

# 自閉症児の学校生活場面における報告言語行動の形成

## — 授業場面の役割と指導手つづきの検討 —

本田 智寛

### I 問題

報告言語行動とは、環境の中の事物や出来事を他者に伝達・報告し、共有する言語行動である。報告言語行動は自閉症児のコミュニケーションや友人関係の形成において重要な言語行動であるとされている。先行研究では、報告言語行動の生起条件や指導手続きについて検討されているが、それらは主に指導室場面において検討されてきたものである。一方で、家庭や学校などの日常場面における形成は十分に行われていない(山本, 1997)。

日常場面での使用を目指した行動の形成アプローチとして、日常場면을シミュレーションした指導を指導室場面において行う方法がある。また、シミュレーション場面において標的行動の生起条件を分析し、得られた情報を基に日常場面の環境設定を改善する手続きの有効性が示唆されている。

### II 目的

本研究では、自閉症児2名を対象に、授業場面において学校の自由場면을想定した報告言語行動の指導を行うことで、自由場面において報告言語行動の生起が促されるか否かを検討する。また、その中で自閉症児の学校生活場面におけるコミュニケーション改善のための授業場面の役割や指導手続きについて検討する。

なお本研究では、学校生活場面における各教科の授業や朝の会などの場면을授業場面、授業場面以外の休み時間などの場면을自由場面とする。

### III 方法

#### 1. 対象児

A小学校の情緒障害特別支援学級(B学級)に在籍する2名の男児、A児(第2学年)、B児(第4学年)を対象とした。2名は共に医療機関において自閉症の診断を受けていた。両児は1~2語文程度の音声言語を使用することができたが、要求以外のコミュニケーションはほとんどなく、他者に

報告することもなかった。

#### 2. 実施場所および実施者

対象児への支援および標的行動の観察・記録はA小学校のB学級において行った。支援の実施者は主にB学級担任教諭(At)と2名の特別支援教育支援員(Bt、Ct)であった。筆者は標的行動の記録と分析を行った(以下、記録者)。また自由場面では支援者を兼任した。支援計画の立案は筆者が行い、Atとの協議の中で助言および承認を得た。

#### 3. 手続き

##### 1) 自由場面における報告言語行動の記録

(1) ベースライン1: 朝ごはんの報告(登校時)では、対象児は登校してから交流学級の朝の会に行くまでの時間に、教室内にいる教師(At、Bt、Ctのいずれか、以下聞き手)の前まで歩き、朝ごはんの内容を聞き手に「〇〇を食べました」と報告した。自発的に聞き手の前まで歩くことが困難な場合には、支援者(記録者を兼任)が指さし等の支援を行った。言語行動に対してはプロンプトの提示や誤反応の修正は特に行わなかった。

行く場所の報告(休み時間開始時)では休み時間が始まり教室から出ていく前に、対象児は教室内にいる聞き手の前まで歩き、行く場所を聞き手に「〇〇に行ってきます」と報告した。支援者や聞き手のプロンプトなどは登校時と同様であった。

行って来た場所の報告(休み時間終了時)では、休み時間が終わり教室に戻ってきた時に、対象児は教室にいる聞き手まで歩き、行って来た場所を「〇〇に行ってきました」と報告した。支援者や聞き手のプロンプトなどは登校時と同様であった。

(2) ベースライン2: 授業場面で報告言語行動の指導を行った。自由場面ではベースライン1と同様の手続きであった。

(3) 介入: 授業場面で接近行動の生起条件を分析し、その結果を基に自由場面の手続きを修正した。

(4) 標的行動と記録：直接観察による事象記録法によって、報告言語行動と聞き手への接近行動を記録した。報告言語行動は、対象児の自発反応、または教師の問いかけに対する初発応答反応が文章であった場合に正反応とした。また、報告が単語であった場合には単語反応とした。接近行動は聞き手の所まで歩き、前に立つ行動とした。支援者のプロンプトレベルによる評価を行った。

2) 授業場面における報告言語行動の指導：B学級朝の会において自由場面における各報告場をシミュレーションした指導を行った。接近行動に対しては音声指示や指さし等のプロンプトを行った。言語行動に対しては文字カードや言語モデルによるプロンプトを行った。朝の会の様子はすべてビデオ記録され、それを基にデータを分析した。標的行動と分析方法は自由場面と同様であった。

3) 授業場面における接近行動の生起条件分析と自由場面における支援手続きの修正：授業場面におけるシミュレーション指導だけでは、自由場面において聞き手への接近行動が形成されなかった。そこで授業場面において接近行動の生起条件を分析し、得られた情報を基に自由場面の支援手続きを修正した。朝ごはんの報告では、聞き手が対象児を呼ぶようにした。行く場所の報告では、聞き手とタッチして報告することをクラス全員に求めた。また、教室出口の扉に接近行動の手がかりカードを設置した。行って来た場所の報告では、教室入り口にカードを設置し、そのカードを聞き手まで持って行き、渡して報告するようにした。

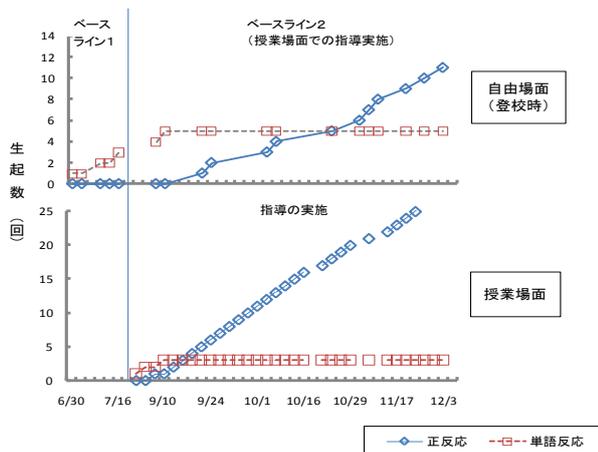


図1 A児 食べました 報告言語行動 累積グラフ  
聞き手の問いかけに対する応答反応の場合は白抜きのプロットで、自発反応(聞き手の問いかけなし)の場合は色つきのプロットで示した

#### IV 結果

図1、3、5から分かるように、ベースライン1では、A児とB児のそれぞれで正反応が1回ずつ認められた以外は、両児とも正反応による報告言語行動は認められず、すべて単語反応であった。単語反応のすべてが聞き手の問いかけに対する応答反応であった。接近行動については図2、4、6に示したように、すべての報告場面で身体援助やジェスチャーレベルでの遂行であった。

授業場面では、指導開始後3~4試行で各報告場面において正反応による報告言語行動が生起するようになった。また、行く場所と行って来た場所の報告場面では自発反応による報告も認められるようになった。それに伴って、自由場面のベースライン2の記録でも各報告場面で正反応、自発反応が認められるようになった。接近行動については、授業場面では試行を重ねるにつれて、高いレベルでの遂行が認められるようになった。しかし、自由場面のベースライン2では身体援助やジェスチャーレベルのままであった。ただし、行く場所の報告場面では自発レベルでの接近行動の遂行が認められることがあった。

授業場面における接近行動の生起条件分析の結果を基に、自由場面における支援手続きを修正したところ(介入)、朝ごはんの報告では、聞き手の音声指示に応じた接近行動が認められるようになった。同様に行く場所の報告では、手がかりカードを示すことで、行って来た場所の報告では自発レベルでの接近行動が認められるようになった。

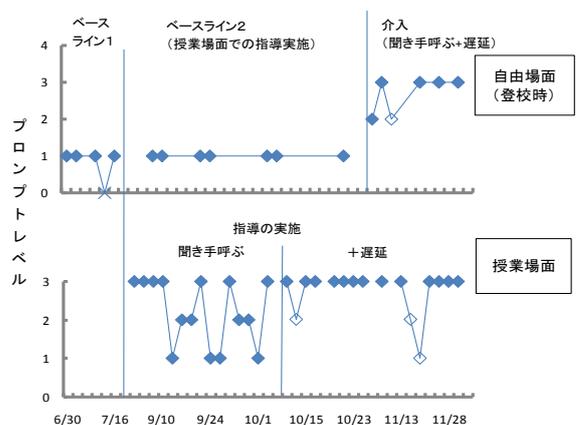


図2 A児 食べました 接近行動  
プロンプトレベル:4自発、3音声指示、2ジェスチャー、1身体援助、0遂行なし  
定めた手続きがその通りに行われなかった場合は白抜きのプロットで、聞き手が対象児に接近した場合には「×」として示した

## V 考察

学校の自由場面において、報告言語行動を生起させ、機能化させるためには、聞き手への接近行動を成立させることが重要であると考えられる。接近行動を引き出す手続きとして、「聞き手とタッチする」や「聞き手まで物を持って行き、渡す」行動を報告言語行動連鎖に組み込むことや、接近行動の弁別刺激を機能化させるための手がかりを用いることが有効であった。

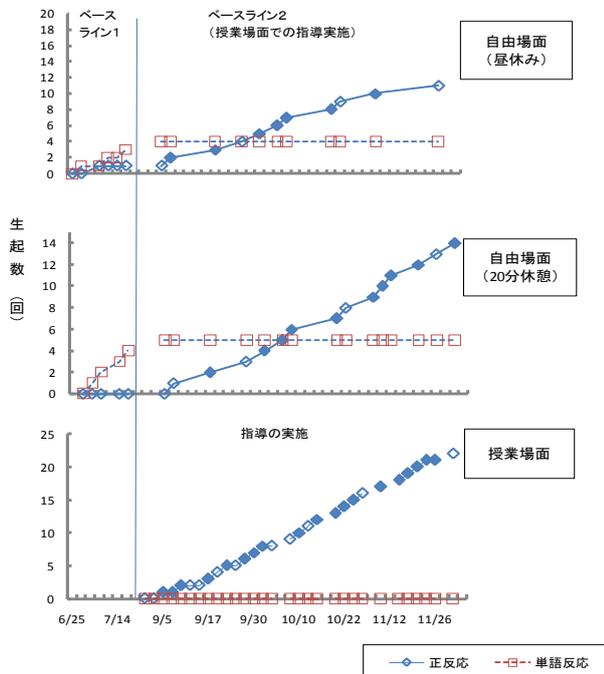


図3 A児 行ってきます 報告言語行動 累積グラフ  
聞き手の問いかけに対する応答反応の場合は白抜きのプロットで、自発反応(聞き手の問いかけなし)の場合は色つきのプロットで示した

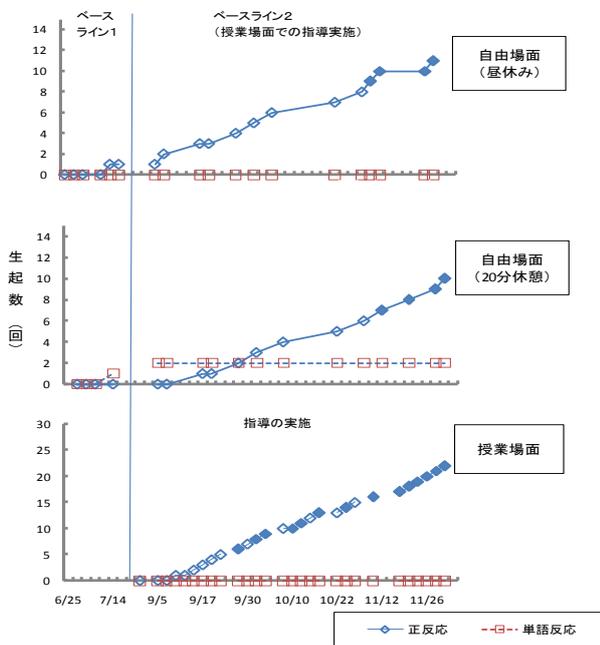


図5 B児 行ってきました 報告言語行動 累積グラフ  
聞き手の問いかけに対する応答反応の場合は白抜きのプロットで、自発反応(聞き手の問いかけなし)の場合は色つきのプロットで示した

自由場面における報告言語行動の生起のための授業場面の役割と指導手続きとして①自由場면을シミュレーションして指導すること、②生起条件を分析し、それを自由場面に導入することが示唆できる。2つの役割を合わせて行う指導手続きが自閉症児の学校生活場面におけるコミュニケーション行動を促進する上で重要であると考えられる。

## 文献

山本淳一 (1997) 自閉症児における報告言語行動(タクト)の機能化と般化

に及ぼす条件. 特殊教育学研究, 35 (2), 11-22.

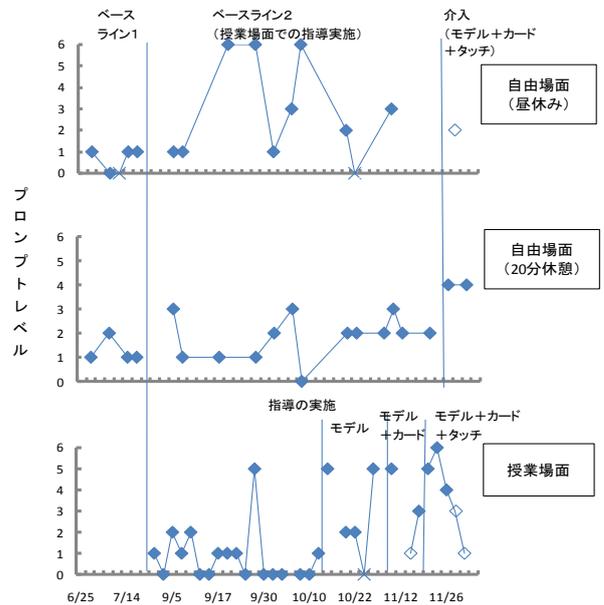


図4 A児 行ってきます 接近行動  
プロンプトレベル: 6自発, 5仲間モデル, 4手がかりカード示す, 3音声指示, 2ジェスチャー, 1身体援助, 0遂行なし  
定めた手続きがその通りに行われなかった場合は白抜きのプロットで、聞き手が対象児に接近した場合には「×」として示した

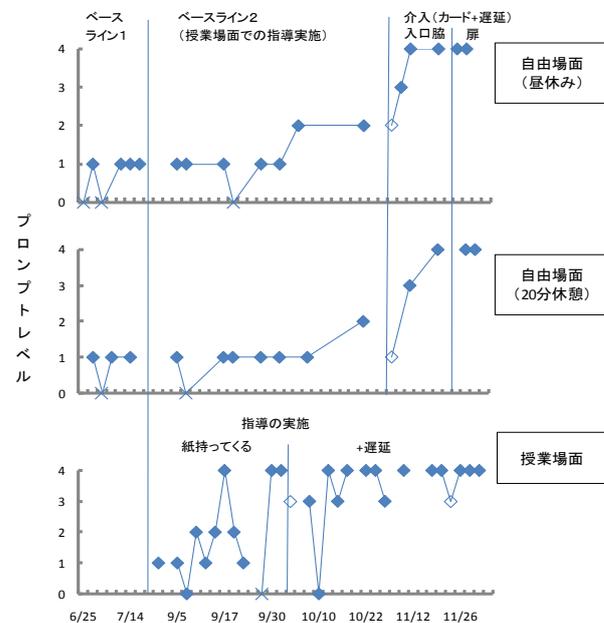


図6 B児 行ってきました 接近行動  
プロンプトレベル: 4自発, 3音声指示, 2ジェスチャー, 1身体援助, 0遂行なし  
定めた手続きがその通りに行われなかった場合は白抜きのプロットで、聞き手が対象児に接近した場合には「×」として示した