

自閉性障害のある子どものコミュニケーション行動を促す 指導プログラムの検討

－ 要求対象の拡大と要求表出手段の有効性を高めるための指導について －

深澤 朱美* 後藤 将裕** 前川 久男***

本研究では、自閉性障害のある幼児を対象として、コミュニケーション行動を促すための指導プログラムを検討した。対象児はコミュニケーションをとることのできる大人に限られており、意思の伝達手段の未熟さから心理的不安定になりやすい。そこで対象児のコミュニケーション能力の実態に即した意思の伝達手段を段階的に指導し、その伝達対象が拡大していくことをねらいとした指導プログラムを実施した。このプログラムに基づいた指導により、他者に対して伝達手段を使って意思を伝えようとしたり、自発的に他者とかかわりを持つようとしたりする姿が見られるようになった。さらに落ち着いて過ごせる時間が増え、他者に対して心理的な安定を求める行動を示すようにもなった。これらの結果から、本研究で行った指導手続きは、自閉性障害のコミュニケーション行動を促進するために有効であることが、明らかとなった。

キー・ワード：自閉性障害 コミュニケーション 愛着関係 指導プログラム

I. 問題と目的

「自閉性障害」は、社会的相互作用（対人関係）の質的な障害、コミュニケーション行動の質的な障害、限定された興味関心や常同的・反復的な行動、3歳までの発症、以上の四つが診断基準になっている。その基準の項目には、コミュニケーションの質的な障害につながる音声的言語の遅れや社会的相互作用の遅れにつながるアイコンタクト、身振りなどの非音声的言語の遅れが含まれている(DSM-II,1994)。自閉性障害はコミュニケーションの障害から人とかかわりがうまくいかず、社会で生活をするうえで困難な状況が発生する場合がある。そこで、教育の現場では、早期から他者とコミュニケーションを取り、社会で生活していくために段階的な指導を行う必要がある。

コミュニケーションについて長崎ら(1996)は、「自己の目的のために他者を動かす『要求伝達系』、他者とかかわること自体が目的の『相互伝達系』の二つの種類に分けられる」としている。さらに、「手段であり、目的である他者との関係の二重性に私たちのコミュニケーションは依存している」と述べている。人は乳幼児期に「要求伝達系」と「相互伝達系」のコミュニケーションの両方をバランス良く獲得し、段階的に発達させながら、コミュニケーション能力を高次化していく。

これに対して自閉性障害のコミュニケーション特性に

ついて佐竹(2003)は、「自閉性障害の幼児は、事物に対する知覚のあり様と人に対する知覚のあり様の初期発達に差があり、事物に対する興味・関心は初期から発達し、その事物がマンド（要求言語行動）を強化する機能をもつようになる一方で、対人交流に対する関心は大幅に遅れて発達し、タクト（叙述言語行動）に対する条件性般用強化刺激が成立しにくい」と述べている。

マンドは長崎ら(1996)の「要求伝達系」、タクトは「相互伝達系」のコミュニケーション行動に相応し、自閉性障害の子どもは、「要求伝達系」は早くから発達するが、「相互伝達系」は発達が遅れ、コミュニケーション行動の発達のアンバランスさが生じるということである。しかし佐竹(2003)は、「マンドが十分に習得されるにつれてタクトも徐々に出現するようになる」とも述べており、子どもは要求伝達手段としてのコミュニケーション行動を介して他者を意識し、要求を満たしてくれる他者の重要性に気づく。さらに、自分の働きかけに応じ、楽しいことを提供してくれる他者、共にいたいと感じる他者の存在へと発展していくと考えられる。

自閉性障害のある子どもの場合、このコミュニケーション特性をふまえ、日常生活の場面で他者を意識したコミュニケーション行動をどのようにして形成、促進するかは検討すべき課題である。

別府(2001)は、自閉性障害幼児の愛着関係の形成と質の変容について検討した。別府は事例をとおして、自閉

*千葉県印西市立木刈小学校 **筑波大学附属久里浜養護学校 ***筑波大学特別支援教育研究センター

性障害児の愛着が、快の情動を引き起こすために具体的な行動を愛着対象者に求めるレベルから、快の情動を共有経験する楽しさを求めたり、安心感を得るための心の支えとしての愛着対象者を求めたりするレベルへと愛着の質が変化していくことを明らかにした。また、愛着対象の形成をするためには、自閉性障害児に「他者理解」をする能力が必要であると述べている。つまり、子どもに寄りそい快の情動を引き起こす活動を多く行い、子どもに「もっとしたい」という意欲を引き起こす。そして、その快の情動を引き起こす行為を作り出す他者がいることを認識(他者理解)すれば、その人を求める愛着行動(要求手段)が形成されてくると考えられる。さらに、一緒にいれば快の情動が引き起こされる、心の支えになる愛着対象へとようになっていくのだと考える。コミュニケーション行動は、子どもが他者に気づき、その人と共にいれば快の状態でいられる、安心感が得られるという状態の土台が作られて初めて、活発になっていくのだろうと考えられる。

また、やまだ(1987)は、物に対するときと人に対するときでは、基本的に関係のもちかたが異なるとし、物は「とりにいく」対象であるのに対し、人は共に「うたう」ことで間柄をつくる存在であるとしている。「うたう」は根元語であるから、音曲をつけて歌うことも、表情やしぐさで「うたう」(舞う、踊る)ことも、言葉で「うたう」(語る)ことも、拍手や手じめやバンザイ三唱で「うたう」こともあるが、その基本は、気持ち合わせ、互いに響きあい、共鳴しあい、同じ感動のなかに融け合うところにあるとし、「うたう」ことは、人と人とが共同して生きていくための最も基本的な行動であろうとしている。つまり、子どもと教師の関係もこれとまったく同様で、何かを「教える」「教わる」という関係ではなく、互いの間に感情の共有をもつことのできるような関係を作り上げていかなければならないと考える。そのような関係が成立して初めて、ことばでないことばが互いの間に生まれ、意思の疎通を図ることができるようになるのだと考える。

コミュニケーションの成立条件について藤原(1997)は、「理解のプロセス」「表出のプロセス」があると述べている。ここで藤原(1997)は、コミュニケーション行動を成立させるためには、「理解のプロセス」では、伝える周囲の大人が「障害児者が理解できる、わかりやすい伝え方につとめ、配慮する」ことが大切であり、「表出のプロセス」では、「現在の障害児者の力で使用できる、

しかも伝達性の高い(伝わりやすい)コミュニケーション手段を発見し、形成すること」だとしている。そして大事な点は、「ことばにこだわらず、とりあえずどんな手段を用いても、まず伝えられる、伝わるという経験を積み重ね」させること、「周囲の者がより積極的にコミュニケーション行動の機会を増やすように努力すること」が必要であると述べている。そして、伝わりやすくなるような環境整備の必要性も述べている。コミュニケーション行動を成立させるためには、伝えること、伝わることの実感を獲得するための場の設定と、コミュニケーション行動の機会を意図的に増やすことが必要になると考えられる。

コミュニケーション行動の機会を増やしたり、場の設定をしたりする方法については「機会利用型指導法」(出口・山本,1985)がある。この特徴を加藤(1997)は次のようにまとめている。

- ①障害児者が偶然に大人へのコミュニケーション行動を始めたら、これを指導の機会として利用する。
- ②障害児者が好んでいて、要求しやすい物を選んだり、要求しやすい環境設定をする。
- ③障害児者が何らかのコミュニケーション手段で、我々に要求してくるのを待つ。

- ④コミュニケーション行動が出現しない場合は、言語的・動作的なプロンプトを与えて、ターゲット行動の出現を促す。出現後はプロンプトを徐々に撤去する。

また、場面設定としては日常生活場面を指導場面として取り入れた「フリー・オペラント法」(大野・杉山ら,1995,奥田・井上,1999,高橋・大野,2005)がある。特徴としては、形成する行動を、日常生活場面で生起し維持される行動とすること、自発的に生起する行動であること、人の応答を強化刺激とすることで対人間関係の改善と形成を目的とすることがあげられる。コミュニケーション行動の促進において日常生活場面を指導場面とする利点は、コミュニケーション行動の自発機会が増加すること、多様なコミュニケーション行動の生起が期待できることにある。対象児の好みを考慮し、要求しやすい環境や要求が表出しやすくなるような機会を設定すれば多様なコミュニケーション行動の生起が期待できると考える。

日常生活場面を活かした指導を行う目標について藤原(1997)は、「日常場面でのコミュニケーション行動の機会増加と、周囲の者と障害児者との円滑なコミュニケーション行動の促進、そして、障害児者のコミュニケーション

ン行動の活性化と定着及びその向上である」としている。この目標にのっとった指導プログラムの流れは以下のようになる。

- ①まず日常場面でのコミュニケーション行動の機会を増やす。
- ②周囲の者から障害児者へのより機能的なコミュニケーション手段を確立する。
- ③現在の障害児者のコミュニケーション手段の確実性・伝達性を増し、定着させる。
- ④十分に機能しているコミュニケーション行動の機会を利用して、集中訓練で形成されたより高次なコミュニケーション行動の定着と促進をはかる。

対象児の場合も、指導の場は養護学校幼稚部での生活場面であり、コミュニケーション手段の確立と、要求対象者や要求内容の拡大が課題であった。上記の流れを基に、指導プログラムを作成し、定期的に評価と改善を繰り返していけば、伝達性の高いコミュニケーション手段が確立し、その対象が拡大していくと考えられた。

以上の見解に基づき、本研究では、対象児のコミュニケーション行動を促進するために、先行研究とアセスメントを基にコミュニケーション行動指導プログラムを作成し、新たな要求対象者（筆者）に対するコミュニケーション行動を出現させ、その行動の機能を高めることを目的とした。そして、コミュニケーション指導プログラムの有効性について検討をする。

Ⅱ. 方法

1. 対象児

対象児（以下A児とする）は養護学校幼稚部在籍、研究開始時の生活年齢は、5歳11ヶ月であった。意思の伝達手段の未熟さから相手に意思が伝わらず、パニックや友達の髪の毛を引っ張ったり突き飛ばしたりする他害行動を起こすことがあった。これらのことを未然に防ぎ、心理的に安定した生活を送るために、意思の伝達手段を身につけることが必要であると考えた。そのほかにも、他者に対して身につけた伝達手段を使うこと、他者を意識したやりとりを行うことが課題であると考えた。また、保護者の願いが、意思の伝達手段を身につけること、日常生活場面で心理的に安定することであったため、このことを最優先で考えていく必要があった。

本研究では、5月より初めてA児とかわる対象者とのコミュニケーション行動を成立させるための指導を行ったが、ここで培った意思の伝達手段は日常の生活場

面でそのまま活かせるものにすることが重要であると考えた。

2. アセスメント

A児のコミュニケーションの状態と困難さを明らかにし、その改善のための指導計画をたてるために、PEP-Rと生活場面での行動観察を併せて行った。

1) PEP-R

5月の事例研究開始時に実施した。検査者はA児の担当教諭であった。

2) 行動観察

5月の事例研究開始時に実施した。A児が教室に来てから帰るまでの5時間、要求対象者、要求内容、要求手段、興味・関心について、特に環境設定をせずにA児の普段の生活のようすのなかから観察を行った。

3. 指導プログラム作成

PEP-Rと行動観察の結果から、コミュニケーション行動促進のための指導プログラムを作成する。

4. 指導プログラム実施期間と指導形態

プログラム実施期間は、5月から1月までの9ヶ月間とし、週2日、幼稚部での活動時間5時間とする。場所は、幼稚部校舎内とした。指導形態は、筆者とマンツーマンとした。

5. 指導方法

個別指導は、やりとり遊びの時間に行った。A児から表出された要求手段を受け、一緒に要求内容の遊びを行った。手段が適切でない場合は、その都度カードを提示して指し示すようにしたり、手を持ってポインティングを促したりするなどのプロンプトを入れた。

6. 評価方法

月3回（筆者が一月の中で確実にA児とマンツーマンのかかわりを持つことができる回数）、1回5時間の活動時間内に見られた筆者に対する全要求行動に占める各要求手段の出現率と表出頻度を、行動観察とVTRの確認で評価を行った。

Ⅲ. 結果

1. アセスメント結果

1) PEP-R

a. 発達尺度プロフィールより

知覚の得点が比較的高く、芽生え反応も最も高い得点となった。物の追視、3片の図形のハメ板、4片の絵のハメ板、色合わせの項目で合格が見られた。また、音に対する反応も合格だった。言語理解の得点は低いが、芽

生え反応があり、絵カードと実物のマッチングの項目が合格していた。これらの知覚、言語理解の結果から、絵、写真カードによる意思の表出、また意思の交換ツールとしての有効性が考えられた。

微細運動の得点は知覚と同様に高かった。検査の中で、棒を人差し指と親指で挟み、小さな穴に差し込んだり、粘土に人差し指を使って穴を開けたりすることができたことから、今後三つ指の分化が進み、指差しの形がはっきりとしてくることが考えられた。また、目と手の協応の芽生え反応得点があることから、ポインティングが意思の表出、要求伝達の有効な手段になっていくと考えられた。

言語表出、模倣の得点は低く、特に模倣の項目に合格が無かったことは指導していく上で難しい課題になると思われた。

b. 行動尺度プロフィールより

「人のかかわりと感情」の12項目のうち、適正が3項目、中程度が9項目あった。とくに検査者とかかわりに関する項目（適切に視線を合わせる、笑顔を返す）は適正の状態を示した。

「遊びと物とかかわり」は8項目中、重度が3項目、中程度が5項目であった。特に一人遊びに関する項目で重度の状態を示した。これは、行動観察の中でも困難さが見られたことである。一人になってしまうと自分から遊具を使ったり、おもちゃで遊んだりすることができなかった。また、興味もほとんど示さない、という行動を裏付けしていると考えられた。行動観察では、一人になってしまうと自己刺激行動をしながら外界との交渉を遮断する傾向が見られた。これらのことから、おもちゃや遊具を用いた遊びを筆者と共に行いながら、そのおもしろさ、楽しさにA児自身が気づいていくことが、一人遊びの困難性の改善につながっていくのではないかと考えられた。

感覚で重度を示したのは、聴覚、視覚刺激の項目であった。生活場面でも、多くの子どもがいる場所では落ち着かなくなったり、大人からのかかわりにも注目や集中ができないことがあった。最初の人間関係作りの時期は、これらの多くの刺激からなるべく離れ、必要な刺激に注目ができるような環境を整える必要があると考えられた。

「ことば」の項目は、表出がないことから実施しなかった。

2) 行動観察より

行動観察から、要求対象者は二人、昨年度の3名のクラス担任と今年度の3名のクラス担任のうち、A児の担当教諭であることがわかった。その他の大人や幼児に対しては、自分からかかわりをもとうとすることはほとんどなかった。要求内容は、要求対象者二人に対する追いかけてこの誘い、おんぶの要求といった行為の要求、物の要求が見られた。要求手段として初めから機能していたものは、「直接的行動」「クレーン行動」「写真カード」「サイン」「ポインティング」「発声」であった。追いかけてこれに関しては、「あっあっ」と声を出して誘う様子が見られたが、自分からの働きかけはなく、まわりをうろろしている。気づいてもらえないと自己刺激行動が始まった。

要求手段の未熟さから相手に意図が伝わらず、他害行動やパニックが起りやすい、興味・関心が狭いことと要求対象者が少ないことから、自己刺激行動が頻発した。以上の実態から、伝達性の高い要求手段の確立、要求対象者や興味・関心の拡大が必要であることが考えられた。

2. コミュニケーション指導プログラム作成

アセスメントの結果から、指導プログラムを作成した。このプログラムでは、筆者を新しい要求対象者（以下対象者）とし、対象者との愛着関係の形成、要求表出の増加、要求手段の確立、対象の拡大を目的とした。

プログラムは全部で4段階に分け、それぞれの段階で目標と手だてを考えた（図1）。

第1段階では、対象者へ関心を向けること、要求手段の表出、伝達意欲の向上を目標とし、その手だてとして、A児の好きな場所と遊びで要求を出しやすい環境を整えたり、よけいな刺激を遮断し、遊びと伝達相手に集中しやすい場の設定をした。少しでも何らかのコミュニケーション行動が見られたら、応答した。そこで、意思が伝わる快感と要求を受け取る相手が結びつくようなかかわりをした。

第2段階では、表出された要求手段の中から、ターゲットを設定することを目標とした。伝達性の高い手段をターゲットとし、そのターゲットの出現を待った。ターゲットが出現したときに、適切な伝達方法になるよう動作や言語でプロンプトを加えた。自発的な出現が定着したら、プロンプトはフェイドアウトしていった。

第3段階は、出現した伝達手段の有効感を増し、自発機会を増やすことを目標とした。そのために、伝達ツ-

ルを充実させ、それを使った要求機会を増やした。また、手段の的確性を増すための動作的プロンプトを加えた。伝わる・伝えられる安心感、自信をとおして、対象者との愛着関係をさらに深めた。

第4段階は、他者への般化と、生活場面や興味・関心の拡大を目標とした。まわりの大人もA児の要求手段から要求を理解し、A児に自分の要求手段が、誰にでも使えることを実感させ、「伝えよう」という意欲が高まるようにした。「いつでも」「どこでも」伝達が行えるような環境の工夫も行った。また、対象者と一緒に新しい遊びや感覚にも挑戦していくように、対象者側から遊びの提案をして、遊びや要求内容が拡大していくようにした。

①対象者とのやりとりの確立

- a. A児の要求伝達手段の表出増加
→場の設定
- b. 対象者に意識を向け、A児の要求表出の意欲を向上
→きめ細やかな応対により、A児が意思の伝わる快感をつかむ

②要求手段の確立

- a. より機能的な要求手段の確立
→伝達手段の指導
- b. 機能的な要求手段の表出増加
→機会利用型指導法により、適切な要求手段の表出を促す
カード、ポインティングの使用

③要求手段の有効性の向上

- a. 機能的な伝達手段としてカードの使用機会を増加
→カードの種類を増やし、意思伝達のためのカード使用を増やす
- b. ポインティングの的確性の向上
→ポインティングの機能を高める

- ④より高次な要求手段の定着と生活場面への般化
 - a. 「どこでも」「誰にでも伝わる」「簡単に使用できる」という観点での手段の精選
→対象者以外の大人への要求手段の表出機会増加
→カードの検討
 - b. 遊びのレパートリーや場の拡大
→対象者からの提案

図1 コミュニケーション指導プログラム

4. 評価基準を基に得られた結果

1) 対象者に対して表出された要求の頻度の変化について (図2)

対象者に対して表出された要求の頻度についてまとめた。A児と対象者が初めて会った5月は、1日5時間あたり約20回の要求が出ていた。月ごとに徐々に頻度が増加し、指導後半の10月、11月には1日平均100回強と約5倍の要求頻度となった。

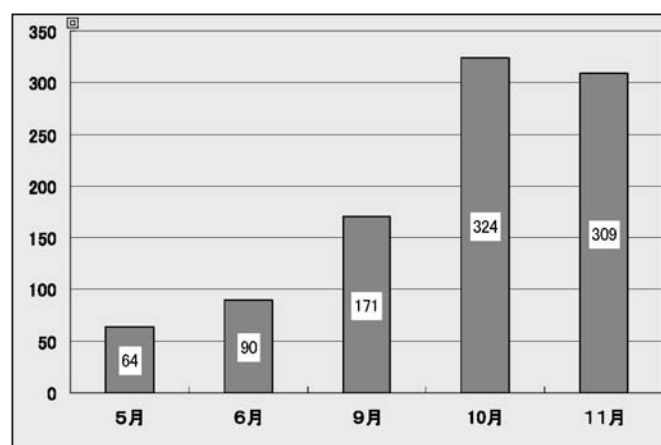


図2 対象者に対して表出された要求頻度 (一ヶ月あたり15時間)

2) 表出された要求手段の出現率の変化について

日常生活の中で機能していた六つの手段の定義は以下のとおりに定め(表1)、この定義を指標にVTRと行動観察から対象者に対しての要求手段の出現率を評価した。

表1 要求手段の定義

直接的な行動	行きたい場所に一人で行ってしまうなど、手段を使わない方法
クレーン行動	大人の手をつかんで自分の要求対象へ持って行ったり、行きたい場所へ連れて行ったり、大人の手を道具のように扱う行動
写真カード	行きたい場所や要求物の写真カードを提示する行動
サイン	何か要求があるときに、手を合わせてたたく「お願い」のサインを出す行動
ポインティング	行きたい場所や、欲しい物を指さして要求する行動
発声	他の要求手段と共に発する発声。「ぶぶー」「あっあっ」など

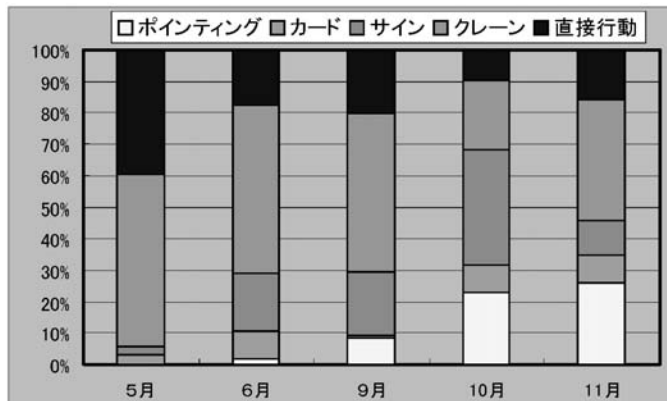


図3 表出された要求手段の出現率の変化

5月の要求表出は、直接的行動とクレーン行動が出現率のほとんどをしめていた。わずかであるがカードとサインの表出も見られた。

6月はカードとサインが増え、その分、直接的な行動が減少した。

カードに関しては、9月に表出がなくなったが、10、11月とまた表出が見られた。

初期に対象者に対してはほとんど見られなかったポインティングの出現率が9月以降増加した、要求手段の中では使用率が高かった。直接的な行動やクレーン行動の出現回数は、大きく減少したわけではないが、出現率で言えば、10、11月のグラフからは、カード、サイン、ポインティングといった間接的な伝達手段がまんべんなく使われていた(図3)。

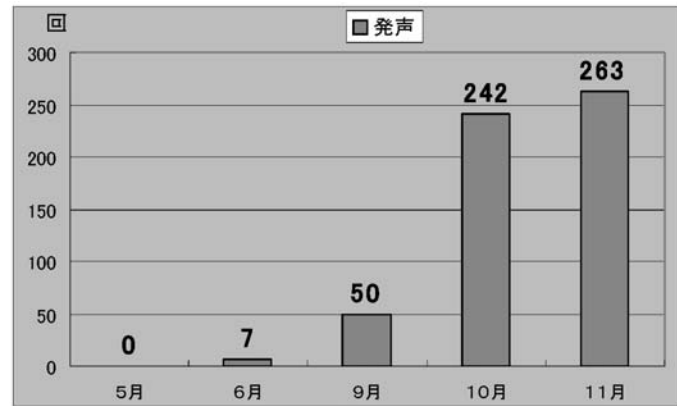


図4 表出された発声の頻度の変化

発声については、初期のころはほとんど対象者に対して発せられることはなかった。

しかし、10、11月に突出していた。発声は10、11月の要求頻度に対して、約8割から8割5分の割合で、出現していた。初期の頃、直接行動やクレーン行動は単独で出現していたが、10、11月の直接的な行動やクレーン行動は発声と、データ上にはないが、アイコンタクトが重複されていて、明らかに対象者を意識した手段と考えられ、手段の質の向上がうかがうことができる(図4)。

IV. 考 察

指導開始時は、意思表示はあったが、その行為が「他者に伝える」ための機能は果たしていなかった。また、対象者に対する関心も低かったため要求頻度が低く、要求手段も直接的行動とクレーン行動がほとんどである。まずは、対象者への関心を高めながら要求表出の機会増加のため場の設定を行った。その結果、6月は要求頻度の増加と共に、カードの使用が増えた。これは、A児が別棟へ行きたいとカードで要求を出したときに、カードを対象者の手に置くよう指導をしたことで、その手続きが要求を満たす手段になることを理解したためだと考えられる。9月に発声の出現頻度があがったのは、他の要求手段と発声を併せることが増えたためである。また、水筒を欲しいときに使用していたポインティングを、行きたい場所を示す手段としても使用し始めた。これは、A児が対象者の手を引いたときに、A児の手を行きたいと思われる方向へ向けながら移動をしたため、行きたい方向を示す機能があると気づき始めたためと思われる。

10、11月の要求回数が多いのは、対象者との関係が安定し、やりとりの機会が増えたからではないかと思われる。また、直接的な行動やクレーン行動が減り、写真カードの提示、ポインティング、サイン等、他者を意識した

手段の使用が増えていった。このことから、A児が相手に伝わりやすい手段を選んで使い、より意思伝達の確実性が増していったと考えられた。

10月以降は発声とポインティングが有効な手段として機能している。これらの使用頻度の増加は、他の手段との併用が増えたためだと考えられる。この時期、伝達手段は的確性が向上し、意思の伝達がより円滑になった。

ポインティングに関しては、伝達手段として定着した段階では「あれとって」「こっちに行きたい」という要求伝達手段だった。しかし、11月のエピソードでは、離れたところにいる母親や、担当教諭を指さしながら対象者の方を見る行為や、興味のあるものを指さして対象者を見るという行為にポインティングが使用されるようになる。また、対象者が指さした方向へA児が視線を向けるという行為も見られるようになった。これは山本(1997)の前言語的伝達行動で言うと、「指さしの表出」(自分で指さしを行うことで、視線の方向と指さしの方向を協応させると同時に、大人の注意を対象物に向ける、音声表出をともなう場合がある)、「リファレンシャル・ルッキング」(刺激を見た後、大人の方向を向くことで大人もその刺激を見ていることを確認する、また、大人の注意を対象物に引きつけ、そのことで対象物の情報を大人と共有する)のプロセスをA児が獲得したと考えられる。これは長崎(1996)の分類では、「相互伝達系行為」の獲得にあたる考えられる。

11月はさらに発声の出現頻度が安定してきた。この時期は、何らかの要求手段を出すときに、発声を併せて表出していたからだと考えられる。また、発声のようすからも、発声が「要求伝達系のことば」だけではなく、「相互伝達系のことば」として機能し始めてきたことが考えられる。エピソードに対象者の顔をのぞき込み、まるで何かを語りかけているように発声したり、自分の好きなカードを指さして対象者に向けて発声したりする行動がある。初期の頃、他者に向けた発声は、自分に要求があることを表出するもの、かまって欲しいという行為の要求で、長崎(1996)の発達理論で言えば1歳から1歳半頃に見られる要求伝達行為の発声である。しかし、この頃の発声は、単なる要求として発しているのではなく、長崎(1996)のいう、1歳から1歳半頃に見られる「物や出来事を他者に知らせる行為」「自分の行為や心的状態の叙述や報告」に当たると考えられ、これは「相互伝達系」の行為である。つまり、A児は、発声を要求伝達の手段としてだけ使用するのではなく、他者を意識し、他者と

情報を共有する「ことば」として発声を使用していることが考えられる。発声によるコミュニケーションは、指導当初あまり予想をしていなかったが、何とか他者へ意思を伝えようとするA児のコミュニケーション意欲の向上から出てきた結果だと思われる。

A児の初期段階の要求手段から対象者が要求を察知して応じた結果、A児が意思が伝わる心地よさを感じたと考えることができる。これは、A児の相手に伝えたいという意欲の向上が、初期から約5倍に伸びた要求頻度の増加に表れている。また、カード、ポインティングの出現率が上がってきたのも、相手に確実に伝わる、簡単に伝えられるという実感をA児が持っているからと思われる。そして、データ上にはないが、各要求手段にアイコンタクト、及び発声を併用して対象者に訴えかける要求が増えてきている。データは、活動後にビデオを見ながら要求手段の表出数やその内容を調べてチェックをした。指導の前半は比較的シンプルな行動だったが、指導の後半期になると、A児は一つの要求に、カード、アイコンタクト、発声…などさまざまな伝達手段が重複され、この要求にはこの手段と使い分けるのではなく、いろいろな方法を使って相手に伝えようとしていて、要求手段そのものが高次化してきていることがわかる。

これらの結果から、コミュニケーション指導プログラムは、自閉性障害の子どものコミュニケーション行動を促進するために有効であることが明らかになったと考える。

V. ま と め

自閉性障害の特性として、他者とコミュニケーションすることが困難だと指摘されている。本研究では、自閉性障害のある幼児のコミュニケーション行動を促進することを目的としたコミュニケーション指導プログラムの検討をした。

指導プログラム実施後、A児にある程度の機能的な要求伝達手段が定着し、その手段を自発的に表出するようになった。さらに、佐竹(2003)が述べていた「マンド(要求伝達系行為)が習得されるに従って、タクト(相互伝達系行為)も徐々に出現するようになる」ということもA児の事例をとおして明らかになったと考える。つまり、要求伝達をとおして対象者の存在を意識し、対象者を介在してまわりの世界への関心が高まった。そこでA児が感じた情報を対象者と共有しようとするためにまた、伝達手段が使われるというサイクルが、A児の伝達手段を

高次化し、相互伝達系行為の発達を促し、コミュニケーション行動の促進につながったと考えられる。

もう一つ指導結果に付随したことは、A児の自己コントロールについてである。当初は心理的な不安定からパニックや他害行動が頻繁に見られた。しかし、自分の意思を思いどおりに表出できるようになるに従い、落ち着きが見られるようになった。A児は日によって緊張や不安の状態が強いときや、極度の興奮状態になるときがある。そんなときは、自分から対象者のひざに座り抱きついてくる、対象者の膝に顔を埋める、静かなところへ対象者を連れて行き、体を密着させてじっとしている、という行動を自らとる。対象者も体を強く抱きしめてやったり、コートを頭からかぶせて周りを暗くしてやったりする。そうしているうちに徐々に落ち着きを取り戻し、体の緊張が解けてくる。その後は普段どおり活動に参加できる。このことは、A児が心の支えとして対象者を求めるとともに、自分の落ち着く方法や場所に気づき始めたと考えられる。このことは、別府(2001)が述べているように、A児の他者に対する愛着のレベルが、他者に単に具体的な行動を求めるレベルから、心の支えを求めるレベルにまで発達してきたと考えられる。しかし、A児が自分の心的状況を伝えることは難しい。これらの情報は、次年度へ引き継ぎ、A児が新しい環境に少しでも早くなじみ、心理的に安定した生活を送ることができるようにする努力が、A児を取り巻く大人の役目だろうと考える。

また、筆者は小学校の特殊学級の担任であるため、研修を終え、次年度小学校へ戻ったときに以下の課題がある。

一つ目は、今回の指導プログラムを、小学校の教育課程のなかにもどのように組み込んでいくかである。これは、1年間をとおして系統的にコミュニケーション行動の指導ができるよう、小学校の行事予定などと照らし合わせて、年間指導計画をたてていく必要がある。

二つ目は、今回の研究で学んだコミュニケーションの発達仮説を、個別指導計画に反映し、子どもの実態に即した指導を段階的に行っていくことである。

三つ目は、自閉性障害のコミュニケーション特性やかかわり方について現場の職員にも広めていくことである。多くの大人が子どもを理解し、子どもが必要とする、子どもに合ったかかわり方を同じようにしていく必要がある。また、指導方法やかかわり方を保護者とも共通理解し、子どもが落ち着いて生活をしていけるように連

携を図っていくことが大切だと考えられる。

謝 辞

研究に際して、AさんとAさんの保護者の方のご理解とご協力に、心より感謝申し上げます。Aさんに対する保護者の方の深い愛情は、私が多くを学ぶところとなりました。

事例研究につきましても、専門的な立場から非常に多くのことをご助言くださいました。尾之上直美先生、瀬戸口裕二先生を始め、筑波大学特別支援教育研究センターの先生方に、深く感謝致します。

文 献

- 別府哲 (2001)：自閉症幼児の言語理解，ナカニシヤ出版。
- 小林重雄監修，山本淳一・加藤哲文 (1997)：応用行動分析学入門，学苑社。
- 小林重雄・園山繁樹・野呂幸弘 (2003)：自閉性障害の理解と援助，コレール社。
- 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－発達に遅れをもつ乳幼児のために，日本文化科学者。
- 奥田健次・井上雅彦 (1999)：自閉症児における対人関係の改善と遊びの変化－フリー・オペラント技法を適用した事例の検討－。特殊教育学研究37(3)，69-79。
- 大野裕史・杉山雅彦ら (1985)：いわゆる「フリーオペラント」法の定式化－行動形成法の再検討。心身障害学研究，9(2)，91-103。
- 高橋正泰・大野博之 (2005)：乳幼児期に自閉症が疑われた男児に対する早期治療とその効果－フリー・オペラント技法を用いた指導の検討－。特殊教育学研究，42(5)，329-340。
- 土屋立・山本淳一 (2001)：無発語自閉症児における前言語的コミュニケーション行動の出現を促す環境条件の分析。心身障害学研究，25，127-139。
- やまだようこ (1987)：ことばの前のことば－ことばが生まれるすじみち1－。新曜社。
- 山本淳一 (1997)：自閉症児における前言語的伝達行動の成立条件。音声言語医学，38，297-303。