

自閉症及び知的障害児の小集団指導における相互交渉の促進 ——視覚的手がかりの活用を中心に——

小内勇輝

I 問題と目的

自閉症児には、仲間とかかわること自体が動機づけられていないかのように感じられる子どもから、仲間とのかかわりを好んでいるが、社会的なルールの理解が困難な子どもまでいる（井澤，2006）。自閉症児だけでなく、知的障害児も、対人的なかかわりに課題を抱えている（佐藤・佐藤・高山，1986）。自閉症児や知的障害児が仲間同士で関わる力を高めることは、特別支援学校や学級での集団活動への参加につながる。

自閉症児や知的障害児の仲間との相互交渉を高める、相互交渉での役割を学習することを目的とした先行研究が報告されている（網谷・武蔵，2008；井澤・梶永，2001；井澤・山本・氏森，1998；村中・小沼，2009）。自閉症児の相互交渉の促進を図った先行研究は、子ども同士の自発的なかかわりが学級内でどのような学習機会を設定すれば促進できるかについて、多くの示唆を与えている（網谷・武蔵，2008）。網谷・武蔵（2008）や村中・小沼（2009）では、視覚的手がかりが自閉症児や知的障害児の相互交渉を高める手だてとして有効であることを示唆している。先行研究では、視覚的手がかりを効果的に機能するためのプロセスを示すことが課題として挙げられる。

本研究では、自閉症児や知的障害児の小集団指導において、仲間同士の相互交渉機会を設定し、発表者の働きかける行動と聞き手の応答行動を形成する。指導を通じて、写真カードや応答カードなどの視覚的手がかりが働きかけ手の働きかける行動や聞き手の応答行動に及ぼす効果を検討する。また、働きかけ手の働きかける行動や聞き手の応答行動を高める視覚的手がかりの使用方法について検討する。

II 方法

1 対象児

自閉症児または知的障害児である特別支援学校小学部に在籍する1、2年生の3名、A児、D児、E児、小学校特別支援学級に在籍する1年生の2名、B児、C児の計5名（指導開始時6～8歳）を対象とした。B児やC児は多語文で発語ができ、大人との日常的な会話を楽しめた。A児、D児、E児は単語レベルの発語ができた。

2 実施場所及び指導者

指導場所は、A 大学研究センター総合検査室であった。X 年4～12月の9ヶ月間、週1回、1回につき約30分間、小集団指導を実施した。全セッション数は29セッションであった。主に対象児全員や個々に一斉、個別指示を出し、活動全体を進める役割を担う主指導者（以下、MT）と、MTの一斉指示の補助伝達や児童の技能援助を行う副指導者（以下、ST）の2名で指導を行った。

3 指導場面、内容の設定

特別支援学校で行われている朝の会を参考に「はじめの会」を設定した。指導内容は、小沼（2003）や網谷・武蔵（2008）を参考に設定した。①始めと終わりの挨拶、②名前を呼ばれた対象児が名前カードをホワイトボードに貼る出席確認、③日付カードをホワイトボードに貼り確認する日付確認、④対象児の体調を確認する健康観察、⑤センターでの予定が書かれたカードをホワイトボードに貼る今日の予定確認、⑥手遊びであった。

4 手続き

対象児の働きかける行動や応答行動の生起を高めるために、介入期で、3つの質の異なる視覚的手がかりを導入した。1つ目は、呼名に対して応答を求められる対象児の顔写真を添付した写真カードであった。2つ目は、挨拶や号令を促す、立つ、礼、座るの動作を示すイラストが描かれた挨拶

拶カードであった。挨拶カードの裏にはイラストに加えて、「立ってください」「礼」「座ってください」と号令が書かれていた。3つ目は、健康観察などで対象児の働きかけに対しての応答行動に用いる「よかったね」「いいです」と書かれた応答カードであった。

BL期（セッション1～8）では、MTと対象児との相互交渉ではじめの会を進行した。対象児がカードを貼る課題では、MTがカードを提示し、カードを貼る対象児の名前を「〇〇さん」と呼び、前に出てもらった。挨拶課題では、MTが音声で号令をかけた。健康観察では、MTが「元気ですか」と聞き、対象児が健康状態に応じたポーズをとり、聞き手の対象児に発表した。

介入期1（セッション9～14）の対象児がカードを貼る課題では、顔写真をカードに添付した。挨拶課題では、係の対象児が音声で号令をかけた。健康観察の課題では、対象児の発表に対して、「よかったね」と聞き手の対象児が応答した。

介入期2（セッション15～17）の挨拶課題では、係の対象児が挨拶カードを使用して号令をかけた。

介入期3（セッション18～21）の健康観察では、応答する対象児が応答カードを挙げて応答した。

介入期4（セッション22～29）の対象児がカードを貼る課題では、係の対象児が写真カード付きのカードを提示し、カードを貼る対象児を「〇〇さん」と呼び、対象児に前へ出てもらった。健康観察では、応答カードを挙げさせるためのプロンプトを遅延させた。

Ⅲ 結果

1 写真カードの効果

図1はA児、C児、D児、E児のMTや対象児

に呼ばれて前に出る行動のプロンプトレベル、図2はB児のMTや対象児に呼ばれて前に出る行動のプロンプトレベルを示したものである。図1、2から、働きかけ手がMTの場合、写真カードのある条件で、写真カードのない条件に比べて、応答する対象児のプロンプトレベルは高まった。図1、

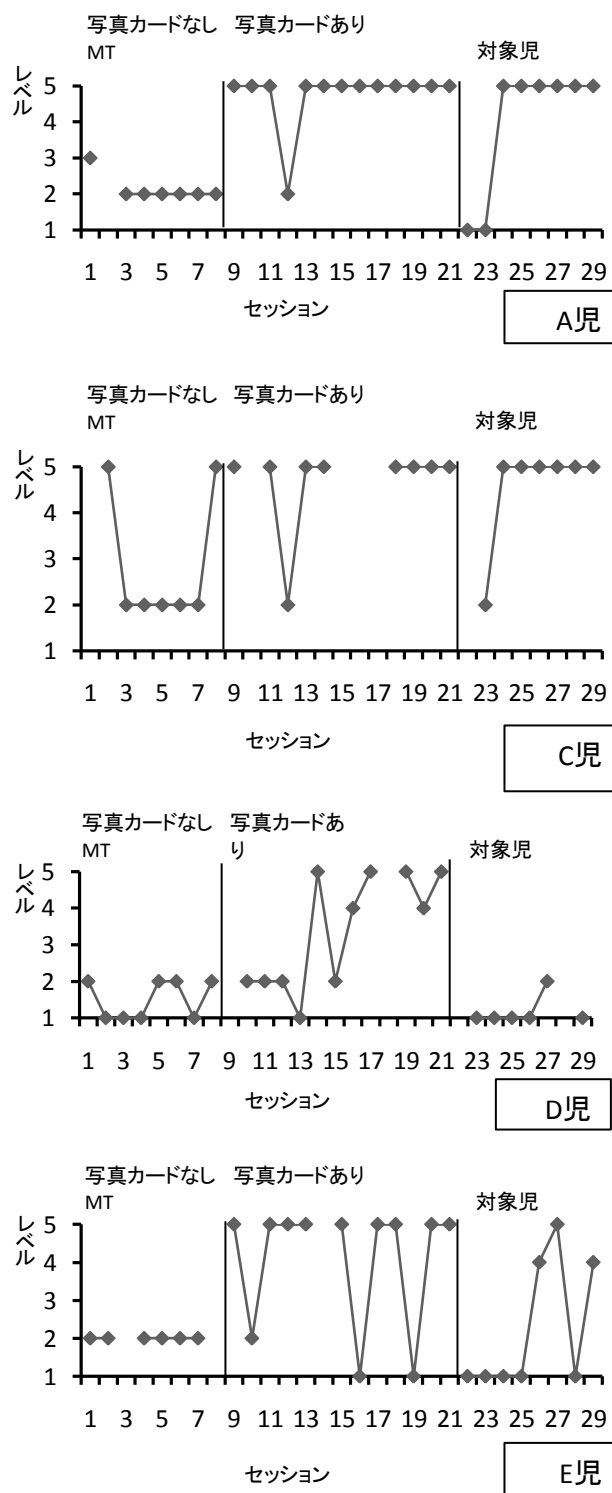


図1 今日の前定確認場面(個人予定)における対象児の前に出る行動のプロンプトレベル
注)レベル5は自発(教材提示、全体指示、1回目の個別指示、前項目の終了)、レベル4は声かけ(2回以上の個別指示)、レベル3は動作指示(指さし、ジェスチャー、教材を差し出す)、レベル2は声かけ+動作指示、レベル1は身体ガイドを示す。

2より、セッション22～29で働きかけ手がMTから対象児に移行しても、B児とC児では、自発が安定して生じた。図1より、セッション22～29で、働きかけ手がMTから対象児に移行すると、セッション22と23でA児のプロンプトレベルは低下したが、セッション24以降では、MTが写真カードを使用したセッション9～21と同じレベルまで高まった。図1より、D、E児では、セッション22～29の対象児が写真カードを使用して働きかけた場合、セッション9～21のMTが写真カードを使用して働きかけた場合より応答する行動のプロンプトレベルは低下した。

2 挨拶カードの効果

挨拶場面で、号令をかけるC児の号令をかける行動は、挨拶カードありの条件で、挨拶カードなしの条件に比べて、プロンプトレベルが高まった。号令に応じる対象児のうち、A児以外の対象児で条件間の差異は認められなかった。A児は挨拶カードありの条件で、挨拶カードなしの条件よりもプロンプトレベルが高まった。

3 応答カードの効果

応答カードを挙げる条件では、B児以外で、「よかったね」と発語で応答する条件よりも、プロンプトレベルが高まった。B児では、全ての条件で高く、条件間での差異は認められなかった。プロンプトを遅延させる手続きを行った介入期3では、D児やE児のプロンプトレベルはレベル2に高まった。

IV 考察

MTや対象児に呼ばれて聞き手が前に出る行動のプロンプトレベルは、全ての対象児において、

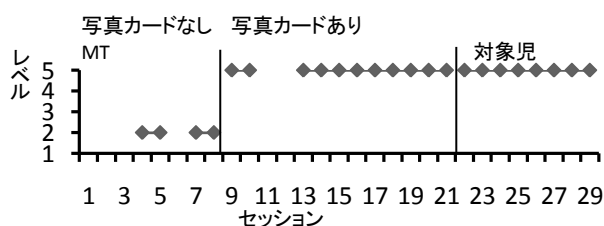


図2 今日の予定確認場面(全体予定)における
B児の前に出る行動のプロンプトレベル

(注)レベルは図1注)に同じ

MTが働きかける場合、写真カードのある条件で、ない条件よりも高かった。この結果は、写真カードが聞き手の前に出る行動を促す手がかりになったことを示している。セッション22～29でMTから対象児に働きかけ手が移行すると、D児やE児のプロンプトレベルは低下した。対象児の働きかけ方（聞き手の注意を得てから働きかける、大きな声で呼ぶなど）が弱く、D児やE児の応答行動が低下したと考えられる。

挨拶カードを用いることで、C児の号令をかける行動を促すことができた。挨拶カードがあることで、MTの指示を聞き逃しても、号令の内容をカード裏の文字手がかりで確認することができた。しかし、挨拶カードは、C児の号令に応じる起立や礼、着席などの応答行動を促すことはなかった。挨拶カードの設定が、応答する対象児の礼をしたら座るという行動連鎖を妨げるようなこともあった。礼をしたら座るなどの行動連鎖が既に形成されている、または、形成されやすい項目では、カードの導入が行動連鎖を中断させるというマイナスになることも考えられる。従って、行動連鎖が形成されやすい場合、挨拶カードを使用しないことが考えられる。

聞き手が発語ではなく、応答カードを挙げて応える手続きを用いることで、B児以外のプロンプトレベルは高まった。聞き手にとって、「よかったね」と言う行動から応答カードを挙げるという明確な目に見える応答行動に移行することで、応答しやすくなったと考えられる。応答カードを挙げる行動が形成されていくことで次第に応答行動が高まっていくと考えられる。

文献

網谷優子・武蔵博文(2008)発達障害児の集団における社会的コミュニケーション環境についての検討―「発表者」「聞き手」の役割学習の効果―. 特殊教育学研究, 45(5), 265-273.

村中智彦・小沼順子(2009)小集団指導を通じた自閉症児と他児とのやりとりの促進. 行動科学, 48, 1-10.