



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	言語・コミュニケーションと子どもの理解：言語聴覚士の立場から
Author(s)	大伴, 潔
Citation	コミュニケーション障害学, 25(1): 43-48
Issue Date	2008-04
URL	http://hdl.handle.net/2309/95320
Publisher	日本コミュニケーション障害学会
Rights	

■特集 I <発達につまずきのある子どもを理解する：専門性を活かした評価とは>

言語・コミュニケーションと子どもの理解：
言語聴覚士の立場から*

大伴 潔**

Understanding Children with Developmental Disabilities:
Perspectives of Speech-Language-Hearing Therapists*

Kiyoshi OTOMO**

言語聴覚士 (ST) が発達的な評価の依頼を受ける場合には、子どもの保護者や幼稚園・保育所などの関係者が子どもの日常的なコミュニケーション行動について心配を感じていることが契機となることが多い。したがって、評価は子どもの言語的側面だけでなく、子どもの生活の中心となる家庭や幼稚園・保育園など集団場面におけるコミュニケーション行動や環境についても訪問観察もしくは情報収集を行い、子どもの全体像を理解することを目指したい。家族や園・学校等の関係者間で情報を共有し、子どもにとって最適なコミュニケーション環境が用意されるよう調整することもSTには求められる。本稿では、事例を交えて、子どもの理解の仕方と課題について検討する。

Key Words: 言語アセスメント, 環境調整, コミュニケーション行動
language assessment, environmental arrangement, communicative behavior

1. 評価に至る背景

言語聴覚士 (ST) が発達的な評価の依頼を受ける場合には、構音障害や吃音など比較的主訴が明確な場合を除くと、子どもの保護者や幼稚園・保育所などの関係者が子どもの日常的なコミュニケーション行動に定型的な発達との違いや何らかの困りごとを感じていることが契機となっていることが多い。園でのようすからうかがえるニーズとしては、友だちとうまく遊べない、

他児とのいざこざが起りやすい、集団活動から外れてしまうといったことが挙げられる。一方、保護者からのニーズとしては、伝えたいことがうまく言えずにイライラしている、きょうだいよりもことばの発達が遅いのではないかといった心配事がある。STとしては、このような日常のエピソードを中心とする主訴に対して、客観的な立場から情報を整理し、支援の指針を立案する。本稿では、事例を交えて、子どもの理解のあり方と課題について検討したい。

2. 評価の3つの目的

言語に関わる問題の所在を明確にすることから、子どもの理解の第一歩が踏み出される。生育歴や、ことばの問題についていつ頃気づき、どう変化したかといったこれまでの発達の過程について情報を収集するが、子どもの現在のようすについては、下記の3つの観点からの評価情報を保護者や子どもにかかわるスタッフ

* 本稿は、第33回日本コミュニケーション障害学会学術講演会 (2007年6月23日, 横浜) シンポジウム (小児) 「発達につまずきのある子どもを理解する：専門性を活かした評価とは」における発表に加筆し作成したものである。2007年12月1日受理。

** 東京学芸大学教育実践研究支援センター (〒184-0015 東京都小金井市貫井北町4-1-1), Center for the Research and Support for Educational Practice, Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita, Koganei, Tokyo, 184-0015, Japan)

と共有する。子どもの現状と長期・短期的に期待される将来的な姿を多面的に捉えるとともに、支援体制や発達レベルに適した言語環境が提供できるよう環境調整を図ることが求められる。

2.1 子どもの全体的な発達状況の評価

第1の観点は子どもの全体的な発達状況の評価である。保護者からの主訴はことばの問題であることが多いが、子どもの発達には言語以外にも複数の発達の軸がある。すなわち、認知、情緒・社会性、運動、生活習慣といった軸であり、ことばの問題もこれらの多層的な発達に照らして捉える必要がある。

また、ことばの発達に限った場合でも、複数の側面を想定することができる。すなわち、前言語期から言語期への移行に滞りがあるのか（語彙獲得）、語彙が期待通りに増加しないのか（語彙の増加）、語連鎖の形成と文法の獲得に困難があるのか（語連鎖・統語）、複数の文を使って自分の思いを表現するのに問題があるのか（談話）、あるいは、このような記号的な側面よりも対人的なかかわりや言語の語用的側面に課題があるのか（コミュニケーション）、など課題領域の特定化である。アセスメントはこれらの領域を考慮に入れ、子どもの生活年齢を考慮した場合の遅れの有無や、遅れの程度・特徴について判断し、発達の順序性に照らして次に期待される言語・コミュニケーション行動は何かを見極めていく。

2.2 自発的コミュニケーション行動の評価

評価の第2の観点は、自発的コミュニケーション行動の評価である。子どもの生活の場は加齢とともに家庭から子ども集団へと移行していく。子どもに合わせておとなのかかわり方が調整される世界から、仲間への自発的なかかわりや、相手の出方や集団のルールによって自己の行動調整が求められる子ども同士のかかわりへと展開する。コミュニケーションの自発性や適切さに関する情報は個別指導の場面では把握しにくい。集団場面の観察が理想であるが、それが難しい場合には保護者・保育関連スタッフから情報を提供してもらう。

2.3 子どもを取り巻くコミュニケーション環境の評価

上述した「発達状況の評価」と「自発的コミュニケーションの評価」は子ども自身に帰属する要因である。その一方で、子どもの言語・コミュニケーションスキルが最大限に発揮され、言語発達を促す最適な環境が提供されているかどうかは、子どもに関わるおとなを中心とした課題である。たとえば、子どもの言語理解力が二

語文程度である場合、おとな同士の会話で用いるような文の複雑さやスピードでは子どもに十分伝わらないかもしれない。子どもに分かりやすく、学習のモデルとなるような語りかけを周囲のおとなが行っているかどうかなどを評価し、子どもを取り巻く環境を調整することも支援の一側面である。

3. 言語発達評価の方法

前述の2.1に関わる言語・コミュニケーションの評価には、個別検査や質問紙、観察によるアプローチがある。発達年齢が得られる標準化検査の代表的なものとしては、理解語彙に特化した絵画語い発達検査（PVT）（上野、撫尾、飯長、1991）、10の下位検査から個人内差を明らかにするITPA言語学習能力診断検査（旭出学園教育研究所、1993）、言語表出・言語理解・コミュニケーションの3領域の発達水準を評価するLCスケール（言語コミュニケーション発達スケール）（大伴、林、橋本、ほか、2005）などがある。また、言語に特化した評価ではないが、新版K式発達検査（嶋津、生澤、中瀬、1983）の言語・社会領域の通過状況を参考とする場合もある。英語圏における評価法の豊富さに比べればまだ種類が少ないといわざるを得ないが、このほか幼児用表出・理解語彙検査も北里大学を中心として開発が進められており、評価法の選択肢が増えることが期待される。

上記の個別検査の長所は比較的客観的な発達指標を得られる点であるが、子どもの日常生活行動を必ずしも反映しない。保護者など子どもの日常をよく知る者から情報を得る質問紙は、評定者の主観は入りやすいが、この意味で利点がある。質問紙形式の発達評価として津守・稲毛式／津守・磯部式乳幼児精神発達質問紙（津守、稲毛、1961；津守、磯部、1965）、KIDS乳幼児発達スケール（三宅、大村、高嶋、ほか、1989）があり、語彙に特化した評価法として日本語マッカーサー乳幼児言語発達質問紙（小椋、綿巻、2004；綿巻、小椋、2004）がある。

自発的コミュニケーションは、質問紙や聞き取りでも部分的には把握できるが、コミュニケーション行動や子どもを取り巻く環境の評価は現実場面の観察が最良であろう。その意味で、近年広まりつつある幼稚園や保育所への巡回相談は、子どもの実態に最も接近できる方法の一つである。なお、行動面だけでなく、自然な場面での発話記録から、平均発話長（MLU）など言語の統語的側面を評価することも可能である（Miyata, Otomo, Nishisawa, 2007）。

このような多様な評価の方法が用意されているが、

評価はあくまでも子どもを理解するための「道具」に過ぎない。保護者や保育関係者からの主訴は日常のエピソードの積み重ねである。道具に使われ多様な発達指標を並べ立てるよりも、評価結果との関連性に洞察を加え、主訴の背景を明らかにすることを心がけたい。

4. 評価と行動観察を通して子どもを理解する —事例を通じた検討—

言語聴覚士は個別指導場面で子どもとかわることが多く、言語検査も個別に施行される。その場合、子どもの生活の中心であり主訴として挙げられる行動が起りやすい幼稚園・保育所場面とは切り離された状況での評価となる。個別の評価情報は子どもの集団での実態にどのように関連するのであろうか。本節では、幼児の集団場面の観察と検査プロフィールを比較することによって、検査結果は子どもの日常生活の困難さの理解にどのように貢献しうるのかを検討する。

4.1 事例1

幼稚園に通う4歳4カ月の男児（A君）。始語は2歳過ぎ。3歳11カ月時にことばの遅れを主訴に、地域の病院に相談し、言語発達遅滞と診断される。発話意欲はあり仲の良い友達もいるが、ことばのやり取りが苦手で相手が話し終わるのを待てないことがあり、感情の起伏の大きさも母親としては気になる。自発話では3-4文節の文も話せるが、会話が展開しにくい。母親は、本児の行動の特徴をよく把握しており、いざこざ場面にも辛抱強く対応している。

4.1.1 園での行動観察

本児の主訴を裏付けるために幼稚園で観察を行った。記録の信頼性を高めるために、STと幼稚園教諭が同じ場面を観察し記録した。その中で、本児が他児といざこざを生じた場面の記録を表1に示す。興味深いことに、同じ場面であるにもかかわらず、観察者間で記録された行動の観点到若干の違いがみられた。差異を生じ

た理由の一つはビデオ分析ではないため、筆記中に見逃している場面が両観察者で異なることが挙げられる。しかし、観点的相違を示唆している点もある。観察者1（ST）は、子どもやおとなの発話行動に特に注目しており、自己調整力という対人コミュニケーションを支えるスキルの弱さについて言及している。一方、観察者2（保育者）は、当該の対象児以外の子どもの行動についても目配りし、教室全体のダイナミクスを捉えようとしていることがうかがえる。この違いは、観察者1は言語行動に注目しがちである一方、教室全体への目配りは観察者2の保育者としての経験が反映している可能性もある。このように関連領域のスタッフと記録を比較することにより、職域による観点的相違が子どもの全体像を多面的に浮き彫りにするだけでなく、記録者が見落としていた視点に気づくという記録者自身にとっての利点もあることが示唆された。複数の職種がかかわるケースカンファレンスが有意義な理由の一つはここにあるといえよう。

4.1.2 LCスケールによる評価

LCスケールは、言語を構成する下位領域として「語彙」、「語連鎖・統語」、「語操作・談話」、「音韻意識」という4つを想定し、理解と表出の各側面を評価する。さらに、コミュニケーション領域の課題として、対人場面でのことばの使用、状況認知、表情・感情理解、勝敗の理解などの課題を設定している。評価の結果、本児（CA4;4）のLC年齢は3;4（言語表出3;1、言語理解3;3、コミュニケーション4;0）となり、生活年齢に照らして全体で約1年の遅れがあるが、対人的調整よりも言語の記号的側面に課題があることが示された。

しかし、発達年齢指標は、単に相談者からの「遅れの疑い」を裏付けるに過ぎない。そこで課題別に本児の応答を検討した。事物の定義では、「お箸で何をするかお話しして下さい」と尋ねると「あのね、食べ物」、「靴」は「あのね、遊ぶ」、「帽子」は「あのね、おでかけ」と、

表1 2名の観察者による、トラブル場面のエピソード記録（下線部は観察者1と2の観点的違いを示す）

観察者1
<ul style="list-style-type: none"> ・ A君（対象児）が使っていたフライパンを他児（B君）に取られ、機嫌を損ねる。ただし、B君は「貸して」とA君にことばをかけている。 ・ 「みんなで使おう」と保育者が仲裁に入るが、「大嫌い」「やらないの」を繰り返す、場から離れる。「大嫌い」をひきずって、次の活動に入れない→自己調整力が課題 ・ 子ども特有の話題（排泄を「○○くん」と擬人化）で盛り上がる園児3人に笑顔でいったん加わるが、輪が崩れるとまた「B君きらい」

観察者2
<ul style="list-style-type: none"> ・ A君とB君の間でトラブル発生。保育者が仲裁するが「やめる」と不満を訴える。 ・ C君がトラブルの原因がフライパンであると気づいたようすで「フライパン作ればいいよね」と制作コーナー（机上に紙やはさみ、ペンなどが置いてある）へ→C君は解決法を提案したが、A君はどう受けとめているのか？ ・ 牛乳パックを持って、制作コーナーにいた他児とふざけおしゃべり→牛乳パックは落ち着くのか？

関連語彙の想起はできていたが、相手に伝わる表現が課題であることが示唆された。**位置の表現**は、絵図版を提示し、「茶色い(黒い、白と茶の)ネコはどこにいますか?」と問う課題である。それぞれ「上」、「下」、「横」が正答であるが、本児はすべてについて「おうちの中」と応答した。家の中という応答は語用論的には一概に誤りともいえない。しかし、**積み木遊び**において、「この上に置いて」という指示に対して積み木を横に並べたことから、「上に」という指示が理解できていないと推測された。広汎性発達障害児には積み木を横に並べることに固執する子どもがいるが、本児は広汎性発達障害の特徴は認められず、実際、検査者が場所を指さして教示した後はスムーズにやり取りが展開したことから、位置を表す語彙が課題であることが示唆された。また、短いストーリーについて質問する**疑問詞の理解**において、「食べていたのはどこ(だれ・何)ですか」のすべてについて物品名「アイスクリーム」と物品名を挙げて応答していたことから、基本的な疑問詞の理解が未確立であることも明らかになった。

4.1.3 子どもの理解に向けて

これらの結果を総合し、子どもが抱える困難についての洞察(仮説化)を試みてみたい。本児は、仲間の行動を読み取って集団の流れから外れることはなく、相手に合わせようとする意欲も十分もっている。その一方で、語が意味する対象についての不明確な理解や語想起の難しさは、ことばの比重が大きい教示場面や対人的やり取りで、「わからない」、「伝わらない」という不全感を生じていないだろうか。つまり、言語理解や表現の制約によってことばのやり取りに難しさを感じ、伝えたい意欲と理解されにくい現実が葛藤を生じているという見方である。感情のコントロールの難しさをもっているが、ことばによる意思疎通の困難が本児の心的安定を妨げる一要因であると推測される。本園では定期的に検討会を開き、保育者間で情報を共有し、日常のトラブル場面にことばで本児の気持ちに寄り添うなど適宜介入に入っている。本児にとって意に沿わない場面を経験する中で、感情や状況を整理して言語化してくれる保護者や保育者がいる生活の場は本児にとって理想に近い環境であると考えられる。地域の医療機関で言語指導を受けているが、その意義も大きい。半年後の観察や日常行動でのエピソードからは、まだ気持ちの切り替えに課題はあるものの、心的安定感が増していることがうかがえた。

4.2 事例2

保育所に通う男児D君、3歳時に広汎性発達障害の

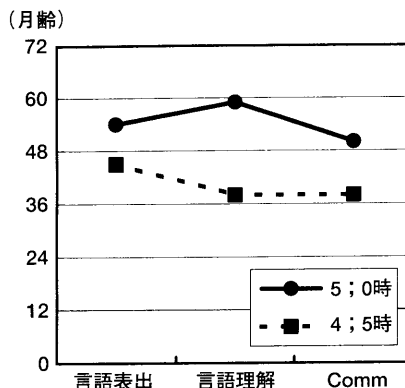


図1 領域別 LC 年齢 (月齢)

疑いとの診断を受ける。4歳時点でのおとなとの個別場面では、順番の交代やことばのやり取りは子どもの主導におとなが従う形になりやすく、勝ち負けの理解にも困難があった。ただし、順番・役割交代については、数回の指導で定着した。4;5時のLCスケールではLC年齢3;4(言語表出3;9、言語理解3;2、コミュニケーション3;2)となり、言語的教示に従った応答の難しさがみられた(図1)。

4.2.1 園での行動観察

集団での支援ニーズについての情報を得るため、上記評価から約半年後の5;0時点で保育園での集団遊び場面を観察する機会を得た。クラスの重要な仲間の一人として位置づき、他児から気軽に話しかけられる存在ではあるが、個別指導場面でのようすと異なり、受け身になりがちで双方向のやり取りにはなりにくい。道具の片づけなど目的が明確な特定の役割には力を発揮するが、グループ全体の動きを読みとって協調することには難しさがみられる。周囲から期待される行動が分かっているにもかかわらず、自分の気持ちの整理がつかないためか、わざと外れた行動をみせることもある。動きやルールのある遊びに参加することの難しさもあり、園庭では一人遊びになりやすい。そばを行き来する子どもに気を取られることもなく、プラスチックの器を電車に見立てて「みんな降りてください」など架空の人物のせりふを口にしながら一人遊びが続く。また、約1年前の観察時と比べてことばによる自己主張も強くなっていることがうかがわれた。本児が座っていたベンチに女児2名がやってきて、ベンチを電車、自分たちを乗客に見立てて一緒に座らせてくれるよう誘いかけるが、「ここ電車じゃないよ、電車じゃないんだからダメ、どうしてもうるさいよ、あっち行ってよ、あっち」とことばで

抵抗する。

4.2.2 LCスケールによる評価

上記観察とほぼ同時期の再評価ではLC年齢4;7とより生活年齢(5;0)に近いスコアとなった。領域ごとのプロフィールでは、語彙や文の理解に伸びが著しい(図1)。言語指示や相手に合わせた課題の遂行がスムーズになり、本児が会話のテーマを主導する形態になりがちであるものの、おとなとのことばのやり取りが成立する。

園では他児との協調が課題であるが、LCスケールのコミュニケーション課題ではどうだろうか。積み木を積むクマを検査者がぬいぐるみを用いて演じ、積み木が上手に積めたときのクマの気持ちや、その積み木が風で崩れてしまったときの気持ちなどを表情図から選択する**感情の理解**がある。CA4;5時は積み木を上手に積めたクマの気持ちを問われて怒った表情を選択する、かけっこに負けた側を笑顔と結びつける誤答があり5割の正答率であったが、5;0時では4問すべて正答であった。本課題だけをみるならば他者の情緒的状态が理解できるようになったと解釈されそうだが、現実場面での行動には必ずしも反映されないようである。ただ、園での観察で「うるさいなー、子ども達うるさい」と言いながら一人離れて遊ぶようすからは、場面によって他児と距離を置きながら、他者と自分を相対化できるようになっていることがうかがわれた。自分の感情のコントロールには至らなくても、他者の情緒的状态を認めただうえで、場をやり過ごすスキルを身につけ始めているのかもしれない。

4.2.3 子どもの理解に向けて

約7カ月の間に急速に伸びたことばのスキルからは、ことばによる自己主張から生じるトラブルの可能性も高くなってきている。その一方で、言語が行動調整の媒介として働きやすくなっているとはいえないだろうか。Tager-Flusberg and Sullivan (2000) は、他者の行為の背景にある心的状態を推論する「心の理論」について、次のように仮説化している。すなわち、心の理論は、言語と密接にかかわる「社会・認知的要素」とより情動と関連のある「社会・知覚的要素」からなる。さらに、自閉症には両側面の困難があるが、アスペルガー症候群では比較的優れている言語ルートを介して社会・認知的側面の難しさを補い、心の理論課題を通過できる。この論に照らせば、本児も言語を介した問題解決の学習に向かいつつあるといえるだろう。就学が視野に入り始めた今、幸いにもD君には地域の公的機関で小グループ指導の場が提供されることになった。今後の育ちが期待される。

5. 検査評価と観察の相補性

上述の2事例は、観察と検査結果は相補的であり、園・家庭でのようすと、個別評価から子どもを総合的に捉えることの重要性を示している。しかし、現実には職場の制約などから、個別指導場面で子どもと接するか選択肢のないSTも多い。その場合、間接的にでも集団場面での子どもの実態を把握することが望ましい。集団場面でのコミュニケーションのチェックには表2に示すような観点が考えられる。

表2 集団における子どものようすの観察・聞き取りの対象場面および観点

観察・聞き取りの対象場面	観 点
A. コミュニケーションの自発性 ・他児・他者への要求行動はあるか ・自身への注目を要求するか ・一緒に行動するよう誘いかけるか	・自発的コミュニケーションの頻度、表現方法、適切さ
B. 状況・言語理解 ・集団場面での言語指示理解の程度はどうか	・理解の程度(ことばかけて十分理解;周りの子どものようすを見て行動;指示から外れることがある) およびエピソード
C. 意思疎通 ・他児とのいざござはあるか ・他児との協力行動はあるか	・頻度およびエピソード
D. 集団遊び・ルール理解 ・ルールに沿った集団遊びができるか ・集団場面における一人遊びはあるか	・ドッチボール等のルールに沿った遊びへの参加(十分理解して遊べる;ほぼルールに沿って遊べる;ルールから外れることがある) およびエピソード ・頻度およびエピソード

一方、検査課題も子どもの理解につながる情報を提供していることには変わりはない。家庭や園でのようすからうかがえるニーズに対して、言語理解や表現力、状況理解などの観点から客観的な情報を得ることができる。子どもが抱える困難が理解できれば、家族や園・学校、療育・医療機関等のスタッフ間で共有し、子どもに分かりやすいコミュニケーション環境の調整が図られるであろう。子どもの自発性を尊重しつつ、子どものレベルに合った語りかけなど、おとなのかかわり方の調整の重要性は近年の言語指導アプローチが強調しているところでもある(大伴, 2006)。

評価結果はあくまでも「素材」であり、それを生のまま伝えるのでは何の工夫もない。結果をどう読み取って必要な部分を取り出し、アレンジして支援につなげるかにSTとしての手腕がかかっている。「きょうだいよりもことばの発達が遅いのではないか」、「学校に上がったときに大丈夫なのだろうか」といった懸念について、具体性をもった助言ができることが重要であるのはいうまでもない。しかし、相談者が求めているのは客観的な情報ではなく、励ましや「聞き手」を求めている場合も少なくない。相談者のニーズを会話の中で察しながら、少しでも子どもを取り巻く言語環境の最適化という観点から関与することができるよう心がけた。関連職種と連携しながら保護者支援にあたることで、生活の場での支援の具体へとつなげていくことが期待される。

謝 辞

本研究にご協力頂いたご家族ならびに園の関係者の皆様に深謝いたします。

文 献

旭出学園教育研究所。(1993). ITPA 言語学習能力診断

検査—1993年改訂版—. 日本文化科学社。

三宅和夫, 大村政男, 高嶋正士, ほか。(1989). KIDS 乳幼児発達スケール. 発達科学研究教育センター。

Miyata, S., Otomo, K., Nisisawa, H. (2007). Exploring the Developmental Sentence Score for Japanese (DSSJ): A comparison of DSSJ and MLU in spoken language samples from typically developing children and children with delayed development. コミュニケーション障害学, 24 (2), 88-100.

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紙「語と身振り」. 京都国際社会福祉センター。

大伴潔。(2006). 母子間言語交渉と言語発達—言語コミュニケーション指導への示唆—. コミュニケーション障害学, 23 (2), 126-135.

大伴潔, 林安紀子, 橋本創一, ほか。(2005). LCスケール: 言語・コミュニケーション発達スケール. 山海堂。

嶋津峯真, 生澤雅夫, 中瀬惇。(1983). 新版K式発達検査. 京都国際社会福祉センター。

Tager-Flusberg, H. and Sullivan, K. (2000). A componential view of theory of mind: evidence from Williams Syndrome. *Cognition*, 76, 59-89.

津守真, 稲毛教子。(1961). 乳幼児精神発達質問紙—1～3才まで—. 大日本図書。

津守真, 磯部景子。(1965). 乳幼児精神発達質問紙—3～7才まで—. 大日本図書。

上野一彦, 撫尾知信, 飯長喜一郎。(1991). 絵画語い発達検査. 日本文化科学社。

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紙「語と文法」. 京都国際社会福祉センター。