



みちくさ言語療法—ことばの発達と障害の臨床より—

(9) ローカルな文化への参加と意味づくり：語用論的アプローチ（後半）

工藤芳幸

言語心理学的技法

前半の最後に、語用論は人と人のあいだの言語学なのだから、個体能力論的なモデルだけ語ることはできないと書いた。さまざまな「技法」の習得やそれを使っているというある種の（専門職側の）安心感ではなく、まず状況や文脈があって、その中でそっと使われるある種の「技法」が人と人のあいだをつなぐものになり得るのか、「技法」が目的化して一人歩きしていないかどうかということは常に問われなくてはならないと思う。

引き続き、インリアルアプローチについて紹介する。インリアルには子どものことばやコミュニケーションを促すための具体的な反応の仕方を整理した「言語心理学的技法」がある。

- ・ ミラリング：子どもの行動をまねる。
- ・ モニタリング：声やことばをまねて返す。
- ・ パラレルトーク：子どもの気持ちを言語化する。
- ・ セルフトーク：自分の行動や気持ちを言語化する。
- ・ リフレクティング：子どもの言い誤りを正しく言い直して返す。

・ エキスパンション：子どものことばを意味的・文法的に広げて返す。

・ モデリング：子どもが言うべきことや行動のモデルを示す。

後になってインリアル研究会で追加されているのが、会話期以降の子どもに対応した以下の2つの技法である。

・ 質問：質問をすることで、子どもに話すチャンスを与えたり、話題を展開したりする。

・ 提案：提案することで子どもの文脈に沿って、遊びや話題を進める。

これらの技法は Bruner, J.S.などの初期母子相互作用研究が元になっているという。そもそも親が子に向けて発していた行動やことばかけ（CDS: Child Directed Speech）に言語心理学的技法という名づけを行い、習得する内容を技術単位で整理したものといえる。敢えて、このような整理をして学ぶことをしなくても、子どもと関わるのが上手な人は自然にこうしたことを行っている。こうした関わり方は日常的に子どもと豊かなコミュニケーションをとっている人には当たり前のことなのかも知れない。ただ、当たり前のことほど伝えるこ

とは難しい。こうして整理して言語化して
みることで、関わり手が一体何をどうやっ
て子どもとコミュニケーションを取っている
のか、可視化し伝達することができる。

ただし、この技法を使う「だけ」では豊
かなコミュニケーションにはならないだろ
う。親子の相互作用場面は、技法の習得→
実践というプロセスではなく、その時の手
持ちの力で表現したことに応じ、欲求を想
像して試行錯誤しながら行為を返したり、
子どもの心の状態をことばにしてみたりの
繰り返しである。その時に相手が何を伝え
ようとしているか推論しながらコミュニケ
ーションは展開する。子どもとのコミュニ
ケーションには、インリアルのことばでい
えば「伝達意図」を捉えることと、それに
沿った応じ方についての省察的実践が必要
である。前半で述べた SOUL が関わり手
の基本姿勢として、技法以前にあることの
意味はここにあると思う。

マクロ分析・ミクロ分析

インリアルは VTR 分析という方法を用
いて、子どもだけではなく関わり手である
大人の分析を行う。インリアルを日本に紹
介した竹田契一先生は、子どもに関わるの
が上手ではない人を減らすことができると
考えたそうだ。インリアルアプローチは、
関わり手との相互作用においてコミュニケ
ーションの成否を捉えている点で、当時の
「ことばの指導」においては大きな影響を
与えたといえる。それまでの「ことばの指
導」は、子どもの能力にばかり注意が向
き、子どもにいかに関わり手を教えるのか、と
いう視点に偏っていたからである。

さてまずはマクロ分析である。子どもと
大人のやりとりの場面全体の分析である。
子どもとのコミュニケーションについて、
実際に子どもと遊んだ印象や、やりとりが
成立したかどうか、楽しさや遊びを共有で
きたかどうかをみていく。また、インリアル
の視点に基づいて大人の側の関わり方につ
いて、基本的な姿勢、遊び、ことばかけ、
ことばの周辺要素（声の調子など）を
確かめる。同時に子どもの認知や言語の発
達状態も観察を通して捉えていく。

次にミクロ分析。子どもの発話や行動の
意図などを詳細に分析したい箇所を選び、
トランスクリプト（子どもと大人のやりと
りを時系列で書き起こしたもの）を作成し
て、1つ1つの発話がコミュニケーション
において果たしている機能や意図、その発
話を受けた大人の反応、それを受けた子
どもの反応・・・というふうに、一連のやり
とり（ターンテーク）を丁寧に見てい
く。こうした分析は、大人の援助か適正あ
ったか、子どもは相互交渉の過程で何に
気づき何が困難であったのか、問題解決
のためにどのような工夫を試みていたのか
等を明らかにしうる有効なツールとなり
うる（大井,2004）。この VTR 分析がある
ことで、見逃してしまいがちな子どもの
伝達意図を推察し、大人からの反応が
子どもとコミュニケーションを可能
しているものかどうかを丁寧に確認
することができる。

2年間の録画より

私自身が初めて VTR 分析に取り組んだ
のは大学生の頃。特に特別支援教育やリ
ハビリテーションなどの専門的なことを学ん

でいたわけではない学生だった私は、学童保育でVTR分析を実践してみることにした。相手の意図に沿った応答ができているのか、やりとりの連鎖が続いているのかということをトランスクリプトを使って分析してみようと思い、当時担当していた自閉症がある中学生の子（Sくん）とのやりとりの場面を録画してみることにした。自分の関わり方が適切なものなのだろうか？ということが当時の私の関心事だったと思う。当時の所長や先輩職員にお願いし、録画したVTRを一緒に見てもらうことにした。最終的にこの分析が卒論になったこともあり、録画は2年間続いた。私がここで得たものは、自分の実践を分析し、他者からコメントを得ることによって客観的に自分の実践を振り返る時間を持てたことである。また、自分の実践の適切性という視点に加えて、相互作用そのものを見ることを学んだように思える。2つばかり、エピソードを紹介する。

<①声の交換>

ある日の休憩時間。Sくんはのんびりとソファに寝転んでいる。機嫌の良い時に「や・や・や」と声を出すことがあった。私はそれに「や・や・や」と返すと、Sくんも「や・や・や」と応じてくれる。これが何回も続いて、「や」だけで様々なバリエーションの「声の交換」があった。

ちなみにSくんは音声言語を用いてやりとりできる子である。ただ、このシーンでは何かを説明する言葉ではなく、「声」による交流が面白かったのだろう。「や」そのものに明確な意味があるわけではなく、声の遊びである。

<②お友達の声がうるさいね>

Sくんは日常的に「○○する！」という表現が多かった。要求の表現である。「○○したいね」「するのね」と返してみたり、Sくんが注目しているように思えたものに「○○だね」などとことばかけを続けてみたりしていたが、Sくん自身が何かの対象を見て、私に「○○ね」と共感や共有を求めるような表現をしてくることはなかった。ある時、隣の部屋から子どもの大きな声が聞こえてきた。聴覚過敏があるSくんはパッと耳を塞ぐ。以前だとここでパニックになることもあったのだが、この日のこのシーンでは私の前までやってきて、「お友達の声がうるさいね」と伝えてくれた。おそらく「なんとかして！」ということだったので共有というよりは要求の意図だったと思うが、そのシーンでは皆で「そうだね、うるさいね」と言いながら、私と一緒に隣の部屋に行って声を小さく・・・とお願いに行ったシーンがあった。

振り返ってみると、ここでもインリアル的な技法が使われているが、当時、必ずしも意識的に使ったわけではない。その場の文脈でSくんに応じたり、共有している場について伝えたり、ということをしているシーンである。「や・や・や」などは「や」しか使っていないが、コミュニケーションとしては十分に成立している。学童保育という学校でも家庭でもない第3の場の休憩時間だったからこそ、「や」で遊ぶことができたのかも知れない。「かくあるべし」という規範が強い環境では遊び切れないだろう。

「お友達の声がうるさいね」ということ

を言いにくるようになった時期から、Sくんはパニックになることが減ったように思える。ただただ「〇〇する」と要求を言い続けるのではなく、その時の気分や感情を言語化して他者に伝えることで、ワンクッションおけるようになったのかも知れない。学童保育の生活文脈、そこでのローカルな文化に互いに参加する過程で、徐々に意味があるものになっていったことばなのだと思う。

生活文脈の中にあることば

Sくんの話から20年以上経過した最近の臨床場面で、野菜や果物などの語を当ててもらう3ヒントクイズのようなものを年長の女の子としていた時のこと。私が関わっている現場では大体保護者が横にいることが多いのだが、「ネギ」がなかなか出てこなかった。そのお母さんはずいぶんヒントを出さずにはいられないお母さんなので、この時もいくつか矢継ぎ早に追加ヒントを出していた。

母「ほら、こないだあなたが振り回して怒られていた あの・・・」

子「ああ、ネギ！」

私（ネギを振り回していたのか・・・）

最後のエピソードは語用論的アプローチの「技法」の話から若干ずれるかもしれないが、人と人のあいだにあることばの意味ということをよく表してくれていると思う。野菜や果物は「食べる」ということを一般的に想像するものであるが（もちろんそれは間違いではないが）、その家族では全

く異なる文脈で使われていて、素直に面白かったし、私の想像力の貧困を思った。それぞれが生活する文脈で、何かの対象についてさまざまな意味づけがなされている。

語用論的なアプローチの中に、「伝達場面設定型指導」というものがある。長崎ら（1993）によると、伝達する行動を起こしやすい場面や状況を生活文脈から取り出して構造化した相互交渉型の指導である。「いないいないばあ遊び」のように儀式化・習慣化された行動の型であるフォーマット、それが展開した順序性や因果性を含む定式化された行為の連鎖であるルーティン、ルーティンが知識として内的な構造になったスクリプトなどを活用し、共同行為の中で言語指導を行うものである。「ネギ」のエピソードもSくんの「や・や・や」でも言えることだが、こうした技法が活きるためには、その生活文脈（ローカルな文化）を捉えることが必要で、とりわけ人と人のあいだの言語学である語用論的アプローチでは、それが求められるのではないかと考えている。

<参考文献>

- ・竹田契一・里見恵子（1994）『インリアルアプローチ』日本文化科学社。
- ・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, pp87-104.
- ・長崎 勤, 片山 ひろ子, 森本 俊子：共同行為ルーティンによる前言語的コミュニケーションの指導：「サーキット・おやつ」スクリプトを用いたダウン症幼児への指導特殊教育学研究 31 巻 2 号 p. 23-33, 1993.