

## אוטיזם והפרגמטיקה של השפה

אסא כשר<sup>1</sup>, החוג לפילוסופיה, בית הספר למדעי התרבות, אוניברסיטת תל-אביב.

שרה מלכסון, החוג להפרעות בתקשורת, המכללה האקדמית הדסה, ירושלים.

מאמר זה מתאר אספקטים שונים של אוטיזם ומנסה להסביר את הסינדרום תוך שימוש במסגרת התיאורטית של הפרגמטיקה המודולרית של השפה. אנו סוקרים הגדרות וסיווגים של ההפרעה החל מהתיאור הראשון שנעשה על ידי Kanner, דרך פרשנות ה- Theory of Mind של הליקויים המרכזיים באוטיזם, ועד לסיווג העדכני של ה- DSM-IV. במאמר זה אנחנו משתמשים בנקודת המבט של הפרגמטיקה של השפה, בהתבסס על המודל התיאורטי של הפרגמטיקה לפי כשר. הליקויים המרכזיים באוטיזם מנותחים במונחים של הידע הנרכש עבור התחומים הפרגמטיים השונים. מסגרת תיאורטית זו מסוגלת להסביר את הליקויים המרכזיים באוטיזם כפי שהם מוצגים ב- DSM-IV. הניתוח מודגם באמצעות מקרים קליניים.

### 1. מבוא

קבוצת האנשים הסובלים מאוטיזם היא הטרוגנית מאוד ועל כן קשיים רבים עומדים על דרכם של המבקשים להגדיר ולסווג את ההפרעה. יותר ויותר מקובלת היום הגישה על פיה עשוי להיות מגוון רחב של הפרעות אוטיסטיות, המופיעות ברמות שונות של חומרה. באופן כללי, אנשים עם אוטיזם סובלים מפגיעה מוחית מקיפה המשפיעה על ההתפתחות משלב הלידה, כך שמדובר בהפרעה לכל החיים. עיקר הפגיעה הוא בהפרעה קוגניטיבית ספציפית, שזוהתה כליקוי בתחום הכוונות התקשורתיות ובמודעות למצבים מנטליים של העצמי ושל אחרים, כאשר אספקטים אחרים של הקוגניציה נותרים יחסית בלתי פגועים. (Baron-Cohen, Leslie & Frith 1985, Frith 1989, ) (Happé 1993, Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen 1993). אנשים עם אוטיזם גם מראים פגיעה בשימוש בכיווניות של מבט העין ובפרשנות של שפה מכוונת כגון בדיחות, סרקזם ואירוניה (Happé 1991, 1993). Baron-Cohen (1994) הסיק כי באוטיזם, קיימת פגיעה ב- Theory of Mind ובפרגמטיקה של השפה בעוד שהתחביר ועיבוד תפיסת פנים נותרים יחסית תקינים. עם זאת, מרבית ההתייחסויות בספרות לליקויים בפרגמטיקה של השפה אינן נתמכות על ידי תיאוריה מספיק רחבה וברורה אשר מסוגלת להסביר את מגוון הליקויים באוטיזם.

---

<sup>1</sup> המחקר מומן על ידי מענק מספר 88-00116-3 מקרן המדע הישראלית-אמריקאית ומענק מספר 773-92-3 מהאקדמיה הישראלית למדעים.

במאמר זה אנו מציגים את המסגרת התיאורטית של הפרגמטיקה המודולרית של השפה, כמסגרת היכולה להסביר את הליקויים המרכזיים הקיימים באוטיזם.

## 2. סקירת הספרות

המונח אוטיזם משמש לתיאור ההפרעה ההתפתחותית אשר מכונה פעמים רבות אוטיזם של גיל הרך (Early Infantile Autism) או אוטיזם ילדות מוקדמת (Early Childhood Autism). בעבר השתמשו במונח אוטיזם בהקשר רחב יותר, וכתוצאה מכך ההפרעה התפרשה בדרכים שונות. הדוגמאות הבאות מתארות חלק מהפרשנויות השונות של המונח "אוטיזם" בספרות:

המילון Webster מגדיר אוטיזם כמצב נפשי המאופיין על ידי הזיות והתעלמות מהמציאות החיצונית.

לפי האנציקלופדיה בריטניקה, אוטיזם מתגלה בתור:

**סימפטום של פסיכוזה בהפרעות חשיבה:** "במהלך חשיבה אוטיסטית נראה כי המוח פועל ללא התייחסות למציאות, תוך בניית חיי פנטזיה בלתי מציאותיים עד להרחקה מוחלטת של המציאות החיצונית".

**מנגנון הגנה:** "אוטיזם – נסיגה לפנטזיה ורגרסיה (חזרה לרמות פחות בשלות אך יותר נוחות של התפתחות האישיות) תוך הפעלת מנגנוני הגנה, אך עשוי גם להוביל להיווצרות פסיכוזה".

**דימיון לסכיזופרניה:** Bleuler התייחס לחשיבה הבלתי מאורגנת של סכיזופרנים כאל חשיבה "אוטיסטית או מרוחקת מהמציאות".

**דימיון לילדי-זאב:** B. Bettelheim הראה כי התנהגותם של ילדים עם אוטיזם

פגועים רגשית (ילדים בעלי פגיעה כה קשה עד כי הם אינם מדברים או מתייחסים לאחרים), תואמת את התיאור של התנהגותם של ילדי-זאב. השוואה זו סיפקה הסבר להתנהגותם המוזרה.

Dona Williams, אישה עם אוטיזם, תיארה בדרכה הייחודית את חוויותיה האישיות כאדם אוטיסטי ואת הבנתה את האנשים האחרים עם אוטיזם שפגשה. בספרה המרתק השני היא כותבת: "אוטיזם הוא פשוט בעיה של עיבוד אינפורמציה אשר שולטת באופן שאני מופיעה בפני אחרים. האוטיזם מנסה למנוע ממני את החופש להיות אני עצמי. האוטיזם מנסה לגזול ממני חיים, חברות, דאגה, שיתוף, הבעת עניין, שימוש באינטליגנציה שלי, להיות מושפעת... הוא מנסה לקבור אותי בעודי בחיים" (Williams 1994 p. 234).

הסינדרום האוטיזם תואר לראשונה על ידי Leo Kanner בשנת 1943. למרות השנים שעברו מאז ופרסומים רבים הופיעו בנושא זה, התיאורים הקליניים הראשוניים של Kanner עדיין מספקים תובנה עמוקה ביותר לגבי האפיונים ההתנהגותיים של אוטיזם. בהתבסס על הערכות התפתחותיים של 11 ילדים אשר לא התאימו לאף קטגוריה דיאגנוסטית שהייתה מוכרת בזמנו, Kanner מצא כי האפיון העיקרי לסינדרום הוא חוסר היכולת מלידה להתייחס לאנשים ולמצבים. אפיונים מרכזיים נוספים אשר תוארו על ידי Kanner כוללים חוסר יכולת להיכנס לתנוחת התכוננות כאשר הילד עומד להיות מורם, חוסר היכולת להשתמש בשפה לצורך העברת משמעות לאחרים, זיכרון שינון מעולה,

התעקשות לבצע פעולות חוזרות ונשנות, התייחסות טובה לעצמים דוממים ופוטנציאל קוגניטיבי טוב. בנוסף לכך, Kanner ציין כי מצב של אוטיזם שונה ממצבים שדווחו מוקדם יותר של סכיזופרניה בילדות. Kanner טען שהשוני מתבטא ביחס לגיל הופעת הסימפטומים, והניח כי אחד עשר הילדים שבדק "הגיעו לעולם עם חוסר יכולת מולדת ליצור את מערכת היחסים הביולוגית התקינה עם אחרים, בדומה לאופן שבו ילדים אחרים מגיעים אל העולם עם נכויות פיזיות או אינטלקטואליות מולדות אחרות" (עמ' 250). מבחינה היסטורית מעניין לציין כי בשנת 1971 Kanner טען במחקר סקירה כי קיימים שני אפיונים מרכזיים שנותרים באוטיסטים מבוגרים:

1. "הבדידות האוטיסטית הקיצונית" המאופיינת על ידי חוסר יכולת להתייחס לאנשים ולמצבים;
2. ההתעקשות על חזרתיות, המאופיינת על ידי תנועות חוזרות ונשנות, התנהגויות טכסיות, התעסקויות בלתי הולמות, והתנגדות לשינוי.

התיקון הראשון לקריטריונים הדיאגנוסטיים של אוטיזם נעשה בשנת 1980, כאשר המונח "אוטיזם של הגיל הרך" (Infantile Autism) נכלל ב- DSM-III, סוג כ"הפרעה התפתחותית נרחבת" (PDD), והחליף את הסיווג הקודם שהיה תת-קבוצה של סכיזופרניה בילדות, שסווגה כתת-קבוצה של פסיכוזה. על פי Baltaxe & Simmons (1975), קיימות שש קטגוריות רחבות לתיאור האפיונים המרכזיים של הסינדרום המכונה "אוטיזם":

1. פגיעה ביחסים בינאי שיים המאופיינת על ידי ריחוק, קשר פיזי מופחת, והיעדר קשר עין;
2. ליקוי בהתנהגויות חברתיות המתבטא בהגבלות חמורות על שיתוף פעולה במשחק, על משחק בצעצועים ועל מיומנויות טיפול עצמי;
3. פעילויות סטריאוטיפיות הכוללות התנהגות של גירוי עצמי, סוגים שונים של חזרות, ועניין רב בחדגוניות.
4. פגיעה בחשיבה, המאופיינת על ידי חשיבה מוחשית, הישגים לימודיים נמוכים וקושי בשיפוט ובחשיבה מופשטת;
5. ליקויים בדיבור ובשפה המופיעים בצורות שונות כגון אילמות, דיבור אקוללי (חיקוי), התפתחות איטית, ומגוון תכונות אינדיבידואליות נוספות בשימוש במילים, ובויסות דיבור ותוכן;
6. הופעת הסימפטומים לפני גיל 30 חודשים

(Baltaxe & Simmons 1975, p. 439).

לפי Ritvo & Freeman (1978), האפיונים הללו מייצגים גם את המקובל על ידי האיגוד הלאומי לילדים אוטיסטים (National Society for Autistic Children), ביחס להגדרה ההתנהגותית של סינדרום האוטיזם. חוקרים אלו גם דיווחו כי בקרב 60% מהילדים שאובחנו כאוטיסטים נמדד ציון IQ מתחת ל- 50, ואצל 20% אחרים נמדד ציון IQ בין 50 ל- 70, מה שמצביע על כך שקיימת חפיפה במרבית המקרים בין אוטיזם לבין מה שמאופיין כ"פיגור שכלי". עם זאת, החוקרים גם הצביעו על העובדה כי ילדים אוטיסטים מתקשים ביותר במשימות שכוללות שיפוט מופשט ומידע סימבולי או

סידרתי, אולם מבצעים טוב יותר משימות הדורשות מיומנות בתפיסה חזותית-מרחבית וזיכרון שינון (rote memory). מכאן שילדים אוטיסטים מציגים פרופיל התפתחותי מפורז (scattered) המובחן מזה של פיגור שכלי.

שכיחותה של הצורה הקלאסית ביותר של אוטיזם היא 19 ילדים בכל 10000 לידות, ופי שלושה בנים מאשר בנות (Fombonne, 1999). במקרה של תאומים זהים, אם אחד מהם סובל מאוטיזם, הסיכוי שגם השני סובל הוא 90%. הסיכוי לילד שני אוטיסט באותה משפחה עולה מ-1 ב-500 ל-1 ב-20 (Silberman, 2001).

ב-DSM-III-R (1987), הקריטריונים להפרעה אוטיסטית הורחבו כך שיכללו שינויים התפתחותיים בהבעת הסינדרום. הקריטריונים המובאים במדריך ה"ל הינם מפורטים יותר מאשר בעבר. נוסף על כך, המדריך אינו מתייחס יותר לגיל ההתחלה כמאפיין דיאגנוסטי חיוני. סיווג המחלות הבינלאומי (מהדורה עשירית, ICD-10), שהופיע באותו זמן, חולק על מדריך ה-DSM, הן בסוג ההפרעות הנכללות בקטגוריית ה-PDD, והן בקריטריונים המשמשים להגדרת "אוטיזם".

שלוש הפרעות נוספות שנכללו ברשימת ה-ICD-10 של PDD הן:

**סינדרום רט (Rett Syndrome):** סינדרום שנצפה רק בקרב בנות, ומאופיין על ידי תקופה קצרה, דמוית-אוטיזם הכוללת גם אפיונים פחות שכיחים באוטיזם, כגון התחלת הסימפטומים בחודשים הראשונים לחיים כתוצאה מהאטה בגדילת הראש, אובדן של תנועת ידיים רצונית ופיגור פסיכו-מוטורי חמור.

**הפרעת ילדות מפוררת (Childhood disintegrative disorder):** ההתפתחות היא נורמלית במשך מספר שנים, אך ניכרת נסיגה מתמדת בכישורים בתחומים מרובים, במקביל להופעתם של אפיונים שונים דמויי-אוטיזם.

**סינדרום אספרגר (Asperger Syndrome):** ההבדל המרכזי בינו לבין אוטיזם הוא השימור הרב יותר של כישורי שפה, יחד עם ליקויים בתחום הפרגמטיקה. היעדר הבעות בלתי מילולית, חזות מסורבלת ותחומי עניין "מיוחדים" בעלי אופי צר ואישי (Tantam, 1988). משום שהליקויים מספיק חלשים בכדי שניתן יהיה להתעלם מהן בתקופת הילדות, הדיאגנוזה נעשית בדרך כלל בגיל ההתבגרות. תיאורו הראשון של הסינדרום בידי Asperger הדגיש אי-הלימות חברתית יותר מאשר אי-הלימות בשפה. שני מחקרים תיאוריים נרחבים שבוצעו מאוחר יותר (Newsom, Dawson & Everard 1982, Tantam 1991), הראו כי התיאורים שנתן Asperger של ליקויים חברתיים הינם, לאמיתו של דבר, ליקויים בפרגמטיקה. Tantam (1991), מצאה במחקרה כי 67% מהנבדקים שסבלו מסינדרום אספרגר הראו ליקויים בפרגמטיקה. סוגי הליקויים שנבדקו היו בבחירת נושא, חוסר יכולת להגיב על פי מוסכמות חברתיות (למשל, בפגישתם הראשונה, הנבדק קורא לרופא בשמו כאשר הם מצויים בשני קצוות של חדר מלא באנשים), ותקשורת לא-מילולית לקויה המתוארת כעמידה מוזרה, היעדר הבעות, ביגוד בלתי רגיל, ופרוסודיה בלתי הולמת את ההקשר.

במחקר שנערך לקראת פיתוחו של מדריך ה- DSM-IV נמצא כי ההגדרה לאוטיזם ב- DSM-III-R הייתה רחבה מידי (Volkmar et al., 1994) וההגדרה שהוצעה על ידי ה- ICD-10 נמצאה טובה יותר באופן כוללני. גרסאות של הגדרה זו ושל הגדרות להפרעות דומות הביאו ליצירתם של מקבץ קריטריונים מדויק ויעיל יותר שאפשר התלכדות של הגדרות ה- DSM-IV וה- ICD-10. המחקרים שנעשו לאחרונה בתחום האוטיזם התמקדו בשלושת האפיונים המרכזיים של אוטיזם, שבאופן יחסי הם בלתי תלויים ביכולות אינטלקטואליות ובכישורים נרכשים (Wing & Gould 1979):

1. **ליקוי בסוציאליזציה:** פגיעה ספציפית באיכות האינטראקציות ההדדיות. Wing & Gould (1979) ניסו לאפיין את הפגיעה החברתית הנצפית אצל ילדים אוטיסטים צעירים. הם מצאו כי ככל שציון ה- IQ נמוך יותר, כך עולה כמות הילדים הסובלים מליקוי בכישורים חברתיים. Wing & Gould (1979) ניסו לסווג את הפגיעה החברתית ותיארו שלושה סוגי ילדים: המרוחקים, הפסיביים, והמוזרים. ההתפלגות של שלושה סוגים אלו של פגיעה חברתית בקרב ילדים עד גיל שבע הייתה כזו שכמחצית היו מרוחקים, והמחצית השנייה התחלקה פחות או יותר באופן שווה בין פסיביים למוזרים. במחקר-המשך ילדים רבים שינו את סוג הפגיעה החברתית שלהם וחדלו להיות מרוחקים. משום שאספקט הפגיעה החברתית באוטיזם הוא התפתחותי מטבעו, נראה לנו כי יתכן שאותם ילדים רכשו כישורים חברתיים פרגמטיים מסוימים אשר התבטאו באופן התנהגותי בביצועים החברתיים שלהם.
2. **ליקוי בכישורי שפה:** החל בחוסר יכולת לפתח שפה לחלוטין (אילמות), ועד לשימוש בשפה לקויה ברמות שונות. בעוד שכיום מרבית החוקרים מסכימים כי פרגמטיקה היא המרכיב השפתי הפגוע ביותר באוטיזם, עדיין מקובל בספרות לתאר אוטיזם כליקוי בתקשורת (Fay & Schuler 1980, Shopler & Mesibov 1985, Rapin 1991).
3. **ליקוי בדימוין:** היעדר משחק דימויני ספונטני (Wing & Gould, 1979).

האם קיימת היום תיאוריה המסוגלת להסביר את הופעתם המשולבת של שלושת הליקויים הללו? המחקר בנוגע לאופי הליקוי החברתי באוטיזם נתמך רבות על ידי העבודות האחרונות שנעשו בתחום ההתפתחות הנורמלית של כישורים חברתיים, ובאופן ספציפי בהתפתחות תחום ה- "Theory of Mind". ההשערה היא שלילדים אוטיסטים יש בעיה מיוחדת בתחום הייצוגים המנטליים, הגורמת לכך שהם אינם מפתחים את היכולת להציג ולהבין מחשבות של עצמם ושל אחרים, או מתבטאת בכך. לחוסר היכולת לבצע מטה-ייצוג וכתוצאה מכך חוסר היכולת לחשוב על המצבים המנטליים של העצמי ושל אחרים ישנן השפעות מרחיקות לכת על ההתנהגות. שלושת הליקויים המצויים באוטיזם עשויים לנבוע מחוסר היכולת של אוטיסטים להבין מחשבות (Frith et al., 1991). חוסר היכולת לדמיין הוא מרכיב של המודל (Leslie, 1987), הליקוי החברתי נובע ממנו עקב היעדר Theory of Mind, והליקוי התקשורתי האופייני נוצר עקב חוסר היכולת לייצג כוונות או לזהות ביטויים

כפרשנויות של מחשבות הדובר (Frith, 1989). Baron-Cohen, Leslie & Frith (1985) בחנו את ההשערה על פיה ילדים אוטיסטים חסרים Theory of Mind. החוקרים בחנו 20 ילדים אוטיסטים עם רמה שכלית (MA) מעבר לארבע שנים, בעזרת מבחן המשימות של "Sally-Anne". Wimmer & Perner (1983) פיתחו מבחן זה במטרה להראות שהחל מגיל ארבע ילדים נורמלים מפתחים יכולת להבחין בין אמונות שלהם לבין אמונות של אחרים, והבנה שיכולות להיות אמונות שונות לגבי אותו אירוע. בניסוי Sally-Anne עושים שימוש בשתי בובות, סאלי ואן, כאשר לסאלי יש סל ולאן יש קופסה. לסאלי יש חרוז, אותו היא מכניסה לסל שלה, ויוצאת. אן לוקחת את החרוז של סאלי ומכניסה אותו לקופסה שלה בזמן שסאלי אינה נמצאת. סאלי חוזרת ורוצה לשחק עם החרוז שלה. השאלה היא "היכן תחפש סאלי את החרוז?". התשובה היא כמובן "בסל". זוהי התשובה הנכונה משום שסאלי הכניסה את החרוז לסל ולא ראתה שהוצא משם. היא מאמינה שהחרוז נמצא במקום בו השאירה אותו. <sup>2</sup> 86% מהילדים הלא-אוטיסטים שנבחנו (ילדים בעלי תסמונת דאון) נתנו תשובה נכונה, כלומר, הצביעו לעבר הסל. בניגוד לכך, 80% מהילדים עם אוטיזם לא הצליחו להבין את אמונתה השגויה של סאלי. כשלונם של ילדים עם אוטיזם במשימות אמונה שגויה שוחזר במספר ניסויים בהם השתמשו באנשים אמיתיים במקום בבובות, תוך שימוש בשאלת "חשיבה" במקום בשאלת "ראיה", ותוך שימוש בילדים בעלי ליקויי שפה ספציפיים (SLI) כקבוצת ביקורת (Leslie & Frith, 1988, Perner et al., 1989). למרות שהודגם כי לילדים אוטיסטים יש בעיה ספציפית ביחס ליצוגים מנטליים, עדיין קיימת קבוצת קטנה שמסוגלת לעבור את המבחנים. ילדים עם אוטיזם אלו נוטים להיות מבוגרים יותר ובעלי יכולת מילולית טובה יותר (Frith et al., 1991). Eisenmajer & Prior (1991) טענו כי ילדים עם אוטיזם נכשלים במשימות Theory of Mind עקב קשיים פרגמטיים. מכאן שילדים מבוגרים יותר, אשר רכשו את היכולת המילולית הדרושה להבנת השאלות המוצגות במשימה, מסוגלים להשיב תשובות נכונות. העובדה שהצלחה במשימות תלויה בגיל וביכולת המילולית של הילדים שנבחנו תואמת את ההשערה על פיה אוטיזם מאופיין על ידי עיכוב התפתחותי. רעיון ה- Theory of Mind נבדק גם על ידי Happé (1991, 1993), תוך שימוש במקבץ סיפורים בנוגע לסיטואציות יומיומיות בהן אנשים אומרים דברים שהם אינם מתכוונים להם באופן מילולי (מטלות בעלות קושי ייצוגי מדרגה שניה). מטרתה של Happé במחקר זה הייתה להראות כי ילדים עם אוטיזם בעלי רמת תפקוד גבוהה אשר הצליחו במשימות Theory of Mind מדרגה שניה, אינם מסוגלים לספק הסברים הולמי-הקשר למצב מנטלי עבור הביטויים הלא-מילוליים של הדמויות בסיפורים, בהשוואה לקבוצות ביקורת של נורמלים ושל בעלי הפרעות למידה. לנבדקים הוצגה שאלת "מדוע" ("מדוע X אומר כך וכך?"), ושאלת שיפוט ("האם מה ש-X אומר הוא נכון?"). לדעתנו, סיפורים אלו הציגו בפני הנבדקים בעיה פרגמטית מן הסוג של הבנת אימפליקטורה- (Grice, 1989) Implicature, שבה עליהם, ראשית, לזהות את הבעיה המוצגת בהבעה

---

<sup>2</sup> לתיאור מפורט של ניסוי Sally-Anne ראו Frith (1989).

שלפניהם, ושנית, לאחר מכן, לספק פתרון הולם לבעיה שזיהו, במונחים של מה שמשתמע מן ההבעה. Happé סיפקה הסבר לתוצאות שהתקבלו במחקרה, בעזרת תיאוריית הרלבנטיות Relevance theory (Sperber & Wilson, 1986). על פי תיאוריית הרלבנטיות בחירת הקשר מסוים נקבעת על ידי החיפוש אחר רלבנטיות אופטימלית. משום שהקשרים מסוימים זמינים בנקודת זמן מסוימת יותר מאחרים, ולכן הם דורשים פחות השקעת אנרגיה בעיבוד המידע, הדובר ישתמש בהקשר הזמין הראשון שמספק מספיק אפקטים הקשריים בכדי לעמוד בדרישות הרלבנטיות. לפי Sperber & Wilson (1986), כל פעולה תקשורתית מביעה את הנחת הרלבנטיות האופטימלית של עצמה. בעזרת נקודת המבט של תיאוריית הרלבנטיות, Happé הציעה שלוש דרכים שונות באמצעותן ילדים עם אוטיזם עשויים להיכשל:

1. ילדים עם אוטיזם עשויים להיכשל בחישוב הרלבנטיות כפי שעושים זאת דוברים נורמליים: (א) הם חסרים קוהרנטיות מרכזית (Central coherence) ואינם מסוגלים לעבד אינפורמציה בהקשר לשם הסקת השלכות הקשריות נורמליות; (ב) המערכת הקוגניטיבית וארגון הזיכרון השונים שלהם גוררים בחירת ההקשר הנגיש ביותר במונחים של עלות, אולם ההקשר הנבחר הוא ייחודי בפירוש שלו.
2. ילדים עם אוטיזם החסרים Theory of Mind אינם מסוגלים להשתמש בתקשורת היסקית המחייבת הבנת כוונה.
3. ילדים עם אוטיזם החסרים ייצוגים מדרגה שניה לא יוכלו לעבד תקשורת היסקית נראית (Happé 1991, 1993).

בנוסף לכך Happé מניחה כי תיאוריית הרלבנטיות יכולה להסביר גם את התופעה האוטיסטית של אובססיות ופיקסציות. היא מסבירה התנהגויות אלו כתוצאה של הכישלון לחשב רלבנטיות באופן נורמלי, וכחלק ממיקוד הקשב המוזר שבאוטיזם. Happé מראה כי אפילו בוגרים עם אוטיזם בעלי רמת תפקוד גבוהה ביותר מציגים ליקוי אופייני מסוים בתקשורת, וטוענת כי תיאוריית הרלבנטיות יכולה לספק מסגרת מתאימה להבנת ליקוי זה.

לפי תיאוריה כזו, עולמו של האדם עם אוטיזם נראה מפחיד, בלתי צפוי ומעניש. יתכן כי מחשבה זו היא שהובילה את Tustin (1991) להגדיר אוטיזם כ"סטייה התפתחותית מוקדמת בשירות של התמודדות עם פחד מוחלט" (עמוד 575). פסיכואנליטיקאים נהגו לראות אוטיזם כרגרסיה לשלב אוטיסטי נורמלי בילדות. Tustin שינתה עמדה זו וטענה כי נכון יותר להשתמש במונח "אוטיזם" עבור "מספר מצבים פתולוגיים ספציפיים של היעדר קשר אנושי וקיום פגיעה מהותית בחיים המנטליים והרגשיים, כאשר פגיעה זו היא תוצאה של חסימה של התפתחות מוקדמת לקויה של הליכים אוטיסטיים" (עמוד 585).

ילדים נורמליים בין גיל 3 ל-6 שנים מפתחים יכולת להתייחס למצבים מנטליים. הם מפתחים את ההבנה כי להם ולאחרים יש אמונות ורצונות, את היכולת לתפוס שלאחרים עשויות להיות אמונות שגויות או אי מודעות למה שהם עצמם יודעים, ואת היכולת לשקר באופן מושלם. על פי ה- Theory

of Mind, ילדים עם אוטיזם סובלים מהפרעה קוגניטיבית ספציפית אשר גורמת לחוסר יכולת לפתח כישורים אלו.

התחומים הבאים מושפעים על ידי הליקוי הספציפי שתואר לעיל:

**העמדת פנים (pretence):** ילדים עם אוטיזם, בניגוד לבני שנתיים נורמליים, אינם מפגינים משחקי דמיון (Pretend play) (Fein, 1981). בכדי לעסוק במשחק מדומה (להשתמש בבננה כאילו הייתה טלפון), הילד צריך להיות מסוגל לייצג מצבים מנטליים.

**סוציאליזציה:** ילדים עם אוטיזם מסוגלים לבצע מיומנויות חברתיות שאינן מערבות Theory of Mind. למשל, הם מסוגלים לשנות את התנהגותם במטרה להשיג מטרה רצויה, למרות שאינם מסוגלים להשתמש ברמייה (ילד בלתי וורבלי יוליך מבוגר בידו ויובילו אל החפץ הרצוי או אל מצב של הפעולה הרצויה). נראה כי התנהגויות אלו מעידות על הבנה של מכוונות למטרה וכן הבנה מסוימת של רצונות כדחפים להיות נוכחים (Baron-Cohen 1991, Tan & Harris 1990).

**תקשורת:** התקשורת של ילדים עם אוטיזם תוארה כאינסטרומנטלית. אחד הנושאים שנבדקו היה האם המחוות והדיבור בהם משתמשים הילדים הם "protodeclarative" או "protoimperative". מחוות פרוטו-דקלרטיביות מכוונות להתייחסות חיצונית למסירת מידע כלשהו ביחס למצבו הפנימי של הדובר ("הסתכל על הציפור הזו; היא מעניינת אותי"). מחוות פרוטו-אימפרטיביות, לעומת זאת, מכוונות להתייחסות חיצונית להשגת מטרה התנהגותית ("הסתכל על הציפור הזו; תן לי אותה"). Baron-Cohen הראה כי ילדים עם אוטיזם משתמשים ומבינים ביטויים פרוטו-אימפרטיבים, אך לא ביטויים פרוטו-דקלרטיבים (Baron-Cohen, 1989). באופן דומה, ילדים עם אוטיזם משתמשים במחוות אינסטרומנטליות, אך לא במחוות אקספרסיביות (Attwood, 1988). חוקרים אלו טוענים כי מחוות פרוטו-דקלרטיבות מפותחות יותר משום שהן דורשות שימוש ב- Theory of Mind. הפירוש של מילים משתנה עם ההקשר, ואנו מבינים שפה במונחים של כוונותיו של הדובר ולא כקוד. נראה כי ילדים עם אוטיזם משתמשים בשפה בקודים קבועים ומשמעות קבועה. ניתן לראות זאת בשימוש בביטויים אקולליים ללא תלות בהקשר.

**כישורים חברתיים:** ישנם ילדים עם אוטיזם בעלי IQ ממוצע, על אף הליקויים שלהם בדימיון, סוציאליזציה ותקשורת (Gillberg, 1991). בניגוד לכך, ישנם ילדים עם אוטיזם בעלי תפקוד גבוה אשר מסוגלים להשתמש באינטליגנציה הלא-חברתית שלהם בכדי להבין בעיות הקשורות לסיטואציות חברתיות. זה מנוגד לתיחום הספציפי של כישורים חברתיים אצל ילדים נורמליים. Nuñez & Rivière (1990) הראו כי כישורים חברתיים הינם יחסית בלתי תלויים בכישורים אחרים. קשרים חזקים בין אינטליגנציה חברתית לבין אינטליגנציה לא-חברתית עשויים להיות מאפיין של ההתפתחות בלתי תקינה ולא של זו התקינה.



### 3. אוטיזם מנקודת המבט של הפרגמטיקה של השפה

המחקר בתחום האוטיזם התרכז באספקטים האינטראקטיביים, הרגשיים והחברתיים של ההפרעה. אנו מאמינים כי הליקוי המרכזי באוטיזם הוא בתחום הפרגמטיקה של השפה ומציעים לדון בבעיה מנקודת מבט זו. בעבר נחקרו אספקטים של פונולוגיה, תחביר וסמנטיקה והתקבלו תוצאות מעורבות. לאחרונה, ההנחה כי ליקויים פרגמטיים קיימים באוטיזם הפכה מקובלת בקרב החוקרים בתחום (Rapin, 1991). עם זאת, מרבית החוקרים עדיין מסיקים ממחקריהם ומתצפיותיהם הקליניות כי נכון יותר לדבר על ליקוי חמור בתקשורת מאשר על ליקוי בשפה (Frith, 1989). אנו טוענים כי מקורו של אותו ליקוי הוא בתחום הפרגמטיקה של השפה ולא בתחום התקשורת, הרחב הרבה יותר. המסגרת התיאורטית שנשתמש בה כאן רואה את הפרגמטיקה כמערכת קוגניטיבית מיוחדת של שימוש בשפה, אשר אפשר להשתמש בה גם לשם תקשורת. מערכת הפרגמטיקה כוללת את התנאים הלשוניים לשימוש הולם במשפטים בתוך הקשרי הבעתם, בכלל זה: הידע של סוגי פעולות דיבור בסיסיות (Basic speech act types) כגון טענות, שאלות, ופקודות; הידע של כל מערכות החוקים השולטים ב"דברים שאנו עושים במילים", כגון ברכות והצהרות; וכן הידע של מה שצריך להתקיים באינטראקציה לשונית (talk-in-interaction), שהוא ידע פרגמטי השולט באספקטים הבסיסיים של שיחה, כגון ארגון "לקיחת תור" במהלך שיחה, ארגון רצפים, וארגון של תיקון (Kasher, 1991). לפי גישה זו, יש להבחין בין סוגים שונים של תופעות אשר עורבבו האחת עם השנייה תחת הכותרת "פרגמטיקה". בין השאר, יש לקיים הבחנה בין הידע שיש לנו בנוגע לפעולות דיבור בסיסיות לבין הידע שיש לנו בנוגע לעקרונות הכלליים של פעולה מכוונת. ההנחה היא, כי הידע הפרגמטי של מידת ההולמות של הקשר בין משפטים לבין הקשרי הבעתם מורכב מחלקים נפרדים, שאחד מהם הוא לשוני טהור והשני הוא כללי הניתן להפעלה גם בתחום השפה:

ידע פרגמטי מודולרי

ידע פרגמטי מרכזי

נוסף על כך, המסגרת התיאורטית כוללת אפיון חדש של מודולריות, המחליף את זה שהציע Fodor (מערכת קוגניטיבית של קלט בעלת מאפיינים ספציפיים), כמערכת קוגניטיבית שהיא "עצמאית" במספר תחומים קוגניטיביים מרכזיים (Kasher, 1991): למודול (module) יש תחום עצמאי, התוכנה שלו בעלת ידע עצמאי, כדוגמת הרעיון של *informationally encapsulated*, המופיע במודל של Fodor, הארכיטקטורה העיצבית שלו היא עצמאית, בעלת דפוסי פירוט ספציפיים, ולהתפתחות שלה בילדים יש קצב וסדר אופייניים. לפי השערת המודולריות של הידע הפרגמטי, הידע הפרגמטי, כפי שתואר לעיל, מורכב ממודולים פרגמטיים שונים. על רקע השערה זו, נתאר עתה את הסוגים השונים של ידע פרגמטי ונסביר כיצד הם מופיעים אצל האדם עם אוטיזם.

**פרגמטיקה גרעינית (Core Pragmatics):** הידע של סוגי פעולות דיבור בסיסיות, כגון טענות, שאלות, בקשות ופקודות. סוג זה של ידע נתפס כחיוני ברמה האוניברסלית בכדי להיות בעל שפה טבעית. Carr et al. (1975), הראו כי ילדים עם אוטיזם היו בעלי הסיכוי הגבוה ביותר לחזור על שאלות ופקודות לגביהן הם לא למדו את התגובה ההולמת, אך כמעט ולא חזרו על שאלות או פקודות

שלגביהן למדו את התגובה ההולמת. מטרת המחקר היתה להפחית אקולליה והילדים אכן למדו כיצד להגיב. עם זאת, הלמידה שלהם הייתה ספציפית והם לא היו מסוגלים להכליל אותה למצבים אחרים. במחקר-המשך, Shreibman & Carr (1978), לימדו את הילדים להגיב בעזרת המשפט "אני לא יודע", לסדרה של שאלות שקודם לכן הם חזרו עליהן מילה במילה. הוחלט כי אין זה ישים ללמד ילד תגובה לכל גירוי מילולי בו הוא עשוי להיתקל. נראה כי לילדים עם אוטיזם יש קושי לשלוט בסוג זה של ידע פרגמטי – ביכולת להבין ולהשתמש בפעולות דיבור בסיסיות. ילדים עם אוטיזם בעלי תפקוד גבוה רוכשים מידה מסוימת של ידע פרגמטי ולומדים לענות לשאלות על ידי שימוש בתגובות כן/לא או תגובות אחרות בנות מילה אחת.

בכל פעם בו אנו מבצעים פעולת דיבור, לאמיתו של דבר, אנחנו יוצרים הבעה של משפט בהקשר, שהרי לעיתים קרובות המשפט הוא חדש, גם בביוגרפיה הלשונית של הדובר וגם מעבר לזה. מדובר ביצירה חדשה המותאמת להקשר הספציפי. נראה כי הילד עם אוטיזם נוקט בשיטה צילומית, במצבים קבועים ומקוטעים אשר אינם מובילים אותו ליצירתיות או ליצירת פעולות שפה אשר הולמות את ההקשר הספציפי. מחקרים על אינטליגנציה בקרב ילדים עם אוטיזם הראו כי הם מתפקדים היטב במבחני IQ בהם לא קיים הקשר רחב, ופחות טוב כאשר יש חשיבות להקשר. בקרב ילדים נורמליים נמצא תוצאה הפוכה. Hermelin & O'Connor (1970) בדקו הבדלים במבחני זיכרון בקרב ילדים שזווגו על פי יכולתם לזכור ספרות. נמצא כי המרכיב שלא עודד היזכרות עבור ילדים עם אוטיזם ונורמלים גם יחד הוא משמעות. ילדים עם אוטיזם זכרו מילים בלתי קשורות כמעט באותה מידה בה זכרו משפטים בעלי משמעות, וזכרו חלקי אינפורמציה בלתי קשורים כמעט באותה מידה בה זכרו חלקי אינפורמציה אשר מהווים חלק מהקשר בעל משמעות. סטפן, גבר עם אוטיזם בעל יכולת גבוהה לציור, תואר על ידי Oliver Sacks בספרו "אנתרופולוג במאדים". Sacks כותב כי כאשר סטפן היה בן שש הוא למד לבקש דף נייר כאשר רצה בכך. במשך שנים רבות סטפן לא ידע כיצד לבקש משהו, אפילו על ידי מחווה או הצבעה. היכולת להבין ולהשתמש בפעולת שפה בסיסית של בקשה בדרך כלל מתפתח סביב שנת החיים השניה אצל ילדים נורמליים. בגיל 13 סטפן תואר כבעל כשרון רב בתחום הזיהוי הויזואלי וציור מזיכרון, אך עם IQ מילולי של 52 נקודות בלבד (Sacks, 1995).

כמובן שאין פירוש הדבר כי לילדים עם אוטיזם אין רצונות. הם מפגינים שימוש טוב בתקשורת בכדי להשיג את צרכיהם הסביבתיים (כאמור, ילד שרוצה אוכל או משחק יוביל את המבוגר בידו למקום הספציפי בו נמצא האובייקט בו הוא חפץ). כוונתיות אינה חסרה בקרב ילדים עם אוטיזם, אך הכוונתיות נגרמת באופן ראשוני רק על ידי צרכים סביבתיים.

**פרגמטיקה של הגרעין המועצמת (Amplified Core Pragmatics):** הידע של כל מערכות החוקים השולטות ב"דברים שניתן לעשות במילים", אשר אינם סוגי פעולות דיבור בסיסיות, כגון ברכה או הצהרה. כפי שצוין לעיל, ילדים עם אוטיזם הינם מאוד אקולליים. הם חוזרים על משפטים ששמעו כעת או בעבר. למשל, אמא אומרת לביתה "תגידי שלום, רותי", ורותי חוזרת "תגידי שלום, רותי". רותי לא פירשה את המשפט, היא לא עשתה דבר עם המילים וכמובן שהתעלמה מההקשר כולו. רותי מכירה את המילים ויודעת כיצד לבנות משפט נכון תחבירית אך אין לה הידע הפרגמטי של החוקים ששולטים בדברים שיש לעשות בעזרת מילים.

**פרגמטיקה של אינטראקציה בשיח (Talk-in-Interaction Pragmatics):** הידע הפרגמטי השולט באספקטים בסיסיים של שיחה, כגון ארגון של "לקיחת תור" במהלך שיחה, ארגון הרצפים וארגון של תיקון. נמצא כי סוגים אלה של ידע פרגמטי לוקים בחסר אצל ילדים עם אוטיזם, וכי ההבחנה בין מידע חדש למידע ישן לקויה גם היא. הצגת נושא חדש, שימורו ושינויו מופיעים באופן בלתי הולם ביותר, באינטראקציה שמקיים הילד עם אוטיזם. לעיתים דוברים עם אוטיזם בעלי יכולת וורבלית גבוהה משתמשים בצייני שיח (discourse markers) ("דרך אגב...", "טוב, בכל אופן...") כאשר אינם מציגים נושא חדש (Baltaxe 1977, Curcio & Paccia, 1987). לליקויים בתחום זה של פרגמטיקה ישנה השפעה רבה על החיים החברתיים של ילדים עם אוטיזם. ליקויים אלה גם מקשים עליהם לפתח ולשמר מערכות יחסים אינטימיות.

Williams מתארת את הקשיים בהם נתקלה בתחום הפרגמטיקה כהיעדר יכולת "לדבר עם": כאשר מישהו אחר דיבר, היא לא ענתה או המשיכה לדבר במסלול משלה, בדומה ל"רכבת אקספרס שאינה עוצרת בשום תחנה עד לתחנה הסופית" (Williams 1994, p.72). בהמשך, בעזרת המטפל שלה היא מתחילה להבין למה אנשים שמנסים לדבר עמה מניחים שהיא אינה מקשיבה להם, או שהיא אנוכית, כאשר היא ממשיכה לדבר על נושאים משלה, וכי לא איכפת לה מה הם מרגישים, כאשר היא לא הצליחה לתמרן בין הבעות רגשיות למילים. בגיל עשר פיתחה Williams אסטרטגיה של אמירת משפטים לעצמה במטרה להבין את משמעותו של משפט שלם. היא פיתחה יכולת זו ברמה כזו שיכלה לדבר עם האדם האחר לאחר עיכוב כמעט לא מורגש, במהלכו הייתה מנסה לדמיין מה הייתה כוונתה אם הייתה משמיעה אותן מילים מתוך מחשבותיה שלה. על פי Williams, אסטרטגיה זו עזרה לה להצמיד משמעות מסוימת למה שהיא שמעה וקראה. עם זאת, היא עדיין לא הייתה מסוגלת לחוש הנאה משיחה עם אדם אחר מעצם החברותיות שבדבר.

**פרגמטיקה מרכזית (Central Pragmatics):** ידע המתייחס למערכות קוגניטיביות כלליות ולשימוש בהן בשפה. הוא כולל אימפליקטורות (Implicatures) של שיח יחד עם פעולות שפה בלתי ישירות, נימוס, משלב וסגנון (Kasher, 1991). על פי עקרון הרציונליות, "דובר רציונלי בוחר בפעולת דיבור אשר לא רק משיגה את מטרתו של הדובר בדרך האפקטיבית ביותר, אלא גם עושה זאת תוך השקעת העלות הנמוכה ביותר. הדובר הוא זה שצריך לקבוע מה מהווה השקעת עלות מבחינתו וממה ניתן להתעלם" (Kasher, 1982, p. 35). הנחת העבודה שלנו היא שהדובר עם אוטיזם אמנם פועל על פי עקרון הרציונליות, אך הפרשנות שהוא נותן לפעולת השפה ולהקשר שלה תקבע את מה שמהווה עבורו עלות וממה הוא יתעלם. נמצא כי אנשים עם אוטיזם נוטים להחמיץ את החלק בסיטואציה אותו אנשים נורמלים תופסים כמרכזי, ומקצים תשומת לב רבה למה שנראה לאחרים כלא רלבנטי. Rincover & Koegel (1975) מצאו במחקרם כי ילדים עם אוטיזם נטו ללמוד תגובות לפרטים בלתי רלבנטיים במצבי הלמידה כגון השמלה של המורה, מה שפגע באופן חמור ביכולת ההכללה של תגובות למדודות. Frith (1989) טוען שילדים עם אוטיזם אינם מעבדים גירויים ביחס למשמעותם, ורואה בהתנהגות זו כליקוי בלכידות מרכזית (Central coherence). במחקר של Baltaxe (1977), מתבגרים

עם אוטיזם דוברי גרמנית לא ידעו להבחין בין שתי צורות הפניה המקובלות בשפה הגרמנית – פניה מנומסת ופניה לאדם מוכר (Du ו- Sie), חוסר הבחנה אשר משפיע באופן משמעותי על "לקיחת תפקידים חברתיים" במהלך שיחה. ילדה עם אוטיזם בת ארבע פונה לאחד החוקרים בשמו המלא (שם פרטי ושם משפחה) גם לאחר הכרות לאורך זמן. במרבית המחקרים, הממצא המפתיע ביותר הוא שהילדים מבינים ומשתמשים בשפה באופן מילולי ביותר, ומשתמשים בביטויים ארוכים מידי, קצרים מידי, ולעיתים פדנטיים.

לפי Grice (1989), חילופי דברים מאופיינים במידה מסוימת על ידי מאמצים משותפים. הוא הבחין בין ארבע קטגוריות של ביטוי, כך שכל מה שנראה, לכאורה, כפגיעה באחת מהן, על רקע ההנחה הכללית בדבר המאמצים המשותפים, הוא בסיס להסקת מסקנות בדבר המשתמע מן ההבעה. ארבע הקטגוריות נקראות: כמות, איכות, יחס ואופן. ממחקרים תיאוריים קודמים ומתצפיות קליניות אנו יכולים לסכם ולטעון כי אנשים עם אוטיזם אינם מצליחים להתייחס לעקרונות אלו (Dewey 1991, Williams 1994, Cesaroni & Garber 1991).

משום שאנשים עם אוטיזם בעלי רמת תפקוד גבוהה לומדים מהתנהגותם של אחרים, דרך השתקפות, הם מתנהגים לפעמים כאילו הם מנהלים שיחה. הם יכולים ללמוד כיצד להתמודד עם הקשר מסוים, אך לאבד את היכולת לעשות זאת כאשר הם עומדים בפני אותה סיטואציה בהקשר אחר. נראה כי המידע מאוחסן וממוין באופן נוקשה מבלי שהם מבינים את האופי הכללי של עקרונות הכמות, האיכות, היחס והאופן, ולכן, מבלי שתהייה להם יכולת ליישם עקרונות אלו בהקשרים שונים. בקשה Williams מהמטפל שלה ללמד אותה את החוקים אותם תוכל לקחת עמה וליישם אותם בכל הסיטואציות ללא תלות בהקשר (Williams, 1994). הבחנה זו מראה כמה קשה ל-Williams לפרש הקשרים וכמה אנרגיה צריכה הייתה להשקיע בכדי להתנהג באופן הולם בכל סיטואציה במצב שבו הידע המתייחס למערכות קוגניטיביות כלליות ולשפה אינו זמין בקלות עבורה. גיים, גבר צעיר עם אוטיזם, אומר שהוא "לקוי תקשורתית" משום שהוא מסוגל להשתמש במילים רק כאשר "פירוש המילים הוא משמעותן" (They mean what they mean) (Cesaroni & Garber 1991, p. 310). גיים מסביר כי הוא מתבלבל כאשר אנשים מכניסים לשיחה נושאים שאינם קשורים לנושא שאמרו קודם לכן ושבוצעו לדבר עליו ואינם מסבירים כיצד הנושאים השונים משתלבים יחד. לגיים קשה מאוד להבין ולהשתמש באימפליקטורות, בפעולות דיבור עקיפות, במשלב וסגנון, והעקרונות הכלליים אינם זמינים למערכות הדיבור שלו. נראה כי המאמץ המשמעותי שעליו להשקיע בפרשנות של מה שקורה סביבו אינו נושא פרי. זה עשוי להסביר מדוע אנשים עם אוטיזם תוארו בספרות כבעלי ליקוי משמעותי ביכולת להגיב לאחרים או כלוקים בחוסר יכולת מולד לפתח מערכות יחסים רגשיות עם אחרים (Hobson, 1989).

**פרגמטיקה של הממשק (Interface pragmatics):** הידע המאפשר אינטגרציה של נתונים מהערוץ הלשוני יחד עם נתונים מערוצים אחרים, כגון מבעי הצבעה ("indexicals"). ידע מסוג זה לקוי ביותר אצל אנשים עם אוטיזם. תחום זה של פרגמטיקה כולל את כל האספקטים הפרה-לינגוויסטיים והלא-מילוליים של השפה ומשקף יישום של הידע אשר כולל אינטגרציה של נתונים מהערוץ השפתי עם

נתונים וערוצים תפיסתיים ומוטוריים בהתאמה. נתונים ממספר מחקרים מצביעים על כך שתהליכים סנסוריים ומוטוריים פריפריים אינם פגועים (Hermelin & O'Connor, 1970). חוסר התפקוד נעוץ באינטגרציה עם התהליכים הלשוניים. הודגם מספר פעמים כי ילדים עם אוטיזם מסוגלים להבחין בהבדלים עדינים בין נתונים חזותיים ושמיעתיים. למשל, נמצאו ילדים עם אוטיזם בעלי שמיעה אבסולוטית ויכולת מצוינת להבחין בין פרטים חזותיים. ילדים עם אוטיזם תוארו כמתחמקים מקשר-עין, מה שחזק את המיתוס של אוטיזם כתופעה אנטי חברתית הכרוכה באנטי-קשר בין-אישי. בפועל לא מדובר בהתחמקות מקשר-עין אלא בליקוי באינטגרציה בין הערוץ המוטורי המעורב ביצירת קשר-עין לבין הערוץ השפתי אשר אומר לאדם מתי, כיצד, היכן ולשם מה יש ללוות את הפעולה הלשונית בקשר-עין. מעניין לציין כי בתיאורו הראשון של Asperger של הסינדרום, הוא טען שילדים עם אוטיזם אינם מסתכלים באופן חד וקבוע על אובייקטים, אלא נראה כי הם תופסים את הסביבה בעיקר בעזרת ראייה פריפריית. הוא גם הוסיף כי ילדים אלו סובלים ממחסור בהבעות פנים וכי הם אינם משתמשים במחוות ובביטויים כאמצעים ליצירת קשר (Frith, 1991). יתר על כן, Asperger גם התייחס לאספקטים הפרה-לינגוויסטיים של השפה של הילדים. הוא תיאר את השפה שלהם כ"לא טבעית, ופעמים רבות דומה לקריקטורה אשר גורמת לגיחוך אצל המאזין הנאיבי... שפה אוטיסטית אינה מכוונת אל השומע אלא לעיתים נדמה כי היא נאמרת לתוך חלל פתוח" (עמ' 70).

קשיים בתחום זה של הפרגמטיקה מתוארים בצורה יפה על ידי Williams כאשר היא מבקשת מהמטפל שלה "להוציא את הריקוד מקולך (הכוונה לאינטונציה), ולא למשוך בפנים (הכוונה להבעות פנים), כך שלא תסיט את תשומת לבי ממה שאתה אומר" (עמ' 95). בדרך זו Williams חשה שהיא תוכל להקשיב למשמעות המילים אותם אומר לה המטפל. אדם נוסף עם אוטיזם בעל יכולת תפקוד גבוהה תיאר את הקשיים שהוא נתקל בהם כאשר הוא מנסה לפרש מידע סנסורי המגיע משני ערוצים שונים. גיים אומר כי "לעיתים הערוצים מתבלבלים, למשל כאשר קולות מגיעים אלי כצבעים. לפעמים אני יודע שמידע מגיע אלי דרך ערוץ כל שהוא, אך אינני יכול לקבוע מיידית דרך איזה חוש הוא מגיע" (Cesaroni & Graber 1991, p. 305). גיים מתאר את הקושי שלו באינטגרציה בין מידע המגיע מערוץ תפיסתי לבין זה המגיע מערוץ לשוני.

הראינו כי הליקוי באוטיזם חמור הרבה יותר מליקוי פשוט בתקשורת ומשפיע על כל תחומי הידע הפרגמטי, במידה התלויה בחומרת האוטיזם. חומרת הליקוי יכולה לנוע מהיעדר מוחלט של ידע פרגמטי אצל הילד עם אוטיזם ופיגור, בעל התפקוד הנמוך וחסר היכולת המילולית, ועד לרכישת ידע פרגמטי חלקי (אך בלתי הולם) אצל הילד עם אוטיזם בעל התפקוד הגבוה או בעל סינדרום אספרגר. (יש לזכור, כי עדיין לא נקבע באופן משכנע, האם סינדרום אספרגר הוא בעל ספציפיות ביולוגית משלו או שמה המדובר בטווח העליון של הספקטרום האוטיסטי).

המסגרת התיאורטית של הפרגמטיקה של השפה כפי שתוארה לעיל מסוגלת להסביר את הליקויים המרכזיים באוטיזם כפי שהוצגו ב- DSM-IV (Volkmar et al., 1994). הפריט הראשון והשלישי בתחום האינטראקציה החברתית שייכים לפרגמטיקה של הממשק, "ליקוי ברור בשימוש בהתנהגויות

מרובות בלתי מילוליות כגון קשר-עין, הבעות-פנים, תנועות-גוף ומחוות לעיצוב אינטראקציה חברתית" ו"היעדר חיפוש ספונטני של הנאה משותפת, עניין או הישגים עם אחרים (למשל, באמצעות חוסר יכולת להראות, להביא, או להצביע על אובייקטים בעלי עניין)". הפריט השני והרביעי מייצגים את תוצאותיה של חוסר היכולת לשלב בין נתונים מהערוץ הלשוני לבין נתונים מהערוצים התפיסתיים, הרגשיים והמוטוריים. ליקוי זה יביא ל"חוסר יכולת לפתח קשרים עם קבוצת הגיל אשר הולמים את רמת ההתפתחות והיעדר הדדיות חברתית או רגשית".

ארבעת הפריטים בליקויים האיכותיים בתחום התקשורת מתייחסים לליקויים בתחום הפרגמטיקה של השפה. הפריט הראשון, "עיקוב או היעדר מוחלט של התפתחות שפה מדוברת (אשר אינה מלווה בניסיון לפצות דרך מודלים אלטרנטיביים של תקשורת כגון מחוות או פנטומימה)", הוא רחב מידי, ועשוי להצביע על ליקוי כללי בכל תחומי הפרגמטיקה, כולל התחומים הלשוניים הטהורים ותחומי הפרגמטיקה המרכזית שאינה לשונית טהורה אלא רק מיושמת לתחומים הלשוניים. הגדרה רחבה זו עשויה להיות חיונית במקרים של אבחנה מבדלת עם אפזיה שבה אזור הפרגמטיקה הלשונית הטהורה פגוע ביותר, אך עדיין קיים ידע פרגמטי מסוים, יתכן שבתחום האינטראקציה בשיח (Talk-in- interaction) ובפרגמטיקה של הממשק.

בפריט הבא, "אצל נבדקים בעלי יכולת דיבור עם פגיעה מובהקת ביכולת ליזום או לפתח שיחה עם אחרים", למרות שגם זו הגדרה רחבה, היא מתייחסת לפרגמטיקה בתחום האינטראקציה בשיח ומשקפת הבנה ושימוש בלתי מספקים בידע הפרגמטי השולט על האספקטים הבסיסיים של השיחה, כגון ארגון "לקיחת תור", רצפים ותיקון בשיח.

שני הפריטים הבאים מצביעים על התוצאה של היעדר כולל בידע פרגמטי, אשר במקרה של "שימוש חוזר וסטריאוטיפי בשפה או בשפה מיוחדת (idiosyncratic)", עשוי לנבוע לעיתים מידע בסיסי של אספקטים בסיסיים של שיחה אך חוסר ידע בנוגע למה שיש לעשות (למשל, להבין ולהשתמש בפעולות דיבור בסיסיות).

הפריט האחרון, "היעדר משחק מדומה ספונטני ומגוון או משחק חברתי של חיקוי ההולמים את השלב ההתפתחותי", מתייחס לליקויים בפרגמטיקה מרכזית, בידע המתייחס למערכות קוגניטיביות כלליות ולשימוש בשפה. ליקויים בהבנה ושימוש בפעולות דיבור עקיפות, באימפליקטורות, נימוס, משלב וסגנון ישפיעו באופן משמעותי על המשחק ועל החיים החברתיים של אנשים עם אוטיזם.

Dewey הציגה בפני קבוצה של צעירים עם אוטיזם וקבוצה של צעירים נורמלים מבחן בלתי פורמלי הבודק ידע בנוגע ליחסים אנושיים. היא יצרה מספר סיפורים הכוללים סוג מסוים של אינטראקציה חברתית יומיומית, בשילוב עם אינטראקציות בלתי רגילות. שבעת הגברים הצעירים עם אוטיזם שהשתתפו בניסוי היו בעלי תפקוד גבוה, ודרגו את ההתנהגויות בסיפורים בדרכים מיוחדות. על פי Dewey הם לא הצליחו להבין את הסיפורים בדרך קונבנציונלית והשיפוט שלהם הושפע מהחוויות האישיות שלהם או מחוקים התנהגותיים אותם למדו ויישמו באופן נוקשה (Dewey, 1991). צעירים אלה לא היו בעלי הידע הפרגמטי המרכזי הדרוש לשם הבנה ופירוש של הסיטואציות החברתיות שהוצגו ולשם שיפוט הולם שלהן.

לבסוף, מתוך החלק האחרון של הגדרת ה- DSM-IV, "דפוסי התנהגות, תחומי עניין ופעילויות מוגבלות, חזרתיות וסטריאוטיפיות" עשויים גם הם להיות קשורים באופן עקיף לפרגמטיקה. תחום זה מזהה ליקוי ביכולת להבין ולהשתמש בארגון נושאים לא רק במקרה של שיחה ספציפית אלא במובן רחב יותר של אינטראקציה חברתית, ליקוי שאנו מניחים עליו שהוא נובע מחוסר יכולת ליישם את עקרון הרציונליות, שהוא עקרון כללי, בהקשרים הספציפיים של השימוש בשפה. ניתן, אפוא, להסביר את הליקוי הלשוני המקושר לאוטיזם, במונחי המערכת הפרגמטית שהוצגה כאן, על חלקיה השונים, החל בפרגמטיקה המודולרית, הלשונית הטהורה, וכלה בפרגמטיקה שאינה לשונית, אלא רק מיושמת בתחום השפה.

לבסוף, הערה בדבר אבחון האוטיזם. העובדה כי אוטיזם הינה הפרעה המופיעה בגיל מאוד מוקדם מעלה את השאלה באיזה שלב ניתן לאבחן אותה. Knobloch & Pasamanick (1975) מצאו כי הסימפטום הפוטנציאלי של אוטיזם, כלומר חוסר היכולת להתייחס לבני אדם בתור שכאלה, הוא בלתי שימושי לחלוטין באבחון מוקדם של ההפרעה. מה שנראה כליקוי עשוי להתברר כמצביע על פיגור שכלי. ההופעה המאוחרת יחסית של המאפיינים הקריטיים של אוטיזם, יחד עם התקפות הנתונה בספק של קשר חברתי לקוי בינקות, מצביעים על כך שילדים עם אוטיזם סובלים מליקוי ביכולת שכלית ספציפית אשר בהתפתחות נורמלית אינה מבשילה עד תום גיל הינקות. משום שמערכת הפרגמטיקה של השפה היא יכולת שכלית המתפתחת בתום גיל הינקות, יתכן כי כישורים פרגמטיים מהווים אינדיקציה טובה יותר לשם אבחון של אוטיזם.

#### **4. מסקנות**

הראינו לעיל כיצד התופעות המאפיינות את האוטיזם ניתנות לתיאור במסגרת התיאורטית של הפרגמטיקה של השפה, באופן המאפיין את הסינדרום לא רק כהפרעה בתקשורת אלא קודם כל כהפרעה בפרגמטיקה של השפה. ההשערה הכללית שלנו היא, כי כל תופעה בתחום האוטיזם ניתנת לאפיון ולהסבר במסגרת התיאורטית הזאת.

השערה זו היא בעלת כוח אפיון והסבר, כפי שראינו לעיל. עדיין עליה להיבחן, בדרכים שונות, גם באופן ניסויי. אנו מתכוונים ליישם סוללת מבחנים נורו-פרגמטיים (Kasher et al., 1991), שכבר שימשה להערכת היכולות הפרגמטיות של נבדקים פגועי מוח ונבדקים סכיזופרניים, גם לגבי נבדקים עם אוטיזם.

American Psychiatric Association, 1980. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (3rd ed.), Washington, D.C.

American Psychiatric Association, 1987. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (3rd ed., revised), Washington, D.C.

Asperger, H., 1979. Problems of infantile autism. *Communication*, 13: 42-52.

Baltaxe, C., & Simmons, J. Q., 1985. Prosodic development in normal and autistic children. In E. Shopler & G. B. Mesibov (Eds.) *Communication Problems in Autism*. New York: Plenum Press.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U., 1985. Does the autistic child have a 'Theory of Mind'? *Cognition*, 21: 37-46.

Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. & Cohen, D. J., 1993. *Understanding Other Minds: Perspectives for Autism*. Oxford: Oxford University Press.

Baron-Cohen, S. & Ring, H., 1994. A model of the mind-reading system: Neuropsychological and neurobiological perspectives. In P. Mitchell & C. Lewis (Eds.) *Origins of the Understanding of Mind*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bettelheim, B., 1959. Feral children and autistic children. *American Journal of Sociology*, 64(5): 455-467.

Carr, E., Schriebman, I. & Loovas, O., 1975. Control of echolalic speech in psychotic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 3: 331-351.



Cesaroni, L. & Garber, M., 1991. Exploring the experiences of autism through firsthand accounts. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21(3): 303-313.

Curcio, F. & Paccia, J., 1987. Conversations with autistic children: Contingent relationships between features of adult input and children's response adequacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17: 81-93.

DeMyer, M. K., Hingten, J. N. & Jackson, R. K., 1981. Infantile autism reviewed: a decade of research. *Schizophrenia Bulletin*, 7(3): 388-451.

Dewey, M., 1991. Living with Asperger's Syndrome. In U. Frith (Ed.) *Autism and Asperger's Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eisenmajer, R. & Prior, M., 1991. Cognitive, linguistic correlates of "Theory of Mind" ability in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 9: 351-364.

Fay, W. H. & Schuler, A. L., 1980. *Emerging Language in Autistic Children*. Baltimore: University Park Press.

Fein, G. G., 1981. Pretend play: an integrative review. *Cognitive Development* 52: 1095-1118.

Frith, U., 1989. *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell.

Frith, U., 1991. *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.

Frith, U., Morton, J. & Leslie, A. M., 1991. The cognitive basis of a biological disorder: Autism. *Trends in Neuroscience*, 14: 433-438.

Fombonne, E., 1999. The epidemiology of autism. *Psychological Medicine*, 29: 769-786.

Grandin, T., & Scariano, M., 1986. *Emergence: Labeled Autistic*. Novato, CA.: Arena.

Grice, H. P., 1989. *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press.

Happé, F. G. E., 1991. The autobiographical writings of three Asperger syndrome adults: Problems of interpretation and implications for theory. In U. Frith (Ed.) *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.

Happé, F. G. E., 1993. Communicative competence and Theory of Mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48: 101-119.

Hermelin, B., & O'Connor, N., 1970. *Psychological Experiments with Autistic Children*. New York: Pergamon.

Hobson, R., 1989. Beyond cognition: a theory of autism. In, G. Dawsom (Ed.), *Autism: New Perspectives on Diagnosis, Nature and Treatment* (pp. 22-48). New York: Guilford Press.

Kanner, L., 1943. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2: 217-250.

Kanner, L., 1971. Follow up study of eleven autistic children originally reported in 1943. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 1: 119-145.

Kasher, A., 1982. Gricean inference reconsidered. *Philosophica (Gent)*, 29: 25-44; republished in Kasher, A. (ed.)(1998).

Kasher, A., 1991. On the pragmatic modules: a lecture. *Journal of Pragmatics*, 16:381-397.

Kasher, A., Zaidel, E., Giora, R. & Graves, D., 1991. *Pragmatic Battery*. (Unpublished).

Kasher, A. (ed.) (1998) *Pragmatics, Critical Concepts*, London: Routledge.

Knobloch, H. & Pasamanick, B., 1975. Some etiologic and prognostic factors in early infantile autism and psychosis. *Pediatrics*, 55:182-191.

Leslie, A. M., 1987. Pretence and representation: The origins of "Theory of Mind". *Psychological Review*, 94: 412-426.

Lotter, V., 1966. Epidemiology of autistic conditions in young children: I. Prevalence. *Social Psychiatry*, 1: 124-137.

Newsom, E., Dawson, M. & Everard, P., 1982. The natural history of able autistic people: their management and functioning in a social context. Unpublished report to the Department of Health and Social Security, London. Summary published in 4 parts in *Communication*, 19-22 (1984-5).

Perner, J., Leekam, S. R. & Wimmer, H., 1987. Three-year olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5: 122-137.

Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M. & Leekam, S. R., 1989. Exploration of the autistic child's Theory of Mind: Knowledge, belief, and communication. *Child Development*, 60: 689-700.

Rapin, I., 1991. Autistic children: Diagnostic and clinical features. *Pediatrics*, 87: 751-760.

Rincover, A. & Koegel, R. L., 1975. Setting generality and stimulus control in autistic children. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 8: 235-246.

Ritvo, E., & Freeman, B., 1978. N.S.A.C. Definition of the syndrome of autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8: 162-167.

Sacks, O., 1995. *An Anthropologist on Mars*. London: Picador.

Shopler, E., & Mesibov, G. B., 1988. (Eds.) *Diagnosis and Assessment in Autism*. New York: Plenum Press.

Shopler, E., & Mesibov, G. B., 1983. (Eds.) *Autism in Adolescents and Adults*. New York: Plenum Press.

Schreibman, L. & Carr, E. G., 1978. Elimination of echolalic responding to questions through the training of a generalized verbal response. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11: 453-463.

Silberman, S., 2001. The Greek syndrome. *Wired* 9.11.

Sperber, D. & Wilson, D., 1986. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.

Tantam, D., 1988. Asperger's syndrome or autistic personality disorder. *Communication*, 22: 37-39.

Tantam, D., 1991, Asperger syndrome in adulthood. In U. Frith (Ed.) *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.

Volkmar, F. R., et al., 1994. Field trial for autistic disorder in DSM-IV. *American Journal of Psychiatry*, 151(9): 1361-1367.

Williams, D., 1992. *Nobody Nowhere: The Remarkable Autobiography of an Autistic Girl*. Canada: Doubleday.

Williams, D., 1994. *Somebody Somewhere*. London: Transworld Publishers.

Wimmer, H. & Perner, J., 1983. Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13:103-128.

Wing, L., & Gould, J., 1979. Severe impairment of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9: 11-20.