

広汎性発達障害児の作業課題における手順表が注視及び課題遂行に及ぼす効果

海原 亮太

I 問題と目的

特別支援学校（知的障害）の授業場面では、広汎性発達障害児が活動の流れや手順の見通しを持つために、視覚手がかりを用いた手順表が使用されていることは多い。絵や写真、文字などの視覚手がかりを活用した手順表を用いることで、広汎性発達障害児に課題内容や作業手順をわかりやすく伝えることが可能になり、対象児の課題遂行は促される（青木・山本, 1996 ; 山本, 1995）。視覚手がかりの有効性として、山本（1995）は、課題達成が困難であった場合、カードや冊子を手元に置くことですぐに参照でき、第三者の支援に依存する必要がなく、自立的な課題遂行につながることを指摘している。

手順表の使用方法として、全ての課題項目をホワイトボードに貼る形式、全ての課題項目をホワイトボードに貼り、終わった項目のカードを外して終わったカードを箱に入れるといった形式がある。しかし、それぞれの手順表の使用方法を比較し、どの使用方法が課題遂行や手順表への注視行動を高めるのかは明らかにされていない。また、手順表の使用にあたって指導者の役割や適切な支援方法についても十分に調べられていない。手順表や指導者の位置取りの違いが手順表及び指導者への注視行動や課題遂行に及ぼす効果を検討する必要がある。

本研究では、広汎性発達障害児2名の作業課題において、手順表の使用方法の違いが手順表や指導者への注視行動、正反応、遂行時間の課題遂行に及ぼす効果を検討した。併せて、手順表の使用方法的の違いと指導者の位置取りとの関連を検討した。指導を通じて、学校現場で指導を行う上での要点と配慮点について考察した。

II 方法

1 対象児

特別支援学校小学部及び小学校特別支援学級に在籍する 1、2 学年の広汎性発達障害児 2 名（H 児、Y 児）を対象にした。H 児は、知的障害特別支援学校小学部 2 年の 7 歳男児であった。手順表を

見て課題項目に書かれている文字を拾い読みし、課題を遂行することができた。作業中、材料を持ちながら指導者を見る行動が見られた。Y 児は、自閉症・情緒障害特別支援学級の 1 年の 6 歳男児であった。手順表を見て課題項目に書いてある文字を全部読み、課題遂行することができた。課題項目がわからないとき、「どうすればいいの」の発言と指導者を見る行動が見られた。

2 手続き

1) 指導場面と実施期間

大学研究センター指導室において、X 年 4～11 月の 8 ヶ月間、週 1 回、1 セッション 30 分～40 分の個別指導を行った。H 児では 29 回、Y 児では 27 回のセッションを実施した。

2) 実施課題

H 児、Y 児とも、Weld and Evans (1990)を参考に、ラミネート課題とお菓子課題を実施した。課題項目は Table1 に示した。手順表を見る必然性を作るため、ラミネート課題で 1～2 項目、お菓子課題で 5～9 項目を毎セッション、毎試行ごとに変更した。また、正反応率が 100%になるのを防ぐために課題内容を両課題とも 3 回変更した。課題項目の最初から最後までを 1 試行とし、H 児で 3 試行、Y 児で 2 試行実施した。

3) 実験デザインと手続き

全課題項目提示条件（A1 条件）、全課題項目提示＋外す条件（A2 条件）、一課題項目提示＋めくる条件（B 条件）、指導者の位置取りを変更条件（C 条件）の順で実施した。A1 条件では、手続き形成期、即時プロンプト期、遅延プロンプト期の順番で実施した。手順表は、ホワイトボードに課題が完成するまで必要な項目のカードを全て貼って机の上に置いた。手続き形成期では指差しと言語指示を行い、対象児の課題遂行を促したが、手順表の

Table1 両課題の課題項目

ラミネート課題	お菓子課題
1 えをえらぶ あんぱんまん、マリオ	じぶんのなまえをかく
2 あおのかみにはる	ともだちのなまえをかく
3 かみをせつとする	ちやいろのふくろをえらぶ
4 ラミネートをする	ちやいろのふくろにじぶんのなまえシールをはる
5 はさみでしかくに切る	ちやいろのふくろにAくんのなまえシールをはる
6 ごみをすてる	ごみをすてる
7 あなをあける	ふくろをひろげる
8 はこにいれる	Aくんを入れるぐみ1つ チョコ3つ えびせん1つ
9	ふくろをおる
10	あおのシールをはる
11	ほじょしどうしやのせんせいにわたす

使用方法や手順表を注視する指導は行わなかった。即時プロンプト期では手順表の注視行動を指差しや言語指示を即時に提示し指導を行った。遅延プロンプト期では、言語指示や指差しを遅延した。

A2 条件、B 条件では即時プロンプト期、遅延プロンプト期の順で行った。A2 条件は A1 条件で使用するカードの横にクリップを付け、外した項目のカードを入れる箱を手順表の一番下に設置し、全ての項目を貼った。B 条件は A1 条件で使用するカードに、穴を開け、全て項目のカードをリングに通した。即時プロンプト期では外す、めくる手続きの指導を行った。遅延プロンプト期では外す、めくる指導は行わなかった。

C 条件では、指導者の位置取りを対象児の前から横に変更した。手順表は A2 条件、B 条件を用い

た。その他の手続きは A2 条件の遅延プロンプト期と同じであった。

4) 倫理的配慮

研究の実施にあたって、保護者に本研究の目的や方法、予想される利益等について書面をもとに説明し同意を得た。中間報告を 2 回、研究終了後最終報告を実施した。また、学内の倫理審査委員会から承認を受けた。(承認番号：2015-08)

5) 分析

課題項目ごとに、手順表及び指導者への注視行動の生起率、1 試行あたりの遂行時間、正反応率、めくる、外す行動の所要時間を分析した。

III 結果

1 手順表の注視行動

Fig. 1 の上のグラフより、H 児のラミネート課題における手順表の注視行動は、形成期で低かったが (平均 4%)、A1 条件の即時プロンプト期で高くなり (91%)、遅延プロンプト期で低下した (67%)。A2 条件の即時プロンプト以降は高いレベルを示した。セッション 19 の A1 条件の遅延プロンプト期では、低くなった (65%)。下のグラフより、お菓子課題における手順表の注視行動は、ラミネート

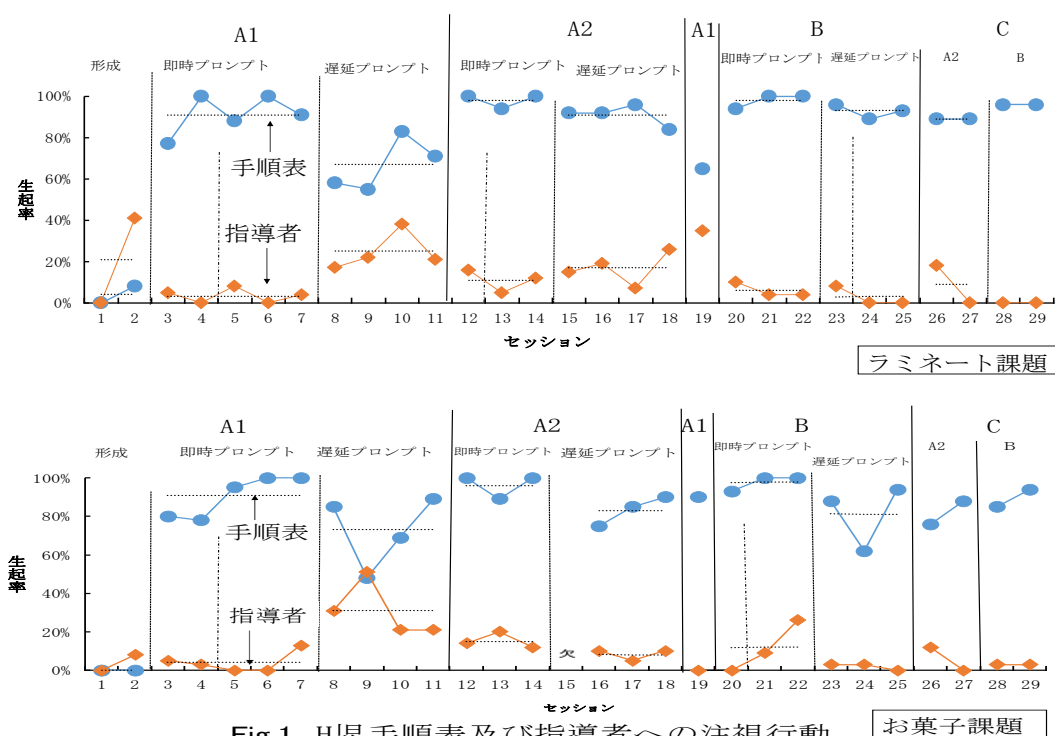


Fig.1 H児手順表及び指導者への注視行動

課題

と同様の傾向が認められたが、セッション 19 では高い値であった。

Fig. 2 の上のグラフより、Y 児のラミネート課題における手順表の注視行動は、形成期で低かったが、A1 条件の即時プロンプト期で高くなり (97%)、遅延プロンプト期で低下した (71%)。A2 条件の即時プロンプト (100%)、遅延プロンプト期では高く (93%)、セッション 19 で低下した (89%)。B 条件の即時プロンプトでは高く (100%)、遅延プロンプト以降は低下した (81%)。下のグラフより、お菓子課題における手順表の注視行動は、形成期から C 条件の遅延プロンプト条件まで高いレベルであった。

2 指導者への注視行動

Fig1 の上のグラフより、H 児のラミネート課題における指導者への注視行動は、形成期で高く、A1 条件の即時プロンプト期で低くなり、遅延プロンプト期で上昇した。A2 条件の即時プロンプト、遅延プロンプトは低かったが、セッション 19 で高まった。B 条件の即時プロンプト以降は低かった。下のグラフより、お菓子課題における指導者の注視行動は、ラミネート課題と同様の傾向が認められたが、セッション 19 では低い値であった。

Fig. 2 の上のグラフより、ラミネート課題にお

ける指導者の注視行動は、A1 条件の遅延プロンプト、A2 条件の即時プロンプト期で低く、A2 条件の遅延プロンプトで高まった。下のグラフより、Y 児のお菓子課題における指導者の注視行動は、形成期、即時プロンプト期で低かったが、A1 条件の遅延プロンプト期で高くなった。A2 条件の即時プロンプト期では高く、遅延プロンプト以降では低くなった。

3 1 試行あたりの遂行時間

H 児、Y 児ともに、ラミネートとお菓子の両課題で、条件間で差は認められなかった。

4 正反応率

H 児、Y 児ともに、ラミネートとお菓子の両課題で全ての条件を通じて 80%に近い高いレベルであったが、100%ではなかった。

5 外す・めくる行動の所要時間

H 児、Y 児共通して、外す行動は平均 2 秒、めくる行動は平均 1.5 秒であった。

IV 考察

H 児、Y 児ともに、ラミネートとお菓子課題に共通して、A2 条件と B 条件で、A1 条件に比べて、対象児の手順表を注視する行動の生起率は高かった。A2、B 条件で注視行動が高かった理由として、終わった項目のカードを外す、めくる手続きが注視

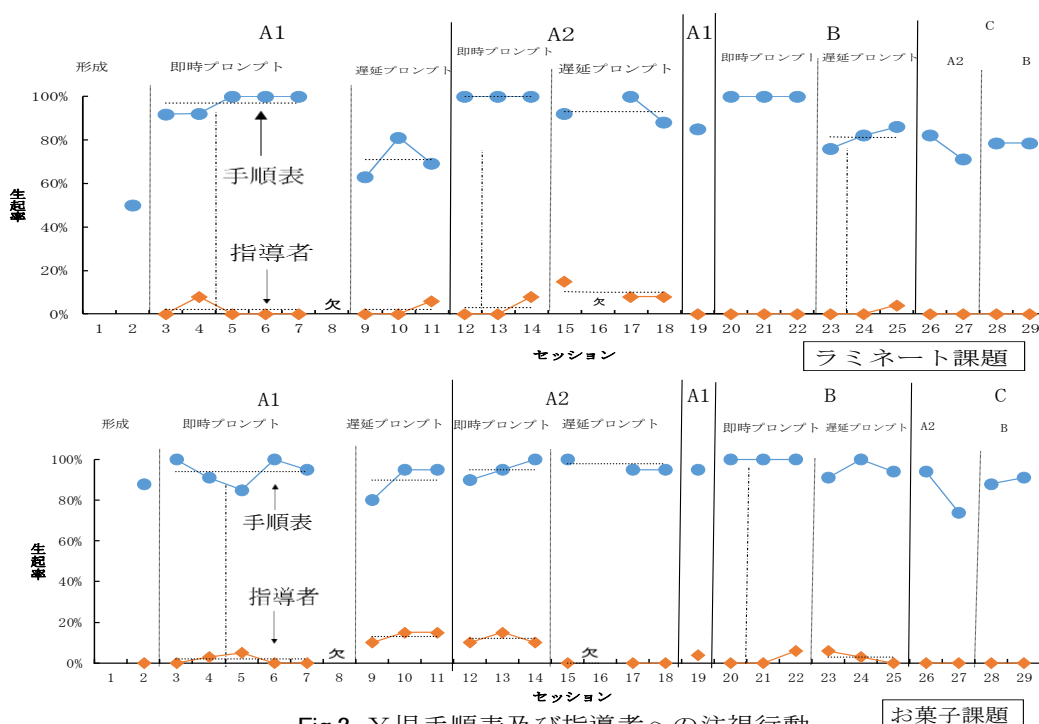


Fig.2 Y 児手順表及び指導者への注視行動

行動を高めたと考えられる。対象児は終わった項目のカードを外す、めくることが求められていた。終わった項目のカードを外す、めくる際、次の項目内容の情報を得るためにカードを注視したと考えられる。手順表の注視行動を高めるためには、対象児がカードを外す、めくる手続きを加えることが重要であると考えられる。

Y児における注視行動のレベルは、ラミネート課題の条件間で違いが認められたが、お菓子課題では、A1～C条件で高く、条件間の差は認められなかった。課題間で比較すると、お菓子課題では条件に関係なく、カードを注視する行動が高かった。本研究では、お菓子課題、ラミネート課題ともに、対象児のカードを注視する機会をつくるために、項目の内容をセッションごと、試行ごとで変更した。お菓子課題はラミネート課題に比べて項目の変更が易しかったため多くの項目に内容が変更されていたことでカードを注視する行動が条件に関係なく高かったと考えられる。一方で、ラミネート課題はお菓子課題に比べて手続き上難しく、変更する項目数が少なかった。こうした課題内容に伴う項目の変更の易しさが対象児の手順表を注視する行動に影響を及ぼしたと考えられる。手順表の一連の流れを形成（カードを見て遂行する、終了後に次のカードを外す、めくる、カードを見る）するためには、カードを見る機会を作ることが大切である。カードを見る機会をつくるためには、カードの内容をセッションごと、試行ごとに変更する必要がある。

H児、Y児ともに、1試行あたりの遂行時間では、条件間で差は認められなかった。その理由として、H児、Y児ともに、外す、めくる行動そのものに要する時間はそれほどかからなかったことを示しており、外す、めくる行為は対象児が既に獲得されていた簡単な行動であったと考えられる。

指導者の位置取りを対象児の目の前にした A1条件の遅延プロンプトでは手順表の注視行動は低く、指導者への注視行動が高かった。プロンプトを遅延することで対象児はカードを注視して課題

遂行する事態が生じた。しかし、指導者が対象児の前に位置取っていたため、カードを注視するよりも指導者に課題遂行の手がかりを求めたと考えられる。また対象児はどのカードを注視すべきかわからず、指導者に手がかりを求めたと考えられる。手順表を課題遂行の手がかりとして機能させるためには、指導者が手がかりとならない位置取りが必要であったと考えられる。

V 結論

広汎性発達障害児の作業課題を遂行する手順表において、外す、めくる形式では、全課題項目提示形式に比べて、対象児の手順表への注視行動は高いこと、課題が終了した項目のカードを外す、めくる行動がカードを注視する機会をつくることが明らかになった。手順表の使用法の違いが課題遂行に及ぼす効果について、1試行あたりの遂行時間では手順表の違いで差はなかったこと、外す、めくる行動そのものに要する時間はそれほどかからなかったことが明らかになった。指導者の位置取りについて、指導者が目の前にいる位置取りが対象児の手順表及び指導者への注視行動に影響を与えることが明らかになった。

文献

- 青木美和・山本淳一（1996）発達障害生徒における写真カードを用いた家庭生活スキルの形成－親指導プログラムの検討－．行動分析学研究，10，106-117.
- Weld, M. E. & Evans, M. L. (1990) Effects of part versus whole instructional strategies on skill acquisition and excess behavior. *American Journal of Mental Retardation*, 94, 377-386.
- 山本淳一（1995）「地域に根ざした教育」を実現するためには 一井上氏らの論文に対するコメント．行動分析学研究，8，82-86.