

乳幼児期のコミュニケーションの発達

— 会話における「明確化要求」を中心に —

堀 彰人

The Development of Communication in Childhood — Focusing on "Clarification-Request" in Conversation —

HORI Akihito

次期幼稚園教育要領では、10項目から成る「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示され、小学校教育と共有され、その後の教育への円滑な接続が求められた。本稿ではその姿の一つである「言葉による伝え合い」の核となる乳幼児期のコミュニケーションの発達について、まず前言語期からの言葉の発達、会話の発達を概観した。その上で、言葉の機能の問題を考えていく語用論の立場から、発話者の意図やその内容をより確かに理解しようとするための「明確化要求」について、出現時期や出現以降の推移、指導法の研究について整理した。これらを踏まえ、障害のある子どもも含め「明確化要求」を育てるために必要な条件、児童文化財の利用も含めた指導の考え方について示した。

キーワード：乳幼児期、会話の発達、明確化要求、障害、児童文化財の活用

1. はじめに

平成29年3月に告示された次期学習指導要領においては、「主体的・対話的で深い学び」を通して学びの質を高め、学習の基盤となる資質・能力、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を育てていくことが求められた。学習の基盤となる資質・能力には、言語能力や情報活用力、問題発見・解決能力等が挙げられ、現代的な課題に対応して求められる資質・能力には、多様な他者と協同しながら目標に向かって挑戦する力などが考えられており、言語によるコミュニケーションは、今後一層重要となってくる¹⁾。

学習指導要領の改訂にあたり中央教育審議会の「言語能力の向上に関する特別チーム」が、求められる言語能力について意見をとりまとめている²⁾。子どもは、乳幼児期から身近な人との関わりや生活の中で言葉を獲得していき、発達段階に応じた適切な環境の中で、言葉を通じて新たな情報を得たり、思考・判断・表現したり、他者と関わったりする力

を獲得していくとし、このような言語能力は、言葉に関わる知識・技能や態度等を基盤に、「創造的・論理的思考」、「感性・情緒」、「他者とのコミュニケーション」の側面を働かせ、情報を理解したり文章や発話により表現したりする能力であるとされている。また、言葉の学びは、実際に言葉が生きて働く言語活動を通して行われ、同時に、言葉そのものについての学びも行われること、言葉そのものについて学ぶことは、どのように言葉を使っているかを意識することが、こうしたメタ言語的な感覚や気づきを促すことが、子どもたちの言語能力を向上させる上で極めて重要であることが述べられた。

幼稚園教育要領においては、第1章総則第2に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明示された。示された10の姿の一つに、(9)「言葉による伝え合い」があり、豊かな言葉や表現を身につけ、経験や考えを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりすることで、言葉による伝え合いを楽しむ姿があげられている。(3)「協同性」や(6)「思

考力の芽生え」にも友だちとの間で、お互いの思いを比べ、重ねていく姿が盛り込まれている。そして、このような姿は小学校教育と共有され、その後の教育への円滑な接続が求められている。

権藤 (2006)³⁾ は、関東近県の私立幼稚園教諭を対象に調査を行ったところ、コミュニケーションの問題を感じる (た) ことの有無について、97%がその経験があるとしている。具体的な内容としては、「ことばの発達の遅れ」、「自閉的でコミュニケーションが困難」などであり、「子どもの気持ちが読みとれない」、「子どもに意図が通じない」ことなどに困難さを感じているとしている。

また、秦野・瀬戸ら (2009, 2010)^{4), 5)} が首都圏保育所の3歳児以上のクラスで実施した実態調査によると、明らかな知的な遅れは見られないものの、特別な支援を要するとされた幼児は11.6%であり、そのうち約4名に1名 (26.4%) が言語に関わる課題を抱えていた。この課題の内訳では、集団活動の中での状況理解の弱さ、気持ちの言語化や表現力の乏しさ、会話継続のしにくさなどに関わる問題が大きいことが示された。

以上を踏まえ、本稿では、「言葉による伝え合い」の姿が円滑に育っていくことを念頭におき、まず、前言語期からの言葉の発達、会話の発達を概観する。次に、言葉の機能を問題にする上で重要な観点である語用論の中で、相手の発話の意図や内容を理解しようとするための発信としての機能をもった「明確化要求」を中心に考え方を整理する。最後に、障害のある子どもも含め、「明確化要求」を育てるために必要な条件について考察を行う。

2. 子どものコミュニケーションの発達

(1) 前言語期のコミュニケーションの発達の過程

① 音声の発達

新生児は口腔器官の構造上、大人と同じ構音の産出をすることができない。口腔器官の発達に伴い、母語に必要な構音操作を学習していく。

生後1か月頃までは反射的な発声であったものが、クーイングを経て、4～6か月頃までに咽頭部が拡大したり、舌の可動範囲が大きくなったりするため、様々な声が出せるようになり声で遊ぶようになる。10か月頃までには、部位を協調して動かせる

ようになってくるため、大人に近い音声が出せるようになってくる。生後1年の頃には、異なる音節を組み合わせ、イントネーションも多様に操れるようになっていく。

生後9～15か月までに、およそ90%の子どもが最初の言語を発する。ある音声が一定の意味を担う時、言語とみなされる (秦野2007)⁶⁾。

初語の発現を見た後、語彙は徐々に増加していく。1才半を過ぎる頃から、「語彙爆発 (vocabulary explosion)」ともいわれる急激な増加を見せる⁷⁾。

初期の語彙には名詞が多いとされてきた (Getner 1982など)⁸⁾。しかし、必ずしも名詞優位ではなく、観察場面や母国語、養育者の発話の特徴の違いにより差がみられるとの報告 (Tardif et al, 1996など)⁹⁾ もある。

日本語においては、小椋・綿巻 (2004)¹⁰⁾、綿巻・小椋 (2004)¹¹⁾ が日本版マッカーサー乳幼児言語発達質問紙の開発を行った際の標準化データを用い米国との比較がされている。日本語においても名詞が最も多かったが、全体に占める割合は米国の方が高かった。この相違は、日本では、「ワンワン」のようなオノマトペ、「ネンネ」のような動作名詞といった幼児語を多用する特徴によるものと考えられた。このような語を多用するのは、子どもがシンボル媒体を獲得しやすくするための選択という養育者側の要因が働いているとしている (小椋2007)¹²⁾。

② 話し言葉の発達

初語が獲得されて以降、獲得した単語を表出することで、身近な養育者に子どもの意図が伝わる関係ができていく。一語発話の段階では、発せられた一つの単語の背景に様々な意図の可能性があり、コミュニケーションが成立するには、養育者がその意図を解釈した上で応答する必要性が大きい。表出語彙数が50～100語 (一般的に18～20か月頃) になると、二語つなげて表現することができるようになり¹³⁾、意図は明確に解釈されやすくなる。単語二語の連鎖の前には、単語と指さし、単語と身振りなど、二つの概念を異なるモードで組み合わせた表現が見られ、それが単語同士の組み合わせへと置き換わっていく。

仲 (1998)¹⁴⁾ によれば、二語を組み合わされるようになった頃、第一期語獲得期が訪れる。物に名

前があることを理解し、しきりに「(指さしを伴い)ウン?」「コレ?」「コレ ナニ?」といった表現で、名称を質問する時期である。複数の単語を連ねたり、意味関係のある文をつなげたりしながら、日常生活に支障がない程度の語彙数と文法形式を学習して4歳頃を迎えると、間投詞を多用して、おしゃべりになる。この後に、「アワレット ナニ?」「イマ オネエチャン ナンテイッタノ?」「ドウシテワカルノ?」といった表現で語義を尋ねたり、因果関係を尋ねたりする第二語獲得期となる。

このように、身近な養育者等による解釈に支えられながら、会話という相互交渉を通して、語彙を拡大し、意味のネットワークを広げていく。

③ 会話の発達

会話という場では、一定の枠組みの中で、設定されたテーマについて音声の主としたやりとりを行い、相手の発話を理解し、またそれに応じて相手に応答をしていくことが求められる。

佐竹ら(1994)¹⁵⁾は、「質問-応答関係検査」(佐竹他1991)¹⁶⁾の作成過程において、2歳～6歳165名の健常幼児から得た発話サンプルを対象に分析を行い、会話の能力に関する質的な発達段階について提案している。2歳では、現前に生じた事象に関する話題において会話が成立するが、やがて、自分の経験と関連させたり、部分的な言葉から連想したり、未熟ではあるが自らの意味ネットワークを使って会話に参加できるようになる。全体像を意識しながら一つの話題を維持できるのは4歳になる頃である。説明の仕方も、思いついた断片を表現する段階から、徐々に時系列にそって全体を意識しながら、話せるようになる。内容を整理して要約した説明ができるのは6歳になる頃である。この過程で、相手の発話の中にわからない情報があった時に、3歳前後からそれを解決しようとする発話が見られるようになる。

検査の標準化段階におけるデータ収集という場面に限られているため、ここでは設問に対する応答の変化という側面が大きいと思われるが、表1-1にその概要をまとめた。

また、会話が続くためのルールとして、Grice(1975)¹⁷⁾は、「協調の原理」及びその原則として「質の公準」、「量の公準」、「関連性の公準」、

「様式の公準」という4つの公準をあげている。「わからない」を表明できることは「質の公準」の習得に関連し、話題が逸れなくなることは「関連性の公準」、要約して話せるようになることは「量の公準」の習得に関連すると考えられた。

上記のような変化から、会話の発達段階が4つの段階に区分された(表1-2)。会話場面において、子どもの認知発達を背景とした話題の質を一つの基準とし、その話題をめぐって交わされる内容の質を合わせて考えていくことは、言語発達を支援する上で、重要な視点であると思われる。

3. 会話における明確化要求

(1) 明確化要求とは

言語を対象とした研究には、その視点から音韻論、形態論、統語論、意味論、語用論の立場に分けられることがある。語用論とは、言語の形式的な側面だけではなく、言語をコミュニケーションのための行為と考え、その機能(文脈における意図や解釈)などを考えようとする立場である。

日常交わされる会話には、その都度、背景に文脈があり、この文脈をもとに一つの単語に対する適切な意味を選択したり、文に込められた発話者の意図を推測したりすることが求められる。言語発達の途上にある幼児や児童が会話に参加していく上では、意味のわからない未知の単語や言い回し、意図を測りかねる表現に出会うことも多いであろう。

会話の円滑な進行には、「話者交替」、「トピック操作(維持・転換)」、「修復」の3つの機能が必要とされる²⁴⁾。「修復」は、何らかの理由により聞き手が発話者の発した言葉の内容や意図が理解できずに共有が困難になる時、会話を維持、継続するための重要な機能である。例えば、聞き手は、先行する発話が理解できなかった際に「え?」と聞き返しを行うことにより、話し手は先行発話の繰り返し、言い換え、補足などの応答を行う。このような「修復」を求める機能をもつ発話行為は「明確化要求(要請)」と呼ばれ、他に「聞き返し」や「訂正方略(リペア・ストラテジー)」の用語で研究がなされている。

「明確化要求」には下位カテゴリーがあり、研究者により、様々な分類がある。例えば、日本語を母

表 1-1 質問-応答検査における年齢段階別の応答能力の変化 (佐竹ら 1994から作成)

| 年齢 | 話題 | 説明 | わからない時の反応 | メタ コミュニケーション |
|------|---------------|---|-----------------------------|------------------------------------|
| 2歳前半 | 現前 (~3歳前半) | | 無反応・質問文模倣 後半から「ワカラナイ」の表明 | |
| 後半 | 自己経験・連想 | | | |
| 3歳 | 話題が逸れる →継続 | 順序性が不明確で冗長だが、 文章で説明 後半から、構成要素を想起 し、一部を説明 | 語義質問の萌芽 | |
| 4歳 | 話題の継続性 | 系列的説明 | わからない部分を特定した語義 質問 | 語義質問 自分の知識、聞き手の 旧情報の評価 要約 |
| 5歳 | | 構成要素を網羅しながら詳細に説明 | | |
| 6歳 | | 情報を整理し、要約 | | |

表 1-2 質問-応答検査における質的な段階とその特徴 (佐竹1994から作成)

| 年齢 | 段階 | 特徴 |
|---------------|--------------------|---|
| ~2歳前半 | 無反応・現前事象 の段階 | 一定の語彙量と多語発話が可能となっても、検査状況での会話には応じられないことが多い。「無反応」が約半数を占める。または「わからない」の表明がなく、「協調の原理」に反する。 |
| 2歳後半 ~3歳前半 | 自己経験・連想の 段階 | 言葉だけから一般的に事態を想定できず自分の経験から答えたり、質問の一部から関連する内容を連想して答えたりする。未熟ではあるが意味ネットワークが成立し始め、初歩的な会話が可能となる。非現前事象が話題にできるようになり、「わからない」も表明ができる。 |
| 3歳後半 ~4歳 | 意味ネットワーク の段階 | 仮定や語義説明の質問に言葉で応答できる。日常会話も十分成立し、非現前事象の説明が文章でできる。意味ネットワークや音韻構造の操作も可能となり、言葉遊びも可能。「話題が逸れる」ことがなく、自分の発話をコントロールでき始め、冗長性もなくなっていく。 |
| 5歳~6歳 | メタコミュニケー ションの段階 | 全体に的確に要約した説明が可能。定義も一般化できる。 先行文脈や相手の知識を考慮し、発話意図と内容という自分の知識の制御が可能。不明な時は、自分の知識を照合し語義を質問。わからない理由や質問の難易を評価できる。未知事象の話題に応じ、共通体験のない相手と情報共有し、言葉による新たな知識の獲得ができる。 |

表 2 明確化要求の下位カテゴリーの例 (尾崎1993をもとに作成)

| カテゴリー | 発話意図 |
|-----------|-----------------------------------|
| ①反復要求 | 相手の発話が聞き取れなかった時に繰り返しを求める |
| ②聞き取り確認要求 | 聞き取りに自信がもてない時、聞き取ったままの表現をし、確認を求める |
| ③説明要求 | 発話は聞き取れたが、意味がわからない時に説明を求める |
| ④理解確認要求 | 聞き取った上の理解が正しいか確認を求める |

語としない話者が日本語を学習する過程でみられる「聞き返し」について分析した尾崎 (1993)¹⁸⁾ は、以下の表7のように分類している (実際は、①と③、②と③の組合せも1つのカテゴリーとしているが、ここでは単一のもののみ示した)。

(2) 子どもの明確化要求とその発達

子どもの「明確化要求」に関する研究は、日本ではそれほど多くはないが、いつ頃から明確化要求の機能をもった表出がなされ (出現時期)、どのような形の明確化要求がなされているのか (下位カテゴリー)、それは、どのような順序で推移していくの

かなどについての検討がなされている。障害のある子どもについても、同様の研究がいくつか見られる。さらに明確化要求のスキルを獲得するための指導も僅かではあるが、見られる。

① 出現時期

いつ頃から、明確化要求の機能をもった表出が見られるかについては、2歳頃から僅かに観察されるが、多くはそれ以降に見られること、全ての幼児に多く見られるわけではないことが報告されている(Ninio & Snou 1996)¹⁹⁾。

日本においては、例えば幼児の言語発達の記録では、大久保(1967)²⁰⁾に2歳1か月時点で「え?」が初出していることが確認できる。

常田(1998)²¹⁾は、男児17名、女児14名とその母親を対象に会話の観察を行った。子どもが12, 18, 24, 30か月の時点において、被験者宅で玩具を用いた母子自由遊び場面を設定し、各月齢において5分間の間に明確化要求とみなされる発信行動が確認された平均頻度を示している。12か月で、0.06回とされているが、詳細は明らかにされていない。なお、ここでは18か月0.47回、24か月0.87回、30か月0.65回とされている。有意な差であったのかも不明であるが、2歳前後には、何らかの明確化要求が比較的安定して見られていたと考えてよいのかもしれない。

具体的な記載があるもののうち、出現が最も早かった例は白井・白井他(1999)²²⁾である。観察開始時の1歳9か月の時点で、母親の発話に対する「ん?」という表現による「聞き返し」が報告されている。

2歳以降では、及川・長崎(2006)²³⁾が、2歳群(2歳1か月～2歳9か月:平均2歳4か月)と3歳群(3歳1か月～9か月:平均3歳5か月)各10組の母子の比較を行った。2歳群では、明確化要求をしない幼児もあったが、「え?」「うん?」等上昇調のイントネーションを伴う曖昧な形での表出が多く、他に具体物を注視する非言語的手段で母親の修復を求めたり、上昇調のイントネーションを伴い母親の発話の一部の繰り返し、具体物を示しながらのYes-No質問、特定の対象物を求める表出も見られた。ただし、どの月齢の子どもなのかは明らかにされていない。

先に述べた佐竹ら(1994)¹⁵⁾では、「わからない時

の反応」や未知の語彙の意味を尋ねたり、わからない点を限定して示したりする「語義質問」が、「明確化要求」に関連すると思われる。わからない場合に「わからない」と表明しフィードバックする応答は2歳後半から3歳で見られるようになっている。

概ね、2歳前後から見られ始め、3歳になるまでに比較的多くの子どもに確認できるようになってきているようである。この期間は、言語発達や、その背景となる認知発達面では大きな変化を遂げており、どのような要因が出現に関与するのかを検討していくことが必要であろう。

② 明確化要求出現後の推移

白井・白井他(1999)²²⁾では、2歳0か月をピークに一度「聞き返し」が増えた後、一時減少し、2歳5か月で再びピークを迎え、その後また減少した。この2回のピークは他の時期の2～3倍程度の回数が見られていた。この2回のピーク時に、対象児の使用語彙数やMLUが伸びていた。

佐竹ら(1994)¹⁵⁾では、3歳以降から質問の一部を復唱して確認したり、わからない部分を限定して質問や表明をしたりする応答が見られ始めていた。

及川・長崎(2006)²³⁾は、3歳群で、上昇調の一部繰り返しや具体物を指示したYes-No質問タイプ、特定の対象物について求めるタイプが多く見られた。2歳群で確認された無反応から、非言語的な確認の要求、「え?」などの曖昧な形での要求を経て、部分の繰り返し、具体物を示しながらYes-No質問、特定化された要求へという推移が予想されるとしている。

また、吉井ら(2015)²⁴⁾では、典型発達児の明確化要求の特徴に関する研究の概略をレビューし、「え?」「うん?」などにニュートラルな「聞き返し」(「反復」)、先行発話の意図について推測して聞き返す「確認」、Wh-疑問詞を用いて先行発話について、より詳しい情報を求める「特定化」、困惑の視線やジェスチャーによる「聞き返し」(「非言語的明確化要求」)があるとし、2歳代から表出が見られ始め、幼児期から学齢期にかけて「反復」、「確認」、「特定化」の順序で表出のタイプが増えていくとしている。

これらの研究を概観すると、明確化要求はまず、「言語化」の可否で分けられる。言語化されたもの

については、わからなかった部分についての「特定化」の可否で分けられる。それぞれの下位項目については、上記の研究をもとに表3のようにまとめられた。順序性としては、下段に行くほど高次なものと考えられる。それぞれの方略が可能になるための認知や言語面の発達との関係が明らかにされていく必要があるであろう。

③ 障害のある子どもの明確化要求

障害のある子どもについての研究は、主に聴覚障害について散見され、知的障害や自閉症については僅かのようなものである。多くは、明確化要求活用の有無、用いられた機能とその出現順序に関するものであり、明確化要求のスキル獲得に向けた指導については僅かに報告されている程度である。

ア) 聴覚障害

聴覚障害のある子どもについては、三浦 (2000)²⁵⁾ が3歳から6歳までの6名の聾学校幼稚部に在籍する重度難聴の幼児について縦断的に検討している、3歳では、誰も方略を使用しなかったが、4歳では半数が、5歳では6名全員が使用するようになった。使用された方略は、最初に、わからなかった部分を特定せずに情報を求めようとする「非特定の」方略がみられ、次に、自分の理解を確認する「確認」方略が現れ、その後、2名の児童に「特定の」方略が現れた。「特定の」方略を用いた児童は、絵画語彙発達検査の得点が高かった。

李ら (2016)²⁶⁾ は、「明確化要求」に対する応答という観点から、重度の聴覚障害のある4～5歳の幼児9名を対象に、話し合い活動場面での発話を分析した。使用された訂正方略は自分の前発話に新し

い情報を加える「付加」、発話の一部または全部の「繰り返し」、発話の一部または全部を置換する(が、新たな情報は加えない)「置換」、相手の聞き返しに対して、賛否の意思を表す「応答」の順に多かった。「その他」が20回あり、そのうち14回を占める非言語行動をさらに分析したところ、「付加」が1回、「応答」12回であり、非言語行動についても検討する必要性が指摘された。

イ) 知的障害・自閉症

知的障害のある児童については、三浦 (2012)²⁷⁾ が、曖昧な指示に対してその不十分さに気づき明確化を求める「理解モニタリング」も併せて、小学校特別支援学級に在籍する低学年児童5名、高学年児童5名の授業場面(2回)を分析した。明確化要求の方略使用については、低学年が35回、高学年が13回であり、いずれも「確認」(「車?」のように自分の聴取や理解を確認する。「特定」とは分けて分類されている。)、 「非特定の」方略が多く、「特定の」方略は少なかった。

また、自閉症のある児童については、及川・長崎 (2006)²⁸⁾ が5歳、7歳の2名の広汎性発達障害のある子どもと母親との玩具を用いた自由遊びという相互作用場面の観察結果を2年間(半年ごとに4回各20分)行い報告している。母親からの明確化要求の約半数に対して、前の発話を言い換えたり新しい情報を付加したりして修復したが、発達年齢が同程度の健常の幼児に比べると、修復することなく会話が中断されることが多かった。また、児童からの自発的な明確化要求の使用は、1名に3回観察されたのみであった。観察された明確化要求は、聴取・理

表3 明確化要求の表出タイプの種類

| 表出タイプ | | 内容 |
|-------|-------------------------------------|------------------------------------|
| 非言語化 | | 話し手に対して困惑、視線を話者に送ったりジェスチャーを伴わせたりする |
| 言語化 | 非特定 | 先行発話に対して「え?」、「うん?」などのニュートラルに聞き返す |
| | | 先行発話に対して「わからない」「もう一回言って」等の表明をする |
| | | 先行発話の全体を繰り返す(文末は上昇調) |
| | 特定 | 先行発話のわからなかった部分のみを繰り返す |
| | | 先行発話のわからなかった部分について、「～って?」などと問う |
| | | Wh-疑問詞を用いて先行発話について、より詳しい情報を求める |
| | 先行発話の意図などについて、「～って…ということ?」等推測して聞き返す | |

解が困難な部分を相手に伝達する「確認」「特定化」であり、「え?」「うん?」など健常児にみられた非特定の明確化要求は見られなかった。

③ 障害のある子どもに対する明確化要求の指導 ア) 聴覚障害

佐藤ら (2004)²⁸⁾ は、幼児期に聴覚障害の専門教育を受け、その後小学校へ入学した重度難聴のある小学校低学年女児3名に対し、電話場面でのコミュニケーション指導を一年間行った。指導方法としては、指導者が週1回30分程度の電話での指導場面を設定し、まず一単語をゆっくりと伝え、これを模倣するか、またはわからなかった場合に聞き返したり、確認したりするまで繰り返す。聞き取りが安定した段階で、単純な2語文を交えていく。指導者が聞き手になった場合は、児童の不明確な発話に対して、明確な語彙を示して、不明確な部分を確認しながら、伝えやすい表現を見つけ出せるようにした。指導の結果、「え?」などによる「聞き返し」、「もう一度」などによる「要求」、「～ってどういうこと?」などによる確認の活用により、補助を受けることなく電話でのコミュニケーションが成立するようになった。

平島・城間 (2012)²⁹⁾ は、中等度難聴の女児1名に、自身の聞こえの特徴を理解する学習をした後、4か月間にわたり、方略活用の指導を行った。指導方法としては、「語音の聞き取り」「(低親密語との)マッチング」「クロスワードパズル」「なぞなぞ・クイズ」の課題場面において一定パターンを用意し、「不明要求・復唱」、「疑問詞・推測」、「情報追加」、「推測」の方略を限定して使用するようにした。「不明要求」に対しては褒め、わからなかったことを認識し、伝えられたことを認めるようにした。その結果、指導後及び、指導4か月後の効果測定において、用いられる方略の種類や頻度が増加した。特に相手が話したことに自分の経験や知っていることを加えて言う「情報追加」が増加したが、「推測」の活用には至らなかった。在籍学級においても積極的になり、補聴器を髪で隠すことが減った。

なお、平島ら (2015)³⁰⁾ は、人工内耳装用児 (5～12歳11名) の自由会話場面の「訂正方略」の使用と、絵画語彙発達検査、失語症構文検査等の言語面の課題成績との関係を検討した。その結果、訂正

方略の使用には、構文理解力、構文産生力、語連想力が関係しており、「聞き返し」や「確認」の際に、相手の発話を推測するための語連想力が、その伝達に構文産生力が関与しており、この二側面を促す指導が必要であると考察している。

イ) 知的障害・自閉症

大井 (1995, 1998, 2015)^{31), 32), 33)} は、障害児通園施設に通う重度知的障害の子どもと保育者の会話エピソードの分析から、子どもの行動による意図表出に対する大人からの非言語的な身振りによる明確化要請の重要性について述べている。

高橋 (1997)³⁴⁾ は、高機能自閉症の会話能力を育てるため、本人 (K) を理解している大人 (援助者である著者) とのやりとりで説明能力が向上し、1話題あたりのターンが連続し、基本的な質問に答えられるようになった段階で、Kについて情報をもたない他者との会話場面を設定し、そこに援助者が介入する指導場面を設定した。介入の方法としては、まず、他者とKとの会話において、Kの応答が適切でなかった場合に、援助者が「誰が」「何を」など内容を明確にする疑問詞を用いた「限定質問」を行った。ここでは、①相手の意図と応答がずれていることに気づくこと、②自分の知識の中からどのような選択をし、どのように説明すれば理解してもらえる表現になるのかを踏まえること、③相手の知らない話については、その前提の説明も必要であることをKが理解することが目的であった。また、この他に、Kの応答がわかりにくかった場合に、必要な情報が引き出せるようにする「説明」、相手の意図に沿った適切な応答内容や会話の仕方を提案する「提案」、間違った応答をし、適切な応答が導き出せない場合の「訂正」がなされた。

指導の結果、少ない援助で的確に相手の問いに対する応答が引き出せるようになり、相手の問いかけが不明確に感じられた際に、相手の意図が明確になるよう、自ら「限定質問」を用いて明確化を要求することができた。高橋 (2004)³⁵⁾ は、Kに対する前言語期からの指導をステップ化している。

吉井ら (2015)²⁴⁾ は、特別支援学級在籍の8歳の児童を対象に、おやつ、工作の相互作用場面の構造化を図り、共同行為ルーティンによる指導を行った。指導者の曖昧な指示に対して、注意喚起、モデ

ル提示という段階的援助を導入し、自発的に、「これですか?」と聞き返す「確認」や「どれですか?」「どこ?」といった「特定化」、2種類の物品を交互に指さし発話者の顔を見る「非言語的な明確化要求」が表出された。「確認」タイプ、「特定化」タイプの順に出現した。また般化も確認された。曖昧な指示直後に指導者の顔を注視することが、指導を経るにつれ増加したが、これは、意図を読み取ろうとした行動の表れと解釈され、欲求意図理解の発達の可能性として考えられた。

ウ) 学習障害

堀・麻生 (2002)³⁶⁾、堀・渡部 (2003)³⁷⁾ は、言語性学習障害が疑われるそれぞれ小学校4年生、6年生と「ことばの教室」担当教師との会話の変容を分析した。子どもの興味・関心の強いテーマをもとに、子ども自身がわからない表現に気づくことから始め、その意味を文脈から推測したり、相手に確認したりすることを重ねていく指導を行っていった。その結果、発話意図や語の意味を確かめようとする「確認」や「解釈確認」の割合が増加し、指導開始当初に多く見られた言い淀みのような「保留」が減少した。通常の学級における教科学習では、意味理解を補う具体的な体験や想起しやすい視覚的手がかりで補うことを心がけたところ、必要な情報や援助を求める様子が見られるようになった。

4. 明確化要求の発達を支えるために

会話の中で理解できなかった部分に気づき、それを明らかにしながら、新たな意味の世界を広げていくことで、さらに会話は充実したものとなる。

しかし、「明確化要求」ができるためには、表4に示したような様々な条件が必要と考えられる。年齢の低い幼児や言語発達に課題のある子どもには、負担が多い機能ではないだろうか。

「明確化要求」の発達を支えていくためには、初期には、平島・城間 (2012)²⁹⁾に見られるように、まだ曖昧な形や非言語的な表出を見出し、それを価値づけていくことがまず重要であろう。そして、平島・城間 (2012)²⁹⁾や堀・麻生 (2002) など³⁶⁾のように、子どもが知りたいと感じる必然性のあるトピックスを利用して指導すること、場面を設定して指導を行う場合には、吉井ら (2015)²⁴⁾のフォー

マットやスクリプトなど一定の構造の中で、使うべき方略とそのタイミングが子どもにとってわかりやすいよう構造化することが有効であろう。

場面を設定したり機会を利用したりして指導する際にも、文脈の保持、関連知識の想起、メタ認知などの遂行にあたって、ワーキングメモリの負担を軽減する視覚的支援等の工夫が必要であると思われる。

例えば、幼児教育における児童文化財の活用という上でも、子どもの興味や関心の高い内容を扱った一定のパターンが繰り返される構造をもった絵本や紙芝居等を用いて、キーとなる表現を未知の語と入れ替え、その部分への注目を促した上で、新たな展開が楽しめるような指導場面の設定も考えられる。

特定の指導場面以外においても家庭とも連携しながら機会を捉えた指導をしていくことも必要ではないかと思われる。

表4 明確化要求の表出ができるための要因

| |
|------------------------------|
| ①話者の発話への注意を維持できること |
| ②それまでの文脈を保持しながら、現発話を聞けること |
| ③関連の内容等に関する記憶を照合、想起しながら聞けること |
| ④「わかる部分」「わからない部分」がわかること |
| ⑤「明確化要求」のためのスキルを持っていること |
| ⑥「明確化要求」のスキルをその関係の中で使えること |
| ⑦「わからない部分」を知りたいと思うこと |

5. おわりに

今井ら (2017)³⁸⁾の組織する「子どもとことば研究会」は、生活の中で生まれた子どものことばを、発達の中で意味づけながら、豊富に例を紹介している。その中に、「電車がホームを通過」というアナウンスを聞いた5歳の子どもが「通過って何かな?」と問いかけ、実際に電車が通過した場面を見ながら、「行っちゃったってことなんだ」、「早く着いてほしいよ。そんなに止まなくていいよ。通過すればいい」等と自分の言葉で語り直す例がある。

この例は二者間で交わされた会話ではないが、「明確化要求」の必要性を感じ、その機能をもつ発話を行っている。先行発話について応答が返されることにより、内容や意図が明確になる。そこに具体的な体験などのイメージが伴えば、一層生きた言葉

として記憶され、活用されることになる。

幼児期に、一つ一つの単語や慣用句などを全て教え込んでいくことはできない。日常で出会った未知の表現、理解できないと感じた表現に気づき、生きた体験の中で交わされるコミュニケーションを通し、自らの言葉として取り込んでいけることを多く重ねていけることが大切であろう。

自らに生じた疑問を他者に表出して解決していく体験は、これからの教育に求められている「学びに向かう力」に結びつくのではないだろうか。また、学校教育においては、協働的な学習のあり方の検討が今後も必要と思われるが、そこでは、「わからない」ことを表明すること、即ち援助要請ができることが重要と考えられる^{39),40)}。明確化要求との関連などの検討も望まれる。

参考文献

- 1) 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領・小学校学習指導要領解説 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm (平成29年9月1日閲覧)
- 2) 中央教育審議会教育課程部会言語能力の向上に関する特別チーム (2016) 「言語能力の向上に関する特別チームにおける審議のとりまとめ」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/sonota/1377098.htm (平成29年9月1日閲覧)
- 3) 権藤桂子 (2006) 「保育の動向と発達支援」 コミュニケーション障害学23, p.136-142
- 4) 秦野悦子・瀬戸淳子・野村直子・大澤絢子・鈴木普子・隠村美子 (2009) 「保育者がとらえた知的遅れのない保育困難幼児の特徴 (1) K市における公立保育所73園全数調査：気になる行動の因子構造」 日本発達心理学会第20回発表論文集
- 5) 秦野悦子・瀬戸淳子・野村直子・大澤絢子・鈴木普子・隠村美子 (2010) 「首都圏227保育所における特別ニーズ保育児の出現数：保育者がとらえた知的遅れのない保育困難幼児の特徴 (4)」 日本発達心理学会第21回発表論文集
- 6) 秦野悦子 (2007) 「幼児期の話しことばの発達」 笹沼澄子編「発達期言語コミュニケーションの新しい視点と介入理論」第10章, p.271
- 7) 小林哲生・南泰浩・杉山弘晃 (2013) 「語彙爆発」の新しい視点：日本語学習児の初期語彙発達に関する縦断データ解析 ベビーサイエンス2012 12, p.1-13
- 8) Gentner, D. (1982) Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. Stan., K. (ed.) Language development (2), p.301-334
- 9) Tardif, et al (1997) Caregiver speech and children's use of noun versus verbs: A comparison of English, Italian, and Mandarin. Journal of Child Language 24 p.535-565
- 10) 小椋たみ子・綿巻徹 (2004) 日本語マッカーサー乳

- 幼児言語発達質問し「語と身振り」版 京都国際社会福祉センター
- 11) 綿巻徹・小椋たみ子 (2004) 日本語マッカーサー乳幼児言語発達質問し「語と文法」手引き 京都国際社会福祉センター
 - 12) 小椋たみ子 (2007) 「日本の子どもの初期の語彙発達」言語研究132, p.29-53
 - 13) 小椋たみ子 (2015) 「ことばの発達の道筋」 小椋他編「乳幼児期のことばの発達とその遅れ」第3章, p.59 ミネルヴァ書房
 - 14) 仲真紀子 (1998) 「会話の発達」: 「言語発達心理学=読む書く話すの発達=」内田伸子編 放送大学教育振興会
 - 15) 佐竹恒夫・外山浩美・知念洋美・久野雅樹 (1994) 「質問一応答関係検査2—質的分析と会話能力の段階設定—」 音声言語医学35 (4), p.349-358
 - 16) 佐竹恒夫他 (1991) 「記号形式—指示内容関係に基づく<S-S法>言語発達遅滞訓練マニュアル 言語発達遅滞研究会 エスコアール
 - 17) Grice H.P. (1975) Logic and Conversation. University of California, Berkeley
 - 18) 尾崎明人 (1992) 「接触場面の訂正ストラテジー —「聞き返し」の発話交換をめぐる—」 日本語教育81
 - 19) Ninio, A. & Snou, E. (1996) Pragmatic Development Westview Press
 - 20) 大久保愛 (1967) 「幼児の言語発達」 東京堂出版
 - 21) 常田秀子 (1998) 「母子の会話における明確化要求への応答の発達的变化」 日本教育心理学会第40回総会発表論文集, p.19
 - 22) 白井純子・白井英俊・浜崎なおみ・菊池隆典・木畑典子・古川嘉照・渡邊欣一 (1999) 「幼児の「聞き返し」—縦断的事例研究—」 社会言語科学1 (2), p.13-22
 - 23) 及川裕美・長崎勤 (2006) 「2, 3歳健常幼児と広汎性発達障害児の明確化要求と修復の発達—玩具遊び場面における母子会話の分析を通して—」 日本発達心理学会第17回大会発表論文集, p.593
 - 24) 吉井勘人・仲野真史・長崎勤 (2015) 自閉症児に対する会話の修復機能としての明確化要求の発達支援—明確化要求の表出タイプの出現順序、共同行為ルーティンの役割、明確化要求の表出と欲求意図理解との機能関連に焦点を当てて— 特殊教育学研究 53 (1), p.1-13
 - 25) 三浦哲 (2000) 「聴覚障害幼児の訂正方略の活用に関する縦断的検討」 聴能言語学研究17 (1)
 - 26) 李彩環・田原敬・原島恒夫・鈴木祥隆・堅田明義 (2016) 「コミュニケーション中断場面における聴覚障害児の訂正方略に関する検討—従来の分析方法および非言語行動の分析を含め—」 障害科学研究40, p.223-232
 - 27) 三浦哲・伊藤文雄・松田岳大・武蔵絵里・田村佳那 (2012) 「特別支援学級在籍児童の明確化要求に関する予備的検討—行動カテゴリーの試作—」 北海道教育大学紀要 (教育科学編) 62 (2), p.307-313
 - 28) 佐藤紀代子・杉内智子・渡辺尚彦・調所廣之・大氣誠道・吉野公喜 (2004) 重度聴覚障害児における音声コミュニケーション様式—電話コミュニケーション指導が有効であった3症例の検討から— Audiology

Japan47 p.624-634

- 29) 平島ユイ子・城間将江 (2012)「中等度難聴児1例に対するコミュニケーションブレイクダウンを回避するための訂正方略活用指導と効果」福岡教育大学特別支援教育センター研究紀要4, p.1-8
- 30) 平島ユイ子・村上健・塚原恵・城間将江 (2015)「音声会話における人工内耳装用児の訂正方略に関する言語要因の検討」音声言語医学50 (1), p.30-37
- 31) 大井学 (1995)「言語発達の障害への語用論的接近」風間書房
- 32) 大井学 (1998)「重い遅れと通じ合う身体」秦野悦子・やまだようこ編「コミュニケーションという謎」第3章, p.52-76
- 33) 大井学 (2015)「障害のある子どもとの会話」発達141, p.52-57 ミネルヴァ書房
- 34) 高橋和子 (1997)「後期の自閉症児の会話能力を育てる試み—応答能力から調整能力をめざして—」特殊教育学研究34 (5), p.99-108
- 35) 高橋和子 (2004)「高機能自閉症児に対するコミュニケーション・ソーシャルスキル支援—乳幼児期から青年期に至るまで—Kの事例」障害者問題研究32 (2), p.157-166
- 36) 堀彰人・麻生秀子 (2001)「コミュニケーションの障害における教育的支援」(Ⅱ)
- 37) 堀彰人・渡部勉 (2003)「言語障害通級指導教室に通級する児童のための個別指導計画立案と支援の実際—音声言語の意味理解と読み書きに障害のある高学年児童への指導・支援—」千葉県特殊教育センター研究紀要第87集, p.27-38
- 38) 子どもとことば研究会 (代表今井和子)「0歳児から6歳児 子どものことば—心の育ちを見つめる—」小学館
- 39) 石隈利紀 (2016)「苦戦している子どもの理解と授業UDの効果」授業UD研究 (2), p.48-53
- 40) 山路茜 (2014)「援助要請と協働学習」秋田喜代美編「対話が生まれる教室 居場所感と夢中を保障する授業」第1章3, p.20-25