

## 渡し手と受け手との対話における不適切な語の使用への介入

大井 学\* 大井 佳子\*\*

AN INTERVENTION TO IRRELEVANT WORD USE IN  
DIALOGUE BETWEEN GIVER AND TAKER

Manabu Ooi, Yoshiko Ooi

A three-year-old girl with delayed speech received an intervention as to her irrelevant use of words in giving and taking. Before the intervention, she would give and take without saying a word or irrelevant words, such as “Choudai, hai” (Give me, look) in giving, and “Dozo, arigatou” (Look, thank you) in taking. In the intervention she was requested to use dolls as giver and taker imitating modeled speech of adult. Through initial manual guidance she could use dolls. It helped her conceptualize giving and taking; she could then relate words to those acts relevantly. However she would express no intent by words, representing only the acts themselves. In the end she would say “Arigatou” both as giver and taker, representing her partner’s taking and her own taking. Her irrelevant word use was the result of adopting representative function of language with no consideration of actor-utterance relation. Further investigation would be requested to clarify the reason why she could not relate them relevantly.

Key words: dialogue, giving and taking, intent, actor-utterance relation, intervention.

言語発達遅滞児の中に、文脈における言語使用(Bates 1976)の能力が、言語の他の面に比べて劣っている一群がある。たとえば、Rapinら(1983)の発達性言語障害に関する分類では、「統語一語用症状群」の存在が示されている。それにあたる者は会話やWh型質問の産出と理解が困難で、統語では機能語の脱落など粗大な欠陥があるが、事物の命名は良好である。

こうした語用能力(pragmatic ability)の障害に対し、Halliday(1975)やBatesらに代表される語用論(pragmatics)の観点からの言語発達研究を踏まえた接近が始まっている。この分野での当面の課題は語用能力の評価方法及び適切な発話を形成する技法の開発である(Menyukら1981, Prutting1982)。

評価をめぐるのはPruttingが認知的及び社会的前提、伝達機能、会話の規則の4つを、またRothら(1984)が伝達意図、予想(presupposition)、談話の社会的組織

の3つを語用能力をとらえる枠組みとして提示している。しかし検査など標準的な手続はまだ得られておらず、現状では語用にかかわる言語技能の障害への接近が個々に試みられ、伝達意図の偏り、会話の規則の知識の乏しさ、予想の乏しさ等が検討されている(Schectermanら1978, Baltaxe1977, Snyder1978)。

早期の語用能力の障害についてみると、1語ないし多語発話がある子どもの場合、次のような問題が指摘されている。Schectermanらによると物を得る為に大人を利用するが、大人の注意を得るのに物を用いることは乏しい。Snyderは聞き手に有益な要素が言語化されにくいことを示した。Blankら(1979)の事例では対話が成立しないことが問題であった。

このうちの対話は、Hallidayが早期言語発達の主要内容の1つとみなし、原言語から成人言語への移行の契機であると同時に、成人言語の体系の「对人的成分」総体への道を開くとしている。それは会話行為(Chapman1981)等その後の語用発達の出発点といえよう。とすれば、相当の語彙と多語発話があるのに対話が未確立である状態を検討することは、語用能力の障害の研究の1つ

\* 金沢大学教育学部 (Department of Handicapped Children, Kanazawa University)

\*\* 石川県精神衛生センター (Ishikawa prefectural Center for Mental Health)

の焦点となろう。対話の成立について〈自→他，他→自，自→他〉の二重の折り返しを要件とする立場（村井1970）もあるが，Hallidayはその前段である〈自→他，他→自〉及びこの逆の単位にあたるものも対話に含めている。

こうした初歩的な単位の遂行には，話し手と聞き手等の伝達役割の採用（Halliday）の他に，発話の番の交替（turn-taking；Bruner 1975）や相手の意図と文脈に関する予想（Bates）等が含まれると考えられる。ここでは対話をこのように理解して，その未確立な状態の評価及び改善について検討したい。

ところで最近の言語障害の治療，指導においてはことばの治療（speech therapy）に加えて言語への介入（language intervention）が行われている。言語障害児に必要な言語学習のための経験を提供するものである介入（Schieffbusch 1978）の展開の中で，語用能力の障害もとりあげられるに至っている。

語用能力の障害への介入の技法として試みられているのは，教えようとする言語技能のくみこまれている文脈を意図的に設定し，そこでの言語使用のモデルを示すというやり方（Seibertら1981，Conant 1984）である。こうした技法の洗練には，種々の文脈への子どものかかわり方の発達及びその言語使用への寄与に関する知見が必要である。ところがそれらは未解明である（Batesら1982）。従って，言語障害児は文脈へのかかわりにおいて何が困難なのかの検討を視野に入れた介入方法を工夫することが必要といえる。

本研究は，相当の語彙と多語発話がありながら対話における語の使用が不適切な1事例について，対話がなされる文脈の設定と発話モデルの提示からなる介入を試み，不適切さの具体的内容を明らかにすると共に，その基底にある文脈への関与の障害にせまる手がかりを得ようとするものである。

対話の文脈は二者の物のやりとりとした。そこでの対話遂行は現前の事物と行為に支えられ，子どもにとって比較的受けいれやすいものと考えられる。介入は対話遂行にかかわる文脈内の諸要素への定位を促すよう計画し，その手がかりとして人形に受け渡しさせるというやり方をとった。それにより表情や視線などを制限し事態を単純化して，発話，行為及び行為者が強調されるようにした。これらの手がかりを子どもがどのように利用し，渡すと受けとるという行為，発話と行為あるいは行為者との関係，発話の番の交替などへの定位がどう行われ，いかなる語の使用がみられるのかを明らかにしようとした。

## 方 法

### 被験児

M女，介入開始時3歳8か月。2歳11か月より4歳3か月まで某通園施設に在籍し，4歳1か月に精神科医にMBDと診断された。

1. 全般的発達 3歳9か月時の新版K式発達検査によるDAは2歳9か月。ほぼ同時期の津守・稲毛式精神発達質問紙では「理解・言語」及び「社会」の2領域が劣っていた。

2. 言語発達 K式検査の「色の名」（4歳前半相当）ができる等，名称の産出は良いが，「大小比較」（2歳前半相当）の質問にこたえられない。3歳10か月時の絵画語彙検査（上野ら1980）の語彙年齢は2歳6か月。同時実施の言語理解課題（Millerら1980）は可能で，「所有者—被所有者」，「行為者—行為—対象」等の意味関係を処理できた。

3歳9か月時に保育場面100分間に得た85発話は，応答が5%と乏しくその機能は命名に限られた。反響が20%にのぼった。自発発話64をDale（1980）に従って機能分類すると，命名，属性，コメント等表示的な発話が36%，現前及び非現前要求28%，挨拶13%，不明23%であった。情報要求，拒否，肯定，否定及び注意の要請はみられなかった。2，3語発話は反響を除く68発話中14であった。

保育者の報告によると，事物名の語彙が多く，大人の話しかけを無視し，他者からの命令や疑問の発話をそのままの形，似た音律で自らの要求や独語で用いる。

3. 対話能力 介入開始直前に保育場面で観察された対話は，現前の人や事物についての「誰，何」の質問への応答のみである。原対話（proto-dialogue）とHallidayが呼んだものでは，呼名と挨拶への返事があり，供与には無答または反響である。「何々いるの」，「何々するの」の質問にも反響する。対話を行う二者の発話を1人でいうことがある。

これらの検査，観察の結果から，Mは意味—統語の能力に比べて語用能力が劣り，対話は一部を除き未確立であるとみなせる。

### Mの言語への介入計画

1. 課題 他者との物のやりとりにおける「ドウゾ」と「アリガトウ」の2つの語の使用。

2. 介入前の語の使用 他者に物を渡す，他者から受けとるという行為は確立しているが，それに伴う発話が乏しく，促されると反響が生じた。自発発話は，渡そうとして「チョウダイ，ハイ」，他者から物を得ようとして

「ドウゾ」、「ドウゾ、アリガトウ」というものに限られた。物のやりとりにおける発話の指導は、保育場面の出席帳の当番活動で既に10か月程行われていた。それは、当番の子どもが配り役の首飾りをつけ、着席している他児に出席帳を渡す際に、大人が「ドウゾ」と言い添え、受けとる側でも別の大人が「ドウゾ」と言い添えるものであった。

3. 介入期間 3歳8か月から3歳10か月に9週間にわたり週2回の割で計17回のセッション(S<sub>1</sub>からS<sub>17</sub>)をもち、1回を約15分とした。手続の違いにより前期(S<sub>1</sub>からS<sub>6</sub>)、中期(S<sub>7</sub>からS<sub>13</sub>)及び後期(S<sub>14</sub>からS<sub>17</sub>)に分かれる。

4. 介入材料 施設内の一室でMに2人の大人(A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>)がかかわる。Mと等身大の人形2体(D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>)、半身大の人形1体(D<sub>3</sub>)、出席帳、当番の首飾り、机と椅子を用意して保育場を再現した。D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>にクラスの他児の名を、D<sub>3</sub>にMの名を付けてその都度呼んだ。

5. 介入手続 保育場面に準じて、当番は着席者の頭に順に触れて数え、次に1人ずつに出席帳を渡す。M、人形及び大人の役割によってI、II、III、IV及びVの5通りをもうけ、Iを前期、IIを中期、IIIを後期、IVを前中両期、Vを後期に行った(TABLE 1)。

介入I [A<sub>1</sub>が当番。D<sub>3</sub>を使いD<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>及びMに渡す。Mは直接受けとる]

A<sub>1</sub>はD<sub>3</sub>を抱き、D<sub>3</sub>の両手でD<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>及びMの頭に触れて数え、次に出席帳をD<sub>3</sub>の手ではさみ「ドウゾ」と順に机の上に置く。Mが受けとって「アリガトウ」といわない時A<sub>2</sub>が言い直す。A<sub>2</sub>はD<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>を受けとらせつつ「アリガトウ」という。Mへの人形使用の演示を兼ね、S<sub>1</sub>からS<sub>3</sub>では介入IVより先に行った。

介入II [A<sub>1</sub>が当番。直接D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>及びMに渡す。MはD<sub>3</sub>を使って受けとる]

Mに受け手であることを気づかせるためD<sub>3</sub>を抱いて受けとらせた。D<sub>3</sub>を使わず自ら受けとる時はA<sub>2</sub>が手にとってやり直させた。Mが無言または「アリガトウ」以外の発話をした場合にはA<sub>2</sub>が言い直した。Iと同様にA<sub>2</sub>はD<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>の代行をする。

介入III [A<sub>1</sub>が当番。直接D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>及びMに渡す。Mは直接受けとる]

D<sub>3</sub>は用いず、それでもMが受け手であると気づくか

を確認するために行った。A<sub>2</sub>はD<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>の代行及びMの補助をしない。

介入IV [Mが当番。D<sub>3</sub>を使いD<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>に渡す]

MはD<sub>3</sub>を抱いて渡させる。D<sub>3</sub>を使わず自ら渡す時はA<sub>1</sub>が手をとってやり直させた。Mが「ドウゾ」といわないとA<sub>1</sub>が言い直した。Iと同様にA<sub>2</sub>はD<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>の代行をする。

介入V [Mが当番。直接D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>に渡す]

D<sub>3</sub>を使わず、A<sub>2</sub>はD<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>の代行をしない。A<sub>1</sub>によるMについての言い直しは行う。

6. 他場面への発話の般化 介入期間中に保育場面での出席帳配り及びそれ以外の物のやりとりにおける発話を観察した。この時期Mの当番はなく、出席帳配りでは受け手としての発話のみが観察された。

7. 追跡調査 S<sub>17</sub>終了後2週目に担任から、物のやりとりでの発話の報告を受け、9週めにさらに介入I、Vとほぼ同様のやりとり場面での発話を観察した。

#### 記録と分析

17回のセッションと終了9週めのVTR記録、及び介入期間中の出席帳配り等の日誌記録、2週めと9週めの担任の報告を分析した。セッションのVTR記録はM、人形及び大人のいずれか2者の1回ずつのやりとりに分割し、1回毎にMの発話と人形使用を記述した。それをもとに発話と人形使用のリストを構成し、1回毎に分類した。1回の中で同種のもので繰り返されても1つと数えた。リストの構成と1回毎の判定は介入者と担任の討論により行った。

### 結果と考察

#### 人形の使用

介入場面でMは、TABLE 2に示したやり方で人形を用いた。

1. 導入と成立 人数かぞえの動作をD<sub>3</sub>にさせることはA<sub>1</sub>の演示のみでS<sub>1</sub>からできた。D<sub>3</sub>に渡させることはS<sub>1</sub>で導入したが、D<sub>3</sub>を抱いたまま自分の手で渡した。A<sub>1</sub>がMの手をとってやり直させたところS<sub>2</sub>では自分の手を使わなくなった。D<sub>3</sub>に受けとらせることはS<sub>7</sub>に導入したが、MはD<sub>3</sub>を抱いて自分の手で受けとった。A<sub>2</sub>が手をとってやり直させたところ、S<sub>9</sub>でそれは解消した(TABLE 3)。

2. 人形の使用の拡大及び1人2役 MはD<sub>3</sub>に受け渡しさせるにとどまらず、A<sub>1</sub>とD<sub>1</sub>及びD<sub>2</sub>のやりとりの際にD<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>に受けとらせ、またMとD<sub>1</sub>及びD<sub>2</sub>のやりとりでもそうした。前者はS<sub>1</sub>から、後者はS<sub>13</sub>からみられた。これらは共に後期の方が前期、中期それぞれより

TABLE 1 介入I、II、III、IV及びVの各期へのわりあて

時期	前期	中期	後期
セッション	1—6	7—13	14—17
介入	I, IV	II, IV	III, V

TABLE 2 介入におけるMの人形の使用のリスト

やりとり	人形の使用
Mが渡しD1, D2が受け取る(介入IV, V)	自らわたす D3を抱いて自ら渡す D3に渡させる D1, D2に受け取らせる A2がD1, D2に受け取らせるのを見る
A1が渡しM, D1, D2が受け取る(介入I, II, III)	自ら受け取る D3を抱いて自ら受け取る D3に受け取らせる D1, D2に受け取らせる A2がD1, D2に受け取らせるのを見る

TABLE 3 半身大人形D3の使用の成立のセッション(S)及び行為数

行為	導入	成立	行為数	正	誤
渡す	S1	S2	69	64	5
受け取る	S7	S9	16	14	2

TABLE 4 等身大人形の受け取りでのMの発話と人形の使用

	時期	行為数	使用回数	Mの自発発話	A2の発話	Mの模倣発話
A1が渡す	前期	24	4	0(0)	17	0
	中期	28	1	2(0)	26	1
	後期	9	4	7(3)	—	—
Mが渡す	前期	18	0	1(0)*	8	7
	中期	30	1	7(3)	13	6
	後期	21	12	12(12)	—	—

( ) 内はMまたはA2の人形の使用と対応のあるもの

\*Mが渡す際の発話は、渡した後のアリガトウにあたる

TABLE 5 1人2役の受け渡し行為と発話の数

	前期	中期	後期
ドウゾのみ	2	2	0
アリガトウのみ	0	5	3
ドウゾとアリガトウ	2	5	2
総行為数	4	12	5

多かった(共に  $p < .01$ , 直接法, TABLE 4)。D1, D2にM自らへ渡させることも S15 で1度あった。

さらに, S4 からMが1人2役を演じることがみられ, D1 と D2 に配った後自らの席にも出席帳を置き, それから別の側に移るか, 着席するかして受けとった(TABLE 5)。

### 考察

人数かぞえは容易に成立したが, 受け渡しの成立には指導を要した。これは対人接触が間接か直接かという違

TABLE 6 介入におけるMの発話のリスト

やりとり	発話
Mが渡しD1, D2が受け取る(介入IV, V)	無言で渡す ドウゾ等(ドウゾ, ハイ, ハイドウゾ)と渡す ドウゾ, アリガトウと渡す アリガトウと渡す 無言で渡しその後アリガトウと言う ドウゾ等と置いて渡し, その後アリガトウという A1の言い直しを模倣する A2のアリガトウを模倣する 1人2役で渡しつづドウゾという 1人2役で受け取りつづアリガトウという
A1が渡しM, D1, D2が受け取る(介入I, II, III)	無言で受け取る ドウゾと受け取る ドウゾ, アリガトウと受け取る アリガトウと受け取る* A2による言い直しを模倣する D1, D2の受け取りで自らアリガトウという

\*ド, アリガトウ1回を含む

TABLE 7 渡す際の各発話の数の時期間変化

発話	前期	中期	後期
無言で渡す	2	6	0
ドウゾ等と渡す	14	15	0
アリガトウと渡す	0	2	9
ドウゾ, アリガトウと渡す	1	0	0
ドウゾと渡した後アリガトウ	0	2	4
無言で渡した後アリガトウ	1	5	8
総行為数	18	30	21

いに関連すると思われる。Mは間接接触である物のやりとりの, 受けとり, 渡しをの行為を直ちに概念化できなかったといえる。それは人形の使用を通じて促進され, 手をとって教えないのに D1, D2 に受けとらせる, まったく演示もないのに D1, D2 に渡させる, 1人2役を演じる, といった形での概念化の進展がみられた。

### 発話

介入場面における発話を TABLE 6 に示した。

1. 渡し手としての発話 「ハイ」と「ハイ, ドウゾ」は「ドウゾ」とひとまとめにした。これら「ドウゾ」等は前期に多く, 中期にそれより減り ( $p < .05$ , 直接法, TABLE 7), 後期にはみられない。逆に「アリガトウ」と渡す, 及び無言で渡した後「アリガトウ」というのはそれぞれ前期に比べ後期に増え ( $p < .01$ ,  $p < .05$ , 直接法), 「ドウゾ」と渡した後「アリガトウ」と言うのも前期に比べ後期に増える傾向 ( $p < .1$ , 直接法) がある。「ドウゾ, アリガトウ」と渡すのは1回だけみられた。

TABLE 8 Mの渡し、受け取りでの大人の  
言い直しの模倣

	時 期	行為数	不適切発話*	言い直し	模倣
渡 し	前 期	18	3	5**	4
	中 期	30	15	13	10
	後 期	21	17	2	2
受け取り	前 期	12	12	12	4
	中 期	16	12	4	2
	後 期	12	6	—	—

\*渡しでのドウゾ等, 受け取りでのアリガトウ以外のもの

\*\*ハイを言い直した場合を含む

TABLE 9 受け取る際の各発話の数の時期間変化

発 話	前期	中期	後期
無言で受け取る	10	1	1
ドウゾと受け取る	2	6	0
ドウゾ, アリガトウと受け取る	0	5	5
アリガトウと受け取る	0	4	6
総 行 為 数	12	16	12

無言または「ドウゾ」と渡した後の「アリガトウ」20回のうち15回は、M自ら D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub> に受けとらせるか、あるいは A<sub>2</sub> が受けとらせるのを見ながらいつている (TABLE 4)。A<sub>2</sub> が D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub> に受けとらせつつ「アリガトウ」の模倣は前期に比べ中期で減る傾向があった ( $p < .1$ , 直接法)。「ドウゾ」等と叫ぶ時の A<sub>1</sub> による言い直しはほとんど模倣した (TABLE 8)。

2. 受け手としての発話 前期はほとんど無言だが中期にはそれは減少した ( $p < .01$ , 直接法, TABLE 9)。「ドウゾ」は中期の S<sub>7</sub> から S<sub>10</sub> の受けとり7回中4回でみられ, S<sub>11</sub> から S<sub>13</sub> では9回中2回に減り, 後期にはない。「ドウゾ, アリガトウ」は中期の S<sub>7</sub> から S<sub>10</sub> で7回中1回だったのが S<sub>11</sub> から S<sub>13</sub> で9回中4回に増え, 後期の S<sub>14</sub>, S<sub>15</sub> で6回中5回をしめる。S<sub>16</sub>, S<sub>17</sub> にはこれではなく, そこでの受けとりはすべて「アリガトウ」である。なお「ドウゾ, アリガトウ」の2語の音律は互いに独立であった。S<sub>16</sub> で1回, 小声で「ド」次に大声で「アリガトウ」ということがあった。A<sub>2</sub> による言い直しの模倣は渡し手の時の A<sub>1</sub> の言い直しに比べて少なく, 前期では有意な差があった ( $p < .01$ , 直接法, TABLE 8)。

### 3. D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub> の受けとりと1人2役での発話

A<sub>1</sub> から D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub> が受けとる時のMの自発的な「アリガトウ」は, 前期と中期とに比べ後期で多い ( $p < .01$ , 直接法, TABLE 4)。その際 A<sub>2</sub> に代わってMが D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub> に受けとらせたり, A<sub>2</sub> がそれらに受けとらせるのを見ながら「アリガトウ」と言うことは, Mと D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub> とのや

りとりと比べ少なく, 後期では有意な違いがみられた ( $p < .01$ , 直接法)。1人2役では, 「ドウゾ」と「アリガトウ」の両方を言うのが全時期でみられ, 前期には「アリガトウ」のみの場合が, 後期には「ドウゾ」のみの場合が共にみられなかった (TABLE 5)。「ドウゾ」はすべて渡しながら言っており, 「アリガトウ」は17回中10回で取りながら言った。

### 考 察

1. 渡し手 前期は人形の使用により, まず渡すという自らの行為が明らかになり, 大人の「ドウゾ」をとり入れ, 行為にあわせていうようになった。後にそれは渡す際及び渡した後の「アリガトウ」と入れ替わった。これは受け手とその行為への定位の成立によるものと考えられる。定位の成立は受け手側の「アリガトウ」の模倣が前期に多く, 中期に減っていることからわかる。また渡した後の「アリガトウ」が受け手の行為とよく対応していることから確かめられる。渡す際の「アリガトウ」も次に起きる受け手の行為を予想していったものであろう。「ドウゾ」は中, 後期には多くはないが若干残っており, また大人の言い直しも大抵受けいれている。これからみて「ドウゾ」と渡しの対応は保たれているといえ, ただ言語化されないと考えられる。Mが受けとりと「アリガトウ」の対応を言語化することは, 渡し手という立場が発話を拘束しないことを意味する。「アリガトウ」と「ドウゾ」のいずれをいうにせよ, 語はMの供与意図を担うのではなく, 渡し及び受けとりの行為を表示するのに用いられたと考えられる。

2. 受け手 前期は発話の番に気づかず, 大人のモデルも模倣しない。中期の人形の導入は自らの行為と発話の番への定位を促したと考えられ, 発話が増えた。発話は初めは渡し手の「ドウゾ」, 次にそれにM側の大人の語を加えた「ドウゾ, アリガトウ」, 最後に「アリガトウ」へと変化した。この経過は行為に対応する語を特定していくようすを示すものといえよう。

3. 人形の受けとり及び1人2役 人形が大人から受けとる時のMの「アリガトウ」は, 受けとり行為と語との対応が客観化されていることを示している。Mはやりとりの当事者でないからである。この際Mが人形に受けとらせることが少ないのは, Mと大人のどちらがそれを行うのかよくわからなかったものであろう。

1人2役ではMが行為と発話の全部を担っており, 発話が渡し手と受け手のいずれに属するかの判断は必要でない。発話は語と行為の対応にもとづいてなされる。1人2役は, Mが渡し, 次いで人形に受けとらせる場合とその点で共通である。また1人2役で用いられた語も渡

し手の時と同じく、「ドウゾ」が介入と共に減り、「アリガトウ」が増えた。受けとり行為の言語化の拡大がここでもみられる。

#### 他の場面への般化と追跡調査

保育場面の出席帳の受けとりでも、「ドウゾ」から「ドウゾ、アリガトウ」へ、次いで「アリガトウ」へという変化がみられた。別の物のやりとりでMが渡す時は、前期には「ドウゾ」が主だが後期には「アリガトウ」が主となったと報告があった。介入終了後2週めの報告によると、渡しでも受けとりでも「アリガトウ」といい、9週めの報告では無言で物のやりとりを行うとのことであった。9週めに介入と同じ設定で行った物のやりとりでは、渡し手の時は20回中12回が無言で「アリガトウ」と「ドウゾ」が4回ずつであった。言い直しはほとんど模倣しなかった。受け手の時は13回中11回が「アリガトウ」であったが、それは初めの2回が無言、次の2回は大人が物を渡しきらず離さないやと「アリガトウ」という、以後4回は自ら言う、最後の5回は大人が「ドウゾ」といわない先に「アリガトウ」といって物をとろうとするという経過であった。なお人形の使用は介入中と同様に可能で、Mが渡す時は必ず  $D_1$ 、 $D_2$  に受けとらせた。

#### 考察

介入中は発話の動機づけが高まり、他場面の物のやりとりでも発話が増え、そこでの語の選ばれ方も介入場面と同じ変化を示し、物のやりとりでの発話の位置づけのMなりの一貫性がうかがわれる。介入がおわると再び介入前と同じく発話が乏しくなっており、介入中の発話において語が供与、承認の意図を担うものでなかったことがここからもわかる。介入で形成された語と行為の対応は保たれているが、言語化には大人の促しが必要であった。

#### 討 論

成人の物のやりとりでは渡し手が「ドウゾ」等で供与意図を示し、同時に受け手に対し承認か拒否の意図の表現を求め、受け手はいずれかを選択する。このような対話が確立していない場合でも、渡し手は語による意図伝達を、相手の応答への期待なしに行いうる (Bates 1976)。受け手も Halliday のいう原対話としての語の使用が行う。

介入前のMは、渡す時は供与を行為で表現するにとどまるか、または話し手と聞き手の関係を見捨てて語を用いるかであった。受けとる時は意図は行為で示すのみで発話の番を見捨てた。受けとろうとする要求機能による

語の使用がみられたが、やはり話し手と聞き手の関係を見捨てたもので、かつそれは受け手の発話に転用されなかった。Mは物のやりとりにおいて、渡し手と受け手のいずれでもその伝達意図を適切に表現できず、また伝達役割の採用、やりとりの相手へのそのわりつけに、何らかの困難があると考えられた。

これらに対して行われた介入によってMの言語化が促進された。しかしMは供与や承認の意図を語によって表現せず、それぞれの行為を表示するのみであった。またそこでは行為者と発話の関係が考慮されなかった。Mにとって自らが渡し手であることと、受け手側の語を用いることは両立しうるものであった。受け手には語の選択権がなく、渡し手であるMがいずれの行為を表示するか決めるのである。相手の受けとりはMの渡しより客観的で表示しやすいため、それへの定位成立の後は言語化の焦点が移って行ったものと思われる。Mが受け手の際は、対話の開始者である大人の語の選択を先に済ませており、Mは混乱なく自らの受けとりに対応した語を用いる。またこの際の発話の番の遂行は、介入前から別の場面で「これ何」の質問に答えられたのと同じものと考えられる。即ち大人の「ドウゾ」は、「何をしているの」という質問として機能したのであろう。

介入によってMは物のやりとりを渡しと受けとりの2つの行為の組合わせとして概念化し、行為と語の対応を理解し、そこでの語の使用を行為の表示ととらえたといえる。介入前にみられた混乱した語と行為の対応は改善され、発話は表示としては妥当なものとなった。Mの対話での語の使用の不適切さは、このように言語化への大人の圧力に対して表示機能にもとづいて対処し、発話と行為者の関係を考えずに語を用いる結果もたらされると考えられる。不適切さの内容は次のようにまとめられる。伝達役割についてみれば、渡し手としてはそれを採用せず、受け手としては大人からのそのわりつけに従うが、そこでの発話は行為の表示である。発話の番の交替も機能を別にすれば可能である。予想に関しては、相手が受けとることは理解するがその承認意図をよみとろうとはしない。また相手が自分に渡すことはわかっても、供与意図の言語化に気づかない。さらに、応答を期待しない意図伝達としての、渡し手の際の語の使用も、また交流機能に依存した受け手の際の応答も行わない。

物のやりとりの文脈へのMの関与は、実行的側面では問題が少なく、行為者や行為等の概念的側面も大人の援助によって理解できた。しかし、文脈における言語の扱いには問題がある。言語は概念的側面と結びつくが、文脈の伝達の側面と結びつきにくい。言語化に際して行為

は注目されても、その担い手の意図は考慮されない。

文脈の伝達の側面は言語外の手段によっても調整されている。渡す、受けとるという行為自体が意図の表現のひとつであり、Mもこれは利用していた。しかし、渡し手が供与を示し、次に受け手が承認を示すという過程の実現には、視線や表情等による微細な調整が求められる。こうした伝達の側面のより複雑な部分についてのMの把握いかんが、問題を明らかにする際に分かれ目となるろう。

即ち、文脈の伝達の側面はとらえられていて、その言語化が困難であるのか、それともこの側面の把握自体が不十分であるのか、ということである。行為者と発話の関連づけが困難である背景に、Snyderのいう文脈と発話との複雑な関係を象徴化できないという「表象の欠陥」があるかもしれない。それと同時に一方では、対話が成り立たず言語を表示的にのみ用いるBlankらの事例において、前言語的伝達が未発達であるという報告も示唆的といえよう。これら2つの面から検討し、行為者と発話の関係づけの困難の解明をすすめるべきではない。

#### 引用文献

- Baltaxe, C. A. M. 1977 Pragmatic deficits in the language of autistic adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 2, 176-180.
- Bates, E. 1976 *Language and Context: The acquisition of Pragmatics*. Academic Press.
- Bates, E., Bretherton, I., Beeghly-Smith, M. and McNew, S. 1982 Social bases of language development: A reassessment. *Advances in Child development and Behavior*, 16, 7-75.
- Blank, M. Gessner, M. and Espoit, A. 1979 Language without communication: A case study, *Journal of Child Language*, 2, 329-352.
- Bruner, J. S. 1975 From communication to language—A psychological perspective. *Cognition*, 3, 3, 255-287.
- Chapman, R. S. 1981 Exploring children's communicative intents. In Miller, J. E. (Ed) *Assesing Language Production in Children*. University Park Press.
- Conant, S., Budoff, M., Hecht, B. and Morse, R. 1984 Language intervention: A pragmatic approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14, 301-317.
- Dale, S. 1980 Is early pragmatic development measurable? *Journal of Child Language*, 7, 1-12.
- Halliday, M. A. K. 1975 *Learning how to mean: Exploration in the development of language*. Arnold.
- Menyuk, P. and Wilbur, R. 1981 Preface to special issues on language disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 1-14.
- Miller, J. E., Chapman, R. S., Branston, M. B. and Reichle, J. 1980 Language comprehension in sensorimotor stage V and VI. *Journal of Speech and Hearing Research*, 23, 284-311.
- 村井潤一 1970 言語機能の形成と発達 風間書房
- Prutting, C. A. 1982 Pragmatics as social competence. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47, 123-134.
- Rapin, I. and Allen, D. A. 1983 Developmental language disorders: Nosologic considerations. In Kirk, U (Ed) *Neuropsychology of Language, Reading, and Spelling*. Academic Press.
- Roth, F. P. and Spekman, N. J. 1984 Assesing the pragmatic abilities of children: Part 1. Organizational framework and assesment parameters. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 2-11.
- Schecterman, B., Wollner, S. G. and Geller, E. 1978 The pragmatic development of an emotionally disturbed child: Are there any comment? Working papers in Experimental Speech Pathology and Audiology, Queens College of City University of New York.
- Schiefelbusch, R. 1978 *Bases of Language Intervention*. University Park Press.
- Seibert, J. M. and Oller, D. K. 1981 Linguistic pragmatics and language intervention strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 75-88.
- Snyder, L. S. 1978 Communicative and cognitive abilities and disabilities in the sensorimotor period. *Merril-Palmer Quarterly*, 24, 161-180.
- 上野一彦・撫尾知信・飯長喜一郎 1980 絵画語い発達検査(修正版) 日本文化科学社
- <謝辞>  
研究の機会を与えて下さったMの保護者ならびに所属通園施設、実施においてご協力いただいた城戸祥恵氏、林明美氏に厚く御礼申し上げます。

(1985年4月30日受稿)