

# 耳塞ぎ行動を示す年長自閉症児の指導について

太 田 正 己

## On Educating a Autistic Child Covering his Ears with his Hands and Fingers

Masami OTA

*Received April 28, 1989*

抄録：耳塞ぎ行動を示す年長自閉症児の指導事例を報告し、耳塞ぎ行動の意味及びこの行動を示す年長自閉症児の指導法について考察を加えた。本事例において、耳塞ぎ行動は他者の音声を有意義なものとして聞き取ることができず、無意味なものとして迫ってくる自己を脅かすものとして捉えるところに生起するものであることが明らかになった。そこで、次のような指導方針を立てて指導した。

- ① 適切な運動量を与え、身体リズムを整える。
  - ② 耳塞ぎ行動のある時期には、身振りなど視覚から情報を伝える。
  - ③ 耳塞ぎ行動のない時期には、日々の繰り返し課題については、身振りや目配せを避け、言葉で聴覚のみから伝える。他の場合は、同時コミュニケーション法によっておこなう。
- その結果、耳塞ぎ行動は明らかに減少した。

索引語：耳塞ぎ行動、自閉症児、指導法、実践研究法

**Abstract :** In this case study, we reported the method to educate a autistic child covering his ears with his hands and fingers(cupping ears). Such a child as this recognized others' voices to be meaningless, or to be menace to him, so we educated him with next procedure.

- ① we lead him to take moderate exercise.
- ② when he covers his ears with his hands and fingers, only a visual stimulus is presented.
- ③ when he dosen't cover his ears with his hands and fingers, only an auditory stimulus is presented on daily tasks, but on other tasks a stimulus is presented in the simultaneous communication procedure.

**Key Words :** cupping ears, autistic child, visual stimulus, simultaneous communication

### I. はじめに

自閉症児が示す耳を塞ぐ行動（耳塞ぎ行動）は、既に1943年にKanner<sup>(1)</sup>の症例1（ドナルド）と症例11（イレイヌ）の中で記述されて以来、自閉症児の特徴的な行動のひとつとして観察・記述されてきた。

耳塞ぎ行動についてのKannerの記述は、ごく簡単なものであった。それは、ドナルドが他児

のぬっている絵本になぐり描きし、他児が怒ってドナルドを脅かしたとき、「彼は引っ込むか耳に手をやった。」というものとイレイヌが電気掃除機を怖がり、それが使われると「両手で耳を蔽ってガレージの中に逃げ込んでしまう。」というものであった。この論文の中では、これ以外に耳塞ぎ行動については記述されていない。しかし、その後、Goldfarb<sup>(2)</sup>, Ornitz & Ritvo<sup>(3)</sup>, Bettelheim<sup>(4)</sup>, 山崎ら<sup>(5)</sup>, Delacato<sup>(6)</sup>, 若林ら<sup>(7)</sup>によって論及されてきている。先行諸研究を踏まえた若林らの論文<sup>(7)</sup>においても、耳塞ぎ現象の意味、発生状況、原因などについて考察し、この現象が中枢性障害を基盤とするものであろうと仮定しているが、耳塞ぎ現象を呈する自閉症児の指導については、治療的配慮を挙げるにとどまっている。

Rutter<sup>(8,9)</sup>が自閉症児の定義にあたって挙げた4つの基準のひとつに言語発達の遅れがあり、また、かつて自閉症の第1次障害として言語障害説<sup>(10)</sup>が論じられてきたように自閉症児の諸障害と言語の発達は密接な関連のもとにあると考えられる。そうであるならば、耳塞ぎ行動は単に耳に常同的に手をあてるというひとつの行動特徴としてだけではなく、言語の受容器官にかかわる行動として自閉症児の言語発達、特に言語理解の困難さを示すことに深く関連をもっていると考えるべきであろう。また、このこと以上にこの行動は自閉症児の外界からの引きこもりの姿であり、孤立を端的に示した姿であるといえる。<sup>(7)</sup> このことは、自閉症児が中枢性障害を被りながらも自ら懸命に世界へかかわっているあり方、世界へ向かってある姿を示しているものと考えられる。

そこで、我々は、耳塞ぎ行動を示すひとりの自閉症児への教育的かかわりの経過を報告し、それに基いて耳塞ぎ行動の意味及びこの行動を示す自閉症児の指導法を究明しようとするものである。

## II. 本研究の立場

### 1) 基本的な考え方

現在、自閉症児の基本的障害は脳機能の統合障害であるとする見方が、主流になっている。この傾向は、治療において自閉症児をあるがままに受け入れる遊戯療法への批判<sup>(11)</sup>と重なり、機能訓練的な取り組みの重要性、必要性の主張となっている。<sup>(12)</sup> 自閉症児の学校教育においても、この視点から認知能力の向上を中心にした報告が多くなされている。<sup>(13)</sup> これらの実践報告は、ひとつひとつの内容をどのように指導すればよいのかという点で事例を積み上げ、指導内容と方法を明らかにしていくうえでは重要なものである。

一方、これらの研究が自閉症児の個々の能力の形成や機能の向上にかかわっているものであるのに対して、自閉症児をひとりの生活者として周囲の人たちとのかかわりの中にあるものとして捉え、他者との関係を大切にしていこうとする考え方の実践もある。例えば、周囲との関係において自閉症児は彼なりの生きざまを示している生活者であるとする見方の大切さを訴えた報告<sup>(14,15,16)</sup>や、まず学級づくりが重要であるとする報告<sup>(17)</sup>にその考え方を見ることができる。これらは、いずれも〈治す〉のではなく、〈育てる〉という視点から自閉症児をみているのである。<sup>(18,19)</sup>

しかし、機能訓練的な指導と生活者として全体的に子どもを捉えた指導とは、相対立するものでは決してない。学校教育の中での自閉症児の指導において、これらは相互補完的關係にあるべきであろう。けれども自閉症児の基本的障害が認知の問題であり、脳機能の統合障害としてみられる現在、彼らの教育において機能訓練の側面のみが強調され、ひとりの人間として周囲の人た

ちのかかわりのなかで成長していくという側面が見落とされるならば、彼らの人間的成長において何かが欠落していくといわざるをえない。新しい行動の学習は、人間関係の育成、人間関係の発達の中にあるものだからである。<sup>(45)</sup> 現在のように、自閉症を神経心理学的な視点からのみ捉えることは、あるいは脳機能の障害をのみ仮定することは、ひとりの人間としての自閉症児を理解したことになるのであろうか。少なくとも教育実践において重要なことは、自閉症概念の適用ではなく、眼の前にいる一人ひとりの子どもの理解なのである。

1970年代の終わりにそれまでの自閉症研究の歴史を振り返りながら、中根<sup>(41)</sup>が「私たちは長いこと自閉症児を自閉的だと思い、それですべて説明してきた。それによっていかに事実を見抜く眼が曇らされてきたことか。」と反省し、〈自閉的〉という言葉の乱用に注意を喚起したが、同じことは認知障害、中枢性脳障害などの言葉についてもいえるのではないだろうか。現在、自閉症児の教育にかかわる者においてすらあまりに短絡的に自閉症児を認知障害や脳機能の障害という言葉に結び付けすぎている。少なくとも教育実践の場においては、このことを十分反省し、一人ひとりの自閉症児にかかわっていかなければならない。

## 2) 実践研究法について

我々がここに報告する事例は、2年間にわたり、養護学校での指導を行ってきた子どもについてのものである。そこに展開された実践状況は、当然一回的、独自の性格を有するものであるが、そのような実践状況を研究する方法として、我々は実践研究法をとっている。<sup>(20)</sup>

この研究法は、「心理学者がなんらかの仕方で実践の場に参加し、実践的働きかけを行ないつつ同時に実践対象ならびに全体的実践状況の変動を把握し、さらに次の実践を履行するという方法である」<sup>(21)</sup>が、私の場合は、心理学者ではなく、担任教師である。従って、なんらかの仕方に参加するのではない。実際には、実践的観察と実践的還元によってなされるのである。それ故、ここで報告される実践記録は、実践的観察にもとづいている。

この実践的観察が、他の観察、例えば、自然的観察、実験的観察、参加観察などと違い、特に〈実践的〉と呼ばれるのは、この観察においては「実践への意志、実践的決断を常に基盤としている」ためであり、「相手の成長、状況の改善、さらには観察者自身の自己理解の変容といった変革への動機づけ、『実践的決意』」などの実践的性格が内蔵されているからである。<sup>(21)</sup> しかし、実践研究が実践的観察を中心にして進められるものであるが故に、そこにおいて研究の客観性を十分に得ることは難しいといわざるを得ない。客観性を得るためには、実践的還元を行わなければならない。高瀬は、試論としながらも実践的還元に関して二つの意味を認めている。そのひとつは、「一定の実践単位を実践的に観察し、かつOne Stepの仕方で構成された実践仮説あるいは実践理論を一定単位の実践の場に『還元』し、その場において当該仮説もしくは理論の妥当性、有効性を検討吟味する手続きである。……略……もう一つの意味は、実践者が己れが現在そこに置かれ関与的に働きかけている実践状況全般の力学的様相を実践者自身の実践的知覚、実践的体験の中へと組み入れ、当の体験自体を可能な限り客観的なものへと浄化する仕方である。」<sup>(22)</sup>

ここにOne Stepの仕方として述べられていることは、正木の考え方<sup>(22)</sup>であり、実践から得られた諸資料を手掛かりに理論化し、その理論を実践によって吟味し・検証していくという一步一步の理論構成を意味している。

我々は、この実践的還元を実践における仮説と子どもの成長との関連の検討による検証及び実践方法に対する文献的検討によっておこなえると考えている。つまり、対象児とのかかわりの中から得られた諸資料に基き指導仮説を立てて、実践し、その実践状況での子どもの変化と仮説と

の関連を考察するものであり、さらに、この実践を他の実践事例及び諸研究における文献との関連づけ秩序づけを行なっていくものである。この為には、観察可能な具体的行動をひとつの単位として取り上げ、その行動の変化を中心に記録すること及びその行動に関する文献的検討を行なうことになる。本研究においては、その単位行動として耳塞ぎ行動を取り上げる。

### Ⅲ. 事例について

#### 1) 母親からのインテークより

1968年4月生まれであるWT（男）は、乳幼児期にも自分から他者にかかわっていくということとはなかった。そのため、ほとんど母親の方からの働きかけであり、人見知りもなかった。

ことばは、1歳すぎに「ブー」（のみもの）と、保育園にはいって「ママ」と言っただけであった。また、1歳のとき2～3歩歩いたのが始歩で、その後、石とかビンのふたなどを持ったり、たたいたりして走り回っていた。

1971年4月にA総合保健センターを訪ね、そこで自閉症という診断を受けている。その後、1972年12月から1975年3月まで、A学園で自閉性精神障害の診断名のもとに、週2回デイケアを受けていた。

#### 2) デイケアの記録より

A学園でのデイケアの期間で特記されることは、当初から身の自立はほとんどできていたこと、言語指導には力を注いだが、まったく表出言語はなく、声も聞くことがないほどであったこと、意思表示は初めから稀薄で消極的であり、著しく変化は得られなかったこと、手指をヒラヒラさせる常同行動が続いていること、夏に弱い子の印象を与え、極端に暑さに弱く、泣いて床にころがり、汗して一層不快感を高じさせていたこと、理解できない気分のむらが多く、時間中にもしばしばあり、そのときはまったく保育にはいれなかったこと、などである。

しかし、時には子どもらしい柔らかな笑顔が多くなり、欲しいおやつがあれば、他児のさらに手を伸ばすようなことも保母の顔をうかがいながらするようになったと記録されている。

この記録の中で、10年後、はっきりと見られる症状は、言語の表出の困難さ、常同行動、気分の変調であり、多少の変化はあるものの、ほとんどこの時期の記録にみいだすことができる。しかし、本研究との関連で特に注目しておきたいことは、この時期（1975年3月）までにこのデイケアの記録には耳塞ぎ行動らしきものは記述されていないということである。

#### 3) 第1年次の実践記録から

耳塞ぎ行動は、母親によると、本児が保育園最終年（この1年間は保育園をかわった。1974年4月～1975年3月）のときに始まり、保母さんが「私の声が嫌いなのかしら」と言っていたのを記憶しているという。そして、このとき以来ずっと続いており、養護学校小学部を通じて耳塞ぎ行動と常同行動（砂遊び、指こすり）を繰り返す日々を送ることが多く、耳塞ぎ行動の出現する時期は学習に取り組むことがむずかしく、指示行動もほとんどとれない状態であった。

筆者が直接かわりをもった、本児が中学部1年生の1学期の耳塞ぎ行動に関する状態は、次のようなものである。

〔観察①〕 数学の時間、時々耳塞ぎをしているが、チャイム（アマリリスの曲）が鳴ると、きつく耳を押さえて机に顔をうずめるようにつける。（4/27）

〔観察②〕 朝、玄関のくつ箱のところで「おはよう」と声をかけるが、反応がないので3回続け

ると耳を塞いですわりこむ。(5/2)

〔観察③〕 校外学習中、突然金属音が聞こえてくると耳を塞ぐ。(5/20)

〔観察④〕 朝から耳塞ぎをしている。遊戯室に行くのに「行きな、行きな」というと、耳を締めつけるように、いわれる都度両手でキッと押し付ける。顔をしかめて、目だけぎょろっと動かす。(6/23)

〔観察⑤〕 給食中、まったく耳塞ぎをせず、スープを飲み、ちらしずしを3分の1ほど食べる。そのあと牛乳を片付け、それを持って給食室の方へと私と一緒に歩いていく。そのとき、放送で大きな音が響いてくると、牛乳ビンの入れ物を足もとにおき、両耳を塞いでうずくまる。(6/26)

〔観察⑥〕 登校途中には耳塞ぎをせず歩いている。中学部棟の玄関に入ったとたん耳を塞いで座りこむ。(7/15)

以上のように、同じような刺激に対しても身体リズムの状態によって反応は違うが、ふさぎ込んだ気分にある時期には特に音(指示の声、金属音、放送の音、チャイムなど)に関連のある場合において、耳塞ぎ行動がはっきり出現している。

〔観察⑦〕 教室の隅で耳を塞ぎうずくまっている。まったく呼びかけずに、WTの椅子のところから手まねきをして椅子を指差し、すわるように指示する。キョロキョロとまわりの様子を見ていたが、ずっと立てきて席に着く。(6/25)

〔観察⑧〕 耳塞ぎをしてソファにすわり込んでいる。私が自分の服を指差し、ボタンをはずし、バンドをはずすようにして着替える動作を示して、制服を着替えるように指示すると、更衣室へいき、着替える。(7/15)

2学期、3学期にもほぼ同じような状況で耳塞ぎ行動が出現している。しかし、1年間を通して耳塞ぎ行動の出現率(出現日数/出席日数)の変化を図1で見ると、水泳訓練や運動会練習、マラソン練習など、WTが普段より多くの運動量を一定期間とっている時期には耳塞ぎ行動の出現率は低くなっていることがわかる。

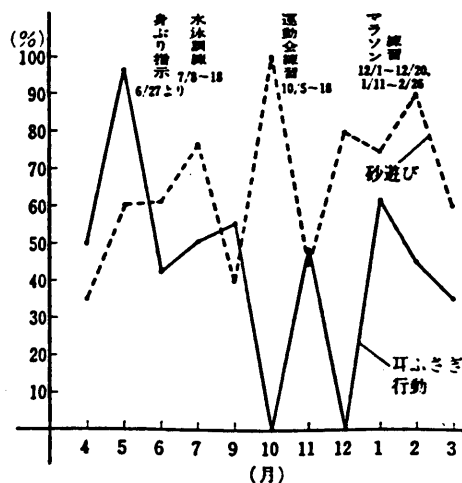
#### 4) 第2年次の実践記録から

我々は、第1年次の実践の分析、検討に基いて、第2年次の実践を行なったが、その記録の一部は次のようなものである。

4/19 きょうも耳塞ぎをしている。かなりきつく塞ぎ、苦痛そうな表情をしている。クラスのみんなに「WTは耳がいたいだから、あまり話しかけないように」と話す。掃除で雑巾がけをやらせると動きは遅いができる。

5/25 きょうからジョギング指導を始める。9時30分、私の右腕にWTの左腕を入れさせ、腕を組んで引っ張りながら運動場を3周(約1200メートル)走る。走る前と後は耳ふさぎを

図1 砂遊び、耳ふさぎ行動の出現率



して教室で座りこんでいる。

- 5/26 朝、教室で耳塞ぎをしているが、腕を組んで運動場に出る。一周半はまったく私に引っ張られる形で腰を落とし、上半身をやや後ろに突っ張り気味で走る。あとの一周半は自分で走る。最後の半周は腕を組まずに走る。
- 5/28 指示行動は取れるが、耳塞ぎをしているので「だいじょうぶ、手をおろして」と指示するとおろしている。
- 6/7 走っているとき、組んだ腕を抜き、4～5回立ち止まる。その都度私が手をだしてWTに握らせて引っ張ると走る。
- 6/26 朝、私が教室へ行くと、TYがいて、少し離れたところでWTが耳を塞いで座り込んでいる。しかし、運動場に出るように話すと、さっと立って出ていく。走りだすと少し笑い、走り終わった後から一日中耳塞ぎをしていない。
- 7/2 養護・訓練のとき、自由に電動タイプライターを打たせる。同じキーばかり打っているが、打ち出された文字を見ながら約40分間打っている。その文字を時々読んでやるとニコッと笑う。戻しキーを教えると、打てなくなったとき自分で戻す。  
夏休み中も週1～2回登校させ、運動と養護・訓練を行なう。家庭でジョギングを続けてもらう。
- 9/10 朝、私が教室へ行くと、畳の上でTYにたたかれ、つかまえられて両手で耳を塞いでいる。
- 10/25 養護・訓練、電動タイプライターを使い、自分の名前を指示されずに打つ。家庭学習としてノートに書いている「たろうは、はなこをたたく」「いぬは、ねをおいかける」「おかあさんは、はなこをしかる」の文章を、それを示す絵カードを見て、自発的に打つ。
- 11/19 「帽子をかぶって、くつをはいて運動場に出なさい」と指示すると、運動場へ出て行って、私の行くのを待っている。3周はしる。養護・訓練で、タイプライターのスイッチを入れると、「WTは、はなこをたたく」と、学習した文に自分の名前を入れて自発的に文をつくる。助詞「に」「を」を間違うが、絵カードを次々取って文を自発的に打っていく。
- 11/30 「みかんを食べる」とカードを並べて見せ、〔みかん〕、〔を〕、〔食べる〕の3つの単語カードをばらばらに渡すと、自分で正しく組立てられる。
- 12/13 国語、題材「しりとりのあそび」。黒板に一人ひとりしりとりのあそび形式で単語を書かせる。WTには、私が「つ」と語頭の文字を書いて机を指差して示したが、自分で「つち」と書く。また、「り」と語頭を書くと「りんご」と書く。
- 1/12 給食後、「玄関前に行きな」と指示すると、体操帽子をかぶってから私の方を指差す。それは私と一緒に駆けつけようとしているように見える。「ひとりで行きな」というと、肩をピクッと動かして拒否の態度をとる。
- 1/20 教室の近くで砂遊びをしているが、私が自動車で出勤してきたのを見て、教室に帽子をかぶりに行き、くつを替えて運動場に出て走る用意をし、私が出ていくのを待っている。
- 2/14 音楽室へ行く階段のところにいる。F先生が図書室へ行くように指で指し示すと、図書室のそばまで行って自分から「ここか」というように部屋を指差して、F先生がうなずくと入る。
- 2/28 風邪で欠席、母親によると、いつもなら朝は学生服に着替えて起きてくるが、この日は私服に着替えて起きてくる。自分で体調の悪さを自覚して学校を休みたいという意思表示

に思われたとのことである。

3/3 朝、教官室にいますので、「運動場へ行きな。走るよ」と運動場へ出し、少ししてから私が行くと、私が出てくるのを運動場から玄関の方をのぞいて待っている。

以上が実践記録に見られる1年間の様子である。次に、指導指標となる耳塞ぎ行動の第2年次における出現率の変化(図2)を示す。

#### IV. 考 察

観察記録及び図1、図2から、WTは耳塞ぎ行動と指こすり、砂遊びを数週間周期で繰り返していることがわかる。そこで、(1)耳塞ぎ行動、について考察を加えた後、その考えのもとに行なわれた(2)WTへの教育的かわり、について報告し、(3)自閉症児の言語指導について、も触れておきたい。

##### (1) 耳塞ぎ行動について

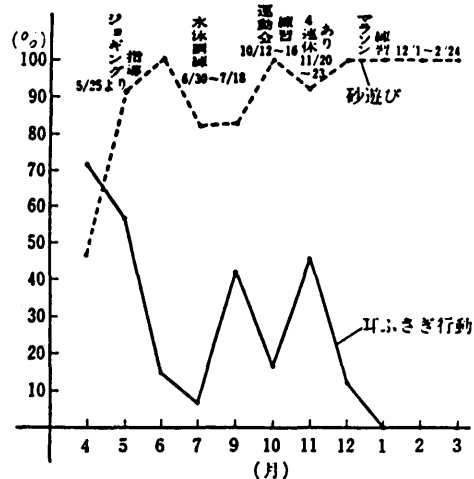
耳塞ぎ行動についてはいくつかの文献を見出すことができるが、我々がWTについて観察することができた耳塞ぎ行動と同一の状態をGoldfarb<sup>(2)</sup>が報告している。彼の観察した分裂病児もやはり手や指で耳をおおったり、肩をもちあげたりすることによって音を排除しようとしていた。このような耳を塞ぐしぐさは、WTとほとんど同じものである。

耳塞ぎ行動によって、「積極的に音を排除する」<sup>(2)</sup>と指摘されるように、自閉症児の耳塞ぎ行動は、耳が音の受容器である点からして、まず音との関連において考察する必要がある。

Delacato<sup>(6)</sup>も、自閉症児における感覚障害を指摘する中でそのひとつとして聴覚が鋭すぎることを挙げている。この場合、音から遠ざかろうとするか、それができない状況では耳をおおったり、指を耳につっこんだりする耳塞ぎ行動が生じるか、あるいは完全に音を拒否し、無反応になるということが生じるとしている。これは、音刺激を適切に受け入れることができないために不快感や不安感が生じるためであろう。Goldfarbの観察例<sup>(2)</sup>では、「うるさすぎる」と訴え、パニックをおこしながら耳を塞いでいる。また、幼児期から耳塞ぎ行動があり、「両耳をおさえて泣きわめき走りまわった」自閉症児が16歳のとき、幼児期を回想して音への恐れのことを「音は近づき、追ってきて、私をつかまえに来るようで怖かった」と表現している<sup>(23)</sup>。WTは、耳塞ぎをしているときに自分の名前を呼ばれたり、簡単な言語指示をだされたりするとうずくまっている自分の身体をさらに緊張させ肩をすばめ、額にしわをよせまったく苦痛に満ちた表情を見せる。この表情を若林<sup>(7)</sup>らは、「眉をしかめ、いかにももの煩わしそうで、心安らかではないようにみえる」と記載している。

我々は、これらのことからWTが耳塞ぎをするときの心理状態のひとつは、周りの音をいかにもうるさく苦痛に満ちたものと受け取っており、非常に不安定な気分にあるのだと考える。その

図2 砂遊び、耳ふさぎ行動の出現率



ため、耳塞ぎ行動は音刺激をさけ、安定感を得ようとする姿であると考えられる。Kanner<sup>(1)</sup>は、騒音は自閉症児にとって外部からの侵略であると考えていたし、実際4歳のときにKannerによって自閉症と診断された31歳の男性は、幼児期において「物音は耐え難いほど騒々しく聞えた」と回想している。<sup>(24)</sup>

さらに詳しくWTの様子を観察すると、WTに耳塞ぎ行動が生じる場合、可能なかぎりうずくまり両膝を抱えるようにしている。あるいは、うずくまることができない場合には顎を引いてうつむき加減にして、指や手のひらで耳をおおっている。そのとき、肘は体側から離れることなく、できるだけ内側に向けられている。その反対に両手の人差し指をこすりあわせたり、人差し指とタオルをこすりあわせたりしているような自己刺激行動のときは、肘を挙げ、両脇を開けている。また、歯を噛みあわせ、口を横にひらいて歯を見せている。このような、それぞれの状態でのしぐさの違いにおいてひとつのことが行動学的に明らかになる。耳塞ぎのときに見られるしぐさは、ひとつの典型的な防御動作である<sup>(25)</sup>。若林ら<sup>(7)</sup>も耳塞ぎ行動は、一種の自己防御であるとしている。

耳塞ぎ行動が、そのしぐさを発生的にみたとき音刺激の回避動作として生じたとしても、WTにみられるごとく他者からの働きかけを避けることと関連して生じる場合がある。Kannerが最初の論文の中で耳塞ぎ行動に言及している症例ドナルドにおいても彼がいたずらをし、他の子どもたちが怒っておどしたとき、耳に手をやったと記録している<sup>(1)</sup>。山崎ら<sup>(8)</sup>は、*digito-aurikuläre phänomen*の出現について、「①2～3才頃に最も多くみられる音に対する特異な回避反応と、②5才以後に多くみられる対人関係における防御反応の両者が複雑に交錯しているもの」と指摘している。WTは耳塞ぎ行動をほとんどしていない時期でも、WTを叩いたりするために恐れている子どもが、他の子に怒鳴っている声を聞いてさっさと耳を塞いで座りこんだり、その子どもと対面したときに耳を塞いだりすることが見られた。これは、まさに防御反応と考えられる。WTの耳塞ぎ行動は、母親によれば保育園の年長組の頃に生じたものである。そして、担当者が「私の声が嫌いなのかしら」と言ったことを記憶していると言い、耳塞ぎ行動のある時期の方が音に敏感であると考えている。このことから、WTの耳塞ぎ行動は、人の声に対してとられた防御反応として対人関係の中で形成されてきたものと見ることができる。

若林らは、耳塞ぎ行動を示す症例に脳機能の統合障害を仮定し、「自閉症児の耳塞ぎ行動は恐らく、中枢性障害を基盤とする外界に対する異常な反応を呈しているものと解することができよう」と述べている<sup>(7)</sup>。しかし、実際に観察結果のみからはこのように結論づけられないのであり、具体的に指導を考える場合、簡単には中枢性障害としてしまうことはできないが、中枢性障害を仮定する状況証拠としては、WTの場合、一般に自閉症児において指摘されている聴覚刺激の理解の悪さがある。これは、現在中枢性障害と密接な関連があるとされている。例えば、6年間同じ教室で学習を共にしてきたクラスメートに対して、彼らの名前を聞いただけではそれぞれの子どもたちに牛乳を配れないが、板書された名前をみればクラスメートになって1ヶ月しかたっていない子どもに対しても配ることができる。また、クラスメートの顔写真の選択課題においても名前を文字で示されると行なうことができる。

これらのことから次のように考えることができる。WTにとって日常生活での他者からの語りかけは、単に無意味な音の連続でしかない場合が多い。さらにWTを叩いたりすることの多い子どもの怒鳴りこえが聞えてくると耳塞ぎをすることを考えあわせると、WTの耳塞ぎ行動は、保育園の保育が「私の声が嫌いなのかしら」と言いたことばに示されるように、他者からの呼びか

けの声が無意味な単なる音の連続としか捉えられなかったこと、及び指示が繰り返されると、しかられたとき、いじめられたときなどのように強い調子で音が迫ってくるものであったという体験によって、WTの安定を脅かすものとして音声は捉えられてしまったためであると考えられる。

## (2) WTへの教育的かかわり

私は、次の指導仮説を立てて実践的検証を行ってきた。

WTの耳塞ぎ行動は、彼が他者の音声を有意義なものとして捉えることができないために、無意味なものとして彼に迫り、そのため、そのことに対する防衛反応として出現する。特に、その行動は、気分の沈んだ時期によく出現する。それ故、

指導においては、適切な運動量を与え身体リズムを整えながら、耳塞ぎ行動のある時期には言葉かけなど聴覚的情報によらず、身振りなど視覚的に情報を伝えるようにする。また、耳塞ぎ行動のない時期には、日々の繰り返し課題については身振りや目配せを避け、言葉で伝える。他の場合は、身振りと言語指示を同時に行なう。さらに、養護・訓練においてことばの聴覚的理解を図り、内言語の形成につとめる。これらのことによって、耳塞ぎ行動を減少させることができる。

実際には、WTが耳塞ぎ行動をしている時期には必要最小限の指示にとどめ、指示も言葉は使用せず、視覚を通して身振りによって行なった。このようなかかわり方は、従来自閉症児の教育の中で取られてきた方法でいえば情緒の安定を図るということになる。<sup>(26)</sup> 一方、耳塞ぎ行動のない時期には、身振りと言語指示を同時に使用してきた。ただし、教室の窓の開閉、給食の準備など毎日の繰り返し課題については、身振りや目配せを避け、言語の指示のみによって行なってきた。WTのように話ことばのない自閉症児にとって、同時コミュニケーション方法は、過剰選択性のために身振りにしか注意を払えないので、有効でないという指摘もある。<sup>(27)</sup> しかし、実際の学校生活の中では、この方法でのコミュニケーションが最も有効であった。

Schaefferらは<sup>(27)</sup>、同時コミュニケーションを使用した後にさらに言語のみによる働きかけをする時期も必要であるとしている。我々は、週2回の養護・訓練では口型を見せないようにし、目配せも避けて音声のみによって、クラスメートの写真や色紙を選択させる課題を実施してきた。これらのことによって、音声指示のみでクラスメートの写真や色紙（赤、青、黄、白、緑）を取ることができるようになった。さらに「電気を消して、窓を閉める」、「椅子を持って行って、入れ換える」などのふたつの内容を含んだ言語指示を遂行できる場面がみられた。

このように、教育的かかわりを通して、WTに様々な行動上の変化が現われたが、耳塞ぎ行動そのものは、図2のように減少した。このことから、WTの指導における仮説は、検証できたと考えられる。

## (3) 自閉症児の言語指導について

ここでは、耳塞ぎ行動と密接な関連をもつと考えられる言語の聴覚的理解の面からWTの言語指導について考察を加えておきたい。

自閉症児が示す多彩な症状のうちで言語の異常は、一次的な障害として多くの研究が報告されている。<sup>(8,10,28)</sup> その治療的取り組みにも様々なアプローチがみられる。<sup>(29,30,31)</sup> サイン言語<sup>(27,32,33,34,35)</sup> や書字<sup>(36,37,38)</sup> による指導の試み、あるいは最近では汎化の問題から機会利用型指導法が工夫されて

いる。<sup>(39,40)</sup> 自閉症児は、一般的に聴覚による音刺激の理解に困難さを示すのに比べ、視覚からの情報処理は良好である場合が多い。<sup>(9,34)</sup> 一方、指導の面からは音声言語の習得を直接狙った取り組みもみられるが、そこで形成された言葉の汎化の困難さ、訓練時間の経済性や全体的な発達との関連から、このような指導における問題点が指摘されてきた。<sup>(34,41)</sup> また、これらの治療的、訓練的アプローチの基礎となる研究もいくつか報告されている。<sup>(42,43,44)</sup>

自閉症児の言語指導に関する、このような状況を踏まえつつ、WTの言語について考察を進めていくためにWTの言語状況を次に簡単に付け加え、考察を進めていきたい。

話ことばについては、中学部1年生の時点において意味のあるものはほとんどないが、小学部4年生3学期から5年生終了まで1年間余りオペラント技法による言語訓練を受け、「ま、な、む、う、あ」に近い音を出せるようになっているが、日常生活の中での出現場面は一定していない。

観察⑨：私が板書していると背後から「マンマンマ」という声がする。振り返ると、WTがズボンをおろしている。「おしっこ」というと反応がない。「うんこか」というと便所の方へ行き出すが、廊下を途中まで行き戻ってくる。(6/5)

ひら仮名文字は、清音45文字中「こ、と、る」以外は1音1音聞いて50音表から探し、書くことができる。新聞や広告に興味をもち見ていることが多い。3音節の名詞は絵をみて書け、単語カードを見て絵カードを取れる。しかし、単語を聞いて絵カードや写真を取ることはできない。また、指さしはするが、物を取ってほしいなどの要求は相手の手を持ってやらせる。

観察⑩：養護・訓練で、クラスメートとWT自身の顔写真を並べて置き、一人づつ名前をいって取らせるが、自分のもの以外はでたらめ取る。名前の書いたカードを見せるとチラッと見ただけで全部取る。名前カードを見て取れたときにはニタッと笑う。(6/26)

観察⑪：作業学習、WTはKSと二人組になり、板を切る。はじめKSが板を押さえてWTがのこぎりで切る。うまく切りだせない。KSが片手を前後に振りながらWTに切り方を示すがうまく切れない。私が行って切りかけてやり、のこぎりを両手でもたせる。途中で止めようとしたが、KSが「やりな」と指示したり、手を添えたりして約7分で切り終える。次は、KSが切り、WTが押さえる。KSが丁寧に押さえ方を教える。WTは嫌がらずに切るところを眺めている。その後、再びWTが切る。KSが少し切りかけてやり、WTにのこぎりを持たせる。約5分で切る。のこぎりが動かなくなると抜いて切り直す。あるいはゆっくり動かし、うまく切れるようになるとはやく動かす。(1/18)

自閉症児の言語治療について、作田は、現在までに用いられた治療法を批判的に検討し、言語治療のための統合的治療技法を提案している<sup>(45,46)</sup>。その技法においては、認知機能の発達段階を考慮すること、母親を主要治療者とする家庭療法的接近をとること、及び遊戯療法と行動療法を併用・統合して用いることを中心に考えられている。この考え方の基本に見出せることは、言語治療が音声言語の獲得だけを直接ねらうような狭い範囲のものではなく、自閉症児の全体的な発達を考慮したうえでの毎日の取り組みが必要であるということである。特に、話ことばを持たない自閉症児には多様な非音声の言語刺激による言語治療が適合しているといわれる<sup>(42)</sup>。WTの指導も毎日の学校生活を通しての全体的な発達を考慮した取り組みであるということができる。

我々は、WTが示す耳塞ぎ行動をWTの言語発達、特に言語理解の発達に重要な関連をもつ行動と考えてきた。つまり、聴覚的情報と視覚的情報との理解の差異<sup>(47)</sup>(例えば、観察⑨、⑩)から人の音声を意味づけて聞き取ることができず、そのため混乱し不安定な状態にあるために示す

防衛反応と捉えてきた。丹羽ら<sup>(46)</sup>は、知覚、認知、判断などの感覚入力の中枢神経系での処理に関連して生起する脳波上の電位変動である事象関連電位 (event-related potential) の研究から「自閉症では外界の感覚刺激の変化を個人の中で何らかの意味づけをして認知する能動的な注意過程に障害がある」と考えている。

このような聴覚刺激の認知障害にかかわった防衛反応を改善していくことが、WTの言語指導において重要な位置をしめていると考えられる。この点から、我々がWTの耳塞ぎ行動出現時にとった視覚刺激による指示内容の提示は、我々が不快な音源になることを避けることによってコミュニケーション場面での不快要因を取り除き、指示内容の理解を高め、行動の安定化を図るものである。

観察⑩のような養護・訓練中の学習態度には、カード選択場面で指導者の目の動きを手掛かりにするなど視覚的な情報を得ようとする態度がみられた。これは、言語訓練における同時コミュニケーション法による場合にことばのない自閉症児は過剰選択性のために視覚刺激にのみ注目し、サインは学習するが、話すことは学習しないという指摘に一致するものである。<sup>(27)</sup> サイン言語の習得が音声言語の習得にどのようにかわるかは十分に明らかにされているとはいえない。<sup>(30)</sup> 我々は、本事例において直接音声言語の習得を目指した指導は行なってこなかった。しかし、言語の聴覚的理解力を高めるために、対人関係の安定化を図った後、次の段階として耳塞ぎ行動の出現していない時期には身振りや目配せをしないように気をつけ、同じような状況で同じ指示言語を使うことを通して、視覚刺激によらず聴覚刺激によって行動させることを行なってきた。また、教師との対人関係の安定化だけでなく、観察⑪のように子ども同士のかかわりを広げるようにつとめた。この結果、音声言語は出現していないが、言語理解において明らかな成長が見られた。この方法については、LovassやSchaefferが聴覚刺激だけが示される直接的な聴覚弁別訓練を行ない、聴覚刺激への注意を形成した後、同時コミュニケーション法を用いることで、同時コミュニケーション法の有用な適用の可能性をしめしていることに関連を見出せる。<sup>(27)</sup> また、我々は、『文の作成・変換テスト』（国立国語研究所、1969）を使い、その内容を電動タイプライターで打たせ、WT自身が文を作成できるようになることをねらって指導した。これらのことは、言語の理解を高め、聴覚を通しての言葉の理解につながっていったと考えられる。

## V. おわりに

耳塞ぎ行動を示す年長自閉症児の指導について、実践研究法による1事例を報告した。耳塞ぎ行動の意味について考察した後、その指導法について検討した。この研究によって、耳塞ぎ行動を示す年長自閉症児の指導のひとつのあり方を明らかにすることができたが、今後、指導事例を積み重ね、このような子どもたちの指導法について多面的に検討していく必要がある。既に、耳塞ぎ行動と指こすり、砂遊びを周期的に繰り返していることに見られる気分の変動については、身体リズムの面から報告、検討をした。<sup>(48)</sup>

なお、この実践は、筆者が三重大学教育学部附属養護学校在職中に行なったものである。

## 文 献

- 1) Kanner, L.; Childhood psychosis, Initial studies and new insights, V. H. Winston & Sons, 1973
- 2) Goldfarb, w.; Receptor preferences in schizophrenic children, A. M. A. Arch. Neurol. Psychiat., 76, 643-653, 1956
- 3) Ornitz, E. M. & Ritvo, E. R.; Perceptual inconstancy in early infantile autism, The syndrome of early infantile autism and its variants including certain cases of childhood schizophrenia, Arch. Gen. Psychiat., 18, 76-98, 1968
- 4) Bettelheim, B.; The empty fortress, infantile autism and the birth of the self, The Free Press, 1967 (黒丸正四郎, 他訳: 自閉症うつろな皆 I, II, みすず書房, 1975)
- 5) 山崎晃資, 他: “いわゆる自閉症児” の Digito-aurikuläres Phänomen の 1 考察, 精神神経学雑誌, 73, 897, 1971
- 6) Delacato, C.; The Ultimate Stranger, Julia Coopersmith Literary Agency, 1974 (阿部秀雄, 訳: さいはての異邦人, 風媒社, 1981)
- 7) 若林愼一郎, 他: 自閉症児の耳塞ぎ現象について, 小児の精神と神経, 18 (3), 1-6, 1978
- 8) Rutter, M. & Schopler, E., (ed.); Autism, A Reappraisal of Concepts and Treatment, Plenum Press, 1978 (丸井文男, 監訳: 自閉症, 黎明書房, 1982)
- 9) Rutter, M.; Cognitive deficits in the pathogenesis of autism, 全情研創立15周年記念特別講演録, 1982
- 10) 高木隆郎: 児童期自閉症の言語発達障害説について, 児精医誌, 13 (5), 285-294, 1972
- 11) 中根晃: 自閉症研究, 金剛出版, 1978
- 12) 佐々木正美: 自閉症児の学習指導, 脳機能の統合訓練をめざして, 学習研究社, 1980
- 13) 太田正己: 自閉症児教育方法史, 文理閣, 1988
- 14) 宮崎隆太郎: <治療対象としての自閉症> 論の限界, 児精医誌, 23 (1), 21-23, 1982
- 15) 石井哲夫: 自閉症児の治療と教育, 教育の源泉をもとめて, 三一書房, 1979
- 16) 今西豊子, 他: 自閉症児の障害と発達特徴に視点をあてた指導, 精神薄弱児研究, 277, (8), 64-73, 1981
- 17) 片倉暎子: 日本の公教育における自閉症児の指導法, 特殊教育研究施設報告, 11, 1-29, 1976
- 18) 高橋晃: 自閉的な子どもの学習指導, 「自閉症について」集中講演集, NHK厚生文化事業団, 1979
- 19) 太田正己: 役割取得訓練による自閉症児の療育, 黎明書房, 1982
- 20) 太田正己: 「障害児教育実践研究」創刊にあたって, 障害児教育実践研究, 1, 2-4, 1983
- 21) 高瀬常男, 他編: 実践研究, 心理学研究法, 13, 東大出版, 1978
- 22) 正木正: 教育心理学序説, 同学社, 1956, (文献21) より
- 23) 生沢久子: 自閉の克服へ, 誕生から十八歳までの記録, 伝統と現代, 58 (5), 1979
- 24) Bemporad, J. R.; Adult Recollections of a Formerly Autistic Child, Journal of Autism and Developmental Disorders, 9 (2), 179-197, 1979
- 25) Morris, D.; Manwatching, Elsevier International Projects, 1977 (藤田統, 訳: マンウォッチング, 人間の行動学, 小学館, 1980)
- 26) 太田正己, 自閉症児の人間像, 距離の障害, 黎明書房, 1979
- 27) Carr, E. G.; Teaching Autistic Children to use Sign Language, Some Research Issues, Journal of Autistic & Developmental Disorders, 9 (4), 345-359, 1979
- 28) Wing, L., (ed.); Early Childhood Autism, Clinical, Educational and Social Aspects, (2nd ed.) Pergamon Press, 1976 (井上哲雄, 他訳: 早期小児自閉症, 星和書店, 1978)
- 29) 石川知子: 自閉症児の言語構造, 精神経誌, 72, 1159-1174, 1970
- 30) 東条吉邦: 自閉症にたいする視覚言語訓練について, 漢字を用いた治療教育の試み, 国立特殊教育総合研究所紀要, 8, 85-91, 1981

- 31) 小林重雄, 他: 自閉症児の言語訓練に関する研究, 単語から文構成への指導プログラム試案, 日本特殊教育学会第19回大会論文集, 254-255, 1981
- 32) 藤田継道: ことばのない精神薄弱児, 自閉症児に対するサインランゲージの指導, 精神薄弱児研究, 240(9), 50-60, 1979
- 33) 清水直治: 精神遅滞児, 自閉症児へのサイン言語の適用, 精神薄弱児研究, 265(9), 70-77, 1980
- 34) 宮下照子: 自閉症児のオペラント言語形成技法の最近の動向, Sign Languageについて, 行動療法研究, 6(1), 27-42, 1980
- 35) 大井学: 小児自閉症の研究(3), 非音声コミュニケーション・システムの導入の検討, 愛媛大学教育学部紀要, 教育科学, 25, 149-160, 1979
- 36) 若林愼一郎: 書字によるコミュニケーションが可能となった幼児自閉症の例, 精神誌, 75(6), 339-357, 1973
- 37) 長尾圭造, 他: 書字興味を手がかりとした自閉症児の会話能力の獲得過程, 児精医誌, 21(3), 193-201, 1980
- 38) 西村辨作, 他: 話しことばをもたない自閉症児への文字刺激を利用した言語治療, 小児の精神と神経, 21(3), 9-19, 1981
- 39) 出口光, 他: 機会利用型指導法とその汎用性の拡大, 機能的言語の教授法に関する考察, 教育心理学研究, 33(4), 350-360, 1985
- 40) 山本淳一: 自閉児における教示要求表現の形成, 教育心理学研究, 35(2), 97-106, 1987
- 41) Wing, L.; Autistic children, A Guide for Parents, Constable & Co Ltd, 1971
- 42) 西村辨作, 他: 話しことばをもたない自閉症児の言語獲得障害, 音声の記号と体制化の欠陥, 児精医誌, 21(3), 159-177, 1980
- 43) 西村辨作, 他: 前言語的段階にある自閉症児の伝達行動, 児精医誌, 21(5), 267-275, 1980
- 44) 黒川新三, 他: 発達的にみた自閉症児の言語行動, 横断的調査からのアプローチ, 児精医誌, 21(2), 129-140, 1980
- 45) 作田勉: 自閉症児の言語治療, 統合治療技法, 音声言語医学, 22, 276-292, 1981
- 46) 作田勉: 自閉症児の統合治療技法, 児精医誌, 22(2), 103-112, 1981
- 47) 十亀史郎: 自閉症の治療について(2), 視覚認知教材を中心に, 精神薄弱児研究, 297(3) 1983
- 48) 丹羽真一, 他: 自閉症と小児の神経心理学とくに Event-Related Potential(ERP)について, 脳と発達, 14, 311-315, 1981
- 49) 太田正己: 対人関係に障害を示す子どもの指導(4), 身体リズムの問題, 精神薄弱児研究, 301(7), 1983