

自閉症児に対するコミュニケーション行動の発達支援 —物事を理解すること・人とかかわることをねらいとした事例から—

鈴木麻衣* 船橋篤彦**

*三重県立杉の子特別支援学校

**障害児教育講座

Developmental Support to Social Understanding for Child with Autism.

Mai SUZUKI* and Atsuhiko FUNABASHI**

*Suginoko special support school, Mie prefecture, Suzuka, 513-0004, Japan

**Department of Special Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

I. 問 題

1. コミュニケーション発達について

私たちのコミュニケーションは、自己の目的のために他者を動かすための実用的、実際的な発話行為である「要求」と、他者の気持ちに添い、信頼をもってかかわること自体が目的の相互的な発話行為である「叙述」の大きく2つの種類に分けられる。しかし、この2つの種類の発話は異なった方向性を持ち、時には相矛盾するものでもある。すなわち、他者は手段であり、目的である。この他者との関係の二重性にコミュニケーションは依存しており、そのことが人間のコミュニケーションを豊かに、また奥行きのあるものにしていく。

しかし、私たちが何気なく行っている豊かなコミュニケーションをうまくとれない子がいる。自閉的な傾向がある子は、人に要求することは比較的容易だが、「ありがとう」とあいさつをしたり、「先生、見て」と誘いかけをしたり、叙述をすることが苦手とされている。これらのことから発達に遅れがある子では、私たちが当たり前だと思っているコミュニケーションの二重性のバランスが崩れがちであり、そのことがコミュニケーションに様々な支障をもたらすばかりでなく、ことばの獲得を遅らせる重要な原因と考えられるようになってきた(長崎・小野里, 1993)。

長崎・小野里(1994)は0~24ヶ月までの初期コミュニケーション発達を、自己の目的のために他者を動かす行為である要求伝達系、他者とかわること自体が目的の行為である相互伝達系、ジェスチャーも含めた言語の理解である音声言語理解、発声も含めた言語の表出である音声言語表出の4側面に分けたアセスメン

ト尺度「CAP」(Communication Assessment and Program)を作成し、健常児と自閉症の子ども、ダウン症の子どもでの4側面間の発達の関係性を検討した。その結果、健常児でも4側面が一律に発達するのではなく、側面間の発達レベル較差が均衡・不均衡を繰り返しながら発達していった。自閉症の子どもでは、要求伝達系に比べ相互伝達系の発達に遅れがあった。ダウン症の子どもでは、相互伝達系に比べ要求伝達系の発達に遅れがあった。このように、発達に遅れがある子どもでは、それぞれの側面の発達の遅れだけではなく、各側面の発達、特に要求伝達系と相互伝達系の発達の不均衡が著しく、また持続する。

コミュニケーションの発達の背景として認知の発達が重要な役割を果たしている。コミュニケーションの発達とピアジェ(Piaget, 1948)が観察した感覚運動期の認知発達との関連を見てみる。子どもは外界に対して働きかけ、外界を動かしていこうとする志向性がある。ピアジェは子どものこのような働きかけを「循環反応」として観察した。感覚運動期の第2段階(3~4ヶ月)に、自分の舌を繰り返し出したり入れたり、自分の指を吸ったりする。この場合、行為は自分の行為自体に興味集中しており、外界に働きかけようとする意図は薄い。このような行動は「第1次循環反応」といわれる。第3段階(5~7ヶ月)に、手を動かしてガラガラひもを引いて音を出す、たまたま足が触れた人形が揺れるのを見て興味を持ち、繰り返し足で蹴るなどの行動が見られる。これは「第2次循環反応」といわれる。この行為は外界に働きかける意図がはっきりしており、自分の興味を持った光景を持続させようと努力しているのである。しかし、これらは偶然に起こった事態の繰り返しであり、「ひもを引けば音が出

る」といった明確な因果性や手段一目的関係を理解したのではない。手段一目的関係はあくまでも事後的に分化したものである。第5段階(1歳～1歳6ヶ月)になると、様々なバリエーションをつけた繰り返しが見られる。それまではブロックを機械的に投げることの繰り返しであったのが、いろいろな方向に投げる、いろいろな高さから落としてみるといった遊び方に変化する。また、それまではブロックが落ちるところは見ている落ちた場所までは見ていなかったが、どこに落ちたのか、どこに転がって行くのかということまで興味を持って見続けるようになる。これは、自分の行為の結果に対して関心を示しているといえる。このような繰り返し行動は、「第3次循環反応」といわれる。この行動はコミュニケーションの発達にとっても、重要である。コミュニケーションが成立するためには自分の行為が相手にどのような効果をもたらしたかを見る必要がある。発達に遅れや問題がある子どもでは、この「第3次循環反応」に困難を示すことが多い。また、自閉的傾向がある子どもでは常同行為や自己刺激行動など自己に向かう行為にとどまる。発達に遅れがある子どもではブロックを放り投げることまではできても、容器の中に入れるといった自己の行為の結果までに興味を持った行動が困難であることが多い。

2. 遊びの中での言語発達について

山崎(1995)は、遊びの価値や意義について以下のように述べている。①遊びは楽しみであり、満足を伴う活動である。喜び・快感無しに遊びはありえない。②遊びは自発的であり、心理的に自由である。誰も強制して遊ばせることはできない。③遊びはそれ自身が目的であり、他の動機づけを必要としない。④子ども(特に幼児)では、遊びは生活そのものであり、生活適応の重要な方法である。⑤遊びはコミュニケーションの道具であり、言語を必要としないで意思疎通を図ることさえできる。⑥遊びは、大人では非現実的な活動である。しかし、子どもでは、遊びは準現実と考えられる。この準現実の遊びを通しての現実への移行可能性を子どもは持っている。子どもにとっての遊びは成長の過程において必要不可欠なものであると言える。遊びは年齢と共に、感覚的な遊び(高い高いなど体を使った遊び)、運動的な遊び(滑り台、ボール投げなど)、操作的な遊び(押すと音が出る、押すと飛び出すようなおもちゃ)、知的な遊び(パズルなど)、ごっこ遊び、ルール遊びというように発展してくると言われる。ピアジェは、実践的遊び(0～2歳)、象徴的遊び(2～7歳)、ルール遊び(7～12歳)と区分している。ままごと遊びなどのごっこ遊びを象徴遊びという。遊びとことば、絵を描くことは、子どもの象徴能力を具体的に表している活動である。象徴遊びは記号性を獲得していると言えるが、個人的な記号である。象徴が

社会的な記号となったものが「ことば」である。

発達に遅れがあると、生活年齢に比べ単純な遊びが多くなり、いろいろな要素を上手に組み合わせるといった構造にも、弱さが見られる。自閉症の子どもにおいては、象徴遊びが出現しないか、出現したとしてもその初出が遅れたり、水準が低いことが、多くの研究によって明らかにされてきている。また、遊びに対する興味が薄い場合が多く認められたり、レパートリーの種類が狭いことが指摘されている。

浦崎(2000)は、トランポリンを使った感覚刺激から始まり、描画による遊びの共有を通し、身体を使ったやり取り遊びや情動の共有が可能になった事例を報告している。伊藤(2002)は、揺さぶり遊びやくすぐり遊びなど、快の情動を子どもと大人が共有、交流する「情動的交流遊び」によって、コミュニケーション行動が発達した事例を紹介している。このように、遊びを通じて自閉症児の社会性の障害にアプローチし、他者との相互関係や自分の気持ちの表現、他者の気持ちの理解の促進を図っていくとする取り組みが行われている。

遊びの中では、子どもたちが楽しみながら自発的に人とかかわり、言語発達のきっかけをたくさん作ることができると考えられる。遊びは、日常、親が幼児をあやしたり戯れあう中で、何気なくやっているものすぎない。しかし、その何気ない遊びに、子どもがものごとを因果関係としてとらえたり、それをもとに先を予測したりという認知(理解)の発達の糧や、相手とタイミングを合わせたり、相手がどうでるかに注意と関心を向けたり、情動を共にしたりという関係(社会性)の発達の糧が含まれている。こうした日々の遊びの積み重ねを通して、子どもは理解力と関係性(社会性)とを成長させていく。

3. 研究の目的

以上述べてきたように、自閉症児はコミュニケーション機能の遅れが顕著であり、対人関係の困難さなどがある。そのため、コミュニケーションをうまくとれない子どもが多く、目が合いにくい、他者への働きかけが少ないなどの特徴が挙げられる。また、自閉症児の大部分は言語発達に遅れがあり、相手に合わせた会話ができない、一方的な会話になる、同じ質問・同じ会話を何度も繰り返すなどの特徴が挙げられる。

これまで、自閉症児の研究は多く報告されている。多くの研究で共通している点は、子どもとの間に情動の共有が生じた後に、大人の働きかけの意図や意味といった認知的側面を理解していく過程がみられるという点である。また、自閉症児に対する支援を行う際には、1つの領域に関するスキルを積み上げていくという方法ではなく、対人関係、社会適応などいくつかの領域に目を向け、相互的にスキルを積み上げていく支

援を行っていくことが必要であると考えられている。

自閉症児とかかわる場合の関わり手の行動については、以下のことが挙げられている。①子どもに対して様々な働きかけを行い、関わり手からかかわりの手段を積極的に探っていく。②子どもが働きかけてくる遊びや物事には積極的に乗っていく。③子どもからの働きかけには受容的に応答していく。また、課題の設定については、①子どもが興味・関心の持てる課題を設定する。②子どもと心を連動させて一緒に課題を楽しむことの大切さが報告されている。

言語発達の基礎となる力の育成として、認知（物事を理解する力）とコミュニケーション（人とかかわる力）が大事であると考えられる。認知とコミュニケーションは、どちらか一方の力だけではなく、相互にかかわり合いながら発達し、ことばの発達に繋がっていく。また、話しことばだけが、コミュニケーションではない。目と目が合うことや、身振り手振りで相手に伝えること、周りの雰囲気に合わせて行動することなどもコミュニケーションと言えるだろう。そのため、言語発達の支援を行う場合には、ことばの獲得だけを考えるのではなく、コミュニケーション、対人関係、社会適応も念頭において支援をしていく必要があると考えられる。

そこで本研究では、机上の課題場面と遊び場面の二つの場面を設定し、各課題におけるねらいを定めて、支援を行う。発語はあるがコミュニケーションが成り立ちにくい自閉症児に対する、認知とコミュニケーションを重視した発達支援の事例を通して検討・分析を行う。

II. 方 法

1. 対象児

支援開始時点において4歳2ヶ月の自閉症児1名（女児、以下A児と記す）を対象とした。

（1）支援開始時の様子

言語面は、二語文程度の発語はあるが、会話は成り立ちにくい状態であった。「お名前は？」と聞くと、オウム返しをしたり、「好きな食べ物は何か？」と聞くと、「なんですか？」と聞き返す様子が見られた。A児の中でパターンが決まっており、いつも同じ反応が返ってくることを求める様子も見られた。A児が考えている反応と違う返しをすると、求めていたことばをA児が言ったり、支援者から遠ざかってしまう。また、ことばでの要求が少なく、相手の手を動かして伝える（クレーン現象）。

コミュニケーション面では、人形を介して人とやりとりすることはできつつあるが、直接的な人とかかわりは難しい状態であった。赤ちゃんの人形が好きで、人形を持っているとなかなか手放せない。人形があると、一人の世界に入ってしまうがちになる。視線

が合いにくく、相手を見ずに手をとってひっぱる様子が見られた。また、興味が移りやすく、1つの活動に集中する時間が短い。

見立て遊びでは、人形に対して、物を食べさせたり、ハンカチを掛けて寝かせたりという行動が見られた。しかし、ままごと遊びの中では、フォークなどを実際に口に入れる行動が見られるなど、見立て遊びは完全にはできていないと考えられる。

（2）発達検査の結果

検査日：X年6月（A児の生活年齢は4歳2ヶ月）

<遠城寺式・乳幼児分析的発達検査表>

移動運動4歳2ヶ月、手の運動4歳2ヶ月、基本的習慣4歳2ヶ月、対人関係2歳3ヶ月、発語3歳0ヶ月、言語理解3歳10ヶ月。運動面では年齢相当の発達を示しているが、対人関係での発達の遅れが見られる。

<絵画語い発達検査>

評価点1：語彙年齢＝3歳未満

所見：「乗り物はどれ」には「さんりんしゃ」など、言語表出と共に指差しで正答する。「果物はどれ」には「バナナ」と答え、ままごとと用具の中からバナナを持ってくるなどの行動が見られた。しかし、「“こぐ”はどれ」といった動詞の問いになると、オウム返しをしながら、目についた刺激に指差しをする。目についたものを適当に指差している印象を受けた。また、図版の先が気になるようで、ページをめくろうとする様子も見られた。その後、椅子に座っていることができず、問いかけをしても席を離れてしまったため、図版1で検査を終了した。

2. 指導期間及び場所

X年6月から12月まで約50分間の支援を月2回、計12セッション（以下、S1、S2等と略す）をB大学で実施した。

3. 指導内容・評価の視点

セッションにおける指導内容については、表1に示した。全ての支援場面をVTRで記録した。VTRより、「机上課題におけるアイコンタクトの発生率の変化」「支援者の働きかけに対する応答の変化」「着席時間の変化」の観点から分析した。

1) 机上課題におけるアイコンタクトの発生率の変化：「アイコンタクト」とは、「A児の視線が支援者を向いているとき」「あごを上げ、A児の顔が支援者の顔に向いているとき」とした。「課題取り組み時間」は、「A児の前に教材を提示し、支援者と向き合ったときから、教材を片付けるまで」とした。机上課題場面で生じた「アイコンタクト」と「課題取り組み時間」をセッションごとに算出した。アイコンタクトの発生

率の算出方法は、課題取り組み時間（秒）÷アイコンタクトの総数（回）で行った。アイコンタクトの生起について、独立した2名の評定者による一致率は91%であった。

2) 支援者の働きかけに対する応答の変化：机上課題の場面で、支援者の働きかけに対して、3秒以内にA児が支援者を見た場合を「応答あり」、それ以外の場合を「応答なし」として、回数をカウントした。支援者の働きかけとは、主に以下の行動とする。①名前を呼ぶ、②褒める、③対象物の提示、④指示を出す、⑤手を示す、⑥物を渡す、⑦「これ何？」などと問いかける、など。その後、支援者の働きかけに対する「応答あり」の割合と、「応答なし」の割合を算出した。

3) 着席時間の変化：机上課題場面での椅子にお尻をつけたときから、椅子からお尻が離れるまでの時間をセッションごとにカウントした。

表1 支援計画表

	課題	ねらい	手だて
S5 ~ S6	お絵かきボードを用いた課題	・アイコンタクト ・支援者の教示を見る ・教示と同じ数スタンプを押す	・注目を集めてから教示を行う ・正解した時に褒める ・目が合った時に声掛けをする
	絵本読み	・本読みを聞く時間を伸ばす ・先の展開を想像しながら楽しく本読みを聞く	・立ち歩いたときはじっと待ち、戻ってきたら再び本読みを行う ・挿絵を見て、「これ何」等も聞いていく
	ブロックを用いた課題	・色と数の理解 ・支援者の指示を聞く	・注目を集めてから指示を出す ・指で個数を示す ・教示と異なる場合は「違うよ」と伝える
	風船を介した遊び	・風船の受け渡しをする ・支援者の合図で支援者に風船を渡す	・A児が支援者を見ているときに風船を渡すようにする ・A児と目が合っているときに「ちようだい」と言う
	ままごと遊び	・アイコンタクト ・見立て遊び	・食べさせてもらう、食べさせてあげると言う動作を行う ・「〇〇が食べたい」とA児に要求をする
S7 ~ S10	お絵かきボードを用いた課題	・アイコンタクト ・支援者の教示を見る ・枠を意識してスタンプを押す	・注目を集めてから教示を行う ・教示の下にスタンプを押すように枠を作る ・〇や×などをペンで書く模倣を行う
	絵本読み(音付きの遊び歌の本)	・アイコンタクト ・先の展開を想像しながら楽しく本読みを聞く	・挿絵を見て、「これ何」等も聞いていく ・A児が歌を選ぶ時と支援者が選ぶ時を作る ・本に書かれている行動を行う
	ブロックを用いた課題	・色と数の理解 ・支援者の指示を聞く ・支援者の教示を見る	・教示と異なる場合は「違うよ」と伝える ・言葉の指示のみだと分からない場合は、指でも個数を示す
	風船を介した遊び	・風船の受け渡しをする ・支援者の合図で風船を受け取る構えをする ・支援者に向かって風船を投げる	・名前を呼んで支援者に注目させてから風船を投げる ・「受ける」「渡す」の行動を1回ずつしっかり区切って行う
	ままごと遊び	・アイコンタクト ・見立て遊び ・自分の欲しいものを言葉で伝える	・食べさせてもらう、食べさせてあげると言う動作を行う ・「〇〇が食べたい」とA児に要求をする ・食べ物を3-4個用意してどれが欲しいか聞く
お絵かき遊び	・アイコンタクト ・言葉で要求する	・書いている途中で書くのを止める ・要求があったとき、動詞をつけて言い直す ・A児が要求した部分(物)を書く	

S11 ~ S12	お絵かきボードを用いた課題	・アイコンタクト ・教示の下にスタンプを押す	・注目を集めてから教示をする ・教示の下にスタンプを押すように、初めは押す場所を指で示す
	絵本読み	・アイコンタクト ・先の展開を想像しながら楽しく本読みを聞く	・挿絵を見て、「これ何」等も聞いていく ・本に書かれている行動を行う ・新しい本を読む(S12)
	ブロックを用いた課題	・支援者の指示を聞く ・支援者の教示を見る	・言葉の指示のみだと分からない場合は、指でも個数を示す ・ブロックの数を増やして行う
	風船を介した遊び	・風船の受け渡しをする ・支援者に向かって風船を投げる ・支援者の動きを真似する	・「受ける」「渡す」の行動を1回ずつしっかり区切って行う ・少しずつ距離を離れていく ・ボールを使って行う(S12)
	ままごと遊び	・アイコンタクト ・見立て遊び ・自分の欲しいものを言葉で伝える	・食べさせてもらう、食べさせてあげると言う動作を行う ・食べ物を4個用意してどれが欲しいか聞く
お絵かき遊び	・アイコンタクト ・言葉で要求する ・相手の要求を聞く	・要求があったとき、動詞をつけて言い直す ・A児が要求した部分(物)を書く ・「〇〇を書いて」と要求する	

III. 結果

1. アイコンタクトの発生率の変化

机上課題の課題取り組み時間と、課題で発生したアイコンタクト数により、発生率を算出し、その変化を図1に示した。

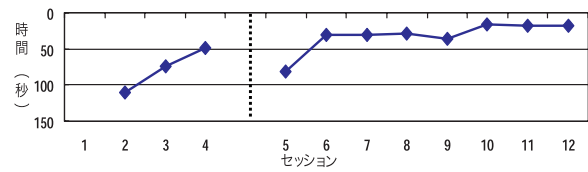


図1 机上課題におけるアイコンタクトの発生率

S1では課題取り組み時間が短かった(1分45秒)こともあるが、アイコンタクトが1回も発生しなかった。支援の後半になるにしたがい、アイコンタクトの発生率が高くなり(短い時間でアイコンタクトが生起するようになった)、安定してきたと言える。S2とS10以降を比較すると、発生率が約6倍になった。しかし、S5ではS4に比べてアイコンタクトの発生率が低くなっている。これは、S5より支援計画を導入したことが関係していると考えられる。S4までは、A児が椅子から立ち上がると課題を終わってしまうことが多かったが、支援計画を作ったことで支援者の中でねらいが明確になり、A児が椅子から立ちあがっても、「Aちゃん、座って」と声掛けを行うことができた。他方、初めて実施する課題も含まれていた為、教材に興味を持ち、教材ばかりを見ていて、指示を聞かずに取り組む姿が多く見られた。そのため、アイコンタクト数が少なかったと考えられる。

S6以降での、アイコンタクトの発生率の安定は、A児と支援者との間に信頼関係ができてきたことや、A児が課題の内容を理解してきたことが関係していると

考える。

2. 各種の机上課題における A 児の変化

(1) 絵本読み課題

絵本読み課題での変化の様子を、表2にまとめた。

表2 絵本読み課題における A 児の変化

S 3～S 5	<ul style="list-style-type: none"> ・ 支援者から本をとろうとする ・ 本を投げる ・ ページをめくろうとする ・ 手や足など体を動かし、じっとしてられない ・ 少し離れた位置から見ている ・ うつぶせになる ・ 風船で遊ぶ ・ 読んでいる途中で違う場所へ走っていく
S 6～S 8 『てあそびうた』の音声付き絵本	<ul style="list-style-type: none"> ・ 終わるまで、椅子に座っている ・ じっと挿絵を見ている ・ 支援が進むにつれて支援者と一緒に手遊びをしたり、歌を歌ったりする ・ A児の中で、順番が決まっており、支援者が違う曲を押そうとすると手を払いのける
S 9～S 11 『てあそびうた』の音声付き絵本 『いただきますあそび』	<p>終わると自分で「おしまい」と言い、支援者を見て確認する。</p> <p>(S 9) 「Aちゃんもフープーして」などの声かけを行うと、支援者の動作を真似する。</p> <p>(S 10～) 支援者の動きを見て、真似をする。</p>
S 12	<p>ほとんどページをめくろうとしない。</p> <p>「また、あとで」の言葉が気に入ったようで、文字を指差して、支援者がもう一度読むとA児も「また、あとで」と言う。</p>

(2) ブロック課題

ブロック課題の変化を、以下の3点に分けて表にまとめた。

表3 色の理解について (①)

S 5～S 6	指示を出す前にブロックを手にとり、渡そうとする。
S 7～S 8	2色の指示もできる。 違う色を手を持っているが、色を聞いて正しい色に持ち変える。
S 9～S 10	3色の指示もできる。 良く指示を聞いていて、指示の後にブロックを渡す。 支援者をよく見ている。しかし、ブロックの確認が少なく、手に持っているブロックを渡すことが見られる。
S 11～S 12	4色の指示もできる。 次に何色の指示が出されるか考えながら指示を聞く。 支援者が「正解」と言って顔の横にブロックを示すと、自分の前にあるブロックを持って、顔の横にブロックを示し支援者の真似をする。

表4 模倣について (②)

S 5～S 7	<p>(3つ、2つのブロックで行う)</p> <p>支援者が提示した見本の上に自分の前のブロックを重ねようとする。 色を意識していない印象を受ける。 見本を見せる前に自分で重ねてしまう。</p>
S 8～S 10	<p>(2つ、3つのブロックで行う)</p> <p>「黄色持って」など細かく指示を出すことができる。 「青の上にカシャン」などと言うとA児も「カシャン」と言って重ねる。 A児が間違えたとき、「一緒？」と聞いて見本のブロックを示すと修正する。</p>
S 11～S 12	<p>(3つ、4つのブロックで行う)</p> <p>「一緒」と言うことばを喜び、重ねたブロックを支援者に見せる。 間違えた場所で支援者が手を止めると、見本のブロックをよく見て、自分で修正する。 支援者が色を言いながら重ねると、同じように色を言いながら重ねる。 ブロックがはずれない時、「とって」と言ってブロックを渡す。</p>

表5 数の理解について (③)

S 5～S 6	<p>(5個のブロックをA児の前に置く)</p> <p>ずっとブロックを見ていて支援者や、支援者の示した指を見ない。 全てのブロックを重ねる。 何度か指示をすることで正しく渡すことができる。</p>
S 7～S 9	<p>(5個のブロックをA児の前に置く)</p> <p>「1つ」「2つ」と分からないが、「1個」「2個」と指示を出す、分かる。 数を数えて、自分の前で揃えてから支援者に渡す。</p>
S 10～S 12	<p>(6個のブロックをA児の前に置く)</p> <p>「5個」の指示に6個渡す。ブロックを数えて6個あることが分かると、1つを「おいといて」と言って、片付ける。 言葉のみの指示でもできる。指示をよく聞いている。 「さいご」と言って、終わることを要求する。</p>

- ① 色の理解：A児の前に4色のブロックを置き、「○色のブロック下さい」と指示を出す。
- ② 模倣：支援者が示したものと同じようにブロックを重ねる。
- ③ 数の理解：A児の前に5～6個のブロックを置き、「○個のブロック下さい」と指示を出す。

3. 支援者の働きかけに対する応答の変化

次に支援者の働きかけに関する結果である。ここでは、以下の図2の定義に従って、支援者の働きかけと、A児の①応答あり、②応答なしと定義した。

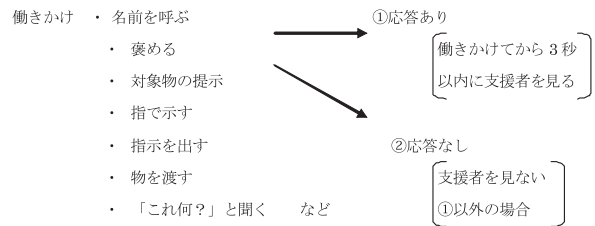


図2 「応答あり」と「応答なし」の定義

机上課題において支援者の働きかけの回数と、それに対するA児の①、②の回数をカウントし、①、②の割合の変化を図3に示した。また、絵本読み課題では、読み聞かせや手遊び歌を歌っているため、課題場面の全てにおいて支援者が働きかけを行っていると思えた。そのため、絵本読み課題は分析対象から除外した。

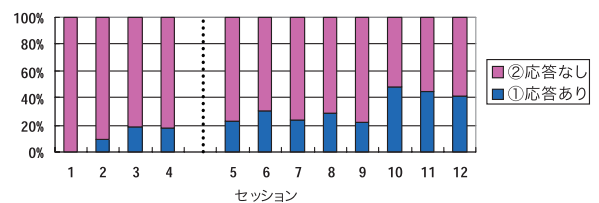


図3 セッション別に見た A 児の応答行動

支援が後半になるにしたがって、支援者の働きかけに対するA児の応答ありの割合が増えていることが言える。また、応答ありの割合は、S 9 (22%) から S10

～S12（約45%）で約2倍になっている。

次に、支援者の働きかけに対して、A児が支援者を見た場合（応答）と、A児が確認や同意を求めめるために支援者を見た場合（自発）に分けて、その頻度をカウントした。アイコンタクト数が増えたことは図2より分かるが、「応答」と「自発」がどのように増えてきたかを明らかにするため、アイコンタクト数の変化を図4に示した。

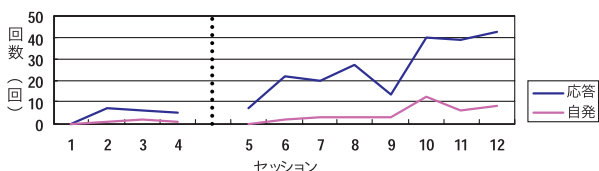


図4 アイコンタクトの種類（自発・応答）

「応答」のアイコンタクト数がS10から急激に増えたことが言える。それに対して、「自発」のアイコンタクト数には、大きな変化が見られなかった。

3. 着席時間の変化

支援を重ねるごとに、着席と課題への取り組みの様子に変化が見られた。その様子を表6にまとめた。

表6 着席・課題への取り組みについて

S1～S4	課題には取り組みが長くは続かない。 様になるとA児が椅子から立ち上がる様子が見られる。 椅子に座るように指示をしても、何度か指示しないと椅子のところへ来ない。
S5～S9	課題にしっかり取り組む。 次に何の課題なのか気になって、支援者が教材を出す時に覗く。 「座って下さい」1回の指示で椅子のところへ来る。
S10～S12	課題にしっかり取り組む。 課題中も支援者の指示をよく聞いている。 支援者の動きに反応し、支援者が机に移動すると、何も言わないでも椅子のところへ来る。

支援開始当初は支援者の行動を見ていないことが多かった。しかし、支援の後半では、支援者の指示をよく聞いている様子が見られ、支援者が動いたら椅子のところへ来るなど、支援者の行動をよく見ていることが言える。着席と課題への取り組みの様子の変化と共に、椅子への着席時間についても変化が見られた。そこで、着席時間をカウントし図5に示した。

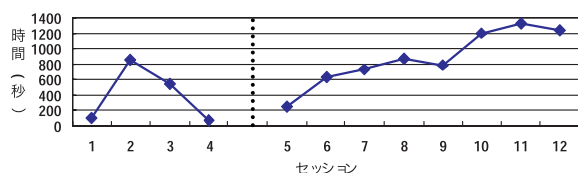


図5 机上課題における着席時間の総計

S5以降で、支援計画を作成するようになってからは、着席時間が伸びていることが言える。また、S4までは、着席時間の差が激しい。これは、A児のペースに

合わせて課題を行っており、A児が一度立ち上がれば次の課題に移っていたためと考えられる。

各机上課題において着席時間は上昇したが、代表例として、絵本読み課題の着席時間を図6に示す。

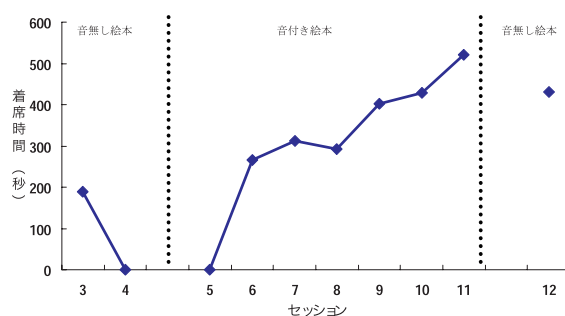


図6 絵本読み課題における着席時間の変化

S4、S5では、絵本を出して読み始めようとした瞬間に椅子を立ち、机から離れてしまった。絵本読みを聞いている時間も短く、聞いているときも机の近くから覗き込むように絵本を見ていることが多かった。また、前述したように、S6より音付きの『てあそびうた』の本を取り入れた。そのため、S6からは着席時間が伸びていると考えられる。S12では、音無しの絵本に戻したが、音付きの絵本で行ったときと、同様に着席することが出来ている。

4. 発達検査の結果

検査日：X年12月（A児の生活年齢は4歳7ヶ月）

＜遠城寺式・乳幼児分析的発達検査表＞

移動運動4歳2ヶ月、手の運動4歳2ヶ月、基本的習慣4歳2ヶ月、対人関係2歳3ヶ月、発語3歳0ヶ月、言語理解3歳10ヶ月。支援前と支援後で変化は見られなかった。

＜絵画語り発達検査＞

評価点6：語彙年齢＝3歳未満

所見：終始、椅子に座って検査を受ける。支援前に実施した検査では、不正解であった「“こぐ”はどれ」にも正解している。検査者の顔をよく見て、言語指示の後に反応する様子が見られている。特定の対象については複数のラベル理解やクラス概念の成立が見られる（図版の茶碗に盛られたご飯に対して、「米」はどれや「食事」はどれ」でも指差しできる）。一方で、図版3に赤ちゃんの絵柄が出てくると、検査者の問いかけに対して「あかちゃん」と答える反応が3回繰り返された。図版3で誤答が規定量に達したため、検査を終了した。

IV. 考察

本研究では、ことばの発達のためには、認知とコミュニケーションの両方の発達が必要であると考え、認知とコミュニケーションを重視した支援を行った。

そこで、以下では、認知とコミュニケーションが相互にかかわり合いながら発達することについて、考察を進める。

1. 認知面の変化

認知面においては、以下の変化が見られた。

- ① 着席時間の増加（机上課題）
- ② 支援者の働きかけに対して、A児が応答する割合の増加（机上課題）
- ③ ブロック課題における正答率の増加
- ④ 模倣における正答率の増加（ブロック課題・お絵かきボードを用いた課題）

認知面の発達については、主に机上課題でねらいとして行ってきた。しかし、机上課題を行うためには、まず椅子に座っていられることが必要である。S5から、支援計画を基に支援を行った。支援者の中でねらいを明確にして、課題に取り組んだため、A児が椅子から立ちあがりそうになっても、今やるべきことの指示を出し、A児を課題に向きなおさせることができた。これを重ねるうちに、A児の中で、この課題中は椅子に座って取り組むということを理解したのではないかと考える。また、S5以降、少しずつ内容は変えながらも、同じ教材を使った課題を行ってきた。そのため、A児が見通しを持って課題に取り組めるようになった。これらのことが、①に繋がったと考えられる。

②については、支援者への注目を集めるために、教材（ブロックやスタンプなど）を支援者の顔の近くで示すようにしたことが関係していると考えられる。A児は元々、物への注目はできていた。そこで、教材を追ってA児の視線が、支援者の目の近くまで来るようになり、一瞬支援者を見る様子が現れた。これを繰り返すうちに、支援者のことば掛けのみでも、支援者に注目する行動が現れてきた。これは、A児が、支援者の指示を聞こうとする意欲の現れであると考えられる。指示を聞く姿勢ができてきたことにより、A児は、支援者からの指示を、1回で理解できるようになってきた。これらのことが、③・④に繋がったと考えられる。

2. コミュニケーション面の変化

コミュニケーション面においては、以下の変化が見られた。

- ⑤ アイコンタクトの増加
- ⑥ ボール、風船のやりとり回数の増加（ボール・風船遊び）
- ⑦ 会話のやりとり量の増加（ままごと遊び・お絵かき遊び）

⑤については、A児と支援者との間に信頼関係ができてきたこと、セッション全体の見通しが、持てるようになってきたこと、支援者が、アイコンタクトを重

視して支援を行ってきたことが、関係していると考えられる。支援者は、A児が支援者に注目するように、名前を呼ぶ、A児の興味のある教材を使う、A児が支援者を見たら指示を出すなどの工夫を行った。また、A児が支援者を見たときに、支援者は笑顔でA児に返していた。その中で、A児と支援者との間に情動の共有が生じてきた。A児は、他者と情動を共有することの楽しさを感じ始めてきたのではないかと考える。また、支援者の働きかけに対する応答のアイコンタクトは増加したが、自発のアイコンタクトは、12回のセッションでは大きな増加が見られなかった。これは、自閉症児が、「ありがとう」とあいさつをしたり、「先生、見て」と誘いかけをしたりすることに困難を示すためであると考えられる。しかし、自発のアイコンタクトも少しずつ増えている。これも、A児が、他者と情動を共有することの楽しさを感じ始めた現れではないかと考える。

⑥については、A児は初め、風船の受け渡しによるやりとりを、楽しむ様子が見られなかった。そこで、風船を気球などに見立て、支援者がA児をくるくる回す接触遊びを入れた。これにより、受け渡しのやりとりではないが、風船を使ったやりとりがA児と支援者の間に成立するようになった。その後、風船の受け渡しができるようになってきたと考える。また、風船の受け渡しは、確実に受けることができ、相手に届けることができる近い距離から行っていった。そこで、A児は、風船の受け渡しの楽しさを、感じるようになってきたのではないかと考える。これは、風船の受け渡しが成立するようになった後、A児が笑顔で受け渡しを行う様子が多くなったことから考えられる。

⑦については、A児が、ままごと遊びやお絵かき遊びに興味を持ったことが大きく関係していると考えられる。また、支援者の働きかけの変化も関係していると考えられる。初めは、A児が言ったことばに対し、支援者は「こういうこと？」という確認で、A児が言ったことを、同じように返すやりとりを行っていた。その後、A児と支援者との会話のやりとりの量が増えた。これは、初めの段階で、支援者が長いことばで返すのではなく、短く、簡単なことばで返していたことが良かったのではないかと考える。A児と同じようなことばを返すことにより、A児が自分の言ったことを振り返ることができた。支援者が長いことばで返していたら、内容を理解することが難しく、途中で嫌になり、⑦に繋がらなかったのではないかと考えられる。⑦が現れてきた後、支援者はA児の言ったことばと、同じことばを返すばかりでなく、A児のことばを広げることば（例えば、「パーティー」に対して、「誕生日パーティー」など）を付け加えたり、「誰」や「どれ」など、高度な問いかけを行うようにした。初めA児は、何を答えて良いのか理解できない様子も見られたが、

問いかけながら、具体物を提示すると、支援者の働きかけに対する、適切な答えが返ってくるようになった。また、ままごと遊びは、日常生活の中で毎日行っている食事場面が主であることや、具体物が目の前にあることで、A児にとってイメージしやすい遊びであったことや、お絵かき遊びは、A児が要求したものを、支援者が描くという、分かりやすいやりとりであったことも、⑦に関係していると考えられる。

3. 認知とコミュニケーションの関係性

以上述べたように、「認知」と「コミュニケーション」の両方で変化が見られた。本事例では、アイコンタクトの増加により、机上課題における正答率の増加が見られた。これは、支援者を注目する行動が現れたことにより、指示を聞く姿勢ができ、指示理解に繋がった結果であると考えられる。

ことばの発達については、遠城寺式・乳幼児分析的発達検査表と、絵画語い発達検査において変化は見られなかった。遠城寺式・乳幼児分析的発達検査表においては、A児の発達が検査項目に沿った発達ではなかったため、変化が見られなかったと考えられる。また、絵画語い発達検査においては、語彙年齢は3歳未満であり、数値の変化は見られなかった。しかし、課題に取り組む様子は、大きな変化が見られた。支援前では、すぐ席を立ち、支援者の問いかけを1回で聞けないことが多くあった。支援後では、終始、椅子に座って取り組むことができ、支援者の問いかけに対しての反応もよくなった。本研究では、A児の対人関係面や発語面の発達の評価が十分ではなかった。今後、対人関係面や言語面を測る検査を行う際の課題であるとする。

お絵かき遊びのやりとりの中では、ことばにも変化が見られた。初めの頃の要求言語は、単語のみであった。そこで、支援者は「○○描く」というように、動詞をつけてA児に返していた。すると、「○○かいたる」という要求言語に変わってきた。A児は元々、相手に返して欲しいことばを言う様子が見られていた。そこで、「○○を描いてあげる」と支援者に言ってもらいたくて、出てきたことばではないかと考える。その後、「○○かいて」という要求言語も出てきた。これは、支援者がお絵かき遊びの中で、「Aちゃん、○○描いて」とA児に要求する場面も少しずつ入れていったためではないかと考える。支援者のことば掛けを聞いて、相手に要求するときは、「かいて」と頼むことを学んだと考える。また、A児が自分で描くときと、支援者に描いてもらうときの区別ができてきたためではないかと考える。A児は風船遊びの中で、受け渡しのやりとりができるようになり、役割交代ができるようになってきた。この役割交代の力が、風船遊びに限らず、他の遊び場面でも現れてきたと考える。

本事例では、認知とコミュニケーションを重視して支援したことにより、他者を見て話すようになる、相手の話を聞けるようになるなどの変化が見られた。このことは、ことばの発達に繋がっていくのではないかと考える。以上を踏まえて、本研究から考えられる、

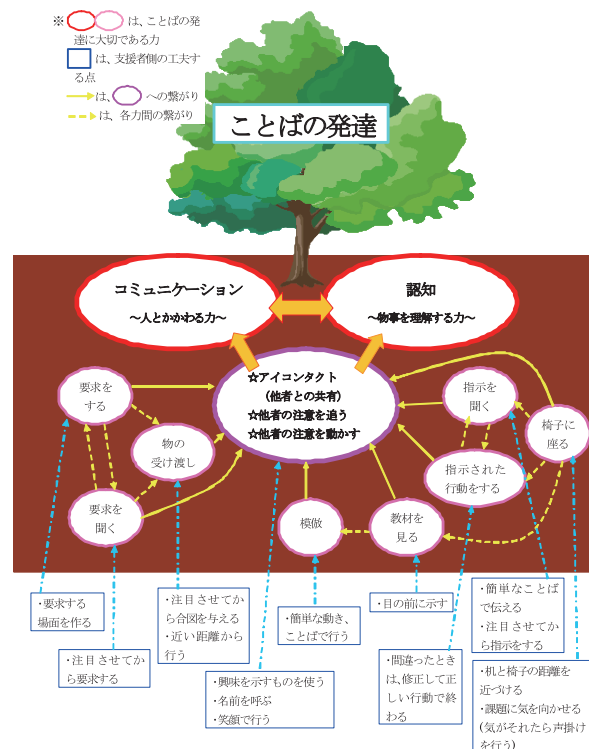


図7 本事例から見たことばの発達を支える要素

ことばの発達を支える要素を図7にまとめた。

ことばの発達の土台として、認知とコミュニケーションの力が重要であるとする。本事例でねらいとした力を伸ばすために、支援者は働きかけに工夫を行った。その結果、ねらいとした力が相互にかかわり合いながら発達した。これらの力全てが、アイコンタクト（他者との共有）の力、他者の注意を迫る力、他者の注意を動かす力へと、繋がっている。この3つの力が、認知とコミュニケーションの発達の基礎となっていると考える。

本事例では、ことばの発達は顕著に現れなかった。今後、認知とコミュニケーションの力が、ことばの土台になるかについては、さらなる検討が必要である。

謝 辞

本研究にご協力を頂いたA児とそのご家族に深謝申し上げます。有難うございました。

引用・参考文献

伊藤良子 2002 自閉症児の遊びとコミュニケーション 発達 No.92 ミネルヴァ書房, p.23-29
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
化科学社
- 奥田健次 2004 自閉症児の言語獲得プログラム：私の支援の
視点 アスペハート vol.7 NPO 法人アスペ・エルデの会,
p25-33
- Piaget, J. 1948 *La naissance de l'intelligence chez lenfant* (2nd
ed.). (谷村覚・浜田寿美男訳 1978 知能の誕生 ミネル
ヴァ書房)
- 浦崎武 2000 自閉症児における「能動—受動」のやりとりの
発達の変容—遊びを通じた関係性の成立に焦点を当てて—
特殊教育学研究 第37巻 第5号, p.17-26
- 山崎晃資 1995 プレイ・セラピー 金剛出版
- 吉井勘人・長崎勤 2002 自閉症児に対する相互的コミュニ
ケーション指導—共同行為フォーマットと情動共有の成立
を通して— 心身障害学研究 第26巻, p.81-91
(2009年9月16日受理)