



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	障害児療育相談業務報告（その4）
Author(s)	古塚, 孝; 葛西, 康子; 斉藤, 真善 他
Citation	北海道大學教育學部紀要, 76, 45-104
Issue Date	1998-06
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29571
Type	departmental bulletin paper
File Information	76_P45-104.pdf



障害児療育相談業務報告（その4）

古 塚 孝・葛 西 康 子・斉 藤 真 善・本 間 尚 史
松 居 美樹子・城 谷 ゆかり・陳 省 仁・諸 富 隆

Searching for Effective Counselling Program for Parents and Children with Developmental Disorders Part 4 (1997)

事 業 報 告

昭和54年度に乳幼児発達臨床センターの発足以来、学習障害児の療育が主要な関心であった。学習障害児の情報処理メカニズムを神経心理学的に追求し、その研究成果から療育の方法が見えてこないか？ というのが私たちの見通しであった。

療育的には、症状が見つかったら、症状を軽減させる為の努力を学習障害児と共に楽天的にやることしか道は無かった。昭和55年頃、ある小学校の先生が読み書き障害の女兒の相談に来られた。彼女は鏡映文字を書き、〈前へならえ〉をさせると後ろに2、3歩下がる、拗音、撥音等の部分をいくら教えても学習できなかった。私たちは学習障害、ゲルストマン症候群と診断ができただけであった。何故、鏡映文字を書くのか？、なぜ左右が分からなくなるのか？、そして前後も分からなくなるまでになるのか？ 清音はきちんとかけるのに何故、拗音、撥音は書けないのか？ 等々分からないことばかりであった。結局、検査ばかりして症状の軽減はなしえず終わった。

平成2年度になって、北海道大学医療技術短期大学部の八田氏が広島大学に移られる時に、8人の学習障害児（小学生）の療育をこちらで行なうことになり、土曜日午後に療育を行なうことになった。八田氏は北大病院で作業療法士として感覚統合療法を施行されていたが、我々は、認知・知覚障害児には認知・知覚訓練を、不器用な子どもには今一番頑張りたい運動課題を、読み・書き障害児には、読みと書きの課題を、算数障害には算数課題を行なうことにした。この試みは学生・院生諸君の臨床経験を積むために企画したものであり、一人の学習障害児に一人の学生が責任を持って対応するものであり、午前中はゼミ形式で各種の論文・本を読み、療育終了後、何がなされたか、こどもの反応はどうであったかをスーパーバイズ形式で行なう。どんな課題を出したか？、子どもの対応はどうであったか？、そのとき子どもは何を心の中で考えているのか？ 推論に基づいて行動してみて子どもの反応を見たらどうだったか？などを検討した。

そんな中で、療育的視点で見たときに有効だった例を次にあげる。

例1. 少女A, 小学校1年の時から、絵を描く時に頭部の輪郭を描いてすぐに「描けない」というて止めてしまう。目を一度も描いたことがない」という内容の相談であった。母親に聞いてみると事実で、少女は頭部を描き、髪を描き、首を描くところでもいつも投げ出してしまうとのことであった。母親は絵が好きで、一貫して娘に絵を描くことをしつこく要求してきたし、練習させようとしてきた。私たちは珍しい症例であると考え、知覚レベルの検査から始めた。しかし、実は、急速に解決してしまった。対応策は、グラフ用紙の様な基盤の目が描かれている画用紙に絵を描かせることであった。本人は全身像を描こうとして頭部を描いただけで失敗したと思い、放棄し

ていただけであった。頭部はこの付近にこのぐらいの大きさに描くと全身像が描けることを理解しただけで描けるようになったのである。この時、母親が側で黙ってみているだけにすることが大事である。少女は感動し、その後1週間毎日絵を描いていた。

例2. 小学2年生男子、小さいときから絵本を読むのが嫌いであったが母親の努力で読めるようになっていた。1年生の時は優等生で、とりわけ、算数が得意だった。2年生になって急速に算数の成績が落ちた。とりわけ、応用問題で間違えることが多くなった。医師が読み障害を疑い、来所した。この場合もこの小学生は読み障害ではなく、算数の問題の答えを出す方略が間違っていただけであった。1年生の時は、算数試験問題は、問題1は計算問題で、それが加算であれば、問題2の応用問題も加算問題であり、問題1が減算課題であれば、応用問題も減算課題であると少年は考えた。この方略で2年生の算数問題では、問題一が加算問題でも応用問題は減算、または、かけ算であったりわり算であったりする。それで彼の方略は、加算・減算のときは確率1/2、四則演算になれば、確率1/4しか正解を導けないことになった。それゆえ、相談は本人に、あなたの方略はもう通じないので、面倒でもちゃんと問題を読んで、加算か減算かを決定してから解きなさいというアドバイスで終了になった（もっとも、これが分かるのに週1回1年間セラピーをおこなった）。

上記の様な失敗を重ねながら徐々に、我々は学習障害の療育について何か確信と言えるものを掴んだのである。すなわち、彼らは苦手意識の故に、学習障害の症状と言える認知課題の反復練習を行なってきたていないのである。そして、2、3年も繰り返せば、症状は取れるという確信を得たのである。

例えば、1年目の卒業生Kは（土曜ゼミ・療育は小学校を卒業すると卒業になる規定）土曜ゼミの卒業式挨拶で、「僕は縄跳びを一年やりました。はじめはイヤでしたが、1年も繰り返すとできるようになることが分かりました。挑戦し続けることが大事だとおもいます」と答辞をしてくれました。彼は学校の成績は良いが、体育は2であり、粗大運動で不器用さが目立つので学習障害（不器用）と診断され、北大病院での感覚統合療法を含めると4年間訓練を受けていたのである。最後の1年で、縄跳びだけをやり続けることで、彼は、あや飛び、2回飛びまでマスターできたのである。すなわち、上記の失敗例を含めて、楽観的に苦手の課題に取り組む続けることを我々が補助し続けることが肝要なのである。

さて、今回の報告は、学習障害児特集である。白崎、川崎両氏は、卒業論文でM君のことを取り上げた。土曜日の療育と週1回の家庭教師で、彼に個別に教育して、その苦労をまとめたものである。

佐々木氏の担当であるKちゃんは、非言語的コミュニケーション障害と診断された。彼女のこの能力障害の故か、非常に攻撃的であり、愛が伝わりにくい子どもであった。母親も我々もとまどったが、1年で飛躍的に改善された。

斉藤氏の担当のAちゃんは、右側脳室後角（角回を含む）が石灰化した脳損傷児である。右半球損傷に関わらず、読み、書き障害が顕著な例である。斉藤氏はCrowding effectでこの症状を説明し、問題を彼女の文字の読みと音素理解の関係、単語、非単語読みなどを検討し、読み書き障害に対する独自の個別教育プログラムを提案している。

我々の土曜ゼミも成熟期に入ったとの感慨を抱かざるを得ない。（文責者、古塚）

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稚園園長）

城谷ゆかり（同 幼稚園副園長）

発達障害サブグループ

松井美樹子（教育学研究科修士２年）

村上 千佳（同 修士２年）

本間 尚史（同 修士１年）

福田 明香（教育学部学生）

遠藤 純子（同）

小蕎 祐子（同）

学習障害サブグループ

岡部 善也（教育学研究科博士１年）

斉藤 真善（責任者，教育学研究科修士１年）

劉 愛琴（教育学部研究生）

佐々木 綾（教育学部学生）

藤本麻里子（同）

伊藤 文枝（同）

向井 一弘（同）

尾田 紀子（同）

岡野 直美（同）

川島 るい（同）

今井 瑠香（同）

大友かおり（同）

柿木由理子（小樽市役所）

相原 未央（札幌市児童相談所）

事例報告 1

単語をランダムに話す学習障害児の
言語処理システムの分析

白 崎 真紀子・川 崎 史・古 塚 孝

The Analysis of language processing system of the child with learning
disability who speaks words in a random sequence

Makiko SHIRASAKI, Fumito KAWASAKI & Takashi FURUTSUKA

1. は じ め に

聴覚提示された文章は、音声から音素集合へ、音素集合から単語へ、単語集合から句・節へと変換され、最後に文章に対応する意味的命題（多くは言語表象、稀に視覚表象）が作られて初めて理解され得る。すなわち音声→音素変換、音素集合→単語変換、単語集合→句・節変換、句・節集合→文・命題変換の処理段階を経て文は了解される。

各処理段階は各々、音素辞書、単語辞書、文法辞書、意味辞書を持ち、入力に対応する各段階の変換コードが各辞書の項目とマッチングされ、マッチした項目は次の段階の処理の入力コードとして一時記憶（スタック）に貯蔵される。音声入力が文字入力と異なるのはその処理が急速でなければならない点である。それゆえ、ある段階での処理途中でも次の処理段階を並行的に作動せざるを得ない（Berwick & Weinberg, 1983）。マッチングできなかった場合など、処理が中断されたコード（音声、音韻、単語、句・節）は、その前の段階のコードが、生のままにスタックに保持され、より上位段階の処理が終了するまで待つことになる。それゆえ、処理を中断した保持項目が多ければ多いほど次の段階の処理の為にスタックの容量は少なからざるを得なくなり、処理効率は落ちることになる（Martin, 1990）。作業記憶モデルを提起したBaddleyはこの様に機能するスタックを「構音ループ」と名づけた。しかし、音韻コードを用いる「構音ループ」のみで、全ての段階の情報を保持できるとは考え難い。だとすれば、文章処理の各段階に各々独立したスタックが存在するのであろうか？、それとも、各段階で生成された情報コードは、質が相違するにもかかわらず、Baddleyの提起した作業記憶のような共有スタックに異質なコードが異質なままに一時的に保持されるのだろうか？、それとも各段階にそのコードの質に特定のスタックが存在するのであろうか？ この様な問題を初めとして文章処理メカニズムには多くの問題が存在する。障害児を対象にした文章処理メカニズムの追求は、健常児を対象にした場合と違い、これまで自動化し、隠蔽されてきたサブプロセスを露呈させるが故に意味あるものとなる。

Figure 1. に文章処理モデルを示す。

私たちは学習障害児 M への 3 年間の指導から、文の理解の際に多段階情報コードを保持するスタックは共有作業記憶として一種のみ存在し、質の違う要素・コードを無差別に保持することが可能な特性を持っていると仮説する。それゆえ、初期段階でスタックを多く使えば、次の段階の処理のための作業記憶の容量が少なくなり、相互に干渉しあうと仮説し検討する。M の話し

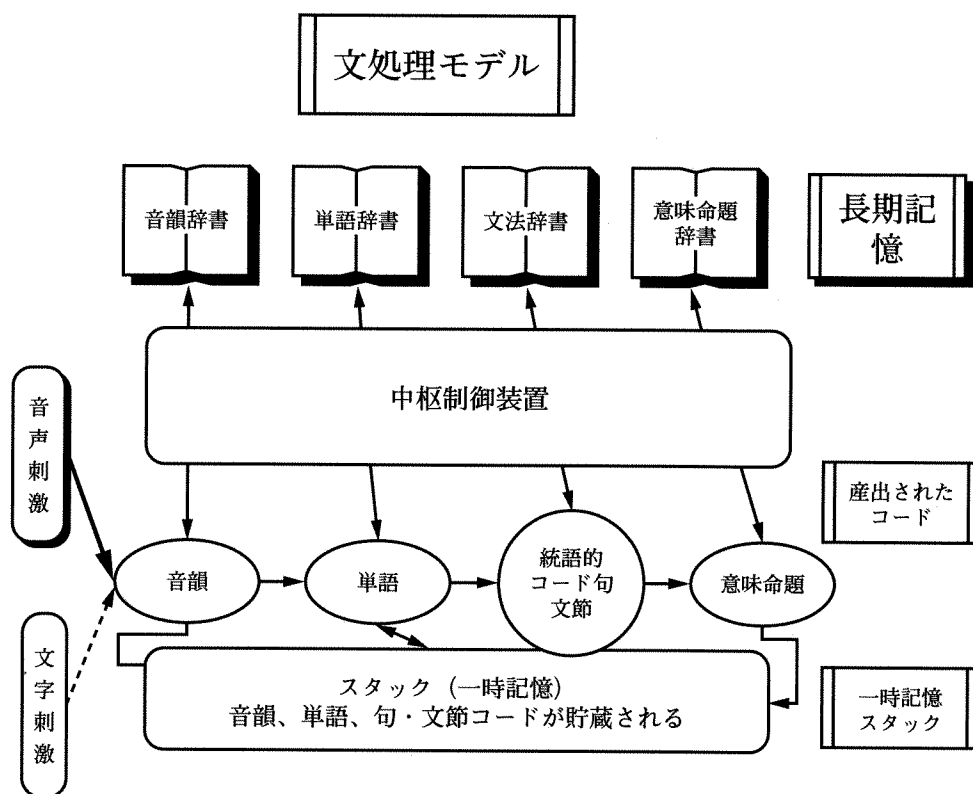


Figure 1. 乳幼児期は音声刺激に対する処理システムができあがる。その後、文字刺激にも対応できる様に改訂される。発達的に見ると、乳幼児は音韻を獲得し、音韻辞書を作り上げ、その後単語を理解し、表現できるようになり、次に文章を理解し表現する。処理システムは音韻段階と直接的に意味とつながる発達段階、単語段階では「音韻→単語→意味」、統語処理段階では「音韻→単語→句・節→意味」の順にコード交換される。3歳になるとシステムとして音声刺激に対する文処理システムができあがる。そして、文字刺激にも対応できるように改訂が後になされる。両刺激に対応できるように並行的に発達する方がこのシステムは一般性が高い。

方は独特で、名詞、動詞の原型を主とする単語をランダムに一個ずつ話し、格助詞、動詞の語尾変化など句・節の体をなさないものであった。こちらの話す文は理解できていると、当初、判断していたが、聞き取れた数個の単語を利用して視覚イメージを意味として合成していたにすぎなかった。即ち、意味命題表象は文章の形式をもっていないか、もしくは、作っていないのではないかと仮説せざるを得なかった。

2. 事例概要

Mは現在15歳の男児で出生時には特に異常はなかった。満3歳で初めて単語を話した。2語文は5歳過ぎであった。その後、ある医療機関で広義のADD（注意欠陥障害）と診断された。6歳3カ月、就学相談では情緒障害として特殊学級を勧められたが、母親はその診断に納得せず、普通学級に就学させた。なぜなら、情緒障害・多動は学校だけで生じたからである。2年生になって先生が替わり、クラスの雰囲気はMの存在を許容するに従って情緒障害と多動は軽減した。

家では、母親の天才的かつ独特の対応のお陰でコミュニケーションは可能であったので、多動・パニックは生じていなかった。学校では算数と体育以外の授業についてはいけなかった。

セラピー開始時(1994年11月～)、Mの会話は助詞をほとんど使わず電文体的で、単語をランダムに並べる話し方であった。例をあげると、「あね、歯医者さん、Mね、お母さんね、M、いこ、歯医者さん、いこ、Hさーん、キーキー治った!」(この意味は「僕はお母さんと歯医者さんに行った。医者Hさんがドリルで虫歯をキーキーと削ってくれた。それで今は虫歯は治ったんだよ」である)。(1)

こちらの伝達したい用件は、単語だけで伝えた方が文章を話すよりもよく理解できた。単語は3つ以内だと理解できた。ちなみに数字と単語の聴覚記憶スパンは3個であった。また、Mは名詞に付属語(助詞など)がついたり、語尾変化した動詞だと既知であっても同定できなかった。動詞も句・文節も名詞とみなしていた。理解できない質問には最後の1～2文節を抑揚を下げてオウム返しの返答をした。オウム返しもできない場合には、単語のみを2、3個引き出し、それらをランダムな順序で話した。Mは「文は文法規則を持つ」ということを理解できず、文とは単語の羅列であると考えていたと思われる。

Mが良く知っている単語を書いてもらう課題では、促音、撥音、母音などの省略や置き換えなどが生じ、音韻辞書の欠陥と単語辞書の見出し項目の曖昧さを推測させるものであった(こくばー黒板、テストやたーテストやった、しゅくだいー宿題、だくらーラクダ、えせほそー衛星放送、じゃんとしゅくだいやてねーちゃんと宿題やってね)。彼の心内音韻辞書は項目数も少なく、アクセスにも時間を長く必要とする曖昧なものであったといえる。とりわけ、日本語の音韻連鎖に関する規則を不十分にしか獲得できず、正書法を含む単語辞書ではなかった。

音韻処理の問題ばかりでなく、書いた文と読んだ文の乖離に気づかない様子も見られた。たとえば、「(雨)ふってほしいな。」と書かせた時、自分で「ふておしな」としか書けなかったが、それを読むことを教示されると、一字ずつさわって読みながら、「降ってほしいな」と読んでいた。文脈が変化せず意味内容が既に自明な場合には、書かれた文章を読むのではなく、記憶から引き出し合成した(synthesis)と思われる。ところが「おとうさん、おかあさん、せんせい」などの

(1) 現実に挑戦させる気力を

母親は必死に理解しようとして、次の様なストラテジーを考案した。上記の例をあげて説明する。

「あね、歯医者さん、Mね、お母さんね、M、いこ、歯医者さん、いこ、Hさーん、キーキー治った!」、母：「Mと歯医者さんに行ったね。お母さんがMに「歯医者さんに行こう」と言ったね。歯医者さんはHさんと言うのよね。歯医者さんはMの歯をキーキーならして削ったよね。それで、Mの歯は痛くなくなったよね」

このように、推測したり、例文を考えたり、質問をして明確化したり、まるでジェスチャーの回答者の様に母は頑張っていたのである。古塚は母親のこの苦勞と成果に感動しながらも、文章を話すようになる為には、少しづつ手抜きをし、かつ分からないと表明し、Mが自己の弱点に気づくことを目指そうと提案した。また、形容詞・動詞をもっと多用し、語彙を増やすこと、一緒に経験したこと(例えば、昨日デパートに行ったなら、その内容の推測材料を母も数多く持っているのを)を中心に話す内容の複雑化を促進することを提案した。

しかしこのままではMは母の通訳なしには生きていけない。誰にも分かるコミュニケーション技法を身につける必要がある。

日常的言葉は、間違えることはなかった。ここでは少なくとも、彼は自分の発音・構音プログラムに準拠して文字を書いていたと推測するにとどめる。⁽²⁾

週1回2時間の家庭訪問と週1回1時間の大学でのセラピーで、Mの話した言葉を正しい文法構造に直してThと一緒に確認したり、事象・出来事を言葉を添えて説明するなどして意味の共有を目指し、共有された意味を正しく文にすることを反復させた。文法規則を獲得させ、Mが視覚イメージとしてばかりでなく、言語命題としても意味を記憶できる方法を探求しなければならない。

3. 個別教育プログラム

3. 1. 白崎指導の時期 (1994年11月から1996年3月)

Mが単語をランダムに並べて話すのは、聴覚提示文を文法規則に準拠して句・文節に区分けしながら理解するストラテジーを用いることができないこと、そして、話したいこと(意味表象)を文法規則に基づいて文章に構成できないからだと仮説した。Mは、入力時には、既知の単語のみを選択的に聞き記憶する方略をとり、出力時すなわち会話する為の文を構成する際には、記憶した単語(名詞、動詞の区別はできていない)をランダムに出力させる方略をとるのであろう。それ故、個別教育プログラムとしては、正しい構文を繰り返し書く練習をし、文法辞書を形成し、それを入力・出力時に活用することができれば、単語集合から正しい句・節・文を作ることが可能になると考え、3つの練習課題を設定した。

① 絵カードに描かれた状況(命題)を一定の構文の形に当てはめて文を作る。

「が・を・に」の順に3枚の付属語カードを置いて構文の形とし、2枚の名詞カード・動詞カードを付属語カードの間に入れて、絵カードに合う文を作る課題を設定した。この方法は意味命題を絵で視覚的に保持させ、文法分析を行うリソースを確保するためである。

② ランダムに並べた数枚の単語カードを状況に合うように並べ替えて文を完成させる。

文字で書かれた名詞カード2枚を視覚的に提示し、それに、付属語カード(「が・を・に」)3枚を加えて文章を作る課題を設定した。すなわち、名詞カード2枚を主語と目的語に分けること

(2) 読み・書き・構音障害と心内辞書について

初語が遅く、語彙の伸びが悪い子どもは、親も周囲も単純な文法規則の文で会話する傾向がある。また、文字を教えられる機会を剝奪されることが多い。小学入学後も引き続き、聴覚入力のみで音韻辞書・単語辞書を作ってきた子ども達は、濁音、促音、拗音などの省略、付加、置き換えや、新奇単語を既知単語に読み違えるなど学習障害の症状を示す。何故、年齢が高くなると心内辞書に対する確信度が上昇し辞書の改訂をしないようになるのかは明らかでは無い。けれども、上記の書き間違いは心内音韻辞書・単語辞書に依拠した「書き」であることは確かである。多分、話し言葉は「書き言葉」よりも曖昧度が高くても許容されるものである。それゆえ、子どもが間違った学習をしても修正されないで過ごしてきた事実を示すのみであることを銘記しなければならない。神戸の沖仲士(港の労働者)のメリケン イングリッシュと(Americanをメリケンと発音した方がアメリカ人には良く分かる)同じ症状であり、正書法を3、4歳ころから並行的に教えることで心内音韻・単語辞書の改訂・一般化(視覚・聴覚双方からアクセスできるものにする)を行わねばならない。Mは仮名文字が各々当該する音節と1対1対応すること(文字を逐語読みする)はできたが、1対1からは逸脱する例外(促音、拗音など)をMは許容できなかったものと言える。

に加えて、付属語を選択し、正しい位置に置くことが課題となった。

Mは初め品詞の順序、助詞の役割を理解しておらず「男の子、が、つかまえる、を、とんぼ」と置いた。どんな順序で単語を書いても意味は通じると思っていた。課題を始めて1ヶ月後には、動詞が最後に来ることはわかるようになったが、「ネズミが猫を食べる」のようにあり得ない文を作ってしまう、主語・目的語・助詞という文法的機能は全く理解していなかった。そこで、絵を描いて説明を行い、理解を促した。2ヶ月後には「風船が空を飛ぶ」という文を作り「風船ね、空、とんでっちゃったね。」と言って窓を見る等、文と状況を一致させて理解できた様子を示した。3ヶ月後には「あ、雨」と言って「雨が降ってきた」と言い直したり「ゴジラが死んだ」「たこ星人をやるの」等、会話に助詞を使うようになった。

③ おしゃべりノートで会話をする。

おしゃべりノートは仲良くなるきっかけづくりとして、文字を用いて会話をしようとしたものであった。書くということが文法の間違えている部分を修正したり指摘したりするのに都合が良いという利点もあったからである。読みの場合ばかりでなく書きの場合でも音韻（文字）の誤りは共通していることがMの特徴である。Table 1.にMの読み・書きにおける音韻的誤りを整理した。

Mの話聞いた限りでは、発音が少し曖昧だが、構音障害というほどではないという印象であった。例えば、〈えいせいほうそう→えせほそ〉は、Mが話す「えーせーほーそー」は「衛星放送」に聞こえた。それゆえ、Mが文を書くまでは音韻的誤りは発見できなかった。発音が曖昧であるという印象はあっても、母親をはじめとして周囲も修正する必要性を感じなかったと思われる。

3. 2. 川崎指導の時期（1995年4月から1996年3月まで）

3. 2. 1. 開始の時期（第1回3/10～第4回4/1）

自己紹介カード、絵を描く、切り絵をするなど、遊びに近い形で種々の取り組みを行い、話しかけてくれることを期待したが、Mは受け身的でいつもこちらが話しかけなければならなかった。そこで、「どうぶつたちのおかいもの」（渡辺茂男作、福音館書店）を用いて絵本を読む課題を行った。Mが読み間違ったり、読めないときには教示し、もう1回読み直してもらった。⁽³⁾

① オセロゲーム：勝ち負けが分かる

Mは勝ち負けが分からないので、オセロゲームを継続的に行った。まずジャンケンで先攻後攻を決め、対戦し、終わってからは自分の色のコマを数えどちらが勝利者かを決定した。そして、川崎：「Mの勝ち。先生のー？」で中断し、「～の負け」とMに言わせようとしたり、川崎がうれしそうに「勝ったー！」とか、負けた場合には「負けた！次は勝つぞ」と大げさに悔しいという感情を表したりした。徐々にMは、勝つと「勝ったー！」とガッツポーズをし、負けるとがっくりと肩を落とすなどするようになり、悔しさを示すために日記に負けて悔しいことを書

(3) 指導開始の時のやり取り（3月10日）。「 」は川崎のはなししたもの、〈 〉はM君。

「M君、何が好き？」〈夏休み〉「夏休みになにをする？」〈遊び〉「遊び？ M君プール行く？」〈漢字テスト、がんばった〉〈体育？〉「M君、体育得意なの？」〈体育ねえ、ドッジボール〉「ドッジボール、好き？」〈好き〉。

TABLE 1. おしゃべりノートでの M の音韻的誤り

促音の省略	つくった→つくた ふってほしいな→ふておしな あったよ→あたよ さんがっき→さがき なおった→なおた いったの→いたの びっくり→びくり もってくる→もてくる	やったの→やたの なっとう→なと もらった→もらた カセットテープ→かせとてぶ やってね→やてね がったい→かた はしった→はした すべった→すべた
濁点の省略	がったい→かた がろうでんせつ→かろうでんせつ グループ→くるぶ えのぐ→えのく ごじかんめ→こちかめ ごちそうさま→こちそさま	くだもの→くたもの きれいだよ→きれいたよ もうすぐだね→もうすぐたね できた→きた ドンキーコング→トキコング だいこん→たいこん
撥音の省略	ドンキーコング→ドキコング さんがっき→さがき へんなかお→へなかお こくばん→こくば	ラジコン→ラジゴ ゆうびんやさん→ゆうびんやさ きやぶてん→きやんて ごじかんめ→こちかめ
のばす音の省略	スーパー→スーパ チーズ→ちず クロール→クロル ユーホー仮面→ゆほがめん	メートル→めとる ドンキーコング→ドキコング グループ→くるぶ カセットテープ→かせとてぶ
「い」の音の省略	えいせいほうそう→えせほそ かわいい→かわい はいしゃ→はしゃ	ふってほしいな→ふておしな れいぞうこ→れぞこ あさのかい→あさのか
「う」の音の省略	ごちそうさま→こちそさま えいせいほうそう→えせほそ さようなら→さよなら なっとう→なとお	おはようまんが→おはよまんが よいははじめ→よいははじめ れいぞうこ→れぞこ
「え」の音の省略	おねえちゃん→おねちゃん	
促音の置き換え	ロボット→ロポート	ミッキー→みーき
濁音の置き換え	じてんしゃ→ちてんしゃ やすみじかん→やすみちかん はじめます→はちめます ズボン→つぼん	そうじ→そうち じゃんけん→ちゃんけん いただきます→いだらきます おべんきょう→おべんきよう
半濁音の置き換え	グループ→くるぶ 「ぶ」→「ぶ」「ぶ」→「ん」 「ば」→「ば」	
拗音の置き換え	しゅくだい→しくだい うちゅう→うちよう おねえちゃん→おねえじゃん	ちゃんと→じゃんと かばちゃ→かばじゃ きょうりゅう→きょうりよう
その他の置き換え	まいあさ→まいやさ まるい→まろい たまねぎ→たまげき ただいま→だたいま かけざん→かげさん こくご→ごくこ	いただきます→いだらきます ちかてつ→ちかれつ ふってほしいな→ふておしな おまつり→おまづり これで→ごれて きりつ→きつり

くようになった。この頃、弟とご飯を食べる速さを競ったりして、競争心ができた。

まだ、Mと川崎とのコミュニケーションは困難だった。課題も話題も持続せず、注意散漫と思われた。しかし、注意散漫ではないことが判明した。例えば、川崎が「積み木崩しゲームをやろう」と提案し、「やろう」と言ったので、川崎が「M、積み木崩しゲーム、出して」と言ったが、反応しないのでゲームをやりたくないのだと川崎は判断し、次の課題を始めたが、その途中にMが「積み木？」と急に聞いてくることがあった（3/25）。上記の例は、情報処理に要する時間が大幅にかかり、答えが遅くなる。それをThが待ちきれず、提案を変えてしまい、MもThもが右往左往しているにすぎないと言える。

3. 2. 2. 少しずつ仲良くなってきた時期（第5回、4/8～第13回5/18）

この頃、Mは積極的に話しかけてくるようになってきた。Mの応答はまだ単語のみであったが、カーネルサンダースの絵と英語を見ながら、「これ英語？」と聞いたり英語らしい発音をして見せたりした。また、その英語を指さして「読んで」と要求してくること（第9回4/22）などがみられた。少しずつThに対して要求したり、「HELP」が言えるようになった。⁽⁴⁾

3. 2. 3. ことばの増加が見られ始めた時期（第14回、5/20～6/17）

述語が形容詞の文完成課題を新しく実施（5/20～6/24、3回）し、徐々にできるようになった。また、第15回から国語の問題集を実施した。

Mは、文で答えなければならない問題ができないとのことであった。そこで、小学3年生の問題集を選び、Mが興味を持っている題材を選択し、解答となる文章を書かせた。

必ず1回、2回と読ませた後、問題を解かせた。わからない場合には、文中の答えの部分の指さしして直接教示した。「だから」「こと」などの常用語尾については音声で教示した。必ず100点を取らせて、成功感を持つようにした。継続的に実施していく中で、「問い」で引用している部分を本文中から見つけることはできるようになったが、引用部分の次に書かれた文を自動的に答えにする方略をMは採用し、文の意味を解釈して正しい答えを探す方略は採れなかった。

この時期から自発的な発言が多くなってきた。発言の数も増え、会話がしやすくなった。たとえば、北大乳幼児センターにきて川崎に「地下鉄に乗ってきた」と報告するようになった。⁽⁵⁾

(4) 少しずつ仲良くなってきた時期のMと川崎のやりとり（4月22日）。

＜土曜日ねえ、川崎先生？＞「うん、そう、土曜日何して遊ぼうかなあ、バスケットボールするか？」
＜ピアノねえ＞（弾くまねをする）「ピアノ弾く？」＜うん＞「今度いっしょに弾くか？」＜うん＞「また、一人で来るかい？」＜うん、川崎先生、またおいで＞（またおいでは間違い、また行くよが正解）。

「土曜日、どうやってきたの？ 汽車に乗ってきたの？」＜きり絵で作った汽車を指さして＞＜これ、汽車よ＞。

「土曜日、I駅から汽車のって、札幌駅まで来て、そこから地下鉄のって、北12条まで来たの？」
（返事無し）。

話題が変わり…（カーネルサンダースのコップを指さして）＜これ読んで＞「読めない？」＜○△☆×＞
（英語らしきもの）。

＜川崎先生飲む？＞「うん、M飲む？」＜いい＞「いらないの？」＜いらない＞「コーヒー嫌い？」＜嫌い＞「苦いから？」＜苦いから？＞「ちょっと飲んでみない？」＜いや。――＞。

母親からも、ことばが増加したと報告があった。母親が無視すると、「お母さん、聞いているの？」と質問したとのこと。

第15回の終了時に、セラピーが3週連続して休みになることをノートに書き、読んでもらって、丁寧にMに伝えた。Mはそのことをきちんと覚えていて、休みの週には「川崎先生休み」と言い、3週目の朝には、「川崎先生くる？」と聞いてきたとのことであった。Mは種々のことがらを理解することは十分に可能であることが判明した。

3. 2. 4. ことばに興味を持って自発性がでた時期（第23回，7/22～8/20）

第23回（7/22）から、文完成課題に新パターン（38文）を導入した。状況文パターンは、Mが新語彙と複雑な文型や形容詞が含まれ、Mが不得意な文型を取り入れたものである。^[1]

母親から、Mが自主的に言葉の勉強をしているという話が聞けた。昔の小学校低学年用の問題集を読んで、「逆さまことば」に凝ってみたり、1年生時に使用したカセットテープ教材に興味を示し何度も一人で聞いていた。また、本を読むのをいやがっていたが、最近は、自分から学校の図書室の本を借りてきて読んだりしている、とのことであった。また、たとえばミニ四駆を作る時はほとんどすべてを弟と父に頼っていたのを、できるだけ自分でやって、どうしてもできない部分だけをやってもらうようになったとのことであった。好奇心と探索心と自発性ができたと言える。⁽⁶⁾

3. 2. 5. 意思表示がはっきりとしてきた時期（第31回，8/26～9/21）

文完成課題を繰り返すうちに、Mは、文法規則としては最も基本的な「語順によって主語、目的語を弁別できる」と気づくようになったので、助詞選択課題を'96年9月から導入した。

(5) 第15回（5月27日）の様子。

「じゃあ、恐竜作るか？」くうん、（見ながら）何だこりゃあ、ガオーガオー、これ何？ 恐竜が出てくるの？ 恐竜？」「うん、恐竜だよ」くこれ、恐竜映画？」「恐竜、映画って？」「恐竜がでてくる」「どこかなあ」くこれ、ジャングル？ アウー（鳴き真似をした）、でかいね。」「でかいね」く変だね」「変？」。

(6) 辞書の再構成または改訂について。

読んで意味がわかる単語の数が増えるにつれて、Mの単語辞書は、読み・書き両方からのアクセス（検索）可能な辞書に再編成されていった。図書館で借りた本を読むだけで、単語辞書の項目数の増加が可能になったことは注目に値する。以前のMは、文字の読みの通路からは意味表象につながらなかったが、今は新しい単語を本から獲得できるようになったのだから。

そもそも、単語辞書は初め、聴覚入力のみから作成される。次に各単語項目毎に出力としての構音プログラムとの結合がなされる（発話）。この時、各個人が持つ構音の歪みを反映して、異なる文字と対応されてしまうと、できあがった単語辞書は読み・書きに干渉し、読めても意味に繋がらなくなるのである。

文字の習得とは、獲得された読み・書きを従来の単語辞書に結合させる仕事を含む。この段階では読み・書きと発音との同型性を保持するために、項目の修正がなされるのである（古塚はこの文字獲得時期に構音障害を治療すると大幅な効果が得られるとしている）。

助詞選択課題とは、名詞カード2枚、「が」、「は」、「を」、「に」、「で」、「だ」、「て」、「の」の8種類の助詞を2枚ずつ計16枚をいつも机の上に提示する（以前の文完成課題では助詞カードは3枚）。課題は名詞、格助詞の順で並べ文を作ることである。文法的、意味的にあう助詞を8個の選択肢から選ぶことが要求される。この課題は、名詞と助詞の関係を既に獲得した段階で、意味が成立する助詞を選ぶ課題である。課題文は、旧パターンの中から選んだので1、2回の繰り返して正解した。また、お絵かきノートの作文課題では、自分で描いた絵について、川崎からの質問を手がかりにしながら、その状況を2～3文の文章として表すことができた。

この時期、Mは川崎と母親に対しても、意思をはっきりと出すようになった。以前だと受け身的で黙って言われるままになっていたが、次に何をやりたいかをはっきりと言い、読みたくない本は「読まない」と言い、また川崎の「休憩にするか」という提案に対して「まだ」と言えるようになった。母親からも、「スイミングスクールをやめたい」と言ったり、レストランで自分でメニューを選ぶなど、意思をはっきりと表すようになったという話を聞くことができた。ただ、母親はMの意思をどこまで尊重したらよいのかという点で、苦勞していたようである。指導においては、どうしてもやってもらいたい課題については、イヤだと言っても、やるように強く促してやらせた。課題の順番についてや、実施する必要性を強く感じない課題に関しては、ある程度Mの意思に任せた。⁽⁷⁾

この時期、また、カセットテープの教材等から気に入った言い回しを獲得し、実際に家族に対して使ってみるようになった。母親からは、Mが「ゲームをやろう」とか「一緒にお風呂に入ろう」という要求の手紙を弟に書いて、「読んで」と渡すようになった、という話が聞けた。母親は、このことがMの最近の一番大きな変化であると考えていた。また、自力で家庭学習の日記も書くようになったとのことである。また、一人でコンビニで買い物をできるようになり、最近では消費税を含めておつりの計算ができるようになった。

当センターでの指導では、担当以外の人からの話しかけに対して、受け答えができるようになってきた。コミュニケーションの相手が広がりはじめたのは、Mの自信の現れであろう。

3. 2. 6. 到達度を見るまとめの時期（第35回9/24～）

今年になって、Mは大きな変化を遂げた。そこでMの発達の状況や、目標としていた文法規則の獲得の状況を把握するために、各種の知能テストや課題を実施した。

4. 知能テストの推移から

4. 1. WISC-Rの結果から

WISC-R 知能検査を'96年9月に実施した。このときの結果と、指導前'95年5月の結果を比較する。粗点、評価点とプロフィールの推移を Figure 2. と TABLE 2. に示した。

(7) 自己決定権について。

近年障害者の自己決定権が論議されているが、Mの様に意志表示する気になったときに、徐々に子どもに決定させる養育が必要である。「失敗する、間違う」権利も自己決定権の一つだと考え、見守ることが大切である。一方で、家族みんなと折り合いをつける為の我慢も教えることを並行させねばならない。「しようがない、諦める」も大事な課題である。

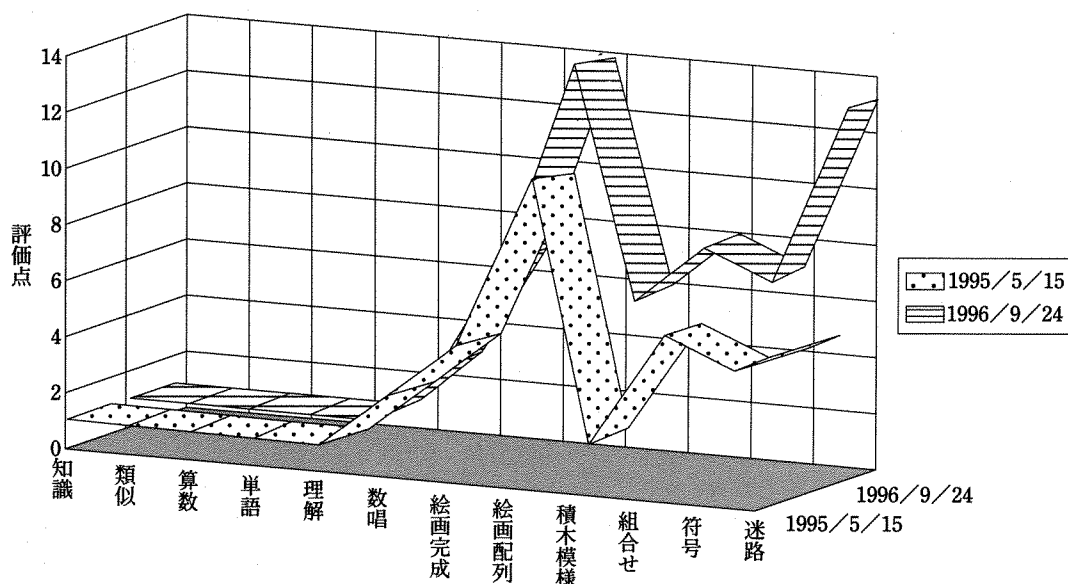


Figure 2. WISC-R 評価点の推移

TABLE 2. WISC-R の評価点・粗点の推移

	評価点		粗点	
	'95/5/15	'96/9/24	'95/5/15	'96/9/24
言語性知能				
知識	1	1	2	2
類似	1	1	0	0
算数	1	1	2	3
単語	1	1	0	↑ 11
理解	1	1	2	2
数唱	3	3	6	5
動作性知能				
絵画完成	5	↑ 7	13	↑ 18
絵画配列	11	↑ 14	33	↑ 37
積木模様	2	↑ 6	12	↑ 26
組み合わせ	6	↑ 8	18	↑ 21
符号	5	↑ 7	27	↑ 34
迷路	6	↑ 13	16	↑ 26

言語性検査において注目すべきは、「単語」の下位検査の粗点0点から11点に上昇している点である。プロフィールだけを見ると、評価点は「数唱」が2点で他は全て1点である。言語性知能が極端に悪い点は変わっていない。

動作性検査では、全体的に底上げされており、PIQは75から88に上昇した。とくに「迷路」の粗点の上昇が著しい。そのほかの下位検査では、「絵画配列」は年齢相当で高いが、「積木模様」の極度の落ち込みと、「絵画完成」「組み合わせ」「符号」は年齢相当をやや下回っている点は変

化していない。斉藤報告でも見られるが療育の効果が画期的であっても、学習障害児の知能検査プロフィールは、変わらないことは注目に値する。療育効果は、M の場合には、障害の少ない動作性知能の評価点の上昇をもたらし、障害の大きい言語知能は低いままに留まるのである。

これらの下位検査の中から、特に、「単語」下位検査について検討する。

'96年9月の検査では、以前ではすぐに諦めていたが、擬音語（6. 危険な）、泣きまね（7. ロバ）、ジェスチャーを（14. 競争）用いたりして、説明の努力ができるようになった。ただ、「○ ○とは何ですか？」という質問に単語の意味ではなく、連想される単語を言うために、「ナイフ」と「かまきり」で正解した以外は1点で合計11点となった。語彙量の増加と表現力がついたことが変化の要因と思われる。以前のMはその単語は知っているが言葉で説明できなかった。

「類似」下位検査も評価点の上昇には到らなかったが変化が見られた。特に、'96年9月の検査では、得点を得た項目は4. ピアノとギター、6. リンゴとバナナ、7. ビールと葡萄酒、9. グラムとメートルの4つであったが、中止条件のため、0点となった。その反応の様子を Table 3、と TABLE 4 に示す。

TABLE 3. WISC-R 「類似」下位検査の反応の推移（～と～はどこが似ていますか）

問 題	1995/5/12	1996/9/24
ろうそくと電灯	わかんない	くるま
車の輪とボール	あぶない	公園、外
シャツと帽子	ぼうし、頭	洗濯、ボタン、きれいに洗う
ピアノとギター	反応無し	音楽
ネコとネズミ		ニャーオ 嫌い
リンゴとバナナ		おさら たべる
ビールとぶどう酒		おとうさん 飲む
ひじとひざ		毛、おとうさん
グラムとメートル		算数
電話とラジオ		歌った
喜びと怒り		たこ
山と湖		登る

TABLE 4. WISC-R 下位検査「理解」の反応の推移（～なぜですか）

問 題	1995/5/12	1996/9/24
ボールをなくす		おじさん、ボールにとって
財布を見つける		なーい、おじさん財布貸して下さい
指の怪我	サビオ	サビオ
コンクリートの家		つくった 家
隣家からけむり		虫 火事
罪人を牢屋に		入れる
警察官		けいさつ
けんか		やめなさい
缶詰		いただきます、グラタン
ナンバープレート		くるま
手紙に切手		ゆうびん
保健所		ほけん?? いたい

4. 2. ITPAの結果から

ITPA 言語学習能力診断検査を'96年9月に実施した。この結果と、指導前、'95年2月と'95年11月に実施した2つの結果を比較し、検討する。Figure 3. に ITPA の評価点の推移を示す。

全体的に見ると、全検査粗点、全検査 PLA, SS とも上昇した。下位検査ごとに見ると、「絵の理解」,「絵さがし」,「文の構成」で、得点の上昇が著しい。しかし、聴覚-音声回路に落ち込みがみられた。特に、「ことばの類推」の落ち込みが大きい。この点は変化していない。「文の構成」では、'95年2月(10歳3ヶ月時)で粗点1点、SS, PLAは測定不能、'95年11月(11歳0ヶ月時)は粗点5点、SS = 1, PLA = 2歳11ヶ月だが、'96年9月(11歳10ヶ月時)には粗点17点、SS = 13, PLA = 4歳6ヶ月まで上昇している。文の続きを文脈、文法規則に基づいて類推することが可能になった。

'95年2月、および11月の時点では、文の聞き取りづらいところを類推する課題であると捉えられなかったが、'96年9月には、類推が可能になった。言い換えれば、言葉の量の増加、文法規則の獲得がなされたことにより、類推課題であることを了解したのである。Mは、「ごゆっくり」(第9問),「だめだ」(第20問)を正答し、文末を類推する問題(19問)のうち14問(74%)について動詞を類推した(文末注2にそのデータを示す)。

5. 文完成課題における間違い分析

私たちは文完成課題を3年間繰り返した。彼は当初、個々の文を暗記することで応答していたが、記憶した文が多くなり、記憶が明晰化するに従い、文法構造の理解へと移行した。主語と述語の違い、両者の順序に注意することができるようになり、助詞の用法が理解可能になった。

誤り分析はMがどのような情報処理システムを構築しているかを知るための重要な認知科学的方法である。私たちがこの方法でMに言語処理システムを検討する。

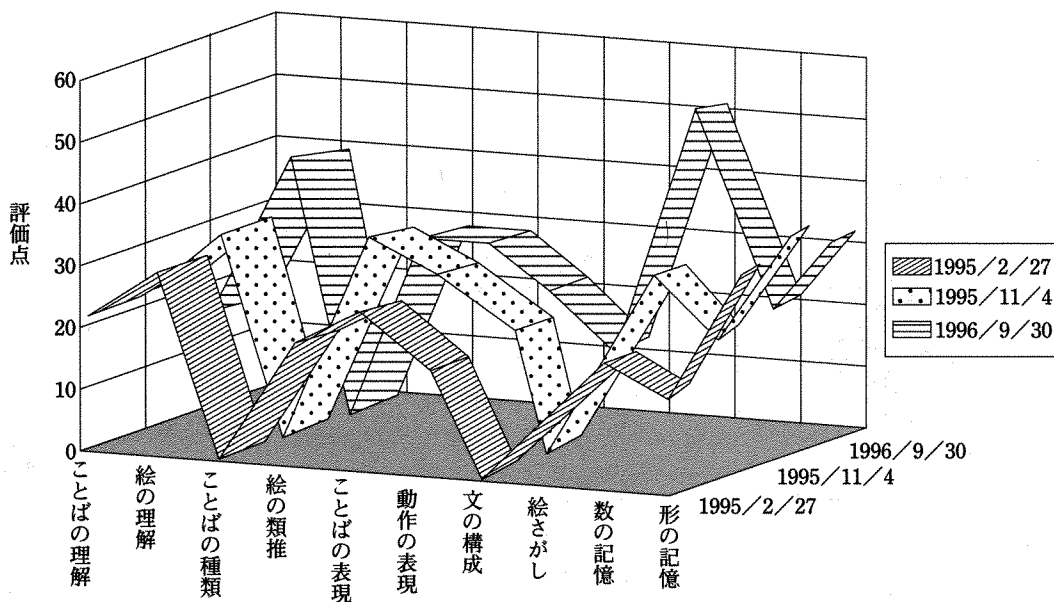


Figure 3. ITPA の評価点の推移

(1) 動詞を文末に置かない誤り

- ・「女の子 が 床 に おとす を たまご」('96/3/25)
- ・「鳥 は たまご を うむに …」('96/4/8)
- ・「ひつじ が 草 を たべる に おいしそう」('96/4/15)
- ・「くま が おなか を いっぱい (で) ねている にして」('96/4/20)

このような間違いは、96/4月以降は見られなくなった。

(考察) 名詞と動詞の区別をMはしていないと言える。構成要素の単語が同じであれば、その順序性に関係なく意味は同じであると考えている。多分、視覚イメージとして意味を保持しているであろう。

(2) 述語に形容詞が使われている構文の理解は困難である。

- ・「恐竜 は 大きい たまご を とても」('96/3/25)
- ・「あり の 小さい は とても たまご」('96/6/24, 96/7/15)
- ・「花 が 白い さく」('96/4/15, '96/5/11など多数)
- ・「白い が 花 さく」(96/7/8)

この反応の誤りは、'96年8月以降はほとんどない。

(考察) 形容詞は述語にも修飾語にも用いられるので混乱するのであろう。名詞と同列に扱っている。主語述語の区別は無い。

(3) [Nが NP+V]の語順パターンの過剰適用という間違い。

- ・「花 が 白い さく」(前出)
- ・「白い が 花 さく」(前出)
- ・「恐竜 は たまご の とっても 大きい」(96/7/8, /7/15, /8/20, /9/21)

(考察) 主語、述語の区別ができた。格助詞「が」を主語に付属するものと理解できたが、そのルールを過剰適用する。

(4) 4文節以上の文に対して[Nが Nを]の語順パターンを適用し、第3番目の名詞には残った助詞をあてるという間違い

- ・「動物 が 2ひき で 中のあな の ねている」('96/3/25)
- ・「魚 は かえる を 水 に たまご の 中 と うむ」('96/4/22)
- ・「犬 が 草 を 上 の 走る」(96/8/26)
- ・「へび は たまご を 中 に だる の うむ」('96/7/8)
- ・「うさぎ が 野原 を ねている」(第34回'96/9/21, '96/10/7)
- ・「りんご が りす を 食べる」('96/4/1)

6. 復 唱 課 題

一般に復唱課題は、短期記憶の容量を測定する際に用いられる課題である。Hulmeら(1991)は、短期記憶課題の際に、長期記憶が活用されることを明らかにしており、Mの場合にも、用いられた単語あるいは文の特徴によって、スパンが変動することが予想される。スパン変動に影響するものとして、熟知度、意味的類似性(同じ概念に属する単語か否か)などを検討するため種々の復唱課題を行なった。

方法:「真似してね」と教示し、刺激文をテープレコーダーから流して、その後復唱させる手続きを用いた。課題の種類は以下の通りである。

(1) 文章復唱課題（熟知度標準課題）

「しろいうさぎとくろいうさぎ」絵本から文章を選択した。

結果はTABLE 5. に示す。正確に復唱できる文節数は2程度。3文節になる間違う。ただ、「飛び出していきました」（2文節）、「いっしょに楽しく遊びました」（3文節）が復唱できるなど、'95年10月に比べて成績は良くなった。また、前回には「毎朝」を『まいやさ、マル!』, 「そして」を『そして いきました』などと、1文節の提示に対して動詞を加えて、文章にしようとしたが、今回は正確に復唱を心がけていた。

（考察）興味深いのは、復唱が可能な文節は、文末表現になっているものに限られていることである。例えば、「飛び出していきました」（2文節）, 「いっしょに楽しく遊びました」（3文節）, 「お店の人が言いました」（3文節）, 「くまが大きなケーキを買いました」（4文節）である。このことは日常会話は日本語では主語省略型が多いことに対応する。すなわち、熟知性が高くなると正確に復唱できる、と考えることができる。

以前から練習を繰り返してきた課題文の復唱課題では、確実に3文節の復唱が可能で、4文節以上になった場合、途中の1～2文節が省略された。新奇文では、確実に復唱できたのは2文節までであった。4文節以上のものについては、刺激にはない節「行きました」, 「ありました」を付加して文を完結させようとする様子が見られた。このことは、保持できた一部の単語をもとに、Mの持っている文法情報を総動員して、なんとか1文として復唱したものと考えられる。

(2) 新出文の復唱課題（低熟知度）

復唱可能な文節数は2程度と熟知度の高い課題に比べて成績が低かった。注目すべきは、保持ができた一部の単語から、文法情報に照らして類推し、一文として完結させるため動詞を付け加えることをMが始めた点である。特に、『ありました』『行きました』を最後に使って文章にすることが多かった。第1番目の単語は主語とみなしたり、助詞を自分の持っている文法情報の中から探して付属させ、助詞省略は見られない。解答例をTABLE 6. に示す。

TABLE 5. 絵本「しろいうさぎとくろいうさぎ」から復唱課題の結果

視 覚 刺 激 文	95/4/4	95/10/23	96/10/21
しろいうさぎと	ウサギ, しろ	しろいうさぎと	しろいうさぎ
くろいうさぎ	くろウサギ	くろいうさぎ	くろいうさぎ
2ひきの小さなウサギが	ちいさなウサギ	2ひきいます	2ひきがウサギ
広い森の中に	ひろものなかに	ひろいもりと	しろ, もり, ながに
すんでいました	すんで	すんでいました	すんでいました
まいあさ	まいやさ	まいやさ	まいあさ
2ひきは	2ひき	2ひきは	2ひきは
ねどこから	ねどこ	ねどこから	ねどこから
はねおきて	はねおきて	はねおきています	はねをおきて
あさの	あさの	あさの	あさの
ひかりのなかへ	ひかり	ひか	ひかりのなかで
とびだしていきました	とび	いきました	とびだしていきました
そして	そして	そしていました	そして
いちにちじゅう	いち? いちにちじゅう	いち	いちにちじゅう
いっしょにたのしくあそびました	いっしょに	いっしょにあそびました	いっしょにたのしくあそびました

(3) 文章に変換可能な単語列の復唱課題

(文章順)

文章の順番にならべた単語列を復唱させた。結果は TABLE 7. に示す。単語スパンは3であった。4以上になると途中の1単語が省略される。第1番目の単語（主語）と動詞の省略は見られなかった。文章と見なしたことによるスパンの増大はMにはなかった。ここでも、警察、道、たずねる」（3スパン）では『警察 8人 見る』という反応が見られた。「道」「たずねる」という新奇単語を『8人』『見る』という既知単語に置き換えたものと思われる。単語数が3以上の場合、3個以上単語がでたというのは分かるようで、間違った単語を付加している。

(4) 文章に変換可能な単語列の復唱課題(ランダム順)

第1番目の単語、および動詞の省略は見られなかった。また、「おなか ねている いっぱいくま」を『おなか いっぱい ねている』と並べ替えて復唱しており、文法規則に基づいて課題を行なおうとした様子が見える。「宝石」を『ぶっせき』と再生したのは、新奇単語を既知単語に置き換えたと考えられ、「桜」の『らくだ』への置き換えは「さくら→らくだ(さ)」と音素順序の逆転、音素-単語変換の間違いと考えられる。提示単語数が4以上になっても再生単語は3個であった。また、4個以上になると、最後に動詞を持ってくる様子が見られる（「ビール お父さん のむ 毎日」→「ビール お父さん のむ」、 「向こう 白い 見える 建物 川」→「向こう そば 見える」）。

TABLE 6. 低い熟知度の文章復唱課題の解答例

聴覚提示文	文節数	復唱した文
お風呂に入った		お風呂に入った
料理を作る		料理を作る
夕日が背中を押してくる		夕日が背中を押してくる
カエルはスケートが得意です		カエルはスケートが得意です
毎晩、動物たちがやってきます		毎晩、動物たちのいきました
夜、雪が降りました。		夜、雪が降りました。
アレクサンダーもウィリーが大好きになった		あれがクサをありました
キツネは恥ずかしそうに笑って死んだ		キツネは恥ずかしそうにありました
ワニのおじいさんは目をつむりました		ワニのおじいさんは目がつりました
ある日、ヒヨコが散歩に行きたいと言いだした。		あるひ、ヒヨコがあるきました

TABLE 7. 文章に変換可能な単語列の復唱課題の解答例

聴覚提示文	単語数	復唱されたもの
はな、さく	2 ○	はな、さく
あめ、ふる	2 ○	あめ、ふる
ライオン、ラクダ、つかまえる	3 ○	ライオン、ラクダ、つかまえる
けむし、はっぱ、たべる	3 ○	けむし、はっぱ、たべる
けいさつ、みち、たずねる	3 ×	けいさつ、8にん、みる
あかちゃん、ビン、ミルク、のむ	4 ×	あかちゃん、ビン、のむ
ヒツジ、くさ、おいしそう、たべる	4 ×	くさ、くさ、ヒツジ、たべる
おかあさん、あたらしい、ようふく、かう	4 ×	おかあさん、あたらしい、あらう、かう
カメ、たまご、すな、なか、うむ	5 ×	カメ、たまご、すむ、うむ
えんぴつ。けしゴム、つくえ、うえ、おく	5 ×	えんぴつ、けしごむ、おく

TABLE 8. 文章に並べ替えることができる単語列の復唱

聴覚提示文	単語数	復唱されたもの
ふく、風	2 ○	ふく、かせ
飛ぶ、飛行機	2 ○	とぶ、ひこうき
野菜、売る、八百屋	3 ○	やさい、うる、やおや
作った、ぬいぐるみ、女の子	3 ○	つくった、ぬいぐるみ、おとこ
おなか、寝ている、いっぱい、くま	4 ×	ねている、うさぎ、のほら
入れる、ゴルフ、穴、ボール	4 ×	いれる、ゴルフ、ボール
草、鳥、探す、中、虫	5 ×	くさ、むしさがし
のぼる、山	2 ×	のぼる、やま
割れる、ガラス	2 ×	われる、ガラス
すいか、食べる、ぼく	3 ○	すいか、たべる、ぼく
盗む、宝石、泥棒	3 ×	ぬすむ、ぶっせき、どろぼう
花、散った、サクラ	3 ○	はな、ちった、らくだ
良く、弟、魚つり、一緒	4 ×	いく、おとうと、つり
ビール、お父さん、飲む、毎日	4 ×	ビール、おとうさん、のむ
向こう、白い、見える、建物、川	5 ×	むこう、そば、みえる

7. 総 合 考 察

文法規則に則らないで話す M はこの3年で飛躍的な伸びを示した。自分の話が相手に通じること気づいた M は、積極的に他者と交流を始め、自己主張するようになった。また、本を図書館から借り出して読み、独力で語彙を増やすまでになった。我々の当初の課題は、言語の問題に苦しむ M の逃げ腰を打ち砕くことであった。この為には、まず、比較的障害の少ない視覚的通路を用いた多くの補助手段を駆使し、正しい文章を反復経験させる必要があった。反復の中で M は文法規則に気づき、それを獲得した。100%の成功に支えられて M は「やる気」になったと言える。

苦手意識は障害に挑戦し乗り越える気力を削ぐものである。しかし、努力を積み重ねることによって乗り越えるしか道は無い。学習障害児療育として感覚統合療法を創造したエイヤーズは「学習障害児が抱える困難そのもの（M の場合、電報の様に単語を並べる話し方）を直接的に解決する療育と間接的な感覚統合療法は車の両輪であって、片方だけ努力しても意味がない」としている。この症例への我々の取り組みはこの考えが正しいことを示したと言える。

次に M が抱える問題を発達的に検討してみよう。

M の初語の遅れは構音運動の障害によって生じたと推論される。M 自身は正しく話しているつもりでも親には分からない時期が長かった。加えてオウム返しができないことで音韻獲得と構音矯正の困難が結果した。その結果、曖昧なもしくは間違った音韻で構成された単語辞書の作成を余儀なくされた。

一回聞いただけですぐさま模倣できる、つまり一回模倣が可能な段階の幼児は、模倣の度に構音の矯正の機会を得ると共に、単語辞書の見出しを讀みの際に検索可能なものに改訂し続けているのである。同時に、幼児は、語彙数を飛躍的に延ばす時期でもある。M はこの機会を逃したと言える。

聴覚入力のみで形成された単語辞書は音素の取り違い、促音、拗音などの脱落など辞書の見出しが曖昧で検索の困難な辞書となる（発音記号で構成された辞書とも言うべきか）。とりわけ、

Mは単語を書くときに発音記号のように仮名を用いていたと言えよう。これは読み障害児の基本的症状とされるが、本報告では読み書きを再度正しく教える中で、心内単語辞書を文字からも検索可能なものに改訂できたと言えよう。

次に注目すべき成果は、文法規則を獲得することによってMの文章理解と表出が飛躍的に良くなったことである。統語規則を前処理フィルターにして入力を仕分けしながら処理できるようになったのである。これは序論で述べたように、他の辞書も、各々、単語辞書においては音韻列規則、文法辞書においては単語列（統語的）規則が、意味命題辞書では句・文節規則が、入力を仕分けしながら次の処理段階にコードを送っているのである。処理がスムーズにいかない場合、その入力はスタックに保持される。保持した未処理項目が増えると、作業記憶容量を圧迫し、最終的な意味理解のための容量が少なくなり処理ができなくなったり遅くなったりすることが多くなる。Mはこの様な情報処理システム持ち、文を処理していると我々は考えた。

10月の段階には、ITPA 類推課題で、聞き取れない部分以前の言語情報から次に続く語を想像して既得の統語的知識にもとづいて前処理していることを確認した。^{文末注2}

各辞書は、その処理レベルに応じた要素情報を維持するための一時記憶を付属させ、最終処理まで情報を保持するサブシステムを持つと我々は推論する。そしてこれらは他の認知活動と独立して常に活性化しており、注意を向けなくてもいつも操作が行われている“privileged loop”（McLeod & Posnor, 1984）の様なものであり、文が誤って解釈されたと判断したとき、再分析の為に、前の処理段階の一時記憶で保持されている情報コードに戻る事が出来るのではないかと考える。

〈引用文献〉

- Baddeley, A. D. (1986). Working memory. Oxford: Clarendon Press.
- Berwick, R. & Weinberg, A. (1983). The role of grammars in models of language use. *Cognition*, 13, 1-61
- Fisher, A. G. Murray, E. A. And Bundy, A. C. (1991) Sensory Integration — Theory And Practice F. A. Davis Company. Philadelphia
- Martin (1990). Neuropsychological evidence on the role of short-term memory in sentence processing. In Vallar, G. & Shallice, T. (Eds.), *Neuropsychological impairments of short-term memory* (Vol. 15, pp 390-427). New York: Cambridge Press.
- McLeod, P. & Posnor, M. I. (1984). Privileged loops from percept to act. In H. Bouma & D. G. Bouwhuis (Eds.), *Attention and performance X* (Vol. 4., pp 55-66). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

文末注 1

1. 文完成課題の例文

旧状況文

- 1 雨が降る
- 2 国語と算数を勉強する。
- 3 風がふく。
- 4 M君とm君がプールに行く。
- 5 花がさく。

- 6 白い花がさく。
- 7 M君が学校に行く。
- 8 やおやがやさいをうる。
- 9 ふうせんが空をとぶ。
- 10 めだかが川をおよぐ。
- 11 女の子がつみきを上におく。
- 12 うさぎがのはらでねている。
- 13 おかあさんがかいものをする。
- 14 くまがおなかをいっぱいにしてねている。
- 15 もぐらが土にもぐる。
- 16 りすがりんごを食べる。
- 17 ひこうきが空をとぶ。
- 18 男の子がとんぼをつかまえる。
- 19 ライオンがらくだをつかまえる。
- 20 ネコがネズミを食べる。
- 21 鳥は巣にたまごをうむ。
- 22 ちょうははっぱにたまごをうむ。
- 23 虫があなをあける。
- 24 男の子がお店でたまごをかう。
- 25 女の子がゆかにたまごをおとす。
- 26 ゴルフはボールをあなに入れる。
- 27 ひつじは草をおいしそうに食べる。
- 28 かえると魚は水の中にたまごをうむ。
- 28b とんぼと金魚は水の中にたまごをうむ。
- 28c 2ひきの動物は水の中にたまごをうむ。
- 29 かめはたまごをすなの中にうむ。
- 30 鳥は草の中から虫をさがす。
- 31 犬が草の上を走る。
- 32 ふねがビンの中に入っている。
- 33 2ひきの動物があなの中でねている。
- 33b もぐらとネズミはあなの中でねている。
- 34 犬が土にあなをほる。
- 35 恐竜のたまごはとても大きい。
- 36 ありのたまごはとても小さい。
- 37 ヘビはどろの中にたまごをうむ。
- 38 バッタが草の中でとびはねる。
- 39 赤ちゃんはびんでミルクをのむ。

(新状況文パターン)

- 40 こいのぼりが屋根の上で泳いでいる。

- 41 みかんが木になっている。
- 42 女の子がろうそくをならべる。
- 43 女の子が3ひきの魚を見ている。
- 44 たけのこが土の中からはえる。
- 45 はちが花のみつをとりに来る。
- 46 お母さんからわたあめをもらう。
- 47 へちまの実になる。
- 48 先生はぼくより背が高い。
- 49 あさがおの花がさく。
- 50 私はともだちと星を見ている。
- 51 女の子がすべり台をすべる。
- 52 お母さんがてぶくろを編む。
- 53 菊の花がさいた。
- 54 女の子がぬいぐるみを作った。
- 55 さるがまどの外を見ている。
- 56 朝おきたら顔を洗って歯をみがく。
- 57 2人の女の子がままごとをしている。

（助詞選択課題を実施した課題文）

（日常生活文パターン）

- 58 地下鉄にのって塾に行く。
- 59 家庭科の時間の料理をする。
- 60 今日は漢字のテストがあった。
- 61 お父さんは5時に帰ってくる。
- 62 Mとmは朝6時におきる。
- 63 Mとmが公園でそりをして遊ぶ。
- 64 お父さんといっしょに雪まつりに行く。
- 65 夏休みには毎日プールに行く。
- 66 Mの誕生日は11月19日です。
- 67 今日の5時間目は国語です。
- 68 お父さんといっしょにミニ四駆を買いに行く。
- 69 弟とゲームをする。
- 70 お母さんがダイエーに買い物に行く。
- 71 テイネオリンピックでスキーをする。
- 72 学校で運動会の練習をする。
- 73 Mが1人で地下鉄にのって北大に行く。
- 74 お昼ごはんはラーメンを食べる。
- 75 Mがかぜをひく。
- 76 先生は汽車にのってMの家にくる。
- 77 Mは歩いて学校に行く。

文末注2 ITPA「文の構成」課題の解答例の推移 文中の「 」はThの発言である

問 題	1995/2/27	1995/11/4	1996/9/30
練習a:運動会です。ヨーイ(ドン)。	あんね、運動会です。見て、走る。「ヨーイ」ドン。	走る。(聞き直して)ドン。	運動会。運動会です「ヨーイ」ドン。
練習b:先生さようなら。皆さん(さようなら)	先生さようなら。お母さん、みなさん、さようなら。	さようなら。	みなさんさようなら。
1) もっとおやつがたべ(たい)	あんね。ケーキ。「もっとおやつが食べ」あんね、食べて、食べた。	ケーキ、食べる、食べる。	もっとおやつ、「おやつが」食べたい。
2) 魚がすいすいと(およいで)いた。	あんね。魚、いた。すいすいと、いた、あんね、おー。	魚ね、食べる。魚が、シーお魚。魚がすいすいと、ン、いた。魚、いったの。	魚がすいすいと、いた。「すいすいと」すいすいと、魚。
3) 小さい子をいじめては(いけません)	いじめ、小さい、小さい。	小さいの赤ちゃんね。小さいね。寝ている。牛乳。	小さい子をいじめては「いじめては」やめて
4) ああ、いたい。はちに(さされた)。	あ、いたい。「はちに」いたい。	はちね、いたいの、虫。虫。いたいの。	ああ、いたいいたい。あし、「はちに」虫。あー、いたいいたい。はちに、みつはち。
5) どうもありがとう(ございました)。	あんね、ありがとう。ありがとうさまでした。	どうもありがとう。ケーキね、ありがとうさまでした。	どうもありがとうございます。
6) やっと雨が(やんだ)	あんね、くもり。	雨がね、降ってきた。くもり。	やっと雨が、降った。
7) 早く夏休みにならない(かなあ)	あんね、遊んだの。夏休み。	夏休みね、学校やすむ。	早く夏休み、になりたい。
8) おまわりさんが道を教えて(くれた)	あんね、おまわ、あんね、消防車。	おまわりさんね。おじさん、早く。教えてね、早く。おまわりさん、早く。できたの	おまわりさんが道へ「道を教えて」教えて、消防車。
9) よくいらっしやいました。どうぞ(おあがり)ください。	あんね、いらっしやいませ。	いらっしやいませね。ラーメンやさんね。	よくいらっしやい。「どうぞ」どうぞ、ごゆっくり。
10) ぼくはおたんじょうびにレーシングカーを買って(もらった)。	おたんじょうびね、あんね、これで、おわり?	おたんじょうびね、MHね、ケーキ、食べる。ケンタッキー、食べる。チキンとケーキ、からいの。	おたんじょうび、お楽しみに、かい。「ぼくはおたんじょうびにレーシングカーを買って」ケーキ。ぼく、おたんじょうび、お楽しみに、お楽しみに、かい。
11) 今度のお休みに、動物園に(つれてって)ちょうだい。		走る。(聞き直して)ドン。動物ね、ぞうさんね、シマウマね、らくだをライオンとね、鳥と、うさぎと、くまと、見える、見えたの。動物園に、行った。	今度、夏休み。「今度のお休みに」今度お休みに、「動物園に」行った。
12) 早くごはんにして。ぼく、おなかがすいちや(った)。		早く、ごはんを食べる。肉と、おさらと、カレーと、お肉やさんね、ピーマンは、お肉やさんと、魚と	早く、「ごはんーして、ごはんにして。「ぼく」ぼく「おなかが」おなかが、いっぱい。

		食べた。おなかがいっぱい。ごちそうさまでした。	
13) おやつだから手を（あらいましょう）。		手を洗ってね、顔を洗って、歯をみがいて、おやすみなさい。早くごはんを食べる。うがいをする。テレビ見た。学校に行く。終わってから、ゲームしてね。	おやつ「おやつだから」おやつだから、「手を」手を、洗って。
14) いつまで寝ているの。もう（おきなさい）。		いつまで寝ているの。MH寝てる。布団寝てる。「もう」寝てる。	いつまた寝るの。もう、おきなさい。
15) さあ、おべんとうです。（いただきます）。		おべんとうね、食べるねお肉やさん、お昼食べてから給食食べる。アンパンマン。「食べるときに何て言う？」いただきます。	さあ、おべんとう、食べたい。
16) 雨がざあざあ（ふっています）。		雨がね、ざあざあね、くもり。ふってき、かさ。ふってきた。	雨がざあざあ、かみなり。ざあざあ、降った。
17) 外へ行くときは帽子を（かぶりなさい）。		外ね。公園でね。カードをもらうの。	外へ行って、「外へ行くときは」外へ行くときは、「帽子を」帽子を、かぶる。
18) きう、デパートでお人形を（買いました）		デパートね、買い物行くね。おもちゃやさんとファミコンソフト。	デパートでお人形。「お人形を」買います。
19) おともだちのわるくちを（いってば）いけません。		あんね、おともだちね。ンー。これで終わります。	おともだちをいって、いけません。
20) おかしいなあ。こんなはずは（ないのになあ）。		おかしいあんね、こー。	おかしいなあ。「こんなはずは」こんなはずは、だめだ、食べたい。
21) たぶんあしたは天気（になるでしょう）。		あしたね、はい、終わります。	あした、天気、晴れ。「たぶんあしたは天気」になれ。
22) だまっけては（わからない）じゃないか。			だまっけて、いけないこ。「だまっけては」だまっけては、わかんない。
23) あのねこはいつも寝て（ばかり）いる。			あのこ、ねこ。「あのねこは」、ねこは、「いつも」いつも、「寝て」ねて、寝る。
24) この本は前に読んだ（ことがある）。			この本、「この本は」この本は、「前に」前に、「読んだ」読んだ。読む。見た。

事例報告 2

発達性失読症児への平仮名の読みの指導の試み

斉 藤 真 善

The teaching process of KANA reading to
the child with developmental dyslexia

Saito MASAYOSHI

1. は じ め に

学習障害（Learning Disability）のなかで、欧米諸国で最も問題視されているのは読み書き障害である。特にその中でも読みの障害が多い。本報告で紹介する、発達性失読症（Developmental dyslexia）も、その呼び名の一つである。欧米では、かなり出現頻度が高いのに、日本では比較的少ない。その理由は未だ不明であるが、日本語の仮名の表記が、一字が一音節にほぼ対応しているのに対し、欧米では、一字一字のアルファベットと音が一対一に対応せず、発音記号を別を持ち、綴りは発音記号とは違う規則を持つことが一つの要因であると私たちは考えている。

就学を前後して、子どもたちは仮名文字の学習をはじめた。発達性失読症の子どもたちは、幼児期では、普通の生活で困難を感じない程度の流暢な口頭言語を持ち、将来、仮名文字の読みに困難を持つことを予測できないことが多い。一般的に、仮名文字が読めるようになるということは、視覚と聴覚という二つのモダリティ間の機能が協調しあい、視覚表象から聴覚表象へのアクセスが自動化することをいう。仮名文字を学習する時期に、仮名文字と音声との対応の学習に困難を示すと、既に聴覚的に記憶内に貯蔵された単語の検索が難しくなる。その結果、たとえ仮名文字で書かれた単語を逐次的に読むことができるようになっていても、音節の羅列として単語を読んでいるにとどまり、単語をまとまった形で音声化しないかぎり（単語の音声を、音節の羅列として捉えるという意味以上に、ゲシュタルト的に認知すること）、意味を検索する（access）こと、つまり理解することは難しいのである。

本報告は、ある発達性失読症のAちゃんへの2年間の指導をまとめたものである。私たちは初めに次の問題を設定した。

なぜ仮名文字とその音声の対応の学習に困難を示すのか？

なぜ平仮名で単語を書くと、構音的に類似する仮名文字へと置き換えが起きるのか？

なぜ仮名文字と音声の対応が学習されても、単語や文章の読みがスムーズでなく、さらに意味へのアクセスが可能にならないのか？

Aちゃんのこのような状態像を情報処理的にどのように説明し、そこからどんな療育を考えることができるだろうか本報告の課題である。

2. 事 例 の 概 要

・症例：A. H 昭和61年6月生まれ。女兒。初診時7才9カ月。現在小学6年生で普通学級に

在籍。

・主訴及び診断：算数、国語の学力の改善。

3才～精神発達遅滞，6才～言語遅滞，8才～ゲルストマン症候群，現在，発達性失読症。

・家族構成：父（42才），母（39才），兄（14才）。

・生育歴及びこれまでの経過：妊娠分娩時は異常なし。生下体重3960g。筋緊張低下と運動発達遅滞があり，A市の保健所で脳性麻痺の疑いで follow up された。7カ月時，寝返りをしない，視線が合わないとのことでBセンターを受診。at-risk ではあるが訓練は必要なしとされ，センターでの半年毎の経過観察となった（首の座り3カ月，座位7カ月，はいはい12カ月，つかまり立ち1才2カ月，独り歩き1才9カ月）。乳児期は笑顔がなかったが，母親の働きかけに対する反応はあった。始語は1才頃。「マンマ」「ブー」，それから数字などを言っていた。人見知りや後追いは少なかった。2才の頃，母親には理解できない理由でよく泣くようになり，ものにも興味を示さなくなった。母親は何かの病気だと判断し，A市立病院でCTを施行するが，異常はなかった。その後，言葉が増えず2歳半より同療育センターでSTによる指導を受けた（半年に1回）。語彙は少ないがその時点で「ダッコチテ」など，簡単な2語文があり，動作模倣や簡単な語彙模倣も見られた。3才頃から，それまで気にしていなかったのに，人に頭髪を触られたり，体が触れるのを嫌がるようになった（これは現在でも持続中）。3才時，CセンターでCT再検し頭蓋内石灰化（右側脳室後角の外側）が判明，現在までに1年ごとに follow up されている（～1997）。3才5カ月頃より，3語文が可能になるが，依然として語彙は少なかった。4才より保育園に入園し集団適応できた。この段階で対人関係・社会性が良好と判断され，精神遅滞から言語遅滞に診断変更された（A市児童相談所）。“不安が強く緊張する子”として普通学級に入学。その後，文字習得，数の理解など学習上の問題が強まり，学習障害を疑うSTの紹介で，同療育センター精神科を経由し，S医科大学に受診した。仮名文字の学習を中心にしたセラピーを2年間受けた。北海道大学教育学部付属乳幼児発達臨床センターに来所当時は（9才10カ月），清音の仮名文字の大部分を読んだが，まだ読みが不安定な文字（「むーぬ」，「だーら」，「ひーし」，「ろーよ」を混同していた）があった。撥音，促音，拗音などの特殊音節は全く読めなかった。

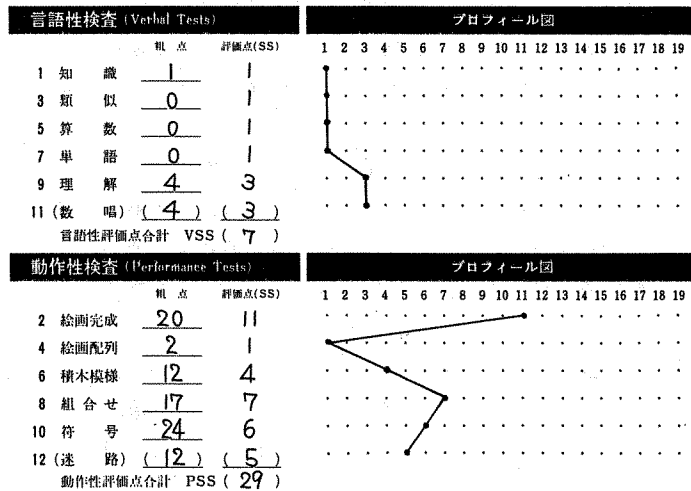
3. 心理検査の結果

個別療育プログラム作成のためには，Aちゃんが学習障害であるのかを判断する必要があった。Aちゃんの一般的能力を把握するため，以下の心理テストを実施した。もし学習障害の疑いがあれば，Aちゃんの仮名文字の習得を困難にしている要因をさらに詳しく調べ，障害像を限定化していかなければならなかったからである。

3-1 WISC-R（1996/4/6～13実施，9才10カ月）

全検査IQ：54 言語性IQ：48 動作性IQ：70（動作性優位）。以下にプロフィールを示す。

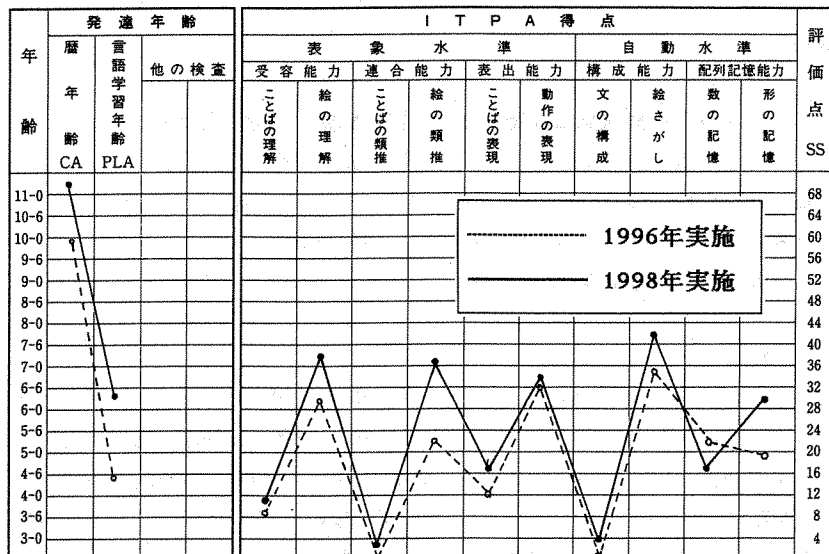
言語性検査では，〈類似〉〈算数〉〈単語〉の各評価点が1点であった。動作性検査は言語性検査よりも優位であるものの，かなりのばらつきがあった。特に，〈絵画配列〉（評価点1点）の落ち込みが目立つ。数唱は3個（評価点3点）。動作性下位検査では，〈絵画完成〉（評価点11点）の成績が良かった。



〈単語〉では“ナイフ”に対して「食べる」，“傘”に対して「雨」と答え、単語の普遍的意味ではなく、日常生活に即した連想的なものであった。〈理解〉では，“財布を見つけたらどうするか”に対して「そのままにしておく」，“喧嘩しているのをみたら”に対して「黙っている」など、主観的観点にもとづくものであった。全体に、発話は少なく、教示の理解も良くなかった。

3-2 ITPA 言語学習能力診断検査 (1996/4/20, 6/1実施: 9才11カ月, 1998/1/22: 11才7カ月)

全検査言語学習年齢: 4才5カ月, 全般的に言語発達が遅れていた。特に〈ことばの理解〉(5才1カ月), 〈ことばの類推〉(4才1カ月), 〈ことばの表現〉(3才2カ月)の評価点がいずれも低かった。プロフィールのパターンから、視覚-運動回路に比べて、聴覚-音声回路に欠陥があ



ることがわかった。受容、表出過程に比べて連合過程が特に落ち込んでいた。視覚－運動回路は割と良好で、特に〈絵さがし〉(9才11カ月)は年齢相当のレベルを示した。〈数の記憶〉(3才3カ月)はWISC-Rと同じで3個。〈形の記憶〉(6才10カ月)による視覚的短期記憶も3個であった。

1998/1/22に2回目の検査を実施した。全検査言語学習年齢：6才4カ月。以下に、1回目と2回目のプロフィールを示す。破線は1996年(1回目)、実線は1998年(2回目)のものである。

前回とプロフィールのパターンは変わらず、聴覚－音声回路の評価点は相変わらず低かった。そのかわり視覚－運動回路の評価点に伸びが見られ、結果として全検査言語学習年齢の伸びに貢献していた。前回は評価点0点であった聴覚－音声回路の下位検査、〈言葉の類推〉〈文の構成〉(それぞれの言語学習年齢は、4才1カ月、3才4カ月)で評価点を得ていた。視覚－運動回路の下位検査では特に、〈絵の理解〉〈絵の類推〉(それぞれの言語学習年齢は、10才8カ月、9才11カ月)の伸びが大きかった。*()の内の年齢は、言語学習年齢(PLA)。

3-3 K-ABC (1997/5/29実施, 10才11カ月)

〈位置さがし〉(評価点10点)が良く($p < .01$)、〈数唱〉(評価点2点)、〈語の配列〉(評価点2点)が悪かった(それぞれ、 $p < .01$, $p < .05$)。また継次処理尺度の標準得点(60 ± 10)は同時処理尺度⁽¹⁾の標準得点(82 ± 9)よりも低くなっていた($p < .01$)。以下にプロフィールを示す。

〈位置さがし〉(相当年齢：10才9カ月)の良さと、〈数唱〉(4才0カ月)、〈語の配列〉(4才9カ月)の悪さは、同時処理に強く、継次処理に弱いということから解釈することができた。〈数唱〉〈語の配列〉の弱さを説明する影響因として、短期記憶(聴覚)の低さが考えられた。〈文の理解〉(標準得点 63 ± 11 , 6才0カ月)では、視覚提示では文を逐次的に音読できるが理解できず、文を聴覚提示すると理解した。例えば「固いものをかむ」「うとうとと寝る」「人を指さす」など。

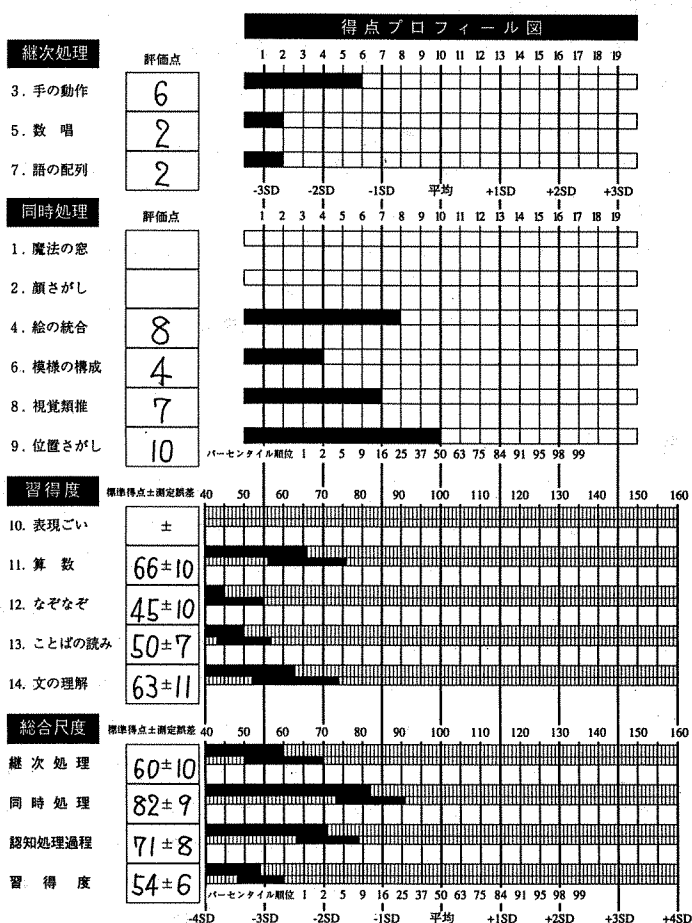
3-4 PVT (1997/5/17実施, 10才11カ月)

語彙年齢は4才6カ月であった。正答した答えの大部分は簡単な具体名詞であった。Aちゃんの語彙獲得の遅れがうかがわれた。

3-5 フロスティグ視知覚発達検査 (1996/11/27実施, 10才5カ月)

Aちゃんの年齢が10才を越えているので、評価点も知覚年齢も算出する事はできなかった。〈視覚と運動の協応〉〈図地と素地〉〈形の恒常性〉〈空間における位置〉〈空間関係〉の各下位検査で最高の知覚年齢が与えられず、それぞれの領域での困難が推測された。しかし検査時の様子を考慮すると、注意が散漫で衝動的な反応が多かったため、この検査結果の妥当性が危ぶまれる点もあった。

-
- (1) 継次処理と同時処理。継次処理とは、入ってくる情報を継次的にまたは順番に操作することをいう。文字とその文字が表す音声との結びつきに関する記憶や、文法的な関係の学習に深く関わる。同時処理は、継次処理のように、刺激ごとの処理とは異なり、多くの刺激を同時に処理するというものである。全体像を構成する能力は主として、文字や単語の形を学習することや、絵などの視覚的刺激を意味づけるというような知覚レベルの機能と関係している。



3-6 MRI 及び CT の結果

CTを見ると、頭蓋内石灰化（右側脳室後角の外側）は3才頃より始まり、8才頃まで拡大していた。その後、石灰化部分の広がりは一時的に止まったかのように見受けられた。石灰化の位置は、左半球で言うと、ウェルニッケ領野の上部（角回⁽²⁾付近を含む）にあたる。MRI（10才1カ月）をみると石灰化部分を中心に大脳皮質の形がいびつになっているのがわかり、石灰化部分の拡大に伴い隣接領域への圧迫があったと考えられる。

幼児期における右半球損傷後、失計算症と失読症が合併したケースが報告されている（Harvey S. Levin et al. 1996）。この論文で報告されている患者は、生後7カ月に交通事故で右頭頂の頭蓋骨が陥没し、右側頭に出血が起きた。17才の時点では、ノーマルな知能を持ちながらも失計算症と失読症を呈していた。一方、視空間能力は低いがノーマルであった。筆者らは、脳の発達の初期に右半球を損傷したこの患者が、本来言語能力を担うはずの左半球が無傷であるにも関わらずその能力が低いことを、“Crowding Effect”という概念を用いて説明している。右半球損傷の

(2) 視覚野と聴覚野そして体性感覚野が相互に接する領野。視覚野から送られてきた文字パターンを、音声情報とマッチングさせる場だと考えられている。

ため、本来右半球が担う視空間能力が低いはずであるのに、この能力はノーマルであった。一方、左半球は無傷なので言語能力はノーマルなはずなのに障害があった。つまりこの症状は、無傷である左半球が損傷した右半球が担うべき役割までも負担してしまったために左半球に過剰な負荷がかかったため起こった障害であると結論している。

Aちゃんも過去にゲルストマン症候群⁽³⁾と診断されている経緯がある。実際、現在でも仮名文字の読みだけに問題があるだけでなく、算数でも一桁の足し算ができるのみで、数概念の発達も遅れている。この報告と、Aちゃんの臨床像が重なるところが多い。ただAちゃんのケースにこの説明があてはまるか否かについて、明確なことはここでは述べることはできないが、かなり大きな頭蓋内石灰化がAちゃんの認知発達に何らかの影響を与えていることは否めない、と私は考える。

〈心理検査の考察〉

言語の面では、家庭・学校で困難を感じない程度の話し言葉の能力を考慮すると、話す能力と文字を読んで理解する能力の間には大きな隔りがあると思われた。つまり聴覚的に保持している単語は、視覚的に保持している単語に比べて、相対的に数も内容も豊富であるので、Aちゃんの障害は、文字や単語の視覚表象から聴覚表象、さらに意味へのアクセスが難しいことにあるのであろうと考えた。運動面では、エアロビクスを習っており、発表会のステージでリズム良く踊ることができるなど粗大運動の遅れはない。また家庭で、絵をよく描き、紙粘土等で工作をしたりするなど（はさみで切るやテープを貼る等の作業も上手にこなす）微細運動にも遅れはない。社会性の面では、先ほど言語面でも述べたように、日常会話には困難はなく、家族や友人とのコミュニケーションはよくとれている。非言語的な表情や身ぶりによるコミュニケーションは非常に得意であり、これまでのAちゃんの生活の大部分は、この優秀な非言語的コミュニケーション能力によって補われてきたといっても過言ではない。友人はとても多く、普段の学校生活においては、友人たちの手厚い支えがある。友人関係やThとの関係をみると、他者との協調性、共感性があり、繰り返して述べるが、友人関係の中で孤立するような事実はない。WISC-Rの全検査IQ 54という結果は、普通は精神遅滞であるという診断がなされるであろう。しかし、プロフィールを見ると、年齢相当の成績を示す下位検査があり、この傾向はITPAやK-ABCにも同様にみられた。プロフィールの全般的な遅滞があるわけではなかった。精神遅滞を、各種の発達や知能の全般的な遅滞であると定義するならば、Aちゃんのプロフィールはアンバランス（不均衡）を示していると考えられた。よって私たちは、Aちゃんを学習障害であると判断した。

フロスティック視知覚発達検査の結果から、文字の視覚的パターン認知に問題がないかどうかを確認するため、「あーお」「はーほ」など形態的に類似している文字をコンピュータ画面上に瞬間提示（提示時間13 msec）して、音読させたが、弁別は可能であった。

4. 課 題 設 定

文字を習い始めた子どもが、まず直面する困難は、即時的もしくは自動的に単語を認知するス

(3) 発達過程に認められる左右障害、手指失認、失計算、失書の4症状からなる症状群をKinsbourneらは、発達性ゲルストマン症候群と呼んでいる。成人におけるゲルストマン症候群は優位半球の頭頂葉・後頭葉移行部、即ち角回部の損傷に由来する。現在のAちゃんには、左右障害、手指障害はない。

キルを発達させることである。このスキルを獲得するまでにはいくつかの段階がある（Marsh, Friedman, Welch, & Desberg, 1981）。最も早い段階では、視覚的な手がかり（単語の全体的な形など）をもとに認知することである。次の段階で、単語を構成する文字を音声に変換する知識を用い始める。徐々に単語の構成要素である全ての文字を音声に再符号化できるようになる。これには相当な練習量を必要とするが、最終的には自動化されていく。このような単語認知の自動化のプロセスは、子どもの持つ処理資源の大部分を他の処理に用いることを可能する（文脈の理解、新しい概念や情報の獲得など）。

視覚提示された単語を音声化するためには、子どもたちは少なくとも基本的な、音韻的な意識化（phonological awareness）がなければならない。この音韻的な意識化とは、単語の音声はさらにいくつかの音声に分解でき、かつ、いくつかの音声を要素として単語が構成されていることを理解することである。また分解された音声と文字とは、あるルールに基づいて一対一対応している（正書法の獲得）ことも理解していなければならない。

文字－音声の対応を学習するためには、(a)単語の中の文字を区別して認知し、(b)音韻的处理をし、(c)文字と音声を関連させる、という三つのスキルが必要になる。読みに困難を抱える子どもたちの背後には、それぞれのレベルに対して、(a)文字の微妙な違いを見分けるのが難しい（「あーお」など）、(b)音韻処理のレベルの欠陥がある、そして(c)文字と音声の対応の学習が困難なことが原因として考えられるのである。

Aちゃんは、文字の視覚的なパターン認知には問題がないことが確認されたので、音韻的意識化がどの程度芽生えているのか、また聴覚入力された語音の同定がどの程度正確に行われているのか等の音韻的な処理能力を調べるために、言語刺激を用いた以下の課題を実施した。

4-1 語頭音抽出課題（1997/4実施）

刺激は、2～4文字から成る既知単語及び非単語であった。Thが口頭で刺激を提示し、Aちゃんは、聞いた刺激の第一文字目の声だけを引き出して、口頭で答える課題であった。誤答として、既知単語の場合、「リンゴ」→「りん」、「ほうき」→「ほう」、「にんじん」→「にん」など促音や長音をひとつの音節と数えることなく答えた。それ以外は全て正解した。非単語の場合、「ちとくき」に対して「き？、ひ？ んー、ち？」と、語音を同定できない様子を見せた。それ以外は全て正解した。

促音や長音などの日本語特有の正書法はこの時点でまだ獲得していなかったことや、「き、ひ、ち」や「だ、ら」、「ぬ、む」などは、普段から文脈によって語音の同定に困難があることを考慮すると、語頭音を抽出する心理操作はAちゃんには可能だと判断した。

4-2 Sound Deletion 課題（1997/4実施）

2文字既知単語（かお、くま）、3文字既知単語（くるま、みかん）、2文字非単語（とえ、くは）、3文字非単語（れのら、むもへ）を刺激として使用した。Thが口頭で刺激を提示し、Aちゃんは聞き取った単語もしくは非単語の第一文字目をぬいて、残った文字の音声を答える課題であった。先ほどの語頭音抽出課題に比べると難易度は高かった。刺激が既知単語の場合は全て正答。刺激が非単語になると課題の遂行が難しくなった。2文字非単語では20問中15問正解した。誤答として、「に→き」「え→へ」などに置き換えて答える様子がみられた。3文字の非単語では、10問中1問正解。誤答のほとんどが無回答であった。

聴覚的な短期記憶の問題も考えられるが、Aちゃんの場合、音声の保持の困難というよりは、聴覚入力された語音の分析がうまくいっていないのではと思われた。

4-3 Sound Categorization 課題 (1997/4 実施)

仮名文字の単音の聴覚的弁別能力をみるために実施した。ThがAちゃんに「これから“む”と“ぬ”をばらばらに言います。“む”が聞こえたら手をたたこう」というように教示した。音の変わり目(む→ぬ, ぬ→む)で手をたたくことは可能だった。しかし、同じ音(む→む……, ぬ→ぬ……)が連続すると判別がつかなくなった。「ひーし」、「きーち」の場合も同様であった。

これらの刺激対は、構音における調音法が類似しており、また音韻的にも似ているものである。Aちゃんにとってこれらの文字を読むことはこの時点では、まだ不安定であった。音の変わり目で手をたたくことは、語音を正確に認知できなくても遂行は可能である。語音の同定能力が強固であれば、この課題の遂行に困難はないと考えられ、この能力に困難があることが予想された。

4-4 非単語を用いた復唱テスト (1997/6 実施)

2～4文字から成る非単語を、Thが口頭で提示し、即時に復唱してもらった。刺激を提示する私の口元を良く見るようにも指示した。2文字、3文字から成る非単語は正確な復唱が可能だった(しかし念のため、復唱ができたものを書字させると、「けくめ」→「けむえ」「とにき」→「ときぎ」など、一見正確に復唱しているものでも、正確な再生ではなく、音韻的に曖昧な模倣しかしていない場合があった)。4文字の非単語になると、音韻的に類似した字性的な間違いが起きた。例を挙げると「とまにも」→「とまりも」、「るかまに」→「るかまり」、「てくよな」→「てくよや」、「あえくめ」→「あえくで」、「ねもそわ」→「ねもそや」、「はぬへあ」→「はゆへや」。中には、はっきりとではないが音節の切れ目を強調して刺激を提示すると音の同定ができるが、続けて言うとうできないものがあった「とてす」「あえくで」「はぬへあ」「るねよ」。

4-5 非単語を用いた記憶スパンテスト (1997/6 実施)

2～3文字からなる非単語を刺激として使用した。提示した後、2秒間置いて口頭で再生させた。2文字の非単語では1個の再生がやっと。刺激の提示数が2個になると、2個目の刺激が音韻的に類似した単語に変化して再生された(「いさ→いか」「くた→くさ」「けく→けす」「にき→きじ」)。聴覚入力された語音の保持が良くなかった。ほかにも、再生時に字性的な置き換えが見られた。3文字の非単語でも結果は同様で、1個の再生がやっとであった。刺激が2個になると2個両方の再生において音韻的に類似した間違いが起きた(「しひこ、せれあ→しじこ、せれや」「えくめ、ふすは→へくめ、へくさ」など)。

〈言語刺激課題の結果の考察〉

単語や非単語を分節して聞き分ける意識は芽生えているが、実際に語音を同定することに困難があり、音節数を正しく捉えることはできても、音韻的に類似した別の語音と聞き違えたりしている場合が多かった(母音の聞き違いはなく、すべて子音部分で入れ替えが起こっていた)。その発音は時々、正しい語音と間違った語音の中間音のようであった。ただ全ての語音の同定が難しいわけではなかった。Aちゃんは「むーぬ」「ひーし」「ちーひ」「だーら」を聞き取って区別することがいまだ曖昧であり、これらの文字の呼称もやはり不安定である。拗音や濁音に関して

も同様に文字の呼称が不安定である。まだ正確にはほとんど読めないといってよい（ただし、獲得している単語であれば文脈からの情報もつたって読むことは可能。単文字で提示されたり、知らない単語や非単語に混じっていたりすると読めないことが多い）。

語音の同定に欠陥があるとするならば、Aちゃんは聴覚入力される単語ないし文章を曖昧な音節の列としてしか、認知していないのであろう。語音を同定する能力とは様々な音程、音量、音質で話され、また前後に配置される文字による発音の仕方で微妙に変化する語音を、自分の記憶内に貯蔵されている語音と照合し、どの語音に当てはまるのかを判断する能力のことである。もしこのような認知過程に障害があるのならば、非常に限定された情報しか処理しないシステムを作り上げるであろう。極論すれば、記憶に貯蔵されている語音とのずれが少しでもあれば、全く別の音として認知されてしまうことが考えられるのである。ここでは、語音の入力におけるものではなく、入力された後、語音を仮名文字にマッチングさせるような処理の段階に問題がある考えられる。

語音を同定するモデルの一つに、音声聞取の調音参照説（articulatory reference theory of speech perception）がある。これは聞き手が、自分がその音を音声として発声するとしたらどのような調音運動を行うであろうか、という自分の運動感覚というべきものを参照して、音声の聞取を行うという説⁽⁴⁾である。非単語の復唱で、音韻的に類似した文字に置き換えが起こったり、「ぬーむ」「だーら」のような調音法が類似している文字をいまだ正確に読むことができないという（これらを発音させてみてAちゃんがどの様に発音しているのか、舌や唇の動きに注意して観察してみたが、外から観察する限りにおいては違いがほとんどなかった。拗音等は発音の仕方が分からないようで、ゆっくりと話すThの発音の仕方を参照しないと読めない）これらの現象は、聴覚情報から構音プログラムへ変換する部分で、情報の歪みが起きるために生じるものだろうと考えられる。

5. 療育の経過

5-1 非単語をよむ課題（1997/4より毎回実施）

コンピューター画面上に、仮名の非単語を提示し読ませる課題で、できるだけ速く正確に読むように教示した。刺激は、2～4文字の仮名文字で構成されていて、すべて清音であった。撥音、拗音、濁音などは含まれていなかった。当初（97/4）、Aちゃんの読む様子は、刺激提示後すぐに読み始め、基本的には逐次読みで全体を読み終えるのにとっても時間がかかっていた。また、刺激が3文字の非単語になると読むのに抵抗を見せていた（「いやだ、これ、わかんない」）。しかし、97/6のセラピーから反応が変化し、読み始めるのに1～2秒、間を空けるようになった。読み始める前に非単語全体の発音を一度リハーサルしている様子だった。反応は、逐次読みではなくまとまった音声として発音するようになった。

この頃から「（非単語の文字数が二つのものよりも）三つがいい」という場面があり進歩がみられた。4文字の非単語でも逐次読みではあるが、抵抗はなく読むようになった。ただ、4文字の非単語を読むときは、非単語を構成する文字がAちゃんにとって確実に読めるものであって

(4) 日本人にとって、英語の「r」の「l」発音を正確に聞き分けることはたいへん難しいとされている。この説に従えば、これは日本人が「r」の「l」発音を区別せずに、発音しているからということになる。

も、文字のならばによって音声に変化することがあった。例えば、「いようせ」に対し「いよふせ」, 「あめたそ」に対し「あめたぞ」, 「らつるゆ」に対し「らつよう」, 「むにせみ」に対し「ぬにせみ」, 「なぬくま」に対し「なゆくま」, 「いぬたへ」に対し「いぬたえ」と読んだ。この場合, Aちゃんは自分の発音におかしなところがあるとは気づいていなかった。後で確認のために, Thが正確に発音すると, 「ちゃんとそう言った」と答えた。

文字数が多くなるとスムーズに読めないのは, 構音のプログラムがスムーズに行われないこともあると考えられる。構音の困難さは正確な音声のフィードバックをもたらず, 語音の表象が精緻化されにくいと考えられる。非単語を, 1文字ずつ提示し, その後まとめて再生をせらうと, 音韻的間違いは少ない(「に・ろ・ふ」→「におふ」「に・む・う」→「にうう」などの間違いは若干みられる)。

5-2 絵カードを命名し, 書く課題(1997/10から実施)

絵カードを命名してから, 書字させた。80枚の絵カードを用意した。正しい綴りができなかったときには, 私が発音と文字の対応を明確にしながら修正した。Table. 1に, Aちゃんが間違った綴りを掲載した。

Table. 1 絵カードを命名し, 書く課題で, 綴りの間違いがあったもの

97/10/2	さくらんぼ, ぶとう(ぶどう), ほーく, きゅうにゅう(ぎゅうにゅう), ばいなばる(パイナップル), あさかお(あさがお), きゃびつ or きゃぶつ(キャベツ), にんちん(にんじん), ひつつ(ひつじ), ぼっと(ボート), ふっね(ふね), てぶくよ(てぶくろ), ぼし(ぼうし), ばんた(パンダ)
10/9	ぼうし(ぼうし), ぶとう, ひつひ(ひつじ), ばんた(パンダ), ぼる(ボール), ぱっと(ボート), かたむつり, ふっね, きゅうにゅう
10/16	ふどう(ぶどう), てぶくよう(てぶくろ), パンダ(パンダ), ふっね, かたむつし(かたむつり), ばいなぶる(パイナップル)
10/18	パンダ, ふっね
10/23	ぼーし(ぼうし), てぶくろう(てぶくろ), ふっね, ぼと(ボート)
10/25	ちゃがいもう(じゃがいも), かぼちゃ, さんどいち, ふっね, ぶとう
10/30	ばいなぶる, ぶとう, チョコレイト, ちゃかいもう, てぶくよう
11/1	ぶとう(ぶどう), ひつし(ひつじ), さんどいっじ(さんどいっち), かもちゃ(かぼちゃ), きゅり(きゅうり), たまでり(たまねぎ), たいごう(だいこん), てぶくよう(てぶくろ), ぼし(ぼうし), ふっね(ふね), さかさ(さかな), ちゃがいも(じゃがいも)
11/6	えぶくよう, かもちゃ, チョコレート, さんどいっち, ふっね
11/13	ぎゅうしゅう, てぶくろう, ぶとう, さんどいち, かもちゃ, ふっね
11/20	ちゃがいも, きゅり(きゅうり), かもちゃ, さんどいっち
11/21	てぶくろう, ぶとう, しゃがいも, チョコレート, だいこん
12/4	えぶくよ, きゃがいも(じゃがいも)
12/11	たかつむり, ちゃがいも, さんどいっち, かもちゃ, チョコレート, だいごう(だいこん)
98/1/22	ばいなぶる(パイナップル), てぶくよう, ひつき(ひつじ), きゃつ(しゃつ), パンタ, ぼーく(ボール), たいこん, チョコレート, さんどいっち, ざかいも(じゃがいも)
1/24	ざつ(しゃつ), あさかお, ぼし(ぼうし), てぶくよう, チョコレート, たいこん, さんどいっち, かもちゃ, じゃかいも
1/29	ちょうよう(ちょうちよ), ひつき(ひつじ), ぶとう, チョコレート, さんどいっち, きゃがいも, たいこん
2/5	ぼーる(ボール), ぶらいばん, ぶとう, たいこん, かぼちゃ, さんどうっち, パンタ

2/19	でんじゃ、ちゃがいも、たいこう、かぼちゃん
2/26	ぶとう、だいこうん（だいこん）、パンタ、ちゃがいも、
2/28	じゅうにゅう（ぎゅうにゅう）、ぶとう、ちゃがいも
3/12	ぶとう、ちゃがいも
3/19	うさき、ぶとう、ほーと（ボート）、きゃがいも

98/1に、それまでの練習で用いてこなかった絵を見せて、命名させてから書字させたところ以下のような綴りの間違いがあった。

ごりあ（ごりら）、ペンキン、（ペンギン）とらく（トラック）、メラカ（メダカ）、すずめ（すずめ）、コロリ（コオロギ）、つまめ（つばめ）、にんとり（にわとり）、らっぱ（らっぱ）、たんぱぱ（タンポポ）、せんぶき（せんぶうき）、ちれんしゃ（じでんしゃ）、たんぼぼ（たんぼぼ）、きんじょ or ぎんぎょう（きんぎょ）、にんきょ（にんぎょう）、なわとり（なわとび）、てつぽん（てつぼう）、すべりばり（すべりだい）、てつぽ（てつぼう）、きぶ（きつぶ）。

基本的には拗音、濁音、半濁音、促音、撥音、長音などの特殊音節⁽⁵⁾の間違いが特に多く見られた。基本音節の間違いは、数回の学習で修正が可能であった。

また、音韻的に似ている二つの文字列を音読してもらい、どちらが正しい綴りかを判断させたところ、「じろうしゃーじどうしゃ」、「れんしゃーでんしゃ」、「だじおーらじお」、「めだかーめらか」、「においーによい」、「きょうひつーきょうしつ」などの区別がつかなかった。Thが、入れ替わっている文字の部分強調して読むと区別がつくものもあった（「れんしゃーでんしゃ」）。

文字列を正しく音声化しても、どちらが正しい文字列かを判断できないということは、どちらの文字列からも意味へのアクセスは可能であることを示している。文字列の視覚処理→文字列の音韻処理→意味処理へという処理の流れを考えると、文字列（単語）の音韻表象が曖昧なのであろう考えられた。

6. 全 体 考 察

今現在のAちゃんの問題点をもう一度整理すると、①学習したばかりの仮名文字で書かれている単語や非単語の読みが逐次読みであり、スムーズな読みになるまでに相当な練習量を必要とする、②聞き取った語音や自発的に命名した単語等を書字させると、ときどき音韻的に類似した文字への置き換えが生じる、の二つに絞られる。以上の観察結果から、これらの問題をどのように説明するかを考える。

まず各種の心理検査、課題を終えた後、現在のような指導形態に至ってから、過去半年の指導を振り返り、構造的にまとめると以下ようになる。

(5) 仮名文字は、拗音・長音・促音等の特殊音節を表す文字と、それ以外の基本音節を表す文字とに大別できる。

指導レベル	指導内容	教材
文字獲得の前段階	文字—音対応学習	既知絵カード
音韻的意識化の段階	正書法の獲得	新奇絵カード
音韻表象修正の段階	読解	非単語読み 絵本読み
構音プログラムの 自動化の段階		

文字獲得の前段階とは、子どもたちが言葉を聴覚からしか入力しておらず、聴覚的に単語を保持する段階で、口頭言語の発達为中心になっている。単語を見て、意味を理解しても、それは単語全体をロググラフィック（logographic）⁽⁶⁾な方法で読んでいるだけで、単語の音声を平仮名—文字—文字に対応させて分節的に読みとっているわけではない。一単語が、ひとかたまりに聴覚的に記憶されている状態では、文字を獲得するのは難しい。まずかたまりとして記憶されている単語音を、モーラ⁽⁷⁾に分解して知覚し、さらにモーラの列として合成する能力が必要となる。この能力を獲得した状態を音韻的意識化（phonological awareness）ができた段階とする。欧米でもこの能力と読みの困難さの関係は盛んに研究されている（Wanger & Torgesen, 1987）。これが注目される理由は、この能力の獲得の時期が、文字の読みの習得と相前後することや、その発達の遅れが読みの障害に必ず随伴するからである。音韻的意識化が芽生え、単語をモーラを単位として再体制化することが可能になれば、文字の学習が促進される。仮名文字の読みの発達のノーマルな子どもたちは、音韻的意識化が芽生えたとそれまでに獲得していた膨大な単語を、モーラ、つまり仮名文字を使って再体制化し、難無く記憶内に貯蔵されている単語の聴覚的情報の書き換えを終了するのだろうと考えられる。

Aちゃんを含め、読みに困難を持つ子供たちは、幼児期からの文字の学習の少なさから、文字によるチェックを受けないままに、音韻的に歪みを持ったままの単語の聴覚情報を記憶に定着させてしまっている可能性がある。Aちゃんは、指導の当初、清音の平仮名の大部分は読むことが可能なのに、3文字から成る既知単語を、読んでも意味が理解できない事があった。大六(1995)は、音韻的意識化が未熟な精神遅滞児でも、かなりの数の仮名文字を呼称できることから、音韻的意識化は仮名文字呼称の必要条件（天野説⁽⁸⁾）ではなく、読解の為の必要条件であると述べ

(6) 例えば“Coca Cola”と書かれた商標は、英語の読むことのできない人でも認知が可能である。この場合の手がかりは単語全体の形態である。文字と音を対応させながら分析的に読んでいるわけではない。

(7) モーラとは、日本語における音節の数え方である。日本人が知覚する音節の単位は、アルファベットを用いる欧米人とは違うため、特別にそう呼んでいる。例えば、単独の子音からなる撥音や、音価の存在しない促音は、欧米の言語では一音節を形成することはないが、日本語では音節とみなす。また、二重母音や長母音は、欧米言語では一音節であるが、日本語では二音節とみなす。「おとうさん」を欧米言語のように音節を数えると3音節になるが、モーラで数えると5個になる。

(8) かな文字の呼称習得とモーラに対する意識との関係を調べ、「文字の導入の為には、少なくとも、語頭を抽出する水準に達していることが必要不可欠である」と述べた。

ているが、この説は、あまり問題の本質についてはいないと思われる。仮名文字の習得は記憶内に貯蔵されている単語の聴覚的情報の再体制化を前提にして引き起こされなければ意味がないからである。Aちゃんの場合、モーラに対する意識が獲得される前に仮名文字の習得を行った可能性がある。もしそうだとすれば、Aちゃんにとっては音韻的意識の獲得と、仮名文字の読みの習得は別個に、相互の関連性もなくなされていることになる。音韻的意識化と仮名文字呼称の習得は関係がなく別個であるという大六の提案しているモデルは、この場合、当然の結果になると考えられる。聴覚的に保持されている単語を利用しないで、1文字ずつその音声を学習しても、Aちゃんが獲得した文字の音声は、単語表象のレベルにとどまり、そのレベルよりも下位である文字表象を形成しないであろう。単語を構成する要素として文字が捉えられるのではなく、あくまでも「一音節の単語」としか捉えられない可能性がある。そのため、仮名文字をその音声とを対応させて、ひとつずつ学習させるのではなく、Aちゃん自身が聴覚的に保持している単語を利用し、それを文字で再体制化させる方法をとった。「リンゴ」の「ご」、「ゴリラ」の「ご」というふうに、「ご」という文字とその音声の対応を一般化していかなければならないと考えた。

そこで命名可能な絵カードを作成し、仮名文字で書字させた。正しい発音で命名していると思われるものでも、書字をさせてみると、その音声には微妙な歪みがあることが発見できた。Aちゃんの場合、聴覚言語のみにたずさわる期間が長く、文字による音声の修正が行われなかったために、単語の聴覚情報を歪んだ形で貯蔵してしまったと考えられる。またその音声に対応する不明瞭な発音、つまり構音プログラムの歪みも、この状態を強化したと考えられる。私は音韻的情報に基づく書字のシステムは、話し言葉のシステムの延長として捉え、文字と音声の対応のみならず、文字と構音プログラムの対応にも十分に注意を払い、指導することが重要であると考えている。読みに困難を抱える子どもたちは、音韻的な表象の障害があると言われているが、私はこの障害の原因は、文字によるチェックを受けず、聴覚情報だけに頼った為に起こる音韻的な歪みにあるとらえている。

命名可能な絵カードを書字させ、Aちゃんが持っている聴覚情報の歪みを文字、ならびに構音の仕方を教示しながら修正し始めると、次に新奇な絵カードを教材につけ加えた。新たに入力される絵の名前、つまり単語の聴覚情報を文字に変換するとき、Aちゃんの持っている音声から文字への変換規則の歪みが、より一層露呈されると考えたからである。始めて耳にする単語を、文字に変換するときには、記憶内には参照すべき音韻表象も、構音プログラムも存在しないため、Aちゃん自身の変換規則（音声から文字への）をフルに活用しなければならなくなる。Aちゃんにとっては、苦痛な学習であったが、変換にエラーがあれば、やはり正しい構音を強調しながら、仮名文字の正書法を繰り返し教えた。書字することによって初めて露呈された音韻表象そしてそれに対応する構音プログラムの歪みは、読みに多大な影響を及ぼすと考えられる。つまり、視覚情報から導き出される音韻情報ならびに構音プログラムが、読み手が記憶内に貯蔵している音韻情報と構音プログラムとマッチングしていなければ読んでも意味につながらなくなることが予想されるからである。この段階では、Aちゃんの持っている音韻情報と構音プログラムを正書法に則って、繰り返し繰り返し修正することが必要であった。

この段階までくると、Aちゃんは、音韻的意識化が定着し、新しい単語でも、正しい音節数に分解することが可能で、正書法に則ったより正確な音韻表象を作り上げていたと考えて良いだろう。しかしこの段階まで、Aちゃんの学習が進んでも、新奇な単語や文章を読むと、やはり逐次読みになってしまう。単語や文章を構成する仮名文字がAちゃんの読めるものであっても、

読みがスムーズにならない。なぜだろうか？ 日本語の仮名文字は、表音文字と呼ばれ、さらに文字と音声の対応が明確である。そのため、仮名文字を習得すればどんな単語や文章も読んで理解できるはずなのである。しかし、1文字1文字の仮名文字は読めるのに、単語や文章になると、Aちゃんのようにスムーズに読むことができなかったり、理解できない子どもたちが存在する。仮名文字で、書かれた単語や文章を、流暢に読むためには、さらにどんなスキルが必要なのか？単語の全体的形態から意味への素早い変換が行われる場合は、音韻情報の役割は少ないであろう。しかし、新奇な単語や文章は、そのような記憶内に参照すべき音韻情報がないために、文字ごとの音声への素早い変換だけが頼りになる。

しかしAちゃん様子を見る限り、平仮名一文字一文字の変換が正確になり音声の検索が速くなるだけでは読みは流暢にならないことが分かる。仮名文字の単語や文章を流暢に読むには、文字間つながりを構音するプログラムが迅速に作成されなければならないのではないか。単語や文章を読むたびに、モーラ間のつながりを構音するプログラムを意識的に作成しなければならないとすると、意味を理解する上で、大変な負担になることが考えられる。読みに困難を持つ子どもたちを、読みが正常に発達している子どもたちから区別する最も良い指標は、非単語を読ませてみることであると言われている。非単語は無意味な文字の羅列であるから、記憶内にその音韻情報が貯蔵されているはずがなく、これを読むためには、速く正確な文字から音声への変換と音声のつながりの構音プログラムをスムーズに構成する能力が必要である。さきに述べたように、仮名文字の場合、アルファベット等と比べると文字と音声の対応が明確なので文字から音声の変換の処理段階での苦労は少ないであろう。仮名文字の単語や文章の読みがスムーズにならない原因は、後者の構音プログラムの作成段階にあると私は考えている。

ひとつの仮名文字は、ひとつのモーラに明確に対応している。このモーラが、構音する際の単位であると仮に考えると、連続するモーラ間のつながりの構音プログラムは、文字としての視覚情報からは得ることができないので、自発的に補わなければならない。仮名文字で書かれた単語や文章を流暢に読むためには、よく使用するモーラ間のつながりを、いつでも利用可能な状態で貯蔵する必要がある。このように仮名文字の単語や文章の読みが自動化するという過程で、決め手になるのは、モーラ間のつながりを構音する自動化したプログラムをいかに多くため込むか、にかかっているのではないかと。読みに困難を持つ子どもたちが、このようなモーラ間のつながりを構音する自動化されたプログラムを持たず、単語や文章を読むたびに、新しく構音プログラムを作成するのであれば、その読みは非常に非効率的で間違いやすいものになる。Aちゃんには指導の当初から、非単語を強制的に読ませ続けてきた。この課題のねらいは、モーラ間のつながりを構音するプログラムを意識的に獲得させることにあった。まずコンピューターの画面に1文字ずつ連続的に提示される非単語を、全ての刺激提示終了後にまとめて発音させた。この刺激の提示方法の良いところは、モーラ間の発音を切らずに、続けて発音しやすいことである。視覚的に処理する刺激は常に一文字であるので、視覚分析にかかる負担は少ない。その分、どんどんと消えていく仮名文字の連続を保持するために、自然と仮名文字を声に出して読み、視覚的にも補助されて聴覚的に保持しようとする構えが見られるようになる。Aちゃんは、指導が進むにつれて、刺激が全て提示された後でも、何度も発音のリハーサルをすようになった。またこれと並行して、非単語全体を一度に提示し、それを音読する条件も行っていた。仮名文字が1文字1文字連続的に提示される条件で、上述のようなまとめて発音する様子が見られるようになるまで、非単語全体を一度に提示し、それを音読する条件では、3文字、4文字の非単語を読むのを嫌が

り、たとえ読んだとしても逐次読みで終わっていた。また2音節から4音節の非単語を刺激に使用したが、音節数に関わらず、第一文字目を読み始めるまでの時間は、ほとんど変わらず、刺激が何音節からなるのかを気にせず、すぐに発音し始めていた。それが、仮名文字が1文字1文字連続的に提示される条件で、まとめ読みをするようになってからは、非単語全体を一度に提示し、それを読む条件においても変化が見られ、刺激を提示されてもすぐに読み始めるのではなく、非単語全体を1、2度リハーサルした後、発音するようになった。この間の変化は、Aちゃんの読みの戦略が変化したことを意味していると考えられる。つまり非単語全体の構音プログラムを作成し、さらにそれを試験的に動かすという、一連の処理が意識的に行われるようになったということである。

単語を読むときに、構音プログラムにおけるモーラ間のつながりの情報が重要であることは、命名課題で単語の使用頻度よりもモーラ間のつながりの頻度の方が、反応時間に影響があることを意味する。実際 Levelt (1992) は、オランダ語を用いて、上のことを示唆するような実験的な証拠を示している。単語の使用頻度に関わらず、音節のつながりが複雑なものほどが反応時間は長くなったと報告している。

モーラ間のつながり情報の蓄積には、つながりを作り上げる構音プログラムに対する意識化も重要であるが、さらにもう一つ、最低限の単語量が獲得されている必要があると考える。言葉を獲得する以前は、全てのモーラ間のつながりの強さは同等であろうと思われる。発達に伴い、多くの単語が獲得されると、よく使用するつながりと、あまり使わないつながりのコントラストができあがる。例えば、森田(1987)は、漢字の中で使用頻度の高い音読漢字の組み合わせ熟語の発音は極めて規則的であると報告している⁽⁹⁾。このことは国語の辞書を一瞥しても、すべてのモーラ間のつながりが等頻度で出現しているわけではないことが印象的にも分かるであろう。このような構音プログラムにおけるモーラ間のつながりのコントラストができあがるためには、ある一定の数の単語が記憶内に貯蔵されている必要がある。ITPAの結果から、Aちゃんはこの一年で、獲得した単語量が伸びている。非単語や絵本の読みが以前に比べてスムーズになっている一因として、このことは留意すべきことであろう。仮名文字列の読みの負担が減ったことは、読解にも大きな影響を及ぼし、2～3語文の簡単な文章ならば理解するようになった。モーラ間のつながりを構音するプログラムを、意識的に獲得させることは、Aちゃんにとって読みがスムーズになるだけでなく、読解をも促進することになったと考えている。

Aちゃんの、現在抱えている二つの問題点、つまり新規に獲得した単語の読みが自動化しにくいことと、書字において音韻的に類似した文字への置き換えがおこるという現象は、前者は単語などの視覚情報からモーラ間のつながりを構音するプログラムを作成する能力の未発達及び自動化の欠如、後者は獲得した単語の音韻表象とそれに対応する構音プログラムの両方の歪みが主要な要因となって起こるものであろうと、私は現段階で推測する。当面の指導では、Aちゃんの獲得している単語を引き続き書字させ、歪んでいる音韻表象と構音を根気強く修正をしながら、

(9) 第一に、音読漢字の発音の音節数は、3音節以上のものは存在しない。第二に、第二音節が子音を含まないときは第一音節の母音と第二音節の母音の組み合わせは一定しており、「AI」「II」「UU」「EI」「OU」だけである。(希に「UI」があるが極めて少ない)。第三に第二音節が子音を含むときの子音は、「K・T・N」の三者のみで、他の子音は含まれない。しかも、その時の第二音節の母音としては、「K・T」に対しては「U」か「I」のみで、他の母音は使われない。

一方でこれから新しく獲得する単語についても同様の点に注意し、学習の初期段階での歪みを最小限に留める努力を続けたいと考えている。単語等の視覚情報に対応させながら、モーラ間のつながりを構音するプログラムをどのように学習させるか、が今後の大きな課題になる。今までは非単語を強制的に読ませていた。この目的は、モーラ間のつながりを意識化させることにあり、実際のモーラ間のつながりを学習させるものではなかった。モーラ間のつながりに対する構音の意識化が定着すれば、次の段階では使用頻度の高いモーラ間のつながりを含む単語を選択し、その読みを繰り返し練習させるのがよいであろうと考えている。非単語を読むことは、モーラ間のつながりを意識しながら、柔軟に文字を読むことを促すまでのレベルに効果を持ち、実際の構音プログラムの作成及び自動化には、単語を使用したほうが良いと考えている。

引用文献

- 大六一志 1995 モーラに対する意識は仮名文字の読みの習得の必要条件か? *The Japanese Journal of Psychology*, Vol. 66, No. 4, 253-260.
- Harvey S. Levin, Joseph Scheller, Tim Rickard, Jordan Grafman, Karen Martinkowski, Michelle Winslow, Stuart Mirvis 1996. Dyscalculia and dyslexia after right hemisphere injury in infancy. *Arch Neurol*, Vol. 53.
- 星野仁彦, 八島祐子, 熊代 永 1992 学習障害・MBDの臨床 新興医学出版社
- Lieberman A. M., Cooper F. S., Shakweiler D. P. and Studdert-Kennedy M. 1967. Perception of the speech code. *Psychological Review*, Vol. 74, pp. 431-461.
- Marsh G., Friedman M. P., Welch V., Desberg P. 1981. A cognitive-developmental approach to reading acquisition. In T. G. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading research Advances in theory and practice*. New York: Academic Press. Vol. 3.
- 森田 正典 1987 日本文入力方式と鍵盤方式の最適化 電子情報通信学会論文誌 Vol. J70-D, No. 11, pp. 2047-2057.
- Wagner R. K., Torgesen J. K. 1987. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological bulletin*, Vol. 101, pp. 192-212.
- Willem J. M. Levelt 1992. Accessing words in speech production: stages, processes and representation. *Cognition*, Vol. 42, pp. 1-22.

参考文献

- Angelique W. Hendriks, Herman H. J. Kolk 1997. Strategic control in developmental dyslexia. *cognitive neuropsychology*, Vol. 14, No. 3, pp. 321-366.
- Derek Bensner 1990. Orthographies and their phonologies: A hypothesis. *Bulletin of the psychonomic society*, Vol. 28, No. 5, pp. 395-396.
- Gordon D. A. Brown 1997. Connectionism, phonology, reading, and regularity in developmental dyslexia. *Brain and language*, Vol. 59, pp. 207-235.
- 御領 謙 1987 読むということ 東京大学出版会
- Jonson, D. J., Myklebust, H. R. 森永良子 上村菊朗訳 1975 学習能力の障害—心理神経学的診断と治療教育— 日本文化科学社
- 森田陽人, 中山 健, 佐藤克敏, 前川 久男 1997 ひらがな読みに困難を示す児童の読みの獲得の援助 *J. JPN. Acad Learn Disabilit.* 5(2) pp. 49-62.

Ludovic Ferrand, Juan Segui, Glyn W. Humphreys 1997. The syllable's role in word naming. *Memory & Cognition*, Vol. 25, No. 4, pp. 458-470.

Stuart Tousman and Albrecht Inhoff 1992. Phonology in multisyllabic word recognition. *Journal of psycholinguistic research*, Vol. 21, No. 6, pp. 525-544.

辰巳 格 1993 言語了解に至る語音の情報処理とその障害 失語症研究 13（2） pp. 149-156

事例報告 3

ある攻撃的な女兒の社会的・情緒的問題と
対人行動スキルの獲得過程について

佐々木 綾・古 塚 孝

A case of an aggressive child : What's her social and
emotional problem ? and how did she acquire her good
relationship with others ?

Aya SASAKI , Takashi FURUTHUKA

は じ め に

「学習障害（LD）」とは、特定の認知機能の障害やそのアンバランスを主とする症状群である。これらの障害によって対人関係の困難さと集団不適応や情緒的な混乱が引き起こされることがある。また、それらの対人的な問題がLD児の抱えているもとの認知的な問題に拍車をかけてしまうことがある。これは「学習障害」が本人の努力では乗り越えられない問題であるという周囲の理解が少ないうちに生じるのであり、LD児本人も認知機能の障害を特定のものとしてよりも、自己のトータルな人間性の障害と捉えざるを得なくなり、その結果、自信と自己効力感を感じる頻度が少なくなり、情緒的混乱と不適応をもたらすのである。すなわち、「やる気がない、努力が足りない」ことを障害の原因とするのである。認知の障害とそうした適応上の問題や社会情緒的問題との関係についての議論は多くなされており、それらは相互に影響を与えるものと考えられている。

一方、LD児の中には、言葉のニュアンスや顔の表情、身振り、感情などの理解といった「非言語」的なコミュニケーション能力を中心とした社会的・情緒的な情報の認知障害を示す「学習障害」も提起されている（Rourke, 1995）。

だとすれば、学習障害児は一般に、乳児期においても、認知の偏りが他者との意味・意図の共有を困難にし、両者の相互作用を混乱させるものとなると言える。社会的・情緒的情報の解読困難もしくは誤解が対人関係、特に母子関係をギクシャクさせてしまう可能性が大きくなると考えからである（加藤, 1994）。

これから報告する事例Kは、6歳時に「非言語性学習障害」と診断された女兒である。Kは認知障害の問題よりは、むしろ対人関係の取り方や、過剰攻撃性を主とする社会的・情緒的問題が前面に出ており、特に就学期以降のKにとって他者とのやりとりとは攻撃し合うことであり、自己の恐怖不安は相手を攻撃することによって解消されるべきものであると考えていた。母親は乳幼児期を通して一貫してKを「理解不可能な子、要求の無い子」とみなさざるを得ず、徐々に母子相互作用の希薄化とその結果としての環境剥奪が生じたと思われる。そのようなKに対し、その場の状況（Kの行動によって相手が受ける感情、Kの起こす行動の意味など）についての解釈や適した対応の仕方を一から十まで徹底して教える中で、人との関わり方のスキル、他

者の意図と感情表現の意味を誤解なく受けとる認知スキルを身につけさせることにより、それらの問題を克服して行くことができた。

LD児と呼ばれる子どもたちが個人によって多様な症状を示すという現状においては、まずは一人一人の子どもの問題の在り方・状況に見合った対応・援助の仕方を具体的に示していくことが今後の療育研究に役立つものになると思われる。

2. 生 育 歴

Kは9歳の女兒で、普通学級3年生に在学中である。父・母・Kの3人家族である。妊娠中、出産後は特に異常はなかった。病院にいたときはよく泣く子であったが、病院から出た後は、全く泣かなくなった。母親が母乳を与えようとしてもなかなか吸おうとせず、は乳瓶に切り替えざるを得なかったが、それでも飲むことに時間がかかった。要求は明確ではないので、ミルクは時間を決めて与え、衣服の着脱も全面介助せざるを得なかった。また、母親が歌をうたったりあやそうとするとむずかって嫌がる素振りを見せたので、母親は次第にそれらをしなくなった。一歳頃、家にいるときは、大人のすることを模倣したり、周囲のものに興味を示すことは殆どなかった。人見知りは激しく、公園に出しても泣いてばかりいて家に帰りがたがった。外に出ることを極端に嫌がり、家にいつも2人で居るしかなかった。Kは外出しようとするとき泣き叫んだが、家族と一緒に家の中にいる限りはKは大人しく、自分で何をしようとし「お人形」のようであった。4歳になって幼稚園に入った頃、集団行動がとれないことに初めて気付いた。靴も履けないことを近所に住む母親の妹に指摘され、大急ぎで身辺自立を働きかけたがうまく行かず、結局、母親の妹が数カ月かかってゆっくりと教えてくれた。この頃父親がKに何でもさせようと態度を急変させ、厳しくした。Kはそれまで甘えていた父親に全く近寄らなくなり、父親はその後、しつけに対する態度を戻したり、再び厳しくしたりと繰り返した。社会性が無いことから他の子どもたちからいじめられ、幼稚園では全く口を利かなくなり、家の中でも口をきかなくなってしまった。1年後に少人数制の幼稚園にかわった。しかし問題は軽減せず、教育相談所の勧めで言葉の教室にも通い始めた。教室に通い始めてから2、3カ月で言葉が出るようになるが、急に多弁になり、先生や母親に対して攻撃的で反抗的な態度を示すようになった。母親は幼稚園での適応がいよいよ悪くなると思い、Kを強く叱るようになった。平成7年4月にS小学校（私立・複式学級）に通い始めた。平成7年6月からN病院に通い始めた。そこでは多動性障害と言語障害を伴った学習障害と診断され、攻撃性を低減させるための遊戯療法その他、多動性障害に対して服薬（BMF）を行った。学校では最初は普通に通っていたが、学校に慣れ不安の低減とともに攻撃的行動が出現し、仲間外れにされることになった。徐々に口が利けず、動作が遅く、言われても行動できず、孤立化せざるを得なくなった。教師から対応が困難なので転校して欲しいと言われた（同年11月）。翌年4月にN小学校に転校。学校では授業中ば一つとしていることが多く、恥ずかしがったりおどおどしている様子であった。Kは一方で友達を家に招待することが出来たが、家で一緒に遊んでいるうちに攻撃的な行動が増えた。母親は「そんなことをすると友達から嫌われる」と判断し、Kを強く叱る毎日であった。N病院で母親は、Kの身辺自立に関する相談時は「甘やかすすぎる」と言われ、Kの攻撃性の強さの相談時には「叱りすぎる」との指摘を受けた。「子育ての困難を分かってくれない」と思い、Kにどう対処したらよいか分からなくなり、N病院への通院をしなくなった。Kは叱られると興奮し、いよいよ攻撃的になり両親に反撃した。N病院の臨床心理士から状況についての報告があり、平成8年10月から北大

教育学部付属乳幼児発達臨床センターで引き受けることになった。

3. セラピーの方法

セラピーは週に1回土曜日の午後1時半から2時半までであった。前半30分は主に1回のホールでTh.やTh.以外のスタッフや子ども達がいる中で自由に遊んだ。後半の30分は小部屋で「お勉強」と称し、課題を設定した個別のセラピーを行った。個別場面ではビデオ録画を行った。また、平成9年5月からは、北大のセラピー以外に、週一回の家庭教師を開始した。セラピーは平成9年10月時点で継続中であり、20回行った。家庭教師は15回を迎えた。

一方、Kのセラピーに並行して、古塚が母親との相談を行った。

4. セラピー開始時のKの様子

初回のTh.との顔合わせ時にはすんなりと遊ぶことが出来ていたが、個別（お勉強）が始まった途端に、Kはそれまでとれていた親密な関係が無かったかのように一変してTh.に対して攻撃的になった。また、Th.や周囲の人の何気ない言葉かけに対し、〈自分に意地悪した〉と解釈した。Kの攻撃は、主に課題場面で出現し、課題を回避しようと意図していると思われるものであった。しかし、Kは〈勉強がイヤだ〉とは言わず、話を逸らして〈Th.が嫌い！そう言っても私のことが好きなの？〉と繰り返し叫び続けたり、「無視」「絶交」などの言葉を脈略なく多用した。課題の最中は、Th.に見られることを徹底的に拒否し、「分からない」問題についてはすぐに諦めて、Th.を攻撃した。次の回からは、集団場面でもTh.と遊ぶことを拒否し、他のスタッフの注目を常に集めたい、誉められたいと意識しているようであった。Th.に〈見るな！近づくな！〉と何度も言うが、実際はKは常にTh.の存在を気にし、自分を見守ってくれているか確認する素振りを示していた⁽¹⁾。

5. セラピーの経過

注：Kの発話は〈 〉、Th.の発話は「 」で示す。

5.1 第I期：Th.に対する攻撃・拒否行動の始まりの時期（1996年10～12月）

【Kの攻撃】課題場面が始まった途端にTh.を攻撃したり、拒否し始める（例：〈どうして私のことを選んじゃったの？〉〈私はお姉さんのことが嫌い！〉）（11/2）。Kの攻撃はもとより普通の話しかけも常にKの方から一方的に行われ、Th.からの応答や質問などには無視したり、

(1) 【母親との相談】では、Kの攻撃性についての報告があり、具体的にどのような対処をすれば良いのが主要な問題であった。母親は「非言語性学習障害なので、相手の心・表情・意図を読みとることなどに関する心理機能の不全がある。相手の気持ちを理解できない病気」と医師に言われたので今は締め心地にいること、強く叱ることですつける方針を取っているとのことであった。古塚はこれからKをよく観察し、医師の言葉が本当であるのか検討したいと述べ、もしそうだとすれば、お母さんが自分の気持ちを言葉で伝えることが重要であるので、叱る前に叱る理由をKに説明するよう提言した。また、当センターでのKの行動を説明し、Kは恐怖と不安が非常に強く、攻撃行動も不安を押さえつけるために行っていると思うと母親に述べた。母親はとりあえず非難されなかったことに安心し、当センターに来ることを承諾した。

他の話を始めたりする。Th. がショックを受けてしまい、「悲しい」と言ったり、「どうして嫌いな？お姉さんはKのこと好きだよ」と言われることを期待して、ニヤニヤしながら何度も攻撃を繰り返す。鉄棒の失敗を見られそうになった時には弱気を隠して逆に攻撃する（例：〈ねえ、逆上がり見たらさ、こんな感じでしょ。テストします、先生が見てますって感じで見てるでしょ（Th. がKの逆上がりを見るときは、学校の先生が評価するような見方をしているんだろう、と推測している）〉）（12/7）。縄跳びをしていて、上手に飛べないKに対して他のスタッフが「髪の毛がひっかかってうまく飛べないんだよ」と親切に教えたのに、Th. に向かって〈あの人今すごく意地悪なこと言った〉と誤った解釈を示す（11/2）。Th. に誉められても喜ばず、見られたことがイヤだと攻撃する（例：〈見るな！私のこと好きだからってひどいよ！〉）。おどけるKを見て思わずTh. が笑うと〈オラ！笑うな！〉と怒り、自分を馬鹿にした笑いだと解釈して怒る（11/16）。

《ある日のTh. とKとのやりとりの例》

11月16日：Th. が嫌いだ、という攻撃をTh. にしている。その最中に〈血がつながっていないからお姉さんとは仲良く出来ない！〉という言葉が出ている。

K：〈血がつながっていないってどういう意味？〉

Th. をじーっと見て質問する

Th.：「血がつながっていないって言うのは……

お父さんとか、お母さんは血がつながってるって言うんだよ」

K：〈いとことか？おじいちゃんとかおばあちゃんとか？〉

Th.：「そうそう」

：

K：キョロキョロして〈ね、マンション？〉

Th. がマンションに住んでいるのかどうかについての話が急に始まる

Th.：マンションに住んでいることをKに説明する

K：一瞬ボーっとしてから〈遊びに行かないよ〉

Th. の家には遊びに行かない、と挑戦的に言い出す

〈遊びに来て欲しい？〉

〈来なきゃダメ？〉

Th.：「来てくれたら嬉しいな」

K：〈ダメ！そう言ったら遊んでやらないから！〉

：

少し下を向く

K：〈乾きづらいやつだね〉

自分が使った修正液を指で触って確かめる

Th.：「そうだね」

：

K：指についた修正液を見て

〈血ついちゃった〉

〈ね、血がつながっていないってどういう意味？〉

Th.：「血がつながっていないっていうのは……

家族じゃない人

K：〈入ってる血が違うっていうこと？〉

Th.：「そうだね」

K：〈入ってる血が同じってこと？血つながってるっていうのは〉

少し黙る

〈……血つながりたかったの？〉

Th.：「うーん、それは無理だからねえ」

K：少し下を向き

〈つながりたかったの？〉

Th. の答を待たずに

〈〇〇お姉さん（他の女性スタッフ）が好き。お姉さん（Th.）は嫌い！〉

以下、Th. を嫌いだ、という話が続く

：

これは、KとTh. とのやりとりにおける典型的なものである。Kは攻撃する手段としてKが自分から用いた言葉を、攻撃の合間の落ち着いた雰囲気の際にその言葉の意味を尋ねてきたりする（例：攻撃するときには〈血がつながっていない人とはしゃべりたくありません〉と言っているが、〈血がつながるってどういう意味？〉と後で聞いたりする）。それらに対し、Th. が説明を始めても、ボーっとして話が分からない様子だったり、無視して他の話を始めることで無視しようとするが、しばらく経つと同じ事を繰り返し聞いたりする。

【課題に対して】Th. が「始めよう」という態度を示すだけで、〈ねえ、私はお姉さんのこと嫌いだから、好かれて欲しくない！〉などの攻撃を始める。個別時間30分のうち、20分位はそれらのやりとりに費やされる。学校で行った国語のテストの「0点」を修正液で消し〈こうしたら0点じゃない〉と言う。文章を読む「声」、自分の書いた「字」をTh. に聞かれたり、見られることを極端に嫌がる。

【感情に関する興味】Th. がKの攻撃に「悲しい」と反応するのを面白そうに見る。Kから攻撃を仕掛けてはTh. に「悲しい」と言わせることを何度も繰り返して確認する。

【遊び】ホールで鉄棒をしたり、ピアノを弾くことを好む。Th. が近づくことは徹底的に拒否し、常に周囲を気にして遊ぶ。Th. のことは拒否しながらも、Th. には自分を気にして欲しい素振りを見せる。周囲に対して〈見ないで！〉とニヤニヤしながら自分から言うが、実際に誰にも注目されないと、〈誰も見てくれない……〉とつぶやく（11/30）

【Th. の受けとめ方・対応など】Kに〈嫌い〉と言われたり、避けられることに対してショックを受けた。KにTh. が受けた感情がどのようなものか説明しようとするが、Kを挑発する結果にしかならず、攻撃を繰り返してしまう。Kから受けた攻撃をそのままやり返して、「Kだってやられたら悲しいでしょう？」と言ってみるが、Kの〈嫌い〉攻撃はかえってエスカレートしてしまう。Kの攻撃が、課題から逃れる目的があるのだらう、と思い、課題にKの好きな折り紙を取り入れてみる。Kが常に失敗して周囲に非難されることを不安に思っているのではないかと考え、「失敗することは悪いことではなく、挑戦することが偉いんだ」と説明する。Kが理解してくれているのかは確信が持てなくても、何度も説明を繰り返していく必要はあると感じる⁽²⁾。

5. 1. 1 第Ⅰ期についての考察

Kは最初はTh.に人なつっこく接し、Th.も自分に対してうちとけてくれている、という印象を持っていた。しかし、個別の「お勉強」—Th.がKに対して強制力を働かせる場面—が始まった途端に一変して攻撃的・反抗的になった。また、Th.や周囲の人の善意の行動を「自分への意地悪」と誤解して攻撃した。Kはなぜ、相手との関係を崩すような振る舞いをTh.に対して始めたのであろうか。

Kは自分の攻撃に対して、更にやり返される、という経験を多く持っており、Kにとって他者とのコミュニケーションとは攻撃し合うことであった。一見Kは「こまっしゃくれた」「巧みな」言い回しをすることが多いので、攻撃を受ける側は、それが多少その場面の文脈から外れていても、Kが自分の行為が相手にどのような影響を与えるかを充分に考慮した上で行動しているのだと判断しがちであった。しかし、この時期のKは実際にはそのような「影響力」が存在することを気にしない風であった。従って、「やり返される」ということはKのコミュニケーションのパターンには組み込まれていても、その行動の背後にある相手の意図をKは推論出来なかった。以上のような経験を重ねていたKは、Th.の「悲しい」という感情的な反応に興味を持つようになったのではないかと考えられる。

5. 2 第Ⅱ期：Th.や周囲の行動は全て敵意であると見なした時期（1997年1～3月）

【Kの攻撃】Th.に〈私（K）と自分（Th.）のお母さんとどっちが好き？どっちも（好きだっという答え）はなし〉と聞き、Th.が「どちらとは言えないけれどKのことは好きだ」と答えると〈自分のことを嫌っている〉と解釈して怒り、自分が一番好きだとTh.に執拗に言わせようとする（2/1）。Th.がKを少しでも非難するような言動を示すと敏感に反応して怒る。

【課題に対して】〈漢字は苦手〉〈算数は嫌い〉と素直に言えるようになってくるが、それでも〈×書きたいと思ったんでしょう？〉と、Th.がKに難しい問題をわざと出題し、Kに正解させないようにしようと企んでいるのではないかと疑っているような言動を示す（2/1）。問題は1問終わる毎に〈合ってる？〉とTh.の顔をのぞきこんで確認してくる。ハサミを使う作業をすると、Kはおしゃべりに夢中で手元に集中することが殆ど出来ず、切取線から外れた場所を切ってしまうりする。

【遊び】ホールで高い台にKは自分から登るが、非常に怖がる様子を見せ、後ろに同学年の男

-
- (2) 【母親との相談】では、Kの攻撃的行動がこちらにとっては理解不能である側面が強いこと、攻撃が担当のTh.のみに向かっていて、他の学生スタッフにはそのような態度はとらないことから、Th.のKに対する愛情を試しているのではないかと報告した。このように、相手を見て態度を変えているので相手の立場と気持ちが全く分からないわけではないこと、そして、お母さんに対してのみ攻撃が出ているのであれば、それも愛情を試す行為の証拠かもしれないと示唆した。生育歴を聞いてみるが、「よく覚えていない」という返事がかえってきた。Kを妊娠していると分かったとき、まだ新婚気分を十分味わっていないので嫌な気持ちになったこと、夫の方が大事だと思ったこと、子育てが非常に難しく困難であったなど苦しかったことのみを憶えていた。また、Kをずっと理解できなかったこと、Kのフィードバック的反応が無いので自分のやり方が良いのか悪いのかも分からなかったことなども話した。この時期、母親は自分の気持ちを分かってくれて相談相手になってくれる人を求めている。

の子が登ってきたりするだけで、〈押さないで！〉と叫ぶ。約2 mの高さの台から飛び降りることに大分躊躇し、周囲に30分近く励まし続けられてようやく飛べる。一度飛んだ後は自信を持った様子だったが、また同じように躊躇した（2/1）。跳び箱をするときには〈失敗したらどうしよう〉と言葉で不安を表すことが出来る。周囲から励まされたり誉められたりすると嬉しくなり、挑戦し続けることが出来る。

【Th. の受けとめ方・対応など】 K が課題場面で見せる Th. に対しての拒否的な攻撃行動は、自分に悪い評価をされることを不安に思ったから為されたと解釈する。K には「間違えることは重要でなく、頑張ることが大切だ」と何度も説明するが、納得したような反応は示さず、K はポーっとする。K が〈自分を好きか？〉と何度も攻撃的に確認することは、強気な行動とは対照的に、K は自分が好かれているか自信がなく、相手に嫌われることを不安に思っているのだと Th. は解釈する。課題で K に〈正解か？〉を聞かれたときにはその都度合っていることを誉めながら教え、励まししながら進めていく⁽³⁾。

5. 2. 1 第Ⅱ期についての考察

Dodge (1986) は、社会的認知過程において、相手の動機づけが不明瞭な場面に出会ったときに、それらの意味不明な相手の行動をまるで敵意として認知してしまう子供は、攻撃的に反応してしまうことが多い、と指摘している。そして、そのような攻撃的な子供は「攻撃」によって他人を傷つけること自体が彼らにとっての報酬となり、その後生じる攻撃の否定的な結果を重要視しない、としている。K は相手の行動を自分に対して敵意的である、という偏向は強く持っているようではあったが、「他人を傷つける」ことを目的としている、というわけではなく、「否定的な結果」については、「考慮しない」というよりはむしろ「出来ない（自分の行動が結果に与える影響力についての理解が伴っていない）」ことが問題と思われた。また、K の Th. を拒否するための攻撃は、本心からのものではなく、「自分がそこまでしても自分に好意・関心を持ち続けてくれる人」を求めている、という意味が含まれているものもあった。また、最初は軽く攻撃するうちに K は興奮し、抑制がきかなくなってしまう様子も見られた。K の「攻撃」には場面によってさまざまな意味を持っている、ということを Th. は少しずつ把握出来るようになった。K の「攻撃」がどんな意味かによって対応を変えることが必要であった。K にとって少しでも自分を非難した、と感じさせるような表現は避け、こちらの正しい意図が伝わるようにしていくことが必要な時期であった。

5. 3 第Ⅲ期：他者に対する敵意的な解釈が減少した時期（1997年4～6月）

【K の攻撃】 Th. が K に微笑えみかけても、最初は〈見るな！〉と怒っていたが、Th. や周囲が「こういうところが面白かったんだよ」などの説明をし続けると、次第に〈なぜ笑うのか〉を聞くようになり、〈（私が楽しんでいるのを見て）いいなあって思って（笑ったの）？〉と肯定的な解釈を示すようになる。Th. が K の側に近寄ろうとすると、〈抱きしめないでよ！気持ち悪い！〉と怒るが、攻撃的な口調で〈自分のことを好きなのか？〉を Th. に言わせようとするとき

(3) 【母親との電話相談】当センターへ K は父親と来るようになり、母親は家にいることになったことを確認し、電話相談に切り替えることになった。この時期は、母親は古塚が自分の敵か味方かを判定する時期であり、話しは滞りがちであった。

には〈そんなに抱きしめたいほど好きなの?〉と聞き、Th. が肯定するのを期待して待ち構えているかのような態度を示す。個別以外の場面では、Th. を拒否しつつもTh. が間隔をおいて「遊ぼうよ」と言うてくるのを予期して隠れて待ち構えたりする。6月に入ると、Kの家で飼っているウサギに対して学校で友達に言われた悪口を20分以上も叫び続けることが続く。一方、KはTh. に対しては、〈一番好きな動物はウサギ。家で飼ってるウサギはすごく可愛いんだ〉と何度も言うてくる(6/7)。

【課題に対して】徐々に自分の回答の間違いを素直に認められるようになる(例:〈こう書こうと思ったのに間違えちゃった〉)(4/12)。Th. がKの答えを感心して聞いていることが分かると、自信を持った様子を見せ、短い文章なら声を出して読むようになる。ビーズでネックレス作りをするが、KはTh. とやりとりすることに夢中になり、すぐに手が止まったしまったり、一つ一つのビーズに紐を通すことに時間がかかる(4/19)。WISC-Rをとり始めると、Kの攻撃は再び激しくなり、検査用紙をビリビリに破ったり、鉛筆の芯をボロボロに折ってしまう。一回の個別時間では一つの下位検査をするだけで時間になってしまう(5/31)。分からない問題があると、〈なーに?なーに?分からない!どうしよう……〉と焦った様子を見せ、Th. が自分にどう反応するのか不安に思っているような態度を示すが、Th. が何も責めてこないことが分かると〈分かんなかったら分からないって言うてもいいの?〉と弱気に聞く(6/7)。Kが個別時間中に逃げ出すが、守衛のおじさんが玄関に立っていると、Kは驚いて立ちすくみ、部屋に戻ってくる。その後、Th. に対して、〈あのおじさんは怖い人なの?あたしにどんな顔してた?怒ってた?あたしどんな顔してた?〉など、自分が実際に経験したことにも関わらず、その場の状況を何度もTh. に確認しようとする(6/28)。

【感情に関する興味】KがTh. に対して何かプレゼントしたいと言い出す。そのKの提案に対してTh. が「嬉しくて泣く」という表現を使うと、〈泣く?悲しくて泣いちゃうの?いじめて泣かすわけではないの?〉とびっくりした様子を見せる。〈嬉しくて家帰ったら飛び出して泣きそう?何で?〉〈どうしてかって言うと、私がそんな風にするって聞いて、びっくりしたの?〉と何度も聞く(4/12)。Th. がKにされたことが悲しい、と説明すると〈(痛かったから)悲しいの?〉〈(用紙を破られて)悲しいの?〉とKの行動によって結果的に表れた現象しか捉えられない様子を示す。Th. のネックレスを執拗に欲しがり、Th. が「大事にしているものだからあげられない」とKに説明すると、〈あげたい?ほんとにはあげたいんだけど、心の中がダメって言うの?心がなければお姉さんはあげられるの?〉と聞く(6/21)。

【遊び】跳び箱をするときに、失敗したらみんな怒る、とKは疑う言動を示していたが、そうではないことを周囲に説明され続けると、徐々に失敗することよりも、挑戦したら誉めてくれるかを聞くようになる。その後、ホールで遊ぶことをせずに、Kが気に入った女性スタッフと人がいない廊下でダンボールを使って秘密基地を造り始める。常にKが他のスタッフに指示して造らせる。

【Th. の受けとめ方・対応など】課題に対して、Th. が感心したり、誉めたりすることを少しずつKが受け入れてくれていると感じるようになる。課題を始めるときには「出来なくてもいいんだよ」と言うてから始める。KのTh. を「悲しませる」行動に対しては、どうして「悲しい」気持ちになるのかの説明を繰り返し、Kの行動自体が、Th. を悲しくさせるものだ、ということを知ってもらおうと説明するが、十分には理解されないと感じる⁽⁴⁾。

5. 3. 1 第Ⅲ期についての考察

Kは相変わらず他者から常に否定的に見られているのでは、との解釈を根強く持っている様子は見せつつも、Th. や周囲からそうではないことを何度も説明されることを繰り返すことにより、徐々に肯定的な解釈を行うことが出来る場面が出てきた。課題場面についても、Kが抱いていた“「勉強」＝自分を悪く評価される場面”というイメージが弱くなった。しかし、WISC-Rについては、テストの性格上、分からない問題が続くことを余儀なくされたことにより、テストに対する抵抗は激しくなり、同時にTh. に対する抵抗や攻撃も激しくなってしまった。しかし、個別以外の場面では、徐々にTh. に対する拒否の程度は弱くなった。また、集団場面では常に周囲を気にしながら遊ぶことが多かったが、秘密基地づくりを始めてからは、周囲の目を気にせず、自分と仲良くしてくれるスタッフ達との「秘密」の遊び自体に楽しみを見出せるようになった。

Kは相手が自分の行動に対してどう感じるのか、ということについても徐々に関心を広げていった。最初はTh. の「悲しい」「嬉しい」と感じた、などの結果的な反応にしか目が向けることが出来ない様子であった。しかし、Th. が「嬉しくて泣く」という表現を用いてみたり、Kにされたことがどうして悲しいのかを説明し続けたことにより、徐々にKは同じように表れた相手の反応でも、内的に抱えている感情は異なることを理解していった。また、〈そうされると悲しい?〉と確認することが増えた。

一方で、家庭において、Kは家で飼っているウサギに対して、学校でやられたことをそのままやり続ける行動が多発した。それらの言動は、それまで主に母親に向かう行動であったが、この頃は母親のKに対する見方・対応が徐々に変化してきた時期であり、Kのストレスがウサギへの攻撃、という形によって一時的に発散されていたと考えることが出来る。

5. 4 第Ⅳ期：他者に対する「非意図的」概念の獲得期（1997年7～9月）

【Kの攻撃】Kの攻撃が個別場面に限って激しくなる。KはTh. に〈やられたらほんとうに

-
- (4) 【母親との電話相談】母親から突然電話があり、「KのクラスのPTAの集まりがあるので、そこでKの“学習障害という病気”のことを話し、親の理解と協力を求めたいが、先生に文面を考えて欲しい」との話があった。古塚は「文章は自力で考えてほしい。それに対して意見を言って援助することはできる」と伝えた。数十分後、再び、電話があり、話す内容が朗読された。Kは学習障害という病気であること、相手の情動認知、社会的情報の認知が困難であるので、クラスの人たちに迷惑をかけること、などが書かれていた。古塚は、「良くできた文章だと思います。ただお母さん、それ読んで泣かないでね」と言った。母親は「私は負けず嫌いで親に叱られても子供の時から泣いたことはない」と返事があった。会合の後、母親から電話があり、「先生、何で私が泣いてしまうことがわかったの?」と問われた。ダウン症の子を持つ親である古塚は過去に似た体験をし、泣いてしまったことを話した。この時期、母親と古塚の間に味方同士の感覚が成立し、何でも言える雰囲気になった。そこで、古塚は一日だけKを一回も叱らないという試みをやってみることを提案した。数度失敗したがこの試みは成功し、Kが「前のお母さんより今のお母さんが好き」と言うようになった。それ以後、Kを叱ることを母親は躊躇するようになった。そこで、「Kは言葉は分かるので、叱ってしまうことはやめることが出来ない。叱るのはお母さんの心の安定に必要なけれど、なぜ叱るのかを含めて、その時のお母さんの心の中で生じたことを全てKに話して下さい。非言語コミュニケーションLDの問題は、私達が暗黙の内に分かることが理解できないことなのですから」と話した。

困る?」と叫び、Th. の反応を待ち構えるようにして続ける(7/7)。個別以外では〈あと何秒でうち(私)のこと抱きしめられるでしょう?〉と逃げ回ってはTh. に抱っこしてもらおう(7/7)。Th. に自分の攻撃がどのような結果を招くのかを説明されると納得した様子を一旦示しつつ〈手が動かささっちゃう(動いてしまう)のはしょうがない〉と言う(7/28)。家庭では母親を挑発する行動(Kが学校で友達からされてきたこと)をしてしまうと怒られるとキョトンとし、なぜ自分が怒られているのか理解できない様子を示す。その場にいたTh. がなぜ母親が怒っているのかを説明し(Kの言動は母親を怒らせるものであったこと)、Kは自分のしたことに対して母親に謝るべき状況であることを説明すると、〈ごめんなさいって言えばいいの? いつ言えばいいの?〉〈お母さんは今悲しい気持ちなの? お姉さんも悲しいの?〉とTh. に逐一確認してくる(8/25)。Kがイヤなことを攻撃で対処しようとしたときにTh. に「イヤなんだね」と言語化されると落ち着くようになった。Kが芸能人の写真をTh. にあげる、と言い、Th. が「Kちゃんのだから大事にしなよ。でも、気持ちはとっても嬉しいよ」と答える。最初Kは〈断られた!〉と泣き真似をしていたが、その後〈ホントは欲しいんだけど、なんか悪くなって思っていないって言ったの?〉と確認する。Th. が肯定すると、ニコッと笑って〈ありがとう〉と言う(7/10)。家庭でのウサギへの攻撃は、7月に入った頃にほぼ消失する。Th. を何度も叩いた後、〈お姉さんは何をしてもうち(私)のことが好きなんだね〉と確信したように言って落ち着く。その後、自分のことを好きかの攻撃を用いた確認行為は一気に減少する。

【感情に関する興味】〈嬉しい?〉とTh. が喜びそうなことをしては確かめてくるようになる。Kが家の前で男子学生3人に囲まれてからかわれていたところを母親に助けられる。その後、母親がKにそのことについて話しても、Kはボーっとして何も反応しない。母親に「怖かったでしょ?」と聞かれると、しばらくしてから急に〈怖かった!〉と何度も言い出す(7/22)。クラスの友達に「病気だ」とバカにされたことをTh. に訴え、〈私は、人に優しく出来ない病気なんだ〉〈人がなにしゃべってるのか分からない病気なんだ〉と言う。Th. が「Kちゃんは悲しかったんだよね」と言うと、それを認めて落ち着くことが出来る(8/25)。Kがクラスでいじめられている男の子の話をする。その子はいくら意地悪されても決して怒らないので、Kはそのことを不思議に思い、Th. や母親に尋ねてくる。Th. は「表面では怒っていないくても、心の中ではきっと悲しい気持ちや悔しい気持ちをいっぱい持っているんだよ」、と説明するが、Kはキョトンとし、あまり理解できないというような様子を見せる(9/8)。

【遊び】ダンボールでの家造りが続く。Th. は6月からKの家庭教師を始めており、7月に入った頃から決まってKの部屋の押入でTh. と二人で「秘密基地ごっこ」をする。暗い押入の中で布団を敷き、Kが母親役、Th. が子供役になったり、アダムとイヴの話をする。Kが毎回話

-
- (5) 【母親との電話相談】Kが変わってきたことを母親は喜べるようになった。学校でKは恐怖の中にいることを母親は理解できるようになった。「この子はおびえていると攻撃的になったり、変な行動をとるようになる。Kは可哀相だ。古塚先生、Kの担任の先生に会って話をして下さい」との要請があり、古塚は学校の先生と母親と一緒に面接した。先生はKがクラスに馴染むように努力をなさっていることに母親は納得しながらも現実の厳しさを肌で感じた。私達はその後、Kの適応上のどんな小さな変化も2人で喜び合うことにした。数回の電話の後、「お母さん、Kを抱っこしてやって下さい」と提言した。しかし母親は「この子は抱っこを嫌がって怒り出すから出来ない」と返事をした。数週間後、「抱っこはダメだが、Kの身体に触れることが出来たこと」などの報告があった。

を作るが、話題は一つの流れで形成されるものではなく、転々としていき、その流れに Th. がついていく。〈これは劇だから〉と言いながら Th. に身体的接触を多く求めたり、〈ママー、ママー〉と Th. の手を握ってくる。

【Th. の受けとめ方・対応など】一見挑発的だと見られる K の行動が、ほとんどの場合友達や母親からされたことのうけうりであることが分かる。K は「うけうり」の攻撃を Th. にすることを通して、自分がどのように感じるべきであったのか、どう対処するべきであったのか、などを Th. の反応を通して学習しようとしていたのだと分かる。現実の場面で出来る限り丁寧にそれらを教えていく必要がある、と感じる⁽⁵⁾。

5. 4. 1 第Ⅳ期についての考察

この時期に K の攻撃は、学校で友達などからされてきたことを、そのまま母親や Th. に当てはめているものが多いことを、Th. や周囲が強く意識した時期であった。自分の行為が相手を不快にさせるような意図を持っているものとは分からなかったので、攻撃は自分にとって「イヤな」状況を避けるための「手段」にすぎなかった。従って、結果的にどうして相手が怒っているのか、相手の怒りに対し、どう対応すればいいのか、などが分からない K は、相手の反撃的な態度に対しては、そもそも自分には関係のないこと、とでもいうような態度をとるのである。Th. がそのような場面に居合わせ、一つ一つそれらを教えていかないと、K は状況をよく理解できなかった。しかし、何度も似たような場面での説明を繰り返されることで、K は徐々に自分の行動の意味、相手に与える影響力などについて目を向けていく、という練習を積んでいた。K は Th. とのやりとりの中で学んだことを、少し時間をおいてから K と友達との関係の中で、似たような場面が起こったときにそれらを用いて、友達に K の「気持ち」や「行動の意味」を少しずつ理解してもらえるようになった。同時に、この時期の K は、自分が過去に経験した出来事や、その時に受けた自分の感情も理解できていなかったのではないかと、と思われる言動を多く示し、常に母親や Th. にその時の状況を詳しく繰り返して説明されることにより、自分の中でその経験を改めて構築させていることが多く見受けられた。

この頃、K は Th. の K に対する反応についても、攻撃的な解釈をして一方的に怒らず、Th. の表面的に表れた行動からではなく、内的状態を推測し、それを確認するようになった。同時に、自分の受ける感情についても目を向けていけるようになった。自己理解について関心を持ち、深めていこうとしていく段階であると考えることが出来る。

5. 5 第Ⅴ期：「意図性」と「非意図性」の弁別理解の芽生え（1997年10月）

【K の攻撃】徐々に自分がどんな時に攻撃してしまうのかを意識するようになる（例：〈うち（私）は、恥ずかしいときや照れくさいときに怒ってしまうんだ〉）。Th. をバカにしたような言動を示すが、その後 K は自分から〈学校で友達にされたことであり、どう対応すれば良かったのか〉を Th. に直接聞くことが出来る。K にとって解釈しづかった Th. の行動に対し、〈K はそれが自分にとっての不安な行動で、なぜそのような行動を Th. がとったのか、それは意地悪のつもりだったのか〉などを攻撃的ではなく Th. に直接素直に聞くことが出来る。

【課題に対して】分からない問題に対し、〈分からない〉と言った後、〈ちょっと待って〉と更に取り組むことが出来るようになる（10/4）。Th. とのやりとりよりも、如何に課題を早く終わらせるか、ということに夢中になる。Th. が黙って見ていると最後まで頑張ってやることが出来る。

課題を終え、Th. に誉められると〈Th. は意地悪ではなく、勉強の時だけは厳しいんだね〉と確認する(10/13)。

【感情に関する興味】Th. に唾を吐きかけてTh. に怒られると、〈透明な唾なら可愛い唾だけど、白く濁った唾がイヤなの?〉〈お姉さんは今悲しくて怒ってるの? 悲しいの? 怒ってるの? どっち?〉と聞く。〈Th. の怒りを鎮めるにはどうすればいいのか〉を聞く(10/4)。〈私が嬉しいところを見せると、お姉さんに笑ってもらえるの?〉〈私が悲しいところを見るのも悲しいし、怒ったところを見るのも悲しい?〉と聞く(10/4)。〈「わざと」か「わざとではない」かで、その後の対応の違い(意図的であるならば怒られるけれど、非意図的ならば許される)が生まれるのか〉をTh. に聞き、それについて話し合う(10/4)。Th. が怒ることは〈意地悪ではなく、自分が勉強しないから怒ったのか〉をKから確認してくる。Th. がKを怒ろうとすると、〈ただあのさ、お姉さんの苦しみも分かってよ、って言ってるの?〉と確認する(10/18)。それらを確認した後、〈お姉さん、私のこと抱きしめてもいいよ〉と自分から言う。Th. が抱きしめると、Kは緊張して身体をこわばらせる様子を示す(10/27)。

【遊び】ダンボールでの秘密基地づくりをしなくなり、その後はTh. や他のスタッフと何人かで遊ぶことが可能になる(10/25)。以前は、家にKが友達を2人連れてきて、その2人が少しでもKを仲間外れにする様子を見せると怒りを示したが、この時期は、そのような事態に対しても以前ほど気にしなくなり、自分一人で遊ぶことが出来るようになった。その後、Th. と二人で行っていた「押入れ遊び」もしなくなり、母親とTh. と3人で話したり、ゲームをすることが可能になる。

【Th. の受けとめ方・対応など】この時期に初めてKに「怒り」を示すが、「Kを叱ることと、Kを好きかどうかは別のことである」と説明する。最初Kは〈嫌いだ!〉と反発するが、徐々にKは“叱る”と“好き”は違うものであると認められるようになる。Kが何度かそのことを確認してくるような攻撃を示す度に、はっきりと怒って叱り、課題が終わると雰囲気を一転させてKを誉めることを繰り返す。Kが徐々に、常に優しく接してくれる相手がいても、「攻撃」的な態度を示せば相手に怒られたりはするが、それはその行動に対して、またはその行動の意図について怒られているのであり、それらに対して謝ったり反省すれば再びもとの関係に戻る、ということを理解し、学習しつつあると感じる。

5. 5. 1 第V期についての考察

Kは、第V期以前は周囲から「謝りなさい」と促されても拒否したり、嫌味な言い方しか出来ず、Kにとっては訳の分からないことで怒られたと判断され、Kの怒りに拍車をかけてしまっていた。しかし、この時期になると、KはTh. が怒りそうになったときに、自分から素直に〈ごめんなさい〉が言えるようになった。これは、自分がしたことについてTh. が怒ったのであり、Th. を怒らせた自分の行為に対しての謝罪である、という意識がKの中に働いており、自分と他者の反応との関係を因果的にはっきりと意識できるようになったのだと捉えることが出来る。同時に、Th. の抱く感情についても予測したり、理解できるようになった。これらは、Kが「共感性」を獲得しつつある、と捉えることも出来る。澤田(1992)は「共感とは単なる他者理解という認知的過程ではなく、認知と感情の両方を含む過程であり、他者の感情の代理的経験あるいは共有を必ず伴うもの」と定義している。KはTh. という他者との感情的な関わりを通じて他者の受ける感情を理解していくと同時に、自分自身の受けている感情について理解を深めていっ

た。そして、更に、他者の受ける感情についての予測が出来るようになったり、共有できるようになったのだと考えることが出来る。また、相手が不快に感じる、と思われるような行動でも、行為者が「意図的」か「非意図的・偶然」に起こったことなのか、という違いによって、相手の対応の仕方にも変化があるのだということを学習した。それにより、それまで表面的な行動（状況）しか理解出来なかった K が、その裏にある他者の内的状態についても関心を向けられるようになった。

この時期、Th. は「ニコニコ（笑っている）カード」「シクシク（悲しんでいる）カード」「ブンブン（怒っている）カード」を作成し、K と「お姉さん（Th.）は今こういう（実際にしている顔を指す）顔だけど、心の中はこういう（実際にしている顔とは違う表情カードを指す）気持ちなんだよ」というようなやりとりを多くした。K はそれらのカードを気に入り、家に持って帰って、母親や父親とやりとりするときにもそれらのカードを使用していた。このような Th. の援助も、前述した他者の内的状態についての理解を促すことに効果があったと考えることが出来るであろう。

課題場面において、K が Th. とのやりとりではなく、課題自体に集中することが出来ることになった背景には、間違えたところを指摘されたり評価されることがあっても、決して自分自身を全て否定されているわけではない、という理解が可能になったことが挙げられる。この時期には、家庭においても何かに集中する時間が急に増えたり、一年前には先生が側についていないと客席が気になって殆ど演奏できなかったピアノの発表会も、一人で堂々とこなすことが出来、K の中での自信につながっていった。

6. ま と め

この一年間で、K が抱えていた対人関係面における社会的・情緒的問題は、目覚ましいスピードで改善された。K は幼少期からさまざまな適応的な問題を抱えている子どもでもあった。経験的な要因としては、乳児期に母親からあやされたり歌を歌ってもらうことを拒否するような態度を示していたことで、母親との適切な情緒的関わりが持てなかったこと、極端なほどの人見知りで、公園に行っても他の子供達と遊ぼうとしなかったり、幼稚園でも集団行動に入っていくことが出来ず、他の子供達との適切な関わりを持つ経験が持てなかった、などが挙げられるであろう。また、適切な関わり方が持てなかった要因として、K 自身の能力的な問題が絡んでいたことも考えられる。WISC-R の結果では、言語性 IQ は 77、動作性 IQ は 54（Fig. 1）であり、Rourke（1995）の提唱した「非言語性学習能力障害」の子どもが示す特徴に近いことが言える。もともとの状況認知が困難な上に、適切な社会的スキルを学習する経験が少なかったことから、結果的に周囲に否定的に評価されることが多くなり、K の「攻撃」行動の誘発を促してしまったのかもしれない。

K の攻撃行動が減少した最も大きな要因としては、K にとっての「攻撃」が、必ずしも「相手を傷つけようとする意図を持ったもの」ではないことを、Th. や周囲が理解していったことが挙げられるであろう。1997年5月に行った P-F スタディでは、K の攻撃性は、常に他者から攻撃されたり、非難されるのではないかと、という不安を強く持っているが、実際の場面での適切な対処の仕方を知らないのが、必要以上に相手を攻める結果になる、と解釈された。従って、Th. や周囲が K に決して敵意を持っているわけではない、ということを理解してもらいながら、K の「攻撃」が、周囲にどのような影響を与えているのかを K 自身に理解してもらおうとする試

みが、結果的にKの「攻撃」行動を減少させることに大きく影響したのであろう。

Kが状況理解に困難を示していたことは、(1)Kの「攻撃」には、その場の状況や文脈から外れた場面において、K自身が他の場所でされたことの再現が含まれていたこと、(2)家庭やセラーピー場面では「攻撃」行動を出現させることに對し、学校や慣れない場面ではニヤニヤしたり、ポーっとしたりして、常に周囲を気にして行動していたこと、(3)K自身が経験したり、実際に起こっている状況について、Th.や母親に細かく尋ねることを繰り返していたこと、などのことから考えることが出来る。そのような状況の理解の援助を行いつつ、Kの「攻撃」がどのような意味を持つのか、攻撃された相手がどのように感じるのか、実際にどのようなスキルで対処すればよいのか、などをTh.が実際にKに態度で示したり、言葉で説明していく、という繰り返しがKには効果的であったのだと考えられる。

Kが徐々に変化を見せていくことにより、母親のKに対する意識や態度も一年間の中で変化していった。最初は、Kの「攻撃」に對し、「売り言葉に買い言葉」といった対応をしていた母親は、Kに「攻撃」されても、「あんた、学校でやられてきたんでしょ」といった対応に変化した。また、Kが学校でポーっとしたり、ニヤニヤしていることに對し、「何がそんなに面白いんだろう」と母親は疑問に思っていた様子であったが、「Kにとっては何をすれば良いのか分からない恐怖の場所にいるのに、良く頑張っていると思う」という見方に変化していった。

Kが抱えていた主に対人関係における問題が、いわゆる「学習障害」に付随して起こった問題であるのかどうかは現在では判断することは出来ない。Kの学業的な問題や注意力の問題は、対人関係における問題が減少するのに並行して徐々に改善されてきている。やりとりするときの言葉の微妙な通じにくさ、理解の悪さの問題も、ゆっくりではあるが改善されてきている。

Kは、一つのことを理解しようとするときに、Kなりの独特の手法を用いていた。それは、第Ⅰ期に示した〈血がつながる〉ことをTh.に質問をしていたときに見られるやりとりのパターンに顕著に出ている。即ち、Kは何かを聞いたり、確かめようと自分から行動しておきながら相手の反応には殆ど関心を払っていないような素振りを見せるが、その後再び似たようなやりとりをKは自分から始めるのである。相手の言葉や態度の説明がどのようなものであるのかを理解しようとしてうまくいかない時、通常ならば「あなたの言っている(やっている)ことはよく分からないが、それはつまりこういうことを意味するのか」などのサインを相手に出すことが出来る。しかし、そのように相手の出方に合わせて柔軟性を持った質問の仕方に変化させることが困難なKは、理解できないことは一旦保留にし、「同一的」な確かめや問いかけのパターンを「繰り返し」用いることにより、徐々に理解を深めていく、という方略を用いていたのである。この方略をとるしかなかったKは、周囲に「しつこい」「突拍子もないことを言ったりする」と否定的に受け取られていたが、Th.や周囲がKなりの方略であることを理解して、Kの「繰り返し」に何度も応じていくことにより、Kが最初は学習することが困難であった対人関係におけるさまざまな解釈やスキルを獲得していくことが出来たのである。

Kは最初は上手く折ることが出来なかった折り紙も、何度も繰り返していくうちに丁寧に折れるようになったり、手先を使った作業に自信を持って取り組もうとする機会も増加している。1997年10月に行った二度目のP-Fスタディでは、一回目に比べ、社会的に適切であるとされる回答が増加し、他責型の回答が減少し、自責型、無責型の回答が増加している(Fig. 2)。しかし、Kの「不器用」さによって、授業中に黒板に書いてあることをノートに書き写しきれず、宿題を忘れてしまったり、算数でひっ算するとき、一つ一つの計算はきちんと出来ても、文字

の大きさや列をそろえることが出来ないことでミスになってしまう、などの問題は現在も抱えている。また、Kが少しずつ変化を示しても、学校における友達からの「いじめやすい子ども」というKへの見方はなかなか変化しないので、セラピー場面や家庭などの慣れた場面以外では、周囲の振る舞いを自分に対して敵意的に行っているものだ、とKが解釈してしまう傾向は強く残されている。それらの問題を、セラピーや家庭教師という限られた場面の中で、どのように援助し、見守っていくことが出来るのかこれが今後の課題になるであろう。

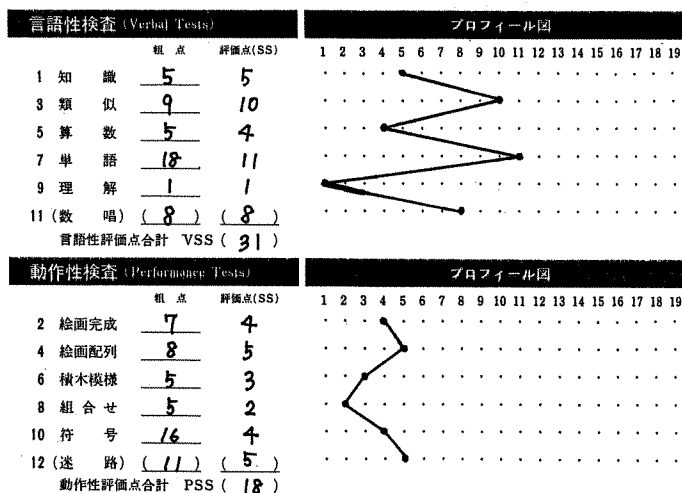


Fig. 1 WISC-R における各下位検査評価点のプロフィール

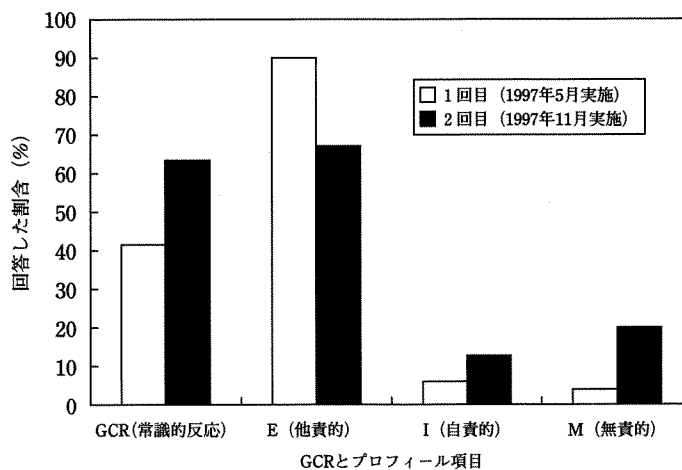


Fig. 2 P-F スタディの結果の推移

引用文献

- Dodge, K. A. (1986) A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *The minnesota symposium on child psychology*, (vol. 18), Hilldale, NJ: LEA. Pp. 77-125.
- 加藤醇子 (1994) 学習障害児の社会性の発達とその介入 — 二次的障害の予防に向けて — 親子のこころの諸問題に関する研究, 169-175.
- Rourke, P. B. (森永良子監訳) (1995) : 「非言語性学習能力障害 — 症状と神経心理学的モデル —」, 岩崎学術出版社.
- 澤田瑞也 (1996) : 「共感の心理学」, 世界思想社.