

## 障害児における初期言語習得過程

### Processes of Early Language Acquisition in Handicapped Children

教育心理学教室 田丸敏高

Toshitaka Tamaru ※ : Processes of early language acquisition in handicapped children.  
(Journal of the Faculty of Education, Tottori University, <Educational Science>, 1985, 27-  
2 : 277-288)

#### はじめに

原因の多様性にもかかわらず障害児のほとんどは、言語発達に異常を有している。聾や言語障害はもちろんのこと、失語症、精神遅滞、自閉症、MBDなどいづれも何らかの形でことばの遅れや歪みを伴っている。また、こうした言語発達上の諸問題は、障害児の場合、とりわけ初期言語の習得に際して明瞭に現れる。

そのため、幼児期の障害の早期発見に際しては言語発達は必ず調べられる。たとえば、1歳6か月児健診では有意味語が5つ以上あるかどうかとか、一語文を話すかどうかとかが調べられるし、3歳児健診では助詞のはいった文章を話すかどうかなどが調べられる。

しかし、言語発達異常は単なるスクリーニング指標にとどまらない意義を有している。

第一に、それは精神遅滞等の単なる随伴現象ではなく当該児童の障害に本質的に関連しているのかもしれないからである。すなわち、大脳中枢の言語野に関わる部位の障害が主となって他の症状を引き起こしているのかもしれないからである。

第二に、言語はさまざまな心理機能に関わっているためたとえ二次的なものであっても言語発達の異常は多くの問題を生じさせる。コミュニケーションの問題、行動調整の問題（多動や常同行為など）ないし思考の問題等々で欠陥を生じさせる。

第三に、言語の存在は当該児童の教育に取り組むうえで肝要な条件を構成している。言語とは、広義においてはコミュニケーションであり人間関係の基礎である。教育もコミュニケーション活動のひとつの形態であるから、言語の異常と呼ばれる現象は教育の成立ないし不成立に決定的な影響を及ぼす。

以上のことから、障害児の言語発達上の諸問題については詳細な検討が為されるべきことがわかる。本稿では、乳幼児健診経過観察事例の初期言語習得に関わる諸行動の発達の検討を通じて、障害児の言語発達の特徴的様相を明らかにし、障害児の発達診断および言語指導を考えるについての若干の理論的問題に言及したい。

※ Department of Psychology, Faculty of Education, Tottori University, Koyama-cho Tottori, 680, Japan

## 1. 初期言語習得過程と発達診断

健常児においては、一般に、初期言語は1歳から2歳にかけて習得される。とりわけ、1歳半前後ないし1歳後半における言語発達はきわめて急速である。言語模倣を積極的にし、母国語にふさわしい音声を発するようになる。たちまち100語、200語の語彙を習得し、一語発話（一語文）から二語発話（二語文）へと最も初歩的ではあるがシンタックスを用いるようになる。「コレナニ？」などの質問を旺盛にし、ことば（ものの名前）に興味をもち、会話に積極的になる。このように、子どもは言語の世界に入りこんでゆく。

しかしこの時期は言語能力だけが伸びるわけではない。1歳前後に独り歩き始める子どもは、1歳後半になれば目標の場所をめざして安定した歩行をするようになる。スプーン等道具の使い方がうまくなるのと同時に、ものを出したり入れたりしたがるが盛んになる。また、積木を車にみたててあそぶなど象徴機能の発達も著しい。1人2役的に何かつぶやいていることもある。相手（大人）とのやりとりを楽しむようなあそびも見られる。

また、急速な言語習得期をむかえる前の行動発達にも特徴がある。喃語を活発に、あたかも何かを話しているかのように使う。指さしによって、欲しいものを指し示す。チョーダイ等の身ぶり表現を多様に行なう。このような直接言語に関連しそうな行動発達以外にも、やはり初期言語習得の前提として意義がありそうなものも多い。ものの取扱いができることを通じて、ものの認識がすすんでくること、立ったり坐ったり這ったり歩いたりという移動を通じての空間認識の形成、カーテンのうしろから顔を出したり引込めたりして大人とあそび広い意味でのコミュニケーションを楽しむようになること、こうしたことも言語習得の前提となりそうである。

では、今度は目を先にむけ、初期言語習得後の子どもの世界に見てみよう。まず、子どもの興味が広がり知識を求め始める。「ナニ？」「ドコ？」から始まって「ドッチ？」「ドウシテ？」などへと疑問が展開していく。あそび方も変化していく。どろを固めてハンバーグにするなどのみたてあそび、人形を背負って「お母さん」になりきるごっこあそびなどが展開する。子どもは言語の「魔力」を用いて次々と新しい世界を切り開いていく。初期言語習得後の世界の広がりを考えることにより初期言語習得の意味も考えられよう。

初期言語習得過程は、一見単純である。語彙が増大して二語文が生まれてくるだけの過程としても把握できる。しかし、視点を発達的に広げてみると意外にも複雑であることが判明する。現に、子どもをつかまえて、ものを示しその外称をと覚えても、子どもの語彙は増えないし、「ママはきれい」などとことばを継げても、子どもに二語文は発生しない。それに、反復強制し子どもにそう言わせたとしても、それをもって子どもに言語が形成されたと言ってよいかどうかは疑問である。やはり、言語習得過程をあまり単純化しないようにした方が無難であると言えよう。

さて、初期言語習得過程における子どもの発達診断に話をすすめよう。通常発達診断には3つの意義が考えられる<sup>(1)</sup>

- ①発達遅滞児ないし障害児のスクリーニング
- ②障害の鑑別診断
- ③当該児童のための発達指導

こうしたことを行うため、われわれは発達標準表をもっている。その代表的なものが、ゲゼルとアマトルグのものである<sup>(2)</sup>。発達標準表には様々な行動が集積されているという特徴がある。むしろ入組んでいると言った方がいいかもしれない。発達標準表は5領域に分けられている。

- ①適応
- ②粗大運動
- ③微細運動
- ④言語
- ⑤個人—社会

しかし、行動の分類はかなり便宜的であるし<sup>(3)</sup>領域内においても「雑多」に配列されている。言語領域をとりあげてみればそれが分かる。言語研究の専門家がこうした表を作るとしたら、おそらく言語の諸側面をきちんと分け、たとえば語彙数の側面、たとえば統語の側面、たとえば音声の側面等々というように側面ごとに整理するかもしれない。そしてその方がずっと見やすいことも確かである。だが、実は、そうっていない所に発達診断のための発達標準表の特徴があるのである。発達標準表は多数の子どもを観察して各年齢（月齢）ごとの特徴ある行動を整理している。何が特徴ある行動であるかは重大な問題であるが、一応できるだけ各年齢の子どもの示す行動を多側面から観察し特徴的なものを選んでいく。基準は年齢である。

ところが、子どもの行動発達は理路整然としているわけではない。初めに音声面を学習して次は語彙を増やして……などというように小学生が各教科ごとに順次学習していくようなわけにはいかない。いろいろな行動が入り乱れて発達している。ここに、発達標準表の「雑多性」の根拠がある。初期言語習得期にいる子どもを観察していると、次から次へと新しい行動が出現し、あるものは強化されあるものは消失していくのがわかる。むしろ、こうした「雑多性」の中にこそ子どもの発達の秘密があると言えるのではないか。もし、機械の組立て表のように部品ごと（側面ごと）の製造順序を示したとしたら、それは既に子どもの発達表ではなくなってしまうであろう。また、診断上の価値を失うことにもなる。

とは言え、この「雑多性」に秘密があるとしてもこのままではその秘密をさぐることはできない。問題を初期言語習得過程に限ったとしても、やはり一定程度の分析的把握は必要であろう。その意味では、子どもの発達過程から言語発達を抽象し、言語発達から更にある側面（たとえば、統語だとか音声だとかシンボル機能だとか）を抽象し分析した言語心理学研究の成果には学ばなくてはならない。もちろん、子ども全体から言語だけが独立して発達するとか統語だけが独立して発達することを前提とはしないで。

こうした言語諸側面の研究の成果は既に整理され図表としてされている。語彙増加に関して過去の研究を整理したもの<sup>(4)</sup>、音声面や統語面、言語理解面をそれぞれ発達の的に整理したもの<sup>(4)</sup>などがある。また、言語障害学の立場から小寺らは、言語検査を生理学的検査、記号—指示内容検査、コミュニケーション事態への参加機能の調査に分けて、検査の視点を示している<sup>(5)</sup>村井は、言語発達を音声化の側面と記号化の側面とに分けて研究し、ゲゼルらの知見と合わせて言語発達尺度を示している<sup>(6)</sup>これらは、子どもの初期言語習得過程の検査あるいは初期言語習得過程にある子どもの発達過程の検討をすすめるうえで貴重な資料となっている。ここでは、後の事例検討と照合しうるように、総合的なものとして村井のものを例示しておく（表1）。

(注)ただし「適応」にはその年齢の発達の特性をもっともよく表わすものを配列している。

表1 言語発達尺度 (一般行動, 発達尺度を含む)

(村井, 1984)

|      | 音声・言語 (表出)               | 語い量( )内は<br>一文中の語い数  | 音声・言語 (受容)              | 人間関係               | 運動                       | 適 応                              |
|------|--------------------------|----------------------|-------------------------|--------------------|--------------------------|----------------------------------|
| 0:0  | 叫び声                      |                      |                         |                    |                          |                                  |
| 0:1  | 非叫喚発声のはじまり               |                      |                         |                    |                          | 仰臥位で胸上に出された事物の注視, 追視             |
| 0:2  |                          |                      | 話し声に注意                  | 動く人を注視             | うつぶせで長く頭をあげる             |                                  |
| 0:3  | あやすと発声, 声を出して笑う          |                      | 「イナイ, イナイバー」に反応         | 鏡の映像に反応            |                          | 片手のガラガラをならす, 手の近くの物をつかむ          |
| 0:4  | 他人に話しかけるような声を出す          |                      |                         |                    |                          |                                  |
| 0:5  | 喃語のはじまり                  |                      | 音源の方にふりむく               | 積極的に外界に働きかける       | 寝返り                      |                                  |
| 0:6  | 音声の遊戯的使用 (ひとり遊びと対人遊び)    |                      |                         | 人見知りをする            |                          | 顔の上に布をかけるととる (仰臥位)               |
| 0:7  | 反復喃語活発                   |                      |                         | 積極的に外界に働きかける       | ひとりすわり                   | 2つの積み木を持ちうる, 顔の上に布をかけるととる (伏臥位)  |
| 0:8  | 音声の種類・量が豊富 (多種の子音様発声の出現) |                      |                         |                    | つかまり立ち                   | ひもで玩具をひきよせる。                     |
| 0:9  | 模倣音のはじまり                 |                      | ジェスチャーを理解               | おとなの注意をひく          | はいはいができる                 | 積み木を打ち合わせる。かくされたものを探す            |
| 0:10 | 反復喃語の減少                  |                      | バイバイに反応, 名前の理解          | 手にもったものを人にみせる      | つたい歩き                    | コップの中に入れてある積み木を取り出す              |
| 0:11 | 最初の有意義発声, バイバイの動作をする     |                      | 禁止に反応, 「チョーダイ」に反応       | ボールでおとなと遊ぶ         | 片手支え歩き                   | コップの中へ積み木を入れる                    |
| 1:0  | 二語またはそれ以上話す              |                      | 二〜三の単語の理解               |                    | ひとり立ち                    | 丸三角四角の穴のあいた形体盤に円をはめる             |
| 1:2  | 四語またはそれ以上話す              |                      | 命令の理解 (お立ち, おすわり, おいで等) |                    | ひとり歩き (四〜五歩)             | なぐり書き, 形体盤の位置を180度回転させても正しく円をはめる |
| 1:4  | 動詞の出現                    |                      |                         | 人形・玩具の動物を喜ぶ        | へただが歩きまわる                | 折り紙 (1回折り)                       |
| 1:6  | 二語文の出現, 挨拶語の出現           | 20(1.1~1.3)          | 身体各部位の指示                |                    |                          | 形体盤 (円, 正方形, 三角形すべてをはめる)         |
| 1:8  | 疑問詞「なに」「だれ」              |                      | 簡単な用事の理解 (持ってくる, 持っていく) |                    | 階段, 手すりを持ち歩いて上下。ころばずに走れる |                                  |
| 1:10 | 形容詞・関係詞の出現               |                      |                         | 集団の中で遊ぶが平行遊び       |                          | 縦線・横線 (模倣) がかかる                  |
| 2:0  |                          | 250~300<br>(1.4~2.1) |                         | 自分の意志を強く主張し始める     |                          |                                  |
| 2:2  | 文の種類が増加, 語形変化            |                      |                         |                    |                          |                                  |
| 2:4  | 疑問詞「どこ」「どうして」            |                      | 比較の理解 (円の大小)            |                    | 両足でとび上げられる               | 折り紙 (2回折り)                       |
| 2:6  |                          | 400~450<br>(2.4~3.2) |                         | できないことでも自分でやろうとする。 |                          |                                  |
| 2:8  |                          |                      |                         | 「ごっこ遊び」「想像遊び」      | 階段を交互に足を出して上る            | 円がかかる                            |
| 2:10 |                          |                      | 比較の理解 (線の長短)            |                    |                          | 十字がかかる (模倣)                      |
| 3:0  | 疑問詞「なぜ」「いつ」              | 850~900<br>(2.5~4.2) |                         |                    |                          |                                  |

## 2. 障害児における初期言語習得過程の特徴

これまで述べてきたように、健常児の初期言語習得はきわめて急速に経過すると同時に、言語の諸側面——発話と理解、意味と統語、音声化と記号化、シンボル機能、語彙、コミュニケーション機能等々——が相伴って進歩していく。また、言語習得が子どもの発達全体と密接に関わっていることも予想される。

しかし、障害をもった子どもの場合、なかなかそうはいかない。まず、言語習得は急速にはなされない。健常児においては歩行開始後半年あまりで生じる急速な言語習得過程が、障害児とりわけ精神遅滞児（知能障害児）や自閉症児では、比較的良好な教育環境に置かれても3年ほどかかることが多い。障害が重度であったり環境状態が良くなければ学齢期ないしそれ以上になっても話しことばが習得されないこともある。そのうえ、初期言語習得過程で言語の諸側面が相伴って進歩するかというと、そう言えないことも多い。シンボル機能は発展し、みたてあそびなど盛んに行うようになっても語彙はいっこうに増えなかったり、言語模倣をし文を話すのに会話（コミュニケーション）にはならなかったりするということがある。

以上のように、健常児においては当然なことと思われていたことが、障害児においては当然ではないことが度々判明する。しかし、それがかえって初期言語習得の本質的問題をわかりやすくするということにもなる。本章では、乳幼児健診心理経過観察事例からいくつか特徴的なものを取りあげてみたい。乳幼児健診では言語のみ詳細に調べたり言語治療を行ったりすることはない。障害を早期に発見し、可能な手だてを親と共に考え、子どもの健康と発達全体を保障していくことが目ざされる。その中に言語発達の様子の検討も位置づく。したがって、言語のある側面を研究する言語心理学の資料としてははなはだ不十分であるが、初期言語習得の特徴を大きくつかみ障害児の発達的特徴を示したり診断的価値のある行動について考察する際には、一定程度の意義を有するのではないか。

以下、筆者が乳幼児健診心理経過観察で出会った事例から代表的なものを紹介し、障害児における初期言語習得過程の若干の特徴的様相を示すことを試みたい。

### 1) 精神遅滞児における初期言語習得過程の特徴と困難

精神遅滞（知能障害）を有する子どもの場合、脳の発育ないし機能的成熟の遅れとそれらに対応する環境条件上の問題とが複合して、初期言語の習得に際しても様々な特徴や困難を与える。こうした特徴や困難については、一定程度の整理は為されている<sup>7)</sup>統語の異常、構音障害や音声障害の併存、質問行動の乏しさ、独白的発話等々。また、言語を用いた行動調整についても基本的問題が明らかにされている<sup>8)</sup>ここでは、発達的な視点により問題の把握を試みる。

#### 事例A（女児）

在胎期間39週で正常出産。出生時体重2450g（SFD）。第2児で、姉は正常。老人訪問中、保健婦が本児を把握し経過追跡する。本児3か月の時、首すわりや追視が不完全で起こしの際身体をそらせる。母は、泣き声がかん高いことや母乳の飲み方が下手なこと、授乳後吐乳することなどを心配している。その後、1歳半まで夜泣きが続いている。乳児前期健診（4か月）および6か月、9か月の委託健診では「異常なし」と判定されている。本児5～6か月の頃は1日中コンビラックの中で、8か月で坐位ができてからは歩行者の中で主として生活する。1歳の時、心雑音を指摘され、

検査で左心房中隔欠損症と診断される。1才時点では、寝返り未獲得で腹這い姿勢を嫌い、布を顔にかけると取るが表情に乏しくあやしても声をたてて笑うことはない。1歳2か月で腹這い前進し、つかまり立ちし伝い歩きするが表情に乏しい。1歳4か月頃喃語が見られ、母が懸命にあやすと表情がくずれる。1歳6か月児健診でスクリーニングされ、心理相談（筆者）に回り、以降心理経過観察をほぼ3か月おきに受けることになる。1歳6か月時点では、6～7か月の発達像を示している。足腰の力が弱く姿勢維持が困難なこと、手指を使ってものへ関わろうとする力の弱いこと、視線の合いにくく表情に乏しいこと、発声量に乏しいことなどの特徴を有していた。こうした状態像は知能障害と同時にそれまでの本児の生活過程をかなり反映したものとなっている。1歳8か月では、四這いが素速くなったこと、ゴミ箱のゴミを出すなどの手いたずらが始まったこと（入れることはしない）、母や姉とのイナイイナイバアーを喜ぶことなどの変化が見られる。1歳11か月で、歩行が見られ、指さしやことばは見られないものの「アイウ」「バー」「イヤア」「アアア」などの喃語が目覚めたあとの機嫌の良い時にきかれるようになった。多少視線もあいやすくなるが、積木をもたせてもすぐ落としてしまうなどの弱さはあいかわらず残っている。2歳3か月で、歩行や坐位の姿勢が安定し、「ちょうだい」に応じたり、ものを入れる行動が始まる。歌に合わせて身振り動作をし、有意味語や要求語「イヤー」もたまに出現する。ただし、呼びかけに対する応じにくさ、視線の合いにくさ、手指の力の弱さは残っている。2歳6か月では、母が「おいで」というと戻ってくるし、「ぐるぐる」と母が言うと回ったり、「いち、に、さん、し」と言うと足ぶみしたり、バイバイ動作の模倣をしたりするようになる。積木をコップに入れたり、姉が積んでいると1つだけのせようとしたりする。描線は数秒往復動作をするが興味はすぐ他のものにうつる。はめ板門板をほうり投げる。ピンチ把握は可能、ストーブを見て「チッ」と言ったり、犬を追いかけながら「イウ」など状況語が多少出ている。家では2歳7か月頃から両手指さしが出、2歳8か月では猫の絵を見て片手で指さす。2歳9か月、テスト課題にはやはり応じにくい。2歳10か月から保育園に入園する。2歳11か月の時、「バア」と言って筆者の顔をのぞいたり鼻を押しつけてきたりするような積極的な対人行動が見られる。足をぶつけて「イテー」と言う。3歳4か月は、ありや犬を見つけて指さしし、泣き顔、笑い顔、おこり顔をつくって遊び、コップで飲むまねをしたり、「マテー」「ナニオー」「オーイ」など言語模倣をする。テストに応じ、母のことばかけで積木を3つ重ね、はめ板(定)は可能、(回)は不可、絵カードは電車、犬をきかれて指さし、描線は往復運動を描く。1歳前半の発達の力量の充実が見られる。その後、体調その他の影響でテスト課題への応じ方は一進一退を繰り返すが、単語が増加し、絵（描線）を描いて命名したりす行動が4歳頃からあらわれる。4歳4か月で二語発話が生じ、若干会話が可能になってきた。友だちの泣き方を模倣し、また自分のものは人に譲らないなどの自己主張も芽ばえ始めてきた。

本事例では運動機能の弱さが特徴的である。すでに3か月時点で示されているように、吸乳の弱さ、その返り姿勢にそれが現われている。運動は主として動きに示される動作的なものとして静止（構え）に示される姿勢的なものとがあるが、本児は両者とも弱い。それが、一方では探索活動の不活発をもたらし、他方では姿勢・情動的コミュニケーションの未発達に関連していると思われる。乳児期におけるコンビラックや歩行器内での生活はこうした状態をより固定化させていったものと考えられる。また、直接言語習得に関わる場所では、喃語の乏しさ、人に対してもものに対しても見られる視線の不安定さ、共同行為成立の困難、探索の不活発から生じる対象未形成などが存在する。こうした言語の諸前提の未形成ないし弱さは、初期言語習得を困難にしている。また、発生した要求語や状況語も限られたまま停滞し、会話や言語的世界、象徴あそびの発達などへとは

発展しにくいといった結果をもたらしている。保育園入園は、こうした事態に大きな画期をもたらしたと考えられる。毎月長い距離を散歩する中で運動面、身体面がしっかりし、豊富なコミュニケーション場面を通じて身ぶり表現、交流あそびが実現していった。こうしたことを通じて4歳すぎには、ことばに表情が加わり、初歩的の会話が開始されていった。

#### 事例B (男児)

満期産で出生体重2700g。乳児前期健診(4か月)では、「元気がない」「余り笑わない」「よくねる」などの主訴があった。ねがえり1歳3か月、独歩2歳4か月。3歳児健診心理経過観察に来所(3歳2か月)。当時言葉は、「チョーダイ」「アケテ」「アーチャン(母)」らしき発音をするというがきわめて不明瞭であった。喃語はよく出ている。積木はつめずに横に並べる。絵カードでは指さしするが、言われたものと指したものが一致しない。よだれが多いこと、手指の力の弱いこと、視線が人やものからそれやすいこと(何かに注意集中ができないこと)などが特徴的であった。3歳6か月では、絵本と実物とを対応させる指さしが盛んであったが、やはり視線はそれやすく、単語増も見られなかった。なお、3歳4か月で保育園に入園している。3歳9か月では、「トッチ」「ウン」「チャーチャン」など4~5個の単語を言う程度で単語増は見られない。絵カード(5/6)が可、はめ板(全回)が可、積木をつんだりコップに入れたり可。発達の停滞が見られたため、精密検査をすすめたところ「甲状腺機能亢進症」と診断され、投薬を始めることになった(4歳)。その後、表情(笑顔など)が生まれ、よだれが止まる。4歳1か月、家では言語音声模倣が始まる。4歳5か月では、単語増はあまり見られないものの、模倣あそびが多少現われている。4歳8か月、人形に食べさせようとしたり、電話(おもちゃ)で「ハイハイ」と言ったりする。車が近づくと「キタ」と言う。保育園では「おちつきのなさ」を指摘されている。4歳11か月、積木3個を横に並べ「ポッポッ」と言って汽車のまねをしたり、ストローでたばこをすうまねをしたり、手でチューリップの形を示したりする。模倣活動が盛ん。5歳2か月で、赤い丸の絵を使った大小判断が可能になる。単語は増えている。しかし、二語発話はまだない。5歳6か月で、二語発話(「トーサン キテ」など)が少し出る、自分の性別や年齢をきかれると答える。5歳9か月では、ことばに関する質問(「ン?」や「ナニ!」)が出る。「オネエチャン オソイ」など二語発話が前より増える。自分がダイナマンになってあそぶ。6歳で、会話が生まれる。本児のほおに傷があるので、「ほっぺたどうしたの?」ときくと、「イタイ」と答える。「どうしたの?」と重ねてきくと、「スベリダイ」と答え、すべり台で顔をこすったことを示す。本児が絵を画いているところを横からのぞくと「ミタナ!」と言って抗議してくる。

本事例は、3歳で発音不明瞭な有意味語が見られる(正確には2歳8か月で初語という記録が残っている)が、初歩的な会話が始まったのは6歳である。初期言語習得に3年あまり費していることになる。ホルモン異常があり活動力に欠けていたこともあって、人やものに対する積極的な関わりに乏しかった。また、視線が定まりにくく注意がそれやすかった。大人との共同行為が成立しにくく、ひとりでふらついていることが多かった。しかし、「甲状腺機能亢進症」が発見され投薬によりホルモン異常がなくなってからは、活発になり言語を含めた模倣が盛んになっていった。(もちろん、薬が効いたというだけでなくそれまでの発達の蓄積が前提となっていたのだが)とくに、みたくあそびの展開はシンボリックの世界の形成を促したと思われる。そうした土台の上に言語が習得されていった。ふつう、大小判断は、会話するようになり助詞が入った文章を話し始めてから可能になるのだが、本児の場合、順序が逆転している。4才までによだれが多く口の閉まりが悪かったこと、

発音不明瞭だったこと、筋力が弱かったことなどを考えると、発話するという運動に困難があり言語行動をいっそう遅滞させたことは十分予想させる。しかし、精神遅滞児の場合、いわゆる認知(知能)発達に比べて言語発達は遅れることが多い<sup>9)</sup>本事例もその1つであるが、これは発話に関わる運動の問題のみに解消することはできない。本事例では、一貫してコミュニケーションの成立しにくさが指摘されてきた。その基礎には視線を合わせたり向き合ったりというような共同の姿勢をとることの困難性がある。そこから、どうしても1人あそび的な活動が日常化していくことになる。大人の側が意識的に共同活動に取組まないこうした姿勢は育っていかない。一般に子どもは大人とのコミュニケーションを通じて知能を発達させていく。だからこそ、知能にも広がり生まれ適応性が高くなる。ところが、コミュニケーションに乏しいときの知能は広がりにも乏しいであろうし、いわゆる「固さ」(場面固定性)も生じやすいのではないかと、従来、「固さ」は精神遅滞児の特性とされていたが、<sup>10)</sup>今後このような角度からの検討も必要であろう。

## 2) 自閉症児における言語の歪みと発達の特徴

自閉症の言語はきわめて特徴的である。商章の記憶・暗唱、反響言語、人称代名詞の逆転、独語、発話のリズム・抑揚の異常、会話の困難など頻繁に見受けられる。そのため、自閉症は言語中枢の障害が一次的であるような印象も受ける。

しかし、自閉症児は言語だけに特徴があるのではない。何が一次的かという議論もあるが、ともかく幼児期には特有の全体像が見られる。言語の異常はもちろんのこと、人との関わりに関心を向けないこと(いわゆる自閉性)、一時期きわめて強く現われる強迫的な同一性保持傾向や儀式的行動、周囲には理解されにくい情動の発露など。こうしたことは多くの研究者によって注目されてきた<sup>11)</sup>

発達的に検討するということは、こうした全体像の中に言語の問題も位置づけつつ変化を探っていくことである。

### 事例C (男児)

正常出産で出生時体重2900g。乳児期の健診では異常なしとされている。「マンマ」と「ネンネ」を7か月の時から言い始めたが、1歳半ごろにはあまり言わなくなってきたと母は言う。独歩は1歳3か月。1歳6か月児健診で、指さしをしないことや名前を呼んでもすぐふりむかないことなどから追跡されることになる。奇声、クレーン現象などが記録される。2歳6か月の時、母とは目が合い、甘えるようになる。「イヤ」「ダメ」を言う。テレビのコマーシャルや機械音には反応しふりむく。2歳11か月では、母親が話す単語を模倣してそれらしい発声を時にしたり、父の坐っていた坐椅子に父がいなくなると真似してすわったりする。知っているものを見ると指さして親の方をふりむく。横にねそべってミニカーを片手で動かす姿勢をよくとる。3歳2か月で保育園入園。入園後半年くらいすると、本児の言う単語が増え、「オオキイ ○○」のような二語発話もみられる。また、「オモイ」などの表現も、父が道具を運んでいる様子を見て重そうに言った。扇風機の風、トイレの水の流れ、電動ポット、仏壇を嫌う。3歳9か月から心理経過観察を筆者が担当することになる。単語数100くらい、うたをうたう。自分から質問することはない。丸を描いて目を入れ「センセイ」と言う。言語形式面での進歩はあるが、共感感情に欠ける。4歳では、シールや数字に関心を寄せ、並べる。ダイマルのテレビコマーシャルを好む。しかられると一日中奇声をあげる。即時的反響言語あり。なお、保育園に行ってしまうと喜んでいながら出かける前はよくぐずりそのため休みも多い。4歳5か月で、自分の要求をことばで言うようになった。ただし、抑揚なく人ごとのよ

うに(「アイスクリーム ホシインダ」などと)。話しかけても、人と目を合わさなくなったこと、気に入らない音楽がありテレビをその時消すようになったこと、トイレの水流などを非常にこわがることなどが現われる。4歳9か月では、妹(2才4か月)とかんたんな会話(「イマナニシテルノ」(妹)「ブロック」(本児))をする。音楽(童謡)をこわがるが耳をふさぎながらうたう。救急車の音がすると「ジシン クル?」と言っておびえる。5歳5か月では、「イースタン カンコウ。イチゴージャ、ニゴージャ…」と言いながら、道とバスを描く。「Cくん、何歳かな?」ときくと、「5サイ」と答える。隣の部屋に行こうとして母から「だめ」と言われると、「チューシャ ヤル?」と言って心配する。「しない」と母に言われて安心する。5歳8か月では、はめ板テストでできないふりをしたり、性別問題でわざと「オンナ」と答える。また了解問題では、お腹すいた時に対して「ネマス」、眠い時に対して「タバマス」など言ってふざける。5歳11か月で嫉妬心や競争心が見られる。保育園で好きな子(女兒)の側に行きたがり、他の子とその子と手をつないでいるとその手をふりほどく。近所の子と自転車競走をして負けてくやしがる。うたが始まると逃げるが、「どうして嫌なの?」とたずねると、「ムネがドキドキスルカラ」と理由を述べる。6歳2か月、面接室に入室し、ボール紙をみてはさみを欲しがると、「ありません」と言うと、「モウイヤ、〇〇チャントコイク」と言って泣き出しそうになる。しかし、放っておくと自ら気分を立ち直らせられる。

本児では、4歳9か月になって会話らしきやりとりが妹との間で観察される。健常児では単語が増え、二語発話が始まった時点ですでにかんたんな質問-応答の会話が始まるが、本児では二語発話が見られた3歳8か月ではまだ会話にはならない。4歳9か月で「アイスクリーム ホシインダ」と言って要求を言語で示すが、これは全然情熱のこもらない他人ごとのような言いぶりである。側で聞いていると誰か他の子が欲しがっているのを代わりに教えているようなイントネーションである。健常児では一語で要求を示し、しかも要求であることが明瞭なので、それを一語文とも呼んでいる<sup>(12)</sup>つまり、文構造を習得する以前にコミュニケーション機能が十分発達していると言える。しかし、本児では文構造を習得し始めた時にはまだコミュニケーション機能は整っていない。確かに本児の成長過程において2歳後半から視線を合わせたり、甘えたり、模倣したりといった対人関係に関わる機能は芽ばえてはきた。だが、そうした行動が出るのは、本児の状態と回りの条件が良い時に限られている。現に母親に対して時たま行動するというのが多くの場合である。そのため、またある時期目を合わせにくくなったりするようなことが起こる。この点、健常児の十分な情動発達に基礎をもつ確固とした対人関係面での発達、コミュニケーション機能の発達とは異なっている。本児の場合は、ともかくも文構造を習得し始め、それに伴って会話が始まりコミュニケーション機能が発達してくることになる。そして、わざと間違えるようなやりとりが、6歳近くになって現われ(一般には3歳ころ)、嫉妬心や競争意識にもつながる自我機能が育っていった。

#### 事例D(男児)

2歳7か月の時、「指さしをしない」「視線が合わない」「呼んでも知らん顔」「多動」等を主訴として発達相談に訪れた事例である。1歳上の姉が脳性まひで、その子の運動訓練で母親はずっとかかりきりであったが、本児が1歳半になった時様子のおかしさに気づき、以降母親が種々の相談機関をめぐる。行く先々で「離人症」「知恵おくれ」「言語障害」等と言われ、それぞれ指導内容も異なっていたと言う。寝返り4か月、独歩10か月と運動発達に速い。ことばの面では、9か月で「マンマ」を言い、「おいで」を理解した。しかし、1歳半ではことばが出なくなり、目も合わない指さしもしない状態であった。1歳8か月で保育園に入園する。2歳ごろ両手で耳をふさいだ

り、ものを必ず1列に並べたり、よく動き回ったりというような特徴があった。2歳7か月の時点では、調子の良い時に即時反響言語があり、「イヤー」「イタイ」「アチー」「ジャー」「バ」「バァーイ」を言う。積木をわたすと横1列に並べて、縦方向は嫌う。紙とクレヨンをおわたすとクレヨンを箱から1本ずつ出して紙の横に並べるといった「儀式」をする。その後、円錯画を描く。はめ板テストを行うと、基盤に3つの型板を何なく入れるが、本児の前で基盤を180°回転させ穴の位置を逆にさせようとするとうと極度にいやがり抵抗する。それでも基盤を回転させ両手で押え付けていると、本児は筆者と対坐した姿勢を変え筆者の膝の上に坐り、自分から見て基盤の穴がいつも同じ位置になるようにする。型板をおにぎりのように食べるまねをしてから本児にわたすと、本児はまず筆者の口元に型板をもっていき、次に自分の口元に運ぶ。視線は合いにくい、基盤の穴から本児をのぞいて呼びかけると、本児も目を向け笑顔になる。2歳10か月では、はめ板の基盤位置への固執は消え、回転しても応じて入れられる。積木は縦横2列など多様に並べられる。描く前にクレヨンを並べる「儀式」もなくなる。「ちょうだい」に応じて、わたせる。保育園では、友だちと手をつないだり、「ギューニュー」と言った要求したりする。家では母のように野菜を刻むふりをしてあそぶ。3歳3か月、反響言語がよく出ている。呼びかけるとふりむいてくる。片づけを言いつけられると最後までやりきる。3歳4か月で指しゃぶりが始まる。姉の手をひき、姉の移動を助ける。3歳8か月で視線が合いやすくなり、自発語が増大する。父とボールのやりとりをしたり、姉とけんかしたりする。出たり隠れたりを楽しむ。4歳2か月の時、延滞言語模倣が現われ、二語発話が始まる。しかられると「ママ、ママ」と言って返事をするまで母をたたく。母に無視されると母に抱きつく。20字くらいひらがなを読む。4歳6か月では、助詞「ト」「ノ」を使い、二語発話も増加し、「コレ、ナアニ？」などの質問をする。相手が答えるまできく。紙をまるめて「アツサ」と言って電車にみたてる。左手で2階建てバスを描く。ひらがな積木で自分の氏名を並べ、電車名を書く。泣いている子どもがいると、気にしてなでる。自分が泣いた時は「Dちゃん(自分の名)ドーシタノ？」と言うし、高い所に登りながら「Dチャン アブナイ」と盛んに言う。母の言い方をまねして「ハヤク オカタツゼシナサイ」などと言う。自分のものは「コレハ Dチャンノ」と主張する。自分の本を姉がもっていきこうとすると、別の本を与えてそれを取り上げる。保育園ではみんながそろそろまで出された食事を待てるようになる。

本児は9か月で初語が出てから単語がそれほど増えることなくかえって消失し、3歳をすぎてから単語が増え、二語発話が始まるのは4歳すぎである。3歳以後は、反響言語がよく出てそれが言語発達に有利な役割を果たしているものと思われる。もちろん、3歳以前において、固執がとれ視線が合いやすくなったこと、みたてあそびが行われたこと、追いかけてこのような共同行動(一種のコミュニケーション)が可能になったことなどが言語機能の形成の基礎を為していることは推察しうる。しかし、こうした基礎は健常児に比べて弱いものであり、そのため4歳6か月の時点で示されるように、自分が泣いた時「Dチャン ドーシタノ？」と言ったり、高いところに登りながら、「Dチャン アブナイ」と言ったりするような自他の未分化な状況的言語が長く残る。つまり、一定の言語形式を用いながらも、それによって自我や認識を飛躍的に確かなものにしかつ逆に確かな自我や認識に支えられて言語機能を発展させていくということは困難であり、むしろ、言語機能と他の心理機能とが互いに弱さを保存し合っているような関係が続いていくように考えられる。本児の言語を育てるうえで、形式面(文法、構音等)だけにこだわるのではなく、内容面(自己表現、認識、行動調整等)を考慮する必要が提起されているのではないか。

### 3. 障害児の初期言語習得過程を診るために

先に述べたように、健常児においては1歳から2歳にかけて言語行動の諸側面が飛躍的に進歩していく。したがって、どの側面をとってみても、それが言語行動全体の代表ないし指標になりうる。また、それぞれの側面が相対的に自立して発達していつているようにみえるため、それぞれ独自の研究対象となりうる。語彙の習得、意味の般化、構音、文法構造、象徴機能（能記・所記の分化）、コミュニケーション機能、行動調整機能、身ぶりことば等々様々な研究対象を分離設定しうる。しかし、このことは、研究対象が即教育対象となることを意味しない。研究対象として言語のある側面（たとえば語彙）を設定することができたからと言って、その側面を取り出して教育対象（たとえば、音声とものを対応させ語彙を教える）にするということとはできない。教育対象はあくまでも子どもなのである。

このことが一層はつきりするのには障害児においてである。事例からも分かるように障害児では言語の諸側面が同時に進展していくのはむしろ稀である。障害児においては、健常児では当然前提となっている心理機能が発達していないところで言語のある側面が形成されてくることがある。身ぶりや指さしの後に言語が生まれるはずなのに、自閉症児ではこの順序がしばしば逆転する。事例Cもそうであった。また、発生した心理機能も安定的に確立していないため、たまたま調子の良い時とか特定の相手や場面とかでしか言語が使用されないことも多い。事例Aではそのような様子がよく出ている。あるいは、健常児においては一過性の反響言語が、障害児では比較的長期にわたり続き、反響言語でありながら抑揚がついたり状況と結びついたりして発達していくこともある（事例D）。事例Aや事例Bのように、言語以前に身ぶり表現やみたて表現の十分な展開が必要な場合もある。

以上のようなことは、いったい何を意味しているのだろうか。障害児においては、言う単語が増えたり、一見文法構造が複雑になったりというような個別の言語諸側面の発達が、その子どもの発達全体に対応していないことがある。ある側面が進歩したように見えても必ずしも子どもの言語は世界の広がりに対応していないことがある。身ぶり表現の豊かさを基礎にもたない発話はコミュニケーションを成立させにくいし、多様な経験を能動的に一般化することなく行う命名は言語的認識を広げにくい。だが、一方、たとえ反響言語であってもそれを親しい人とそうでない人、快の時と不快の時等に使い分けることを通じて、言語に表情が生まれ、それを媒介にコミュニケーションが発展していくこともある。こうしたことは、一見すると発達の順序性・法則性に逆うようなこととも思える。しかし、そうではない。むしろ、深い意味では、個々の側面の寄せ集めには解消できない人間発達の法則性を明示しているのではないだろうか。

初期言語を習得する過程で、子どもは活動を二重化している。「ワンワン ミテ」と言う時、子どもは一方では犬を、他方では大人を対象とした活動に取組んでいることになる。しかも、2つが1つの活動の中で二重化されている。他者を媒介としながらものと取組み、ものを媒介にしながら他者と関わっている。こうした活動の中で、ものに対する活動も他者への関わりも意識化されやすくなる。そして、次には、わざと間違ってものを扱ったり、相手と仮の関わり（たとえば、できることでもできないふりをするとか）を結んだりすることが可能になってくる。ここに至ると単なる実際の世界が真実と架空と有する表象的世界へと広がっていく。

また、初期言語習得過程で子どもはものを一般化している。子どもが「ジュース」と言う時、このことばには子どもの様々な経験——おいしい経験、すっぱい経験、冷たい経験、飲みすぎてしか

られた経験等々——がまとめこめられている。子どもは「ジュース」ということばをいろいろな場面で用いながら、大人から喜ばれたり訂正されたりしながら、典型的な「ジュース」を知っていく。典型化する際は他を対立させている。ジュースは冷たいものとして知る時、熱いものをジュースに対立させることによって、ジュースを典型的把握する。このことが将来かえって熱いジュースもあるということ認識可能にする。区別と同一、対立と統一を能動的に行うことによって、認識的世界が広がっていく。

こうして、初期言語習得過程は言語のある側面の形成に還元しえない意味をもつ。子ども全体の発達に関わろうとする発達診断の立場からはそう考える。初期言語習得過程とは、単にものごとことば（音声）との連合の増大でもないし、単に意味するもの（能記）と意味されるもの（所記）との分化の進行でもない。それは、言語的世界へ入る活動の始まりである。したがって、決まった言語形式を早く子どもに言わせることが重要なのではなく、初期言語習得の発達の土壌——姿勢・運動に基礎をもつ情動的活動・探索的活動・コミュニケーション活動等々——を十分耕やし、現在芽ばえつつある心理機能を最大限活用しながら、多様な人間関係の中で、新しい世界を広げていく過程を見守り育てていくことが求められているのではないだろうか。

## 文 献

- (1) 田丸敏高：1984 精神遅滞の発生過程の診断と評価 東京大学教育学部紀要 第23巻
- (2) Knobloch, H. and Pasamanick, B. (ed.) 1974 Gesell and Amatruda's Developmental Diagnosis 新井清二郎訳 新発達診断学 日本小児医事出版 1976
- (3) 坂野登・天野清：1976 言語心理学 新読書社 203—207ページ
- (4) 田中美郷・前川彦右エ門・鈴木重忠：1980 小児のことばの障害 医歯薬出版 36—40ページ
- (5) 小寺富子・倉井成子・山田麗子：1979 言語発達遅滞入門 笹沼澄子（編）ことばの遅れとその治療 大修館書店 1979 18ページ
- (6) 村井潤一：1984 ことばの発達とおくれのみかた 大国真彦（監）こどもの発達のみかた ライフ・サイエンス・センター 1984 318—319ページ
- (7) 文献（4） 94—95ページ
- (8) ルリヤ（編）1962 山口薫他（訳）精神薄弱児 三一書店 157—197ページ
- (9) 文献（4） 94ページ
- (10) レヴィン 1957 相良守次・小川隆（訳）パーソナリティの力学説 岩波書店 204—250ページ
- (11) 若林慎一郎：1983 自閉症児の発達 岩崎学術出版社
- (12) 村田孝次：1977 言語発達の心理学 清風館 159—166ページ

## Abstract

This paper examines into the problem about processes of early language acquisition in handicapped children. Most of them have difficulty in developing their language in their infancy. Especially mentally retarded children and autistic children seem so. We could describe some characteristic courses of their early language development on our cases. Language development was not reduced to the assembly of its components——speech and understanding, semantics and syntacs, vocabularies, symbol function, communication skills etc. ——. Language development was the active construction of their own, new world.