

# 子どもの語用論的側面に関するアセスメント ——その現状と課題——

## The assessment of children with pragmatic difficulties

古池 若葉

### 要約

本稿では、ASD 児者における言語的な問題について、語用論上の困難に焦点を当ててその様相を示した上で、語用論的能力のアセスメントに役立つと考えられる検査や手法について整理し、今後の課題について考察した。その結果、主な知見として以下の3点が得られた。第1に、ソーシャルスキルにおいては言語的な側面が重要な位置づけにあるが、既存のソーシャルスキル尺度は語用論的側面をアセスメントする上で十分とは言えない。第2に、ASD 児者は、形式的な言語に問題が見られなくても、談話や会話などの語用論的側面に問題を持つことが多い。第3に、Wechsler 知能検査は、高機能 ASD 児者の語用論的能力に比べて言語性知能を過大評価しやすく、語用論的能力を測定するアセスメント方法は未確立ながら、ナラティブの産出を調べる方法や、会話を分析する方法によるアプローチが行われている。これらの知見を踏まえて、心理士として、言語臨床にどこまで携わる必要があるかについての考察を加えた。

### 目次

- 0. はじめに
- 1. ソーシャルスキルにおける言語的な側面
- 2. ASD 児者における言語的な問題の様相——語用論上の困難について——
- 3. 語用論的能力のアセスメント
  - 3.1 語用論とは何か
  - 3.2 語用論の発達の研究からの示唆
  - 3.3 語用論的能力のアセスメント方法
- 4. 全体的考察

## 0. はじめに

心理・教育相談機関においては、不登校や仲間から孤立しがちであるなどの学校不適応を主訴に心理士<sup>(注1)</sup>のもとへ来談する児童・生徒に対して、ソーシャルスキル・トレーニングの実施が必要となる場合が多い。しかし、グループでのソーシャルスキル・トレーニング指導は、人的資源やスペースの確保などの諸事情からなかなか実施しにくい面がある。また、グループでの指導が必ずしも子どもにとって最適とは限らない。他方、個別のソーシャルスキル・トレーニング指

導は、その子どものニーズにきめ細やかに対応しうる点でグループ指導にないメリットを持つと考えられる。

個別のソーシャルスキル・トレーニング指導にあたっては、対象児のニーズのアセスメントが重要である。ソーシャルスキルのアセスメントについては、近年標準化された尺度も開発されており（たとえば上野・岡田，2006），対象児の状態像と指導の必要な領域を捉えやすくなった。行動上の問題が軽微でありながら学校不適応が見られる子どもをアセスメントしてみると、スキルの不足が言語的なコミュニケーションに偏っていることが多い。とりわけ児童期後半以降の子どもにおいては、集団行動やセルフコントロールスキルはある程度身につけていても、言語的なやりとりの必要な仲間関係スキルやコミュニケーションスキルが課題として残りやすい。発達的な視点から仲間関係を捉えたとき、小学生（児童期後半）と中学生（思春期前半）に見られる仲間関係はそれぞれギャング・グループ、チャム・グループと呼ばれる（保坂，1998）。ギャング・グループとは、同一行動による一体感が重んじられ、同じ遊びを一緒にする者が仲間だと見なされる集団である。他方、チャム・グループは、互いの共通点・類似点をことばで確かめ合い、同じことばが通じる者だけが仲間だと見なされる集団である。このことからわかるように、児童期後半以降はギャング・グループからチャム・グループへの移行期にあたり、ソーシャルスキルの中でも言語的なやりとりに関するスキルが重要になってくるといえる。

ことばによるコミュニケーションに問題がある人に専門的なサービスを提供する専門職として、言語聴覚士（Speech - language - hearing - Therapist: ST）が挙げられる。対象児が言語的なコミュニケーションの問題をもっているのであれば、子どもへの指導を心理士ではなくSTに任せるという選択肢もある。同じ相談機関のスタッフの中にSTがいる場合にはそれが可能であろう。STがいない場合には、STを置いている他機関にリファーするという方法も考えられる。しかしながら、実際には他機関にリファーすることが難しい場合も多い。したがって、少なくともソーシャルスキル・トレーニングの一環として言語領域のトレーニングを行う場合には、心理士もその言語領域のアセスメントと指導方法に通じておく必要があるだろう。後述するように、その言語領域とは談話や会話などの語用論である。

近年、自閉症については、中核群である自閉症に軽症群を加えた連続体としての自閉症スペクトラム（autistic spectrum disorders: ASD）という概念で捉えられるようになってきている。神尾（2007）によれば、語用論の側面は、ASD者が最も困難を示す言語領域であり、一見、語彙が豊富で正常にみえても複雑な文章や会話を扱うと問題が見られることが多いという。また、神尾は、「自閉症に特異的と考えられてきた言語特徴は、自閉症やASDのみならず近縁の発達障害や健常者にも軽度に見られる連続的現象であることもわかってきた」と述べている。

心理・教育相談機関には、ASDや近縁の発達障害をもつと考えられる児童生徒の来談が多く、また、そうした発達障害をもたないまでも、言語的なコミュニケーションに何らかの問題を抱え

る者も多く見られる。しかし、相談機関で彼らを担当する心理士は、STとは専門性が異なることから、必ずしもASD児者が抱える言語面での困難に関するアセスメントや援助方法について、十分な専門的知識や技法を身につけているとは言い難い。そこで本稿では、ASD児者をはじめとする言語的なコミュニケーションに問題のある子どものアセスメントにおいて知っておくべき事項について、STによる言語臨床の知見も参考にしながら整理する。以下では、まず第1章でソーシャルスキルにおいて言語的な側面がどう捉えられているかについて概観する。次に、第2章でASD児者における言語的な問題について、語用論上の困難に焦点を当ててその様相を示す。第3章では、Wechsler知能検査が高機能ASD児者の言語能力を過大評価しやすいことを指摘し、語用論的能力のアセスメントに役立つ知見として、語用論の発達の研究から示唆される発達の指標について、また、現在試みられている児童の語用論的能力をアセスメントする方法とその結果得られたASD児者の語用論上の特徴について紹介する。最後に、第4章では本稿で得られた知見についての全体的な考察を行う。

なお、用語の使い方についてここで断っておきたい。先に自閉症スペクトラム（ASD）概念について触れたが、本稿では自閉症的な特徴を有する者を総称して「ASD児者」と呼ぶことにする。ただし、本稿で紹介する諸研究においては、研究者の視点によって「広汎性発達障害」（pervasive developmental disorders: PDD）の語を用いていることもあるので、その際には原典で用いられている語を原則として使用するものとする。

## 1. ソーシャルスキルにおける言語的な側面

ソーシャルスキルにはどのような領域があり、それらの領域の中で言語的な側面はどのように捉えられているのだろうか。以下では、わが国において開発されたソーシャルスキル尺度を検討し、その中で言語的な側面がどのように捉えられているかについて概観する。

ソーシャルスキルを測定する尺度については、ソーシャルスキルの研究者がそれぞれ自身の関心を反映させる尺度を作成してきたが、幅広い領域を網羅した尺度として、小貫（2004）の「社会性チェックリスト例」と上野・岡田（2006）の「指導のためのソーシャルスキル尺度（小学生用）」および「指導のためのソーシャルスキル尺度（中学生用）」（以下、「ソーシャルスキル尺度」と記す）が挙げられる。以下では、それぞれのチェックリスト、尺度がどのような領域を取り上げているかについて検討する。

小貫（2004）の「社会性チェックリスト例」は38項目からなり、ソーシャルスキルの領域を（1）集団参加行動、（2）言語的コミュニケーション、（3）非言語的コミュニケーション、（4）情緒的行動、（5）自己・他者認知の5つに分類している（表1参照）。この分類では、言語的側面が「言語的コミュニケーション」として一括りにされており、全項目数38項目中、15項目が「言語的コミュニケーション」領域であることから、他の領域に比べて比重が高いといえる。さら

表1 小貫(2004)の「社会性チェックリスト例」(小貫, 2004をもとに作成)

指導領域	項目例と項目数
I. 集団参加行動	(計7項目)
(1) ルール理解・遵守スキル (2) 役割遂行スキル (3) 状況理解スキル	「ゲームのルールが守れる」など3項目。 「日直・係の仕事などができる」など2項目。 「集団の動きについていける」など2項目。
II. 言語的コミュニケーション	(計15項目)
(1) 聞き取りスキル (2) 表現スキル (3) 質問/回答スキル (4) 話し合いスキル  (5) 会話スキル	「個別に話しかけると注意を向け続けられる」など4項目。 「伝えたい内容を言葉足らずに話せる」など3項目。 「自分の知りたいことを質問できる」など2項目。 「テーマとなっていることについて見合った発言ができる」など3項目。 「大人との話のやりとりができる」など3項目。
III. 非言語的コミュニケーション	(計5項目)
(1) 表情認知スキル (2) ジェスチャースキ (3) 身体感覚スキル	「相手の顔の表情の違いに気づける」など2項目。 「身振りやジェスチャーの意味が分かる」の1項目。 「声の大きさの調整ができる」など2項目。
IV. 情緒的行動	(計5項目)
(1) 自己の感情理解スキル (2) 他者の感情理解スキル (3) 共感スキル	「感情をコントロールすることができる」など2項目。 「相手の気持ちを察することができる」など2項目。 「他者や所属する集団全体の感情(喜び・悲しみなど)を共有できる」の1項目。
V. 自己・他者認知	(計6項目)
(1) 自己認知スキル (2) 他者認知スキル (3) 自己-他者認知スキル	「自分の特徴(長所短所など)を知っている」など3項目。 「友人の特徴(長所短所など)を理解できる」など2項目。 「相手と自分の共通点や違い(性格・特徴)が理解できる」の1項目。

表2 上野・岡田(2006)の「ソーシャルスキル尺度(小学生用)」(上野・岡田, 2006をもとに作成)

下位スキル	項目例と項目数
I. 集団行動	(計20項目)
(1) 対人マナー (2) 状況理解・こころの理論 (3) 集団参加 (4) 役割遂行	「よいことをしてもらったら『ありがとう』と言って感謝できる」など6項目。 「場の雰囲気を感じることができる」など5項目。 「グループ活動や班活動に参加する」など6項目。 「仲間同士で決めたルール・決まりを守れる」など3項目。
II. セルフコントロールスキル	(計10項目)
(1) 感情のコントロール (2) 行動のコントロール	「ゲームなどの勝負ごとで自分の負けを受け入れることができる」など5項目。 「授業中、勝手に席を離れたり、そわそわ体を動かしたりしないで座ってられる」など5項目。
III. 仲間関係スキル	(計11項目)
(1) 仲間関係の開始 (2) 仲間関係の維持	「知っている人に挨拶することができる」など6項目。 「仲間と会話を続けることができる」など5項目。
IV. コミュニケーションスキル	(計15項目)
(1) 聞く (2) 話す (3) アサーション (4) 話し合い	「先生や友だちの話を集中して聞ける」など3項目。 「言葉たらずでなく、話すことができる」など3項目。 「わからないことは質問できる」など4項目。 「話し合いの内容に沿った発言ができる」など5項目。

表3 上野・岡田（2006）の「ソーシャルスキル尺度（中学生用）」（上野・岡田，2006をもとに作成）

下位スキル	項目例と項目数
I. 集団行動	(計 20 項目)
(1) 対人マナー	「状況に合わせた適切な言葉づかいをする」など6項目。
(2) 状況理解・こころの理論	「相手のしぐさや表情から気持ちを読み取る」など5項目。
(3) セルフコントロール	「授業や課題に集中して取り組む」など4項目。
(4) 課題遂行	「与えられた仕事を最後までやりとげる」など5項目。
II. 仲間関係スキル	(計 12 項目)
(1) 仲間関係の開始	「適度に視線を合わせて人と話すことができる」など3項目。
(2) 仲間関係の維持	「仲間と冗談を言い合う」など6項目。
(3) 仲間への援助	「仲間が失敗したときなど励ましたりなぐさめたりする」など3項目。
III. コミュニケーションスキル	(計 16 項目)
(1) 聞く・話す	「相手の話をさえぎることなく聞く」など2項目。
(2) 非言語的スキル	「適切な声の大きさと話をする」など3項目。
(3) アサーション	「知っている人に自分から挨拶をする」など8項目。
(4) 話し合い	「話し合いの内容に沿った発言をする」など3項目。

に、「情緒的行動」領域で「相手の気持ちに合わせた言い方や行動がとれる」（他者の感情理解スキル）、「自己・他者認知」領域で「相手の立場（家族，先生，友人）に応じてやりとりを調整できる」（他者認知スキル）など，その他の領域でも言語的側面に関わるものが5項目見られ，全体の半数以上の項目が言語的側面に関連しているといえる。

他方，上野・岡田（2006）の「ソーシャルスキル尺度（小学生用）」は56項目からなり，下位スキルが（1）集団行動，（2）セルフコントロールスキル，（3）仲間関係スキル，（4）コミュニケーションスキルの4つに分類されている（表2参照）。また，「ソーシャルスキル尺度（中学生用）」は48項目からなり，（1）集団行動，（2）仲間関係スキル，（3）コミュニケーションスキルの3つの下位スキルに分類されている（表3参照）。言語的側面については，小学生用，中学生用ともに「コミュニケーションスキル」としてまとめられている。また，先の小貫（2004）と同じく，言語的側面に関わる項目は他の下位スキルにも見られる。すなわち，「話す」「聞く」が重要な要素になると考えられる項目は，小学生用では（後述するように）16項目に上り，「コミュニケーションスキル」の14項目（「決まった意見に従うことができる」を除く）と合わせて，ここでもやはり全体の半数以上の項目が言語的側面に関連しているといえる。

以上から，小貫（2004）の「社会性チェックリスト例」と上野・岡田（2006）の「ソーシャルスキル尺度」の両者において，言語的側面が独立したソーシャルスキル領域として扱われているとともに，言語的な側面に関わる項目が半数以上を占めていることがわかった。したがって，ソーシャルスキルにおいて，言語的側面は重要な位置づけにあるといえる。

それでは，言語的な側面は，具体的にどのような項目によってアセスメントされるのだろうか。表4は，言語的側面を捉えた項目の多い上野・岡田（2006）の「ソーシャルスキル尺度」の小学

表4 「指導のためのソーシャルスキル尺度」(上野・岡田, 2006) における言語関連項目

項目番号	下位スキル		項目内容
	大分類	小分類	
小1	集団行動	対人マナー	よいことをしてもらったら、「ありがとう」と言って感謝できる
小2	集団行動	対人マナー	いけないことをしてしまったら「ごめんさい」などと謝ることができる
小3	集団行動	対人マナー	状況に合わせた適切な言葉づかいができる(目上の人に敬語を使う, 知らない人になれなれしい言葉づかいをしないなど)
小4	集団行動	対人マナー	人のものを借りるときはきちんとことわることができる
小14	集団行動	集団参加	相手の話を終わりで聞いてから話すことができる
小24	セルフコントロールスキル	感情のコントロール	友だちがいやがることは言ったりやったりしない
小27	セルフコントロールスキル	行動のコントロール	授業中, キョロキョロしたり, ぼんやりしたりしないので話を聞くことができる
小31	仲間関係スキル	仲間関係の開始	知っている人に挨拶することができる
小32	仲間関係スキル	仲間関係の開始	視線を合わせて人と話すことができる
小34	仲間関係スキル	仲間関係の開始	聴することなく仲間に話しかけることができる
小35	仲間関係スキル	仲間関係の開始	仲間を遊びに誘うことができる
小36	仲間関係スキル	仲間関係の開始	遊んでいる仲間に自分から進んで加わることができる
小37	仲間関係スキル	仲間関係の維持	仲間と会話を続けることができる
小38	仲間関係スキル	仲間関係の維持	仲間と冗談を言い合うことができる
小40	仲間関係スキル	仲間関係の維持	友だちが失敗したときなど励ましたりなぐさめたりできる
小42	コミュニケーションスキル	聞く	先生や友だちの話を集中して聞ける
小43	コミュニケーションスキル	聞く	先生の話や友だちの発表の内容を理解できる
小44	コミュニケーションスキル	聞く	聞かれたことに對してきちんと答えることができる
小45	コミュニケーションスキル	話す	言葉たらずでなく, 話すことができる
小46	コミュニケーションスキル	話す	物事を順序だてて説明することができる
小47	コミュニケーションスキル	話す	人前で適切に発表やスピーチをできる(前に出て行く, 正しい姿勢をとる, スムーズに話す, 相手にわかるように話すなど)

(注)・項目番号における「小」は小学生用, 「中」は中学生用を表す。たとえば「小1」は, 小学生用の項目のみを記載した。

・小学生用と中学生用で項目内容が同一または類似している場合には, 小学生用の項目のみを記載した。

項目番号	下位スキル		項目内容
	大分類	小分類	
小48	コミュニケーションスキル	アサーション	わからないことは質問できる
小49	コミュニケーションスキル	アサーション	集団に向かって自分の考えを述べることができる
小50	コミュニケーションスキル	アサーション	いやなこととはしっかりことわることができる
小51	コミュニケーションスキル	アサーション	くやしさを怒りを言葉で伝えることができる
小52	コミュニケーションスキル	話し合い	話し合いの内容に沿った発言ができる
小53	コミュニケーションスキル	話し合い	決まった意見に従うことができる
小54	コミュニケーションスキル	話し合い	意見がまとまらないときに, 多数決, ジャンケン, 妥協案を出すなど, 意見をまとめる方法を提案できる
小55	コミュニケーションスキル	話し合い	指名されたら, 議長や進行役などのまとめ役を行うことができる
小56	コミュニケーションスキル	話し合い	話し合いにおいて全体の意見を参考にしながら結論を出すことができる
中3	集団行動	対人マナー	相手の話に関心を示しながら聞く
中8	集団行動	状況理解・このころの理論	冗談や皮肉など裏の意味のある言葉を理解する
中28	仲間関係スキル	仲間関係の維持	仲間と趣味や興味のあることを共有する
中32	仲間関係スキル	仲間への援助	仲間の悩みや不満を共感しながら聴く
中33	コミュニケーションスキル	聞く・話す	相手の話をさえぎることなく聞く
中35	コミュニケーションスキル	非言語的スキル	適切な声の大ききで話をする
中36	コミュニケーションスキル	非言語的スキル	タイミングよく, うなずき・あいづちを入れる
中37	コミュニケーションスキル	非言語的スキル	身振りや手振りをうまく使って表現する
中38	コミュニケーションスキル	アサーション	知っている人に自分から挨拶をする
中40	コミュニケーションスキル	アサーション	人に感謝の意を伝える
中44	コミュニケーションスキル	アサーション	親しい人に不安や心配なことを話す
中45	コミュニケーションスキル	アサーション	困ったとき, 人に助けを求める

生用および中学生用の項目から、広い意味で言語的な側面を捉えていると考えられる項目を抽出したものである。これらの項目を用いたアセスメントにより、子どもの言語的な側面に関するソーシャルスキルの現状を把握することができるだろう。しかしながら、たとえば「仲間と会話を続けることができる」（小37）ことに問題があると判明したときに、その問題への支援方法を策定するためには、会話の維持困難が何によってもたらされるかについて、さらなる別のアセスメントが必要となる。すなわち、会話の維持が難しい要因については、「相手の話を聞いてばかりで自分はしゃべらないから」「相手の興味のない話を一方的にまくしたてるから」「相手の質問に的外れな返事をしてしまうから」など、いろいろとありうるからである。したがって、支援方法を考えるためには、より具体的な行動レベルで対象児の状態を捉えるアセスメント方法や項目が求められる。

表4の項目の中には、談話や会話などの語用論的な能力に関わる項目も多い。先述したように、ASD児者が最も困難を示す言語領域は語用論的側面である。以下では、具体的な行動レベルで語用論的な側面をアセスメントするための理論的な基礎と技法についてみていく。

表5 PDD児者の言語特徴（斉藤，2008をもとに作成）

特徴	内容
1. 言語の獲得の遅れ	PDD児の言語は、アスペルガー症候群を除き、遅れて獲得される。知的障害が重度であれば、生涯言語を習得しない場合もある。
2. 語用の障害	言語を獲得した後でも、言語を適切に使用する語用の障害をもつ。その結果会話が円滑に進まない。 相手に対して配慮せず、一方的に自分の興味のあることを話す。／相手が知らないことでもかまわず話を進める。／わかりきったことをわざわざ言う。／質問をしたのに相手の答えをきちんと聞いていない。／会話の間合いやうなずきなどのタイミングが早すぎたり遅すぎたりする。／相手との親しさや距離を考慮せずクラスメートや家族に丁寧な話し方をする。／字義通りの解釈をし、比喩や皮肉を理解できない。／人称の転換ができない。（特に英語圏で、自分について話すときに「I」を用いず「You」で話すなど。日本語では人称をあまり用いないので目立たない。）
3. 語彙の偏り	<ul style="list-style-type: none"> <li>・初期に獲得される語（始語から50語ほど）は、健常児間では共通するものが多い。しかし、PDD児は全く異なる語（特に本人の興味の対象を表す語）から習得することがある。</li> <li>・概念の基準レベルより先に下位概念の語を習得し、興味をもつある種の下位概念語を非常に数多く獲得することがある。</li> <li>・形容詞や相対的概念を表す語（ex. 「同じー違う」）の習得が遅い。相対的な意味をもつ指示語（ex. 「そこーここ」）を誤って用いる。</li> </ul>
4. 感情表現が希薄	<ul style="list-style-type: none"> <li>・感情を表すとされる終助詞（「ね」、「よ」など）の出現が遅い。</li> <li>・イントネーションが平坦である。</li> <li>・自分の意志を尋ねられているにもかかわらず、人ごとのような答え方をする。</li> </ul>
5. コミュニケーション意欲はもっている	・コミュニケーションをしたいという意欲は、対人認知の発達に伴いもつようになる。それがエコーリアや強迫的な質問癖として現れることも多い。

## 2. ASD 児者における言語的な問題の様相—語用論上の困難について—

DSM-IV-TR においては、PDD の中核的な障害である自閉性障害の定義を、(1) 対人的相互反応の質的な障害、(2) コミュニケーションの質的な障害、(3) 制限された反復的で常同的な様式の行動、興味、活動としている。しかし、実際には(1)と(2)は切り離して考えることが難しいことが多いので、(1) 対人相互的反応性の障害、(2) 強迫的傾向(固執、こだわり、反復)の2点を基本的障害と考えるとわかりやすい(斉藤, 2008; 十一, 2006)。PDD 児者の言語に見られる特徴においても、この2点が反映されていると考えられる。

斉藤(2008)は、PDD 児者の言語特徴について、(1) 言語の獲得の遅れ、(2) 語用の障害、(3) 語彙の偏り、(4) 感情表現が希薄、(5) コミュニケーション意欲はもっているの5点を挙げている(表5参照)。(2)と(4)は、先の「対人相互的反応性の障害」を、(3)は「強迫的傾向」が反映されているといえるだろう。(1)で「言語の遅れ」が挙げられているが、PDD 児者のうちで、高機能で言語発達の遅れがみられなかった一群はアスペルガー症候群と呼ばれる。しかし、アスペルガー症候群児者は言語の形式(語彙、構文、構音)の発達が良好でも、PDD 児者の言語障害の中核的な特徴である語用や会話の障害をもっていることが指摘されている(神尾, 2007; 斉藤, 2008)。

そこで、斉藤はアスペルガー症候群と高機能PDDの両者を含めて高機能PDDとして捉え、高機能PDD 児者の問題について次のように述べている。「高機能PDD 児者の障害は主に高次の対人関係障害として現れる。具体的には相手に対する関心をもつこと、相手の心的状態の理解、適切な応答、年齢に見合った社会的ルールに従って行動すること、複数の人が参加するゲームや遊びへの参加などに問題が生じる。・・・(中略)・・・問題は直接教えられるまでエラーに気づかず、周囲の雰囲気から正しい行動を習得していくのがむずかしいことである。そして怒られても何がいけなかったかの理解が不十分のまま、怒られた経験だけを積み重ね、自分に対する不全感、無能感を増長していく恐れがある。」思春期前半の仲間関係は「チャム・グループ」と呼ばれるが、思春期以降、仲間関係の形成、維持においてことばの役割が大きくなるにつれて、「語用の障害」(表5参照)を抱えていることによる環境への不適応がより強まっていくと考えられる。

語用の障害は、ASD 児者の対人相互反応性の障害を反映すると考えられるが、ASD 児者が語用論的側面に困難を抱えるのはなぜだろうか。このことについて神尾(2007)は、「語用的側面は、言語を場面によって異なった仕方でも扱うこと(理解と産出)にかかわるので、他者の視点や考えが理解困難であるASD 者が最も困難を示す言語領域である。」と説明している。語用論の定義は研究者によってやや異なるので、次章では語用論とは何かについての本稿の立場を明らかにした上で、語用論的能力のアセスメントについて検討する。



表6 語用論的能力の要素（浮田，1999 をもとに作成）

要素	具体的な内容
言語的側面	発話行為の理解と産生，話し手と聞き手の交代，あいづち，ポーズ（「間」），談話，話題の提示・維持・変更，相手との関係に即した話し方など。
パラ言語的側面	発話の明瞭さ，プロソディ，声の大きさ・高さ・調子，情緒的表現など。
非言語的側面	姿勢，相手との距離，手振り・身振り，顔の表情，アイコンタクト・視線など。

### 3. 語用論的能力のアセスメント

#### 3.1 語用論とは何か

言語学においては，1960～1970年代から語用論研究が盛んになってきた。語用論とは，発話とそれが行われる状況から，話し手と聞き手との関係において，取り出される意味とその働きを研究する部門である（小泉，2001）。コミュニケーションには語彙や統語といった形式的な言語能力が必要であるが，それだけでは話し手の「意図」を必ずしも伝えられない。

たとえば，会議の最中に，ある人が窓際の席に座っている人に「この部屋，暑くないですか？」と言ったとしよう。おそらく窓際の人は，話し手が窓を開けてほしがっているのだと解釈して，窓を開けてくれるだろう。「この部屋，暑くないですか？」という発話は「はい」「いいえ」で答えられるような疑問文に過ぎないのだが，私たちはその場の状況から，発話の背後にある話し手の意図を理解することができるのである。発話とそれが行われる状況から発話の意味を理解する能力のことを語用論的能力と呼ぶが，発話の意図を正しく伝えたり，正しく理解するためには，形式的言語能力だけでなく語用論的能力が必要なのだ。

語用論的能力と考えられる要素は，言語的側面，パラ言語的側面，非言語的側面の3つに分けられる（浮田，1999）。それぞれの要素の具体的な内容については表6に示す。斉藤（2008）が示したPDD児者の5つの言語特徴（表5参照）のうち，「語用の障害」および「感情表現が希薄」に見られる特徴は，それぞれ語用論的能力の言語的側面，パラ言語的側面における問題を反映しているといえるだろう。これらに加えて，非言語的側面の情報を利用する能力が語用論的能力に含まれるのである。秦野（2001）は，「発話解釈にあたっては，発話に対する言語的知識に加えて，非言語的知識（背景知識など―筆者注）をどのように文脈情報として取り入れるのかが，会話成立の鍵となる。」と述べている。言語が流暢でありながら，会話に問題の見られるASD児者は，言語的知識は有しているが，非言語的知識を文脈情報として取り入れる力に問題があるといえる。それでは，語用論的能力はどのようにアセスメントすることができるだろうか。以下では，まず語用論領域に関する発達研究から，語用論的能力のアセスメントに役立つ知見について検討する。

#### 3.2 語用論の発達的研究からの示唆

語用論領域の発達については，子どもの談話と会話を対象に研究が行われてきた。会話に問題

表7 学童期の会話の発達項目 (大石, 2001b を改変)

項目	内容	年齢
話題の一貫性	会話中に特定の話題のトピックを維持し、一貫性のある会話を続けること。	小学校低学年～
会話の修正	自分が話していることが相手に伝わらないときに、別の表現で言い直したり、ことばの意味を付け加えたり、背景の情報を加えるなど、相手が何を知らないのか、わからないのかを考慮して会話を修正すること。	小学校中学年～
会話のモニター	自分がどこまで相手の情報を理解したかをモニターし、聞き返したり質問したりすること。	小学校高学年～
間接的要求表現	相手に要求したいことがあるときに、その要求を直接的な表現ではなく、間接的な表現を通して伝えること。(たとえば、相手の持ち物がほしいときに、「ほしい」と言うのではなく、「きれい」などと間接的に要求を伝えること。)	小学校低学年～

表8 臨床的なアセスメントの対象となる語用能力 (大井, 2001 をもとに作成)

語用能力	内容	項目
言語行為	話すことで何かを行う。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話し手がメッセージを送り、聞き手の理解を得ようとする。</li> <li>・依頼し、断言し、表現し、遂行し、あるいは約束する。</li> <li>・適切性条件(本当に欲しいものを要求するなど)を保つ。</li> </ul>
会話	互いに何かを行い合う。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・互いに協力し合い、会話を意味のあるものにする。</li> <li>・話す順番を交替し、それぞれが会話に寄与する。</li> <li>・話題を始め、維持し、終了し、または転換する。</li> </ul>
文脈と言語	状況・談話の流れに関連づける。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話す際の前提を設ける、または推定する。</li> <li>・旧情報と新情報とを区別しながら話す。</li> <li>・言語学的な結束性と内容上の一貫性を保つ。</li> <li>・丁寧さを調節する。</li> </ul>

があると、社会生活の様々な場面で支障をきたすことになる。そこで、ここでは会話を取り上げ、語用論的能力のアセスメントに役立つ知見について検討する。

そもそも、会話はどのような条件の下に成立するのだろうか。Clark (1992) は、会話成立の4条件として、会話参加者が(1)背景的知識について共通の基盤があること、(2)相互作用には共同の過程があると気づくこと、(3)聞き手が理解できるように自分のメッセージをどのように表現するかという感覚を発話者が持つこと、(4)両者が意味を調整し取り扱おうとする意欲と能力を持っていることを指摘している(秦野, 2007)。会話の発達的な研究は、子どもが日常生活の中で身近な大人の会話に巻き込まれながら、徐々にこれらの条件を踏まえた会話の積極的な参加者になっていく様相について明らかにしてきた。具体的には、「発話者交代」「隣接対」「選択的組織化」「会話の開始と終結」「対話の修復」「トピックの組織化」などの観点から、定型発達児における会話の発達過程が、周囲の大人による発達促進的な役割も含めて明らかにされてきた。本稿では紙幅の制約上その詳細については触れないが、これらの研究については秦野(2001, 2007)がレビューしている。ASD 児者の語用論的能力をアセスメントする際には、こうした定型発達児の会話の発達過程からの逸脱に留意したい。

アセスメントに関しては、大石(2001b)が学童期(児童期)の言語発達の様相とそのアセスメントについて論じており、その中で会話についても取り上げている。大石によれば、会話は学

童期に最も著しい発達が見られる領域である。幼児期の子どもの会話は、相手の意図とは関係なくこなされることが多いが、学童期の会話は、相手の意図や既有知識、適切な伝え方などを認識してなされるようになる。学童期に達成されるこうした会話の発達の基礎には、自分の視点から離れて他者の視点に立つという社会的認知発達があると考えられる（大石，2001b）。大石は、学童期の会話の発達項目として、（１）話題の一貫性、（２）会話の修正、（３）会話のモニター、（４）間接的要求表現の４点を挙げている（表７参照）。ASD 児者は社会的認知に問題をもつために、これらの発達項目の達成が困難であるといえる。これらの項目は、児童期以降の会話領域に関するアセスメントにおいて役立つだろう。

また、大井（2001）は、言語発達障害への語用論的アプローチについて、子どもの言語学習に影響を及ぼす周囲の環境に焦点をあてた「広い語用論」と子ども自身の語用能力障害の様相に焦点をあてた「狭い語用論」の両面から幅広く論じている。その中で、多様な語用能力を（１）言語行為、（２）会話、（３）文脈と言語の３つに分類した一覧（表８参照）を示し、アセスメントにおいてはこれらの項目と子どもの現実の伝達行動とを照らし合わせることが役立つと述べている。具体的には、子どもと大人のコミュニケーション場面のビデオ記録の反復視聴やそのやりとりの文字資料の検討、あるいは「行為要求」などの特定の伝達行為が生じやすい実験場面での子どもの言動の分析などである。これらのアセスメントのための標準化された検査や専用の道具は日本ではまだないとされるが、語用論の対象となる複雑な現象を捉える上で、コミュニケーション場面の会話分析は、手間はかかるものの有益なアセスメント・ツールとなるだろう。

### 3.3 語用論的能力のアセスメント方法

以上で見てきたように、会話領域における語用論的能力は、学童期以降に問題になってくるといえる。3.2 では発達研究から示唆される、語用論的能力のアセスメントに役立つ指標についてみてきたが、この節では、子どもを対象に検査等の構造化された手法を実施することを通して語用論的能力をアセスメントする方法について検討する。

まず、語用論的能力について取り上げる前に、児童期の子どもの言語発達を測定する検査における問題点について考えたい。大石（2001a）は、学校教育における学業不振や不登校の子どもの多くが学童期の言語発達に問題を持つことを指摘し、他方でわが国の言語発達障害学において学童期の言語発達がほとんど注目されてこなかったことについて警鐘を鳴らしている。大石によれば、ことばの発達の評価は、（１）言語発達全体の水準の評価（言語発達が遅れているかどうか、どの程度の遅れかなど、発達を総合的に評価する）、（２）言語機能別評価（語彙、統語、音韻、語用などの言語機能がそれぞれどの程度発達しているのか、言語発達を分析的に評価する）の２種類に分けられる。前者の発達を総合的に見る視点はより重要ではあるが、特に学童期は分析的に見る視点が重要になるにもかかわらず、わが国ではまだことばの発達を分析的に評価する方法

があまり開発されていない。

言語発達全体の水準の評価を含め、子どもの知能を幅広くアセスメントする検査がWISC-IIIであり、ASDをはじめとする発達障害のアセスメントには欠かせない。しかしながら、神尾(2007)は、Wechsler知能検査を用いて高機能自閉症者の言語性知能を測定する場合、VIQは彼らの会話能力と比して過大評価されやすいので注意が必要だと指摘している。神尾はこのことについて、「Wechsler知能検査によるVIQは、自閉症にみられるような言語発達の異常や複雑な言語障害に鋭敏でなく、とりわけ高機能自閉症においては、語彙や事物に関して習得された知識量や学業成績の指標と考えてよい。」と述べている。高機能ASD者では暗記学習による好成绩によって弱点がカバーされる傾向があるのだという。したがって、ASD児者の言語的な問題を明らかにするためには、大石(2001a)の分類による「言語機能別評価」が必要であり、とりわけ高機能ASD児者においてはその中でも語用に関するアセスメントが求められる。他方、語用の定義は研究者によって若干異なり、また評価が主観的にならざるを得ないために、語用論的能力に関する標準的な指標は確立されていない(神尾, 2007)。

しかしながら、児童の語用的能力を評価する方法も試みられており、ナラティブ(物語)の産出を調べるアプローチ、児童と検査者との自由会話の分析などが試みられている(神尾, 2007)。ナラティブの産出とは、本やビデオを見せてその筋書きを話してもらったり(構造化した場面)、特定の話題について自由に話してもらう(半構造化場面)というものである。ASD児者を対象にナラティブの産出や自由会話の分析を用いた研究から、ASD児は場面の構造化の程度が弱くなるほど語用能力の障害が露呈しやすくなること(Losh & Capps, 2003)、自閉症児は聞き手の注意を取得するための工夫をせず、大人との会話は維持できても、子どもの会話の維持は難しいこと(Willcox & Morgford-Bevan, 2000)、高機能自閉症症例の会話の進め方は自分の関心事に関する話題のくり返し、前置きなしの話題の転換等のために話題を維持するのが困難であること(Dobbinson, Parkins, & Boucher, 1998)、アスペルガー障害症例は聞き手の意図や先行する会話文脈を考慮せずに話者交替やテーマ変更を行うために、全体としてテーマを共有した談話が成立しにくく、聞き手に向けた「ね」や「よ」などの日本語文末表現(対人関係を構築する機能がある)の産出や応答が乏しかったこと(稲田・神尾, 2007)などが報告されている。これらの研究については神尾(2007)がレビューしており、本稿では紙幅の制約上その詳細には触れないが、ASD児者のナラティブや会話においてどのような点に留意してアセスメントを行えばよいかについて、これらの研究から多くのヒントが得られるであろう。

以上から、学童期の語用論的能力のアセスメント方法は確立していないが、ナラティブの産出を調べる方法や、会話を分析する方法によって語用論的能力をアセスメントするアプローチが行われていることが明らかになった。これらの手法についてはまだ標準的な指標が得られていないと考えられるが、個人に縦断的に実施することによって、語用能力の継時的な変化を追跡するこ

とは可能である。また、今後は、学童期も含め幅広い年齢に同一の課題を実施し、標準的な指標を得るためのデータを蓄積することが課題となるだろう。

#### 4. 全体的考察

本稿では、ASD 児者における言語的な問題について、語用論上の困難に焦点を当ててその様相を示し、語用論的能力のアセスメントに役立つと考えられる検査や手法について検討した。その結果、ソーシャルスキルにおいては言語的な側面が重要な位置づけにあるが、語用論的側面をアセスメントするためには、既存のソーシャルスキル尺度よりも精度の高い指標で捉える必要があると考えられた。また、ASD 児者は、言語を流暢に話す場合でも、談話や会話などの語用論的側面に問題を持つことが多いことが指摘されていた。そして、WISC-Ⅲをはじめとする Wechsler 知能検査は、高機能 ASD 児者の言語性知能を過大評価しやすく、語用論的能力を測定する方法はまだ確立していないものの、ナラティブの産出を調べる方法や、会話を分析する方法が試みられていた。これらの知見を踏まえて、心理士として、言語臨床にどこまで携わる必要があるかについて最後に考察したい。

先に、言語的なコミュニケーション上の問題への援助を行う言語聴覚士 (ST) の専門性について触れたが、同じ相談機関や治療機関に心理士と ST が勤務している場合には、言語的な問題への援助は ST が担当するのが適切である。たとえば、栗原 (2007) は、小児の高次脳機能障害に対するリハビリテーション医学の視点から、入院でのリハにおける多職種による連携のとれたチームアプローチのモデルを提示している。そのモデルによれば、臨床心理士は認知訓練や、家族が高次脳機能を理解するための支援を担い、ST はコミュニケーション訓練、言語理解、文章を書く訓練を担うという分業が提案されている。

このような多職種が勤務する機関ではなく、同じ職場に ST がいない場合には、ST を置いている他機関にリファーするという方法も考えられる。しかしながら、実際には、他機関にリファーすることが難しい場合も多い。たとえば、「2つの機関に通うことが現実的に困難」「すでに来談者と相談員との関係ができておりリファーしにくい」「リファーを試みたが他機関から断られた」「幼児とは異なり児童の言語指導の受け入れ機関が少ない」などである。

したがって、言語面の療育指導を専門としない相談員 (心理士) であっても、児童生徒のソーシャルスキル・トレーニングの中で言語発達促進的な介入が必要な場合がありうる。ニーズの把握と指導の効果を評価するためには、児童生徒の言語発達上のつまずきのアセスメントが欠かせない。談話や語用のような高次の言語能力は、それを支える認知機能が多岐にわたるとされる。既存のソーシャルスキル尺度は、言語的なコミュニケーションに関するスキルを大づかみで捉えることはできるが、具体的な指導につなげるための情報を得るためには、さらに精度の高いアセスメントが必要であろう。本稿で取り上げた談話や会話の分析的アプローチによるアセスメント

は専門性が高く、一般的な心理士にとっては業務範囲外であると考えられるかもしれない。しかしながら、ASD 児者をはじめとする発達的な偏りをもつクライアントは、学校での対人関係のまづさなどの社会適応上の問題を抱えて、まずは心理・教育相談機関を訪れ、そこで心理士の面接を受けることが多い。そのクライアントに対して、心理士はソーシャルスキル・トレーニングをはじめとする援助を行うことになると考えられるが、対象児に必要なソーシャルスキル・トレーニングの中には、語用論的問題に対する言語臨床の実践と重複する面があるのである。それゆえ、心理士であっても、語用論的な能力のアセスメントについてある程度の知識と技能を備えておく必要があるといえるだろう。本稿で取り上げた語用論的能力を示す発達指標や談話分析、会話分析などの手法は、そのために役立つことができるだろう。また、アセスメントは、最初に支援方針を立てるために行うだけでなく、ソーシャルスキル・トレーニングなどの支援を続けながら、その支援の効果を測定するためにも活用することができる。語用論的能力は捉えがたいが、発達指標のチェックや談話分析、会話分析を適宜行うことを通して、語用論的能力を見立てる援助者の洞察力もより高まっていくことが期待される。

最後に、本稿では語用論的な観点から会話の問題を検討したが、会話の問題については対象児の幅広い認知機能を視野に入れてアセスメントする必要がある。竹田ら（2000）は、会話が苦手な LD 児について、そのつまずきの原因を神経心理学的・認知心理学的な観点から捉える枠組みを提示している。その詳細は本稿では取り上げないが、会話の問題に関するアセスメントの観点を考える上で参考になるだろう。

#### 引用文献

- Clark, E. (1992). *Arenas of language use*. University of Chicago Press.
- Dobbins, S., Parkins, M. R., & Boucher, J. (1998). Structural patterns in conversation with a woman who has autism. *Journal of Communication Disorders*, 31, 113-134.
- 秦野悦子 (2001). 社会的文脈における語用論的知識の発達 秦野悦子 (編) 入門コース ことばの発達と障害 1 ことばの発達入門 大修館書店 pp. 116-143.
- 秦野悦子 (2007). 幼児期の話しことばの発達 笹沼澄子 (編) 発達期言語コミュニケーション障害の新しい視点と介入理論 医学書院 pp. 269-288.
- 保坂 亨 (1998). 児童期・思春期の発達 下山晴彦 (編) 教育心理学 II—発達と臨床援助の心理学— 東京大学出版会 pp. 103-123.
- 稲田尚子・神尾陽子 (2007). アスペルガー障害の語用論的特徴—成人—事例の会話分析の知見より— 児童青年精神医学とその近接領域, 48 (1), 61-74.
- 神尾陽子 (2007). 自閉症スペクトラムの言語特性に関する研究 笹沼澄子 (編) 発達期言語コミュニケーション障害の新しい視点と介入理論 医学書院 53-70.
- 小泉 保 (2001). 序説 小泉 保 (編) 入門語用論研究—理論と応用— 研究社 pp. 1-4.
- 小貫 悟 (2004). ソーシャルスキルトレーニング (SST) の基礎 小貫 悟・名越斉子・三和 彩 LD・ADHD へのソーシャルスキルトレーニング 日本文化科学社 pp. 1-69.
- 栗原まな (2007). 小児の高次脳機能障害 リハビリテーション医学, 44, 751-761.

- Losh, M. & Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 239-251.
- 大井 学 (2001). 語用論的アプローチ 大石敬子 (編) [入門コース] ことばの発達と障害 3 ことばの障害の評価と指導 大修館書店 pp. 86-107.
- 大石敬子 (2001a). 評価について 大石敬子 (編) [入門コース] ことばの発達と障害 3 ことばの障害の評価と指導 大修館書店 pp. 4-7.
- 大石敬子 (2001b). 学童期の言語発達と評価 大石敬子 (編) [入門コース] ことばの発達と障害 3 ことばの障害の評価と指導 大修館書店 pp. 40-55.
- 斉藤佐和子 (2008). 広汎性発達障害 石田宏代・大石敬子 (編) 言語聴覚士のための言語発達障害学 医歯薬出版株式会社 pp. 167-182.
- 竹田契一 (監修) 太田信子・西岡有香・田畑友子 (著) かわはらみわ (イラスト) (2000). LD 児サポートプログラム—LD 児はどこでつまづくのか, どう教えるのか— 日本文化科学社
- 十一元三 (2006). アスペルガー障害 Q&A 集 こころのりんしょう à la carte, 25, 143.
- 上野一彦・岡田 智 (編著) (2006). [特別支援教育] 実践ソーシャルスキルマニュアル 明治図書
- 浮田弘美 (1999). 実用言語の治療 濱中淑彦 (監修) 波多野和夫・藤田郁代 (編) 失語症臨床ハンドブック 金剛出版 pp. 625-632.
- Willcox, A., & Morgford-Bevan, K. (2000). Applying the principles of conversational analysis in the assessment and treatment of a child with pragmatic difficulties. In N. Muller (Ed.), *Pragmatics in speech and language pathology*. Amsterdam: John Benjamin Publishing. pp. 125-138.

#### 注

- 注1 現在, 心理・教育相談機関における心理援助の専門職においては, 臨床心理士の有資格者がかなりの数を占めると考えられるが, 本稿ではその他の心理系の資格を有する者も含めて「心理士」と総称することにする。