

## 表出性コミュニケーションの力の向上を目指して —身振りサインや視線などによって要求と援助を伝える力に視点を当てて—

意東 純子, 阿部 真澄, 田口 憲司

クレーンや身振りサインを要求や援助を求めるための手段としている知的障害を伴う自閉症の5歳女兒に対し、個別での遊びや、学校生活全般において、本児が興味・関心を高く示す活動を通して、要求したいことを育てたり、コミュニケーション欲求を高めたりしながら、表出性コミュニケーションの向上を目指す取組を行った。その結果、要求を伝える手段については、クレーンが減少し、身振りサインとアイコンタクトを主に用いるようになった。拒否については、一語文の音声言語で伝えるなどの変容が見られた。本児のコミュニケーションの力の向上のためには、「個別の場面の設定」、「要求伝達場面は、本児にとって明確で、快の結果を期待できる場面であること」などが有効であることが明らかとなった。また、コミュニケーションの力の変容が、本児の生活を満足感があり、周囲から認められる生活へと変容させていくことも明らかとなった。

キー・ワード：自閉症 知的障害 表出性コミュニケーション

### 1. はじめに

コミュニケーションとは、そもそもどのようなことを言うのだろうか。やまだ(1987)は、「コミュニケーション(communication)とは『共通の(common)』というラテン語からきている。人と人とのコミュニケーションとは、互いの間に『共通のもの』をつくりだすいとなみである。」と述べている。

コミュニケーションの力を問うとき、個人としてのコミュニケーション手段の向上を目指すだけでなく、コミュニケーションの力の基盤に、「人を求める気持ち」や「人と気持ちを分かち合いたい気持ち」などの〔人—人〕の関係をいかにはぐくんでいくか、共通のものをいかに作り上げていくかが大切な問題になると考える。そして、この基盤の上に成り立つコミュニケーションの力の向上を目指したいと考える。

伊藤(1992)は、コミュニケーションの発達には、母子の身体と身体、肌と肌を触れ合わせるような遊びである直接的、情動的交流遊び等を通して確立される情動の共有を基盤としていると述べている。また、別府(1991)も、愛着対象の重要性とその対象の形成に、揺さぶり遊びのような身体レベルで快的情動の量を保障することの必要性を述べている。

長崎ら(1996)の研究によれば、自閉症児は通常発達の子供に比べ、相互伝達系よりも要求伝達系が発達しやすいこと、また、要求表出行動の頻度に比べ、他者の関心を引くためなどの叙述行動がほとんど見られないとい

う違いを明らかにしている。

本研究の対象児については、伝達行動のほとんどが要求伝達系であり、その手段はクレーンや身振りサインであることが多く、自発的に要求を伝達する場面もまだ少ない。遊びの様子については、大人がかかわらなければ、一人で感覚遊びを繰り返していることが多い。対人関係面では、自分から人とかわりを持つときは、要求を伝えるときがほとんどである。

これらの実態などから、本児が要求や援助を求めることなどを、より周囲に伝えやすくなるための表出性コミュニケーションの力の向上が、本児の生活を豊かにするための最優先課題と考えた。そのために大人との身体を介した遊びや、本児が強い関心を示すものを媒介としながら、コミュニケーション行動を引き出し、周囲との信頼関係を深め、それらを基盤として、外界を意味あるものとして受け入れ、興味・関心の幅を広げていくことを目標に取組を行っていくこととした。

### 1. 研究の目的

本児は、まだコミュニケーションの機能において、「要求」と「援助」が分化していないため同じ働き掛けを行う。本研究の目的は、本児の表出性コミュニケーションの(身振りサインや視線などによって要求や援助を求めることを伝える)力の向上を目指している。学校生活の中で機会をとらえながら、また、意図的に場面を設定した中で本児の表出性コミュニケーションの力の変化を追いつながら、1 本児において、コミュニケーションの力の向上に何が有効な指導方法であったか、2 本児に

において、コミュニケーションの力の向上に有効な指導場面は何であったか、3 コミュニケーションの力の向上により、本児の生活に与えた影響にはどのようなものがあったか、について考察していく。

## 2. 研究仮説

前言語期のコミュニケーション段階にある本児の表出性コミュニケーションの力の向上のためには、第二者の拡大や、身振りサインなど有効な伝達手段の定着、要求伝達手段の複合化が図られるためには、以下のことが必要であると考えた。

- (1) 第二者との関係を通し、好きなことや要求したいことを増やし、要求伝達の場面を作っていくこと。
- (2) 一日の生活のいろいろな場面に要求伝達の場面を設定すること。
- (3) 自分が相手に働き掛けることで要求などがかなうことの理解を深め、コミュニケーション欲求を高めること。
- (4) 三項関係（自分－大人－第三者〈対象の人や物〉の関係で、自分と大人が第三者のイメージを共有すること）の力を高めていくこと。
- (5) (1)～(4)までの取組を通じ、特定の場面において写真カードなどの代替手段を用いて要求を伝えるなど、より相手に伝わりやすい伝達手段の獲得につながっていくのではないかな。
- (6) コミュニケーションの力の向上が、本児の生活を「分かる生活、できる生活」にし、人への信頼関係を高め、人とかかわる楽しさにつながり、周囲から認められ、見通しを持って目的的に行動するなど、主体的に生活していく力に結び付いていくのではないかな。

## II. 方 法

### 1. 対象児

本校幼稚部に在籍する知的障害を伴う自閉症の5歳児女児1名を対象とした。

#### (1) 本校入学前から入学時までの様子

##### 1) 教育歴等

- ・ 2歳3か月（以下、2:3と示す）～2:9  
地域の療育センター
- ・ 3:10～現在（6:8、X+1年2月現在）  
本校幼稚部

##### 2) 本校入学（3歳）時の様子

##### ①対人関係・コミュニケーション面

- ・ 人と視線を合わせることが少ない。
- ・ 抱っこなどには応じるが、降りるとすぐに一人での遊びを始めることが多い。
- ・ 揺さぶり遊びやトランポリンでは笑顔を見せることもあるが、終わるとすぐに人から離れてしまう。
- ・ お菓子など好きなものは、クレーンで大人に要求できる。

##### ②行動面

- ・ 一人でする感覚遊びを好み、ひも状のものを二つ持ち振って遊ぶ、二つの積み木を打ち合わせるなどをすることが多い。

##### ③認知面

- ・ お菓子の箱と他の箱を見比べて、お菓子の箱を選ぶことができる。
- ・ 感覚遊びでは、同じものを二つ選んで打ち付けることが多い。

#### (2) X年度（5歳）の実態（個別の指導計画から）

##### 1) 4月当初の実態

##### ①対人関係・コミュニケーション面

- ・ 人と視線を合わせることが少ない。
- ・ 要求や援助を求めるときは、両手を合わせてたたく身振りサインやクレーンで自分の要求を伝えている。
- ・ 楽しくて興奮したときや、自分の思いが表出できないときに相手をひっかくことがある。
- ・ 拒否の意思は、相手をひっかいたり、物を払ったりして伝えている。
- ・ 大人からくすぐられると、笑顔を見せることが多くなった。また、人に笑い掛けたり、自分からくすぐってほしいと大人に手を伸ばしたりすることがある。
- ・ 人からのかわりを受け入れやすいときと、一人で過ごしていたいときとが、一日の生活の中ではっきりしている。

##### ③行動面

- ・ 大人がかかわらなければ、本をヒラヒラさせたり、寝転んで足を上に上げて物を回して遊んだりする感覚遊びが多い。
- ・ トランポリンやブランコ、揺さぶり遊びなどの身体を使った遊びが好きで、こうした遊びのときに、身振りサインやアイコンタクトでの「もう1回。」の要求が出やすい。
- ・ 食べ物に大変強い関心がある。

### ③認知面

- ・自分の下足箱の位置が分かる。
- ・クレヨンでなぐりがきができる。
- ・エプロンを見たら次は給食であることなど、具体物を見て次の活動に見通しが持てるものがある。

### 2) 長期目標と本人・保護者のニーズ

#### ①長期目標（一年間）

- ・食事や排せつなどの基本的生活習慣において、自分でできることを増やしたり、自分から取り組む気持ちを高めたりする。
- ・好きな遊びや活動を中心に、人や物とのかかわりを増やす中で、意思の表出や要求表現の方法を身に付ける。
- ・経験の拡大を図りながら、興味・関心が持てるものを増やす。

#### ②本人・保護者のニーズ

- ・排せつの予告ができるようになってほしい。
- ・一人で楽しめる遊びがあるとよい。

### 3) PEP-R（新訂版「自閉児・発達障害児教育診断検査」）を用いた評価のための個別セッションより（X年.5実施，生活年齢5：11）

課題に向かう姿勢ができており、提示される検査用具や、次に出てくる検査用具に興味を示しながら取り組めた。ただ、ビーズなど小さな物を複数個提示すると、感覚遊びに発展しやすく、それが継続していくことが観察された。七つの発達項目の結果は、模倣2（芽生え2）、知覚8（1）、微細運動5（4）、粗大運動10（3）、目と手の協応4（1）、言語理解1（0）、表出言語1（0）であり、発達年齢は1：5であった。知覚、粗大運動、目と手の協応が得意で、模倣、言語理解、言語表出に落ち込みが見られた。

上記の結果から、言語理解の面では、「おしまい。」「ブランコ。」などのように、日常的に使用する機会が多く、場面に結び付いた単語については、音声言語のみで理解できることもある。そこで、日常生活の中で機会をとらえながら、音声言語に合わせ、具体物を提示するなどにより、言語理解の力を高めていく必要があると考えられた。表出言語の面では、要求や援助を求めるクレーンや身振りサイン、アイコンタクトなどの本児が持っている要求表現を、本児を取り巻く周囲の人たちが受け止めていくことで、人に何かを伝えたい、というコミュニケーション欲求が高まり、本児が持っている表出手段が確実なものになると考えられた。

### 4) 新版K式発達検査（X年.7実施，生活年齢6：1）の結果より

各領域の発達年齢は、姿勢・運動2：4，認知・適応1：5，言語・社会0：10であった。言語・社会の領域と、認知・適応との領域の発達年齢に差がみられた。

上記の結果から、本児は、音声言語での働き掛けのみより、視覚的な手掛かりを用いることが有効であると言える。そして、本児の発達段階から、身近な大人が存在である「第二者」を支えにしながら、新しい人間関係や外界を取り込んでいくきっかけを作ることが大切な時期であると考えられる。また、言語獲得の基盤である三項関係の成立が、この時期の大きな課題であると言える。そのため、相手に伝えたいことがあり、それを他者と共有する機会を作り増やしていくことが、本児の成長を促していくことにつながると考えられた。

## 2 手続き

表出性コミュニケーションの力の向上の分析については、以下の方法を取ることにした。

(1) 本年度4月からの教育活動全体を通じて、本児が要求や援助を求めた場面や、遊び場面などのエピソードの抽出

(2) 伝達手段、身振りサインやアイコンタクトの自発性、手段の組み合わせ方などを指標として、「朝の会の場面」、「遊び場面」、「給食場面」のVTR記録から、3名の教師による要求行動の頻度と質の変容の分析

(3) 家庭との連絡帳の記述内容

(2)のVTR記録を取る場面の選択理由として、「朝の会の場面」は、毎日ルーチンで活動しており、継続して呼名に応じることや、揺さぶり遊びなどで要求場面があることが挙げられる。「遊び場面」は、①本児の好きな遊びができ、②要求を伝える場面が意図的に設定しやすいこと、③興味・関心を広げるために、本児がやりたい遊び以外に意図的に違う遊びを提示できること、④今年度の幼稚部の教育課程の中で大きなウェイトを占めている時間であることが挙げられる。「給食場面」は、本児からの要求行動が際立って出やすいこと、教師と一対一の場面が作りやすいこと、毎日継続して場面設定ができることが挙げられる。

「朝の会の場面」では、シーツブランコ場面での要求手段を軸に観察及びビデオ分析を行う。

「遊び場面」では、他者を介することでおもしろさが膨らんでいく遊びであると考え「毛布遊び」、「ボール



遊び」の個別での遊び場面を中心に、エピソードを記述し、変容を追っていくこととする。

「給食場面」では、食事開始から5分間の要求行動の頻度や手段の変容を追っていくこととする。

### Ⅲ. 指導経過と結果

#### 1. 朝の会

朝の会は、毎日15分程度、学級の幼児6名、担任3名で行っている。

##### (1) 指導経過

朝の会が始まる前には、活動の切り替えのきっかけになるようにいつも同じ音楽を流し、会の始まりを予告している。Ⅰ期(1学期)、Ⅱ期(2学期以降)とも朝の会の流れは以下のとおりである。

- ①あいさつ、②朝の歌、③呼名(健康観察)、④今日の予定、⑤シートブランコ、⑥あいさつ

1) Ⅰ期:朝の会のスペースを広くとり、席順やシートブランコの順番を定めていなかった時期

X年度1学期は、朝の会を行う場所として広いスペースを使い、朝の会直前に教師がイスを並べていた。本児以外の幼児も広い空間であることから離席が多く、教師に促されて席に戻ったり、注意が定まらなかったりしていた。

本児に対し、呼名場面では、教師が差し出した片手にタッチする方法で答えることを求めていた。シートブランコ場面では、ブランコを揺らしてほしいことを両手を合わせてたたく要求の身振りサインで伝えることを期待していた。要求の身振りサインでの要求が出た際は、「よく分かったよ。」と応じ、すぐにブランコを揺らすようにした。

2) Ⅱ期:朝の会のスペースを区切り、席順やシートブランコの順番を定めた時期

1学期の反省から、2学期は朝の会など幼児が集まるスペースを区切り、常時そこにイスを並べて置いたり、実態を考慮して席順を定め、呼名順とシートブランコをする順番を一定にしたりするようにした。

本児に対し、呼名場面では、教師が差し出した片手にタッチすることと、アイコンタクトで応答することをねらいとした。それに対する手だてとしては、教師と視線を合わせることができたら、本児の両手を持って揺さぶり、視線を合わせたことで明らかに楽しみな結果が得られるようにした。シートブランコ場面では、自分の順番になったら教師から名前を呼ばれ、それを受けてシート

へ移動すること、両手を合わせてたたく要求の身振りサイン+アイコンタクトで、ブランコを揺らしてほしいことを伝えることを期待した。それに対する手だてとしては、身振りサインの後、要求の身振りサイン+アイコンタクトでの要求が出た際は、「よく分かったよ。」と応じ、すぐにブランコを揺らすようにした。この要求が出ない場合には、アイコンタクトを待つようにした。

#### (2) 結果

##### 1) 呼名に対する応答について

〔エピソード1 5/22〕呼名され、教師が差し出した片手にタッチして応えるが、アイコンタクトはなく、直後に離席してしまう。相手の手に応じたような応答の仕方であった。

〔エピソード2 12/12〕呼名される前から教師の動きに注目し、呼名されるのを待っている様子が伺えた。呼ばれるとすぐに手を合わせて応える。アイコンタクトもあった。

##### 2) シートブランコ場面における要求手段の変容

〔エピソード1 6/9・14〕自発的に、身振りサインで揺らしてほしいことを伝えることができた。

〔エピソード2 9/14・27〕シートブランコに座ると、自分から身振りサイン+アイコンタクトで要求を伝える。9月中旬から身振りサイン+アイコンタクトで要求を伝えることが増えてきた。

〔エピソード3 10/5・31〕身振りサイン+アイコンタクトに笑顔を伴って要求を伝える。視線の先は、呼び手であったり、シートブランコの揺らし手だったりする。また、呼び手、揺らし手2名のすべてに視線を合わせることもあった。

〔エピソード4 10/5・31・11/7・11・12/12・15〕10月以降は、身振りサイン+アイコンタクト+笑顔が安定して出てくるようになった。

この場面では、必ず要求が出るようになったこと、要求の手段が複合化されたこと、笑顔も伴って要求を伝えようとする姿が見られるようになったことが言える。

〔エピソード5 12/12〕自分の順番の前の友達がシートブランコを終えて着席した直後、呼名される前から自分の順番が分かり、シートへ向かうというように活動への見通しが持て、自発的な行動が見られている。

#### 3) 朝の会での見通し

朝の会への参加状態について、図1に示した。「活動参加」は、教師の動きや提示物を見る、友達の様子を見る、活動に参加している時間等をカウントした。「離席等」

は、離席や、手をヒラヒラさせながら活動場面と全く違う方向を見ている時間等である。皮膚をかく等の時間はカウントから除外した。

4～6月までは本児の後ろに教師が一名付いていたが、それでも離席等の時間が3割を超えていた。

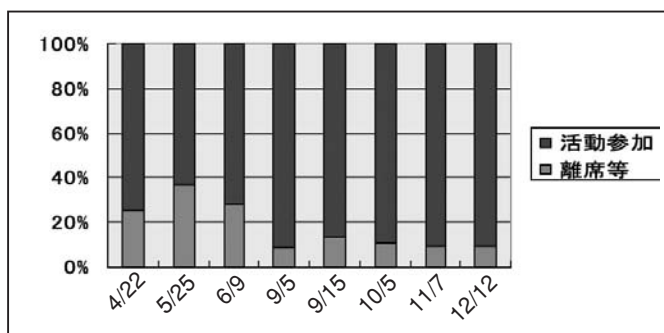


図1 朝の会における活動参加率の推移

2学期以降は離席等が1割程度に減り、会に落ち着いて参加している。この背景には、活動への見通しが持てるようになったこと、自分に期待されていることが明確になったことが大きいと考えられる。

## 2. 遊び場面

### (1) 指導経過

実態でも述べたが、本児は一日の生活の中で、「人からのかかわりを受け入れる」ときと、「一人にしてほしい」ときがはっきりしている。同じ遊びを展開しても、前回、笑顔や、もう一回やりたいという要求が出たとしても、次回も同じような様子が見られるとは限らない。そこで、本児が乗りきらないときは、短い時間で遊びを終えるようにした。「課題活動」の机上課題終了後、以下の三つの遊びを、一回の活動場面で繰り返し行った。

#### 1) ボールのやりとり

(図2参照)

本児が好む感触であるタオル地製のボールを使い、教師と対面してボールのやりとりを行った。本児はクッション



図2 ボールのやりとり

チェアに座るようにし、視線と注意がボールや教師に向きやすいようにした。ボールを教師に手渡せたときは、両手か足を揺さぶるようにし、ボールを渡すと、本児にとって明らかに楽しみな結果があるようにした。

#### 2) 毛布遊び (図3参照)

本児が好む毛布を使い、ボール遊び同様に、本児はクッションチェアに座り、視線と注意がボールや教師に向き

やすいようにした。まず、教師が「せーの。」の掛け声に合わせて本児に毛布をかぶせ、「あれー、Bちゃんが



図3 毛布遊び

いませーん。」と言う。

そして、本児が毛布を取った直後に教師がくすぐるようにした。遊びを続ける長さは、本児に笑顔が出ているか、くすぐりを期待しているか、もう一回やってほしいという要求が出るかなどの様子を見ながら決めていった。繰り返すときは、本児からサインなどの要求が出てから毛布を掛けるようにした。

#### 3) おもちゃ遊び (図4参照)

レバーを引いたり、ボタンを押したりするとアンパンマンのキャラクターが出てくるおもちゃを使って遊んだ。このおもちゃは、



図4 おもちゃ遊び

1学期からメロディや光が出るおもちゃなど、いくつか提示したおもちゃの中で、本児が一番継続して遊ぼうとし、まだ自発的に遊ぶことはないものの、教師が持ってくると、「ちょうだい。」のサインをするおもちゃとなっている。レバーを引くのは自分で操作できるので、ねじる、押すなどの操作は教師が行い、キャラクターが出てくるところを見せたり、本児の手を持って一緒に操作したりした。

### (2) 結果

#### 1) ボールのやりとり・個別場面

〔エピソード1 11/30〕明らかに正面にいる教師に向かって転がそうという手の動きが見られる。ボールが返ってきたことを教師が喜ぶ様子を見ている。笑顔も見られ、人と物を介して遊ぶおもしろさを感じている様子であった。

#### 2) 毛布遊び・個別場面

〔エピソード1 12/12〕「毛布をかぶる一顔を出すーくすぐられる」という活動を、身振りサイン+アイコンタクト+笑顔で何回も要求する。

#### 3) おもちゃ遊び・個別場面

〔エピソード1 6/4〕家庭からの連絡帳より「家でメロディが出るおもちゃに興味を持って少しの間、音を出していました。おもちゃで遊んでいる姿を見るのは

初めてでした。」との記述があった。

〔エピソード2 11/21〕これまでのおもちゃ遊びの中で最も長く、10分程度感覚遊びにならないでおもちゃで遊べた。教師とも「お付き合い」という感じではなく、教師が操作した結果に期待したり、繰り返してほしいという要求を伝えたりしながら遊べた。

#### 4) ブランコ遊び・集団での遊び

〔エピソード1 9/22〕ブランコ遊びをしていた途中、教師がブランコから離れ教室へ行ってしまうと、追い掛けて来て、教師の手を引っ張り、ブランコの所へ連れて行こうとした。

〔エピソード2 11/11〕他の学級の教師とブランコ遊びをする。揺らしてほしい要求を、見振りサイン+アイコンタクト+笑顔で何度も要求した。教師がわざと途中で動きを止めると、発声を伴って要求することもあった。

### 3. 給食場面

#### (1) 指導経過

日常生活場面での観察や、評価のための個別セッションから、本児はビーズなどの小さい物や目の前にいくつもの物を同時に提示されると、感覚遊びにふけてしまう傾向が強いことが伺われた。食欲もおう盛なため、トレイにいくつものおかずを並べた状態で本児に差し出すと、次々と両手でおかずを口に入れたり、こぼれた汁物やおかずで遊んだりするという状況になってしまう。この状況では、本児は教師から行動を制止されたり、否定的な言葉掛けを受けたりしてしまい、スプーンを使って落ち着いて食べてほしいという教師の願いから、程遠い状態になっていた。

そのため、トレイにのせる食器数を減らし、本児が口に入れる適量を食器やスプーンにのせ、一つのおかず集中して食べられるように、また、食べたい要求を教師に伝えながら食べられるようにした。

このほかにも、本児が視線の有用性に気付けるように、本児に二つのおかずを提示してから、目の前で左右に食器を離していき、二つの中から食べたいものを視線によって選択する場面も設けるようにした。

#### 1) I期：クレーンや要求の身振りサインでの伝達が中心の時期（4月～9月）

主な要求手段が上記の手段であったため、「アイコンタクト」での要求も促していきたいと考えた。それに対する手だてとして、食べ物を教師の目の近くに提示するようにし、本児が食べ物を見た後に教師の視線に気付き

やすくなるように働き掛けた。そして、アイコンタクトがとれれば、すぐに教師が食器に食べ物を入れ、本児の要求がかなうようにした。

#### 2) II期：身振りサインが中心の時期（10月～11月）

教師へのクレーンや食べ物に直接手を伸ばす行動が減ってきたので、「身振りサイン+アイコンタクト」での要求行動を促していきたいと考えた。それに対する手だてとしては、身振りサインが出た後に間を置くこと、必要に応じて食べ物を教師の目の近くに提示することを試みた。自発的にアイコンタクトがとれる回数が増えてきたら、教師の目の近くに提示することを減らしていくようにした。

#### 3) III期：要求の身振りサイン+アイコンタクトを用いるようになってきた時期（11月末～）

「要求のサイン+アイコンタクト」で要求を伝える回数が増えてきたので、教師の目の近くに食べ物を提示するのをやめる。身振りサインは出たが、アイコンタクトがなかった場合には、間を置いて本児からのアイコンタクトを待つようにした。

#### (2) 結果

##### 1) 要求行動について

要求伝達手段の変容を図5に示した。1学期は、それぞれを単独で、クレーンや身振りサインを主な手段として要求を教師に伝えていた。10月中旬以降は、要求手段を複合化させ、「身振りサイン+アイコンタクト」での伝達が増えてきた。これに伴い「クレーンのみ」、「身振りサインのみ」で伝えることが減少していった。

また、これまでは出されたおかずを拒むことはなかったが、現在は、食べたくないおかずを出されると手で押し返すなど、「拒否」の表現もはっきりと見られるようになってきた。

アイコンタクトの量の推移を図6に示した。10月下旬からアイコンタクトが増加していることと、5月と12月を比較すると、アイコンタクトの量が約4倍になって

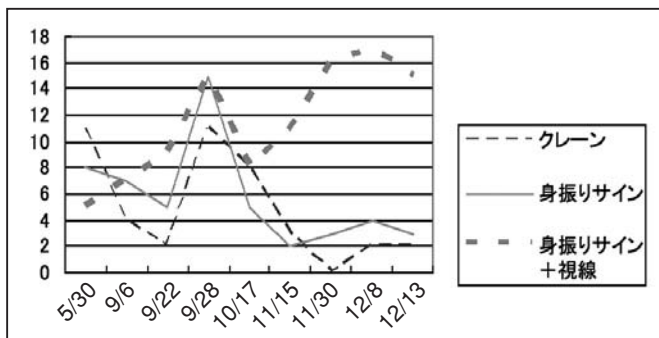


図5 食事開始から5分間の要求行動の質的变化



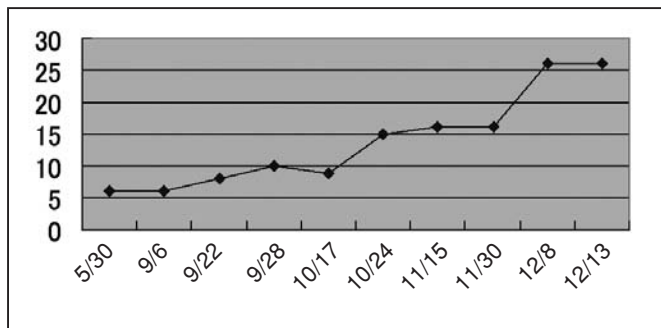


図6 食事開始から5分間のアイコンタクトの量の推移

いる。アイコンタクトで自分の意図を伝えるようになってきていると言える。

## 2) 選択行動について

〔エピソード1 12/13〕スープの具を食べた後、教師からスープを飲むよう勧められるが、手で払い、ほかのおかずがほしいことを視線で伝えた。

〔エピソード2 12/13〕給食場で、教師が本児に二つのおかずを提示し、左右に離していくようにすると、本児がその内の一つを追視する。その見ていたおかずを見せながら、「これ食べる？」と尋ねると、「身振りサイン+アイコンタクト」で要求することができた。

## 3) 給食場面での活動参加時間について

給食場面での活動不参加時間の推移を図7に示した。これは、給食開始5分間の中で、「食べている、要求を伝えている時間」を「参加している」時間とし、それ以外を「参加していない」時間としてカウントしたものである。1学期は食べ始めても、いろいろな食べ物に手を伸ばしたり、視線が定まらなかったりしていた。11月中旬以降は、参加していない時間が減り、間をもち、落ち着いて食べられるようになってきた。

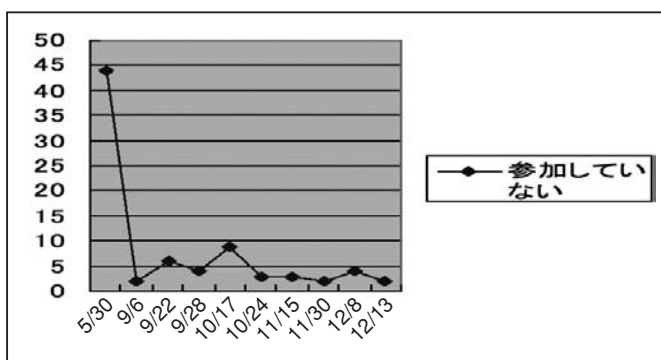


図7 5分間における活動不参加時間の推移

## 4. 日常生活場面において

### (1) 写真カードでの要求伝達について

#### 1) 「お茶が飲みたい。」カード

#### ①指導経過

本児は前年度から「お茶が飲みたい」とき、本児の水筒を写した写真カードを教師の言葉掛けを受けてボードから取り、教師に手渡す方法で伝えることに取り組んできている。まだ自発的にカードを取ってきて教師に手渡すことはなく、水筒を直接教師に手渡す方法で伝えている。1学期～11月までは、水筒を高い所など、本児の視野に入らない場所に置いておくよう要求表出がないので、手が届くいつも同じ場所へ水筒を置くようにした。また、写真カードを教師に手渡してきたときは、必ず「お茶だね。よく分かったよ。」と言葉掛けをするようにした。

#### ②結果

〔エピソード1 12/1〕お茶を飲むコーナーに水筒があったので、「カードは？」と言葉掛けをすると、お茶のコーナーから写真がはってあるボードまで行き、カードを持って戻って来ることができた。

〔エピソード2 12/8〕家庭からの連絡帳に「家でもお茶カードを持ってきます。」との記述あり。

#### 2) 「エプロン、着せて。」カード (図8参照)

#### ①指導経過

本児は「エプロンを着てから給食を食べる」ことを理解しているので、給食を食べたいという要求を教師にエプロンを手渡すことで伝えている。



図8 エプロンカード

給食に対する意欲は高く持続するので、まだ一人では着ることができないエプロンを着せてほしいという要求を、写真カードを使って教師に伝える場面を設定した。お茶の写真カードと同様に、教師に手渡したときは、必ず「エプロンだね。よく分かったよ。」と言葉掛けをするようにした。

#### ②結果

〔エピソード1 12/5〕エプロンカードがはってあるボードのすぐ近くで、本児がエプロンを持ち、教師の目の前にいる状態で、教師がボードにはってあるカードに視線を向ける（言葉掛け、指差しなし）と、本児はその視線の先にあるカードに気づき、教師にカードを手渡すことができた。

〔エピソード2 12/9〕給食前に自分からカードを取っていた。教師に手渡すことはなかったため、教師がカードのはってあるボードの近くで、「給食だよ。」と言葉掛けをすると、エプロンを取って来た。少し間をおくと、言葉掛け、指差し、視線なしでエプロンカー

ドに気付き、教師に手渡すことができた。

## (2) 音声言語について

### 1) 表出言語の出現

#### ①拒否行動について

〔エピソード1 8/25〕登校日。プール活動の後、担任以外の教師が本児にドライヤーをかけようとする、「おわーりー。」と言って、手でドライヤーを振り払おうとした。

〔エピソード2 9/20〕家庭から（母親が口頭で）。日曜日に祖母の家に遊びに行く。祖母に対しても終わってほしいことがあれば「おわりー。」と言い、それが祖母にも伝わり、祖母もとても喜んだとのこと。

〔エピソード3 9/8・15〕運動遊びの際、マットの手前で座り込み、「おわり、おわり。」と繰り返し言う。マット運動への拒否ととらえ、マットでの運動をやめて次の運動へ進むと、以降はスムーズに取り組めた。以前はマットに乗らなかったり、ほかの場所へ走って行ったりして拒否を伝えていた。

〔エピソード4 10/6〕朝の会に20名程度の見学者があった。これまでは見学者がいてもそわそわする程度であったが、この日は怒ったように教師をひっかいたり、「(こ) よわいよ、よわいよ。」「おわり、おわり。」を早口に繰り返し言ったりしていた。見学者が去ってしまうと、その様子は見られなくなった。

音声表出による拒否が出たときの対応として、「すぐにその状況を回避する」ようにし、それを教師間で共通理解した。これは、本児の発声が最初は偶然に近いものであっても、その発声することにより、いつもだれに對して言っても、いやな状況が回避できることを、本児にしっかりと理解してほしかったからである。

### 2) 理解言語

〔エピソード1 9/20〕帰りの会の前にブランコ遊びをしていた。担任以外の職員から「ブランコおわり。」と言われると、すぐにブランコから降り、教室へ向かう。→「おわり」＝「終了」の理解。

〔エピソード2 11/18〕教室内で本児の靴が目の前にない状況で、「くつ はいて。」と言葉掛けをすると、靴を教室内から探して両足とも履くことができた。

## (3) 選択行動

二つの具体物の中から、視線や物に手を伸ばすなどの方法で、一つの物を選択する手段のほかに、一つを手で払い、もう一つを手にするという明確な意図が出てきた。

〔エピソード1 12/12〕個別の遊び場面で、ボール

とおもちゃの二つを同時に提示する。「どっちがほしい？」と尋ねると、ボールを手で払い、おもちゃを身振りサインで要求することができた。

## (4) 他者を求める気持ちの表れ

〔エピソード1 10/28〕10月の運動会において。競技の合間の待ち時間に、眼鏡を掛けている人が側にいると眼鏡を取って笑う。この行動は、1学期には見られなかった。

〔エピソード2 12/16〕母親と担任は面談のため、同室に居ながら約1時間、本児にほとんどかわかることができなかった。その間、本児は一人遊びをしているときもあったが、急におう吐しそうな様子が見られた。注意喚起行動と推測し、母親と「ごめんね。大人が二人もいるのにちっとも遊ばなくて。」と言葉掛けをする。帰宅途中や帰宅後は、おう吐しそうな様子は全く見られなかったとのことであった。

以前であれば、他者がかかわらなくてもこのような行動は見られなかった。これらの行動は不適切なものではあるが、本児が他者の注意を引きたいという思いの表れであると肯定的にとらえたい。

〔エピソード3 12/20〕家庭からの連絡帳に「ヘルパーさんが帰ろうとすると、玄関まで追い掛けて行き、靴をはいていました。こんなことは初めてでした。」との記述があった。

## IV. 考察

- (1) 本児において、コミュニケーションの力の向上に何が有効な指導方法であったかという点については、本児にとって明確で快の結果を期待できるものをきっかけに要求伝達場面をつくったこと、同じことを期待する場面を生活の中で複数の場面に設定しておくこと、本児からの要求や拒否などの行動があったら、すぐに周囲が応じる状況をつくったことが挙げられる。
- (2) 本児において、コミュニケーションの力の向上に有効な指導場面は何であったかという点については、個別の場面の設定、何に注目すればよいかが分かりやすい場面の設定、何が本児に期待されているのかが分かりやすい場面の設定が有効であったと考える。
- (3) コミュニケーションの力の向上により、本児の生活に与えた影響にはどのようなものがあったかという点について述べていく。



一つ目は、自分の要求が伝わることによって、要求が伝わらないことへのストレスが減り、不安定要素が減少していったことが挙げられる。これが満足感のある生活へつながっていったと考える。そして、自分から他者の関心を得ようと働き掛ける姿へも結び付いていっていると考ええる。

二つ目に「分かる生活、できる生活」により、短い時間であっても、本児の生活が見通しのある目的的な生活へ変容していったことが挙げられる。短い時間であっても見通しが持てるようになったことで、自発的な行動が増えたり、集団活動において待っている間でも、活動に対する関心をもちながら参加できるようになったりした。その背景としては、何に注意を向ければよいのか、何を期待されているのかが明確であること、繰り返し行われる活動においては、物の位置や順番、場面を一定にすること、本児にとって明らかに快の結果が待っている状況があること、具体物の提示やモデルがあること、拒否が認められることなどが考えられる。

三つ目に、周囲から認められる生活へと変わっていったことが挙げられる。ビデオで観ていくと、本児から教師への働き掛けが増えたことにより、かわり手も「Aちゃん、すごい。」「Aちゃん、よく分かったよ。」などをはじめとして、本児に対する肯定的な言葉掛けが増えていることに気が付く。発信が少なかったり、興味・関心のあるものが少なく、感覚遊びをしがちであったりする子供に対しては、大人からの発信は、どうしても指示や制止に陥りやすいものである。コミュニケーションは相互作用であるため、そうなる傾向に陥りやすいことは否めないが、本児に対する言葉掛けの質は明らかに肯定的になり、本児は褒められる経験が増えていっている。また、言語は表出に理解が先立つが、子供に理解を求めるばかりでなく、表出行動を丁寧に見つめる大人の姿勢が必要となろう。

## V. まとめと今後の課題

### 1. まとめ

#### (1) 表出性コミュニケーションの力の向上について

本研究では主に、本児の「要求」と「援助を求める」力に注目してきた。それらの力の向上を目指す中で、相手に自分の意図が伝わるように働き掛ける音声言語も含んだ「拒否」も見られるようになってきた。

そして、これらの力の向上により、本児の生活において、自分の要求が相手に伝わり、何を期待されているの

かが本児なりに分かることで、見通しが持て自発的で目的的な行動が増し、要求を伝える相手も拡大していき、周囲から認められる生活へもつながっていった。本児にとっては、コミュニケーションの力が媒体となって、落ち着いた豊かな生活に結び付いていくことを改めて思う。

#### (2) 幼児期に大切にしたいこと

対象児は幼稚部年長児である。エリクソンは、乳幼児期の発達課題として、「基本的信頼感」の大切さを挙げている。身近な大人との適切な関係を通して自己を信頼し、また、自己を取り巻く環境も信頼できるような感覚を得ることが、安定した情緒をはぐくみ、幼児期以降の発達を支える原動力の一つになると言っている。高機能自閉症の人たちの手記からも、「幼児期は混沌と恐怖の世界であった。」ことなどが明らかになっている。

これらのことから、「子供たちの不安や不快を共感的に理解し、安心して過ごせる世界の獲得と拡大」は、幼児期の自閉症児にとって必須の事柄ではないだろうかと考える。「分かる世界、できる世界＝安心して過ごせる世界」と考えれば、その世界を与えてくれる大人の存在が、人への信頼を深めることにつながり、それを基盤として新しいことを受け入れる余裕につながり、興味・関心も広がっていくと考える。

### 2. 今後の課題

本児が獲得している伝達手段を、より多くの場面、多くの人との間で「共通のもの」として使えるようにしていくことが望まれる。そのためには、本児の好きなものを更に増やし、コミュニケーション欲求を高めるとともに、周囲の人たちが、本児からの発信を丁寧に受け止めることを、地道に継続していくことが必要であると考えられる。

写真カードの利用については、本児の実態から、具体物と具体物の弁別や、二つの具体物から選択できる力の充実を図っていくこと、実生活の場面において必然性のある場面を通じて用い、カードを利用した結果、本児にとって明らかに快が得られる経験を重ねていくことで、その有用性に本児が気付く、限られた場面であっても写真カードなどの代替手段を用いて、自分の要求などが伝えられるようになることを考える。

また、今後も様々な力が育っていく過程で、表面的には問題行動と受け止められかねない行動が出てくることが予想される。その背景には、コミュニケーションの問題が潜んでいることが多いと考えられるので、その行動

の背景に迫り、本児の気持ちに寄り添いながら、適切な方法で他者とのかかわる方法を探るなど、コミュニケーションの力を更に高めていきたいと考えている。

## 謝辞

この研究をまとめるに当たり、筑波大学教授前川久男先生からご指導をいただきました。また、対象児の保護者からも多くのご協力と、投稿について快諾をいただきました。記して厚く感謝申し上げます。

## 文献

- 野村東助, 伊藤英夫, 伊藤良子編著 (1992) 自閉症児の言語指導, 学苑社.
- 伊藤良子 (1998) 障害児と健常児における遊びとコミュニケーションの発達, 風間書房.
- 中野茂, 伊藤良子, 近藤清美監訳 (2005) 自閉症の子どもたち, ミネルヴァ書房.
- 佐々木正美 (1996) エリクソンとの散歩, 子育て協会.
- 長崎 勤, 小野里美帆 (1996) コミュニケーションの発達と指導プログラム, 日本文化科学社.
- 別府 哲 (1991) 自閉性障害児の発達と指導 (1), 岐阜大学教育学部研究報告, 39, 117-118.
- 茂木俊彦 (2003) 受容と指導の保育論, ひとなる出版.
- 森山眞治, 千葉新一, 土崎 修 (2004) 自閉症と知的障害を併せ有する幼児児童の特性に応じた教育支援はいかにあるべきか, 国立久里浜養護学校教育実践研究報告, 21, 68-72.
- やまだようこ (1987) ことばの前のことば, 新曜社