

## 特別支援学校における自閉症児に AACを活用したコミュニケーション指導の実態<sup>†</sup>

北島 英樹<sup>\*, \*\*</sup>

秋田大学教育文化学部附属特別支援学校

秋田大学大学院

武田 篤<sup>\*\*\*</sup>

秋田大学教育文化学部

近年, AAC (Augmentative and Alternative Communication) が注目されるようになり, 自閉症児に様々な AAC 手段を活用したコミュニケーション指導が行われるようになってきた。そこで本研究では, 特別支援学校の教員を対象に, 自閉症児のコミュニケーション能力を高めるために, どのような AAC 手段を活用しているか, また, 指導にあたる教員の AAC に関する意識について調査をすることとした。

結果は以下の通りである。

- 1) 自閉症児へのコミュニケーション指導は, 小学部・中学部・高等部のいずれの学部でも, 特定の時間を設けて指導するよりは学習全般をとおして行っていた。
- 2) 教員が有効と思う AAC 手段としては, 絵や写真カードは多かったが, マカトンサインや VOCA は少なかった。有効と思うこれらの AAC 手段について, 学部の間を差を認めなかった。
- 3) 自閉症の教育を推進する特別支援学校では, 他の学校に比べ, 教員の AAC に関する知識や理解も高く, 積極的な活用が行われていた。

これらの結果をもとに, AAC を活用した自閉症児へのコミュニケーション指導のあり方と課題について検討した。

**キーワード** : AAC (拡大・代替コミュニケーション), 自閉症, 特別支援学校

### I 問題の所在と目的

#### 1 今日の新たな自閉症教育の流れ

現在, 自閉症の基本的な捉え方としては, Wing (1996) の「三つ組」に表されるように「社会性の障害」, 「言語・コミュニケーションの障害」, 「想像力の障害とそれに基づく行動の障害」が自閉症の中

心の問題として考えられている。なかでも社会性やコミュニケーションの問題は, 日常生活において特に重要な問題である。2004年に, 自閉症に特化した特別支援学校である「筑波大学附属久里浜特別支援学校」が設立され, 2006年には, 東京都における「社会性の学習」の創設, 2008年には, 国立特別支援教育総合研究所による「自閉症教育の7つのキーポイント」の提案など, 自閉症の障害特性を踏まえた教育課程や指導内容等についての新たな流れが始まっている。

また, 2001年に出された国際障害分類の第2版「生活機能・障害及び健康の国際分類」(International Classification of Functioning, Disabilities and Health: ICF) では, 「個体因子」と「環境因子」,

2009年2月13日受理

<sup>†</sup>Communications Training Using AAC for Autistic Children at Special Support Schools

\*Hideki KITAJIMA, Special Support School, attached to Akita University, Akita

\*\*Hideki KITAJIMA, Graduate School, Akita University, Akita

\*\*\*Atsushi TAKEDA, Faculty of Education and Human Studies, Akita University, Akita

さらに「健康状態」の相互作用によって個人の活動や社会参加が決定されることが示された。なかでも「環境因子」では、物的な環境因子のほかに、家族や教員や友人といったように、本人を取り巻く人的な環境が重要な因子であるとして位置づけられている（国立特殊教育総合研究所，2005）。特別支援学校においてはコミュニケーションパートナー（コミュニケーションをとる相手）としての教員は重要な「環境因子」であり、その責任は大きい。教員のかかわり方が子どもたちの活動や社会参加に大きく影響することはいうまでもない。

ところで、これまでの特別支援学校における自閉症教育では、一般に知的障害の範疇で他の知的障害児童生徒と同じ学習グループで行われてきた。また、指導にあたっては、教員が絵カードや写真などを用いて活動内容や作業手順を伝え、理解を促すという自閉症児にとっての受容面での指導が中心となってきた。そのため、自分の意思を相手に伝えるという表出面での指導についての報告はわずかしかなく（坂井，1997；中邑，1997；黒田ら，2002），必ずしも積極的には行われてこなかったのが現状である。

渡部（2005）は、自閉症児に対して教員の意図を一方的に伝えるだけでは、子どもがコントロールされる状態、いわゆる受け身の人間形成となってしまうことを「子どものロボット化」と批判し、「自ら学ぶ力」を獲得することの重要性を強調している。また、黒田（1999）も、自閉症児の「主体性の確立」を社会的行動の重要な柱として位置づけ、幼少期からの支援を考えていく必要があると訴えている。自閉症児が自らの意思を表出し、その意思が尊重され自己決定権をもって主体的に活動に参加する、その積み重ねが主体性の確立につながるのではないだろうか。したがって、教員が自閉症児の主体性の確立を目指しどのようなコミュニケーション指導を行うかということが、結果的にICFでいう「個人の活動や社会参加の決定」にも結びつくと思われる。

## 2 AACと自閉症教育

1980年代に入り、コミュニケーション面の重い障害、特に表出障害のある人々の自己決定権が重視されるようになり、医学、心理学、言語学、工学などの研究者が集まって学際的な研究分野であるAAC（Augmentative and Alternative Communication）が誕生した（中邑，2001）。AACとは、日本語では「拡大・代替コミュニケーション」や「補助・代替

コミュニケーション」などと訳されるが、障害の重い人であっても、その人の今ある能力の全てを活用して最大限のコミュニケーションを引き出そうとする技法といえる。一般的に、言語をコミュニケーションの道具と考えがちであるが、AACでは、言語もその手段のひとつであると考え、言語にこだわらずサイン言語や図形シンボル、また、テクノロジーを使って、コミュニケーションを成立させようとするものである。これまでのAAC研究と実践のなかで、Yes-Noサインなど残存機能を活用した意思の引き出しや、絵カードや文字盤を使った音声機能の代替など多くの技法が開発されてきたが、1980年代には電子機器を使ったハイテクの機器が誕生し、製品化されるようになった（中邑，2001）。コミュニケーションに多くの問題を抱える自閉症についても例外ではなく、AAC研究が行われるようになり、その有効性が明らかになってきた（Silverman, F, 1995；坂井，2004；北島ら，2007）。

しかしながら、全国的に特別支援学校等におけるAAC手段を活用した自閉症児に対するコミュニケーション指導についての事例報告は行われるようになってきているものの、学校でのAAC手段の活用状況やコミュニケーション指導についての実態は明らかにされておらず、ごくわずかな報告（藤野ら，2007）にとどまっている。藤野ら（2007）が行った、東京都の特別支援学校（知的障害養護学校）を対象とした「特別支援学校におけるAACの活用に関する調査」では、「現在校内で使用しているコミュニケーション手段（AACシステム）とその使用頻度」、「現在使用されていないコミュニケーション手段を含めて必要と思うコミュニケーション手段」などについて質問し、教員が有効と考えるコミュニケーション手段を明らかにしようとした。また、「AAC手段に対する校内での取組」や「AACに関する教員の知識」についてなど、校内でのAACに対する教員の意識や知識などについても触れ、AACに対する学校としての取組や教員自身の意識についても調査・報告している。この報告で彼らは、「特別支援学校において、AACが十分活用されていない現状があるとするならば、その背景には「ポリシーバリア」と「知識バリア」が要因として挙げられることを示唆している。ポリシーバリアとはいわゆる学校としてのAACに対する取組の姿勢の問題であり、知識バリアとは教員一人ひとりのAACについ

での知識の少なさである。ただし、これらの調査は、調査対象を特別支援教育コーディネーターもしくは、それに代わる教員としたものであり、日々、自閉症教育の実践に当たっている教員一人ひとりの意識を計るまでには至っていない。また、筆者が検索した限りでは、この報告以外に、現在の特別支援学校におけるAAC手段の活用の実態や自閉症児へのコミュニケーション指導についての教員の意識についての調査・報告は、これまでのところ見当たらない。今後の自閉症児に対するコミュニケーション指導をより充実させていくためには、実際に学校で日々の指導にあたっている教員を対象として、自閉症児に対するAAC手段の活用状況やコミュニケーション指導についてのねらい・指導内容・方法・形態および教員の意識等についての現状と課題を明らかにすることが不可欠となってくるのではないだろうか。

そこで、本研究では、秋田県内の特別支援学校の教員に対して、自閉症児のコミュニケーション能力を高めるために、どのようなコミュニケーション手段（AAC手段）を活用しているかについて調査するとともに、日々どのようなことを感じながら自閉症児へのコミュニケーション指導にあたっているかについて教員の意識調査を行うことで、自閉症児へのコミュニケーション指導の現状と課題を明らかにすることとした。

## II 調査対象と方法

### 1 調査対象

秋田県内の知的障害を対象とした全ての特別支援学校11校（分校2校を含む）小学部・中学部・高等部学級担任182名を対象とした。

### 2 調査手続き

秋田県教育庁特別支援教育課に調査の了承を得たうえで、学校長宛に「研究調査についての依頼状」、 「アンケートについての説明」および調査票と返信用封筒を郵便にて送付した。記入は学級担任にお願いし、無記名とした。回答後は、各自が個別の封筒に入れ封をし、それを学校ごとに集め、一括して返送してもらう方法をとった。

### 3 調査期間

2008年2月

### 4 質問紙の構成

#### 1) フェイスシート

フェイスシートでは、対象者の属性として、性別、年齢、教職年数、所属学部と学年、クラスの児童生徒数、クラスに在籍する自閉症児あるいは自閉症の疑いのある児童生徒数、これまでに経験のある学校種について尋ねた。

#### 2) 質問項目

自閉症児に対するコミュニケーション指導についての現状を調査するために「①自閉症児に対するコミュニケーション指導の時間と形態について」、また、自閉症児に対するコミュニケーション指導についての教員の意識を調査するために「②自閉症児に対するコミュニケーション指導および支援において有効と思うAAC手段について」、「③自閉症児に対するコミュニケーション指導について」の調査項目を作成した。

回答は、各項目について「そう思う」、「どちらかというそう思う」、「どちらかいうとそう思わない」、「そう思わない」の4段階の判断を求め、分析に関しては、それぞれに4点、3点、2点、1点の得点を与えた。

#### 3) 回収率

173/182名 (95.1%)

#### 4) 有効回答数

152/182名 (83.5%)

#### 5) 分析方法

##### ①「自閉症児に対するコミュニケーション指導の時間と形態について」

全体に対する各項目の割合を求めた後、指導体制についての実態を明らかにするために、全体および学部別に検討した。

##### ②「自閉症児に対するコミュニケーション指導および支援において有効と思うAAC手段について」

全体に対する各項目の割合を求めた後、学部別に検討した。学部間の比較には、Fisher's exact test (Extended) を使用した。なお、統計学的有意差はp値が.05未満とした。

##### ③「自閉症児に対するコミュニケーション指導について」

25項目の相関関係をもとに共通因子を探るため逆転項目を処理した後に、因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。自閉症児へのコミュニケーション指導についての教員の意識の差を検討するために、経験年数（10年未満・10年以上）、

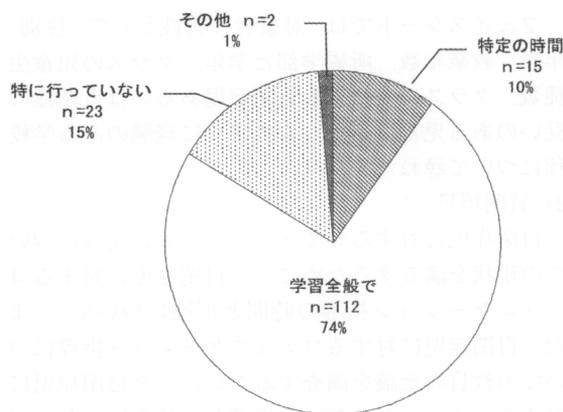


図-1 全学部におけるコミュニケーション指導の時間について

所属学部別（小学部・中学部・高等部），自閉症に特化した教育を推進している学校としていない学校別の因子得点を比較した。群間の比較には対応のないt検定，ないしは分散分析を用い，統計学的有意差はp値が.05未満とした。

### Ⅲ 結果

#### 1 自閉症児に対するコミュニケーション指導の時間と形態について

##### 1) 指導の時間について

全学部での指導の時間について図-1に示した。「1.特定の時間を設けて行っている」が15名（10%）、「2.特定の時間は設けていないが，学習全般において配慮した指導を行っている」が112名（74%）、「3.特に行っていない」が23名（15%）、「4.その他」が

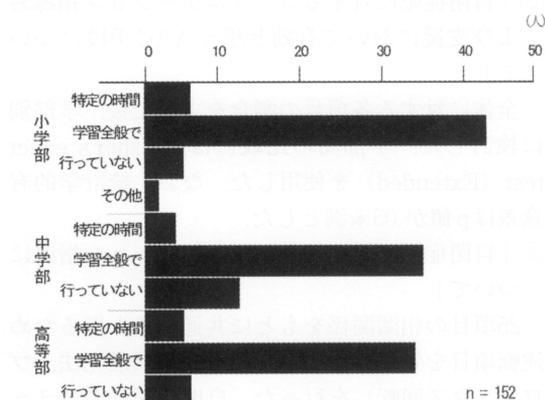


図-2 各学部におけるコミュニケーション指導の時間について

2名（1%）となった。

図-2に学部別の指導の時間について示した。小学部では、「1.特定の時間を設けて行っている」が6名（11%）、「2.特定の時間は設けていないが，学習全般において配慮した指導を行っている」が43名（75%）、「3.特に行っていない」が5名（11%）、「4.その他」が2名（3%）となった。中学部では、「1.特定の時間を設けて行っている」が4名（8%）、「2.特定の時間は設けていないが，学習全般において配慮した指導を行っている」が35名（68%）、「3.特に行っていない」が12名（24%）となった。高等部では、「1.特定の時間を設けて行っている」が5名（11%）、「2.特定の時間は設けていないが，学習全般において配慮した指導を行っている」が34名（76%）、「3.特に行っていない」が6名（13%）となった。いずれの学部でも特定の時間を設けて指導をするというよりは，学習全般において配慮した指導を行っているのが大半を占めた。

##### 2) 指導の形態と学習の形態について

上記の指導の時間について「1.特定の時間を設けて行っている」と答えた15名のもののうち，指導の形態については「1.教科の時間に行っている」と答えたのは2名（12%）、「2.領域・教科を合わせた指導の時間に行っている」と答えたのは1名（6%）、「3.自立活動の時間に行っている」と答えたのは7名（40%）、「1から3までの複数回答」が5名（42%）にあたる結果となった。

次に，学習の形態については、「1.個別に行っている」と答えたのは9名（64%）、「2.少人数グループで行っている」と答えたのは2名（12%）、「3.個別，少人数グループのどちらでも行っている」と答

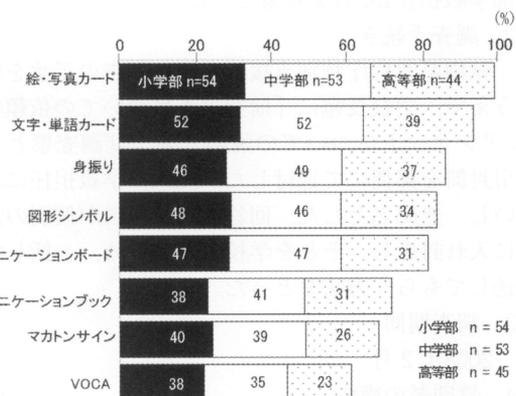


図-3 有効と思うAAC手段と学部別のその割合について

えたのは4名(24%)にあたる結果となった。

## 2 有効と思うAAC手段について

図-3に示したように、自閉症児に対するコミュニケーション指導および支援において有効と思うAAC手段について、全体では「絵・写真カード」151名(99.3%)が最も多かった。続いて「文字・単語カード」が143名(94.1%)、「身振り」が132名(86.8%)、「図形シンボル」が128名(84.9%)、「コミュニケーションボード<sup>1)</sup>」が125名(82.2%)となった。「コミュニケーションブック<sup>2)</sup>」は110名(72.4%)と比較的低い値となっており、また「マカトンサイン<sup>3)</sup>」は105名(69.1%)、「VOCA<sup>4)</sup>」は96名(61.8%)と少なかった。学部ごとにみても、同じくどの学部においても「絵・写真カード」が最も多く、続いて「文字・単語カード」、「身振り」、「図形シンボル」、「コミュニケーションボード」の順で、「コミュニケーションブック」、「マカトンサイン」、「VOCA」については、有効と答えた教員の割合は少なかった。

また、有効と思うAAC手段について、学部間で差があるかどうか検討したところ、「コミュニケーションボード」で学部間に $p<0.05$ の差が認められた他はいずれのAAC手段でも学部間で差を認めなかった。したがって、学部によって教員が有効と考えるAAC手段には、大差がないことがわかった。

## 3 自閉症児に対するコミュニケーション指導について

### 1) 因子分析の結果

25項目に対して最尤法による因子分析を行った。固有値の変化と因子の解釈可能性を考慮して5因子構造が妥当と判断した。そこで再度、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷値が0.3以下の項目を削除しながら検討を加えた結果、4項目が削除された。最終的な因子パターンと因子間相関を表-1に示した。

第1因子は、「教員間での情報交換が積極的に行われている」、「指導方法を研修する機会が十分にある」、「学校の方針として、AACの導入に積極的である」、「統一のシンボルなどが掲示され活用されている」、「VOCAを積極的に活用している」の5項目から構成された。学校としてAAC手段を積極的に取り入れ、自閉症児のコミュニケーションに関する校内研修や情報交換などを積極的に行っているか否かに関する項目であることから、「校内推進体制とAACの積極的活用」と命名した。

第2因子は、「教員と保護者で内容や方針の共通理解がある」、「保護者に対して、情報提供を十分に行っている」、「家庭でも協力・連携して取り組む保護者が多い」の3項目から構成された。保護者と共通理解を図り連携した取組が行われているか否かに関する項目であることから、「保護者との連携」と命名した。

第3因子は、「話しことば以外の手段を教えるのは、教員にとって難しい」、「話しことば以外の手段の導入は、話しことばを減少させる」、「話しことば以外の指導に対して、消極的な教員が多い」、「コミュニケーション指導に関する保護者のニーズは高い」、「集団学習の中で自然に身に付くので特別な指導は必要ない」の5項目から構成された。AAC導入の必要度や教え方の難しさなどに関する項目であることから「AACへの消極性」と命名した。

第4因子は、「AACに関する研修会に参加を希望する保護者が多い」、「AACという言葉を知っている保護者は多い」、「言語聴覚士などの専門家と連携して指導した方がよい」、「AACに関する勉強会や研修会に参加してみたい」の4項目から構成された。AACについての知識や指導方法についての研修の必要性に関する項目であることから「AACへの親和性」と命名した。

第5因子は、「一人一人に応じた指導を行う時間を確保することが難しい」、「絵・写真カードなどを作成する時間の確保が難しい」、「担任や学部が変わるので、一貫した指導は難しい」、「医療機関などの専門機関と連携した指導が行われている」の4項目から構成された。AACにかかわらず、コミュニケーション指導を行うにあたって教員が抱えている様々な困難さに関する項目であることから「コミュニケーション指導の困難性」と命名した。

また、各因子間の相関関係を見てみた。相関係数が0.3以上のものについてみてみると、第1因子「校内推進体制とAACの積極的活用」と第2因子「保護者との連携」とが0.417、第2因子「保護者との連携」と第4因子「AACへの親和性」とが0.408であった。

### 2) 教職年数別、学部別、自閉症に特化した学校別の比較

教職年数別(10年未満、10年以上)および学部別(小学部、中学部、高等部)について各因子得点を比較したが、いずれの因子間にも有意な差を認めなかつ

表-1 因子分析結果

質問項目	I	II	III	IV	V
<b>I. 校内推進体制とAACの積極的活用</b>					
教員間での情報交換が積極的に行われている	.749	-.049	-.120	-.045	.086
指導方法を研修する機会が十分にある	.736	.031	-.016	-.064	.006
学校の方針として、AACの導入に積極的である	.514	-.018	-.108	.077	.005
統一のシンボルなどが掲示され活用されている	.397	.114	.297	.068	-.102
VOCAを積極的に活用している	.332	.113	-.012	.135	-.011
<b>II. 保護者との連携</b>					
教員と保護者で内容や方針の共通理解がある	-.023	1.055	.024	-.120	-.008
保護者に対して、情報提供を十分に行っている	.208	.527	-.140	-.061	.071
家庭でも協力・連携して取り組む保護者が多い	.009	.410	-.173	.179	-.010
<b>III. AACへの消極性</b>					
話しことば以外の手段を教えるのは、教員にとって難しい	-.157	.092	.675	.036	.185
話しことば以外の手段の導入は、話しことばを減少させる	.038	-.060	.417	.099	.158
話しことば以外の指導に対して、消極的な教員が多い	-.107	-.005	.386	.058	-.074
コミュニケーション指導に関する保護者のニーズは高い*	.143	-.202	.380	-.264	-.014
集団学習の中で自然に身に付くので特別な指導は必要ない	.082	-.183	.379	.007	.031
<b>IV. AACへの親和性</b>					
AACに関する研修会に参加を希望する保護者が多い	.048	.043	.171	.766	-.055
AACという言葉を知っている保護者は多い	.172	-.112	.103	.544	-.006
言語聴覚士などの専門家と連携して指導した方がよい	-.230	-.118	-.164	.420	.030
AACに関する勉強会や研修会に参加してみたい	.049	.047	-.320	.329	.145
<b>V. コミュニケーション指導の困難性</b>					
一人一人に応じた指導を行う時間を確保することが難しい	.069	-.019	.008	.084	.764
絵・写真カードなどを作成する時間の確保が難しい	.063	.038	.131	-.037	.477
担任や学部が変わるので、一貫した指導は難しい	-.156	.063	.211	-.035	.405
医療機関などの専門機関と連携した指導が行われている*	-.044	-.083	-.147	-.226	.305

\*逆転項目

因子間相関					
	I	II	III	IV	V
I	1	.417	-.106	.239	-.239
II	.417	1	-.243	.408	-.178
III	-.106	-.243	1	-.113	.127
IV	.239	.408	-.113	1	-.018
V	-.239	-.178	.127	-.018	1

表-2 特化している学校としていない学校との因子得点の比較

因子	特化している学校		p 値
	平均値 ± SD	平均値 ± SD	
I. 校内体制と AAC の積極的利用	0.54 ± 0.76	-0.22 ± 0.83	p < .01
II. 保護者との連携	0.11 ± 0.84	-0.04 ± 1.06	ns
III. AAC への積極性	0.06 ± 0.81	-0.02 ± 0.86	ns
IV. AAC への親和性	0.09 ± 0.90	-0.04 ± 0.85	ns
V. コミュニケーション指導の困難性	0.02 ± 0.87	-0.01 ± 0.82	ns

ns : not significant

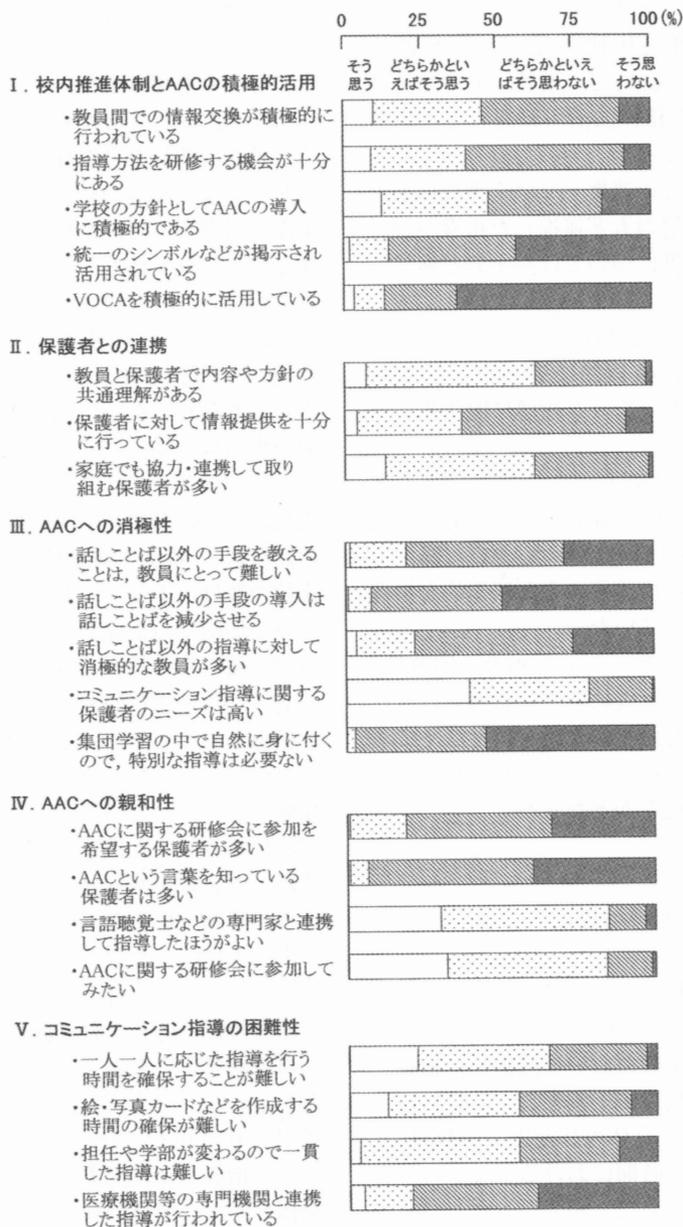


図-4 各項目における教員の意識

た。

今回調査を実施した11校のうち自閉症に特化した教育を推進している学校は2校あった。そこで、自閉症に特化した教育を推進する学校としていない学校別に教員の意識の差を検討することとした。その結果、表-2に示したように、第1因子「校内推進体制とAACの積極的活用」において $p<.01$ の有意差が認められ、他の因子には差を認めなかった。

### 3) 各項目における教員の意識

図-4に5因子の項目ごとの割合について示した。

第1因子の「校内推進体制とAACの積極的活用」では、5項目全てにおいて、半数以上の教員はAACの校内推進体制と積極的活用に関して否定的であることが明らかとなった。

第2因子の「保護者との連携」では、半数以上の教員が保護者と共通理解のもと連携した指導が行われている反面、情報提供については不十分と感じていた。

第3因子の「AACへの消極性」では、ほとんどの教員がAACの導入に積極的な姿勢を示しており、保護者のコミュニケーション指導に関するニーズも高いと考えていた。

第4因子の「AACへの親和性」では、ほとんどの教員が、保護者のAACに関する知識や関心が低いと考えているものの、自分自身はAACに関する研修への参加や専門家との連携のもと積極的な指導を行う必要があると考えていた。

第5因子の「コミュニケーション指導の困難性」では、多くの教員が一人一人に応じた指導を行うための時間の確保や一貫した指導が難しいと考えており、専門機関と連携した指導も十分に行われていないと感じていることが明らかとなった。

## IV 考察

### 1 コミュニケーション指導の現状

#### 1) 指導時間の確保

秋田県内特別支援学校における自閉症児に対するコミュニケーション指導について、「特定の時間は設けていないが、学習全般において配慮した指導を行っている」と答えた教員が7割を超え、「特に行っていない」と合わせると全体の9割近くの教員が、自閉症児に対して特定の時間におけるコミュニケーション指導を行っていないことが分かった。しかし、これらの教員に「個別の指導が必要か」もしくは「特

別な指導が必要か」と尋ねると、99%の教員が「そう思う」もしくは「どちらかというそう思う」と答えた。また、全体の7割近くの教員が、個別の指導ないし特別な指導の必要性を感じながらも指導を行うための時間の確保が難しいと感じていた。そのため多くの教員は特定の時間におけるコミュニケーション指導の実施は現実的に難しいと考えていた。

国立特殊教育総合研究所(2005)が全国の盲・聾・養護学校(幼・小・中・高の各学部)を対象に行った「自閉症教育に関するアンケート調査」結果によると、全国のおよそ7割の知的障害養護学校で自閉症に対する取組は学年・学級等に任されていた。こうした全国的な状況から見て、秋田県も例外ではなく、多くの教員が自閉症児一人一人に応じたコミュニケーション指導の必要性を感じながらも、現実には実際に指導する時間や形態は教員一人一人の工夫に任せられ、学校全体もしくは学部全体としては取り組めていないという現状が伺えた。

しかしながら、1割と少ないながらも自立活動や教科の時間等にコミュニケーション指導を行っている教員も存在した。自立活動や教科学習の時間に個別や少人数グループでの指導が多く行われている理由のひとつとしては、自立活動や教科学習は教員が柔軟的な対応をとりやすい指導の形態であるためと考えられる。特別支援学校における授業の多くでは、複数の教員による、いわゆるティームティーチングという体制での指導が行われている。しかし、この自立活動や教科学習では、教員と児童生徒が1対1であったり、比較的少人数の児童生徒を一人の教員が指導したりといった指導体制をとることが多い。したがって、担当教員次第では、自閉症児の特性に配慮し、一人一人の課題により焦点化された指導が可能になるものと推察される。つまり、校内体制や時間上の制約があるとはいえ、学年や学級において指導の時間や形態を工夫することで、自閉症児への一人一人に応じた指導が可能になるのである。

国立特別支援教育総合研究所(2007)は、自閉症の障害特性に応じた教育課程の編成、および「個人別の課題学習」を提案している。自閉症の特性が明らかとなり、一人一人に応じた教育内容・方法等が提唱される現在、今後の自閉症児のコミュニケーション指導をより充実したものにするためにも学校全体として自閉症の特性に応じた柔軟な教育課程の編成と運用が早急に望まれているといえる。

## 2) AAC手段について

様々なAAC手段のなかでもっとも認識が高く、有効とされていたものは「絵・写真カード」で、小学部、中学部ともに有効手段と考える教員が100%を示していることから、日常的によく活用されているものであることがわかった。次いで、有効とされていたものは「文字・単語カード」、「身振り」と続くが、その他の手段を含め、いずれのAAC手段に関しても6割を超える教員が有効としていた。因子分析の結果、各AAC手段の有効性について学部間での差が認められなかったということも合わせると、学部に関わりなく半数以上の教員が、全てのAAC手段を有効と認識していることがわかった。

しかし、有効と答えた教員が最も少なかったVOCAについては、「分からない、知らない」と回答した教員の割合が全体の27%となっており、「マカトンサイン(17%)」や「コミュニケーションブック(19%)」と比較してもその割合が高いことから認識の低さが明らかとなった。盧ら(2007)は、VOCAなどのAAC機器が活用されにくい理由として、値段が高く購入が困難であることや充電や故障への対応などのメンテナンスが大変なことなどを挙げているが、中邑(1997)によると、VOCAは目的性がなくてもそれをを用いて遊ぶ楽しむことができればコミュニケーション能力を高めるうえで大きな意味をもち、知的障害や自閉的傾向のある児童生徒には、VOCAを用いることで潜在的コミュニケーション能力を発揮できるものが存在するとされている。したがって、今後VOCAなどのAAC機器が普及し、学校などで広く活用されることが期待される。

また藤原(2000)は、ひとつのAAC手段にこだわることなく、発達段階に応じたAAC手段の導入と複数の手段を補完的に活用する重要性を指摘している。黒田ら(2002)も、特定の手段にこだわらず、他の手段を併用したり、対象児の能力に応じたさらなる高次の手段に発展させたりしていく対応が効果的であると述べている。つまり、教員は様々な手段の中から対象児への適時性を見極め、複数の手段を補完的に活用しながら発展させていく指導が大切ということになる。したがって、教員にはAACに関する広い知識とひとつの手段にこだわることなく発展的に指導できる指導力が要求されるといえる。

## 3) コミュニケーション指導に関する教員の意識

### 「校内推進体制とAACの積極的活用」について

5項目全てにおいて、半数以上の教員はAACの校内推進体制と積極的活用に関して否定的であったことから、教員が研修会に参加したり情報交換を行ったりすることで互いに高め合うなどの機会が十分になく、学校としてAACの導入や活用に対して消極的であることが伺える。統一シンボルの活用による校内環境整備やVOCAなどのAAC機器の購入および活用については極めて消極的な結果となったことから、学校としてのAACに対する取組はまだまだといえよう。しかしながら、自閉症に特化した教育を推進する特別支援学校に所属する教員と特化していない特別支援学校に所属する教員の間では有意な差を認めた。このことは、自閉症に特化した教育を推進する特別支援学校では、校内推進体制が整い、教員のAACに関する知識や理解も高く積極的な活用が行われているものと思われた。したがって、AACに対する学校全体としての取組が、教員一人一人のコミュニケーション指導に関する意識に大きく影響していることが推察された。

### 「保護者との連携」について

教員と保護者間での連携は比較的とることができているが、保護者に対する情報提供は不十分であるという結果となった。特別支援学校において「個別の指導計画」や「個別的教育支援計画」が作成されるようになってから、学級担任と保護者との間で学習内容や指導方針などについては共通理解が図られるようになってきている。しかしながら、保護者への情報提供となると、半数以上の教員が「十分ではない」と否定的な回答となっていた。おそらく教員は、個別の指導計画を提示しながら定期的に行われる保護者面談などの場で、学習内容や指導方法について保護者との間で共通理解を図っているものの、必要な情報をその都度確実に伝え切れていないと感じていることが明らかとなった。現在、県内のほとんどの特別支援学校でスクールバスが配置され、多くの児童生徒が通学手段として利用するようになった。そのため、登下校の際に教員と保護者がその日の子どもの様子を伝え合うようなことも少なくなってきた。このような現状が情報提供の不十分さに影響していると思われる。したがって、保護者に十分な情報提供を行うためには、面談や日々の連絡帳のほかに、必要に応じた話し合いや紙面のやりとりなど、情報提供に工夫が必要であると考えられた。

### 「AACへの消極性」について

ほとんどの教員が、話しことば以外のコミュニケーション手段の導入や指導について抵抗なく受け入れていることがわかった。むしろ、多くの教員がAACの有効性を認識し、特別な指導が必要だと考えていた。また、コミュニケーション指導に関する保護者のニーズは極めて高いということも感じており、AACを活用した指導を積極的に行おうとする意識が高いことがわかった。

### 「AACへの親和性」について

保護者がAACについてどの程度理解しているかについては、ほとんど関心がないのではないかと考えている教員が極めて多いことが明らかとなった。また、AACに関する研修会に参加する保護者もそれほど多いとは思わないという結果とあわせると、多くの保護者はコミュニケーション指導についてのニーズは高いが、AACについては関心が低く、要求も少ないと考えている教員が極めて多いといえる。このことから、多くの保護者には、話しことばに代わるコミュニケーション手段よりも話しことばでのコミュニケーションができるようになってほしいという強い願いがあるため、教員はAACの導入や活用に慎重にならざるを得ないのではないかと推察された。

一方、AACに関する研修会への参加や言語聴覚士との連携の必要性については、多くの教員が積極的な姿勢を示した。研修会へ参加してAACについての知識や指導方法について学びながら、言語聴覚士からのアドバイスを受け、より専門的な指導を行いたいと希望している教員が多いことが伺えた。

これらの結果から、AACについては肯定的に受け止めながらも、保護者の心理やニーズを合わせ考えると、表出言語のない自閉症児に対して話しことば以外の手段を用いた指導を導入することに難しさを感じている教員が少なくないということが推察された。

### 「コミュニケーション指導の困難性」について

一人一人の指導に必要な時間を確保することが難しいと感じている教員が6割以上を示し、さらに学級担任や学部配置が変わることで一貫した指導が難しいと感じている教員も半数を超えるなど、コミュニケーション指導への難しさを感じている教員が多いことが明らかとなった。加えて、指導に必要な絵・写真カードなどの教材作成のための時間の確保も難

しいと感じている教員が半数を超えるなど、時間的制約もマイナス要因として作用していることが明らかとなった。また、医療機関や言語聴覚士などの外部専門家との連携した指導が行われていると感じている教員はわずか2割であったことから、現状では学校として外部専門機関との連携がまだ十分に行われていないと感じている教員が多いことが明らかとなった。

### 2 今後の課題

以上、考察から以下の点が今後の課題と考えられた。

まず初めに、時間的制約である。この時間的制約にはふたつの制約があり、ひとつは、教育課程上の時間的制約である。先にも述べたように、ほぼ全ての教員が特別なコミュニケーション指導を行う必要があると感じているにもかかわらず、実際に指導を行う時間の確保が難しいのである。学年・学級による取組によっては、時間や教員配置の工夫によって指導時間を確保している学校もあるものの、学校全体で取り組まない限りは、より質の高い教育は望めないと考える。今後は、学校全体としてさらに自閉症児に対する適切な配慮や工夫が行われるような取組が望まれる。もうひとつは、指導に必要な絵・写真カードなどの教材作りのための時間がないといった勤務上の時間的制約である。時間的余裕がないために放課後などを活用した教材作りが思うようにできない状況であることが推察される。児童生徒一人一人に応じた絵・写真カードなどの視覚支援教材の作成にはそれなりの時間と労力を要することはいうまでもないが、教員の生命線ともいえる教材作りが十分にできないことは、教育の質が問われるべき問題である。我々教員の仕事は日々様々な業務に追われ、多忙感と疲労感に悩まされている者が少なくないということは否めない。しかしながら、その結果教材作りに打ち込めないということにならないよう、教員一人一人の自覚のもと、より質の高い教育を目指すべきである。

次に、教員のAACに対する意識の問題である。多くの教員にとって「AAC＝話しことば以外のコミュニケーション」と思われがちかもしれないが、決してそうではない。多くの特別支援学校では、自閉症に限らず話しことばに問題を抱えている障害児は少なくない。発音が不明瞭であったり、人と会話を交わすこと自体に抵抗感をもったりしている児童

生徒が存在する。そのような児童生徒に、補足的に絵や写真、サイン言語などを活用することで、より正確に相手に伝わったり、抵抗感が軽減されたりするケースも少なくないのである。津田(1998)は、障害児には、相手の理解を得られないまま長年失敗経験を繰り返すことにより、積極的に自分を表現しないということを獲得してしまったケースも少なくないことを指摘している。また、簡単なAAC手段を表出の手段として獲得することで、社会的活動の範囲を拡大し「やりとり」の体験も質・量的に増えることが期待できるとも述べている。つまり、この「やりとり」こそが、ことばの獲得への第一歩となるのである。また、Bruner(1975)が指摘するように、子どもはことばを獲得してからコミュニケーションの仕方を学ぶのではなく、生後間もなくから人との社会的相互交渉をとおしてコミュニケーションの仕方を学び、そして言語を獲得すると考えられる。言い換えれば、コミュニケーションスキルを教えたからといって、コミュニケーション能力が育つというわけではないのである。したがって、教員は自閉症児に表出言語がないからといって、単にことばや文字などのコミュニケーションスキルの指導を行うのではなく、人とのやりとりを通した伝わる体験を数多く重ねさせ、様々なコミュニケーション手段の獲得を目指すべきである。そのためにも、AAC手段は表出言語以外の絵やサイン、音声出力装置など、多様な方法によって相手に「伝わる喜び」を実感できる有効な手段といえる。教員一人一人が研修の機会をもちAACに取り組むことができたならば、自閉症児へのより豊かなコミュニケーションの育成が可能になるのではないだろうか。

最後に、専門機関との連携についてである。今回の調査では、多くの教員は研修会などで指導方法を学ぶ機会も少なく、専門機関と連携した指導の必要性を感じながらもうまく連携できていないことが明らかとなった。秋田県では、平成19年度から「外部専門家の活用による指導方法等改善事業」が行われてきた。県内のいくつかの特別支援学校では、校内に言語聴覚士などの外部専門家が配置され、より専門性の高い指導が可能となってきている。しかし、この取組は、今まさに始まったばかりといえる。今後は、このような専門家を大いに活用した研修会の開催や指導体制の確立など、専門家との連携のもとに教員一人一人の専門性を向上できるような学校全

体としての取組を期待したい。

## V まとめ

### 1 学校全体としての取組

国立特殊教育総合研究所(2005)は、教員が自閉症教育に対して困難を感じている点について「個々の子どもによって様々である」ことが極めて高い割合を示していることを指摘している。このことは、教員がいかに自閉症児の一人一人の実態やニーズが多様であり指導が困難であると感じているか、ということを示している。また同じく、学部全体として取り組んでいる学校であるほど授業における配慮や工夫、さらに自閉症の特性やニーズにあった対応がなされていることを指摘している。今回の調査では「一人一人に応じた指導時間の確保ができない」や「担任が変わるので一貫した指導が難しい」などのように、教育課程や指導体制の問題による困難性が明らかとなった。また、自閉症に特化した教育を推進する学校としていない学校との比較では、教員間での情報交換や職員研修会の開催、AACの積極的活用などにおいて有意な差がみられた。したがって、現状では特性に応じた一人一人に対する指導体制や指導内容の工夫を学校全体として行わない限りは、自閉症児への適切な対応や質の高い教育は望まれないと考える。今後は、コミュニケーションの問題に限らず、自閉症の障害特性についての理解や環境の整備、教員の専門性の向上、さらには教育課程の編成までも踏み込んだ学校全体としての取組が望まれる。

### 2 主体性を育む自閉症教育

自閉症児が様々なAAC手段を活用することによって自分の意思を相手に伝えることの重要性については、本論をもって伝えてきた。この自らの意思を伝えるための「表出のコミュニケーション」の獲得が、自分の意思が他者に認められ自己決定権をもって主体的に活動に参加する姿へと発展するのである。さらに、子どもから自分の要求や意思を積極的に伝えられた経験が少ない自閉症児の家族や教員にとっても、子どもがAAC手段を使って積極的なコミュニケーションができるようになることは、「子どもから伝えられた喜び」として家族や教員自身のコミュニケーション意欲の向上となり、結果、双方向的なコミュニケーションへと発展するものと考えられる。

そこで重要と考えられるのは、我々教員のような彼らを取り巻く人間の理解と対応である。特に弊害となるのは、表出言語のない自閉症児は、自分の意思や気持ちを他者に伝えることはできないのではないかという我々の思い込みである。伝えることができたとしても、それは集団から逸脱したり叩いたりなど、一般的に問題と見なされる直接的な行動となって現れるだけで、自分の気持ちを相手に伝えることは到底不可能であると無意識のうちに決めつけてしまっただけではないだろうか。周りの人間が、自閉症児が伝えたいという気持ちを理解し、積極的に表出できる能力を育てることができたならば、さらに自ら伝え行動しようとする姿、つまり「主体性」が育まれるのではないだろうか。この「主体性」を育むことこそが我々教員の目指すべき教育であると考えられる。将来、自己決定権をもって主体的に社会に参加できる、そのような姿の育成を目指して今後とも指導にあたっていきたい。

注1) ことばに代わる絵や写真がはってあるボードを指差しや視線を向けることで相手に伝えることができる。

注2) ことばに代わる絵や写真を冊子状にしたもの。

注3) 英国で開発された手指を使ったサイン。日本では、主に簡単な手話を用いて作られている。

注4) Voice Output Communication Aid：音声出力型コミュニケーション装置。

## 謝辞

本研究を行うにあたり、アンケート調査にご協力いただいた秋田県内特別支援学校職員の皆様に深く感謝いたします。

## 文 献

Bruner, JS (1975): From communication to language-A Psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.

独立行政法人国立特殊教育総合研究所 (2005): ICF (国際生活機能分類) 活用の試み－障害のある子どもの支援を中心に－。ジヤース教育新社

独立行政法人国立特殊教育総合研究所 (2005): 自閉症教育実践ケースブック－より確かな指導の追求－。ジヤース教育新社

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2007): 自閉症教育実践マスターブック－キーポイントが未来をひらく－。ジヤース教育新社

藤野 博・盧 憲貞 (2007): 特別支援学校におけるAACの利用に関する調査(2)－学校内でのAACの使用に関係する条件の分析と機会のバリアの視点からの考察－。日本特殊教育学会第45回大会発表論文集, 341

藤原秀訓 (2000): 発達障害児のコミュニケーション支援の一考察－A児の補助・代替コミュニケーション手段の導入を目指して－。発達臨床研究, 18, 57-65.

北島英樹・武田 篤 (2007): 自閉症児にVOCAを活用したコミュニケーション指導。秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 29, 35-44.

黒田未来・東 敦子・津田 望 (2002): 重度知的発達障害児への補助・代替コミュニケーション(AAC)指導。特殊教育学研究, 39 (5), 25-32, 2002.

黒田吉孝 (1999): 「第3世代」自閉症論における「社会的障害」の検討。滋賀大学教育学部紀要, 教育科学, No.49, pp.15-22, 1999.

中邑賢龍 (1997): 知的障害および自閉的傾向を持つ子供のVOCA利用可能性に関する研究－養護学校におけるVOCA遊びと会話能力からの検討－。特殊教育学研究, 35 (2), 33-41.

中邑賢龍 (2001): コミュニケーションエイドの効用と限界。失語研究, 21-3, 28-34.

盧 憲貞・藤野 博 (2007): 特別支援学校におけるAACの利用に関する調査(1)－東京都の知的障害養護学校での各種AACシステムの利用の実態と学部間の比較－。日本特殊教育学会第45回大会発表論文集, 340

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.

坂井 聡 (2004): 障害児のためのコミュニケーション支援技術(AAC)。渡部信一編集: 21世紀テクノロジー社会の障害児教育, 学苑社

Silverman, F (1995): *Communication for the speechless*. 3rd Ed, Allyn and Bacon, A Simon & Schuster Company, Needham Heights.

東京都教育委員会 (2006): 平成17年度知的障害養護学校における自閉症の児童・生徒の教育課程の

開発・研究事業報告「自閉症の児童・生徒のための教育課程の編成について－新たな指導の形態として「社会性の学習」の創設－

津田 望(1998):新ことばのない子のことばの指導. 学習研究社

渡部信一 (2005):ロボット化する子どもたち?「学び」の認知科学. 大修館書店.

Wing, L (1996): The Autistic Spectrum, A Guide for Parents and Professionals. London: Constable and Company Limited.

### Summary

In recent years, the Augmentative and Alternative Communication (AAC) technique is drawing increasing interest, and various communications training programs applying this technique are gradually being carried out for autistic children. In this study, a survey was conducted on special support schools teachers to investigate the AAC methods applied to enhance communication skills in autistic children, and the views of teachers on AAC. The following are the results.

1) In elementary, junior high, and high school,

communication training for autistic children is generally carried out in all classrooms, instead of setting aside a special class for such training.

- 2) ACC methods which teachers consider effective mostly use drawings, photos, and character cards. Not many gave Makaton sign and Voice output communication aid as effective. No significant differences were found between the different grades regarding the ACC methods which the teachers consider useful.
- 3) Compared to other schools, teachers at special support schools which promote education for autistic children have better knowledge and understanding of AAC, and carry out AAC related activities keenly.

Based on these results, the ideal methods of teaching communication skills to autistic children using AAC and the tasks involved were reviewed.

**Key Words** : Augmentative and Alternative Communication (AAC), autism, special support school

(Received February 13, 2009)