

【実践報告】

## ダウン症児における適切な言動を促すための指導・支援

### ーソーシャルスキルトレーニングの知見を援用してー

脇田 将(長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻)

高橋 甲介(長崎大学教育学部)

吉田 ゆり(長崎大学教育学部)

内野 成美(長崎大学教育学研究科)

石川 衣紀(長崎大学教育学部)

#### I 問題と目的

ダウン症は21番染色体の先天異常であり95%はtrisomy21である。約700人に1人という高い出生率を示す(飯野,2020)。ダウン症児は知的能力障害に伴う言語発達の遅れがあり、言語理解に比べて言語表出が遅れるといわれている(水田,2018)。また、語彙と構文の理解では、語彙の発達が先行するという報告、発達遅滞に特有の反応の緩やかさ、未熟さがあるものの、音声言語を獲得する以前の対人関係・コミュニケーション自体の認識はあり、言語表出の遅れを身振りで補っている(斎藤,2002)。一方で言語発達の遅れや言語表出の遅れなどにより、周囲とのコミュニケーションに困難さも報告されている。そのため、本人と保護者双方においてフラストレーションやネガティブな言動(癩癩や反抗/叱る)が生じてしまうことについての報告もある(渡邊・飯島・近藤,2000)。ダウン症児は一人ひとりが異なる知的能力や行動特性、認知特性があり、様々な発達を見せる(水田,2018)。そのため、コミュニケーションの困難や困難さに由来する行動上の問題に対して、個々の実態の把握および、得られた実態に応じた指導・支援が重要であると考えられる。

このような指導・支援の具体的な方法のひとつとして機能的アセスメントと機能に応じた適応スキルの指導がある。興津・関戸(2007)は、授業中に逸脱行動を示す通常学級の児童を対象としてMotivation Assessment Scale(Durand,1990)を用いて逸脱行動の機能を同定した後、逸脱行動と機能的に等価な代替行動を指導することによって行動上の問題を軽減している。

また、コミュニケーション面における適応スキルの具体的に指導するアプローチとしては、障害の有無にかかわらず、児童の様々な問題行動に対して、ソーシャルスキルトレーニングを援用することで、児童自身が日常の様々な問題解決に役立ち、対人関係がスムーズになることが報告されている(腰川・山口,2018)。

ソーシャルスキルトレーニング（以下 SST という）とは、「生活技能訓練」や「社会的技能訓練」などと呼ばれ、社会で人間関係や集団行動を上手に営んでいくための技能を習得するための訓練のことをいう(Michele, 稲田, 黒田, 2018)。

そこで、本研究では、他児とのかかわりの中で不適切な言動が多くみられるダウン症児 1 名を対象に SST の知見を援用して、不適切な言動の機能を推測した上でその行動を減少させ、適切な言動を促すための方法について検討することを目的とした。

## II 方法

### 1. 参加児

本研究に参加したのは、ダウン症の女子児童 1 名(以下、A 児)であった。研究開始時は、X 特別支援学校（知的障害）の小学部 4 年に在籍していた。A 児は、小学部 3 年の 4 月に他地域の特別支援学校（知的障害）より転入してきた。A 児は、教師と日常的な会話や、指示を理解し、それに応じた行動をすることができていた。他者とのかかわりやコミュニケーションを好んでおり、積極的にコミュニケーションを行おうとするが、3～4 語以上の語文になると、上手く発音ができず、言語表出に困難さがみられた。2～3 語文の日常的な短い会話や、生活や学習に関する内容に関しては、明瞭に発音できていた(例えば、「トイレに行ってきます」や「先生、(課題が)終わりました」など)。一方で、A 児は、自分の思い通りにいかなかったり、遊びを中断されたり、他者との予期せぬ接触があると、突然怒り出し、相手に対して、「ばか」や「ぼけ」といった言葉を使ったり、拳で相手を叩くなど、暴言や暴力行為が多くみられた。そのため、A 児を怖がり、A 児とのかかわりを避ける児童もみられた。小学部全体の授業の際は、A 児が小学部 3 年次の時から、可能な限り A 児と他の児童の接触を避け、A 児が怒り出し、他の児童に暴力行為にうつらないように、A 児にはマンツーマンで補助教員がつくなどして、教師らでフォローアップを行っていた。家庭でも、自分の思い通りにいかなかったり、遊びを中断されたり、両親からの叱責などに対し、突発的に怒り出し、暴言や暴力行為がみられると報告があった。

### 2. 実践研究期間

本実践研究は、20XX 年 4 月下旬から 20XX 年 7 月中旬までの約 3 か月間のうち 10 日間と、20XX 年 9 月の週末の休日を除いた連続する 10 日間において実施した。前半の約 3 か月間は、おおよそ週 1 回の頻度で A 児の行動観察や担任教師への聞き取り、事前評価を行った。

後半の連続する 10 日間では、A 児の問題行動の定義および問題行動の機能的アセスメント、SST を用いた支援を行った。

### 3. 場面設定

A 児の在籍する X 特別支援学校内で実施された。前半における事前評価は、A 児が在籍する小学部 4 年生のクラスにおいて 2 校時目と 3 校時目の間の中休み 20 分間の間で実施された。

後半の連続する 10 日間では、最初の 2 日間で後述する行動観察および機能的アセスメント、その後 3 日間 SST を用いた介入を行い、その後、2 日間フォローアップを行った。これらのアセスメントおよび実践は、A 児の教室とプレイルームで実施された。A 児が登校して着替えなどを済ませ、1 校時目が始まるまでの 15 分間であった。(A 児の登校時間などにより、朝に時間が確保できなかった場合は、1 校時目の時間に行った。)

#### 4. 教材

イラストカード（表情）、文字カード、A 児の顔が載ったイラスト教材、トランポリン、フィードバック用シート、シールを用いた。イラストカード（表情）は、怒っている顔や笑っている顔、子ども同士が一緒に遊んでいる様子などが描かれたものであった。文字カードは、A 児の不適切な言動や適切な言動が表記されているものであった。A 児の顔が載ったイラスト教材は、ある状況について描かれたもので、トランポリンやボール遊びをしているイラストに A 児や他児の顔写真を貼付し、A 児が具体的な場面を想像しやすくした。フィードバック用シートは、用紙の上部に A 児のめあてとして標的行動を表記し、下部に縦 3 マス×横 3 マスの表を用意しそのマスにシールを張り付けていくものであった。シールは、A 児が好みの情報をもとに、アニメのキャラクターや動物のシールを用意した。

#### 5. 研究デザイン

後半の連続する 10 日間に実施した SST が、A 児の適正行動に与える影響については、単一事例研究法を用いて効果を評価した。具体的には、SST の介入前のベースライン期を A、SST 介入後の適正行動の生起回数を評価する介入期を B とする AB デザインを用いた。

#### 6. 手続き

##### (1) アセスメントおよび標的行動の設定（前半）

標的行動を設定するために、A 児の登校から下校までの学校での様子や行動を直接観察した。具体的には、学校内での A 児と他者（筆者、担任教師、小学部教員、他児等）とのやりとりを観察し、その行動型および頻度、状況等についてノートに記録した。前半の 3 か月間（週 1 回 10 日間）のうち、観察は 6 回、1 回の観察時間は約 5～6 時間であった。これらの行動観察の結果と、担任教師や保護者からの聞き取りによる情報を踏まえ、A 児において頻度の高い不適切行動（暴言や暴力行為）を 8 つ選択した。さらに、それらに代替する機能を持つと考えられる適切な言動を 4 つ設定した。これらを合わせた 12 個の行動項目を作成し、事前評

表 1 事前評価の項目

不適切な言動	適切な言動（代替行動）
（相手を）叩く	なでる・つつく・ぽんぽん
（相手から勝手に物を）とる	「（相手に物を）貸して」と言う
「あいつ・おまえ」	「○○くん・○○さん」
「遊ばんし」	「いいよ」「やめてね」
「しつこいな」	同上
「あっちいけ・こないで」	同上
「あほ・ばか・ぼけ」	（代替行動なし）

価の評価項目とした。

(2) 評価項目に関する A 児等への聞き取り（前半）

A 児のソーシャルスキルに関する知識や実態について評価するため、上述の 12 個の評価項目について、「よい行動」か「悪い行動」かの A 児自身の認識について担任教師らに聞き取りを行った。具体的には、担任教師に約 50 分のインタビュー調査を行い、A 児の普段の生活や行動、教師からの指導の場面において、「よい行動」「悪い行動」をどのように認識しているか、また、教師からの指導中や指導後の A 児の言動や様子についても聞き取りを行った。保護者とは、担任教師と保護者の連絡帳にて聞き取りを行い、A 児の言動において家庭や普段の生活の様子を把握した。A 児への聞き取りにおいては、前半の実習期間の 7 回目の実習日に中休みの 20 分間にて実施した。実際の聞き取り場面では、机を挟んで対面で着席した状態で実施した。机上の左右にトレイを用意し、左のトレイにさまざまな場面や表情が描かれたイラストカードを入れておいた。指導者（第一著者）は、A 児の左のトレイに入っているイラストカードを 1 枚ずつとって提示し、描かれた場面や表情、言動は適切であるか不適切であるか聞き取りを行った。

(3) 標的行動の決定（後半）

前半の評価項目に関する情報と SST 開始直前の A 児の様子等を踏まえ、12 個の行動項目のうち、A 児と他者との関わりにおいて優先度の高い行動項目を一つ選定した。後述する経過を経て、本実践報告では、A 児の「あっちいけ・こないで」の発言の減少を目標にし、それに代わるコミュニケーションを標的行動とした。

(4) ベースライン期（後半）

A 児の SST 導入前の不適切な発言「あっちいけ・こないで」の表出頻度の実態について行動観察による把握を行った。A 児の他児に対する暴言は、主に休み時間の遊んでいる時にみられたため、中休み（20 分間）と昼休み（45 分間）の時間帯に観察を行った。また、同時に代替的な機能を持ち、より適切な言動として、「（優しい口調で）やめてね」の標的行動の生起頻度についても行動観察による実

態把握を行った。観察方法は、第一著者による直接観察を行った。

#### (5) 介入期（後半）

本実践研究では、SST として、教室内での机上による絵カードによる教示およびモデル提示と、遊戯室でのトランポリンを利用したりハーサルおよびフィードバックを行った。絵カードを用いた指導は、A 児が登校し、1 校時目が始まるまでの空き時間の 15～20 分間に行った。トランポリンを利用した指導については、主に休み時間・昼休みの遊びの時間に行った。以下、それぞれの手続きについて具体的に書く。

##### ① 視覚教材を用いた指導

視覚教材を用いた指導は、担任教師から A 児が視覚教材を好み、視覚的な指示や学習、指示が入りやすく定着も聴覚指示のみの場合よりも早く身につくという聞き取り調査から決定した。

実際の指導場面では、机を挟んで対面で着席した状態で実施した。机上の左右にトレイを用意し、左のトレイに A 児の顔が載ったさまざまな場面のイラスト教材を入れておいた。指導者（第一著者）は、A 児の左のトレイに入っているイラスト教材を 1 枚ずつとって提示し、場面に応じた適切な言葉を言うように教示した。第 1 セッションでは、2 パターンのイラスト教材を用意し各 4 セットずつの合計 8 セット行った。第 2 セッションも第 1 セッション同様に、第 1 セッションとは異なる 2 パターンのイラスト教材を使用し各 4 セットずつ行った。第 3 セッションでは、パターンを 4 つに増やし、各 2 セットずつの合計 8 セット行った。第 4 セッションは、8 パターンのイラスト教材を使用し、各教材で 1 セットずつ行った。指導者は A 児の発言後にフィードバックを行い、適切な言動（標的行動）なら言語称賛を行った。誤反応の場合は言語プロントで正しい標的行動をうながした。無反応の場合は再教示をし、A 児の反応を待った。絵カード教材 8 セット終了後、好きなシールを選んで貼り付けることができるようにした。

##### ② リハーサルおよびフィードバックによる指導

まず、構造化された場面でトランポリンを使用した指導を行った。トランポリンの選定理由は、A 児が室内遊びの中で最も好んで遊んでいるかつ、他の児童とのトラブルが起きやすいことから、決定した。

具体的な方法としては、遊戯室にトランポリンを用意しておき、トランポリンで一人遊びができるようにした。A 児がトランポリンで一人遊びをしているところに、指導者が一緒にトランポリンをしようと接近するリハーサルを行った。そして、その際にみられた A 児の指導者への言動に対しフィードバックを行った。標的とする適切な言動がみられた場合は言語称賛を行った。誤反応なら適切な言動を行うよう言語プロンプトした。無反応の場合は、よりはっきりとした強い形で A 児のトランポリン遊びに入るようにした。もしくは、標的とする適切な言動に関する再教示や再モデリングを行った。リハーサル終了後には、好きなシール

を選択し貼り付けることができるようにした。次に、日常場面での般化を促すために、中休みが始まるごとに標的行動に関する教示を行い、中休み中の標的行動および不適切な言動（「あっちいけ・こないで」）に対するフィードバックを行った。標的行動がみられた場合は言語称賛やシールによる強化を行った。誤反応の場合は言語プロンプトを行い、標的行動を促した。無反応の場合は再度教示を行った。

### III 結果

#### (1) 評価項目に関する A 児等への聞き取りの結果（前半）

事前評価の結果を表 2 に示した。左の「行動・言動」の欄は、行動観察と担任教師や保護者からの聞き取りによる情報から選択した前述の 12 の事前評価の対象となる言動である。真ん中の「正回答」の欄は、×が不適切な行動（暴言や暴力行為）、○が適切な言動を示している。右の「本人回答・備考」の欄は、A 児自身の不適切行動（暴言や暴力行為）と、適切な言動に対する認識を記したものである。×はその言動が不適切であるという認識を表し、○はその言動に対して正しいという認識を持っていることを示している。

以上の事前評価の結果から、担任教師や保護者からの指導された経験があり、かつその経験が多い不適切な言動や適切な言動は、適当な認識ができている可能性が考えられた（表の①・⑪など）。しかし、指導をされた経験がない・少ない言動については、迷っていたり、知識として認識を持っているということが伺えた（表 2 の⑥・⑧・⑨・⑩など）。

#### (2) 標的行動の決定（後半）

後半の連続する 10 日間の実習において、再度、A 児の最近の言動・行動の様子について担任教師に聞き取りを行った。その結果、前半（4 月～7 月）に最も多くみられていた「(相手を) 叩く」や「(相手のものを勝手に) とる」といった行動は減少していることが分かった。その一方で、事前評価時に、正回答と A 児の本人回答の正誤の認識が一致していなかった、「あっちいけ・こないで」が頻繁にみられるようになり、他児にその意図が伝わらないとさらに怒り出すといった行動が増加しているとの報告や様子がみられた。以上を踏まえ、本実践研究で行う SST の具体的な目標として、A 児の「あっちいけ・こないで」の減少を目標にし、それに代わるコミュニケーションを標的行動とすることとした。

#### (3) 本実践研究の SST の結果（後半）

図 1 は、中休み（20 分間）と昼休み（45 分間）の時間帯における、A 児の不適切な言動（「あっちいけ・こないで」）の推移と標的行動（適切な言動）の頻度について、SST の介入期の前（ベースライン期）と介入期の推移を示したものである。

表 2 評価項目に関する A 児への聞き取りの結果

	行動・言動	正回答	本人回答・教員などの評価
①	叩く	×	×
②	「遊ばんし」	×	×
③	「貸して」	○	○： すぐに判断できた。
④	「いいよ」	○	○
⑤	なでる・つつく・ぽんぽん	○	○
⑥	「あっちいけ」 「こないで」	×	○： この言動に対する良い・悪いに関する評価経験が少ない。
⑦	とる	×	×： すぐに判断できた。
⑧	あいつ・おまえ	○	○： 迷っている様子。 この言動に対する良い・悪いに関する評価経験が少ない。
⑨	「しつこいな」	×	○： 迷っている様子。 この言動に対する良い・悪いに関する評価経験が少ない。
⑩	「○○さん」・「○○くん」 ○	○	×： 迷っている様子。 この言動に対する良い・悪いに関する評価経験が少ない。
⑪	「あほ・ばか・ぼけ」	×	×： すぐに判断できた。
⑫	「やめてね」	○	×： 迷っている様子。

ベースライン期の3日間において、不適切な言動の頻度が多く推移し、標的行動の頻度は低い値を推移した。具体的な様子としては、A児が好んで使用する、ブランコやトランポリンを使用している際に、他児が、参加したり順番を代わってもらおうようお願いしたり、A児の近くに寄ってくると、不適切な言動を行う様子がみられていた。ベースライン期の1日目と2日目では、中休み・昼休み共に中庭で遊び、4回の不応行動が見られた。ベースライン期の3日目では、雨

天により、中庭での外遊びができなかったため、遊戯室で過ごしていた。雨天のため、小学部の児童の約8割が遊戯室を利用して遊んでいたため、他児との接触や、A児の思い通りにいかない場面が数多くあり、1日目・2日目と比較して7回と高い記録となった。一方で、標的行動については、ベースライン期の2日目の中休みの時間のみ一度だけ見られた。A児がトランプをして遊んでいる際に仲間に入ろうと近づいてきた下級生に対し「やめてね」と優しく伝えられていた。ベースライン期で標的行動が見られたのはその一度のみであった。

SSTによる介入後は、A児の不適切な言動に減少傾向がみられた。一方で、SSTの際に使用した、「あっちいけ・こないで」の代替行動である「(優しく)やめてね」が表記された言葉カードをA児が自発的に保持し、必要な機会には、他児に対し、そのカードを見ながら、適切な言動を行う姿が多くみられるようになった。適切な言動をした際に言語称賛を行うと、「もっと(みんなに)優しく言う」と、モチベーションが向上し、必要場面における標的行動が増加した。視覚的教材を用いた指導では、A児や他児の顔写真が載っていることから、教材に興味・関心を示し、意欲的に取り組んでいた。場面に応じた適切な言葉の正答率については、1日目62%(5/8)、2日目75%(6/8)、3日目75%(6/8)、4日目88%(7/8)という結果であった。リハーサルによる指導では、A児がトランポリンで遊んでいる際に一緒にトランポリンをしようと指導者が接近すると怒り出したり、「やめて」と大きな声で叫ぶ様子が見られた。言動に対しFBを行い、標的行動である「やめてね」と表記された文字カードを見せながら、再教示と再モデリングを行った。再リハーサルの際にA児に文字カードを見せると標的行動が見られた。SST介入期の4日目には、リハーサルの際に自ら文字カードなどを見ずに標的行動が見られる場面があった。

#### IV 考察

本実践研究は、他児とのかかわりの中で不適切な言動が多くみられるダウン症

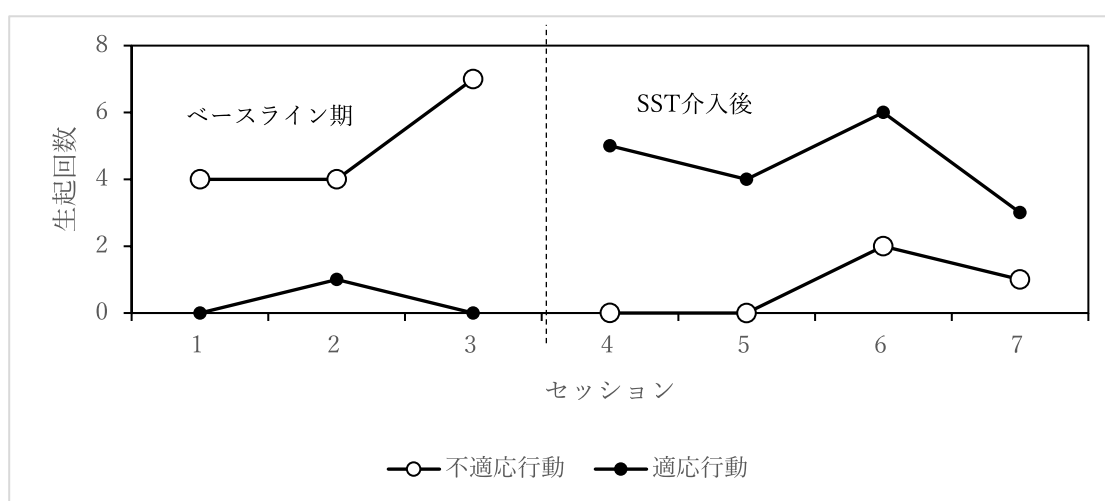


図1 A児の休み時間における不適切な行動および標的行動の頻度の推移



児1名を対象に SST の知見を援用して、不適切な言動の減少そして適切な言動の増加を目的とした指導を特別支援学校内で行った。その結果、不適切な言動が多く生起していた実際の場面において、不適切な言動が減り、同じ機能を持つと考えられる適切な言動が増える結果が得られた。

A 児は指導の経験がある不適切な言動に対しては、不適切であるという認識は見られたが、代替行動となる適切な言動や、適切な言動の適当な使用場面についての理解や認識には困難さがみられた。本研究において、適切な言動の具体的な場面を想定した教示と、リハーサルによる SST を行ったことで、適切な言動の使用方法や場面の理解や認識が高まり、適切な言動の生起回数が上がったと考える。

ソーシャルスキルに問題がある場合、本人のスキルのみならず環境要因における影響もあげられる。適切なコミュニケーションを本人がとろうとしても、相手が適切な対応ができなければ、コミュニケーションは成立せず、良好な関係を形成するためには、相互のソーシャルスキルが重要であると考えられた。例えば、本研究時も、A 児が他児に対して、適切なコミュニケーションをとっても、他児が応じず、A 児が怒り出すという場面が多々あった。また、ベースライン期の遊びの際に他児とのかかわりの多さと不適応行動の多さは比例傾向にあった。SST による指導効果を般化・促進していくためには、対象児本人へのスキル訓練はもちろんだが、対象児を取り巻く環境への調整や支援が重要であると考えられた。本研究は基本的に学校場面で実践が行われており、また、指導効果の維持や般化などの評価を行わなかった。今後は、家庭場面や放課後デイサービス場面など、他の課題となる場面での SST の効果の評価や、SST を行わなくなった後の指導効果の維持般化や維持を促すためのプロセスについて検討することが必要であると考えられた。

## 謝辞

本研究にあたり、ご協力いただきましたお子さんとそのご家族、担任の先生方をはじめとする X 特別支援学校の先生方には深く感謝申し上げます。

## 文献

- 稲田尚子・黒田美保・古賀・Winner, M, G. (2018) SOCIALTHINKIG. 金子書房
- 西村學・渡辺麻衣子 (2007) ダウン症児への AAC 手段 (身振り) の導入およびコミュニケーション能力の発達に対するその効果. 山形大学研究紀要 2, 75-82
- 水田めくみ (2018) ダウン症児の言語・コミュニケーションの特徴とインリアル・アプローチによる療育. 日本小児神経学会, 脳と発達, 50(2), 115-120
- 斎藤佐和子 (2002) ダウン症者の言語発達に関する最近の研究. 聴能言語学研究, 19, 1-10
- 渡邊タミ子・飯島久美子・近藤洋子 (2000) ダウン症候群のいる母親の療育困難と人的サポート. 山梨医大紀要, 17, 58-63.