

自閉症児の表現力の実態についての一考察

森 島 優 子

I 事例の紹介

- 。十八歳の男子。ここでは仮にT君と呼ぶことにする。
- 。ひとりっ子
- 。中学校障害児学級を経て、一九七九年四月に、本校高等部に入學した。現在高等部三年に在籍している。
- ことばに関する生育歴(母親による)
 - 。喃語はみられなかった。
 - 。片言は、5歳くらいから徐々に出了、
 - 。「デンシャ」など特に興味のある物の名称であった。
 - 。一歳半ころ、ことばが出ないので病院で相談する。
 - 。二歳半ころ、「自閉的傾向のあるちえおくれ」と診断された。
- 現在の状態
 - 。身のまわりのことは自分でできる。
 - 。電車、バスの交通機関を使って、ひとりで移動することができ
 - る。
 - 。計算力・漢字力は、小学校低学年のレベルである。(国数の能力別グループでは六グループあるうち、上から二番目に属して

いる。

。自分の知っていることを相手に質問して答えてもらうことを喜ぶ。

。簡単なことについて質問するとなんとか答えることができる。

。最近では、対教師だけでなく、友達に対しての働きかけもみられるようになった。気心の知れた人に対してはいたずらさえずる。

II 自閉症について

「自閉症」という言葉の概念については、一般に不正確な捉え方をしている人が非常に多い。ここでは、本論の趣旨からはずれるが自閉症について少し述べておきたい。

A 自閉症のまちがった捉え方

「登校拒否児、緘黙児、内向的で引っ込み思案の強い子……」をいずれも自閉症児とは呼ばない。自閉症児は能力には障害がないが心理的な背景によって障害が表われるとする考え方は現在では否定されているといつてよいだろう。

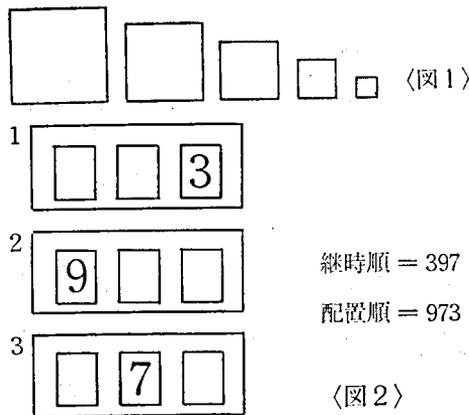
W H O の用語定義案によると、自閉症は次のように定義されている。

「自閉症は遅くとも生後三十ヶ月以前に症状が顕現する症候群で、視覚刺激、聴覚刺激に対する反応が異常で、通常、話しかけられた言葉の理解に重篤な障害がある。言語発達が遅れていて、発達してきたさいにも反響言語がみられたり、人称代名詞をあべこべに使ったり、文法的構造が幼く、抽象語を使うのが困難であるという特徴がある。また音声による言語だけではなく、身振りによる言語を社会の場で使う能力に障害があるのが普通である。」

。あつたときには こんにちには
 わかれるときには
 。カメは おそい
 電車は 空欄

このような質問をT君に行つたところ、T君の答えは、「わかれるときには、あるく」「電車は、ごとごととんよ」だつた。「カメはおそい、電車は？」と問われた場合、速さについて尋ねられているとかがわかれば、「電車ははやい」と容易に答えることができる。A君は他の自閉症児と同じように、何に着眼して答えたらいかがわからないのである。つまり「カメはおそい」「電車ははやい」を一つずつ理解することはできるが、その二つの事柄から「速さ」という共通点を発見すること……関係をつかむこと、が困難なのである。

また、そのことは、オコーナーおよびハームリンの行った実験によつても明らかにされている。(図1、図2) (注1)



正常児、自閉症児、精神遅滞児にあらじめ訓練を行い、大きさの異なる二枚の正方形カードを手渡し、検者が並べたカードの下方に同じ大きさのカードを置くことを覚えさせる。つぎに大きさの異なる五枚一組の正方形カードを用意し、図1のように大きさの順に並べて、同じようにするよう指示す

る。正常児と精神遅滞児は容易にできるのに、同じ知能指数を持つ自閉症児は困難であつた。大きさの順に並んでいるという関係を把むことが難しいのである。
 また、図2のようなカードを一枚ずつ順に提示した後で、どんな数字が出たか書かせたところ、精神遅滞児の大部分はカードの出た順に3、9、7と書いたが自閉症児の約半数と自閉症児は空間的なならば順でとらえて9、7、3と書いたということである。

ある。(注2)

このように自閉症児は認知する上でさまざまな障害をもって
いるため、話された言葉の理解も充分でなく、また抽象的な概
念も獲得しにくいということがいえよう。ただしその困難さの
度合いと既に到達したレベルは一人一人非常に異なっており、
それをより詳細に見極める力量を養う必要を感じている。

Ⅲ 指導目標と方針

入学当初のT君は、指示すればすぐ理解して行動し、身辺自立
も完全にできていた。ただそれにくらべると、一斉授業の時など
集中していないかに見受けられる時が多くそれは注意してもな
かなか直らなかつた。(注、よそ見、体ゆすり、が目立つ。音楽の
授業では、一人で歌うことはできるのに、多勢で一斉に歌う声
聞こえる場合では、口をあけっぱなしでアーアー言うだけで歌え
なくなる。……視覚異常、聴覚異常があることが疑われる)

教師に対してはよく話しかけてくるが限られた話題であり、友
達との関わりはほとんど受身的であつた。

そこでクラスの中では、楽しい雰囲気をつくり、T君の言葉の
数を増やすことを目ざした。一方ではT君の実態をより客観的に
つかむために精研式CLAK-Ⅱという検査を継続して行うこと
にした。(資料④)

ことばについては、話し言葉をとりあえず記録していくことに
し、書き言葉はA君の日記(資料①)を材料にして検討してみた。

Ⅳ 考察

A、書き言葉の考察

1、日記の概略

T君は毎日ノート一枚の日記を書いている。この日記は小
学校二年生に始まり、四年生までは母親の書いた文章を模写
していたが、それ以降は自分で書けるようになった。

T君の場合、長年の日課であつた日記はかなりパターン化
していてその内容や書き方はほとんど変化がない。また日記
帳が見当らなかつた時はひどく当惑し、不安な気持ちになる。

T君の高等部入学、昭和五十九年四月六日から昭和六十年
十一月二十六日までの期間の日記をとりあげて、その表現の
特徴をみた。

2、日記の考察

十亀史郎は、「因果関係をあらわすことばが、なかなか出そ
うで出ないのは自閉症児に一般的であり、彼らの思考や内面の
特徴を示唆する」(注3)と指摘しているが、自閉症に特有の
関係を認知する能力の障害はA君の日記にどうあらわれている
だろうか。ここでは、自立語相互の因果関係を示す助詞の一つ
である「を」と「に」に焦点をあててみた。

ア) (A) (を) (B) (に) + 他動詞

例) もうふに はこ () いて (85・10・18)

ゆうびんポストを いて (85・9・16)

(ママ)

ア)の型では、同じ内容を意味する表現でも「に」「を」を正しく使用した例と、誤用した例が並存しており、A君は目的語と補語の区別ができていないのではないかと思われる。

例…じゃがいをいれって (85・11・14)

じゃがいもにいれって (85・11・18)

(注・じゃがいもをビニール袋に詰めたことを書いていく)

一方、次のイ)の型、ウ)の型では表現には全く揺れがない。

イ) (A) を十動詞

例…カッターシャツのほうそを して

85	85	85	85	85	85	85	85
10	9	8	8	8	8	8	3
9	7	13	14	10	7	3	23

ウ) (B) に十動詞

例…バスに のって (ほぼ毎日みられる)

T君の日記の表現はイ)とウ)の型でほとんどまかなわれていると言つてよいが、それらで表現しきれない場合には、ひとりよがりな表現がでてくる。動詞など用言の語彙が乏しいことと、文法的な構造も幼いことに気づいてもらえらると思ふ。

例…あんせんをして、タイヤコロリをして (85・9・9)

(注・交通安全の講習を受けその次にタイヤをころがす)

ームを行ったことをいう)

もうふをして (85・9・26 85・10・1)

(注・毛布を示された手順できちんとたたむ練習したことをいう)

イ)・ウ)のように動詞「を」「に」が単独であれば正しく使用できるにもかかわらず、ア)のように二項動詞で、「を」「に」が同時に用いられるべき場合に、それらの使用に混乱がみられる。このことは、後者においては、より、自分をめぐる物と物との関係が複雑であることによると思われる。言いかえれば、ここがA君の認知レベルの一端を示している。

構文の力においてもA君は三歳のレベルを上まわることがないが、このことについてはやはり認知障害の影響を抜きにして語ることはできない。

ただ、こうした表現力の実態は話し言葉からだけでは、話し言葉の特性ゆえに見落されがちである。会話の中で自閉症児が「もうふをしました」と言つてもそれほど異和感はないからである。毛布を使って何か作業したのだな、と聞き手も無意識のうちには補って理解するだろう。

自閉症児に話しかける場合はどうだろうか。語り手と聞き手が場面を共有していれば、文脈の中でどんどん語を省略していくことは珍しくない。しかし中根晃の言うように、自閉症の究極の障害は文脈をとらえることである。(注3) 同じ意味内容であっても、時と場合によってさまざまな姿でたちあらわれてくることはというものが自閉症児にとって難解なものであるこ

とは想像に難くない。

B、話し言葉の考察

1、話し言葉における助詞について

書き言葉については、以上に述べたようなことがわかったが、会話文においてはどうか。

会話における助詞は、予想したとおり省略されることが多い。日記では一度も崩れることのなかった、

(a) を食べる、(b) に乗る、という言い方でさえ、助詞「を」「や」「に」が省略されて、

「タコ八郎さんビーフカレー食べる」(85・10・5)

「田中君阪急バス乗るよ」(85・9・24)

と話した例が認められる。

助詞の省略は、話し言葉としては、むしろ自然である。自闭症児のことは、つたないながらも話し言葉としては不自然でない一面もあり、そのかげに認知障害に端を発する言語発達の遅れが存在することは見落されやすい。

2、質問——解答の問題遊びの考察

カナーが自闭症児の特徴を挙げているなかで、「言葉もコミュニケーション」性格を帯びてきて、まず、質問——解答の問題あそびをはじめ、その後、自分から文章で話すようになる。「限られた人との接触ができるようになり、自分の強迫的な質問に答えてもらったり、相手の指示にしたがうようになる。」(注4) という記述がある。「君の言語生活の状態は

<問題遊びの具体例>

<例1>

N先生	J (高等部二年生)
なに	せんせ
う—	1948年は昭和何年?
わからん	昭和23年 (1986・5・10)

<例2>

森 島	J (高等部二年生)
	せんせ、年上の人に「オレ」って言うていい?
さあね— どうだろ うね	年上の人に「オレ」って言うたら、あかんで。 (1986・7)

<例3>

M先生	T (高等部二年)
男の子です	ドラエモンは男か女か?
女の子です	ドラミちゃんは男か女か?
二人兄弟です	ドラエモンとドラミちゃんは何人きょうだい? (1986・?)

この記述そのままである。そこで、次にT君以外にも例を挙げつつ、カナーが「質問——解答の問題遊び」と名づけたものについて考えてみたい。

問題遊びをしかけてくる自閉症児は多い。その内容はその子その子によって違いはするが、内容があまり進展せず決まったパターンにはまっているように見えることは共通している。

突然、何の前置きもなしに、相手かまわず（と相手には感じられる）自閉症児は、自分のよく知っている事柄について話しかけ、相手から期待したとおりの答えをひきだそうとする。相手が思ったとおりの答えを言えば、それで満足だし、言わない場合は自分である決まった答えを言ってそれで終り、あとはすーっとその場を離れていくことが多い。同じパターンの質問が数ヶ月から一年以上続くことがある。

質問が、当の木人のよく知っていることであり、会話というにはあまりにも一方的であることから「質問——解答の問題遊び」とカナーもおそらく記したのだから、現在、教育の場でもわかりきったことを言っただけなら、禁止されたり、話しかけても無視されることさえあるようにあまり重要視されていない。

だが、これらの質問——解答の問題遊びを、一概に無意味なものとして片付けてしまうことには賛成できない。

人間は、自分の一番好きな話題、関心のある事柄について話したがるものである。それは障害児も同じである。

自閉症児の話すことは内容に特徴があり、意味のないことを繰り返しているように受けとられかねないが、その話題が一番自分の発達段階に見合った最も楽しい話題なのだろう。話そうとする意欲は認め、尊重してやりたい。

A君の問題遊び等、ことばの記録より

<例4>

I 先生	A 君
<p>ベッドが抜ける、たたみが抜けるからいや</p>	<p>I先生、小林亜星になれ。</p> <p>亜星さんベッドでどすんと落ちたの、亜星さんになります。亜星さんになってしまおうの。</p> <p>いかりや長介さんになる。亜星さんになりなさい、なる／。</p> <p>亜星さんベッドに落ちて死んでしまいました。けががないよ、血が出ないよ、亜星さんになれ／。</p> <p>思いっきり亜星さん大きな横綱になれ／。</p> <p>こんなに亜星さんになっちゃった。</p> <p>(1985・10・2)</p>

脳障害児では原始反射運動が正常のパターンの代わりに異常反射パターンとなり、さらにそれが亢進して抑制しにくいことが多い。ボバース法と呼ばれる訓練法は、異常反射運動を抑制して、正常反射運動を促進するためのパターン訓練の有効性を証明した。(注5) 以上は運動面の異常反射について述べたものだ。全くの思いつきだが、言語面での「異常反射パターン」に寓えられるものとして、仮に、自閉症児の「質問——解答の問題遊び」をあてはめて考えてみた。例4

<例6>

M 先生	T (高等部二年生)
昭和X年Y月 Z日よ。	M先生、誕生日、何日？
さあねー。	昭和 (X+20) 年Y月 (Z-1) 日、午前零時、たばこすっていい？。
	すったらいけません。 (1985・5)

はT君の例で、小林亜星さんの体重が重いことに、非常に興味を示しているのだが、発想が限られていて、飛躍が認められない。例5は田中、という漢字の形から連想して里中、田仲と書いていて、創作文字に通うも

<例5>

森 島	A 君					
何を？ どれ？	これ読んで、森島先生					
読んで	<table border="1"> <tr><td>里 中</td></tr> <tr><td>さとなか</td></tr> <tr><td>里 中 ○ ○</td></tr> <tr><td>田 仲 ○ ○</td></tr> <tr><td>(注・黒板に板書)</td></tr> </table>	里 中	さとなか	里 中 ○ ○	田 仲 ○ ○	(注・黒板に板書)
里 中						
さとなか						
里 中 ○ ○						
田 仲 ○ ○						
(注・黒板に板書)						
里見八大 伝って書いて	(注・「田中」という漢字の形から連想している。 (反応なし)					
	<table border="1"> <tr><td>多樓川 裕 美</td></tr> </table>	多樓川 裕 美				
多樓川 裕 美						
	(1985・9・17)					

<例7>

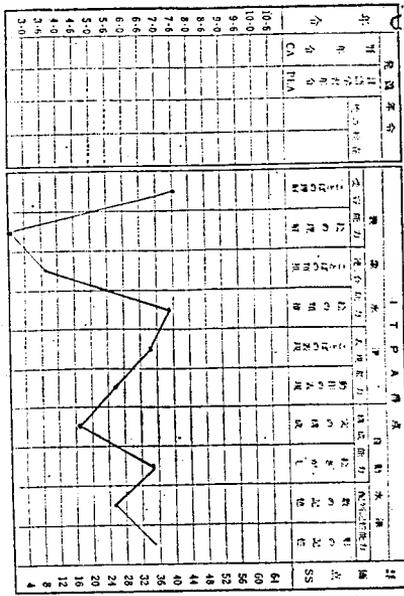
森 島	A 君
どうなるの？。	齊藤由貴、男のトイレにはいます。
	齊藤由男になっちゃうよ。 (1986・7)

れて理解するに至ったけれど、その約束事の意味はじゅうぶんに理解することが難しいので、形式的な側面だけに興味が集まっていると考えられないだろうか。
例7はA君の例であるが名前には男名前と女名前があることに気づき男性の名前を女性によくある名前に変えることに、またその反対に興味を示しているのである。
計算や漢字などの課題においては小・中学生程度のものでこなす彼らにしては興味がいかに幼稚なものにとどまっ

のを感じさせられた。
こうした言語生活のありようを、神秘化するのではなく、否定するのでもなく、もっと積極的に豊かにしていく方法はないうだろうか。認知障害を考慮しつつ、模索することを今後の課題としたい。

例6は、二十歳になったら喫煙してもよいという取り決めを知った生徒が二十歳の誕生日の前日は喫ってはいけない、と言っている例である。物事の因果関係を把握することが苦手な自閉症児も、社会には約束事があり、みんなに従っているということを、成長それにつ

資料2 ITPAのプロフィール



ITPAは自閉症児の言語を調べる上で重視されているので載せることにする。絵の理解、ことばの類推はかなり低得点であり抽象概念が獲得されていず、関係をつかむ力に重い障害があることがうかがうことができる。

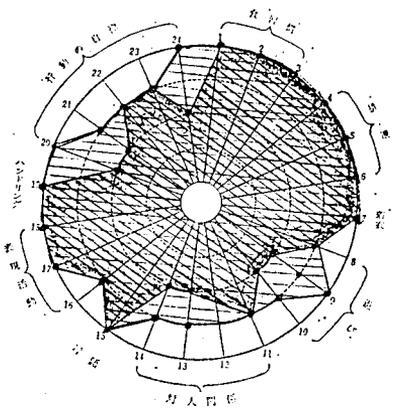
△検査者▽ 鈴木、森島
 ▲検査日▽ 一九八六年九月

資料3 A君の作文

作文「現場実習の思い出」

カネテツデリカフーズのはこに入れて、ドライアイスを入れて、まるいのぼうをして、はこをセロハンテープをして、プチデリカをいれて、かみをちぎって、ひるごはんを食べて、お茶をのんで、は

「精研式CLAK IIのサイコグラム」



第一回目は二重斜線で表わした内側の円。
 第二回目は一重斜線で表わした外側の円である。
 <対人関係> <遊び> <行動の自律>の項で進歩がみられる。
 評定者：森島
 検査日：1985年7月 第一回
 1986年12月 第二回

資料4 CLAK IIのサイコグラム

(企業に行つて、作業実習をした経験をつづっている。カネテツデリカフーズは企業名で、プチデリカは製品名。)

んべんのはこをなけて、電車今津におりました。かまほこのいろはピンククリーンホワイトチャイロをして、きゅうけいをして、カネテツデリカフーズしやくきょうふくきかえて、そうじをして、水そうじをして、しんとかつたです。(注・作業服?)
 ひもをきって、水をこしこしあらって、大牟礼君と、斎藤君と田中君と川崎君と青木君と藤井君と永田君と吉兼君と、米沢君さぼらため電車西宮北口においてバヤリースオレンヂをのんで、パームクーヘンを食べ、まるいクーヘンを食べました。
 (一九八六年六月)

V おわりに

入学当初、友達との関わりがほとんどなかったA君も、高等部二年の九月ごろを境に、大きく変わっていった。自閉性が薄れ、友達との関わりが急激に増え、その変化のすばらしさを目をみはったものだ。(資料④参照。サイコグラムが顕著に拡大している。)

その時期、やはり、私とA君とのラポートもかなり深まったと実感できたので、自閉性の薄れの原因をそこに求めようとしたこともあったが、今一つ確信を持てずにいた。

現在では、はっきりと次のように言うことができる、自閉症は心を閉ざしているかに見えるだけであり、見かけ上の自閉性は年齢を重ねていくにしたがって消失していく。A君の場合は高等部二年の九月が発達の節目であったので、たまたま大きく変わっていったのである、と。

しかし自閉症の中核症状は自閉性ではなくて、認知障害であるから、教師として私がなすべきことは、自閉症児にわかりやすい形で認知学習を進めていくことにある。

A君とのラポートは強く深くなったと思うがA君のことはについて考察を行っただけで、実際は認知学習に手をつけることはできなかった。三年間で一度も国数の能力別クラスでA君を担当しておらず、一・二年生時のホームルーム等の時間と、音楽などの一斉授業の時間を通じてしか接することができなかったという事情もある。

認知学習を進めていくという今後の課題はもう少し時期を待って別の自閉症児について行っていかなくてはならないだろう。

養護学校に何の予備知識も持たずに勤務するようになって、何年かたった。その間には養護学校での教育目標っていったい何なのだろうと悩み、教師としてのやりがいを見失いそんな日々があった。今、心が軽く、やっと地に足がついたような心地がする。

赤い毛糸のベストを、ちよつと脱いでイスにかけていた。ところがどうしたわけか、どこにも見あたらない。おかしい、おかしいと捜していたその時、ペアの石丸先生が給食を運んで、教室に帰ってきた。そして、石丸先生が着ているのが、私の赤い毛糸のベストだった。傍で大笑いして喜んでいるのはA君である。

イスにかけてあったベストを、石丸先生にさしだしたのはA君で、石丸先生は、何も考えずに着ていたのだという。

石丸先生も私もA君も、笑った笑った。よく、こんなイタズラができるようになった、と心の中でうれしくて、笑ったのだった。そのあと、A君は、赤いベストを手にしたせて、「オオソーレミーヨー。オオソーレミーヨー。」とゆすつてこちらの表情をうかがっていた。これは、A君が高等部二年の九月のでき事だ。A君が伸びた時期のエピソードなので今も楽しく思い出すことができる。A君と出会えたことに感謝して、この稿を終ることにする。