

表出性言語障害のある ADHD 幼児に対する 遊びによる言語コミュニケーション発達支援

(特別支援教育講座) 檜木暢子

Playing Support for the ADHD Infant with Expressive Language Disorder

Nagako KASHIKI

(平成25年7月24日受理)

問題と目的

大伴(2001)は表出性言語発達障害への主な支援アプローチとして①構音運動を重視した指導、②音韻意識を重視した指導、③コミュニケーションの成立を重視した指導の3点を挙げている。中でも知的発達に遅れがある子どもに対しては、③のコミュニケーションの成立を重視した指導が、発語が理解される有能感と積極性を目指しており、重度の表出性言語発達障害を呈する子どもに対して有効なアプローチであるとしている。小山(1994)は子どもが自発的に興味を持って象徴遊びを展開できるような場では、言語獲得期にある精神発達遅滞児に取って、言語獲得の基盤となる対人・コミュニケーション行動、特に共同注意、療育者との関係面の深化で発達が見られ、象徴遊びが見られた子どもでは言語表出でも進展があったとしている。

本研究では、表出性言語発達障害を呈している ADHD 幼児に対して、①受容的な環境を設定し、心理的な安定を図り、言語表出への抵抗感を軽減することで、発語を増やすこと、②適切な表現による要求の伝達や行動をコントロールする力の向上を目指し、遊びを通してのコミュニケーション支援について検討することを目的とする。

方法

1. 対象児の概要

対象児Aは初回来談当時(20XX年7月)、5歳6ヶ月

月の男児であった。双子(兄)で低体重出生であり、児童発達支援センターB園に通園していた。家族構成は父・母・長兄・次兄・対象児・弟(双子)の6人家族であった。双子の弟は公立保育園に通園していた。

母親の主訴は、「ことばでの訴えが増えてきたが、要求が通じないと叫びだす。多動で、寝つきが悪い。母親が話しかけることは理解できることが増えてきているので、ことばを増やしたい。」だった。

2. アセスメント

以下は、5歳5ヶ月時に通園先のB園で行った検査結果からの抜粋である。

「新版K式発達検査2001の結果は姿勢・運動(P-M)が2歳4ヶ月、認知・適応(C-A)が2歳6ヶ月、言語・社会(L-S)が2歳2か月で、全領域が2歳4ヶ月であった。言語・社会領域の遅れが顕著ではあるが、1年前(4歳8ヶ月実施)と比べ、対人行動場面での共感場面が増えている。また、受容言語理解が伸びている。物の操作や手指のコントロール力が未熟で『不器用さ』が見られた。思い通りにならない時に癇癪を起すなど、要求や感情表現が難しく、自己コントロール力の弱さがある。自発語が増え、言語表現をしようとする気持ちが高まっているが、集中して聞く力は弱く、言語性課題への集中持続も短かった。

視覚的な手掛かりを用いること、前もってより良い行動を伝えておくこと、褒める機会を多く作り、自己肯定

感を養い、自己コントロール力を高めていくことが望ましい。課題はスモールステップにする。」

3. 支援の場所と期間

時期：20XX年7月に初回来談、8月より月2回支援、
20XX+1年3月までに17回

観察期：第1回から第3回は様子観察を目的とした

支援前期：第4回から第10回までの7回

支援後期：第11回から17回までの7回

場所：大学のプレールーム（小学校の教室2つ分の広さ）

4. 支援目標と内容

(1) 支援目標

- ・心理的に安定した状況の中で、やりとりの経験を積み重ね、表出言語を増やす
- ・相手の表情や動作の意味を理解し、言語で行動調整ができるようになる

(2) 内容：ことばと行動への支援、遊びの支援

1セッションを60分とし、自由遊びと課題遊びを設定した。自由遊びでは主に大型遊具遊びやかくれんぼ、ごっこ遊び、玩具遊びを行った。課題遊びではブロック型はめや図形パズル、絵カード等視覚的な課題遊具を遊具箱に入れ、本人が選択した課題遊具での遊びを行った。遊びの主導はA児に任せ、おもちゃ箱を用意し、いつでも出せるようにした。観察期はプレールームや支援者に慣れること、A児の遊びの特徴を知ることを目指した。支援前期は発語については、構音状態を確認するとき以外は発語を要求せず、遊びの中でA児が発したことばを繰り返すようにした。支援後期は表出言語が増えてきたことから、心理的に安定している活動において音声模倣を試みた。要求が通らず、痙攣を起こしたときは無言で気持ちが鎮まるのを待ち、改めて要求を聞くようにした。また、気に入らないことがあると物を投げることがあり、投げたことを叱るのではなく、何故投げたくなったかを聞くようにした。A児の気持ちに合うことばを提示できると、A児は頷いて落ち着くことができた。身体を大きく動かす遊びとは別に、ブロックや型はめ、絵本なども好むことから、プレールームの隅に机とイスを用意して、「お勉強」スペースとした。

(3) 支援効果の検討方法

ビデオ記録を行い、発語数及び表出言語の種別の検討を行った。また、母親と毎回情報交換を行い、通園施設や家庭での発語に関する情報を得た。本支援期間の終了時にB園で発達検査を行ってもらい、支援の効果を検討した。

結果

1. 観察期（第1～3回）

(1) 来談時の様子

第1回：母親、祖母、長兄とともに来談した。通園施設から自家用車で来たが、いつもの降園とは違うのでパニックになっていたようだ。プレールーム内の遊具を見て気持ちが変わり、遊具で遊び始めた。興味が次々に移り、1カ所までとどまって遊ぶことはない。ことばをほとんど発しないが、聞かれると「あか」、「あお」等の色名を答える。大型ブロックに上り、窓を開けて外を見ていたが、窓を閉めると痙攣を起こし、金切り声で叫び続けた。気持ちの切り替えに時間がかかり、窓を開けることにこだわっていた。気分がいい時はお尻を振って「ぷ」とおならの真似をしていた。

第2回：プレールームが見えるどこに来たのかがわかり、手を叩いて喜んだ。大玉が転がってくることやロールに入って転がるのを嫌がった。かくれんぼをして遊んだ。ルールを理解しているが、隠れ続けるのは難しいようで、顔を出して見つけられるのを待っていた。ことばはほとんど発せず、促しても声を出さず真似だけで、ほとんど聞き取れなかった。

第3回：次兄が同行した。大型ロールに乗って遊ぶのを見て、自分もやろうとするがうまくできなかった。自分に向かって転がってくるのは嫌で怒った。5台のミニカーを抱え、他の遊びをする間も離そうとせず、他の人がミニカーに触るのを嫌がった。2枚で1つの絵になる乗り物カードを提示した。2枚1組をすぐに理解し、ばらばらに置かれた絵柄を組み合わせることができていた。一通り遊ぶと、母親と支援者T（*以下、Tとする）にカードを渡し始めた。最初は二人に交互に配っていたが、途中から母親のみにカードを渡したので、Tが泣く真似をした。すると慌ててカードをTにも手渡した。

(2) 第1期のまとめ

言語表出については、自分からことばを発することはほとんど無く、話しかけると聞きや指さしなどで要求を表現した。自発的な要求は指さし（手さし）と「あ、あ」「ん、ん」などの発声による。「来て」、「もう 1 回」などを言わせようとする、ようやく聞き取れるくらいの喉声で「て」と言った。

表情によるコミュニケーションについては、お尻を振っていたのは第 1 回のみで、その後は機嫌がいいと満面の笑顔で表現していた。注視する時間が短いため、目が合いにくいように感じた。次第に関わり遊びを楽しむようになり、T の顔色を見ながら、カードを配るふりをして、配らないなどで、反応を楽しんでいた。

遊びの中では、おもちゃを見せるとすぐに抱え込み、そのまま他の行動に移った。おもちゃが邪魔でも持ち替えて持ち続け、誰にも渡そうとしなかった。突然走り出した時に母親と T が反対方向に帰ろうとすると慌てて戻ってきたり、おもちゃを片付けられない時に母親と T が楽しそうに片付け始めると、片付けたりすることがあった。苦手なことや、できないと思っている遊びはしたがらなかった。

2. 支援前期 * 母親と二人で来談

1) 来談時の様子

第4回：見通しをもたせる方法としてB園やプレールームの写真でフォトブックを作り、使い方を母親に伝える。立体の型はめは円柱のみ入れられた。他の形は入れられず、すぐに片付けようとした。3×3の図形パズルでは色と形を揃えて並べたがった。手本と見比べることはしなかった。

第5回：「廊下に誰がいる！」ごっこが自発的に始まった。口に指をあてて「しーっ」のしぐさをした。誰がいるの？と尋ねると「う～」と言いながら両手でお化けのポーズをし、入口に座って隠れた。靴が見つからないようにプレールーム中に入れ、必ず持ち主のそばに置いた。「もう 1 回」などを言わせてみると、以前の喉声ではなく、口腔内で音が響いているように聞こえた。フォトブックの B 園の写真を楽しそうに見ているので、名称を言うと満足そうにうなずき、写真を見続けていた。「どこ？」と尋ねると「あんみ」と B 園の名前を言った。また、バスの写真を見ながら「ば、ふ」を言った。

第6回：机に向かっておもちゃ箱から出てくるものを期待していた。一度も離席せず、机上での遊びに集中していた。立体型はめ、乗り物絵カード、3×3の絵カード神経衰弱を行い、事物の名称を問うと、名称をことばやオノマトペ、しぐさで伝えようとした。母親と T に絵カードを配り、最後は母に全部渡した。T が泣く真似をすると、T にも渡した。

第7回：プレールームに入ってきてすぐにイスに座るが、遊具と T の顔を見比べている。「遊んでいいよ」と言うと、嬉しそうに立ち上がり、遊具遊びをした。ビデオカメラが気になり、集中しなかった。立体型はめで三角柱が入れられず痙攣を起こし、机や箱をブロックで叩いた。投げたブロックを“取ってきて”と言うと、すぐに拾いに行った。ビデオカメラの三脚で電話ごっこをすると、受け答えるように喃語をしゃべっていた。「B園ですか？今日はいい子だったんですね」とB園から電話がかかってきたことにすると、いい子だったと褒められたことが分かり、母親の顔を見て満面の笑顔になった。

第8回：立体型はめの鍵を回すと中の掛け金が動くことに気付いた。初めて三角柱を箱に入れられた。褒めると嬉しそうにするが、もう 1 回することはなかった。廊下に出て、走り出すので手をつないでいた。少し離れたところまで走って行ったときは、「バイバイ」と言うと慌てて戻ってきた。要求の叫び声が金切り声ではなく、相手に向かっての大きな声になってきた。母親の呼称が「おっかあ」から「かーちゃ（ん）」になっていた。大型ブロックを片付ける時にうまく積めず、顔つきが陰しくなるが“大変、大変”と言いながら手渡すと、痙攣を起こさずに積み重ねることができた。

第9回：絵カードの裏にも絵があることに気づき、「あんがい（反対）」と言いながら、裏を見ていた。水玉が砂時計のように流れ落ちる水時計を見ながら「びよびよびよ」と言っていた。遊びの中で独語やオノマトペが出てきた。かくれんぼで“もういいかい？”に「あーだーだよ」「まーあーよ」と答えた。隠れていたところからお化けのポーズで出てきて、母親と T が驚くと喜び、何度も繰り返し、手の向きや表情を変えていた。大きな三角のスロープを登ろうとするが、滑って落ちていた。照れくさそうに笑いながら、何度も登ろうとし、足の指で踏ん張って登りきった。

第10回：太鼓絵本で撥をもって太鼓を叩いた。絵本のイラストとスイッチのイラストが同じことに気付き、「おんなっ」と言い、スイッチを押してはその曲のページを探し始めた。見つからないと「ん〜」と T に対して聞くように要求するが「こっちの方を探してごらん」と言うと、自分で探し続けた。曲に合わせて、行進したり、撥を振って本物の和太鼓を叩くしぐさをした。

2) 支援前期のまとめ

言語表出については、遊びの中で独語やおノマトペが出るようになり、声を出すことで遊んでいた。有意味語として聞き取れるものは少なかった。咄嗟の「いてっ(痛っ)」などはスムーズに出た。「来て」、「もう 1 回」などを言わせると、来談時よりは聞き取れるくらいの小声で「て」と言った。

コミュニケーション面では、目を合せて笑うことが増えた。スロープのぼりで失敗したときに恥ずかしそうにしたり、新しい発見に目を見開いたり表情が豊かになってきた。ことばは発しないが身振りなどでやり取りをしようとするようになった。廊下に出たいなどの要求が通じず、金切り声をあげた時には抑えたり、叱りつけたりするのではなく、声を出さなくなるのを冷静に待つようにした。初期には 5 分、10 分と金切り声で要求を出し続けていたが、声を出し続けても状況が変わらないことに気づくようになり、発声を止めたところで他の遊びを提示すると 2, 3 分で他の遊びに切り替えるようになってきた。遊びの中で母親や T が驚いたり、泣き真似をしたりする表情を見て、嬉しそうに笑ったり、慌てたりするなど、気持ちを読み取ることが増えてきた。

遊びでは、おもちゃを抱え込んだり、次々と遊びを変えたりすることが少なくなり、ごっこ遊びや繰り返しのある遊びなどやりとりのある遊びを好むようになった。型はめなどでは課題に沿ってはめることと、並べたり分類したりする遊びを並行して行うことが多かった。

3. 支援後期：第11回～第17回

1) 来談時の様子 * 第 11 回のみ双子の弟が同行

第11回：弟がいることで前半は落ち着かず、弟とは関わらずにおもちゃを独占しようとしたり、キーボードで遊びながら絶叫したりしていた。弟が T と遊びたくて呼

ぶと、T が自分と遊ばないことに怒りだした。後半は一緒にかくれんぼなどをした。弟に負けず自分の話をしようとして、大きな声でことばを発した。B 園で作ってきた飾りを分解し、紙を丸めてネットで包んだことを、順を追って動作や「こ」などと言いながら作り方を説明しようとしていた。かくれんぼでロールに隠れたついでに初めて自分で転がっていた。

第12回：型はめや絵本めくりをしながら独語を言ったり、絵を指さしながら「こい(これ)」と言ったりしていた。ふたを開けながら「ばかっ」、お神輿を担ぐ真似をしながら「わっよい、わっよ」などと、動作に合ったオノマトペを使っていた。絵カードを「あ〜い」と言いながら手渡した。

第13回：「もっか、や(もう 1 回やる)」、「あおい(あぁ美味しい)」、「はいどお(はいどうぞ)」、「こやゆ(これやる)」など 2 語文が出た。立体型はめではブロックの底面の形を見て、入れる場所を判断し四角柱、三角柱が入れられた。3×3の図形パズルも手本を見ながら正しい位置に入れた。

第14回：紙とペンを提示したら、「め、くき、おっぺ(目、口、ほっぺ)」と言いながら、アンパンマンの絵を描いた。絵を誰かに見せたくてプレールームを出ようとするので止めると、叫ばずに「ば、おっかあ、あぁ、うんもう」、「ぼっこぎ、わんみ、おぶったっば」などことばで要求を伝えようとした。動物絵カードで名称を聞かせると音声模倣することが増えてきた。ロールに入って転がるのが面白く、身体をひねって転がりながら、大笑いしていた。見ていた母親と T が“すごいね、できるようになったね”と言うと更に褒められようと、遊びの合間にロールに入って転がり、自分も笑っていた。

第15回：大学生 2 名が参加した。初めは驚いたようで、恥ずかしそうな、困ったような表情で椅子に座って、“遊ぶ?”と誘っても動こうとしなかった。大学生に対して、椅子に座るように「どうぞ」と手を出した。かけっこ絵本を見て、かけっこ遊びを始めた。大人を 1 列に並ばせて「バン」と言って走らせたが、その後すぐに絵本を眺めて、かけっこは見えていなかった。“見てないでしょ”と言われ、慌てて走っている方を見ていた。

第16回：ほとんど休む間がないほどことばを発していた。かくれんぼで見つけたときに「みっけって」、鬼は

「ぼくや」(＝ぼくやる)など、役割に合ったことばや2語文を使っていた。また、大型ロールを転がして壁にぶつかると「どかっ」、型はめの扉を開ける時に「ぱかっ」など、オノマトペを多用していた。この他にも「もっかいや」(＝もう1回やる)の2語文、「おとて」(＝置いといて)の命令語を使っていた。

第17回：動物絵カードを見ながら「おうま」、「こら」(＝コアラ)、「かっぱ」(＝かば)等、次々に名称を言っていた。以前は「ぶつぶ」だったブタを「ぶた」、「にゃー」だったネコが「えこ」等、幼児語ではなく正式名称で言っていた。左鎖骨を骨折しており、最初は飛び回って遊ぼうとしたが、痛いので椅子に座って、絵カードで遊んだ。最初はTが提示したカードの動物の名称を答えて、正解だと“ピンポン”と言われるのを楽しんでいたが、途中から役割交代を求めてきた。座る位置を変えて、A児が問題を出す役になり、Tが名称を答えると“ピンポン”を模倣して「ぴお」と言っていた。

2) 支援後期のまとめ

言語表出について、遊んでいるときの独語の発音が聞き取れるものになってきた。太鼓絵本や型はめなどでオノマトペを使うことが増えた。指示語「これ」が「こえ」、「こい」、「これ」などとさまざまに発音されている。二語文を話すようになり、音声模倣をすることが増えた。

コミュニケーション面では、「(どっちの手に入ってる?)」と両こぶしを揃えて見せて選ばせる遊びを自分

から始めた。開いた手を見てTが“ない!”とびっくりするのを見て笑い、数回、繰り返し、母親にも遊びに入るように要求した。相手の反応を楽しんでいた。また、金切り声ではなく、自分なりなことばで要求を伝えようとするが増えてきた。

遊びではかくれんぼよりも、関わり遊びやおもちゃ遊びなどをしたようにすることが増えた。机を見ると座って「勉強」の気持ちになるが、遊具が気になるときもあり、短時間遊びに行く。スロープのぼりや滑り降り、ロールでの転がりなど、以前は苦手だった粗大運動遊びも自分から遊んでいる。

気になる行動として、遊びの途中でズボンを下ろすことが数回あった。注目したり、慌てたりすると誤学習につながると判断し、冷静にズボンをはかせるようにしたところ、ズボンを脱ぐことはほとんどなくなった。

4. 表出語彙の変化

(1) 表出語彙数の変化

図1に支援時間内に聞き取ることができた有意義表出語彙数を示した。初回から5回までは筆記記録により、第6回以降はビデオ記録による。ビデオ記録については、Aがビデオを触りたがるため、支援中の逐語録ではない。表出語彙数の変化は①第10回まで、②第11回から第13回、③第14回から第17回の3段階に分けられる。特に第12回以降は急激な増加を示している。

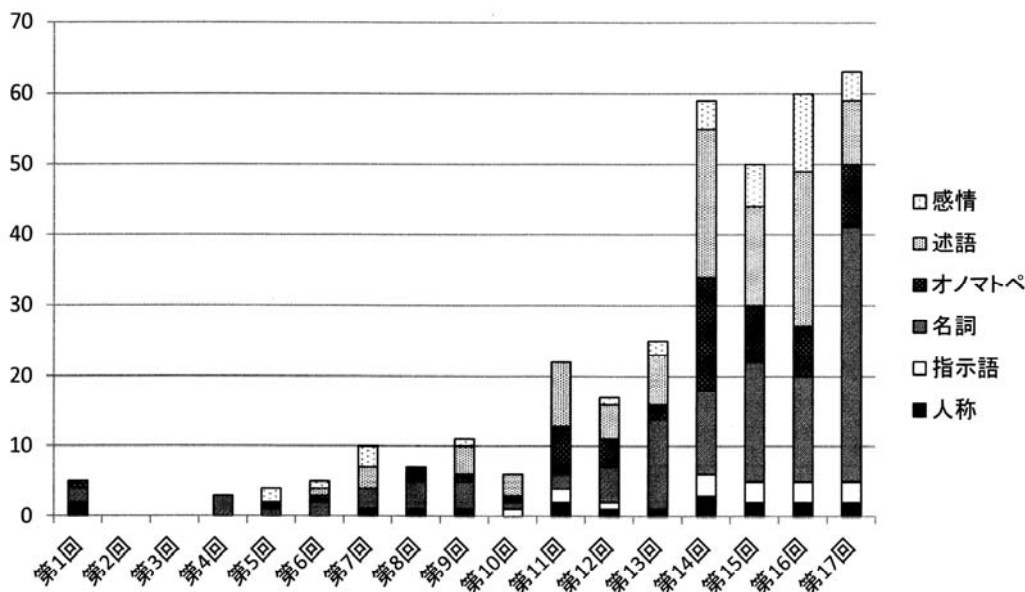


図1 支援時間内に聞き取ることができた有意義表出語彙数(語)

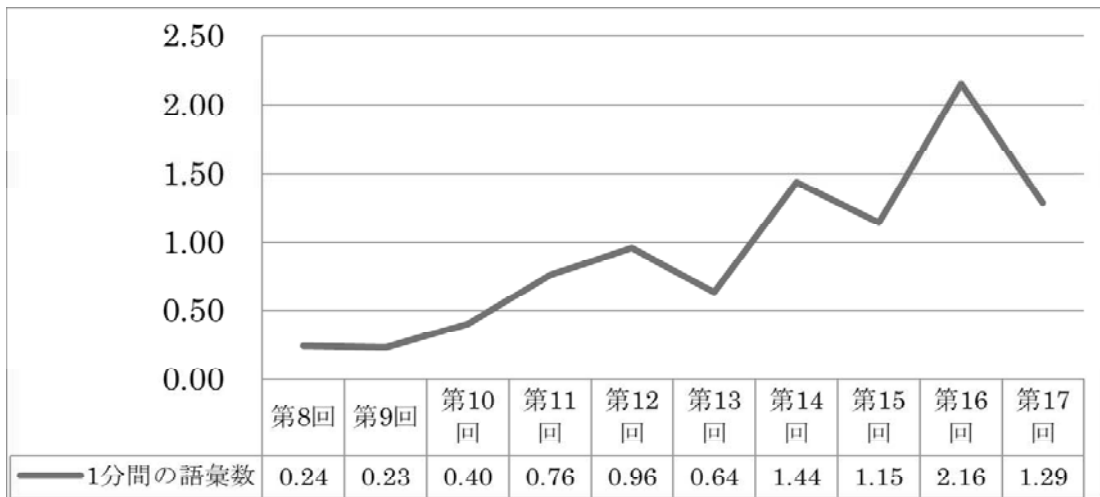


図2 1分間に聞き取ることができた有意味表出語彙数 (語)

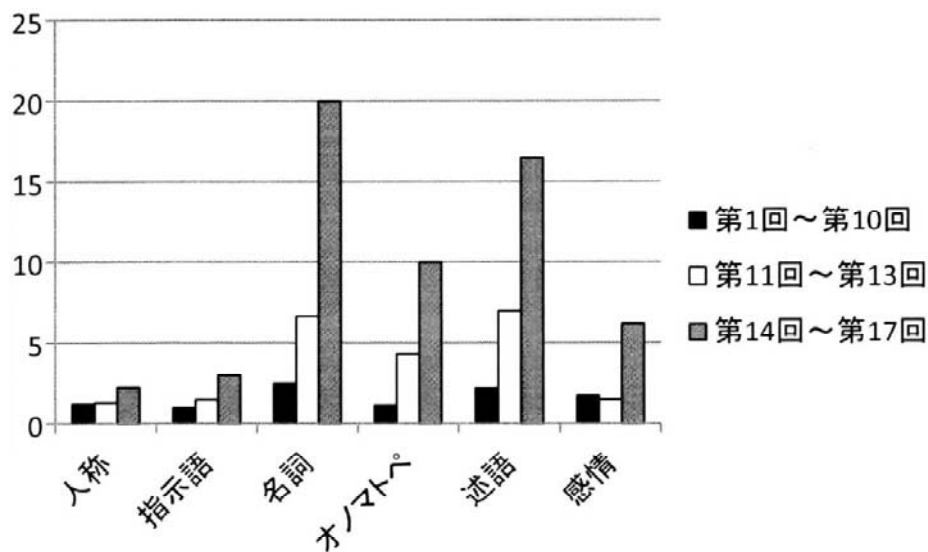


図3 3段階における各カテゴリーの平均表出語彙数の変化 (語)

支援時間はおおむね1時間であるが、1回の記録時間に差があることから、図2にビデオ記録における聞き取ることができた1分間の有意味表出語彙数を示した。なお、安定して15分以上撮影できた第8回から第17回の記録を基に算出した。各回の差はあるものの、後半は聞き取れる語が増加する傾向を示している。

(2) 表出語彙のカテゴリー

表出語彙は①人称、②指示語、③名詞、④オノマトペ、⑤述語、⑥感情に大別された。表出語彙数については、同一語彙は1語彙として数えている。

(1)で示した3段階における各カテゴリーの平均表出語彙数の変化を図3に示した。名詞、オノマトペ、述語は第1段階の平均1.5～2.2から第2段階では2倍

以上の増加であり、第3段階においては8～10倍と漸増している。感情を表現する語は第3段階になって、急激に増加している。

5. アセスメント

1) 標準検査(実施時期:6歳2ヶ月)

新版K式発達検査2001の結果は姿勢・運動(P-M)が2歳4ヶ月(変化なし)、認知・適応(C-A)が2歳10ヶ月(+4ヶ月)、言語・社会(L-S)が2歳7か月(+5ヶ月)で、全領域が2歳8ヶ月(+4ヶ月)であった。図4に新版K式発達検査2001の経年変化を示した。

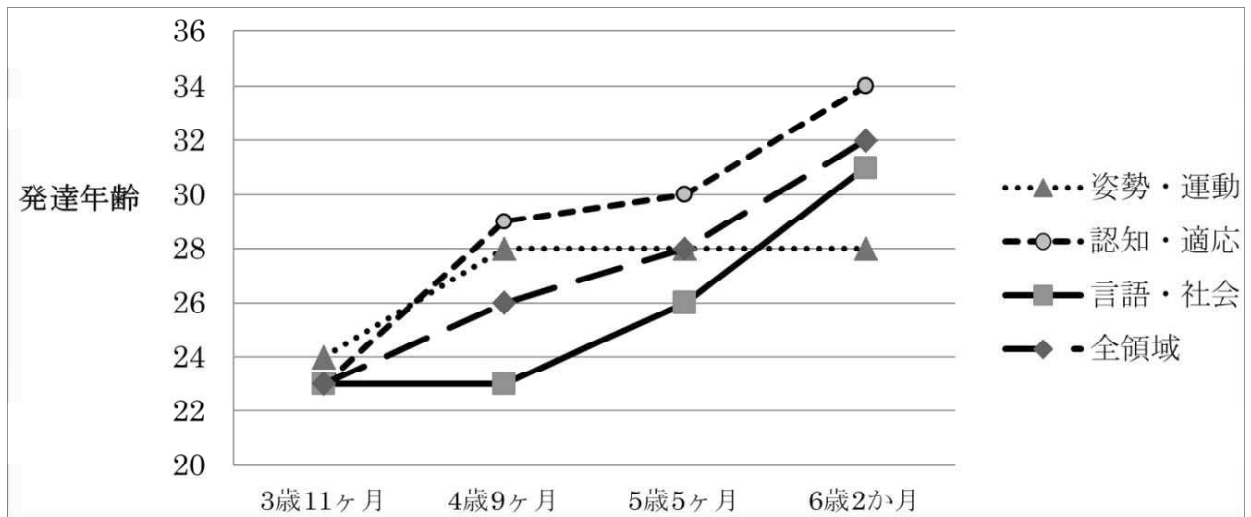


図4 新版K式発達検査2001の経年変化

考察

1. アセスメント結果の比較から

A児は通園を始めてからはほぼ8～9ヶ月ごとにB園でアセスメントを受けている。この間の全領域の変化は直線的であることから、一定の成長を遂げていると言える。5歳5ヶ月の検査における検査者の所見では、「言語・社会領域において、自発語が増え、言語表現しようとする気持ちが高まり、コミュニケーション力に成長が見られた」とある。6歳2か月の所見では「ジェスチャーを交えながらも言葉を通して検査者に意思を伝えようとする姿勢が見られ、コミュニケーション意欲が高まり、」と記述されていることから、A児なりの成長を見せていることが伺える。各領域の変化を見てみると、最初の1年間で言語・社会領域は変化がなかった。言語・社会領域は2年目以降に変化を見せ、姿勢・運動領域が0ヶ月、認知・適応領域が5ヶ月の成長に対して、言語・社会領域は9ヶ月の成長である。4歳9ヶ月では言語・社会領域と認知・適応領域の間に9ヶ月の差があったが、6歳2ヶ月ではその差が3カ月となり、全領域の発達年齢に収束する方向にある。

この検査結果の数値からプレールームにおける支援が言語・社会領域の発達に大きく寄与したとは言えないものの、言語・社会領域の伸びが他領域より多少高いこと、母親がプレールームに来るようになって、A児の行動が以前より落ち着き、ことばが増えたことを評価していることから、今回の支援は一定の成果を上げることができ

たとえる。

2. 表出言語について

A児の言語発達における課題は大きく2つに分けられる。1つは表出言語の使用、2つ目は構音である。表出言語が出にくかった背景として、保護者からの聞き取りや関わり方、プレールームでの様子観察から、A児自身のADHDとことばの遅れに加え、双子の弟がいることで、ことばでの表現や要求では負けてしまうため、行動で訴えることが多かった可能性や、周りの者がA児の要求を行動や状況から読み取り、ことばでの表出が無くてもコミュニケーションが可能であったことなどが推測される。また、音声模倣時には正しい音節数で発音しようとすることからモーラの認識があることがわかる。一方、発音する前に緊張したように息を飲み、思い切るように発音しようとする様子から、音声としての理解がありながら、発音できないことへの自信のなさが読み取れる。

今回の支援ではプレールームで自分の要求が受け入れられる経験を重ね、心理的な安定の下、表出への抵抗感を低減することができた。ことばと動作や物事は結びついていたが、音声として表出するための準備の場と時間が必要であったということであろう。支援開始当初は聞き取れなかったが、喃語をしゃべるようになった後に、発音が明瞭になってきた語がある。初期にはそれらの語を喉声やようやく聞き取れるくらいの小声で発音してい

たが、発音が明瞭になるとともに通常の声量で発するようになった。さらに丁寧な分析が必要だが、このことから発音することへの抵抗感があり、発音できるようになることでことばを使うことへの自信をつけていったのではないかと推測される。一方で双子の弟が同伴した日には、B園で製作した作品のつくり方を再現し、身振りとかことばで自分だけしか体験していないことを伝えようとしている。それまでは自分が主であった空間に他者が入ることにより、承認欲求や注目欲求が増し、コミュニケーション意欲がさらに高まったと考えられる。また、第14回には自分が書いた絵を見せたいと思った時に、発音できる語をつなげて気持ちを伝えようとしていた。支援後期には支援場面全体を通して、音声模倣で発音してみようとするなど、表出への意欲が高まってきており、有意味語として聞き取れる語の増加が期待される。

これまで語用は一定理解できているものの、日常生活の場面では手招きや「あ、あ」などの発声で通じるので、A児にとっては使う必要性を感じていなかったと思われる「来て」、「やって」、「手伝って」などは促せば「いて」と発音するようになってきており、声が届かない時は大きな声で言うことも出てきた。A児はオノマトペを物の動きや動物の動作、鳴き声などを表すときに使用しており、事物と結び付いている。オノマトペは言語獲得期の子どもとの対話に用いやすく、動作語は形容詞などの語彙獲得や意味理解にも役立つとされている。オノマトペを併用しながら、依頼や報告など、動詞を使う必要がある場面設定やことば掛けをすることで、動詞の語彙数を増やしていくことができるのではないかと考える。

口腔機能については家庭での食事の様子の聞き取りから、口唇閉鎖の力が弱く食べこぼしたり、咀嚼が不十分なまま飲み込んだり、舌の動きが不十分で口中に食物残渣があつたりすることがわかっている。実際におやつを与えたときには1口量をかじり取ることはせず、口いっぱい詰めて飲み込み、水分で流し込んでいたことから、口腔機能の弱さがあると言える。このことが構音する際に同じ誤りを繰り返すのではなく、誤りのパターンが複数あることに関係している。今後は口腔機能を高める遊びなどを盛り込むことで、正確で明瞭な構音に近づける支援も考えていく必要がある。

3. 行動のコントロールと非言語コミュニケーションについて

沼崎ら(2006)は「親子でともに遊ぶ場面を作ること、お互いの存在を確かめ合い、身体的距離の取り方を学び、親子関係が促進される」としている。今回の支援では母親が必ず同席し、遊びの一員であった。本来は母子分離を目指す年齢ではあるが、兄が2人おり、双子であることから母親と1対1で遊ぶ経験が少なかったA児にとって、十分に愛着行動を取ることができる貴重な時間となった。母親やTの表情を見ながらからかい遊びをしたり、面白いことをして笑わせようとしたりするなど、他者の気持ちを理解し、人との関わりを楽しもうとするようになった。自由遊びの時間と場所が保障されたことによって、遊び場面では金切り声を上げたり、人を叩いたりすることが少なくなった。飛び出し等の衝動行動はあるが、Tの顔を見たり、手を引っ張ったりしてから行動するなど、行動前の確認行動が増えてきた。金切り声や大声では主張が通らないこと、ズボンを下げて目も注ぎられないことなどを経験し、そうした衝動的な行動を短時間で自分からやめることが増えてきた。周囲の人の言動から自分の行動が効果的ではないことを判断することもできるようになってきていると言える。型はめやマッチングなどの視覚的情報処理が得意なので、場面理解や行動調整のために視覚的支援を行うことは言うまでもないが、これまでも母親やTの表情を見て、嬉しい、悲しい等の簡単な表情理解はできている。表情理解や動作、状況理解などのバリエーションを増やす支援を行うことで、行動のコントロール力の向上や非言語コミュニケーション力自体の高まりが期待される。

4. 今後に向けて

今回の支援ではプレールームでの遊びを通して、表出性言語障害に対する支援を行ってきた。対象児が発達支援センターに通園していることや新版K式発達検査の結果が経年変化とも読み取れることなどから、プレールームでの支援の効果を測ることは困難である。一方でA児の表出言語は表出数、語彙数、カテゴリー数ともに増加している。家族構成や障害特性などによる心理的背景に対するアプローチにより、表出言語の増加、非言語コミュニケーション力の向上、行動調整力の一定の向

上が認められている。大伴（2001）が示しているように、安定した空間の中でのコミュニケーション重視の支援が効果的であることを検証できたと言える。

また、幼児の言語コミュニケーション支援として言語聴覚士による療育や通園施設での療育など、多様な療育はあるが、今回のような広いプレールームでの自由遊びを中心とした個別支援を行うことはできない。限られた空間の中で、多動な子どもの活動を保障し、表出したくなる人的、物的な環境設定をどのように行うかは大きな課題である。プレールームで身につけた非言語コミュニケーションの力を汎化していく過程についても考察していく必要がある。

5. 終わりに

本研究にあたり、大変お忙しい中、A 児と一緒に遊びに参加して下さったお母様に心より感謝申し上げます。また、A 児への支援の機会を提供していただきました愛媛大学教育学部特別支援教育講座の長尾秀夫先生にも心より感謝申し上げます。

<引用文献>

小山 正：精神発達遅滞児の早期言語指導における療育的手段としての象徴遊びの適用に関する一考察，音声言語医学，35，19-28，1994

武藤理恵、都築繁幸：早期療育活動における言語表出に遅れが見られる子どもの事例的考察，治療教育学研究，21，75-82，2001

沼崎裕子、加藤邦子ら：2 歳児親子教室における感覚・解放遊びの意義について，臨床発達心理実践研究誌，1，39-43，2006

大伴 潔：発語の著しい不明瞭さに関する研究動向—理解に比べ表出が困難である表出性言語発達遅滞の機序と支援法—，特殊教育学研究，39（2），79-84，2001

