

聴覚障害児の視点取得の発達的特徴に関する研究

—読書力と課題の違いによる検討—

**Developmental Characteristics of Perspective-Taking
in Deaf Children:
Analysis on Reading Ability and Task Variables.**

人間総合科学研究科 障害科学専攻
金恩河

目次

第Ⅰ部 序論

第1章 問題の所在.....	2
第1節 健聴児の視点取得の発達.....	2
第2節 聴覚障害児の視点取得の発達.....	16
第2章 本研究の目的と構成.....	23
第1節 本研究の目的.....	23
第2節 本研究の構成.....	25
第3節 用語の定義.....	26

第Ⅱ部 本論

第3章【研究1】聴覚障害児の視覚的視点取得の発達の特徵に関する研究.....	28
第1節 非言語課題にみられる読書力の違いによる視覚的視点取得の発達.....	29
第2節 言語課題にみられる読書力の違いによる視覚的視点取得の発達.....	39
第3節 読書力と課題の違いにみられる視覚的視点取得の発達の特徵.....	47
第4節 まとめ.....	52
第4章【研究2】聴覚障害児の認知的視点取得の発達の特徵に関する研究.....	53
第1節 非言語課題にみられる読書力の違いによる認知的視点取得の発達.....	55
第2節 言語課題にみられる読書力の違いによる認知的視点取得の発達.....	65
第3節 読書力と課題の違いにみられる認知的視点取得の発達の特徵.....	74
第4節 まとめ.....	79
第5章【研究3】聴覚障害児の情動的視点取得の発達の特徵に関する研究.....	81
第1節 非言語課題にみられる読書力の違いによる情動的視点取得の発達.....	82
第2節 言語課題にみられる読書力の違いによる情動的視点取得の発達.....	92
第3節 読書力と課題の違いにみられる情動的視点取得の発達の特徵.....	102
第4節 まとめ.....	106
第6章【研究4】視覚的視点取得、認知的視点取得、情動的視点取得間の関連に関する検討.....	107
第1節 非言語課題にみられる視点取得間の関連.....	108
第2節 言語課題にみられる視点取得間の関連.....	113

第3節	まとめ	118
第7章	総合考察	120
第1節	読書力高群にみられる視点取得の発達的特徴	120
第2節	読書力低群にみられる視点取得の発達的特徴	122
第3節	視覚的視点取得、認知的視点取得、情動的視点取得間の関連	124
第4節	総括	126
第Ⅲ部 結論		
第8章	本研究のまとめと今後の課題	129
第1節	本研究のまとめ	129
第2節	今後の課題	137
	文献	139
	資料	146
	謝辞	181

図表一覧

第1章 問題の所在

第1節 健聴児の視点取得の発達

Table 1-1 健聴児を対象にした視覚的視点取得の課題と成績

Table 1-2 健聴児を対象にした認知的視点取得の課題と成績

Table 1-3 健聴児を対象にした情動的視点取得の課題と成績

第2章 本研究の目的と構成

Fig. 2-1 本研究の構成

第3章 【研究1】聴覚障害児の視覚的視点取得の発達的特徴に関する研究

第1節 非言語課題にみられる読書力の違いによる視覚的視点取得の発達

Table 3-1 対象児のプロフィール

Table 3-2 視覚的視点取得における非言語課題の内容と質問

Fig. 3-1 読書力高群の非言語課題における視覚的視点取得の難易度別成績

Fig. 3-2 読書力低群の非言語課題における視覚的視点取得の難易度別成績

Table 3-3 視覚的視点取得における各群の非言語課題の難易度別成績

第2節 言語課題にみられる読書力の違いによる視覚的視点取得の発達

Table 3-4 視覚的視点取得の言語課題の内容と質問

Fig. 3-3 読書力高群の言語課題における視覚的視点取得の難易度別成績

Fig. 3-4 読書力低群の言語課題における視覚的視点取得の難易度別成績

Table 3-5 視覚的視点取得における各群の言語課題の難易度別成績

第3節 読書力と課題の違いにみられる視覚的視点取得の発達的特徴

Fig. 3-5 読書力高群の第一段階課題における課題別成績

Fig. 3-6 読書力高群の第二段階課題における課題別成績

Fig. 3-7 読書力低群の第一段階課題における課題別成績

Fig. 3-8 読書力低群の第二段階課題における課題別成績

第4章 【研究2】聴覚障害児の認知的視点取得の発達的特徴に関する研究

第1節 非言語課題にみられる読書力の違いによる認知的視点取得の発達

Table 4-1 認知的視点取得における非言語課題の内容と質問

Fig. 4-1 読書力高群の非言語課題における認知的視点取得の難易度別成績

Fig. 4-2 読書力低群の非言語課題における認知的視点取得の難易度別成績

Table 4-2 認知的視点取得における各群の非言語課題の難易度別成績

第2節 言語課題にみられる読書力の違いによる認知的視点取得の発達

Table 4-3 認知的視点取得における言語課題の内容と質問

Fig. 4-3 読書力高群の言語課題における認知的視点取得の難易度別成績

Fig. 4-4 読書力低群の言語課題における認知的視点取得の難易度別成績

Table 4-4 認知的視点取得における各群の言語課題の難易度別成績

第3節 読書力と課題の違いにみられる認知的視点取得の発達的特徴

Fig. 4-5 読書力高群の一次的誤信念課題における課題別成績

Fig. 4-6 読書力高群の二次的誤信念課題における課題別成績

Fig. 4-7 読書力低群の一次的誤信念課題における課題別成績

Fig. 4-8 読書力低群の二次的誤信念課題における課題別成績

第5章 【研究3】聴覚障害児の情動的視点取得の発達的特徴に関する研究

第1節 非言語課題にみられる読書力の違いによる情動的視点取得の発達

Table 5-1 情動的視点取得における非言語課題の内容と質問

Fig. 5-1 読書力高群の非言語課題における情動的視点取得の難易度別成績

Fig. 5-2 読書力低群の非言語課題における情動的視点取得の難易度別成績

Table 5-2 情動的視点取得における各群の非言語課題の難易度別成績

第2節 言語課題にみられる読書力の違いによる情動的視点取得の発達

Table 5-3 情動的視点取得における言語課題の内容と質問

Fig. 5-3 読書力高群の言語課題における情動的視点取得の難易度別成績

Fig. 5-4 読書力低群の言語課題における情動的視点取得の難易度別成績

Table 5-4 情動的視点取得における各群の言語課題の難易度別成績

第3節 読書力と課題の違いにみられる情動的視点取得の発達的特徴

Fig. 5-5 読書力高群の知覚的感情課題における課題別成績

Fig. 5-6 読書力高群の文脈的感情課題における課題別成績

Fig. 5-7 読書力低群の知覚的感情課題における課題別成績

Fig. 5-8 読書力低群の文脈的感情課題における課題別成績

第6章 【研究4】視覚的視点取得、認知的視点取得、情動的視点取得間の関連に関する検討

第1節 非言語課題にみられる視点取得間の関連

Table 6-1 非言語課題にみられる各視点取得間の相関関係（全児童）

Table 6-2 非言語課題にみられる各視点取得の課題間の相関関係（全児童）

Table 6-3 非言語課題にみられる各視点取得の課題間の相関関係（読書力高群）

Table 6-4 非言語課題にみられる各視点取得の課題間の相関関係（読書力低群）

Fig. 6-1 非言語課題において全児童にみられる視点取得間の関連

第2節 言語課題にみられる視点取得間の関連

Table 6-5 言語課題にみられる各視点取得間の相関関係（全児童）

Table 6-6 言語課題にみられる各視点取得の課題間の相関関係（全児童）

Table 6-7 言語課題にみられる各視点取得の課題間の相関関係（読書力高群）

Table 6-8 言語課題にみられる各視点取得の課題間の相関関係（読書力低群）

Fig. 6-2 言語課題において全児童にみられる視点取得間の関連

Fig. 6-3 言語課題において読書力高群と読書力低群にみられる視点取得間の関連

第 I 部

序論

第1章 問題の所在

第1節 健聴児の視点取得の発達

1. 視点取得の概念と重要性

視点取得 (perspective-taking) は、他者の視点から、対象がどのように見えるか、考えるか、感じるかについて推測し理解することである (Chandler 1973; Kurdek & Rodgon, 1975; Shantz, 1975)。これまで視点取得については、主に視覚的視点取得、認知的視点取得、情動的視点取得の3つの視点に関する研究が行われてきた (Chandler, 1973; Kurdek & Rodgon, 1975; Light, 1983; Shantz, 1975)。これらの視点取得は、以下のように、それぞれ2段階の発達段階があるとされている。

まず、視覚的視点取得は (visual perspective-taking)、他者と自分の視点を区別し他者に「何が」見えるか (以下、第一段階)、他者に「どのように」見えるかを推測すること (以下、第二段階) である (Flavell, 1985; Flavell, Everett, Croft, & Flavell, 1981; Masangkay, McClusky, McIntyre, Sims-Knight, Vaughn, & Flavell, 1974)。視覚的視点取得の研究は Piaget and Inhelder (1947) の三つ山課題から始まったとされている。見る場所によって異なる風景が見える3つの山の模型を用いて、子どもに人形から見える風景を別の模型を用いて再構成する方法と10枚の風景の写真から選ぶ方法がある。さらに、写真を見せた後、写真と同じように見えるためにはどこから見たら良いのかという場所を選択する方法も用いられた。Piaget and Inhelder (1947) の研究は子どもの空間的自己中心性を検討するため、三つ山課題を用いたが、後続研究や派生研究によって視覚・空間的視点、認知的視点、情動的視点へと幅広く研究されるようになり、Light (1983) が示したように視点取得の研究は3つの流れに分かれて研究されるようになった。

認知的視点取得は (cognitive perspective-taking)、他者が誤った考え (誤信念) をもって状況を判断することを推測し (以下、一次的誤信念)、さらに、他者が別の他者の考えについて誤信念をもって状況を判断することを推測すること (以下、二次的誤信念) である (Flavell, Botkin, Fry, Wright, & Jarvis, 1968; Mossler, Marvin, & Greenberg, 1976; Perner & Wimmer, 1985; Urberg & Docherty, 1976)。認知的視点取得は子どもの認知や社会性の発達の指標として、役割取得 (role-taking) や心の理論 (Theory of Mind) という領域として研究され、情動的視点取得の基盤となる能力としても示唆されている (Naito & Seki, 2009; Sullivan, Zaitchik, & Tager-Flusberg, 1994)。心の理論という名で始められた研究は、Premack and Woodruff (1978) のチンパンジーを対象とした研究であった。彼らは、人間であれ、他の動物であれ、自己および他者の目的・意図・知識・信念・施行・疑念・推

測・ふり・好み等の内容が理解できるのであれば、その人間または動物は心の理論をもつといえるのではないかと考えた。以後、30年近く子どもを対象に様々な後続の研究が行われている。子どもを対象とした場合、他者の心的状態（mental state）を理解する研究が行われており、3歳頃には自分と他者に関して言語で表現される心的状態を理解できるとされている（Wellman, Hollander, Schult, 1996）。それから、他者の心的状態に関して誤信念課題を用いて、定型発達を示す子どもと障害をもつ子どもの誤信念課題の遂行を比較した結果、自閉症スペクトラム児の場合、定型発達を示す子どもとダウン症の子どもより誤信念課題の遂行が困難であることが示された（Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985）。また、自閉症スペクトラム児と聴覚障害児は心的状態に関する親とのコミュニケーションが乏しいという理由から、他者の誤信念の理解に遅れを示すという研究が報告されている（Peterson & Siegal, 1995, 2000）。

情動的視点取得（affective perspective-taking）は、単一状況情報に基づいて他者の気持ちを推測すること（以下、知覚的感情）と、一連の文脈情報に基づいて他者の気持ちを推測すること（以下、文脈的感情）である（Borke, 1971; Broomfield, Robinson, & Robinson, 2002; Naito & Seki, 2009; Urberg & Docherty, 1976）。情動的視点取得は、研究によっては、認知的視点取得と同様に役割取得や心の理論に関する研究の一部として検討されている場合があるが、他者の感情を認知するだけではなく、自分の言動によって他者が自分のことをどう思うかまでを推測する表出規則（display rule）や共感に関する研究まで幅広い研究がなされている。本研究では、ある出来事に対する他者の考えについて推測を認知的視点取得とし、情動的視点取得はある出来事について他者の感情を推測することとし、認知的視点取得と情動的視点取得を区別することとする。

これらの視点取得の重要性として、視覚的視点取得は、自分の視点とは異なる他者の視点が存在することを理解し、他者の視点から物事を理解することが始まる基礎的能力であり、他者の意図や信念を理解する能力である認知的視点取得や、他者の気持ちを理解する能力である情動的視点取得といった他の視点取得の発達を促す役割をも担い、年齢が上がるにつれて、その能力も向上することが示唆されている（Harris, 1992, 1996; Kurdek & Rodgon, 1975）。また、認知的視点取得は、ある客観的事実に対して多角的な理解が深まり、情動的視点取得は人によって主観的に異なる感情を感じることを理解を促し、社会性の発達とも関わるとされている（Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis, & Balaraman, 2003; 溝川・子安, 2011）。

これらの他者に対する理解は、他者との関係を維持することだけではなく、自分の目的を達成する社会的機能（social competence）の基盤となる能力であるとされている（Guralnick, 1990）。社会的機能を発揮するためには、相手と状況に応じた柔軟な対応が必要であり、効果的かつ適切な言動が必

要である。これらの相手と状況について推測することに視点取得が関連していると考えられる。これらの能力は、学校での教員と友達の意図を理解することに繋がり、例えば、あるテーマに対して異なる視点をもって討論することのように様々な角度からの物事の理解と、他者の考えや意図を理解することに繋がることで、学校での学業成績にも影響する可能性が示唆されている (Morgan, 2015)。

2. 健聴児の視点取得の発達と関連要因

1) 視覚的視点取得の発達と関連要因

視覚的視点取得における第一段階と第二段階は、視覚的視点取得における発達段階を意味している。視覚的視点取得の課題とその課題による成績を Table 1-1 にまとめた。第一段階課題においては、両面に異なる絵が描かれている絵カードを用いて、対象児に見えているものが他者には見えるのかという質問を行っており、通常の発達をみせる子どもは3歳で100%の遂行を示し、第一段階を獲得していることを示している (Flavell et al., 1981; Masangkay et al., 1974)。また、第二段階課題においては、1つの玩具と4枚の写真選択式を用いて、他者がいる場所から玩具がどのように見えるのかという質問を行い、7歳で85%の正答率、9歳で96%の正答率を示しているものの (Fishbein, Lewis, & Keiffer, 1972)、玩具と写真の数が増加するとその遂行が低くなることが示されている (Fishbein et al., 1972; Masangkay et al., 1974)。また、第二段階課題として代表的な課題は三つ山課題である。Piaget and Inhelder (1947) の研究では、この課題が9歳で遂行できることを示したが、その後、Borke (1975) の研究では、解答を回転式にしたことで、3歳で42%の正答率、4歳で67%の正答率が示され、さらに課題を親しみのある玩具に変えることで、3歳と4歳ともに、30%以上の正答率の向上がみられることから、9歳より早い年齢から三つ山課題の遂行できることを示している。

視覚的視点取得の発達との関連要因をみると、年齢については、第一段階課題では早期に獲得を示すことから、年齢による遂行の向上はほとんどみられないが、上述した Fishbein et al. (1972) と Borke (1975) の研究で示されているように、第二段階課題では、年齢の増加による課題の遂行の向上がみられた。小学校1年生、3年生、5年生、大学生を対象に、三つ山課題を写真選択式で検討した結果 (福田, 1991)、1年生はまだ視点を移動することに困難があること、3年生はまだ他者の視点を理解できないこと、5年生は他者の視点を理解し、大学生は容易に他者の視点に転換することができることが示されている。また、4歳、6歳、8歳の子どもを対象に4面に異なる絵が描かれている四角錐、キリンのぬいぐるみ、色と形が共に異なる積み木の3つの課題を用いて、他者にどのように見えるかを検討した研究 (杉村・竹内・今川, 1992) では、年齢の増加による課題成績の向上が示されている。

また、視覚的視点取得と言語力との関連では、三つ山課題で言語による反応と写真を選択する反応を比較した結果、言語による反応の成績の方が高く示され、写真同士の比較より子どもが自発的に課題を言語化して解答する様子が示されている (Ives, 1980; 小津・杉村, 2008)。これは、課題を解決する際、子どもが課題を言語化する方略をもつことを示唆しており、視覚的視点取得は言語力と関わっている可能性が窺えた。

視覚的視点取得と課題との関連については、視覚的視点取得の段階と課題の性質が関わっており、

課題の性質の違いを考慮した上で発達段階を検討する必要がある。これまでの研究において、第二段階課題に比べて難易度が低い第一段階課題では、写真や図などの主に平面的に知覚できる課題が用いられ、第二段階課題では、ぬいぐるみや模型のような立体的な知覚を必要とする課題が用いられて検討されてきた (Flavell et al., 1981; Masangkay et al., 1974)。特に立体的課題を用いる第二段階では、課題の性質と解答方法の違いによって、難易度が異なることが指摘されている (小津・杉村, 2008; 杉村ら, 1992)。課題の性質については、立体を様々な角度から見た時に、それぞれの角度から知覚できる断面が相互に独立し、関連の無い内容や性質である場合、視点の違いが捉えられやすいとされている (Masangkay et al., 1974; 杉村ら, 1992)。例えば、四角錐の4つの断面に異なる絵が描かれていて、そのうちの1つを知覚する課題は、ぬいぐるみや三つ山型課題のように現在知覚できる断面との連続性や関連から知覚しなければならない課題に比べて、それぞれの断面の違いが見分けやすく、視点取得がしやすいとされている (杉村ら, 1992; 鈴木・松崎・佐伯, 1991)。また、解答方法については、1つの断面が提示される写真選択式と、提示された課題と同じ材料を用いて自ら構成する構成式を比較すると、写真選択式の方が構成式より、他者の視点を理解しやすいことが指摘されており (杉村ら, 1992)、さらに、写真の数が4枚より8枚の場合、その遂行が低くなることが示されている (Fishbein et al., 1972)。

Table 1-1 健聴児を対象にした視覚的視点取得の課題と成績

著者	対象者	課題	成績	備考																								
Borke (1975)	3~4 歳	第二段階課題 ①玩具 3 個：回転式 ②三つ山課題：回転式	正答率 <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>①</th> <th>②</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3 歳</td> <td>≥80%</td> <td>42%</td> </tr> <tr> <td>4 歳</td> <td>≥80%</td> <td>67%</td> </tr> </tbody> </table>		①	②	3 歳	≥80%	42%	4 歳	≥80%	67%	結果の一部															
	①	②																										
3 歳	≥80%	42%																										
4 歳	≥80%	67%																										
Fishbein et al. (1972)	3~9 歳	第二段階課題 ①玩具 1 個と 4 枚の写真 ② 玩具 1 個と 8 枚の写 真 ③玩具 3 個と 8 枚の写真	正答率 <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>①</th> <th>②</th> <th>③</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>就学前</td> <td>75%</td> <td>50%</td> <td>39%</td> </tr> <tr> <td>1 年生</td> <td>85%</td> <td>65%</td> <td>59%</td> </tr> <tr> <td>3 年生</td> <td>96%</td> <td>81%</td> <td>53%</td> </tr> </tbody> </table>		①	②	③	就学前	75%	50%	39%	1 年生	85%	65%	59%	3 年生	96%	81%	53%	experiment 1 の一部								
	①	②	③																									
就学前	75%	50%	39%																									
1 年生	85%	65%	59%																									
3 年生	96%	81%	53%																									
Flavell et al. (1981)	3 歳	第一段階課題： 両面写真課題（犬 - 猫） 第二段階課題： 面写真課題（亀の上下， 虫の上下）	通過率(6 点満点に 5, 6 点通過) 第一段階課題：100% 第二段階課題：27%	study 1																								
福田 (1991)	小学生：1, 3, 5 年生， 大学生	第二段階課題 三つ山課題と 8 枚の写真	正答率 1 年：37%，3 年：33%， 5 年：58%，大学生：85%																									
Masankay et al. (1974)	3~6 歳	第一段階課題： 両面写真課題（犬 - 猫） 第二段階課題： ①片面写真課題（亀の上 下） ②1 個玩具と 3 つの選択 肢(魔女の前, 後, 横)	通過率(6 点満点に 5, 6 点通過) 第一段階課題 3~6 歳：100% 第二段階課題 <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>①</th> <th>②</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3 歳</td> <td>25%</td> <td>8%</td> </tr> <tr> <td>4 歳</td> <td>92%</td> <td>33%</td> </tr> <tr> <td>5 歳</td> <td>100%</td> <td>83%</td> </tr> </tbody> </table> 正答率 第一段階課題 3~6 歳：100% 第二段階課題 <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>①</th> <th>②</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3 歳</td> <td>42%</td> <td>20%</td> </tr> <tr> <td>4 歳</td> <td>96%</td> <td>53%</td> </tr> <tr> <td>5 歳</td> <td>92%</td> <td>90%</td> </tr> </tbody> </table>		①	②	3 歳	25%	8%	4 歳	92%	33%	5 歳	100%	83%		①	②	3 歳	42%	20%	4 歳	96%	53%	5 歳	92%	90%	experiment 2 の一部
	①	②																										
3 歳	25%	8%																										
4 歳	92%	33%																										
5 歳	100%	83%																										
	①	②																										
3 歳	42%	20%																										
4 歳	96%	53%																										
5 歳	92%	90%																										
Piaget & Inheldr (1947)	9 歳	第二段階課題 三つ山課題と 10 枚の写 真	9 歳に完全理解	事例研究																								
杉村ら (1992)	4, 6, 8 歳	第二段階課題 玩具 1 個(ぬいぐるみ)と 写真 8 枚	正答率 4 歳：19%，6 歳：40% 8 歳：70%																									

2) 認知的視点取得の発達と関連要因

認知的視点取得の典型的な一次的誤信念課題として最も多く用いられている課題は、「ものの場所を変える」誤信念課題である (Baron-Cohen et al., 1985)。一般的に、この課題は子どもと他者 (or 人形) に同時に見えるようにボールをある場所に置く。その後、他者 (人形) が部屋を離れたら、子どもはボールが別の場所に移されることを見る。最後に他者 (人形) が部屋に戻ってきたらボールを探すためにどこを探すのかについて質問される。この課題は他者 (人形) が最初の場所に置いてあるという信念を持っていることを理解することが最も大事である。次に多く用いられる課題は「予想していないもの」の課題であり (Gopnik & Astington, 1988)、例えば、あめの箱に中身として鉛筆が入っている課題である。これを知っている子どもは「他の人はこの箱に何が入っていると思いますか？」と質問される。このように他者の誤信念を理解して、解答する課題が用いられている。これらの課題は主に絵と音声教示、または実際の行動と音声教示によって提示されることが多い。また、二次的誤信念課題は (Perner & Wimmer, 1985)、女の子が公園のアイスクリーム車をみて、アイスクリームを買おうとして家にお金を取りに行く。その後、アイスクリーム車が他のところに移動しようとしているところを男の子がみて、アイスクリームのおじいさんに「どこに行くのですか？」聞くと、お客さんがいないから教会の近くに行くことと答える。アイスクリーム車は女の子の家を通ったので、女の子は窓から車をみて、「どこに行くんですか？」と聞いたら、アイスクリームのおじいさんは教会の近くに行くことと答えた。男の子は女の子とアイスクリームのおじいさんが会話したことを知らない。そして、男の子が女の子と一緒に宿題をするために、女の子の家に行くと、女の子のお母さんが女の子はアイスクリームを買いに出かけたという。このようなストーリーを絵と音声で提示したのち、「男の子は女の子を探しにどこに行ったと思いますか？」という質問をする。子どもは、女の子の考えに対する男の子の考えを推測することが求められる。

健聴児を対象にした認知的視点取得の課題とその成績を Table 1-2 にまとめた。一次的誤信念課題では、6歳以上で80%以上の通過率と80%以上の正答率を示すことが、この年齢で獲得するとされており、二次的誤信念課題は6~9歳で50~70%程度の正答率と50%以上の通過率を示すことが10歳以降で獲得されるとされている (Baron-Cohen et al., 1985; Hollebrandse, van Hout, & Hendriks, 2014; Flavell et al., 1968; Gopnik & Astington, 1988; Perner & Wimmer, 1985; Wimmer & Perner, 1983)。また、二次的誤信念課題では課題のストーリーを短くして登場人物を減らすことで幼児も遂行が向上することも示されている (Sullivan et al., 1994)。

認知的視点取得の発達に関連する要因として、多くの先行研究をまとめてメタ分析した研究結果により (Milligan, Astington, & Dack, 2007; Wellman, Cross, & Watson, 2001)、課題の種類や国の違

いに関わらず、年齢が増加するにつれ誤信念課題の遂行も向上することが示されている。

また、言語力と認知的視点取得との関連が挙げられており、心的単語が含まれた語彙力（例: think, know）（Bretherton & Beeghly, 1982; Nelson & Henseler, 1998; Peterson & Siegal, 2000）、統語力（de Villiers, 2005; de Villiers & de Villiers, 2000）という側面が関連していることが示されている。また、子どものコミュニケーション能力と認知的視点取得との関連もみられた（Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Uoungblade, 1991）。これらの研究からは、言語力の他にこれらの言語力を用いた他者との相互作用が認知的視点取得に重要であるという示唆もみられる。

さらに、課題については、課題の違いとして非言語的課題と言語的課題にみられる認知的視点取得の遂行の違いについて検討されている（Astington & Baird, 2005; Hollebrandse et al., 2014; Zaitchik, 1991）。典型的に用いられた「ものの場所を変える」「予想していないもの」の課題が絵や行動と音声教示と一緒に提示されることで、言語的要素が多いという指摘から、典型的課題を言語課題とし、非言語課題は、絵や行動で提示し質問だけを音声で求める課題である。健聴児の場合、非言語課題と言語課題の課題遂行の違いはみられないという知見（Astington & Baird, 2005）や非言語課題より言語課題の方が課題遂行に容易であるという知見がみられる（Hollebrandse et al., 2014; Zaitchik, 1991）。これらの研究から、教示や解答の仕方が言語を用いることで、課題も言語で提示された方が推測しやすいことが示唆されている。

Table 1-2 健聴児を対象にした認知的視点取得の課題と成績

著者	対象者	課題	成績	備考																				
Baron-Cohen et al. (1985)	3~6 歳	一次的誤信念課題 : Sally-Ann 課題	通過率 : 82%																					
de Villier et al. (2000)	3~4 歳	一次的誤信念課題 : ① standard verbal: unexpected contents task ② low verbal: what face task	通過年齢 ① 4; 33 歳 ② 4; 46 歳																					
Flavell et al. (1968)	8~12 歳	二次的誤信念課題 : chasing dog task 後半の絵だけみた他者が推測 する前半のストーリーを推測 する	正答率 8~9 歳 : 40% 10~11 歳 : 60% 12 歳 : 65%	結果の一部																				
Gopnik & Astington (1988)	3~6 歳	一次的誤信念課題 : what inside the house 課題	正答率 3~4 歳 : 55% 4~5 歳 : 85% 5~6 歳 : 90%																					
Hollebrandse et al. (2014)	6~9 歳	the bake sale story verbal 条件 ①一次的誤信念の質問 (first time) ②二次的誤信念の質問 unknown-change-of- content-setup low verbal 条件 ③一次的誤信念の質問 (first time) ④二次的誤信念の質問	正答率 <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>①</th> <th>②</th> <th>③</th> <th>④</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>6~7 歳</td> <td>82%</td> <td>50%</td> <td>83%</td> <td>18%</td> </tr> <tr> <td>8~9 歳</td> <td>93%</td> <td>74%</td> <td>93%</td> <td>24%</td> </tr> </tbody> </table>		①	②	③	④	6~7 歳	82%	50%	83%	18%	8~9 歳	93%	74%	93%	24%						
	①	②	③	④																				
6~7 歳	82%	50%	83%	18%																				
8~9 歳	93%	74%	93%	24%																				
Nelson & Henseler (1998)	17~30 歳	一次的誤信念課題 : Maxi look for chocolate	通過率 : 97.6% そのうち、最後にチョコを見つ けるという解答 : 21.3%	結果の 一部																				
Perner & Wimmer (1985)	4~10 歳のう ち、7 歳以降 を記載	二次的誤信念課題 : ice-cream van story ①no memory aid ②with memory aid	通過率 <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>①</th> <th>②</th> <th>③</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>7 歳</td> <td>17%</td> <td>17%</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>8 歳</td> <td>42%</td> <td>42%</td> <td>6%</td> </tr> <tr> <td>9 歳</td> <td>52%</td> <td>52%</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>10 歳</td> <td>67%</td> <td>67%</td> <td>100%</td> </tr> </tbody> </table>		①	②	③	7 歳	17%	17%	25%	8 歳	42%	42%	6%	9 歳	52%	52%	5%	10 歳	67%	67%	100%	experiment 1 の一部
	①	②	③																					
7 歳	17%	17%	25%																					
8 歳	42%	42%	6%																					
9 歳	52%	52%	5%																					
10 歳	67%	67%	100%																					
Wimmer & Perner (1983)	4~9 歳	一次的誤信念課題 : Maxi look for chocolate belief-question	正答率 4~5 歳 : 42% 6~7 歳 : 92% 8~9 歳 : 96%	experiment 1 の一部																				

3) 情動的視点取得の発達と関連要因

情動的視点取得の知覚的感情課題として多く用いられる課題は、ある感情が引き起こされる絵を見せた後、その時の感情について顔の表情の絵から選ぶ課題である。あるいは、音声教示のみで感情語で解答する方式もある (Borke, 1971)。文脈的感情課題では、おばあちゃんはジョンが色塗りがすきだったから誕生日プレゼントで色鉛筆をプレゼントしようと思った。そして、ジョンの誕生日に新しい色鉛筆をプレゼントしたが、ジョンはもう色塗りには興味がなくなったので、色鉛筆はもうほしくなかった。おばあちゃんはジョンがそう思っているのを知らず、ジョンがプレゼントを開けるのを見ていた。このストーリーを絵と音声で提示した後、ジョンの本当の気持ちとおばあちゃんに見せる気持ちとその理由について質問する。子どもはおばあちゃんの気持ちを考慮したジョンの発言や顔の表情を理解していることが求められる (Broomfield et al., 2002)。

情動的視点取得の課題とその課題による成績を Table 1-3 にまとめた。情動的視点取得では、知覚的感情課題における他者の気持ち (喜び、悲しみ、怒り、怖い) の推測は 3 歳で 30~50% 程度の正答率、5 歳以降で 80% 以上の正答率を示し、この年齢で獲得するとされており、文脈的感情課題における他者の文脈的感情の理由まで推測することは、7~8 歳で 45%、9~10 歳で 66% の正答率を示している (Borke, 1971; Broomfield et al., 2002; Naito & Seki, 2009; Urberg & Docherty, 1976)。また、文脈的感情課題で、他者の文脈的感情の理由を教える場合、その遂行が向上されることが示されており、課題の条件によってその遂行の程度が異なる可能性が示唆されている (Broomfield et al., 2002)。

情動的視点取得は、認知的視点取得と同様に、年齢が増すと他者の感情理解も向上すること (Borke, 1971; Cutting & Dunn, 1999; Harwood, Farrar, 2006; Hughes & Dunn, 1988; Naito & Seki, 2009; Urberg & Docherty, 1976; Widen & Russell, 2008)、また、子どもの言語力も大きく影響することが示唆されている (Cutting & Dunn, 1999; Harwood, Farrar, 2006)。さらに、年齢と言語力の影響を除いても、情動的視点取得は認知的視点取得と関連が示されており、他者の気持ちを推測する過程と他者の考えを推測する過程には、共通した心理的機能が働くことが示唆されている (Cutting & Dunn, 1999; Harwood & Farrar, 2006)。情動的視点取得の従来の課題では、絵と音声教示を一緒に用いることが多かったが、認知的視点取得の研究でみられた非言語課題と言語課題という課題の言語的要因の違いによって、子どもの発達様子がどのようにみられるかについては詳細に検討されていなかった。しかし、他者の感情を推測することが、認知的視点取得の推測過程と関連があることから (Cutting & Dunn, 1999; Harwood & Farrar, 2006)、課題の言語的要因の違いによって情動的視点取得の遂行が異なる可能性が考えられる。

以上のように、上述の 3 つの視点取得は、視点取得の発達の段階として易しい段階から難しい段階

を経て発達を示すこと、また、視点取得の発達に影響する共通の関連要因として年齢が挙げられること、視覚的視点取得では課題の種類や解答方法の影響が、認知的視点取得と情動的視点取得では子どもの言語力と課題の違いが、主に視点取得の発達に関連していることが示されている。

Table 1-3 健聴児を対象にした情動的視点取得の課題と成績

著者	対象者	課題	成績	備考												
Borke (1971)	3~8 歳	知覚的感情課題 happy, sad, angry, afraid 絵から感情を推測：4つの表象から1つを選択	正答率 3歳：30~50% 5歳以上：80%以上													
Cutting & Dunn (1999)	3~5 歳	知覚的感情課題 happy, sad, anger, fear ：絵から感情を推測 4つの表象から1つを選択	通過率：90% 正答率：84%													
Harwood & Farrar (2006)	3~5 歳	知覚的感情課題 自分と友達の感情が同一 ：happy or sad, 自分と友達の感情が異なる ：happy-sad or sad-happy	正答率：67%	結果の一部												
Hughes & Dunn (1998)	3~5 歳	知覚的感情課題 happy, sad, anger, fear ：絵から感情を推測 4つの表象から1つを選択 複雑感情課題 ：同一の状況でhappyとsadを同時に感じる課題	正答率 (知覚的感情+複雑感情) 3歳：74% 4歳：87%													
Urberg & Docherty (1976)	3~5 歳	知覚的感情課題 ①Borke(1971)課題 ②improve Borke 課題	正答率 <table border="1"> <tr> <td></td> <td>①</td> <td>②</td> </tr> <tr> <td>3歳</td> <td>80%</td> <td>46%</td> </tr> <tr> <td>4歳</td> <td>98%</td> <td>72%</td> </tr> <tr> <td>5歳</td> <td>98%</td> <td>98%</td> </tr> </table>		①	②	3歳	80%	46%	4歳	98%	72%	5歳	98%	98%	5つの課題中一部
	①	②														
3歳	80%	46%														
4歳	98%	72%														
5歳	98%	98%														
Ziv et al. (2013)	5~7 歳	① 知覚的感情課題 happy, sad, anger, fear, disgust, Surprise ② 自分と友達の感情が同一 自分と友達の感情が異なる	正答率 ① 89% ② 79%	結果の一部												
Broomfield et al. (2002)	5~10 歳	文脈的感情課題 ：期待外れのプレゼント ① no reason told ② reason told	正答率 <table border="1"> <tr> <td></td> <td>①</td> <td>②</td> </tr> <tr> <td>5~6歳</td> <td>14%</td> <td>47%</td> </tr> <tr> <td>7~8歳</td> <td>45%</td> <td>96%</td> </tr> <tr> <td>9~10歳</td> <td>66%</td> <td>93%</td> </tr> </table>		①	②	5~6歳	14%	47%	7~8歳	45%	96%	9~10歳	66%	93%	experiment 2 プレゼントした人の気持ちを考慮した内容が含まれている条件が②
	①	②														
5~6歳	14%	47%														
7~8歳	45%	96%														
9~10歳	66%	93%														
Naito & Seki (2009)	4~8 歳	文脈的感情課題 ：期待外れのプレゼントと 期待はずれのケーキなど (reason told 条件)	正答率 4歳：30% 6歳：70% 8歳：87%	結果の一部												

3. 視覚的視点取得・認知的視点取得・情動的視点取得間の関連

Kurdek and Rodgon (1975) は、視点取得の観点から、5～12歳を対象に視覚的視点取得、認知的視点取得、情動的視点取得の発達傾向を検討した。視覚的視点取得の課題は、親しみのある3つのキャラクターを乗せた回転する台2個を用意し、他者にどのように見えるかを対象児は回転式で答える課題である。認知的視点取得課題は、男の子が怖い犬に追いかけてリンゴの木に逃げてリンゴを食べるといふ絵とナレーションを聞かせた後、前半の犬が追いかける絵を除いて、この話を知らない友だちはなぜ男の子がリンゴの木に登ったかという質問をする課題である。また、情動的視点取得は、幸せ、悲しい、怖い、怒るといふ感情を引き起こす絵を提示し、ナレーションを聞かせた後、提示された絵から主人公の感情を推測する課題と(状況課題)、提示された絵の状況とは一致しない表情を提示し、主人公の感情について質問する課題である(矛盾課題)。これらの各視点取得の成績を発達的に比較した結果、各視点取得間の相関がみられる学年が少なかった。相関がみられるのは視覚的視点取得と認知的視点取得間であり、情動的視点取得との相関については、矛盾課題と視覚的視点取得との相関のみであった。また、視覚的視点取得と認知的視点取得は、学年が進むにつれ発達を示す傾向がみられたが、情動的視点取得の状況課題は他の課題より常に高い成績を示し、他の視点取得とは異なる能力を示している可能性が示唆された。しかし、この研究では、各視点取得の課題の妥当性や信頼性の確認ができなかったことや難易度が考慮されていなかった問題点が残し、各視点取得は5歳から12歳にかけて成績の向上がみられるものの、発達段階でどのような視点取得間の関係を示しているのかについては十分に検討できなかった。各視点取得との関係に関する Kurdek and Rodgon (1975) の研究以降は、主に認知的視点取得と情動的視点取得との関係についても検討がなされてきた。

Hughes and Dunn (1998) と Cutting and Dun (1999) の研究では、認知的視点取得の一次的誤信念課題として「ものの場所を変える課題」「予想していないもの」の典型的な誤信念課題と、ある状況での主人公の気持ちを推測する課題である情動的視点取得の知覚感情課題を用いて、3～5歳の子どもを対象に、これらの3つの課題を比較した結果、認知的視点取得と情動的視点取得では有意な相関関係がみられることが示されている。さらに、Harwood and Farrar (2006) の研究でも3～5歳の子どもを対象に、認知的視点取得の一次的誤信念課題と、ある状況での自分と友達の感情を推測する課題である情動的視点取得の知覚的感情課題について検討した結果、対象児の年齢と言語力に関わらず、認知的視点取得と情動的視点取得は正の相関がみられることが示されている。Naito and Seki (2009) の研究では、従来課題を用いて認知的視点取得の一次的誤信念課題と二次的誤信念課題、情動的視点取得の文脈的感情課題について、4歳、6歳、8歳の成績を検討した結果、8歳は3つの課題を十分遂行しているが、6歳まではまだ難しいことが示された。また、6歳までには二次的誤信念課題と文脈的

感情課題との相関がみられず、8歳で二次的誤信念課題と文脈的感情課題との相関がみられることが示された。また、Broomfield et al. (2002) は、5～10歳の子どもを対象に、二次的誤信念課題と文脈的感情課題との関連を調べた。その結果、文脈的感情課題の遂行ができる子どもは、二次的誤信念課題の遂行ができるが、二次的誤信念課題ができる子どもが必ずしも文脈的感情課題の遂行ができることではなく、二次的誤信念課題の理解が文脈的感情課題の理解より優先することが示唆されている。しかし、Banerjee and Yuill (1999) は、主人公が自分の気持ちを隠す理由を教える条件では、二次的誤信念課題の理解が必要ではなく、一次的誤信念課題と文脈的感情課題の理解が関連していると指摘しており、課題の条件によって一次的誤信念課題と二次的誤信念課題が文脈的感情課題との関連する様子が異なることが示唆されている。

しかし、Kurdek and Rodgon (1975) と Broomfield et al. (2002) 以外の研究では、多くの研究が就学前の子どもを対象にしており、就学後の認知的視点取得と情動的視点取得との関係については明らかにされていないこと、認知的視点取得と情動的視点取得のそれぞれについて、視覚的視点取得との関係については検討されていないこと、さらに、認知的視点取得と情動的視点取得については課題の難易度を考慮した検討が行われていないことなどが課題として挙げられる。

第2節 聴覚障害児の視点取得の発達

聴覚障害児を対象とした視覚的視点取得は、主に第二段階の検討が行われており、健聴児に比べて言語的遅れにののために、その発達も2～3年ほど遅れること (Dwyer, 1983; Hoemann, 1972) が示されている。認知的視点取得は、一次的誤信念課題を用いた研究で子どもの言語環境に着目した研究が多く、聴覚障害の親をもつ聴覚障害児の場合、健聴児と同等な発達を示すものの、健聴の親をもつ聴覚障害児の場合、聴覚障害のある親をもつ聴覚障害児より視点取得の発達が遅れることが示されている (Courtin, 2000; Jackson, 2001; Lundy, 2002; Peterson & Siegal, 1999; Schick, de Villiers, de Villiers, & Hoffmeister, 2007)。このことから、一次的誤信念課題より難易度が高い二次的誤信念課題については、聴覚障害児を対象とした検討がほとんど行われていない。また、情動的視点取得は、知覚的感情課題と文脈的感情課題ともに、聴覚障害児が健聴児より情動的視点取得に遅れるという知見が示されている (Bachara, Raphael, & Phelan, 1980; Howley & Howe, 2004; Odom, Blanton, & Laukhuf, 1973)。

1. 視覚的視点取得の発達

聴覚障害児を対象とした視覚的視点取得に関する研究では、主に健聴児との比較により、発達の違いを指摘している。Youniss and Robertson (1970) の研究は、ろう学校に在籍する平均聴力レベル 80 dB の聴覚障害児であったが、9～13歳の同年齢の対象群の健聴児と知的能力が同等であることが示されているものの、親の聴覚障害の有無や主なコミュニケーション手段については検討されていなかった。このような聴覚障害児と同年齢の健聴児を対象に、三つ山型課題を用いて、課題が置いてある台を回す方法 (回転式) で実施した結果、年齢の高い聴覚障害児 (11～13歳) は 74%の通過率を示し、78%の通過率を示した健聴児との発達の差がみられないが、年齢の低い聴覚障害児 (9～10歳) は 43%の通過率を示し、同年齢の健聴児の 52%の通過率より視覚的視点取得の通過率が低いことを指摘している。また、Howley and Howe (2004) は、ほとんどの対象児が健聴の親をもつ 6～12歳のトータルコミュニケーションを用いる先天性重度の聴覚障害児を対象に、年齢を 6～9歳と 9～12歳に分け、同年齢群の健聴児と課題の遂行を比較した。Hughes and Donaldson (1979) の警察と少年の課題を用いて、1つの断面で認知できる課題を写真選択式で検討したところ、どの年齢でも、同年齢の健聴児と比べて、第一段階課題では天井効果が示され、第二段階課題では平均年齢 7歳では 62～65%、平均年齢 10歳では 72～90%の正答率を示し、聴覚障害児が健聴児より視覚的視点取得の遅れはみられないことを示している。しかし、聴覚障害児と健聴児ともに、平均年齢 7歳の子どもより、

10歳の子ども遂行が有意に高いという年齢と増加に伴う第二段階課題の成績の向上を報告している。

これらの先行研究は (Howley & Howe, 2004; Youniss & Robertson, 1970)、聴覚障害児が健聴児と類似した視覚的視点取得の発達傾向を示し、第一段階課題より第二段階課題の遂行が難しいこと、年齢の増加による視覚的視点取得の発達を示すものの、課題の性質や解答方法によって聴覚障害児の視覚的視点取得の遂行が健聴児と異なることを示唆されている。

一方、課題の性質や解答方法に関わらず、聴覚障害児と健聴児の年齢と非言語性知能を合わせて検討し、聴覚障害児の視覚的視点取得が遅れる結果を示した研究もある (Dwyer, 1983; Hoemann, 1972)。Dwyer (1983) は聴覚障害児と健聴児の 6、8、10 歳を対象に、聴覚障害児と健聴児の非言語性知能を同レベルに合わせているが、聴覚障害児の聴力レベルやコミュニケーション手段等については検討されていない。この研究では対象児に球体や玩具を用いて写真選択式、回転式、構成式の 3 つの方法で解答を求めたところ、聴覚障害児は課題の種類、解答方法、年齢に関わらず、健聴児より視覚的視点取得が約 2～3 年遅れることが示されている。さらに、聴覚障害児の解答より、聴覚障害児はランダムに答えを選ぶことから、分析的思考が劣ることを指摘しており、これには言語力の乏しさが関連している可能性を示唆している。また、Hoemann (1972) は、8 歳と 11 歳の先天性重度聴覚障害児と健聴児を対象に、聴覚障害児と健聴児の非言語性知能を同レベルに合わせている。課題は対象児に相手の視点から絵の説明を求める課題であり、検討の結果、11 歳の聴覚障害児が 8 歳の健聴児と同程度の成績を示し、健聴児に比べて視覚的視点取得が 3 年ほど遅れること、この遅れはコミュニケーションの遅れによるものであると考察している。

以上の視覚的視点取得の先行研究では、課題の性質や解答方法が、特に年齢の低い聴覚障害児の視覚的視点取得の遂行に影響を及ぼしていること (Howley & Howe, 2004; Youniss & Robertson, 1970)、聴覚障害児は年齢が上がるにつれて視覚的視点取得が発達する傾向が示されること (Howley & Howe, 2004; Youniss & Robertson, 1970)、聴覚障害児の言語発達の遅れが視覚的視点取得の遅れに影響を及ぼすこと (Dwyer, 1983; Hoemann, 1972) が明らかにされている。しかし、聴覚障害児の言語発達の遅れについては、健聴児よりその発達が遅れるという知見 (Furth, 1966) を参考にした考察であり、対象児の言語発達について検討されていない。

2. 認知的視点取得の発達

聴覚障害児を対象とした認知的視点取得の研究では、幼児と児童を対象に子どもの言語環境に着目した研究が多く、聴覚障害の親をもつ聴覚障害児の場合は健聴児と同等な発達を示すが、健聴の親をもつ聴覚障害児の場合は聴覚障害のある親をもつ聴覚障害児より視点取得の発達が遅れることが示されている (Courtin & Melot, 2005; Jackson, 2001; Lundy, 2002; Peterson & Siegal, 1999; Schick et al., 2007)。

聴覚障害児を対象とした認知的視点取得の研究では、4～13歳の幼児と児童を対象に、健聴児との比較を試みた研究が多く行われてきた (Courtin & Melot, 2005; Jackson, 2001; Lundy, 2002; Peterson & Siegal, 1999; Schick et al., 2007)。対象の聴覚障害児は、主に平均聴力レベル 90dB 以上の先天性重度聴覚障害児であり、一部に人工内耳を装用した子どもも混在している。聴覚障害児の主なコミュニケーション手段と親の聴覚障害の有無に基づいて群を分けて、手話を使用する聴覚障害児を、さらに親が聴覚障害をもつ群と親が健聴者である群に二分し、口話を使用する聴覚障害を合わせて、3つの群に分けて検討されている (Courtin & Melot, 2005; Peterson & Siegal, 1999; Schick, et al., 2007)。さらに、Jackson (2001) は前述した3つの群に加え、対応手話 (Manual Signed Language) と口話を使用する聴覚障害児を含めて検討している。課題は主に一次的誤信念の典型的課題を用いて行われており、Jackson (2001) の研究でのみ二次的誤信念課題の検討が行われたが、聴覚障害児群 (群分けなし) は 22% という 3～7歳の健聴児の通過率と同等の低い通過率を示し、聴覚障害児は 5～12歳でもまだ二次的誤信念課題の遂行が難しいことを示している。これらの研究で共通してみられる結果は、聴覚障害児群の中では、親が聴覚障害者であり手話を使用する聴覚障害児の成績が最も高く示されること、主なコミュニケーション手段が手話や口話で親が健聴者の聴覚障害児の成績が低く示されたことである。健聴児との成績の比較では、親が聴覚障害者であり手話を使用する聴覚障害児が健聴児と同等また健聴児よりも優れた成績を示すという結果が示されている (Courtin & Melot, 2005; Schick et al., 2007)。

また、Jackson (2001) と Schick et al. (2007) の研究では、親が聴覚障害者であり手話を使用する聴覚障害児は健聴児と同等の言語力を示しているものの、親が健聴者である聴覚障害児は、親が聴覚障害者であり手話を使用する聴覚障害児と健聴児より低い言語力を示すことから、コミュニケーション手段と親の聴覚障害の有無に基づく群分けは、言語力の違いが基底にあることが示唆されている。また、コミュニケーション能力、統語力、語彙力といった言語力が視点取得の発達を支えるという知見が得られているが (de Villiers & de Villiers, 2000; Jackson, 2001; Lundy, 2002; Moeller & Schick, 2006; 大原・廣田, 2014; Schick, et al., 2007)、言語力の様子が様々である聴覚障害児を言語力の違い

によって視点取得の発達がどのように異なるかについては検討されていない。

聴覚障害児の認知的視点取得の遅れは、従来の一次的誤信念課題における言語的要素の多さによるものであることを指摘し、言語的要素を統制した研究がある (Figueras-Costa & Harris, 2001; Gale, de Villiers, de Villiers, & Pyers, 1996; Woolfe, Want, & Siegal, 2002)。これらの研究では、言語力の影響を最小限にするため、ジェスチャーや絵を用いた非言語課題を用いて検討し、非言語的要素と言語的要素が混在される従来の誤信念課題に比べて、ジェスチャーや絵のような非言語課題の遂行が容易であることを示している。しかし、健聴児を対象とした研究では、従来の誤信念課題と非言語課題の遂行がほぼ同等であることや (Astington & Baird, 2005)、非言語課題に比べて、従来の誤信念課題の方が遂行に容易である結果を示している (Zaitchik, 1991)。このことから聴覚障害児の場合も、言語力の違いによって、非言語課題と言語課題の遂行が異なる可能性が考えられる。

また、聴覚障害児の認知的視点取得は、健聴児と同様、年齢の増加に伴い認知的視点取得の成績も向上することが示唆されている (Courtin & Melot, 2005; Figueras-Costa & Harris, 2001; Jackson, 2001; Lundy, 2002; Russell, Hosie, Gray, Scott, Hunter, Banks, & Macaulay, 1998; Schick et al, 2007)。しかし、対象児の年齢群は主に幼児期の認知的視点取得に重点をおいてそれ以上の年齢群との比較を行うなど、(例えば、Figueras-Costa and Harris (2001) と Jackson (2001) の研究では、低年齢群が 4~6 歳と高年齢群 7~12 歳の比較)、児童期の認知的視点取得の発達の詳細については検討されていない。

3. 情動的視点取得の発達

聴覚障害を対象とした情動的視点取得の研究は、他の視点取得の傾向と同様に、健聴児との比較研究が多く行われた。Odom et al. (1973) は、ろう学校に在籍している、良聴耳の平均聴力レベルが 75dB の 7~8 歳の先天性聴覚障害児を対象に、聴覚障害児が同年齢の健聴児より表情の理解が劣ることを示している。また、Bachara et al. (1980) は、主にトータルコミュニケーションを用いるろう学校に在籍しており、良聴耳の平均聴力レベルが 80dB の 9~15 歳の聴覚障害児は、特定の状況下で提示される主人公の感情を理解することにおいて健聴児より劣ることを示している。また、5~12 歳の聴覚障害児と健聴児の文脈的感情の理解の成績を比較した結果、健聴児の成績が聴覚障害児より有意に高いことが示され、聴覚障害児のコミュニケーションを通じた社会的経験の乏しさが課題の成績に影響した可能性を述べている。これらの研究のように、情動的視点取得の知覚的感情や文脈的感情の遂行は、健聴児に比べて、聴覚障害児の遂行が遅れている結果が多くみられる。しかし、Rieffe and Terwogt (2000) の研究では、主に対应手話を用いるろう学校に在籍している 6~10 歳の先天性重度聴覚障害児を対象 (23 人中 22 名の親が健聴者) に、聴覚障害児と健聴児の文脈的感情理解を比較した結果、6 歳の聴覚障害児は、他者の感情についてすぐ答えることは難しいが、10 歳の聴覚障害児は健聴児と同等な成績を示すこと、ただし、10 歳の聴覚障害児と健聴児は、他者の気持ちを推測する過程で異なるパターンを示すことが示唆されている。この研究では、答えの理由を 4 つのカテゴリーに分類している。一つ目は、他者の考えを述べること、二つ目は、他者の要望や好みを述べること、三つ目は、ただ状況を詳細に述べること、四つ目は、他者の要望や好みの把握に失敗した発言である。健聴児と聴覚障害児において、一つ目の他者の考えを述べることについては違いがみられないが、二つ目の他者の要望と好みを述べることについては、聴覚障害児の方が健聴児より多くみられる様子が示されている。この理由として聴覚障害児は課題解決に際、観察者の観点でストーリーを理解することではなく、自分の経験に照らし合わせ傾向がみられるからだと述べている。

聴覚障害児の情動的視点取得の発達に関わる関連要因としては、他の視点取得と同様に、年齢、言語力が挙げられる。年齢に関しては、6~12 歳の先天性重度聴覚障害児であり、主なコミュニケーション手段としてトータルコミュニケーションを用いる学校に在籍している聴覚障害児を対象にした研究では (Howley & Howe, 2004)、6~9 歳頃に基本感情は理解できるが、認知的視点取得の能力も必要とする文脈的感情の理解は 9~12 歳頃に可能となることが指摘されており、同年齢の健聴児よりはるその遂行が遅れていることが示されている。その理由として、親の聴覚障害の有無に関わらず、家族以外の他人との相互作用が難しいことから文脈的感情課題の理解が遅れると推察している。また、情動的視点取得と言語力との関連については、小学生 3~6 年生の口話を主にコミュニケーション手段と

する学校に在籍している先天性聴覚障害児を対象に、基本感情の理解について検討した研究では（馬杉・鄭，2012）、学年の上昇に伴い基本感情理解が発達することと、読書力の違いによって基本感情理解の程度に差が生じることが報告されている。しかし、前述した先行研究では（Bach et al., 1980; Howley & Howe, 2004; Odom et al., 1973; Rieffe & Terwogt, 2000）聴覚障害児の言語力については検討されていない。

課題の要素として非言語課題や言語課題に分けて検討された研究はほとんどみられないが、情動的視点取得に言語力が関わることで課題の言語的要素が異なると子どもの成績に影響することは十分考えられる。

4. 視覚的視点取得・認知的視点取得・情動的視点取得間の関連

聴覚障害児を対象とした視覚的視点取得、認知的視点取得、情動的視点取得間の関連に関する研究は極めて少なく、ほとんどの研究では、各視点取得の中で聴覚障害児の年齢、言語力、主なコミュニケーション手段等の様々の要因から各視点取得の発達との関連について検討されてきた。

視点取得間の違いについて検討した Howley and Howe (2004)の研究では、視覚的視点取得と情動的視点取得の遂行について、健聴児との比較を行った。この研究における聴覚障害児は、トータルコミュニケーションの考えに基づきコミュニケーション手段を用いる子どもたちであり、特にコミュニケーション手段の違いによる検討は行われていない。彼らの仮説では、6～12歳頃の聴覚障害児は、具体的かつ明白な概念を示す視覚的視点取得では聴覚障害児も健聴児と同等の遂行を示す一方、抽象的な概念を示す情動的視点取得では聴覚障害児の遂行が健聴児より遅れるという仮説をもとに検討を行った。その結果、仮説通りの結果が示されており、視覚的視点取得課題と認知的視点取得課題ともに、年齢が上がるにつれてその遂行が向上することが示されている。

また、認知的視点取得と情動的視点取得について、人工内耳を装用した群（CI群）と親が聴覚障害をもち手話を使用する群の2群で構成されている5～7歳の聴覚障害児と健聴児を対象に2種類の視点取得の遂行について検討した研究（Ziv, Most, & Cohen, 2013）では、聴覚障害児と健聴児の違いより、聴覚障害児のコミュニケーション手段による違いがみられ、CI群は健聴児と同様な認知的視点取得と情動的視点取得の遂行を示すが、手話を用いる群はCI群や健聴児群よりも認知的視点取得と情動的視点取得で遅れを示している。しかし、この研究が行われたイスラエルの状況として幼稚園や学校の教員が手話での対応がほとんどできないことが指摘されており、単にコミュニケーション手段の違いが反映された結果ではないことが示唆されている。

以上の研究から、聴覚障害児を対象として視覚的視点取得、認知的視点取得、情動的視点取得の3つの視点取得の関連について、部分的な検討はなされているものの、3つの視点取得の発達傾向とその関連性に関する総合的検討は行われていない。

第2章 本研究の目的と構成

第1節 本研究の目的

第2章第2節で述べた視覚的視点取得、認知的視点取得、情動的視点取得の先行研究では、聴覚障害児の各視点取得について、年齢の増加に伴い発達傾向が示されること、子どもの言語力と視点取得の発達と相関関係がみられること、非言語課題と言語課題という課題の違い、課題内容の特性による各視点取得の遂行の違いなどが示されている。これらの中で聴覚障害児の言語発達の遅れが各視点取得における遅れを招くと考察している知見が多くみられる。先行研究からの言語力、年齢、課題の違いに関する今までの知見と今後の課題について以下に示す。

言語力に関しては、視覚的視点取得の研究では、聴覚障害児の言語力は評価されておらず、健聴児より聴覚障害児が言語力が遅れるという先行研究の知見 (Furth, 1966) を前提に考察を展開している。また、認知的視点取得と情動的視点取得の先行研究における言語環境の違いは、言語力の違いが基底にあることが示唆されている。コミュニケーション能力、統語力、語彙力といった言語力が視点取得の発達を支えるという知見は得られているものの、(de Villiers & de Villiers, 2000; Jackson, 2001; Lundy, 2002; Moeller & Schick, 2006; 大原・廣田, 2014; Schick, et al., 2007) 言語力の様子が多様である聴覚障害児の言語力の違いを考慮し視点取得の発達の相違について検討した研究はみられない。

また、年齢に関しては、健聴児の場合、視覚的視点取得、認知的視点取得、情動的視点取得のそれぞれの難易度の低い課題で幼児期に80%以上の遂行を示すものの、聴覚障害児の場合、特に親が聴覚障害者であり手話を使用する聴覚障害児以外には、その遂行がほとんど遅れているという知見が多い。このことから、聴覚障害児について検討する場合は、児童期の子どもを対象に難易度の高い課題も含めて視点取得全体の発達の傾向を検討する必要がある。

課題の違いに関しては、健聴児を対象とした研究では、非言語課題よりも言語課題の遂行が容易である知見 (Hollebrandse, et al., 2014; Zaitchik, 1991) がみられるが、聴覚障害児を対象とした研究では、言語的遅れにより、非言語課題の遂行が言語課題より容易である知見が示されている (Figueras-Costa & Harris, 2001; Gale et al., 1996; Woolfe et al., 2002)。これらの知見から聴覚障害児は健聴児とは異なる課題の解決方略を用いる可能性が考えられるが、先行研究では言語課題として絵とナレーションを一緒に提示しており、文章による言語課題と絵や実物による非言語課題の提示により、両者を比較検討した研究はまだ行われていない。

最後に、視点取得間の関連性に関しては、健聴児を対象にした研究と聴覚障害児を対象とした研究

を総括すると、視覚的視点取得より情動的視点取得の遂行が難しいこと（Howley & Howe, 2004）、認知的視点取得と情動的視点取得との関連はみられるものの（Broomfield et al., 2002; Naito & Seki, 2009）、3つの視点取得の関連性については、明確に検討されていない。

本研究では、聴覚障害児における視覚的、認知的、情動的視点取得について、課題の言語的特性と読書力の相違にみられる各視点取得の発達的特徴を明らかにすることを目的とする。そのために、特別支援学校（聴覚障害）小学部に在籍する聴覚障害児を読書力高群と読書力低群に分け、非言語課題と言語課題の遂行時の視点取得を小学部低学年から高学年にかけて発達的に捉えるとともに、これら3つの視点取得の相互の関連についても検討を行う。本研究により、重要な役割を果たす、視点取得の発達に関する基礎的知見が得られると思われる。聴覚障害児童・生徒における教材理解の方略や対人関係を含む社会性の発達に関する基礎的知見が得られると思われる。

第2節 本研究の構成

本論文は、聴覚障害児における視覚的視点取得、認知的視点取得、情動的視点取得の発達的特徴について、学年の違い（小学部低・中・高学年）・言語力の相違（読書力高群と読書力低群）・課題の違い（非言語課題と言語課題の課題）の側面から検討する。本研究の構成を Fig. 2-1 に示す。

第Ⅰ部 序論	
第1章	問題の所在
第2章	本研究の目的と構成
第Ⅱ部 本論	
第3章	聴覚障害児の視覚的視点取得の発達的特徴に関する研究
第1節	非言語課題にみられる読書力の違いによる視覚的視点取得の発達
第2節	言語課題にみられる読書力の違いによる視覚的視点取得の発達
第3節	読書力と課題の違いにみられる視覚的視点取得の発達的特徴
第4章	聴覚障害児の認知的視点取得の発達的特徴に関する研究
第1節	非言語課題にみられる読書力の違いによる認知的視点取得の発達
第2節	言語課題にみられる読書力の違いによる認知的視点取得の発達
第3節	読書力と課題の違いにみられる認知的視点取得の発達的特徴
第5章	聴覚障害児の情動的視点取得の発達的特徴に関する研究
第1節	非言語課題にみられる読書力の違いによる情動的視点取得の発達
第2節	言語課題にみられる読書力の違いによる情動的視点取得の発達
第3節	言語力と課題の違いにみられる情動的視点取得の発達的特徴
第6章	視覚的視点取得・認知的視点取得・情動的視点取得間の関連に関する研究
第1節	非言語課題にみられる視点取得間の関連
第2節	言語課題にみられる視点取得間の関連
第7章	総合考察
第Ⅲ部 結論	
第8章	本研究のまとめと今後の課題

Fig. 2-1 本研究の構成

第3節 用語の定義

1. 聴覚障害児

聴覚障害は、聴覚障害の原因や程度、文化的立場、アイデンティティなど、多様な視点から分類できる（鄭、2008）。先行研究で取り上げている聴覚障害児は多様な様子を示している対象児を指しているが、本研究で対象とする聴覚障害児は、先天性の聴覚障害があり、良聴耳（裸耳）の聴力レベルが重度（61～80dB）から最重度（81～dB）であり、口話を主なコミュニケーション手段とする児童を意味している。

2. 言語力と読書力

先行研究で取り上げられている言語力とは、子どもたちが使用する口話や手話といったコミュニケーション手段に関わらず、語彙力、統語力、コミュニケーション力等を含めた言語的知識を意味している。本研究では言語力の指標として読書力を用いた。読書力は、言語力の中で読字力、語彙力、文法力、読解力を含めた読みの能力に限定した能力であるが、聴覚障害児は、音声言語の表出と受容に制約があるために、読書力が聴覚障害児の言語力の指標として広く用いられている現状を踏まえ、読書力を聴覚障害児の言語力として用いた。

第Ⅱ部

本論

聴覚障害児の視点取得の発達的特徴に関する研究

第 3 章【研究 1】聴覚障害児の視覚的視点取得の発達的特徴に関する研究

聴覚障害児の視覚的視点取得の発達は、児童の年齢、言語力、課題の特性などと関連しているとされている。健聴児との比較によると、聴覚障害児の視覚的視点取得については、健聴児と同様、年齢の増加とともに視覚的視点取得も発達することを示す研究 (Howley & Howe, 2004; Youniss & Robertson, 1970) と、健聴児より視覚的視点取得の発達が遅れを示す研究 (Dwyer, 1983; Hoemann, 1972) が混在している。また、健聴児より聴覚障害児の視覚的視点取得の発達が遅れることを指摘した研究では、聴覚障害児の言語発達の遅れを視覚的視点取得の遅れの一因として指摘しているが、実際に個人差の大きい聴覚障害児の言語力を考慮した研究は行われていない。本章では、読書力を言語力の指標として用い、課題の特性や解答方法による影響を最小化するために、先行研究を参考に (Masangkay et al., 1974 ; 小津・杉村, 2008; 杉村ら, 1992; 鈴木ら, 1991) 3~6 歳の健聴児が容易に遂行できる課題と解答方法を用いた。

従って、本章では、聴覚障害児の読書力の違いによる視覚的視点取得の発達的特徴を検討するため、課題を非言語課題と言語課題に設定し、読書力高群と読書力低群における小学部低学年から高学年にかけての発達的特徴を検討することにする。そのため本章の構成も、第 1 節で非言語課題にみられる読書力高群と読書力低群のそれぞれの視覚的視点取得の発達的特徴及び読書力の違いによる視覚的視点取得の発達的特徴の相違を検討し、第 2 節で言語課題にみられる読書力高群と読書力低群、それぞれの視覚的視点取得の発達的特徴及び読書力の違いによる視覚的視点取得の発達的特徴の相違を検討する。第 3 節では、読書力高群と読書力低群において、非言語課題と言語課題の違いがどうみられるかについて検討を行う。

第1節 非言語課題にみられる読書力の違いによる視覚的視点取得の発達

1. 目的

本研究では、視覚的視点取得への読書力の影響を発達の観点から検証するために、対象児を読書力と学年に分け、非言語課題と言語課題のそれぞれにおいて、2種類の難易度別課題を設定し、検討する必要があると考えられた。

そこで本節では、聴覚障害児の読書力の相違による非言語課題における視覚的視点取得の発達の特徴の違いを明らかにすることを目的とする。具体的には、特別支援学校（聴覚障害）小学部に在籍する聴覚障害児の学年（低学年、中学年、高学年）、読書力（高、低）を変数とし、非言語課題にみられる視覚的視点取得の発達の特徴を明らかにする。

2. 方法

1) 対象児

特別支援学校（聴覚障害）小学部の1年生16名、2年生17名、3年生15名、4年生17名、5年生17名、6年生18名、計100名とした。対象児のうち、両耳に人工内耳を装用した子どもは2名、片方の耳に人工内耳を装用した子どもは16名、補聴器装用児は82名であった。補聴器装用児のうち、12名は良聴耳の平均聴力レベルが61～80 dBであり、70名は良聴耳の平均聴力レベルは81 dBの以上であった。対象児は、音声言語を主なコミュニケーション手段とする先天性聴覚障害児であり、両耳に人工内耳を装用した2名の子どもの聴力は測定できないため除外し、片方の耳に人工内耳を装用した12名の子どもは非装用耳の裸耳聴力レベルをもって、対象児の平均聴力レベルを計算した結果、97 dBであった。対象児の1・2年生を低学年群、3・4年生を中学年群、5・6年生を高学年群とし、また、それぞれの読書力群は、教研式全国標準読書力診断検査（Reading-Test）の結果に基づき、5段階評定のうち、1～2段階を読書力低群、3～5段階を読書力高群とした（Table 3-1）。したがって、本研究では学年と読書力に基づき、低学年の読書力高群、低学年の読書力低群、中学年の読書力高群、中学年の読書力低群、高学年の読書力高群、高学年の読書力低群の6つの群を設定した。

なお、各学年群の読書力高群と読書力低群の読書力には有意差が認められた（低学年群： $t=10.49$, $df=25.02$, $p<.01$ 、中学年群： $t=9.36$, $df=30$, $p<.01$ 、高学年群： $t=9.56$, $df=33$, $p<.01$ ）。また、各学年群における読書力高群と読書力低群の平均聴力レベルについては有意差は認められなかった。

Table 3-1 対象児のプロフィール

学年	読書力・対象児(人)	読書力の平均 (SD)	聴力レベルの平均 (dB)	
小学部	低学年群	高群 (22)	60.0 (8.5)	88.7 (19.0)
		低群 (11)	42.0 (1.9)	96.3 (15.3)
	中学年群	高群 (22)	60.5 (6.2)	97.8 (10.9)
		低群 (10)	39.5 (4.9)	99.9 (19.3)
	高学年群	高群 (24)	50.8 (6.9)	100.1 (15.0)
		低群 (11)	35.7 (5.1)	101.5 (20.1)
計	100	52.7 (11.6)	97.0 (16.4)	

2) 課題

非言語課題は、絵や玩具など言語記号以外の視覚的手がかりを用いて、対象児の視覚的視点取得を確認する課題である（Table 3-2、資料 1-1 及び 1-2 参照）。視覚的視点取得は、第一段階と第二段階の 2 つの段階から測定される。本研究では、先行研究（Masangkay et al., 1974）を参考に、以下の第一段階と第二段階の非言語課題を作成した。第一段階と第二段階の違いは、視覚的視点取得の遂行の際、自分が何を見てどのように見えるかではなく、「他者に何が見えるか?」「他者にどのように見えるか?」という見方の違いである。本研究での第一段階については、自分に見えるものが他者に見えるか見えないかを判断することであり、視点移動が求められる。しかし、第二段階については、ある物が他者にどのように見えるかを判断するためには、物の特徴を理解する必要があり、これを把握した上での視点移動が求められる。これらの第一段階と第二段階の見方は必要な認知力が異なるため、難易度の違いといえる。

第一段階課題では、両面に異なる絵が描かれたカードを用いた。練習課題は、それぞれの面にりんごと猫の絵が描かれたカード 1 問を作成した、本課題は、両面にバナナとキリン、鉛筆とうさぎ、犬と傘の絵が描かれたカード 3 問を作成した。

第二段階課題では、練習課題として、救急車を用いて、対象児の正面を基準に 90°、180°、270°の位置からの第三者の見え方について、8 枚の写真から解答させる 3 問を作成した。本課題ではぬいぐるみを用いて、練習課題と同様の問題を 3 問作成した。

3) 手続き

第一段階課題では、実験者と対象児が向かい合って座り、両者の間に両面の絵カードを置いて対象児に自分の見える絵が実験者に見えるか否かについて質問を行った（Table 3-2）。課題の実施は、練習課題を 1 問実施して課題と解答方法を確認した後、本課題 3 問を実施した。

第二段階課題では、実験者と対象児以外の第三者を表す人形を用い、対象物となる玩具を見る位置を変えると（対象児の正面を基準に 90°、180°、270°）、その人形に玩具がどのように見えるかについて 8 枚の写真から選択式で解答を求めた（Table 3-2）。この課題の実施においても、各角度からの練習課題を 1 問ずつ実施後、それぞれの本課題を 3 問実施した。それぞれの教示は、原則音声と文字で行ったが、対象児が対応手話を求める場合、対応手話を一緒に提示した。しかし、対応手話は音声の教示と同様であり、対応手話を用いたことで、課題遂行のヒントになることのないように提示した。

4) 結果の得点化

非言語課題の回答は、正答の場合は1点、誤答の場合は0点とした。第一段階課題と第二段階課題のそれぞれの得点の合計は3点であり、3点を百分率で換算した。

5) 分析内容

第1節と第2節では、次の1)と2)について分析を行った。

(1) 課題別にみられる学年の進行に伴う読書力高群と読書力低群のそれぞれの発達傾向を分析するために、

読書力高群と読書力低群のそれぞれの3つの学年群の成績をH検定後、Bonferroni法による補正($p<.03$)にてU検定で多重比較を行った。

(2) 課題別にみられた言語力高群と低群の成績の差を検討するために、読書力高群と読書力低群の成績の差についてU検定で分析した。

第3節では次の3)について分析を行った。

(3) 読書力高群と読書力低群のそれぞれの学年群内の非言語課題と言語課題の成績の違いを分析するために、Wilcoxonの符号付順位検定で検討した。

6) 倫理的配慮

本研究は、筑波大学人間総合科学研究科研究倫理委員会の承認(課題番号25-11、27-72)を得て行った。従って、研究の計画や手続きの詳細について、文書と口頭により、学校長と対象児に十分な説明を行い、同意を得た対象児に不利益がないように万全の注意を払って研究を実施した。

Table 3-2 視覚的視点取得における非言語課題の内容と質問

		非言語課題
第一段階課題	本課題 1	
	質問	私にはキリンの絵が見えると思いますか？
	本課題 2	
	質問	私にはウサギが見えると思いますか？
	本課題 2	
	質問	私には傘の絵が見えると思いますか？
第二段階課題	本課題 1～3	<p>※①～③は第三者を表す人形の位置</p>
	質問	①から見たとき、人形にはリスがどのように見えると思いますか？ 8枚の写真から選んで下さい。(②、③も同様の質問)

3. 結果と考察

1) 読書力高群の非言語課題における視覚的視点取得の発達的特徴

低学年、中学年、高学年群の非言語課題の成績について Kruskal-Wallis の H 検定を行った後、有意差が認められた課題について Bonferroni 法による多重比較を行った ($p < .03$)。第一段階課題と第二段階課題の結果を Fig. 3-1 に示した。

非言語課題の第一段階課題は、3~6 歳の健聴児が 100%の正答率を示す課題を用いて (Masangkay et al., 1974) 実施され、聴覚障害児の読書力高群においても低学年から高学年まで 100%の正答率を示した。第二段階課題は、健聴児の 6 歳で約 40%、8 歳で 70%の正答率を示す課題を用いて (杉村ら, 1992) 実施され、聴覚障害児の読書力高群では低学年群で 81.82%を示したが、高学年群で 97.22%を示し、低学年群より高学年群で有意に高い正答率を示した ($H=8.57$, $df=2$, $p < .05$, $U=164.00$, $p < .01$)。

読書力高群は、第一段階課題と第二段階課題ともに、先行研究の健聴児と同等な成績を示し、低学年から視覚的視点取得の両段階ともに獲得していることが示された。また、非言語課題の解決の際、読書力高群は健聴児と同様、写真同士の比較より自発的に課題を言語化して解決する様子がみられており (Ives, 1980)、非言語課題の解決において課題の様子を言語化する方略的特徴が示された (金・鄭・四日市, 2015)。このことは、課題遂行場面でみられた次のようなエピソードからも補足される。すなわち、非言語課題の第二段階課題において、解答した写真を選択した理由について尋ねると、読書力高群では「リスの後ろからみると、しっぽがまっすぐ見える」という理由を話すことができたが、低学年の読書力低群の場合、選択した理由について答えられない様子がみられた。先行研究では、5~6 歳の健聴児を対象にぬいぐるみ課題を構成式と言語式で解答を求めた結果、視点情報を言語化して解答を求めた方が高い成績に繋がることが示されており (小津・杉村, 2008)、聴覚障害児の課題の解決方略と言語力との関連を検討した先行研究においても、言語力の高い聴覚障害児の場合、非言語課題の解決において言語的方略を用いるという知見が示されている (吉野, 1974, 1978)。これらの知見から、本研究における言語力の高い子どもの非言語課題の解決においても、言語力が関与している可能性があると考えられる。

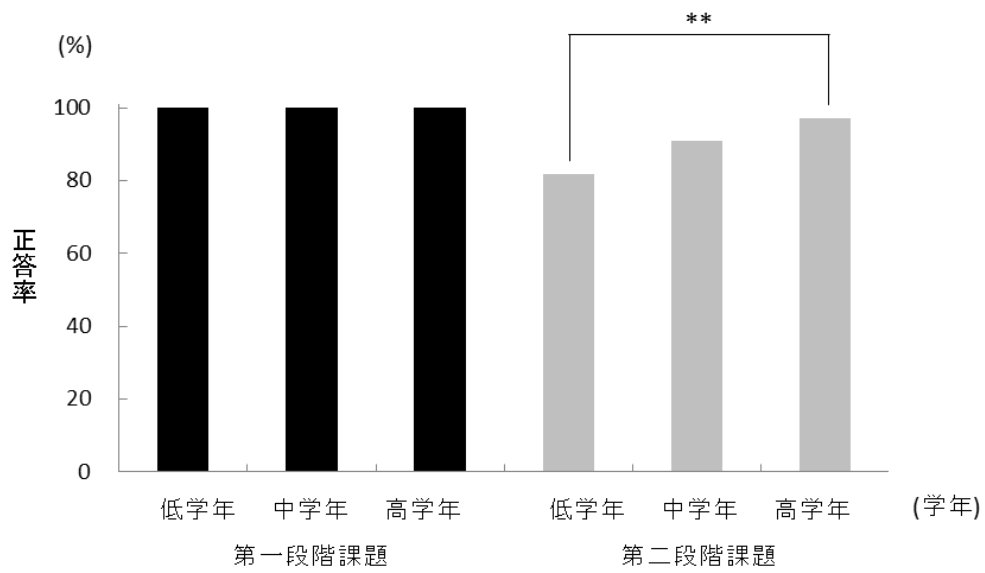


Fig. 3-1 読書力高群の非言語課題における視覚的視点取得の難易度別成績

2) 読書力低群の非言語課題における視覚的視点取得の発達的特徴

低学年、中学年、高学年群の非言語課題の成績について Kruskal-Wallis の H 検定を行った後、有意差が認められた課題について Bonferroni 法による多重比較を行った ($p < .03$)。第一段階課題と第二段階課題の結果を Fig. 3-2 に示した。

読書力低群は第一段階課題では、低学年群で 81.82% を、中・高学年群で 100% の正答率を示した。第二段階課題では、低学年群で 45.45% を、高学年群で 81.82% を示し、低学年群より高学年群で有意に高い正答率を示した ($H=6.02$, $df=2$, $p < .05$, $U=27.50$, $p < .03$)。非言語課題の第一段階課題と第二段階課題ともに、低学年ではまだ先行研究の健聴児よりも低い遂行であったが(杉村ら, 1992)、中学年以降に同等な成績を示した。

Masangkay et al. (1974) によると、視覚的視点取得には、視点を移す能力(第一段階)と移した視点からの確に見え方を判断する能力(第二段階)が必要とされている。本研究では、低学年の読書力低群が非言語課題の第二段階課題で 45.45% の正答率を示したことから、年齢が低く、しかも読書力も低い場合、視点を移すことに成功しても移した視点からの確な見え方を判断することに困難を示すことが示唆された。低学年の読書力低群では、非言語課題の第二段階課題で、他者の視点ではなく対象児自身からの見る範囲の写真を選択する誤りが多くみられ、視覚的視点取得の第二段階に達していないことが示された。

また、読書力低群においては、中学年以降は非言語課題で正答率が上がり、特に非言語課題の第二段階課題では低学年群に比べて、中・高学年群の正答率が有意に高いことが示されている。このことは、年齢が上がるにつれて視覚的視点取得も発達することを示唆する知見(Howley & Howe, 2004; Youniss & Robertson, 1970)と同様の結果を示した。しかし、先行研究での対象児は、就学前の幼児と就学後の児童の比較であったり、就学後の幼児の発達も年齢の幅が大きかったため、本研究で児童期の聴覚障害児を学年別で検討したことで、聴覚障害児の視覚的視点取得の発達傾向について詳細に検討できた。また、先行研究では対象児の言語力については検討されていなかったため、本研究の結果から読書力が低くても視覚的視点取得の発達傾向が示されるということが新たに示された。

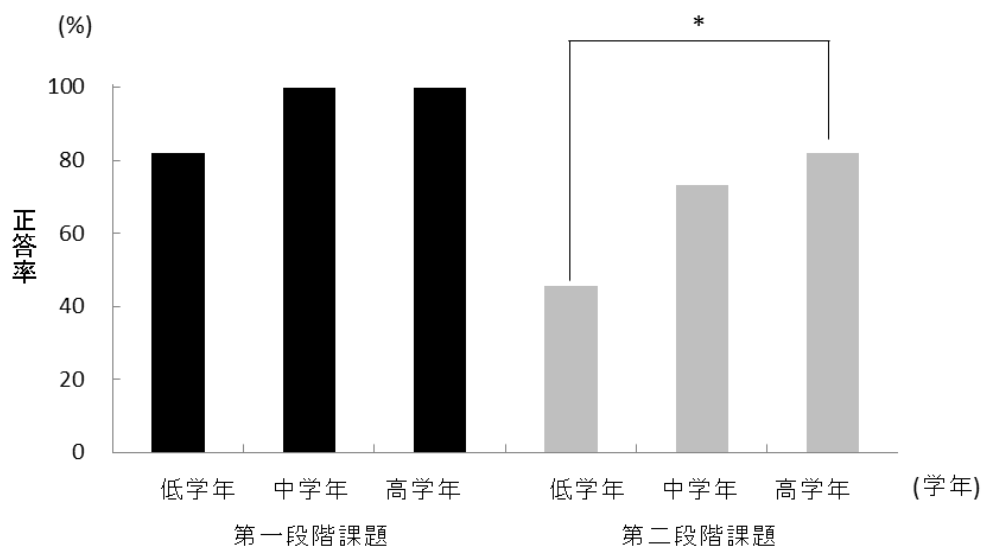


Fig. 3-2 読書力低群の非言語課題における視覚的視点取得の難易度別成績

3) 非言語課題にみられる読書力の違いによる視覚的視点取得の発達的特徴

低学年、中学年、高学年の3つの学年群における同学年群内の読書力の高低による正答率の差について、課題の難易度別に Mann-Whitney の *U* 検定を用いて検討した (Table 3-3)。その結果、低学年群でのみ、第一段階課題で 5% 以下の有意水準がみられ、第二段階課題で 1% 以下の有意水準で読書力による差がみられた。非言語課題における読書力の違いによる影響は、中学年以降ではみられなかった。Youniss and Robertson (1970) の研究結果で、8~10 歳の年齢の聴覚障害児は、健聴児より視覚的視点取得が遅れているが、11~12 歳になると健聴児との差もなくなることが報告されている。本研究は、聴覚障害児内の読書力による成績の違いを検討しており、低学年群で読書力低群が読書力高群より成績が低く示されるものの、学年が上がるにつれてその差がなくなる傾向がみられた。このことから、読書力による非言語課題の視覚的視点取得の違いは、低学年の時期にみられる特徴であることが示唆された。

Table 3-3 視覚的視点取得における各群の非言語課題の難易度別成績

対象児 (人)		非言語課題	
学年	読書力	第一段階	第二段階
		正答率 (SD)	
低学年群	高群 (22)	100	81.82 (22.37)
	低群 (11)	81.82 (40.45)	45.45 (37.34)
小学部 中学年群	高群 (22)	100	90.91 (18.35)
	低群 (10)	100	73.33 (37.84)
高学年群	高群 (24)	100	97.22 (9.41)
	低群 (11)	100	81.82 (34.52)

* $p < .05$, ** $p < .01$ (Mann-Whitney)

第2節 言語課題にみられる読書力の違いによる視覚的視点取得の発達

1. 目的

第3章第1節では、非言語課題を用いて、読書力の違いによる視覚的視点取得を検討した。低学年群でのみ読書力の違いによる課題遂行の違いがみられたが、中学年群以降ではほぼ同様の遂行を示すことが示された。聴覚障害児を対象とした先行研究では、聴覚障害児の言語発達の遅れにより視覚的視点取得の遅れが示されることが示唆されており、言語力が最も必要である文章による視覚的視点取得を検討する必要があると考えられる。

そこで、本節では文章による言語課題を用いて聴覚障害児の読書力の相違による認知的視点取得の発達の特徴について明らかにする。具体的には、特別支援学校（聴覚障害）小学部に在籍する聴覚障害児における学年（低学年、中学年、高学年）と読書力（高、低）を変数とし、言語課題にみられる視覚的視点取得の発達の特徴を明らかにする。

2. 方法

1) 対象児：第2章第1節の対象児と同様

2) 課題

言語課題は、非言語課題で提示した内容を文章で表した課題である（Table 3-4、資料1-3及び1-4参照）。しかし、第一段階課題では、視覚提示課題をそのまま文章化すると、対象児と実験者との空間関係の説明が複雑となり、文章の理解が著しく難しくなる。そこで、非言語課題で提示した内容を他者に見えるか見えないかを問う文章課題に代えて作成した。練習課題は、前後関係に関する課題を1問、本課題は、前後関係と左右関係に関する課題を2問作成した。

また、第二段階課題では、練習課題として、救急車を説明した文章を用いて、救急車を見る位置が変わるとどのように見えるかを問う課題を3問作成した。また、本課題として、ランドセルを背負っている友達について説明した文章を用いて、ランドセルを見る位置が変わるとどのように見えるかを問う問題を3問作成した（Table 3-4）。ランドセルの左右を区分するために、右横にはほし(☆)のシールがはってあるという設定にした。言語課題では対象と第三者の文章の中の主人公を用いて、主人公が対象を見る場所を設定する際、対象と主人公の最初の向きを同じ方向に設定しないと、対象の右が主人公の左になるなど、方向の構成が複雑になるため、対象と主人公の向きを同じ方向に設定した。この工夫により主人公が右の方に歩いていて対象の右に立つと対象の右側が見えることになった。

Table 3-4 視覚的視点取得における言語課題の内容と質問

		言語課題
第一段階課題	本課題1と質問	<p>(練習課題)</p> <p>ここは、学校の教室です。先生は、黒板に絵をかいています。みんなは、黒板を見ています。</p> <p>(本課題)</p> <p>今度は、先生がみんなの方を見ています。</p> <p>先生には黒板の絵が見えると思いますか？</p>
	本課題2と質問	<p>あきら君は、上着を着ています。上着の後ろにはクマの絵が描いてあります。花子ちゃんは、あきら君の両手をにぎっています。</p> <p>花子ちゃんにはクマの絵が見えると思いますか？</p>
	本課題3と質問	<p>りえちゃんは右の耳に補聴器をつけています。</p> <p>あなたがりえちゃんの左からみると補聴器が見えると思いますか？</p>
第二段階課題	本課題1と3と質問	<p>あなたは友だちの後ろに立っています。あなたのお友だちはランドセルをせおって立っています。あなたには、ランドセルのふたがまっすぐに見えます。お友だちのランドセルの右横には、☆のシールが付いていますが、左の方にはシールが付いていません。</p> <p>①今の場所から、前の方に歩いて行って、お友だちの顔がまっすぐ見えるところにたちました。</p> <p>②今度は、最初の場所から、あなたの右の方に歩いて行って、お友だちの右の方に立ちました。</p> <p>③今度は、最初の場所から、あなたの左の方に歩いて行って、お友だちの左の方に立ちました。</p> <p>①の場所からランドセルをみると、次のうち何が見えると思いますか？いくつでもいいので○をつけてください。</p> <p>(②、③も同様の質問)</p> <p>ふた、 ☆のシール、 背負いひも ☆のシールが付いていない</p>

3) 手続き

第一段階課題では、文章を提示して読ませた後、特定の登場人物からあるものが見えるか見えないかについての質問を行った。第二段階課題では、文章を提示して読ませた後、登場人物の位置が変わると対象物の見え方も変わることについて、選択肢から解答を求めた。課題の実施は、非言語課題と同様に、まず練習問題を行ってやり方を確認させた後、本課題を実施した。教示は非言語課題と同様であった。学習効果を排除するため、非言語課題の実施 1 ヶ月後に言語課題を実施した。

4) 結果の得点化

正答の場合は 1 点、誤答の場合は 0 点とした。言語課題については、対象児が選択した答えの中に、①背負いひも、②ほし(☆)のシール、③ほし(☆)のシールが付いていないをそれぞれ選択した場合は 1 点、選択していない場合 0 点とした。ただし、Table 2 の②と③の解答として、反対側になる②ほし(☆)のシールと③ほし(☆)のシールがついていないを同時に選択した場合は 0 点とした。第一段階課題と第二段階課題のそれぞれの得点の合計は 3 点であり、3 点を百分率で換算した。

5) 分析内容：第 2 章第 1 節の分析内容と同様

6) 倫理的配慮：第 2 章第 1 節の倫理的配慮と同様

3. 結果と考察

1) 読書力高群の言語課題における視覚的視点取得の発達的特徴

低学年、中学年、高学年群の言語課題の成績について Kruskal-Wallis の H 検定を行った後、有意差が認められた課題について Bonferroni 法による多重比較を行った ($p < .03$)。第一段階課題と第二段階課題の結果を Fig. 3-3 に示した。

第一段階課題において、低学年群は 86.36%、中学年群と高学年群は 97%以上の正答率を示したが、統計的な有意差はみられなかった。第二段階課題において ($H=12.04$, $df=2$, $p < .01$)、低学年群は 80.30%、中学年群と高学年群は 95%以上の正答率を示し、低学年群より中学年群と高学年群が有意に高い正答率を示した (中学年 : $U=152.50$, $p < .01$, 高学年 : $U=179.00$, $p < .03$)。

読書力高群は言語課題の第一段階課題と第二段階課題ともに、低学年群段階から 80%以上の高い正答率を示した。第一段階課題では学年間の有意な差はみられなかったが、第二段階課題では低学年より中学年群と高学年群で有意に高い正答率が示され、中学年以降では天井効果が示された。

第1章の第1節と第2節に示した健聴児や聴覚障害児を対象とした視覚的視点取得の先行研究では、文章で視覚的視点取得の検討は行われていなかった。空間や方向に関する単語の知識が、視空間認知の理解を助けるという知見が示されており (Jackendoff & Landau, 1991)、文章で提示する時は、空間や方向に関する単語の知識が視点取得の重要な要因となると考えられる。本研究で用いた課題は、低学年から解決できる課題に設定しており、読書力高群には十分理解できる文章になっていたため天井効果が示されたと考えられる。言語課題は先行研究との比較ができないが、低学年から 80%以上の正答率を示したことは、読書力が高い子どもは、自分の言語力を活かして空間や方向に関する単語を手掛かりとし、視覚的イメージを容易に形成することができていると考えられる。

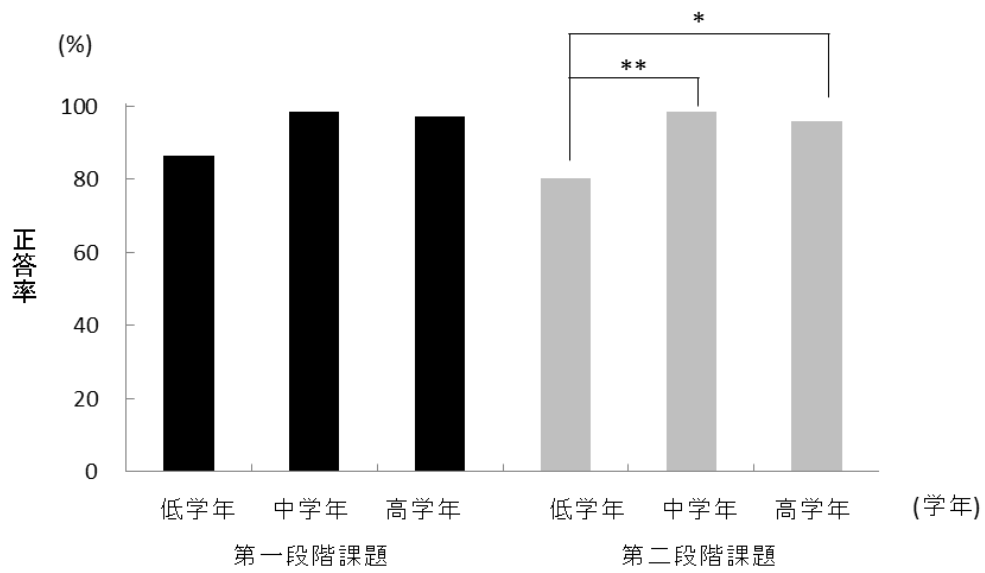


Fig. 3-3 読書力高群の言語課題における視覚的視点取得の難易度別成績

2) 読書力低群の言語課題における視覚的視点取得の発達的特徴

低学年群、中学年群、高学年群の言語課題の成績について Kruskal-Wallis の H 検定を行った後、有意差が認められた課題について Bonferroni 法による多重比較を行った ($p < .03$)。第一段階課題と第二段階課題の結果を Fig. 3-4 に示した。

第一段階課題において、低学年群は 42.42%、中学年群と高学年群は 76%以上の正答率を示し、中学年群と高学年群で低学年群より有意に高い正答率を示した。第二段階課題において、低学年群が 42.42%、中学年群と高学年群は 76%以上の正答率を示し、低学年群より高学年群が有意に高い正答率を示した。中学年群は第一段階課題と同様の 76.67%の正答率を示したが、統計的には低学年群と有意な差はみられなかった。

読書力低群は、第一段階課題と第二段階課題ともに、低学年群で 42.42%の低い正答率を示したが、高学年群では 80%以上に正答率が有意に向上し、文章による視覚的視点取得も発達することが示された。第一段階課題の結果から、非言語課題では低学年から高い正答率を示したが、言語課題では低学年で低い正答率を示しており、他者と自分の視点を区別するという非言語課題と内容的に同じものを用いても、文章による提示により、対象児が自ら視覚的イメージを形成しなければいけないことが影響したと考えられる。第二段階課題において、読書力が低くても学年が進むにつれて発達傾向を示すことは、非言語課題でみられた発達傾向と同様であり、年齢の増加とともに視点取得の成績が向上するという先行研究に知見 (Howley & Howe, 2004; Youniss & Robertson, 1970) とも同様であり、この発達傾向は、課題が文章で提示されたことから、空間と方向に関する単語の学習とともにその単語を利用した視覚的イメージを推測する能力が発達することを意味すると考えられる。

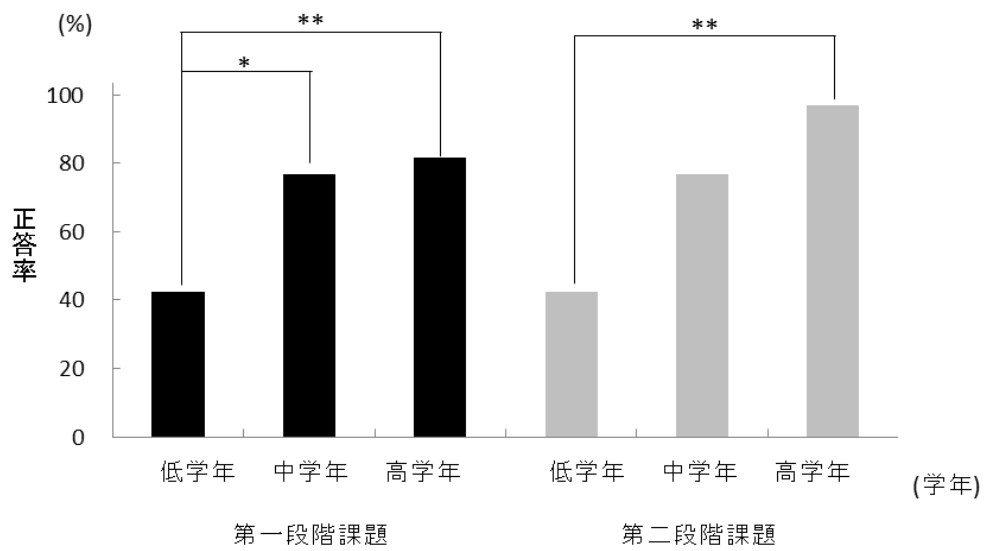


Fig. 3-4 読書力低群の言語課題における視覚的視点取得の難易度別成績

3) 言語課題にみられる読書力の違いによる視覚的視点取得の発達的特徴

低学年、中学年、高学年の3つの学年群における同学年群内の読書力の高低による正答率の差について、課題の難易度別に Mann-Whitney の *U* 検定を用いて検討した (Table 3-5)。

第一段階課題では、3つの学年群ともに読書力による差がみられた。低学年群と中学年群は1%以下の有意水準で読書力による正答率の差が示され、高学年群は5%以下の有意水準でその差がみられた。第二段階課題で低学年群と中学年群において5%以下の有意水準で読書力による差がみられた。

文章理解が必要な言語課題では、読書力が低い聴覚障害児の場合、学年が上がるにつれて発達が示されるものの、ほとんどの学年で高学年群より有意に低い正答率を示した。文章からの視覚的視点取得に必要な視覚的イメージの形成においては、空間や方向に関する単語の知識、それらを用いた視覚的イメージ形成も必要であり (Jackendoff & Landau, 1991)、読書力が高い聴覚障害児の方がよりイメージしやすいことを示唆しているものと考えられる。

Table 3-5 視覚的視点取得における各群の言語課題の難易度別の成績

対象児 (人)		言語課題		
		第一段階	第二段階	
学年	読書力	正答率 (SD)		
小学部	低学年群	高群 (22)	86.36 (24.47) *	80.30 (28.47) *
		低群 (11)	42.42 (30.15)	42.42 (44.95)
	中学年群	高群 (22)	98.48 (7.11) *	98.48 (7.11) *
		低群 (10)	76.67 (22.50)	76.67 (35.31)
	高学年群	高群 (24)	97.22 (9.41) *	95.83 (14.95)
		低群 (11)	81.82 (22.92)	96.97 (10.05)

* $p < .05$, ** $p < .01$ (Mann-Whitney)

第3節 読書力と課題の違いにみられる視覚的視点取得の発達的特徴

1. 目的

第3章の第1節と2節で視覚的視点取得における非言語課題と言語課題にみられる発達的特徴を検討した。本研究では、課題の言語的要素の違いによって読書力高群と読書力低群の視覚的視点取得の発達がどのように異なるかについて明らかにする。

2. 方法

第3章の第1節と2節に示した第一段階課題と第二段階課題における非言語課題と言語課題の結果とを比較する。

3. 結果と考察

1) 読書力高群の課題の違いによる視覚的視点取得の特徴

非言語課題と言語課題の正答率の差について wilcoxon の符号付順位検査を用いて検討した。

第一段階課題において、非言語課題では低学年群、中学年群、高学年群ともに 100%の正答率を示したが、言語課題では 86.36%を示し、低学年群でのみ課題の違いによる正答率の有意差がみられた ($Z=2.25$, $p<.05$) (Fig. 3-5)。第一段階課題は非言語課題をそのまま文章化することが難しかったため、他者と自分の視点の区別ができるかという非言語課題と同じ内容を確認する文章を作成して実施した。非言語課題は知覚的に自分に見えることが相手に見えるか見えないかを判断する課題であったが、言語課題は、実際対象児に見えるものではなく、文章から視覚的状況をイメージし、相手に見えるか見えないかを判断するため、認知的負荷が非言語課題より多かったと考えられる。この点を考慮すると、中学年群と高学年群はこの認知的負荷に関わらず、短い文章からの視点取得は十分行われることが示唆された。

第二段階課題においては、低学年群、中学年群、高学年群ともに課題の違いによる正答率の差がみられなかった (Fig. 3-6)。第二段階課題の非言語課題は、実物の3方向からの角度によって、どのように見えるかの解答を写真の中から選択するように求めたが、文章から実物の3方向からのイメージ形成のためには、実物に対する説明が多く必要になるため、対象児に親しみのあるランドセルを言語課題の題材としたことから、不要なイメージ形成の負荷を軽減することができたと考えられる。さらに、対象と第三者の文章の中の主人公を用いて、主人公が対象を見る場所を設定する際、対象と主人公の最初の向きを同じ方向に設定し、方向による困難を防ぐように工夫した。この工夫により、主

人公が右の方に歩いていて対象の右に立つと対象の右側が見えることになり、視点移動が可能であれば、どのように見えるかについては非言語課題と同様なレベルで解決できたと考えられる。

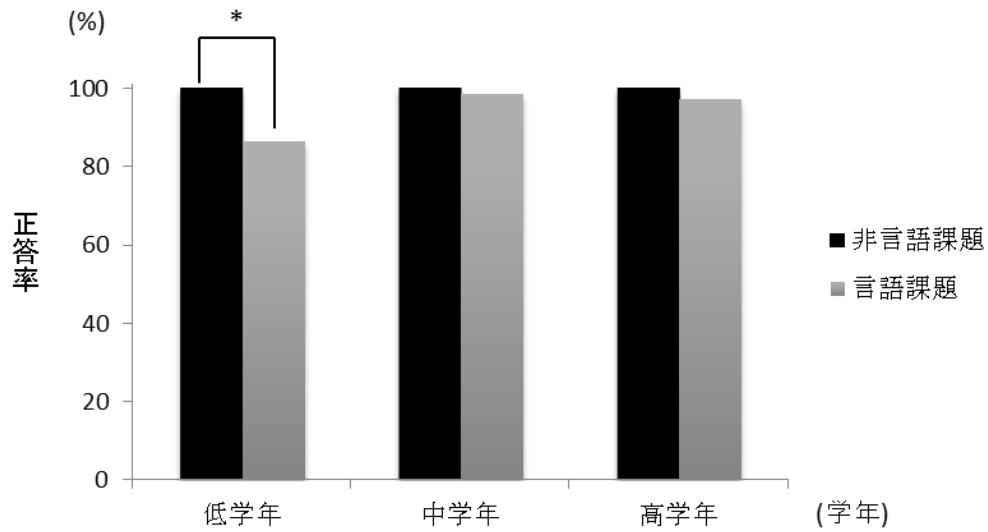


Fig. 3-5 読書力高群の第一段階課題における課題別成績

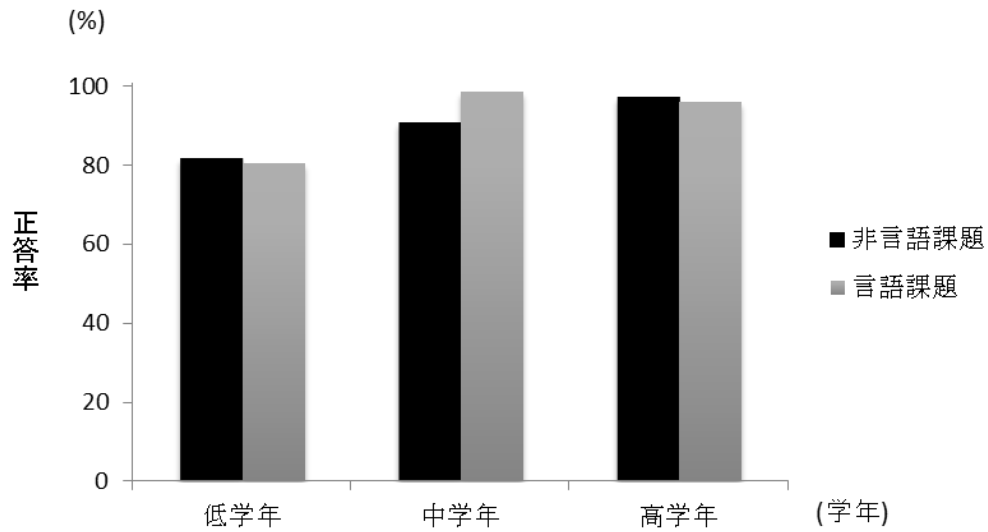


Fig. 3-6 読書力高群の第二段階課題における課題別成績

2) 読書力低群の課題の違いによる視覚的視点取得の特徴

非言語課題と言語課題の正答率の差について wilcoxon の符号付順位検査を用いて検討した。

第一段階課題では、低学年群、中学年群、高学年群で非言語課題が言語課題より有意に高い正答率を示した（低学年： $Z=-2.02$, $p<.05$ 、中学年： $Z=-2.33$, $p<.05$ 、高学年： $Z=-2.12$, $p<.05$ ）（Fig. 3-7）。低学年群では非言語課題と言語課題の正答率の差が 40%程度であり、読書力の低い低学年群は、視覚的視点取得の言語課題に必要とされる文章から視覚的状况をイメージし、相手に見えるか見えないかを判断する認知的負荷が影響し、非言語課題より言語課題の正答率が有意に低く示されたと考えられる。つまり、非言語課題の結果に示されたように、相手に見えるか見えないかの判断は十分できるが、言語課題において、文章から空間や方向について視覚的イメージを形成する際、読書力の低さが影響して視点取得が十分できなかつたと考えられる。

第二段階課題では、低学年群、中学年群、高学年群ともに非言語課題と言語課題の有意な正答率の差はみられなかつた（Fig. 3-8）。非言語課題と言語課題の題材は異なっていたが、両課題ともに対象児が親しみを感じられる題材であり、方向性を固定したことから、両課題ともに同程度の正答率が示されたと考えられる。これは、読書低群の成績は、読書力高群の成績に比べて、低く示されたが、読書力群内の非言語課題と言語課題の遂行は、両課題において同程度の遂行を示し、言語課題であっても、親しみのあるものを題材とし、方向性を固定することで非言語課題の遂行とも同様の結果を示す条件になることを示唆した。

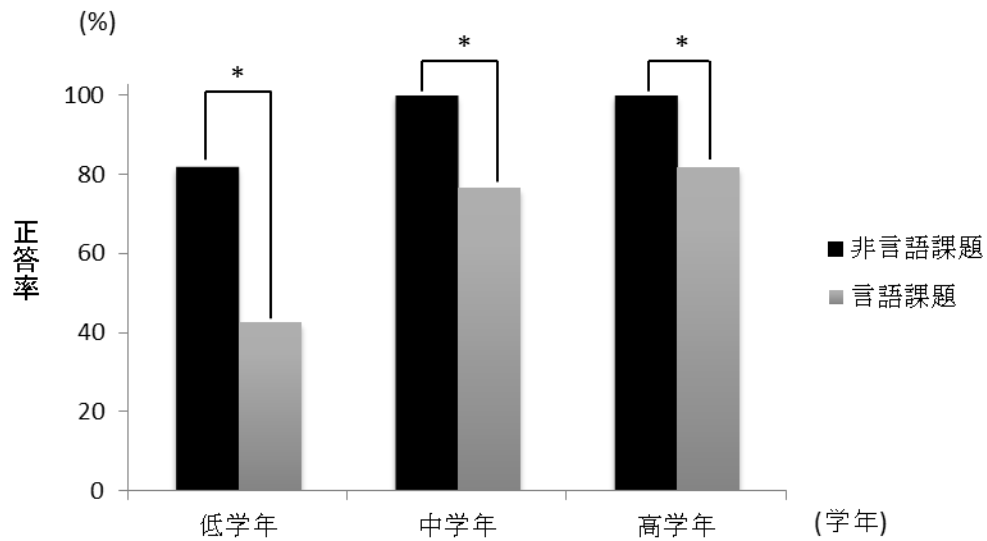


Fig. 3-7 読書力低群の第一段階課題における課題別成績

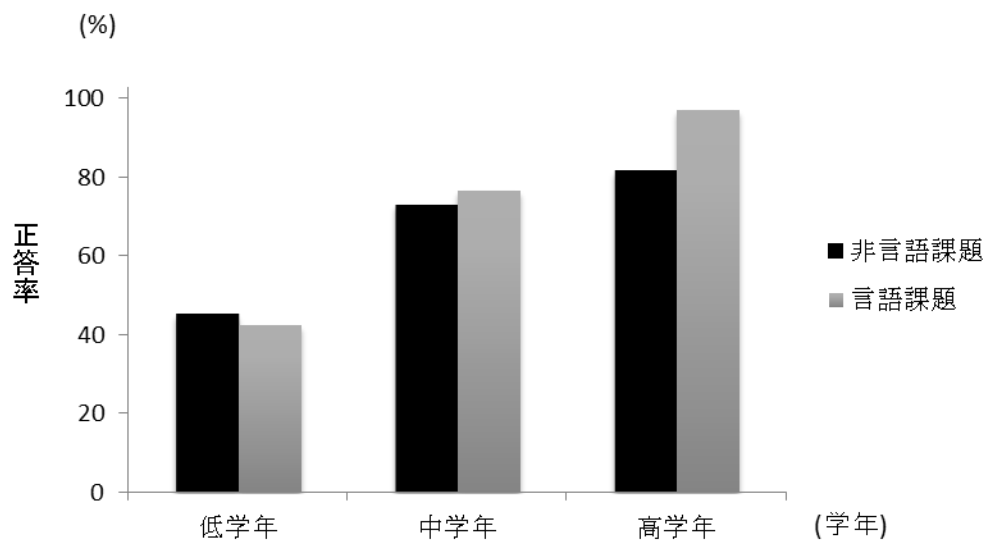


Fig. 3-8 読書力低群の第二段階課題における課題別成績

第4節 まとめ

聴覚障害児における視覚的視点取得の特徴を検討した結果、課題の違い、読書力の違いにより、視覚的視点取得の発達の様子が異なることが明らかとなった。

読書力の高い聴覚障害児は、非言語課題と言語課題において、低学年ですでに視覚的視点取得の第一段階と第二段階を獲得していることが示されており、非言語課題と言語課題とも第二段階課題では低学年群より高学年群の成績が有意に高いことが示され、その発達傾向もみられたが、中学年以降は天井効果が示されたと考えられる。読書力高群は、非言語課題の解決においても言語的方略を用いた可能性が窺えた。

一方、読書力の低い聴覚障害児は、非言語課題の第一段階課題では、低学年群ですでに80%以上の高い正答率を示し、自分自身と他者の視点の区別は低学年群からできることが示唆されたが、非言語課題の第二段階課題と、言語課題の第一段階課題と第二段階課題においては、低学年では低い成績を示した。しかし、学年が進むにつれて、非言語課題において視覚的視点取得の成績が向上して行くことが明らかとなった。読書力の低い聴覚障害は自分自身と他者の視点の区別はできるものの、どのように見えるかについては低学年群ではまだ視点の理解が不十分であり、さらに文章からの情報に基づく視点取得は低学年群では著しく難しくなり、学年が上がるにつれ徐々に向上することが示唆された。先行研究 (Dwyer, 1983; Hoemann, 1972; Howley & Howe, 2004; Youniss & Robertson, 1970) では聴覚障害児の言語力について考慮しなかったが、本研究の結果により、読書力が低くても視覚的視点取得の発達を示し、非言語課題では中学年以降は読書力による差もみられないことが示され、読書力が低くても視覚的視点取得の第一段階課題と第二段階課題が中学年以降で十分遂行できることが明らかとなった。しかし、言語課題では読書力とも関わっており、学年が上がるにつれ発達を示すものの、読書力高群との成績の差がほとんどの学年でみられ、視点取得そのものより文章理解に影響されたと考えられる。

非言語課題では、読書力の高低に関わらず、中学年以降の聴覚障害児は、視覚的視点取得がすでに取得される段階であることが示唆されたが、言語課題では、ほとんどの学年群で読書力高群の成績が高く示され、文章からの視点取得は、読書力に多く影響することが示唆された。

また、非言語課題と言語課題の成績を比較すると、読書力高群ではいずれの難易度の課題においてもほとんど同様の成績を示したが、読書力低群では、特に第一段階課題においては非言語課題の成績が言語課題より有意に高く、視点取得そのものよりも文章によるイメージ形成に困難を示す可能性が窺えた。

第4章 【研究2】聴覚障害児の認知的視点取得の発達的特徴に関する研究

第3章では、視覚的視点取得を非言語課題と言語課題で提示した時、非言語課題と言語課題にみられる視覚的視点取得の発達的特徴が読書力の違いによって異なっており、特に低学年でその違いが顕著にみられることが示された。読書高群では非言語課題と言語課題、課題の難易度の違いによる、課題遂行への影響はほとんどないが、読書力低群では課題の違いと難易度に影響を受け、言語課題や難易度が高い課題では遂行が低く示された。視覚的視点取得は視点取得の中では目に見えるものを扱う知覚的認知力に相当する。一方、認知的視点取得は、目に見えない他者の考えを推測することが必要であり、視覚的視点取得より高次の認知力が必要とされることが考えられる。そのため、非言語課題と言語課題、読書力、学年の3つの違いによる認知的視点取得の発達様子の相違も視覚的視点取得よりも顕著にみられると考えられる。

聴覚障害児を対象とした認知的視点取得の研究では、幼児と児童を対象に研究が行われており、健聴の幼児と児童に比べて、聴覚障害幼児と児童は言語的発達が遅れるため認知的視点取得も遅れるとされている (Jackson, 2001; Lundy, 2002; Schick et al., 2007)。一方、親が聴覚障害者である聴覚障害児の場合、健聴児と同様な認知的視点取得の発達を示すことや、親が健聴者である聴覚障害児は認知的視点取得が遅れることが指摘されており、乳幼時期の親とのコミュニケーションを通じた相互関係が認知的視点取得に重要であることが示唆されている (Courtin, 2000; Courtin, & Melot, 2005; Jackson, 2001; Schick et al., 2007)。また、語彙力、統語力、コミュニケーション力などの言語力と認知的視点取得との相関がみられ、さらに、年齢と認知的視点取得との相関が示されている。また、聴覚障害児は、言語的遅れにより、言語課題より非言語課題の遂行が容易であることが示されている (Figueras-Costa & Harris, 2001; Gale et al., 1996; Woolfe et al., 2002)。しかし、これらの先行研究では、課題の違いにみられる読書力高群と読書力低群の発達的特徴の違いについてはまだ検討されていない。この検討によって、先行研究で示された認知的視点取得の発達について混在している知見の理由を探ることができると考えられる。

従って、本章では、聴覚障害児の読書力の違いによる認知的視点取得の発達的特徴を検討するため、課題を非言語課題と言語課題に設定し、読書力高群と読書力低群における小学部低学年から高学年にかけての発達的特徴を検討することにする。そのため本章の構成も、第1節で非言語課題にみられる読書力高群と読書力低群のそれぞれの認知的視点取得の発達的特徴及び読書力の違いによる認知的視点取得の発達的特徴の相違を検討し、第2節で言語課題にみられる読書力高群と読書力低群、それぞ

れの認知的視点取得の発達の特徴及び読書力の違いによる認知的視点取得の発達の特徴の相違を検討する。第3節では、読書力高群と読書力低群において、非言語課題と言語課題の違いがどうみられるかについて検討を行う。

第1節 非言語課題にみられる読書力の違いによる認知的視点取得の発達

1. 目的

聴覚障害児の読書力の相違による非言語課題における認知的視点取得の発達の特徴を明らかにする。具体的には特別支援学校（聴覚障害）小学部に在籍する聴覚障害児の学年（低学年、中学年、高学年）、読書力（高、低）を変数とし、非言語課題にみられる認知的視点取得の発達の特徴を明らかにする。

2. 方法

1) 対象児：第2章第1節の対象児と同様

2) 課題

非言語課題は、一連のストーリーを複数の絵カードで表したものである（Table 4-1、資料 2-1 及び 2-2 参照）。認知的視点取得は心の理論の分野で用いられている一次的誤信念と二次的誤信念の2つの側面から測定した。また、この一次的誤信念と二次的誤信念の概念は、主に心の理論という名で研究されてきた課題であり、その分野の先行研究（Astington & Jenkins, 1999; Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Fravell et al., 1968; Perner & Wimmer, 1985）を参考に、難易度の異なる一次的誤信念課題と二次的誤信念課題を作成した。一次的誤信念課題は、他者の考えを一回で推測する認知力が必要であり、二次的誤信念課題は、他者の考えを一回で推測することに加えて、他者の考えについて、別の他者の考えを二回で推測する認知力が必要であり、これらの違いを難易度の違いとして表している。

一次的誤信念課題は、ストーリーの前半に起きたことを知らない主人公は後半の出来事についてどう考えるかを問う課題である。二次的誤信念課題は、ストーリーの前半に起きたことを知らない第三者が、前半から関与する主人公が後半で行った行為の理由についてどう推測するかを問う課題である。いずれの課題も練習課題1問、本課題2問とした。

Table 4-1 認知的視点取得における非言語課題の内容と質問

		非言語課題
一次的誤信念課題	本課題1	
	質問	後から来た男の子はバナナの箱の中に何が入っていると思うでしょうか？
	本課題2	
質問	後からきた女の子はどちらの箱にボールが入っていると思うでしょうか？	
二次的誤信念課題	本課題1	
	質問	非言語：「きき」※が後から来てこの2枚の絵（最後の2枚）を見ました。 「きき」はどうして男の子がりんごの木に登ったと思うでしょうか？ ※「きき」は絵を見ていない人を表すために用いた人形の名前である。
	本課題2	
	質問	非言語：「きき」が後から来てこの2枚の絵（最後の2枚）を見ました。 「きき」はどうして男の子がプールに潜って泳いでいると思うでしょうか？

3) 手続き

一次的誤信念課題は、練習課題として 5 枚の絵カードで「女の子が犬にさわろうとしたらかまれそうになって家に帰った。」という状況を提示し、対象児が絵カードを用いて自らストーリーを考えるように教示した後、実験者が「女の子が家に帰った後、その場に来た男の子は犬にどうすると思うか？」という質問を絵カードで提示し、回答を求めた。回答は 2 枚の絵カードから選択するように求め、男の子が前に起きたことを知らないことを理解した回答を正答とし、後で選択した理由を尋ねた。練習課題で対象児に正答をフィードバックした後、本課題 2 問 (Table 4-1) を実施した。

二次的誤信念課題は、練習課題として「畑に宝物が埋めてあることを女の子と男の子が話した後、シャベルで畑を掘ったら芋が出てくる。」状況を絵カードで提示した後、宝物の話の絵は裏返し「宝物の話をしている絵を見ない別の登場人物は、彼らがなぜ畑を掘っていると思うか？」という内容を絵カードと人形 (別の登場人物) で提示し回答を求めた。一次的誤信念課題と同様に、練習課題の実施後、本課題 2 問 (Table 4-1) を実施した。それぞれの教示は、原則音声と文字で行ったが、対象児が対応手話を求めた場合、対応手話を一緒に提示した。しかし、対応手話は音声の教示と同様であり、対応手話を用いたことで、課題遂行のヒントになることのないように提示した。

4) 結果の得点化

正答で理由が正しい場合 1 点を与え、誤答や理由が正しくない場合は 0 点とした。一次的誤信念課題と二次的誤信念課題のそれぞれの得点の合計は 2 点であり、2 点を百分率で換算した。

5) 分析内容：第 2 章第 1 節の分析内容と同様

6) 倫理的配慮：第 2 章第 1 節の倫理的配慮と同様

3. 結果と考察

1) 読書力高群の非言語課題における認知的視点取得の発達的特徴

低学年群、中学年群、高学年群の非言語課題の成績について Kruskal-Wallis の H 検定を行った後、有意差が認められた課題について Bonferroni 法による多重比較を行った ($p < .03$)。一次的誤信念課題と二次的誤信念課題の結果を Fig. 4-1 に示した。

一次的誤信念課題の正答率は、低学年群と中学年群で 84.09% の正答率を示した。高学年群では 95.83% と正答率の向上がみられたが、低学年群と中学年群ですでに高い正答率を示していたことから、高学年にかけての成績の変化はみられなかった。

二次的誤信念課題の正答率は、低学年群で 77.27% の正答率を示したが、中学年群と高学年群では 95% 以上の正答率を示し、中学年群と高学年群は低学年群より有意に高い正答率を示した ($H=10.16$, $df=2$, $p < .01$ 、中学年 : $U=174.00$, $p < .03$, 高学年 : $U=178.00$, $p < .01$)。

これらの一次的誤信念課題と二次的誤信念課題の成績は先行研究で従来の課題を遂行した健聴児の 7~9 歳の遂行と同程度であり (Flobbe, Hendriks, & Kramer, 2008; Hollebrandse et al., 2014; Jackson, 2001; Wimmer & Perner, 1983)、読書力高群は、非言語課題と言語課題ともに、健聴児と同様な成績を示すことが明らかになった。読書力高群は、言語発達に遅れがなく、認知力の遅れないと考えられる。このことから、認知的視点取得の発達も同年齢の健聴児と同等な遂行を示したと考えられる。

読書力高群では、課題の難易度に関わらず、低学年群、中学年群、高学年群で高い成績を示したが、その中でも二次的誤信念課題においては、認知的視点取得の発達傾向がみられた。これは、高学年群は一次的誤信念課題と二次的誤信念課題ともに、95% 以上の正答率を示し、天井効果を示したからだと考えられる。高学年群に天井効果がみられた理由として、低学年から解決できるような最初の 2 枚の絵を裏返すという工夫をしたことから高学年群にはより易しい課題となったと考えられる。

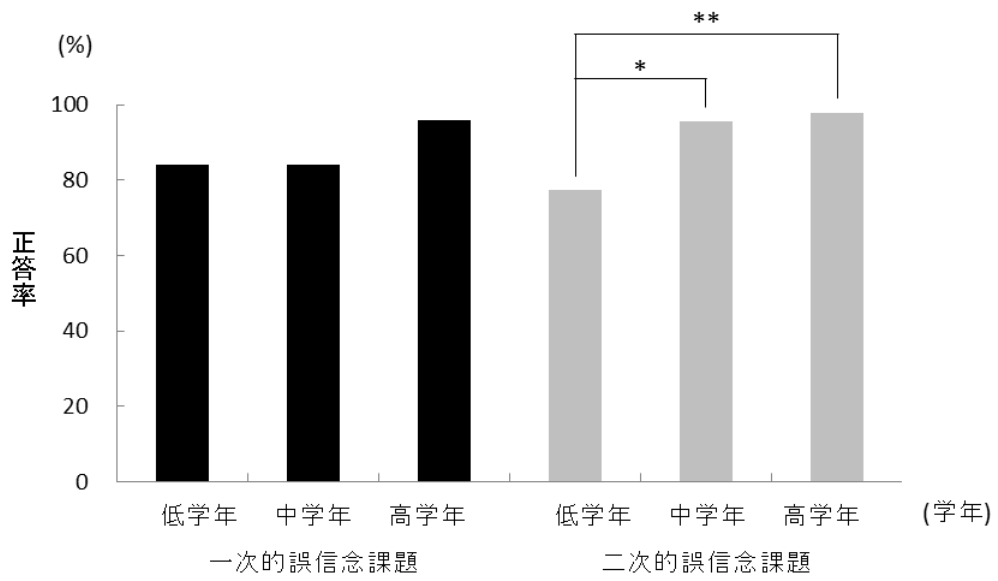


Fig. 4-1 読書力高群の非言語課題における認知的視点取得の難易度別成績

2) 読書力低群の非言語課題における認知的視点取得の発達の特徴

低学年群、中学年群、高学年群の非言語課題の成績について Kruskal-Wallis の H 検定を行った後、有意差が認められた課題について Bonferroni 法による多重比較を行った ($p < .03$)。一次的誤信念課題と二次的誤信念課題の結果を Fig. 4-2 に示した。

一次的誤信念課題において低学年群は 22.73%の正答率を示したが、中学年群と高学年群が低学年群より有意に高い正答率を示した ($H=15.41$, $df=2$, $p < .01$, 中学年: $U=10.00$, $p < .01$, 高学年: $U=15.00$, $p < .01$)。

二次的誤信念課題においても低学年群は 36.36%の正答率を示した。中学年群と高学年群の成績は低学年群より有意に高く、非言語課題の一次的誤信念課題の結果と同様な傾向を示した ($H=9.73$, $df=2$, $p < .01$, 中学年: $U=27.00$, $p < .03$, 高学年: $U=17.50$, $p < .01$)。

読書力低群の低学年群は一次的誤信念課題と二次的誤信念課題ともに、36.36%以下の低い正答率を示し、低学年群は、言語発達や認知発達がまだ不十分であることが影響したと考えられる。特に二次的誤信念課題にみられる低い正答率は、言語力に支えられる高次の認知力が必要であり (Naito & Seki, 2009; Sullivan et al., 1994)、正答率が顕著に低く示されたと考えられる。ある状況に対する他者の考えについて別の他者が推測することは、目に見えない抽象的な概念を活用することであり、第三者が前の出来事を知らないと最後の状況から主人公の考えを推測することになり、その推測で主人公の本当の考えは抑制されなければならない高次の認知力が必要になるからであろう。主人公の本当の考えを抑制する際、第三者は前の出来事を知らないから主人公の本当の考えを知らない、従って、「第三者は主人公が〇〇を考えていると考える」という表現が必要になる。言語力は2つ以上の出来事を1つでことばで表現し、効果的に推測する道具として用いられるため (Gordon & Olson, 1998)、子どもの言語力が低い場合、このような効果的な推測ができないことで、成績も低くなると考えられる。

しかし、中学年群と高学年群では認知的視点取得の成績の向上がみられ、聴覚障害児も年齢の上昇に伴う認知的視点取得の発達を示すという先行研究の知見 (Jackson, 2001; Lundy, 2002; Schick et al., 2007) と同様の結果を示している。この認知視点取得の発達は、言語力そのものの発達と、言語力に支えられる認知力の発達、また他者との交流を通じた経験 (目に見えないことについて他者とのコミュニケーションを通して説明を受けたり、説明したりすることで、他者の考えや別の他者の考えに対する考えを間接的に経験することになる) の3つの要因が混在し影響したものと考えられる。

また、Tomasuolo, Valeri, Renzo, and Pasqualetti (2012) の研究において、ろう学校の聴覚障害児の方が、通常学校の聴覚障害児より認知的視点取得に有利であり、学校での適切な相互関係の重要性を示唆されていることと、本研究の対象児が特別支援学校 (聴覚障害) に在籍していることを照ら

し合わせてみると、読書力が低い場合であっても、子ども同士または教員との積極的な相互関係が認知的視点取得の発達に肯定的な影響を及ぼした可能性が考えられる。

第1章2節に述べた認知的視点取得に関する先行研究では、就学前の幼児と就学後の児童との比較を行っているが、本研究の結果から、読書力の低い聴覚障害児の場合も小学生段階から徐々に認知的視点取得が発達して行くことが明らかとなった。

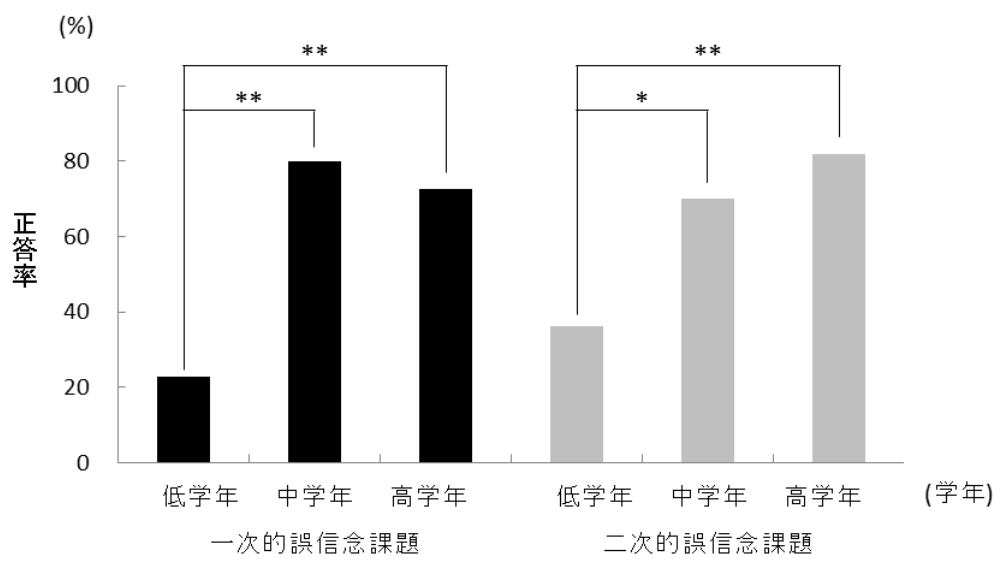


Fig. 4-2 読書力低群の非言語課題における認知的視点取得の難易度別成績

3) 非言語課題にみられる読書力の違いによる認知的視点取得の発達的特徴

低学年、中学年、高学年の3つの学年群における同学年群内の読書力の高低による正答率の差について、課題の難易度別に Mann-Whitney の *U* 検定を用いて検討した (Table 4-2)。低学年から高学年にかけてほとんどの課題において読書力による認知的視点取得の差がみられた。低学年群では、非言語課題において 1%以下の有意水準で読書力高群が読書力低群より有意に高い正答率を示した。中学年群では、一次的誤信念課題においては読書力の差がみられなかったが、二次的誤信念課題において 5%以下の有意水準で読書力高群が読書力低群より有意に高い正答率を示した。高学年群では、一次的誤信念課題において 1%以下の有意水準で、二次的誤信念課題においては 5%以下の有意水準で読書力高群が読書力低群より有意に高い正答率を示した。

低学年群の読書力高群と読書力低群は、課題の難易度に関わらず、読書力低群が読書力高群より有意に低い正答率を示した。低学年群の時期に読書力が最も大きく認知的視点取得に関与することが推察される。読書力の低い低学年には、言語発達の遅れや言語に支えられる認知力の制約、他者との相互関係の乏しさが影響したと考えられる。

また、中学年群では、一次的誤信念課題で読書力による差がみられなかったが、他の課題では読書力による差がみられた。一次的誤信念課題では、読書力低群の低学年から中学年にかけて著しい成績の向上がみられ、言語力が低群においても一次的誤信念の理解が深まることが示唆された。

高学年群では、一次的誤信念課題と二次的誤信念課題において、読書力による差がみられた。それぞれの読書力群で発達傾向が示されるものの、高学年群においても読書力による差が示されることは、非言的課題の解決の際、対象間の関係を言語的に処理することで、二重の関係をもつ対象に対する二重表象の理解が促され、実行機能、作動記憶が向上されること (Jacques & Zelazo, 2001; Zelazo, 1999)、対象を言語化することで 2 つの考えを 1 つにまとめることができ、課題を効果的に解決すること (Gordon & Olson, 1998) といった理由が考えられる。目に見える実物における視覚的視点取得を検討した先行研究では (金ら, 2015) どの段階でも中学年以降では非言語課題において読書力の差がみられないことが示されている。しかし、絵からストーリーを推測する認知的視点取得は、自分の視点から他者の視点に移動して推測するという視覚的視点取得と同様な概念であるものの、推測するものが目に見えない抽象的な課題になると、言語力とそれに関わる認知力も大きく影響すると考えられる。

Table 4-2 認知的視点取得における各群の非言語課題の難易度別成績

対象児(人)		非言語課題	
学年	読書力	一次的誤信念	二次的誤信念
		正答率 (SD)	
小学部	低学年群	高群 (22) 84.09 (28.40)	77.27 (33.55)
	低群 (11)	22.73 (26.11)	36.36 (24.15)
小学部	中学年群	高群 (22) 84.09 (23.84)	95.45 (14.71)
	低群 (10)	80.00 (25.82)	70.00 (42.16)
小学部	高学年群	高群 (24) 95.83 (14.12)	97.92 (10.21)
	低群 (11)	72.73 (26.11)	81.82 (33.71)

* $p < .05$, ** $p < .01$ (Mann-Whitney)

第2節 言語課題にみられる読書力の違いによる認知的視点取得の発達

1. 目的

第4章第1節では、非言語課題における認知的視点取得の読書力による相違を検討し、読書力高群は低学年群から高い正答率を示すこと、読書力低群は低学年群で低い正答率を示すものの、学年が上がるにつれて正答率が向上することが示された。また、非言語課題でも読書力による成績の差がみられたが、文章で提示される言語課題ではより高い言語力が必要とされ、言語力による差は大きくなることが予想される。

そこで本節では、言語課題における聴覚障害児の読書力の相違による認知的視点取得の発達の特徴について明らかにする。具体的には特別支援学校（聴覚障害）小学部に在籍する聴覚障害児の学年（低学年、中学年、高学年）、読書力（高、低）を変数とし、言語課題にみられる認知的視点取得の発達の特徴を明らかにする。

2. 方法

1) 対象児：第2章第1節の対象児と同様

2) 課題

言語課題は、非言語課題で提示した内容を文章で表したものである（Table 4-3、資料 2-3 及び 2-4 参照）。いずれの課題も練習課題 1 問、本課題 2 問とした。

3) 手続き

一次的誤信念課題は、非言語課題での絵の内容を文章で提示し、回答とその理由を求めた。また、二次的誤信念課題は、非言語課題での絵の内容をすべて文章で提示した後、絵を裏返した部分に該当する提示文の前の文を隠してから、「後半の文章だけ読んだ人はなぜ彼らが畑を掘ったと思うか？」と質問し、解答とその理由を求めた。教示は非言語課題と同様であった。非言語課題の実施による学習効果を排除するため、非言語課題の実施 1 ヶ月後に言語課題を実施した。

4) 結果の得点化

言語課題の回答は、正答で理由が正しい場合は 1 点を与え、誤答や理由が正しくない場合は 0 点とした。一次的誤信念課題と二次的誤信念課題のそれぞれの得点の合計は 2 点であり、2 点を百分率で

換算した。

5) 分析内容：第 2 章第 1 節の分析内容と同様

6) 倫理的配慮：第 2 章第 1 節の倫理的配慮と同様

Table 4-3 認知的視点取得における言語課題の内容と質問

		言語課題
一次的誤信念課題	本課題1と質問	<p>りえちゃんが家<small>いえ</small>に帰ると部屋<small>へや</small>に箱<small>はこ</small>がおいてありました。箱<small>はこ</small>には、バナナの絵<small>え</small>が描<small>か</small>いてありました。りえちゃんは、バナナ<small>ばなな</small>が入<small>はい</small>っていると思<small>おも</small>って箱<small>はこ</small>をあけました。そしたら、クマ<small>くま</small>の人形<small>にんぎょう</small>が入<small>はい</small>っていました。りえちゃんは箱<small>はこ</small>にふたをして、部屋<small>へや</small>を出<small>で</small>ました。</p> <p>りえちゃんが部屋<small>へや</small>を出<small>で</small>た後<small>あと</small>、今度<small>こんど</small>は、あきら君<small>くん</small>が部屋<small>へや</small>に入<small>はい</small>ってきて、箱<small>はこ</small>を見<small>み</small>つけました。</p>
		後から来たあきら君はバナナの箱の中 <small>なか</small> に何 <small>なに</small> が入 <small>はい</small> っていると思う <small>おも</small> うでしょうか？
一次的誤信念課題	本課題2と質問	<p>りえちゃんとあきら君<small>くん</small>は部屋<small>へや</small>の中<small>なか</small>でボール<small>ぼる</small>で遊<small>あそ</small>んでいまし た。近<small>ちか</small>くには黒<small>くろ</small>い箱<small>はこ</small>と白<small>しろ</small>い箱<small>はこ</small>がありま した。りえちゃんは先生<small>せんせい</small> から呼<small>よ</small>ばれたので、ボール<small>ぼる</small>を黒<small>くろ</small>い箱<small>はこ</small>に入<small>い</small>れて、部屋<small>へや</small>を出<small>で</small>ました。 あきら君<small>くん</small>はボール<small>ぼる</small>を黒<small>くろ</small>い箱<small>はこ</small>からだして白<small>しろ</small>い箱<small>はこ</small>に入<small>い</small>れてから、 部屋<small>へや</small>を出<small>で</small>ました。</p> <p>あきら君<small>くん</small>が部屋<small>へや</small>を出<small>で</small>た後<small>あと</small>、今度<small>こんど</small>は、りえちゃん<small>ちゃん</small>が、ボール<small>ぼる</small>を さがしに部屋<small>へや</small>にもど<small>も</small>ってきました。</p>
		後からきたりえちゃん <small>ちゃん</small> はどちらの箱 <small>はこ</small> にボール <small>ぼる</small> が入 <small>はい</small> っていると思う <small>おも</small> うでしょうか？
二次的誤信念課題	本課題1と質問	<p>① たろう君<small>くん</small>は、こわい犬<small>いぬ</small>に追<small>お</small>いかけられてにげました。 ② 走<small>はし</small>っていったら、りんご<small>き</small>の木<small>き</small>があつたので、そこ<small>そこ</small>に登<small>のぼ</small>って、 にげようと思<small>おも</small>いました。 ③ たろう君<small>くん</small>は、りんご<small>き</small>の木<small>き</small>の高<small>たか</small>いところまで登<small>のぼ</small>りました。 ④ すると、おいしいそうなりんご<small>み</small>の実<small>み</small>がなっていたので、 食<small>た</small>べようと思<small>おも</small>いました。</p>
		この話を知らない人が③と④だけを読 <small>よ</small> んだら、その人 <small>ひと</small> は、たろう君 <small>くん</small> が、どうしてりんごの木 <small>き</small> に登 <small>のぼ</small> ったと思う <small>おも</small> うでしょうか？
二次的誤信念課題	本課題2と質問	<p>① じろう君<small>くん</small>はプール<small>ぷる</small>サイドで100円玉<small>えんだま</small>を持<small>も</small>っていました。 ② 歩<small>ある</small>いていたら、100円玉<small>えんだま</small>をプール<small>ぷる</small>の中<small>なか</small>に落<small>お</small>としてしま いました。 ③ じろう君<small>くん</small>はプール<small>ぷる</small>に飛<small>と</small>び込みました。 ④ じろう君<small>くん</small>はプール<small>ぷる</small>の中<small>なか</small>にもぐ<small>およ</small>って泳<small>およ</small>ぎました。</p>
		この話を知らない人が③と④だけを読 <small>よ</small> んだら、その人 <small>ひと</small> は、じろう君 <small>くん</small> が、どうしてプー ル <small>る</small> に潜 <small>ひそ</small> って泳 <small>およ</small> いでいると思う <small>おも</small> うでしょうか？

3. 結果と考察

1) 読書力高群の言語課題における認知的視点取得の発達的特徴

低学年群、中学年群、高学年群の非言語課題の成績について Kruskal-Wallis の H 検定を行った後、有意差が認められた課題について Bonferroni 法による多重比較を行った ($p < .03$)。一次的誤信念課題と二次的誤信念課題の結果を Fig. 4-3 に示した。

一次的誤信念課題において ($H=12.69$, $df=2$, $p < .01$)、低学年群 (81.82%) より中学年群 (97.73%) と高学年群 (100%) の正答率が有意に高いことが示された (中学年: $U=175.50$, $p < .03$, 高学年: $U=180.00$, $p < .01$)。

二次的誤信念課題においても、低学年群 (75.00%) より中学年群 (97.73%) と高学年群 (100%) の成績が有意に高く、言語課題の一次的誤信念課題の結果と同様であった ($H=15.30$, $df=2$, $p < .01$, 中学年: $U=163.50$, $p < .01$, 高学年: $U=168.00$, $p < .01$)。

読書力高群では、課題の難易度に関わらず、低学年群、中学年群、高学年群で高い成績を示した。中学年群は一次的誤信念課題と二次誤信念課題ともに 97.73% の正答率を示し、高学年群は一次的誤信念課題と二次的誤信念課題ともに 100% の正答率を示し、天井効果が示された。その天井効果がみられた理由として、低学年でも解決できるように課題文の文章を短くしたこと、ストーリーを知らない人にストーリーの状況を理解しやすくするため、質問の前に前半の文章を隠したことなどの工夫が関連していると考えられる。

これまでの先行研究では言語課題を文章のみで提示したことはなかったが、本研究の結果により、読書力が高い場合、低学年からも一次的誤信念課題と二次的誤信念課題ともに高い遂行を示すことが明らかとなった。読書力高群は言語発達に遅れがなく、学年相応の言語力に支えられる認知力を有すると思われることから、言語課題においても同年齢の健聴児が従来の課題で示した遂行 (Flobbe et al., 2008; Hollebrandse et al., 2014; Jackson, 2001) と同等な遂行を示したと考えられる。

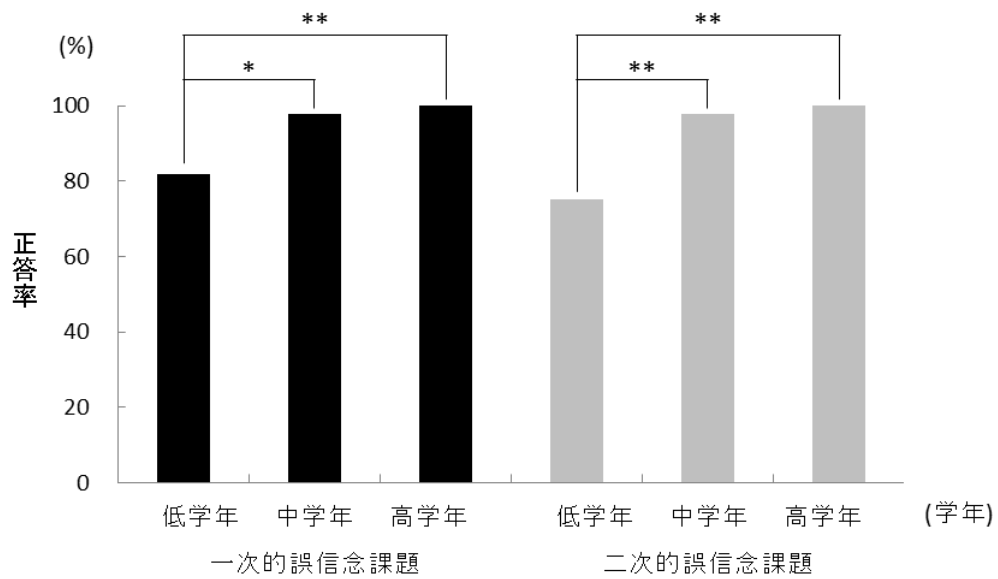


Fig. 4-3 読書力高群の言語課題における認知的視点取得の難易度別成績

2) 読書力低群の言語課題における認知的視点取得の発達的特徴

低学年群、中学年群、高学年群の非言語課題の成績について Kruskal-Wallis の H 検定を行った後、有意差が認められた課題について Bonferroni 法による多重比較を行った ($p < .03$)。一次的誤信念課題と二次的誤信念課題の結果を Fig. 4-4 に示した。

一次的誤信念課題においては、低学年群 (27.27%) と中学年群 (60.00%) より高学年群 (100%) が有意に高い正答率を示した ($H=19.63$, $df=2$, $p < .01$ 、低学年: $U=0.00$, $p < .01$, 中学年: $U=22.00$, $p < .01$)。

二次的誤信念課題においては、高学年群も 68.18%の低い正答率を示しており、言語課題で難易度が高い課題では認知的視点取得の遂行の遅れが示されている。

読書力低群では、課題の難易度によって、その発達傾向は異なることが示された。一次的誤信念課題では、中学年群においても 60.00%と低い正答率であり、高学年群は、低学年群と中学年群より有意に高い正答率を示した。さらに、二次的誤信念課題では、低学から高学年にかけて正答率の変化はみられず、高学年群でも 68.18%の低い正答率に留まっており、有意な成績の向上はみられなかった。特に二次的誤信念課題は、文章で主人公 A の考えについて、話の全体を知らないと想定される人物がどのように推測するか課題であり、主人公 A のある状況での推測で 1 回、登場人物 B が主人公 A に対する推測を行うことで 2 回という高次の推測過程が必要である (Naito & Seki, 2009; Sullivan et al., 1994) ことから、その判断には、二重の推測に関わる認知力が大きく関与していることが推察される。

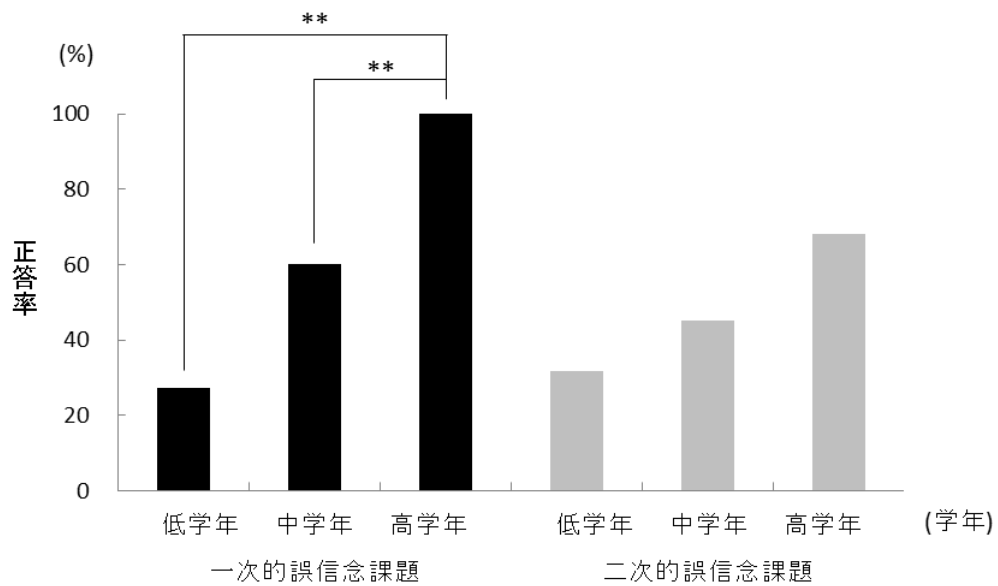


Fig. 4-4 読書力低群の言語課題における認知的視点取得の難易度別成績

3) 言語課題における読書力の違いによる認知的視点取得の発達的特徴

低学年、中学年、高学年の3つの学年群における同学年群内の読書力の高・低による正答率の差について、課題の難易度別に Mann-Whitney の *U* 検定を用いて検討した (Table 4-4)。低学年群では、難易度に関わらず、言語課題において 1%以下の有意水準で読書力高群が読書力低群より有意に高い正答率を示した。中学年群では、一次的誤信念課題と二次的誤信念課題においては 1%以下の有意水準で読書力高群が読書力低群より有意に高い正答率を示した。高学年群では、一次的誤信念課題においては、高学年群の読書力高群と読書力低群ともに、100%の正答率を示した。二次的誤信念課題においては、1%以下の有意水準で読書力高群が読書力低群より有意に高い正答率を示した。

低学年群と中学年群では、課題の難易度に関わらず、読書力による差がみられた。中学年までは、いずれの難易度の課題においても読書力が大きく影響していると考えられる。

高学年群では、一次的誤信念課題で読書力高群と読書力低群の両群ともに 100%の正答率を示した。本研究で用いた課題が低学年群で解答できるように易しく設定されており、このことから高学年群には易しい課題になった可能性が考えられる。しかし、読書力低群も 100%の正答率を示したことは、読書力が低い子どもにおいても学年が上がると、文章で提示される課題から情報をより正確に読み取ることができるようになると解釈できる。

一方、二次的誤信念課題では、読書力低群が読書力高群より3つの学年群において有意に低い正答率を示した。二次的誤信念課題は、ある事実に対する他者の考え（一次的誤信念）について別の他者がどう考えるかの理解が必要であり (Naito & Seki, 2009; Sullivan et al., 1994)、このことから文章から理解することは、文章の流れや状況の把握に優れた読書力高群 (鄭, 1996) が読書力低群より課題遂行が容易であることはもちろん、読書力とそれに基づく認知力も関わっていると推察される。

Table 4-4 認知的視点取得における各群の言語課題の難易度別成績

対象児(人)		言語課題	
学年	読書力	一次的誤信念	二次的誤信念
		正答率 (SD)	
低学年群	高群 (22)	81.82 (29.05)	75.00 (37.00)
	低群 (11)	27.27 (26.35)	31.82 (42.16)
小学部 中学年群	高群 (22)	97.73 (10.66)	97.73 (10.66)
	低群 (10)	60.00 (39.44)	45.00 (49.72)
高学年群	高群 (24)	100.00	100.00
	低群 (11)	100.00	68.18 (46.22)

* $p < .05$, ** $p < .01$ (Mann-Whitney)

第3節 読書力と課題の違いにみられる認知的視点取得の発達的特徴

1. 目的

第4章の第1節と2節で認知的視点取得における非言語課題と言語課題にみられる発達的特徴を検討した。本研究では、課題の言語的要素の違いによって読書力高群と読書力低群の認知的視点取得の発達がどのように異なるかについて明らかにする。

2. 方法

第4章の第1節と2節で示した一次的誤信念課題と二次的誤信念課題における非言語課題と言語課題の結果とを比較する。

3. 結果と考察

1) 読書力高群の課題の違いによる認知的視点取得の特徴

非言語課題と言語課題の正答率の差について wilcoxon の符号付順位検査を用いて検討した。非言語課題と言語課題の成績比較を課題の難易度別に Fig. 4-5 と Fig. 4-6 に示した。

一次的誤信念課題において、低学年群では、非言語課題と言語課題ではほぼ同程度の正答率を示したが、中学年群においては、言語課題の正答率が有意に高く示された ($z=-2.45$, $p<.05$) (Fig. 4-5)。高学年群は、非言語課題と言語課題ともに、天井効果を示した。中学年群は非言語課題で80%以上の高い正答率であったが、言語課題では95%以上の正答率という天井効果を示しており、正答率の差がみられたと考えられる。これは、言語課題の方が非言語課題より早い年齢で天井効果を示したことによるものと考えられる。しかし、高学年になるといずれの課題においても天井効果が示されたため、課題の違いは明確に検討することはできなかった。

二次的誤信念課題において、低学年、中学年、高学年の3つ学年群は非言語課題と言語課題のいずれの課題においてもほぼ同等の正答率を示した (Fig. 4-6)。中学年群と高学年群の成績をみると、中学年から非言語と言語課題とも95%以上の高い正答率を示し、天井効果が示されたため、課題の違いについての成績の差は明確に比較できなかったと考えられる。このことから、3つの学年群とも課題の違いによる成績の差がみれなかったことは、非言語課題で最初の絵を裏返し、言語課題では最初の2文を隠すことで、第三者が最初の出来事を知らないということの理解を促すための工夫を施したことから、中学年からは天井効果がみられたと考えられる。

課題の違いを検討した先行研究では、聴覚障害児は非言語課題の遂行が言語課題による遂行より得

意であるという知見が示されている (Figueras-Costa & Harris, 2001; Gale et al., 1996; Woolfe et al., 2002)。しかし、本研究における読書力高群の結果は、健聴児を対象とした課題の違いによる遂行の差はみられないという先行研究の知見や言語課題の方が容易に遂行できるという先行研究の知見を支持した (Astington & Baird, 2005; Zaitchik, 1991)。しかし、読書力高群の中学年と高学年にとっては本研究における課題自体が易しい課題となっていたことから、課題の違いによる成績の差は明確に検討できなかった。今後、さらに検討する必要があると思われる。

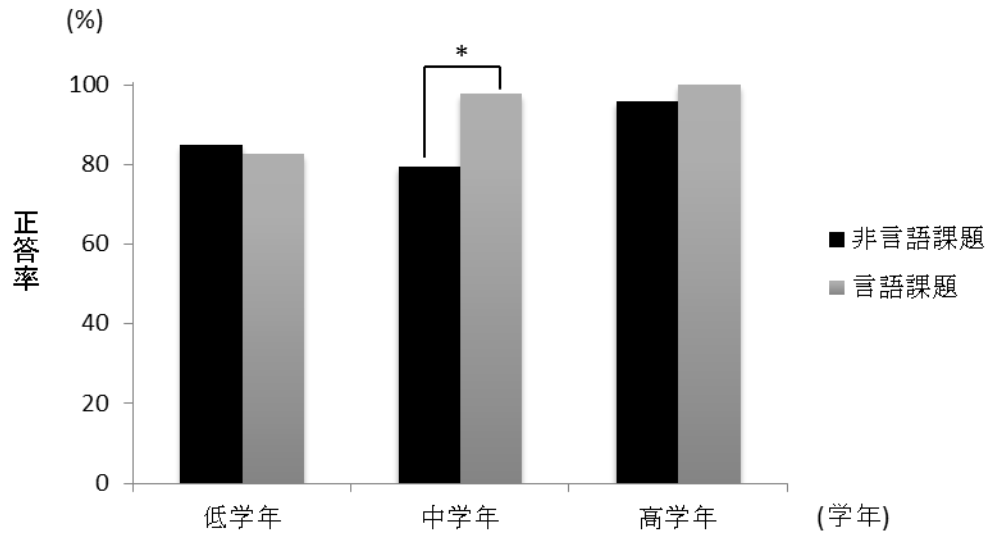


Fig. 4-5 読書力高群の一次的誤信念課題における課題別成績

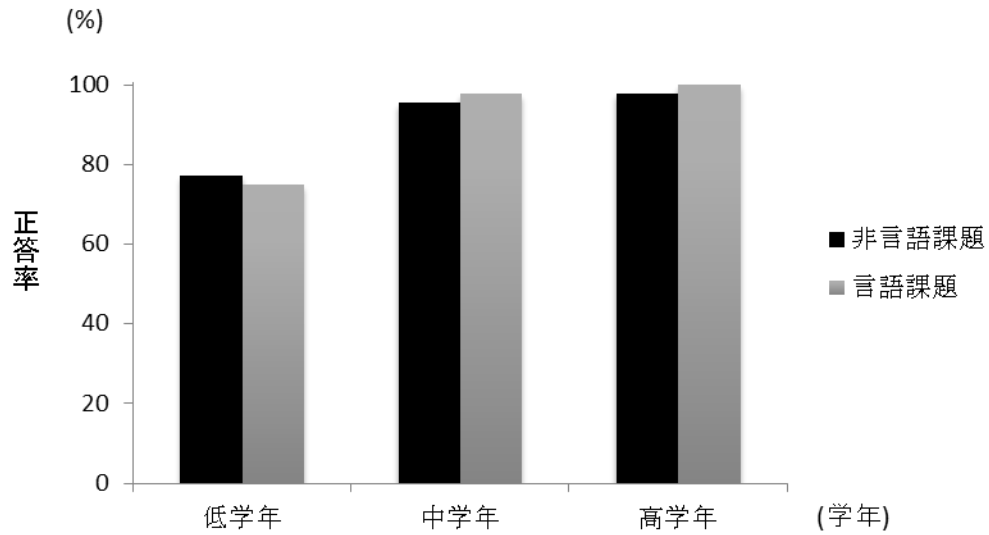


Fig. 4-6 読書力高群の二次的誤信念課題における課題別成績

2) 読書力低群の課題の違いによる認知的視点取得の特徴

非言語課題と言語課題の正答率の差について wilcoxon の符号付順位検査を用いて検討した。非言語課題と言語課題の成績比較を課題の難易度別に Fig. 4-7 と Fig. 4-8 に示した。

一次的誤信念課題において、低学年群は、非言語課題と言語課題ともに 40%以下の低い正答率を示した。中学年群は、非言語課題の正答率と言語課題の正答率には、統計的な有意差はみられなかった。高学年群では、非言語課題より言語課題の正答率が有意に高く示され ($Z=-2.45$, $p<.05$) (Fig. 4-7)、読書力が低い場合も高学年になると文章によりストーリーの理解や視点取得が容易になる可能性が示唆された。このような現象は読書力高群では中学年群でみられたが、読書力低群では高学年群でこの現象がみられることから、読書力の相違によって視点取得を解決する際、視覚的刺激に依存し直観的に推測する方略から視覚的刺激よりも言語的刺激を論理的に推測する方略へと変化する時期も異なる可能性が示唆された。

二次的誤信念課題において、低学年群では、非言語課題と言語課題ともに、一次的誤信念課題の結果と同様に 40%以下の低い正答率を示しており、中学年群と高学年群の正答率から、非言語課題の成績と言語課題の成績には、統計的な有意差は見られなかった (Fig. 4-8)。これは、いずれの課題においても「他者の考えに対する別の他者の考え」という二次的誤信念課題の解決に必要な二重の推測が働くことと、自分が知っている知識の抑制する必要がある、言語力と認知力の低さによって、二重の推測そのものが十分にできないことを意味すると考えられる。

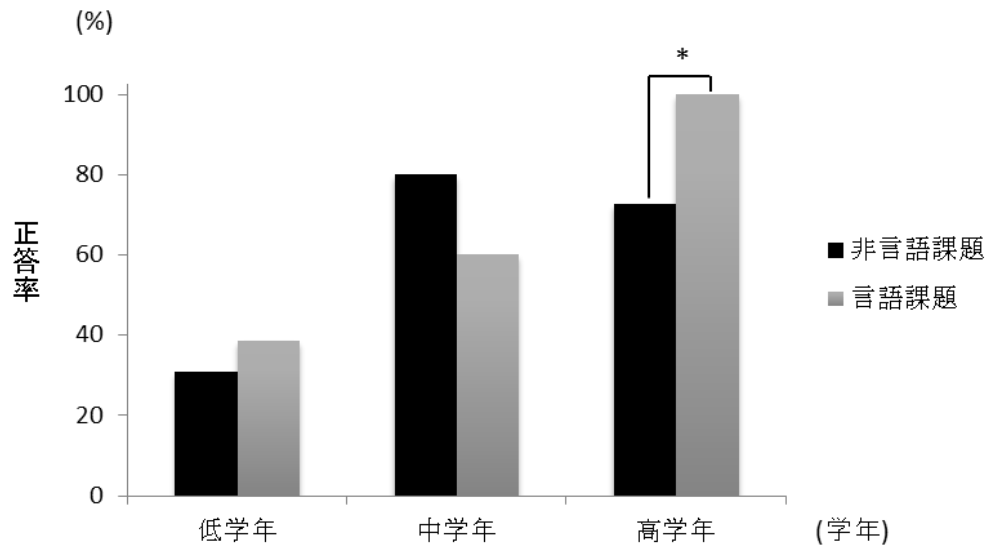


Fig. 4-7 読書力低群の一次的誤信念課題における課題別成績

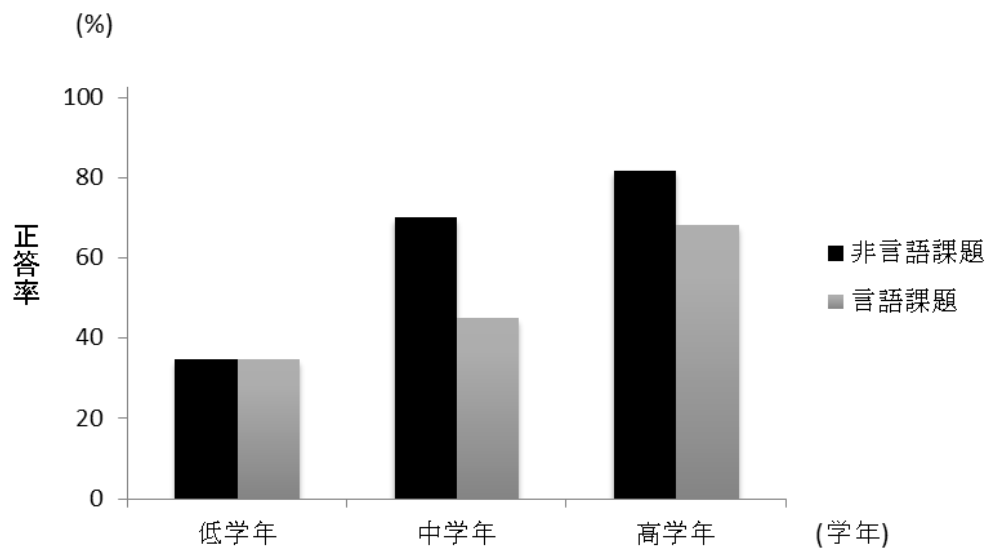


Fig. 4-8 読書力低群の二次的誤信念課題における課題別成績

第4節 まとめ

聴覚障害児における認知的視点取得の特徴を非言語課題と言語課題により検討した結果、読書力の違いによって認知的視点取得の発達の様子が異なることが明らかとなった。

読書力高群は、一次的誤信念課題と二次的誤信念課題ともに低学年から先行研究の健聴児と同等な成績を示し、低学年ですでに認知的視点取得が獲得されていることが示された。高学年では天井効果が示された。

一方、読書力低群は、課題と難易度の違いによって異なる認知的視点取得の発達パターンを示した。すなわち、①非言語課題の一次的誤信念課題と二次的誤信念課題では、低学年より中学年と高学年の成績が有意に高く示された。②言語課題の一次的誤信念課題では、低学年より中学年、中学年より、高学年の成績が有意に高く示され、中学年と高学年の差もみられた。③言語課題の二次的誤信念課題では、低学年から高学年にかけて有意な正答率の向上はみられなかった。このように読書力低群においては、課題と難易度の違いによって発達パターンが異なることが示された。これは、読書力低群は言語力の低さとそれに伴う認知力の低さが影響し、課題の言語的要因と難易度に影響されやすいことが理由であると考えられる。

また、低学年における読書力高群と読書力低群の認知的視点取得の成績を比較すると、読書力による認知的視点取得の差が著しくみられること、読書力低群では低学年から高学年にかけて認知的視点取得に発達傾向が示されるものの、高学年になっても読書力低群は読書力高群より成績が有意に低く示された。非言語課題においても言語力の差が示されることは、読書力が高い聴覚障害児は、課題に含まれる関係を言語的に処理することで、効果的に解決できたのではないかと考えられる (Jacques & Zelazo, 2001; Gordon & Olson, 1998; Zelazo, 1999)。さらに、読書力が高いほど認知力も効果的に働き、他者の考えの推測を促したと考えられる。言語課題では文理解そのものが関わっており、読書力低群より読書力高群の方が課題遂行が容易であったと考えられる。

非言語課題と言語課題との成績を比較した結果、読書力高群ではほぼ同等な成績を示したが、中学年では一次的誤信念課題において、非言語課題より言語課題の成績が有意に高いことが示された。また、読書力低群では、高学年で一次的誤信念課題において、非言語課題より言語課題の成績が高く示された。読書力低群においても読書力高群と同様な様子を示すことから、聴覚障害児には言語課題より非言語課題の方が容易であるという先行研究の知見とは異なること (Figueras-Costa & Harris, 2001; Gale et al., 1996; Woolfe et al., 2002) が示され、これらの先行研究で示している非言語課題の遂行が容易であることは、先行研究で指摘している聴覚障害児の言語的遅れの要因の他に、他の要因

の関与の可能性を示唆するものと思われる。

これらのことから、認知的視点取得において読書力高群は非言語課題と言語課題いずれの解決においても読書力を活用して容易に視点取得課題を解決することが示唆された。読書力低群は難易度の低い非言語課題では、認知的視点取得が発達する傾向が示された。しかし、文章理解能力と高次の認知処理が必要とされる言語課題の二次的誤信念課題では、読書力の低さと、それによる認知的能力の低さも影響し、学年が進んでも有意な発達傾向が示されなかったと考えられる。

第 5 章【研究 3】聴覚障害児の情動的視点取得の発達的特徴に関する研究

第 3 章と第 4 章では、視覚的視点取得と認知的視点取得について、年齢、読書力、課題の違いによる視点取得の発達的特徴を検討した。読書力高群は、視覚的視点取得、認知的視点取得の課題を解決する際、読書力を活用して視点取得を容易に行う一方で、読書力低群は、文章で提示された言語課題では、視覚的視点取得と認知的視点取得ともに、読書力の低さと、それによる認知力への負の影響が予想され、文章理解と視点取得に必要な推測が十分に行われなかった可能性が示唆された。

情動的視点取得は、認知的視点取得の概念に基づいているが、認知的視点取得のような一連の出来事を理解することに加えて、その登場人物の感情を理解することも必要である。さらに、認知的視点取得はある事実を主人公が知っているかどうかを理解することが必要であるが、情動的視点取得はある場面で感じる感情は人と状況によって異なることを理解する必要があり、柔軟な思考が求められる。よって、読書力の高低による課題成績の差が認知的視点取得よりも著しくみられると考えられる。

聴覚障害児を対象とした情動的視点取得の研究では、他の視点取得の先行研究と同様に健聴児に比べて遅れを示す知見と (Bachara et al., 1980; Howley & Howe, 2004; Odom et al., 1973)、年齢が上がるにつれて健聴児との成績の差がみられなくなる (Rieffe & Terwogt, 2000) という知見が混在している。また、年齢、読書力、非言語と言語課題の違いによる視点取得の成績が異なる可能性が示唆されており、本章では、これらの点について検討を行う。

従って、本章では、聴覚障害児の読書力の違いによる情動的視点取得の発達的特徴を検討するため、課題を非言語課題と言語課題に設定し、読書力高群と読書力低群のそれぞれの発達的特徴を検討することにする。そのため本章の構成も、第 1 節で非言語課題にみられる読書力高群と読書力低群における小学部低学年から高学年にかけての情動的視点取得の発達的特徴及び読書力の違いによる情動的視点取得の発達的特徴の相違を検討し、第 2 節で言語課題にみられる読書力高群と読書力低群、それぞれの情動的視点取得の発達的特徴及び読書力の違いによる情動的視点取得の発達的特徴の相違を検討する。第 3 節では、読書力高群と読書力低群において、非言語課題と言語課題の違いがどうみられるかについて検討を行う。

第 1 節 非言語課題にみられる読書力の違いによる情動的視点取得の発達

1. 目的

聴覚障害児の読書力の相違による非言語課題における情動的視点取得の発達の特徴を明らかにする。具体的には特別支援学校（聴覚障害）小学部に在籍する聴覚障害児の学年（低学年、中学年、高学年）、読書力（高、低）を変数とし、非言語課題にみられる情動的視点取得の発達の特徴を明らかにする。


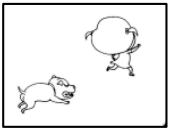
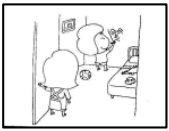



2. 方法

1) 対象児：第 2 章第 1 節の対象児と同様

2) 課題

非言語課題は、状況を 1 枚または複数枚の絵で表したものである（Table 5-1、資料 3-1 及び 3-2 参照）。情動的視点取得の発達は、知覚的感情と文脈的感情の 2 つの側面から測定した。先行研究（Borke, 1971; Broomfield et al., 2002; Naito & Seki, 2009; Urgerg & Docherty, 1976）を参考に、知覚的感情課題と文脈的感情課題の 2 つの課題を設定した。知覚的感情課題は主人公の心情を推測させる課題であり、練習課題 1 問、本課題 3 問とした。文脈的感情課題は、主人公にとって期待外れの場面において、主人公の本当の気持ち及び相手の気持ちを考慮したらどう言動するかを推測する課題であり、練習課題 1 問、本課題 3 問とした。

Table 5-1 情動的視点取得における非言語課題の内容と質問

		非言語課題
知覚的感情課題	本課題 1	
	質問	男の子はどんな気持ちですか？
	本課題 2	
	質問	女の子はどんな気持ちですか？
	本課題 3	
	質問	お母さんはどんな気持ちですか？
文脈的感情課題	本課題 1	
	質問	①男の子はビニールのプールを見て、どんな気持ちになったと思いますか？ ②また、男の子はビニールのプールを見た後、さそってくれた女の子になんと言うと思いますか？
	本課題 2	
	質問	①女の子がアイスをくれる時、男の子はどんな気持ちになったと思いますか？ ②また、男の子はアイスをくれる女の子になんと言うと思いますか？
	本課題 3	
	質問	①くまは、どんな気持ちですか？ ② また、家を探してくれたりすになんと言うと思いますか？

3) 手続き

知覚的感情課題は、練習課題として1枚の金魚すくいの絵で「2人の子どもが金魚すくいをしている、女の子はたくさんとれたが、男の子は一匹もとれなかった」という状況を提示した。対象児に絵カードを用いて自らストーリーを考えるように教示した後、実験者は「女の子の気持ちはどんな気持ちですか?」と質問し、回答を求めた。また、回答した気持ちになる理由について尋ねた。練習課題で対象児に正答をフィードバックした後、本課題3問を実施した。

文脈的感情課題は、練習課題として2枚の絵を用いて「男の子の誕生日に女の子の友だちからプレゼントをもらった。男の子はロボットが入っているといいなと思った。男の子がプレゼントの箱をあけると、うさぎの人形が入っていた。」という状況を提示した。対象児には、自らストーリーを考えるように教示した後、実験者は「男の子はどんな気持ちになったと思うか?」、「また、男の子はプレゼントを見た後、プレゼントをくれた女の子になんと言うと思うか?」という2つの質問をし、回答とその理由を求めた。知覚的感情課題と同様に、練習課題の実施後、本課題3問を実施した。それぞれの教示は、原則音声と文字で行ったが、対象児が対応手話を求めた場合、対応手話を一緒に提示した。しかし、対応手話は音声の教示と同様であり、対応手話を用いたことで、課題遂行のヒントになることのないように提示した。

4) 結果の得点化

知覚的感情課題の得点はZiv et al. (2013)の基準を参考に、本課題1の正答は「がっかり」または「悔しい」、本課題2の正答は「怖い」、本課題3の正答は「怒る」とし、正答の場合2点、それ以外の否定的感情は1点、状況に合わない感情は0点とした。文脈的感情課題の得点は、主人公の本当の気持ちと相手にへの言動の2つの回答が正答であり、理由も合わせてすべてが正答の場合、1点とした。

知覚的感情課題と文脈的感情課題のそれぞれの得点の合計は6点と、3点であり、それぞれの合計点を百分率で換算した。

5) 分析内容：第2章第1節の分析内容と同様

6) 倫理的配慮：第2章第1節の倫理的配慮と同様

3. 結果と考察

1) 読書力高群の非言語課題における情動的視点取得の発達的特徴

低学年群、中学年群、高学年群の知覚的感情課題と文脈的感情課題の成績について Kruskal-Wallis の H 検定を行った後、有意差が認められた課題について Bonferroni 法による多重比較を行った ($p < .03$)。知覚的感情課題と文脈的感情課題の結果を Fig. 5-1 に示した。

知覚的感情課題は、低学年、中学年、高学年の 3 群とも 80%以上の正答率を示した。知覚的感情課題で、否定的感情と肯定的感情の 2 つに分けて検討したときは、低学年群、中学年群、高学年群ともほぼ 100%の正答率を示したため、他者の感情が肯定的か否定的かの理解はできることが示された。しかし、得点化の際、怖い気持ちや怒る気持ちをいやな気持ちとして答えたり、主人公が言いそうな言葉そのものを答えたりすることは減点とした結果、3 つの学年群とも同等な成績が示された。従来 of 課題を用いた先行研究の結果では、健聴児の 5~7 歳で 80%程度の成績が示されていたが (Ziv et al., 2013)、読書力高群は学年相応の読書力を有していることを考慮すると、健聴児も同様な傾向を示す可能性が高いと考えられる。

文脈的感情課題は、低学年群では 46.97%の正答率を示した。低学年、中学年、高学年の 3 群の正答率の差がみられた ($H=10.62$, $df=2$, $p < .01$)。中学年群と高学年群の正答率は低学年群より有意に高く示された (中学年: $U=128.00$, $p < .01$, 高学年: $U=146.50$, $p < .01$)。文脈的感情課題には二次的誤信念課題の理解が必要とされることがいわれている (Broomfield et al., 2002; Naito & Seki, 2009)。低学年群は、二次的誤信念課題の非言語課題では 77.27%を示しているが、文脈的感情課題の非言語課題では 50%以下の成績を示したことから、主人公の発言による相手の感情を理解し、相手の気持ちに配慮する言動を示すことは、二次的誤信念の理解以外の要因も影響する可能性が考えられる。例えば、相手の気持ちを考慮する言動より相手に嘘をつかないことを大事に考えて、自分の感情を正直話した方が正しいと判断することや、相手の気持ちは理解したものの、似たような場面での自分の経験を述べることなどが考えられる。このような点について、6~10 歳の健聴児を対象とした研究では (Broomfield et al., 2002)、絵を見せながらストーリーを読み聞かせた課題を用いて文脈的感情課題を実施した結果、主人公の発言による相手の感情理解と二次的誤信念課題も解決できるが、相手の気持ちを考慮した発言において誤答がみられること、また、7 歳に比べて 6 歳の子どもで自分の本当の気持ちを相手に言うてしまうことが多く、他者の感情を配慮することより自分が嘘をつかないことが大事だと考える様子が示唆されている。本研究の結果と先行研究の知見から、文脈的感情を理解することは、他者の気持ちを配慮した発言の理解以外でも子どもの道徳的判断、実際に自分がそのような場面を経験し、本当の気持ちを話して友人と喧嘩になったことや、ありがとうと伝えた時に友だち

がうれしい表情を示したという経験などが解答に影響し、低学年群では低く示されたと考えられる。しかし、これは健聴児との同様な傾向であることから、聴覚障害児の特有のことではないと考えられる。

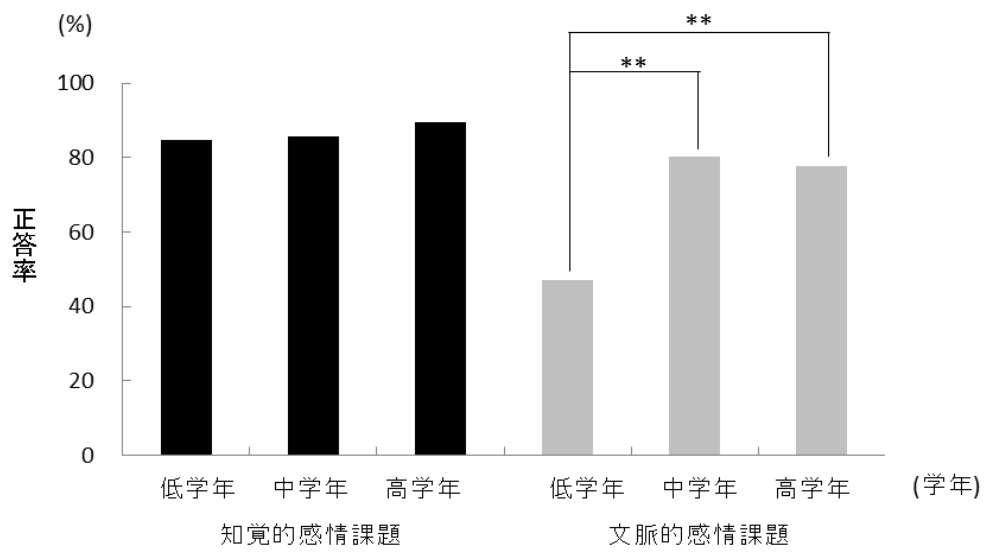


Fig. 5-1 読書力高群の非言語課題における情動的視点取得の難易度別成績

2) 読書力低群の非言語課題における情動的視点取得の発達的特徴

低学年群、中学年群、高学年群の知覚的感情課題と文脈的感情課題の成績について Kruskal-Wallis の H 検定を行った後、有意差が認められた課題について Bonferroni 法による多重比較を行った ($p < .03$)。知覚的感情課題と文脈的感情課題の結果を Fig. 5-2 に示した。

知覚的感情課題は、低学年、中学年、高学年の 3 群間の正答率の有意な差はみられなかった。また、読書力高群と同様に低学年群、中学年群、高学年群とも 80%以上の高い正答率を示した。知覚的感情の理解は、読書力が低くてもできることであり、馬杉・鄭 (2012) では聴覚障害児の中学年と高学年群を対象に 6 つの基本感情課題の理解を検討した結果、読書力に関わらず中学年段階から遂行できることを示しているが、本研究の結果により読書力の低い低学年群でも十分に遂行できることが新たに示唆された。また、本研究では、学年が上がるにつれて、知覚的感情理解の発達傾向がみられなかったが、それは本研究で用いた課題は「がっかり」「怖い」「怒る」の日常的によく経験する感情であることによるものと思われる。Odom et al. (1973) の結果からも、「怖い」「怒る」の感情は、健聴児、聴覚障害児を問わず高い成績を示したことから、これらの感情については低学年からも理解できたと考えられる。また、読書力高群との同等な成績を示すことから、聴覚障害児全般にみられる傾向であると考えられる。

文脈的感情課題は、低学年、中学年、高学年の 3 群の正答率の差がみられた ($H=5.71, df=2, p<.05$)。低学年群は 13.64%の正答率を、中学年群は 26.67%の正答率を示し、低学年群と中学年群の正答率の差はみられなかった。高学年群は、低学年群より、有意に高い正答率 39.39%が示されたが ($U=27.50, p<.03$)、40%にも至らない低い正答率に留まっていた。文脈的感情課題は二次的誤信念課題の遂行とも関連しており (Broomfield et al., 2002; Naito & Seki, 2009)、文脈的感情理解は、他者の考えに対する別の他者の考えを推測すること (二次的誤信念) に加え、状況によって他者の感情が異なることを分かる柔軟的な思考が必要であり、これらの認知力に読書力が大きく関連していることが示唆された。児童の述べた解答の理由を分析すると、最後に提示された状況に対する一般的な感情を述べることが多く、文脈から主人公の期待外れの気持ちを把握できなかったことが推察される。例えば、大きいプールに行くと考えている主人公は小さいプールに行ったらがっかりしたこと、すでにアイスを二個も食べてしまったので、アイスをもらおうとあまり嬉しくないという期待外れの感情を維持せず、プールに行くから楽しい、アイスをもらったからうれしいという最後の出来事だけに注目する断片的発言が多くみられた。

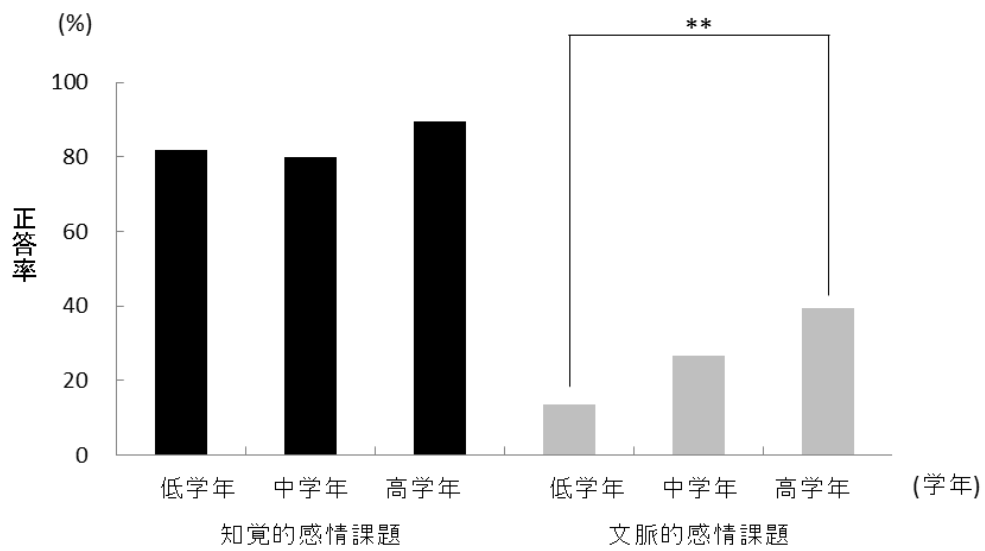


Fig. 5-2 読書力低群の非言語課題における情動的視点取得の難易度別成績

3) 非言語課題にみられる読書力の違いによる情動的視点取得の発達的特徴

低学年、中学年、高学年の3つの学年群における同学年群内の読書力の高低による正答率の差について、Mann-WhitneyのU検定を用いて検討した (Table 5-2)。

知覚的感情課題では、いずれの学年群においても読書力による正答率の差はみられなかったが、文脈的感情課題では低学年群、中学年群、高学年群とも読書力の高低による1%以下の有意水準で正答率の差がみられた。

知覚的感情課題は、読書力に関わらず、80%以上の正答率を示し、従来の課題を用いた先行研究に示されている5~7歳の健聴児と同等の成績を示しており (Ziv et al., 2013)、読書力高群においても高学年群になっても成績が変わらないことから、健聴児も同様の傾向を示す可能性があることが示唆された。その理由の1つとして、解答方法が言語であったことから、感情語の選択において、自分の経験などによって似たような感情を答えることは健聴児と聴覚障害児も同様にみられる特徴であると考えられる。また、本研究で用いた「がっかり」「怖い」「怒る」という感情は、日常生活で頻繁に使われており、子どもが経験した、あるいは経験しやすい感情に関しては理解していることが考えられる。

文脈的感情課題は、3つの学年群いずれにおいても読書力による差がみられ、文脈的感情課題の遂行には読書力が大きく関わることを示唆された。文脈的感情課題は、二次的誤信念課題の遂行とも関連しており (Broomfield et al., 2002; Naito & Seki, 2009)、文脈的感情理解は、他者の考えに対する別の他者の考えを推測すること (二次的誤信念) に加え、状況によって他者の感情が異なることを分かる柔軟な思考が必要であり、これらの認知力に読書力が大きく関連していることが示唆された。これは、認知的視点取得にみられた二次的誤信念課題における読書力による成績の差と通じる内容であり、非言的課題の解決の際、対象間の関係を言語的に処理することで、二重の関係をもつ対象に対する二重表象の理解が促され、実行機能、作動記憶を向上されること (Jacques & Zelazo, 2001; Zelazo, 1999)、対象を言語化することで2つの考えを1つにまとめることができ、課題を効果的に解決すること (Gordon & Olson, 1998) ができるから、読書力高群の成績が読書力低群より高く示されたと考えられる。

Table 5-2 情動的視点取得における各群の非言語課題の難易度別成績

対象児(人)		非言語課題		
学年	読書力	知覚的感情	文脈的感情	
		正答率 (SD)		
小学部	低学年群	高群 (22)	84.85 (10.17)	46.97 (39.39)
		低群 (11)	81.82 (11.68)	13.64 (21.56)
	中学年群	高群 (22)	85.61 (11.84)	80.30 (28.47)
		低群 (10)	80.00 (13.15)	26.67 (30.63)
	高学年群	高群 (24)	89.58 (10.78)	77.78 (27.22)
		低群 (11)	89.39 (11.24)	39.39 (35.96)

* $p < .05$, ** $p < .01$ (Mann-Whitney)

第2節 言語課題にみられる読書力の違いによる情動的視点取得の発達

1. 目的

第5章第1節では、非言語課題における情動的視点取得の読書力による相違を検討し、知覚的感情課題では、読書力高低による差はみられず、両群とも高い成績を示すこと、文脈的感情課題では、読書力高群が読書力低群より顕著に高い成績を示した。これは、文脈的感情課題の解決に必要な二重の推測に関連した言語力と認知力が影響したものと考えられる。文章で提示される言語課題ではより高い言語力が必要とされ、言語力による差は大きくなることが予想される。

そこで本節では、聴覚障害児の読書力の相違による言語課題における情動的視点取得の発達の特徴を明らかにする。具体的には、特別支援学校（聴覚障害）小学部に在籍する聴覚障害児の学年（低学年、中学年、高学年）、読書力（高、低）を変数とし、言語課題にみられる情動的視点取得の発達の特徴を明らかにする。

2. 方法

1) 対象児：第2章第1節の対象児と同様

2) 課題

言語課題は、非言語課題で提示した内容を文章で表したものである（Table 5-3、資料 3-3 及び 3-4 参照）。課題は非言語課題と同様に知覚的感情課題と文脈的感情課題の2種類で構成され、それぞれの課題の数は、練習課題1問、本課題3問とした。

3) 手続き

知覚的感情課題と文脈的感情課題は、非言語課題での絵の内容を文章で提示し、回答とその理由について求めた。教示は、非言語課題と同様であり、非言語課題の実施による学習効果を除外するため、非言語課題の実施1か月後に言語課題を実施した。

4) 結果の得点化

非言語課題の結果の得点化と同様に、知覚的感情課題の得点は Ziv et al. (2013) の基準を参考に、本課題1の正答は「がっかり」または「悔しい」、本課題2の正答は「怖い」、本課題3の正答は「怒る」とし、正答の場合2点、それ以外の否定的感情は1点、状況に合わない感情は0点とした。文脈

的感情課題の得点は、主人公の本当の気持ちと相手への言動の2つの回答が正答であり、理由を合わせてすべてが正答の場合、1点とした。

知覚的感情課題と文脈的感情課題のそれぞれの得点の合計は6点と、3点であり、それぞれの合計点を百分率で換算した。

5) 分析内容：第2章第1節の分析内容と同様

6) 倫理的配慮：第2章第1節の倫理的配慮と同様

Table 5-3 情動的視点取得における言語課題の内容と質問

		非言語課題
知覚的感情課題	質問 本課題1と	<p>りえちゃん^{くん}とあきら^{まつ}君は、お祭り^{さんごよ}で金魚^{さんごよ}すくい^{さんごよ}をしています。りえちゃんはたくさん^{さんごよ}の金魚^{さんごよ}をすくいましたが、あきら^{くん}君はいっぴきもすくうことができませんでした。</p> <p>あきら君はどんな気持ちですか？</p>
	と質問 本課題2	<p>かなちゃん^{おお}は、大きい^{いぬ}犬に追^おいかけてにげています。</p> <p>かなちゃんはどんな気持ちですか？</p>
	質問 本課題3と	<p>子ども^こが部屋^{へや}のかべに落書^{らくが}きをしていたとき、お母^{かあ}さんが入^{はい}ってきました。</p> <p>お母さんはどんな気持ちですか？</p>
文脈的感情課題	質問 本課題1と	<p>ちえちゃん^{いえ}の家には小さい^{ちい}ビニール^{びに}のプール^るがあります。ちえちゃんは、たろう^{くん}君にプール^ぶで一緒^{いっしょ}に遊ぶ^{あそ}うといました。たろう^{くん}君は大きな^{おお}プール^ぶに行く^いのだと思^{おも}って、ちえちゃんについで^い行きました。ちえちゃん^つが連れて^ぶいってくれた^ぶプール^るは、たろう^{くん}君が思^{おも}っていた^ぶプール^るとはちが^{ちが}って、ちえちゃん^{いえ}の家にある^{ちい}小さい^{びに}ビニール^るのプール^るでした。</p> <p>①たろう君はビニールのプールを見て、どんな気持ちになったと思いますか？ ②また、たろう君はビニールのプールを見た後、さそってくれたちえちゃんになんと言うと思いますか？</p>
	質問 本課題2と	<p>じろう^{くん}君は、暑^{あつ}かったのでアイス^{あいす}を2個^にも食^たべてしまいました。そうしたら、じろう^{くん}君はおなか^あがいた^なくなってしまいました。そのとき、友達^{ともだち}のちひろ^{あそ}ちゃんが遊び^{あそ}びにきて、じろう^{くん}君におみやげ^{あいす}のアイス^あをあげました。</p> <p>①ちひろちゃんがアイスをくれる時、じろう君はどんな気持ちになったと思いますか？ ②また、じろう君はアイスをくれるちひろちゃんになんと言うと思いますか？</p>
	質問 本課題3と	<p>くま^{くま}さんとリス^{リス}さんは、なかよし^{なかよし}のお友達^{ともだち}です。くま^{くま}さんは、冬^{ふゆ}ごもり^{ごもり}をするお家^{おうち}を探^{さが}そうと思^{おも}いました。くま^{くま}さんがお家^{おうち}を探^{さが}すときに、なかよし^{なかよし}のリス^{リス}さん^{おち}もいっしょ^{いっしょ}にさが^{さが}してくれました。リス^{リス}さんは、くま^{くま}さんにびつたり^{びつたり}のお家^{おうち}がある^あるの^のを思^{おも}い出^だしました。リス^{リス}さんは、くま^{くま}さんにそのお家^{おうち}を見^みせてあげ^あげて、くま^{くま}さんをつれて^つていきました。</p> <p>でも、そのお家^{おうち}はくま^{くま}さんには住^すめない木^きの上^{うへ}の<small>くま</small>小さな^{ちい}お家^{おうち}でした。</p> <p>①くまは、どんな気持ちですか？ ②また、家を探してくれたりすになんと言うと思いますか？</p>

3. 結果と考察

1) 読書力高群の言語課題における情動的視点取得の発達的特徴

低学年群、中学年群、高学年群の知覚的感情課題と文脈的感情課題の成績について Kruskal-Wallis の H 検定を行った後、有意差が認められた課題について Bonferroni 法による多重比較を行った ($p < .03$)。知覚的感情課題と文脈的感情課題の結果を Fig. 5-3 に示した。

知覚的感情課題では、低学年、中学年、高学年の 3 群とも 80%以上の正答率を示し、3 群間の正答率の差はみられなかった。この結果は、非言語課題との結果と同様であり、読書力の高い聴覚障害児の文章からの知覚的感情の理解は低学年から遂行できることを示していると考えられた。

文脈的感情課題では、低学年群は 57.58%の正答率を、中学年群と高学年群は 84%以上の正答率を示し、3 群間の正答率の差がみられた ($H=9.26$, $df=2$, $p < .05$)。中学年群と高学年群の正答率は低学年群より有意に高く示されており (中学年 : $U=153.00$, $p < .03$, 高学年 : $U=154.00$, $p < .01$)、読書力の高い聴覚障害児は、文章による文脈的感情の理解ができることが示された。このことから、言語力が高い聴覚障害児の文脈的感情の理解には、非言語課題と同様、二次的誤信念の理解、嘘をつくかどうかに対する自分の道徳的判断、自分の経験などが関わっており、学年の上昇に伴い様々なことを経験すること、また年齢の増加による認知的発達を含めた様々な要因が文脈的感情課題の解決に影響を及ぼしていると考えられる。

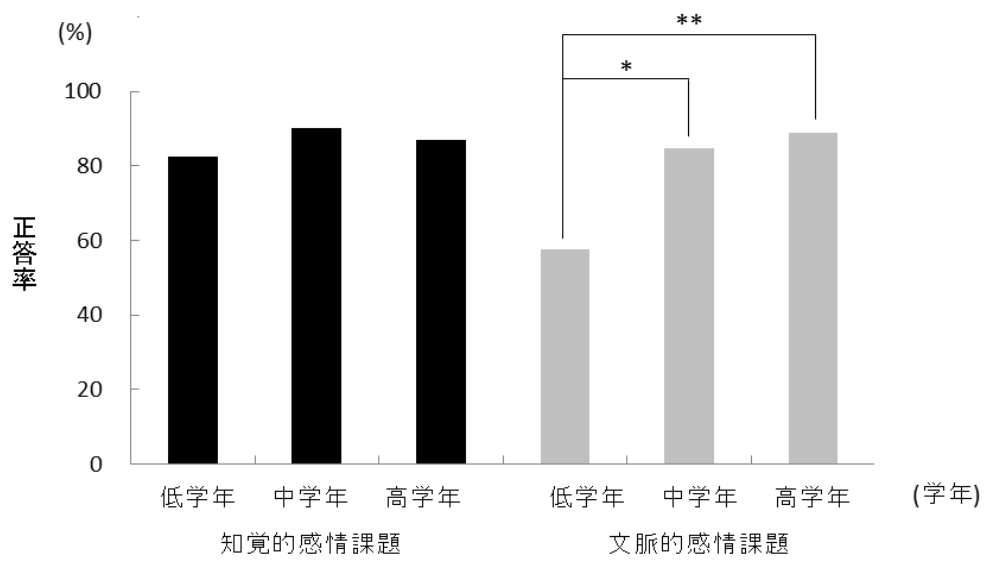


Fig. 5-3 読書力高群の言語課題における情動的視点取得の難易度別成績

2) 読書力低群の言語課題における情動的視点取得の発達の特徴

低学年群、中学年群、高学年群の知覚的感情課題と文脈的感情課題の成績について Kruskal-Wallis の H 検定を行った後、有意差が認められた課題について Bonferroni 法による多重比較を行った ($p < .03$)。知覚的感情課題と文脈的感情課題の結果を Fig. 5-4 に示した。

知覚的感情課題は、低学年、中学年、高学年の 3 群間の正答率の差はみられなかった。読書力の低い聴覚障害児においても低学年群で 79.63% の正答率を示しており、低学年から知覚的感情の理解が可能であることが示唆された。知覚的感情課題は平易な文章から構成されており、読書力の高低に影響されず、理解できることが確認できた。言語課題の結果も、非言語課題と同様に、知覚的感情課題を肯定的感情と否定的感情に分けて検討した際、低学年、中学年、高学年の 3 群とも 100% の正答率で否定的感情であると解答した。このように本研究で用いた知覚的感情課題の否定的な感情は低学年からも理解できる感情であることによるものと思われる。

文脈的感情課題は、低学年、中学年、高学年の 3 群間の正答率の差がみられ、高学年群の正答率は低学年群より有意に高いことが示された。低学年群は 13.64% の正答率を示し、ほとんど文脈的感情課題は理解できていないことが示唆された。また、中学年群も 40% の正答率を、高学年群でも 57.58% の正答率に留まっており、学年の上昇にともなう正答率の向上はみられなかった。読書力の低い低学年群は、文章からの主人公が受ける感情と相手を考慮した発言による相手の感情を理解することに困難を示していると考えられる。二重の推測が必要となる相手の気持ちを考慮した発言とその理由に関しては、二次的誤信念の理解が十分発達していなかったことから、正確な回答ができず本当の気持ちを話したり、主人公の特徴とは関係ない自分の考えで回答する誤答がみられた。中学年群と高学年群になると文章理解の部分では力が伸びることが考えられるが、認知的視点取得の言語課題で必要とされた文章による二重の推測が不十分であったことから、文章による文脈的感情の理解にまで影響したと考えられる。また、他者との直接的または間接的な相互作用の経験によっても相手の気持ちを考慮した発言を理解できる場合があり、高学年群は低学年群に比べて家族や友達との関係の中で経験したことが課題遂行に影響し、不十分ではあるものの、発達傾向を示していると考えられる。読書力が低い聴覚障害児は、中学部以降に文脈的感情理解が発達する可能性があり、対象学年を上げて検討してみる必要があると考えられる。

読書力が低い場合であっても、中学年になると、各視点取得の言語課題において、視覚的視点取得では難易度の高い課題でも 70% 以上の正答率を示すものの (金ら, 2015)、認知的視点取得では二次的誤信念課題で 45% の正答率を示し (Kim & Chung, 2016)、さらに、情動的視点取得の文脈的感情課題では 40% の正答率を示している。このことから、相手が他者の視覚、認知、情動についてどう思

っているのかについて推測する課題であっても、その種類によって成績は異なることが示された。これは、認知的視点取得課題と情動的視点取得課題はストーリーで構成されており、文章を理解するための読書力も視覚的視点取得より必要であったこと、情動的視点取得は主人公の特性を把握して、その情報を記憶しながら、相手の気持ちを考慮して本当の気持ちを隠すといった複雑な認知力が必要となり、他の視点取得よりも最も読書力が大きく影響していると考えられる。

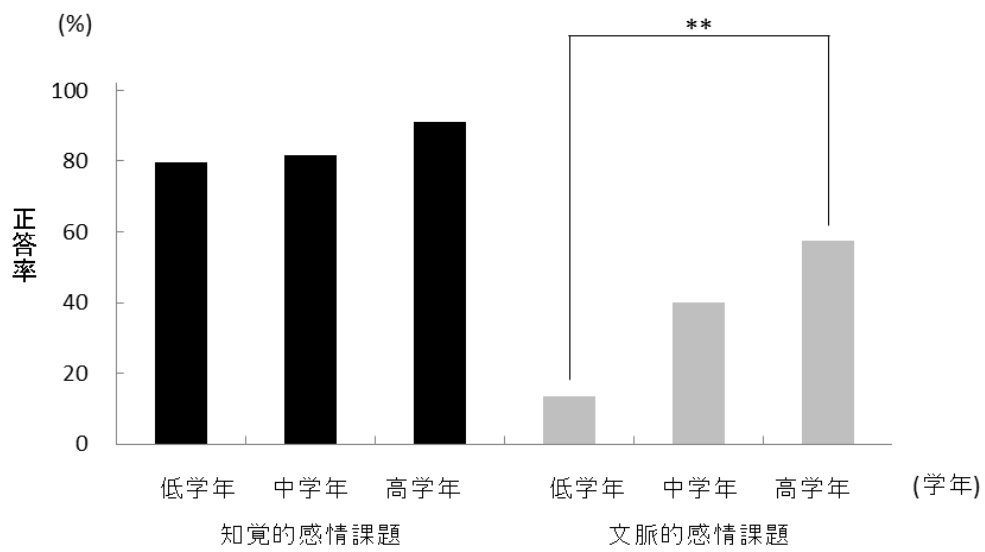


Fig. 5-4 読書力低群の言語課題における情動的視点取得の難易度別成績

3) 言語課題にみられる読書力の違いによる情動的視点取得の発達的特徴

低学年、中学年、高学年の3つの学年群における同学年群内の読書力の高低による正答率の差について、Mann-WhitneyのU検定を用いて検討した（Table 5-4）。

低学年群では、知覚的感情課題では、読書力高群と読書力低群ともに、同程度の成績を示したが、文脈的感情課題では、1%以下の水準で読書力による成績の差がみられた。中学年群では、知覚的感情課題において5%以下の水準で読書力による成績の差がみられ、文脈的感情課題は1%以下の水準で読書力による差がみられた。高学年群では、知覚的感情課題では、読書力高群と読書力低群ともに、同程度の成績を示したが、文脈的感情課題では1%以下の水準で読書力による差がみられた。

低学年群、中学年群、高学年群ともに、文脈的感情課題において読書力高低による差がみられたことは、非言語課題でみられたと同様に、文脈的感情の理解には、他者の考えに対する別の他者の考えを推測するという二重の推測が必要であること（Broomfield et al., 2002; Naito & Seki, 2009）に加え、状況によっては他者の感情が異なることを分かる柔軟的な思考が必要であり、これらの認知力に読書力が大きく関連していることが考えられる。しかし、言語課題は、課題が文章で提示されることから、文章理解に関わる読書力の影響がさらに増したと考えられる。

Table 5-4 情動的視点取得における各群の言語課題の難易度別成績

対象児(人)		言語課題	
		知覚的感情	文脈的感情
学年	読書力	正答率 (SD)	
低学年群	高群 (22)	82.58 (20.23)	57.58 (42.64) *
	低群 (11)	79.63 (13.15)	13.64 (15.57)
小学部 中学年群	高群 (22)	90.15 (11.10) *	84.85 (28.60) *
	低群 (10)	81.67 (9.46)	40.00 (43.89)
高学年群	高群 (24)	86.81 (12.02)	88.89 (21.23) *
	低群 (11)	90.91 (11.46)	57.58 (36.79)

* $p < .05$, ** $p < .01$ (Mann-Whitney)

第3節 読書力と課題の違いにみられる情動的視点取得の発達的特徴

1. 目的

第5章の第1節と2節で情動的視点取得における非言語課題と言語課題にみられる発達的特徴を検討した。本研究では、課題の言語的要素の違いによって、読書力高群と読書力低群の情動的視点取得の発達がどのように異なるかについて明らかにする。

2. 方法

第5章の第1節と2節で示した知覚的感情課題と文脈的感情課題における非言語課題と言語課題の結果とを比較する。

3. 結果と考察

1) 読書力高群の課題の違いによる情動的視点取得の特徴

非言語課題と言語課題の正答率の差について wilcoxon の符号付順位検査を用いて検討した。知覚的感情課題においては、非言語課題と言語課題ともにほぼ同様の成績を示し、課題の言語的要素の違いによる成績の差はみられなかった (Fig. 5-5)。知覚的感情課題は「がっかり」、「怖い」、「怒る」という子どもが日常生活で多く経験する感情の場合は、絵でも文章でも同等の理解できると考えられる。

文脈的感情課題においては、低学年群と中学年群で非言語課題と言語課題の成績の差はみられなかった。高学年群では言語課題の成績は非言語課題に比べて有意に高く示された ($z=-1.95, p<.05$) (Fig. 5-6)。

これらの結果から、読書力高群では情動的視点取得について課題の違いによる成績の差はほとんどみられないことが示唆された。ただし、高学年では複雑な情動的情報を理解する場合、文章による推測の方がより正確で効果的である可能性があることが窺えた。

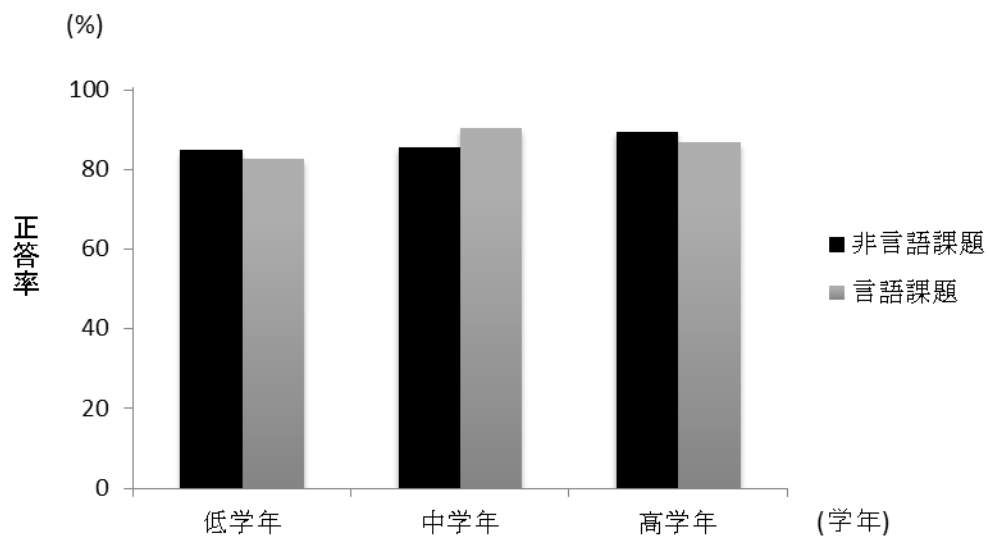


Fig. 5-5 読書力高群の知覚的感情課題における課題別成績

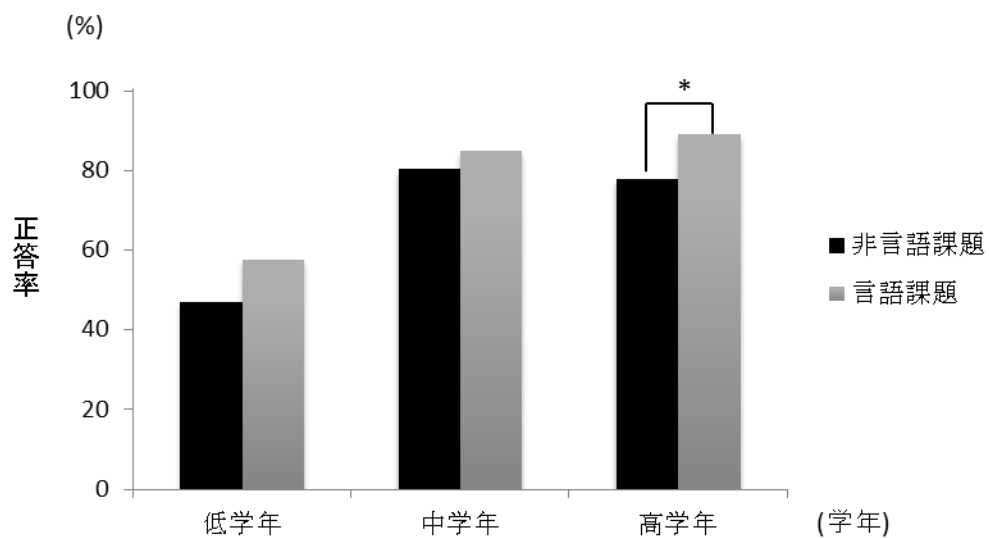


Fig. 5-6 読書力高群の文脈的感情課題における課題別成績

2) 読書力低群の課題の違いによる情動的視点取得の特徴

非言語課題と言語課題の正答率の差について wilcoxon の符号付順位検査を用いて検討した。読書低群は、読書力高群と同様に、知覚的感情課題では非言語課題と言語課題の違いがいずれの学年群においてもみられなかった (Fig. 5-7)。知覚的感情はいずれの学年群においても絵と文章から同程度の理解ができることが確認された。

文脈的感情課題は、低学年群では非言語課題と言語課題ともに 20%以下の正答率を示し、両課題とも同様の成績を示した。中学年群では、非言語課題で 26.67%の正答率を、言語課題で 40.00%の正答率を示したが、課題の違いによる正答率の差はみられなかった。高学年群では、非言語課題で 39.39%の正答率を、言語課題で 57.58%の正答率を示し、言語課題の方が有意に高い正答率を示した ($z=-2.12$, $p<.05$) (Fig. 5-8)。

これらの結果から、読書力低群では情動的視点取得において課題の違いによる成績の差はほとんどみられないことが示唆された。しかし、高学年では非言語課題と言語課題ともに低い成績ではあるものの、読書力高群と同様、文脈的感情課題では、非言語課題より、言語課題の成績が高く示され、読書力が低い場合であっても学年が上がるにつれて文章による理解の方が効果的である可能性が窺えた。

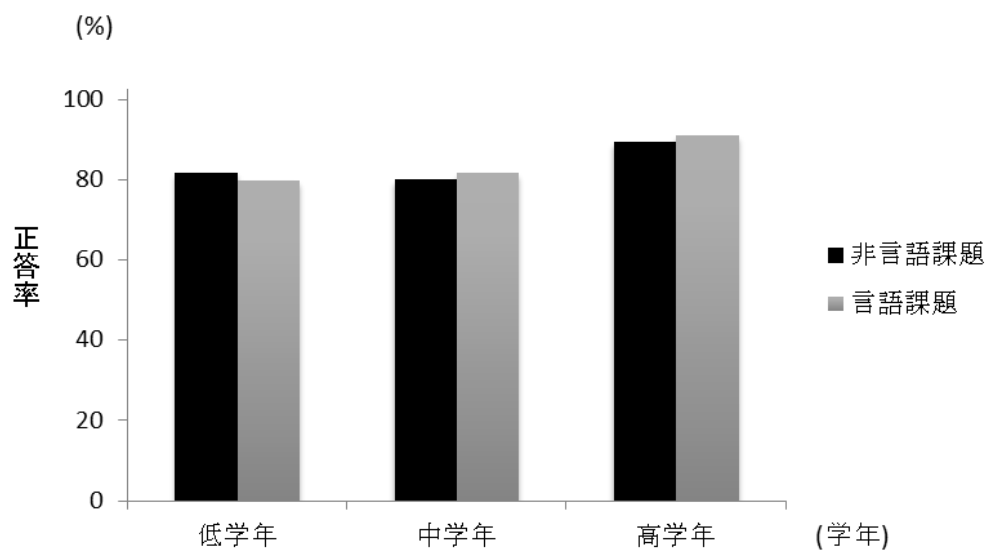


Fig. 5-7 読書力低群の知覚的感情課題における課題別成績

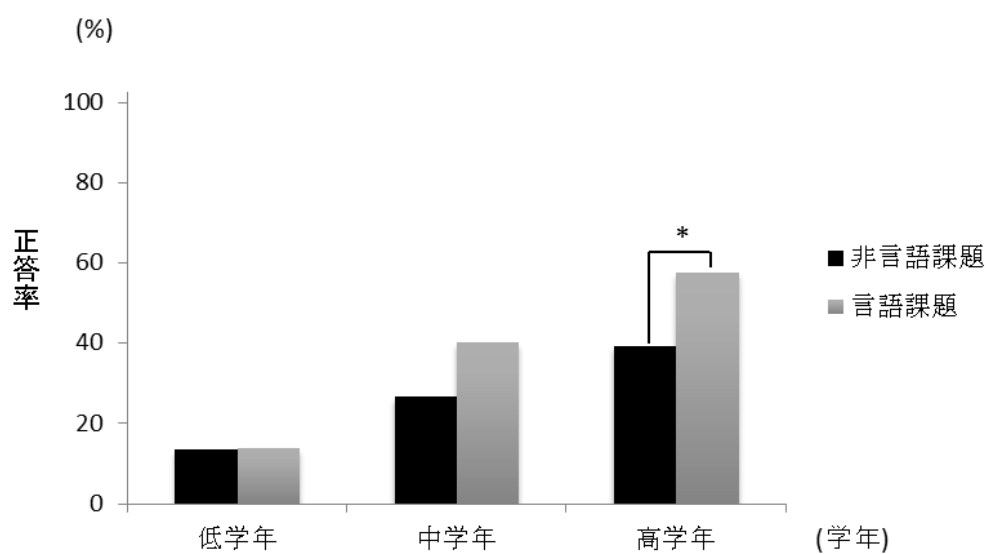


Fig. 5-8 読書力低群の文脈的感情課題における課題別成績

第4節 まとめ

聴覚障害児における情動的視点取得の特徴を検討した結果、情動的視点取得の中で知覚的感情課題では読書力高群と読書力低群ともに、同様の発達の様子を示すこと、文脈的感情課題では読書力による成績の差が大きくなることが明らかとなった。

読書力高群は、非言語課題と言語課題といった課題の種類に関わらず、低学年ですでに知覚的感情を獲得しているが、文脈的感情は低学年ではまだ難しく、中学年以降に獲得できることが示された。しかし、この傾向は、健聴児においても同様にみられており、聴覚障害児特有の現象とは言えない。文脈的感情課題において、低学年ではまだ低い成績が示された理由として、二次的誤信念課題の理解、本当の気持ちを言わないことに対して嘘をつくことは悪いと思う道徳的判断、自分の経験のみで判断してしまうことが影響したと考えられる。

読書力低群も、非言語課題と言語課題といった課題の種類に関わらず、低学年ですでに知覚的感情を獲得していた。しかし、文脈的感情課題は、低学年から高学年にかけて発達傾向は示されるものの、高学年群においてもまだ低い成績のままに留まっている様子がみられた。読書力の低さとそれによる認知力の遅れがあると考えられ、二次的誤信念課題の理解が必要な文脈的感情の理解においては、低い成績を示したと考えられる。

また、読書力高群と読書力低群の情動的視点取得の成績を比較すると、読書力の違いによる情動的視点取得の差は、文脈的感情課題において顕著であること、読書力低群では低学年から高学年にかけて情動的視点取得の発達傾向は示されるものの、高学年になっても読書力低群は、読書力高群に比べて、その成績が有意に低いことが示された。

非言語課題と言語課題の成績を比較した結果、読書力高群と読書力低群ともに、知覚的感情課題では、課題の違いによる差はみられなかった。文脈的感情課題では、読書力高群と読書力低群ともに、低学年群と中学年群では、課題の違いによる差がみられないが、高学年群では言語課題の成績が非言語課題より有意に高いことが示された。このことは、非言語課題と言語課題の遂行は同等または言語課題の遂行の方が容易であることを示唆した先行研究の結果を支持する結果であるといえる (Astington & Baird, 2005; Zaitchik, 1991)。聴覚障害児は、言語的遅れにより、非言語課題の遂行が容易であるという知見が示されているが (Figueras-Costa & Harris, 2001; Gale et al., 1996; Woolfe et al., 2002)、本研究では読書力が低い聴覚障害児の研究結果もこれらの先行研究とは異なる結果を示しており、課題を提示する際、対象児が理解しやすく工夫すれば、言語的遅れがあっても、課題の種類の違いによる視点取得の遂行の差はほとんどみられないことが示唆された。

第6章 【研究4】 視覚的視点取得、認知的視点取得、情動的視点取得間の関連に関する検討

各視点取得の非言語課題と言語課題に関する第3章、第4章、第5章の研究結果では、読書力高群は、読書力低群に比べて、視覚的視点取得や情動的視点取得における知覚的視点を要求する課題を除き、認知的あるいは文脈的推測を伴う非言語課題と言語課題において、高い成績が示された。このことから、聴覚障害児の読書力の違いによって視点取得の発達様子の違いがみられること、また、その違いの背景には、読書力はもちろんのこと、その読書力と関連が想定される認知力の違いが存在することが窺える。

本章では、非言語課題と言語課題に分けて、3つの視点取得間の関連の詳細について検討する。第1節では非言語課題にみられる3つの視点取得間の関連を、第2節では言語課題にみられる3つの視点取得間の関連を検討する。

第1節 非言語課題にみられる視点取得間の関連

1. 目的

本節では、視点取得において異なる発達の様子を呈す読書力高群と読書力低群の非言語課題における3つの視点取得の関連性について、その詳細を分析することを目的とする。

2. 方法

1) 分析データ

第3章第1節、第4章第1節、第5章第1節の結果を分析データとして用いた。

2) 分析内容

視覚的視点取得（第一段階課題と第二段階課題）、認知的視点取得（一次的誤信念課題と二次的誤信念）、情動的視点取得（知覚的感情課題と文脈的感情課題）のそれぞれの課題間の相関について非言語課題と言語課題、また全児童と読書力高低に分けて検討した。

また、各視点取得課題間の関連について、先行研究の知見に基づき（Broomfield et al., 2002; Kurdek & Rodgon, 1975; Light, 1983; 松村, 1990; Naito & Seki, 2009）、視覚的視点取得は認知的視点取得と情動的視点取得の基盤的能力になること、認知的視点取得と情動的視点取得は相関関係を示すことといった仮説を立てた。また、本研究の研究1から3の結果に基づいて以下のような仮説を立てた。

視覚的視点取得の第一段階課題と情動的視点取得の知覚的感情課題は児童期ですでに獲得されており、視点取得の基礎的な能力になる。また、視覚的視点取得の第二段階課題の遂行が認知的視点取得の一次的誤信念課題と二次的誤信念課題、さらに情動的視点取得の文脈的感情課題との関連を示すことが予想される。また、認知的視点取得の一次的誤信念課題と二次的誤信念課題間が情動的視点取得の文脈的感情課題に関連を示すことが予想される。

上記の仮説に基づき、第一段階課題と知覚的感情課題が第二段階課題に関連を示し、また第二段階課題が一次的誤信念課題と二次的誤信念課題に関連を示すこと、最後に一次的誤信念課題と二次的誤信念課題が文脈的感情課題に関連を示すことを検証する。そのため、重回帰分析（強制投入法）を利用したパス解析で関連の強さを分析した。さらに、読書力高群と読書力低群による視点取得間の関連について Amos 22 を用いて多母集団の同時分析を行った。

3. 結果と考察

全児童の非言語課題における各視点取得間の相関関係を Table 6-1、また、全児童の非言語課題における課題間の相関関係を Table 6-2 に示した。さらに、非言語課題にみられる各視点取得課題間の相関関係について、読書力高群の結果を Table 6-3、読書力低群の結果を Table 6-4 に示した。

全児童の相関関係の結果では、視覚的、認知的、情動的視点取得間に正の有意な相関関係がみられた。その相関関係を詳細に検討するため、課題別に分けて相関関係を調べた結果、第一段階課題と第二段階課題の正の有意な相関、第一段階課題と一次的誤信念課題、第二段階課題と一次的誤信念課題、第二段階課題と二次的誤信念課題、第二段階課題と文脈的感情課題、一次的誤信念課題と二次的誤信念課題、一次的誤信念課題と文脈的感情課題、二次的誤信念課題と文脈的感情課題に正の有意な相関がみられた。

一方で読書力別の相関関係をみると、読書力高群と読書力低群で相関のパターンがやや異なっており、読書力高群では、第二段階課題と一次的誤信念課題、一次的誤信念課題と文脈的感情課題がほぼ無関係を示すことに対して、読書力低群では正の有意な相関がみられた。読書力高群と読書力低群で共通して一次的誤信念課題と二次的誤信念課題の正の有意な相関、二次的誤信念課題と文脈的感情課題の正の有意な相関がみられた。

全児童を対象に第一段階課題と知覚的感情課題から第二段階課題へ、それから一次的誤信念課題と二次的誤信念課題へ、さらに一次的誤信念課題と二次的誤信念課題から文脈的感情課題へと関連を示すことを仮定した。しかし、第一段階課題と知覚的感情課題は他の課題との相関関係は弱いまたは無関係であったため、重回帰分析（強制投入法）を利用したパス解析からは除外した。このことは、児童期ですでに獲得されているものであるため、天井効果によって相関関係がみられなかったと考えられる。分析の結果（Fig. 6-1）、第二段階課題と一次的誤信念課題間に相関関係がみられ、一次的誤信念課題から二次的誤信念課題への正のパスと二次的誤信念課題から文脈的感情課題への正のパスがみられた。また、一次的誤信念課題から文脈的感情課題への直接に繋がる正のパスもみられた。これらの結果から、文脈的感情課題は一次的誤信念課題と二次的誤信念課題ともに共通の心理的機能が関連していることが示唆された。また、文脈的感情課題との関連として一次的誤信念課題より二次的誤信念課題との関連が強いことが示され、二次的誤信念課題と文脈的感情課題との深い関連を示した先行研究の知見を裏付ける結果となった（Broomfield et al., 2002; Naito & Seki, 2009）。特に Broomfield et al. (2002) の研究で示唆された二次的誤信念の理解が文脈的感情の理解より先行するという知見を強く支持する結果となった。二次的誤信念課題と文脈的感情課題は、共通して他者の考えや感情に対する別の他者の推測について、対象児が推測することが求められる課題であるが、文脈

的感情課題は登場人物 B の言動によって登場人物 A の感情が変わることを理解する必要があり、二次的誤信念課題より可変性のある状況に対する柔軟的な思考が必要な課題であり、二次的誤信念課題の理解が熟達すると文脈的感情課題の理解を促すと考えられる。

読書力高群と読書力低群に分けて検討した視点取得課題間の相関関係の結果で、読書力低群でのみ一次的誤信念課題と文脈的感情課題の相関関係がみられたことから、読書力低群の文脈的感情課題の理解には二次的誤信念課題より一次的誤信念課題との関連がみられる可能性が考えられた。しかし、全児童を対象にしたパス解析を参考に読書力高低による視点取得間の関係の違いを Amos 22 を用いて多母集団の同時分析を行ったが、読書力高群と読書力低群を同時に分析できるモデルは検出できなかった。読書力高群は全体的に各課題間の相関関係が弱かったこと、読書力低群一部の課題間でしか相関関係がみられなかったことから、モデル検出ができなかったと考えられる。

Table 6-1 非言語課題にみられる各視点取得間の相関関係 (全児童)

	1	2	3
1. 視覚的視点取得	-	.379**	.226*
2. 認知的視点取得		-	.420**
3. 情動的視点取得			-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Table 6-2 非言語課題にみられる各視点取得の課題間の相関関係 (全児童)

課題	1	2	3	4	5	6
1. 視覚的視点取得の第一段階	-	.262**	.220*	.196	.133	.082
2. 視覚的視点取得の第二段階		-	.347**	.321**	.031	.250*
3. 認知的視点取得の一次的誤信念			-	.514**	.138	.364**
4. 認知的視点取得の二次的誤信念				-	-.042	.481**
5. 情動的視点取得の知覚感情					-	.046
6. 情動的視点取得の文脈感情						-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Table 6-3 非言語課題にみられる各視点取得の課題間の相関関係 (読書力高群)

課題	1	2	3	4	5	6
1. 視覚的視点取得の第一段階	-	-	-	-	-	-
2. 視覚的視点取得の第二段階		-	.019	.223	.184	.099
3. 認知的視点取得の一次的誤信念			-	.353*	.141	-.017
4. 認知的視点取得の二次的誤信念				-	-.164	.257*
5. 情動的視点取得の知覚感情					-	.004
6. 情動的視点取得の文脈感情						-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Table 6-4 非言語課題にみられる各視点取得の課題間の相関関係 (読書力低群)

課題	1	2	3	4	5	6
1. 視覚的視点取得の第一段階	-	.324	.235	.121	.188	-.061
2. 視覚的視点取得の第二段階		-	.511**	.168	-.201	-.015
3. 認知的視点取得の一次的誤信念			-	.464**	.090	.543**
4. 認知的視点取得の二次的誤信念				-	-.020	.472**
5. 情動的視点取得の知覚感情					-	-.007
6. 情動的視点取得の文脈感情						-

* $p < .05$, ** $p < .01$

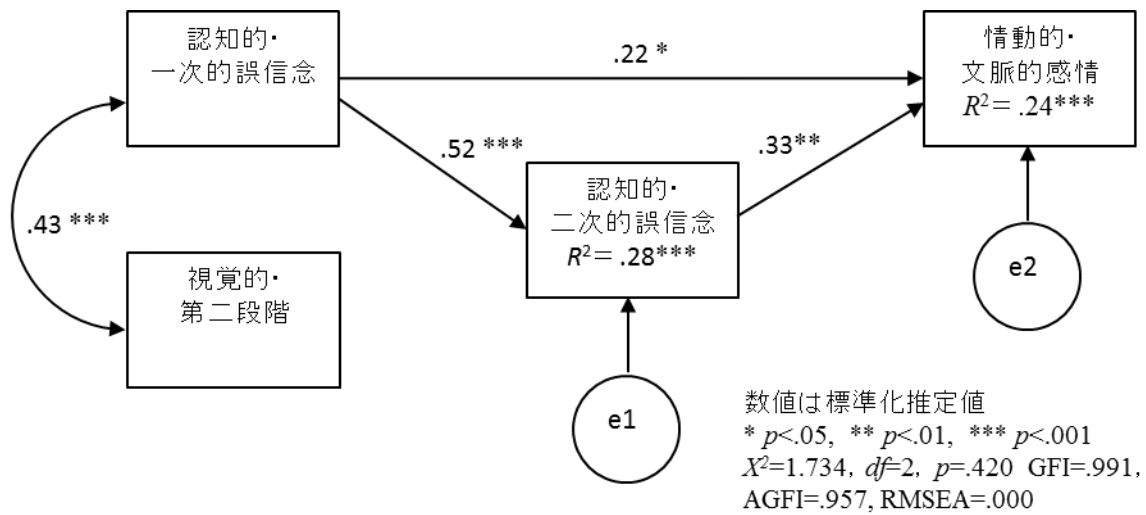


Fig. 6-1 非言語課題において全児童にみられる視点取得間の関連

第2節 言語課題にみられる視点取得間の関連

1. 目的

本節では、視点取得において異なる発達の様子を呈す読書力高群と読書力低群の言語課題における3つの視点取得の関連性について、その詳細を分析することを目的とする。

2. 方法

1) 分析データ

第3章第2節、第4章第2節、第5章第2節の結果を分析データとして用いた。

2) 分析内容：第6章の第1節の分析内容と同様

3. 結果と考察

全児童の言語課題における各視点取得間の相関関係を Table 6-5、また、その各視点取得を課題間の相関関係を Table 6-6 に示した。さらに、難易度別と読書力別に分け、読書力高群の結果を Table 6-7、読書力低群の結果を Table 6-8 に示した。

全児童の相関関係の結果では、視覚的、認知的、情動的視点取得間に正の有意な相関関係がみられた。その相関関係を詳細に検討するため、課題別に分けて相関関係を調べた結果、知覚的感情課題以外のほとんどの視点取得課題で相関関係がみられ、知覚的感情課題とは一次的誤信念課題との相関関係のみみられた。また、読書力別に視点取得課題間の相関関係を検討した結果、読書力高群と読書力低群では相関関係のパターンが少々異なっており、読書力高群の視点取得課題間の相関関係の結果では、知覚的感情課題とすべての課題間、また第一段階課題と文脈的感情課題間では相関関係がみられなかったが、それら以外の課題間では相関関係がみられた。一方、読書力低群では、読書力高群にはみられなかった第一段階課題と第二段階課題との相関、第一段階課題と文脈的感情課題との相関がみられた。視点取得課題間の相関関係について非言語課題では読書力高群と読書力低群ともにそれぞれの課題間の相関関係がほとんどみられなかったものの、言語課題では第一段階と知覚的感情課題を除けば他の視点取得の課題間では読書力高群と読書力低群ともに相関関係がみられた。

全児童を対象に第一段階課題と知覚的感情課題を除き、第二段階課題から一次的誤信念課題と二次的誤信念課題へ、さらに一次的誤信念課題と二次的誤信念課題から文脈的感情課題へと関連を示すことを仮定し、重回帰分析（強制投入法）を利用したパス解析を行った（Fig. 6-2）。その結果、非言語課題でみられたパスと同様に仮定した関連がみられた。一次的誤信念課題と第二段階課題との相関関係がみられ、一次的誤信念課題から二次的誤信念課題への正のパス、そして二次的誤信念課題から文脈的感情課題への正のパスがみられた。また、一次的誤信念課題から文脈的感情課題へ直接繋がるパスが示された。

このことから、読書力の違いによる視点取得間の関連の違いを Amos 22 を用いて多母集団の同時分析を行い、読書力高群と読書力低群を同時に分析できるモデルを検出した（Fig. 6-3）。読書力高群と読書力低群ともに一次的誤信念課題から二次的誤信念課題への正のパスがみられた。しかし、読書力高群でのみ二次的誤信念課題から文脈的感情課題への正のパスがみられる一方で、読書力低群では一次的誤信念課題から文脈的感情課題への正のパスがみられることから、読書力の違いによって異なるパスのパターンがみられた。これは読書力高群と読書力低群の群間の差の検定でもみられ、第二段階課題から二次的誤信念課題へのパスと、二次的誤信念課題から文脈的感情課題へのパスは読書力の違いによって有意に異なるパスが示されており（ $p < .05$ ）、これらのパスは読書力高群でのみ有意に強

い関係を示していた。また、これらのパスは難易度の高い視点取得課題において、視覚的視点取得から認知的視点取得、さらに情動的視点取得への関係がみられたことになり、読書力高群と読書力低群の視点取得間の関連性が異なることが示唆された。言い換えれば、情動的視点取得の文脈的感情課題には、認知的視点取得の二次的誤信念課題と視覚的視点取得の第二段階課題と関連する共通の要因があり、これは他者の推測を別の他者が推測するという二重の推測が必要である。すなわち、第二段階課題は視覚的情報に関する二重の推測、二次的誤信念課題は論理的な情報の二重の推測、文脈的感情課題は感情の情報に関する二重の推測が必要である。その中でも、二次的誤信念課題と文脈的感情課題との関連が強く示されており、文脈的感情課題には感情に関する情報だけではなく、二次的誤信念課題の理解に必要な論理的な二重の推測も必要であるといった知見を示した Broomfield et al. (2002) の研究を裏付ける結果となった。Broomfield et al. (2002) は、文脈的感情課題の遂行ができる子どもは二次的誤信念課題の遂行ができるが、その逆は必ずしも成立するとは言えないと述べており、本研究の結果からも文脈的感情課題より二次的誤信念課題の成績が高く示され、二次的誤信念課題が文脈的感情課題の理解に必要な能力であるという先行研究の知見を支持する結果になったと考えられる。読書力低群は一次的誤信念課題と文脈的感情との関連がみられたが、これは二重の推測が必要な文脈的感情課題の理解に一次的な推測を用いることから、「ほしくないプレゼントだからいらないと思う」といった解答にみられるように、読書力低群の文脈的感情課題の成績が低い一因として二次的誤信念課題の理解不足があるとも考えられる。しかし、主人公は、がっかりしても、プレゼントをくれた相手が自分が喜んでいると思ってほしいという状況を与えると、相手を喜ばせたいからうれしいという答えのように、その解答は一次的推測を用いても可能であることが示されている (Banerjee & Yuill, 1999; Broomfield et al., 2002)。このことから、読書力低群には文脈的感情を理解させるためには、主人公の言動によって相手はどう感じるかと主人公は相手にどう思わせたいかということを提示することで、状況を理解させる働きが必要だと考えられる。

Table 6-5 言語課題にみられる各視点取得間の相関関係 (全児童)

	1	2	3
1. 視覚的視点取得	-	.597**	.505**
2. 認知的視点取得		-	.609**
3. 情動的視点取得			-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Table 6-6 言語課題にみられる各視点取得の課題間の相関関係 (全児童)

課題	1	2	3	4	5	6
1. 視覚的視点取得の第一段階	-	.315**	.524*	.506**	.087	.486**
2. 視覚的視点取得の第二段階		-	.488**	.324**	.133	.369**
3. 認知的視点取得の一次的誤信念			-	.569**	.234*	.581**
4. 認知的視点取得の二次的誤信念				-	.072	.588**
5. 情動的視点取得の知覚感情					-	.020
6. 情動的視点取得の文脈感情						-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Table 6-7 言語課題にみられる各視点取得の課題間の相関関係 (読書力高群)

課題	1	2	3	4	5	6
1. 視覚的視点取得の第一段階	-	.300*	.272*	.346**	.044	.108
2. 視覚的視点取得の第二段階		-	.319**	.397**	.105	.248*
3. 認知的視点取得の一次的誤信念			-	.396**	.088	.254*
4. 認知的視点取得の二次的誤信念				-	.016	.505**
5. 情動的視点取得の知覚感情					-	-.024
6. 情動的視点取得の文脈感情						-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Table 6-8 言語課題にみられる各視点取得の課題間の相関関係 (読書力低群)

課題	1	2	3	4	5	6
1. 視覚的視点取得の第一段階	-	.249	.470**	.292	.063	.548**
2. 視覚的視点取得の第二段階		-	.516**	.109	.113	.438*
3. 認知的視点取得の一次的誤信念			-	.413*	.407*	.730**
4. 認知的視点取得の二次的誤信念				-	.040	.406*
5. 情動的視点取得の知覚感情					-	.007
6. 情動的視点取得の文脈感情						-

* $p < .05$, ** $p < .01$

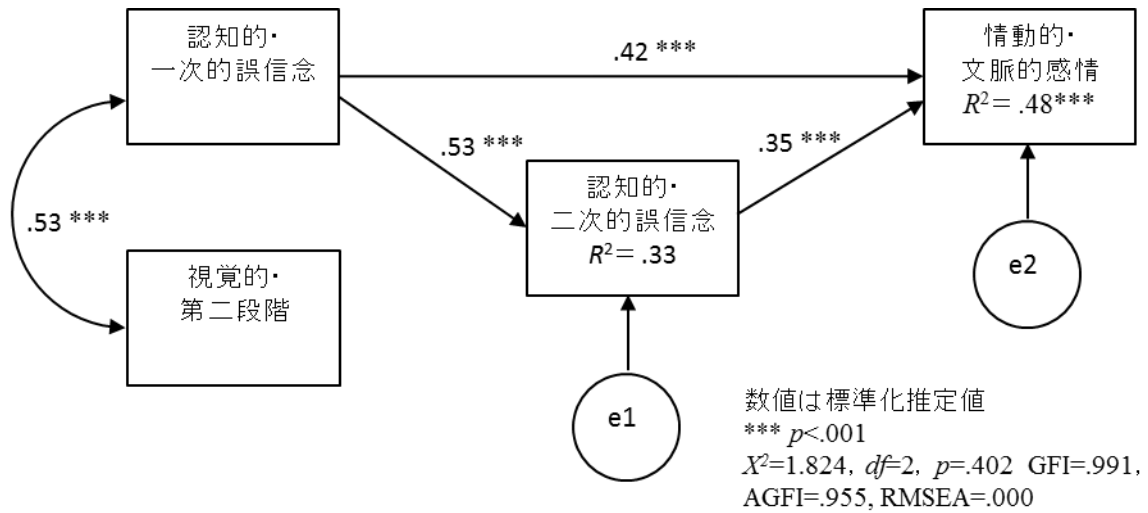


Fig. 6-2 言語課題において全児童にみられる視点取得間の関連

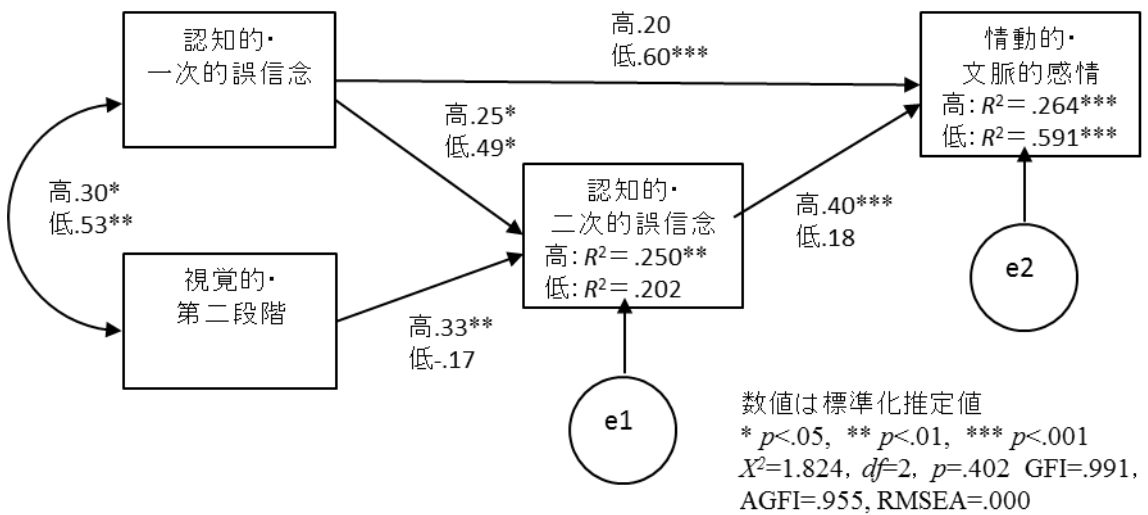


Fig. 6-3 言語課題において読書力高群と読書力低群にみられる視点取得間の関連

第3節 まとめ

この章では、視覚的視点取得、認知的視点取得、情動的視点取得の視点取得の課題間の関係について課題別に検討した。その結果、非言語課題と言語課題ともに、全児童を対象にした相関関係の分析結果から、まず、視覚的視点取得、認知的視点取得、情動的視点取得の相関関係が認められた。さらに、各視点取得課題間の関連を検討した結果、視覚的視点取得の第二段階課題、認知的視点取得の一次的誤信念課題と二次的誤信念課題、情動的視点取得の文脈的感情課題間との相互的相関が非言語課題と言語課題で共通してみられた。

これらの相関関係から仮説の視点取得課題間の関連がみられる可能性が示され、全児童を対象にパス解析を行った結果、文脈的感情課題へのパスは、①一次的誤信念課題からの直接的なパスと、②一次的誤信念課題から二次的誤信念課題へ、その二次的誤信念課題から文脈的感情課題への2つのパスのパターンが示された。文脈的感情課題は、登場人物Bの本当の気持ちを理解しつつ、登場人物Bの言動によって登場人物Aの感情が変わることを登場人物Bが把握することを対象児が理解する必要があるため、一次的誤信念課題の理解だけでは、二重の推測が不十分であり、登場人物Bの本当の気持ちをそのまま言うと誤答になる可能性が高いため、読書力低群の文脈的感情課題の成績が低くなったと考えられる。しかし、二次的誤信念課題は、登場人物Bが登場人物Aの考えを推測する際、登場人物Aの考えは変わらないが登場人物Bの頭の中で登場人物Aの本当の考えとは異なる考えを推測することが必要であり、文脈的感情課題の登場人物Bの言動によって登場人物Aの感情が変わることの理解が二次的誤信念課題の理解と関連していると考えられる。

また、視点取得課題間の関係を読書力別に分けてパス解析した結果、言語課題において①のパスは読書力低群、②のパスは読書力高群の傾向を示すことが明らかとなった。健聴児と同等な成績を示す読書力高群の結果から、二次的誤信念課題の能力が文脈的感情課題を解決する能力と深い関連があることが示唆された。読書力低群では②のパスがみられなかったが、これが高学年になっても人と状況によって感じ方が異なることを理解できず、一次的な推測のみを用いて特定の状況で一般的にもちやすい感情を用いることに繋がり、文脈的感情課題の解決が十分にできなかったと考えられる。そのため、文脈的感情課題の理解が不十分な子どもには、相手にどう思わせたいのかとその理由について提示することで文脈的感情課題を一次的な推測を用いても解決できるよう促し、その遂行が向上したら、自分で二重の推測ができるように促す必要があると考えられる。

視点取得間関係をまとめると、全体的に、視覚的視点取得の第一段階課題と情動的視点取得の知覚的感情課題が基礎の能力になり、視覚的視点取得の第二段階課題の理解が認知的視点取得の一次的

誤信念課題と二次的誤信念課題と深い関連をもち、また一次的誤信念課題と二次的誤信念課題が文脈的感情課題に深い関連をもつことが示された。読書力が高い聴覚障害児の場合、難易度の高い課題間での関連が強くみられ、第二段階課題が二次的誤信念課題との関連が強く、また二次的誤信念課題が文脈的感情課題との関連が強いことが示された。これは、視点取得の種類は異なるが、難易度の高い視点取得課題間で関連を示すことは、二重の推測という共通した心理機能が働いていることを示唆している。

第7章 総合考察

第1節 読書力高群にみられる視点取得の発達的特徴

読書力高群は、各視点取得における難易度の低い課題では非言語課題と言語課題ともに、80%以上の高い正答率を示し、低学年群から高い成績を示した。一方、各視点取得の難易度の高い課題では非言語課題と言語課題ともに、低学年群で比較的低い成績を示し、学年が進むにつれ各視点取得が発達する傾向が示された。これらの結果は、健聴児を対象とした先行研究の結果と同等な成績を示していることから (Broomfield et al., 2002; Flobbe et al., 2008; Hollebrandse et al., 2014; Jackson, 2001; 杉村ら, 1992; Ziv et al., 2013)、読書力高群は健聴児と同等の発達を示すことが明らかとなった。3つの視点取得の中で一番低い成績を示したのは、情動的視点取得における文脈的感情課題であり、特に聴覚障害児の低学年群では50%未満を示し、中学年群と高学年群で成績が向上することが示された。しかし、本研究で示された聴覚障害児の文脈的感情課題の遂行は、同年齢の健聴児と同等の遂行あり (Broomfield et al., 2002)、聴覚障害児の特有の問題ではないと考えられる。Broomfield et al. (2002) が用いた課題のうち、登場人物 B の言動による登場人物 A の感情を教える条件と教えない条件があるが、本研究では登場人物 B の言動による登場人物 A の感情を教えない条件に該当しており、この条件では二次的誤信念課題の解決に必要な二次的推測が必要である一方で、登場人物 B の言動による登場人物 A の感情を教える条件では一次的誤信念課題の解決に用いられる一次的推測で理解できることが示唆されているため (Banerjee & Yuill, 1999; Broomfield et al., 2002)、本研究で用いられた文脈的感情課題は二次的誤信念課題と深い関連を示すことが支持された。

読書力高群は、聴覚障害児を対象とした先行研究の結果とは異なり (Figueras-Costa & Harris, 2001; Gale et al., 1996; Woolfe et al., 2002)、課題の違いによる成績への影響はほとんど示されず、同等であるかあるいは、ストーリー性のある一部の課題では中学年または高学年で非言語課題より言語課題の成績が高く示された。健聴児を対象とした研究では、絵とナレーション (音声) を一緒に提示する典型的課題を言語課題とし、非言語課題は、絵や行動で提示し質問だけを音声で解答を求める課題に分けて検討した結果、非言語課題と言語課題の成績の差はみられないという知見 (Astington & Baird, 2005) や非言語課題より言語課題の方が課題の遂行が容易であるという知見が得られた (Hollebrandse et al., 2014; Zaitchik, 1991)。読書力高群の結果はこれらの先行研究の結果を支持するものとなった。

また、視覚的視点取得の非言語課題の解決の際に、健聴児のように写真同士の比較より自発的に課

題を言語化して解決する様子がみられ (Ives, 1980)、非言語課題の解決方略として課題の様子を言語化する特徴が示された (金ら, 2015)。また、認知的視点取得と情動的視点取得の非言語課題においても絵を見てストーリーを構成する際にも読書力が働き、他者の立場から推測する認知過程においても、言語力に支えられる認知力が働いたこと、また直接または間接的に抽象的概念に関わる会話や経験が総合的に課題の遂行に影響したと考えられる。

これらのことから、先行研究では 4～12 歳の主に音声言語をコミュニケーション手段として用いる聴覚障害児は、健聴児より視点取得の発達が遅れるという知見が示されたが (Jackson, 2001; Lundy, 2002; Schick et al., 2007)、測定された言語力を比較してみると、これはコミュニケーション手段や親の聴覚障害有無の影響よりは言語力そのものが影響した結果であると考えられる。そして、本研究では、読書力が学年相応以上の聴覚障害児の場合、少なくとも小学校段階の聴覚障害児童においては、健聴児と同様の成績による発達傾向を示すことが示唆された。

第2節 読書力低群にみられる視点取得の発達的特徴

3つの視点取得の中で、視覚的視点取得の第一段階課題（非言語課題）と情動的視点取得の知覚的感情課題（非言語課題と言語課題ともに）においては、低学年群からの高い成績が示され、読書力低群と読書力高群との成績の差はほとんどみられなかった。これらの結果は、読書力が低い聴覚障害児も他者の視点と自分の視点が異なることへの理解や特定の状況での他者の気持ちを直観的または経験的に学習し、高い遂行を示したと考えられる。また、これらの課題は、健聴児の場合、3歳頃から遂行できるとされているが、他の視点取得課題の遂行の基礎になる能力であるため、読書力が低い場合であっても、この基礎能力が備えていることが確認できた。しかし、第一段階課題が文章で提示されると、その文章の中での空間や方向に関する単語の理解をはじめ、文章から視覚的イメージを構築することが必要となり、読書力の低い聴覚障害児で特に年齢が低いほど、方向や空間を示す単語と文章からの視覚的イメージの構築に困難を示すと考えられる。しかし、学年が上がるにつれて言語課題の第一段階課題の成績も向上することから、単語や文章理解と視点取得の発達が共に発達して行くことを意味するものと考えられる。

他の視点取得課題では、視覚的視点取得の第二段階課題、認知的視点取得の一次的誤信念と二次的誤信念課題において、低学年群では低い成績を示すものの、高学年群になると成績が向上し、視点取得が発達することが示された。視覚的視点取得の第二段階課題と認知的視点取得の一次的誤信念また二次的誤信念課題において成績の向上を示すことは、先行研究の知見（Howley & Howe, 2004; Jackson, 2001; Lundy, 2002; Schick et al., 2007; Youniss & Robertson, 1970）を支持する結果となった。しかし、先行研究では、幼児と児童の成績を比較することで、児童期の聴覚障害児の発達については詳細に検討されていない。そこで、本研究では児童期の小学生を低学年、中学年、高学年に分けて発達を確認し、児童期の聴覚障害児の視点取得の発達を詳細に検討できたと考えられる。さらに、先行研究では、聴覚障害児の言語力そのものよりも、親の聴覚障害の有無や主なコミュニケーション手段に着目していたが、本研究の結果から、視覚的視点取得や認知的視点取得の発達に遅れを示す子どもは、読書力が低い聴覚障害児であり、読書力が高い聴覚障害児の場合は、健聴児と同等の発達を示すことが明らかになった。また、情動的視点取得の文脈的感情課題では、読書力低群は高学年群になっても60%以下の成績を示し、高学年になっても十分に遂行できていないことが示された。高学年でもまだ、主人公が相手の気持ちを考慮せず、自分の感じた気持ちをそのままいう誤答が多くみられた。Harris and Gross (1988) は、文脈的感情課題の理解には社会的認知の4つの領域が関連していると論じている。①感情に関して誤信念をもつ可能性の理解、②感情に関する日常的な一連の出来事

の経験、③感情に関する個人的な内的経験、④感情を隠すために必要な二重の推測の理解（二次的誤信念課題との関連）の4つの領域である。これらの領域の中で、読書力の低い聴覚障害児は特に④に示された二次的誤信念課題の解決と関連する二重の推測の理解に困難を示すことが、文脈的感情課題の遂行が低い大きな理由であると考えられる。Naito and Seki (2009)の研究において、登場人物Bの言動による登場人物Aの感情を教えるといった一次的推測を用いる条件の課題では、8歳で85%以上の高い正答率を示している。さらに、二次的推測を用いる二次的誤信念課題と文脈的感情課題は8歳以降に課題間の関連を示すことから、二次的誤信念課題の遂行が低い4~6歳は一次的推測を用いて、文脈的感情課題を解決しようとするのが、文脈的感情課題において低い成績を示す理由であることが示唆されている。この知見から、読書力の低い聴覚障害児においても、健聴児の4~6歳のように一次的推測を用いて、文脈的感情課題を解決していることが推察される。また、自分の経験に照らし合わせて自分の経験で答えてしまう傾向もみられており、中学年と高学年でも文脈に則った客観的判断より、個人の主観的判断になったり、二次的誤信念の過程が抜けてしまうことによって正答率が低くなったと考えられる。また、Harris and Gross (1988)が示した②と③においても読書力が低いことで抽象的概念に関する大人や友だち同士での会話が制限されること (Peterson & Seigal, 1995, 2000)も影響したと考えられる。

非言語課題と言語課題の遂行の比較においては、視覚的視点取得の第一段階課題では、非言語課題の方が言語課題の遂行より容易であったが、認知的視点取得と情動的視点取得のほとんどの課題では同等の遂行が示された。ただし、認知的視点取得の一次的誤信念課題と情動的視点取得の文脈的感情課題において高学年でのみ非言語課題より言語課題の遂行が容易であることが示された。これらの結果は、読書力高群と同様に、聴覚障害児は、言語発達の遅れにより、非言語課題の遂行の方が容易であるという先行研究の知見とは異なり (Figueras-Costa & Harris, 2001; Gale et al, 1996; Woolfe et al., 2002)、非言語課題と言語課題が同等または言語課題の遂行の方が容易であるという健聴児を対象とした研究の知見を支持する結果となった (Astington & Baird, 2005; Hollebrandse et al., 2014; Zaitchik, 1991)。しかし、先行研究において用いられた言語課題は、本研究で用いた文章ではなく、ジェスチャーや絵と同時にナレーションを聞かせる課題であり、非言語課題はジェスチャーや絵を用いた課題であった。このことから、本研究のように非言語課題と言語課題を絵と文章に分けて検討すると、主に音声言語を使用する聴覚障害児は両課題での遂行が同等、または高学年の認知的または情動的視点取得の一部の結果で示されたように文章からの理解が容易である可能性が新たに示された。

第3節 視覚的視点取得、認知的視点取得、情動的視点取得間の関連

健聴児を対象とした先行研究では、認知的視点取得の一次的誤信念課題と二次的誤信念課題が、情動的視点取得の文脈的感情課題と相関関係を示しているものの、相関関係以外でどのような関連を示しているかについては明らかにされていない (Harwood & Farrar, 2006; Hughes & Dunn, 1998)。このことから、本研究では視覚的視点取得の課題も含めて各視点取得課題の相関関係について検討してみた。まず、全児童を対象に、視覚的、認知的、情動的視点取得のそれぞれの成績の相関を求めた結果、3つの視点取得間に相関関係が認められた。さらに、各視点取得における課題間の相関関係を求めた結果、視覚的視点取得の第二段階課題、認知的視点取得の一次的誤信念課題と二次的誤信念課題、情動的視点取得の文脈的感情課題間の相互的相関がみられた。これらの相関関係に基づき、課題間の具体的な関連を検討するため、全児童を対象にパス解析を行った結果、文脈的感情課題に関連している正のパスは、①一次的誤信念課題からの直接的なパスと、②一次的誤信念課題から二次的誤信念課題へのパスと、その二次的誤信念課題から文脈的感情課題へのパスの2つのパターンが示された。これらのパスがみられることは、文脈的感情課題と一次的誤信念課題との関連、文脈的感情課題と二次的誤信念課題との共通した心理的機能が働いているからであると考えられる。一次的誤信念課題は、他者の考えを推測することであり、二次的誤信念課題は、他者の考えに対する別の他者の考えを推測する二重の推測が必要である。他者の考えを推測する点では一次的誤信念課題と二次的誤信念とも共通の心理的要因があるが、二次的誤信念課題の方が一次的誤信念課題より複雑な推測が必要である。そして、文脈的感情課題は登場人物Bの言動によって登場人物Aの感情が変わることを登場人物Bが理解することを子どもが推測する際に、二次的誤信念課題で用いられる考えに対する考えという概念が関連していると考えられる。また、二次的誤信念課題は事実に基づく考えの推測であるが、文脈的感情課題は登場人物の言動によって相手の気持ちが変わる可能性があることを理解する必要があり、その状況に対する柔軟的な思考が必要であるため、読書力高群と読書力低群ともに、発達段階としては最後に発達すると考えられる。

これらのパスのパターンを詳細に分析するため、読書力に分けてパス解析を行った結果 (Fig. 13)、言語課題において①のパスは読書力低群、②のパスは読書力高群の課題間の関連の傾向を示したことが明らかとなった。②のパスの読書力高群の結果から、前述した二次的誤信念課題の理解が文脈的感情理解に必要な能力であることが示唆された (Broomfield et al., 2002)。読書力低群では②のパスがみられないことが、高学年になっても他者の状況によって感じ方が異なることの理解ができず、その

状況で一般的にもつ感情を用いることで、文脈的感情課題の遂行が十分にできないことに繋がったと考えられる。一次的誤信念課題の理解だけでは、登場人物 B の言動によって登場人物 A の感情が変わることでそれを考慮した登場人物 B が発言することの理解が不十分であり、登場人物 B の本当の気持ちをそのままいう可能性が高いと考えられる。しかし、登場人物 B の言動によって登場人物 A はこういう感情をもつから登場人物 B は自分の感情を隠してありがとうまたはうれしいと答えるという一連の推測過程を教える場合、一次的誤信念課題の解決に用いられる一次的な推測でも文脈的感情課題の理解できることが示唆されているため (Banerjee & Yuill, 1999; Broomfield et al., 2002)、一次的誤信念課題の理解を活かして徐々に自ら二重の推測ができるように促す必要があると考えられる。

第4節 総括

本研究では聴覚障害児の視点取得の発達を、年齢、読書力、課題の違いの3つの要因から検討し、読書力の高い聴覚障害児は先行研究の健聴児と同等な視点取得の発達を示すこと、読書力の低い聴覚障害児は知覚的に解決できる視点取得課題以外では、読書力の高い聴覚障害児に比べて、視点取得の獲得が遅れることが明らかになった。また、読書力の高低や課題の違いの他に、年齢の増加によって視点取得の発達傾向が示されることが明らかになった。

読書力の違いによる視点取得の発達においては、知覚的感情課題以外の言語課題ではほとんどの課題で低学年から高学年まで、読書力高群の成績が読書力低群の成績より有意に高く示された。言語課題は文章で提示されたことから、文章の流れや状況の把握に優れた読書力高群（鄭，1996）が読書力低群より課題の遂行が容易であったと考えられるが、絵による非言語課題においても読書力高群の成績が読書力低群より高く示されたことになる。非言語課題は、実物や絵を用いた課題であり、課題の教示は原則音声言語と文字で行い、子どもの要求がある場合のみ対应手話を合わせて行ったが、課題を提示する際には、言語的なナレーションや指示は一切行っていない。それにも関わらず、結果として成績の差が示されたことは、読書力だけの問題ではなく、読書力に支えられる認知力や経験が影響したと考えられる。非言的課題の解決の際、対象間の関係を言語的に処理することで、二重の関係をもつ対象に対する二重表象の理解が促され、実行機能、作動記憶が向上されること（Jacques & Zelazo, 2001; Zelazo, 1999）、さらに、対象を言語化し、2つの考えを1つにまとめることが課題の効果的解決になるという知見（Gordon & Olson, 1998）が示されている。これらの知見から、非言語課題であっても、言語力を活かして効果的に認知的推測を行うことが考えられるため、読書力の高低による差が示されたと考えられる。

課題の違いにおいては、聴覚障害児における課題の違いを比較した研究の結果とは異なり（Figueras-Costa, & Harris, 2001; Gale et al, 1996; Woolfe et al., 2002）、読書力高群と読書力低群ともに、認知的視点取得と情動的視点取得では同等の成績、または中学年と高学年の一部の結果においては非言語課題より言語課題の成績が高く示された。この結果から、非言語課題と言語課題が同等または言語課題の遂行の方が容易であるという健聴児を対象とした研究の知見を支持する結果となった（Astington & Baird, 2005; Hollebrandse et al., 2014; Zaitchik, 1991）。聴覚障害児を対象とした先行研究（Figueras-Costa, & Harris, 2001; Gale et al, 1996; Woolfe et al., 2002）では、聴覚障害児の言語的遅れによって非言語課題の遂行が容易であることを指摘したが、読書力が低い聴覚障害児においても、読書力の高い聴覚障害児と同様な傾向を示したことから、課題を提示する際、対象児が理

解しやすく工夫すれば、言語的遅れがあっても、課題の種類の違いによる視点取得の遂行の差はほとんどみられないことが示唆された。言い換えれば、音声言語を主なコミュニケーション手段とする聴覚障害児にとっては、非言語課題が言語課題より遂行しやすい課題ではないことを示唆するものであると考えられる。

さらに、3つの視点取得間の関係では、視覚的視点取得の第一段階課題と情動的視点取得の知覚的感情課題は最も早い年齢で獲得できる能力であり、他者と自分が見ることや感じるものが異なることについて分かる能力は、後に発達する認知的推測が必要な視点取得の基盤をなす能力になると考えられる。相関分析の結果、視覚的視点取得の第二段階課題と、認知的視点取得の一次的誤信念課題と二次的誤信念課題、さらに情動的視点取得の文脈的感情課題との深い関連が示された。他者にどのように見えるかという第二段階課題の理解が物語の状況を理解する際にも役に立つと考えられる。読書力高群では、二次的誤信念課題と文脈的感情課題に関連が示された一方で、読書力低群は一次的誤信念課題と文脈的感情課題において関連が示された。文脈的感情課題の成績において、読書力高群は健聴児と同等な成績を、読書力低群は健聴児と読書力高群より低い成績を示したことから、文脈的感情課題の解決には二次的誤信念課題に用いられる二次的な推測が必要であることが示唆された。二次的誤信念課題の遂行にも遅れを示す読書力低群は、一次的誤信念課題の解決に用いる一次的な推測で文脈的感情課題を解決しようとする中で、その遂行が不十分であったと考えられる。本研究で用いた文脈的感情課題は、登場人物 B の言動によって登場人物 A の感情が変わることを理解し、登場人物 B は自分の本当の気持ちを隠すということを対象児が自ら理解しなければ解決できない課題であったが、登場人物 B が本当の気持ちを隠す理由を教える条件に変えると一次的な推測でも十分遂行可能になるため (Banerjee & Yuill, 1999; Broomfield et al., 2002)、読書力低群には登場人物 B が本当の気持ちを隠す理由を教える条件を用いて指導する必要があると考えられる。

第Ⅲ部

結論

第8章 本研究のまとめと今後の課題

第1節 本研究のまとめ

1. 問題の所在

聴覚障害児の視覚的視点取得は、言語的遅れのために、健聴児に比べて、2～3年ほど遅れること(Dwyer, 1983; Hoemann, 1972)が示されている。認知的視点取得と情動的視点取得に関する先行研究は、子どもの言語環境に着目した研究が多い。聴覚障害のある親をもつ聴覚障害児の場合、健聴児と同等な発達を示すが、健聴の親をもつ聴覚障害児の場合は、聴覚障害のある親をもつ聴覚障害児より視点取得の発達が遅れることが示されている(Courtin, 2000; Jackson, 2001; Lundy, 2002; Peterson & Siegal, 1999; Schick et al., 2007)。これらの先行研究における言語に触れる環境の違いは、子どものコミュニケーションの質を指していると考えられる。コミュニケーション能力、統語力、語彙力といった言語力が視点取得の発達を支えるという知見が得られているが(Bretherton & Beeghly, 1982; de Villiers, 2005; Nelson & Henseler, 1998; Peterson & Siegal, 2000; Schick, et al., 2007)、言語力において個人差の大きい聴覚障害児の言語力を変数とし、聴覚障害児の視点取得の発達の詳細について検討した研究はみられない。また、健聴児の場合は、視覚的、認知的、情動的視点取得のそれぞれの難易度の低い課題において、幼児期に80%以上の遂行を示すとされるが、聴覚障害児の場合は、その遂行に遅れが示されるといった知見が多くみられる。このことから、聴覚障害児の場合は、児童期の子どもを対象に検討し、難易度の高い課題も含めて視点取得の全体の発達の様子についても検討する必要がある。さらに、課題の違いによる視点取得の遂行の差について、健聴児を対象とした研究では、非言語課題よりも言語課題の遂行が容易であるという知見(Hollebrandse et al, 2014; Zaitchik, 1991)がみられるが、聴覚障害児を対象とした研究では、言語的遅れにより、非言語課題の遂行が言語課題より容易である知見を示されている(Figueras-Costa & Harris, 2001; Gale et al., 1996; Woolfe et al., 2002)。これらの知見から聴覚障害児は課題によって解決方略が異なることが考えられるが、同一の内容を実物や絵による非言語課題と文章による言語課題の2つの形式構成し、課題の違いによる遂行の差を調べた研究はみられない。

そこで本研究では、聴覚障害児における視覚的、認知的、情動的視点取得について、課題の言語的特性と読書力の相違にみられる各視点取得の発達の特徴を明らかにすることを目的とした。そのために、特別支援学校(聴覚障害)小学部に在籍する聴覚障害児を読書力高群と読書力低群に分け、実物や絵からなる非言語課題と文章からなる言語課題の遂行時の視点取得を発達の捉えとともに、こ

れら 3 つの視点取得の相互の関連についても検討を行った。

2. 本研究で得られた知見

1) 視覚的視点取得にみられる発達の特徴

聴覚障害児における視覚的視点取得の特徴を検討した結果、非言語課題と言語課題の違い、読書力の違いによる視覚的視点取得の発達様子が異なることが明らかとなった。

読書力の高い聴覚障害児は、非言語課題と言語課題において、健聴児を対象とした先行研究と同等な成績を示し、低学年ですでに視覚的視点取得の第一段階と第二段階を獲得していることや非言語課題の解決にも課題を言語化する言語的方略を用いる可能性が示唆された。

一方、読書力の低い聴覚障害児は、非言語課題の第一段階課題では、低学年群から 80%以上の高い正答率を示し、自分自身と他者の視点の区別は低学年からできることが示唆された。非言語課題の第二段階課題と、言語課題の第一段階課題と第二段階課題においては、低学年で低い成績を示すものの、学年が進むにつれ、視覚的視点取得の成績が向上して行くことが明らかとなった。このことから、低学年では、自分自身と他者の視点の区別はできるものの、他者にどのように見えるかについては理解が不十分であることが示唆された。しかし、日常生活での視点に関する経験を重ねることで、年齢に伴う視覚的視点取得の発達傾向がみられることも示唆された。

非言語課題の解決について、多くの先行研究では聴覚障害児の言語力は考慮していなかったが、本研究の結果から読書力が低くても視覚的視点取得の発達を示し、中学年以降に視覚的視点取得の各段階の遂行ができることが明らかとなった。しかし、言語課題では文章で提示されることから、児童の読書力が大きく関わっており、学年が上がるにつれて発達傾向は示されるものの、読書力高群との成績の差はすべての学年でみられ、視点取得そのものより文章理解に影響されたと考えられる。

また、非言語課題と言語課題の成績を比較すると、読書力高群では難易度や課題の違いに関わらず、同様の成績を示したが、読書力低群では特に第一段階課題における非言語課題の成績が、言語課題の成績に比べて、有意に高いことが示され、視点取得そのものよりも文章によるイメージ形成に困難を示す可能性が窺えた。

以上のことから、読書力高群は低学年からすでに視覚的視点取得を行っていること、読書力低群は低学年群ではまだ難しいものの、中学年以降で視覚的視点取得を行っていることが明らかとなり、また、視覚的視点取得を行う際、課題が非言語課題であっても、読書力の高い聴覚障害児は言語を用いる方略を使う可能性が示唆された。

2) 認知的視点取得にみられる発達の特徴

聴覚障害児における認知的視点取得の特徴を非言語課題と言語課題より検討した結果、読書力の違いによって認知的視点取得の発達の様子が異なることが明らかとなった。

読書力の高い聴覚障害児は、健聴児を対象とした先行研究の成績と同等な成績を示し、低学年ですでに認知的視点取得が獲得されていること、また、高学年群ではほぼ天井効果を示すことが明らかになった。

一方、読書力の低い聴覚障害児は、低学年で低い成績を示すものの、学年が進むにつれて認知的視点取得が発達することが示された。しかし、言語課題であり、難易度の高い二次的誤信念課題は、他者の考えに対する別の他者の考えという二次的な推測が必要であり、読書力の低い聴覚障害は高学年になっても認知的視点取得が不十分であることが示された。読書力の低い聴覚障害児は、課題と難易度の違いによって異なる認知的視点取得の発達パターンを示した。すなわち、①非言語課題の一次的誤信念課題と二次的誤信念課題では、低学年より中学年と高学年の成績が有意に高いこと、②言語課題の一次的誤信念課題では、低学年より中学年、中学年より高学年の成績が有意に高く示され、他の課題ではみられなかった中学年と高学年の差もみられたこと、③言語課題の二次的誤信念課題では、正答率は増加傾向を示すものの低学年から高学年にかけて有意な正答率向上はみられなかったことである。このように3つのパターンが示され、課題と難易度の違いによって発達パターンが異なると考えられる。これは、読書力低群は言語力の低さとそれに伴う認知力の低さが影響し、課題の言語的要因と課題の難易度によってその遂行が影響されやすかったからだと考えられる。

また、低学年の読書力高群と読書力低群との認知的視点取得の成績を比較すると、読書力による認知的視点取得の差が著しくみられた。読書力低群では低学年から高学年にかけて認知的視点取得の発達が示されるものの、高学年になっても読書力高群より有意に低い成績を示した。非言語課題にも関わらず、言語力の差がみられることは、非言的課題の解決の際、対象間の関係を言語的に処理することで、二重の関係をもつ対象に対する二重表象の理解が促され、実行機能、作動記憶が向上されること（Jacques & Zelazo, 2001; Zelazo, 1999）、さらに、対象を言語化し、2つの考えを1つにまとめることで課題を効果的に解決するという知見（Gordon & Olson, 1998）から推察すると、言語力は課題遂行の際に間接的に認知力を助けることになり、非言語課題においても言語力が高い聴覚障害児の遂行が容易であったと考えられる。

非言語課題と言語課題との成績を比較した結果、読書力高群と読書力低群ともに、非言語課題と言語課題において同等な成績を示したが、中学年または高学年では一次的誤信念課題において、非言語課題よりも言語課題の成績が有意に高いことが示された。これらの結果は、聴覚障害児を対象にした

先行研究の知見とは異なり (Figueras-Costa & Harris, 2001; Gale et al., 1996; Woolfe et al., 2002)、健聴児を対象とした非言語課題と言語課題の遂行は同等または言語課題の遂行の方が容易であることを示した先行研究の知見を支持する結果となった (Astington & Baird, 2005; Zaitchik, 1991)。聴覚障害児を対象とし、非言語課題と言語課題の比較を行った研究では、聴覚障害児は、言語的遅れがあり、非言語課題の遂行が容易であることを指摘している。しかし、本研究では、読書力が低い聴覚障害児も課題の違いによる成績の差がほとんどみられなかったことから、先行研究の知見は聴覚障害児の言語的遅れ以外の要因が影響した可能性が考えられる。

これらのことから、認知的視点取得において読書力高群は、非言語課題と言語課題ともに、読書力と読書力に支えられる認知力を活用して容易に認知的視点取得課題を解決することが示唆された。読書力低群は二次的な推測が必要とされる言語課題である二次的誤信念課題では読書力の低さによる認知力や経験の乏しさが影響し、低い遂行を示したと考えられる。

3) 情動的視点取得の発達の特徴

聴覚障害児における情動的視点取得の特徴を検討した結果、情動的視点取得の中で知覚的感情課題では読書力高群と読書力低群ともに、同様の発達様子をみられるものの、文脈的感情課題では読書力による差が大きくみられることが明らかとなった。

読書力の高い聴覚障害児は、非言語課題と言語課題のいずれの課題においても、低学年ですでに知覚的感情の理解能力を獲得しているが、文脈的感情課題は低学年で低い成績を示した。しかし、文脈的感情課題では同年齢の聴覚障害児を対象とした先行研究と同等な成績を示し、読書力高群が文脈的感情課題の理解が遅れていることではないと考えられる。低学年で文脈的感情課題の成績が低かった理由としては、二次的誤信念課題の理解不足、本当の気持ちを言わないことに対する嘘をつくことは悪いと思う道徳的判断、自分の経験で判断してしまうことなどが影響したと考えられる。

読書力の低い聴覚障害児も、非言語課題と言語課題のいずれの課題においても、低学年ですでに知覚的感情の理解能力を獲得していた。しかし、文脈的感情課題については、低学年から高学年にかけて発達傾向が示されたものの、高学年でもまだ低い成績に留まっている様子がみられた。読書力の低さとそれによる認知発達の遅れがある可能性と、読書力高群の低学年で考えられる道徳的判断や自分の経験での判断が読書力低群の場合、高学年群までその影響がある可能性が考えられる。

また、読書力高群と読書力低群の情動的視点取得の成績を比較すると、読書力の違いによる差は、知覚的感情課題ではみられず、文脈的感情課題で顕著であった。読書力低群では低学年から高学年にかけて情動的視点取得の発達を示すものの、高学年になっても読書力高群より成績が有意に低く示さ

れた。

非言語課題と言語課題の成績を比較した結果、読書力高群と読書力低群ともに、知覚的感情課題では課題の違いによる差はみられなかったが、文脈的感情課題では読書力高群と読書力低群ともに、低学年と中学年では課題の違いによる成績の差はみられないが、高学年では非言語課題より言語課題の成績が有意に高いことが示された。これは認知的視点取得でみられた現状と同様であり、聴覚障害児が言語的遅れを理由として非言語課題の遂行が言語課題遂行より容易であることはいえないことが示唆された。

4) 視覚的視点取得、認知的視点取得、情動的視点取得間の関連

視覚的視点取得、認知的視点取得、情動的視点取得における課題間の関連について検討した。

全児童を対象にし、視点取得間の相関関係を分析した結果、まず、視覚的、認知的、情動的視点取得間の相互の相関が認められた。さらに、各視点取得の課題別の検討結果、視覚的視点取得の第二段階課題、認知的視点取得の一次的誤信念課題と二次的誤信念課題、情動的視点取得の文脈的感情課題間の相互的相関が非言語課題と言語課題のいずれにおいても共通してみられた。

これらの相関関係から課題間の関係を詳しく検討するため、全児童を対象にパス解析を行った結果、第二段階課題は一次的誤信念課題との相関関連が示され、文脈的感情課題へのパスは、①一次的誤信念課題からの直接的パスと、②一次的誤信念課題から二次的誤信念課題へ、その二次的誤信念課題から文脈的感情課題への2つのパスのパターンが示された。さらに読書力の高低に分けてパス解析した結果、言語課題において①のパスは読書力低群、②のパスは読書力高群の傾向を示したことが明らかとなった。健聴児と同等な成績を示す読書力高群の結果から、二次的誤信念課題と文脈的感情課題の理解には共通した心理的機能があることが示唆された。さらに、読書力高群の二次的誤信念課題と文脈的感情課題の結果を比較してみると、二次的誤信念課題の成績が文脈的感情課題より高く示されており、文脈的感情課題が解決できる子どもは二次的誤信念課題の解決もできるが、その逆は成立しないという先行研究の知見から (Broomfield et al., 2002)、二次的誤信念課題の理解が文脈的感情課題の理解に必要な能力であると考えられる。読書力低群では②のパスがみられない。このことは、高学年になっても人と状況によって感じ方が異なることを理解できず、一般的な感情を用いることで、文脈的感情理解が十分にできなかったと考えられる。しかし、①のパスによっても、登場人物が本当の感情を隠す理由をすべて教える条件に変えることで文脈的感情を理解することができると示唆されており (Banerjee & Yuill, 1999; Broomfield et al., 2002)、読書力が低い聴覚障害児には課題の条件を変えて一次的誤信念課題の理解を活かして徐々に自ら二重の推測ができるように促す必要があると考

えられる。

これらのことから、各視点取得の関係について、知覚的に解決できる視覚的視点取得の第一段階課題と情動的視点取得の知覚的感情課題は早い段階で獲得できること、他の視点取得課題の基礎の能力になること、視覚的視点取得の第二段階課題と認知的視点取得の一次的誤信念課題と相関関係を示し、文脈的感情課題には言語力の違いによって、一次的誤信念課題または二次的誤信念課題との深い関連を示すことが明らかになった。

3. 本研究の知見に基づく教育的示唆

1) 視覚的視点取得の指導について

小学生段階では、視覚的視点取得の第一段階は獲得していると考えられるため、第二段階の理解を促す必要がある。第二段階は経験を重ねることでその遂行が向上するという知見（小津・杉村, 2008）があり、本研究の視覚的視点取得の結果においても、読書力の低い聴覚障害児でも、年齢の増加に伴う発達が示された。このことから、日常生活の中での他者の視点から対象をみるという経験が年齢の増加に伴う視点取得の発達に影響した可能性が考えられる。そのため、視覚的視点取得の指導の際、例えば、同じ対象をそれぞれ異なる角度から描いてみて、それをお互い共有することで、他者の視点からどのように見えるかを体験させる学習を行うことで、他者の視点を学ぶことができると考えられる。

2) 認知的視点取得の指導について

認知的視点取得の一次的誤信念課題は、ある事実に対する他者の考えを推測することであり、特定の出来事を主人公は見ておらず、主人公は最初の誤信念をもち続けることを理解する必要がある。本研究の認知的視点取得における読書力高群と読書力低群の結果をみると、読書力高群では主人公が誤信念を維持することの理解を低学年から示すものの、読書力低群の誤答をみると、対象児が知っている情報に基づいて推測してしまう（主人公が誤信念をもたない）様子が多くみられた。そのため、一次的誤信念課題を理解するためには、自分が知っている情報と主人公が知っている情報が異なることを理解することが大事であることが示唆された。そのため、一次的誤信念の指導の際、まず、質問を通して対象児が知っている情報と他者が知っている情報の違いについて気づかせる発問が必要であると考えられる。その後、他者がもっている情報に基づいて、状況を推測することに繋げて指導する必要があると考えられる。

また、二次的誤信念課題は、他者の考えに対する別の他者の考えを推測することであり、登場人物

A の考えは変わらないが、登場人物 B は登場人物 A の考えを知らないため、最後に提示される状況に基づいて、本当の登場人物 A の考えとは異なる考えを推測することになる。一次的誤信念課題と同様に対象児が知っている情報と登場人物 B が知っている情報が異なることを理解する必要がある。さらに、二次的誤信念課題を理解するためには、登場人物 A の考えを登場人物 B が推測することになり、登場人物 A の考えと登場人物 B の考えという二重の推測を維持する必要である。本研究の結果から、読書力の低い聴覚障害児は、この二重の推測に困難を示すことが示唆された。二重の推測の際、対象間の関係において、二重の関係をもつ特定の対象の特徴について、言語的に処理することで、二重表象が促され、課題を効果的に解決できることが示唆されていること (Jacques & Zelazo, 2001; Zelazo, 1999)、また、研究 1~3 の読書力高群の結果から、非言語課題においても言語的に処理する様子がみられることから、課題の状況を言語化する指導を行う必要があると考えられる。しかし、言語力の低い聴覚障害児の場合、言語的指導だけでは二重の推測の理解が難しいことが想定されるため、4 コマ漫画のように他者の考えを吹き出しに書いて説明することや、子どもの実際の経験に合わせて説明するなどの工夫が必要だと考えられる。

3) 情動的視点取得の指導について

本研究の読書力高群の結果から、認知的視点取得の二次的誤信念課題と情動的視点取得の文脈的感情課題には関連を示しており、共通した心理的機能が働くことが示唆された。しかし、二次的誤信念では登場人物 B が登場人物 A とは関係のない客観的に出来事を見る人物であるが、文脈的感情課題では登場人物 B は登場人物 A の気持ちを考慮してある言動を取り、それによって登場人物 A はどう感じるかを推測するという相手の言動によって感情が変わること理解する二重の推測が必要になる。このことから、文脈的感情課題においては、二次的誤信念課題で必要な二重の推測よりも、推測の負荷が大きくなると考えられる。実際、読書力低群の結果をみると、二次的誤信念課題が遂行できても、文脈的感情課題の遂行に失敗する対象児がみられた。さらに、推測の負荷だけではなく、相手との関係という社会的認知が必要であり、対象児の経験が影響しやすい能力であるため、登場人物 A と登場人物 B の関係を理解させることが必要であると考えられる。

文脈的感情課題の指導の際、研究 4 の読書力高群の結果から、一次的誤信念課題と二次的誤信念課題との関連、二次的誤信念課題と文脈的感情課題の関連が示されたことに基づき、一次的誤信念課題と二次的誤信念課題を理解させた上で、文脈的感情課題を理解させるという順番が必要であると考えられる。また、感情を隠す理由を教えることで一次的な推測を活用して文脈的感情の理解が可能であることを示唆した先行研究の知見 (Banerjee & Yuill, 1999; Broomfield et al., 2002) と、読書力低群

の一次的誤信念課題と文脈的感情課題との関連を示した結果に基づき、二次的誤信念課題の理解が不十分な子どもの場合、登場人物 B が本当の感情を隠す理由を教える条件に変えて、登場人物 B は本当はがっかりしたけど、登場人物 A を喜ばせたいという感情を隠す理由を教えて、それが理解できれば、理由を教えずに子どもが自ら二重の推測ができるように促す工夫が必要であると考えられる。

第2節 今後の課題

本研究では、聴覚障害児の視覚的視点取得、認知的視点取得、情動的視点取得について、年齢、読書力、課題の側面から検討した。研究の結果、非言語課題と言語課題ともに、年齢の増加による発達が示されること、知覚的に解決できる課題以外は読書力の違いによって発達の様子が異なることが示された。また、非言語課題と言語課題といった課題の違いについて、読書力高群と読書力低群のいずれにおいても、知覚的に解決できる課題では、同等な成績を示したが、認知的、情動的視点取得の一部の課題では中学年または高学年で言語課題の成績が非言語課題の成績より高いことが示された。また、視点取得間の関連については、視覚的、認知的、情動的視点取得間に相関関係が認められた。さらに、読書力高群では、難易度の高い課題の中で、視覚的視点取得の第二段階課題と認知的視点取得の二次的誤信念課題との関連、それから二次的誤信念課題と情動的視点取得の文脈的感情課題との深い関連がみられ、各視点取得課題に共通した心理的機能があることが示唆された。しかし、読書力低群では読書力高群とは異なる一次的誤信念課題と文脈的感情課題との関連が示され、読書力別に視点取得課題間の関連も異なることが明らかになった。

しかし、聴覚障害児の各視点取得の発達の特徴を最も明確にするためには多くの課題が残されており、本研究の制約と今度の課題について以下のように考えている。

1. 各視点取得における課題の難易度を学年に応じて作成すること

各視点取得の課題の難易度において、2種類の難易度を用いたが、低学年も遂行できる課題にしたこと、実験の簡略化のため文章を短く提示するなどの工夫を施したことにより、全体的に難易度が低くなった点が挙げられる。各学年の能力に応じた課題を作成することで、低学年から高学年までの各視点取得の能力を詳細に検討できると考えられる。

2. 読書力低群の対象を中学部まで広げて検討すること

各視点取得の先行研究では、就学前の幼児と就学後の児童を比較することや、幼児だけを対象にした研究が多かったことから、本研究の小学生の低学年、中学年、高学年の3つの群に分けて発達様子の検討を通して、先行研究より各視点取得の発達が詳細に確認できたと考えられる。しかし、二次的誤信念課題や文脈的感情課題については中学部まで年齢を上げて検討することで、読書力低群の発達の詳細について検討する必要がある。

3. 聴覚障害児の経験の違いについて検討すること

本研究の対象児は特別支援学校（聴覚障害児）に在籍している口話を主なコミュニケーション手段とする学校の児童であった。実験の際には主に口話を用いて教示を行い、対象児の要望に応じて対応手話を提示した。視点取得と言語力との関係において、児童の言語力そのものだけではなく、言語力を用いた相互作用も影響するといった知見も示されており（Tomasuolo et al, 2012）、学校環境の違いによる相互作用の違いについても検討する必要があると考えられる。特別支援学校以外に通常学校の経験のある聴覚障害児を対象に、本研究のように年齢と読書力で各視点取得の発達を検討することで、本研究の結果と異なる特徴がみられるかどうかについて検討する必要がある。

4. 視覚的視点取得、認知的視点取得、情動的視点取得に関わる認知力について検討すること

本研究では読書力と課題の違いに着目し、学年の変化による各視点取得の発達を検討したが、読書力以外の認知力については検討しなかったため、具体的にどのような認知力が視点取得の発達と関連していることは検討できず、推察の段階で留まった。先行研究では対象間の関係を言語的に処理することで、二重の関係をもつ対象に対する二重表象の理解が促され、実行機能、作動記憶が向上するという知見もみられるが（Jacques & Zelazo, 2001; Zelazo, 1999）、各視点取得において、どのような認知力が関連しているかについて検討する必要があると考えられる。

さらに、非言語課題の遂行において、認知的、情動的視点取得の課題ではストーリーを構成する際、学年が低いほど、声や指文字でストーリーを話す様子がよくみられており、頭の中でストーリーを構成する高学年の様子とは異なっていた。これらの現状はメタ認知とも関連していると考えられるため、今後は、非言語課題を遂行する際に用いるメタ認知について、読書力や学年の違いの観点から検討してみる必要があると考えられる。

5. 読みの発達と視点取得の発達について検討すること

本研究では、読書力を聴覚障害児の言語力の指標として用いて検討した結果、読書力高低による視点取得の発達が異なることが明らかになった。読書力は言語力の中でも読み能力に該当するものであり、先行研究においても単語や統語力などの読み能力が視点取得と関連を示すことが示唆されている。今後は、聴覚障害児の読みの発達と視点取得の発達を縦断的に検討することで、言語力の中でも読み能力に着目し、読み能力のどの部分と視点取得の発達が関連を示すかについて検討してみる必要があると考えられる。

文献

- Antia, S. D. & Kreimeyer, K. H. (2015) *Social Competence of Deaf and Hard-of-hearing Children*. Oxford University Press, New York.
- Astington, J. W. & Baird, J. A. (2005) Representational development and false-belief understanding. In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why Language Matters for Theory of Mind*, Oxford University Press, Toronto, 163-185.
- Astington, J. W. & Jenkins, J. M. (1999) A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental psychology*, 35 (5), 1311.
- Bachara, G. H., Raphael, J., & Phelan III, W. J. (1980) Empathy development in deaf preadolescents. *American Annals of the Deaf*, 125 (1), 38-41.
- Banerjee, R. & Yuill, N. (1999) Children's understanding of self-presentational display rules: Associations with mental-state understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 111-124.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985) Does the autistic child have a "theory of mind"?. *Cognition*, 21 (1), 37-46.
- Borke, H. (1971) Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy?. *Developmental psychology*, 5 (2), 263-269.
- Borke, H. (1975) Piaget's mountain revisited: Changes in the egocentric landscape. *Developmental Psychology*, 11, 240-243.
- Bretherton, I. & Beeghly, M. (1982) Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18 (6), 906-921.
- Broomfield, K. A., Robinson, E. J., & Robinson, W. P. (2002) Children's understanding about white lies. *British Journal of Developmental Psychology*, 20 (1), 47-65.
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., Zubernis, L. S., & Balaraman, G. (2003) The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12 (2), 198-221.
- Chandler, M. J. (1973) Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills. *Developmental Psychology*, 9 (3), 326-332.
- 鄭仁豪 (1996) 聴覚障害児の読みのプロセスに関する実験的研究. 風間書房, 163-209.

- 鄭仁豪 (2008) 聴覚障害児と心理. 長崎勤・前川久男 (編), 障害理解のための心理学. 明石書店, 202-222.
- Courtin, C. (2000) The impact of sign language on the cognitive development of deaf children: The case of theory of mind. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 266-276.
- Courtin, C. & Melot, A.M. (2005) Metacognitive development of deaf children: Lessons from the appearance-reality and false belief tasks. *Developmental Science*, 8, 16-25.
- Cutting, A. L. & Dunn, J. (1999) Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child development*, 70 (4), 853-865.
- de Villiers, P. A. (2005) The role of language in theory-of-mind development: What deaf children tell us. In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why Language Matters for Theory of Mind*, Oxford University Press, Toronto, 266-297.
- de Villiers, J. G. & de Villiers, P. A. (2000) Linguistic determinism and the understanding of false. In P. Mitchell & K. Riggs (Eds.), *Children's reasoning and the mind*. Psychology Press, UK, 191-228.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991) Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62 (6), 1352-1366.
- Dwyer, E. (1983) A study of factors which influence spatial decentration in a group of deaf children. *International Journal of Rehabilitation Research*, 6 (6), 497-499.
- Figueras-Costa, B. & Harris, P. (2001) Theory of mind development in deaf children: A nonverbal test of false-belief understanding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6, 92-102.
- Fishbein, H. D., Lewis, S., & Keiffer, K. (1972) Children's understanding of spatial relations: Coordination of perspectives. *Developmental psychology*, 7 (1), 21.
- Flavell, J.H. (1985) *Cognitive development (second edition)*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 136-138.
- Flavell, J. H., Botkin, P. T., Fry, C.L., Wright, J. W., & Jarvis, P. E. (1968) *The development of role-taking and communication skills in children*. Wiley, New York, 70-81.
- Flavell, J. H., Everett, B. A., Croft, K., & Flavell, E. R. (1981) Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1-Level 2 distinction. *Developmental Psychology*, 17 (1), 99-103.
- Flobbe, L., Verbrugge, R., Hendriks, P., & Krämer, I. (2008) Children's application of theory of

- mind in reasoning and language. *Journal of Logic, Language and Information*, 17(4), 417-442.
- 福田由紀 (1991) 視覚的イメージ操作に関する発達の研究. *教育心理学研究*, 39 (3), 348-354.
- 福田由紀 (1996) 物語理解における視覚的イメージの視点の役割. 風間書房.
- Furth, H. G. (1966) *Thinking without language: Psychological implications of deafness*. Free Press, New York. 144-159.
- Gale, E., de Villiers, P., de Villiers, J., & Pyers, J. (1996) Language and theory of mind in oral deaf children. *In Proceedings of the 20th annual Boston University conference on language development*, 1, 213-224.
- Gopnik, A. & Astington, J. W. (1988) Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child development*, 26-37.
- Gordon, A. C. & Olson, D. R. (1998) The relation between acquisition of a theory of mind and the capacity to hold in mind. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68 (1), 70-83.
- Guralnick, M. (1990) Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14, 3-14.
- Harris, P. L. (1992) From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind & Language*, 7 (1-2), 120-144.
- Harris, P. L. (1996) Desires, beliefs, and language. In P. Carruthers & P. K. Smith (Eds.), *Theories of theories of mind*. Cambridge University Press, Cambridge, 200-220.
- Harris, P. L. & Gross, D. (1988) Children's understanding of real and apparent emotion. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind*. Cambridge University Press, Cambridge, 295-314.
- Harwood, M. D. & Farrar, M. J. (2006) Conflicting emotions: The connection between affective perspective taking and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24 (2), 401-418.
- Hoemann, H. W. (1972) The development of communication skills in deaf and hearing children. *Child development*, 990-1003.
- Hollebrandse, B., van Hout, A., & Hendriks, P. (2014) Children's first and second-order false-belief reasoning in a verbal and a low-verbal task. *Synthese*, 191 (3), 321-333.
- Howley, M. & Howe, C. (2004) Social interaction and cognitive growth: An examination through the role-taking skills of deaf and hearing children. *British Journal of Development Psychology*, 22, 219-243.

- Hughes, M. & Donaldson, M. (1979) The use of hiding games for studying the coordination of viewpoints. *Educational Review*, 31 (2), 133-140.
- Hughes, C. & Dunn, J. (1998) Understanding mind and emotion: longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental psychology*, 34 (5), 1026.
- Ives, W. (1980) Preschool children's ability to coordinate spatial perspectives through language and pictures. *Child development*, 1303-1306.
- Jackendoff, R., & Landau, B. (1991). Spatial language and spatial cognition. In D. J. Napoli & J. A. Kegl (Eds.), *Bridges between psychology and linguistics: A Swarthmore festschrift for Lila Gleitman*, Psychology Press, New Jersey, 145-170.
- Jackson, A. L. (2001) Language facility and theory of mind development in deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6 (3), 161-176.
- Jacques, S. & Zelazo, P. D. (2001) The Flexible Item Selection Task (FIST): A measure of executive function in preschoolers. *Developmental neuropsychology*, 20(3), 573-591.
- Kim, E. & Chung, I. (2016) Developmental Characteristics of Cognitive Perspective-Taking in Deaf Children: Differences in Reading Ability. *Journal of Special Children Education*, 18 (2), 1-18.
- 金恩河・鄭仁豪・四日市章 (2015) 聴覚障害児の視覚的視点取得の発達的特徴—言語力の違いによる検討—. *聴覚言語障害*, 44 (1・2), 25-35.
- Kurdek, L. A. & Rodgon, M. M. (1975) Perceptual, cognitive, and affective perspective taking in kindergarten through sixth—grade children. *Developmental Psychology*, 11 (5), 643-650.
- Lewis, C. & Mitchell, P. (1994) *Children's early understanding of mind: Origins and development*. Psychology Press, New York.
- Light, P. (1983) Piaget and egocentrism: A perspective on recent developmental research. *Early Child Development and Care*, 12, 7-18.
- Lundy, J. E. B. (2002) Age and language skills of deaf children in relation to theory of mind development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (1), 41-56.
- Masangkay, Z. S., McClusky, K. A., McIntyre, C.W., Sims-Knight, J., Vaughn, B. E., & Flavell, J. H. (1974) The early development of inferences about the visual percepts of others. *Child Development*, 45, 357-366.
- 馬杉翠・鄭仁豪 (2012) 聴覚障害児の基本感情理解の発達的特徴に関する研究. *聴覚言語障害*, 40 (2),

85 - 95.

松村暢隆 (1990) 幼児の知的発達. 関西大学出版, 18-39, 64-82.

Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007) Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78, 622-646.

宮崎清孝・上野直樹 (1985) 視点, 東京大学出版会.

溝川藍・子安増生 (2011) 5, 6 歳児における誤信念及び隠された感情の理解と園での社会的相互作用の関連. 発達心理学研究, 22 (2), 168-178.

Moeller, M. P. & Schick, B. (2006) Relations between maternal input and theory of mind understanding in deaf children. *Child Development*, 77 (3), 751-766.

Morgan, G. (2015) Social-cognition for learning as a deaf student. In H. Knoors & M. Marschark (Eds.), *Educating Deaf Learners: Creating a Global Evidence Base*, Oxford University Press, New York, 261-282.

Mossler, D. G., Marvin, R. S., & Greenberg, M. T. (1976) Conceptual perspective taking in 2- to 6-year-old children. *Developmental Psychology*, 12 (1), 85-86.

Naito, M. & Seki, Y. (2009) The relationship between second-order false belief and display rules reasoning: The integration of cognitive and affective social understanding. *Developmental Science*, 12 (1), 150-164.

Nelson, K., Plesa, D., & Henseler, S. (1998) Children's theory of mind: An experiential interpretation. *Human Development*, 41 (1), 7-29.

Odom, P. B., Blanton, R. L., & Laukhuf, C. (1973) Facial expressions and interpretation of emotion-arousing situations in deaf and hearing children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1 (2), 139-151.

大原重洋・廣田栄子 (2014) 聴覚障害児におけるメタ表象能力の発達と関連要因の検討. 音声言語医学, 55 (1), 17-25.

小津草太郎・杉村伸一郎 (2008) 葛藤する空間情報の使用における幼児の言語的/空間的反応. 発達心理学研究, 19 (4), 389-401.

Perner, J. & Wimmer, H. (1985) "John thinks that Mary thinks that..." attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39 (3), 437-471.

Peterson, C.C. & Siegal, M. (1995) Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 36 (3), 459-474.









- Peterson, C. C. & Siegal, M. (1999) Representing inner worlds: Theory of mind in autistic, deaf, and normal hearing children. *Psychological Science*, 10 (2), 126-129.
- Peterson, C. C. & Siegal, M. (2000) Insights into theory of mind from deafness and autism. *Mind & Language*, 15 (1), 123-145.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1947) *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Presses Universitaires de France, Paris. 245-285.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences*, 1 (4), 515-526.
- Rieffe, C. & Terwogt, M. M. (2000) Deaf children's understanding of emotions: Desires take precedence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (5), 601-608.
- Russell, P. A., Hosie, J. A., Gray, C. D., Scott, C., Hunter, N., Banks, J. S., & Macaulay, M. C. (1998) The development of theory of mind in deaf children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (6), 903-910.
- Schick, B., De Villiers, P., De Villiers, J., & Hoffmeister, R. (2007) Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development*, 78 (2), 376-396.
- Shantz, C. U. (1975) The development of social cognition. *Review of Child Development Research*, 5, 257-324.
- Sullivan, K., Zaitchik, D., & Tager-Flusberg, H. (1994) Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30 (3), 395-402.
- 杉村伸一郎・竹内謙彰・今川峰子 (1992) 他者視点取得課題の要因についての分析的研究. 教育心理学研究, 40 (4), 340-349.
- 鈴木忠・松寄洋子・佐伯胖 (1991) 幼児の空間認識における課題布置の「切り取り」. 発達心理学研究, 1 (2), 128-135.
- Tomasuolo, E., Valeri, G., Renzo, A. D., & Pasqualetti P. (2012) Deaf children attending different school environments: Sign language abilities and theory of mind. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18 (1), 12-29.
- 上淵寿 (2008) 感情と動機づけの発達心理学, ナカニシヤ出版.
- Urberg, K. & Docherty, E. M. (1976) Development of role-taking skills in young children. *Developmental Psychology*, 12, 198-203.
- Wellman, H. M., Hollander, M., & Schult, C. A. (1996) Young children's understanding of thought

- bubbles and of thoughts. *Child Development*, 67 (3), 768-788.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001) Meta - analysis of theory - of - mind development: the truth about false belief. *Child development*, 72 (3), 655-684.
- Widen, S. C. & Russell, J. A. (2008) Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive development*, 23 (2), 291-312.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983) Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13 (1), 103-128.
- Woolfe, T., Want, S. C., & Siegal, M. (2002) Signposts to development: Theory of mind in deaf children. *Child Development*, 73 (3), 768-778.
- 吉野公喜 (1974) 聴覚障害児 (ろう児) の関係把握能力-多次元分類による発達の検討-. 特殊教育学研究, 12 (1), 33-42.
- 吉野公喜 (1978) 聴覚・言語障害児の認知発達と言語. 小出進・中野善達 (編), 障害児の心理的問題, 東京都, 144-171.
- Youniss, J. & Robertson, A. (1970) Projective visual imagery as a function of age and deafness. *Child Development*, 41, 215-224.
- Zaitchik, D. (1991) Is only seeing really believing?: Sources of the true belief in the false belief task. *Cognitive Development*, 6 (1), 91-103.
- Zelazo, P. D. (1999) Language, levels of consciousness, and the development of intentional action. In P. D. Zelazo, J.W. Astington, & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention: Social understanding and self-control*. Mahwah, NJ, 95-117.
- Ziv, M., Most, T., & Cohen, S. (2013) Understanding of emotions and false beliefs among hearing children versus deaf children. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18 (2), 161-174.

資料

資料 1-1	視覚的視点取得における非言語課題の第一段階課題	147
資料 1-2	視覚的視点取得における非言語課題の第二段階課題	148
資料 1-3	視覚的視点取得における言語課題の第一段階課題	150
資料 1-4	視覚的視点取得における言語課題の第二段階課題	152
資料 2-1	認知的視点取得における非言語課題の一次的誤信念課題	160
資料 2-2	認知的視点取得における非言語課題の二次的誤信念課題	163
資料 2-3	認知的視点取得における言語課題の一次的誤信念課題	166
資料 2-4	認知的視点取得における言語課題の二次的誤信念課題	169
資料 3-1	情動的視点取得における非言語課題の知覚的感情課題	172
資料 3-2	情動的視点取得における非言語課題の文脈的感情課題	173
資料 3-3	情動的視点取得における言語課題の知覚的感情課題	175
資料 3-4	情動的視点取得における言語課題の文脈的感情課題	177

視覚的視点取得における非言語課題の第一段階課題

	実験者が見る絵	対象児が見る絵
練習課題		
本課題 1		
本課題 2		
本課題 3		

視覚的視点取得における非言語課題の第二段階課題

練習課題 1～3 (解答用の写真)



本課題 1～3 (解答用の写真)



視覚的視点取得における言語課題の第一段階課題

練習課題

がっこう きょうしつ せんせい こくばん え か
ここは、学校の教室です。先生は、黒板に絵を描いています。
こくばん み
みんなは、黒板を見えています。

本課題 1

こんど せんせい ほう み
今度は、先生がみんなの方を見えています。

本課題 2

あきら^{くん}君は、上着^{うわぎ}を^き着ています。上着^{うわぎ}の^{うしろ}後にはクマ^{くま}の^え絵が^か描
いてあります。

はなこ^{はなこ}花子ちゃんは、あきら^{くん}君の^{りょうて}両手をにぎっています。

本課題 3

りえ^{みぎ}ちゃんは右の^{みみ}耳に^{ほちようき}補聴器をつけています。

視覚的視点取得における言語課題の第二段階課題

練習課題 1～3

あなたまえの前に救急車きゅうきゅうしゃが止とまっています。あなたは、救急車きゅうきゅうしゃ
の後ろうしに立たっています。ドアは全部どあ ぜんぶしまっていて、窓まどから中なかの
様子ようすは見えみません。

練習課題 1 (解答用紙)

① 今の場所から、前の方に歩いて行って、救急車の前に立ち
ました。そこから救急車を見ると、次のうち何が見えると思
いますか？いくつでもいいので○をつけてください。

後ろのドア、右のドア、ライト、左のドア、タイヤ、赤いランプ

練習課題 2 (解答用紙)

② ^{こんど} ^{さいしょ} ^{ばしょ} ^{みぎ} ^{ほう} ^{ある}
今度は、最初の場所から、あなたの右の方に歩いて行って、
^{きゅうきゅうしゃ} ^{よこ} ^た ^{きゅうきゅうしゃ} ^み ^{つぎ}
救急車の横に立ちました。そこから救急車を見ると、次のう
^{なに} ^み ^{おも}
ち何が見えると思いますか？
^{まる}
いくつでもいいので○をつけてください。

^{うし} ^ど ^あ ^{みぎ} ^ど ^あ ^{らい} ^と ^{ひだり} ^ど ^あ ^{たい} ^や ^{あか} ^{らんぷ}
後ろのドア、右のドア、ライト、左のドア、タイヤ、赤いランプ

練習課題3 (解答用紙)

③ ^{こんど} ^{さいしょ} ^{ばしょ} ^{ひだり} ^{ほう} ^{ある}
今回は、最初の場所から、あなたの左の方に歩いて行って、
^{きゅうきゅうしゃ} ^{よこ} ^た ^{きゅうきゅうしゃ} ^み ^{つぎ}
救急車の横に立ちました。そこから救急車を見ると、次のう
^{なに} ^み ^{おも}
ち何が見えると思いますか？
^{まる}
いくつでもいいので○をつけてください。

^{うし} ^{どあ} ^{みぎ} ^{どあ} ^{らいと} ^{ひだり} ^{どあ} ^{たいや} ^{あか} ^{らんぷ}
後ろのドア、右のドア、ライト、左のドア、タイヤ、赤いランプ

本課題 1～3

あなたは友だちの後ろうし たに立たっています。あなたのお友だちともは
ランドセルら ん ど せ るをせおたって立たっています。

あなたには、ランドセルら ん ど せ るのふたがまみっすぐに見みえます。お友とも
だちのランドセルら ん ど せ るの右横みぎよこには、☆のシールほし し る っが付ついていますが、
左ひだりの方ほうにはシールし る っが付ついていません。

本課題 1 (解答用紙)

① 今の場所から、前の方に歩いて行って、お友だちの顔がまっ
すぐ見えるところに立ちました。そこからランドセルを見る
と、次のうち何が見えると思いますか？
いくつでもいいので○をつけてください。

ふた、☆のシール、背負いひも、シールが付いていない

本課題 2 (解答用紙)

② ^{こんど} ^{さいしょ} ^{ばしょ} ^{みぎ} ^{ほう} ^{ある}
今度は、最初の場所から、あなたの右の方に歩いて行って、
^{とも} ^{みぎ} ^{ほう} ^た ^{らんどせる} ^み
お友だちの右の方に立ちました。そこからランドセルを見る
^{つぎ} ^{なに} ^み ^{おも}
と、次のうち何が見えると思いますか？
^{まる}
いくつでもいいので○をつけてください。

ふた、^{ほし} ^し ^る ^せ ^お ^し ^る ^っ
☆のシール、背負いひも、シールが付いていない

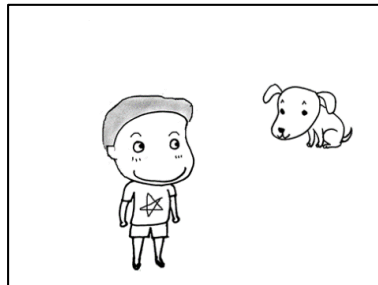
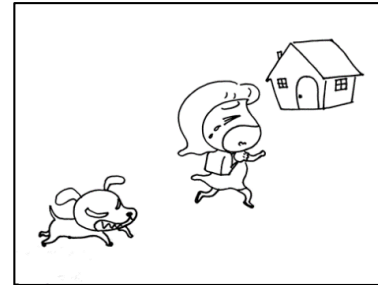
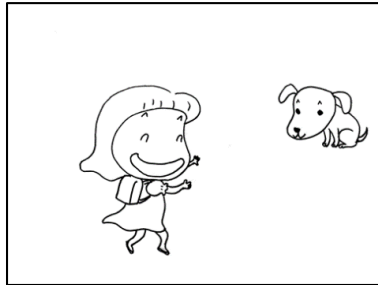
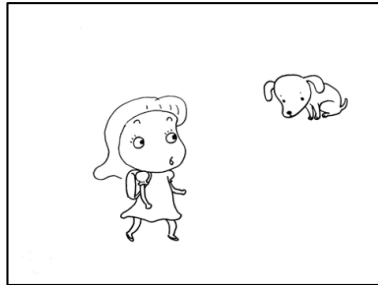
本課題3 (解答用紙)

③ 今度は、最初の場所から、あなたの左の方に歩いて行って、
お友だちの左の方に立ちました。そこからランドセルを見る
と、次のうち何が見えると思いますか？
いくつでもいいので○をつけてください。

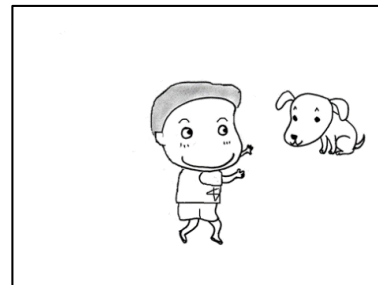
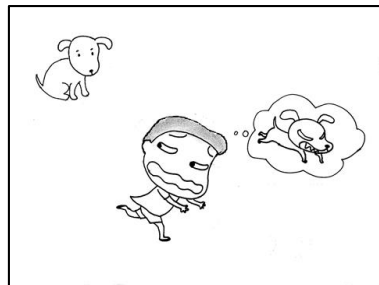
ふた、☆のシール、背負いひも、シールが付いていない

認知的視点取得における非言語課題の一次的誤信念課題

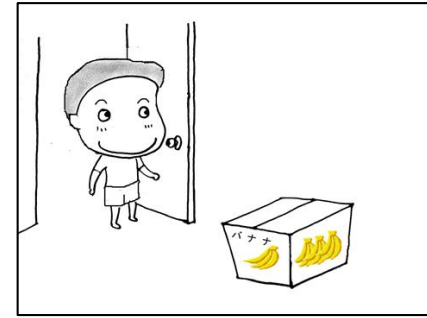
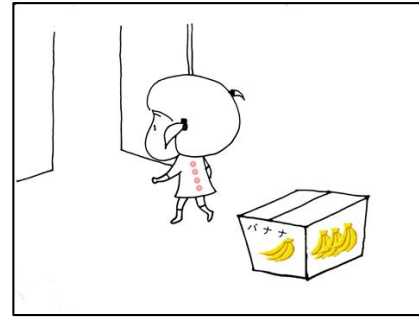
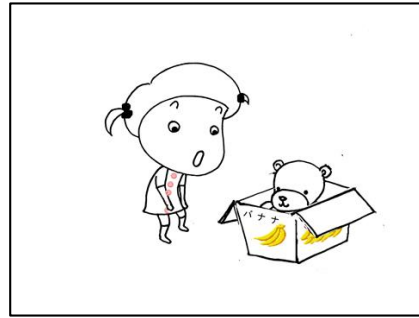
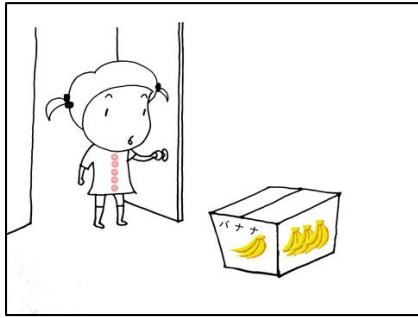
練習課題



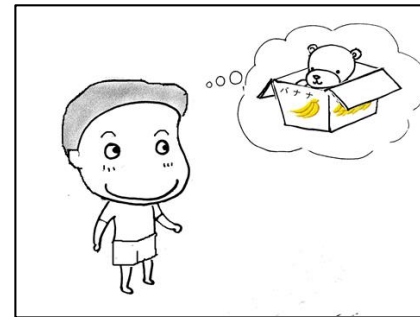
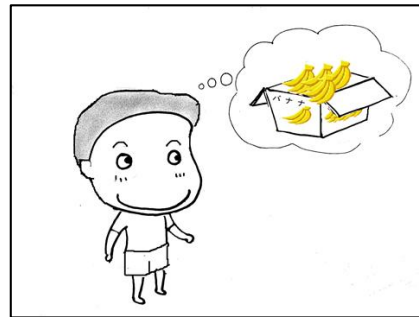
選択カード



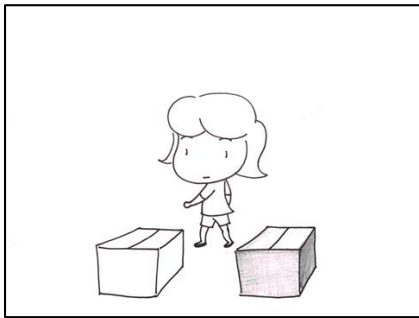
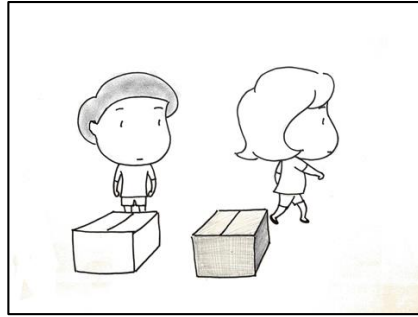
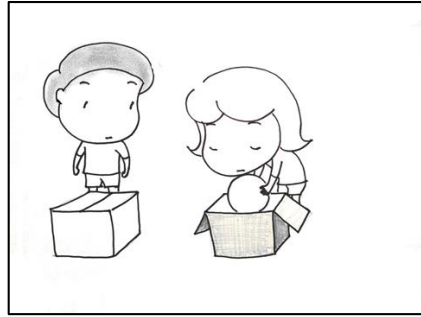
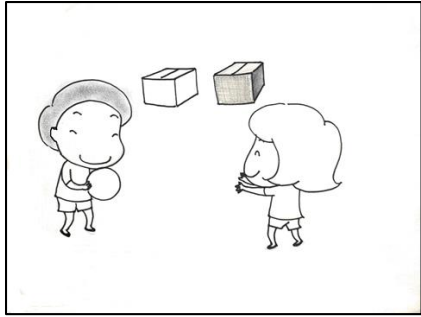
本課題 1



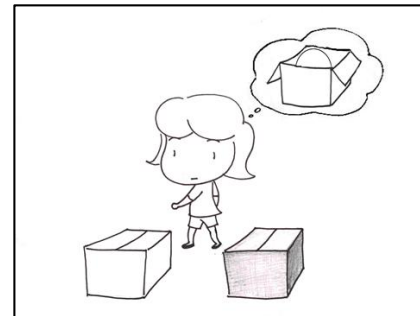
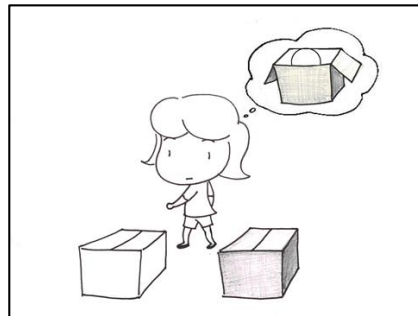
選択カード



本課題 2

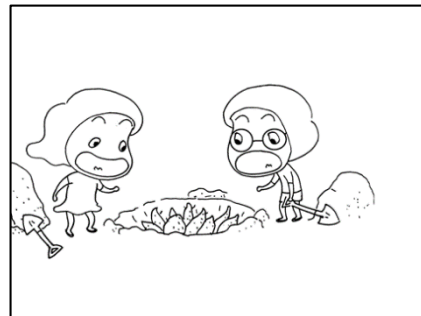
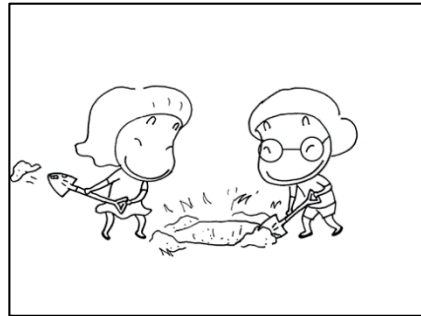
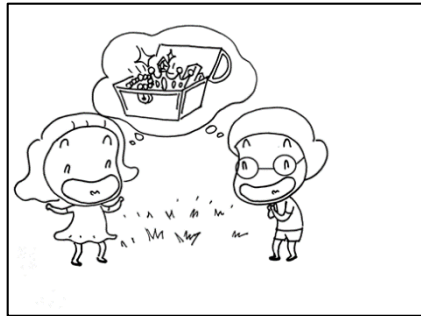
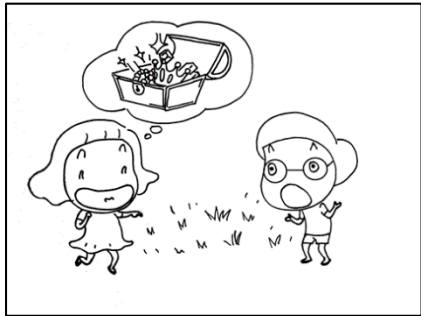


選択カード

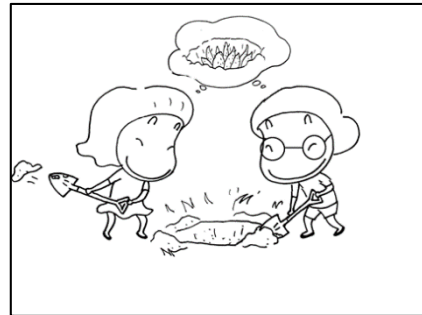
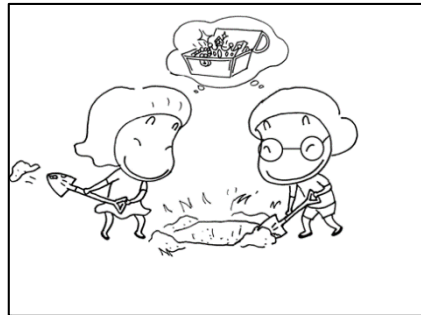


認知的視点取得における非言語課題の二次的誤信念課題

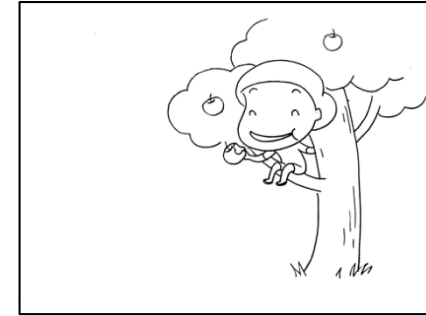
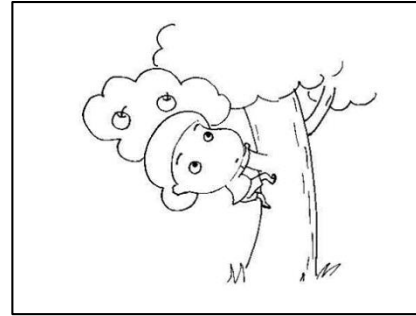
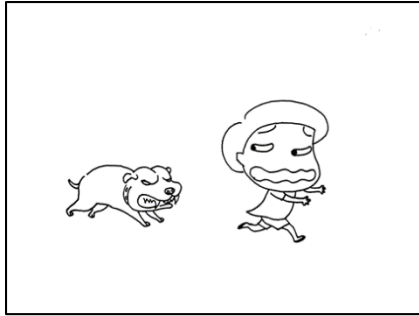
練習課題



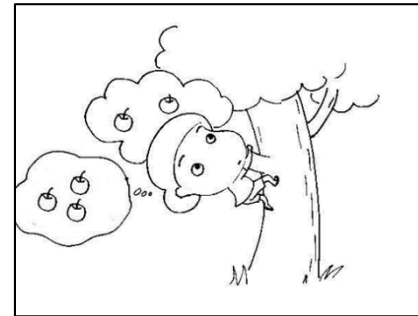
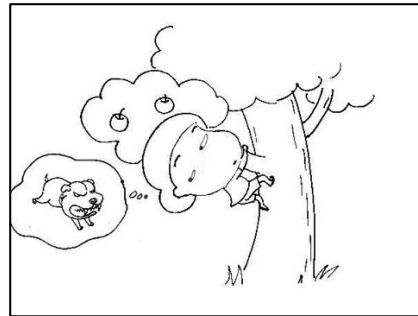
選択カード



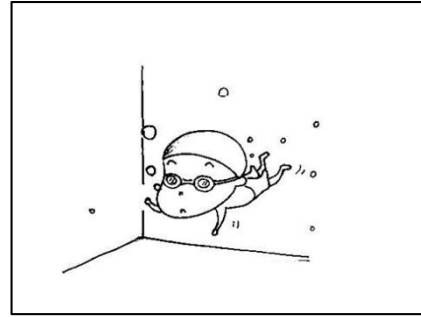
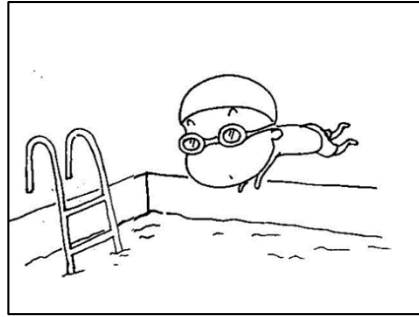
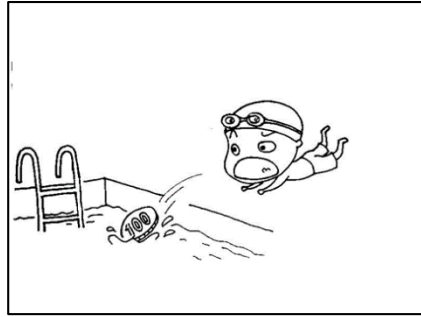
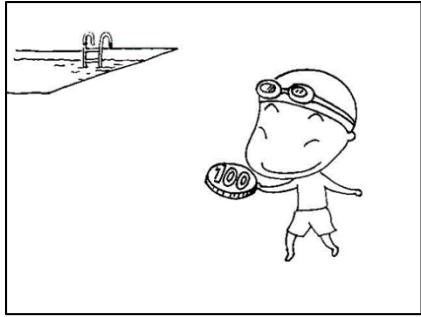
本課題 1



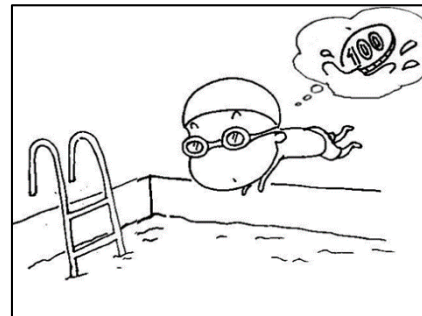
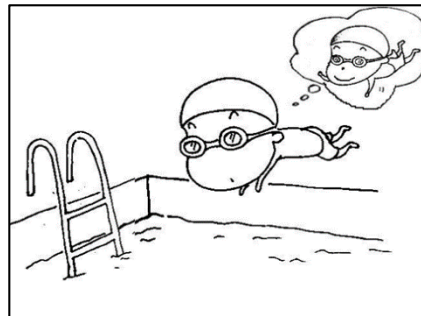
選択カード



本課題 2



選択カード



認知的視点取得における言語課題の一次的誤信念課題

練習課題

りえちゃんとあきら君は犬が大好きです。りえちゃんが一人
で家に帰るとき、かわいい犬と会いました。なでようと思って
近づいたら、犬にかまれそうになりました。りえちゃんはこわ
くなったので、走って家に帰りました。

りえちゃんが家に帰った後、今度は、あきら君が犬の近くを
通ろうとしました。

本課題 1

りえちゃんが^{いえ}家に^{かえ}帰ると^へ部屋に^{はこ}箱が^{おいて}おいてありました。箱に^{はこ}は、^ばバナナの^な絵が^え描いて^かありました。りえちゃんは、^ばバナナが^{はい}入っている^{おも}と思っ^{はこ}て箱をあけました。そしたら、^くクマの^ま人形が^{にんぎょう}入っていました。りえちゃんは^{はこ}箱に^{ふた}ふたをして、^へ部屋を^で出ました。

りえちゃんが^へ部屋を^で出た^{あと}後、^{こんど}今度は、^{くん}あきら^へ君が^{はい}部屋に入っ^{はこ}てきて、^み箱を見^{つけ}つけました。

本課題 2

りえちゃんとあきら君は部屋の中でボールで遊んでいました。
近くには黒い箱と白い箱がありました。りえちゃんは先生
から呼ばれたので、ボールを黒い箱に入れて、部屋を出ました。
あきら君はボールを黒い箱から出して白い箱に入れてから、
部屋を出ました。

あきら君が部屋を出た後、今度は、りえちゃんが、ボールを
さがしに部屋にもどってきました。

認知的視点取得における言語課題の二次的誤信念課題

練習課題

- ① りえちゃんはあきら^{くん}君に、畑^{はたけ}に宝物^{たからもの}がうめてあると話し
ました。
- ② 2人は、いっしょに宝物^{たからもの}をさがそうと思^{おも}いました。
- ③ りえちゃんとあきら^{くん}君は、シャベル^{しゃべる}で畑^{はたけ}をほり始め^{はじ}ました。
- ④ 畑^{はたけ}からは、お芋^{いも}がいっぱい^で出てきました。

本課題 1

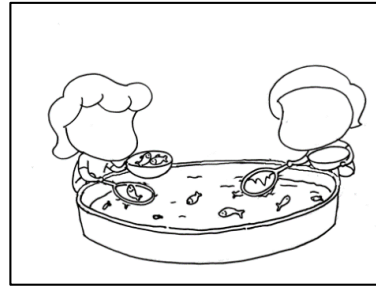
- ① たろう君は、こわい犬に追いかけてにげました。
- ② 走っていったら、りんごの木があったので、そこに登って、
にげようと思いました。
- ③ たろう君は、りんごの木の高いところまで登りました。
- ④ すると、おいしそうなりんごの実がなっていたので、
食べようと思いました。

本課題 2

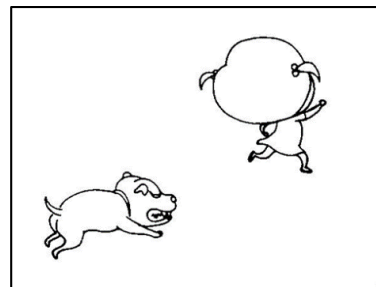
- ① じろう君はプールサイドで 100円玉を持っていました。
- ② ある 歩いていたら、100円玉をプールの中に落としてしまいました。
- ③ じろう君はプールに飛び込みました。
- ④ じろう君はプールの中にもぐって泳ぎました。

情動的視点取得におけ非言語課題の知覚的感情課題

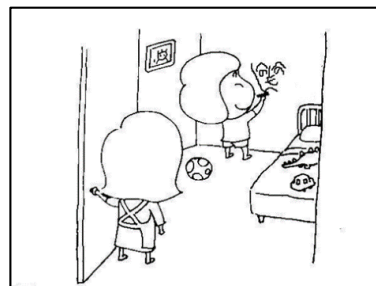
練習課題及び本課題 1



本課題 2

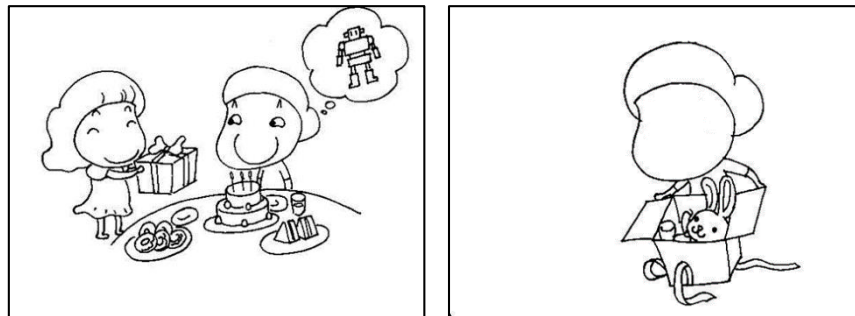


本課題 3



情動的視点取得におけ非言語課題の文脈的感情課題

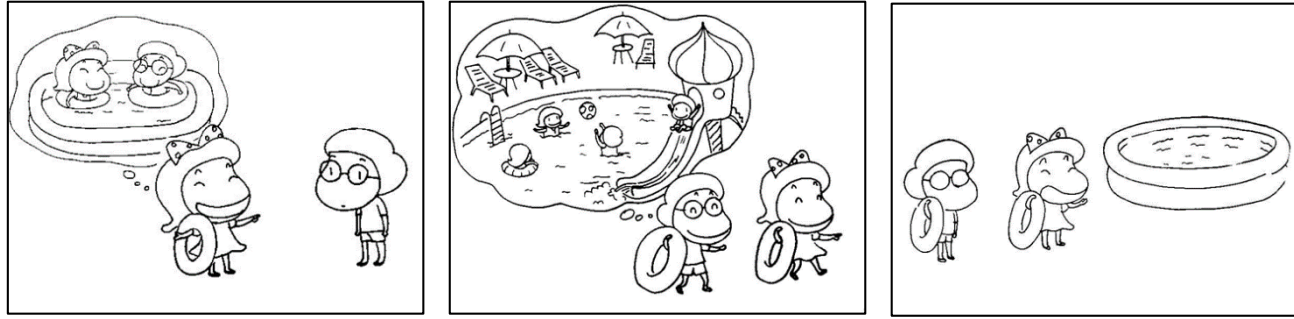
練習課題



本課題 1



本課題 2



本課題 3



情動的視点取得におけ言語課題の知覚的感情課題

練習課題及び本課題 1

りえちゃん^{くん}とあきら^{まつ}君は、お祭り^{きんぎょ}で金魚すくい^{きんぎょ}をしています
す。りえちゃんはたくさんの金魚^{きんぎょ}をすくいましたが、あきら^{くん}君
はいっぴきもすくうことができませんでした。

本課題 2

かなちゃんは、^{おお}大きい^{いぬ}犬に^お追いかけて^おにげています。

本課題 3

こ へ や ら く が か あ はい
子どもが部屋のかべに落書きをしていたとき、お母さんが入
ってきました。

情動的視点取得における言語課題の文脈的感情課題

練習課題

あきら君は、誕生日にりえちゃんからプレゼントをもらいま
した。あきら君はロボットが入っているといいな、と思いました
た。あきら君がプレゼントの箱をあけると、うさぎの人形が入
っていました。

本課題 1

ちえちゃんの家には小さいビニールのプールがあります。ちえちゃんも、たろう君にプールで一緒に遊ぼうと申しました。たろう君は大きなプールに行くのだと思って、ちえちゃんについて行きました。ちえちゃんが連れて行ってくれたプールは、たろう君が思っていたプールとはちがって、ちえちゃんの家にある小さいビニールのプールでした。

本課題 2

じろう君は、暑あつかったのでアイスあ い すを2個も食たべてしまいました。
た。そうしたら、じろう君くんはおなかがいたくなってしまうし
た。そのとき、友達ともだちのちひろちゃんあそが遊あそびにきて、じろう君くんに
おみやげのアイスあ い すをあげました。

本課題 3

くま りす ともだち くま
クマさんとリスさんは、なかよしのお友達です。クマさんは、
ふゆ うち さが おも くま うち
冬ごもりをするお家を探そうと思いました。クマさんがお家を
さが りす
探すときに、なかよしのリスさんもいっしょにさがしてくれま
りす くま うち おも
した。リスさんは、クマさんにぴったりのお家があるのを思い
だ りす くま うち み
出しました。リスさんは、クマさんにそのお家を見せてあげた
くま
くて、クマさんをつれていきました。
うち くま す き うえ ちい うち
でも、そのお家はクマさんには住めない木の上の小さなお家
でした。

謝辞

論文執筆にあたって、実に多くの方々のご指導を授かりました。指導教員の鄭仁豪先生は、いつも丁寧かつ熱心にご指導してくださいました。論文執筆の指導のみならず、実験先の学校にも一緒に同行して下さり、実験を行う上でのご助言を下さり、研究者としての姿勢についても丁寧に教えて下さいました。深く感謝し、御礼申し上げます。また、研究の面だけではなく、留学当時から生活などの様々な相談も聞いて下さり、8年という長い留學生活の中で心強い存在でした。

副指導教員の原島恒夫先生、岡崎慎治先生には、研究全体に関する貴重なご指導・ご助言をいただきました。心から感謝いたします。また、元筑波大学教授の大六一志先生には、データ分析に関するご助言をいただきました。聴覚領域の加藤靖佳先生、左藤敦子先生にも貴重なご助言と温かい言葉をいただきました。心から感謝申し上げます。

筑波大学名誉教授の四日市章先生には、右も左も知らない留學当初から研究室の学生として引き受けて下さり、研究の基礎について丁寧に教えていただきました。筑波大学退職後は、日本のお父さんとして心の支えになってくださいました。うまくことばで言い表せませんが、本当に心から感謝申し上げます。

筑波大学附属特別支援学校（聴覚障害）の関圭子先生には、実験課題の作成及び実施方法についてのご助言をいただきました。御礼申し上げます。本研究に協力していただいた児童のみなさんが一所懸命に頑張る姿は今でも私の脳裏に焼き付いています。実験の帰りは、いつも「子どもこの時間を無駄にしてはいけない」と自分に言い聞かせながら、頑張ろうと思いました。担任の先生方にも貴重な時間を割いて実験スケジュールを合わせて下さるなど、大変お世話になりました。

障害科学専門の先輩と後輩の皆様にも大変お世話になりました。先輩の有海順子さん、大部令絵さん、金憲周さんは、いつも心の支えになり、心が折れそうな時に温かい言葉で励まして下さいました。また、鄭研究室の後輩のみなさん、特に前川久樹さんと三枝里江さんは、実験の準備や論文作成の折には、いつも手を貸して下さいました。同じ学習室で2年間過ごした鈴木祥隆さんと李彩環さんも、大変な時にいつも支えになって下さいました。

最後に、長い留學期間だったにも関わらず、変わらない愛と信頼をもって応援してくれた家族に、感謝します。特に、同じ博士課程の学生として韓国と日本に離れて暮らしながらも一番の心の支えになってくれた夫にも感謝の気持ちを伝えたいと思います。

たくさんの方々を支えられてきたことを心から感謝しつつ、筆を置きたいと思います。

사랑하는 부모님과 시부모님, 늘 멘토가 되어 준 사랑하는 오빠랑 언니, 비타민제가 되어 준 시누이와 두 조카들, 항상 웃음으로 힘을주는 시누이, 지금은 배 속에 있는 사랑이 그리고 제일 큰 힘이되어 준 남편에게 감사의 마음을 전하고 싶습니다.

2016年12月9日

金恩河