

## 協働型行動コンサルテーションの手引き試案の作成 (2)

—初期コミュニケーション行動の査定を中心として—

宮崎 眞\*・松田幸恵\*\*・氏家千恵美\*\*

(2007年12月7日受理)

### 1. 問題と目的

平成19年4月から特別支援教育の制度が始まった。学校教育法第七十一条の三に、「特別支援学校においては…幼稚園、小学校、中学校、高等学校…の要請に応じて、…児童、生徒又は幼児の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとする」と新たな条文が加えられた(市川須美子・浦野東洋一・小野田正利・窪田眞二・中嶋哲彦・成嶋隆, 2007)。この条文の意味することは、特別支援学校が在籍する児童生徒の支援・指導を行うと共に、必要に応じて近隣地域の知的障害や肢体不自由など(以下、発達障害と略す)のある子どもの支援・相談などを担うことが特別支援学校の業務に位置づけられたことである。つまり、特別支援学校のセンター的機能が以前にまして比重を高め、法令上も明確に位置づけられた。その結果、センター的機能を効果的に進める方法論が必要となるが、重要な方法論としてコンサルテーションが注目されている(加藤・大石2004, 宮崎・藤原・最上・名須川・下平2007)。特別支援学校・学級・通級指導教室の教員が、幼稚園・保育所の幼児から高等学校の青年まで発達障害などのある幼児・児童・生徒への指導・支援について、コンサルテーションをする機会が今後ますます増加していくことが予想される。

上記のような社会情勢の変化に応じて、コンサルテーションの解説書やコンサルテーションの実践研究・報告が近年増加している(加藤等2004, 宮崎等, 2007)。今後もこの傾向は続き、広く各地域に普及することが予想されるが、同時にコンサルテーションの質を確保することが非常に大切である。前報で、実用的なコンサルテーションの手引きを作成した(宮崎等, 2007)。このコンサルテーションの手引きは、主として、問題行動など困った行動の解決ないし軽減に対応したコンサルテーションの手引きであった。

家庭や幼稚園・保育園、小中学校・高等学校で対応に苦慮するのは、問題行動などの困った行動の解決ないし軽減に関するだけでなく、その他身辺自立などの生活習慣、ことば・コミュニケーション、集団行動、教科学習など発達上の様々な問題である。本報告では、社会参加のために最も大切なスキル(Ferguson, 1994)であるコミュニケーション行動の発達支援に関するコンサルテーションの手引きの試案を作成することを目的とし、コンサルテーション過

---

\* 岩手大学教育学部

\*\* 岩手大学大学院教育学研究科

程中、特に査定に焦点を当てることとした。

コンサルテーションの過程は、表1の通り、問題の同定→問題の分析→指導介入→指導介入の評価の各ステップから構成されている。表1は問題行動などの困った行動の解決・軽減に対応したコンサルテーションの過程であるが、今回、コミュニケーション発達支援のためのコンサルテーション手引き試案を作成するに当たって、Sigafos, Arthur-Kelly & Butterfield (2006)の重度の知的障害を有する発達障害児および運動障害児のコミュニケーション発達支援の解説書を参考にし、表2のようなコンサルテーションの過程を設定した。Sigafos et al. (2006)の解説書の特徴は、発達年齢が0歳台から1歳台までの非言語的コミュニケーションから言語的コミュニケーションへ発達する言語発達の初期段階の支援に関して、応用行動分析学を中心とし発達心理学の知見も援用しながら、基本的原理に基づき、査定から指導、評価に至るまで包括的に解説しているところである。また、根拠(証拠)に基づく実践(宇野, 2004)のために大切な、コミュニケーション行動の査定の枠組みと評価の手続きなどが具体的に紹介されている。このSigafos et al. (2006)のコミュニケーションの発達支援の枠組みと評価法をコンサルテーションの過程に取り入れることで、コミュニケーション発達の初期段階のコンサルテーションが子どもたちのニーズに合うと考えられる。

本研究の目的は、前報で作成したコンサルテーションの試案と、Sigafos et al. (2006)のコミュニケーション発達支援の方法を参考にしながら、コミュニケーション行動の発達支援に関するコンサルテーションの手引き試案を作成することである。なお、査定から指導方針の設定までの過程に絞ることとする。

表1 協働型行動コンサルテーションの手順

問題の同定	<ul style="list-style-type: none"> <li>①協働して解決する問題を明確にする。</li> <li>②この問題を観察可能な行動に書き直す。</li> <li>③その行動のおおよその生起頻度・強度・持続時間などを記述する。</li> <li>④その行動に影響する重要な環境条件を明らかにする。</li> <li>⑤その行動に協働して対応する人的資源を挙げる。</li> <li>⑥ベースラインのデータ収集の方法を決める。</li> </ul>
問題の分析	<ul style="list-style-type: none"> <li>①収集されたベースラインデータを分析する。</li> <li>②行動目標(行動の変化)を検討し両者が合意する。</li> <li>③機能アセスメントにより先行・結果事象を明らかにし仮説を立てる。</li> <li>④指導計画を立てる。</li> <li>⑤データ収集の手続きを再確認する。</li> </ul>
指導介入の実施	<ul style="list-style-type: none"> <li>①模擬場面等でコンサルティの計画を実行する技能と理解を確認する。</li> <li>②コンサルティが介入計画を実行する。</li> <li>③データ収集の手続きを継続する。</li> <li>④介入の厳密性をモニターする。</li> </ul>
指導介入の評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>①行動目標が達成されたかどうかを決定する。</li> <li>②介入計画が効果的だったかを評価する。</li> <li>③介入計画の継続、修正が必要か終了かを議論する。</li> <li>④コンサルタントの有効性とコンサルティの満足度を査定する。</li> <li>⑤介入方略の維持と介入効果の般化について議論する。</li> <li>⑥協議を更に行うか、終了するか決定する。</li> </ul>

コミュニケーションの発達支援に関するコンサルテーションの過程は、表1のコンサルテーションの過程を基本としながらも、Sigafos et al. (2006) と整合させるために、表2のように設定した。

表2 コミュニケーション発達支援に関するコンサルテーション

査定	①コミュニケーションの可能性のある行為を列挙する。 ②コミュニケーション機能を確認する。 ③環境調査を行う。
査定情報の分析	①査定情報を検討する。 ②適切な介入経路を選択する。
支援計画の作成	①コミュニケーションの目標を書き出す。 ②支援・指導手続きを決める。 ③コミュニケーション機会を設定する。
介入と監視	①適切な手続きを実行する。 ②般化と維持をプログラム化する。
介入の評価	①学習者の進歩を図に示す。 ②必要に応じて手続きを修正する。 ③必要に応じて計画を進展させる。 ④コンサルティールから評価を受ける。

以下、コミュニケーションの発達支援に関するコンサルテーションの各過程（査定、支援計画の作成、指導加入とその監視、指導介入の評価）のうち、査定と分析について、手順を述べる。

## 2. コミュニケーションの査定

重度の知的障害や運動障害のためにコミュニケーション行動を有しているかどうか明確でない場合を含め、発達障害児などのコミュニケーションの査定においては、①コミュニケーション行動およびコミュニケーション行動かもしれない行動、コミュニケーション行動に発達しそうな行動を列挙する。その上で、これらの行動が相手に伝えることを意図しているか、それともまだ意図していないかを検討する（例えば、遊んで欲しかったり品物が欲しくて相手に向かって視線を送る、あるいは発声する場合は、意図的である可能性が高く、直接品物や遊び道具に手を差し出す場合は、前意図的である可能性が高い）、②これらの行動のコミュニケーション機能を検討する。また、④環境の調査を行い、必要性の高いコミュニケーション行動を検討する。

査定	①コミュニケーションの可能性のある行為を決める ②コミュニケーション機能を確認する ③環境の調査からコミュニケーションの行動の必要性を分析する
----	---

1) コミュニケーション行動、コミュニケーション行動かもしれない行動、コミュニケーション

ン行動に発達しそうな行動を列挙する

音声言語行動を表出しない子どもにおいては、コミュニケーション行動あるいはかも知れない行動、コミュニケーション行動に発達しそうな行動として、表3のような行動がある (Segafoos, 2006, 氏森・宮崎, 2006)。これらの行動は、表3の右端の象徴的形態を除き、意図的であるかどうか、コミュニケーション機能を有しているのかそうでないのか、判断としない場合がたびたびある。

この意図性に関連して、語用論の立場からは次のように考えられている (McLean & Snyder-McLean, 1987)。言語発達は、発話媒介行為段階、発話内行為段階、発話行為段階と0歳台から1歳台の始めにかけ展開される。この最初の発話媒介行為段階では、泣く、笑う、のけぞる、手を差し出すといった乳児の行為はコミュニケーション意図を帯びていないにも関わらず、母親などの養育者が乳児の行為にコミュニケーション意図があると解釈し対応する。このような過剰とも思える解釈を繰り返すと、次第に乳児の行動がコミュニケーション意図を持つようになるとされている。行動分析学からは、この子どもの行為と養育者の対応の繰り返しの結果、「養育者がいる(弁別刺激)―ある行為を示す(行動)―養育者からある対応を引き出す(強化)」という養育者と子どもの行為との相互作用が形成される(三項随伴性の形成)。これは、応用行動分析学の言語行動の定義「ある行為が聞き手を介して間接的に強化される場合、その行為は言語行為である」に合致している。養育者の子どもの行為に対する解釈から意図的なコミュニケーション行動が成長することが、発達心理学だけでなく、応用行動分析学かも支持されている。明確にコミュニケーション行動と理解できる場合だけでなく、コミュニケーション行動かもしれない行動、コミュニケーション行動に発達しそうな行動も含め列挙する意義は、ここにある。

重度の知的障害を有する発達障害児などにおいてコミュニケーションの意図性の有無は、ある動作がコミュニケーション行動かそれともそうでないかを分ける基準として重要であるが、実際には意図があるかないかを判断することは難しい。そこで、コミュニケーション行動の意図性は、コミュニケーション中のその他の仕草から推測される。例えば、品物と相手に交互に視線を向ける、相手の応答を待つ、相手が品物などを持って来るまで待つといった仕草が付随すれば、明確なコミュニケーション意図があると判断される。

表3 コミュニケーションの可能性のある行為の例

発声	身体運動	表情	呼吸	問題行動	ステレオタイプな運動	象徴的な形態
騒音をたてる。 大声/金切り声を出す。 叫ぶ/すすり泣く。 笑う。	近づく。 遠のく。 緊張/ゆする。 休止する。 姿勢を代える。 手を近づける/触れる。 押す/引く/指さす。	唇をきつく閉じる。 じっと見る。 目を開ける。 目を閉じる。 視線をそらす。 視線を向ける。	速い 遅い とめる。 息を飲む。 ため息 吐く。	攻撃 癩癩 自傷 品物の破壊	腕をバタバタする。 手を握る。 体を前後に揺する。 頭を揺する。	発話 手話 身振り うなずく。 絵

※ Sigafos et al. (2006), Tillman & Siegel-Causey, 1989, 氏森・宮崎 (2006) などを参考に作成

## 2) コミュニケーション機能

コミュニケーション機能の分類は様々なものがある。ここでは、Keen, Woodyatt & Sigafoos (2002) の区分を挙げる (表4)。つまり、①品物の要求 (マンド)、②行為の要求 (マンド)、③注目を引く (マンド・タクト)、④コメント (タクト)、⑤社会的習慣 (挨拶など) (イントラバーバル、タクト、エコーイック)、⑥拒否 (マンド)、⑦応答 (イントラバーバル、マンド、タクト)、⑧情報の要求 (マンド)、⑨模倣 (エコーイック) である。各機能の詳細は、表4の通りである。括弧内は、Skinner (1957) の言語行動の区分を示している。

表4 コミュニケーション機能

機能	定義と例
事物の要求	それは、相手がその人に事物を提供するようにし向ける行動である (例えば、子どもが届かない大好きな遊具を見、指さしすること)。この機能は、事物を獲得することである。
行為の要求	その行動は、相手がある行為を行うようにし向けるものである (例えば、ある子どもが、缶を開けてもらうために教師にジュースの缶を渡す)。機能は、相手との社会的交渉ではなく、行為そのものの要求である。
注意を得る	人の注意を呼ぶために利用される行動 (例えば、ある子どもが教師の衣服を引っ張る)。その機能は、注意を得る (マンド) あるいは聞き手が環境のある面に注意を向けるようにする (タクト) ことである。
叙述	行為や運動、事物の出現や消失のような観察できる対象に相手の注意を向けさせる行動 (例えば、子どもが空の果物の容器を指さし、無くなったとサインをした)
社会的慣例	社会的ルーティンあるいは慣例の文脈で生じる行動 (例えば、子どもが訪問者に手を振る)。挨拶、名前への反応ややりとりはこれに属する。
拒否する	子どもが他者が示したり始めたりしたことを欲していないことや、すでに始められた出来事を終了させたいことを聞き手に知らせるための行動 (例えば、子どもが嫌いな遊具を提供されたとき、頭を横に振る)。
応答	他者からの質問に応じて産出される行動 (例えば、教師がコップを持ち上げて、「何を飲みたいの?」との質問に、ジュースとサインを送ること)。
情報の要求	聞き手が事物、行為、活動や場所についての情報や子細を提供するようにし向ける行動 (例えば、子どもが時計を指さすと、教師があと10分で準備完了と答えること)
模倣	相手のコミュニケーションの形を繰り返す (例えば、教師が水とサインを送ると、子どもがそのサインを模倣する)。

以上、コミュニケーションの形態と機能について解説を加えた。査定を実際に実施する場合には、対象となる子どもと少なくとも6ヶ月以上の関わりのある教員や、保護者からコミュニケーション行動に関する情報を得、その情報を資料1 (IPCA)、資料2 (コミュニケーションの形態と機能の一覧表) の記録用紙に記入する。

### 3) 環境の査定 (ecological inventory)

環境の査定の目的は、当該の子どもが普段の生活で必要とされるコミュニケーション行動を同定することと、そのコミュニケーション行動を必要とする場面や活動を把握することである。子どもの生活している地域や日課の中で必要とされるコミュニケーション行動とコミュニケーション機会を具体的に把握すると、指導後、実際の生活の中で活用される可能性を高めることになる。また、子どもが実際の生活の中で自分の好みを伝えたりコミュニケーションすることは、生活の質を高めることにつながる (Ferguson, 1994)。環境の査定の結果、生活上の必要性あるいは生活の中で使用される可能性から指導の標的とするコミュニケーション行動の優先順位をつけることができる。

環境の査定の手順 (表5) は、次の通りである (Snell, & Brown, et al., 2000)。日常生活は、家庭生活、学校生活、地域生活などの領域に区分する (朝から晩までを時間帯別に幾つかの領域に分けることも可能であろう)。それぞれの領域は、朝の場面、帰宅後の場面など幾つかの場面に分ける。更に、例えば、朝の場面に限ると、着替え、トイレ、朝食、登校などの活動に分けられる。このように、各場面を構成する活動に分ける。最後に、個々の活動について、対象児が行う動作を時系列に従って書き出す。これは、課題分析と呼ばれる。この課題分析の結果、各活動の中に、優先順位の高いコミュニケーション機会を設定することになる。

表5 環境の査定の手順

ステップ1	日常生活の領域のリスト作成
ステップ2	場面のリスト作成
ステップ3	各場面の含まれる活動のリスト作成
ステップ4	必要とされるスキルを同定するために各活動を課題分析

### 3. 査定情報の分析

査定情報を収集した後、その情報を検討し、適切な介入経路 (目的と方針) を選択する。

分析	①査定情報を検討する ②適切な介入経路 (intervention pathway) を選択する
----	---

#### 1) 査定情報を検討する

コミュニケーションの査定においては、上述の通り、①コミュニケーション行動、コミュニケーション行動かもしれない行動あるいはコミュニケーション行動に発達するかもしれない行動の同定、②コミュニケーション機能の同定が求められる。この査定作業を行うための道具としては、Sigafos, J. (2006) の IPCA (Inventory of Potential Communicative Acts) がある (資料1参照)。コンサルテーションにおいては、コンサルタントは、対象とする子どもに6ヶ月以

上関わっている教師や保護者から情報を得て、IPCA に記入する。IPCA で収集したコミュニケーション行動の全般的な情報は、資料2の一覧表に転記することで、対象児のコミュニケーション行動の全容を把握することができる。

しかし、IPCA およびその図表は、教師など情報提供者の見立てであり、対象の子どもの現実とかけ離れていることもある。IPCA の記録は、観察を通して、確認される必要がある。この検証の方法も、Sigafoss, et al. (2006) に詳述されている。この方法は、問題行動の機能分析と同様の手順をとる。つまり、IPCA で収集した情報を活用して、標的とされるコミュニケーションが出やすいとされる先行条件を提示し、コミュニケーション行動の自発がなされるかどうかを確かめる方法である。すでに IPCA に記入した指導の標的とするコミュニケーション行動が出やすい場面を設定し、どの程度そのコミュニケーション行動が再現されるか試すことが考えられる。再現される程度に応じて、下記の指導介入経路を選択することになる。最後に、環境の調査の情報も合わせ、いくつかのコミュニケーション行動の優先順位づけを行う。

指導の標的となるコミュニケーション行動とそのコミュニケーション意図の程度が把握されたらば、図1に示す指導介入の経路 (Segafoss, et al., 2006) を検討する。介入経路は、〔解釈〕経路、〔促進〕経路、〔代替〕経路がある。この指導介入法略は、Segafoss 等が提案しているものであるが、この方略の特徴ないし長所は、二点ある。一点目は、意図性の有無により指導介入の目的・方針を区別していることである。つまり、前意図的な (発話媒介行為) 段階と意図的な (発話内行為) 段階のコミュニケーション行動それぞれに対する指導目標および方針を明確に区別している。二点目は、意図性のある非言語的コミュニケーション行動を、非言語的コミュニケーションの状態のままに更に効果的で効率的なコミュニケーション行動に促進する場合と、非言語的コミュニケーション行動から象徴的なコミュニケーション行動 (発話行為段階) に置き換える場合に指導介入の目標と方針を区分していることである。以上2点の特徴をコンサルテーションの査定に加えることで、初期のコミュニケーション行動の発達支援がよりきめ細かくなり、重度の知的障害を有する発達障害などの子どもたちのニーズに対応できると考えられる。

## 2) 適切な介入経路を選択する

Sigafoss et al. (2006) は、3つの介入の経路を通して、象徴的なコミュニケーション行動に至る発達支援を行うことを提案している。対象児の現在のコミュニケーションの状態に応じて、①聞き手に対して何らかのコミュニケーション機能を果たす意図的なコミュニケーション行動にする、②一層広い範囲の人に伝わりやすい効果的、効率的なコミュニケーション行動に促進する、③身振りや発声によるコミュニケーション行動を象徴的なコミュニケーション行動に代替するという3つの介入経路を設定し、子どもの状態に応じていずれかの介入経路を選択するのがよいとしている (図1)。3つの介入経路の概要は、表6～8の通りである。

「解釈」介入経路からコミュニケーション指導を開始する場合は、子どもがまだコミュニケーション意図を明確に持たない場合 (発話媒介行為段階) であり、相手が子どもの行為に一貫した解釈を加えることで、意図的なコミュニケーション行動に発達させることを目的とする。

「促進」の指導介入経路は、すでにその子どもが習得したコミュニケーション行動を更に効果的に相手に伝わるようにすることが目的となる。そのために、例えば、欲しい物に手を差し

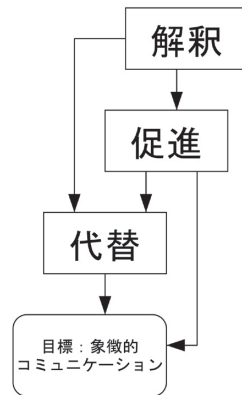


図1 3つの介入経路の関係を表す図式

出す子どもの場合、相手を見ながらとか声を発しながら手を差し出すといったように、現在子どもが有しているコミュニケーション行動に別の行動を追加することで、一層効果的なコミュニケーション行動に成長させることをめざす。

「代替」介入経路は、すでに非言語的なコミュニケーション手段を習得している子どもに、言語的なコミュニケーション行動やコミュニケーションボード・手話のような象徴的なコミュニケーション行動を習得させることが目的となる。

表6 「解釈」指導介入経路の主な特徴

特徴	要点
重点	生まれつつある行動が特定のコミュニケーション機能を果たしているかのように一貫して解釈し、応答することに重点をおく。
目標	適切なコミュニケーション機会で、その行動がより頻繁に一貫して生起することを目指す。
基本原理	聞き手の応答反応はコミュニケーションかもしれない行為を強化する機能を果たし、その結果その頻度を増加させ、その行為を刺激統制下におく（発話媒介行為段階から発話内行為段階）。
前提条件	その行為が少なくとも幾つかの文脈で社会的に受け入れられ、その人の身体能力で容易に行える。
方向	適切な条件の下で一貫して行為が生起するようになれば、促進経路あるいは代替経路に進む。

表7 「促進」指導介入経路の主な特徴

特徴	要点
重点	すでに保持している行為と一緒に活用できる行為を追加することに重点をおく。
目標	聞き手により伝わりやすくするために、促進的、追加的行為を加えることである。
基本原理	既存の行為が出現することは、その人がコミュニケーションに動機づけられていることを表している（行動指標）。この時、聞き手はその既存の行為の直後に新しい行為をプロンプトし新しい促進的行為を強化する（強化）。その結果、2つの行為が単一のより効果的なコミュニケーション行為に統合される（反応統合）。
前提条件	既存の行為が社会的受け入れられ、数名の相手により読み取ることができなければならない。
方向	促進された行為が効果的なコミュニケーション行動なら、そのまま使用し続ける。あるいは、年齢や現在・将来の環境にふさわしい形態に発達させるために、代替経路に代えるのがよい。



表 8 「代替」指導介入経路の主な特徴

特徴	要 点
重 点	既存の行為をより象徴的で適切なコミュニケーションの形態に代替することに重点をおく。
目 標	既存の行為と同じ機能あるいは目的を果たす新しい形態を指導することを目指す。
基本原理	新しい代替の形態は、古い形態と機能的に同等かより効率的でなければならない。
前提条件	既存の行為は一貫して生起し明確なコミュニケーション機能を有するが、不適切で容認しがたく限定的である必要がある。代替の行動は古い行動と機能的に等価で、より効率的である必要がある。
方 向	新しく生まれた形態が一貫して適切な条件の下で生起し、そして古い形態が生起しないか非常に希に生起するとき、介入は完了する。

表 6～8 は、Sigafoos, et al., 2006より作成

#### 4. まとめ

今回は、前報に続き、コンサルテーションの手引き試案を作成した。特に、コミュニケーション行動のアセスメントから指導の方針を決定するまでの過程に焦点を当て、コンサルテーションの試案を作成した。

今後の課題としては、

- ①支援計画の作成から指導介入の実施、コンサルティからの評価までのコンサルテーションの後半の部分の試案を作成すること、②現在実施しているコンサルテーション事例をまとめ、重度の知的障害を有する発達障害児者などのコミュニケーションの初期発達に関するコミュニケーション・コンサルテーション手引き試案とその適用例報告を作成することである。

#### 引用文献

- 1) Ferguson, D.L. (1994) Is communication really the point? Some thoughts on interventions and membership. *Mental Retardation*, 32, 7-18.
- 2) 市川須美子・浦野東洋一・小野田正利・窪田眞二・中嶋哲彦・成嶋隆 (2007) 平成19年版教育小六法. 学陽書房.
- 3) 加藤哲文・大石幸二 (2004) 特別支援教育を支える行動コンサルテーション. 学苑社.
- 4) Keen, D., Woodyatt, G., & Sigafoos, J. (2002) Verifying teacher perceptions of the potential communicative acts of children with autism. *Communication Disorders Quarterly*, 23, 130-143.
- 5) McLean, J. & Snyder-McLean, L. (1987) Form and function of communicative behaviour among persons with severe developmental disabilities. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 13, 83-98.
- 6) 宮崎眞・藤原有紀・最上一郎・名須川美智子・下平弥生 (2007) 協働型コンサルテーションの手引き試案の作成. 岩手大学教育学部研究年報, 66, 13-25.
- 7) Sigafoos, J., Arthur-Kelly, M., & Butterfield, N. (2006) *Enhancing Everyday Communication for Children with Disabilities*. Paul.H.Brookes Publishing Co.
- 8) Skinner, B.F. (1957) *Verbal Behavior*. New York, NY : Appleton-Century-Crofts.

- 9) Snell, M. E., & Brown, F. (2000) *Instruction of students with severe disabilities*. 5th Edition. Merrill.
- 10) Stillman, R. & Siegel-Causey, E. (1989) *Introduction to Nonsymbolic Communication*. IN E. Siegel-Causey & D. Guess (Eds.). *Enhancing nonsymbolic communication interactions among learners with severe handicaps*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- 11) 氏森英亞・宮崎眞 (2006) 一人ひとりの教育的ニーズに応じた特別支援教育入門—発達支援の基本と実際—. 川島書店.
- 12) 宇野彰 (2004) 小特集の企画「Evidence-Based Practice：根拠に基づく治療的介入」にあたり. *発達障害研究*, 26, 75-76.

[資料1] コミュニケーション行動への発展性のある行動の質問紙 (Inventory of Potential Communicative Acts, Sigafos, et al., 2006 より転載)

1. 日付:	2. 名前:
3. 情報提供者名:	
4. 対象者と情報提供者の関係	
<input type="checkbox"/> 教師	<input type="checkbox"/> 保護者
	<input type="checkbox"/> その他 (具体的に)
5. どのくらいの期間, この人を知っていますか?:	年      ヶ月
6. 誕生日:	7. 診断名:

社会的慣例 (Social convention) どのようにしているか記入してください。

アイテム	行 動	行 動 の 例
1. 挨拶 あなたに/その他の人に		
2. さよなら あなたに/その他の人に		
3. 自分の名前への応答		
4. その他		

自分自身への注目 (Attention to self) どのようにしているか記入してください。

アイテム	行 動	行 動 の 例
1. どのようにして注目を引くか		
2. どのように快適さを求めるか		
3. どのようにだっこやくすぐりを要求するか		
4. どのように人目を引くようにするか?		

拒否・抵抗 (Reject/protest) どのようにしているか記入してください。

アイテム	行 動	行 動 の 例
1. ルーティンが妨げられたらどうしますか？		
2. 何かしたくないことを求められたらどうしますか？		
3. 好きでない物にはどうしますか？		
4. 好きな遊具／食べ物が取り去られたらどうしますか？		
5. 大人がその人と関わるのを止めたらどうしますか？ (遊びの中止など)		
6. その他		

物の要求 どのようにしているか記入してください。

アイテム	行 動	行 動 の 例
1. 品物について (遊具, 本など)		
2. 何か食べ物		
3. もっと欲しいとき		
4. テレビや音楽		
5. その他		

**行為の要求** どのようにしているか記入してください。

アイテム	行 動	行 動 の 例
1. 着脱の助け		
2. ゲームの援助		
3. お風呂に行くとき		
4. 誰かが来て／近くにいて欲しいとき		
5. その他		

**情報の要求** どのようにしているか記入してください。

アイテム	行 動	行 動 の 例
1. 聞き返し（言われたことが理解できない場合など）		
2. 何かについての情報（例えば物の名前など）		
3. その他		

**コメント** どのようにしているか記入してください。

アイテム	行 動	行 動 の 例
1. 何か幸せ, 嬉しい, 楽しい, あるいは興奮している		
2. 不幸, 悲しいあるいは不安なとき		
3. 退屈したときや興味がないとき		
4. 何か面白いものを見つけたとき		
5. 怖いときや驚いたとき		
6. 痛いときや病気のとき		
7. 怒っていたり葛藤のあるとき		
8. 疲れたとき		
9. その他		

**選択実行 (Choice making CM)** どのようにしているか記入してください。

アイテム	行 動	行 動 の 例
1. 2つ以上の品物から選択する (食物, 飲み物, 遊具)		
2. したいことを選択する		
3. 活動を始めたり止めたりする時を選択する		
4. その他		

**答える** どのようにしているか記入してください。

アイテム	行 動	行 動 の 例
1. 誰かが話しかけたときに応答する		
2. 質問へ「はい」と答える		
3. 質問に「いいえ」と答える		
4. その他		

**模倣** どのように、他者のコミュニケーション行為を模倣したり、しようとしたりするか記入してください。

アイテム	行 動	行 動 の 例
1. 他者の発話（文，単語，発声など）		
2. 「はい」と頭を振る		
3. 「いいえ」と頭を振る		
4. 肩をすくめる（困惑失望）		
5. 指さしする		
6. その他		

