

# 広汎性発達障害児の学校場面における自発的なコミュニケーション行動の形成

長澤 大器

## I 問題と目的

自閉症・情緒障害特別支援学級（以下、支援学級）には多くの広汎性発達障害（以下、PDD）児が在籍している。PDD児は他者とコミュニケーションをとることに困難を示す（American Psychological Association, 2000）。PDD児の自発的なコミュニケーション行動を指導した先行研究では、大学等の訓練施設で指導した研究が多く、日常の学校場面で指導を行った研究は少ない。学校場面で指導を行った研究で適用した方法として時間遅延法が挙げられる。時間遅延法は、対象児が近づいてきたときに一定時間待った後に指導を行う方法である（出口・山本, 1985）。一定時間待つことで、対象児の自発的なコミュニケーション行動の機会を設定できる。

また、先行研究では標的場面を選定するため手続きを明確に行った研究が少ない。学校場面で指導を行った小林・平澤・沖中・湯本・山久・伊佐地・脇坂・井川（2013）は、アセスメント結果から標的場面について、「毎日指導機会がある」「学級の他児童にとっても適切である」などの4つの観点から選定した。しかし、観点を設定する妥当性や評価手続きは十分ではなく、一部の観点では抽象的で評価しづらいものも認められる。

本研究では、学校場面におけるPDD児2名のコミュニケーションの実態から標的場面を選定し、自発的なコミュニケーション行動の指導を行った。指導を通じて、対象児の①自発的なコミュニケーション行動を促す要因、②標的場面における選定手続きの妥当性、さらに①と②に基づき、③学校場面でPDD児の自発的なコミュニケーション行動の促進に向けた指導上の要点と配慮点について検討した。

## II 方法

### 1 期間及び場所

実施期間はX年4月～11月の8か月であった。対象校は公立小学校であった。対象児のコミュニケーション行動の観察及び指導は対象校の自閉症・情緒障害特別支援学級（以下、支援学級）と対象児が交流している学級で行った。

### 2 対象児

支援学級に在籍する3学年のPDDのA児と、2学年の精神運動発達遅滞のS児の2名であった。S児はPARSの結果からPDDが強く示唆された。A児、S児ともに、教師の言語プロンプトがあれば模倣でコミュニケーション行動が生起したが、自発的なコミュニケーション行動は困難であった。

### 3 倫理的配慮

研究実施にあたって、校長、支援学級担任（以下、T1）、対象児の保護者に同意と、学内の倫理委員会（承認番号：2015-10）の承諾を得た。T1と保護者には定期的に報告会を行った。

### 4 アセスメント期

#### 1) 対象児のコミュニケーションの把握

対象児のコミュニケーションを把握するため、登校から下校までの対象児と教師またはクラスメイトとのコミュニケーション行動を直接観察した。記録したコミュニケーション行動は、5/14まで「相手から応答がある行動または言語反応」を観察する行動①とし、5/19から「教師または対象児が他者に向けているすべての行動（非言語も含む）」（本田・村中, 2010）を観察する行動②とした。また、6/16にT1に報告会を行ったところ、教師の支援行動が変化した。

観察結果から対象児からの働きかけと教師またはクラスメイトからの働きかけに分けて生起数で算出した。働きかけの内容を明らかにするために、対象児から働きかけた人と対象児に対して働きかけた人を生起率で算出した。また、本田・村中（2010）と中山（1986）を参照し、KJ法を用い

て対象児と教師またはクラスメイトの働きかけを手段と機能に分類し、生起率で算出した。

Fig. 1 に A 児と教師またはクラスメイトの働きかけの生起数を示した。生起数を比較すると、A 児からの働きかけよりも教師またはクラスメイトからの働きかけの生起数が多く、S 児も同様の結果であった。また、Fig. 2 に A 児が働きかけた人の生起率を示した。A 児は A 児担当の介護員（以下、t1）に対する働きかけが多かった。S 児も、担当介護員（以下、t2）が多かった。A 児、S 児のコミュニケーションの手段は言語が多く、機能は物の要求や活動の要求が多かった。一方で、A 児、S 児に対する教師からの働きかけの手段は言語が多く、機能では行動の促しが多かった。

## 2) 標的場面の選定と優先順位の決定

対象児のコミュニケーション行動の観察結果を基に、標的場面を選定した。選定した標的場面を Table1 に示した評価の観点で評価した。評価の観点は「既に教師から対象児に言語プロンプトを行い、自発的なコミュニケーション行動を促している」「毎日指導機会がある」などの 6 つの観点であった。これらの観点で標的場面を○（2 点）、△（1 点）、×（0 点）として評価した。1 点以上であった場面を標的場面とした。標的場面は A 児、S 児

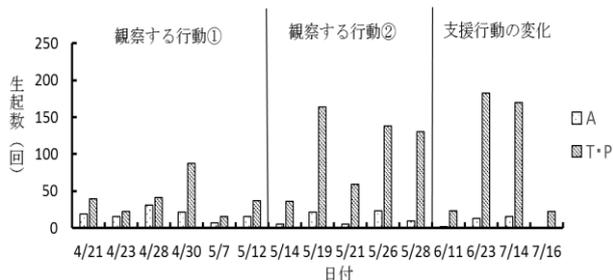


Fig. 1 A児と教師やクラスメイトの働きかけの生起数

A: A児、T・P: 教師またはクラスメイト

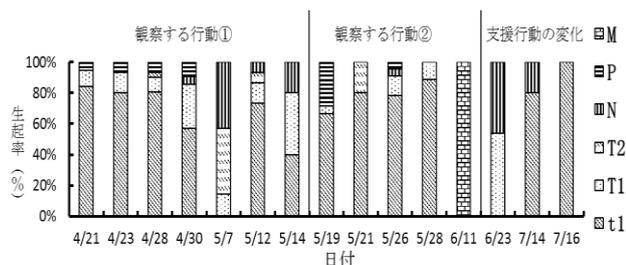


Fig. 2 A児が働きかけた人の生起率

t1: A児担当介護員、T1: 支援学級担任、T2: 3学年担任、N: 筆者、P: クラスメイト、M: A児の母親

Table1 対象児の学校生活と授業を評価する観点

観点	評価者	段階
①既に教師から対象児に言語プロンプトを行い、自発的なコミュニケーション行動を促している	N	○…言語プロンプトあり △…ときどき言語プロンプトあり ×…言語プロンプトなし
②新たに対象児の自発的なコミュニケーション行動を促す場面を設定することができる	N	○…設定できる △…設定しにくい ×…設定できない
③指導機会が毎日ある	N	○…毎日ある △…毎日ではないが続いてある ×…指導機会がない
④対象児の要求ニーズが高い	N→T1	○…ニーズが高い △…ニーズがやや高い ×…ニーズが低い
⑤教師の指導ニーズが高い	N	○…ニーズが高い △…ニーズがやや高い ×…ニーズが低い
⑥教師の指導に要する負担が軽減できる	N→T1	○…軽減できる △…少し軽減できる ×…変わらない

N: 研究者、T1: 支援学級担任

ともに朝の会、自立活動、トイレ、算数、国語、生活単元学習、音楽、帰りの会であった。さらに、教師の指導に要する負担を考慮し、標的場面を指導する優先順位を決定した。優先順位は、「既に教師から～促している」に○が付いている標的場面を優先する、評価得点が高い標的場面を優先するの基準で決定した。A 児は自立活動、トイレ、朝の会、算数、国語、帰りの会、生活単元学習、音楽の順で優先順位が高かった。S 児は自立活動、朝の会、生活単元学習、トイレ、帰りの会、算数、国語、音楽の順で高かった。

## 5 ベースライン (BL) 期

アセスメント期で選定した標的場面において、手続きを導入する前の対象児の標的行動の生起状況を評価した。教師の対象児に対する指導は、普段通り行ってもらった。

## 6 指導期 I

A 児の標的行動の指導は t1、S 児は t2 が行った。手続きは文字カードの提示、指導者のプロンプト遅延、文字カードの指さし、段階的な言語プロンプトの順で実施した。

## 7 指導期 II

指導期 I で行った文字カードの提示により、t1 と t2 の負担となる場面があり、指導期 II では文字カードの提示をせずに指導を行った。それ以外は指導期 I と同様の手続きであった。

## 8 標的行動の記録

標的場面で対象児が標的行動を生起した時にお

ける指導者の支援行動をプロンプトレベル(以下、レベル)で記録した。

### 9 事後アンケート

手続きや標的場面の選定における妥当性や成果、負担を調べるために、T1とt1、t2、保護者に対して事後アンケートを実施した。

## III 結果

### 1 自発的な標的行動の生起数

A児では指導期Iにおいて、ほとんどの標的場面で標的行動の自発が認められた。Fig. 3にA児の自立活動における好きなことの開始場面の標的行動のレベルを示した。自立活動の好きなことの開始は全ての課題終了後に、A児がt1へ「先生、好きなことしてもいいですか」と活動の要求をすることを標的行動とした。BL期ではレベル2の語頭のみ言語プロンプトにより標的行動が生起したが、レベル5の自発は認められなかった。指導期Iでは、移行してすぐにレベル5の自発が認められた。指導期IIでも、レベル5の自発が認められた。

しかし、標的行動の自発が生起しにくい場面も認められた。例えば、朝の会の健康観察場面であった。健康観察は交流学級担任の呼名に対して、A児が「はい、元気です」と応答する場面であった。この場面のBL期ではレベル3の「Aさん」と健康観察の場面であることの確認やレベル2と

レベル1の言語プロンプトが認められた。指導期Iでは、レベル5の自発もしくはレベル4の文字カードの指さしが認められた。しかし、指導期Iへ移行した際に機会なしが認められた。機会なしは、A児が「はい、元気です」と言う前に次の人へ移った場合であった。

S児では自立活動のひも課題場面で、t2に「先生、手伝ってください」と援助要求する標的行動の自発が認められた。Fig. 4にS児のひも課題場面における標的行動のレベルを示した。BL期ではレベル5の自発やレベル4の文字カードの指さしが認められた。しかし、機会なしが観察日ごとに2回以上認められた。機会なしは、S児の援助要求の前にt2が支援した時であった。指導期Iではレベル5の自発もしくはレベル4の文字カードの指さしが認められた。指導期Iへ移行すると機会なしがほとんど認められなかった。

しかし、ほとんどの標的場面で標的行動はレベル4の文字カードの指さしで生起した。例えば、S児が国語の課題終了場面でt2に「先生、終わりました」と報告する場面があった。この場面のBL期ではほとんどがレベル4の文字カードの指さしが認められた。指導期Iでも、レベル4の文字カードの指さしが多く認められた。また、t2がS児の「先生、おわりました」と報告せずに次の課題を提示した機会なしが認められた。この場面では

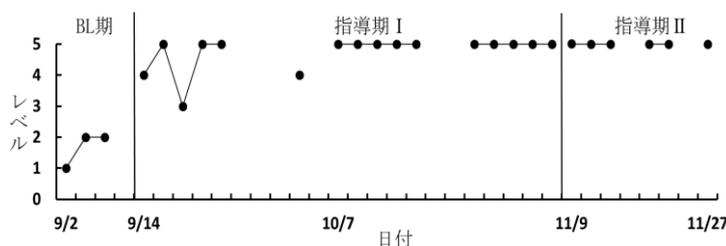


Fig. 3 A児・好きなこと開始場面(自立活動)・標的行動のレベル

レベル

5: 自発、4: 文字カードの指さし、3: 質問や確認、2: 言って欲しいことの語頭のみ言語プロンプト

1: 言って欲しいことの言語プロンプト、0: 機会なし

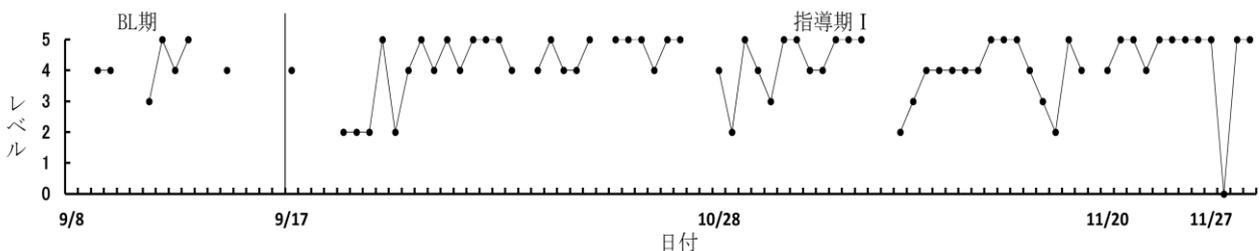


Fig. 4 S児・ひも課題場面(自立活動)・標的行動のレベル

BL 期と指導期 I において対象児が逸脱行動を示し、指導者が文字カードの指さしをすぐに行い、標的行動を促していた。

## 2 事後アンケート

T1、t1、t2 の事後アンケートではほとんどが肯定的な評価であった。保護者も T1、t1、t2 と同様に、ほとんどが肯定的な評価であった。

## IV 考察

A 児は好きなことの開始を要求する場面において、t1 のプロンプト遅延ですぐにレベル 5 の自発が増加した。自発した要因として、好きなことをする活動は対象児の欲求が高かったと考えられる。しかし、朝の会の健康観察場面などの一斉指導場面では報告するまでの時間が短く、指導期 I で導入した t1 のプロンプト遅延により、A 児の自発的なコミュニケーション行動の生起機会が減少したと考えられる。

S 児は自立活動のひも課題場面で t2 のプロンプト遅延によりレベル 5 の自発が増加した。増加した要因として t2 のプロンプト遅延で対象児の自発的なコミュニケーション行動の機会を確実に設けたことが考えられる。しかし、S 児の標的行動の自発と t2 の援助要求を引き出す働きかけが見られない場面があった。その要因として、S 児の教材をいじったり離席したり課題中の逸脱行動が多かったことが考えられる。

標的場면을指導する優先順位において「既に教師から～促している」に○が付いた標的場면을優先した。その結果、教師の事後アンケートの回答から指導者は少ない負担で指導でき、対象児の自発的なコミュニケーション行動が生起するという成功体験を経験した。また、評価の観点の「対象児のニーズが高い」「教師のニーズが高い」に○がついた標的場面は、指導者のプロンプト遅延で対象児の自発的なコミュニケーション行動が生起しやすかった。2 つの観点に○がついたことで対象児のニーズが高いために自発的な要求が起きやすく、指導者のニーズが高いために手続きの実行もされやすかったと考えられる。それに対して、標的行動の生起機会が少ない一斉指導場面や対象児

の逸脱行動に対する指導者の注意や促しが多い場面では、指導者のプロンプト遅延で自発を促すのが困難であった。このようにプロンプト遅延が困難な場面は、標的場面の選定の段階で優先順位を低くする必要があったと考えられる。

自発的なコミュニケーション行動の促進に向けた指導上の要点としてプロンプト遅延、文字カードの提示が考えられる。次に配慮点として、プロンプト遅延の適用時に対象児をよく観察すること、標的場面の特徴に合わせて優先順位を決定することが必要だったと考えられる。

## V 結論

PDD 児の学校場面における自発的なコミュニケーション行動を促す手続きとして、指導者のプロンプト遅延と文字カードの提示が重要な手続きであることが明らかになった。一斉指導場面と対象児の逸脱行動が生じやすい場面での手続きについては更なる検討が必要である。

標的場面の選定手続きでは、「既に教師から～促している」「対象児の要求ニーズが高い」などの観点で標的場面を評価し、優先順位を決めて指導することが重要であった。この手続きにより対象児、指導者ともに成功体験が得られやすく、指導の負担も少ないことが示唆された。

## 文献

- American Psychological Association (2000) *Diagnostic and statistical manual of mental disorder (4th edition text revision)*. American Psychiatric Association, Washington, DC. 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸訳 (2002) DSM-IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院.
- 出口光・山本淳一 (1985) 機会利用型指導法とその汎用性の拡大—機能的言語の教授法に関する考察—. 教育心理学研究, 33, 350-360.
- 本田智寛・村中智彦 (2010) 自閉症児の学校生活場面における報告言語行動と聞き手の接近行動の形成—シミュレーション指導場面の役割—. 行動分析学研究, 25, 42-64.
- 小林久範・平澤紀子・沖中紀男・湯本純子・山久利乃・伊佐地薫・脇坂悠衣・井川由佳子 (2013) 特別支援学校における自閉症児に対する要求言語行動の指導機会に関する検討—行動連鎖が確立した活動における教師の支援の見直しから—. 特殊教育学研究, 50, 429-439.
- 中山文雄 (1986) 精神遅滞児教育における授業分析の研究. 特殊教育学研究, 23, 16-26.