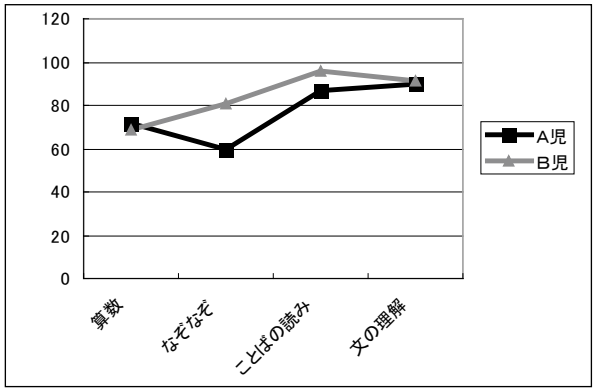

図3：K-ABCの結果（習得度）

相違点は，A児は聴覚的な刺激の記憶（数唱）に問題が見られるが，刺激が視覚的に呈示されると良い。B児は聴覚，視覚とも継次的な刺激の記憶に問題がある。

これまでの成育歴について，母親への聞き取りを行った（表2）。

幼児期において，A児は初語は少なくとも1歳は過ぎていた。その後言葉が伸びず，3歳児健診にてことばの遅れを指摘されている。また重度の構音障害があった。この頃の様子として，問いかけが分からない場合エコラリアで応答するなどの様子があった。

一方B児は初語は1歳ごろ，二語発話は1歳半であり，ことばの発達に遅れはなく，むしろおしゃべりであった。

行動面では，A児は空っ風が吹いたり保育所の扇風機が回るだけで怯える，母親と他人の区別がつかない様子が見られた。一方B児はみんなと同じことが出来ない，友達に嫌がられることをしたり，非常に落ち着きが無いとのことであった。母親が本児の落ち着きのない様子を心配し，3歳児健診で相談したところ，「3歳では判断がつかないので，様子をみましょう」とのことだった。

診断は，A児が年中の時に，B児が小学1年生時に，同診療機関にて，広汎性発達障害の診断を受けている。

指導については，A児は年少から現在に至るまで構音指導を受け，現在は助詞や読解の指導も月2回受けている。一方B児は言語指導をはじめ，その他指導を特に受けていない。

家族の姿勢では，A児の家庭では母親がA児の将来の自立を考え，家庭で様々な手伝いをさせている。一方，B児の家庭では，母親が宿題をさせようと頑張っているが，B児の態度に根負けしてやらせないことが多かった。

現在の学校での様子について，担任教員への聞き取りを行った。

まず学習・ことばの面では， 両児の共通点として，言いたいことを一方的に羅列的に話し，聞く側が話を補って聞くことが必要とのことであった。また，読解ができない，つじつまが合うように文章を構成できないなどの問題もあった。

学習態度においては，A児は分からないことは

質問する，宿題はきちんとしてくる，提出物は必ず出すとのことだが，B児はやる気がない，繰り返し学習を嫌う，宿題をしてこなかったり，提出物を出さないことがあるとのことだった。

学力検査では，100点満点中，クラス平均が国語67.6，算数75.2のところ，A児は国語52，算数68であり，国語，算数とも平均より下であった。特に国語の面で落ち込みが見られた。一方B児は国語31，算数43と両方の教科で落ち込みが見られた。

行動面やコミュニケーション面については，A児とB児が一緒に遊ぶことが多く，大概B児がA児にちょっかいをかけ，A児が怒り最後は両方泣くというパターンが見られるとのことであった。二人が一緒に遊ぶことが多いが，行動面での問題はB児の方がA児より問題が多く，B児は色々な子にちょっかいを出したり，ふらふらしたりして落ち着かない，また，とっぴな行動が多く，突然変なことをする，また集中力にも問題が見られるということであった。

またＰＡＲＳ（広汎性発達障害日本広汎性発達障害協会評定尺度）のうち，学童期の項目（22～53）について，担任の先生に評価してもらった。その後,「なし」「時々ある」「よくある」について，独自に点数化（0点，1点，2点）し，行動やコミュニケーションの問題を数値化した。その結果，A児が8点，B児が16点であった。

以上，2名の対象児の様子は以下のようにまとめられる。A児は，幼児期において言葉と行動の両方に問題があったが，学童期になると行動の問題は目立たず，学習の問題がメインになっている。B児は幼児期においては，ことばの問題より行動の問題が顕著だったが，学童期になると行動だけでなく，学習面にも問題が見られている。

表2：これまでの経緯（母親からの話）

		A児	B児
症状	言語	・初語は少なくとも1歳過ぎ。 ・3歳児健診にてことばの遅れを指摘された。 ・構音障害 ・エコラリアでの応答	初語は1歳ごろ。二語発話は1歳半と大きな遅れなし。おしゃべり。
	行動	・空っ風が吹いたり保育所の扇風機が回るだけで怯える。 ・母親と他人の区別がつかない。	・みんなと同じことが出来ない。 ・友達が嫌がることをする。 ・落ち着きがない（母親は心配、3歳児健診では「様子をみましょう」）
診断		・広汎性発達障害（年中）	・広汎性発達障害（小1）
指導		・構音指導・言語指導（助詞や読解の指導）・・・月2回	・特になし
家族の姿勢		・積極的に手伝い等をさせる	・宿題をさせようとはするが、B児が拒否すると、家族は根負けする。

この2名に以下の言語検査（課題）を行った（表3）。

2.言語検査（課題）

<u>話し言葉</u>

(1)意味

意味の能力を測定するため，PVTとITPAことばの類推，名詞表出検査（言語発達障害研究分科会），動詞表出検査（言語発達障害研究分科会）を使用した。PVTが語彙の理解を，ITPAと名詞表出検査，動詞表出検査が語彙の表出面を測定した。

●PVT・・・語彙が口頭で呈示されるので，子どもは該当する絵を4つの中から選択しなければならない。具体的な手続きはマニュアルにそって行った。実施後，正答数を評価点に換算した。評価点の平均は10，標準偏差は3である。

●ITPA(ことばの類推)・・・文章が口頭で呈示されるので，対象児はその文に合う語彙を推論して表出しなければならない。具体的な手続きは

マニュアルにそって行った。実施後，正答数を評価点に換算した。評価点の平均は36，標準偏差は6である。

例：「お父さんは大きい，子どもは？」
※正答は「小さい」

●名詞表出検査（言語発達障害研究分科会）：子どもに絵カードを提示し，そこに描かれている絵（名詞）の名称を答えさせる。刺激は，“冷蔵庫”，“からす”，“磁石”，“手帳”などである。練習1問実施後，本施行（計30問）を実施し，正答数を算出した。

●動詞表出検査（言語発達障害研究分科会）：子どもに絵カードを提示し，①そこに描かれている絵（動詞）の名称を答えさせた。②動詞を表出する際，終止形の形で出させた。

例：笑っている（誤答）
笑う（正答）

刺激は，“捨てる”，“落ちる”などである。練習1問実施後，本施行（計25問）を実施した。なお，本施行5問目終了時まで「～てる」と答えるようであれば，もう一度例題に戻り，手続きを確認した。その後正答数（正しい動詞を表出した数/終止形で表出した数）をそれぞれ算出した。

(2) 語用

子どもに一連のお話を見せ，その後同じ絵を見ながら子どもにお話を語ってもらうナラティブの課題である（言語発達障害研究分科会）。お話はパワーポイントによって呈示され，絵と語りが入っている12枚のスライドからなる。そのうち，p.2,5,7,12の4枚の場面のみを分析の対象とした。

(3) 文法

前述の動詞表出検査を使い，終止形の正答率を指標として用いた。

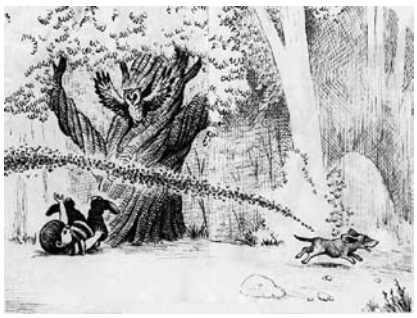

図4：受動態への変換を出させる課題図

また前述の「かえるさんどこいったの？」の課題を使い，態の変換をみた。受動態への変換を表出させるために，図4の絵を指し「守君はどうされたの？」と聞き，「驚かされた」の答えが出たら正答とした。

(4) 音韻

音韻の能力を測定するため，逆唱と削除課題を使い音韻意識を測定し，ノンワード復唱課題を使い音韻記憶を測定した[9) 10)]。

●逆唱・・・単語が口頭で呈示されるので，子どもはそれを反対から言わなければならない。有意味語，無意味語の単語を用い，有意味語から行った。それぞれ2モーラ，3モーラ，4モーラからなり，各モーラ5単語ずつ計15問である。練習を各一問ずつ行い，本施行に移った。その後，正答数を算出した。

●削除・・・単語が口頭で呈示されるので，子どもはその単語の2番目の音を取って言わなければならない。例：たぬき→たき（正答）

単語は有意味語，無意味語から成り，有意味語から行った。それぞれ3モーラ，4モーラ，5モーラの各3問ずつ，計9問である。練習を各一問ずつ行い，本施行に移った。その後，正答数を算出した。

●ノンワード復唱・・・無意味語（古語）がPCより呈示されるので，子どもはそれを真似して言わなければならない。計48問あり，ボイスレコーダーにて，対象児の音声を録音し，その後正答数を算出した。

表3：言語検査（課題）

意味	ＰＶＴ
	ＩＴＰＡことばの類推
	名詞表出検査
	動詞表出検査
文法	動詞表出検査（終止形）
	かえるさんどこいったの？（態の変換）
語用（ナラティブ）	かえるさんどこいったの？
音韻（音韻意識）（音韻記憶）	逆唱，削除
	ノンワード復唱

書き言葉

1.decoding

「読み書きの躓きを発見するスクリーニング検査」[11]（田中ら 2005）の下位項目の一つである聴写を用いた。有意味語11問，無意味語10問からなり，拗音や促音が含まれている。単語が口頭で呈示されるので，子どもは聞き取ってひらがなで書かなければならない。本施行に入る前に，一問練習を行った。

2．読解

K-ABC「文の理解」と読書力診断検査の第4部「読解」を行った。手続きはそれぞれのマニュアルに従って行った。

Ⅲ．結果

話し言葉

(1) 意味

A児はPVT（平均10，SD3）がSS6であり，平均より1SD以下の値であった。一方，B児はSS9であり，平均内であった。ことばの類推（平均36，SD3）では，A児はSS12であり，4SD以下であった。一方B児はSS24で，2SD以下であった。

名詞表出検査において，A児は30問中27問，B児は29問であった。動詞表出検査において，A児，B児とも25問中19問であった。よって，両児とも名詞表出検査において，健常児の平均と大きな差はないが，動詞表出検査では平均を大きく下回った。表4に意味検査（課題）の結果を記載した。

なお，動詞表出検査では，どちらも正答率に違いはなかったが，エラー分析をしたところ，同じ動詞でも，A児とB児ではエラーの内容に違いが見られた。A児は，「降りる」に対して“乗る”，「撒く」に対して“かける”といったように，通常よく見られる誤りだったが，B児は，「降りる」に対して“バス停”，「撒く」に対して“シャワー”といったように，絵の一部に反応する誤りであった。

表4：意味検査（課題）の結果

		A児	B児
PVT	SS	6（-1SD以下）	9（平均内）
	VA	6歳9ヶ月	8歳3ヶ月
ことばの類推	SS	12（-4SD以下）	24（-2SD）
	PLA	4歳9ヶ月	6歳10ヶ月
名詞表出検査　（平均94.7%）		27/30（90%）	29/30（97%）
動詞表出検査　（平均87.2%）		19/25（76%）	19/25（76%）

(2) 語用

表5に示したように，A児は5ページ目において，「穴に（向かって）呼ぼうとした」に対して，「穴で呼ぼうとした」といったように，助詞の誤りが見られた。また，「えっと」という発話も多く，想起の困難さも見られた。ただし，T-Unit，並列関係，句，節，複雑性，語数の観点から分析したところ，小学1，2年生の平均と比較した際，数値上，発話量に問題は見られなかった。また質的な問題も見られなかった。

表5：A児の発話の様子

※誤りの部分に下線を引いた。

p		T-unit	並列関係	動詞修飾句	副詞節	形容詞節	名詞節	複雑性	語数
2	守君/は/(えっとね)眠っ/て/いる/間/に/カエル/が/ビン/の/中/から/外/に/出/て/開け/た/窓/を/逃げ/出し/た/	2	1	1	1			1	11

5	(えっとね何だっけ)守君/が/探し/て/いる/たび/に/(えっと に)この/(えと)穴/で/呼ぶ/こと/に/し/まし/た/	1			1		1	2	8
	その/間/犬/は/(えっと)ハチの巣/を/飛び/つい/たり/(しな)し/ながら/いたずら/を/し/て/い/ます/	1			1			1	8
7	怒っ/た/ハチ/は/(犬に)犬/を/追いかけ/て/守君/が/びっくり/し/まし/た/	2	1	1					6
12	それで/(かえ、えっと)守君/と/(犬を)犬/と/一緒/に/(バイバイ)バイバイ/し/て/(カエル君)カエル/も/(かえ)バイバイ/し/た/です/	2	1						9
	(えっと)守君/は/さようなら/元気で/ね/(て)と/言い/まし/た/	1							4
計 (小学１、2年生の平均)		9 (8.9)	3 (4)	2	3 (2.1)	0 (0.6)	1 (0)	4 (2.7)	46 (36)

表６：B 児の発話の様子

2P	（うーん）普通。普通ぐらい。
5P	犬が危ない。犬が、犬が、中に入れば。ねずみが、ねずみが、何か飼ってれば、ねずみに行かせたり、するはず。
7P	（うーんと）普通っていうか何か面白い。ふくろうがかっこいい。
12P	（うーんと）悲しいと思う。悲しいページ。あと犬は犬は、休憩してる、ペタって。他にはない。

一方，B児のナラティブでは，2ページにおいて，「（うーん）普通。普通ぐらい。」，12ページ（右下の絵）では「悲しいと思う。悲しいページ。あと犬は休憩してる，ペタって。他にはない。」といったように，語りではなく，場面の描写だったり，全体の話の内容に関係ないことを話してしまうといった様子が見られた。表６にB児の発話の様子を記した。

(3) 文法

受動態への変換を表出させるために，図４の絵を指し「守君はどうされたの？」と聞いたところ，A児は「守君は，この，えっと，この穴を，飛び，飛んだら，ふくろうさんだったの。ふくろうで，びっくりしたの。」といったように，態の変換が出来なかった。一方，B児は「ふくろうに脅かされて，犬はハチに追いかけられた。」といったように，態の変換ができた。

動詞表出検査で，終止形の表出をさせたところ，2名とも終止形で表出することができ，活用の誤りは見られなかった。

(4) 音韻課題

表７に示しているように，逆唱課題の有意味語において，A児が15問中14問，B児が13問の正答率であった。無意味語において，A児，B児とも15問中10問と同じ正答率であった。

削除課題では，有意味語でA児，B児とも９問中９問の正答率であった。無意味語ではA児が９問中７問，B児が５問であった。

ノンワード復唱課題では，A児が48問中13問，

B児が18問であった。

これらの結果を小学3年生の平均と比較したところ，逆唱課題では特に違いは認められなかったが，削除課題の無意味語ではB児の正答率が低かった。一方，2名ともノンワード復唱が小学3年生と比較して劣っていた。

表7：音韻課題の結果

		A児	B児	健常3年生
逆唱	有意味語	14/15 (93%)	13/15 (86%)	13/15　SD=2.1 (86.7%)
	無意味語	10/15 (66%)	10/15 (66%)	10/15　SD=2.7 (66.7%)
削除	有意味語	9/9 (100%)	9/9 (100%)	9/9　SD=0.9 (100%)
	無意味語	7/9 (78%)	5/9 (55%)	8/9　SD=1.3 (88.9%)
ノンワード復唱		13/48 (27%)	18/48 (37%)	35/48　SD=3.3 (72%)

以上，話しことばの能力について以下のようにまとめられる。共通点は，2名ともITPAことばの類推や動詞表出検査で測定される語彙の表出と，ノンワード復唱で測定される音韻記憶に問題が見られることである。相違点は，PVTでA児には問題があり，B児には問題が見られなかった。また，「かえるさんどこいったの？」において，A児に態の変換の誤りが見られ，B児は問題なかった。

表8：課題の結果（書き言葉）

		A児	B児	健常4年生
Decoding	かな（有意味語）	10/11(90%)	9/11(81%)	10.9/11　SD=0.3 (99.1%)
	かな（無意味語）	6/10(60%)	9/10(90%)	9.5/10　SD=0.7 (95.0%)
読解	文の理解（A-ABC)	90	91	—
	読解 （読書力診断検査第4部）	13/27(48%) 評価点2	14/27(51%) 評価点3	—

<u>書き言葉</u>

書き言葉の検査（課題）の結果を表8に示した。

1．decoding(かなの聴写)】

かなの有意味語の聴写において，A児は11問中10問の正答率であり，B児は9問であった。これを健常小学4年生（平均10.9, SD=0.3）と比較した際，A児，B児ともに1SDを下回っていた。かなの無意味語においては，A児は10問中6問，B児は9問の正答率であり，健常小学4年生（平均9.5，SD=0.7）と比較した際，A児は1SDを大きく下回っていた。

なお，2名の有意味語における誤りを分析すると，A児は促音を飛ばす誤り（例：ちょっぴり→ちょぴり）が多く，B児は表記の誤り（例：しゅっぱつ→しゅッぱつ）であった。

2．読解

読解においては，K-ABC文の理解（標準偏差100，1SD＝15）では平均内であった。一方，読書力診断検査の第4部「読解」においては，A児が27問中13問，B児が14問の正答率であり，評価点は5段階中それぞれ2と3であった。

Ⅳ．考察

話し言葉の側面では，両児とも，ITPAで測定される語彙（表出），音韻記憶，動作語の表出に問題

が見られた。音韻記憶は語彙能力との相関が高いと言われており[12]，本研究でも両児ともどちらの能力も障害されていた。またこれは広汎性発達障害を対象としたこれまでの報告とも一致するものである[13]。また，動詞表出検査では両児とも動詞の発話数が少なかった。広汎性発達障害児において名詞より動作語の表出数が少ないことはこれまでの研究でも報告されており[14]，その理由として，名詞に比べ動詞の指示対象がその場面のどこからどこまでかを切り出すことが難しかったり，対象物の特徴や対象物の運動や位置，対人的な視点など多様な事象を動詞と結びつけることが難しいと考えられている[15]。また，広汎性発達障害児に特徴的な特定の事物への固執や注意の転導性，感覚運動面の問題なども動詞にかかわる事象への注目や理解を妨げると考えられている[15]。このことはB児のエラー分析からも同様のことが言え，画面の特定の一部分に反応するなどの様子が見られた。よって，広汎性発達障害児の動作語の獲得に当たっては，指導する側が着目して欲しい部分を強調したり本人に再度確認するなど，教示を丁寧に行う必要があると言える。

文法（態の変換）においては，A児は問題があり，B児は問題が見られなかった。ではA児に文法障害があるのかということについてであるが，A児の言語能力を考えた場合，ことばの類推で4歳9ヶ月レベルのため，それに見合ったレベルであると考えられる。よってこれは，障害ではなく，ただの遅れと考える。また，ナラティブ課題において，A児は話の内容にそって語りを行うことができたが，B児は場面の描写だったり，全体の話の内容に関係ないことを話すなど見られ，課題の教示が理解できていなかった。またB児は動詞表出検査で，名詞で反応するなど課題のルール習得の悪さが見られ，それが成績に影響しているものと考えられる。

書き言葉の側面においては，A児，B児ともに有意味語のdecodingの成績が悪く，A児においては無意味語にも問題が見られた。広汎性発達障害児のdecodingの問題については概ね良好であると言われるが，個人差も大きく，Nation(2006)の研究では対象とした広汎性発達障害児の約40％が問題をもっていたという[16]。本研究では2名とも有意味語において健常児の平均を下回っていた。特にA児においてはB児よりも無意味語においてdecodingの成績が低かった。ところが，逆唱や削除課題で測定される音韻意識ではB児の方に躓きが見受けられ，従来の音韻意識とdecodingが関連するという結果と矛盾することが示された。音韻意識とdecodingの関係は主に英語圏においてdyslexiaを対象に研究され，相関が高いことが示されている[17][18]。ところが，日本においては両者が関連するというもの[19][20][21]，しないというもの[22]など様々であり，特に広汎性発達障害児において音韻意識の課題に躓くもののdecodingに問題ない症例も報告されている[23]。一般に音韻意識の課題は言葉の音への認識を測定しているようだが，逆唱や削除課題では音韻への認識は勿論のこと，聴覚呈示された単語を記憶したり，記憶と同時に操作するなどのワーキングメモリも関連すると考えられる。A児，B児を比較した際，B児の方がWISC－Ⅲの数唱（順唱と逆唱）で成績が悪かったように，ワーキングメモリの弱さが見受けられる。よって，B児の音韻意識の課題での正答率が低かった理由として，音韻意識というより，ワーキングメモリの問題が影響したとも考えられる。このことから，decodingができず，かつ逆唱や削除といった音韻意識課題で躓く子どもがいた場合，すぐに読み書き障害（dyslexia）と判断せずに，使用した音韻意識の課題の特性や他の検査との関連，また行動の問題を含めた幅広い評価が必要と言える。

なお，decodingの誤りの分析を行ったところ，両者に違いが見られた。A児は「ちょっぴり」を「ちょぴり」と記載するなどの，読み書き障害(dyslexia)と似た誤り，つまり“音韻の誤り”を示した。一方，B児は，“しゅっぱつ”を“しゅッぱつ”と記載するなどのルールそのものの習得の誤りを示した。つまり，2名のdecodingの誤りの質は異なることが分かった。なお，A児は聴写の誤り方が読み書き障害（dyslexia)と似ているということ，またNathan(2004)が指摘するように「構音障害が指導にもかかわらず持続している場合，decodingも構音障害も同一の音韻の問題から派生している」とのことから，A児には音韻障害があると考えられる[24]。よって，A児は広汎性発達障害と音韻障害を合併しているタイプといえる。

続いて，読解の問題についてであるが，A児とB児は評価点に違いはあるものの，読書力診断検査で測定される読解の粗点は同程度の成績であった。そ

もそも読解は語彙や文法，推論など幅広い言語能力が必要とされる[25]。これまで広汎性発達障害の読解を研究したものでは，読解が良い群，悪い群の違いは，語彙能力の違いにあるとし，語彙が読解に及ぼす影響が指摘されている[16]。そのため，PVTやITPAで測定される語彙に問題の多かったA児の方がB児より読解の成績がかなり下回ると予想されたが，同程度であった。この理由として，言語能力だけでなくPIQも読解に影響すること，さらにはこれまでの言語訓練も影響しているものと考えられる。A児は早い時期から言語訓練に通い，家族の取り組みも熱心である。言語能力は幼児期から指摘されているように，B児よりA児が悪いのだが，学力検査ではA児がB児より良いなど，これまでの指導や取り組みが，読解や現在の学力面へ影響を及ぼすのではないかと考えられる。

なお，K-ABCの“文の理解”に問題が見られなかった理由として，K-ABCの“文の理解”の問題が，一つか二つの文のみ解釈して答える問題だったことと，呈示された文そのものの意味を読み解く問題が主だったためと考えられる。読書力診断検査では複数の文章を読み解き，それらの文だけでなく，今後の展開などの推論も含まれる。そのため，読書力診断検査の方がより難易度が高かったものと考えられる。言い換えれば，知的な遅れのない広汎性発達障害児の読解の問題を捉えるには，読書力診断検査のような問題の形式が適していると言える。

最後に，A児，B児の言語特徴をまとめると以下の２点が言える。まず，A児もB児も同じ診断名をもつが，言語症状は共通点もあれば，相違点もあるなど，個人差が大きいということである。二点目として，幼児期はA児もB児も行動の問題が顕著であったが，現在はA児に行動の問題は目立たず，また課題の教示の理解やルール習得もA児の方が良い。加えて，学力検査の成績もA児の方が良い，といったように，A児の方がB児より伸びが見られるわけだが，これには非言語能力の高さや，言語指導の有無，家族の取り組みなどが影響しているものと考えられる。よって，早期に発見し指導を行うことは学童期の学習や行動の問題の軽減につながると言える。

文献

1. Baron-Cohen,S.;Leslie,A M.;Frith,U. Does the autistic child have a “theory of mind” ?.Cognition.1985, 21,p.37–46
2. Boucher ,J.; Lewis,V.; Unfamiliar face recognition in relatively able autistic children.Journal of Child Psychology and Psychiatry.1992,33(5),p.843-859
3. Kjelgaard,M M.;Tager-Flusberg H.An investigation of language impairment in autism. Language Congnition Process.2001,16(2-3),p.287-308
4. 根来あゆみ,谷川尚,西岡有香.高機能広汎性発達障害児に対するコミュニケーションスキル指導の試み―ビデオ評価による自己認知の改善を目指して―.LD研究.2006,15(2),p.183-197
5. アスペルガー症候群のソーシャルスキルの指導―社会的認知の向上とスキルの定着化をめざして―.岡田智,後藤大士,上野一彦.LD研究.2005,14(2),p.153-162
6. 高機能広汎性発達障害児に対するコミュニケーション能力向上のための国語科指導――一つの題材の指導内容をパターン化する試み―吉村忠広. LD研究.2005,14(2),p.163-173
7. 高橋和子.高機能自閉症スペクトラム障害（HFASD）児集団における語用論的アプローチによるコミュニケーション・ソーシャルスキル支援.コミュニケーション障害学.2010,27(1),p.43-48
8. 大井学,田中早苗.高機能自閉症スペクトラムのある子どもの多義的表現の理解,コミュニケーション障害学.2010,27(1),p.10-18
9. 田中裕美子ら. 特異的言語障害児の言語特徴の解明への試み.聴能言語学研究. 2001,18,p.2-9
10. 田中裕美子ら.読み書きの習得や障害と音韻処理能力との関係についての検討.LD研究.2006,15(3),p.319-329
11. 田中裕美子ら.言語障害に伴う学習の問題を早期予防するコンピューター指導法の効果についての研究. 平成14年度～平成16年度科学研究費補助金研究成果報告書（課題番号14310131）.2005
12. Gathercole, S E.; Willis, C S.; Emslie, H.; Baddeley, A D. Phonological memory and vocabulary development during the early school years; A longitudinal study. Developmental Psychology.1992,28(5), p.

887-898
13. Tager-Flusberg H.;Joseph R M. Identifying neurocognitive phenotypes in autism. Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B,Biological Science.2003,358, p.303-314
14. 西村章次.自閉症とコミュニケーション.ミネルバ書房,2004,p.141-149
15. 辰巳朝子.大伴潔.高機能広汎性発達障害児における動作語の理解と表出;表現の適切性を含めた検討.コミュニケーション障害.2009,26(1),p.11-19
16. Nation,K et al.Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder.Journal of Autism and Developmental Disorders.2006,36(7),p.911-919
17. Mody ,M.,Phonological basis in reading disability;A review and analysis of the evidence. Reading and Writing.2003,16,p.21-39
18. Bishop, D V.;Snowling, M J. Developmental dyslexia and specific language impairment;Same or different.Psychological Bulletin.2004, 130(6),p.858-886
19. 天野清.音韻分析と子どものliteracyの習得.教育心理学年報.1988,27,p.142 -164
20. 遠藤めぐみ.日本人幼児の韻の感受性と拗音表記法の習得.教育心理学研究.1991,39(4),p.84-90
21. 尾川亜希子.種村純.仮名読みの獲得過程に対する音韻操作能力の関与.音声言語医学.2001,42,p.220-226
22. 浦由希子.遠藤重典.田中裕美子.読み書き障害児におけるかなの習得の躓きに対するトップダウン式指導法の効果について. コミュニケーション障害.2010,27(2),p.87-94
23. 大六一志.モーラに対する意識はかな文字の読み習得の必要条件か？心理学研究.1995,66,p.253-260
24. Nathan,L et al. The development of early literacy skills among children with speech difficulties; a test of the "critical age hypothesis".Journal of Speech Language and Hearing Research.2004, 47(2),p.377-391
25. Ricketts, J.;Nation,K.;Bishop,D V M.;Vocaburay is important for some,but not all reading skills. Scientific Studies of Reading.2007,11(3),p.235-257

【謝辞】本研究は第36回日本コミュニケーション障害学会ワークショップ
（言語発達障害研究分科会）にて発表したものです。熱心にご指導頂きました言語発達障害研究分科会の先生方に感謝申しあげます。また，本研究に協力してくれた2名の子どもたちとその保護者に感謝申し上げます。