

高機能広汎性発達障害のある児童・生徒への コミュニケーション支援

—支援プログラムの開発をめざして—

渡部 匡隆 横浜国立大学教育人間科学部
岡村 章司 横浜市立港南台ひの養護学校
大木 信吾 社会福祉法人くるみ学園

要 旨：高機能広汎性発達障害のコミュニケーションの特徴について追跡研究と自験例から明らかにすることを試みた。コミュニケーションの伝達機能の障害を基盤とする立場から、コミュニケーションを促進するための3つの要因、すなわち日常のコミュニケーションの分析枠と機能的コミュニケーション、社会的理解、共同注意について検討を加えた。それらをもとに、高機能広汎性発達障害のコミュニケーション支援プログラムを提案した。支援プログラムは、社会的理解としての他者視点の取得、共同注意の形成、言語・コミュニケーションスキルの形成といった3領域から構成された。言語・コミュニケーションスキルには10の下位領域が設定された。最後に、高機能広汎性発達障害のある児童・生徒に対して、コミュニケーション支援プログラムを関係機関と連携しながら学齢期に強力に進めていく必要性を指摘した。

Key Words： 広汎性発達障害, 高機能, 児童・生徒, コミュニケーション, 応用行動分析学

I. はじめに

広汎性発達障害 (pervasive developmental disorders, PDD と略す) という概念は、アメリカ精神医学会が1980年に提案した診断統計マニュアル第3版 (DSM-III) で提起され、その後、児童精神医学の領域において広く用いられるようになった (栗田, 1989)。教育の領域では、いわゆる軽度発達障害への関心とともに1990年代になって次第に知られるようになり、文部科学省の「今後の特別支援教育の在り方について (平成15年3月)」をはじめとする特別支援教育への一連の動きのなかで浸透してきた。また、2004年に制定された発達障害者支援法も少なからぬ影響を与えたと思われる。現在では、世界保健機関の国際疾病分類 (ICD-10) も広汎性発達障害という概念が用いられ、DSM-IVとほぼ同様の診断概念となっている。また、ウィング (1998) は広汎性発達障害のことを自閉性スペクトル障害 (autistic spectrum disorders) としている。

広汎性発達障害には自閉性障害 (autistic disorder; 幼児自閉症、小児自閉症あるいは自閉症といわれているが、ここでは自閉性障害とする)、レット障害 (Rett's disorder)、小児崩壊性障害 (childhood disintegrative disorders)、アスペルガー障害 (Asperger's disorders)、特定不能の広汎性発達障害 (PDD not otherwise specified) が下位群として含まれる (DSM-IV)。いずれも社会性の発達の障害、すなわち対人関係における相互交流の質的障害、コミュニケーションと想像的活動性の障害、活動範囲と興味の対象の著明な限定の3点が特徴とされる (宮本, 1999)。

ところで、1980年代半ばから高機能広汎性発達障害や高機能自閉性障害というように、高機能 (high-functioning) という用語が用いられてきた。栗田・長沼・福井 (2000) によれば、高機能とは広義には知的障害を伴わない ($IQ \geq 70$) こと、狭義には正常知能 ($IQ \geq 85$) にあることを示し広汎性発達障害や自閉性障害と診断され、かつ知的障害を伴わない場合に使用されている。

そのことは、広汎性発達障害の支援において障害特性と知的機能の2つの側面から捉えていく必要があることを示している。園山(2003)は、自閉性レベルと知的機能レベルの2つの軸をもとに自閉性障害の4つの下位タイプを提案しているが、たとえ広汎性発達障害の診断を受けた人であっても、自閉性レベルと知的機能レベルのそれぞれの状態を総合的に勘案しながら丁寧に理解や支援を進めていく必要がある。

「特別支援教育を推進するための制度の在り方」中央教育審議会答申(平成17年12月8日)でも言及されているとおり、通常学級に多く在籍している高機能自閉性障害やアスペルガー障害といった高機能広汎性発達障害児への対応は喫緊の課題となってきている。そこで本論では、近年の研究報告を踏まえながら、高機能広汎性発達障害のある児童・生徒のコミュニケーションの問題と今後の支援課題について概説したい。



II. 高機能広汎性発達障害の コミュニケーションの問題

1. 追跡調査による提起

高機能広汎性発達障害のコミュニケーションの問題について、近年の学校適応に関する調査から次第に明らかにされてきた。

小林(1983, 1986, 1989)は、幼児期に治療教育を行った自閉性障害のある児童の学校適応について長期的な追跡研究を行った。16名の対象児のなかで通常学級に6名が就学した(その後、詳細なデータを収集することが困難になった1名を除いてここでは5名の結果を示した)。小学6年次に実施した田中ビネー式知能検査によるIQは3名は一般的範囲(91~109)、2名は境界領域(68~71)であり、中学3年次と高校3年次もほぼ同様の範囲であった。

ところがDAM人物画知能検査、ITPA検査、S-M式社会生活能力検査については、いずれの事例も田中ビネー知能検査の精神年齢に対して低いことが示された。ITPA検査では表現能力(ことばの表現と動作の表現)が、社会生活能力検査では集団参加が低かった。国語の学習到達度(教研式観点別到達度学力検査)に関しては小学校6年次までに全学年の学習内容を概ね達成していると判断されたのは1名であった。

岩永・川崎・横尾・土田(1998)は、高機能広汎性発達障害と診断された13名の児童の学校適応について報告した。そのうち11名が通常学級に在籍しており、体育などの学習面の問題に加えて、子どもとのかかわりの難しさ、聞き取りや発語の問題を報告している。また高橋(2000)は高機能自閉性障害と診断され、かつ通常学級に在籍している70名の児童を対象に学校生活の実態について報告した。その結果、授業態度、学業、コミュニケーションに関する問題が約30~45%で認められ、その他に友だち関係、登下校での問題、他児への逸脱・攻撃行動、いじめに類する体験も約15%出現していたことを報告している。

これらの研究から、高機能広汎性発達障害のある児童・生徒は、集団参加や学業の問題に加えて、ことばの表現や動作の表現といった表現能力に弱く、聞き取りや発語に問題を抱えていることが認められた。またそれらは、知的機能の発達に対して低いことも示された。

2. 高機能広汎性発達障害のコミュニケーション特徴

DSM-IVでは、自閉性障害にみられるコミュニケーション障害に関して、話し言葉の発達の遅れまたは完全な欠如(身振りや物まねのような代わりの意思伝達の仕方により補おうという努力を伴わない)、十分会話のある者では他人と会話を開始し継続する能力の著明な障害、常同的で反復的な言語の使用または独特な言語、発達水準に相応した変化に富んだ自発的なごっこ遊びや社会性を持った物まね遊びの欠如と記述している。しかしながら、高機能広汎性発達障害の多くは多語文を話し、やや一方的ではあるものの積極的にコミュニケーションを取ろうとすることがみられる(高橋, 2000)。したがって、高機能広汎性発達障害にみられるコミュニケーション特徴を明確にしていく必要がある。

(1) 自験例による特徴

A君は小学3年生の男児で、アスペルガー障害と診断されていた。通常学級に在籍し、国語と算数を特殊学級において授業を受けていた。小学4年次のWISC-IIIの結果は言語性IQが70、動作性IQが54、全検査IQが58であった。

自己紹介では自分の名前、住所、家族構成、学校のことは自発的に話すことができた。しかし、「お母さんのことについてお話しして」と抽象的な質問をすると「難しい、わかんない」

と答えたり、明らかに文脈とは異なった内容を表出したり、「以上、これで終わり」と周囲とは無関係に話を切り上げたりすることがみられた。また、他者に質問しようとするものの質問できず、自分のことを話してしまうこともあった。

担当者に電車や新幹線といった関心のあるテーマについて自発的に質問することはたびたびみられたが、担当者からの応答にはあいまいな返事をし、その後の担当者からの質問にはほとんど答えることはなかった。集団で行うゲームを決めるために話し合いをするときは、一方的に内容を言って、「決まり決まり、もう決まった」と言いながら直ちに活動をはじめてしまうことがみられた。

絵画配列課題では時間的経過や因果関係、特に感情や表情を手がかりにして配列することができず、また1枚1枚の絵の1部分についてごく短く説明するものの系列的に説明することができなかった。また状況理解に関する課題では、一通り答えるものの理由について尋ねると内容的な理解はみられなかった。

学校では、給食の片付け方を決めるじゃんけんに参加するなど周囲からの誘いかけには応じるものの、自分からはたらしかけることはみられなかった。休み時間が始まるとすぐに教室を飛び出し、特殊学級にあるお気に入りのおもちゃで一人で遊んでいた。また、給食が遅くなり次の授業の開始を遅らせることを教師が話したが、そのことを理解していなくていつもの時間になってもはじまらないとほざけたりクラスメートとトラブルになったことがあった。その他に、下校時に通学路に指定されていない道を歩いていることを下級生に注意されたが、理由がよくわからず帰宅後母に「許せない」と激しく申し立てたことがあった。

Bさんは小学校4年生の女兒で、アスペルガー障害と診断されていた。通常学級に在籍し、情緒障害学級に通級していた。小学5年次のWISC-IIIの結果は言語性IQが109、動作性IQが120、全検査IQが115であった。

自己紹介をはじめほとんどの会話は成立するものの、話し出すと止まらず話を終えるまでに非常に時間がかかった。担当者に対して自発的に話しかけ、関心のあることはやりとりすることができた。しかし、話のテーマや話題の切り替えを自分のペースで進めていく傾向がみられ、会話を続けたり、こちらからテーマを設定したりすることは担当者のかなりの努力を

必要とした。

集団ゲームでは、自分のやりたい活動を周囲とは無関係にはじめてしまうことがみられた。それに対して担当者が仲間と活動するように働きかけても直ちに参加することは難しかった。また自分で考えたルールを押し通そうとして、それがうまく聞き入れられないと担当者に物を投げたり叩いたり、鉛筆を折ったり、紙を破ったりすることがみられた。それらの行動は、机上で学習課題を行っているときにもみられた。

絵画配列課題や状況理解についてはすべて正解し、理由も正確に説明できた。学校ではほとんど一人で過ごし、先生には話しかけるものの他児に働きかけることはみられず、むしろ静かに過ごしている印象を受けた。級友とは物の貸し借りや忘れ物などによってトラブルが多く、仲間はずれの状況であった。

2名の児童とも自分からお話しができ、表情も豊かで、表面的なやりとりには特に支障を認めなかった。ところが会話を続けたり、相互にやりとりしながら活動を展開していくことはかなり困難な状態であった。

(2) 追跡調査からの特徴

高橋(2000)は高機能自閉性障害を対象とした学校生活に関する調査において、コミュニケーションに関する特徴を次のように報告している。小学校低学年の多数の事例で反響言語の残存や、境界線級の知的機能のある児童では言語理解力が低く、簡単な質問にも的はずれな応答をすることがある。一方、高い知的機能を示していても、複雑な統語能力を前提とした叙述説明能力は未熟であり、人に分かるように事態の構成要素や時間的順序、因果関係などを踏まえて系列的に説明することが難しい。

加えて、会話の進行状況に合わせて話を整理要約したり省略したりすることや、状況に合わせて声の大きさや速度、抑揚などを調整することの難しさ、相互的な会話を成立させるための暗黙のルールの習得の問題、話題が一方的に関心のあることであったり、言わずもがなのことを喋ったり、失礼なこととは知らず失言したり沈黙すべき状況で話したり、唐突に会話を始め一方的に終わったりするなどの相互的な会話が成立することができない。

また絵や文章などの表現課題では、あらかじめ主題が明確に限定されている場合は取り組みやすいのに対して、何をどう表現してもよいと指示された場合は、主題の絞り込みや選択ができにくいとしている。

(3) 高機能広汎性発達障害の

コミュニケーションの特徴

アスペルガー障害と診断された2名の事例や、高機能自閉性障害を対象にした高橋(2000)の研究報告の結果はほぼ同様の内容を示していた。すなわち、高機能広汎性発達障害のコミュニケーションの特徴として、自分から関心のある話題やテーマは話しかける、他者からの質問や応答は成立しにくい、自分の言いたいことや考えていることを一方的に話す、相手の意図や文脈とは関係なく話を開始したり中断したりする、混乱するとテーマや文脈と無関係な話をしてしまう、自分から話を終わらせられない、話の内容やテーマを相手とは無関係に自分のペースや自分を中心に展開していくか押し通そうとする、話題を共有してやりとりをしながら会話を進めていくことが難しいことが挙げられる。

加えて、質問や文脈を手がかりに主題を絞り込んだり選択したりすることができにくい、事物の構成要素、時間的順序、因果関係を踏まえて相手に系列的に説明することが弱く、特に感情や表情を手がかりにしなければならない場合に難しい、状況に合わせて声の大きさや速度、抑揚などを調整することも難しく、相手に失礼なことや感情に構わず失言するといったことが特徴として認められた。

大井(2004)は、広汎性発達障害のある児童が「あっちへ行け、近寄るな」「てめえなんか死ぬ」「お前は鬼だ」などと暴言を吐いたため教師から暴力やいじめを受けたが、それは低学年の子どもに「ラジカセで僕の嫌いな曲を鳴らさないで」という依頼の表現であったことを報告している。また高橋(2000)は、いじめと思われる例をつぶさに検討してみれば適当な返事を返せない、状況にあった適切な表情の表出や話題の提供ができないといったコミュニケーションの障害が背景にあることを指摘している。確かに、それらの特徴は些細なことかもしれないが、結果的に対人関係の成立をさらに困難にさせ、深刻な学校不適応をもたらしかねない重篤な問題という側面を含んでいるのである。

●

Ⅲ. 高機能広汎性発達障害の

コミュニケーションの促進要因

1. コミュニケーション機能の重視

広汎性発達障害のコミュニケーションの障

害について、コミュニケーションの形態的な側面と語用論的な側面、すなわち機能面から検討が加えられてきた(加藤, 1996)。ところが高機能広汎性発達障害の場合、言語の形態的な側面にはほとんど問題を示さないこともあり、よりコミュニケーションの機能的な側面を検討していく必要がある。

応用行動分析学ではコミュニケーションを人が人を動かし、また人に動かされる社会的行動の総体としている(望月, 1997)。社会的行動を伝達の行為とする場合もある。応用行動分析学では人を動かし、また動かされるという伝達機能そのものに焦点をあて、その機能を「刺激性制御」「反応型」「強化」という3項強化随伴性の枠組みから分析することで日常的なコミュニケーション行動の分析と支援を行ってきた。

これまで自閉性障害を対象に要求機能(例えば、藤原, 1985; 加藤, 1988; Yamamoto & Mochizuki, 1988; 望月・野崎・渡辺, 1988; 山本・渡部, 1989)、叙述機能(例えば、刃田・山本, 1991; 井上, 2001; 土屋・山本, 2001)、さらに対人的なやりとりや遊びを高めること(例えば、奥田・井上, 1999; 杉山, 2001)や会話(山本, 2000)といった機能的な前コミュニケーション行動及びコミュニケーション行動を形成するためのプログラムを検討してきた。

一方、教室や家庭といった日常場面でのコミュニケーションは文脈刺激といった複雑な状況のなかでコントロールされる。例えば、物を借りる場合、カメラやお金を借りるとき、鉛筆を借りるときには依頼表現を変える必要がある。そうでなければ相手に厚かましいと思われる、逆に慇懃無礼といった印象を持たせることになる。それらは「相手」にとっての「負荷量」という刺激が文脈刺激となる。こうしたさまざまな文脈刺激によるコントロールが十分でないために、高機能広汎性発達障害のコミュニケーションの問題の一端が生じることになる。文脈刺激に関する分析は、Sidman(1986)や望月・野崎(1993)による5項強化随伴性の枠組み、すなわち『文脈刺激』+『条件性弁別刺激』+『弁別刺激』+『反応』+『強化』が提起されることよって可能となってきた。今後、5項強化随伴性という分析枠をもとに高機能広汎性発達障害児の日常コミュニケーションの問題を分析し、コミュニケーション機能を重視した働きかけが重要になるであろう。

2. 他者視点の理解

Twachtman (1995) は自閉性障害の本質的な問題として、社会的理解 (social understanding) の欠如と他者との関係性の欠如を指摘している。このことは、一般的に他者に関しての知識がないことと同時に、他の人々にもそれぞれ自分の考えや感情があるという認識が欠けてしまうことを意味している。このような他の人が自分とは異なる視点を持っている可能性を正しく認識する能力が「他者視点の理解 (perspective-taking)」といわれている。ホープ・ミッキヘイル・クレイグヘッド (1988) によれば他者視点の理解には、他者が物事を違ったふうに知覚しているかもしれないことを理解する知覚的視点、他者が自分とは異なった考え方や意図を持っているかもしれないことを理解する認知的視点、それに表情や物語などを通して感情を読み取ったり、その感情が生じた原因や感情を表した結果などを判断したりする情緒的視点があるとしている。Geller (1989) は情緒的視点に代わり、状況や聞き手の必要性にあわせて発語の形態や内容、目的を調整する言語的視点を挙げている。

おそらくホープら (1988) の3つの視点の取得に加えて、Geller (1989) のいう言語的な視点によるコントロールが可能になることが望ましいと考えられる。高機能広汎性発達障害へのコミュニケーション支援に関しては、社会性の知識や認知スタイル、特異な学習方法に加えて、こうした他者視点の観点をもとに介入方略を組み立てる必要がある (Twachtman, 1995)

ところで先ほど紹介したA君に対して、現在、小集団場面で他者と相談しながらゲームを決めていき、そのゲームを楽しく行うための研究に取り組んでいる。当初、一方的に自分の考えを表明して「決まり決まり、もう決まった」と周囲にお構いなく進めてしまっていた。ところが、自分の考えたゲームを表明して相談するときに、ゲームに参加している全員でクリップボードに挟んだ用紙に自分の考えたゲームやその決め方を書いて提示したり、あるいは各自が表明した意見をホワイトボードに担当者が書き留めたりするように試みた。するとその直後から、相手の意見をふまえて発言できるようになり、ゲームについての相談が格段に進めやすくなることを経験した。このことは、相手の考えを「見える」ように少しだけ環境設定を整えるだけで、相手の考えや意図に気づくことが可能になることを示している。したがって、他者

視点の取得という場合でも、高機能広汎性発達障害の障害特性に十分に配慮しつつ、当該の行動を成立するためのあるべき環境設定を整える (望月, 1995) といった観点からの支援が必要であろう。

3. 共同注意の形成

コミュニケーションの機能的側面に障害をもつ場合、共同注意 (joint attention) の発達に困難性がみられることも指摘されている。共同注意とは対象物をじっと注目した後に相手を見る、指さしを行う、腕をさわるなどして相手の注意を喚起し、子ども (話し手) と大人 (聞き手) が対象物やその動きに対する体験を共有することを意味している (山本, 2004)。

山田 (1988) は、「話し手-X (もの) -聞き手」の関係がつけられることを3項関係の形成と言い、以下の点において言語機能の基盤となるとしている。第1に人と人との関係と人と物との関係をうまく結びつけること、第2に語り合い、すなわち人が伝えてきたものを受け止めて、送り出し、また受け止めることをお互いに気 (呼吸) をあわせるようなあそびに満ちた楽しい雰囲気で行うことを学ぶこと、第3に相手との関係のなかで、自分の目的のために意図的に何か (X) を手段として使うことを学ぶこと、第4に距離化・間接化、すなわち人と人、ものとの間に距離を置くという概念を学ぶことである。

Yamamoto, Kakutani, Terada (2001) は、自閉性障害児を対象に共同注意行動を形成した。まず「話し手と対象物」という関係の観点から、子どもにとって興味のある物を利用したり、興味の幅を広げていったりした。あわせて、聞き手となる大人がその子どもにとってポジティブな刺激となるような対人的相互作用をつくりだし安定させた。その上で、子どもの興味を引く玩具、絵、写真を提示することで共同注意が成立したことを報告した。

C君の例を考えてみたい (川島・大木・岡村・渡部, 2005)。C君は小学校4年生の男子児童であり、高機能自閉性障害と診断されていた。ぜんそくの特病のため多くの時間を特殊学級で過ごしていた。WISC-IIIでは言語性IQが89、動作性IQが93、全検査IQが90であった。同年齢の児童との仲間づくりを苦手としており、他者との関わりが必要な場面では、不適切な発語による回避行動がみられていた。

C君に対して、共同注意行動の支援を行った。

敵と味方チームに分かれ、チームの仲間とやりとりをしながら対戦していく数種類のゲームを設定した。例えば、「〇〇と言えば？」ゲームでは、司会者がお題を出し、制限時間内にお題から連想される内容をお互いに出し合っ用紙に記入し、時間が終了すると一人が前に出て発表し、その回答を審判が判定して得点をつけ、得点が多いチームを勝ちとした。

当初、例えば「〇〇と言えば？」ゲームのとき、内容に関する提案行動や参照行動がみられなかった。また一生懸命考えているものの混乱すると思わず床に本人の好きな電車を書いてしまい、そのことを指摘するとハッと気づくことが幾度となくみられた。そこで、クリップボードを用意し、それを交換しながら「二人で工夫したり、練習することができたら高得点」というルールを教示、活動への取り組みや交互に答えを出し合うことに対する強化刺激やフィードバックの提示、また段階的なプロンプティングを行うことで自発的な提案行動と参照行動が増加し、チームメイトが書いているクリップボードを見ながら相手に助言したり、相手からヒントを求めたりするといったやりとり行動が増加し、楽しんで活動に取り組めるようになった。

表象機能の弱い児童にとってはクリップボードといった視覚的な配慮を行いながら、あいまいなルールの明確化、共同した取り組みへの強化などを行っていくことで物と人、人と人との関係を結びつけることが可能となり、楽しみな活動へと展開することが可能になると考えられる。共同注意は高機能広汎性発達障害児においてもみられにくい特徴であり、コミュニケーション支援においてあわせて検討すべきと考える。

● IV. 高機能広汎性発達障害の コミュニケーション支援プログラムの開発

高機能広汎性発達障害のコミュニケーション特徴を明らかにし、あわせてコミュニケーション支援を促進すると考えた要因について言及してきた。高橋（2000）が指摘しているとおり、高機能広汎性発達障害に対してより高度な段階での広汎なコミュニケーションや社会的認知の支援を行う必要があると考える。最後に、高機能広汎性発達障害を念頭にしたコミュニケーション支援プログラムの内容を簡単に提案したい。

これまで検討してきたように、コミュニケー

ション支援には大きく3つの領域を設定する必要があろう。第1に社会的理解としての他者視点の取得、第2に共同注意の支援、そして第3にコミュニケーションスキルの支援である。先ほども述べたように、それら3つの内容がどのようなカリキュラムで、またどのような段階で実施すべきであるか十分な検討は行っていない。あくまで内容に関する提案としたい。

第1の社会的理解としての他者視点として、3つの下位要素を挙げた。それらの具体的な支援プログラムについてはホープら（1992）が提案している。すでにソーシャル・スキル・トレーニング等で実施されているものもあろうが、子どもたちの状態に応じて系統的に実施できればよいと考える。

第2の共同注意については、集団ゲームなどの活動機会を設定するなかで、できれば早期から実施していくことが望ましいと考える。高機能広汎性発達障害は、周囲からの賞賛を受け止めたり他者と活動を楽しんだりすることは可能であると考えられる。しかし、それらは本人が活動しやすい環境が整えられてはじめて機能することになる。もしそれらの設定が整えられていなければ、双方にとって到底楽しめる活動にはならない。川島ら（2005）が提案しているとおり具体化されたルール、表象機能を促す支援、必要なプロンプト、そして強化を組み合わせていくなかで、できるだけ人との楽しい経験を積み重ねていくことが必要である。

第3に、コミュニケーションスキルの具体的な支援がある。例えば小林・杉山（1984）は、『自閉症児のことばの指導』において系統的な指導プログラムを提案している。主なポイントとしてラポールの形成から音声模倣や物の名前を言うこと、やりとり訓練から音の弁別や指示を理解すること、要求行動から要求言語へ、線引きから書字・音読・作文へ、そして文構成からコミュニケーションの拡大を挙げることができる。ただ比較的、就学前から小学校低学年といった年齢段階、知的障害という状態、通常学級の適応のための学習を念頭にしていることもあり、より高度で広汎なコミュニケーションに関しては、さらにその内容を補っていく必要があると考える。筆者らは小林ら（1984）をもとにホープら（1992）、小学校国語科用教科書（1～6年；光村図書）、野口（2003）、安達（2004）を参考にして新たな支援すべきコミュニケーションの内容を抽出した（言語・コミュニケーションスキルとした）。

表1 言語・コミュニケーションスキルの内容

話を聞く
質問する
発表する
説明する
話し合う
分け与える
かかわる*
書く(表現)
読む
情報を検索する

※かかわるには、依頼、賞賛、活動に加わる、その場を辞すなどが含まれる

表1にその内容を示した。全部で10項目にまとめた。例えば、話を聞くスキルについては相手の話に注意を向ける、相手の話を遮らないなどが含まれる。表2に話し合いスキルについて下位項目を整理してみた。表の下項目になるほど難易度や年齢を高く想定している。

表2 話し合いスキルの内容

考えを整理し出す
話し合って意見をまとめる
相談して計画をつくる
課題解決に向けて計画的に話し合う
話し合って行動に移す

現在、プログラムに含まれるべき内容及び下位項目について高機能広汎性発達障害への臨床を踏まえて検討作業を行っており、今後さらに精選していきたい。

● V. まとめ

大井(2004)は、「どこがと言われればはつきりしないが、どこかがしっくりこない」というのが高機能広汎性発達障害の語用障害の主たる姿としている。その支援は一筋縄ではいかず、きわめて慎重な対応をする必要があることも指摘している。

確かに著者らがかかわっている事例においても表面的にはなかなかその困難性を理解することができず、かなり深刻な事態になってはじめてその問題の重篤さに気づかされることがある。そのことは、毎日生活している学校や家庭において、「どこがと言われればはつきりしないが、どこかがしっくりこない」まま十分

な対応が見出せず、逆に問題を強めてしまう危険性をはらんでいる。残念ながらいじめや暴力的な噴出についてはいくつかの論文で報告されており(例えば、多田・杉山・西沢・辻井, 1998; 杉山・辻井・石川・神谷, 2000)、ケースにかかると実際に経験する身近な問題である。しかし先ほども述べたとおり、その多くがコミュニケーションの障害を背景としていられると考えられる。

高機能広汎性発達障害は学齢期になってはじめて診断を受けることが少なくない。また例え教師に「気づき」があっても、問題解決に結びつけていくまでは時間も労力も必要である。しかし、その間にも問題が強められることにもなりかねず、高機能広汎性発達障害の発見・診断・支援をできるだけ早期に漏れることなく進めていくことが大切になる。

高橋(2000)は、通常学級での適切な学習支援と集団適応の支援、学校への障害の説明、児童の障害特性や問題に対する保護者・教師の認識の共有、幼児期の診断と専門的支援が、また小林・内田(1995)は専門的バックアップに基づいた通常学級・情緒学級・家庭との連携による適切な対応が、また杉山ら(2000)は本人への直接的支援とともに学校へのコンサルテーション等の間接的支援が学校適応を促進したことを示している。したがって幼児期だけではなく学齢期、青年期にかけて本人及び保護者・教師・学校に対する専門的支援も重要となってくる。

それらを基盤としながら、高機能広汎性発達障害のある児童・生徒に対するコミュニケーション支援を強力に進めていく必要がある。そして毎日の学校や家庭生活が楽しく、本人にとってかけがえのない学齢期となるように努力していくことが求められる。

付 記

本研究には、科学研究費補助金(基盤研究C)課題番号 15530619『重度の発達障害のある児童・生徒に対する社会参加に焦点をおいた教育法の開発』の助成を得た。

文 献

- 1) 安達 潤(2004): 軽度発達障害児のソーシャルスキルトレーニングの実際. 北海道立特殊教育センター特別支援教育生徒指導研修講座資料.

- 2) 藤原義博 (1985) : 自閉症児の要求言語行動の形成に関する研究. 特殊教育学研究, 23 (3), 47-53.
- 3) Geller, E. (1989) : The assessment of perspective-taking skills. *Seminars in Speech and Language*, 10 (1), 28-41.
- 4) 芻田文記・山本淳一 (1991) : 発達障害児における“内的”事象についての報告言語行動(タクト)の獲得と般化. 行動分析学研究, 6, 23-40.
- 5) 井上雅彦 (2001) : コミュニケーション機能の獲得Ⅱ—報告言語行動(タクト). 浅野俊夫・山本淳一(責任編集) ことばと行動. ブレーン出版. pp. 119-147.
- 6) 岩永竜一郎・川崎千里・横尾佳奈子・土田玲子 (1998) : 幼児期に高機能自閉症の診断を受けた児の学齢期の状態について. 小児の精神と神経, 38 (3), 207-215.
- 7) 川島慶子・大木信吾・岡村章司・渡部匡隆 (2005) : 高機能自閉性障害児への仲間遊びを通じた共同注意行動の形成. 日本発達障害学会第40回研究大会発表論文集, 93-94.
- 8) 加藤哲文 (1988) : 無発語自閉症児の要求言語行動の形成—音声言語的反応型の機能化プログラム. 特殊教育学研究, 26 (2), 17-28.
- 9) 加藤哲文 (1996) : 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.
- 10) 小林重雄・前川久男・大野裕史・加藤哲文他 (1983) : 自閉性障害児の学校適応に関する追跡研究. 安田生命社会事業団研究助成論文集, 19, 69-86.
- 11) 小林重雄・杉山雅彦 (1984) : 自閉症児のことばの指導. 日本文化科学社.
- 12) 小林重雄・前川久男・杉山雅彦・大野裕史他 (1986) : 自閉性障害児の学校適応に関する追跡研究(第2報). 安田生命社会事業団研究助成論文集, 22 (1), 63-79.
- 13) 小林重雄・大野裕史・加藤哲文・渡部匡隆他 (1989) : 自閉性障害児の学校適応に関する追跡研究(第3報). 安田生命社会事業団研究助成論文集, 25 (1), 35-47.
- 14) 小林重雄・内田真弓 (1995) : 高機能広汎性発達障害と社会適応—高知能自閉症者の集団参加. 発達障害研究, 17 (2), 111-116.
- 15) 栗田 広 (1989) : 広汎性発達障害の概念. 発達障害研究, 11 (1), 1-6.
- 16) 栗田 広・長沼洋一・福井里江 (2000) : 高機能広汎性発達障害をめぐって. 臨床精神医学, 29 (5), 473-478.
- 17) 宮本信也 (1999) : 援助にあたっての医学的基礎. 小林重雄(監修) 発達障害の理解と援助. コレール社. pp. 53-82.
- 18) 望月 昭・野崎和子 (1993) : 聴覚障害児における「抽象的概念」の獲得援助に関する予備的展望—「物には名前がないこと」の理解への教育段階的アプローチ. 聴覚言語障害, 22 (2), 39-49.
- 19) 望月 昭 (1995) : ノーマライゼーションと行動分析—「正の強化」を手段から目的へ. 行動分析学研究, 8, 4-11.
- 20) 望月 昭 (1997) : コミュニケーションを教えるとは?—行動分析学におけるパラダイムチェンジ. 小林重雄(監修) 応用行動分析学入門. 学苑社. pp. 2-25.
- 21) 野口幸弘 (2003) : 子どもの側に立つ—講演録2. 社団法人大野城すばる園.
- 22) 奥田健次・井上雅彦 (1999) : 自閉症児における対人関係の改善と遊びの変化—フリーオペラント技法を適用した事例の検討. 特殊教育学研究, 37 (3), 69-79.
- 23) 大井 学 (2004) : 高機能広汎性発達障害をもつ人のコミュニケーション支援—語用障害とその補償. 障害者問題研究, 32 (2), 110-118.
- 24) Pope, A. W., McHale, S. M., & Craighead, W. E. (高山 巖監訳) (1988) : 自尊心の発達と認知行動療法. 岩崎学術出版社.
- 25) Sidman, M. (1986) : Functional analysis of emergent verbal classes. In Thompson, T. and Zeiler, M. D. (Eds.) *Analysis and Integration of Behavior Unit*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Chapter 11. pp. 213-245.
- 26) 園山繁樹 (2003) : 自閉性障害の診断基準と下位タイプ. 小林重雄・園山繁樹・野口幸弘(編著) 自閉性障害の理解と援助. コレール社. pp. 25-36.
- 27) 杉山登志郎・辻井正次・石川道子・神谷真巳 (2000) 暴力的な噴出を繰り返す Asperger 症候群の症例検討. 小児の精神と神経, 40 (4), 303-312.
- 28) 杉山雅彦 (2001) : 行動療法からのアプローチ. 発達, 85, 18-23.
- 29) 多田早織・杉山登志郎・西沢めぐ美・辻井正次 (1998) 高機能広汎性発達障害の児童・青年に対するいじめの臨床的検討. 小児の精神と神経, 38 (3), 195-204.
- 30) 高橋脩 (2000) : 通常学級に在籍する高機能自閉症児の学校生活. 発達障害研究, 21 (4), 252-261.

- 31) 土屋 立・山本淳一 (2001) : 無発語自閉症児における前言語的コミュニケーション行動の出現を促す環境条件の分析. 心身障害学研究, 25, 127-139.
- 32) Twachtman, D. D. (笹野京子訳) (1999) : 言葉のある子どもたちのコミュニケーションを促進する方法. Kathleen, A. Q. (Ed.) (安達 潤・内田彰夫・笹野京子他訳) : 自閉症療育. 松柏社. pp.201-248.
- 33) Wing, L. (久保紘章・佐々木正美・清水康夫監訳) (1998) : 自閉症スペクトル. 東京書籍.
- 34) やまだようこ (1987) : ことばの前のことば. 新曜社.
- 35) Yamamoto, J. and Mochizuki, A. (1988) : Acquisition and functional analysis of manding with autistic students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 57-64.
- 36) 山本淳一・渡部匡隆 (1989) : 自閉児におけるポインティング行動の機能化. 日本心理学会第 53 回大会発表論文集, 398.
- 37) 山本淳一 (2000) : 自閉症児のコミュニケーションー機能的アプローチの可能性. 久保田競 (編) ことばの障害と脳のはたらき. ミネルヴァ書房. pp. 40-94.
- 38) Yamamoto, J., Kakutani, A., & Terada, M. (2001) : Establishing joint visual attention and pointing in autistic children with no functional language. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 755-770.
- 39) 山本淳一 (2004) : 自閉症児のコミュニケーション支援ー応用行動分析学から. 発達, 88, 38-46.