

〈知的障害教育〉

## 自閉症児の円滑なコミュニケーションを目指した自立活動の工夫

—代替手段を活用した取り組みを通して—

沖縄県立島尻特別支援学校教諭 小橋川 準

### I テーマ設定の理由

『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚園・小学部・中学部）』（2018）（以下、『解説自活編』）第6章6（1）コミュニケーションの基礎的能力に関することにおいて「コミュニケーションとは、人間が意思や感情などを相互に伝え合うことであり、その基礎的能力として、相手に伝えようとする内容を広げ、伝えるための手段をはぐくんでいくことが大切である。」と述べられている。また、（2）言語の受容と表出に関することでは、「正確に他者とやりとりするために、絵や写真などの視覚的な手掛かりを活用しながら相手の話を聞くことや、メモ帳やタブレット型端末等を活用して自分の話したいことを相手に伝えることなど、本人の障害の状態等に合わせて様々なコミュニケーション手段を用いることが有効である。」と述べられており、児童が自身に合った方法やツールを用いて意思や感情、要求を他者に伝えることができるようになるための適切な指導が求められている。

本研究の対象であるA児は、知的障害と自閉症を併せ有する小学部4年生の男児である。A児は発語が見られず、教師が模倣を促すと限られた単音を発声できるが、現段階では音声言語で他者に気持ちや要求を伝えることは困難である。一方、普段関わりのある大人からの言葉による簡単な指示が理解でき、平仮名や片仮名を書くこともできる。教師に対する自発的な要求が時折見られるが、相手に伝わる方法でうまく表現できず、伝わらないときや意に沿わないときにはいら立って大声をあげ、頬を強く叩く、肘を机に打ち付ける等の自傷行為が見られる。また、活動の切り替え場面で教師が文字やイラストによって切り替えを促すと、受け入れられずに絵本を床に叩きつけたり、本児の苦手な活動が始まると離席したりする姿が見られた。学級担任の交代や通常とは異なる日課に対応しなければならぬ運動会等、大きな環境の変化のあった10月下旬からは、登校しぶりや欠席が目立つようになった。これらの行動は、本児の気持ちや要求が他者に伝わらない体験の繰り返しや、文字やイラストを使って相手に伝えること（コミュニケーション機能）に対する理解が不十分であること、活動の見通しが持てずに待つ、我慢する等の自己統制力が育っていないといった課題が原因と考えられる。そこで本研究では「要求を伝える力」「言語概念の形成」「環境の変化に対応する力」を自立活動の授業の中で身につけることをねらいとする。「要求を伝える力」に関しては、コミュニケーションに課題を持つ児童に自発的なコミュニケーションを教えていく手法として絵カード交換式コミュニケーションシステム（PECS）を中心に指導を行う。「言語概念の形成」に関しては、自閉症児の認知発達を促すことを目的として開発された太田Stageの発達課題プログラムを活用する。「環境の変化に対応する力」に関しては、授業毎に活動内容や順番を視覚的に提示することに加え、A児の好きな物や好きな活動（以下、強化子と呼ぶ）をスケジュールに取り入れて活動意欲を高める等の工夫をする。上記の取り組みにより「伝える」「受け取る」といったやりとりが円滑になることで、コミュニケーションへのモチベーションが高まり、また見通しを持って行動できることで心理的な安定につながり、期待感を持って学校生活をおくることができるようになると考え本テーマを設定した。

#### 〈研究仮説〉

- 1 自立活動の授業において、本児に合ったコミュニケーションにおける代替手段を知り、実際の場面で活用することで、円滑なコミュニケーションに繋がるであろう。
- 2 他者に気持ちや要求が伝わる経験を繰り返すことで、コミュニケーションの意欲が高まり、自発的に伝えようとする姿が見られるようになるであろう。

## II 研究内容

### 1 自閉症の特性と言語コミュニケーション

文部科学省は、「自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害であり、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。」と定義している。また、傳田健三(2017)は自閉スペクトラム症(ASD)の児童に関して、「コミュニケーションの目的としての言語使用が困難である」「自閉症の約30%は有意味語を獲得しない」「言葉が出ても遅れと偏りが認められる」「言葉を、意思を伝える道具として用いることができない」等、言語理解に関しても言語表出に関しても遅れが見られることを指摘している。

音声言語中心の学習や指示、見通しの持てない活動内容はA児にとって大きなフラストレーションを生む要因である。A児が安心できる環境の整備として、視覚的な情報の活用や、活動の始まりと終わりの明示、スケジュール提示、物理的な環境の調整等の構造化が必要であるといえる。

### 2 絵カードによるコミュニケーションについて

発語が見られない等の言語コミュニケーションの遅れを補う手段として、拡大代替コミュニケーション(以下AACとする)がある。AACには、手話や指差し、コミュニケーションサインといった器具や道具を使わないものや、文字盤や筆談ボード等簡単な道具を使ったもの、タブレット型端末のアプリケーション等電子的な道具を使ったものがある。AACの中でも絵カードによるコミュニケーションは、絵カードという簡単な道具のみでコミュニケーションを支援でき、作成や持ち運びが容易なため、利便性が高い。A児の興味関心に合わせて随時カードを追加できることから、絵カードによるコミュニケーションを取り入れる。

発語のない子どものことばを育む原則として橋爪一幸(2015)は、「働き(機能)を育む根本的な原則は『自発的な使用』である。(中略)子どもの自発性を損なわない接し方や指導には、『開発』という見方が大切になる。」と述べている。A児の今持てる力を引き出し、相手に伝える方法でのコミュニケーション手段を獲得するためには、自発的な要求を引き出し、他者に伝わる成功体験の積み重ねが重要だと考える。そこで、絵カードを用いたコミュニケーションの手法の中でも、対象者からの自発を重視する絵カード交換式コミュニケーション・システム(以下PECSとする)を活用する。PECSは、応用行動分析を基本とし、6つの指導段階で構成されている(表1)。A児が欲しいと思った物が人を介してすぐに手に入れられるため、自発的な要求が叶う成功体験を繰り返すことができ、絵カードが思いを伝えるツールであることへの理解が期待できる。A児にとっての強化子をリストアップし、自立活動の指導において自発的な要求が見られたら、即時対応し強化子と絵カードを交換する活動に取り組む。

表1 PECS段階表(ピラミッド教育コンサルタントオブジャパンHP PECS6つのフェイズより一部抜粋)

段階	指導内容	目標	支援及び注意事項
フェイズⅠ	コミュニケーションの仕方	自発的に要求し、絵カードと欲しい物を交換する。	・対象児が自発的に欲しい物に手を伸ばすのを待つ。 ・欲しい物に手を伸ばした際は、プロンプター(支援者)が身体プロンプト(手添え)で絵カードを取るよう促す。
フェイズⅡ	距離と持続性	様々な人に、様々な場所に移動して要求する。	・対象児の好きな物をまとめてファイリングしたコミュニケーションブックを使用する。 ・対象児とコミュニケーションブック、教師との距離を広げる。
フェイズⅢ	絵カードの弁別	欲しい物とそうでない物を表す複数の絵カードから、欲しい物を表す絵カードを弁別して要求する。	・欲しい物でない方の絵カードを選択した場合は、実際に欲しがっていない物を手渡し、手続きの修正を行う。
フェイズⅣ	文構成	文カードの上に二語程度の文を作って要求する。	・文カードに「ください」カードを先に貼っておく。「ください」カードの左側に欲しい物を示すカードを貼るよう指導する。
フェイズⅤ	応答による要求	「何がほしいの?」の質問に答える。	・対象児に好きな物とコミュニケーションブックを見せ、「何がほしいの?」と尋ねると同時に文カードを指さすプロンプトを出す。慣れてきたらプロンプトのタイミングを遅らせていく。
フェイズⅥ	コメント	質問に対して述語を使った文構成で答える。	・周囲のできごとに関する質問をして、自発的な応答を促す。

### 3 個別のスケジュールについて

『解説自活編』第6章2心理的な安定(2)状況の理解と変化への対応に関することでは、「自閉症のある幼児児童生徒の場合、日々の日課と異なる学校行事や、急な予定の変更などに対応することができず、混乱したり、不安になったりして、どのように行動したらよいかわからなくなることがある。このような場合には、予定されているスケジュールや予想される事態や状況等を伝えたり、事前に体験できる機会を設定したりするなど、状況を理解して適切に対応したり、行動の仕方を身に付けたりするための指導をすることが大切である。」と述べられている。また、ゲーリー・メジボフ(2001)は、「自閉症の人たちにとってスケジュールは非常に重要です。そのスケジュールは明瞭、明確に、『どのような活動をどのような順序で行うのか』ということを示していなければなりません。(中略)このスケジュールを使うことによって子供たちは変化、変更に対応することができます。」と述べている。A児が変化を受け入れて活動に取り組めるよう、環境を視覚的に構成する構造化を行う。環境の構造化によって時間や活動の量の見通しを持つことができ、心理的な安定につながると考える。更に、スケジュールは学校卒業後も仕事や余暇の予定や約束事、締め切り等を記録し把握する重要なアイテムであり、メモ帳やアプリケーションを使ってスケジュール管理ができるよう、授業毎の内容、学校での1日の活動の流れ等、短いスパンでのスケジュールから管理の方法を身につけさせたい。

## Ⅲ 指導の実際

### 1 対象児の実態把握

#### (1) 個別の教育支援計画

個別の教育支援計画によると、「発語できるようになってほしい」「身近な人と関わり、自分の気持ちや要求を伝えてほしい」「挨拶をしたり、相手からの言葉かけに応じてほしい」「友達と一緒に集団で活動できるようになってほしい」といったコミュニケーションや集団参加に関する願いや、「時間を決めて、自分のやりたいことを楽しめるようになってほしい」といったスケジュール管理や余暇の過ごし方等に関する本人や保護者の願いがあることが分かった。そこで、自立活動の目標を「自分の要求や気持ちを、身振りや絵カード等の代替手段で伝える」「言葉の使い方を知る」とし、コミュニケーションに特化した指導を行う。

#### (2) 行動観察(小学部四年生 知的障害・自閉症)

本研究の対象児であるA児は、一定の関わりのある大人からの言葉での簡単な指示が理解でき、欲しい物がある時には、自発的な要求も時折見られる。A児の現在の主なコミュニケーション手段は筆談で、要求を伝えたい教師の手のひらに指で文字を書いて伝えようとする。手のひらに書いた内容が複雑であったり、場面から推測しにくい内容であったりする場合は、電子メモパッド等に再度書くよう促すと内容が変わることも多く、円滑なコミュニケーションがうまくできていない。A児は、一度見た漢字の形をすぐに覚えてホワイトボードに書き出したり、居住区にある病院や店舗名を紙に書いて羅列したりする姿から、視覚的な情報処理が得意であると考えられる。A児の視覚優位な面を活かし、絵カードや文字を使って生活動作の指示や、活動の切り替えの提示を行ってきた。しかし、「トイレカードを教師に手渡してからトイレに行く」「欲しい物をメモパッドに書いて伝える」というやり取りに関しては、なかなか指導が定着しない現状がある。それは、絵カードで要求を伝え、やりたい活動や物と交換できるということの意味理解が進んでいないことが要因だと考える。そのため、A児の言語や認知面に関するより詳しいアセスメントを行い、実態に即した指導プログラムを作成する必要性から、太田Stageによる評価を行うこととした。

#### (3) 太田Stage

自閉症児の認知発達治療を行うためにつくられた実践マニュアルである。『認知発達治療の実践マニュアル(1992)』において、「認知発達治療とは、表象機能の発達段階、すなわち太田

の Stage 評価に基づいて、治療の目標を立てて、認知・情緒の発達を促しつつ、適応行動の獲得および異常行動の予防と減弱を図る治療教育の方法である。」と述べられている。A児に関する太田の Stage 評価については、「用途による物の指示」の正解は6問中3問で、Stage II と判断した（表2）。Stage II は一般的な子どもの発達で1歳半から2歳ぐらいに相応しシンボル機能の芽生えが認められてくる段階である。Stage II の発達課題を通して言葉が本来のシンボルとしての機能を持ったものになるようにしていくことや、獲得しかけた要求手段を日常生活に用いられるようにすること等を目標とする。

表2 表象機能の発達水準の定義

Stage	定義
Stage I	シンボル機能が認められない段階
I-1	手段と目的の分化ができていない段階
I-2	手段と目的の分化が芽生えの段階
I-3	手段と目的の分化がはっきりと認められる段階
Stage II	シンボル機能の芽生えの段階
Stage III-1	シンボル機能がはっきりと認められる段階
Stage III-2	概念形成の芽生えの段階
Stage IV	基本的な関係の概念が形成された段階

(4) 『発達段階アセスメントシート ver. 7』（2019）

安部博志によって開発され、心理検査や発達検査等の専門訓練を受けていない教師や保護者でも日常の行動観察から、比較的容易に子どもの状態像をアセスメントすることが可能なツールとなっている。『発達段階アセスメントシート ver. 7』によるとA児は生活年齢の9.9歳に対して運動5.7歳、日常生活5.7歳、社会性2.6歳、およびその知的発達5.3歳（ことば3.7歳、描画7.0歳）となっており、特に社会性とことばに関する値が著しく低いことがわかった。

(図1)

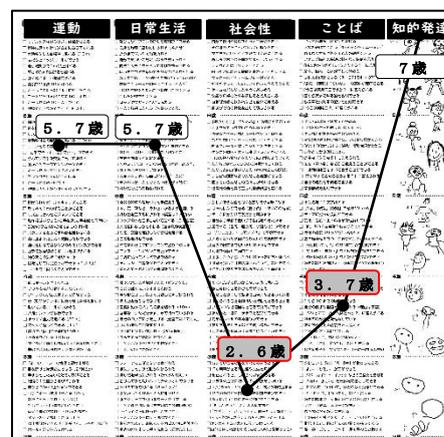


図1 発達段階アセスメントシート ver. 7

2 検証授業

(1) 検証授業1（令和元年11月実施）

- ① 題材名「ことばを知ろう・使おう・伝えよう」（5時間目）
- ② 授業仮説

- ア 欲しい物を表す絵カードと、そうでない物を表す絵カードを用いて教師への要求を繰り返すことで、絵カードを弁別して教師に手渡すことができるようになるであろう。
- イ 身体部位の名称が登場するリズムダンスや教師の模倣、太田 Stage の発達課題プログラムによって語彙の拡大が図られるであろう。
- ウ iPad による動画視聴などの強化子を含んだ個別のスケジュールの提示により、活動の見通しや期待感を持ち、安心して活動に取り組むことができるであろう。

③ 授業の展開

児童の活動	身につけたい力
1 はじめのあいさつ	
2 学習内容の確認（テレビモニターに投影したスケジュール）	・活動の流れに見通しを持つ力
3 リズムダンス（「からだげんきかな」「むすんでひらいて」）	・身体部位を表す言葉を理解する力
4 絵カードと好きな物の交換（PECS フェイズ①～④）	
① 絵カードを教師に手渡し、欲しい物と交換	・自発的に要求し、絵カードを使って要求する力
② 離れた場所にあるコミュニケーションブックの活用	・その場に無いコミュニケーションブックや要求を伝える相手を探して要求する力
③ 離れた場所にいる教師への要求	・絵カードを弁別する力
④ 絵カードの弁別	・ことばを広げる力
5 物の名称と言葉（太田 Stage 発達課題プログラム）	
6 休憩（iPadによる動画視聴、玩具を用いた遊び）	
7 学習の振り返り（写真やビデオによる活動の振り返り）	・活動の名称と内容を結びつける力
8 おわりのあいさつ	

#### ④ 授業仮説の検証と評価

ア 絵カードの種類を変えても絵カードをよく見比べて弁別しており、対応することができた。自発的な要求が見られない場面では、教師が言葉による援助を行った。強化子の検討や、A児の自発を待つ教師の姿勢の改善が必要である。

イ 太田 Stage の発達課題プログラム中の「色と形の仲間分け」では、丸・三角・四角の図形3種の仲間分けができた。色の弁別では、赤色の図形を集めるように指示すると、青色の図形を集めることもあり、今後も継続指導を行う。

ウ 教師がスケジュールを小まめに提示することで、落ち着いて活動に取り組むことができた。今後は、登校後に1日の個別のスケジュールを確認する活動も視野に入れ、A児自身がスケジュールボードを操作し、次の活動や残りの活動を把握できるようにする。

#### ⑤ 考察

絵カードを使って欲しい物を要求する活動では、欲しい物に対応している絵カードを選び、教師へ手渡すことができた。これは、絵カードを手渡すことで、その絵に対応しているものと交換できることが理解できてきたと捉える。しかし、欲しい物に直接手を伸ばした際、教師が言葉で行動を促してしまう場面があった。言葉によるプロンプトは依存性が高いため、次時以降は、「絵カードを使って要求する」という行動をA児自身で想起できるよう、視覚情報（イラスト）によって手掛かりを示していく。

色の名称に関わる学習に関しては、1学期当初は理解が難しく「〇〇色どれ」の質問に正答するのが困難だったが、同色を集める仲間集めを継続するなかで赤、青、黄色の3色から教師の指示で正しい色を集められることが増えた。しかし、依然指示していない色を手にとることもあり、色の理解に関しては未定着であるといえる。また、課題一つ一つに対する集中力の持続が難しく、A児にとって興味関心を持てる教材・教具の工夫が求められる。次時以降の色や形の学習に関しては、モチベーションを高めるために知育玩具を活用し、遊びを通して色や形を表す言葉の理解を促す。

スケジュールボードに関しては、文字やイラストをよく見て活動内容を理解し、見通しを持って落ち着いて学習することができており、次時以降はA児が直接操作できるよう教材・教具を工夫する。

#### (2) 検証授業2（令和2年1月実施）

##### ① 題材名「ことばを知ろう・使おう・伝えよう」（9時間目）

##### ② 授業仮説

ア 「くださいカード」を使って繰り返し要求することで、「〇〇ください」の二語文での要求ができようになるであろう。

イ 簡単な手遊びやダンス、遊びの中での教師とのやり取りを通して、身体や物の名称、色、形などの言葉や、言葉が表している意味を知ることができるであろう。

ウ 授業のはじめや活動の切り替え場面でA児がスケジュールボードを操作しながら流れを確認することで、見通しを持ち、落ち着いて最後まで活動することができるであろう。

##### ③ 授業の展開

検証授業1とはほぼ同様の展開であるため、検証授業1の考察を踏まえた変更部分のみを以下に示す。

今回の授業では、PECSのフェイズをステップアップし、要求の言葉「ください」の絵カードを加えた2語文での要求を指導した。まず、検証授業1での反省を踏まえ、絵カードを使ったコミュニケーションの流れをA児自身が想起できるよう、絵カードをコミュニケーションブックから剥がし、教師へ

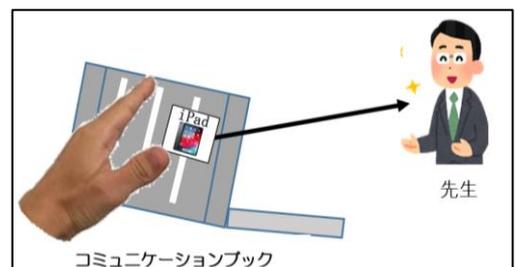


図2 ヒントカード

手渡す流れを図示したヒントカード（図2）を用意し、自発的に絵カードへ手を伸ばす手立てを行った。自発的に絵カードに手が伸びたら、①コミュニケーションブックから絵カードを剥がす、②あらかじめ「ください」カードの貼られた文カードに選択した絵カードを貼る、③文カードを教師に手渡すという一連の流れ（図3）を学習した。指導の方法として、身体プロンプト（手添え）で動作の指導を行った。



図3 「ください」カードを使った要求の手順

太田 Stage の発達課題プログラムに関しては、前時で課題となった色や形の理解のために知育玩具（くみくみスロープ）を用意した。くみくみスロープ（図4）は管状のパーツを組み合わせてコースをつくり、組み合わせた管の中にボールを落として遊ぶ玩具で、組み合わせ方によってボールの転がり方や落ちる位置が変わる玩具である。教師がモデルを見せながら、「赤ちょうだい」など指示して赤色のパーツを探したり、A児がパーツを組んでいる最中に「黄色を青の下につけて」と指示したり、やりとりを通して色を表す言葉の学習を行った。



図4 くみくみスロープ

形を表す言葉の学習では、丸、三角、四角を指示通りに皿に集める課題にはあまり興味を示さなかったため、図形合わせ（図5）を用意した。また、教師の手本通りに積み木を積み上げる課題もレゴブロック（図6）を用いて遊びの要素を取り入れることでモチベーションが高まるよう工夫した。

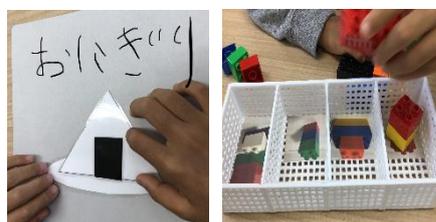


図5 図形合わせ 図6 レゴブロック

スケジュールボードに関しては、iPadのアプリケーション「DropTalk」内のキャンパスを活用し、終えた活動をタップすれば暗転できる設定にし、A児自身で操作することで1つ1つの課題が終了したことを理解できるようにした。

#### ④ 授業仮説の検証と評価

ア コミュニケーションブックから絵カードを取り、文カードに貼り、更にくださいカードを貼ってから教師に手渡すやり取りに繰り返し取り組んできたことで、一連の流れをスムーズに行えることが増えてきた。また、カードを手渡す際に教師と一緒に「く・だ・さ・い」の4音を復唱しようとするようになった。

イ スロープを組み立てる遊びを通して色の名称を学ぶことで、指示された色の部品を多くの部品の中からよく見て探す姿が見られた。また、「上」「下」など、位置に関する指示をよく聞いて、組み立てた後に間違いが無いかな教師の目を見て確認する姿が見られた。

ウ 活動の流れを見せて休憩時間が設定されていることを視覚的に確認させることで、授業中の活動の見通しが持て、落ち着いて学習に取り組むことができるようになってきた。また、iPadのスケジュールボードをA児自身に操作させることで、楽しい活動の「ダンス」のアイコンを何度もタップし、やりたいことを自ら要求する姿が見られた。

## ⑤ 考察

コミュニケーションブックが離れた場所にあたり教師が離れた場所においても「〇〇、ください」の2語文を文カードに貼って手渡すことができるようになった。しかし、絵カードの弁別の場面で、提示した2枚の絵カードを、元の位置とは別の位置に貼り付けた状態でコミュニケーションブックを手渡すと、カードを何度も並び替える姿が見られた。そのことから、A児が絵カードの並びがいつもの状態と異なることに気が付き、元の並びに戻そうとしていることがわかった。A児のスムーズな要求の妨げにならないよう、A児の許可や確認無しに位置を変更しないよう配慮する。色の名称に関する学習では遊びを通して学習することでモチベーションが高まり、教師の指示をよく聞き指示通りの色を選択できるようになった。形の名称に関しては、丸・三角・四角の3つの形の弁別に取り組んだが、「四角はどれ」という質問に戸惑っている様子が見られた。これは色の弁別課題の直後だったことと、赤い丸・青い丸・黄色の丸のように、色違いの形が混ざっている状態だったことが要因であると考えられる。このことから、色・形という2つのカテゴリーを同時に処理する段階に達していないため、それぞれのカテゴリーごとの理解を定着させることが必要であると感じた。形の名称が定着するまではすべての色を統一し、形に注目できるよう教材の工夫を行う。

## 3 研究仮説の検証と考察

### (1) 諸検査から見るA児の変容

#### ① 太田 Stage

10月に行った太田 Stage のテストでは、Stage II と評価した。Stage II は一般的な子どもの発達で1歳半から2歳ぐらいに相応し、シンボル機能の芽生えが認められてくる段階である。1月に行ったテストでは、Stage III—2前期と評価した。Stage III—2前期は、3歳～4歳のはじめに相応し、基本的な概念形成の芽生えを獲得した段階である。10月には「書くものはどれ」等の用途を問う質問に6問中3問の正答、3つ並んだ円のイラストを見せて「どちらが大きい」等と問う大小比較の質問は4問全て誤答だったのに対し、1月のテストでは両質問ともに全問正答している。物に名前があることへの理解が確実になり、言葉が本来のシンボルとしての機能を持ったものになってきたと考えられる。

#### ② 発達段階アセスメントシート ver. 7

10月に行った『発達段階アセスメントシート ver. 7』によるアセスメントは、社会性2.6歳、およその知的発達5.3歳（ことば3.7歳、描画7.0歳）という結果だった。1月に行ったアセスメントでも、同じ結果となり変化は認められなかった。その要因の1つは、社会性の評価項目が「クラスや近所に仲のよい友だちがいる」「友達と玩具の貸し借りをする」といった子ども同士の関わりの中で評価する項目が多いことが挙げられる。10月以降のA児は欠席が多く、登校できるようになってからも個別学習中心の活動を行っており、集団における学習効果が得られにくかったためだと考える。もう1つの要因は、ことばの評価項目が「好きな曲が3曲歌える」といった音声言語による評価が求められる内容や「雨が降ってきたらどうする」など解答が複数考えられる開かれた質問が多かったことが挙げられ、筆談形式によって質問したが、意味を理解できず質問の内容をそのまま書き写す様子が見られた。

#### ③ アセスメントを通して見えてきた課題

4月当初のA児は、教師の簡単な指示を理解して行動でき、平仮名や片仮名を全て読み書きできることで、言語理解はある程度できると判断し、言葉のみでの指示や説明などで十分理解できると考えていた。しかし、行動観察に加え太田 Stage や発達段階アセスメントシート等、認知発達の段階や社会適応等の客観的なアセスメントを通して、行動観察で見立てた実態よりも、言語理解に課題が多いという現状が見えてきた。このように、丁寧な実態把握を行うことによって、身に付けさせたい力が明確になった。

## (2) 研究仮説1の検証と考察

仮説1「自立活動の授業において、本児に合ったコミュニケーションにおける代替手段を知り、実際の場面で活用することで、円滑なコミュニケーションに繋がるであろう」について

### ① コミュニケーション場面におけるA児の変容

A児とのやり取りの中で、視覚的な支援を中心とした代替手段を用いることで、教師側の指示や説明が伝わり、A児の要求が教師を含む大人にスムーズに伝わる場面が増えた。

#### ア 危険な行動の改善の場面

A児には、校内の廊下でキックボードに乗る、エレベーターの扉に顔を付けて中を数分のぞき込むといった危険な行動が見られた。安全面への配慮から改善を試み、注意の際も言葉のみでなく、描画や文字を使って理解を促した。エレベーターに顔や手を付けると指を挟む怪我に繋がることを図示(図7)して説明すると、再度エレベーターの前を通る際に、扉を指さし、その指を教師に見せて図で説明したことを思い出しながら確認している様子で扉に触れることなく引き返した。

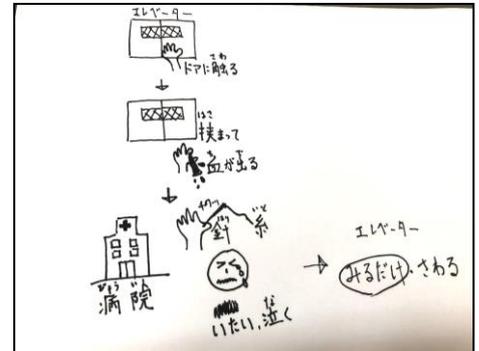


図7 指を挟む危険性の図示

#### イ 行動選択の場面

A児の意思の確認のため、交渉や指導の際には絵で示したり、選択肢を視覚化したりして行動を選択できるようにした。教室ではなく別室で学習したい理由について選択肢を設けて尋ねた(図8)。「みみがいたい」や「こわい」の選択肢に丸をつけ、選択肢の位置を入れ替えても同様の返答で、音の刺激を緩和するために防音イヤマフを用意した。中庭で遊んでいる際に、キャスターボードの走行音に耳を塞ぐ場面があった。ジェスチャーを交えて「イヤマフ使いますか」と尋ねると部屋に取りに戻って自ら装着し、再度中庭でキャスターボードを引き始める姿が見られた。このことから、A児はイヤマフの効果を実感していることが分かり、状況に応じて使用を促すことで、今後自ら場面に依って効果的に使用できるようになることが期待できる。

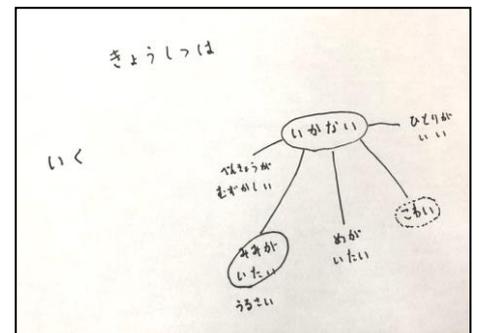


図8 選択肢の視覚的な提示

### ② 登校を促すための代替手段の活用によるA児の変容

環境の変化に対して敏感なA児は、大きな環境の変化が続いた10月以降、登校しぶりや体調不良を除く欠席の回数が増えていた。家庭での自傷行為も頻発し、保護者も対応に苦慮していたため、家庭訪問を実施し登校に向けて話し合った。登校を促すための支援として、登校状況の整理や、A児が登校しやすくなるような環境調整、視覚支援を中心としたA児とのやりとりの方法等を検討した。

#### ア 登校状況の整理

登校しぶりのきっかけとしては、10月に入り、担任の交代や通常の日課と異なる運動会練習のスタート等、学校での明らかな環境の変化が影響していたと推測できる。A児が登校できない日の状況を、保護者と一緒にシート(表3)を用いて記録し、登校できた日と比較して情報の整理を行った。その結果、学校では「自由に外で遊べない」、「好きなタイミングで動画が見られない」等の制限が多いのに対し、欠席すると家庭では「スマートフォンで動画を見たりゲームをしたりする」、「思い立った時に自転車好きな場所にサイクリングに行く」と好きなことがあまり制限無く実行できていることが分かった。はじめは学校での環境の変化から身を遠ざけるため、欠席という選択をしていたが、欠席を続けるうちに「家に居ればスマートフォンを使う時間がたくさんある」「好きな時にサイクリング

に出かけられる」等、好きな物や活動が得られ、本児にとって都合の良い状況に変わっていったと考えられる。

表3 登校状況整理シート

	起床時の状況	その後の状況・対応	改善案
登校しなかった日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・寝室から出てスマートフォンを取り、寝室に戻り出てこない。</li> <li>・起床後、歯磨きや着替えなど登校の準備は全てやらない。</li> <li>・登校を繰り返し促すと、自傷行為により拒否。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・寝室で寝転がりスマートフォンで動画を見たりゲームをしたりする。</li> <li>・キックボードで家の中を走る。</li> <li>・自転車で近所に鶏を見に行ったり公園でサイクリングをしたりして楽しむ。</li> <li>・洗濯機の中の回る様子を見る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・起床後すぐにはスマートフォンを手渡さず、登校することを条件として許可する。利用時間も決める。</li> <li>・起床時間を早めて、登校前にサイクリングに誘う。</li> <li>・視覚情報を用いて、授業を受ける時間、場所を選択できるよう提示する。</li> <li>・登校しなかった日は、家庭でのスマートフォン利用や外出の機会を減らす。</li> </ul>
登校した日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・起床後にスマートフォンは触っていたが寝室には戻らずウロウロしていた。</li> <li>・「行こう」の声掛けだけで車に乗り込む。</li> <li>・学校到着後、車からスムーズに降りて教室に向かう。</li> <li>・始業式 2 日前に学校に連れて行き校舎を見せた。</li> <li>・冬休み中児童デイ利用せず。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・始業式に参加。</li> <li>・授業を午後まで受ける。</li> <li>・給食を食べ、歯磨き、洗面、着替えまで行い下校。</li> <li>・1 日校舎の中で過ごす。</li> <li>・放課後に児童デイを利用し、児童デイでも室内で過ごす。</li> <li>・帰宅は夕方、暗くなりサイクリングには出かかず就寝。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校でも、休み時間には動画やアプリケーションをある程度自由に使えるようにする。</li> <li>・ウッドデッキやグラウンド、校舎周辺等、屋外での活動の時間を十分確保する。</li> </ul>

イ 環境調整と代替手段を活用した登校の促し

A 児のスムーズな登校を目指し、環境調整による改善を試みた。登校状況整理シートから分かった「学校ではやりたいことが大幅に制限される」という状況改善のため、学校での活動の中に iPad を利用し動画やアプリケーションで楽しむ時間や、外遊びの時間を確保した。同時に、欠席した際の家庭でのスマートフォン利用や外出のルールを保護者と検討した。また、A 児にとって登校しやすい状況をつくるため、午前中のみ個室で個別学習や好きな遊びに取り組んだ後、保護者の迎えにより下校することからスタートした。登校前に学習の場所や、時間について視覚的に提示しながら保護者が A 児と交渉できるよう、スケジュールを示した写真をメールに添付し送信した (図 9)。登校しぶりが見られた際に、保護者が A 児に写真を見せながら登校後の流れを説明することで「教室に行かずに個別で学習する」ということを理解し、納得した様子で学校へ向かう車両に乗り込み登校することができた。



図9 メールに添付したスケジュール

③ 考察

保護者と連携し、A 児の言語理解の状態に合わせ、写真やイラスト、文字等の視覚情報を中心とした代替手段を活用し伝える工夫を行ったことで、A 児の登校に繋がった。その要因として自立活動の時間に代替手段 (絵カード) を用いたやりとりを通して、絵カードが「伝える手段」としての働きを持つと理解できたことが重要な役割を果たしたと捉える。このことから、自立活動での指導をベースに、視覚支援を積極的に用いた指示や説明で、A 児が理解して行動できる場面が増え、A 児にとっても教師にとっても「伝わる実感」を持つことができ、円滑なコミュニケーションに繋がったと考える。

(3) 研究仮説 2 の検証と考察

仮説 2 「他者に気持ちや要求が伝わる経験を繰り返すことで、コミュニケーションの意欲が高まり、自発的に伝えようとする姿が見られるようになるであろう」について

### ① 要求場面におけるA児の変容

これまで、要求がある際には相手の手のひらに文字を書く、相手の肩を叩き呼び止めるが伝えられず困った様子を見せる、繰り返し指差しで訴える等していたが、うまく伝わらずにあきらめたり、怒って頬を叩いたりする自傷行為が見られた。また、筆談での要求を促すために、要求場面で電子メモボードに「○○ください」と書くよう促していたが、自発的な使用は見られず、モデルを示しても書き写すのみで効果が見られなかった。しかし、最近のA児は自発的に電子メモボードに「iPad ください」と書いて担任に手渡し、父親のスマートフォンのアプリケーションを使って「児童デイ休み」と表記して見せるなど、自ら様々な手段を使って伝えようとする姿が見られるようになった。

### ② 学校生活及び家庭生活におけるA児の変容

欠席や遅刻が目立つようになったA児は、登校した日もいら立っている様子で、活動にあまり集中できなかった。教師や保護者が環境調整を行うことで毎日登校できるようになってからは、情緒が安定した状態で過ごすことができるようになった。活動中の自傷行為もほとんど見られなくなり、保護者から「家でも、ずっと同じことをしたり、イライラして頬を叩いたりすることが減ってきた」との報告があった。また、授業に使用する教具の入った箱や、授業を行っている個室を指さし、自ら学習を要求する様子が見られるようになった。これらの変容は、代替手段を用いたコミュニケーションによる「伝わる実感」を通じた成功体験や活動の見通しを持つことによる安心感や期待感によるものであり、スムーズなやりとりや活動の見通しによって、これまであまり見られなかった「学習したい」という自発的な活動の要求に繋がったと考える。

### ③ 考察

P E C Sによる指導によって絵カードによるコミュニケーションを身につけ、太田 Stageの課題プログラムによって言葉の基礎的な機能の理解を高めた。絵カードによるやりとりを通して他者に気持ちや要求が伝わる経験を積み重ねたことで、コミュニケーションの意欲が高まり、メモボードやスマートフォンを用いた自発的な要求や他者に積極的に働きかける姿に繋がったと考える。

## IV 成果と課題

### 1 成果

- (1) 自立活動の時間をベースに、あらゆる場面で代替手段によるやり取りを積み重ねることで、「伝わる実感」が得られ、学校生活や家庭生活上で様々な代替手段を活用し自発的に要求する姿が見られるようになった。
- (2) 用途を表す言葉や色や形、物の大小など、言葉の理解に広がりが見られた。
- (3) スケジュールボードを操作することで授業中の活動に見通しを持ち、好きな活動が控えていることに期待感を持って活動することができた。
- (4) 教師や保護者が視覚的な情報を用いて登校を促すことで、A児の登校後の活動の流れがイメージでき、一定の条件下で登校できるようになった。

### 2 課題

- (1) 誰にでもコミュニケーションブックを使って、要求を伝えられるようになることを目指す。
- (2) 利便性を考慮し、iPadによるアプリケーション等の活用を検討する。
- (3) 色や形の学習の継続や動作語の理解、小集団における簡単なやりとりなどを通して言葉の広がりを目指す。
- (4) 環境調整やスモールステップでの登校計画を作成し、A児が安心して学級で学習できることを目指す。

## <参考文献>

- 安部博志 2019 『子どもの発達を支えるアセスメントツール』 合同出版株式会社
- 下山直人 2018 『知的障害特別支援学校の自立活動の指導』 株式会社ジアース教育新社
- 文部科学省 2018 『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）』 開隆堂出版株式会社
- 傳田健三 2017 「自閉スペクトラム症（ASD）の特性理解」 『心身医学』 第57巻・1号、19-26頁
- 全国特別支援学校知的障害教育校長会編・著 2015 『インクルーシブ教育システム時代のことばの指導 コミュニケーション能力の向上を目指して』 株式会社学研プラス
- 奥田健次 2012 『メリットの法則 行動分析学・実践編』 株式会社集英社
- 小笠原恵 2010 『発達障害のある子の「行動問題」解決ケーススタディ やさしく学べる応用行動分析』 中央法規出版株式会社
- 佐藤暁 2007 『自閉症児の困り感に寄り添う支援』 株式会社学習研究社
- アンディ・ボンディ、ロリ・フロスト 2006 『自閉症児と絵カードでコミュニケーション PECSとAAC』 二瓶社
- ロリ・フロスト、アンディ・ボンディ 2002 『絵カード交換式コミュニケーション・システム トレーニング・マニュアル（第2版）』 ピラミッド教育コンサルタントオブジャパン（株）
- ゲーリー・メジボフ 2001 『自閉症の人たちを支援するということ TEACCHプログラム新世紀へ』 朝日新聞厚生文化事業団
- 太田昌孝、永井洋子編著 1992 『認知発達治療の実践マニュアル 自閉症のStage別発達課題』 日本文化科学社

## <参考WEBサイト>

- 文部科学省 2003 『発達障害の定義について』
- [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/hattatu.html](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/hattatu.html)（最終閲覧:2019年12月）
- ピラミッド教育コンサルタントオブジャパン（株）『PECSの6つのフェイズ』 <https://pecs-japan.com/>（最終閲覧:2020年2月）