

原著

重度知的障害を伴う 無言語のASD児のコミュニケーション般化のプロセス

藤田雄大*¹ 諏訪利明*² 小田桐早苗*²

要 約

本論文は、TEACCHが開発したコミュニケーション・カリキュラムを4歳のASD男児1人に対して適用した事例研究である。本研究の目的は、重度知的障害を伴う無言語のASD児がどのように自発的なコミュニケーション・スキルを身につけ、般化させていくか、そのプロセスを明らかにすることである。方法としては、TEACCHのコミュニケーション・カリキュラムに基づく全8回の個別介入を実践し、個別介入前後にそれぞれコミュニケーションのサンプリングを実施し、その変化をみることにした。結果としては、目的としたコミュニケーション・スキルを獲得したことが確認されただけでなく、遊び・課題・おやつすべての場面で具体物での要求の増加が確認され、指導したコミュニケーション・スキルの般化がみられた。自発的なコミュニケーション・スキルを習得した要因としては、①人への意識を高め、自発的にかかわる力を育てること、②対象児の「芽生えスキル」を重視し、発達評価とASDの特性の理解に基づく評価から目標設定をして指導を行っていくこと、③日常生活で使用する機能的な具体物を用いたこと、④コミュニケーションに対する動機づけ、⑤コミュニケーションを構造化したことにより、何が期待されているかをわかりやすくしたこと、以上の5点が挙げられる。これらの要素は自発的なコミュニケーション・スキルの習得において重要だと思われる。また、場所や場面の变化を一つのみにして次のスキルの習得を図ったことが般化において有効であると考えられた。重度知的障害を伴う無言語のASD児が自発的なコミュニケーション・スキルを身につけ、般化していくことを指導する上では、こうしたコミュニケーション指導のプロセスの積み上げが重要であったといえる。

1. 緒言

1.1 自閉スペクトラム症とコミュニケーションの障害について

自閉スペクトラム症（以下、ASD）の中核的な障害として、国際的な診断基準であるDSM-5¹⁾において、コミュニケーションの質的な障害が挙げられている。質的な障害とは、社会的・情緒的な相互関係の障害、他者との交流に用いられる非言語的コミュニケーションの障害、年齢相応の対人関係性の発達や維持の障害のこと¹⁾であり、言葉を話すことが可能かどうかということではなく、より広範なコミュニケーションに障害があるという意味である。

本研究では「コミュニケーション」を人から人へと意図を持って情報を伝達するプロセスと捉え、そ

こには伝えようとする内容と伝える相手とそのため
の手段を明確にできるものと定義する。

1.2 般化の困難さについて

ASD児・者は1つの状況でスキルや行動を学んでも、異なる状況でそのスキルを応用することが非常に困難なことが指摘されている²⁾。『自閉症百科事典』によれば³⁾、「ASD児を指導する際にこの般化の問題はきわめて重要な課題となる」と言われている。

コミュニケーションの般化においても同様であり、ASD児を対象としたコミュニケーション指導に関する研究動向を分析した櫻井は、ASD児が日常生活を過ごしている場所に近い状況で般化されやすく日常生活の中で活用できるような実践的スキルを獲得できるように指導する必要があると述べてい

*1 川崎医療福祉大学大学院 医療福祉学研究所 医療福祉学専攻（※2019年4月以降の所属：社会福祉法人北摂杉の子会）

*2 川崎医療福祉大学 医療福祉学部 医療福祉学科

（連絡先）藤田雄大 〒701-0193 倉敷市松島288 川崎医療福祉大学

E-mail: yudaifujita99@yahoo.co.jp

る⁴⁾。加藤は、日常場面でのコミュニケーション・スキルの指導の際には対象児の日常場面における行動をアセスメントし、その結果を元に指導方法を立案する必要があると述べている⁵⁾。藤金は、日常場面への般化を促進するためには指導場面と共通する要素を含ませそれらを徐々に変化させていくことが重要であると述べている⁶⁾。

TEACCHのコミュニケーション・カリキュラムでは、機能・形態・文脈の3つの次元においてコミュニケーション・スキルのアセスメントを行う。機能はコミュニケーションを図る目的のことを指している。形態とはコミュニケーションの手段のことを指している。例えば、手を引っ張って連れていく行動はクレーンと呼ばれ、直接行動は直接的な行動を指している。本研究ではおんぶの要求のため腰を触って療育者にかがませる、両肩を持つ等の行動は直接行動としている。なお、本研究では、クレーンと直接行動を合わせて行動/動作と表記する。行動/動作は「コミュニケーションをするために直接人や物を動かす」と定義する。具体物は伝えたい活動の一部である実際の具体物を使用してコミュニケーションした場合を指している。また、ジェスチャーには指さしや身振り等が含まれる。ジェスチャーは、「直接人や物を動かすことなく、コミュニケーションするために慣習的あるいはパントマイム的な身体活動を用いる」と定義する。本研究では手を2回たたく、足をあげて身体遊びを要求する行動が観察された。発声は「コミュニケーションをするために慣習的ではない音声を用いる」と定義する。文脈はコミュニケーションを行う場面や相手を指している。自発できないスキルを「未習得スキル」と呼び、習得して自発するスキルを「既習得スキル」と呼んでいる。機能・形態・文脈の3つの次元において、このうち既に獲得している2つの次元の既習得スキルを組み合わせたうえで、未習得のスキルを教えていく。これは、一度に幾つもの次元で未習得スキルを指導するよりも既修得スキルを用いて1つの未習得スキルを教える方が効果的であるからである²⁾。さらにコミュニケーション・カリキュラムでは、日常場면을想定した指導を行っていく。日常場面に広がっていく際には、文脈を変えて指導をする必要がある。その際も、既修得スキルの機能と形態を用いて、まだ自発できていない未習得なスキルの文脈の指導を行うことでASD児が苦手とする般化を指導することができると考えている。般化を指導する際には、日常場面における行動をアセスメントすることや指導場面と共通する要素を含ませながら、徐々に環境を変化させていくことが重要であるといえる。

本研究では、「般化」とは、習得したスキルを別の文脈で自発することと定義する。また、「物の般化」とは習得したスキルを別の物を用いて自発することと定義する。

1.3 研究目的

本研究の目的は、重度知的障害を伴う無言語のASD児がどのように自発的なコミュニケーション・スキルを身につけ、般化させていくか、そのプロセスを明らかにすることである。

1.4 研究倫理

本研究に関わる録画や録音およびそれらのデータについては、個人が特定できないように慎重に取り扱うこと、研究目的のみに使用すること、また同意撤回はいつでも可能であり、同意撤回による不利益は一切生じない旨を対象児の保護者および自治体の担当責任者に口頭および文書にて説明を行い、これについての同意を文書で得た。本研究は、川崎医療福祉大学倫理委員会の承認を得ている（承認番号17-097）。

2. 方法

2.1 対象児

対象児は、本研究開始時点、4歳4か月の男児。A児童発達支援センターの通所に通っている。1歳半検診の時に「要観察」となり、2歳過ぎにB病院にて受診し、広汎性発達障害と診断されている。

2.2 研究の概要

本研究では、平成30年4月～7月までの3か月間に、A児童発達支援センターにおいて、療育者として筆者が個別介入前アセスメント、個別介入（8回）、個別介入終了後アセスメントを実施した。個別介入では、対象児の自発的コミュニケーション・スキルの習得と般化に焦点を当てた取り組みを実践する。個別介入前後のアセスメントでは、コミュニケーションのサンプリングを実施し、子どもが習得しているコミュニケーション・スキルを確認し、比較するためのデータとした。

2.3 アセスメント

2.3.1 Psycho-Educational Profile.3:PEP-3^{†1)}

検査時の対象児の様子としては、検査開始より対象児は検査用具をみせても全く反応を示さず、いすに座って課題に取り組むこと自体に難しさがあつた。検査を行うエリアで検査に取り組んでいる時間はわずかで、対象児はすぐに検査エリアを離れ遊びエリアに移動していた。このような状況が検査全体に渡り繰り返され、ほとんどの検査項目を実施できなかった。各領域の発達年齢は、1歳～1歳5ヶ月の間の発達であるという結果であつた。コミュニケー

ションの発達年齢は、1歳レベルで重度であり、認知／前言語、表出言語、理解言語などコミュニケーションの発達をみる項目もすべて重度であった。感情表出、対人相互性といった人との関わりをみる項目においても重度という結果となった。

2.3.2 田中ビネー知能検査

田中ビネー知能検査の結果は、精神年齢が9ヶ月、知能指数（IQ）は、23と測定され、重度知的障害に該当する結果であった。

2.3.3 CARS^{†2)}

合計得点が44.5点で、重度自閉症の疑いが示された。

この時に観察された自閉症の特徴としては、人との関係については、療育者がその場を離れた時も療育者を探すことはない等他者の存在に全く気づいてない場面がみられた。療育者からの呼びかけや働きかけに対する反応は弱く、応じようとする意識も乏しかった。アイコンタクトはほとんど見られず、対象児からのかかわりは一方的になることが多かった。表出については、嫌がる時に叫び声をあげることや歌遊びの時に笑顔で発声する様子はみられたが

意味のあることばは表出されなかった。療育者の腕を引っ張って別の場所に連れていくクレーンが多くみられた。しかし、その意図は分からないことがほとんどであった。また、言葉の指示では理解することは難しい様子であった。興味・関心については、自分から物を触り興味を示す様子がみられたが、集中して遊べる物はほとんどなかった。興味・関心を強く示したものは、歌遊びとおんぶであり療育者に繰り返し要求していた。

2.3.4 個別介入前のコミュニケーション・サンプル

自発的なコミュニケーションの表出として記録できたものは16回であった。機能としては、要求が15回、拒否が1回であった。文脈でみると、遊び場面で5回、おやつ場面で11回であった。形態は、行動／動作が12回、具体物が3回、ジェスチャーが1回であった。

3. 結果

3.1 個別介入の流れ

個別介入の流れを以下の図1に示す。

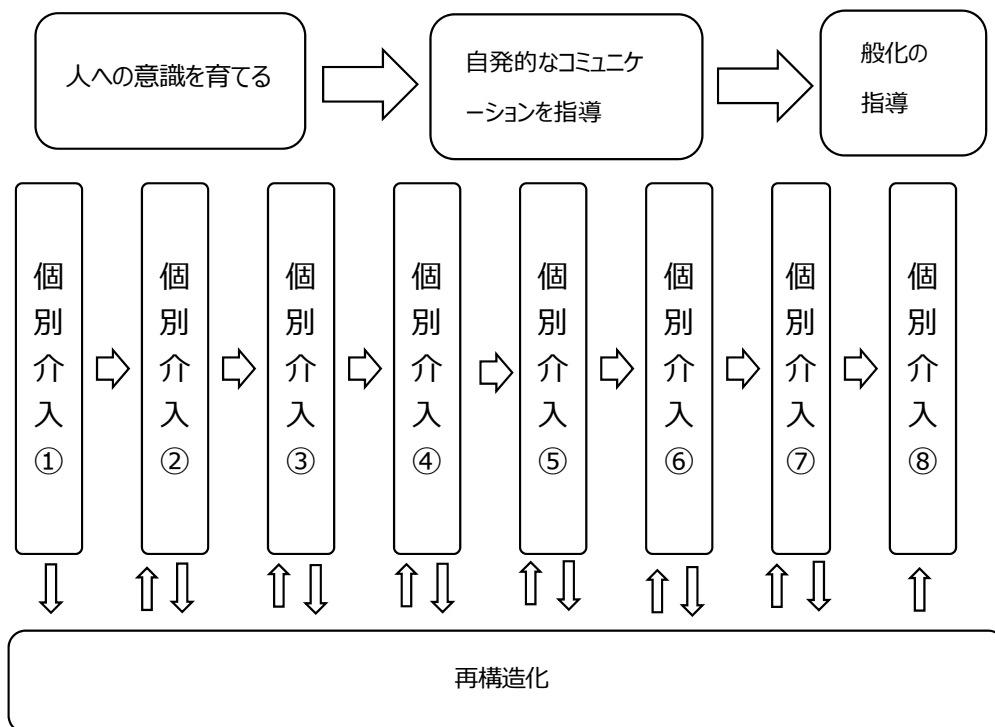


図1 個別介入の流れ

3.2 人への意識を育てる個別介入

個別介入前アセスメントでは、対象児は療育者に背を向けた状態になることがあり、奥まった場所へ隠れる様子がみられた。こうした状況から、第1回目から第3回の個別介入ではコミュニケーション指導を行う前段階として対象児の人への意識を育てることを重視することとした。また、個別介入前アセスメントでは、サンプリングの数が指導目標を立案するための必要数に達していなかったため、第1回以降の個別介入においても自発的にコミュニケーションした場合は、サンプル数として含めていくこととした。第1回から第3回の個別介入では人への意識を高め、自発的にかかわる力を育てるために、母親からの情報を基に、対象児が興味関心を持っている振り回し遊びや絵描き歌遊びを中心に個別介入を組み立てることとした。また、対象児が人への意識を向けることを促すために、対象児の行動の真似をすることや視線や姿勢も対象児と同じようにとるようにした。

3.3 コミュニケーション・サンプリングの結果と対象児の指導目標の決定

コミュニケーション・サンプリング、第1回個別介入、第2回個別介入での対象児の療育者に対する自発的なコミュニケーションの表出の合計は80回であった。この数はコミュニケーションのサンプリングに必要な数である50回以上という条件を満たしているため、合計80回のサンプリングを基に指導目標を立案することとした。合計80回の内、機能では、要求が74回、拒否が6回であった。文脈では遊び場面が57回、おやつ場面が23回であった。形態は行動／動作が63回、具体物が6回、ジェスチャーが11回であった。サンプリングの結果から、対象児の汎用可能なコミュニケーション・スキルとして、要求の機能を、遊び場面の文脈で、療育者に対し、行動／動作という形態を使って示すということが挙げられた。

行動／動作では、療育者の手を引っ張るクレーンがほとんどであり、それでは実際に何を要求しているのか、周囲の人がつかみにくい状況があるのではないかと思われた。具体物を渡して伝える方が何を要求しているのかが明確であり、より適切な形態であると考えたため、限定的なスキルである具体物を使ったコミュニケーションを指導することとした。

3.4 自発的なコミュニケーションの習得をねらった個別介入

第4回から第6回の個別介入では、設定した指導目標に沿って、新しいコミュニケーション・スキルの指導を行い、本人が習得できるようになることを目的とした。具体的には具体物のクレヨンを通して

ドラえものの絵描き歌を描くよう要求するコミュニケーションを教えることとした。

具体的な指導方法として、新しいコミュニケーションの形態は「具体物を渡す」としているため、それ以外の形態で伝えてきた場合には応えず、「具体物を渡す」ことができるように指導していくこととした。対象児がクレーンで要求した際は、療育者は対象児の手を離す、左腕を背中あたりに置き対象児からみえなくするなどの対応をした。そして、クレーンで要求が行われてもそれには応えず、具体物を渡すことができた場合のみ絵描き歌を描くこととした。さらに、最初の10回は間違いを訂正して教えていくこととした。「具体物を渡す」ことを教えていくために、対象児が持っているクレヨンを取り描く、手を開いて対象児に手をみせる方法で指導を行った。コミュニケーション・スキルを習得したかどうかの評価は、ドラえものの絵描き歌の要求のコミュニケーションの指導を行った後の10回の試行の結果で評価した。第4回の個別介入では、10回の試行のうち5回は正しく具体物を渡して要求することができた。第5回の個別介入では、10回の試行のうち7回は自発的に具体物を渡して要求することができた。第6回の個別介入では全25回のうち20回は具体物を渡すことができ、訂正した回数は5回だけであった。このような結果から、第6回の時点で具体物での要求を習得していると判断した。

第5回の個別介入では、遊び場面では絵描き歌の活動以外でも、具体物である布を指導者の所へ持ってきて布遊びを要求する行動が4回みられた。また、第6回の個別介入では、布遊びの際に具体物での要求が12回みられ、行動／動作での要求が1回みられた。吸盤状のおもちゃをひっつけて遊ぶ活動では、行動／動作での要求が2回みられた。たたくと光る棒のおもちゃで遊んでいるときに、棒が光るのが止まると、具体物である棒を渡して指導者に手渡して再び光らせるように要求する行動が4回みられた。第5回と第6回の個別介入では、遊び場面での具体物での要求において、物の般化がみられた。

3.5 般化の指導の個別介入

第7回の個別介入では、既修得となった具体物を渡して要求するコミュニケーション・スキルをおやつ場面に広げていくことを目的とした。おやつ場面では、具体物であるチョコの箱とポテトチップスが入った筒とジュースの入ったペットボトルを机の上に置き、それらの具体物を渡して要求できるように設定した。おやつ場面では、チョコとポテトチップスとジュースという複数の具体物から選択する場面を設定したが、おやつ場面は、遊び場面の次に本

人からの要求の動機も高く、第1回の個別介入から選択はクレーンで伝えることができていた。具体物にはそれぞれにフタがついており、本人が自分では開けられないように状況を作ることによってコミュニケーションを引き出すことを狙った。第7回の個別介入のおやつ場面での要求は計7回みられ、具体物での要求は6回、行動/動作での要求は1回であった。具体物での要求がおやつ場に広がっていると考えられた。

第8回の個別介入では、引き続きコミュニケーションの般化の指導を行うことを目的とした。おやつ場面だけでなく課題場面でもコミュニケーションの機会を作って指導することとした。おやつ場面での要求は10回みられ、形態は全て具体物であった。課題場面では、スーパーボールのプットインの課題を作り、スーパーボールをケースの中に入れフタをした状態にして、コミュニケーションを引き出されるように設定した。課題場面では、具体物のスーパーボールの入ったケースを渡してスーパーボールを要求する行動が8回みられた。具体物での要求がおやつ場面や課題場面にも般化したという結果となった。

3.6 個別介入後のコミュニケーション・サンプル

個別介入前後のアセスメントのコミュニケーション・サンプルの数の比較を表1に示す。

自発的なコミュニケーションの数は、16回から61

回に増加した。個別介入前に0回であった課題場面で17回の自発的な要求がみられるようになった。遊び場面やおやつ場面だけでなく課題場面でも、具体物での自発的なコミュニケーションが生起するようになったことがわかる。

遊び場面での要求は32回自発され、全て具体物での要求であった。また課題場面では要求は計17回みられたが、そのうち具体物での要求は15回で、発声での要求は2回であった。おやつ場面では、具体物での要求が12回であった。この結果から、具体物での要求がいろいろな場面に広がって般化がみられたといえる。また遊び・おやつ・課題の場面においてコミュニケーションの数が増加している。機能では、要求が15回から61回と増加した。形態は、行動/動作が12回から0回に減り、具体物を用いたコミュニケーションが3回から59回と増加した。

4. 考察

4.1 自発が増加した要因

4.1.1 人への意識を高め、自発的にかかわる力を育てる

第1回から第3回での個別介入では、人への意識を育てる個別介入と位置付けて指導を行った。ここでは、対象児が表出したコミュニケーションに対して、形態を問わず、要求に応じていくことを繰り返した。そのように繰り返していく中で、第3回目の個別介

表1 個別介入前後のアセスメントのコミュニケーション・サンプルの数の比較

	個別介入前	個別介入後
文脈		
療育者	16回	61回
課題	0回	17回
遊び	5回	32回
おやつ	11回	12回
機能		
要求	15回	61回
拒否	1回	0回
形態		
行動/動作	12回	0回
具体物	3回	59回
ジェスチャー	1回	0回
発声	0回	2回

入では、個別介入前アセスメントの時よりもコミュニケーションの出現回数が増えた。ドカティは、意味のあるコミュニケーションとして、コミュニケーションはやりとりであり交換であるということや何かを言って初めて相手からの反応が引き出せるのだということをしかり教えていく必要があると述べている⁷⁾。頓田は、対象児の微弱な要求などの発信を見逃さず拾い、意味を推測して返すことにより、対象児が自身の要求に気づき、療育者を自分の要求を叶えてくれる存在として、意識してつなげることができたと述べている⁸⁾。意味のあるコミュニケーションを教えるためにはその前段階としてコミュニケーションしようとする人への意識を育てるための取り組みを実施して、コミュニケーションが人との間で起きるものであることを教える必要があったと思われる。

4.1.2 個別の評価に基づいた目標設定

対象児のコミュニケーション・スキルの発達レベルに合わせた指導をするために、PEP-3を実施して対象児のASDの特性および対象児の強み弱みを評価するとともに、コミュニケーション・サンプリングを実施して対象児が持っている自発的なコミュニケーション・スキルの個別の評価に基づいて目標設定をした。マークスとストーンは、「自閉症児の幅広いアセスメントを行う究極の目的は、治療教育を促進させることである」と述べている⁹⁾。アセスメントを実施してそこで得られた情報を実践に活用することは重要であり、対象児のコミュニケーション指導において、発達評価に基づく目標設定が必要であった。PEP-3では、対象児の発達レベルは、「色のマッチングの困難さ」や「絵やイラストの理解の困難さ」がある一方で、「具体物のマッチングは理解できる」という結果であった。この結果から指導するコミュニケーションの形態は「具体物」が相応しいと判断した。

ASD児・者は表象機能の障害があり、それが、認知機能やシンボル機能の障害を起こすといわれている²⁾。また、発達レベルの低いASD児は認知の障害やシンボル機能の障害から、色や形の理解が難しいこともある²⁾。認知機能やシンボル機能の障害があると考えられる重度の知的障害を伴うASD児の認知の理解レベルに合わせた具体物は対象児にとって使い方を理解しやすかったといえる。

また、おやつ場面では、チョコとポテトチップスという複数のおやつから選択して具体物を選択している。複数のおよつのうち自分の好きなものを選択するためには、弁別する力が必要となるが、本人の認知のレベルに合わせた具体物を使用することで、

弁別することができたと考えている。

コミュニケーション・サンプルを実施したところ、対象児が要求する時の形態は行動／動作に含まれるクレーンによるものが一番多く表出された。大神は、このクレーンについて、「相手の目を見ることがなく、相手の手をクレーンのように道具的に使用することから、この行動の背景にはまだ他者の心の世界を理解する能力はまだ十分に育っていないと考えられる」と述べている¹⁰⁾。「相手を見ることがなく、相手の手を道具的に用いる」クレーンは一方的なかわりであり、人に伝えるという人への意識が乏しいといえる。人に向けてコミュニケーションを行うことを教えていくために、クレーンは適切ではないと考え、新たな形態の指導を行っていくこととした。

4.1.3 コミュニケーションの構造化

ワトソンらは、構造化とは「伝える側が期待していることを分かりやすく伝えるための方法」であり、ASD児・者たちの個々の能力に合わせて、分かるように伝えるために工夫をしていくことであると述べている²⁾。対象児は、療育者が期待していることを状況から把握することに苦しさがあることがアセスメントで確認された。療育者が期待していることを伝えるために、何回も繰り返して経験してもらうことに加え、具体物を対象児と療育者の間に置くという環境設定や具体物の箱にフタをするなどコミュニケーションを引き出すための状況設定が必要であった。そのような構造化された指導を行うことにより、何が期待されているかが明確になったことがコミュニケーションの表出につながったと考えられる。

具体物での要求を教える際に、クレーンには応えず、具体物での要求の場合のみ応える指導を行った。佐々木は、構造化を用いて新しいコミュニケーション・スキルを指導する場合、練習の場では同じタイプの働きかけに対して同じ反応の仕方では応えるように集中して教える必要があると述べている¹¹⁾。また、ワトソンらは、意味を理解するのに直前の文脈や過去の経験などの言語以外の手がかりに強く依存していると述べている²⁾。ワトソンらによれば、過去に学んだ時の手がかりにいつまでも頼ってしまうといえると考えられる。対象児は、過去にクレーンで要求して自分の要求が通ったという経験をしたことで、クレーンで要求すると自分の要求が通るといいう手がかりを得てしまっている可能性も考えられる。そこで、クレーンの時は要求には応えず、具体物での要求のみ応えるように構造化して指導することで、療育者の反応の仕方を手がかりに新たな形態である具体物での要求を学んだと考える。

4.1.4 日常生活で使用する機能的な具体物を用いる

Curcio は、ASD 児の中には、自分があるものが欲しいなどといったコミュニケーションの意図を他者に伝えることで他者に影響を与えることに気付いていないように見える人がいると述べている¹²⁾。続けて Curcio は、ASD 児はある結果はその前の活動によって引き起こされるという原因—結果という因果関係の理解にも発達上の遅れがあると述べている¹²⁾。母親や園の職員への聞き取りから、対象児はテレビを見たい時にリモコンを持ってくることや外に出たい時にくつを持ってくるという情報を得た。この情報から、対象児が要求する具体物の対象物としては、日常生活で使用する機能的な具体物であることが窺えた。ASD 児はある結果はその前の活動によって引き起こされるといった因果関係の理解にも遅れがあるとすれば、機能的なものを用いることによってその因果関係は高まったといえる。日常生活で使用する機能的な具体物を用いたことはその機能的性がすぐに分かるので対象児にとって用いやすかったのではないかと考える。

4.1.5 動機づけ

母親の聞き取りから、絵描き歌遊びが好きということとおやつはチョコとポテトチップスが好きという情報を得たため、要求する対象として用いた。新澤は、「コミュニケーションの形態、機能、文脈ともに未熟で限定的な場合には、子どもが最も動機づけられている事柄に関して、最も自然に生じやすい文脈で指導することが子どもにとって機能的で意味のある自発的なコミュニケーション行動を引き出すのに重要だと思われる」と述べている¹³⁾。続けて新澤は、「子どもにとって最もコミュニケーションが動機づけられている文脈を選択して、そのなかで十分に成功体験を積むことで、子ども自身が自発的に新しいコミュニケーション形態を使用することが確認された」と述べている¹³⁾。

本研究の対象児においても個別介入前アセスメントでは、対象児のコミュニケーションの表出は少なく、形態、機能、文脈ともに未熟であった。そこで、子どもが最も動機づけられていた絵描き歌遊びでの指導を繰り返して行った。そのことが自発的なコミュニケーションを引き出すことにつながったと考えられる。

Prizant & Wetherby は、表出言語がみられない多くの ASD の人は、コミュニケーションの効力の理解がまだ十分に発達しておらず、そのためにコミュニケーションの動機づけに欠けているようにみえると述べている¹⁴⁾。絵描き歌遊びやチョコやポテ

トチップスなどといった対象児が好きな物を要求する場面を作ることで動機づけを高めたことが、コミュニケーションの効力を理解することにつながったのではないかと考える。

4.2 般化が促された要因

4.2.1 変化を1つのみ加えて新しいスキルの習得を図っていくアプローチ

般化の習得を促進した要因としては、コミュニケーション指導のプロセスにおいて、場所や場面の変化を一つのみにして新しいスキルの習得を測ったことが挙げられる。

福村と藤野は、ASD 児に対する自発的要求行動と般化について検討した結果、自発的要求行動の表出の般化がみられた要因は、スモールステップで環境を変化させていったことであると述べている¹⁵⁾。また、坂井は「生活のさまざまな場面でやりとりする練習ができれば良いのであるが、実際に最初からそのような練習方法を取り入れていくことは負担が大きく困難である。そこで、最初はやりとりする場面を構造化してやりとりが成立したことを実感しやすい状況を作って練習するのである。そして、練習によって身についたコミュニケーション・スキルを徐々に他の場面にも広げていくようにするのである」と述べている¹⁶⁾。これらの先行研究から ASD 児が般化を習得するためには、スモールステップで指導を行うことが重要であることが分かる。

対象児のコミュニケーション・サンプリングの評価で、形態の「具体物」は「芽生えスキル」であると評価された。「芽生えのスキル」である形態の「具体物」を指導していく際に、習得している文脈の「遊び場面」で「療育者」に対して、同じく習得している機能の「要求」を活用して指導していったことが対象児にとってより達成可能な目標設定となる。第4回の個別介入から、芽生えスキルであった形態の「具体物」の指導を始め、第6回の個別介入では、「具体物」が既修得スキルとなった。第7回の個別介入では、既修得スキルとなった「具体物」での「要求」を芽生えスキルであった文脈の「おやつ場面」での指導を開始し、第8回では未習得スキルの「課題場面」でも用いて自発できることを目標に指導を開始したところ、個別介入終了後アセスメントでは「おやつ場面」や「課題場面」でも具体物での要求がみられた。こうした「学習する新しい要素をすでに学習した古い要素の上に結合するプロセス」は、コミュニケーション指導の原則の1つ¹⁷⁾とされている。

ASD の特性から考えれば、決まったルーティンやパターンを変更させることなどの変化への適応に困難さがあるということが考えられる。それは、は

じめからすべての状況が変わる中でスキルを身につけていくことは難しいと考えられるからである。形態と機能は変えずに文脈だけを変えたことで具体物を渡して要求するという決まったパターンを新しい場面でもできたのではないかと考えられる。

5. 結論および今後の課題

本研究では、知的障害を伴う無言語の ASD 児に対して、フォーマルアセスメントである PEP-3 およびコミュニケーション・サンプルを実施した後に、TEACCH プログラムのコミュニケーション・カリキュラムに基づき、構造化された指導を行った。

意味のあるコミュニケーション・スキルの習得のためには、人への意識を高め、自発的にかかわる力を育てることが重要であった。また、対象児の「芽生えスキル」を重視し、発達評価と ASD の特性の理解に基づく評価から、目標設定をして指導を行っていくことも有効であった。「日常生活で使用する機能的な具体物」を用いたことと「動機づけ」を活用したことが自発的なコミュニケーションを指導するうえで有効であった。また、その指導のプロセス

において、「コミュニケーションを構造化」したことにより、何が期待されているかをわかりやすくしたことも有効であった。また、「場所や場面などの変化を1つのみ加えて新しいスキルの習得を図っていくアプローチ」は、般化において有効であった。自発コミュニケーション・スキルを身につけ、般化していくことを指導するうえでは、コミュニケーション指導のプロセスが重要であった。

本研究の限界としては、まず、本研究の対象が1事例のみであることが挙げられる。本研究で起こったことを検証するためには、今後多くの事例を積み重ねていくことが重要である。

本研究は、刺激の統制された場面のみでの指導であった。今後の課題としては、このような実践を日常生活の場にも広げていくことが必要である。習得したコミュニケーション・スキルを家庭場面や買い物など地域社会にも広げて使用できるように指導していく必要がある。そのためには、スモールステップで指導することが重要だと思われるが、今後の課題として検討していきたい。

謝 辞

本事例研究に参加して頂いた対象児と実践に快く承諾頂いた保護者、そして関係した全ての皆様に感謝の意を表す。

注

- †1 PEP-3は、ノースカロライナ大学 TEACCH 部において開発された、ASD や関連する発達障害を特徴づける不均衡な学習の強みと弱みを評価するために考案されたものである。従来の高度な言語能力を必要とする検査では検査不能と考えられていた ASD 児に対して、取り組みやすい様々な用具を用いることにより、評価できるようにすることを目的に開発された¹⁸⁾。
- †2 CARS は、ノースカロライナ大学 TEACCH 部において開発された、ASD の度合いを測る尺度である¹⁹⁾。対象児が ASD であるかどうかということや、どの程度 ASD の特徴があるのかを明らかにし、診断の補助資料となる検査である。評価項目は、15項目である。項目ごとに行動観察による採点として、正常(1.0点)、軽度の異常(2.0点)、中度の異常(3.0点)、重度の異常(4.0点)とし、各得点の間に0.5点刻みの7段階で採点するものである。合計点が30点を超える場合、ASD と診断される。30点から36.5点は軽度・中度、37点以上は重度と判定される。

文 献

- 1) American Psychiatric Association 編、高橋三郎、大野裕、染矢俊幸訳：DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引。新訂版、医学書院、東京、2014。
- 2) L・R・ワトソン、C・ロード、B・シェーファー、E・ショブラー、佐々木正美、青山均監訳：自閉症のコミュニケーション指導法。初版、岩崎学術出版社、東京、1995。
- 3) ジョン T. ネイスワース、パメラ S. ウルフ編、萩原拓監修、小川真弓、徳永優子、吉田美樹訳：自閉症百科事典。明石書店、東京、2010。
- 4) 櫻井貴大：自閉症スペクトラム児を対象としたコミュニケーション指導に関する研究動向。岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要、51, 97-106, 2018。
- 5) 加藤哲文：自閉症児のコミュニケーション支援—反応形態の形成から機能獲得の援助へ—。発達障害研究、18(1), 12-20, 1996。
- 6) 藤金倫徳：コミュニケーション機能の獲得 I：要求言語行動（マンド）。日本行動分析学会編、浅野俊夫、山本淳

- 一責任編集, ことばと行動一言語の基礎から臨床まで一, プレーン出版, 東京, 97-118, 2001.
- 7) ジョン・ドカティ, 佐々木正美, 重松加代子訳: 高機能自閉症, アスペルガー症候群のための TEACCH プログラム. 国際治療教育研究所, 東京, 2003.
 - 8) 頼田智美: 自閉症スペクトラム症リスク児の早期療育に関する事例研究—共同注意と相互的な関わりを中心に—. 川崎医療福祉大学大学院修士論文, 川崎医療福祉大学大学院, 2018.
 - 9) リー・M・マーカス, ウェンディー・L・ストーン, 伊藤英夫訳: 自閉症幼児のアセスメント. E・ショプラー他編, 伊藤英夫監訳, 幼児期の自閉症—発達と診断および指導法—, 初版, 学苑社, 東京, 147-172, 1996.
 - 10) 大神英裕: 共同注意行動の発達の起源. 九州大学心理学研究, 3, 29-39, 2002.
 - 11) 佐々木正美: 講座自閉症療育ハンドブック—TEACCH プログラムに学ぶ—. 学習研究社, 東京, 1993.
 - 12) Curcio F: Sensorimotor functioning and communication in mute autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8(3), 281-292, 1978.
 - 13) 新澤伸子: コミュニケーション能力を高めるために—自閉症児への TEACCH のコミュニケーションプログラムの適用をとおして—. 村井潤一編著, 障害児臨床と発達研究, コレール社, 武蔵野, 64-75, 1995.
 - 14) Prizant BM and Wetherby AM: Communicative intent: A framework for understanding social-communicative behavior in autism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26(4), 472-479, 1987.
 - 15) 福村岳代, 藤野博: PECS による自閉症児の自発的な要求伝達行動の獲得と般化—養護学校における実践研究—. 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 58, 339-348, 2007.
 - 16) 坂井聡: コミュニケーション支援—やりとりすることの便利さ, 楽しさ, おもしろさに気がつくように—. 小林信篤編著, TEACCH プログラムによる日本の自閉症療育. 初版, 学習研究社, 東京, 85-96, 2009.
 - 17) ゲーリー・メジボフ, ビクトリア・シェア, エリック・ショプラー編著, 服巻繁訳, 服巻智子訳: TEACCH とは何か—自閉症スペクトラム障害の人へのトータルアプローチ—. 初版, エンパワメント研究所, 東京, 2007.
 - 18) E・ショプラー著者代表, 茨木俊夫日本版監修, 服巻智子訳者代表: 自閉児発達障害児教育診断検査—心理教育プロフィール (PEP-3) の実際—三訂版. 川島書店, 東京, 2007.
 - 19) E・ショプラー, R・J・ライクラー, B・R・ラナー, 佐々木正美監訳: CARS 小児自閉症評定尺度. 新装版, 岩崎学術出版社, 東京, 2008.

(令和元年8月2日受理)

Verification of the Process of Generalizing Communication of Minimally Verbal Children with ASD and Severe Intellectual Disability

Yudai FUJITA, Toshiaki SUWA and Sanae ODAGIRI

(Accepted Aug. 2, 2019)

Key words : autism spectrum disorder, generalization, TEACCH Autism Program, minimally verbal, communication curriculum

Abstract

This article is a case study of applying the communication curriculum developed by TEACCH to a 4-year-old boy. The purpose of this study is to clarify the process of communication instruction for non-verbal children with ASD and severe intellectual disability, and to examine how to develop and generalize spontaneous communication skills. As a method, we implemented a total of eight individual interventions based on TEACCH's communication curriculum, conducted sampling of communication before and after each individual intervention, and examined the effected change. As a result it was not only confirmed that the new communication skills of using concrete objects had been acquired, but also it was seen in all the play, task, and snack situations. In addition, the generalization of the communication skills was seen. I consider the following five points necessary for acquiring communication skills: ① To raise people's awareness and foster the power to engage spontaneously, ② To place importance on finding "emerge skills" of the child, and setting a goal from assessment information based on the developmental evaluation and the understanding of the characteristics of ASD, ③ To use functional objects in a daily life in educating, ④ To give motivation for communicating with others to the child, ⑤ To make it clear for the child to understand what is expected by having structured incentive communication. Also, for generalization, I considered it effective to measure the acquisition of the following skills with a change in only one place or thing. When we teach the spontaneous communication to intellectually handicapped children with ASD, it can be said that the further development and accumulation of these teaching processes is important.

Correspondence to : Yudai FUJITA

Master's Program in Social Work

Graduate School of Health and Welfare

Kawasaki University of Medical Welfare

Kurashiki, 701-0193, Japan

E-mail : yudaifujita99@yahoo.co.jp

(Kawasaki Medical Welfare Journal Vol.29, No.1, 2019 35–44)