

修士論文

自閉症児のコミュニケーション指導法に関する研究
—スクリプト, スクリプト・フェイディング法による自発的会話スキルの促進—

岩手大学大学院教育研究科

修士課程障害児教育専攻

下 平 弥 生

2010年3月

目次

I 序論

第1章 問題の所在

| | |
|---------------------|---|
| 第1節 特別支援教育をめぐる現状と課題 | 1 |
| 第2節 研究の意義 | 2 |

第2章 先行研究

| | |
|-------------------------------|----|
| 第1節 障がい観の変容 | 3 |
| 第2節 自閉症スペクトラムを中心とした発達障がい | 4 |
| 1 発達障がいの定義 | 4 |
| 2 関連する障がいの概要 | 4 |
| 第3節 自閉症及び自閉症スペクトラムに関する主な指導方法 | 7 |
| 1 応用行動分析 | 7 |
| 2 TEACCHプログラム | 9 |
| 3 感覚統合法 | 10 |
| 4 行動変容法 | 10 |
| 5 その他 | 10 |
| 第4節 自閉症・LDにかかわる主な標準検査法 | 11 |
| 1 PEP-R | 11 |
| 2 太田ステージ | 12 |
| 3 CAR-S | 12 |
| 4 CLAC | 13 |
| 5 その他 | 13 |
| 第5節 自閉症児者のコミュニケーション指導 | 14 |
| 1 言語行動の機能的分析 | 14 |
| 2 自閉症児者のコミュニケーションの特徴 | 17 |
| 3 コミュニケーション・言語発達評価 | 18 |
| 4 自閉症児者を対象とした主なコミュニケーションの指導方法 | 19 |
| 第6節 スクリプト、スクリプトフェイディング法 | 23 |
| 1 スクリプトの定義 | 23 |
| 2 先行研究の概要 | 23 |

第3章 研究の目的と仮説

| | |
|-----------|-----|
| 第1節 研究の目的 | 4 2 |
| 第2節 研究の仮説 | 4 2 |

II 本論

第1章 研究 I

| | |
|-----------------------------|-----|
| 第1節 研究の構成 | 4 3 |
| 第2節 活動1（指導1, 2, 3, 4, 5） | 4 4 |
| 1 方法 | 4 4 |
| 1) 参加者 | 4 4 |
| 2) 期間 | 4 7 |
| 3) 場所 | 4 8 |
| 4) 指導者 | 4 9 |
| 5) 指導目標 | 4 9 |
| 6) 一事例での実験計画 | 5 0 |
| 7) 材料及び用具・機器 | 5 1 |
| 8) 図工における活動のルーティン | 5 2 |
| 9) 指導手続き | 5 4 |
| 10) 標的行動の設定理由と介入手続き | 5 4 |
| 11) 結果の整理方法 | 5 9 |
| 12) 記録の信頼性 | 6 0 |
| 2 結果 | 6 1 |
| 3 考察 | 6 6 |
| 第3節 活動2（指導4, 5, 6, 7, 8, 9） | 6 8 |
| 1 方法 | 6 8 |
| 1) 参加者 | 6 8 |
| 2) 期間 | 6 8 |
| 3) 場所 | 6 8 |
| 4) 指導者 | 6 8 |
| 5) 指導目標 | 6 9 |
| 6) 一事例での実験計画 | 6 9 |
| 7) 材料及び用具・機器 | 6 9 |

| | | |
|-----|-------------------|-----|
| 8) | 図工における活動のルーティン | 70 |
| 9) | 指導手続き | 71 |
| 10) | 標的行動の設定理由と介入手続き | 72 |
| 11) | 結果の整理方法 | 76 |
| 12) | 記録の信頼性 | 76 |
| 2 | 結果 | 77 |
| 3 | 考察 | 86 |
| 第4節 | 活動3（指導10, 11, 12） | 88 |
| 1 | 方法 | 88 |
| 1) | 参加者 | 88 |
| 2) | 期間 | 88 |
| 3) | 場所 | 88 |
| 4) | 指導者 | 89 |
| 5) | 指導目標 | 89 |
| 6) | 一事例での実験計画 | 89 |
| 7) | 材料及び用具・機器 | 89 |
| 8) | 図工における活動のルーティン | 90 |
| 9) | 指導手続き | 91 |
| 10) | 標的行動の設定理由と介入手続き | 92 |
| 11) | 結果の整理方法 | 94 |
| 12) | 記録の信頼性 | 95 |
| 2 | 結果 | 96 |
| 3 | 考察 | 99 |
| 第5節 | 研究Iの成果と課題 | 101 |

第2章 研究II

| | | |
|-----|-------|-----|
| 第1節 | 研究の構成 | 102 |
| 第2節 | 臨床指導 | 103 |
| 1 | 指導目標 | 103 |
| 2 | 方法 | 104 |
| 1) | 参加者 | 104 |
| 2) | 期間 | 107 |
| 3) | 場所 | 108 |

| | |
|-------------------|-----|
| 4) 指導者 | 108 |
| 5) 一事例での実験計画 | 108 |
| 6) 1セッションの構成 | 109 |
| 7) 材料及び用具・機器 | 111 |
| 8) 指導手続き | 112 |
| 9) 結果の整理方法 | 148 |
| 10) 記録の信頼性 | 148 |
| 3 結果 | 149 |
| 4 考察 | 157 |
| 第3節 臨床指導の般化及び波及効果 | 160 |
| 1 目標 | 160 |
| 2 方法 | 160 |
| 3 結果 | 160 |
| 4 考察 | 164 |
| 第4節 研究Ⅱの成果と課題 | 165 |

Ⅲ 結論

第1章 総合考察

| | |
|-----------------|-----|
| 第1節 研究目的と仮説の検証 | 169 |
| 第2節 先行研究との比較・検証 | 171 |
| 第2節 S・SF法のまとめ | 177 |

第2章 今後の課題

| | |
|-------|-----|
| 研究の経緯 | 180 |
| キーワード | 18 |

0

| | |
|----|-----|
| 文献 | 181 |
| 資料 | 188 |
| 謝辞 | 216 |

I 序 論

第1章 問題の所在

第1節 特別支援教育における自閉症のコミュニケーション指導の現状と課題

21世紀に入り10年が過ぎ、特別支援教育をめぐる現状が大きく変わりつつある。

福祉の分野では、2001年にWHO（世界保健機関）は、人間の生活機能と障がいを記述する共通言語とするために国際生活機能分類（ICF, International Classification of Functioning, Disability Health）を発表した。これは、人間と環境との相互作用モデル、または医学モデルと社会モデルの統合モデルともいわれ、障がいを個人と環境との関係でとらえたものである。また、我が国においては、2002年に障がい者基本計画が策定され、2004年に発達障がい者支援法、2005年に障がい者自立支援法が成立した。

教育界においては、2007年（平成19年）4月から、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかったLD, ADHD, 高機能自閉症も含め、すべての学校において、障がいのある幼児児童生徒の支援をさらに充実していくこととなった。「特別支援教育」とは、障がいのある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、そのもてる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである（文部科学省、2008）。

さらに、2008年の学習指導要領の改訂に伴い、特別支援学校における自立活動の領域と内容の見直しが図られた。指導の根拠（エビデンス）を明確にし、的確な実態把握や目標設定、小中学校での活動をこれまで以上に想定し、モデルとなるような指導方法や内容の発信に対する期待といった自立活動指導の改善・充実が求められている（下山、2009）。

そのような状況の中、筆者の勤務する知的障がい領域の特別支援学校においても、時間割に自立活動が位置づけられている重複学級はもとより、学校生活全体で配慮をしながら自立活動に取り組む通常学級においても児童生徒全員が個別の指導計画のもと自立活動の学習を行っている。自立活動の指導目標で「コミュニケーションにかかわる内容」を設定している割合が高く、特に自閉症の児童生徒で多くみられる。

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、Richman（2003）は以下のことを述べている。要求を言葉で表現できたとしても視線が全く合わなかったり、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繰り返して、

周囲の状況に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り、具体物の名詞は覚えても抽象的な概念や事物の関連性をなかなか理解できない。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い。話題が偏る。このように、自閉症児者は多くのコミュニケーションの課題を抱えている。

しかし、具体的にどのような指導を行うならばコミュニケーションの力が伸びていくのか、多くの教員が試行錯誤の中にいるのが現状である。そのため、抽象的な目標設定と支援に関する手立ての設定に留まってしまい、評価も曖昧なものとなることが少なくない。

そこで、自閉症の子どもに関するコミュニケーション指導方法について研究を進める必要性を強く感じ、本研究に取り組むこととした。

第2節 研究の意義

本研究における意義は、以下の2点であると考ええる。

1 自閉症のコミュニケーション指導について、より効果的な指導方法の知見を得る。

一口にコミュニケーション指導といっても、言語を用いないコミュニケーションから複雑な会話のやりとりまで幅広い。そのためにある程度焦点を絞ることで、より具体的な検証が得られると考えた。

自閉症のコミュニケーション指導に関してアメリカにおいて「スクリプト・スクリプトフェイディング法」という先行研究があるが、まだ日本では翻訳された書籍や論文などがほとんど見られない。しかし、非常に示唆に富む内容を含む優れた研究であると思われる。そこで、この指導方法を日本での臨床指導場面で取り入れ、その有用性と知見を得ることにより、自閉症のコミュニケーション指導、特に「会話の自発的開始」にせまることができるのではないかと期待できる。

2 特別支援学校の自立活動などにおいて、コミュニケーション指導に取り組むための方向性を得る。

大学における臨床指導場面での研究を進め、その中で得られた成果を特別支援学校などにおける授業、特にも自立活動におけるコミュニケーションの指導に取り入れるための糸口や方向性が見えてくるのではないかと期待される。

第3章 先行研究

第1節 障がい観の変容

第1章でも述べたが、「特殊教育」から「特別支援教育」への移行が進められる中、一人一人の教育的ニーズに応えるために、子どもを中心とした多くの専門職、家族間の連携が必要不可欠になっている。

国立特殊教育総合研究所（2005）によると、障がいに関する国際的な分類としてはこれまでに1980年「国際疾病分類（ICD）」の補助として発表した「WHO国際障がい分類（ICIDH）」が用いられてきたが、2001年5月の世界保健機関（以下「WHO」）第54回総会において国際生活機能分類「（ICF）International Classification of Functioning, Disability and Health）」が採択された。ICFでは、障がいを個人の問題だけで捉えずに環境とのかかわりから捉え、理論的に整理したもので、多くの専門職種間の共通言語となりうることで特徴として挙げられる。

ICFが提供するものは、相互作用的で発展的な過程としての生活機能と障がいの分類への多角的アプローチであり、誰でもこれを使ってモデルを作ったり、この過程を異なった側面から研究したりすることができる。

本研究でも結論でICFの観点から子どもの変容と介入とのかかわりを検証してみたい。

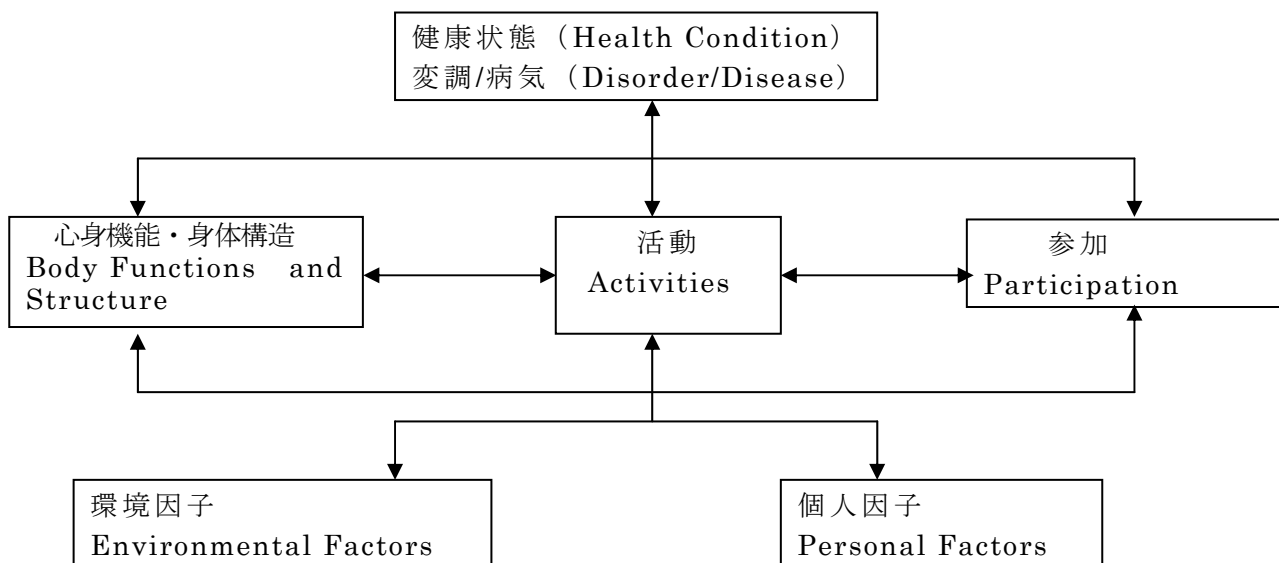


図 I — 1 — 1 ICF の構成要素間の相互作用図

第2節 自閉症スペクトラムを中心とした発達障がい

1 発達障がいの定義

発達障がいとは、我が国の発達障がい者支援法（2005）には「自閉症，アスペルガー症候群その他の広汎性発達障がい，学習障がい，注意欠陥多動性障がいその他これに類する脳機能の障がいであってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」と定義されている。

一方，医学用語としての発達障がい（development disorder）はアメリカ精神医学会が作成した精神障がいの診断と統計マニュアル（Disagnotic and Statidtical Manual of mental Disorder，略してDSM），DSM—Ⅲ—R（1987）にこの用語が登場してからである。WHOの診断基準ICD-10（1992）では，①精神遅滞，②心理的発達障がい（学力の特異的発達障がい，広汎性発達障がいなど），③小児期および青年期に通常発症する行動および情緒の障がい（多動性障がい，チック障がいなど）の3項に分けている。広汎性発達障がい（Pervasive Developmental Disorders:PDD）は，自閉性障がい，アスペルガー症候群，レット症候群，小児期崩壊性障がいに分類される。

文部科学省（2007）は，発達障がい者支援法による定義で発達障がいの範囲を定めた。以前は軽度発達障がいと呼んでいたが，「軽度」という言葉が障がいの軽さを表すものと誤解をされかねないことから，原則として軽度をはずして発達障がいと呼ぶこととした。

発達障がいは成立からみても歴史の浅い概念であり，変遷をし続けている。定義で議論するよりも，何のために発達障がいという用語を取って使わなくてはならないのか，他の用語で語れないのかという視点が大切であり。さらにそれをういた背景にこそ問題の鍵がある（内山，2008）。

本研究では自閉症児のコミュニケーション指導に取り組むため，自閉症を中心にその概要をまとめる。

2 関連する障がいの概要

1) 自閉症（Autism）

DSM—Ⅳ—TR（2003）に自閉性障がい（Autistic Disorder）の診断基準が示された。

自閉症とは，3歳位までに現れ，①対人相互交渉における質的な障がい（他人との社会的関係の形成の困難さ）②コミュニケーションの質的な障がい（言葉の発達の遅れ）

③限定された興味活動の範囲（関心が狭く特定のものにこだわる）ことを特徴とする行動の障がいであり，中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定されている。この定義は早くから使用されていたが，社会性・コミュニケーション・イマジネーション（こだわり）の3領域の障がいセットになって出現するということは Canberwell 研究(Wing & Gould,1979)によって確認された。

自閉症の概念は次第に拡大しつつある。そのきっかけとなったのは先のイギリスの精神科医の Wing が行った Canberwell 研究と，アスペルガーの報告を再評価した論文である。

自閉症をめぐる論文などによる分類や動向について以下に記載する。

(1) カナー型

1943年，アメリカの Kanner が自閉症概念を論文にて発表し，古典的自閉症とも呼ばれている。初期の症例の追跡調査から①極度の孤立と②同一性保持への脅迫的要求の2点を一次的な特質とみなした。この概念は自閉症が保護者の養育によって引き起こされるという誤った概念から脳の機能障がいに由来する障がいであるという意識を転換させることにつながった。1940～50年代のイギリスにおいて，自閉症の診断にも大きな影響を及ぼした。

(2) 高機能自閉症 (High-Functioning Autism)

高機能自閉症とは，自閉症のうち，知的発達の遅れを伴わないものをいう。また，中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

(3) アスペルガー症候群 (Asperger syndrome)

1944年，オーストリアの小児科医 Hans Asperger が「小児起の自閉的精神病質」を発表し，後に Wing が言語のドイツ語を英文に訳して紹介した(1981)。アスペルガー症候群は自閉症の特徴の中でコミュニケーションに障がいがないことになっているが，高機能自閉症とアスペルガー障がいを明確に分類することは難しい(梅永，2009)。

(4) 自閉症スペクトラム概念 (Autistic Spectrum Disorder ; ASD) の誕生

社会性障がいのある群は，厳密な自閉症診断基準適合で分けるより，重症度の異なるひとつの連続体ースペクトラム形成と考える概念が登場してきた(高木，2009)。

これまで述べてきた(1)カナー型自閉症，(2)高機能自閉症，(3)アスペルガー症候群のつながりや関係性について分かりやすくまとめた図があるので紹介したい。

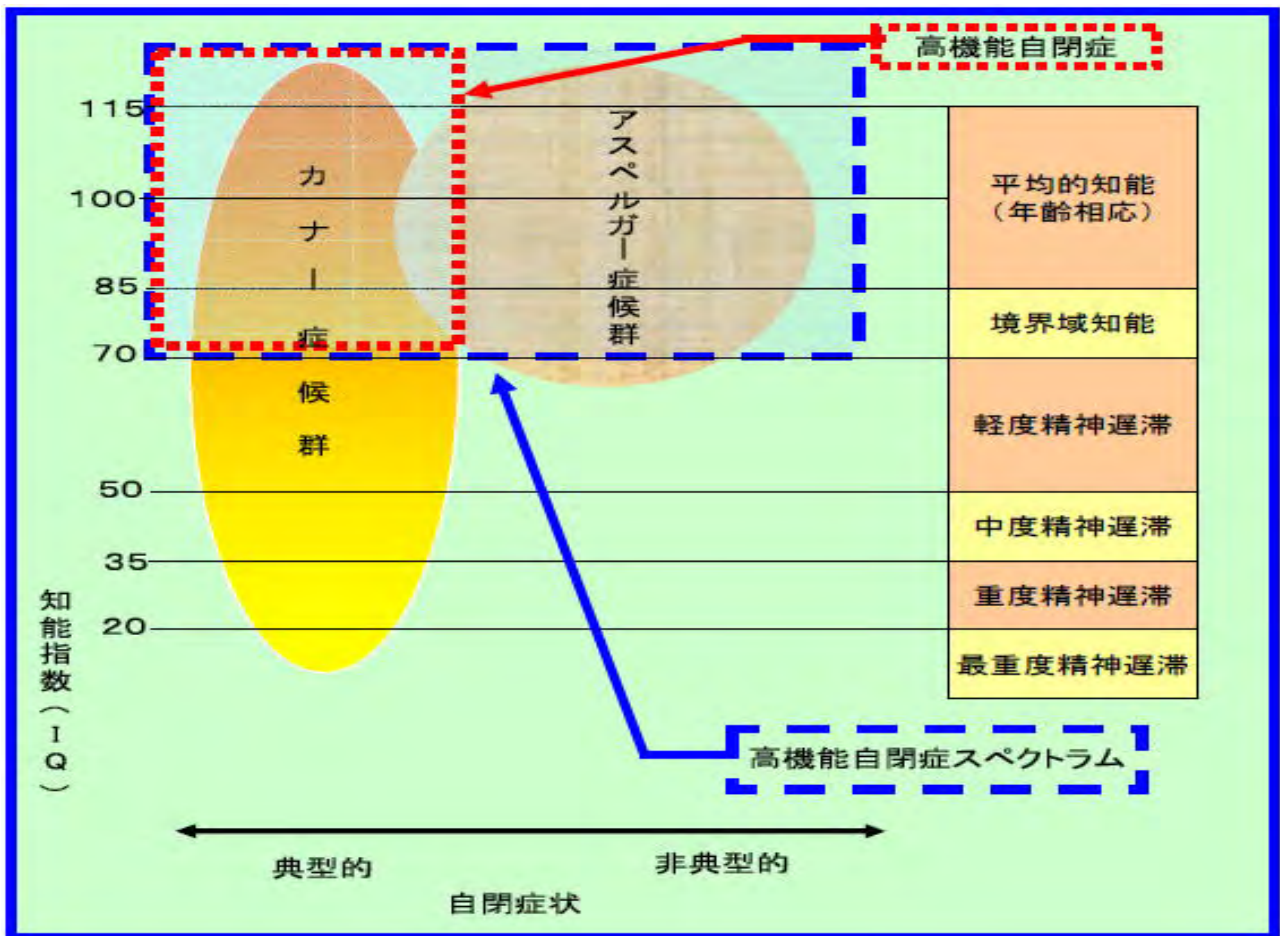


図 I-1-2 自閉症スペクトラム障がい概念図 (吉田, 2003)

2) 注意欠陥多動性障がい (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder : ADHD)

年齢あるいは発達に不釣り合いな不注意，衝動性，多動性を特徴とする行動の障がいである。社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また7歳以前に現れ，その状態が継続するもので，実行機能の低下を始めとする脳の気質的・機能的障がいがある背景があると推定される (齋藤,2008)。

3) 学習障がい (Learning Disabilities : LD)

基本的には全般的な知的発達に遅れはないが，聞く，話す，読む，書く，計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。その原因として，中枢神経系に何らかの機能障がいがあると推定される。

2種類の考え方があり，Learning disabilities (学習能力の障がい) と Learning Differences (学びの違いと解釈し，アメリカで多く支持) である (竹田, 2009)。

第3節 自閉症及び自閉症スペクトラムに関する主な指導方法

本研究では、応用行動分析を主軸に、TEACCHプログラムなどの各理念や実践で参考や共感できる面を織り交ぜながら進めていくため、以下に概要を記す。

1 応用行動分析学（ABA）

自閉症とは神経学に基づいたものであり、様々な行動に影響を及ぼす症候群であると考え、望ましい行動を教え、強化するために環境を系統的に操作しながら、困った行動に対処し、適切な行動の獲得を支援していく。原理は B.F. Skinner が提唱し、研究発展してきたもので、プログラムは全て子ども一人一人のニーズに応じた個別的なものである（Richman,2003）。

「研究」と「実践」を統合されており、実験的行動分析学と同じく、生体の行動は環境事象によって変化するということを基本的な前提としている。特徴を以下に述べる。

第1に、行動に焦点を当て、問題や状況の把握、介入やそこ効果の測定を行動レベルで行う。非言語行動と同時に言語行動も重要な対象行動である。臨床実践において重要な役割を果たす感情、認知プロセス、意識、態度、欲求、パーソナリティなども行動随伴性の枠組みの中で扱う。

第2に、行動の改善や変容を図るために正の強化、負の強化、弱体化などの行動原理を用いる。刺激制御、強化スケジュールによって個体の行動に直接働きかけることもあれば、環境セッティング全体を整備することもある。

第3に、科学的アプローチを取る。たとえば機能的分析といわれる方法によって問題行動の原因を明らかにし、その上で環境を操作し、問題の改善を図る。介入の効果は、通常、単一被験体法の研究デザインによって客観的に判定する。

オペラント療法は行動療法の一つの手法で、オペラント条件付け(operant conditioning)による学習である。刺激→反応(行動)の関係を重視し、随伴して強化刺激を与えることによって正の行動をより多くしたり、負の行動を軽減する。つまり、特定の刺激のもとで自発される行動の結果を操作することによって、その行動の生起頻度を変化させる手続きである。これを3項随伴性(three term contingencies)といい、アメリカでは、先行刺激の A (Antecedent)、行動の B (Behavior)、結果の C (Consequence) の頭文字をとって ABC 分析と呼ばれることもある。



図 I — 1 — 3 3項随伴性の概念図（小野，2005）

正の強化子（Reinforcement）とは、行動のすぐ後に提示することにより、その行動が起りやすくなるものである。正の強化子になりやすい例として次のようなものがあるが、これらは一人一人の子どもや状態によって変わる。（Richman, 2003）

- クッキー，チョコレートなどの食べ物
- 「よくできたね」「すごいね」などの言葉がけ
- 人形，ミニカーなどのおもちゃ
- くすぐり，タッチ，歌などの社会的なもの
- 散歩や本を読むなどの活動

また、シールなどの代用貨幣（トークン）を使用することもある。

プロンプト（Prompting）とは、望ましい行動を引き出すために、指示と一緒に用いられる補助のことである。身体的プロンプト，言語によるプロンプト，視覚的プロンプト（位置プロンプトを含む），他にジェスチャーやモデリングなどがある。自立を促すためプロンプトを減らしていくことをフェイディング（fading）という。

行動形成（Shaping）とは、子どものレパートリーにない行動や子どもにとって難しいと思われる行動を指導するときに使われる技法で、少しずつ望まれる行動に近づいていくことを強化し、最終的な行動をマスターさせる。

行動連鎖（Chaining）とは、複雑な行動を一つひとつのスキルに分解して指導することで、順行連鎖化（Forward chaining）と逆行連鎖化（Backward chaining）がある。

般化（Generalization）とは、特定の状況下でなされた行動が、似たような状況でも

現れた時のことを指す。学習の最も重要な要素であり、「人にかかわる般化」「状況にかかわる般化」「多様な手掛かり刺激への般化」「応答の般化」「時間にかかわる般化」といった種類がある（小野，2005）。

2 TEACCH プログラム

（Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children；自閉症および近縁のコミュニケーション障がい児のための治療と教育）

1966年にアメリカのノースカロライナ大学のE・Shopler教授によってスタートし、1972年ノースカロライナ州法成立によって自閉症療育の公式プログラムに指定された自閉症のためのトータルプログラムである。現在ではアメリカ全州規模のみならず世界各国で実施、展開されており、日本でも佐々木正美らによって盛んに紹介されている。環境の意味理解の困難さに注目し、情報入力 of 段階でその処理場面や教材などを工夫し、幼児期から成人まで一貫した援助をする。同州の自閉症者の9割以上が自宅やグループホームなどで自立した生活を送っているといわれる（佐々木，2008）。

TEACCHプログラムの原理は、自閉症の人は発達が遅れていたり劣っていたりするのではないという基本的な視点から出発する。彼らの発達の様相は、通常発達の人と比べた場合、異なっていたり不均衡なのであると考え、本来持っている優れた物に注目し、その機能がより高度に発揮できるように支援をするのである（佐々木，2008）。

自閉症児者が施設で生活するのではなく、それぞれの地域社会の中で自立した生活を営むことができるようにすることを基本理念としている。また、不適切な行動に焦点をあてるというより、適切な技能を発達させることを強調している。不適応行動が起こりにくくするために、自閉症児・者自身の適応力を高めると同時に、理解しやすいように周囲の環境を作り変える（構造化を図る）ということをもまず考えて実践している。構造化としては、物理的構造化、時間的構造化が挙げられる。

物理的構造化は、自宅や教室の中の家具、衝立、じゅうたん、机、ロッカーなどの配置に工夫をこらして、子どもに室内の種々の場所の意味を理解しやすくしてやることである。つまり、余分な刺激のない質素な環境で、その場を違う活動などで併用せず、視覚的に分かりやすい環境を作る。時間的構造化は、スケジュールをしっかりと作って、子どもが見通しをもって生活を送ることができるようにすることである。例えば、教室では、いつも決まった場所にその日の活動プログラムを示す。その際の留意

点としては絵や写真，記号などを使って子どもたちが理解しやすいものにし，活動プログラムの大枠はできるだけ毎日一定にする。

また，視覚優位の傾向がある自閉症の子どもたちに有効な支援方法として視覚的に訴える方法がある。自閉症の子供たちの不適応行動は，相手の伝えようとする内容が理解できずに活動に見通しがもてないことや，自分の要求をうまく伝えられないことが原因になっていることがよくある。文字や絵，記号や写真，実物など視覚的に分かりやすい物を使い，互いのコミュニケーションがうまく取り合えるようにしていく。

現在，学校現場でもこの理念や方法が多く取り入れられるようになってきている。

3 感覚統合法

感覚統合とは，発達の過程で，脳が内外からのたくさんの刺激を有効に利用できるよう，能率的に組み合わせることを指し，楽しい雰囲気の中で，遊びながらいろいろな刺激を与えることによって，感覚を統合するための脳の発達と組織化をうながす指導法であり，感情表現・要求表現・対人関係に改善がみられると報告されている（坂本，1991）。作業療法士によって行われることが多い。

4 行動変容法

行動が学習される原理に基づいて，望ましい方向に変える治療教育法で，不適切行動を減らし，それにとってかわる適切行動を身につけることを目的とする。不適切行動に対応する方法として，①オーバーコレクション②計画的無視③タイムアウト④物理的統制⑤罰などがある（園山，2006）。

5 その他

最近では，自閉症の対人関係発達指導法として関係性発達支援（RDI，Relationship Development Intervention，Gutstein,2000），複合的介入である SAERTS モデル（Wethrby&Prizant,2000）によるコミュニケーション・情動の早期発達支援などが日本にも紹介されている。

このように様々な方法が開発されており，一つの型にとらわれすぎず，良いと思われる方法は積極的に研修し，試行・検証していくことが大切であると考えます。

第4節 自閉症・LDにかかわる主な標準検査方法

一人一人の子どもに対するアセスメント（assessment）は本人及び保護者のニーズ，本人を取り囲む環境，病名などの診断記録，生育暦，本人の好きなことや得意なこと，苦手なこと，行動面での様子など多面的な捉え方が必要である。

教育界でも近年そのアセスメントをもとに，計画を立て，実施し，評価を行い，それを基に改善を加えるというPDCAサイクルの重要性が述べられている（前川,2006）。

特に自閉症児童生徒のアセスメントを行う上で必要となる標準検査やスクリーニング法について，以下にまとめる。

1 PEP-R

TEACCHプログラムで用いられている検査がPEP（ペップ）と呼ばれる検査である。改訂版PEP-Rが89年に刊行（日本語版は93年刊行）され，現在PEP-Ⅲまで刊行されている。正式名称は，日本語訳で「心理教育診断検査」（Psycho educational Profile）と呼び，普通にいうところの心理検査という分類にはあてはまらないものである。検査には必ず何を評価するのかという目的となる評価すべき対象があるが，この検査は子どものもっている力について，7つに分けられた各領域における発達の水準はどれほどなのかを確かめることが一つと，そしてその結果を見ることによってそのときに取り組んでみた方がいいと考えられる発達課題などについて示唆を与えてくれるものである。課題については「何を」，「どのように」組み立てていったらよいかという具体的な戦略を立てることが期待されている。つまりPEP-Rの大きな役割としては，療育の具体的な，特にコミュニケーションのあり方を基本にしながら日常生活に役立つようなプランを立てるための資料となることである。

7つの領域（発達尺度）は，以下のとおりである。①模倣領域，②知覚領域，③微細運動の領域，④粗大運動の領域，⑤目と手の協応，⑥言語理解の領域，⑦言語表出の領域で，それぞれの領域において，各領域の発達水準を評価し，特に評価法で特徴があるのは，ある課題に向かわせてみて合格か不合格かという二分法ではなく，その中間に「芽生え反応」といわれる状態を記録する所にある。芽生え反応とは，ある課題をやろうとしても間違っやったり，途中でやめてしまったりするようなときに適応される項目であり，課題に対する評価は，3段階で分類される。

- 1 合格一課題を検査者の実演なしで独力で解決できる場合。
- 2 芽生え反応一課題の解決の仕方を少しは知っているが、完全には出来ない場合。また、課題にとりかかったり、完成したりするのに検査者が実演を繰り返さなくてはならない場合。
- 3 不合格一課題を解決できない場合。また、検査者が実演を繰り返しても課題にとりかかろうとしない場合。

それぞれの領域で合格と芽生え反応の差が大きい領域ほど、療育者側の働きかけによって一層伸びていく可能性のある領域である

評価の対象はこのような能力面に限らず、「病理尺度」といわれている領域についても記録していく。この領域における評価の視点は、発達ではなくて、例えば聴覚刺激に対してどれほど過敏に反応するか、あるいは鈍感かというように、ある課題を通じてみられる行動の様子から判断し、領域としては、ことば対人感情、人とのかかわりと感情、遊び・物とのかかわり、感覚がある。つまり、感覚上、知覚上のユニークさを査定しようとするものである（佐々木，2008）。

2 太田ステージ

太田ステージの評価は基本的に言語理解の程度からシンボル機能の発達段階を測定するものであり、人間のシンボル表象の出現は幾つかの側面（言葉、遅延模倣、描画、ごっこ遊び、イメージなど）で観察できるが、シンボル機能の中心手段は言語であるとの見解により、言語面での評価を採用している。太田昌孝により考案され、ステージをシンボル機能表象の定義で分け、（I～V）発達段階を把握し、行動の意味を知ることができる(太田，1992)。評価が簡便で客観性があるという利点をもつ。

3 CAR-S (The Childhood Autism Rating Scale)

小児自閉症評定尺度で、自閉症としての診断・判定のためにノースカロライナ大学のTEACCH部によって考え出されたものである（佐々木，2008）。すでに1971年以来、多くの自閉症児たちの評定に使用され、改訂を重ねてきている。初版の頃のCARSが、特別の心理検査セッションの中で訓練された診断者によって観察・評価する目的で作られていたのに対し、現在のCARSは医学生や特別支援教育担当教師などでも、正確に使用できるように改訂されている。またその場面も特別なセッションを設定しなくても、

ケース記録や教室内での観察，あるいは親からの聞き取りでも正しく評定できるように，15項目が設定されている。

4 CLAC (Check list for Autistic Child)

精研式 CLAC 自閉症行動チェックで (松原, 2002), 幼児から 13 歳までが適用年齢である。自閉性障がい児の行動特徴のチェックと行動療法による治療の指針を示し, 「CLAC-II (一般用)」と「CLAC-III (行動療法用)」の 2 種類がある。「CLAC-II」はどんな療育的立場でも利用できるチェックリストであり, 対象児の現在の行動特徴を把握することができ, 対象児の治療方針を明確にするのに役立つ。また, 療育の効果判定や, 治療・教育機関同士が共通理解を進めるための基本的な枠組みを提供することができる。「CLAC-III」は行動療法を行う際の指針を示し, 複雑多様な状態を示す自閉児について, インテイク初期に, 具体的な治療プログラムを立案することができる。また, 本検査によって, どの領域における学習課題の何から着手したらよいか, どのようなスモールステップの内容を導入したらよいか決断する示唆が, 自閉児の行動療法についての経験を問わず比較的容易に短時間に得られ, 6つの課題学習領域の中から多くの患児に共通する基本的学習課題 13 と学習関連課題 7つの合計 20 尺度が 5 段階尺度に構成されている。

5 その他

1) 「改訂行動質問票」

小児の自閉的傾向を捉えることを目的として太田昌孝により作成された評価尺度であり, 32 項目から構成される (井筒ら, 2001)。観察された行動の項目数が一定の基準数を超えた場合には, 高い自閉傾向を有している, と評価する。

2) 「PRS (LD 児診断のためのスクリーニングテスト)」

ノースウエスタン大学の Myklebust により標準化されたスクリーニングテスト (The Pupil Scale: Screening for Learning Disabilities; 1971 年, 1982 年に改訂版) であり, 教育現場で用いられている。Myklebust は LD の概念を提唱し, LD の下位分類の重要性を述べている。すなわち, 言語性学習能力と非言語性学習能力であり, 併せて非言語性学習能力を阻害する行動特性をも問題としている。PRS は担任教師によってなされるものである。担任教師が通常学級に在籍する学童の中で LD の特性を観察した結果と, 個別の神経心理

学的検査による結果との相関が高いことにより PRS の LD サスペクト(suspect)抽出の妥当性が認められている。

PRS により約 15%の LD 周辺児が抽出され、その中の約 7パーセントが LD サスペクトであり、他は境界領域知能、高機能自閉、アスペルガー-症候群、協応運動困難(clumsy child)、軽度感覚障がい、情緒障がいスクリーニングされるといわれる。

第 5 節 自閉症児者の主なコミュニケーション指導

1 言語行動の機能的分析

コミュニケーションについての概念は幅広く、関連した先行研究及び関連文献も数多い。ここでは B.F.Skinner が 1957 年に出版した「Verbal Behavior 言語行動」と関連した応用行動分析の言語行動の分類を拠り所とする。

Skinner は、言語を行動の枠組みで捉えることを主張した。つまり行動随伴性で分析できる対象であり、環境（状況の変化）で規定されるものである。

1) マンド (mand) 要求言語行動

他者に対して特定の行動を要求する言語行動である。

命令 (command)、請求 (demand)、指令 (mandatory) などの語からスキナーが「言語行動」という書物で使用している造語である。

定義としては「特定の強化子を指定する」ことを指す。マンド反応とは、強化メディアーター（話し手に強化子を与える人）にマンド強化のために何をなすべきか正確に伝えることである。

○ 子どもが「おやつちょうだい」と言う。

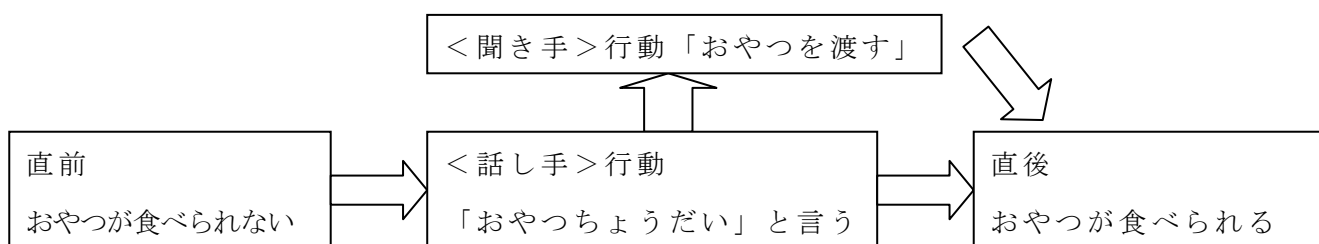


図 I-1-4 マンドの行動随伴性

2) タクト (tact) 報告言語行動

他者に対して経験したことを報告する言語行動である。

言語オペラントの一種であり、その誘発因は環境のあらゆる事象(弁別刺激)である。そして、弁別刺激とそれに対応するRvとの間に一定の一致があるときに、強化子の随伴がなされる。タクトの強化に使用されるのは、条件性般用強化子 (conditioned generalized reinforce) である。

○ 女性を見て「彼女、泣いてますね」と言う

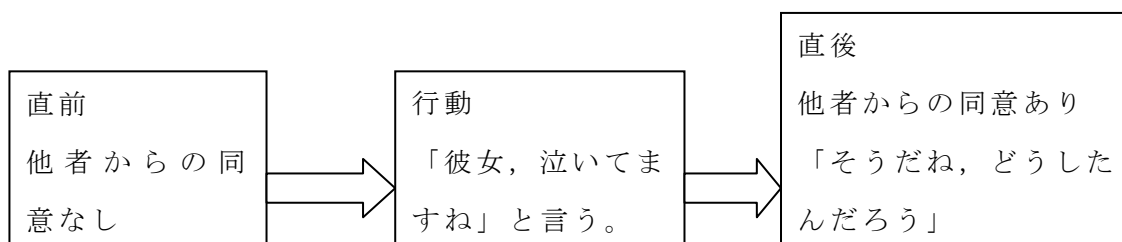


図 I-1-5 タクトの行動随伴性

3) イントラバーバル (intraverbal) 言語間制御

直前の言語刺激が先行刺激となってそれに対応して自発される言語行動である。マンドとは違い行動が好子を特定しているわけではない。また、タクトが環境内の物や出来事にふれて発せられるのに対して、イントラバーバルのきっかけは言語(音声言語及び文字言語)である。

○ 「ににんが・・・」→「四」

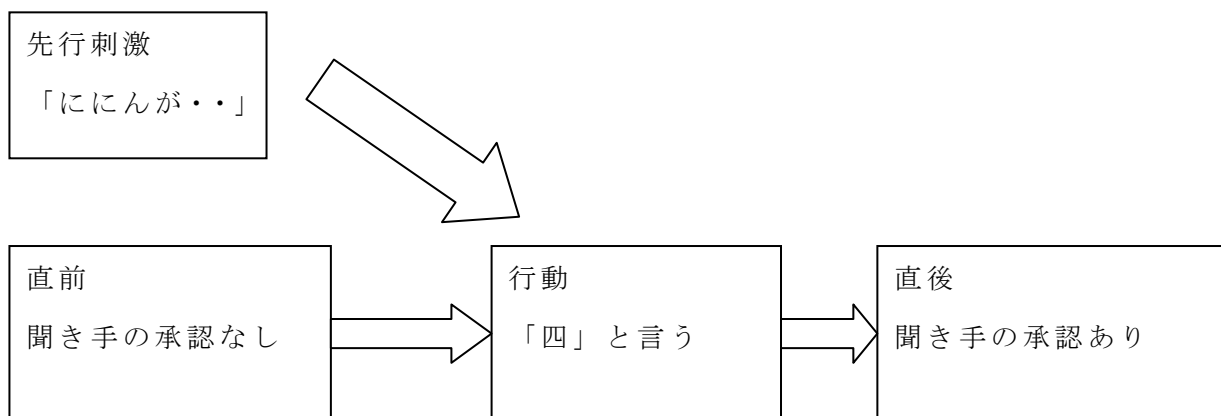


図 I-1-6 イントラバーバルの行動随伴性

4) エコーイック (echoic)

他者の音声を刺激として、それと同じ音声を反復する、オウム返しの言語行動である。

発話は他者の話したことが先行刺激であり、その刺激を契機となってなされる。できるだけ発音をまねて話すこと、つまり音声刺激と同一の言語反応をすることが、他者の承認や賞賛によって強化される。

○ 「セルベッサ (スペイン語でビールの意) を言う」 → 「セルベッサ」

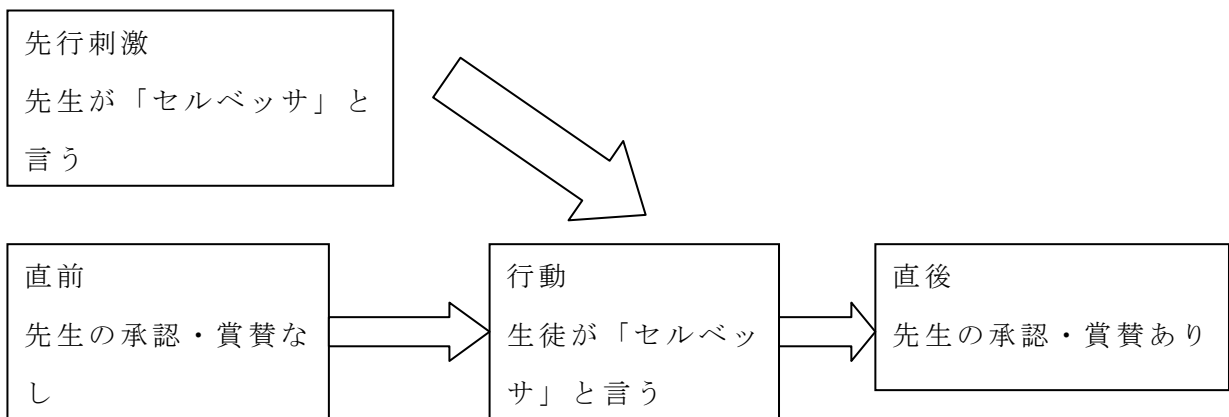


図 I - 1 - 7 エコーイックの行動随伴性

5) テクスチュアル (taxtual)

文字を刺激としてそれに対応する音声を出す。

○ 文字「金色夜叉」 → 発声「こんじきやしや」

6) オートクリティック (autochitic)

上記の1次性言語行動が自発される状況を説明したり、聞き手に対する効果を高めるために、1次性言語行動に付け加えられるもので一般的に言葉遣い、語順、文法と言われるものである。

○ 「水」をタクトするときの表現 → 「水だと思えます」

表 I — 1 — 1 言語行動の種類

| 先行条件 (制御変数) | | 言語オペラント (言語行動の種類) | 反応タイプ | 強化子 弱化子 |
|----------------|----------------------------------|-------------------------------------------|-------|------------|
| 確立操作 | | マンド 要求言語行動 (mand) | 音声・文字 | 特定 |
| 弁別刺激 | 環境の事物・出来事 | タクト 報告言語行動 (tact) | 音声・文字 | 般性 |
| | 言語刺激 音声 | エコーイック 音声模倣行動 (echic) | 音声 | |
| | | ディクテーション・テイキング 聞き取り (dictation taking) | 文字 | |
| | 言語刺激 文字 | テクスチュアル 読字行動 (taxtual) | 音声 | |
| | | トランスクリプション 書き写し (transcription) | 文字 | |
| | 言語刺激・制御変数 | イントラバーバル 言語間制御 (intraverbal) | 音声・文字 | |
| 言語刺激・制御変数 | オートクリティック 修飾言語行動 (autoclitic) | 音声・文字 | | |

本研究では、参加者のニーズや現状，併せて要求言語行動に比較して報告言語行動の自閉症児への指導事例が少ないことなどから，特に報告言語行動に着目して進めたい。

2 自閉症児者のコミュニケーションの特徴

無発話から会話可能なレベルまで言語スキルは様々である（小野，2005）。

知的発達に遅れがある場合では言語発達全般に遅れが生じるが，人とのかかわりや文脈におけることばの理解・表現に特徴的なスタイルをもつ。たとえば，相手の質問の内容に答える代わりに質問のことがかけをそのままオウム返しで繰り返す即時的な模倣（即時性エコラリア）や，文脈とは直接関係のない過去に聞いたフレーズの再生（遅延性エコラリア）がしばしば見られる。

会話が成立する子どもでも，文脈から外れたり，相手のことばの裏にある気持ちを汲み取ることに苦手さがある。

このように，語彙や文法といった記号的な側面のみならず，情緒・社会性問い言う広い範囲で独特のプロフィールをもつ。

- 1) 相手の注目の対象に自分の注意を向ける「共同注意」が成立しにくく，視線をかいたかかわり，物の受け渡しといったことば以前のやりとりが育ちにくい。

- 2) 人はそれぞれ自分と異なる意図や感じ方をもっていることを理解し、他者の信念や願望、意図、感情などを推論する機能である「心の理論」にも課題があると言われている。
- 3) 「中枢性統合理論」における課題からの推論も示唆されている。すなわち、一つひとつの情報を、場面や文脈全体に位置付けて理解することが難しく、「ただいま・おかえり」の相対的立場からのことばの選択や「あげる・もらう」「行く・来る」など方向を示す授受・往来動詞や、「これ・それ・あれ」といった指示代名詞の関係性での選択に困難を来すことが多いと言われる。
- 4) 対人文脈において言語を適切に使用する「語用論」に以下の特徴をもつ。
 - (1) 間接的な表現を字義通りに解釈してしまう。
 - (2) ユーモア， 比喩， 皮肉を字義通りに解釈してしまう。
 - (3) 場に合わない丁寧なことば遣いをする。
 - (4) 相手の心的状態に合わせて発話内容を調整することが難しい。
 - (5) 進行している会話の話題とは無関係なトピックを突然持ち出す。
- 5) 社会的状況における推論が苦手である。

3 コミュニケーション・言語発達評価

コミュニケーション・言語の発達段階， 問題点， 言語理解力を把握するために， 以下の発達評価がある。

1) 絵画語彙発達検査 (PVT)

適用対象は3歳から10歳であり， 原則として10分程度の個別面接により語彙年齢 (VA) を測定する。言語の理解力の中でも， 特に語彙の理解力に焦点を当て， その発達の様子を診断することを目的としている (杉原,2006)。

2) LC スケール

言語表出 (話すこと)， 言語理解 (聞くこと)， コミュニケーション (やりとりをすること) の3つの観点 (評価軸) があり， アセスメントから指導へと適用される。(大伴, 2008)

3) 乳幼児コミュニケーション発達尺度

6か月から3歳6か月までが適用対象である。養育者による評定で， コミュニケーションの個人内プロフィールの精密化及び特定機能の遅れや異常の発見， 具体的治療への

知見に対する有効なツールである（杉原,2006）。

4) 新版ことばのテスト絵本一言語障がい児の選別検査法

適用対象は保育園・幼稚園児から小学校1年生で、10～15分程度の個別面接方式で行うスクリーニングテストである。話しことばの異常をもっている子どもを選別し、話しことばの異常の主対をおおまかに見分けることを目的とする（杉原,2006）。

5) ITPA 言語学習能力診断検査 (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities)

適用年齢は3歳から8歳11か月で60分～80分の検査法によって得点を測定する。子どもの知的活動の個人内差をコミュニケーション過程の面から捉え、学習障がいの教育的診断を行い、指導プログラムに役立てることを目的とする。イリノイ大学のKirkらによって開発された（杉原,2006）。

4 自閉症児者を対象とした主なコミュニケーションの指導方法

1) AAC：拡大・代替コミュニケーション

拡大・代替コミュニケーションとは、表出性コミュニケーションの障がいを補うための介入を意味する(園山,2006)。

拡大 (augmentative) は、これらの介入により既存のコミュニケーション手段（話し言葉を含む）を使って効果的なコミュニケーションが可能になることを意味しており、代替 (alternative) は、話し言葉に代わるコミュニケーションシステムを一次的あるいは永久的に使用することを意味する。

話し言葉に代わる、あるいはそれを拡大するために用いる主なモダリティには以下のものがある。

①残存する話し言葉②発声③絵やそれに関連した視覚シンボル（写真から文字まで）④点字⑤身振り（手話その他の非公式なものを含む）⑥電子機器

障がい者教育法 (IDEA) では AAC は「支援工学 (assistive technology)」の一つとして見なされている。

以下に著名なものを挙げる。

(1) 絵カード交換式コミュニケーション・システム (PECS)

1985年にデラウェア州のBondy博士とFrost女史により開発された、自閉症やその他のコミュニケーション障がいを伴う子どもや大人が自発的にコミュニケーションできるようにするために作られた特別のトレーニングプログラムであり、TEACCHでも採用

されている。

絵カードを使った交換を基本とした体系的なコミュニケーション指導法であり、応用行動分析の手法を基礎としている。自分でコミュニケーションするようにプロンプトや強化の手続きを使って、系統的に機能的言語オペラントを指導し、言語プロンプトは使わないので、即時に自発するようになり、プロンプト依存を避けることができる。まず、自発的応答を教え、その後の進んだフェイズでは質問に回答したり、コメントをしたりといった追加のコミュニケーションスキルを指導する。

①フェイズ I

とても欲しいアイテムに対して1枚の絵カードを交換することからスタートしてコミュニケーションを自発することを指導する。

②フェイズ II

絵カードを自分で探しに行ったり、要求する人のところに行くなどして、コミュニケーションの相手に持続的に働きかけることを指導する。

③フェイズ III

絵カードを弁別し欲しいアイテムと一致した絵カードを選ぶように指導する。

④フェイズ IV

「_____ください」というような形式で要求するように文章を構成することを指導する。

⑤フェイズ V

「何がほしいの？」という先生の質問に回答することを指導する。

⑥フェイズ VI

自発的であったり、質問に答える形であったりして周囲の物事についてコメントすることを指導する。

⑦語彙を広げる。

要求の範囲内で色、形、大きさのような属性語の使用を指導する。

(2) 視覚コミュニケーションのシンボル

ブリス、マカトン、PCS、PIC (ピクトグラム)、サウンズ&シンボルズなどがある。

2) インリアルアプローチ(Inter Reactive Learning and communication)

1974年にコロラド大学のWeiss博士Heubleinによって開発された言語発達遅滞幼児のためのコミュニケーション・アプローチであり、子供と大人が相互に反応し合うこと

で、学習とコミュニケーションを促進しようとするものである。ねらいとして次の4点があげられる。

- (1) 自由な遊びや会話を通じて、子供の言語とコミュニケーション能力を育てる。
- (2) 言葉以外の非言語的コミュニケーション手段(指さし、視線など)にも注目する。
- (3) 子供から遊びやコミュニケーションを始める力を育てる。
- (4) そして①②③の実現のために、かかわる大人のコミュニケーション感度の向上を図る(里見,2006)。

3) 共同行為ルーティン

「ぼくはチーズバーガーだ」という発言において「ぼく=チーズバーガー」という意味的成立を狙って使われてはいない。日常の会話はモルルス信号のような正確な記号のやりとり(コードモデル)だけで成立しているのではなく、相手の言った発話について文脈を考慮しながら、その意味を推察しながら解釈しているのである(推論モデル)。その文脈処理とは、要求伝達と相互伝達的な行為から意味の共有・フォーマットが獲得され、既存の文脈(スクリプト)理解がなされストーリー化された行為の系列化について知識を持つと言われている(長崎,2009)。

そこでようやく既存のスクリプトがなくても調節しながら選定・新たな文脈を作り上げて会話が可能になるのである。文脈の理解は主に大人と子どもの注意の共有から始まる。例えば母親が11ヶ月ころの子どもに向かい「ほら」と言って注意を向ける。それを受け子どもは対象物に目を向け気付く。そこで母親が「ワンワンだね」と命名し子どもが「ワンワン」と模倣する。そして再び「ワンワンだね」と母親が確認する(フォーマット)。このなにげないこの行動、注意の共有こそが私たちが互いに言葉を理解できること、つまり意味を共有できることの前提となる。このようなフォーマットを子どもの中で成立させながら、子どもの非言語的な意味内容を<文脈>から限定的に推察し、子どもの代わりに日本語に置き換えている(mapping)と解釈できる。子どもは模倣し自ら先の非言語的意味内容を日本語に置き換えるのである。このフォーマットの獲得を援助していくために、まず母親は新しい手続きを導入する。それを実行するため、子どもの技能の発達に対応して役割を引き渡し、徐々に子どもが自立的に「先行トピック」や「後続トピック」といった各成分・要素の実行「役割引き渡しの原理(handover principle)」がはたらく。この原理が子どものことばの獲得を援助していくシステム(言

語獲得援助システム；LASS: Language Acquisition Support System) に関係していると言われている。このような要素が有機的に構成されている行為の連続（「ルーティン」と呼ぶこともあるが、大人との相互交渉によるものであるため、その成立過程を考慮し「共同行為ルーティン」（Snyder-McLean, Solomonson, McLean and Sack, 1984；長崎, 1991）と呼ばれる）行為の構造体、および内化されたスクリプト（script）（Schank and Abelson, 1977；外山, 1990）の形成を目的としている。

生活の場面では、比較的シンプルな行為の連続性の他に、これらのルーティンがさらに結合した行為がある。例えば「子どもが食事をする」という行為は、食器を揃える、お手伝いをする事の前には手を洗う、「いただきます」を言う、実際に食べる、後片づけを手伝うなどの行為の連続体である。このようなルーティンの構造体、およびそれが内化したものをスクリプトと呼ぶことがあるが、この一種のストーリー化した行為に関する知識は、言語の理解や獲得に関わっていることが指摘されている。つまり子どもの言語の獲得の背景として以下の2つの過程が併行して存在すると考える。

- (1) フォーマット、スクリプトおよびスクリプトの要素の獲得
- (2) スクリプトの要素に対応した言語の意味・伝達意図の理解と表出

養育者との実用的で相互的な重層的コミュニケーションによる共同行為ルーティンを通してなされると考えられ、この考え方は障がい児の言語指導の方向性に大きな示唆を与える。

「場面の構造化」・「指導者との関わり方」に焦点をあてた授業実践を行うことができると考えられ以下の特徴が挙げられる（長崎・佐竹・宮崎・関戸, 1998）。

- (1) 日常生活の文脈の構造こそが言語を獲得する舞台である。
- (2) そこでの養育者・大人の関わり方が言語の獲得を援助する。

子どもが共同行為ルーティンの中で言語を習得していく時、外的なルーティンが内化して子どもの知識となる「スクリプトの獲得」と、そのスクリプトの要素に対応(mapping)した「伝達機能や言語の習得」という二重の発達過程が存在していることが仮説される。この二つの発達過程は相互に関連しており、必ずしも分離できるものではないが「スクリプトの獲得」は「伝達機能や言語の習得」の基盤となっていることが予想され「スクリプトの獲得」の状態を評価し、促すことが言語指導にとっても必要である（長崎・佐竹・宮崎・関戸, 1998）。

第6節 スクリプト，スクリプト・フェイディング法（以下，S・SF法と略す）

S・SF法については，本論文の研究において中核となる指導法に当たるため，節を分けてより詳しく記述したい。

1 スクリプトの定義

長崎（2005）は，言語オペラントという概念において，スクリプトは適切な生活の文脈であり，スクリプトによるコミュニケーションとは，意味のある文脈の中でコミュニケーション・言語を学習する方法と定義している。また，Loveland & Tunali（1991）は，社会的スクリプトを人間の行動的事象の一連の期待として議論した。

スクリプトはストーリーのようになっていて，一つの言葉でいろいろな行動や物事を意味してあり，これのよいところは，語彙の少ない子どもや，ほとんど言葉をもっていない子どもでも，ストーリーとして行動の見通しがもてる場所である。そして，その行動の中から，体験的に言葉を獲得していける要素を含んでいる。つまり，子どもたちにとってスクリプトは，場やそこでの行動を分かりやすくするものである。

このようにスクリプトは，「行動の文脈」としてもちいられることが多い言葉であるが，本研究においては，McClanahan & Krantz（1993）のスクリプト，スクリプト・フェイディング手続きの先行研究から，「スクリプト」とは「会話スキル促進のための音声や文字による台本」，「絵や文字カードなどの会話のための視覚・聴覚刺激」，「スクリプトフェイディング」は「段階的にその台本を最後から最初の言葉に向けて消していくこと」と定義をする。

併せて，「行動の文脈」としてのスクリプトについては，今後「行動文脈」と記述することにする。

2 先行研究の概要

1) 研究者

「S・SF法」は，McClanahan & Krantz によって 1993 年に公表された。2人は，プリンストン子ども発育研究所で，会話促進を助け方法を発見し，初期の介入プログラムの手続きを，幼稚園や学校，成人のプログラム，グループホーム，及び地域環境において使用し，成功事例を多く得た。

McClanahan & Krantz を中心としてその他, Sarokoff, Taylor, Poulson, Stevenson, Brown らが 1990 年代の終わりから 2008 年まで S・SF 法に関する論文を発表している。

表 I — 1 — 2 研究者・目的・概要

| 発表年 | 研究者 | 研究の概要 |
|------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1993 | Krantz & McClanahan | <p>友達への会話の始発に対する文字による S・SF 法手続きの効果を調査することを目的とした。</p> <p>対象は 9 歳から 12 歳までの 4 名の自閉症児である。</p> <p>4 名は幾つかの機能的表出言語を有しているが、ベースライン中友達に会話を開始することはなかった。スクリプトが導入されると友達への会話始発が増加し、スクリプトがフェイディングされるとスクリプトのない始発が増加した。最終フェイディングの段階では、異なる場面、時間、教師、活動に般化し、4 名中 3 名においては仲間への開始が 2 ヶ月後の追跡調査でも維持された。</p> <p>S・SF 法は、重度の社会的言語の障がいを持つ自閉症の子どもが文脈に関連したプロンプトされない自発的な言語を仲間に話すことを可能にした。</p> |
| 1998 | Krantz & McClanahan | <p>読字がほとんど難しい自閉症児に対する S・SF 法手続きの効果を調査することを目的とした。</p> <p>対象は一語文程度の要求語 4 歳から 5 歳までの自閉症児 3 名である。</p> <p>ベースラインでは質問に答えたり好物の食べ物や遊具を要求するときだけ話し、教師と会話することはなかった。文章手がかり（「見て」（"Look"）「ねえねえ」（"Watch me"））が子どもの写真活動スケジュールに張り付けられ、スクリプトの学習が終了した後、子どもの言語的工夫とスクリプトのないやりとりが増加し、新しい話し相手に代わった時にも維持された。スクリプトがフェイディングされた後、スクリプトのないやりとりは継続しているだけでなく、指導で取り上げなかった違った活動にも般化した。</p> <p>S・SF 法は、自閉症児が大人と会話することを可能にし、大人の言語</p> |

| | | |
|------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <p>的モデルは、流暢に話すための言語体験を可能にした。</p> |
| 2000 | Steven son et al. | <p>読字できない自閉症児に対するS・SF法手続きの効果を調査することを目的とした。</p> <p>対象は、要求語や質問の答などはできるが、文字を読むことが難しい10歳から16歳までの自閉症児4名である。</p> <p>介入手続きは、大人との会話を指導するために録音されたスクリプトを導入し、スクリプトのないやりとり数を増加させた。効果は10セッションから92セッションの間維持された。新しい話相手や新しい活動も指導に取り入れた。</p> <p>本研究は読むことができない自閉症児においてスクリプトの録音・再生によるS・SF法の効果を証明した。</p> |
| 2001 | Sarok off et al. | <p>自然に組み込まれた文章手がかり刺激を利用する場合（例えば、SkittlesRの包装用紙のSkittles）、補足的な文章刺激（実際のスクリプト）がフェイディングされても、自閉症児は手がかり刺激（例えば包装の語句）があるだけで会話をするかどうかを調査することを目的とした。</p> <p>対象は50語位読むことができる知的レベルはボーダーラインの、8歳と9歳の自閉症児2名である。</p> <p>刺激について会話的叙述を行うことができるように、刺激に組み込まれた文章を使用することで、2名は全てのスクリプトのある叙述をし、またスクリプトのない叙述も増加した。新しい仲間による非訓練用刺激で般化が評価された。</p> |
| 2007 | MacD uff et al. | <p>自閉症児に共同注意スキルを指導する方略として、S・SF法の有効性を調査することを目的とした。</p> <p>対象は、就学前言語尺度が2歳弱の3歳から5歳までの自閉症児3名である。</p> <p>介入は、スクリプトを極小ボタン型録音機に録音し、今までの教育活動で使用されなかった遊具や写真に付け、子どもたちは、録音機を再生し、写真と遊具を指さし、会話相手の方を向き、スクリプトを話すよう指導された。子どもたちが安定してこれらの反応を行うようになったら</p> |

| | | |
|------|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <p>スクリプトは録音機から消去され，次に録音機が取り除かれた。3名の子どもたちは全員，「見て見て」などの共同注意の言葉を発し，スクリプトがフェイディングされた後も，共同注意の言葉の非訓練教材と非訓練場面においての維持・般化が見られた。</p> |
| 2008 | Argott et al. | <p>S・SF法の手続きにより非言語的感情刺激（苦痛，疲労，幸せ）に対して適切な共感的な叙述を自閉症児が行い，他者に応答できるように指導することを目的とした。</p> <p>対象は，ある程度読むことや会話が可能で，文字の活動スケジュールやトークンエコノミーに慣れている11歳と14歳の自閉症者3名である。</p> <p>参加者へS・SF法を順番に導入し（参加者間多層ベースライン），いずれの参加者でも訓練用刺激下でスクリプトによる共感及びスクリプトのない共感の叙述が増加した。さらに，スクリプトのない共感の叙述が般化用刺激下で増加した。</p> <p>これらのデータは，S・SF法により非言語的感情刺激を弁別し共感反応を分化することができることを示した。</p> |
| 2008 | Brown et al. | <p>自閉症児に典型的な環境に合致した刺激性制御の下で会話を始発し維持することを指導することができるかどうかを調査することを目的とした。</p> <p>対象は，絵画語彙調査が2:11，4:9，4:10の7歳から13歳までの自閉症児3名である。</p> <p>参加者は，模擬店の買い物と地域の店での買い物において言語的やりとりに従事することを学習した。時前テストとベースラインにおいて，言語的やりとり0%であったが，S・SF法手続きの導入により，模擬店での買い物においてスクリプトのある叙述を開始し，フェイディングに従い，スクリプトのない叙述の比率が次第に増加した。参加者全員が非訓練用刺激へ新しく獲得した会話スキルと，地域の店の買い物において会話スキルを般化させた。これらの結果は，S・SF法手続きにより言語的やりとりが教師の統制する刺激でなく，環境刺激による刺激性制御の下に生じることを明らかにした。</p> |

* この他，McClanahan & Krantz(2005)によって S・SF 法の本が出版されている。

2) 基本的手法

介入方略は、応用行動分析の手法に基づく。段階的にプロンプトを行い、正反応生起にトークンで強化し、その後プロンプトされない正しい行動だけを強化する。

3) 目標

この方法は、自閉症子どもに「話すこと」を教えるための手続きではなく、「会話をする事」を教えるための手続きである。

言葉を用いない会話の要素(近づいて、もう一人の人に見えるように注目する)と同様に、言葉を用いた会話の要素(会話を始め、もう一人の人が話すまで静かに待ち、彼らが言うことに答えること)の学習を支援し、最終的には自閉症の人が言語的に会話を始める時にプロンプトされないで会話を始めるようにすることを重要な目標としている。

言葉のプロンプト(「バイバイと言って」「私はチキンを食べましたとパパに言って」「色を塗りましたと言って」)をすることは会話の良いモデルではないと捉える。さらに、このようなプロンプトはプロンプトへの依存性を生む、その結果、子どもは自発的会話に従事するかわりに、教授や質問を他の人がするのを待つようになる。

4) 適用

スクリプトとフェイディング手続きは、障がいの重い、あるいは障がいの軽い人でも、文字が読める人でも読めない人でも活用できる。

5) 手続き

(1) スクリプトの作成

① スクリプトを作るときの留意点

ア 子どもが大好きな物や活動を受け取ることができるような単語や語法を選ぶこと。

イ 子どもが分かる単語を使うこと。

ウ 違った言葉で始まるスクリプトを選ぶこと。(なぜならばスクリプトがフェイディングされると違った最初の言葉がより多様な会話を促すからである。もし全てのスクリプトが同じ単語で始まると(たとえば「私は算数をする」「私は書く」「私は読む」)、幾人かの子どもは、フェイディングが完成した段階の後で1つあるいは少数のスクリ

プトだけを話すことになってしまうかもしれない。)

エ 正しい文法を使うこと。ただし、代名詞や前置詞などスクリプトを短くするためやまだ難しいために省略することはある。

オ 年齢にあったスクリプトを作ること。例えば幼児は「わんちゃん」でも良いが、小学校になったら「犬」に変えるなど。

スクリプトの長さは子どもの現在の言語スキルに基づいて決める。例えばフェイディングした後もしっかりと2単語のスクリプトを言えるのならば、3単語のスクリプトを取り入れてもよい。スクリプトの単語のほとんどを理解していること、ほぼ正しくスクリプトを発音できることも大切である。

また、指導の初期の段階では、最近行ったことについてのスクリプトを作り、徐々に過去に遡ったスクリプトを作るように進める。

②スクリプトの提示方法

スクリプトは以下の方法で提示される。

ア 活動スケジュール

活動スケジュールは「一連の活動に従事する手がかりを与える写真や言葉」で写真と単語が3つのリングのバインダーに付けられているものである。

この活動スケジュールは、活動の順序づけたり、子どもに他の人とかかわることを思い出させるきっかけを作る。また、プロンプトへの依存による教授や質問を他の人がするのを待つようになる問題を回避するツールとなる。

活動スケジュールの具体的な様式は以下のとおりである。

17×22cm の2あるいは3つのリングのバインダーを使って作成する。ページを開いた時に平らになることが望ましい。5, 6枚毎に黒いプラスチックの工作用紙を、バインダーにページプロテクターを挟み。各テープの真ん中にマジックテープを張る。

スクリプトを表す写真、そして非社会的活動を表す写真を撮る。例えば、スクリプトが「たかいたかいして」「おもちゃ」「バナナ」ならば、両親か指導者が「たかいたかい」をしている写真、大好きな遊具の写真、バナナ写真を撮る。

次に、社会的な活動、たとえばパズル、型はめ、コンピューターゲームなどの写真を撮る。

線画やアイコンよりは、写真やカタログから取り出した実物に非常によく似た絵を使うことが大切で、その結果、絵と事物との対応スキルを獲得している子どもは、そ

それぞれの写真と示されたおもちゃ、お菓子、活動を一致させることができる。最初は特定のブランコ、木馬の写真が必要であり、その後一般的な写真に移行できる。

写真をラミネート加工し、後ろにマジックテープをつけ、次にそのカードを活動スケジュールのページに張る。

活動スケジュールの有効性について以下にまとめる。

ア) 言葉のプロンプト（「バイバイと言って」「私はチキンを食べましたとパパに言って」「色を塗りましたと言って」）をすることは会話の良いモデルではない。さらに、このようなプロンプトはプロンプトへの依存性を生み、その結果、子どもは自発的会話に従事するかわりに、教授や質問を他の人がするのを待つようになる。活動スケジュールはこれらの問題を回避する方法を提供するものとなる。

イ) S・SF法は活動スケジュールと関わらせて使うと最も効果的である。活動スケジュールは子どもに他者と関わることを思い出させるように作られているからである。絵や写真は、非常に重度の言語の遅れを持った人々のためにも、様々な会話を促すことができ、会話のきっかけとして使えるという利点がある。

また、以下の形態上の利点も認められている。

エ) 小さいのでノート、リュックサック、ポケット、財布に置いて容易に利用することができる。

オ) 透明なプラスチックのケースやカードホルダーの中に入れて、必要に応じて出し入れをすることが簡単にできる。

ウ) 公的な場所の中で使っても目立たない。

イ 録音されたスクリプト（カードリーダー型録音機やボタン型極小録音再生機など）

年齢が低くまだ有意味の発語がない、あるいは単語程度の発語段階の子ども、文字を読むことが難しい子ども、すなわち非言語的な子どもの指導については聴覚的なスクリプトを活用することができる。

この録音されたスクリプト（音声スクリプト）は文字スクリプトにはない特別の長所をもつ。それは、話し方の韻律学(調子、抑揚とリズムなど)のモデルを提供することである。

指導では録音されたスクリプトを模倣することを指導し、録音された文の最後の単語からフェイディングしていく。

スクリプトはカードリーダー、トーキングピクチャーフレーム、グリーティングカー

ドに録音し再生することができる。

ミニミヤボイスオーバーの様なボタン型の録音機は指1本で操作でき、小型で携帯可能なために、小さいために照明のスイッチ、ジャー、ドア、コンピューターの画面、三輪車、本棚、乗用車の座席、多くのおもちゃのような多様な品物に付けることができ、屋外での遊び活動について話をするを子どもに指導するために役立つ。しかし、バッテリーがすぐに切れたり、録音状態が低下しやすいなどの欠点がある。

一般的には、最初にカードリーダーを使用し、その後でボタン型録音機を使うことを子どもに教える。カードリーダーとボタン型録音機は共にほぼ同じ長さのスク립トを再生するが、カードリーダーの方が性能は良い。また、子どもが1つの話題につき、5つの文章のスク립トを言うことを学ぶ場合、カードリーダーと5つのカードの方が5つのボタン型録音機をセットすることより便利である。

録音機が取り除かれた後、物品自体がやりとりの手がかりとなる、その結果、子どもの会話は私たちの会話のように環境によって喚起される。

ウ 物に付けたスク립ト (文章カードによる台詞など)

会話を促すために、品物、できごと、人を必要とすることに着目し。スク립トを物に付けることも試みられている。例えば、いろいろな模擬の店（お菓子やスポーツ用品）を設定し、その商品にスク립トをつけて会話を始めるという指導方法も先行研究で報告されている。

その先行研究は、7歳、9歳、13歳の自閉症の男の子3人に買い物中に会話することを指導する手続きをアセスメントしたものである。3つの模擬店、コンビニエンスストア、スポーツ用品店、ビデオレンタル店が学校に設置され、それぞれの店に合った18の品物が置かれた。研究が始まる前に対象児は、模擬店で扱う全ての品物の名前をフラッシュカードで学び、スク립トの中で使われる単語の読み方を学んだ。

それぞれの店の9つの品物はスク립トと関連しており、9つの品物はスク립トに関連していなかった。たとえば、ミニオレオにつけられたスク립トは「小さいクッキーはうまい」であり、ピーナッツバターカップにつけられたスク립トは「ピーナッツバターはおいしい」である。しかし、ナッツバタークッキーとかマウンドキャンディーにはスク립トがついていなかった。ビデオ店では、いくつかのビデオに「この映画は虫の話です」といったスク립トが付けられたが、ライオンキングのような他のビデオにはスク립トはついていなかった。そして、同様にスポーツ用品店では野球のグ

ローブに付けられたスクリプトは「キャッチャーが好きだ」だったが、バットにはスクリプトは付けられていなかった。

このようにスクリプトに関連した品物とスクリプトがついていない品物との違いを混ぜるような手続きの工夫を行うことで、スクリプトやスクリプトの一部分がある時に子どもは話し、スクリプトが無いとしゃべらなくなることを防ぐことができる。指導の結果、少年たちのスクリプト化されていない言葉は増加し、3人すべてがスクリプト化されていない品物について話し始めた。さらにポストテストは、会話スキルが地域の本当のお店にまで般化したことを示した。

エ トークブック

様々な人や様々な場所で生まれつつある会話スキルを子どもが試すことが重要なので、「トークブック」を作ることもある。トークブックは3つのリングのバインダーである。それぞれのページには「～について～を話そう」という文章がある。小さな子どもは会話のトピックの写真と同様に、話しかける人の写真を選んだりすることで空白を埋める。会話の話題を表す写真が録音カードにつけられ、書かれたスクリプトがカードについている。以下がトークブックの概要である。

- ア) 3つのリングのバインダーとプラスチックのページを用意し、それぞれのプラスチックのページの間には黒の工作用紙を挿入する。
- イ) バインダーのプラスチックのページの上に、「～について、～に話すこと」という文章が付けられ、余白には写真とオーディオカードのスペースを残す。
- ウ) 大きめのカードボードを用意し、写真と録音されたカードをボードに付ける。
- エ) 会話をしてくれそうな人の写真を撮る。
- オ) 会話の話題となる品物や活動（例えばペット、大好きな食べ物、3輪車や自転車、家の自動車やお店）の写真を撮りカードホルダーに付ける。
- カ) 録音カードにスクリプト（例えば「デュークとボール遊びをする」「ブラウニーは好物」「私の自転車は青い」「お父さんはHondaを運転している」「Acmeで買い物する」）を録音する。
- キ) それぞれの録音カードに対応したスクリプトを書き、関連した写真にそのカードを張る。
- ク) カードホルダーの後ろとボードにマジックテープを付ける。
- ケ) ボードの半分に人の写真を張り付け、もう半分に録音カードと話題の写真を張り

付ける。

- コ) 子どもはボードの半分から会話の相手の写真を選び、次にボードのもう半分から会話の話題の写真を選ぶ、そしてトークブックにそれらの写真を張り付ける、そして選択された相手を探し、スクリプトを再生して言う。
- サ) 子どもがトークブックを使う学習を援助するため、プロンプト手続きを使う。
- シ) 子どもが正しくスクリプトを言ったら、補助的な写真は取り除く。
- ス) オーデイカードの単語はひと時に1語ずつ、終わりから始めにフェイディングする。
- セ) 書かれたスクリプトを終わりから始めにひと時に1語ずつフェイディングする。
- ソ) 白紙のオーディオカードだけ残し、スクリプトを取り除く。
- タ) オーディオ・カードも取り除く。

(2) スクリプトフェイディング

① スクリプトフェイディングの時期

幾人かの子どもはすぐにスクリプトを言うことを学習し、ある子どもはしばしば間違え、またある子は多くの練習をした後でもスクリプトのそれぞれのセットの中で数回の誤りをし続ける。スクリプトを使うことを学習したのに間違いが続いているということは、子どもがこれらの課題に注意を持続し続けることがまだできていないことを示している。

一般的に次の時にスクリプトをフェイディングし始める。

- ア) 子どもの間違いの割合が低い状態が続いているとき
- イ) 子どもが同じ誤りをずっと繰り返すことがないとき
- ウ) プロンプトつきで子どもが2語文を話せたとき

③ スクリプトフェイディングの方法 (視覚的スクリプトの場合)

それぞれの語句の最後の単語を除くことで、スクリプトフェイディングを始める。

それぞれのフェイディングされたスクリプトの最初の単語だけプリントアウトした文字カードが活動スケジュールにつけられ、関連した物や活動の写真は活動スケジュールに張付したままである。

子どもは最初のスクリプトフェイディングの経験をする時、しばしば全くスクリプトを言わないか、残されたスクリプトだけを言うことがある。このような時は、フルスクリプトの提示に戻る。2, 3回練習しても言わない場合も同様である。

子どもが再びスクリプトを話したら、すぐにフルスクリプトのカードは取りのぞかれ、

部分的にフェイディングしたカードがスケジュールに戻される。最後の単語が長い間提示されなくても子どもが完全な2語のスク립トを言うようになるまでこの過程が続けられる。これらの手続きは、子どものプロンプト依存を避ける効果がある。

子どもが最後の単語がフェイディングされた後もずっとスク립トを言い続けることができたなら、残りの単語も削除され、白紙のカードとなる。

白紙のカードでスク립トを話すことができたなら、そのカードも取り、物や活動の写真が活動スケジュールに張付してあるだけとなる。

例を挙げるとフェイディングの段階は以下のようになる。

- ア スクリプトの最後の単語をフェイディングする。
- イ スクリプトの最後から2つ目の単語をフェイディングする。
- ウ スクリプトの最初の2単語をのぞきフェイディングする。
- エ スクリプトの最初の単語をのぞきフェイディングする。
- オ スクリプトカードを白紙にする。
- カ スクリプトカードを無くする

(3) 強化手続き

社会的やりとりは自閉症の子どもにとっては最も困難な活動なので、会話が終わった後すぐに正しい反応と間違った反応のフィードバックを提供するために報酬としてトークンを交換したりといった強化手続きは、赤ちゃんや幼児と同様に年長児でも重要であり、読めない子どもと同様に読める子どもにも重要である。教師と両親が繰り返し子どもの努力と正しい反応を強化することによって、子どもは新しい反応を練習し、新しいスキルを身に付けることができる。そのため、それぞれの子どもが好きなお菓子、おもちゃ、活動を特定して学習を促進する新しい報酬をできるだけ早く見つけるようにしなければならない。

カップにお菓子を入れる、トークンボードにトークンをつけるなどの報酬の与え方よりも頻繁に報酬を提供することや、子どもがプロンプトされていない会話に従事した後、すぐに報酬することの方が重要である。

すなわち、まとめると強化手続きの目的は、すべきである（してほしい）行動を成功裡に形作ることである。

これを子どもの側の視点で分析すると以下の2点にまとめられる。

①目標の応答をすることができたならば、ただちに報酬を受け取ることができることを学ぶ。

②答えなかったり、相手の目標から大きく外れる応答をしたときには、報酬を受け取ることが出来ないことを学ぶ。

初期の介入では、クラッカー、プレッツェルあるいはクッキーの破片のような食べられる報酬を使うことが必要かもしれない。破片は小さいのでその結果、速く食べてしまうことができる。子どもが噛みごたえのある大きなキャンディーを与えられ、次の活動で言葉のやりとりに失敗したときにもまだ口の中にあるならば、失敗が強化されることにつながってしまう。子どもがお菓子を見たり、手に入れようと注意が向けられることを防ぐために、プロンプターは子どもの背後からお菓子を渡すべきである。

次の段階で報酬の重要性の調整を可能にするトークンを用いる。

自閉症の子どもは、「よくできたね」などの社会的言葉のやりとりの報酬は最初は分からないことが多いので、トークンを組み合わせることは、会話の評価を学ぶのを助ける。

(4) 会話相手とプロンプター

通常、指導にはプロンプターと会話相手の2名が必要である。一人はいつも子どもの背後にいて、プロンプトを提供する。もう一人の大人は、会話の相手だがプロンプトを使わない。

①プロンプターの役割

プロンプターの役割は可能な限り子どもの間違いや失敗を防ぎ、子どもが正しい反応をするのを援助することである。

プロンプターは子どもの背後に立って必要に応じて支援をする。

また、プロンプターは以下のことに注意する必要がある。

ア 子どもの背後にいて、子どもに語りかけない。

イ 子どもにご褒美（カップにお菓子をいれる、トークンを与えるなど）を渡す。

ウ 間違いを防ぐために手のガイドを使う。

エ 段階別ガイドを使い、プロンプトフェイディングを始める。

オ 空間的フェイディングを使う。（小さな子どもの手、前腕、肩、背後に軽く触れるなど）

カ 接触を減らして、少しずつ子どもから離れていく。

- キ 段階的なガイドを使い，プロンプトフェイディングを行う。
- ク 間違いが生じたら，プロンプト以前のプロンプトの手続きに戻り，正しく話すように促す。
- ケ できるだけ早く，プロンプトされた反応を強化するのをやめる，そしてプロンプトされていない正しい反応だけ強化する。
- コ もし子どもに不適切な行動（大声を出す，ステレオタイプの行動，走り去るなど）が生じたら，適切な行動への練習を行う。

段階的ガイドから空間的フェイディング，シャドウイング，接触の減少へと進むことがプロンプト・フェイディングである。注意深くプロンプトフェイディングを行うことで，子どもは自分から会話の相手に近づき，相手を注視してやりとりを始めることができるようになる。子どもが間違えたならば，すぐに前のプロンプトに戻る。これはさらに間違えることを防ぎ，子どもが次の反応で正反応が生じる可能性を高める。

子どもが最初のスクリプトを学習する時，同じ大人がプロンプターとしてプロンプトをすることが望ましい。だんだんに子どもが指導プログラムに慣れてきたならば，他の大人がプロンプトをしても良い。

②会話相手の役割

会話相手は，プロンプトも質問も指導もしない，そのかわり，子どもを見て，子どもからの自発的会話に熱心に応答し，会話の話題である遊具，お菓子，活動を子どもが楽しむことを援助する。

子どもと対面して，おおよそ 36cm 位離れ，子どもの目線に近い小さな椅子の上や床の上に座る。

会話相手は以下のことに留意する。

- ア 子どもを見つめ，笑いかけ，会話に誘う。
- イ 子どもが話しかけてきたならば，誠実に応答する。
- ウ 子どもの言語レベルにあった言語環境に留意する。つまり，子どもが理解できるであろうと思われる言葉を使う。
- エ 可能な限り，自然な会話をする。
- オ 子どもが興味ある話題を話す。
- カ 適切な音量と抑揚の手本を示す。
- キ 身振りの手本を示す。たとえば，「私はそれが好き」というようなことを言う時に

その物を指さしたり，大きな物について話す時両手を広げてみせるなど。

ク 会話のきっかけとなるように大好きなご褒美，例えば好きな活動や遊具，おやつを準備する。

③会話の広げ方

2つの方法がある。

第1に，子どもが長いスクリプトを言う場合，大人はわずかにそれより長い応答をする。もし子どものスクリプトが「クッキー」ならば，大人は「おいしいクッキーね」と答え，子どものスクリプトが「お菓子を食べていいですか？」なら，大人は「いいよ，ここにチョコレートクッキーがあるよ」と答える。しかし，子どもが「パン屋」「新鮮」「朝」という言葉を理解していることに確信が持てないのなら，「そうだね，パン屋さんでクッキーを今買ってきたよ」や「今朝，焼かれた新鮮なクッキーだよ」などと言ってはいけない。

第2は，子どもがスクリプト化されていない言葉を言い始めた時に，その会話への子どもの取り組みが応答によって認められるようにすることで会話を広げる方法である。農場の設定で遊んでいる子どもが「モー」というスクリプトを言い，大人が「牛はモーと言うんだよ」と応える。しかし，もし子どもが「馬」というようなスクリプト化されていない単語を言ったならば大人は馬を納屋の方に移動させている間に「馬が歩いている。」と言っても良い。あるいは，入浴の時子どもが「風呂に入る」といったら，大人は「湯船は楽しいね」と応える，その時子どもが「泡は楽しい」とスクリプト化されていない言葉を言ったら，大人は「湯船に泡を入れよう」と応える。

会話の相手が子どもの話した言葉を繰り返すことは望ましくない。言葉を繰り返すことは子どもがスクリプト化されていない応答をすることを困難にし，子どもが我々の言葉をオウム返しことにも繋がりがかねない。しかし，小さな子どもの場合や最小限の言語能力である子どもやスクリプトを使い始めの子どもにとって，子どもがスクリプトを言うたびに大人が同じ応答をすることを聞くことは，子どもがそのコメントを学習し，使うことに役に立つ（たとえば小さな子が「モー」というたびに，大人が「牛はモーね」と繰り返すこと）。

子どもの社会的な会話を学習する初期において，会話相手は子どもの会話に応答し，その応答にまた子どもは応答するが，いつ会話を止めるかは子どもが決める。これは重要なルールである，なぜなら会話は多くの自閉症の子どもにとって困難な課題であり，長い会話はとても嫌な課題になってしまうおそれがあるからである。

S・SF法ではプロンプターと会話相手と2名がいることが望ましいが、以下の時に一人でプロンプターと会話の相手の役割をすることができる。

- ア そのデータが、子どもはほとんど間違えず、また誤りが特定の課題要素に関連せず、分散していることをデータから読みとれる時
- イ 殆どのプロンプトがフェイディングされた時
- ウ 子どもがそれぞれのスクリプトに関連した標的行動全てを一人で完了することができ、強化としての報酬を受けている時

(5) 測定

子どもがさらにスクリプトを使用したり、会話をすることに慣れるようになるため、データを集めて進歩の測定を継続することは重要である。データは、いつまでスクリプトを続けるか、いつ消していくのかということに関する価値のある情報を提供する。

①言葉のやりとりの定義

いくつかの会話スキルを身につけた子どものために、言葉のやりとりは、相手の理解し得る報告、あるいは質問として定義される。

- ア 名詞か代名詞、および動詞を含んでいる。
- イ 他の人によってプロンプトされてない。
- ウ 話し相手の名前を使う、あるいは話し相手から90cm以内に立ちながらそちらの方へ向かせることにより、話し相手に注意を向けることができる。

会話相手が報告や質問をしたことに対してすぐに報告や質問を繰り返すなら、それらの繰り返しは言葉のやりとりとして採点されない。

②言葉のやりとりの種類

例外を除きスクリプト化された言葉のやりとりは、最近使われた書面のスクリプト、または録音されたスクリプトやスクリプトの一部と同じ言語的な産出として定義される。

- ア 接続詞、冠詞、前置詞および代名詞は変更することができる。
- イ 動詞時制は変更することができる。
- ウ 単数あるいは複数の単語の終結は変更することができる。
- エ 会話相手の名前を加えることができる。

会話スキルが発達上にある多くの子どもたちは、まだ正確な構文習得しておらず多くの文法的な間違いをするので緩やかな定義が必要なのである。例えば、スクリプトが「ぼく

はアイマックコンピューターを1台持っているよ」である場合、「ぼく1台持ってるんだ、アイマックコンピューターを」と言ってもよい。スクリプトが「映画に行きますか？」である場合、「映画館に入りますか？」と尋ねてもよい。

スクリプト化されていない言葉のやりとりは、接続詞、冠詞、前置詞、代名詞、複数語尾、動詞の時制の変化あるいは受け手の名前を除き、録音され書かれたスクリプトと異なる文章や質問として定義される。

完全にフェイディングさせられた後にスクリプトを話す場合、スクリプトなしのものとしてそれらの言葉は採点されるが、その結果がスクリプトなしの会話の測定より少ないため、スクリプト化された言葉のやりとりの2番目のタイプとして採点される。

(6) さらなる発展

指導者とのS・SF法に習熟してきたら、次の段階として仲間同士のやりとりの指導に進む。子どもの言葉のやりとりスキルが広がるとともに、仲間のチューターはしばしば会話を促すのに役立つからである。

① 仲間とのやりとりの設定

ア 自閉症の子どもに仲間の相手を選ぶ。

イ 両方の子どもが興味のあるスクリプト(例えば「クッキーが欲しい?」「はい、ぼくはオレオが欲しい」など)を選ぶ。

ウ 1人の子どもが始め、他の子が答えといった1つの会話のやりとりから始める。

エ 子どもが大人と会話の中で書かれたスクリプトを使用するなら、仲間との言葉のやりとりでも書かれたスクリプトを提供する。

オ カードリーダーは机上学習で活用し、ミニミヤボイスオーバーは多くの場合床での遊びにおいて使用する。

カ 両方の仲間が自閉症である場合、2人の大人のプロンプターをそれぞれの子に対して付ける。

キ 相手の仲間が健常の子どもである場合、言葉のやりとりを行うことで会話における言葉の順番を学び、活動や遊びの材料に馴染と予想される。

② 子どもに自分自身でスクリプトを作成させる

スクリプトの多くのセットを完成し、いくつかの読書術を持っている学習者は、次にそれらが会話を始めるのを支援するために前のスクリプトに基づく話題の一覧表を使用する

ことを学ぶ。用紙あるいは一日の日課表に書き込まれた話題をチェックすることを学ぶことは、彼らが繰り返しの会話を避けるのに役立つ。

③会話の話題を広げるための留意点

自閉症の多くの子どもの興味の制限された範囲やその他の非言語的合図を読むことの不足のために、自分のスクリプトを作成し始める場合、時々問題が生じる。そのため、以下の留意点が必要である。

ア 新しい会話を構築するために、子どもの好きな話題を利用する。

例えば彼の会話が電車に限られているなら、食堂車について話をして食べ物にまで会話を広げたり、あるいは異なる目的地について話をし、山や砂漠の景色まで会話を広げる。

イ 「ぼくは TV ガイドを読みません。しかし、ぼくは馬に関する本を読むのが好きです」と話すことによって話題を変更する。

もし彼が TV ガイドの話に戻したら、「馬の話をしよう」と言ってみる。

ウ 近い将来におこるだろう愉快的出来事に話題を変更する。

例えば「もうそろそろ昼食（休憩）だね」など。

エ 子どもが高い関心のある話題に戻る場合は、トークンをすぐに渡さず彼女のトークンボードの上にトークンを置き、新しい話題に関する言葉を待ち、それからトークンを渡す。

十分に時間をとった後も彼女が会話を変えないならば、終わることを告げ、トークンを渡さずに別の方を向く。

オ 子どもが新しい話題について話す場合には、特に興味を持って会話を盛り上げ、普通以上の報酬を渡す。

カ 新しい話題について新しいスクリプトのセットを導入する。

キ 会話相手の無視は子どもにまねしてほしくない応答なので、時間がかかる話題についての会話を無視しない。

6) まとめ

(1) S・SF 法先行研究における成果

①McClanahan & Krantz の書籍 (2005) より

文章あるいは録音されたスクリプトが提示され、フェイディングされた後は、読字・非読字にかかわらず、ほとんどの子どもは以下のことを1つ以上行うようになる。

- ア 子どもたちはスクリプトがないにも関わらず、スクリプトを言い続ける。
- イ 子どもたちはスクリプトの一部と他のスクリプトを組み合わせた見本と組み合わせ、新しい文章を生み出して話す。
- ウ 子どもたちは会話相手以外の会話を模倣した会話を始める。
- エ S・SF法により、指導者や両親などに頼らずに、日常生活の中の自然な手がかりをきっかけとして自閉児者が会話を開始するようになる。

②先行研究の7つの論文の研究の比較研究（宮崎，2009）より

- ア 2007年と2008年2年間に3研究が続けて実施されるなど、有望な研究領域になりつつある。
- イ 1993年から2008年までの研究目的の変遷から、非読字から読字までの自閉症者に会話を開始することを指導する有効な手段であることが証明され、現在では、活動スケジュールだけでなく実物とスクリプトを組み合わせた、標的行動を共同注意や相手の感情を言語表現するなど研究テーマの展開が見られる。
- ウ 対象者は、言語年齢あるいは適応行動年齢で1歳台から5歳台であり、言語発達の初期から多様な言語機能に発達する段階に適用され、年齢は3歳から15歳までと、指導に必要な学習レディネススキルがある子どもに適用できることが示唆されている。
- エ 標的とされた会話スキルは、言語機能を標的とし、従来の言語指導法に比べ適用できる言語機能が広範囲であり、1語文から10数語の文まで多様である。
- オ 指導場面は、非連続試行型指導場面、活動スケジュール活用型指導場面、共同行為ルーティン型指導場面など多様な指導場面で活用できる。
- カ スクリプトは、文章あるいは録音再生機により提示され、活動スケジュールに会話のテーマを表す写真と共に提示されるだけでなく、会話のテーマとなる事物そのものに張付するなど試みられ成果を挙げている。
- キ 2段階から8段階まで多様なフェイディング段階を設定し、対象児によっては、更にきめ細やかなフェイディングのステップを設定している。
- ク 自閉症の多くの人の言語レパトリーは、非常に狭い特定の刺激（両親や教師の言語プロンプト）に縛られていることが多いが、S・SF法では、会話相手と相手の話の活用といった刺激によって、より広範囲な制御の達成に役立つ。
- ケ 難しいと言われる共同注意のスキルを指導することに効果がある。

(2) 成果の要因

S・SF法手続きは、自閉症者が会話を開始するスキルを促すため、写真とスクリプトといった仮の弁別刺激により会話の開始を促し、その後写真とスクリプトをフェイドアウトすることにより自然な環境内の弁別刺激へ刺激性制御を移行する先行子操作の一つであると考えられる。

日常的な会話を体験し学ぶ機会を設定し、多くの会話のモデルを練習することによってさまざまな語彙を使えるようになり、より新しい文章を算出や多彩な語彙獲得に至る。そして、自閉症の子どもが社会的なやりとり行動に参加するようになるのであると考えられている (McClanahan & Krantz, 2005)。

スクリプト・フェイディングが始まってもスクリプトを言い続けることの要因として、行動連鎖の形成が考えられる。行動連鎖においてはそれぞれの反応が刺激をもたらす、その刺激は、前の反応を強化（少なくともある時間は）し、最終強化子が生じるまで連鎖の次の刺激を喚起する (Krantz & McClannahan, 2005)。

「自転車に乗ることができます」というスクリプトがマスターされ、それぞれの単語は文の次の単語を喚起する。これは文がフェイドアウトされた後も続くため、部分的にフェイドアウトされたスクリプトの「私は乗れる」を見たときに、子どもは文全体を位置づけることができるようになると考えられる。

(3) 残されている課題から

先行研究では様々な角度のアプローチから S・SF法の有効性にせまっていたが、上記の7つの論文において、以下の課題が出されていた。

- ①新しい場面、相手、スクリプトに相互交渉スキルの般化を計画的に評価すること。
- ②会話スキルの発達におけるエコーの役割を調査すること。
- ③言語モデルが参加者によって後に使用されるかということ調査すること。

本研究では、特に①③にかかわる「般化」に関する調査、設定された場面ではなく、違う場面（日常生活での場面）でスクリプトが表出していたか、会話の状況に変化があったのかなどについてせまっていきたい。

また、アメリカで行われていて得られた成果が、文化や教育体制の異なると日本においても同様の成果が得られるのか、という点についても検証していきたい。

第3章 研究の目的と仮説

第1節 研究の目的

行動文脈としてのスクリプトを用いた指導は我が国でも10年以上前から行われているが、S・SF法をコミュニケーション指導として取り入れて行っている研究は、我が国ではほとんど報告されていない。

そこで、アメリカでの先行研究をふまえ、以下の2点を明らかにすることを本研究の目的とする。

- 1 日本における自閉症児の自発的会話促進に対するS・SF法の介入方略の有効性
- 2 設定された指導場面においてS・SF法介入を行うことで得られる成果の、日常生活における般化及び波及効果

第2節 研究の仮説

2点の目的を達成するために、以下の仮説を立てる。

仮説1 「自閉症児に対してS・SF法の介入方略でコミュニケーション指導を行うことにより、指導を受けた自閉症の子どもは指導場面において相手との会話のやりとりの方法を覚えて慣れ、アンスクリプトの会話が増えるであろう」

仮説2 「設定された指導場面においてS・SF法介入を行うことで、自発的会話を促進することができ、日常生活においても自分から相手に会話を始めるようになるであろう」

本研究をとおして仮説を検証し、目的を達成したい。

II 本論

第1章 研究I

第1節 研究の構成

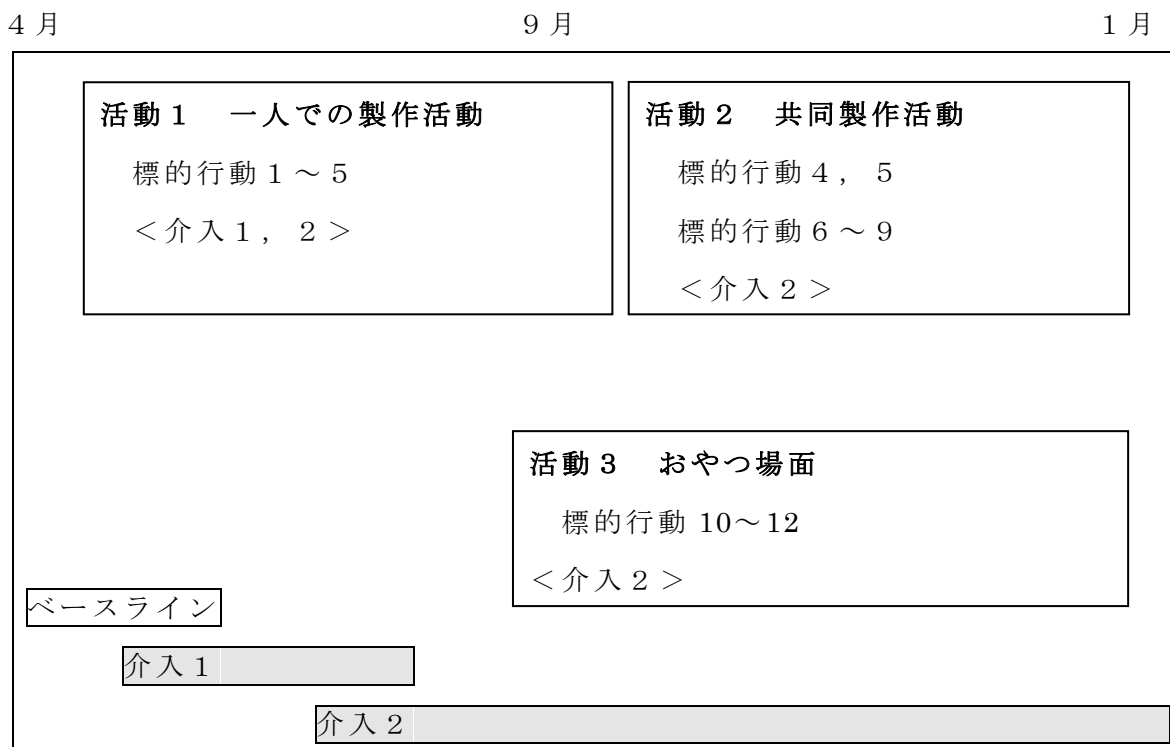
研究Iには、自閉症児のコミュニケーションスキルを促すため、約10か月に渡り、活動1、2、3から構成され、12の標的行動が含まれる。

活動を時系列に沿って図式化したのが、図II-1-1である。

活動1では、参加者一人だけで行う製作活動において、要求言語行動、報告言語行動を重点的に指導する。

活動2では、さらにコミュニケーションの機会を自然な活動文脈の中で増やすために活動を大人との共同作業に変更し、報告言語行動や質問について、重点的に指導する。

また、活動3では、会話のやりとりのバリエーションを広げるために、それまでフリータイムであったおやつ場面でもコミュニケーションの指導を設定し、報告言語行動を重点的に指導する。



図II-1-1 研究Iの指導計画

第2節 活動1〔指導1, 2, 3, 4, 5〕

1 方法

1) 参加者（対象児）

Aさん1名である。

(1) 年齢, 性別, 診断名, 療育歴, 標準検査結果

①指導開始時：特別支援学校小学部6年生・男子, CA(12:0)

②診断名：自閉症(3歳時に発達の遅れのある小児自閉症と診断)

後頭葉てんかん(生後10か月に診断)

③生後7か月 熱性けいれんを起こす。

1歳児検診 言葉の遅れが認められ, 療育指導を受ける。

4歳から就学まで 月2回幼児教室(教育相談所)に通い, マカトン法や絵カードによるコミュニケーション指導を受ける。

小学部3年から現在 週1回I大学で週1回臨床個別指導を受けてきている。

④主な標準検査結果

ア 田中ビネーV IQ36 (CA:11-4, MA:4-1 200X-1年8月)

イ 新版S-M社会生活能力検査 SQ46 SA5-2 200X-1年8月)

ウ PEP-R 発達得点99(3-9)(200X-2年5月)

模倣3-0

(芽生え反応2点)

知覚5-6

微細運動4-0

(芽映え反応1点)

粗大運動5-2

目と手の協応5-0

(芽生え反応2点)

言語理解3-2

(芽生え反応2点)

言語表出3-4

(芽生え反応3点)



図Ⅱ-1-2 PEP-R 行動尺度プロフィール

⑤ 発達検査の解釈

参加者は、知的発達の遅れを伴い、精神年齢は4歳程度であるが、それに比べて社会生活能力は5歳台と高く出ている。この要因として、幼児期から家庭や学校、関係機関で様々な社会経験を積んできていることが社会生活能力を高めることにつながっているのではないかと予想される。

PEP-Rでは、粗大運動面などに比べて言語理解や言語表出の検査結果が低く出ているが、芽生え反応が見られるため、新しいスキル獲得のレディネスができてきていると予想され、指導プログラム立案の参考となる。また、行動尺度では、人とのかかわりと感情面に比べ、遊び、物とのかかわりの面で行動面の問題が見られる。

(2) 家族状況と保護者の教育的ニーズ

① 家族状況

両親、本人の3人家族である。両親とも参加者に対して愛情深く、自分たち自身も自閉症について様々な研修会に参加し、学習を深めてきている。

教育熱心で、放課後や休日もディサービス、ピアノ教室、プール、ボウリング、地域レクリエーションなど地域資源を積極的に活用して様々な活動を参加者に経験させようと努めている。

② 本人及び保護者のニーズ

コミュニケーション面では、要求などの言語はだいぶ出てきているため、自分の状況を相手に分かるように伝えることが挙げられている。

具体的には、不快な状況についてうまく伝えられずいらいらとした行動が表出することがあるので、嫌なことや拒否について相手に分かるように伝えることなどである。

また、物のやりとり場面において、「どうぞ。」といってもらったり、「ありがとう。」といっただけたりすることがあるため、相手と適切なやりとりの言葉を使うこと、自分を「A君」ではなく「僕」と言うことなども挙げられている。

③ 行動やコミュニケーションの様子

ア 興味のあるもの

トイレのメーカー、特定の歌、携帯電話の利用、標識やマークなどに強い興味を示す。

また、スケジュールにも強い興味を示し、家庭、学校、関係機関でのカレンダーやスケジュール表などをよく見て、日にちや活動内容の予定などを確認している。においにも敏感で、クレヨンや母親の髪、自分の足のにおいをかいでいる。自分が映っているビデオを

再生して何度も見ている。

ある期間特定のお菓子にはまり、買い物ではその菓子だけ買い続けることもある。

イ 得意なこと、長所

見て覚える力が高く、身の回りの漢字などを見て読み方を覚えてきている。

運動面では、走ることが速く、バランス感覚も優れ、サーキット運動やマット運動、スキーなどに意欲的に取り組んでいる。

音を消した電子オルガンを弾きながら、自分から進んで知っている歌をフルコーラスやメドレーで何曲も歌うことを楽しむ。

ビデオ操作なども自分で行うなど、機械操作全般も比較的得意である。

食事面では好き嫌い無く、何でも食べ、調理活動にも意欲的に取り組む。

ウ 配慮すべき点

音に敏感で、特定の曲の前奏、運動会のピストルの音が苦手であり、耳を塞いだり、その場から逃れようとすることがある。気持ちが不安定になると物を投げたり、床に寝転がったり、叫び声をあげることもある。

その他、以下のようなことに配慮する必要がある。

ア) 嫌な場面など急に思い出して気持ちが不安定になることもある。

イ) 残り少なくなった物はできるだけ早く使い切ろうとする。

ウ) 糊などを使って少しでも指先に付くと、すぐに洗おうとする。

エ) 鼻をかむことが難しい。

エ コミュニケーションに関する様子

2語文～3語文程度話すことができるが、自分から話しかけることは少ない。自分の興味のあることや日程などで確認したいことを話し、相手に同じように繰り返すことを要求することがある。(例；「〇〇先生は来週お休みです。」「マリオスは右、アイーナは左、言ってください。」など)嫌な状況の時に相手に伝えることを覚えてきたがまだ十分ではなく、うまく伝えられず気持ちが高ぶることがある。

自然なやりとりの中での質問に答えることが少ないが、活動をいったん止め、対面して質問をすると簡単な質問には答えることができる。

不安定になりかける兆候として「男の子、女の子。」という言葉を繰り返すことがある。

電話で話すことが好きで、番号を覚えたスーパーバイザーの携帯電話に公衆電話や自宅の電話からかけて簡単なやりとりを楽しんでいる。

2) 期間

期間 200X年4月～10月まで約7か月毎週土曜日に取り組んだ。1回の臨床指導を1セッションとする。

臨床指導は全体で約120分（基本は10:00～12:00）の活動である。

「カード学習」、「カードゲーム」、「図工」、「買い物」、「お金の勉強」の5つの指導内容が設定されており、それぞれ約15分の活動である。

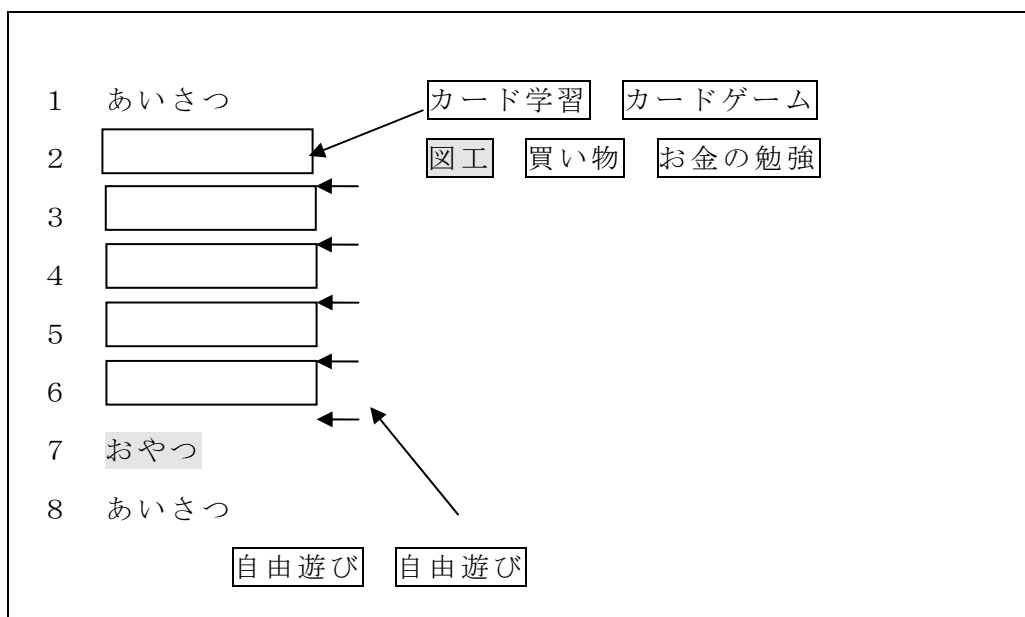
また、自由遊びを2回設定することで、参加者の休憩と気持ちの切り替えを図る。1回の自由遊びについては5分間とし、タイマーなどで終了が分かるようにする。主に教室での高速道路遊び、ボール遊び、トイレでのリラックスタイムなどを行っている。

5つの活動の順や、自由遊びをどの学習の間に入れるかについては、参加者が自分で選んで決める。5つの活動は口頭で指導者に伝え、指導者が黒板にチョークで記入する。（数字とおやつとあいさつについてはあらかじめ記入しておく）自由遊びカードは参加者が自分で活動右の枠に張る。

「図工」や「おやつの時間」に使用するスクリプトに含まれる文字及び文章を読むための事前指導として、「カード学習」の指導で『読む活動』を取り入れる。

全体活動スケジュールは図2のとおりである。

毎回黒板に提示し、終了した部分から参加者が黒板消しで消し、自由遊びも終了したら剥がしていく。



図Ⅱ－1－3 全体指導スケジュール

指導 1, 2, 3 については合計 17 セッション行った。

指導 4, 5 については, 合計 11 セッション行った。

図工の活動に興味をもって取り組むことができるよう, 作る課題はその時期の興味などを基に毎回違った題材で取り組むが, コミュニケーション学習が主体なので, 技術的にはあまり難しい課題は設定せず, 切る, 塗る, 張る, 書く活動を中心とする。

表 II - 1 - 1 活動経過一覧

| セッション | 月日 | 要望または報告対象物 | 製作内容 (報告) |
|-------|-------|--------------------------------|--------------|
| 1 | 4. 26 | なし | 桜の花 |
| 2 | 5. 10 | 糊 | 遠足 |
| 3 | 5. 17 | 糊 | いろいろな国の旗 |
| 4 | 5. 24 | 糊, 鉛筆 | 車の写真 |
| 5 | 5. 31 | 糊, 鉛筆 | チャーハンづくり |
| 6 | 6. 7 | 糊, 色鉛筆, 鉛筆 | 運動会 |
| | 6. 14 | 地震のため当日急遽中止し, 宿題とする (父の日プレゼント) | |
| 7 | 6. 21 | 糊, 色鉛筆, 鉛筆 | かたつむりの塗り絵 |
| 8 | 6. 28 | 鋏, 色鉛筆, 消しゴム | 修学旅行 |
| 9 | 7. 5 | 糊, 鉛筆, 折り紙 | 星と短冊 |
| 10 | 7. 12 | 糊, 鋏, 色鉛筆 | カレンダーとジュース |
| 11 | 7. 26 | 鋏, 鉛筆, 糊 | てるてるぼうずとニュース |
| 12 | 8. 2 | 色鉛筆, 消しゴム, 糊 | さんさ踊り |
| 13 | 8. 23 | 鉛筆 | オリンピック |
| 14 | 8. 30 | 鉛筆, 鋏 | 9月のカレンダー |
| 15 | 9. 6 | 鉛筆 | ミンティア |
| 16 | 9. 13 | 色鉛筆, 糊 | 日本の地図 |
| 17 | 10. 4 | 鉛筆, 糊 | 秋の果物 |

鉛筆は欠品ではなく, 芯を折って用意しておく。

3) 場所

指導場所は I 大学の 1 教室を継続して使用した。

(7. 8m × 5. 25m の絨毯敷き)

場面図については以下の図のとおりである。

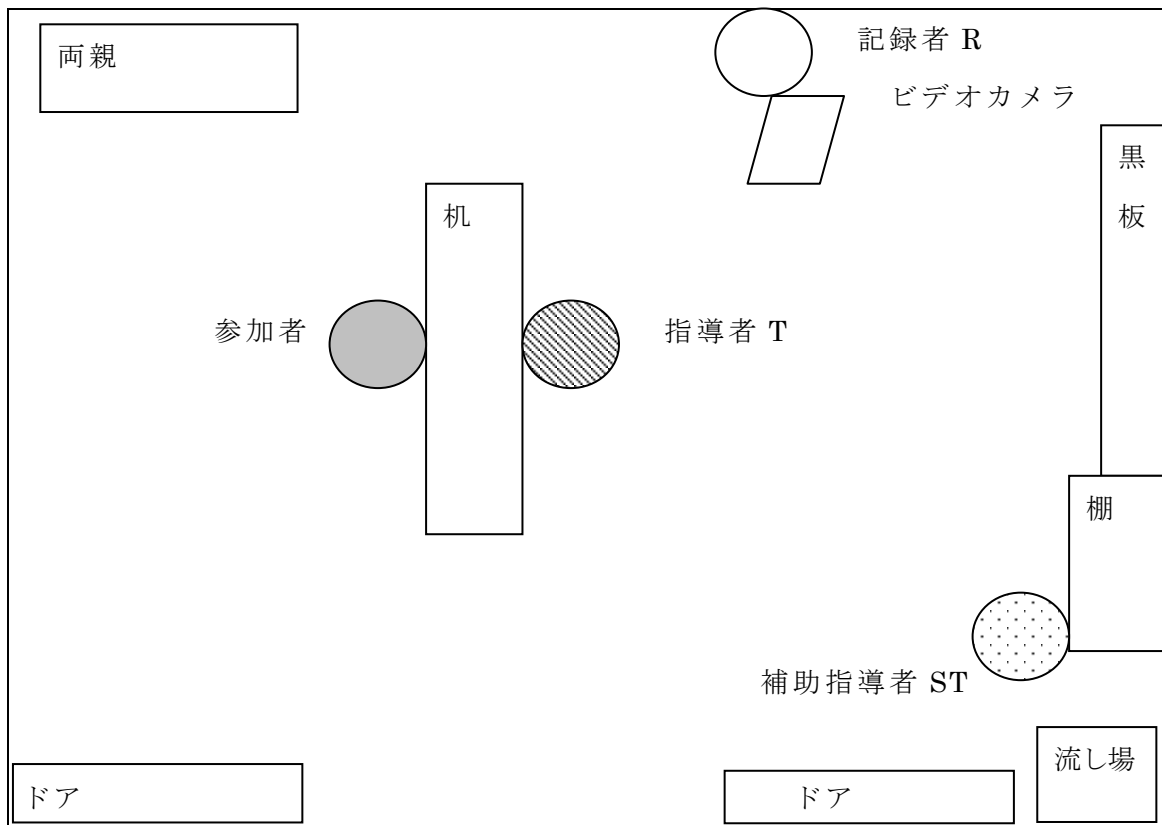


図 II - 1 - 4 教室配置図

4) 指導者

指導者 3 名；主指導者（以下 T と表記），補助指導者（以下 ST と表記，記録者（以下 R と表記）を分担し行う。

スーパーバイザー，保護者は基本的に活動を参観するが，活動内容に応じて役割を割り当てることもある。

5) 指導目標

(1) 長期目標

保護者のニーズや参加者の現在有しているコミュニケーションスキルから，以下の 3 点を目標として設定した。

- ① 言語機能の種類と自発的な会話が増える。
- ② 相手に自分の意志や身の回りの状況を伝える。
- ③ 設定された場面での定型的なやりとりから，生活全般に渡って会話スキルが増える。

2) 短期目標

期目標達成のため、活動の文脈の中で標的行動を1～5まで設定し、その達成を目指した。

(1) 標的行動1

「○○を ください。」(要求言語行動) *○○は鉛筆, 糊, 鋏, 色鉛筆

(2) 標的行動2

「○○が ありません。」(報告言語行動) *○○は鉛筆, 糊, 鋏, 色鉛筆

(3) 標的行動3

「えんぴつが おれています。」(報告言語行動)

(4) 標的行動4

「きょうは なにを つくりますか?」(要求言語行動/質問)

(5) 標的行動5

「ぼくは ○○を つくりました。」(報告言語行動) *○○はその日の製作課題名

6) 一事例での実験計画

実験デザインとは、独立変数としての教授方法や援助設定が、従属変数である行動に対して影響を及ぼしているかを検討するものである。

特定個人において、行動の原因となっている独立変数 (Single Subject Design) を特定していく。1回だけ独立変数をみるのでは信頼性が低く、独立変数の導入を複数回繰り返してその効果を検証することが重要であり (replication: 追試), そのために「実験デザイン。」というものが必要となるのである。

本研究においては、一事例実験デザインの基本となる AB デザイン (ABdesign) を用いる。

Aはベースラインフェイズ (Baseline; 以下BLと表記する。) である。ある独立変数 (教授方法や援助方法) と行動的結果 (従属変数) の間の機能的関係をみるためには、当該の支援を導入する前の (導入しない時の) 状態と比較する必要がある。そこで、これから試してみるトリートメント (教授・援助) を導入する前に、現状での当該行動の出方 (反応率や反応比率など) を、数回とってみる。このように、介入前の状態がベースラインである。

Bは介入フェイズである。

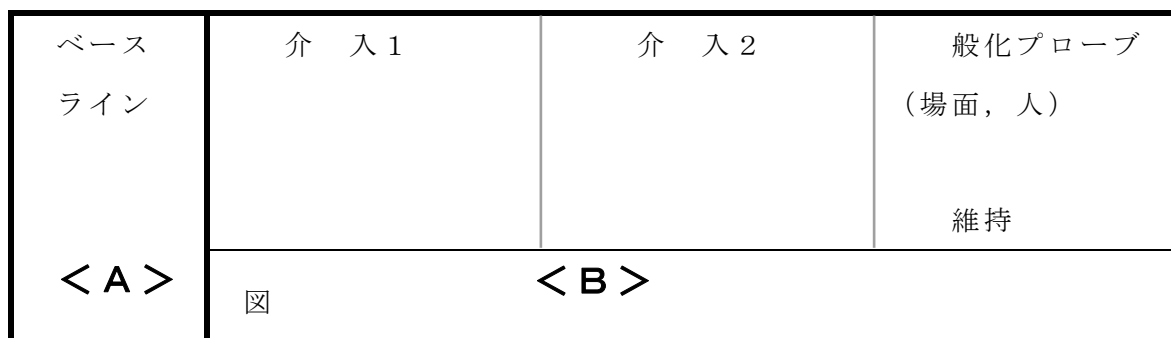
独立変数導入前の個人と環境との定常状態を示したベースライン期（A）と、独立変数導入後のトリートメント（B）の比較によるものがABデザインである。

指導目標は、変容される行動；従属変数であり、標的行動として具体的に設定する。

介入フェイズ（変容に用いられる介入；独立変数）には、始めに「言語プロンプト」を採用し（介入1）、次に「スクリプト・スクリプトフェイディング法」（介入2）に切り替えていく。

「スクリプト・スクリプトフェイディング法（以下S・SF法と表記）」についての定義や詳しい方法については序論で述べてあるが、要約して繰り返すと、本研究においては、McClannahan & Krantz（1993）S・SF法手続きの先行研究から、「スクリプト」とは「会話スキル促進のための音声や文字による台本」、「絵や文字カードなどの会話のための視覚・聴覚刺激」、「スクリプトフェイディング」は「段階的にその台本を最後から最初の言葉に向けて消していくこと。」と定義をする。

介入フェイズの後に般化プローブフェイズを設定し、場面般化の有無を確認する。また、過程や学校においての聞き取りデータ分析からも般化の様子を探る。



図Ⅱ－１－５ 実験デザイン図

7) 材料及び用具・機器

(1) 指導用品（指導者側に保管）

スケッチブック、活動スケジュールファイル、文字スクリプトカード、指示棒、活動に使用するプリント・写真類

① スケッチブックは、八つ切り（16.5cm×21.5cm）の大きさのもので、縦にして使

用する。今までの活動と当日の活動について分かりやすいように、スケッチブックには1から順番に数字のインデックスを付けておく。

②「活動スケジュールファイル。」は、以下の通りのものである。

ア 大きさはA4版で、厚さは2cm程の2リングのファイルカバーを準備する。

イ A4版縦黒色画用紙の上半分に活動を表す写真を張り、ラミネート加工処理をする。

ウ 穴開けパンチで2カ所左側に穴を開ける。

エ 写真の下の黒く空いた下半分部分に黒色のマジックテープを付ける。

オ マジックテープにスクリプトとなる「文字スクリプト。」(文章のラミネート処理をしたカード; 28~48サイズのフォント)を張る。この文字スクリプトカードの小さい物(幅1cm, 長さ10cm程度の14サイズのフォント)は両面テープで物品に付けるようにする。

カ ファイルに活動の順番に綴じていく。

尚、スクリプトフェイディング段階において、文章スクリプトカードは白い紙で後ろから文字を隠していったり、最初の文字だけが書かれてあるカードに換えて張り替えたりする。

③指示棒は長さの調節ができる金属製のもので、先に赤い色が付いている。

(2) 用具(整理ケースに名称を表示した棚に収納してある。)

鋏, 糊, 鉛筆, 色鉛筆, 折り紙, 消しゴム

指導の内容により、あらかじめ、棚を空にしておいたり、入ってはいるが使えない状態(芯を折っておいた鉛筆, 乾いて濡れないスティック糊)などを入れておく。

(3) 記録用

ビデオ(三脚に固定), 記録用紙, バインダー, ペン

(4) その他

ゴミ箱

8) 図工における活動のルーティン

活動の流れは毎回ほぼ一定とする(表II-1-2参照)。

始めに、机や椅子は参加者とTと一緒に教室中央まで運び、準備する。Tは参加者と机を挟んで向かい合って座る。

「これから図工を始めます。」と挨拶をしたら、今日の活動について参加者がTに尋ね、

それを受けて T がスケッチブックや具体的なプリントなどを見せながら答える。

鋏などの材料は参加者が自分で棚のケースから準備する。ケースには「鋏」「糊」などの収納してある物の名称が表示されて、いつも同じ位置にあるように配慮する。

ST は教室端の棚のそばに立つ。参加者が足りない用具を報告し、要求した場合にその物を渡すことで欠品依頼に対応をする。欠品は物が棚のケースの中になく、あるいはあっても使用できない状況（固まった糊、芯の折れた鉛筆など）にしておく。

製作は参加者一人で行い、完成後にその作品を両親や R に見せに行く。その後、スケッチブックを開き、黒板の下部に開いて展示しておく。

「これで図工を終わります。」と挨拶をし、机と椅子は元の場所に参加者と T が一緒に戻す。糊の使用で指が汚れたときは、教室隅にある流し場で手を洗う。

表Ⅱ－１－２ 図工の課題分析表

| | 行動文脈 | 標的行動 |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 1 | T と共に机，椅子を教室中央に運ぶ。 | |
| 2 | 椅子に座り，はじまりの挨拶をする。 | |
| 3 | 今日作るものについて T に質問する。 ＜T と机を挟んで向かい合って座る＞ | 4 「きょうはなにをつくりませんか？」 |
| 4 | 製作道具を教室の棚から準備する。(棚に必要な物が無いときやあっても使えない時は，ST に伝えて，受け取る。＜ST は棚のそばに立ち，参加者に対応する。T は必要に応じて参加者のそばに近づき，プロンプトを行う＞ | 1 「〇〇をください。」 2 「〇〇がありません。」 3 「えんぴつがおれています。」 |
| 5 | 製作活動に取り組む。 | |
| 6 | 作品の仕上がりを T と確認する。 | |
| 7 | 出来た作品を両親や R，ST に見せてまわる。 ＜両親や R，ST はそれぞれの場所に対応する＞ | 5 「ぼくは〇〇をつくりました。」 |
| 8 | 道具を棚に片づける。 | |
| 9 | 椅子に座り，おわりの挨拶をする。 | |
| 10 | T と共に机，椅子を教室隅に片づける。 | |
| 11 | 黒板のスケジュール表から図工を消す。 | |

9) 指導手続き

製作活動の流れの中に、TやSTとのコミュニケーションを行う必然性が生じる機会を設定する。

(1) ベースライン期は、プロンプトを行わず、参加者の様子を観察する。これを標的行動ごとに1～3試行行う。

(2) 介入1, 2を行う。

介入者はTである。

① 介入1では、言語モデルを中心としたプロンプトを用いる。活動の初期段階に行い、必要な場合は臨機応変に用いるが、原則的に速やかに介入2に切り替えていく。

これは、標的行動に対して参加者が誤反応、無反応の場合に、標的行動の言葉や手掛かりとなる一部の言葉を指導者が話すものである。刺激を受けてから反応を5秒間待ってから行う。

② 介入2ではスクリプト・スクリプトフェイディング法を用いる。介入1と同様に、5秒間待った後、Tが写真と文字によるスクリプトを順番に綴じたファイルを指示棒や指さしで提示したり、物品についてある文字スクリプトを提示し、読みを促す。スクリプトを用いて標的行動が達成されたら、次の段階として、スクリプトを指さしするだけにフェイディングしていく。

③ 標的行動達成基準

原則として、5連続試行で正反応続いたならば、標的行動が達成されたとみなす。

10) 標的行動の設定理由と介入手続き

(1) 標的行動1 「○○をください。」

はじめに昨年度も同様の課題に取り組み、最も取り組みやすいと考えられる要求言語行動を標的行動とし、セッション1から17まで指導を行った。試行数は1セッションについて1～3である。

①介入1

ア Tからの言語刺激：「(鉄)を準備してください。」()内は糊，色鉛筆，折り紙など

イ それを受けて，参加者が棚のケースを開けるが，鉄は入っていない。

ア) 5秒待っても何も言わず，STの方にも近づこうとしない場合

→参加者に T が近づき、「鋏をください。」と話し、参加者に繰り返させる。次に、参加者が ST に「鋏をください。」と言う。ここで参加者が ST に向かって標的行動を話すことができたなら、ST と共に言語賞賛を行う。ST は「はい、鋏です。」と持って持っている鋏を渡す。

イ) 自分であちこちの棚を開けて探そうとする場合

→身体ガイドで棚から物を出すことを止め、一緒に ST のそばへ行き、参加者のそばで T が「鋏をください。」と言う。ここで参加者が ST に向かって標的行動を話すことができたなら、ST と共に言語賞賛を行う。ST は持っている鋏を渡す。

ウ) プロンプトフェイディング

始めは「鋏をください。」というフルプロンプトを行い、「鋏」、「は」というようにプロンプトを徐々にフェイディングしていく。

②介入 2

ア) T からの言語刺激：「(鋏)を準備してください。」()内は糊、色鉛筆、折り紙塔
それを受けて、参加者が棚のケースを開けるが、鋏は入っていない。

ア) 5秒待っても何も言わず、ST の方にも近づこうとしない場合

→参加者に T が近づき、活動スケジュールのスク립トを提示する。ここで参加者が ST に向かって標的行動を話すことができたなら、ST と共に言語賞賛を行う。ST は「はい、鋏です。」と持って持っている鋏を渡す。

イ) 自分であちこちの棚を開けて探そうとする場合

→身体ガイドで棚から物を出すことを止め、一緒に ST のそばへ行き、参加者のそばで T が活動スケジュールのスク립トを提示する。ここで参加者が ST に向かって標的行動を話すことができたなら、ST と共に言語賞賛を行う。ST は持っている鋏を渡す。

ウ) フェイディング

活動スケジュールに張ってある文字スク립トの指さしから、指さしをフェイディングして提示だけにしていく。

(2) 標的行動 2 「〇〇がありません。」

標的行動 1 の正反応が続いてきたので、標的行動 2 を組み入れ、要求言語行動に報告言語行動を加えることとし、セッション 5 からセッション 12 まで取り組んだ。

①介入1

ア Tからの言語刺激：「(鉄)を準備してください。」()内は糊，色鉛筆，折り紙塔

イ それを受けて，参加者が棚のケースを開けるが，鉄は入っていない。

ウ STに「鉄をください。」と話したら，STが「鉄がどうしたの？」と聞く。

何も言わない場合も「どうしたの？」と聞く。

ア) 5秒待っても何も言わない場合

→参加者にTが近づき，「鉄がありません。」と話し，参加者に繰り返させる。次に参加者がSTに「鉄がありません。」と言う。ここで参加者がSTに向かって標的行動を話すことができたなら，STと共に言語賞賛を行う。STは「鉄がなかったのね。」と言って持っている鉄を渡す。

イ) 自分であちこちの棚を開けて探そうとする場合

→身体ガイドで棚から物を出すことを止め，一緒にSTのそばへ行き，「鉄がありません。」と言う。ここで参加者がSTに向かって標的行動を話すことができたなら，STと共に言語賞賛を行う。STは持っている鉄を渡す。

②介入2

ア Tからの言語刺激：「(鉄)を準備してください。」()内は糊，色鉛筆，折り紙塔

イ それを受けて，参加者が棚のケースを開けるが，鉄は入っていない。

ウ STに「鉄をください。」と話したら，STが「鉄がどうしたの？」と聞く。

何も言わない場合も「どうしたの？」と聞く。

ア) 5秒待っても何も言わない場合

→参加者にTが近づき，活動スケジュールのスク립トを提示する。ここで参加者がSTに向かって標的行動を話すことができたなら，STと共に言語賞賛を行う。STは「鉄がなかったのね。」と言って持っている鉄を渡す。

イ) 自分であちこちの棚を開けて探そうとする場合

→身体ガイドで棚から物を出すことを止め，一緒にSTのそばへ行き，参加者にTが近づき，活動スケジュールのスク립トを提示する。ここで参加者がSTに向かって標的行動を話すことができたなら，STと共に言語賞賛を行う。STは持っている鉄を渡す。

ウ) フェイディング

活動スケジュールに張ってある文字スク립トの指さしから，指さしをフェイディングし，提示だけにしていく。

(3) 標的行動3「鉛筆が折れています。」

報告言語行動のバリエーションを増やすため、標的行動3を組み入れセッション4からセッション7, 8, 10, 12を除くセッション17まで取り組んだ。ケースの中に目的物の鉛筆は入っているが芯を折れて使えず、その状況を相手に伝えるものである。

①介入1

ア Tからの言語刺激：「鉛筆を準備してください。」

イ それを受けて参加者が棚のケースを開け、鉛筆は入っているが、芯が折れている。

ウ STに「鉛筆をください。」といったら、STは「鉛筆がどうしたの？」と聞く。何も言わない場合も「どうしたの？」と聞く。

ア) 5秒待っても何も言わず、STの方にも近づこうとしない場合

→参加者のそばにTが近づき、「鉛筆が折れています。」と話し、参加者に繰り返させる。
次に参加者がSTに「鉛筆が折れています。」と言う。ここで参加者がSTに向かって標的行動を話すことができたなら、STと共に言語賞賛を行う。STは「鉛筆折れていて書けないね。」と言って鉛筆を渡す。

イ) 自分であちこちの棚を開けて探そうとする場合

→身体ガイドで棚から物を出すことを止め、一緒にSTのそばへ行き、「鉛筆をください。」と参加者のそばでTが「鉛筆がありません。」と言う。ここで参加者がSTに向かって標的行動を話すことができたなら、STと共に言語賞賛を行い、STは鉛筆を渡す。

②介入2

ア Tからの言語刺激：「鉛筆を準備してください。」

イ それを受けて参加者が棚のケースを開け、鉛筆は入っているが、芯が折れている。

ウ STに「鉛筆をください。」といったら、STは「鉛筆がどうしたの？」と聞く。何も言わない場合も「どうしたの？」と聞く。

ア) 5秒待っても何も言わず、STの方にも近づこうとしない場合

→参加者のそばにTが近づき、芯が折れ鉛筆に付けてあるスクリプトを提示する。ここで参加者がSTに向かって標的行動を話すことができたなら、STと共に言語賞賛を行う。STは「鉛筆折れていて書けないね。」と言って鉛筆を渡す。

イ) 自分であちこちの棚を開けて探そうとする場合

→身体ガイドで棚から物を出すことを止め、一緒にSTのそばへ行き、活動スケジュールのスクリプトを提示する。ここで参加者がSTに向かって標的行動を話すことがで

きたら、STと共に言語賞賛を行い、STは鋏を渡す。

ウ) 文字スクリプトの付け方の変更

活動スケジュールのスクリプトから、鉛筆に直接文字スクリプトをつける。

エ) フェイディング

文字スクリプトの指さしから、目の前への提示だけにフェイディングさせる。

(4) 標的行動4「今日は何を作りますか？」

活動開始時は指導者が参加者にあいさつの後今日の活動について伝えていたが、参加者からTに質問をしてから答えるようにした。セッション6より開始し、介入1は行わず介入2のみを用いた。

①介入2

ア 指導者からの言語刺激：なし（直前に開始の挨拶、その後参加者の目を見る）

イ それを受けて参加者がTに「今日は何を作りますか？」と聞く。

ウ それを受けて、Tが答える。

ア) 5秒待っても何も言わない場合

→参加者を見て指導者が、活動スケジュールのスクリプトを提示する。ここで参加者がTに向かって標的行動を話すことができたなら、言語賞賛を行う。Tは「今日は〇〇を作ります。」と言ってプリントなど具体物を提示する。

イ) フェイディング

スクリプトを提示し、一文字ずつ読むように支援をすることから、カードの指差しへとフェイディングしていく。

(5) 標的行動5「ぼくは〇〇を作りました。」

作った作品を両親やST、R、スーパーバイザーに見せて何を作ったか話すこととした。セッション3から取り組んだ。

①介入1

ア Tからの言語刺激：「素敵な作品ができましたね。みんなに見せてきましょう。」

イ それを受けて参加者が両親やST、R、スーパーバイザなど一人一人に「今日ぼくは、〇〇を作りました。」と話しながら作品を見せてまわる。

ウ それを受けて、両親らは賞賛を中心とした感想を伝える。

ア) 5秒待っても何も言わない場合

→参加者を見て T が、「今日ぼくは〇〇を作りました。」と話し、参加者に繰り返させる。

次に参加者が両親らに作品を見せながら話す。ここで参加者が両親らに向かって標的行動を話すことができたなら、両親らは作品の出来栄えと共に報告が分かりやすく伝わったことについて賞賛する。

イ) フェイディング

「今日ぼくは〇〇を作りました。」というフルプロンプトから、作った作品の名前だけのカード提示にフェイディングしていく。

②介入2

ア Tからの言語刺激：「素敵な作品ができましたね。みんなに見せてきましょう。」

イ それを受けて参加者が両親や ST, R, スーパーバイザー一人一人に「今日ぼくは、〇〇を作りました。」と話しながら作品を見せてまわる。

ウ それを受けて、両親らは賞賛を中心とした感想を伝える。

ア) 5秒待っても何も言わない場合

→参加者を見て T が、活動スケジュールのスク립トを提示する。ここで参加者が両親らに向かって標的行動を話すことができたなら、両親らは作品の出来栄えと共に報告が分かりやすく伝わったことについて賞賛する。

イ) フェイディング

文字スク립トの指さしから、目の前への提示だけにフェイディングさせる。

11) 結果の整理方法

標的行動に対する参加者の反応について、以下の遂行レベル評定に基づき、その場での記録用紙記入を行う。さらに、ビデオによる記録で資料を補完し、経過についてグラフ化する。

グラフは横軸を試行数、縦軸を遂行レベルとし、ベースライン、介入後（介入1、介入2の間も）を縦の線で区切る。

また、標的行動以外の関係する自発語が合った場合はエピソード記録として別にまとめる。

(1)正反応（「正」と表記）：

標的行動を話す場になった時，5秒以内に標的行動を相手に話す。

(2)プロンプト付き正反応（「P」と表記）：

プロンプトを受けて標的行動を行う。（プロンプトは，刺激を与えた後5秒後に反応が無かった場合与える）

(3)誤反応，無反応（「無・誤」と表記）：

プロンプトを受けても標的行動を行わない。または標的行動とは全く異なる言葉を話し，相手に伝わらない。

12) 記録の信頼性

観察の信頼性を得るために，全指導について結果の整理方法に基づき，2名の観察者による観察を行った結果について(Rの即時記録用紙記入とTのVTR録画観察)から， $\{一致項目数 / (一致項目数 + 不一致項目数)\} \times 100$ 式で信頼度を算出した。

17セッション中，任意の13セッションについて行った結果，標的行動について平均95.72%（82.4～100%）の一致率が得られた。

2 結果

1) 標的行動の指導

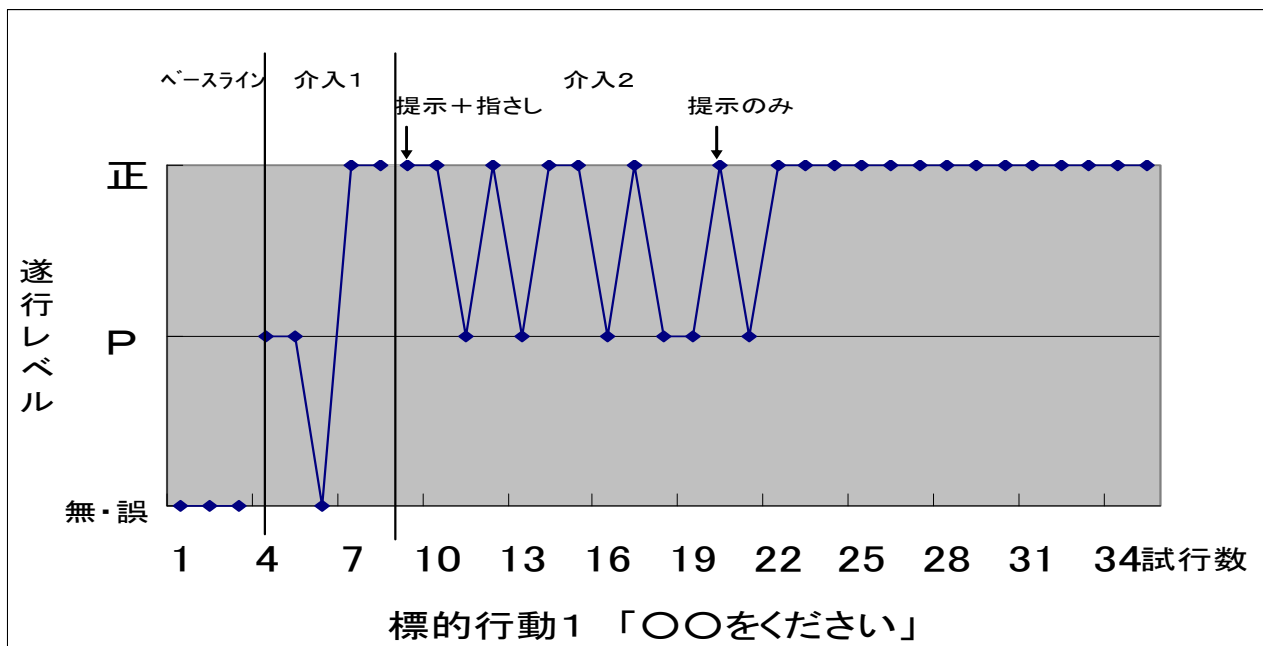
(1) 標的行動1 「〇〇をください。」

ベースラインでは3 試行無反応・誤反応が続いた。

介入1でプロントを受けての反応から正反応へと移行した。

介入2ではスクリプトの提示と指さしのプロントを受けての反応とプロンプトなしの正反応が交互に表出した。

20 試行からスクリプトを提示のみにフェイディングしたが、22 試行からは14 試行連続して正反応が見られた。これは、標的行動2を取り入れた後も安定していた。よって標的行動は達成されたといえる。



図Ⅱ－1－6 標的行動1の遂行レベル経過

標的行動以外の自発語表出

| 自発語 | セッション | 状況 |
|------------------------|-------|------------|
| 「新しい鉛筆をください。」 | 7 | 鉛筆要求時 |
| 「赤は使いません，青の男の子お願いします。」 | | 色鉛筆要求時 |
| 「(鉄) 1個でいい，1個。」 | 8 | 鉄を渡そうとしたとき |

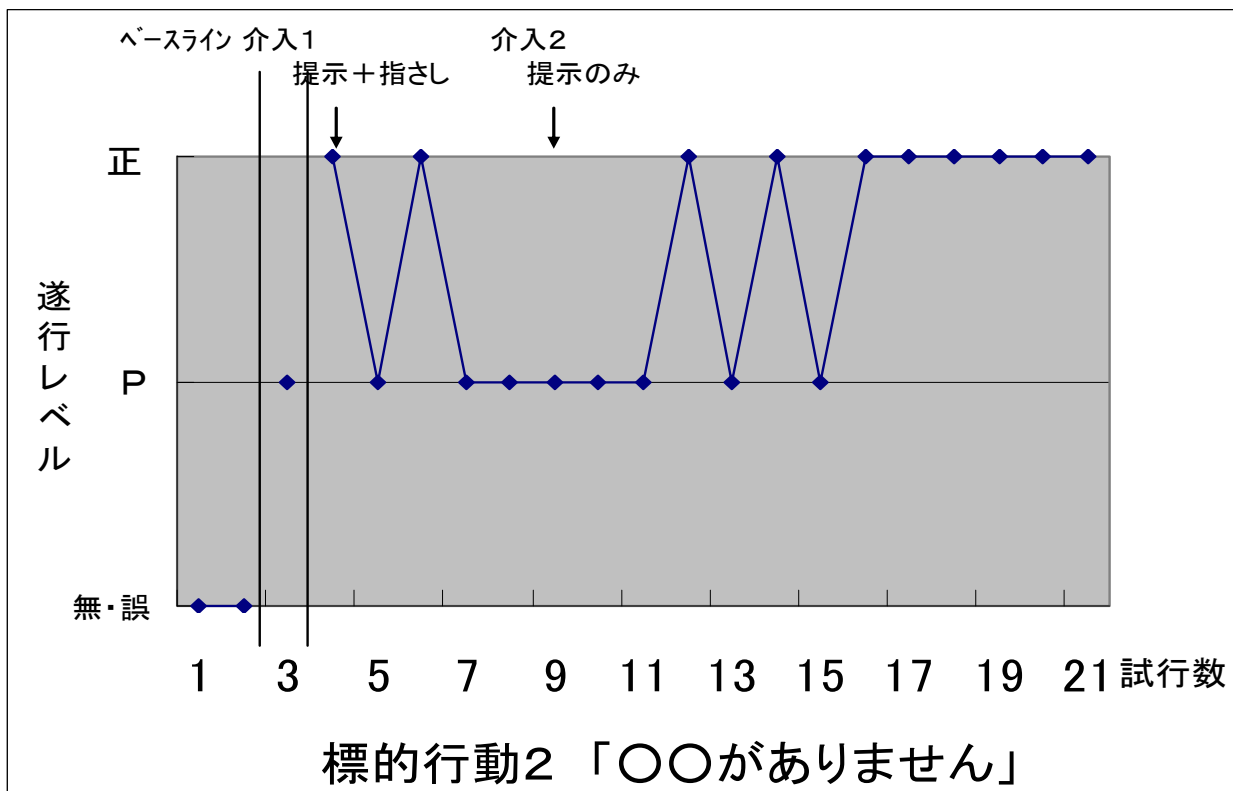
(2) 標的行動2「〇〇がありません。」

ベースラインでは2試行無反応・誤反応が続いた。介入1でプロンプトを受けての反応が表出するようになった。

介入2でスクリプトの提示と指さしのプロンプトでの正反応が出てくるようになった。プロンプトを受けない正反応も少しずつ見られるようになってきたが安定しなかった。

試行9からスクリプトの提示のみにフェイディングし、17試行から連続して正反応が見られた。よって標的行動は達成されたといえる。

標的行動1との関連では、標的行動2を話してその後に標的行動1を加えて話す順で指導したが、セッション9で「糊をください、糊がありません。」といったように、自分なりに標的行動1，2を組み変えて話すこともあった。



図Ⅱ-1-7 標的行動2の遂行レベル経過

標的行動以外の自発語表出

| 自発語 | セッション | 状況 |
|---------------------|-------|-------------------------------------|
| 「(のりが) こわれまし た。」 | 6 | スティックのりが塗っているうちに無くなっ てきて塗れなくなった時 |

(3) 標的行動3「鉛筆が折れてます。」

ベースラインでは1 試行誤反応が見られた。

介入1でプロンプトを受けての反応と無反応が1 度ずつ見られた。

介入2では、はじめに活動スケジュールでのプロンプトを行い試行4, 5でプロンプトを受けた正反応が表出した。

試行6からはスクリプトを鉛筆に直接付けて提示する方法に変え、正反応が3 回見られた。しかし、正反応の5 連続生起には至らなかった。

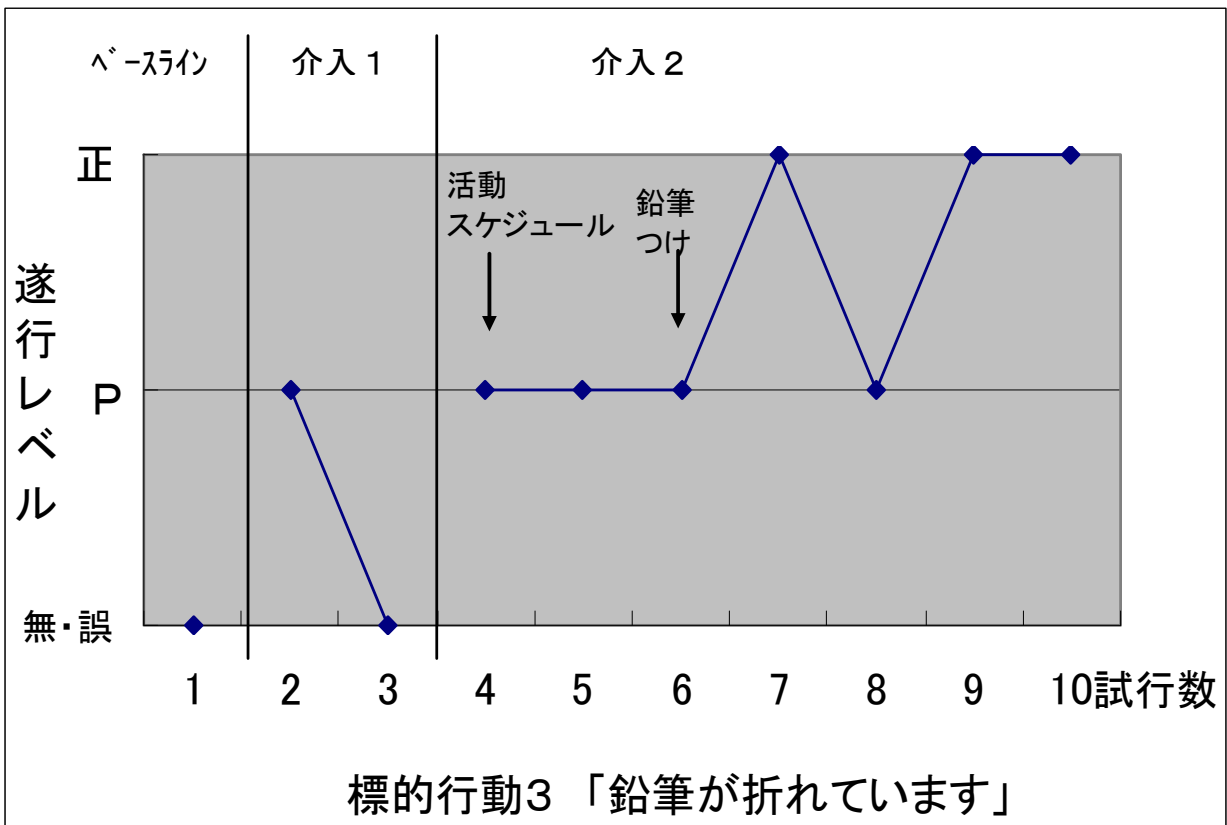


図 II - 1 - 8 標的行動3の遂行レベル経過

標的行動以外の自発語表出

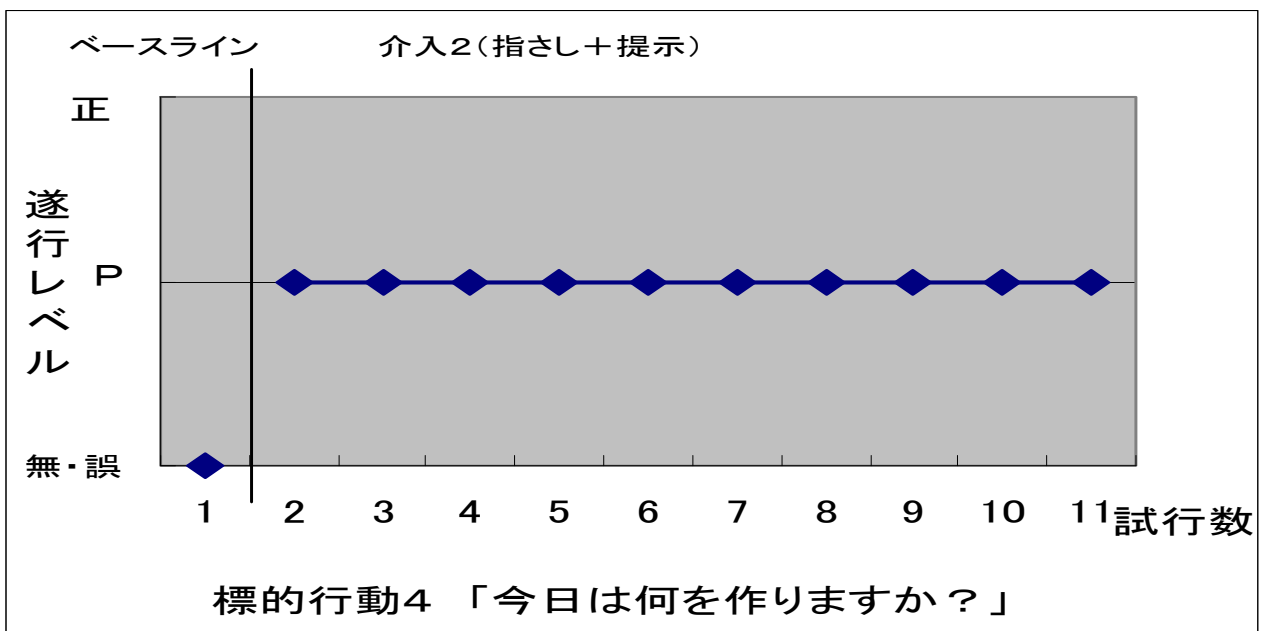
| 自発語 | セッション | 状況 |
|-----------|-------|------------|
| 「鉛筆だめです。」 | 9 | 折れている鉛筆を見て |

(4) 標的行動4「今日は何を作りますか？」

ベースラインでは1試行無反応が見られた。

介入2で活動スケジュールのスクリプトを活用し、始めのうちは「か？」を抜かしそうになったり読み方がぎこちなかったが、6試行目から自分で読むようになった。

9試行で読み方に慣れ、10, 11試行では一文字ずつ自分で指さしをしながら読んでいた。しかし、正反応は見られなかった。

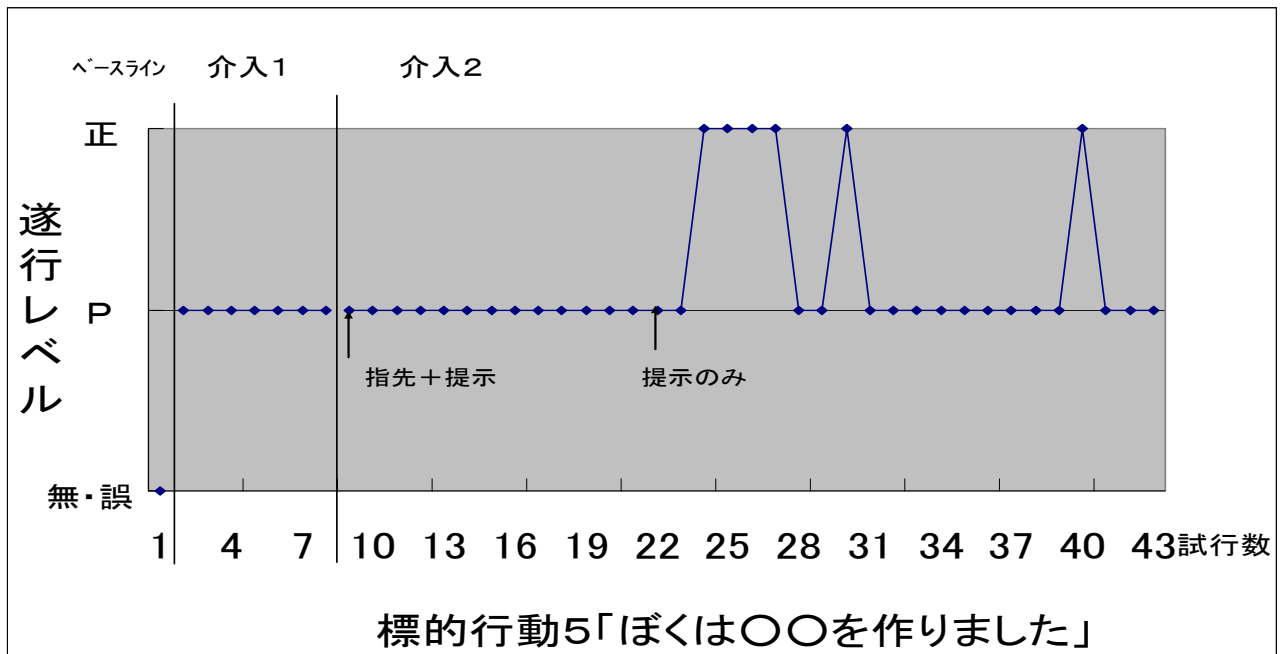


図Ⅱ-1-9 標的行動4の遂行レベル経過

(5) 標的行動5「ぼくは〇〇を作りました。」

ベースラインでは1試行無反応が見られた。

介入1ではプロンプトを受けての反応が連続し,介入2で6回ほど正反応が見られたが,不安定であり,正反応の5連続生起には至らなかった。



図Ⅱ-1-10 標的行動5遂行レベル経過

3 考察

標的行動1「○○をください。」は比較的早くプロンプトなしで正反応が連続するようになった。これは、欠品を1セッションで複数取り入れたことにより、試行数が多くなったこと、昨年までも類似したやりとり指導を行っていたことが要因であると思われる。さらに、行動文脈においてその要求言語を出すことが自然であり、活動遂行上必要であったためであるという要因も考えられる。要求言語行動の方が報告言語行動より習得しやすく、表出しやすいということの要因として、先行研究結果では言語でやりとりの中で恩恵を被るのは報告言語行動では聞き手であり、要求言語行動では話し手である（小野，2005）ということからも推察できる。

報告言語行動である標的行動2「○○がありません。」については、17試行から連続でプロンプトなしの正反応が続いた。これは、その後に要求言語行動が続いたり、あるいはそれ単独でも要求言語行動を同じような意味を持つことから自分が欲しい物を手に入れることができる、という結果がすぐに伴うことによると考えられる。つまり、要求言語行動（mand）的要素を含んだ報告言語行動（tact）であったといえるであろう。

標的行動3では、同じような理由で鉛筆が折れているということを相手に伝える報告も比較的容易に正反応が引き出されたと思われるが、正反応が安定して続かなかった要因として、「折れています。」と「ありません。」の混同があった。さらに、試行を重ねるうちに既に芯が折れていることを予想して、相手に伝えるより自分で他のケースを探そうとしてガイドを受けることもあった。また、この指導においてはスクリプトの提示方法について、示唆が得られた。活動スケジュールでの提示より、そのもの（鉛筆）に付いてある方が折れた鉛筆と文字とが自分ですぐに対応できて結びつきやすかったのだと考えられる。今後も、活動スケジュールファイルを基本としながらも、話す内容によってどのような提示の仕方が効果的なのか検討をしていきたい。

標的行動4の学習における質問は、自分から行う必要性があまり感じられなかったことと、相手に質問するという会話に慣れていないことにより、プロンプトなしの正反応に至らなかったと考えられる。これについては、繰り返しによるパターン化を図りながら、自然なやりとりへと導いていくことが大切ではないかと思われる。

標的行動5における作品を見せて相手に伝える報告言語行動は、相手に自分から意欲的に作品について話そうという様子が多く見られるようになり、ほぼ正反応が出ていても不

完全な面がありスクリプトによるプロンプトをフェイディングするに至らなかった。その要因の一つとして、作る作品が毎回変わることで、個別の名称（例：「さんさ踊り」「オリンピック」）などがプロンプトなしでは思い出して話すことが難しいという面があったと思われる。また、他のスクリプトと比較して文章が長いということもあったと思われる。

活動2に取り組むにあたり、活動1の考察から以下の点を配慮することとした。

まず、目標を達成できなかった標的行動4、5については、活動2においても引き続き指導を進め、正反応生起を図ることとした。この中で標的行動5は、「○○を作りました。」の固有名詞の部分毎セッションごとに変えないような工夫をし、見通しがもて話しやすい文章にしていきたい。

標的行動3「鉛筆が折れています。」の報告言語行動は、別の表現の報告言語行動に転換して応用を図りたい。

また、介入までの遅延時間を5秒にしていたが、思ったよりも長く、待つ間に混乱やいらだちが生じることもあったため、活動2では時間を短縮したい。

さらに、スクリプトの文章を読んで話すことに慣れるため、前訓練として「カード学習」の時間に「読みの学習」を取り入れ、提示したスクリプト文章をあらかじめ読むことを10月移行から開始することとする。

活動内容の見直しでは、製作活動中は活動に集中してコミュニケーションを行う機会が少なくなるため、他の人と一緒に製作をする活動を取り入れることで、やりとりの機会を増やしていきたいと考える。

第3節 活動2〔指導4, 5, 6, 7, 8, 9〕

1 方法

1) 参加者

活動1に同じ

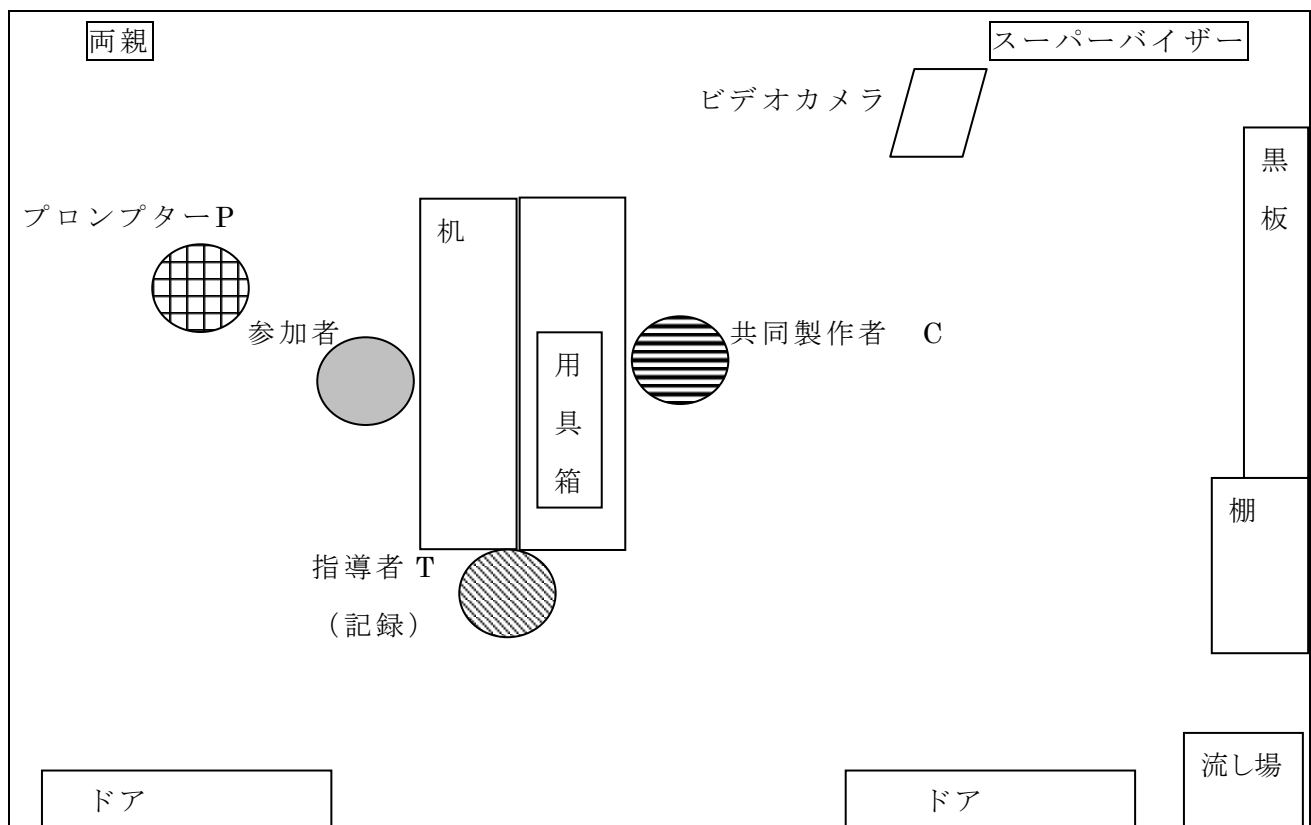
2) 期間

期間は200X年10月～200X年+1年1月の期間において毎週土曜日に合計で14セッション行った。

3) 場所

活動1に同じ

教室配置図は以下のとおりである。



図Ⅱ-2-1 教室配置図

4) 指導者

メンバーは活動1に同じだが、役割が変わる。

指導者（以下 T）は記録用紙記入も行う。

補助指導者は共同製作者（以下 C）となって参加者と一緒に活動する。

プロンプター（以下 P）は対象者の斜め後方からプロンプトを行う。

5) 指導目標

大人と共同で製作活動を行う中で活動スケジュールにおけるスクリプトを自分から活用し、段階的にスクリプトをフェイディングすることにより、活動1で芽生えてきた相手との会話のやりとりの量とバリエーション（特に報告言語行動）を増やしたいと考えた。

（1）長期目標

共同製作活動で、報告言語活動を含んだ自発的会話を行う。

（2）短期目標

それぞれの指導における標的行動を達成する。

標的行動4 「きょうはなにをつくりますか？」（質問） *活動1と同じ

標的行動5-1 「ぼくと先生は〇月のカレンダーをつくりました。」（報告言語行動）

標的行動6 「クレヨンをかしてください。」（要求言語行動）

標的行動7 「のりをかしてください。」（要求言語行動）

標的行動8 「青いのりが すきです。」（報告言語行動）

標的行動9 「たまざわ先生、できましたか？」（要求言語行動／質問）

* 標的行動5, 6, 7は活動1の継続・改善・発展型, 標的行動8, 9は新規

6) 一事例での実験計画

活動1に同じ

7) 材料及び用具・機器

（1）指導者所有

色画用紙、本日の活動に使用するプリント、写真類、活動スケジュールブック、指示棒、マグネット

①色画用紙は四つ切り（25.5cm×30.5cm）の大きさのもので、縦にして使用する。

プリントは、参加者用にA4版（塗り絵に顔写真張り付け）と切り抜いて色を塗る毎月のタイトル、C用にA4版（カレンダー部分）を準備する。

②活動スケジュールブック，指示棒は活動1と同じである。

②工具箱（縦32.5cm，22.3m，高3.9cm）

棚の透明ケースを1段取り出して活用する。

中に，鋏，糊，クレヨン，糊塗り用シートが入っている。

ア 参加者には手が届かない位置（の机の上）に置く。

イ 糊は参加者が好きで塗りやすい青いスティック糊と，べたついて使いにくいアラビック糊，乾いて濡れないスティック糊を準備する。

ウ クレヨンは色の名前の手掛かりがつかめやすいようにケースと分ける。

③記録用

ビデオ，記録用紙，バインダー，ペン

④その他

ゴミ箱

8) 図工における活動のルーティン

活動の流れは毎回ほぼ一定とする（表Ⅱ-1-3参照）。

始めに，机（2）や椅子を参加者とT，Cと一緒に教室中央まで運び，準備する。Cが参加者と机を挟んで向かい合って座り，Tは参加者とCの斜め横に座る。

「これから図工を始めます。」と挨拶をしたら，今日の活動について参加者がTに尋ね，それを受けてTが具体的なプリントなどを見せながら参加者とCに対して答える。

製作は参加者とCが分担して行い，それぞれ製作作業に取りかかる。

Cは自分のそばに工具箱を置き参加者からの用具に対する求めがあった時に対応する。

参加者は自分が作った月表題と，月ごとの絵のパーツを色画用紙に張る。

Cにカレンダー部分ができたか尋ね，できていたらそれを受け取り，空いているスペースに張って完成させる。

Tは完成した作品について，賞賛し，完成を共に喜ぶ。

その作品を両親やスーパーバイザーに見せ，説明をした後，作品をマグネットシールで黒板に張り付ける。

「これで図工を終わります。」と挨拶をし，机と椅子は元の場所に参加者とT，Cと一緒に

に戻す。糊の使用で指が汚れたときは、教室隅にある流し場で手を洗う。

*Pは、参加者の後方からスクリプトによるプロンプトを行う。

表Ⅱ－１－３ 図工の課題分析表

| | 行動文脈 | 標的行動 |
|----|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 1 | T, C と共に机, 椅子を教室中央に運ぶ。 | |
| 2 | 椅子に座り, はじまりの挨拶をする。 <参加者は C と向かい合い, T は参加者と C の斜め横に座る> | |
| 3 | 今日作るものについて T に質問する。 | 4 「きょうはなにをつくりますか？」 |
| 4 | C と一緒に製作活動に取り組みながら, 必要な材料などを伝える。(色を塗る, 鋏で切る, 色画用紙に糊で張る) | 6 「クレヨンをかしてください。」 7 「のりをかしてください。」 8 「青いのりが好きです。」 |
| 5 | 分担した部分が出来たか C に聞く。 | 9 「たまざわ先生, できましたか？」 |
| 6 | 自分が製作, 張って空いたスペースに C が作ったカレンダー部分を張る。 | |
| 7 | 出来た作品を両親や, C, P, スーパーバイザーに見せてまわる。 みんなに見せ終わったら, 黒板にマグネットで張る。 | 5－1 「ぼくと先生は〇月のカレンダーを作りました。」 |
| 8 | 道具を C に渡して片づける。 | |
| 9 | 椅子に座り, おわりの挨拶をする。 | |
| 10 | T, C と共に机, 椅子を教室隅に片づける。 | |
| 11 | 黒板のスケジュール表から図工を消す。 | |

9) 指導手続き

製作活動の流れの中に, 参加者が T や C とコミュニケーションを行う必然性が生じる機会を設定する。また, スクリプトをスムーズに読むことができるように, カード学習の課題にスクリプトの読み学習を組み入れる。

(1) ベースライン期はプロンプトを行わず参加者の様子を観察する。指導 4, 5, 6, 7, 8 は活動 1 の継続・発展型であるため、指導 9 だけにベースラインを設ける。

(2) 介入は S・SF 法を用いる。

介入者は独立したプロンプター (P) を配置する。(参加者の斜め後方に位置)

参加者は自分で活動スケジュールを管理する。

刺激を与えて 3 秒間後反応がない場合、活動スケジュールファイルに順番に綴じてある写真と文字によるスクリプトを P が指示棒や指さしで提示する。

スクリプトカードは徐々に後ろの文字から白紙の紙で覆い隠していく。(資料参照)

10) 標的行動の設定理由と介入手続き

(1) 標的行動 4

活動 1 から引き続いて同じ標的行動を指導する。

①開始の挨拶

②参加者が自分で活動スケジュールブックをめくり、指導者に「今日は何を作りますか?」と聞く。

③それを受けて、指導者が答える。

ア 3 秒待っても何も言わない場合、間違えた文章を話した場合

ア) P がスクリプトを斜め後方から指示棒などで提示する。(活動スケジュールブックをめくらない場合は、めくって当該ページを開くように促す。)

イ) 参加者が T に対して標的行動を話すことができたなら、P はうなづく。

ウ) T は「今日は○○を作ります。」と言ってプリントなど具体物を提示する。

イ スクリプトフェイディング

文字スクリプトを最後の単語から順に消していく。

| 段階 | 標的行動 4 |
|-------|---------|
| レベル 1 | きょうはなにを |
| レベル 2 | きょうは |
| レベル 3 | き |
| レベル 4 | 白紙カード |
| レベル 5 | 写真のみ |

(2) 標的行動5-1 「ぼくと先生は〇月のカレンダーを作りました。」

活動1を継続・発展させて取り組む。

- ①参加者が自分で活動スケジュールブックをめくり，指導者に「ぼくと先生は〇月のカレンダーを作りました。」と話す。
- ②Tからの言語刺激：「素敵な作品ができましたね。みんなに見せてきましょう。」
- ③参加者は両親やスーパーバイザーなど一人一人に「ぼくと先生は〇月のカレンダーを作りました。」と作品を見せて伝える。
- ④それを受けて，両親やスーパーバイザーは賞賛を中心とした感想を伝える。

ア 3秒待っても何も言わない場合，間違えた文章を話した場合

ア) Pがスクリプトを斜め後方から指示棒などで提示する。(活動スケジュールブックをめくらない場合は，めくって当該ページを開くように促し，場合によっては文字カードをはがしてそのカードを目の前に提示する。)

イ) 参加者が両親やスーパーバイザーに向かって標的行動を話すことができたなら，Pはうなずく。

ウ) 会話の受け手は作品の出来栄えと共に報告が分かりやすく伝わったことについても賞賛する。

イ スクリプトフェイディング

文字スクリプトを最後の単語から順に消していく。

| 段階 | 標的行動5 |
|------|--------|
| レベル1 | ぼくと先生は |
| レベル2 | 白紙カード |
| レベル3 | 写真のみ |

(3) 標的行動6 「クレヨンをかしてください。」

活動1の応用として取り組む。

- ①Tからの言語刺激：「色塗りをしてください。」
- ②それを受けて，参加者は活動スケジュールブックをめくり，Cに「クレヨンをかしてください。」と伝え，Cの近くに置いてある工具箱からクレヨンを出してもらう。

ア 3秒待っても何も言わない場合

ア) Pがスクリプトを斜め後方から指示棒で提示する。(活動スケジュールブックをめくら

ない場合は、めくって当該ページを開くように促す。)

イ) 参加者が C に向かって標的行動を話すことができたなら、P はうなづく。

ウ) C は「はい、クレヨンどうぞ。」と喋ってクレヨンを渡す。

イ スクリプトフェイディング

文字スクリプトを最後の単語から順に消していく。

| 段 階 | 標的行動 6 |
|-------|--------|
| レベル 1 | クレヨンが |
| レベル 2 | 白紙カード |
| レベル 3 | 写真のみ |

(4) 標的行動 7 「のりをください。」

標的行動 8 「青いのりが好きです。」

標的行動 7 は活動 1 における指導 1 を継続し、標的行動 8 は標的行動 7 に組み合わせながら、報告言語行動の拡大を願い、新たに取り組む。

標的行動 8 については、活動 1 で 2 セッションプレ試行を行う。

① T からの言語刺激：「色画用紙に糊で張ってください。」

② それを受けて、参加者は活動スケジュールブックをめくり C に糊を要求する。

③ C は近くに置いてある工具箱から青い糊とアラビック糊を出し、「どちらの糊がいいの？」と聞く。

④ それを受けて、参加者は活動スケジュールブックをめくり C に「青いのりが好きです。」と答える。

⑤ C は「はい、青いのりどうぞ。」と喋って渡す。

ア 3 秒待っても何も言わない場合、間違えた文章を話した場合 (標的行動 7)

ア) P がスクリプトを斜め後方から指示棒などで提示する。(活動スケジュールブックをめくらない場合は、めくって当該ページを開くように促す。)

イ) 参加者が C に向かって標的行動を話すことができたなら、P はうなづく。

ウ) C は近くに置いてある工具箱から青い糊とアラビック糊を出し、「糊ですね、どちらの糊がいいの？」と聞く。

イ 3 秒待っても何も言わない場合、間違えた文章を話した場合 (標的行動 8)

ア) P がスクリプトを斜め後方から指示棒で提示する。(活動スケジュールブックをめくら

ない場合は、めくって当該ページを開くように促す。)

イ) 参加者が C に向かって標的行動を話すことができたなら、P はうなづく。

ウ) C は「はい、青いのりどうぞ。」と言って青いのりを手渡す。

ウ スクリプトフェイディング

文字スクリプトを最後の単語から順に消していく。

| 段 階 | 標的行動 7 | 標的行動 8 |
|-------|--------|--------|
| レベル 1 | のりを | あおいのりが |
| レベル 2 | 白紙カード | 白紙カード |
| レベル 3 | 写真のみ | 写真のみ |

(5) 標的行動 9 「たまざわ先生、できましたか？」

参加者の分担ができたなら、C に参加者が働きかけて受け取り作業を完成をする。

① T からの言語刺激：「玉澤先生ができたなら、カレンダーもらい色画用紙に張ってください。」

② それを受けて参加者は活動スケジュールブックをめくり、C に「たまざわ先生、できましたか？」と聞く。

③ それを受けて、C は「できました。お願いします。」と答えて、カレンダーの数字の升に予定や祝日などを記入したプリントを渡す。

ア 3 秒待っても何も言わない場合、間違えた文章を話した場合

ア) P がスクリプトを斜め後方から指示棒で提示する。(活動スケジュールブックをめくらない場合は、めくって当該ページを開くように促す。)

イ) 参加者が C に向かって標的行動を話すことができたなら、P はうなづく。

ウ) C は「できました。お願いします。」と答えて、カレンダーを渡す。

イ スクリプトフェイディング

文字スクリプトを最後の単語から順に消していく。

| 段 階 | 標的行動 9 |
|-------|----------|
| レベル 1 | たまざわせんせい |
| レベル 2 | 白紙カード |
| レベル 3 | 写真のみ |

11) 結果の整理方法

参加者の反応について、遂行レベルを以下の評価項目に対する評価に基づき、直接観察し、所定の記録用紙に記録した。また、指導の様子をビデオ録画し、信頼性の測定に利用した。標的行動4から9まで全て以下の基準で得点化する。

(1)アンسكريプト（「US」と表記）：

用意した文字スクリプトを見ないで標的行動を話した場合、または、見て活用したスクリプトがフルスクリプトではなくフェイディングされたもので標的行動が表出した場合にも得点化する。

尚、標的行動とは違う会話をして、関連があり相手に伝わった場合は標的行動以外のアンسكريプトとする。

(2)スクリプト（「S」と表記）：

文字によるスクリプトを提示して、それを読んで標的行動が出た場合に得点化する。接続詞が抜けていたり完全ではなくても大まかに合っていれば認める。

(3)無反応，誤反応（「無・誤」と表記）：

スクリプトが提示されても標的行動が表出しない。または、標的行動とは全く異なる会話をし、相手に伝わらない。

名詞，形容詞，動詞が間違っていた場合も誤反応とする。

その結果について、横軸は試行数、縦軸に測定結果を表したグラフに表す。

ベースラインと介入後は縦の線で区切る。（標的行動9のみ）

尚、指導6については、標的行動以外の自発語（アンسكريプト）が他の指導に比べて多かったため、標的行動のアンسكريプトと標的行動以外のアンسكريプトの数を数えたものを別にグラフ化し、併せてチェック表も記載する。

12) 記録の信頼性

観察の信頼性を得るために、全指導について結果の整理方法に基づき、2名の観察者による観察を行った結果について（Rの即時記録用紙記入とTのVTR録画観察）から、 $\{一致項目数 / (一致項目数 + 不一致項目数)\} \times 100$ 式で信頼度を算出した。12セッション中任意の6セッションについて行った結果、標的行動について平均91.4% (80.1%～100%)の一致率が得られた。

2 結果

1) 各標的行動における達成レベル及びその他の発話の経過

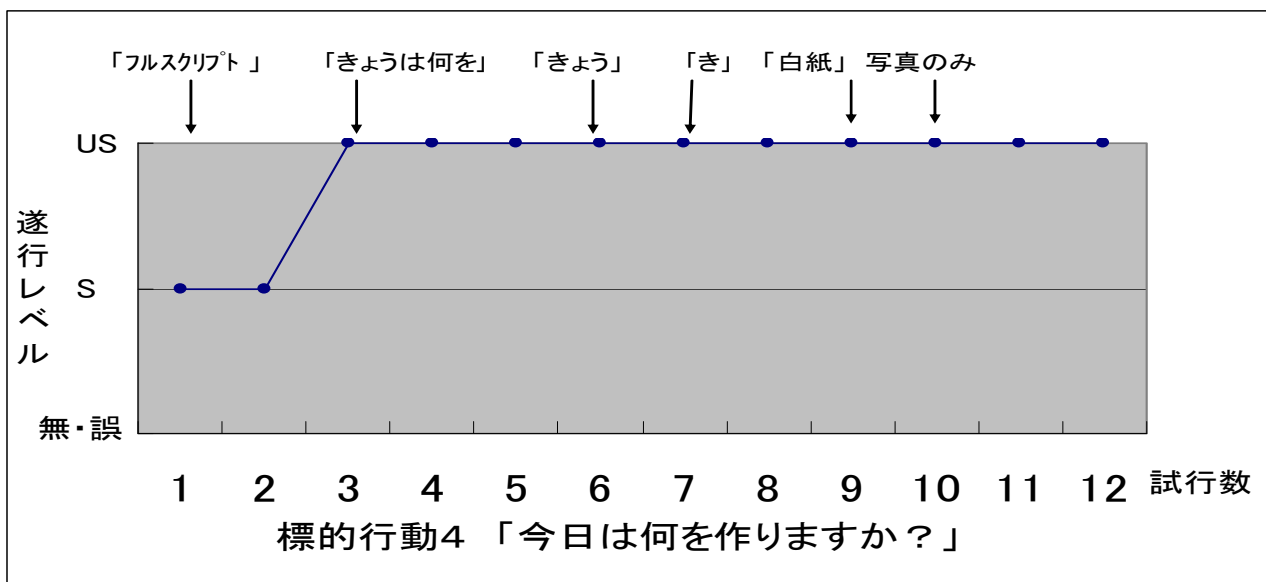
(1) 標的行動4

活動1からの継続であるため、ベースラインはとらなかった。

第1試行からスクリプトを活用した標的行動表出が見られた。

第3試行からスクリプトを段階的にフェイディングしていったが、スムーズに話すことができるようになり、第9, 10試行からは、文字スクリプトがない状態でも標的行動が表出した。第11, 12試行では自信をもって指導者を見て話すことができていた。

標的行動以外のアンスクリプトはセッション1で以下の表出が見られた。



図Ⅱ-2-2 標的4の遂行レベル経過

標的行動以外のアンスクリプト

| アンスクリプト | セッション | 状況 |
|---------------------|-------|---------------|
| 「イオン盛岡インター店で買いました。」 | 1 | 用意した色画用紙などを見て |

(2) 標的行動 5

活動 1 の発展的継続であるためベースラインはとらなかった。

第 15 試行までは「〇月のカレンダーを作りました。」と話すことはできていたが、「ぼくと先生は」の部分抜かしていた。受け手もそれに答えてしまったことで結果的に誤反応が続いたことから、プロンプターがスクリプトの提示を徹底することにした。後半の文章部分はマスターしていたので、単語をフェイディングし「ぼくと先生は」の提示だけを徹底すると、16 試行から標的行動「ぼくと先生は〇月のカレンダーを作りました。」と会話相手に話すようになった。25 試行から白紙のカード、29 試行から写真のみの提示としたが、安定して標的行動が表出していた。

標的行動以外のアンスクリプトはセッション 2, 3, 7, 10 で以下のような表出が見られた。

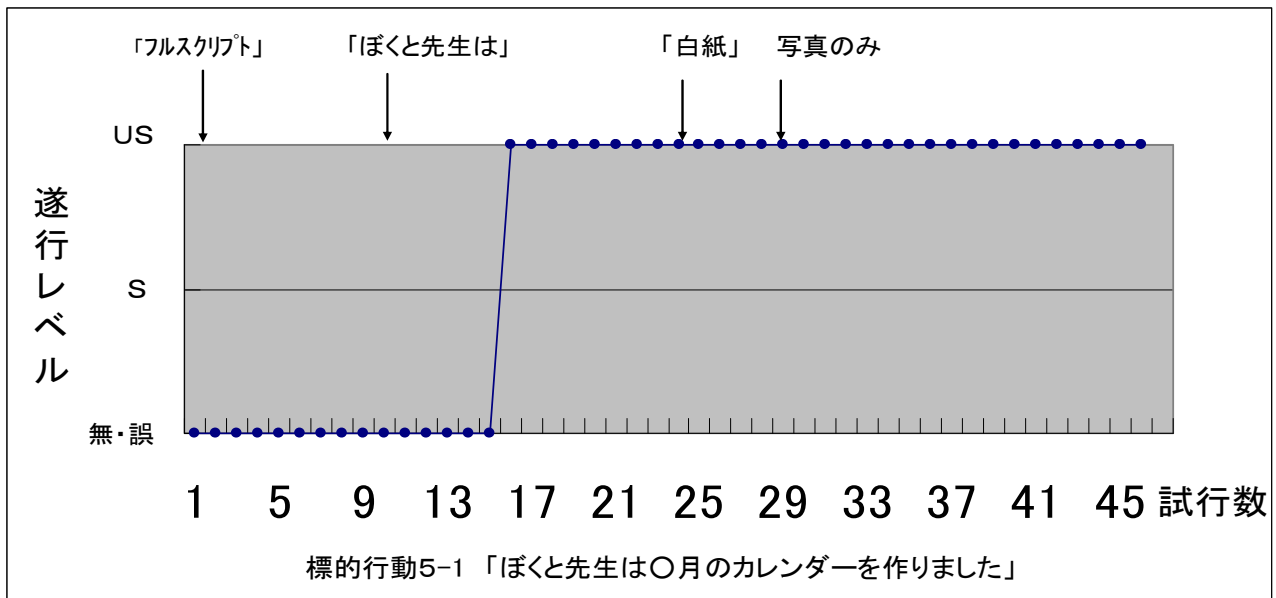


図 II - 2 - 3 標的行動 5 - 1 の遂行レベル経過

標的行動以外のアンスクリプト

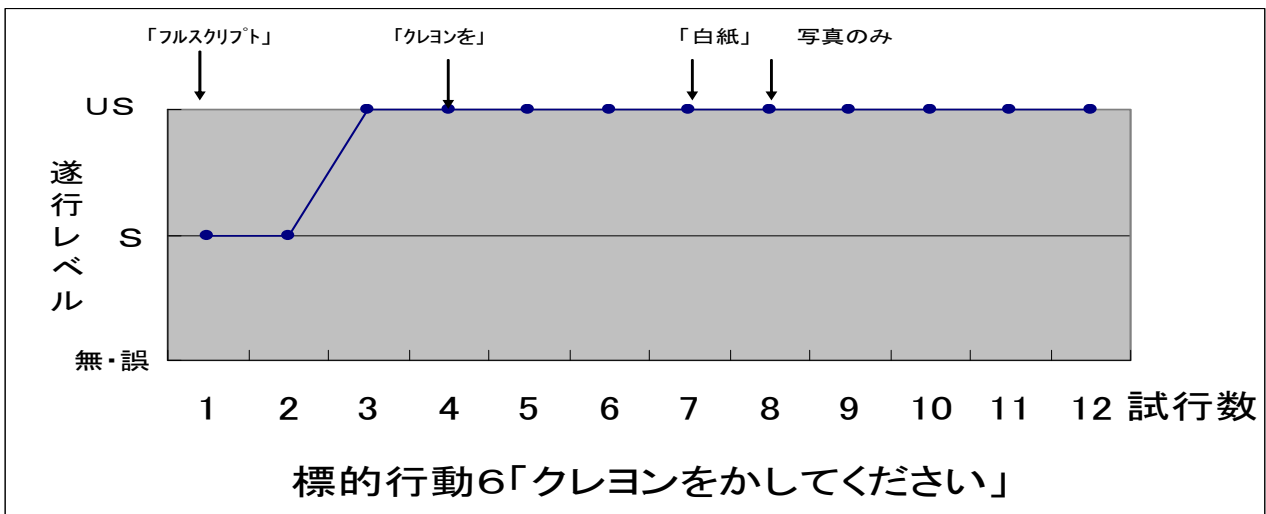
| アンスクリプト | セッション | 状況 |
|-------------------------|-------|-----------------|
| 「バレンタインデーは岩手大学。」 | 2 | 2月のカレンダーを作りながら |
| 「3月19日は終業式。」 | 3 | 3月のカレンダーを作りながら |
| 「ぼくと玉澤先生は・・・」 | 7 | 両親に報告時 |
| 「1月24日は11月のカレンダーを作ります。」 | 10 | 10月のカレンダーを作り終えて |

(3) 標的行動6

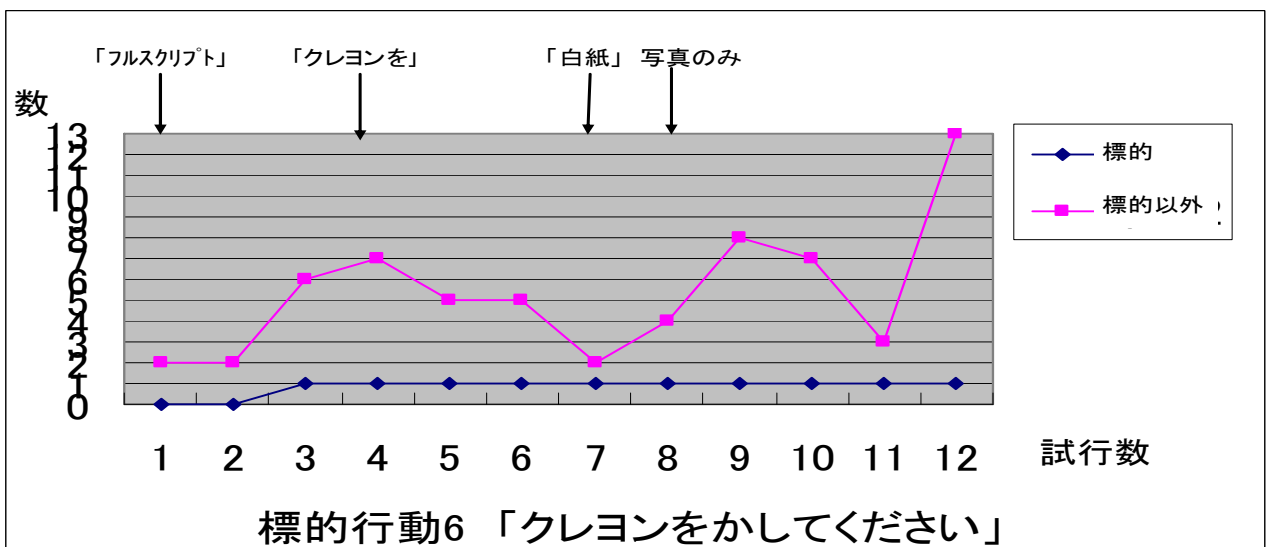
活動1の応用的行動であるため、ベースラインはとらなかった。

第3試行では用意したスクリプトを見ずに標的行動を話すことができた。

第4試行から後ろの語をフェイディングしていったが、問題なく会話をし、第7試行からは文字のスクリプトがなくなっても標的行動が言えた。さらには、色を塗る活動しながら、標的行動以外の様々な色を要求する発語やの名称を次々に要望するようになってきた。そこで標的行動以外のアンスクリプトとして表出数を測定し、数の推移をグラフに表した。得点化する際に活用したアンスクリプトの記録表も併せて記載する。



図Ⅱ-2-4 標的行動6の遂行レベル



図Ⅱ-2-5 標的行動6における標的行動のアンスクリプト発話とそれ以外のアンスクリプト発話の出現数

表Ⅱ－１－４ アンスクリプト記録

| セッション | Date | Fading Steps フェーディング 段階 | SaidScript 標的行動の レベル | Number of Unscripted Statements 標的行動以外のアンスクリプトの発話として 得点化 |
|-------|-------|-------------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 10/11 | フルスクリプト | S | 2 「青と白ほしいです。」「青をください。」 |
| 2 | 10/18 | | S | 2 「赤ください。」「できました。」 |
| 3 | 11/1 | | S | 6 「青ください。」「白を交代。」「交代、黒。」「これは緑。」「緑ください。」「次は赤をください。」 |
| 4 | 11/8 | | S | 7 「白をください。」「青をください。」「茶かしてください。」「言ってください。」「こっち」「桃色をかしてください。」「ピンク」 |
| 5 | 11/15 | 「クレヨン を」 | US | 5 「白を貸してください。」「黄色ください。」「次は赤。」「ぼくとみやざき先生。」「ゴミをすてます。」 |
| 6 | 11/22 | | US | 5 「白をかしてください。」「紫をください。」「黒がほしいです。」「黄色ください。」「茶色お願いします。」 |
| 7 | 12/6 | 「白紙」 | US | 2 「白かしてください。」「茶色ください。」 |
| 8 | 12/13 | 写真のみ | US | 4 「白ください。」「水色ください。」「赤をください。」「オレンジをかしてください。」 |
| 9 | 12/20 | | US | 8 「白をかしてください。」「オレンジをかしてください。」「紫をかしてください。」「青をください。」「金色をください。」「ゴールドです。」「うす橙お願いします。」「紫ください。」「 |
| 10 | 1/10 | | US | 7 「白をかしてください。」「できました。」「次は肌色。」「緑を貸してください。」「青をかしてください。」「赤をかしてください。」「おねがいます。」 |
| 11 | 1/24 | | US | 3 「白をかしてください。」「黒をかしてください。」「黒できました。」 |
| 12 | 1/31 | | US | 13 「白をかしてください。」「次は赤をお願いします。」「12月黄色ください。」「次は緑をください。」「今日は31日です。」「青をください。」「次は黒をかしてください。」「オレンジをください。」「ゴールドをください。」「えーと、ピンクください。」「サンタさんケーキ。」「サンタクロースはみやざき先生。」「できました。」 |

(4) 標的行動 7

活動 1 の継続であるため、ベースラインはとらなかった。

第 2 試行は用意したスクリプトを見ないで話した。第 4 試行からスクリプトをフェイディングしたが、安定して標的行動が表出していた。また、自分からのりに「青い」「大きい」などの形容詞をつけて相手に伝えるようになってきたので標的行動以外のアンスクリプトとして以下にまとめた。

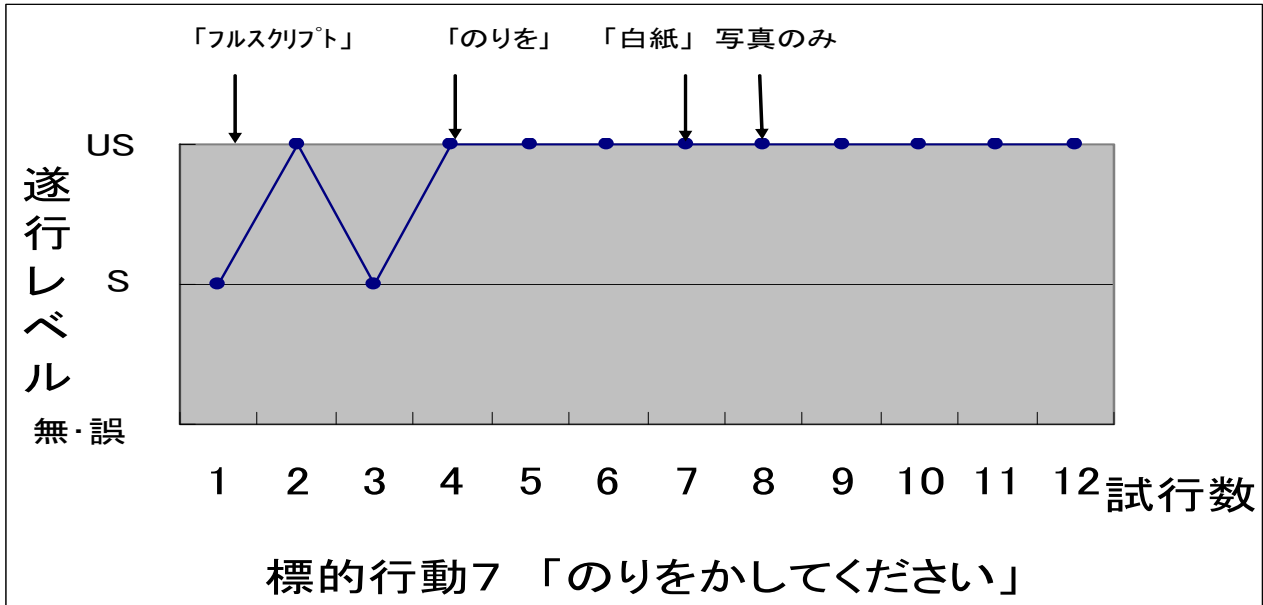


図 II - 2 - 6 指導 7 の遂行レベル経過

標的行動以外のアンスクリプト

| アンスクリプト | セッション | 状況 |
|---------------|------------|------------------|
| 「これはゴミです。」 | 4 | 塗っていたのりが使えなくなった時 |
| 「青いのりをください。」 | 7 | 間違えてアラビック糊を渡した時 |
| 「のり、大きいください。」 | 9 | 通常のやりとり |
| 「大きいのをください。」 | 10, 11, 12 | 通常のやりとり |

(5) 標的行動 8

活動 1 に予備的試行としてののりに直接付けたスクリプトを読む練習から取り組んだ。そのスクリプトは読むことができた。

活動 2 では活動の流れから標的行動 7 と組み合わせ、活動スケジュールでのスクリプトで指導をしたが、スクリプトを提示しても第 3, 5, 6 試行では標的行動が表出しなかった。スクリプトをフェイディングしていき、第 7, 10, 11, 12 試行で標的行動が見られるようになったが、第 8, 9, 13, 14 試行では無反応になるなど、安定していなかった。

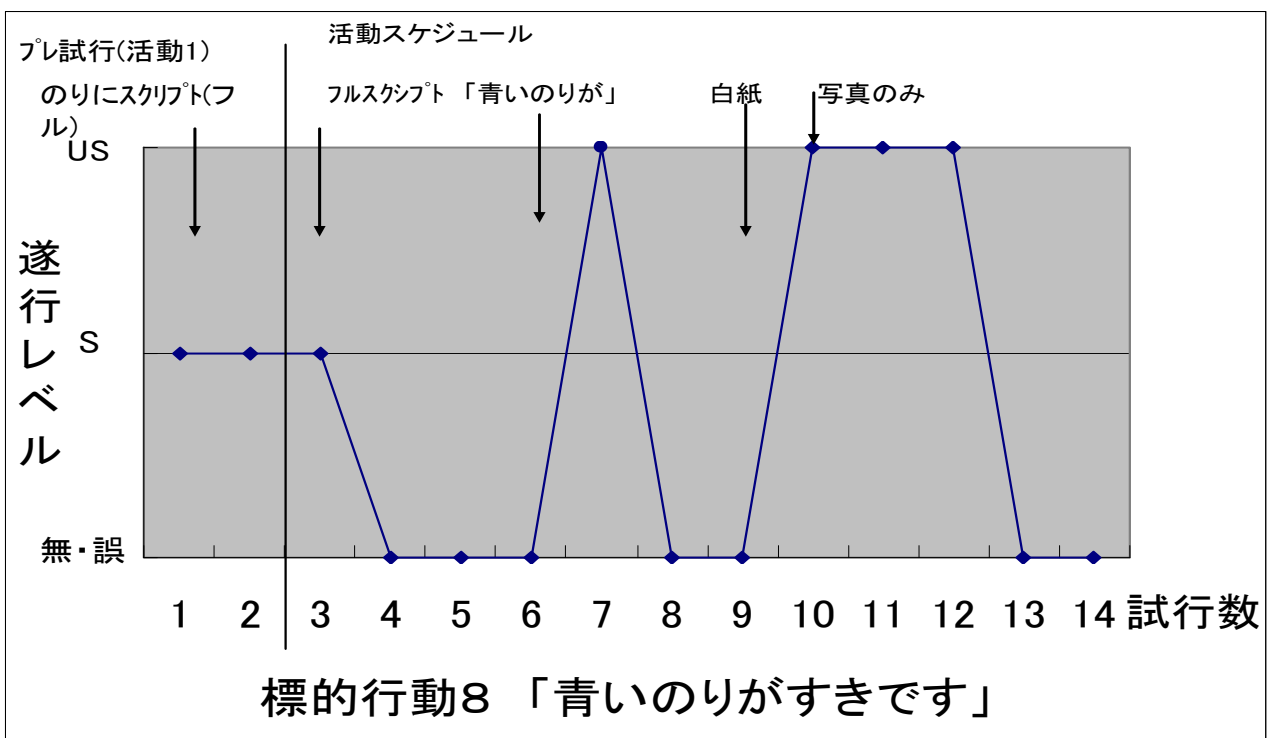


図 II - 2 - 8 指導 7 の遂行レベル経過

表出行動以外のアンスクリプト

| アンスクリプト | セッション | 状況 |
|---------------|-------|--------------|
| 「こっち」 | 8 | 糊を 2 本呈示して |
| 「大きいのりが好きです。」 | 1 1 | 標的行動 7 を話した後 |

(6) 標的行動 9

活動 1 にはなかった行動であるため、1 回ベースラインをとった。その結果は無反応であった。

第 2 試行ではスクリプトを見ても「できましたか？」の「か？」の部分抜かししてしまい誤反応となった。第 3 試行からスクリプトの「か？」の部分抜かしそうになると自分でスクリプトを見て言い直しをするようになってきり、第 5 試行から徐々にスクリプトをフェイディングさせても安定してアンスクリプトが表出していた。

第 11, 12 試行では相手の顔を見て話していた。

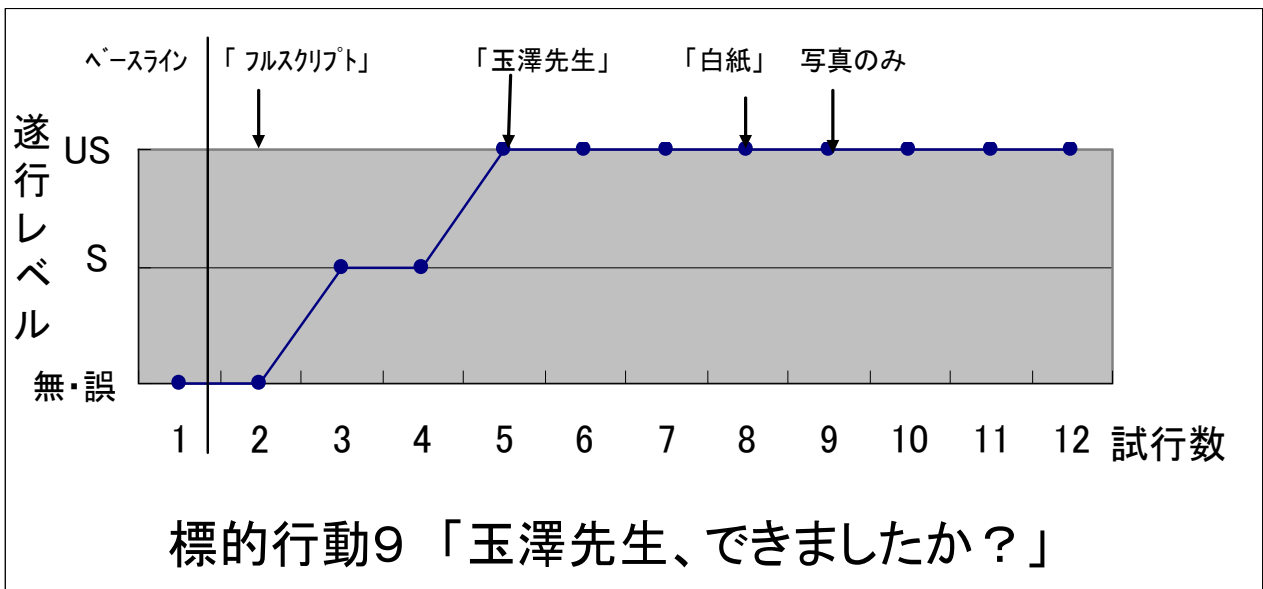


図 II - 2 - 8 標的行動 9 の遂行レベル経過

2) 各セッションにおける会話行動のエピソード

活動2以外の、指導時間全てにおけるアンスクリプトの発話をエピソード記録した（表Ⅱ-1-5参照）。

このエピソード記録から頻度がだんだんと増えていったこと、さらには言語機能が多様化してきたことが分かった。要求言語行動だけでなく、苦手としていた報告言語行動が自然に会話の中に出るようになってきた。例えば、これまでおやつを買いに毎回外出していたが、空模様や天気について参加者から会話がなされたことはなく、こちらが「雨降ってるね。」などと話しかけても無反応か「はい。」と返事をするのみであった。それがセッション5でおやつを買いに行った帰り道、どんよりした曇り空の下を歩きながら「雪がふりそうです。」と話しかけてきた。また、感情表出の会話が表情の変化と共に見られるようになった。セッション9では、Cがそれまで一緒に作成してきたカレンダーを持ってきて「はい、これで9月まで出来たね。」と話しかけると、Cの顔をじっと見て頬笑みながら「ありがとう。」と伝えていた。

その他の表出アンスクリプトは、参加者の関心の大きい予定に関すること、食べ物の名称に「おととい食べた。」や「朝食食べた。」を付け加えること、ゲームの勝敗に関するリアクションなどであった。

表Ⅱ-1-5 臨床指導全体でのアンスクリプト

| セッション | アンスクリプト | 状況 | 誰に |
|-------|-------------------------------|---------------------------|-------------|
| 1 | 「氷、たくさん。」 「冷たくなりました。」 | お金の学習後、コーヒーに自分で氷を入れて飲みながら | Tに |
| | 「やったー。」「残念。」 | カードゲーム（ババ抜き）で | Cなどに |
| 2 | 「これは少し辛い。」 | 自分が買ってきたお菓子を見て | Cなどに |
| | 「玉澤先生結婚式。」「宮崎先生東京。」 | 学習の開始時や終了時に | |
| 3 | 「事故です。」「救急車です。」 「ガソリン満タン。」 | 自由時間に、スクーターに乗って遊びながら | Cなどに |
| 4 | 「マカデミアナッツはビール。」 | お金の学習後、お菓子を食べながら | Tに |
| 5 | 「雪がふりそうです。」 | おやつを買いに行き帰る途中の道を歩きながら | スーパーバイザーなどに |
| | 「はい、買い物しました。」「はい、はい。」 | 公衆電話からスーパーバイザーの携帯電話にかけて話す | |
| 9 | 「ありがとう。」（相手の目を見て） | これまで作ったカレンダーをCに手渡された時 | Cに |

| | | | |
|----|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------|
| 10 | 「1月17日は岩手大学テストです。」「佐々木先生テストです。」 | 臨床活動終了時など複数回 | T, Cなどに |
| 11 | 「次は12月のカレンダー。」 「12月はクリスマスとおおみそか。」 | 図工が終わったあと | T, Cなどに |
| | 「はい、お茶。」「しょっぱい。」 | お金の学習後、お菓子を食べながら | |
| | 「ごーんねん。」 「ばばぬきやりまーす。」 | カードゲームで | |
| 12 | 「やったー。」 「できました。」「12月のカレンダーできました。」 | 12月まで完成したカレンダーを並べて黒板に張ったのを見て何度も | T, Cなどに |
| | 「おととい食べたフライドポテト。」 | お金の学習でメニュー表を見て | |
| | 「14日お別れ会。」「佐々木先生お別れ。」「佐々木先生は青森，八戸。」「14日はバレンタインデーとお別れ会。」「チョコつくります。」 | おやつを食べ終わって帰る時間が近づいて | |
| 13 | 「シー，トイレ行きます。」 | 活動開始前，小さな声でジェスチャーを交えて | T, Cなどに |
| | 「もうしました。」 | もう1度ゲームをするか聞かれて | |
| | 「朝食食べた納豆。」 | カード学習で「豆腐。」と読んでから | |
| | 「うまい。」 「4月は11日です。」 | チョコフォンデュを食べて今年度最後の挨拶をしたとき | |

3) 家庭や学校での標的行動の般化（聞き取り）

学校や家で何か必要な物が足りないとき、欲しいときに「〇〇をください。」と相手に伝える要求言語行動が定着してきた。（学校では鉄，糊，セロテープ，マジックなど，家では飲み物など）また，嫌な場面（苦手な校歌の演奏が始まりそうになるなど）では，担任に「体育館から出たいです。」と伝えられるようになってきた。

相手からの質問への返答はその時によって出たり出なかったりしていた。

報告言語行動については，特に目立った変化はなかった。

3 考察

活動2は、製作活動を共同作業としたこと、本格的にスクリプト・スクリプトフェイディング法を取り入れた指導を行ったことが活動1との大きな違いであった。

共同作業にしたことで、作業中は共同製作者(C)用具の自然なやりとりの機会が増え、標的行動のスクリプトはもちろんのこと、アンスクリプトが数多く出てくるようになってきたと考えられる。また、1か月ずつカレンダーを作っていくという製作活動は、参加者にとって見通しがもちやすく、意欲的な取り組みにつながり、それがコミュニケーション学習にもよい効果をもたらしたと思われる。

S・SF法では、プロンプターを独立して設け、プロンプターの位置、プロンプトのタイミングをより良いものにするように配慮した。このことは段階的なフェイディングを着実に進めていくために非常に重要なポイントであった。

標的行動4は活動1から引き続いての指導であった。活動1では質問のスクリプトに慣れていなかったこと、あまり日常的に使う文章では無かったことなどから、スクリプトの読み方自体がぎこちなく、本人にも自信がもてない様子が見られた。そこで、カード学習でもスクリプトの読み方を取り入れてもらい、学習終了時にシールのトークンを得ることで次第に文を読んで話すことがスムーズになり、話すことに意欲的になってきた。さらに、正反応へ導くために、7段階のステップを踏みながらスクリプトフェイディングしていった。このことにより、標的行動のスムーズな表出につながったものと思われる。

標的行動5では、15試行までは誤反応が続いた。プロンプトを受ける前に自分から意欲的に見せに行き話したが、「〇〇ができました。」というスクリプトで「ぼくと先生が。」の部分が抜けていた。それでも意味は通じていたので、話し相手は受け答えをしていたが、臨床指導後のミーティングにおいて標的行動の主語が抜けたものは誤反応とし、抜けないようにスクリプトで指導することを再確認した。具体的には「〇〇ができました。」とだけ言った時はプロンプターが即時スクリプトを後方から提示した。その結果、16試行から正反応とプロンプトによる反応が続くようになった。これは、スクリプトの正反応をどこまで容認し、どこから指導するかという根本的な確認に関する課題であった。そこで、改めて先行研究を検証し、指導者間で共通理解を図ることとした。

標的行動6でも同様の課題と成果が現れた。「クレヨンをください。」という標的行動に対して、参加者は「クレヨンの色」のやりとりを中心としたこちらが用意していない自発

語（アンスクリプト）をどんどん発語するようになってきたのである。本研究の最終的な目的は自発語の表出であるので、このアンスクリプト表出を大切に受け止め、先行研究に倣って記録をまとめた。標的行動達成だけではない視点を持ち続けながら、今後も記録の整備方法を検討していきたいと考える。

標的行動7は要求言語行動であるため、比較的スムーズに正反応連続に達した。また自分なりに「青い。」「大きい。」といった形容詞をつけることも見られた。

標的行動8では、「好き。」ですという表現表出が難しいようであった。普段の生活で選ぶときも「〇〇をください。」と言うことが多く「〇〇が好きです。」と言う表現はあまり使わないことも要因であると思われる。また、「好き。」という感情が大きく左右する言葉を獲得していくことの難しさを感じた。

標的行動9はじめのうちCに対する質問が「できました。」という文末になり、文末に「か？」をつけることが難しかったようで、スクリプト提示でのやり直しが続いた。これは、標的行動5同様に、質問のやりとりに慣れていないことが要因として考えられる。しかし、活動の継続とカード学習における読み方練習に取り組む中で、標的行動の正反応を獲得していった。質問をしたときにCがすぐに応答し、手渡した作品を合体することで自分の満足いくカレンダーができる、といった結果事象の随伴性も有効な要因であったと思われる。

今後の課題としては、S・SF法のやり方をまとめて確認し、指導者間で共通理解を図って指導に臨むこと、アンスクリプトの算出を効率的活正確にとれるようなインターバル記録などの記録方法の工夫、活動スケジュールをはじめとした教具の一層の改善などが挙げられる。

第4節 活動3〔指導10, 11, 12〕

1 方法

1) 参加者

活動1, 2と同じ

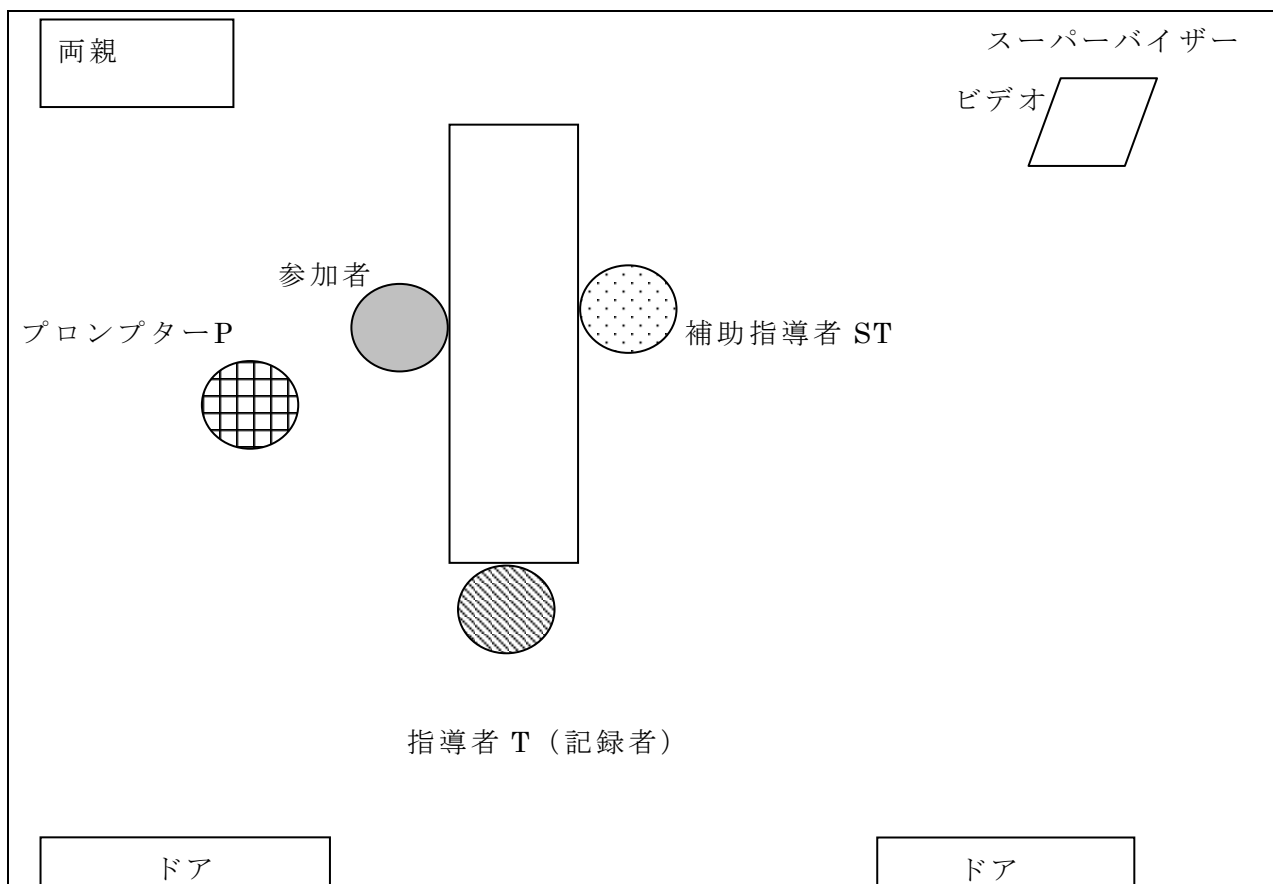
2) 期間

200X年8月～200X年+1年1月の期間において毎週土曜日に合計で17セッション行った。

3) 場所

活動1, 2と同じ

教室配置図は以下のとおりである。



図Ⅱ-3-1

教室配置図

4) 指導者

メンバーは活動 1, 2 に同じだが, 役割が変わる。

指導者 (以下 T) は記録用紙記入も行う。

補助指導者 (以下 ST) は参加者とやりとりをしながら一緒におやつを食べる。

プロンプター (以下 P) は対象者の斜め後方からプロンプトを行う。

5) 指導目標

指導 1, 2 で増えてきた報告言語行動を会話の中でさらに増やすために, 図工だけではなく, 別の指導場面を利用して指導をしたいと考えた。

(1) 長期目標

おやつ場面で, 報告言語行動を含んだ自発的会話を行うことができる。

(2) 短期目標

それぞれの指導における標的行動を達成する。

指導 10 「チョコ (クッキー) が すきです。」 (報告言語行動)

指導 11 「チョコとクッキー, どっちがすきですか?」 (要求言語行動 / 質問)

指導 12 「おいしいね。」 (報告言語行動)

6) 一事例の実験計画

活動 1, 2 に同じである。

7) 材料

(1) 飲食物

ジュースなどの飲み物, チョコやクッキーなどのお菓子 (シールの文字「おいしいね。」がそれぞれ付いている)

(2) 食器

プラスチック皿, 紙コップ (参加者には, シールの文字「おいしいね。」がそれぞれ付いている)

(3) プロンプト用

活動スケジュール, 指示棒

(4) 記録用

ビデオ, 記録用紙, バインダー, ペン

(5) その他

ゴミ箱

8) おやつ場面における活動のルーティン

教室中央にテーブルと椅子をセッティングする。

参加者が買い物学習で購入した飲料品と, Tが用意してあるお菓子, 皿やコップなどの食器を準備する。

手を洗って, 椅子に着席する。

始めに参加者が4つの紙コップに飲料品を分け入れ, それぞれの席の前に置く。

空の皿もコップの横に置く。

次にTが, クッキーとチョコが乗った大皿を2つ提示し, どちらが好きか参加者に聞き, 参加者が答えた方を皿に乗せる。

参加者にクッキーとチョコが乗った大皿を渡し, TやST, Pにどちらが好きか聞くように促す。

T, ST, Pはそれを受け取り, 皿に乗せる。

全員にお菓子と飲み物が行き渡ったことを確認し, 「いただきます。」の挨拶をする。

食べる(飲む)前, 食べ(飲み)終わったときにスクリプトを見ながら「おいしいね。」と話す。指導者たちもそれぞれ食べながら「おいしいね。」と話す。

1個食べ終わったら, 指導者が参加者にもう1度質問をして, もう1個渡す。

参加者も同様に, あと1回指導者たちにどちらが好きか聞いて渡す。

食べ終わったら, 「ごちそうさまでした。」の挨拶をする。

紙コップなどはゴミ箱に入れ, 皿は流しに置く。

テーブルを拭いて, 元の位置に片づける。

表Ⅱ-1-6 おやつ時間の課題分析表

| | 行動文脈 | 標的行動 |
|----|-----------------------------------------------------|--------------------------|
| 1 | 参加者と T,ST は教室中央にテーブルを設定し, 食器(皿, コップ)や飲み物, お菓子を準備する。 | |
| 2 | 手を流しで洗って拭く。 | |
| 3 | 参加者が買ってきたジュースをコップにつぎ分ける。 | |
| 4 | Tがチョコとクッキーの, どちらが好きか, 2つを提示して質問する。 | 10「チョコ(クッキー)が好きです。」 |
| 5 | Tは応答に応じて, チョコがクッキーを参加者の皿に置く。 | |
| 6 | Tは参加者に STらに同じように質問をし, 相手が答えた方のお菓子を渡すように促す。 | 11「チョコとクッキー, どっちが好きですか?」 |
| 7 | みんなにいきわたったら「いただきます。」のあいさつをする。 | |
| 8 | 食べて感想などを話し合う。 | 12「おいしいね。」 |
| 9 | 「ごちそうさまでした。」のあいさつをする。 | |
| 10 | みんなで紙コップや皿, 机や椅子を片づける。 | |

9) 指導手続き

- (1) 参加者, T, ST はテーブルを囲んで座り一緒におやつを配膳して食べる流れの中に, 指導者, 補助指導者とのコミュニケーションを行う機会を設定する。
 - (2) 指導においてベースライン期は設定しないが, 4月からのおやつ場面での観察結果をベースラインと捉える。
 - (3) 観察期間中にまだ正反応が見られずこれから獲得してほしいスクリプトを選定する。
- ①「甘い。」「しょっぱい。」「からい。」「ください。」「もっとください。」「いただきます。」

- 「ごちそうさまでした。」などは正反応が出て、自発的に話してしていたので除外した。
- ②正反応が見られないスクリプトで「これ嫌い。」が候補に上がったが、すっぱい梅干しお菓子も苦い健康茶も嫌がらず食べたり飲んだりし、家庭での食事の様子からも特に嫌いな食べ物はないとの情報を得て除外することにした。
- ③その他、「どうぞ。」「どういたしまして。」「ありがとう。」のやりとりの言葉も候補にのぼったが、報告言語行動（タクト）と自発的質問に絞ることにし、標的行動 10～12 に決定した。
- ④介入はスクリプト・スクリプトフェイディング法を用いる。
- 介入者は独立したプロンプター（P）を配置する。
- 刺激を与えて 3 秒間待った後、P は参加者の背後から、活動スケジュールファイルに順番に綴じてある写真と文字によるスクリプトや物品に張り付けてあるスクリプトカードを指示棒や指さしで提示する。
- スクリプトカードは徐々に後ろの文字から白紙の紙で覆い隠していく。

10) 指導の設定理由と介入手続き

(1) 指導 10 標的行動「「チョコ（クッキー）が すきです。」

参加者が好きで、発音やすいチョコとクッキーを用意し、質問に答えたら答えた菓子を渡して食べるようにした。

- ①T からの言語刺激：「チョコとクッキーどっちが好きですか？」
- ②それを受けて参加者が T に「チョコ（クッキー）が好きです。」と答える。
- ③それを受けて、T はチョコかクッキーを参加者に与える。

ア 3 秒待っても何も言わない場合、間違えた文章を話した場合

ア) P がスクリプトを斜め後方から指示棒などで提示する。(活動スケジュールブックをめくらない場合は、めくって当該ページを開くように促す。)

イ) 参加者が T に対して標的行動を話すことができたなら、P はうなづく。

ウ) T は「はい、チョコ（クッキー）どうぞ。」と要求された菓子を与える。

イ スクリプトフェイディング

文字スクリプトを最後の単語から順に消していく。

| 段 階 | 標的行動 10 |
|-------|------------|
| レベル 1 | チョコ（クッキー）が |
| レベル 2 | 白紙 |
| レベル 3 | 写真のみ |

(2) 指導 11 標的行動「チョコとクッキー、どっちが好きですか?。」

教室にいる大人にチョコかクッキーの好きな方を聞いて皿に配るようにした。

- ① Tからの言語刺激：「玉澤先生達にどっちが好きか聞いて、好きな方をあげてね。」
- ② それを受けて参加者が ST やスーパーバイザーなど一人一人に「チョコとクッキー、どっちが好きですか?。」と聞く。
- ③ それを受けて、ST やスーパーバイザーは「チョコが好きです。」あるいは「クッキーが好きです。」と答える。
- ④ それを受けて、参加者はチョコかクッキーを相手に与える。
- ⑤ 受け取った人は「ありがとう。」と言って食べる。

ア 3秒待っても何も言わない場合、間違えた文章を話した場合

ア) P がスクリプトを斜め後方から指示棒などで提示する。(活動スケジュールブックをめくらない場合は、めくって当該ページを開くように促す。場合によっては文字カードをはがしてそのカードを目の前に提示する。)

イ) 参加者が T に対して標的行動を話すことができたなら、P はうなずく。

ウ) 会話の受け手は「ありがとう。」とにこやかな表情で応え、参加者から手渡されたチョコレート（クッキー）をおいしそうに食べる。

イ スクリプトフェイディング

文字スクリプトを最後の単語から順に消していく。

| 段 階 | 標的行動 11 |
|-------|-----------|
| レベル 1 | チョコとクッキー、 |
| レベル 2 | 白紙 |
| レベル 3 | 写真のみ |

(3) 指導 12 標的行動「おいしいね。」

お菓子を一緒に食べながら「おいしいね。」と言い合うようにした。

- ① T や ST からの言語刺激：「おいしいね。」
- ② それを受けて参加者が「おいしいね。」と話す。
- ③ それを受けて、さらに T や ST は「おいしいね。」と話す。

ア 3 秒待っても何も言わない場合、間違えた文章を話した場合

ア) P がスクリプトを斜め後方から指示棒などで提示する。(活動スケジュールブックをめくらない場合は、めくって当該ページを開くように促す。

イ) 参加者が両親やスーパーバイザーに向かって標的行動を話すことができたなら P はうなずく。

ウ) 周囲の人は言語とにこやかな表情で応答する。

イ プロンプトの変更

活動スケジュールファイルから、物へ直接付けたスクリプトに変更する。

ア) P はお菓子や皿についているスクリプトを斜め後方から指示棒などで提示する。

イ) 参加者が両親やスーパーバイザーに向かって標的行動を話すことができたなら P はうなずく。

ウ) 周囲の人は言語とにこやかな表情で応答する。

11) 結果の整理方法

参加者の反応について、以下の評価項目に対する評定に基づき、その場での記録用紙記入及びビデオでの記録から、グラフ化する。

ベースライン、介入後を縦の線で区切る。

横軸は試行数とし、標的行動 10 から 11 まで全て以下の基準で得点化する。

(1) アンスクリプト (「US」と表記) :

用意した文字スクリプトを見ないで標的行動を話した場合、または、見て活用したスクリプトがフルスクリプトではなくフェイディングされたもので標的行動が表出した場合にも得点化する。

尚、標的行動とは違う会話をしても、関連があり相手に伝わった場合は標的行動以外のアンスクリプトとする。

(2) スクリプト (「S」と表記) :

文字によるスクリプトを提示して、それを読んで標的行動が出た場合に得点化する。接続詞が抜けていたり完全ではなくても大まかに合っていれば認める。

(3) 無反応・誤反応 (「無・誤」と表記) :

スクリプトが提示されても標的行動が表出しない。または、標的行動とは全く異なる会話をし、相手に伝わらない。

名詞、形容詞、動詞が間違っていた場合も誤反応とする。

12) 記録の信頼性

観察の信頼性を得るために、全指導について結果の整理方法に基づき、2名の観察者による観察を行った結果について (Rの即時記録用紙記入とTのVTR録画観察) から、 $\{ \text{一致項目数} / (\text{一致項目数} + \text{不一致項目数}) \} \times 100$ 式で信頼度を算出した。

17セッション中任意の7セッションについて行った結果標的行動について、平均100%の一致率が得られた。

2 結果

1) 各標的行動における達成レベル及びその他の発話の経過

(1) 標的行動 10

ベースラインでは誤反応であった（手を伸ばして取ろうとした）。

スクリプトの提示で標的行動が表出し、第2試行からスムーズなやり取りができた。

スクリプトをフェイディングしていき、第4試行では最後の単語、第7試行では白紙、第8試行では写真だけの提示であったが、安定して標的行動が表出できていた。

第6試行からはほとんど活動スケジュールは見ないで自発的に話していた。

参加者の菓子の選択はチョコ、クッキーとも偏らず、その時の選択に応じて混乱せずに自分の選んだ方のスクリプトを話すことができた。

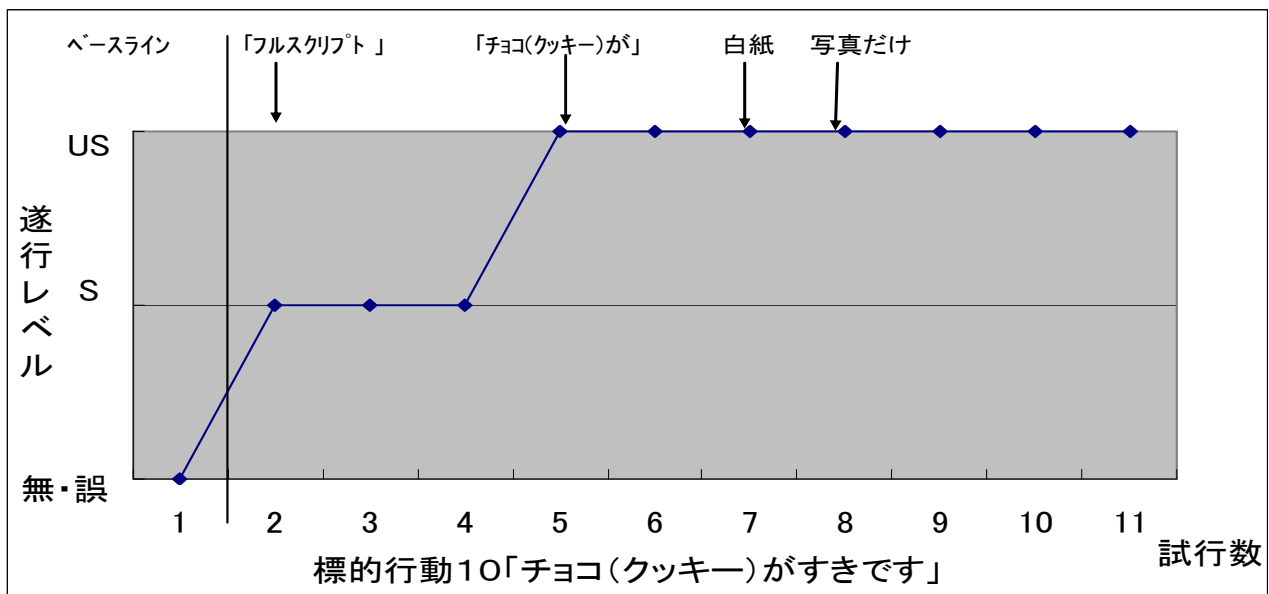


図 II - 3 - 2 標的行動 10 の遂行レベル経過

(2) 標的行動 11

ベースラインで無反応であった。

スクリプトの提示で標的行動を話すことにはすぐに慣れ、意欲的に参加者全員に会話をしていった。また、チョコやクッキーを配った後、「もう1回やります。」と再度自分から進んで取り組み、試行数が増えた。

第17試行からフェイディングが始まったが、スムーズに相手に聞き、第30試行あたりからは、活動スケジュールにほとんど頼らず、相手を見て標的行動を話していた。

第20試行頃までは、相手が要求した物ではない物を渡そうとして相手から訂正されることがあった。

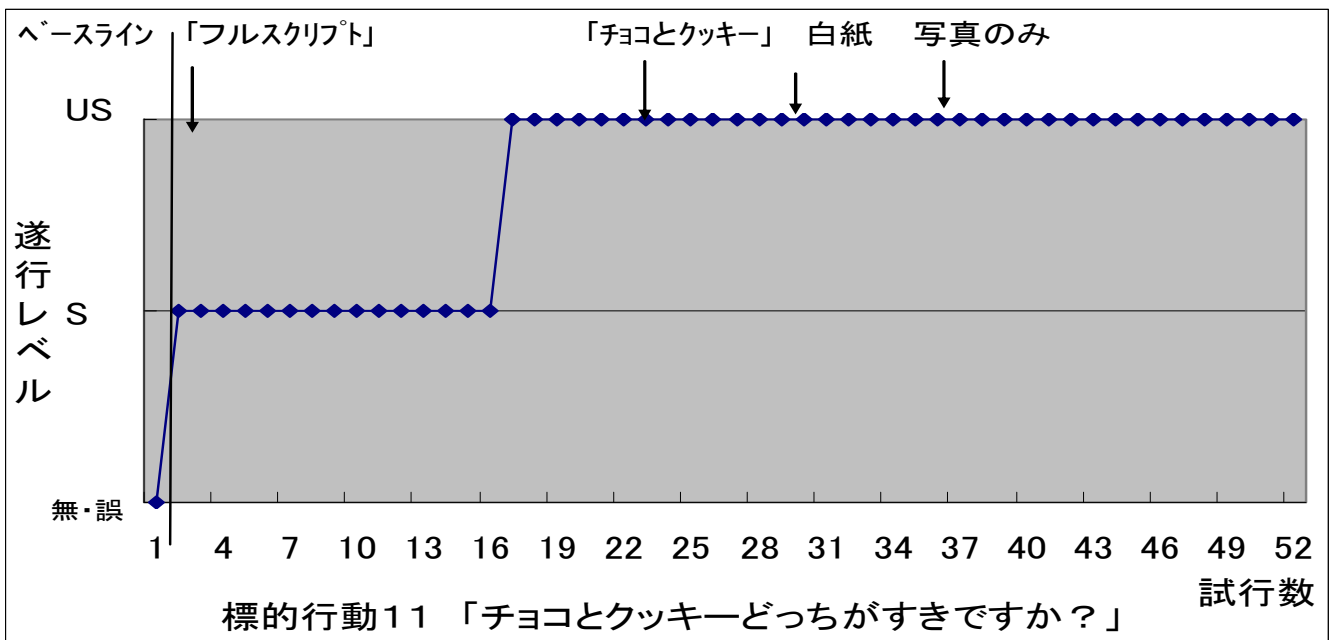


図 II - 3 - 3 標的行動 11 の遂行レベル経過

(3) 標的行動 12

ベースラインで無反応であった。

第2試行では活動スケジュールの写真と文字のスク립トを見て「おいしいね。」ということができたが、試行3からは活動スケジュールを提示しても無反応が続いた。

第8試行から活動スケジュールから、テプラーで印字したスク립トに変え、クッキーやチョコのラッピングの上や皿、コップなどに張って指示棒で提示し、プロンプターが何度もスク립トを指示棒で指した。

第9試行から食べている時に何度か繰り返すと標的行動が表出するようになった。

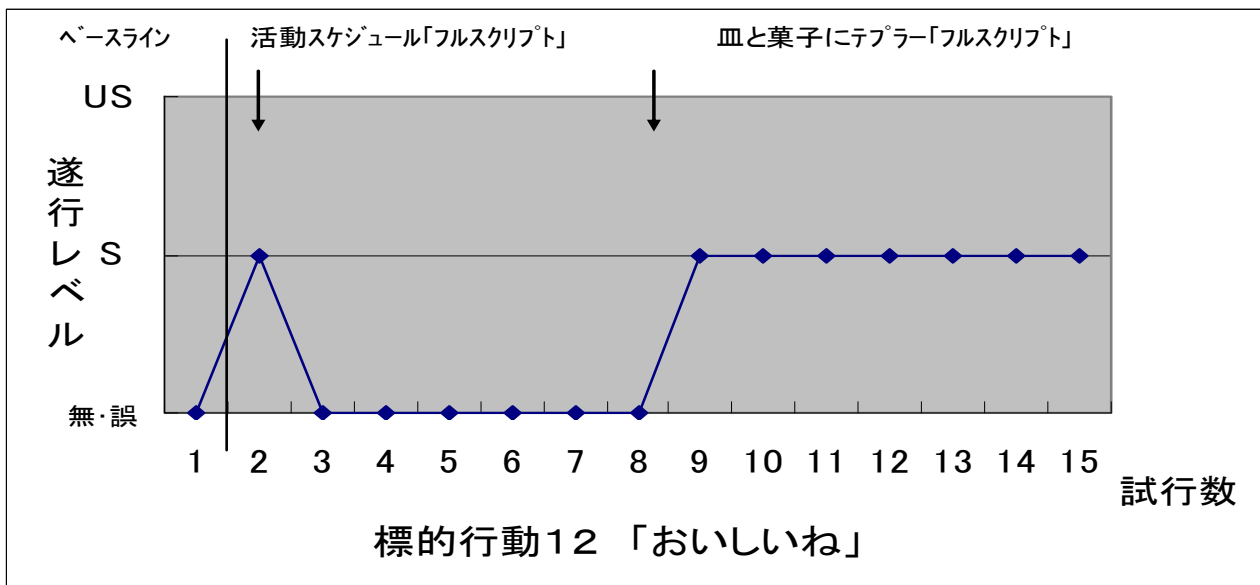


図 II - 3 - 4 標的行動 1 2 の遂行レベル経過

3 考察

活動3では大好きなお菓子を食べる場面を活用したが、はじめのうちは気持ちが不安定になることも見られた。おやつ時間は活動の終盤にあり、集中して課題に取り組んでいた気持ちの解放ということもあって比較的フリーに位置付けていた。その行動文脈の中に年度途中から指導を組み入れたことで混乱を感じる部分があったものと思われる。しかし、活動のパターンが整い、自分なりに見通しがもてるようになると気持ちも安定してきた。

標的行動となるスクリプトを導き出すため、活動3開始時までには観察や予備試行を繰り返し3つに絞ったが、数としては適当であったと思われる。

標的行動10ではスクリプトからスクリプトフェイディングに移行してもスムーズに標的行動が表出していた。この報告言語行動「チョコが好きです。」は、相手に伝えた後にチョコがもらえるという結果をもたらすことが要因であろう。つまり「チョコが好きです。」という標的行動が、おやつ場面での行動文脈の中では要求言語行動の意味ももっていたことができる。

標的行動11についても同じことが言える。自分から進んで相手に質問をしてお菓子を渡し、みんなで食べた後に自分から「もう1回やります。」と何度も質問を繰り返そうとすることがあった。その行動は相手の利益のための行動ではなかったようである。再度質問を受けた相手が「もうたくさんです。」「おかわりはいりません。」と答えると声を上げて泣きそうになっていた。家でも自分が食べたいものがあったとしても直接伝えず、両親に食べるように勧めることがある、という情報から、みんなに勧めて周囲の人たちがおかわりを食べることで、自分が食べても良い状況を作ろうとしていたのではないであろうか。際限なくこの活動を繰り返そうとすることについては、おかわりは最高1回までというルールを設定し、後はお菓子を盛り合わせてある皿自体を片づけることで参加者は納得することができた。

標的行動12では活動スケジュールの提示では食べていることに集中してなかなか活動スケジュールを見ないため、菓子、皿など目につくものほとんどにテプラーでスクリプトを張り付ける方法に変えた。それによって標的行動が表出するようになったが、1試行においてプロンプターの再三の提示が必要であった。般化についてもクリスマスケーキと一緒に作って食べたときもとてもおいしそうに食べていたが、「おいしい。」の自発は見られず、家庭や学校でもまだ自発的に表出していない。「うまい。」という自発語は昨年度の臨

床指導で1度出ていたようである。

この理由について「おいしい。」という言葉と意味概念との結びつきの難しさが考えられる。「しょっぱい。」「甘い。」「辛い。」などは自発語が出たこともあったので、参加者にとって味覚としての意味の捉えはある程度できていたが、より抽象的概念の「おいしい。」という言葉の捉え方との間には大きな壁があったと思われる。一緒にお菓子を食べている人たちでやや大げさに表情と抑揚を工夫して「おいしい。」といっても標的行動表出に効果は見られなかった。

また、この標的行動には特に参加者に対して利益となるような結果は随伴しなかった。「おいしいね。」といっても誰もおかわりを与えず、みんなで「おいしいね。」と言い合う状況ではこの行動が強化されなかったと考えられる。

参加者が気持ちを表す報告言語行動の指導について、どのようなスクリプトの提示の方法が良いかを含めて今後の課題としたい。

第5節 研究Ⅰの成果と課題

研究Ⅰ「活動1, 2, 3」をとおしてS・SF法の成果と課題について以下にまとめる。

研究Ⅰでは言語プロンプトを介入1, S・SF法を介入2として指導を行ったが, S・SF法の方に参加者はより興味を示し, 自分で活動スケジュールを活用したり, 段階的に正反応を獲得していったりと指導の手応えを強く感じた。特にある程度文字が読め, 写真などの視覚情報と文字とのつながりも理解できる参加者のような子どもには有効な手立てであると考えられる。

1 成果

- 1) S・SF法を段階的に取り入れることで標的とした言葉の獲得が期待できる。
- 2) S・SF法では, 課題達成において会話対応者とプロンプターとの役割分担が重要な要因となる。
- 3) S・SF法による介入は, アンスクリプトの生起にも有効である。

2 課題

- 1) 標的行動判定基準のより明確化と指導者間での共通理解
- 2) 物, 人に付けるスクリプトや録音スクリプトの工夫
- 3) スクリプトセットの作成やスクラップブック(お助けブック)の作成
- 4) 記録方法, 記録用紙の工夫(特にアンスクリプトを拾い出す方法の検討)
- 5) S・SF法のマニュアル作成
- 6) 般化への手立てと検証(臨床場面で人や活動を変更や, 家庭及び学校での記録)

課題については今後<研究Ⅱ>につなげていきたい。

第2章 研究Ⅱ

第1節 研究の目的と構成

1 目的

研究Ⅱでは、研究Ⅰの成果を継続・発展させ、課題について改善する中で、S・SF法のさらなる有効性を探ることとし、以下の構成を意図した。

2 構成

1) 研究Ⅰ同様、参加者について臨床指導を行う。

200X+1年4月～200X+2年2月まで約11か月間、毎週1回約2時間27セッションの指導を行い、その結果をデータとしてまとめる。

- (1) 臨床指導全体を言葉のやりとりの場面と捉え、活動ごとにセットでその場面の流れに応じた標的行動を設定し、コミュニケーション指導を行うこととする。
- (2) セットごとの指導の介入時期をずらす多層ベースラインを採用することで、S・SF法の有効性を検証する。
- (3) 標的行動をスムーズに獲得するために有効であると予想される事前指導を計画的に設ける。
- (4) スクリプトの提示方法を工夫する。例えば、研究Ⅰで使用した活動スケジュールの形式を工夫したり、その他有効と思われる教材・教具を工夫して指導を進める。

2) 臨床指導での般化及び波及効果を測定する。

200X+1年4月～12月まで約9か月間、学校における自発的会話のエピソード記録を担当が中心となって収集し、家庭における記録は自発的会話のエピソード記録を毎日の連絡帳記述から拾い出す。(※筆者は200X+1年4月から参加者の副担任で、200X+1年8月から参加者の担任となった。)

3) 臨床指導での結果と学校や家庭での記録の結果から、コミュニケーション指導におけるS・SF法有効性についての考察を進める。

第2節 臨床指導

1 指導目標

本研究では、保護者のニーズ、参加者の実態、研究Ⅰの成果と課題から、以下の指導目標を設定した。

1) 長期目標

日常生活で、自発的会話スキルが向上する。

2) 短期目標

以下の標的行動を各セットに設定した。

表Ⅲ－1－1 各セットにおける標的行動

| セット | 場面 | 標的行動（フルスクリプト／フェイドアウトレベル0；L0） | |
|-----|--------|------------------------------|----------------------------------|
| 1 | 始めの会 | 1 | お休みの人はいますか？ |
| | | 2 | さあ、はじめよう。 |
| | | 3 | よろしくお願いします。 |
| 2 | 図工 | 4 | えんぴつどうぞ。 |
| | | 5 | たまざわ先生は何を作ってるの？ |
| | | 6 | できましたか？ |
| | | 7 | ファイルに入れてあげるよ。 |
| | | 8 | じょうずだね。 |
| 3 | カードゲーム | 9 | ババぬきをします。 |
| | | 10 | カードをくばってください。 |
| | | 11 | 誰からはじめますか？ |
| | | 12 | 1ばんです！ *負けた時（こんどがんばろう。） |
| | | 13 | もういちどしたいです。 *2回戦（おしまいにしたいです。） |
| 4 | おやつ | 14 | ジュースをかってきたよ。 |
| | | 15 | 手をあらいましょう。 |
| | | 16 | ぼくはジュースがすきです。 |
| | | 17 | うーん、うまい！ |
| | | 18 | おかわりしてもいいですか？ |
| 5 | 終わりの会 | 19 | 勉強がぜんぶおわりました。 |
| | | 20 | 先生はお昼に何を食べますか？ |
| | | 21 | どうもありがとうございました。 |

2 方法

1) 参加者 (対象生徒)

研究 I と同じ A さんで，進学して特別支援学校，通常学級の 1 年生となった

(1) 研究 I に加えた主な標準検査結果

新版 S-M 社会生活能力検査 SQ 6 3 SA 8-1 (200X+1 年 11 月)

<領域別>

身辺自立；SH(Self-Help)7-8

移動；L(Locomotion)9-3

作業；O(Occupation)12-0

意志交換；C(Communication)6-2

集団参加；S(Socialization)7-11

自己統制；SD(Self-Direction)7-10

(2) 検査結果から

2 年前の検査結果と比較して，SA が 5-2 から 8-1 に，SQ が 4 6 から 6 3 へと大幅に伸びている。

領域について 2 年前と比較したのが以下のグラフである。

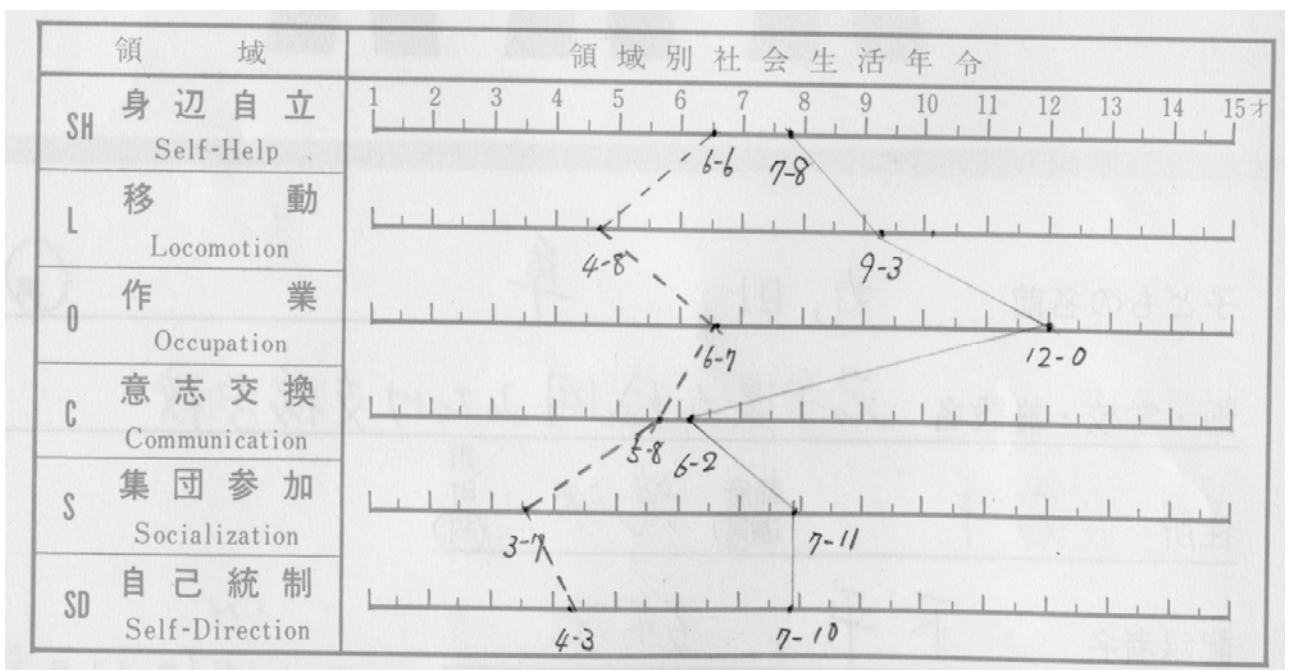


図 III-1-1 2 年前の検査結果との比較

(実践 200X+1 年，破線 200X-1 年)

このグラフから、特に移動、作業、集団参加、自己統制が大きく伸びており、反面身辺自立や意志交換はあまり伸びが見られないことが分かる。

意志交換の項目での前回の結果との比較は以下の表のとおりである。

表Ⅲ－１－２ 意志交換のスキルの変化

| | 項目 | 内容 | 備考 |
|-------------------------------|-----|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 前回×が○ になったもの | 104 | 目上の人にはていねいなことばを 使える。(ふだん、仲間どうしで使 うようなぞんざいなことばつかい はしない) | 教師、先輩にていねいに話す。 |
| 今回も×だ ったが、で きつつある もの | 60 | テレビで見た内容を友達とおして 話し合える。(主人公のものまねな どではなく、ストーリーや場面に ついて話し合う) | 教師や保護者など大人にはテ レビやDVDの内容について話 し会えるようになってきてい る。 |
| | 70 | 先生から家への伝言をきちんと伝 えられる。 | 「明日調理なのでお米を1合 持ってきてください。」「買い物 に行くので財布をお母さんから もらってください。」などの 一部の伝言に関しては母親に 伝えるようになってきている。 |
| | 72 | やさしい本なら自分で読んで理解 できる。 | 本では難しい面があるが、 DVDを借りてアニメを見て楽 しむようになった。 |
| | 88 | 必要に応じて用件や要点をメモで きる。(行き先を告げたメモなどを 残して外出したり、連絡帳に自分 で必要事項を書き込んだりする) | スケジュール帳記入などを毎 日行い、慣れてきつつある。 |
| 今回も×だ ったもの | 90 | 友達などへ自分から年賀状などを 書き、あて名を書いて出すことが できる。 | |
| | 107 | わからないことばや表現を辞書で 調べることができる。 | |
| | 121 | 相手の立場を考えて話すことがで きる。 | |
| | 122 | 新聞の記事や小説などを読んで理 解できる。 | |
| | 125 | テレビのニュースや時事に関心を もつ。 | |
| | 128 | 敬語を正しく使い分けられる。 | |

(3) 日常生活でのコミュニケーションの様子

200X+1年4月の家庭や学校における自発的会話の様子については、「○○をください。」などの要求言語行動はある程度出ていたが、報告言語行動はあまり多くはなかった。教師の簡単な質問にも答えない場合もあった。

(4) コミュニケーションにかかわる保護者のニーズ

研究Iと同様に、「年齢と場に応じた応答」、「自分の気持ちを相手に伝えることができること」などであった。

(5) 個別の指導計画

自立活動でコミュニケーションの課題を挙げて指導を進めることとした。

指導場面は、通常学級では教育課程上に特設された自立活動の時間は設定されていないため、学校生活全体、特に朝の個別活動時間、朝の会、昼休み、国語、放課後などを活用して指導を進めた。

表Ⅲ－１－３ 平成21年度前期におけるAさんの個別の指導計画と評価

(自立活動中、コミュニケーションに関連した項目)

| | 短期目標 | 指導の手立て | 評価 |
|-------------|----------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 学 期 | ・自発的な会話を増やし、いろいろな教師とのスムーズなやりとりができる。 | ・コミュニケーションの発信の手掛かりとなる文字カードや写真などを準備する。 | ・あいさつの場面など文字カードを見ながらその授業に応じた適切な言い回しで進めることができました。 ・話し始めに「ねえねえ。」と付けたり、「えーと。」など会話の途中に入れることができました。わざと違うことを話して教員から「違うでしょう、○○だよ。」と返答させるやりとりを何度も楽しんでいました。 |
| 2 学 期 | ・嫌な物、嫌なことに対して「○○が嫌です、△△に行きたい。」と相手に伝えることができる。 | ・活動スケジュールにスクリプトを各種類準備する。 | ・教師と一緒に作成したスクリプト表を何度も楽しそうに見て、その中の文を話したりしました。 ・生徒会役員選挙もスクリプトを提示して練習し、徐々にフェイドアウトすることで、演説が一人でスムーズにできるようになりました。 ・「黄色い桃とってください。」「御飯残します。」「図書室に行きたいです。」などを担任に伝えることができました。 |

2) 期間

期間は 200X+1 年 4 月～12 月まで約 9 か月間、毎週 1 回約 2 時間 27 セッションに
渡り指導を行った。

その指導の過程については、表Ⅲ－1－3 のとおりである。

表Ⅲ－1－4 指導過程

| セッション | 月日 | 指導段階 | | | | | 備考 |
|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|-----------|
| | | セット 1 | セット 2 | セット 3 | セット 4 | セット 5 | |
| 1 | 4.25 | ベースライン | ベースライン | ベースライン | ベースライン | ベースライン | |
| 2 | 5.2 | ベースライン | ベースライン | ベースライン | ベースライン | ベースライン | |
| 3 | 5.9 | ベースライン | ベースライン | ベースライン | ベースライン | ベースライン | |
| 4 | 5.16 | ベースライン | ベースライン | 介入 | 介入 | ベースライン | |
| 5 | 5.23 | ベースライン | ベースライン | | | ベースライン | |
| 6 | 5.30 | ベースライン | ベースライン | | | ベースライン | |
| 7 | 6.13 | ベースライン | ベースライン | | | ベースライン | |
| 8 | 6.20 | ベースライン | ベースライン | | | ベースライン | |
| 9 | 6.27 | ベースライン | ベースライン | | | ベースライン | |
| 10 | 7.4 | ベースライン | ベースライン | | | ベースライン | |
| 11 | 8.22 | ベースライン | ベースライン | | | ベースライン | |
| 12 | 8.29 | ベースライン | 介入 | | | ベースライン | |
| 13 | 9.5 | ベースライン | | | | ベースライン | |
| 14 | 9.12 | ベースライン | | | | ベースライン | |
| 15 | 9.26 | ベースライン | | | | ベースライン | |
| 16 | 10.3 | 介入 | | | ↓ | 介入 | |
| 17 | 10.10 | | | | | | |
| 18 | 10.17 | | | | | | 製作物変更 |
| 19 | 10.31 | | | | | | |
| 20 | 11.7 | | | | | | |
| 21 | 11.14 | | | | | | お金の学習→カルタ |
| 22 | 11.21 | | | | | | |
| 23 | 11.28 | | | | | | |
| 24 | 12.5 | | | | | | |
| 25 | 12.12 | | | | | | |
| 26 | 12.19 | ↓ | ↓ | ↓ | | ↓ | |
| 27 | 12.26 | ↓ | ↓ | ↓ | | ↓ | |

3) 場所

I大学の教室（約8m×約5m）で行った。

4) 指導者

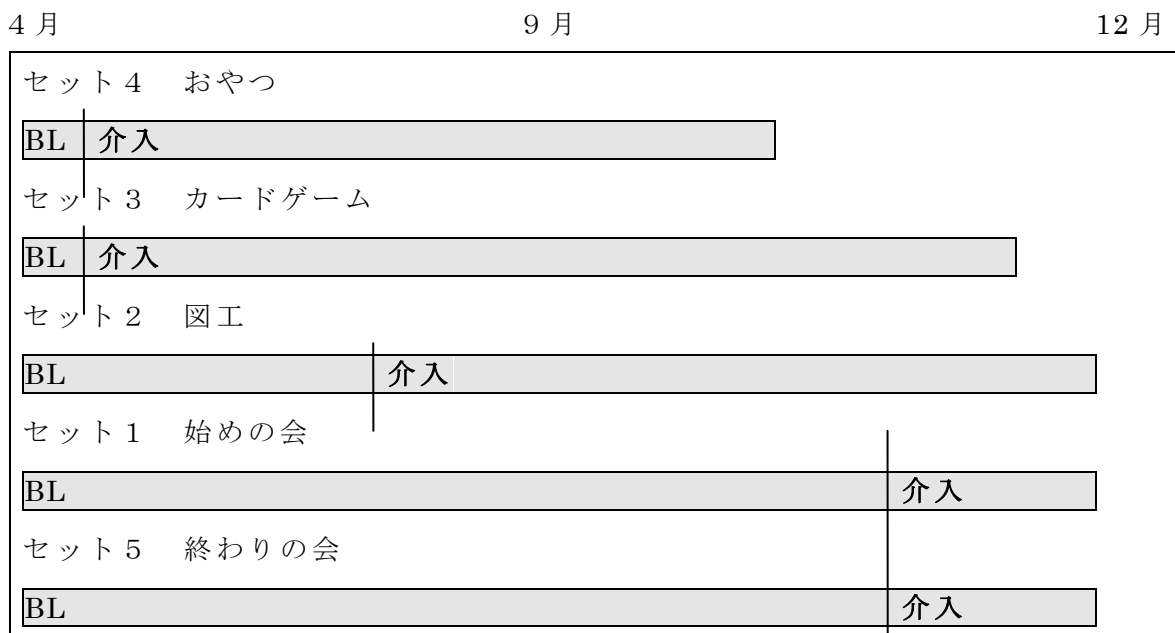
参加者 Aさん 1名に対して、指導者は学部4年生1名、大学院生2名の3名である。指導者の役割分担は活動指導、会話相手、プロンプター、記録、共同製作者、プレイヤーなどであり、場面によって対応するが、会話相手とプロンプターは常に固定している。

付き添いの保護者が会話相手となることもある。

スーパーバイザーは、基本的には活動を参観するが、状況に応じてビデオ録画などの役割を割り当てることもある。

5) 一事例での実験計画

各セットによって介入時期をずらす、課題間多層ベースラインを採用した。



図Ⅲ－1－2 研究Ⅱの指導計画

6) 1セッションの構成

毎週土曜日に約 120 分の指導プログラムを行っており、本指導はその中のいくつかの活動場面で指導を行った（基本 10：00～12：00）。

「カード学習」、「カードゲーム」、「図工」、「買い物」、「お金の勉強」の 5 つの指導内容を設定した。それぞれ約 15 分の活動内容であり、指導全体の開始時に「始めの会」、終了時に「終わりの会」を設定した。

研究 I とは異なり、参加者の状況などの変容から、自由遊びの時間は特に設けず、本人から申し出があった時に適宜トイレタイムを設けた。

臨床指導プログラムの中の「始めの会」「図工」「カードゲーム」「おやつ場面」「終わりの会」の各場面をそれぞれ 1 セットと捉え、合計 5 セットコミュニケーションの指導を設定した。

表Ⅲ－１－５ 1セッションの構成

| 活動順 | セット | プログラム | 内容 | 備考 |
|-----|-----|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| 1 | 1 | 始めの会 | 指導者と机に向かい合い座って挨拶をする。今日の日付などを用紙に記入したら、今日の欠席者を指導者に聞き、用紙に記入する。活動メニュー表を見ながら参加者が自分で活動順を選んで用紙に記入する。用紙記入後に指導者とやりとりを行い、始めの会を終わる挨拶をする。 用紙は教室内ホワイトボードにマグネットで張付しておき、活動が一つ終了するごとに、シールを張る。 全ての活動が終了したならば専用のバインダーに参加者が綴じる。 | 研究 I では挨拶をし、活動をメニューから選んで指導者に口頭で伝え、指導者が黒板に記入した。 |
| 2 | | カード学習 | ビデオを活用した動作語の学習、読みの学習、漢字学習、位置の学習などを行う。 | 「読みの学習」がスク립トの前訓練となる。そのため、始めの会の次に設定する。 |

| | | | | |
|---|---|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| | 2 | 図工 | <p>指導者、共同製作者と同じテーブルにつき、始めの挨拶をする。</p> <p>指導者に取り組む課題を聞き、共同製作者とやりとりをしながら一緒に作品（写真と文字でのお楽しみアルバム、学校の先生日記など）を鋏で切ったり、糊で張ったり、鉛筆で記入して作る。</p> <p>作品が完成したら、両親などに見せて何を作ったのか伝える。</p> <p>終わりの挨拶をして片づける。</p> | 活動順（3～6）は、参加者が決める。 |
| | 3 | カードゲーム | <p>参加者とプレイヤー2名が同じテーブルにつき、始めの挨拶をする。</p> <p>やりとりをしながら通常2回戦までトランプのババ抜きを行う。勝った人は勝敗ボードにニコちゃんマークを張り、ご褒美の一口お菓子をもらう。</p> <p>終わりの挨拶をして片づける。</p> | |
| | | お金の勉強 | <p>買い物シミュレーションで、提示された金額より1枚多い金額を100円玉で支払う。</p> | |
| | | 買い物 | <p>100円硬貨を数枚財布に入れて、近くの店でお菓子やジュース（おやつのお時間にみんなで食べるもの）を購入する。</p> | |
| 7 | 4 | おやつ | <p>手を洗い、紙コップや皿を戸棚から準備してその場にいる全員に分ける。</p> <p>「いただきます。」の挨拶をし、みんなでやりとりをしながらお菓子や飲み物を食べたり飲んだりする。「ごちそうさまでした。」の挨拶をして片づける。</p> | |
| 8 | 5 | 終わりの会 | <p>指導者と机に向かい合い座って挨拶をする。やりとりを行いながら次の時の活動予定などを用紙に記入する。「これでお勉強を終わります。」の挨拶をして一切を終了する。記入した用紙は専用のバインダーに挟み、参加者が家に持ち帰る。（次回の学習時に持参する）</p> | 研究Ⅰでは挨拶をするだけであった。 |

網掛け部分が本研究の指導場面（セット）となる。

7) 材料及び用具・機器

特に、各セットごとにスクリプトの提示方法を工夫した。* 下線が提示するスクリプト

(1) セット 1

① ラミネートをかけたA4版の台本（1セット1枚）とファイル（活動スケジュール）
ゴシック体22ポイントの文字を漢字（ルビをふる）とひらがなで書き、文節の間に句読点を入れたり、スペースを開けた。

一つの文は1行になるようにし、罫線で枠を付けた。

この右横にシールを張る正方形の枠を設けた。

これを縦に3つのスクリプトを並べた。

介入3回目までは「今話してほしいスクリプト」をプロンプターが赤い枠で囲い、それを指示棒で指した。介入4回目以降は、スクリプトの赤い枠をはずした。

介入3回目までは参加者の目の前に提示できるよう、A4版の台本バインダー1枚だけその都度提示したが、介入4回目以降は、活動スケジュールのファイルに綴じ、そのセットの場面で参加者自身がめくるようにした（資料参照）。

白い紙を上張りに張っていくことでフェイドアウトし、次は文の枠とシールの枠だけラミネートしたもの、最後はシールの枠だけラミネートしたものと変えていった。

② 指示棒

③ シール（強化子用と活動終了目印用）

介入3回目まではプロンプターが、介入4回目からは参加者自身が張る。

④ 今日の活動予定表

⑤ バインダー

⑥ 鉛筆

(2) セット 2

① ラミネートをかけたA4版の台本（1セット1枚）とファイル

セット1と同じ

② 指示棒

③ シール（強化子用）

介入3回目まではプロンプターが、介入4回目からは参加者自身が張る。

④ 教材プリントとファイル

⑤ 鋏

⑥ 糊、張付用シート

⑦ 鉛筆（ケースに6本入れて参加者のそばに置く）

(3) セット3

- ① ノートパソコンと可動式液晶モニター (B5 版横サイズ)
- ② トランプ
- ③ 縦 12 c m × 横 16 c m のオープンケース (数字が合ったトランプを入れる)
- ④ 2 つのカップに入ったお菓子 (強化子用)
- ⑤ 勝敗ボード (A4 版バインダーにプレイヤーの名前を縦に並べ, その横に 2 つずつマジックテープ張付。勝ったらそこにニコちゃんマークを付ける)

(4) セット4

- ① ラミネートをかけたA4版の台本 (1 標的行動ごとに1枚) とファイル (活動スケジュール)

A4 版のラミネート用紙に A4 版に裁断した黒画用紙を挟んでラミネートをかける。縦にして, 上部と下部にマジックテープを付ける。

ゴシック体 48 ポイントの文字を漢字 (ルビをふる) とひらがなで書き, 文節の間に句読点を入れたり, スペースを開け, ラミネートをかけ裏にマジックテープを張った縦 3.5 c m × 横 16 c m の文字カードを準備する。

L 版横サイズのスク립トを表現した写真にラミネートをかけて裏にマジックテープを張る。

文字カードに白い紙を上張りに張っていくことでフェイドアウトし, 最後は文字カードをとって写真だけにする。

- ② 指示棒
- ③ お菓子やジュース (買い物学習で参加者がみんなのために買ってきた物)
- ④ コップや皿

(5) セット5

- ① ラミネートをかけたA4版の台本 (1 セット1枚) とファイル

セット1と同じ

- ② 指示棒
- ③ シール (強化子用)

介入3回目まではプロンプターが, 介入4回目からは参加者自身が張る。

- ④ 次の活動予定表
- ⑤ バインダー
- ⑥ 鉛筆

(6) 事前指導

- ① 活動スケジュール及び液晶モニター, パソコン
- ② 評価プリントとシール

8) 指導手続き

(1) スクリプトの設定

セットごとのスクリプトは、その場面で生じるであろう、生じてもおかしくないスクリプトについていくつか候補をあげ、その中から参加者が話しやすいと思われるもの、年齢や実態から話してほしいと期待するものなど考慮して選んだ。

(2) スクリプトの事前指導

スクリプトを読む事前訓練を行うことがスクリプト習得に重要であることから、研究 I と同様に、スクリプトを何度か読む練習を行うこととした。

ベースライン終了後、プログラム 2 番に設定した「カード学習」の 3 つの課題のうち、1 つの課題を「読みの方の学習」として指導した。

研究 I では流暢にスクリプトを読むことに主眼を置いて、フルスクリプトの読み方練習のみを行ってきたが、スクリプトの提示方法やフルスクリプトからフェイディングするセットを設けるなどの工夫を行った。

① セット 4 のスクリプト事前指導

おやつ場面で用いるラミネートをかかけた A4 版の台本(活動スケジュール)を用いた。

カード学習指導者が標的行動 14 から 18 まで、参加者の目の前 30 センチに活動スケジュールを持って順番に提示して読むように促し、間違えた時やつかえたときはモデルを提示し、再度読むように促した。これを 1 単位として 3 回繰り返した。3 回の指導が終了した後に、指導者がプリントにご褒美シールを張るように参加者に促し、「よくできました。」と賞賛した。

おやつ場面でスクリプトがフェイディングすると同様に、事前指導のスクリプトもフェイディングして最後のセッションでは白紙カードで読み方練習をした。

② セット 3 のスクリプト事前指導

セット 3 で使うパソコンとモニター液晶画面を用いた。

カード学習指導者が、パソコンのフォルダにそれぞれのセットごとにスクリプトを準備し、参加者にモニター画面を見せて標的行動を 1 つずつ提示し、読むように促した。

間違えた時はつかえたときはモデルを提示し、再度読むように促した。スクリプトを読むことができたなら指導者はクリックをすると「ピンポン」というチャイム音が鳴り、次のスクリプトが表示される。セットの最後にファンファーレが鳴り、画面中央に☆のマークが点滅し、プロンプターと指導者と一緒に「よくできました。」と賞賛した。

これを1セットごと3回ずつ繰り返すように指導した。

また、セット3の活動場面でのフェイディングに合わせて、事前指導で提示するスクリプトもフェイディングしていき、最終セッションでは画面から文字を取り除き、ファンファーレ音のみを残した。

活動終了後には指導者が参加者にプリントにご褒美シールを張るように促した。

③セット1, 2, 5のスクリプト事前指導

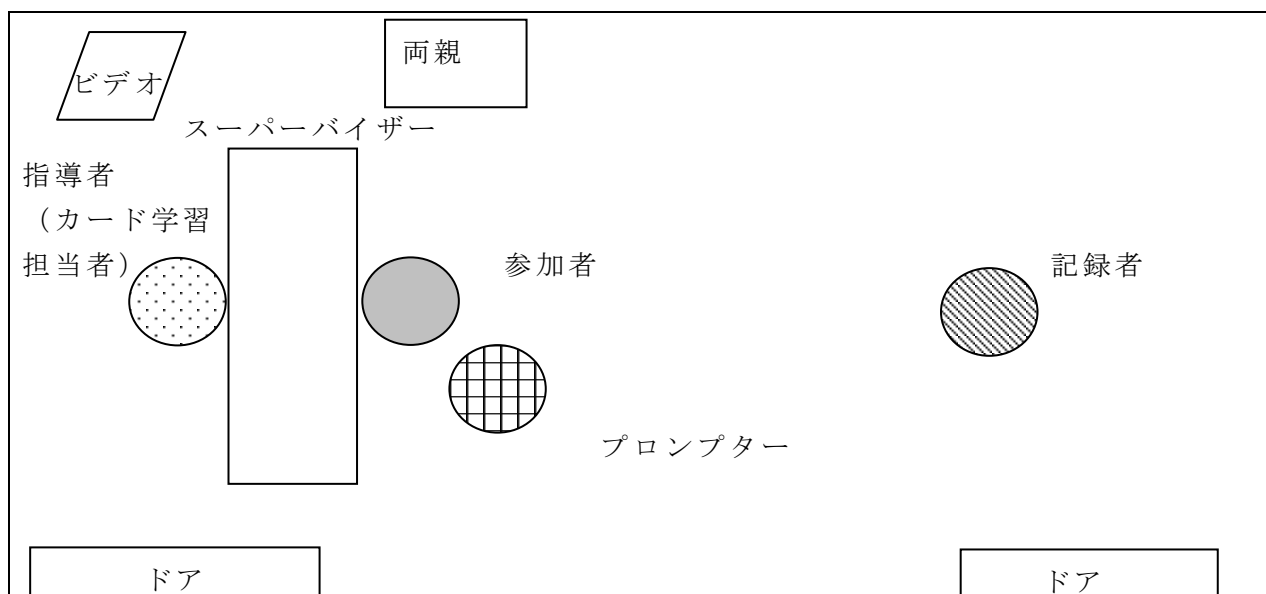
セット3と同様に行った。

介入時期が1番遅いため、セット3がほぼフェイディングされた時期にフルスクリプトを提示した。指導する標的行動が多いため、スクリプトはフェイディングせず、繰り返しは2回とした。

活動終了後には指導者が参加者にプリントにご褒美シールを張るように促した。

表Ⅲ-1-6 事前指導の形態

| セット | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------|---------|---------|---------|----------|---------|
| スクリプト提示方法 | 液晶画面 | 液晶画面 | 液晶画面 | 活動スケジュール | 液晶画面 |
| 提示するスクリプト | フルスクリプト | フルスクリプト | フェイディング | フェイディング | フルスクリプト |
| 指導セッション | 17～27 | 12～27 | 4～27 | 4～17 | 17～27 |



図Ⅲ-1-3 事前指導での配置図

(3) セットにおける指導

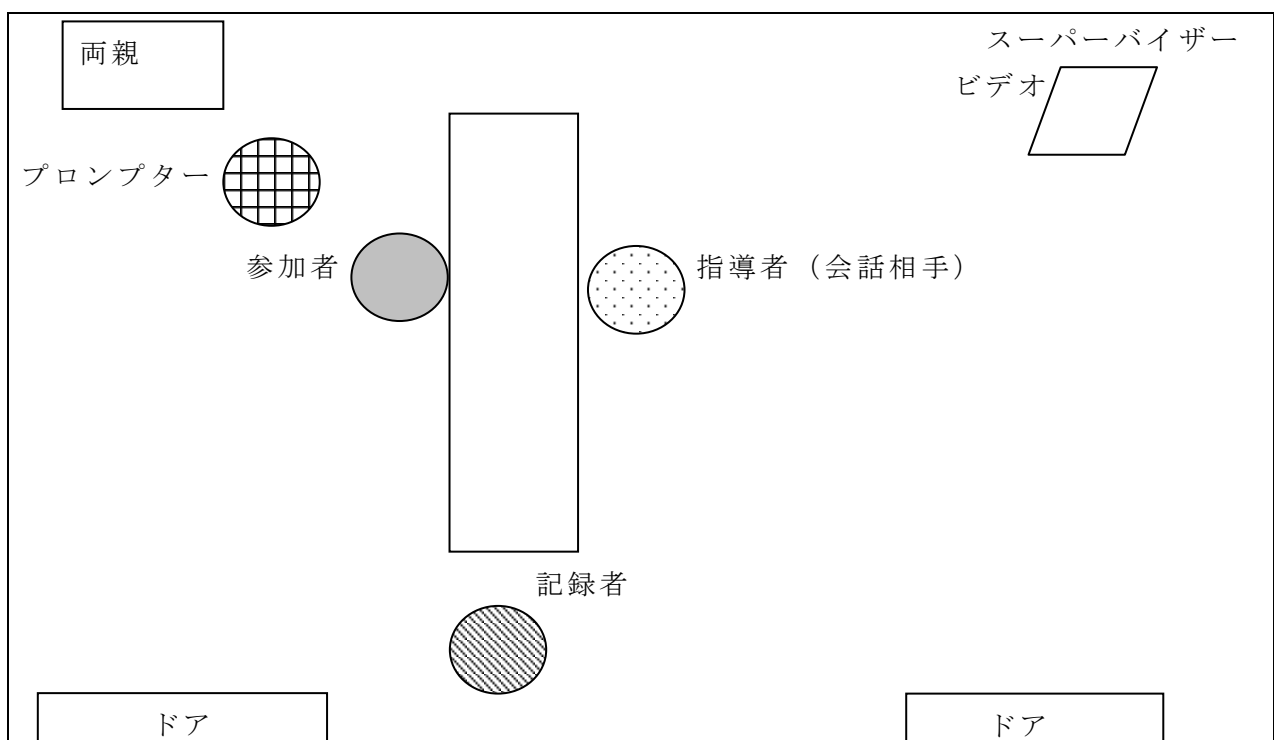
① 指導場面と指導者間の役割

ア 始めの会と終わりの会

指導者は参加者の正面に座り、今日の活動予定の用紙記入の指導を行いながら参加者の会話相手も行う。

プロンプターは参加者の斜め背後に立ち、プロンプトや賞賛、報酬などを行う。

記録者は全体を見ることが出来る位置に立ち、記録用紙に記録する。



図Ⅲ－１－４ 始めの会と終わりの会場面での配置図

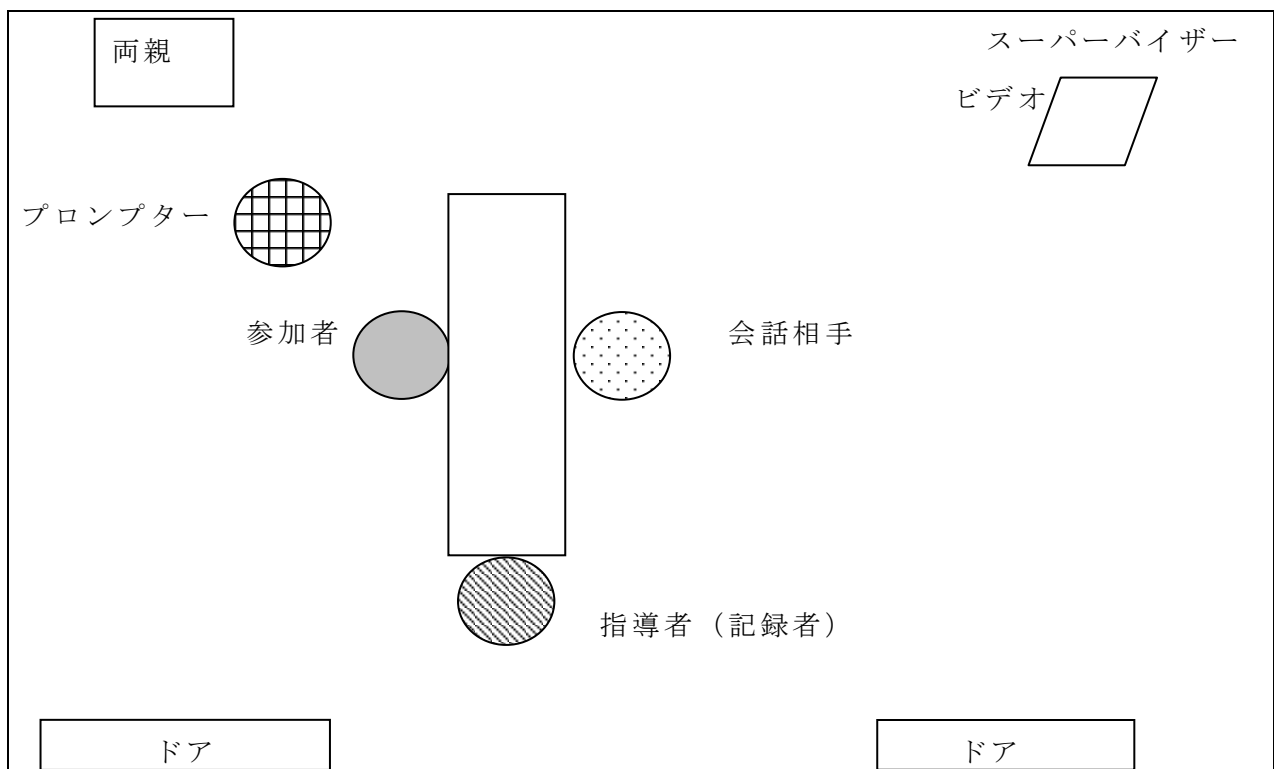
イ 図工

指導者兼記録者は参加者の右, 会話相手の左に座り, 準備した製作物について説明し, 製作を見守る。

会話相手は参加者の正面に座り, 一緒に製作活動に取り組みながら会話のやりとりを行う。

プロンプターは参加者の斜め背後に立ち, プロンプトや賞賛, 報酬などを行う。

両親やスーパーバイザーはできた作品を参加者が見せにきたら批評をする。



図Ⅲ-1-5 図工場面での配置図

ウ カードゲーム

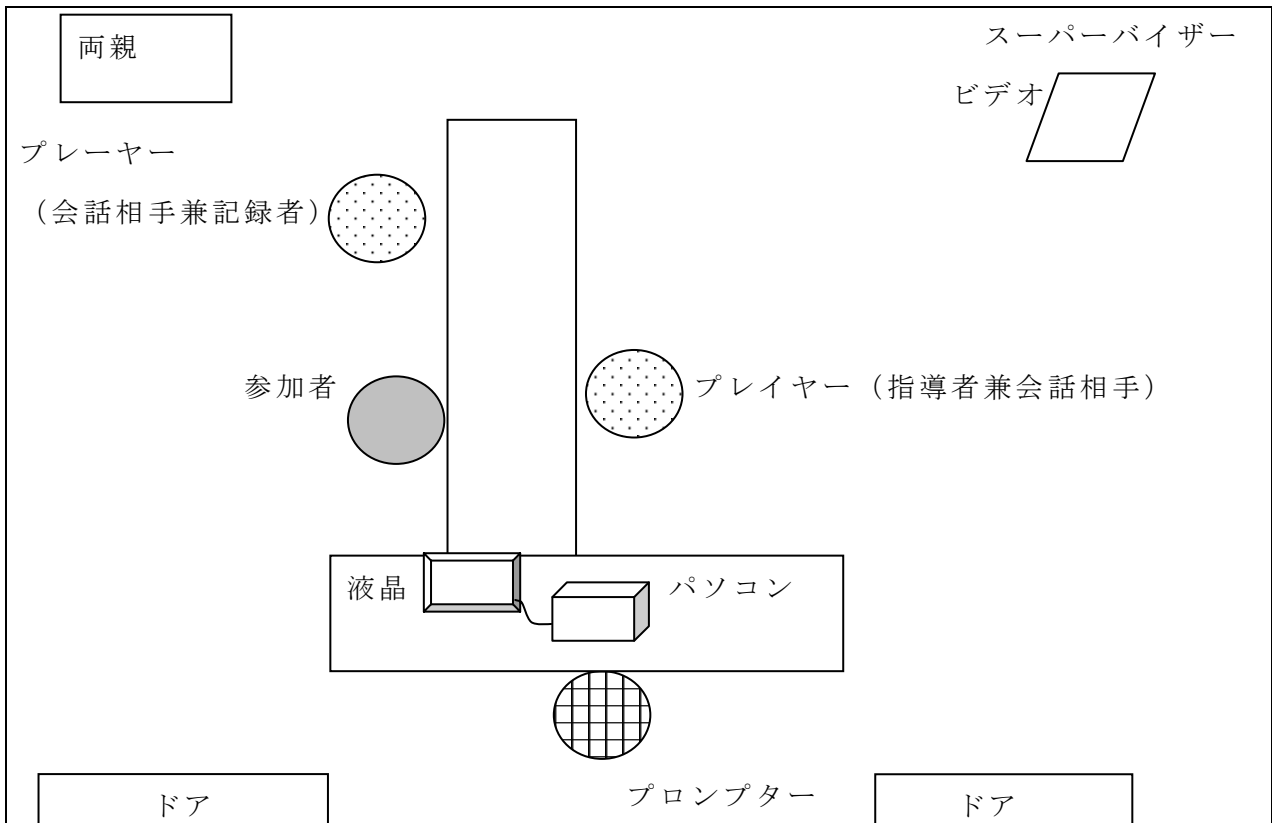
参加者の横に1名，正面に1名プレイヤーが座り，会話相手も努める。

プロンプターは参加者の側面の机の前に座り，パソコンを操作し，液晶画面でスクリプトを提示する。

スクリプトを話したらプロンプターはパソコンを操作して「ピンポン」のチャイム音を鳴らし，全てのスクリプトが言い終わったらファンファーレを鳴らす。

プレイヤーはゲームをしながら参加者の話す会話へ応答する。

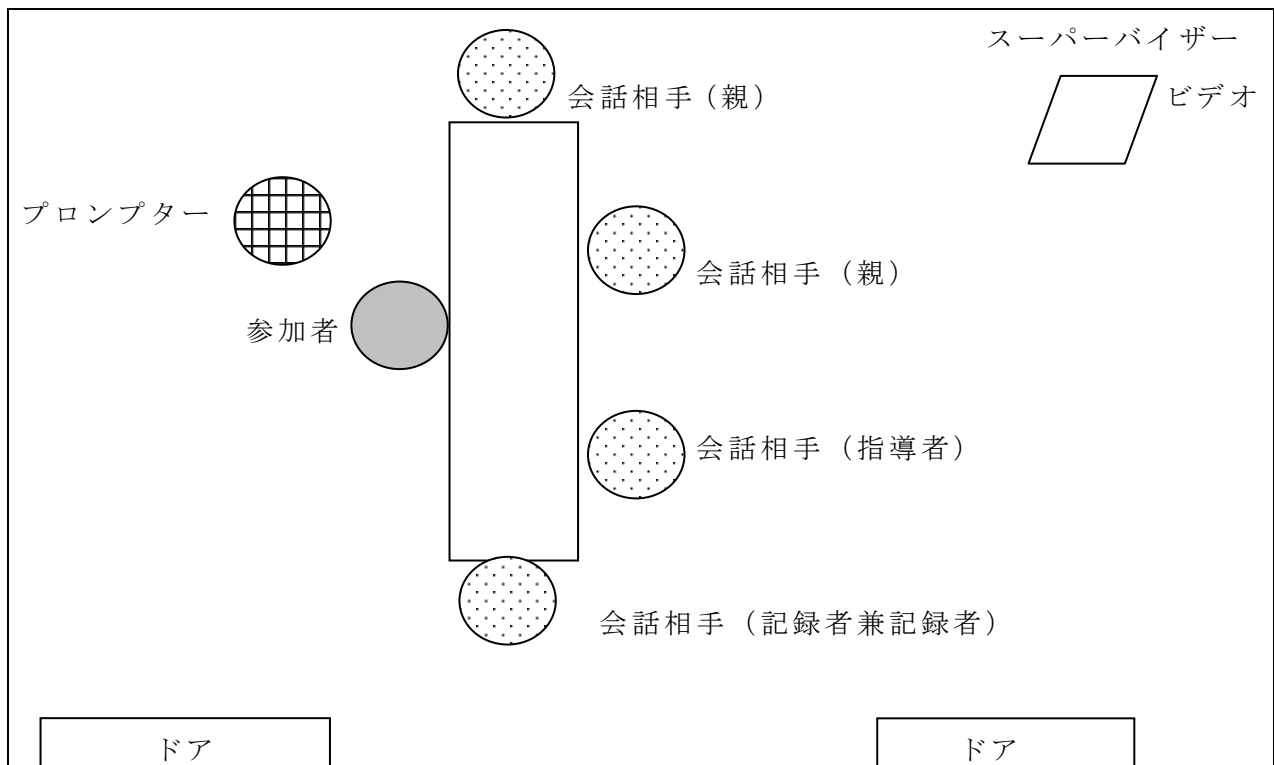
プレイヤーは勝敗ボードのゲームの勝者欄にこちゃんシールを付けたり，賞品としてのお菓子を渡す。



図Ⅲ-1-6 カードゲーム場面での配置図

エ おやつ

会話相手は指導者だけでなく、保護者も加わる。会話相手は参加者の横、正面に座る。
会話相手は一緒に会食の準備をしたり会食をしながら会話のやり取りを行う。
参加者は買い物から帰ったらまず椅子に座ってスクリプトを話す。
プロンプターは参加者の斜め背後に立ち、プロンプトを行う。



図Ⅲ－１－７ おやつ場面での配置図

②各セットの標的行動とフェイドアウト段階

スクリプトは後ろの単語からフェイドアウトして提示する。

そのフェイドアウトの段階は以下の表Ⅲ－１－７のとおりである。

また、フェイドアウトがどのセッションから始まるのかは、表Ⅲ－１－８のとおりである。

表Ⅲ－１－７ フェイドアウトレベル段階の内容

| セット | L1 | L2 | L3 | L4 |
|-----|--------------|-------|-------|--------------------------|
| 1 | お休みの人は | お | 白紙カード | シールの枠のみ |
| | さあ， | さ | | |
| | よろしく | よ | | |
| 2 | えんぴつ | た | 白紙カード | シールの枠のみ |
| | たまざわ先生は， | え | | |
| | でき | で | | |
| | ファイルに | フ | | |
| | じょうず | じ | | |
| 3 | ババぬきを | バ | 画面に線 | ピンポン音のみ (画面に何も表示されない) |
| | カードを | カ | | |
| | だれから | だ | | |
| | 1ばん (こんど) | 1 (こ) | | |
| | もう1ど (おしまいに) | も (お) | | |
| 4 | ジュースを | ジ | 白紙カード | 写真のみ |
| | 手を | 手 | | |
| | ぼくは | ぼ | | |
| | うーん | う | | |
| | おかわり | お | | |
| 5 | 勉強が | 勉 | 白紙カード | シールの枠のみ |
| | 先生は | 先 | | |
| | どうも | ど | | |

表Ⅲ－１－８ 各セットにおけるスクリプトの提示方法と介入時期

| セット | スクリプト提示方法 | 介入時期 (セッション; S) 及び段階 (レベル) | | | | | |
|-------------|-----------------|----------------------------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | | BL | L0 | L1 | L2 | L3 | L4 |
| 1 始めの会 | 活動スケジュール (1枚物) | 1～16 | 17～22 | 23 | 24 | 25, 26 | 27 |
| 2 図工 | 活動スケジュール (1枚物) | 1～11 | 12～19 | 20～21 | 22～23 | 24 | 25～27 |
| 3 カードゲーム | 液晶画面 | 1～3 | 4～8 | 9～12 | 13～14 | 15～16 | 17～27 |
| 4 おやつ | 活動スケジュール (めくり式) | 1～3 | 4～7 | 8 | 9 | 10 | 11～16 |
| 5 終りの会 | 活動スケジュール (1枚物) | 1～16 | 17～22 | 23 | 24 | 25, 26 | 27 |

BL; ベースライン L; フェイドアウトレベル

③ルーティンと標的行動ごとの指導手続き

ア セット1〈始めの会〉

ア) 活動ルーティン

全員；始めの挨拶をする

会話相手；プリントを出して書くように促す。

参加者；**1**「お休みの人はいますか？」（標的行動1）

会話相手；「〇〇先生です（いません）さあ、今日の活動を選んで書きましよう。。」

参加者；日付，欠席者，予定などを書く。

参加者；**2**「さあ，はじめよう。」（標的行動2）

会話相手；「そうですね。」

参加者；**3**「よろしくお願ひします。」

会話相手；「よろしくお願ひします。」

イ) 標的行動1「お休みの人はいますか？」

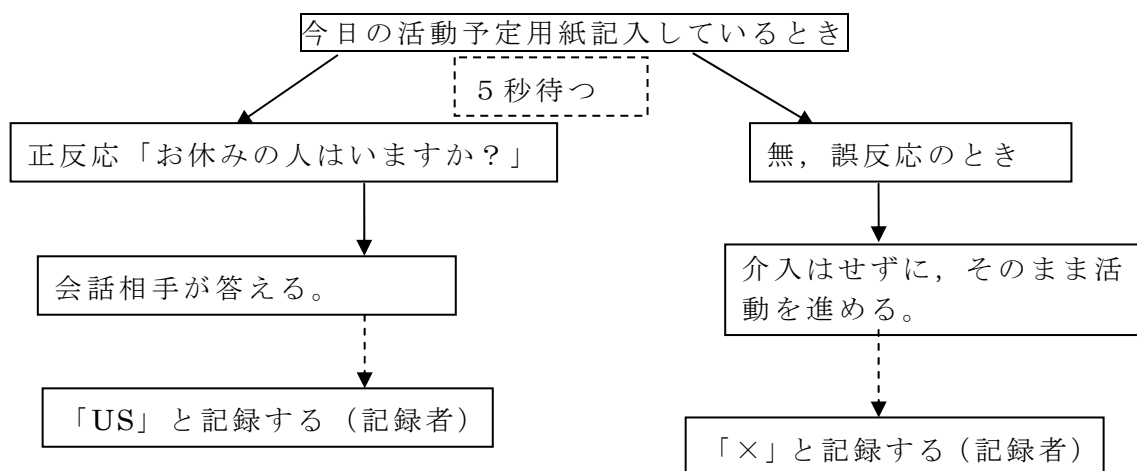
(ア) ベースライン期

今日の活動予定用紙記入時に，会話相手は参加者からの自発的発語を5秒間待つ。

正反応が表出した場合は，会話相手が「今日のお休みは〇〇さんです（お休みはいません）。」と答え，次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは，介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」，無・誤反応のときに「×」と記録する。



図Ⅲ－1－8 ベースライン期フローチャート図

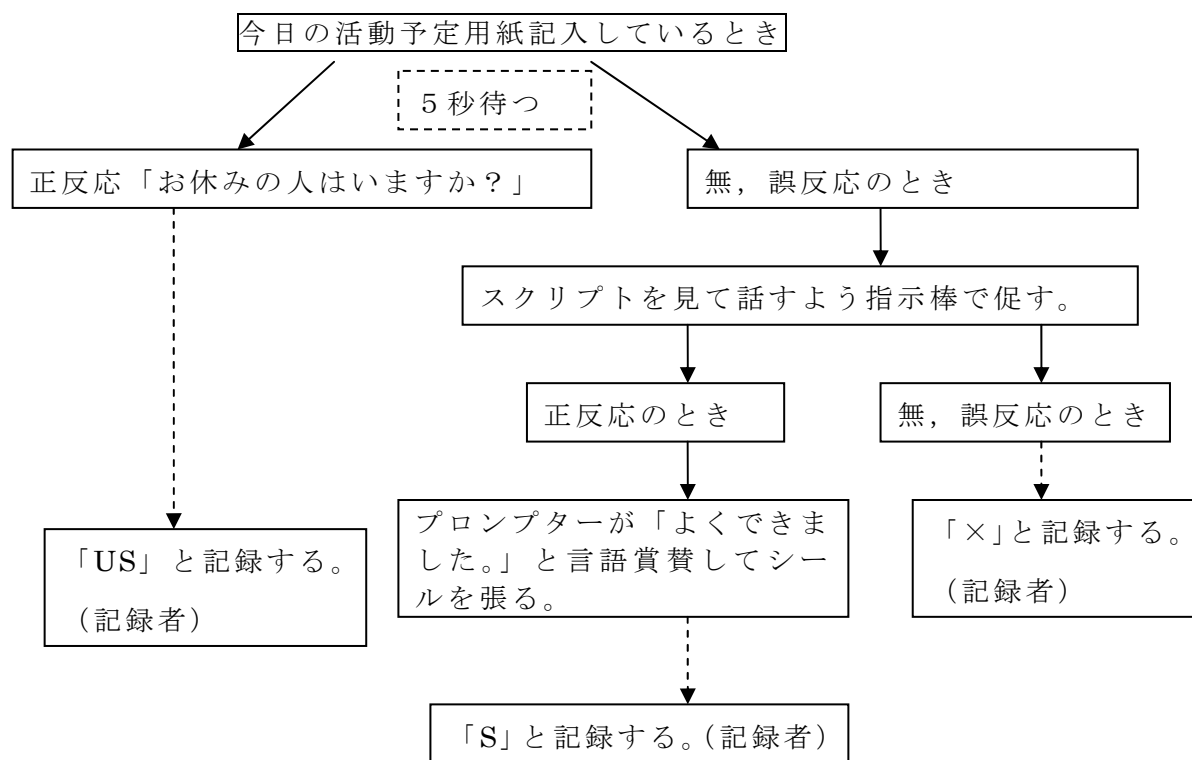
(イ) スクリプト期

今日の活動予定用紙記入時に会話相手は参加者からの自発的発語を5秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「今日のお休みは○○さんです（お休みはいません）。」と答え、次のルーティンに進む。

無，誤反応のときは，プロンプターがスクリプトの書いてある活動スケジュールを指示棒で指して標的行動1を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」，プロンプトを受けて標的行動1を話したときは「S」，プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。



図Ⅲ－１－９ スクリプト期フローチャート図

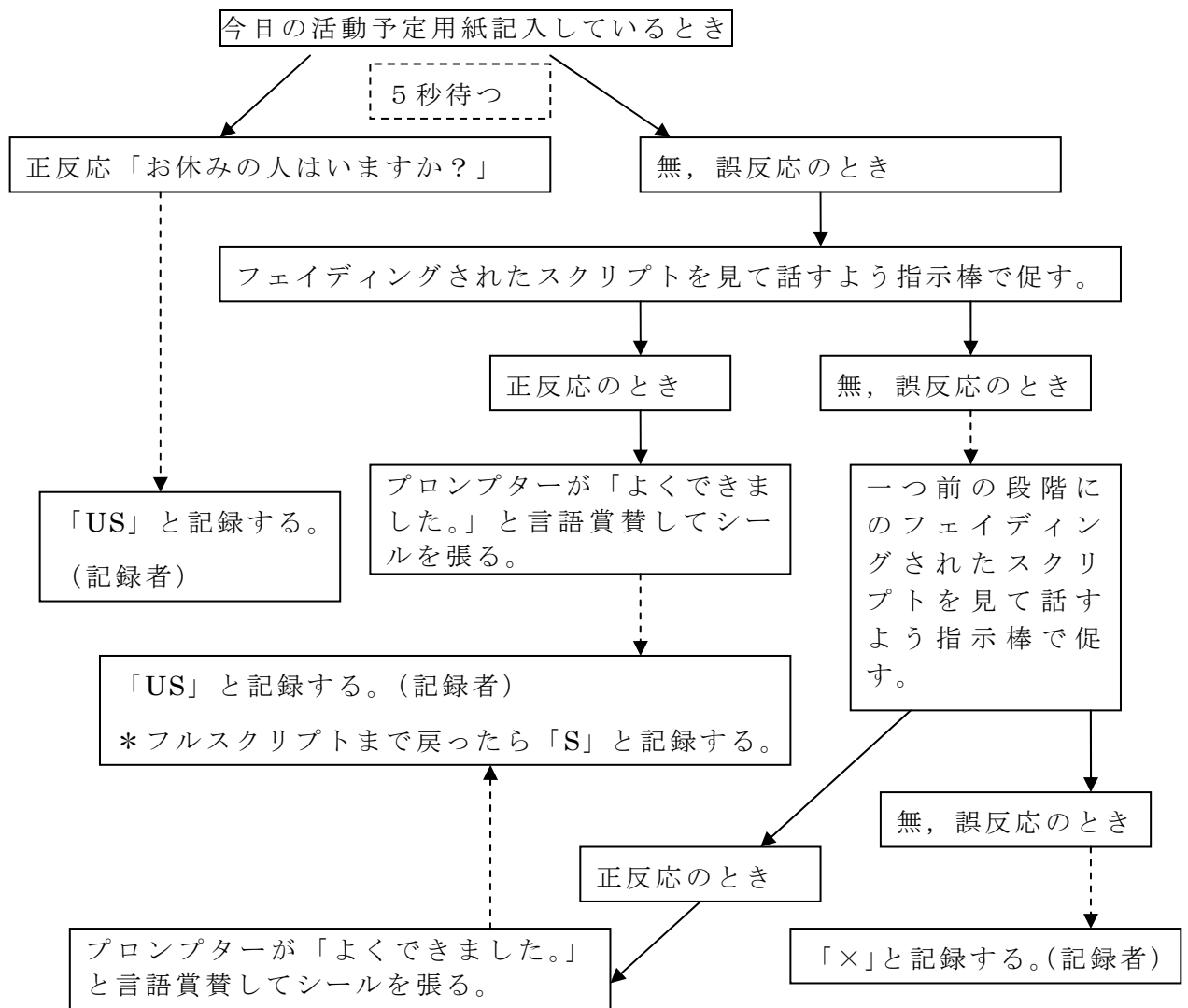
(ウ) フェイディング期

標的行動1がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら、標的行動1のスクリプトの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき、フェイディングされたスクリプトを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスクリプトを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが、フルスクリプトまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスクリプトを見て無、誤反応であり、レベルを戻して提示しても無、誤反応の場合は「×」と記録する。



図Ⅲ-1-10 フェイディング期フローチャート図

ウ) 標的行動 2 「さあ、はじめよう。」

(ア) ベースライン

今日の活動予定用紙記入終了時に参加者からの自発的発語を 5 秒間待つ。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は、会話相手が「はじめましょう。」と答え、次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」、無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－1－8と同じである。

(イ) スクリプト期

今日の活動予定用紙記入終了時に会話相手は参加者からの自発的発語を 5 秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「はじめましょう。」と答え、次のルーティンに進む。

無、誤反応のときは、プロンプターがスクリプトの書いてある活動スケジュールを指示棒で指して標的行動 2 を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」、プロンプトを受けて標的行動 1 を話したときは「S」、プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－1－9と同じである。

(ウ) フェイディング期

標的行動 2 がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら、標的行動 2 のスクリプトの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき、フェイディングされたスクリプトを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスクリプトを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが、フルスクリプトまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスクリプトを見て無、誤反応であり、レベルを戻して提示しても無、誤反応の場合は「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－1－10と同じである。

エ) 標的行動 3 「よろしくお願ひします。」

(ア) ベースライン

会話相手が「そうですね。」と答えた後に参加者からの自発的発語を 5 秒間待つ。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は、会話相手が「よろしくお願ひします。」と答え、次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」、無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－1－8 と同じである。

(イ) スクリプト期

会話相手が「そうですね。」と答えた後に参加者からの自発的発語を 5 秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「よろしくお願ひします。」と答え、次のルーティンに進む。

無、誤反応のときは、プロンプターがスクリプトの書いてある活動スケジュールを指示棒で指して標的行動 4 を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」、プロンプトを受けて標的行動 1 を話したときは「S」、プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－1－9 と同じである。

(ウ) フェイディング期

標的行動 3 がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら、標的行動 3 のスクリプトの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき、フェイディングされたスクリプトを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスクリプトを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが、フルスクリプトまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスクリプトを見て無、誤反応であり、レベルを戻して提示しても無、誤反応の場合は「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－1－10 と同じである。

イ セット 2

ア) 活動ルーティン

全員；始めの挨拶をする。

参加者；「今日の勉強は何ですか？」

指導者；「Aさんと玉澤先生で〇〇を作ります。これです。さあ、はじめてください。」

会話相手；Aさんをじっと見て待つ。

参加者；**1**「えんぴつどうぞ。」（標的行動4）

参加者と会話相手；それぞれ製作をする。

参加者が作り終わってから

参加者；**2**「玉澤先生、何作ってるの？」（標的行動5）

会話相手；「〇〇を作っています。」

参加者；**3**「できましたか？」（標的行動6）

会話相手；「できました。」

参加者；**4**「ファイルに入れてあげるよ。」（標的行動7）

会話相手；「お願いします。」

参加者は自分の分とたまざわ先生の分のプリントをファイルに入れる。

会話相手；「Aさんとってもじょうずだね、玉澤先生の作ったのはどうですか？」

参加者**5**「じょうずだね。」（標的行動8）

イ) 標的行動4「鉛筆、どうぞ。」

(ア) ベースライン

会話相手がじっと参加者を見つめ、自発的発語を5秒間待つ。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は、会話相手が「ありがとう。」と答え、次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」、無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ-1-8と同じである。

(イ) スクリプト期

会話相手がじっと参加者を見つめ、自発的発語を5秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「ありがとう。」と答え、次のルーティンに進む。

無、誤反応のときは、プロンプターがスクリプトの書いてある活動スケジュールを指示棒で指して標的行動4を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」、プロンプトを受けて標的行動1を話したときは「S」、プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ-1-9と同じである。

(ウ) フェイディング期

標的行動4がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら、標的行動4のスクリプトの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき、フェイディングされたスクリプトを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスクリプトを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが、フルスクリプトまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスクリプトを見て無、誤反応であり、レベルを戻して提示しても無、誤反応の場合は「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ-1-10と同じである。

ウ) 標的行動5「玉澤先生、何作ってるの？」

(ア) ベースライン

参加者が製作し終わったら、自発的発語を5秒間待つ。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は、会話相手が「〇〇を作ってます。」と答え、次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」、無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ-1-8と同じである。

(イ) スクリプト期

参加者が製作し終わったら、自発的発語を5秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「〇〇を作っている

す。」と答え、次のルーティンに進む。

無、誤反応のときは、プロンプターがスクリプトの書いてある活動スケジュールを指示棒で指して標的行動5を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」、プロンプトを受けて標的行動1を話したときは「S」、プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外Ⅲ－1－9と同じである。

(ウ) フェイディング期

標的行動5がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら、標的行動5のスクリプトの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき、フェイディングされたスクリプトを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスクリプトを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが、フルスクリプトまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスクリプトを見て無、誤反応であり、レベルを戻して提示しても無、誤反応の場合は「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－1－10と同じである。

エ) 標的行動6「できましたか？」

(ア) ベースライン

会話相手が製作物について答えたら、自発的発語を5秒間待つ。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は、会話相手が「できました。」と答え、次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」、無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－1－8と同じである。

(イ) スクリプト期

会話相手が製作物について答えたら、自発的発語を5秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「できました。」と答え、次のルーティンに進む。

無，誤反応のときは，プロンプターがスクリプトの書いてある活動スケジュールを指示棒で指して標的行動6を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」，プロンプトを受けて標的行動1を話したときは「S」，プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外Ⅲ－1－9と同じである。

(ウ) フェイディング期

標的行動6がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら，標的行動6のスクリプトの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき，フェイディングされたスクリプトを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスクリプトを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが，フルスクリプトまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスクリプトを見て無，誤反応であり，レベルを戻して提示しても無，誤反応の場合は「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外，Ⅲ－1－10と同じである。

オ) 標的行動7「ファイルに入れてあげるよ。」

(ア) ベースライン

会話相手が「できました。」と答えたら，自発的発語を5秒間待つ。

無・誤反応のときは，介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は，会話相手が「お願いします。」と答え，次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは，介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」，無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外Ⅲ－1－8と同じである。

(イ) スクリプト期

会話相手が「できました。」と答えたら，自発的発語を5秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「お願いします。」と答え，次のルーティンに進む。

無，誤反応のときは，プロンプターがスクリプトの書いてある活動スケジュールを

指示棒で指して標的行動7を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」、プロンプトを受けて標的行動1を話したときは「S」、プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ-1-9と同じである。

(ウ) フェイディング期

標的行動7がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら、標的行動7のスクリプトの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき、フェイディングされたスクリプトを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスクリプトを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが、フルスクリプトまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスクリプトを見て無、誤反応であり、レベルを戻して提示しても無、誤反応の場合は「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ-1-10と同じである。

カ) 標的行動8「じょうずだね。」

(ア) ベースライン

会話相手が自分が作った作品の感想を聞き、自発的発語を5秒間待つ。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は、会話相手が「うれしいな。」と答え、次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」、無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ-1-8と同じである。

(イ) スクリプト期

会話相手が自分が作った作品の感想を聞き、自発的発語を5秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「うれしいな。」と答え、次のルーティンに進む。

無、誤反応のときは、プロンプターがスクリプトの書いてある活動スケジュールを指示棒で指して標的行動8を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」、プロンプトを受けて標的行動1を話したときは「S」、プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－1－9と同じである。

(ウ) フェイディング期

標的行動8がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら、標的行動8のスクリプトの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき、フェイディングされたスクリプトを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスクリプトを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが、フルスクリプトまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスクリプトを見て無、誤反応であり、レベルを戻して提示しても無、誤反応の場合は「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－1－10と同じである。

ウ セット 3

ア) 活動ルーティン

全員；挨拶をする

参加者；**1**「ババ抜きをします。」(標的行動 9)

会話相手，他のプレイヤー；「はい。」

参加者；**2**「カードをくばってください。」(標的行動 10)

会話相手；「分かりました。Aさんも手伝ってください。」

参加者；カードを配り終わる。

参加者；**3**「誰から始めますか？」(標的行動 11)

会話相手「Aさんが玉澤先生からとってください。」

ゲームをして勝敗が決まる。

参加者；**4**「1番です(今度がんばろう)。(標的行動 12)

会話相手；「おめでとう(残念だったね，次は勝つようにならね)。」

会話相手；ゲームの優勝者に勝敗ボード欄にこちゃんシールを付けお菓子を渡す。

参加者；**5**「もう一度したいです(おしまいになりたいです)。(標的行動 13)

会話相手；「はい，分かりました。」

イ) 標的行動 9 「ババ抜きをします。」

(ア) ベースライン

みんなで挨拶をした後，自発的発語を5秒間待つ。

無・誤反応のときは，介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は，会話相手が「はい。」と答え，次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは，介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」，無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外Ⅲ-1-8と同じである。

(イ) スクリプト期

みんなで挨拶をした後，自発的発語を5秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「はい。」と答え，次のルーティンに進む。

無，誤反応のときは，プロンプターがパソコンを操作し，スクリプトを画面に表示

し標的行動 9 を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」、プロンプトを受けて標的行動 1 を話したときは「S」、プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

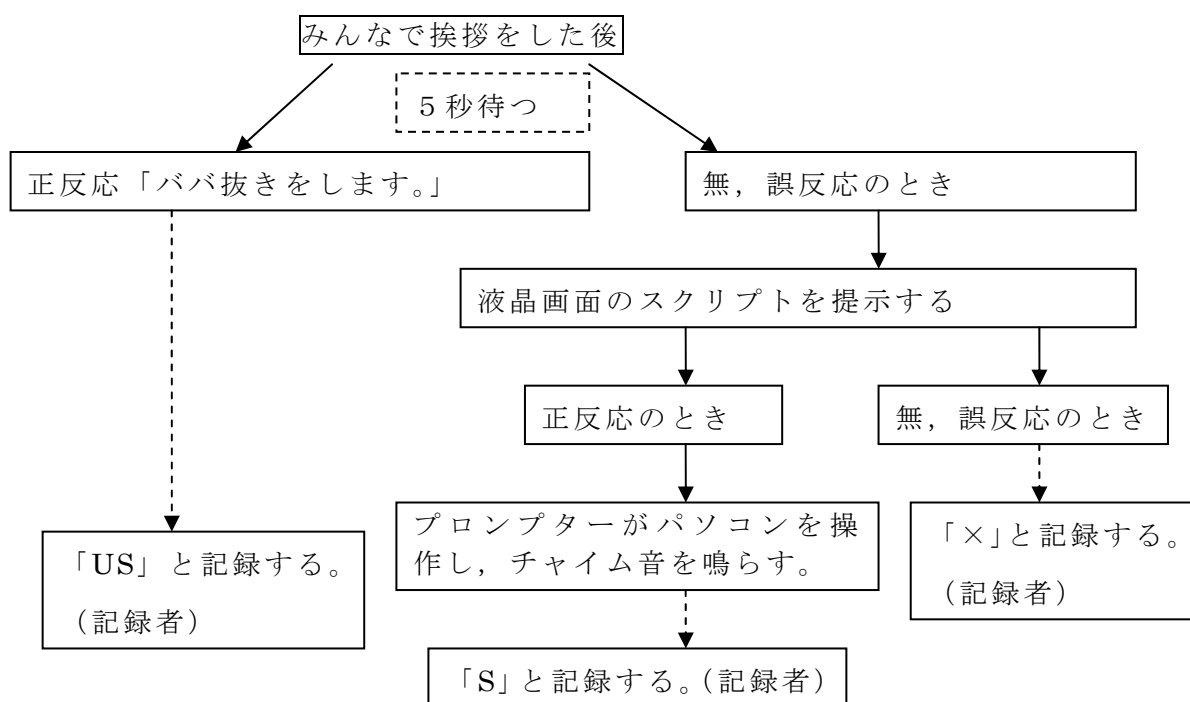


図 III-1-11 スクリプト期フローチャート図

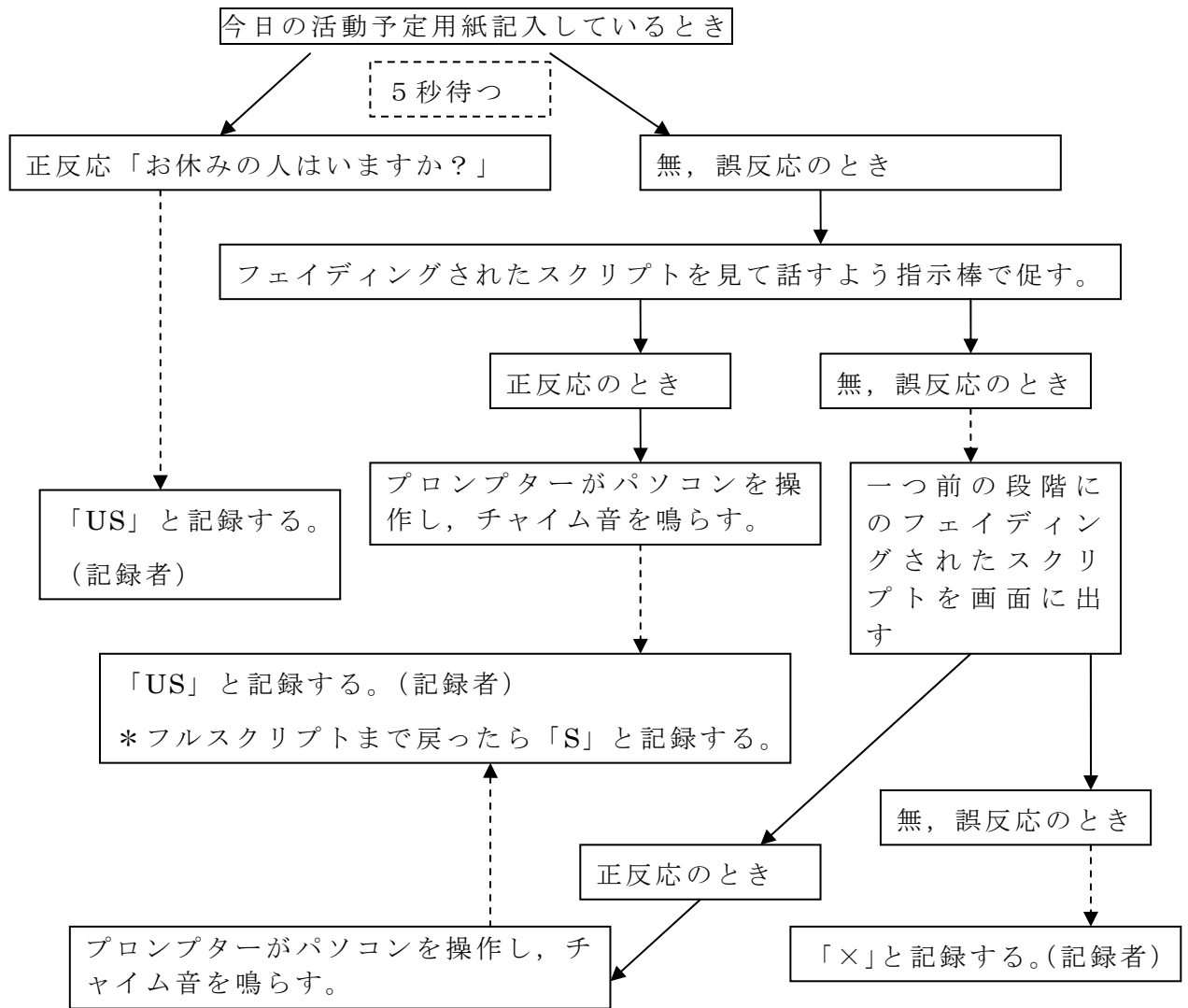
(ウ) フェイディング期

標的行動 9 がスク립ト提示で安定して話せるようになってきたら、標的行動 9 のスク립トの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき、フェイディングされたスク립トを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスク립トを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが、フルスク립トまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスク립トを見て無、誤反応であり、レベルを戻して提示しても無、誤反応の場合は「×」と記録する。



図Ⅲ－１－１２ フェイディング期フローチャート図

ウ) 標的行動 10 「カードを配ってください。」

(ア) ベースライン

会話相手が「はい。」と答えた後、自発的発語を5秒間待つ。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は、会話相手が「分かりました。Aさんも手伝ってください。」と答え、次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」、無・誤反応のときに「X」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－１－８と同じである。

(イ) スクリプト期

会話相手が「はい。」と答えた後、自発的発語を5秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「分かりました。Aさんも手伝ってください。」と答え、次のルーティンに進む。

無、誤反応のときは、プロンプターがパソコンを操作し、スクリプトを画面に表示し標的行動10を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」、プロンプトを受けて標的行動1を話したときは「S」、プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ-1-11と同じである。

(ウ) フェイディング期

標的行動10がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら、標的行動10のスクリプトの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき、フェイディングされたスクリプトを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスクリプトを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが、フルスクリプトまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスクリプトを見て無、誤反応であり、レベルを戻して提示しても無、誤反応の場合は「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ-1-12と同じである。

エ) 標的行動11「誰から始めますか？」

(ア) ベースライン

カードを配り終えた後、自発的発語を5秒間待つ。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は、会話相手が「Aさんが玉澤先生からとってください。」と答え、次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」、無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ-1-8と同じである。

(イ) スクリプト期

カードを配り終えた後、自発的発語を5秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「Aさんが玉澤先生からとってください。」と答え、次のルーティンに進む。

無、誤反応のときは、プロンプターがパソコンを操作し、スクリプトを画面に表示し標的行動11を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」、プロンプトを受けて標的行動1を話したときは「S」、プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ-1-11と同じである。

(ウ) フェイディング期

標的行動11がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら、標的行動11のスク립トの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき、フェイディングされたスク립トを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスク립トを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが、フルスク립トまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスク립トを見て無、誤反応であり、レベルを戻して提示しても無、誤反応の場合は「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ-1-12と同じである。

オ) 標的行動12「1番です(今度がんばろう)。)」

(ア) ベースライン

ゲームの勝敗が決まった後、自発的発語を5秒間待つ。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は、会話相手が「おめでとう(残念だったね)。)」と答え、次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」、無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ-1-8と同じである。

(イ) スクリプト期

ゲームの勝敗が決まった後、自発的発語を5秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「おめでとう（残念だったね）。」と答え、次のルーティンに進む。

無、誤反応のときは、プロンプターがパソコンを操作し、スクリプトを画面に表示し標的行動12を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」、プロンプトを受けて標的行動1を話したときは「S」、プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ-1-11と同じである。

(ウ) フェイディング期

標的行動12がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら、標的行動12のスクリプトの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき、フェイディングされたスクリプトを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスクリプトを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが、フルスクリプトまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスクリプトを見て無、誤反応であり、レベルを戻して提示しても無、誤反応の場合は「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ-1-12と同じである。

カ) 標的行動13「もう1度したいです（おしまいにしたいです）。」

(ア) ベースライン

ゲームの勝者にはこちゃんシールとお菓子が与えられた後、自発的発語を5秒間待つ。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は、会話相手が「はい分かりました。」と答え、次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」、無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外，Ⅲ－１－８と同じである。

(イ) スクリプト期

ゲームの勝者ににこちゃんシールとお菓子が与えられた後，自発的発語を5秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「はい分かりました。」と答え，次のルーティンに進む。

無，誤反応のときは，プロンプターがパソコンを操作し，スクリプトを画面に表示し標的行動13を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」，プロンプトを受けて標的行動1を話したときは「S」，プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外，Ⅲ－１－11と同じである。

(ウ) フェイディング期

標的行動13がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら，標的行動13のスク립トの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき，フェイディングされたスク립トを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスク립トを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが，フルスク립トまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスク립トを見て無，誤反応であり，レベルを戻して提示しても無，誤反応の場合は「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外，Ⅲ－１－12と同じである。

エ セット 4

ア) 活動ルーティン

買い物から帰ってくる。

参加者，指導者；「ただいま。」

保護者；「お帰りなさい。」

参加者；椅子に座って勝ってきたジュースをテーブルに出す。

参加者；**1**「ジュースを買ってきたよ。」（標的行動 1 4）

会話相手；「みんなで飲もうね。」

「次に何をしますか？」

参加者；**2**「手を洗いましょう。」（標的行動 1 5）

会話相手；「お先にどうぞ。」

参加者；手を洗ってコップにジュースを注ぐ

参加者；**3**「ぼくはジュースが好き（標的行動 1 6）。」

会話相手；「私も好き。」

みんなでジュースやお菓子を食べる。

参加者；**4**「うーん，うまい。」（標的行動 1 7）

みんな；「おいしいね。」「うまい，うまい。」

参加者が自分のジュースを全部飲み終わったら

参加者；**5**「おかわししてもいいですか？」（標的行動 1 8）

会話相手；「はい，どうぞ。」

会話相手；おかわり用のジュースを参加者のコップにつぐ。

イ) 標的行動 1 4 「ジュースを買ってきたよ。」

(ア) ベースライン

買ってきたジュースをテーブルの上に置いた時に，会話相手は参加者からの自発的発語を 5 秒間待つ。

無・誤反応のときは，介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は，会話相手が「みんなで飲もうね。」と答え，次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは，介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」、無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－１－８と同じである。

(イ) スクリプト期

買ってきたジュースをテーブルの上に置いた時に、会話相手は参加者からの自発的発語を5秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「みんなで飲もうね。」と答え、次のルーティンに進む。

無、誤反応のときは、プロンプターがスクリプトの書いてある活動スケジュールを指示棒で指して標的行動14を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」、プロンプトを受けて標的行動1を話したときは「S」、プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－１－９と同じである。

(ウ) フェイディング期

標的行動14がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら、標的行動14のスク립トの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき、フェイディングされたスク립トを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスク립トを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが、フルスク립トまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスク립トを見て無、誤反応であり、レベルを戻して提示しても無、誤反応の場合は「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－１－10と同じである。

ウ) 標的行動15「手を洗いましょう。」

(ア) ベースライン

会話相手が「次に何をしますか?。」と聞いた時に、参加者からの自発的発語を5秒間待つ。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は、会話相手が「お先にどうぞ。」と答え、次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」、無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－１－８と同じである。

(イ) スクリプト期

会話相手が「次に何をしますか？」と聞いた時に、会話相手は参加者からの自発的発語を5秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「お先にどうぞ。」と答え、次のルーティンに進む。

無，誤反応のときは、プロンプターがスクリプトの書いてある活動スケジュールを指示棒で指して標的行動15を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」、プロンプトを受けて標的行動1を話したときは「S」、プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－１－９と同じである。

(ウ) フェイディング期

標的行動15がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら、標的行動15のスク립トの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき、フェイディングされたスク립トを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスク립トを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが、フルスク립トまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスク립トを見て無，誤反応であり、レベルを戻して提示しても無，誤反応の場合は「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－１－10と同じである。

エ) 標的行動16「ぼくはジュースが好き。」

(ア) ベースライン

コップにみんなの分のジュースをつぎ終えた時に、参加者からの自発的発語を5秒間待つ。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は、会話相手が「私も好き。」と答え、次のルーティンに

進む。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」、無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－１－８と同じである。

(イ) スクリプト期

コップにみんなの分のジュースをつぎ終えた時に、会話相手は参加者からの自発的発語を5秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「私も好き。」と答え、次のルーティンに進む。

無，誤反応のときは、プロンプターがスクリプトの書いてある活動スケジュールを指示棒で指して標的行動16を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」、プロンプトを受けて標的行動1を話したときは「S」、プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－１－９と同じである。

(ウ) フェイディング期

標的行動16がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら、標的行動16のスク립トの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき、フェイディングされたスク립トを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスク립トを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが、フルスク립トまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスク립トを見て無，誤反応であり、レベルを戻して提示しても無，誤反応の場合は「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－１－10と同じである。

オ) 標的行動16 「ぼくはジュースが好き。」

(ア) ベースライン

コップにみんなの分のジュースをつぎ終えた時に、参加者からの自発的発語を5秒間待つ。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は、会話相手が「私も好き。」と答え、次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」、無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－１－８と同じである。

(イ) スクリプト期

コップにみんなの分のジュースをつぎ終えた時に、会話相手は参加者からの自発的発語を5秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「私も好き。」と答え、次のルーティンに進む。

無、誤反応のときは、プロンプターがスクリプトの書いてある活動スケジュールを指示棒で指して標的行動16を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」、プロンプトを受けて標的行動1を話したときは「S。」、プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－１－９と同じである。

(ウ) フェイディング期

標的行動16がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら、標的行動16のスク립トの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき、フェイディングされたスク립トを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスク립トを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが、フルスク립トまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスク립トを見て無、誤反応であり、レベルを戻して提示しても無、誤反応の場合は「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－１－10と同じである。

カ) 標的行動18「おかわりしてもいいですか？」

(ア) ベースライン

コップにジュースが無くなった時に、参加者からの自発的発語を5秒間待つ。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は、会話相手が「おかわりどうぞ。」と答え、次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」、無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－１－８と同じである。

(イ) スクリプト期

コップにジュースが無くなった時に、会話相手は参加者からの自発的発語を5秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「おかわりどうぞ。」と答え、次のルーティンに進む。

無、誤反応のときは、プロンプターがスクリプトの書いてある活動スケジュールを指示棒で指して標的行動18を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」、プロンプトを受けて標的行動1を話したときは「S」、プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－１－９と同じである。

(ウ) フェイディング期

標的行動18がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら、標的行動18のスク립トの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき、フェイディングされたスク립トを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスク립トを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが、フルスク립トまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスク립トを見て無、誤反応であり、レベルを戻して提示しても無、誤反応の場合は「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－１－10と同じである。

オ セット 5

ア) 活動ルーティン

全員；始めの挨拶をする

会話相手；プリントを出す

参加者；記入し終わる。

参加者；**1**「勉強が全部終わりました。」（標的行動 19）

会話相手；「そうですね，終わったね。」

参加者；**2**「先生はお昼に何を食べますか？」（標的行動 20）

会話相手；「〇〇を食べます。」

参加者；**3**「どうもありがとうございました。」（標的行動 21）

会話相手「ありがとうございました。」

参加者；「これで，勉強を終わります，礼。」

イ) 標的行動 19 「勉強が全部終わりました。」

(ア) ベースライン

プリントに次の予定を書き終えた時に，参加者からの自発的発語を 5 秒間待つ。

無・誤反応のときは，介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は，会話相手が「終わったね。」と答え，次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは，介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」，無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外，Ⅲ－1－8と同じである。

(イ) スクリプト期

プリントに次の予定を書き終えた時に，会話相手は参加者からの自発的発語を 5 秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「終わったね。」と答え，次のルーティンに進む。

無，誤反応のときは，プロンプターがスクリプトの書いてある活動スケジュールを指示棒で指して標的行動 19 を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」，プロンプトを受けて標的行動 1 を話したときは「S」，

プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－１－９と同じである。

(ウ) フェイディング期

標的行動 19 がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら、標的行動 19 のスクリプトの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき、フェイディングされたスクリプトを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスクリプトを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが、フルスクリプトまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスクリプトを見て無、誤反応であり、レベルを戻して提示しても無、誤反応の場合は「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－１－10と同じである。

ウ) 標的行動 20 「先生はお昼に何を食べますか？（食べましたか？）」

(ア) ベースライン

会話相手が「終わったね。」と答えた時に、参加者からの自発的発語を5秒間待つ。無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は、会話相手が「〇〇を食べます（食べました）。」と答え、次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」、無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－１－８と同じである。

(イ) スクリプト期

会話相手が「終わったね。」と答えた時に、会話相手は参加者からの自発的発語を5秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「〇〇を食べます（食べました）。」と答え、次のルーティンに進む。

無、誤反応のときは、プロンプターがスクリプトの書いてある活動スケジュールを指示棒で指して標的行動 20 を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」、プロンプトを受けて標的行動1を話したときは「S」、プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－1－9と同じである。

(ウ) フェイディング期

標的行動120がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら、標的行動20のスクリプトの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき、フェイディングされたスクリプトを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスクリプトを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが、フルスクリプトまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスクリプトを見て無、誤反応であり、レベルを戻して提示しても無、誤反応の場合は「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－1－10と同じである。

エ) 標的行動21「どうもありがとうございました。」

(ア) ベースライン

会話相手が「〇〇を食べます（食べました）。」と答えた時に、参加者からの自発的発語を5秒間待つ。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

正反応が表出した場合は、会話相手が「ありがとうございました。」と答え、次のルーティンに進む。

無・誤反応のときは、介入せずにそのまま続ける。

記録者は正反応のときに「US」、無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－1－8と同じである。

(イ) スクリプト期

会話相手が「〇〇を食べます（食べました）。」と答えた時に、会話相手は参加者からの自発的発語を5秒間待つ。

参加者が標的行動を自発的に話すことができれば会話相手が「ありがとうございました。」と答え、次のルーティンに進む。

無、誤反応のときは、プロンプターがスクリプトの書いてある活動スケジュールを

指示棒で指して標的行動 2 1 を話すようにプロンプトする。

記録者は正反応のときに「US」、プロンプトを受けて標的行動 1 を話したときは「S」、プロンプトを受けても無・誤反応のときに「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－1－9と同じである。

(ウ) フェイディング期

標的行動 2 1 がスクリプト提示で安定して話せるようになってきたら、標的行動 2 1 のスクリプトの文字を後ろから消していく。

参加者が自発的に会話相手に標的行動を話したとき、フェイディングされたスクリプトを見て標的行動を話したときに「US」と記録する。

フェイディング段階の前のレベルのスクリプトを見て標的行動を話したときも「US」と記録するが、フルスクリプトまで戻って話した場合は「S」と記録する。

フェイディングされたスクリプトを見て無、誤反応であり、レベルを戻して提示しても無、誤反応の場合は「×」と記録する。

フローチャート図は会話のきっかけと反応以外、Ⅲ－1－10と同じである。

9) 結果の整理方法

あらかじめ設定した基準に基づき以下のとおりに記録用紙に記入した。

遂行レベルは以下のとおりである。

(1) 「アンسكريプト (US)」

；フェイディングされたスクリプトで標的行動が表出した場合

(言えない場合前の段階のフェイドアウトレベルに戻って言えた場合も US と評定する。正し、フルスクリプトまで戻ったときは S と評定する。)

(2) 「スクリプト (S)」

；スクリプト (フェイドアウトをしないフルスクリプト) を提示して標的行動が出た場合

(3) 「無・誤反応 (×)」

；スクリプトがあっても標的行動を行わない，名詞，形容詞，動詞のいずれかがスクリプトと異なる場合

記録の中から 1 セッションでいくつスクリプトが生起したか，またはアンسكريプトが生起したかについて，正反応率をスクリプトを●，アンسكريプトを△としてグラフにまとめた。

10) 記録の信頼性

記録の信頼性を確認するために，全セッション数の約 30% につき 2 名の観察者間の一致率について乱数表を用いてアトランダムに求め， $\{ \text{一致項目数} / (\text{一致項目数} + \text{不一致項目数}) \times 100 \}$ の数式で一致数を算出し，平均一致率は 100% であった。

3 結果

1) 事前指導の結果

研究Ⅰでも行った事前指導だが、研究Ⅱでは以下の2点を工夫した。

○スクリプト提示方法

○提示するスクリプト（フルスクリプトまたは臨床指導に応じてフェイディング）

この2点の組み合わせのパターンごとに結果をまとめたい。

(1) 活動スケジュール提示でフルスクリプト

該当なし（研究Ⅰで用いた方法）

(2) 活動スケジュール提示でスクリプトフェイディング

セット4のおやつ場面で使用する活動スケジュールを、臨床指導におけるフェイドアウトと併行してそのまま事前学習でも使用した。

標的行動15の「手をあらいましょう。」を「手をあらいます。」標的行動18の「おかわりしてもいいですか？」を「おかわりください。」と読むことがあり、何度かモデリング指導をした。

事前学習でフェイドアウトしたスクリプトをスムーズに話せるようになると、活動中でも同様にスムーズな表出が見られた。

(3) モニター液晶画面提示でフルスクリプト

液晶画面モニターを使ってのスクリプトを提示では、非常に興味をもって画面を見てスクリプトを話していた。カード学習における3つの課題選択で読みの学習は3番目に選んでいたが、液晶画面でのスクリプト提示のみになったセッション17からは、テレビの学習の次（2番目）に選ぶようになった。

①セット1

特につかえながら話したり、間違えるスクリプトはなかった。

②セット2

標的行動5の「たまざわ先生は何作ってるの？」標的行動7の「ファイルに入れてあげるよ。」「先生はお昼に何を食べますか？」など読み方に慣れるまで時間がかかったが、読み方の練習をするうちにスムーズに話すことができるようになってきた。

③セット5

標的行動20の「先生はお昼に何を食べますか？」は「食べましたか？」となること

が多く、モデリングをして指導した。

④モニター液晶画面提示でスクリプトフェイディング

文字をフェイディングした後もスムーズにスクリプトを話すことができた。

フェイドアウトのレベルを上げて文字が消えていくと、画面を指でなぞりながら思い出していた。

セッション 15, 16 で文字が全て消えると、思い出せずに前のフェイドアウト段階の画面に戻って提示することがあったため次のレベルのフェイディング段階に進むことが不安であったが、セッション 17 以降では線も消して青一色の画面になっても、全てのスクリプトを間違えずに自信をもって話すことができた。真剣な表情で画面を指でなぞりながらスクリプトを順に想起し、すぐに思い出せないときも3秒以内にプロンプトなしに思い出して話していた。

一巡目の読みの学習が終了してファンファーレが流れ、星が点滅し、周囲の賞賛が起こると、自分から笑顔で拍手していた。

2) セット1から5の介入時期と標的行動生起率の結果

セット1から5までのデータの結果を介入時期の順にセットのグラフを並べて比較しまとめの図である。

ベースライン期では、セット3において2回10%の自発的アンスクリプトを表出していたが、他のセットでは標的行動の生起率は0%であった。

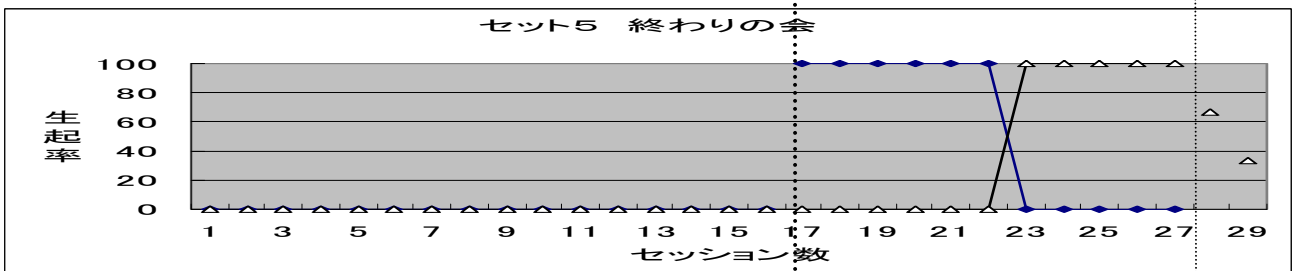
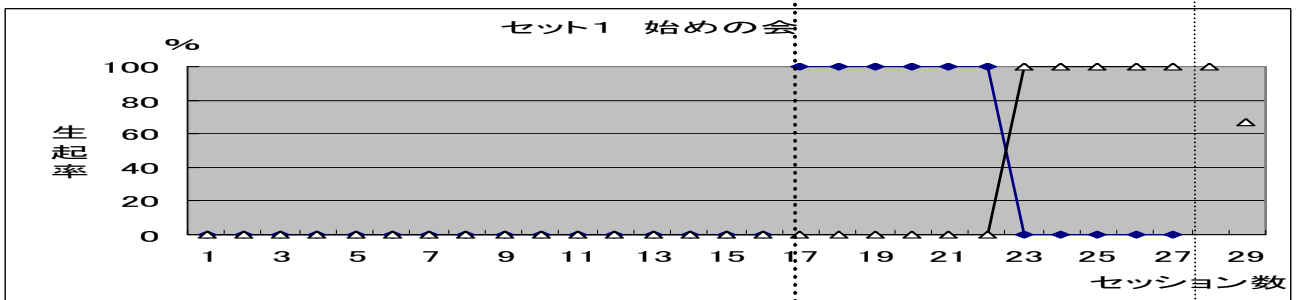
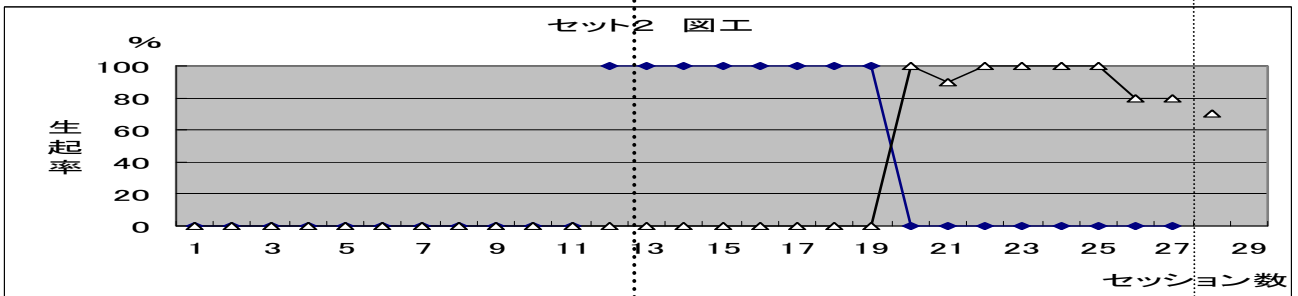
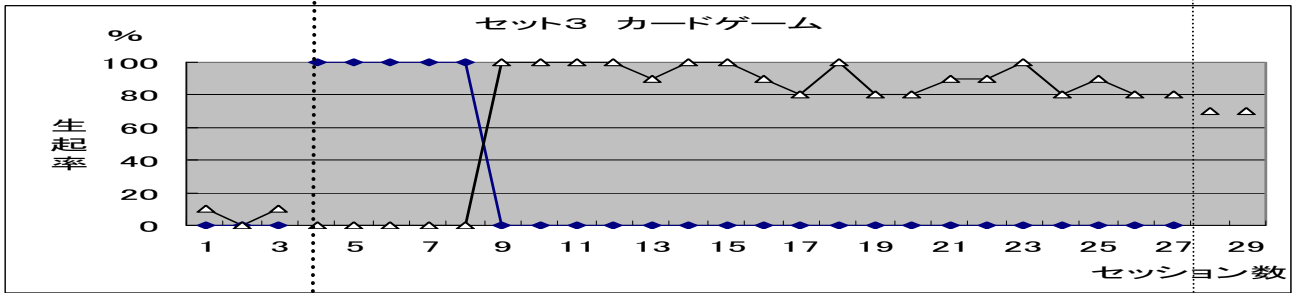
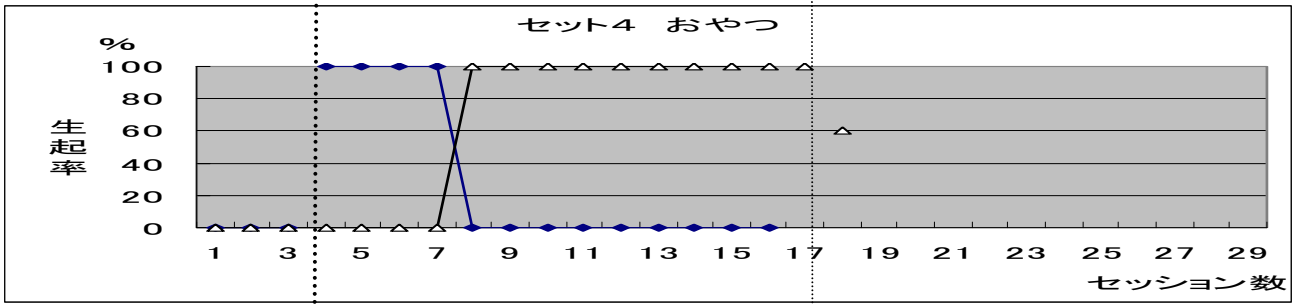
セット3と4では4セッションから介入を始め、セット2では12セッションから介入を始め、セット1と5では17セッションからスクリプトを提示する介入を始めるなどそれぞれの介入時期は異なっているが、全てのセットでスクリプトの介入を始めるとアンスクリプトの生起率が100%に達して、維持し続けた

スクリプトをフェイディングしていくと、どのセットにおいても前の段階のレベル(フルスクリプト)に戻ることなく、アンスクリプトが100%表出していた。その後、セット4, 1, 5ではスクリプト・フェイディングのレベルを上げていっても100%の生起立を維持していたが、セット2と3では80%から100%の間を生起率が上下するなど安定しなかった。

ベースライン期

介入期

プローブ期



凡例 ●-● スクリプト △-△ アンスクリプト

図Ⅲ-2-1 セット1から5の介入時期と生起率変化

3) 各セットごとの結果の分析

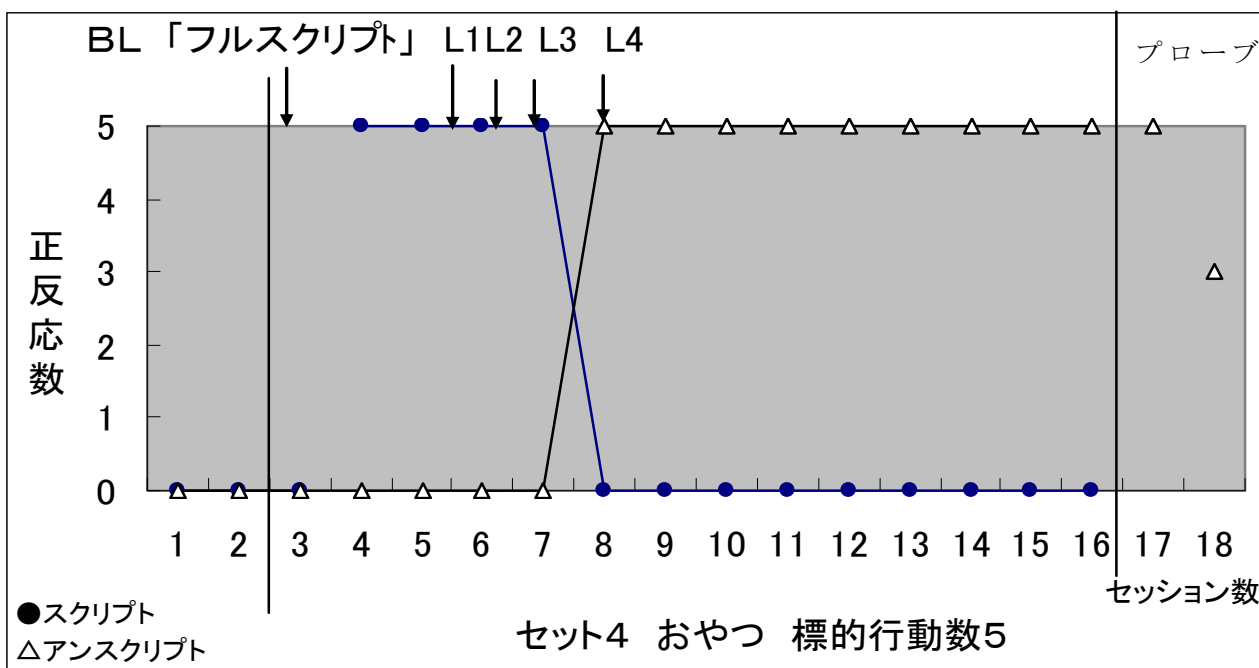
(1) セット 4

介入の早かったセット 4 のおやつ場面ではスクリプトからアンスクリプトへの移行が順調に推移した。

5つのスクリプトがベースラインでは全くでなかったが、スクリプト導入で5つすぐに話せるようになり、フェイドアウト後はスクリプトが5つ全部アンスクリプトに置き換わり、レベルが上がっても減少することはなかった。

セッション 17以降は、目標達成ということで活動スケジュールも全て取り、17, 18セッションでプロブ試行の記録をとった。

プローブ期であるセッション 17 では全くスクリプトをとった中でも期待を込めて待ちたりすることで全てのスクリプトが表出していたが、セッション 18 では「ジュースを買ってきたよ。」「うーん、うまい。」「おかわりしてもいいですか？」などのスクリプトは出ていたが、「手を洗います。」と「ぼくはジュースが好き。」が表出しなかった。



図Ⅲ-2-2 セット4 おやつ場面

(2) セット 3

セット 4 次に介入の始めたセット 3 のカードゲームでは，当初プロンプターの服にマジックテープでスクリプトを付けて提示する予定で，昨年度何度か試行的に行っていた。しかし，参加者の興味を惹きそうな液晶画面の教材があることを知り，それを取り入れた。

その結果，非常に熱心に液晶画面に見入り，順調にアンスクリプトを獲得することができた。

ベースラインではセッション 1，3 で「ババ抜きをします。」を 1 回ずつ何も見ないで話していた。

試行数を増やすためにゲームは 2 回戦まで行うようにした。

スクリプトを提示してから 5 つのスクリプトを 2 回ずつ計 10 スクリプト話すことを目標とし，フルスクリプトでは 10 全ての標的行動を行うことができた。

スクリプトがフェイドアウトしてからは，レベル 1 では全て 100% だったが，語頭音のみのスクリプト提示のレベル 2 では 2 回戦目に「今度がんばろう。」を表出しなかった。

レベル 3 で線だけ，レベル 4 では青い画面だけになると「1 番です。」や「こんどがんばろう。」などのスクリプトを省いてしまうことが見られたために，正反応数が 8 や 9 となることがあった。

般化プローブ期では「1 番です。」や「こんどがんばろう。」 2 回目の「ババ抜きをします。」以外の標的行動が表出した。

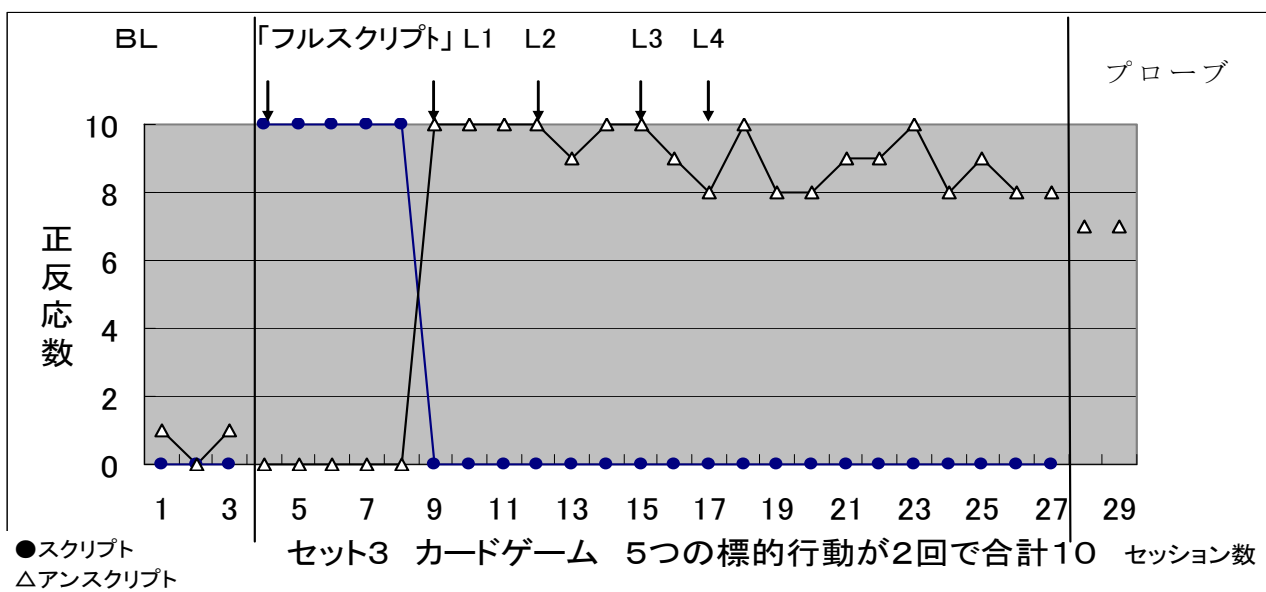


図 III - 2 - 3 セット 3 カードゲーム

(3) セット 2

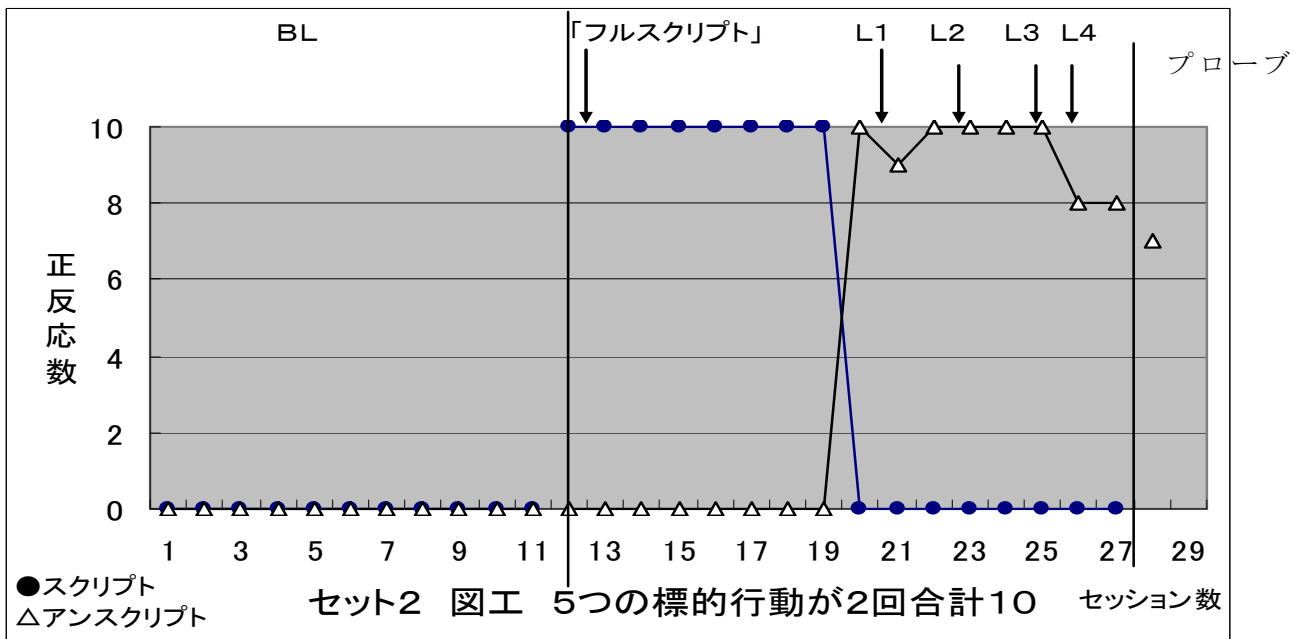
カードゲームとほぼ同時期に介入の始まったセット 2 の図工では台本を 1 枚の用紙にまとめて提示した。この方法での介入もスクリプト・アンスクリプト表出に有効であった。

ベースラインは 11 セッションと長かったが、1 回も標的行動を話すことはなかった。

12 セッション目でスクリプトを提示し、19 セッションまで 5 つの標的行動を 2 回ずつ計 10 の数を話すことが続いた。

その後、フェイドアウトしてからも順調にアンスクリプトが表出していたが、21 セッションでは 1 回目の製作活動で「じょうずだね。」が出ず、26、27 セッションでは 2 回の製作活動とも「できましたか？」が表出しなかった。

28 セッションの般化プローブ期では、10 中 7 のアンスクリプトが表出した。



図Ⅲ-2-4 セット 2 図工

(4) セット 1

セットの中ではセット 5 と並んで一番遅い介入を行った。

また、セットが多くなってきたため標的行動は負担を軽減するためにも 3 と少なくして指導した。

ベースラインは 16 セッションまで全く標的行動がでなかった。

17 セッションから介入が始まり、6 回連続で 3 つの標的行動のスク립トが表出した。

スク립トをフェイディングすると、きれいに 3 つのアンスク립トに変わり、安定した表出が続いた。

般化プローブ期では 28 セッションで 3 つの標的行動全てが表出したが、29 セッションでは「さあ、はじめよう。」が表出しなかった。

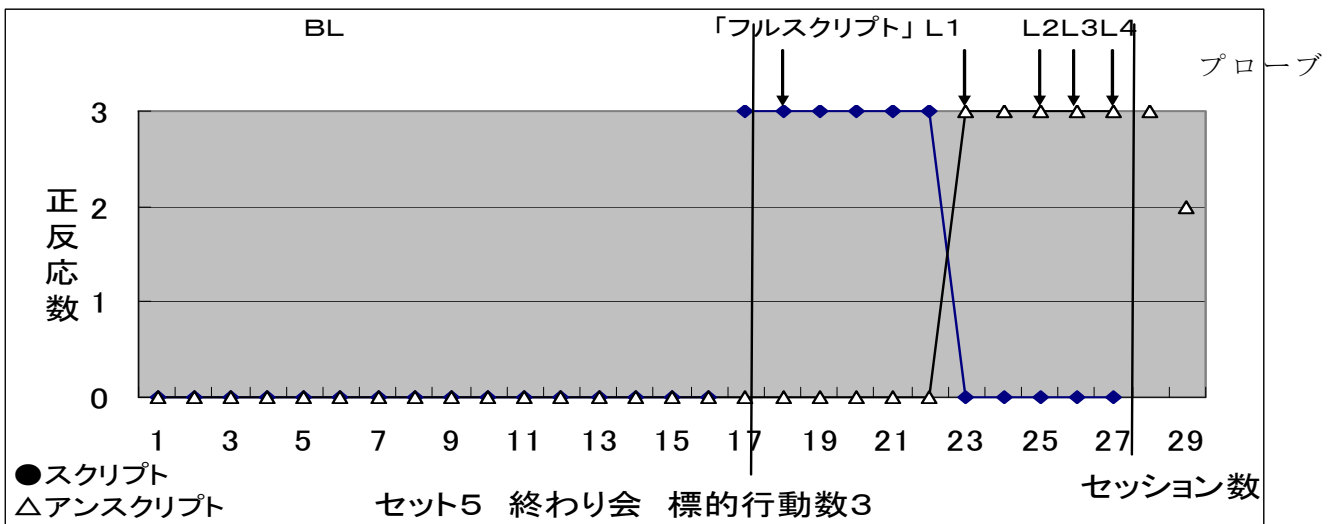
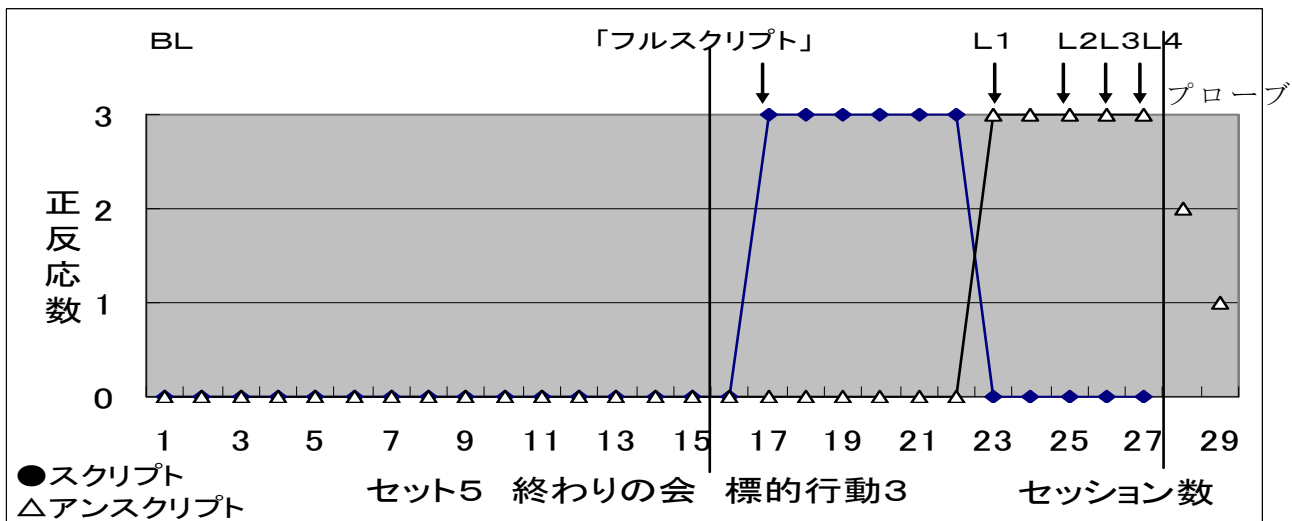


図 III - 2 - 5 セット 1 始めの会

(5) セット 5

ほぼセット 1 と同じような結果となった。

般化プローブ期で、セッション 28 で「先生はお昼に何を食べますか？」が表出せず、29セッションでは「どうもありがとうございました。」だけが表出した。



図Ⅲ－２－６ セット 5 終わりの会

4 考察

1) 事前指導の結果から

研究Ⅰで活動途中から導入し、その有効性を感じていたため、研究Ⅱでは計画的に導入を試みた。

(1) より意欲的に取り組んだスクリプトの提示方法

参加者がより興味をもって取り組んだスクリプトの提示方法は活動スケジュールの文字カードを提示する用法より、液晶画面での提示方法であった。

これは、参加者がパソコンを家や学校で使うことに慣れて非常に好んでいることが要因の一つとしてあげられる。

また、液晶画面での提示では画面をとおしての視覚的情報だけでなく、チャイム音やファンファーレなどの聴覚刺激も意欲や達成感を盛り上げるためにより効果的であったと思われる。

パソコンにそれぞれのセットのスクリプトを打ち込むことが必要なこと、活動の場をかえたときに立ち上がりまで時間がかかること、パソコンのアクシデントが生じると回復のための操作が必要であることなどの課題はあったが、今後有効な事前指導のツールになると思われる。

(2) 活動スケジュールを事前指導に使う利点

活動スケジュールを活用しての事前指導では「読みの学習」の準備の手間がはぶける利点であった。また、そのままセット指導場面でも使用するため、スクリプトの文字の大きさや、漢字を使った方がいいかひらがなだけの方がいいか、文節の間隔はどの位離したら読みやすいのかなどを検証することができて、活動スケジュールの改善に役立った。

(3) フルスクリプトとスクリプトをフェイディングした提示方法の違い

セット3と4で、じっくりと液晶画面のスクリプトをフェイドアウトし、事前学習におけるスクリプトをフェイディングすることの有効性を確認することができた。

特にセット3では文字が消え、写真の手がかりもなくともスクリプト暗記し、集中して思い起こそうとし、繰り返すことで定着してきた。

セット 1, 2, 5 ではセット 3, 4 に比較して介入時期が遅く指導機関が短いため滑らかな読み方に慣れることに主眼を置いてスクリプトをフェイディングせずに事前指導を行ったが, もう少し指導機関が長いならばスクリプトをフェイドアウトした方がよりスムーズなフェイドアウトに結びついたのではないかと考えられる。

2) 臨床場面の結果から

研究 II では, 介入時期をずらす多層ベースラインを採用したことで S・SF 法の介入がすすクリプト生起及びアンスクリプト生起に有効であることが分かった。

セット 4 で使用したスクリプトは, 活動スケジュールに写真と一緒に提示した。それを本人が順にめくって話していくもので, 研究 I で使い方に慣れていたことがスムーズなアンスクリプト獲得につながったと考えられる。この活動スケジュールはカード学習でも数年前から取り組んでいる物で, 活動の選択に利用できたり, 将来的に本人がコントロールしていくことに結びつくという利点が予想される。A さんのようにある程度文字が読め, 写真などの視覚情報と文字との関係づけができる子どもには, 文字カードを活用した指導方法は特に有効なコミュニケーション指導法となり得たと考えられる。

また, セット 1, 2, 5 で使用した数種類のスクリプトを 1 枚の紙に載せた文字だけのスクリプトも, 自分で話した順番をチェックすることに慣れると有効に活用できていた。これは, 話したことが分かりトークンにもなるシールを話し終わった後に張ることにし, それによってスクリプトへの関心が増したが, 反面シールを張ることで会話の流れが途切れたり, 不自然な対応となることがあった。スムーズな会話を成立させるためには徐々にシールを張るという行動を減らして, 参加者が自分でスクリプト表を管理できるように導いていく必要があると思われる。

今回は新たに文字を液晶画面で提示する方法も採用した。

これは, 参加者がパソコンに強い興味をもっていることから, スクリプトに関心をもつ有効な方法と成り得るのではないかと考えたからである。予想通り事前学習から画面に非常に注目し, 文字がフェイドアウトした段階でもしっかりとスクリプトを記憶し, その記憶を想起することができていた。

今後この液晶画面を, さらにコンパクトな携帯電話や持ち運び簡便な DS などに転換していくことが可能ではないかと考える。

また、研究 I と同様にスムーズなスクリプトの表出には、スクリプトの事前の読み方練習が必要であることも確認できた。

3) 臨床場面における標的行動の定着

5つのセットの中で最も早くベースラインの状態に戻して般化プローブ期を設定したのはセット4であった。17, 18セッションの2回でアンスクリプト生起率を記録したが、スクリプトを取り除いて1回目は100%であったのに、2回目は60%に落ちていた

他のセットについても般化プローブで表出が定着しなかった標的行動は、介入期でアンスクリプトがスムーズに表出しなかったものが多く見られた。

定着して出てくるスクリプトと消えてしまうスクリプトの違いは、周囲が台本通りに対応すること、表出を期待して待つことなどが重要な要因であると思われる。

セット3のカードゲームでは、指導者間で連携を図り、標的行動がすぐに表出しない場合はゲームをそのまま流さず期待を込めて参加者を見て待ってみた。そのことにより参加者は表出行動を思い出して話すことができていた。また、話したときに会話を返すことでより定着に効果があると考えられる。

さらに、セット4のおやつ場面で標的行動としてのスクリプトとは違ってもその言葉と同じ機能を持つ発語、例えば「おかわりください。」「ちょっとください。」などが表出したり、「ローソンで買いました、行ってきました、コーラです。」などスクリプトとスクリプトを自分なりに組み合わせた発語などが表出することなど、自分のものとして会話に指導したスクリプトが生きていっているものがあるという手応えを得ることができた。

第3節 臨床指導の般化及び波及効果

1 目標

日常生活の場面における臨床指導での般化や波及効果を探り，明らかにする。

2 方法

1) 参加者（対象生徒）

臨床指導を行ってきた A さん。

2) 期間

2000X年+1年の4月～12月まで約9か月間。

3) 記録手続き

(1) 学校

担任（筆者）がポケットに入れて持ち運びのできるメモ帳を携帯し，自発語を話したとき，どんな文章で誰に，どのような場面で話したかを記録した。担任の受け持っていない教科学習などの時は，特に担当から報告のあったことを記録した。それをできるだけその日のうちにエクセルの表に打ち込んでいった。

そのローデータ（資料参照）を学校における記録は標的行動の出現，頻度，センテンスの長さ，対象，言語機能，話題などの項目で各月ごとに分類し，まとめた。

(2) 家庭

学校と家庭間で毎日交換する連絡帳で（互いに参加者の様子などを記入する），自発語に関して記載されているものをピックアップしたり，臨床指導に来た際に母親から聞いた家庭での自発語に関する話から収集した。（資料参照）

その記録を各項目ごとにまとめた。

3 結果

標的行動について，家庭でも外食時に店員さんに「ありがとうございます。」と話すことが増えてきた。また，学校でも教師に登校後学習スケジュールを書きながら「今日のお休みは誰ですか？」と聞いたり，グループ学習の時に担当の教師に「よろしくお願ひします。」

と伝えるなど、いくつかの標的行動は、その場に応じて適切に表出するようになってきたことが観察された。

反面、カードゲームでの標的行動「ババ抜きをします。」などは、その標的行動が現れる場面を設定しないとなかなか日常場面での表出は難しい面も見られた。

表Ⅲ—2—1 学校や家庭で表出した標的行動

| | 標的行動 |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 表出あり | 1 「お休みの人はいますか？」 2 「さあ、はじめよう。」 3 「よろしくお願いします。」 4 「えんぴつどうぞ。」 1 3 「おしまいにしたいです。」 1 4 「ジュースをかってきたよ。」 1 5 「手を洗いましょう。」 1 7 「うーん、うまい。」 1 8 「おかわりしてもいいですか？」 1 9 「勉強がぜんぶおわりました。」 2 1 「どうもありがとうございました。」 |
| 変化した表出あり | 1 6 「ぼくはジュースが好き。」 → 「モスが好きです。」 1 3 「おしまいにしたいです。」 → 「これでもうおわります。」 |
| 表出なし | 5 「たまざわ先生は何を作ってるの？」 6 「できましたか？」 7 「ファイルに入れてあげるよ。」 8 「じょうずだね。」 9 「ババぬきをします。」 1 0 「カードをくばってください。」 1 1 「誰からはじめますか？」 1 2 「1 番です（今度がんばろう）。」 1 3 「もう1 度したいです。」 2 0 「先生はお昼に何を食べますか？」 |

標的行動以外の自発的会話では、学校でも家庭でも自発的会話の頻度の増加が見られた。特に10月以降は頻度増加が顕著になってきた。

話題の拡がりについては、教師の動向から、レンタルしたジブリ関係のDVDの特に興味をもった場面などに拡がってきた。

話すセンテンスも2語文や3語文から複雑で長いセンテンスへと変わってきた。

会話相手に関しては、学校では担任との会話が、副担任や他の担当者へと拡がってきたが友達同士ではほとんど見られなかった。

表Ⅲ—2—2 学校における自発語の変化

| 月 | 頻度 | 言語機能 | | | 会話相手 | トピック | センテンスの長い会話 | その他 |
|----|----|------|-----|-----|----------------------|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| | | マント | タクト | その他 | | | | |
| 4 | 9 | 2 | 4 | 3 | 担任 | ・新任のO先生の出張 ・黄色い桃 | O先生は花巻。 ・単語中心であり質問には答えない。 | |
| 5 | 12 | 3 | 8 | 1 | 担任 | ・アクシデント | ミスタードーナッツに行きました。 ・運動会練習で耳を塞いで大声を出すだけで自分の気持ちを伝えることはなかった。 | |
| 6 | 11 | 2 | 8 | 1 | 担任 | ・O先生とS君 | O先生 NHKの上堂店で。 ・会話の前に「うーんと」や「えーと」を入れる。 ・わざと違うことを話して楽しむ。 | |
| 7 | 5 | 0 | 5 | 0 | 担任 | ・先生達の欠席や出張 | Y先生出張です。 ・会話の前に「ねえねえ」と言う。 | |
| 8 | 10 | 1 | 8 | 0 | 担任 | ・先生達の欠席や出張 | いままでいろいろありがとうございました。 ・名前を組み替えたり合わせたりして話す。 | |
| 9 | 19 | 1 | 18 | 0 | 担任 | ・友達のけんか | A君飛ぶとD先生心配するよ。 ・自発的会話が増えてくる。 ・宿泊学習中いろいろ話す。 | |
| 10 | 43 | 3 | 39 | 1 | 担任 | ・DVD ・先生の動向 ・食材の効能 | 千と千尋、お父さんとお母さんはぶたになりました。 ・フラッシュバックでパニックを起こし、別室で担任にいろいろ話しかけながら気持ちを落ち着かせていた。 ・替え歌を歌う。 | |
| 11 | 36 | 2 | 34 | 0 | 担任 | ・過去のできごと | 6月5日北高のOずきさんとK先生、郵便局に行きました。 ・筆者がメモしている様子を見て毎日話す言葉を書くように要求し、紙一面に書いた文を何度も見ている。 ・好きな教師、苦手な教師に対しての態度や表情が明確になってきた。 ・腹が痛いことを詳しく伝える。 | |
| 12 | 32 | 4 | 28 | 0 | 担任 副担任 教科など担当者 | ・過去のできごと ・DVD ・食材の効能 | W先生サンクスでチョコレートを買いました。 ・事実とは異なる願望なども話す。 ・うるさいくらい話しかけてくるので、「今は別の人と話してますので待ってください。」と伝えたことが何度かあった。 | |

表Ⅲ—2—3 家庭における自発語の変化

| 項目 | 主な変化 |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 全体的傾向 | <ul style="list-style-type: none"> ・昨年度に比べて、自分からたくさん両親に話をすようになってきた。また、会話を聞き返してもイライラせずにもう1度相手に伝わるようにゆっくりと話したり、学校での出来事についての質問にも少し考えてから答えることが増えてきた。 ・反面、しつこいくらい何度も同じことを繰り返したり、自分の話したことを相手にも繰り返して話すように要求することが多くなった。 |
| 話題 | <ul style="list-style-type: none"> ・学校で話す話題と共通することが多かった。具体的には教師達の動向、借りて見たDVDの内容についてである。 ・家庭で特徴的な話題としては、休日にボランティアの学生さんと出かけたときの大好きな遮断機の駐車場巡りについての会話があった。 |
| 標的行動の出現 | <ul style="list-style-type: none"> ・10月下旬の大学祭に参加し、出店で臨床指導メンバー学生が作ったスパゲティを食べて「どう？」と聞かれて、相手の顔を見て「うまい。」と答えた。 ・家庭で外食をして帰る際に、レジの店員さんに「ありがとうございました。」と話すことが何度か見られるようになってきた。 |
| 行動との関連 | <ul style="list-style-type: none"> ・フラッシュバックで嫌なことを想起したときに、昨年度はただ泣き叫べただけであったが、会話相手である母やボランティアの学生さんにいろいろ話しながら気持ちを落ち着けようとする様子が見られるようになった。 ・観察期間中に大きなパニックは起こらずに、その手前で治まることが多くなってきた。 |
| 保護者の感想 | <ul style="list-style-type: none"> ・あいさつなどを外できちんとできるようになってきて嬉しい。 ・学校での出来事など家でもたくさん話をするようになってきたことが嬉しい。 ・行動面での落ち着きと、会話の力が伸びてきたことが関係しているように感じた。 |

4 考察

1) 標的行動の般化

学校や家庭で表出した標的行動と表出しなかった標的行動は大体半々であった。

表出しなかった標的行動の要因としては、その標的行動が表出する場面があまりなかったことがあげられる。

標的行動8の「じょうずだね。」は短文であり、表出しそうな場面で期待を込めて待っていたが、学校でも家庭でも表出が見られなかった。「じょうず」という言葉は概念的であり、意味がつかみにくい言葉であったことが要因ではないかと考えられる。

2) 自発的会話の増加

自発的な会話は明らかに増加した。特に9月の宿泊学習の頃からの増加が著しかった。これは、参加者自身の全体的な成長や学校生活及び家庭生活全体の影響が要因として考えられるが、その中でも毎週1回の臨床指導が影響を及ぼしている可能性は高いと推察される。

3) 自発的会話内容の変化

会話の数だけではなく、質的な変化も顕著であった。

例えばわざと違うことを話して相手から「ちがうでしょう、〇〇でしょう。」という反応が返ってくることを楽しんだりすることが見られた。また、相手の顔をしっかり見て話したり、相手の名前を呼んでから話すなどの変化が見られた。これは、話す相手を意識しているということを示すものであると思われる。

さらに、少しずつではあるが話題にも広がりが出てきた。特に興味があり、得意な昔の記憶を正確に想起して話題にすることで相手を驚かすこともあった。DVDの話も、登場人物や情景などを相手に伝えようとする様子が見られた。

話す文章は、文を組み合わせて新しく作って話したり、語文が長くなってきた。

このように、生活全般で自分から会話を楽しむようになっていくことが伺われる。

また、気持ちが不安的になったときに、相手に話をすることで気持ちをコントロールしようとする様子が見られるなど、会話のスキルが上達することは行動面でも適切な調整につながる要素があるという手応えを得ることもできた。

反面、今後会話のマナーなどの指導が必要になってくると考えられる。

第4節 研究Ⅱの成果と課題

1 成果

研究Ⅱでは、研究Ⅰにおける成果と課題を引き継いで研究を進めてきた。

その項目に沿って研究Ⅱの成果をまとめる。

1) 研究Ⅰの成果の再検討

研究Ⅰで得られた成果に置いて自閉症児へのコミュニケーション指導の有効性が確認されたが、それをさらに検証することとした。

1名の参加者に対して課題間多層ベースラインの介入を行い、S・SF法の有効性を探っていく、結果からコミュニケーションスキル向上に対するS・SF法の有効性が明らかになった。

特に明らかになった成果は以下のとおりである。

(1) S・SF法をより効果的に進めるためにはスクリプトを読む事前学習を行うことが非常に大切である。

スクリプトを滑らかに読むことに慣れることで、標的行動を話す場面で自信をもって話すことができ、何回も読むことでスクリプトを記憶することにつながる。

特に今回初めて取り入れた、フェイドアウトする標的行動のスクリプトに応じて、事前学習でもスクリプトをフェイディングしていくことで、よりスクリプトの定着化を図ることができると思われる。

(2) スクリプトの提示方法の工夫がS・SF法の有効性を高める。

本研究では、文字カードを使った活動スケジュールでの提示を始め、液晶画面での提示に取り組んできた。参加者の興味に合致したため、非常に集中して取り組み、多くのスクリプトを表出することができた。

活動スケジュールも、従来の写真と文字の組み合わせと、文字だけ複数並べたものを準備したが、どちらも混乱なく活用することができていた。文字だけのスクリプト提示では、活動の初期段階では該当スクリプトに赤い枠を付けて強調したり、1枚だけ取り出して目の前に差し出し、慣れてきてからバインダーに綴じて自分で使うよう

にするなど、習熟段階に応じて細やかに対応したことも有効であったと考えられる。

(3) 臨床指導でのスキルアップは、日常生活への自発的会話の般化・及び波及効果に影響を与えている。

設定した場面での S・SF 法指導の成果が、日常生活での自発的会話の増加や機能的変容につながっていることが明らかになってきた。

このことにより、枠組みが決まった場面での練習は、その場だけにとどまらず、自分のものとして活用することができてきていることになり、コミュニケーション指導としての S・SF 法の有効性が検証された。

2) 研究 I での課題に対する取り組み

研究 II での課題に対して研究 II ではどのように取り組んできたかを次にまとめる。

- (1) 標的行動判定基準のより明確化と指導者間での共通理解
- (2) 物、人に付けるスクリプトや録音スクリプトの工夫
- (3) スクリプトセットの作成やスクラップブック（お助けブック）の作成
- (4) 記録方法、記録用紙の工夫（特にアンスクリプトを拾い出す方法の検討）
- (5) S・SF 法のマニュアル作成
- (6) 般化への手立てと検証（臨床場面で人や活動を変更や、家庭及び学校での記録）

(1) 研究 II においてプロンプターが変更したため、年度初めに標的行動判定基準などを確認し合った。このプロンプターはビデオから記録を評定し、別の記録者と一致率を求めたところ 100% の一致率であったため、評定基準の共通理解は十分に図られていたと思われる。

しかしながら、プロンプターの対応の細かい留意点（立ち位置、アンスクリプト表出が見られない場合に前のフェイドアウト段階に戻る、トークンの与え方）などを十分に確認できていなかった点があり、参加者自身がとまどい、会話相手がプロンプターの役を担っていたセクションも見られた。

今後、臨床指導の前に実際にリハーサルを行いながら指導者間で確認し合うことが大切である。

(2) 研究Ⅱでは、スクリプトの提示方法をいろいろ工夫してみた。その中で特に成果があったものが、スーパーバイザーから紹介されたパソコン操作と液晶画面モニター提示である。当初はゼッケンのような布をプロンプターが来て、胸の位置にスクリプトを張付する予定であったが、このモニター装置は次の点で優れていた。

(ア)参加者の興味を惹く。

(イ)視覚・聴覚両面からの刺激を与えることができる。

しかし、次のような課題も残った。

- ・大きさや電源確保のために、携帯・移動が困難である。

今後、小型化して電池やバッテリーで稼働する物、携帯電話のように日常的に使っても周囲に違和感のない物などのツール利用を探っていきたい。

(3) スクリプトを各活動場面ごとにセットとして設定した。

このことにより、いろいろな場面でのスクリプトを獲得することができて、会話パターンのバリエーションが広がった。

スクラップブックに該当する物を「図工」の製作活動と一緒に作成した。そのスクラップブックをコミュニケーションに活用はしていないが、本人が気に入って持ち歩き、待ち時間などにそれを眺めることで落ち着いて待つことができるようになってきている。

意図して設定したわけではないが、筆者が学校での自発的会話を記録していた用紙にもっといろいろな文章を書くように要求し、それを自分でファイルに綴じて眺め、書いてある文を組み合わせたり新たな文を創出するなどといった筆者と参加者のコラボレーションによる、ある種のスクラップブックを活用することができたことも収穫であった。

(4) 記録方法は活動ルーティンに沿った標的行動の評価を行い、簡便に記録ができたことは良かった。

しかし、標的行動以外のアンスクリプトの拾い出し記録に関してはまだ不十分な面が残された。

(5) S・SF法のマニュアル作成はまだ作成途中であるが、本研究の序論、本論、終論とゼミの別の臨床指導におけるデータなどを総合しながらも活用しなら、他研究者との協力のもとに進めていきたい。

(6) 研究Ⅱでは、思いがけず参加者の担任に筆者が就任したことで学校と家庭との自発的会話を収集できる環境に恵まれることができた。

このことにより、臨床指導での学習の成果の日常生活への般化を測定することが可能となった。

その結果、標的行動のいくつかが日常生活の似たような場面でも表出してきていること、自発的会話の量・質共にスキルアップしてきていることなどが確認できた。

2 課題

研究Ⅱで残された課題は以下のとおりである。

- 1) 参加者のスクリプトのセットをさらに増加させること。
- 2) 研究への参加者を増やして比較検討すること。(できれば参加者間多層ベースラインで介入する。)
- 3) さらなる有効なスクリプト提示方法を工夫すること。(持ち運びのできるサイズの電子機器や新たなツールの開発など)

III 結 論

第1章 研究の検証

第1節 研究目的と仮説の検証

1 研究仮説の検証

本研究においては、以下の2点を明らかにすることが目的であった。

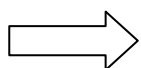
- 1 日本における自閉症児の自発的会話促進に対する S・SF 法の介入方略の有効性
- 2 設定された指導場面において S・SF 法介入を行うことで得られる成果の、日常生活における般化及び波及効果

これらの目的を達成するために、それぞれの目的に対して、以下のような仮説を立てた。

仮説を検証するために、臨床指導研究とエピソード記録の収集をし、分析をした。

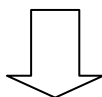
1名の対象児におけるデータであり、十分とはいえないが、それぞれの結論を得ることができた。

- 1) 仮説1 「自閉症児に対して S・SF 法の介入方略でコミュニケーション指導を行うことにより、指導を受けた自閉症の子どもは、指導場面において相手との会話のやりとりの方法を覚えて慣れ、アンスクリプトの会話が増えるであろう。」



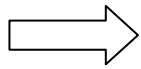
◎研究 I で標的行動 12 について、アンスクリプトの会話が増えた。

◎研究 II ではさらにスクリプトを 5 セット用意し、多層ベースライン介入で指導を行い、S・SF 法の介入方略による自発的会話促進がより一層検証された。



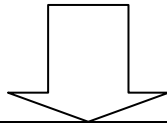
日本における自閉症児に対する自発的会話促進に関しての、S・SF 法の介入方略の有効性が示唆される。

2) 仮説2 「設定された指導場面において S・SF 法介入を行うことで、自発的会話を促進することができ、日常生活においても自分から相手に会話を始めるようになるであろう。」



○研究Ⅰでは、指導場面においての自発的会話促進の結果は得られたが、指導場面での会話促進が、日常生活での般化や波及効果については十分な検証は得られなかった。

◎研究Ⅱにおいて、学校及び家庭での自発的会話にかかわるエピソード記録収集から、指導場面以外での自発的会話の般化や波及効果の検証が得られた。



設定された指導場面において S・SF 法介入を行うことで得られる成果は、日常生活においても十分に般化及び波及効果をもたらす可能性がある。

2 研究目的の検証

以上のように、仮説が検証されたことで研究目的に関しても以下の結果が得られた。

- 1 日本においても自閉症児に対する自発的会話促進に対する S・SF 法の介入方略の有効性が明らかになった。
- 2 設定された指導場面において S・SF 法介入を行うことで得られる成果の、日常生活における般化及び波及効果が明らかになった。

第2節 先行研究との比較・検証

先行研究のように徹底した時間と試行数での取り組みには足下にも及ばないが、本研究において、先行研究を発展・展開させたものがないか、比較・対象により検証したい。

1 指導場面

先行研究における指導場면을以下のように分析・規定している（宮崎，2009）。

表IV—1—1 先行研究における指導形態と内容

| | 発表年 | 研究者 | 指導場面 | 指導内容 |
|---|------|----------------------|------|------------------------------------|
| 1 | 1993 | Krantz & McClannahan | B | 机での3種類の絵画活動をとおして会話を促す。 |
| 2 | 1998 | Krantz & McClannahan | BD | 机に写真活動スケジュールを用意して会話を促す。 |
| 3 | 2000 | Stevenson et al. | B | 机に録音再生機と活動スケジュールを用意して会話を促す。 |
| 4 | 2001 | Sarokoff et al. | C | 机にお菓子とビデオケースを用意して会話を促す。 |
| 5 | 2007 | MacDuff et al. | C | 廊下にいろいろなおもちゃを用意して共同注意の会話を促す。 |
| 6 | 2008 | Argott et al. | A | 机に直面し、苦痛などの表情やジェスチャーを指導者が示して会話を促す。 |
| 7 | 2008 | Brown et al. | C | 3種類の模擬店を用意して会話を促す。 |

A 非連続指導型試行（discrete trial training）

机上学習の形式で、子どもと指導者が向かい合いやりとりを行うもので、会話の弁別刺激は指導者が提示し、対象児が応答する。

B 活動スケジュール活用型指導

活動スケジュールに従い余暇活動や作業を行い中で、話し相手との会話機会を設け指導する。

C 共同行為ルーティン型指導

何らかのテーマに沿って展開する活動の中に会話機会を設ける。

D 機会利用型指導

子どもが活動と材料にかかわるよう環境が整備され、子どもが直接的な関心事に関連した相互交渉を開始した時に指導が生まれる。

先行研究では活動スケジュール活動型指導が3，共同行為ルーティン型が3と1番多く，活動スケジュール活用型と機会利用型指導の複合が1あった。

本研究は，先行研究に比較し，活動スケジュール型と共同行為ルーティン型，また場面によっては機会利用型を組み合わせるなど，活動内容もより複雑になっている。

先行研究のように毎日試行することは困難であったため，週1回の活動の中でできるだけ会話を促す場面を設定し，その場面で発せられるであろう（発してほしい）会話をスクリプトとして設定したことが先行研究には見られない点であったと思われる。

また，場面の設定により要求言語行動を生起させることの先行研究はS・SF法以外の先行研究でも多くみられたが，本研究では自閉症児者が苦手としている報告言語行動を増やすことも視野に入れて取り組んだ。特に研究Ⅱで図工，おやつ，ゲームなどのバリエーションにとんだ様々な場面を設定したことで報告言語行動が増え，それが日常生活での豊かな会話の獲得にもつながったと考えられる。報告言語行動という分野に切り込むことができたことも成果の一つとして捉えたい。

しかし，本研究は参加者が一人であったため，複雑な指導場面の設定が可能であったが，複数の参加者が活動する場合や参加者の状況などによる効果の違いなども検討の余地がある。

2) スクリプト提示方法

先行研究におけるスクリプトの提示方法は以下の表のとおりである（宮崎，2009）。

表Ⅳ—1—2 先行研究におけるスクリプト提示方法

| 研究 | 提示方法 | スクリプトの種類 |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| 1 | 背後から鉛筆を取りスクリプトの文章にそって動かすことを子どもが話したら，スクリプトの左側にチェックマークをつけることを手でガイドした。 | 子どもが最近やり遂げた活動，計画している活動，学校の中の品物など，10種類の陳述や質問例)「～君，キャンディー・チップがほしいですか？」 |
| 2 | 指導用の写真が活動スケジュールに張られ，スクリプトが写真10枚の上か下に張られた。プロブ用写真6枚にはスクリプトは張られなかった。言語プロンプトと身体ガイダンスを使用しスクリプトの言語化を進め，1名はさらにスクリプトをブレスレットにマジックテープで付けた。 | 16種類で1ページ1枚。 教室で使う物や活動（パズル，ボール，トランポリンなど） 例) Watch me ,Look |

| | | |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| 3 | 提示ボードの写真を, 掲示ボードの下の活動スケジュールに張り, 活動をスタートする。言語マスターカードの写真のページになったら, 話し相手の所に行き, 言語マスターカードを受け取り, 言語マスターに差し込み, 再生された言葉を相手に伝える。 | 2 5 枚のパズルのような非社会的活動と, 5 枚の言語マスターカードのような社会的活動 例) 「ペットを飼ってる？」 |
| 4 | お菓子 2 セットとビデオゲームケース 1 セット。それぞれのアイテムの下に手紙サイズの紙を張る。各スクリプトの最初の単語は書くアイテムの包装の言葉である。 | スクリプトは, 各アイテムごとに 6, 7 種類。 例) 「Gummi Savers は私の好物です。」 |
| 5 | 直径 4cm の円形ボタン型録音再生機が廊下・ホールに配置された各アイテムに付けられ, もし子どもがアイテムを共同注意の試みをせずに横切ったり, 言わなかったり相手見なかったりしたら, ボタンを押すように手でガイドされた。 | 録音されたスクリプトは ("See") |
| 6 | 3 種類の感情 (苦痛, 疲労, 幸せ) を指導者が表情と身振りで提示し, 1 秒後にそれらの感情に対応したスクリプトがカードで提示された。 | 各感情に対して 2 種類の共感のスクリプトが用意された。 例) 「どこか具合悪いですか？」 「疲れてるの？」 「なにが楽しいの？」 |
| 7 | コンビニ店, ビデオ店, スポーツ用品店の模擬店を準備し, 各指導用アイテムにスクリプトの印刷されたテープが張付された。般化用アイテムにはついていない。 | 例) コンビニ店 「チョコレートはおいしいな。」 ビデオ店 「漫画は楽しいね」 スポーツ店 「投げるのは難しいな」 |

本研究は活動スケジュールを基本としながらも, 物に直接張ったスクリプトなども併用し成果を得た。特に, 先行研究では用いなかったパソコンと連動した液晶モニター画面でのスクリプト提示を行い, 大きな成果を収めることができたと考える。これは, 改良をしていくと, 他にも十分使用できる可能性があると思われる。

また, スクリプトの数も先行研究に比べて, 特にⅡでは多い数を取り組んでその記録を収集することができた。

しかしその反面, 先行研究で使用した音声型のスクリプトは利用の実践はできなかった。

3) 事前指導

先行研究における事前指導の状況は, 以下のとおりである (宮崎, 2009)。

表Ⅳ— 1 — 3 先行研究における事前・事後指導

| 研究 | 事前指導 | 事後指導 |
|----|----------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| 1 | 単語の読みに関して100%正確になるまで指導。 | 新しい場所で指導する。 |
| 2 | 活動スケジュールの使い方の学習とフラッシュカードで単語を読む学習。 | 10セッション、スクリプトと関連のない新しい活動の導入 |
| 3 | 4～5語からなる録音された言語マスタースクリプト（指導では用いない）模倣訓練を受ける。 | フェイディング完了後、指導者が教室の隅にいき維持を記録した。 |
| 4 | ベースラインの前にスクリプトの自分の部分を読むように指導した。 | 新しい仲間との活動（1か月後、3か月後） |
| 5 | ベースラインの前に1セッション10の言語模倣と10の指さし課題を指導する。 | 新しい場所で新しい刺激5セッション |
| 6 | 介入に先立ち、それぞれの生徒に別々にスクリプトが提示され、読めない場合フラッシュカードや言語プロンプトにより指導 | 指導終了6週間後にフォローアップ、新しい指導者への応答がプリテスト・ポストテスト |
| 7 | 教室でフラッシュカードを用いた読みの事前指導を行い、地域の店で事前調査 | 地域の店でポストテスト |

本研究では先行研究に比較し、ベースラインの後に計画的に非連続指導型試行（discrete trial training）で事前指導（スクリプトの読みの学習）を継続して行ってきた。

さらに、先行研究のように、カードでスクリプトを読む練習を行っただけではなく、以下の2点が大きな特徴と言える。

- （1） 液晶画面モニターも事前学習で使用した。
- （2） 事前学習の段階からスクリプトをフェイディングした。

このことにより、スクリプトをスムーズに読むことを練習し、自信をもって話すことにつながっただけではなく、スクリプトをフェイディングするための効果が高まったと考えられる。

4) スクリプトのフェイディング段階

先行研究におけるスクリプトフェイディング段階は以下のとおりである（宮崎，2009）。

表Ⅳ—1—4 先行研究におけるフェイディング段階

| 研究 | フェイディング段階 | セッション数 |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1 | 5 "Mike, what do you like to do best on Fun Fridays?"①"Mike, what do you like to do best"②"Mike, what do you"③"Mike, what④"M"⑤" " | 42 |
| 2 | 3 ①カードの3分の1が削除②もう3分の1が削除③残り3分の1が削除 (スクリプトとカードはない) | 37,53,70 |
| 3 | 8 ①～⑥最後の単語から最初の単語に向かい録音された単語を消去⑦活動スケジュールから言語マスターカードの写真も削除⑧言語マスターカードの写真が挿入された野球カードホルダーも活動スケジュールから削除 | 92 |
| 4 | 5 ①文章を後ろから25%を削除②半分を削除③包装と紙に書かれた文章の最初の1文字だけ残す④用紙と包装だけが残す⑤包装だけ残す | 40 |
| 5 | 2 ①ボタン型録音再生機からモデル「見て」を消去し指導用刺激には録音再生機だけが付く②録音機が全ての刺激から取り除かれた。(1名はフェイドアウト後共同注意の試みが減少したので、さらに細かいステップでフェイディング) | 105, 85,65 |
| 6 | 4 ①最後の単語1つだけ②もう1単語後ろから削除③白紙のカード④カードなし。連続5セッション100%のスクリプトありでの反応後にフェイディング(1名はさらにスクリプトの語頭単語から1文字まで細かいフェイディング手続きを加える) | 40,50, 100 |
| 7 | 8 0;9つのスクリプトをそのまま提示①後ろの1単語がカット②後ろから2単語がカット③最初の単語を残し全てカット④6スクリプトが最初の単語だけで、3スクリプトは白紙⑤3スクリプトが最初の単語だけで、6スクリプトは白紙⑥1スクリプトだけが最初の単語だけで、8スクリプトは白紙⑦全てのアイテムにスクリプトなし | 45 |

本研究は先行研究に比較し、フェイディングレベルは4と中間に位置する。

セッション数は研究Ⅰの活動1で17、活動2で14、活動3で17、研究Ⅱで27と少ない。週1回の指導においてあまり細かいステップのスクリプトフェイディングを行うとセッション中にフェイディングが完了しないおそれもあったため、段階は4段階にした。

各段階の指導回数については、フルスクリプトは表出が安定するまでに時間をかけ、レベル1、2もある程度様子を見るため長めに行ってきた。しかしレベル3から4にかけては2までが安定していればすぐに段階を移行しても問題は少ないことが分かってきた。

このことの要因としては、本研究におけるスクリプトの読みの事前指導が連動して良い作用を及ぼしているのではないかと考えられる。

5) 日常生活での般化及び波及効果の調査

先行研究におけるスクリプトフェイディング段階は以下のとおりである(宮崎, 2009)。

表Ⅳ— 1 — 5 先行研究における般化の測定

| 研究 | 般化測定 |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 仲間への開始は違った場面，時間，活動にまで般化し，夏休みや新学期の2ヶ月間維持（4名中3名）した。 |
| 2 | 研究の後，参加者はしばしば大人の話の繰り返した（模倣的から，自発的な会話としての歳出現）が，仲間との相互交渉は観察されなかった。 |
| 3 | スクリプトがフェイディングされた後，スクリプトを自分で名詞部分などを変えて話した参加者がいた。 |
| 4 | スクリプトのある言葉は新しい仲間との新しい刺激でも般化したが，スクリプトのない言葉は観察されなかった。 指導前のデータがないので慎重に解釈しなければならない。 |
| 5 | 指導で使わなかった場所で3名の参加者全員が新しい刺激についてスクリプトのない共同注意を行った。これは音声録音機や報酬であるお菓子がなく，プロンプトが提供されないときにも維持された。 |
| 6 | 6週間後のフォローアップで83%，新しい指導者とのポストテストで50%のスクリプト出現だった。 |
| 7 | 3人の参加者全員が地域3店で，事前活動より事後活動の方が相互交渉割合の増加を示した。 |

表Ⅳ— 1 — 5 から，先行研究でも般化についてのある程度の成果は報告されているが，具体的な記録に関しては決して十分とは言えないのではないかと感じた。

本研究は，偶然にも研究の2年目に筆者が対象生徒の担任となったことからより詳しく学校や家庭での自発的会話の状況を長期間に渡って測定することができたことが大きな成果であった。

以上，5項目で先行研究と本研究を比較しながら本研究のオリジナリティーや先行研究を推進した部分について分析を試みた。

本研究で新たに得られた S・SF法をより有効に活用するためのポイントを以下に示す。

- (1) S・SF法において，スクリプトの読み方の前訓練を計画的に行うことが大切である。
- (2) S・SF法のスクリプト提示では活動スケジュールに加えて，パソコンなどの情報機器の活用が有効である。
- (3) 行動文脈の中で台本を作成してスクリプトを提示し，段階的にフェイディングすることで，多くの自発的会話が促進でき，日常生活での自発的会話の量・機能拡大へのスキルアップも期待できる。

第3節 S・SF法のまとめ

- 1 これまでの研究をまとめ、以下にS・SF法の構造図を示してみる。

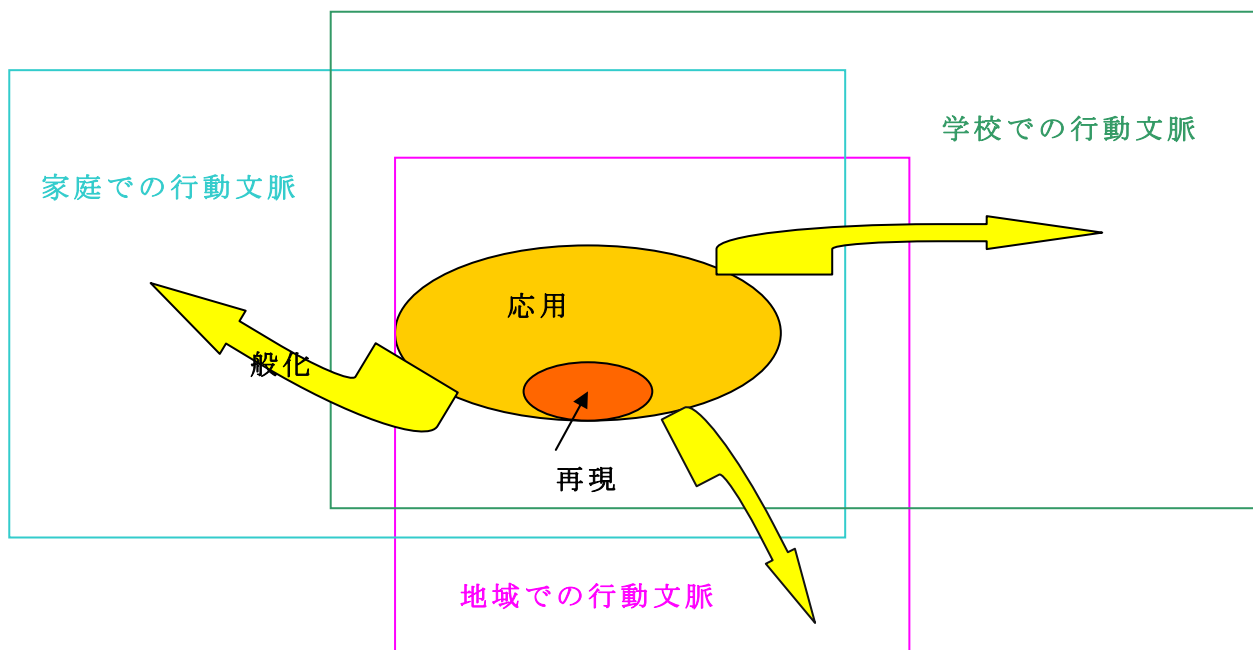


図 IV-1-1 スクリプトの般化の構造図

図のように、初期の段階では固定した場面で個別に綿密な計画のもと取り組んできたスクリプトの学習の成果が、次第に別の場面、複数の人とのやりとりに広がっていき、生活の中に根付いていくものと考えられる。

実際の日常生活という多重的な行動文脈において、習得した言語スキルを発揮するためには、指導場面を中心として般化を図ることと併行し、それぞれの行動文脈での共通性と連携を図るなどの工夫が必要であろう。つまり、自然な文脈を生かして機会を利用する指導法（機会利用型指導法，出口，山本，1985）を利用することも大切である。

生活の中で生きていく「会話」や「コミュニケーション」の力を育てることこそがこのS・SF法の究極の目標なのである。

2 ICF からみた S・SF 法の活用の有効性

序章でも述べた，新しい障がい観と S・SF 法の関連を比較して述べてみたい。

以下に S・SF 法介入前と後とで関連図を載せ，比較する。

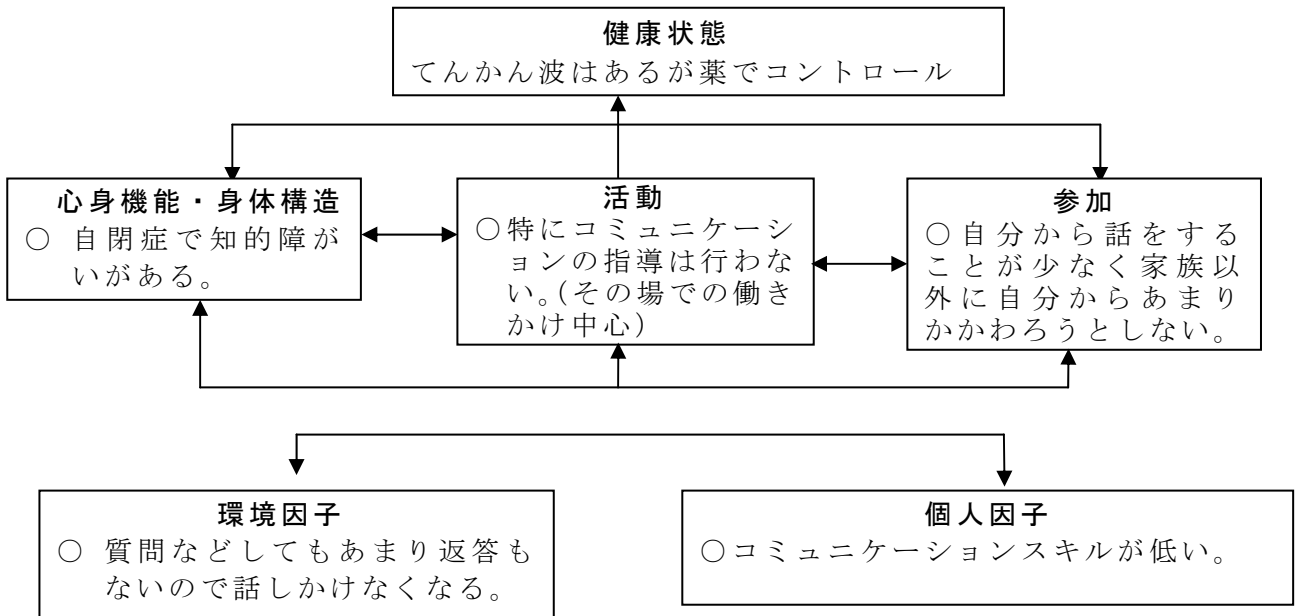


図 IV-1-2 AさんのICF関連図 (S・SF法介入前)

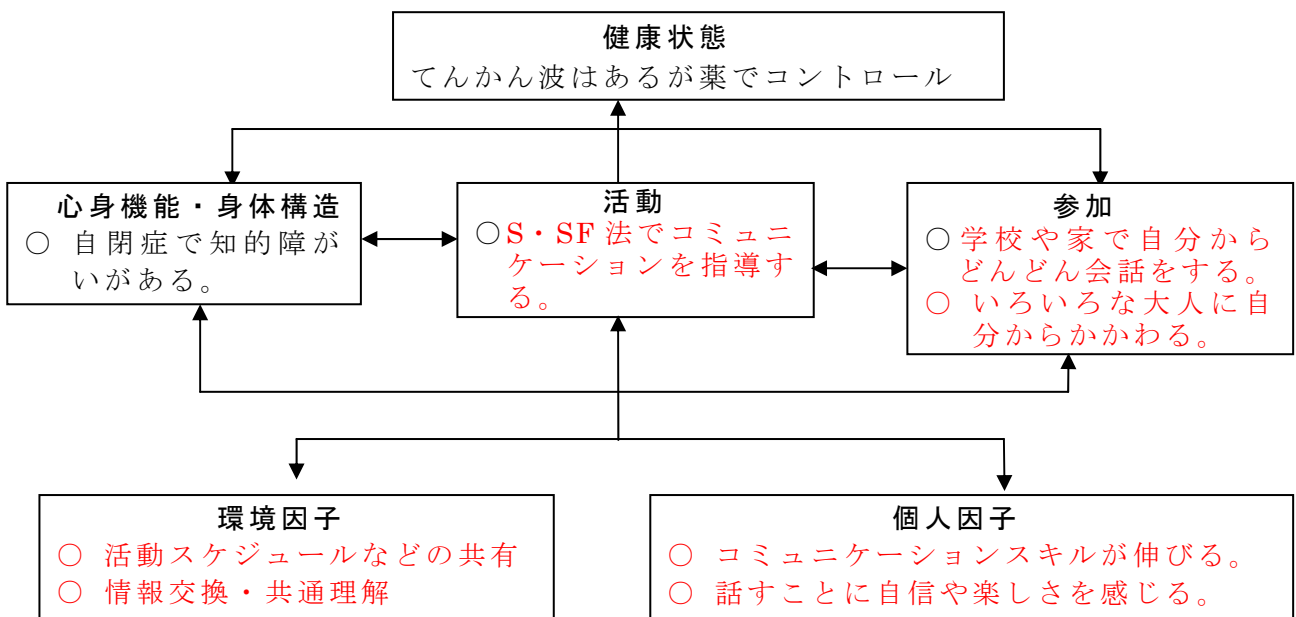


図 IV-1-2 AさんのICF関連図 (S・SF法介入後)

このように、ICF の視点からも S・SF 法の指導が参加者 A さんの生活をより豊かにしていく道筋が見えてくる。

本研究では、家庭や学校において要求言語行動だけではなく、報告言語行動も豊富になり、会話を楽しむようになってきた A さんの姿が見られた。

第 2 章 今後の課題

本研究において、自閉症児に対する自発的会話促進に関して、S・SF 法の介入方略の有効性が示唆されたが、本研究の結果と考察のみで S・SF 法の効果の確証は断定できない。

また、本研究はようやく緒に就いたばかりであり、まだ様々な課題をかかえている。

先の ICF 関連図から得られた A さんが会話を楽しむ姿がいろいろな場面や人に広がるためには、S・SF 法のより一層の改善・発展を図ることが必要である。

本研究における課題を整理する。

1 S・SF 法に関する臨床指導の継続・発展

- 1) スクリプト提示のさらなる工夫（小型化，利便性）
- 2) 音声型スクリプトの導入（特に読字が難しい対象児に対して）
- 3) ポストテストデータの収集（全てのスクリプト消去）
- 4) 参加者間のデータの収集と分析
- 5) S・SF 法先行研究のさらなる整理と分析

活動スケジュールは A4 版の物を使ったが、年齢が上がるにつれて、より自分で操作・管理しやすいような小型のものを準備したり、液晶表示のスクリプトは携帯電話を活用するなどの工夫の余地がある。

また、今回の参加者は簡単な漢字まで読むことができたが、読字が難しい幼児児童生徒用に先行研究で積極的に利用していた音声型のスクリプトを使い、その効果を検証してみたい。

さらに、般化データの一つとしてのポストテストデータが本研究では足りなかったもので、プロブ期、フォローアップ期などを設けて測定したい。

本研究では参加者は1名であったため、参加者間でのデータの比較ができなかった。

複数の参加者で指導を行うか、類似の研究をしているチームと合同で研究を進め、できれば参加者間多層ベースラインを用いてデータを比較し、S・SF法の有効性をさらに検証したい。

最後に、本研究の拠り所としたアメリカでの先行研究の論文をさらに集め、分析と吟味を重ねて、今後の研究に活かしていきたい。

2 学校現場でのS・SF法の導入

臨床指導で明らかになってきたこの方法を、学校現場に合うように工夫して取り入れて指導していきたい。

特に、自立活動と連動して進め、データを取り、その効果を検証したい。

研究の経緯

本研究は、平成20年4月から、平成22年3月、岩手大学教育研究科障害児教育専攻宮崎研究室に所属して、宮崎眞教授の指導のもとに作成したものである。

キーワード：

自閉症，コミュニケーション指導，スクリプト，スクリプト・フェイディング法，
会話の指導，活動スケジュール，応用行動分析，報告言語行動

Autism, Communication guide, Scripts and script fading, Teaching conversation,
Activity schedules, Applied Behavior Analysis, tact

文献

阿部直子（2006）自閉症児のコミュニケーション支援実践授業研究.研究助成校研究課題実践レポート, 32, 211-214.

Albert,P.A.,P.A.TroutmanA,C.,（1999）Applied Behavior Analysis for Teachers,*Prentice-Hall*.

佐久間徹・谷晋二・大野裕史訳(2004). はじめての応用行動分析第2版. 二瓶社, 133-324.

Argott , P., Townsend, D. B., Sturmey , P.&Poulson, C. L.（2008）Increasing the use of empathic statements in the presence of a non-verbal affective stimulus in adolescents with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders* , 2 , 41-352.

浅野敏夫・山本淳一（2001）ことばと行動—言語の基礎から臨床まで—.ブレーン出版, 3-298.

東俊一（2002）自発的なコミュニケーションに困難を示す自閉症児に対する指導法の検討—相互作用の連鎖に焦点を当てて—. 新見公立短期大学紀要, 23,75-83.

東敦子（1995）自閉症児のコミュニケーション能力を高めるための「役割交代指導」. 日本教育心理学会総会発表論文集, 37, 308.

Barlow.D.H.,Hersen,M.（1984）Single Case Experimental Desins.Pergamon Books Ltd.

高木俊一郎・佐久間徹訳. 一事例の実験デザイン. 二瓶社, 165-247.

別府哲・野沢香代（2005）高機能自閉症児は健常児と異なる「心の理論」をもつのか. 日本発達心理学会, 16, 3, 267-264.

Bondy,A.,Frost,L.（2002）A picture Worth PECS and other visual communication

Strategies in Autism. Woodbine House,*Bathsda,Maryland*. 園山繁樹・竹内康二(2006).

自閉症児と絵カードでコミュニケーション—PECS と AAC—. 東京書籍, 51-77.

Brown, J.L., Krantz, P.J. McClannahan, L.E. Poulson, C.L. (2008) Using script fading to promote natural environment stimulus control of verbal interactions among youths with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 480-497.

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) 活用の試みー障害のある子どもの支援を中心にー. ジアース教育新社, 6-16.

Frith, U., Wing, L., Gillberg, C., & Tantam, D (1991) *Autism and Asperger Syndrome*, Cambridge University Press. 富田真紀訳(1996) 自閉症とアスペルガー症候群. 東京書籍, 5-40.

藤澤和子・林文博・井上智義 (1998) 絵カードと一緒に PIC でコミュニケーション!. ブレーン出版, 1-14.

藤原義博・武藤博文・小林真 (2001) 個性を生かす支援ツール. 明治図書, 26-56.

本郷一夫・長崎勤 (2006) 別冊発達 28ー特別支援教育における臨床発達心理学的アプローチ. ミネルヴァ書房.

井上雅彦 (1994) 自閉症児における地域社会に根ざした教育方法の検討ー「公衆電話で報告する行動」の獲得と般化についてー. 障害児教育実践研, 2, 11-19.

井上雅彦 (1997) 自閉症児の地域社会での言語指導. 小林重雄(監修). 応用行動分析学入門. 学苑社, 186-201.

井上芳子 (1964) 自閉症児の言語コミュニケーション指導ー機能語を含む 2 語文の獲得と伝達機能の拡大ー. *Japanese association of educational psychology*, 6, 320.

石原幸子・青木千帆子・望月昭 (2003) 自閉症のコミュニケーション支援ー活動選択の機会設定による効果ー. 立命館人間科学研究, 3, 73-81.

加藤哲文（1996）要求文脈利用型指導法による自閉症児への基礎的コミュニケーション行動の成立条件の分析. *The Japanese Association for Behavior Analysis*, 14, 76-77.

和史郎・藤原義博・寺尾恵美子（1996）発達障害児における応答誘発表現から情報要求表現への機能移行に関する検討. *The Japanese Association for Behavior Analysis*, 74-75.

小林重雄監修（1997）応用行動分析学入門－障害児者のコミュニケーション行動の実現を目指す－. 学苑社, 97-174.

小井田久実・園山繁樹・竹内康二（2002）自閉症児に対する PECS によるコミュニケーション指導. *The Japanese Association for Behavior Analysis*, 18, 2, 120-130.

Krantz, P.J., & McClannahan, L.E. (1993) Teaching children with autism to initiate to peers: Effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 121-132.

Krantz, P.J., & McClannahan, L.E. (1998) Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning readers, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 191-202.

Krantz, P.J., & McClannahan, L.E., (1999) Activity schedules for children with Autism. *Teaching independent behavior*, 1-115.

Krantz, P. J & McClannahan, L.E., (2005) Teaching Conversation to Children with Autism-scripts and script fading-. *woodbine house*.

MacDuff, J.L., Ledo, R., McClannahan, L.E., Krantz, P.J. (2007) Using scripts and script-fading procedures to promote bids for joint attention by young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1, 281-290.

松岡勝彦・澤村まみ・小林重雄(1997) 自閉症児における終助詞付き報告言語行動の獲得と家庭場面での追跡調査. 行動療法研究, 23, 2, 95-105.

宮崎秀則 (2009) 特別支援教育「新学習指導要領」改訂のポイント. 特別支援教育の実践情報. 明治図書, 129, 54-57.

武藤博文・高畑庄蔵 (2006) 思いっきり支援ツール. エンパワメント研究所, 31-35.

長崎勤・佐竹真次・中村晋・宮崎眞・関戸英紀 (2006) スクリプトによる社会的スキル発達支援—LD・ADHD・高機能自閉症児への支援の実際—. 川島書店, 53-88.

長崎勤・大井学 (1998) スクリプトによるコミュニケーション指導—障害児との豊かなかわりづくりをめざして—. 川島書店, 3-150.

長沢正樹・藤原義博(1996) 自閉症児の音声を伴う要求言語行動の形成—精神薄弱養護学校の日常場面での試み—. 行動分析学研究, 9, 128-136.

西川一康・駒木一裕(2002) コミュニケーションプロセス. 二瓶社, 65-83.

西村優紀(2002) 日記指導によって意思表示能力が開発された—自閉症児. 富山大学, 76-86.

奥住秀之・東京知的障害教育研究会 (2005) 自閉症児の教育実践. 大月書店, 10-23.

小野浩一 (2005) 行動の基礎—豊かな人間理解のために—. 培風館, 244-279.

大井学 (2004) 高機能広汎性発達障害をもつ人のコミュニケーション支援. 障害者問題研究, 32, 2, 110-118.

大伴潔・林安紀子・橋本創一・菅野敦（2008）言語・コミュニケーション発達の理解と支援プログラム—LC スケールによる評価から支援へ—。学苑社,45-70.

大谷博敏・小南霞（1997）自閉症児に対する前言語的コミュニケーションの指導—共同行為ルーティン「クレープづくり」を通して—。和歌山大学教育学部実践研究指導センター紀要, 9, 37-43.

Richman,S.,（2001）Raising a Child with Autism. 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.

坂井聡（2002）自閉症や知的障害をもつ人とのコミュニケーションのための 10 のアイデア. エンパワメント研究所, 65-106.

坂井聡・宮崎栄一（2009）ケータイで障がいのある子とちょこっとコミュニケーション. 学習研究社, 8-77.

Sarokoff, R.A., Taylor, B.A., & Poulson, C.L. (2001) Teaching children with autism to engage in conversational exchanges:Script-fading with embedded textual stimuli. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 81-84.

佐々木正美・小林信篤（2008）TEACCH プログラムによる日本の自閉症療育. 学習研究社, 85-96.

佐々木正美（2008）自閉症児のための TEACCH ハンドブック. 学習研究社, 52-87.

Stevenson, C.L., Krantz, P.J., & McClannahan, L.E. (2000) Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for nonreaders. *Behavioral Interventions*, 15, 1-20.

坂本真紀・望月明(2002) 自閉症児における私的出来事のタクト獲得に対する予備研究—公的刺激を用いた「たのしかった／つまらなかった」の獲得—. 立命館人間科学研究, 4, 113-123.

関戸英紀 (1996) 自閉症児に対するスクリプトを利用した電話による応答の指導. 特殊教育学研究, 33, 5, 41 -47.

関戸英紀・川上賢祐 (2006) 自閉症児に対する「ありがとう」の自発的表出を促すルーティンを用いた指導. 特殊教育学研究, 44, 1, 15-23.

下山直人 (2009) 新学習指導要領を生かした「自立活動」の指導. 特別支援教育の実践情報, 130, 1-78.

杉原一昭・桜井茂男 (2006) 発達臨床教育相談マニュアル—アセスメントと支援の実際—. 川島書店, 204-234.

杉山尚子(2005) 行動分析学入門—ヒトの行動の思いがけない理由. 集英社書, 148-184.

鈴木秋子・中保仁 (1997) 自閉症児Y君とつくりあげた“意味と表現の世界”—「ピンポン言って!」の要求語を窓口とした個別課題学習の展開—. 情緒障害教育要,16,207-215.

田実潔・小木原弘晃(2006) 軽度自閉症児の単語獲得における言語連想プライミングの有効性—プライミングによる語彙獲得指導から. 北星論集, 43, 109-117.

高木隆郎・Shopler,E,Rutter,M (1998) 自閉症と発達障害研究の進歩. 日本文化科学社, 2, 9-11.

高橋和子 (2005) 高機能発達障害児集団でのコミュニケーション・ソーシャルスキル支援の取り組み—語用論的視点からのアプローチ—. *The Japanese Association of Educational Psychology*, 44, 147-155.

高畑庄蔵（2006）みんなの自立支援をめざすやさしい応用行動分析学．明治図書，90-114.

田中千穂子・栗原はるみ・一川奈緒子（2005）発達障害の心理臨床－子どもと家族を支える教育支援と心理臨床的援助．有斐閣アルマ，30-51.

寺山千代子・林邦雄・蔭山英順（1993）自閉症 学習障害にせまる．コレール社，71-83.

梅永雄二（2009）発達障害者を十分理解して雇用をすすめるために．働く広場．高齢・障害者雇用機構，388，24-25.

内山登起夫（2008）教育講演.自閉症スペクトラムとアスペルガー障害．児童精神医学とその近接領域，49，4，388-393.

山口薫・佐藤方哉（1983）ことばの獲得－言語行動の基礎と臨床－．川島書店．

山本淳一・池田聡子（2005）応用行動分析で特別支援教育が変わる－子どもへの指導法略を見つける方程式－．図書文化，8-60.

山本美知子・江田祐介（2006）自閉症児の要求言語行動の援助に関する事例研究－ビデオモニターによる場面認識の向上と表現スクリプト－．和歌山大学教育学部実践研究指導センター紀要，16，27-35.

山崎百子・新藤久和（1997）自閉症児に対するスクリプト・マニュアルを使った電話技能の教授とコミュニケーション技能の拡大．特殊教育学研究，35(2)，19-31.

吉田友子（2003）高機能自閉症・アスペルガー症候群「その子らしさ」を生かす子育て．中央法規.

資料

資料1 スクリプト提示例

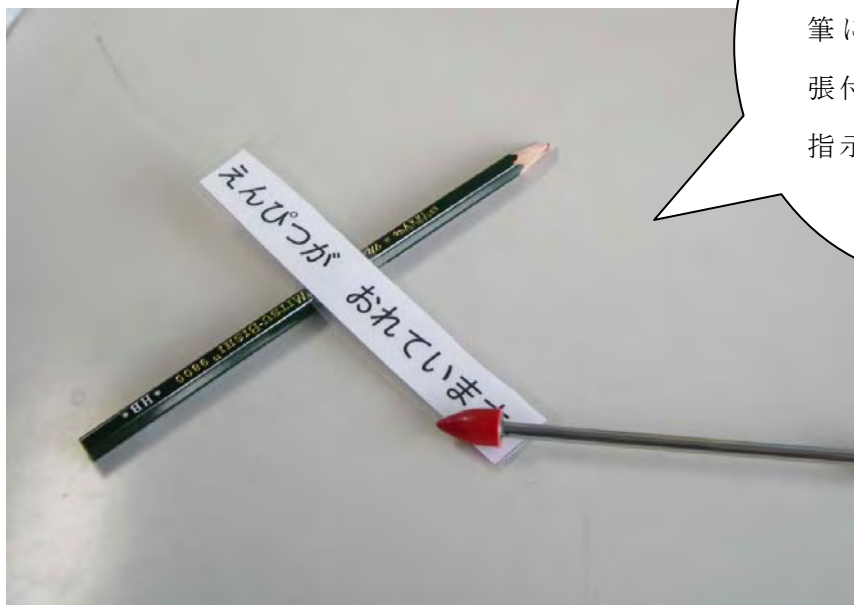
1 物に直接シールを付けたスクリプト

1) クッキーと皿 (研究 I)



クッキーをラップで包み、その上に印字したテープを張る。
皿にも同様に張る。(テープの色は見やすいように白か黄色を使用)

2) 鉛筆 (研究 I)



スクリプトをラミネート加工して鉛筆に両面テープで張付。
指示棒で指す。

2 活動スケジュールブック

1) 「図工」(研究 I)

(1) きょうはなにをつくれますか？(文頭語までスクリプトをフェイディング)



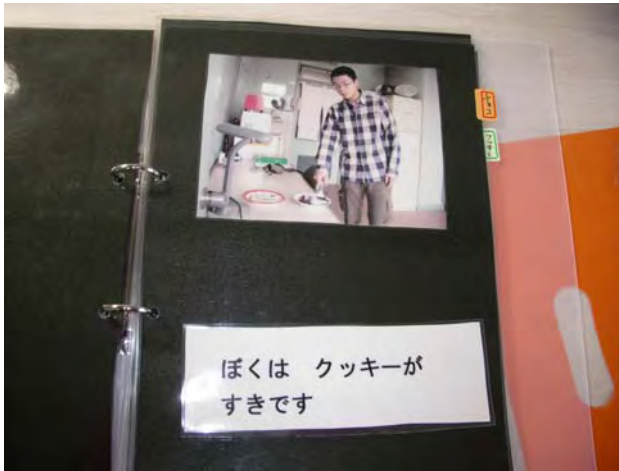
(2) ぼくと先生は〇月のカレンダーを作りました。(後ろから2文節 フェイディング)



2) 「おやつ」(研究Ⅰ)

「ぼくはクッキーが大好きです。」

(1) フルスクリプトの状態



(2) 白紙のカードの状態

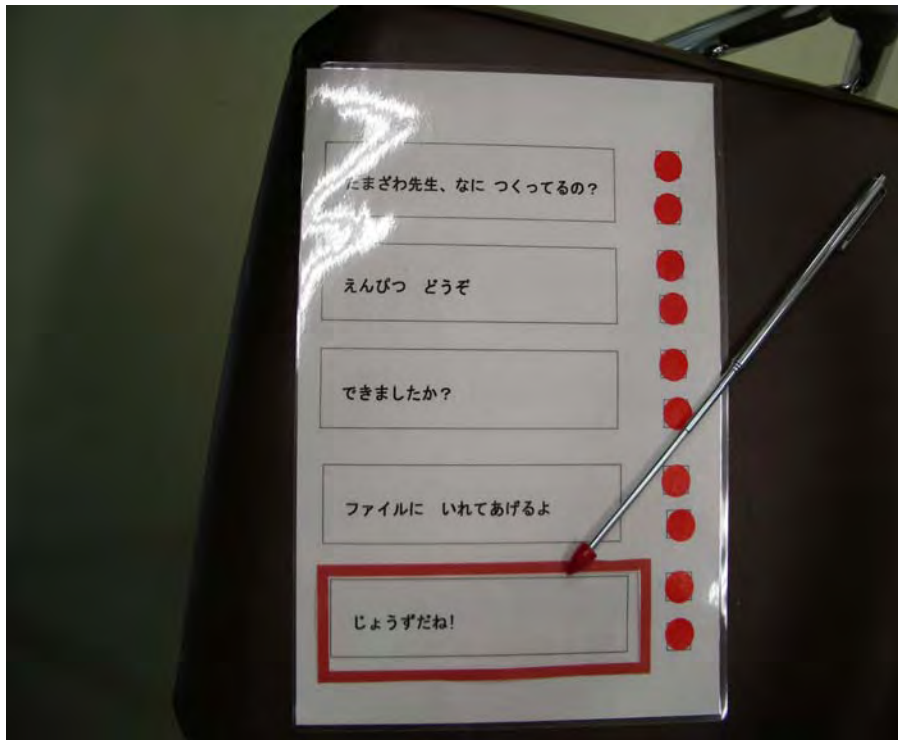


(3) 文字カードをとった状態 (研究Ⅱ)



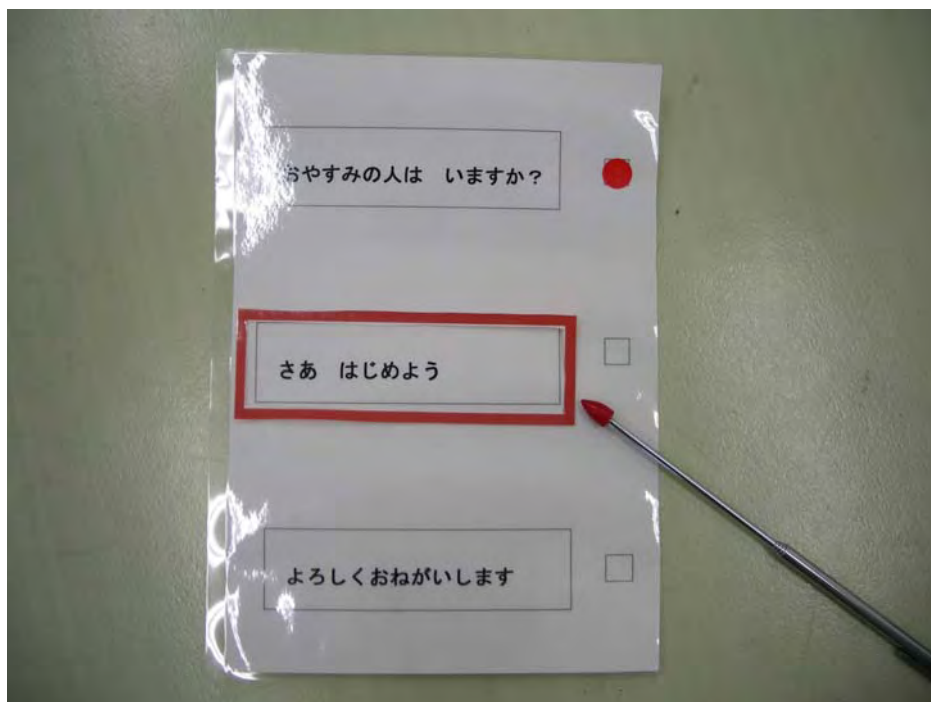
3) 「図工」(研究Ⅱ)

セットごとスクリプトを上から順に並べる。



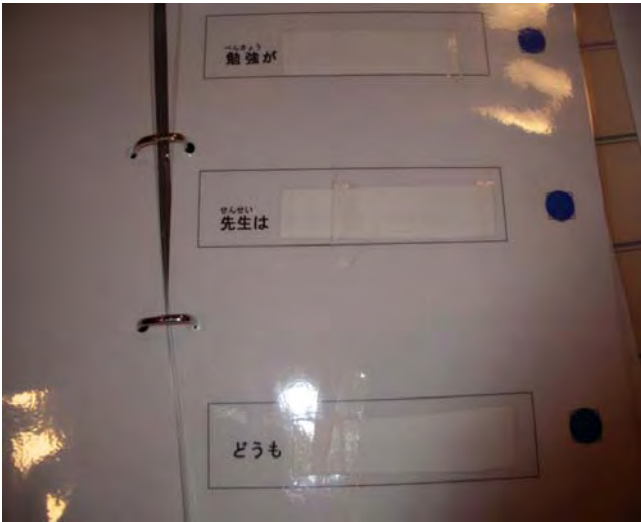
4) 「始めの会」(研究Ⅱ)

フルスクリプト (介入開始直後のセクションは赤い枠を用意する)



5)「終わりの会」(研究Ⅱ)

①Level 1



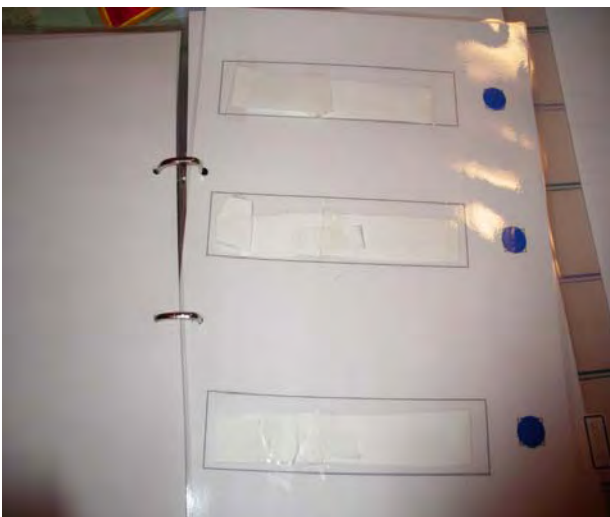
最後の単語をカット

②Level 2



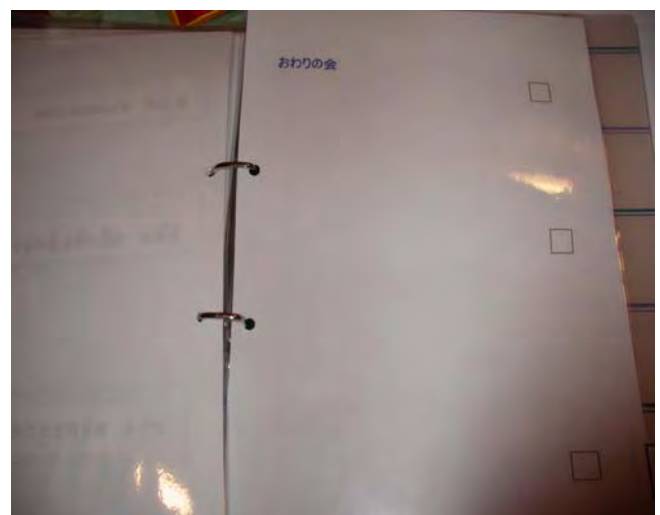
語頭音だけ残す

③Level 3



枠に白い紙を張る

④Level 4



シールの枠のみ

3 液晶画面モニター

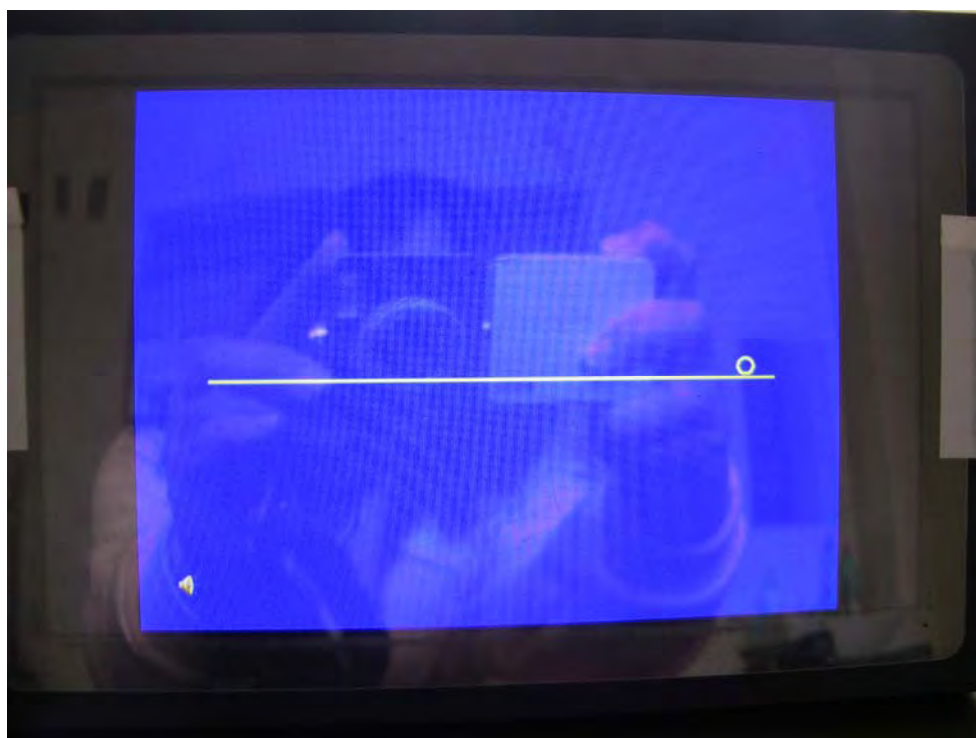
1) フルスク립ト提示



2) 語頭音だけ残してフェイディング



3) 下線だけ残してフェイディング

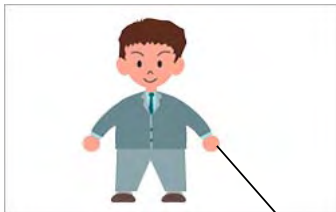


資料2 活動場面の様子



指導者配置及び対応図

記録者



プロンプター

参加者の斜め後ろから必要に応じてプロンプトを的確に行う

のりをかしてください

活動スケジュール
(スクリプト)

参加者自身がページを順番にめくる



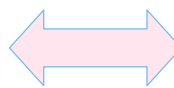
参加者



主指導者



伝える



応答して
のりを手渡す



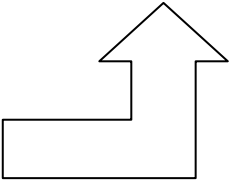
会話相手
(共同製作者)

資料3 その他の教材

1 始めの会の使用した今日の学習予定用紙とバインダー



カードゲーム (セット3)
 お金の勉強
 図工 (セット2)
 買い物



3 から 6 までの 4 つ
 の空欄に左の 4 つの
 学習の順を参加者が
 選んで記入する。

2 終わりの会で使用した次の勉強予定用紙（縮小版）

つぎ べんきょう よてい
次の勉強の予定

| | | | |
|-------------|---------|------------|----------|
| ひにち 日にち | つき 月 | ひ 日 () | じ 時から |
| ばしょ 場所 | | | |
| もちもの 持ち物 | | | |

3 図工で製作したアルバム



資料4 記録関係

1 研究I—その場で行う記録用紙

図工場面でのスクリプト記録 <1. 10>

| | | |
|------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 場面1 | 場の設定をする | 共同製作者 玉澤 プロンプター 佐々木 全体指導, 記録 下平 |
| 場面2 | あいさつをする | |
| 場面3 | 自分から指導者に今日の学習について聞いて知る。 「カレンダー（10月）」 先月2009年9月分を作ったので今週は10月 | |
| 場面4 | 材料準備をする（道具ボックス） | |
| 場面5 | 制作活動に先生と協力して取り組む | |
| 場面6 | 出来上がった作品を両親に見せて報告をする | |
| 場面7 | 後片付けをする | |
| 場面8 | あいさつをする | |
| 場面9 | 場を戻し、黒板にカレンダーをマグネットで張る。 | |
| 場面10 | 黒板のスケジュール表の項目を消す | |

| 場面 | 相手の対応 | ターゲット | 評価 |
|----|-----------|------------------------------------|----|
| 3 | 自発 | きょうは 何を作りますか？ 絵のみ | |
| 4 | 自発 | はさみをかしてください<絵だけ> | |
| 5 | 自発 | クレヨンをかしてください。<絵だけ> 色を伝えてもよし | |
| | 自発 | のりをかしてください。<絵だけ> | |
| | どっちの糊が好き？ | 青い糊が好きです。<絵だけ> | |
| | 自発 | 玉澤先生、できましたか？<フェイディング> | |
| 6 | 自発 | ぼくと先生は8月のカレンダーを作りました。 <フェイディング> | |

○ プロンプトを受けなくても一人で正しく話すことができる

- p プロンプトを受けて（スクリプトカード）話すことができる
 (ア)5秒自発的発語を待つ。→表出がない。不適切な場合にプロンプター対応
 (イ)ファイルのスクリプトを指示棒で指示しながら「読んでください」
- × プロンプトを受けても話すことができない。

非スクリプトの会話記録

| |
|--|
| |
|--|

2 研究 I —活動 1 の記録— 一致率調査用紙

| | ① 4, 2 6 | | ② 5. 1 0 | | ③ 5. 1 7 | | ④ 5. 2 4 | | ⑤ 5. 3 1 | | ⑥ 6. 7 | |
|----------------|----------|---|----------|---|----------|---|----------|---|----------|---|--------|---|
| | s | y | s | y | s | y | s | y | s | y | s | y |
| 1 ○○をく ださい | | | | | | | | | | | | |
| 鉛筆 | | | | | | | | | | | | |
| 色鉛筆 | | | | | | | | | | | | |
| 折り紙 | | | | | | | | | | | | |
| 消しゴム | | | | | | | | | | | | |
| 鋏 | | | | | | | | | | | | |
| 糊 | | | | | | | | | | | | |
| 2 ○○があ りません | | | | | | | | | | | | |
| 鉛筆 | | | | | | | | | | | | |
| 色鉛筆 | | | | | | | | | | | | |
| 折り紙 | | | | | | | | | | | | |
| 消しゴム | | | | | | | | | | | | |
| 鋏 | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|----------|---|----------|---|--------|---|----------|---|-------------------------------|---|-----------------------------------------------|---|
| 糊 | | | | | | | | | | | | |
| 3 鉛筆が折 れています | | | | | | | | | | | | |
| 4 今日は何 をつくりませ るか | | | | | | | | | | | | |
| 5 今日ぼく は△△をつく りました | | | | | | | | | | | | |
| 父 | | | | | | | | | | | | |
| 母 | | | | | | | | | | | | |
| 玉澤 | | | | | | | | | | | | |
| 佐々木 | | | | | | | | | | | | |
| 宮崎 | | | | | | | | | | | | |
| その他 | | | | | | | | | 本は玉澤 先生の、と 繰り返す 言語 p | | (糊)壊し ました 佐々木先 生返して (返しま すの意味) | |
| | ⑦ 6, 2 1 | | ⑧ 6. 2 8 | | ⑨ 7. 5 | | ⑩ 7. 1 2 | | ⑪ 7. 2 6 | | ⑫ 8. 2 | |
| | s | y | s | y | s | y | s | y | s | y | s | y |
| 1 ○○をく ださい | 介入 2 開始 | | | | | | | | | | | |
| 鉛筆 | | | | | | | | | | | | |
| 色鉛筆 | | | | | | | | | | | | |
| 折り紙 | | | | | | | | | | | | |
| 消しゴム | | | | | | | | | | | | |
| 鋏 | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|----------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| 糊 | | | | | | | | | | | | |
| 2 ○○がありません | | | | | | | | | | | | |
| 鉛筆 | | | | | | | | | | | | |
| 色鉛筆 | | | | | | | | | | | | |
| 折り紙 | | | | | | | | | | | | |
| 消しゴム | | | | | | | | | | | | |
| 鋏 | | | | | | | | | | | | |
| 糊 | | | | | | | | | | | | |
| 3 鉛筆が折れています | | | | | | | | | | | | |
| 4 今日は何をつくりませんか | | | | | | | | | | | | |
| 5 今日ぼくは△△をつくりました | 介入 2 | | | | | | | | | | | |
| 父 | | | | | | | | | | | | |
| 母 | | | | | | | | | | | | |
| 玉澤 | | | | | | | | | | | | |
| 佐々木 | | | | | | | | | | | | |
| 宮崎 | | | | | | | | | | | | |
| その他 | 新しい鉛筆をください 赤は使いません青の男の子、お願いします、ください、いってらっしゃい(いってらっしゃいに)ウーがジャがジャ | (鋏) 1 個 でいい, 1 個 張るは宮崎先生の | たんざく, 七夕 糊をください, 糊がありません | 両親への報告やとりでイライラ | 姿勢良く 視線合う 「(消しゴム) 2つありますどっち?」 →こっち ニュース言葉が難しい | さんさ踊り, 玉澤先生, 鉛筆で太鼓叩き 9 日と 16 日はおやすみ | | | | | | |

| | ⑬ 8 . 2 3 | | ⑭ 8 . 3 0 | | ⑮ 9 . 6 | | ⑯ 9 . 1 3 | | ⑰ 1 0 . 4 | | ⑱ | | |
|--------------------------|---------------------|---|-----------|---|---------|---|--------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------------------|---|---|---|--|
| | s | y | s | y | s | y | s | y | s | y | s | y | |
| 1 ○○をく ださい | | | | | | | | | | | | | |
| 鉛筆 | | | | | | | | | | | | | |
| 色鉛筆 | | | | | | | | | | | | | |
| 折り紙 | | | | | | | | | | | | | |
| 消しゴム | | | | | | | | | | | | | |
| 鋏 | | | | | | | | | | | | | |
| 糊 | | | | | | | | | | | | | |
| 2 ○○があ りません | | | | | | | 青い糊が好きです | | | | | | |
| 鉛筆 | | | | | | | p 糊 に ス ク リ プ ト | p 指 示 棒 + 音 声 | p 糊 の ス ク リ プ ト 読 む | | | | |
| 色鉛筆 | | | | | | | | | | | | | |
| 折り紙 | | | | | | | | | | | | | |
| 消しゴム | | | | | | | | | | | | | |
| 鋏 | | | | | | | | | | | | | |
| 糊 | | | | | | | | | | | | | |
| 3 鉛筆が折 れています | | | | | | | | | | | | | |
| 4 今日は何 をつくりませ るか | | | | | | | | | | | | | |
| 5 今日ぼく は△△をつく りました | 介入2 はじめにスクリプトを読む | | | | | | ・ 専属プロンプター開始 | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|-----|----------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| 父 | | | | | | | | | | | | |
| 母 | | | | | | | | | | | | |
| 玉澤 | | | | | | | | | | | | |
| 佐々木 | | | | | | | | | | | | |
| 宮崎 | | | | | | | | | | | | |
| その他 | スペシャル オリンピック →北京 オリンピック | (鉈) 1 個 でいい, 1 個張るは 宮崎先生 の | できまし たは言う が「何を」 の部分 が 難しそう | におい嗅ぐ, 大 きさにこだわる 作品文字良く読 む | p 青い糊 が好きで す 葡萄つく りました 最後だと 何度か確 認納得 | | | | | | | |

3 研究Ⅱ－その場で行う記録用紙

記録 25

12月12日(25セッション) 記録者

s (標的行動をスクリプトを見て話す), u s (標的行動をスクリプトを見ないで話す)

× (標的行動を話さない)

スクリプトセット(4) フェイディング段階(3) (1回目)

はじめの会

| | 標的行動 | 評価 |
|---|--------------|----|
| 1 | おやすみの人はいますか? | |
| 2 | さあ, はじめよう | |
| 3 | よろしくおねがいします | |

スクリプトセット(1) フェイディング段階(4) (介入1回目)

図工

| | 標的行動 | 評価 |
|---|---------|----|
| 1 | えんぴつどうぞ | |

| | | | |
|---|-----------------|--|--|
| 2 | たまざわ先生は何を作ってるの？ | | |
| 3 | できましたか？ | | |
| 4 | ファイルに入れてあげるよ | | |
| 5 | じょうずだね | | |

スクリプトセット（2）フェイディング段階 液晶画面をとる

カードゲーム

| | 標的行動 | 評価 | |
|---|-------------------------|----|--|
| 1 | ババぬきをします | | |
| 2 | カードをくばってください | | |
| 3 | だれからはじめますか？ | | |
| 4 | 1 ばんです！（こんどがんばろう） | | |
| 5 | もういちどしたいです。（おしまいにしたいです） | | |

スクリプトセット（3）おやつ 達成 終了

| | 標的行動 | 評価 | |
|---|---------------|----|--|
| 1 | ジュースをかってきたよ | | |
| 2 | 手を洗いましょう | | |
| 3 | ぼくはジュースがすき | | |
| 4 | うーん，うまい | | |
| 5 | おかわりしてもいいですか？ | | |

スクリプトセット（5）フェイディング段階（3）（1回目）

おわりの会

| | 標的行動 | 評価 | |
|---|-----------------|----|--|
| 1 | 勉強が ぜんぶおわったね | | |
| 2 | 先生はお昼に何を食べますか？ | | |
| 3 | どうも ありがとうございました | | |

網掛けはフェイドアウト部分

4 学校でとった自発的会話の記録

| 月 | 日 「自発的会話」 | 誰に | 状況 |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | 14「お願いします。」 15「黄色いのあげます。」 16「O先生は花巻。」 17「O先生は鹿児島空港， 岩手高校前。」 21「うーん。」「うー」 28「できませんでした。」 30「ありませんでした。」 「ぐー， がじゃがじゃ」 | 筆者（担 任） | <ul style="list-style-type: none"> ・ ペンのふたがとれずに開けてほしいと ・ 給食の黄色い桃を食べずに， ・ 出張を確認して一人でうける。 ・ 連想ゲームのように繰り返し切れ目なく話す ・ カルタをしながら。 ・ かばんがロッカーに入らずに泣きながら ・ 紙を渡しに行った学級の先生がいなかったことについて報告する。 |
| 5 | 7「電車に乗りました。」「ミ スタードーナッツに行き ました。」 11「Y先生，お願いします。」 12「剥がしていい。よ」 14「事故です，事故です」 「通行止めです。」 18「痛い！」 「使用禁止」「事故です。」 26「どうでしょうね。」 28「手洗ってきます。」 「黄色い桃とってください い。」 29「やったー。」 | クラスの みんな 担任 担任 不特定 不特定 不特定 担任 不特定 | <ul style="list-style-type: none"> ・ ゴールデンウィークにしたことの発表 ・ 給食のデザートについてくる缶詰の桃を食べずにいて， どうしたか尋ねると。 ・ 黒ひげゲームのセロテープを剥がす時に繰り返す。 ・ 友達が教室内の大きな盥の水をひっくりかえして水浸しになった時に嬉しそうに話す。 ・ よそ見して廊下を歩いて足をぶつけて。 ・ 14日と同じ状況 ・ 枝豆植えの感想をきかれて ・ 給食時。わかめの酢の物は話さずに勝手に教師の弁当箱に入れる。 ・ リレーで3位になって |
| 6 | 3「O先生花巻。」「Sさん黄色。」 4「O先生孝仁病院。」「O先 生NHKの上堂店です。」 11「事故です。」 12「ごめんなさい。」 15「気を付けてね。」 16「ぞうさん。」 17「Sさん黄色。」 29「うーんと」「えーと」 30「これは？これは？」 | 担任に 不特定 担任 相手 不特定 担任 不特定 担任 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 出張で不在の先生のいる場所や友達の手ハンガーの印になっている色についてわざと違う場所を言ってからかい， 楽しむ ・ 紙漉用ミキサーが落ちて粉々になって ・ 美術でふざけて注意されたあと何度も ・ ズックにケーキの生地を落とされて謝った先輩に ・ 鼻に紙製・自作の突起物を付けて ・ 違うことをわざと話して楽しむ。 ・ 会話の前に話す。 ・ 給食中箸を落として割って不安定になる。 |

| | | | |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7 | <p>1「みんなで一緒に」</p> <p>11「Y先生出張。」</p> <p>17「O先生出張，お休み，病院，D先生。」 「カレンダー作ります。」</p> <p>21「Y先生出張です。」</p> <p>23「手洗ってきます。」</p> | <p>学年の教師</p> <p>担任</p> <p>担任</p> <p>担任</p> <p>担任</p> <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・校外学習の話題の中で自分から注意することを話す。 ・午後からの出張について朝から繰り返す。 ・朝から確認。 ・教師同士の会話に入ってくる。 ・午後からの出張について朝から繰り返す。 ・給食前に。 |
| 8 | <p>17「いままでいろいろありがとうございました。」</p> <p>19「いずみだてかずこ」「いずみだてはるお」「いずみだてちえみ」</p> <p>21「ねえねえ，Y先生。」</p> <p>25「6月5日田頭先生お休みです。」「読んでください。」</p> <p>26「おかわりします。」</p> <p>28「ひのき」</p> <p>31「1，始めのことば，2，挨拶，3，着席・・・」</p> | <p>退職する教師</p> <p>I先生</p> <p>担任</p> <p>担任</p> <p>担任</p> <p>担任</p> <p>担任</p> <p>みんな</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・対面して相手の顔を見て一人で話す。 ・いろいろな違った名前ですんで楽しむ。 ・特にそれ以上会話が続くことなく，ねえねえの語りかけを楽しむ。 ・退職した先生への手紙に書き，読むように要求してけらけら笑う。 ・ランニング後麦茶を飲んでいて ・美術で不思議なマジック画を描いて ・日直で以前紙に書いて張り，現在ははずしてある項目をなぞるように話す。 |
| 9 | <p>1「髪の毛抜くのは床屋さんの仕事。」</p> <p>2「3キロ走ります。」</p> <p>3「ごめんなさい。」</p> <p>「W先生出張，花巻」「O先生おうち。」</p> <p>8「Sさんがガリしました。」「Aさんがガリしました。」「ガリしません。」</p> <p>10「Y先生，Sさん，優しくね。」</p> <p>11「12日岩手大学。」</p> <p>14「さ，かえろ。」</p> <p>17「Aくんとぶと，D先生心配するよ。」「お母さん心配。」</p> <p>「ヤクルト工場です。」</p> <p>「行き止まりです。」</p> | <p>担任</p> <p>担任</p> <p>D先生</p> <p>担任</p> <p>担任</p> <p>担任</p> <p>担任</p> <p>不特定</p> <p>副担任</p> <p>担任</p> <p>副担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・抜毛中に目があったら。(家でも抜毛し，母から言われた言葉だった) ・マラソンを5キロコースに変更しないかと進めたとき。 ・D先生がはあーっとため息をついているのを見て 顔色を変えて話す。 ・休み時間に ・友達にひっかかれて ・担任が生徒を厳しく叱責している時 ・昼休みブランコで遊びながら ・職員室に提出物を置きにきて，しばらく周囲を見てから ・花巻空港で，飛行機を見ながら ・宿泊学習で楽しかったことを聞くと ・バスでT字路にさしかかった時 |

| | | | |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>「おかわりしていいですか？」 「お疲れ様でした。」</p> <p>28 「おにぎりとジュース買ってきました。」</p> <p>29 「黄色い桃とってくださいい。」</p> | <p>近くの教師 担任</p> <p>担任 担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・夕食時におつゆのおかわりをしたいことを伝える。 ・宿泊学習の帰りのバスの中でわざわざ振り返って話しかけてくる。 ・別のグループで買い物に出かけて帰ってから ・給食で桃がでて |
| 10 | <p>1 「今日から 10 月です。」</p> <p>2 「おかしいよ、きたないですよ。」 「W 先生病気、おうち、いません。」</p> <p>5 「○川○ずきさん、K 高」</p> <p>8 「IK 先生明日きます。」 「次きます。」「1 時間目きます。」</p> <p>9 「千と千尋、お父さんとお母さんは豚になりました。」 「食べると豚になるよ。」 「豚、さようなら」 「千尋は一人になりました。」 「6 月 5 金曜日 D 先生休み、病気、I 先生と○ずきさん」 「道具は IW 先生。」 「お願いします」</p> <p>「どーれんき～どーれんき～」</p> <p>14 「はく、ここへいってはいけない、すぐ走る、川のかみさま、ごはんたべるとぶた。」 「9 月 1 日は K 先生と D 先生、9 月 8 日は K 先生と D 先生、Y 先生出張。」</p> <p>15 「WY 先生出張、附属養護、切符は TY 先生。」</p> <p>16 「○だて○すけと○よい」 「F さんぎゅうーすると Y 先生おこるよ。」</p> <p>19 「ぼやーんとすると、IW 先生怒るよ。」</p> | <p>担任 担任</p> <p>担任</p> <p>担任 担任</p> <p>担任</p> <p>IW 先生</p> <p>不特定</p> <p>担任・副担任</p> <p>担任</p> <p>担任</p> <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・朝から繰り返す。 ・落とした御飯を食べたので「お腹壊すよ」と注意をしたら ・朝から繰り返す。 ・朝から繰り返す。 ・朝から繰り返す。 ・朝から繰り返す。 ・ロッカーがこわれて、直してくれる先生に ・たらこのふしで替え歌を歌う。 ・朝からうるさいくらいおしゃべり ・朝から繰り返す。 ・朝から繰り返す。 ・流し場で IW 先生に注意をされて |

| | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>「9月11日 SN先生ホテル、ナビスコ。」</p> | | <ul style="list-style-type: none"> ・昼休み |
| <p>20 「できません、ごめんなさい、足痛い、血でるよー。」</p> | <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・朝の活動で自分の名前を黒板に書いてうまく書けなかったためパニックになる。 |
| <p>「よろしくお願ひします。」</p> | <p>担当</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・担当の先生に自分から話す。 |
| <p>「H先生お休み、おかゆ、病院、おうち、ランニング A君お休みします。」</p> | <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・別室にタイムアウトしている時、いろいろなことを話して気持ちが落ち着く。 |
| <p>21 「A君（自分の名前）は小さなコップ。」 「足直りました。」 「スパゲティーパーン」 「TJ先生おやすみ、病気」「D先生道具の係。」 「Rさん Fさんにギュー、いけません。血が出るよ、痛いよ、Y先生怒ります。」</p> | <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・麦茶を飲むコップが教師の方が大きいことから ・朝、休み時間 ・給食時パンにスパゲティーパーンをはさんで ・昼休み |
| <p>22 「今日のお休み誰ですか？」 「元気になるよ。」 「頭が良くなるよ。」 「はげが直ります。」</p> | <p>担任 給食委員 の教師</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・登校後のスケジュール記入で。 ・食物の効能の話題から楽しんで話す。 (お肉を食べると) (お魚を食べると) (わかめを食べると) |
| <p>23 「D先生道具の係」「お仕事です。」</p> | <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ランニング前 |
| <p>「ありがとうございました。」</p> | <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・学習を手伝ったとき |
| <p>「えんぴつをどうぞ。」</p> | <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・担任との製作活動のやりとりで |
| <p>26 「爪食べるとお腹壊すよ、気を付けてね。」</p> | | <ul style="list-style-type: none"> ・休み時間、話した言葉を紙に書くようにリクエストし、たくさん話す |
| <p>27 「○月○日、D先生休みです。病気です。おかゆ。病院に行きます。おうちです。」</p> | <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・委員会が終わってから D先生について聞く |
| <p>28 「お肌、つるつる。」</p> | <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・休み時間、担任が（野菜を食べると）とうとうと |
| <p>「蕎麦も仕事も腰が大事です。」</p> | <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・休み時間、学習発表会の台詞を覚えて自分から話す。 |
| <p>30 「通り雨です。」</p> | <p>不特定</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・畑に行こうとし玄関で雨が降り出した時 |
| <p>「こわれちゃった。」</p> | <p>副担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・リースがうまく作れなかったとき |
| <p>「おはようございます。」</p> | <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・昼過ぎににやにやしながら挨拶し、「もうこんにちではでしょ」というと大声で笑っ |

| | | | |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | 「Y先生めがねをかけます。」 | 副担任 | て繰り返す。 ・下校前、担任がバス添乗準備で職員室に行くと、副担任に予想を話す。 |
| 11 | 2「いたたたた」 「お腹が痛いです。」 「でました。」 「普通でした。」 「牛乳は飲みません、お茶を飲みました。」 「直りました。」 「サービスエリアで御飯を食べました。」 「行きませんでした。」 | 担任 | ・ランニング後麦茶を飲んでお腹を押さえ ・「どうしたの？」と質問に ・「うんちは出ましたか？」と質問に ・「下痢でしたか？」と質問に ・給食後 ・下校時 ・松島旅行のことを聞いたとき |
| | 4「嚙るとお腹痛くなるよ。」 | 担任 | ・水族館に行ったか質問 |
| | 5「気をつけてね、S先生怒るよ。」 | 担任 | ・鉛筆のサックを嚙っているとき目が合い ・休み時間（直前の出来事なし→過去のことか？） |
| | 6「10月13日3年1組はS先生とS先生、T先生出張、10月13日火曜日は帰りはK先生、6月18日T先生出張、車で来ました、めがね。」 | 担任 | ・登校後、たくさん語りかける。 |
| | 9「黄色い桃、とってください。」 | 担任 | ・給食時間 |
| | 「7月A先生試験。23, 24日。」 | 担任 | ・昼休み |
| | 10「まちがえちゃった。」 | 担任 | ・朝の活動でスケジュールを書いていて字が気に入らなかったらしい。 |
| | 11「キムチが好きです。」 「これから、ちょっと朝の会を始めます。」 | 学生さん みんな | ・介護等体験の学生さんへの自己紹介で ・朝の会でのあいさつで |
| | 12「そうすけくんのお母さん、違反、気を付けてください。怒られるよ。」 「D先生の車は三菱。」 | 担任 | ・登校後 |
| | 18「おじいちゃんやママが心配するよ。」 | 担任 | ・昼休み、(DVDの内容か意味不明) |
| | 「今日のお休みは誰ですか？」 | 担任 | ・登校後に繰り返す。 ・朝学習時 |
| | 19「10月13日水曜日T先生出張。車で来ました。三菱。I大学。D先 | 担任 | ・昼休み |

| | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>生と S 先生。D 先生 6 月 5 日お休み。かぜ。具合悪い。マスクをかけます。病院に行きます。めがねをかけます。お粥食べました。」</p> <p>「6 月 5 日〇〇先生お休み、病気、風邪、おかゆを食べました。あったかくして寝ました。」</p> <p>「卵酒を飲みました。」</p> <p>「6 月 5 日、北高の〇ずきさんと K 先生、郵便局に行きました」</p> <p>「H 先生は土練機の係、W 先生は伸ばし棒の係。」</p> <p>「D 先生、道具の係」(替え歌も作って歌う)</p> <p>20「ごめんなさい。」</p> | <p>不特定</p> <p>担任に</p> <p>不特定</p> <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・スケジュールを書いている筆箱を落として(ややパニック) ・昼休み ・基本は同じフレーズだが、あまり担任が答えないと名字だけを名前やフルネームで話したり、表現を少しずつ変えて反応を見ている。 |
| <p>24「WY 先生、OT 先生出張、おちゃわんありました。」</p> <p>「D 先生風邪、頭痛い(額に手)咳(口元に手)ジェスチャー、「おさかなを食べると頭がよくなるよ、肉を食べると元気になります、野菜を食べるとお肌つるつる。」</p> | <p>担任</p> <p>担任</p> <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・登校後、係の仕事をしながら ・下校近く、セーターを脱ぐ ・窓を開けたら学生服の下にセーターを着て ・休み時間(W 先生が次の日出張のため?) |
| <p>25「D 先生、あったかくしてねました。病気。5 日金曜日は Y 先生一人でした。みんなの歌を見ました。」</p> <p>「もう 1 回お洋服。あつつい。」</p> <p>「寒い。」</p> <p>「おしまいにします。」</p> | <p>担任</p> <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・登校後、着替えながら |
| <p>26「明日、A くんは一人で走ります。」</p> <p>「6 月 4 日、Y 先生は帽子を被りました。」</p> <p>「7 月 23, 24 日 A 先生は試験でした。」</p> <p>「トキさんは女の</p> | <p>担任</p> <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・学習時もう 1 回やるか聞くと ・休み時間 |

| | | | |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>子。」</p> <p>「勉強終わりました」</p> <p>27「そうすけのお母さんきき、どん、いけません。怒られるよ。」</p> <p>「さ、はじめよう。」</p> <p>30「ときさん、ビックリ、お水をかけてはいけません。」</p> | <p>担当 担任</p> <p>副担任</p> <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 課題が終了して ・ 登校後 ・ 数学の時間（挨拶後） ・ 休み時間 |
| 12 | <p>1「ききどん、ききどん、そうすけのおかあさん、あぶないよ。」「なぜひいたら卵酒飲みます。」</p> <p>2「10月21日水曜日J先生お休みA先生一人でした。」「ジョージは男の子。おまわりさ。んは男の子。」</p> <p>「いたーい」</p> <p>3「日産乗りました。都南校に行きました。WY先生とOT先生、勉強しました、コンビニに行きました。サンクスに行きました。お茶を買いました。おにぎりを買いました。お買い物をしました。車で、キューブ乗りました。WY先生ゴムをかけました。WY先生運転しました。OT先生自転車。」</p> <p>「OT先生、WY先生レジで払いました」「Aくん中学部、新しいF先生。」</p> <p>4「D先生お休み、病気。」</p> <p>7「ボンドつけました。穴を開けました。ニスを塗りました。がんばりました。」</p> <p>8「W先生、ユニクロに行きました。お買い物しました、金色のキューブ。」</p> <p>「気をつけてね。」</p> | <p>副担任</p> <p>担任</p> <p>不特定 担任</p> <p>副担任</p> <p>担任</p> <p>みんな</p> <p>担任</p> <p>担任 担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 放課後 ・ 放課後 ・ 休み時間教室内で足をぶつけて ・ 登校後、すごい勢いでしゃべり続ける。 ・ 放課後 ・ 休み時間。自発的会話は少なく、うーと唸り声が多い。 ・ 総合的な学習の時間のまとめで感想発表 ・ 今日出張中の先生について ・ 着替え中に椅子を移動したためお尻から床に落ちて |

| | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>9「Aさん、副校長先生が呼んでくれました。自己紹介しました。お話ししました。」「F先生、トヨタで行きました。眼鏡を取りました。」 「ぼによは反省，ジョージ反省，約束。」</p> | <p>担任 副担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・登校後，副担任のことを話す。 ・昼休みに家で見たDVDについて ・登校後に昨日選挙活動で練習したフレーズを話す。 |
| <p>10「キャッチフレーズは友愛です。」</p> | <p>副担任 担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・休み時間 ・放課後 |
| <p>14「郵便局に行きました。」</p> | | |
| <p>15「スケートしました。滑りました。W先生，8周」</p> | <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・朝のランニング移動時 |
| <p>16「そうすけ，ゆっくり歩きます。」</p> | <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・登校後 |
| <p>17「お酒を飲んで車を運転してはいけません。」</p> | <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・昼休み |
| <p>18「W先生，サンクスでチョコレート買いました。」</p> | <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・プリント記入時 |
| <p>21「今日のお休みの先生は誰ですか？教えてください。」「出張は誰ですか？」「おいしいです。」</p> | <p>担任 副担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・作ったシチューを食べた感想を聞かれて |
| <p>22「カレンダー作ります」</p> | <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・下校の準備をしているとき |
| <p>23「お野菜食べるとうんちがつやつや。」</p> | <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・休み時間 |
| <p>24「今日はぼけっとです。」 「副校長先生，Aさん呼んでくれました。挨拶しました。お話ししました。」</p> | <p>副担任 担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・放課後に学級懇談があることを伝えると ・放課後 |
| <p>25「明日から冬休みです。」 「お願いします。」「やってください。」 「ありがとうございました。」 「ホテルメトロポリタンの駐車券とりました。遮断機おりました。」</p> | <p>担任</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・昼休み ・放課後，マフラーがうまく巻けずに ・マフラーを巻いてあげた後に ・下校間際 |

網掛けは，臨床指導での標的行動

5 家での会話に関するエピソード記録（連絡帳やその他の連絡事項から収集）

| 月 | 自発的会話 | 状 況 |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6 | 10「そうだ」 | ・カレーを作っていてルウが足りないと気づいて |
| 7 | 5「えーっと」 | ・話しをする前につける。 |
| 8 | 17「さようなら」 18「枝豆が生長すると大豆になるよ」 20「おいしいです。」 24「こお、こお」 25「プールに行きます。」 26「2の nich は、フラ・・・、I 大学お休み？」 27「リハーサル」 「1位」 「がんばってね」「みよし、味噌ラーメン」 | ・母が（O先生は？）を尋ねると ・母に繰り返す。（学校で教師が説明） ・家で枝豆を自分で煮て食べ、母から（おいしいですか？まずいですか？）と尋ねられて ・フライングディスクを投げる動作をやってみせながら ・学校から帰ってから ・フライングディスク大会の後岩手大学での勉強があるのか、母に何度か確認 ・学校でマラソンをしたことを尋ねると ・何位だったのか尋ねると ・本番も1位になってと母が言う（みよしはみよし食堂のこと） |
| 9 | 1「髪の毛抜くのは床屋さんの仕事だよ。」 2「3周」 「〇〇！」 8「クロール」 9「旗は見るだけ、お母さん心配。」 10「終わりました。」 11「痛い！」 14「お父さん心配。呼ばれたら来てね。」 24「とんかつ」 28「モス！好きです。」 「Aさん魚チーフ、強くなります。良くなります。」 29「心配。指切りげんまん、約束。」 | ・抜毛が気になる母の注意に対して（依然母がこういう文を話して伝えた） ・マラソンで何周走るか母が聞いて ・（正解は？）と聞いてすぐにいろいろな答えをしっかりと覚えて答える ・水泳教室で何泳ぎをするか指導者に聞かれて ・宿題が難しくフラッシュバックか？ ・宿題が終わったとき母に伝える。 ・栗を包丁で切っているとき指まで切って ・ネットに夢中でお風呂などに呼んでも2階から降りてこないため父に叱られて ・夕食に何を食べたいか聞かれて ・マックとモスとどっちが好きか聞かれて ・給食委員会のことを聞かれ、（骨が、頭が）と聞くと答える。 ・パソコンに夢中になって叱られ、ごきげんをとろうとしている？ |
| 10 | 1「OT先生を作りました。」（げらげら笑う） 2「10月10日返します。こわれた、なくなった、心配。」 6「Y先生は出張終わりました。おうちに帰りました。大学に出 | ・2学期の目標に何を書いたか母が尋ねて ・店でDVDを借りて ・下校時に伝える。 |

| | | |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>張。K先生お休み，お腹が痛い。F先生元気。」</p> <p>7「Mさんと一緒。」</p> <p>13「おうち，病院行く。気を付けてね。」 「お父さんとお母さん豚になりました。さようなら。」</p> <p>14「畑で取りました。草取りをしました。」</p> <p>15「魚食べると頭が良くなるよ。」</p> <p>19「お肉食べると元気。」</p> <p>24「うまい。」</p> <p>26「おそばやさん。」</p> <p>27「〇月〇日プールです。がんばります!」</p> <p>28「けが，さわると血が出るよ。」</p> <p>30「ホテル壮観です。」</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・路線バス下校で母と帰るか誘うと ・学校でランニング中転び膝をすりむいたことを母に伝える。 ・店で借りたDVDを見て，その中の印象深い場面を何度か再生し，喜んでいた。その中の状況を話すようになった。あまり，劇中の台詞をエコラリアで話すことはなかった ・さつまいもを持って帰って母に渡しながら ・夕食時に焼き魚を食べながら ・夕食時に肉料理を食べながら ・大学祭でスパゲッティを食べ ・学習発表会で何の役をするのか母が聞くと ・水泳教室のお母さんたちにしつこいくらい話す ・川に紙くずを捨ててフラッシュバックを起こし，パニックになりかけたが，ボランティアの学生さんに繰り返し話している間に落ち着いてくる。 ・母が家族旅行で泊まるホテルを新富亭と間違えて話したら |
| 11 | <p>7「ありがとうございました。」</p> <p>11「おばさん，パチンコ。」 「トキさん，ブー（水をかけられたことを表現）。」</p> <p>19「2月8日ぐるーっと回って駐車場入ります。」</p> <p>26「野菜食べるとお肌つるつる。」 「お肉食べると元気。」</p> <p>27「I先生お子さんが病気で，休み。」</p> <p>29「ごめんなさい，約束。」（何の約束ですか?）「きてね。」</p> <p>30「5日は千と千尋借ります。」 「穴開けしました。ぼんぼんおそうじしました。ここに置いて・・・保健室，耳・・・」</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ボランティアの学生さんとファミリーレストランへ夕食を食べに行き，会計時に ・下校バスで降りてバス停でよく会うおばさんを見て学生さんに ・病院で予防接種を受け，次回の予約日を聞いて ・夕食で野菜サラダや肉を食べながら話す。 ・I先生が休んだのか母が尋ねると ・パソコンに夢中になってなかなか下に降りてこないことを母が怒られて ・DVDを借りに行ったがなかったの ・学校での学習のことを不完全ながらいろいろ話す。 |

| | | |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 12 | <p>3「まっちゃん、言ってください。」</p> <p>5「ど・れ・ん・き・は、Hせ・ん・せ・い。」</p> <p>7「ボンドをつけました。塗装しました。」</p> <p>8「Mタイム終了。」</p> <p>9「そうすけのお母さん、スピード、警察、叱られます。魔女、ほうきで飛んではいけません。警察。」</p> <p>11「(ピアノ教室の) Y先生お休み。病気。ありませんでした。」</p> <p>12「うどんやさんの券、とったら入れます。がしゃん。13日に戻します。」</p> <p>15「12月24日、25日弥生先生いません。秋田に出張。新しいI大学の先生。O森H子先生、25日クリスマス会します。」</p> <p>17「副会長になりました。」</p> <p>19「駐車券とりました。もどしてかえます。」</p> <p>22「スケート、雪。」</p> <p>23「お皿、つるつる。」</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ボランティア学生さんに繰り返し話すよう要求が激しくなる。 ・カードゲームでカードを配りながら話す。 ・総合的な学習で何をしたのか母が尋ねると ・総合的な学習が終わったことを何度か母に確認 ・借りてきたDVDでお気に入りの場面の情景を伝える。 ・毎週金曜日のピアノ教室がお休みになった理由を母から聞いて。 ・臨床の最後に東京に新幹線で出かける人がいることを聞いて。(券は駐車券のこと) ・学校から帰ってから何度か母に話す。 ・選挙結果を母に聞かれて答える。 ・ボランティアの学生さんと盛岡に電車で出かけて帰ってから母に伝える。 ・最後のスケート学習について母に ・作業で作った皿を持って帰り、お菓子を乗せて |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

網掛けは、臨床指導での標的行動

謝辞

本研究を進めるにあたり，指導教官である宮崎眞先生には，臨床指導の機会設定及び指導，先行研究の紹介，論文の作成の基本指導をはじめ，様々な学会への参加をさせていただきました。応用行動分析についてほとんど知見のなかった私がまだまだ未熟ながら2年間で論文をまとめることができたのは，ひとえに宮崎先生の熱心で丁寧で分かりやすいご教授によるものでした。特に先生からは，一人一人の子どものニーズを中心においた指導計画立案，課題を分析して具体的に目標や指導の手立てを考え，的確な評価につなげることの大切さを改めて学ばせていただきました。最新の特別支援教育の指導方法や内容に対する研究に触れ，現場でのこれまでの経験と照らし合わせる事ができたことは一生の宝となりました。本当にありがとうございました。

教育研究科障害児教育専攻の諸先生方，加藤義男教授，鎌田文聰教授，我妻則明教授，名古屋恒彦教授には授業を始めとして，修士論文の中間発表会などのご指導・ご鞭撻はもちろん，様々な場面で貴重なご教示をいただきました。ありがとうございました。

宮崎研究室の玉澤里朱さん，太田和人さん，藤平雄太さん，佐々木和人さんには臨床指導及び研究推進にかかわり大変お世話になりました。心より感謝申し上げます。

多くの皆様のおかげで研究に打ち込み本論文を作成することができ，感謝の念で一杯です。学ぶことの楽しさに溢れた日々を過ごすことができました。

また，大学院で研修する機会を与えてくださいました岩手県教育委員会，大学院での研修を勧めてくださった勤務校の及川勝前校長先生，研修と学校現場での勤務の両立を支え多くの配慮をしてくださった小林一校長先生をはじめとする岩手県立盛岡みたけ支援学校の職員の皆様に厚く御礼申し上げます。

今後もこの研究をベースに，さらに自閉症児者のコミュニケーションや対人関係に関する指導方法について自分のライフワークとして研鑽を重ね，教育現場へ少しでも還元するように努める所存であります。

最後に私事で恐縮ですが，これまでの研究生活を支え，励ましてくれた家族に感謝の念を伝えたいと思います。

2010年3月

岩手大学大学院 教育学研究科修士課程
障害児教育専攻 下平 弥生