

特別支援学校における 自閉症生徒の要求言語行動形成に対する支援

——写真カードを用いた代替行動の分化強化——

柳 瑞穂*・米山 直樹**

要約：本研究では、写真カードによる要求言語行動の生起は見られるものの、呈示された強化子を得ようとする場面が少ない自閉症生徒に対し、1種類の写真カードが複数の要求機能を有しているという仮説を立て、機能的に適切な自発的要求言語行動の獲得を目指した支援を行った。まず、仮定されたそれぞれの機能に応じた写真カードを用意し代替行動を設定することに加え、それぞれの写真カードによる要求に対し聞き手である担当教員が分化強化を行うことで、反応分化の形成を試みた。その結果、反応分化が完全に成立したとは言えないものの、写真カードによる要求に伴って呈示された強化子を受け取る場面が増加し、要求の遂行率も上昇がみられた。

キーワード：要求言語行動、過剰般化、代替行動、分化強化

1. はじめに

1-1 要求言語行動と拡大・代替コミュニケーション

知的障害、あるいは自閉症児をはじめとする発達障害を持つ子どもは言語の機能的な遅れもしくは言語障害を有することが多い。社会の中で「意思表示」や「自己決定」をし、強化刺激を多く得ていくことは、障害を持つ人々のQOLにも繋がると考えられる(霜田, 2003)。そのため行動分析学に基づく言語行動の研究において、その生起によって自己の要求が満たされることで強化・維持される要求言語行動は、機能的、実用性の高い言語である(藤原, 1985)とされている。そのためこれまで発達障害児や知的障害児に対する要求言語行動に関しては多くの研究が行われてきた(出口・山本, 1985; 藤本, 井澤, 2007; 藤原, 1985; Halle, Marshall, & Spradlin, 1980; Hart, Risley, 1975; 加藤, 1988, 1995, 1996; 小笠原・氏森, 1990; Rogers, Warren, 1980; 山本, 1987)。

これまで機会利用型指導法(Hart et al. 1975)、フリーオペラント法(佐久間, 1988)など、要求言語行動を標的とした研究が多く行われてきたが、それらの指導法は子どもの自発的な言語使用を重視するため、より重度の障害を持ち音声言語の獲得を困難とする子どもにとっては強化経験を受ける機会そのものが少なくなってしまう可能性がある。そのため、藤原・加藤(1985)は標的となる要求言語行動は音声言語のみではなく、非音声言語での要求行動も含めるべきだと主張した。こうした非音

声言語での要求行動にはPECS(Picture Exchange Communication System: Frost, & Bondy, 1994)、身振りサイン(長沢, 1995)、書字(阿部, 1989)、VOCA(Voice Output Communication Aid: 中邑, 1997; 坂井, 1997)等によるものも含まれ、各々の子どもの言語発達レベルに応じた反応型による要求言語行動を標的とするべきであると考えられている(藤原・加藤, 1985; 加藤, 1988)。これらは拡大・代替コミュニケーション(AAC: Augmentative and Alternative Communication)と呼ばれており、表出性コミュニケーションの障害を補うための援助、促進、代替するあらゆるアプローチを意味し、言語障害のある人のコミュニケーション手段として大きな効果が期待されている(高橋・木村, 2007)。

1-2 本事例の目的

話し手の要求言語行動に対し、聞き手が指定された特定の強化子を呈示しても、話し手の要求が充足されない場合がある、この要因の一つとして、反応レパトリーの乏しさから、一つの要求言語行動が他の場面にも過剰般化し、複数の事物・事象の要求機能を有しているという仮説が考えられる。要求内容が明確化されておらず、一対一対応が確立されていない状況は、円滑なコミュニケーションをとるうえで弊害となりうる。そのため、ある反応形態での自発的要求言語行動の生起を示すことが可能な対象者に対しては、次のステップとして文脈に応じた反応を形成していく必要がある。

*関西学院子どもセンター専門相談員

**関西学院大学文学部教授

そこで本研究では、特別支援学校において、写真カードによる要求言語行動の生起は見られるものの、呈示された強化子を得ようとする場面が少ない自閉症生徒に対し、その要因を一つの写真カードが複数の要求機能を有していることによるものという仮説を立てた。そして、それぞれの機能に応じた写真カードを用意し代替行動を設定するとともに、小笠原（1999）の研究を参考にし、行動に対して強化随伴性に差をつけることで弁別の手がかりを提示し、反応分化の形成を試みることにした。

一つの写真カードが過剰般化し複数の事物・事象の要求機能を有しているのであれば、それぞれの機能に応じた写真カードを用意し、それらを用いた要求言語行動を獲得することで、過剰般化していると考えられる写真カードの機能も一つに絞られ、より効率的な要求言語行動が促進されると予測される。

2. 方法

2-1 実施期間および場所

本研究は、200 X 年 6 月、筆者が教員補助者として訪問した S 県にある S 特別支援学校において、実施した。実施期間は、200 X 年 9 月 28 日から 200 X+1 年 3 月 15 日であった。また、介入及びデータの公表については口頭にて校長及び保護者から同意を得た。

2-2 介入担当者

対象児の担任教員は、20 代の女性であった。事例の対象が在籍するクラスは生徒 2 名に対し教員 2 名が担当という 1 対 1 の指導体制を取っており、担任教員は本事例の対象生徒 1 名のみを担当していた。

教員補助者（筆者）は大学で心理学を専攻している 20 代女性であった。また、臨床心理学・応用行動分析・行動療法を専門とする大学教員によるスーパーバイズを定期的に受けていた。当該校には週 1 回対象生徒が所属しているクラスに 1 日参加していた。また、A 子への対応は担任教員が行い、教員補助者は観察と介入方法の提案を行った。

2-3 対象生徒

対象生徒は観察実施時、特別支援学校の高等部 2 年に在籍していた重度の知的障害を伴う自閉症の女子 1 名（A 子）であった。200 X-2 年に実施した新版 K 式発達検査では、姿勢・運動 DA 3 歳 10 ヶ月、認知・適応 DA 2 歳 1 ヶ月、言語・社会 DA 1 歳 1 ヶ月、全領域 DA 1 歳 11 ヶ月であった。てんかん発作も数ヶ月に一度起こることがあり、感情の起伏が激しく、特に生理的な不安定さを持つ時期は担任教員に対して力強く突き飛ばす等の攻撃行動が頻繁に出現していた。また、A 子は体格が大柄なこともあり担任教員は対応に苦勞することもあ

った。それ以外にも、便を触る等の行動があったため排泄には教員が介助をしており、また、スリッパを並べる、校内の教室のドアを閉めて周る等のこだわり行動も多く出現していた。さらに、お気に入りの雑誌に対し、唾をつけながらめくる、正座して両手を上から下に振り落として床を擦る、紐状の物を落とす等の常同行動がよく見られていた。

コミュニケーションに関しては、言語による意思伝達及び指示・要求に従うことは困難であった。しかし、写真カードにより指示を視覚的に明示することでいくつかの指示（屋外の写真カードにより散歩に行くことの指示、音楽室の写真カード等により移動教室の指示を行う等）に従うことは可能であった。発語はなく、数種類の要求も写真カードの使用によって行っていた。他には、口元を指さし「あーあー」と発声する行動により、担任教員に現在の活動内容を口頭で明示することを要求することもあった。

2-4 介入開始までの状況と経緯

A 子は数種類の要求について写真カードを用いて行うことが可能であった。教室入り口付近に掲示されたカード提示ボードには A 子が要求を示すためのカードと担任教員が A 子に指示を出すためのカードが数種類ずつ貼られていた。要求カードは、少量のお茶が入ったペットボトルを要求する『お茶カード』、ラジカセで音楽を流すことを要求する『音楽カード』の 2 種類であった。指示用カードは移動先の教室を伝える『場所カード』が数種類貼られていたが、『場所カード』は担任教員が A 子への指示伝達手段として使用されていたため、A 子が自発的に使用することはなかった。また、『音楽カード』については、本人がカードを提示し教員が音楽を流した直後に、再度本人がカードを提示する場面が何度か見られ、その都度教員が音楽を変更して対応していた。そして、『お茶カード』については、多い時で一日に 40 回近く提示することがあったが、出されたお茶を飲まない場面が多く見られたため、対応する担任教員の負担も大きかった。このことから、『お茶カード』の提示が、お茶を要求するという本来の機能だけではなく、他の機能も有しているという仮説が立てられた。担任教員は、『お茶カード』の提示が頻発していたことに対し、1) 即座にお茶を用意する、2) A 子の両手を持ち、笑顔で「お茶ひとつください」という声かけを何度も行う、3) 両手を上下に揺する等の対応を数分間行うという 3 パターンの対応を行っていた。また、A 子が『お茶カード』提示後、用意されたお茶に注意を向けずカードを提示し続けている場合、A 子のお気に入りの雑誌を手渡すと、それを受け取り担任教員から離れていく場面も何度か観察された。さらに、A 子は特に生理的な

不安定さ（生理、便秘、寝不足等）を示す日に『お茶カード』の提示が頻出していた。

このような状況について担任教員とも話し合いを行った結果、A子にとって『お茶カード』の提示はお茶という具体物の要求以外にも、1) 担任教員に対する注目獲得や社会的交流の機能（対人要求）、2) A子がこだわりを示していた雑誌の要求機能（対物要求）、3) 生理的嫌悪感を担任教員に伝える感情伝達の機能（対人要求）を有しているという仮説が立てられた。一つのカードに複数の要求機能を持たせることは、ある時は目的とする反応を得ることができ、ある時は目的とする反応を得ることが出来ない場面が生じているため、要求回数が必要以上に頻発し、攻撃行動が見られることもあった。この状況は、A子にとっても、担任教員にとっても負担が大きくなっていると考えられた。

そこで本事例では、A子の写真カードによる要求言語行動を反応分化させることを目的とした介入方法の提案を行うこととした。A子が『お茶カード』を提示したにもかかわらず用意されたお茶を飲まない要因として、『お茶カード』にこれら複数の機能が混在しているという仮説が正しければ、要求内容に応じた写真カードを新たに設定することで反応分化を形成し、A子が『お茶カード』提示後にお茶を飲まないという行動は減少し、要求内容に応じた写真カードの提示が増加すると予測された。

2-5 標的行動及び介入で用いた刺激

本事例では刺激材料として縦6cm×横9cmの写真カードを用いた。写真カードのうち、介入開始前から使用されていた写真カードは、前述した『お茶カード』、『音楽カード』の2種類であった。介入開始後、担任教員とのコミュニケーションを要求する『先生カード』と、雑誌を要求する『雑誌カード』が加えられた。また、それらの写真カードは全て介入開始前から教室の入り口左手の窓に掛けられたA4サイズのカード提示用ボード（以下、カードボード）に掲示していた。カードは全てラミネート加工されており、磁石で取り外し可能であった。

そして、A子が担任教員に『お茶カード』による要求を行った際、提示されたお茶を飲むことを第一の標的行動として設定し、従事率の上昇を目指した。さらに、新たに配置した『先生カード』と『雑誌カード』を担任教員に対して自発的に提示することを第二の標的行動として設定した。また、カードの種類が増えることで既存の『音楽カード』の使用に変化が見られるかについても観察を行った。

2-6 手続き

新たに『先生カード』と『雑誌カード』をカードボードに加え、『お茶カード』提示時の対応と『先生カード』、あるいは『雑誌カード』提示時の対応とを明確に分けることとした。

(1) ベースライン 本条件では、A子が要求を示すための『お茶カード』、『音楽カード』の2種類のみをカードボードに掲示した。『場所カード』はカードボードから撤去した。担任教員はA子から写真カードを提示された際、介入開始前と同様の対応を取り、教員補助者が記録を行った。

(2) 介入期1（新カード導入期） Fig. 1に介入期におけるA子への対応をフローチャートで示した。本条件では、まずベースラインで使用していた2種類の写真カードに加え、新たにカードボードに『先生カード』と『雑誌カード』を配置した。そして、A子が『お茶カード』を提示した際に担任教員は、「お茶ください」と一言返答し、即座にお茶を用意した。もしA子がお茶を渡されたにもかかわらず、お茶を飲まなかった場合、担任教員は『先生カード』と『雑誌カード』を同時に提示した。A子が『雑誌カード』を選択した場合は雑誌を手渡し、『先生カード』を選択、あるいはどちらの写真カードも選択せず、首を振る、嫌悪的な声を上げる、『お茶カード』を再提示する等の行動をした場合、担任教員は『先生カード』を提示し、A子に『先生カード』を手渡すよう促した。

なお、『先生カード』については、カードボードに配置する前に、A子は担任教員の写真を弁別することが可能であることが確認され、『雑誌カード』も同様に弁別可能であることが確認された。

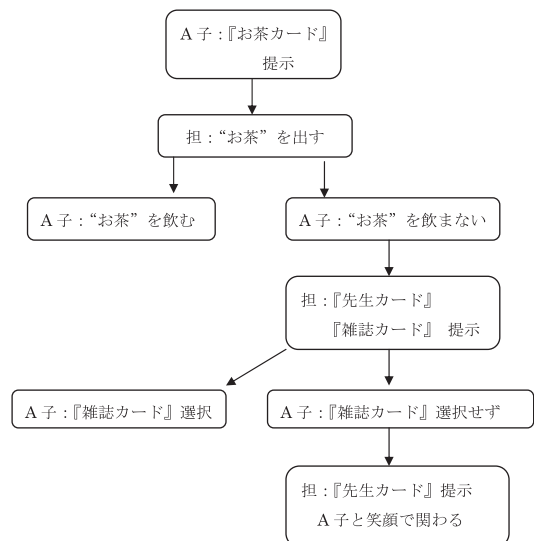


Fig. 1 介入期の対応

(3) 介入期2(服薬内容変更期) A子の指導医が変わり、担任教員、保護者と面談を行った結果A子の薬(イラつきを抑える薬)が増やされた、担任教員に対する攻撃行動やこだわり行動の生起が減少した。写真カード提示の際の手続きについては介入期1と同様であった。

(4) 介入期3(不適切行動増加期) A子の担任教員に対する攻撃行動は見られなくなったものの、不適切な関わり行動(担任教員の顎に自身の顎を擦り付ける行動)が増加した。そのため、セッション11日目のみ、顎の擦り付けを要求する『顎カード』がカードボードに加えられカードでの要求行動獲得後、再び『顎カード』を撤去をする手続きを行った(柳, 2010)。その後、『先生カード』提示時には、より適切なコミュニケーションである顎のマッサージも行った。写真カード提示の際の手続きについては介入期1と同様であった。

2-7 行動観察の記録方法

A子が担任教員に写真カードを手渡し、両手を表向きにして右手で左手を2度叩き(「下さい」のサイン)、教員担当者が要求物を対象者に渡すもしくは要求された対応を行うまでを1回の自発的要求とし、1日あたりの生起回数を記録した。要求物、あるいは要求された対応が得られたにもかかわらずA子が写真カードを再提示した際も1回の自発的要求として記録した。なお、写真カード提示後、担任教員によって別の写真カードを取るよう促された後の写真カードの提示は自発的要求には換算しないものとした。

A子の行動観察は、介入期2までは担任教員に確認を行いながら教員補助者が行い週1回の記録を取った。介入期3以降は、担任教員が不適切行動の記録をとるようになったことに伴い、教員補助者が訪問しない日は担任教員が記録を行った。ただし、『お茶カード』については、写真カード提示回数の膨大さのため、記録を行うことに大きな負担が伴うとともに、正確性に欠ける可能性があるとの意見が担任教員から出たことから、セッション12からセッション26までの期間以外において担任教員は『お茶カード』提示回数の記録は行わなかった。

2-8 信頼性

担任教員が単独で記録したA子の写真カードによる自発的要求の生起回数の信頼性は、教員補助者が訪問した際の観察記録を用いて、二者間の一致率を採用することで、検証した。二者間の一致率(%)は、観察総項目数における二者間の一致総項目数によって算出し(一致率(%)=二者間の一致項目数/観察総項目数×100)、観察者間信頼係数とした。

介入期3以降担任教員に加えて教員補助者が観察を行

った6日間のA子の行動観察における観察者間一致率は平均97.3%であった。

3. 結果

3-1 A子の『お茶カード』による要求の遂行率

『お茶カード』について、標的行動の遂行率を以下の計算式で算出した。標的行動の遂行率(%)=『お茶カード』提示後にお茶を飲んだ回数/『お茶カード』提示回数×100。結果をFig. 2に示した。また、『お茶カード』による要求回数及び提示後のA子の行動をFig. 3に示した。

Fig. 2の縦軸は遂行率を、Fig. 3の縦軸は『お茶カード』による要求回数を、横軸はともにセッション数を示した。なお、『お茶カード』による要求の遂行率及び提示状況の観察記録は教員補助者のみが行っていたため、週1回教員補助者が訪問した日のみを示した。

(1) ベースライン ベースラインにおいて、『お茶カード』による要求回数は1日あたり平均31.7回であり、そのうち要求内容を遂行した回数(お茶を飲んだ回数)は平均11.0回であり、要求の遂行率は平均37.1%であった。セッション11日は要求内容の遂行回数が全セッションを通して最も少なく、また、『お茶カード』の提示自体も少なかったため、要求の遂行率は50%であ

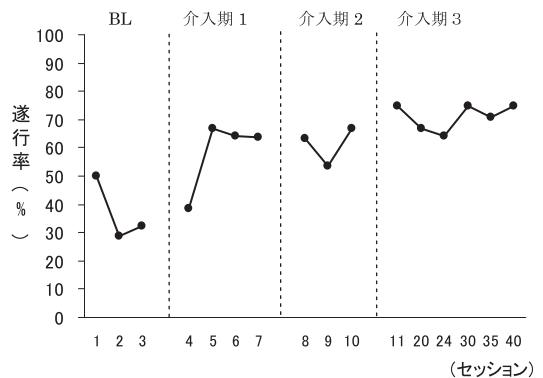


Fig. 2 お茶要求の遂行率

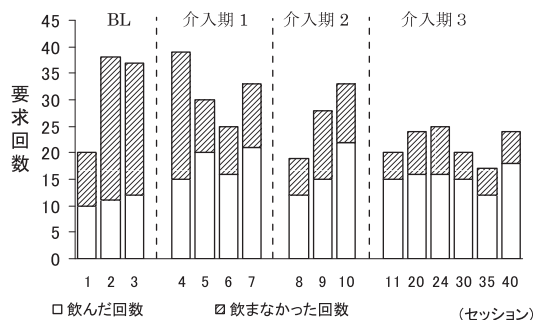


Fig. 3 お茶カードによる要求回数及びその後の行動

たが、セッション2日目、3日目はともに要求の遂行率が30%程にとどまっていた。ベースラインの全てのセッションにおいて、A子は担任教員が他児や他の教員と関わっている場で『お茶カード』を担任教員に手渡した際に、要求を遂行しない場面が何度か観察された。また、セッション3日目は登校時、バスから降りると即座に担任教員に走って近づき、担任教員に対し攻撃行動を示していた。

(2) 介入期1 介入期1において、『お茶カード』による要求回数は1日あたり平均31.8回であり、そのうち要求内容を遂行した回数(お茶を飲んだ回数)は平均18.0回であり、要求の遂行率は平均58.2%であった。要求回数自体はベースラインと同程度であったが、要求内容を遂行した回数が増加したため、要求の遂行率は20%程上昇した。介入1日目の朝、担任教員に対する攻撃が1度見られたが、その後攻撃行動が出現することはなかった。また、A子の『お茶カード』による要求に対し担任教員が介入手続きに沿った対応を行うと、A子は担任教員の促しに応じず『お茶カード』の再提示を何度も行う、担任教員がお茶を指した後にお茶を飲みに行ってから、すぐにもう一度『お茶カード』を提示する場面等が見られた。しかし、1日目の後半には担任教員が『先生カード』の受け渡しを促すと、『お茶カード』をカードボードに戻し、『先生カード』を持ってくる場面が何度か観察された。セッション5日目以降、遂行率は60%以上で安定していたが、ベースラインに比べ1日あたりのお茶を飲んだ回数は増加していた。また、セッション6日目は朝から担任教員に手を上げる場面が見られ、観察日以外にも担任教員に対する攻撃行動が頻出していた時期であった。

(3) 介入期2 介入期2では、『お茶カード』による要求回数は介入期1と比べやや減少し、1日あたり平均26.7回であった。また、そのうち要求内容を遂行した回数(お茶を飲んだ回数)は平均16.3回であり、要求の

遂行率は平均61.1%と、介入期1に比べやや上昇した。この時期、攻撃行動は減少したものの、担任教員の顎に自身の顎を擦り付けるという不適切なかかわり行動が1日あたり10~20回程出現していた。また、セッション9日目は担任教員への攻撃行動が5回観察され、お茶要求の遂行率も50%程に減少した。さらに、セッション10日目では『お茶カード』の提示により用意されたお茶を指差し、担任教員に確認行動を行う場面が増加した。

(4) 介入期3 介入期3における『お茶カード』による要求回数は1日あたり平均21.7回であり、そのうち要求内容を遂行した回数(お茶を飲んだ回数)は平均15.3回、要求の遂行率は平均71.0%であった。要求回数、要求内容の遂行回数ともに介入期2に比べるとやや減少し、要求の遂行率は約10%上昇した。要求の遂行率は65~75%程に安定しており、また、要求内容の遂行回数も日によって大きなばらつきは見られなくなった。不適切行動に対する手続きにより担任教員に対する不適切なかかわり行動は減少したものの、用意されたお茶を指差し、担任教員に対し「はっはっはっ」と何度も注意を促す場面が20~30回程観察される日があった。しかし、この行動は担任教員からA子に積極的に話しかける、あるいはA子を中心としたクラス活動を行っている際にはほとんど出現しなかった。

3-2 各写真カードによる自発的要求の生起回数

それぞれの写真カードを用いたA子の自発的要求の生起回数をFig. 4に示した。また、A子は介入開始時、『音楽カード』を提示し、担任教員により音楽がかけられた後即座にカードを再提示する場面が何度か観察された。そのため、『音楽カード』について、カード提示後に再提示が行われた回数の記録も行い、Fig. 5に示した。なお、再提示の記録は教員補助者が行っていたため、Fig. 5は教員補助者が訪問・観察した日の記録のみ

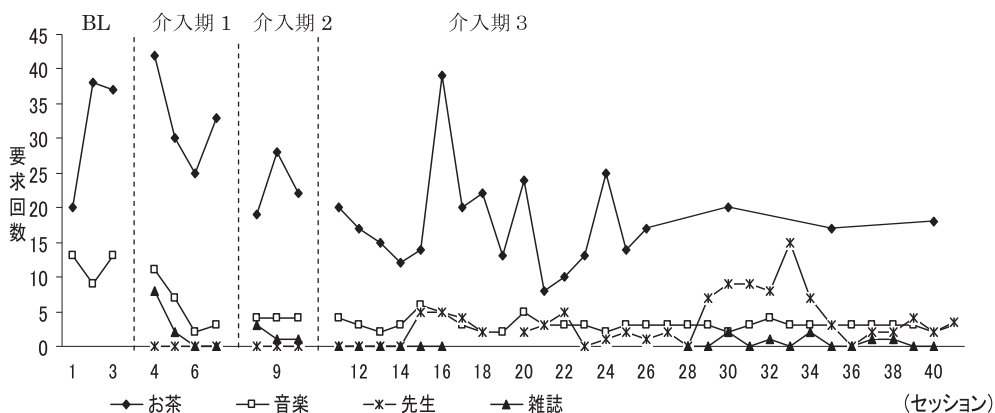


Fig. 4 写真カードを用いた自発的要求回数

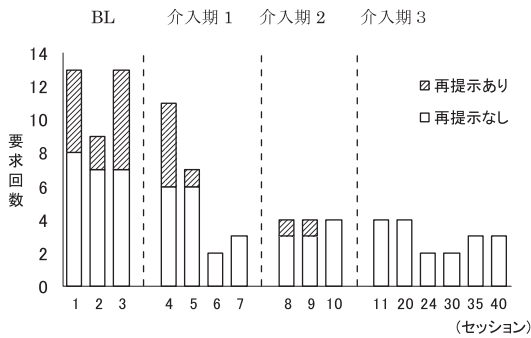


Fig. 5 音楽カードによる要求及びその後の行動

を示した。Fig. 4, 5ともに縦軸には要求回数を、横軸にはセッション数を示した。

(1) ベースライン ベースラインでは1セッションあたりの写真カードによる全要求回数の平均は43.3回であった。また、『音楽カード』の平均提示回数は11.7回であり、そのうち再提示をした回数は平均4.3回であった。『音楽カード』の再提示は全セッションで行われており、再提示が50%近く生じた日も観察された。

(2) 介入期1 介入期1において、1セッションあたりの写真カードによる全要求回数の平均は40.8回であり、ベースラインに比べやや減少した。『先生カード』による自発的な要求は1度も生起せず、また、『雑誌カード』も初日に8回使用されたものの、その後はほとんど使用されなかった。『音楽カード』の平均提示回数は5.8回であり、再提示は2日間だけ観察されたものの、以後出現しなくなった。

(3) 介入期2 介入期2において、1セッションあたりの写真カードによる全要求回数の平均は28.7回であり、介入期1に比べ12回ほど減少した。しかし、『先生カード』『雑誌カード』ともに自発的な要求はほとんど出現しなかった。『音楽カード』については提示回数が全セッションにおいて4回と安定した回数になり、再提示は1日あたり1度しか出現しなかった。

(4) 介入期3 介入期3において、1セッションあたりの写真カードによる全要求回数の平均は24.4回であり、介入期2に比べやや減少し、ベースラインと比べると20回程減少した。『先生カード』による要求は1日あたり平均3.4回であったが、日によってばらつきが大きく、全く自発的な要求が生起しない日もあれば、最も多い日では15回の自発的な要求が観察された。また、『雑誌カード』は全セッションを通して自発的な要求がほとんど出現しなかった。さらに、『音楽カード』については提示回数が3.1回であり、ほぼ毎日安定した回数を示した。また、介入期3においては『音楽カード』の再提示は1度も出現しなかった。

3-3 担任教員による記録の信頼性

担任教員は、記録の正確さについて使用していた記録シートで5件法によりセルフモニタリングを行っていた。担任教員のセルフモニタリングの平均評定は3.9であった。

4. 考察

本研究では、写真カードによる要求言語行動の生起は見られるものの、呈示された強化子を受容する場面が少ない自閉症生徒に対し、一つの写真カードが複数の要求機能を有しているという仮説を立てた。それぞれの機能に応じた写真カードを用意し代替行動を設定することで、反応分化の形成を試みた。具体的には、要求言語行動は聞き手に特定の強化子を指定するという知見に基づき、一対一の随伴関係が成立する要求言語行動の獲得を目指した。そこで、A子が担任教員に『お茶カード』による要求を行った際、提示されたお茶を飲むことを第一の標的行動と設定し、さらに『お茶カード』が有していると思われる複数の機能を分化させるために配置した、新たな写真カードを用い、担任教員に対して要求内容に応じた写真カードを自発的に提示することを第二の標的行動として設定し、介入を実施した。

4-1 写真カードによる要求の遂行率

介入の結果、要求を行うための道具として過剰般化していたと考えられる『お茶カード』による要求の遂行率は70%に上昇し、一定の効果が見られた。このことから、A子にとって介入開始前に比べ『お茶カード』の有する機能が、限定されてきたと考えられる。遂行率が介入期1の二日目から上昇したことは、A子が『お茶カード』によって要求を行った際、お茶の要求が主目的ではなく担任教員の関わり自体が強化になっていたという仮説を支持している。さらに、小笠原(1999)が過剰般化している行動に対して分化強化を行うことで機能分化を行うことに成功したという結果とも一致している。また、『音楽カード』においては直接的な介入を行っていないにもかかわらず、写真カードの呈示回数自体が減少するとともに、介入開始以前に見られていたカードの再提示はセッションを重ねるごとに消失した。このことから、『お茶カード』と同様に、『音楽カード』も担任教員と関わる事が出来るという機能を有していた可能性が考えられる。『お茶カード』、『音楽カード』による要求とともに、セッションの後半では生起回数が安定してきたことから、それぞれが有する機能が確立されてきたと言える。さらに、介入開始後に生じた問題行動(顎の擦り付け行動)に対して行った手続き(柳, 2010)により、写真カードを用いて要求言語行動の機能を分化させるとともに、不適切な行動の低減にも効果が示された。

介入期1以降 A 子は要求によってお茶が用意されたにもかかわらず、何度もカードの再提示を行うといった行動はほぼ観察されなくなったものの、教室移動や入室の際は必ず『お茶カード』を使用していた。また、月経時や睡眠不足など生理的不安定さが予想された日において遂行率が下がることも観察された。このことから、本介入では生理的嫌悪感を担任教員に伝える感情伝達の機能、入室の際のルールとしての機能が『お茶カード』に残っていたことが考えられる。

4-2 新たに設定した写真カードによる要求

代替行動として設定した『先生カード』及び『雑誌カード』の使用は増加しなかった。この要因として、『雑誌カード』に関しては、介入を開始した頃から本人が自宅から雑誌を持ってくるようになったため雑誌に対するこだわりが強くなり、要求を示したかに関係なく登校時から下校時まで常に A 子が雑誌を持ち歩いている事が多くなり、『雑誌カード』の使用機会自体が減ったためと考えられる。介入を始めてから担任教員に対しお茶を指差しながら「はっはっはっ」と注意喚起を行う場面が1日に何度も観察されるようになったが、この行動は、担任教員が積極的に A 子に話しかける、クラス活動の際 A 子を中心として関わる等の場面では生じなかった。以上のことから、A 子は担任教員とのコミュニケーションを写真カードによってではなく、発声することにより直接注意を喚起する代替行動を獲得したと考えられ、『お茶カード』の機能分化には効果があった。

4-3 介入の妥当性

本事例について、担任教員から、介入手続きによって A 子にとって『お茶カード』が有している機能が複数あることを再認した。また、カード提示時の対応を変化することで A 子の行動が変化したこと、それによって A 子の対応について負担が減ったことなどの肯定的な意見が出た。このことから、本事例は社会的に妥当な介入であったと考えられる。

4-4 まとめ

本研究の結果をまとめると、次の通りであった。まず、A 子にとって『お茶カード』がお茶を要求する以外の機能を有していたという仮説に基づいて行った反応分化の手続きには一定の効果が見られた。しかし、お茶の要求の遂行率が70%程度に留まったことは、『お茶カード』には今回行った手続きで分化された機能以外にも複数の機能を有していたことが考えられる。このことに関しては、場面変更ルールとしてカードが用いられている場合は日々の観察により他者からも弁別可能である。しかし、生理的不安定さからカードの提示を行っている

場合、ある種の要求言語行動ではあるものの弁別の困難さと特定の強化子の呈示が困難であることから、月経周期に沿った介入を行う等他の手続きを新たに加味する必要性があると思われる。また、A 子は代替行動として設定した写真カードを積極的に用いる場面は増加しなかった。このことは、反応分化が他の写真カードではなく直接的な行動（担任教員へのお茶の確認行動）として現れた可能性がある。このことに関してより明確な分析を行うためには新たに出現した行動についても観察記録を取ることが望ましかったであろう。次回の課題とした。

謝辞

本論文を執筆するにあたり、S 特別支援学校の先生方をはじめ、対象生徒、保護者の方にも多大なご協力を得ました。ここに記して感謝申し上げます。

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, 49-55.
- Bondy, A., & Frost, L. (2002). *A picture's worth: PECS: And other visual communication strategies in autism*. Woodbine House, Bethesda, Maryland. 園山繁樹・竹内康二 (翻訳) (2006). 自閉症児と絵カードでコミュニケーション。二瓶社.
- 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, 350-360.
- 藤原義博 (1985). 自閉症児の要求言語行動の形成に関する研究。特殊教育学研究, 23, 47-53.
- 藤本優子・井澤信三 (2007). 知的障害養護学校における自閉性障害生徒の二次的な障害の改善を目指した実践研究：個別スケジュールの提示と PECS を応用した要求行動指導の効果。発達心理臨床研究, 13, 129-135.
- 藤原義博・加藤哲文 (1985). 重度言語遅滞児の要求言語行動における反応選択。発達障害研究, 7, 42-51.
- Halle, J. W., Marshall, A. M., & Spradlin, J. E. (1980). Time delay: A technique to increase language use and facilitate generalization in retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 431-439.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1976). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 243-256.
- 加藤哲文 (1988). 無発語自閉症児の要求言語行動の

- 形成：音声言語的反応型の機能化プログラム．特殊教育学研究，**26**，17-28.
- 加藤哲文（1995）．要求文脈利用によるコミュニケーション指導（1）：研究の意義と，今後の方向性．日本行動分析学会第13回年次大会プログラム・発表論文集，**13**，52-53.
- 加藤哲文（1996）．要求文脈利用型指導法による自閉症児への基礎的コミュニケーション行動の成立条件の分析．日本行動分析学会第14回年次大会プログラム・発表論文集，**14**，76-77.
- 長沢正樹（1995）．重度自閉症児の要求サイン言語の獲得（実践研究特集号）．特殊教育学研究，**32**，99-104.
- 中邑賢龍（1997）．知的障害及び自閉的傾向を持つ子供のVOCA利用可能性に関する研究：養護学校におけるVOCA遊びと会話能力からの検討．特殊教育学研究，**35**，33-41.
- 小笠原恵（1999）．自閉症児の過剰般化した援助要求語に対する機能等価性の再構成：モニタースキルの獲得を通して．特殊教育学研究，**37**，31-39.
- 小笠原恵・氏森英亜（1990）．精神発達遅滞事例における要求語の出現頻度を高める条件の検討：機会利用型指導法およびマンド・モデル法を通して．行動分析学研究，**5**，45-56.
- Rogers-Warren, A & Warren, S. F. (1980). Mands for verbalization: Facilitating the display of new trained language in children, *Behavior Modification*, **4**, 361-382.
- 坂井聡（1997）．自閉性障害児へのVOCAを利用したコミュニケーション指導（実践研究特集号）．特殊教育学研究，**34**，59-64.
- 佐久間徹（1988）．フリー・オペラント技法による自閉症児の言語形成（その1）-構音困難を伴う自閉症児に対するワン・サウンド・センテンスの試み-．上里一郎（編），心身障害児の行動療育，62-93，同朋舎.
- 霜田浩信（2003）．発達障害児における要求言語形成手続きの検討：基準変更デザインによる要求行動から要求言語への移行．文教大学教育学部紀要，**37**，61-71.
- Skinner, B, F, (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 曾我昌祺・前田泰宏・島田修（1990）．シェイピング法からフリーオペラント法へ-発達促進療法の試み-．高木俊一郎（編），自閉症児の行動療法，pp 61-80，岩崎学術出版社.
- 高橋ヒロ子・木村康子（編）（2007）．拡大代替コミュニケーション（AAC）．学苑社.
- 谷晋二（1998）．行動分析的アプローチによる言語獲得の援助-障害児の言語指導の新しい可能性を求めて-．筑波大学博士論文.
- 山本淳一（1987）．自閉児における教示要求表現の形成．教育心理学研究，**35**，97-106.
- 柳瑞穂・米山直樹（2010）．特別支援学校における自閉症生徒の問題行動への介入-写真カードを用いた問題行動の低減-．日本行動分析学会第28回年次大会発表論文集，59.