

# 重度知的障害児の言語コミュニケーション障害への指導

ー幼児と特別支援学校高等部生徒における早期AAC手段導入の事例を通してー

加藤 弘美<sup>1)</sup>・筒井 聡子<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> 広島都市学園大学 子ども教育学部・<sup>2)</sup> 愛知学院大学 非常勤講師

## 要 旨

本研究では、話しことばのない重度知的障害児（1事例は自閉性を伴う）を対象にした、AAC手段導入の経過を通して、①AAC手段導入の発達的に適した時期はいつ頃なのか、②指導場所や保護者の参加は指導内容の般化にどのように影響するのか、③幼児期の早期介入は、その後の学校生活や生活場面にどのように影響をするのかを検討した。なお、対象としたのは、幼児1名と特別支援学校高等部生徒1名の2事例である。その結果、①については、新版K式発達検査の認知・適応領域の発達が1歳10ヶ月でマッチングが可能となることとの関係が示唆された。また、②については、保護者への指導は、日常空間である家庭へのAAC手段導入の抵抗を軽減し、活用場面の拡大にもつながるであろうと考えられた。また、③については、幼児期にAAC手段を導入することが、その後の対人関係や活動の場の拡大につながる可能性があると考えられた。

キーワード：重度知的障害児，AAC手段，PECS，般化，保護者指導

## 1. 問題の所在

知的障害の重い子どもは、象徴機能の発達が遅れ、言語獲得にも困難が生じる。さらに、自閉性のある子どもの場合には、対人関係の構築にも難しさを抱える例が多い。大井（2015）は、前者について、「話し言葉はないものの、身振り・姿勢・表情・視線が言葉よりはるかに雄弁に語る」とし、後者については、「高機能といわれる語彙と文法を操れる力のある子どもであっても、やり取りと相互理解が難しく、身振り・姿勢・表情・視線は何ら意味をもたない」と区別している。コミュニケーションとは、相互的なやり取りを意味しており、その関係が成立しにくく、さらに長期化した場合には、母子関係にも大きな影響をおよぼすと推測される。

加藤・柴田（2012）は、対人関係に難しさをもち、保育園において他害が頻発していた自閉症児（訓練開始時の生活年齢5歳1ヶ月・発達年齢2歳後半）の事例を通して、早期AAC（Augmentative and Alternative Communication：補助・代替コミュニケーション）手段の導入が、対人関係（特に、母子関係）に変化を生じさせる可能性があることを示した。

アンディ・ボンディ、ロリ・フロスト（2007）によると、「自閉性のある子どもの場合、2歳から3歳までに、他のスキルの発達と比べて、話す能力とコミュニケーションの発達において顕著な遅れが認められることが多く、そのことが当事者と保護者との間の関係性

に負の影響を与えかねないこと、さらに当事者である子どもたちの不安も高まる」としている。細渕（2007）は、コミュニケーションがとれないという状況を、子どもたちの立場から見ると「自分が置かれた周囲の情報を受け止め、処理し、行動を調整していくことが難しい。もうひとつは、自分の意図や要求を表現し、周囲の人に正しく受け止めてもらうことが難しい」という問題につながるとしている。また、このようなコミュニケーションの問題が、子どもたちの「問題行動」と関連していることを示す事例報告も少なくない（例；別府，1997）。それらの報告は、「わかりにくい、伝わらないという問題が、大人と子ども双方の問題である（細渕，2007）」にも関わらず、実際には、その原因が障害特性に帰して、問われることが多いことを示しているといえる。このような点からも、早期AAC手段の獲得は、話しことばのない子どもたちにとって重要だと考える。

萩森（2004）では、3歳2ヶ月より指導を開始した重度知的障害児の事例を通して、早期AAC手段の指導効果を検討している。そこで注目すべき点は、3年8ヶ月間の長期に渡って指導を行ったこと、また保護者への指導を通して日常生活場面への般化（指導室という非日常生活空間でのコミュニケーション手段の使用が日常生活場面での使用へと拡大していくこと）も目的としたことである。コミュニケーション指導では、指導場面において使用可能となったコミュニケーション手段の般化が課題となることが多く（例；櫻井，2018）、そのような意味においても、この試みは非常に興味深いといえる。

## 2. 研究目的

コミュニケーション障害への早期支援が効果的であることは、これまでも多くの報告によって示されている（笹森ら，2010）。しかしながら、早期介入が、生活場面やその後の学校生活にどのように影響するのかを、縦断的に報告した事例は少ない。

そこで、本研究では、重度知的障害のある幼児1名と特別支援学校高等部在籍児1名の事例を通して、以下の3点について検討することを目的とする。①AAC手段導入の発達の適した時期はいつ頃なのか、②指導場所や保護者の参加は、指導内容の般化にどのように影響するのか、③幼児期の早期介入は、その後の学校生活や生活場面にどのように影響をするのか。

研究の具体的な方法として、特別支援学校高等部在籍Q児の保護者へのインタビューと幼児期から現在までの記録、東南アジア在住の幼児（Z児）を対象に行ったセラピーの記録を用いる。なお、Z児のセラピーは、家庭訪問にて実施している。両事例とも保護者もセラピーの補助として関与しながら行っている。なお、本研究に際して、支援事例を取り上げることやインタビューを行うこと、資料の提供については、あらかじめ保護者に説明をして同意を得ている。さらに、Q児の保護者へのインタビューへの倫理的配慮は、調査時点で、筆者が在籍していた愛知県立大学倫理審査委員会の承認を得て実施し、同意書も得ている。

## II. 特別支援学校高等部在籍Q児の事例

### 1. 方法

201X年5月に、Q児（当時12歳）の自宅にてインタビューを実施した。保護者は乳児期から現在までの育児記録や検査データ、療育や指導の経過を記録したもの（サポートブック）を参照しながら語ってくれた。また、本研究をまとめるにあたり指導経過を記録した映像を提供してくれた。

### 2. 対象児の状況

Q児：特別支援学校高等部1年生男児（インタビュー実施時点では、特別支援学校小学部6年生であった）。

生育歴：

- ・周産期；問題なし。
- ・乳児期；運動発達，言語発達ともに問題なし。眠りが浅く，抱いていることが多かった。
- ・幼児期；1歳6ヶ月健診問題なし。1歳時点で，単語3つくらい（「ワンワン」，「パパ」，「ブーブー」），模倣あり。

3歳；単語が消失。表情変化も乏しくなり，視線が合わなくなった。ある特定のキャラクターの出るビデオを何度も繰り返し，一日中見ているようになった。また，他害（つねる，噛みつく）も目立つようになった。3歳児健診は未受診であったが，保健センターにて発達の遅れを指摘され，地域の療育機関へ週に3回通園をするようになる。同時期，療育手帳を取得（重度判定）。この時期には，それまで以上に他害や睡眠リズムの乱れが目立つようになっており，医療機関にて広汎性発達障害と診断を受ける。

- ・4歳児（年中）より，保育園に入園。同年，療育センターにて，自立課題とPECSを開始。

### 3. 検査結果

療育センターにて，PECS（絵カード交換式コミュニケーションシステム；Picture exchange communication system）と自立課題を導入した時期の検査結果を表1に示した。

表1 療育センターにて訓練開始時の新版K式発達検査の結果

生活年齢4歳6ヶ月		
	発達年齢	発達指数
姿勢・運動領域	3歳1ヶ月	67
認知・適応領域	1歳9ヶ月	38
言語・社会領域	1歳0ヶ月	22
全領域	1歳9ヶ月	38

### 4. 指導の経過（保護者の記録と指導経過の記録映像より）

保護者の記録によると，4歳から通所を始めた療育機関にて，AAC手段としてPECSが

導入され、それと並行して自立課題（型はめなどの物と物を合わせる段階から道具操作まで3段階にわたっていた）が実施されたという。これとほぼ同じ時期に他機関にて、PECS指導への参加の呼びかけがあり、今回報告する一連の指導を受けるに至ったとのこと。そこでの指導は、1～2週に1回の頻度で、約20か月間継続したとある。

PECSは、「応用行動分析に基づく手法であり、6つのフェイズで構成されており、具体的な強化子（本文中では、PECSの用語で好子としている）を用いた機能的な文脈で段階的に行われるもの（伊藤ら、2011）」である。訓練の記録映像より、Q児のセッションは、6つのうちの、フェイズⅠ（絵カードの交換）、フェイズⅡ（距離の拡大）、フェイズⅢ（絵カード弁別・選択）まで到達していた。

#### 第1期：PECSフェイズⅠ（3セッション実施）

フェイズⅠでは、自発的な行動が重視される（アンディ・ボンディ、ロリ・フロスト、2007）。好子（本人の要求対象となるもので、行動を強化する報酬となるもの）として、おやつ（ポップコーンやフルーツ）を使用。ST（言語聴覚士）がコミュニケーションパートナー（以下、CPとする）となり、Q児と対面して開始。CPがおやつを袋から取り出し、Q児の視界に入るように示す。Q児がおやつに直接手を伸ばしたところで、黒子のように背後に位置していた指導者（プロンプター；Pr）が身体プロンプト（絵カードに手を誘導し、絵カードを手にする、CPが上に向けて広げた手の平に絵カードをのせるまでの一連の動作）を行う。初回セッションは13試行であった。その中で、Q児は一度だけ直接好子を取りにいったが、その際のPrによる行動修正に抵抗はなかった。初回セッションでは、「絵カードに手を伸ばし、絵カードを取り、CPに渡す」という全過程でのPr（以下、FPとする）を必要としたのは、1回のみであった。その他、部分的なPr（以下、PPとする）で成功したのは2回、Prなしの自発的な成功が2回であった。セッションの間、Q児の視線は定まらず、表情変化も少なかった。このフェイズで重視される「自発的な行動」というよりも、好子を手に入れるための試行錯誤の結果の偶然的な成功のような印象さを受けた。

2回目のセッションでは、CPが途中で交代をした（母からSTへ）。にもかかわらず、FPは1回のみ、PPでの成功が4回、自発的な成功が4回であった。フェイズⅠは、1週間に1回のペースで3回のセッション（3クール）を実施した。学習の定着は早く、第3セッションではQ児に余裕の表情が見られ、FFもなかった。PPでの成功が4回、自発的な成功が6回と確実な定着が見られた。

また、フェイズⅠのセッション開始当初から、保護者が同席しており、指導者は「CPやPrの役割、Q児がどのように行動するのが望ましいのか、何をどのように援助すればよいのか（Prの方法）」について、その場面ごとに、保護者への詳細な説明を行っている。そのため、2回目のセッションにおいて、保護者はCP、Prどちらの役割になっても、とまどうことなく対応できていた。こうした保護者の参加は、その後も最終回まで継続して行われた。

## 第2期：PECSフェイズⅡ（5セッション実施）

フェイズⅡでは、コミュニケーションブック（図1）が導入された。ブックには、好子の絵カード1枚が貼られており、Q児が自らそれを剥がしてCPへ渡すことで、要求対象を手に入れることができる。そして、フェイズⅡの計5回のセッションでは、ブックの位置を変えたり（距離を取る）、CPがQ児に対して背を向けたり、さらに距離を取ったり（Q児と机を挟んだ距離から、少しずつ距離を開けていく）した場合であっても、絵カードを手渡すことができるように、繰り返し指導が行われた。一連のセッションの記録を見ると、Q児は、かなり早いペースで確実に学習をしていったことがわかる。最終回のセッションでは、CPが部屋を出ていっても、そこへ絵カードを持っていき手渡すことができるようになっていた。

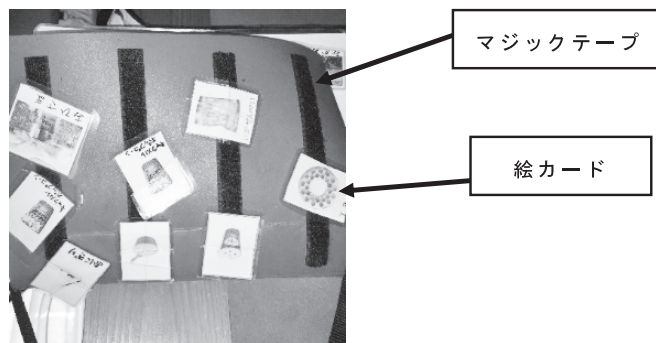


図1 PECSで使ったブック

## 第3期：PECSフェイズⅢ（7セッション実施）

フェイズⅢの1～3セッションでは、ブックに貼る絵カードを2～3種類に増やした。皿の上には、準備された絵カードと同じ種類のおやつが入っている。Q児は、その中の1種類のおやつと、同じ絵カードを選択してCPに手渡し、おやつを手にするようになる。フェイズⅡでは、絵カードとおやつとの1対1のマッチングであったが、フェイズⅢでは、複数の絵カードと皿の上のおやつから、弁別とマッチングをすることが要求される。Q児は、保護者が驚くほど、スムーズに学習を進めていった。Q児が早々に成功する様子を見ていた保護者は、開始早々に指導者へ向かって「偶然ですか？」と質問をしている。しかし、それが偶然ではなく、選択をしていることがわかると、保護者は非常に嬉しそうな表情を見せた。1～2セッションで、絵カードの選択が定着したことが確認された後、次の段階であるブックやCPの距離を作っていた。3セッション目では、絵カードの種類を8種類に増やし、さらにブックとの距離を拡大していったが、このセッションも難なくクリアしていた。

4回目のセッションでは、好子だけでなく、好子でないものの絵カードと実物も準備された。ここでは、要求の明確化を図ることが目標にされた。まずは、選択した絵カードが



好子と同じであるかを確認するところからスタートした。このセッション中に、保護者より「Q児が家庭にて、絵カードを落としても拾って手渡すようになったこと、要求対象の絵カード選択がより確実になったこと」など、般化の観点からも興味深い報告があった。

6回目のセッションでは、それまで慣れ親しんできた指導室ではなく、他の部屋での実施を試みている。しかし、Q児にとってこの環境の変化は大きかったのか、好子への興味を失い、指導そのものが成立しない状況になった。ここで、般化という課題が浮かび上がってきたといえる。指導者は、試行錯誤しながらも、新しい環境での指導を継続し、最終的に、好子をQ児の最も好きなみかんに換えたところで、Q児が絵カードを選択して手渡すことに成功している。

7回目のセッションでは、ブックやCPが動き、いろいろな状況・場面であっても、自発的に絵カードを選択して手渡すことができるよう求められる。PECSは、このようにいくつかの段階を経て進行するように、プログラム化されている。

このセッション中に、STから保護者へ、家庭での絵カード使用についての助言がなされた。保護者によると、この時家庭ではブックではなく、要求対象である菓子の袋に絵カードを貼っていた。Q児は、その菓子を食べたいと思った時に、袋から絵カードを剥がして、保護者へ手渡す。保護者は、袋を開けてQ児に袋の口を提示する。Q児は、袋の中に手を入れて、欲しい分だけの菓子を取るという方法が導入されていた。このやり方について、STは保護者へ、「中味が見える袋から絵カードを剥がすこと、絵カードを手渡した後、袋の中に手を入れて欲しい分だけ手にとる」という行動は、フェイズⅢ（複数の絵カードの中から、要求対象の絵カードを弁別する）に到達しているQ児にとって、自発的な要求を重視するフェイズⅠへと後戻りをしているような状況になっているのではないかと助言をした。

## 5. PECS指導を受けた結果

Q児への指導は、保護者への積極的な指導も併せて行われた。保護者は、CPやPrとして関与しながら、自身の学習も重ねていった。また、それ以外の場面では、指導中のQ児とSTとのやりとりを懸命に記録していた。さらに、保護者は、家庭においてもブックを導入するなど積極的に実施していた。その経過は、セッションの記録にあった通りで、記録映像の中には、絵カードの活用方法等について、積極的に質問する保護者の様子が多く残されている。この記録から、指導場面にて、保護者への教示も同時に行うことが、家庭での指導場面の再現や、場の拡大を促すことに効果的に働くのではないかと考えられた。それを支持する出来事として、セッション開始から8か月後、Q児が保育園へブック（保育園で必要な絵カードを30枚ほど入れたもの）を持参して行くようになったことが記録されている。

保護者は当時以下のような記録を残している。「年中児でPECSを始めてから、自分の意思を出すようになり、生活もスムーズになった」。さらに、5歳児では、「絵カードでの指

示やスケジュールも、少しずつ理解するようになった」とある。この時、PECSはフェイズⅢを修了して、2か月に1回の頻度となっていた。

## 6. 日常生活・学校生活への般化

経過の中で、絵カードの使用が家庭や保育園へと拡大していく様子を報告した。PECS フェイズⅡのセッションの記録の中にも、Q児の家庭での絵カード使用についての保護者の報告がある。「大好きなキャラクターのDVDが見たいと、私が別の場所にいても絵カードを持ってくるんです」と話している。

さらに、小学校入学後の記録にも、般化・拡大の様子が残されている。小学校1年生の担任の記録では、「絵カードによる指示を理解している様子が見られる」とある。それによると、教室の中でスケジュールボードが使用されており、そこにその日のQ児の活動内容が絵カードにして貼ってある。Q児は、それを確認しながら活動を行い、ひとつの活動を終える度に、対応する絵カードを剥がすようになった。この時期、学校では、絵カードの活用だけでなく、身振り動作による指導も行っていた。その様子は、以下のエピソードによって報告されている。担任は、Q児をトイレへと誘う際に、絵カードを使用している。このとき、Q児は、行きたくないという意味を手をふる動作によって伝えるようになったと書かれている。

さらに、高学年になると、「言葉での声かけにも反応をするようになった」とある。当時の担任の記録を見ると、「言葉かけで活動に取り組むことができる」、「手を膝ポン、背筋ピッ、足はピタの言葉で姿勢を正す」とある。さらに、学校で使用しているスケジュールボードや場所を表した絵カードを見て、活動から活動への移行に抵抗なく取り組むことができているとも書かれている。これらの記録から、Q児にとって、幼児期のAAC手段の導入が、その後日常生活や学校生活へと般化・拡大していき、より高次のコミュニケーションスキル（身振り動作）の獲得へと繋がっていったと考えられる。

## Ⅲ. 幼児（Z児）の事例

### 1. 方法

第二筆者が、家庭への訪問個別セラピーを実施した。セラピー開始までの経過は以下の通りである。Z児が生活年齢4歳11ヶ月時に保護者より初回相談を受けた。その後不定期ではあったが、家庭や外出先などコミュニケーションを必要とする場面を活用しての直接アプローチ、また保護者より提供された日常生活の動画視聴から、家庭や教育機関におけるZ児への望ましい支援のあり方についての具体的な提案を行った。

5歳3ヶ月時、それまでは、安全に乗車出来ていたスクールバスの運行中に、席を立つなどの行動が顕著になり、添乗員の見守りのみでは安全が確保できないために、保護者の自主送迎を余儀なくされた。さらに、園生活では、活動への参加が困難で職員室のソファで眠って過ごすことが多くなり、家庭内での睡眠リズムも乱れた。保護者は心身ともに疲

弊し、転園を視野に入れ始めた。こうした状況の中、保護者の希望もあり、セラピストが1週間に1回家庭訪問をする方法でセッションを開始した。初回アセスメント終了後、50分～110分間（平均83分）のセッションを計14回実施した。

倫理的配慮については、セラピー開始前より、Z児の状況や経過を通して、障害のある海外子女の現状を発表・報告することの有意義性を保護者と確認・共有をしていた。さらに、本報告については、国際電話にて研究の目的と内容、研究における倫理的・社会的配慮について説明を行ったのち、同意を得た。

## 2. 対象児の状況

Z児：訓練開始時5歳3ヶ月男児（父親の海外駐在に伴い東南アジア在住）

### 生育歴

- ・周産期：東南アジアにて出生。心臓、泌尿器に奇形あり。染色体異常（10番染色体モノソミー）あり。
- ・乳児期：弱視、中等度難聴（右60dB・左40dB）が発覚（現在まで補聴器装用なし）。眼鏡装用あり。
- ・幼児期：3歳6ヶ月より、居住地区の病院にて、1～2週間に1回の頻度で、英語を媒介とした（家庭内の使用言語は日本語）言語聴覚療法（PECS）と作業療法を開始。日本人を対象とした幼稚園3歳児クラスに通園していたが、専任加配保育士はなし。

## 3. 検査結果

生活年齢5歳3ヶ月時点で、訪問個別セラピーを開始するにあたり、KIDS乳幼児発達スケールを実施。検査の結果は表2の通りであった。なお、知的障害の程度については、日本国内にて5歳7ヶ月時に療育手帳を取得している（最重度判定）。

表2 Z児のKIDSスケール結果

	発達年齢	発達指数
運動	2歳8ヶ月	50
操作	2歳8ヶ月	50
言語（理解）	1歳6ヶ月	28
言語（表出）	1歳6ヶ月	28
概念	1歳10ヶ月	34
社会性（対子ども）	1歳6ヶ月	28
社会性（対大人）	2歳4ヶ月	44
しつけ	2歳2ヶ月	41
食事	2歳2ヶ月	41

## 4. 指導の経過

Z児は、居住地区の病院にて、既にPECSを行っていた（フェイズⅢ）。しかし、家庭内



のコミュニケーションへの使用は、十分ではなかったといえる。家庭訪問指導の開始前に、KIDSスケールの結果と日常生活の様子を観察及び聴取し、コミュニケーションの発達を評価した。本児は、他者からの「ちょうだい」に応じない、ジョイントアテンションが未成立など、他者が介在する状況下での受信が未発達であると考えられた。このことから、他者への関心が乏しく、二項関係にとどまっている段階であること。また、他者との関係構築を求めているが、自分の思い通りにならないと自傷や他害行為に及びがちであったことから、自発的な発信方法が非効率であるといえた。

そこで、まずは①要求相手の明確化の強化、②自発的な働きかけを安定させることを目標とした。事物を使用した三項関係の成立はもちろんのこと、Z児にとって心地よい感覚入力を他者に要求するスキルを獲得する動機づけとして、くすぐり遊びなど大人との触れ合い遊びを導入した。このようにZ児にとって動機付けの高い場面において、PECS、マカトンサイン等（サイン言語の一種）のAAC手段の定着化と使用場面の拡大をしていくこと、また置かれた状況に対して「いや」と感じた時に、他害や自傷ではなく、交渉するスキルとして、他者と共有できる象徴機能を使用できることを目指してセラピーを開始した。

セッションでは、全期を通して、①を目的とした絵カードの使用と、②を目的とした療育的な遊び（例えば、手遊びや揺らし遊びなど）を導入した（表3）。

表3 Z児のセッションで導入した遊びと目的

遊びの場面	目的
手あそび（やさいの歌、一本橋、だんごなど）	二項関係の安定的な構築（要求相手の明確化）
スタンプ押しあそび	コミュニケーションの受信者になる＝相手から発信される指さし指示の理解
シーツブランコ（初回～5回目まで）	自発的要求発信＝二項関係～三項関係への発達
パラバルーン	指を立てて「もう1回」のサインの模倣と自発的使用
シャボン玉あそび	PECSでの好子的な役割として使用

#### 第Ⅰ期：1～5セッション

セッション開始後まもなく、Z児が好子（シャボン玉）の絵カードをCPに渡すとともに、CPに視線を合わせることが見られ始めた。この時期のセッションでは、好子を手に入れるために他者へアプローチをする方法が学習されていると考えられた。家庭内においても、食事時の飲み物要求場面を利用して、保護者が絵カードを導入していた。このことがZ児の学習の促進要因となり、消去につながらせない所以とも考えられた。指導場面において、保護者には、Z児の身体誘導を行うなど、Prとして参加をしてもらった。

第1期は、STとのラポート形成の期間であったともいる。4回目のセッション終了後、Z児がSTの胸に飛び込んでくるという行動があった。また、5回目のセッションでは、STが役割交代を目的として導入した「追いかけてあそび」で、STの身体接触に対して

Z児が笑顔を見せるということもあった。絵カードの使用場面では、要求対象を獲得することを目的にカードを手渡すというよりも、Z児がコミュニケーション相手そのものとの関係を楽しんでいると捉えられるような行動も見られた。一方で、指導の課題として導入したスタンプ押し課題では、「ここに押してね」の指示に対して、Z児がいら立ちを見せ、STの手を強い力で払いのけるというエピソードもあった。また、シーツブランコ（シーツの上に寝転がって揺らしてもらう遊び）での要求発信においては、シーツの揺れが止まると、揺れている時の姿勢を再現するという表出（発信）はあったが、CPへの伝達意図はないと思われた。

同時期、保護者がSTへ、「Z児が、自分のしている行動への保護者の注目を確認するような目の動き（視線を合わせる）がある」と報告している。STは、Z児が他者と視線を合わせる行動が、他者と自分との関係の存在への気づきであり、ジョイントアテンションにつながるものだろうと考えた。

2回目のセッションでは、CPとPrの交代を試みた。Z児は、好子を持っていない交代前のCPに対して、方法的には正しいアプローチのしかたで絵カードを手渡した。CPの交代は、その後も試みたが、今期のセッションにおいては、CPが交代したときに、それに合わせてZ児が自発的にアプローチをするという段階には至らなかった。要求を伝達するためのアプローチスキル（手順）を学習したという意味においては、PECSの「CPに絵カードを手渡す」段階（フェイズⅠに相当）はクリアしたといえるものの、CPとPrの交代において、Z児のアプローチ方向を切り替えるという段階は次の課題として残された。

#### 第Ⅱ期：6～9セッション

第Ⅰ期最終のセッションで、Z児は、「要求を伝達するためのアプローチスキル（手順）を学習したが、固定した人物Aにたいするスキルにとどまっている」という見解を示した。第Ⅱ期初回の6セッション目では、離れた場所に位置したCPのところへZ児が来て、好子を直接取ろうとする。しかし、CPが「えっ？」と問い返すような声を発すると、自発的に絵カードを取りに行き、手渡すことに成功した。8回目のセッションで、第Ⅰ期課題として残されていた、CPとPrの交代の場合に成功をただけでなく、CPがZ児から距離を取る段階にも成功をした。また、手遊び場面では、STが歌を止める間を作ると、Z児が「視線」と「発声」によって再開を要求した。さらに第Ⅱ期のセッションでは、STとZ児との遊びの場面において、STが「もう1回」と指を立てて見せると、Z児が即時に模倣をすることも確認された。これらの行動は、Z児が、コミュニケーション場面において、他者とテーマの共有ができるようになったことを示すものだと考える。

#### 第Ⅲ期：10～13セッション

第Ⅲ期に入り、要求対象と要求相手が明確化され、自発的な絵カードの使用が見られるようになった。さらには、Z児が自発的に遊びを再開させるための道具（パラバルーンのカーテン）をSTに手渡して、要求伝達する行動が出現した。STが手を出して、そのカーテンを待つと、Z児はスムーズかつ自発的に指を1本立てるという要求発信を行った。こ

こでの指を立てる要求発信は、第Ⅱ期で見られた即時模倣的なやりとりとは異なり、自発的な身ぶり発信といえる。指導場面において、Q児の要求が通らないときに、不快の発声があったが、自傷や他害で解消することはなくなり、CPへの発信の再チャレンジ（落ちた絵カードを拾って渡すなど）をするようになっていった。

指導に導入したパラバルーンへのモチベーションは高く、笑顔の伴った自発的な「身振りサイン」＋「視線」＋「発声」が4回繰り返された。これは、Z児の伝達手段の複合化が発達したことを示す。この時期、STから保護者へ、Z児が複合的な要求を発した場合には、「どっち？」という選択質問を新たに導入するようにと依頼をした。

13回目のセッションでは、保護者がZ児に対し、パラバルーンで使用したカーテンと、全く別の遊び（ドーナツあそび）の際に使用していた、トングを差し出して、「どっち？」と聞くことを試みた。Z児は、トングに手を伸ばしつかんだものの他所へ捨ててしまった。その後も、同じ行動パターンがみられた。そこで、STが要求対象であるカーテンを選択する行動をZ児に見せ、要求対象の選択学習を試みるものの、この時にすぐに成立するには至らなかった。Z児の要求対象物は明確であったものの、実物を呈示して「どっち？」と質問をした場合に、Z児は要求対象ではない物品を排除するという方法を使用するのみで、要求対象である物品を手差したり、指差したりすることはなかった。Z児は、例えばAとBのうち「いや」なものがあつたときに、「いや [ija]」と明瞭構音で発信できることもある。しかしながら、「いや」なものを排除するという行為が先行してしまう。CPへの伝達行動として望ましいのは、排除ではなく、選択である。この時点でSTは、Z児の「いや」の伝達手段が明確にならないと、「いい」の明確な選択も生まれないのではないかと考えた。大人からのZ児への質問方法は、「Zくん、食べる？」「Zくん、飲む？」「Zくん、ちょうだい？」であった。「いや」の明確化が次の課題となった。

今後、「自発的要求を象徴的方法で発信すること」が成立し、日常生活においても確実に使用できるようになった後に、例えば、「A、あるいはB？どっちを食べる？」の質問返しを導入し、Z児がA、あるいはBのうち、欲するものを手でタッチをして応答する手差しのハンドリングを勧めたいと考えている。

## 5. まとめ

本研究の目的は、以下の3点を検討することであった。①AAC手段導入の発達的に適した時期はいつ頃なのか、②指導場所や保護者の参加は指導内容の般化にどのように影響するのか、③幼児期早期のAAC導入は、その後の学校生活や生活場面にどのように影響をするのか。まとめでは、これらの点について、事例を通して見えてきたこと、またその解釈を述べていく。

まず目的①については、Q児のPECS開始時期の新版K式発達検査の結果が認知・適応領域1歳9ヶ月であったことや、Z児のKIDSの操作項目が2歳8ヶ月であったことに注目をした。別府（2001）は、自己像認知の実験的研究の報告を行っており、その中で認知・

適応領域の発達年齢が1才10カ月以上になり、マッチングが可能になることが、自己像認知課題の通過に関係しているとした。PECSにおける、絵カードと好子とのマッチングにおいても、同様のことが考えられ、実際に、加藤・柴田（2012）で取り上げた事例も、指導開始時に実施した新版K式発達検査において、発達年齢が2歳を超えていた。

これらのことから、AAC手段における、絵カードの使用には、少なくともマッチング能力が必要であるといえる。自閉症を伴う子どもの場合は、「やり取りと相互理解が難しい（大井，2015）」ものの、デジタル的な操作能力は向上する。これは、AAC手段の導入の促進要因になるといえるが、一方で、指導室と実生活との乖離、般化の問題に影響するとも考えられる。この点については、今後さらに詳細な検討をしていきたい。

次に目的②について考える。高等部在籍のQ児は、4歳（年中）からPECSを開始していた。インタビューにおいて保護者は、当時の状況を想起し、「子どもと伝えあいたい、何よりもまず子どもの思っていることがわかりたい、聞いてあげたい」と思っていたと語る。PECSへの保護者の強い意欲や家庭への積極的な導入の背景には、このような思いがあった。Q児の絵カード使用は、指導室から家庭へと、さらに保育園へと拡大していった。年長児の時の記録写真には、Q児が一人で近隣のコンビニエンスストアへ行き、要求対象である「ソフトクリーム」の絵カードを使用して買い物をしている様子が残されている。このように絵カードの使用場面が拡大していった背景には、PECS指導者による、保護者への積極的な教示が関係しているのではないだろうか。この点については、Z児の家庭での指導も同様のことが考えられる。Z児の保護者は、指導開始早々に食事時の飲み物要求場面を利用して、絵カードを導入した。これらのことから、指導場面に保護者が参加することや、家庭など日常的な場面で指導を行うことによって、保護者のAAC手段への理解が促進され、日常場面への導入に対する抵抗が軽減されるのではないかと考えられた。2事例の保護者に共通していたのは、積極的な参加と指導目標・指導内容についてのSTとの共通理解であった。特に、Q児の保護者は、専門機関での訓練開始前に独学によって、家庭での導入を試みていた。家庭での取り組みだけでなく、タイミング良く専門家が介入したことは、Q児の学習を促進したといえ、萩森（2004）でも指摘されている、専門家の介入の重要性が確認された例であったともいえる。

最後に、目的③については、Q児の例からの見解を述べる。保護者の話によると、高等部生徒となったQ児は、現在でも絵カードをコミュニケーションの手段として積極的に活用しているという。それだけでなく、学校以外の場（例えば大好きな外食）へ家族以外と行くときにも、移動支援員とのコミュニケーションの手段として活用されているという。

Q児の小学校の担任による記録や、現在の状況から、早期AAC手段の導入・獲得は、その後の生活において、対人関係や活動の場の拡大につながる可能性があるといえる。

今後は、さらに多くの事例を通して、AAC手段の導入時期と般化・拡大との関係について検討を行っていきたいと考える。

## 謝辞

研究にご協力いただき、掲載をご許可くださいましたＱ君、Ｚ君の保護者様に心より感謝申し上げます。

## 引用・参考文献

- ・アンディ・ボンディ，ロリ・フロスト，(2007)．*自閉症児と絵カードでコミュニケーション；PECSとAAC手段*．二瓶社
- ・別府哲，(1997)．*障害児の内面世界をさぐる*．全障研出版部．
- ・別府哲，(2001)．*自閉症幼児の他者理解*．ナカニシヤ書店．
- ・伊藤玲，松下浩之，園山繁樹 (2011) 自閉性障害児に対するPECSを用いたコミュニケーション指導一文構造の拡大の観点から．*特殊教育学研究*．49 (3)，293-303．
- ・細淵富夫 (2007)．*重症児の発達と指導*．全障研出版部．
- ・加藤弘美，柴田聡子，(2012)．AAC手段導入による行動変容の過程および対人関係の変化～自閉症幼児の事例を通して～．*学校心理士全国大会論文集*．
- ・加藤弘美，松本郁代，(2019)．自閉症スペクトラム障害児における感覚の特異性への理解と支援～特別支援学校在籍児の保護者へのインタビュー調査と事例検討を通して～．*愛知県立大学生涯発達研究所，生涯発達研究*．11．
- ・萩森澄子，(2004)．重度知的障害児に対する早期からのAAC手段手段適用の試み：保護者との連携によりAAC手段手段使用の般化を試みた事例．*特殊教育学研究*．42 (3)，225-235．
- ・大井学，(2015)．障害のある子どもとの会話：高機能自閉症スペクトラム障害と重度知的障害．*発達*．36 (141)，52-58．ミネルヴァ書房．
- ・櫻井貴大，(2018) 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．
- ・笹森洋樹，後上鐵夫ら，(2010)．発達障害のある子どもへの早期発見・早期支援の現状と課題．*国立特別支援教育総合研究所研究紀要*．37，3-15．