

## 重度知的障害児の非音声コミュニケーション手段の家庭場面における機能化の検討 —伝達手段の特性と聞き手の状況の関係を中心に—

吉川 雅丈

### I. 問題

コミュニケーション技能の形成を目的とする指導プログラムでは、目標とされるコミュニケーション技能の基本的な要素と、日常で見られる行動連鎖の一部を取り出して、指導を行うことの重要性が示されている(出口・山本, 1985)。藤原(1997)はコミュニケーション機会を設定する指導方法について、①現在のコミュニケーション行動の機会を調査する、②潜在的なコミュニケーション行動の機会を見出す、③もっと積極的にコミュニケーション機会を作り出す、という3点を指摘している。Halle, Chadsey-Rusch & Collet-Klingenberg (1993)は適切な言語を自発的に使用するための基本的な要素は、それが生起する環境に機能的に関係していると述べている。しかし、非音声コミュニケーション手段を用いた研究において、環境要因とコミュニケーション手段の特性に焦点を当てた研究は、ほとんど見られない。以上のことから、非音声コミュニケーション手段による要求行動と聞き手の状況の関連性を検討し、要求対象物を充足されやすい条件と充足されにくい条件を明らかにする必要がある。そこから充足されにくい条件でも要求充足者から充足されるための具体的な方法を導き出せると考えられる。

### II. 目的

本研究においては、子どもの示す非音声による要求行動と、要求充足者かつ環境要因でもある聞き手の状況を関連させて、以下の2点から検討を行う。

1. 家庭における要求場面を調査し、その情報に基づいてシミュレーションを行う事で、子どもの示す要求行動と聞き手の状況における、要求充足に関わる要因を同定できるか検討する。
2. シミュレーションから示された要求充足に関わる要因から、要求対象物が充足されにくい条件において、子どもがより機能的な要求行動を

獲得するための方法に関して検討する。

### III. 方法

#### 1. 対象児

知的障害養護学校小学部5学年に在籍する11歳の男児(S1)と、同じく中学部1学年に在籍する13歳の男児(S2)2名。2人は兄弟であり、診断名はともに自閉的な傾向を伴う知的障害であった。また、2名ともに数種類の発声はあるが、有意義な話しことばは認められなかった。

#### 2. 指導場所

大学内の個別指導室及び対象児の家庭であった。

#### 3. 手続き

##### 1) 事前アセスメント

対象児の現在の要求機会と機能している要求行動に関して、記入式用紙を用いた調査および直接観察を行った。また、対象児の興味対象に関して、記入式用紙を用いた調査を行った。

要求行動の直接観察データの分析として「いつ、どこで、どのような表現で、誰に、何を要求しているのか、対象児の要求に対してご家族はどう応じたか、伝わっているのかいないのか」という項目に整理し、時間ごとに分類した。また、ABC分析を用いて「直前のきっかけ、対象児の行動、その行動の結果」に整理し、反応型ごとに分類した。

その結果、聞き手が要求対象物を充足できる条件として、要求充足者が要求文脈の中で対象児の要求対象物を特定できることがあげられた。聞き手が要求対象物を充足できない条件として、①要求充足者が文脈の中で物品を特定することができない場合、②要求充足者が文脈の中で物品を特定することはできるが、その物品を用いてどうしたいのかという要求内容を特定できない場合、③要求充足者が文脈の中で物品を特定することはできるが、充足できない場合の3つがあげられた(Table1, Table2)。

### 3) 個別指導室でのシミュレーション

事前アセスメントで導き出された聞き手が要求対象物を充足できる条件と充足できない条件をもとに、物品の提示位置、対象児と物品の距離、提示物品の種類を変更し、個別指導場面の条件設定を行い、聞き手が要求対象物を充足できる条件と充足できない条件の検証を行った。

その結果 (Fig.1、Fig.2 の1~10セッション)、要求充足者が文脈の中で対象児の要求対象物を特定しやすい、対象児の手の届く距離に物品がある場合 (セッション10) においては、「物品に手を伸ばす」、「物品に触る」などの反応型が認められた。聞き手が要求対象物を充足できない条件①の、手の届かない距離に物品がある場合 (セッション1~8) には、物品の特定が難しい「お願いサイン」や「ちょうだいサイン」などの反応型が認められた。また、聞き手が要求対象物を充足できない条件②の、誤物品を提示した場合においては、拒否と思われる反応型が認められなかった。

そこから S1、S2 ともに手の届かない場所に物品がある場合において、物品を特定する明確な反応が表出されることによって、要求充足者は物品を充足できると考えられた。また拒否の反応を形成することで要求が明確になると考えられた。

### 4) 指導期

シミュレーション場面で導き出された指導仮説から、物品を特定する反応として「物品に手を伸ばす」行動を、拒否の反応として「物品を押し出す」行動を標的行動として、指導を行った。

#### (1) ステップ1 (セッション11)

物品に手の届かないよう環境設定を行った。

#### (2) ステップ2 (セッション12、13)

嫌いな物品の使用をやめ、好きな物品を同時に提示した。物品を特定した後の「皿またはコップを持つ」手続きと「誤物品提示」手続きを排除した。

#### (3) ステップ3 (セッション14)

物品を特定する反応とは違う反応が表出された場合に、「物品を持ち上げ、どちらですかと声をかける」促しに変更した。

Table 1 食事場面で認められた要求の反応型の充足される条件、充足されない条件(S1)

要求の反応型のカテゴリー	充足される条件(ビデオ分析から)	充足されない条件(ビデオ分析から)
コップを持つ	要求充足者が文脈の中で物を特定することができる	要求充足者が文脈の中で物を特定することができない
お茶の容器を傾ける		要求充足者が要求対象物を特定することができるが、充足されない
母親に手に伸ばす		要求充足者が文脈の中で物を特定することができない
物を差し出す	要求充足者が文脈の中で物を特定することができる	要求充足者が要求対象物を特定することができるが、充足されない
指差し+サイン	要求充足者が文脈の中で物を特定することができる	
押しやる		要求充足者が文脈の中で物を特定することができない
流しを見る		
左手を肩まで上げて振り動かす		要求充足者が文脈の中で対象者の要求対象物を特定することができず、しかもそれをどうしたいのかわからない
器をよける		
器に触れる		

Table 2 食事場面で認められた要求の反応型の充足される条件、充足されない条件(S2)

要求の反応型のカテゴリー	充足される条件(ビデオ分析から)	充足されない条件(ビデオ分析から)
サイン		要求充足者が文脈の中で物を特定することができない
物を差し出す	要求充足者が文脈の中で物を特定することができる	・要求充足者が文脈の中で要求対象物を特定することができるが、要求対象物を充足できない ・要求充足者が文脈の中で要求対象物を特定することができるが、それをどうしたいのかわからない ・要求充足者が文脈の中で要求対象物を特定することができるが、充足されない ・要求充足者が文脈の中で要求対象物を特定することができるが、他の要求の反応型を求めている
押しやる		2種類のうちのどちらかを選択する必要があり、押しやることを選択するという機能を持っていないため、要求充足者が対象児の要求対象物を特定できない
母親の手を持ち、具体物を持って行く	要求充足者が対象者の行動によって要求対象物を特定している	要求充足者が対象者の行動によって要求対象物を特定することができない
物に手を伸ばす	要求充足者が文脈の中で物を特定することができる	・要求充足者が対象者の要求対象物を特定することができるが、充足されない ・要求充足者が文脈の中で要求対象物を特定することができるが、他の要求の反応型を求めている

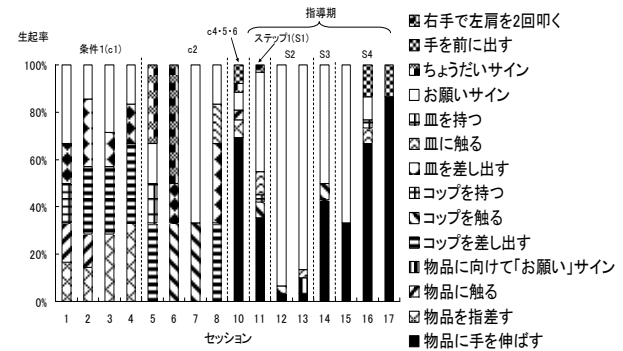


Fig. 1 初発反応型の内訳 (S1)

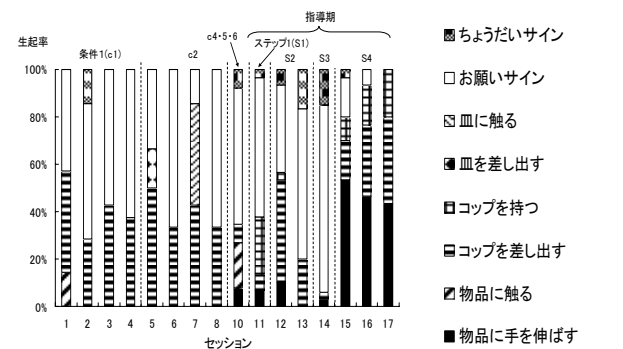


Fig. 2 初発反応型の内訳 (S2)

(4) ステップ4 (セッション15~17)

「物品に手を伸ばす」行動から「物品に接近する」行動に充足基準を変更した。また、物品を持ち上げた状態で待つことに手続きを変更した。

IV. 結果

1. 個別指導場面における形成結果 (Fig.1~Fig.4)

初発反応で物品を特定する反応の生起の結果 (Fig.3, Fig.4 セッション11~) は、S1、S2ともに後半セッションで生起率が上昇した。

初発反応における反応型の結果 (Fig.1, Fig.2 セッション11~) は、S1、S2ともに物品を特定することが難しい「お願いサイン」や「ちょうだいサイン」が生起したが、対象児が物品を特定したら即時に物品を充足する、また物品提示の仕方を変更したことでほとんど生起が認められず、「物品に手を伸ばす」行動が多く認められた。

2. 家庭への移行の結果 (Fig.5, Fig.6)

S1においては、安定して「皿を差し出す」、「お椀を差し出す」行動がみられた。S2においても、物品や母親に手を伸ばす反応型が多くみられた。

V. 考察

結果から、事前アセスメントで導き出された聞き手が要求対象物を充足できる条件と充足できない条件を大学の個別指導場面でシミュレーションを行うことで、要求行動と聞き手の状況における要求充足要因が明らかになった。そこから導き出された指導仮説をもとに標的行動を決定し

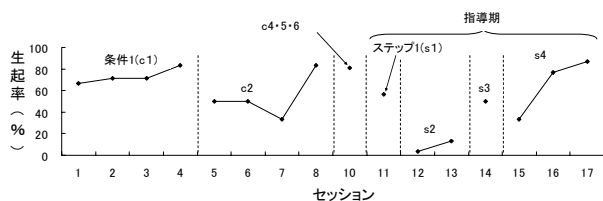


Fig.3 初発反応における物品を特定する反応の生起率(S1)

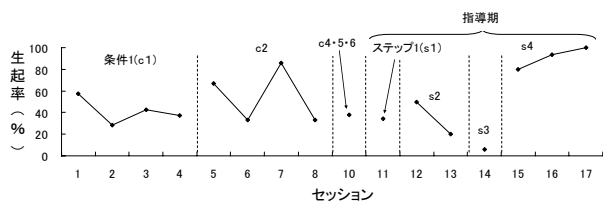


Fig.4 初発反応における物品を特定する反応の生起率(S2)

たことによって、対象児にとって機能的な要求行動の獲得につながったと考えられる。しかし、家庭場面に移行した際に、母親の実行度は低く、個別指導場面で形成された標的行動が生起しなかった。そこから、家庭場面へ移行するための計画を綿密に検討することの必要性や実施手続きについて家族と十分な協議することの必要性があったことなどの課題があげられた。

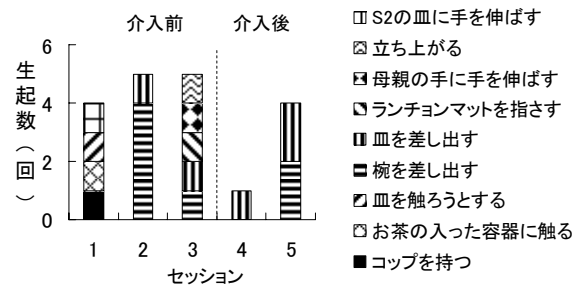


Fig.5 家庭場面におけるおかわり要求の初発反応の生起数 (S1)

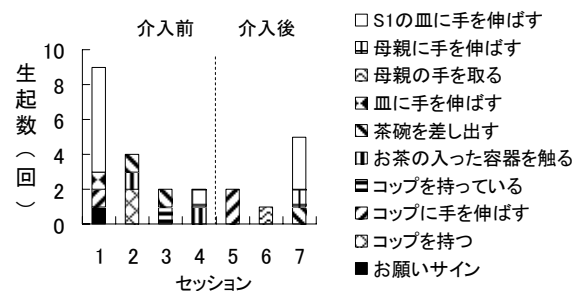


Fig.6 家庭場面におけるおかわり要求の初発反応の生起数 (S2)

文献

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 (4), 350 - 360.

Halle, J. W, Chadsey-Rusch, J., & Collet-Klingenberg, L. (1993) Applying contextual features of general case instruction and interactive routines to enhance communication skills. In R. A. Gable & S. F. Warren (Eds.), *Strategies for teaching students with mild to severe mental retardation* (pp. 231 - 268). Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co.

藤原義博 (1997) 指導プログラムの概要. 小林重雄 (監) 山本淳一・加藤哲文 (編). 応用行動分析学入門, 84 - 96, 学苑社.