

自閉症児に対するコミュニケーション・会話などの指導の実践研究 4

—教育現場における応用行動分析学的アプローチ—

井上 美由紀^{*1}・松田 幸恵^{*2}・高橋 晃^{*3}・斎藤 絵美^{*4}・下平 弥生^{*5}・宮崎 眞^{*6}
(2015年2月12日受理)

Miyuki INOUE, Yukie MATSUDA, Akira TAKAHASHI,
Emi SAITO, Yayoi SHIMODAIRA, and Makoto MIYAZAKI

Practical Research on Teaching Procedures to Promote Communicative
and Conversational Behaviors in Students with Autism 4

はじめに

本実践研究は、高橋晃・下平弥生・井上美由紀・松田幸恵・斎藤絵美・宮崎眞(2014)、斎藤・下平・井上・松田・高橋・稗貫・宮崎(2013)、井上・松田・斎藤・下平・高橋・宮崎(2012)に続く実践研究である。斎藤等(2013)と井上等(2012)では、自閉症児のコミュニケーション・会話の指導を中心としつつも、ルールに基づく行動の管理などより広い問題に関する実践研究を報告した。高橋等(2014)では、小学校および特別支援学校における困った行動への対応に関する実践研究を報告した。今回は、問題行動、教科学習、幼児における早期療育に関する実践研究を報告する。いずれの実践研究においても、①証拠に基づいた実証的な実践を重視している、②行動問題が予想される場面・活動に環境調整を加えると同時に、子ども側に新たに日常生活や社会的に有用な知識技能を習得させることで行動問題の発生を徐々に減らしていく、③叱責などの嫌悪的対応によらず児童生徒の人格や長所を尊重するといった実践となっている(O'Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997)。

平成26年4月から3月まで毎月1回を原則として、合計10回研究会を開催した。その研究会で発表された3つの実践研究をまとめたものが本論文である。本実践研究の目的は、自閉症などの障害のある参加者が現在および将来の社会参加を促す様々なスキルを指導する手続きの有効性を検討することである。

実践研究

I 指導研究1

問題行動のある児童に対する見通しを持たせるための支援

—1日の見通しをつける介入の効果—

1. 問題と目的

発達障がいといわれる児童の中には、入学後すぐは他の児童との差は大きくないが、学年が上がると学習が進むと困難さが目立つ児童がいる。また、クラス替えや担任の交代など環境の変化に慣れるまで時間がかかり、その間に困難な状態が増す場合がある。担任が授業の進め方を工夫したり個別に配慮したりすることにより学習可能になる児童がいる一方で、常に個別の配慮が必要な児童もい

*1 盛岡市立津志田小学校, *2 岩手県立盛岡青松支援学校, *3 岩手県立盛岡みたけ支援学校, *4 岩手県立花巻清風支援学校,
*5 岩手県立久慈拓陽支援学校, *6 岩手大学教育学部

る。さらに細かい手立てや配慮があれば力を伸ばすことができる場合もあるが、必要な人員の配置はなく、一斉指導の中では支援を必要とする児童のニーズに応えることが難しい状況になることも多い。

A小学校では、児童のニーズにより通級指導教室や特別支援学級を支援の場として活用している。校内には通級指導教室、特別支援学級が複数設置されており、通常学級との交流も盛んである。本事例では通常学級での学習が困難になった児童への支援について報告する。対象児が、自分の一日の学習の見通しをもつことができ、落ち着いて学習に取り組むことができるようにすることが取り組みの目標である。

2. 方法

1) 対象児 自閉症・ADHDの8歳男子

対象児（以下B児）は、201X-2年8月より通級指導教室で指導を受けたが、201X年6月からは特別支援学級への通級も始めた児童である。保護者によると、幼児期より多動性・衝動性がみられたとのことで、3歳8ヶ月のときにC病院でADHDの診断を受けた。入学後、服薬を開始したが副作用により一時中断していた。6歳11ヶ月に診断名がアスペルガー障がいに変更になるとともに、服薬を再開している。201X-2年11月に実施したWISC-Ⅲの結果によると、言葉でのやりとりには問題はない反面、認知面の発達はアンバランスなために、同年齢の児童より困難が多いと予想されるとのことであった。また、これまでの失敗経験の蓄積により、学習に対して拒否的な反応を示していた。

2) 指導の経緯

B児は、1年時より話を最後まで聞くことが難しく離席が多かったため、2学期より通級指導教室での指導を開始した。2年生の運動会練習を機に、学級での衝動的な行動や級友への暴言・暴力が頻繁になった。学習場面では聞く・読む・書く活動が苦手で、ぱっと見て難しいと感じたことには取り組まず、教室内で立ち歩く状態が続いた。また、授業を妨害する言動が増え、本児と周囲の

児童の安全確保をする必要が生じたため、学級にB児を支援する職員を配置した。通級指導教室では通級時数を一日2時間に増やしたほか、取り出し指導や入り込み支援に可能な限り対応することとした。保護者とは就学時の教育相談のほか、1年時には3回、2年時には5回の面談を行い支援について話し合ってきた。また、学校・家庭の様子について頻繁に連絡を取り合い、医療機関、相談機関とも連携して支援を行ってきた。しかし、2年時の通級時数は上限を大幅に超え、一日のほとんどを学級で過ごすことが難しい状態になった。そこで、B児に必要な学習・生活環境を整えるため校内就学指導委員会での検討を開始した。保護者には特別支援学級への通級を提案したが、通常学級で学ばせたいという希望であった。

3年生への進級を機に、担任との信頼関係作り重点を置いたかかわりを行った。その結果、担任との関係は良好だが、常に担任の個別対応を求め、応じないと大声で叫ぶ、暴れるなどの行動で要求を通そうとするようになった。そのため、支援会議では担任は学級から離れず集団への指導を行うこと、乱暴な行動を減らすための取り組みを徹底することを確認したほか、保護者と面談し支援内容を話し合い、学習の場として特別支援学級を利用することを了承いただいた。特別支援学級担任は、B児も楽しめる学習の際にB児を誘い、特別支援学級の中にB児のための個別スペースを設けるなど学習環境を整えた。また、特別支援学級の児童の学習の場を他の特別支援学級へ一時的に移したほか、通常学級担任の協力を得て交流及び共同学習の時間を増やし、特別支援学級の在籍児童が安全に学習できる場を確保した。

B児は一日1～3時間を特別支援学級で学習し、9教科中5教科を特別支援学級で学習したいと希望するようになった。在籍学級では着席して学習できる時間が増え、乱暴な言動が減ってきた。しかし、学習内容によって場所を選んだり、特別支援学級の学習の途中で思い通りにならないと在籍学級へ戻ったりと、自分のやりたくないことは拒否する行動がみられた。そのため、在籍学級と

特別支援学級の学習についてB児が理解できるようにする必要があった。B児は、前もって予定を確認して本人の了解をとっていても、当日の状況で予定通りの学習が難しくなるため、毎日、朝学習の時間に担任から一日の時間割を紙に書いて伝え、その紙を持って特別支援学級担任に報告することで、学習時間と場を本人が納得し、行動しやすくなると考えた。予定表を提示することにより、視覚的な理解の方が得意で、長い説明を聞くことが苦手なB児の特性に配慮した。また、予定表を持って確認に行くことで、離席しがちなB児が教室を出てもよい状況を作り、在籍学級で着席し続けるストレスを少しでも軽減したいと考えた。

3) 指導期間及び場所

201X年7月7日～201X年7月18日まで、10回行った。場所はA小学校3年C組と特別支援学級D組である。

4) 指導目標と指導内容

目標は一日の時間割通りの場で学習することである。具体的には、朝学習の時間内(15分間)に在籍学級担任・特別支援学級担任と学習予定と場を確認し、約束した時間に特別支援学級に来ることである。

5) 指導手続き

- (1) ベースライン期(BL期)：介入をせず言語指示のみで標的行動があるか観察する。
- (2) 支援期：予定表を提示し、各担任に学習予定を聞いて何時間目に特別支援学級で学習するか視覚的に示す。

6) 結果の整理方法

以下の基準に基づいて評価を行う。

- (1) 朝学習の時間に学習予定と場を確認する(◎)：自分から朝学習の時間内に確認し報告できたし、予定通りの場に行くことができた。
- (2) 促されて取り組む(○)：担任や支援の教師に促されて予定を確認した、または促されて学習の場を移動した。
- (3) 予定通りの行動ができなかった(△) 朝の確認はできたが、本人の状況の変化により学習時間に来ることができなかった。

- (4) 取り組まない(×)：朝の確認も学習も取り組みを拒否し学習の場から離れた、又は暴言・暴力による危険を回避するためその場から連れ出された。

7) 指導

(1) ベースライン

毎日の朝学習の時間に、何時間目に特別支援学級で学習するか確認し、特別支援学級担任に連絡に行くようにすることを説明する。

(2) 支援期の手続き

朝学習のチャイムが鳴ったら学習予定の紙を見て在籍学級担任が学習予定を説明する。何時間目に特別支援学級で学習するか確認し、その時間に○をつけたものを特別支援学級担任に届け、「○時間目に来ます」と話す。

(3) 指導場面

朝学習開始時は在籍学級、その後特別支援学級へ移動する(学級内の他の児童は朝学習または読書)。

3. 結果

1) 指導の結果

日 時	7	8	9	10	11	14	15	16	17	18
朝	×	×	△	×	○	×	○	◎	◎	◎
1	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○
2	○	○	×	○	○	×	×	○	○	○
3	×	×	○	×	○	○	○	○	×	○
4	○	×	×	○	×	○	×	○	○	×
5	×	△	○	○	△	○	○	△	△	△
6	△	△	○	△	△	△	×	△	△	△

図1 指導の結果一覧

※網掛け部分は特別支援学級で過ごした時間

(1) ベースライン(7/7～8)

担任が言語指示により特別支援学級へ学習時間の報告をするよう促すが、拒否したり、支援者に「行ってきて」と頼んだりした。

(2) 支援期(7/9～18)

「めんどくさい」と不満を訴えることもあったが、促すと時間内には予定を確認できる日が増え

た。しかし、7/10の朝は虫の観察がしたいために在籍学級を離れられなかった。

また、7/14の朝は級友とのトラブルがあり、その指導のため行動ができなかった。朝の時間に突発的な事がおこると、予定の確認もできないことがあった。

（3）特別支援学級での学習の様子

特別支援学級では個別課題を学習スペースで行い、課題終了後はタブレットPCのアプリ学習やビーズ工作など、B児が楽しみにしている活動を行うことができる。課題は在籍学年の国語・算数のプリントや、在籍学級で取り組めなかったワークテスト等で、在籍学級担任と通級指導教室担当が準備している。課題終了後の活動は特別支援学級担任が用意し、課題終了後許可を得て次の活動を行う約束にしている。最初は、やりたい活動のみを要求し、乱暴な言動をすることもあったが、毎朝必ず予定を確認することと同じパターンの学習を繰り返すことで流れが分かり、スムーズに取り組む回数が増えた。

（4）1学期のまとめ

指導の結果、予定表の提示により、取り組む前と比べスムーズに学習や活動ができることが多くなった。一覧表にすることで説明内容の理解を促し、一日の学習への見通しをもつことができたと考える。しかし、学級での状況が日々変化するため、予定の確認の定着には至らなかった。

2）2学期の取組

特別支援学級で学習した時間の方が情緒面も安定しており、学習への取り組みがスムーズであった。しかし、B児は移動を促すと怒り、「もう行きたくない。」「めんどくさい。」と不満を訴えた。また、特別支援学級から在籍学級へ学習用具を取りに行くときも同様に怒ることが多いため、教室から教室へ何度も移動することはB児にとって大きなストレスになっていると思われた。一日に数回だが、行ったり来たりする場所の移動が、一連の行動の流れを中断し、見通しを妨げる要因となっていた。そのため、朝は1階の特別支援学級に荷物を置き、予定の確認や朝の活動を行うことと

した。給食や清掃も特別支援学級で行うことにし、在籍学級で学習する時間のみ出かけていくことにした。

2学期の途中から、在籍学級に行く学習は3教科のみになったため、在籍学級担任との予定の確認はしなくてよいことにし、予定表はB児の学習スペースに掲示して示すのみとした。B児は登校すると予定表と支援者を確認し、自分なりに見通しを持つことができるようになった。しかし、時間割に対し不満を訴える、朝の活動には取り組みず離籍してしまうなどの行動がまだあるため、継続して指導中である。

4. 考察

B児への指導の結果、予定表を提示することで説明内容の理解を促し、一日の学習への見通しをもつことができる日が増えた。しかし、学級での状況が日々変化するため、1学期には予定の確認の定着には至らなかった。2学期は1学期の様子をもとに環境を改善し、登校後すぐに一日の学習の場所と支援者が分かるようにした。B児は登校後に自分で予定表を確認し、分からないことや気になったことはすぐに特別支援学級担任に確認するようになった。その結果、落ち着いて活動できる日が大幅に増えた。しかし、在籍学級で学習する際に、急な予定の変更があったり、B児が思っていたことができなかったなどがきっかけで乱暴な言動になることがある。今後も在籍学級担任との連携の徹底を含め、継続して取り組む必要がある。

II 指導研究 2

話を聞く行動についての支援

～トークンエコノミー法を通しての支援～

1. 問題と目的

本校の児童の多くは、隣接している社会的養護施設に生活の場を置き、本校に通学している。その生育歴をみると、親の養育能力、経済的な理由により親が養育できない、または虐待をはじめとする不適切な家庭環境のために幼児期のうちから親元を離れて生活をしている児童も多い。

児童の学習・行動面での困難さについては、基礎学力が不十分で学習の積み重ねが難しく、興味関心のある活動を設定しても、気持ちが不安定な場合は取り組むことが難しい。集団での学習活動への抵抗感が強く、職員への攻撃、他児童の活動の妨害、教室外へ抜け出しなどを図り回避する等が見られる。じっくり思考をしたり、自分の考えをまとめて書くことなどは苦手意識が強く拒否する。また、少しのつまずきから不安を感じ、できない、わからない状態の時に「やんねえーよ」「うるせえ」等と言って回避しようとする事が多く見られる。また、衝動のコントロールが難しく、ちょっとしたことですぐに切れる、ささいな注意で爆発してしまい、暴言、暴力に転じなかなか沈められない。身近な立場である教師が自分をしっかり受け止めてくれるかを試す「試し行動」も多い。「どうせ自分なんて」と言い人前で発表をしたりすることを拒んだりする等の、否定感・劣等感を示すことも多く、自己肯定感の低さがうかがえる。

愛着の形成は対人関係の基本であるだけでなく、情動コントロールの基盤であり、子どもが何か禁じられていることを行う時、親を思い浮かべそれが歯止めになる。また愛着の対象の存在を支えとして乗り越えようとするのではないかと（杉山2013）は述べている。子ども虐待においてこの愛着はどうなるのかという、それほどひどい放置でないときには、誰彼かまわずに人にくっつく子どもが生まれる（脱抑制的対人交流症）。とくに学童期には、落ち着きのなさや集中困難として現れるので、ADHDに非常によく似た状態を呈する（杉山2013）と述べている。

授業中でも気になるものがあると、立ち歩いて見に行ったり、教卓の引き出しを勝手にあけて使ったりする。誰がいようが何をしようが関係なく床にごろごろ寝転んだりする。また特定人（若い女子）等にべたべたとつきまとったり膝の上にすぐに座ろうとしたりする。「一つダメなら全部ダメだ」と一面的な尺度で物事を捉えてしまう。

分からない課題にぶつかると、もうやらないと

机につっぶして眠ってしまったり、できた課題には短時間で何枚ものプリントをしたりするなどの様子が見てとれた。

また現在、小学校入学時に大変問題になっている小一プロブレムと呼ばれているものがある。小一プロブレム（小一問題）とは小学校に入学した子ども達（新小学校一年生）が(1)集団行動がとれない(2)授業中に座ってられない(3)先生の話聞かないなど学校生活になじめない状態が続くことをいう。この問題行動を起こす子ども達は、わざとふらふら・うろうろしているのではなく、授業と休み時間（遊ぶ時間）などの概念に欠け、自分の行動を制御する能力が低く、幼稚性が高い子ども達に多くみられるとされている。（東京学芸大学調査2007）

愛着障害や被虐待児の小1児童は、特にも授業中にも関わらず廊下へ出たり、教室内をうろうろしたりして授業にならないようなことが顕著に見られている。そこで本研究では、先生の話聞く、授業中に座ることについての行動支援にいて取り組むこととした。

2. 方法

1) 対象児

児童養護施設入所、支援学校1年女児。（以下A児）両親の養育能力不足から生後7ヶ月で乳児院に入所、3年後現入所中の児童養護施設に入所している。ストラテア服薬（201X年8月より）指しゃぶりがあり開咬。サ行がヒヤ行音へ置換。注意を持続するのがむずかしく、話す人に注目したり長く話を聞いていることができない。気になったことあるとすぐに行動する。授業中の立ち歩き、机に頭をつけて指をしゃぶりながら眠ってしまうことも多い。

2) 児童養護施設主訴

両親の養育能力から、早期の引き取りは考えられない状況。面会継続の支援を続けながら、家庭環境を確認していく。療育センターの受診を継続しながら、学園での生活指導を通じてA児の成長を促す。

3) 家族構成

A 児の家族構成を図1に示した。世帯員がいずれも知的障害・精神障害・高齢者である。ネグレクトで施設入所に至る。(乳児院にA児(8ヶ月)と姉(2歳)、同年弟を出生直ちに措置された)養育能力が低く適切な養育が困難のため現在は3人の兄弟は、児童養護施設に入所。

4) アセスメント

田中ビネー知能検査(201X年-1年,11月実施)IQ 95、CA6:2 MA5:10)。新版K式発達検査2001(201X-1年,10月実施)CA6:1 DA5:5 DQ:89 各領域の発達水準は平均の範囲であるが、領域内の通過幅は広く、発達のアンバランスさをうかがえる。加えて行動面での特徴も見られる。

認知面：シンプルな視覚情報を記憶することが得意。神経衰弱が得意であるとのことである。ゲーム感覚で楽しめた『積み木叩き』は集中して取り組んでいた。情報量が多くなってくると部分的要素にしか着目できず、全体を捉えきれなかったり、部分感を関連づけたりすることに難しさがある。

文字学習、授業時間に間に合うように準備でき

るか、授業中に着席を保てるかなどの点が難しいと思われる。普段の生活でも、神経衰弱が得意である。また何度も予定を確認するといった状況把握の苦手さにつながっている。

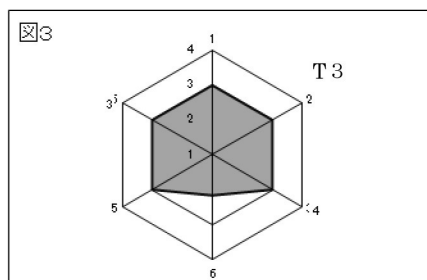
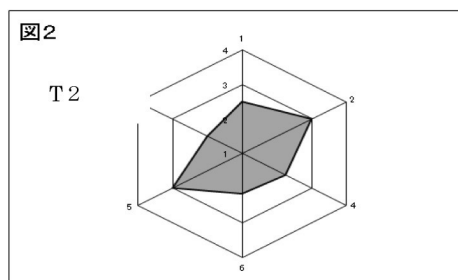
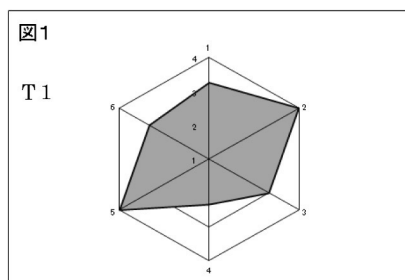
言語面：数概念は概ね年齢相応の力があり頭の中での簡単な計算や“数える順序が変わっても全体の数は変わらない”という理解もできている。

行動面：注意維持の難しさ、衝動性の高さが見られる。望ましい行動を具体的に伝えることで行動を修正することができる。見えた物に反応しやすく、様々な刺激に溢れた生活場面や授業場面では集中しにくいことが考えられる。

5) 他者評価シート(東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画)

自尊感情の傾向を把握するため「他者評価シート」を担当、他教員の計3名で評価を行った評価は、担任(T1)、学団内の教師1(T2)、学団内の教師2(T3)によるものである。

落ち着いて座ったり、観点6の場に合わせた行動の話や指示の内容をききとって活動したり、他の人と適切にかかわったりすること、周囲の様子を見ながら活動することに困難さがある。



(個別の傾向：201X・8実施)

6) 指導目標

(1) 長期目標：話を聞く態度で、授業に参加することができる。

(2) 短期目標：チームづくりゲームで教師の「お話をします」の合図で4回中3回、話を聞く態度で話をきくことができる。

7) 期間と場所

2001X年7月～9月、毎週火曜日(計6回)。

同支援学校の教室で『自立活動の時間』(1年4名、2年2名計6名)に行った。

8) 場面設定

『なかまづくりゲーム』～〇〇へ行こう～

(キャラクターの名前(2～6文字)の文字数の仲間をつくるゲーム)

「話を聞く」の中でどれ(目・口・姿勢)をがんばるのかというねらいを決める。ゲームの中で教師が「お話をします」と言う時に児童は手拍子をして教師に注目をする(計4回)。

目、口、姿勢の良いところに児童の名前を貼る。

『行動契約』(目標、期間、チェック、できたとき、できなかったとき)を前もって児童が書いておく。

9) 指導手続き

『なかまづくりゲーム』で「お話をします」の後目、口、姿勢について無反応や誤反応であった時に、いずれかのプロンプト(時間遅延・示唆・指示(「これ?」と児童が確かめる)・モデル提示)を行った。

10) 結果の整理法

2名の観察者がVTR記録を見て所定の基準に基づき標的行動を正反応：○(標的行動)(以下正と略す)、プロンプト：△、(以下Pと略す)誤反応：×(以下誤と略す)に区分した。

3. 結果

1) 指導の経過

第1試行では、口をとじることは全て正反応であった。6名での集団学習のためか学級での学習の時よりは話をすることはなかった。顔を見るは、「お話しているよ」と声をかけられると見ることができた。良い姿勢は、床に手をついたり後ろに

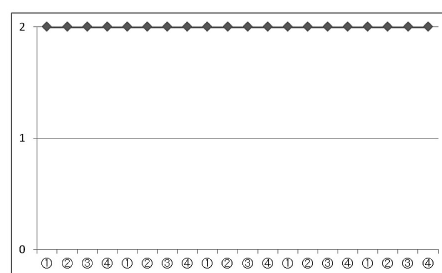
反ったりしているが、声をかけると3秒くらい姿勢を正している。話の途中で立ち歩きが2回あった。気になったことや掲示物等があり立って見に行くことがあった。また後半は椅子の上に立つこともあった。

第2試行では、第1試行の時と同じく声をかけられるとその時は見たり、姿勢を直すことができた。椅子に座っていても背中を前に折り曲げ床に手をついたりしていた。立ち歩きも2回あった。

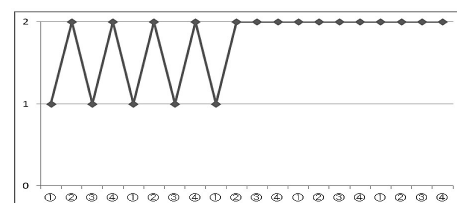
第3試行は、顔を見るは3回正試行であった。「お話をします」の言葉で注意を向けるというよりは、次に何のお題のカードが出るかを気にしているようだった。

第4試行では、目を見るを自分で目標にしており、声をかけられなくても自分から話しをしている人を見ることが4回ともできていた。姿勢については、3秒くらいは正していることができていた。他児につられて話の途中で前に出たり、床に寝そべったりすることもあった。

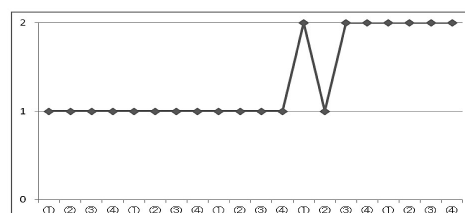
第5試行は、見る、口、姿勢が正反応であった。時折り姿勢はくずれる(どうしても足を椅子にあげる、指しゃぶり)「お話をします」の「し・ま・す」で手拍子をし、姿勢も直すようになってきた。



顔を見る



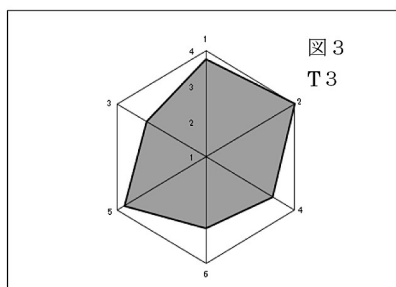
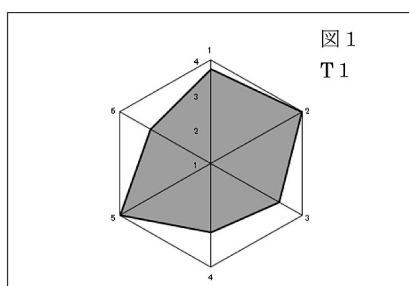
口をとじる



よい姿勢

2) エピソード記録

ポイントを貯めることを楽しみにしてキャラクターのカードをしてもらったカードを宝物にしていた。他の学習時間でも「お話をします」というと手拍子をして教師を見るようになった。指しゃぶりをしている、パツと指を口から抜いて膝に手を置いて姿勢を正すことも多くなった。学習についても課題に取り組む時間が増えてきている。また国語では、質問に答えてその答えをノートに書くこともできるようになった。

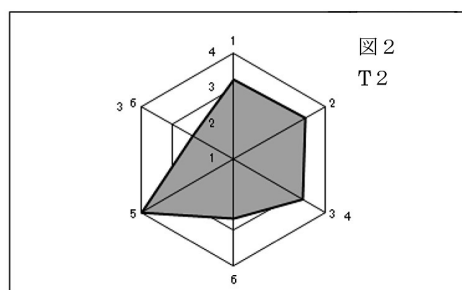


(個別の傾向：201X・11実施)

3) 他者評価シート（東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画）

指導後に自尊感情の傾向を把握するため「他者評価シート」を担当、他教員の計3名で評価を行った。

観点5の意欲の肯定的なことばかけで安定をする。肯定的なことばかけで嬉しそうにする。肯定的なことばかけにより次への意欲につながるといった項目が特に高くなった。大人との関係が安定し関わりを受けいれながら肯定的なことばかけで意欲が高まる様子が多く見られるようになった。



4. 考察

授業中に座ってられない、先生の話を聞かないといった児童に対し、トークンエコノミー法を通して、授業中の着席行動や話を聞くことの行動を形成することは有効であった。

具体的に話を聞く時は、話す人を見る・話を聞く時は口を閉じる・姿勢よくして着席する、の3点について児童がその行動に問題意識を持って取り組むことができた。また意欲づけにも有効であった。

しかし、話を聞くことの行動を持続していくことは難しく分かる授業、友達、教室環境などの面からの支援は必要であると思われる。

Ⅲ 指導研究3

広汎性発達障害幼児に対する DTT・PRT・S・SF 手続きによる包括的な介入の効果についての検討

1. 問題と目的

近年、就学前の ASD を伴う幼児に対する早期介入の必要性が高まっている。

ABA による就学前の ASD を伴う幼児への早期療育プログラムでは、Lovaas(1987) や山本・中野・宮崎 (2005) による離散試行型指導 (Discrete trial training 以下 DTT と略す)、機軸行動発達支援法 (Pivotal Response Treatment 以下 PRT と略す) が開発された (Koegel, 2006 近藤・山本, 2013)。他にも ASD が獲得困難とする質問行動や会話など

の社会的行動の始発の促進を指導するためにスクリプト・スクリプトフェイディング法 (Script・ScriptFading 以下 S・SF 手続きと略す) が開発され (Krantz & McIannahan, 2005)、その有効性が報告されている。しかし DTT や PRT、S・SF 手続きを組み合わせ、就学前の幼児へ実践した研究は国内ではなされていない。また、家庭療育を実施する親の心情の変化を調査した研究は少ない。そこで、本研究では、ASD 児の早期療育として有効であると思われる DTT や PRT、S・SF 手続きを組み合わせた指導を就学前の幼児に実施し、包括的なプログラムの有効性を検討する。

2. 方法

1) 対象児 3歳女児 (以下 A さん) 広汎性発達障害

2) 介入期間及び場所

介入期間は201X年5月～201X+1年11月であり、場所は A さんの自宅及び祖母宅。筆者は週 1 回 35～50分のセラピーを行った。DTT は父母が実施し、PRT および S・SF 手続きは筆者が実施した。

3) 介入手続き

(1) DTT による介入。(NPO 法人 T 会による初級・中級プログラムを実施)

(1)-1 指導目標

各指導領域の課題スキルの獲得

①学習基礎スキル

学習姿勢、マッピング、動作模倣から構成され

ている。

②言語・概念系スキル

音声指示、音声模倣、命名、要求表現、非言語コミュニケーションから構成されている。

③遊びと社会性スキル

一人遊び・物の操作、想像力、関わり遊びと社会性から構成されている。

④自助・運動スキル

身辺自立、運動から構成されている。

(1)-2 1セッション (以下1ses と略す) の構成

201X 年5月から201X +1年11まで月毎週月曜日に A さん宅もしくは A さんの母方の祖父母宅で指導を行った。指導の時間は約40～50分であり、指導1の DTT を実施した時間は約30分程度であった。1ses 中で実施した課題は5～8であり、各課題について1～5試行以上指導した。

(1)-3 標的行動

各課題の標的行動は、毎月 1 回実施した D 大学でのミーティングにおいて両親との確認のもとに T 会の早期療育プログラムのテキストの中から選択し、決定した。

指導課題表は初級編と中級編から成り、初級96課題、中級は159課題である

以下に実施した各領域における指導課題の標的行動の一部を記した。

①各領域の指導課題例

表 1 DTT における指導課題および標的行動 (動作模倣)

指導領域	指導課題	標的行動
学習基礎スキル(初級) 動作模倣	指模倣を行う	1.グーの形ができる
		2.パーの形ができる
		3.親指立ての形ができる
		4.親指閉じの形ができる
		5.親指と人差し指のみを伸ばすことができる
		6.1本指の形ができる
		7.小指立ての形ができる
		8.前ならえ(手刀)の形ができる
		9.人差し指のみを立てることができる
		10.チョキの形ができる
		11.「みつつ」の形ができる
		12.「よつつ」の形ができる
		13.親指と人差し指をつけることができる
		14.親指と中指をつけることができる
		15.チョキの形で指の開閉ができる
		16.5本指を曲げることができる

(2)PRT による介入。(手渡し行動の獲得)

(2)-1 指導目標：交互交代遊びを行うことができる。

(2)-2 1ses の構成

201X + 1年5～11月まで毎週土曜日 A さん宅もしくは月1回は D 大学の特別教室で指導を行った。指導時間は DTT 課題終了後に約 5 分間行い、1 ses は5試行から構成された。

(2)-3 材料、用具及び機器

キャラクターが樽から飛び出る玩具 1 個及びプ

ラスチックの剣 1 5 本

(2)-4 標的行動

近藤・山本 (2013) を参考に標的行動を行動連鎖で実施した。

標的行動は次の二つである。

① 標的行動1 A さんが剣を刺す。

② 標的行動2 A さんが剣を指導者に手渡す。

二つの標的行動は表2の行動連鎖の中に組み込まれた。

表 2 交代遊びの各標的行動と指導内容一覧

標的行動	指導内容
2 ターンの行動連鎖 剣 2 本使用 1 ターン目：A さんが剣を刺す 2 ターン目：A さんが指導者へ剣を手渡す	樽に A さんが自分で刺し、その後指導者に手渡す 2 ターンを 1 ブロックとして、A さんがプロンプトなしで 2 ターンの行動連鎖を実施したらそのブロックは成功とした。 3 ブロック以上の正反応が見られた場合、達成と見なし、3 ターンの行動連鎖へ移行した。
3 ターンの行動連鎖 剣 3 本使用 1 ターン目：A さんが剣を刺す 2 ターン目：A さんが指導者へ剣を手渡す 3 ターン目：A さんが剣を刺す	樽に A さんが自分で刺し、その後指導者に手渡し、再び自分で刺す 3 ターンを 1 ブロックとした。 A さんがプロンプトなしで 3 ターンの行動連鎖を実施したらそのブロックは達成とした。 3 ブロック以上の成功が見られた場合、達成とした。

(3) S・SF手続きによる介入。(自発的会話の促進)

(3)-1 指導目標

スクリプト1～3セットの各標的行動を自発することができる。

(3)-2 1ses の構成

201X + 1年2月から12月まで毎週土曜日 A さん宅で実施した。また毎月1回は D 大学の特別教室で実施した。指導時間は DTT、PRT 終了後に5分間だった。

スクリプト1セット目は201X + 1年2～5月まで実施し、1ses 中に標的行動1を5試行で構成した。

スクリプト2セット目は201X + 1年6～9月まで

実施し、1ses 中に標的2～7を各3試行ずつで構成した。スクリプト3セット目は、201X + 1年9～11月まで実施し、1ses 中に標的行動8～13を各3試行ずつで構成した

(3)-3 材料、用具及び機器

① 記録機器

ビデオカメラ 1 台

② 使用器具・機器

ミニミ6台 (丸型の音声スイッチ)

写真カード5枚 (ラミネート加工された縦×横5 cmほどの写真であり、動物やキャラクターのイラストが描かれている)

ジッパー付のB6型の袋5つ
2穴のA4バインダー1冊とキャラクターや身近な人物の写真6枚
タブレット端末1台

(3)-4 標的行動

標的行動は保護者との話し合いの中で、要求以外での自発的な言語行動を獲得させることを確認した。以下の標的行動を設定した

表Ⅱ-5 S・SF法の各標的行動一覧

標的行動		
スクリプト1セット目	スクリプト2セット目	スクリプト3セット目
1 「なに」	2 ノンタンかわいね 3 アンパンマンだいすき 4 ジュースあまいね 5 うどんおいしいね 6 うた うまいね 7 おねえちゃん がっこうだね	8 ママごはんつくってるね 9 ママごはんたべてるね 10 ママおさらあらってるね 11 おねえちゃんごはんつくってるね 12 おねえちゃんごはんたべてるね 13 おねえちゃんおさらあらってるね

3. 結果

1) 指導の結果

(1)DTT (指導者と父母による課題達成率)

1) 指導者及び父母の家庭療育による課題達成の経過

201X 学習基礎スキル達成一覧(初級)													201X+1年										
指導項目	指導回数	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月
手書き	いすへの移動																						
	着席行動の維持																						
	すわって																						
	こっそり																						
	学習用具を扱う動作																						
マッチング	色マッチング																						
	形状のマッチング																						
	立体的なもののマッチング																						
	カードのマッチング																						
	写真のマッチング																						
	色マッチング																						
	形マッチング																						
	シルエットマッチング																						
動作模倣	身体模倣																						
	目まわりの模倣																						
	立位模倣																						
	口形模倣																						
	物を使った動作模倣																						
	連続動作模倣																						
	手遊び歌																						
	目と表情模倣																						
	動作の持続																						
	顔の模倣																						
	手足模倣																						
	顔面模倣																						

図1 学習基礎スキル(初級)の課題達成基盤図

201X 言語・概念系スキル達成一覧(初級)													201X+1年										
指導項目	指導課題一覧	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月
音声指示	手探かり付き座す																						
	身振り																						
	立位																						
	手振りの補助的座す																						
	ストップ																						
	座すの持続																						
音声模倣	時間のかかる座す																						
	物×座す																						
	待って																						
	人に物を持っていく																						
	名前・単語模倣																						
	物の表名・物名																						
命名	物の表名・物名																						
	ちょうだい																						
	取っできて																						
	肉類の表名																						
	人名																						
	場所の表名																						
要求表現	創造の表名																						
	形・色の表名																						
	名物の表名																						
	肉類による要求																						
	名前による要求																						
	〇〇ちょうだい																						
身振・顔コ ミュニケー ション	座すし要求																						
	目合わせ																						
	要求時の目合わせ																						
	呼名反応																						
	創造の指し																						
	座すしの理解																						
運動	造形																						
	能動的共同注意																						
	見て																						

図2 言語・概念系スキル(初級)の課題達成基盤図

201X 遊びと社会性スキル達成一覧(初級)													201X+1年										
指導項目	指導課題一覧	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月
1人遊びと 物の操作	手分け																						
	入れ替え遊び																						
	マフリング遊び																						
	箱をかく																						
	パズル																						
	乗り物遊び																						
想像力	物の操作の基本動作																						
	道具の操作																						
	つみき遊び																						
	積み上げ遊び																						
	積み重ね遊び																						
	積み重ね遊び																						
関わり遊 びと社会 性	身体接触																						
	身体を触った遊び																						
	乗り物遊び																						
	ままごと遊び																						
	ふみふみ遊び																						
	やりとり																						
身体自立	物のやりとり																						
	ボールのやりとり																						
	所定動作																						
	スプーン・フォークの操作																						
	まをぶら下げる																						
	ストローで飲む																						
運動	積み上げ遊び																						
	積み重ね遊び																						
	積み重ね遊び																						
	積み重ね遊び																						
	積み重ね遊び																						
	積み重ね遊び																						

図3 遊びと社会性スキル(初級)の課題達成基盤図

201X年2月から父母による家庭療育が開始され、筆者は201X年5月から指導を実施した。

初級プログラムにおける3つの課題領域については201X+1年11月の時点でおおむね8割の達成となった。学習基礎スキル(初級)については、学習に従う姿勢(コンプライアンス)以外は課題達成することができた。言語・概念系スキル(初

級)については、叙述の指さしや能動的共同注意課題は実施しなかったがそれ以外は達成した。遊びと社会性スキル(初級)はトイレトレーニング課題以外は達成した。

中級プログラムについては、3つの課題領域の指導を継続中のため割愛した。

(2)PRT（手渡し行動の指導経過）

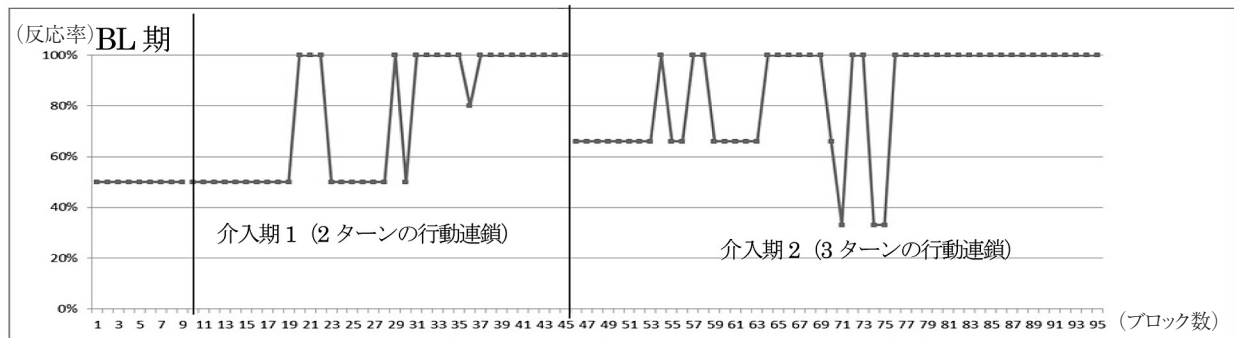
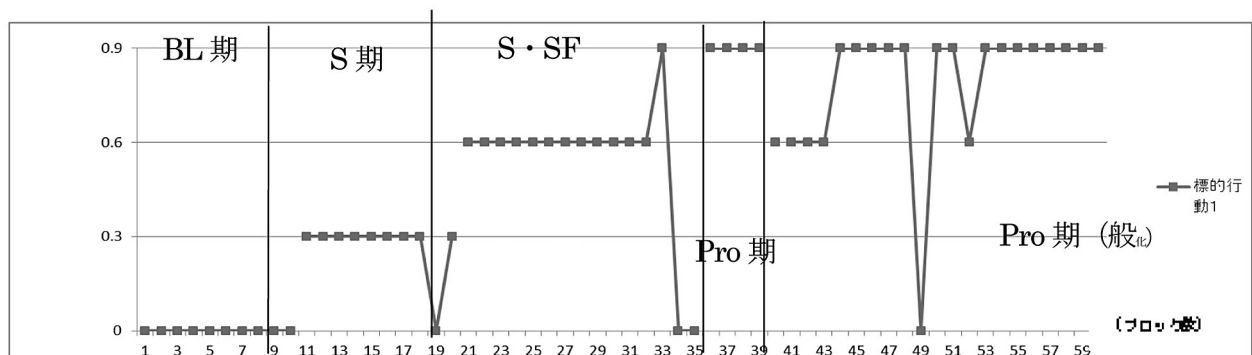


図4玩具による手渡し行動の介入はAさんから始発したおもちゃの剣を樽に刺し（標的行動1）、その後、指導者に手渡す（標的行動2）、そしておもちゃの剣をAさんが刺すという介入期2で獲得した手渡し行動について指導に使用した玩具を用

いて父親や母親と実施してもらったところ、3ブロック以上で100%の標的行動の正反応率がみられた。3ターンの行動連鎖を獲得した。標的行動1と標的行動2の行動連鎖

(3)S・SF手続き（例：標的行動1「なに？」）



図Ⅲ-4 標的行動1と標的行動2の行動連鎖

標的行動1について例示した。

標的行動1についてBL期では、提示された袋について「なに？」と質問行動を自発することがなかった。S期から音声スイッチ（minimi）に録音されたセリフを音声模倣して介入を開始した。指導開始当初は音声スイッチを連続して押して録音された音声を確認する行動がみられたが、何度か音声を聞かせてから指導に入ること確認行動は減少した。SF期では音声を「な」にフェイディングしても「なに」とスクリプトを自発することができた。34および35試行目では袋の色を自発したために誤反応となったが、その前の試行で連続して標的行動を自発していたため、正反応が安

定していると判断してUS期に移行した。プローブ期でも維持することができた。標的行動2～13については標的行動6「うた うまいね」以外はUS反応がみられた。標的行動2～13についても父親と実施して般化を行い、標的行動6以外はUS反応がみられた。

4. 考察

家庭療育について父母と筆者が療育に介入し、週当たり平均10時間を目安として集中行動介入を行った。その結果、DTTでは中級プログラムは継続中であるものの初級プログラムはおおむね課題達成した。また、PRT・S・SF手続きによる指導では、各指導における標的行動を獲得した。各指導の標的行動について父親を相手に実施する

ことで般化を促し、Aさんの言語理解、言語理解、コミュニケーション面において家庭での行動変容がみられた。これらのことから、父母が中心となって指導を実施したり、第3者である筆者の指導を父母と共通して実施することで指導場面で獲得した標的行動の日常生活場面への般化がスムーズになることが伺われた。

本研究では、家庭療育を通じて父母が日常生活でAさんの社会的に適切な対応をしたときに称賛（社会的強化子）したり、かんしゃくなどの行動問題時に無視（消去手続き）する対応を行うなど、行動分析の原理を育児に取り入れるようになり、Aさんへの接し方について自信がもてるようになったことが成果の一つであると思われた。

ラム障害の男児の事例を中心に、上智大学心理学年報, 29, 9-22.

文献

- 1) 井上美由紀・松田幸恵・齋藤絵美・下平弥生・高橋晃・宮崎眞 (2012) 自閉症児に対するコミュニケーションおよび会話指導の実践研究1. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 11, 273-288.

【参考文献】

- 2) 小野昌彦・奥田健次・柘植雅義 (2007) 発達障害・不登校の事例に学ぶ 行動療法を生かした支援の実際. 東洋館出版社.
- 3) 齋藤絵美・下平弥生・井上美由紀・松田幸恵・高橋晃・稗貫有・宮崎眞 (2013) 自閉症児に対するコミュニケーションおよび会話指導などの実践研究2. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 12, 253-264.
- 4) 高橋晃・下平弥生・井上美由紀・松田幸恵・齋藤絵美・宮崎眞 (2014) 自閉症児に対するコミュニケーション・会話指導などの実践研究3－教育現場における行動問題に対する応用行動分析的アプローチ. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 13, 165-177.
- 5) 山本崇博・中野良顕・宮崎麻衣子 (2005) 日本における自閉症幼児に対する早期高密度行動治療システム構築の試み: ある自閉症スペクト