

自閉症児における書字を用いた言語行動の5年間の維持

関 戸 英 紀*

Maintenance of Verbal Behavior through Writing in an Autistic Youth from 14 to 18 Years of Age

Hidenori SEKIDO

I. はじめに

発達障害児に対する言語指導の最終的な目標は、獲得した言語行動が日常場面において機能的に使用され、またそれが般化、維持されることである。

関戸(1996^a)は、音声言語に障害がある養護学校中学部1年に在籍する、13歳の自閉症男児に対して、機会利用型指導法(出口・山本, 1985^b)を用いて書字による要求言語行動の形成を行った。その後、日常場面に書字モード(モード;表現方式)をプロンプトする複数の聞き手を意図的に設定し、そこでの訓練成果の般化の状態から、物品、人、社会的機能の般化を促進するための要件について検討した。その結果、①物品の名称の書字練習は後の日常場面での反応般化を促進するための必要条件とはならないが、誤字・脱字はそのつど指導していく必要がある、②対象児にかかわる人たちに所定の訓練技法(プロンプト)を教示し、対象児に要求事態が生じた時にそれに基づいた対応を要請することは、人への刺激般化および維持を促進する上で有効である、③「要求」以外に「応答」、「叙述」、「報告」の機能をもつ言語行動が出現したが、これは要求言語行動が般化したものではなく、要求言語行動形成後、対象児がサインモードを書字モードにモード変換した結果であると考えられる、ということを指摘した。さらに、彼は形成された言語行動が2年後(中学部3年時)も維持されているかどうかについても検討した。その結果、一定の維持が観察され、獲得した言語行動の維持には、環境側の有効で、永続的な働きかけが要求されるということを確認した。しかし、これまで言語行動の維持を扱った研究は少なく、なかでも日常での強化を重視して形成された言語行動の維持に関して長期間にわたって検討した研究はきわめて少ない(望月・野崎・渡辺, 1988^c)。

そこで、本研究では、その後養護学校高等部を卒業し、現在福祉作業所に就労している、19歳の先の研究の対象者の言語行動に関して追跡調査を行った。そして、①2年後に維持されていた書字モードによる言語行動が5年後も維持されているかどうか、②現在、対象者はどのようなモードを使用して言語行動を行っているか、またそれらの社会的機能はどう

*特殊教育教室 (Dept. of Special Education)

であるか、③対象者の現在の言語行動を維持している要因は何であるか、について検討した。

II. 方法

1. 対象者

K：追跡調査実施時のCAは19歳5カ月。4歳時にT大学病院で、小児自閉症と診断された。小学校特殊学級、養護学校中学部を経て、高等部を卒業し、現在Y市内の福祉作業所でクッキー作りに従事している。津守式発達検査の結果（カッコ内は13歳4カ月時の結果）は、運動6歳6カ月（6歳0カ月）、探索3歳6カ月（3歳6カ月）、社会3歳6カ月（3歳0カ月）、生活習慣7歳0カ月（7歳0カ月）、言語5歳0カ月（4歳0カ月）であった。絵画語い発達検査（PVT）の結果（カッコ内は13歳4カ月時の結果）は4歳5カ月（4歳3カ月）であった。ADLは自立しており、電車を利用して一人で作業所に通っている。日常生活における簡単な指示は理解できる。有意味音声言語は「アイ（ハイ）」と「ババイ（バイバイ）」だけである。ひらがな、カタカナによる50音の書字、および濁音、半濁音、長音、拗音の表記は可能である。また、百貨店や自動車会社等の企業名をローマ字で表記することも可能である。さらに、カレンダーに関心を示し、西暦と月日をいえば、それが何曜日であるかを即座に答えることができる。

2. 書字モードの維持測定

獲得された言語行動が5年後も維持されているか否かを測定するために、1996年12月9日から24日まで（実質11日間）、作業所の3人の指導員に依頼して、Kが自発的に表出した書字モードによる言語行動を観察・記録してもらった。記録は、書字モードによる言語行動が出現するごとに、月・日、どのような状況で言語行動が出現したか、誰が対応したか、コミュニケーション内容・その時のようすについて記号、自由記述で記録用紙に記入してもらった。なお、記録内容は、2年後の維持測定をした時の項目に準じた。

3. 言語行動の社会的機能の分類

自発された言語行動の社会的機能を関戸（1996⁴⁾を参考にして次の6種に分類した。

- ①要求…他者に対し自己の要求を満たすよう求めるもの
- ②叙述…事物、事態を叙述するもの
- ③報告…他者に対し報告する機能をもつもの
- ④応答…他者からの質問に対し応じるもの
- ⑤質問…他者に対し質問（確認）する機能をもつもの
- ⑥挨拶…他者に対し挨拶する機能をもつもの

4. 使用コミュニケーションモードとその社会的機能の測定

現在、Kがどのようなモードを使用して言語行動を行っているか、またそれらの社会的機能はどうであるかについて測定するために、1997年の3月中旬から下旬にかけて7日間、筆者が作業所に赴き、Kが自発的に表出した言語行動を終日観察・記録した。記録内容は、書字モードの維持測定をした時の項目に、Kがどのようなコミュニケーションモードを使

用したかを加えた。なお、コミュニケーションモードは、書字（紙と紙以外）、（身振り）サイン、発声、指差しの4種に分類した。

5. 言語行動を維持している要因の検討

Kの現在の言語行動を維持している要因は何であるかについて検討するために、Kの小学校6年から養護学校高等部卒業までの7年間、Kの担任教師がKに対してどのようなモードに重点をおいてコミュニケーションの指導をしてきたか、また学校や家庭での日常場面においてKがどのようなモードを使用してコミュニケーションをしていたかについて聞き取り調査をした。養護学校での様子については当時の担任教師の一人から、小学校6年時の学校での様子と家庭での様子についてはKの母親から話を伺った。なお、Kの中学部1年時の担任の一人が筆者であった。

Ⅲ. 結果

1. 書字モードの維持

自発的な書字モードによる言語行動の出現に関して、訓練終了期、2年後、および5年後を比較した結果をTable 1に示した。いずれも実質的に11日間測定した。

Table 1をみると、言語行動の出現日数は、三者間で大きな差はみられなかった。言語行動の総出現回数は、訓練終了期に比べ2年後には倍増したが、5年後にはそれが半減した。出現状況は、訓練終了期と5年後は学校や作業所での生活全般でみられたが、2年後は給食場面に限られていた。同様に、聞き手は、訓練終了期と5年後は複数の担任教師や指導員全員、母親およびボランティアにまでみられたが、2年後は担任教師1名に限られていた。出現した言語行動の機能と回数は、訓練終了期はすべて「要求」であり、2年後も「要求」が16回、「質問」が4回、「叙述」が2回であった。しかし5年後は、「要求」はわずかに1回しかみられず、「叙述」が7回、「応答」が2回みられた。

なお、訓練終了期と2年後では書字に使用したものは紙だけであったが、5年後では紙を使用できない場合には、聞き手の手のひら、壁、テーブルなどに書字をしたことが報告されている。

Table 1 自発的な書字モードによる言語行動の出現に関する
訓練終了期と2年後・5年後の比較

観察期間 (隔・年等)	言語行動の 出現日数	言語行動の 総出現回数	出現状況	聞き手	出現した言語行動 の機能と回数
訓練 終了 期 (1991 3/12~25 実質11日間 中学部1年)	7	10	学校生活全般	担任教師4名	すべて要求
2 年 後 (1993 3/8~21 実質11日間 中学部3年)	6	22	給食場面だけ	担任教師1名	要求…16 質問…4 叙述…2
5 年 後 (1996 12/9~24 実質11日間 入所1年め)	5	10	作業所生活全般	指導員3名 ボランティア1名 母親	叙述…7 応答…2 要求…1

2. 使用コミュニケーションモードとその社会的機能

5年後のKの使用コミュニケーションモードとそれらの機能および聞き手をTable 2に示した。

Table 2をみると、モードでは「書字」が24回ともっとも多く、全体の40%を占めていた。「サイン」、「発声」、「指差し」には大差がなかった。また、「書字」のうち紙を利用した場合が20回と80%以上を占めていたが、テーブルや窓ガラスなど紙以外のものを利用した場合も4回みられた。機能では、「書字」は「応答」と「叙述」しかみられなかったが、「サイン」と「指差し」では「叙述」と「応答」以外に「挨拶」と「報告」が、「発声」では「応答」以外に「報告」と「挨拶」がみられた。聞き手では、いずれのモードにおいても、指導員ばかりでなくボランティアに対しても言語行動が自発された。

しかし、Kが複数のモードを同時に用いて言語行動を行った場面が11回みられた。例えば、「ダイエーは水曜日(が)定休日」をKは次のように表出した。「ダイエー」は聞き手の手のひらにカタカナで書き、「は」は自分の歯を指差し、「水曜日」は両手の指でWをつくり(WednesdayのW)、「定休日」は両腕でバツをつくった。なお、筆記用具を使用できる時には、Kはこの内容をたびたび書字した。

Table 2 5年後のKの使用コミュニケーションモードとそれらの機能及び聞き手

モード	機能(回数)	聞き手
書 字 (紙)	応答(14回)	T… 2回
	叙述(6回) (計20回)	ボ… 18回
(紙以外)	叙述(3回)	N… 2回
	応答(1回) (計4回)	T… 1回 ボ… 1回
サイン	叙述(7回)	N… 4回
	応答(6回)	T… 2回
	挨拶(1回) (計14回)	Y… 1回 ボ… 7回
発声	応答(6回)	N… 3回
	報告(4回)	Y… 3回
	挨拶(2回) (計12回)	T… 2回 ボ… 4回
指差し	叙述(6回)	N… 2回
	応答(3回)	Y… 2回
	報告(1回) (計10回)	T… 1回 ボ… 5回

- 複数のコミュニケーションモードが同時に表出された場合には、それぞれ1回と数えた
- T, N, Yは指導員を、ボはボランティアを意味する

3. 言語行動を維持している要因

7年間の学校におけるKに対するコミュニケーション指導の重点と学校や家庭での日常場面におけるKの主なコミュニケーションモードをTable 3に示した。

Table 3をみると、学校におけるKに対するコミュニケーション指導の重点では、担任教師の方針によって指導の重点のおき方が異なった。すなわち、中1と高2・3では、担任教師は「書字」に重点をおいて指導をしていたが、小6では「サイン」、中2・3では「サイン」と「発語」、高1では「サイン」、「発声」、および「指差し」に重点をおいて指導をしていた。

次に、Kの日常場面での主たるコミュニケーションモードをみると、学校では、小6は「サイン」、中1は「書字」、中2・3は「指差し」と「発声」（中3の給食場面だけ「書字」）が中心であった。高等部では1年時に「発声」や「指差し」もみられたが、3年間を通して「書字」と「サイン」が中心であった。また、中学部では書字に使用したものは手帳や紙であったが、高等部では黒板に替わった。一方家庭では、小6は「サイン」、中1は「書字」を中心としていたが、中2以降は一貫して「書字」と「サイン」を併用していた。

Table 3 7年間の学校におけるKに対するコミュニケーション指導の重点と日常場面での主たるコミュニケーション

学年	学校におけるKに対するコミュニケーション指導の重点	日常場面での主たるコミュニケーションモード	
		学校	家庭
小6	サイン	サイン	サイン
中1	書字	書字（手帳）	書字（手帳・紙）
2	サイン， 発語	指差し， 発声	書字（紙）， サイン
3	↓	↓	↓
		書字（紙， 給食場面のみ）	
高1	サイン， 発声， 指差し	書字（黒板）， サイン， 発声， 指差し	
2	書字	書字（黒板）， サイン	
3	↓	↓	↓
	(コミュニケーションボード・トークンガイドの使用， 構文指導)		(パソコン)

Ⅲ. 考察

1. 書字モードの維持

5年後は、訓練終了期と比べて、言語行動の出現日数、言語行動の総出現回数、出現状況、および聞き手に関して大きな違いはみられなかった。これらのことから、書字モードによる言語行動が5年後も維持されていたといえよう。出現した言語行動の機能と回数では、「要求」が1回しかみられず、「叙述」が7回、「応答」が2回みられた。これは、「要求」の機能をもつ言語行動が表出されやすい給食が作業所では週に2回しかなかったため、また給食場面ではKがおかわりを要求する前に指導員がKの要求を先取りしておかわりを与えていたためであると考えられる。一方、Kは昼休みだけB4版の紙とボールペンを与えられ、それに自由に筆記することが認められていた。そして、気に入った自動車名やその色名などを書き、それを周囲にいる指導員に読ませていたために、「叙述」の機能をもつ言語行動が多くなったものと思われる。

ところで、Kが紙を使用できない場合でも、聞き手の手のひら、壁、テーブルなどに書字をし、コミュニケーションをしようとしたことは特筆に値しよう。2年後の維持測定において給食場面だけで書字モードによる言語行動がみられたのは、担任教師が給食場面だけKが書字モードでおかわりを要求できるように筆記用具を用意していたからであると考えられた。しかし、5年後の維持測定において筆記用具がない場面でも書字モードによる言語行動がみられたのは、3人の指導員がKの書字モードによる言語行動を受容していたために、Kは筆記用具がない場面でも書字モードを用いたものと推察される。

2. 使用コミュニケーションモードとその社会的機能

モード別では、「書字」がもっとも多く、全体の40%を占めていた。これは、前述したように、Kは昼休みだけ筆記用具を自由に使用でき、またKも自分自身にとって関心のあふる事柄を筆記することを好み、さらに指導員やボランティアもその場面に積極的にかかわろうとしたためであると考えられる。この測定期間でもテーブルや窓ガラスなど紙以外のものを使用して書字モードによる言語行動を表出したことが4回みられたが、これも指導員やボランティアがKの書字モードによる言語行動を受容していたからであろう。

一方、複数のモードを同時に使用して言語行動を行う場面も多くみられた。この場合、Kはそれぞれのモードの特徴を踏まえ、できるだけ効率的に聞き手に伝達できるように、伝達内容（使用する語い）によって使用するモードを選択していたように思われる。例えば、「ダイエーは水曜日（が）定休日」では、「ダイエー」を「書字」以外のモードで表出することは困難である。しかし、「は」は自分の歯を指差すことがもっとも手っ取り早いうえに分かりやすく、また「水曜日」と「定休日」はサインで表出することが簡便であると考えられる。

Kのコミュニケーションモードの機能では、「応答」と「叙述」が多くみられた。幼児の文構造の発達を調べた大久保（1967³⁰）は、年齢が進むにしたがって平叙文が増加し、命令文（要求）や感嘆文（呼びかけ・応答）が減少する傾向にあると述べている。Kの年齢を考えれば、「叙述」が多くみられるのは当然のことであろう。しかし、「応答」も多くみられたのは、指導員やボランティアなどがKに積極的に話しかけるように努めていたか

らであると考えられる。

3. 言語行動を維持している要因

学校におけるKに対するコミュニケーション指導の重点は、担任教師の方針によって「サイン」と「書字」の間を行きつ戻りつした。また、高3ではコミュニケーションボードやトーキングエイドの使用を試みたが、定着しなかった。これらのことから、年度が替わる時には担任教師間で学習内容の引き継ぎがきちんと行われることと指導目標を決める際にはアセスメントに基づき十分な検討がなされることが求められよう。

しかし、日常場面でのKの主たるコミュニケーションモードをみると、学校では、高等部に進学後は手帳や紙ではなく、自発的に板書によって言語行動を行うようになった。これには、担任教師が黒板の使用を許容したことと同時に、家庭では中1以降書字モードによる言語行動が重視され、常に筆記用具が用意されていたため、Kにとって「書字」が身近なコミュニケーションモードの一つとなっていたためであると考えられる。

獲得した言語行動の維持には、環境側の有効で、永続的な働きかけが要求されるといえるよう。

文 献

- 1) 出口 光・山本淳一 (1985) 機会利用型指導法とその汎用性の拡大—機能的言語の教授法に関する考察—。教育心理学研究, 33 (4), 78—88.
- 2) 望月 昭・野崎和子・渡辺浩志 (1988) 聾精神遅滞者における要求言語行動の実現—施設職員によるプロンプト付き時間遅延操作の検討—。特殊教育学研究, 26 (1), 1—11.
- 3) 大久保 愛 (1967) 幼児言語の発達。東京堂出版, 170—174.
- 4) 関戸英紀 (1996) 自閉症児における書字を用いた要求言語行動の形成とその般化促進—物品, 人, および社会的機能の般化を中心に—。特殊教育学研究, 34 (2), 1—10.