

児童期の語用論知識の発達と障害 —依頼の会話場面における直接-間接発話の理解について— (中間報告)

白百合女子大学大学院 今井 智子

Development of pragmatic knowledge in school-aged children and children with communication difficulties: Comprehension and responses to direct-indirect requests in everyday situations using conversation comic strips.

Graduate School of Developmental Psychology, Shirayuri University, IMAI, Tomoko

要 約

本研究では、明らかな知的遅れが認められないが、コミュニケーションが適切におこなわれず学校教育現場での適応に困難さをもつ児童期の発達障害児を対象に、依頼の会話場面における直接-間接発話の理解に関する調査を行い、語用論知識の発達特徴について検討することを目的とする。定型発達児との比較により、医学的診断や知能検査結果のプロフィールごとにその特徴を分類した結果、研究1では、直接発話（「窓あけて」）の理解について、語用論知識の使用特徴が、診断と（あるいは）知能検査結果のプロフィールにより異なることが明らかとなった。

【キー・ワード】 コミュニケーション発達, 語用論知識, 発達障害, 直接-間接発話, 児童(期)

Abstract

This study investigates comprehension and responses to direct-indirect requests in everyday situation using conversation comic strips for school-aged children with ASD, ADHD, ASD/ADHD (23 boys and 2 girls, aged 6-11 years, IQ \geq 80, having social communication difficulties) from the point of view of pragmatic knowledge development. Comparing the usage of pragmatic knowledge by typically developing (TD) children, and categorized by diagnosis of developmental disorders and WISC-IV profiles, the differences in usage of pragmatic knowledge were found in these diagnosis and/or cognitive profiles, when understanding the direct speech acts of requests (Study1).

【Key words】 communication development, pragmatic knowledge, developmental disorder, direct-indirect requests, primary schoolchildren

問題と目的

児童期に入ると、言葉による他者との相互作用がコミュニケーション行動の中心となるが、明らかな知的遅れが認められなくても、コミュニケーションが適切におこなわれず、適応に困難さをもつ発達障害児の問題が、語用面や対人行動面から指摘され（大井, 2）、インリアル（竹田・里見, 1994）やSST（小貫ら, 2004; 五十嵐, 2005）といった教育的指導法が支援に用いられてきた。

中でも、直接-間接発話は、話し手の意図理解に際して、字義的な発話を直接発話、非字義的なものを間接発話と捉え、その解釈に背景の文脈状況や関係性によるところが大きい間接発話の理解と応答において、幼児期から成人期まで様々な問題が生じることが明らかにされており（Paul & Cohen, 1985; 高橋・石井・河内, 1999; 石井・里見・竹田, 2000; 矢田・大井, 2009）、日常生活場面におけるコミュニケーション上の意味の取り違いやトラブルが起こる原因の一つであると考えられる。

こうした問題は、言語発達において、語彙や統語が獲得されているにも関わらず、会話がおこなわれる文脈との関連で適切に言語が用いられず、コミュニケーションの基礎となる情動共有や心の理解といった心理的要因を同時に考える必要があるといえる（Happé, 1993; 三橋・中村, 2004）。また、現実のコミュニケーション場面に即した問題として、会話におけるプロソディや表情認知といった非言語的要因の重要性を指摘する知見も積み重ねられ（Shriberg et al., 2001; 三橋ら, 2009）、障害特性に応じて理解を促進する支援（Gray, 1993, 1994）もなされるようになってきたが、基礎的研究はまだ十分であるとはいえない。特に、言葉を単に知っていること、言えることと、実際の会話場面で適切な言動がとれることは、必ずしも一致するわけではなく、日常会話のやりとりから獲得・活用される語用論知識の発達（秦野, 1998）を主とした研究の蓄積が重要であるといえる。

定型発達児の例として、秦野（2001）は、お皿の上にあるクッキーを手に入れるための発話場面で、直接発話から間接発話に要求表現のレパートリーを広げていく背景に、語用論知識の獲得・発達が重要であるとした。特に、間接要求表現の理解に関して、仲・無藤（1983）は、話し手の目標や状況、聞き手の状況や協力についての文脈情報が、効果的な役割を果たしている点を、慣習性の高低を含めて検討している。一方、障害児に関して、今井（2015）は直接発話の段階において定型発達児と発達障害児の間でその応答に著しい違いは認められないものの、理由づけを述べる段階になると、語用論知識の用いられ方に既に明確な違いがみられることを指摘しており、直接-間接発話に関する問題の特徴と連続性についてあらためて考える必要性が示唆される。

そこで本研究では、直接-間接発話の一つとして依頼の要求表現に焦点を絞り、児童期の発達障害児を対象として、日常生活の会話場面における理解と応答について、定型発達児との比較をもとに、語用論知識の発達特徴について検討をおこなう。

特に、以下の3点について、本稿では、まず研究1の経過を報告する。

1. 依頼の会話場面における直接発話の理解と応答について、課題調査をおこない、語用論知識の発達の観点から、定型発達児との比較により特徴を明らかにし、医学的診断や知能検査結果の認知プロフィールごとに、困難さの様相について、特徴の分類を検討する（研究1）。
2. 間接発話の調査結果から、直接発話の特徴との類似性/相違性（連続性の有無）について考察す

- る(研究 2)。
3. 研究 1・研究 2 で得られた結果の特徴が、日常の学校生活場面におけるコミュニケーションにおいても同様にみられるか、質的な側面について、エピソード記述法を用いた観察により、検討する (研究 3)。

方 法

調査対象児

コミュニケーションの支援を主目的とした通級指導教室に在籍する発達障害児のうち、昨年度から継続して研究協力を得られた児童、および、新たに保護者から協力の同意を得られた児童 (小学 1～6 年生男女), 25 名。

調査実施日時

2015 年 10 月～11 月, 小学校の中休みあるいは放課後

調査の手続き, および, 使用する課題の内容

カラー映像 (iPad) 形式の漫画によるストーリー課題を用いて, あらかじめ設定した依頼の会話場面における直接・間接発話について, 場面設定の教示後に, 調査参加者がストーリー課題の視覚刺激を指でめくっていき, 応答表現に関して, 吹き出しに台詞を言う形で自由回答を求めた。また, その後にとる行動とその理由づけ (応答表現と行動の理由) について, 補足質問を行い, 一連のやりとりを IC レコーダーに録音し, トランスクリプションを起こした。その後, 語用論知識の発達の観点から, 医学的診断名と知能検査結果の認知プロフィールごとに分類をおこなった。なお, 本調査に用いられるストーリー課題は, 仲・無藤 (1983), 加藤 (1996), 高久・福田 (2007) を参照して, 筆者が作成したものであり, これまでも継続調査の中で既に繰り返し使用しているものである (今井, 2012 他)。

研究 1 で使用するストーリー課題の内容は以下の通りである。

依頼の直接発話に関する課題 (「窓あけ」課題)

夏の暑い日に, 体育の授業が終わって教室に戻ってきた状況設定で, 「窓あけて」という依頼の直接発話についての応答を求める内容である (図 1)。



図 1

分析

収集した言語データから、直接発話に対する応答、応答後の行動、それらに対する理由づけについて、意味内容を語用論知識（言語行為・状況・気持ち・考え・関係性）と自他の焦点化（自分・相手・状況）の点からカテゴリー分類し、特徴を明らかにした。そして、既に得られた定型発達児の結果（今井, 2012, 2015）と比較検討した。また、医学的診断や知能検査結果の認知プロフィールごとの分類について検討をおこなった。

結果

研究1：依頼の直接発話に関する課題調査の分析

(a) 対象児の特徴

対象児 25 名（そのうち前年から継続の児童 8 名を含む）（表 1）の診断別の知能検査結果における IQ 分布（表 2）を以下に示す。下位検査におけるプロフィールで、最も高い群指数はいずれの児童も 100 を超えており、個人内の強みであると考えられた。一方、最も低い群指数は 68~104 と、個人間でばらつきが認められた。また、WISC-IV 知能検査結果をもつ 17 名に関して、群指数による個人内差の特徴と診断名について検討をおこなったところ、必ずしも一致しない結果であった（図 2-1, 2, 3）。

表 1 学年別人数の内訳 (N=25)

1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	合計
2	7 (1)	6 (1)	4 (2)	5 (3)	1 (1)	25(8)

※ () : 前年度から継続して調査に参加した児童

表 2 診断別の WISC (Ⅲ or Ⅳ) における IQ 分布 (N=25)

IQ	ASD	ADHD	ASD/ ADHD	その他
110以上	5		2	1
100-109	2	3	3	
90-99		2		1
85-89	2	1	1	1
80-84		1		
合計(人数)	9	7	6	3

※その他(場面緘黙などを含む)

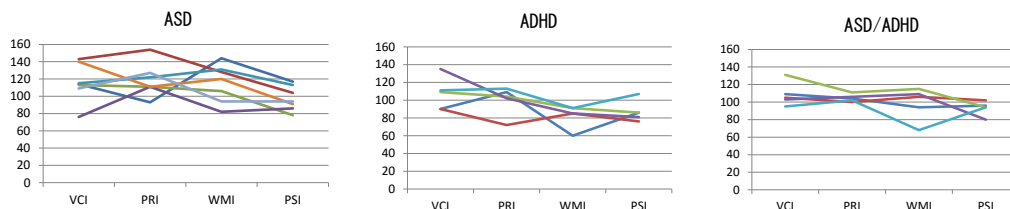


図 2-1, 2, 3 診断別の WISC-IV における個人内プロフィール (N=17)

(b) 課題調査結果の特徴と分類

今井 (2015) をもとにした定型発達児との特徴の比較, および (a) にもとづく分類を行なったところ, 医学的診断名 (ASD, ASD/ADHD, ADHD) により, 語用論知識の各カテゴリーへの関心の向きやすさと, 自分/相手/状況への注意の焦点化のしやすさに, 共通した特徴がみられ, 課題調査内の直接発話への応答は適切であっても, その理由づけに, 診断名ごとに特徴の偏りが確認された。その特徴は, 今井 (2015) における理由づけの 3 タイプ (a)-(c) に対応する結果であった (表 3) (表 4) (表 5)。

表 3 「窓あけて」に対する応答の理由づけ特徴 (診断別) (N=17)

診断名	注意の焦点化	語用論知識のカテゴリー
ASD	主に「自分」	認知処理スタイルにより異なる (「言語」「状況」「気持ち」「考え」)
	自分を含む型の割合が7/7名, 100%	
ADHD	主に「自分」	主に「気持ち」
	3/4名(その他沈黙1名), 75%	
ASD/ ADHD	主に「自分>相手」	主に「言語(行為)」「考え」
	相手を含む型の割合が5/5名, 100%	

また, 医学的診断と認知処理スタイルから確認された理由づけの偏り, 理解の仕方には, 得られた横断データから一定の方向性があることが示唆され, ミスコミュニケーション行動につながる程度から適応的な行動の範疇におさまる程度の場合まで, 学年や障害の程度に応じて幅広く分布し, 不適応行動の中核に関連する特徴である可能性が示唆される。したがって今後は縦断データも合わせてさらに量的・質的な検討を要する。

表 4 通常学級における「窓あけて」に対する理解と応答例および理由づけ特徴の分類 (今井, 2015 改変)

	応答	その後の行動	理由づけ	カテゴリー	注意の焦点化
通常学級	受諾	いいよ 窓をあける	頼まれたから。	言語行為	自分>相手
		わかった 窓をあける	自分も暑いし、友達も暑そうだから。	状況	自分・相手
		いいよ 窓をあける	自分が窓の近くにいたし、暑くて教室の中も空気の入れ替えとかした方がいいと思うから。	考え	自分・状況
	はい	窓をあける	友達だから。	関係性	相手
非受諾	自分で開ける	面倒くさいから 自分で開けるって言う	面倒くさいから。	気持ち	自分

表 5 通級における診断別の「窓あけて」に対する理解と応答例および理由づけ特徴の分類

診断名	応答	その後の行動	理由づけ	カテゴリー	注意の焦点化
ASD	いいよ	開けたよ的に、伝えに行く	(a) そうした方がいいから	考え	自分
ADHD	自分で開けて	決められない	(b) 恥ずかしいから	気持ち	自分
ASD/ ADHD	いいよ	窓あける	(c) 窓あけてって友達に言われたから	言語(行為)	自分>相手

今後の展望

引き続き, 間接発話の理解の特徴 (研究 2), および教室内でのミスコミュニケーションのエピソード

ド分析（研究3）を行ない、語用論知識の発達特徴について検討する。

引用文献

- Clark, H.H. (1979). Responding to indirect speech acts. *Cognitive Psychology*, 11, 430-477.
- Gray, C. (1993). *The original social story book (Revised edition)*. Future Horizons.
- Gray, C. (1994). *Comic strip conversations*. Future Horizons.
- Happé, F.G.E. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48(2), 101-119.
- 秦野悦子・やまだようこ(編) (1998). *コミュニケーションという謎*. ミネルヴァ書房.
- 秦野悦子(編) (2001). *ことばの発達入門*. 大修館書店.
- 今井智子 (2012). 児童期における要求表現の発達語用論的研究—直接-間接要求表現についての一考察. *白百合女子大学 発達臨床センター紀要*, 15, 52-61.
- 今井智子・秦野悦子 (2015). 児童期の直接要求表現の理解と応答：語用論知識の発達. *日本発達心理学会第26回大会論文集*, P6-049.
- 小貫悟・三和彩・名越斉子(2004). *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.
- 仲真紀子・無藤隆 (1983). 間接的要求の理解における文脈の効果. *教育心理学研究*, 31(3), 10-17.
- 大井学 (2006). 高機能広汎性発達障害にともなう語用障害：特徴、背景、支援. *コミュニケーション障害学*, 23(2), 87-104.
- Paul, R. & Cohen, D.J. (1985). Comprehension of indirect requests in adults with autistic disorders and mental retardation. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 475-479.
- 竹田契一・里見恵子 (1994). *インリアル・アプローチ—子どもとの豊かなコミュニケーションを築く*. 日本文化科学社.