

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

井上 美由紀*・松田 幸恵**・齋藤 絵美***・下平 弥生***・高橋 晃***・宮崎 眞****

(2012年3月5日受理)

Miyuki INOUE・Yukie MATSUDA・Emi SAITO

Yayoi SHIMODAIRA・Akira TAKAHASHI・Makoto MIYAZAKI

Practical Research on Teaching Procedures for the Promotion of Communicative and Conversational Behaviors in Students with Autism

はじめに

本実践研究は、平成23年度教育実践総合センタープロジェクト研究6「自閉症研究支援プロジェクト」の支援を受けた。平成23年4月から2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。研究テーマとしては、自閉症児のコミュニケーション・会話の指導である。その研究会で発表された5つの実践研究をまとめものが本論文である。

自閉症児者のコミュニケーション・会話の指導を研究テーマとした理由は3つである。第一の理由は、自閉症児者の特徴である言語の障害と対人関係の障害の改善が挙げられる。現在および将来の生活の質をより向上するためには、コミュニケーション・会話の指導が重要であると考えられる。第二の理由は、特別支援教育では卒業後の生活を見据えて指導をしているが、近年地域の中で生活するための能力や環境の整備が重視されている。地域の中で生活するためには、コミュニケーションや会話を通して、地域の一員になることが考えられる。地域での生活を考えると、コミュニケーションや会話の能力を促進することが大切であると考えられる。第三の理由としては、新学習指導要領の自立活動に区分「人間関係の形成」が新た

に設定され、従来からの「コミュニケーション」を合わせると、対人行動の項目が増加した。このことから、特別支援教育において発達障害を中心にしてコミュニケーションや会話など対人行動の指導が従来にも増して重要な実践研究のテーマになってきていると考えられる。

5つの実践研究は、小学校の通級指導教室や特別支援学級、また特別支援学校小学部中学部の実践から生まれたものである。いずれも、日々の指導をこつこつと記録し、まとめたものであり、非常に貴重な報告であると考えられる。

実践研究

I 実践研究1

通級指導教室における自閉症傾向の児童への話し方の指導

1. 目的

本校には自閉症スペクトラムの特性を持つ児童が在籍する通級の学級が複数ある。学習には取り組むことができるが友達との関係作りが苦手な児童、状況理解が難しいため集団参加が苦手な児童など実態は様々である。どの児童にも共通することは、対人関係の困難がみられることである。そ

*盛岡市立津志田小学校、**盛岡市立城南小学校、***岩手県立盛岡みたけ支援学校、****岩手大学教育学部

ここで、通級指導教室で行っているソーシャルスキルトレーニング（以下SST）にスクリプト・スクリプトフェインディング法を取り入れ、他者との適切なかかわりを促すことを目的とした。

2. 方法

1) 対象児

自閉症傾向のある11歳女子（以下A児）は、201X-1年4月よりLD等通級指導教室で週3時間の指導（個別1、集団2）を受けている。A児は学習態度がまじめだが、指名された時以外は発言しない。教師の話をかちんと聞いているように見えるが、学習活動への取組や場の移動はいつも他児の行動を見てから始める。級友とのかかわりについては、自分から級友に話しかけることがなく親しい友人がいない。しかし、聞かれたことには答えるため担任や保護者とは会話が成り立つ。また、話す内容が具体的に決まっていれば班学習や委員会活動の場で相手に向けて話すことができる。そのため、A児に適切な会話の仕方を指導し、会話のやりとりに慣れることで他者とのかかわりを増やすことができると考えた。

2) 指導期間及び場所

201X-1年6月1日～12月9日まで6ヶ月間、20セッション行った。場所はA小学校通級指導教室である。

3) 一事例の実験計画

ABデザインを用いた。Aはベースライン、Bは介入期であり、介入は話形の提示である。

4) 指導目標

目標1：会話や発表の際に、相手に顔を向け話したり聞いたりする。

目標2：相手の話を聞き感想や質問を言う。

5) 指導手続き

- (1) ベースライン期（BL期）：介入をせず標的行動があるか観察する。
- (2) スクリプト期（S期）：会話や発表の際の約束と話形（スクリプト）を示し、A児はそれを見て話す。

(3) フェインディング期（SF期）：話形を最初の文節で区切りその下の文を隠す。10秒程度待っても質問が思い浮かばない様子のときは話形を指さし、話形の中から質問を選ぶよう促す。

(4) アンスクリプト期（US期）：話形の提示なし。

6) 結果の整理方法

以下の基準に基づいて評価を行った。

- (1) アンスクリプト（US）：スクリプトの提示無しで標的行動を遂行できた。
- (2) スクリプト（SO）：フェインディングされたスクリプト会話文の提示で目標遂行できた。
- (3) スクリプト（S）：フルスクリプトの提示で目標遂行できた。
- (4) 誤無（×）：無反応又は前の段階に戻り遂行した。

7) 指導手続き

(1) 指導1（個別指導）

- ①その週のトピック又はサイコロトークで教師と話す。
- ②A児が次回の集団指導の時間に話す発表内容を決め話す練習をする。まず教師がスクリプトを示してモデリングする。その後、A児が質問の話形の中から2つ程度質問する。A児も同様の流れで発表し、次時のリハーサルとする。

(2) 指導2（集団指導）

- ①話し方と質問の仕方の話形を確認する。
- ②練習した内容の発表と質問をする。
- ③自己評価する。

A児が所属する集団指導のグループが2種類あるため、同様の流れで2回発表する。

(3) 指導した話形

以下の話形を書いた模造紙を黒板に提示し指導した。

項目	話形
発表	①「私は～について発表します。」 ②いつ ③どこで ④何をした ⑤そのときの気持ち ⑥「質問や感想はありますか。」 ⑦「これで発表を終わります。」
感想	①「声が大きくて聞きやすかったです。」 ②「私も～と思いました。」
質問	①「だれとやりましたか。」 ②「一番楽しかったことは何ですか。」 ③「がんばったことは何ですか。」 ④「心に残ったことは何ですか。」

3. 結果

1) 指導の結果

(1) 指導1

ベースラインでは話す相手を見ることができず、視線は斜め下を向いていることがほとんどであった。A児は話す人の目を見ることに抵抗感が強く緊張状態になるため、鼻から口のあたりを見るよう指導した。その際、最初の2回は「顔を見る」という言葉と絵カードを提示した。その後、話す人を見ることは概ねできたため、集中がそれて話す人を見ていないときだけ言葉がけを行った。

(2) 指導2

(3) エピソード記録

- ①10月頃から同じS S Tグループの児童と会話するようになった。現在は、通級指導終了後の休み時間になると黒板にイラストをかき、互いに見せ合いながら会話している。
- ②通級指導教室親子レクレーションの際に、A児が児童代表の感想発表を行った。A児にとってはほとんどが初対面の人であり大人数の前であったが、少し恥ずかしがっただけですらすらと感想を述べていた。レクレーション

話形	B L	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
		介入										①				③			②			
発表 ①「私～」 ②いつ ③どこで ④何を ⑤気持ち ⑥「質問～」 ⑦「これ～」		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	U	U	U	U	U	U	U	
		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	U	U	S	S	S	S
		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
感想 ①「声が～」 ②「私も～」		x	x	x	x	x	S	S														
		x	x	x	x	x			S										S	S		
質問 ①「だれ～」 ②「一番～」 ③「が～」 ④「心に～」		x	x	x	x	x	S						S								U	
		x	x	x	x	x		S			S	S		S			U	U			U	U
		x	x	x	x	x			S	S						U	U			U	S	
		x	x	x	x	x										S	U					

※色の濃い回はエピソード記録の番号と対応

の感想については事前指導をしていないが、発表の話形②～⑤、⑦が使われていた。

- ③教科学習では、苦手な算数でも分かる部分があれば自分から挙手して発言するようになってきた。学年集会等での挙手による意思表示も、周囲を見たりせず自分の意志で挙手している様子が見られた。
- ④在籍学級では休み時間に担任を交え級友と一緒に遊んだり会話したりして過ごすようになった。また、休日に級友と遊ぶ約束をしたこともあった。

4. 考察

スクリプト提示による支援は、どのように話せばよいかを想起するための手がかりとして有効であった。また、人前で話すことに抵抗感があるA児にとって、スクリプトがあることで安心して話すことができたと考える。話題や発表のテーマは変わるが同じ流れで活動をくり返すことで、次に何を言えばよいかパターンが分かり、A児は構えずに会話や発言ができるようになってきた。また、通級を始めた頃は無表情であったA児だが、現在は笑顔や残念そうな顔を見せるなど表情も豊かになっている。今後は、質問の種類を増やしたり自分で話題を選んで話したりする学習を行い、会話の内容を豊かにしていく。また、級友とのかかわりを増やし、自分の意志を適切に伝えられるように指導していく必要がある。その際にも、スクリプト・スクリプトフェインディング法が活用できると考える。

II 実践研究2

特別支援学級における自閉症児のコミュニケーション指導

—報告言語行動にS・SF法指導を用いて—

1. 問題と目的

自閉症児のコミュニケーションスキルの困難性を表す例として、言葉や文章が言えてもそれを自発的に意味のある会話に作り上げることが

難しく、一方的な話題になってしまう (Richman, 2001)。また、自分のしたことを相手に話すことが少なく、「いつ、誰と？」等の二者択一の質問に答えられても「何をしたの？」等の抽象的な質問に答えることが難しいといった課題も指摘されている。そこで、自閉症児への機能的言語指導としてスクリプト・スクリプトフェインディング法(以下S・SF法と表記)が成果をあげていることから (Krantz & McClannahan, 2005)、S・SF法の指導を通して、家に帰って学校でしたことを話す報告行動を促すことを目的とした。

2. 方法

1) 対象児

小学校特別支援学級2年、男児、自閉症(以下B児)は、テレビやCMのこぼれをしながら教室を走り回ったり、電車のおもちゃやカードを手に持ち、床に寝転んで眺めたりすることを繰り返して行っていた。B児の行動を止めたり、他の行動に移るように指示を出すと、机の物を払いのけたり、机をたおしたりした。会話に関しては、B児が書いた絵や工作に教師が「これ何?」と聞くと「京浜東北線」「西部新宿線」と電車の名前を答える。しかし、通常は自分から話しかけたり、質問に答えることは少なかった。津守・稲毛式乳幼児精神発達診断法(200X-2年5月実施)で、生活年齢5:5 運動4:0 探索・操作3:0 社会3:0 食事・排泄3:0 言語・理解2:9である。保護者からの要望は、「学校で何をしたの?」と問いかけても答えることがなく、欲しい物があるときに話しかけてくれるだけなので、やりとりができるようになって欲しいという願いがあった。

2) 指導期間及び場所

201X年4月14日～7月20日まで3ヶ月間。40セッション。B小学校特別支援学級の教室(約5m×約4m)。

3) 一事例の実験計画

ABデザインと楽しかったと思われる興味をもった活動ならば、話すことができるのではないかと

2) 般化プロブ

発話例 \ セッション	介 入			
	1	2	3	4
①ぼくは～であそびました。	S○	S○		
②ぼくは～をかきました	S○	S○	S○	US◎
③ぼくは～をみました	S○	S○		
④ぼくは～をかいました	S○	US◎		
⑤ぼくは～をうえました	S○	S○		
⑥ぼくは～をまぜました	S○			
⑦ぼくは～をのみました	US◎			
⑧ぼくは～にはいました	US◎			

3) 母親からの報告: スクリプトを見ることなく、スクリプトの内容を話すようになってきた。一人でブロックや絵を描いたりしていたことが多かったが、自分から楽しかった事等を話しかけるようになった。また、妹にして欲しくないことも言葉で伝えるようになったという報告が聞かれた。

4) エピソード記録

教師に家でしたことを報告するようになった(「ぼくは、お肉と冷麺を食べた」「パパと一緒に食べた」「新幹線ゴーゴー見たの」「シチュー食べたの」)。また、下校時に迎えに来た母親に「カボチャサンド食べたよ」と給食で食べた物を話すこともあった。

4. 考察

話し言葉に書き言葉や写真を合わせたスクリプトは、視覚的に話すことを思い出す手がかりとなり、報告行動を促すことに効果的であった。また、動詞を使った表現が多様になれば、スクリプトを見ないで報告することができるようになってくるだろう。

3つの標的行動が話すことができるようにな

り、般化プロブではスクリプトを見なくても報告することができるようになった。

Ⅲ 実践研究3

特別支援学校における自閉症児に対する要求言語行動の指導

1. 目的

知的障害を対象とする特別支援学校でも自閉症の児童生徒が在籍する割合が増えている。本実践研究は知的障害をもつ自閉症の児童に、言葉で要求を伝える行動を形成することを目的とした。

2. 方法

1) 対象児

自閉症女子、支援学校小学部5年
津守・稲毛式乳幼児精神発達検査で発達年齢1:4、SM式社会生活能力検査SQ15(いずれも201X年-2年3月実施)である。

対象児(以下C児)は、「貸して」や「ちょうだい」などの要求言語を獲得しているが、場面に合うように使用することが難しく、何かを要求するとき

は大人の手を引いて訴えることが多い。家族や教師から言われた言葉はたくさん覚えており、「下りてよ」と言いながら高いところへ上ろうとしたり、熱い飲み物を飲みながら「あっちいよ」と言ったりすることがある。また、場面にはそぐわないが、気に入った言葉を繰り返し言って楽しむ様子もみられる。

食べ物や模様のついた小物などに強い関心を示し、気に入ったものを手に入れることに執着することがある。特に友達の持ち物を気に入り、それが入っているかばんを開けてもらおうと、かばんを差し出しながら教師の手をとって、開けるよう訴える場面が多くみられる。興味の対象が変わりやすいため、一つのことに集中する時間は短い。またてんかんの発作があり、服薬の副作用で集中できないこともある。

2) 指導期間及び場所

指導1は201X年1月～3月の30セッション、指導2は201X年4月～9月の20セッション。場所は支援学校の教室(約5m×4m)である。指導1は給食時間に、指導2は朝や給食後の自由時間に場面設定した。

3) 一事例の実験計画

ABデザインを用いた。Aはベースライン期、Bは介入期であり、介入は言語プロンプトである。

4) 指導目標

指導1：牛乳を教師に手渡して「あけて」と要

求する。

指導2：かばんを教師に差し出して「あけて」と要求する。

5) 指導手続き

(1) 指導1

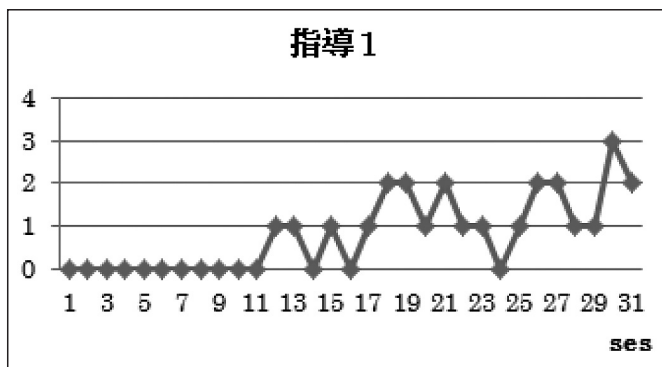
①牛乳を開けてもらおうと、C児が教師に牛乳を手渡したときに、教師が「あけて」と発声する。②教師の発声を語尾から一字ずつ減らしていき、C児の発声を促す。③発声が滞ったときは、前段階の言語プロンプトに戻す。④途中で興味の対象が変わったときは、C児の机上に牛乳を戻し、始めから行う。⑤C児が発声したらすぐに牛乳を開け、手渡す。⑥語頭音のみの言語プロンプトでの発声ができたら、時間遅延法(5秒間)を取り入れる。

(2) 指導2

①かばんを開けてもらおうと、C児が教師にかばんを差し出したときに、教師が「あけて」と発声し、音声模倣を促す。②教師の発声を語尾から一字ずつ減らしていき、C児の発声を促す。③発声が滞ったときは、前段階の言語プロンプトに戻す。④途中で興味の対象が変わったときは、かばんを元に戻し始めから行う。⑤C児が「あけて」と発声したら、すぐにかばんを開ける。⑥語頭音のみの言語プロンプトでの発声ができたら、時間遅延法(5秒間)を取り入れる。

3. 結果

(1) 指導1



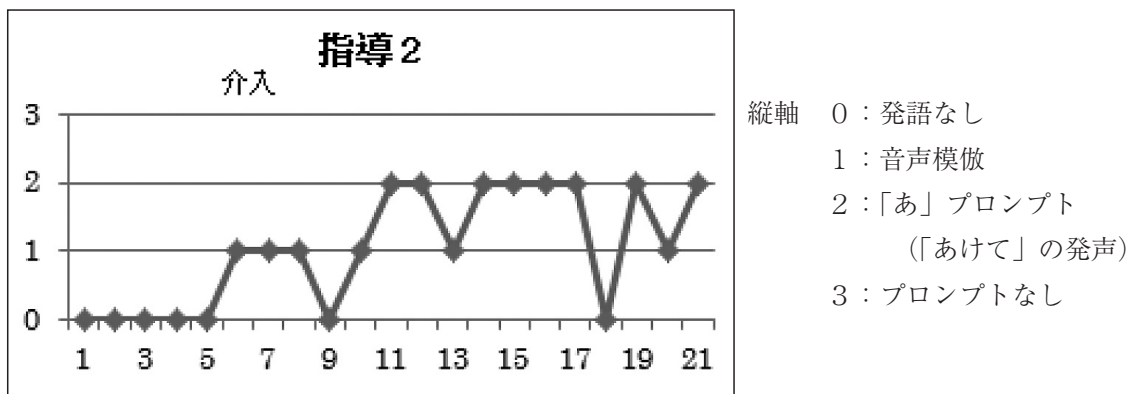
縦軸 0：発声なし
 1：「あけ」プロンプト (「て」のみ発声)
 2：「あ」プロンプト (「けて」「あけて」の発声)
 3：プロンプトなし

ベースライン（1～4セッション）では、牛乳が飲みたくなると、教師の手をとって自分の牛乳を持たせ、開けるように訴えていた。時々、「ぎゅうにゅう」と言いながら手渡すこともあった。

そこで、C児が牛乳を手渡すと同時に、教師が「あけて」と発声するようにした（5～10セッション）。11セッションから、教師の発声を語尾から一字ずつ減らす。C児が牛乳を手渡すときに「あけ」まで教師が発声すると、「て」と発声することができた（11～15セッション）。16セッションから「あ」のみ言語プロンプトするが、その

日によって「けて」と発声したり、「あけて」と語頭から発声したりした（この場合、結果は同レベルで記録した）。23セッションからは時間遅延法（5秒間）を取り入れるが、プロンプトがないと他の食べ物に目移ってしまうこともあったため、牛乳を一度C児の机に戻して再び要求させるようにし、前段階に戻ってプロンプトを行った。全体を通して、週明けなどでセッション間が空くと発声しないことが多かった。のどが渇いているときには、自分から「あけて」と要求できた。

（2）指導2



ベースライン（1～4セッション）では、友達の小物を見たくてかばんを開けてほしいときに、教師へかばんを差し出して手を引き、訴えていた。

5～9セッションまで、A児が教師にかばんを差し出したときに、教師が「あけて」と発声してみせると、音声模倣で「あけて」と発声できた。音声模倣がスムーズであったため、10セッションからは語頭音のプロンプトのみを行った。他のものに興味移った場合を除き、ほとんどの場面で発声できた。16セッションから、時間遅延法（5秒間）に切り換えるが、発声は難しかったため、時間遅延の後に語頭音のプロンプトを行う。プロンプトがあると、ほとんどの場面で「あけて」と発声できた。

（3）エピソード記録

指導期間後、友達の縞模様の給食袋を見たくて、「あけて」と言ってかばんを教師に手渡す

様子が何度もみられた。

4. 考察

指導1では、プロンプトなしでは自分から発声することがほとんどなかった。これは、牛乳がA児にとってそれほど強い強化子ではなく、牛乳以外にも机の上に食べ物があったことで興味移りやすくなったことや、プロンプトのフェードアウトが早すぎたことなどが原因として考えられる。

指導2では、プロンプトなしでは発声は難しかったが、指導1と比較すると語頭音のプロンプトを行った場合の発声の頻度が高く、音声模倣での発声も多くみられた。これは、指導1で「あけて」を学習した経験があったことと、かばんを開けてほしいという要求が強かったためだと思われる。指導期間後に自分から言葉で要求したエピソードからも、要求の強さが言葉の獲得に大きく関わっ

ていることが分かる。

今後は、C児にとってより要求の強い強化子を探りながら、言葉を使うことで確実に欲しいものを手に入れる経験を積めるよう、継続して取り組んでいきたい。

IV 実践研究4

自閉症児における要求言語獲得のための指導

1. 問題と目的

1) 問題の所在

自閉症児者におけるコミュニケーションスキルの困難性を表す例として、要求を言葉で表現できたとしても目線が全く合わず、適切な身振り動作を伴わない、耳に入ったお気に入りのフレーズを用いて無関係な会話を突然始める、覚えた言葉を日常生活の中に応用して使うことが困難であるといったことが挙げられている (Richman, 2011)。そこで、理解言語がある程度あり、表出言語が少しずつ出るようになってきている段階の自閉症児に、要求言語の表出を促すため、行動分析学の手法を取り入れながら指導を行い、その有効性についての研究を進めたいと考えた。

2) 目的

以下の標的行動達成を本研究の目的とする。

標的行動：自分のほしいものについて「〇〇をください」という要求言語で伝えることができる。

2. 方法

1) 対象児

対象児 (以下Dさんと記す) は、知的障がいを伴う自閉症男子で、特別支援学校中学部3年に在籍する。

ほとんど自分から話をするのがなく、文字を読むことも難しいが、相手の話す言葉はある程度理解している。いらいらすると机をどンドン叩いたり、叱られると両手人差し指で×を作ったりする。表出言語としては他の生徒が当番としてあ

さつをする場面で、なかなか進まない待ちきれずに「いいですか?いただきます」「これから朝の会を始めます、礼」「みなさんすわってください」などのフレーズを話すことがみられるが、トイレに行きたいときや学習場面で材料や道具が必要な時などで、教師に伝えずに勝手に行動に移してしまうことが多い。コミュニケーションに関する保護者の要望は、自分の気持ちを相手に分かるように伝えることができることなどが挙げられている。

標準検査結果は、SM社会生活能力検査においてS Q35で、コミュニケーションにかかわる領域は2歳10か月である。

2) 期間及び場所

201X年9月27日～3月11日まで5ヶ月間、59試行をD支援学校の教室(約5m×約4m)で指導を行った。

3) 指導者

指導及び会話相手、記録を担当が行った。

4) 指導場面

毎日のランニング後の水分補給の時間に、麦茶の入ったクーラーボトルを用意し、「お茶ください」と伝えてから教師にコップに注いでもらって飲むようにした。

5) 材料

主な材料は、冷たい麦茶の入ったクーラーボトル、コップである。

6) 一事例実験計画

ABデザイン (AB design) 採用した。Aはベースライン、Bは介入期であり、介入は言語プロンプトである。

言語プロンプトは「お茶をください」から「お茶」「お」へとフェイディングしていった。

7) 結果の整理方法

毎日の記録をあらかじめ設定した以下の評価基準で記録をした。また、可能な限り表出した発語をメモし、放課後にエピソード記録としてまとめた。

Tabel 1 評価の基準

正反応 (○)	標的行動を話す場で5秒以内に標的行動を行った場合
プロンプトつき正反応 (P)	プロンプトを受けて標的行動を行った場合
無反応・誤反応 (×)	プロンプトを受けても標的行動を行わない、標的行動とは異なる言葉を表出した場合

3. 結果

1) 指導の経過

① 標的行動

遂行レベルの経過はFig. 1のとおりである。ベースラインでは勝手に自分でお茶を注いで飲んだりし、標的行動はみられなかった。言語プロンプトで介入をした結果、6試行目から標的行動が表出するようになってきてり、28試行からは介入なしでも標的行動が表出するようになってきた。しかし、「お茶をください」ではなく、「ください」とだけ伝えることもあり、プロンプトなしでの正反応は安定しなかった。

2) 日常生活での般化

エピソード記録から自発的な発語を拾い出した。

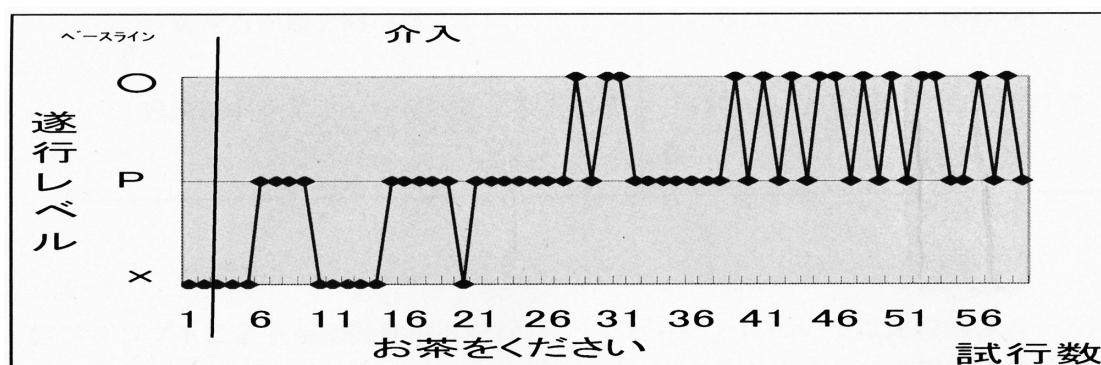
給食や調理実習、おやつで「ください」という要求言語は頻繁に出るようになっており、さらに「いや」「いない」などの拒否の表現も少しづ

つ出るようになってきている。特に今年度に入ってから「いない」を頻繁に繰り返すようになり、机叩きなどの行動が減ってきている。

4. 考察

言語プロンプトによる発語促進指導を行い、「ください」については比較的スムーズに表出し、定着することができた。これは、本人の欲する飲み物や食べ物を用いて、その言葉を話すことで要求した物が手に入るという経験を繰り返すことによって、標的行動を行う意味が本人にも伝わったためであると考えられる。声に出して相手に伝えることの抵抗感がなくなり、いろいろな場面でやりとりができるようになったことも波及効果のひとつであると考えられる。しかし、「ください」の前に対象となる物の名称を加えることについてはまだ定着していない。これは、名詞が理解言語として十分定着をしていないというよりも、名詞をつけなくても行動が獲得できることを過去に何度か経験していたことが要因であると考えられる。

Fig.1 標的行動の達成経過



Tabel 2 標的行動以外に表出した主な発語

月日	場 面	発 語
10.5	美術後「何作ったの?」と聞いて	「がんばる、がんばる (ジェスチャー)」
10.12	給食前「早く座って」と伝えて	「いやだあ」
10.14	友達の残したケーキを勧めて	「いない」
11.16	製品販売活動のため事務室ドアを開けようとして	「いやー」
11.18	「天気は?」と聞いて	「はれ」
11.26	「飴食べる?」と聞いて	「ください」
12.15	みんなでせんべいを食べていて	「おかわりください」
2.7	給食時に味噌汁の鍋を前にして	「ください」
3.9	給食当番でバンダナを結べずに教師に	「おねがいします」
5.27	給食あまったおかずを薦めて (2回)	「いない」「いない」手で払いのける
6.2	給食弁当の蓋を開けるように伝えて	「いない」といって開けない
6.8	白米にドライカレーをのせようとして	「いない」といって白米だけ食べる

エピソード記録として、「ください」という要求語だけではなく「いない」「いや」という拒否の言葉も表出するようになってきたことが観察されたことで、自分の意思を言葉で伝えるコミュニケーションの幅が広がってきたといえる。

今後の課題としては、文字を読むことは難しいBさんに対して、そばにいる教師の言語プロンプトだけではなく、録音型ボイスオーバー等音声式スクリプトを活用した指導の導入と、その有効性を検証したい。

V 実践研究5

重度知的障害を伴う自閉症児に対する要求言語行動の指導

1. 目的

知的障害を対象とする特別支援学校でも自閉症の児童生徒が在籍する割合が増えている。本

研究では先行研究や効果的な指導法(小林ほか、2003)をもとに無発語で多動の本児に合わせた要求言語行動の指導を行ったので報告する。

2. 方法

1) 対象児

自閉症男子、特別支援学校小学部3年。対象児(以下Eくんと記す)は、コミュニケーション手段はなく、クレーン動作での要求が主である。指さしやジェスチャーは見られず、写真などの視覚支援の理解が難しい。アセスメントでは、津守稲毛式乳幼児精神発達検査で発達年齢1:2.5、SM式社会生活能力検査SQ14.9(200X年+4月)、LCスケールでLC年齢0-6(200X年+2月)。保護者の願いは、コミュニケーション手段が増えてほしいことが挙げられている。

2) 期間及び場所

指導1については、200X年6月～9月の31セ

セッション、指導2は200X年10月～3月の37セッション、E支援学校教室（約5m×約4m）で朝の活動時間に好きな活動を行う時間を設定した（15分間）。

3) 指導目標

(1)指導1：指さしで要求することができる。

①教示機会：Eくんの自発的な遊びであるチラシちぎりに着目し、チラシの入った箱を手の届かない場所に置いた。

②時間遅延：指導者の手をチラシの箱へ持っていくクレーン動作を行った場合、Eくんの手を離し、自発的にチラシを要求するのを待つ（5秒間）。

③プロンプト：時間遅延の後に、なおクレーン動作をした場合、Eくんの手を取り、指さしの形に誘導した。

④強化刺激：時間遅延、プロンプトの後に、指さしが発せられた場合、すぐに要求したチラシを渡

した。

(2)指導2：カードを指導者に渡して要求することができる。

①教示機会：チラシおよびおやつカードを掲示し、Eくんがカードへの指さしを行うと、副指導者がカードをEくんの手渡し、主指導者にカードを渡すように促した。

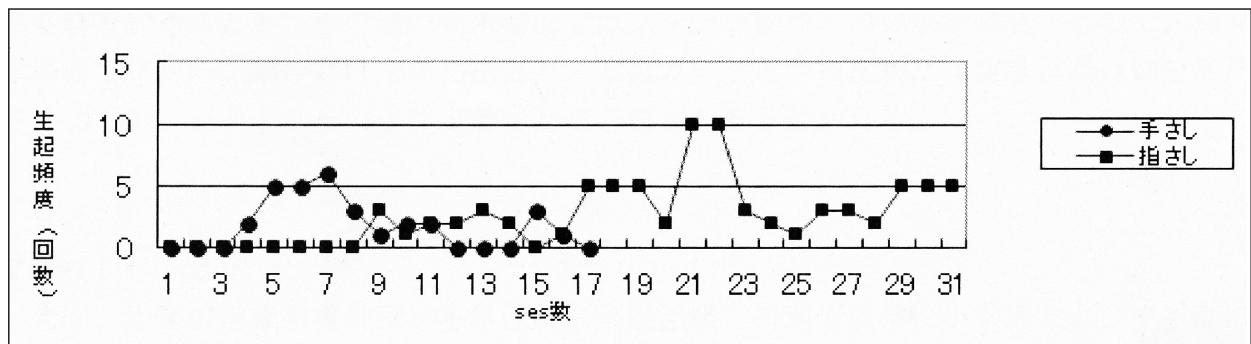
②時間遅延：クレーン行動などでチラシ・おやつカードを要求する場合に、自発的にカードを主指導者に渡す行動を待つ（5秒間）。

③プロンプト：時間遅延の後に、クレーン動作などを行った場合、副指導者がカードを持たせて、主指導者に持っていくよう支援した。

④強化刺激：時間遅延、プロンプトの後にカードを持って渡す行動が発せられた場合、すぐに要求したチラシまたは、おやつを渡した。

3. 結果

1) 指導1



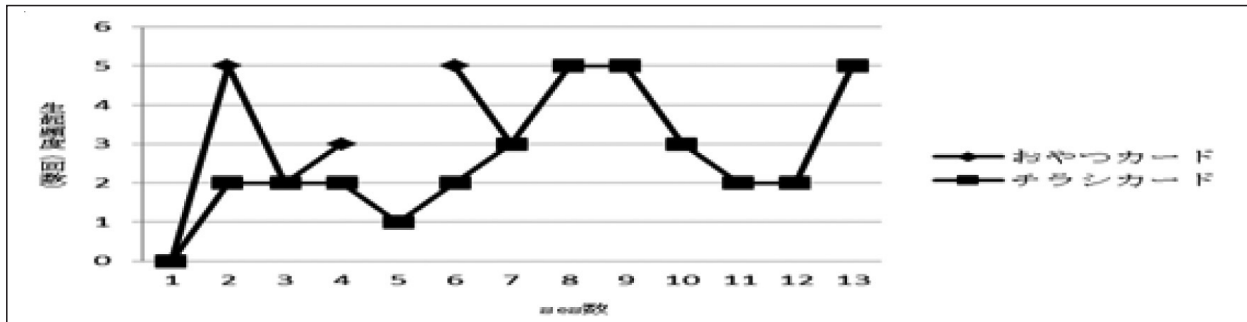
4セッション（以下sesと表記）からクレーン動作の後に時間遅延とプロンプトを行うことで、自発的な手さしが見られた。7sesから時間遅延のみでの手さしが見られるようになったので、9sesから主指導者が指さしモデルを示し、Eくんと指先を合わせるようにしたところ、その後に指

さし回数が増加した。

エピソード記録

家庭でも夕食のおかずの選択で指さしが見られるようになったと連絡帳に記された（9月1日）。学級でビデオが見たい時にテレビを指さしする場面が見られるようになった。

2) 指導2



カード導入時は、カードを指さすだけであったが、副指導者が身体プロンプトを行うことで、2 sesからは、自発的にカードを渡すようになった。8 sesからは、チラシカードのみにしたので、それ以降で生起頻度が低下したが、また高頻度になった。

3) エピソード記録

要求できるカードの種類が増えた(テレビ、体育館)。主・副指導者以外の職員にもカードを渡す行動が見られた。

4. 考察

指導1では、自由遊びの中で、指導者2人が役割分担をして指導を行うことで、Aくんが混乱することなく指さしを獲得できたと思われる。指導2では、おやつという強い動機づけの要求物を導入することで、カードを渡す行動が身に付き、チラシカードや他の要求に般化したと考えられる。

5. 結論

これまでEくんが自発する要求行動はクレーン動作が主だったが、動機づけの強い要求物を用いることで、指さしや写真カードなどの補助代替手段が新たなコミュニケーション手段になり、また写真カードを見せて、「この課題が終わったら、これができるよ」などのやりとりができるようになった。しかし、カードでのやりとりが教室など特定の場面に限定されていることと、その他の要求場面ではクレーン動作での要求が頻発するので、様々な場面でクレーン動作だけでなく指さし、

写真カードといった新たな要求言語行動を活用させ、行動レパートリーの中に定着させる必要があると思われる。

まとめ

今回、小学校通級指導教室、小学校特別支援学級、特別支援学校小学部および中学部における自閉症児に対するコミュニケーションおよび会話を促進するための指導研究をまとめることができた。

自立活動における指導は、短期目標を設定した個別の指導計画を元にしてP D C Aサイクルで指導を行うことが求められている。5つの指導研究は学校の様々な場面で実施されており、自立活動の時間による指導ではないが、自立活動の内容は学校生活全体を通して指導されることになっていることから、一人ひとりのニーズに対応した自立活動の指導と行うことができると考える。5つの指導例の対象児の言語や知的な能力に違いがあるが、実態に応じた指導を行うことで、指導前に比べコミュニケーションおよび会話のスキルを促進することができることを示すことができた。このことから、一人ひとりのニーズに対応した指導を学校生活のさまざまな機会を捉えて、指導することが有効であると言える。

5つの実践研究の特徴を、対象児のプロフィール、標的行動、指導手続きについて、一覧表に示した。対象児は、特別支援学校の重度知的障害のある児童生徒から通級指導教室利用の児童まで、多様な対象児を対象に、コミュニケーション・会

実践研究	プロフィール
1	自閉症傾向のある11歳女子。LD等通級指導教室で週3時間の指導（個別1、集団2）を受けている。
2	小学校特別支援学級2年、男児、自閉症。津守・稲毛式乳幼児精神発達診断法で、生活年齢5:5 運動4:0 探索・操作3:0 社会3:0 食事・排泄3:0 言語・理解2:9である。
3	知的障害を伴う自閉症女子、特別支援学校小学部5年。津守・稲毛式乳幼児精神発達検査で発達年齢1:4、SM式社会生活能力検査SQ15)。
4	知的障害を伴う自閉症男子、特別支援学校中学部3年。SM社会生活能力検査においてSQ35で、コミュニケーションにかかわる領域は2歳10か月である。
5	知的障害を伴う自閉症男子、特別支援学校小学部3年。津守稲毛式乳幼児精神発達検査で発達年齢1:2.5、SM式社会生活能力検査SQ14.9(200X年+4月)、LCスケールでLC年齢0-6(200X年+2月)。

話の指導を行い、一定の成果をあげることができた。

次に、各実践研究で指導した標的行動を一覧表にまとめた。実践研究1は、発表、感想、質問に区分された11つの標的行動は、相手に質問したり、自分自身の気持ちや考えを述べたり、過去の出来事を描写したりする語用論的機能を果たす言語行動である。実践研究2では、過去の出来事を叙述する語用論的言語機能を果たす言語行動である。

実践研究3～5では、要求言語行動を指導した。また、実践研究1～4までは、音声言語であるが、実践研究5では、指さしや絵カードによる言語行動であった。保護者や本人の要望や対象児の課題に基づいて標的行動を決めるが、要求言語行動から、報告言語行動まで多様な言語機能を果たす言語行動を促進することができた。

各実践研究者が採用した今回の指導手続きを下

の一覧表にまとめた。この一覧表からは、要求言語行動といったコミュニケーション行動の発達の初期に指導すべき標的行動の場合は、学校生活の中で対象児がコミュニケーションする必要性を持つ機会・場面を選択し、その必要性のある発話機会に、言語プロンプトの呈示と漸進的なフェイディングで要求言語行動を促進できることを示した。また、要求言語行動をすでに習得していて、文字や文章を読むことができる対象児には、スクリプトおよびスクリプトフェイディング手続きにより、質問や感想などのより多様な、会話に参加するために必要な言語行動を促進することができることを示した。

以上、対象児のプロフィール、標的行動、指導手続きの3つの観点から5つの実践研究を検討した。5つの実践研究から、標的行動の選択および指導手続きの適用について、次のことが言えるかもしれない。

実践研究	標的行動
1	1) 発表：①「私は～について発表します。」、②いつ、③どこで、④何をした、⑤そのときの気持ち、⑥「質問や感想はありますか。」、⑦「これで発表を終わります。」 2) 感想：①「声が大きくて聞きやすかったです。」、②「私も～と思いました。」 3) 質問：①「だれとやりましたか。」、②「一番楽しかったことは何ですか。」、③「がんばったことは何ですか。」、④「心に残ったことは何ですか。」
2	①「ぼくは、～を作りました」 ②「ぼくは、～を食べました」 ③「ぼくは、～をやりました・しました」
3	①牛乳を教師に手渡して「あけて」と要求する。 ②かばんを教師に差し出して「あけて」と要求する。
4	①自分のほしいものについて「〇〇をください」という要求言語で伝えることができる。
5	①指さしで要求することができる。 ②カードを指導者に渡して要求することができる。

実践研究	指導手続き
1	スクリプトフェイディング手続き
2	スクリプトフェイディング手続き
3	機会利用型指導法（言語プロンプトとプロンプトフェイディング）
4	機会利用型指導法（言語プロンプトとプロンプトフェイディング）
5	機会利用型指導法（言語プロンプトとプロンプトフェイディング）

実践研究	指導手続き
1	スクリプトフェイディング手続き
2	スクリプトフェイディング手続き
3	機会利用型指導法（言語プロンプトとプロンプトフェイディング）
4	機会利用型指導法（言語プロンプトとプロンプトフェイディング）
5	機会利用型指導法（言語プロンプトとプロンプトフェイディング）

1. まずは、学校生活の中で要求する必要性のある機会を設定し要求言語行動を指導し、促進する。
2. その間に、文字や数などの基礎学力を対象児に応じて育てる。この文字や数を新たな言語プロンプト（例えば、S・SF手続き）として活用し、要求言語行動だけでなく、質問や報告など多様な言語行動を指導し、会話に参加するまでに指導する。

自閉症指導プロジェクトの今後の課題は、当面、自閉症児のコミュニケーション・会話指導に研究テーマを絞り、更に実践研究を進める。更に、活動スケジュールによる一定の活動や一定の日時に、他者からのプロンプトなしに自立して活動を遂行したり社会的活動に参加する可能性を実証していきたい。

註）実践研究1～5の担当者は、井上美由紀（実践研究1）、松田幸恵（実践研究2）、齋藤絵美（実践研究3）、下平弥生（実践研究4）、高橋晃（実践研究5）である。

文献

1. Krantz, P.J., & McClannahan, L. E. (2005) Teaching conversation to children with autism. Bethesda, MD; Woodbine House.
2. 宮崎眞・下平弥生・玉澤里朱（2012）自閉症児におけるスクリプトおよびスクリプト・フェイディング手続きによる社会的会話. 行動分析学研究,26, 118-132.
3. 小野浩一（2005）行動の基礎－豊かな人間理解のために－. 244-279東京：培風社.
4. Richman,S., (2001) Raising a Child with Autism: A Guide to Applied Behavior Analysis for Parents. UK: Jessica Kingsley Publishers. 井上 雅彦・奥田健次・テラー幸恵訳（2003）自閉症児へのABA入門. 東京書籍.
5. 佐竹真次（2003）自閉性障害の心理学. 小林重雄・園山繁樹・野口幸弘（編著），自閉性障害の理解と援助. P69. 東京：コレール社.
6. 渡部匡隆（1997）コミュニケーション行動の個体発生－乳幼児のコミュニケーション行動－. 小林重雄・山本淳一・加藤哲文（編著），応用行動分析学入門. p254. 東京：学苑社.