



Title	障害児療育相談業務報告（その2）
Author(s)	古塚, 孝; 内田, 彰夫; 日下, 優実子 他
Citation	北海道大學教育學部紀要, 70, 69-97
Issue Date	1996-01
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29497
Type	departmental bulletin paper
File Information	70_P69-97.pdf



障害児療育相談業務報告（その2）

古塚 孝，内田彰夫，日下優実子，斎藤文子，城谷ゆかり，諸富 隆，長沼睦雄

Technical Reports in Preparation for Launching : A Counselling Program for Parents and Children with Developmental Disorders. Part II

Takashi FURUTSUKA, Akio UCHIDA, Yumiko KUSAKA,
Ayako SAITOH, Yukari SHIROTANI, Takashi MOROTOMI,
Mutsuo NAGANUMA

事業報告

従来の発達障害早期療育セラピーに加えて，1994年度4月から小学校に通う学習障害児を中心にしたセラピーを毎週土曜日に行うことになった。セラピーは子ども一人ずつに担当の学生を配置し，30分は個別指導，あとの30分を集団指導にあてた。個別指導においては，各子どもが抱える学校と家庭において乗り越えることが困難な課題（不器用，算数，言語，記憶，知覚，読字困難，書字困難）に焦点をあてた個別治療プログラムを施行し，集団では子ども達同士の交流を重視する中で，人間関係・social skillの育成を行っている。攻撃性が高すぎる子ども，いつも人間関係を避けようとするなど，学習障害児は障害の2次的問題として自信の欠如，やる気の無さ，諦めがはやいこと，攻撃性過多などの問題を持っており，この2次的問題の解決または改善が本年の主要課題となっている。このため，研究会を充実させるため，Emotional Regulationゼミを陳，古塚を中心に学部生大学院生とともに始めた。加えて，学習障害を大脳半球間相互作用という視点で解析するために作られた各種神経心理学的テストの検討を福山，古塚と大学院生学生と共同で行っている。これらの成果は来年度に報告する予定である。本年度の報告は土曜セラピーに平行して行っている発達障害早期療育セラピーの実践から，古塚，日下，内田の3者で行う。中でも，日下の報告は我々が行ってきた発達障害早期療育の経験全てをつぎ込み集大成したものであり，内田の報告は普通学級に入学した自閉症児への援助を模索したものである。言語，とりわけ，プラグマティックス（語用論）に焦点をあてた取り組みとして注目したい（古塚記）。

障害児療育相談スタッフ

統括責任者	諸 富 隆（教育学部附属乳幼児発達臨床センター長）
療育実行責任者	古 塚 孝（障害児療育担当）
	陳 省 仁（乳幼児発達臨床センター附属幼児園長）
	城 谷 ゆかり（ 同 副園長）
発達障害サブグループ	内 田 彰 夫（教育学研究科修士2年）
	日 下 優実子（ 同 ）
	久 蔵 孝 幸（教育学研究科修士1年）

学習障害サブグループ

椎 名 悦 子 (教育学部 4 年)
川守田 京 子 (前市立病院臨床心理士)
久 蔵 孝 幸 (教育学研究科修士 1 年)
岡 部 善 也 (同)
北 川 友 紀 (教育学部 4 年)
佐 藤 真 康 (同)
椎 名 悦 子 (同)
白 崎 真紀子 (同)
村 上 千 佳 (同)
本 間 尚 史 (教育学部 3 年)
斉 藤 真 善 (同)
松 浦 泰 樹 (同)
内 田 彰 夫 (教育学研究科修士 2 年)
日 下 優実子 (同)
福 山 桂 子 (小児科医)
長 沼 睦 雄 (北海道総合療育センター小児精神科医)

報告 1

障害児療育相談における親援助の実際

古 塚 孝

A Method of Supporting Parents Who Have a Child with Developmental Disorders

Takashi FURUTSUKA

1 問題設定、障害児療育での親子関係改善の意味について

古塚（1995）は障害児の発達を最大限促進する為のキーワードは豊富環境であるとしている。豊富環境というタームは、発達早期に脳に損傷を受けた当該動物が脳の可塑性を最大限に発揮できる環境という意味で使われ、それは普通の動物が受けるであろう理想的な養育環境をさす。（Diamond, Kretch, & Rosenzweig, 1964; Will, & Eclancher, 1984）。アメリカ合衆国政府を始めとする特殊教育関係者ははこの豊富環境を「最も制限の少ない環境（Least Restricted Environment）」という概念に変換し、多くの実践を蓄えてきた。最も制限の少ない環境とは障害児が健常者と一緒に生きる際に受ける制限を最小限にすることでノーマライゼーションを（註1）可能にしようというものである。しかし現実には健常者は障害者を自己の集団に組み入れようとはせず、社会的心理的に分離・隔離されてしまう結果となった。障害児にとっての豊富環境とは障害児が発達の各時期に主要な人間関係の中に受け入れられ、対人関係の豊かさの中で豊富な刺激を与えられることを意味する。それゆえ、障害児の発達の諸段階に応じた対人関係を作り上げていくための指導が療育には必要となる。人間関係を十分障害児に体験させる為には、相手となる人の多大な努力が要請されることを附記しておく。

Leiderman（1989）は人が発達し一人前になるまでに存する人間関係を表1のごとくまとめている。これらの人間関係は一生継続するものであり、発達の諸段階に応じて変容し、その重要度

表1 ライフサイクルにおける関係性の種類、課題

年 齢	タ イ プ	役 割	プ ロ セ ス	機 能
乳児から思春期まで	養育するもの／ されるもの	親／子ども	補完的	安全保障／生き残り
学齢前から思春期	仲間集団、対等 関係	仲間／仲間	やり取り	遊び・心理社会的必要、自己制御・他者制御、共感できる、友情、仲良し
学校時代から思春期	先輩・後輩関係	仲良し vs 普通の仲間（同性の友人）	補完的・やり取り	教授・学習関係、遊び、共感、敵・味方関係
思春期から成人	ロマンティック・結婚	異性の友人	大人の仲間・大人	

も変化するものである。豊富環境とは、適切な時期に適切な人間関係の中に組み込まれ、関係性の中で豊富な体験を蓄積することによって乗り越えることが可能な環境ともいえる。障害児は、日本においては、長期間母子関係のみの環境に長期間留まるという特徴があり、仲間関係など次の人間関係を豊富に体験する機会を得ていない。それゆえ、とりわけ、仲間関係、先輩後輩関係への移行を如何に達成させるか、両関係を裏から支える母子関係を発達段階に応じて如何にダイナミックに変容させるかが重要課題になる。親の後押しがあって初めて障害児は仲間関係成立の為の社交技術を獲得することができるのである。

菅野氏(1993)はダウン症児が起こす思春期急激退行に焦点をあて、母子関係過剰の人間関係で育たざるを得なかったダウン症児が、仲間関係、先輩後輩関係、職場での人間関係での不適応と自己の能力の限界性を客観的に認めることが出来ないことに起因する神経症症状の出現の問題を論じている。ダウン症に限らず障害児はこれらの人間関係を適応的に成立させることは困難であり、多くは本人の内的な問題(学習困難、経験獲得までに必要な反復量の多さなど)や、外的な問題(親の子育て意欲の低下など)のゆえに、環境刺激剝奪状態に陥りやすい。とりわけ、親子関係を如何に成立させるかに関しては非常に困難であるという印象を持たざるを得ない。即ち、親の側の多大の歩み寄りと子どもの特殊性・特定性に合った養育技法の創造が求めざるを得ない。

ダウン症の早期療育の成果は、環境剝奪状態から豊富環境への変換の成果であると言っても過言では無い。1950年代までは知能指数40以下が大部分を占めるとされダウン症児は身辺自立も不可能であるとされたが、ダウン症児を家庭で育てることが一大転機となり、発達に見合った適切な環境刺激を如何に与えるか、如何に運動能力を伸ばすかの多くの早期療育プログラムの開発によって彼等の社会適応の範囲は大幅に広がったと言える。即ち、親が出来ないと諦めることをせず、挑戦し続けたことの成果と思われる。

我々は自閉症を含む発達障害児にも豊富環境を如何に与えるか、如何に諸人間関係に彼らを組み込むかの視点で療育をめざしてきた。その中で親しか教育できない発達課題の存在に目を向けてきた。

2 障害児における親子関係成立を困難にする諸要因

(1) 障害児の親子関係成立は親の側の多大の歩み寄りによりかろうじて成立すること。

Emde(1989)は母子関係が補完補数関係であるとしている。すなわち、子どもの側の働きかけと親の側の働きかけの総数を10とすると、子どもの側が1しか能力がなければ、適切な親子関係の成立には親の側は9必要とすることを意味する。もし子どもが0.5ならば、親は9.5となるのである。表2はEmdeによる養育的関係の機能的特徴を親の側と子どもの側からみたものである。補数関係という視点で発達を捉え、発達とは親の側の補数を少なくしていくことと定義できる。逆にいえば、いつも子どもの自立を促すこと、出来ないときでも数日あるいは数週間後には出来るかも知れないと思い、試してみたり確かめてみる姿勢が親の側には必要となる。

障害児は脳の障害故に親子関係に不可欠な信号産出能力が弱い。それゆえに、親は彼らの発する微弱な信号を感知し得るよう感度を上げねばならない。また各個人特有の信号を正しく受け取る必要がある。そのことによって健常児と同じ10の親子関係を体験させることが可能になり子どもの発達を促すのである。

(2) 健常児と同じレベルの体験を親子関係の中で子どもに得させること。

表2 養育的關係における補数的機能の種類とその時期

子　　も	親	安定化する時期
愛着（生後6カ月から）	⇔ 絆（情動的応答性、関与・干渉する気持ち）（誕生直後）	1歳以降
警戒警報（誕生後）	⇔ 保護、防衛（誕生後）	誕生後
生理学的制御（誕生後）	⇔ 構造化された環境の提供、ニーズに対する応答性（誕生後）	生後数カ月のみ
感情制御と共有	⇔ 共感的反応性	一歳以降
学習	⇔ 教えること	生後数ヶ月以降
遊び	⇔ 遊び	"
自己制御	⇔ 原則の提供	"

障害児の多くは歩き始める前の段階で、環境剝奪状態にあることが多い。この時期に子どもの要求が少なかったり、親が子どもの要求を正しく把握できない場合には、親は要求の無い子、又は親との交流を求めない子と考え、放任してしまうことが多くなる。この時期、上記の経過で放任された子は、歩き始めると(a)親の制止が効かない、(b)自分勝手に走り回る、(c)親に近寄ってこないで逃げ回る、等の多動状態にはいりやすい。この多動状態を我々は障害が原因ではなく、歩き出し以前の豊富な人間関係に関する経験不足と考えるのである。

(3) 次の先輩・同輩・後輩関係の成立を促すために、子どもの信号が他の人にも正しく伝わるように信号の社会化を目指すこと。

親の多大の努力でかろうじて成立させた障害児の人間関係では、親と子の間でやり取りされる信号は特定のであり、自分の親にしか理解できないものとなりやすい。それゆえ、父親さえも関係性を成立させることができない場合が生じる。我々は、親子関係で生じた信号・social skillの社会化（母親以外の周囲の人間にわかるようにすること）を提起したい。

(4) 先輩・同輩・後輩関係の場で、通訳の役割を親が担いながら、これらの人間関係の中に子どもが組み込まれることを促進し、成功体験を多量に蓄積させること。

実践的には、補数的人間関係を実行できる成人から始め、先輩を経由して、同輩仲間集団へと発展させることが妥当である。加えて、子どもの発する信号を相手に伝え、相手の信号を子どもに理解可能な形に変換できる大人が側につくことが望ましい。障害児が行う仲間への攻撃行動が愛の表現であることが多いけれども、通常は誤解を生み、仲間関係からはじき出されることになることが多いのである。

3 親援助の具体例

3.1 親子関係成立の為の原則について

- (1) 親子関係が補数・補完関係であることは既に述べた。療育を効果的に行う際の最重要課題は、親のケアの比率をどの程度に設定すると発達が見られるかという問題である。この比率は発達経過に伴ってダイナミックに変化する。それゆえ、どんな発達課題を与えるか、その時どの程度の補助を行うかは、個別的にしか決定し得ない。例えば、T君は2歳になっても、散歩の時いつも抱っこばかりしていた。母親にとっては、T君は転びやすく、両手を横

に広げてバランスをとりながらしか歩けない、すぐに疲れるという前歴があるゆえ、「自分で歩く」という発達課題をいつ、どの様に与えたら良いかに悩んでいた。別のYちゃん（女、発達遅滞）は1歳まで多動であったために、親の指示に従うことがなかった子だと親は判断し、ほぼ100%の介助をしていた。親は「この子は何も分らない子」という信念を持っていた。数回のセラピー場面で、玩具を介して種々の働きかけを子どもに対して行い、この子が反応していることを具体的に見せることで、「この子も学習可能なのですね」という親の言葉を引きだした。そして、子どもの気持ちを推論し、原因帰属させること（何如こんな反応をしたか）、介助をする際に声かけをする（おむつを変えようネ）、数秒顔を見てから行動に移る、嫌がると「こんなに濡れたから替えなければならないのだよ」といって説得する、そしておむつを替え終わると「気持ち良いネ」ということにした。1週間後、母は「理解できる気持ちがしてきた」と報告した。この様に、以前の発達段階でいくら努力しても不可能だったために諦めてしまい、そのまま数カ月も100%の介助をまるで人形を扱うように行い続けることが多いのである。「子どもは発達する、介助のパーセンテージは徐々に少なくする」ことを母親が銘記することが重要となる。

- (2) 母親は失敗し続けて現在に至り、自信をなくしていることに対する配慮が必要である。親に自信を回復させる為には、介助の仕方を具体的に教え、実際にしてみせることが第1に必要で、次に、母親が家庭でやってみて成功することが重要となる。成功する為には、個別特定の自分の子どもにうまく合うように、ちょっとした工夫が必要となる。この「ちょっとした工夫」を編み出すことが母親の自信回復の起点となる。相談は最初、非常に微細な子どもの発達の变化を作ることに関心があてられるべきで、そのことで親に自己効力感を実感させるのである。その後、徐々に今の事態は親の養育のあり方に原因があるのではなく（あなたは悪くない）、むしろ子どもに問題がある、この問題を軽減するためには多大の工夫と努力が必要となるという認識を相談者と親とで共有しなければならない。ここに至ってやっと、子どもの現状（この子は何が出来ない、わからない）を客観的に冷静に検討し始めることになる。

T君の例では、抱っこを要求をきちんと出すことが出来るようにする、抱っこして数歩歩くと「あなたは重い、お母さんは疲れた」といって降ろす、T君は数歩歩いてきた、抱っこの要求をする、を繰り返す中で、一度に歩く歩数が徐々に多くなり、コンビニエンスストアまで抱っこなしに行けるようになった。

その次に、親が指摘した課題は、「靴を脱がないでマンションの部屋の中に入ってしまう」というものであった。母親は、この子は言っても理解できない、叱っても何のことだか分からないと思い、本人の気づかないうちに靴を履かせ、脱がせてきた。それゆえ、T君は通常の生活で誰もが経験するレベルの痛痒すら感じなくて済む状況が、母親の多大の献身的努力によって作られてきたのである。それ故、靴を認識させること、玄関で靴を履いたり、脱いだりしなければならないということに気づかせる、自分でやる努力を要求するなどを母親に提案した。この結果、T君は独力で靴を脱いだり履いたりする努力を始め、できないときには助けを求めるように変わってきた。そして今では、「靴脱いで」という母親の言葉かけで行動調整が可能になった。

- (3) 親が緊急体制にあることを親と一緒に確認した後、この体制を解いて、日常生活にもどし、日常生活の中で親子の生活を始めるようにする。T君の母親の例では、子どもが寝てい

る間に掃除洗濯料理など家庭の雑事を終えることにしていたのを停止し、通常のスケジュールで掃除、洗濯等をする。そして、子どもに待つこと、要求すること、母親による援助行動を必要としそれを伝えなければならない状況を与えることにする。また、母親はいつも人間的な関わりを考慮しなければならないが、行動内容は日常生活そのもので十分であることを指摘する。掃除機をみると恐怖に打ちふるえていたT君は、この取り組みの後母親が掃除をすることに耐えられるようになり、掃除機に興味を持つようになった（通常自分の母親が一番好きな家事に障害児は興味を持つのである）。

- (4) 一人遊びという孤独な時間は最小限にすること。テレビに子守りをさせること、ミニカー・ブロックなどの孤独な一人遊びは極限まで少なくする。大事なのは遊びの中での人間とのやり取りである。一人遊びがあるとすれば、それは親が掃除洗濯など仕事をしている場合のみ許されるのである。一番問題なのは、何もしないで子どもの一人遊びをジッとみつめることである。

以上の基準の中で家庭で親子が相互作用を始める中で、子どもが親の存在を意識し、要求を明確にし始めると親はやる気を示し始める。そうすると親は自分が「この子は変だと思う行動」を取り上げ、説明を我々に求めるようになる。

3. 2 親がこの子は変だと思う行動

- 学習しない、何も覚えてくれない、自分勝手な行動ばかりである。
- 愛を表明してくれない、愛に応えてくれない、感謝を表明してくれない。
- 要求がない、または要求がしつこい。
- 同じことを何度も行い、飽きることがない。
- 一から十まで全て教えなければならないのか、応用力がない。
- 叱るのは悪いことか、良いことか。
- 課題設定をどの様に行うのが良いのか。
- 嫌がっていることをするのが良いのか。
- 何もしたくないといっているとき、何もしないで毎日が過ぎて良いのか。

などが親が答を求める問題である。

援助相談では、この段階で子どもが好きなこと、出来ること、嫌がることのリストを作る段階となる。

我々はこの段階で、親の判断で臨機応変に行うことの重要性を提起する。子どもにとっては成功体験を積み重ねること、成功に伴う快体験を可能な限り多く得させること、親にとっては問題状況を人間関係の相互作用の絶好の場と設定し、その様な経験を増やすことに心がけることが発達促進の決め手になるのである。親が困惑する問題行動は環境的・物理的対応（いつも部屋から逃げ出すので鍵を閉めて部屋に閉じ込める、テレビをつけたり消したりする遊びが過ぎるので、テレビを物置に隠すなど）よりは、「この子はいつか分かる日がくる」と問題行動発生の度に相互作用をすることが重要なのである。

T君の場合次のようなことがリストとしてあげられた。テレビが好きでいつもつけていたい、外に出かけるときスイッチをオンにして出ていこうとする、水遊びが好きで洗面所をベタベタにする、プラレールに夢中になり1時間半もやっていたが止めさせるとほっとした表情をみせた、スキンシップが好きで抱っこばかりを要求する、手掴みで食べる、痛いことに鈍感、歩くとき転

びやすい、ミニカーが好き。

親はどんな行動や遊びが発達につながるか、何をさせると発達の意味があるのかを知りたいのである。母子一緒に楽しめる遊びをする、養育者の存在が自己の生存に必要であることに気づかせる、やり取り・相互作用を楽しむなどをここで提案する。あらゆる行動は人と人の関係性の中で行われること、関係する両者が楽しい思いができることをめざすのである。

その為には親には工夫と努力と忍耐が必要であり、子どもの興味あるもので関係性を作り、その後遊びの幅・興味の幅を広げていく試みを試行錯誤の中で行うのである。出来ないことがあっても諦めないで、かつ子どもは発達することを忘れないで何度も繰り返して試みる、1週間後にもう一度試みるなどで発達するのを待つのである。発達を促すための基本的立場は、「子どもは好き勝手に生きると野生児になる。我々の文化・社会を担える人間にする」である。

3. 3 母親の観察から得る情報と与えるべき情報について

- (1) 親は障害をどの様に捉えているのか把握する（希望がなく絶望しているのか、何とかしたい何とか出来ると信じているのか、今努力中なのか諦めているのか、諦めて専門家に任せたいと思っているのか）。
- (2) 子どもの現状・現実を正しく捉えているのか把握する。「言葉が遅れている」、「私を必要としていない」、「偏食がある」、「発達が遅れている（運動、知的、情動、意志、注意等）」というレベルの報告から、具体的な行動レベルの報告を求め、それが可能か否かを基準にする。具体例としては、リンゴと言えず「ゴ」だけ言うのか、母音音節のみか他の音節を発音しているか、叫び声や泣き声を出すのみか、日本語音素を発音し得ているのかなどである。多動状態についてもどんな子どもの行動を指しているのかを具体的な行動レベルで述べてもらう。
- (3) 問題行動の原因をどこに求めているのかを検討する（母親の持つ帰属形式の確定）。①何でも自分が悪いと思う、②子どもが悪いと思う、③二人の関係性が問題だと思う、のうちどれかを確定する。障害について医学モデル、発達モデル、臨床心理学モデルのどれを持っているのか。子どもの発達を成熟説で捉えたと親のすべきことは「ただ待つこと」のみになってしまう。

親が子どもの現状について罪悪感・自責感を持っている場合、二つの側面から検討しなければならない。一つは親の周囲の人達が親を精神的にも日常生活の側面でも支えているかという点である。もう一つは自責感を生じさせるに十分な出来事があったかどうかである。多くの症例に共通する出来事は週または月単位の母子分離である。母子分離は発達障害児に大きな影響を与えることが多いので注意すべきである。障害児の発達に不可欠なのは母親が快感情を少し高めの覚醒レベルで発散させ、子どもを関係性の中に引き込むことであるため、早めに自責感を取り去る必要がある。母子分離の多くは母親の病院への入院、家庭不和などであり、「自分だけの責任ではない、事故のようなもの」としてくよくよせずふっきることが重要になる。

以上の情報を得る中で、適切な時期に障害をどの様に捉え、理解するか、原因帰属の仕方はどれが適切か、そのことからどんな対応策が引き出されるかなどを個々の行動・場面、文脈、発達段階に応じて具体的に提示することが親相談と療育には不可欠である。親たちは独力で対応策が考えられるようになるための知識と理論の獲得を望んでいるのである。

同時に親たちは、相談者が味方か敵か、信頼できるか、誠実か、知識を充分持っているか等の

情報を欲しがっている。事実、親たちは相談のある段階で「私はあなたを味方だと信じることにする」と表明する。例えば、ある人は「夫が手伝ってくれない」という形で表明し、ある人は「子どもの祖父母が困る」という話題をとりあげてそれを行うのである。また、ある親では、「この子が1歳の時に私は夫婦喧嘩をし……」と子どもに外傷体験を与えたかも知れないと誰にも言えなかった悩みを打ち明けてくれたりするのである。

味方であると信じてもらえるようになった段階では、共同して子どもの発達を促す手練手管を工夫、考案・発明し続ける努力を積極的に行い、親に毎日の努力を要請して良いことになる。親が相談者を味方か敵かを決めかねている段階では種々の提案はひかえた方がよい。この様な相談を継続する中で、自己肯定し、子どものフィードバック信号に対する感度をあげ、子どもが養育の教師となることを可能にし、養育において成功し続ける親を目指すのである。その中で感情交流、愛着形成を促し、「この子が可愛い、この子には私が必要だ、この子がいることで私は幸せだ」と思えるようになる。最終的には、普通の母親レベルの自発性・自信をつけて、適切な関わりを工夫し発明し続けることができる母親をめざすのである。即ち、我々が送る親へのメッセージは以下の如くなる。

「私はあなたの味方だよ」、「あなたは悪くない」、「あなたは努力をしている」、

「現実を認めることから道は開く」、「現実を変えるには今何をするかを一緒に考えよう」

そして、初期の障害児の母子関係への介入は、親に対してはInternal Working Modelの改変、Attributionの仕方の調整、子どもに対しては、関係を作ることが出来る能力のリハビリテーションを行うことだとまとめることができる。

- (4) 次の段階は発達障害児の抱える発達課題を如何に乗り越えるかについて、我々がどれだけ多くのKnow-Howを持っているか、その子に個別的・特定のHow-Toレベルで如何に親に伝えることができ、親が提案にもとづき実践出来るかにかかってくる。この集積を我々は現在行っており、その一般化はもう少し後に延期するというのが我々の立場である。このことについては以下の事例報告を参照されたい。

註1. ノーマライゼーションについて

「社会の大部分の人が保持している生きていくための基準とパターンにできる限り同じ日常生活を障害者が行える様に諸条件を整えること」

その為には(1)普通の生活リズム、(2)いつも構造化されているという状態ではなくてノーマルな生活習慣で、(3)休日祝日など一年の普通の生活サイクルで、(4)人生サイクルで、普通の人の発達経験を享受する機会が十分あること、経験と機会は適切に与えられること、要求の調整と特別サービスは成人老人になっても受けられるように、(5)障害者の希望と願望はできるだけ多くの考慮の機会を設定すべきであること、(6)男性と女性がいる両性社会に存在すべきであること、(7)経済的ハンディキャップは無いようにしたい、(8)普通の市民が享受している社会的便宜は対等に享受できる等が含まれる。

障害児の親は上記の様なノーマライゼーションを、自分の為にも障害児の発達の為にも必要としていると、我々は考えている。

引用文献

- Diamond, M. C., Kretch, D., & Rosenzweig, M. S. (1964) The Effects of an enriched environment on the histology of the rat cerebral cortex.
Journal of Comparative Neurology, 123, 111-119

Will, B., & Eclacher, F. Early brain damage and eraly environment. In Finger, S. & Almli, C. R. (Ed.) Early Brain Damage Vol.2 Neurology and Behavior 1984, Academic Press. p349-362

古塚 孝 発達障害児療育のための神経心理学的発達モデル構築の試み 北海道大学教育学部紀要67号 1995

古塚 孝 発達障害における発達概念の検討 日本小児科学会雑誌 1994年98巻10号 p 1829— p 1832

Emde, R. N. The infant relationship experience:Developmental and affective aspect. In Sameroff, R. J. & Emde, R. N. (ed.) Relationship Disturvances In Early Childhood. 1989 Basic book press. p33—p51

Leiderman, P. H. "Relationship Disturbances and Development through the life Cycle" In Sameroff, R. J. & Emde, R. N. (ed.) Relationship Disturvances In Early Childhood. 1989 Basic book press. p165—p190

菅野 敦, 橋本創一 (1993) ダウン症候群の早期老化, 成人期に現れた急激退行現象. 東京学芸大学・特殊教育研究施設報告: 42巻, 65-74

報告 2

自閉傾向を呈する2歳男児の発達過程と
遊びの発展のための試み

日 下 優実子

The Developmental Process of a Two-year-old Boy with
Autism and Attempt to Guide Further Development of Play

Yumiko KUSAKA

1 は じ め に

乳幼児期にあらわれる子どもの問題には、育児環境、セラピーにおける介入、子どもの発達段階、そして子ども本来の能力といった様々な要因が分離できない形で複雑に関与する。それゆえ、日常生活における子どもの問題（親が問題だと感じること）の1つ1つは、1人の子どもの成長の過程で異なる様相を示すのであり、異なる背景をもった子どもの間でも大きく異なる。従って、療育においては、どのような環境で子どもが生活しているか、子どもはどのような過程を経て現在に至り、現在どのような知的レベルにあるか、といった様々なことを把握しながら、子どもの次のステップを見通す必要がある。また、療育に関わる者の対応も子どもの変化に応じて変わっていかなければならない。この取り組みの中に、単なる一般原則としては網羅しつくすことのできない様々な挑戦と工夫が必要になるのである。

今回報告するのは、母親を初めとするこのような多くの努力と挑戦によってめざましい発達を遂げた症例である。本症例Tは、2歳1ヶ月で言語発達の遅れとコミュニケーションの不調を主訴として当療育相談を来所し、3歳3ヶ月になる時点でセラピー継続中の男児である。Tはセラピー開始後まもなくから変化が観察され、周囲の者を驚かせるスピードで発達してきた。しかし一方で我々は、Tが元気になる、様々な課題を克服していきながらも打ち消すことのできない傾向性（自閉的傾向）にぶつかってきた。現在、もって生まれたものとして子どもの傾向性をとらえ直し、共存していく道を模索し続けていく段階に来たと言える。

これらの観点から、セラピーという限られた場で子どもにとって必要な経験をどのように保障できるのか症例Tを通して見ていきたい。

2 生 育 歴

父、母、Tの3人家族である。Tは、1992年5月出生。在胎38週、生下時体重は3156gで、妊娠、分娩、出生時及び新生児期に異常は見られなかった。首の坐り3ヶ月、寝返り6ヶ月、お座り6ヶ月、這々7ヶ月、つかまり立ち9ヶ月、つかまり歩き9ヶ月、ひとり歩き10ヶ月と、乳児期の身体運動発達は順調であった。人見知りはなく、手のかからない子であった。しかし、コミュニケーションがどうもとれない、情緒的交流の実感がないと母親は感じており、Tが自分の

ことを母親だとわかっているのか疑問を感じたことがあったという。歩き始めた後は、母親のことを気にせずに1人でどンドン歩いていった。1歳になった頃、「マンマ」などの数語の発声があったが、意味を伴ったものではなかった。1歳代はあまり変化がなかったと母親は報告している。この時期における発達遅滞や母子関係の悪化につながり得る心理的要因は報告されていない。E市における1歳6ヶ月健診を経由してことばの教室に通った。この間母親はいくらか子どもからの反応性の向上と育児の手応えを感じるようになってはきたが、依然1人遊びが多く、指さしはなかった。いないいないばあ遊びも試みたが、子どもは喜ばなかった。1994年4月にS市に転入。2歳で保健所に来所した。S市で通常1歳6ヶ月健診時に行っているアンケートの記入によると、発育発達の13項目のうち、「知っているものを聞かれると指でさしますか」、「簡単な言いづきを理解できますか」、「人のしぐさをまねしますか」、「他の子どもに関心や興味を持ちますか」の4項目で「いいえ」に丸がつけられていた。保健所における精神発育相談を経由して1994年7月より北海道大学教育学部付属乳幼児発達臨床センターにおける障害児療育相談にてセラピーを開始することとなった。

3 セラピーの方法

セラピーは母子同室で原則週1回1時間とし、乳幼児発達臨床センター内のプレイルームで行った。日下（以下Th）がTと遊びを通した関わりを持ち、古塚が母親との相談を担当した。家庭における毎日の実践を療育の中心と考え、セラピーはその経過観察、補強の場とすることを確認した上で行った。セラピーでは小児精神科医が立ち会い、ビデオ録画を行った。セラピーは1995年8月時点で継続中であり、38回を迎えた。

4 セラピーの経過

セラピーにおけるTの行動と母親による報告をビデオ分析からまとめて示す。

4.1 1994年7月～1995年3月

この時期は、コミュニケーションの問題とともに、言語を初めとする発達全般の遅れが見受けられた。この期間における「遊び・学習・注意」、「言語理解・発語」、「対人反応・情動」の各領域における発達過程をTable 1に示す。また、各時期に特徴的に見られたTの行動特徴と、1995年3月、9月に行った行動特徴に対する評価をあわせて示す。

4.1.1 1994年7、8月（第1～5回）

初回来所時の様子は、次のようなものであった。歩き方が大変ぎこちなく、ちょっとした障害（約3cmの高さ）も越えられない。よだれがある。情動表出が乏しい。要求はクレーン現象で示される。ことばはなく、ジャーゴンのような発声が時折みられる。おもちゃの中では特にミニカーに興味を示すが、ただ動かすといった単純な操作の繰り返しであった。やりとりは成立しないが、Thが視覚的にもおもちゃを提示してTの動きの妨げにならないようにすると、おもちゃのみを見たり取ったりすることはあった。注意は持続せず、1つのおもちゃで長く遊ぶことはできなかった。Thは、Tにとっての新しいやりとりや興奮レベルを上げるための介入を試みたが、Tは母親とは異なるタイミングで他者が働きかけると、儀式のように母親のところにくっついてしまったり、床に寝そべって1人でミニカーに没頭し介入の余地を与えなかった。

そこで、途中からはTが時折母親と見せる車を通した関わりを取り入れた動きをThが行うよ

うに配慮し、一方でセラピー室に限ってTに対する母親の応答は控えるように教示し、Thとも一緒にいられる、Thと遊ばざるを得ない状況を設定した。Tと母親のやりとりは、母親による微妙な調整を受けて母子間で相互に発展していくフォーマット（Bruner, 1983）に支えられたものではなく、融通のきかない固定的フォーマットによるものであった。この固定的フォーマットをThが取り入れてやりとりのための素地を形成した上で、遊びややりとりのレパートリーの増加をはかることとした。

Tの限局した興味である車を生かしたネーミングが功を奏し、車についてのネーミング、「バッシュー（バス）」、「ショウボウ（消防車）」、「タク（タクシー）」が出現し、やがて指さした後で母親の反応をうかがうことができるようになってきた。また、Thからおもちゃを受け取ったり、顔を見る行動が出現し、一旦母親のもとに行ってもまたThと遊べるようになってきた。

7月に、津守・稲毛式発達診断を行った。本来の施行法とは異なり、母親が質問紙に当てはまる項目に丸を記入したものより算出した。運動21ヶ月、探索・操作18ヶ月、社会は大人・子どもとの相互交渉ともに15ヶ月、食事18ヶ月、排泄12ヶ月未満、生活習慣21ヶ月、理解15ヶ月、言語18ヶ月（3ヶ月単位）であった。

4.1.2 1994年9月、10月（第6～12回）

依然Tの好む、車を用いた遊びを多く設定した。ミニカーの車を走らせる、車のドアやトランクを開け閉めする、本や写真の車のネーミング、車のパズルなどによって、Tの興味と注意を維持するよう配慮した。しかし、TはThとのやりとりを楽しむというよりは、車に関わるものがたくさんあることを楽しみ、Thがそのお膳立てをしていた状態だと言える。Tからの働きかけは少なかった。Tは車のパーツ、動物、果物、数字などのネーミングが可能になってきた。まだ発音は不明瞭で一方的なため、Thが応答する余地はなかった。しかし、語彙を増やす目的で動物などの写真見せを導入したところ、「メンヨウ」といった新奇な単語を1度で覚える場面もみられるようになった。

4.1.3 1994年11月、12月（第13～16回）

人形を車に乗せたり、積み木を車にみたてるなどの象徴遊び（伊藤，1993）が可能となった。発声できる単語が長くなり、「アカクルマ」、「シュッパツシンコウ」、「ミドリノブドウダヨ」などと、2単語を結合したことばかけのオウム返しが出現した。中でも、色名と車は自発的に使用するようになった。

要求表現は、クレーン現象から名詞を用いてもできるようになった（早く新幹線を出してほしくて、「シンカンセン、シンカンセン」）。手招きで示すこともあった。情動表出も分化し始め、「ウーウー」という裏声や手を振る喜びの表現から、低い「ウーウー」という声による怒り、「アーン」という声による不満が出現した。しかし、同じ情動を共有している実感の得られるものではなかった。母親のことをやっと「オカアサン」と呼べるようになった。Thによる抱っこなどの身体的な介入には拒否が多く、それによるTの興奮状態を調節すること（日下，1995）は困難であった。

4.1.4 1995年1月、2月（第17～21回）

Thの都合で2回のセラピーでそれぞれ別の学生がTとの遊びを試みた。また、この時期Thと一通り一緒にいて遊べるようになってきたTにとって、いくらか配慮はしてくれるがペースの異なる大人と遊ぶことが課題だと考えられた。Tはこの課題に応じて初めて会った学生と比較的自由におもちゃで遊ぶ、要求表現もみられた。

Table 1 Tの発達過程(1)

年/月CA	遊び・学習・注意	言語理解・発語	対人反応・情動	行動特徴 (1995年3月 評価→1995年9月評価)
1994/7-8 CA 2:1-3	機能的ではなく固定的な遊び 注意は転導的で1つのおもちゃで長く遊べない 視覚提示によっておもちゃに誘うことができてくる PEPの3片の形はめができる ものの永続性は未成立 課題性はない	ジャーゴンから車のネーミングの出現 単語を2-3音節で発声 発音は不明瞭 車に対する指差しが出現したが、母子間においてのみやりとり可能でThとはできない	表情は乏しい 興奮レベルの幅が狭い 喜ぶと両手を振る 大きな音や正面から近づくものが恐く瞬きをする 時おり人の顔を見るようになる いじけると、母親のもとでミニカーに没頭 クレーン現象で欲求充足に他者を利用する	車にこだわり、等間隔にべるなど独特な1人遊び(消失) 興味の限局性あり (軽減→さらに軽減) うまく行かないと母親のもとに行くことが儀式化(消失) 母親以外の抱っこは不快(消失) 行動レパートリーが少ない(軽減→消失)
1994/9-10 CA 2:3-5	ネーミングが遊びの中心であり、次から次へとネーミングを行う ひとたび没頭すると切り換えができない 車を走らせる、車のドアを開ける、本や雑誌の車のネーミング、車のパズルなど車に関わる遊びが多い ものの永続性が成立し、箱の中に消えたボールを探すのに熱中	語彙の増加(車のパーツ、動物、果物、数字など) 新奇な単語を1度聞いて覚える 単語を3-4音節で発音 イントネーションの模倣あり 動詞のオウム返し出現 指差しが車以外のものに広がり、応答もできる	Thの行動を見るようになり、顔を見る回数の増加 他者の情動表現に無関心 うれしいと「ウーウー」と裏声で叫ぶ 激しく泣くという強い要求が初めて出た Thと一緒におもちゃを操作することができる	他者に対する働きかけが少なく、対人的なやりとりにならない(軽減→大人との間では消失) 同一性の保持があり固定したやりとりを望む (軽減→さらに軽減) おもちゃの使用法の模倣はあるが、身ぶりの模倣がない (変化なし→軽減) バイバイの手の向きが逆 (変化なし→消失)
1994/11-12 CA 2:5-7	興味と一致することによって注意の方向付けが可能 人形遊びの出現 みたての出現 探索心旺盛 予期・行動のプログラミングが可能 2ピースのパズルを合わせて1つの像を形成する 複数の連鎖による行動を理解し、繰り返し行う	代名詞の使用出現 5-6音節の単語も発声可能 2単語を結合して発声 主語+述語、形容詞+名詞のオウム返しから自発的使用出現 指差しが明確になり、相互応答的な注意の共有が可能 「これは？」に答えられる	声に表情がついてきた 声の調子で怒りや不満を表現 名詞や手招きで要求表現 恐怖と興味が混在 人に興味を示し声や顔、名前を確認できる ダメなことをくり返し、怒られてもわからない 聞き分けが少し良くなった 手をつなげるようになる	人を呼ぶときに気持ちがこもらない (軽減→消失) 落ちつきがなく多動的 (軽減→さらに軽減) 家で母と一緒にいることに固執(軽減→消失) ものの機能や関係を無視した般化がある (軽減→さらに軽減) 情緒的な交流の伴う会話ができない (軽減→さらに軽減)
1995/1-2 CA 2:7-9	T主導の遊びが中心 初対面の大人と遊べる 2ピースのパズルを回転させて構成可能 人の注目や要請に応じることができはじめ、社会的強化が可能になり、課題性がでてきた おもちゃの分解や家具の操作の繰り返しなど、ものの構造に興味を示す	過去に起こったことを理解し、質問に答えられる 連想ができる 会話が成立 否定形の使用出現 形容詞の語尾変化出現 「○○もってきて」に応じられる 場面に応じて、やりとりやあいさつのことばを用いることができる	初めて他児に要求をことばで表現できた 顔や目をみてThの行動を確認する かつて恐怖だった風船で非常に喜び興奮する うれしそうに跳ね回る 人に応じてもらえる確信をもって要求表現ができ、わかりやすいものになってきた	ことばによる感情表現がない(変化なし→軽減) 痛くても慰めを求めない (軽減→消失) ことばに気持ちがこもらなくエコリア的 (軽減→消失) 「Tチャンスカイトライン、オカアサンスカイトライン」などと社会化されていない独特のことばのつなぎ方がある (軽減→さらに軽減)
1995/3 CA 2:9-10	挿入刺激があっても目的を遂行できる 遊びと関係ないネーミングを行い、流れがとぎれる これまで上れなかったジャングルジムに上ることができるようになる 過去にいやがった遊びを楽しむ	動作主を尋ねられて答えられる 単純な疑問文に答えられる 用途によるものの理解可能 主語+述語文増加 過去形、可能の表現の出現 格助詞の出現 母親と会話ができる内容が、友人のことなどと広がった	母親以外の抱っこが可能 予想から少しだけ外れた行動を楽しめる 人の様子をうかがって、自分の行動を決定できる 他者の情動反応をみて一緒に笑うことができる	変化を振り返ってみると、やりとりを通して表現形式を学習した後に、意味が伴ってきた

Tは従来から大きな音（特に人工音）、音をたてて動くものに対する恐怖があったが、この1つであった風船カーを克服した。セラピーの初期では、風船がしぼんで車が動く時の突然の音にTはショックを受け硬直してしまったため、しばらく提示するのを控えていたのであった。Tは引き出しの中からこれを見つけ、「フェアレディゼット」と言って興味深そうに動かしたのである。そこで、Thが膨らませてみると、Tは母親の膝の上に行ってしまったが、車を走らせてみると大喜びして跳ね回り、車が静止するとThにもってきて、もう1度するよう要求した。Tは興奮してこれを何度も何度も繰り返し、誰から見てもそのうれしさが伝わってくるようになった。

4.1.5 1995年3月（第22～23回）

遊びのレパートリーは増え、遊ぶおもちゃの数も相当増えてきた。しかし、突然目に付いたもののネーミングを行う傾向は続いており、せっかくの遊びの流れがとぎれてしまうこともよくあった。

これまでずっと稚拙であったTの情動表出ややりとりにおいて、いくらか進展がみられた。母親が、やっと一緒にタイミング良く笑えるようになったことを報告し、セラピーにおいてもそれが示された。Tのお気に入りで馴染みの車のパンフレットを見ながら、Thと車の名前や色、車のタイプを確認していた場面の出来事である。Thがたまたまよそを向いていたとき、にTが「サイボーグ、サイボーグ」と何やら指さしながらくり返していた。それはミラージュという車のパンフレットであった。Thはそのような名前のミラージュがあることは知らず、何を言っているんだろうという気持ちでTの指さしたところを見てみたところ、本当にサイボーグと印刷されていた。Thは本当に驚き、思わず「えーっ」と声をあげた。すると、Tがくすくすっと笑い、初めて2人で顔を見合わせて、いい気分できにこにこすることが可能となった。

津守・稲毛式発達診断を施行した。施行法は第1回目と同じであった。運動30ヶ月、探索・操作24ヶ月、社会は大人・子どもとの相互作用ともに21ヶ月、食事21ヶ月、排泄18ヶ月、生活習慣21ヶ月、理解21ヶ月、言語24ヶ月（3ヶ月単位）であった。生活習慣に関わるものは丸のついた項目数でさほど変化はなかったが、その他の各領域が順調に発達し始めたことが示された。しかし、発達輪郭表でのプロフィールは独特で、発達が領域ごとでアンバランスなことが確認された。ここに至るまで、Tの言語発達の遅れとコミュニケーションの問題が最重要問題であったため、生活上のスキルの獲得への取り組みが開始されていなかったことが、生活習慣の落ち込みとして示されたと考えられる。

4.2 1995年4月～1995年8月

3月までのところで、全般的な発達の遅れの問題はほぼ解消し、1つ1つのことを教えていく中で子どもは発達するという実感を周囲の者がもてるようになった。Tは明るく元気な子どもに豹変し、引きこもりや拒絶を避けるための配慮はほとんど必要がなくなったと言える。一方、対人関係における柔軟性は依然乏しく、誰もが自然体で楽に接してコミュニケーションが可能なお子ではなかった。当初の言語発達の遅れの心配は、感情表現のことばがない、気持ちがこもらない、ことばの使い方がおかしいといった問題に限られてきた。そこで、これらの問題を踏まえてTに即して伸ばしていけるためのセラピーの設定が新たなテーマとなった。以下に具体的な遊び場面からTの様子と取り組みを示し、Table 2にTable 1と同様に各領域におけるTの発達過程と行動特徴を示す。

4.2.1 1995年4月（第24～26回）

TにThが合わせるT主導の遊びから、TとThの相互のやりとりを伴った遊び、Thが主導権を握った遊びへの変化が可能になってきた。また、TとThがそれぞれ自由に、時には各々が好きな遊びを行い、時には2人で一緒に遊び、相手が必要なときには誘ったり要求することでお互いを確認できるようになってきた。

この段階で、おもちゃを囲んでのすでにできあがっていたやりとりのフォーマットの適用（ネーミングと応答、おもちゃ操作のモデルと模倣、遊びとしての課題の設定と取り組み）から、遊びの中でそれを発展させるための試みが必要だと考えられた。

4月7日：Thがプラレール（電車のおもちゃで、レールなどの付属品を自由に組み合わせることができる）での遊びを提案し、2人で10分ほど一通りネーミングをしたり付属品を操作した後、Thは小さいうさぎの人形を上に乗せて電車を走らせた。そして人形を駅のプラットフォームにたたせ、電車が来るのを待っているという場面を設定して、人形を軽くジャンプさせながら「電車来ないかなあ」というセリフをくり返した。電車を駅の前まで動かし、再び人形を電車にのせた。この一連の流れをくり返し見せると、Tはやがて、自分のペースで人形を電車にのせたり、ただ電車を手で動かしてみたりしながら、「デンシャコナイカナア」とくり返すようになった。

TがThのモデルを受けて示した一連の動作の流れからは、TはThが人形に付与した気持ちや文脈を理解したうえで再構成してはいないようだった。それでもThがこのギャップを補うようにし、役割関係を含んだごっこあそび（伊藤，1993）につなげるための、一見ごっこあそび様の1場面になった。

この時期、ずっと逆向きであったバイバイの手の向きが直った。母親がわざと手の向きを逆にしてTにバイバイして見せたところ、Tはハッとしたように自分の手と見比べ、初めて直したということである。また、自発的に絵を描くようになった。初めて描いたものである掃除機は以前まで恐怖の対象であったが、この時期にそれを克服し、一変して大好きなものになった。他にも、人（顔、目、鼻、帽子、体、両手両足らしきもの）を描くようになった。

4.2.2 1995年5月（第27～29回）

Tは人の顔をよく見るようになり、自分にとって必要な情報を得るために他者の反応を引き出そうとする動きがみられるようになった。それは要求の強弱までも周囲の者が見てわかる程度のものにはなったが、相手の気持ち、心の動きに沿うためではなく、自分の興味・関心を満たす情報を得ようとする動きに見受けられた。

母親との会話は、思いのほか息がびったりで驚かされる。

5月19日：セラピー室で、「オンッコンチャッタ」ので、一旦遊びを中断しておしめを取り替えることになった。Tは、母親におしめをはずしてもらおうと、すぐに動き出して遊ぼうとする。

母親「新しいおむつしてから遊ぼう」

T「ワンワンパンツ」（犬の絵の描いてあるパンツのことで、Tは遊びたがってなかなか母親のところに
行こうとはしない）

母親「ワンワンパンツにするか」

T「ショウチャン」（幼児用雑誌にのっているトイレトレーニングのためのキャラクター）

Table 2 Tの発達過程(2)

年／月CA	遊び・学習・注意	言語理解・発語	対人反応・情動	行 動 特 徴
1995／4 CA2:10-11	遅延時間、挿入刺激があっても遊びを続行できる 事例の経験から仮説検証的なカテゴリ学習が出現し、間違うとショックを受ける 本物とおもちゃを区別する（「ドーナツ、タペレナイ」） 本物の犬に興味を示し、恐がらない 自発的に絵を書き始めた（掃除機、人）	擬態語でものの様子を表現 動詞を使いこなし始める 新奇単語（「分解」と「完成」）を納得がいくまで例示を求めて、自分でも使い始める 指示代名詞の増加 要求があるときは、命令形ではなく動作や動作の結果のことばで表現する 文字を覚え始める（アルファベット、ひらがな、単語）	Thと2人で遊んでいることを意識しながら、1人でも自由に遊べる 他者の「かっこいい、かわいい、好き」といった声には反応しない 自分でできることがうれしい デパートにある遊具を、乗りたそうな顔をして見る かわいい人形を、「ソー」と裏声を出して、目を細めて自分の顔にあてる	せっぱつまると、要求をことばで表現できずに「エッエッ」となる 掃除機に対する恐怖を克服した後、大好きになる
1995／5 CA 2:11-3:0	ジャングルジムの上でスムーズに自由に動ける 公園の遊具で遊べるようになった 童謡（「いぬのおまわりさん」）をきいて楽しみ、キーワードを覚える わざと間違った名前、変なことば（「ゲボッ」）を言い始める 遊園地のおもちゃで、人形を乗物にのせて遊ぶ	「～カナ」、「～ヨ」、「～チャッタ」と表現が広がった 「ナンダロウ」とものの名前や属性を尋ねる 「何見える？」に答えられる 「どこ？」に答えられる 日本語・漢字・英語という具合に、文字を区別する	「カワイイ」を用い始める 興味のあるものを提示されると、ぱっとうれしそうな表情が自然に出る 他者の掃除機などのメーカーを盛んに知りたがる 分けたおやつを友達に渡せるようになる 「おいで」という呼びかけに応じられるようになった 目的を共有できたときは、一緒に行動できる	「コレハナニ○○カナ」、「コレハナニ○○△△カナ」、「コレハナニ○○△△××カナ」と、独特の形で質問をくり返す 人の都合にあわせてじっとしていることができない 来客の見送りに行って、降りていくエレベーターに対して、「カペバイバイ」と手を振った
1995／6-7 CA 3:0-2	買い物ごっこを導入し、お金を払って品物を受け取る場面を再現できる 遊びの中にぬいぐるみ人形を導入し、人形のモデルをまねたりして遊ぶことができる ジェスチャー模倣ができる 怒鳴るような大きな声を出して喜ぶ 同じ単語を反復して自分で歌を歌う 盛んにふざけて喜ぶ わざとものを投げて喜ぶ	「ジャアネ」と言って話しを持ちかけてくることがある Thと顔を見合わせて、会話らしい雰囲気が出てきた 「～カラ」を使用し始める 「ワーイ」、「～ドウモ」と言うことができる	Thに「センセー」と呼びかける 「オモシロイノ」と楽しい遊びをThに求める 初めて他の子どもと同じ場所に一緒にいられるようになった 困難なとき、痛い思いをしたときに母親に助けを求めることができる 母親にごますりができるようになってきた セラピーのスタッフの名前を覚えて、その人の服や車を確認する	子供同士で遊ぶことはできない 自分がかわいがって見ていてくれる大人は大好きな反面、子供同士でのやりとりの楽しさがわからない
1995／8 CA 3:2-3	4数詞の復唱ができる 5つの入れ子ができる 2つのものの大小、長短弁別ができる 幾何図形の弁別ができる 直角3角形を2つ合わせて、長方形を作ることができる 課題場面でも自分のペースを通そうとする 折り紙を2つに折る	会話の中で、考えて答えようとする試みが現れ始めた 「イエロートカ、グリーントカ、グレートカ」、「ギャランオワッテ、キイロイタクシーオワッテ、コジンタクシーオワッテ」などと、色名や車名を並列にあげていくことができる	子どもにちょっかいをかけられて、初めて喜んだ 自分の気に入ったものを他の子どもにゆずれない	興奮すると、ことばで気持ちを表現することができない 質問されて、わからないとオウム返しになる

母親「ショウチャンはただのパンツ」

T「ウンチダイマオウ」(幼児用雑誌にのっているトイレットトレーニングのためのキャラクター)

母親「うんち大魔王はばっちいよお」

T「ウンチダイマオウ, ウンチダイマオウ」(ジャングルジムに上りかける)

母親「きれいきれいしてから, ジャングルジムだよ」

T「ジャングルジムパンツ, ジャングルジムパンツカナア」(母親のもとに行っておしめをかえてもらう)

母親「ジャングルジムみたいなワンワンパンツだよ」

T「ジャングルジムパンツ, ワンワンパンツ」(ズボンを自分ではなく)

これは、2人が作り上げてきたことの当然の結果でもあるが、母親がTに対して最も感度よく対応可能でTが応じやすいタイミングにぴったりと合わせ、一定のリズムを維持できる範囲の答えを返していることによると考えられる。このことは、Thが母親とは異なる人としてTとの会話を膨らませようと試みたときに明らかとなった。

5月19日:TとThは、レバーやボタンの操作で掃除機やお鍋などをもった動物が飛び出してくるおもちゃを一緒に見る。

T「コレナニソウジキカナ」

Th「これはおもちゃの掃除機」

T「コレナニオモチャソウジキカナ」

Th「かいてあるかな, 何にもかいてない」

T「オモチャソウジキカナ」

Th「かいてないね, バンダイなんだ, バンダイがつくったおもちゃ掃除機」(一緒にバンダイのマークを確認する)

T「ゾウサンソウジキ, ゾウサンノソウジキナンドロウ」

Th「ぞうさんの掃除機はバンダイのおもちゃの掃除機, これは本物の掃除機ではないよ, おもちゃの掃除機だよ」

T「ナニテレビカナ」

Th「バンダイのおもちゃのテレビ」

T「ナニデンワカナ, ナニオナベカナ」

ここで、Thは会話につきあいきらず、終了時間になったこともあって片づけを提案した。ここでTは明らかにThに掃除機のメーカーを言ってもらうことを求めている。しかし一般に、いつも掃除機のメーカーがわかるわけではないこと、Tの言った疑問文がメーカーを知りたいという意味を伴っていることは特定の人にしかわからないことを踏まえ、Thはメーカー以外の話を盛り込もうと試みた。しかし、Tはもっている疑問文のレパートリーを駆使して、何度もThに答えを求めた。Thが片づけを提案したことでこの会話は一旦終了したが、ここでセラピー当初のように1人遊びに移行して没頭したり、儀式的に母親のところに行ってしまうことがなくなったのは1つの進歩であろう。

この時期に、遅れていた生活習慣に関して進歩が見られた。また3歳健診を迎えた。前回の健診時からずいぶん伸びてきたこと、現在当療育相談に通い今後も継続して行くことを確認したということであった。

4.2.3 1995年6月、7月（第30～35回）

セラピーの中で自分から「オモシロイノ」という楽しい遊びを求め、Thにも何か面白いことを提供してくれないかという期待が示されるようになった。新奇なおもちゃにも興味を示し、自ら積極的に探索した。

以前から継続していた人形遊びでは、買い物場面を設定し、日常場面で見られる人と人とのやりとりを再現することを試みた。すでに、デパートのおもちゃの付属品に対して、「オカイモノ」と言うことはあった。そこでThがミニカーを並べて車屋さんとお金を設定した。買い物場面のための構造をTに示した後、「○○下さい」と限定したやりとりを求めることで、Tはすぐに応じてThに車を渡すことができた。お金と品物を重ねて手渡すという独自の方法も考案した。

Tの場合は、Thが自然にやってみせる遊びに自ら歩み寄り、Thがやっていることが自然に伝播されるという実感はわきにくい。その一方で、Tの興味と注意をうまく引きつけ、意図的に手際よくモデルが提示されたときには思いの外吸収してくれることがある。そこで、ぬいぐるみ人形を第3者として用い、ぬいぐるみにさせた行動についてThがコメントしたり、まねするところをTに見せるようにした。つまり、Tが1人で何かをするためのモデル提示ではなく、人に対してあるいは人と一緒に何かをするためのモデル提示をおこなった。そんな中で、首をぐるぐる回すといったジェスチャー模倣と互いに同じ動作を共有することの喜びが見られるようになった。

この時期、Tは自分が予測した反応を他者から引き出すことに熱中するようになった。わざと人形を床に投げつけたり、大きな声、汚いことばを言って他者の驚嘆のことばに大喜びした。課題達成時には、拍手をしないスタッフの顔を見つめて大げさに拍手をし、拍手と賞賛を求めるようになった。

4.2.4 1995年8月（第36～38回）

Tの単調な会話について、周囲の誰もが一種の行き詰まりを感じ、進展をはかる方法を模索し始めた。これまでのTにあわせた会話から、より高度な問いかけを周囲の者が始めるようになった現れとも言える。そして、Tも少なからずこれについていくための試みを始めだした。

8月4日：Tがプレイルームに転がっていたおもちゃの桃を発見する。

T「モモ」

Th「桃何色？」

T「ピンク」

Th「今朝ねえ、桃食べてきたんだよ。Tちゃん桃食べたことある？」

T「桃食べた」

Th「桃食べたことある？桃食べた？」

T「マメ」（母親が、今朝マメを食べてきたことを解説する）

Th「あ、そっか、Tちゃんマメ食べてきたんだ、マメおいしかった？」

T「モモ」

Th「お姉さんはねえ、今日桃食べてきたんだよ」

古塚「先生は、メロン食べてきた」

T「オカアサン」

古塚「お母さんは何食べてきたんでしょうね」

T「オカアサンハ、オシッコ、ツメタイミズノム」

この後、Tは水をほしがりThと一緒に飲みに行く。

この回の会話の効果は、次回のセラピーででた。Tの突然の話題のだし方に、何のことを言っているのか当初Thはわからなかったが、幸い母親が前回の朝食の会話をしようとしていることに気づいて説明してくれた。

8月11日：Tが興奮して跳ね回り、古塚のもとに走りよって古塚の体を数回たたいた（これはうれしくなったときに表れる）。古塚がTの体を強く抱きしめてから解放してやる。

Th「ぎゅーされちゃった」（これが、Tには何かを食べるはなしに聞こえたのかもしれない）

T「メロンタベタ」、「オネエサンセンセイ（Thのこと）ナニタベタ、ナガヌマセンセイ（小児精神科医、ビデオ係）ナニタベタ」

Th「私は、朝卵食べた」

しかし、Tは興奮しすぎたり、せっぱつまった状態に置かれると会話で表現する試みが困難になる。そんな時、Tは必死でオウム返しで相手の言っていることに答えようとしたり、思いつく単語を並べて人に伝えようとするようになった。

他に、この時期には「お勉強時間」（原則5分）を設定し、発達検査などに含まれている課題を行う中で、時には他者の都合に合わせて自分の行動を調整したり、他者の意図や命令に沿う素地の形成に取り組んだ。Tは、興味をもつと取り組むことができたが、自分のペースを通そうと強く抵抗することもあった。

津守・稲毛式発達診断を施行した。1～3歳、3～7歳用両方について全質問項目の中から当てはまるものをすべて母親に丸をつけてもらうという方法でおこなった。丸のついた質問項目数からの発達月齢の概算は、運動探索36ヶ月、社会21ヶ月、生活習慣30ヶ月、言語30ヶ月（3ヶ月単位）となった。これまで著しく遅れていた生活習慣の領域が、母親がしつける意欲を示したところで飛躍的に伸びた。運動、言語の領域も前回施行時からの期間に応じて伸びた。一方、社会の領域が停滞しており、ちょうど社会の領域における項目に他児とのかかわりに関するものが多くなっており、Tが依然子供同士でスムーズにかかわることができていない現状が現れたものと考えられる。

5 考 察

毎週Tと合う度に、凄い速さでTがどんどん成長していく様子を目を見張った。2歳をすぎても有意義語をもたず、目も合わない、一緒に遊べない子どもが1年半のうちに語彙も豊富になり2語文を駆使でき、大人と遊ぶのが大好きになったのである。

セラピー初期は、周りの者がTから反応を引き出し、Tなりに伸びていけるための基盤を作るための時期であったと言える。ここで有効に働いたのが、車を初めとするTの限られた興味の利用であった。徹底してミニカーなどを利用したネーミングを行っていく中で、Tの限定された興味と一致し、Tからの自発的なネーミングが出現した。一旦、このネーミングのフォーマットを形成すると、Tは急速に語彙を獲得していった。

教えたことをTはわかってくれる、教え続ければTは伸びていけるという確信を周りの者がもてるようになるのと平行して、Tは様々な課題をこなしていった。そして、1995年4月には、おしゃべりで元気で明るい子どもに変わっていた。また、それまでに見られた一般に自閉的な行動特徴と言われるようなTの行動特徴は、ほとんど消失または軽減していた。一方、それ以降に見られるTの行動特徴は、その行動自体が単独に発現するのではなく、他者との関係性の中で時にハッと気づかされる形で現れた。それは、自閉症研究の中では社会性の障害として表現され、近

年乳幼児期の自閉症児について詳細がわかってきている（例えば、Ungerer, 1989）。また、ことばを獲得した自閉症児の言語発達についても、社会性の障害と絡めた形で詳しくわかってきた（例えば、Tager-Flusberg, 1989, 1994）。この中には、認めざるをえないTとの共通点も多く含まれているが、その行動を問題視することから落胆しあきらめるのではなく、地道な経験と練習の積み重ねで今日まで至った。Tは、決して柔軟で融通のきく、我々が意識することなしに自然と気持ちや意図、意味の伝わる実感の得られる子どもではない。それでも、Tに応じた形で具体的に次の課題を設定し、うまくTの興味や注意を引きつけながら手際よくモデルを提示し続けることで1つ1つの課題を克服してきた。この過程を凝縮したものが、Table 1, Table 2に示したTの発達過程である。

また、Tの発達に大きく関わった要因の1つとして是非ともあげておかなければならないことは、主に母親と頻繁に外出することによる豊かな生活経験の補償である。セラピー当初からこのことを母親に勧めてきたのであるが、やはり初めは母親も、子どもが思うようにならないこと、周囲の目が気になるなどから苦痛に感じたという。それでも外出を続けていくことで、それがTにとって日常の一貫として行動レパトリーに組み込まれるようになった。1995年に入ってから、1週間単位でセラピーに来たり、母親の友達の家に行く、デパートに出かけるといったことは特別なことではなくごく当たり前のこととして生活に組み込まれた。時折母親の実家に滞在しても、そこは地域が異なり、異なる人が異なる生活スケジュールで動くということを自分のものとして取り入れ、それをもとに自分の行動を調整できるようになった。このような生活の中では、自宅に母親と2人でのとは異なって、予測のきかない変動や思うようにならないこと、様々な人との交流がたくさん入り込んでくる。それを、悠々と継続し、その中で楽しい経験を盛り込んでいくことで、非日常的なことが日常に組み込まれ、もはやTにとって負担なことではなくなったといえる。

これからは大人とのかかわりから、子供同士のかかわりを成立させ、楽しく思えるようになることが課題と言える。1995年8月までの時点で、母親が子どもを持つ友人宅に行き来することで、大人のように自分のことを配慮して合わせてはくれない同年齢の子どもの中にもいられるようにはなってきた。まだ来年度から幼稚園に通うか否かは決まっていないが、とりあえず幼稚園までつなぐために障害児から健常児までが通う通園施設に週2回通い始めている。今後のTの変化が楽しみなところである。

一方セラピーは、限られた時間と場所と人という構造をもった、通常の子どもは経験し得ない特異的なものである。それゆえ、逆にセラピーの中だからこその遊びの設定や展開の仕方があり、それはTのようなすでに大人との限定的な関係が可能になった子どもには、もっと流動的で複雑なやりとりの求められるセラピー以外の場面での、他者との関係のとり方につなげていけるものでなければならないだろう。これは、Tの変化に喜びながらも、これからの長い発達や本来子どもの置かれている、実は果てしなく複雑で変化に富む環境のなかにTを位置づけて考えることの難しさからくるTh自身の反省点でもある。これを踏まえ、具体的には役割を伴うごっこあそびやルール遊びを将来可能にし、日常生活での経験を再構成して他者とのコミュニケーションの中に再現できる素地を作ることが必要だと考えられる。このことが、Tにおける他者の気持ちの理解、同じ気持ちを共有し合う、様々な役割や視点の違いを経験する、といったことにつながればと考えている。そのための第1歩として当面は、Tにもすぐに了解可能な特定の場面のやりとりを作っていくながら、それを時間的な流れの中に位置づけ、役割や異なる視点からの異な

る気持ちや考えを確認して行くという形で、より柔軟な、より複雑な、そして楽しい遊びへとつなげていきたい。

引用文献

- Bruner, J. S. (1983) *Child's talk*. Oxford University Press. (寺田晃・本郷一夫訳, 1988, 乳幼児の話しことば 新曜社)
- 伊藤良子 (1993) 発達障害児における遊びの発達の意義 特殊教育研究施設報告, 42, 95-105.
- 日下優実子 (1995) 自閉傾向をもつ3歳男児のセラピー過程—他者とのかかわりの基盤づくりの試み— 北海道大学教育学部紀要, 66, 119-129.
- Tager-Flusberg, H. (1989) A psycholinguistic perspective on language development in the autistic child. in G. Dawson (Ed.), *Autism: Nature, Diagnosis, and Treatment*, 92-115. Guilford. (野村東助・清水康夫訳, 1994, 自閉症—その本態, 診断および治療— 日本文化科学社)
- Tager-Flusberg, H. (1994) Dissociations in form and function in the acquisition of language by autistic children. in H. Tager-Flusberg (Ed.), *Constraints on Language Acquisition: Studies of Atypical Children*, 175-195. LEA.
- Ungerer, J. A. (1989) The early development of autistic children: implications for defining primary deficits. in G. Dawson (Ed.), *Autism: Nature, Diagnosis, and Treatment*, 75-91. Guilford. (野村東助・清水康夫訳, 1994, 自閉症—その本態, 診断および治療— 日本文化科学社)

報告 3

ある自閉傾向女兒の対人関係・言語における発達経過

内 田 彰 夫

The Interpersonal and Language Development of Autism
—A Longitudinal Study of a 6-year-old-girl with Autism—

Akio UCHIDA

本報告は、昨年の報告（内田，1995）の続編である。自閉傾向女兒Mは幼稚園を卒業し、小学校普通学級に入学した。この1年においてMの対人面の問題はさらに改善に向かい、言語発達にも目覚ましいものがあった。

I. 事 例 概 要

Mは5才時に「自閉症」「精神遅滞」と診断された女兒である。保健所の精神発育相談を経て、1992年1月（3才2カ月時）から当相談において週1回1時間のセラピーを開始し、1995年9月現在まで142回のセラピーを行ってきた。1994年9月までの経過については、内田（1995）で既に報告した。今回はそれ以降のMの発達経過について報告する。

I. 1 生育歴

1988年11月生まれ的女兒。両親と父方祖父母、4才違いの妹、そして6才違いの弟との7人家族である。満期産で胎生期出生時に問題はなく、一人歩きが1才4カ月と育児書による標準より遅かったことに母親は最初の心配を抱いた。1才半頃から「呼びかけても振り返らない」。モノが落ちる音には振り向くことから、耳が聞こえないわけではなかった。1才半頃に「ママ」という発声はあったが、その後3才過ぎまで有意味語の出現はなく、喃語等も認められなかった。要求表現は泣いて大声を出すだけで、母親にも何を要求しているのか理解できなかった。指さしも認められず、前言語期からのコミュニケーション発達の遅れが認められた。決まった人以外には慣れず、近づこうとしない。いつも一人で遊びたい様子で、母親と一緒に遊ぼうと手を出しても、その手を払いのける。身体接触を嫌って抱っこを嫌がる。こうした関わりのとりにくさがあった。

はいはいの頃から落ちつきなく、家中の引き出しの中身を全部出してしまうたりする。出生後退院して間もなくの頃から夜泣きが始まり、なかなか寝つかず、寝ついてもすぐ目を覚ましてしまうという睡眠障害が長く続き、最もひどい時期には、朝まで母親が抱いていなければならないこともあった。寒い時期にプールに入りたがって、水の中で楽しそうにしているなど、感覚面の異常も認められた。偏食や、風呂・トイレを嫌がるなどの、日常生活面での問題も多く見られる子どもであった。

I. 2 セラピー開始（3才2カ月）から'94年9月（5才11カ月） —内田（1995）より

他者の働きかけに対して、拒否あるいは無視で答えることが多いMであったが、Mの一人遊び

にセラピストが一貫した声かけを続ける中で、セラピストの反応への期待が生じ、他者の介入への拒否という壁に隙間が見えてきた。家庭での日常生活においていくらか先読み可能になり、「落ちついて活発」になってきた。その中で発声が増加し、要求・拒否の表現として発話も用いるようになってきた。

新しいセラピスト（筆者）に変わった時点（4才4カ月）で、これまでのセラピストとの間で確立した遊びのパターンが崩され、セラピストへの抵抗が認められたが、やがて新しいセラピストとの間でも楽しめるようになる。そして突然奇異な言葉かけを他者に向け、一貫した反応を楽しむという一方的なものであったが、積極的に他者と関わろうとする行動が出てきた。家族、特に母親の模倣を通して、気まぐれながらお手伝いをするようになってきた。この時期Mの言語発達促進を意図して導入した絵カード課題の反復を通して、referential lookingが出現し、日常生活で使用するモノの名詞語彙をいくつか獲得した。そして日常生活の中でそれらのモノを命名しては家族の確認を楽しむ行動が増加した。ものの命名という遊びの中で、他者の注意を引きつけ、同じ対象に注意を共有しようとする行動が増えてきた。

幼稚園障害児クラス入園を機に、早寝早起きといった生活リズムの安定が得られた。お弁当を通して偏食の軽減があった。幼稚園では他の園児の世話を焼くなどし、幼稚園の生活のリズムに慣れてくると、先生から役目を与えられてそれをこなし、また日々の行事の中で、次に何が必要かが予測可能になり、先回りした準備が可能になった。家庭でも妹の世話をするなど良い子の行動が増加した。先生や母親のいつもの行動の模倣による、役割交代として獲得したものであると考えられた。また同年代の子どもがいる近所のうちに遊びに行くなどして、対人世界の広がりが出てきた。名詞語彙がコンスタントに増加し、要求表現など有効な情報伝達として使用することが増えた。「ごはんできたよ」「おとーたんおでかけ」など、複数の語を構成した文の使用の兆しが出てきた。

以上に述べたMの発達において、同じパターンの繰り返しによって先読み可能な場面が保証されることにより、その場面内においてMの安定と積極的な参加が得られ、知識の獲得が促進されたと考えられた。

Ⅱ '95年10月以降のM

この1年でMは小学校普通学級入学という一つの契機を迎えた。母親の妊娠・出産により当相談への来室困難となり、この1年は筆者による週1回の家庭訪問のみとなっている。セラピスト（筆者）とM、そしてビデオ係、母親がセラピー時に同室する基本メンバーであり、その他にMの妹、父方祖母が同室することが多い。セラピー1時間のうち、前半30分は「お勉強」、後半30分は「遊び」という構成で行っている。

Ⅱ. 1 対人関係面の発達

積極的な他者への働きかけが増えている。「遊び」の時間、これまではMの人形を使った一人遊びに、セラピストが声かけ等をするという状況が主であった。それは端から見ていると一緒に遊んでいるようには見えないものであった。今年に入ってから人形遊びが減り、セラピストらへの働きかけが増え、お絵かきや散歩などでセラピストとの関わりを好むようになっている。冬休み前からセラピストやビデオ係を「おにいちゃん」「おねえちゃん」と呼ぶようになり、そうした呼称で頻繁に呼びかけるようになった。こうした「呼称」の使用は、働きかけの対象を明確に

し、相手の注意を引きつける上で効果的である。5月に入ってから、「お勉強」終了後、外に散歩に出かけることが増えた。散歩では「おにいちゃん、こっちいこう」と誘う。7月には「あとぼいこ（あそびにいこう）」とMから散歩に誘うようになった。このように他者への積極的な働きかけが、一時期Mに見られた奇異な言葉かけではなく、社会的に認められる方法で行われるようになっていく。また痛そうにしている人に対して、「だいじょうぶ」と声をかけるなど、相手の状態を察した働きかけを行うようになった。一方「お勉強」の時間に「テレビ、いい」と聞いては、セラピストが「テレビは後で」と制するのを喜んで何度も繰り返すくせに、「お勉強」が終わってセラピストが「テレビいいよ」と言うと、「いらない」と言う。こうした家族やセラピストから「ダメ」と言われることをわざとやっては、同じ反応を楽しむのをしつこいぐらいに繰り返すといった、未熟な関係の取り方も残っている。他者への関心として評価する一方で、こうした他者へのアプローチが、決して社会的に好ましいものではなく、他者との関係を続ける上で効果的なやり方ではないことは、Mの年齢から見て、押さえなければならない。他者との間に関わりを持とうとする上での、Mの行うことのできる「関わり方」のパターンの少なさ、関わりのきっかけ作りの「持ち札」の少なさ、という問題として考えていく。

次の「言語発達」の項で述べるように、Mは冬休みに入ってからよくしゃべるようになったが、それは発声の中に占める意味不明のジャーゴンの割合が減少したという側面も持つ。ジャーゴンは一人遊びの独り言の中で見られることが多く、そうした一人遊びが減少し、他者に向けた発話の頻度が上がったことが、「よくしゃべるようになった」と感じる背景としてあることは重要である。こうした奇異ではない形で他者への働きかけが増加してくると、以前Mに感じた「関わりのとりにくさ」、自閉性が著しく減じたという印象を受ける。

’95年10/4のエピソードである。第（9カ月）のおむつ替えの際に、弟にバタバタ動かれて困った母親に、「Mちゃん、□□君（弟の名前）にイナイイナイバーしてあげて」と言われたMは、普段からよくやっているらしく、当たり前のようにイナイイナイバーを始めた。まずは自分の顔を隠してはかけ声と共に顔を出すのを2、3回やった後、今度は布団の陰に隠れてはまた顔を出すといったバージョンへ。そのタイミングを早くしたり遅くしたりと、弟の笑いと関心を得るという目的のもとに、巧みにバリエーションを変えては行い、弟の注目と笑いを取るのに成功していた。そしておむつを替え終わった弟と向かい合って、弟が笑うと自分もおかしうてしょうがないというように高笑いし、それを見てまた弟が笑い、それを見てまたMが笑いというやりとりをしばらく続けた。M自身は弟と同じ年頃の時に、Mが弟との間で行ったようなやりとりを他の大人との間に持つことはかなり困難だったはずである。こうしたやりとりは、相手の関心と笑いを引き続けるという動機、そしてそれを維持するためのお互いの調整が前提となる。Mのやり方が単に決まったやり方を繰り返すだけといった単調なものであれば、弟の関心を引き続けるのは無理なはずである。弟の関心を引き続けるための微妙な調整にMは成功している。

Ⅱ. 2 言語の発達

この1年で発達がめざましいものとして、言語面の発達がある。

’94年9月時点、Mには名詞語彙の増加とそれを要求表現に用いるなどした適切な使用が認められるようになり、「あった」「ない」「おんなじ」などの関係語の獲得があった。また「ごはんできたよ」と家族に食事を知らせたり、「おとーたんおでかけ（お父さん、お出かけ）」と父親の外出の確認を行ったりと、二語文の使用が認められ始めていた。しかしこの時期の二語文は、決ま

り文句であって、単語を自分で組み合わせているのではなく、「長い一語文」と言った方が良くであろう。またこの時期は、発声が多いがジャーゴンが多くの割合を占めている状態であった。

「幼稚園の冬休み（セラピーも休み）に入ってから、Mがよくしゃべるようになった」と、冬休み明けの第一回目のセラピーで母親が話してくれた。母親から聞いた冬休みのエピソードをいくつか記す。

- ・「おとうたん、がんばれ」。食事の時父親の味噌汁が残っているのを見ての発話。幼稚園でお弁当を食べるのに時間がかかって、M自身が、先生や園児らから「Mちゃん、がんばれ」と声援されているらしい。妹が歯科検診でフッ素を塗ってもらうのに立ち会った時には「〇〇ちゃん（妹の名前）がんばれ」と小声でつぶやいた。
- ・「……（人名）の、ないよ」。食事の準備で、誰かの茶碗がまだ出ていないのを母親に教えてくれた。

冬休み明けのセラピー第1回目のMの発話をいくつか紹介する。

- ・算数課題において使用した10色のコマの1色1色を指さして、オレンジ色のコマには「これは、かーき（柿）」、紫色のコマには「これは、ブドー（ぶどう）」と言った。セラピストが水色のコマを指さして「これは？」と聞くと、「んーとー、んーとー」としばらく考えた後、テレビのところへ行行って「テレビちょうだい」と言った。
- ・「〇〇ごめんは？」。妹がMの足を踏んでしまったのに対しての発話。お姉ちゃんらしく優しく話しかけていた。
- ・「テレビみてます」。「テレビ見ちゃうぞ」と言いたかったのであろう。「お勉強の時間」には必ずテレビを消すことにしていて、それはMも既に納得済みである。しかし必ず何度かテレビのリモコンでテレビをつけるしぐさをしては、セラピストの制止を楽しんでいた。いつもはMの笑い声などでそれと気付くのだが、今回はことばでセラピストの注意を引いた。

この時期のMの2語発話は、明らかにMが自身で単語を組み合わせた、M自身の言葉であり、本格的な多語文への発達を表す発話である。「……がんばれ」「……ごめんは」は、幼稚園の先生や母親の言い回しをベースに、人名を組み替えて使用しているのがわかる。Mの発話は、そのイントネーションや声色などから、誰が使っていたことばか分かることが少なくない。Mの発話は、ある状況での誰かの一貫した言い方を、「こういうときはこの言い方」というように文脈ごと覚えるという方法で、獲得しているものと思われる。「テレビみてます」は、決して日本語として正しい表現ではないが、自分の言いたいことを伝えるべく、ボキャブラリーの中からひねり出して生み出した文のようだ。

筆者の印象としても、Mは冬休みを境によくしゃべるようになっていた。発声そのものはそれまでの時期でも多かったが、ジャーゴンの占める割合が著しく減少した。先の「対人関係」の節で述べたように、「よくしゃべるようになった」側面として、他者に向けた発話が増えたことがある。自分の意に沿わないことを周囲が強いた時に泣いて抵抗する時にも、以前は何を言っているのかわからないジャーゴンを発することが多かったが、例えば「おべんきょうしたくないもん」と発話を用いるようになっていた。そしてMは、'95年9月現在までに多語文を操るようになっていく。

- ・「ガム、おかわり」。父親からガムをもらい、しばらくしてから発話。（2/10）
- ・「テレビちょうだい」「おにいちゃん、テレビ、いい？」。「お勉強」中のふざけでの発話。（3/29）

- ・「おにいちゃん、コーヒーだよ。コーヒーたべる？」（4/25）。ある時絵本読みを終えて、セラピストが「今日はおしまい」と片づけを始めた時の発話。セラピー終了後、コーヒーとおやつをごちそうになるのが常であった。5/19には同じ場面で、「おにいちゃんコーヒーのむ？、ママ、コーヒーちょうだい」。
- ・「いけない、おにいちゃん、すーわった」。Mが人形遊びをしている時にセラピストが散歩に誘ったのに対して。人形遊びにつき合え、と言いたかったのだろう。（5/10）
- ・「うまいこう」。散歩中の発話。近所に馬場があって、そこに行こうと言う。（6/9）
- ・「あーぼーどー（あーそーぼー）。おにいちゃん、あぼといこう。」「お勉強」終了後、遊びに行こうと言って、Mから散歩に誘う。（7/5）
- ・「いけない。きょうは、あめ、だ」。雨の時折ばらつく曇りの日、セラピストが散歩に誘っても、「いけない」という。しばらくして2度目に誘ったときの答え。（9/29）
- ・勉強を嫌がって、「おべんきょういやだもん」。（9/22）

3語を組み合わせた文をも使用するようになってきた。Mの多語文において目立つのは、対象となる相手の呼称との組み合わせである。12月にセラピストのことを「おにいちゃん」、ビデオ係を「おねえちゃん」と呼びぶようになり、5月にビデオ係が新しいお姉さんになると、「じだちゃん（ちかちゃん）」とすぐ名前を覚えて、呼びかけるようになった。こうした呼称の使用頻度が上がって、対象が明確になった。同時に相手の注意を引きつける点でも効果的であることはMの対人関係における積極性として注目したい。

動詞の獲得と使用が認められる。「コーヒー」を「たべる」と言ってしまうなど、過大般化による誤りも認められるが、「たべる、じゃなくて、のむ、でしょ」という修正をかけていくことによって、正しい使用を身につけるようになっていく。またこうしてMが発話することによって、文脈との整合性から「食べる」「飲む」といった概念についてのチェックが可能になる。

多語文の使用や名詞以外の語彙の使用と平行して、Mの発話によって得られる情報量が上がった点も重要である。冬休みの時期から「Mちゃんの」など、所有の表現が表れた。また先に紹介した「きょうは、あめ、だ」は、自分が散歩に行かないとする理由を我々に教えてくれている。

また「んーと」や「だよ」「もん」など、子どもらしい言葉遣いを使用するようになった点が興味深い。同年代の子ども達とのつきあいの中で獲得したものであろう。最近子ども達の間で、アニメ「クレヨンしんちゃん」の主人公の独特な話し方を真似するのがはやっているが、Mにもその行動は認められ、同年代の子ども文化を吸収しているのがわかる。

あと特筆すべき点として、Mが最近自分のことを「あたし」「ぼく」と呼ぶようになったという母親の報告がある。自閉症の子どもの場合、こうした人称代名詞の使用に困難があるとされている。未だ筆者自身はMの自称の使用を確認していないが、「あたし」と「ぼく」を混同しているという点以外で、奇妙な使用はしていないとのことである。

Mは4才頃から大人の言葉かけの即時模倣をよくするようになり、例えばMの要求表現に対して、「取って」と大人がプロンプトすると「トッテ」とMが即時模倣するなど、この模倣によって一時期の語彙獲得が支えられた。しかしその一方で、即時模倣を求めてはいない問いかけの中でも、そのまま大人のいったことを繰り返してしまうことがあった。先の即時模倣と区別するために「おうむ返し」と呼ぶことにする。Mの語彙が増加し、それを自分の要求表現等に使用できるようになっても、Mはおうむ返しを行い、こちらが必要なMの答えが得られないことが多かった。「たべる？」に対して「たべる」とオウム返ししたくせに、実際そのものを用意しようとしてい

ると「いない」と言われたりすると、人をからかってるのではないかとさえ思えてしまう。それが「食べる」の後「たべる」と答えてすぐあわてて「いない」というようになり、最近はいらないときはすぐに「いない」と言うようになってきた。先に記した「手洗った?」「あらってない」において、Mの「あらってない」という答えに、我々セラピストがいくらか驚いたのも、オウム返しをどこかで予想しているところがあったからである。他者の働きかけにおける「ことば」そのものの意味の理解が高まった結果であろう。しかし何を問われているのか明確にわかっていない場合には、おうむ返しで答えることが未だ見受けられる。また未だ話しかけてもまるで聞かえていないかのように応答が認められないという、「反応性の鈍さ」はあるが、「あらってない」という応答は、反応性の向上としても受け取れるのではないだろうか。

構音上の誤り、不明瞭さは未だ根強く残っている。一時期Mが好んだ遊びとして、Mが言うアニメキャラクター名をセラピストが書いてみせるというものがあった。「どらえもん」「サザエさん」「ちびまるこちゃん」などはわかりやすいが、「たたたつん(かざまくん)」「イタドトア(ぶたゴリラ)」などは、その前にMが言ったキャラクターと同じアニメに出てくる登場人物から推測しないと理解困難である。'95年9月に、「バット」の絵を見て「これ?」と聞くので「バット」と教えてあげると、「バッポ」と即時模倣した後、しばらくして得意げに「バット」のカードを指して「ばってー」と言ったりする。音韻情報の取り込み、保持の点での困難が認められ、これがMの言語発達の足かせの一つとなっている可能性がある。

Ⅱ. 4 学習面について ―セラピーにおける取り組み―

Mの学校での適応をサポートする意味も含めて、セラピーでは30分の「お勉強」時間をもっている。「お勉強」の中で取り組んでいる課題の一つとして「絵本読み」があり、教材として「さる・る・る・る(五味太郎作)」を使用している。平仮名1文字1文字からその集合である単語、そして文の意味を読みとれることが目的である。最初セラピストが読み聞かせを行っても、Mは自分勝手に一人遊びをして、いわゆる「絵本を聞く態度」はとらない。しかしこちらを気にする様子は見せるので、こちらはMがちゃんと聞いているつもりで読むのを続ける。そうして3回目にはオチの部分でニヤッと笑うようになり、その後積極的に絵本を聞く姿勢を取るようになる。次にどうなるのかが分かって、それが面白くてしょうがないという風である。このように繰り返しがMを課題に積極的に取り組ませるのには必要となる。やがてMがセラピストとの役割交代で、自分が朗読する役を始める。しかし全部「さる・ひる」と同じセリフで読み続けていく。文字に注意して読まない。現在はセラピストが1文字1文字を指さして注意を促している。そうすると、50音の1文字1文字は読めるはずのMが、読めなくなる。別の課題で、平仮名单語カードを読んで、実物に貼るという課題を行うと、「でんわ」を「でんち」と読んでしまい、「わ」に注意を促してもなかなか修正は効かない。自分の名前などのいくつかの単語は読み書きできるものの、単語全体の視覚的なパターンとしての獲得であるようで、そのパターンからの「読み」「意味」の推測が優先して平仮名1文字1文字による修正は効きにくい。

算数は、既に学校の授業では全く分からない状態になっているようだ。数字カードを見て適切な数のリングを棒に差す課題を行うと、10まで正しく行えるMに対して、「6」の数字に対応して6個のリングを差した後、リングを抜かないで、数字を「8」に変えると、リングを2個だけ足して正解をとれるにも関わらず、「○+△=」の足し算はできない。足すと10になる足し算を、実物のブロックで確かめながら行う課題を続けると、一発で答えが出せるようになったが、他の足

し算では全て同じ答えで答えるなどしてしまう。同じ課題を続ける中で、全体のパターンとして一つの問題が解けるようになるが、その問題の背景となるルール、原理の獲得が伴っていないようだ。算数への取り組みについては、Mがどこでつますしているのかの確定にはいたっておらず、一時「もうできない」と強い勉強不信に陥ったために、課題で使う材料から全てチェンジするなど、一貫したフォーマットでの課題の継続はなされていない。

7月に、セラピストが勉強の準備を始めただけで、「おべんきょうしない」「もうできない」といって、頭から拒否する時期があり、勉強への無能力感と不信感を持ち始めている。Mのつまづきを探しつつ、課題において出来る経験を積む中で、勉強はつまらなくないということを取り戻させ、ちょっと困難な課題に対しても取り組もうとする意欲を養うことが必要である。

Ⅲ ま と め

この1年間で、Mの対人関係面、言語面での大きな発達が認められた。前言語期から、他者と視線が合いづらいといった、コミュニケーション発達の基盤となる行動の欠如が見られ、要求表現等に比べて、他者の注意を引いて同じ対象への注意を共有しようとする行動（指さしや referential looking）の出現の遅れが認められたMである。コミュニケーションの語用論的側面に問題が認められていた。これは近年の自閉症研究において指摘される点である。単語が出始めた頃も、突然「おいしい」と言って相手からの反応を伺うような、奇異な形での積極的な他者への働きかけであったが、現在は文脈上適切な、社会的に一般的な発話で他者への積極的な働きかけを行えるようになってきた。こうした発達の背景には、奇異なあるいは未熟なMの発話に対して、母親を中心とした家族、そしてセラピストらが、状況の許す限りその働きかけに対して一貫した応答（Mが喜ぶことがわかっている応答）つきあうといったやりとりを重ねる中で、コミュニケーションそのものへの動機づけが高まったことが一つ考えられる。そして、正しい形への強制的な矯正はせず、社会的に通用する形での正しいモデルを提示するという方法で対処した。もう一つは、家庭での生活における毎日繰り返される状況での母親の一貫した発話を、文脈もひっくり返してMが獲得するという方法を探っているということである。毎日繰り返される状況における一貫した発話という意味では、幼稚園や学校での先生や子供達の発話はMにとって獲得しやすく、効果的であった。それが幼稚園時代の言語発達の大きな進展をもたらしたのであろう。こうしたルーチン化した状況における発話のまる覚え方式は、健常児においても認められるものであるが、Mの場合、獲得するまでにより多くの時間がかかる可能性があることを考えると、獲得できる言語には限界が出てくる。そういう意味で、次の段階のことばを使う場面を日常生活に意図的に取り入れる配慮が必要になってくる。

小学校普通学級入学に関しては、ストレスは感じながらも、給食の時担任の食事の準備を毎日積極的に行うなど、たくましく自分の力を発揮する場面を確保している。ストレスが勝ちすぎて、普通学級でのメリットがなくなっていないかどうかを、常に見守っていく必要がある。

引 用 文 献

内田彰夫（1995）「自閉傾向女兒の対人関係の問題への介入」、北海道大学教育学部紀要、第66号 P P 130-