

学位(課程博士)論文

就学前期の語用能力の発達と語用障がい
—自閉症スペクトラムの子どもの語用障がいをめぐって—

神戸学院大学大学院 人間文化学研究科
博士後期課程 人間行動論専攻 行動発達論講座

9510102 中路 曜子

指導教員： 小山 正

目 次

第1章 子どもの語用能力の発達と語用障がい.....	1
第1節 子どもの語用能力の発達と語用障がい.....	1
第2節 自閉症スペクトラムによる語用障がい.....	4
2.1 他者視点・理解と語用障がい.....	4
2.2 会話における発話理解	5
第3節 認知的側面からの語用障がいへのアプローチ	6
第4節 関連性理論と語用障がい.....	8
4.1 関連性理論における発達的研究.....	8
4.2 関連性理論と語用障がいに関する研究	9
第5節 語用能力の発達的研究における今後の課題.....	10
5.1 語用能力の発達的研究における今後の課題.....	10
第2章 自閉症スペクトラムの子どもの語用障がいをめぐって.....	12
第1節 はじめに	12

第2節	語用能力の発達における諸相.....	13
第3節	「心の理論」研究と関連性.....	14
第4節	推論言語の発達との関連.....	15
第5節	全体的統合における障がいとの関連.....	16
第6節	学齢期・思春期・青年期に入った事例から.....	16
第7節	本論文の目的.....	17
第3章	幼児の語用能力とそれに関わる認知・行動発達 (1)	
	—就学前の子どもの語用能力の発達にみられる連関性—.....	19
第1節	本研究の目的.....	19
第2節	研究方法.....	22
2.1	研究協力者.....	22
2.2	質問紙について.....	22
2.3	実施方法.....	23
2.4	実施期間.....	24
2.5	分析の資料.....	24

第3節 結 果	24
3.1 因子分析	24
3.2 異年齢間における項目の推移.....	33
第4節 考 察	35
4.1 語用能力と他の行動・認知発達との連関性.....	35
4.2 異年齢における因子間の項目推移からみえる連関性	36
第4章 幼児の語用能力とそれに関わる認知・行動発達 (2)	
—質問紙第2版を基にした調査および事例研究—.....	38
第1節 本研究の目的	38
第2節 研究1：幼児の語用能力と他機能との発達の連関性	41
2.1 目的.....	41
2.2 研究方法	41
2.3 結 果.....	43
2.5 考 察.....	51
第3節 研究2：語用面に困難さを示す事例の語用能力の発達.....	53
3.1 目的.....	53
3.2 研究方法	53

3.3 結果.....	55
3.4 考察.....	58
第4節 全体的考察.....	59
第5章 アスペルガー障がいと診断された事例の語用能力の発達	
— 学齢期にある事例から —.....	61
第1節 本研究の目的.....	61
第2節 研究方法	62
2.1 研究協力者.....	62
2.2 アセスメント	62
2.3 コミュニケーション支援の基本的考え方	63
2.4 会話場面について	63
2.5 分析の資料.....	63
第3節 結 果.....	65
3.1 会話の長さ (duration) とターン数.....	65
3.2 会話の開始者となる頻度.....	66
3.3 会話の中で出現した語用面の困難さと無反応	67
3.4 会話の前提と計画性	68

3.5 セッションごとにおける会話のトピックス数の変化	69
第4節 考 察	72
4.1 事例1の会話における特徴	72
4.2 背景とされる認知的困難さとの関連	73
第6章 乳児期の語用能力発達における認知的基盤—縦断的研究—	75
第1節 本研究の目的	75
第2節 研究方法	75
2.1 研究協力者	75
2.2 観察期間	76
2.3 観察場所および場面	76
2.4 事例Aの津守・稲毛式乳幼児発達診断(1~12 か月)結果	76
2.5 分析方法	77
第3節 結 果	77
第4節 考 察	80

第7章 幼児の推論言語の事例研究.....	81
第1節 本研究の目的	81
第2節 研究方法	84
2.1 研究協力者.....	84
2.2 実施期間	84
2.3 使用した材料	84
2.4 手続き	85
2.5 倫理的配慮.....	85
2.6 推論言語の分類方法	86
2.6 分析の方法.....	86
第3節 結 果.....	86
3.1 PVT-R 絵画語い発達検査の結果.....	86
3.2 質問紙の結果から	87
3.3 絵本場面において表出された推論的言語	92
第4節 考 察	94
4.1 表出された推論的言語の発達.....	94
4.2 各事例の質問紙の結果と表出された推論言語の違い	94

第8章 全体的考察	96
第1節 乳児期から幼児期の語用能力の発達モデル.....	96
第2節 自閉症スペクトラムの子どもの語用障がいへの発達のアプローチ	103
第3節 今後の課題.....	104
引用文献	106
論文目録	
謝 辞	
付 録	

第1章 子どもの語用能力の発達と語用障がい

第1節 子どもの語用能力の発達と語用障がい

人は他者とコミュニケーションを行う時に、相互に話し手と聞き手になり“ことば”を用いて会話を行う。会話の話し手となる時は自分の伝えたいことを聞き手となる相手と共有している情報を把握し、また、求められている情報を伝える。一方、聞き手となる時は話し手の伝えたいことを発話から理解し、その上に推測していくことが必要となってくる。

長崎（2010）は、コミュニケーションについて「情報伝達」のみでなく、情報を伝達し「共有された状態となる」という意味でとらえ、「共有」という点を重視している。乳児からみられる共有の発達として、乳児の情動の共有：大人の笑顔に笑顔で返す、視線の共有：共同注意や後に意味の共有＝シンボルの共有が可能になる、フォーマットの共有：ボールのやりとりなど簡単なルール（フォーマット）が共有でき、文脈やテーマの共有の第一歩である、意味の共有（ことばの共有）、スクリプトの共有：「行為の系列に関する知識」をもつ、を挙げている。これらは語用能力やコミュニケーションの基盤的な役割を担っていると考えられる。

語用能力について、綿巻（2002）は、「ことばを社会的文脈の中で適切に使う能力である」と定義し、文理解や文法的に正しい文の産出ができること、自分の発話意図を相手に理解させること、相手の発話意図を理解できること、としている。さらに、語用で重要なものとして、以下の3つを挙げている。まず、語用能力の基本となるものとして「発話意図のレパートリー」、次に「注意や話題の共有」、最後に「前提」である。また、高橋（2002）は「語用の能力は、話し手と聞き手との相互交渉の中で生じる意味を理解し、適切に対応する能力と定義することができる」と述べている。

語用論（pragmatics）とは、社会的な文脈において言語記号とそれを使用する人との関係を扱う言語学の一分野である。1970年代後半から乳児の言語学習や障がいのある子どもの言語発達支援の分野においても注目されてきた。Halliday（1978）は、言語は意味の力であるとしている。「意味の行為（acts of meaning）」とは、彼によると、言語特有の意味の様相であり、意図的な伝達であり、象徴的である。そのような行為は語法の形式のなか

に認められるというのである。自閉症スペクトラムの子どもの言語・コミュニケーションの特徴として、まず指摘されてきたのがこの語用における障がいである。

自閉症スペクトラム障がい (Autism Spectrum Disorder ; ASD) の子どもたちによるコミュニケーション障がいは、語用論の部分に困難さがある。これを「語用障がい (Pragmatic Impairment)」とされ、1980年代から研究が進められてきた。

自閉症研究のパイオニアとされる Kanner (1943 / 1995) は、彼が初めに紹介した 11 例の自閉症について、以下のように記述している。

「子どもたちの行動とことばのすべては、孤立と同一性に対する強い願望によって、堅固に一貫して支配されている。世界は、一度彼らがある状況、ある順序で経験した要素から構成されているように見え、他のいかなる状況、順序もうけつけず、それらの空間的あるいは時間的秩序がまったく最初と同一でなければいけない。これらの強迫的な反復があり、場合に合わせて代名詞をかえない文の再生が生じ、すぐれた記憶によって、混合した無意味なことばを早期再生し、しかもそれがいかにまとまりのないものであろうと、獲得初期とまったく同じに解釈されるということが期待される」(Kanner, 1943/1995, 十亀・斉藤・岩本訳『「幼児自閉症の研究」, 53-54 頁より)。

この Kanner (1943 / 1995) の記述は、自閉症スペクトラムの子どもの語用、言語使用を理解するうえで重要である。自閉症スペクトラムの子どもの言語運用の特徴の背景にある問題を要約していると考えられるし、先の Halliday (1978) の指摘と重ね合わせると自閉症スペクトラムの子どもの語用障がい (pragmatic impairment) の問題を考えるうえで興味深い。

今日、自閉症スペクトラムの子どもの理解は、認知的に検討され (Frith, 2003 / 2009), 人の意図や心的状態、信念を捉える「心の理論」、情報の「全体的統合」、行動のコントロールとしての「実行機能」の問題を Frith (2008, 2003 / 2009) は指摘している。自閉症スペクトラムの子どもの言語運用や語用能力の理解にあたっては、このような認知的な課題が関係していると考えられている (Frith, 2008, 2003 / 2009 ; Tager-Flusberg, 2007)。

言語運用や会話能力の問題には、言語の諸側面の発達も関係しており、先にあげた認知的な障がいに加えて、例えば、韻律などの言語固有の観点からの検討が必要であるが、その点については、これまで十分検討されていないといえるであろう。

言語学領域において、Austin (1960 / 1978) が語用論は言語行為の理論であり、「言語の使用全体に対する理論である」と述べ、Searle (1969 / 1986) がそれを発展させ、語用論研究が進められていった。それ以降、Grice (1989 / 1998) による「会話の協調の原則」や Sperber & Wilson (1995 / 1999) の「関連性理論 (Relevance Theory)」といった、コミュニケーション場面で聞き手側が発話の中の意図を読む、推論することに焦点が当てられるようになった。これらの言語学領域で明らかになってきたことを発達的に捉え、語用障がいと心の理論や推論といった認知面との関連を示すような研究が増えてきている。

現在、米国の精神医学会 (American Psychiatric Association ; APA) が定める DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition) により、以前の DSM-IV TR (American Psychiatric Association, 2002/2003) において「自閉性障害 (Autistic Disorder)」, 「アスペルガー障害 (Asperger's Disorder)」, など広汎性発達障害とされていた診断基準が変わり、アスペルガー障害などの区分がなくなり、自閉スペクトラム症 / 自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorder) とされている。また、自閉症スペクトラム障害、知的能力障害、全般的発達遅延などを含まない語用論コミュニケーションの障害として、「社会的 (語用論的) コミュニケーション症 / 社会的 (語用論的) コミュニケーション障害 (Social (Pragmatic) Communication Disorder)」がある (American Psychiatric Association, 2013 / 2014)。

Bishop (1998) が、70 項目にわたる子どものコミュニケーションチェックリスト (CCC) を作成し、それを発話産出、統語、不適切な開始、結束性、型にはまった会話、会話的な文脈の使用、会話の信頼性、社会的な関係、興味といった 9 つに分類した。これによって、「語用障がい」の症状の有無を把握することが少しずつ可能となってきた。また、2000 年代以降に、Bishop (2003) が Bishop (1998) に作成したチェックリストの第 2 版として CCC-2 を作成した。チェックリスト作成後、Bishop (2000) は語用面に困難さがみられる子どもを語用論的言語障がい (Pragmatic Language Impairment ; PLI) と位置づけ、PLI は自閉症、アスペルガー障がいの症状的な重なりがある、併存症を指摘している。ASD の子どもの語用障がいについては、より詳細な指摘をしていくことが必要である。

大井 (2006) は、高機能自閉症やアスペルガー症候群を統合した高機能広汎性発達障がいの子どもたちにおける語用障がいの特徴・背景・支援といった、語用障がいの定義や個別的な検討、今後の課題までを包括的に述べている。その中で大井は Bishop (1998) のチェックリストを参考に言語行為、精神状態を示す語、間接発話の理解、質問と応答、会話

のやり取り，ナラティブ，人称・呼びかけ形式，言語の推論，指示と結束，ユーモア・しゃれという観点に焦点をあてた研究を取り上げている。また，個人差が大きいことや，個人内での語用障がい浮動性，年齢が高くなっても消失せず，持続していくことを指摘しており，個々の語用障がいの発現について包括的に検討することが必要であると述べている。

大井（2006）が指摘しているように，語用障がいは診断により発現する語用障がいの違いや個人差などがあること，そして，語用障がいをさらに明らかにしていくために，細かい側面からの研究が近年行われてきている。

これまで，子どもの語用障がいの症状は，数多く報告されてきている。例えば，不適切な発話交替，先行話題への逆行や同一話題反復，言葉の丁寧さや堅苦しい話し方，過剰な字義通りの理解，過剰な質問による開始，聞き手の注意を得ない，指示・結束，人称・呼びかけの不正確な使用，抑揚の乏しさ，同意なしの話題変更，特異な表現，大人の発話意図の誤解，比喩・冗談・皮肉の理解など多くの語用障がいの特徴が指摘されている。

第2節 自閉症スペクトラムによる語用障がい

2.1 他者視点・理解と語用障がい

伊藤（2008）は，「自閉症の子どもたちにおけるコミュニケーションの特徴は，単なる言語表出の遅れのみでなく，言語表出が確認された後にも特異性が残る」と指摘し，語用論的特徴を明らかにするために，指示詞コ・ソ・アの理解から自閉症児 14 名（FIQ もしくは FDQ が 75 以上），定型発達児（保育園児及び小学生）33 名の計 47 名を対象に指示詞理解実験を行っている。その結果，仮説を 4 つ挙げた中で自閉症の子どもたちの指示詞理解は，他者視点の取得が必要である条件での理解が困難であること，自閉症児特有の反応パターンが認められること，自閉症児の指示詞使い分けの際における非言語手がかりを得ようとする行動は言語のみに着目しているならば，そのような行動は観察されないこと，を指摘している。さらに，自閉症児の指示詞理解に関する特徴について，他者視点取得の困難さと指示詞の理解から制約を受けている可能性があること，一般的な話者視点とは異なる視点による指示詞の使い分けは自閉症児特有であること，そして特有な指示詞理解を行うのは，視点を状況によって変換することの困難さからではないかと示唆している。

2.2 会話における発話理解

語用障がいの中で、一方的に話をして話し手と聞き手の役割交替が難しい、あるいは、他の人が話している場面に割り込み、話を始めてしまうといったものがある。

大神田・浅田・森口・板倉（2011）は、子どもの語用論理解についてこれまで会話違反課題（Conversational Violations Test; (CVT)）が用いられ、研究されてきたが発達的变化に焦点があてられていないことや会話違反課題の問題点を指摘している。課題の問題点として、英語の直訳による日本の子どもに対して適切でない質問の可能性、様態の格率が礼儀に関する質問のみであることから、曖昧さに関する質問の追加の必要性、会話のトーンからの判断の回避、先行研究でされていない大人での検討の4つを挙げ、30名の成人に6つの格率について34項目の質問項目を作成し、予備調査を行っている。その後、妥当性の高い30項目による改良版CVTを作成し、成人21名を対象に本実験を行った結果、礼儀が他の格率よりも有意に低い得点であることが示されている。しかし、先行研究の4歳～7歳の子どもの礼儀に関する成績は他と変わらないことから、大人は子どもよりも他者の発話に深く推察している可能性が考えられ、子どもと大人において会話のルールが異なる可能性を示唆している。

矢田・大井（2009）は、高機能広汎性障がい児の間接発話理解について、医療機関でアスペルガー症候群、高機能自閉症、広汎性発達障害のいずれかを診断され、かつ知的障害を伴わない20名（男児17名、女児3名）を対象に心の理論課題、絵画語彙検査（PVT）、4コマ漫画による間接発話課題の3つを行った。課題の間接発話を適切に解釈し、ことばで表す言語化と適切な反応、字義的な反応、状況反応の3つの選択肢から適切な選択肢に反応することを選択として、課題通過を1点、不通過を0点とし、それぞれを得点化した後、分散分析を行っている。結果から、高機能広汎性発達障害児は定型発達児よりも間接発話理解が劣る、間接要求に比べ間接非難と皮肉の理解に困難さを示す、心の理論水準によって間接発話理解に差があるといった3つの仮説検証を行っている。仮説1については、高機能広汎性障がい児は定型発達児よりも間接発話を言語化することに困難さを示すが、間接発話を選択することに関しては差がみられないとしている。また、2つ目については、間接発話の意味を言語化する場合、間接非難と皮肉の間に差はなく、間接要求の方が皮肉よりも困難であるとされ、先行研究の指摘とは異なる結果が示されている。さらに、3つ目については心の理論課題の二次水準を通過していなくても、皮肉理解が可能であることを示唆されたと述べている。

大井・田中(2010)は、高機能自閉症スペクトラムの小学2年生から6年生までの53名(WISC-IIIの平均値92.26)と一般の小学生の50名を対象に、17種の多義性タイプを含む50の多義的表現の理解について比較している。多義的表現理解の課題と字義的非字義的理解の状況絵を材料として、2つの状況絵のどちらが刺激文に当てはまるかを5段階評定させている。全学年、低学年(2, 3, 4年)、高学年(5, 6年)としてMann-WhitneyのU検定で比較し、その結果、高機能自閉症スペクトラムの小学生が、多義的表現を字義的に理解しているのは、並列名詞、格関係と文法構造、間接発話、隠喩の4つであり、また、非字義的に理解しているのは、並列名詞、格、誘導文、意図的対偶発的、否定の範囲、談話意図の6つで残りは、一般小学生との差はなかったことから、高機能自閉症スペクトラムの子どもが多義的表現を字義的に理解するのは一面的ではないかと示唆している。

第3節 認知的側面からの語用障がいへのアプローチ

語用障がいの背景として心の理論や関連性理論、全体的統合、実行機能、推論といった認知的な側面が関連していることが指摘され、これらと語用能力についての研究が行われてきた。

山本・山本(2008)は発達障がい児における社会的文脈理解について、アスペルガー症候群の児童4名、高機能自閉症児2名、注意欠陥多動性障がい児3名、学習障がい児1名、その他3名の小学2年生から中学1年生の計13名を対象に、4コマの文章のみで構成された対人関係における問題行動が描かれているストーリーを①暗黙のルール理解②非意図的な過失の理解③例外的な規則の理解④問題行動の連鎖の理解と4つに項目化して、各項目5種類、計20種類のストーリーを作成しコンピュータ上に提示し、実験後の質問を行い、その回答を得点化し正答率を求め、ストーリー項目ごとの正答率や障がいによる正答率の違い、ストーリー項目ごとの正答率と言語性IQとの相関を検討した。実験参加児は文章を読んだ後、いけないことをした人はいたか、それは誰か、といった質問について選択肢の中から選び、なぜいけないことだと思ったのか、どうすれば良かったのかという質問に口頭で自由に答えている。その結果、ストーリー項目ごとの正答率は4つの項目のうち、暗黙のルール理解が最も高く、例外的な規則の理解、問題行動の連鎖の理解となり、非意図的な過失の理解が最も低かった。これは障がいや言語性IQに関係なく正答率が高かった。また、アスペルガー症候群の児童は非意図的な過失理解が言語性IQが高くなる

につれて正答率も高く、その他の発達障がいでは差がみられたことから、アスペルガー症候群固有の言語的な能力を反映する社会的な文脈であることが指摘されている。

酒井・大伴（2010）は、高機能広汎性発達障がい児（以下 HFPDD 児）の推論能力を定型発達児と保護者アンケートから検討している。対象児は、生活年齢 6 歳 6 か月～10 歳 3 か月、WISC-III FIQ：76～110、絵画語彙発達検査（PVT-R）は語彙年齢 4 歳 7 か月 - 11 歳 4 か月の HFPDD 児 11 名と対照群として定型発達児 40 名で、推論・思考の柔軟性を問う 6 つの課題を作成し課題を行っている。その結果、定型発達児は学年とともに推論課題得点が上昇する傾向が示された。また、HFPDD 児と定型発達児の推論課題結果を比較すると、HFPDD 児 11 例中 7 例が定型発達児よりも得点が低い一方で、定型発達児の分布の真ん中に位置する HFPDD 児もあり、個人差が見られたことを述べている。さらに保護者アンケート結果からも、HFPDD 児 11 例中 7 例は日常生活においてコミュニケーションの困難さがあることが明らかとなり、推論課題に困難さのあった 7 例中 5 例は日常の困難が大きいことや HFPDD 児の多くは推論が苦手であることが示された。

村上・橋彌（2011）は、三項関係場面で指示対象が曖昧な指示語を含む質問への回答を検討することにより、3 歳児の文脈推論能力を明らかにしようとした。対象とした 3 歳の保育園児 33 名に、カラーイラスト図版 20 枚を刺激図として使用し、明示的発話と非明示的発話の 2 種類の質問を設定した実験を行っている。その結果、3 歳児にとっては問う対象を明示した方が指示対象付与は行いやすいことが示唆され、また、非明示的発話では、大人の伝達意図を理解して答えようとするが、適切性の理解や推論に基づく指示対象付与は十分に行えない可能性が示唆されている。さらに、正答試行数 3 問以上とそれ以外の群に分けて分析を行っており、3 歳児は他者の発話について特有な語用論的解釈を行っている可能性を指摘している。

崎田・岡本（2010）は語用論と認知を結びつけた認知語用論における研究分野から、自然な言語現象を対象にした分析を行うことを前提とし、基盤にしつつありとあらゆる場面における言語使用、データを収集し柔軟に取り扱うことが重要であると指摘している。また、実際の文脈における言語運用の側面から言語活動の基盤にある人間の一般的な認知能力が具体的にどのように言語を支えているかを明らかにしていくことを認知語用論の目的としており、人間の認知能力の発達と語用能力の発達が相互に関連しながら発達しているということを明らかにする重要性をより明確に示している。

第4節 関連性理論と語用障がい

4.1 関連性理論における発達的研究

関連性理論とは、「発話がいかに理解されるかということに関する理論」である（Sperber & Wilson, 1995 / 1999）。また、Sperber & Wilson (1995 / 1999) は、発話に含まれる曖昧な語や句、省略された表現、代名詞や指示表現など、場面が変わることで意味が異なってくることを指摘している。そして、聞き手が話し手の発話を解釈するためには、「推論」を行っていることを主張しており、「我々は自分にとって関連性があると思われる情報に注意を払っており、話し手の発話に対し聞き手が関連性から最適な解釈を選択している」とした。

松井（2005）が、認知語用論と心の理論の接点に関して命題的態度の理解を発達的に研究している。松井は、メタ表象能力、思考・信念などの心的概念の獲得、遂行機能といった3つの要素が心の理論と発話理解力に共通していると述べ、発話者の命題態度を理解するために必要であるとした。これまでの研究から3歳児は命題態度の理解が難しいと指摘されてきている一方で、日本の3歳児は文末助詞による話し手の確信度の理解が可能であり、表現方法によって話し手の命題態度を理解できる可能性があると考えられた。そこで、誤信念発話に文末助詞「よ」「かな」を加えた課題を設定し、3歳児24名を対象にした実験を行っている。実験課題は、標準的な誤信念課題として「物の移動」課題、誤信念発話課題と推測発話課題にそれぞれ文末助詞「よ」「かな」の2つの条件を付けた5つの課題である。結果、誤信念課題は1人の子どもが通過をただけで、3歳児は標準的誤信念課題を通過できなかった。推測発話課題は文末助詞「よ」条件の正答率が「かな」条件より有意に高かった。また、誤信念発話課題でも正答率は50%前後と低いが、推測発話課題と同様に文末助詞「よ」条件の正答率が「かな」条件より有意に高い結果が示され、実験の結果から、3歳児は文末助詞が表す話し手の命題態度を正確に理解し、誤信念の理解にも反映していること、そして、3歳児も条件によって他者の誤信念の理解が可能であることが示された。

下道（2009）は、子どものことば（発話・会話）を関連性理論から、幼児と大人の発言例を挙げ、言語使用や発話理解の分析を行っている。下道は、子どもが発話を理解するには、大人が関連性のある発話をするのが大切であると述べている。また、関連性がある発言とは、話がより発展していく発言であり、聞き手にとって「よい」あるいは、ために

なる発言であることで、大人は子どもと会話を行う時、認知効果があってわかりやすい関連性のある発言をすることが望ましいことを指摘している。

4.2 関連性理論と語用障がいに関する研究

Leinonen & Kerbel (1999) が関連性理論と語用障がいについて表出と理解といった 2 つの観点で、語用論的困難さが報告された 3 例 (6 歳 5 か月, 9 歳 8 か月 - 10 歳 3 か月, 13 歳) の子どもにおける会話のターンに関してエピソード例を挙げながら検討している。

理解と表出がそれぞれ 5 つに分けられている。言語学的意味の理解の困難さは、本来、意味と文法の問題があることが述べられている。しかし、この問題は経験不足や記憶、認知における根本的な困難さが大きく反映しているかもしれないと指摘している。次に、表意を推論することは、話し手によって意図された同じ意味を産出しないと理解できない可能性があると述べている。

関連性理論は、子どもが語用論的理解や関連のある発話の理解に困難さを示す理由として、次の 5 つを指摘している。1 つ目は、世界の知識の不足や限定、2 つ目に関連情報の入手や関連のある文脈的前提の解釈の困難さ、3 つ目に推論における認知処理の困難さ、4 つ目に文脈的に顕著なことを決定することの困難さ、最後の 5 つ目は他者が知っているかどうかを判断することにおける困難さと他者に何が関連することなのかを知ることの困難さである。これらの理由は、子どもの語用障がいを詳しく調査するための漸進的な方法を提供している。また、この 5 つの理由は、認知と語用的意味の間が近接していること、そして語用障がいは認知的基盤があるといことを示唆できると指摘されている。

わが国では、矢野・岩元 (2010) が自閉症児 20 名と LD/ADHD 児 13 名を対象とした関連性理論からみた自閉症児の発話解釈の特徴を関連性理論に基づいた課題として表意と推意で構成された 10 題を独自に作成し調査している。その結果、自閉症児は発話解釈において自由拡充とコミュニケーションを成立させる上で重要な推意に障害がある可能性を指摘しているが、独自に作成した刺激図の妥当性や発話解釈を行うためには、やはり文脈が必要であるという点がこの研究の課題として考えられる。

第5節 語用能力の発達的研究における今後の課題

5.1 語用能力の発達的研究における今後の課題

これまでのわが国における語用障がいに関する研究は、高機能広汎性発達障がいの子どもの推論や意図の読み取り、語用障がいについて検討されている。大井（2006）が語用障がいには個人差があり、全体像が捉えにくいことや診断区分による違いがあることを指摘していることから、個々の語用障がいがどのように現れているのかを今後の支援に向けても診断別、あるいは年齢別などカテゴリーごとに考えていくことが必要ではないかと考える。

また、学童期に語用障がいが目立ち始めることなどから、その時期に焦点を当てた研究が多くみられるが、早期に対応していくことを考えると、幼児期の集団に入る時期頃からの認知的な側面から語用面をみていくことが必要なのではないかと考えられる。こうした点から、臨床的に語用障がいを捉える、Bishop（2003）のチェックリストの日本語版を大井・藤野・小山・田中・松井・権藤（2010）が試みているようなチェックリストやスクリーニングなどのアセスメント面においても今後、臨床の場で使用できるように量的調査研究などを実施していくことが必要ではないかと考えられる。

関連性理論と語用障がいに関する研究から、認知的な基盤が語用障がいに深く関係していることが明らかとなっている。1990年代以降から、語用障がいの現象を明らかにするためにチェックリストや、発話理解、文脈理解、推論といった認知的側面と語用障がいの関連を検討していく研究が増えている。特に語用障がいをより細かく、1つ1つ対応させるような視点からの研究が、2000年以降行われている。

また、関連性理論と近年の研究を比較すると、関連性理論は伝達と認知の両面から人間の会話を検討しているが、語用障がいの研究をみると理解の部分に焦点が当てられているものや推論との関連を明らかにしようとしているものが多く、ことばの産出面に焦点を当てたものが少ないといえる。しかし、語用障がいの中にはことばの産出面に困難さが現れるもの、例えば、臨床場面でみられやすく養育者からの相談でも聞かれやすい、過度な質問行動などについて検討していくことは、支援へも繋がっていくと考えられる。

Leinonen & Kerbel（1999）の研究において挙げられている5つの理由にもあるように、ことばの幅広い知識とその理解、そしてそれを関連付けていく力や思考力なども語用障がいに深く関わっていると考えられる。その中でも特に、ことばの知識を広げていくことは

文脈にあったことばを選択し話すことに繋がると考えられ、また、ことばの意味を理解することで、より会話の理解へと繋がると考えられる。関連性理論からことばの知識とその意味との関連づけから、そのことばを自由に操るためのことばの豊かさが大切になってくるのではないだろうか。

以上より、これまでの語用障がいの研究と語用障がいを関連性理論と関連づけて検討している研究を概観してきたが、関連性理論のように理解と産出などの両面から、また、これらの関連性から語用障がいの基盤にあるものを明らかにしていくために必要ではないかと考えられる。それに加え、保育場面では、自閉症スペクトラムの子どもたちは、集団から外れるなどの行動面における困難さを示す子どもがいる。自閉症スペクトラムの子どもたちの語用障がいへの支援を考える上で、語用能力、認知発達、行動発達との連関性を明らかにしていくことが必要と考えられる。さらに、自閉症スペクトラムの子どもたちの支援を考えるうえでは、定型発達の子どもの資料が必要であるが、連関性の観点から検討された資料は十分でなく、今後このような観点からの資料の集積が必要である。

第2章 自閉症スペクトラムの子どもの語用障がいをめぐる

第1節 はじめに

前章で述べたように、自閉症スペクトラムの子どもの言語的問題には、語用障がいがある。大井（2006）は、自閉症スペクトラムの語用面での困難さの改善に取り組むための方法として、“ソーシャル・ストーリー” “ソーシャル・スキル・トレーニング” “「心の理論」の教育” “語用論的アプローチ” をあげている。その中でも語用論的アプローチに重点を置いている。語用論的アプローチは会話分析など詳細なコミュニケーション・プロセスの分析に基づく個別対応的アプローチと、社会—語用論的グループ指導の2つに区分されている。しかし、大井ら（2012）の Bishop（2003）の CCC-2 による語用障がいのチェックリスト日本語版の作成などが行われているが、語用面の困難さに対する支援は、まだ確実な支援プログラムが確立されていないのが現状である。

これまで、前述したような支援が取り組まれてきているが、それに加えて、保育場面での早期の支援を考える上で、発達の連関性を明らかにすることも必要である。土居（2002）は、3歳までの「下位となる諸機能の関係を後続の発達を制御するもの」を明らかにしている。このような発達連関の観点は、自閉症スペクトラムの子どもの語用障がいの支援を考えていく上で、有効と考えられる。しかし、このような観点からの語用障がいの研究における資料は十分でない。

また、社会的文脈における言語使用という点からは、自閉症スペクトラムの子どもへの語用、言語使用の発達においては早期からの支援が必要である。定型発達の子どものにおいては、語用能力は前言語期から漸進的に発達する。そこには、彼らの認知発達に関連しているが、その点については、語用能力の発達に関する研究のなかで十分に整理されてきたとはいえない。本章では、語用能力と認知発達との関連性に焦点を当て、自閉症スペクトラムの子どもの早期言語発達支援において、どのような点を今後考えていかなければならないか、また、そのためにはどのような研究が必要とされているかについて明らかにすることを目的とする。

第2節 語用能力の発達における諸相

Halliday (1978) は、言語使用における機能的-意味的 (functional-semantic) 連続性を重視し、生後間もなくからの語用の発達の様相について示した (図 2 - 1)。特に彼は、乳児の現実の構成との関係でそれを問題にしている。

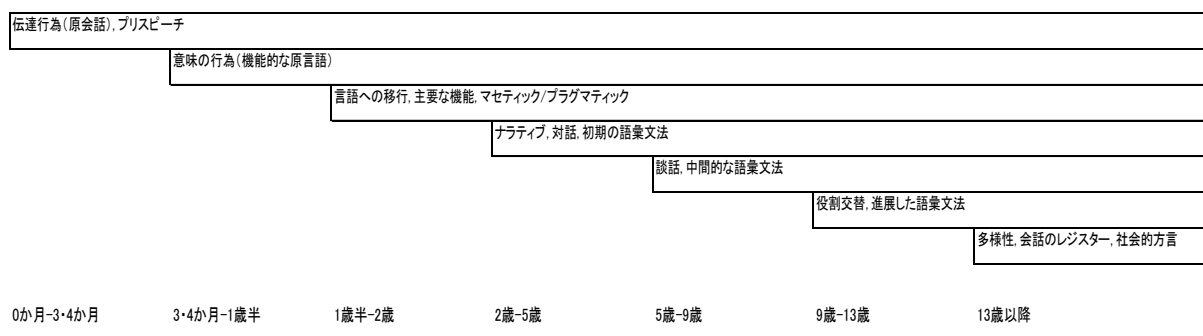


図 2-1. 会話能力の発達 (Halliday, 1978 より筆者が作成)

図 2 - 1 からは、Halliday (1978) は、1 歳半までの原言語 (proto-language) による主要な機能の発達を基礎に言語に移行し、そこを踏まえて 1 歳半以降、プラグマティックな側面、すなわち語用が発達する。彼によると、プリスピーチは、表出であるのに対し、原言語は表出に内容が伴う。すなわち、プリスピーチには、意味的な要素が含まれていない。真の会話は原言語から始まっていると Halliday は述べる。それと並行して、Halliday (1978) は、mathetic な側面、これは、語用が行為であるのに対して、マセティックな側面は、思考 (reflection) の立場であり、そこには、認知(人、対象、特性、行為、出来事、関係の命名、観察、想起、予測)と情緒(物事への子どもの反応)の側面が含まれて、学習的な機能をもつと Halliday (1978) は述べている。マセティックな側面は語用の個人的 (personal) な機能につながる (Halliday, 1978)。

Halliday (1978) は、人の言語は 2 つ主要な機能的文脈で発達するとし、それは個人的な経験の構成と個人間の関係を示すことであるとしている。そして、それぞれの語彙文法によって、意味の行為によって統合される意味の可能性を構成する。そのような意味の行為が、談話を構成し、話題、伝達手段、配慮、社会的関係の特徴づけるレジスター (register) や言語の多種に発展するとしている。このように、Halliday (1978) 語用の発達図式からみると、言語使用、語用の発達は時間をかけ、重層的に進むものであることがわかる。

第3節 「心の理論」研究と関連性

自閉症スペクトラムの子どもの言語使用，語用の問題の背景にある認知的課題として，「心の理論」の発達をよく取り上げられる (Tager-Flusberg, 2007)。Frith (2003 / 2009) は，この「心の理論」ということばは，「少し煩雑で誤解もしやすい」として「心理化 (mentalizing)」ということばを用いている。「外的な事物の世界の状態と，内的な心の世界の状態の相互の関わりあいを予測する」能力であると Frith (2003 / 2009) はしている。自閉症スペクトラムの子どもではこの心理化 (mentalizing) のメカニズムに問題が生じるとされている。これまでは，Baron-Cohen らによる「サリーとアンテスト」 (The Sally-Ann Test; Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985) に代表される誤信念課題によってこの能力が評価され，議論されてきたが，このようなテストに通過する能力は，定型発達の子どものみでは，4 歳後半という比較的遅くみられる。しかし，近年では，1 歳代の子どものみにおいてもそのような能力があるのではないかとされ，それら発達の連続性が議論され始めている。その端となっているのが，Onishi & Baillargeon (2005) の研究である。

Onishi & Baillargeon (2005) らは，生後 15 か月児を対象に，実験的にこの月齢の子どもの信念の概念を明らかにしようとした。バイザーを付けた女性が (彼女の眼が見えないように)，机の上に緑色と黄色の箱があり，緑色の箱におもちゃのスイカを中に入れ，そしてさらにまた 2 つを緑色の箱に入れる。女性には見えないようにされるが，子どもは緑色の箱から黄色の箱におもちゃが移されるのを見る。そして，女性が空の緑色の箱に手をのばすと注視時間が長くなる。次にメロンが前のように子どもには見えて，女性には見えないように，移動させられる。そして，黄色の箱に女性が手を伸ばすと注視時間が長くなる。子どもは正しい位置に彼女が手を伸ばすと驚く。このような結果は，1 歳過ぎの子どもが他者の心的状態を捉えることができる十分な用意ができることを示しているとして，また，社会的認識の発達の構成を示唆するものとして注目されると Lewis & Stark (2013) は述べている。

Onishi & Baillargeon (2005) の研究は，欧米においてはさまざまな影響を与えており，特に Spelke & Kinzler (2007) らのコア認知理論 (core knowledge theory, CKT) から発達における予測 (predictions) として注目されている。これらの議論と図 2 - 1 に示した先に述べた Halliday (1978) の乳幼児の語用の発達にみられる重層性と重ねると，心の理論の発達においても「発達の連続性」という点が注目されてくるとともに，「意味の行為」

から言語への移行と並行して「心の理論」の発達にむけてどのような発達がみられているのかを明らかにしていく必要がある。

第4節 推論言語の発達との関連

心の理論の発達との関連では、心的状態語の獲得が問題にされてきた (Tager-Flusberg, 2007)。MLU (平均発話長) や言語発達のレベルを統制したダウン症の子どもと自閉症の子どもとでは、自閉症の子どものほうが、心的状態語、特に認知や推測に関する語の獲得が少ないと報告されてきた。心的状態語の獲得や理解は、自閉症スペクトラムの子どもの語用障がいを考える上で重要であるが、さらに、今日、ナラティブの理解と関連して、推論言語 (inferential language) が注目されている (Nicol & Tompkins, 2013)。彼女らは、定型発達の子どものにおいて、母親の推論言語の使用が子どもの語彙やストーリーの理解、そして後の推論言語を予測するのではないかと考え、子どもの年齢が3歳0か月から5歳7か月の52組の母子を対象に絵本読みの場面を分析して、推論言語の発達について検討している。母親の推論言語の例として、彼女らは次のようなものを挙げている。

Mother: *“Oh, woe is me you’re getting very fat Master Peek says to himself, noticing he bulge in his jacket.”*

Mother: *“The hippo overhears and thinks the remark is intended for her.”*

Mother: *“Oh, my goodness that hippo thinks that the zookeeper is saying that she’s fat!”*

Mother: *“So that’s a misunderstanding, isn’t it?”*

Mother: *“He was really talking about himself and she thought he was talking about her.”*

(Nicol & Tompkins, 2013, より)

Nicol & Tompkins (2013) によれば、このような母親の推論的な話しは、子どもの PPVT (ピーボディ・ボキャブラリーテスト) の得点との相関が高く、ストーリー理解と知覚していることについての道理づけや語の定義、ストーリーを越えての説明の要求といった点において相関がみられることを示している。この結果から子どもの推論的な発話は、母親の

推論言語によって予測されるとしている。語用論的推論の定型発達の過程を検討した発達的研究はこれまで少なく（村上，2013），そこに，語彙能力や抽象化との関連を探っている Nicol らの研究は興味深い。

第 5 節 全体的統合における障がいとの関連

Frith（2008, 2003/2009）の自閉症スペクトラムの事例における全体的統合の障がい（weak central coherence）は，臨床的には注目され，わが国でも多くの研究者によってこの点について指摘されているが，言語発達，特に語用能力の発達との関連性についての報告は少ない。小山（2012）は象徴遊びにおける心の理論や他者認識の発達についてまとめているが，全体的統合についても特に象徴遊びにおける象徴遊びの体制化（Patterson & Westby, 1994）と関連があると考えられており，今後，さらに検討していく必要がある。

語用発達との関連では，「意味の行為」を言語に統合していくことと関連があるのではないかと考えられる。コンテキストのなかでのセンテンスの構成である。McCune（2008 / 2013）は，象徴的遊びが階層的になることと，MLU の増加との関連が定型発達の子どものにおいてみられることを指摘した。これは先述した小山（2012）の指摘とも一致するものである。また，Frith（2008）は，Happe & Frith（2006）の研究を引用して，‘You can go hunting with a knife and’ 「狩りにでかけるときは，ナイフと.....持って行きます」の文章を完成しなさいという課題で，..... にナイフと入れるということは，局所的な要素間の関連づけで，全体的統合の障がいを反映したものとしている（Frith, 2008）。

次に語彙文法，特に文法の発達との関連が図 2 - 1 からうかがわれる。その点については，これまで十分に検討されておらず，語彙の発達という観点に加えて，この全体的統合の障がいと文法，構文の発達との関連性を自閉症スペクトラムの子どもの語用における障がいを検討していくうえにおいては今後，重要な課題であると考えられる。

第 6 節 学齢期・思春期・青年期に入った事例から

知的障がい重い子どもにおいても，自閉症スペクトラムの事例においては，思春期以降に言語発達がみられてくる事例を筆者らは経験している。それは，発達のペースが遅くとも，乳幼児期からの発達のうえに立ったものであると考えられる。

大井 (2010) は、高機能自閉症やアスペルガー障がいの子の事例のビデオによる会話分析からひじょうに長期にわたる丁寧な支援を行っている。そこには、「コミュニケーション」ということを基盤に、会話分析を通して、親子、仲間関係の中で、すなわち、子どもの生活の中での言語使用に注目し、具体的なコミュニケーションの補償の手立てを考え進めたいと考えられる。自閉症スペクトラムの子どもの語用障がいについては、比喻、皮肉理解の困難さといった点からも本稿で取り上げた心の理論の発達や文脈における推論といった観点から個々の実験的にさまざまな資料が提示されている (安井・福井・為数・深浦, 2013)。しかし、現実に語用の問題は、非言語的な要素も加わり、文字化されたテストの中だけで、評価できていくものではないだろう。また、そのような方法を用いたとしても長期的に検討していく必要があるだろう。

Halliday (1978) が会話の発達において、現実 (reality) との関連に注目し、思考 (マセティック) な側面と語用との関連を示していることは興味深い。本稿図 2-1 で示した Halliday (1978) の会話能力の発達の重層性をみると、大井 (2010) の思春期・青年期に至った事例への支援の過程と重なるものがある。また、思春期・青年期に至った事例から、幼児期からの行動特徴 (例えば、集団から外れる) といったことと語用の発達との関連、その背景にある「心の理論」の発達や「弱い全体的統合」との関連性を子どもの思考の発達という点から今後検討していくことによって、彼らのコミュニケーションの発達にむけてのさらに有効な支援を明らかにしていくことができるであろう。

第 7 節 本論文の目的

本研究は、自閉症スペクトラムの子どものみられる語用障がいの支援に向けて、定型発達の子どもたちを対象に語用能力と認知・行動発達との関連性を明らかにする基礎的研究である。

本研究では、第 3 章において、就学前の定型発達の子どもの語用能力とそれに関わる認知・行動発達を発達の連関の観点から検討し、この時期の語用能力の発達において他の機能がどのような連関を示すのかを明らかにする。第 4 章では、前章で使用した質問紙に新たな項目を加えた第 2 版を用いて、保育場面で調査を行い、語用能力とその他の認知発達、行動発達を発達の連関の観点から検討し、また、語用面に困難さがある就学前の事例から、事例の語用能力の発達を検討する。第 5 章では、学齢期にあるアスペルガー障がいと診断

された事例における語用の発達とその支援について考察する。第 6 章は、乳児期にみられる語用能力の発達の基盤を日常的な養育者と事例の関わりから検討する。第 7 章では、幼児の推論言語について定型発達の事例において絵本場面に表出される推論的言語と語用・認知・行動発達に関する質問紙による資料から、4 歳から 5 歳頃にみられる推論言語と語用能力、その周囲にある認知・行動発達について考察し、推論的言語と語用能力の発達との関連について明らかにする。

本研究は、就学前の子どもの語用能力の発達を語用能力と認知・行動発達との関連性、また、事例研究を通して認知発達の変化が語用能力の発達にどのように関わり、個人内で変化していくのかを乳幼児期から幼児期まで明らかにし、最終的に支援に向けての語用能力の発達モデルの作成を試みる。さらに、今後、自閉症スペクトラムの子どもの語用障がいへの支援を考えていく上で、認知面にどのような支援が必要であるかを考察していくことを本研究の目的とする。

第 3 章 幼児の語用能力とそれに関わる認知・行動発達 (1) —就学前の子どもの語用能力の発達にみられる連関性—

第 1 節 本研究の目的

語用の発達に関する研究は、個人内において適切かつ効果的で規則に基づいた話しことばに必要な認識をいかに獲得していくかを明らかにしていくことである (Ninio & Snow, 1996)。Wilson & Wharton (2009) は、「語用論の最終目的は文の意味と話し手の意味との間にあるギャップをどのように埋めるか」と述べている。

定型発達の子どもにおいては、年月をかけて会話を発達させていく。そこには意味を推論することや「心の理論」といった認知発達が関係している。自閉症スペクトラム (ASD) の子どもの言語発達においては、語用障がい (pragmatic impairment) が指摘されてきた。例えば、声の大きさの調節や早く話す、代名詞の逆転や主・客の逆転といった語用的な多くの特徴は、「心の理論」が十分に発達していないことによると Doherty (2009) は述べている。また、Frith (2003 / 2009) は、ASD の子どもにおけるコミュニケーションの障がいの中核となる語用障がいは、「全体的統合の弱さ (central coherence)」、といったことが背景となり、語用的な問題が引き起こされると指摘している。

「心の理論」の発達に関しては、その前兆として共同注意が注目され、他者の視線の判断の問題も指摘されてきた。Doherty (2009) は、視線探知について、それは表象的な「心の理論」の発達の始まりを示すものと述べている。また、模倣は、他者理解や「心の理論」の発達と関連があるといわれており、自閉症児は模倣、そのなかでも身体運動の動作模倣に障がいがあるとされてきた (Mesibov, et al., 1999)。定型発達の子どもでは、模倣に続いてふり遊びがみられる (小山, 2012)。ふりは他者認識につながり、ふりや見立て遊び、またそれらを組み合わせるごっこ遊びにおいて、自閉症スペクトラムの子どもでは特徴がみられることが指摘されている。また、荒井・荒木 (2013) が 3 歳 5 か月児に自閉症スペクトラムと診断された幼児 1 名のごっこ遊びから役割遊びへの発達過程について検討している。その結果、ASD 児においても定型発達児にみられるごっこ遊びから役割遊びへの発達過程が共通してみられることが示唆され、ごっこ遊びから役割遊びへ発達する過程では、遊びの枠組みや展開を設定する主導的な活動が増加すると述べている。また、自分で遊び

の状況設定することや自分の役割が明確になることは明示性の高まりにつながると示唆している（荒井・荒木，2013）。ASD 児のごっこ遊びでは自分で遊びの枠組みを設定する特徴がある一方で相手の遊びの提案を受け入れながら展開していくことがみられにくく，ASD 児の役割遊びでは，自分主導で展開されるものが相対的に多くみられることを述べている。

保育場面では，このような困難さが集団の中に入れない，他の子どもと違う遊びをする，役割交替ができない，着替えなどの場面などで場面の切り替えがうまくいかないといった行動面で保育者にとって問題と感じられ，場面の切り替えがうまくいかないという行動上の特徴の背景には，「心の理論」の発達やこだわりの問題が関連していると考えられる。一方，ASD の子どもとの会話にみられる質問行動の多さは，保育場面では彼らのこだわりとも捉えられ，こだわりと語用能力との関連に関しては，Frith (2003 / 2009) が自閉症の自発的な行動は限定的な構造をもつと指摘しており，また，全体的統合の弱さから行為の繰り返しについて，入力と出力のスイッチの認識が働かないために起こると仮定している。先にあげた行動上の問題は「心の理論」の未発達さや全体的統合における弱さ，計画することや衝動のコントロール，思考や行動の柔軟性，組織的探索が必要であり，環境や文脈などに引きずられることなく頭の中で組み立てることができる（Mesibov, et al, 1999）といった実行機能の問題といった認知的困難さで考えられるが，現実の保育場面での行動特徴と語用能力との関連性については十分に検討されていない。

また，会話における役割交替や主-客という点については，自他概念の形成に関わるものである。Frith & Happe (1999) は，他者認識と自己認識は並行的に進む傾向があり，ASD の自己認識は普通とは異なると主張している。島内 (2004) は，広汎性発達障害児・者の人物画による他者意識について研究を行っている。他者意識の発達と広汎性発達障害児の他者意識のあり方を 3 歳から保育園年長，小学校 2 年生，4 年生，6 年生をもつ保護者や療育者によって評価された質問紙から，定型発達児の他者意識の評価は分散分析の結果，年中が他の年齢群より得点が高く，他者の心の動きや態度に意識が高まる時期と示唆され，また男児よりも女児が他者意識の評価が高いとされている。さらに，広汎性発達障害児・者の人物画による他者意識については，人物画の自由課題と指定課題の母親の絵を描いてもらった後インタビューを行っている。その結果，定型発達児の特定の身近な人物から抽象人物へと人物画の発達プロセスが示された一方で，広汎性発達障害児は身近な人物ではなく，自分を描く人数が多く異なる発達プロセスがあるとされ，特定の身近な人物を表象化し 1

人の人物として統合し表現することが難しいことを示唆している。このように自閉症スペクトラムの子どもが苦手とする語用の発達に関しては、その発達基盤が明らかになってきている。

語用の発達を考える際に Bishop (1998, 2003) が、語用障がいのチェックリストの中で、語用の発達の観点として取り上げている A~I の症状に注目され、わが国でもその標準化が進められている (大井, 田中, 権藤, 他, 2012)。Bishop によると、<A. 言語産出：明瞭性と流暢性>は、発音や語尾の省略、<B. 統語>、<C. 不適当な開始>はひとりごとや人がすでに知っている事を話し続けるといったもの、<D. 結束性>は、ゲームの説明や将来の計画などについて順序を追って説明できるといったもの、<E. ステレオタイプな会話>は、話題の転換や堅苦しい言葉を話す、<F. 会話的文脈の使用>は、他者の話を戻して同じ会話を繰り返す、冗談などに関するもの、<G. 会話的信頼>は、他者からの問いかけを無視する、身振りや表情を使うことの乏しさなど、<H. 社会的関係>は、1人あるいは2人の良い友達がいる、不安のために他者との関係を作るのが難しいなど、<I. 興味>は、洗練されたあるいは独特な単語を使う、事実に基づく情報の蓄えがかなりある、無関心である、といった人やものへの関心についてである。語用障がいに関して、大井 (2006) は、これまで指摘されてきた語用障がいが多いと多く、その多様性と持続性について指摘している。会話における語用障がいの症状では、先行話題への逆行や同一話題反復、不適切な発話交替、話し手の意図した意味の認知失敗、言葉の丁寧さや堅苦しい話し方、抑揚の乏しさ、指示・結束、人称・呼びかけ形式の不正確な使用、過剰な字義通りの理解、過剰な質問による開始、聞き手の注意を得ない、不適切な発話、同意なしの話題変更、特異な表現、言語行為の条件の欠如、先行会話への相手の発話の関連付けの失敗、大人の発話意図の誤解、比喩や冗談の理解など多くの症状の指摘がある (Happé, 1996; Frith, 2003 / 2009; Mitchell et al., 1997; Oi, 2005; 大井, 2006)。このような語用障がいとしてあげられている特徴は、語用能力の発達がみられる就学前の子どもにおいてもみられ、時間をかけて達成されていく。また、語用に関しては、非言語的な手がかりの使用について注目する必要がある、Robins ら (2001) による M-CHAT (The Modified Checklist for Autism in Toddlers) には乳幼児の自閉症スペクトラムのスクリーニングとして、共同注意や視線が合うといった項目が含まれている。

Happé (1994 / 1999) は、Marton & Frith (1995) の障がいの因果モデルから生物学的レベル、認知的レベル、行動レベルの3つの水準をきちんと区別していると ASD に関連

した多くの問題を考えるのに役立つと指摘している。認知的レベル，行動レベルの水準に区別して理解していくには，定型発達の子どもたちにおける語用能力と行動特徴やその背景にある認知発達との関連性を検討した資料は，大井ら（2012）の指摘する「語用障がい」の発現に関わる個人の発達水準」といった幼児期の語用障がいとその支援を考えていく上で有用であると考えられる。

土居（2002）は発達検査の結果として3歳までの「その下位となる諸機能の関係から後続の発達を制御するものを明らかにすること」を試みている。このような観点は，様々な発達が関連していると考えられる。語用や会話の発達につまずく子どもの支援を考える上で有効である。しかしながら，これまでの語用障がいの研究ではそのような観点からの定型発達の子どもにおいてもその資料が十分でない。そこで本研究では，ASDの子どもの語用能力の発達支援に向けて，定型発達の子どもの語用・会話の発達に関連する諸発達を明らかにする必要があると考えた。

本研究は，Bishop（1998）のCCCやRobinsら（2001）のM-CHATを参考に，語用障がいの症状に関する項目やそれに関わる認知・行動発達に関する項目を多面的に取り入れた質問紙を作成し，A市内16園の3歳～5歳児クラスの保育者を対象に質問紙を実施し，就学前の定型発達の子どもにみられる語用能力の発達と行動発達との関連性を検討したので報告する。

第2節 研究方法

2.1 研究協力者

A市内の公立幼稚園16園に通う3歳児96名（男児；53名，女児；43名），4歳児139名（男児；71名，女児；68名），5歳児154名（男児；75名，女児；79名），6歳児28名（男児；16名，女児；12名）の計417名（男児；215名，女児；202名）を対象とした。

2.2 質問紙について

調査に使用した質問紙において，語用に関してはBishop（1998）のDevelopment of the Children's Communication Checklist (CCC)，Robinsら（2001）の乳幼児期における自閉症スペクトラムのスクリーニングであるThe Modified Checklist for Autism in Toddlers；M-CHATなどを参考に独自の質問項目を加え質問紙を作成した。Bishop

(1998)において分類されたA～Iの中から、主に会話に焦点を当てている＜C.不適当な開始＞から2項目、計画や物事の説明、指示代名詞、人称の適切な使用といった＜D.結束性＞からは1項目、＜E.ステレオタイプな会話＞から3項目、＜F.会話的文脈の使用＞から3項目、＜G.会話的信頼＞は1項目、こだわりなどに関係する＜I.興味＞から3項目を参考にし、保育場面に合うように改変した。Bishop (1998) は、特異的言語発達障害 (SLI) の語用障がい捉えるものであるため、Bishop (1998) や大井 (2006) らの観点を参考に語用の項目として独自に考えた6項目を加えた。CCCの＜A.言語産出:明瞭さと流暢さ＞、＜B.統語＞は、言語産出による発音と流暢さ、統語に関する内容であったが、日本語において発音などは当てはめることは難しいことや保育場面での会話に注目することから、本研究では除外した。また、M-CHAT (2001) を参考に改変した6項目を取り入れ、その他日常の保育場面における行動・認知発達の観点から、本研究では、共同注意、こだわり、自己理解、人物描画、模倣、見たて、ごっこ遊び、場やルール理解、実行機能、身辺自立に関するもの11項目を含めた。質問項目は、全38項目である。

2.3 実施方法

質問紙調査を各園に郵送し、クラス担任に子どもの語用能力と認知発達に関する質問紙を回答してもらった。

調査はクラスに在籍する園児で保護者から研究協力の同意が得られた子どもを対象とし、各園のクラス担任に園児1人ひとりについて質問紙を回答してもらった。回収方法は質問紙と一緒に同封した封筒に入れ、返送してもらった。回収率は57% (23園に配布したうちの16園の協力を得て777通を配布、そのうち440通の返送があった)であった。

回答は、個々の子どものコミュニケーション場面において園のクラス担任が各項目に対して適当であると思うものを選択してもらう形式をとった。質問紙尺度は「3. あてはまる」「2. 時々感じることもある」「1. あてはまらない」の3件法とした。

クラス担任への調査協力の依頼は、園長を通して研究概要と質問紙の記入の仕方を記載した文書を作成したものを渡してもらった。また、記入方法やその他に疑問や不明点がある場合、連絡が取れるように配慮した。

2.4 実施期間

調査期間は、2010 年 7 月から 2010 年 8 月の末日までとした。保育者の日常業務に支障がないように期間を取るようにした。

2.5 分析の資料

分析資料は、記入漏れ等がない 417 名の回答（男児；215 名，女児；202 名）で，その内訳は，3 歳児（96 名），4 歳児（139 名），年長として 5,6 歳児（182 名）の回答である（6 歳児は少数のため，年長児に含め，5 歳 0 か月～6 歳 4 か月までを年長とした）。数量的分析には，IBM SPSS Statistics 21 を使用した。

第 3 節 結 果

3.1 因子分析

作成した質問紙項目に内在する語用能力や行動発達に関与する項目をカテゴリ化し，因子を抽出するために，各年齢別に質問項目 38 項目に対して因子分析を行った。因子分析には主因子法，プロマックス回転を行った。因子分析の際，始めに各年齢別に共通性が低い項目の有無を確認し，因子のスクリープロットをみて因子間の傾きが大きい箇所では因子数を決定した後，再度，主因子法によりプロマックス回転をかけた。その後，共通性の低いもの，因子負荷量 .40 を基準にそれを下回るもの，また，複数にわたり .35 以上の因子負荷を示した項目を除外し，複数同様の過程を繰り返し行い，最終的に因子を決定した。

3 歳児（96 名）では，共通性の低い項目がなく，固有値は 9.43, 4.49, 2.91, 2.05, …と変化していた。減衰状況と因子のスクリープロットから 3 因子が適当であると判断し，3 因子を指定して再度同様に主因子法による因子分析にプロマックス回転を行った。共通性が低い（.20 以下を基準）項目，因子負荷量が .40 に満たない項目，因子負荷が重複している項目の 12 項目を削除し，同じ手続きで最終的に抽出された 3 因子の結果を表 3 - 1 に示した。内的整合性を検討するために α 係数を算出したところ，第 I 因子で $\alpha = .89$ ，第 II 因子で $\alpha = .89$ ，第 III 因子で $\alpha = .75$ と十分な値が得られた。4 歳児（139 名）は，3 歳児と同様の手続きをとり，固有値の減衰状況と因子のスクリープロットから 6 因子が適当であると判断し，6 因子を指定し，主因子法による因子分析，プロマックス回転を行った。共通性が低い項目，因子負荷量が .40 に満たない項目，因子負荷が重複している項目の 12 項目

を削除し、最終的に抽出された 6 因子の結果を表 3 - 2 に示した。3 歳児と同様に α 係数を算出した結果、第 I 因子で .87, 第 II 因子で $\alpha = .78$, 第 III 因子では $\alpha = .65$, 第 IV 因子は $\alpha = .56$, 第 V 因子は $\alpha = .66$, 第 VI 因子は $\alpha = .50$ であった。年長児 (182 名) においても, 3, 4 歳児と同様の手続きをとり, 固有値の減衰状況と因子のスクリープロットから 4 因子が適当であると判断し, 4 因子を指定して, 主因子法によるプロマックス回転を行った。共通性が .20 以下の低い項目, 因子負荷量が .40 に満たない項目, 因子負荷が重複している項目 19 項目を削除し, 同じ手続きで最終的に抽出された 4 因子の結果を表 3 - 3 に示した。年長児も 3 歳, 4 歳児同様に α 係数を算出した結果, 第 I 因子は $\alpha = .92$, 第 II 因子が $\alpha = .74$, 第 III 因子は $\alpha = .70$, 第 IV 因子は $\alpha = .54$ であった。

3.1.1 3 歳児

第 I 因子は, 「子どもとの会話で何かの言葉をきっかけに突然関係ないことを話し始める」, 「すでに知っていることを繰り返し聞いたり話すことがある」などの Bishop (1998) の CCC では, <E.ステレオタイプな会話><C.不適当な開始>に相当する項目で高い因子負荷を示していた。また, これらの項目に加えて, CCC では<I.興味>にあたる, こだわり, 集団に入らない (CCC では, 1 人よりも他者といることを好むといった逆の問いとして入っている項目である) が含まれていた。そして, CCC の<C. 不適当な開始><E.ステレオタイプな会話><F.会話的文脈の使用>の項目に加え, 本研究において独自で入れた「人が話しているところに割り込んで話し始める」や「意図した質問内容に異なった回答をする」といった項目が含まれていた。そこで第 I 因子は, Bishop (1998) の CCC にある項目の因子負荷が高いこと, 会話における条件に適した発話の困難さ, そして興味に関するもので因子負荷の高さから, 「一方的な発話・話題の変更と維持」と命名した。第 I 因子は, 同意なしの話題変更や不適切な発話, 会話の割り込みなどの言語行為の条件の欠如, 話し手の意図した意味の理解, 字義通りの理解といった会話における場面に合った発話の適切さと話題の維持, 先行会話との関連付け, そして興味関心による知的好奇心の発達を示す因子である。

第 II 因子は, Bishop (1998) にはない「会話をする際, 話し手と聞き手の役割交替ができる」や「比喩やあいまいな表現が理解できる」, 「見たて遊びやごっこ遊びをする」M-CHAT (2001) では「ふり遊びとごっこ遊び」について尋ねているものを改変, 「計画を立てて自分で何かを作る, あるいは行動できる」, 「人物の顔や体を描くことができる」と

いった独自に入れた項目と＜D.結束性＞にあたるが、「指示代名詞や人称を使って会話を
する」と本研究では対象年齢と保育場面に合うように改変した項目で因子負荷が高かった。
それに次いで Bishop (1998) の CCC では＜F.会話的文脈の使用＞に相当する「冗談を言い
合ったり理解することができる」、そして、独自に取り入れた「簡単なルールของเกมを理解
し楽しめる」の因子負荷が高い。第Ⅱ因子は、発話交替や比喩の理解、指示・人称の使
用の会話・言語によるものと象徴遊びやプランニング、人物画といった認知的諸側面を示
している項目が混在して含まれている。そこで、第Ⅱ因子は、「適切な発話交替と指示・人
称・比喩の理解・表象」と命名した。第Ⅱ因子は、会話における適切な発話交替や指示代
名詞・人称の使用、比喩などの抽象化された言語表現の理解、そして、人物画や象徴遊び
に関係するイメージやプランニングの表象発達を示すものといえる。

第Ⅲ因子は、抑揚の乏しさを問う「子どもの話し方が一本調子のように感じる」と
M-CHAT に含まれている「こちらが「あれ、見て!」と指で指し示すとその方向を見る」
という共同注意に関するもので因子負荷が高かった。「会話を始めるとき、必ず質問から始
まりそれを過剰に感じる」という過剰な質問による開始について尋ねた項目と「体操など
の時、お手本をみて真似をする」といった身体的模倣や、「日常生活で行う行為（自分で着
替えるなど）ができる」という身辺自立などの独自に取り入れた項目と「会話をするとき、
子どもと視線が合う」「名前を呼ぶと返事や反応する」などの M-CHAT にも含まれている、
視線や自己理解の項目が因子に含まれていた。したがって、第Ⅲ因子には「会話時の抑揚・
共同注意」と命名した。第Ⅲ因子は、抑揚の乏しさ、過剰な質問による開始が含まれてい
る一方で、視線や共同注意の非言語的要素や模倣といった他者理解や「心の理論」などの
発達に関連するものがあり、語用に先行する認知・行動的発達因子であるといえる。

表3 - 1 3歳児の因子分析結果 (n=96)

No.	項目内容	因子負荷量		
		I	II	III
第Ⅰ因子：「一方的な発話・同意なしの話題変更と維持」($\alpha=.89$)				
11	子どもとの会話で何かの言葉をきっかけに突然、関係ないことを話し始めることがありますか？	.83	-.16	.02
33	すでに知っていることを繰り返し聞いたり、話すことがありますか？	.80	-.22	-.12
2	子どもと会話をしている時に突然、話の話題が変わることがありますか？	.76	.16	-.06
6	会話をするときに、こちらが言ったことに対して、適当でない返答をすることがありますか？	.64	.29	.03
35	こちらが話したことに対し、過剰にそのままの言葉通りに受け取ることがありますか？	.64	-.24	.04
12	集団で会話をしている時、他の人が話しているところに割り込んで話し始めることがありますか？	.63	.08	-.35
5	聞き手のことなど関係なく、まるで独り言かのように一方的に話していることがありますか？	.59	.24	.03
37	遊んでいる時や日常の中で、特定のものだけに関心やこだわりを感じることがありますか？	.59	-.27	.13
8	突然、その状況に当てはまらない言動や行動をとることがありますか？	.56	.23	.13
20	こちらが意図した質問内容に対し異なった回答をしますか？	.51	.02	.21
7	遊んでいる時に集団の中に入らないことがありますか？	.47	.12	.15
第Ⅱ因子：「適切な発話交替と指示・人称・比喩の理解・表象」($\alpha=.89$)				
30	会話をする際、話し手と聞き手の役割交替ができますか？	.03	.78	-.04
29	見立て遊びやごっこ遊びをしますか？	-.02	.77	-.09
34	計画を立てて自分で何かを作る、あるいは行動することができますか？	-.04	.73	.09
28	指示代名詞や人称を使って会話をすることがありますか？ 例) ぼく、わたし、これ、あっちなど	-.28	.73	-.06
13	比喩やあいまいな表現が理解できますか？ 例) 「～みたい」「～のような」	-.15	.72	.09
31	人物の顔や体を描くことができますか？	.27	.72	-.16
24	簡単なルールのゲームを理解し、楽しむことができますか？	.11	.62	.24
22	冗談を言い合ったり、理解することができますか？	-.02	.60	.07
第Ⅲ因子：「会話時の抑揚・共同注意」($\alpha=.75$)				
21	こちらが「あれ、見て！」と指で指し示すとその方向を見ますか？	-.01	-.11	.82
10	子どもと会話をするとき、子どもの話し方が一本調子のように感じることがありますか？	.06	.08	.69
9	子どもが会話を始めるとき、必ず質問から始まり、それを過剰に感じることがありますか？	.20	-.22	.59
19	名前を呼ぶと返事をしたり、振り向いて反応しますか？	.01	-.05	.56
36	日常生活でおこなう行為(自分で着替えられる等、身の辺のこと)ができますか？	-.17	.13	.55
25	体操などの時、お手本をみて真似することができますか？	-.04	.23	.51
1	子どもと会話をするとき、子どもと視線が合いますか？	-.09	.10	.50
因子間相関		I	II	III
I		-	.26	.47
II			-	.42
III				-

3.1.2 4 歳児

第Ⅰ因子は、Bishop (1998) の CCC の<E.ステレオタイプな会話>にあたる「会話をしている時に突然、話の話題が変わることがある」「何かの言葉をきっかけに関係ないことを話し始めることがある」「こちらが言ったことに対して、適当でない返答をする」、<F. 会話的文脈の使用>にあたる「突然その状況に当てはまらない言動や行動をとる」、<C. 不適当な開始>にあたる「聞き手に関係なく、独り言かのように一方的に話す」といった項目で因子負荷が高かった。また、それに加え CCC では、<C.不適当な開始>にあたる「すでに知っていることを繰り返し聞いたり、話すことがある」や<I.興味>にあたる「こだわり」「遊びの時に集団に入らない」の項目が因子の中に含まれ、Bishop (1998) の CCC を参考に取り入れた項目がまとまっていた。その一方で、「こちらが意図した内容に対し異なった回答をする」という独自に入れたものが含まれていた。そこで、因子負荷の高さから、第Ⅰ因子は「同意なしの話題変更・一方的な発話と会話の関連付け」と命名した。第Ⅰ因子は、3 歳児の第Ⅰ因子と同様に、同意なしの話題変更、や不適切な発話、話し手の意図理解の困難さ、社会的不適切な言動、興味、集団に入らないとした項目が集まっていた。この第Ⅰ因子は、会話における他者との話題共有や興味、また、他者や集団などの場面認知を示すものといえ、会話における適切性と他者や場面の認知の発達の因子である。

第Ⅱ因子は、M-CHAT (2001) を参考にした「子どもが話し始める時、こちらの注意を引く」や、Bishop (1998) の<G.会話的信頼>にあたる「会話をするとき身振りを使う」、と独自に入れた「幼児語を使う時期があったか」「比喩やあいまいな表現が理解できる」の因子負荷が高かった。注意や身振りの使用は会話を行う際の非言語的コミュニケーション行動であり、比喩の理解については抽象化された言語表現の理解における因子といえる。第Ⅱ因子は「比喩の理解・他者の注意と身振りの使用」と命名した。第Ⅱ因子は、比喩や冗談といった抽象的な言葉の理解や冗談などの心の理論に関係するもの、そして、言葉だけでなく、他者との相互交渉において会話開始時に注意を引く行為、身振りの使用の発達を示すものといえる。

表3-2 4歳児の因子分析結果 (n=139)

No.	質問項目内容	因子負荷量					
		I	II	III	IV	V	VI
第Ⅰ因子：「同意なしの話題変更・一方的な雑話と会話の関連付け」($\alpha=.87$)							
2	子どもと会話をしている時に突然、話の話題が変わることがありますか？	.84	-.05	-.01	-.09	-.20	.00
8	突然、その状況に当てはまらない言動や行動をとることがありますか？	.78	.04	-.02	.03	-.26	.14
11	子どもとの会話で、何かの言葉をきっかけに突然、関係ないことを話し始めることがありますか？	.74	-.06	.02	.12	.01	-.17
6	会話をするときに、こちらが言ったことに対して、適当でない返答をすることがありますか？	.71	.10	.00	-.04	.25	-.05
5	聞き手のことなど関係なく、まるで独り言かのように一方的に話していることがありますか？	.68	.05	.16	.11	-.02	-.09
20	こちらが意図した質問内容に対し異なった回答をしますか？	.58	-.09	-.06	-.23	.25	.15
7	遊んでいる時に集団の中に入らないことがありますか？	.56	.11	.05	-.01	-.02	-.02
37	遊んでいる時や日常の中で、特定のものだけに興味やこだわりを感じることがありますか？	.56	-.14	-.02	.09	.16	.08
33	すでに知っていることを繰り返し聞いたり、話すことがありますか？	.51	-.03	-.24	.15	.09	-.15
第Ⅱ因子：「比喩の理解・他者の注意と身振りの使用」($\alpha=.78$)							
4	子どもが会話を始めるとき、こちらの注意を引きますか？	.01	.75	-.19	-.16	-.13	-.14
16	会話をするときに身振りを使うことがありますか？	-.11	.69	-.05	-.05	.10	.09
14	幼児語を使う時期がありましたか？	-.06	.65	.02	.29	.09	.13
13	比喩やあいまいな表現が理解できますか？ 例)「～みたい」「～のような」	.13	.60	.12	-.09	-.04	-.04
22	冗談を言い合ったり、理解することができますか？	.11	.57	.17	-.06	.07	.07
第Ⅲ因子：「指示・人称の使用と表象」($\alpha=.65$)							
28	指示代名詞や人称を使って会話をすることがありますか？ 例)ぼく、わたし、これ、あっちなど	-.08	.07	.64	-.03	.03	-.24
29	見立て遊びやごっこ遊びをしますか？	-.05	-.03	.61	.02	-.07	.12
34	計画を立てて自分で何かを作る、あるいは行動することができますか？	.11	.17	.59	.08	.06	.08
31	人物の顔や体を描くことができますか？	.15	-.20	.50	-.17	.01	.13
第Ⅳ因子：「言葉の丁寧さと字義通りの理解」($\alpha=.56$)							
17	会話をするとき、誰に対しても丁寧に話しかけた言葉で話しますか？	-.04	.10	-.06	.68	-.07	.11
35	こちらが話したことに対し、過剰にそのままの言葉通りに受け取ることがありますか？	.06	-.07	.00	.61	.00	.02
9	子どもが会話を始めるとき、必ず質問から始まり、それを過剰に感じることはありませんか？	.19	-.05	.13	.48	-.05	-.11
23	図鑑や事典に載っているようなことを話すことがありますか？	-.03	-.05	-.13	.43	.10	.04
第Ⅴ因子：「共同注意」($\alpha=.66$)							
21	こちらが「あれ、見て！」と指で指し示すとその方向を見ますか？	.01	.13	.01	-.02	.75	-.14
19	名前を呼ぶと返事をしたり、振り向いて反応しますか？	-.05	-.04	-.01	.00	.71	.12
第Ⅵ因子：「非言語的要素」($\alpha=.50$)							
32	微笑みかけると同じように笑顔で返しますか？	-.17	.02	.09	.07	.01	.73
1	子どもと会話をするとき、子どもと視線が合いますか？	.35	.18	-.09	-.01	-.06	.49
因子間相関		I	II	III	IV	V	VI
I		-	-.10	.08	.28	.23	.17
II			-	.27	-.33	-.10	.17
III				-	-.19	-.07	.23
IV					-	.04	-.11
V						-	.13
VI							-

第Ⅲ因子は、Bishop (1998) の CCC では、＜D. 結束性＞にあたるが改変した「指示代名詞や人称を使って会話をすることがある」と M-CHAT を参考に改変した「見立て遊びやごっこ遊びをする」で因子負荷が高かった。また、「人の顔や体を描くことができる」、プランニングなどの認知的側面として独自に入れた項目が因子の中に含まれていた。そこで第Ⅲ因子は、「指示・人称の使用と表象」と命名した。第Ⅲ因子は、指示代名詞・人称の使用という自他概念に関係するもの、見立てやごっこ遊び、人物の顔や体を描くボディイメージなどの表象能力やプランニング能力に関するもので、人、あるいはものとの距離や頭の中でイメージあるいは構成したものを表出する高次の認知機能因子といえる。

第Ⅳ因子は、Bishop (1998) の CCC では＜F. 会話的文脈の使用＞にあたる「会話をするとき、誰にでも丁寧でかしこまった言葉で話す」、「こちらが話したことに対し、過剰にそのままの言葉通りに受け取ることがある」の項目で因子負荷が高かった。CCC では＜I. 興味＞にあたる「図鑑や事典に載っているようなことを話すことがある」、そして、独自に入れた「子どもが会話を始めるとき、必ず質問から始まりそれを過剰に感じる」が含まれていた。したがって、第Ⅳ因子は「言葉の丁寧さと字義通りの理解」と命名した。第Ⅳ因子は、丁寧さや堅苦しさ、過剰な字義通りの理解などのステレオタイプな言語特徴があるといえる。また、過剰な質問による開始や図鑑などの知識を話すという興味関心による知的好奇心の発達や会話での言語的知識と意味の発達を示す因子である。

第Ⅴ因子は、「こちらが「あれ、みて！」と指で指し示すとその方向を見る」「名前を呼ぶと返事をしたり、振り向いて反応する」の M-CHAT に含まれているもので因子負荷が高く、「共同注意」と命名した。第Ⅴ因子は、言葉やものへ視線や注意を向け他者と共有する、社会的反応を示す因子である。

第Ⅵ因子は、「微笑みかけると同じように笑顔で返す」で因子負荷が高い。第Ⅴ因子と同様に M-CHAT に含まれている項目で非言語的コミュニケーションに関するもので、特に他者の心的状態などの手がかりとなる視線や表情によるものである。したがって、「非言語的要素」と命名した。第Ⅵ因子は、コミュニケーション初期における語用能力の基盤を形成する先行の発達の因子といえる。

3.1.3 年長児

第Ⅰ因子は、Bishop (1998) の CCC では＜E. ステレオタイプな会話＞にあたる「会話をするときに、こちらが言ったことに対して適当でない返答をすることがある」、「何かの

言葉をきっかけに突然関係ないことを話し始めることがある」、「会話をしている時に突然話の話題が変わる」、＜F.会話的文脈の使用＞にあたる「突然、その状況に当てはまらない言動や行動をとることがある」、＜C.不適當な開始＞にあたる「聞き手に関係なく、独り言かのように一方的に話す」、＜I.興味＞にあたる「変わった言葉の言い回しや独特な言葉の表現で話す」に加え、独自に入れた「こちらが意図した内容に対し、異なった回答をする」、「話し方が一本調子のように感じる」の項目で因子負荷が高かった。CCCの＜E.ステレオタイプな会話＞にあたる「会話をしている時に突然、話の話題が変わることがある」が3歳、4歳では因子負荷が.76、.84と高かったが、年長児では.66と低くなっていた。第Ⅰ因子は、因子負荷の高さから「意図理解・一方的な発話・抑揚」と命名した。第Ⅰ因子は、3歳、4歳と同様に同意なしの話題変更、社会的不適切な言動や先行会話への相手の発話の関連付けの失敗、話し手の意図理解の困難さ、聞き手の注意を得ないという会話の成立における条件となるものを示している。また、抑揚の乏しさ、特異な表現、過剰な質問による開始が3、4歳とは異なり第Ⅰ因子に含まれた。第Ⅰ因子は、言葉を主体とするコミュニケーションの中での使用言語の増加からそれに伴う独自の特異な言語表現、一方的な会話、会話と相手の発話との関連付け、他者の意図理解などの困難さを示す因子である。

第Ⅱ因子は、M-CHATを参考にし、改変した「見たて遊びやごっこ遊びをする」、独自に含めた「計画を立てて自分で何かを作る、あるいは行動することができる」のプランニングに関するもの、「自分の感情・気持ちを伝える」で因子負荷が高かった。また、「会話をしている際、話し手と聞き手の役割交替ができる」、M-CHATを参考にした「微笑みかけると同じように笑顔で返す」が含まれた因子であった。そこで、第Ⅱ因子は「感情伝達・象徴遊び・プランニング」と命名した。第Ⅱ因子は、適切な発話交替における会話の成立や自分の気持ちを他者へ伝達する行為、象徴遊び、プランニング能力といった、自己の心的状態の理解と伝達や表象、プランニングの発達を示す認知的因子が集まっている。

表3-3 年長児の因子分析結果(n=182)

No.	質問項目内容	因子負荷量			
		I	II	III	IV
第Ⅰ因子：「意図理解・一方的な発話・抑揚」($\alpha=.92$)					
6	会話をするとときに、こちらが言ったことに対して、適当でない返答をすることがありますか？	.92	.03	-.05	-.03
8	突然、その状況に当てはまらない言動や行動をとることがありますか？	.83	.06	-.12	.07
20	こちらが意図した質問内容に対し異なった回答をしますか？	.83	.04	-.07	.02
10	子どもと会話をすると、子どもの話し方が一本調子のように感じるがありますか？	.71	-.15	.15	.15
11	子どもとの会話で、何かの言葉をきっかけに突然、関係ないことを話し始めることがありますか？	.70	.11	.02	-.12
5	聞き手のことなど関係なく、まるで独り言かのように一方的に話していることがありますか？	.70	.07	-.07	-.20
2	子どもと会話をしている時に突然、話の話題が変わることがありますか？	.66	.09	-.01	-.20
18	変わった言葉の使いまわしや、独特な言葉の表現で話しますか？	.61	-.16	.20	.22
9	子どもが会話を始めるとき、必ず質問から始まり、それを過剰に感じるがありますか？	.58	-.08	.24	.09
第Ⅱ因子：「感情伝達・象徴遊び・プランニング」($\alpha=.74$)					
29	見立て遊びやごっこ遊びをしますか？	-.06	.67	.08	-.02
34	計画を立てて自分で何かを作る、あるいは行動することができますか？	.03	.66	-.03	-.05
27	自分の感情・気持ちを伝えることをしますか？	-.06	.63	-.05	.10
30	会話をすると、話し手と聞き手の役割交替ができますか？	.25	.51	.06	.19
32	微笑みかけると同じように笑顔で返しますか？	.07	.46	.02	.07
第Ⅲ因子：「発話の字義通りの理解・興味」($\alpha=.70$)					
35	こちらが話したことに、過剰にそのままの言葉通りに受け取ることがありますか？	-.03	.00	.87	.07
37	遊んでいる時や日常の中で、特定のものだけに興味やこだわりを感じるがありますか？	.02	.13	.71	-.23
33	すでに知っていることを繰り返し聞いたり、話すことがありますか？	.12	-.07	.42	-.16
第Ⅳ因子：「会話時の他者への注意」($\alpha=.54$)					
4	子どもが会話を始めるとき、こちらの注意を引きますか？	.09	-.06	-.17	.60
16	会話をするとときに身振りをすることがありますか？	-.11	.27	.03	.57
因子間相関		I	II	III	IV
I		-	.51	.53	-.06
II			-	.25	.09
III				-	-.06
IV					-

第Ⅲ因子は、Bishop (1998) の＜F.会話的文脈の使用＞と＜I.興味＞にあたる「こちらが話したことに、過剰にそのままの言葉通りに受け取ることがある」、「遊んでいる時や日常の中で、特定のものだけに興味やこだわりを感じるがある」で因子負荷が高く、また、CCC の＜C.不適当な開始＞にあたる「すでに知っていることを繰り返し聞いたり、話すことがある」が含まれていた。第Ⅲ因子は「発話の字義通りの理解・興味」と命名した。この因子は、Bishop の CCC に含まれているものが集まっており、発話の字義通りの

理解や先行話題への逆行や同一話題反復、興味など、ある1つのことに焦点が当てられた言語理解や興味関心の集中を示している。第Ⅲ因子は、知的好奇心の発達や会話中での言葉と意味の合致と解釈、意味論的知識の情報処理を示すものであるといえる。

第Ⅳ因子は、M-CHATを参考にした「子どもが会話を始めるとき、こちらの注意を引く」で因子負荷が高く、またCCCの<G.会話的信頼>にあたる「会話をするとき身振りを使うことがある」が含まれていた。そこで、第Ⅳ因子は「会話時の他者への注意」と命名した。第Ⅳ因子の会話の際の相手の注意を引く行為、身振りを使用しての会話は、非言語コミュニケーション行動であり、会話開始前に注意をひく行為、会話時に非言語的手がかりを利用し相手へ伝えるなどの会話における非言語的伝達行為を示す因子といえる。

3.2 異年齢間における項目の推移

発達の異なる年齢において、どの機能が連関しながら発達していくのかを明らかにするために、どの項目が年齢の変化により移動していくのかを因子分析の結果からみた。

3歳児の第Ⅰ因子「一方的な発話・話題の変更と維持(11項目)」と4歳児の第Ⅰ因子「同意なしの話題変更・一方的な発話と会話の関連付け(9項目)」に含まれる項目は2項目を除き、同じであった。この2項目は、「こちらが話したことに対し、過剰にそのままの言葉通りに受け取ることがある(Q35)」の字義通りの理解と「集団で会話をしている時、他の人が話しているところに割り込んで話し始めることがある(Q12)」という会話の割り込みの項目である。字義通りの理解の項目は、4歳児では、第Ⅳ因子「言葉の丁寧さと字義通りの理解」に含まれ、言葉の丁寧さや過剰な質問行動というものと同じ因子であった。年長児になると第Ⅲ因子「発話の字義通りの理解・興味」に含まれ、こだわりや知っていることを繰り返し話すという項目と同じ因子になった。会話の割り込みの項目は、4歳児、年長児の因子には含まれなかった。

3歳児の第Ⅱ因子「適切な発話交替と指示・人称・比喩の理解・表象」は8項目である。この因子には比喩や冗談、会話の役割交替、簡単なゲームのルール理解、人物表象、見立て・ごっこ遊び、プランニングといったものが含まれていた。その中の4項目(見立て・ごっこ遊び、プランニング、指示代名詞・人称の使用、人物表象)が4歳児では第Ⅲ因子「指示・人称の使用と表象」に集まり1つの因子として独立した。見立て・ごっこ遊び(Q29)、プランニングに関する項目(Q34)の2項目は、年長児では第Ⅱ因子「感情伝達・象徴遊び・プランニング」に移動し、他の項目はなくなった。この見立て・ごっこ遊び(Q29)と

プランニング (Q34) の項目は、3 歳児から年長児まで常に一緒に移動し、同じ因子内に含まれていた。比喩と冗談に関する項目は、4 歳児では第Ⅱ因子「比喩の理解・他者の注意と身振りの使用」に含まれ、3 歳児ではなかった「会話を始めるとき、注意をひく(Q4)」 「会話時をする時に身振りを使う(Q16)」 「幼児語を使う時期があった(Q14)」の項目が加わり、同じ因子となった。年長児には、比喩と冗談の項目は消え、「会話を始めるとき、注意をひく(Q4)」と「会話をする時に身振りを使う(Q16)」の 2 項目は第Ⅳ因子「会話時の他者への注意」と 1 つの因子に独立した。

3 歳児の第Ⅲ因子「会話時の抑揚・共同注意」は 7 項目あり、「こちらが「あれ見て！」と指さすとその方向を見る(Q21)」 「名前を呼ぶと返事をしたり、振り向いて反応する(Q19)」の 2 項目が 4 歳児で第Ⅴ因子として 1 つの因子になった。5 歳児ではこの 2 項目はなくなった。また、3 歳児では第Ⅲ因子であった、「子どもが会話を始めるとき、必ず質問から始まり、それを過剰に感じることもある(Q9)」は、4 歳児の第Ⅳ因子「言葉の丁寧さと字義通りの理解」に移動し、誰に対しても丁寧でかしこまった言葉で話す、過剰に言葉通りに受け取る、図鑑や事典などに載っていることを話す、といった語用障がい項目が集まり同じ因子内に含まれた。さらに、年長児では、語用障がいの項目で集まる第Ⅰ因子に含まれた。「子どもと視線が合う(Q1)」は 4 歳児では、第Ⅵ因子「非言語的要素」に移動し、「微笑みかけると笑顔を返す(Q32)」とかたまり、1 つの因子になった。年長児になると、視線の項目はなくなり、「微笑みかけると笑顔を返す(Q32)」は第Ⅱ因子「感情伝達・象徴遊び・プランニング」に移動し、見立て・ごっこ遊び、プランニング、感情伝達、会話時の役割交替、といった項目と同因子に含まれた。「話し方が一本調子に感じる(Q10)」は 4 歳児ではなくなったが、年長児で第Ⅰ因子に含まれていた。残りの自分で着替えるなどの身辺自立に関する項目(Q36)、体操などの模倣(Q25)の 2 項目は 4 歳児、年長児ではなくなった。

4 歳児で 3 歳児にはなく、新たにみられた項目は、第Ⅱ因子「比喩の理解・他者の注意と身振りの使用」の中の会話時に注意を引く、会話時の身振りの使用、幼児語の 3 項目、第Ⅳ因子の「誰に対しても丁寧でかしこまった言葉で話す(Q17)」 「図鑑や事典に載っていることを話す(Q23)」の 2 項目、第Ⅵ因子の「微笑みかけると笑顔を返す(Q32)」の 1 項目であった。年長児でみられた新たな項目は、第Ⅰ因子の「変わった言葉の使いまわしや独特な言語表現で話す(Q18)」、第Ⅱ因子の「自分の感情・気持ちを伝える(Q27)」の 2 項目であり、3、4 歳児でみられていた項目に新たに年長児のみで加わっていた。

第4節 考 察

4.1 語用能力と他の行動・認知発達との連関性

本研究では語用と行動発達が連関していることを反映する因子に分かれた。3歳児では、3因子が結果として示された。第Ⅰ因子から、会話において相手に注意を向けることと保育場面でみられる「特定のものだけに興味やこだわり」「集団に入らない」といった興味の発達が関連していることが明らかになった。また、第Ⅱ因子には、「適切な発話交替」、「比喩の理解」「冗談の理解」の項目と「見たて遊びやごっこ遊び」「人物の顔や体を描くことができる」「計画を立てて何かを作る、行動する」というものが含まれており、発話交替や比喩・冗談の理解は「見立て・ごっこ遊び」「人物描画」「プランニング」などの表象の発達が関連していると考えられる。また、指示代名詞・人称の使用と人物画の項目が含まれていることから、人物表象の発達が人称を用いての会話や Bishop (1998) のいう会話の結束性と関連していると示唆された。

第Ⅲ因子では、抑揚の乏しさや過剰な質問による開始といった語用の特徴を示す項目と視線や共同注意、模倣、名前を呼ばれると返事や振り向いて反応するといった、社会的反応が含まれていた。「心の理論」の発達の前駆体である視線、共同注意ができていても、単調な抑揚や過剰な質問行動というものは3歳児ではまだみられると考えられる。また、共同注意は、4歳児では分化し、因子が独立することから、3歳児のこの時期においてのみ他の能力と混在するものと考えられる。

4歳児では、6因子が示されたが、第Ⅰ因子では、3歳児と同様に話題変更や発話と会話の関連付けの困難さ、意図理解や興味、集団に入らないなどの状況認知や社会性の発達と関連が考えられる。第Ⅱ因子からは、比喩や冗談の理解といった言語的なやりとりの中での抽象化された言語の理解や「心の理論」と会話時の身振りの使用や相手の注意を引くという非言語的伝達行為との関連が考えられた。第Ⅲ因子では、指示代名詞や人称、人物画といった人物表象の発達と見立て・ごっこ遊びやプランニングなど、頭の中でイメージや構成する能力との関連が示唆される。第Ⅳ因子は、言葉の丁寧さや字義通りの理解、過剰な質問による開始、図鑑や事典などの知識を話すというものであり、Bishop (1998) でいわれるステレオタイプの言語・行動特徴と興味や知的好奇心の発達との関連が示唆される。共同注意は、第Ⅴ因子として、第Ⅵ因子は会話時の視線や微笑みに関するものであり、

3 歳児では視線や共同注意は1つの因子に含まれていたが、4 歳児になるとこれらの機能が分化してくるといえる。

年長児では、4 因子が示されたが、第Ⅰ因子は3 歳、4 歳児同様の語用の発達的特徴に加え、特異な表現、過剰な質問による開始、抑揚の乏しさに関する項目が含まれた。その一方で、3 歳、4 歳とは異なり、「集団に入らない」や「興味」に関する項目が外れ、言語面に特化した語用面の未発達が独立してくることをこの因子は示していると考えられる。第Ⅱ因子は、適切な発話交替や感情の伝達、微笑みかけに笑顔で返すという他者への会話における相互交渉と見立て・ごっこ遊びの象徴遊び、プランニングなどの認知的側面との関連が示唆された。3 歳児とは異なり、感情の伝達と微笑みを返すが適切な発話交替と同じ因子に含まれており、年長児になると自身の心的状態を理解し伝達したり、微笑みや笑顔といった非言語的の手がかりを用いて会話することができるようになると考えられる。第Ⅲ因子は、字義通りの理解や興味に関するものと既知のことを繰り返し聞く、話すというものが含まれ、知的好奇心の発達、言葉の知識の増加とその意味理解との関連が示唆される。第Ⅳ因子は、会話開始時の注意と身振りの使用に関するものであり、会話を行う前提にある相手の注意を自分に向ける、会話時に言葉以外の方法を用いて他者へ伝達するなど非言語的コミュニケーションの利用と他者への伝達意識の発達が考えられ、年長児になるとこうした手段を利用しながら会話を行うことができるようになると考えられる。

4.2 異年齢における因子間の項目推移からみえる連関性

年齢ごとに出した因子結果から、3 歳から年長児への因子間の項目移動から連関性を検討した。

3 歳児の会話場面における「不適切な発話」「同意なしの話題変更」など語用能力の特徴を示す項目は、第Ⅰ因子に集まり、4 歳児では2 項目を除き項目が変わらず、連続し続いていくものと考えられる。また、年長児になると、3 歳児の第Ⅲ因子から「話し方が一本調子に感じる (Q10)」、3 歳児第Ⅲ因子と4 歳児第Ⅳ因子から「会話を始めるとき必ず質問から始まり、過剰に感じる(Q9)」、さらに年長児のみに「変わった言葉の使いまわしや独特な表現で話す(Q18) が新たな項目として加わりながら、語用の未熟さは定型発達の子どもにおいても継続していくものと考えられた。

3 歳児の第Ⅱ因子には比喩や冗談、会話の役割交替、簡単なゲームのルール理解、人物表象、見立てごっこ遊び、プランニングといったものが含まれ、さまざまな機能の関連が

考えられたが、4 歳児になると、比喻や冗談に関しては第Ⅱ因子に移動し、会話時の他者の注意をひく、身ぶりの使用、幼児語と同じ因子に含まれ、これらとの連関が考えられる。そして、年長児では、他者の注意、身ぶりの使用は第Ⅳ因子として独立することから、4 歳児において抽象化された比喻の理解や「心の理論」が関係する冗談の理解ができることが、会話をする時に他者の注意を引いてからはじめる、また、会話時の身ぶりの使用といった非言語的要素を利用した会話へ繋がると考えられる。3 歳児の同じⅡ因子内に含まれる指示代名詞・人称の使用、見立て・ごっこ遊び、プランニング、人物表象に関する4項目は4 歳児において独立した因子となり、また、年長児には、指示代名詞・人称の使用と人物表象は消失するが、見立て・ごっこ遊びとプランニングは、年長児でも同じ因子内に含まれることから、相互に関連しあいながら発達し、3 歳から年長児まで発達連関していくと考えられる。また、年長児の第Ⅱ因子の感情伝達、会話の役割交替、微笑みかけると笑顔を返すという項目と同じ因子となることから、見立て、ごっこ遊び、プランニングの発達が会話の役割交替や自分の気持ちを伝えることへ繋がると考えられる。

3 歳児、4 歳児では、こだわりに関する項目(Q37)、「すでに知っていることを繰り返し聞く、話す(Q33)」が第Ⅰ因子に含まれたが、年長児では、第Ⅲ因子へ移動し、過剰に言葉通りに受け取る、と同じ因子になっていた。こだわりは、定型発達児においても就学前の子どもにおいても幼児期の間は続くものであり、こだわりと過剰な言葉通りの受け取りの連関が考えられ、過剰な言葉通りの受け取りは興味の広がりによるこだわりの軽減が柔軟な言葉の受け止めができるようになるのではないかと考えられる。

本研究の結果から、語用障がいとして取り上げられている語用面での特徴について、定型発達の子どもにおいて、保育場面での興味や集団に入れない等といった他の行動発達と連関が考えられた。興味や表象、見立て・ごっこ遊び、冗談を言い合うなどの保育場面での行動が会話での非言語的要素の使用や感情を伝えることと連関していることが明らかになった。定型発達の子どものこのようなプロセスを踏まえた上で、ASD の子どもの語用障がいへの支援を考えていくことは有効であろう。

第4章 幼児の語用能力とそれに関わる認知・行動発達 (2)

—質問紙第2版を基にした調査および事例研究—

第1節 本研究の目的

近年の発達障がいにおける語用的側面の発達は、心の理論の発達は言うまでもなく、実行機能、推論、全体的統合などの認知発達との関連が指摘され、注目されてきている (Happe, 1993/1996; Frith, 2003/2009; 大井, 2006)。また, Wilson & Wharton (2009) は, コミュニケーションにおける推論の重要性を指摘している。

語用能力とは、語用論 (pragmatics) であり、この語用論は、言語の使用について扱われるものである。Wilson & Wharton (2009) は、「コンテキストと話し手の意図に左右される発話の意味つまり話し手の意味を扱うのが語用論 (pragmatics) という分野」と述べている。

定型発達の子どもたちにおける語用能力は、乳幼児期の共同注意から始まり、様々な発達と関連しながら時間をかけて発達していくと考えられる。Ninio & Snow (1996) は語用能力の発達について、スピーチの出現より前に、発声や身振りによってコミュニケーション行為に含まれる言語表現の発達や伝達意図の獲得があり、また、会話のスキルの発達やルールの獲得は、順序交代、妨害、相づち、話題の関連性や話題転換などを統制することを述べている。また、大伴 (2010) は、「情緒・社会性や共同注意といった対人的認知が、語彙の獲得やことばの機能的な使用 (語用) に影響を与える」と指摘している。

保育場面での語用能力と認知・行動面との関連については、中路 (2011) において、就学前の幼稚園に通う 3～5 歳児クラスの園児 3 歳児 96 名、4 歳児 139 名、5 歳児 154 名、6 歳児 28 名の計 417 名を対象に、Bishop (1998) の語用的側面のチェックリストである “Children’s Communication Checklist : CCC (CCC)” と Robins, Fein, Barton & Green (2001) の乳幼児期における自閉症スペクトラムのスクリーニングである “The Modified Checklist for Autism in Toddlers : M-CHAT” を参考に、質問項目を保育場面に合うように改変したものと、保育場面にみられる行動・認知の観点から独自に考えた項目を合わせた全 38 項目からなる質問紙を作成し、保育者に担当クラスの園児について回答を求めた。その回答を基に、相関分析を行った結果、就学前の定型発達児において、「突然

の話題の変更」「一方的な会話」「適切でない言動・行動をする」「意図の理解」と「集団に入らない」といった行動面で正の相関を示した。また、比喻や冗談の理解、会話の役割交替とプランニングとの認知面において正の相関を示し、さらに「会話の役割交替」に関しては、ゲームルールの理解、体操などの模倣ができる、見立て・ごっこ遊び、人物画が描けるなどの認知・行動面と強い相関が示され、語用と認知・行動発達との関連が明らかになった。このことから、語用能力の発達を考えていくには、包括的にとらえて検討していくことも必要であると考えた。しかし、定型発達の子どもの行動発達と語用能力との関連を検討している研究は十分でない。乳幼児期においては、言語、認知、行動の関連の観点から、土居（2002）が、新版 K 式発達検査の結果を発達連関として検討しており、このような観点は言葉、認知、行動など幅広い能力が相互に絡んでいる語用能力の発達を考えていく上で必要であると考えられる。

保育場面における語用能力と認知・行動発達との連関については、これまで十分な検討がされていないといえる。保育場面でよく問題としてとりあげられる行動特徴は、こだわりや集団行動ができないなどである。Frith (2003 / 2009) は、全体的統合の弱さから行為の繰り返しについて、入力と出力のスイッチの認識が働かないために起こると仮定している。これは、こだわりと語用能力との関連が考えられる。また、保育活動において集団で活動するものの 1 つに体操があり、体操に参加しない子どもについても保育者がとりあげる行動の 1 つである。これは集団活動と模倣が関係しているといえる。Mesibov et al. (1999) は、模倣は、「心の理論」の発達の基礎であると述べており、語用能力と関連が指摘される「心の理論」の基礎である模倣は、語用能力とも何らかの関連が予想される。

幼児期の実行機能と他者感情理解の関連について、山村・辻本・中谷（2011）が保育者評定により、年中児と年長児を対象に、紙芝居と 5 枚の表情カードを使用して感情的視点獲得課題を用いた実験と保育者への実行機能尺度による質問紙調査から検討している。結果、認知の柔軟性とワーキングメモリが他者感情理解に関連があることを指摘している。また、幼児期前期から後期にかけて感情理解能力が発達することも指摘している。このことから、本研究で用いる質問紙第 2 版においても、実行機能、ワーキングメモリ、感情理解といった幼児期において発達するものと語用能力との何らかの関連が予想され、新たに項目として取り入れる必要があると考えた。

幼児の語用に関しては、Bishop (1998) が語用能力に障がいが見られる子どもたちのチェックリストとして、“Children’s Communication Checklist : CCC (CCC)”，そして

その第2版のCCC-2を作成している。Bishop (1998) は、言語的側面、語用論的側面、自閉症スペクトラム (ASD) に関係する社会的関係、興味といった観点で分類しており、わが国でも語用障がいのチェックリストとして標準化が行われている (大井・田中・権藤・綾野・長谷川, 2012)。

秦野 (2001) は、「語用論的知識は経験による学習が大きい」と述べており、語用能力の発達は幼児期から学童期へと集団のなかでさらに発達していくと考えられる。語用能力における障がいは、集団の中でより顕著に現れ、学童期以降に困難さが表面化し気づかれることが多い。幼児期の段階では、保育者が周りの子どもたちとは異なることに気づきながらも、語用面に関しての支援が十分とはいえず、大事な時期の支援を逃していることも少なくない。

また、支援においては、日常生活のなかで語用面に困難さがある子どもの語用能力やそれに関わる認知的能力を検討していくことが必要である。大井 (2010) は、子どもの伝達意図や行動の計画など心について問いかける大人の質問は応答が困難だが、具体的な行為の意図の有無などの現実世界について尋ねる質問は応答しやすいことを指摘しており、その点については、早期からの対応が必要であろう。森田・藤井 (2012) が、幼稚園の3歳児、4歳児クラスの保護者と保育者へ発達の気づきやすさ、育児の影響についてのチェック項目を作成し質問紙を実施している。使用された質問紙は、安梅・篠原・杉澤ら (2007) の園児の発達を保育者が評価するチェックリストであり、運動 (粗大運動: 体全体を使う・微細運動: 手指や腕などを使う)、言語 (表現・理解)、社会性 (生活技術・対人技術) の6領域 192項目で構成されており、妥当性が示されたものである。このチェックリストの中から3歳児用 20項目、4歳児用 20項目の選定を行い、作成している。その結果、3歳児の保護者は自分で着替えるなどの生活技術の発達に気づきやすいが、大小がわかるなどの言語理解の発達には比較的気づきにくく、また、4歳児でも生活技術の発達には3歳児同様気づきやすいとしている。さらに、4歳児の場合はジャンケンで勝敗を決めるなどの対人技術の発達が、ボタンをはめるといった指先や手の微細運動や親の姓名や住所が言えるなどの言語表現よりも気づきやすいことを示している。幼児の発達への気づきについては、保護者と保育者では社会性の発達については保育者が気づきやすい傾向があると指摘している。筆者は、語用面で困難さがみられる事例への早期からの対応に関して、保育者が子どもの語用能力やそれに関わる発達に関する質問紙を用いることで、アセスメントや語用

的困難さ、子どもの発達のアンバランスさへの新たな気づきが得られるのではないかと考えてきた。

本稿では、保育場面においてみられる語用能力とその他の行動発達との発達の連関性を明らかにする。また、語用面で困難さを示す事例において発達の連関性を検討し、幼児期の語用能力の発達にはどのような機能が関連し発達していくのかを明らかにし、そのような子どもへの支援について考察することを目的とする。

第2節 研究1：幼児の語用能力と他機能との発達の連関性

2.1 目的

中路（2011）において作成した語用能力と認知・行動発達に関する質問紙 38 項目に新たな項目を加え、作成した質問紙第 2 版を用いて、就学前の定型発達児の語用能力とそれに関わる認知・行動発達に関する調査を行い、幼児期における語用能力の発達と保育場面でみられる認知・行動発達について、異年齢間の機能連関性を因子分析的検討により明らかにすることを研究 1 の目的とした。

2.2 研究方法

2.2.1 研究協力者

A 市内の公立幼稚園 14 園に通う 3 歳～5 歳のクラスに在籍している園児 424 名（男児；212 名，女児 212 名）を対象とした。3 歳児 101 名（男児；49 名，女児 52 名），4 歳児 140 名（男児；73 名，女児；67 名），5 歳児 173 名（男児；84 名，女児 89 名），6 歳児 10 名（男児；6 名，女児 4 名）であった。平均年齢は，4.22 歳，SD＝.83 である。

2.2.2 質問紙について

本研究では，中路（2011）において使用した質問紙に新たに項目を加えた質問紙第 2 版を作成，使用している。中路（2011）の質問紙は，語用に関しては Bishop（1998）が分類した A～I の中から，主に会話に焦点を当てている＜C.不適當な開始＞，計画や物事の説明，指示代名詞，人称の適切な使用といった＜D.結束性＞，＜E.ステレオタイプな会話＞，＜F.会話的文脈の使用＞，＜G.会話的信頼＞，こだわりなどに関係する＜I. 興味＞を参考

にし、保育場面に合うように改変した 15 項目と Robins et al. (2001) の M-CHAT から 6 項目、さらに保育場面にみられやすい行動・認知発達に関する項目として 8 項目、語用に関する項目として独自に考えた 9 項目で構成した 38 項目である。これに、新版 K 式発達検査 2001 の課題を参考に独自に考えた 37 項目を加え、修正したものを第 2 版とした。本研究で用いた第 2 版は、新たに独自に考えた、会話中のことばの理解や意味、物語などの系列的説明、模倣、表象、自己理解、遊び、推論や類推、保存、実行機能、ことばや物との関連付けなどについて問う項目、新版 K 式発達検査 2001 を参考に考えた色や形の認知、描画を含めた、全 73 項目から成る。回答は 1 - ない、2、まれにある、3 - よくある、の 3 件法である。

2.2.3 実施方法

質問紙調査研究について A 市教育委員会へ依頼し、許可を得た後、A 市内の公立幼稚園と幼保園に調査研究の協力をお願いする文書を送付し、協力の可否を同封のハガキにて返信を求めた。調査協力の承諾が得られた園にのみ、質問紙を郵送した。

質問紙第 2 版を A 市内の幼稚園 14 園において、園児 1 人 1 人を対象とした質問紙調査をおこなった。質問紙の回答は、クラス担任をしている幼稚園教諭に質問紙を配布し、在籍している園児について回答を得た。回答ずみの質問紙は、同封の封筒による返送を依頼する形式をとった。

また、協力を依頼した園の保護者に向けて、研究協力の理解を求める文書を作成し、幼稚園からの配布を依頼した。保護者には研究の概要の説明と併せて、研究への協力が難しい場合は、担任に申し出てもらうよう書面に記載しており、もし、保護者からの申し出があった場合は、その子どもについては回答しないよう担任に依頼した。

2.2.4 分析の資料

分析の資料としたのは、事前に保護者宛てに作成した文書の配布後、申し出等がなかった（同意が得られた）子どもたちであり、幼稚園の各クラス担任が回答をした 3 歳～6 歳までの 424 名（男児；212 名、女児；212 名）のうち、記入漏れなどがあったものを除いた 393 名分（男児；194 名、女児；199 名）である。平均年齢は、4.22 歳、SD=.84、各年齢の平均年齢は、3.0 歳、SD=.00、4.0 歳、SD=.00、年長児は 5.06 歳、SD=.24 であった。

回収方法は、協力幼稚園から質問紙の回答後、同封した封筒に入れての郵送であった。回収した質問紙は、記入漏れ等で回答がされていない項目があった質問紙は除外し、全項目に回答があった質問紙のみを分析対象とした。回収率は、93%であった。

2.2.5 分析方法

分析に際しては、3歳児・4歳児・年長児（5・6歳児）の3群とした。作成した質問紙第2版の内在する語用能力や認知・行動発達に関与する項目をカテゴリー化し、因子を抽出するために、各年齢別に因子分析を行った。分析法は、因子分析の主因子法、プロマックス回転を行った。なお因子分析の前に、各年齢の通過率を算出し、通過率を参考に、分析する質問項目が分析資料となる回答数の3倍となるよう、全員が通過している項目、未通過の項目などを削除し、項目の選択を行った後、因子分析を行った。因子分析の際、分析対象数が質問項目数の2～10倍が基本となるため、項目の選択を行っている。因子数は、スクリープロットを参考にし、因子間の傾きが大きい箇所では因子数を決定した。さらに、因子分析の過程で、共通性の低い項目、因子負荷量が.40未満と低い項目、因子負荷量が重複して高い項目の削除を繰り返し行い、最終的に因子を決定した。因子分析には、IBM SPSS Statistics 21を使用した。

また、異年齢間の因子の関連性を検討するため、各年齢で示された因子ごとに3歳から年長へ向けて、どのような項目が移動し、また、新たな項目と関連を示すのか、あるいは同じ因子から他の因子へ分化していくのか、因子間の項目の移動から分析した。

2.3 結果

2.3.1 3歳児の因子分析結果

3歳児（93名）は、因子分析を行う前に、通過率から50%前後を基準に、41項目を削除し、残りの32項目で因子分析を行った。固有値の減衰状況は、11.45, 3.08, 2.51, 1.94, 1.89, 1.42, 1.18, …であり、また、因子のスクリープロットから5因子が妥当と考えられ、因子数を決定した後、主因子法、プロマックス回転を行った。回転後の因子寄与の値は、1因子では8.24, 2因子は8.26, 3因子では6.52, 4因子は6.35, 5因子は2.39であった。因子が決定するまでに、共通性の低い項目、因子負荷の低い項目等の削除を繰り返し行い、最終的に得られた結果を表4-1に示した。なお、回転前の5因子で32項目の全分散を説明する割合は65.14%であった。

第Ⅰ因子は、「実物がなくても、質問に思い浮かべて答えることができる」という表象や適切な発話交替、指示代名詞の使用、仮定の理解の項目で因子負荷が高く、決められたルールや頭の中でイメージしたものを言語化する能力が集まっている因子である。第Ⅰ因子は「適切な発話交替・表象」と命名した。

第Ⅱ因子は、語の定義や説明、短期記憶、視覚的系列と手指の協応動作の項目が集まった因子である。第Ⅱ因子は「語の定義・視覚的系列と手指の協応」と命名した。

第Ⅲ因子は、比喻や話の系列、Bishop (1998) の観点である、物語などを順序立てて話したり説明するといった「結束性」、色や数の保存、プランニングなどが含まれ、認知的要素が強い因子である。第Ⅲ因子は「系列的処理・保存」と命名した。

第Ⅳ因子は、円の描写、着替え、ごっこ遊びの因子であり、「日常的身体動作・ごっこ遊び」と命名した。

第Ⅴ因子は、同意なしの話題変更、不適切な発話、話題の維持といった因子であり、「一方的な発話・話題の維持」と命名した。

表4-1 3歳児因子分析結果 (n=93)

	因子負荷量				
	I	II	III	IV	V
<u>第Ⅰ因子:「適切な発話交替・表象」6項目, $\alpha=.89$</u>					
Q45 子どもの前に実物がなくても、こちらからの質問にそれを思い浮かべて答えることができますか？	.92	-.21	.14	-.11	.13
Q30 会話をする際、話し手と聞き手の役割交替ができますか？	.89	-.10	-.11	.06	.09
Q28 指示代名詞が理解でき、それを使うことができますか？ 例) こっち、これ、それ、あれなど	.77	.21	-.20	.07	-.07
Q57 「もし～なら・・・」という仮定の話が理解できますか？	.76	.14	.06	-.14	-.10
Q24 簡単なルールのゲームを理解し、楽しむことができますか？	.55	.09	.03	.27	-.04
Q46 子ども同士がケンカをした時、相手の気持ちを聞くと答えることができますか？	.43	.22	-.19	.05	.21
<u>第Ⅱ因子:「語の定義・視覚的系列と手指の協応」4項目, $\alpha=.91$</u>					
Q70 例えば、「雨の日にさすものは？」→“傘”というように“もの”と定義が一致しますか？	-.01	.98	-.03	-.05	-.10
Q71 問い(70)の反対で、“傘”はどんなもの？→「雨の日にさすもの」と説明ができますか？	.07	.84	.01	.10	-.08
Q67 「今から言ったとおりに言ってください。“本・パス”と言うと“本・パス”と答えることができますか？ ※本・パスは例であり、違う単語でも答えることが出来ればよい。	-.13	.80	.09	.04	.12
Q52 ビーズなどの小さいものを紐に通すことができますか？	.33	.65	-.04	-.07	-.17
<u>第Ⅲ因子:「系列的処理・保存」5項目, $\alpha=.62$</u>					
Q13 比喩が理解できますか？ 例)「～みたい」「～のような」 次のクイズに答えることができますか？	.12	.13	-.78	.35	.18
Q72 【問①】青色のビー玉が7つ、赤色のビー玉が3つあります。青色と赤色のビー玉はどちらが多いですか？	.01	.08	.76	-.02	.08
Q40 迷路を行止まりにぶつかることなく、ゴールすることができますか？	-.35	.29	.69	.25	.09
Q26 絵本などの物語を話の流れに沿って、話す(説明する)ことができますか？	.24	-.23	.65	.31	-.05
Q47 自分で計画を立て、順序立てて何かを作る、あるいは行動することができますか？	.09	.20	.58	.12	.03
<u>第Ⅳ因子:「日常的身体動作・ごっこ遊び」3項目, $\alpha=.67$</u>					
Q22 ○(まる)を描いた時、線と線がつながっていますか？	.21	-.16	.12	.74	-.20
Q36 自分で服を着替える時、表裏や左右逆といったことなく着替えることができますか？	-.15	.08	.02	.67	.02
Q9 お母さんごっこ、ヒーローごっこといった自分が誰かになりきる遊びをしますか？	.00	.05	-.14	.55	.10
<u>第Ⅴ因子:「一方的な発話・話題の維持」3項目, $\alpha=.57$</u>					
Q11 子どもとの会話で、何かの言葉をきっかけに突然、関係ないことを話し始めることがありますか？	-.18	-.18	-.28	.17	.71
Q2 子どもとの会話をしている時に突然、話の話題が変わることがありますか？	.34	-.03	.19	-.21	.62
Q66 子どもから、ある1つの話題を話し始めた時、その話題が終わるまでやりとりが続きますか？	.27	.26	.20	-.05	.45
因子間相関					
I	-	.56	.36	.47	.14
II		-	.47	.52	.19
III			-	.45	.02
IV				-	.07
V					-

2.3.2 4 歳児の因子分析結果

4 歳児（131 名）においても 3 歳児と同様に因子分析を行う前に、通過率を基準に項目の選択を行った。4 歳児は、通過率においてほとんどの子どもが通過した項目を基準とし、34 項目を削除し、残りの 39 項目で因子分析を行った。固有値の減衰状況は、13.79, 3.48, 2.05, 2.02, 1.54, 1.26, …であり、因子スクリープロットから 4 因子が適当であると考えられ、因子数を決定した後、主因子法、プロマックス回転を行った。回転後の因子寄与の値は、1 因子では 11.79, 2 因子は 9.34, 3 因子は 8.52, 4 因子は 2.81 であった。因子が決定するまでに 3 歳児と同様に共通性や因子負荷の低い項目、重複する項目を削除する過程を繰り返し、最終的に得られた結果を表 4 - 2 に示した。なお、回転前の 4 因子で 39 項目の全分散を説明する割合は 54.72%であった。

表4-2 4歳児因子分析結果 (n=131)

		因子負荷量			
		I	II	III	IV
第Ⅰ因子:「適切な発話交替・語の定義・表象」 11項目, $\alpha=.91$					
Q45	子どもの前に実物がなくても、こちらからの質問にそれを思い浮かべて答えることができますか？	.87	-.04	.07	-.06
Q30	会話をする際、話し手と聞き手の役割交替ができますか？	.84	-.07	.02	.13
Q57	「もし〜なら・・・」という仮定の話が理解できますか？	.84	-.05	-.07	.08
Q28	指示代名詞が理解でき、それを使うことができますか？ 例) こっち、これ、それ、あれなど	.82	-.03	-.03	-.19
Q71	問い(70)の反対で、“傘”はどんなもの？→「雨の日にさすもの」と説明ができますか？	.78	.22	-.17	.04
Q70	例えば、「雨の日にさすものは？」→“傘”というように“もの”と定義が一致しますか？	.69	.19	-.16	.01
Q54	冗談を言い合ったり、理解することができますか？	.68	-.10	.07	-.01
Q24	簡単なルールのゲームを理解し、楽しむことができますか？	.63	.04	.28	-.10
Q7	他の子どもたちと一緒に行動できますか？ 例) みんなが集まっているのに1人だけ部屋の外にいたり、周りを気にせず違うことをしているなど	.58	-.10	-.18	.23
Q16	会話をするときに身振りを使うことがありますか？	.51	-.22	.09	-.13
Q72	次のクイズに答えることができますか？ 【問1】青色のビー玉が7つ、赤色のビー玉が3つあります。青色と赤色のビー玉はどちらが多いですか？	.44	.30	.06	-.07
第Ⅱ因子:「保存・実行機能」 4項目, $\alpha=.84$					
Q40	迷路を行止まりにぶつかることなく、ゴールすることができますか？ 次のクイズに答えることができますか？	-.26	.92	.02	-.05
Q73	【問②】青色のビー玉と赤色のビー玉と黄色のビー玉があります。青のビー玉は赤のビー玉よりもたくさんあります。黄色のビー玉は青のビー玉と同じ数あります。では、赤のビー玉と黄色のビー玉はどちらがたくさんありますか？ 次のゲームをした時、間違えることなくゲームに正解することができますか？	.11	.84	-.13	.01
Q69	「船長が言いました。手を挙げなさい。」⇒手を挙げる、「船長が言いました。手を下ろしなさい」⇒手を下ろす、と正解。「手を下ろしなさい。」⇒不正解。【理由】→“船長が言いました”と言っていないため。	.04	.77	-.07	.10
Q27	人物の顔や体を描くことができますか？(※輪郭、目、眉、耳、口、首、手、足、髪の毛などが描かれていること)	.07	.55	.22	-.18
第Ⅲ因子:「自己認識・話題の維持」 6項目, $\alpha=.81$					
Q21	自分の感情・気持ちを言葉にして伝えることができますか？	-.05	.04	.76	.03
Q9	お母さんごっこ、ヒーローごっこといった自分が誰かになりきる遊びをしますか？	-.09	-.16	.74	-.12
Q66	子どもから、ある1つの話題を話し始めた時、その話題が終わるまでやりとりが続きますか？	.04	.14	.69	.07
Q46	子ども同士がケンカをした時、相手の気持ちを聞くと答えることができますか？	.33	-.02	.48	.06
Q3	人が話しかけているのに対し、無反応などときがありますか？	-.12	-.01	.47	.23
Q6	会話を行う中で、こちらの質問の意図を理解して答えることができますか？	.28	.05	.45	.07
第Ⅳ因子:「同意なしの話題変更・興味」 4項目, $\alpha=.76$					
Q2	子どもとの会話をしている時に突然、話の話題が変わることがありますか？	-.01	.06	.18	.76
Q43	子どもが会話をする時、自分が知る情報は相手も当然知っているという前提に話をすることがありますか？	-.07	.03	.00	.73
Q11	子どもとの会話で、何かの言葉をきっかけに突然、関係ないことを話し始めることがありますか？	.11	.02	-.05	.71
Q42	ある特定のものについて図鑑や事典に載っているような内容をよく知っていて、話すことができますか？	-.02	-.18	-.03	.51
因子間相関		I	II	III	IV
I		-	.64	.58	.09
II			-	.50	.17
III				-	.25
IV					-

第Ⅰ因子は、適切な発話交替、仮定の理解、指示代名詞の使用、冗談の理解、語の定義・説明や興味、保存といった項目が含まれ、適切な発話交替や指示代名詞など言語的要素と表象、保存などの認知的要素因子が混在している因子である。したがって、第Ⅰ因子は「適切な発話交替・語の定義・表象」と命名した。

第Ⅱ因子は、推測や実行機能、保存、人物表象などが含まれ、認知的要素が集まる因子である。したがって、「保存・実行機能」と命名した。

第Ⅲ因子は、自己や他者の心的状態や意図の理解、ごっこ遊び、問いかけへの無反応、話題の維持が含まれ、自己と他者の感情、遊びや会話などの他者との相互交渉における自他認識の発達の因子といえる。したがって、「自他認識・話題の維持」と命名した。

第Ⅳ因子は、同意なしの話題変更、聞き手の知識を考慮しない(前提)、不適切な発話、興味が含まれている因子である。したがって、「同意なしの話題変更・興味」と命名した。

2.3.3 年長児の因子分析結果

年長児（169名）においても、3歳、4歳児と同様に分析の前に通過率を基準に項目の選択を行い、年長児のほとんどが通過している項目を基準とし、27項目を削除し、残った46項目で因子分析を行った。固有値の減衰状況は、10.88, 5.44, 2.94, 2.57, 1.61, …であり、因子スクリープロットから4因子が適当と考えられ、因子数を決定した後、主因子法、プロマックス回転を行った。回転後の因子寄与の値は、1因子では6.90, 2因子は7.55, 3因子では7.44, 4因子は5.79であった。3歳、4歳と同様に共通性や因子負荷の低い項目、重複する項目を削除する過程を繰り返し、最終的に得られた結果を表4-3に示した。なお、回転前の4因子で46項目の全分散を説明する割合は47.47%であった。

第Ⅰ因子は、不適切な発話、先行話題への逆行や同一話題の反復、一方的な会話、同意なしの話題変更などの会話における項目が集まり、因子負荷が高かった。また、特異な表現、字義通りの理解など語用障害の症状とされるものが第Ⅰ因子に含まれていた。したがって、第Ⅰ因子は、「一方的な発話・話題の維持」と命名した。

第Ⅱ因子は、語の意味、数の逆唱、適切な発話交替、身振りの使用、視覚的系列と手指の協応の項目で因子負荷が高く、また、第Ⅱ因子には、会話における発話交替や結束性といった言語的側面と身振り、ビーズなどの小さいものを紐に通すといった非言語的要素と目と手の協応などが含まれた。ものを視覚的に系列し繋ぐことや、Bishop (1998) の観点である「結束性」の話を時系列に沿って繋ぎ話す、あるいは説明するといったことを示す

表4 - 3 年長児因子分析結果 (n=169)

		因子負荷量			
		I	II	III	IV
<u>第Ⅰ因子:「一方的な発話・話題の維持」 12項目, α=.88</u>					
Q48	他の人が話しているところに割り込んで話しますか?	.75	-.09	.03	-.22
Q11	子どもとの会話で、何かの言葉をきっかけに突然、関係ないことを話し始めることがありますか?	.70	.03	.08	.07
Q59	子どもと話をし、その話が終わる。少し経つと再度、すでに話し終えて知っていることを話す、または繰り返し聞くなど、前にした同じ話に戻ることがありますか?	.68	.16	.02	-.03
Q32	聞き手のことなど関係なく、独り言のように一方的に話していることがありますか?	.67	.06	-.04	.01
Q2	子どもとの会話をしている時に突然、話の話題が変わることがありますか?	.65	.04	.15	.04
Q51	子どもが会話を始めるとき、必ず質問から始まり、次々と質問を投げかけ続けることがありますか?	.65	-.04	-.15	.00
Q61	変わった言葉の使いまわしや、独特な言葉の表現で話しますか?	.64	.06	.09	-.07
Q43	子どもが会話をする時、自分が知る情報は相手も当然知っているという前提に話をすることがありますか?	.60	-.12	-.31	.11
Q8	突然、その状況に当てはまらない言葉を使う、または行動をとることがありますか?	.60	.16	.13	-.04
Q44	大抵の人が心の中で思っている、声に出して言わないことをそのまま言葉にしてしまうことがありますか?	.57	.14	-.07	-.11
Q56	話をする時に子どもが必ず同じ言葉を何度も使うことがありますか?	.55	.05	-.01	-.08
Q35	こちらが話したことを、過剰にそのままの言葉通りに受け取ることがありますか?	.47	-.12	-.07	.14
<u>第Ⅱ因子:「系列・結索性」 9項目, α=.85</u>					
Q41	会話に出てくる単語について、子どもが単語の内容を理解し、その意味を説明できますか?	-.06	.79	.05	-.03
Q53	“10”まで数えて、またそれを逆に数えていくことができますか?	.11	.78	-.03	-.02
Q30	会話をする際、話し手と聞き手の役割交替ができますか?	.14	.74	-.05	-.13
Q16	会話をするときに身振りを使うことがありますか?	-.30	.61	-.30	.03
Q52	ピーズなどの小さいものを紐に通すことができますか?	.01	.60	-.02	.04
Q26	絵本などの物語を話の流れに沿って、話す(説明する)ことができますか?	-.01	.59	.10	.09
Q66	子どもから、ある1つの話題を話し始めた時、その話題が終わるまでやりとりが続きますか?	.20	.50	-.07	.21
Q68	先生との会話中、話が途切れ先生が言葉に詰まると、子どもが思いついた言葉をつなげて言いますか? ※先生が話している内容と合致していること。	.02	.49	.11	.26
Q57	「もし～なら・・・」という仮定の話が理解できますか?	.16	.45	.20	.01
<u>第Ⅲ因子:「プランニング・実行機能」 8項目, α=.66</u>					
Q47	自分で計画を立て、順序立てて何かを作る、あるいは行動することができますか?	-.08	-.08	.91	-.08
Q50	日常場面で1日のスケジュールを把握して自分自身で行動することができますか?	.07	-.04	.83	-.05
Q64	モデルを見て、積み木やブロックでその“モノ”を作ることができますか?	.06	-.01	.64	-.01
Q39	先生が指示したことを指示通りに自分で最後までやり遂げることができますか?	.15	.05	.54	.19
Q40	迷路を行止まりにぶつかることなく、ゴールすることができますか?	-.04	-.18	.52	.22
Q42	ある特定のものについて図鑑や事典に載っているような内容をよく知っていて、話すことがありますか?	.38	-.14	-.52	.17
	次のクイズに答えることができますか?				
Q73	【問②】青色のビー玉と赤色のビー玉と黄色のビー玉があります。青のビー玉は赤のビー玉よりもたくさんあります。黄色のビー玉は青のビー玉と同じ数あります。では、赤のビー玉と黄色のビー玉はどちらがたくさんありますか?	-.21	.11	.49	.11
Q36	自分で服を着替える時、表裏や左右逆といったことなく着替えることができますか?	.12	.12	.46	-.06
<u>第Ⅳ因子:「他者の注意喚起・感情理解と伝達」 7項目, α=.77</u>					
Q3	人が話しかけているのに対し、無反応などがありますか?	.15	-.14	.06	.65
Q4	子どもが会話を始めるとき、会話相手の注意を引きますか? 例) 相手の名前を呼んだり、「ねえ」と呼びかけるなど	-.14	.08	-.23	.65
Q46	子ども同士がケンカをした時、相手の気持ちを聞くと答えることができますか?	.15	.02	.08	.63
Q21	自分の感情・気持ちを言葉にして伝えることができますか?	-.10	.11	.08	.59
Q49	微笑みかけると同じように笑顔で返しますか?	-.08	.17	.04	.49
Q9	お母さんごっこ、ヒーローごっこといった自分が誰かになりきる遊びをしますか?	-.27	.04	.06	.48
Q10	子どもと会話をするとき、子どもの話し方が一本調子のように感じることがありますか?	.27	-.19	.04	.41
因子間相関		I	II	III	IV
	I	-	.11	.19	.27
	II		-	.45	.35
	III			-	.26
	IV				-

因子といえる。したがって、第Ⅱ因子は「系列・結束性」と命名した。

第Ⅲ因子は、プランニング、実行機能、模倣の項目で因子負荷が高く、第Ⅲ因子は、計画性やモデルの模倣、色と数の保存、興味、着替えなどが含まれた認知的要素が強い因子である。第Ⅲ因子は「プランニング・実行機能」と命名した。

第Ⅳ因子は、問いかけへの無反応、注意喚起、心的状態の理解の項目で因子負荷が高かった。第Ⅳ因子には、他者との会話やごっこ遊びにおける相互交渉での注意や心的状態の理解が含まれている因子である。第Ⅳ因子は、「他者の注意喚起・感情理解と伝達」と命名した。

2.3.4 異年齢間における項目の推移

3歳児の第Ⅰ因子「適切な発話交替・表象」の「Q45 子どもの前に実物がなくても、こちらからの質問にそれを思い浮かべて答えることができる」という表象化、適切な発話交替 (Q30)、指示代名詞の使用 (Q28)、仮定の理解 (Q57) は、4歳児においても変わらず、同じ第Ⅰ因子「適切な発話交替・語の定義・表象」に含まれていた。また、4歳児では、3歳児の第Ⅰ因子に含まれる項目に加え、冗談や身振りの使用、語の定義の理解、という項目が新たに含まれた。年長児では、3歳児、4歳児の第Ⅰ因子に集められていた項目は年長児の第Ⅰ因子ではなく、適切な発話交替、身振りの使用、仮定の理解などは、年長児の第Ⅱ因子「系列・結束性」に含まれていた。

3歳児では、第Ⅱ因子に語の定義、単語の復唱、ビーズなどの小さいものを紐に通すという微細運動が集まったが、4歳児では語の定義は第Ⅰ因子に入り、微細運動は4歳児ではなくなり、年長児は第Ⅱ因子の「系列・結束性」に含まれた。

「迷路を行き止まりにぶつからず、ゴールできる」「計画を立てて行動する」プランニングや実行機能に関しては、3歳児では、比喩の理解、数の保存と同じ因子に含まれ、4歳児では、数の保存、人の顔や体を描くことができる、人物表象と同じ因子であった。また、年長児では、モデルの模倣、数の保存、図鑑や事典の知識を話す、スケジュールや先生の指示通りに行動できるなどの項目と同じ因子に含まれていた。

3歳児の第Ⅳ因子にある、着替えやごっこ遊びは、4歳児では第Ⅲ因子「自他認識・話題の維持」の自他の感情理解、1つの話題の維持、問いかけに対する無反応、質問の意図理解と同じ因子に入っており、年長児では、第Ⅳ因子「他者の注意喚起・感情理解と伝達」

に4歳児と同様の自他の感情理解に加え、会話開始時の注意喚起、微笑みかけに笑顔で返す、話し方が一本調子に感じるといった抑揚の乏しさと同じ因子に含まれていた。

また、3歳児の第Ⅴ因子「一方的な発話・話題の維持」にある同意なしの話題変更、1つの話題の維持は、4歳児では話題維持は、第Ⅲ因子の「自他認識・話題の維持」にごっこ遊び、自他の感情・意図理解などと含まれ、同意なしの話題変更は、第Ⅳ因子「同意なしの話題変更・興味」に図鑑や事典の知識を話す、自分の情報と相手の知る情報が同じであることを前提に話すというものと同じ因子に含まれていた。年長児では、1つの話題維持は第Ⅱ因子の「系列・結束性」に含まれ、同意なしの話題変更は、第Ⅰ因子「一方的な発話・話題の維持」に集まっていた。

2.5 考 察

2.5.1 3歳児の因子分析結果から

3歳児は、第Ⅰ因子で頭に思い浮かべて、それを言語化していく表象や仮定の理解と適切な発話交替、指示代名詞の使用、といった実際に目には見えない会話のルールや表現に関する認知的要素とそれを言語化して表出していく能力の関連が考えられた。第Ⅱ因子は、語の定義や説明、短期記憶、視覚的系列と手指の協応動作といったものであり、言葉と意味の知識と短期記憶、視覚的系列と微細運動といった、知識、記憶、知覚と運動との関連が考えられる。第Ⅲ因子は、色や数の保存、プランニングなどが含まれ、認知的要素が強い因子であり、これらと比喩や Bishop (1998) の結束性といった語用的側面との関連が示唆される。第Ⅳ因子では、着替えなどの日常生活における動作とごっこ遊びが因子に含まれていることから、身辺自立が可能になるとごっこ遊びといった他者との相互的な遊びが可能になってくるのではないかと考えられた。第Ⅴ因子では、不適切な発話や話題の変更といった語用の項目のみが集まり、独立したものであるといえる。

2.5.2 4歳児の因子分析結果から

4歳児では、第Ⅰ因子は適切な発話交替、仮定の理解、指示代名詞の使用、冗談の理解、語の定義といった言語的側面、冗談などの「心の理論」が関係するものと表象、色や数の保存といった認知要素との関連が考えられる。第Ⅱ因子では、推測や実行機能、保存、人物表象などが含まれ、認知的要素が集まり、これらは認知因子として独立しているといえる。第Ⅲ因子では、感情や意図の理解とごっこ遊びが同じ因子に含まれたことから、遊び

などの相互交渉を通して他者の意図、感情などの理解が発達していくのではないかと考えられた。また、これらと問いかけへの無反応や話題の維持といった語用的な要素との関連が示唆される。第Ⅳ因子では、同意なしの話題変更、前提、不適切な発話といった語用的な問題と図鑑などの知識を話すといった興味が因子に含まれており、興味からの知識が高まることと、不適切な発話や話題変更などの語用的側面が関連すると考えられる。

2.5.3 年長児の因子分析結果から

年長児は、第Ⅰ因子では、語用障がい症状とされるものが第Ⅰ因子に含まれていたことから、年長児になると言語・語用面は独立してくると思われた。第Ⅱ因子は、適切な発話交替や話題の維持、物語や話を時系列に沿って話す、Bishop (1998) の結束性といったものとワーキングメモリ、ビーズなどの小さいものを紐に通す、視覚的系列などとの関連が考えられる。第Ⅲ因子では、プランニング、模倣、実行機能と図鑑などの知識を話す、興味が因子に含まれていることから、実行機能やプランニングといった高次の認知的機能の発達と興味的知識といったものとの関連が考えられる。第Ⅳ因子では、問いかけへの無反応、抑揚の乏しさと感情理解、ごっこ遊び、会話開始時の他者への注意喚起が因子に含まれていることから、ごっこ遊びや感情理解といった他者との関係の発達と問いかけへの無反応、抑揚の乏しさといった語用的側面との関連が示唆された。

2.5.4 異年齢間における因子の連関性

適切な発話交替、指示代名詞の使用、仮定の理解、表象化は変わらず同じ因子に含まれていることから、3歳児から4歳児にかけて連関して発達していくと考えられる。また、4歳児になると、冗談や身振りの使用、語の定義の理解というものが新たに加わり、連関して発達していくと考えられる。一方、年長児では、3, 4歳で連関が示される適切な発話交替、身振りの使用、仮定の理解などが、第Ⅱ因子「系列・結束性」に含まれ、新たに、数字の逆唱、ビーズなどの小さいものを紐に通すといった微細運動、絵本などの物語を話の流れに沿って話す、1つの話題の維持といったものとの連関が示唆される。

プランニングや実行機能は、3歳児から年長児まで数の保存が継続して同因子内に含まれており、連関を示していると考えられる。着替えやごっこ遊びについては、4歳児、年長児において自他の感情理解と同じ因子に含まれ、これらの発達との連関が考えられる。

語用障がい症状にあてはまる「同意なしの話題変更」は、4歳児では興味との連関が考えられ、年長児では、第Ⅰ因子の「一方的な発話・話題の維持」に集まり、これらは年長になると独立し、保育場面にみられる他の行動発達との連関性がみられなくなると考えられた。

第3節 研究2：語用面に困難さを示す事例の語用能力の発達

3.1 目的

問いかけへの無反応や字義通りの理解、一方的な発話といった、語用面に困難さがみられる1事例を対象に、研究1で使用した質問紙への保育者の記入によって得られた追跡的資料から、語用能力とそれに関わる他の認知・行動発達を質的に検討し、語用面での困難さのある事例の保育場面における発達的变化を検討した結果を報告する。

3.2 研究方法

3.2.1 研究協力者

事例A：公立幼稚園に通う、年長クラスの男児1名（生活年齢；6歳2か月）である。生後の発達は特に異常なく、初語は1歳6か月、独歩が1歳2か月である。

事例Aの家族構成は、父、母、事例、弟（3歳）である。幼稚園には3歳から入園しており、朝はボーっとしている様子が多くみられ、入園当初から事例Aは集団に入れないことが多く、また集団場面では後ろで1人寝転がっている、あるいは1人で何かをしている様子が多々みられていた。養育者からも他児との交流が少なくコミュニケーションがとれているかどうか、ということを入園当時から心配していた。遊び場面では1人遊びが多いことや、他者から話しかけられると対応はするものの、事例Aから行動を起こすことがないことが気になっていると担任から話された。また、ことばの様子に関しては自分の興味あること（例えば、なめこのゲームに関する話など）はよく話すが、他のことについては発話がほとんどみられないことや時々、独り言のように話していることがある、と担任との話の中で報告された。担任が気になる事例Aの語用的側面は、問いかけへの無反応さ、自分の興味があることの一方的な発話、字義通りの理解、集団場面で子どもたち全員に対し質問する時に、担任が質問を言い終わらないうちに発言する、といったことである。

事例 A は、年少の頃より保護者の意向もあり、園内で教育相談などが行われ個別指導計画が作成されている。また、年長になってからは市内の発達支援センターへ療育に通い始め、個別支援を受けている。

事例 A の発達については、発達検査を受けた日から期間があいておらず、負担になることと検査内容を記憶している可能性もあると考えたため、保護者と園の了解を得て情報を提供してもらった。新版 K 式発達検査 2001 の結果は、以下のとおりである。

事例 A : 生活年齢, 5 歳 11 か月時。

【姿勢・運動】: 84 , 【認知・適応】: 352, DA : 5 歳 5 か月, DQ : 92 , 【言語・社会】: 192 , DA : 4 歳 7 か月, DQ : 77 , 【全領域】: 628, DA : 5 歳 1 か月, DQ : 86 であった。

本事例は ASD が疑われる事例であり、本研究の事例として検討することとした。

3.2.2 観察期間

観察期間は、20XX 年 Y 月～20XX+1 年 Y+6 か月の末までである。観察時間は、登園時の 9 時から降園時の 14 時までとした。

3.2.3 質問紙の構成と手続き

本研究では、事例 A が生活の半日以上を過ごす園において、客観的に捉えるために研究 1 の 質問紙第 2 版を使用した。第 2 版に新たに加えた質問項目は、ワーキングメモリや推論、実行機能、語の定義や意味、色や形態認知、表情認知などの観点を取り入れたものである。質問項目は、保育場面においてみられるような言語的側面と認知・行動的側面を考え、保育者にわかりやすいように作成した。質問紙の回答は、事例 A を担任している先生にその時期の事例 A について回答してもらった。また、質問紙は月に 1 回、月末に記入してもらった。

3.2.4 分析資料

研究 2 での分析資料は、事例 A の担任に記入してもらった質問紙 7 通（生活年齢：6 歳 2 か月～6 歳 8 か月まで）を分析資料とした。

3.2.5 分析方法

研究1で得られた年長児の4因子に含まれる項目について、事例Aの第Ⅰ～第Ⅳ因子の得点の推移と項目通過の推移を時系列において分析した。

3.2.6 倫理的配慮について

研究に先立ち、園長と保護者へ研究の概要、研究で得られた情報や個人情報の保護、また学会等の研究発表についてなどに関する文書を作成し、依頼して同意を得た。また、質問紙の回答を依頼した担任教諭には、事前に園長から話を通してもらい、質問紙への回答方法を説明し、もし、負担に感じた時等はすぐにこちらへ伝えてもらうように話し、同意を得た。さらに、保育者が事例Aに対し回答した内容、疑問点などを確認し対応するために、月に1回、事例Aのクラスに入り、様子をみることにして了承を得た。

3.3 結果

3.3.1 事例Aの因子ごとの得点推移

事例Aの因子ごとにおける得点を表4-4に示した。

表4-4 事例Aの因子における得点の推移

因子／CA	6:2	6:3	6:4	6:5	6:6	6:7	6:8
第Ⅰ因子(36)	21.0	21.0	22.0	26.0	26.0	26.0	27.0
第Ⅱ因子(27)	18.0	19.0	20.0	26.0	26.0	26.0	23.0
第Ⅲ因子(24)	16.0	16.0	16.0	17.0	17.0	17.0	19.0
第Ⅳ因子(21)	12.0	15.0	15.0	20.0	20.0	20.0	20.0

注.()内の数値は満点

第Ⅰ因子「一方的な発話・話題の維持」は、6歳2か月から6歳8か月にかけて得点が上がっており、6歳5か月において特に得点が増している。第Ⅱ因子「系列・結束性」は、6歳2か月から6歳7か月まで得点が増えているが、6歳8か月では下がっていた。第Ⅲ因子「プランニング・実行機能」は、事例Aの得点は少しずつ上がっているが、この因子の満点と事例の得点を比較すると他の因子よりも低いといえる。第Ⅳ因子「他者の注

意喚起・感情理解と伝達」は、6歳5か月で得点が伸びており、その後は変化がみられない。

3.3.2 各因子における事例Aの発達

研究1で得られた年長児の因子ごとにおける事例Aの項目の通過推移を表4-5に示した。

第Ⅰ因子「一方的な発話・話題の維持」において、事例Aは6歳2か月の時点では、不適切な発話、同意なしの話題の変更、一方的な会話、過剰な字義通りの理解という語用的課題がみられていた。しかし、6歳4か月に、「心の中で思っている、声に出さないことを言う」といったことがみられることが少なくなっている。さらに、6歳5か月から不適切な発話、同意なしの話題変更、過剰な字義通りの解釈が減少している。しかし、これらは6歳8か月の時点でもみられ、持続している。

第Ⅱ因子「系列・結束性」では、数の逆唱、適切な発話交替は6歳2か月からすでにできており、確立している。6歳5か月から、語の意味・説明、身振りの使用、話やビーズなどの系列的に繋げて話すこと、仮定の話の理解といったことができてきている。しかし、6歳8か月の時点で、身振り、時系列での話を説明することや、話題の維持は不安定である。

第Ⅲ因子「プランニング・実行機能」は、6歳3か月に模倣、図鑑などのことを話すといった興味が出てきている。また、6歳5か月ではプランニングができ、6歳8か月には、1日のスケジュールを把握して行動できる、また、着替えなどの日常的な身の回りの行動ができています。

第Ⅳ因子「他者の注意喚起・感情理解と伝達」は、6歳5か月時に問いかけへの無反応、抑揚の乏しさがみられなくなっている。また同時期に、他者の感情理解、自己の感情の伝達、ごっこ遊びができるようになっていた。

表4-5 事例Aにおける質問紙上の項目通過の推移

第Ⅰ因子「一方的な発話・話題の維持」における事例Aの推移								
※●:「よくある」、△:「まれにある」、—:「ない」を示す								
Q	質問項目	6歳2か月	6歳3か月	6歳4か月	6歳5か月	6歳6か月	6歳7か月	6歳8か月
48)	他の人が話しているところに割り込んで話し始めることがありますか？	△	△	△	●	●	●	△
11)	子どもとの会話で、何かの言葉をきっかけに突然、関係ないことを話し始めることがありますか？	●	●	●	△	△	△	△
59)	子どもと話をして、その話が終わる。少し経つと再度、すでに話し終えて知っていることを話す、または繰り返し聞くなど、前にした同じ話に戻ることがありますか？	—	—	—	—	—	—	—
32)	聞き手のことなど関係なく、独り言のように一方的に話していることがありますか？	●	●	●	△	△	△	△
2)	子どもとの会話をしている時に突然、話の話題が変わることがありますか？	●	●	●	—	—	—	—
51)	子どもが会話を始めるとき、必ず質問から始まり、次々と質問を投げかけ続けることがありますか？	—	—	—	—	—	—	—
61)	変わった言葉の使いまわしや、独特な言葉の表現で話しますか？	△	△	△	△	△	△	△
43)	子どもが会話をする時、自分が知る情報は相手も当然知っているという前提に話をすることがありますか？	△	△	△	△	△	△	△
8)	突然、その状況に当てはまらない言葉を言う、または行動をとることがありますか？	△	△	△	△	△	△	△
44)	大抵の人が心の中で思っているも、声に出して言わないことをそのまま言葉にしてしまうことがありますか？	●	●	△	△	△	△	△
56)	話をする時に子どもが必ず同じ言葉を何度も使うことがありますか？	△	△	△	△	△	△	△
35)	こちらが話したことを、過剰にそのままの言葉通りに受け取ることがありますか？	●	●	●	△	△	△	△

第Ⅱ因子「系列・結索性」における事例Aの推移								
※●:「よくある」、△:「まれにある」、—:「ない」を示す								
Q	質問項目	6歳2か月	6歳3か月	6歳4か月	6歳5か月	6歳6か月	6歳7か月	6歳8か月
41)	会話に出てくる単語について、子どもが単語の内容を理解し、その意味を説明できますか？	△	△	△	●	●	●	●
53)	“10”まで数えて、またそれを逆に数えていくことができますか？	●	●	●	●	●	●	●
30)	会話をする際、話し手と聞き手の役割交替ができますか？	●	●	●	●	●	●	●
16)	会話をするときに身振りをすることがありますか？	△	△	△	●	●	●	△
52)	ビーズなどの小さいものを紐に通すことができますか？	△	△	△	●	●	●	●
26)	絵本などの物語を話の流れに沿って、話す(説明する)ことができますか？	△	△	△	●	●	●	△
66)	子どもから、ある1つの話題を話し始めた時、その話題が終わるまでやりとりが続きますか？	△	△	△	●	●	●	△
68)	先生との会話中、話が途切れ先生が言葉に詰まると子どもが思いついた言葉をつなげて言いますか？ ※先生が話している内容と合致していること。	—	—	△	△	△	△	△
57)	「もし～なら…」という仮定の話が理解できますか？	△	△	△	●	●	●	●

第Ⅲ因子「プランニング・実行機能」における事例Aの推移								
※●:「よくある」、△:「まれにある」、—:「ない」を示す								
Q	質問項目	6歳2か月	6歳3か月	6歳4か月	6歳5か月	6歳6か月	6歳7か月	6歳8か月
47)	自分で計画を立て、順序立てて何かを作る、あるいは行動することができますか？	△	△	△	●	●	●	●
50)	日常場面です1日のスケジュールを把握して自分自身で行動することができますか？	△	△	△	△	△	△	●
64)	モデルを見て、積み木やブロックでその“モノ”を作ることができますか？	△	●	●	●	●	●	●
39)	先生が指示したことを指示通りに自分で最後までやり遂げることができますか？	△	△	△	△	△	△	△
40)	迷路を行き止まりにぶつかることなく、ゴールすることができますか？	●	●	●	●	●	●	●
42)	ある特定のものについて図鑑や事典に載っているような内容をよく知っていて、話すことがありますか？	△	●	△	●	●	●	●
73)	次のクイズに答えることができますか？ 【問②】青色のビー玉と赤色のビー玉と黄色のビー玉があります。青のビー玉は赤のビー玉よりもたくさんあります。黄色のビー玉は青のビー玉と同じ数あります。では、赤のビー玉と黄色のビー玉はどちらがたくさんありますか？	—	—	—	—	—	—	—
36)	自分で服を着替える時、表裏や左右逆といったことなく着替えることができますか？	△	△	△	△	△	△	●

第Ⅳ因子「他者の注意喚起・感情理解と伝達」における事例Aの推移								
※●:「よくある」、△:「まれにある」、—:「ない」を示す								
Q	質問項目	6歳2か月	6歳3か月	6歳4か月	6歳5か月	6歳6か月	6歳7か月	6歳8か月
3)	人が話しかけているのに対し、無反応などことがありますか？	●	△	△	—	—	—	—
4)	子どもが会話を始めるとき、会話相手の注意を引きますか？ 例)相手の名前を呼んだり、「ねえ」と呼びかけるなど	—	—	△	△	△	△	△
46)	子ども同士がケンカをした時、相手の気持ちを聞くと答えることができますか？	△	△	△	●	●	●	●
21)	自分の感情・気持ちを言葉にして伝えることができますか？	△	△	●	●	●	●	●
49)	微笑みかけると同じように笑顔で返しますか？	△	●	△	●	●	●	●
9)	お母さんごっこ、ヒーローごっこといった自分が誰かになりきる遊びをしますか？	●	●	△	●	●	●	●
10)	子どもと会話をするとき、子どもの話し方が一本調子のように感じることがありますか？	△	△	△	—	—	—	—

3.4 考察

3.4.1 各因子の得点の変化による事例 A の発達

事例 A の因子ごとの得点の結果から、第 I 因子「一方的な発話・話題の維持」では時系列で得点が上昇しており、事例 A の語用的側面の発達が考えられる。

第 II 因子「系列・結束性」では、6 歳 8 か月で得点が下がっていた。これは、事例 A において「系列・結束性」は不安定で確立したものでないと考えられる。反対に、第 IV 因子「他者の注意喚起・感情理解と伝達」は、6 歳 5 か月から得点が一定しており、事例 A の中では安定しているものと考えられた。

第 III 因子「プランニング・実行機能」では、24 点が満点であるが、事例 A は 6 歳 8 か月の時点で 19 点と他の因子の得点と比較すると低いといえ、「プランニング・実行機能」においては、事例 A は発達途上の段階であることが考えられる。

第 IV 因子「他者の注意喚起・感情理解と伝達」では、6 歳 5 か月の時点で 21 点満点中 20 点とほぼ満点に近くなっており、その後も得点に変化がみられないことから、事例 A は、6 歳 5 か月時に会話開始の際の他者の注意喚起や自他の感情理解、伝達が発達し安定していると考えられる。

3.4.2 事例 A の因子間関連からみられる発達

事例 A は、6 歳 5 か月において、第 I 因子「一方的な発話・話題の維持」における不適切な発話、同意なしの話題変更や一方的な会話、過剰な字義通りの受け取りといった語用の課題が減少する同時期に、第 II 因子の「系列・結束性」の身振りの使用、物語を流れに沿って話す、話題の維持、ビーズなどの小さいものを紐に通すといったことができるように変化しており、これらの系列的にものを捉える、話すといった能力が発達していくことで事例 A にみられる同意なしの話題変更や過剰な字義通りの理解などの語用面も変わっていくと考えられる。また、同時期に第 III 因子「プランニング・実行機能」の自分で計画を立てて実行するといったことが出来ていることから、幼児期におけるプランニングや実行機能が発達すると、語用能力もまた発達していくと考えられた。

第 IV 因子「他者の注意喚起・感情理解と伝達」においては、問いかけへの無反応、抑揚の乏しさが、6 歳 5 か月で消失した時期に、自己の感情理解・伝達や他者の感情理解といったことができていくことから、問いかけへの無反応や抑揚といった言語・語用的側面と他者への注意喚起、感情の理解・伝達との関連が考えられた。

第4節 全体的考察

本研究では、保育場面においてみられる語用能力とその他の行動発達との発達関連性を明らかにすること、また、語用面での困難さを示す事例においても関連性を検討し、幼児期の語用能力の発達にはどのような機能が関連し発達していくのかを明らかにすることを目的とした。

語用能力と他の行動発達との因子ごとの関連性については、3歳児は、会話における発話交替や指示代名詞の使用に関しては、表象能力との関連が考えられる。その一方で、第Ⅴ因子「一方的な発話・話題の維持」は、語用的な要素を含む因子であるが、表4-1の因子間相関からも他の因子との相関がみられず、独立しているものといえる。3歳児は語用的側面の比喩の理解、結束性は、プランニング、色と数の保存といった認知発達との関連が示唆される。また、3歳児の第Ⅳ因子「日常的身体動作・ごっこ遊び」は、因子間相関をみると第Ⅰ因子、第Ⅱ因子、第Ⅲ因子と相関を示しており、ごっこ遊びや着替えといった行動発達は3歳児の語用、認知などの発達と関連していると考えられた。

4歳児では、人物表象や実行機能、色や数の保存といった認知機能が独立しており、これらは、第Ⅰ因子「適切な発話交替・語の定義・表象」、第Ⅲ因子「自他認識・話題の維持」と因子間での相関を示しており、語用的側面の適切な発話交替、話題の維持との関連が考えられる。

年長児は、第Ⅱ因子「系列・結束性」と第Ⅲ因子「プランニング・実行機能」との因子間に相関がみられ、Bishop (1998) がいう結束性とプランニングや実行機能との関連が考えられる。また、年長児は第Ⅰ因子に語用の項目が集まったことで、年長児になると語用は独立してくることが示唆される。

異年齢間による因子ごとの関連性において、3歳児から年長児にかけて、「適切な発話交替」「語の定義」「表象」といったものは3年間関連して発達していくものと考えられ、これらと、4歳児では冗談、身振り、保存、集団行動といったその他の認知・行動発達が関連していくことが示唆される。また、語用面に関しては、3歳児、4歳児、年長児と適切な発話交替や話題の維持という、語用能力は3年間関連して発達していくと考えられた。さらに、一方的な発話や話題の維持、同意なしの話題の変更などは、3歳児、4歳児では1つの因子に集まっているが、年長児では、話題の維持は「系列・結束性」に含まれ、同意なしの話題変更、一方的な発話は、語用障がい項目で集まっている第Ⅰ因子になり、

語用面は年齢が上がるとともに他の機能と連関を示さないものと、連関を示すものとに分化していくと考えられた。

事例 A に関しては、事例 A の語用面での困難さである、不適切な発話、同意なしの話題変更、一方的な会話、過剰な字義通りの理解といったものが減少する 6 歳 5 か月の同時期に「系列・結束性」に含まれているビーズなどの小さいものを紐に通すといった微細運動、「プランニング・実行機能」で変化がみられ、これらの発達と事例 A の語用面の困難さである同意なしの話題変更、一方的な発話などの連関が示唆された。

また、保育場面における事例 A への支援については、系列、プランニング、実行機能などと語用面との連関が示されたことから、ビーズなどを使った制作や絵本、ルールのあるゲームなどを保育場面の活動に取り入れることで、事例 A の語用的課題の軽減に繋がっていくのではないかと考えられた。

第 5 章 アスペルガー障がいと診断された事例の語用能力の発達 — 学齢期にある事例から —

第 1 節 本研究の目的

これまで就学前の子どもにおける語用能力の発達とその他の認知や行動発達との関連や連関性が明らかになってきた。本章では、学童期にあるアスペルガーと診断され、大学で発達相談を受けている事例で、筆者がボランティアとして参加し、研究の目的に保護者の同意、了解を得て、本事例の語用的困難さについて考察した。

自閉症スペクトラム (autistic spectrum) の障がいとしてあげられるのが、Wing (1998) の“社会的相互交渉の障がい”“コミュニケーションの障がい”“想像力の障がい”であり、これは高機能自閉症 (high-functioning autism)、アスペルガー障がい (Asperger Disorder) にも共通している。また彼らは語彙の理解や獲得はされているが、会話場面などで冗談が通じない、比喩がわからない、ことばの使い方が適切でないなど様々な語用面での困難さがみられる（以下、語用障がい(pragmatic impairments) とする）。他者とのコミュニケーション場面で、語用障がいにより円滑に会話が行えないことで、相手が理解できず困惑したり、トラブルに発展することもある。

こうしたトラブルに対応するために、現場における高機能自閉症やアスペルガー障がいの言語指導はソーシャル・スキルに含められて指導が行われている。語用障がいに焦点を絞った代表的な支援では、共同行為ルーティンやスクリプトによるコミュニケーション指導(長崎・佐竹・宮崎・関戸, 1998)、INREAL アプローチ(竹田・里見, 1994) があげられる。

語用障がいはこれまで語用論の障がいとして研究されてきたが、他の言語の研究に比べると比較的新しいといえる。実際に行われてきた先行研究では、大井 (2006) が高機能広汎性発達障がい (High Functioning Pervasive Developmental Disorder : HFPDD) としてアスペルガー障がい、高機能自閉症、特定不能の広汎性発達障がいを一括して捉え、語用障がいの特徴、背景、支援について述べている。また、ソーシャル・スキルとしての語用論的アプローチなどの研究が行われているが、語用障がいの研究は他の言語研究に比べて少ないのが現状であり、まだはっきりとわからない部分が多いといえる。

したがって、本研究では、自閉症スペクトラムであるアスペルガー障がいの会話における語用面の困難さについて検討したい。

本研究では、Bishop (1998) があげている語用障がいの評価を参考に、①会話の長さ(duration)とターン数、②会話の開始者となる頻度、③不適切な会話と無反応の頻度、④会話の前提と計画性、⑤会話のトピックス、の点に注目した。語用面の困難さのなかでも、会話が一つ的话题で続くこと、また一方的に話すのではなく、相互に話題を提供し会話を楽しめること、会話を行う際に自分と相手が共有している情報であるという認識や言い合いことだけ言うのではなく、会話の相手が理解できるように組み立てて話す、といった部分が難しい点ではないかと考え、①～⑤の点から、アスペルガー障がいの事例における会話場面に関して明らかにし、今後の支援について検討することを本研究の目的とする。

第2節 研究方法

2.1 研究協力者

対象は、大学での発達相談に参加しているアスペルガー障がいと診断されている学童期にある女兒である。

【事例1：アスペルガー障がい（女兒、小学6年生）】

在胎40週、2650gで出生。定額、4か月。ハイハイ、5か月。一人歩き11か月。乳幼児期、特に心配なく、地域の保育所に入所。保育所でコミュニケーションのとり難さから、地域の療育センターを紹介される。そこでアスペルガー障がいと診断。地域の小学校に入学。入学時より、クラス内やクラスの友達とさまざまなトラブルが生じるため、大学で個別に発達相談を行っている小山研究室に相談に訪れ、現在も継続中である。発達相談は、原則として月1回の発達相談・発達支援を行っている事例である。

2.2 アセスメント

12歳4か月時に実施したPRS (LD児診断のためのスクリーニング・テスト)の結果を表5-1に、また、同時期に実施したS-M式社会生活能力検査の結果を表5-2に示す。

アセスメントは、本研究の目的のもと、保護者の了解を得て、保護者に記入してもらった。

表5-1. PRS (LD) 児診断のためのスクリーニング結果

《事例1》	言語性LD判定	非言語性LD判定	総合判定
	19 / 20	39 / 40	58 / 60

表5-2. S-M 社会生活能力検査の結果

事例 / 領域	身辺自立	移動	作業	意思交換	集団参加	自己統制	SA	SQ
事例1	11 - 6	8 - 4	12 - 0	8 - 4	7 - 11	10 - 0	9 - 5	76

2.3 コミュニケーション支援の基本的考え方

遊びをベースにした支援で、遊びの中で言語・発達につながる認知発達を考えていく（小山,2000）。事例1は、共同的なごっこ遊びからルール・競技遊びの段階であり、その中で言語・コミュニケーションの発達につながる役割の象徴化や他者認識の発達の支援をしている。筆者はボランティアとして参加し、他に学生スタッフが参加している。支援の時間は、60分～90分であり、並行して親への発達相談を行っている。

発達支援場面は、シルバニア、野球盤、ボール、魚釣りゲーム、かるた、トランプなどの玩具が置かれている。そして、これらの玩具で、あるいは子どもが考えた遊びなどを共有し、発達相談を行っている。発達相談では、遊びのなかで子どもの興味や現在の能力をみて、認知能力の発達を促進することが考えられている（小山, 2010）。

2.4 会話場面について

発達支援場面における筆者らと対象児との関わりの中での会話に着目した。その中で特に印象に残った遊びのトピックの会話や自然な会話を分析の資料とした。

2.5 分析の資料

事例1は、20XX年Y月（事例1, 12歳0か月、（以下CA12:0とする）～20XX年Y+6か月（CA12:6）を分析した。

分析の際に用いる視点とその定義は、表5-3に示した。それに基づいて、VTRを再生し評価を行った。評定の難しいカテゴリについては、心理学を専攻する学生2名と協議の

上決定した。カテゴリーへの分類においては、心理学を専攻の学生1名とともにを行い、その一致率は0.75であった。

また、会話の単位は、1つのトピックについて療育者あるいは子どもが開始し、そのトピックに関する発話が終了するまでを1会話とした。玩具操作の音が入ったり、声が小さいために聞き取れない会話は、分析の対象から除外した。

表5-3. 分析視点と定義

分析の視点	定 義
会話の長さ (durations)	・・・1つのトピックスが終了するまで、あるいは1つの遊び場面の中での会話の長さ
会話のターン数	・・・会話の開始者の発話に返答した時点で1ターンとする
会話のトピックス	・・・ 会話の内容
会話の開始者 (T) / 頻度	・・・T (筆者ら) が会話を始めた回数
会話の開始者 (C) / 頻度	・・・ C (事例) が会話を始めた回数
不適切な会話 (大井の定義)	・・・大人の意図が子どもに伝わらない、会話の適切な進行を子どもが損なう状態をさす (大井, 2007)
無反応の頻度	・・・ 会話をしている時に子どもが無反応で返した回数
会話の前提	・・・ 前置きとなる条件があり、会話を進められること
会話の計画性	・・・ 会話に意図があり、それを順を追って話すことができる

注) T: 事例に関わった筆者ら, C: 事例1を表す

第3節 結果

3.1 会話の長さ (duration) とターン数

事例1におけるCA12:0～CA12:6までの5セッション中にみられた結果を図5-1, 図5-2に示した。

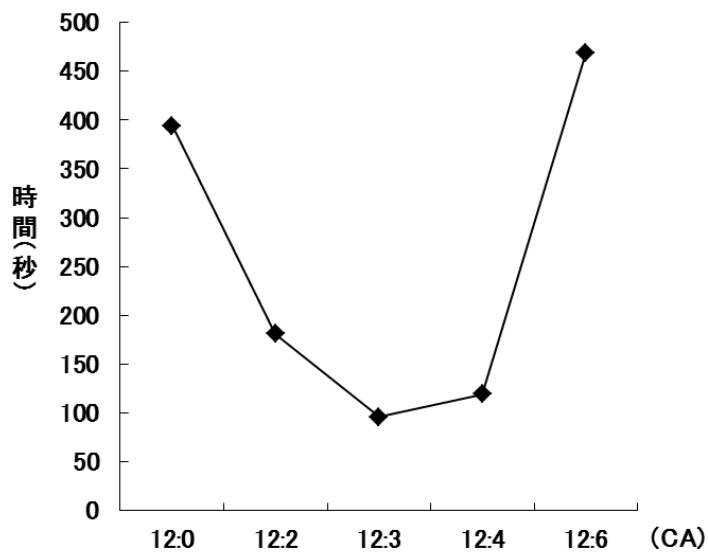


図5-1 〈事例1〉会話の長さ(duration)の平均

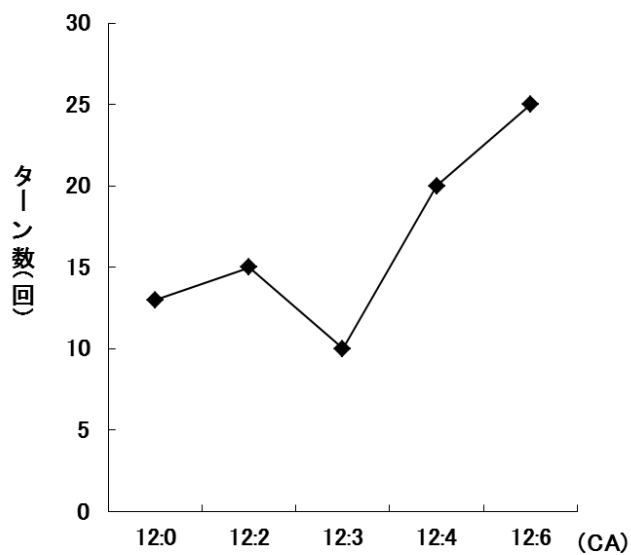


図5-2 〈事例1〉会話のターン数の平均

図 5 - 1 は、事例 1 の会話の duration, 図 5 - 2 はターン数の平均を示したものである。

事例 1 は、会話の duration の平均が CA12:0 の時 394 秒, CA12:2 では 181 秒と短くなり, CA12:3 は 96 秒とさらに短縮された。しかし, CA12:4 のセッションでは 119 秒と長くなり, 次の CA12:6 のセッションは, 5 回のセッションのなかで最も長い 469 秒となった (図 5 - 1)。会話のターン数の平均は, CA12:0 のセッションでは 13 ターン, CA12:2 のセッションは 15 ターンと会話の duration が短くなったのに対し, ターン数は増加した。duration が 5 回のセッションのなかで最も短かった CA12:3 のセッションでは, ターン数も 10 ターンと一番少なかった。CA12:4 のセッションは, 20 ターンで, CA12:6 のセッションでは, 25 ターンと duration と同様に増加した(図 5 - 2)。

3.2 会話の開始者となる頻度

会話を始める際に筆者らが会話を開始する場合と事例 1 が会話を始める開始者となる頻度を出した。グラフに表している T は事例に関わった筆者らをさし, C は事例 1 である。

表 5 - 4 は、事例 1 の会話の開始者となった T と C の頻度と()内の数値はパーセンテージを表している。また、図 5 - 3 は表 5 - 4 のパーセンテージをグラフで表したものである。

表5-4 <事例1> TとCの会話の開始頻度

CA	12:0	12:2	12:3	12:4	12:6
開始者(T)/頻度	43 (81)	70 (30)	95 (43)	73 (38)	44 (41)
開始者(C)/頻度	10 (19)	165 (70)	124 (57)	119 (62)	64 (59)

* ()の数値は%を示す

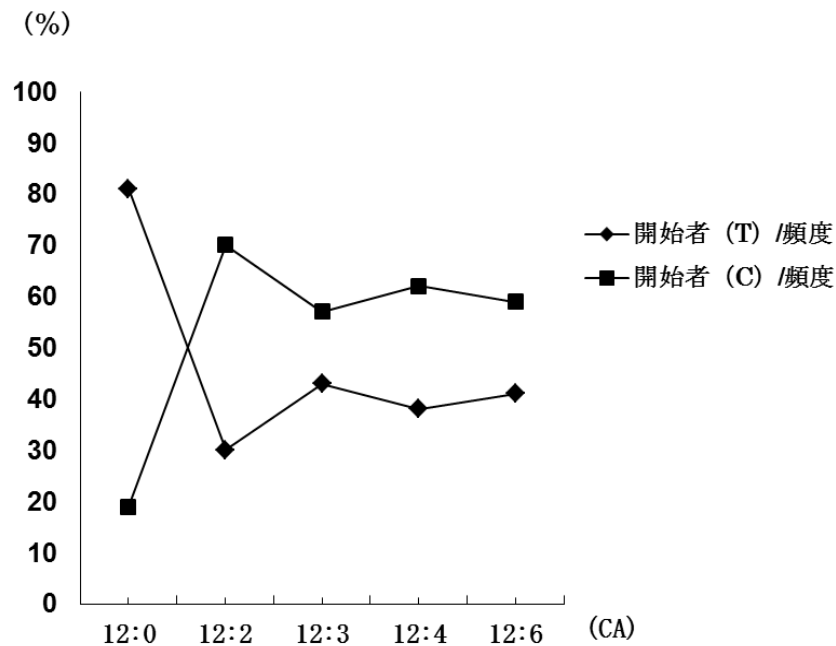


図 5 - 3 〈事例 1〉 T と C の会話の開始頻度

会話の開始の T と C の頻度は、CA12:0 のセッションでは T の会話開始の総数が 43 回に対し、C は 10 回であり T のほうの発話総数が多いことがわかる。CA12:2 のセッションでは、T が 70 回で C が 165 回と T の数を上回った。それ以降の CA12:3 のセッションから CA12:6 のセッションまで T の開始の頻度を C が上回っていることがわかった（表 5 - 4, 図 5 - 3）。これは時間の系列による関係性の変化が子どもの発話の増加につながったということがわかった。

3.3 会話の中で出現した語用面の困難さと無反応

表 5 - 5 に会話中にみられた事例 1 が無反応で反応した頻度と筆者らとの会話がうまく進められなかった（大井(2007)の定義では“不適切な会話”としている）ものがみられたかどうかを示した。

表5-5. <事例1> 会話の中で現れた語用面の困難さと無反応の頻度

CA	12:0	12:2	12:3	12:4	12:6
不適切な会話	—	+	+	—	—
無反応の頻度	2	14	18	7	7

注) 語用面の困難さがみられた場合：＋，みられなかった場合：－，とした

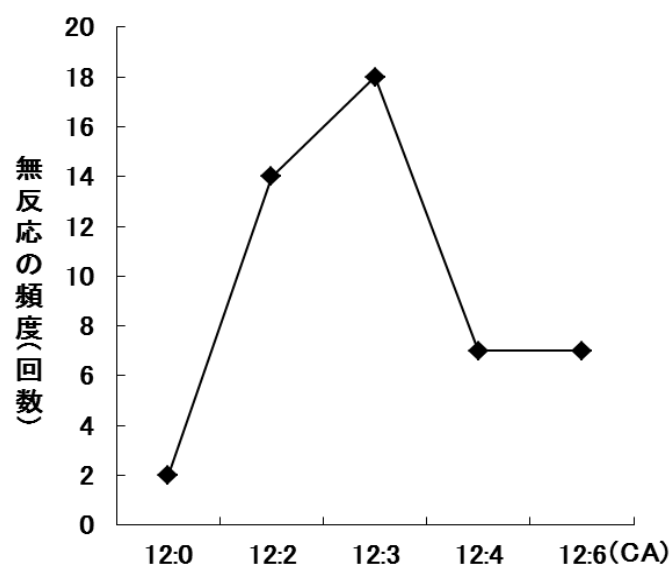


図 5 - 4 会話の中でみられた無反応の頻度

表 5 - 5 は、会話でみられた語用面の困難さの有無と会話の中で子どもが行った無反応の頻度を示したものである。会話に語用面の困難さが目立ってみられたのは、CA12:2 と CA12:3 の 2 回のセッションであった。また、無反応についても同様に CA12:2 と CA12:3 のセッション時に多くみられている (図 5 - 4)。

3.4 会話の前提と計画性

表5-6 <事例1> 会話の前提と計画性

CA	12:0	12:2	12:3	12:4	12:6
前提	—	—	—	—	+
会話の計画性	—	—	—	—	—

注) 会話の前提・計画性がみられた場合: +, みられなかった場合: —, とした

表 5 - 6 は会話の前提と計画性の有無を示している。会話に前提や計画性がみられた場合、+, みられなければ、—とした。前提は、CA12:0 から CA12:6 の 5 回のセッションのうち、CA12:6 のセッションのみにみられた。会話の計画性は、CA12:0～CA12:6 のセッション時には、みられなかった。

3.5 セッションごとにおける会話のトピックス数の変化

各セッション時の会話中に話されたトピック数の変化とその内容を示した（図 5 - 5, 表 5 - 7）。

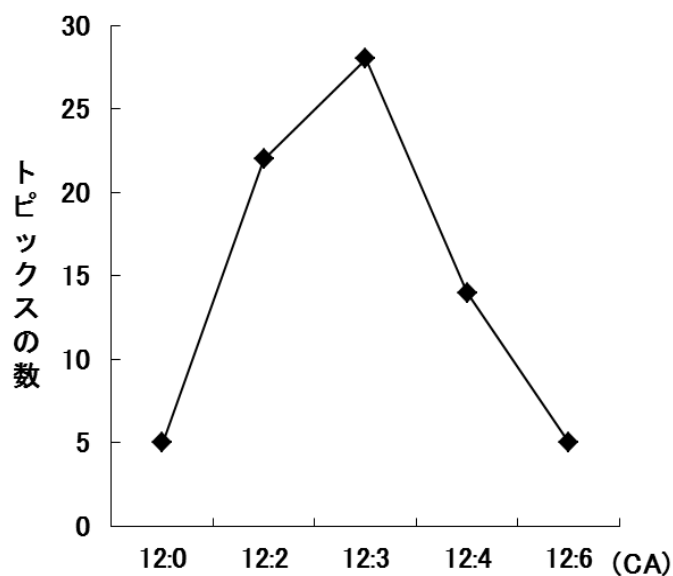


図 5 - 5 〈事例 1〉会話のトピックス数

図 5 - 5 は会話のトピックの数の変化を示したものである。CA12:2 が 22 トピックスと CA12:3 は 28 トピックスであり，CA12:0 のセッション時よりも増加していることがわかる。この増加を示したセッションでは，会話における語用面の困難さや無反応，子どもが会話の開始者となる頻度が高くなっている 2 つのセッションと重なっていた（表 5 - 5, 図 5 - 3, 図 5 - 4, 図 5 - 5）。

表 5 - 7 〈事例 1〉 会話のトピックス

注) 表中の T₁は筆者, T₂~T₅はその他の学生スタッフである

CA	会話の内容
12:00	<p>ウノについて（遊びながら）</p> <p>次の遊びについて</p> <p>ウノのやり方（枚数や順番など）について</p> <p>修学旅行の話</p> <p>伝言ゲームの説明と遊びの中での会話</p>
12:02	<p>名古屋について</p> <p>前に何をして遊んだか？</p> <p>ゲームの説明</p> <p>四文字しりとりの中での会話</p> <p>T₁の担任の先生は誰か？</p> <p>Tたちのクラスの人について</p> <p>T₁の席順について</p> <p>伝言ゲームでの会話</p> <p>雨が降っていることについて</p> <p>くじ引きの賞品決め</p> <p>修学旅行で行った場所について</p> <p>くじ引きで何等が当たったか</p> <p>宝探しの中でどこに宝があるか</p> <p>窓から見える外にいる人達は誰か？</p> <p>4回生には誰がいるか？</p> <p>手について</p> <p>T₁の仲の良い友達の名前について</p> <p>T₅の下の名前について</p> <p>T₁の学年と誕生日について</p> <p>事例 2 の生年月日について</p> <p>地震について</p> <p>「おんぶして」という要求</p>
12:03	<p>部屋の暑さについて</p> <p>先生が学校に来られた話</p> <p>歯の矯正について</p> <p>T₁の服の袖が何袖か？</p> <p>プールへ行ったこと</p> <p>泳ぎ方について</p> <p>T₁の服をどこで買ったのか？</p> <p>服のサイズについて</p> <p>年齢について</p> <p>事例 2 の干支について</p> <p>T₁とT₂が部屋の暑さについての会話中、突然に誕生日について話しかける</p>

<p>12:03 (つづき)</p>	<p>歯の矯正について → 突然、「一生友達？」と質問 今の時間について T₃の性格について みんなで遊びたいと提案 T₁の服をどこで購入したか？ T₁の昔と今の髪長さについて トランプ遊びの中での会話 新しい遊びの内容 夏休みの宿題について 読書感想文で読んだ本について 卒業の話と新しく来る人は誰かについて T₁の兄弟について T₁の姪の話 好きな人がいるか？ Tたちの母親の名前について Tたちのクラスの他の人について 事例2の学校の先生について</p>
<p>12:04</p>	<p>運動会について アンパンマンのはんこについて 書道での入選について マンゴーを食べたことがあるか？ そろばんについて TV(ドラマ)について T₁が以前けがをしていた傷について 服装について 兄弟について 友達についての話 髪ピンはどこで購入したか 学校のことについて いつもしていた遊びについて 算数の勉強の中での会話</p>
<p>12:06</p>	<p>かるた遊びの中で(とった枚数など) 伝言ゲームについて 順番を決めるクジ作りの時 服の好みやかわいい物について (雑誌を観ながら) 学校のこと</p>

第4節 考 察

4.1 事例1の会話における特徴

結果において事例1は、CA12:3で会話の duration , ターン数ともに5セッション中最も低かったものが CA12:4 のセッション時に会話の duration が 23 秒長くなったことに対して、ターン数が 10 ターンも増加した。これは、無反応の頻度が 18 回と最も多かった CA12:3 から CA12:4 のセッション時は 7 回と急激な減少を示したことと関連しているのではないかと考えられる。会話の duration が長くなり、ターン数も増加したという結果は、子どもが無反応で返答する回数が減少することで、1つの話題における会話のやりとりが続いていると考えられる。つまり、一方通行ではなく、会話が成立していることを示している。

次に会話の開始頻度に関しては、事例1は他者との会話を楽しむ時期にあり、セッションを重ねていくなかで関係性ができ、人や様々なことへの関心が高まったことから会話の開始頻度が増加したと考えられる。

事例1の会話における語用面の発達において特に特徴的であったのは、CA12:2 と CA12:3 のセッション時に無反応数の頻度も高くなっている点である。事例1は、話し手の問いに対しての返答は正確であるが、会話の話題が突然変わってしまったり、次々と相手に質問を投げかけることが多く、1つのトピックで会話が続かなくなるということから、会話における語用面の困難さがみられていた。事例1の会話上での困難さである、同意なしの話題変更がトピックス数の増加や、子どもが開始者となる頻度を高くしているのではないかと考えられる。また、同意なしの話題変更などによる会話での語用面の困難さがみられたセッションで、子どもの発話の数や無反応の頻度などが高くなっていることが結果で示された。CA12:3 のセッションでは、会話の duration, ターン数は低く、無反応数は高くなっている。これが、事例1との会話において語用面の困難さを表している点だと思われる。しかし、CA12:4 のセッション、CA12:6 のセッションでは無反応数は減少し、また、duration やターン数においても伸びていた。

また、分析の対象とした期間においても会話の計画性がみられなかったが、CA12:6 のセッションで前提がみられている。これは、同じ「もの」を共有しながらの会話場面であったことで、前提がみられることにつながったと考えられる。事例1の CA12:0 と CA12:6 のセッションのターン数をみると、13 ターンから 25 ターンへとほぼ2倍増加していた。

これは、1つの話題で会話が続くようになってきたことに寄与していると思われる。また、トピックスの数が減少しているにもかかわらず、会話の **duration** やターン数が増加していることも会話の成立を示す証拠であると考えられる。

次に、事例1の会話のトピックスをみると、内容としてあげられているものは、遊びの中での会話についても多数みられるが、ほとんどが子どもの好きな話題や目についたもの、または、聴いて頭に浮かんだことなどの話題が多く、これらが同意なしの話題変更、一方的な発話という語用障がい症状として現れているといえる。

事例1の語用上の特徴は、前章の就学前期の子どもにおける第Ⅰ因子に含まれているものと共通している。この点から、事例1は学齢期であるが、語用的な困難さがみられる子どもたちは、現れる症状に個人差があるものの、就学前から学齢期においても、同意なしの話題変更、一方的な発話、場面に合わない言動などが継続していくことが示唆される。

支援においては、前章において明らかになった因子機能連関の観点から、学齢期にある事例における支援を考えていくことは有効であると考えられる。事例1の語用的な困難さである「同意なしの話題変更」や「一方的な発話」などは年長児の第Ⅰ因子に含まれ、「問いかけへの無反応」は年長児の第Ⅳ因子に含まれていた。これらと連関を示していたのは、3歳児の一方的な発話・話題の維持と4歳児の同意なしの話題変更・興味であった。また、年長児の第Ⅳ因子は、4歳児の第Ⅲ因子と連関があり、第Ⅲ因子にはごっこ遊びや感情理解・伝達が含まれていた。この点から、興味を広げていくこと、他者と同じ「もの」やごっこ遊びなどを学齢期以前に共有することにより、一方的な発話や話題の変更という語用的な困難さの軽減につながると考えられ、この点を踏まえた事例1の支援を行っていく必要がある。

4.2 背景とされる認知的困難さとの関連

事例1でみられた語用面の発達において、「同じ話題を繰り返す」ということがみられた。これは、「会話の計画性」に関連していると考えられ、また、情報を全体にまとめて処理するということに困難さをもつという点から考えられるのではないと思われる。つまり、語用障がいの背景としてもあげられている“全体的統合”との関連である(Frith,1991/1996)。情報を統合して処理することが難しいということは、自身の頭の中でプランを立てて実行に移すこともまた難しいのではないかと考えられる。頭の中で話す情

報が混乱し、同じ話題を繰り返してしまう、また順序立てて会話を進めていくことが出来ないということにつながるのではないかと考えられる。

また「同じ話題を繰り返す」ことは、第3章の因子分析的検討により、3歳～年長児までこだわりの項目と同じ因子に含まれており、こだわりとの関連が考えられた。

スクリプト知識の発達に関係しているのではないかと考えられる。会話をを行うにあたって、他者とのやりとりでスクリプトが両者間に共有されていれば、話題内容を維持することができ、相手の働きかけに対して適切な反応が可能になる。スクリプトとは、現実世界での経験に基づく一般的知識構造である。スクリプトは文脈情報に一定の枠組を与え、合理的で効率の良い情報処理を可能にする。スクリプト知識をもつことで文脈情報から関連性を引き出すことができる。したがって、スクリプトとの関連があると考えられる。

宇佐川（2005）は、コミュニケーションを育てる子どもの発達の要因で重視されなければならない視点として、“情緒の発達”“対人関係の発達”“認知の発達”の3つをあげている。確かに、事例1の会話の開始者となる頻度の結果からも関係性の変化によって子どもの発話が増加し、また、コミュニケーションのとり方にも変化がみられていた。さらに、情緒、認知の発達も同様に考えられるのではないかとと思われる。例えば、突然の話題変換は、自分が話したいことがあったとしても、それを抑えることが出来れば緩和されるかもしれない。したがって、情緒的な面も関連していると考えられる。そして認知の発達に関しては、会話を他者で行う際、会話の状況や文脈の認知、話し手の発話に対する推論であるなどの様々な認知が必要となると思われる。事例1が話し手の発話に対して誤った回答をすることは、認知の違いやずれからではないかと考えられる。したがって、情緒・対人関係・認知の3つは重要な点といえる。

第 6 章 乳児期の語用能力発達における認知的基盤—縦断的研究—

第 1 節 本研究の目的

Bruner (1983/1988) は語用論を「言語を用いて他人との共同注意 (joint attention) と共同動作 (joint action) をいかに達成するか、ということの学習」と捉え研究を行ってきた。また、Ninio & Snow (1996) において、向き合つての相互行為の断層と出来事の図式的モデルを示している。この中にも共同注意と共同動作が含まれ、その上に焦点化された相互行為、共存、分離と段階で示されている。

語用能力の発達における研究は、言語獲得前後からの研究が多く、綿巻(2002)も「語用の節目は 9 か月である」と述べている。節目といわれる生後 9 か月以前に、養育者との関わりのなかで、語用能力の基盤となるものが形成されている可能性が考えられ、それが幼児期、学童期へと繋がっていくと考えられる。したがって、節目となる 9 か月前後の生後 8 か月～1 歳 1 か月までの定型発達の乳幼児を対象に語用能力の基盤について事例研究を行う。

また、自閉症スペクトラムの子どもたちにおける語用障がいとは、これまで、心の理論、全体的統合の弱さ、推論、また、関連性理論など認知的側面との関連が指摘されてきている。これらの認知的側面について、定型発達の乳幼児期に基盤となる行動、認知的側面がどの時期にみられるのか、養育者を中心とした人との関わりの中で、後の子どもの語用能力の基盤となるものを検討することを本研究の目的とする。

第 2 節 研究方法

2.1 研究協力者

【事例 A】 定型発達、男児。観察開始時、生後 4 か月であった。

成育歴は、体重 2750g、在胎 36 週で出産、早産であった。第 2 子である。妊娠中の異常はなし。定頸 4 か月、はいはい 7 か月、始歩 1 歳、初語 9 か月である。

家族構成は、父親、母親、姉、事例の 4 人である。両親の最終学歴は、父親は高校卒、母親は高校中退であり、父親の職業は会社員、母親は専業主婦である。父親は仕事で帰り

が遅いことが多いが、早く帰ると事例 A は真っ先に出迎えにくる。仕事が休みの日は子どもと遊んだり、家族で出掛けることもある。事例 A には姉がおり、平日は幼稚園に通っているため、姉が幼稚園へ行っている間は母親と事例 A の 2 人で過ごしている。

2.2 観察期間

20XX 年 Y 月～20XX 年 Y+4 か月であった。

2.3 観察場所および場面

事例 A の自宅へ月 1 回訪問し、約 2 時間観察を行った。日常生活場面に近くなるように、母親には普段生活しているように自然にしてもらい、事例 A の遊びや母親との関わりを中心に観察を行った。観察を行った部屋はリビングで、事例 A が 1 日の大半を過ごしているところである。リビングには姉と事例の玩具が少し置いてある。玩具は音が鳴るものが多く、ラップや音楽のなる絵本、車などを好み遊んでいる。隣の部屋に玩具の置いてある部屋があり、ドアが開いているとそこへ自分で探索に行き、玩具を持ってくる。事例 A はキッチンが好きで、キッチンへ入り、引き出しなどを探索して何か持ってきたり、キッチンとリビングを行ったり来たりすることが多い。

観察場面は、日常により近くなるよう、筆者は事例に対して積極的には関わらず、事例 A が関わりを求めてきた場合にのみ対応した。

また、初回の観察時、10 か月時は、同席者が母親以外に父親、姉、祖父、祖母と多かったが、それ以降は母親と事例 A、たまに幼稚園から帰ってきた姉が同席することがあった。

2.4 事例 A の津守・稲毛式乳幼児発達診断(1～12 か月)結果

観察時に津守・稲毛式乳幼児発達診断(1～12 か月)を行った。観察開始時と次の観察までに協力者の事情により期間が開いたため、再度、養育者に了解を得て、記入してもらった。以下に津守・稲毛式乳幼児発達質問紙の結果を示す。

【事例 A】 観察開始時 : 生活年齢, 0 歳 8 か月 26 日

生活年齢 / カテゴリー	運動	探索・操作	社会	食事	理解・言語	合計得点
0歳8か月26日	31.5	30	20	13	3.5	98

2.5 分析方法

養育者と事例の自然な関わりを月 1 回、ビデオカメラで記録し、事例の行動、ことば、養育者の行動、ことばをトランスクリプトし、その関わりから、語用能力の認知的基盤となるものとして、前言語期コミュニケーションに行う視線や情動の共有、Bruner (1983/1988)の語用論の捉え方の 1 つである共同動作、これは他者と物などを共有する、あるいは共に行う動作とするものとした。そして、養育者のことばと動作との関連づけ、これは、物の認知とことばとの関連についてみる。推論的動作は、乳児の思考を伴う動作として、マセティックな側面は語用の個人的 (personal) な機能につながる (Halliday, 1978) から観点に取り入れた。最後に、動作模倣は、Mesibov, et al. (1999) が自閉症スペクトラムに障がいが見られることを指摘しており、模倣は他者理解や「心の理論」との関連についても指摘されている点から動作模倣を観点にいれた。以上の 6 つの観点に着目し抽出した。

第 3 節 結 果

各月齢でみられた事例の行動・ことばと養育者の行動・ことばを分析の観点に挙げた視線、情動の共有、共同動作、ことばと動作との関連付け、推論的動作、動作模倣の観点で分類したものを表 6-1 に示した。

8 か月時では、＜視線＞に関しては、養育者は静かに微笑みながら事例の行動を見守っており、事例が遊びの中で玩具を口に入れて養育者の顔を見て、視線を合わせることがみられていた。9 か月では、養育者の話すことばに反応し、顔を向け視線を合わせることや食事の時に口に入れたものがなくなると視線を向け、アイコンタクトをとる場面がみられた。10 か月時は、ただじっと見つめる行動がみられた。11 か月時は母親の他に父親、祖父母や姉がおり、母親と接している時間があまり見られなかった。12 か月時は、養育者の声掛けに対し顔を向けて視線を合わせる場面がみられた。

＜情動の共有＞については、8 か月時は遊び場面で玩具のメロディが鳴ると養育者に笑顔を向け、養育者も笑顔返すことがみられた。9 か月では食事の時に養育者が声をかけると笑顔を向け、養育者も微笑み返すことがみられていたが、非言語的な情動の共有はみられなかった。これは 10 か月以降も同様であった。

	0.9	0.9	10.0	11.0	12.0
	事柄の行動: ことば	責務者の行動: ことば	事柄の行動: ことば	責務者の行動: ことば	事柄の行動: ことば
理想	機軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	意図を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	機軸の意図を捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	機軸の意図を捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	機軸の意図を捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。
現実	機軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	機軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	機軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	機軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	機軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。
問題の発生	机軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	机軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	机軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	机軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	机軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。
克服	机軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	机軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	机軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	机軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	机軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。
再発防止	机軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	机軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	机軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	机軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。	机軸の方向を正確に捉え、機軸を見てまわるとも機軸を制御している。

＜共同動作＞では、8 か月時は、イナイイナイバーのような行動や歩く前の段階であったため、養育者が腕を持って一緒に歩く行動がみられた。9 か月時は共同動作は観察されなかった。10 か月時では、玩具から流れる音楽に合わせて一緒に体を揺らす行動がみられた。11 か月、12 か月時はみられなかった。

＜養育者のことばと動作の関連づけ＞については、8 か月時は観察されなかった。9 か月時は、養育者の問いかけに、何かを探す動作をして、養育者をみる行動がみられた。また、食事場面では、養育者が「あーん。」と言うことばに合わせて口を開ける動作や、養育者が「こっちだよ～」と呼ぶことばに対し、養育者の方へ向かう行動がみられていた。10 か月時は、養育者のことばと表情の一致、養育者が言うものを示してみせる動作がみられた。11 か月時は、「バイバイ」のことばに対し、バイバイの動作を「バイバーイ」と発しながらする、また、「何が入ってる？」と物をみせながらの問いかけに対し、中を覗きこんで手を入れて取り出そうとする動作がみられた。12 か月時は、養育者のことばでの要求に求められている動作をする、あるいは発声し、ジェスチャーで伝えることが観察された。

＜推論的動作＞では、8 か月時は物に対しての動作がみられていた。また、ハイハイで動き回る際に、養育者がいるところに行く途中で、立ち止まり進行方向から反対に体を向き直すとまた顔を振り向かせ、顔だけ動かし止まったままでの様子が見られた。9 か月時は、興味があるものの近くに行きじっと見る、養育者が呼ぶ声かけに、じっと顔を見て止まっている場面がみられた。10 か月時は養育者の制止の声に振り返ってはまた視線を前に戻すこと、自分が使用している物をじっと見て止まる場面がみられた。11 か月時は興味のあるものを指で引っ張ったり、つまむ、持ち上げる、あるいは姿が見えなくなった養育者を聞こえてくる声の方を探しに行くことが観察された。12 か月時は観察されなかった。

＜動作模倣＞については、8 か月時は観察されなかった。9 か月時は養育者がガラガラを振って渡すと同じように持って音を鳴らしていた。10 か月時は観察されなかった。11 か月時は、養育者が箱を太鼓のように叩くと、それを見て事例が真似る行動がみられた。12 か月時は、オムツを替える時に、養育者がウェットシートでお尻を拭くと自分が持っていたウェットシートで自分の頭を拭く動作がみられた。

第4節 考 察

語用能力の節目といわれる9か月前後における定型発達児の1事例を視線や情動の共有、共同動作、養育者のことばと動作との関連づけ、推論的動作、動作的模倣といった観点で事例と養育者の関わりを分類した結果、8か月時から10か月時は視線を合わせてアイコンタクトをとる行動が多く見られていた。また、8か月時は、事例が物を口に入れたり操作している時に、事例から養育者に視線を向けており、9か月時は養育者のことばに反応して視線を向ける、また、口に入れたものがなくなったタイミングで視線を向けるなど、自分の要求を伝える、あるいは他者の意図の気づきを表しているのではないかと考えられた。

9か月時から、養育者のことばと動作の関連づけがみられており、9か月時点では食事の時の「あーん。」と言うことばと口を開ける動作との関連づけであったが、10か月時は養育者が示すものとの関連づけ、11か月時には「バイバイ」や養育者からの問いかけに対する動作がみられ、12か月時には養育者からの要求に応える行動を示しており、物の認識とことば、相手の要求、意図の理解ができており、語用の節目とされるのが9か月であるという見解と一致しているのではないかと考えられた。

推論的動作に関しては、8か月では、物に対する動作によるもの、9か月以降からは物に対する動作とことばに対する動作の2つがあると考えられた。また推論的動作には、思考的な側面と他者の意図のよみとりなどが関連しているものと考えられる。

動作的模倣に関しては、自閉症スペクトラムの子どもは動作的模倣に困難さを示すことがいわれている。本事例では、9か月時に動作的模倣のような動作が観察され、11か月時には動作的模倣がみられていた。この点から、この時期の動作的模倣がみられるか、どうかを検討することにより、語用能力との関連が明らかになるのではないかと考えられる。

第7章 幼児の推論言語の事例研究

第1節 本研究の目的

自閉症スペクトラムの子どもにおける語用的な困難さには、これまで「心の理論」の発達、「全体的統合」の弱さ、「実行機能」、「推論」などとの関係が指摘されている。また、Happe (1993/1996) が自閉症にみられる特異的なコミュニケーションを関連性理論 (Sperber & Wilson, 1995/1999) の視点から述べ、検討していくことの重要性を指摘している。Sperber & Wilson (1995/1999) の関連性理論では推論が重視されており、推論と語用能力との関連を示していることがいえる。

Nicol & Tompkins (2013) は、「推論を使用するための能力や文章以上のことを推論する能力は、リーディング理解の重要な構成要素である。」とし、母親—子どもの本の読み聞かせの中で必要以上の原文に基づく発話と子どもの遅れた語彙、話の理解、推論形成能力の関連について研究を行っている。彼女たちは、子どもの語彙、話の理解、推論言語に有意な相関があること、また、推論形成と読み理解の間に関連があるとするならば、母親の推論言語の使用は6か月後に子どもたちがいかによく語彙、話の理解、推論言語を行うかを予測すると仮定し、子どもの年齢が3.4歳から5.7歳までの募集により集まった69組の母子を対象に1度目は読み聞かせを行い、この読み聞かせによってされた発話を Hammett, van Kleeck, Huberty (2003) から適合したコーディングシエマを使用してコード化している。このコーディングシエマはレベル1からレベル4まであり、レベル1と2は文字通りの発話とみなされ、レベル3と4は推論と考えられている。2度目には、6か月後に子どものアセスメントとして、ピーボディ画像語彙テスト (PPVT)、物語理解として実験者が子どもに対し絵本を読む間に10の質問を行い、その反応に基づきスコアリングしている。物語生成として、文字のない絵本を実験者に物語るように教示している。読みは後でトランスクリプションされている。結果、子どもの推論のための能力は子どものストーリー理解と関連が示され、また、語彙とストーリー理解の関連が示されている。母親の推論言語の使用と子どものそれに続く推論言語の使用に関しては有意な相関はみられないが、子どもの語彙では、文字通りの母親の言語使用とは負の関連があり、母親の推論言語とは正の関連があることを示している。

また、Dennis, Lazenby & Lockyer (2001) は、高機能の自閉症スペクトラムの子どもにおける推論言語について、心的状態語における与えられたあるいは前提とした知識についての語用論的推論；心的状態語の新しいあるいは暗黙の知識についての語用論的推論；首尾一貫性にとって不可欠な推論を橋渡しすること；比喩的な言語の意味によってコミュニケーションを高めることに従事する精巧な推論；そして言語行為に従事する意図された推論といった、高機能自閉症（言語 IQ とそれぞれ >70）と定型発達の子どもの使用と理解のための 8 つの能力を対比している。高機能自閉症の子どもたちは、単語を定義することや多義的な単語に対して多様な意味を識別できている。心的状態に対し理解している単語においては、彼らは与えられたあるいは前提とした知識を心的状態動詞から推論したが、彼らは文脈に含意された心的動詞が何かを推論することに失敗したことを指摘している。Dennis, Lazenby & Lockyer (2001) は、社会的スクリプトについての推論、メタファーの理解、言語行為など、推論するすべてのことは意味を詳しく述べたり、意図を伝えるための成功した社会的コミュニケーションの基礎であると述べている。

推論言語とは、単語や文脈などの自身も持っている知識や情報、あるいは新しい情報から言語化されたものとして解釈できる。また、イメージやこれまでの経験、知識が関係しあらわれると考えられる。これまでの知識や経験を関係づけることは類推に一致するところがある。

子どもたちの類推の発達について、細野 (2006) は、「知識獲得段階にある幼児にとって、類推は新しい知識を得るための非常に有効なツールとして働く」と述べている。また、子どもの類推において、2 つの状況で主客が入れ替わった場合に焦点を当て、関係の意味を手がかりに構造の共通性の抽出が可能か否かを 4 歳から 6 歳児に対し実験的調査を行っている。結果、4 歳児では知覚的類似性の有無にかかわらず構造の共通性を抽出できないが、加齢に伴い可能になり、6 歳児になると抽出できると示している。細野 (2011) は、主客が入れ替わる場合に共通性を見出すには行為の視点を変換する操作が必要になり、6 歳頃までに視点を変換し行為の表象が可能になるだろうと述べている。主客の入れ替わりは語用においても関連が深い点であり、話し手と聞き手、あるいは行動の切り替えなどとも関係があると考えられる。これらの経験した知識、語彙、類推による共通性の抽出といったものは、推論言語に繋がるものと考えられる。

推論と語りについて、山本 (2007) が幼児の因果的推論と自己の経験の語りについて、3 枚の絵カードを提示し、子どもがなぜ泣いたのかを問い、また、自分の泣いた経験につい

て語ることを求めた結果、絵カードの子どもが泣いた理由を推論することは5歳では難しいが6歳になると可能になることを指摘している。

中路(2011)で独自に自閉症スペクトラムにみられる語用障がい観点から作成した語用の項目と認知・行動発達の観点から作成した項目で構成した質問紙を使用し、幼稚園に通う年少児(3歳)、年中児(4歳)、年長児(5, 6歳)を対象に保育者へ質問紙調査を行った。因子分析の結果、3歳児、4歳児では発話交替や指示代名詞などの語用的側面と表象、ルール理解、仮定の理解など認知・行動的側面と同じ因子に含まれたことで、相互に関連しながら発達していくことが考えられた。一方で、年長児は語用に関係する項目が1つの因子で固まり、因子間相関においても相関がみられず独立していくものと示唆された。さらに、1つの話題の持続において、4歳児ではごっこ遊び、感情理解、年長児では模倣、プランニング、実行機能、手指の微細運動と視覚的系列処理といったものが関連していくのではないかと考えられた。この点から、系列に沿って話したり、話を持続させて繋いでいくことは、ごっこ遊びや感情理解のような他者と自己の自他認識や役割やルールの理解といった社会性の発達、そして、プランニングや実行機能、模倣、系列処理などが発達関連していくと考えられた。また、語用的な困難さがみられる事例(年長児)を同じ質問紙を使用し、追跡的に検討した結果から、会話時の注意喚起、感情理解・伝達、模倣、語の説明、推論などが見られてきた時期に、語用的課題が減少、あるいはみられなくなったことから、幼児期における連続的な発達関連が考えられる。さらに、中路(2010)において学童期の自閉症スペクトラムを対象にした事例研究から、「同じ話題の繰り返し」という語用的困難さがみられており、これは情報を全体にまとめて処理するという全体的統合(Frith, 2003/2009)との関連が考えられた。全体的統合の弱さが自閉症スペクトラムの語用能力に関連しているという指摘はされている(大井, 2006)が、しかし、語用能力と全体的統合の発達との関連を検討した研究はわが国では多くない。

本研究では、第4章で行った3歳(年少)から6歳児(年長児)を対象にした保育者による質問紙調査の結果から、4歳から5歳にかけて、語用の因子として独立していき、5歳頃にこれまで表象や保存などの認知的側面と語用、行動面が絡み合い発達していたものがそれぞれ分化していく時期にあたるのではないかと考えられたことから、4歳から5歳に焦点をあてる。本論文第4章で使った中路(2011)の質問紙を養育者に記入してもらい、定型発達児の語用と認知・行動発達を捉える、また、文字のない絵本を提示し、子どもが物語る発話から推論言語を捉え、物語の流れに沿って語る系列的处理、文字のない絵本の

情報から得られた情報を統合していく，全体的統合の発達や語用能力との関連を考察することを本研究の目的とする。

第2節 研究方法

2.1 研究協力者

【事例1：生活年齢4歳11か月，男児。第2子】

家族構成は，父，母，姉（小学3年），事例1の4人である。妊娠期，出生後に特に異常はなく，4歳から私立の幼稚園に入園し，現在，年中クラスに在籍している。

【事例2：生活年齢5歳3か月，女児。第2子】

家族構成は，父，母，兄（小学1年），妹（0歳），事例2，祖父，祖母と同居している。妊娠期，出生後に特に異常なく，3歳から公立幼稚園に入園し，現在は年中クラスに在籍している。

2.2 実施期間

20XX年Y月～20XX年Y月末までとした。

保護者への質問紙第2版（中路，2011）を回答してもらう期間は，研究開始1週間前から1か月間で週1回（計5回）とした。

2.3 使用した材料

使用する絵本は，4歳～5歳を対象にしている絵本で，幼稚園や家になく，事例が読んだことのないものを事前に保護者から聞き，文字をなくすように加工し，かつ推論言語を表出しやすいものを使用する。

使用した絵本は『ぼんたのじどうはんばいき』（加藤ますみ 作，水野二郎 絵，チャイルド本社）という作品で4歳から5歳児までに読まれているものである。子どもたちの日常生活においてなじみのある自動販売機や動物が登場し，また，泣いている，困っている，喜びの表情などの感情的表現が表されている絵本であり，子どもから推論的言語が出やすいと考え，この絵本を選択した。本来は文字のある絵本であり，これを文字のない絵本に加工する必要があったため，文字のある箇所紙をあて，カラーコピーし，白くなって不

自然な箇所は原本に近くなるよう、色鉛筆とコンテを使用し色を塗り、文字のない絵本を作成した。

子どもが絵本を見て物語る様子を記録するために、ビデオカメラ、三脚を使用した。ビデオカメラは、子どもの体と絵本が写るように設置した。

また、語彙のアセスメントとして PVT-R 絵画語い発達検査（上野，名越，小貫，2008）を使用し、語用，認知・行動発達については，第 4 章で使用した質問紙第 2 版を使用する。

2.4 手続き

事前に、養育者から推論言語として出現していることばを聞き取り調査により，把握した。

実施手続きは，まず，事例に文字のない絵本を提示し，この絵本を読んでもるように伝え，全部読み終わった後，「この絵本をみて，〇〇ちゃん(くん)がお話を作ってお話してください」と教示する。子どもから表出された発話をビデオで記録する。開始前に，子どもがリラックスした状態になるように配慮し，絵本場面へ移行する。子どもが，絵本を見ても発話しない場合や嫌がる場合，「じゃあ，一緒に絵本を見てみよう」「〇〇ちゃん(くん)が自分でお話を作ってくれるかな？」と再度子どもを促し，子どもが自然に発話するまで待つ。絵本を読み終えた後，また質問紙の回答等が終了した後に事例の語彙能力を確認するため，PVT-R 絵画語い発達検査を行う。絵本場面，PVT-R 絵画語い発達検査を実施する場所は，事例の自宅の 1 室で，なるべく周囲の音が入らないようにする。

1 週間後に，同じ手続きでもう一度，子どもに文字のない絵本を提示し，子どもが話を作り，物語るようにした。同じ絵本を使用することで，学習効果が出ることを考慮し，実施は 2 回までとした。

2.5 倫理的配慮

研究開始前に，研究協力者に対し，本研究の目的，方法，分析資料や個人情報などの守秘義務，資料の保管等について説明し，同意を得た。

2.6 推論言語の分類方法

読み聞かせにおける発話の分類として先行研究で使用された Hammett, van Kleeck , Huberty (2003) のレベル 1 からレベル 4 までのコーディングシエマを参考とし, 子どもの発話を分類する。

レベル1	ラベリング, 話の中の対象物, 気づき, キャラクターなど
レベル2	場面や対象物のキャラクターを類型化するような選択的分析や知覚の統合
レベル3	知覚の並べ替え, 推論, 想起。ストーリーや絵からの情報をまとめる, あるいは判断, 比べること
レベル4	予測, 決定的な単語を作るような知覚(認知)についての推論, ストーリーを超えた説明の提供

2.6 分析の方法

分析方法は, 子どもが物語る様子を記録したビデオを再生し, 文字におこし, 子どもの発話を抽出する。子どもの発話から Hammett, van Kleeck , Huberty (2003) を参考に, 推論言語の分類を行う。

第3節 結 果

3.1 PVT-R 絵画語い発達検査の結果

事例1は生活年齢4歳11か月時と研究終了時の5歳0か月時にPVT-Rを実施した。事例2は生活年齢5歳4か月の研究開始時と終了時にPVT-Rを実施した。その結果を表7-1に示す。

事例1, 事例2ともに生活年齢よりも高く, 平均の上という結果であった。

表7-1 PVT-R絵画語い発達検査の結果

事例	生活年齢	語い年齢 (VA)	評価点 (SS)
事例1	4歳11か月	6歳0か月	14
事例1 (終了後)	5歳0か月	5歳9か月	12
事例2	5歳4か月	7歳0か月	15
事例2 (終了後)	5歳4か月	6歳0か月	12

3.2 質問紙の結果から

第4章で得られた因子分析結果の4歳児、5歳児における因子に事例1、事例2の結果を合わせ、示したものが表7-2、表7-3、表7-4である。

事例1は、第Ⅰ因子「適切な発話交替・語の定義・表象」において冗談の理解に関してのみ、4歳11か月の研究開始からできる時とできない時があり、5歳になっても変化は見られなかった。第Ⅱ因子「保存・実行機能」では数の保存、実行機能や即時的処理が関係するゲームがまだ難しいことがわかる。

第Ⅲ因子「自他認識・話題の維持」では、「人が話しかけているのに対し、無反応な時がある」の項目で実施前の4歳11か月ではまれにみられていたが、その後みられなくなっていた。第Ⅳ因子「同意なしの話題変更・興味」では、自分の知識は相手も知っていること前提に話すといったことが4歳11か月の時点では、まれにみられており、特定なものへの興味的関心、知識を話すことが常にあるという結果であった。

また、事例1は研究途中に生活年齢が5歳となったため、年長児の因子における変化についてもみた。

第Ⅰ因子「適切な発話交替・語の定義・表象」では、「すでに話し終えていることを繰り返し話す(Q59)」、「大抵の人が心の中で思っているでも声に出して言わないことをそのまま言葉にしてしまう(Q44)」、「自分が知る情報は相手も知っていることを前提に話す(Q43)」の4項目がまれにあり、また「聞き手のことに関係なく独り言のように一方的に話している(Q32)」ということがある。事例1は「過剰にそのままの言葉通りに受け取る(Q35)」字義通りの理解についてもある時とない時がみられている。第Ⅱ因子「系列・結束性」では、数の逆唱(Q53)ができないこと、微細運動や視覚的系列化(Q52)はできる時とできない時がある。しかし、単語の意味の理解や説明、絵本などの物語の流れに沿って話す、1つの話題が終わるまでやりとりが続くなどの系列的に話すことや単語と意味の関連づけといった点はできていた。第Ⅲ因子「プランニング・実行機能」では、表象と数の保存に関するクイズはまだ難しいこと、また、服の着替えで表裏や左右逆になることがたまにある。しかし、1日のスケジュールを把握し行動することや自分でプランを立て順序立てて何かを作ったり行動する、指示されたとおりに最後までやり遂げる、などができていた。第Ⅳ因子「他者の注意喚起・感情理解と伝達」については、7項目すべてができていた。

表7-2 事例1の質問紙推移(4歳児因子)

		○:ある, △:まれにある, -:ない		
第I因子「適切な発話交替・語の定義・表象」		4歳11か月	4歳11か月 (1週目)	4歳11か月 (2週目)
Q45	子どもの前に実物がなくても、こちらからの質問にそれを思い浮かべて答えることができますか？	○	○	○
Q30	会話をする際、話し手と聞き手の役割交替ができますか？	○	○	○
Q57	「もし～なら…」という仮定の話が理解できますか？	○	○	○
Q28	指示代名詞が理解でき、それを使うことができますか？ 例) こっち、これ、それ、あれなど	○	○	○
Q71	問い(70)の反対で、“傘”はどんなもの？→「雨の日にさすもの」と説明ができますか？	○	○	○
Q70	例えば、「雨の日にさすものは？」→“傘”というように“もの”と定義が一致しますか？	○	○	○
Q54	冗談を言い合ったり、理解することができますか？	○	△	△
Q24	簡単なルールのゲームを理解し、楽しむことができますか？	○	○	○
Q7	他の子どもたちと一緒に行動できますか？ 例) みんなが集まっているのに1人だけ部屋の外にいたり、周りを気にせず違うことをしているなど	○	○	○
Q16	会話をするときに身振りを使うことがありますか？	○	○	○
Q72	次のクイズに答えることができますか？ 【問1】青色のビー玉が7つ、赤色のビー玉が3つあります。青色と赤色のビー玉はどちらが多いですか？	○	○	○
第II因子「保存・実行機能」		4歳11か月	4歳11か月 (1週目)	4歳11か月 (2週目)
Q40	迷路を行止まりにぶつかることなく、ゴールすることができますか？	○	○	○
Q73	次のクイズに答えることができますか？ 【問2】青色のビー玉と赤色のビー玉と黄色のビー玉があります。青のビー玉は赤のビー玉よりもたくさんあります。黄色のビー玉は青のビー玉と同じ数あります。では、赤のビー玉と黄色のビー玉はどちらがたくさんありますか？	—	—	—
Q69	次のゲームをした時、間違えることなくゲームに正解することができますか？ 「船長が言いました。手を挙げなさい。」⇒手を挙げる。「船長が言いました。手を下ろしなさい。」⇒手を下ろすと正解。「手を下ろしなさい。」⇒不正解。【理由】→「船長が言いました」と言っていないため。	—	—	—
Q27	人物の顔や体を描くことができますか？(※輪郭、目、眉、耳、口、首、手、足、髪の毛などが描かれていること)	○	○	○
第III因子「自己認識・話題の維持」		4歳11か月	4歳11か月 (1週目)	4歳11か月 (2週目)
Q21	自分の感情・気持ちを言葉にして伝えることができますか？	○	○	○
Q9	お母さんごっこ、ヒーローごっこといった自分が誰かになりきる遊びをしますか？	○	○	○
Q66	子どもから、ある1つの話題を話し始めた時、その話題が終わるまでやりとりが続きますか？	○	○	○
Q46	子ども同士がケンカをした時、相手の気持ちを聞くと答えることができますか？	○	○	○
Q3	人が話しかけているのに対し、無反応なときがありますか？	△	—	—
Q6	会話を行う中で、こちらの質問の意図を理解して答えることができますか？	○	○	○
第IV因子「同意なしの話題変更・興味」		4歳11か月	4歳11か月 (1週目)	4歳11か月 (2週目)
Q2	子どもとの会話をしている時に突然、話の話題が変わることがありますか？	—	—	—
Q43	子どもが会話をする時、自分が知る情報は相手も当然知っているという前提に話をすることがありますか？	△	△	△
Q11	子どもとの会話で、何かの言葉をきっかけに突然、関係ないことを話し始めることがありますか？	—	—	—
Q42	ある特定のものについて図鑑や事典に載っているような内容をよく知っていて、話すことがありますか？	○	○	○

表7-3 事例1の質問紙推移(年長児の因子)

	○:ある、△:まれにある、—:ない	
第Ⅰ因子「一方的な発話・話題の維持」	5歳0か月(3週目)	5歳0か月(4週目)
Q48 他の人が話しているところに割り込んで話しますか?	—	—
Q11 子どもとの会話で、何かの言葉をきっかけに突然、関係ないことを話し始めることがありますか?	—	—
Q59 子どもと話をし、その話が終わる。少し経つと再度、すでに話し終えて知っていることを話す、または繰り返し聞くなど、前にした同じ話に戻ることがありますか?	△	△
Q32 聞き手のことなど関係なく、独り言のように一方的に話していることがありますか?	○	○
Q2 子どもとの会話をしている時に突然、話の話題が変わることがありますか?	—	—
Q51 子どもが会話を始めるとき、必ず質問から始まり、次々と質問を投げかけ続けることがありますか?	△	△
Q61 変わった言葉の使いまわしや、独特な言葉の表現で話しますか?	—	—
Q43 子どもが会話をすると、自分が知る情報は相手も当然知っているという前提に話をすることがありますか?	△	△
Q8 突然、その状況に当てはまらない言葉を使う、または行動をとることがありますか?	—	—
Q44 大抵の人が心の中で思っている、声に出して言わないことをそのまま言葉にしてしまうことがありますか?	△	△
Q56 話をすると子どもが必ず同じ言葉を何度も使うことがありますか?	—	—
Q35 こちらが話したことを、過剰にそのままの言葉通りに受け取ることがありますか?	—	○
第Ⅱ因子「系列・結束性」	5歳0か月(3週目)	5歳0か月(4週目)
Q41 会話に出てくる単語について、子どもが単語の内容を理解し、その意味を説明できますか?	○	○
Q53 “10”まで数えて、またそれを逆に数えていくことができますか?	—	—
Q30 会話をすると、話し手と聞き手の役割交替ができますか?	○	○
Q16 会話をするとときに身振りを使うことがありますか?	○	○
Q52 ビーズなどの小さいものを紐に通すことができますか?	△	△
Q26 絵本などの物語を話の流れに沿って、話す(説明する)ことができますか?	○	○
Q66 子どもから、ある1つの話題を話し始めた時、その話題が終わるまでやりとりが続きますか?	○	○
Q68 会話中、話が途切れ言葉に詰まると子どもが思いついた言葉をつなげて言いますか? ※話している内容と合致していること。	○	○
Q57 「もし～なら…」という仮定の話が理解できますか?	○	○
第Ⅲ因子「プランニング・実行機能」	5歳0か月(3週目)	5歳0か月(4週目)
Q47 自分で計画を立て、順序立てて何かを作る、あるいは行動することができますか?	○	○
Q50 日常場面で1日のスケジュールを把握して自分自身で行動することができますか?	○	○
Q64 モデルを見て、積み木やブロックでその“モノ”を作ることができますか?	○	○
Q39 指示したことを指示通りに自分で最後までやり遂げることができますか?	○	○
Q40 迷路を行き止まりにぶつかるとなく、ゴールすることができますか?	○	○
Q42 ある特定のものについて図鑑や事典に載っているような内容をよく知っていて、話すことがありますか?	○	○
Q73 次のクイズに答えることができますか? 【問②】青色のビー玉と赤色のビー玉と黄色のビー玉があります。青のビー玉は赤のビー玉よりもたくさんあります。黄色のビー玉は青のビー玉と同じ数あります。では、赤のビー玉と黄色のビー玉はどちらがたくさんありますか?	—	—
Q36 自分で服を着替える時、表裏や左右逆といったことなく着替えることができますか?	△	△
第Ⅳ因子「他者の注意喚起・感情理解と伝達」	5歳0か月(3週目)	5歳0か月(4週目)
Q3 人が話しかけているのに対し、無反応なときがありますか?	—	—
Q4 子どもが会話を始めるとき、会話相手の注意を引きますか? 例)相手の名前を呼んだり「ねえ」と呼びかけるなど	○	○
Q46 子ども同士がケンカをした時、相手の気持ちを聞くことと答えることができますか?	○	○
Q21 自分の感情・気持ちを言葉にして伝えることができますか?	○	○
Q49 微笑みかけると同じように笑顔で返しますか?	○	○
Q9 お母さんごっこ、ヒーローごっこといった自分が誰かになりきる遊びをしますか?	○	○
Q10 子どもと会話をすると、子どもの話し方が一本調子のように感じることがありますか?	—	—

表7-4 事例2の質問紙推移(年長児の因子)

○:ある, △:まれにある, -:ない

第Ⅰ因子「一方的な発話・話題の維持」	5歳3か月	5歳4か月 (1週目)	5歳4か月 (2週目)	5歳4か月 (3週目)	5歳4か月 (4週目)
Q48 他の人が話しているところに割り込んで話しますか？	—	—	—	—	—
Q11 子どもとの会話で、何かの言葉をきっかけに突然、関係ないことを話し始めることがありますか？	—	—	—	—	△
Q59 子どもと話をし、その話が終わる。少し経つと再度、すでに話し終えて知っていることを話す、または繰り返し聞くなど、前にした同じ話に戻ることがありますか？	—	—	—	—	—
Q32 聞き手のことなど関係なく、独り言のように一方的に話していることがありますか？	—	—	—	—	—
Q2 子どもとの会話をしている時に突然、話の話題が変わることがありますか？	—	—	△	△	△
Q51 子どもが会話を始めるとき、必ず質問から始まり、次々と質問を投げかけ続けることがありますか？	—	—	—	—	—
Q61 変わった言葉の使いまわしや、独特な言葉の表現で話しますか？	—	—	—	—	—
Q43 子どもが会話をする時、自分が知る情報は相手も当然知っているという前提に話をすることがありますか？	—	—	—	—	—
Q8 突然、その状況に当てはまらない言葉を使う、または行動をとることがありますか？	—	—	—	—	—
Q44 大抵の人が心の中で思っている、声に出して言わないことをそのまま言葉にしてしまうことがありますか？	△	△	○	○	△
Q56 話をする時に子どもが必ず同じ言葉を何度も使うことがありますか？	—	—	—	—	—
Q35 こちらが話したことを、過剰にそのままの言葉通りに受け取ることがありますか？	—	—	—	—	△
第Ⅱ因子「系列・結束性」	5歳3か月	5歳4か月 (1週目)	5歳4か月 (2週目)	5歳4か月 (3週目)	5歳4か月 (4週目)
Q41 会話に出てくる単語について、子どもが単語の内容を理解し、その意味を説明できますか？	△	△	○	○	△
Q53 “10”まで数えて、またそれを逆に数えていくことができますか？	○	○	○	○	○
Q30 会話をする際、話し手と聞き手の役割交替ができますか？	○	○	○	○	○
Q16 会話をするときに身振りを使うことがありますか？	—	—	—	—	—
Q52 ビーズなどの小さいものを紐に通すことができますか？	○	○	○	○	○
Q26 絵本などの物語を話の流れに沿って、話す(説明する)ことができますか？	△	△	△	△	△
Q66 子どもから、ある1つの話題を話し始めた時、その話題が終わるまでやりとりが続きますか？	△	△	△	△	△
Q68 会話中、話が途切れ言葉に結まると子どもが思いついた言葉をつなげて言いますか？ ※話している内容と合致していること。	△	△	△	△	△
Q57 「もし〜なら…」という仮定の話が理解できますか？	○	○	○	○	○
第Ⅲ因子「プランニング・実行機能」	5歳3か月	5歳4か月 (1週目)	5歳4か月 (2週目)	5歳4か月 (3週目)	5歳4か月 (4週目)
Q47 自分で計画を立て、順序立てて何かを作る、あるいは行動することができますか？	△	△	△	△	△
Q50 日常場面で1日のスケジュールを把握して自分自身で行動することができますか？	△	△	△	△	△
Q64 モデルを見て、積み木やブロックでその“モノ”を作ることができますか？	○	○	○	○	○
Q39 指示したことを指示通りに自分で最後までやり遂げることができますか？	○	○	△	△	△
Q40 迷路を行き止まりにぶつかることなく、ゴールすることができますか？	○	○	○	○	△
Q42 ある特定のものについて図鑑や事典に載っているような内容をよく知っていて、話すことがありますか？	△	△	△	△	△
Q73 次のクイズに答えることができますか？ 【問②】青色のビー玉と赤色のビー玉と黄色のビー玉があります。青のビー玉は赤のビー玉よりもたくさんあります。黄色のビー玉は青のビー玉と同じ数あります。では、赤のビー玉と黄色のビー玉はどちらがたくさんありますか？	—	—	—	—	—
Q36 自分で服を着替える時、表裏や左右逆といったことなく着替えることができますか？	○	○	○	○	○
第Ⅳ因子「他者の注意喚起・感情理解と伝達」	5歳3か月	5歳4か月 (1週目)	5歳4か月 (2週目)	5歳4か月 (3週目)	5歳4か月 (4週目)
Q3 人が話しかけているのに対し、無反応などがありますか？	—	—	—	—	—
Q4 子どもが会話を始めるとき、会話相手の注意を引きますか？ 例)相手の名前を呼んだり「ねえ」と呼びかけるなど	○	○	○	○	○
Q46 子ども同士がケンカをした時、相手の気持ちを聞くことができますか？	△	△	○	○	△
Q21 自分の感情・気持ちを言葉にして伝えることができますか？	○	○	○	○	○
Q49 微笑みかけると同じように笑顔で返しますか？	△	△	○	○	○
Q9 お母さんごっこ、ヒーローごっこといった自分が誰かになりきる遊びをしますか？	○	○	○	○	○
Q10 子どもと会話をするとき、子どもの話し方が一本調子のように感じることがありますか？	—	—	—	—	—

事例 2 は、生活年齢の 5 歳に合わせ、年長児の因子による変化をみた。第 I 因子「一方的な発話・話題の維持」では、5 歳 3 か月時から「大抵の人が心の中で思っている声に出して言わないことをそのまま言葉にしてしまう (Q44)」がまれにみられていたが、5 歳 4 か月になると「まれにある」から「ある」、そしてまた「まれにある」へと変わり、移行している状態であった。また、5 歳 3 か月ではみられていなかった「会話をしている時に突然、話題が変わる (Q2)」が、5 歳 4 か月からまれにみられていた。5 歳 4 か月時の 3 週目には「こちらが話したことを過剰にそのままの言葉通りに受け取る (Q35)」がまれにみられ、5 歳 4 か月時の 4 週目には、「すでに話し終えて知っていることを繰り返し聞く (Q59)」がまれにあり、第 I 因子の 12 項目中 4 項目で未熟さが残っている。

第 II 因子「系列・結束性」では、語の理解や意味の説明 (Q41) ができたりできなかったりしている。会話中の身振りの使用 (Q16) については、みられていない。「絵本などの物語を話しの流れに沿って、話す (Q26)」「1 つの話題が終わるまでやりとりが続く (Q66)」「会話中、話が途切れ言葉に詰まると子どもが思いついた言葉をつなげて言う (Q68)」の項目はまれにできている。

第 III 因子「プランニング・実行機能」では、「自分で計画を立て、順序立てて作る、行動する (Q47)」「1 日のスケジュールを把握して行動する (Q50)」「指示通りに自分で最後までやり遂げる (Q39)」といったプランニングや見通しをもって行動するといったところがまれにできる、あるいはできたりできなかったりと変動しており、「プランニング・実行機能」因子の高度な認知的側面において未熟さがみられている。

第 IV 因子「他者の注意喚起・感情理解と伝達」では、5 歳 3 か月時に「子ども同士がケンカをした時、相手の気持ちを聞くと答えることができる (Q46)」がまれにできるから 5 歳 4 か月以降はできるように変わったが、5 歳 4 か月の 4 週目に「まれにある」へまた戻っている。「微笑みかけると同じように笑顔で返す (Q49)」においては 5 歳 4 か月に「まれにある」から「できる」に変わった。その他の会話開始時の注意喚起や自分の感情を言葉で伝える、ごっこ遊びもできており、また、「人が話しかけているのに無反応な時がある (Q3)」「話し方が一本調子のように感じる (Q10)」などはみられていなかった。第 IV 因子では、「子ども同士がケンカをした時、相手の気持ちを聞くと答えることができる (Q46)」が事例 2 において未熟さがある。

3.3 絵本場面において表出された推論的言語

文字のない絵本を読み、表出された発話を Hammett, van Kleeck , Huberty (2003) を参考に、分類したものを表 7 - 5 に示した。

事例 1 はレベル 3, 4 に分類される発話がみられていた。特に、絵から得られた情報を自分で解釈しストーリーを作って語る発話内容が多くみられていた。しかし、場面を見て何も語らないまま、その場면을飛ばしていくことが 1 回目ではあった。また、場面に登場する動物が実際の動物の名称と異なり、1 回目の実施はタヌキがクマ、2 回目の実施では、ライオンがトラ、タヌキがパンダやクマになって語られていた。

事例 1 は、1 回目では何度も場面に登場する“じどうはんばいき”について一度も語られなかった。

事例 1 の発話でレベル 3 に分類した発話において、サルが歯が痛くて泣きながらじどうはんばいきに葉っぱを入れる場面では、「からしいれたのかな一だれか」とサルが泣いているのはからしが辛くて泣いているといった解釈や、タヌキのぽんたが女の子のタヌキの願いに困った顔をして頭を抱えている場面では、「クマさんは泣いてしまっってエーンエーン。」と描かれていたタヌキの表情が泣いていると解釈して物語られていた。さらに、絵本には描かれていない家や買い出し、回覧板といった日常生活に関する単語が絵の場面から表出されていた。

事例 1 の 2 回目の実施では、1 回目とは異なり、絵本に描かれているもののラベリングがみられ、絵本に登場する動物の名称を語った。物語が進むと場面から動物の発する言葉や動物の表情から語られていた。さらに、1 回目の実施では語られなかった“じどうはんばいき”が“ポスト”として発話されていた。

事例 2 の発話はレベル 1 に分類された。事例 2 は 1 回、2 回の両実施とも絵本に描かれているもののラベリングが発話されていた。絵本に出てくる動物の名称は正確であった。動物の表情やキャラクター以外のものや場面の状況については語られることはなかったが、2 回目の実施において、最後に出てくるタヌキの性別に気づく発話が見られた。

表7-5 絵本場面における断話の分類

レベル	分類視点	事例1の断話(回目)	事例2の断話(回目)	事例2の断話(回目)
レベル1	ラベリング、語の中の対象物、気持ち、キャラクターなど	「クアきーん。」「ライオンーん。」	「モグうちんとクアきちゃんどりとちよちよとホズと葉っぱは葉っぱでるよ。」	「モグうちんとクアきちゃんどりとちよちよとホズと葉っぱは葉っぱでるよ。」
		「あっ！みつばだー！」	「へんきちゃん？トリちゃん2頭いた〜。」	「モグうちんとちよちよとモグうちんとクアきちゃんどりとちよちよとホズと葉っぱは葉っぱでるよ。」
		「クアきんはないでじまって、えーんえーん。」	「モグうちんとちよちよとモグうちんとクアきちゃんどりとちよちよとホズと葉っぱは葉っぱでるよ。」	「モグうちんとちよちよとモグうちんとクアきちゃんどりとちよちよとホズと葉っぱは葉っぱでるよ。」
レベル2	場面や対象物のキャラクターを類型化するような選択的分析や知覚の統合	「クアきんはないでじって、ライオンに会いました。」	「クアきんはないでじって、ライオンに会いました。」	「クアきんはないでじって、ライオンに会いました。」
		「からしいれたのかなあーだれめ。」	「クアきんはないでじって、ライオンに会いました。」	「クアきんはないでじって、ライオンに会いました。」
		「あっ！こクアきんのおうちかなーの？」	「クアきんはないでじって、ライオンに会いました。」	「クアきんはないでじって、ライオンに会いました。」
レベル3	知覚の並べ替え、推論、想起、ストーリー、登場人物の興味をまもること、あるいは情報、記憶	「つかいはいってみよー！」	「クアきんはないでじって、ライオンに会いました。」	「クアきんはないでじって、ライオンに会いました。」
		「コソコソコソ！あっ！なんでも、だーれもないわーいね〜。」	「クアきんはないでじって、ライオンに会いました。」	「クアきんはないでじって、ライオンに会いました。」
		「クアきんははやしに…」	「クアきんはないでじって、ライオンに会いました。」	「クアきんはないでじって、ライオンに会いました。」
レベル4	予測、決定的な事柄を作るような知覚認知についての推論、ストーリーを題えた説明の提供	「クアきんははやしに…」	「クアきんはないでじって、ライオンに会いました。」	「クアきんはないでじって、ライオンに会いました。」
		「クアきんははやしに…」	「クアきんはないでじって、ライオンに会いました。」	「クアきんはないでじって、ライオンに会いました。」
		「クアきんははやしに…」	「クアきんはないでじって、ライオンに会いました。」	「クアきんはないでじって、ライオンに会いました。」

第4節 考 察

4.1 表出された推論的言語の発達

事例1は、表出された発話レベルがレベル3～レベル4という結果であった。事例1の発話では、動物の表情やじどうはんばいきに動物たちが葉っぱを入れる場面において、「泣いているのはからしを食べて辛かったから」「ポストに回覧板をいれる」といった自分の日常生活における経験や知識を関連付け、推論的言語が表出されると考えられる。推論的言語の表出には、表情認知やこれまでの体験、経験が深く関連しているのではないかと考えられた。また、動物が泣いている場面では「エーンエーン」という泣き声や、絵本に出てくる動物たちの言葉でのやりとりを絵本場面から想像し、会話のように語られており、イメージの発達が関連していると考えられる。

事例1は推論的言語が表出されている一方で、絵本の前場面の情報や知識の使用や次の場面との関連付けはみられず、場面ごとのストーリーが語られ、話の内容が繋がっていないといえる。しかし、場面ごとの絵から情報を統合してストーリーを作る、狭い意味での全体的統合の発達が考えられた。

事例2は、推論的言語の表出は見られず、発話レベルはラベリングや話のなかでの気づきといったレベル1の段階であった。事例2は実施の初めから「できない」と言い続けており、絵本の情報から物語を作り、語ることはまだ難しいことがわかった。ただ、動物などの知識は正確に認識しているが、絵の場面をみて、描かれている情報からイメージし語られる推論言語と一般的な知識量や理解とは関連がないことが考えられる。

4.2 各事例の質問紙の結果と表出された推論言語の違い

同じ5歳の因子結果で2人の事例についてみると、事例1は、質問紙の結果において、「物語を話の流れに沿って話す」「1つの話題が終わるまで続く」などの、第Ⅱ因子の「系列・結束性」、第Ⅳ因子「プランニング・実行機能」「計画を立て順序立てて何かを作る」「1日のスケジュールを把握して行動する」などの見通しを持つ、あるいは系列的に話すといったことができており、事例2は、これらがまれにできることから、系列的な情報の処理やプランニング、実行機能などの発達と推論的言語との関係が考えられる。

第Ⅳ因子「他者の注意喚起・感情理解と伝達」では事例1は7項目すべてができるとなっていた。事例2は「微笑みかけると笑顔を返す」が実施1回目の5歳4か月時にできる

ように変わり始めたこと、「子ども同士がケンカをしたとき相手の気持ちがわかる」の項目ができる時、まれにできる時があり、安定していないことから、絵本の中の動物たちの表情からの叙述が難しかったのではないかと考えられた。

語用に関する項目が集まっている第Ⅰ因子「一方的な発話・話題の維持」では、事例 1 は「すでに終えた話をまた繰り返し話す、聞く」、「独り言のように一方的に話していることがある」、「質問から始まり、次々と質問を投げかける」、「自分が知る情報は相手も知っていること前提に話す」、「人が心の中で思っていると言わないことをそのまま言葉にする」、「こちらが話したことを過剰にそのままの言葉通りに受け取る」などの 12 項目中 6 項目にまだ未熟さがみられている一方で、事例 2 は「何かの言葉をきっかけに突然関係ないことを話し始める」、「突然、話の話題が変わる」、「人が心の中で思っていると言わないことをそのまま言葉にする」、「こちらが話したことを過剰にそのままの言葉通りに受け取る」の 4 項目で未熟さが残っており、第Ⅰ因子では、推論言語が表出された事例 1 のほうが語用的な未熟さが多く見られ、これは語用的側面の未熟さと推論的言語の表出には関係がみられないことが考えられ、筆者が想定していた結果とは異なる結果となった。

推論言語の発達には、事例 1 の質問紙の結果ですべての項目ができていた第Ⅳ因子「他者の注意喚起・感情理解と伝達」に含まれる他者の感情理解、自分の感情の伝達、ごっこ遊び、微笑みかけると笑顔を返す、話しかけに対し無反応な時がない、話し方に抑揚があるといった情動の発達、プランニングや実行機能の発達などが、推論言語や系列的な情報の処理と関連していると考えられた。

第 8 章 全体的考察

第 1 節 乳児期から幼児期の語用能力の発達モデル

第 1 章では、子どもの語用能力の発達と自閉症スペクトラムの子どものみられる語用障がいについて、認知的側面と関連性理論の観点から展望した。その結果、関連性理論のような理解と産出の関連性から語用能力の基盤となるものを明らかにしていくことが必要であり、支援を考えていく上では、語用能力、認知発達、行動発達の関連性を明らかにすることが必要と考えられた。

また第 2 章では、自閉症スペクトラムの子どもの語用障がいについて展望し、語用障がいの背景とされる「心の理論」「推論」「全体的統合」といった発達と語用障がいとの関連について考察した。Onishi & Baillargeon (2005) が 1 歳代の子どもにおいても誤信念課題に通過する能力がみられるのではないかという指摘から、発達の連続性が考えられ、また、Halliday (1978) の乳幼児の語用の発達にみられる重層性と重ねてみることで、心の理論の発達における「発達の連続性」が注目された。推論言語に関しては、Nicol & Tompkins (2013) が子どもの推論的な発話は母親の推論言語によって予測されると指摘された一方で、語用論的推論の定型発達の過程を検討した発達の研究はこれまで少なく(村上, 2013)、これらの観点から検討をすることが必要であると考えられた。さらに Frith (2008, 2003/2009) の自閉症スペクトラムの事例における全体的統合の障がいについては注目され、多くの指摘がある一方で言語発達や特に語用能力の発達との関連性について報告が少なく、今後、検討していくことが必要である。Halliday (1978) の会話能力の発達の重層性と大井 (2010) の思春期・青年期の事例から幼児期からの行動特徴と語用の発達との関連、背景にある「心の理論」の発達、「弱い全体的統合」との関連性を子どもの思考の発達という点から検討することにより自閉症スペクトラムの子どもたちのコミュニケーションの発達に向けた有効な支援が明らかになっていくことが考えられた。

第 3 章では、就学前の定型発達児における語用能力とそれに関わる認知・行動発達の関連性について、Bishop (1998) を参考にした語用障がいの観点とその他の認知、行動発達に関する質問紙を作成し、保育者の質問紙評価の資料を基に因子分析的検討を行った。その結果、3 歳児から年長児まで語用的な発達の連続性が考えられた。また、3 歳児では、語用、見立て・ごっこ遊び、プランニングなど他の機能との関連がみられ、3 歳児の時点

では語用能力は他の機能と相互に関連しながら発達していくと考えられた。4 歳児になると、語用能力、共同注意や非言語的な要素などが分化する時期と考えられ、年長児になるとさらに因子が明確化した。語用能力と他の行動・認知発達との関連性については、3 歳児では、一方的な発話や同意なしの話題の変更などの他者への注意を向けての会話と「こだわり」「集団に入らない」といった興味の発達との関連、また、適切な発話交替や比喻・冗談の理解と「見立て遊び・ごっこ遊び」「人物の顔や体を描くことができる」「計画を立てて何かを作る、行動する」といった表象の発達との関連、抑揚の乏しさや過剰な質問による開始といった語用の特徴と視線、共同注意、模倣との関連が考えられ、3 歳児においては語用と他の認知や行動が相互に関連しあいながら発達していく時期であるといえる。

4 歳では、3 歳児と同様に語用的な特徴と興味、集団に入らないといった行動特徴との関連が考えられた。また、比喻や冗談などの抽象化された言語の理解や心の理論、会話時の身ぶりの使用や相手の注意喚起といった非言語的伝達行為との関連、指示代名詞・人称の使用、人物描画といった人物表象の発達と見立て・ごっこ遊び、プランニングなどの頭の中でイメージや構成する能力との関連が示唆された。さらに、異年齢間における因子間の機能連関性について検討した結果、3 歳児では会話場面における一方的な発話や同意なしの話題の変更などの語用の特徴を示す項目が集まり、4 歳児においても2項目を除き項目が変化しなかったことから、発達の連続性が示唆された。3 歳児では語用と他の行動・認知が因子内に混在していたものが、4 歳児になると共同注意や非言語的要素などの前言語期のコミュニケーションでみられる行動が分化していくことが明らかとなった。

第4章では、研究1において、第3章の質問紙に新たな項目を加え、質問紙第2版を作成し、保育者による質問紙調査から得られた結果を因子分析的検討し、保育場面においてみられる語用能力とその他の認知・行動発達との発達の連関性を明らかにした。また研究2では、語用面に困難さを示す事例における発達の連関性を検討し、幼児期における語用能力の発達にどのような機能が関連し発達するのかを明らかにすることで、語用面に困難さを示す子どもへの支援について考察を行った。

研究1では因子分析の結果、3 歳児は5 因子、4 歳児は4 因子、年長児は4 因子が抽出された。3 歳児では、頭に思い浮かべ、それを言語化していく表象の発達と適切な発話交替といった目には見えないルールやイメージに関する認知的要素とそれを言語化し、表出していく能力との関連、語の定義などの知識とビーズなどの小さいものを紐に通すといった視覚的系列と微細運動の発達との関連、数の保存やプランニングと比喻、「物語などを流

れに沿って話す」といった Bishop (1998) における結束性との関連、着替えなどの日常的動作とごっこ遊びとの関連などが考えられた。また、不適切な発話や突然の話題の変更といった語用障がい項目が 1 つの因子に集まったことから、独立したものと考えられた。4 歳児では、適切な発話交替や指示代名詞の使用、語の定義などの知識や言語的側面と「心の理論」の発達に関係する冗談、数の保存、表象の認知的要素、そして集団行動ができるといったものとの関連、他者の感情や意図の理解とごっこ遊びといった他者認識の発達と問かけへの無反応や 1 つの話題の維持といった語用的な要素と関連が示唆された。さらに、推測や保存、実行機能、人物表象といった認知的要素のみが集まった因子が独立することや図鑑などの知識を話す特定の興味が同意なしの話題変更、不適切な発話などの語用的な問題と関連することが示された。年長児では、語用障がいの症状とされるものが第 I 因子に集まり、この時期に言語・語用面は独立してくることが示唆された。物語や話を時系列に沿って話す、Bishop (1998) の結束性とワーキングメモリ、ビーズなどの小さいものを紐に通す、視覚的系列と微細運動との関連、模倣やプランニングの発達と興味的知識との関連が考えられた。社会性や機能的な要素のあるごっこ遊びと語用的な問題である問かけへの無反応、抑揚の乏しさ、感情理解、会話時の他者への注意喚起との関連が示され、他者認識と情動の発達が関係していることが考えられた。発達の連関性を明らかにするため、異年齢間における因子間の項目の推移について検討した結果、適切な発話交替、指示代名詞の使用、仮定の理解、表象化は 3 歳から 4 歳にかけて連関して発達し、連続性が考えられた。3 歳児から年長児まで数の保存が継続してプランニングと実行機能の同因子内に含まれ、連関を示しているといえる。着替えやごっこ遊びにおいて、4 歳児から 5 歳児で自他の感情理解と同じ因子に含まれ、これらの発達との連関が示唆された。語用障がいの症状とされる「同意なしの話題変更」は 4 歳児では興味との連関が示されたが、年長児では第 I 因子の語用障がいの症状が集まっている因子に移動し、他の行動発達との連関性がみられなくなると考えられた。

研究 2 では、語用面に困難さを示す事例を対象に保育者の記入によって得られた追跡的資料から、年長児の因子における事例の語用能力とその他の認知・行動発達を質的に検討した結果、因子ごとの得点の変化から見ると語用の項目が集まっている第 I 因子において、時系列に沿って得点の上昇がみられ、語用的側面の発達が考えられた。またプランニング・実行機能の因子において、もっとも得点が低く、発達途上であることが考えられた。因子間連関から事例の発達をみると、事例は 6 歳 5 か月がポイントとなる月齢であり、6 歳 5

か月に不適切な発話、同意なしの話題変更、一方的な会話、過剰な字義通りの受け取りといった語用面の課題が減少し、同時期に、「系列・結束性」の身ぶりの使用、物語の流れに沿って話す、話題の維持、ビーズなどの小さいものを紐に通すといったことができるように変化しており、系列的に物事を捉える、話すといった能力の発達事例の語用的課題の軽減につながったと考えられた。それと並行して、プランニングができるようになっており、プランニング機能の発達により語用能力も発達することが示唆された。事例における保育場面での支援については、事例の質問紙上の変化から系列的な情報の処理やプランニングといったことと語用能力との連関が示された点からビーズなどを使用した制作活動や絵本、ルールのあるゲームなどを取り入れることで、事例の語用的な課題の軽減につながると考えられた。

第5章では、学齢期にあるアスペルガー障がいの事例の語用能力の発達について、遊びを通しての会話を Bishop (1998) のチェックリストを参考に、①会話の長さターン数、②会話の開始者となる頻度、③不適切な会話と無反応の頻度、④会話の前提と計画性、⑤会話のトピックスに注目し、検討した。事例の語用面の困難さとされるのは「同意なしの話題変更」「過剰な質問行動」であり、これらがトピック数の増加や会話の開始者となる頻度を高くしていると考えられた。また、これらがみられていたセッションでは、無反応の頻度も高くなっていた。会話の前提がみられたセッションでは、会話のターン数も上昇しており1つの話題で会話が続くようになっていた。このセッションでは、同じ「もの」を共有しながらの会話場面であり、長崎 (2010) がコミュニケーションを「情報伝達」のみでなく、情報を伝達し「共有された状態となる」という意味で捉え、「共有」という点を重視していることと繋がると考えられる。また、背景となる認知的困難さとして「全体的統合」との関連 (Frith, 2003/2009) である。これは事例が「会話の計画性」がみられなかったこと、「同じ話題を繰り返す」という語用的困難さがみられたことからいえる。

第6章では、乳児期の語用能力の発達における認知的基盤について、綿巻 (2002) が「語用の節目は9か月である」と述べている、9か月前後の時期に焦点をあて、養育者と事例の行動から視線、情動の共有、共同動作、ことばと動作との関連づけ、推論的動作、模倣を観点として検討した。結果、視線については、8か月～10か月時において視線を合わせてアイコンタクトをとる行動がみられていた。8か月時の段階では、事例が物を口に入れたり操作している時に、事例から養育者に視線を向ける、また、9か月時は養育者のことばに反応し視線を向ける、食事中に口の中の食べ物がなくなると視線を向けるなどの自分

の要求を伝える、他者の意図への気づきを表していると考えられ、また Doherty (2009) が視線探知について、表象的な「心の理論」の発達が始まりを示すものと述べていることとの関連が考えられる。9 か月時から養育者のことばと動作の関連づけがみられ、10 か月では養育者がことばで示すものとの関連づけ、11 か月時は「バイバイ」や養育者からの問いかけに対する動作での反応がみられていた。また、12 か月時は養育者からの要求に応える行動を示していたことから、物の認識とことばとの一致、相手の要求、意図の理解ができていると考えられ、綿巻 (2002) のいう「語用の節目は 9 か月」という時期と一致しているといえる。推論的動作に関しては、8 か月、9 か月時にみられたが、8 か月は物に対する動作によるものであり、また 9 か月時は物とことばに対する動作の 2 つがみられ、移行していくものと考えられた。この推論的動作には、思考的な側面と他者の意図の読みとりなどが関連していると考えられ、Halliday (1978) はマセティックな側面、つまり思考な側面が語用の個人的な機能につながると述べていることと推論的動作との関連が考えられる。模倣に関しては、9 か月時に模倣のような動作がみられ、その後、11 か月時に模倣が観察された。模倣、動作的模倣は自閉症スペクトラムの子どもがもつ障がい (Mesibov, et al., 1999) とされており、語用能力との関連が考えられる。さらに、模倣は、「心の理論」の発達と関連があるといわれており (Mesibov, et al., 1999)、そして、「心の理論」の課題を通過するのは定型発達児でも 4 歳後半と言われているのに対し、Onishi & Baillargeon (2005) の研究において 1 歳過ぎの子どもが他者の心的状態を捉えることができる十分な用意ができていることを指摘したことから、11 か月時に模倣がみられたことは、「心の理論」を獲得する前の準備段階にあるもので、模倣は語用能力の発達の基盤になりうると考えられた。

第 7 章では、幼児の推論言語について 4 歳後半から 5 歳前半の事例を対象に、文字のない絵本を用いて、物語を作成し表出された発話を Hammett, van Kleeck, Huberty (2003) を参考に分類した。分類は、レベル 1 のラベリングからレベル 4 の予測、ストーリーを超えた説明の提供までの 4 段階であり、結果、事例 1 はレベル 3~4、事例 2 はレベル 1 であった。事例 1 は、レベル 1 のラベリングもみられるが、絵本の絵と自分の経験的知識を想起し、関連づけていることがみられ、また、絵本のキャラクター同士の会話やセリフを推論し表出していた。事例 2 は、ストーリーを作ることができず、絵本に出てくるキャラクターのラベリングのみを表出していた。事例 1 と事例 2 の語用能力とその他の認知・行動発達について第 4 章で使用した質問紙を 1 か月間、養育者に回答してもらった結果から、

推論言語が多く表出された事例 1 は、「物語の流れに沿って話す」「1 つの話題が終わるまで続く」などの「系列・結束性」や「プランニング」に関する「計画を立てて何かを作る」「1 日のスケジュールを把握して行動する」ができおり、事例 2 はこれらがまれにできることから、系列的に話す、プランニングなどは推論言語との関係が考えられる。また、事例 2 は「子ども同士がケンカをしたとき相手の気持ちがわかる」といった他者の心的状態の理解ができるとまれにできるを移動しており、安定していないことからキャラクターの表情などからの叙述が難しかったのではないかと考えられた。推論と語りについて山本(2007) が絵カードの子どもが泣いた理由を推論することは 5 歳児では難しいことを指摘しており、事例 2 が絵からキャラクターの感情を推論し語ることが難しかった結果と一致している。

以上の結果から、乳児期から幼児期までの語用能力の発達モデルを試みた。作成した発達モデルを図 8-1 に示す。



乳児期

(CA)

0-8

視線

共同動作

0-9

0-10

0-11

0-12~

養育者のことばと動作の関連づけ

動作模倣

推論的動作

情動の共有

幼児期

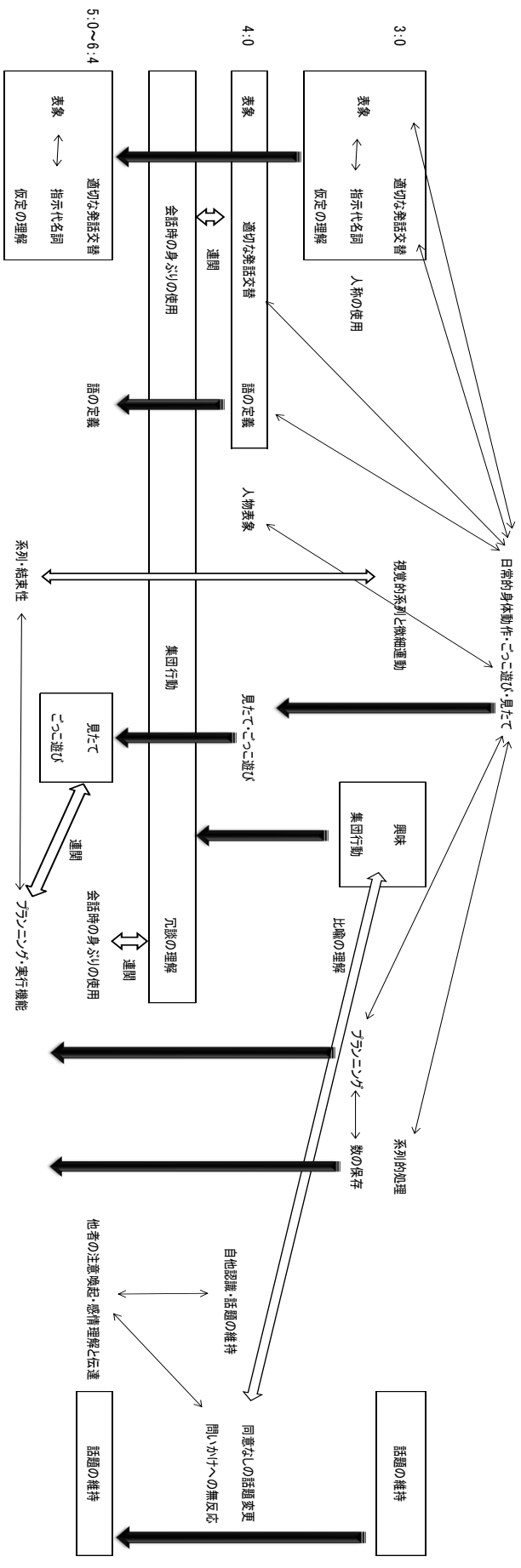


図8-1 乳幼児期の語用能力の発達モデル

第6章において、乳児期の視線や共同注意などの他者と視線の共有や共同的な動作、情動の共有を基盤に、適切な発話交替や指示代名詞の使用といった語用的能力の発達の基盤になるのではないかと考えられる。また、物などの観察や操作、あるいは他者の言葉かけに対する思考を伴う推論的な動作が幼児期以降、興味、集団行動ができることへ繋がると考えられる。また、比喩の理解や冗談の理解といった「心の理論」と関連するもの、プランニングの発達の基盤となるのではないかと考えられた。3歳児の興味は語用障がい1つである「同意なしの話題変更」との連関が示されており、この時期の興味の発達や知的好奇心が後の語用の発達に影響すると考えられる。情動の共有は、ごっこ遊びや、他者の感情理解や伝達などにつながり、会話時の相手の注意喚起や心的状態の理解との連関が考えられる。

9か月頃にみられた動作模倣は、3歳児の日常的な動作や見立て、ごっこ遊びなどにつながり、適切な発話交替や表象の発達、語の定義、プランニングや系列的処理といったものと関連していた。見たてやごっこ遊びは3歳児から年長児まで連関していると同時に、あらゆる機能との関連が示されたことから、乳児期からの動作模倣、そして見たて、ごっこ遊びは後の語用能力の発達において、乳幼児期の中心となる要素ではないかと考えられる。

適切な発話交替、話題の維持などの語用に関するものは、3歳児から年長児まで、連関しており、年長児になると他の機能と連関することなく独立したものとなった。

第2節 自閉症スペクトラムの子どもの語用障がいへの発達のアプローチ

自閉症スペクトラムの子どもたちの語用障がいは、これまで背景にある認知的課題として「心の理論」(Tager-Flusberg,2007)、「弱い全体的統合」(Frith,2003/2009)、推論、「関連性理論」(Sperber & Wilson,1995/1999)との関連性がとりあげられてきた。

幼児期における定型発達児の語用能力の発達は、適切な発話交替や指示代名詞の使用などが表象の発達と関連し、これが3歳児から年長児まで連関し、発達していく。また、これらと見たて、ごっこ遊びとの関連が考えられる。さらに、適切な発話交替などの語用的側面や表象の発達は、会話時の身ぶりや集団行動ができる、冗談の理解との連関があり、会話時における非言語手段を用いてのコミュニケーションや、「心の理論」との関連がある冗談の理解から、他者の意図理解の発達との関連が考えられた。

本研究において、幼児期にある自閉症スペクトラムが疑われる語用的な困難さがみられる事例や学齢期にある自閉症スペクトラムの事例から、大井（2006）が語用障がいとは年齢が高くなっても、継続していくことを指摘しているように、語用的な困難さが持続している。特に、2事例に共通してみられた症状は、「同意なしの話題変更」「一方的な会話」「問いかけへの無反応」といったものであった。「同意なしの話題変更」に関しては、興味との連関が示されており、見たて遊びやごっこ遊びを基盤としたイメージの共有を軸にした乳幼児期からの支援を行っていく必要があると考えられる。また、「一方的な会話」や「問いかけへの無反応」は、会話時の他者の注意喚起や感情の理解・伝達といったものとの関連が示されたこと、またそれ以前に自他認識の発達があり、他者の理解や「心の理論」の発達に関連があるといわれる模倣の発達との連関が考えられ、乳児期における模倣の発達がどうかという視点から考えていくことが必要ではないかと考えられる。

乳児期から幼児期において、視線、情動の共有や動作模倣、ごっこ遊びなど他者との共有、表象の発達などの認知、行動、情動といった機能が語用能力の発達の基盤となり、さらにこれらの基盤からプランニングや系列的に情報を処理する力などの獲得に至ると考えられ、それによって語用能力が確立していき、他者とのコミュニケーションが可能になっていくと考えられる。

第3節 今後の課題

本研究では、幼児期を中心に語用能力とその他の認知・行動発達における発達の連関性から、語用能力の発達とそれに関わる機能連関について検討してきた。定型発達の子どもの語用能力の発達は、乳児期の視線の共有から始まり、幼児期では日常的動作、見たて、ごっこ遊びを基盤に興味や語の定義、プランニング、感情理解などが連関し発達していくことが明らかになった。定型発達の子どもの発達連関の様相から、今後は自閉症スペクトラムの子どもたちを対象とした量的研究をはじめとした資料の集積が必要であると考えられ、両者の語用能力の発達を重ねてみていくことにより、支援への新たな観点が明らかになると考えられる。

また、自閉症スペクトラムの子どもの語用障がいの背景の1つに Frith (2003/2009) の「全体的統合の弱さ」がある。これまで、「全体的統合の弱さ」について指摘は行われてきたが、これについて語用能力との関連を示した研究はほとんどない。「全体的統合」は情報

を統合し全体を捉えることであり、研究を行うにあたり、方法論において課題があると考えられる。しかしながら、本研究の学齢期の自閉症スペクトラムの事例において、「会話の計画性」がみられなかったという結果が得られ、これについて情報を整理しプランニングを行い発話する行為が難しいことにより、会話の計画性がみられなかったと考察した。つまり、「全体的統合」との関連が考えられ、プランニングについても語用能力との関連が本研究において明らかとなった。したがって、今後の自閉症スペクトラムの子どもにおける認知的支援を考えていく上で、「全体的統合の弱さ」(Frith,2003/2009)は重要な観点であり、検討していく必要があると考えられた。

引用文献

- American Psychiatric Association. (2003). DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引.
(高橋三郎・大野 裕・染矢俊幸, 訳). 東京:医学書院. (American Psychiatric Association.
(2002) Quick Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-IV-TR. Washington
D.C., American Psychiatric Association).
- American Psychiatric Association. (2014). DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル.
(日本精神神経学会, 監修, 高橋三郎・大野裕, 監訳, 染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・
三村 将・村井俊哉, 訳). 東京:医学書院. (American Psychiatric Association. (2013)
Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. Arlington,
VA., American Psychiatric Publishing).
- 荒井庸子, 荒木穂積. (2013). 自閉症スペクトラム児における象徴機能と遊びの発達—ご
っこ遊びから役割遊びへの発達過程の検討—. 立命館人間科学研究, **26**, 47–62.
- 旭出学園教育研究所・日本心理適性研究所. (1980). S-M 社会生活能力検査. 東京:日本
文化科学社.
- Austin,J. (1978). 言語と行為. (坂本百大, 訳). 東京:大修館書房. (Austin,J. (1960) *How
to do things with words*. Cambridge University Press.)
- Baron-Cohen,S., Leslie,A., & Frith,U. (1985). Does the autistic child have a “theory
of mind” ? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bishop,D.V.M. (1998). *Development of the Children’s Communication
Checklist(CCC) : A Method for Assessing Qualitative Aspects of communicative
Impairment in Children. Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **39** (6), 879-891.
- Bishop,D.V.M. (2000). *Pragmatic language impairment : A correlate of SLI,a distinct
subgroup,or part of the autistic continuum?.* Bishop,D.V.M.,Leonard,L.B. *Speech and
language impairments in children : Causes,characteristics,intervention and outcome*.
Psychology Press, NewYork, (pp.99-113).
- Bishop,D.V.M (2003). *The Children’s Communication Checklist version2 (CCC-2)*.
Psychological Corporation, London.

- Bruner, J. S. (1988). 乳幼児の話しことば コミュニケーションの学習. (寺田 晃・本郷一夫, 訳). 東京:新曜社. (Bruner, J. (1983) CHILD'S TALK Learning to Use Language. Oxford University Press.)
- Dennis, M., Anne L. Lazenby, and Linda Lockyer. (2001). Inferential language in High-Function Children with Autism. *Journal of Developmental Disorders*, Vol.31 (1), 47-54.
- 土居道栄. (2002). 乳幼児期の言語・行動発達 ―機能連関的研究―. 村井潤一 他(編), 乳幼児期の言語・行動発達 (pp.96 - 152). 東京: 風間書房.
- Dorothy, M.J. (2009). Theory of Mind : How Children Understand Others' Thoughts and Feelings , Psychology Press, New York.
- Frith, U. (1996). 自閉症とアスペルガー症候群. (富田真紀, 訳), 東京:東京書籍. (Frith, U. (1991) *Autism and Asperger Syndrome*. the Press Syndicate of the University of Cambridge, U. K. Cambridge University Press).
- Frith, U. (2009). 新訂 自閉症の謎を解き明かす. (富田真紀・清水康夫・鈴木玲子, 訳). 東京: 東京出版. (Frith, U. (2003) *Autism : Explaining the Enigma* Second Edition. Blackwell. Oxford).
- Frith, U. (2008). *Autism: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Frith, U. & Happe, F. (1999). Theory of mind and self-consciousness : What is it like to be autistic? . *Mind and Language*, 14, 23-31.
- Grise, P. (1998). 論理と会話 (清塚邦彦, 訳). 東京: 勁草書房. (Grise, P. (1989) *Studies in the way of words*. The President and Fellows of Harvard College.)
- Halliday M.A.K. (1978). Meaning and the construction of reality in early childhood. In H.L. Pick , Jr and E. Saltzman (eds.) *Mode of Receiving and Processing of information*. LEA.
- Hammett, L.A., van Kleeck, A., & Huberty, C.J. (2003). Patterna of parents' eztratextual interactions dualing book sharing with preschool children : A cluster analysis study. *Reading reseach Quarterly*, 38 (4), 442-468.
- Happe, F. (1996). 自閉症におけるコミュニケーション能力と心の理論 : 関連性理論の課題. (岡田俊, 訳). 自閉症と発達障害研究の進歩, Vol.1, (pp.46-59). 東京: 日本文化

- 科学社. (Happe,F. (1993) *Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. Cognition*, **48**, 101-109.)
- Happe,F. (1999). 自閉症の心の世界. (石坂好樹・神尾陽子・田中浩一郎・幸田有史, 訳). 東京: 星和書店. (Happe,F. (1994) *Autism an introduction to psychological theory*.)
- Happe,F. (1996). アスペルガー症候群の成人による自伝—解釈の問題と理論への示唆. Frith, U. et al., 富田真紀 (訳) 自閉症とアスペルガー症候群, 東京: 東京書籍, pp.361-423. (Frith,U. (1991) *Autism and Asperger Syndrome*. the Press Syndicate of the University of Cambridge,U. K. Cambridge University Press).
- Happe,F., Frith,U. (2006). The week central coherence account: detail focused cognitive style in autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **36**, 5-25.
- 秦野悦子. (2001). ことばの発達入門. 東京: 大修館書店.
- 秦野悦子. (2010). コミュニケーションを作り出していく保育臨床. 秦野悦子(編), 生きたことばの力とコミュニケーションの回復 (pp.89-112). 東京: 金子書房.
- Helmer R. Myklebust. (1992). PRS 手引—LD 児診断のためのスクリーニング・テスト. (森永良子・隠岐忠彦, 訳), 東京: 文教資料協会.
- 細野美幸. (2006). 子どもの類推の発達—関連性類似性に基づく推論, 教育心理学研究, **54**, 300-311.
- 細野美幸. (2011). 子どもの類推における共通性の抽出と転移の発達. 教育心理学研究, **59**, 27-38.
- 伊藤恵子. (2008). 自閉症児の語用論的能力に関する実証的研究. 東京: 風間書房.
- Kanner,L. (1995). 幼児自閉症の研究. (十亀史郎・斎藤聡明・岩本憲, 訳). 愛知: 黎明書房. (Kanner,L. (1943) *Autistic disturbance of affective contact. The Nervous Child*, **2**, 217-250).
- 加藤ますみ 作, 水野二郎 絵. (2002). 『ぽんたのじどうはんばいき』, 東京: チャイルド本社.
- 小山 正. (2000). ことばが育つ条件 —言語獲得期にある子どもの発達—. 東京: 培風館.
- 小山 正. (2012). 初期象徴遊びの発達の意義. 特殊教育学研究, **50**, 363-372.
- Leinonen,E.,& Kerbel,D. (1999). *Relevance theory and pragmatic impairment. International journal of language and communication disorders*. **34**, 4, 367-390.

- Lewis, C., Stack, J. (2013). Where to look for the development of infant social understanding: The case of “infant false belief”. The Jean Piaget Society, 43rd Annual Meeting, Symposium 19, Chicago, USA, 6–8 June 2013.
- McCune, L. (2013). 子どもの言語学習能力—言語獲得の基盤. (小山 正・坪倉美佳, 訳). 東京：風間書房. (McCune, L. (2008) *How Children Learn to Learn Language*. Oxford University Press.)
- Marton, J., Frith, U. (1995). Causal Modeling : A Structural Approach to Developmental Psychopathology. In Developmental Psychopathology, 1, Theory and methods, Cichetti D, Cohen DJ (eds), John Wiley, New York, 357-390.
- 松井智子. (2005). 認知語用論と心の理論の接点—命題態度理解の発達研究. 日本語用論学会大会論文集, 105-111.
- Mesibov, C.B., Adams, L.W., & Klinger, L.G. (1999). 自閉症の理解—原因・診断・治療に関する最新情報—. (佃 一郎 監訳, 岩田まな, 訳)., 東京：学苑社. (Mesibov, C.B., Adams, L.W., & Klinger, L.G. (1999) *Autism Understanding the Disorder*. Plenum Publishing Corporation, New York.)
- Mitchell, P., Saltmarsh, R. & Russell, H. (1997). Overly Literal interpretations of speech in autism : Understanding that messages arise from minds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **38**, 685-691.
- 村上太郎. (2013). 幼児期における文脈推論能力と方略の発達の検討 : 指示対象付与における語用論解釈の発達と障害 *Human Developmental Research*. **27**, 121-130.
- 村上太郎・橋彌和秀. (2011). 幼児の三項関係場面における文脈推論「これは？」に対する指示対象付与からみた話者意図理解. 日本発達心理学会第 22 回大会発表論文集, 427.
- 森田愛子・藤井真. (2012). 幼児の発達への保護者と保育者の気づき. 広島大学心理学研究, **12**, 269-277.
- 中路曜子. (2010). 幼児期における語用障害と認知発達に関する臨床的研究(1) 日本特殊教育学会第 48 回大会論文集, 745.
- 中路曜子. (2011). アスペルガー症候群における語用能力の発達—遊びを通しての会話から: 事例研究— 神戸学院大学心理臨床カウンセリングセンター紀要, 第 4 号, 9 - 18.
- 長崎 勤. (2010). 生活世界のなかでのことばの力の獲得と臨床. 秦野悦子(編), 生きたことばの力とコミュニケーションの回復 (pp.113-132). 東京：金子書房.

- 長崎 勤・佐竹真次・宮崎 眞・関戸英紀. (1998). スクリプトによるコミュニケーション指導. 東京：川島書店.
- Nicol,S. & Tbmprkins,V. (2013). Mothers use of inferential language and preschoolers narrative comprehension. The Jean Piaget Society, 43rd Annual Meeting, Chicago, USA,6-8 June 2013
- Ninio, A. & Snow,C.E. (1996). Pragmatic Development, Westviw Press ,Oxford.
- Oi, Manabu. (2005). Interpersonal compensation for pragmatic impairments in Japanese children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 3, 203-210.
- 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**, 87 - 104.
- 大井 学. (2007). 高機能広汎性発達障害の子どもにみられる語用障害：大人からみた会話の不適切さを手がかりに. 日本特殊教育学会, 第 45 回発表論文集, 484.
- 大井 学・藤野 博・小山智典・田中優子・松井智子・権藤圭子. (2010). The Children's Communication Checklist-2 (CCC-2) 日本語版の作成と臨床群への適用の試み. 日本発達心理学会第 21 回大会発表論文集, R3-2, 65.
- 大井 学・田中早苗. (2010). 高機能自閉症スペクトラムのある子どもの多義的表現の理解. コミュニケーション障害学, **27**, 10-18.
- 大井 学. (2010). 少年期・青年期における高機能広汎性発達障害者へのコミュニケーション支援. 秦野悦子(編), 生きたことばの力とコミュニケーションの回復 (pp.133-157). 東京：金子書房.
- 大井 学・田中早苗・権藤桂子・綾野鈴子・長谷川千秋. (2012). 子どものコミュニケーションチェックリスト第二版 (CCC-2) 日本語版の標準化：定型小中学生. コミュニケーション障害学, **28**, 242.
- 大神田麻子・浅田晃祐・森口佑介・板倉昭二. (2011). 語用論理解の発達 I — 大人による会話違反課題 (Conversational Violations Test; CVT) の評価一. 日本発達心理学会 第 22 回大会発表論文集, 428.
- Onishi,K. & Baillargeon,R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs ? *Science*, 308, 255-258.

- 大伴 潔. (2010). ことばの発達からみた障害特性. 秦野悦子 (編), *生きたことばの力とコミュニケーションの回復* (pp.28-44). 東京: 金子書房.
- Paterson,J. & Westby,C. (1994). The development of play. In W.O.Haynes,B.Shulman (Eds.), *Communication development: foundation processes and clinical applications*. 135-161, Printice Hall.
- Robins, D., Fein, D., Barton, & M.L. et al. (2001). The modified checklist for autism in toddlers : An initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Jornal of Autism & Developmental disorders*, **31**, 131 - 144.
- 酒井彩華・大伴 潔. (2010). 高機能広汎性発達障害児の推論能力について一定型発達児との比較と保護者アンケートから一. 日本発達心理学会第 21 回大会発表論文集, **582**.
- 崎田智子・岡本雅史. (2010). 認知語用論: 総括と展望. 山梨正明 編 *言語運用のダイナミズム—認知語用論のアプローチ—* (pp.223-232). 東京: 研究社.
- Searle,J. (1986). 言語行為 言語哲学への試論. (坂本百大・土屋俊, 訳). 東京: 勁草書房. (Searle,J. (1969). *Speech Acts , an Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.)
- 島内良子. (2004). 広汎性発達障害児・者の人物画にみる他者意識について. 九州大学大学院人間環境学府, 修士論文.
- 下道省三. (2009). 関連性理論による子どものことば(発話・会話)の分析(その 2). 甲子園短期大学紀要, 39-49.
- Spelke,E.S. & Kinzler,K.D. (2007). Core knowledge. *Developmental Science*. 10, 89-96.
- Sperber,D. & Wilson,D. (1999). 関連性理論—伝達と認知— 第 2 版. (内田聖二・中達俊明・宋 南先・田中圭子, 訳). 東京: 研究社出版. (Sperber,D.,& Wilson,D. (1995) *Relevance:communication and cognition,2ed*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, U.S.A.)
- 新版 K 式発達検査研究会 (編). (2008). 新版 K 式発達検査法 2001 年版—標準化資料と実施法. 京都: ナカニシヤ出版.
- Tager-Flusberg, H. (2007). Autism and other neurodevelopmental disorders. In E.Hoff, & M.Shatz (eds.) *Blackwell HandBook of Language Development*, 432-453, Wiley-Black-well.

- 高橋 登. (2002). 言語発達段階に即した対応, 3 会話期と読み書き期の言語発達評価と支援. 岩立志津夫・小椋たみ子(編著), 言語発達とその支援 (pp.184-195). 京都: ミネルヴァ書房.
- 竹田啓一・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. 東京: 日本文化科学社.
- 津守 真・稲毛敬子. (1995). 増補 乳幼児精神発達診断法 0~3 歳まで. 東京: 大日本図書.
- 上野一彦・名越斉子・小貫 悟. (2008). PVT-R 絵画語い発達検査手引. 東京: 日本文化科学社.
- 宇佐川 浩. (2005). コミュニケーションの発達障害とその支援. 吉田章宏・田中みどり(編著), コミュニケーションの心理学 (pp.77 - 97). 東京: 川島書店.
- 綿巻 徹. (2002). 言語発達の概観, 2 語獲得期と文形成期の言語発達. 岩立志津夫・小椋たみ子(編著), 言語発達とその支援 (pp.90-92). 京都: ミネルヴァ書房.
- Wilson,D., & Wharton,T. (2009) 最新語用論入門 12 章. (今井邦彦(編). 井戸亮・岡田聡宏・松崎由貴・古牧久典・新井恭子, 訳). 東京: 大修館書店.
- Wing,L. (1998). 自閉症スペクトル: 親と専門家のためのガイドブック. (久保絃章・佐々木正美・清水康夫, 訳). 東京: 東京書籍. (Wing,L. (1996). *The Austic Spectrum:A guide for parents and professionals*. London : Constanble and Company Limited.)
- 矢田愛子・大井 学. (2009). 高機能広汎性発達障害児の間接発話理解に対する検討. LD 研究: 研究と実践, 18, 2, 128-137.
- 山村麻予・辻本 耐・中谷素之. (2011). 幼児期における実行機能と他者感情理解の関連性. 大阪大学教育学年報, 16, 59-71.
- 山本久美子・山本淳一. (2008). 発達障害児における社会的な文脈理解. 日本発達心理学会第 19 回大会発表論文集, 748.
- 山本政人. (2007). 幼児における因果的推論と語り. 学習院大学文学部研究年報, 54, 221-226.
- 矢野宏之・岩元澄子. (2010). 関連性理論からみた自閉症児の発話解釈. 久留米大学心理学研究, 9, 48-56.

安井多恵子・福井恵子・為数哲司・深浦順一. (2013). 対人関係上気になる児童の文脈推論の方略:状況課題文による検討. 日本音声言語医学会第 58 回総会・学術講演会予稿集, 102.

安梅勅江・篠原亮次・杉澤悠圭・丸山昭子・田中 裕・酒井初恵・宮崎勝宣・西村真美. (2007). 子どもの発達全国調査にもとづく園児用発達チェックリストの開発に関する研究. 厚生生の指標, 54, 36-41.

論文目録

学位論文を構成する論文のうち,すでに公表している論文ならびに現在,審査中の論文,学会発表等を以下に示す。

1. 査読論文(公表中ならびに現在,審査中のものを含む)

中路曜子(2015). 幼児期における語用能力と認知・行動発達—保育場面における質問紙評価から—. 神戸学院大学人文学会『人間文化』第38号, 25 - 37. 【本論文, 第4章】

2. 学会発表・その他の論文

中路曜子(2010). 幼児期における語用障害と認知発達に関する臨床的研究(1) 日本特殊教育学会第48回大会論文集, 745. 【本論文, 第3章】

中路曜子(2011a). 幼児期における語用障害と認知発達に関する臨床的研究(2) —質問紙調査による定型発達児の語用能力の発達と認知発達の関連について— 日本発達心理学会第22回大会論文集, 578. 【本論文, 第3章】

中路曜子(2011b). アスペルガー症候群における語用能力の発達—遊びを通しての会話から:事例研究— 神戸学院大学心理臨床カウンセリングセンター紀要, 第4号, 9 - 18. 【本論文, 第5章】

中路曜子・小山 正(2014a). 自閉症スペクトラムの子どもの語用障害をめぐって. 神戸学院大学心理臨床カウンセリングセンター紀要, 第7号, 27 - 32. 【本論文, 第1章 第1節, 第2章】

中路曜子(2014b). 幼児期の語用能力と認知発達—保育場面における1事例の追跡的調査から— 日本発達心理学会 第25回大会論文集, 175. 【本論文, 第4章 第3節】

謝 辞

多くの方々のご協力、ご指導のもと、今日の日を迎えることができました。皆様に心より感謝申し上げます。

研究を行うにあたり、ご尽力いただきました当時の A 市教育委員会の教職員課長様、そして、質問紙調査にご協力いただいた A 市内の幼稚園、幼保園の園長先生をはじめ、教職員の皆様、子どもたち、そして保護者の皆様に心より深く感謝申し上げます。

また、2 回目の質問紙調査において、ご協力いただいた A 市内の幼稚園、幼保園の園長先生をはじめ、教職員の皆様、子どもたち、保護者の皆様に心より感謝申し上げます。そしてご多忙の中、長期にわたりご協力いただいた B 幼稚園の事例 A の担任の先生と事例 A、そしてご承諾いただいたご家族の皆様に心より深くお礼申し上げます。

自閉症スペクトラムの事例研究において、快くご協力、ご承諾いただいた事例とそのご家族に心より深く感謝申し上げます。また、ご多忙な中、時間を作っていただき、快くご協力いただいた事例 1 と事例 2、そのご家族に心より深く感謝申し上げます。

学位論文の作成にあたり、長期にわたり、懇切かつご丁寧なご指導をいただきました神戸学院大学人文学部人間心理学科の小山 正教授に心より深く感謝し、お礼申し上げます。

神戸学院大学人文学部人間心理学科の先生方、実習助手の皆様、人間文化学研究科の院生の皆様、会うたびに励ましの言葉をいただいた修士時代の同期の皆様に心よりお礼申し上げます。

そして最後に、いつも暖かく見守り、支え、励ましてくれた家族に心から感謝いたします。

付 録

子どものコミュニケーションの発達 に関する質問紙

この質問紙は、子どもたちの日常生活の一部である幼稚園でのコミュニケーションの発達について知るためのものです。

日頃からご覧になっている子どもたち同士の会話の様子や実際に、先生方が子どもたちと接する時に感じられたり、気づかれたことから各質問項目にお答えください。

回答いただいた内容等は、研究のみに使用し個人のプライバシーが侵害される事はありません。

お忙しい中、お手数をお掛けすると存じますが、よろしくお願い申し上げます。

神戸学院大学大学院 人間文化学研究科

中路 曜子

記入日： 平成 21 年 月 日

記入者： _____ 幼稚園

クラス： _____ 出席番号：

性 別： 男 ・ 女

年 齢： _____ 歳

以下の質問について、あてはまる- 3 時々感じることもある- 2 あてはまらない- 1の数字に
○をつけてください。

すべての項目にお答えください。

	あてはまる	時々 感じる ことが ある	あては まら ない
1 子どもと会話をするとき、子どもと視線が合いますか？	3	2	1
2 子どもとの会話をしている時に突然、話の話題が変わることがありますか？	3	2	1
3 こちらが話しかけているのに対し、無反応なときがありますか？	3	2	1
4 子どもが会話を始めるとき、こちらの注意を引きますか？	3	2	1
5 聞き手のことなど関係なく、まるで独り言かのように一方的に話していることがありますか？	3	2	1
6 会話をするときに、こちらが言ったことに対して、適当でない返答をすることがありますか？	3	2	1
7 遊んでいる時に集団の中に入らないことがありますか？	3	2	1
8 突然、その状況に当てはまらない言動や行動をとることがありますか？	3	2	1
9 子どもが会話を始めるとき、必ず質問から始まり、それを過剰に感じることはありませんか？	3	2	1
10 子どもと会話をするとき、子どもの話し方が一本調子のように感じることはありませんか？	3	2	1

以下の質問について、あてはまる- 3 時々感じることもある- 2 あてはまらない- 1の数字に
○をつけてください。
すべての項目にお答えください。

	あてはまる	時々 感じる ことが ある	あては まら ない
11 子どもとの会話で、何かの言葉をきっかけに突然、関係ないことを話し始めることがありますか？	3	2	1
12 集団で会話をしている時、他の人が話しているところに割り込んで話し始めることがありますか？	3	2	1
13 比喩やあいまいな表現が理解できますか？ 例)「～みたい」「～のような」	3	2	1
14 幼児語を使う時期がありましたか？	3	2	1
15 オウム返しをすることがありますか？ 例)「どうしたの？」と聞くと「どうしたの？」と答える	3	2	1
16 会話をするとときに身振りをすることがありますか？	3	2	1
17 会話をするとき、誰に対しても丁寧でかしこまった言葉で話しますか？	3	2	1
18 変わった言葉の使いまわしや、独特な言葉の表現で話しますか？	3	2	1
19 名前を呼ぶと返事をしたり、振り向いて反応しますか？	3	2	1
20 こちらが意図した質問内容に対し異なった回答をしますか？	3	2	1

以下の質問について、あてはまる- 3 時々感じることもある- 2 あてはまらない- 1の数字に○をつけてください。

すべての項目にお答えください。

	あてはまる	時々 感じる ことが ある	あては まら ない
21 こちらが「あれ、見て！」と指で指し示すとその方向を見ますか？	3	2	1
22 冗談を言い合ったり、理解することができますか？	3	2	1
23 図鑑や事典に載っているようなことを話すことがありますか？	3	2	1
24 簡単なルールของเกมを理解し、楽しむことができますか？	3	2	1
25 体操などの時、お手本をみて真似することができますか？	3	2	1
26 嫌なことがあると言葉で伝えず、相手を突き飛ばしたり叩くことがありますか？	3	2	1
27 自分の感情・気持ちを伝えることをしますか？	3	2	1
28 指示代名詞や人称を使って会話をすることがありますか？ 例) ぼく、わたし、これ、あっちなど	3	2	1
29 見立て遊びやごっこ遊びをしますか？	3	2	1
30 会話をする際、話し手と聞き手の役割交替ができますか？	3	2	1
31 人物の顔や体を描くことができますか？	3	2	1
32 微笑みかけると同じように笑顔で返しますか？	3	2	1
33 すでに知っていることを繰り返し聞いたり、話すことがありますか？	3	2	1
34 計画を立てて自分で何かを作る、あるいは行動することができますか？	3	2	1
35 こちらが話したことに対し、過剰にそのままの言葉通りに受け取ることがありますか？	3	2	1
36 日常生活でおこなう行為(自分で着替えられる等、身辺のこと)ができますか？	3	2	1
37 遊んでいる時や日常の中で、特定のものだけに興味やこだわりを感じることはありませんか？	3	2	1
38 自分の名前、年齢、性別が言えますか？	3	2	1

子どものコミュニケーション発達 に関する質問紙

記入日 : 平成 23 年 月 日

記入者 : _____ 幼稚園

クラス : _____ 出席番号 : _____

年 齢 : _____ 歳 性 別 : 男 ・ 女

このアンケートは、子どもたちのコミュニケーションの発達について知るためのものです。

質問は全部で 73 項目で、いずれも子どものコミュニケーションや認知について問うものです。

日頃、ご覧になっている子どもたち同士の会話や先生と子どもの会話、また生活の様子からそれぞれの質問にお答えください。

アンケート実施のやり方

① それぞれの質問をよく読み、日ごろの子どもの様子に該当する数字を○で囲んでください。

② 選択肢は、『よくある - 3, まれにある - 2, ない - 1』の 3 つです。

質問に答える際、選択肢の言葉で答えにくい場合は、以下の例を参考に回答してください。

《答え方の例》

例)	頻度はかなり少ないがあてはまる	できるとはいえないが、たまにできる など…	ない	まれにある	よくある	例)	はい	できる	わかる
1. 話をするとき、相手の目を見て話をしますか？					③				
2. ケンカしていたわけでもないのに、突然、友達を叩くことがありますか？			①	2	3				
3. 先生が指示を出したことなど、聞いたことをすぐ忘れていることがありますか？			1	②	3				

《アンケート実施における注意事項》

- ① アンケートは、必ず担任の先生に 回答していただきますようお願いします。
- ② 答えにくい質問があるかもしれませんが、空欄のないようにすべての項目にお答えください。
- ③ アンケート回答後、どの子どもについて回答したのか出席番号等でわかるようにお願いします。
(アンケート回収後、必要となる場合がありますのでご注意ください。)
- ④ 回答いただいた内容等は、研究のみに使用し、コンピュータで統計処理にかけさせていただきます。
したがって、個人が特定されることはありません。
- ⑤ 学会・学術雑誌などで発表させて頂くことがありますが、園名や個人情報等は守秘義務により守られます。ご了承頂きますよう、よろしくお願い致します。

☆ 上記の注意事項を読んでいただき、承諾できない点やご不明な点がなければ、次のページへ進み、回答をお願いします。

以下の質問を読み、日ごろの子どもの様子にあてはまるものを **ない - 1** , **まれにある - 2** , **よくある - 3** から1つ選んで、数字に○をつけてください。

すべての項目にお答えください。

ない
まれにある
よくある

1) 名前を呼ぶと返事をしたり、振り向いて反応しますか？	1	2	3
2) 子どもとの会話をしている時に突然、話の話題が変わることがありますか？	1	2	3
3) 人が話しかけているのに対し、無反応なときがありますか？	1	2	3
4) 子どもが会話を始めるとき、会話相手の注意を引きますか？ 例) 相手の名前を呼んだり、「ねえ」と呼びかけるなど	1	2	3
5) こちらが指で指し示したり、視線を向けるとその方向を見ますか？	1	2	3
6) 会話を行う中で、こちらの質問の意図を理解して答えることができますか？	1	2	3
7) 他の子どもたちと一緒に集団で行動ができますか？ 例) みんなが集まっているのに、1人だけ部屋の外にいたり、周りを気にせず違うことをしているなど	1	2	3
8) 突然、その状況に当てはまらない言葉を言う、または行動をとることがありますか？	1	2	3
9) お母さんごっこ、ヒーローごっこといった自分が誰かになりきる遊びをしますか？	1	2	3
10) 子どもと会話をするとき、子どもの話し方が一本調子のように感じることがありますか？	1	2	3
11) 子どもとの会話で、何かの言葉をきっかけに突然、関係ないことを話し始めることがありますか？	1	2	3
12) 『喜んでいる』という言葉の意味を理解していますか？	1	2	3
13) 比喩が理解できますか？ 例) 「～みたい」「～のような」	1	2	3
14) 話している言葉が聞き取れないことがありますか？	1	2	3
15) オウム返しをすることがありますか？ 例) 「どうしたの？」と聞くと「どうしたの？」と答える	1	2	3
16) 会話をするときに身振りを使うことがありますか？	1	2	3
17) 会話をするとき、誰に対しても丁寧でかしこまった言葉で話しますか？	1	2	3
18) 『赤色』を見せた時、「何色？」と聞くとその色の名前を答えますか？	1	2	3
19) 体操などをする時、お手本をみて真似することができますか？	1	2	3
20) 泥でケーキを作るなど、何かをその物に見たてて遊びますか？	1	2	3

以下の質問を読み、日ごろの子どもの様子にあてはまるものを **ない - 1** , **まれにある - 2** , **よくある - 3** から1つ選んで、数字に○をつけてください。

すべての項目にお答えください。

ない
まれにある
よくある

- | | | | |
|----------------------------------------------------------|---|---|---|
| 21) 自分の感情・気持ちを言葉にして伝えることができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 22) ○(まる)を描いた時、線と線がつながっていますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 23) 『青色』を見せて「何色？」と聞くと、その色の名前を答えますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 24) 簡単なルールのゲームを理解し、楽しむことができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 25) 自分の名前(姓と名)が言えますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 26) 絵本などの物語を話の流れに沿って、話す(説明する)ことができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 27) 人物の顔や体を描くことができますか？(※輪郭、目、眉、耳、口、首、手、足、髪の毛などが描かれていること) | 1 | 2 | 3 |
| 28) 指示代名詞が理解でき、それを使うことができますか？ 例) こっち、これ、それ、あれなど | 1 | 2 | 3 |
| 29) 『怒っている』という言葉の意味がわかりますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 30) 会話をする際、話し手と聞き手の役割交替ができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 31) 『黄色』を見せて、「何色？」と聞くとその色の名前を答えますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 32) 聞き手のことなど関係なく、独り言のように一方的に話していることがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 33) 自分が『男の子』なのか『女の子』なのかを理解して答えることができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 34) 大きさや物が違っていても、同じ○(まる)であることがわかりますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 35) こちらが話したことを、過剰にそのままの言葉通りに受け取ることがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 36) 自分で服を着替える時、表裏や左右逆といったことなく着替えることができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 37) 遊んでいる時や日常の中で、特定のものだけに興味やこだわりを感じることはありませんか？ | 1 | 2 | 3 |
| 38) 年齢を聞くと正しい年齢を答えますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 39) 先生が指示したことを指示通りに自分で最後までやり遂げることができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 40) 迷路を行止まりにぶつかることなく、ゴールすることができますか？ | 1 | 2 | 3 |

以下の質問を読み、日ごろの子どもの様子にあてはまるものを **ない - 1** , **まれにある - 2** , **よくある - 3** から1つ選んで、数字に○をつけてください。

すべての項目にお答えください。

な
い

ま
れ
に
あ
る

よ
く
あ
る

-
- | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| 41) 会話に出てくる単語について、子どもが単語の内容を理解し、その意味を説明できますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 42) ある特定のものについて図鑑や事典に載っているような内容をよく知っていて、話すことがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 43) 子どもが会話をする時、自分が知る情報は相手も当然知っているという前提に話をすることがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 44) 大抵の人が心の中で思っている、声に出して言わないことをそのまま言葉にしてしまうことがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 45) 子どもの前に実物がなくても、こちらからの質問にそれを想い浮かべて答えることができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 46) 子ども同士がケンカをした時、相手の気持ちを聞くと答えることができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 47) 自分で計画を立て、順序立てて何かを作る、あるいは行動することができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 48) 他の人が話しているところに割り込んで話し始めることがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 49) 微笑みかけると同じように笑顔で返しますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 50) 日常場面で1日のスケジュールを把握して自分自身で行動することができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 51) 子どもが会話を始めるとき、必ず質問から始まり、次々と質問を投げかけ続けることがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 52) ビーズなどの小さいものを紐に通すことができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 53) “10” まで数えて、またそれを逆に数えていくことができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 54) 冗談を言い合ったり、理解することができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 55) 『悲しんでいる』という言葉の意味がわかりますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 56) 話をする時に子どもが必ず同じ言葉を何度も使うことがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 57) 「もし〜なら・・・」という仮定の話が理解できますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 58) 口（しかく）のものが大きさなどが違って、すべて同じ四角形だとわかりますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 59) 子どもと話をして、その話が終わる。少し経つと再度、すでに話し終えて知っていることを話す、または繰り返し聞くなど、前にした同じ話に戻ることがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 60) 『緑色』を見せて、「何色？」と聞くとその色の名前を答えますか？ | 1 | 2 | 3 |
-

以下の質問を読み、日ごろの子どもの様子にあてはまるものを **ない - 1** , **まれにある - 2** , **よくある - 3** から1つ選んで、数字に○をつけてください。

すべての項目にお答えください。

	ない	まれにある	よくある
61) 変わった言葉の使いまわしや、独特な言葉の表現で話しますか？	1	2	3
62) 大きさなどが違って、同じ△(さんかく)であることがわかりますか？	1	2	3
63) 『驚いている』という言葉の意味がわかりますか？	1	2	3
64) モデルを見て、積み木やブロックでその“モノ”を作ることができますか？	1	2	3
65) 子どもの表情と言葉が一致していますか？ 例)「うれしい」と言っているのに無表情 など	1	2	3
66) 子どもから、ある1つの話題を話し始めた時、その話題が終わるまでやりとりが続きますか？	1	2	3
67) 「今から言ったとおりに言ってください。“本・パス”」と言うと“本・パス”と答えることができますか？ ※本・パスは例であり、違う単語でも答えることが出来ればよい。	1	2	3
68) 先生との会話中、話が途切れ先生が言葉に詰まると、子どもが思いついた言葉をつなげて言いますか？ ※先生が話している内容と合致していること。	1	2	3
69) 次のゲームをした時、間違えることなくゲームに正解することができますか？ 「船長が言いました。手を挙げなさい。」⇒手を挙げる、「船長が言いました。手を下ろしなさい」⇒手を下ろす、と正解。「手を下ろしなさい。」⇒不正解。【理由】→“船長が言いました”と言っていないため。	1	2	3
70) 例えば、「雨の日にさすものは？」→“傘”というように“もの”と定義が一致しますか？	1	2	3
71) 問い(70)の反対で、“傘”はどんなもの？→「雨の日にさすもの」と説明ができますか？	1	2	3
72) 次のクイズに答えることができますか？ 【問①】 青色のビー玉が7つ、赤色のビー玉が3つあります。青色と赤色のビー玉はどちらが多いですか？	1	2	3
73) 【問②】 青色のビー玉と赤色のビー玉と黄色のビー玉があります。青のビー玉は赤のビー玉よりもたくさんあります。黄色のビー玉は青のビー玉と同じ数あります。 では、赤のビー玉と黄色のビー玉はどちらがたくさんありますか？	1	2	3

質問は以上です。

ご協力いただきありがとうございました。

子どものコミュニケーション発達 に関する質問紙

記入日 : 平成 年 月 日

記入者 : _____

氏 名 : _____ 性 別 : 男 ・ 女

生年月日 : _____ 年 月 日 年 齢 : _____ 歳

このアンケートは、子どもたちのコミュニケーションの発達について知るためのものです。質問は全部で 73 項目で、いずれも子どものことばやコミュニケーション、認知、行動の発達について問うものです。子どもの会話や生活の様子から、現在の子どもの状態について、それぞれの質問にお答えください。

アンケートのやりかた

- ① それぞれの質問をよく読み、日ごろの子どもの様子に該当する数字を○で囲んでください。
 - ② 選択肢は、『よくある - 3、まれにある - 2、ない - 1』の3つです。
- 質問に答える際、選択肢の言葉で答えにくい場合は、以下の例を参考に回答してください。

《答え方の例》

	例)	例)	例)
	・頻度はかなり少ないがあてはまる	・はい	・できる
	・できるとはいえないが、たまにできる など…	・わかる	・わかる
		ない	まれにある
		いいえ	よくある
1. 話をするとき、相手の目を見て話をしますか？			1 2 ③
2. ケンカしていたわけでもないのに、突然、友達を叩くことがありますか？			① 2 3
3. 先生が指示を出したことなく、聞いたことをすぐ忘れていることがありますか？			1 ② 3

《アンケート実施における注意と倫理の遵守について》

- ① 答えにくい質問があるかもしれませんが、空欄のないようにすべての項目にお答えください。
- ② 回答いただいた内容等は、研究のみに使用し、他の人にみられることはありません。また、個人が特定されることもありません。
- ③ 学会・学術雑誌などで発表させて頂くことがありますが、個人情報等は守秘義務により、守られます。ご了承頂きますよう、よろしくお願い致します。
- ④ 本研究を進めるなかで、途中で協力できないと思われたらその時点でやめることができます。
- ⑤ この質問紙は 5 年間、人目につかない場所で保管し、その後破棄させていただきます。

☆ 上記の注意事項を読み、承諾できない点やご不明な点がなければ、同意書（別紙）にサインをしていただき、次のページから回答をお願いします。

以下の質問を読み、日ごろの子どもの様子にあてはまるものを **ない - 1** , **まれにある - 2** , **よくある - 3** から1つ選んで、数字に○をつけてください。

すべての項目にお答えください。

ない
まれにある
よくある

- | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| 1) 名前を呼ぶと返事をしたり、振り向いて反応しますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 2) 子どもとの会話をしている時に突然、話の話題が変わることがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 3) 人が話しかけているのに対し、無反応なときがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 4) 子どもが会話を始めるとき、会話相手の注意を引きますか？ 例) 相手の名前を呼んだり、「ねえ」と呼びかけるなど | 1 | 2 | 3 |
| 5) こちらが指で指し示したり、視線を向けるとその方向を見ますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 6) 会話を行う中で、こちらの質問の意図を理解して答えることができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 7) 他の子どもたちと一緒に集団で行動ができますか？
例) みんなが集まっているのに、1人だけ部屋の外にいたり、周りを気にせず違うことをしているなど | 1 | 2 | 3 |
| 8) 突然、その状況に当てはまらない言葉を言う、または行動をとることがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 9) お母さんごっこ、ヒーローごっこといった自分が誰かになりきる遊びをしますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 10) 子どもと会話をすると、子どもの話し方が一本調子のように感じることはありませんか？ | 1 | 2 | 3 |
| 11) 子どもとの会話で、何かの言葉をきっかけに突然、関係ないことを話し始めることがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 12) 『喜んでいる』という言葉の意味を理解していますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 13) 比喩が理解できますか？ 例) 「～みたい」「～のような」 | 1 | 2 | 3 |
| 14) 話している言葉が聞き取れないことがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 15) オウム返しをすることがありますか？ 例) 「どうしたの？」と聞くと「どうしたの？」と答える | 1 | 2 | 3 |
| 16) 会話をするとときに身振りを使うことがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 17) 会話をすると、誰に対しても丁寧にかしこまった言葉で話しますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 18) 『赤色』を見せた時、「何色？」と聞くとその色の名前を答えますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 19) 体操などをする時、お手本をみて真似することができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 20) 泥でケーキを作るなど、何かをその物に見たてて遊びますか？ | 1 | 2 | 3 |

以下の質問を読み、日ごろの子どもの様子にあてはまるものを **ない - 1** , **まれにある - 2** , **よくある - 3** から1つ選んで、数字に○をつけてください。

すべての項目にお答えください。

ない
まれにある
よくある

21) 自分の感情・気持ちを言葉にして伝えることができますか？	1	2	3
22) ○(まる)を描いた時、線と線がつながっていますか？	1	2	3
23) 『青色』を見せて「何色？」と聞くと、その色の名前を答えますか？	1	2	3
24) 簡単なルールのゲームを理解し、楽しむことができますか？	1	2	3
25) 自分の名前(姓と名)が言えますか？	1	2	3
26) 絵本などの物語を話の流れに沿って、話す(説明する)ことができますか？	1	2	3
27) 人物の顔や体を描くことができますか？(※輪郭、目、眉、耳、口、首、手、足、髪の毛などが描かれていること)	1	2	3
28) 指示代名詞が理解でき、それを使うことができますか？ 例) こっち、これ、それ、あれなど	1	2	3
29) 『怒っている』という言葉の意味がわかりますか？	1	2	3
30) 会話をする際、話し手と聞き手の役割交替ができますか？	1	2	3
31) 『黄色』を見せて、「何色？」と聞くとその色の名前を答えますか？	1	2	3
32) 聞き手のことなど関係なく、独り言のように一方的に話していることがありますか？	1	2	3
33) 自分が『男の子』なのか『女の子』なのかを理解して答えることができますか？	1	2	3
34) 大きさや物が違っていても、同じ○(まる)であることがわかりますか？	1	2	3
35) こちらが話したことを、過剰にそのままの言葉通りに受け取ることがありますか？	1	2	3
36) 自分で服を着替える時、表裏や左右逆といったことなく着替えることができますか？	1	2	3
37) 遊んでいる時や日常の中で、特定のものだけに興味やこだわりを感じることがありますか？	1	2	3
38) 年齢を聞くと正しい年齢を答えますか？	1	2	3
39) 指示したことを指示通りに自分で最後までやり遂げることができますか？	1	2	3
40) 迷路を行止まりにぶつかることなく、ゴールすることができますか？	1	2	3

以下の質問を読み、日ごろの子どもの様子にあてはまるものを **ない - 1** , **まれにある - 2** , **よくある - 3** から1つ選んで、数字に○をつけてください。

すべての項目にお答えください。

な
い

ま
れ
に
あ
る

よ
く
あ
る

- | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| 41) 会話に出てくる単語について、子どもが単語の内容を理解し、その意味を説明できますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 42) ある特定のものについて図鑑や事典に載っているような内容をよく知っていて、話すことがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 43) 子どもが会話をする時、自分が知る情報は相手も当然知っているという前提に話をすることがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 44) 大抵の人が心の中で思っている、声に出して言わないことをそのまま言葉にしてしまうことがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 45) 子どもの前に実物がなくても、こちらからの質問にそれを思い浮かべて答えることができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 46) 子ども同士がケンカをした時、相手の気持ちを聞くと答えることができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 47) 自分で計画を立て、順序立てて何かを作る、あるいは行動することができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 48) 他の人が話しているところに割り込んで話し始めることがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 49) 微笑みかけると同じように笑顔で返しますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 50) 日常場面で1日のスケジュールを把握して自分自身で行動することができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 51) 子どもが会話を始めるとき、必ず質問から始まり、次々と質問を投げかけ続けることがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 52) ビーズなどの小さいものを紐に通すことができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 53) “10”まで数えて、またそれを逆に数えていくことができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 54) 冗談を言い合ったり、理解することができますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 55) 『悲しんでいる』という言葉の意味がわかりますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 56) 話をする時に子どもが必ず同じ言葉を何度も使うことがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 57) 「もし〜なら・・・」という仮定の話が理解できますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 58) 口（しかく）のものが大きさなどが違って、すべて同じ四角形だとわかりますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 59) 子どもと話をし、その話が終わる。少し経つと再度、すでに話し終えて知っていることを話す、または繰り返し聞くなど、前にした同じ話に戻ることがありますか？ | 1 | 2 | 3 |
| 60) 『緑色』を見せて、「何色？」と聞くとその色の名前を答えますか？ | 1 | 2 | 3 |

以下の質問を読み、日ごろの子どもの様子にあてはまるものを **ない - 1**、**まれにある - 2**、**よくある - 3** から1つ選んで、数字に○をつけてください。

すべての項目にお答えください。

	ない 1	まれにある 2	よくある 3
61) 変わった言葉の使いまわしや、独特な言葉の表現で話しますか？	1	2	3
62) 大きさなどが違って、同じム（さんかく）であることがわかりますか？	1	2	3
63) 『驚いている』という言葉の意味がわかりますか？	1	2	3
64) モデルを見て、積み木やブロックでその“モノ”を作ることができますか？	1	2	3
65) 子どもの表情と言葉が一致していますか？ 例)「うれしい」と言っているのに無表情 など	1	2	3
66) 子どもから、ある1つの話題を話し始めた時、その話題が終わるまでやりとりが続きますか？	1	2	3
67) 「今から言ったとおりに言ってください。“本・バス”」と言うと“本・バス”と答えることができますか？ ※本・バスは例であり、違う単語でも答えることが出来ればよい。	1	2	3
68) 会話中、話が途切れこちらが言葉に詰まると、子どもが思いついた言葉をつなげて言いますか？ ※こちらが話している内容と合致していること。	1	2	3
69) 次のゲームをした時、間違えることなくゲームに正解することができますか？ 「船長が言いました。手を挙げなさい。」⇒手を挙げる、「船長が言いました。手を下ろしなさい」⇒手を下ろす、と正解。「手を下ろしなさい。」⇒不正解。【理由】→“船長が言いました”と言っていないため。	1	2	3
70) 例えば、「雨の日にさすものは？」→“傘”というように“もの”と定義が一致しますか？	1	2	3
71) 問い(70)の反対で、“傘”はどんなもの？→「雨の日にさすもの」と説明ができますか？	1	2	3
72) 次のクイズに答えることができますか？ 【問①】 青色のビー玉が7つ、赤色のビー玉が3つあります。青色と赤色のビー玉はどちらが多いですか？	1	2	3
73) 【問②】 青色のビー玉と赤色のビー玉と黄色のビー玉があります。青のビー玉は赤のビー玉よりもたくさんあります。黄色のビー玉は青のビー玉と同じ数あります。 では、赤のビー玉と黄色のビー玉はどちらがたくさんありますか？	1	2	3

質問は以上です。

ご協力いただき、ありがとうございました

資料 4：絵本場面における全発話一事例 1 ＜実施 1 回目＞―（第 7 章 資料）

絵本の場面	事例1の表出言語
	<p>「むーり〜」</p> <p>「え〜!!●●!?」</p> <p>「え〜っ!!」と言いながら笑う。</p> <p>「お話がつくるの？」</p> <p>「え〜っ!!」と声を出す。</p> <p>「くつぺらぺらくん！」</p> <p>「べべべのべー」</p> <p>「ライオンだー。」</p> <p>「キツネ〜」</p> <p>自分でブーと唾を飛ばして「きたなー」と笑いながら言う。</p> <p>「ハハハハハハおじさんが・・・」</p> <p>「机の引き出しを押して、開かないのー!?」</p> <p>「開いたでしょ？でも今は開けない」</p> <p>「なんで今日なんだよー！」</p> <p>「んふふふ！」</p> <p>「くまみーつけ！」</p> <p>「みーつけ！このくまじゃない。」</p> <p>「おーしまい！」</p> <p>「むーり。」</p> <p>＜表紙をめくる＞</p>
＜内表紙＞ タヌキがじどうはんばいきにペンキを塗っている場面	<p>「ペンキ持つてる人だー。ペンキ君。」</p> <p>「あ〜ってめくってる」</p> <p>絵本に出てきている動物を「ん！」と言いながら指さす。</p>
＜じどうはんばいきの後ろに隠れているぼんたのしっぽとお花の飾りを耳につけた2匹のキツネがたくさん葉っぱを持ってじどうはんばいきの前にいる場面＞	<p>「いっばいいれちゃった〜」</p>
＜サルが頬を押さえて泣きながらじどうはんばいきに葉っぱを入れようとしている場面＞	<p>「あーあ、いれちゃった〜」</p> <p>絵本が机から落ちそうになり、「びっくりしたー。」と笑顔で言う。</p> <p>絵本を押さえていると「なんでやるの!?」と言ってくる。</p> <p>「あ〜!」とわざと絵本を机から落とそうと手を離す。</p> <p>「おお〜!!」と言って絵本を落とす。</p> <p>「ああ〜！」と絵本から手を離して絵本を机の下に落ちるようにする</p> <p>「きゃ〜！」と声をあげながら絵本が滑り落ちるのを楽しむ。</p> <p>「きゃ〜〜！誰がこんなことしたの？」と笑ってたずねてくる。</p> <p>「おっしまい！」と言ってから、また絵本を落とす。</p> <p>「おお〜!おちちゃった。」</p> <p>「むーり〜むーり〜。もう、みたじやん！」</p> <p>「だって、はずかしい！」</p> <p>「はずかしいの、ようこちゃんは。」</p> <p>「はずかしい。」と笑って言う。</p> <p>うんと頷く。</p> <p>「はずかしい〜。」</p> <p>「もっと目つぶってよ！見ないで〜！ほんとに！」</p> <p>「くまくん！おじいちゃん。」</p> <p>「もう、は〜ず〜か〜し〜い〜！」</p> <p>「はずかしいんだよ。」</p> <p>ページをどんどんめくり、最後机から「あ〜！」と言って落とし、「終わったよ。」と言う。</p> <p>「ほんとだよ。」と答える。</p> <p>「またこんど！」</p> <p>「うん。明日やる。あした。あしただったらいいよ。」</p> <p>「あしただったらいいよ！あした幼稚園終わったら。」</p> <p>「またこんど〜。」</p> <p>「だめだよ〜。」</p>
＜表紙＞タヌキのぼんたが葉っぱを口にくわえ、片目を閉じて手をあわせており、その周りにモグラやトリ、ちょうちょうがじどうはんばいきの近くを飛んでいる	<p>「クマくん！」</p>
＜内表紙＞ぼんたがじどうはんばいきに赤いペンキを塗っている場面	<p>＜ページをめくる＞</p> <p>「くまくんはかいだしにいくよ。んん。」</p> <p>「ふふふーふ。」口を閉じた状態で話しており、言葉として聞こえない。</p> <p>どんどんページをめくりながら口を閉じて何かを言っている。</p> <p>「おーしまい！」</p> <p>「もうやったからいいでしょ？」</p> <p>「おはなしできない。」</p> <p>「ガイム」</p> <p>「ふふふーふふふふふ♪」鼻歌をうたう。</p> <p>「これなんでしょう？」</p> <p>「これあてないとやらないよ！」</p> <p>ベルトを持って「これのうた！」</p> <p>「正解はニンニンジャーのうた！」</p>

絵本の場面	事例1の表出言語
<p><表紙>タヌキのぼんたが葉っぱを口にくわえ、片目を閉じて手をあわせており、その周りにモグラやトリ、ちょうちょうがじどうはんばいきの近くを飛んでいる</p>	
<p><内表紙>ぼんたがじどうはんばいきに赤いペンキを塗っている場面</p>	<p>「みないで！」</p> <p>「はじまりはじまり～」</p>
<p><ぼんたが森にじどうはんばいきを置いている場面></p>	
<p><ぼんたがじどうはんばいきの後ろに隠れ、誰かが来るのを待っており、向こうからライオンがやってくる場面></p>	<p>「くまさんはかいだしにいて、ライオンにいました。」</p> <p>「くまーん。」「ライオンくーん。」</p>
<p><じどうはんばいきの後ろに隠れているぼんたのしっぽが見えていて、そのじどうはんばいきの前にライオンが立ち止まり貼り紙を見ている場面></p>	
<p><じどうはんばいきの裏からポンタが顔を出し様子をみていて、ライオンが葉っぱを持って、じどうはんばいきのくちに入れようとしている場面></p>	<p>「あっ！みつばだー！」</p>
<p><じどうはんばいきから王冠が出てきてライオンが喜んでいる場面></p>	
<p><ライオンが王冠を頭に乗せて嬉しそうに帰っていくところをぼんたがじどうはんばいきの後ろから見ている場面></p>	
<p><じどうはんばいきの裏に隠れているぼんたのしっぽとお花の飾りを耳につけた2匹のキツネが葉っぱを持ってじどうはんばいきの前にいる場面></p>	<p>「くまさんはかくれておにごっこしています。くまーん！びっくりさせてあげる。」</p>
<p><ぼんたが葉っぱを頭に乘せて、くちにくわえ、キツネたちが入れたたぐさんの葉っぱを首飾りに変えるおまじないをかけている場面></p>	<p>「みないで～！」とこちらに言う</p>
<p><キツネたちは首飾りをしうれしそうに歩いていき、遠くからサルがやってくる場面></p>	
<p><サルが頬を押さえて泣きながらじどうはんばいきに葉っぱを入れようとしている場面></p>	<p>「くまさんはないてしまつて、えーんえーん。」</p>
<p><じどうはんばいきから青いふだが出てきて、泣いているサルがそれを見ている。その向こうにぼんたがどこかに向かっている場面></p>	<p>「からしいれたのかなーだれか。」</p>
<p><サルが葉っぱを頬に当てて帰っていくところをぼんたがじどうはんばいきの後ろから見送っている場面></p>	
<p><リボンをしたタヌキの女の子がじどうはんばいきに葉っぱを入れている場面></p>	
<p><木の後ろでぼんたが頭を抱えて困っている場面></p>	
<p><リボンをつけたタヌキの女の子がじどうはんばいきの前でほしいものがでてくるのを待っていて、ぼんたはじどうはんばいきの後ろに隠れている場面></p>	<p>「あっ！ここくまさんのおうちかなー？」</p>
<p><ぼんたが隠れていたじどうはんばいきの裏から飛び出してくる場面></p>	<p>「いっかいはいってみよー！」</p> <p>「こんこんこん！あ！なんにも、だーれもいなーいねー。」</p>
<p><ぼんたとタヌキの女の子が手をつないで森の奥へ歩いていく場面></p>	<p>「くまさんははやしに…」</p>
<p><大きな木のそばにじどうはんばいきが置いてあり、その周りにモグラやトリ、ちょうちょうが止まったり、飛んでいる場面></p>	<p>「おーしまいつ！」</p> <p>「なんでー!？」</p> <p>「できたー？」の問いかけに「できた。」と答える。</p> <p>「きこえたよね？」</p>

資料 5：絵本場面で表出された全発話 ―事例 1 ＜実施 2 回目＞―（第 7 章 資料）

絵本の場面	事例1の表出言語
＜表紙＞タヌキのぼんたが葉っぱを口にくわえ、片目を閉じて手をあわせており、その周りにモグラやトリ、ちょうちょうがじどうはんばいきの近くを飛んでいる	モグラちゃんとタヌキちゃんとトリとちょうちょうとポストと葉っぱ食べてるよ。
＜内表紙＞ぼんたがじどうはんばいきに赤いペンキを塗っている場面	ペンキちゃん？トリちゃん2個いた～。
＜ぼんたが森にじどうはんばいきを置いている場面＞	モグラちゃんとちょうちょうとモグラさんとタヌキちゃんとトリちゃんとちょうちょうとポストとポストとちょうちょうとトリちゃん、座って。ないじゃん絵～ないじゃん絵～、絵ないよ、絵。
＜ぼんたがじどうはんばいきの後ろに隠れ、誰かが来るのを待っており、向こうからライオンがやってくる場面＞	タヌキちゃんとトラちゃんとモグラちゃんとトリちゃん2個いた。ポストとトラちゃんと葉っぱちゃんとモグラちゃんといました。
＜じどうはんばいきの後ろに隠れているぼんたのしっぽが見えていて、そのじどうはんばいきの前にライオンが立ち止まり貼り紙を見ている場面＞	ライオン。ライオンとちょうちょうとモグラちゃんとパンダちゃんとトリちゃんもいました。
＜じどうはんばいきの裏からボンタが顔を出し様子をみていて、ライオンが葉っぱを持って、じどうはんばいきのくちに入れようとしている場面＞	葉っぱだった。パンダちゃんがいてトラさんがきて葉っぱがあったよ。ポストがあった。そこにタヌキちゃんがうなづいていました。あるところにポストがあった、のぞこーっと！
＜じどうはんばいきから王冠が出てきてライオンが喜んでいる場面＞	
＜ライオンが王冠を頭に乗せて嬉しそうに帰っていくところをぼんたがじどうはんばいきの後ろから見ている場面＞	
＜じどうはんばいきの裏に隠れているぼんたのしっぽとお花の飾りを耳につけた2匹のキツネが葉っぱを持ってじどうはんばいきの前にいる場面＞	今度は、今度は、タヌキちゃんがきてこれ誰？くろいけどって言って、この人誰って。タヌキちゃんは葉っぱをいーれよって言って、そしてタヌキちゃんはやってきてしっぽが見えた。これでわーって入れてみました。
＜ぼんたが葉っぱを頭に乗せて、くちにくわえ、キツネたちが入れたくさんの葉っぱを首飾りに変えるおまじないをかけている場面＞	
＜キツネたちは首飾りをしうれしそうに歩いていき、遠くからサルがやってくる場面＞	今度はキツネさんがいました。
＜サルが頬を押さえて泣きながらじどうはんばいきに葉っぱを入れようとしている場面＞	今度はおサルさんがやってきてくろいけどくろいけど、えーんえーんって言っていました。ポストがあってこれいれてみよーって。
＜じどうはんばいきから青いふだが出てきて、泣いているサルがそれを見ている。その向こうにぼんたがどこかに向かっていく場面＞	これなんだこりや。これなんだ一って、そしてキツネさんが逃げて行きました。
＜サルが葉っぱを頬に当てて帰っていくところをぼんたがじどうはんばいきの後ろから見送っている場面＞	あー今度はタヌキさんが今度はやってきて、おサルさんは葉っぱを食べていました。
＜リボンをしたタヌキの女の子がじどうはんばいきに葉っぱを入れている場面＞	今度はパンダちゃんがやってきて、かいらんぱんを入れました。
＜木の後ろでぼんたが頭を抱えて困っている場面＞	かいらんぱんを入れたら目が回った一って言いました。
＜リボンをつけたタヌキの女の子がじどうはんばいきの前でほしいものがでてくるのを待っていて、ぼんたはじどうはんばいきの後ろに隠れている場面＞	これでモグラさんとクマさんがふたりあっていました
＜ぼんたが隠れていたじどうはんばいきの裏から飛び出してくる場面＞	
＜ぼんたとタヌキの女の子が手をつないで森の奥へ歩いていく場面＞	こうしてクマさんはいいました。今度は仲良くなっていました。トリさんがバタバタ一って一って。
＜大きな木のそばにじどうはんばいきが置いてあり、その周りにモグラやトリ、ちょうちょうが止まったり、飛んでいる場面＞	今度はばいばいって、みんなまたばいばい一って。
	おしまい。

資料 6：絵本場面における全発話一事例 2 ＜実施 1 回目＞ ―（第 7 章 資料）

絵本の場面	事例2の表出言語
	「その本どうしたの？」
	「え～●●ちゃんが作ったの～？絵書いて？」
	子どもが椅子に座ったのを確認してから
	「やだ。」
	「やだ。」と言って椅子に座って足をのばす。
	「幼稚園…」
	「ちがう。」
	「イシシシ」と声を出して笑う。ウエストにもベルトに通してつけてあり、それを服をめくって見せてくれる。
	首を振ったあと笑う。
	笑いだして「ちがう。」と言う。
	「いーしーしー…時間わかるよ。」
	「わからん。」
	「これ、●●ちゃん作ってないの？」
	「ライオンがおるわ。」
	「これ、もう●●ちゃん見たの？」
	「これなにー？べたべたー！」
	「とれる」
	ページをめくりながら、「何ページまである？」
	「まだある。」
	「えっここ？」
	＜読み終わる＞
	「やだ。」
	「できない。」
	「ぜんぜん。」といって寝転がる。
	「うん。」
	「これしかないの？」
	「もう一回見る」と絵本を手取る。
＜表紙＞タヌキのぼんたが葉っぱを口にくわえ、片目を閉じて手をあわせており、その周りにモグラやトリ、ちょうちょうがじどうはんばいきの近くを飛んでいる	「一番最初も合わせて？ここ！」
＜内表紙＞ぼんたがじどうはんばいきに赤いペンキを塗っている場面	2ページめくって、「じゃあ、ここから」
	「のりちゃん、全部のりでとまってる」
	「なんで、ここしっかりとめてある？」
	「なんで？」
	「かわかした？」
	「なんでこことれるの？」
	「ここ開くところ？」
	「のりでとめたの？」
	「ここ誰がとめた？」
	「ホッチキスのほうがいいよ！」

絵本の場面	事例2の絵本場面における表出言語
＜表紙＞タヌキのぼんたが葉っぱを口にくわえ、片目を閉じて手をあわせており、その周りにモグラやトリ、ちょうちょうがじどうはんばいきの近くを飛んでいる	
＜内表紙＞ぼんたがじどうはんばいきに赤いペンキを塗っている場面	「タヌキ！」
＜ぼんたが森にじどうはんばいきを置いている場面＞	「タヌキとーちょうちょとーモグラ、トリとー、それだけ！」
＜ぼんたがじどうはんばいきの後ろに隠れ、誰かが来るのを待っており、向こうからライオンがやってくる場面＞	「タヌキとトリとモグラとライオン！」「ライオン、ここおる。」と指さす。
＜じどうはんばいきの後ろに隠れているぼんたのしっぽが見えていて、そのじどうはんばいきの前にライオンが立ち止まり貼り紙を見ている場面＞	「ライオンとモグラとタヌキのしっぽ！とトリ、ちょうちょ。」
＜じどうはんばいきの裏からボンタが顔を出し様子をみていて、ライオンが葉っぱを持って、じどうはんばいきのくちに入れようとしている場面＞	
＜じどうはんばいきから王冠が出てきてライオンが喜んでいる場面＞	「タヌキとライオンと冠。とーり。」
＜ライオンが王冠を頭に乗せて嬉しそうに帰っていくところをぼんたがじどうはんばいきの後ろから見ている場面＞	「ライオン。ライオン、キツネ。」
＜じどうはんばいきの裏に隠れているぼんたのしっぽとお花の飾りを耳につけた2匹のキツネが葉っぱを持ってじどうはんばいきの前にいる場面＞	「キツネがふたりで、タヌキのしっぽー。」
＜ぼんたが葉っぱを頭に乗せて、くちにくわえ、キツネたちが入れたたくさんの葉っぱを首飾りに変えるおまじないをかけている場面＞	「タヌキとモグラとキツネのしっぽー。」
	トイレに行く。帰ってきて、「ここ終わったページ？さっきここ。」と言ってページをめくる
＜キツネたちは首飾りをしうれしそうに歩いていき、遠くからサルがやってくる場面＞	「キツネふたり、サル！」
＜サルが頬を押さえて泣きながらじどうはんばいきに葉っぱを入れようとしている場面＞	「サルだけ。」
＜じどうはんばいきから青いふだが出てきて、泣いているサルがそれを見ている。その向こうにぼんたがどこかに向かっていく場面＞	「サルとタヌキ」
＜サルが葉っぱを頬に当てて帰っていくところをぼんたがじどうはんばいきの後ろから見送っている場面＞	「サルとタヌキ。」
＜リボンをしたタヌキの女の子がじどうはんばいきに葉っぱを入れている場面＞	「タヌキ」
＜木の後ろでぼんたが頭を抱えて困っている場面＞	「タヌキ。」
＜リボンをつけたタヌキの女の子がじどうはんばいきの前でほしいものがでくるのを待っていて、ぼんたはじどうはんばいきの後ろに隠れている場面＞	「タヌキとちょうちょとタヌキと」
＜ぼんたが隠れていたじどうはんばいきの裏から飛び出してくる場面＞	「これで最後？ここねばねばする」
＜ぼんたとタヌキの女の子が手をつないで森の奥へ歩いていく場面＞	「トリとモグラとタヌキふたり、とちょうちょ。」
＜大きな木のそばにじどうはんばいきが置いてあり、その周りにモグラやトリ、ちょうちょうが止まったり、飛んでいる場面＞	「トリとちょうちょとトリと、モグラ！」

資料 7：絵本場面で表出された全発話 ―事例 2 ＜実施 2 回目＞―（第 7 章 資料）

絵本の場面	事例2の表出言語
	「やだです。」
	「ここ、のりではった？ ぜんぶ？」
	「ここひらくところ」
	「やだ。」
	「つくれん。」
	「●●ちゃんはつくられた？」
	「やだ。」
	「何ページまである？」
	「いち、にー、さん、よん、ごー、じゅうよんじゃん！」
	「何ページかな。にからだよ！ いちがないよ！」
	「にかなー？ 2からかな？」
	「だれがはった？」
	「ぐちゃぐちゃになっとる。」と笑う。
＜ぼんたが森にじどうはんばいきを置いている場面＞	「モグラがおるよ。」と指をさして見せてくれる。
	「にー、さん、じがない。」
	「ろく、なな」
＜じどうはんばいきの後ろに隠れているぼんたのしっぽが見えていて、そのじどうはんばいきの前にライオンが立ち止まり貼り紙を見ている場面＞	「8ない。」
	「11？ 8から11？」
	「ここなんだ？」
＜じどうはんばいきから王冠が出てきてライオンが喜んでいる場面＞	「12, 13。」
	「14, 15。」
	「16, 17。」
	「えっ！ なんで20？」
	「18, 19。」
	「20, 21。」
	「22, 23は？」
	「え、ここは？ やぶれてる。」
	「24, やぶれとる。25。」
	「26, 27。」
	「28, 29。」
	「30, 31がない。あつ！」ページがよれてしまっているところを指す。
	「まだある。」
	「32, 33！」
	「34だよ！」
	「35。」

絵本の場面	事例2の表出言語
	<p>「できない。」</p> <p>「つくれません。」</p> <p>「なわとびとかしてる」</p> <p>「たまにさんぽとかいってる。」</p> <p>「ちかく。」</p> <p>「公園なんかないよ！」</p> <p>「できませーん。」</p> <p>「できん。」</p> <p>「あれ、抜けなくなっちゃった。」と椅子に体がはまる。</p> <p>「やふれとったがーあそこ。」と言って、破れていたページを探し始める</p> <p>「ない。」</p> <p>「やふれてないね。」</p> <p>「もういっかいやってみよう。」</p> <p>「ちょっとみてる。」</p> <p>「なんかまえらへんだったよね!?ライオンのところ？」</p> <p>「ない。ない。」</p> <p>「どのへんだったっけ？しただったよね？」</p> <p>「23らへんだった。あー！ここ！」</p> <p>「25のとこだった！」</p> <p>「もういっかいめくってみる。」</p> <p>「どこのつぎだったっけ。あ、このつぎこのつぎ！」</p> <p>「22のつぎ、24だよ。」</p> <p>「なにでやふれた？」</p> <p>「できん。」</p> <p>「なにをいうの？」</p> <p>「できん。ほんとだよー。ようちゃんがうそ。」</p> <p>「つぶれた。」と椅子の下に寝転がる。</p> <p>「じゃあ、●●ちゃん。」</p> <p>「●●ちゃん、なんていわいた？●●ちゃんといっしょ？」</p> <p>「なにがおるか？」</p> <p>「つくれん。えーできん。」</p> <p>「うそつき。」</p> <p>「うそだよ。」</p> <p>「うそつきます。」</p> <p>「できない。」</p> <p>「できません。ぐーぐる！ぐーぐる！」と絵本を回転させる。</p> <p>「やふれたところは、ここかな。」</p> <p>「できませんなにがおったか？」</p> <p>「机の横を見て、「これカキのかたち。ようちえんでカキたべたことあるよ」</p> <p>「ないよ。くりのきがある。」</p> <p>「おちてくる。」</p> <p>「でも、もうたべられとるのか、つぶれとるのとか。」</p> <p>「みどりのもある。」</p> <p>「ちょっとおちてる。」</p> <p>「くりすき？」</p> <p>「すき。」</p> <p>「●●ちゃん、ようちえんでたべれる。」</p> <p>「くりごはん。」</p> <p>「たべたことある？」</p>