

自閉症児に対する前言語的コミュニケーションの指導

—共同行為ルーティン「クレープづくり」を通して—

Language Intervention Using a Joint Action Routine:
Teaching an Autistic Child in a Prelinguistic Stage

大谷 博 俊, 小 南 霞 (和歌山大学教育学部附属養護学校)
Hirotooshi OTANI, Kasumi KOMINAMI

Key words : 共同行為ルーティン 自閉症児 前言語期

前言語期にある自閉症児に対し、クレープづくりルーティンを用い、ルーティンの流れや指導者からの働きかけの理解と要求伝達行為の表出の高次化をめざした指導を6ヶ月にわたって行った。場面のスクリプト化、構造分析によって基本的活動が抽出された。そのうち7の活動において対象児からの要求行動が出現するように場面が構成された。対象児の理解のレベルは7段階で、表出のレベルは6段階で評価された。対象児は、初期には文脈の理解が困難だったものの、援助によってルーティンへの参加がスムーズになり、終了時には言語指示の理解が可能になった。要求行動は、指導者からの働きかけを期待して待つことから徐々に高次化し、ジェスチャーや発声をともなったものへと変化していった。また、この過程は、理解の過程と関連していた。

I. 問題と目的

発達障害児に対するコミュニケーション・言語指導のアプローチの一つとして、共同行為ルーティンを用いた指導をあげることができる。

共同行為ルーティンは、日常の活動や集団ゲームにおけるルールやルーティン（順序性や因果性を含む定型化された行為の連鎖）を分析し、再構成し、場面設定を行い、そこでのやりとりや言語の使用を目的化し指導するものであり、言語指導における「自然な方法」への志向の中で注目され、またその有効性が実証されてきている（長崎・吉村・土屋,1991；長崎・片山・森本,1993；関戸,1994；吉村,1995；関戸,1996；関戸,1998；松田・植田,1999）。

関戸（1994,1996,1998）は、買い物やトーストづくりルーティンによる言語指導を通して、自閉症児が応答的発話を習得したと報告している。また、松田（1999）らは、ホットケーキ作りルーティンによる言語指導を通して、自閉症児が要求構文の対人的使用を習得したと報告している。

一方、長崎らは、ダウン症児の言語指導に共同行為ルーティンを用いて語彙、構文を習得させただけでなく（1993）、前言語的なコミュニケーションについても、その有効性を報告している（1991）。しかし、自閉症児においては、前言語的なコミュニケーションについて有効性を検討した研究は今のところ見あたらない。

そこで、本研究では、前言語期にある自閉症児に対し、クレープづくりルーティンを用い、ルー

ティンの流れや指導者からの働きかけの理解と要求伝達行為の表出の高次化をめざした指導を行い、適切な指導方法のあり方について今後の方向性を探ることを目的とする。

II. 方 法

1. 対 象 児

知的障害養護学校小学部に在籍する5年生の自閉症男児（以下T児）。本指導開始時の生活年齢11歳2ヶ月、発達年齢（自閉症児・発達障害児教育診断検査；PEP-R）2歳1ヶ月。日常生活では、教師や母親からの働きかけが理解できればそれに応じるが、発語はない。手で下腹部を軽くたたき、身振りで排泄を知らせることができる。何かを頼みたいときは、合掌して頭を下げ、身振りで伝えようとすることがある。また、欲しいかどうかを尋ねられると両手の平を上に向け、前で合わせて、身振りで示す。欲しいものがあるときは、無言で手に取る自己充足行動で目的を果たすが、制止され身振りを求められると身振りで要求を伝えようとする。

2. 指導期間

1998年10月から1999年3月の間、2週間に1セッションを原則として、合計9セッションの指導を実施した（II期4セッション目から1日の指導時間内で2セッションを行った。I期1から3セッションの1セッションの指導時間は約40分、II期4から9セッションまでの1セッションの指導時間は約30分）。

3. 指導方法

1) クレープづくりルーティン

クレープづくり場面のスクリプトをTable 1に示した。教師2名が指導者となり（指導者A、指導者B）、T児は同じ学級の5名の児童と共にクレープづくりを行った。T児以外の児童もそれぞれ異なる指導目標により指導されていた。

2) 指導場所

指導は、小学部高学年の教室で行われた。Fig. 1からFig. 4に指導場面を示した。

3) 指導目標と手続き

(1) ルーティンと指導者の働きかけの理解

クレープづくりルーティンに指導者からの働きかけや援助を受けてスクリプトの各要素を行うことによって、スムーズに活動に参加できることを第一の目標とした。

Table 2は、各場面での指導者からの働きかけを示したものである。これらについてT児がどのような指導者の援助によって理解できたかを、長崎（1993）らの手続きを参考に①から⑦までの〈子どもの理解のレベル〉として示した。具体的には次の通りである。

〈理解についての指導者の援助のレベル〉

- | | | | |
|-------------|-------------|--------|----------|
| ①言語指示のみ | ②言語指示と他児の動き | ③かけ声 | ④写真や絵カード |
| ⑤指さし、ジェスチャー | ⑥モデルを示す | ⑦身体的援助 | |

(2) 要求伝達行為の表出

Table 2における要求行動が期待できる7の活動要素（*印がついたもの）について、徐々に

要求形式を高次化させることを第二の目標とした。子どもの要求の表出段階を①から⑥の〈子どもの表出のレベル〉とした(長崎・片山・森本,1993)。具体的には次の通りである。

〈子どもの表出のレベル〉

- ①自発語 (ア単語, イ語の一部, ウ擬態語)
- ②模倣 (指導者の発声の直後:ア単語, イ語の一部, ウ擬態語)
- ③発声 (自発的な発声)
- ④指さし, ジェスチャー
- ⑤視線
- ⑥関わりを期待して待つ

指導者は要求場面では, 約5秒間待ち, 要求伝達行為が見られないときには見本を示した。

Table 1 クレープづくり場面でのスクリプト

<p>場面 1:クレープづくりの始まりを知る。</p> <p>場面 2:机を準備する。手洗いをし、エプロンを付ける。</p> <p>場面 3:材料を混ぜ合わせる。</p> <p>1)準備台の所に行き、クレープの生地をつくる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・粉をボールに入れる。 ・牛乳を入れる。 ・あわだてきでかき混ぜる。 <p>2)ホットプレートの準備をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ペーパータオル、わりばし、油をとる。 ・ホットプレートに油をひく。 <p>場面 4:クレープを焼く。</p> <p>1)ボールを受け取る。 「ボールをください」</p> <p>2)お玉を受け取る。 「お玉ください」</p> <p>3)ホットプレートの上に生地を流し、焼く。</p>	<p>4)ボールを渡す。 「どうぞ」</p> <p>5)フライ返しを受け取る。 「フライ返しください」</p> <p>6)クレープを裏返す。</p> <p>7)皿とフォークをもらいに行く。 「皿とフォークをください」</p> <p>8)フライ返しを受け取る。 「フライ返しください」</p> <p>9)クレープを皿に取る。</p> <p>場面 5:トッピングを選ぶ。</p> <p>1)トッピングを指導者Bにもらいに行く。</p> <p>2)ジャムかチョコを選ぶ。 「ジャム (チョコ) ください」</p> <p>場面 6:会食し、もう1枚欲しいときは、焼く (場面4へ)。</p> <p>場面 7:後かたづけをする。</p>
--	---

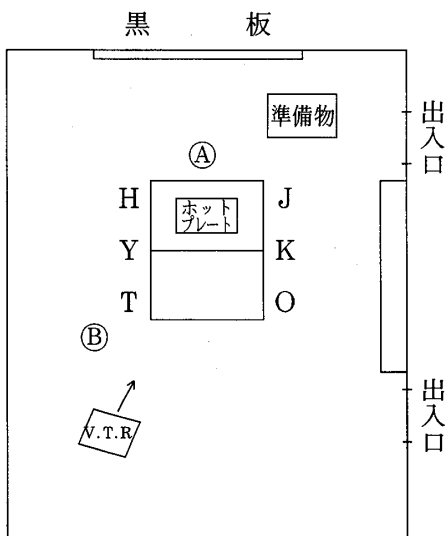


Fig. 1 指導場面 (セッション1)

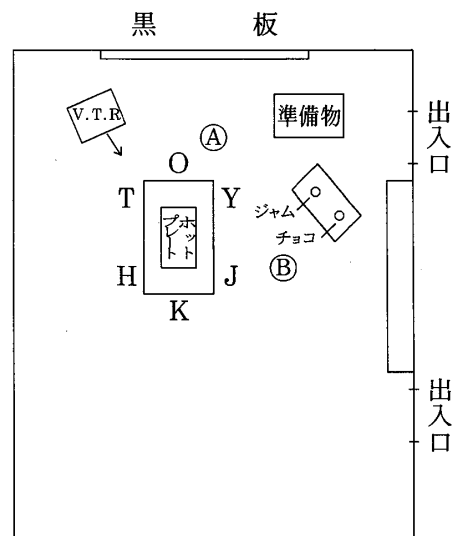


Fig. 2 指導場面 (セッション2)

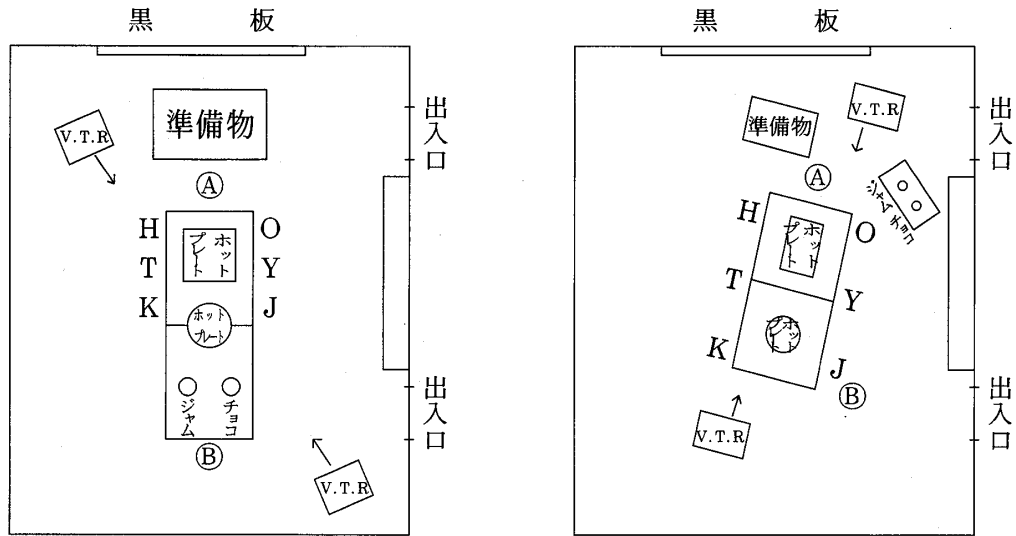


Fig. 3 指導場面 (セッション3から5) Fig. 4 指導場面 (セッション6から9)

4) 記録の方法

8ミリビデオカメラを設置して (II期からは2台) 録画し、 (Fig. 1からFig. 4) 指導後再生して児童と指導者の言語及び行動を記録し、分析を行った。

III. 結 果

第1セッション (I期), 第3セッション (I期), 第9セッション (II期) の子どもの行動を Table 2 に示した。

1. 指導者からの働きかけの理解

第1セッションでは、活動要素が少ないにもかかわらず、指さし・ジェスチャー、身体的な援助によって指導者の働きかけを理解しており、ルーティンへの参加がスムーズにできていない。

第3セッションでは、活動要素が増えており、言語指示のみでは働きかけが理解できず、写真の提示、指さし・ジェスチャーや身体的な援助などの働きかけを必要としている。

第9セッションでは、活動要素は第3セッションと同じであるが、言語指示のみで指導者の意図が理解できるようになってきており、ルーティンへのスムーズな参加が可能になったといえる。特にクレープづくりの中心的活動である、生地をつくり、油をひき、クレープを焼き、トッピングをのせ、食べるという活動がスムーズになったといえよう。

2. 要求伝達行為の高次化

Table 2に見られるように子どもに要求が期待される7の活動要素 (I期1セッションについては4の活動要素) での伝達行動は、1セッションでは、指導者が働きかけるのを受動的に待っているだけであった。I期3セッションからクレープを焼くためにボールが欲しいとき、また、焼き上がったクレープを食べるために器やフォークが欲しいときにちょうだいのサインをするなどの身体的活動による要求伝達行為が3の活動要素に対しみられた。II期9セッションではボールが欲しいとき、フライ返しが必要とき、また、ジャムが必要ときにちょうだいのサインだ

けでなく発声もともなうようになり、7の活動要素全てで要求表現がみられた。

このように要求伝達行為は、待つことから身体的活動によって要求伝達をするようになり、身体的活動や発声をともなった複合的の伝達手段によって要求が表出されるようになったといえる。

Table 2 T児のクレープづくり場面での伝達行動

指 導 者 の 発 話 セッション	子どもの行動					
	理 解			表 出		
	I1	I3	II9	I1	I3	II9
I. 準備						
a Tくん、大きな机を出して	—	1	5			
b 手を洗おう	5	5	2			
c エプロンを付けましょう	—	4	—			
II. クレープづくり						
a 粉を入れて	—	1	1			
b 牛乳を入れて	1	↓	↓			
c かき混ぜて	5	4	↓			
d 油を持って	—	4	↓			
e ペーパーを持って	—	↓	↓			
f わりばしを持って	—	4	↓			
g 油をひいて	—	↓	↓			
h ボールをどうぞ (受け取る)	5	1	1			
*I ボールをください				5	4	3
*j はい、どうぞ						5
*k フライ返しをください				6	6	3
l クレープをひっくり返して	7	5	1			
m お皿とフォークをもらっておいで	—	6	1			
*n 皿をください				—	4	5
*o フォークをください				—	4	5
*p フライ返しをください				6	6	3
q ジャムかチョコをもらっておいで	—	2	1			
*r ジャム (チョコ) ください				—		3
*s ボールをください (おかわりのために)				6	6	3
III. 片づけ						
a お皿を流しに持って行って	—	5	5			
b 大きな机を片づけて	—	5	5			
c エプロンはずして	—	5	—			

—印は活動要素に含まれていないことを示す。↓印は自発的に続いて行われたことを示す。

IV 考 察

1. 指導者からの働きかけの理解

指導開始直後ではT児は大好きなお菓子づくりということもあり、何が要求されているのかといった文脈の理解が困難で、離席などの行動も多く指導者によるモデルの提示や身体的援助も効果を示さないことが多かった。

しかし、I期の終わり、3セッション頃になると、クレープづくりの中心的活動要素に対しては言語による指示のみで理解できるようになった。

本研究でみられた、文脈の理解から言語の理解へという変化は、これまでの先行研究の結果を支持するものである。この変化は、準備や片づけあるいはトッピングといった活動要素に比べ、

クレープの生地をつくることからクレープを食べるという活動要素で変化が大きく、これらの活動はクレープづくりの中心的活動と考えてよいであろう。

これらの変化は、ルーティンの構造化と指導者からの伝達手段の漸次的高次化によって得られたものであると推察される。

2. 要求伝達行為の高次化

T児は日常活動の中ではちょうだいのサインをするなどの身体的活動による要求表現がみられるにもかかわらず指導の初期には要求行動は出現せず、指導者からの働きかけを受動的に待っていたり、欲しいものを勝手に持っていったりしていたのが、I期3セッション頃から身体的活動による要求表現がみられはじめた。II期では、複合的伝達手段もみられるようになった。

また、ルーティンが理解できると共に要求表現がみられるようになり、指導者の言語的働きかけによる理解が可能になった時期に複合的伝達手段が出現しており、長崎(1993)らの指摘にあるように本研究の結果も要求行動の出現と理解とは関連している。

これらのことから、前言語期の自閉症児において、指導者が要求場面を意識化することと要求の出現しやすい状況を設定し、要求行動の出現を待つという本指導の設定は効果的に機能したといえよう。

3. おわりに

これまでのルーティンを用いた研究では、指導のためのルーティンがどのように整えられていったのかについては、ほとんど言及されていない。調理や遊びなどを教材化するためには、事前の教材研究だけでなく、指導を行いながら活動内容を対象児にあわせて修正することが必要であり、適切なルーティンづくりは、指導にとって不可欠である。今回の研究でも教材化する過程の分析は充分に行っていない。今後、調理や遊びを教材化する過程を分析し、留意点を明らかにすることも必要であろう。

謝 辞

本研究を推進するにあたり、ご理解とご協力をいただいた和歌山大学教育学部附属養護学校の系川美喜子先生に感謝申し上げます。また、和歌山大学学部生の伏見紀子さん、松本和美さんにも協力いただきました、感謝申し上げます。

文 献

- 松田信夫・植田恵子(1999) 自閉症児に対する要求構文等の対人使用に向けた指導—共同行為ルーティン「ホットケーキ作り」を通して—。特殊教育学研究, 36(5), 1-8.
- 長崎 勤・吉村由紀子・土屋恵美(1991) ダウン症幼児に対する共同行為ルーティンによる言語指導—「トースト作り」ルーティンでの語彙・構文, コミュニケーション指導—。特殊教育学研究, 28(4), 15-24.
- 長崎 勤・片山ひろ子・森本俊子(1993) 共同行為ルーティンによる前言語的コミュニケーションの指導—「サーキット・おやつ」スクリプトを用いたダウン症幼児への指導—。特殊教育学研究, 31(2), 23-33.

- 関戸英紀（1994）エコラリアを示す自閉症児に対する共同行為ルーティンによる言語指導—「買い物」ルーティンでの応答的発話の獲得—. 特殊教育学研究, 31(5), 95-102.
- 関戸英紀（1996）応答的発話に困難を示す自閉症児に対する共同行為ルーティンによる言語指導. 横浜国立大学紀要, 36, 235-247.
- 関戸英紀（1998）—自閉症児における応答的発話の獲得—共同行為ルーティンによる言語指導を通して—. 特殊教育学研究, 36(1), 29-37.
- 吉村由紀子（1995）ストーリーゲーム型共同行為ルーティンを用いた言語指導の試み—ことばの教室での小集団によるコミュニケーション・構文の指導—. 特殊教育学研究, 28(4), 15-24.