

自閉児における言語行動の形成

—文字言語から音声言語へ—

井関 香、金谷 亜矢子、藤井 稔

はじめに

人は、通常、生まれたときから、聴覚刺激としての豊富な音声言語、また、視覚刺激としての豊富な文字言語に取り囲まれている。そして親たちから赤ちゃんへの話しかけは他の場合に比べて、より多く為されることにより、通常は、先ず、音声言語が学習され、次いで文字言語の学習が始まる。

もし人が生まれたときから、人間的環境から隔絶されて育ったとしたら、アヴェロンの子供、狼少女、カスバル・ハウザー、ジェニーのように言語を持たないであろう（藤井、1981）。

しかし人の世に生まれても、聴覚的障害、視覚的障害などの感覚機能的障害がない、あるいは、また知的障害がないと思われるのに言語を持たない子どもたちが存在する。自閉症児と呼ばれる子どもたちである。かれらに適切な働きかけがなされないと言語を持たないままに成長するのは盲ろう二重障害児の場合（梅津、1997）と同様である。

それではどうすれば彼らは言語を獲得できるのであろうか。

先ず、音声言語の獲得は、誕生の初期から、親たちからの話しかけを通して、通常は、どのようにしてなされるのかを考えてみよう。

藤井(1995)は「通常、コミュニケーション行動の発生的形成は先ず自己発信、自己受信のS型のコミュニケーション行動 (self-communication behavior) から、親との双方向的なコミュニケーションを通じてT型のコミュ

ニケーション行動 (two way communication behavior) へと移行する」と仮定している。

このように親と子とのコミュニケーションを基盤として、先ず、音声言語が学習される。こうして学習された音声言語はコミュニケーションの手段として用いられる。

しかしこのことから、用いられる言語そのものに初めからコミュニケーションの手段の役割が備わっているとは言えない。なぜなら言語はコミュニケーションの状況下で学習されて初めてコミュニケーションの手段としての役割を担うことになるということが出来るからである。それを示す次のような例がある。

誕生当初からコミュニケーション行動の通常の形成が妨げられたと思われる状況下で、S型のコミュニケーション行動が優位で、T型のコミュニケーション行動の形成が起りにくい自閉症児においても音声言語や文字言語が習得されているように見られることがある。例えば音声言語では単語、ときには文章をそのときの状況と係わりなく発声する独り言 (TV コマーシャルなど)、他人のいうことをおおむ返しのようにそのままいう (反響言語、エコラリア)、人称の混同 (しゃべるときに代名詞を混同する) など。文字言語では胃腸薬を胃腸薬と、憲法記念日を剣法記念日と書くなど、年齢に相応しくない難しい漢字を書く (書き順はでたらめ)。そしてそれを訂正しようとするときと激しく抵抗する。

彼らの示す音声言語と、あるいは文字言語は他人の行動を真似 (模倣) して表れるというのではない。他者との対面的場面で発せられる

こともあるとはいえ、そこには自分と他者との間の関係、つまり社会的コミュニケーションの関係が成立しているとはいえない。

コミュニケーションは質問する他者とそれに答える自分という関係、あるいはその逆に質問する自分とそれに答える他者という関係において成立するのに（藤井、1981）、自閉症児は他者と関係なく独り言を言い、他者の言うことを文字通りおおむ返的に繰り返して言うにすぎない。また彼らと他者との間でコミュニケーションの関係が成立している状況にはないので、人称が誤用される。普通は難しいと思われる漢字も単にその形にこだわって、自分流の書き順で書き続けるので結果として、その漢字が書けるように見える。

しかしここでの音声言語は言語というよりは複合音節の音声であり、文字言語というのも言語というよりは複合文字（あるいは複合図形）であり、いずれも意味のあるものとはいえない。

したがって、自閉症児のもつ音声言語、ないし文字言語はコミュニケーションの手段としての役割を果たしているとはいえない。

自閉症児の多くはこのような言語も持たない。その上、いわゆる非言語的手段による他者とのコミュニケーションも大変難しい。

このような子どもに、言語使用の技術のみを教えるという、いわゆる言語訓練を行っても、彼らは言語を獲得することはできないであろう。

われわれは藤井の仮説(1995)に基づいて、

- 1) コミュニケーション行動を開発し、
- 2) 視覚的認知行動の分化、秩序化を進めることを通して、言語行動を開発することを目指してセラピーを行った。

その結果、来校中の子ども5名はいまから5年前の来校当初には全く言語を持たない状態であったが、そのうちの3名はその後、音声言語と、あるいは文字言語を獲得しつつある。その内の2名についてはすでに若栄ら(1996)、藤井

ら(1997)の報告がある。

ここで報告するN子は来校当初、言語を獲得することは予想もできなかった。

§ 1 N子の初期

1989年生れの女子。誕生時、特に異常はない。一才半検診で名前を呼んでも振り返らない。しかし聴覚検査では異常はない。よく高い所に登ることがある。ときに痙攣が見られることがあるが脳波には異常は見られない。その後、障害児保育園で自閉症のクラスに入れられて保育を受ける。1993年11月関西大学文学部心理学教室のセラピー室に通い始める(原則的には週1回)。現在は小学校障害児学級の3年生。

§ 2 N子の来校当初からの経過

第1期 1993年11月から1995年11月まで

1) 学習の経過

N子が関西大学に初めて来校したのが1993年11月であり、それから1995年11月までは藤井(1995)により、他の子どもとともにまとめて報告されているが、ここでその経過について、簡単に記す。

① 来校初期の状況

部屋に入っても、すぐに飛び出し、ときには追いかけても捕まえることができないほどの速さで走って逃げ、校外まで出たところでやっと押さえて連れ戻すことがあった。室内では椅子にも座らず、室内を走り回り、窓や、本棚など高いところに登り、なかなか降りようとしなない。セラピストを引っ掻いたり、椅子に座っても前の机を蹴飛ばすなど荒れた行動が見られた。

このような状況の中で、コミュニケーション

の一寸したきっかけを掴み、まずはコミュニケーション行動の組織的形成をそしてそれを基盤として、認知行動の分化を進めるために次のような学習を試みた。

② 順序の学習

5, 10, 30個の穴が水平に開けられている横に細長い箱（藤井、1995, 図2）を用意し、その穴に差せる棒をTh(therapist)がN子に手渡す。N子はそれを一本ずつ穴に差す。初めは順不同だが、こちらの指示に従い次第に左から順に差せるようになる。これができるようになってから、今度はN子が棒を一本ずつ抜いてThに手渡す。このようにしてThがN子に棒を渡し、N子がThに棒を渡すということをThの課題設定、N子の課題解決という状況下で行い、N子のコミュニケーション行動の形成を促すとともに、順序立てて行動することを学習することで認知行動の秩序化を進めた。

その他、この課題の変形も実施した（藤井、1995の図1, 3）。

③ 弁別・同定の学習

はめ込み板とはめ込み片とを用意し、見本としてのはめ込み片を選択項としてのはめ込み板にはめ込む。選択項の数は2個から次第に増やす。

a) 形の弁別・同定の学習（藤井(1995)の図4に示す）

b) 色の弁別・同定の学習(同上、図5に示す)

c) 絵の弁別・同定の学習(同上、図6に示す)

このような学習を通じて同じもの同士が対応し合うことを学習し、それによって視覚的認知行動の分化を進めた。

④ 分類の学習

a) 色の分類の学習（同上、図9に示す）

b) 形の分類の学習（同上、図10に示す）

c) 色の付いた「もの」の分類（同上、図11に

示す）

以上の学習で概念の学習をすることで視覚的認知行動のより一層の分化を進めた。

⑤ 文字の学習

上記の弁別・同定の学習に用いたのと同じはめ込み法で（同上、図7に示す）文字の弁別・同定を学習した。N子は日常周囲にあるアルファベットに興味を示していたので、先ずアルファベットの弁別・同定を学習し、これに成功したので、続いて平仮名の、そしてさらには片仮名の弁別・同定の学習を進めた。

このような学習を進めることで、視覚的認知の分化を進めた。

⑥ 数の学習

サイコロの目状に配列された点の弁別・同定をはめ込み法で行った（図8, 8'に示す）。これは後に数の学習を進めるために（ものを自然数の順に数える、数字を弁別・同定し、数詞を発声するなど）行われた。

また②～⑥までの学習においてThとN子とが接近して行うことから、両者の間に少し距離を置いて行うこともした。これは学習をより持続して行うことを要求することになり（設定された課題への注意の集中を要する）、認知行動のより一層の分化を促進することにも効果がある。

⑦ その他の学習

a) 点と点との結合

点を水平に、あるいは平面的に配置して描き、点と点とを色ペンで結ぶ。

これは後に、形を描く、あるいは文字を書くことの学習に繋げる。

b) 切り紙貼り

画用紙に線画で家（戸、窓、煙突なども含む）、木、花、太陽などを描き、それに合うように切

った色紙を貼らせる。それができてからはそれぞれの切り紙を自分で切って貼る。

このようなことを通じて、周囲のものへの関心を高めるようにする。

2) 問題行動

上で述べたような学習は決して順調に進められたわけではない。

課題の解決がスムーズに進行しないとき、教材をひっくり返す、投げ飛ばす。席を離れて、室内を走り回る、寝そべる。起こそうとしても強く抵抗する。室内の電気を消したり、つけたりする。

このような不適応の行動を制止しようとする

と嘸んだり、蹴ったりする。
しかし学習が進むにつれて、不適応な行動が現れても、課題の正解をゆっくりと導いたり、あるいはそのまま放っておくと、落ち着きを取り戻し、課題に取り組むことも見られるようになった。

3) Th と N 子との関係の変化

Th はいつも同一人というわけではなかったが、両者の関係が次第に着き始めた。Th が N 子と手を繋ぎ、「1, 2, 3・・・10」と発声しながら、一歩ずつリズムをとって歩くと、N 子もそのリズムに合わせて歩く、課題のできたとき Th が拍手をすると N 子も拍手をする、など Th の行動に反応することが見られるようになった。

i) Th への要求

N 子が Th にいろいろな要求をする。N 子の方から Th と手を繋ごうとする。お菓子を欲しが

くようにしぐさで示す。Th に家の絵を描かせ、それに煙突、屋根、窓、ドアを描くことをせがむ。要求を指さして示すことが次第に増える。

ii) Th の指示に従う

課題遂行中に N 子が菓子をねだったら、「ここまで終わったらあげる」と言うと再び課題の解決に取り組む。課題の遂行を中断したとき、「またやろうね」と、また離席したとき、「席に戻ってね」と言うと課題遂行を再開する。

冷蔵庫の扉を開けて何か取り出したとき、「冷蔵庫閉めて」と言うと自分で閉める。「N ちゃんスリッパ」というと、自分でスリッパを履く。このようにして「なにになしようね」と言うと、それに応じた行動をすることがある。途中で部屋の外に出ようとしたとき、「だめ」、あるいは「席に座ろう」というと席に戻る。終わるとき「お片づけしようか」と言うと Th と一緒に用いた材料を片づける。しかし、このような Th による指示は、N 子はその言葉の意味を正確に分かって行動しているというよりは Th の態度、表情、所作などにより、N 子はおおよそその状況を理解して行動していると言えるであろう。

以上、課題設定、課題解決の状況を繰り返し続ける内に、次第に学習の持続時間が長くなってきた。そして「ありがとう」、「さようなら」を頭を下げ

て表現するようになった。

第 2 期 1995年12月から1998年7月まで

上記の1993年11月から1995年11月までの経過は藤井(1995)で簡単に報告されているが、1995年12月から1998年7月まで(第2期)、及びその後の9月から12月まで(第3期)の学習の経過は特に文字言語の学習から音声言語の学習への経過に重点を置いて報告する。

1) 文字言語の学習

① 点線なぞり

i) アルファベット

a) 5 cm×5 cm の範囲に点線で書かれたアルファベットをクレヨンでなぞる。

b) なぞり書きされたアルファベットの上に同じ大きさのアルファベットの単文字カードをのせる、あるいは貼る。

このようなことをしているうちに、自発的に H, N, O また W, Q などの単文字を自発的に書く。また以前から商標名の SONY という文字に関心を持ち、室内のテレビなどにその文字が書いてあるとそれを手で触ったりする事があったがこれを自発的に書いた。最初の S を 3 と書き間違えることもあったが訂正させると正しく書いた。またアルファベットのなぞり書きでは、なぞり書きをした後に、A, B, C 順にアルファベットの単文字カードを重ねることをしたが、SONY の点線なぞりをした後にも、単文字カードを重ねることができた。

ii) 平仮名

アルファベットと同様に平仮名の点線なぞりをしたが「あ」、「な」、「す」を除いては容易に出来た。これら三文字についても徐々に出来るようになった。自分の姓名の点線なぞりもできたがその際それを発声するのが聴かれた。

② 数字書き

アルファベットや平仮名の単文字を書くことができてから、数字を書くことができた。初めはトランプの数字が書けたが、その内に 0~22 まで順に初めは Th の発声に促されて書くことができた。それから 23~29 までやはり Th の発声に促されて書くことができ、次回からは 0~29

まで自発的に書くことができた。

このようにして、アルファベット、平仮名の単文字、数字が書けるようになっていく内に、自発的に「LAWSON」、「JUSCO」、「うま」、「ほくろ」などと書くようになった。

③ 単文字を組み合わせての文字単語造りから文字書きへ

絵カードを見せて、その名を単文字で組み合わせて造る。

このことをしてる内に、自発的に「時計」の絵を描き、「とけい」と書く、「花火」の絵を描き、「はなび」と書くなど。

絵カードを見て、その名を自発的に書くこともあるが、間違えることがある。例えば「跳び箱」の絵を見て、「とびこ」と「ば」を抜かして書く。

④ 絵と文字単語との対応付け、文字単語と絵の対応付け

絵が描かれたはめ込み片を見本として用いる。はめ込み板の二カ所には単語が平仮名で書かれている。そして見本の絵をそれに対応する単語の書かれているところにはめ込めば正答とする。

またその逆に見本としての単語の書かれているはめ込み片をはめ込み板の二カ所に描かれている絵の内、その単語に対応する絵の描かれている方にはめ込めば正答とする。

このいずれの課題も正しく反応する。

⑤ 紙の上に描かれた輪郭線の絵を見て、絵に色を塗りその絵の名を書く。

初めは Th がその絵の名を発声し、その発声に促されて、その名を書く。その内に、絵を見ただけで自発的に「とけい」、「はさみ」、「くつ」、「くるま」と絵の横に書く。

2) 音声言語の学習

① 無意味な発声

来校した当初から意味のある語の発声はほとんど聞かれなかった。ただ「ぐじゅぐじゅ」、「とうとうく」「あー」「きゃー」などということをしばしば言うだけであった。

その他に、扇風機を回しているときに、その前に行き、「あー」と発声し、声が震えるのを聞いて楽しんでいるように見えることがあった（排尿したいときに、前を押さえて、「しっしっ……」と言うことがあったが）。

② 発声の出現

i) 初期

セラピストはセラピーにおいて、常に、普通に、音声言語で指示し、語りかけをおこなっているが、単文字（アルファベット、平仮名）のはめ込み法による弁別、同定が正しくできても、発声はみられなかった。

50音の平仮名が全て書かれている紙の上に、平仮名の単文字の書かれている紙をはさみで切り取って貼るという課題を与えたとき、その課題は正しくでき、そのとき、「あ」を「あっ」と、「お」を「おっ」とはっきり発音するのが聴かれた。またN子がはさみで紙を切るとき、Thが「ちょきちょき」というと、N子が「ちょき」ということがある。

また、アルファベットを自分で書くことがあり、そのとき、「B」を「べえー」と、「O」を「おう」と微妙にはあるが発声するのがみられた。

ii) アルファベットの単文字のなぞり書きにおける発声

上記のように2、3のアルファベットを自分で紙の上に書くときに、そのアルファベットの単

文字を発声するのが聞かれたので、点線で書かれたアルファベットをなぞり書きさせ、アルファベット26文字を全て書けることを目的とした。

N子がアルファベットの単文字をなぞり書きするとき、常にThはそれぞれに対応して発声する。これを行っている内に、Thが「A」に対して、「えー」と発声すると、N子は「えっ」と、Thが「E」に対して「いー」と発声するとN子は「いっ」とつまるような発声をする。アルファベットの点線の単文字のなぞり書きをするとき、初めはThが一字ずつ発声をしていると、やがてN子が独りで自発的に発声をするようになる。

その後、アルファベットの点線のなぞり書きをするとき、Thが「これなに」と聞くとN子が「えっ」、「びっ」と発声し、できないのはM、Q、S、Yだけであった。その後、アルファベットのほとんど全て発声できるようになったが、2音からなるものでは初期には、初めの1音だけが発声されていたが2音発声も（例えば、「L」を「えっ」と発音していたのが「える」と発声するようになる）できるようになった。

iii) 平仮名の単文字の点線のなぞり書き

初めはN子の名前を平仮名の単文字の点線で書いておき、それをなぞり書きさせる。そのとき、Thが指先で一字ずつ押さえ、発声を促すと、全ての単文字に対応して発声できた。

iv) 絵カードと文字単語カードとの対応付け

絵を見て、それに対応する文字単語をセラピストの発声に続いて平仮名の単文字カードで組み立てる課題においてThが「かさ」と言うと、N子は「かっ、かっ」と、Thが「えんぴつ」と言うと「えっ、えっ」と一字目の発声をするのが聴かれた。

v) 絵の横に単語名を書く課題

紙の上に絵が描かれており、その絵の横に対応する単語名を書くという課題において、一文字目を自発的に発声する。ときには最後の一文字を発声することもあった。例えば、「花火」の絵の横に「はなび」と書き、Thが「はなび」と発声すると、「びっ」と発声し、紙の余白に自分で花火の絵を描き「はなび」と書いた。自発的に単語名を書けなくても、Thが発声すると、その通りに書くことができ、ときにはThは口を動かすだけで、発声しなくても、N子はその口の動きを見ただけで単語を書くこともあった。

絵の横に書かれた単語をThが一文字ずつ指先で押さえて発声を促すとN子が発声することができる。

このような課題が終了すると、N子はよく自分の名前を紙の余白に平仮名で書き、一文字ずつ発声した。

vi) 色名の呼称

色の付いている「もの」の色名を初めはThの発声を模倣して、やがて自発的に正しく発声できる（あか、あお、みどり、きいろ）。

色の付いている「もの」を色に関して分類する（色の付いている缶の中に入れる）。

このとき、『みどりのくるま』を「みどり、くるま」と、『あかいほうし』を「あか、ほうし」と発声する。

vii) 数字を書くことから数詞の発声へ

すでに数字を書く課題について述べたが、数字を書くときに、初めはThの発声が続いて、やがて自発的に数詞の発声ができるようになり、その際に「5」を「ごっ」、「6」を「ろっ」、「7」を「なっ」と発声することがある。

viii) 数えることの学習から数詞の発声への学習

ものの個数を数えることと数字、数詞との対応付けの学習をする。

a) 数字による「もの」の個数の選択

数字を書いたカードを示し、その数に対応するリンゴ、鉛筆、みかん、花あるいは点の描かれているカードを選択させる。

b) 数字に対応する紙タイル貼り

N子は切られた紙片を糊で貼ることに興味を持っているので、指示された数字に対応する枚数の紙タイルを紙の上に描かれている枠の中に一枚ずつ貼らせる。

これができるから、丸い小さな絵の描いてある、既成のシールを同様に貼らせると喜んで、間違いなく貼る（1から15まで）。

c) 「もの」の個数に対応する数字の選択と数詞との対応

カードに描かれている「もの」、あるいは点の数を数えて、その数に対応する数字カードを選択する。そのときThが発声して、N子には発声を促すと「いち、に、さん」と発声しながら数える。その後は促し無しでも自発的に発声しながら数える。

その後、同じもの、あるいは点を1個から12個まで描いてあるはめ込み板と1から12までの数字の書いてあるはめ込み片を用意し、任意の個数の「もの」、あるいは点を数えさせ、その個数に対応する数字片をはめ込ませるという課題を設定した。そのとき1から6までは目だけでスムーズに発声しながら数えることができるが、7から12までは指で一つずつ押さえて発声しながらかぞえた。

d) 数詞に対応する個数のおはじき取り

全部で7個のおはじきを机の上に置き、Thにいわれた数だけ、コップの中に入れるという課題で、1から4までは一掴みで入れ、5から7までは一つずつ発声しながら数えて入れる。

e) 個数の多少、大きさ、長短の判断

個数の多少の判断で初めはThが常に発声し、正しい答を教えているが、やがてN子が自発的に発声して、正しい判断をする。大きさの大小の判断、長さの長短の判断についても同様、「おおきい、ちいさい」、「ながい、みじかい」と発声するのが聴かれた。

3) N子の行動の変化

上記のようにして、文字言語を介して、音声言語を習得できるようになってきたN子に対して、Thが音声言語による指示で課題を与えて、N子はその課題を正しく解決できるようになった。

i) Thの音声言語による要求にN子が正しく反応する

a) 机の上に文字単語カードを数枚並べて、Thが「なになにちょうだい」というのに対して、N子がカードを正しく選択する。

b) 机の上に絵カードを数枚並べて、Thが「なになにちょうだい」というのに対して、N子がカードを正しく選択する。

c) 数字の書かれているはめ込み板に数字の書かれているはめ込み片を正しくはめ込むことのできた後で、Thがその内の一つの数字を「ちょうだい」と数詞でいうとそのはめ込み片を正しくはずしてThにくれる。

d) 枠の中をクレヨンで塗るという課題で、Thが「あおで塗ってちょうだい」というと、N子はクレヨンの箱から青いクレヨンを取り出して塗る。

e) あお、あか、きいろ、みどりのペグの中から「あお2ちょうだい」、「あか3ちょうだい」などとThがいうと、N子は正しくペグを筒の中に入れる。次に「みどり2ちょうだい」などとThがいうと、N子はペグ

の入っている筒から正しくペグを取り出す。

f) N子は課題遂行中、ときどき席を立て、部屋の電気を消すことがある。そのときThが「10数えたら、電気をつけるよ」といって、N子とともに10数えてから電気をつけるとN子は素直に席に戻り、課題解決を続行する。

ii) 自発的に音声言語で答える

a) N子が課題を正しく解決したとき、ときどき菓子(小さなチョコボールのようなもの)を与えることがある。そのときThが「いくつほしい」と聞くと、N子は指を一本立てて、「いっ」という。次にまた「いくつ」と聞くと、N子は指を五本立てて、「ごっ」という。Thが「多いなあ」というと、指を三本に減らすことがある。

b) 絵カードを見せて、Thが「これなあに?」と聞くと、N子はただしくその名を答える。あるとき紫陽花の絵カードを見せて「これなあに?」と聞くと、N子は「あじさい」と答えた。その少し後で、本物の紫陽花の花を持ってきて見せて「これなあに」と聞くと、N子は「あじさい」と正しく答えた。

以上のように、音声言語を自発することができるようになる過程においては、文字単語の読みにおいて、2文字では一文字ずつ区切って発声できるが、3文字では真ん中が発声しにくいようで、4文字以上になると、言い間違え、脱落などがみられることがある。例えば、絵と文字単語との対応付けで「たんぼぼ」を「たぼんぼ」と、「ひまわり」を「ひまり」と、「しんごうき」を「しごうき」と発声するなど。しかしその後はほとんど間違いなく正しく発声する。

第3期 1998年9月から1998年12月まで

第2期までで絵とその文字単語との対応付け(その逆も) 確実になり、文字単語を見てそれを発声することも少しずつできるようになってきたので、1998年9月から12月まで文字言語の受信、発信さらに音声言語の受信、発信の学習を進め、かなりの進歩が見られた。

1) 文字言語と音声言語との対応

① 示された文字単語を読む
容易に正しく読める。

② 文字単語を読み、それに対応する絵を選択して手渡す。

例；さる、とびばこ、はくちょう、はさみ、しいたけ、けしごむ、べんとう、カメラ、メロン、イルカ、ゴミバコなど約30種類(同時に提示)

直ぐに正しく反応できる。

③ 絵の分類

やさしい、どうぶつ、くだもの、とりと書いたカードを貼った筒を並べ、絵を提示し、その名を言って、筒に分類して入れる。

例；野菜(しいたけ、じゃがいも、ピーマン、なす、きゅうり、たまねぎ、にんじん、トマトなど)

果物(さくらんぼ、すいか、バナナ、いちご、ぶどう、みかん、かき、りんごなど)

動物(いぬ、ウサギ、きりん、さる、パンダ、ねこ、ぶた、ぞう、ねずみなど)

鳥(あひる、つばめ、すずめ、はくちょう、タカ、はと、ペリカン、ふくろう、つるなど)

絵の分類は初めは絵だけで、野菜と動物との分類を行い、続いてそれに果物を加えて3種類の分類を行った。そして絵の名を発声すること

を促して分類する内に、単語名を自発的に言って容易に分類できるようになった。それからさらに分類項目に鳥を加えたとき、絵を見て容易にその名を言うことができた(タカをからすとやったのを除いて)。これは家で独りで種々の図鑑を見ていることがあるためであろう。

その後、色のない輪郭線の絵でも正しく分類することができた。

④ 色の塗ってある絵を見て、それを色で分類する(色紙の貼ってある筒に入れる)。

例；絵(靴下、腕時計、チューリップ、椅子、あじさい、帽子など14種類)

色(あか、あお、きいろ、みどり)

この分類では初めは「赤い帽子」を見て、「あか・ぼうし」、「緑の靴下」を見て、「みどり・くつした」などと言う。これは学習した色名を修飾語に変化させることができないためであるが、Thの発声の促しではなかなか修正することができない。筒の前に「あかい」、「みどりの」、「あおい」、「きいろい」と書いてあるカードを置いておき、「赤い帽子」を提示したとき、赤い筒の前に置かれている「あかい」と書いてあるカードを見ながら、「あかいぼうし」と言い、緑の靴下のときには「みどりのくつした」と言うことができた。これができた後では文字カードを置かなくてもできるようになった。

⑤ 文字文の発声

文字単語は容易に発声できるようになったので、一枚の紙に簡単な絵を描いてその下に一つの文を書く。そしてその文を発声させる。

例；「あさです」、「かおをあらいます」、「ようふくにきかえます」、「きょうしつでべんきょうします」、「よるねます」など。

文は単語のようにすらすらとは読めないが、ゆっくりと正しく読める。

⑥ 文字文による絵の選択

セラピストは簡単な文を提示すると、N子はそれを声に出して読み、それに対応する切り抜きを選択する。

例；「あかいふくをきた〇〇〇(N子のなまえ)」、
「みどりのかばんをもった〇〇〇」など。
直ぐに正しく反応する。

⑦ 二語文のなぞり書き(単文字を点線で書いてある)

例；「あめがふる」、「くるまにのる」、「おおきなつき」、「きれいなはなび」
ゆっくりではあるが、ほぼ正しくなぞれる。

⑧ Thが言う簡単な文を鉛筆で書く

N子は少し前から寝る前に母親と一緒に日記を書いている。文はほとんど同じものであるが判読できる文字で書かれている。例えば「あさがっこうへいきます」、「おべんとうをたべます」、「かえります」など。そこでEで述べたような文をThが文を示さずに言い、それを鉛筆で書かせる。

単語であれば、Thが一回言っただけで、書くことができるが、「あめがふる」などの文章になるとThの一回の発声だけでは書くことができない。N子の字を書くペースに合わせてThが発声すると間違えることなく正しく書く。

⑨ 状況語の学習

「もの」の名は単に独立した「もの」と名とが結びついているのではなく、ある状況の中にある「もの」の名も言えなくてはならない。これまでに「もの」と文字単語、さらには音声単語との結合ができたので、次には状況の中にある「もの」の名の学習を課題として設定した。このために初期の頃に用いられたこともある貼り絵を課題として用いた。

例；人、車、花、蝶、船、木、鳥などが輪郭線

で書かれている絵。それぞれのものに色の塗られた切り抜き(ものによっては3色)。Thの音声指示によって切り抜きを所定の場所に貼る(3色ある場合はその内のどれか1色)。

裸の人物に帽子、セーター、スカート、靴、リボン、手袋、傘など(色が3種類のものもある)の切り絵をThの音声指示で貼っていく。

いずれも間違えることなく正しく貼ることができた。

⑩ 状況を表す絵の選択

i) 一日の移り変わり

朝、昼、夜をそれぞれ描いた絵3枚。朝は太陽が昇りかけでN子が起きたところを描いた絵、昼は太陽が上にありN子が弁当を食べている絵、夜は外は暗く星と月が出ており、N子がパジャマを着ている絵。

「朝はどれ?」、「ひるはどれ?」、「夜はどれ?」と聞くと、正しく選択する。

ii) 一年の移り変わり(四季)

春、夏、秋、冬をそれぞれ描いた絵4枚。春は桜、夏は海辺、秋は落葉、冬は雪だるまで、それぞれの絵にN子がそれぞれの季節の服装をして立っている(例えば夏には水着)。

「春はどれ?」、「夏はどれ?」、「秋はどれ?」、「冬はどれ?」と聞くと、正しく選択する。

⑪ 数の学習

i) 全部の個数

横に細長い紙の上に、直径1cmの黒点を水平に、1から12個並べて描いたものを用意し、その黒点の数を数えさせる。点を一つずつ数えた後、全部で幾つと聴くと対応する数字カードを素早く選択し、また全体の個数を数字カード無しでもその数詞を正しく言えるようになる。

やがて、1から5までは一寸見ただけで直ぐに答えることが出来、6以上では一つずつ指で

押さえて数えるようになる。

ii) おはじき分け

a) おはじきを同じ個数ずつ分ける

6個のカップを用意し、それぞれのカップに5個ずつおはじきを入れさせて、「全部で何個？」と聞くと、カップに入ったおはじきを一つずつ指で押さえるようにして正しく数える。カップの外にまだおはじきが10個残っている。「それも入れて全部で何個？」と続けて聞くと、「31, 32, ・・・40」と正しく答える。

b) 色の付いたおはじきを色別に数えて分ける

40個の色つきおはじきを用意する。

- ・青を5個と黄色を5個選び出させて、「全部で何個？」と聞くと、指で一つずつ押さえて、数詞で正しく答える。
- ・青2個と赤4個と黄色1個とを選び出させる。同様に正しく答える。
- ・青6個と黄色4個と水色2個とでも同様。
- ・水色3個と青3個を選び出したとき、何も問うていないのに、直ちに6個と言う。それに続いて、オレンジ3個を選び出させると「7, 8, 9」と正しく数える。

iii) 「もの」を個数で分ける

15個の青い円(直径2cm)をバラバラに配置して描いた紙を用意し、セラピストが指さして、「この3個を丸く囲んでちょうだい」と言うと、N子は鉛筆でそれを丸く囲む。同様にして4個、5個と囲ませた後、「残りいくつ？」と聞くと、「3個」と直ぐに答える。

次に、12個の小さい、黄色い星をバラバラに描いた紙を用意し、上と同様にして2個、3個、5個と鉛筆で囲ませ、「残りいくつ？」と聞くと、「2個」と直ぐに答える。

このことは今回の報告の最後のセラピーで初めて試みたことであるが、直ぐに正しく反応できた。これからの数の学習の展開に期待がもてる。

2) N子の音声言語行動の変化

このように課題に対応して発声している内に、課題には直接関係のない有意な音声言語を自発的に発声することがある。それらは状況に合っているものと、合っていないものがある。

i) 状況にあった音声言語の自発

- ・クレヨンを使っているとき、それを折ってしまったとき「おった」という。
- ・文字単語カードをすらすら読んで、「いぬ」を読んだとき、「どうぶつえん」という。
- ・課題遂行の途中で部屋の電気をけしてからトイレに行ったとき、帰ってから「やる、やる、でんき」という。
- ・最初に、部屋に入って文字単語カードが示されると、「よむ」といって文字単語を読み始めた。
- ・課題の途中で「かえる」という。
- ・絵カードの「ごみ箱」を見て、「ごみをすてる」という。
- ・カードが破れているのを見て、「やぶれ、べけ」という(N子は嫌なことがあるとよく「べけ」という)。
- ・課題遂行中、疲れて、「しんどい、べけ」という。また「ねむたい」というときもある。
- ・隣室で課題遂行中の子どもの泣き声が聞こえたとき、「あかちゃん」という。
- ・おはじきをいわれた数だけ箱に入れるとき、一つ入れる毎に、「おわり」「おわり」という。
- ・暑いとき、しんどそうな様子で、N子が「おちゃ」というので、Thが「お茶を用意する間待っていてね」というと、分かったようで、その間課題を続ける。そしてお茶を渡すと、一気に飲み干し、「ごちそうさま」という。
- ・文章の点線なぞりをしているとき、突然「しいたけ、みる」と言う。Thが「しいたけ見るの？」と聞くと、うなずくので、「しいたけ」の絵カードを出して渡す。そのときN

- 子に「しいたけ」と文字で書かせようとする
と、「ない、ペけ」と拒否するので、Thが
「書きたくないの?」と聞くと、「ない」(拒
否のときに発声することもある)と言う。
- ・初めての絵本を見せようとする「ほんかた
づけ、ペけ」と言う。
 - ・「トイレ」と言ってトイレに行く。
 - ・学習が終わって材料を「片付けようね」とい
うと「おわり」あるいは「おしまい」と言
って退出する。また学習の終わった後です
でに使用した課題の材料を「みせて」と
言うので、それを見せるとそれを見て
から、「かたづけ、でんき、ねる」と言
って退室し、すぐに部屋に戻り電気を
全部消す。
 - ・学習が終わってもまた絵カード選
びをしたくて、カードを探すが見あ
たらないうち「カード」[「かんだい、
きんよう、ある(セラピーは関大で
金曜日に行っている)」、「ひまわり」
(これは材料の絵カードの中にある)
]と言うので、Thが「お花のカード
作っておくね」と言う、N子が「つ
くろう」という。
 - ・「きょうはおわりです」という文
章カードを提示して、発声させてから
止めることにしたら、初めの内はそれ
ではなかなか止めようとしないこと
もあったが、数回で文章を読んで、
止めて帰り支度をするようになった。
 - ・帰るとき、「きょう、きる、かみ」と
髪を切ることを要求するが、母親が「
こんどね」と言うので分かった様子
で帰る。
 - ・課題遂行中に友人のKくんがいつ
もいる部屋に行こうとするので、「今日
はKくんお休み」とThが言うと、「ら
いしゅう」と言う(セラピーは1週
間に1回行っている)。
- ii) 状況に合わない音声言語
- ・課題の途中で、状況と係わりのない
ことば、「げんき」、「むらさき」、「
ほけもん」、「ちち、はは」とい
う。机の引き出しを開け、「たこ

やき、たまご、にんじん」という。また
色の分類の途中で、「たこやき、べん
きょう、きょうしつ、あさがお、
ペけ」という。

- ・なかなか課題を遂行しないとき「
ピザ、コアラマーチ」と言う。
- ・数の学習中に席を離れて、絵カ
ードを見て、「みそしる、たまごや
き」と言う(このカードは材料とし
ての絵カードの中にはない)。また
「Sくん(友人の一人)、がっこう、
いく」、「わかめ」、「すしたろ
う」など言うことがある。
- ・数の学習中に、突然、「かるた、
つくろう(文字単語と絵との対応
付け)」と言う。

以上の発声される言葉は音声言語
ではあるが状況に適合した言葉
ではない。

3) 学習に伴う問題行動の変化

第2期、第3期では第1期に比
べて、問題行動は減少してきてい
るが、左手で左の耳の穴を押さ
える、課題遂行の途中で椅子か
ら立ち上がり、寝そべる、電
気を消す、突然Thの髪の毛を
引っ張るなどの行動が見られる
ことがある。

文字言語、音声言語の学習が
進んでくる一方で、明確に聞き
取れる独り言が聞かれるように
なった。ことにテレビ・コマー
シャルの独り言を言うように
なった。

§ 3 全体的考察

N子は上記のように、当初は
予想もできなかった言語行動を
形成し始めた。その経過を辿
てみると、先ず視覚的に単文字
の受信、発信の学習を通して
それに対応する、聴覚的な単
音の受信、発信、さらには単
文字を組み合わせた文字単語
の受信、発信をそれに対応す
る絵と結びつけることで学習
し、それを通して、文字単語
に対応する聴覚的な音声単語
の受信、発信をそ

して音声単語と絵との結びつきを学習した。

言語行動の形成は、通常、音声言語から文字言語へと進められるのに、ここではその逆、すなわち文字言語から音声言語へと学習が進められることで効果を上げることができた。それは文字言語と音声言語の特徴の違いにあるためと考えられる。

視覚的刺激は持続して提示することができるが、聴覚的刺激は時間とともに順次消失する。このことを考慮すると、自閉児はセラピストの設定した課題に注意を集中することが極めて難しいため、聴覚的音声からなる単音、またそれを組み合わせた音声単語を初めから学習させることはほとんど不可能である。それに反して、単文字の弁別・同定の学習においては単文字を視覚的に持続的に提示しておくことができるので、単文字の提示を課題として明確に設定することができ、種々の補助により、単文字に注意を向けさせることが可能になる。このようにして先ず、単文字の弁別・同定の学習(単文字の受信)が可能になる。さらに単文字を書くこと(単文字の発信)へと学習が進むに連れて、一層、単文字への注意の集中が増すことになる。このような状況のなかでセラピストは絶えず当の単文字に対応する音声を発していることが単文字に対応する音声の受信、発信の学習に結びつく。また単文字を組み合わせた文字単語の学習の進行とともに文字単語と「もの」(ここでは絵)との結びつきが学習され、それを介して音声単語と「もの」との結びつきが可能になる。

このようにして、「もの」の名が音声的に学習されたとしても、日常的环境の中では「もの」はそれ自身独立して存在するというよりも、種々の状況の中に存在する。そこでわれわれはこのような状況の中にある「もの」の名、すなわち“状況語”の学習を始めている。

しかしこのような音声言語の学習が進むに連れて、新たに一つの問題が生じている。

それは明確な言語の形を取った独り言が増えてきているということである。主としてTVコマーシャルの音声であるが、状況に関係なく特定のコマーシャルを繰り返し発声するということがある。これは自閉症児の行動特徴の一つである「こだわり」といえる。つまりT型のコミュニケーション行動が徐々に形成されつつあるとはいえ、まだまだS型のコミュニケーション行動が強力に発現する傾向があるということができよう。

この独り言を減少させる、あるいはN子自身がこれを抑制することが出来るようになるには他者とのコミュニケーションを基盤として、状況言語の学習が進められるとともに彼女の認知世界が一層の分化、秩序化され、より高度の統合がなされ、それがN子を取り巻く人々と共通性を持つことが必要になるであろう。そしてこのことはこの報告の終わりの時期における驚くような周囲の事柄の理解、さらには数の学習の可能性から期待されることである。

〔参考文献〕

梅津八三；1997 重複障害児との相互輔生—行動体制と信号系活動— 東京大学出版会

藤井 稔；1981 「障害児の教育方法—自閉的行動についての仮説とその行動改善の教育科学的方法—」 関西大学経済・政治研究所『研究双書』第42冊「福祉問題の研究」 pp.23 ~79

藤井 稔；1995 「自閉児におけるコミュニケーション行動の学習と視覚的認知行動の分化、秩序化」『教育科学セミナー』第27号』 pp.1~13 関西大学教育学会

藤井 稔 編 [事例1 井関香、櫻井聖子]、[事例2 若栄花恵、岸和田谷真弓]；
1997「自閉児における音声言語の習得」『教育科学セミナー第29号』pp.17～48 関西大学教育学会

若栄花恵、岸和田谷真弓、藤井稔；1996「自閉児の行動改善の試み—K男における音声言語の開発—」『教育科学セミナー第28号』pp.39～57 関西大学教育学会