

発達障害児における授与動詞を用いた表現の指導に関する研究

特別支援教育学専攻

心身障害コース

M06148G

佐野基雄

I. 問題と目的

自閉症の困難性として、授与動詞やそれに伴う格助詞の使用に困難を示す場合が多い(高橋・野呂, 2005)。清水・山本(1998)は、自分と他者の受け渡し場面の文章課題を行い、それに達成してから他者の受け渡し場面の文章課題に移行していく訓練の有効性を示唆している。本研究ではそれを参考に、発達障害児に対する授与動詞を用いた文章の指導を行い、その効果を検討する。

II. 研究1

1. 対象児

特定不能の広汎性発達障害児(CA 5:9)と高機能自閉症児(CA 12:3)とアスペルガー症候群児(CA 9:11)。順にS1、S2、S3。

2. 手続き

1) 音声表出事前テスト

他者同士の受け渡し場面を見てそれを適切に音声表出することを求めた。

2) 空欄補充事前テスト

他者が受け渡しする動画を見てそれに合った文章になるよう空欄に語を選択させた。

Table 1 に示した 24 刺激を使用した。

Table 1 空欄補充事前テストの課題

品詞	動作方向	文章			
助詞	A→B	A () B ()	~を	わたす①	
		B () A ()	~を	わたす②	
		A () B ()	~を	もらう③	
	A←B	A () A ()	~を	わたす②	
		A () B ()	~を	もらう④	
		B () A ()	~を	もらう④	
名詞	A→B	() が ()	に	~を	わたす
		() に ()	が	~を	わたす
		() が ()	に	~を	もらう
	A←B	() が ()	に	~を	わたす
		() に ()	が	~を	わたす
		() が ()	に	~を	もらう
動詞	A→B	A が B に	に	~を	()
		B が A に	に	~を	()
		A が B に	に	~を	()
	A←B	A が B に	に	~を	()
		A が B に	に	~を	()
		B が A に	に	~を	()

3) 介入1

(1) ベースライン

対象児と他者が物を受け渡ししている動画を用いて、事前テストと同様の手続きで実施した。Table 2 に示した 12 刺激を使用した。

Table 2 介入1の課題

助詞	ぼく ()	せんせい ()	ぼく ()	せんせい ()	~を	わたす①
	せんせい ()	ぼく ()	せんせい ()	ぼく ()	~を	わたす②
	ぼく ()	せんせい ()	ぼく ()	せんせい ()	~を	もらう③
	せんせい ()	ぼく ()	せんせい ()	ぼく ()	~を	もらう④
名詞	()	が	()	に	~を	わたす
	()	に	()	が	~を	わたす
	()	が	()	に	~を	もらう
	()	に	()	が	~を	もらう
動詞	ぼく	が	せんせい	に	~を	()
	せんせい	に	ぼく	が	~を	()
	ぼく	が	せんせい	に	~を	()
	せんせい	に	ぼく	が	~を	()

(2) トレーニング

Table 2 のうち、助詞課題の 4 文をトレーニングした。対象児の回答に対して教材から正誤のフィードバック音が出された。

(3) プローブ

名詞と動詞課題をベースラインと同様の手続き。

4) 介入2

Table 3 の 12 刺激を用い介入1のベースライン、トレーニング、プローブと同様の手続き。

Table 3 介入2の課題

助詞	ぼく ()	せんせい ()	ぼく ()	せんせい ()	~を	わたす①
	せんせい ()	ぼく ()	せんせい ()	ぼく ()	~を	わたす②
	ぼく ()	せんせい ()	ぼく ()	せんせい ()	~を	くれる③
	せんせい ()	ぼく ()	せんせい ()	ぼく ()	~を	くれる④
名詞	()	が	()	に	~を	わたす
	()	に	()	が	~を	わたす
	()	が	()	に	~を	くれる
	()	に	()	が	~を	くれる
動詞	ぼく	が	せんせい	に	~を	()
	せんせい	に	ぼく	が	~を	()
	ぼく	に	せんせい	が	~を	()
	せんせい	が	ぼく	に	~を	()

5) 介入3

Table 3 の 12 刺激を用い介入1のベースライン、トレーニング、プローブと同様の手続き。

6) 空欄補充事後テスト 事前テストと同様

7) 音声表出事後テスト 事前テストと同様

Table 4 介入3の課題

助詞	ぼく () せんせい () ~ を わたす①
	せんせい () ぼく () ~ を わたす
	ぼく () せんせい () ~ を もらう②
	せんせい () ぼく () ~ を もらう
	ぼく () せんせい () ~ を くれる③
名詞	() が () に ~ を わたす
	() が () に ~ を わたす
	() が () に ~ を もらう
	() が () に ~ を もらう
	() が () に ~ を くれる
動詞	ぼく が せんせい に ~ を ()
	せんせい が ぼくに ~ を ()
	ぼく が せんせい に ~ を ()
	せんせい が ぼくに ~ を ()
	ぼく が せんせい に ~ を ()

3. 結果と考察

研究1の結果、3名とも自分と他者の受け渡し場面の文章課題には通過できたが、他者同士の受け渡し場面の文章課題には1名しか通過できなかった。他者同士の文章課題においては、対象児の視点の移動を促すことと文脈刺激を明確化する手続きの必要性が考察された。

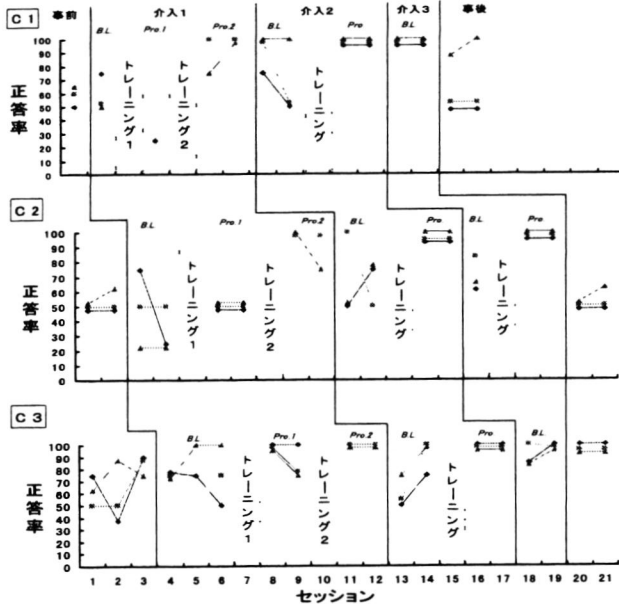


Fig.1 空欄補充課題の正答率

III. 研究2

1. 対象児 S1とS2
2. 手続き
 - 1) トレーニング

Table 1のうち網掛けの4文をトレーニングした。まず動画に対して動作主と格助詞についての質問応答を行う。その後空欄に助詞を選択させた。対象児の回答に対し

て正誤のフィードバック音が出た。

- 2) 空欄補充事後テスト 事前テストと同様
 - 3) 音声表出事後テスト 事前テストと同様
 - 4) 音声表出般化テスト
- 貸す・借りるを用いて音声表出テストを実施。

3. 結果と考察

研究2の結果、2名とも他者同士の受け渡し場面の文章課題に通過できた。音声表出テストでは2名とも事前テストより上昇したが、達成基準に達したのは1名だけであった。他者同士の文章課題には視点移動の促進と文脈刺激の明確化が効果的であるが、音声表出への般化のためには文脈刺激と反応のモードを考慮することの必要性が考察された。

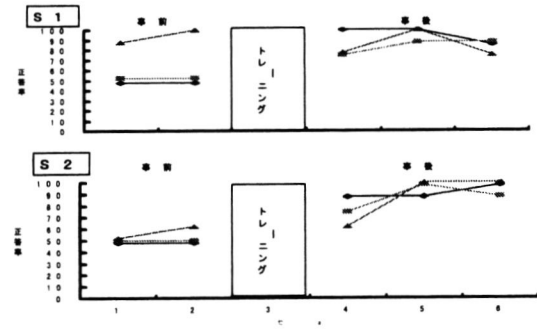


Fig.2 他者同士の文章課題の正答率

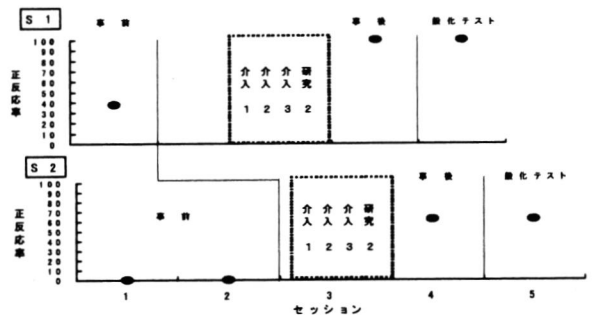


Fig.3 音声表出課題の正反応率

IV. 今後の課題

視点移動の促進と文脈刺激の明確化が発達障害児の高次条件性弁別の成立に及ぼす影響を詳細に分析する必要がある。また文脈刺激と反応のモードを考慮し、音声表出への般化を促進する手続きの実施と効果測定が必要である。

主任指導教員 柘植雅義
指導教員 岡村寿代