

特別支援学校における自閉症生徒に対する報告言語行動の促進

ーインリアルの手法と生徒の興味関心を活かした選好活動を通してー

大塚 譲介^{*1}・須藤 邦彦

Promotion of reported verbal behavior for autistic students in special needs schools: Through in-real methods and preference activities that utilize students' interests

OTSUKA Josuke^{*1}, SUTO Kunihiko

(Received March 31, 2025)

キーワード：自閉症スペクトラム、報告言語行動、特別支援学校、インリアル、興味関心

はじめに

コミュニケーション行動の質的な障害は、自閉スペクトラム症の中核的な障害の一つである (DSM 5 ; AmericanPsychiatricAssociation, 2013) が、なかでも要求機能と比較して叙述機能を有するコミュニケーションの発達の遅れが顕著であることが指摘されている (Wetherby & Prutting, 1984)。Skinner (1957) の言語行動論では、このような社会的伝達行動は、“タクト (tact)” と呼ばれ、「社会的強化」によって維持される言語行動であると定義される。2000 年以降、タクトは報告言語行動と訳されることが増えてきている (雨貝, 2024) ため、本研究では以下報告言語行動と記す。そしてこのような叙述や記述、報告等の報告言語行動は、社会的で相互作用的な伝達機能を有し、聞き手に強化される機会が増加することで、子どもの生活の質 (QOL) が向上すること (松岡・澤村・小林, 1997) や、報告言語行動の形成によって友人関係の形成が促進されること (Naoi, Yokoyama, & Yamamoto, 2007) が示唆されている。

自閉スペクトラム症児に対する言語・コミュニケーション指導は、般化や動機付けの課題から、訓練室の机上で言語反応を形成するものよりも、機能的な言語使用を促進するアプローチや「自然さ」を重視するアプローチが主流となっていく (吉井, 2020)。しかし報告言語行動については、大学や臨床機関での指導室場面での生起条件や形成手続きを検討したものも多く (本多・村中, 2010)、特別支援学校における実践は少なかった。

わが国では、1980 年以降、社会的な文脈の役割と自発的な言葉の使用を重視した語用論的アプローチが台頭してきた。その代表的な指導方法としては、INREAL アプローチに代表される相互作用のアプローチがある。INREAL アプローチは 1974 年に米国コロラド大学コミュニケーション学科のワイズ (Weiss, R.) 博士とヒューブレイン (Heublein, E.) 女史によって開発された言語発達遅滞幼児に対する言語指導法の一つである (竹田・里見, 1994)。INREAL アプローチでは、Snow, C. E. らの先行研究を参考に考えられた「言語心理学的技法 (ミラリング、モニタリング、パラレル・トーク、セルフ・トーク、リフレクティング、エキスパンション、モデリング)」を用いる (松村, 2021)。これまでの INREAL の手法を用いたコミュニケーション指導は、指導前後における支援者の支援行動と対象となる児童生徒の表出方法や語文数の変容について分析しており、対象生徒の発語内容や機能を分析した研究は見られない (内田・有村, 1985 ; 水田, 2018)。

そこで、本研究では、報告言語行動と音声言語による発語行動 (独語行動なども含む) を増加させることを目的として、個別学習課題後と自立活動の時間に、対象生徒が選好する活動を通したやり取りの中で、INREAL の手法を用いた先行研究である松村 (2021) で示される、セルフ・トークやモデリング、パラレル・トークや逆模倣といったインリアルの手法を実施し、その効果について検討した。

* 1 令和 6 年度山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻特別支援教育コース

1. 方法

1-1 対象者

本研究は特別支援学校中学部1年生の男子生徒A君を対象とした。A君は、自閉症の診断があり、学校生活場面において発語行動が認められることが少なく、要求言語は表出されているが、他者との双方向的な関りにつながるようなタクトはほとんど認められていなかった。また、人の注意を喚起する言葉も少なく（「おい」と呼ぶ行動のみ）、物を落とす、机に足を乗せるなどの不適切な注意喚起行動が見られた。そのため、他者との双方向的な関りにつながるようなタクトを形成することで、適切な方法で他者からの注目をえる機会を増やすことがニーズとして挙げられた。

1-2 インフォームド・コンセント（説明と同意）

本研究を開始するにあたって研究実施者は、学校管理職と保護者に対して、口頭並びに文章でインフォームド・コンセントを実施した。主に、研究の目的、実施方法、結果の活用方法の3点について説明し承諾をえた。

1-3 期間

介入はX年9月～X+1年7月まで31回（BL期8回、支援期①14回、支援期②8回、プローブ期1回）行った。

1-4 標的行動

A君の標的行動は、支援者の言葉を模倣あるいは遅延模倣した発語行動、ならびに自発的な発語行動とした。

1-5 場面設定

BL期は美術準備室において、個別学習課題後に車のペーパークラフトを制作する活動を実施した。

支援期①、②は美術準備室などの教室において、個別学習課題後や自立活動の時間に、様々なアイテムを用いた選好活動を実施した（図1）。教室には対象生徒が選好する多様なアイテムが入った籠を設置し、対象生徒の使用頻度が低いアイテムや使用時間が短いアイテムは随時別のものに変更した。

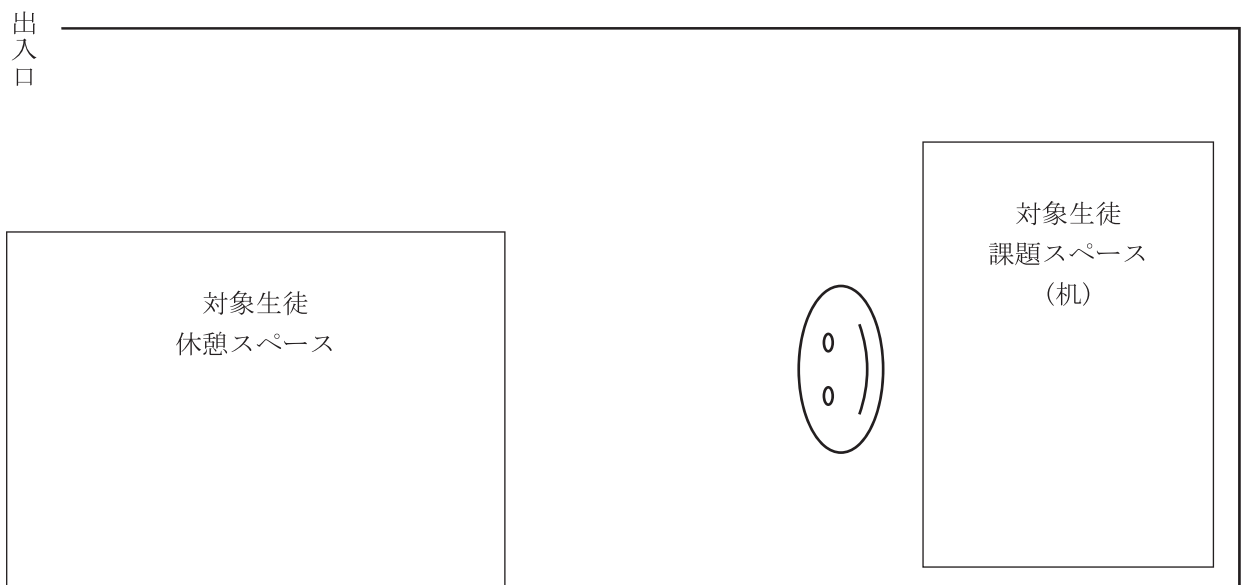


図1 活動する場面における場の設定

1-6 測度

支援者の言葉を模倣あるいは遅延模倣した発語行動、ならびに自発的な発語行動の回数を測度として計測

した。分類方法としては、活動内容や環境に関連のある発語行動を「文脈に沿った発語」、それ以外を「その他」として分類を行い、両者を合わせたものを「発語量」とした。またその中から支援者の問いかけや意図的な言語プロプトによらない発語行動と報告言語行動の頻度を算出した。

また、筆者の声掛けに対する応答を含む発語量は平均 6.5 回（7 回、9 回、3 回、4 回、7 回、7 回、9 回、6 回）であった。発語量の内、平均 5 回が文脈に沿った発語であり、平均 1.5 回がその他の発語であった。報告言語行動は平均 4.12 回（3 回、4 回、2 回、2 回、5 回、5 回、7 回、5 回）であった。

1-7 手続き

BL 期は、図 1 の設定で車のペーパークラフトを制作する活動を実施した。ペーパークラフトを制作するために必要な教示や指示以外は研究実施者から関わることはなく、A 君の発語に対しても必要最低限の応答のみ行った。

支援期①では、対象生徒が選好するアイテムを扱う行動や発語行動に対し、以下の松村（2021）に示されるインリアルの手法を実施した（表 1）。

支援期②では、支援期①において文脈に沿った発語行動が少なく、遅延エコラリアや独語などのその他の発語行動が多く認められたため、支援期①の支援に加えてアイテムの変更と支援者からのアイテムに関する質問を行い、より支援者と対象生徒の間でやり取りが発生するように試みた。

プローブ期は支援期②終了後、約 1 か月半後に BL と同じ設定で実施した。

表 1 支援期①における支援者の応答方法

技法	説明	具体例
セルフ・トーク	支援者の行動や気持ちを言語化する	支援者が車のおもちゃ動かしながら、「車走ってるよ」と言う
パラレル・トーク	生徒の行動や気持ちを言語化する	車のおもちゃを勢いよく持ち上げる生徒を見て、「車ジャンプしたね」と言う
モデリング	生徒が言う言葉や行動のモデルを示す	支援者が丸く丸められた粘土を見て、「お団子」と言う
逆模倣	生徒の行動や言葉をまねる	消防車を見て「消防車」と言った生徒に、「消防車」と言う
エキスパンション	生徒の言葉を意味的、文法的に広げて返す	青い車を見て「車」と言った生徒に「青い車走ってるね」と言う

2. 結果

前述した「文脈に沿った発語」と「その他」、ならびに報告言語行動の結果を図 2 に示した。図の横線は自発的な発語行動の期間ごとの平均回数である。

BL 期において「文脈に沿った発語」は平均 5 回、「その他」は平均 1.5 回認められた。報告言語行動は平均 4.12 回であった。全ての「発語量」の中での A 君の遅延エコラリアや独語を含む自発的な発語行動は、平均 2.87 回であった。

支援期①において「文脈に沿った発語」は平均 9.15 回、「その他」は平均 8.38 回認められた。報告言語行動は平均 12.38 回であった。「発語量」の中での A 君の遅延エコラリアや独語を含む自発的な発語行動は、平均 13.61 回であった。また、開始時間より早く席について支援者を待つ様子やアイコンタクトをしつつの発語や笑顔が多くみられるようになった。

支援期②において「文脈に沿った発語」は平均 30.12 回、「その他」は平均 3 回認められ、報告言語行動は平均 19 回であった。「発語量」の中での A 君の遅延エコラリアや独語を含む自発的な発語行動は、平均 18.87 回であった。また、三角形にかためた粘土を見て「おにぎり」と言ったり、S 字に曲がっている道路のパーツを見て「くねくね」と言うなどの様子が見られた。

プローブ期において「文脈に沿った発語」は 46 回、「その他」が 6 回、報告言語行動が 39 回認められた。「発語量」の中での A 君の遅延エコラリアや独語を含む自発的な発語行動は 37 回であった。

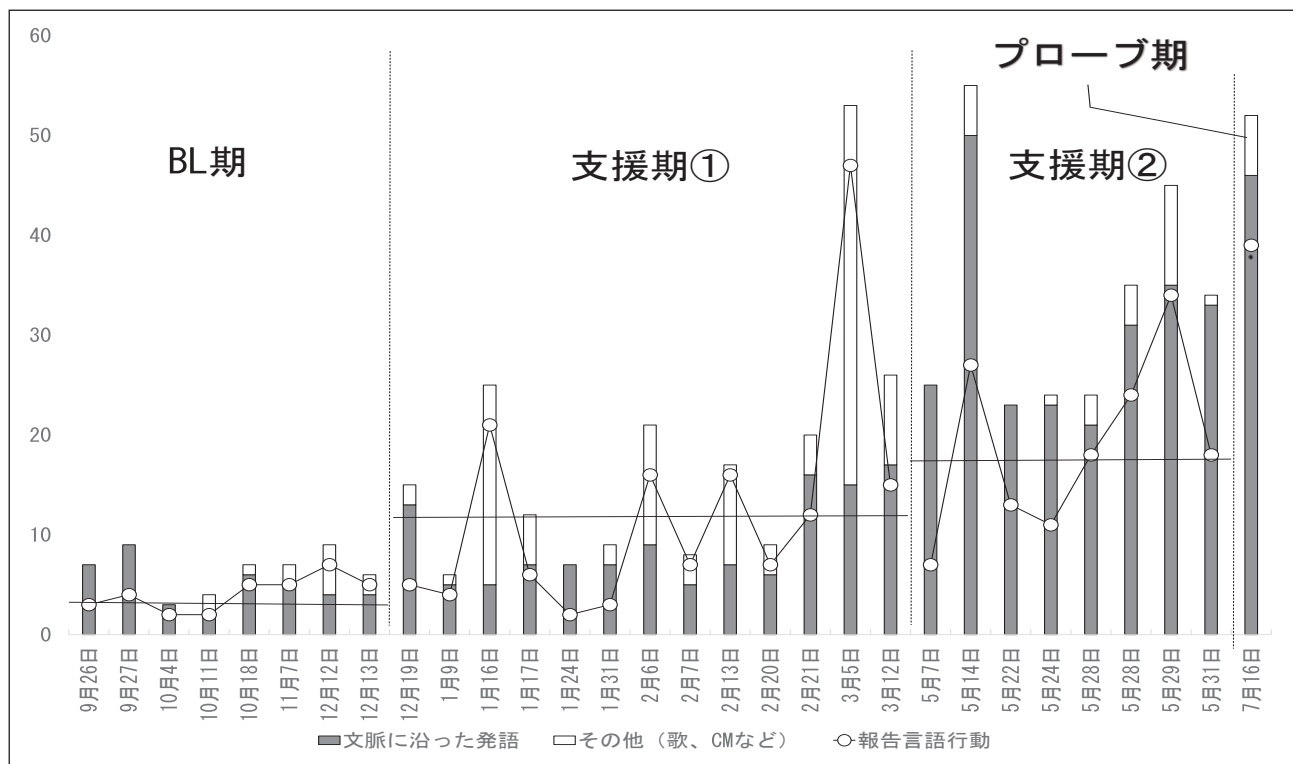


図2 A君の発語行動の推移

3. 考察

3-1 報告言語行動の促進要因

本研究では、対象生徒の自発的に行っている活動や選好課題を通して対象生徒とやり取りを行った。支援期①からプローブ期にかけて、文脈に沿った発語行動や報告言語行動が増加した。これは、セルフ・トークやパラレル・トークにより報告言語行動のモデル提示を行い、対象生徒が模倣した際には逆模倣やエキスパンションを行うことで、報告言語行動を中心とした発語が強化されたためではないかと考えた。雨貝（2024）では、報告言語行動をきっかけとして会話を広げることの重要性を示唆している。加えて、本研究では対象生徒の自発的に行っている活動や選好課題を通して対象生徒とやり取りを行った。支援期①から開始時間より早く席について支援者を待つ行動やアイコンタクトをしつつの発語、笑顔が多く見られたことから、対象生徒にとって支援者の応答が強化子として機能するようになった可能性がある。勿田・山本（1991）は、報告言語行動が生起するための条件として、①参加児が報告したい聞き手が存在し、聞き手が強化の充足対象として存在すること、②報告する内容があること、③伝達できるコミュニケーション・モードを持っていること、という3つの条件の必要性を示唆している。また、雨貝（2014）では、報告言語行動の促進において、①報告するべき内容や表現を本人が決められる環境であること、②報告するべき事象が常に同じではないこと、③報告するべき状況が本人にとって興味のあるものであること、④正の強化を受けやすい報告内容を設定することに配慮した介入の必要性を示唆している。これらのことから、対象生徒のように発語行動が少ない子どもに対し、自発的に行っている活動や選好課題について、INREALアプローチで示される手法を用いて関わることは、子どもの報告言語行動の自発を促す可能性が推測された。また、本研究では遅延エコリアや独語などの文脈に沿わない発語でも、逆模倣やエキスパンションでやり取りにつなげていった。そうしたことも、報告言語行動を強化した要因になったことが推測された。

3-2 文脈に沿った発語行動の促進要因

支援期②より、三角形にかためた粘土を見て「おにぎり」と発言したり、S字に曲がっている道路のパーツを見て「くねくね」と言うなど文脈に沿った発語行動が増加したが、これは質問を含むやり取りを行うことで、他者が強制的に応答する言語の反応型が対象生徒にとって明確になり、それが文脈にそった発語行動の自発につながったのではないかと考えた。雨貝（2024）では、対象児の楽しそうな様子に対して、積極的

に支援者から話しかけながら介入を進めることが、興味の幅を広げることや名称を知らないために報告できなかった内容を報告できる可能性を高めることが示唆されている。自閉スペクトラム症児に特徴的な独語は、セルフマネジメントなどの技法により減少できることが示される（太田・齊藤，2014）一方で、他の適切な発声を減少させないための手続き上の工夫が必要である（Lanovaz & Sladeczek, 2012）とされている。本研究においては、他の適切な発声を減少させないための手続き上の工夫として、支援期①において独語や遅延エコリアも含めて強化を行い、対象生徒の発語行動を増加させてから、質問を含むやり取りにおいて文脈に沿った発語行動を強化した。また、質問を含むやり取りの中でも、INREAL アプローチで示される手法を用いて対象生徒の発語行動を促した。そのため、その他の適切な発声が減少することなく、報告言語行動が増加したと推測された。これらのことから INREAL アプローチで示される手法を用いて子どもとかかわり、質問を含めたやり取りを合わせて行うことで文脈に沿った発語行動が強化される可能性が推測された。

3-3 本研究の課題

本研究の課題として「時間的なコスト」と「般化」がある。本研究は「自然さ」を重視したコミュニケーション指導を行うために、子どもたちの日常生活の場である学校において、自立活動の時間に活動を行った。また、活動で扱うアイテムは対象生徒の使用回数や使用時間に応じて随時変更を行った。しかし、学校における支援者である教員にとって、このように対象生徒の興味関心のアセスメントを行いながら、コミュニケーション指導を行うことは、時間的なコストが高くなることが想定される。そのため、このような活動を実現するためには、家庭や外部機関と情報共有を行い、効率的に対象生徒の興味関心のアセスメントを進める必要がある。また、活動の中で表出された言語はそのほとんどが他の学校生活場面へ般化しなかった。般化した言語は、「よーいドン」などの他の教科学習場面でもふれる機会のある言語であった。Stokes and Osnes (1989) は、指導場面以外へ般化を促す方法として以下の3点を示している。それは、①般化が生じた時にその行動を強化する、②関連する場面における自然な強化随伴性によって維持されるスキルを指導する、③自然な強化随伴性が存在していない場合は、関連する場面の強化随伴性を変えることである。般化が確認された「よーいドン」は②の関連する場面における自然な強化随伴性によって維持されるスキルを指導するに適していた。このように、コミュニケーション指導は般化場面との関連を想定して、指導するスキルと場面設定を決定する必要がある。本研究は大学や臨床機関でのコミュニケーション指導における動機づけや般化の課題から、対象生徒の自発的に行っている活動や選好課題を用いて活動を行った。今後は対象生徒の他の生活場面における生態学的アセスメントも考慮して、指導するスキルや場面設定を検討することが求められるであろう。

引用文献

- 雨貝太郎 (2024) : 自閉スペクトラム児の報告行動を促進する効果—大学探検中の撮影を通して—。千葉経済大学短期大学部研究紀要, 20, 11-20.
- 雨貝太郎・園山繁樹 (2014) : 知的障害のある自閉症スペクトラム障害児における「不自然な状況」に関する報告言語行動の指導。障害科学研究, 38, 185-197.
- 刎出文記・山本淳一 (1991) : 発達障害児における“内的”事象についての報告言語行動（タクト）の獲得と般化。行動分析学研究, 6 (1), 23-40.
- 本田智寛・村中智彦 (2010) : 自閉症児の学校生活場面における報告言語行動と聞き手への接近行動の形成—シミュレーション指導場面の役割—。行動分析学研究, 25 (1), 42-64.
- Lanovaz, M. J. & Sladeczek, I. E (2012) : Vocal stereotypy in individuals with autism spectrum disorders: A review of behavioral interventions. Behavior Modification, 36, 146-164.
- 松村奈美 (2021) : 表出の少ない自閉症児とのコミュニケーションを広げる関わり —インリアル・アプローチの手法を使ったアクション・リサーチ—。愛媛大学教職大学院実践研究報告書, 第5号.
- 松岡勝彦・澤村まみ・小林重雄 (1997) : 自閉症児における終助詞付き報告言語行動の獲得と家庭場面での追跡調査。行動療法研究, 23 (2), 95-105.
- 水田めくみ (2018) : ダウン症児の言語・コミュニケーションの特徴とインリアル・アプローチによる療育。脳と発達, 50, 115-120.

- Naoi, N., Yokoyama, K., & Yamamoto, J. (2007): Intervention for tact as reporting in children with autism]. Research in Autism Spectrum Disorders. 1, 174-184.
- 太田研・齋藤正樹(2014)：自閉症スペクトラム障害のある生徒の独語行動の減少に及ぼす教示と自己記録の効果. 行動分析学研究, 28, 82-93.
- Skinner, B. F. (1957) : Verbal behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Stokes, T. F. & Osnes, P. G. (1988) : The developing applied technology of generalization and maintenance. In R. Horner, G. Dunlap, & R. L. Koegel : Generalization and maintenance: Life-style changes in applied settings. Paul H. Brookes, Baltimore, Maryland, 5-20. 小林重雄・加藤哲文監訳(1994)：自閉症、発達障害者の社会参加を目指して. 二瓶社, 1-19.
- 竹田契一・里見恵子(1994)：子どもとの豊かなコミュニケーションを築くインリアル・アプローチ. 株式会社日本文化科学社.
- 内田芳夫・有村多代子(1985)：発達遅滞児の言語指導に関する研究 - インリアルによる事例報告. 鹿児島大学教育学部研究紀要, 人文・社会科学部, 37, 207-220.
- Wetherby, A. M. & Prutting, C. A. (1984) : Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistics children. Journal of Speech and Hearing Research, 27, 364-377.
- 吉井勘人(2020)：共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた自閉スペクトラム症児へのコミュニケーション・社会性の支援方法の現状と展望. 山梨大学教育学部紀要, 31, 29-42.