

知的障がい特別支援学校におけるASD児の表出性コミュニケーション指導 —自立と社会参加を目指した教育内容の検討—

意東 純子*・池尻 和良**・小川 巖***・原 広治**

Junko ITOH・Kazuyoshi IKEZIRI・Iwao OGAWA・Hiroji HARA
Teaching Expressive Communication of Children with Autism Spectrum Disorder
at Special School for Children with Intellectual Disabilities
An Investigation of Educational Contents for Independence and Social Participation

ABSTRACT

現在、知的障がい特別支援学校では、自閉スペクトラム症の児童生徒に対し、主に環境調整を中心とした指導が行われている。本研究は、自閉スペクトラム症の児童生徒の自立と社会参加を目指すためには、環境調整の工夫に合わせ、表出性コミュニケーション能力の育成が重要な指導内容であることを明らかにした。研究の方法としては、知的障がい特別支援学校の児童2名に対し、要求表出を中心としたコミュニケーション指導を行った。その結果、獲得したコミュニケーション手段の自発的な使用や、社会的相互作用の増加、問題行動の減少等の変容が見られた。

今後の課題としては、表出性コミュニケーション能力の向上のための指導方法の追究や、コミュニケーション指導の取組状況の低さの要因を明らかにすることが挙げられる。

【キーワード：知的障がい特別支援学校、自閉スペクトラム症（ASD）、表出性コミュニケーション、SCERTSモデル】

I はじめに

1. 自閉スペクトラム症の児童生徒への教育的な対応

自閉スペクトラム症（以下、ASD）を含む発達障がいの児童生徒への教育的な対応については、21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議による「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」（2001）において、知的障がいを伴うASDの児童生徒（以下、ASD児）の場合、知的障がい教育の内容や方法だけでは適切な指導がなされないこと、知的障がいのみを有する児童生徒との違いを考慮して、ASDの特性に応じた適切な教育内容や教育方法を検討することの必要性が指摘され、それから16年が経過した。この間、山口（2002）は、ASD教育の当面の課題として、ASDの障がい特性の理解と障がい特性に応じた指導内容、方法や、視覚的な手がかりや代替コミュニケーションの方法の工夫と、環境調整としての教室の構造化等を挙げ、指導改善や指導の充実を図る必要性を指摘した。また、文部科学省の特別支援教育総合推進事業（2011）を受け、特別支援学校やASD児が在籍する小・中学校の特別支援学級、研究開発学校において、ASDに対応した指導内容や方法について研究がなされてきた。

2. 知的障がい特別支援学校におけるASD児の教育上の課題

全国特別支援学校知的障害教育校長会（以下、全知長）の報告（2014, 2015, 2016）では、「ASDの児童生徒の対応で困っていることは何か」という設問に対し、最も多

かった回答は、「個別対応が必要なこと」であった。上述のように、ASDの障がい特性の理解や、特性に応じた指導が進められてきた一方で、「個別対応が必要」という回答が多かった背景には、障がいの重度化や、自傷行動や他害行動といった問題行動への対応があり、指導上の困難を抱えている学校が増加していることが推察される。

島根県においても、発達障がいを含めた障がいの多様化への対応、適切な指導及び必要な支援の在り方の検討が継続した課題となっている（しまね特別支援教育推進プラン, 2012）。

柳澤（2015）は、ASDの特性を踏まえた取組が進められてきたことは、ASD児の教育を進展させる足掛かりとなったとしている。しかし、教育等の場面において、ASD児に対し視覚的な手がかりを用いる、構造化する等といった手法に留まり、必ずしも子どもの実態に即していない場面が見られることをASD教育が直面している課題として挙げている。また、ASD児の行動を安易に障がい特性と結び付け、その行動の意味合いや、環境との相互作用、彼らの内面を斟酌し、その理由を解釈することが十分になされていない場面があることを指摘している。

このように、ASD児への適切な教育的対応の検討は、知的障がい特別支援学校において重要な課題であると考えられる。

3. ASD児へのコミュニケーション指導

ASD児の指導において課題となっている問題行動は、

* 島根県立松江養護学校

** 島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻

*** 島根大学教育学部初等教育開発講座

2018年10月31日受付

2019年1月4日受理

非言語的なコミュニケーション行動とも解釈されており、コミュニケーション行動の形成に伴って、問題行動が減少することが指摘されている（平澤・藤原, 1995）。さらに、平澤・藤原（2012）は、ASDの生徒のコミュニケーション手段と問題行動との関連を検討し、音声言語等の明確な表現方法をもたない生徒は、問題行動の出現が高頻度であり、小学部から明確なコミュニケーション手段を獲得するための指導が必要であると指摘している。

一般的に、コミュニケーションの要素には、①受容性、②表出性の2つが挙げられており、ASD児は、特に、自分の意思を表現し伝える表出性のコミュニケーションに困難を抱えているといわれている（門, 2006）。

ASD児は、表出性のコミュニケーションの困難により問題行動が出現しやすいことから、コミュニケーション能力の向上を図る指導が重要であると考えられる。

全知長（2015, 2016）の調査結果では、「ASDの児童生徒の指導において最も重点的に取り組んでいる内容は何か」という設問に対し、「場面の構造化」、「コミュニケーション手段」等の5項目の中から、最も回答が多かったのは、全国的には「場面の構造化」、鳥根県では「ワークシステム スケジュール」であり、いずれも環境調整の内容であった。また、2015年度までは、全国、鳥根県ともに「コミュニケーション手段」は5項目中3番目であったが、2016年の報告では4番目と順位を下げている。

2004年に当時の国立特殊教育総合研究所（以下、国総研）の知的障がい特別支援学校を対象とした調査結果では、ASD児にとって重要であると考えて取り組んでいる教育内容や指導方法は、小学部から高等部までどの学部においても、「意思伝達」の得点が高かった。

2017年の国総研の報告によれば、ASD児の指導内容上の課題は、「自らの意志（要求や拒否）を伝えようとする」ということが最も多い回答となっている。

これらのことから、ASD児のコミュニケーション指導に関しては、課題意識は高く、取組状況は低いという実態があると言える。2004年の国総研の調査結果を踏まえると、当時は多くの学校で重点的に取り組まれていた「コミュニケーション指導」は、取組状況が年々低下していることが考えられる。

樋口（2014）は、ASD児の指導にあたり、「教師側の意図を誤りなく伝えるための工夫は様々にされており、その技術の躍進は目覚ましい。しかし、自閉症のある本人が、（筆者により中略）表現できるような指導の積み重ねは不足しているように思える。」「教師からの一方的なコミュニケーションの成立ではなく、双方向に配慮してコミュニケーション能力を育てることに配慮していく必要がある。」と指摘している。

ASD児が自らの意思（要求や拒否）を伝達することについては、佐竹・小林（1989）が、物理的必要性を満たすための伝達機能は出現しやすいことを明らかにしている。長崎・小野里（1996）らは、自己の目的のために他者を動かす要求伝達系と、showingなど他者とかかわること自体が目的の相互伝達系との発達の不均衡が著しい

こと、要求伝達系の方が発達しやすいことを明らかにしている。

また、別府（1994）は、特定の対象との関係性の基盤は、何らかの行動や場面を通して自分を快の情動にしてくれる人としての意味付けにより形成されるとしている。若杉ら（2009）は、絵カードと対象物との物々交換という可視化された相互行為が、意味や意図の理解などの不可視のプロセスを含む音声言語や非言語コミュニケーション行動の発達を促進する足場になる、と述べている。

伊藤（1991）は、ASD児のコミュニケーションの発達は、情動の共有を基盤としていると述べている。別府（1994）は、特定の対象との関係性の基盤は、単に子どもと関与者の接触や慣れによって始まるのではなく、何らかの行動や場面を通して、自分を快の情動にしてくれた経験の蓄積による「ある行動・場面を通して自分を快の情動にしてくれる人」としての意味づけにより形成される、としている。

そもそもコミュニケーションとは、何だろう。コミュニケーションについて、やまだ（1987）は、「人と人とのコミュニケーションとは、互いの中に『共通のもの』をつくりだすいとなみである。」と述べている。

コミュニケーション指導において、やまだや伊藤らが重要視しているように、個人としてのコミュニケーション能力の向上を目指すだけではなく、コミュニケーションの基盤として「相手に伝えたい」、「相手のことが分かりたい」といったお互いに共通のものをいかに作り上げていくかが重要であると考え、この基盤の上に成り立つコミュニケーション能力の向上を目指す必要がある。

ASD児の自立と社会参加には、コミュニケーション能力の向上が欠かせない。そこで、本研究では、表出性コミュニケーションを自分の意思を表現し伝えるためのコミュニケーションと捉え、ASD児を対象とした表出性コミュニケーション能力の育成に着目する。事例研究をとおり、表出性コミュニケーション手段の獲得が、他者へのアイコンタクトや笑顔といった情動や社会的相互作用に及ぼす効果を検証する。ASD児の自立と社会参加を目指すためには、状況の理解を支える環境調整の工夫とともに、「表出性コミュニケーションの指導」が重要な教育内容であることをコミュニケーション媒体の発達やSCERTSモデルのアセスメント結果から明らかにしていく。

特別支援教育の最終的な目的は、「自立と社会参加」である。本研究では、自立と社会参加について、「自立を自分の要求に向かい、必要な支援を他者に求めながら、自分のもっている力を十分に発揮したり、高めたりする状態と捉え、社会参加は、家庭や学校、地域等で他者とかかわりながら自分の役割を主体的に果たしている状態」と捉えることとする。

II 方法

本研究は、2名の児童を対象とした。研究の手続きは、児童A、Bの2名に共通する点と、個々によって異なる

点があった。そのため、まず共通する点について述べ、その後、個々の手続きについて述べていく。

1. 対象児童の選定基準

選定基準は、ASDの医学的診断が有り、問題行動が高頻度であること、または今後、問題行動の出現が予想されること。小学部入学時から知的障がい特別支援学校に在籍し、保護者の了解が得られること。これらの基準を満たす小学部2名の児童を対象とした。

2. 手続き

研究期間は、20XX年6月から10月末までとした。

特定の指導・観察場面における要求表出を中心とした表出性コミュニケーションを評価し、要求行動を引き出し、コミュニケーション手段を獲得するための指導を行った。ASD児にとって表出しやすい要求行動からコミュニケーション手段の獲得を目指しながら、特定の対象との関係性を深める指導を行っていきたく考えた。要求を伝える手段は、主に絵カードや写真カードを指導者に見せる、手渡し手段とした。

コミュニケーション面の評価については、SCERTS(サーツ)モデル¹⁾のアセスメントであるSAP-Oフォーム(Prizant, 2010)を、指導開始時(20XX年6月)と指導終了後(同年11月)に用い、2回分の変化を比較した。SAP-Oフォームには、「社会コミュニケーション領域」や「情動調整領域」等を得点化できるアセスメントシートがある。「社会コミュニケーション領域」は、「共同注意」や「シンボル使用」等の、「情動調整領域」には、「相互調整」や「自己調整」といった下位項目がある。SCERTSモデルにおいて、「情動調整」¹⁾は、「注意や社会的参加の基礎となる中心的なプロセスであり、最良の社会-情動の発達、コミュニケーションの発達のため、また障害のある子どもと障害のない子どもとの関係性の発展のためにも必要不可欠なものである」と捉えられている。また、「自己調整」は、「様々な自己始発的方略を自立的に使用することを意味する。生理学的成熟、養育者の応答性、環境の刺激や出来事へのさらなる適応

などの相互作用の結果として起きる複雑なプロセスである。自己調整の力を持つことで、子どもは参加を維持したり、心理的、社会的、情動的発達を支える活動に能動的に参加したりすることが、よりうまくできるようになる」と捉えられている。

そのほか、コミュニケーション媒体の「発達」(図1(鯨岡, 1997))²⁾や、担任からの聞き取り、行動観察記録等を用いて評価した。

指導は、学級担任及び筆者が行った。また、筆者は、指導計画の立案や、週1回程度、映像及び行動観察記録を取り、変容の分析、担任と指導方法の検討を行った。

3. 記録方法

デジタルビデオカメラ1台で録画した映像記録とともに、担任による記録や、筆者による行動観察記録をとった。

4. 検証方法

映像記録と行動観察記録、担任との事例検討をもとに、「コミュニケーション面」や、「情動の共有」、「社会相互作用」、自立と社会参加の視点から検証した。検証は、数量化やエピソードによる分析を通して行った。

(1) 数量化

1) 表出性コミュニケーションの変容

指導場面の中から一定の時間を設定し、その時間における絵カード等を用いた要求伝達行動の頻度や、要求行動の変容を数量化した。また、指導前後のSCERTSモデルのSAP-Oフォーム「社会コミュニケーション領域」の得点の変化を比較した。

2) 情動および社会的相互作用の変容

指導者へのアイコンタクトや笑顔の量、アイコンタクトと笑顔の複合の変化等を分析した。また、指導前後のSCERTSモデルのSAP-Oフォーム「情動調整領域」の得点の変化を比較した。

3) 自立と社会参加の視点

「情動の共有」、「社会相互作用」の変容や、SCERTSモデルのSAP-Oフォーム「情動調整領域」、行動観察記録からのエピソードを用いた。

(2) エピソードによる分析

行動観察記録や担任からの聞き取り等からエピソードを抽出した。

5. 倫理的配慮

研究開始にあたっては、すべての事例対象児童の保護者に対し、研究の趣旨ならびに個人情報やデータの取り扱いについて説明し、研究への同意を得たのち、文書を配布した。

6. 児童Aの事例

児童A(以下、A)は、研究開始時、小学部1年生で生活年齢(以下、CA)が6歳11か月(以下、6:11)であった。

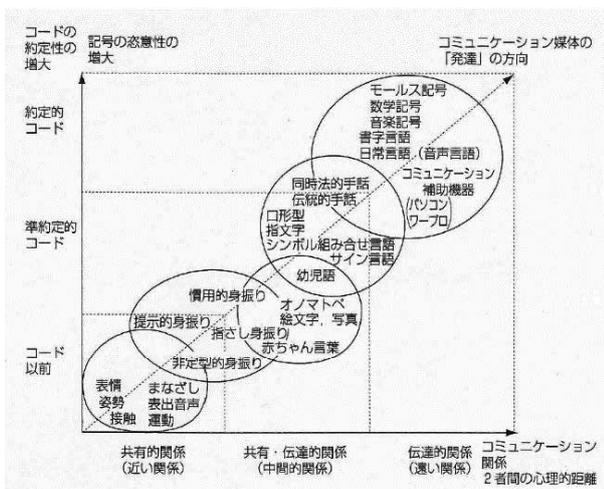


図1 コミュニケーション媒体の「発達」(鯨岡, 1997)

新版K式発達検査2001（以下、K式）のCA：6：8時点での結果は、姿勢・運動2：0、認知・適応1：6、言語・社会1：0、全領域1：6であった。

指導開始前に観察された言語・コミュニケーションの実態は、音声言語はないが、自発的な要求手段として、ほしい物を直接取る、両手をパチパチと拍手のように合わせる「おねがい」の身振り、発声「アッ、アッ。」と教師へのアイコンタクト（以下、コミュニケーション手段AとBを同時に使用する場合は、「A+B」と記載）が見られた。抱っこを求めて自発的に教師に接近することがあった。指さしや社会的参照は見られなかった。

指導目標については、①コミュニケーション手段の発達の面から「他者に確実に伝わる方法（絵カード等）で、自分の要求を自発的に伝える。」、②情動の発達の面から「他者に期待をもってかかわる。」とした。

（1）手続き

指導は、週1回、Aが在籍している学級の教室で行った。

指導場面は、Aの給食に対する意欲の高さから、給食場面とし、要求を伝達する手段は、主に、3×3cmの絵カード（写真1）を教師に手渡すこととした。

給食場面は、要求表出場面が多くなることが期待でき、Aにとっては、教師とかかわることで楽しみな結果（おかわり）が得られる、教師にとっては、Aと一対一で指導できる場面である。また、年間を通して、指導者や活動内容、活動場所に大きな変化がないことから、給食場면을対象とした。食べる場所は、毎回教室内の同じ場所とし、本人の児童机を使って食べた。

指導者は、担任3名（ローテーションで指導）、および筆者の計4名であった。この4名のうち1名が、Aと児童机をはさみ、一対一で対面しながら指導を行った。

記録方法は、デジタルビデオカメラでの録画と、行動観察記録とした。行動観察記録は、筆者が指導を行っていない場合は、その場で記述による行動観察記録をとり、指導を行った場合は、後でビデオ記録から記述による行動観察記録をとった。



写真1 おかわりを要求する絵カード例

検証方法に示した数量化については、場面の選択基準として、指導初回から毎月1回ずつ（ただし、夏季休業中を除く）、約1か月の一定期間をおいて抽出した。いずれも、給食を食べ始め、最初の要求行動が現れてから10分間の指導場면을対象とした。

エピソードについては、給食の指導場面のほか、筆者

が観察した給食を除く学校生活の場面や、担任からの聞き取りから、分析の視点に基づいて抽出し、考察の資料とした。

7. 児童Bの事例

児童B（以下、B）は、研究開始時、小学部5年生でCAが10：7であった。

K式のCA6：8時点での結果は、姿勢・運動3：10、認知・適応2：8、言語・社会1：8であった。

指導開始前に観察された言語・コミュニケーションの実態は、二語文の音声表出があり、「○○、行って来ます。」のように、要求を音声言語で伝えていた。しかし、声が小さいため、相手に内容が聞き取れないことがあった。繰り返し経験したことや、日常生活の流れに沿った活動は、見通しがもっていた。その一方で、音声言語の理解にあいまいさがあるため、自発的な行動に見えても、周囲の様子から判断していたり、思い込みで行動していたりしていた。要求は音声言語で伝えていたが、伝える相手を意識した伝達行動ではなかったため、要求の受け手（教師）に内容が伝わっていなかった。本人からみれば、「○○したい」という要求を伝えていたが、何も告げずに行動するように見えたため、行動を制止されることもあった。社会的参照はみられなかった。

また、担任からは、「行きたい場所に移動する際、教師に止められると、大きな声を出したり、行動で抵抗したりする。また、誰にも気付かれぬまま一人で中庭等に出かけ、搜索されることがある。」という報告もあった。

指導目標については、①コミュニケーション手段の発達の面から「教師に写真カードを手渡す+二語文」で、自分の要求を伝える。」、②情動の発達の面から「教師に対し自発的に、要求を確実に伝える。」とした。

（1）手続き

指導場面は、Bが毎日、昼休憩に行う中庭にある樹木への水やり等の遊びを楽しみにしていることから、昼休憩の活動場所を選択する場面とした。この場面は、確実な要求表出が期待でき、昼休憩に行う活動の要求は、確実に叶えられる内容であるため、Bにとっては、教師に要求することで楽しみな結果が得られる場面であると考えた。また、年間を通して、指導者や活動内容に大きな

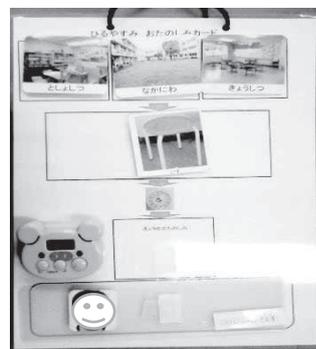


写真2 行きたい場所を要求する写真カード

変化がないことから、昼休憩の活動選択場面を対象とした。表出手段は、主に写真カード（写真2）を教師に手渡す手段を用いることとした。

指導者は、指導初期は、Bからの要求の受け手を固定化したため、担任1名および筆者。指導経過の中で要求の受け手を拡大していき、別の担任2名も指導に加わった。

記録方法は、デジタルビデオカメラ1台を、担任および筆者が移動しながら録画した。それとともに、指導後に、ビデオ記録や観察から記述による行動観察記録を作成した。

分析は、分析の視点に適合する場面の数量化およびエピソードの抽出、担任からの聞き取りによって行う。分析の視点としては、①表出性コミュニケーション行動の変容、②社会的相互作用の変容の二点とした。

数量化については、選択基準として、指導初回から毎週1回ずつ（ただし、夏季休業中を除く）抽出した。エピソードについては、担任からの聞き取りや、筆者が観察した場面より分析の視点に基づいて抽出し、考察の資料とした。

Ⅲ 結果

1. 児童Aの事例

(1) 表出性コミュニケーション手段の変容

指導開始時においては、教師の促しを受け、デザート絵カードを用いて要求していたが、指導終了時点では、自発的に「2種類の絵カード+アイコンタクト」で要求し、絵カードの使用頻度も高くなった（図2）。また、絵カードと身振りを併用して要求する頻度は、7/5以降、絵カードでの要求が増加し、身振りが減少した。

表出性コミュニケーションの面では、図1に基づき、初回観察時に観察された行動と、指導を行った期間の行動の変容を分析した。本事例においては、両手をパチパチと合わせる「おねがい」の身振りを準約定的コードの「慣用的身振り」、おかわりをする際に用いた絵カードは、準約定的コードの「絵文字、写真」と捉えることとした。

初回観察時（5/16）には、自発的な要求行動としては、ほしい物を直接取る、リーチング、実物への視線、発声、アイコンタクトが多かった。これらは、「コード以前」に当たる。また、「準約定的コード」に当たる「おねがい」の身振りも見られた。

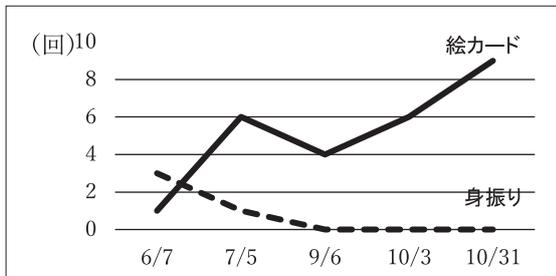


図2 自発的なコミュニケーション手段の変容

指導終了後、AがCA7:4時点でSCERTSモデルのアセスメントSAP-Oを用いて筆者が評価を行った。表1は、指導開始時点からの変化を示したものである。「社会コミュニケーション領域」の「共同注意」、「シンボル使用」の得点がいずれも高くなっていった。

表1 SAP-O 社会コミュニケーション領域における変化 (点)

()内:満点	1期 (CA:6:11)	2期 (7:4)
社会コミュニケーション領域		
共同注意(54点)	10	18
シンボル使用(62点)	6	12

(2) 情動の共有について

10分間における教師へのアイコンタクトの量や、笑顔の合計時間の長さや回数がいずれも増加していた。（図3、図4）

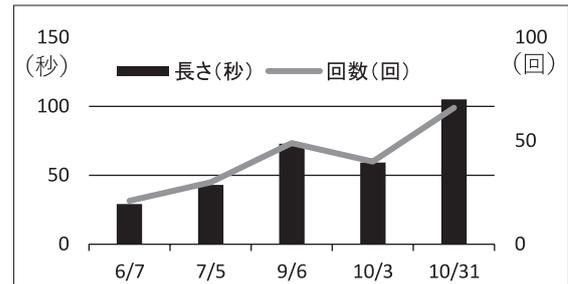


図3 10分間におけるアイコンタクトの量の変化

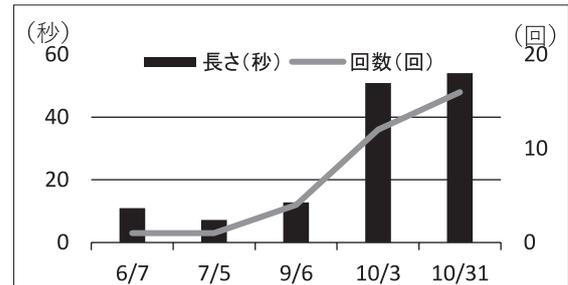


図4 10分間における笑顔の量の変化

指導終了後、AがCA7:4時点でSCERTSモデルのアセスメントSAP-Oを用いて評価を行った。表2は、指導開始時点からの変化を示したものである。「情動調整領域」の「相互調整」、「自己調整」の得点がいずれも高くなっていった。特に、「自己調整」の得点は、2倍以上となった。

表2 SAP-O 情動調整領域における変化 (点)

()内:満点	1期 (CA:6:11)	2期 (7:4)
情動調整領域		
相互調整(38点)	1	3
自己調整(40点)	4	10

「他者に期待をもってかかわる（何かを期待して教師に笑いかける，接近する）」点に関しては，以下のエピソードがあった。

＜エピソード1 9/25＞給食中に立ち上がり，離れた場所にあった水筒を取りに行く。しかし，自分では取れず，「水筒を取ってほしい」という要求を，諦めることなく繰り返し「教師の手を引く+アイコンタクト」を用いて伝えていた。筆者が水筒を手渡すと，何度もお茶を飲む。その後，席を離れて筆者の膝に乗ってきて，笑い声をあげて笑った。その後，手をつないできた。

＜エピソード2 10/3＞2名の担任からの聞き取りによれば，担任の膝に乗ってくる，担任に笑いかけてくる，担任に何かしてほしいというような期待の笑顔や体の構え，笑顔での接近が増えたとのことであった。

2. 児童Bの事例

(1) 表出性コミュニケーション手段の変容

指導開始（6/13）においては，要求を伝えるために，教師の支援を受けて行き先の写真カードを教師に手渡し手続きの理解を目指し，教師の言葉かけ+指さしを受けて，手渡し用カードを特定の教師に手渡して要求していた。

指導の経過で，一度写真カードを変更したが（10/10），指導終了時点（10/23）には，自発的に写真カードを手渡し+音声言語で教師に要求を伝えられるようになった。

コミュニケーション手段の変容においては，初回観察時（6/6）は，「中庭に行きたい」という要求を，中庭の写真カードを指さす+二語文「中庭，行って来ます。」の手段を用いていたが，独り言のように言っていたため，教師に伝わっていなかった。それにより，教室からソツと出て行くように見え，教師に呼び止められる結果になっていた。

指導後は，教室から移動する際に，自発的に写真カードを教師に手渡しして伝えられるようになった（図5）。

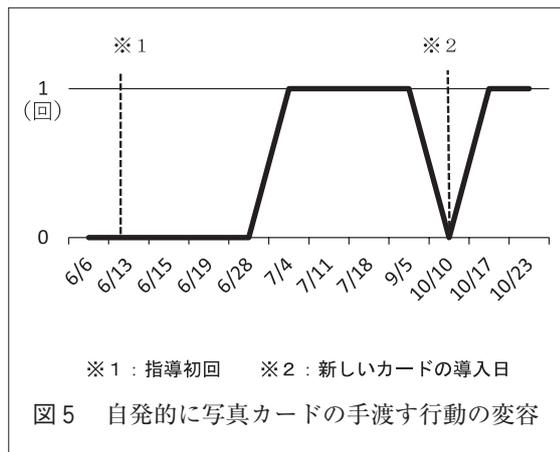


図5 自発的に写真カードの手渡し行動の変容

写真カードを教師に手渡し行動に合わせ，音声言語（二語文）を伴って手渡し機会も増加していった（図6）。Bは，二語文を獲得しているが，まだパターンのな表現で，使用する場面も限られていた。6月中は，要求伝達

をする際に二語文を使用することはなかったが，7月以降は，二語文が表出する機会が5回あった。それは，写真カードを手渡す行動が6回あった中での5回であり，写真カードを手渡す回数とほぼ一致していた。

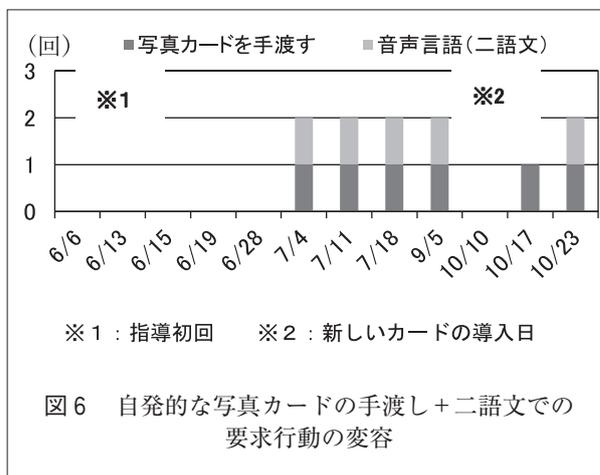


図6 自発的な写真カードの手渡し+二語文での要求行動の変容

SCERTSモデルにおけるアセスメント（表3）では，指導が終了した11月上旬，BがCA11：0時点で，筆者が再度SAP-Oを用いて評価を行った。表3は，指導開始時点からの変化を示したものである。「社会コミュニケーション領域」の「共同注意」の得点は，伸びていたが，「シンボル使用」の得点は，変化がなかった。

表3 SAP-O 社会コミュニケーション領域における変化 (点)

()内:満点	1期(CA:10:7)	2期(11:0)
社会コミュニケーション領域		
共同注意(62点)	13	25
シンボル使用(50点)	24	25

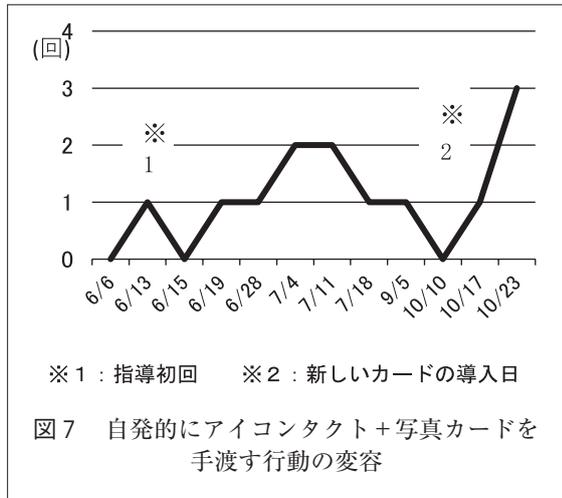
コミュニケーション手段に関するエピソードには，次のものがあった。

＜エピソード3 10/23＞

写真カードを手渡し教師は，手渡しカードに顔写真を貼っている。これまでは，写真で示している教師ではなく，一番近くにいる教師に手渡ししていた。この日は，筆者がBの一番近くにいたが，筆者ではなく顔写真が貼ってある教師に手渡すことができた。その教師は，Bから2m程度離れていたが，Bは迷うことなく手渡しに行っていた。手渡し際は，教師へのアイコンタクト+二語文で伝えた。

(2) 情動の共有

教師に対する意識の変容を見るために，写真カードを手渡し際にアイコンタクトを伴って手渡し行動の頻度を図7に示した。



指導終了後，CA11：0の時点で，再度SAP-Oの「情動調整領域」の評価を行った（表4）。指導開始時点からの変化は，「相互調整」および「自己調整」の得点が，いずれも高くなっていった。「相互調整」の得点は，2倍以上となった。

表4 SAP-O 情動調整領域における変化 (点)

()内:満点	1期(CA:10:7)	2期(11:0)
情動調整領域		
相互調整(46点)	9	19
自己調整(56点)	19	25

IV 考察

1. 児童Aの事例

本研究では，表出性コミュニケーションの発達を目指し，Aに対し，2つの目標を設定していた。

- 他者に確実に伝わる方法（絵カード等）で，自分の要求を自発的に伝える。
- 他者に期待をもってかかわる。（何かを期待して教師に笑いかける，接近する。例：くすぐってほしい）この目標にそって，以下に考察を述べていく。

(1) 表出性コミュニケーション行動の変容

一点目の「他者に確実に伝わる方法（絵カード等）で，自分の要求を自発的に伝える。」という点では，Aは，給食場面において，おかわりの要求を絵カードを用いて表出することができるようになり，絵カードの自発的な使用頻度も高くなった。要求行動が，「コード以前」から「準約定的コード」に変化していたことから，コードの約定性の増大と，コミュニケーション関係から，より共有・伝達の関係が進んだ手段を用いていることが示唆された。

この表出性コミュニケーション手段の獲得に伴い，教師へのアイコンタクトや笑顔の量が増加し，社会的相互作用の増加が見られるようになった。

これは，伝達手段が確立し，誰かに自分の要求を伝え，

要求が叶う経験を重ねたことで，他者への信頼が増し，Aからの始発のコミュニケーション行動が増加したと考えられる。

伊藤（1992）や別府（1991）が指摘していたように，コミュニケーションの発達には，情動の共有が基盤であること，愛着対象の形成には，快適情動の量を保障する必要があることを追認した結果となった。

7/5以降に見られなくなったクレーン現象は，絵カードを用いたコミュニケーション手段を獲得したことにより他者への伝達意図をもたないクレーン現象がなくなり，他者を意識した伝達ができるようになったと考えられる。このことから，Aの表出手段に絵カードを用いたことは妥当であったと考えられた。

(2) 情動の共有について

SCERTSモデルによるアセスメントSAP-Oの結果では，「情動調整領域」の得点が向上していた。

「情動調整」領域の得点の向上は，Aは，指導以前に比べ，注意や社会参加，自己始発の方略を自発的に使用する等の力における発達を示したと言える。

また，二点目の「他者に期待をもってかかわる。（何かを期待して教師に笑いかける，接近する）」については，Aの「教師へのアイコンタクト+笑顔」（図2），「10分間におけるアイコンタクトの量の変化」（図3），「10分間における笑顔の量の変化」（図4），および担任からの聞き取りとエピソードから考察する。

「教師へのアイコンタクト+笑顔」（図2）は，10月になり，頻度が増加していたことから，教師との情動の共有が図られたと考える。また，「10分間におけるアイコンタクトの量の変化」（図3），「10分間における笑顔の量の変化」（図4）においても，合計時間の長さや回数がいずれも増加していたことから，Aの教師への意識が高くなっていったと考えられる。

<エピソード1>からは，以前であれば，要求が伝わらないと伝達することを諦めていたが，このときは諦めず，アイコンタクトを伴い，粘り強く要求していた。これは，自分の要求を叶えてくれるであろうという他者への期待が高くなったためであると考えられる。要求が叶ったあとに笑顔等が見られた。指導初期には，要求が叶った後に笑顔になることはあっても，教師を見て笑顔になることは少なかったため，教師との情動の共有が図られる機会が増加したと考えられる。これらの様子は，<エピソード2>の2名の担任からの聞き取り内容と重なる点から，情動の共有が図られた対象も拡大していると考えられる。

これらのことから，絵カードによる表出性コミュニケーション手段の確立により，Aは，指導初期に比べ，他者（教師）に対する意識の向上と，他者（教師）に対する期待が出現したり，増加したりしていることが示唆された。

2. 児童Bの事例

(1) 表出性コミュニケーション行動の変容

「教師に写真カードを手渡す+二語文で、自分の要求を伝える。」という点では、Bは、昼休憩の活動選択場面において、写真カードを手渡す(写真2)+音声言語(二語文)の手段で要求を伝えることができるようになった。

指導前のBの同じ場面での要求は、教室の入り口付近で音声言語(二語文)+場所の写真カードを指さすといった手段であった。この手段では、Bの音声が教師に聞こえない、気付かれぬことにより、教室から移動した途端に呼び止められ、移動を制止されるといった結果になっていた。また、移動前に、教師から「(行くのを)待ってね。」と言葉かけをされても待てないため、移動し始めた途端に教師に呼び止められ、大きな声を出すといったこともあった。写真カードを手渡すという手段を獲得したことで、本人にとっては、「要求を伝えていた(勝手に教室から出たわけではない)のに、移動を制止された」といった不全感が解消されることにつながったと考えられる。さらに、自分の要求行動の結果、教師から笑顔で「○○だね。」「よく分かったよ。」と共感され、認められる機会が増加したことは、教師との関係づくりにおいても、Bのコミュニケーション意欲の面からも効果があったと考えられる。

7月以降には、写真カードを手渡す行動と音声言語(二語文)が同時に用いられていた。SAP-Oの結果では、「共同注意」の得点が高くなっていた。SCERTSモデルでは、共同注意を「情報を要求したり、情報を提供したりすることによって、他者の注意を興味あるものや出来事に向けさせること」としている。写真カードを手渡す行動が、対象に対する注意を他者と共有する行動になり、この得点が高くなったと考えられる。

指導前に担任から報告のあった「行きたい場所に移動する際、教師に止められ、大きな声を出したり、行動で抵抗したりする。また、誰にも気付かれぬまま一人で中庭等に出かけ、搜索されることがある」という点については、新しい表出性コミュニケーション手段を獲得した結果、指導場面においては移動の際に教師から制止される、大きな声を出す、一人で教室から出て行き搜索されるといったことがなくなった。

(2) 社会的相互作用の変容

指導初期と比較すると、7月以降は要求手段を複合させて要求を伝達する機会が増加し、教師に伝えたいという意識が高くなっていることが示唆された。

図5、図6の7月時点での結果は、アイコンタクトをはじめとした要求手段が多く出ていた。映像記録を見返してみると、これは、Bのすぐ近くに教師がいたためであると考えられた。教師が近くにいることで、教師を意識した表出が増加していたことから、教師との距離も要求表出に関係すると考えられた。要求手段の確立に伴い、今後は、Bと教師との距離があっても、要求伝達ができるようになると期待できるが、現段階では、教師との距

離も見極めながら指導を進めていく必要があると考える。図7に示したアイコンタクトの量は、10月後半には増加しているものの、明らかな増加は認められなかった。これは、指導者側が、Bに対しアイコンタクトを強く求めなかったためであると考えられる。写真カードを手渡す+音声言語(二語文)に合わせ、今後は、アイコンタクトも要求手段として求めていくことも考えられる。

また、Bに対して新しいものを取り入れた際に配慮すべき点だが、図7から見えてきた。6/13から取り組んだ写真カードを手渡す手法を用いるようになったのは、7月以降である。このことから、用いる機会が1日に1回程度あれば、約1か月は定着を目指した細かな指導のステップが必要であること、新規に取り入れたものに対しては、同じような場面で使用しているため変化が少ないように見えても、Bにとっては、まったく別の物のように受け止めている可能性があることが示唆された。

SCERTSモデルによるアセスメントSAP-Oから「情動調整領域」の得点の向上が示された。SAP-Oでのこの領域の得点の向上は、Bが、自立と社会参加に向けて発達していることを示していると考えられる。

二点目の目標である「教師に対し自発的に、要求を確実に伝える。」については、表出性コミュニケーションの変容でも述べているが、図5の「自発的に写真カードを手渡す行動の変容」が示すとおり、指導初期に比べ、その行動が増加し、安定的に表出したりしていることが示された。

また、学校生活の中で、担任の気になる点として挙がっていた「誰にも気付かれぬまま一人で中庭等に出かけ、搜索されることがある」といった点も改善された。

3. ASD児への表出性コミュニケーション指導

表出手段については、主に絵・写真カードを使用し、それを教師に見せる、手渡すことで、自分の要求内容を確実に相手が理解できるようにした。まだ音声言語がない、または、音声言語があってもコミュニケーション手段として機能していない場合には、コミュニケーションの媒体となる絵カード等は、有効であったと考える。

指導場面においては、事例対象の児童の好む活動、ほしい物を要求する場面を選択した。これは、要求表出の機会が得られやすく、要求を表出した結果、児童にとって好きな活動ができる、ほしい物が得られるといった快の状態になることから、コミュニケーション意欲の向上にもつながった。

2事例ともに変容が見られたが、本事例研究では、コミュニケーション能力の向上を目指すだけでなく、コミュニケーションの基盤として「相手に伝えたい」「相手のことが分かりたい」といったお互いに共通のものをいかに作り上げていくのかといったことを重視し、この基盤の上に成り立つコミュニケーション能力の向上を目指してきた。個々の事例についてこの点から考えると、教師へのアイコンタクトや、コミュニケーション行動の増加、伝える相手の拡大といった情動の共有や社会的相

相互作用の変容，社会参加に向けた力の向上が示された。

4. 「自立と社会参加」の視点からの検討

ASD児の教育は，障がい特性の理解が深まりや，指導において障がい特性に応じた手法が広く認識されるようになってきた一方で，環境調整を中心とした指導内容に偏っているのではないかとといった懸念や，環境による行動調整だけではなく，ASD児の主体を育てる教育内容がより重視されなければならないのではないかとといった課題が考えられた。

これらの課題等は，全知長等での全国調査結果や，柳澤（2015）らの先行研究でも「教育や保育等の場面において，指導者や支援者が自閉症のある子どもに対し視覚的な手がかりやスケジュールを用いる，空間を構造化する等といった手法に留まり，必ずしも目の前の子どもの実態（障害の程度や発達段階等）に即していなかったりする場面が見られることもある」と，指摘されていた。

本研究で着目していた「コミュニケーション指導」については，国総研（2006）が明らかにした「重点的に取り組んでいる指導内容」の調査では，優先順位が高かったが，2015年以降の全知長の調査では，徐々に順位を下げているという現状が明らかになっていた。

今後の課題としては，表出性コミュニケーション能力の向上のための指導方法の追究や，コミュニケーション指導の取組状況の低さの要因を明らかにすることが挙げられる。

本研究では，知的障がい特別支援学校において，表出性コミュニケーション指導が，ASD児の自立と社会参加にとって重要な教育内容であることを明らかにすることを目的に行ってきた。ASD児の要求表出を中心とした表出性コミュニケーションに着目し，主に，事例研究をとおり，表出性コミュニケーション能力の向上が，社会参加にとって重要な対人関係づくりや自発的なコミュニケーション能力の向上に結びつき，社会参加に欠かさない能力の形成につながる事が明らかになった。

これらのことから，表出性コミュニケーション指導は，ASD児の自立と社会参加に欠かさない重要な指導内容であると考え，これまで以上に，児童生徒の要求や，要求表出の力を育て，コミュニケーション手段の獲得を目指した実践をより意識的に，意図的に進めていく必要があると考える。

謝 辞

本研究をまとめるにあたり，対象児童の皆さん，保護者の皆さん，勤務校の三島賢隆校長先生をはじめ，該当学級の先生方，教職員の皆さんに多くのご協力をいただきました。記して厚く感謝申し上げます。また，それぞれの視点からのご助言やご指導，温かな励ましをいただきました島根大学の池尻和良先生，小川巖先生，原広治先生に，記して厚く感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 1) Barry M.Prizant, Amy M.Wetherby, Emily Rubin, Amy C.Laurent, and Patrick J.Rydell (2010) (長崎勤・吉田仰希・仲野真史訳) 『SCERTSモデル 自閉症スペクトラム障害の子どもたちのための包括的教育アプローチ1巻アセスメント』 日本文化科学社
- 2) 鯨岡峻 (1997) 『原初的コミュニケーションの諸相』 ミネルヴァ書房
- 荒川智 (2008) 「特別支援学校の教育課程と学習指導要領改定」『障害者問題研究』第36巻 (2), 165-171頁
- 安西祐一郎 (2014) 『コミュニケーションの認知科学(5) 自立と支援』 岩波書店
- 意東純子 (1997) 「発達障害児における歌遊びの事例研究」『東京学芸大学特殊教育研究施設研究生研究報告』第1巻, 9-16頁
- 伊藤良子・近藤清美・木原久美子・松田景子・小島真美 (1991) 「母子の情動的交流遊びが自己認識とコミュニケーション活動に果たす役割：自閉的障害が疑われた幼児に対する集団指導での母子遊びを中心に」『東京学芸大学特殊教育研究施設報告』第40巻, 95-103頁
- 伊藤良子 (2007) 『自閉症およびアスペルガー症候群の早期対応の研究動向と課題』 オープンリサーチセンター整備事業「臨床人間科学の構築」基調講演2 抜刷, 27-41頁
- 岩立志津夫・小椋たみ子 (2006) 『よくわかる言語発達』 ミネルヴァ書房
- 上岡一世 (2012) 『知的障害教育転換の視点』 明治図書
- 小椋たみ子・小山正・水野久美 (2015) 『乳幼児期のことばの発達とその遅れ』 ミネルヴァ書房
- 門眞一郎 (2006) 「自閉症スペクトラムの人への支援の基本—コミュニケーションスキルの発達促進」『医学のあゆみ』278(10)
- 国立特別支援教育総合研究所・世界保健機関 (WHO) 編著 (2005) 『ICF活用の試み 障害のある子どもの支援を中心に』 ジアース教育新社
- 国立特別支援教育総合研究所 (2017) 『特別支援学校に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の実態の把握と指導に関する研究 (速報)』 佐藤克敏・是枝喜代治・齋藤宇開・徳永豊・廣瀬由美子・竹林地毅・涌井恵・小塩允護 (2006) 「自閉症の児童生徒に対する指導内容・方法に関する検討—知的障害養護学校における自閉症の教育に関する全国実態調査より—」『国立特殊教育総合研究所研究紀要』第33巻, 39-48頁
- 島根県教育委員会 (2012) 『しまね特別支援教育推進プラン』1頁
- 白石正久 (2007) 『自閉症児の世界をひろげる発達の理解』かもがわ出版
- 全国特別支援学校知的障害教育校長研究大会 (2014) 『情報交換資料』

- 全国特別支援学校知的障害教育校長研究大会 (2015) 『情報交換資料』
- 全国特別支援学校知的障害教育校長研究大会 (2016) 『情報交換資料』
- 筑波大学特別支援教育研究センター／前川久男 (2006) 『講座 特別支援教育 2 特別支援教育における障害の理解』教育出版
- 中尾繁樹 (2009) 『みんなの「自立活動」特別支援学校編』明治図書
- 長崎勤・小野里美帆 (1996) 『コミュニケーションの発達と指導プログラム』日本文化科学社
- 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2001) 「21世紀の特殊教育の在り方について——一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について——(最終報告)」
- 服巻智子 (2016) 岡山県自閉症児を育てる会 講演資料, 「人は必ず成長する」
- Barry M.Prizant, Amy M.Wetherby, Emily Rubin, Amy C.Laurent, and Patrick J.Rydell (2012) (長崎勤・吉田仰希・仲野真史訳) 『SCERTSモデル 自閉症スペクトラム障害の子どもたちのための包括的教育アプローチ 2巻プログラムの計画と介入』日本文化科学社
- 伴光明・藤野博 (2007) 「特別支援学校(知的障害)教員のコミュニケーション指導に関する意識調査『特殊教育学研究』(日本特殊教育学会) 第49巻(1), 31-39頁
- 樋口一宗 (2014) 「今後の展望及び課題」全国特別支援学校知的障害教育校長会編『自閉症スペクトラム児の教育と支援』東洋館出版社
- 平澤紀子・藤原義博 (1995) 「発達遅滞児の課題場面における問題行動への機能的コミュニケーション訓練」『特殊教育学研究』(日本特殊教育学会) 第33巻(2), 11-19頁
- 平澤紀子・藤原義博 (2012) 「知的障害特別支援学校における自閉症生徒のコミュニケーション手段と問題行動に関する調査研究」『発達障害研究』(日本発達障害学会) 第34巻(4), 417-426頁
- 古川勝也・一木薫 (2016) 『自立活動の理念と実践』ジヤース教育新社
- 別府悦子 (2013) 「特別支援教育における教師の指導困難とコンサルテーションに関する研究動向と課題」『特殊教育学研究』(日本特殊教育学会) 第50巻(5), 463-472頁
- 別府哲 (1991) 「自閉性障害児の発達と指導(I) 愛着対象の形成, 遊び, 自我の発生との関連による事例検討」『岐阜大学教育学部研究報告(人文科学)』第39巻, 117-118頁
- 別府哲 (1994) 「話し言葉を持たない自閉性障害幼児における特定の相手の形成の発達」『教育心理学研究』(日本教育心理学会) 第42巻, 156-166頁
- 別府哲 (1998) 「まなざしを共有することと自閉症」秦野悦子・やまだようこ編『コミュニケーションという謎』ミネルヴァ書房
- 三宅康将・伊藤良子 (2002) 「発達障害児のコミュニケーション指導における情動的交流遊びの役割」『特殊教育学研究』(日本特殊教育学会) 第39巻(5), 1-8頁
- 茂木俊彦 (1997) 『障害児教育大辞典』旬報社
- 文部科学省 (2011) 「特別支援学校学習指導要領解説総編」153-154頁
- 文部科学省 (2011) 「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編(幼稚部・小学部・中学部・高等部)」28頁, 33頁
- 柳澤亜希子 (2015) 「自閉症のある幼児への包括的アプローチ」『国立特別支援教育総合研究所研究紀要』第42巻, 1-11頁
- 山口幸一郎 (2002) 「今後の課題と対応」全国知的障害養護学校長会編『自閉症児の教育と支援』東洋館出版社
- やまだようこ (1987) 『ことばの前のことば』新曜社
- 若杉亜紀・藤野博 (2009) 「PECS指導に伴う音声言語と非言語コミュニケーション行動の変化」『特殊教育学研究』(日本特殊教育学会) 第47巻(2), 119-121頁