

発達障害生徒における「困った状況」を解決するための支援

—ルールを用いたアプローチの予備的検討—

井澤 信三

本研究は、発達障害生徒2名に対し、「行き先の場所が分からない」および「探しているものの所在が分からない」といった「困った状況」において「～はどこですか?」と他者に教示を要求する言語行動の獲得を目的とした。指導手順は、以下の通りであった。参加生徒は、「(場所名)に行って、(物品名)を持ってきてください」という指示に従うことが求められた。「行き先」および「ものの所在」が分からないときに、近くにいる他者に「～はどこですか?」と尋ねることを標的行動とした。指導1は、①ルールの呈示、②行動的リハーサル、③試行遂行中におけるプロンプト・フェイディング、④結果に対するフィードバック、という4つのパッケージから構成された。指導2では、試行中のプロンプトのみを呈示した。結果、「ものの所在」においては指導によって標的行動の生起が可能となった。考察は、社会的行動の支援のためにルールによる制御を効果的にするための工夫という観点から行われた。

キーワード：発達障害・ルール・教示要求行動・地域参加

1. 問題

近年、発達障害児・者の地域参加を促進することが強調されており、地域活動を実行するための多くの指導プログラムが開発されてきた(例;井上・真城, 1999)。一方で、Fredericks, Buckley, Baldwin, Moore, and Stremel-Campbell (1983)は、地域社会の他の成員との対人交流の失敗は、結局、地域参加の阻害要因となることを示唆している。また、Haring (1991)は、地域社会における多くの重要な活動に機能的に参加するためには、社会的技能が必要になることを指摘している。その中でも、地域活動に参加する機会が増えるに従って数多く生起する問題状況も生じることとなり、その問題を解決するための技能の側面の重要性も指摘されてきている(渡部, 1998)。

それに対し、地域成員からの教示・援助・情報が提供されることによって、地域活動に参加する上で阻害要因となる問題状況を解決することができれば、地域参加への1つの支援となると考えられる。そのような発達障害児・者における「相手の言語反応を要求する行動」(山本, 1987)は、直面する問題を解決するための重要な社会的技能となる。しかし、発達障害児・者において他者との相互交渉に関連する行動の成立は困難である。

例えば、嶋田・清水・氏森(1998)は、ダウン症生徒に対し、買い物の際、「商品の所在が分からない時」に「すみません、(商品名)はどこですか?」と店員に尋ねる行動の獲得が困難であったことを示しており、それに対する指導としてビデオモデリング+弁別訓練に加えて、実際場面での直接的なプロンプト・フェイディングが必要であったことを報告している。

前述した社会的技能の1つである教示要求行動の獲得を目標とした先行研究(山本, 1987; 佐竹・小林, 1994; 井澤, 印刷中)から、①遂行すべき課題の指示を呈示した相手に対して、即時に「おしえてください」と要求することを目標としていること、②獲得した行動の日常場面への般化が成立しない場合があること、という2点の改善すべき課題があり、教示要求行動を指導する上での工夫が必要になってくると考えられる。①については、実際面を考えると、ある指示に従った活動の遂行途中で、他者に教示・援助・情報を求める状況もあろう。例えば、迷子になったときのことを考えれば、指示を呈示した者は存在しない状況であり、その場に存在する近くにいる知っている人(場合によっては、見ず知らずの人)に対して要求行動が生起しなければならない。②については、

「困った状況」という多様な状況が想定され、それらが弁別刺激のクラスとして機能しないことを意味するであろう。さまざま「困った状況」に対応できるという般性を重視した場合、知識による行動制御が可能となれば、ある状況では標的行動が生起するが、ある状況では標的行動が生起しないという般化に関する問題を軽減することができるであろう。知識（ルール）による行動の制御は、ルール支配行動と呼ばれ、それを系統的に身につけることができれば、般化を成立させることも可能であると示唆されている（杉山・島宗・佐藤・マロット・ウエリー・マロット, 1995）。

そこで、本研究では、発達障害生徒2名を対象とし、「行き先が分からない」状況や「探しているものが見つからない」状況という「困った状況」において、「近くにいる人」に「～はどこですか?」と尋ねる行動について、ルール呈示を中心とした指導パッケージの有効性を検討することを目的とする。なお、本研究の枠組みとルールとの関係を図1にまとめて示した。

2. 方法

1) 参加生徒

A君はCA:16歳10か月の自閉症男児であった。指導開始前のWISC-Rの結果は、FIQ:52、VIQ:47、PIQ:68であった。また、S-M社会生活能力検査の結果は、SAが12歳3か月であった。行動面の特徴として、日常生活レベルでの言語理解、表出はともに良好であった。自分から他者に話しかけることが少なかった。平板なイントネーションの話し方をすることが多かった。自分のやりたいことや欲しいものに対する言語要求は可能であった。質問や指示に対し分からない時には、人の顔を頻繁に見たりすることが多かった。

B君はCA:17歳4か月の知的障害男児であった。指導開始前の田中ビネー知能検査の結果は、MA:6歳4か月、IQ:41であった。また、S-M社会生活能力検査の結果は、SAが10歳6か月であった。日常生活レベルでの言語理解、表出ともに良好であった。他者に話しかける回数が多いが、こちらからの質問に対し、分からない場合に黙ってしまうことがほとんどであった。

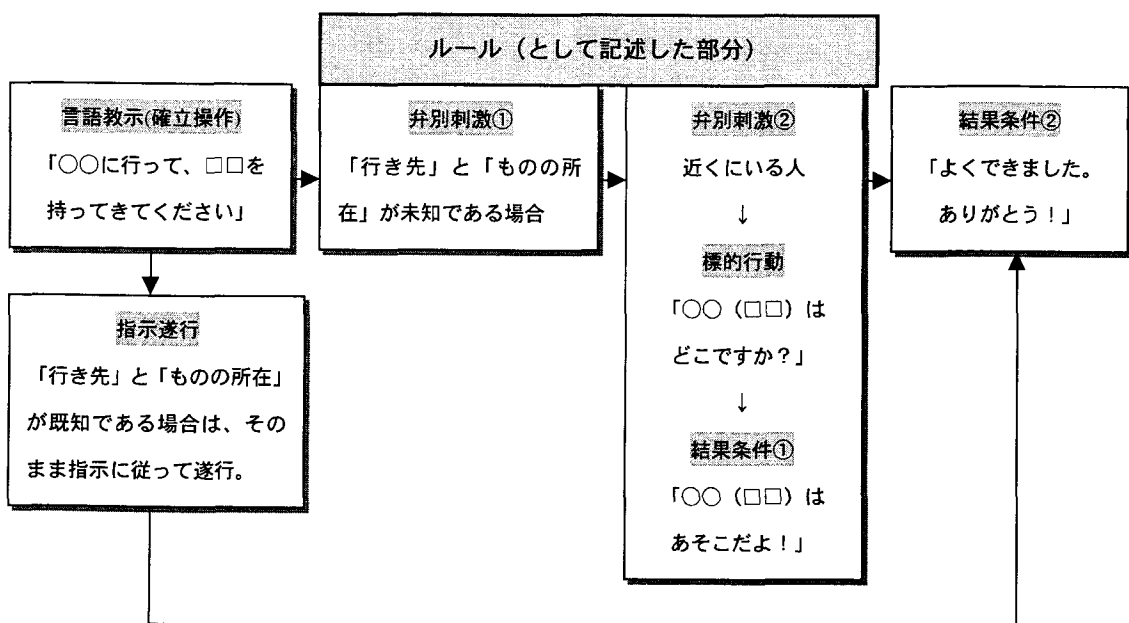


図1 本研究における枠組みとルールとの関係

2) 標的行動

「～はどこですか?」(「～」は、「行き先」または「探しもの」と尋ねる行動。

3) 指導場面および用いた「行き先」と「もの」

通常の指導は、6 m×6 mのプレイルーム(2階)で行われた。通常の指導で用いた「行き先」は大学施設内(3階建て)にある場所であった。例えば、玄関、個別指導室、トイレ、3階の廊下等であった。通常の指導で用いた「もの」は、この課題の次に行うゲームや集団活動等で使用する道具とした。例えば、バドミントンセット、UNO、野球用バット、タンバリン、木琴などであった。

4) 指導デザインおよび手続き

(1) 共通する手続き：両参加生徒に、それぞれ紙に書いたメモで「○○(行き先)に行って、□□(ものの名前)を持ってきて下さい。」と指示した。メモの内容は、その場で音読させた。その後は、その指示内容を実行することを求めた。5分間を試行時間とした。「行き先」や「もの」が探せないまま、5分間が経過したら、「これで終わらしましょう!」とことばかけし、試行を終了した。「行き先」と「もの」ともに、自分で探すことができたときはそのまま遂行させた。「もの」の置き方は探しにくいところ、例えば、机の中や棚の上にした。また、通常指導時には行き先の場所付近に「近くの人」を意図的に配置した。

(2) 事前テスト：共通する手続きに基づいた。標的反応に対する指導は行わなかった。

(3) 指導1：指示を出す前に、「ルール」を呈示した。紙に文字によって書かれた「ルール」は、①「行く場所が分からない時は」または「探しているものが見つからない時は」、②「近くの人に」、③「『～はどこですか?』と尋ねるましよう!」、というものであった。最初に、指示内容を音読させ、「行きたい場所が分からない時はどうしますか?」および「探しているものがどこにあるか分からない時はどうしますか?」と質問した。次に、「じゃあ、言ってみよう!」

と促し、参加生徒が一人ずつ実際に「～はどこですか?」と尋ねるといふ行動のリハーサルを行った。その後、共通する手続きに基づき、試行を実施した。試行中には、「近くの人」に接近し、対面した状況になったら、10秒間待ち、その後、「何ていうの?」(示唆)→「～はどこですか?」(モデル呈示)というプロンプトを提供した。試行後、参加生徒からそれぞれの様子を報告をしてもらい、それに対してフィードバックを行った。「行き先」のプロープとして、大学内の他の場所を用いた。

(4) 人プロープ：「近くの人」を参加生徒の知らない他の人に変更した。

(5) 指導2：指導1の「ルールの呈示」「リハーサル」「フィードバック」の呈示を除去し、試行中のプロンプトのみを提供した。

(6) 事後テスト：事前テストと同じ条件。

5) 反応の定義とその記録

参加生徒の後方、3～5 m範囲に観察者が位置し、参加生徒の反応を直接的に記録した。反応は以下のように分類した。「独力」：自分で行くことができた、またはものを探すことができた場合。「標的反応」：「～はどこですか?」と尋ねることができ、それによって「行き先」に行くことができた場合と「もの」を探すことができた場合。「プロンプト有り」：プロンプトが呈示された後に、標的反応が生起した場合。「失敗」：尋ねることができなかった場合、行き先に行けなかった場合、またはものを探すことができなかった場合。「その他」：意図的に配置された以外の人に対し、標的反応が生起した場合。

3. 結果

Table 1に結果を示した。はじめに、A君の結果を述べる。事前テストでは「行き先」と「もの」の両方において、「失敗」か「独力」であり、標的反応は生起しなかった。指導1に入り、「行き先」においては「独力」がほとんどであった。「もの」では、標的反応が生起するようになり、それは維持されていた。プロープでは、「もの」

において5回中2回が標的反応が生起し、そのうち1回は知らない人に対するものであった。指導2では、後半、「もの」において4回中2回が標的反応が生起した。事後テストでは、他の施設の時に、「行き先」と「もの」ともに、標的反応が生起した。通じて、「行き先」ではほとんどの機会が「独力」であった。

次に、B君の結果を述べる。事前テストでは、「もの」において1回のみ標的反応が生起したが、その他は「失敗」と「独力」であった。指導1の「もの」において当初3回は「プロンプト有り」であったが、最後2回は「標的反応」が生起した。プローブでは、「もの」において2回中2回とも「標的反応」が生起した。指導2の「もの」においても、「標的反応」が2回生起した。事後テストでは、他の施設において「標的反応」が生起した。通じて、「行き先」は全て「独力」であった。

表1 参加生徒の「～はどこですか？」の結果

フェイズ	配置された人	用いた場所	A君		B君	
			「行き先」	「もの」	「行き先」	「もの」
事前テスト	通常	通常	○	×	○	○
			○	○	○	●
	指導者	K公園	×	—	○	—
	通常	通常	○	×	○	×
指導1	通常	通常	○	○	○	○
			○	○	○	○
		他の施設	▲	▲	▲	▲
		通常	○	○	○	▲
		○	●	○	休み	
		○	●	○	休み	
		○	●	○	休み	
		○	●	○	●	
プローブ	新奇	通常	○	△	○	休み
			○	○	○	休み
			○	×	○	休み
			○	●	○	●
			○	○	○	●
			○	○	○	○
			○	○	○	○
			○	○	○	○
事後テスト	指導者	コンビニ	○	○	○	○
		他の施設	●	●	●	●
		ボーリング場	○	—	○	—

○:「独力」(で)行くことができた、見つけることができた
 ●:「標的反応」(「～はどこですか?」と尋ねることができた)
 ×:「失敗」(行けなかった、見つけられなかった、尋ねられなかった)
 ▲:「プロンプトあり」(で、尋ねることができた)
 △:「その他」(配置された以外の人に自発的に尋ねることができた)

4. 考察

本研究をまとめると以下ようになる。指導1で、「事前のルール呈示」「行動的リハーサル」「試行中のプロンプト法」「事後のフィードバック」という技法を組み合わせた。その結果、標的行動が生起するようになった。指導2では、「事前のルール呈示」「リハーサル」「フィードバック」を除去したが、標的行動は維持された。

これらのことから統合的な指導パッケージとしての有効性は確認された。「ルール呈示」という指導法の汎用性を高めるために、指導技法の組み合わせをさらに検討していく必要がある。ルールは行動分析学において先行言語刺激と定義され、刺激-行動-結果間の関係を言語的に記述したタクトと考えられている(小野, 2001)。その先行言語刺激の聞き手がその言語刺激に対応した行動をとること、つまり制御される場合、ルール支配行動(rule-governed behavior)とよばれる。本研究におけるルールは指示ルール(prescriptive rule)と分類されるものであり、特定の行動随伴性を明示することによって、聞き手の行動を誘導するものである(小野, 2001)。それを発達障害児・者に適用する場合、ルールを呈示するだけで、そのルールに従った行動がとれるのか、またルールによって制御された行動が維持されるのか、という問題が提起される。ルールによって制御された行動も、最終的に維持するためには、実際の直接的な強化随伴性によって維持されることが指摘されている(杉山・島宗・佐藤・マロット・ウェイリー・マロット, 1995)。つまり、ルールに従うことで実際に強化が随伴するという経験によって、日常場面でのルールによる制御が確立すると考えられるのである。本研究では、ルールを呈示した直後に、行動的リハーサルを行ったこと、試行中にプロンプト法を適用したこと、結果に対するフィードバックを行ったことは、指導プログラム上では効果的であったが、行動がルールによって制御されたのか、他の指導変数が影響したのかが明らかにはできない。これらのことは、ルールによる制御をさらに効果的にするためにも今後検討する必

要があるだろう (McComas & Progar, 1998)。また、ルールの呈示法も重要な変数となろう。一般的に、自閉症は聴覚刺激よりも視覚刺激による行動の制御が確立しやすいことが指摘されており、自閉症に対するルール呈示は、絵、写真やマークを活用した視覚的な呈示が効果的であることが示唆されている (Hodgdon, 1995)。本指導では、文字にして書いた文書を見せるという方法をとったが、図式化した方が効果的なのか、というルールの刺激内容についてもさらに検討が望まれる。

本研究における指導の手続きでは、「探しているものの所在が分かる／分からない」という弁別が可能となった一方で、「行き先」のほとんどが独力で遂行可能だったのは、指導する側の設定の問題として課題が残った。また、「行き先」の「未知／既知という2条件」、「探しもの」の「未知／既知という2条件」という2×2の4条件が少なくとも考えられる。これらの組み合わせによって、目標とする行動やそれに対する指導法も変わることが考えられ、さらに検討が必要となろう。

より日常場面を想定すれば、「行き先」や「探しもの」が分からない時には、多くの場合、知らない人に尋ねることを求められる。今回は、人プロブ条件で、こちらが意図した人ではなく、近くにいた学生に尋ねることが見られた。しかし、コンビニやボーリング場に行く際には、店員や道行く人に尋ねることはなかった。この点は、今後検討されるべき点である。また、本研究は、特定の場所に行くことやものを持ってくることを「依頼される」という条件下で実施された。今後、自分から「行きたい場所」に行く時や「買いたいもの」を探す時というように、さらに応用的な研究が望まれる。その際、「買いたいもの」がどこで売っているか、その場所にはどのようにして行くのか、など事前の計画や調査（他の人から教えてもらうことも含めて）も検討していく必要がある。

注 本研究の一部は日本特殊教育学会第38回大会において発表された。

5. 文 献

Fredericks, H.D.B., Buckley, J., Baldwin V.L., Moore, W., and Stremel-Campbell, K. (1983) *Autism in adolescents and adults*. Plenum Press, New York. 中根晃・太田昌孝監訳 (1987) 青年期の自閉症—個人の生活の確立. 岩崎学術出版社, 94-129

Haring, T.G. (1991) Social relationship. In L.H.Meyer, C.A.Peck., and L.Brown (Eds.), *Critical Issues in the Lives of People with Severe Disabilities*, Paul H.Brookes Publishing.Co., 195-217

Hodgdon, L.Q. (1995) Teaching children with autistic to enhance communication and socialization. Quill, K.A. (ed.), Delmar Publishers Inc. 社会性とコミュニケーションを育てる自閉症療育：視覚的コミュニケーション援助を用いて社会行動上の問題を解決する. 安達潤・内田彰夫・笹野京子ら訳. 松柏社, 415-448

井上雅彦・真城知己 (1999) 知的障害を持つ生徒への地域生活技能の指導に関する実践的研究. マツダ財団研究報告書, 12, 33-43

井澤信三 (印刷中) 自閉症児における問題解決のための教示要求行動の成立. 特殊教育学研究, 39(4)

McComas, J.J. and Progar, P.R. (1998) *Interventions for noncompliance based on instructional control. Antecedent control: Innovative approaches to behavioral support*. Luis, K. & Cameron, M. (ed.), Paul H. Brooke Publishing Co., Inc. 挑戦的行動の先行子操作：問題行動への新しい援助アプローチ. 園山繁樹・野口幸弘・山根正夫・平澤紀子・北原信訳. 二瓶社, 271-287

小野浩一 (2001) 言語機能の高次化：ルール支配行動とオートクリティック. 日本行動分析学会編. 責任編集 浅野俊夫・山本淳一. 「ことばと行動」—言語の基礎から臨床まで—. ブレーン出版, 167-187

佐竹真次・小林重雄 (1994) 自閉症児における

既得の表現とは異なる教示要求表現の形成とその機能的差異. 特殊教育学研究, 32(1), 27-32

嶋田あおい・清水直治・氏森英亜 (1998) ダウン症生徒におけるビデオモデリングを用いた買物スキルの形成に関する検討. 行動分析学研究, 13(1), 27-35

杉山尚子・島宗理・佐藤方哉・R.E.マロット・

D.L.ウェイリィ・M.E.マロット (1995) : 行動分析学入門基礎編. 産図テキスト.

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

渡部匡隆 (1998) 嶋田・清水・氏森論文を読んで: サバイバルスキルの研究はサバイバルできるか?. 行動分析学研究, 13(1), 36-40

Preliminary study of supporting students with developmental disabilities to solve troubled situation through using control of rule.

SHINZO ISAWA

Department of Special education
Hyogo University of Teacher Education
(Kato-Gun, Hyogo-Ken, 673-1494)

This study was aimed to be acquisition of mand for instruction in the troubled situation such as "unknown place wanting to go" and "unknown location of objects searching for". Participants were two students with developmental disabilities. The procedure was as follows; Participants were demanded to obey trainer's instruction that were "Please go to a ~(place's name), and please bring a ~(object's name)". Their target behavior, that is mand for instruction, was "Where was a ~" to person nearby. In training 1, the training package were consisted of ① presentation of rule (the card written by letters), ② behavioral rehearsal, ③ prompt-fading in trial, ④ feedback for the result. In training 2, participants were offered only prompt in a trial. As a results, by the training package, target behavior occurred in "the location of objects" and in "unknown place", participants were able to obey trainer's instruction. It was discussed by a point of view of device to do the control by a rule for support of social behaviors effectively.

Key Word: Developmental Disabilities, mand for instruction, control by rule, community