

自閉症児に対する叙述言語行動の指導に関する研究

古賀 精治*・首藤 武範**

【要旨】 自閉症児への言葉の指導にはその特徴から、語用論的なアプローチを行うことが多い。また、日常生活場面において、目の前の課題が困難な時、そのことを報告する言語行動が必要となる。この点から、2名の自閉症児童に「わかりません」という言葉を表出する指導を行った。その結果、課題場面において両名とも「わかりません」の表出がなされるようになったが、日常生活場面での表出に至ることはなかった。そのため、般化のための指導方法の改善、また「わかりません」という言葉の妥当性の検討が課題として残った。

【キーワード】 自閉症 叙述言語行動 言語指導

I 研究の目的

自閉症児の言葉の発達の遅れは、語用の視点から見られるものが多い。語用とは言葉の社会的使用に関するものであり、その場の状況に応じた適切な言葉の使用、またはその理解に関する能力である。そして、自閉症児の言葉には、場面に応じた適切な使い分けができていないケースが多く、このことが語用の観点から指導を行うことが多いという理由である。

井澤(2002)は自閉症児に対し、他者とのやり取りの中で重要な役割を持つ、「教えてください」を言うための指導を行った。井澤は、特定の課題刺激を提示しながら、指導者が質問を行い、その刺激が未知刺激であった場合に対象児が「教えてください」と言えるように、プロンプトを用いた指導を行った。この結果課題場面において、「教えてください」という言葉が獲得された。「教えてください」という言葉は学校や施設、就職先等で自力では解決困難な課題を前にした時、他者に援助を求める要求言語行動の一種であるが、この言葉の獲得によって、課題のスムーズな遂行がなされるのである。ただ学校での学習活動において、困難な課題に対しすぐに「教えてください」という言葉が表出されているのは、設定された目標を達成できなくなってしまう恐れがある。この点について、困難な課題を目の前にした時要求言語行動を表出する前に、その課題が自分には解決できない、ということを報告するための叙述言語行動が表出さ

平成21年6月1日受理

*こが・せいじ 大分大学教育福祉科学部

**しゅとう・たけのり 大分大学大学院教育学研究科

れると、その後の教師の対応も円滑に行われ、学習活動の充実につながると考えられる。

叙述言語行動とは他者に対して報告や応答を行う時に用いられるものであり、「弁別刺激である外界の事物による刺激性制御を受け、般性強化刺激によって強化される言語行動」と定義されている。自閉症児は、要求言語行動に比べこの叙述言語行動があまり見られない。これは、叙述言語行動が他者との関わりそのものを強化子とすることが多いためと考えられる。例えば、子どもが犬を見て「犬がいるよ」と母親に言った時、「ほんとだね」や「かわいいね」と母親から反応が返ってくることで、子どもの叙述言語行動は強化される。しかし、社会性に困難を示す自閉症児にとって、周囲の人間からの声かけといった社会的な働きかけは、強化子として働かないことがある。このため自閉症児の叙述言語行動は獲得されづらくなるのである。

そこで本研究では、言葉の発達に遅れの見られる自閉症児2名を対象とし、絵カードの名称を答えるという課題を行い、名称を答えられない場合課題が困難であることを報告する言葉として、「わかりません」の表出を指導することとする。

II 方法

1. 対象児

1) A児（男児）

広汎性発達障害。C特別支援学校に在籍する6年生。指導開始時11歳8ヶ月。A児が自発的に他者とコミュニケーションをとろうとするのは、主に要求場面である。要求場面ではクレーン現象がよく見られ、そのほかに自分のほしいもの、したいことを表す絵カードを見せるなどをして要求してくる。また、模倣については、教師の簡単な言葉や動作なら真似して行うことができるが、何回も続けて模倣を要求するとしなくなる。

言語の表出については、ひらがなとカタカナを読むことができるが、教師や保護者から促されない限り、自分から言葉を発することはほとんどない。また、教師からの簡単な質問に対し言葉での応答は行い、今回の指導のように絵カードを見せられ「これは何と言いますか」と問われた場合、その絵を知っていれば答えを口出すことができる。知らない場合は目線を絵カードからそらして黙っている。

2) B児（男児）

自閉症。C特別支援学校に在籍する6年生。指導開始時11歳4ヶ月。B児は自分から積極的に他者と関わっていく様子がほとんど見られない。A児同様、要求場面において、主にクレーン現象によって他者へ要求を伝えることが多い。模倣については、動作の模倣は難しいが、言葉の模倣は行うことができる。

言語の表出に関して、B児はひらがなを読むことができ、ひらがなで書かれた文字を目の前に差し出すと、自分で文字を一字ずつ指差しながら読むことができる。自分から積極的に言葉を発することはあまりないが、教師の簡単な問いかけに対し、答えることはできる。絵カードを見せられ「これは何ですか」と聞かれたとき、その絵を知っていれば、答えを口に出すことができる。その絵を知らない場合、絵をじっと見つめたり、視線を別の方向に向け課題に取り組まなくなったりという反応が見られる。

2. 指導期間

指導は平成 19 年 9 月から平成 20 年 1 月まで、A 児、B 児共に週 1 回、学校の放課後約 40 分間の指導を行った。指導期間における対象児のセッションの回数は、A 児 12 回、B 児 11 回であった。

3. 手続き

本指導の指導手続きは、指導期Ⅰ期を基本とし、Ⅱ期、Ⅲ期によりそれぞれ修正を行っている。

1) Ⅰ期

Ⅰ期の指導手続きは Fig. 1 に示した。まず、指導者が絵カードを提示し、「これは何ですか」と問いかける。この時、対象児が絵カードの正しい名称を答えることができれば正答とし、「正解」と言い次のカードを提示する。対象児が答えを口に出しても、それが誤答だった場合は、「これは〇〇じゃないよ」と言った後、正しい名称を口頭で示し次のカードを提示する。

そして、今回指導の対象となる無回答（絵カードを見て黙ってしまう）の反応が見られた時には、指導者が「わからない時は・・・」といて、「わかりません」という言葉を表出するためのプロンプトを与える。この声かけによるプロンプトを「プロンプト 1」とする。また、プロンプト 1 を与えただけでは「わかりません」の表出が見られなかった場合、「わかりません」という文字が書かれたカードを提示し、文字を指で一文字ずつ指しながら、読むように促す。この文字カードによるプロンプトを「プロンプト 2」とする。これらのプロンプトを与えられて「わかりません」が表出された場合、指導者は「そうか、わからないんだね」といって正答を口頭で示し、次の絵カードを提示する。

以上がⅠ期における指導の手続きである。この指導における最終的な到達目標は、未知の絵カードを提示された時に、対象児がプロンプトを与えられずに「わかりません」と表出できるようになることである。

2) Ⅱ期

Ⅰ期の指導において、対象児への指導効果があまり表れなかったことから、Ⅱ期では指導手続の一部変更を行った。まず、子どもに絵カードを見せ、問いかける際に、「これは何ですか」

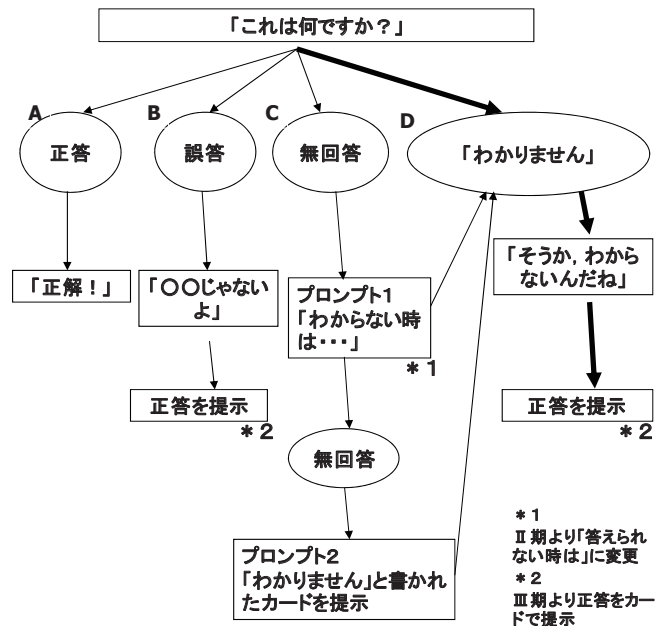


Fig. 1 Ⅰ期指導手続きのフローチャート

* 1
Ⅱ期より「答えられない時は」に変更
* 2
Ⅲ期より正答をカードで提示

という問いかけから、「これは何と言いますか」という問いかけに変更した。また、プロンプト1を「わからない時は・・・」というものから、「答えられない時は・・・」というものに変更した。

3) III期

III期からは、正答を提示する際、「これは〇〇だよ」という音声のみでの提示から、正答を書いたカードをめくらせ確認させるようにした。これは目標である「わかりません」という言葉の自発があまり見られなかったために、強化子を変更したものである。

これらの指導手続きの変更により、A児への指導はI期（セッション1～3）、II期（セッション4～8）、III期（セッション9～12）と分けた。また、A児のI期の指導においてあまり効果が得られなかったため、B児への指導はI期での指導手続きを使用せず、II期（セッション1～7）、III期（セッション8～11）と分けた。

4. 結果の分析方法

指導の記録は、ビデオカメラと記述によって行い、A児、B児の課題に対する各反応の回数を記録し、その生起率を算出することとした。まず、A児、B児の課題に対する反応のうち、指導者が言葉によるプロンプトを与えることによって表出された「わかりません」という反応をプロンプト1、指導者が文字を読ませることによって表出した「わかりません」という反応をプロンプト2、とすることとした。これらの反応が見られた場面の回数に加えA児、B児が自分から「わかりません」と言った場面の回数を、指導場面の回数とした。今回の指導では、対象児が課題の絵カードの名称を答えられない場面において指導を行うため、指導場面は次のように求められる。また、各反応の生起率はこの指導場面の回数に対してのものとする。

$$(\text{指導場面の回数}) = (\text{全体の課題数}) - (\text{正答数} + \text{誤答数})$$

III 結果と考察

1. 各反応の生起率

1) A児

A児の指導場面での各反応はTable1, Fig. 2に示す。A児はI期、II期では、課題に対する正答率が高く、そのため指導場面をあまり作り出せなかったことがあった。特にセッション6では、行った課題は全部で15個だったのだが、正答数が9個、誤答数が4個で指導場面は2回しかなかった。A児の指導場面での課題に対する反応は、I期では全てプロンプト2を与えることでの「わかりません」の表出が見られている。これは、A児にとって、まだ「わかりません」という言葉が定着しておらず、指導者から見せられた「わかりません」という文字をただ読んでいる、という段階であったと考えられる。このため、プロンプト1での声かけを、よりわかりやすい内容に変更することとした。

II期からは、プロンプト1による「わかりません」の表出が見られるようになっている。この理由として、指導者の与える言葉によるプロンプトの、内容の変更が影響していると思われる。セッション4から、指導者はA児が課題に対し無回答であった場合、「答えられない時は・・・」と言って「わかりません」の表出を促すようにした。「答えられない時」とはA児にとって「わからない時」よりもその状況の理解がしやすかったため、「答えられない時」→「わかりません」

という反応へつながったのではないかと考えられる。

また、プロンプト2による反応はセッション9まで増加傾向を見せていたが、セッション10から次第に減少している。これと同時に、A児が自分から「わかりません」と言った回数が増加してきている。これはセッション9より行った、指導場面における正答の提示方法の変化によるものと考えられる。

Table1 A児の各反応の生起数

指導期		I期			II期				III期				
セッション		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
課題数		24	11	15	15	16	15	21	14	16	15	15	17
A児の反応 (回)	A正答	16	7	10	10	9	9	15	5	9	3	3	3
	B誤答	1	1	0	1	0	4	1	6	0	0	0	0
	C無回答		3	5	2	4	0	0	1	1	2	0	0
	D「わかりません」		0	0	2	3	2	5	2	6	9	8	4

これまでA児が「わかりません」と言った場合、指導者は正答を音声で提示していたが、III期より正答を文字にしたカードを用意することとした。このカードはあらかじめ絵カードの横に置き、A児が「わかり

ません」と言った時、指導者は正答をA児が自分で確認するようにカードを自分でめくらせた。このセッション中に指導者が課題を提示した際に、A児から答えが書いてあるカードに手を伸ばす、という行動が見られ、指導者はプロンプトを与えて指導を行った。この行動はA児の「わからない」という状況を表す動作であると考えられ、A児がカードに手を伸ばした時に、指導を行った結果、「わかりません」と言うべき状況の理解につながったと考えられる。

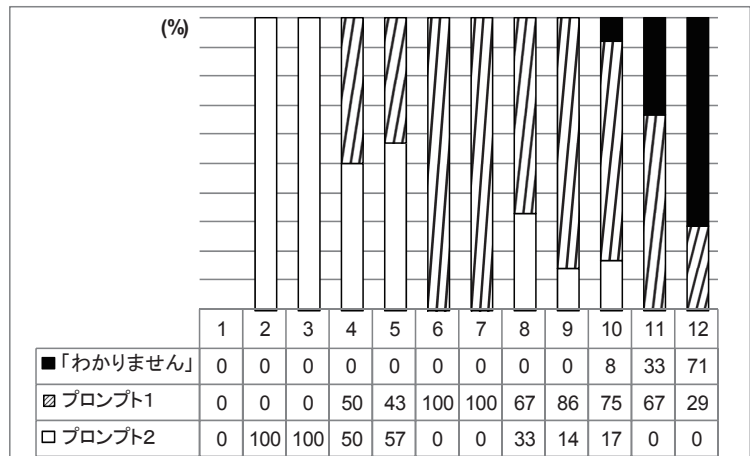


Fig.2 各セッションにおけるA児の各反応の生起率 (%)

2) B児

B児の指導場面における各反応の生起率をTable2, Fig.3に示した。B児は課題に対する正答数、誤答数が全体的に少なかったため、毎回指導場面を多くとることができた。ただ、A児に比べプロンプト2を与えられて「わかりません」を表出するという反応がいつまでも残り、セッションが進んでもなかなか回数の減少が見られなかった。セッション5までは、プロンプト2による反応が減少し、B児に「わかりません」という言葉自体が、定着してきているように思われる。しかし、セッション6,セッション7ではプロンプト2による反応が再び増加し、

セッション9でもその傾向が見られている。

Table 2 B児の各反応の生起率

指導期		Ⅱ期						Ⅲ期				
セッション		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
課題数		16	16	17	15	15	17	15	15	15	16	18
B児の反応 (回)	A 正答	6	8	8	6	5	8	8	3	5	5	4
	B 誤答	0	1	1	2	0	5	0	0	0	0	0
	C 無回答											
	▶ プロンプト2		7	8	6	4	3	5	3	7	2	1
▶ プロンプト1		0	0	1	5	1	1	9	3	3	0	
D「わかりません」		0	0	0	0	1	0	1	0	0	6	13

また、プロンプト1を与えることによる「わかりません」の表出もプロンプト2の反応同様、毎回の回数にバラつきがあり、各セッションによって結果が大きく違っている。しかし、B児の反応はFig. 3からA児と同じ変化をしていることがわかる。プロンプト2による反応はセッションが進むにつれて減少し、プロンプト1での反応はセッション中盤まで増加し、その後減少していくという変化を示している。このことからA児、B児ともに同じ指導を行った場合、このような共通した反応の形成過程をたどると考えられる。

B児の自発的な「わかりません」の表出は、セッション5やセッション7から、すでに見られているが、次のセッションではまた見られなくなり、「わかりません」の表出が定着していたとは考えにくい。

セッション10から、B児にこれまでになかった反応が見られるようになった。セッション10において、B児は指導者から「これは何と言いますか」と問われた際に、絵カードの隣にあらかじめ伏せて置いてあった、「わかりません」と書かれたカードを自分で裏返し、そこに書かれてある文字を読みながら、「わかりません」と言うようになったのである。この行動について、文字を見ながらではあるが、B児が自分から行った行動であることから、B児の自発的な「わ

かりません」の表出であると考え記録した。その結果、セッション11ではほぼすべての指導場面で、カードをめくり「わかりません」と言う反応が見られた。この時、B児は「わかりません」と書かれたカードをめくりながら、つまり文字を目にする前に「わかりません」と言っていることがわかった。これは、B児は「わかりません」と

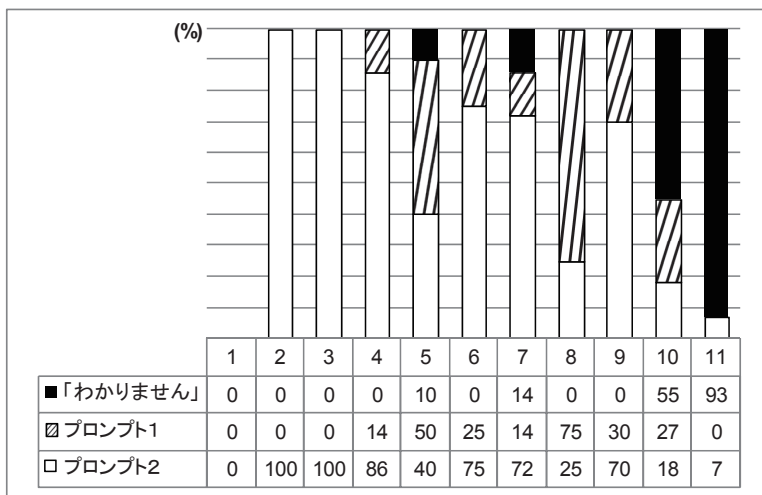


Fig. 3 各セッションにおけるB児の各反応の生起率 (%)

いう言葉をすでに知っていて、その表出のきっかけとなる動作として、カードを裏返していたのではないかと考えられる。

2. 獲得語彙数

本研究では、絵カードを見ながら「これは何と言いますか」と問われた時、その絵カードの名称がわからない場合には、「わかりません」と言うことを目的としていた。しかし、絵カードの名称を誤答、無回答、もしくは「わかりません」と言った場合、指導者は絵カードの正しい名称を教えるようにしていた。そのため指導が進むにつれて、子どもの正答可能な絵カードの数が増え、結果的に語彙数の増加につながっていると考えられる。よって、A児、B児の指導の経過と語彙数の変化についてまとめる。

1) A児

A児への指導に使った絵カードは合計72種類であった。この中で、指導者から「これは何ですか」と問われた時、すぐに正答することができた絵カードは28種類、誤答や無解答などで、正答することができなかった絵カードは44種類であった。その内、指導期間中に正答可能となった絵カードは30種類、最後まで正答することができなかった、または一度は正答できるようになったが、時間の経過と共に正答できなくなってしまった絵カードは14種類であった。

2) B児

B児の行った課題に使われた絵カードは75種類で、その内指導者から「これは何ですか」と問われた時、すぐに正答することができたものは30種類であった。この他、誤答や無解答が35種類であったが、指導中に正答が可能となった絵カードは17種類あった。B児は答えられなかった絵カードや間違えた絵カードに対し、指導者が正答を提示しても、再度同じ課題を行った時にはまた間違えたり、答えられなかったりするなど、正答の提示が次に反映されることが少なかった。

3. 日常生活の中での「わかりません」という言葉の表出

今回の指導ではA児、B児ともに課題場面で必要に応じて、「わかりません」と言えるようになったことがわかった。またこの「わかりません」という言葉が、日常生活の場面で見られるようになったかどうかについて、担任の教師や保護者からの聞き取りを行った結果、次のことがわかった。B児は学校で担任教師から、「あの人は何先生かな」と質問された時、「わかりません」という言葉を用いたのである。A児に関しては学校でそのような実態は報告されず、またA児、B児ともに、家庭での「わかりません」の表出は見られなかった。これは、今回行った指導が、質問に対する応答であることから得られたものと考えられる。学校生活の中でB児に見られた「わかりません」という反応は、今回の指導同様、他者からの質問に対する反応である。しかし、家庭生活の中で保護者が、A児やB児に質問をする機会は少ないため「わかりません」という反応は見られなかったのである。このことから、B児は他者から質問される、という場面において「わかりません」という反応の般化が、可能なのではないかと考えられる。

IV 今後の課題

本研究では、対象児A児、B児に対し、課題の遂行が困難な場合に「わかりません」という

言葉の表出を行う指導を行った。セッションを通して、A児、B児ともに課題の遂行が困難な場面において「わかりません」という言葉の表出ができるようになった。今後、A児、B児が日常生活の中で「わかりません」と言えるようになるためには、さらに般化についての指導が必要である。この点から、場面般化・対人般化を進めるための指導方法や教材・教具の工夫を行うべきである。

また、今回課題の遂行が困難な場合に表出する叙述言語行動として「わかりません」という言葉を選択し、指導を行っていったが、その妥当性についても検討しなくてはならない。「わかりません」という言葉は、「できません」と「知りません」という二つのニュアンスを含んでおり、どちらの場面でも使用できる便利な言葉である。しかし、指導の際には子どもにとって意味を捉えづらい言葉でもある。この点について、さらに使いやすい言葉を考えていく必要があると考えられる。

さらに、この「わかりません」を言うための指導は、指導者が子どもの「わからない」、「できない」という状況を、意図的に設定して行わなければならない、ネガティブな教育活動となり得る可能性がある。そのため、子どもの課題に対する動機づけを、どのようにして行うか、また子どもが「わかりません」と言った時、どのようにして強化していくかなどの課題が存在する。ただ、子どもにとって他者へ「わかりません」と伝えることは、日常生活をより円滑に進めることを可能にするため、その指導を行う価値は十分にあると考えられる。

引用文献

- 1) 伏見貴夫 (2007) : 3章コミュニケーション行動の機能的分析, 小林重雄監, 山本純一・加藤哲文編. 応用行動分析学入門. 学苑社. pp40-60.
- 2) 井澤信三 (2002) : 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, 第39巻, 第4号, pp11-20

参考文献

- 1) 藤金倫徳・林部英雄 (1991) : 言語の機能に関する行動分析学的解釈の試み. 福岡教育大学障害児治療教育センター年報, 4, pp3-10.
- 2) 飯高京子・若葉陽子・長崎勤編 (1988) : ことばの発達の障害とその指導. 学苑社.
- 3) 松尾英巳 (1993) : ことばを持たない自閉症児の語用論的発達——感覚運動・やりとり遊びを中心に——. 福岡教育大学障害児治療教育センター年報, 6, pp27-34.
- 4) 西村辨作 (2001) : ことばの障害入門. 大修館書店
- 5) 野村東助・伊藤英夫・伊藤良子編 (1992) : 自閉症児の言語指導. 学苑社.
- 6) 佐竹真次・小林重雄 (1987) : 自閉症児における語用論的伝達機能の研究——終助詞文表現の訓練について——. 特殊教育学研究, 第25巻, 第3号, pp19-30.
- 7) 秦野悦子 (2001) : ことばの発達入門. 大修館書店.
- 8) 津田望 (1998) : ことばのない子のことばの指導. 学習研究社.

A Study on the Teaching of Tacts in a Child with Autism

KOGA, Seiji and SHUTO, Takenori

Abstract

Language is often taught to children with autism from the point of view of pragmatics. Such children need Tacts when faced with difficult tasks in daily life. We taught two children how to say, “I don’t know”. They both learned to use the expression under the task condition; however, they could not in daily life. The results call for the improvement of teaching methods for its generalization and reexamination of the validity of the sentence.

【Key words】 autism, tacts, Language Intervention.

