



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

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

Title	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 (特集 コミュニケーション障害と発達心理学の接点)(publisher's version)
Author(s)	大伴, 潔
Citation	コミュニケーション障害学, 23(2): 126-135
Issue Date	2006-08
URL	http://hdl.handle.net/2309/87788
Publisher	日本コミュニケーション障害学会
Rights	著作権者:日本コミュニケーション障害学会

■特集 〈コミュニケーション障害と発達心理学の接点〉

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*

大伴 潔**

Mother-Child Verbal Interactions and Language Development: Implications for Language-Communication Interventions*

Kiyoshi OTOMO**

近年の言語指導研究の多くは、共同注意行動を基盤にしながら、子どもの自発話に適切なフィードバックを与えるかかわりを通じた相互交渉型の言語指導を検証している。相互交渉型アプローチの背景には、大人が子どもと同調して成立する共同注意や、子どもの発話への拡張模倣や修正が言語獲得において重要な役割を果たしているという近年の基礎研究からの知見がある。さらに他者の意図や情動の認知も語彙獲得に関与していることも明らかになっている。効果的な言語発達指導には、ダイナミックな対人文脈を中心に、聴覚的経験の密度を高めるだけでなく、目標語・目標文型の設定や、発話意図が尊重される機能性の高い場面設定が求められるであろう。

Key Words: interactive language intervention, joint attention, verbal mapping, recasts, communicative context

1. 指導法研究にみる言語発達支援アプローチの類型化

言語・コミュニケーション障害領域では、言語発達に支援ニーズのある子どもに対してどのような支援方法が適切かつ効果的であるかを明らかにすることが大きな課題であり、教育・療育場面における指導方法に関する検討が続いている。欧米では、データや証拠にもとづく臨床実践 (evidence based practice) の流れを反映して、指導方法の効果を検証する文献調査研究も行わ

れている (Law, 1997)。近年の英語圏での言語指導法研究を概観し類型化した大伴 (2006a) は、言語発達を促す指導方法として表1に挙げられるような特徴を抽出している。ほとんどの研究では複数の特徴を並行して指導に取り入れながらその効果を検証しているが、最も多いのが、「共同注意・言語的マッピング」、「自発話へのフィードバック」、「生活文脈・ルーティンの活用」を柱とした指導効果の検証である(註1)。「親を介した指導」、「集団場面での指導」、「応用行動分析的手法」、「ストーリー文脈活用・読み聞かせ」の例として挙げた研究でも、大半は、自然なやり取り場面で、共同注意行動を基盤にしながら、子どもの自発話に適切にフィードバックを与えるという指導方略を部分的にせよ採用している。つまるところ欧米では日常的な文脈を活用した、より語用論的に自然なかかわりを通じた言語発達支援に関心が高く、指導にも盛んに用いられているようである。これらは広く「相互交渉型言語指導」(interactive language intervention) とよぶことができ

* 2006年4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 Nukuikitamachi, Koganei, Tokyo, 184-0015, Japan)

(註1) 大伴 (2006a) がレビューの対象としたのは言語発達遅滞を中心とした指導法研究である。自閉症を含めると、応用行動分析的手法やシンボルを用いる指導がより多くみられるであろう。

表1 言語指導法研究で用いられた主なアプローチ
(ほとんどの研究は複数のアプローチを重複して用いている.)

アプローチ	内 容	指導研究の例
1. 聴覚的入力調整	静穏な環境を用意する, 語りかけの速度を落とし目標語彙を強調するなど, 聞き取りを促す環境調整を行う。	Robertson, Weismer (1999); Ward (1999)
2. 共同注意・言語的マッピング	子どもが注意を向けている対象についてことばかけをする, 目標語彙を生活文脈の中で高頻度で聞かせる。	Girolametto, Pearce, Weitzman (1996)
3. 自発話へのフィードバック	子どもの不完全な発話に修正を加えて模倣したり, 発話に意味的・統語的な拡張を加えて模倣する (拡張模倣)。	Caramata, Nelson, Caramata (1994)
4. 生活文脈・ルーティンの活用	子どもの自発性が高く, 日常生活にも般化されやすいルーティンを活用する。	Vilaseca, Del Rio (2004)
5. 親を介した指導	親の行動を変容させることによって, 子どもに新たなスキルを習得させたり家庭での般化を促す。	Fey, Cleave, Long, et al. (1993)
6. 集団場面での指導	指導者以外との言語的かわりの機会が豊富であり, 子どもにとっての自然な環境である集団場面を活用する。	Wilcox, Kouri, Caswell (1991)
7. 応用行動分析的手法	要求, 叙述などの前言語的コミュニケーションや目標語をマインド・モデル法や時間遅延法を用いながら強化する。	Yoder, Kaiser, Alpert, et al. (1993)
8. ストーリー文脈活用・読み聞かせ	絵本を介したやり取りで, 拡張模倣やクローズ法で発話を促す, ストーリー再生や産出課題で語りの高次化を目指す。	Bradshaw, Hoffman, Norris (1998); Swanson, Fey, Mills, et al. (2005)
9. 模倣要請	未習得の言語形式を聞かせ, 模倣を促し, 正確な模倣を賞賛やトークンで強化する。	Ellis Weismer, Murray-Branch, Miller (1993)
10. メタ言語的方略	精通していない算数の語彙について意味的理解 (類似語, 定義づけ等)・音韻的意識を高める課題を行う。	Parsons, Law, Gascoigne (2005)
11. 視覚・運動回路の活用, AAC	音声言語に限定せず, サインやシンボルの使用を含めて表出行動の促進を図る。	Iacono, Chan, Waring (1998)

る (Girolametto, Pearce, Weitzman, 1996). 大井 (1994) も論じているように, 自然な文脈を活用した指導への関心は1980年代以降特に高まりをみせ, 指導プログラム化が展開している. 本稿では, このようなアプローチの基盤になっている母子間言語交渉に関する研究からの知見をもとに, 子どもの言語発達を支える言語環境要因について検討するとともに, 言語・コミュニケーション指導に与える示唆についても考察したい.

2. 相互交渉型アプローチの概観

乳幼児期の子どもに対する養育者の語りかけの特徴には, ゆっくりした速度, 強調された抑揚, 語彙の繰り返し, 単純な文型などの特徴があることが知られ, 育児語 (CDS; Child Directed Speech) やマザリーズ (motherese) などとよばれている (Newport, Gleitman, Gleitman, 1977). このなかで特に音声入力の側面を調整するのが, 表1の「1. 聴覚的入力調整」に対応するといえる. 表出言語に遅れのある2歳児を対象とした研究では, 母親の語りかけにおける発話速度が高い

ほど, 4カ月後の子どもの語彙数と表出言語スキルの伸びが低い傾向があり (Girolametto, Weitzman, Wiigs, et al., 1999), 速い入力速度は子どもの言語獲得に有利とはいえないようである.

「2. 共同注意・言語的マッピング」と「3. 自発話へのフィードバック」は語りかけに使われる語彙 (言語的内容) や, 子どもの自発話への応答の形で大人が加える修正に関するものである. 前者は, 子どもと注意の対象を共有した上で, その事象について言語的表現を重ねることを指す. 「自発話へのフィードバック」とは, 子どもの発話に模倣や新たな言語モデルの提示で応じることを意味する. 子どもの発話の意味内容を踏まえつつ, 何らかの修正を施して返すことを「リキャスト」(recast) とよび, リキャストには相手の発話に語を付加する「拡張模倣」や, 一部の語の削除, 語の並べ替えなどがある (Bohannon, Padgett, Nelson, et al., 1996). 例えば, 親子間の日常会話でも子どもの「ワンワン」に対して「大きいワンワンだね」と複語文のモデルを示したり, 「海おっこっちゃった」に「海に落っこちたね」と

助詞を加える、「お魚走ってる」に対して「お魚泳いでるね」と語彙の修正を加えるなどが頻繁に生起する。さらに「4. 生活文脈・ルーティンの活用」は言語が使用されるための最適な場面文脈を提供するものである。これらの要素を組み合わせて指導がプログラム化されるケースが多いが、例えば「焦点化刺激指導」(focused stimulation approach)は、あらかじめ決められた目標語彙や文形式を場面文脈に沿って高頻度で集中的に聞かせることに力点を置く(Fey, Cleave, Long, et al., 1993)。特に生活や遊びの文脈の中で、子どもの注意の方向に沿って言語的マッピングを行うが、コミュニケーションとしての自然さを確保するために、子どもに表出を要求することはしない。

このようなアプローチのひとつとして、家庭における養育者自身のコミュニケーション行動の変容を介して子どもの言語スキルを高めようとする親指導による実践も行われている(Gibbard, 1994; Girolametto, Pearce, Weitzman, 1996; Iacono, Chan, Waring, 1998)。このような研究では、①相互交渉型言語指導にどの程度の効果があるのか、②親の行動の変容で子どもの言語スキルが伸びるのか、という2つの側面を並行して検討している。Girolamettoらの手続きを具体的にみてみたい。ここでは、ハネンプログラム(Hanen Program)(Manolson, 1992)にもとづき、焦点化刺激も取り入れた語りかけを8回の講習会と3回の家庭訪問を通して親に指導して、子どもへの間接的な介入を行っている。この効果は親と子ども(指導開始時23~33カ月)双方の発話に認められ、プログラム後の母親の発話は統語的により単純で、スピードも緩やかで、特定の語彙をより焦点的に提示していたと報告している。子どもの方も、親指導を受けていない子どもと比較して語彙の有意な増加が認められた。類似する研究として、子どもの自発表現の変化を多層ベースライン法で検証したIaconoら(1998)では、親が早期療育プログラムに参加する過程でかかわり方の指導を受け、次第にセラピストに代わって親が子どもとかかわる比重を高めるよう移行させている(註2)。この研究ではダウン症など知的障害のある子どもも対象となっており、発話だけでなくサイン・シンボルの自発的な産出も増加しうることが示されている。親に対してかなり集中的な指導を行っており、日本では同程度の密度のワークショップ(註2)これらの研究での親指導では、かかわり方の説明やデモンストレーションのほかに、親のかかわり方の観察・分析にもとづく助言、親同士の観察と助言、母子場面のビデオによるフィードバック、ロールプレイ、目標語彙や文型を使用するためのゲームや遊びの考案などが挙げられている。

は実施が容易でないと思われるが、相互交渉型指導の有効性を示すものである。インリアル(INREAL)(竹田, 里見, 1994)も相互交渉型言語指導として同じ系列に位置づけられよう。なお、語彙や自発コミュニケーションだけでなく、子どもの発話を2語文に拡張模倣したり「主語+動詞+目的語」といった統語的側面の促進を目指して、遊びの中でモデル提示、拡張模倣、子どもの気持ち・行動の言語化(パラレルトーク)、大人の気持ち・行動の言語化(セルフトーク)を行っている研究もある(Loeb, Armstrong, 2001)。

同様に指導効果の検証が行われているアプローチとして、「環境言語指導」(milieu teaching)がある(例: Warren, Bambara, 1989)。前述の相互交渉指導と共通する特徴をもち、両者とも1)自然な文脈を用い、2)子どものリードを尊重し、3)コミュニケーションが生じやすいように環境を設定し、4)大人との言語的やり取りを行い、5)子どもが注目している事物についてモデリング等でことばかけをするという工夫を織り込む。しかし、環境言語指導がマンド・モデル法や時間遅延法などの応用行動分析的手法を援用して子どもの発話を引き出し、それに応じることで強化するのに対し、相互交渉型の指導はオペラント的な手続きは用いず、モデル提示の機会を増やすことに主眼が置かれる。環境言語指導では、子どもが自分の発話の機能性に気づき、自発的に使用することを重視している。ただし、「拡大環境言語指導」(Enhanced Milieu Teaching)では、拡張模倣や行為の言語化によるモデル提示など、相互交渉的な会話を重視する方向性を新たに付け加えている(Hancock, Kaiser, 2002; Kaiser, Hester, 1994)。

3. 理論的背景

3.1 共同注意と言語的マッピング

子どもが事物の名称を習得する過程はどのようなものであろうか。最も素朴なモデルとしては、子どもが耳にする音声入力が見ている事物と結びついて、その名称または特性を示す何らかの語彙として学習されるというものであろう(図1. A)。私たちの語りかけの多くは単語単位ではないので、実際には発話の中に埋め込まれた名称だけを切り出して習得するという複雑な過程を経るものの、モデルとしては視覚情報と聴覚情報の結合という単純なものである。

しかし、人間の語彙習得にはより複雑で興味深いメカニズムが働いているということが明らかになっている。そのような研究のひとつに、子どもの注意の方向と大人の語りかけの関連を検討したTomasello, Farrar

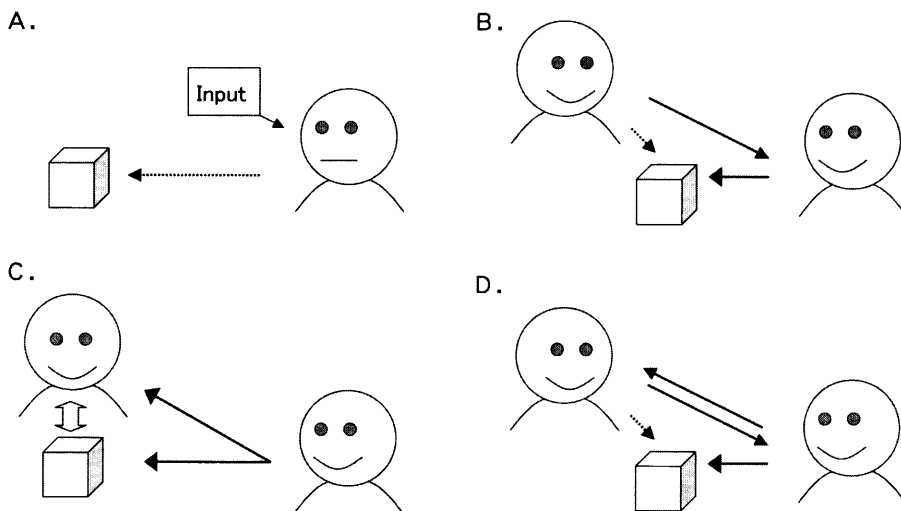


図1 子どもの事物名称の習得過程に関する4つのモデル

(1986)がある。Tomaselloらは、14～23カ月の健常児に馴染みのない物品の名前を2つの条件下で教えて、習得度を検討している。ひとつは子どもが特定の新奇物品を自分から探索している間に名前を聞かせる条件(注意追従条件)であり、他方は子どもの注意を大人が提示する物品に向けさせてその名前を聞かせる条件(注意誘導条件)である。実験の結果、子ども自身の注意の方向に沿った注意追従条件の方が、後者の大人が主導権を握る注意誘導条件よりも、学習効果が高いことが明らかとなった。このことから、語彙習得に効果を上げるには子どもの注意に大人が沿うことが重要であると示唆される(図1. B)。

この知見は、発達障害児でも確認されている(Yoder, Kaiser, Alpert, et al., 1993)。知的障害幼児に同様の2条件で新奇語を教示したところ、Tomaselloらの結果と一致し、子どもが自ら大人に対して何かを伝えようとしている物品や、10秒以上注目した物品について名称を聞かせる注意追従条件の方が、ある物にかかわっている子どもの注意を別の物品に引きつけて名称を提示する場合よりも、学習の効果が高いことを報告している。Tomaselloらと異なり、Yoderらでは名称を聞かせるだけでなく、子どもにモデル提示後にそれを模倣させるというより指導的な学習手続きを採っているが、子どもの注意の方向を大人の方が敏感に読み取ることばかけをすることの重要性を示した点は共通している。「注意」という認知的機制が言語習得に働くことを示した点で興味深い。共同注意(joint attention)の重要性はしばしば指摘されているところであるが、大人

の方が主体的に子どもと共同注意を成立させることが語彙獲得において重要な役割を果たしているといえる。

さらに、語彙獲得には、子どもが大人の意図を察する能力も関与していることをTomasello, Barton (1994)は示している。この実験では、24カ月児を対象に、子どもに「tomaを探しに行く」ことを告げた後で、それぞれに新奇な物品がひとつずつ入っている5つのバケツの前に移動する。2人はひとつずつバケツの中身を探っていくのだが、「探索なし」条件では、大人は最初のバケツの中の物品を嬉しそうに子どもに渡す。一方「探索あり」条件では、最初の2つの物品に不機嫌そうな反応を示した後、3つ目のバケツに入った物品を取り出して喜んでみせる。単純に考えればことばを聞いた直後に対応づけが起こる前者の条件の方が新奇語を学習しやすいように思えるが、結果は後者の条件でも前者と同程度に新奇語を習得するというものであった。つまり、語彙獲得は新奇語の提示から最も時間的に近接した物品を結びつけるという単純なものではないらしい。仮に指示対象物の出現までに時間の遅延があっても、24カ月児は探索という大人の意図を理解し、大人の行動や情緒の手がかりを用いて、物品を名称と対応づけることができる(図1. C)。このように、相手の意図や情動の認知も語彙獲得に関与しており、このことから、共同注意や意図・情動理解に困難のある自閉症児では語彙獲得の手がかりが少ないといえる。

なお、言語発達のリスクが高いといわれる低出生体重児の言語発達に母親のかかわり方が関与することを示す研究がある(Schmidt, Lawson, 2002)。低体重で生

まれた超低出生体重児は、正期産児と比べて言語発達が遅れる傾向が知られている(例: 大伴, 若葉, 高橋, ほか, 2002)。Schmidtらは、出生体重が1,500 g以下の子どもを対象に、24カ月時点での母子場面を分析し、母親のかかわり方が36カ月時点の言語性IQとどのような相関があるかを検討した。この研究では、母親の行動のうち特に①指さし、②子どもへの物品の差し出し、③物品の使用の例示(註3)に注目している。子どもの注意の方向に沿うという行為ではないが、子どもの外界に明確に注意を促す行動である。その結果、これらの身振りの単なる生起頻度ではなく、「説明的なことばかけを伴った身振り」が頻繁であるほど、3歳時点の子どもの言語能力が高いことが明らかになった。物品の使用を母親が例示することで物品の特性や機能の理解を促し、さらに音声言語を上乗せすることでことばの指示対象が分かりやすい状況を自然に創出していると考えられる。また、身振りの例示を豊富に経験することで子どもは身振りの機能を学ぶ機会にもなるのであろう。

3.2 子どもの発話へのフィードバック

大人は共同注意の基盤のもとに、子どもとの言語的交渉を進めるなかで言語モデルを提示したり、模倣や拡張模倣などを通して、言語の高次化を支えている(図1. D)。発達の途上では、子どもの発話の中に統語的な不完全さや誤りは必ず生じるが、誤用が持続することはなく、加齢とともに自然に修正されていく。言語獲得の研究領域では、どのような仕組みで修正が施されていくのか、大人の語りかけの中に誤りを修正する手がかりが存在するのかどうかという問題が長年議論されてきた。子どもに自分の発話の誤りを気づかせる何らかの契機を「否定証拠(negative evidence)とよぶが、親子の会話を分析しても、子どもの統語エラーに対して親は「そうじゃないでしょ」のような明示的な否定は通常行わない(Brown, Hanlon, 1970)。このことから、言語に特化した「生得的な能力」により否定証拠なしに子どもは正しい文法に帰着するという主張もあるが(例:Pinker, 1984)、その後の多くの研究が、会話の中に否定証拠が存在すると論じている(例:Hirsh-Pasek, Treiman, Schneiderman, 1984)。幼児期の親子の会話では、エラーが音韻、統語、語彙選択の如何を問わず、子どもの発話の誤りに対して大人が修正を加えた形で復唱(リキャスト)する機会は豊富であり、さらに子ども

もこの修正に気づいていることがそれへの返答から示唆されている(Chouinard, Clark, 2003)。

一方、Saxton(1997, 2005)は子どもの発話に対するリキャストが否定証拠を提示する過程を理論化している。Contrast Theory(Saxton, 1997)によると、子どもの統語的誤りに続いて大人の正しい文型が提示されると、その近接する2つの発話の対比(contrast)によって子どもは修正すべき点を検出することができる。差異の認知から、子どもは大人が使用した文型を正しい選択肢として採用するようになるとしている。実際に新奇の不規則動詞を学習させる実験を5歳児を対象に行ったところ、子どもの発話の直後に正しい語形を対比的に聞かせた場合の方が、このような対比的でない例示をする場合よりも、動詞の過去形をより効果的に学習することを示している。

当然のことながら、大人はこのような機制を前提にリキャストを行っているわけではなく、子どもとの会話を維持しようとする意図から自然に行っていると推測される。リキャストが自然な会話の維持に有効である理由としては、子ども自らが提供している話題を継続しているのであるから、大人の発話は理解されやすい。また、子どもの側からすれば、自分が提供したトピックを大人が尊重していることから、自分の発話が受け入れられたという感覚とともに、大人の発話にも関心が向きやすい。言い換えれば、会話の「意味的一貫性」が、子どもの発話に「承認」を与え、さらにより「高次な言語モデル」や否定証拠を与えているといえよう。

上記のように大人のフィードバックは主に文法的形態素や語連鎖の修正という観点から報告されているが、実は子どもが文を発話できる以前の1語文の段階から、母親は語彙形式のモデルをコミュニケーションの中で提供していることがOtomo(2001)によって示されている。この研究では、12カ月の男児と母親の自由遊び場面の言語的やり取りを10カ月間程度縦断的に追っている。1歳台のこの時期の発声は比較的確な発音もあるものの、場面や文脈からかろうじて意味が推測できる発音([tʃoa] = 「トラック」)や、喃語様の無意味発音も多い。分析によれば、母親は少しでも有意味語と解釈できる発音については子どもの意図を察して模倣したり(「トラック」)、解釈した上で拡張模倣で応答する傾向が明らかにされた(「トラックほしいの?」)。このようなやり取りは、子どもの不正確な発音に対して正確な音形を即時にフィードバックする機会になっており、自らの発音と後続する大人の発音の対比が語彙の音形を習得する上で重要な手がかりになっていると

(註3) 単に物を取り出すために容器のふたを開けるのではなく、ふたを開け、元に戻し、子どもが自分であけるように手渡すというように、モデルを見せた後に子どもに実行する機会を与える行為を指す。

考えられる。従って、子どもの不正確な発音の直後に続く音韻的なリキャストは、音韻発達に寄与していると Otomo は論じている。

4. 言語発達支援への展開

4.1 相互交渉を生かした指導的枠組み

これまでみてきたように、自然な言語的なかわりが子どもの言語発達の促進要因になると考えられる。しかし、促進的なフィードバックが日常的に提供されているのであれば、言語発達支援の中で、あえて拡張模倣などを意図的に加えることは不要ではないかという疑問も生じる。この疑問に対するひとつの答えとしては、健常児と言語発達遅滞児では、リキャストの効果が異なるという報告がある (Proctor-Williams, Fey, Loeb, 2001)。健常児ではいわゆる 'be' 動詞である copula (連結詞) にかかわるリキャスト (子ども "I scared." → 大人 "You were scared.") を聞く頻度が子どもの8カ月後の copula の使用頻度を予測するのに対し、言語発達遅滞児ではこのような効果はみられない。この結果を受けて、言語発達遅滞児の言語習得を意図する場合には通常の会話で生起する以上の頻度でフィードバックを経験させる必要があると Proctor-Williams らは論じている。また、健常児でも 'a' や 'the' などの冠詞には聴覚的経験の頻度と習得度との間に相関がみられなかったことから、言語のすべての側面が同等に促進されるわけではなさそうである。

とすれば、より効果的に言語モデルが提示される環境設定が必要であろう。自然な会話文脈でのモデル提示やフィードバックの方が、絵や物品の提示とともに言語形式を聞かせ、模倣を促し、正確な模倣をことばやトークンで強化する「模倣指導」よりも効果が高いことが示されていることから (Caramata, Nelson, Caramata, 1994)、恣意的な入力や強いられた発話の経験ではなく、注意や情動を含めたダイナミックなかわりが効果的な習得を支えているといえそうである。従って、単に聴覚的経験の頻度を高めるのではなく、聞き手と話し手の発話意図が尊重される機能性の高い場面設定が望ましい。

4.2 目標語あるいは目標文型の設定

リキャストのようなフィードバックを子どもに提供するには、子どもに自発話があることが前提となる。しかし、発達に遅れのある子どもでは、発語自体が乏しい場合も多い。その場合には、焦点化刺激指導のようにあらかじめ決められた目標語彙や文形式を文脈に沿って高頻度で集中的に聞かせる方法があるが、どのような

語彙や文型を集中的に聞かせるかに計画性が欲しい。仮に聴覚的入力自体は豊富であっても、一つひとつの語彙の入力頻度は分散して効果的な学習に至らないと考えられるからである。過去の指導研究では、語彙チェックリスト (MacArthur CDI: Fenson, Dale, Reznick, et al., 1993) を用い、子どもが理解しているようだが自発がない語の中から意味的な親密さや音韻的な単純さを基準に選定している (Ellis Weismer, Murray-Branch, Miller, 1993; Girolametto, et al., 1996)。我々にはこの日本語版である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) が参考になるであろう。

1 語文から2 語文への移行期にある子どもに対して2 語文発話を目指する場合、より限定的に「名詞+擬音・擬態語」(「ボール, ポン」, 「クルマ, ゴツン」), 「『大きい』, 『小さい』+名詞」, 「名詞+動詞」など特定の目標を設定することも考えられる。このような目標語彙・文型の設定と意識的な語りかけは、一定期間後に子どもの使用の程度を測定することにより指導効果を検証する際にも有効であろう。

4.3 遊び・活動における「文脈」の設定

言語的マッピングやリキャストなどのフィードバックの重要性を臨床や教育などの場で効果的に生かすためのもうひとつの工夫は、意図的な「文脈の設定」である。この場合の文脈とは、子どもから自発性を最大限に引き出し、大人のかかわりに語用論的な自然さを与える一連の活動の流れを指す。Ellis Weismer ら (1993) のモデリングを用いた指導では、子どもに獲得してもらいたい目標語彙をあらかじめ選定し、それが1回の指導場面で最大限効率的に提示できるような遊びを語彙ごとに設定している。例えば、「隠れる (hide)」という動作語であればミニチュアの遊具を使って「街を作る」という遊びを設定し、次のようなことばかけがなされる: 「小さなお家を作ってあげよう。ここに隠れるかな」, 「お家があります。ここに隠れます。男の人が見えないね。隠れているから見えないんだ。」このモデリング指導と別に行なわれた「モデリング+発話の引き出し」による指導では、ハロウィンにちなんだ設定で次のような会話が行われる。(鍋の中に子どもの興味を引く複数の物品を入れて、魔法のついで混ぜながら、「魔法のシチュー」を作ると説明する。コウモリやクモのミニチュアを入れて混ぜていく。) 「次は〇〇を入れます」, 「入れるときには、おまじないのことばを言います。おまじないのことばは〇〇です」, 「〇〇をかき混ぜて」, 「おまじないのことばは何だっけ？」

このようなかわりには、個別場面でも集団でも適用できる。集団の中では個別に順番に働きかけることで繰り返し聞く機会が与えられ、他児の発話がモデルにもなりうる。筆者らがかつて訪問した Arizona State University の早期療育グループでは週のテーマとして「クモ (spider)」が取り上げられていた。集団での読み聞かせはクモが主人公の絵本を使い、ストーリーとともにイメージを膨らませ、造形遊びでは絵の具を塗ったゴルフボールを箱の中できちんと「クモの巣」の模様を作ったり、感覚遊びを行う砂箱には虫のおもちゃが入っており、指導者は「Spider gone」など省略化した2-3語文中心の語りかけを聞かせながら子どもと砂遊びを行う。部屋には小さなビンに入った本物のクモまで用意されていた。語彙を単なる知識のレベルにとどめるのではなく、体験を通して意味的ネットワークを築こうという試みである。

4.4 場面文脈と語用

特定の語彙・文型の入力頻度と、場面文脈との間には切り離せない関係がある。日本語の動詞の語尾形態素は「食べる」、「食べちゃった」、「食べよう」などさまざまな意味を表すが、Otomo, Terada, Miyata, ほか (2004) は、3歳ごろまでに「～た」(過去) → 「～て」(要求) → 「～よう」(意図) といった獲得の順序性があることを示すとともに、母親による特定の語尾形の使用頻度と、子どもの獲得順序の間に有意な相関があることを報告している。単純に考えれば、子どもの獲得順序は単に母親の使用頻度に規定されると解釈できる。しかし、母子間の遊び場面には特定の語尾形による表現を求める語用論的必然性があり、そこから母親の使用頻度と子どもの表出意欲の双方が高められているとみる方が妥当であろう。

日本でも文脈設定を行う指導効果の検討が行われている (小野里, 長崎, 奥, 2000)。小野里らは、グループでおやつを準備、好みの選択、摂食、片づけまでの一連の流れの中で、子どもが自分の役割に即して表出行動を取るよう段階的な援助を与えている。ここでは、身体的援助 → モデリング → 身振り指示 → 擬態語による指示 → 言語指示 → 自発と、発達的な高次化の順に子どものレベルを見出し、あるレベルでの働きかけに対して5秒待つ反応がない場合には、それより一段レベルを下げて促しをしている。ただし、この指導では場面設定だけでなく、行為の流れであるスクリプトも設定されており、子どもが行動を自発するかどうかは、スクリプト自体を習得しているかどうかにも依存している。また、子どもの役割や行動の自由度が限定されるとい

う点で、前述の遊び文脈とは性質が異なる。

5. 終わりに

大伴 (2006b) は、情緒・社会性や共同注意行動が、言語の意味概念の形成や語用論的側面を支え、音声の聴覚的処理や音韻的短期記憶が言語の形式的側面を支えており、両者が結びつくことで全体的な言語スキルを成り立たせるというモデルを提示している。言語発達支援のアプローチの多様性も、このように複数の領域が支えあっている言語発達の特徴に由来すると考えられる。また、本稿で検討した聴覚的入力の量やタイプの効果についても、特定の文化でのコミュニケーションスタイルが影響する可能性も示唆されており (黄, 窪田, 大井, 2006)、まだ解明すべき点が多い。今後も言語発達の基礎研究の知見と照合しながら、子どもの個別のニーズに適合した支援アプローチを地道に探っていく必要がある。

文 献

- Bohannon, J. N., Padgett, M., Nelson, K. E., et al. Useful evidence on negative evidence. *Dev. Psychol.* 32 (3), 551-555 (1996).
- Bradshaw, M. L., Hoffman, P. R., Norris, J. A. Efficacy of expansions and cloze procedures in the development of interpretations by preschool children exhibiting delayed language development. *Lang. Speech Hear. Serv. Sch.* 29, 85-95 (1998).
- Brown, R., Hanlon, C. "Derivational complexity and order of acquisition in child speech". *Cognition and the development of language*. Hayes, J. R. (ed.) New York, Wiley, 1970, p.11-53.
- Caramata, S. M., Nelson, K. E., Caramata, M. Comparison of conversational-recasting and imitative procedures of training grammatical structures in children with specific language impairment. *J. Speech Hear. Res.* 37, 1414-1423 (1994).
- Chouinard, M. M., Clark, E. V. Adult reformulations of child errors as negative evidence. *J. Child Lang.* 30, 637-669 (2003).
- Ellis Weismer, S., Murray-Branch, J., Miller, J. Comparison of two methods for promoting vocabulary in late talkers. *J. Speech Hear. Res.* 36, 1037-1050 (1993).

- Fenson, L., Dale, P., Reznick, S., et al. *MacArthur Communicative Development Inventories*. San Diego, CA, Singular Publishing Group, Inc., 1993.
- Fey, M., Cleave, P. L., Long, S. H., et al. Two approaches to the facilitation of grammar in children with language impairment: An experimental evaluation. *J. Speech Hear. Res.* 36, 141-157 (1993).
- Gibbard, D. Parent-based intervention with pre-school language-delayed children. *Eur. J. Disord. Commun.* 29, 131-150 (1994).
- Girolametto, L., Pearce, P. S., Weitzman, E. Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *J. Speech Hear. Res.* 39, 74-1283 (1996).
- Girolametto, L., Weitzman, E., Wiigs, M., et al. The relationship between maternal language measures and language development in toddlers with expressive vocabulary delays. *Am. J. Speech-Lang. Pathol.* 8, 364-374 (1999).
- Hancock, T. B., Kaiser, A. P. The effects of trainer-implemented Enhanced Milieu Teaching on the social communication of children with autism. *Topic. Early Childhood Spec. Edu.* 22 (1), 39-54 (2002).
- Hirsh-Pasek, K., Treiman, R., Schneiderman, M. Brown & Hanlon revisited: Mother's sensitivity to ungrammatical forms. *J. Child Lang.* 11, 81-88 (1984).
- 黄愷芬, 窪田庸子, 大井学. ダウン症をもつ子どもと母親との相互作用に関する台湾と日本の比較研究: 母親の会話スタイルと子どもの表出言語発達の関連. *コミュニケーション障害学*, 23, 9-15 (2006).
- Iacono, T. A., Chan, J. B., Waring, R. E. Efficacy of a parent-implemented early language intervention based on collaborative consultation. *Intern. J. Lang. Commun. Disord.* 33 (3), 281-303 (1998).
- Kaiser, A. B., Hester, P. P. Generalized effects of enhanced milieu teaching. *J. Speech Hear. Res.* 37, 1320-1340 (1994).
- Law, J. Evaluating intervention for language impaired children: A review of the literature. *Eur. J. Disord. Commun.* 32, 1-14 (1997).
- Loeb, D. F., Armstrong, N. Case studies on the efficacy of expansions and subject-verb-object models in early language intervention. *Child Lang. Teach. Therapy.* 17, 35-53 (2001).
- Manolson, A. *It takes two to talk: A parent's guide to helping children to communicate*. Toronto, The Hanen Centre, 1992.
- Newport, E., Gleitman, A., Gleitman, L. "Mother I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style". *Talking to children: Language input and acquisition*. Snow C., Ferguson C. (eds.) New York, Cambridge University Press, 1977, p.109-149.
- 小椋たみ子, 綿巻徹. 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. 2004.
- 小野里美穂, 長崎勤, 奥玲子. おやつ共同行為ルーティンによる4, 5歳ダウン症児への言語・コミュニケーション指導—おやつスクリプトと言語の獲得過程—. *心身障害学*研究, 24, 75-86 (2000).
- 大井学. 子供の言語指導における自然な方法: 相互作用アプローチと伝達場面設定型指導, および環境言語指導. *聴能言語学*研究, 11, 1-15 (1994).
- Otomo, K. Maternal responses to word approximations in Japanese children's transition to language. *J. Child Lang.* 28, 29-57 (2001).
- 大伴潔. 言語発達支援研究からみた指導アプローチの類型化. *発達障害支援システム学*研究, 5 (1), 37-48 (2006a).
- 大伴潔. 障害と言語発達. *心理学評論*, 49 (1), 140-152 (2006b).
- 大伴潔, 若葉陽子, 高橋道子, ほか. 低出生体重児および正期産健常児における言語発達—言語能力発達質問紙による12・24・36か月時での比較検討—. *音声言語医学*, 43 (2), 160-172 (2002).
- Otomo, K., Terada, H., Miyata, S., et al. "The acquisition of verb morphemes in Japanese: the Effects of Input Frequency". *Comparative Research for a Developmental Index for First and Second Language of Japanese and English. Report of the Grant-in-Aid for Scientific Research (B)* (1) (2001-2003), Otomo, K. (ed.) 2004, p.227-238.
- Parsons, S., Law, J., Gascoigne, M. Teaching receptive vocabulary to children with specific language impairment: a curriculum-based approach. *Child. Lang. Teach. Therapy*, 21 (1), 39-59 (2005).
- Pinker, S. *Language learnability and language*

- development*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1984.
- Proctor-Williams, K., Fey, M. E., Loeb, D. F. Parental recasts and production of copulas and articles by children with specific language impairment and typical language. *Am. J. Speech-Lang. Pathol.* 10, 155-168 (2001).
- Robertson, S. B., Weismer, S. E. Effects of treatment on linguistic and social skills in toddlers with delayed language development. *J. Speech Lang. Hear. Res.* 42, 1234-1248 (1999).
- Saxton, M. The Contrast Theory of negative input. *J. Child Lang.* 24, 139-161 (1997).
- Saxton, M. 'Recast' in a new light: insights for practice from typical language studies. *Child Lang. Teach. Therapy.* 21 (1), 21-38 (2005).
- Schmidt, C. L., Lawson, K. R. Caregiver attention-focusing and children's attention-sharing behaviours as predictors of later verbal IQ in very low birthweight children. *J. Child Lang.* 29, 3-22 (2002).
- Swanson, L. A., Fey, M. E., Mills, C. E., et al. Use of narrative-based language intervention with children who have specific language impairment. *Am. J. Speech-Lang. Pathol.* 14, 131-143 (2005).
- 竹田契一, 里見恵子. インリアル・アプローチ. 日本文化科学社. 1994.
- Tomasello, M., Barton, M. Learning words in nonostensive contexts. *Dev. Psychol.* 30 (5), 639-650 (1994).
- Tomasello, M., Farrar, M. J. Joint attention and early language. *Child Dev.* 57, 1454-1463 (1986).
- Vilaseca, R. M., Del Rio, M. J. Language acquisition by children with Down syndrome: a naturalistic approach to assisting language acquisition. *Child Lang. Teach. Therapy.* 20 (2), 163-180 (2004).
- Ward, S. An investigation into the effectiveness of an early intervention method for delayed language development in young children. *Intern. J. Lang. Commun. Disord.* 34 (3), 243-264 (1999).
- Warren, S. F., Bambara, L. An experimental analysis of milieu language intervention: Teaching the action-object form. *J. Speech Lang. Dis.* 54, 448-461 (1989).
- 綿巻徹, 小椋たみ子. 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. 2004.
- Wilcox, M. J., Kouri, T. A., Caswell, S. B. Early language intervention: a comparison of classroom and individual treatment. *Am. J. Speech-Lang. Pathol.* 1 (1), 49-62 (1991).
- Yoder, P. J., Kaiser, A. P., Alpert, C., et al. Following the child's lead when teaching nouns to preschoolers with mental retardation. *J. Speech, Lang. Hear. Res.* 36, 158-167, (1993).

《ABSTRACT》

Mother-Child Verbal Interactions and Language Development:
Implications for Language-Communication Interventions

Kiyoshi OTOMO

Center for the Research and Support for Educational Practice,
Tokyo Gakugei University
(4-1-1 Nukuikitamachi, Koganei, Tokyo, 184-0015, Japan)

Many recent studies on language intervention incorporate the interactive language intervention approach, in which children are provided with appropriate verbal feedback under joint attention with adults in natural interactive settings. Such approach is based on findings that the adult's sensitivity to the direction of the child's attention, and the adult's recasts to the child's utterances, such as expansions and modeling of correct usage, play a significant role in language acquisition. The child's recognition of the other's intention and emotional state has also been shown to underlie vocabulary learning. Effective intervention would require selection of appropriate target vocabulary and/or sentence structures, and provision of functional contexts in which the targets are embedded in naturally occurring child-adult verbal interactions. Implications of recent research findings for intervention strategies are discussed.