

ダウン症幼児への AAC 適用によるコミュニケーション指導

古賀 精治*・小嶺 佐知子**

【要旨】 言語理解は高い一方で、音声言語による表出に困難があるために、自分の要求や感情が相手に伝わりにくいダウン症幼児 1 名を対象に、音声言語のみによるコミュニケーション指導に代わって、AAC の観点から、絵カードや写真カードを媒介とするコミュニケーションの方法を指導した。その際、A 児の通う幼稚園の遊具の写真カードや、A 児の好きな玩具の写真カードを使用し、指導に伴う A 児の言動の変化を観察した。その結果、全場面を通して A 児はカードを介してのコミュニケーションの方法を獲得することができた。さらに、カードをポインティングするだけではなく、ジェスチャーを行ったり、具体物の名称を言ったりするなど、様々な応答の様式で相手に伝えることが可能となった。またカードがない状態でも、同様な表出行動が認められた。つまり、カードをコミュニケーションの補助として使用することで、A 児の自発的なコミュニケーションを促進できたことが示された。

【キーワード】 ダウン症 AAC コミュニケーション指導

I 問題と目的

音声言語による意思伝達が困難な人をサポートする考え方として、AAC (Augmentative and Alternative Communication : 補助代替 (拡大代替コミュニケーション)) がある。AAC とは、発話によるコミュニケーションが困難な人に対して、音声言語以外の表出手段を教えることによってコミュニケーションを円滑にしようという考え方の一つであり、その音声以外の表出手段の総称である。現在利用されている AAC の手段には、サイン言語、図形シンボル、VOCA (voice output communication aids 音声出力コミュニケーション補助置)、P&P (Picture&Package ; 津田, 1998) などがある。近年、その有効性がさまざまな研究を通して示されてきた (津田ほか, 1998)。また、これらを対象児者の実態に応じて選択し、適切な組み合わせによって指導していく方法が効果的であると言われている (Beukeiman&Mirenda, 1992)。さらに、AAC は日本の特別支援教育においても、重要なコミュニケーション支援の方

平成 22 年 10 月 20 日受理

*こが・せいじ 大分大学教育福祉科学部発達科学教育講座 (特別支援教育)

**こみね・さちこ 大分大学大学院教育学研究科学校教育専攻特別支援教育専修

法として認められている（島・三室，2005）。

これまで、AACの視点は自閉症児者を中心に適用され、その効果が報告されてきた。坂井（1997）は、音声表出のほとんど見られない自閉症児2名に対するAAC手段の指導の結果、①自発的なコミュニケーション行動の増加、②問題行動の減少、③表出言語の増加などの変化がみられたと報告している。また、肢体不自由児や知的障害児へのAAC手段指導の効果についても、多くの研究で示されてきた。しかし、ダウン症児にAACの手段を指導した研究は、見あたらない。

ところで、ダウン症児は言語理解よりも、言語表出の発達の遅れがより顕著であることはよく知られている（池田・菅野，1994）。言語理解は高く、話の内容や大人からの言語指示は理解できている一方で、自分の感情や要求が相手に伝わらず、もどかしい気持ちを抱えているダウン症児も多い。

そこで本研究では、音声言語による表出に困難があるため、周りの人に自分の感情や要求が伝わりにくいダウン症幼児に対し、音声言語のみによるコミュニケーション指導に代わって、AACの概念を取り入れたコミュニケーションの方法を指導する。そのことによって対象児の、自発的なコミュニケーションが促進されるかどうか検討することを目的とする。

II 方法

1 対象児

A児は、21トリソミー型ダウン症候群の女児であった。初回面接時4歳10ヶ月。B幼稚園の年中組在籍。

遠城寺式・乳幼児分析的発達検査では、移動運動2:5、手の運動3:2、基本的習慣4:2、対人関係3:11、発語1:8、言語理解3:2であった。これより、基本的な習慣や、言語理解に比べ、言語表出での発達の遅れが顕著であることが分かる。A児はしゃべることが大好きで、周りの人に話しかけたり、要求したりする。しかし、相手がA児の発言を聞きとることができないことが多い。そのため、A児の要求と違ったものを渡すと、A児はそれを手で払いのけることもある。また、相手がA児の発言を何度も聞き返すと、黙ったり怒ったりする様子も見られる。A児は他者の問いかけに対してはうなずく、「イヤ」と言って拒否をするなどの反応が見られる。A児は「今日何したの？」などの、うなずき以外の応答を求められると、黙ってしまう一面もある。

2 指導期間

2009年6月26日から2010年1月15日までの約7ヶ月間、原則週1回C大学の検査室にて、1セッション（以下Sとする）約35分の指導を行った。全部で20セッションであった。

3 手続き

それぞれの内容を段階ごとに、A児の指導期間中のA児の表出の様子や指導の内容から、第1期から第4期に分けた。

S1～S3：実態把握期→実態把握及び使用するAAC手段の決定

S4～S8：指導期Ⅰ→カードによるやりとりパターンの形成

S9～S13：指導期Ⅱ→やり取りにおける文脈の拡張

S14～S20：指導期Ⅲ→やりとりの相手の拡張（指導期Ⅱの対人般化）

1) 実態把握期（S1～S3）：実態把握及び使用する AAC 手段の決定

対象児の指導開始時点における意思や感情の表出手段、模倣能力、視覚弁別能力、興味の広がりなどを観察し、使用する AAC 手段を決定するため、約 20 分間、検査室にて指導者と手遊び歌をしたり、果物や動物などの絵カードを見せたりして、自由に遊ぶように求めた。実態把握期での A 児の様子を Table 1 に示す。

Table 1 実態把握期での A 児の様子

内 容	A 児の様子
意思や感情の表出手段	言葉で何か伝えようとしているが、伝わりにくい。他者の問いかけにうなずく。拒否の時は泣く、怒るなどの行動がある。
模倣能力	馴染みある手遊び歌、簡単なジェスチャーの模倣は可能だが、分りにくい形、見慣れないものは難しい。
視覚弁別能力	写真や具体的な絵の弁別はできる。抽象的な絵の弁別が困難。
興味の広がり	写真や絵カードに興味を持ち、じっと見つめる、絵カードを指さし、絵カードを握るなどの様子が見られる。

A 児の実態把握期の手指の巧緻性を踏まえると、サイン言語は難しいと考えられた。また、視覚弁別能力から、使用する AAC の手段は具体的な絵や写真カードを使用することとした。

2) 指導期Ⅰ（S4～S8）：カードによるやりとりパターンの形成—お天気カード及び、幼稚園の遊具の写真カードを使った場面の導入—

S4 からはお天気カードを使った場面を設定し、セッションに加えた。お天気という話題は、A 児にも身近である、また指導者と共有できるという点から、このお天気カードを使った場面をセッション中に導入として取り入れることとした。また実態把握期において「今日は晴れているね」などの天気に関する言葉を A 児に投げかけたところ、窓を見て不明瞭で指導者が聞き取ることは困難だが、表出が見られたため、A 児とのコミュニケーションの取りかかりとして、セッションに入れようと考えた。

テーブルをはさんで、A 児は指導者と向かい合って椅子に座り、カードの無い状態で、指導者は「A ちゃん、今日のお天気はなに？」と質問した。カードが無い状態での A 児の言動を観察した後、「はれ」「あめ」「くもり」「ゆき」と指導者が言いながら、4 枚の絵カードを A 児に見せて机に置き、「A ちゃん、今日のお天気はどれですか？」と質問し、A 児の言動を観察した。

お天気カードを使った場面に加えて、幼稚園の遊具の写真カードを使った場面を指導期Ⅰから導入した。幼稚園の遊具の写真カードは、幼稚園が A 児にとって母親や指導者にその日にあった出来事を、最も伝えたい場所であると考えて取り入れた。しかし A 児は実態把握期において、幼稚園の出来事について母親や指導者に言葉で何かを伝えようとしているが、伝わらず大人からの「ブランコしたの？」などの質問にうなずくという言動にとどまっていた。

そこで、A 児が遊具の写真カードを用いて母親に提示することで、A 児の伝えたい内容を容易にそして明確に母親に伝えることができるだろうと考え、幼稚園の遊具の写真カードを使った場面を設定した。

ここでは、A 児の伝えやすさ、相手の伝わりやすさから、A 児が通う幼稚園の遊具の写真カード 7 枚を準備した。

テーブルを挟んで、A 児は指導者と向かい合っている状態で椅子に座り、まず指導者がカードの無い状態で、「A ちゃん、今日は幼稚園で何して遊んで来たの?」と問う。カードがない状態での A 児の言動を観察した後、指導者がカードに示されている遊具の名前を言いながら、カードを A 児に見せて机に置く。そして、再び指導者が「A ちゃん、今日は幼稚園で何して遊んできたの?」と質問し、カードがある状態での A 児の言動を観察した。

3) 指導期Ⅱ (S9～S13) : やりとりにおける文脈の拡張—指導者と遊ぶ場面の導入—

指導期Ⅰでのお天気カードを使った場面、幼稚園の遊具の写真カードを使った場面に加え、指導期Ⅱから、指導者と遊ぶ場面を導入した。ここでは実際にカードを使用することで、要求や伝達が容易にできることを遊びの場面を通して学習するために取り入れた。

まず検査室内にある 6 種の玩具の写真カードを、1 枚ずつ玩具の名前を言いながら A 児に提示する。A 児がカードを見ているのを確認し、「A ちゃん今からどれで遊ぶ?」と問い、A 児にポインティングさせる。その後 A 児がポインティングした玩具で、指導者と遊ぶ。これを 1 セッション内で 4 試行行った。

4) 指導期Ⅲ (S14～S20) : やりとりの相手の拡張—母親とのやりとり場面の導入—

指導期Ⅱで取り入れた、遊び場面の中で A 児はカードを使って指導者に要求することが可能となった。そこで、指導期Ⅱまでの内容に加えて、遊具の写真カードを使って A 児が遊んだ玩具を、母親に伝達する場面を設定した。

母親に検査室に入室してもらい、玩具の写真カードがない状態で、「今日は先生と何して遊んだの?」と A 児に問いかけてもらい、A 児の言動を観察した。指導者がカードを一枚ずつカードの名前を言いながら提示し、再度母親に「今日は先生と何して遊んだの?」と問いかけてもらい、A 児の反応を観察した。

Ⅲ 結果

指導終了時の A 児の遠城寺式・乳幼児分析的発達検査は、移動運動 2 : 11、手の運動 3 : 2 基本的習慣 4 : 2、対人関係 3 : 11、発語 2 : 11、言語理解 3 : 11 だった。

1 お天気カードを使った場面

お天気カードは S4 から導入した。指導者が A 児にお天気カードを提示し、「A ちゃん、今日のお天気はどれですか?」と問いかけた後の A 児の応答を Table 2 に示す。表中の (1) など数字は、指導者の何回目の質問なのかとそれに対する A 児の言動を示している。例えば、指導者が 1 回目に質問したときの A 児の言動を (1) として示しており、2 回目に同じ質問をしたときの A 児の言動を (2) で示している。また、A 児がポインティングした絵カードが、セッ

セッション当日の天気と合致していれば○、違っているものは×として表した。

カードが無い状態では、指導者が A 児に「今日のお天気はなに？」と質問すると、黙るまたは言語での表出はあるが、何を言っているのか不明瞭であるということが、セッション全体を通してあった。

カードを提示すると、S4・S6 では、カードを回収したり、色々なカードをポインティングしたりするなどの様子があり、カードを使っての応答が難しく、当日のお天気と合致しないカードをポインティングすることがあった。しかし S8 からは、当日の天気と合致するカードをポインティングしながら、「これ」と言いながら指導者に伝えることができるようになった。

S16 では不明瞭ではあるが、A 児は「はれー」や「あめー」など、カードの名前を表出する様子も見られた。さらに、S17 からは、指導者の質問の後、カードをポインティングして応答するという行動が安定して見られるようになった。

S5 はお天気カードを使った場面を行わなかった。また S7 は誤って記録を消去してしまったためにデータがない。

Table 2 お天気カード場面の A 児の応答

		無応答	その他 (投げる・回収)	ポインティング	ポインティング+「これ」	ポインティング+言語 表出	正答までの 回数
指導期Ⅰ	S4			x(1) x(2) x(3)			—
	S6		x(1)	x(2)			—
	S8					O(1)	1
指導期Ⅱ	S9					O(1)	1
	S10			O(1)			1
	S11		x(1)			O(2)	2
	S12			O(1)			1
	S13					x(1) x(2) O(3)	3
指導期Ⅲ	S14		x(1)			O(2)	2
	S15		x(1)			O(2)	2
	S16					O(1) O(2)	1
	S17		x(1)			O(2)	2
	S18					O(1)	1
	S19					O(1)	1
	S20					O(1)	1

* () 内の数字は、指導者の何回目の質問かと、それに対する A 児の言動を示している。

2 幼稚園の遊具の写真カードを使った場面

幼稚園の遊具の写真カードは S4 から導入した。しかし A 児の幼稚園が夏休みだったため、S4～S8 までは導入期間として、カードと幼稚園の連合を確認した。指導は S9 から行った。指導者が A 児に幼稚園の遊具のカードを提示し、「幼稚園で何して遊んだの？」と問いかけた後の A 児の言動を Table 3 に示す。表中の①などの数字は、指導者が質問した後の A 児の言動の

順番を示している。

Table 3 幼稚園の遊具の写真カードを使った場面でのカードがある時のA児の言動

		無応答	その他 (投げる・回収)	ポインティング	ポインティング +「これ」	ポインティング +言語表出
指導期Ⅱ	S9	③	②		①	
	S10	②	①	④	③	
	S11			①	②	
	S12			②	①	
	S13			②	①	
指導期Ⅲ	S14		③		①②	
	S15		①②	③		
	S16			①②		
	S17				①	
	S19		①③		②	
	S20		②		①	

*①などの数字は、指導者の何回目の質問かと、それに対するA児の言動を示している。

幼稚園の遊具の写真カードがない状態で、指導者が「今日は幼稚園で何して遊んできたの？」と問いかけた。するとA児は「行ってきた」や「うん」とうなずくなどの言動はあったが、質問に適した言動はあまり見られなかった。

写真カードを提示した場面では、A児はカードをじっと見て、指導者が質問する前から、カードをポインティングすることもあり、カードを提示すると全てのセッションで、A児はカードをポインティングする様子が見られた。またS10・S12では、A児がポインティングしたカードに関して、指導者が「どうやって遊んだの？」と質問すると、A児は写真カードをなぞったり、ジェスチャーをしたりして、指導者に伝えるなどの言動も見られた。

3 母親とのやりとり場面

母親とのやりとり場面はS14から導入した。カードがない状態での母親からの問いかけに対するA児の言動をTable 4に示した。カードがある状態でのA児の応答をTable 5に示した。

S14・S15ともに、カードがない状態でA児に質問すると、黙る・うつむくなどの様子が見られ、母親の質問に対する応答が見られなかった。しかしカードを提示すると、A児はカードをポインティングするだけでなく、カードを母親に見せながら、遊具で遊ぶ様子などをジェスチャーも交えて伝える様子があった。

S16・S17・S18では、カードがない状態でも「ブプー」と言う、また何を言っているか不明確で指導者や母親が聞き取ることは困難ではあるが、自発的な言語表出があった。また、S17では指導者がカードを提示する前に、A児から「貸して」と言ってカードを要求した。指導者がカードをA児に渡すと、母親に「ブプー」と言いながらカードを見せたり、不明瞭ではあるが、何か言いながらカードを母親に見せたりする様子が見られた。

S19では、カードがない状態で母親の質問に対する応答は見られなかったが、カードを提示すると、その中から遊んだ遊具を探し、ポインティングしたりして、母親に伝えた。また、車

をポインティングし、「ブブーした」と言うなど、二語文の表出も見られた。S20 では、母親が検査室に入る前から A 児がカードを持って待機していたため、カードがない状態での母親とのやり取りを行っていない。

セッション全体を通して、カードがない状態でも A 児からの表出が増えた。カードがある状態でも、S14・S15・S16 では最初はポインティングのみという応答から、S17 以降は最初から、ポインティング+「こっち」というなどの表出が見られるようになった。

Table 4 母親とのやりとり場面におけるカードが無いときの A 児の言動

		無応答	うなずく	言語表出 (不明瞭)	言語表出 (玩具)
指導期Ⅲ	S14	①②③			
	S15	②			
	S16		②	③	①
	S17			①②	
	S18			②	①
	S19	①②			

*①などの数字は、指導者の何回目の質問かと、それに対する A 児の言動を示している。

また、S20 では、A 児がカードを持って母親の入室を待機していたため、カードが無い状態でのやり取りを行っていない。

Table 5 母親の質問に対するカードがある時の A 児の言動

		無応答	その他 (投げる・回収)	ポインティング	ポインティング +これ	ポインティング +言語表出(玩具)	ジェスチャー	ジェスチャー +言語表出(玩具)	言語表出 (不明瞭)
指導期Ⅲ	S14		②	①①②③④⑤		①	④	①④④	②⑤
	S15		④	②②	①③⑤		①		
	S16	②	③④	①①⑥	⑤⑤⑥				
	S17		②		①①②	③③		②	
	S18			②②③④	①①	②		④	②
	S19		①②	①②③④			⑤		④⑤⑤
	S20		②③④	⑤⑤	①②②	⑤	⑤		①②⑤

*①などの数字は母親の何回目の質問かと、それに対する A 児の言動を示している。

また指導者の 1 回の質問に対して A 児が様々な応答を見せたため、同じ数字が複数ある。

IV 考察

指導前の A 児の生活年齢は、4 歳 10 ヶ月で、指導終了時の A 児の生活年齢は 5 歳 5 ヶ月であった。指導前と指導終了時の遠城寺式・乳幼児分析的発達検査の結果を比べると、発語が 1 : 8 から 2 : 11 になり、生活年齢の伸び幅を上回った。また言語理解も 3 : 2 から 3 : 11 へと変化した、他の項目よりも伸び幅が大きかった。

1 お天気カードを使った場面

指導期 I の S4・S6 では指導者がカードを提示し、「今日のお天気はどれですか？」と A 児に質問すると、A 児は実際の天気と異なるカードを選択したり、複数のカードを選択したりする姿が見られた。このことから、A 児はカードが提示されたとき、そのカードを選択して応答をするという行動様式は指導初期から分かっていたということが考えられた。しかし、S4・S6 ともに、カードに書かれていることと、指導者の質問に合致するものを選択してポインティングするということができなかった。S4 では 1 度も適切なカードを選ばず、また S6 ではカードを投げてしまった。このことから、「正解のカードを選び、それをポインティングする」ということが正しい回答の方法であるということがまだ理解できていなかったと思われる。しかし S8 では、指導者の質問に対し「これ」と言いながら、当日と合致した天気をポインティングすることが出来た。この頃から、A 児はカードを使って正しい応答の仕方を学習できたと考えられた。その理由として、指導初期から「カードを選択して応答するという回答の方法は理解していたが、質問に合致したカードを選択することが難しかった。しかし、S4・S6・S7 を通して、A 児がカードを投げる・複数枚選択するという言動をした際、指導者がもう一度質問をしたり、その後 A 児と天気を確かめたり、「今日は晴れです」などと言って、正しいカードの選択を示したことによって、A 児がカードを使っての正しい学習を行うことができたのではないかと推察できる。

指導期 II において、S11 では指導者の 1 回目の質問に対して A 児はカードを回収するという応答が見られたものの、2 回目では適切なカードをポインティングすることができた。また、S9・S10・S12 は指導者の質問に対して、当日の天気と合致したカードを 1 回目でポインティングすることができ、「正解のカードを選び、それをポインティングする」ということが正しい回答の方法であることを学習した。さらにその回答方法が定着してきたと考えられる。同時に、カードを媒介としてのやり取りも可能となってきた。しかし、S13 では 2 回連続してカードを回収するなどを行う様子も見られた。

指導期 III では S13 に続いて、S14・S15・S17 と、指導者の 1 回目の質問に対してはカードを回収するという応答が見られた。そしてカードを回収した後、指導者の真似をして、指導者にカードを配り、問いかける様子が見られた。これは、指導期 I・指導期 II で見られたカードを回収する・投げるという応答とは異なり、A 児がカードを使って指導者とやり取りをしようとしているということが考えられた。その後再び指導者が A 児にカードを提示し、質問した時はどれも適切なカードをポインティングすることができた。また、S18 から S20 にかけては、1 回目の質問で合致するカードを選択することができた。このことから、A 児がカードを使っての応答方法を学習し、カードを使えるようになったことが示された。さらには、カードを使って A 児から指導者への関わりも見られるようになったことが言える。

2 幼稚園の遊具の写真カードを使った場面

指導期Ⅱでは、Table 3 より幼稚園の遊具の写真カードがある場面において、S9 及び S10 ではカードを投げたり回収したりする姿があり、無応答の様子も見られた。しかし、S10 を最後に無応答はなく、全てのセッションで指導者の「今日は幼稚園で何して遊んできたの？」という質問に対して、カードをポインティングしたり、「これ」と言ったりしながら伝えた。このことから、A 児はお天気カードと同様に、幼稚園の遊具の写真カードをポインティングするという応答の方法は学習できていると考えられた。また、A 児はポインティングした遊具の写真カードをなぞったり、遊具で遊ぶようなジェスチャーも交えたりするなど、ポインティングのみではなく、様々な応答の様式で指導者に伝えることができるようになった。

指導期Ⅲでは、指導期Ⅱに引き続き、幼稚園の遊具の写真カードをポインティングしたり、ジェスチャーなどを交えたりしながら応答する様子が多く見られた。さらに、A 児にカードを提示する際に指導者が「ぶらんこ」などの遊具の名前を言うと、指導者の後に続いて「ぶらんこ」というなど、指導期Ⅲの全てのセッションにおいて見られた。このことから、A 児はカードを使って指導者とのやり取りを楽しんでいたということも推察できる。

しかし、S14・S15・S19・S20 では、A 児がカードを回収するという行動があった。A 児はカードを回収した後、指導者の真似をするように、カードを配り遊んでいるようであった。これは、カードを使って A 児から指導者に関わろうとしているとも考えられる。しかし、カードがコミュニケーションのツールとしてではなく、A 児の遊び道具になってしまったということや、指導者の過度の質問に飽きてしまったということも考察できる。

一方で、指導期Ⅱ・指導期Ⅲを通して、幼稚園の遊具の写真カードがない場面においては指導者が「今日幼稚園で何して遊んできたの？」という問いには、黙ったり、表出はあるが指導者が理解できなかつたりすることが多く、音声言語でのコミュニケーションが難しかった。このことから、A 児は伝えたいことを表出する手段が無いために、黙るなどの応答しか出来なかったが、カードの使用によって、伝えたいことをより容易に伝えることができるようになったと考えられる。

また、指導前の実態把握期において A 児は周りの人に話しかけたり要求したりするものの、相手が A 児の発言を聞き取ることができないことが多くあった。また、うなずき以外の応答を求められると黙ってしまっていた。しかし、カードを媒介としたコミュニケーション方法を指導したことで、今でも言語のみでのコミュニケーションは難しいものの、カードを使用することによって指導者に幼稚園で遊んだ遊具を容易に伝えることができるようになった。さらに指導者の後に続けて遊具の名前を表出することで、A 児は遊具の名前を覚えてそれを表出しようとしたり、A 児はジェスチャーを用いたりして、やりとりを楽しんでいたと考えられる。

3 母親とのやりとり場面

検査室内で、6 枚の玩具の写真カードの中から A 児が 1 枚選んだカードの玩具で自由に 2 分間遊んだ。1 回のセッションではこのやりとりを 4 回行った。A 児が同じ玩具の写真カードを選ぶこともあったため、遊んだ玩具が必ず 4 種類とは限らない。

母親とのやりとり場面を初めて取り入れた S14・S15 において、玩具の写真カードが無いときでは、母親が「今日は先生と何して遊んできたの？」と聞いても、黙ったりうつむいたりして、無応答であった。そのため、カードが無いときでは、母親とのやりとりが難しいことが示

された。

そこで、指導者が一枚ずつ玩具の名前を言いながら、玩具の写真カードをA児に提示し、再度母親に同じ質問を行うように求めた。すると Table 5 で示されるように、カードをポインティングしたり、玩具で遊ぶようなジェスチャーをしたりして母親に見せた。また、トランポリンのカードを持って、「ジャンプ」と言って飛びはねるような様子も見られた。このことから、カードを介することによって、A児は母親の問いに答えることができるようになったと考えられる。そして、それに対して母親がA児に「ジャンプしたの？いいなあ」と言うように、A児に返答することができた。つまり、カードの使用により、A児と母親とのやりとりが続くようになり、これまでの一方的なものから、双方向的なコミュニケーションへと変化したことが示された。

さらに、S16・S17・S18では、カードがないときでも、母親の問いかけに対し、黙る・うつむくなどの様子は無く、「ブブー」と言って車で遊んだことを母親に伝えた。また何を言っているのか不明確ではあるが、母親に何かを伝えるなどの言語表出が見られた。このことによって、カードがない状態でも、A児の表出面が拡大したということが示唆された。

S19では、検査室内で遊んでいる時は笑って遊んでいたが、母親が検査室に入るとA児はぐずったり、甘えたりする様子が見られた。そのため、玩具の写真カードが無いときはずっと母親のひざにうつむいていたために、無応答という結果になった。しかし、指導者がカードを提示すると、「アンパンマン」と言って玩具のキャラクターを言って母親に伝えることができた。

S20では、A児が玩具の写真カードを持って母親の入室を待機していたため、カードが無いときのやりとりは行っていない。

母親とのやり取り場面を通して、A児はカードを介して、様々な応答方法で母親に伝えた。そして、それに母親が応じることで、A児は母親に伝ええることができ、相互のやりとりを体験することができたと考えられる。さらにその体験が、A児のコミュニケーション意欲や表出手段の拡大につなげることができたと推察される。加えて、カードが無いときでも自発的な表出が拡大し、自発的なコミュニケーションが促進されたと言える。

4 まとめ

音声言語によるコミュニケーションが難しいダウン症幼児1名を対象に、AACの観点から絵や写真カードを媒介とするコミュニケーションの方法を指導し、その結果について検討してきた。カードの種類や枚数が限定されていたり、場面も限られた中での指導であったりしたため、結果の分析が不十分な部分も多くある。しかし、全場面を通して、A児はカードを介してのコミュニケーションの方法を獲得できた。またA児が絵や写真カードを指導者と使用する中で、カードの使い方を学んだというだけでなく、カードの名前を言ったり、ジェスチャーしたりするなどの表出行動を身に付けていったことが分かった。そして、指導終了後も、A児はカードに依存することなく、言語表出が行われている。このことから、ダウン症児に対してAACの観点から絵カードなどをコミュニケーションの媒介のツールとして使用することの有効性を示唆しているといえよう。

坂井(1997)は、音声表出がほとんど見られない自閉症児2名に Voice Output Communication Aid (VOCA) を使って機能的コミュニケーションの指導を行った。その結果、自発的なコミュニケーションの増加と、表出言語の増加を示したとし、コミュニケーション

ンに障害を持つ人たちに対して VOCA は有効なコミュニケーション手段になると述べている。本研究ではダウン症児に絵・写真カードを適用したが、その結果は坂井を支持するものとなった。

これまで自閉症児を中心に AAC の観点からのコミュニケーションの研究が進められてきた。しかし一方で、ダウン症児は社会性の良さや、表出言語に比べると理解言語の発達が早いこと、聴覚情報処理能力より視覚情報処理能力が優れているというような特徴を持つといわれている。この様なダウン症児の特徴を踏まえると、本研究でも示されたように、AAC の観点から絵カードや写真カードを媒介としたコミュニケーションの指導は、自閉症児だけでなく、ダウン症児に対しても十分有効な手段の一つとして取り上げられる価値があると言えるだろう。

参考文献

- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (1992) *Augmentative and alternative communication : Management of severe communication disorders in children and adults*. Paul H. Brookes. Baltimore. Maryland.
- 藤野 博 (2009) AAC と音声言語表出の促進—PECS (絵カード交換式コミュニケーション・システム) を中心として. 特殊教育学研究, 47 (3), 173–182, 2009
- 池田 由紀江 編著 (2010) 新ダウン症児の言葉を育てる, 福村出版
- 窪田 隆徳・藤野 博 (2002) 言語発達障害児に対する VOCA の適用—コミュニケーション行動の拡大と発語の促進について—. 特殊教育学研究, 40 (1), 71–81, 2002
- 荻森 澄子 (2004) 重度知的障害児に対する早期からの AAC 手段適用の試み—保護者との連携により AAC 手段使用の般化を試みた事例—. 特殊教育学研究, 42 (3), 225–235, 2004
- 坂井 聡 (1997) 自閉性障害児への VOCA を利用したコミュニケーション指導. 特殊教育学研究, 34 (5), 59–64
- 津田 望 (1998) 新ことばのない子の言葉の指導. 学習研究社

Communications Training Applying AAC to a Child With Down's Syndrome

KOGA,Seiji and KOMINE,Sachiko.

Abstract

This paper is a case study on a child with Down's Syndrome, who has difficulty verbally expressing her emotions and ideas, despite possessing a high level of language comprehension. She was not only instructed on how to improve her oral communication skills, She was also introduced to a method in which she could communicate using pictures. In order to test this method, pictures of toys from the preschool she attends were used as well as her favorite toys. Careful observation of a change in her speech pattern and behavior allowed me to witness an improvement in her voluntary communication skills.

【Key words】 Down's Syndrome, AAC, Communication Training