

広汎性発達障害児における援助の申し出の指導

大江佐知子*・米山 直樹**

抄録：「お節介」な援助行動の見られた広汎性発達障害児1名を対象に、ブレイクームでルール呈示とマンド・モデル法に基づくプロンプトの呈示による指導を行い、主に家庭において同様のプロンプトを用いて、①援助する前に、援助の必要性を相手に尋ねて確認する行動（確認行動）と②相手の返事（許可）を待って、許可された場合には援助する行動（許可待ち行動）の獲得を試みた。その結果、対象児には紙芝居を用いた事前のルール呈示が有効であり、確認行動の生起を促すには特に言語的手がかりのプロンプトが有効であったことが示された。しかし、申し出に対する相手からの「ありがとう」よりも援助の許可を得られることが確認行動を強化していた可能性があり、確認行動から許可待ち行動への行動連鎖の形成にも時間を要した。また、家庭での指導は自発的援助行動への動機付けを高め、対象児の確認行動の般化を促すことが示唆された。

キーワード：援助の申し出、マンド・モデル法、広汎性発達障害児

I. 問題と目的

他者との関わりにおいて、他者を援助しようとすることは社会的関係を確立する方法の一つであり（Harris, Handleman, & Alessandri, 1990）、適切な援助行動を行うことにより、「ありがとう」、「助かるよ」などの賞賛が随伴する可能性が高まる（松岡・野呂・小林, 1999）。しかし、そもそも、発達障害児には他者への自発的な援助行動が見られないことが多く、発達障害児が援助者になる可能性について一連の研究がなされてきた（例えば、松岡ら, 1999；須藤・大石, 2007）。援助行動に関するこれまでの研究では、周囲の物理的な環境や被援助者が呈示する対人的な刺激を組み合わせ、被援助者が援助を必要としている状況（他者の困難場面）を設定し、その状況に沿って援助行動の有無を使い分けるような条件性弁別の枠組みが多く用いられている。これらの研究では、困難場面における被援助者の作業量や表情などを弁別刺激として、よりあいまいな事態における援助行動を形成できる可能性を示唆している。

ところで、発達障害児の援助行動について考える上で、考慮しなければならない点は、他者が困難状況にない場合や手伝ってほしくない時に援助行動を自発すると、それはいわゆる「お節介」と捉えられてしまいかねないということである。我々の日常の援助行動を考えてみると、「お手伝いしましょうか？」というような相手の意図（援助要求）を尋ねる過程が自然で、これが欠如していた場合、「お節介」となることもある（長崎・石川・佐竹・宮崎, 1999）。つまり、「お節介」を避けるためには援助行動の前に不明確な事態を明確にすることが必要であると考えられる。そこで、他者のあいまいな困

難場面を一方的に弁別するだけでなく、相手から困難状況を明確にするような音声言語を引き出すことで、援助行動をより効率的に自発できるようになり（須藤, 2011）、さらに、自ら相手に対して援助の必要性を尋ねることができれば、より容易かつ正確に援助を実行できるであろう。すなわち、被援助者の作業量や表情などから困難場面を弁別することができれば発達障害児においても援助行動は形成されうるが、形成された援助行動による「お節介」の危険性を避け、それを社会的に強化・維持されやすくするためには、援助行動を生起する前に被援助者の援助要求意図を尋ね、相手の応答を待つことを身につけることが望ましいと考えられる。

この「お手伝いしましょうか？」という言語行動は、許可を求める質問の形式を取っているが、単純に話し手の利益となるような事態に対する許可を求めるだけでなく、聞き手にとっても応じることで強化が得られる「助言」的な機能も含んだ要求言語行動であると考えられる。したがって、「お手伝いしましょうか？」というような援助の前に確認する行動は、聞き手に「手伝ってほしい」という援助要求があるのかどうか確認していることになる。聞き手に援助要求があれば、その後の援助行動に対して「ありがとう」という強化子が随伴されるであろうし、聞き手に援助要求がなかったとしても、確認行動に対して「ありがとう」という一言をもらえる可能性は高い。この援助の前の行動（以下、前援助行動とする）は、その結果、援助行動そのものを求められるかどうかに関わらず、「ありがとう」という社会的強化につながるのである。

本研究では、広汎性発達障害の男児1名を対象として、他者の困難場面における援助の申し出の指導を行っ

*関西学院大学大学院文学研究科博士課程前期課程

**関西学院大学文学部教授

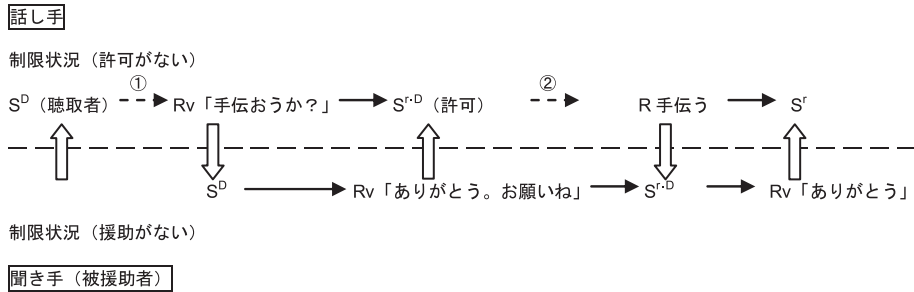


Fig. 1. 他者の困難場面における話し手と聞き手の関係

た。困難場面にいるように思われる他者を援助したい場合、援助を実行する前に、「手伝おうか？」と相手の援助要求意図を尋ね、相手の応答を待つことで「お節介」の危険性を避け、結果的に相手を援助することになるかどうかに関わらず「ありがとう」と言われる機会が増えるなど対人相互交渉を促進させることができると考えられる。本研究では、母親の手伝いをしようとする際に本児が「お節介」と考えられる行動を示すことが日常生活において頻繁にあったため、家庭における他者の困難場面に対する自発的援助機会を利用して、援助を申し出る際の言語による前援助行動の形成を目的とした指導を行った。

行動分析的アプローチでは、標的とした行動が出現しない場合、この行動の生起確率を高めるために、プロンプト（prompt）と呼ばれる刺激を付加的に用いることがある。プロンプトには、聴覚的な刺激、視覚的な刺激、モデル、身体的ガイダンスなどがあり、適用の際にはいくつかのプロンプト刺激が併用されることも多い（加藤，1997）。特に、コミュニケーションの指導で用いられることの多い指導手続きとして、マンド・モデル法（mands and models: Rogers-Warren & Warren, 1980）がある。この場合の「マンド（要求言語行動）」は指導者の言語指示を指し、「大人（指導者）が子どもの行動を促すように要求（マンド）する」という意味で用いられている。言語指示と、標的行動のモデルを呈示することで、標的となる言語行動を引き出そうとするものである。指導者が指導の機会を握っているため、自発的にコミュニケーションを開始することが難しい子どもへの指導に有効である。本研究でも、マンド・モデル法に基づくプロンプト呈示による指導を行う。

指導前の他者の困難場面では、相手に援助の必要性を確認することなく、「手伝う」と主張するか無言のまま手伝い始め、かえって注意を受けることがしばしばあり、適切な手伝いによって褒められることよりも手伝うという行動そのものを楽しみとしているようであった。ここで、この随伴性に援助の前にその必要性を確認するなどの言語行動要素を付け加え、それに対する強化とし

て他者からの「ありがとう」が機能するように置き換えることができれば、援助の前の言語行動が機能的なものになると予想される。

他者の困難場面における言語を介した話し手と聞き手の関係を、Winokur（1976/1984）を参考に Fig. 1 に示した。なお、 S^D は弁別刺激、 R は反応、 R_v は言語反応、 S^r は条件性強化子、 $S^{r,D}$ は条件性強化子と弁別刺激の両方の働きをする刺激を表している。本研究では、Fig. 1 の点線の矢印で示した①および②の箇所において、ブレイルームではルール確認をし、家庭ではマンド・モデル法に基づくプロンプトの呈示による指導を行うことにより、他者の困難場面における言語行動を介した行動連鎖の形成を目的とする。

II. 方 法

1. 研究期間および場所

本研究は X 年 7 月 6 日から X 年 12 月 18 日までの期間に、本大学のブレイルームで行っていた療育相談場面および対象児の家庭において指導を実施したものである。療育は月 1～3 回の頻度で行っており、1 回に要した時間は約 90 分で、そのうち本指導の実施に要した時間は約 20 分であった。

2. 介入担当者

ブレイルームにおける介入担当者は、大学院で心理学を専攻し、大学の療育相談場面において療育者として実習を積む 23 歳女性（第 1 筆者）であった。療育のメインセラピストとして、対象児に対しては個別の発達支援を、保護者に対しては発達相談を行っており、臨床心理学・応用行動分析学・行動療法を専門とする大学教員（第 2 筆者）によるスーパーバイズを定期的に受けていた。ブレイルームにおける指導場面では、介入担当者の他に、対象児から援助行動を受ける被援助者として大学院生 1 名が介入に参加した。

家庭における介入は、ブレイルームでの指導方法をもとに、対象児の母親が担当した。

3. 対象児

対象児（以下、A 児とする）は研究開始時の生活年齢が6歳2ヶ月の男児であった。知的障害児通園施設から保育園に編入しており、小学校は地域の公立小学校の特別支援学級への進学を予定していた。3歳10ヶ月の時に医療機関により広汎性発達障害と診断されていた。また、DSM-IV-TR（2000/2004）のアスペルガー障害の診断基準を満たしていた。生活年齢が5歳9ヶ月時に療育園で受けた新版 K 式発達検査 2001 では、姿勢・運動領域3歳1ヶ月、認知・適応領域3歳8ヶ月、言語・社会領域5歳0ヶ月、全領域4歳7ヶ月であった。また、生活年齢が6歳1ヶ月時に実施した新版 S-M 社会生活能力検査の結果では、社会生活年齢は4歳1ヶ月、社会生活指数は67で、身辺自立4歳4ヶ月、移動4歳8ヶ月、作業2歳9ヶ月、意志交換4歳9ヶ月、集団参加4歳2ヶ月、自己統制3歳6ヶ月であった。

やや滑舌の悪さがあるものの、会話文レベルでのやり取りができ、自分の経験や目の前の状況を言葉で表現することができた。友達と遊ぶことが好きだが、上手にアプローチできず、自己主張しがちで相手の話を聞くことが苦手であった。我慢することも苦手で、衝動性が高まってすぐに動いてしまうことがあった。しかし、絵本を読んでもらうことは好きで、やや長い話でも興味を持って最後まで聞くことができた。また、見通しを立てることや推論することには弱さが見られたが、ルールや指示を活動の直前に確認することで、その後の活動では自分自身で比較的行動をコントロールすることができた。

運動面では不器用さが顕著で、特に力加減の調節や手先の細かい動作が苦手であった。簡単な手伝いをするを楽しみとし、意欲的に行おうとしていたが、不器用な A 児には難しいことが多かった。しかし、手伝いたいと思うと衝動的に手を出して手伝おうとしてしまうので、結果的に上手くできず、かえって注意を受けるといことがしばしばあった。

4. 介入開始までの状況と経緯

日常場面において、A 児はやりたいことがあるとそれに対して衝動的に身体を動かしてしまうことが多く、母親から「何かする時には、まずしてもいいか聞くということができるようになってほしい」という要望があった。アセスメントとして、母親に A 児の家庭での様子を記録してもらったところ、このような A 児の行動傾向は、特に母親など家族が何かしている時に一緒にそれをしようとして出現していることが多いようであった。適切に行うことができれば「手伝い」として評価されるはずのことが、相手に援助の必要性を確認することなく勝手にやり始めるために、かえって「お節介」となってしまうことが分かった。A 児は相手から褒

めてもらいよりも手伝うことそのものを楽しみとしていたが、この状況は A 児にとって他者からの「ありがとう」という強化を受ける機会を損ねることになっていた。そこで、このような家庭における A 児の自発的な援助機会を利用し、援助を申し出の際の適切な行動を指導することにした。

保護者に対しては、介入開始前に介入内容について説明し、個人を特定できるような内容は一切開示しないこと、介入中いつでも中止の申し出ができること、およびデータを公表することを伝えた上で、書面にて本研究への参加の同意を得た。

5. 標的行動

他者の困難場面において A 児に期待される行動として、①援助する前に、援助の必要性を相手に尋ねて確認すること、②相手の返事（許可）を待って、許可された場合には援助すること、の2つを標的とした。これは Fig. 1 の点線の矢印で示した①および②の箇所に対応している。標的行動①について、A 児はプロンプトがあればその場に応じた言葉を適宜選んで表現することができると考えられたため、援助の必要性を確認する質問の形になっていればその言語行動は正反応とみなした。よって、「手伝おうか?」や「手伝ってもいい?」という汎用性の高い言い方の他に、手伝いの内容によって「～しようか?」や「～してもいい?」も正反応とした。なお、標的行動①を確認行動、標的行動②を許可待ち行動と表現することにする。また、許可待ち行動は被援助者への質問という確認行動を前提とし、質問に対する被援助者の答え（許可）を待つ行動であるため、確認行動が生じなかった場合は許可待ち行動も生じしないことになる。そこでこれら2つを合わせて、前援助行動と表現することにする。

6. 手続き

本研究ではプレイルームにおける療育の回数が少ないため、ベースラインと介入からなる AB デザインを用いて家庭における指導を中心に行った。そのため、介入の効果については、プレイルームで行った介入開始前のプレテストと介入最終週のポストテストの結果を比較することによって検討した。

(1) プレテスト（プレ）

療育で使用しているプレイルームとは別の部屋（別室）において他者の困難場面を設定し、A 児の自発的な援助機会のみを対象として A 児の行動を観察した。メインセラピストが A 児に対して、別室にいる補助支援者が何をしているのか一人で見てくるよう教示した。別室では被援助者役を務める補助支援者が一人で待っており、困難場面として8脚の椅子を片付ける場面、あるい

は散らばった沢山のカードを拾い集める場面が設定されていた。被援助者はA児に対して「困っている」や「手伝って」というような積極的に援助を求める言葉かけはせず、A児が「何してるの？」など尋ねてきた場合には状況（「椅子を片付けている」など）のみを説明することとした。標的行動が生起した場合には、援助を受ける前に「ありがとう、お願いね」と応じ、標的行動が生起するかどうかに関わらず、A児から援助を受けた場合、被援助者は「ありがとう」と応じた。

(2) ベースライン (BL)

家庭において、A児が自発的に援助を行った回数とそのうち標的行動①および②が出現した回数を母親に記録してもらった。A児への対応の仕方は、普段母親が行っている通りにしてもらった。また、可能であればお手伝いの内容やA児の様子を併せてメモしてもらえよう依頼し、それをもとにプレイルームでの療育の際に母親から詳細の聞き取りを行った。

(3) 介入

まずプレイルームにおいて介入を開始し、その日の療育終了後から家庭でも介入を開始した。プレイルームにおいてA児に対して適切な前援助行動のルールを事前に呈示することで、介入で用いるプロンプトを有効なものにした。また、母親に対してはプロンプトの呈示方法など介入方法を説明した上で、家庭における介入を開始してもらった。

〈プレイルームにおける介入〉

プレイルームにおいて、療育の時間中にメインセラピストが3場面でのお手伝いに関する紙芝居を読み、対面に座ったA児に対して、他者の困難場面における適切な前援助行動を説明することによって、ルールの呈示を行った。その後、補助支援者がフルーチェを作りそれをみんなで食べるという活動を設定した。A児にはフルーチェ作りを近くで見よう促し、母親には家庭での記録の信頼性を確認するために、この活動中のA児の行動を観察し記録してもらった。

紙芝居の内容には、アセスメントとベースラインの際に「お節介」エピソードとして記録された場面から毎回異なる2場面を選び、それぞれの場面での適切な前援助行動を示した。また、次の活動でA児の自発的援助行動を出現しやすくするため、1場面にはフルーチェ作り場面でのお手伝いの内容を設定し、残りの2場面と同様に適切な前援助行動を示した。A児が紙芝居を聞いていることを確認するため、読み終えた後にセラピストが口頭でA児に以下の3つの質問をした。質問は、1) 話の中には誰が出てきたか、2) 主人公がした3つのお手伝いは何であったか、3) 3つのお手伝いの前に主人公はそれぞれ何と言っていたか、の3つであった。3) に関しては、それぞれの場面に適した問いかけの形であれ

ば、紙芝居中に呈示した確認行動と異なっても正解とし、紙芝居中ではどのように言っていたかフィードバックした。

その後のフルーチェ作りの活動では、メインセラピストはプロンプターとしてA児の斜め後ろに控え、標的行動①については、マンド・モデル法を用いた指導を行った。A児が補助支援者の援助要求意図を尋ねずに無言、あるいは「手伝う」と主張しながら手を伸ばした場合に、「何て言うんだっけ？」と言語的手がかり(P1)を与え、A児が誤反応を示す、または無反応が2秒ほど続いた場合には「手伝おうか？」や、A児の行動からやりたがっている内容が特定できる場合は「混ぜてもいい？」など、適宜、音声によるモデル(P2)を呈示した。標的行動②については、補助支援者がA児の確認行動に即時に反応し、「ありがとう、お願いね」と言ってから手伝わせるようにした。標的行動が生起した際には、母親も含め周囲の支援者が言語賞賛により強化した。

なお、フルーチェ作りでは他者が困っているからというよりもA児がやりたいために手伝おうとすることが予想されたが、普段の手伝いでも類似した状況が多く、結果的に他者を援助することになるため、本研究では自発的援助機会として捉えている。

〈家庭における介入〉

家庭におけるA児の自発的援助機会に、母親に介入および記録をしてもらった。母親に渡した記録表は介入台本を兼ねており、標的行動①については、A児が手伝う前に手伝っていいか確認するようにプロンプトを出すこと、標的行動②については、手伝っていいという許可を与えてからA児に手伝いをさせること、を依頼した。なお、手伝いの内容によっては標的行動が生起した場合でも断ったり、他の手伝いをお願いしたりするなど、その都度母親の判断に任せた。標的行動①について、プロンプトの呈示の仕方はプレイルームにおける指導方法と同様にした。また、A児は何度もプロンプトによって言い直しを求められると強く抵抗しかんしゃくを起こす可能性があったため、母親と相談して、プロンプトをP1、P2の順にそれぞれ1回ずつ呈示しても最終的に確認行動が生起しなかった場合や既にかんしゃくを起こし始めている場合は、「今度はお手伝いする前に、お手伝いしてほしいかどうか聞いてからしてね」とA児に伝えてもらい、手伝いをさせるかどうかはA児の様子次第で母親に判断してもらうことにした。標的行動②については、母親がA児の確認行動に即時に反応し、「ありがとう、お願いね」と言ってから手伝わせるようにした。被援助者が母親以外の場合は、A児が許可を待っているかどうかのみ観察し記録してもらった。標的行動が生起した際には、言語賞賛により強化し「ありが

とう」と言ってもらったようにした。

プレイルームでの療育の際に、それまでに記入済みの記録表を毎回提出してもらい、A 児の行動の変化とともに母親の指導や記録の仕方についても確認し、母親に対して口頭でフィードバックする機会を設けた。

(4) ポストテスト (ポスト)

プレテストと同様の手続きを行い、標的行動を獲得したかについて確認した。

7. 行動の記録方法および結果の算出方法

プレテスト、プレイルームにおける指導およびポストテストはビデオカメラによって録画され、標的行動の生起についてメインセラピストが標的行動別に評価した。なお、ビデオカメラの使用にあたっては、A 児の保護者の了解を得た。家庭における指導の結果は母親が記録表に記入し、それをメインセラピストがプレイルームでの結果の算出方法に対応する形で整理した。記録の対象となるのは A 児の自発的援助機会のみとし、Fig. 1 に示した相互交渉を 1 回の自発的援助機会 (1 試行) として 1 週間ごとにデータをまとめた。

プレイルームにおける指導では、フルーチェ作りの際の A 児の自発的援助機会において、標的行動①についてはプロンプトの有無と種類によって得点化し、正反応の自発を 3 点、言語的手がかり (P1) ありの場合を 2 点、モデル呈示 (P2) による場合を 1 点、誤反応・無反応を 0 点として、全ての試行で正反応が自発した場合に 100% となるように確認行動の正反応の得点率 (%) を算出した。結果の算出は、確認行動の正反応の得点率 = (確認行動の得点の合計) / (自発的援助回数 × 3) × 100 という式による。標的行動②については、許可待ち行動の正反応率 (%) = (許可待ち行動の正反応数) / (自発的援助回数) × 100 という式によって結果を算出した。家庭における指導の結果もプレイルームにおける指導と同様に、標的行動①については確認行動の正反応の得点率 (%) を、標的行動②については許可待ち行動の正反応率 (%) を算出した。

プレテストとポストテストについては、プロンプトの呈示がなく、標的行動①が自発しない限り標的行動②への行動連鎖も出現しないため、2 つの標的行動を合わせて、前援助行動の正反応率 (%) を算出した。結果の算出は、前援助行動の正反応率 = (前援助行動の正反応数) / (自発的援助回数) × 100 という式による。

8. 信頼性

メインセラピストが行った観察の信頼性を算出するために、プレテスト、プレイルームにおける指導およびポストテストにおける全ての自発的援助機会について、指導には関わらなかった行動分析学を学ぶ大学院生 1 名が

評定を行った。観察者間一致率は全試行数に対する二者の評定が一致した試行数の割合とした。その結果、観察者間一致率は全てにおいて 100% であった。

また、母親の記録の信頼性を確認するため、プレイルームでのフルーチェ作りの活動における指導の際に、毎回その場で母親にも A 児の行動を観察してもらい、家庭の記録の際に使用しているものと同様の記録表に結果を記録してもらった。その際、メインセラピストも同じ記録表に観察結果を記録した。そして、記録後すぐに母親の記入方法に誤りがないかメインセラピストの記録と見比べながら確認し、記入ミスがあった場合は正しい記入方法を説明した。メインセラピストが修正する前の母親の記録とメインセラピストの記録の一致率を求めることで母親の家庭での記録の信頼性を確認することにした。二者の一致率は、観察総項目数に対する二者の評定が一致した項目数の割合とした。その結果、二者の一致率は 95.8% であった。

9. 介入の評価

本研究では A 児への指導は家庭において母親が実施するものを中心となるため、介入最終週の療育の際に、加藤・大石 (2004) を参考に作成した介入の評価アンケートを母親に実施した。これは介入手続きやその結果に関する評価を行うための 10 項目から構成され、1. 全くそう思わない-5. 大変そう思う、の 5 件法で回答を求めた。さらに、A 児の日常場面における行動の変化に関するエピソードや介入全体に対する意見・感想などについて自由記述にて回答を求め、それらに基づいて母親に対して聞き取りも行った。

Ⅲ. 結 果

1. 確認行動の正反応の得点率と許可待ち行動の正反応率の推移

Fig. 2 に標的行動①である確認行動の正反応の得点率の推移を示した。グラフの縦軸は正反応の得点率を示し、横軸は週を示している。また Fig. 3 に標的行動②である許可待ち行動の正反応率の推移を示した。グラフの縦軸は正反応率を示し、横軸は週を示している。

Fig. 2 と Fig. 3 のいずれも、上図は家庭における指導の結果を、下図はプレイルームにおける指導の結果を示しており、それぞれのグラフの上部には、その指導場面における各週あたりの A 児の自発的援助行動の生起回数を表記している。ただし、プレイルームにおける指導では、プロンプトの呈示による指導の方法は家庭における指導と同様であるが、母親による A 児の行動観察の記録の信頼性を確認する目的から A 児の自発的援助行動を出現しやすくする必要があったため、活動の直前に紙芝居による先行教示が与えられている。

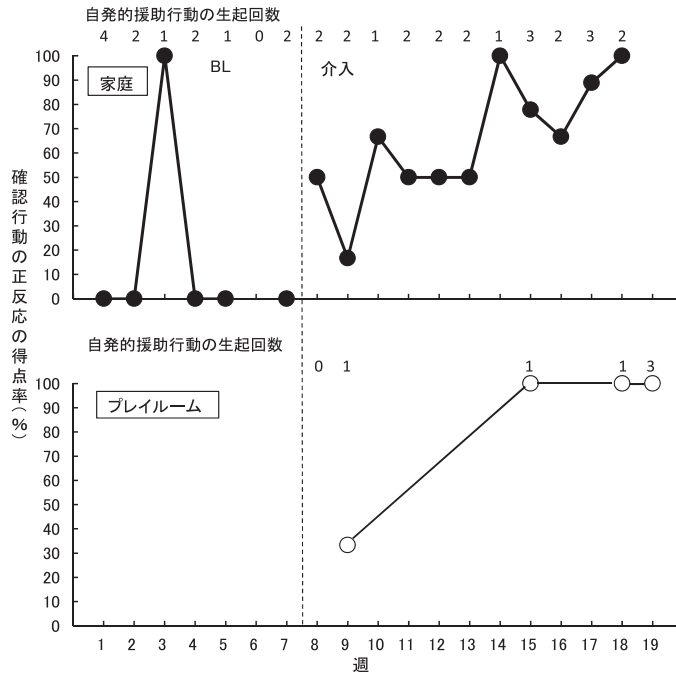


Fig. 2. 確認行動の正反応の得点率

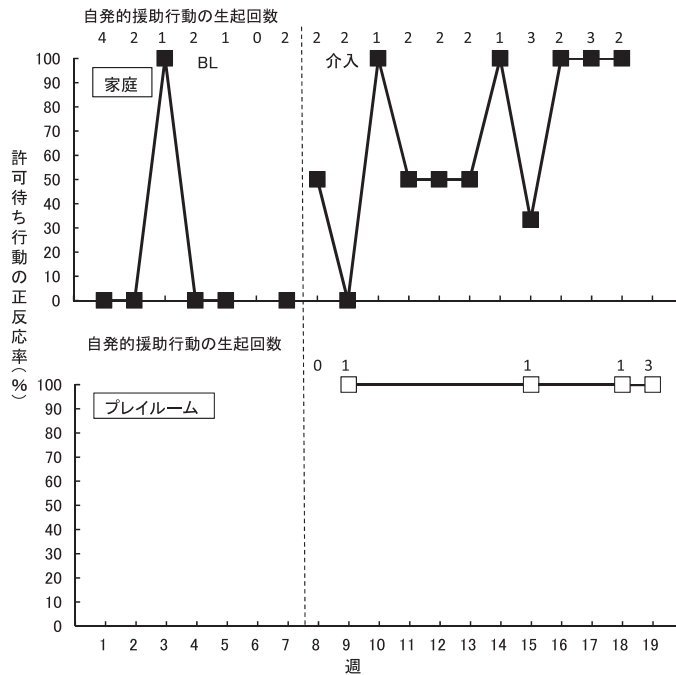


Fig. 3. 許可待ち行動の正反応率

(1) ベースライン (BL)

ベースラインでは、家庭における A 児の自発的援助機会について母親が観察を行ったところ、標的行動①および②が生じたのはそれぞれ第3週の1回のみであった。第3週における確認行動の正反応の得点率と許可待

ち行動の正反応率がともに 100% となっているが、これはこの週に観察された A 児の自発的援助行動がそれぞれの標的行動の生起を伴ったこの1回のみであったためである。これ以外の自発的援助機会においては、他者の困難場面を目撃すると、黙って手伝いを始めていること

が多かった。また、援助行動の前に言語行動が見られたとしても、相手がしていることを見て「手伝う」、「～する」など自分のやりたいことを主張する場合が多く、被援助者に援助の必要性を確認することはなかった。この主張があった場合に母親が「それはやらないで」と断ったことがあったが、それでも A 児は「手伝う」と主張し続け、母親の言うことを聞き入れるまでに勝手に手伝い始めることがあった。一方、母親が手伝いを断るのではなく、「こっちをやって」と別の手伝いを呈示した場合には比較的容易に従うことができた。

(2) 介入

〈プレイルームにおける介入〉

プレイルームにおける介入では、紙芝居によるルール呈示の際は逸脱を示すことなく楽しみながら内容を聞く様子が見られ、口頭での 3 つの質問にも毎回正解を答えることができていた。

フルーチェ作りの活動については、初回の第 8 週では援助を躊躇する様子が見られ、自発的援助行動は生じなかった。しかし、第 9 週目では補助支援者がボウルの中身を混ぜているところに黙って手を伸ばし、P1 の言語の手がかりのプロンプトの呈示には無反応であったものの、P2 として「混ぜてもいい?」とモデルを呈示されると、標的行動①を生じることができ、標的行動②である補助支援者の許可を待つこともできた。その次のプレイルームでの指導機会は第 15 週まで間が空いたが、第 15 週以降も安定して、標的行動①および②が自発するようになった。なお、第 19 週のプレイルームにおける自発的援助行動の生じ回数が 3 回と他に比べて多くなっているが、これはこの週に振替日を含めて 2 回療育の機会があり、さらにそのうち 1 回の療育では、フルーチェ作りの活動中に 2 回の自発的援助行動が見られたためである。

〈家庭における介入〉

介入開始以降、家庭における確認行動の正反応の得点率と許可待ち行動の正反応率はともに上昇傾向を示した。ただし、各週あたりの自発的援助行動の生じ回数そのものが多くはないため、結果の数値的な変動は大きくない。

標的行動①である確認行動に関しては、介入を開始した当初は、プロンプトが与えられても A 児は無反応や誤反応である主張と捉えられる言語行動を繰り返すことが多かった。特にモデル呈示 (P2) のプロンプトによって標的行動①が生じたのは介入実施期間中第 9 週の 1 回のみで、それ以外はモデルを呈示されるとかえって母親の指導に抵抗して確認行動を生じすることはなかった。第 11～14 週の間は、プロンプトに対しての無反応・誤反応も依然としてあったが、自発的な確認行動が安定して見られるようになった。第 14 週以降は、言語的

手がかり (P1) が与えられれば必ず確認行動を生じることができており、さらに自発的な確認行動が増加したため、得点率の上昇につながっている。

標的行動②である許可待ち行動に関しては、介入を開始した当初は標的行動①である確認行動が生じにくかったため、標的行動②の正反応率も上昇しにくかった。また、第 15 週のプレイルームにおけるフィードバックの際、母親からの聞き取りで、家庭で確認行動が生じた場合に母親が許可をすぐに与えず、結果的に許可が与えられる前に A 児が援助行動を開始してしまうということがあったことが分かった。これは母親が、A 児が標的行動①によって援助を申し出たものの、その内容が A 児には難しいと判断し、拒否をしてもいいものか迷った結果であった。そのため、そのような場合の対応について母親と相談し、それ以降、確認行動が生じたものの援助行動そのものが難しい内容であった場合は、別の手伝いを依頼するなどして何らかの手伝いをさせ、基本的に援助の申し出を断らないようにした。第 16 週以降は、プロンプトの有無に関わらず確認行動を生じた後、相手の許可を待つという行動連鎖によって、標的行動②の正反応率は 100% を維持していた。

2. プレテストとポストテストにおける前援助行動の正反応率の比較

Fig. 4 にプレテストとポストテストにおける前援助行動の正反応率の変化を示した。グラフの縦軸は前援助行動の正反応率を示し、横軸はプレテストとポストテストを示している。

介入開始前のプレテストの自発的援助機会においては、いずれも被援助者に「何してるの?」などと尋ねることによって困難場面を明確にすることはできていたが、標的行動①によって相手の援助要求意図を確認することはなく、「手伝う」と主張するか何も言わないまま援助を開始していた。したがって標的行動②も生じなかった。そのため、プレテストにおける前援助行動の

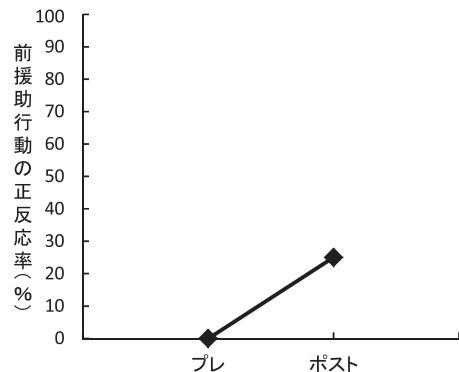


Fig. 4. 前援助行動の正反応率の変化

正反応率は0%であった。また、プレテストでは、他者の困難場面として椅子の片付けとカード集めの2場面をランダムに呈示していたが、数回テストを行うと、他者の困難場面を視覚的に弁別することができるようになった。そのため、7回実施したプレテストのうち自発的な援助行動が見られたのは4回であったが、残りの3回では「何してるの?」と相手に尋ねることなく、別室で相手とのやり取りや援助を行わずにプレイルームに戻り、メインセラピストに「椅子片付けてた」など他者の困難場面の状況報告のみを行うことがあった。

介入最終週のポストテストは4回実施し、いずれにおいても自発的な援助行動が出現した。4回とも被援助者の困難場面を明確にするやり取りをしているものの、標的行動①が生じたのは1回のみで、その際には標的行動②でも正反応を示した。残りの3回では標的行動①、②ともに、1度も生じなかったため、ポストテストにおける前援助行動の正反応率は25%にとどまった。

3. 介入評価アンケートの結果

Table 1にA児の母親のアンケートの評定結果を示した。アンケートの結果、A児の母親の評定結果は50点満点中43点であった。自由記述欄には、今までは勝手に手伝いをして失敗することが多かったが、確認することで成功経験が重なりA児の自信や達成感につながっていると思うとの記載があった。

評価項目のうち最も評定が低かったのは、指導の実施の際の手間について尋ねた項目であった。これに関して、母親によると、A児はそれぞれの場面に合わせて言葉を使い分けることができるため、プロンプトとしてモデルを呈示する際に「手伝ってもいい?」のような汎用性の高いものではなく、「～してもいい?」というように場面に適した言い方をモデルとした方が良くと考え、どう言えばA児にとって分かりやすいか悩むこと

があったため、ということであった。また、これは母親にとって様々な場面でA児にどのように対応したら良いか考える良い練習になったとのことだった。そして、お手伝い以外の場面でも、母親がA児の衝動的な行動に対して介入と同様のプロンプトを利用するようになったこと、A児が何かする前に「～してもいい?」と確認してから行動することが増えたことが報告された。

IV. 考 察

本研究は、他者の困難場面における援助の申し出の指導を行うことによって、対人相互交渉を促す言語行動を介した行動連鎖の形成を試みたものである。具体的には、プレイルームではルール確認をし、家庭ではマンド・モデル法に基づくプロンプトの呈示による指導を行った。介入開始前、A児は他者の困難場面において相手に援助の必要性を確認することなく援助を開始し、結果的に「お節介」と見られる行動が多くあった。さらにそれによって、他者からの「ありがとう」という強化を受けうる機会を損ねている可能性が考えられた。そこで、他者の困難場面において、①援助する前に、援助の必要性を相手に尋ねて確認すること（確認行動）、②相手の返事（許可）を待って、許可された場合には援助すること（許可待ち行動）、の2つの前援助行動を標的として介入を実施した。

1. プレイルームにおけるルール呈示の効果

プレイルームでの介入においては、事前にルールの呈示を紙芝居によって行うことで、2つの標的行動を自発しやすくすることができたと考えられる。A児は人の話を一方的に聞くことを苦手としていたが、絵本など絵を見ながらストーリー性のある話を聞くことは好んでおり、それは介入で用いた紙芝居でも同様であった。よって、A児には単に口頭でルールを呈示するよりも、絵

Table 1 母親に実施した介入評価アンケート項目と評定結果

	評価項目	A児の母親の評定結果
1	お子さんの自発的なお手伝い場面で、指導を実施し、記録する機会を設けるのは容易であったと思いますか	4
2	お子さんにとって指導の量は適切であったと思いますか	5
3	お母さんが指導の実施手順と記録手順を理解することや、指導を実施し、記録することは短い時間で可能でしたか	3
4	お子さんにとって手伝う前に確認することや許可を待つことを指導することは有益だと思いますか	4
5	お子さんにとって今回の指導方法は理解しやすかったと思いますか	4
6	お子さんにとって今回の指導方法は適していたと思いますか	4
7	お子さんは指導の際に、言い直したり、許可を待ったり、進んでしていましたか	5
8	今回の指導は家族から受け入れられるものでしたか	4
9	今回の指導によって、お子さんは手伝う前に確認して許可を待てるようになったと思いますか	5
10	今回の指導によって、お子さんの日常生活に良い影響がありましたか	5

と標的行動の随伴性の記述を含むストーリーを組み合わせたルール呈示の方法が適していたと言える。また、紙芝居によるルール呈示の直後の活動で実際に自発的援助機会を設けたことで、ルールを弁別刺激として標的行動が自発されやすくなるとともに、実際の随伴性のバックアップを受けることができたと考えられる。

2. 家庭におけるマンド・モデル法に基づくプロンプトの呈示の効果

家庭における介入では、プロンプトの呈示によって徐々に適切な確認行動が増加し、自発も見られるようになった。介入の開始当初はプロンプトを嫌がり、特に P2 のモデルを呈示されると母親の指導に抵抗して確認行動を生起することはなかった。しかし、回を重ねるごとに言語的手がかり (P1) が与えられれば必ず確認行動を生起することができるようになり、さらに自発的な確認行動も増加した。A 児は指導場面以外でこれまでも、母親から適切な言い方を示されて言い直しをさせられそうになるとかんしゃくを起こすことがあった。今回の指導で用いたモデル呈示 (P2) は、直接的に正しい言い方を示して言い直しを求める手続きであり、A 児にとってはネガティブに捉えられていたのかもしれない。介入後半になってからは、言語的手がかり (P1) によるプロンプトへの反応は良好で、「何て言うんだっけ?」と間接的に言い直しを求められても正しい言い方は自分で言うことができるので、こちらの方が A 児にとって好ましいものだったのだと考えられる。

一方、許可待ち行動に関しては、介入を行う母親の負担低減を考慮したことから、プレイルームにおけるフィードバックの際に口頭で対応方法を伝えるだけとなってしまった。長崎ら (1999) の研究では、「教えてあげようか?」と相手の意図を尋ねるかのような発話を行っているにも関わらず、相手の答えを待たずに援助してしまうという行動が指導の初期で多く見られたが、「教えてあげようか?」が獲得されるようになるとその後、徐々に相手の応答を待つことができるようになったとの結果が報告されている。本研究でも、確認行動が安定して自発できるようになるまでは、確認行動を維持させるためにも基本的に援助の申し出を断らないようにし、確認行動に対して許可が即時的かつ必ず与えられるようにした。しかし、本来の随伴性で考えると、結果的に援助を求められるかどうかに関わらず、相手からの「ありがとう」という援助の申し出への返礼も確認行動に対する強化と考えられる。今回の指導では「ありがとう」よりも援助行動の許可が得られることが強化となっていた可能性がある。

3. 援助行動に対する動機付けが前援助行動に及ぼす影響

本研究では AB デザインを用いており、デザインの弱さは否めない。そこで、プレテストとポストテストの結果を比較したが、明確な介入の効果は得られなかった。いずれのテストにおいても、A 児は他者の困難場面を弁別することはできていたと考えられる。しかし、必ずしも援助行動が生起するわけではなかった。

また、相手が困難場面にあったとしても確認行動や許可待ち行動のない勝手な援助は「お節介」となりうるし、A 児の場合は相手が困難場面になくても相手のしていることを自分もやりたいということも多い。本研究では、いずれの場合も A 児が他者のしていることを手伝うという点から援助行動と捉えている。援助の申し出の際、確認行動は相手からの「ありがとう」によって強化され、申し出を断られたとしても維持することが望ましいが、A 児の場合、援助行動そのものの強化力が高い。この点から考えると、テスト場面で設定された援助内容は A 児にとってそれほど興味を引くものではなく、そのためプレテストでは必ずしも援助行動が生起せず、ポストテストでも援助行動を確実にを行うための前援助行動の生起があまり見られなかったのではないだろうか。それに対して、家庭での手伝いやプレイルームにおけるフルーチェ作りは A 児にとってやりたいものであったため、自発的な援助行動だけでなく、標的行動である前援助行動が生起しやすかったのだと考えられる。すなわち、A 児にとっての援助行動は動機付けの高さによって自発していたと考えられ、前援助行動の指導にあたっては、やりたいことが自然な場面で多く存在し、自発的援助機会の多い家庭での指導が妥当であったと言える。

4. 母親による介入の評価

母親からは本介入に対して肯定的な意見を得ることができた。また、母親自身が実際に今回の介入を行ったことで、介入で用いた指導方法を母親が日常的に活用できるようになった。これは前援助行動に限らず、プレイルームでも言語的手がかりを母親が呈示して A 児に適切な言語行動を促す場面がしばしば観察されるようになった。具体的には、A 児が自分の描いた絵を母親に見せて「これ持って帰る」と言った際に、「先生に何て言うの?」と母親が促し、A 児が「持って帰ってもいい?」と許可を求めるなど、「何かする時には、まずしてもいいか聞くということができるようになってほしい」という当初の母親のニーズに適した介入の効果が示唆された。また、援助の前に確認することで A 児には実行可能な手伝いが用意されるため、勝手に手伝いをして失敗することが減り、また相手から「ありがとう」と言われる機会が増えたことで、前援助行動に限らず様々な場面

で A 児の確認行動の生起を維持させる要因になっていると考えられる。

5. 今後の課題

本研究においては、研究場面の制約からエピソード的なデータが多くなってしまったことは否めない。また、介入を行う母親の負担低減を考慮したことから、標的行動②への具体的な介入を行うことができず、AB デザインという研究デザインの弱さも課題として挙げられる。今後はこうしたデータの収集方法や介入方法について、家庭でも容易に実行しうる形での改善が必要と考えられる。

引用文献

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fourth edition, text revision ; DSM-IV-TR*. Washington D. C. 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸(訳)(2004). *DSM-IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル新訂版*. 東京：医学書院.
- Harris, S. L., Handleman, J. S., & Alessandri, M. (1990). Teaching youths with autism to offer assistance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 297-305.
- 加藤哲文 (1997). コミュニケーション行動を形成するための基礎的・応用的指導技法. 山本淳一・加藤哲文(編著), *応用行動分析学入門：障害児者のコミュニケーション行動の実現を目指す* (pp.97-120). 東京：学苑社.
- 加藤哲文・大石幸二 (2004). 特別支援教育を支える行動コンサルテーション：連携と協働を実現するためのシステムと技法. 東京：学苑社.
- 松岡勝彦・野呂文行・小林重雄 (1999). 一青年期自閉性障害者における援助行動の生起条件. *特殊教育学研究*, 37(2), 51-58.
- 長崎勤・石川裕美・佐竹真次・宮崎眞 (1999). 他者意図理解は教えられるだろうか？－発達障害児に対する課題遊び共同行為ルーティンを用いた「他児への援助行動」の学習可能性の検討－. *心身障害学研究*, 23, 97-108.
- Rogers-Warren, A., & Warren, S. F. (1980). Mands for verbalization : Facilitating the display of newly trained language in children. *Behavior Modification*, 4, 361-382.
- 須藤邦彦 (2011). 自閉症スペクトラム障害の児童における援助行動の形成－援助事態を明確にする“準備行動”と援助行動をセットにして－. *教育心理学研究*, 59, 206-218.
- 須藤邦彦・大石幸二 (2007). 自閉性障害児における援助行動の生起条件の検討－表情刺激を手がかりに－. *立教大学心理学研究*, 49, 73-84.
- Winokur, S. (1976). *A primer of verbal behavior : An operant view*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- 佐久間徹・久野能弘(監訳)(1984). *スキナーの言語行動理論入門*. 京都：ナカニシヤ出版.