

重度知的障害を持つ人々との会話－といってもことばを話すのはもっぱらわれわれ側であるが－においては、身振り・姿勢・表情がことばよりはるかに雄弁に語ってくれる。われわれのことばは込み入った構造を持てば持つほど彼らを戸惑わせ、互いのメッセージの行き来をずたずたにする。ところが、ことばを控えめにし、かわってわれわれが忘れかけていた原初的な身振りに己をゆだねるとき、彼らとの豊かな交流と確かな相互理解がもたらされる。このような印象を、筆者は以前に行った一連の臨床研究を通じて強く持つに至った。それはまるで、語彙・文法を主体とする言語システムとは別の、重度知的障害をもつ人々とわれわれとが共有しているらしい、心同士の通じ合いのしくみの存在を教えるかのようである。

さて、彼らとの言葉少なながら落ち着いた会話（重度知的障害をもつ人々は、込み入ったメッセージでさえなければ、後述するようにそれなりに秩序だったやりとりができる）を重ねていくうちに、思いがけないことに、彼らとはまったく異なって完璧と思える語彙と文法を操るのにもかかわらず、相互の交流と理解がきわめて難しい相手、すなわち能力の高い自閉的な人々が鮮やかなコントラストをもって照らし出されてきた。われわれの心との通じ合いのためのしくみをあわせもっていないかもしれないという意味である。

こうした思いつきから、日々の臨床の仕事で頻繁に行っていた自閉的な人々との会話のあり方そのものについて、改めて眺め直してみたいと思うようになった。そうすると、単純な形式で何気なくいい加減に話せば話すほど、われわれのことばは能力の高い自閉的な人々を戸惑わせているという印象が浮かび上がってきた。身振り・姿勢・表情はあたかもことばの空しい添え物のように、彼らには届いていかない。冗談やほのめかしは通じず、彼らの話しぶりは理屈っぽく堅苦しい。うち解けた話し方では会話が滞るので、実務的であからさまな話し方になる。誤解をさけるために付け加えれば、彼らは面白みのない退屈な会話相手ではないし会話を楽しもうともする。また軽口やだじゃれ、冗談を口にしてふざけようとするセンスをもっている場合もある

(Werth, Perkins, & Boucher, 2001)。にもかかわらず、普通のやり方で会話すると、われわれはどこかしら満たされず、また腑に落ちない奇妙な感覚を味わうことになる。

われわれ自身がに当然のように期待している何かが、彼らには受け止められておらず、また、われわれが当然のように彼らから受け取れると思いきや届いてこない。同じ会話の道行きをたどっているはずなのにまったく違う目的地に向かっているようでさえある。

このような空しさを味わわないためには、身振り・表情は押さえ気味にし、何気ない話しぶりは控えて文法的に正しく公式主義的かつ冗長に、しかも気まじめに話すことが望ましい。これが、いくつかの試行的な会話の分析を経て得た教訓である。また彼らのことばに振り回されたくなければ、気が進まないとしても、つっけんどんで不親切な聞き手に徹し、ことばを余計な解釈なしに字義通り理解するようにつとめ、遠慮会釈なしに問いただし、また、会話の進め方にみられる身勝手さ、素っ気なさ、奇妙さなどに対して敢然と向かっていく覚悟が必要である。

重度知的障害をもつ人との会話と高機能の自閉的な人との会話とを見比べることは、言語システムに直接依存しない通じ合いの仕組みがどのようなプロパティを備えているのか、それが言語システムの支援のないところではどのように機能し、また他方で言語システムとどのように協働しているかを考える機会となると思われる。

重度知的障害とコミュニケーション

重度ないし最重度知的障害は、知能と適応技能に重い遅れを来す発達障害である。知的発達の著しい遅れのためかどうかは明らかではないが、語彙と文法のシステムを確立することが極めて困難となる。最重度の知的障害があると、成人しても言語が発達しないことがあり、重度知的障害の場合は言語が発達し始めるとしても学齢以降のこととなる。言語が発達する場合もきわめて単純な文法とわずかの語彙による原初的な伝達機能の遂行にとどまり、言語を通じた情報や意思の交換は困難である。まれに、知的水準を遙かに越える言語構造を生産し、連続的な語りが可能となる多弁なケースでは、会話の一貫性や談話上の結束関係に欠け、また、何のために話しているのかを周囲が理解することが難しい。ところが前言語コミュニケーション、あるいは意図の表現ではない談話調整の発話や明確化要請への応答など一部の語用能力は、年齢を重ねると知的水準を上回る巧みさを見せる (Rosenberg & Abbeduto, 1993)。

重度知的障害をもつ人々では言語システム自体の問題に加えて、知能、記憶の障害がメッセージの命題内容の構成、伝達過程全般のコントロール、発話解釈のための関連情報の利用を妨げる。受け手側が推論能力を発揮することが欠かせない。受け手は彼らの身振り・表情ないしわずかな発話から、それらからだけでは直接描き出すこと

の難しいメッセージの意味を、注意深く読み取らねばならない。またわれわれの送り出すメッセージを彼らが理解できるように、命題内容を単純化し、微妙なニュアンスを省略することが求められる。

彼らとの間で伝わりやすいのは、注意を引く、挨拶をする、物やサービスを要請する、気分を表出するといったメッセージの対人的な意味であり、認知的な意味は伝わりにくい。何か行為が求められていること自体は容易に伝わるが、何をどうするのかについてはなかなか伝わらない。従って彼らに発話（身振りなどを含め）の番を提供して出来るだけ多くのシグナルを彼らから受け取り、受け手がメッセージの認知的意味をだんだんと絞り込んでいくようにする必要がある。特に有用と思われるのは、彼らの身振りや音声を模倣することである。彼らの伝達が承認されていることを示し、また、彼らに伝達を追加する機会を提供する効果が期待される。彼らからのメッセージの意味についてわれわれが到達した解釈を、身振りや表情など彼らに理解可能な形で提示するやり方も効果がある。彼らが受け手である場合は、メッセージ自体の複雑さの程度の調整に加え、彼らの理解をモニターしながら、一つのターンに盛り込むことばや身振りの量、それらの抽象度を微調整することが送り手には求められる。

こうした試みは、つまるところ彼らとわれわれとが共有していると思われる通じ合いの仕組みを、彼らの手に余る言語システムの負荷を減らすことで十分に享受すること—ゆっくりとした確かな伝え合い—に他ならない。

重度知的障害を持つ子どもの意図に対する明確化要請

子どもたちは言語システムを立ち上げる前に、前言語的にその意図を表現しはじめる。それに対して大人は、マナーにそったより明確な表現を求める。健常乳幼児よりはるかに年長の重度知的障害の子どもの場合も、大人は同様の対応をとっている。しかし、それが子どもを戸惑わせ会話を崩壊させることを大井（1998）は6歳前の重度知的障害をもつ子どもと保育者の会話のエピソードから示している。

このエピソードは、障害児施設内で大人が子どもをシートに乗せて揺らす遊びの中で生じた。下記に示す約50秒ほどのビデオ記録の文字転写資料には、シートに乗せてもらおうとする子どもの意図の表現、それに対する大人の明確化の要請、さらにそれを受けた子どもの応答、というプロセスが何度かあらわれる

（下線の実線部が直後の破線部と重複する）。

1) 子ども：席を立ち数歩あるいて、一方の大人のそばにやってきて、シートを見なが

- ら声をあげ、腰をかがめて右手でそれを叩き、すぐ立ち上がって両頬を1回打ち、再びしゃがみこんでそれに両手でさわろうとする。
- 2)大人：子どもを見守る。
- 3)子ども：大人を見ながら椅子の方に3歩後ずさりし、とまって方向を斜め右前に取り、数歩大人から遠ざかる。
- 4)大人：「もう1回か」と子どもに呼びかける。
- 5)子ども：大人を見て急いで元の椅子に戻り、座ると首を左に傾げ、右頬を数回打つ。
- 6)大人：子どもを見守る。
- 7)子ども：続けて右頬を数回打ち続けながら立ち上がり、両頬を数回打ちながらシートに向かって歩き、かがんでシートを両手でこするようにし、シートを見ながら数回両頬を打ち、最後にシートを両手で叩く。
- 8)大人：「なに」
- 9)子ども：急いで元の席に戻り、声を出しながらすわり、首を左に傾げて右頬を2度叩き、首を戻して両頬を2回叩いた後、両手を下ろし、大人の方を見る。
- 10)大人：片手でシートを叩いて見せながら「もう1回か」。
- 11)子ども：首を横に2回振りつつ立ち上がり、シートに近づき、それを見下ろし、まっすぐ立ったままひととき大きく鋭い声を出す。
- 12)大人：「もう1回か」と、人差し指を子どもの目の前に立ててみせる。
- 13)子ども：両手を2度打ち合わせながら大人をちらっと見、またシートを見下ろしながら両頬を1度叩き、右足をシートに乗せる。
- 14)大人：子どもをみて「してちょうだいか」...「してちょうだいか」
- 15)子ども：向きを大人の方に変えながらシートの上を2歩歩き、真っ正面から大人と向き合って、両手を数回打ち合わせる。
- 16)大人：シートを指さし、「ねんねは」。
- 17)子ども：にこにこしながら横たわる。

子どものつたない非言語的な表現に対する、4), 8), 10), 12), 14)のような明示的な、あるいは2), 6)のような暗示的な明確化の要請は、健常乳児でも生後9ヶ月前後から行われているもので、12ヶ月を過ぎると子どもたちは伝達行為を反復・追加・修正して、明確化を果たそうとする。上のエピソードでも同様のコミュニケーションのための協力が子どもと保育者との間で行われている。興味深いのは、大人の要請に対して子どもが明確化を行えるか否かに、大人の問いかけ方が影響を与えているらしい点で

ある。すなわち、2)と6)で大人が単に見守る場合は、3)の大人を見る、7)のにシートに近づく、というように伝達が持続する。これに対し、4), 8)の言語的な問いかけは、いずれも子ども側の混乱した反応5), 9)を引き起こす。さらにまた、言語的であっても伝達身振りをともなう10), 12)に対しては、子どもは明確化反応を行う。その後の大人の問いかけ14)は言語のみによるものであったが、子ども自身は明確化に成功している。

重度知的障害を持つ子どもによる大人の解釈の受容

重度知的障害を持つ子どもの伝達行為に対して言語的に解釈を提供してもはかばかしい応答が無く、また言語的に明確化を求めるとこのエピソードのように会話が崩壊する。こうした印象は、彼らと発達検査の成績でマッチングした健常乳幼児との比較(大井, 1995)によって裏付けを得た。Golinkoff (1986)を下敷きとする子どもと大人のやりとりの分析システムを用いて、4から6歳の重度知的障害児、12ヶ月から17ヶ月の健常児それぞれ10名を、療育又は保育施設の保育者との会話について比較した。その結果、重度知的障害児は自分の伝達行為に対して大人の提供した解釈を受容することが健常児に比べて乏しく、また、大人は重度知的障害児の伝達行為に対し解釈を提供しないまま、要求の内容を推定して充足することが多かった。健常児では子どもが始めた会話のうち55%が次の二つの例の子どもの伝達18)に対する大人の解釈19)をただちに子どもが受容20)というような過程、ないしは大人の理解の失敗22)に対する子どもの修正23)に大人が提供した解釈24)を子どもが受容25)、というような過程によって占められた。これに対し重度知的障害のある子どもでは14%にとどまっていた。

18) 子ども：机の上のモデルカーに体を傾けて手を伸ばす

19) 大人：それに触れて「これがほしいのね」

20) 子ども：体を起こし手を下げる

21) 子ども：大人の口に触る

22) 大人：歌うのを止める

23) 子ども：大人の手を取って拍手させる

24) 大人：別の音楽遊びの一部を歌い「これがしたいのね」

25) 子ども：拍手する用意をして大人を見る

さらに、重度知的障害をもつ子どもたちを対象にして行われたコミュニケーション

実験（大井, 1995）の結果、大人の解釈提供や明確化要請を伝達身振りつきで行うようにすると、下記に示す9歳の子どもの例に見るように、明確化要請27), 29)に対する修正28), 30)や解釈31)の受容32)といった改善が見られることが明らかとなった。

26) 子ども：合掌

27) 大人：何？

28) 子ども：3メートル離れたところの玩具の1つに手を伸ばす

29) 大人：別の物を指さして「あれ？」

30) 子ども：目指す玩具に照準を合わせた正確な手差しをし、指先を動かす

31) 大人：「ああこっち？」と指し直す

32) 子ども：合掌

33) 大人：合掌

34) 子ども：立ち上がって玩具を取りに行く

こうしたやりとりは、1歳台前半の健常児達が保育者と繰り広げている、伝わらなかったメッセージについての大人とのネゴシエーションの過程と非常によく似ていた。

高機能広汎性発達障害をもつ人との会話

高機能広汎性発達障害とは、対人関係や言語・コミュニケーション、興味や行動のあり方の面で自閉的と特徴づけられる独特の症状を示しつつも、知的障害をもたない状態をさす概念である（大井, 印刷中）。精神医学上の診断としては、高機能自閉症、アスペルガー障害、特定不能の高機能広汎性発達障害などの下位分類があり、それらの間では発現する症状の他に言語発達について若干の違いが認められている。はじめから言語が普通に成長するケースもあれば、幼児期に言語障害や反響言語などに代表される自閉的言語症状を示すケースもあるが、しかしここではそうした差異をおき、高機能広汎性発達障害をもつ人々一般の語用能力の障害についてとりあげたい。

彼らは遅くとも学齢期までには「普通の会話」ができるようになる。ところが、いずれの場合も、話し手の意図を柔軟なやり方で表現すること、言語行為の適切性条件を満たすこと、聞き手の注意を取得すること、話し手と聞き手の役割を割り付けること、不適切なターン交替や話題の管理の失敗、情報の新旧の区別は無頓着であることなど（Tager-Flusberg, H., 1996、大井、印刷中）、幅広い言語使用の領域に深刻な問題を残す。また、相当程度に知能が発達しても意図明示的・推論的伝達の遂行に困難

を示し、文脈に適合した推論や精神状態を示す語の選択、比喩や冗談、反語、嘘、隠喩、ごまかし等を行ったり理解できなかつたりする (Dennis, Lazenby, & Lockyer, 2001)。

さて、われわれと高機能広汎性発達障害を持つ人々との会話は、必ずどこかしらに不満足な面を残す (Dobbinson, Perkins, & Boucher, 1998)。それには上に列挙した種々の話用能力障害の一つ一つがもたらす、会話遂行上の局所的な失敗ないしはその総和といえる面もある。確かに冗談を真に受ける彼らにあわてさせられたり、話題を突然断りもなく変えてしまう身勝手さにいらつかされたり、あるいはよそよそしくかしこまった物言いに軽い違和感を覚えたりなど、彼らとの会話はアクシデントに満ちている。しかし、われわれは同時に会話全体をおおう、どこがうまくいっていないのか判然としない、茫漠としたタイプの困難を体験することになる。それは、筆者の得た印象では、互いにメッセージを送り合っているという相互性、ターンの駆け引きや新たな「手 (move)」を繰り出し合うなどのゲーム性、また互いの心が出会って次々に何かが生まれ、会話に何かが付け加わって行っているという創発性などの感覚をリアルに持つことの困難である。

局所的に発生する彼らとわれわれのすれ違いは、次のような工夫によって多少は解決できる。まず、われわれ自身の話し手としての意図が何で、それをどのような前提に立って、どのような計画にしたがって彼らに送り届けようとしているのかを、ことばによってわれわれの「心が透けて見えるような形」に描き出していく。また、彼らのことばの背後に何があるのか、彼らのどのような意図が、いかなる前提と計画をもって表現されようとしているのか、彼ら自身に言明してもらうようにすることも必要である。さらに、われわれ自身が暗黙のうちに利用している規則や手続きのうち、彼らはどれを使い、またどれを使っていないかをモニターし、彼らにできるだけそれに沿って振る舞ってもらうように促すことも、会話の円滑な進行の手助けとなる。

局所局所の崩壊を修復する努力によって、相互性、ゲーム性、創発性の感覚の欠如の背後にあると思われる、彼らの会話全体に対する関わり方がわれわれにも少しずつ見えはじめる。彼らは自身の世界知識の構造や秩序をことばによって正確に再現すること自体や、知識と現実の不一致の解消をめざして、知識を修正したり現実を変容させることを目指しているようにみえる。会話におけるわれわれへの期待も、それらに対する関心、承認、同意、援助、協調などを得ることにとどまり、われわれとの間で共同の社会的現実を新たに作り出そうとはしない。彼らはわれわれとはまったく異なるやり方で会話を組み立てていっているのではないかという疑いすら持たせる。高機

能の自閉的な人々が会話の組み立てていくやり方を検討していくことで、彼らとの会話がもたらすところのない不満足感の正体をつかむ手がかりが得られよう。

以下ではそれを視野に入れて、話し手の意図の明示、話し手・聞き手関係の割付、関係の原則から見た発話と解釈の3つにかかわる会話エピソードについて検討する。

話し手の意図の表現

A君は6歳時点では知能検査の成績は正常範囲にあり、また；普通に話していたが、会話を続けることが難しかったり、独特なことばづかいがときおりみられたりした。彼の担当の大学院生との会話は次のようであった。興味はあるがそれに加わることをためらう彼が、プレイルーム内で行ったボウリングの遊びで、交替でボウルをぶつけて倒したピンの数を競い、3回それを繰り返してA君が2度目の勝利をおさめ「ぼくの優勝！」と宣言した直後の場面である（大井, 2001）。

35) A君：「ちょっとこのところで」と立ってボールを頭上にかかげ、次にそれをドリブルしボールを目で追いながら「またがんばればいいけど」、さらにボールをついて「もう、ゲームはおしまいなんだけど」とボールを頭上にかかげ前方を見る（横にいる大人は見えない）。

36) 大人：横から「もうボウリングおしまい？」

37) A君：「うん」と前に突きだしたボールを見ながら無表情に、小声で「おしまいなんだけど」

38) 大人：「おしまいなんだけど、なあに？」

39) A君：「もうゲームはおしまいなんだけど」とボールをおいて、大人に背を向けて「おしまい。おしまいなんだけど、おしまい」と玩具棚の方に歩いていく。

40) 大人：「Aちゃん頭ふこうよ」とタオルを差し出す。

41) A君：「じゃあ」とタオルで汗をぬぐいながら大きな鏡に映った自分を見て「1日、もう1度ががんばればいいよね」と右手を挙げ、「今日はもうこれでおしまい」と左手を合わせる。

42) 大人：「ボウリングおしまい？」ピンをさして「これで」 【下線部は次の43)の破線部と重複している】

43) A君：大人の方に歩み寄り「うん」とうなずき、大人を見て「今日はもうこれでおしまい」

44) 大人：ピンを指さし直し「これどうしよう？」

- 45) A君：ピンを見て「うん、ちょっと」、鏡の方に向かって歩き「じゃあ次にお片づけをご紹介いたしましょう」と言い、ハーと息を吐く。
- 46) 大人：「お片づけするの？」
- 47) A君：大人に向かって歩き「じゃあもう1度ががんばればいいのです」
- 48) 大人：「もう1回ボウリングするの？」
- 49) A君：「うん」とうなずき「だから」とピンを指さし「倒れたところでまた元通りにゼロになる」と鏡を向いて言い、大人を振り向いて「じゃあ元通りで早くピンを倒せた方が勝ちだよ」、「よし今度こそ、ま、がんばってね」と右手を挙げる。
- 50) 大人：「うん」
- 51) A君：「ではまたねえ」と右手を振る。
- 52) 大人：笑って「ではまたねえ？」
- 53) A君：両手を腰に当て鏡に向かって「じゃあ、バイバイしてからボウリングしようね」
- 54) 大人：「うん」
- 55) A君：鏡を見ながら回り「バイバーイ」と両手を振り「じゃあボウリングしよう」と大人に向かって言う。

A君の35)、37)のような持って回った言い方、41)、45)、47)、49)のような堅苦しすぎる言い方を、申し訳なさを表すために間接的にあるいは丁寧に話したり、また相手を慰めたり応援したりしているものとは考えない方がいい。むしろ、ボウリングを終了する場面で、まわりの大人たちが話していたことばのコピーを、彼が似たような場面で再利用していると考えるべきである。彼がこれらのことばで何かを行おうとしている—ここではボウリングを終了したり再開したりすること—のは明らかだが、そのやり方は普通とは違っている。われわれは言いたいことをその都度自分の心の動きに応じて、いろいろに言い換えながら話す。35)であれば「もうやめない？」、37)であれば「まだやめたらだめ？」、あるいは55)なら「じゃ、やろうか？」といったように。これに対しA君は何度か似たことばをいかにも紋切り型で繰り返す。それはゲームの終結という一連のスク립トをなぞっているかのようであり、ことばはそのスク립トに埋め込まれた動かしにくいスロットのように見える。

話し手—聞き手役割の割付

次に示すのはアスペルガー障害を示すB児が、同じ幼稚園年長組の健常なクラスメ

イト、C児とD児に話しかける場面である。スカートのバックルを外すのを手伝うようにという再三のB児の要請にもかかわらず同級生は気づかない。

(C児とD児が大きなトンネルを運んでくる)

56) B児：(二人に背を向け、自分のスカートの背中側のサスペンダーのバックルをもち) 誰か取って(振り返りながら) 誰か取って

57) C, D児：(トンネルを組み立て、B児を見ない)

58) B児：(二人の方を向きバックルを押さえて) 誰か取って

59) C, D児：(B児を見ないで組み立て)

60) B児：(二人に近づき) これ、誰か取ってエへ、後ろの方オホ(二人にバックルを向ける)

61) C, D児：(B児を見ないで組み立て)

62) B児：(二人を振り返り) 後ろの方誰か取って(二人から離れて、床上のぬいぐるみにピストルを撃つしぐさ) バキューン、ドーン、バキューン

63) C, D児：(B児を見ないで組み立て)

64) B児：(再び二人に近づき、寄ってきたC児が真横を通り過ぎるのに合わせて、背中を回しながら) ねね、ちょっと誰か取って

65) C児：(トンネルの中のD児を振り返りながら、B児にはめもくれず行きすぎ) Dちゃーん、おいでおいしいよ

66) B児：(C児の方を見ながら、体を回しつつ、悲痛な口調で) ちょっと誰か取って

67) C児：(B児の真横を通り過ぎトンネルを覗き込む)

68) D児：(トンネルの反対側の出口から顔を出し) ばー

69) B児：(前向きにD児のほうに近づき) 誰か取って後一つ(出てきたD児に背を向ける)

70) D児：(B児の背中を見ながら横の熊を触る)

71) B児：(サスペンダーをさわって笑ってD児を振り返る)

72) C児：(トンネルをかぶって) お化けだぞー

73) D児：(C児に近づく)

74) B児：(D児とC児を見ながら近づき) ちょっとバックルちょっと見てほら(背中を振り返りながら笑う)

75) D児：(バックルを外しにかかる)

B児の74)は、聞き手との視線接触、聞き手が注意を方向づけるべき対象の指定、及び話し手自身の視線方向の変化による聞き手の追従注意の誘発、というように展開し、結果として聞き手の確保につながった。しかし、これはその時の相手の偶然の位置や姿勢などによるものである。56) から66)まで何度も繰り返された聞き手確保の試みはことごとく不発に終わっている。興味深いのは、そこで使われた声の大きさや、相手との距離、視線の方向や位置関係一つ一つに特に重大な瑕疵が見あたらない点である。ビデオを見るとまるでクラスメイトがB児をいじめているかのように感じてしまうぐらいに、それらは正しい—適切ではないが—行動である。

そこに欠けているのは、相手の非言語行動との同調である。B児だけでなく高機能の自閉的な人々は成人であっても、健常な会話相手との非言語レベルでの同調をはかるのに失敗している。会話を始めたり、特定の話題を出したり、会話を終わったりする際、われわれはその妥当性を自他の非言語手がかりから判定できる気分の同調の有無に求めるが、彼らはそうしない。その結果聞き手を得られなかったり、われわれが乗りたくない話題に加わらされたり、なりたくない聞き手にさせられてしまったりする。われわれが彼らに同調が成立していないことを指摘することは、協調と合意の下で話し合うという感覚をわれわれが失わないようにする上で役立つ。

発話の解釈と会話への寄与

次にみるのはD児とC児が医者さんごっこをやると宣言し、1つの診療器具の名前が分からないという話しをしていることへの、B児のコメントである。

(お医者さんの箱を持ったD児がB児に近づく)

76) D児：(B児の肩を叩き) B児、ほらお医者さんごっこ

77) B児：(箱を床に広げるD児を振り返る)

78) C児：あCも(トランポリンから降りる) お医者さん

79) B児：(C児と入れ替わりでトランポリンに乗る)

80) C児：(胸を押さえながら苦しそうな口調で) すみません (D児に近づく)

81) D児：(箱がうまく開かず) あれ?

82) C児：こっち(箱を開けるのを手伝い) C児、お医者さん、なんか(大きな聴診器を取る)

83) D児：(小振りの聴診器?をとり) これ何や?

84) C児：それ知らない

85) B 児：(トランポリンの上から指さして) それ、D 児が持ってるのそれ、お医者さんやよ、D 児が持ってるの

86) D 児：(一瞬 C 児と顔を見合わせる)

87) C 児：(聴診器を耳につけ) はいお医者さん、D さんどうしたんですか？

B 児のコメント 85) は、他の二人にとっては解釈が難しい。二人にとって目の前の道具がお医者さんごっこの一部であることは言明済みの自明な事柄であり、同じことを改めて B 児から聞いても何にもならない。情報として旧くなったものを再度会話に持ち込むのは、何か特別の意味を持つ場合や、反復自体が儀式性を持つ場合(菅原・野村、1996)である。B 児の 85) にわれわれがークラスメイトもーそれを読みとることは難しい。「おいしゃさんごっこ」の小道具の一つであることが明らかな時点で「これ何？」と問うことが、別の呼び名についての請求であると考えないということは、旧いものにつながらながら新しい意味を作り出していくという会話の進め方を B 児は探っていないのかもしれないし、同時に、正しいことが確実に言表されないことを見過ごせなかったとも考えられる。

正しいことを確実に言表したいという動機が目立つ一方で、新しい意味の創発に寄与しないという点では、次の高い知能を持ち、恐竜展で詳しい知識を仕込んできた 8 歳の K 君と彼の自宅を訪れたお客、及び彼の母親との会話も同様である(高橋、1997. から引用)。

88) お客：どうしてこの恐竜は絶滅したの？

89) K 君：わからん

90) お客：そんな説明はなかった？

91) K 君：わからん。だってねえ、研究してみないとわからない

92) 母親：K 君は、でも説があるのを知ってるでしょう。第 1 説は？

93) K 君：隕石

(この後 K 君は「卵の殻の厚さ」、「哺乳類に負けた」、「種の寿命」など合計 5 つの説を詳しく述べる)

K 君が恐竜について良く知っていると聞いていた客にとって、彼の知識の状態をそのまま示した 89) は意外な答えである。再度の促しに応じて少年が返した回答 91) は、諸説あるが結論を得るには研究が必要であるという、解説に記載されている事項に忠

実な味気ないもので、やはり客は満足を得られない。「結論はないとしてもせめて持っている知識を述べよ」という母親の促し(92)によって、K君はこういう会話においてどう振る舞うべきか教わり、また客の要求も満たされるに至る。K君が(89)、(91)から含意を引き出さないことも奇妙だが、会話を一問一答で終結させることに頓着しない彼の態度も、客を疎ましがっていたり、冷たく当たっていたりするのならともかくも、理解しにくいものである。先行発話と既有知識を土台にして会話を前方に進めていくというやり方をここからうかがうことができない。

5. まとめ

ここで取り上げた2つの障害カテゴリ間に見られるコントラストからは、人間の会話に普遍的なしくみの存在や、その基底にある固有の心の構造が想定でき、さらに、それらが重度の知的障害にもかかわらず残存しうると同時に他方で高い知能にもかかわらず深刻な損傷を受けうることが示唆される。

重度知的障害を持つ人との会話では、我々は言語というバリアにからめ取られて、彼らと我々とが共有していると思われる会話の仕組みを活用出来ない。実際、そのために、我々自身が気付かない形で、彼らと我々との相互理解が深刻な危機にさらされる。それはちょっとした不快感を与える程度の彼らのささやかな実行使と言う緩やかな形で現れるが、時としては激しい抗議や反抗の暴力に及ぶ場合もある(大井、1998)。それも含めて彼らとわれわれの間で起きていることを見渡すと、一つには、たとえ交換されるメッセージがどれほど単純—たとえばシートに乗ることの要請—であろうとも、会話の参加者はともかくも一方の意図が他方に理解されているという感覚を得るべく協調し合っているという、きわめて平凡な事柄が、そこにだけスポットがあてられた形で見えてくる。不一致を一致に変え合意を得るための共同作業に、言語システムをもたない重度知的障害の子どもも喜んで加わろうとしている。二つめに見えてくるのは、会話において人は相手の振る舞いを自らの既有知識を土台として解釈し合うものだという、これもまた当然とおもわれる事柄である。もちろん重度知的障害を持つ人との会話では、解釈に利用される事前情報の範囲はごく短い、それは本来言語による会話を説明する概念装置である、仮定の確証や破棄あるいは含意といった文脈と命題が作り出す効果に比定することもできそうである(大井1998)。

高機能広汎性発達障害をもつ人との会話では、言語という形式に別の意味でからめ取られてしまい、彼らとわれわれとが全く同じ仕組みに基づいて会話しているという誤解に陥っているように思われる。それが想像以上に彼らを混乱させていることは、

彼ら自身のコメントー例えば軽い世間話や冗談に対する違和感ーを通じて知ることができる。ここで見た一連の不満足な会話は、高機能広汎性発達障害を持つ人の言語生活の過半を覆っている深刻な問題である。幼稚園児B児とクラスメイトを例にとると、彼女は自らが主導した伝達の試みのうち実に6割近くで相手の反応を得ることが出来なかった。その多くは彼女自身の注意取得の失敗、または、彼女の発話の相手の先行発話との関連の低さによるものと考えられた(大井, 2000)。彼らとの会話が示唆するのは、われわれがいかに合意をめざす相互の協調を実感することや、; 既有知識と新情報から意味を前方視的に作り出すことに熱心であるかという、会話研究において指摘されつつある(たとえば谷康、1997)事柄である。高機能の自閉的な人々はこれらにほとんど関心がないようにすら見える。こうした評価は、彼らとの会話について行われた他の研究の結果と同じ方向を示している。彼らの会話の進め方はリニアでなく、前進的でない、認知的に動機づけられた反復的会話(Dobbinson et al, 1998)、前提となる旧情報は扱えるが新情報の扱いが困難であり、語の多義性は理解できるが隠喩は理解できず、スクリプトを利用することはできてもその都度の言語行為は生産できない(Capps, 1998)。彼らの会話の特徴は、語用論の特定の理論による説明や、何十もの多様な語用技能を一覧したチェックリストによる評価からは浮かび上がってこない。推論、社会的認知の障害としての説明、関連性を達成するプロセスとしての評価(Perkins, 1998)が有用である。それは会話分析が会話の特異さの性格を鮮明にするのに役立つという指摘、及びそれが子どもに対するコミュニケーション・トレーニングの糸口を与えるという臨床的示唆(Wilcox, A. & Mogford-Bevan, K., 2000)ともよく符合している。付け加えれば、彼らと会話する際のわれわれ自身をトレーニングすることにもそれは有用である(大井, 2001)。

二種類の対照的な人々とわれわれをつなぎ、また隔てているのは、協調と意味の創造という会話を続ける際の二つの契機であるらしい。このことについての組織的検証が求められる。

文 献

- Capps, L., Kehres, J., & Sigman, M. (1998) Conversational abilities among children with autism and children with developmental delays. *Autism*, 2, 325-344.
- Golinkoff, R. M. (1986) 'I beg your pardon?' The preverbal negotiation of failed messages. *Journal of Child Language*, 13, 455-476.
- Dennis, M., Lazenby, A. L., & Lockyer, L. (2001) Inferential language in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and developmental Dis-*

orders. 31, 47-54.

Dobbinson, S., Perkins, M. R., & Boucher, J. (1998) Structural pattern in conversations with a woman who has autism. *Journal of Communication Disorders*, 31, 113-134.

大井 学 (1995b) 言語発達の障害への語用論 的接近. 風間書房

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」. ミネルヴァ書房

大井 学 (2000) 自閉的な仲間同士の相互作用 用がもつ意義と効果ー健常クラスメイトとの相互作用との比較. 日本特殊教育学会 38 回大会自主シンポジウム「高機能広汎性;発達障害をもつ子どもの支援ー心、仲間、コミュニケーション」資料

大井 学 (2001) 高機能広汎性発達障害を持つ子供との会話 発達, 85, 68-75.

大井 学、印刷中 高機能自閉症とアスペルガー障害. 西村弁作編「ことばの障害入門」. 大修館書店

Perkins, M. R. (1998) Is pragmatics epiphenomenal? Evidence from communication disorders. *Journal of Pragmatics*, 29, 291-311.

Rosenberg, S. & Abbeduto, L. (1993) Language and communication in mental retardation. Laurence erlbaum Associates, Publishers.

菅原和孝・野村雅一 (1996) コミュニケーションとしての身体 大修館書店

Tager-Flusberg, H. (1996) Brief report: Current theory and research on language and communication in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 169-172.

高橋和子 (1997) 高機能自閉症児の会話能力を育てる試みー応答能力から調整能力をめざしてー. 特殊教育学研究, 34, 2, 99-108.

谷 康 (1997) コミュニケーションの自然誌 新曜社

Werth, A., Perkins, M. R., & Boucher, J. (2001) 'Here!s weavery looming up'. *Autism*, 5, 111-125.

Wilcox, A and Mogford-Bevan, K (2000) Applying the principles of conversational analysis in the assesment and treatment of a child with pragmatic difficulties. In Müller, N (Ed) *Pragmatics in Speech and Language Pathology*. John Benjamin Publishing Company.