

## 障害児保育

— 自閉症児のためのコミュニケーション発達支援プログラムの開発及び  
効果の測定 —

### Special Needs Nursing

— Development and Effectiveness Measurement of a Communication  
Development Support Program for Children with Autism —

白 石 京 子\*

Kyoko, SHIRAISHI

**要旨：**本研究では幼稚園に通う自閉症児の事例を通じ、主にコミュニケーション支援をした。その際、自閉症児2名に対しての社会的スキルを指標とし、保育者と心理士のチーム援助による1年間の支援を報告する。共同注意を中心とした支援は3期に分かれ、第1期では絵本や絵カードを媒介とした可視化支援、第2期では楽器遊び・リズム体操を媒介としたジェスチャーを含むコミュニケーション支援、第3期ではコミュニケーションアップシート活用によるコミュニケーションの表出支援を行った。支援後、両児ともに社会的スキル領域および問題行動領域で改善が見られた。又、継続的な支援を通して自閉症児のためのコミュニケーションアッププログラムも開発された。

**キーワード：**自閉症児、コミュニケーション発達支援、共同注意、社会的スキル、  
問題行動、コミュニケーションアッププログラム

### I. 問題と目的

障害がある幼児が健常児と一緒に保育されることによって期待される保育効果には、①言葉の発達②友だち関係③日常生活習慣・スキルの向上④社会性の発達がある（藤原 2000）。しかし、単に豊富な刺激や活動が用意された保育環境に置かれるだけでは、こうした保育効果を期待することは難しく、特別な支援が必要である。障害児の保育支援においては特別な知識と経験を必要とするものが多く、チーム援助や他職種との連携は欠かせないが（若井 2006・七木田 2008）、自閉症児保育においてもその点は同じである。

---

\* しらいし きょうこ 文教大学人間科学部

一般に子どもは自ら積極的に他者と関わることにより、対人的相互交渉の能力を発達させていくが、自閉症児は双方向的で共同的な対人交渉が苦手であり、他の人々との共同関係を築くことが困難である（Trevvarthen ら 2005）。中でも他者と視線を共有すること（共同注意）はコミュニケーション発達の基盤であるが、自閉症児はこの行動を不得手としており、これが対人的相互交渉不全の一因になっていると考えられる。このことは共同注意を向上させるコミュニケーション支援が、自閉症児の社会性の改善に効果的であることを示唆している。

一方、コミュニケーション能力と密接な関わりのある社会的スキルは、子どもの現在および将来の生活を支える重要な要素となるが（長崎・佐竹・宮崎・関戸・中村 2006）、自閉症児は苦手としている。自閉症児の社会的スキルの向上には、相互交渉や共同注意といったコミュニケーション行為を含むゲーム等を繰り返すことが有効である（長崎・佐竹・宮崎・関戸・中村 2006）。実際、このようなコミュニケーション支援により、社会性の改善、問題行動の軽減に効果があったと報告されている（岩佐・佐久間 2009）。

そこで本研究では、発達障害を抱える自閉症児に、共同注意を念頭においた支援を継続的に行うことにより、社会的スキルや問題行動の改善を図り、同時に支援プログラムの開発を行うことを目的とした。

## Ⅱ. 方 法

### Ⅱ-1. 対象児

H 児：4 歳男児。4 人家族（本児、弟、父、母）。2 歳半時に自閉症と診断された。

M 児：3 歳男児。3 人家族（本児、妹、母）。診断名はない。

Ⅱ-2. 相談時期と場所：H25 年 6 月～26 年 12 月、幼稚園。

Ⅱ-3. 使用尺度：

幼児の社会的スキル尺度：幼児のコミュニケーション能力を評価する尺度が著者の知る限り存在せず、又分かりやすく、チェックリストとしても活用できる点から、中台・金山（2002）の作成した「幼児の社会的スキル尺度」をコミュニケーションアッププログラムの効果を測定する尺度として用いた。この尺度はコミュニケーション能力と密接な関わりのある社会的スキル及び問題行動を図ることができる。尺度は 5 件法（1：できていない～5：よくできている）であり、2 領域（社会的スキル、問題行動）から成っている。社会的スキル領域は「円滑な人間関係を営むために必要な行動」が、問題行動は「人間関係を阻害する行動」を測定する。社会的スキル領域はさらに、それぞれ 12 項目で構成される 3 因子（主張スキル、自己統制スキル、協調スキル）、問題行動領域はそれぞれ 13 項目で構成される 3 因子（不注意・多動行動、ひっこみ思案行動、攻撃行動）から成っている（表 1）。

表 1 幼児の社会的スキル尺度の構成と、平均点・標準偏差

		男児 (N=91)		女児 (N=98)	
		平均	SD	平均	SD
社会的スキル領域	総得点	37.13	8.37	42.10	7.83
	主張スキル	16.84	4.48	18.64	4.55
	自己統制スキル	11.85	3.14	12.90	3.15
	協調スキル	8.45	2.30	10.56	2.53
問題行動領域	総得点	23.46	8.70	19.58	5.64
	不注意・多動行動	8.60	4.36	6.07	2.69
	引っ込み思案行動	7.71	3.28	7.21	2.72
	攻撃行動	7.14	3.45	6.30	2.64

(出典) 社会的スキル (佐藤、金山 2001)

## II-4. 支援の手順

- (1) アセスメント：保育者および心理士がH児を観察し、社会的スキル・チェックリストを記入した。そして得点が低い項目を中心として、H児が必要としている社会的スキルを選び、観察で得られた知見と合わせて総合所見を作成した。
- (2) 支援目標と計画の作成：アセスメントの結果に基いて、子どものスキル向上を目指した、年単位の「長期目標」と、期（三ヶ月）単位の「短期目標」を作成した。そして、それらを満たすための計画（各発達段階に合った課題）を用意した。
- (3) 支援の実行：(2) で作成した目標と計画に基づいて支援を行った。各期末には関係者でカンファレンスを開いて短期目標の再設定を行った。
- (4) 再アセスメント：3期経た後、(1)と同様に保育者および心理士に社会的スキル・チェックリストを再度記入してもらった。その結果を(1)の結果と比較し、各スキルの向上が見られたかどうかを判断した。

## III. 結 果

### (1) アセスメント

#### H児

##### 〔主訴〕

言葉の遅れ、多動。ADHD（視力・脳波・頭部）は正常だが、KIDS 乳幼児発達スケールではDQ56（1歳8カ月相当）と、知的障害の報告がある。

##### 〔観察〕

人と視線が合いにくい。言葉の遅れがあるため、困難な状況になると、要求表現でパニックになる。人との関わりを好むが、自分のやりたいことを制止されると、かんしゃくを起こす。他児が目に入らず、喧嘩になる。一人遊びが多く、同じ遊びを好み、中断されると怒りだす。目と手の協応運動が苦手。食事に時間がかかり、偏食が多い。行動上の特徴としては、常同的で限定された興味・パターンに没頭する（ミニカーやマーク）。多動・衝動的な行動が認められる。感覚過敏はなし。姿勢の保持が難しい。自分で要求する時は、大人の手をもっていくクレーン現象がある。

## チェックリストの結果

社会的スキル領域では自己主張5点、自己統制4点、協調3点と、中台・金山の結果よりも大幅に低く、問題行動領域では不注意20点、ひっこみ思案24点、攻撃20点と、中台・金山よりも倍以上高かった（表2）。

### 〔総合所見〕

知的な遅れがある自閉症。言葉の発達が遅れている。非言語コミュニケーションが乏しい。人と関わる意欲があるものの、視線が合いにくく、不快な時のかんしゃく、パニックが激しい。衝動性・攻撃的行動があり、他児とのトラブルになりやすい。関心が狭い。協応運動が苦手。チェックリストの結果をみると、社会的スキル領域では協調がもっとも低く、問題行動領域ではひっこみ思案がもっとも高かった。これは他者とのコミュニケーションに問題があることを示している。そのため、他児との共同遊びを通して、コミュニケーションを学ぶ必要がある。

## M 児

### 〔主訴〕

言葉の遅れ、オウム返し・独りごとあり、人との応答性は乏しい。こだわりがある。

### 〔観察〕

無表情で無反応が多い。人と視線を避ける、人と関わるのは苦手で、他児に興味を示さず、一人遊びに熱中する。興味・関心の偏りがみられる。自分の気持ちを言葉で伝える点に問題がある。集団行動は苦手で、対人性の弱さが見られる。独り言が多い。衝動性が多少あり、声の大きさや力加減ができない。運動面の不器用さもある。知的な遅れはない。

## チェックリストの結果

社会的スキル領域では自己主張6点、自己統制4点、協調3点と、中台・金山の結果よりも大幅に低く、H 児とほぼ同様の数値であった。問題行動領域では不注意20点、ひっこみ思案17点は、中台・金山よりも倍以上高かったものの、攻撃行動はほぼ8点と同じであった。（表2）。

表2 M 児とH 児のチェックリスト得点

		男児 (N=91)	H 児	M 児
社会的スキル領域	総得点	37.13	12	13
	主張スキル	16.84	5	6
	自己統制スキル	11.85	4	4
	協調スキル	8.45	3	3
問題行動領域	総得点	23.46	64	45
	不注意・多動行動	8.60	20	20
	引っ込み思案行動	7.71	24	17
	攻撃行動	7.14	20	8

（出典）社会的スキル（佐藤、金山 2001）

### 〔総合所見〕

知的な遅れはない自閉症。人と関わるのが苦手で、言語の遅れや応答性が乏しくコミュニケーションに課題がある。自分の気持ちを言葉で伝えられない。興味関心が狭い。同じことを繰り返す。運動が不器用。物の貸し借りで他児とトラブルになりやすい。チェックリストの結果をみると、社会的スキル領域では協調がもっとも低く、問題行動領域では不注意がもっとも高かった。

不注意が高いことは、集中力が欠けていることを示唆しており集団の中でのコミュニケーションに問題があることを示している。そのため、他児との遊びを通したコミュニケーションを学ぶ必要がある。

## (2) 支援目標と計画の作成

### H 児

長期目標：共同注意により、言語コミュニケーション能力（主張スキル）を獲得する

#### 短期目標

第1期：集団の中で呼ばれた時に、返事ができるようになる

第2期：運動遊びやジェスチャーを通して他児と関わるができるようになる

第3期：主張スキルを身につける（他児に要求を伝達できるようになる等）

### M 児

長期目標：共同注意により、言語コミュニケーション能力（協調スキル）を獲得する

#### 短期目標

第1期：遊びの中で、言葉のやり取りができるようになる

第2期：他児と貸し借り（要求・拒否）ができるようになる

第3期：協調スキルを身につける（他児に対して応答ができるようになる等）

## (3) 支援の実行

### 第1期：6月～12月

H 児は目が合わず、椅子にも座れず、活動参加が困難であった。ただコミュニケーションをとる意欲はあり、ア－ウーでも自分の要求を伝えようとしていた。視線を合わせて問いかけても反応せずに、「かして」、「どうぞ」では首を振る状態であった。「名前呼び」では、名前を呼んでも反応がなく、はっきりとした反応は見られなかった。そこで保育者は共同注視を行って名前を呼んだら、楽器を取りに来てもらう促しを行った所、名前を呼ぶとすぐに反応できることがわかった。「絵本の読み聞かせ」では、座位を保つことが難しいが、絵本への興味・関心は強かった。保育者が持つ絵本を触ろうとした際、「座ろうね」と行動を止めると、大声を出し後頭部を床に打ち付けて拒否反応を示した。絵本を読むのは「順番ね」を伝えると本児はパニックを起こした。その行動観察を踏まえ、順番待ちを最初は1番にし、徐々に2番、3番と待つ時間を延ばし、待っていれば欲しいものが手に入ることを伝える促しを行った所、順番が来るまで待てる場合もあり、離席もしないですむことがわかった。

一方、M 児は「名前呼び」では名前を呼んでも反応を示さず、後ろから母親が声を掛けると小声でオウム返ししたり、手だけ上げたりしていた。継続して「はい」と声を出して手を上げるモデルを示すと、後半には少しまねをした。「絵本の読み聞かせ」では、絵本への興味は見られたが、動かずに見続けることは難しい。興味が向かない時はすぐに立ち上がって、部屋を走り回る行動が見られた。本児の衝動的に動く様子を踏まえ、保育者が後ろについて、本児の腰を安定させながら話に引き込む声掛けを行うことにした。すると本児は逃げようとするが拒絶反応はなく、視線は絵本を向いていた。その後、保育者が後ろで支えているだけで、絵本に集中して見聞きする姿がみられた。

H 児はペープサートを持つと喜ぶことがわかり、保育者は「座ったらあげる」と、椅子の方に手を差し出した。最初はペープサートしか目に入らず、後頭部を床に打ち付けて怒ったが、保育者はペープサートは渡さなかった。次回は座っている他児にペープサートを渡す所を見せ、H 児に座るように指示した所、一瞬だが座ったのでペープサートを渡した。その行動を踏まえ、H 児が座ったらまずは笑顔で「すごいね、座れたね」と褒め、その後でペープサートを渡すことにした。すると無表情が多かった H 児も笑顔を見せるようになり、共同注視するようになった。さらに、ペープサートを渡すタイミングを少しずつ遅らせたところ、受け取った後でも座っている時間が延びた。

M 児は片づけが苦手で、遊んだ玩具を片付けず、別の玩具で遊ぼうとするのが日常だった。母親は「遊んでいる玩具を片付けてから」とルールを作ったが、M 児は守ろうとしないため、最後は母親が片づけていた。そのため M 児は「自分が何もせずとも母親が何とかしてくれる」ことを学習しているのでは、と考えられた。そこでまず M 児の使いたい玩具や遊び方から「M 児の行動パターン」を想定し、出す玩具を限定して A 児の反応を待つことにした。最初は、目の前にあるおもちゃの中から欲しいものを選んで遊び始めたが、途中で「電車は？」と保育者に聞いてきた。M 児に「一つ片づけたら出すよ」と M 児に選んでもらうやり取りを行った。M 児は「車」と答えたので、一緒に車を片付けてから電車を出した。しばらくすると別の玩具を要求してきたため、同じように「一つ片づけたら出す」と答えたところ、電車を片づけ始めた。途中で片づけが飽きた場合は、保育者は片付けず、放置しておいた。そのような学習を繰り返した所、M 児はただ待っているだけでは自分の要求は通らないことを学習し、自ら玩具を片付けるようになった。家でも母親が上手に言葉掛けすると、片づけができるようになった。カンファレンスでは、自閉症児の苦手とする双方向的な、模倣による、遊び心のある共同対人交渉を取り入れたプログラムを作成することとした。具体的には H 児と M 児に共同注意を促す活動や道具を増やし、関わりの糸口を探ることとした。

## 第 2 期 1 月～3 月

まず H 児には玩具で遊ぶ時「待っててね」「いいよ」のルールと駄目な時は抑えるというモデルを示し、モデル学習させた。その結果 H は他児への手渡しができるようになり、集団遊びに発展した。「絵本の読み聞かせ」では、第 1 期よりも座る時間が長くなり、最後まで座ったまま共同注意して参加することができた。絵本の中でカエルがジャンプするページになった時、「みんなも飛んでみよう」と順に名前を呼んでジャンプした所、本児も模倣してジャンプした。「リズム体操」では、1 期よりも体全体の筋力が増し、曲や周りの動きに合わせて参加できた。兎になって跳ぶ活動では、周りの他児や大人の動きを見て、一緒にジャンプしようとした。身体のバランスは不安定だが、参加意欲は人一倍であった。第 1 期に続き、身体機能を鍛えるために「動く→止まる→動く→止まる」の活動を繰り返した。音に反応して止まろうとし、すぐには止まれなくても、止まろうとする意欲は高まった。「楽器遊び」では、箱から好きな楽器の一つを選び、好きなように音を出す活動を行った。まず楽器選びの順番を、着座して待つよう求めた所、本児は待てずに取りろうとした。声掛けでも止まらず、ジェスチャーで止まるように伝えたと、後頭部を床に打ち付けて拒否した。他児が椅子に座って順番を待つ様子は視界に入らず、言葉の説明や手本（他児）では欲求が抑えられなかった。「椅子に座って順番を待つ」「待っていると、楽器が貰える」ことを継続した所、後半には椅子には座れなくても待つことができ始めた。

M 児の「絵本の読み聞かせ」では、絵本のストーリーが理解し、最後まで見聞きできるようになった。途中で、ふざけたりするが、場面が変わったりページが進んだりすると集中して絵本に戻れる。1 期では表情が硬く、感情の動きがあまり感じられなかったが、2 期では、驚いたり口を開けて話に入り込んでいる表情を見せるようになり、ストーリーを理解する様子が伺えた。「リズム体操」では、曲に合わせて動きを変えたり、楽しそうに活動に取り組むようになった。共同注意をして、音に合わせて跳んだり止まったりできるようになった。体は硬く 1 期に続き支援が必要であった。そのためジャンプの仕方を工夫することで、一つ一つの動きにじっくり取り組む支援を行った。後半には、模倣もすすみ、少しずつ柔軟な動きができてきたが、3 期も継続して支援が必要である。

「貸し借り」では玩具のトラブルが一番多かった。相手が持っている玩具を無言で取り、取り返されては怒る様子を踏まえ、「かして」をジェスチャーと言葉で伝えるやり取りを促した。最初は、取り返されたことに怒り泣き叫んでいたが、保育者との学習から、ジェスチャーで伝えれば欲しい物が貰えることを覚えた。そこで次に M 児が「貸して」のジェスチャーを示しても、保育者は「今は使ってるよ」と答えて渡さなかった。すると本児は混乱し、保育士から玩具を取り上げようとした。それに対し保育士は「待っててね」と伝え、少し遊んでから貸した所、落ち着きを取り戻した。また別の日には「こっちならいいよ」と、本児が要求した玩具とは別の玩具を提示した所、首を横に振り、違う玩具だとアピールした。「違うんだね。でもこれはまだ遊んでるんだ。どうしようかな」と悩む様子を見せた所、何度も「貸して」のジェスチャーを行い、「貸して」のイントネーションで「あああ!」と声を出したので、玩具を渡した。その後、少しずつではあるが、怒るのではなく声を大きくして要求したり、首を横に振ったりして、言葉とジェスチャーを使いながら、意志を伝えるようになった。また、保育者がすぐに貸してくれないこともあることを学習し、「待っててね」の言葉がけのみで待てるようになった。そのやり取りの経験から、他児の玩具を要求する際にも「貸しては?」と促すと、ジェスチャーで要求を伝えたり、言葉を表出する意欲が出てきた。

「スケジュールボード」では、教室の流れをボードに掲示し、共同注意支援を実施した。M 児はボードを見ながら保育士の話を聞くことで、次の行動に移る速度を格段に向上させた。M 児はボードのカードを要求し、手渡すとカードを持って活動に参加した。カードを大事そうに持ち、待ち時間ではカードを見つめながらじっと待っていた。以前は横に他児がいても（ペープサートが配られる）順番を待たなかったが、着座して待てるようになった。それでも M 児は待つのが苦手で、相手の反応を見る前に自分の要求を進めていく傾向があり、トラブルが多かった。そこで他児への手渡しを繰り返すことで、相手が受け取るまで待つ練習を進めた。保育者が「○○君にこれ渡して」とお願いすると、A 児はすぐに受け取って渡しに行った。渡された子にはすぐには受け取らなかったが、受け取るまで A 児は待つことができ、「ありがとう」と言われると嬉しそうにした。また渡す際「どうぞ」と言って渡すよう促した所、喃語で伝えながら渡すことができた。その後、本児が使っている玩具を他児が要求した際、その玩具とは別の玩具を渡し、相手が受け取るまで待った。保育士とのやりとりを通して、本児なりにどうしたらいいかを考えながら関わっていく力が身についてきた。

M 児の「貸し借り」では、I 期で「かして」が言えるようになり、母親が積極的に教えたこともあって、「ありがとう」も言えるようになった。しかし相手の反応を待たずに「かして。ありがとう」と言って玩具を持って行く行動が見られた。そのため、相手の反応を待つ支援を行う

ことにした。本児が「かして」と相手に言い、相手が渡す前に「ありがとう」と言って玩具を取ろうとした所に保育士が介入し、「待ってね、まだ〇〇くんはいいよって言ってないよ」と伝えた。すると本児は相手の反応を待つことができた。ただ保育者と共に関わると待つことができるが、一人だと衝動的に行動するため、「〇〇くん良いつて言った？」等と確認しながら定着するよう支援した。カンファレンスでは、両児とも出来ることが増えたが、不注意が多くトラブルになることも報告された。そのため「他者と注意を共有すること」を念頭において、注意を喚起するツールとしてコミュニケーションアップカード（要求や拒否）やスケジュールボードを作成して、支援を進めることとした（図2参照）。



図2 スケジュールボード

### 第3期 4月～10月

H児の「絵本の読み聞かせ」では、絵本への興味が高まり、場面の变化に声を出しながら最後まで見聞きするようになった。飛行機の本を見せると、「ビュー」と言いながら手で飛行機が飛ぶ様子を表現し、「飛行機飛んだね」と言うと、「ああ!」と大きく頷いた。共同注意がすすみ、途中で体を動かすこともなく、話に動きに合わせて表情を変え、ストーリーを理解して入り込んでいた。「リズム体操」で1期ではできなかったジャンプが、3期ではゆっくりだが確実にできるようになった。ジャンプする楽しみを理解し、上手にジャンプを続ける姿が増えた。音に合わせて止まることも、高這いで進む活動も以前よりも長く取り組めるようになった。筋力がさらに増し、活動に取り組もうとする意欲が高まってきた。第1期と比べると集中力や忍耐力がつき、継続支援の効果が見られた。「楽器遊び」は継続して行ってきたため、本児にとって安心して楽しく取り組める活動となった。本児はパチで太鼓を叩くのが好きなことに着目し、わざとパチを用意せずに様子を見守った所、別の楽器で叩こうとしたため、パチを見せて「貸して」を求めた。「貸して」のジェスチャーと言葉掛けができるようになった後、今後はパチを見せずに「欲しいものはある?」と質問した。すると、他児の持っているパチを指さし「ああ!」と答えた。保育者は「パチかしてって言うんだよ」と言うと、言葉ははっきりしないが、要求することができた。M児は言葉がはっきりしないため、コミュニケーションの練習では明瞭な言葉が出る支援を心がけた。

M児の「絵本の読み聞かせ」では、2～4歳児の絵本を読み、最後まで落ち着いて見聞きできるようになった。短い話だと1冊では物足りないようで、「もうおしまい?」と言うこともあった。集中して多動行動が減少していた。教室には年齢が異なる幼児が混在しており、本児の年齢に合わせた絵本だけを提示することは難しかったため、1冊は短い話、もう1冊は本児の発達に見合った絵本にした。途中で他児が立ち歩いたりしたが、最終的には本児は話が終わるまで座っ



ていられるようになった。第Ⅰ期と比べると集中力や忍耐力がつき、継続支援の効果が見られた。「リズム体操」では、音に合わせて反応する動きは大きく成長したため、課題は巧みな身体の使い方だと判断し、トンネルを通ったりバランスボールに乗ったりと、部分的に緊張を緩めたり強めたりする活動を積極的に行った。トンネルでは、上手に体の形を変えて通る経験を積んだ。「楽器遊び」は継続して行ってきたため、本児にとって安心して楽しく取り組める活動となった。楽器を選ぶ際、「お母さんのも選んで」と言う、最初はあまり悩まずに取っていたが、やがて時間をかけて選ぶようになった。第Ⅰ期「物とのかかわり」では片づける玩具は「一つ」に限定していたが、今期は限定せず、「玩具を片付けたら」と幅を広げた言葉掛けを行い、様子を見ることにした。M児の欲しい玩具（乗って走る車）は保育士に要求して出してもらう必要がある、本児が「かして」と要求してきた際、「（乗って遊ぶスペースを作るために）玩具を片づけたら出すよ」と提案した。しかし本児は無言で別の玩具で遊び始め、片づけようとしなかった。母親が「片づけたら出してもらえるよ」と言っても片づけようとしなかったため、保育者が誘導し、一緒に全部の玩具を片づけた。後日同じ場面になった時、「乗りたいよね。どうしたい？」と聞いた所、「片づけるの」と言うが、自分から片づけようとせず、他児や他児の保護者に「片づけるよ」と伝え、A児はフラフラ歩いているだけだった。そのため「A君が片づけてないのはどうして？」と聞くと、慌てて目の前の玩具を片づけ始めた。

第Ⅰ期では母親がやってくれるのを待つ姿が見られたが、第Ⅲ期では言葉を使って他人を誘導する行動へと発展した。また本児自身の行動について聞いた際、片づけをしないのは悪いことだと自覚し、行動を修正できた。その後関わりを継続した所、本児が要求してきた際、「何をすればよかった？」と聞くと「お片付け!」と言い、すぐに玩具を片づけるようになった。片づけない時には「○君、片づけた?」と聞いた。それでも片づけない時は玩具を出すのを待ち、本児の行動に合わせて保育者も対応した。

H児のコミュニケーションアップシートでは、「おはようって言ったらみんなは何て言う?」との問いかけに対し、「お早う」と答えてもらう練習を行った。その他にも「さようなら」「ありがとう」「いいよ」など、普段よく使う言葉に限定して練習した。入園後なので、幼稚園プログラムと違うことで混乱しないように、本支援のスケジュールを絵と言葉で可視化した「絵カード」を示した。H児は絵カードを見ると、すぐにそれに記された行動を取った。次の活動に移る際は、絵カードを交換することでスムーズに行えた。また5種類のキャラクターのペープサートを1人1本ずつ手に持ち、キャラクター名と共に「持ってる人?」と聞いた所、本児はすぐに「はい」と反応した（図3参照）。



図3 コミュニケーションアップシート

また、他児が持っているキャラクターが出てきた際は、他児の方を指さし、正確に反応した。第1期では自分が持っていることに満足して他が視界に入らなかったが、第3期では他児の持っている物も意識しながら活動に参加できるようになった。そこで5種類のキャラクターのペーパサートを「あれ1人足りないね」と1本隠して提示した。そして順番にキャラクター名を伝えながら「誰がいないかな?」と聞くと、本児の言葉は不明瞭だが、足りないキャラクターの動作(手遊び)をして答えた。このことは、①視覚教材が発達に有効、②言葉の発達は遅れているが、伝えたい力は順調に育まれていることを示している。気持ちを伝える手段を得て、「次ね」が分かるようになり、小集団に参加する意欲が見られた。集中して活動に参加することで、かんしゃくも減少した。

M児の言葉で伝える力がついてきたと同時に、コミュニケーションの表出が身についてきた。他人の手を借りることで問題を乗り越えられるようになったのは大きな成長だが、今後は自分で乗り越えた時の喜びを覚えさせ、次につなげていく支援が必要である。「かして」「いいよ」のやりとりコミュニケーションは定着、「ありがとう」「どういたしまして」をやりとりシートで提示したところ、「どういたしまして」と言えるようになった。また友だちが「やめて」と言っても上手く言葉で返せないため、「やめて」「わかった、もうしないよ、ごめんね」のコミュニケーションアップシートで練習を行った。カンファレンスでは、コミュニケーションアップシート等の使用により、H児は他者と注意共有できるようになり、M児は双方向のやりとりが生まれたことが報告された。

チェックリストでは、支援前に比べるとH児は主張スキルが2倍弱に伸び、引っ込み思案行動は約半分に減少した。又、M児では協調スキルは変化が少なかったものの、不注意行動はほぼ半分に低下し両児とも支援の効果が見られた。

#### (4) 再アセスメント：この時期において再度アセスメントした所、

H児の言葉や関わり・貸し借りに関係する「協調スキル」は3から10、「主張スキル」は5から13、パニックに関係する「自己統制スキル」は4から9に増加していた。問題行動でみたところ、離席に関係する「不注意・多動行動」は20から17へ、トラブルに関する「ひっこみ思案行動」は24から14へ、「攻撃行動」は20から15に減少していた。協調スキル、主張スキル、ひっこみ思案行動の改善がめざましかった。ただ言語表出の遅れがあるため、攻撃行動についてはあまり伸びなかった。今後はH児の言語コミュニケーションの発達を促していく支援が必要である。

一方、M児は社会的スキル尺度でみた所、パニックに関係する「自己統制スキル」は4から15に、言葉や関わり・貸し借りに関係する「協調スキル」は3から5、「主張スキル」は6から12に向上した。問題行動でみたところ、離席に関係する「不注意・多動行動」は20から11へ、トラブルに関する「ひっこみ思案行動」は20から11へ、「攻撃行動」は8から6に減少していた。M児は自己統制スキル、主張スキル、不注意・多動行動の改善がめざましかった。言葉の発達については、オウム返しは無くなり、言語の遅れは解消されていた。ただ、協調スキルはあまり伸びなかった。今後の支援としては、協調スキルを向上させるようなコミュニケーション支援が必要である。

表3 M児とH児の支援前後

		H児		M児	
		前	後	前	後
社会的スキル領域	総得点	12	32	13	32
	主張スキル	5	13	6	12
	自己統制スキル	4	9	4	15
	協調スキル	3	10	3	5
問題行動領域	総得点	64	44	45	29
	不注意・多動行動	20	17	20	11
	引っ込み思案行動	24	14	17	12
	攻撃行動	20	15	8	6

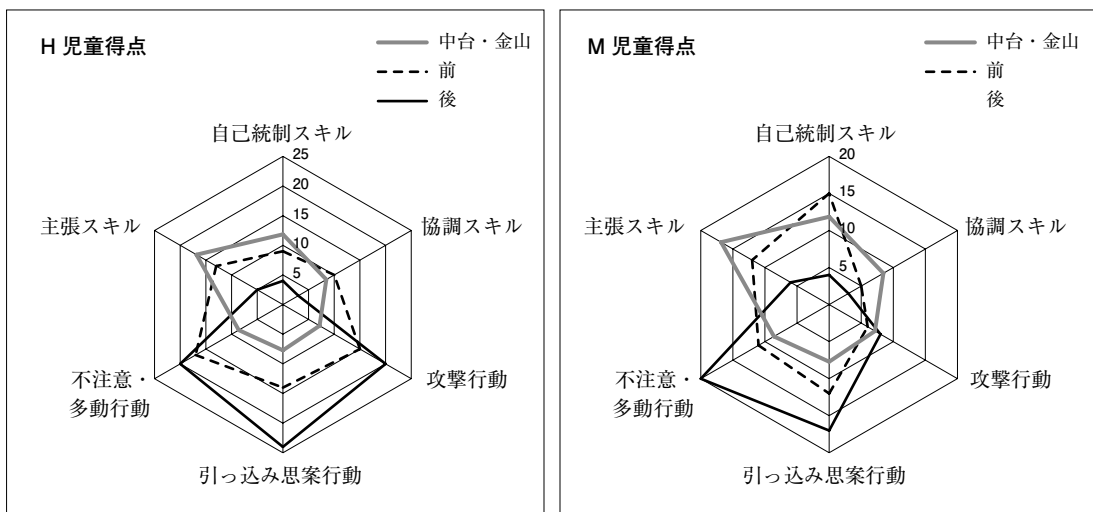


図1 社会的スキル (佐藤・金山 2001)

#### IV. 今回のケースの考察

自閉症児は、「言葉で指示しても通じない」「なぜ突然泣き出すか、わからない」等、言葉やコミュニケーション、社会や環境との関わりに困難をもつ。しかし他者と視線を共有すること（共同注意）（佐藤・金山 2001）により、社会性を向上させられる可能性が指摘されている（飯塚 2010）。

また自閉症児が苦手とする社会的スキルについて、相互交渉や共同注意を含むコミュニケーション活動を繰り返すことで、改善することが報告されている（岩佐・佐久間 2009）。

本研究ではこれらの先行研究で得られた知見を取り入れ、コミュニケーションアップ・プログラムを開発した。プログラムにおいては、絵本、ペープサート、スケジュールボード、ジェスチャー、模倣、コミュニケーションアップシート等の共同注意を促す支援を反復的に実践することにより、自閉症児のコミュニケーション能力の向上を目指した。そしてプログラムの効果を評価するために、コミュニケーション能力と密接な関わりのある幼児の社会的スキルと問題行動を測定する「幼児の社会的スキル尺度」を採用し、支援前後の測定値を比較した。

その結果、H児（知的な遅れあり）の協調性とひっこみ思案の改善に大きな効果がみられ、M児（知的な遅れなし）には、自己統制と不注意・多動に大きな効果があった。このことは、プログラムには一定の効果があったことを示している。もっとも本研究はサンプルが少なく、統制群も存在しないため、この結果を一般化するには注意が必要である。今後は、さらに精緻なコミュニケーションアッププログラムを検討し、統制群と実験群を設定し、より確実な評価を行う必要がある。

今回のコミュニケーションアッププログラムで採用した支援ツールについて考察すると、これらのツールは以下のような働きをしたと考えられる。①集団に慣れるための第1期では、実際の行動を分かりやすく理解させるためのツールとして働いた。②支援が進んだ第2期では、両児が社会的スキル行動を維持するためのツールとして働いた。③集団に馴染んだ第3期においては、対象児が小集団において社会的スキル行動を遂行するためのツールとして働いた。両児の社会的スキルが向上し、問題行動の軽減に効果がみられたと考えられる。

今回の支援では、冒頭で述べた4つの保育効果のうち、言葉の発達と社会性の発達に向上が見られたが、友だち関係と日常生活習慣・スキルの向上は見られなかった。そのため、今後の課題としてはこの両者の向上を目指したプログラム開発と実践が必要である。

それに加えて今回は深く触れていないが、保護者支援も積極的に進め情報や視点の共有を行った。その結果、親子関係も良好になったと報告されている。我が子に障害があるということは、親にとってストレスフルな事象であるが、この支援では図らずも、親子関係の改善を通してストレス改善に役立つという副次的効果が得られた。

今後はさらに、一人ひとりの子どものニーズを的確に把握したコミュニケーション支援の充実を追求したいと考えている（なお本事例は、本人が特定できないように配慮されている）。

## 参考文献

- 藤原義博 2000 障害児保育における援助 小林重雄 監修「講座臨床心理学2 発達臨床心理学」コレール社 P99-p104
- 七木田敦編著 2008 障害児保育入門 保育出版 p206-p207
- 若井淳二・水野薫・酒井幸子 2006 障害児保育 教育出版 p15-p35
- Trevarthen,C.,Aitoken,K.,Papoudi,D.&Robarts,J. 2005 自閉症児の子どもたち：関主観性の発達心理学からのアプローチ 中野茂・伊藤良子・近藤清美（監修）ミネルバ書房 p7-p35
- 飯塚一裕 2010 自閉症児へのプレイセラピーに関する一考察 治療教育学研究 第30 p1-p5
- 長崎勤・佐竹真次・宮崎眞・関戸英紀・中村 2006 スクリプトによる社会的スキル支援 LD・ADHD・高機能自閉症児への支援の実践 川島書店 p6-p39
- 岩佐美奈子・佐久間宏 2009 保育所における自閉症児の支援に関する実践的研究 宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要 第32号 p151-p158
- 佐藤正二・金山元春 2001 基本的な社会的スキルの習得と問題の予防 精神療法 27 p246-p253
- 佐藤正二・金山元春 2002 幼児の社会的スキル尺度 「子どもの発達を支える」心理測定尺度集5 サイエンス社 p225-p231
- 鈴木麻衣・船橋篤彦 2010 自閉症児に対するコミュニケーション行動の発達支援 ―物事を理解すること・人とのかかわることをねらいとした事例から― 愛知教育大学研究報告 59（教育学科編） p39-p47