

自閉症スペクトラム障害のある生徒に対する 学校における日常生活の中でのコミュニケーション表出支援

黒木 美帆（長崎大学教育学研究科教職実践専攻）

高橋 甲介（長崎大学教育学部）

I. はじめに

自閉症スペクトラム障害(以下、ASD)の障害特性の一つとして、社会的コミュニケーションと社会的相互作用の障害があげられる(American Psychiatric Association, 2013)。その中に、社会的相互反応を開始したり応じたりすることの困難があり、こういった障害特性に対して、特別支援学校においては、コミュニケーションの指導は自立活動として明確に位置付けられている(文部科学省, 2012)。その一方で、指導場面以外で教師が先に必要な物を渡したり、関りを行ったりすることにより、ASD児が自ら要求する必要がなくなっているとの指摘もある(藤原, 2009)。また、ASD児においては、指導したスキルが指導場面以外で発揮されない「般化の困難」という特性も数多く報告されている(例えば、阿部, 1989)。以上のような課題に対する1つの方法として、「機会利用型指導法」がある(出口・山本, 1985)。機会利用型指導法とは、日常場面で自ら積極的に環境や周囲に働きかける場、つまりコミュニケーションの機会を作り出した上で指導する方法であり、日常場面において障害児者のコミュニケーション行動の促進が見込めるとされる。関戸(1996)は、音声言語に障害がある13歳の自閉症男児に対して、機会利用型指導法を用いて学校で書字による要求言語行動の形成を図った。日常の行動観察により対象児にとって必要度が高いと思われる物品を要求対象物とし、書字による要求を行わせる指導を行った。要求のために訓練者に接近し、書字で自発的に要求することを標的行動とし、指導の結果、要求対象物とした3物品において自発的な書字による要求が生じた。また、要求対象物と設定した物品以外でも、日常場面において51語表出するようになった。このように、特別支援学校という文脈の日常生活の中で、機会利用型指導法が児童生徒の自発的で機能的なコミュニケーション表出を促す際に有効である可能性が示されている。

そこで本実践では、特別支援学校中学部に在籍する知的障害のあるASDの生徒1名を対象に、学校生活においてコミュニケーション表出機会を選出し、その機会において担任らがコミュニケーションの相手として指導を行う機会利用型指導法による生徒のコミュニケーション表出行動の変化を評価した。

II. 方法

(1) 対象生徒

対象生徒は、X特別支援学校中学部3年生(指導実施時)に在籍する知的障害

を伴う ASD の診断を受けている女子生徒 1 名（以下、A さん）であった。A さんは、発語による自発的な要求の表出はあまり見られなかった。具体的には、日常場面に頻繁に要求される「お茶を飲みます」、や、「トイレに行ってきます」といった、毎日行われる活動（ルーチン）において定まった文を言う（報告する）ことはできていたが、このような言葉以外を自発的に言うことはあまりなかった。また、これらの報告の言葉も、教師に近づき報告するわけではなく独り言のように言っており、教師が気づく時や近くにいる時のみそちらを向いて報告を行っていた。模倣することは得意な様子で、よくエコラリアが生起していた。

（２）指導期間及び場面設定

Z 年 4 月 21 日から Z 年 7 月 14 日まで、学校における 1 日の様子の観察を第一著者が実習生としてアセスメントを行った。またこの際、A さんが学校での日常生活を送るうえで困難としていられる場面の選択を行った。指導の実施は、Z 年 9 月 14 日から Z 年 9 月 30 日までで、不定期で合計 8 日間行った。観察及び場面選択の結果、指導場面は、給食後の台拭きの場面と、昼休みの遊びの場面に設定した。給食の食後に A さんの係りの仕事として台拭きを行うことが決められていたため、その際に、布巾かけに布巾がかかっている状態をコミュニケーションの表出機会として第一著者が設定した。担任ら（以下、CT とする）は、教室に設置されている教員用の机の位置にいるようにし、台拭きは CT の近くに置いておいた。給食後の台拭き場面のセッティングを図 1 に示す。遊びの場面では、A さんが遊ぶ内容として 4 種類のパズルのいずれかと、iPad、CD、を順に行う様子が行動観察によって明らかとなったため、その日に応じて遊びの道具の 1 つを普段置いてある場所がない状態を第一著者が設定し、コミュニケーション表出機会とした。CT は、普段遊び道具が置いてある場所から少し離れた位置にいるようにした。遊び場面のセッティングを図 2 に示す。

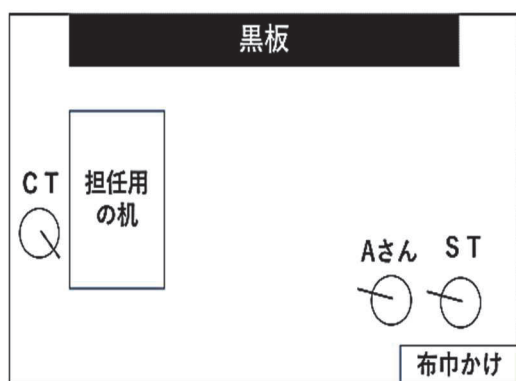


図 1 台拭き場面のセッティング

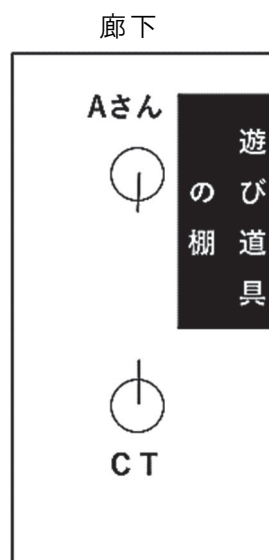


図 2 遊びの場面のセッティング

(3) 標的行動

標的行動として、給食後の台拭き場面で布巾かけに布巾がかかっていない時、または昼休みの遊び場面で遊びたい遊びの道具がない時に、①コミュニケーションを行う相手である CT に接近し、②「先生」と言語での注意喚起行動か、CT の肩を叩く注意喚起行動を行い、③「〇〇がありません」という援助要求行動を言語で伝える、という行動連鎖とした。それぞれの行動単位について3つの基準で評価を行った。①の「CT に接近」の生起については、「反応なし」、「補助指導者（以下 ST とする）による手助けあり」、「自発」の3つで評価を行った。②の注意喚起行動の生起については、「反応なし」、「ST がモデルを示す」、「自発」の3つで評価を行った。③の援助要求行動の生起については、「反応なし」、「モデルを示す」、「自発」の3つで評価を行った。

(4) 指導手続き

i) ベースライン期

台拭き場面では、布巾かけから布巾をなくし、CT らの近くに置いておくようにした。A さんが、布巾かけに布巾がないことに気づき、CT らに接近行動や注意喚起行動、要求行動が5秒たっても見られない場合は、CT が「A さん、どうしたんですか？」と尋ね、A さんの返答を待ってから布巾を渡した。しばらく待っても返答がない場合も渡すようにした。これらは、普段担任らが行っている対応であった。遊びの場面ではベースラインを実施しなかった。

ii) 介入期

介入期では、標的行動である行動連鎖の各項目において行動が自発しなかった時に、ST が行動の促しを行い、それを徐々になくしていくプロンプト・フェイディング手続きを行った。具体的には以下のように行った。台拭き場面では担任らが CT を行い第一筆者が ST を行った。遊びの場面では第一筆者が CT を行った。遊びの場面では、普段遊び道具が置いてある廊下の棚から遊び道具を別の場所に移動させ、コミュニケーション機会を設定した。その上で、昼休みに入る前に CT が、「今日のお昼休みは何して遊ぶの？」と質問をした。

①接近行動の指導

台拭き場面では、CT は教員用の席に座っており、A さんは、布巾かけに布巾がない時に CT に接近できるよう、ST が布巾かけのある場所から教員用の席まで、ST が A さんの背中を押す身体プロンプトを行った。この身体プロンプトは、布巾かけから席まで、布巾かけから席に向かう途中まで、布巾かけのある場所で背中を押すのみ、というように徐々に減らされた。

遊びの場面では、CT は A さんの近くにおり、A さんは、遊びたい道具が普段の場所にないことがわかると、CT へ接近できるよう、CT が A さんの腕を CT 側にひく身体プロンプトを行った。この身体プロンプトも同様に、A さんの腕をひき CT 近くに立たせる、A さんの腕をひく、A さんの腕をつかむ、というように徐々に減らされた。

②注意喚起行動の指導

台拭き場面では、注意喚起行動である「先生」を言えるよう、CTに接近後、STがAさんの後ろから、「せんせい」という音声プロンプトを行った。この音声プロンプトは、「せんせい」、から、「せん」、「せ」、というようにプロンプトを徐々に減らされた。

遊びの場面では、CTに接近後、注意喚起行動である肩を叩く行動、もしくは「先生」を言えるよう、Aさんの手をCTが持ち肩をトントンとたたかせる身体プロンプト、CTが自らの手でCTの肩をトントンと叩くモデルプロンプト、CTが「せんせい」と言うことによる音声プロンプト、を状況に応じて行った。

③ 要求行動の指導

台拭き場面では、要求言語である「台拭きがありません」を言えるよう、注意喚起行動が生起した後、STがAさんの後ろから、「台拭きがありません」という音声プロンプトを行った。この音声プロンプトは、「台拭きがありません」、「台拭きが」、「だい」、というように徐々にプロンプトを減らされた。

遊びの場面では、注意喚起行動が生起した後、援助要求言語である「〇〇（遊びの道具）がありません」を言えるよう、CTが音声プロンプトと、援助要求言語を言う時の口形をAさんに見せるプロンプトを状況に応じて行った。

Ⅲ. 結果

標的行動の行動連鎖の行動項目ごとに結果を示す。接近行動の結果を図1に、注意喚起行動の結果を図2に、援助要求言語行動の結果を図3に示す。図中の「T」は台拭き場面での結果、「P」は遊び場面の結果であることを示している。

i) ベースライン期

ベースライン期は2試行行った。接近行動では、2試行とも自発が見られた。注意喚起行動と援助要求言語行動では、2試行とも生起しなかった。

ii) 介入期

介入期は10試行行った。

①接近行動：4試行目で自発が生起したが、ベースラインと比べて安定はしなかった。8試行目から12試行では、連続する5試行中4試行、接近行動が自発で生起した。

②注意喚起行動：初めの2試行では生起しなかったが、4試行目から生起し始め、10試行目からは注意喚起行動の自発が安定した。

③援助要求行動：6試行目からは、キーワードのみの音声プロンプトを行うことで援助要求行動が生起するようになった。また、11試行目では援助要求行動である「布巾がありません」が自発して生起した。この試行において初めて、3つの行動連鎖すべてが自発して生起した。

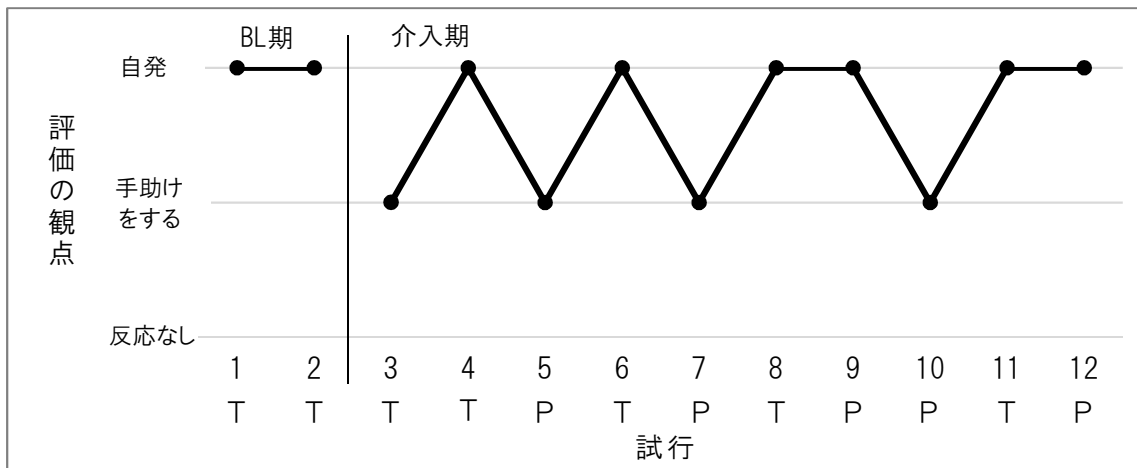


図1 接近行動の変化

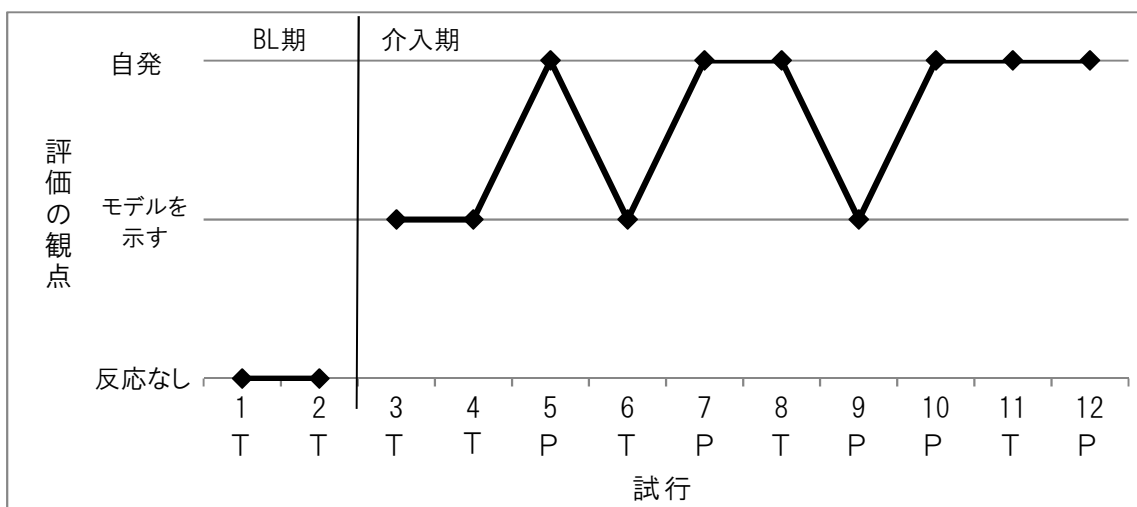


図2 注意喚起行動の変化

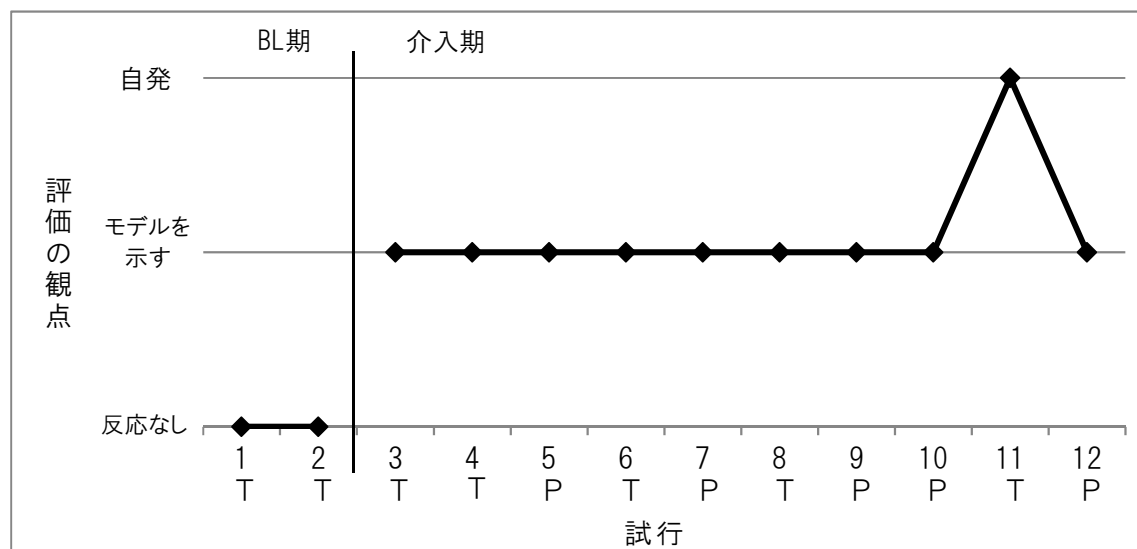


図3 援助要求言語行動の変化

IV. 考察

1) 本実践の概要

本実践では、X特別支援学校において日常の文脈の中で指導機会を設定する機会利用型指導法によって、コミュニケーション表出支援を行った。学級担任らがCT、実習生である第一著者がSTとなり、援助要求の際に必要な、接近行動、注意喚起行動、援助要求言語行動の3つの行動連鎖を確立するために、主にプロンプト・フェイディング法を用いた支援を行った。その結果、ベースラインで生起していた接近行動の自発が介入後に不安定になった。しかし、注意喚起行動と援助要求言語行動においては、介入後自発して生起する試行数が増え、指導の後半の11試行目には3つの行動連鎖すべてが初めて自発した。以上のことから、学校の日常場面で機会利用型指導法を用いてコミュニケーション表出（ここでは援助要求行動）を指導することの一定の効果が、本実践でも得ることができたと考えられる。一方で、いくつかの点が課題として考えられた。

2) 本実践における考察

関戸（2013）の研究では、日常生活において物品を要求する場面、つまりコミュニケーション表出行動の指導機会を選定し、指導を行った。本実践においても、学校における日常生活の中でコミュニケーション指導の機会を選定し指導を行った。その結果、ベースラインで生起していた接近行動の自発が介入後に不安定になった。しかし、注意喚起行動と援助要求言語行動においては、介入後自発して生起する試行数が増え、指導の後半の11試行目には3つの行動連鎖すべてが初めて自発した。これは、藤原（2009）が述べているように、生徒の接近行動に対応するのではなく、接近行動に関しては一時的に不安定になったものの、援助要求のための注意喚起行動や援助要求言語行動に対応することで、正しい援助要求のスキルを習得することができたのではないかと考えた。また、指導介入が進むと、指導場面以外で第一筆者に近づき「うー」と言う様子が観察されるようになった。この行動は、指導前は観察されなかった行動であり、コミュニケーションを行う相手に接近するのみではなく、音声による注意喚起を行うという行動連鎖が確立し始めている可能性が考えられた。これらのように、日常生活場面で接近行動ではなく注意喚起行動や要求行動まで求めることによって、より明瞭なコミュニケーション表出のスキルが促される可能性が示された。

しかし課題となる点も明らかとなった。まず、行動観察のみによって指導内容を決定したことである。これにより、本人や担任らのニーズを考慮するという点において課題が残された。また、学校のスケジュールや生徒の体調、担任らのスケジュールにより指導機会が十分に確保できない場合があることを考慮しておらず、BL期において、設定した2つの場面全ての記録を行うことができなかった。指導内容決定の方法として、行動観察のみのアセスメントするのではなく、実施可能性についても考慮する必要がある。

次に、コミュニケーションを行う相手として対応する教員によって、対応方法の統一が難しかった。これは、本研究で用いた指導方法が少し複雑であったこと

が一因と考えられる。今後、複数で対応する取り組みを行う場合は、実施のし易さを考慮するとともに、指導方法及び経過について協議する場を定期的に持つなどして、情報の共有を図る必要がある。

最後に、本実践は、実施者が教育実習期間に実習生として指導を行った。そのため、柳（2011）の研究と同様、実習期間は指導実施のみで終わってしまい、フォローアップデータを取ることができず、本実践では社会的妥当性の調査も行うことができなかった。短い期間での指導、また、児童や生徒の学級担任以外が指導に関わる場面において、フォローアップデータ、社会的妥当性の調査の収集方法を考える必要がある。

謝辞

本実践を行うにあたり、ご協力いただきましたAさん、長崎大学附属特別支援学校の今里順一先生、浦川心先生、田中真季子先生を初めとする先生方に感謝申し上げます。皆様のご協力・ご支援に心より感謝申し上げます。

引用文献

阿部芳久（1989）書字による要求言語形成と般化促進に関わる先行要件の検討—日常場面における機会利用型指導法の自閉児への適用を通じて—．特殊教育学研究，27（2），49-55．

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，33，1237-1244．

藤原義博（2009）特別支援教育における自閉症への支援．精神科学治療学，1237-1244．

文部科学省（2012）特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編．

関戸英紀（1996）自閉症児における書字を用いた要求言語行動の形成とその般化促進—物品、人、および社会的機能の般化を中心に—．特殊教育学研究，34（2），1-10．

柳瑞穂（2011）写真カードを用いた自発的要求言語行動獲得への支援：特別支援学校における重度知的障害生徒に対する指導実践．人文論究，61（1），195-214．