

『就実大学大学院教育学研究科紀要 2019 (第4号)』 抜刷

就実大学大学院教育学研究科 2019年3月10日 発行

発語のない自閉スペクトラム症児に対する 要求行動形成の指導

—PECSを用いた支援者連携—

**Teaching Mand Behavior for Nonverbal Child with Autism
Spectrum Disorder**

— Cooperation of Supporters Using PECS —

岡 綾 子

発語のない自閉スペクトラム症児に対する 要求行動形成の指導

—PECSを用いた支援者連携—

岡 綾子

Teaching Mand Behavior for Nonverbal Child with Autism Spectrum Disorder

— Cooperation of Supporters Using PECS —

Ayako OKA

抄録

本研究では、発語のない自閉スペクトラム症児に対して、自立活動担当教員、学級担任、保護者の連携によるPECSを用いた要求行動形成の指導を行った。支援者の連携により、継続的で一貫した要求行動形成の指導を行うことをねらいとした。参加児は、特別支援学校小学部入学前に療育教室で受けた写真カードを使用し要求行動を形成する指導が般化には至っておらず、入学初期から学級や家庭でコミュニケーションの課題が頻出していた。指導の結果、A児は個別指導場面だけでなく、教室や家庭でも自発的にコミュニケーション・ボードに貼られた写真カードを選び、学級担任や保護者に要求行動をするようになった。個別学習場面でつけた力を自由遊び場面でも活用し般化を目指したことや、支援者間で連携し、指導内容や方法を共通のものに設定してA児が違う場面でも同じ方法で要求行動を行い要求が叶う経験を蓄積できたことによると考えられる。

キーワード：要求行動 支援者連携 自立活動

I 問題と目的

発語のない自閉スペクトラム症児は、コミュニケーションの質的な障害が重篤で、望みやニーズを上手に表現できないか、或いは人に受け入れられにくい形で表現することが多い。要求が伝わらないことで結果としてパニック、抑うつ感、自己不全感等の二次的な問題を引き起こし、それが高じて青年期や成人期に不適應症状や、行動障害を引き起こしている例が見受けられる。幼少期の間に、子ども自身が主体的に行動でき、汎用性の高いコミュニケーション・スキルを身につけるように支援していくことが必要である。発語の困難な人が、手話をはじめとした音声言語以外のモードを用いたコミュニケーションのレパートリーを獲得・使用することができることは、これまで広く認められている⁴⁾。

音声によるコミュニケーションを補足あるいは置換する方法は、拡大・代替コミュニケーション（Augmentative and Alternative Communication：以下、AAC）と呼ばれている⁷⁾。現在利用されているAACには、音声出力コミュニケーション補助装置（Voice Output Communication Aids：以下、VOCA）等の機器を使用したものや、絵カード交換式コミュニケーション・システム（Picture Exchange Communication System：以下、PECS）¹⁾等のカードによるもの、サイン言語等が代表的なものである。AACの研究は数多く行われ、有用性が示されており、知的障害特別支援学校等の現場においても多く用いられている²⁾。

しかし、AACの実用性についてはそれぞれに課題もある。VOCA等の機器を使用するのは機能上、大きさ、重さとも気軽な持ち運びがしやすいものはなく、設定された場面のみでの使用となりがちである。一方、カードやコミュニケーション・ブックは、持ち運びは容易だが、1人の支援者が対象者の生活の全てを把握することはできないため、1人の支援者が作成したカード等では、対象者の望む表出内容を全て網羅できるとは限らない⁶⁾。

そこで本研究では、発語のない自閉スペクトラム症児に対して、自立活動担当教員、学級担任、保護者の連携によるPECSを用いた要求行動形成の指導を行う。PECSは自閉スペクトラム症や対人コミュニケーション障害があるために、機能的な言葉や人に理解できる言葉を表出することが難しい子どものために開発されたプログラムで、機能的なコミュニケーション行動の獲得を目的とするものである。参加児の生活を把握する支援者の連携により、参加児が望むと予想される表出内容を網羅できる写真カードを作成し、継続的で一貫した要求行動形成の指導を行うことにより、参加児の要求行動を形成できることをねらいとする。参加児は、特別支援学校小学部入学前に療育教室で受けた写真カードを使用し要求行動を形成する指導が般化には至っておらず、入学当初から学級や家庭においてコミュニケーションの課題が頻出していた。

以下に、週1回の自立活動の時間における指導での学習を通じたアセスメントとPECS指導の経過、学級担任や保護者との連携、具体的指導実践について述べ、参加児の要求行動形成の指導と支援者連携について検討をする。

なお、参加児が在籍する特別支援学校では、専任体制として自立活動部を設置している。自立活動担当教員は児童・生徒を週に1時間取り出して、個別学習等に取り組み、その活動を通して児童・生徒の変化やアセスメントの結果を学級担任に報告し、指導や授業の計画について相談・助言を行う役割を担う。

II 方法

参加児

研究開始時6歳の特別支援学校小学部1年男子児童（以下、A児）であった。

A児のアセスメント

(1) 検査

i) 新版K式発達検査2001 (7歳5ヵ月)

姿勢・運動：3歳5ヵ月

認知・適応：2歳4ヵ月

Best (通過) トラック模倣、縦線模倣 (2歳3ヵ月～2歳6ヵ月)

Worst (未通過) 2個のコップ (1：3ヵ月～1：6ヵ月)

言語・社会：0歳11ヵ月

Best (通過) 検査者とボール遊び (0：11ヵ月～1：0ヵ月)

Worst (未通過) 指差し行動 (1：0ヵ月～1：3ヵ月)

全領域：2歳0ヵ月 発達指数：27

ii) PEP-R (保育園年長 5歳9ヵ月) *入学前のため、検査者は筆者ではない。

発達年齢レベル：1歳5ヵ月～1歳9ヵ月 芽生え反応を合わせると1歳8ヵ月～2歳1ヵ月

強い領域：微細運動、目と手の協応、粗大運動

弱い領域：模倣、知覚、言語理解、言語表出

総合評価：これまでに経験してやり方がわかっていることや、見ればわかることへの反応は適切で、本児も達成感が持ちやすい様子である。生活の流れを一定にし、構造化した場所で課題に取り組み、終わりをはっきりさせることが必要である。

(2) 行動観察

はめ込みパズル、パズルボックス等の目と手の協応課題は、絵柄や形が単純なものは自力でやろうと試行錯誤するが、難しいと感じるとクレーンで援助を求めた。スプーンやハンマー等の道具の操作はできるが、少しでも手間取ると手づかみになった。弁別・マッチング等の課題は目新しいものは試行錯誤しながら取り組むが、慣れてくると雑になった。集中できる時間が短く、気が散りやすいため、学習中に立ち歩いたり、立ち上がって窓の外を眺めたりすることもしばしばあった。手招きのジェスチャーつきの声かけでは戻れないことが多く、身体プロンプトで連れ戻す必要があった。スキンシップが好きで、初対面の大人でも関わるができるが、持続時間はまちまちであった。他の子どもからの手つなぎや抱きつきの関わりは拒むことはないが、長くは続かなかつた。喜んだ時や怒った時に声は上げるが、相手を見て発し、相手が理解できる言語としての表出はなかった。要求は直接的行動に出るか、クレーンかちょうだいのポーズで手を叩くことで表現し、要求が叶わないと怒って泣き叫んだ。

(3) A児に関わる支援者・環境

両親は共働きで、母方の祖母の支援を受けながらA児と妹を育てた。出産は正常で、身長・体重とも平均値であり、健康で1歳で1人歩きをする等、特に問題は感じていなかった。

た。

1歳半の健診で「発育が遅いようです。個人差もあるから、様子を見ましょう。」と言われたが、その段階では特に手立てをするようにとの指示もなかったことから、家庭ではそれまでと変わらない子育てをした。

しかし3歳になっても発語がなく、3歳児健診でも指摘されたため、B医療福祉センターを受診、「自閉症」「精神発達遅滞」の診断を受けた。両親は障害があることがわかって、特別な手立ては意識せず、基本的に受容の姿勢で育てた。

4歳からC保育園、週に1回のB医療福祉センターの療育教室、月に1回のST、OTに通うようになった。

C保育園では、加配の指導者はいなかったが、2人担任のうち1人がA児を担当した。声かけと活動の補助で全体の流れに乗せようとした様子であった。保護者は「言語コミュニケーションがとれないこともあり、行事等に関しての理解は殆どできていない」と捉えていた。保育園内は上履きに履き替える2足制であったが、殆ど裸足で移動していた。歌や音楽には興味があり、リズムをとっているような姿も見られたが、絶えず動き回り、静止はなかった。食事は偏食傾向があり、手づかみであった。お代わりの要求が叶わないと怒って泣き、暴れた。就寝時間が遅く、睡眠サイクルが幼児の通常のサイクルとずれており、保育園の昼寝の時間になると大きな声を出し、ぐるぐる歩き回っていた。

週1回の療育教室では、ST、OTと連携しながら認知、コミュニケーション、社会性の向上をねらった取り組みを進めた。ワークシステムを理解し、短時間なら「見てわかる」自立課題に向かうことができるようになった。コミュニケーション・ボード、PECSの指導を始め、療育教室では使用できるようになったが、週1回の取り組みで、保育園と連携しての特性に応じた保育、支援に繋がらず、定着はしなかった。身辺自立では、食事、衣類の着脱、清潔、排泄と全ての点で課題があった。さまざまな手立てを考え指導したが、基本的な生活習慣の定着にはつながらなかった。

進学にあたっては、両親共に悩み、小学校と特別支援学校の両方の体験学習に参加した。小学校ではA児は教室に入ることができず、また一斉指導が言語指示で行なわれていたことから母親は不安を感じた。一方、特別支援学校ではA児はさっと教室に入り、椅子遊びに参加できた。また、A児が学習に向かいにくい時に、ブランコをしてから学習に向かわせる等の手立てを指導者がとるのを見て、特別支援学校入学を決めた。

(4) 総合所見

i) A児の現状と課題

[認知]

パターンの理解や視覚的な理解と記憶、マッチングの力、手指の操作の力は強い。写真と実物のマッチングはできる。指さしは出でおらず、物に名前があることには気づいていない段階。ワークシステムは理解できるが、集中できる時間は短く、学習への志向性は低いと考えられる。

[コミュニケーション]

発語はなく、理解できる言語も少ないため、相手の意図を理解することは難しい。自分の名前を呼ばれていることはわかる。要求はクレーンかちょうだいのポーズで手を叩く形で表現する。生活年齢から考えて、要求の範囲が限られている現在は、A児本人は要求を表現することそのもので困ることは少ないようである。しかし、今後の成長を考えると、コミュニケーション・スキルの力を伸ばしていく必要がある。

[社会性]

経験したことのある場面や見通しの持てる場面では、流れに応じた行動は一定取れるが、集中は長続きせず、逸脱行動に変化することが多い。大人や子どもからの関わりは受け入れられるが、長くは続かない。大人に近づき、スキンシップを取ったり、抱っこやくすぐりを要求したりする等、人との関わりを楽しむことはできるため、そこから人との関係や要求の表現を育てていくことは可能であると考えられる。

ii) A児に関わる支援者の現状と課題

保護者は愛情深く育ててきたが、基本的にあるがままのA児を受容する形での育てとなり、課題は積み残されてきた。療育教室ではコミュニケーション・ボードやPECSの指導を行い、芽生えた力もあったが、保育園や家庭との連携による継続的な指導につながらず、般化には至らなかったと考えられる。

総合所見に基づく指導仮説・長期・短期目標の設定、指導計画の策定

(1) A児への指導

i) 指導仮説・指導目標

A児は視覚優位で、パターンの理解が強い。また、要求の直接的行動に出やすく、自発的に活動ができることから、写真カードを用いて要求を適切に表現して叶った経験を蓄積させ、コミュニケーションの意欲と能力を高めることが可能であると考えた。

コミュニケーションをする方法としては、PECSを用いることとした。PECSは、発語を必要とせず、機能的なコミュニケーション・スキルを身につけ、自発的に要求行動を形成することを目指している。A児にとって最適な方法で、習得により自発的な要求行動の形成ができるようにした。

自立活動担当教員が自立活動の時間における指導場面においてPECSの学習を行い、学習の内容や様子について学級担任や保護者と情報交換を行うこととした。そのことにより、一貫した指導ができ、A児が実際の生活場面で写真カードを用いたコミュニケーションを促進させることができると考えた。なお、自立活動の時間における指導では、自立活動担当教員との個別学習で1時間につき8～9課題に取り組み、残りの時間に支援者と遊ぶスケジュールとなっていた。PECSの学習指導は言葉や数の学習や作業等の学習課題の1つとして、課題の最初に約5分間実施した。

1年間の長期目標としては、PECSのプログラムの流れに沿いながら、フェイズⅢ（絵

カードの弁別)の習得までを目指した。

短期的な目標としては、以下の3点であった。

- ①フェイズⅠ(コミュニケーションの取り方)から指導を始め、カードを渡して欲しいものをもらうことを理解し、定着させる。
- ②フェイズⅡ(距離と持続)では、個別指導場面だけでなく、支援者の連携により教室や家庭での自然な生活場面でも使うことができるようにする。
- ③フェイズⅢ(弁別)でも、個別指導場面だけでなく、支援者の連携により自然な生活場面でも使うことができるようにする。

ii) 支援計画

自立活動の時間における指導は、個別学習で組み立てる。学習の流れは①個別指導場面でのPECS、②課題学習、③スヌーズレン室での遊びと固定し、見通しを持って安定して向かえるようにした。

iii) 指導期間

20XX年5月～20XX年3月まで行った。自立活動の時間における指導は週1回で合計29回の指導であった。

iv) 指導場面

自立活動室、所属学級の教室、家庭において行った。

(2) A児に関わる支援者への支援

i) 学級担任

A児の日常生活の様子を知り、また自立活動の時間による指導を学級で活用できるように、自立活動担当教員が日常的に学級に入り込み指導を行った。その上で、構造化された学習環境の設営、認知特性を考慮した指導計画の作成、クラスでの指導内容についての検討等を連携して行った。

ii) 保護者

主に連絡帳を用いて自立活動の時間における指導の内容や家庭で取り組んで欲しい事柄を伝えた。折に触れて自閉スペクトラム症の障害特性であるコミュニケーションの特徴と、A児における表れ方や認知特性について理解を促した。保護者からは、家庭での指導の様子の報告を受けた。月に1回程度の授業参観等の際の来校時には面談を行い、家庭訪問や学期末懇談では学級担任とともにそれまでの成果と今後の課題について共通理解を図った。

インフォームド・コンセント

研究協力の依頼については、保護者に書面を用いて研究協力を依頼し、同意を得た。研究結果については、保護者と学級担任に報告を行った。

Table1 A児のPECS学習における要求行動形成の評価基準

自発	支援者のプロンプトなしで要求行動が形成される
声掛け・指差しプロンプト	支援者の言語指示や指差しにより要求行動が形成される
身体プロンプト	支援者がA児の背中を押したり腕を取ってコミュニケーション・ブックや写真カードに触らせたりすることにより要求行動が形成される

記録

自立活動の時間における指導の場面は、自立活動室内に設置したビデオカメラで録画した。記録を基に、A児のPECS学習における要求行動形成の推移をプロンプトレベルで評価した。A児のPECS学習における要求行動形成の評価基準をTable1に示す。

Ⅲ 結果

A児のPECS学習における要求行動形成の推移をFigure1に示す。以下に、学期ごとの自立活動における時間の指導、学級、家庭でのA児と支援者の様子を示す。

1 学期

(1) 自立活動の時間における指導

PECSのフェイズⅠから指導を開始した。大好きなものを見て、子どもがそのカードを取り、支援者の方に差し出し、カードを支援者に手渡すことをねらう段階である。好子アセスメントは保護者への聞き取りにより行い、スナック菓子で開始した。1機会につき10

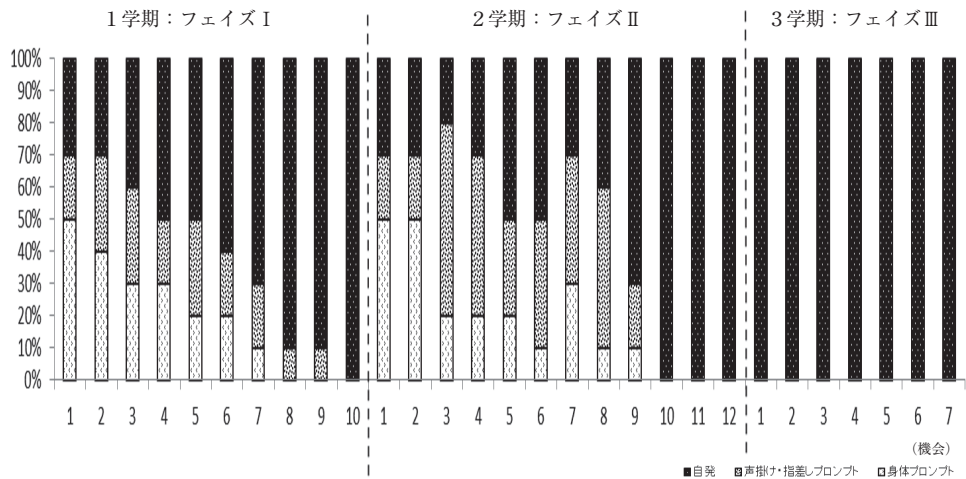


Figure1 A児のPECS学習における要求行動形成の推移

*フェイズⅡの1・2機会は、フェイズⅠの復習3回の評価を含む。また、フェイズⅡ1～6機会は、支援者のいる場所への移動（30cm～2m）について評価した。7～12機会はコミュニケーション・ブックの配置場所への移動（10cm～50cm）について評価した。

試行とし、スナック菓子が入っていた空の容器を見せて終了することとした。A児は写真と実物のマッチングはできるが、絵と実物のマッチングは難しいため、カードは写真を用いた。特別支援学校入学前の療育教室ではフェイズⅠを通過しているということであったが、スナック菓子を見せると写真カードは用いずに直接取ろうとした。全面的な身体プロンプトを何度か行くと、後半の試行では自発的に写真カードを渡そうとするようになった。しかし、1週間後の学習でも初めは直接取ろうとしてしまう、或いは自分の手を叩いて「ちょうだい」ポーズを取ることが続いた。指導回数を重ねるうちに、写真カードを支援者に手渡す要求行動形成にプロンプトを必要とする回数は減り、7月に入ると、ほぼ自発的に要求行動ができるようになった。

(2) 学級担任

A児は1年生男子3人のクラスに在籍していた。B医療福祉センターからの引継ぎにより、教室を構造化し、A児用に1日の学校生活の流れを写真で示すスケジュール・ボードを作成し、入学を迎えた。しかし学期当初は、スケジュール・ボードを見て行動を切り替え、活動に参加することが難しかった。

そこで学級担任と自立活動担当教員で環境設定を再検討し、写真カード1枚のスケジュール・ボードを作成し、現在の活動とマッチングさせて使うこと、A児ができたことを評価する環境作りをしていくことにした。場所移動をしなくてはいけない授業では、その場所の写真カードを持って移動する等の工夫をして、「今から写真のここに行く」ということが理解できるようになった。また、ほめる時はA児が好きなくすぐりを入れる等して、支援者との関わりを深めるようにしていった。

(3) 保護者

保護者が最も懸念していたのは、A児が有意味語を全く話さないことであった。自立活動担当教員から、有意味な発語だけを迫るのではなく、自分の要求が表現できる手段を身に付け、まず人との関わりが成立することから始めることをアドバイスした。PECSを用いて、カードを渡す際に一緒に発語することも促しながら、包括的にコミュニケーションの力をつけていくことを確認した。

夏休みには、家庭で自立活動の時間における指導で用いた写真カードをやり取りできる場面を探し、指導を開始することとなった。

2学期

(1) 自立活動の時間における指導

A児の保護者から夏休みに家庭でPECSの学習を継続したとの報告を受けたため、学期当初はフェイズⅠから学習を開始して定着を確認した。支援者に写真カードを渡して欲しいものをもらうことが安定してできるようになったので、フェイズⅡに取り組むこととなった。フェイズⅡは、子どもがコミュニケーション・ブックの置いてあるところに行き、コミュニケーション・ブックから必要なカードを外し、支援者のところに行き、支援者の注

意を引き、支援者の手の中にカードを入れて子どもの要求を伝える段階である。保護者からの聞き取りにより、好子には暑い時期には1口分のジュースを、涼しくなってからはラムネ菓子をういた。A児とコミュニケーション・ブックや支援者との間に距離があると、十分に移動せずに遠くから手を伸ばして写真カードを渡そうとしたり、移動中に間にあるものに目移りしてしまい、写真カードを取りに行ったり渡したりするのを忘れてしまうことが多く見られた。支援者の身体プロンプトを加え、A児とコミュニケーション・ブックや支援者との距離を少しずつ伸ばしていき、支援者がA児に注目していなくても、写真カードを手渡すことができるようになった。2学期の学習12機会（1機会につき10試行）の内の最後の3回は、2メートル×5メートルの室内では、始めから自発的に写真カードを手に取り、支援者のところへ行き、写真カードを支援者の手の中に入れることができるようになった。

個別指導場面での要求行動の形成に伴い、日常生活場面への拡大を目指し、課題学習終了後のスヌーズレン室での遊びの場面でもPECSの取り組みを始めた。好子であるターザンブランコやクーシュの写真カードを手の届くところに配置し、実物は写真カードの傍でA児の視界には入るが、手の届かないところに配置した。PECSの学習の直後に取り組んだため、取り組みの1回目からA児と離れた場所に支援者がいても、支援者のいる場所まで行き写真カードを手渡して遊具の要求をすることができた。

(2) 学級担任

体育祭や発表会等の学校行事の多い学期であったが、学級担任はA児が生活の見通しを持ち、過度な負担にならないようにと取り組み内容を精選した。A児のスケジュール・ボードの配置場所を固定し、コミュニケーション・ブックを取りに行く時と同様に、必要な場面に自分で見に行き確認をする形式にした。1枚の写真カードで「これをやったら終わり」という提示をすることで、A児は大きな混乱をすることはなく学校行事等に参加することができた。合同授業での学習内容の複雑さや他の児童や教員の多さから混乱し、活動参加できず逸脱することが多くあった体育の授業を学級だけで取り組むことにした。A児の1枚の写真カードによるスケジュール・ボードの活用が可能になったことから、スケジュール・ボードを「今からすること」「その次にすること」の写真カードを2枚掲示する形式にした。スケジュール・ボードを確認する機会である学習開始前以外の時間でも、A児が自分からスケジュール・ボードを覗き込む姿が見られるようになった。

(3) 保護者

夏休みから自立活動の時間における指導で用いたコミュニケーション・ボードを用いて、PECSの学習に取り組んだ。保護者にとってA児とのやりとりが成立する学習場面は有意義で楽しく、もっとやりたいとのコメントが寄せられた。

一方、夏休みにA児が冷蔵庫を開けて中の物をどんどん食べてしまう、プールが大好きでいつも行きたがり困る、という2点の新たな課題が出た。保護者との協議の上、1点目は冷蔵庫のドアに食べてもいいものの写真カードを貼り、それを渡すことで食べられると

いうPECSの学習を活用した取り組みを開始した。2点目は学級の取り組みと連動して、家庭でも「今からすること」「その次にすること」の予定の写真スケジュール・ボードに貼って見せることにした。1点目の要求行動はうまくできるようになったが、2点目は学級での指導結果とは違い、「今すぐはできないが、後でできる」ではA児は欲求の折り合いをつけることができず、課題として残った。

3学期

(1) 自立活動の時間における指導

個別指導場面だけでなく、自由遊び場面においても自発的に写真カードを手に取り、支援者のところへ行き、写真カードを支援者の手の中に入れることができるようになったため、フェイズⅢの学習に取り組んだ。子どもがコミュニケーション・ブックのところに行き、複数並んでいるカードの中から自分が望むアイテムのカードを選んで取り、支援者のところに行って手渡すことで、望みのアイテムを要求する段階である。7機会（1機会につき10試行）の学習では、A児はこれまで好んでいた菓子やおもちゃと、これまで特に好む様子を見せたことのなかった靴下やお皿等の写真カードから、これまで好んでいたものの写真カードを選択した。

写真カードの選択ができるようになったので、スヌーズレン室での自由遊び場面では、1カ所に写真カードを集めてボードに貼り、A児がその時に要求したいものの写真カードを選択して支援者に渡す形にした。A児はスヌーズレン室にあるものの写真カードから選んで支援者に渡すことができた。

偶然のエピソードだが、ある時にA児の前に個別学習を行っていた生徒への指導上の配慮のために、スヌーズレン室の写真カードを貼っていたボードの全てのカードが外してしまわれていた。それを発見したA児は支援者の手を引き写真ボードのある場所に連れて行き、ボードを見つめて写真カードがないことを教えたというできごとがあった。

(2) 学級担任

自立活動の時間における指導において、A児が複数の写真カードから1枚を選択できるようになったことから、学級でも指導を連動させた。教室のA児の机の傍らにこれまで好んでいたものや活動の写真カード複数枚をボードに貼り、写真カードに対応したものを教室の中でA児の視界に入るが手が届かないところに透明なビニール袋に入れて配置した。最初は支援者の方に顔を向けることなくクレーンや手を叩く姿が見られたが、学級担任の1人が部分的に身体プロンプトをすることで、写真カードを選んで別の学級担任に渡すことができるようになった。

また、縦1列で複数枚の写真カードを貼った1日のスケジュールを学級担任が示すと適切に活動に向かうことができるようになったことから、自発的にスケジュールの確認作業ができるようにと、確認作業を促すトランジションカードを導入した。これも学級担任の1人が部分的に身体プロンプトをすることで、自発的に使うことができるようになった。

(3) 保護者

A児は家庭生活の中でも写真カードやスケジュールカードを使って要求を伝えられるようになった。しかし、保護者はA児が写真カードを保護者に手渡し「今すぐ外に出かけた」「今すぐお風呂に入りたい」と要求した際に、どうしたら「待つ」ことを指導できるのか知りたいと自立活動担当教員に相談した。

そこで自立活動の時間における指導において、タイマーと「待ってカード」を使い、A児が待つことがどの程度できるかアセスメントを行なった。タイマーは音や光が気になり、次の活動までの見通しを持つための道具としては有効ではなかった。「待ってカード」は「待ってカード」上部にA児が渡した写真カードを貼り、下部にA児に1～3枚のシールを貼らせ、貼れたら写真カードのものを渡すというやりとりはできたが、シールの数を増やし、時間を延ばすとシールを貼る活動や椅子に座り続けることができなくなってしまい、家庭生活上で保護者の都合に合わせて待つ時間を設定する程には現段階ではならないことが明らかとなった。「今すぐは叶わないけれど、後で要求は叶う」と期待して待つことは難しいと考えられた。

そこで、保護者には、要求を受け止めつつも玩具等に気持ちを向けさせ、実行可能な時間まで過ごさせる方が今は良いのではとアドバイスし、学校生活で気に入っている玩具を紹介した。結果、玩具やくすぐり遊び等で、短時間ではあるが他に注意を向けることができた。

IV 考察

A児への自立活動の時間における指導について

約1年間の継続したPECSの学習により、A児は「自立活動の時間は最初にPECSをする」と見通しを持ち、自発的にPECSの学習を行う部屋に向かうようになった。A児にとって整理された環境下での個別学習は、個人に合わせた明確な文脈の手がかりが提示された状況⁵⁾であり、活動内容やねらいを明確にするために有効であったと考えられる。指導開始時は要求を直接的な行動で叶えようとしていたが、写真カードを手渡しして要求する行動を指導することで、そちらに変化していった。奪い取ったり怒って泣き叫んだりするよりも簡単に要求が実現する写真カードを用いた要求行動を習得することは、支援者だけでなくA児にとっても望ましいことであったと言えるだろう。また、実際の生活の場面である教室や家庭でも写真カードを用いた要求行動を拡大することができるようになり、自発的にコミュニケーション・ボードに貼られた写真カードを選び、学級担任や保護者に要求行動ができるようになった。個別学習場面でつけた力を自由遊び場面でも活用し般化を目指したことや、支援者間で連携し、指導内容や方法を共通のものに設定することで、A児が違う場面でも同じ方法で要求行動を行い要求が叶う経験を蓄積できたことによると言えるだろう。

また、支援者からのA児への働きかけも、写真カードを用いるとA児が理解できるもの

が増え、以前よりも大人の働きかけに反応できるようになったことは、コミュニケーションの発信と受信の両輪の課題として評価できると考えられる。

支援者連携について

1年間を通して自立活動担当教員が学級担任・保護者とともに密に連携することで、それぞれの場面でのA児の様子を合わせてアセスメントし、自立活動の時間における指導の内容を学校生活や家庭生活場面で応用して活用できるように計画・実行をすることができた。学習場面と同様の強化が保証されるような操作（家族に対する十分な教示等）を加えることは、学習場面と家庭場面等の間の強化随伴性を同一にすることで通して般化を促進する⁸⁾。このことにより、A児の変化や成長を常に一致した姿で捉え、的確な指導を進めることができたと考えられる。特に母親は、A児の成長を喜び、今後の子育てに展望を持たれた様子のコメントをされるが増えた。家族もまた支援を必要としている存在であるという意識を持つことが、家族と専門家等の支援者が相互に連携を図るための基盤となるであろう⁹⁾。また学級担任は、学級でもPECSの指導を進めたいと指導技術講習会に参加した。本研究では、学級担任や保護者もA児とのコミュニケーションの形成に困難を感じていたため、それぞれの関わりでの指導に大変意欲的であった。支援者の連携を促すためには、参加児のみならず、支援者の願いのアセスメントが重要であることが再確認できたと言えるだろう。

目標設定・支援方法の妥当性、支援の効果に関する検討

約1年間の取り組みで、目標としていたPECSのフェイズⅢまで到達した。「何をするのか」を明確にした個別指導場面での学習を重ね、定着したところで学習の後半の遊びの場面や教室、家庭での生活場面に拡大、応用して写真カードを用いたコミュニケーションが成立する経験を重ね、般化させることができた。A児のように指導前からクレーン等の明確な要求行動のある子どもには、1つのコミュニケーション方法としてPECSを学習することが要求行動の形成に有効であると言えよう。

新たな理解・評価と今後の課題

PECSの学習と同時にスケジュール理解の指導を進めたことは、写真カードの活用について良い相乗効果をもたらした。3学期にA児が「写真ボードに写真カードがない」と支援者の手を引いて写真ボードの配置場所に連れていったエピソードは、A児が「写真カードは利用価値がある」と評価していたためと言えるだろう。生活全体での取り組みを進めることが、A児にとって有効だったと考えられる。一方で、A児の成長に伴い、要求行動が成立しても支援者がA児の要求を即時には叶えることができない場面が出現するようになった。人間の発達にとって、他者と社会的に関係を持ち適切に相互交渉を行うことは、極めて重要である³⁾。今後も支援者で連携し、A児の要求の拡大への対応と指導を進めて

いくことが必要であろう。

謝辞

本研究の実施にあたり、Aくんとその保護者にご理解・ご協力をいただきました。Aくんの健やかなご成長を心より祈念します。また、特別支援学校の校長先生をはじめとする先生方にご理解・ご協力をいただきました。合わせてここに記して、深く感謝申し上げます。

引用文献

- 1) Frost,L & Bondy,A (2002) The Picture Exchange Communication System Training Manual 2nd edition.Newark,DE:Pyramid Educational Products
(門真一郎 監訳 (2005) 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)
- 2) 藤野博・盧熹貞 (2010) 知的特別支援学校におけるAACの利用実態に関する調査研究. 特殊教育学研究, 48, 181-190.
- 3) 粕巻修司 (2012) 自閉症幼児との相互交渉におけるおとなのかかわり方に関する検討 - かかわり方と子どものとらえ方の関連について -. 発達障害研究, 34 (1), 29-41.
- 4) 望月昭・野崎和子・渡辺浩志 (1986) 聾精神遅滞児における要求言語行動の獲得: 複数モード使用のためのプログラム. 聴覚言語障害, 15, 133-145.
- 5) 望月昭・野崎和子 (1993) 聴覚障害児における「抽象的概念」の獲得援助に関する予備的展望: 「物には名前がないこと」の理解への教育段階的アプローチ. 聴覚言語障害, 22 (2), 39-49.
- 6) 岡綾子・望月昭 (2014) コミュニケーション障害のある生徒の撮影回覧言語行動によるコミュニケーション・モード拡大の検討. 特殊教育学研究, 52 (2), 127-137.
- 7) Reichle, J., Benkelman, D. R., & Light, J. C. (2002) *Exemplary practices for beginning Communicators: Implications for AAC*. Paul H. Brookes.
- 8) 嶋崎まゆみ (1996) SSTにおける刺激性制御 - 弁別学習の2つの機能と多項随伴性 -. 行動科学, 35 (1), 17-25.
- 9) 柳澤亜希子 (2012) 自閉症スペクトラム障害児・者の家族が抱える問題と支援の方向性. 特殊教育学研究, 50 (4), 403-412.