

# 個別指導場面における 自閉症児の見方の向上と行動変容

川間 弘子\*・川間 健之介

The Improvement of the Way of Staring at the Thing and the  
Behavior Modification of the Child with Autism in the  
Individual Learning Setting

Hiroko KAWAMA, Kennosuke KAWAMA  
(Received November 6, 2001)

キーワード：個別指導 自閉症 見方 行動変容

## 1. 目的

自閉症は、対人関係の障害と言語の障害を含んだ表象機能の全般的障害としてとらえられている。宇佐川(1998)は、発達の全体性として、発達の視点から認知能力と対人関係相互の絡み合いを自我発達ステージで具体的に提示している。こうした考えに沿って、川間・川間(1998)は、自閉症児において、同じの概念形成から象徴機能としての文字の獲得が行動面に変化をもたらすことを事例をもとに示した。また、川間(1999)は、知覚運動水準から概念化水準に至る自閉症児5事例の認知発達と行動の変化を検討している。そこでは以下の知見が示された。知覚運動水準から知覚水準においては、目の使い方の向上、具体物と絵カードのマッチングという概念形成に伴い、言葉の指示に応じられたり、物を媒介として人と関わったり、物に興味を示すという行動が見られる。そして、弁別課題を通して課題や事物に対する意思がはっきりしてきたり、人の行動に目を向け状況を把握し行動できるようになる。象徴化水準から概念化水準では、より事物を細かく観察し、人の言葉を読みとって、状況に合わせた行動がとれるようになる。また言葉が行動を調整する様子も観察される。知覚運動水準以前の感覚運動水準については、飯本・川間・川間(2000)が、重度の知的発達障害児について、目と手の使い方に関し視点をあて検討し、目の使い方の向上に伴って、意図的な行為や少しずつ外界を意識した自己への気づきが見られることを報告している。

自閉症児は、視覚-運動優位と言われているが、対象をしっかりと見ることなく行動を開始し、そのため行動の統制がとれず、一見多動と思われる場合が少なくない。こうした目の使い方の問題は、状況理解やコミュニケーション行動に様々な問題をもたらすことになる。川間(1999)では、目の使い方に視点をあて5事例を検討しているが、それぞれの事例の指導の詳細については触れられていない。そこで、本稿では、知覚運動水準から知覚水準の移行期にある自閉症児を取り上げ、目の使い方に重点を置いた指導の詳細と学習中

\*特定非営利活動法人 山口発達臨床支援センター

の行動変容について検討するものである。

## 2. 事例

1) 対象児：自閉症男子、(指導開始時5歳0か月)

2) 期間：平成10年1月より平成12年3月(47回)

3) 指導開始時における対象児の実態

日常生活動作は、自食できるが両手を使う。排泄は自分でトイレに行くが大便の始末は困難。着脱は自立。歯磨きが嫌いで親が磨く。行動面では、ひもなど長い物をもって駆け回る。ビーズ、砂などを掌からさらさら落とし眺める。水遊びを好む。言語理解面は、表出言語はないが、日常生活上での指示には応じて行動する。乳幼児精神発達質問紙では、運動18ヶ月、探索・操作18ヶ月、食事18ヶ月、生活習慣21ヶ月、社会・言語理解は当検査では1歳に満たない。遠城寺式・乳幼児分析的発達検査では、発語8ヶ月、言語理解11ヶ月、対人関係11ヶ月。宇佐川(1998)における自我発達水準では知覚運動水準から知覚水準への移行期。

4) 初回面接時の学習場面の観察

型はめに抵抗を示す。絵に興味なく絵カードや紙を束にしてはばらばら落とす。棒に興味をもちながら駆け回る。目的がないときは飛び跳ねる。10本のリベット差しの課題では、始点のみガイドすると順番に差せた。しっかり手もとを見ながら操作している。「おわります」と初めて口形模倣をする。のりやはさみに興味をもつ。手についたのりをふき取る。10cmの線上を指導者の指の動きに合わせて透写できる。

## 3. 指導内容

第1期(平成10年1月から平成10年4月)

「見わかる目の使い方・同じの概念形成(知覚水準/パターン知覚水準)」

1) 見比べて見本と同じ物がわかること：弁別する目の使い方を学習する。次に、手もとの具体物(見本)を2つの選択肢に対応させる(見分けること)。

2) 形の弁別：型はめへの拒否と絵への意識が難しいため、紙に描いた形に型を対応させるようにする。

3) 始点から終点まで見つづけること：始点から終点まで線を引く。(5cmから10cmへ)

4) 学習態度の形成：学習の流れを固定する。次の課題提示のタイミングを考慮し、注意をそらさない。課題の始めと終わりを明確に伝える。何を行えばよいかを明確に伝える。関わり方及び心理面への配慮事項は次の通り：提示した課題から視線をそらせないようにポインティングする。教材・教具の提示位置・順序は系統的に行う。型はめに対しては拒否がみられるので、形の弁別は、はめ板を用いずに行う。得意な課題を新しい課題の後に取り入れる。

第2期(平成10年5月から平成10年11月)

「見比べる目の使い方(知覚水準/対応知覚水準)」

1) 2つの選択肢を見比べて見本と同じ方を選択する(見比べること)：見比べる物を具体物から、具体物と絵カードへと移行する。絵カード同士の対応へ移行する。

2) 絵に対する意識をもたせる：色を塗る。描いた物を切る。切った絵を張り合わせる。

3) 手の巧緻性を高める：コイン差し、穴にひもを通す、箸の持ち方など。

4) 線上を見つづけられること：3点を引いた線、簡単な迷路を引くようにする。

5) 動作模倣から口形模倣、サインの形成：マカトンサイン、絵カードを用いる。「できた」「はじめます」「おわります」を指導者に合わせ音節分解しながら口形模倣するようにする。家庭・学校にサインについて説明し、共に行う。

第3期（平成10年12月から平成12年3月）

「似ていて少し異なる絵の見比べ、上下・左右の空間の同じ物を弁別できること（象徴化水準）」

1) 属性が似ている絵カード同士を見比べられること・空間の異なる絵カードを見比べて同じ物を選択できること。定位できること：葉っぱのついているりんごとついていないりんごなど。机の上にある下にあるなど。4から始め6、9分割された空間に見本と同じ位置に定位させる。

2) 4から始め6、9と分割された絵を構成できること（構成パズル）

3) 見本と同じ線を模倣から模写できること：| - + × Lの順に指導者に合わせ模倣から模写。

#### 4. 指導経過

第1期（平成10年1月～平成10年4月）

①選択肢を2つにし、本児に見本の具体物を渡し選択肢と見本を1つずつ対応させるように見せるようにすると、手もとと選択肢を対応させるように見て見本と同じ選択肢の方に同じ方に置くことができるようになった。5色の選択肢に手もとの色のチップを対応させ、同じ色に弁別できるようにもなった。

②1つずつリベットを差す穴をポインティングして視線を引きつけることから始め、徐々にガイドをはずし、1つ前を指示するだけで次に入れる場所がわかるようになった。更に始点のみのガイドで始点から終点まで目で手を誘導しながら、10本のリベットを順に縦横それぞれ差せるようになった。10cm間隔の線上も指導者の指の誘導によるガイドで視線をそらせずに引けるようになった。この頃、はさみも線を見ながら線上を視線をそらさずに切れるようになった。

③行動上の変化：「座って」「ここに頂戴」など学習上の指示に応じるようになった。絵に興味をもたず、紙を束にしてばらばら落とした。棒に興味を示す。型はめに抵抗を示した。目的がないと飛び跳ねた。1回目、初めて「おわります」と口形模倣ができた。のりやはさみに興味を示した。指導者が教材を提示する手もとをよく見るようになった。一度使った教具がないと他の課題を遂行せず、探しに行くことが多かった。時々母親に抱っこを要求していた。

第2期（平成10年5月～平成10年11月）

①2つの選択肢と見本の3点を見比べる目の使い方をねらいに、2つの選択肢を提示順に視線を引きつけながら見せ、次に見本を見せるようにした。まちがうことにより、課題に対して自信、意欲がなくなるため、正選択肢の提示場所は本児にとってまちがいが少なく取りやすい利き手側に、次に反利き手側に1つずつ視線を引きつけながら提示することから始めた。また、誤選択肢・正選択肢の順に提示することで時間的に保存時間が少なくまちがいにいとこ考えた。徐々に正選択肢を利き手・反利き手側に先に提示するようにし、3点を見比べる目の使い方ができつつあると判断してから、選択肢を同時に提示するよう

にした。このような方法により、自ら2つの選択肢を見比べて見本を見て、見本と同じ方を選択できるようになった。2枚の絵カードから見本の具体物と同じ方を見比べて選択できるようにもなった。

②当センターでの指導以前に通っていたところで型はめを行ってきており、まちがいが多かったことによる心理的に拒否が見られたため、大小弁別は大小の枠を書いて、その上に形の木片を置くようにした。また、紙の感触刺激にこだわりがみられたため、紙に描かれた物を意識させるようにした。物の見方が向上するに伴い、大小の枠に同じ大きさの木片を置くことができるようになった。そのことが自信につながったのか大中小の型はめに対する拒否がなくなった。型はめを好むようになり、簡単な1対1対応の野菜の型はめを形をよく見て一人ではめるようになった。2分割のパズルも絵を見て合わせられるようになった。構成はめ板は場所は理解したが入れる方向が難しかった。方向の理解と細かい見比べがねらいとなり、絵の上に方向を合わせながら具体物を置いたり、下絵に絵を合わせて貼ったりすることを通して方向を意識できるようになった。

③L線、+線は補助版を使うことにより線を意識できるようになった。迷路の玩具で手もとを見ながら操作することから、次に終点に向かって目が手を先導するようになった。簡単な迷路もガイドの線を手がかりに、終点に向かって目で誘導しながら引くことができるようになった。

④課題に向かってこないとき、指示が通りにくく落ち着きがないときに、相手に合わせる、一緒に行くことをねらいに簡単な動作を通してコミュニケーションを図った。指導者に合わせて腕を上げる、押したり引いたりなどの簡単なやりとりができるようになり、学習中も指導者や本の絵に合わせてお辞儀（挨拶）をするなど、絵を見て簡単な動作模倣をするようになった。

⑤行動上の変化：運動会で踊りの輪の中にいることができた。周囲の様子を見ながら、2人の友だちと一緒に走ることができた。図鑑をよく見るようになった。人が描いている様子をよく観察するようになった。他の学習場面でも落ち着いて座っていられるようになったり傍に人が来ても逃げなくなったりした。言葉を聞いただけで状況に応じた行動をみせることが増えた。お父さんとサッカーで2～3回やりとりできるようになった。自転車かこげるようになった。学習中離席することがほとんどなくなった。

### 第3期（平成10年12月～平成12年3月）

①絵に対して意識できるようになり、第2期の具体物と同様の提示方法で選択肢を見比べるようにすると、絵カードを見比べて、見本と同じ方を選択できるようになった。犬と車などは、絵の大きさや色形が異なっても属性分類できるようになった。

②2分割の紙を縦に提示し、指導者が上に貼るところを見せ、本児の貼る紙を指導者と同じ高さに合わせて提示すると、同じ位置にシールを貼るようになった。次に左右の空間、3つの空間、4つの空間と徐々に増やすようにした。4分割の紙に指導者の提示した見本と同じ位置にシールを貼ることができるようになった（定位）。9月、4分割の空間に異なる線が書かれた見本を見ながら同じ線を書けるようになった。この頃構成はめ板を構成できるようになり、3分割の絵のパズル(H11,4)、4分割のパズル(H11,11)が構成できるようになった。

③補助線の間隔を徐々に狭めていき線上をなぞれるようになり、簡単な迷路は補助線がなくても枠の中をはみ出さずに引けるようになった(H11,4)。

④指導者を真似て「シュー」とすべりだいの絵に滑らせたり玩具の机の上に同じ人形を乗せたり車を走られたりと動作や音声を模倣するようになった。「おわります」「は」「め」などは口形模倣から音声を模倣しようとしてきた。

⑤絵カードで身近なものの名前や動物の名前を言葉だけで取れなかったのが、絵カードのマッチングで名称を並行して指導していくことにより、平成12年12月、「歯ブラシ、コップ、スプーン、椅子、冷蔵庫、電話」など「～はどっち？」の問いかけに動作を伴い指差して応えることができるようになった。

⑥指導者がまず見本を描いてみせたあと、時間をおかず即座に紙を提示し始点をガイドすると+／＼線を模倣して描けるようになった(H11,7)。始点のガイドがなくても描けるようになり、平成11年12月、指導者の描いた簡単な動物の顔の絵を模倣しながらそれらしく位置を捉えて描けるようになった。H12,3月、L線□の形をそれらしく模写できるようになった。

⑦行動上の変化：できた課題は自分からやりたがった。できないときには指導者の手を取り補助を促した。この時期の始めにはペンをもつことを拒否していたが、模写・模倣ができてきた平成12年2月からは線描きの課題も行おうとするようになった。できたときには表情を変え微笑んだ。苦手な課題は笑ってごまかそうともした。引越しや小学校に入学したことにより母親から離れなくなったり、椅子よりも指導者の膝に座って学習したりすることもあった。学習中少し困難になると泣き出すこともあった。学校の担任と連携をとり、サインを一致させたことにより、生活上のやりとりがスムーズになった。

## 5. 考察

文字の学習に向けて、物の見方においては、物を見分ける目の使い方、物を弁別するとともに同じ物を選択する目の使い方、より細かな物を見比べる目の使い方と段階を設けてきた。書字に関しては、始点終点の理解から線上を目で手を誘導させながら引けること(目と手の協応)、始点から終点まで視線をそらせずに引けること、2点から3点を結ぶ、交差した線を見て理解して結ぶこと、○□△の形描けることを透写から指導者の模倣、模写の順を追って行ってきた。物の理解に関しては、身近な物から具体物と絵が同じであるという同じの概念形成を主としながら、言葉が出なくても名称を音節分解しながら促してきた。

行動面の変化と対応させてみると、第1期では指導者の手もと、口もとに注意を向けることから、指導者の手の動きが本児の学習上のガイドになり、課題を遂行できるようになった。また、言葉かけと動作での働きかけにより、指示に応じられるようになった。第2期において、絵に描かれた物に注意を向けることを主眼とすることにより、絵に興味をもち、ぱらぱらと絵の束を落とす行動が減少した。そして目の使い方が向上によって、周囲の様子を見て自分も合わせたりやりとりしたりできるようになった。身体の協応、巧緻性を伴う動作や行動もできることが増えた。また、学習や日常的なことなど一定のパターンがあるものに対しては落ち着いて行動できるようになった。第3期では、より細かな物を弁別する力、上下・左右といった空間認知に関することを主としたが、この頃から、指導者の提示した見本を見て同じ空間に操作したり、同じ位置に模倣して書いたり、音声模倣らしき声を出したりしてきた。見方の向上が模倣にもつながり、状況を把握できる力にもつながったと考える。言葉の表出が難しい本児にとって、表出手段であるサインの形成にも文

字に向けて獲得してきたことが効果をもたらしたと考える。

## 文献

川間弘子（1999）：自閉症児の認知発達と行動の変化－目と手の協応から概念形成に至る過程－．日本特殊教育学会第37回大会

川間弘子・川間健之介（1998）：自閉症児の文字指導の事例－基礎学習から5音節の単語構成と書字までの経過－．山口大学教育学部総合教育実践センター研究紀要，第9号、41-50.

飯本典子・川間弘子・川間健之介（2000）：重度知的発達障害児の認知発達－目の使い方を中心とした指導－．日本特殊教育学会第38回大会

宇佐川浩（1998）：障害児の発達臨床とその課題－感覚と運動の高次化の視点から－．学苑社