

広島大学学術情報リポジトリ  
Hiroshima University Institutional Repository

Title	言語獲得の過程と心的理解の関連性 : 個人的事例からの考察
Author(s)	杉岡, 佳奈
Citation	国語教育思想研究 , 32 : 75 - 84
Issue Date	2023-12-01
DOI	
Self DOI	
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054802">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054802</a>
Right	
Relation	



# 言語獲得の過程と心的理解の関連性 — 個人的事例からの考察 —

安田女子中学高等学校 杉岡 佳奈

キーワード：言語的コミュニケーション、他者理解

## 1、はじめに

「言語的コミュニケーションとは何か」「ことばとは何か」がずっと私の中の関心事である。本研究では、ある姉妹の生育歴をたどり、言語獲得過程と心的理解の関連性について具体的に考察していく。なお、この姉妹を含んだ研究対象者へのプライバシー配慮として、以下の記述内容においては、研究対象者が特定できないようにしている。姉妹のエピソードについては、主に母親からの聞き取りによる。

## 2、姉妹について

### (1) 姉妹およびそれをとりまく家族について

姉妹とその家族の概要は以下の通りである。

#### 【同居家族の構成】

母親：広島生まれ・県外での生活経験なし

職業は教員

母方の祖母：広島生まれ・県外での生活経験なし

母方の祖父：広島生まれ・県外での生活経験なし

姉：広島生まれ・小学5年生（2023年3月現在）

以下 A と記述する

妹：広島生まれ・小学2年生（2023年3月現在）

以下 B と記述する

#### 【別居】

父親：広島生まれ・大学時代は東京で生活

職業は会社員

家族はともに広島県に住んでいる。父親とは A が 4 歳の時から別居。小学校 1 年生に入学するときに離婚したが、月一回程度父親とともに過ごしている。父親と姉妹の関係は良好、母親と父親も姉妹の養育に関して連携を取っている。

母親によれば、この姉妹は言語に対する向き合い方も、コミュニケーション能力においても、非常に対照的であるという。また、A を育てながら早い段階で自分との異質性を感じており、A が話し始めた辺りから、それまで接してきた自閉症・アスペルガ

一症候群（ASD）や ASD 傾向の生徒と似たものを感じるようになった。そしてその感覚は、3 歳違いの B が生まれたことでより強くなったという。

### (2) 姉・A（2011年10月生）について

A の特性は次の通りである。

- ・小学校3年生頃まで共通語
- ・言語に対する興味が強く、語彙力は豊富で能弁
- ・自分の興味関心のあることを一方的に話すことが多く、周囲の状況や相手の様子を読み取ることが苦手
- ・ルールや規則に忠実で、規則違反をする同級生に強い不満を抱き、糾弾しがち
- ・言外の意味や含意を読み取ることが苦手
- ・叱られたり注意されたりしたときに「ごめんなさい」が言えない
- ・叱られたり注意されたりすると無表情で固まる
- ・運動が苦手で足が遅い

このような特性から、同級生の女子とのコミュニケーションに難しさを抱えている。本人が自覚始めたのは小学2年生終わり頃からである。男子との関係は円滑である。低学年の頃は運動神経が悪いため、男子との遊びには加われなかったが、今は男子が仲間に入れてくれている。その理由は、女子はすぐ陰口や嫌味を言うが、A は言わない。女子だが男子の仲間だということらしい。一方、A 自身は、常に一緒にいるような女友だちが欲しいという願望はあるものの、それができないことに葛藤を抱いている。しかし、「男子とは言葉の裏を考えなくて良いから、ラクで楽しく過ごせる」とも言っている。

### (3) 妹・B（2014年5月生）について

B の特性は次の通りである。

- ・広島弁
- ・言語に対する興味を示すのは遅かった
- ・おしゃべりだが、造語が多かった
- ・ルールや規則は大事にするが適当に破る

- ・相手の顔色や言外の意味や含意にも敏感
- ・叱られたり注意されたりするとすぐに「ごめんなさい」と言う
- ・叱られると泣くがすぐにけろりとしている
- ・運動が得意で足が速い

B は相手と自分の関係を見極めるのが巧く、クラスの苦手な相手とはつかず離れずの距離を取る。

友だち遊びが得意で、仲の良い女の子友だちと常に一緒にいる。平日の放課後も、学校から帰るとすぐに友だちと遊びに行き、走り回って帰ってくる。また、男子とも仲が良く、家の遠い友だちとは休日に遊ぶ約束をして公園で走り回るなど活発である。

#### (4) 生育歴の比較

二人とも生後 11 ヶ月で母親が復職している。A が 9 ヶ月の時、母親に職場から復職の打診があり、当初予定より 7 ヶ月早く育児休業を切り上げて復職した。年度途中で保育園には入園できず、約半年間自宅で祖母と過ごし、保育園には 1 歳 6 ヶ月のときに入園した。B の出産後母親は退職し、現在の勤務校に再就職した。B は 11 ヶ月になるところで保育園の 0 歳児クラスに入った。

言語獲得期において主なモデルとなったのは、A は親と祖母、B は親と保育園の先生である。

【表 1】 A・B の母子分離と集団教育開始時期

	A	B
母親の復職	0 歳 11 ヶ月	0 歳 11 ヶ月
	祖母と日中過ごす	保育園 0 歳児クラス
保育園	1 歳 6 ヶ月 1 歳児クラス	1 歳 11 ヶ月 1 歳児クラス
幼稚園	4 歳 6 ヶ月 年中から	4 歳 11 ヶ月 年中から

保育園は A・B とともに同じ公立保育園である。幼稚園は、A はクラスの大半が小学校受験をする私立幼稚園、B はクラスの大半が地元の公立小学校に進学する私立幼稚園である。小学校は二人とも地元の市立小学校に進学している。

幼稚園は違うが、両園ともひらがな、数の概念、絵画、鍵盤ハーモニカの演奏、英語（挨拶・天気）の教育は行われていたため、基本的には同等の教育

を受けてきたと考えられる。

しかし、A は「共通語」、B は「広島弁」と獲得した言語が違う。また、コミュニケーション能力には大きな違いが生じている。これを性格の違い・個性だと説明するのは簡単だが、ほぼ同等の教育と家庭状況の中で生じたこの違いにこそ、「ことばとは何か」に対する手がかりがあるように感じられる。

### 3、「ことば」について

#### (1) A の言語特徴

前述のように、言語獲得期において A の主なモデルとなったのは、親と祖母である。両親、祖母ともに広島弁を使用している。特に祖母は若い世代よりも広島弁の使用度は高い。それにも関わらず A の獲得した言語は「共通語」であった。

もちろん、二語文程度では共通語か方言かというのは、判断が難しいところである。しかし、語尾「～のよ／～から」、「～しなさい」に当たる特徴的な広島弁「～けえ／～じゃけえ」、「～しんさい／～しんちやい」や、広島弁独特の高低にうねるようなアクセントは模倣される可能性が高い。A には、これが見られなかったのである。

広島弁の使用は、保育園入園後、保育園の様子を話す中で、保育士の発言をそのまま模倣して使用した程度である。この頃の発話を比較したのが表 2 である。

どのような発話があったか、保育園の連絡帳や母親が当時書き留めていたものから拾い出した。発話の時期は A の方が早いですが、発達段階的には大きな差はないと考えられる。しかし、内容に注目したとき、A は反復や自分の要求を述べ、相手の反応はあまり求めない発話が多いのに対し、B は自分に注意を向けるように促す発話、他者を前提とした発話が多い傾向が見られる。

ここから、発話初期の段階から、A は情報伝達手段・自分の意思表示手段として言語を認識しており、B は他者とのコミュニケーション手段として言語を認識していたと考えられる。

また、この時期の A には印象的なエピソードが 2 つある。A が 1 歳 2 ヶ月頃、湿疹がひどく受診した病院で断乳を指示された。帰宅後、母親が A に「先生、ちっちゃいばいしようねって。A ちゃん、ばいばいしようね。」と語りかけたところ、A はうなずき、その日で卒乳した。

A が1歳10ヶ月のとき保育園で足を骨折した。母親がAに話を聞いたところ、Aは状況をきちんと答えることができた。

これらのエピソードから、Aの言語能力が同世代と比較して高いことが分かる。また、Aは言語を自己の感情ではなく、事実伝達・理解の手段として用いていたこともうかがえる。そのため、早い段階から大人と言語で意思疎通できていたことが分かる。

では、Aはいかにしてこのような言語能力を獲得したのだろうか。

【表2】A・Bの発話の比較

A	B
<b>10ヶ月頃</b> 単語を話し始める・明瞭	滑舌が悪く不明瞭 話すよりもじっと見る
<b>1歳5ヶ月頃</b> 「おねえさん くれた」 「おちゃ ちよーだい」	<b>1歳過ぎ</b> 「ぶぼ」(ぶどう) 「じいじ」
<b>1歳8ヶ月頃</b> (朝起きて母親のまね) 「あついねー えあこん いれよーかー」 (ソファに座りたくて) 「おとうさん じゃま あっち ばいばーい」 (保育園の話の中で) 「〇〇せんせ ひろぎんさん もうかえっちゃった〜?」	<b>1歳11ヶ月頃</b> (母親の手をひっぱり) 「かーしゃん こっち!」 (姉と話す祖父に対して) 「じーじ! B びょん! みて!」 (ボールを姉に投げる) 「いくよー ぼーん!」
<b>2歳頃</b> (保育園の先生の「そろそろ おかたづけしようかな」のつぶやきを聞いて) 「そろそろ おかたづけしたほうがいいんじゃない?」	<b>2歳頃</b> (保育園の先生の口癖) 「あなた いけません」 (お母さんごっこ遊び) 「B かあさん つかれたのよ お〜」 (着ているTシャツを指し) 「みてみて おしゃれ〜」

## (2) Aの言語獲得過程への考察

幼児期からAは言葉(音声・文字)に対する興味関心が高かったという。そのため言葉を投げかける媒体(テレビや本)から独自に言語獲得を行った可能性がある。

このような言語獲得過程は、言葉自体への理解は進むかも知れないが、含意や心情などへの理解が弱いと考えられる。なぜなら、テレビや本から投げか

けられる言葉は一方向的で、受け手の反応を求めないからである。受け手は発せられた言葉を受け止めた後、恣意的に理解するだけでよい。その解釈が正しいかどうか、話し手の反応はどうかを注視することは不要となる。コミュニケーションは一方通行で、相手の心情に対する意識は育たない。

また、「自閉症はつがる弁を話さない」という噂をきっかけに、ASDの言語特徴について調査研究をした松本敏治・崎原秀樹は次のように指摘している。

家族が使用する言葉を適切に習得するためには、  
1) ことばを話者の心的状態の関係で理解すること、  
2) 話者の心的状態とことばのパターンを検出すること、そして3) 他者の心的状態をみずからにあてはめる(共有)ことが重要になる(松本・崎原・菊地2015)※1

前者(ASD)では、模倣は話者の心的状態の理解なしに行われる。おそらくは特定の場面や状況と連合学習的に結びついていると思われる。(同上)

松本らの指摘は、「他者の心的状態の理解が難しい⇒特定の場面や状況における言葉のみを習得する」という流れであるが、他者の心的状態の理解なしの言語獲得、という点では、Aの言語獲得過程と類似点がある。

Aには2歳頃、十字路に出るとぴたりと立ち止まり大声で「とまれ!」と叫ぶという行動がみられた。これは、飛び出し防止のために車の通る交差点で祖母が声掛けしていたものを模倣したものである。ただ、Aは車の通らない細い路地で周囲には歩行者しかいない状況でも叫んでいた。「とまれ」という音声言語と「動きをとめる」という動作の一致は理解し、それを「道が交差する場所」と結びつけていただけである。以後も、Aには個々の場面で教えたことを一般化する力が弱い傾向が見られるという。

書字に関しても同様に、Aが独自に進めていった部分が多い。3歳前からは、Aに何か書きたいことがあり、文字がわからないときは、浴室に貼っていたひらがなポスターを見に行き、確認して書いていたという。この頃の特徴として単語や短文をひらがなとカタカナ交じりで書くことが多く、Aは『な』や『み』はひらがなで書きたくないから書かない「カタカナの方がひらがなより簡単な字はカタカナ

で書く」と言っていたという。この時点でAの中で音声とひらがなとカタカナが対応していたことが分かる。

Bは文字に興味がなく、文字を読むことも嫌がっていた。3歳の時に「Bちゃん、えほん きらいなんよね」と宣言したほどだという。さらに、何度も見て内容を覚えているDVDを試しに英語音声にしてみたところ、「えーご わからんって いったるでしょ！」と怒りだしたこともあるという。Bは、物語の進行（登場人物の表情など）と音声を対応させながら理解していたのだろう。Bにとって言葉は表情理解のための補助的役割だったと考えられる。

### (3) 読書傾向の比較

AとBで違いが生じたのが読書傾向である。

幼少期、自分から積極的に本を読むAに対し、Bは文字を覚えようとせず、自分で本を読もうとしなかったという。読字への興味に差があったのだろう。

【表3】A・Bの年少～年長の主な読書記録

	A	B
年少	絵本 ※自分で読む	絵本 ※自分では読まない
年中	雑誌「たのしい幼稚園」 定期本「こどもの友」 図鑑・事典など	「おぼけの話」「妖怪の本」 ※自分では読まない 絵本 ※絵を眺める
年長	雑誌「たのしい幼稚園」 定期本「こどもの友」 図鑑・事典など 絵本「ねぎ太郎」シリーズ	絵本（文字の少ないもの） 「妖怪の本」「おぼけの本」 漫画「鬼滅の刃」

まず、読書傾向の違いがいつから生じたのかを知るために、幼児期の読み聞かせについて確認したところ、同じように絵本の読み聞かせをしてきたが姉妹で好む本が異なったという。Aが幼児期に好きだったのは「はたらくじどうしゃ」（鈴木まもる／金の星社1996.11）で、毎晩読み聞かせに選んでいたほどだった。しかしBはこの本に興味を示さなかった。Bが好きだったのは「だるまさんが」（かがくいひろし／ブロンズ新社2008.1）や「きんぎょがにげた」（五味太郎／福音書館1982.8）であった。「学ぶ」本を好むAに対し、絵の面白さを楽しむことを好むBの傾向がすでに表れている。

また、幼稚園の頃のAは、図鑑や事典を好んでい

る（表3）。小学館の子ども図鑑プレNEO「きせつの図鑑」「ことばの図鑑」「せいかつの図鑑」「ふしぎの図鑑」を本人の希望で購入した。もちろん好きな絵本はあったが、物語よりも圧倒的に実用本を好んでいたという。Aにとって、読書は想像力を膨らませるものではなく、知識や情報を得る手段であったことがうかがえる。

Bについて注目すべきは漫画「鬼滅の刃」だろう。当時、アニメ「鬼滅の刃」が世間のブームになり、Bの通っていた幼稚園でも園児の間で「鬼滅の刃」ごっこが流行した。Bはアニメの続きに興味を持ち、漫画を読みたいと言いつつ出したという。ジャンプコミックスは総ルビなので、ひらがなが分かれば読める。最初は、セリフをたどどしく音読していたが、すぐに黙読するようになり、これをきっかけに読書を楽しむ始めたという。絵から情報を得ていたBにとって、漫画は読書への入り口として最適だったのである。絵の表情と言葉を結び付け、絵を手がかりに言葉の意味を想像しながら理解する。心的理解中心の読みである。この傾向は以後も顕著で、Bは物語を好み、図鑑や事典には興味を示さない。日常で親に質問をするときに、Aがその答えが載っている図鑑や事典を持ってきて見せても一切読もうとはしなかったという。現在でも、おとぎ話や魔法の話、おぼけや幽霊や妖怪の話を楽しんでいる。Bにとって、読書は空想の世界を楽しむものであることがうかがえる。

このような読書傾向の違いから、読むという行為の向こう側に、言葉を通して受け取っているものの違いが見えてくる。Aにとって、言葉は情報伝達の手段であり、言葉は言葉通りのもので、正確さが必要であり、含意や言外の意味は読み取る必要のないものとなる。Bにとって、言葉はコミュニケーションの手段であり、言葉を通して想像を広げるものである。そこでは、含意や言外の意味を恣意的にかつ過度に読み取ることになるだろう。

### (4) 読解力と心情理解

岡本夏木を始め多くの人が指摘しているように、言語には、二つの言語形式がある。小学校からは岡本の言うところの「二次的ことば」による学習指導が本格化する。AとBとも順調に「二次的ことば」は獲得し、授業面でのつまずきはなかったが、引き続き読書傾向の違いはみられた。



なお、現在、A が小学5年生・B が小学2年生であるため、比較は小学2年生までになる（表4）。A の読書傾向に変化が現れ始めた小学3年生以降は別にまとめている（表5）。

【表4】A・Bの小学1・2年生時の主な読書記録

	A	B
小1	雑誌「小学1年生」 「学研まんがひみつシリーズ」 「ドラえもんの攻略本シリーズ」 「なぜ? どうして? ふしぎ366」(主婦の友社) 「漢字なりたちブック」(伊東信夫) ことわざ・慣用句の本 図鑑・事典(「せいかつの図鑑」「ことばの図鑑」「きせつの図鑑」など) 「齋藤孝のイッキに読める! 名作選」(小学1年生/小学2年生)	絵本 小さなおぼけシリーズ (角野栄子) 「角野栄子のちいさなうわたち1~6」(角野栄子) 「エルマーのぼうけん」 シリーズ(ルース・S・ガネット) 「かいけつゾロリ」(原ゆたか) 「おしりたんてい」(トル) 「妖怪レストラン」シリーズ (松谷みよ子)
小2	雑誌「小学8年生」 「学研まんがひみつシリーズ」 「ドラえもんの攻略本シリーズ」 「漢字なりたちブック」 新聞の4コマ漫画 ことわざ・慣用句の本 図鑑・事典(「さんすう図鑑」「きかいのしくみ」など) 「妖怪レストラン」 「齋藤孝のイッキに読める! 名作選」(小学3年生/小学4年生)	ヨシタケシンスケさんの 絵本 おぼけ・妖怪の本 「お江戸の百太郎」シリーズ (那須正幹) 青い鳥文庫 「フェアリー・レルム」 シリーズ(作: エミリー・ロッダ/訳: 岡田好恵) 「ルイスと不思議の時計」 シリーズ(作: ジョン・ベレアーズ/訳: 三辺律子)

小学校に入学すると、図書の時間があり、自分で本を選んで借りてくるようになる。A が借りていたのは、「学研まんが ひみつシリーズ」で、「漢検のひみつ」「著作権のひみつ」「讃岐うどんのひみつ」などを読んでいた。何かの仕組みやルールに興味を示す一方で、物語は本を手渡せば読むものの、あまり興味を示さなかったという。また、得た知識に関してはよく話してくれていたが、一人で読んだ物語の感想を自主的に話すことはほぼなかったとい

う。一方で、国語の授業で習った「りっちゃんのサラダ」や「スーホの白い馬」については自主的に話をしていたという。ここから、一人で読むときと授業で読むときとは、物語との向き合い方が異なっていたと考えられる。

家庭では、本人の興味に合わせ科学系の本を選び手渡すことが多かった。傍から見るとAは読書家であるが、母親はAが想像力に欠けるのではないかと懸念していた。そして、それは夏休みの読書感想文を書くときに明確になったという。印象に残った場面やその理由を書き出させたところ、Aが答えたのは、話の本筋とずれた瑣末な場面が多かった。理由は善悪判断の基準に照らしたものだ。この傾向は小学4年生辺りまで続いたという。

Aは言葉を言葉通りに解釈し、登場人物への心情的理解や共感に難しかったのだろう。そのため一人で物語を読むときは、心情などをどのように読み取ればよいのか分かっていなかった可能性がある。文字と展開を追うだけで驚きや発見がない物語には、面白さを感じられなかったのだと考えられる。

また、Aは知識欲が旺盛なため、授業には積極的に勉強は大好きである。国語のテストでも100点を取る。しかし、そこで学んだはずの「理想的な行動」は本人の中に転化しない。正解を導く力と行動にギャップがある。ここからも、Aは情報の抽出が巧みだけで、物語の内容に対する心情的な理解はできていない可能性が見えてくるのである。

一方、Bは絵本から次第に文章の長いものへと移行している。おぼけや妖怪が出てくる話など、空想を好むことが分かる。Bが小学1年生の時に書いた読書感想文は、話のテーマなどからずれるものの心情的な共感が中心であったという。Bは、物語を自分の文脈で自由に解釈していた可能性がある。

Bは小学2年生半ばから自分でも長めの物語を選んで読み始めている。その様子を見て、母親が「フェアリー・レルム」のシリーズを手渡してみたところ、とても気に入り、さらに複雑なストーリーの本を読めるようになったという。長い話や複雑な話が追えるようになったということは、恣意的な解釈から、少しずつ本文に即したまとまりのある解釈ができるようになったということだろう。

物語の読解における共感力は、人間関係の構築に大きく関わる。最近の小学校では「あだな禁止」の指導がされている。小学1年生の頃は素直なので、

同級生と「〇〇さん、〇〇くん」と呼び合っているが、小学2年生頃からあだ名呼びが始まる。「花子」という名前の子を「花ちゃん」と呼ぶ程度のものであるが、Aは「私はあだながない」と気にしていたという。その頃の言葉遣いは相変わらず「共通語」で、下校時に一緒に帰る友だちがおらずほぼ毎日一人下校をし、帰宅後は家で祖母や妹を相手にして過ごしていた。宿題の漢字の書き取りなどは非常に丁寧に取り組み宿題に1時間以上かかったのも、そもそも友だちと遊ぶ時間が取れなかったという。これも友だち関係が深まらなかった原因の一つだろう。

Bは、1年生から先生の前以外では仲良しの友だちとは「ちゃん」付けで呼び合っていた。下校時と同じ方面の数人と遊びながら帰り、帰宅するとすぐ外に遊びに出かける毎日だという。宿題の漢字の書き取りも手早く、15分あれば宿題は終わっているのも、遊ぶ時間が十分ある。友だち遊びをすることで、他者との関係を調節する経験が積み重なり、ますますコミュニケーション能力が向上する。

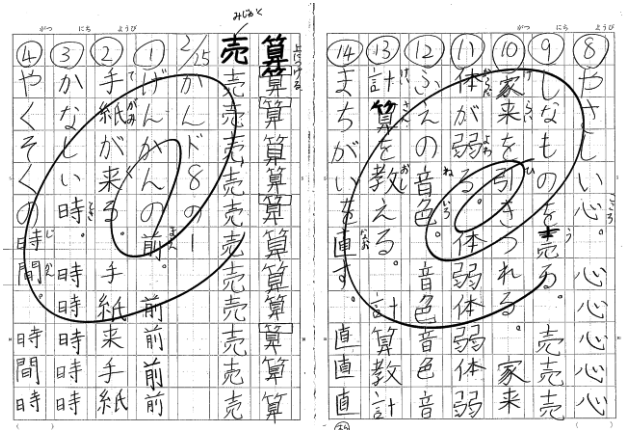
【資料1 A：小2の漢字ノート】



漢字ドリルの例文の他、自分で例文を考えて書いている。「春夏秋冬」「上下左右」といった熟語や「広い」から「広大（こうだい）」などの単語を引

き出している。また、「へやの数」の「数」から「数字」、「村里」の「村」から「村長」というように、漢字の訓読みの例文に対して、音読みの例文を書くなどしている。例文を書くにあたり、卒園のときにももらった小学生用の漢字辞典をよく引いていた。

【資料2 B：小2の漢字ノート】



漢字ドリルの例文と、該当の漢字練習をしている。早く書き終わらせようとしているため、字のバランスが崩れ、直しが出ることも多い。

#### 4、Aのその後とその特性の分析

##### (1) 「9歳」前後での変化

主に聴覚障害児教育の分野では、言語的発達と心の発達に関する「9歳の壁」と言われている。この「9歳の壁」をうまく超えられるかどうかはその後の学習や対人関係などに影響を与えるという。

また、松本敏治・菊地一文はASDが学齢期や青年期に方言を使用し始めた5事例を取り上げ、その理由を次のように分析している。

- 1) 方言使用開始の時期は、少なくとも学齢期から青年期までの幅をもっている
- 2) 方言使用開始時の前後において、対人的スキル・対人的認知スキルの獲得が顕著にみられる
- 3) 家族以外の同級生や同年代の友人との関係の変化がきっかけとして認識されており、
- 4) 他者への興味・関心の増加や他者への気遣いが一定程度獲得されている

(松本・菊地 2019) ※2

心的状態の理解が苦手なASDも、他者との関わりが増えていく中で他者への関心が芽生え、他者との関係性や心理的距離に気づくようになるという。こ

れは定型発達児にもあてはまることだろう。

A も9歳前後、そして他者と関わりが増えていく中で変化が生じている。

A が9歳になる小学3年生は、新型コロナウイルス感染症のため、学校閉鎖からのスタートであった。母親の勤務先も学校閉鎖でオンライン授業となり、同時に小学生の子どもを持つ教職員に対して預かりが実施された。そこでAは母親の同僚の子どもたち数名と一緒に過ごした。場所は図書室で基本対応は司書と事務職員だったが、教員も空き時間には子どもたちの相手をしていた。体育の教員がバドミントンの手ほどきをしたり、ボードゲームをしたり、掃除をしたりして過ごした。体育の苦手なAであったが、このとき教えてもらったバドミントンには自信を持ち、小学校のクラブでもバドミントンを選び、楽しんで身体を動かしている。また、司書がAの本の嗜好やレベルを把握してくれ、現在も選書のアドバイスをしてくれているという。このように休校中に他校の同級・上級の児童を中心に他者と関わりながら過ごせたことは、Aにとってとても意義があったと考えられる。

通常通り学校が始まると、Aに、家に遊びに行き来する友だちができた。この頃、Aは基本的に共通語を使用していたが、「～したらいけんよ」（～したらいけないよ）という程度の広島弁を使用し始めたという。さらに、読書傾向に変化が現れ始めた（表5）。徐々に物語を読む割合が増えている。特に廣嶋玲子の「ふしぎ駄菓子屋銭天堂」シリーズが気に入り、同じ本を読んでいる友だちと共通の話題があることで盛り上がるようになった。

母親はAの特徴的な言語活動から、翻訳文学が合うのではないかと考え、「ルイスと不思議の時計」（作：ジョン・ベレアーズ／訳：三辺律子）を手渡してみたところ、とても気に入って読み始めたという。「パーシー・ジャクソン」シリーズは、ギリシャ神話についての知識が得られるのも楽しいと言っていた。同程度の翻訳文学をと考え、翻訳児童文学を手渡したが、訳者との相性もあり好まないものもあったという。

また、国語の教科書でふれたことをきっかけに、古典（古事記や源氏物語）や詩に興味を示した。金子みすゞの詩集は特に気に入って、何度も借りている。

【表5】Aの小学3～5年生時の主な読書記録

小 3	雑誌「小学8年生」／新聞記事の拾い読み 「銭天堂」（廣嶋玲子）「空想科学読本」（柳田理科雄） 学研まんが「日本の歴史」漫画「鬼滅の刃」（吾峠呼世晴） 「ルイスと不思議の時計」（作：ジョン・ベレアーズ／訳：三辺律子）シリーズ など
小 4	雑誌「小学8年生」／新聞記事の拾い読み 「銭天堂」「十年屋」など廣嶋玲子作品 「パーシー・ジャクソン」（作：リック・リ・オーダン／訳：金原瑞人・小林みき）シリーズ 「少年少女文学館 古事記／雨月物語／源氏物語」 「わたしと小鳥とすずと」（金子みすゞ童謡集） 「明るいほうへ」（金子みすゞ童謡集）
小 5	雑誌「小学8年生」雑誌「ニコ☆プチ」 新聞記事の拾い読み 「5分後に意外な結末」シリーズなど 「パーシー・ジャクソン」（作：リック・リ・オーダン／訳：金原瑞人・小林みき）シリーズ 「パーシー・ジャクソンとオリンポスの神々」（作：リック・リ・オーダン／訳：金原瑞人）シリーズ 「青の王」「白の王」「赤の王」など廣嶋玲子作品

## （2）Aの特性

Aは周囲からは勉強が良く出来る優等生という評価を受けていたが、友人関係を結ぶことができずに苦勞している。最初は仲良くなるのだが数ヶ月すると仲間外れにされてしまうという。小学3年生の頃、仲良くなった友だちとも長続きはしていない。

Aは、自分の興味関心が強くある話題に関してはしつこく何度も話す傾向がある。相手がうんざりした様子や周囲の状況に気づかない。いわゆる「空気が読めない」。また、勸善懲悪、ルール遵守、という意識が過剰で、同級生を糾弾するような物言いをすることが多い。家庭内でも同様で、周囲が見えず「自己中心的」な振る舞いが多い。自分の思わぬところで注意されたり叱られたりすると、無表情で黙り込み固まる。理由を聞いても、手指をきつく絡め合わせたり服をひっぱったりしながら、反抗的な表情をするだけで、言葉が出なくなるという。

一般的に女子は同調意識が強い。言語的コミュニケーションでは言外の意味や含意の推論、また非言語的な部分も大きな意味を持つ。Aの日々の振る舞いだけでなく、言語的特徴や読書傾向から見ても、心情的理解・他者理解に弱い部分があることは分か



る。これが A の人間関係においてつまずきになることは容易に想像できる。A が無自覚の間はよかったのだが、小学3年生の頃から強く自覚するようになり、とても苦しみ始めたという。

小学3・4年生の担任の先生は、注意すると黙り込むなどの A の特性も理解し、「固まったら放っておく。本人の中で折り合いが付いたら、理由を話しに来るので、そうしたら聞く」と扱いが上手で、A も担任の先生を全面的に信頼していたという。

高学年になり、担任の先生も替わり、女子同士の関係もより複雑になった。春の宿泊研修で仲間外れにされたことをきっかけに、登校をしぶり、脱毛症状や抜毛行為が生じた。小学校にもスクールカウンセラー来校日があるが、カウンセリングを受けるとすれば、授業中に抜けていくようになること、カウンセリングルームが教室と同じ階の並びにあることなどから、A は利用しながらなかった。

そこで、母親は ASD を疑っていたこともあり、近隣大学の心理相談室を利用することにした。A は、「大学」に行くということ、大学に行ったら勉強の話が聞けるかもしれない、という点で興味を示し、素直にカウンセリングを受けることに同意したという。母親と A は別々に話をしており、A がカウンセリングでどのような話をしたのかはわからないが、大人や年上の人と話すことを好む A は、楽しかった様子だったという。A だけのカウンセリングを2度行い、WISC-IVの検査とロールシャッハ・テストを受けた。(資料3)

結果は、言語理解は突出して高いものの、その他は高低差が大きく、このバランスの悪さが A の苦しさに繋がっていることが分かった。

A へは、やはり言語的なアプローチが有効であると分かったので、母親は改めて A と、A 自身の言語的コミュニケーションに関わる事柄についてじっくり話し合った。

### (3) A の「ことば」

A は非常に記憶力も良く、幼少期のことも鮮明に覚えている。しかし友人関係やトラブルなど、傷ついた出来事を話すときには巧く話せない。「〇〇さんが××した」ということは言えるのだが、そのとき周囲には誰がいたか、どういう状況だったかなどは「わからない」と答えるのである。話をしている中で、そのようなときは「〇〇さん」だけが鮮明で、

周囲はぼやけて認識していることがわかった。心情的ショックのみが焦点化され、言語化できないのである。

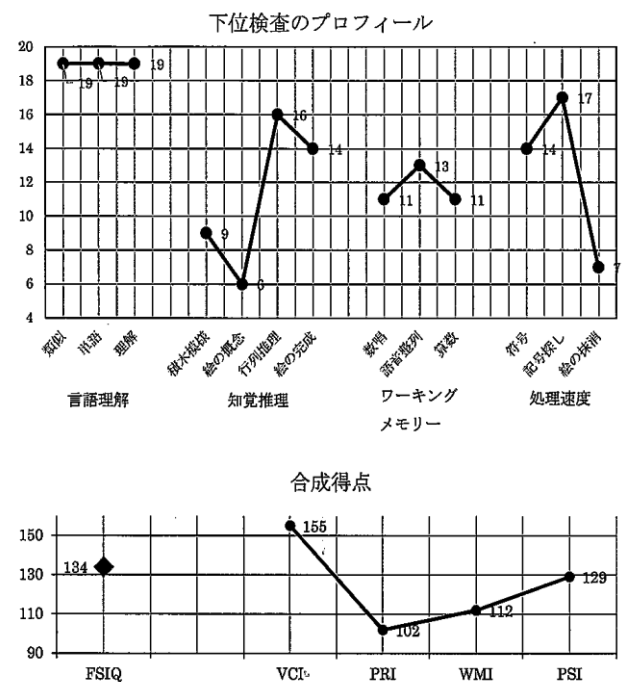
また、普段は能弁であるにも関わらず、叱られたり注意されたりすると黙り込むことに関しては、「頭の中が真っ白になる」「どんな気持ちかわからないから、言えない」「もやもやするだけ」と説明してくれ、これも言語化できないことがわかった。言語化できないために、感情がこんがらがった糸の塊のようになり不快感だけがもたらされるのだろう。

A の言語化できないレベルは、外言化できないというレベルではなく、内言化できないというレベルである。A は、心情と結びつく内言が未発達であることが分かる。

### 【資料3 AのWISC-IVの検査結果】

検査日：2022年7月14日 検査名：WISC-IV (150分)  
 生年月日：2011年10月4日 ロールシャッハ・テスト (90分)  
 年齢：10年9月10日 検査者：[ ]

#### 1. WISC-IVについて



WISC-IVの検査結果からも分かるように、A は言語理解 (VCI) が高いゆえに、独自に言語獲得を行った。他者の心的状態の理解と結び付けずに行った言語獲得は、言葉と心情のつながりが薄く、自己の心的状態の理解の弱さにもつながっている。

また、知覚推理 (PRI) が低く、視覚的な情報を把握し推理する力や、視覚情報にあわせて体を動かす

力が弱い。新しく得た情報への対応力や、新しい課題が生じたときの解決力の弱さにも繋がる。A が場の状況や相手の表情が読み取れないのは、この力が弱いためである。

視覚情報を把握する力の弱さに対する支援としては、視覚情報を言語化させ、意識させることが有効だろう。また、心情と結びつく内言の脆弱さに対しては、状況と心の動きの繋がりを言語化したものを取り込ませる必要がある。

## 5、「内言」を育てるために

ここまで、母親からの聞き取りに基づいた記述を行ってきた。これを踏まえて、A・B 両者のようなタイプの子どもの「内言」を育てるための手がかりと授業での取り組みへの示唆を考える。

### (1) A の「内言」を育てるために

心情と結びつく内言を育てるためにできる外言的アプローチとして、A が物語を読み始めたことと、授業で読んだ物語については話をしていたことが手がかりになるだろう。

まず、物語を読み始めたことについて考えてみたい。なぜ、物語を楽しめるようになったのかを知るために、A が好きな廣嶋玲子の作品の魅力を聞いたところ、次の2点を挙げてくれた。

①登場人物の気持ちがリアル

②登場人物が複数になっても誰目線か分かる

①に関しては、「物語だからそういうこともあるかもね」というのではなく、「普段の生活でも、こういうこと、あるある！」と思えるということだそう。つまり、読者が登場人物の心情に同化しやすい。他者の心的理解が苦手な A にとって、この部分がクリアできることはとても重要である。

②に関しては、登場人物 (A) への同化と同時に、他の登場人物 (B) への同化=登場人物 (A) への異化を可能にする。複数の視点と心情を理解し、同じ出来事でも見えていることと見えていないこと、捉え方の違いがあると気づくことにつながる。

表情から読み取ることが苦手な A は、言葉から他者の心的状態の理解を進める必要がある。①②の点から他者理解が進むことで、心情と結びつく内言が育っていくことが期待できる。

また、この①②、特に②は、物語や小説が苦手という生徒に読書指導や本の紹介をする上で有効な観点だろう。

次に、授業の話をしていたことについて考えたい。低学年の時、一人で物語を読んでも感想を述べなかったが、授業で読んだ物語文については感想を述べていた。一人ではどのように読めばよいかわからず、字面のみ追いかけていたのだろう。しかし、授業では読み飛ばさず、立ち止まってその表現について考えたり、意見交換をしたりする。読むべき箇所や考えるべき表現などの読み方を教えられ「読めた」ということだろう。つまり、読みの手立てを教えることが重要になるのである。

### (2) B の「内言」を育てるために

B は相手への情動的共感性が高く、表情や状況を読み取ることが巧い。しかし、これは一方で相手への共感性が高いために相手に迎合しがちになるという問題を抱える。実際、B は相手の表情を見て自分の意見を変えることもしばしばあるという。また、B の口癖は「ま、いっか」であり、深く思考することを放棄しがちであるという。つまり、B は深い思考をするための内言が脆弱だといえる。そのため、B の自己の確立のためにも内言を育てる必要がある。

読書傾向を見ると、共感性が高い B は物語も「共感」して読むことを楽しんでいるようである。しかし、これは恣意的な文脈での解釈になりがちである。個人の趣味としての読書であれば問題は無いが、コミュニケーション、他者理解という点から考えると問題である。相手を分かったつもりになり、自分の解釈を優先し、他者を尊重することを疎かにしてしまうからだ。

私たちは他者の発言に対して、その発言内容や意図について推論する。そのとき、一番関連性の高いと判断した文脈で推論する。しかし、その判断が間違っていた時には、コミュニケーションの齟齬が生じる。読書における自由な読みはこれに近い。自由な読書と読解との違いである。「読書は好きだけど国語の読解は苦手」「文学的文章は模試で点が取れたり取れなかったりする」という生徒がいるのはこのためである。

この点に関しても、読みの手立てを教え、根拠をもって読解すること、自分の読みを省みるメタ的な視点を持たせることが重要となるのである。

### (3) 国語の授業でできること

心情と結びついた内言を育てるために、有効な教材は物語や文学的文章だが、注意すべき点もある。

学習指導要領では、登場人物の相互関係や心情変化を描写・叙述に基づいて捉えることが述べられているが、読み物として楽しめる文学的文章は「共感」から入る情緒的な読みになりやすい。また、授業では、AのようなタイプとBのようなタイプ、正反対の読みをするタイプに対応しなければならない。さらに、小学校から中学校、高等学校へと進むにつれ、論理的思考力が求められるようになる。そのため高等学校では文学的文章より論理的文章や実用的な文章が重視される傾向にある。

私は、文学的文章は他者理解という点において十分実用的な文章であると思う。そこで、「心情／共感⇒描写や叙述への注目」という展開ではなく、「因果関係⇒心情／共感」という展開を意識すれば、文学的文章を扱いながら、論理的な読みの手立てを教え、心情と結びついた内言を育てることができるのではないかと考えている。そして、最近の授業では、因果関係や主張と根拠、具体と抽象、目的と手段など記号を決めて図式化した板書や授業プリントで論理を押さえてから、表現などの言葉に注目して心情を考えるという授業展開を意識している。Aタイプの学習者には、立ち止まって考える手がかりを与えることになり、そこから心情的理解へと進んで行けるだろう。Bタイプの学習者には、読み飛ばしがちな表現に立ち止まらせ、考えさせることで自己の恣意的な読みを省みさせるきっかけになるだろう。

また、初発の感想をこれまでとは別の意味でも大切にしている。初発の感想が「書けない」という生徒が、Aタイプの学習者の可能性があるからだ。学習者の読みのパターンを知り、それに対応する授業を展開することが、学習者の言葉を育てていく上で国語という教科にできることだろう。

## 6、おわりに

卒業論文・修士論文と難波先生のご指導を受け、言語的コミュニケーションについて考え、教員となってからも考え続けてきた。だが、「ことばとは何か」という疑問への答えは掴めない。

しかし、今回、A・Bという正反対の姉妹を対象に、言語獲得の過程とそこから生じるコミュニケーション能力について考察することで、少し手がかりが得られたような気がする。

Bは今年9歳になる。「9歳の壁」を越え、どのように言語能力やコミュニケーション能力が変わっていくのか興味がある。

AはWISC-IVの検査結果を母親と一緒に聞き、自分の特性を理解し、他者の気持ちに目を向けよう、周囲の状況を見ようと努力している様子がかげえらるという。女子とおしゃれの話ができるように雑誌も買って勉強している。言葉遣いもかなり広島弁になっている。本人の希望で塾に通い始め、切磋琢磨する友だちができた。「自分は凸凹があるから、みんなと物の見方が少し変わっている」と自覚してから、金子みすゞの「みんなちがってみんないい」という詩が支えになっている。言葉に苦しみながら、言葉に支えられているのだ。

ことばには外言と内言がある。外言は情報伝達の手段であり他者とのコミュニケーション手段である。内言は思考そのものであり、自分自身とのコミュニケーション手段である。ことばの力を育てるためにできることを、今後も引き続き考えていきたい。

### 【引用文献】

※1 松本敏治・崎原秀樹・菊地一文(2015)「自閉スペクトラム症の方言不使用についての解釈—言語習得から方言と共通語の使い分けまで—」弘前大学教育学部紀要第113号. 93-103

※2 松本敏治・菊地一文(2019)「自閉症の方言使用に関する事例的検討—学齢期・青年期に方言使用が見られた5事例について—」植草学園大学研究紀要第11巻. 5-15

### 【主要参考文献】

- 1) 岡本夏木『子どもとことば』(岩波新書 1982)
- 2) 岡本夏木『ことばと発達』(岩波新書 1985)
- 3) スパルバル, D&ウィルソン, D (1993) 『関連性理論 (第2版) —伝達と理論—』内田聖二訳 (研究社出版)
- 4) ヴァイツァー『思考と言語』柴田義松訳 (新読書社 2001)
- 5) 松本敏治・崎原秀樹 (2011) 「自閉症・アスペルガー症候群の方言使用についての特別支援学校教員による評定—「自閉症はつがる弁をしゃべらない」という噂との関連で—」特殊教育学研究. 49, 237-246
- 6) 脇中起余子『「9歳の壁」を越えるために 生活言語から学習言語への移行を考える』(北大路書房 2013. 4. 20)
- 7) 松本敏治・菊地一文・橋本洋輔 (2020) 「自閉症スペクトラム症児・者の方言使用・理解研究の到達点と理論的検討」特別支援教育実践センター研究紀要第18号. 1-10