

日本語話者の子どもにおける語用能力の評価法 —近年開発されているアセスメント・ツールの検討—

古池 若葉
(児童学科)

本稿では、幼児と児童の語用能力のアセスメント・ツールをとり上げ、それぞれの検査方法や特徴を紹介するとともに、各ツールが幅広い語用能力のどの面を捉えているのかを検討した。まず、「語用能力」とは何かについて整理した上で、語用能力を支える心理的基盤について概観した。次に、語用能力がどのようにアセスメントされているかについて、児童期については「日本版 CCC-2 子どものコミュニケーション・チェックリスト (The Children's Communication Checklist Second Edition)」, 幼児期については「Social-Conversational Skills Rating Scale: SCRS (会話における社会的能力についての評価スケール) 日本語版」に焦点を当てて検討した。最後に、それらを踏まえて、現行のアセスメント・ツールが語用能力のどのような面を評価しているかについて考察した。

キーワード：幼児，児童，語用論，語用能力，アセスメント

1. はじめに

幼児期の発達相談における相談内容として代表的なものは、言葉の遅れであろう。言葉が出ない、あるいは乏しい、発音が不明瞭である、言葉による指示が入りにくいなどの主訴がよく見られる。一方、幼児期後半から児童期以降になると、知的な遅れや言語面での目立った遅れがないにもかかわらず、日常生活において言葉を用いたコミュニケーションに困難がある子どもたちに目が向けられるようになる。とりわけ、自閉スペクトラム症の子どもたちは、そうした困難を抱えやすいことが知られている。筆者は、スクールカウンセラー、キンダーカウンセラーや巡回相談員として、自閉スペクトラム症圏にあると考えられる子どもたちの言語的なコミュニケーションの問題に向き合う中で、「語用論」の視点から彼らの言語的な問題にアプローチし、彼らの困難を理解し適切な支援方法を見出すために、語用能力（語用論的能力）のアセスメントに役立つと考えられる検査や手法につい

て整理した（古池，2009）。その時点では、少なくとも日本語話者の語用能力のアセスメント方法は確立していなかったが、その後、語用能力の発達や障害の理論的、実践的な研究が積み上げられる中で、近年では語用能力のアセスメント・ツールがいくつか登場している。

本稿では、幼児と児童の語用能力のアセスメント・ツールをとり上げ、それぞれの検査方法や特徴を紹介するとともに、各ツールが幅広い語用能力のどの面を捉えているのかを明らかにすることを目的とする。具体的には、第1に、「語用能力」とは何かについて述べ、第2に、語用能力がどのようにアセスメントされているかについて、児童期については「日本版 CCC-2 子どものコミュニケーション・チェックリスト (The Children's Communication Checklist Second Edition)」, 幼児期については「Social-Conversational Skills Rating Scale: SCRS (会話における社会的能力についての評価スケール) 日本語版」に主に焦点を当てて検討する。

最後に、それらを踏まえて、これらのアセスメント・ツールが語用能力のどのような面を評価しているかについて考察した。

2. 語用能力とは何か

「語用論 (pragmatics)」とは、言語学における1つの分野あるいは方法論のことであり、1970年代頃から語用論の研究が盛んになってきた。言語学にはこのほかにも、音声学 (phonetics)、音韻論 (phonology)、形態論 (morphology)、語彙論 (lexicology)、統語論 (syntax)、意味論 (semantics) などの分野があるが、語用論は言語学の中で比較的新しい分野である。そうした背景もあり、語用論については、現状では一致した定義が存在しない (Ariel, 2010)。ここでは、語用論を「発話とそれが行われる状況から、話し手と聞き手との関係において、取り出される意味とその働きを研究する部門」(小泉, 2001) と定義しておく。以下では語用論とは何であるかについて、前稿 (古池, 2009) でも言及したが、具体例を挙げて説明しよう。

言葉によるコミュニケーションにおいては、語彙や統語といった形式的な言語能力が必要とされる。しかし、それだけでは話し手の「意図」を必ずしも伝えることはできない。例えば、会議の最中に、ある人が窓際の席に座っている人に向かって「この部屋、暑くないですか?」と言ったとする。言われた相手は、話し手が窓を開けて欲しいがっていると解釈して、窓を開けてくれるだろう。このとき、「この部屋、暑くないですか?」という発話は、「はい」「いいえ」で答えるような疑問文にすぎないが、私たちはその場の状況から、発話の背後にある話し手の意図を理解することができるのである。このように、発話のコンテキスト (文脈) を考慮に入れて、発話が効力を持つメカニズムを研究するのが「語用論」である。

上述のような、発話とそれが行われる状況や文脈から発話の意味を理解する能力は、「語用論的能力 (pragmatic ability)」または「語用能力」と呼ばれる。発話の意図を正しく伝えた

り、理解したりするためには、形式的な言語能力だけでなく語用能力が必要とされるのである。なお、「語用論的能力」と「語用能力」という用語をそれぞれ CiNii で検索すると、本稿執筆時点では「語用論的能力」の語を用いている研究の方が多い。しかしながら、後述するように、pragmatic ability のアセスメント・ツールとして近年刊行された「日本版 CCC- 2」においては「語用能力」の語が用いられており、今後その普及に伴い「語用能力」の語の使用頻度が高まることが見込まれる。また、「語用論的能力」に比べて「語用能力」という語の方が、この能力の意味を短い語で簡潔に伝えているという印象を筆者は受ける。それらを踏まえて、以下では原則として「語用能力」の語を用いることにする。

3. 語用能力を支える心理的基盤

言葉によるコミュニケーションにおける発話意図の理解に必要な語用能力を、我々はどのようにして獲得するのだろうか。何が語用能力の発達を支えているのだろうか。松井 (2018) は、日常会話のように、典型的に言語 (意味をもつ記号) を媒介としたコミュニケーションにおいて、言外の意味の解釈が鍵となるコミュニケーションを「語用論的コミュニケーション」と呼んでいる。その上で、発話の解釈には推論が不可欠であるという Grice (1975) の仮説を継承し、語用論的コミュニケーションの認知的なメカニズムを研究対象とする「関連性理論」 (relevance theory) に焦点を当てて、推論的発話解釈の心理的基盤や、語用論的コミュニケーションの萌芽期の発達について論じている。また、小林 (2017) も、関連性理論を軸に、乳児期から児童期までの語用能力の発達過程について概観している。以下では、松井 (2018) と小林 (2017) の説明に基づいて、関連性理論が登場した経緯についても触れながら、語用論的コミュニケーションを支える心理的基盤について見ていく。

Grice (1975) は、人間は互いに協力的なコミュニケーションを行っており、会話において

協力的であるために用いているルールをまとめて「会話の協調原理」として次の4点を示した：(1) 量の原則, (2) 質の原則, (3) 関連性の原則, (4) 様式の原則。それぞれ, 「適切な量の情報」「正しいと思っている情報」「関連する情報」「適切な様式による (= 曖昧でない) 情報」を提示するという原則である。その後, これらのうちで「関連性の原則」, つまり「関連性のあることについて述べる」ことが人間のコミュニケーション全般の特徴であるとし, Sperber と Wilson によって「関連性理論」が提案された (Sperber & Wilson, 1986, 1995; Wilson & Sperber, 2006)。関連性理論によれば, Grice の他の3つの原則も関連性で説明できるとされる。

先に挙げた「この部屋, 暑くないですか?」という発話例のように, 発話における言語情報と話し手の発話意図との間にはギャップがある。したがって, 聞き手はそのギャップを推論によって埋める必要がある。関連性理論は, 推論をベースとする人間の発話解釈のメカニズムを理論化する上で心理学に接近し, 推論の心理的な基礎として (1) 心の理論, (2) 認識的警戒心 (epistemic vigilance) が位置づけられるようになった。また, 発達心理学の側からも, コミュニケーションの成立の基盤として (3) 明示的な伝達意図の認識, (4) 共同注意, (5) 既有知識に基づいた推論が位置づけられている。これらのうち, (1), (4), (5) は説明を要しないだろう。(2) の「認識的警戒心」とは, 話し手が嘘をついたり, 誤解に基づいて話したりしたときに, その話を受容することで不利益を被らないように, 聞き手が発話の信頼性について警戒を払う能力のことである。発話解釈の際に, 話し手が信頼できる相手かどうか, 発話内容のつじつまが合っているかなどを判断するために不可欠とされる。(3) の「明示的な伝達意図の認識」とは, 話し手から聞き手に向けられた視線や声かけにより, 話し手の伝達意図を理解する能力である。例えば, 話し手が聞き手の目をしっかりと見た後で視線を移動させると, 聞き手は話し手の伝達意図を察知

して, 相手の視線に追従してその視線の先にあるものを注視する。それに対して, 話し手が聞き手の目を見ずに視線を移動させると, 聞き手による視線の追従は起こりにくい。その状況では明示的な伝達意図の認識が聞き手に生じないからである。

以上では, 発話解釈に必要な推論の心理的な基礎, あるいはコミュニケーション成立の基盤として, (1) 心の理論, (2) 認識的警戒心, (3) 明示的な伝達意図の認識, (4) 共同注意, (5) 既有知識に基づいた推論について見てきた。これらは語用能力を支える心理的基盤であることから, 語用能力のアセスメント・ツールには, これらにかかわる項目が含まれていることが望ましい。さらに, 発話の表面上の意味と話し手の発話意図とが異なるゆえに, 発話解釈に語用能力が必要とされるものとして, (6) 皮肉の理解, (7) 優しい嘘の理解が挙げられる。「優しい嘘」とは, 相手の気持ちを傷つけないように事実と反することを述べる発話である。小林 (2017) による先行研究のレビューから, これら2つの理解は幼児には難しく, 児童期になってから理解できるようになることが分かる。児童期に発達が進む語用能力の面として, 語用能力のアセスメント・ツールにこれらの項目を含めることが必要であろう。

4. 語用能力はどのようにアセスメントされているか

前項では, 語用能力を支える心理的基盤や, 語用能力を必要とする発話の面について概観した。ここでは, その語用能力が具体的にどのようにアセスメントされるのかを見ていく。児童期以降の語用能力については, 近年刊行された「日本版 CCC-2 子どものコミュニケーション・チェックリスト」, 幼児期については試行版として作成された「SCRS (会話における社会的能力についての評価スケール) 日本語版」をとり上げて, それぞれの検査方法や特徴について概観する。また, 児童期以降については, 他のアセスメント・ツールとして, 「比喩・皮肉文テスト (MSST)」, 及び「適応型言語能力

検査 (Adaptive Tests for Language Abilities: ATLAN)」の語用検査の概略に触れる。

4.1 児童期の語用論能力のアセスメント

4.1.1 日本版 CCC- 2

日本語話者を対象とする標準化された語用能力検査は、長らく存在しなかった。しかし、2016 年によく「日本版 CCC- 2 子どものコミュニケーション・チェックリスト (The Children's Communication Checklist Second Edition)」(以下、日本版 CCC- 2 と記す)が大井・藤野・槻館・神尾・権藤・松井によって作成され、株式会社日本文化科学社から刊行された。この検査の作成者の一人である大井らは、日本版 CCC- 2 と、自らが開発中の別の語用能力検査である「ことばのつかいかたテスト」(TOPJ: Test of Pragmatics of Japanese) の 2 つの検査の概要と作成の経緯を紹介している (大井・田中, 2020)。以下では、大井・田中による日本版 CCC- 2 の説明、及び日本版 CCC- 2 のマニュアル (Bishop 日本語版作成: 大井・藤野・槻館・神尾・権藤・松井, 2016) に基づいて、この検査の概要について見ていく。

日本版の元となった CCC- 2 は、Bishop によって英国で開発された語用能力検査である。Bishop (1997) は、「語用とは、コミュニケーションが行われる状況に合わせて適切なメッセージを選択したり、適切な解釈をしたりすること」と定義している。言語能力検査は、検査者と被検査者の個別面接形式による構造化された場面で実施されることが多い。しかし、語用障害は、その定義上、状況に依存しているため、構造化された検査場面では日常生活場面に比べて語用能力の問題が明らかになりにくいと考えられる。そこで、子どもの語用能力についてのより現実的な印象を得るために、CCC- 2 では、対象となる子どもに定期的に接触する機会のある大人 (通常は親) が記入する方式がとられている。

日本版 CCC- 2 の概要は次のとおりである。

- ・検査方法： 70 問の選択式の質問によって構

成される。対象となる子どもに定期的に接触する機会のある大人 (通常は親) が記入する。

- ・所要時間： 通常約 5 ～ 15 分。
- ・適用年齢と条件： 3 歳以上で、文章の発話がある子どもが対象。発話が全くない子どもや、1 語か 2 語の発話しかない子どもには適さない。(基準となるデータは、通常学級に通う 3 歳～15 歳の子ども)
- ・質問項目の内容： 質問項目は A ～ J の 10 領域に分類される (表 1)。1 領域あたり 7 項目からなる。うち 5 項目はコミュニケーション上の「弱み」、2 項目は「強み」についての質問である。10 領域は、A ～ D が「言葉の構造的側面」、E ～ H が「語用的側面」、I と J が「自閉症児に特徴的な側面」を捉えている。
- ・回答者は、質問項目のそれぞれの行動が対象児に見られる頻度を思い出して、点数化するように求められる (0 点: 週に 1 回以下～3 点: 日に数回 (3 回以上またはいつも))。
- ・スクリーニングの指標： 臨床的な支援が必要なコミュニケーションの問題を持っている子どもを見極めるために、次の指標を使用する。
 - ・一般コミュニケーション能力群 (General Communication Composite: GCC)：「言葉の構造的側面」(A ～ D) 及び「語用的側面」(E ～ H) を合算したもの。
 - ・社会的やりとり能力の逸脱 (Social Interaction Deviance Composite: SIDC)：「E 場面に不適切な話し方」「H 非言語的コミュニケーション」「I 社会的関係」「J 興味関心」の評価点合計から「言葉の構造的側面」(A ～ D) の評価点合計を減じたもの。SIDC は負になることもあり、語用障害のある子ども、自閉スペクトラム症の子どもでは頻繁に起こるという。

表1 「日本版 CCC- 2 子どものコミュニケーション・チェックリスト」の質問項目の領域と概要
(日本文化科学社による「日本版 CCC- 2」のリーフレットより引用)

	領 域	概 要
言葉の構造的側面	A 音声	正確に発音ができるか、はっきり話することができるか
	B 文法	助詞・接続詞・指示語などを適切に使用できるか、正しい文法で文を構成することができるか
	C 意味	単語の意味を正しく理解して適切に選択・使用できるか
	D 首尾一貫性	相手に伝わるように矛盾や飛躍することなく筋道を立てて話することができるか
語用的側面	E 場面に不適切な話し方	くり返し同じ質問や話をする、相手の気持ちや状況を考えずに話をするといった様子がみられるか
	F 定型化されたことば	場面に関係なく決まったフレーズを使用する、他者に言われたことをそのままくり返す、といった様子がみられるか
	G 文脈の利用	状況や文脈から適切にことばの意味を解釈することができるか
	H 非言語的コミュニケーション	会話の際にどのような表情や態度をとるか
微的な側面 自閉症児に特	I 社会的関係	他者との関わり方について
	J 興味関心	興味関心の偏り、予期していないことへの対応について

4.1.2 MSST と ATLAN

主に児童期以降の子どもを対象とする語用能力検査としては、日本版 CCC-2 のほかにも、比喩・皮肉文テスト (MSST) (安立・平林・汐田・鈴木・若宮・北山・河野・前岡・小枝, 2006) や、適応型言語能力検査 (ATLAN) (高橋・中村, 2009) を利用することができる。ATLAN は、就学前から小・中学校段階の子どもの読み書きを中心とする言語能力を測定する目的で作成されたものであり、語彙・文法・漢字の読み書きなどの評価項目からなるが、語用検査項目も試行版として作成されている。ただし、語用については標準化されていない。MSST と ATLAN は、いずれも対象児自身が評価項目に回答する。以下では、それぞれの内容の概略を示す。

MSST は、比喩文が 5 項目、皮肉文が 5 項目の計 10 項目で構成されている (表 2)。テストに用いる単語や構文は小学校 1 年生から 3 年生用の国語の教科書から選ばれているという。各項目の文は、場面状況 (前提条件) と発話に

より構成されている。各項目とも正答 1 つ、誤答 4 つの 5 者択一式である。皮肉文の項目には、字義通りの解釈による誤答選択肢も設けられている (例えば 2 のア)。

ATLAN の語用検査項目は、多義的な文や語、短い会話文、なぞなぞ等をディスプレイ上に 1 つずつ提示し、その文の下方に、文の字義的な解釈と、比喩的あるいは慣用的・慣習的な解釈をそれぞれ表現した絵を左右に並べて呈示し、先の文が 2 つの絵のどちらにより当てはまるか、その当てはまりの程度について「強くそう思う」「そう思う」「どちらでもない」から選択させるというものである。適応型検査であることから、項目数はあらかじめ定められていない。なお、ATLAN についての解説動画が YouTube にアップされているので、その視聴により概要を知ることができる。

表2 比喩・皮肉文テスト (MSST) の質問項目 (安立ほか, 2006 より引用)

次の 1) ~ 10) の文を読んで、その答えとして一番よいと思うものに○をつけましょう。	
1) 隣のお姉さんは、いつもきれいにお化粧をして出かけます。それを見た私の弟は、「お姉さんはお化粧で化けることができるんだね。」と言いました。 弟は隣のお姉さんのことを ア) お化けになったと思いました。 イ) たぬきに化けたと思いました。 ウ) 嫌いになりました。 エ) 別人のようになったと思いました。 オ) わかりません。	6) 三郎の部屋は紙くずだらけで、すわる場所もない状態でした。その部屋に入ったとき花子は「いつもきれいにしているのね。」と言いました。 花子は三郎の部屋を ア) 明るいと思っています。 イ) 狭いと思っています。 ウ) 散らかっていると思っています。 エ) きれいだと思っています。 オ) わかりません。
2) お母さんが家に帰ってみると、脱ぎすてられた次郎の洋服が部屋中に散らばっていました。それを見てお母さんは、「次郎はいつもきちんとしているわ。」と言いました。 お母さんは次郎のことを ア) きちんとしている子供だと思っています。 イ) だらしないと思っています。 ウ) 男の子だと思っています。 エ) お風呂に入ったと思っています。 オ) わかりません。	7) 五郎はリレー競技でいつも一番になります。太郎は五郎がごぼう抜きするのを見て「ほら、五郎くんはまるでチーターだ！」と叫びました。 太郎は五郎のことを ア) チーターだったと言っています。 イ) ハンサムだと言っています。 ウ) 足がとても速いと言っています。 エ) ごぼうを抜いていると言っています。 オ) わかりません。
3) サッカーをやらせたら、この学校で太郎の右に出る人はいません。 太郎は ア) サッカーが一番じょうずです。 イ) サッカーが一番へたです。 ウ) みんなの右側にすわっています。 エ) サッカーをしようと思いました。 オ) わかりません。	8) おじいさんの家の庭は草ぼうぼうでした。庭に入ってきたおばあさんは「まあなんてきれいな庭なこと！」と言いました。 おばあさんはおじいさんの庭を ア) きれいだと思っています。 イ) 美人だと思っています。 ウ) 荒れはてていると思っています。 エ) 広いと思っています。 オ) わかりません。
4) 今日は家族みんなでレストランに行きました。太郎と次郎は食事中も大はしゃぎでした。すると隣の席のおばさんが「たいそうおとなしいお子さんたちですこと。」と言いました。 おばさんは太郎と次郎のことを ア) 行儀が悪いと言っています。 イ) おとなしいと言っています。 ウ) かわいいと言っています。 エ) 子供だと言っています。 オ) わかりません。	9) おばあさんは、私の赤いホッペを見て「リングみたい。食べちゃおうかしら。」と言いました。 私はこう思いました。 ア) おばあさんはリングが好きです。 イ) おばあさんはリングを食べたがっています。 ウ) おばあさんは私のホッペをかわいいと思っています。 エ) おばあさんは私をかわいいと思っています。 オ) わかりません。

5) 警察官は「犯人をしばらく泳がせておこう。」と言いました。 警察官は犯人を ア) 海に連れて行って泳がせようとしています。 イ) 友達だと思っています。 ウ) 自由にさせようとしています。 エ) プールに行こうと誘っています。 オ) わかりません。	10) 清子は、ボロボロになって穴のあいている私のクツを見て、「ずいぶんと素敵なクツですね。」と言いました。 清子は私のクツを ア) 新しいと思っています。 イ) 素敵だと思っています。 ウ) みすばらしいと思っています。 エ) 涼しそうだと思っています。 オ) わかりません。
---	--

注：奇数番号が比喩文，偶数番号が皮肉文。

4.2 幼児期の語用能力のアセスメント：SCRS 日本語版

幼児期の語用能力のアセスメントについては、濱田・濱田（2013）が「Social-Conversational Skills Rating Scale: SCRS（会話における社会的能力についての評価スケール）日本語版」の開発を試みている。彼らは、語用論について「社会生活の場面で言語を用いて適切に相手とコミュニケーションができるという、言語使用の社会的側面は social language use または pragmatics と呼ばれる」と定義づけている。なお、恐らく「語用能力」に当たると思われる語を、彼らは一貫して「プラグマティクス」と呼んでいることから、以下では「プラグマティクス」の語を用いながら、濱田・濱田（2013）に基づいて SCRS 日本語版作成の背景となる考え方や、この評価スケールの概要について見ていく。

日本語版の元となった Social-Conversational Skills Rating Scale (SCRS) は、Girolametto (1997) によってカナダで開発された。American Speech- Language- Hearing Association によれば、プラグマティクスには次の3つの側面が含まれる：(1) ことばを様々な目的（挨拶、要求、依頼など）に使用する能力、(2) 相手やその場の状況に応じて話し方を変えることができる能力、(3) 会話における暗黙のルール（交互に話す順番が来ること、話題から外れないこと、誤解された場合には言い換えたりすることなど）に従うことができる能力。

しかし、小児の言語臨床においてこれらの項目をそのまま用いてアセスメントしても、言語訓練には役立てにくいと指摘されている。

そこで、Fey (1986) は、プラグマティクスを次の2種類に分け、それぞれの能力の観点からプラグマティクス改善の方針を決めることを提案した：(1) assertiveness（発信性） 相手から促されることなく自分から会話を開始する能力や意欲（自分から会話を開始する能力）、(2) responsiveness（応答性） 相手の発言を認知したり、相手から求められた情報を提供したりする能力（相手の話題から外れることなく返答する能力）。Fey はさらに発信性と応答性に属するコミュニケーション行為を表3のように分類し、子どものプラグマティクスのアセスメントに用いて対象児の発信性と応答性の各レベルを推定し、言語訓練の目標設定をするというアプローチを提案した。

Fey が重視した発信性と応答性の能力は、乳幼児が養育者との安定したアタッチメントを形成する中で、養育者とのコミュニケーションへの意欲に裏打ちされて生み出されると考えられることから、乳幼児の萌芽的なプラグマティクスを捉える上で妥当性が高いと言える。また、実際にアセスメントの枠組みとしても有用であったが、発語が十分にできない幼児や障害児の評価には適さないことが課題とされた。その点の改善を図って Girolametto (1997) により開発されたのが Social-Conversational Skills Rating Scale (SCRS) である。

表3 Fey による、発信性、応答性のそれぞれに属するコミュニケーション行為（濱田・濱田（2013）に基づいて作成）

発信性（assertiveness）	応答性（responsiveness）
① 情報提供の依頼，行動の依頼，不明瞭さを解明するための質問，注意喚起 ② 観察可能な物や現象についてのコメント，直接観察することが困難な事柄（精神的な出来事，物事の評価や説明，規則など）についての陳述，直前に言われたことについての不同意や拒絶 ③ 主張，命令，抗議，冗談，からかい，警告など，表出されただけでその目的が達成されるもの	① 情報提供の要請に対する返答 ② 行動の要請に対する反応 ③ 自分の前言の不明瞭さを解明するために相手が質問してきたとき，前言を復唱したり言い直したりすること ④ 注意喚起に対する反応 ⑤ 相手に対しての許容や賛同を表すための「うん」「そうだね」「わかった」などの簡単な返事

濱田・濱田（2013）は，この SCRS を，原著者の承諾と協力を得て，日本語訳と英語への逆翻訳を経て必要な修正を行いながら日本語版の内容的妥当性を確保し，その後，乳幼児とその保護者に実施し， α 係数と再テスト法による検討を通して，高い信頼性を持つことを確認している。この SCRS 日本語版の概要は次のとおりである。また，応答性と発信性に分けた質問項目を表4に示す。

- ・検査方法：対象児の養育者が，日常生活場面の観察に基づく評価を記入する。
- ・適用年齢と条件：表出言語の発達年齢が 12

～ 36 か月の言語障害児のプラグマティクスの評価を念頭に置いて設計されている（表出言語障害児のプラグマティクス障害を検出することができる）。

- ・質問項目の内容： 応答性 10 項目，発信性 15 項目からなる。
- ・項目ごとに観察事象の頻度に応じて 1～5 の評価点を選んで回答する（1 点：全くしない～5 点：いつもしている）。
- ・スクリーニングの指標：
 - ・応答性項目評価点の平均値（RES 得点）
 - ・発信性項目評価点の平均値（ASS 得点）

表4 「Social-Conversational Skills Rating Scale: SCRS（会話における社会的能力についての評価スケール）日本語版」の質問項目一覧（濱田・濱田（2013）より項目の順序を改変して引用）

応答性項目（10項目）
1. 好きな物を2つ見せ、どちらかを選ばせると欲しい方を伝えます。 3. 名前を知っている物については、私が尋ねるとその名前を言います。 6. 何か私が尋ねたら、返事をします。 8. 子どもが何と言ったか分からなかった時、もう一回言っていると頼んだらまた繰り返します。 10. 同じ話題で会話を続けること（2回以上のやりとり）ができます。 12. 私が話していることを理解して反応をします。 15. 私が何か質問すると、それに関連のあることを答えます。 19. 子どもの声や身ぶりや言葉は、私が話している話題によく対応しています。（例：楽しい話題では、うれしそうな声で話す 等） 20. 子どもが何を言いたいのか私が理解できないでいる時、何度も伝えようとします。 23. 子どもが話していることがよくわからない時、何のことも確認するために質問すると、それに答えます。
発信性項目（15項目）
2. 初めてのことやいつもと違うことが起きた時、そのことについて尋ねてきます。 4. 声や身ぶりや言葉をつかって私に質問してきます。 5. 普段の日課（食事、着替え、おやつ、入浴など）のなかで、自分の方から私に話しかけてきます。 7. 何か違うことをやりたくなった時は、そのことを私に伝えます。 9. 自分がしている遊びやゲームに私も加わるよう誘ってきます。 11. 何かに興味を引かれると、それについて私に伝えにきます。 13. 一緒に居る時、以前私とやったことのあるゲームで遊び始めます。 14. 私と遊んでいる時、いろいろな遊びを提案してきます。 16. 出来ないことがある時、私がそばに居ると手助けを求めます。 17. 私が持っている物が欲しい時、要求してきます。 18. 楽しいこと（くすぐりっこなど）をしていて突然止めると、もっと続けるようにせがみます。 21. 二人で何か見ている時に、その物の名前を知らなかったら私に尋ねます。 22. 欲しい物に手が届かない時、助けを求めます。 24. 質問でなくても私が何か言っていると、それに反応します。 25. 以前一緒にやったことがあるゲームや活動をするために誘いにきます。

5. 全体的考察

本稿では、「語用能力」とは何かについて整理し、また語用能力を支える心理的基盤について概観した上で、近年開発された語用能力のアセスメント・ツールとして、児童期以降については日本版 CCC-2, MSST, ATLAN, 幼児期については SCRS 日本語版をとり上げて、その

概要や実施方法、評価項目について見てきた。最後に、語用能力とは何かを踏まえて、語用能力のアセスメント・ツールが幅広い語用能力の何を捉え、また何を捉えていないのかについて考察する。

Grice による「会話の協調原理」（量の原則、質の原則、関連性の原則、様式の原則）は、「関

連性理論」の登場以降、「関連性の原則」に集約されるようになった。語用能力には、発話の解釈を、発話とそれが行われる状況から推論する力が必要であることから、語用能力を捉えるには、いわば「関連性への敏感さ」が極めて重要な要素となる。日本版 CCC-2 の評価領域である「語用的側面」の「E 場面に不適切な話し方」「F 定型化されたことば」「G 文脈の利用」「H 非言語的コミュニケーション」においては、F と G が「関連性の原則」に、また E が「量の原則」にかかわっているが、いずれも広い意味では、「関連性の原則」に関係しているといえる。一方、G については、例えば、項目例に「相手が気分を害したり、おこっていたりするのにつかつかない」があることからわかるように、「心の理論」に関係していると言える。また、相手の気持ちや状況を考えずに話をするといった項目を含む E も、「心の理論」に関係している。MSST は、比喩文・皮肉文の両項目とも、状況や文脈を踏まえずに字義的な解釈をしているかを見ていることから、Grice の「関連性の原則」に関係していることは明らかである。

SCRS 日本語版についても、応答性項目の「10 同じ話題で会話を続けること・・・」「15・・・それに関連のあることを答えます」「19・・・私が話している話題によく対応しています」に見られるように、Grice の「関連性の原則」との関係が見いだせる。話題を共有することができるという意味では、これらは「共同注意」によって支えられていると言える。応答性項目の「20・・・私が理解できないでいるとき、何度も伝えようとします」からは、「心の理論」の関与も認められる。一方、発信性項目の 5, 9, 11, 18, 24, 25 は、子どもが、何かに興味を引かれてそれを養育者に伝えたり、遊びに加わるよう誘ったりなど、情動を共有したり、楽しい活動を共有したりすることを求めて養育者に発信する姿を捉える項目である。情動や楽しい活動を相手と共有しようという意欲が、語用能力の萌芽期においては重要であることを物語っている。児童期以降の語用能力を捉える上でも、こうした意欲を視野に入れることが必要である

う。

引用文献

- 安立多恵子・平林伸一・汐田まどか・鈴木周平・若宮英司・北山真次・河野政樹・前岡幸憲・小枝達也 (2006). 比喩・皮肉文テスト (MSST) を用いた注意欠陥／多動性障害 (ADHD), Asperger 障害, 高機能自閉症の状況認知に関する研究 脳と発達, 38,177-181.
- Ariel, M. (2010). *Defining pragmatics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. 日本版作成：大井 学・藤野博・槻館尚武・神尾陽子・権藤桂子・松井智子 (2016). 日本版 CCC- 2 子どものコミュニケーション・チェックリスト (The Children's Communication Checklist Second Edition) マニュアル 株式会社 日本文化科学社
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole, & J. Morgan (Eds.), *Studies in syntax and semantics III : Speech acts*. New York: Academic Press. Pp. 183-198.
- Girolametto, L. (1997). Development of a parent report measure for profiling the conversational skills of preschool children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6, 25-33.
- 濱田 賀代子・濱田 正 (2013). Social-Conversational Skills Rating Scale (会話における社会的能力についての評価スケール) 日本語版の作成 言語聴覚研究, 10,95-102.
- 小林春美 (2017). 語用論の発達 秦野悦子・高橋 登 (編著) 講座・臨床発達心理学 5 言語発達とその支援 ミネルヴァ書房 pp. 122-134.
- 古池若葉 (2009). 子どもの語用論的側面に関するアセスメント—その現状と課題— 跡見学園女子大学文学部紀要, 42,87-101.
- 小泉 保 (2001). 序説 小泉 保 (編) 入門 語用論研究—理論と応用— 研究社 pp. 1-4.
- 大井 学・田中早苗 (2020). 語用能力を測る：子どものコミュニケーション・チェックリスト CCC- 2 日本語版作成とことばのつかいかたテスト (TOPJ) の開発 コミュニケーション障害学, 37,122-126.
- 松井智子 (2018). 語用論的コミュニケーション 日本発達心理学会 (編) 尾崎康子・森口佑介 (責任編集) 発達科学ハンドブック 9 社会的認知の発達科学 新曜社 204-217.

Sperber D., & Wilson, D. (1986) . *Relevance: Communication and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (2nd Ed., 1995).

高橋登・中村知靖 (2009). 適応型言語能力検査 (ATLAN) の作成とその評価, 教育心理学研

究, 57,201-211.

Wilson, D., & Sperber, D. (2006) . Relevance theory. In G. Ward, & L. Horn (Eds.) , *Handbook of pragmatics*. Wiley-Blackwell. pp. 607-632.