



Title	情緒障害学級における自閉症児のコミュニケーション行動に関する一考察
Author(s)	北島, 可奈
Citation	情緒障害教育研究紀要, 9: 25-31
Issue Date	1990-03
URL	http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/9114
Rights	本文ファイルはNIIから提供されたものである。

情緒障害学級における自閉症児の コミュニケーション行動に関する一考察

北島可奈*

本稿は、情緒障害学級に在籍する自閉症児A男に表出言語獲得にむけての指導を行った結果をまとめたものである。人に対する安心依存の関係を形成し、感覚の統合促進、運動機能の促進、模倣行動の形成、他者への要求行動の形成や伝達意志の形成へと指導を試みた結果、人への関心が高まり、認知面での発達が促され、音声言語による意志伝達の端緒が開かれた。また、奇声などの行動が減少し、子どもらしい生き生きとした表情がみられるようになった。

(キーワード：自閉児，コミュニケーション，情緒障害学級)

はじめに

情緒障害学級では、ことばに障害を持ち自閉傾向の著しい子どもといかにかommunicateし、発達を援助していくかは頭の痛い課題であり、避けて通ることの出来ない関門である。

今日、自閉症児のコミュニケーション障害は感覚入力から運動出力までの神経生理学的情報処理過程の障害のひとつであるとする知見が優位を占めている。

自閉症の子供は、語られることばや物事の理解に重大な欠陥があり、そのために対人関係をはじめ各種の行動が自己中心で見当はずれなことが多く、周囲にとって好ましくない習慣が形成されることも再々であるが、端的に言って、これらは脳の認知障害によって引き起こされているというのである。

しかし、ひとの言語獲得のプロセスから考えて、社会心理的側面が全く関与していないとは言い難く、濃密な母子関係の形成不全が同時にあり、それらの複合によって生じると考えるほうが教育の現場ではなじみ易く、指導の手掛かりも求め易いと考え、これに基づいたアプローチをA児の表出言語獲得に至る指導に試みた。

すなわち、人に対する安心依存の関係を形成すると共に感覚の統合を促すための働きかけをし、運動機能を高めることで模倣行動を形成し、外界へ働きかける主体的な行動を支えることにより、他者への要求行動や伝達意志が形成され、やがてコミュニケーション行動が表出するというものである。

合わせて、音声の体制化や記号化を促すための書字刺激を用いた言語治療的関わりを試み、ことばへの興味関心が助長されたところで本の読み聞かせなども行った。

その結果、人への関心が高まり、認知面での発達が促され、遂には音声言語による意志伝達の端緒が拓かれ、奇声などの行動がほとんど見られなくなり、子どもらし

い生き生きとした表情の生活が展開するに至ったので、以下に報告する。

1. 対象児A児の概要

① 生育歴

胎生児：特記事項なく順調

出生時：予定日より21日早く昭和53年11月16日、母親28歳で第2子として正常分娩にて出産。体重3323g。黄疸なし。吸乳力弱く、2～3日は乳首をふくませたが吸わないので、搾乳して哺乳瓶で与えた。その後は人工栄養。すぐに母乳も出なくなった。発育は悪かった。

生後6ヶ月迄：空腹、おむつのよごれなどで泣くこと少なく、手がかからなかった。4ヶ月で離乳を開始。6ヶ月頃平均体重となる。顎定3ヶ月。生歯5ヶ月。座位6ヶ月。おとなしい子だった。

2歳まで：はいはいは8ヶ月。つかまり立ち12ヶ月。始歩13ヶ月。発語は18ヶ月頃「ぞうきん」という。喃語「ウンマ」はあったが他のことばについては母親の記憶にない。あまりしゃべらなかった。18ヶ月頃から排尿訓練。2歳6ヶ月頃、母の手を引いてトイレに行き排尿予告し、以後自立。ほとんど一人遊びをしていた。

3歳まで：母親は、発育を遅らせると考え、大人言葉で接していたが、長男に比べてことばが遅いので気になっていた。Aひとりで留守番させたりすることもあった。後を追って泣くので、こっそり出かけた。要求はクレーン、またはオーム返し。車の絵本が好きでそれをよく見ている。

就学まで：3歳児健診でことばの教室を紹介され、訪れる。(S57, 5, 29)

S58年4月～S60年3月までの2年間、週1回ことばの教室通級。

* 北海道札幌養護学校、1986年度（第6期）情緒障害教育教員養成課程修了生

S59年4月～S60年3月まで幼稚園にて統合保育。

S60年4月，B小学校情緒学級に入級，車で通学し現在に至る。

② 家庭環境

家族は両親と兄（中1）と本児の4人。母親の子どもへの関わり方は消極的で好きにさせ、手足が汚れている事もある。父親が在宅すると家の中の空気が緊張するようなことがあり，世間体を気にし，教育相談には同席したことがないという父親で，兄弟の関わりも乏しい。

③ 指導開始時の状態像

図1の訓練開始時のサイコグラムに見られるように，

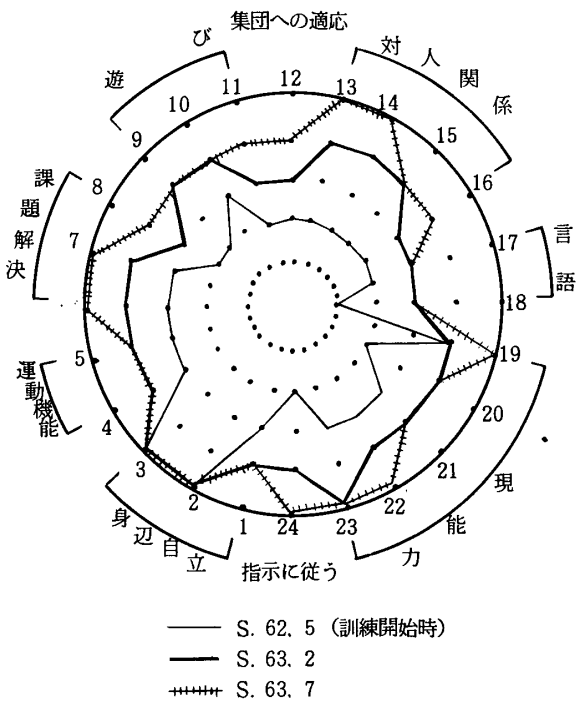


図1 A児の発達の状況 (T-CLACサイコグラム)

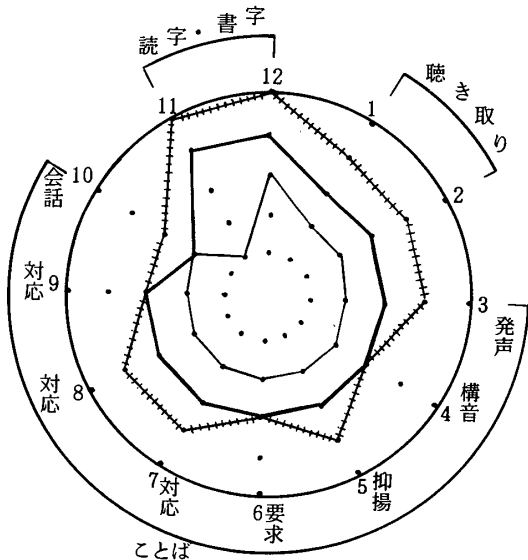


図2 A児のことばの状況 (T-CLACサイコグラム)

身辺自立は大旨達成されているが偏食，手指の不器用さが目についた。

運動は左上下肢が右と対称にならず，模倣性も低く，目的的な行動がみられない。テレビにほとんど興味を示さない。

集団への適応，対人関係は相互作用するに至っていないが特定の子どもに興味を示し始め，ことばになっていないが，いくつかの発声は認められた。

禁止や制限など強制しなければ従えないことが多かった。形態などの弁別力は高いが注視の持続に難があり，傾聴力も劣っていると思われた。突然泣き出したり，手をヒラヒラさせ，声を上げて走りまわり，身体接触を嫌がった。

④ 学習環境 (学級の実態)

〈構成〉 男児5名 (6歳，7歳，8歳2名，11歳) 女児10歳1名計6名の構成であったが，6月より9歳の男児が転入学し7名となった。居住地は市内全域にまたがりハイヤー通学5 (途中からバス通1) 徒歩2でいずれも介助がいる。担任は1，介助人1 (パート) で指導に当たっている。

〈障害の状況〉 自閉傾向をもつ発達障害で，ことばのない子が3名いるが，禁止制限など強制すれば従え，着席行動もとれる子がほとんどである。

〈指導開始前の生活の様子〉 言語のみによる指示理解は低く，付滞サインによって行動することが多い。課題に対する集中度，持続度は低く，常時叱咤激励が必要で主体性に乏しい。自主的行動は厳しく制限され，全て指示を待って行動するよう養われ，自己統制力が育っていない。運動機能に偏りがあり，ぎこちなく身体接触を拒む傾向が強く，子ども同士の関わり合いは少ない。禁止や叱責に癩癩を起こしたり，相手の出方で行動していると思われる場面もあった。出入口は全て鍵がかかるようになっていた。

〈学級経営の方針〉

子どもの潜在能力をできる限り引き出し，人としての誇りを持ち，社会に適応できる力を育てることを目指し

- (1) 個々の子どもの実態を把握理解し，特性に応じた教育をする。
- (2) 基本的生活習慣の定着と促進を図り，学校生活への参加適応を促す。
- (3) 信頼依存の関係を形成し，子どもの自発性を高め，言葉の発達を促す。
- (4) 他学級や地域の人との交流を促し，経験の拡大と対人関係の改善に努め，疎通性を高める指導を行う。
- (5) 父母，関係機関との連携を密にし，開かれた学級，安定した環境づくりに努める。

との方針を設定した。また，指導の手不足を補うこと

と、親子関係調整を意図して指導場面での親の参加を求め、補助指導を要請した。

〈指導の計画〉

教育課程の基本方針は、健常児の総時数、単位時間に準じ、実態に即し弾力的に運用することとし、指導の領域は養護学校の教育課程に準拠した。

指導内容では、生活単元をとり入れ生活に密着させ、国語はことばの習得に基本をおき、算数は数の習得、体育は運動の基本スキルに重点をおいた体づくりを図り、音楽・図工は、養訓とも関連させ、表現し創る喜びを体験させながら、口周辺や手指の微細な運動訓練を意図した。学指、学活、道徳もそれぞれ他領域と関連統合させ、実態に合わせ弾力的に配分した。

〈日課及び週時程表〉

子ども達に見通しを持たせ統制力をつけることも意図し、一定のパターンを保ちながら内容や時間などは自在に組み替えて対応させた。

		月	火	水	木	金	土
8:30 登校							
	1	日常生活訓練 (生単) 着脱・挨拶・暦・天気・衛生調・係活動・歌・返事……					
9:30	2	体づくり (生単・養訓) 体操・リズム・サーキット・持久走・集合・整列・応答					
10:15	交	休み時間は全校生の遊びの中へ					
10:40	3	創る・まねる (図・養訓) 粘土・ぬり絵・切紙・工作・描画・パズル					
11:30	4	読む書(教える) (国・算) 日記・本読み・数唱・対応・弁別・計算					
12:15 (下校)	交	給食 廊下の空拭 15m×6×1(回)のふきそうじ					
1:40 下校	5	個別指導 計算・文づくり					
2:30							

2. 指導の実態

——指導の仮説——

初対面時の様子：①強制を伴わない指示は無視し教室中を立ち歩き鏡に見入ったり、手に触れるものに次から次へ移るといった行動パターンで行動に目的が感じられない。②相手の反応を試す様でもあり、接近すると不快な表情となり体をこわばらせての回避行動を示す。③ことばのあるC男(8歳)の顔に触れたり、袖を引いたり、笑い掛けたりすることがある。④C男のボタンをさわっていた時、介助のDが「ボタン」というと「オタ」様の発声で答えたり、ほほに触れて「オペ」様の声を出すなど不明瞭ながら言語表出が出始めていた。⑤板書事項をノートに写す様子から他に比べて形態弁別に優れた特性が予想された。以上から構音障害の克服が困難な場合でも、対人回避行動をなくし、要求行動を形成し、感覚統合、運動機能訓練をベースに意欲の持続と意志力の形成促進をはかり、言語指導・文字指導をすることにより、文字言語による高次なコミュニケーションが可能であるとの仮説をたてた。

この仮説に基づき、(1)関係行動の形成、(2)感覚統合、

運動機能の高揚助長、(3)模倣行動の形成と促進、(4)認知力の促進、(5)要求行動の形成と表音スキル、というステップを設定し実践した。

学級の実態から、まとまった個別指導の時間をとることは困難で、その指導の蓄積がコンスタントに行えず、不規則な指導の設定によらざるを得ないために各ステップが同時的に進行するということがあったが、順次性を踏んだ指導に心掛けた。

(1) 関係行動の形成

〈内容と手続〉

子どもたちの中にどの様な自発行動があるのか、それをどう指導に生かすかを探るために施設箇所をすべて開放した。戸棚、引き出し、教材教具など自由にさわらせ、使用後は協働作業により片付けさせた。

禁止句、叱責は極力抑え体や手に触れながら必ず簡単なことばを伴わせて誘導し、ほめる時は頭をなで、ほおずりし、抱きしめる等、スキンシップを多用した。指示する時は、その子のそばに寄り、顔と顔を近づけて促すように努め、動作の区切り毎に是認伝達をした。

逸脱行動はすぐに禁止せず本人の動きに添わせながら、ことばによる評価を伴わせながらの身体誘導を試み、待ちの姿勢を示した。

着脱衣やサーキットトレーニングをする場合も強制せず、ことばを添えての範示を繰り返し、メロディをつけたりして楽しげに演じるよう心掛けた。興味関心を示した子には、成功感を味あわせるよう援助し、誘導法も一定した。

受容的な関わり、身体接触、共動的関わり、明るい声と大きな動作を伴わせた援助の繰り返しは、不安なく己を出させる試みであり、それに応ずる担任を通して理解や信頼を深め、関係行動が育つのではないかとの視点に基づいたところの環境づくりであった。4月段階では特に受容的で自由な時空間の提供に留意した。忠実に指示を具現化してくれる親御さんの学習参加は、子どもたちにとって有効な刺激となった。

〈結 果〉

当初、A男の対応は拒否的で接近を許さなかったが、身体接触を拒まない子と担任T(以下Tとする)の友好的な関わりを傍観しているうちにTに関心を示し始め、手を伸ばすと届く距離内をブラブラし、声掛けを待っている反応をみせた。そこで、触れる→くすぐる→抱くの順に身体接触密度を徐々に高めながらA男の対応に合わせながら次第に近づいたところ、Tのひざに座りくるなど甘えの行動が増え、視線を合わせる度合いも多くなった。

5月7日の家庭からの連絡に「最近母親や親しい人にはすぐ抱かされてくる。」とか「しかられると涙を出して泣くようになった。」の記述がみられた。

(2) 感覚の統合と運動機能の高揚及び助長

〈内容と手続き〉

ことばを介してのコミュニケーション手段を獲得するためには、人との接点を持てても注視ができなければ模倣が難しく、注意の集中が伴わなければ、学習は成立しない。口腔周辺の筋肉の状況も発声発音に至る準備が必要である。また、音を感知するためにはリズム感もそれ相応に育っていることが必須の条件である。手指の微細な運動機能も文字を交信手段の主役に据えらるれば是非とも高めなければならないし、一定の訓練学習を持続させるためには始点、終点、見通す力、そして耐性もなくはない。これらの必要条件と学級の環境条件との接点から以下の学習を設定して行った。

① 注視し、注意を持続し、集中して物事に取り組む力を養うためにピクチャパズルの構成をさせた。絵のわかりやすい部分だけを抜いて再構成させる部分構成を1, 2指だけで操作させ、徐々に切片数を増した。集中持続の不可の場合にTが介助すると拒否していたが、給食前や下校時刻前に設定することで手助けを認めさせた。自力で構成するだけでなく相互交渉もねらった。

② 発声、リズム感、文字意識を重ねさせ、気分の高揚も意図して毎朝、リズム打ちを伴った歌遊び、手遊び、歌詞の視写や音読を行った。

③ 咀嚼、えん下、偏食など食行動にも改善の余地があったのではお張る、かじりつく、かみ切る、よくかむ、口辺を舌でなめる、舌打ち、風船吹きなど鏡映しを用いて共同作業的に行った。

④ リズム感、深い呼吸、律動の体感、耐性、脳の覚醒、体づくりを目的に持久走を取り入れた。時間を徐々に増していく方法で始めたが、能動的な走りにならないため時間走を回数走に代え、量を具体物に置換する方法をとると見通しがきくのか、自ら、設定した回数を黙々と走った。最終的には25分間走り抜いた。

⑤ 目と手の協応動作訓練としてぬり絵、切り紙、折り紙、粘土、クッキー作りをした。単なる訓練のための訓練にならない様に塗り込んだ絵図を切り抜かせ、構成を変えて貼付させたり、子どもの興味や関心に合わせて即興的に作図して切り抜きさせたり、作品の良否を自己評価させ、意欲化させるために触れる、並べる、重ねるなどの作業を身体誘導とことばによるプロンプトを用いながら頻繁に行い、その都度承認と激励を与えた。興味を持てなかった粘土遊びが、クッキー作りを経験することで抵抗なく取り組めるようになった。材料の計量、粉ふるい、混合、生地伸ばし、型抜き、焼上げ、試食の全過程を体験させることにより、道具操作、原料から製品までの形状変化、作ることの楽しさを実感させ、新しいことばの学習も合わせて行った。

⑥ 感覚の統合とは不離一体のボディイメージを高め、

各部位の機能を発揮させるために多くの運動種をサーキットとして経験させた。いずれも遊びの要素を持たせての設定で、誘導による自発参加から次第に半強制的身体誘導により、その子の発達段階を考慮し、易から難へとチャレンジさせた。

〈平均台・丸太・タイヤ〉…いろいろなパリエーションで渡る。くぐる。跳ぶ。

〈跳び箱・机・椅子〉…よじ登る。跳び上がり下り。またぎ越し。開脚跳び越し。

〈ボール・枕〉…投げる。受ける。転がす。蹴る。つく。渡す。乗る。

〈縄・ゴム紐〉…またぐ。くぐる。跳ぶ。引く。まわす。

〈鉄棒・ろく木〉…懸垂。転回。逆吊り。移動。

〈園庭固定遊具〉…よじ昇る。すべる。渡る。揺らす。回転。懸垂。

〈マット〉…前転。後転。側転。運搬。

〈竹馬・徒手体操・柔軟体操・掃除・プール遊び・スケート遊び・遊戯等〉

〈結果〉

① 2指使用の頻度が極めて少なく、介助の手を伸ばすとパズルをひっくり返して泣き叫んでいたものが、全く同じ対応で迫られ、完了しなければどんなに抵抗しても埒があかないことを知ると、泣きじゃくりながらもTの介入を受け入れるようになった。そのことが理解できるようになると、指示された方法でパズル構成をし、7月段階で30分間の作業持続が可能となり、自力完成に至った。始点終点の認識が高まり選択するパズルの種類が増えた。

② 物の位置・状態のパターンに固執し際限なく調整し、それでも気に入らずパニックを起こしサーキットが始められなかったが、禁止せず共動的に調整しつつ限度を予告する方法を繰り返すことで自己抑制ができるようになった。

③ 体幹の姿勢保持が難しく、机や椅子に体をあずけたり、床に寝そべっていたものが、45分間、席を立つことなく、腰を引いて座れるようになった。

④ 跳び箱の開脚び跳越しができ、竹馬での歩行が獲得されるなど、全く不可であった運動が自力で達成できるようになると同時にフィードバック機構も働きだしたのか満足がいけない場合は自ら援助を求めるようになった。

⑤ 偏食が少なくなり、交流学級で他児と共に時間内摂取が可能となり、家庭でも果物や豆類を食するようになるなど食習慣が改善された。

⑥ 触覚防衛が弱まり、他者の接近、接触に不快感を示さなくなり、Tが仲立ちすると誰とでも手を繋ぎ、集団の動きで行動調整し奇声がなくなった。

⑦ 声をよく出すようになり、リズム感もついてハン

ドベル、太鼓などの楽器で他児と和して合奏でき、追視注視も顕著となり、模倣性も高まった。更には、いくつかの歌を口ずさむようになり、部分的に明瞭な発音が現れた。

⑧ 各種の運動を通して左右の対称性に大きな差異があることがわかり、左上下肢の屈伸に運動マヒが認められ、麻痺性構音障害の疑いを持った。

(3) 模倣行動の形成と促進

〈内容と手続き〉

模倣行動は、対象への興味関心、模倣そのものに対する外的興味の惹起と、模倣意図を完遂するに足る自己の統制力がある程度育っていなければ発現しないものであり、ことばのレベルでの模倣行動は人への関心がいかに育っているかがポイントである。

そこで模倣行動レベルの低いA男の模倣性を高めるためにTとの安心依存の関係が濃くなるような関わりを多くし、身体誘導の受容体制をつくり実践した。

まず、共感域を広げるためにTが子どもたちの行動模倣を意図的に試みた。特に、A男が関心を示しているCにTが従ってA男を誘うようにした。A男が声を出した時は同じ音を出して模倣することを繰り返した。

次に、歌遊び手遊びを中心に簡単な動作模倣をさせた。範示動作は単純であること、ゆっくり反復すること、心地よいことを意識して行い、身体誘導を喜ぶ子どもと接触しながらA男に誘導の様子の傍観を繰り返し経験させた後から、A男の誘導に入った。楽器をてんで打ちならし教室を好きに歩きまわって歌う形態から次第に拍子打ち、並んで行進の様に統制を加え、範示に従うよう要求し、即応した子どもへの認証と激励で模倣行動を強化した。

表情や体勢から模倣意図が感じられるにもかかわらず模倣が出ない場合は、拒否行動があっても強制して身体誘導をし、気持ちにふん切りをつけさせることもさせた。強制はしても表情やことば掛けは穏やかであることに努めた。

その他には、折り紙、切り紙、粘土、砂遊び、描画、体操、遊戯など目と手の協応動作を高め、注視の持続を促す作業種を選んで取り組ませた。即時的模倣から、延滞模倣へ移行させるよう一定期間同一種の作業を反復することで類推による見通しを持たせること、自己評価の目安を具体的に示してフィードバック機構が動くよう配慮し、記憶力の向上も同時にねらった。

〈結果〉

Tとの歌遊び、関わり行動を通して相互交渉の楽しさ、集団遊びの面白さがわかるようになり、能動的な関わりがでるようになった。他者の動きにも注意を払う様になり、模倣性が増した。鏡に動作する自分を映し見て声を出して笑うようになった。口型模倣など顔をつき合わせ

ての注視は難しかったが、紙筒を介在させる等して緊張をやわらげるようにし、次第に慣れさせたところ、発声を伴ったゼスチャーで意志の伝達をするようになり、唐突な行動がなくなった。

模倣行動は一定の技能＝運動の統制ができていなければいかに知的に理解していても表出しないことをA男は示した。そして、Tの範示行動に近い行動がとれるようになると、模倣対象が交流学級の子どもたちへ移り、更にはテレビ番組の興味ある人物の仕草をいくつか真似るようになった。

(4) 認知力の促進

〈内容と手続き〉

簡単な図柄の木片構成から複雑な絵の切片構成をさせ、色弁別、形の弁別、色と形の複合弁別、位置関係の把握、地と図の関係把握、全体と部分の関係把握、連続性の理解などを同時にねらった。学習する場合のルールとして始める時に必ずどの状態で終わりにするかを示し、それが達成されていなければ次の行動に移れないことを繰り返し示して徹底した。課題によって異なるが、初めはごく短時間の設定で終了をしっかりと確認できるように賞賛と承認を与え、強化子とし、その子が最も好むことをさせた。A男の場合はプレー室での遊び。

その他にはベグさし、ひも通し、塗り絵、大小の比較照合、点結び、本の視写、歌詞カードの視写、五十音図の構成、カレンダーづくり、数並べ等それぞれの課題ごとに易から難へ移行させながら独り学習による個別化を図りながらさせた。この段階では、文字に全く意味を見出していなかった。

文字の音声化、音声の文字化の学習が成立し始めたのが11月で、交流学級のある女の子を追いかけていることにヒントを得て、その子の名前を文字札にし似顔絵との照合を試み、音声化のための口型模倣に入ってからである。その子が付けている名札の「かおり」という文字と似顔絵に貼付した文字札「かおり」と耳から入ってくる「かおり」が意味あるものとして一致したのではないかと思われる。それまでも「かお」「て」「あし」などの文字札と絵札の照合学習はしていたが興味が持続せず、記憶するに至らなかったもので、「かおり」ちゃんのとりこになったことからにわかに学習が軌道にのった。

かおりちゃんの「て」、かおりちゃんの「かお」、かおりちゃんの「かみ」などと文字札と絵札の照合数が増え、口型模倣、発音矯正に応じ、かおりちゃんという修飾なしでの照合もするようになった。

4月段階でA男の出していた音声は、「ア」とも「オ」とも分ち難い音の強弱高低による変化音のみで口唇音もでていなかったもので、(2)のような一連の訓練をベースに、音を出す手がかりのサインとしていくつかのハンドサインをつくり、誘導する方法を用いた。

文字札と絵札は、A男が意図的に出せるようになった音を組み合わせ、できるだけ生活に密着したものを選んだ。同時に実物と文字札の照合も行った。

数量の学習としては、数詞と具体物の対応を理解させるために、生活のあらゆる場面で数えることを繰り返し、具体物で示した。数を唱えるリズム、それに合わせた指の動き、物との対応が確かなものになったところで、物と数字と数詞の三者関係を理解させるためにリングゲームというペグさしをさせた。

〈結 果〉

模倣行動が促進され、注視、傾聴力が高まるにつれて、すぐれた形態弁別力が有効に働き出した。

文字の音声化の範囲が広がり、意図的に音が出るようになるにつれて文字に対する興味が加速度的に増し、文字札と実物模型の照合でわからないものがあると、Tに示して読むように要求し、自ら音声模倣を繰り返し練習するようになった。

おもちゃ屋で磁石つきの文字玩具をみつけて母親に示し、買ってもらい、家でことばを構成して遊ぶようになった。

麻痺性構音障害を思わせる口型特有の遅さ、発音の不明瞭さはあるが、文字表記によるフィードバックによって音声による意志伝達が間もなく可能になろうとしている。

発音可能な文字が増すにつれて、数字も読めるようになり、数の三者関係が10まで確実になり、2数の大小比較もできるようになった。更に記銘力がよくなり、言語指示がよく通るようになり、他児への簡単な援助ができるようになり、漢字にも興味を示し、暦が読めるようになり、絵本を喜ぶようになった。

「犬はなんてなくの」「ワンワン」「これなあに」「にわとり」のような簡単な対話が成り立つようになった。

(5) 要求行動の形成と表音スキル

〈内容と手続き〉

伝達意欲とか要求行動というものは、他者との相互関係の中で立ち現れるもので(1)～(4)までの経過の中で既に示されているが、ここでは係活動をすることで主体的に他者と関わらせた設定を述べる。

Tとの安心依存の関係が確かなものになるにつれて、A男は自席に座らずTがするように教室内を立ち歩き始め、突然健康観察簿を手に出欠の確認とおぼしきことを試みた。「アウ」様の発音をするのみであるから他児は反応しなかったが、活動意欲の高揚と受けとめ、それまでTがしていたことの中から、朝の会の司会、ハンカチ調べ、天気調べ、爪調べ、日付書きをそれぞれの子に分担し、させてみた。受け身の立場にばかりいる子どもたちに能動的に仕事に関わる役目を担わせ、質問する側、指示する側に位置づけた訳である。

自席を離れて黒板前に立ち、黙礼をし、「これから爪調べをします。見せて下さい。」と口上を述べ、他児の手をとり指をまさぐって点検し、「あーっ、伸びてる。ばってん。」「きれいね。まる。」と手に○や×を記させた。ことばは口移しにプロンプトし、手を添えて他児に接触させ、次第に援助をひかえて独力でさせるようにした。発音は不明瞭だがパターン化された内容であるため他児が応答するので関係を持つのが楽しいのか、時には15分も掛けて丁寧すぎるくらいの熱中ぶり、ことばにつまるとTの口元をじっと見て範示を待ち、習って発音するようになった。(9月)。

役割を固定せずパターン化したセリフに慣れると交代する方法をとった。発音すらない子にも役割を与え、Tが介助して活動させ、介助役を他児に受け持たせて、人の世話をして関係を持つという経験もさせてみた。ひらがな出席簿を用意して、名前の呼び上げもさせた。明確な発音で出欠をとる子の口元、声、仕種、姿勢など具体的にほめて、A男との差違を指摘することとした。

複数音の連続になると誤った発音をするので一音ずつ区切つての音出しを繰り返し要求した。また、本の視写のあと一字ずつ押さえて音読させた。正しい音出しができない場合は、鏡を見せて口型を模倣させ、舌の位置や動きを観察させた。傾聴力を高めるために、具体物を見せて発音させ、文字変換させた。

次に簡単な絵本を繰り返し動作化しながら読み聞かせた。家庭では、毎日一行日記を母親の口述で書き、翌日学校で読むことをさせた。

〈結 果〉

係活動はどの子も喜んで行い、Tの介助をうるさがり主体的にやりたがった。当然ながら、適切な言葉選びを能動的に行い覚えが早かった。また他児への援助活動も面白いのか自分の出番を見つけるために他の子の活動に注意が向くようになった。

不明瞭な発音を他児が模倣すると発音しなおしたり、文字変換で誤りに気付いたり、自発音の良否に注意して自ら反復練習することもできた。

絵本の文字がことばであることがわかり、自ら動作化して音声言語を発するようになった。苦役でしかなかった視写や音読が発見の喜びを与えるものになりつつあり、絵や文字を指差しておしゃべりするようになってきた。

伝達意欲や要求行動が結果として傾聴力を高めることになっていた。

3. まとめと考察

ことばのない自閉児A男に表出言語を獲得させることができるならば、生活適応能力の伸長は疑いないものと考え、(1)人に対する安心依存の関係を形成し、(関係行動) (2)感覚の統合を促し、運動機能を高め、(3)模倣

行動を形成し、(4)認知力を高め、(5)要求行動と表音スキルの形成を行うことで実現するのではないかという仮説を立て実践した。

その結果、容易に人を近づけず孤高を好むかに見えたA男の行動も、不安材料から混乱に陥らないための過剰防衛によるものであった様で、相互関係が形成されると、愛着行動が顕著に現れた。身体接触を試みると恐怖表情もあらわに警戒体制をとり、拒否行動に出たが、身体接触による快感が形成されていないための反応と読んで、明るく穏やかで揺ぎない接触を繰り返し、次第に濃いものにする事で受容の体制を作った。以後は自発的關係行動を示すようになり、更には誘導受容の關係ができた。そのことが運動機能の訓練を強力に支えた。

麻痺性構音障害を疑わせる反応があり、感覚の統合を促すためにも、多くの運動種を経験させ、運動の自己統制力が働くまで反復練習させた。

運動の自己統制力は關係行動の形成と相まって模倣行動を惹起し、対人關係や認知力に広がりをもたらした。同時に情感に豊かさが増し、女の子への憧れや行動が文字と音を結ぶ契機となり、文字と音声の相互変換の作業により、傾聴力も増し、音声言語による意志伝達が可能になってきた。

子どもが、物事に対して意図的意志的に立ち向かう意欲を持ったとき、大きな発達を遂げることに、人と人との

相互作用によって意欲が育くまれていることをA男はあらためて実感させてくれた。前掲のサイコグラム(T—CLAC, T—CLLBAC)の指導開始時と現時点の状態像を比較してみた彼の変容ぶりから、表出言語獲得には、(1)～(5)の過程を踏んだ指導が有効であることが明らかとなった。特に(1)の關係行動の形成と(2)の感覚の統合と運動機能の促進は、言語獲得の最も重要な基盤であることがわかった。

参考文献

- 1) 小林重雄・杉山雅彦(1984): 自閉症児のこぼの指導, 日本文化科学社
- 2) J, アラン(1987): 抱っこで育つ, 風媒社
- 3) 中川信子(1986): ことばをはぐくむ, ぶどう社
- 4) 中根 晃(1978): 自閉症研究, 金剛出版
- 5) 角張憲正(1985): 自閉児の言語開発, 学研
- 6) 片倉信夫(1985): 自閉を砕く, 学研
- 7) 竹内敏晴(1983): 子供のからだことば, 晶文社
- 8) 大井 学(1981): 言語・認知・社会的相互作用の発達論, 愛知大紀要
- 9) 遠山文吉・他(1980): 障害児の音楽療法, 安田生命社会事業団
- 10) 中根 晃・他(1977): 言語発達の障害, 安田生命社会事業団