

自閉スペクトラム症を伴う知的障害児童の 承認要求行動の獲得

柴岡 芽生¹⁾, 寺田 信一²⁾

1) 高知県立山田養護学校田野分校

2) 高知大学教育学部

Acquisition of Request Behavior for Approval of an Intellectual Disability Child with Autism Spectrum Disorder

SHIBAOKA Mei¹⁾, TERADA Shin-ichi²⁾

1) Kochi Prefectural Tano branch of Yamada Special Support School for Intellectual Disability

2) Faculty of Education, Kochi University

要約

本研究は、自閉スペクトラム症を伴う知的障害児童1名に対して、休み時間や給食準備の時間に教室を出ていく際、教師に対して承認要求行動をする指導を行った。指導は、教室を出ていく際の手順を課題分析した後に手順表を作成した。手順表を載せたボードには、児童が行く先の教室や場所を取り外しが可能なカードとして作りボードに貼り、児童がそのカードを手掛かりとして要求行動が行えるようにした。児童の行動を5つの行動単位に分け、そのすべてを自立してできた割合を算出した。指導の介入は最小介入法で行った。その結果、指導Ⅰ期、Ⅱ期ともにベースライン期を上回る結果となった。この結果から、教室を出ていく際の承認要求行動において最小介入法による指導方法は有効であることが示唆された。

キーワード：自閉スペクトラム症、知的障害、要求、最小介入法

1. 目的

知的障害では、知的発達の全般的な遅れと適応行動の弱さを持ち、生活の場の中で繰り返し学習することやパターン化した同じ手順をとることで、生活上の適応行動を身につけていくことが知られている。

しかし、自閉スペクトラム症は、DSM-5 (APA, 2013) で、「A. 複数の状況で社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応における持続的な欠陥, B. 行動、興味、または活動の限定された反復的な様式, C. 症状は発達早期に存在していなければならない(しかし社会的要求が能力の限界を超えるまでは症状が完全に明らかにならないかもしれないし、その後の生活で学んだ対応の仕方によって隠されている場合もある), D その症状は社会的、職業的、またはその他の重要な領域における現在の機能に臨床的に意味のある障害を引き起こしている」と明記されている。

そこで、自閉スペクトラム症を伴う知的障害児に対する教育の在り方として、特別支援教育総合研究所(2008)は、「知的発達の遅れを伴う自閉スペクトラム症」は、「アンバランスな認知的発達」と三つ組みの症状や感覚・知覚の過敏性、シングルフォーカスなどの「特異な困難さ」、「知的発達の遅れ」という特徴を併せ有し、なおかつそれらの

特徴が混在して一人一人の状態像を造り出しているため、高い認知的能力を活用するための教科指導と、特異な困難さを改善するための自立活動の指導、未分化な発達段階を考慮して従来の知的障害養護学校で行われてきた生活経験重視の指導を同時並行的に行う必要がある。したがって、知的障害養護学校で今まで培われてきた実践と共通する部分や参考になる部分は多いと思われるが、「自閉を伴う知的障害」という知的障害のバリエーションとして自閉スペクトラム症に対応すべきではない」と述べている。

その考え方に則った具体的な指導法として、特別支援教育総合研究所(2008)は、「集団における学び合い等に重点をおいた授業ではなく、まずは個別の目標に取り組む授業が基本と考えます。言い換えれば、自閉スペクトラム症のある児童生徒の個々のニーズは多様であり、そのニーズに応じた個別の取り組みが重要です。そして特に小学校段階の低学年の場合には、可能であれば1対1の個別の課題学習の時間を設定することが望ましいと考えます。それが難しい場合であっても、グループ学習の中で、個々の実態に応じて目標を設定した授業を基本とすることが必要であると考えます。そして、さらにこのような個別化の取組を基礎として、そこで培った力を集団での活動に生かすような授業計画が必要」としている。

障害特性の中心に挙げられている、社会的コミュニケーションの障害として、アイコンタクトや話すときの体の向きなどの非言語行動を言語行動と統合させて社会的相互コミュニケーションを行うことの困難が記述されている。石山ら(2010)は、障害のある人は対人関係の問題から離職、転職を繰り返すことが多いとの課題をあげ、学校在籍時の早い段階からソーシャルスキルの幅を広げる必要性を指摘している。特別支援教育総合研究所(2008)で述べられている具体的な指導法を考えると、ソーシャルスキルの幅を広げるとしても、個々の児童の獲得されていないソーシャルスキルを個別の目標として取り組む授業の形態の指導が有効と考えられる。

自閉スペクトラム症の一つで重要な指導法として、応用行動分析という手法がある。応用行動分析では、望ましい行動を教え、強化するために環境を系統的に操作しながら困った行動に対処し、適切な行動の獲得を支援する。指導ではスキルを小さなステップに分け、測定できるようにする。集中的な指導の中で繰り返し練習することによって、自閉スペクトラム症の子どもの行動や認知機能の改善を図るものである。

応用行動分析を使った研究はいくつも報告されているが、福田ら(2014)では、問題行動を示す児童に応用行動分析でアプローチし問題行動は消滅したと報告している。この研究で効果が得られた要因として、①入念なアセスメント、②応用行動分析の手法による指導方法、③教師間の継続的な情報共有とフィードバックしながらの指導を進めたことの3点を考察している。この研究で3点目に挙げられている教師間の継続的な情報共有は、複数担任制で指導に当たることが多いとされる今日の特別支援学校での1つの課題と言えよう。

応用行動分析に基づく指導の参考となるジョブコーチングの技法について、小川(2001)は、わかりやすい教え方の要素として「①教える側が手順を習熟する、②あらかじめ基本となる手順を固定させる、③誰が教えても、教え方は同じにする、④言葉かけは必要最小限の具体的指示に限定する、⑤言葉・ジェスチャー・見本の提示を上手に組み合わせる、⑥正しくできたらその場でほめ、否定的な言葉は使わない、⑦どのやり方が正しいかがわかるように具体的にほめる」の6要素を挙げている。あらかじめ課題分析をつくることを通して、基本の手順、基本の言葉、教える時の注意点などを確認することが大切としている。

そこで本研究では、教室を出て行く際に承認を求めるというソーシャルスキルが獲得されてなかった児童に対し、教師に承認を求め教室を出る行動を課題分析し手順表に反映させ、承認要求行動の獲得を目指した。その際に、行動を課題分析し、介入方法を教師間で統一することで行動の獲得を促せると考えた。

2. 方法

1) 対象児

A 特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉スペクトラム症を伴う知的障害児童1名で、生活年齢は8歳2ヵ月である。新版K式発達検査では、発達年齢は3歳4ヵ月であった。各領域の結果は以下のとおりである（Table 1）。

Table 1 対象児童 新版K式発達検査

	得点	発達年齢（月）	発達指数
認知・適応領域 C-A	262	41	41
言語・社会領域 L-S	117	37	37
姿勢・運動領域 P-M	84	—	—

4月当初は朝の支度の時間や給食の時間、休み時間など、教室を出ていく際に行き先を伝えずに教室を出ていくことが多かった。1学期に、教室のドアの柱に行き先の写真と名称を書いたカードを設置し、教室のドアの前で行き先を伝えてから出ていくことに取り組むと、教室を出ていく際に何も言わずに出ていくことは減ってきたものの、対象が明瞭でなく発言して、教師の返事を待たずに出ていくことも多かった。

休み時間は、自分から遊びを見つけることは少なく、教師が遊びに誘ったり、友達が中庭や多目的ホールへ遊びに行く様子を見て同じ場所に行ったり、友達が遊んでいるおもちゃと一緒に遊んだりと自分から何かを要求してくることは少なかった。

2) 期間

20XX年10月10日～10月16日 ベースライン期

20XX年10月17日～11月14日 指導Ⅰ期

20XX年11月15日～12月18日 指導Ⅱ期

3) 手続き

(1) ベースライン期（BL期）

BL期は5日間設けた。教室を無言で出ていくまたは承認を待たずに出て行った際にも介入は一切行わなかった。

(2) 指導Ⅰ期

児童が校内で活用する教室や体育館、畑など18ヵ所に行き先のカード(2.5×2.5cm)を作成し、それらを貼った台紙の右側に手順表を載せたボードを作成した（Fig. 1）。そのボードを担当教師が登校から下校時間まで首から提げた。

ボードの横に載せた手順表は、教室を出て行く際の行動を課題分析し5つの行動単位に分けたもので、対象児と教師のやりとりが書かれたものである。5つの行動単位とはTable 2に示したもので、これを対象児にとっての望ましい行動(正行動)とした。



Fig.1 教師が持つボード

1 日のうちで教室から出る機会のうち、この正行動すべてができた回数の生起率を算出した。また、教室を出て行く際の正行動を 5 つの行動単位に分け、それぞれのエラー数も記録した。エラーが生じた場合には最小介入法で介入した (Table 3)。正行動をとった場合には、教室を出る時点で口頭で「できたね」と称賛した。

指導Ⅰ期 1 日目には、教師が児童役をした望ましい行動の動画を対象児に見せた。

(3) 指導Ⅱ期

指導Ⅱ期では、指導Ⅰ期の支援に加えベランダへ行くドアに同じ手順表を貼った。

Table2 正行動の 5 つの行動単位

〈正行動〉

教師の元へ来て、名前を呼んで、カードを渡し、行き先を伝え、

教師が「はいどうぞ」と言った後に教室を出る (+)

Table3 最小介入法による支援方法

自立してできたため何も支援をしなかった (+)

声掛けを行った 間接指示 (V i) 直接指示 (V d)

行き先カードを指さした (G)

身体プロンプトで支援を行った (P)

3. 結果

各期間の正行動の生起率の平均は、BL 期 8%，指導Ⅰ期 49%，指導Ⅱ期 83%であった (Fig. 2)。

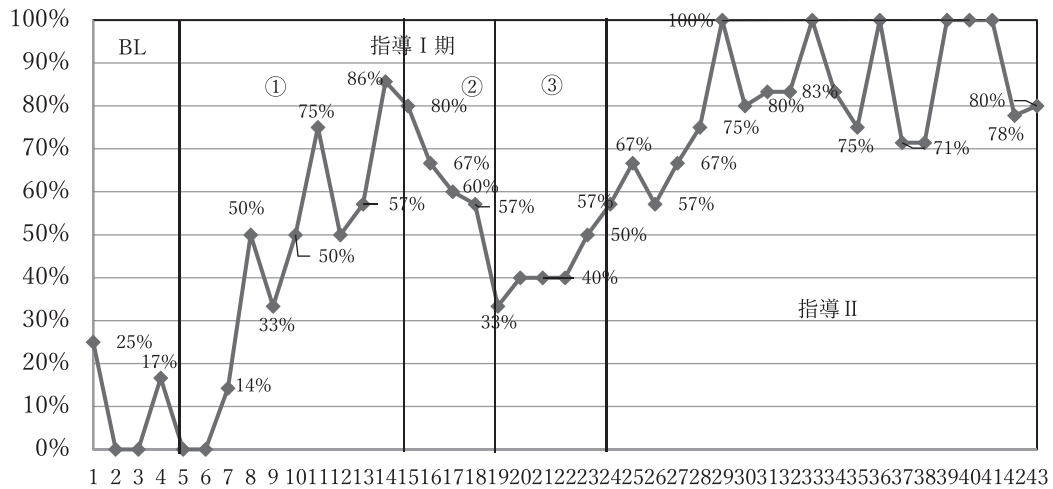


Fig. 2 正行動の生起率

指導Ⅰ期では、①の区間(セッション (以下#) 6から#14 まで)では生起率が上昇した。その後、②の区間(#15 より#19 まで)では生起率が下降した。#15 以降称賛の言葉かけをしていなかった。③の区間(#19 から#24 まで)では、生起率が上昇した。この③の区間では、称賛の言葉かけを必ず行うことに戻した。

指導Ⅱ期では、指導Ⅰ期でベランダへ出ていく際のエラーが多かったため、ベランダへ出ていくドアに手順表を貼った。すると、指導Ⅱ期ではすべて 50%を上回り、正行動の生起率が 100%の日が 6 日間あった。

エピソードとしては、#15 の際にアルバムのカードを持ってきて、教師の名前を呼びカードを渡し、「アルバム貸してください」と要求する場面が見られた。また、#16 では、カードを持っている教員がいなかったため、他の教員(本児には注目していなかった)のところに行き、トイレに行きたい旨を伝え行動する場面も見られた。また、18 カ所の行き先カードの中にはなかった図書室のカードを視覚支援教材(教師が日程確認等で使用するもので黒板のそばに置いてあるもの)を探し、教師の元に持ってきて図書室に行くことの承認を求める行動も見られた。

4. 考察及び今後の課題

本研究では、自閉スペクトラム症を伴う知的障害児童 1 名に対して、教室を出て行く際に教師へ承認を求めてから出て行く承認要求行動の獲得に向け取り組み、一定の効果が得られたと考えられる。

正行動の行動単位を明確にし、最小介入法による指導法は、学習の促進・阻害要因を明確にし、また教師間で共通認識できる有効な指導法と考えられる。課題分析を行い、行動の単位を明確にすることで、児童の躓きがどの部分にあるのかを教師が把握することができた。また、最小介入法により、介入時の方法を明確にしておくことで、教師間での共通認識を図ることができた。また、指導方法が担任間で統一されていることで、担当教師が不在などのイレギュラーな時でも、児童は混乱することなく同じ方法で学習を重ねることができた。

教室を出る際にカードによる行動許可を求める行動が獲得されていく中で、本を借りる場面で別の場所にある(教師が掲げているボードにはない)カードを用いて許可を求めたり、ボードを下げる教師が席を外している際に、トイレに行くことを口頭で別の教師に許可を求めたりする行動が現れた。また、ボードにない図書室のカードを別の場所から持ってきて教師に渡し正行動を行う場面も観察された。関戸ら(2014)では、「ありがとう」の指導を行う際に、複数の場面で同時に指導を行うすなわち並行指導法を用いて指導を行うことによって般化が生じやすかったと考察さ

れている。本研究でも行き先を限定することなく、児童が自分から教室を出て行く多場면을環境として設定したことで、行き先カードに載っていない図書室のカードを違う場所から持ってきて教師に渡し正行動を行ったり、本を借りたいという教室を出て行く以外の承認要求行動でも、カードを使い要求し承認を得てから行動できたというように般化が見られたのではないかと考える。

また、行き先カードと手順表を指導Ⅱ期の最後まで教師が首から下げていたため、児童は教室を出る行動の際に教師に接近する行動を行えば、その後の行動の支えは教師の下げているボードにある状態であった。このことが生起率が100%となる上で重要な支援となったが、今後の指導の課題としては、このボードを外していき、自発的な行動のみで正行動が生起するまで指導する必要がある。

なお、本研究の課題として指導Ⅰ期で強化を外すことが早急だったため、指導Ⅰ期②の正行動の生起率の減少が見られたと考えられる。関戸ら（2014）は、強化子として、社会的称賛を用いたことが、般化が見られた1つの要因として挙げている。Hall and Hall（1980）は、生活の中に含まれている自然な強化子の長所として、①手間がかかなくて安上がりであること、②強化したい行動に対する系統的な強化を中止しても、自然な状況で将来何らかの機会に強化子を入手しやすくなること、③生活の基本原則に基づいて自動的に随伴されることの3点を挙げている。本研究でも、社会的称賛を用いたものの強化を外すことが早急だった。

そのため今後は、強化子の選択や強化を外す時期についても検討がなされるべきである。

謝辞

本論文を作成するに当たり、研究対象児としてご協力いただいた児童、保護者様には快く承諾いただきまして誠にありがとうございました。また、指導方法を理解し意見を下さり、共通認識の下で指導介入を一緒に行なってくださった同僚教師には感謝の念が絶えません。ありがとうございます。

文献

- 1 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・三村将・村井俊哉訳（2014）：DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル，医学書院。
- 2 特別支援教育総合研究所（2008）：プロジェクト研究「特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導パッケージの開発研究—総合的アセスメント方法及びキーポイントとなる指導内容の特定を中心に—」。
- 3 石山東律・玉村公二彦（2010）：自閉症児の感情語を利用した言語コミュニケーション指導，奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要，19，213-217。
- 4 福田和代，綿巻徹，笹山龍太郎（2014）：特別支援学校小学部に在籍する一自閉症男児の行動問題への応用行動分析を用いた指導，長崎大学教育実践総合センター紀要，13，211-220。
- 5 小川浩（2001）：重度障害者の就労支援のためのジョブコーチ入門，エンパワメント研究所。
- 6 関戸英紀，永野実生（2014）：自閉症児に対する並行指導法を用いた「ありがとう」の始発とその般化促進—日常生活での場面の般化を中心に—，特殊教育学研究，52（4），251-262。
- 7 Hall, R. V. & Hall, M. C. (1980) : How to select reinforcers. H & H Enterprises, Lawrence, Kansas.