

子どもが自信をもって積極的に社会的活動に参加することを支える、 社会コミュニケーション力の育成

～SCERTSモデルを参考にして～

知的障害部門小学部 角原 佳介

1 はじめに

私たちはASD(自閉症スペクトラム)の子どもたちのコミュニケーション指導において、ともすればカードや代替コミュニケーションの使用などのスキルの支援に目が行きがちである。SCERTSモデルでは、コミュニケーションを「目的」と「手段」に分け整理している。「目的」とは「なぜコミュニケーションするのか」、「手段」とは「どのようにコミュニケーションするのか」である。

対象児童は、いくらかの表出語彙を持つが、時々一人でつぶやき他者とそれを共有しようとするのではない。自発的に他者に何かを伝えようとするときは、何かに困りすでに苛立っていることがほとんどで「おねがい！」と繰り返す。衝動性も高いため、伝わらないまま不適切な行動に移ってしまうことが多い。

注意や意図、情動などを他者と共有する能力は、サインや絵カード、言葉などのシンボルを使う能力とともにコミュニケーションの大切な基盤である。2つの能力があいまって社会に参加できる力が伸びれば、行動上の困難も減っていくのではないかと考え、本事例の指導に取り組むことにした。

2 SCERTSモデルについて

SCERTSモデルとは、ASDの人たちの社会コミュニケーションや情動調整の能力を支援するための包括的教育アプローチである。“SCERTS”は、社会コミュニケーション(Social Communication)、情動調整(Emotional Regulation)、交流型支援(Transaction Support)の頭文字を並べたもので、この3領域からなることを示している。

今回の実践では、SCERTSモデルの特に社会コミュニケーションの領域での考え方を参考にしていく。社会コミュニケーションとは、子どもが的確に、自信を持って、能動的に社会的活動に参加する力とされ、それを助けていこうとするのがこの領域である。

子どもが、社会コミュニケーション力を伸ばしていくためには、「共同注意」と「シンボル使用」という2つの主要な機能を獲得しなければならないとし、「共同注意」は「なぜコミュニケーションするのか？」というコミュニケーションの目的の基盤であり、「シンボル使用」は「どうやってコミュニケーションするのか？」というコミュニケーションの手段の基盤であるとしている。

コミュニケーションの目的とは、他者の行動を統制するためや、社会的相互作用、共同注意のために意図を共有すること、としている。

コミュニケーションの手段とは、ジェスチャーや物などの前シンボル、サイン・絵画シンボルシステム・音声言語などのシンボルの使用である。

3 対象児童について

本児が理解できる言葉は、身の回りの名詞であれば、食べ物、道具、乗り物、建物、職業などたくさんあるが、表出できる言葉はかなり少ない。動詞は、理解・表出ともに少ない。形容詞や「ある」「ない」など状態を表す言葉や、気持ちなどを表す抽象的な言葉の理解はまだ難しい。伝えたいことはたくさんあるのに、言い表せないことと、適切な伝え方が分からないことで怒りが大きくなる。

コミュニケーションサンプルをとってみると、本児が自発的によく使うコミュニケーションの機能は 58/81 で「要求」であった。自発的なコミュニケーションが起こりやすい文脈は 46/87 で「おやつ場面」であった。最もよく使う形態は 39/79 で「話し言葉」（そのうち 21 が「おねがい」）、次によく使う形態は「絵や写真」で 20 であった。

4 自立活動の指導目標・内容

(1) 指導目標

長期	日常生活の場面で「〇〇ください」と「〇〇つだってください」をカードで伝えることができる。
短期	設定された場面で「〇〇ください」と「〇〇つだってください」をカードで伝えることができる。

実態から、上のように目標を設定した。まず、おやつなど物のやりとりのある場面で、カードを使った要求なら取り組むことができると考えた。物の要求と援助要求は一度には指導せず、まず物の要求から取り組み、その後に援助要求に取り組む。カードに文字を添え、使うときに言葉を添えれば、その言葉はすぐに獲得していくであろうことは予想される。しかし、カードに表されていない物がほしいときはどうするのか、カードがない場面ではどうするのかを考えていく必要がある。やはり限定的な場面でしか使えないスキルを教えるだけではなく、SCERTS モデルでいう社会コミュニケーション力の2つの基盤を支援していく必要があるのではないかと考えながら、具体的な指導内容を設定した。

(2) 内容

具体的な指導内容（自立活動指導計画参照）Aはコミュニケーションの「目的」の側面を、BCDは「手段」の側面を、Eは両方の側面を支援する内容となっている。

Aでは本児の興味のある遊びの場面を使うことで、自発のコミュニケーションが起こりやすく、注意、意図の共有を繰り返し経験できるのではないかと考えた。そして注意、意図の共有が多く起こる場面なら情動や経験の共有、言語による意味づけもしやすいと考えられた。

BCDではPECS（絵カード交換コミュニケーションシステム）を使って欲しいものや援助を要求することを教えることにした。初めは設定された限定場面での使用から

徐々に場面を広げ、日常場面への般化をめざす。

Eでは当初、本児の言語の発達課題となる太田の Stage II～IIIの課題に机上で一つ一つ取り組んでいく予定であった。本児は、苦手な言語のやりとりにおいては、「なぜこの課題に取り組まないといけないのか、最後までやったらどんなよいことがあるのか」が分からないといらいらしてしまうので、ゲーム形式にするなど工夫したが、勝敗という結果が理解できないなど、うまくいかなかった。そこで、乳幼児は初語段階において、特定の文脈に関連するエピソード記憶によって言語を獲得していくものであることから、文脈のあるスクリプト（脚本）の中で指導を行うことにした。

5 実践と経過

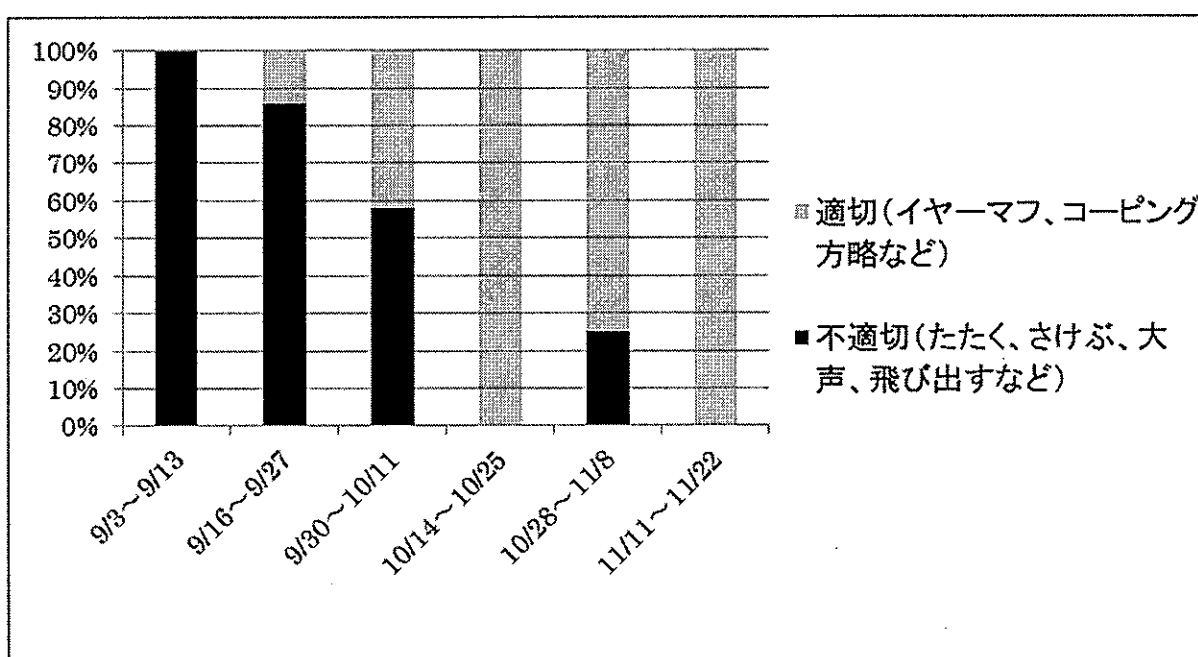
	学習内容	支援と経過
A	遊び場面での 共同注意	<p>・「よーいどん（かけっこ）」遊びのやりとりが始まった後、支援者が動きを止めて待ち、本児が遊びを再開してほしいというサイン（視線）を出すのを待つ。目が合ったら視線や表情、言語のやりとりで注意の共有を強調し、遊びを再開する。本児が喜んだら笑い合っって情動を共有し、「走る」「楽しいね」など経験を共有しつつ言語で意味づけをしていった。次第に、自分から笑顔で視線を合わせてくることが増え、「はしる」「ジェットコースターびゅーん」「新幹線」など「走る」から連想される語の表出があった。類似した遊びの中でも笑顔や言葉が増えた。さらに、遊びを止めているときに、支援者の表情や視線、言語を手がかりにして遊びの開始を期待して笑うようになった。</p> <p>・「きょうりゅう」というくすぐり遊びの中でも注意・情動・経験の共有を行った。この遊びには、くすぐる側（「がー」と言いながら恐竜になりきる）とくすぐられる側（「いやー」と言いながら襲われる）の役割がある。役割交代を誘導したが気づかなかったので、役割のイラストを用意し、そこに顔写真を貼って役割が2つあることを知らせた。するとすぐに理解し、役割交代を楽しむようになった。</p> <p>・本児にとって表出が明確である「楽しい」「怒っている」「悲しい」という3つの情動と「だいじょうぶ」という落ち着いた状態をイラストと簡単な言葉で表にしてエモーションチャートを作成した。情動の変化があったらその都度教師が本児の顔写真を該当する欄に貼り、指さしと言葉で意味づけを行った。次第に、自分でその時感じる情動の欄に写真を貼ることができるようになった。さらに、怒っているときに自分で写真を「だいじょうぶ」に移動させ、情動をコントロールして落ち着こうとする姿も見られるようになった。</p>
B	PECS フェイズ 1～4	<p>・身体的プロンプトに怒りを見せ、背後を気にして自分の腕を噛むことがあったためプロンプターは常に後ろに立つことは控え、支援が必要なときだけ極力短い身体的介助でプロンプトを行うようにした。なるべくコミュニケーションパートナーが、本児が欲しい物を見せびらかしたり、自発的な行動（手を伸ばす、「おね</p>

		<p>がい」と言う) が起きたらすぐに手を開いたりすることで、カードを手渡す行為が起こるようにした。コミュニケーションブックを作成し、フェイズ2を習得した翌日から教室に常設。物だけでなく、手遊び歌など遊びのカードを作るなど、余暇に使うカードを少しずつ増やしていき、翌週には余暇の時間で使えるようになった。1ヶ月でブックのカード数は20を超え、日常生活の場面でブックまでの距離があっても自発的に物の要求があった。フェイズ4まで順調に習得したが、援助要求は余暇の限定的な場面でしか起こらず、ブックを本児の手元に置いた状態であれば「てつだって」のカードのみを渡してくることにとどまった。</p>
	<p>課題場面での 「物の要求」</p>	<p>・1対1の課題場面（要求が起こった時にすぐに伝えることができる状況）で道具を使った一連の作業を設定し、成立させる。ブックは手の届く場所に置いておく。次に、道具の不足状況を設定し、足りない道具を「〇〇+ください」のセンテンスカードで要求できるようにする。支援者が目の前にいるので、すぐに自分でブックの中からカードを選び、センテンスを作って手渡し要求を伝えてきた。</p>
C	<p>課題場面での 「援助要求」</p>	<p>・「物の要求」と同様に1対1の課題場面で、妨害状況（瓶の蓋が開かない、鉛筆の芯が折れている、ひもがほどけているなど）を設定し、ブックはすぐそばに置き「てつだって+ください」のセンテンスカードを渡して援助要求を伝えることができるようにする。</p> <p>「物の要求」に比べて、確実になるまでに時間がかかった。物を差し出して「おねがい」と伝えてくるが多かったが、そのときは、3秒ほど応じずに待つと、ブックに気づいて「てつだって」のカードを取って要求してくるようになった。</p>
D	<p>日常生活場面 での 「物の要求」 「援助要求」</p>	<p>・日常生活の中で不足状況を設定し、要求を伝えることができるようにした。教室では、無いものがあればブックを確認してセンテンスカードで要求することができるようになった。しかし、教室以外の場所では、要求したくてもすぐ近くに支援者やブックがない。そこでまず、支援者がブックを持って中庭に出るようにしたところ、すぐに自分からブックへ向かってセンテンスカードで要求できるようになった。</p> <p>・日常生活の中で、一人ではできない場面（ベルトを締める、固結びをほどくなど）をとらえたり、自立課題（1人で行っているため、支援者・ブックともそばにない状況）で妨害状況を設定したりして、要求を伝えることができるようにした。援助要求では、「おねがい」と言葉で要求することが多かったため、身体をブックの方へ向くようプロンプトした。次第に、「おねがい」と言っても、応じずに待つと、自分からブックに向かいセンテンスカードで要求するようになった。しかし、教室と中庭以外の援助要求ではブックがないので、「おねがい」が多かった。そこで、「物の要求」と「援助要求」、それぞれのセンテンスカードの写真をリマインダーとして提示した。すると、それを見て「てつだってください」と伝</p>

		<p>えることができた。</p>
E	<p>ミックス ジュース *資料参照</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ことば・かず（教科の指導）の個別課題の時間を使って行う。本児の国語の目標は「身近な物の名前や要求などの意志を、言葉やカードなどで相手に伝える」「簡単な指示や話しかけが分かる」である。 ・「食品の仲間わけ」では、流動的な情報（発話）よりも非一過性の情報（視覚的情報）をうまく処理する ASD に特徴的な、意味の参照が支えとならない機械的な記憶方略に依存する様子が見られた。それゆえ他者との意図の共有を学ぶ機会や過程を逸していると感じた。「ミキサーで混ぜる」場面では早くから指導者の発話に先行して行為が起こっている。「ミキサー」のルーチンを獲得しつつあると言える。「いる？おしまい？どっち？」の質問に対し「おしまい」は自発の言語で応答しているが、「いる」は理解はしていても表出は未獲得で行為で応答している。いずれも意図の共有・経験の共有を丁寧に行い、言葉による意味づけが重要である。 ・「いただきます」「ごちそうさま」は給食場面では自発の表出があるが、本スクリプト3試行目でもモデル部分提示が必要であった。このことはこの一連のあいさつが給食のスクリプトとしては獲得されていることを示す。今後ミックスジュースのスクリプトとしてあいさつを獲得した後も、多くの類似のスクリプトを獲得せねば「食べる」行為に付随するあいさつという概念的理解には至らないことが予想される。 ・ビデオ分析すると、指導者が定められた発話以外の部分で、時々複数のプロンプトを同時に使っていることに気づいた。日常場面でも同様にしていることが予想され、先に述べたように発話と視覚的情報が同時にあれば、どちらに頼るかは明白である。支援者は常に子どもの理解のレベルに応じて段階的なプロンプトを出し、同時に表出（自発）の支援も1つずつ段階的に行うよう留意する必要があると感じた。

「物の要求」「援助要求」とともに、センテンスカードに言葉が伴うようになり、さらに限定的な場面では言葉のみで要求することができるようになった。指導開始前、「おねがい」がそもそも「物の要求」なのか「援助要求」なのか区別がつかなかったのが、きちんと分化して伝えられるようになったことは成果である。伝える相手は指導者に対してが多いが他の担任にも要求することができる。「〇〇を+手伝って+ください」への移行はPECS フェイズ5からの手順で獲得が予想されるが、〇〇にあたる名詞・動詞の獲得は、今後も地道に注意・意図・情動・経験の共有と言葉による意味づけを重ねていくことが必要と考える。

図3 情緒不安定時に起きた行動の変化



自発的に遊びの要求をすることが増えると、情緒が不安定になったときに求めてくるものは決まっていることに気が付いた。そこでコミュニケーションブックの中に「コーピンググッズ」のページを作った。エモーションチャートで自分の情動を確認（共有）し表出するようになり、コーピングは「だいじょうぶ」への方略であるという関係性ができてきた。その結果、表3のように、イライラしたときに叩く、叫ぶ、飛び出すなどの不適切行動を取るのではなく、コーピング方略などの適切な行動を取って落ち着くようになってきている。伝える相手は圧倒的に指導者が多く、これは情動や経験を多く本児と共有してきた指導者が特別な存在となっているのかもしれない。

課題としては、コーピング方略のほとんどが他者に依存しており、情動の調整のために特定の他者の存在が強く影響するという点である。その解決のため、自分自身で行えるコーピングとしての行動の充実や、情動語などの言葉の獲得を目指していくことが必要である。

7 まとめ

この取り組みを通して、本児は遊びなどの場面で自発的な大人とのかかわりや笑顔が増えた。さらに、情緒不安定時に起きる問題行動が適応的な行動へと変わり、そのような状態からの回復時間も短くなった。これは、コミュニケーションのスキルを身につけただけでなく、コミュニケーションの目的や情動面への指導を大切にすることで、他者へ何かを伝えることに対する自信や安心感をもつことができるようになったことが大きく影響している。この経験を学校生活の中だけで終わらせるのではなく、家庭や社会などの様々な環境やでも同様に他者とコミュニケーションできるようになることが今後の課題である。これから先もっと、コミュニケーションが本児にとって楽しいものになるよう、そして生活を豊かにするものになるよう指導を続けていきたい。

【引用・参考文献】

- * L・R・ワトソンほか（1995）『自閉症児のコミュニケーション指導法』岩崎学術出版社
- * バリー・M・プリザントほか（2010）『SCERTS モデル1』『SCERTS モデル2』日本文化科学社
- * 長崎勤ほか（2009）『自閉症児のための社会性発達支援プログラム』日本文化科学社
- * ロリ・フロスト、アンディ・ボンディ（2005）『PECS トレーニングマニュアル』日之出印刷
- * 太田昌孝、永井洋子（1992）『認知発達治療の実践マニュアル』日本文化科学社
- * 長崎勤ほか（1998）『スクリプトによるコミュニケーション指導』川島書店