

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—

An Explanation for Non-Use of Local Dialect on ASD : From language acquisition to choice of a local dialect or standard language according to occasions.

松本 敏治*・崎原 秀樹**・菊地 一文***

Toshiharu MATSUMOTO*・Hideki SAKIHARA**・Kazufumi KIKUCHI***

要旨

松本（2011, 2014）は、特別支援教育関係の教員に対して ASD・ID および TD の方言使用についての調査を行い、ASD において顕著に方言使用が少ないとする結果を得ている。松本・崎原・菊地（2013）は、方言の社会的機能説にもとづく解釈仮説を提出し、ASD の方言不使用の原因を対人的・社会的障害に求めている。しかしながら、幼児 ASD においても方言不使用がみられるとの報告があり、上記の仮説では、この現象を十分に説明出来なかった。そこで、ASD 幼児の方言不使用について、理論検討を行った。本論では、ASD と TD の“模倣”にみられる違いを端緒として、共同注意・意図読み等他者の心的状態についての理解が自然言語習得に及ぼす影響を議論するとともに、それらに困難を抱える ASD の言語習得のあり方を想定することで、ASD 幼児の方言不使用という現象を解釈しようと試みた。また、方言の社会的機能説による解釈についても心的状態の理解の側面から再検討した。

キーワード：自閉スペクトラム症 方言 意図読み・理解

I. 目的と問題

本論の目的は、松本ら^{1, 2)}が報告している自閉スペクトラム症（ASD）の方言不使用という現象について理論検討を行うことである。既に、松本ら³⁾は、青森・秋田での ASD の方言使用調査結果¹⁾を受けて理論的検討を行い、方言のもつ社会的機能の理解の不全がその原因ではないかと推測している。方言には、地域への帰属意識や仲間との連携意識などの社会的意識を表明する機能がある⁴⁾が、ASD では方言が持つこの社会的機能を理解できないため方言を使用しないと解釈している。しかしながら、医療関係者からは ASD 幼児においても方言不使用という現象が見られるとする報告がある^{5- 7)}。健診対象である3歳幼児においては、方言の社会的機能説がいう地域社会への帰属意識や仲間との連携意識を想定することは合理的とは言いがたく、方言の社会的機能説では ASD 幼児に

おける方言不使用を説明するには無理があると思われる。本論では言語習得期の ASD においても見られるとされる方言不使用という現象についてさらなる理論検討を行うとともに方言の社会的機能仮説についても再考する。これらの問題は、言語およびその習得という領域に関連しており、これらについて周到的議論を行うことは著者らの力量を超えるし、紙面上の制限もそれを許さない。ここでは、概観を述べるにとどまることを許していただきたい。

松本らは、青森県および秋田県の特別支援教育に関わる教員¹⁾および全国の特別支援教育教員を対象²⁾に、ASD・知的障害（ID）・地域の子ども（典型発達：TD）の方言使用程度について質問紙を用いて調査を行った。すべての地域で ASD の方言使用が ID および TD に比べて少ないとする評価が優位であった。また、青森および高知県の特別支援学校において行わ

* 弘前大学教育学部学校教育講座特別支援教育分野
Faculty of Education, Hirosaki University

** 鹿児島国際大学福祉社会学部
Faculty of Welfare Society, The International University of Kagoshima

*** 青森県教育庁
Aomori Board of Education

れた児童生徒の方言語彙使用についての調査^{1, 2)}は、ASDの方言語彙使用数がnon-ASDのそれを有意に下回っていることを示した。これらの結果は、“自閉症は方言を喋らない”という印象が、全国でみられる普遍的で現象であること、および方言不使用には音声的特徴だけでなく方言語彙も含まれることを示した。また、菊池・中石⁸⁾は熊本弁を題材にASD児に方言を共通語に翻訳する課題を行い、ASD児の方言理解力がTD児に比べ有意に低いことを報告している。

方言不使用についての調査結果を学会等で報告したところ⁹⁻¹³⁾、聴衆からは多くの解釈仮説が出された。松本ら³⁾は、それらを次のように整理した。1) 方言を話しているものの独特の音声的特徴のゆえに方言らしく聞こえないとする音韻・プロソディ障害説(表出性)、2) 方言の持つ音声的特徴がASDの音声処理能力を超えているとする音韻・プロソディ障害説(受容性)、3) 社会的意味をもつ方言終助詞を理解できないことに原因をもとめる終助詞意味理解不全説、4) イントネーション・リズム・ポーズ・声質に含まれる対人的・社会的機能を習得できないことが原因とするパラ言語理解不全説、5) ASDはテレビやビデオなどの媒体から言語(共通語)を習得しているとするメディア媒体学習説。しかしながら、音韻・プロソディ障害説、パラ言語理解不全説、終助詞意味理解不全説は、青森および高知の特別支援学校での調査結果にみられる“ASDの方言語彙の不使用”という現象を解釈出来できない。メディア媒体学習説は、ASDはことばをテレビ等のメディア媒体を通じて学習するというものである。しかし、この説を十分説得可能なものとするためには、ASDが周囲の人々の話し言葉ではなく、テレビ・ビデオ等を言語学習の対象とした原因を説明する理論が必要である。松本ら³⁾は、これらの解釈はいずれも十分な説得性を持ちえないと述べている。

松本ら³⁾は、以上の仮説に替わるものとして、方言の社会的機能説にもとづく解釈仮説を提案している。方言学者である佐藤⁴⁾は、学校で共通語教育を受けてきた世代が大人になった現在でも方言がなお当たり前前に使用される理由は、方言が相手との心理的距離を表現および調整する社会的機能を有しているためと主張している。佐藤・米田¹⁴⁾は、全国14箇所2800人を対象に方言と共通語の使い分けについて調査を行い、方言と共通語の使い分けが、相手や場面によってグラデーションのように変化していくことを明らかにしている。方言主流社会の住人には自明なことだが、

相手が家族か見知らぬ人か、相手が方言話者か共通語話者か、私的な場面か公的な場面かなど、様々な要因によって方言の使用程度およびその強さは変化する。佐藤⁴⁾によれば、方言には1) 帰属意識の表明機能、2) 連携意識の表明機能、3) 感情の表出機能、4) 他者との差異化機能、5) 緊張の緩和機能などの働きがある。松本ら³⁾は、ASDの方言不使用の原因を対人的・社会的障害に求めている。この困難のために、ASDは社会的機能を理解した上で方言を使用することに困難を示すこととなる。もし、方言を使用していた場合でも、「エコラリア」であるか、少なくとも社会的機能を理解した上での共通語と方言の柔軟な使い分けには困難を示すであろう。このような方言の社会的機能説、特に心理的距離の表現および調整機能に焦点を当てた解釈は、青年・成人ASDの方言不使用を説明するにあたっては妥当なものと思われた。

しかし、ASDの方言不使用という現象は、青年・成人にとどまらず幼児のASDの臨床的特徴としても指摘されている⁵⁻⁷⁾。小枝⁵⁾は“方言を使うことが少なく、丁寧な言葉遣い”、木村⁶⁾は、“親の方言などとは関係なく標準語で一本調子にしゃべる”、橋本⁷⁾は、“育った地方の方言ではなく共通語を話す”と記載している。ASD幼児の方言不使用が特徴として述べられていることは、逆にいえば、TD幼児は他者が認識しうる程度に地域の方言を話していることを示している。このように幼児期にすでに、TDにおいては方言使用が、ASDにおいては方言不使用が見られるとするなら、松本ら³⁾が提案した方言の社会的機能説による解釈では不十分と考えられる。方言の社会的機能説では、方言は帰属意識・連携意識などの他者との社会的関係についての意識を表明する機能と他者との心的距離を調整する機能をもつと見なす。そして、ASDのもつ対人的・社会的障害の故に方言の使用が出来ないとするものである。しかしながら、帰属意識や連携意識などの社会的意識が3歳児において成立していると想定するのは発達的に無理がある。幼児期の方言不使用を説明するためには、方言の社会的機能説に替わる解釈仮説の検討が必要となる。

幼児期の方言不使用という現象を説明する解釈仮説の検討にあたって、次のような道筋が考えられた。第一は、方言の社会的機能説は幼児の方言不使用について十分に説明出来ないことから、対人的・社会的障害が方言不使用の原因とする説を棄却する。これに替わる幼児および成人の方言不使用について共通する解釈仮説を提出する。第二は、言語の発達という側面を考

慮にいれて、言語習得期の方言不使用の問題と青年・成人期での方言不使用の問題を異なる視点から検討するというものである。本論では、青年・成人期の方言不使用についての方言の社会的機能説による解釈を破棄せず、言語習得期の方言不使用についての解釈を検討する第二の道を選んだ。

II. ASD 幼児の方言不使用についての解釈

方言と共通語

言語習得期における方言と大人にとっての方言にはどのような違いがあるのだろうか。方言は、言語発達上すくなくとも2つの側面を持っていると考えられる。第一は自然言語としてのことば、第二は表現様式としてのことばである。自然言語としての方言とは、子どもが生まれ育った家族が使用していることばとしての方言を指す。家族の会話が方言であり子どもへの話しかけが方言であれば（特に主たる養育者が方言話者であれば）、方言は子どもにとって自然言語（母語）である。一方、より年長になれば人は相手・状況に合わせて複数の表現様式を使用できるようになる。大人に対する話し方と同年齢の子どもに対する話し方は異なる。家での兄弟への話し方と学校で教師に対する話し方には違いが見られる。通常、現代日本において方言は私的で親しい間柄において多用される。その意味では、方言の使用は politeness 表現の側面ももっている¹⁵⁾。佐藤⁴⁾が指摘する社会的機能とされるものもこの側面と関連している。方言は、発達とともに主たる自然言語から複数の表現様式のうちの一つへと変化していくと考えることもできる。

方言主流社会において方言は自然言語とみなせると述べた。しかし、現代の子どもにとって共通語も幼児期から身近に存在することばとなっている。毎日のように視聴している子ども向けのテレビ、そして幾度も繰り返し見ているビデオ、そこで使われていることばのほとんどは共通語である。方言主流社会で暮らす子どもたちは、身近な人々が使用する方言とメディア媒体を通じてもたらされる共通語という2つの表現様式（ことば）に曝されていると言える。このような環境の中、TD 幼児が方言を使用し、ASD 幼児は共通語（標準語）を使うという印象が生じている^{6, 7)}。また、松本・崎原¹⁾は、知的障害特別支援学校の生徒では ASD の方言語彙使用が Non-ASD に比べて少ないにもかかわらず、共通語語彙使用には差がみられないことを報告している。乱暴な言い方をすれば、方言と共通語という2つのことばに曝される中で、TD は身近な

人々が使用する方言ということばを、ASD はメディア媒体から聞こえてくる共通語ということばを使用するようになっていように見える。

この意味では、ASD 幼児の方言不使用の問題は、ASD の自然言語の習得あるいは使用の問題と読み替える事ができるかもしれない。これ以降は、ASD の言語習得期の方言不使用という問題を検討する上で、自然言語習得において社会的認知や対人的・社会的能力の果たす役割に焦点を当てて検討を加えることとする。

問題

「ASD 幼児の方言不使用」という問題は、つぎの3つの問いと関連している。1) TD の自然言語習得の過程とはどのようなものか？ 2) ASD の障害のどの側面が、方言（自然言語）の習得を妨げているのか？ 3) ASD はどのように共通語を学習し使用できるようになるのか？「ASD が方言を話さない（/共通語を話す）」という現象を説明するためには、これらの問いに答える必要がある。

現在多くの発達心理学者たちは、子どもの学習がいわゆる連合や帰納法によってのみ成立するとは考えていない。子どもの学習の多くは人を介して行われるものであり、社会・認知的スキルの総合としてとらえる考え方が主流となっている¹⁶⁾。トマセロ¹⁶⁾は、ことばの学習に関わる社会・認知的スキルとして1) 意図読み・意図理解の能力、2) パターン発見の能力をあげており、意図読み・意図理解の能力として共同注意や意図的行為の模倣等をあげている。このような社会的・認知的能力との関係で幼児期の方言習得の問題を検討することとする。

模倣

TD はどのように自然言語である方言らしい音声的特徴や語彙を学び使用していくのか。素朴な解釈としては、“子どもは親のしゃべりかたを真似している。親が話す話し方と同じになるのは当然”というものがある。自然言語の学習に模倣が重要な役割を果たしていることは疑いないと思われる。そこでまず、ここでは TD の模倣と ASD が示す模倣の違いが⁷⁾、方言の使用の問題と関連する可能性について検討する。

ASD が模倣において困難を示すことはよく知られている⁷⁾が、最初に ADI-R（自閉症診断面接）日本語版¹⁷⁾の次のような質問項目に着目する。「対象者はあなたの家族のマネをしますか」。この質問には、さらに次のようなコメントが付けられている。「ここでは、人から教わったものではなく、他者のさまざまな

Table 1 TD と ASD の模倣 (ADI-R より)

	TD	ASD
家族の模倣	○	○
テレビ・映画のキャラクターの模倣	○	×

行動や動作、特徴などの自発的な模倣に重点を置く。テレビや映画に出てくる人物の模倣は除外する。」この質問およびコメントは、ASD と TD の模倣に次のような注目すべき違いがあることを想定している。第一は、ASD においては周囲にいる身近な家族の模倣が少ないこと、それが自発的には行われないこと。一方、通常子ども (TD) は自発的に家族の模倣を行うこと。そして、第二の注目すべき点は、テレビや映画の登場人物の模倣については評価対象から除外していることである。ASD の場合、自発的な家族の模倣はできない場合でも、テレビや映画の登場人物についての模倣はみられることを意味する (Table 1)。ADI-R のこの指摘は、言語習得期の方言不使用を検討する際の重要なヒントになると考えられる。

では、家族の模倣とテレビや映画のキャラクターの模倣において ASD が示す差はなぜ生じるのであろうか？ TD の子どもたちが示す家族の模倣には、その背景に他者の心的状態 (注意、意図、認識等) についての理解がその基盤に存在すると想定して論を進める。TD は、家族が日常生活の中で示す行動やことばの背景にある心的状態を推論することが出来る¹⁶⁾。TD の子どもは、両親や家族の行動およびことばを模倣する際、顕在化された行動のみを模倣するのではなく、その行為やことばを使用した時の行為者・話者の心的状態を理解した上で模倣を行うようになる^{18,19)}。その話者の心的状態の理解と行動やことばが結びつくことで、心的状態の推論にもとづく模倣が成立するようになる。さらに進めば、小山¹⁸⁾ が述べているように、人を一連の特徴をもつ個人としてとらえた上での、その人らしい身振りやことば遣いの模倣が可能となっていく。他者の心的状態についての理解は、他者の行動やことばの使用についてのその個人特有のパターンを検出することを可能とするだろう。つまり、その人物が特定の心的状態に応じて示す身振りや話し方を同定することを可能にする。このことは、心的状態と特定の行動やことばづかいを典型 (プロトタイプ) としながらも、その人物がある心的状態にあるときの行動や話し方についての推論を可能とすることとなる。TD にとって、他者の模倣とは、他者をその心的状態と行動や話し方の間に一定のパターンをもった存在として認識するこ

とになる。小山¹⁸⁾ は、他者の示すことばづかいや身振りをその人らしく演じることを「自己化」という用語で記述している。このような自己化は、単に子どものゴッコ遊び (お姫様らしいことばづかいや身振り) にとどまらない。大人においても、あこがれの歌手や俳優の話し方や身振りをマネしてみるなど尊敬する人物のことばづかいや身振りを自己の中に取り入れることはよくある。

TD においては、上述したように模倣が心的状態の理解をベースに行われるのに対して、話し手の意図理解や心の理論の獲得に遅れを示す^{19,20)} ASD において模倣はいかになされるだろうか。ASD と一定程度の接触経験がある人々は、ASD が場合によってはおどろくほど精緻な模倣を示すことを知っている。駅のアナウンスやテレビの天気予報、アニメのキャラクターの決め台詞などその口調をそっくり真似て再現する子どもに出会うことも多い。ただし、これらの模倣は前後の文脈やその場の対人的関係とは切り離されてなされることも多く、周囲にとって奇妙に感じられる。他者の行動の模倣が可能であったとしても、その行動の背景に存在する他者の心的状態についての理解が伴っていないように見える。つまり、TD の模倣が他者の心的状態についての推測や理解の下に行われるものであるのに対して、ASD の模倣は他者の心的状態の理解に基づかないものにならざるを得ない。

例えば、アニメの登場人物の模倣においても TD と ASD においてはつぎのような差がみられるであろう。ASD も TD もともに繰り返される決め台詞、プリキュア[※]なら『希望の力と未来の光！華麗に羽ばたく五つの心！Yes！プリキュア 5 !!』を模倣する。ASD の模倣は、このような定番の台詞あるいは特定のお気に入りの台詞、ビデオ等でなんども見たことがあるものに限定される。一方、TD では、このような定番の決め台詞に加えて、実際にその人物が言っていない台詞であってもその人物が言いそうな言い回しの発話のみられるであろう。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。一方、TD による登場人物の模倣は、その人物の心的状態 (意図やその人物の性格や志向) と結びついて行われている。そのため、TD による模倣は、単に定番の台詞にとどまらず、その人物なら言いそうな表現や言い回しの模倣 (自己化) が可能となる。同じテレビ・映画のキャラクターの模倣であっても、ASD の模倣がパターンを発見しやすい繰り返される定番の台詞や

※東映アニメーション「Yes! プリキュア 5」

アクションに限定されるのに対して、TDの模倣は人物の台詞やアクションの背景にある心的状態を発見して、それに基づく模倣を行うようになり多彩なバリエーションを示す。

TDの示す自己化が方言と共通語の使い分けに及ぼす影響を次のような逸話の中に見出すことが出来る。津軽地域の女性の話によれば、小さい頃、普段は津軽弁なのにままとで何かの役をしている時には、標準語だったという。普段は、「だはんで」「なも?」「するっきゃ」など津軽弁による表現を家族や友達と交わしていたとしても、ままと遊びの場面では「だから」「あなたも?」「しましょう」という言葉遣いを用いている。この時の言葉遣いの共通語化は特定のセリフにとどまらず、今演じている人物のすべてのセリフにおよぶ。おそらく、共通語化だけでなくその子どもが考えるその人物らしい言い回しや口調も含まれているであろう。これらは、単に行動の模倣ではなく、その人物の心的状態や特性について理解した上での模倣であり、これが“その人らしい行動やことば遣い(自己化)”を可能としている。

では、ASDはなぜテレビ・映画のキャラクターをマネできるのだろうか?彼らが模倣する人物は、彼らにとって強い興味関心を引くものであり、しかも繰り返し同じパターン(決め台詞、アクション)が提示される。行為者の心的状態を理解できていなくとも、ASDは連合学習的にこのパターンを検出し模倣するようになる。

興味関心

先ほど、ASDが示すテレビ・映画のキャラクターの模倣の議論をすすめるにあたって、対象への興味と繰り返しパターンが前提になっていると述べた。ASDの方言不使用の問題を考えるにあたってこの点が重要となると思われる。子どもの周囲でなされる日常会話の中にも、「いただきます」「ごちそうさま」「バイバイ」のようないくつかの定型的な台詞といえるものが存在する。しかしながら、このような発見しやすいパターンがあったとしても、その話者あるいは場面への興味関心がなければそのパターンを検出することは出来ない。つまり、定番の台詞やアクションなどパターンが存在していたとしても、その対象への適切な注意がなされなければその行為の模倣は生じないと考えられる。

心的状態の検出

TDが、他者との間で幼児期から共同注意や意図理解など、他者の心的状態について注意を払うなかで生

きているのに対して、ASDではこの能力の弱さがある。TDは、他者との会話において、話者の心的状態(発話の意図等)に注意を払っていると考えられる。そこで語られる単語や話し方の特徴は、話者の心的状態との間でパターンを形成することとなる。他者の心的状態について、十分に理解が出来ない場合、他者の使用することばの意味理解は大きな制限をうけるであろう。つまり、TDの模倣は単なる外的文脈にとどまらず、話者の心的状態の理解にもとづいたことばの模倣であるのに対して、ASDの模倣は外的文脈に強く依存した状態にとどまると考えられる。このように話者の心的状態が言語の獲得において重要な役割を果たす。

トマセロ¹⁶⁾は、言語習得において重要な社会的スキルとして、“交代可能な模倣”を挙げている。母親が子どもにものを「どうぞ」といいながら渡す、これに対して子どもも母親に「どうぞ」といいながら渡す遊びというものが幼児期によくみられる。もし単純に状況にあわせて母親のことばを模倣するのであれば、母親が自分にものを渡している状況に、「どうぞ」と発話することになる。しかし、母親の行為に対して「どうぞ」を模倣するのではなく、自分が母親にものを渡すという行為に附随して「どうぞ」と発話する。このような模倣が可能になるためには、このやり取りにおける役割を理解出来ていなければならない。ものを渡す側が「どうぞ」、受け取る側が「ありがとう」であること。役割の交代のためには、相手の視点あるいは心的状態についての一定の理解が必要になる。これは「共有化された」言語記号の理解へとつながる。「共有化された」とは、互いが「どうぞ」を理解産出でき、しかも相手もその言葉を理解産出出来ることを知っている状態をさす。ASDではこのような交代可能な模倣は難しく、相手からものをもらった際に「どうぞ」と言ったり、相手にものを渡しながら「ありがとう」という模倣をするものもいる。

津軽地域の子どものおそらく非常に頻繁に聞くであろう方言語彙に「マイネ/マネ」というものがある。標準語では、「ダメ/やめて」に相当する。マイネということばを適切に理解できるようになるためには、上述したように他者の心的状態についての理解と共有化が必要となる。叱責する側の母親がいて、叱責される側の子どもがいる。母親から「マイネ」と言われてきた子どもが、他者に向けてそのことばを用いることが出来るようになるためには、マイネを使用するときの母親の心的状態と状況の理解が必要となる。

このように考えると、家族が使用することばを適切に習得するためには、1) ことばを話者の心的状態と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当てはめる（共有）ことが重要になる。言い換えれば、心的状態の理解にもとづく模倣がその基礎にあると考える。しかしながら、このような他者の心的状態の理解に困難を抱える ASD の場合には、模倣には限界があると推察出来る。

ここまで、相手の意図および心的状態の理解について話をしてきた。しかし、心的状態の読み取りは一方が勝手にするのではなく相互作用的なものでもある。相手の気持ちの読み取りについて、ある公園で、著者が見かけた親子の様子を例として挙げたい。母親が子ども（2歳くらい）に「これ捨ててきて」と空になったペットボトルを手渡した。子どもは、ペットボトルをもってゴミ箱まで歩いていった。ゴミ箱には「カン」「ビン」「ペットボトル」と書かれた3つ穴が空いている。子どもは、一番左の穴の前に立って、ペットボトルを持ち上げてから、クルッと振り向いて母親を見た。母親が、首を振って「ハンタイ」というと隣の穴の前に移動して、もう一度母親を見た。また、母親が「ハンタイ」というと一番右端の穴の前に移動した。振り返ると、母親は笑いながら「そう」と頷いた。彼は、ペットボトルを「ペットボトル」の穴に投げ込んだ。笑顔で母親を振り向いて、母親の反応を確認し、母親が頷くと両手を握って飛び跳ねて母親に向かって駆けていった。この時、子どもは母親の意図（判断）を求めるために振り返っている。単に観察するというよりは、母親に意図を表出してほしいというキューを出しているように見える。相手が出している意図を受動的に読みとるのみではなく、読み取ることが目的に相手に意図の表出を求めている。

ここまで、検討してきたことをまとめてみよう。相手とのやりとりから言語を学ぶ上で、重要な社会・認知的スキルとして、意図読み・意図理解能力があった。それは、乳児期には「共同注意」「意図的行為の模倣（意図理解にもとづく模倣）」として現れた。さらに、より高次の言語表現や使い方を学ぶ際には、他者の心的状態について深い理解が必要となる。これらの能力は、ASD の子どもにとって獲得が難しいものとして知られている。このような能力の不全が、ASD が周囲の人々のことばを学んでいくことを妨げていると考えられる。

自閉症スペクトラムの子どもが共通語を話す理由

ここまで、周囲の人々が話す言葉の習得において心的状態の理解が重要な役割を果たしていることを見てきた。しかし、先ほどから述べているように ASD は、共同注意が苦手^{21, 22)}で、意図理解に困難があり²³⁾、他者の行動や言葉をうまく自己化することが出来ないと考えられる¹⁸⁾。では、ASD の子どもたちはどのようにしてことばを学んでいくのか。それを明らかにしていくことが、第3の疑問である「ASD はどのようにして共通語を獲得するのか」という問題の解決へと繋がると考えられる。

ASD の子どもたちは共同注意が成立しにくいと言われている²³⁾。母親が「ほらほら、ジョジョ（津軽弁：おさかな）」と金魚鉢を指さしても、母親と注意・関心の共有が困難である。しかし、子どもが車の絵本を興味深くみている時に、母親の側は子どもの興味・注意をモニターすることが出来る。この場合、子どもの側では母親の注意のモニターは出来ていない。しかし、母親が子どもの注意をモニターしてその対象に自らの注意を向けることが出来れば、子どもと母親は同じものに注意を向けていることになる。擬似的な形で注意は共有されているということになる。さて、この時に母親が子どもの注意をモニターして子どもが見ているものを理解して、「クルマだね」と言ったとする。子どもは、今自分が注目しているもの（車）と「クルマ」という音を結びつけることになる。

また、ASD の子どもが療育機関などでことばを学んでいる場面を想像してみよう。指導者は、その子に好きな絵本をみせながら「クルマはどれ」と尋ねる。子どもが正しいイラストを指さすとトークンなどの強化子が与えられる。ここには、共同注意や意図理解は必要ない。次は、発話の学習場面である。指導者は、絵本のイラスト（クルマ）を見せながら「これはなに」と尋ねたとする。「クルマ」と答えるのが正解である。ことばが出なければ、指導者は自ら「クルマ」と発音して模倣を促すだろう。うまく模倣が出来ると「そうだね」といってトークンを与える。この時にも、指導者と子どもの間には共同注意も意図理解も必要とされない。

テレビでみたキャラクターのセリフをエコラリア的に模倣する場合にも共同注意や意図理解は必要とされない。

ことばは自分がほしいものを要求するときにも使われる。この場合、大人の側まで行って「ジュース」といえば、大人は子どもの要求を理解してジュースを渡すだろう。ここでも、共同注意や意図理解なしでも要

Table 2 TD と ASD の言語習得と認知的・社会的能力

		TD	ASD
家族のことば	共同注意	○	×
	意図理解・意図読み	○	×
	意図理解に基づく模倣	○	×
メディア・組織的学習	意図理解なし模倣	○	○
	連合学習	○	○

求は満たされる。TD の子どもたちの場合は、他者への要求において意図が深く関わっている。「ありがとう」や「ごめんなさい」という発話がなされる時、この発言には感謝あるいは謝罪を表しますという意図が込められている。今回の場合の「ジュース」という発話には、「ちょーだい」という意図が込められている。私達は、子どもの声や表情みぶりからそれを読み取るし、子どもも自分の意図を表情や身振りで相手に伝えることの重要性を知っている。しかし、ASD の人々の要求には、身振りや声や視線の中でそのような意図を伝えることに困難が見られる。

ここまでの話は、Table 2 および Fig. 1 のように整理できる。TD の子どもたちは、意図理解にもとづいて自然言語（方言）を学ぶことが出来る。そのため、方言を身につけることが可能となる。また、意図理解なしの模倣や連合学習によってことばを学んでいくことも出来る。しかしながら、ASD の子どもは、意図理解・意図読みに困難を抱えるために、自然言語である方言を学ぶことが困難となり、意味理解なしの模倣や連合学習に依存した学習が主になると考えられる。そのため、方言主流社会であっても共通語が優勢となるテレビやビデオ、そして意図的な言語学習場面からの言語習得が優位となり、共通語的表現が主となると解釈できる。

Ⅲ. 方言の社会的機能仮説再考

ここまで、幼児期における方言の習得と自閉の方言不使用の問題を相手の心的状態の理解との関連で検討してきた。ここからは、大人の方言使用の問題について、同様に意図を含む相手の心的状態の理解という視

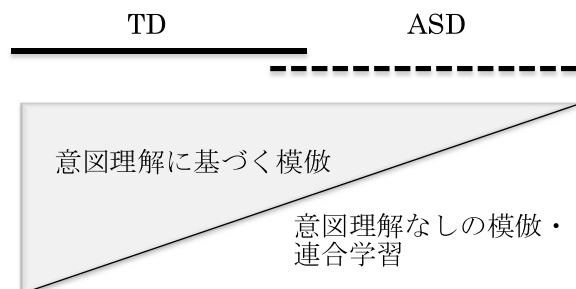


Fig.1 ASD と TD の言語習得における模倣および連合学習の関係

点で議論してみたい。既に、松本ら³⁾は青年・成人期の ASD の方言不使用について方言の社会的機能説から解釈を試みている。この説では、人は人間関係を維持したりするのに、どのような言葉を使うのが好ましいかを瞬時に判断して、グラデーションのようになった表現様式の中から、最も適切な言い方を選びだすとしている。相手との心理的距離に応じて、もっとも居心地の良くなりそうな表現を使っているとする。これは、別な見方をすれば、話者は相手に自分の考える聞き手との心理的距離を伝えていることになる。聞き手からすれば、話者が考えている自分との心理的距離を表明されたということになる。表現様式を使用することで伝えようとしているのは、自分の考える相手との心理的距離であり、伝達意図としては聞き手が考えている自分との心理的距離の変更あるいは維持である。いわば、聞き手の側に自分との心理的距離を変更・維持して欲しいという提案を行っているとも言える。

伝達意図の理解

伝達意図とは、コミュニケーションの目的を指す。たとえば、相手の仕事場に入って暑さを感じた時、「この部屋暑いですね。」という言葉の伝達意図は、相手に「エアコンのスイッチを入れさせる」ことである。相手も自分と同様に意図をもつ主体であるのでエアコンのスイッチを入れてくれるかどうかは最終的には聞き手の意図に依存する。その意味で伝達意図とは相手の意図への働きかけである。トマセロ¹⁶⁾は、伝達意図とは、「他者の意図的状态に対して人が何かを意図すること」と表現している。伝達意図がうまく伝わるためには聞き手の側に、伝達意図を理解する能力が獲得されていなければならない。話者が自分（聞き手）の意図についてどのような提案を行っているかを理解することが伝達意図の理解となる。

例えば、話者が聞き手に「犬に注意を向けてほしい」という意味で、「犬だ」と述べた時、聞き手にとっては、話者の「私（話者）が「犬に注意をむける」という提案をしていること」に対する注意の共有」という意図を理解することが伝達意図の理解になる。

つまりここでは、話者は聞き手に「犬をみる」という提案をしている。そしてその提案を行っている私（話者）の発言「イヌヲミテ」に注意を共有するように要求している。これは、聞き手の意図の変更に対する提案であり、同時にその提案に注意を向けることも要求していることになる。ある意味では、「犬だ」ということばは、「聞いて!!（注意の共有）これから提

案をするよ。提案内容は“(聞き手が)犬を見る”だよ。”とでも言い換えることが出来る。

上記のように意図伝達は、聞き手の意図に働きかけて特定の反応を引き起こすことを意図している。そのため、伝達意図は、聞き手に現在意図していない反応(エアコンのスイッチを入れる。犬を見る)を引き起こすことを目論んでいる。そう考えると、実は伝達意図の発言以前に、話者は聞き手の意図状態を推論しているとみなされる。エアコンのスイッチを入れようという意図はないとみなしたから、スイッチを入れてほしいという提案が行われたわけである。その行為を実行中(エアコンのリモコンを手にとる)であったり、その行為を開始している場合には、その“エアコンのスイッチを入れて”という提案を意図した「この部屋暑いですね」という発言はないだろう。相手の行為への同意という意味での「この部屋暑いですね」はあるかもしれないが。もうひとつの例でいえば、話し手は相手がすでに犬に着目している場合(犬に注意をむけているという意図が聞き手から読み取れる場合)には、“犬を見て”という意味での「犬だ」という発言は行わないだろう。

言葉の背景にある話者の認識

もう一つ別な例を考えてみよう。話者が聞き手に「座って」と言っている場面。この場合も、聞き手に座る様子が見えない(座るという意図がない)と判断した時にこの発言はなされる。すでに座っている場合や座る動作に入っている場合には、このような発言は行われない。こう考えると、現実場面では伝達意図は聞き手の意図のモニタリングと深く結びついていると見なされる。

別な見方をすれば、人は発言の中に「話者が読み取った聞き手の(現状での)意図」を垣間見ることが出来るとも言える。まず、“AがBに「座って」と言っている”場面を思い浮かべてみよう。読者は、この発言がなされた時点で、“1) B(聞き手)が座っていないこと(状態)、2) Bが座ろうとはしていないこと(意図)”を推測出来るだろう。では、どうしてこのような推論が生じたのか。この推論を導く情報はAの発言しかない。A(話者)の発言から、Bの状況を推測したことになる。実はAの発言の中には、Bの状態と意図についての認識が含まれていると我々が推論していることを示している。つまり、他者の意図に働きかける発言は、聞き手(働きかけられる相手)の意図や状態についての認識を下になされている。その発言を聞いた者は、その発言から聞き手の状態や意

図を推論することが出来る。

このような話者による他者の意図推論は、日常生活でもよく見られる。次の場面を考えてみよう。

母「早く用意しなさい」

子ども「うるさいな。いまやろうと思っていたのに」

この会話を例に、意図の読み取りを考えてみよう。母親は、子どもの準備が進んでおらず(状態)、さらに(/あるいは)それを速やかにやろうとする気持ちがない(意図)と判断している。その判断のもとに、子どもに早く用意させることを意図してこの発言「早く用意しなさい」を行っている。子どもは、母親の意図「自分に対して“早く用意するように”という提案を行っている」を理解し、さらに母親のこの意図を生み出すことになった自分(子ども)の意図への推論(用意しようとしてない)を読み取る。その上で、母親による自分の意図への推論が誤りであることを指摘している「いまやろうと思っていたのに」。子どもは、母親が自分の意図を読み込んでいること、そしてその判断の上で、自己の意図変更を迫る発言(提案)が行われたということを理解している。人は、相手の伝達意図を理解すると同時に相手が自分の意図をモニタリングすることを知っていることとなる。我々はこのような二者の間で行われた発言に基づいて両者の認識を推論しうることを示している。ことばを資料として、他者の認識を推論していると言える。

このことに関連して、松本・塩谷²⁴⁾が次のような研究を行っている。回答者に、あるサッカー部の部員(A)がキャプテンである部員(B)に“退部”を申し出ているストーリーを読ませる。回答者は、2つの群に分けられる。一方の群では、AはBに「やめる」、他方の群では、「やめてやる」と発言している。それ以外はすべておなじ文章である。この文章を読んだあと、両者の関係やAの認識についての質問への回答を求めた。結果は、「やめてやる」条件の回答者では、二人は葛藤状態にあり、Aはやめることになった原因はキャプテンのせいだと思っており(外部起因)、それを自らが解決して見せると思っている(制御性)とする評価が「やめる」条件の回答者より強く見られた。このことは、「やる」ということばの中に、そのことばを使用したAの認識を回答者は読み取っていることを意味する。

上記の質問では、回答者は「やる」という言葉からAの葛藤、外部起因、制御性という認識を読み取る。これは「やる」ということばの背景にこのような認識が存在すること、見方を変えればそのような認識を表

現する機能としてこのことばが使われていることを示している。回答者の多くで、このような反応が見られたことは、この言語圏の中でのことばの使われ方について背景にある認識が共有されていることを示している。ただし、話者が特定の用語を使用する時、その語の背景に含まれる自己の認識を他者がどう読み取るかについて常に意識しているとは言えないだろう。推理小説においてよく見られる事例として次のようなものがある。行方不明者について登場人物が語る時、多くの人物が彼の人柄を現在形で語るが、彼が既に死亡していることを知っている犯人は過去形で「兄は、強欲な人だった」と話す。探偵は、「まるでお兄さんが既に亡くなられたような言い方をなさいますね」と指摘する。ここで、興味深いのは、話者である犯人が自分の使用していることばが自身の認識を相手に伝えることに気づいていないことである。そして、さらに、探偵の指摘を聞いた他の人々もその瞬間に犯人の認識に気づく。つまり、同一の言語を使用しことばの背景にある話者の認識についても同じ判断にいたる人々でも、話者・聞き手という当事者であろうと常に明示的分析的に話者の認識を把握出来る訳ではない。

方言使用において、先に述べたような社会的機能が十全に働くためには、話者および聞き手が方言のもつ社会的機能について（明示的ではなくとも）理解しており、相手もそれを理解しているという認識が必要となる。

方言の社会的機能再考

松本ら³⁾は、佐藤⁴⁾の方言の社会的機能説をもと

に ASD の方言不使用を説明しようと試みている。社会的機能説では、人間関係を作ったり維持したりする際に、話し手は最もふさわしい表現様式を判断して選んでいると考える。方言主流社会においては、方言は共通語に比べてより親しい関係において使用されている。逆に言えば、方言を使用することは話者が聞き手との関係が親しいものであると捉えている（あるいは親しい関係になろうと意図している）ことを表明している。つまり、表現様式は話者が考える相手との心理的距離を表すものとなる。

例えば、ある職場で同期入社した二人の新入社員を想定してみよう（Fig. 2）。会社という公的な場面での付き合いであるため、仕事中は共通語的に話している。休み時間も最初のうちは、どちらかといえば共通語的に話している。しかし、A 子の話し方が方言に次第に移行してきた。社会的機能説に従えば、A 子が B 男との心理的距離をより近いもの（あるいは近しくしたい）と感じたことを表している。このような方言使用は、「あなた（B）と親しくなりたい」という意図として B 男には受け取られる。しかも、「自分の言葉使いの変化から（おそらくは）B 男はそのことに気づいてくれるだろう」という認識が背景にあることも B 男は推論できる。B 男は、A 子の伝達意図「もっと親しくなりたい」と「自分（B 男）はそのことに気づいてくれるだろう」という認識をもっていることを読み取る。A 子の「親しくなりたい」という提案をよみとった B 男は、その提案を受諾すれば自分も方言を用いることで、それ（受諾）を表明する。もし、B 男

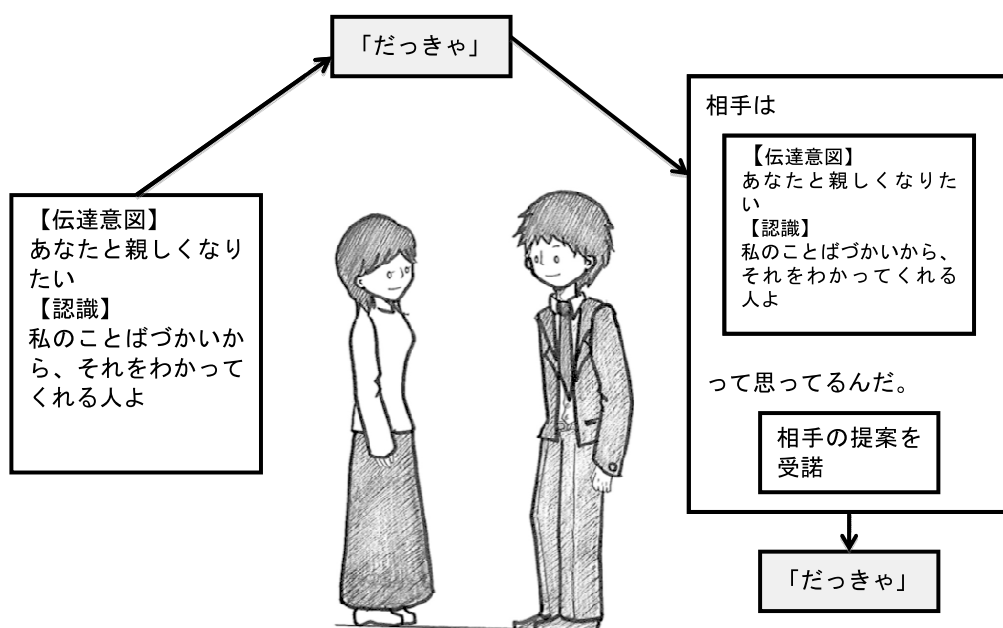


Fig. 2 方言使用に含まれる伝達意図と認識

Table 3 方言と共通語の使い分けと認知的・社会的能力

	TD	ASD
意図理解	○	×
他者の認識の推論	○	×
方言の社会的機能（心理的距離調整）の理解	○	△（知識としては理解可能）
意図理解によらない場面による使い分け	○	○

が方言話者でない場合は、方言ではなくタメ口といわれるような別の表現形式を用いるかもしれない。ここで重要なのは話者と聞き手の間に、「言葉遣いには社会的関係性が含まれていること、そしてそれを自分も相手も知っている」という認識があることである。つまり、この表現様式のもつ社会的機能についての認識の共有があつてこそ、対人関係の調整機能としての意味が有効になる。

以上のように考えれば、方言が持つ社会的機能を使いこなすためには、1) 方言の使用が相手との心理的距離の調整機能をもっていることについての知識・理解、それらが実際に機能するためには2) 発信者・受信者としての伝達意図の理解、3) 他者の認識・知識の理解が必要となる。しかしながら、ASD においては、相手の意図を共有しての協同活動^{23, 25)}に問題を抱える。このため、方言の社会的機能（心理的距離の調整機能）を知識として理解したとしても、柔軟な対応には困難を抱える。ただし、他者の伝達意図理解によらない場面での使い分けは、可能と思われる（Table 3）。

IV. 終わりに

本論では、TD と ASD の特性をあえて二項対立的に置くことで論を進め上記のような解釈を提出した。しかしながら、ASD はその名の通りスペクトラムとして存在し、TD との間にも明白な境界線はないと考えられている。学会シンポジウム²⁶⁾において、いわゆるアスペルガーの中に、方言を使用するが対人関係の理解に基づく方言と共通語の使い分けに困難を示すものもいるとの指摘があつた。中間的色合いをもつ ASD における方言使用の問題については、本論における解釈を下に別の機会に取り上げ検討を加えることとする。

本論は方言使用評価についての全国調査結果、方言語彙使用についての青森・高知の調査等アンケート調査結果、および ASD や言語習得についての既存の知見、いわば状況証拠をもとに解釈を構築したものであり、今後多くの修正を必要とするであろう。しかし、あえて本論を執筆した理由は、プロソディからの検討

を除けば ASD の方言使用については不明な点が多く、理論枠を提示することが今後の研究の発展に繋がることを期待してのことである。

引用文献

- 1) 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価—「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.
- 2) 松本敏治・崎原秀樹・菊地一文・佐藤和之 (2014) 「自閉症は方言を話さない」との印象は普遍的現象か—教員による自閉症スペクトラム障害児・者の方言使用評価から—, 特殊教育学研究, 52, 印刷中.
- 3) 松本敏治・崎原秀樹・菊地一文 (2013) 自閉症スペクトラム障害児・者の方言不使用についての理論的検討, 弘前大学教育学部紀要, 109, 49-55.
- 4) 佐藤和之 (2002) 人はなぜ方言を使うのか, 国文学, 47, 88-95.
- 5) 小枝達也 (2007) 広汎性発達障害・アスペルガー障害, 母子保健情報, 55, 28-32.
- 6) 木村直子 (2009) 幼児健康診査における「発達障害」スクリーニングの手法, 鳴門教育大学研究紀要, 24, 13-19.
- 7) 橋本俊顕 (2011) 広汎性発達障害（自閉症スペクトラム）, 母子保健情報, 63, 1-5.
- 8) 菊池哲平・中石ひさ子 (2014) 自閉症スペクトラム障害児における方言理解の特徴, 日本特殊教育学会第52回大会発表論文集, P1-G-8.
- 9) 松本敏治・崎原秀樹 (2008) 自閉性障害児・者の方言使用について—“自閉症はつがる弁をしゃべらない”との風聞をきっかけに—, 日本特殊教育学会第46回大会発表論文集, 521.
- 10) 松本敏治・崎原秀樹 (2009) 自閉性障害児・者の方言使用について (2) - “自閉症はつがる弁をしゃべらない”との噂の検討, 日本特殊教育学会第47回大会発表論文集, 571.
- 11) 松本敏治・崎原秀樹・田代英俊 (2009) 自閉症・アスペルガー症候群の方言使用について—“自閉症はつがる弁をしゃべらない”? 第12回認知神経心理学研究会プログラム・抄録集, 28-29.
- 12) 松本敏治・崎原秀樹 (2010) 自閉性障害児・者の方言使用について (3) 「自閉症はつがる弁をしゃべらない!!」, 日本特殊教育学会第48回大会発表論文集, 647.
- 13) 松本敏治・増田貴人・佐藤和之・崎原秀樹 (2011) 自閉症児・者の方言使用について—『自閉症はつがる弁をしゃべらない』との風聞の検討—, 日本特殊教育学会第49回大会発表論文集, 19.
- 14) 佐藤和之・米田正人 (1999) どうなる日本のことば, 大修館書店.
- 15) 吉岡泰夫 (2011) コミュニケーションの社会言語学, 大修館書店.
- 16) Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University

- Press, Cambridge. 辻幸夫・野村益寛・出原健一・菅井三実・鍋島弘治朗・森吉直子訳 (2008) ことばをつくる 言語習得の認知言語学的アプローチ. 慶應義塾大学出版会.
- 17) Le Couteur, A., Lord, C., Rutter, M. (2013) ADI-R 日本語版. 金子書房.
 - 18) 小山正 (2012) 初期象徴遊びの発達の意義. 特殊教育学研究, 50, 363-372.
 - 19) Hobson, R.P. (1993) *Autism and The Development of Mind*. Lawrence Erlbaum Associates Ltd., East Sussex. 木下考司・玉松公二彦・別府哲・山口学人訳 (2000) 自閉症と心の発達: 「心の理論」を越えて. 学苑社.
 - 20) Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., Frith, U. (1985) Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21 (1), 37-46.
 - 21) Leekam, S., Baron-Cohen, S., Perrett, D., Milders, M., Brown, S. (1997) Eye-direction detection: A dissociation between geometric and joint attention skills in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 77-95.
 - 22) Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., Sherman, T. (1986) Defining the social deficits of Autism: The contribution of non-verbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 657-669.
 - 23) Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., Moll, H. (2005) Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-691.
 - 24) 松本敏治・塩谷亨 (1999) 否定的感情を表現する補助動調「やる」の認識についての心理学的研究. 室蘭工業大学紀要, 49, 129-138.
 - 25) 中村 晋・吉井勘人・若井広太郎・長崎勤 (2007) 特別支援学校の授業における自閉症児の初期社会的認知の発達支援 II. —「協同活動」の成立過程にみる他者意図の理解と共有の分析. 日本特殊教育学会第45回大会発表論文集, 502.
 - 26) 松本敏治・崎原秀樹・増田貴人・佐藤和之 (2014) 「自閉症はつがる弁をしゃべらない」の謎! どう読み解くか!!—社会・認知的スキルからの理論的検討. 日本特殊教育学会第52回大会発表論文集, 自主シンポジウム47.

(2015. 1.15 受理)