

# 問題行動を呈する自閉スペクトラム症児に対する 適切なコミュニケーション行動の形成

— チェックリストと文字カードを用いた

コミュニケーション・トレーニングを事例に —

松 田 光一郎

## I. はじめに

自閉スペクトラム症者が、社会的に自立していくためには、何らかの社会的スキルの獲得に向けた個別支援が必要な場合が多いと、上岡（1997, 2000）は指摘する。しかしながら、これまでは、彼らが示す問題行動をなくすといったリアクティブな対処が優先されることが多かった。現在は、そうした問題行動の機能を分析し、その機能性により QOL（生活の質）を向上できるように環境との関係を再編成していく、プロアクティブな方法が求められるようになった（平澤, 2003）。それゆえ、日常生活において、1つのコミュニケーション・モードにこだわらずに対象者の実情に合わせて複数のモードを組み合わせしていくことの重要性も指摘されており（野呂・山本・加藤, 1992）、好ましいコミュニケーション行動が生起した時に、周囲から「正の強化」を得られる環境と代替手段を用いて自分から自発的に何かを要求したり応答したりすることから得られる経験を蓄積していくことが可能となる環境整備が求められる。しかしながら、これまでのコミュニケーション行動の支援において、高畑（2004）が指摘するように自閉スペクトラム症者が嫌悪事態から適切なコミュニケーションに至るまでの実証的

なデータの検証や効果的な支援方法について検討したものは少ない。高畑ら（2002）は、知的障害のある生徒の特別支援学校における支援ツールを用いた就労支援プログラムの有効性を報告した。また、高畑（2004）は、問題行動を示す自閉スペクトラム症の生徒に対し、機能的アセスメントと支援ツールに基づく環境整備により、学校場面から職場へのスムーズな移行を目指した支援方略を報告した。そこで、問題行動そのものよりも、代替手段を用いた機能的なコミュニケーション・スキルの獲得を目的に、支援ツールを有機的に組み合わせた支援を実施することは、問題行動を呈する自閉スペクトラム症者が社会的スキルを獲得するうえで有効であると考えられる。

本研究は、地域共生型デイサービスにおいて暴言や暴力等の激しい問題行動を示す自閉スペクトラム症児に対し、筆者がコミュニケーション・トレーニングの訓練者として介入し、対象児の地域共生型デイサービス来所時における問題行動の経過を報告すると共に、嫌悪事態においてチェックリストと文字カードが対象児の適切なコミュニケーション行動の形成に果たした役割と効果について検討する。

## Ⅱ. 方 法

### 1. 対象児

対象児は、特別支援学校小学部 5 年、軽度の右上肢障害と自閉スペクトラム症のある 11 歳の男児であった。知的には問題がなく、コミュニケーション面では、言葉や文字を使った機能的な要求行動は可能であった。学校での生活態度は比較的明るく、積極性もあるが、過去の出来事に強く固執するあまり、集団行動に適応できなかったり、順番を守れず物の取り合いに発展したりするなど、情緒面や自己統御（セルフ・コントロール）に課題が見られた。

対象児は母子家庭で、学校以外は自宅で過ごし、母親以外の者と関わることは少なかった。そのため、ストレスから物に当たり散らかしたり、母親に暴言や暴力を振るったりすることがあった。医療機関からは、情動興奮が激しい場合に、投薬の指示を受けていたが、対象児はこれを嫌うことが多かった。このようなことから、母親は働きに出る機会が制限され、負担になっていた。そこで、母親は市役所職員に相談し、自宅から近い地域共生型デイサービス（以下、共生型デイ）を紹介され、利用することとなった。

### 2. 共生型デイ

対象児が利用する共生型デイは、一般住宅を改修した造りで、1 階部分 3 部屋を自由に行き来できる構造となっており、高齢者を中心に数名の健常児と、1 名の特別支援学校小学部 3 年の女児が利用していた。

共生型デイの特徴は、高齢者、障害者、子どもの別無く受け入れる利用形態であり、必要な時間に預けられるというスタイルで運営されていた。その利便性から障害児が放課後や休日に過ごす場所としての活用が期待されている（津

止ら、2004）。また、低年齢からさまざまな年齢の人と関わることは、障害児にとって、将来社会参加することを考慮した有用性もあり、世代間交流による相互作用を通じた QOL の向上が報告されている（阿部ら、2011）。そのようなことから、利用価値の高いサービスとして全国的に広がりを見せている。

### 3. 問題行動

共生型デイの利用が開始されると、対象児は来所時の情動興奮が激しく、暴言・暴力等の逸脱行動が多発した。そのため、対象児に対し個別対応が必要となった。また、気分のむらが激しく、状況を考えず衝動的で攻撃的な行動が生じ、他の利用者に対してもトラブルが発生した。中でも職員への暴言、暴力が頻回に発生したため、対象児への個別対応に時間がとられ、通常業務に支障が見られる状況であった。

対象児は、お気に入りのソファに固執し、そこに座れなければ自制できず、花瓶などの器物破壊、突然に事業所外に逃避する等の問題行動が見られた。また、コミュニケーション面では、言葉や文字による機能的な要求行動は可能であるが、嫌悪場面でのあいさつや意思伝達など、言葉によるコミュニケーション行動は困難な状況であった。

### 4. ABC 分析

対象児の問題行動について、直接観察や共生型デイの職員からの聞き取りと、問題行動の生じする具体的場面での ABC 分析を行った。ABC 分析とは、問題行動への適切な対応方法を導き出すために、A（Antecedents；直前の状況）、B（Behavior；行動）、C（Consequences；結果状況）の 3 つの段階に分けて分析するアセスメントの手法である。

それによると、最も問題行動が生じやすい

状況として、対象児は来所時にお気に入りのソファに座れない不満感やイライラは、その場に居合わせた職員や利用者（A）に向け、暴言・暴力・唾吐き・器物破壊等（B）を生じさせていた。その際、問題行動の生起によって、職員等が注意して制止する結果（C）によって生じていた。また、問題行動は来所時に集中していることや、好きなアニメのDVDを鑑賞している時は見られなかった。しかし、特定の利用者の言動に反応して暴言、暴力等が生起することがあった。

Fig.1 には、アセスメントの結果を集約した行動ダイアグラムを示した。要約すると、問題行動は嫌悪事態からの逃避と、周囲の注目という不適切なコミュニケーション行動の強化によって、悪循環的に維持されていると推測され

た。

## 5. 支援ツール

アセスメントの結果から、対象児の問題行動を未然に防止するため、不適切なコミュニケーション行動に代わる行動を推定し、支援ツールを活用してコミュニケーション行動の分化強化を行った。つまり、来所時における暴言や暴力等の問題行動の対応として、対象児が嫌悪事態（A）から、落ち着ける環境に移動（B）させる。（その結果、嫌悪事態が消失する；C）さらに、嫌悪事態（A）において問題行動を代替する適切なコミュニケーション行動を支援するツールとして、文字カードを作成した。その理由として、対象児は知的能力が高く、文字理解が可能であり、日常会話程度の文字であれば、機能的

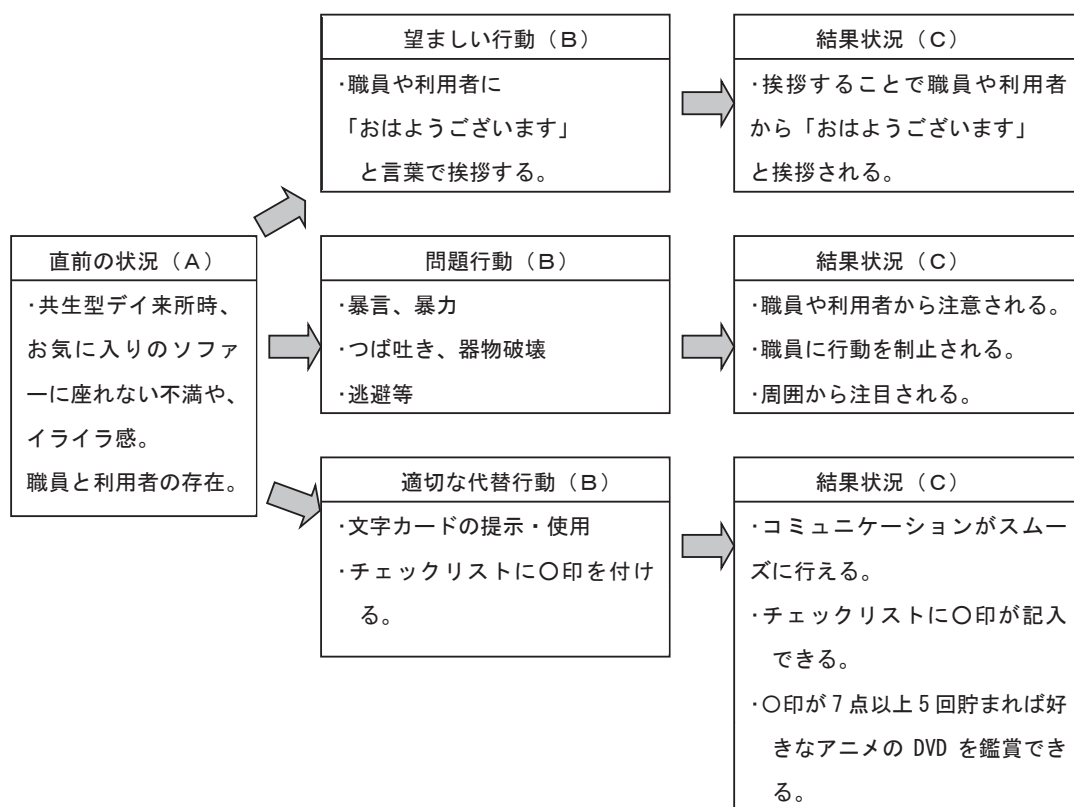


Fig.1 行動ダイアグラム

に使用できると判断されることから、対象児が訓練者に文字カードを提示 (B) した結果、意思が相手に伝わるといった正の強化 (C) が得られることで、文字カードの意味を理解でき、適切なコミュニケーションが促進されると推測されたためである。そこで、使用したカードは、項目毎に対象児がチェックリストに○で記録 (B) することで自己強化 (C) が得られ、さらに、暴言、暴力、つば吐き、器物破壊、逃避等が生起しなければ、項目毎にチェックリスト (A) に○を記録 (B) し、累積した○印の合計により、好きなアニメの DVD を鑑賞する (C) ことで、適切なコミュニケーション行動を外的にも強化するように設定した。このように、チェックリストと文字カードを支援ツールとして使用することで、対象児の適切なコミュニケーション行動 (B) を生起しやすくし、また、直接の結果として賞賛などの正の強化 (C) が安定して伴うよう設定することにより、対象児の自己統御の向上を目的とした。

## 6. 手続き

### (1) トレーニング期間

対象児が来所すると、訓練者が対象児に対し、支援ツール (文字カードとチェックリスト) を用いたトレーニングを、XX 年 7 月 2 日から 9 月 22 日まで実施した。

### (2) 文字カード

対象児は、言葉による要求や文字理解に問題がないが、絵や写真に強い興味や関心をいまだく傾向があることから、支援ツールとして、日常会話で頻度の高い「おはようございます」、「少しまってください」、「教えてください」、「行ってきます」、「すみません」、「ありがとうございます」等が書かれた文字カードをリングでとめ、状況に応じて文字カードを訓練者に提示することで、コミュニケーションの代替手段として機

能するよう指導した。また、各フェイズの達成基準は正反応率 80% 以上を目安に行った。

### (3) チェックリスト

訓練者は、対象児の問題行動を 6 つの行動に分類した。来所後に周囲の人を傷つける発言を「暴言」、来所後に周囲の人の身体を傷つける行動を「暴力」、来所後に周囲の人の見ている前で唾を吐く行動を「つば吐き」、来所後に共生型デイにある備品・製品類に損壊を与える行動を「器物破壊」、来所後に共生型デイから抜け出す行動を「逃避」とし、これら以外の問題行動を「その他」として定義した。

チェックリストは、上記の問題行動の項目及び文字カードの項目で構成されている。Fig.2 に示したチェックリストの基本的な使用の流れとして、まず、チェックリストのそれぞれの項目に対し、それらの行動が課題場面で生起しなかった場合、訓練者と一緒に評価を行い、項目欄に○を記入する。さらに、文字カードの項目は、「おはようございます」、「少しまってください」、「教えてください」、「行ってきます」で構成され、上記以外の文字カードを要する場合は、新たに項目を追加し、「その他」とした。

来所後の情動興奮が激しい嫌悪事態で使用した文字カード全ての項目欄に○を記入し、チェックした○の合計数を記録する加算方式とした。チェック項目のすべての記入が済んだら訓練者が管理した。共生型デイの管理者の理解と協力を得て、チェック項目の○の 1 日の合計が 7 個以上連続して 5 回記録された場合、対象児が希望するアニメの DVD を鑑賞できるトークン・エコノミーを適用し、課題場面の観察と記録を行った。

## 7. 倫理的配慮

本研究の実施にあたり、対象児および保護者に研究趣旨を説明し、目的や方法等の内容に対

チェックリスト					
項 目		/	/	/	/
1	暴言				
2	暴力				
3	つば吐き				
4	器物破壊				
5	所外逃避				
6	その他の問題行動				
1	おはようございます「カード」				
2	少しまってください「カード」				
3	教えてください「カード」				
4	行ってきます「カード」				
5	すみません「カード」				
6	ありがとうございます「カード」				
7	その他の「カード」				
○印の合計					

Fig.2 チェックリストの様式

■共生型デイに来所してからの行動で、暴言・暴力・唾吐き等がなければ、対象児自身がチェックリストに○印をつける。

■課題場面で使用した「文字カード」について、対象児自身がチェックリストに○印をつける。

■訓練者がチェックリストの○印の合計数を記録する。

して同意書への署名を得た。また、個人情報については、地域・団体・事業所等に関して匿名性を考慮し、固有名詞の使用を控えた。さらに、研究成果については個人を特定できる情報は公表されないことを約束するなど、十分に配慮を行った。

### Ⅲ. 結 果

#### 1. 文字カードによる代替行動の生起

Fig.3 に、XX 年 7 月 20 日から 9 月 22 日までの文字カードを用いた代替行動の生起率を示した。対象児が課題場面でコミュニケーション行動の代替として用いた文字カードの種類別とその生起率を見ると、相談室で訓練者や職員への「おはようございます」カードの提示が 95% で最も多く、次に、訓練者や職員への暴言・暴力等の問題行動の結果に対する「すみません」カードの提示が 73%、続いて、訓練者や職員の援助行動への「ありがとうございます」カードの提示が 49%、訓練者や職員の指示に対する「少

しまってください」カードの提示が 32%、自由時間の過ごし方など分からないことを訓練者や職員に尋ねる「教えてください」カードの提示が 41%、玄関先まで利用者を迎えに行く「行ってきます」カードと、「その他」のカードについては、現時点で使用機会がなく 0% であった。

したがって、対象児は文字カード使用の熟達は、嫌悪事態での自己統御や、訓練者および職員との相互的認識を導いたことが伺える (Fig.3)。しかしながら、訓練者や職員に対する暴言が無くなったわけではない。以下に対象児の問題行動と支援ツールを用いたコミュニケーション行動の経過を、ベースライン期、訓練期、介入期別に報告する。

#### 2. ベースライン期における問題行動の結果

訓練者は、共生型デイにおける対象児の問題行動のデータ収集のため、ベースラインが安定するまで計 10 試行の記録を行った。

ベースライン期における問題行動の生起数の平均は、4 回であった。その内訳は、7 月 2 日



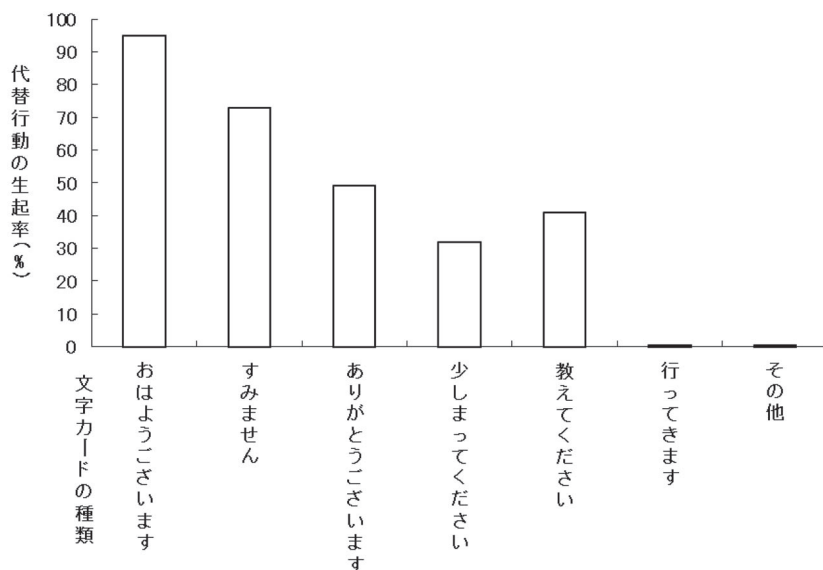


Fig.3 「文字カード」を用いた代替行動

は 4 回、3 日は 4 回、4 日は 4 回、5 日は 4 回、6 日は 4 回、10 日は 3 回、11 日は 5 回、12 日は 4 回、13 日は 4 回、17 日は 5 回であった (Fig.4)。

また、ベースライン期における問題行動別の生起率は、暴言が 100%、暴力が 90%、唾吐きが 80%、器物破壊が 70%、逃避が 50%、その他が 30% であった (Fig.5-1)。

### 3. ベースライン期における問題行動の経過

7 月 2 日：対象児は来所するなり、A 職員に暴言を吐いて、扉を蹴る・相談室の窓から唾を吐くなどの行動、高齢の利用者に罵声を浴びせる暴言、さらに A 職員の胸を叩く暴力が観察された。

7 月 4 日：対象児は来所するなり、A 職員に暴言を吐いて「家に帰る！」と訴えた。外出を止めようとした A 職員の足を蹴る暴力や、所外に逃避する途中に、靴箱を蹴る器物破壊が観察された。

7 月 6 日：対象児は来所するなり、靴箱を蹴

る器物破壊や、リビングに入ると花瓶を取り、近くにいた B 職員に投げつけようとしたため、A 職員が行動を制止し、対象児を相談室に移動させると、部屋の窓から唾を吐く行動が観察された。

7 月 11 日：対象児は来所するなり、「何か飲ませろ！」と暴言を吐いて、事務職員の背中を強く叩く暴力が観察された。しかし、事務職員が無視して対応しないと、事務所のカレンダーを破り捨てる器物破壊が観察された。また、A 職員の制止を振り切り所外に出ると「家に帰る！」と訴え、近くにいた B 職員に唾を吐く行動が観察された。

7 月 12 日：対象児は来所するなり、ラジオ体操で使用する CD を盗むと相談室の窓に向かって投げ捨てようとする行動が観察された。また、対象児に CD を返すように注意した B 職員への暴力や C 利用者を挑発する暴言が観察された。

7 月 13 日：対象児は来所するなり、「お前など、どこかいけ！」と事務職員に暴言を吐き、

近くにいたB職員の胸を叩く暴力行為や、靴箱を蹴る器物破壊行為が観察された。

7月17日：対象児は来所するなり、「じゃまだ。どこかいけ！」と事務職員に唾を吐く行動が観察された。さらに、興奮が収まらず事務職員のいる前で扉を蹴る器物破壊が観察された。

#### 4. プレテストにおける問題行動の経過

介入を始める前に、支援ツールの使用状況を観察するために、プレテストを計2試行実施して記録を行った。その際、訓練者は支援ツールの使用結果に対して、対象児に賞賛や結果のフィードバックを与えなかった。

7月18日：訓練者は、文字カードを対象児に見せ、それがコミュニケーションための道具であることや、チェックリスト (Fig.2) の機能について説明した。対象児は、トークンに強い関心を示し、訓練者から教示を受けると使用したいと訴えた。そこで、直ちにチェックリストと文字カードを用いた訓練を実施した。対象児は、「おはようございます」と書かれたカードを手にとると近くにいたB職員に提示した。職員は文字カードに気付き、「おはようございます。」と返答した。続いて、訓練者は、チェックリストを対象児に示したところ、対象児自らチェック項目に○を記入する行動が観察された。このことから、チェックリストと文字カードが媒介項となり、対象児に職員との関係性や関係場面の相対的認識を導いたと考えられる。

7月19日：訓練者は、対象児が来所するのを確認すると、「挨拶はまだですね。」と呼び掛けて、文字カードを指で示した。対象児は、戸惑った様子であったので、訓練者が文字カードを提示するように促すと、対象児は、「おはようございます」カードをA職員に示した。A職員は「おはようございます。」と返答したことで、スムーズなコミュニケーションが図られ

た。また、他の利用者に対しても文字カードを用いた同様の代替行動が観察された。さらに、チェックリストの記入や記録も、訓練者が付くことで可能であると判断したため訓練を終了した。

#### 5. 支援ツール介入期における問題行動の結果

支援ツール介入期における問題行動について、計37試行の記録を行った。その際、訓練者は支援ツールの使用結果に対して、対象児に「よくできました。」と賞賛した。

支援ツール介入期における問題行動の生起数の平均は、1回であった。その内訳は、7月20日は2回、23日は2回、24日は2回、25日は1回、26日は0回、27日は2回、30日は3回、31日は2回、8月2日は1回、3日は4回、13日は1回、14日は2回、16日は3回、17日は1回、20日は4回、21日は1回、22日は0回、23日は2回、24日は0回、27日は1回、28日は0回、29日は2回、30日は1回、31日は0回、9月3日は2回、4日は1回、5日は2回、6日は1回、10日は3回、12日は1回、13日は1回、14日は0回、17日は1回、19日は1回、20日は2回、21日は1回、22日は1回であった (Fig.4)。

また、支援ツール介入期における問題行動別の生起率は、暴言が84%、暴力が14%、唾吐きが14%、器物破壊が3%、逃避が16%、その他が32%であった (Fig.5-2)。

#### 6. 支援ツール介入期における問題行動の経過

7月20日：対象児は来所するなり、「喉が渴いた。何か飲み物を用意しろ！」と事務職員に暴言を吐いた。事務職員は興奮している対象児に落ち着くように促したが、唾を吐いて抵抗した。訓練者は、チェックリストを見せて記録するように促すと、素直に記述し始め、少し項目

欄で迷っていたが、「暴言」と「唾吐き」に○印を記入したため賞賛を与えた。訓練者は、「今からでも遅くないので、文字カードを使いませんか？」と促した。対象児は、「おはようございます」カードと「すみません」カードを提示する適切な行動が生じたので賞賛し、加えてチェックリストの合計が7点になったため、結果のフィードバックを与えた。

**7月31日：**対象児は来所するなり、「家に帰るから、止めるな！」とA職員に暴言を吐いた。また、リビングにいるC利用者をからかって挑発し、止めに入ったA職員に唾を吐いた。さらに、湯飲み茶碗を割るなどの器物破壊が観察された。訓練者は、文字カードを見せて代替行動を促すと、「おはようございます」カードと「すみません」カードを提示したので賞賛した。また、C利用者に対しても文字カードを提示し、謝罪する行動が観察されたので賞賛し、加えてチェックリストの合計が7点になったため、結果のフィードバックを与えた。

**8月13日：**対象児は来所するなり、「これから、家に帰るからな！」と訴えた。A職員が「そうですね。」と返答すると、いきなりA職員の腕を叩き、床に唾を吐いた。その後、対象児は所外に逃避し、5分程して戻ってきた。しかし、A職員への謝罪が見られなかったため、訓練者は、チェックリストを見せて記入を促すと抵抗なく記述を始めた。対象児は、「すみません」カードと「教えてください」カードをA職員に提示する行動が観察されたので賞賛し、加えてチェックリストの合計は7点になったため、結果のフィードバックを与えた。

**8月14日：**対象児は来所するなり、事務所の机に置いてあった電卓を盗んだ。それを目撃したD利用者が、「電卓を返さない！」と注意したため、対象児は「少しまってください」カードを使って、近くにいたB職員に電卓を返した。

その後、目撃したD利用者に自発的に「すみません」カードを使って、謝罪する行動が観察されたので賞賛し、加えてチェックリストの合計は7点になったため、結果のフィードバックを与えた。

**8月20日：**対象児は来所するなり、「事務職員は何処にいる？」と尋ねた。訓練者が事務職員は外出中であることを伝え、無断で所外に出て行った。その後、5分程して戻って来たため、訓練者がチェックリストを見せると素直に記入を始めた。また、昼休みに廊下でモップをC利用者に振りかざす行動が見られたが、訓練者が注意すると文字カードを提示する行動が観察されたので賞賛し、加えてチェックリストの合計が7点になったため、結果のフィードバックを与えた。

**8月23日：**A職員が床に落ちていた対象児の荷物をどけようとしたら、「人の物に触るな！」と強引にそれを奪い取り、A職員に投げつけた。A職員は、その荷物を拾って渡すと、A職員に唾を吐く行動が観察された。しかし暫くして、近くにいたD利用者に、「おはようございます」カードの提示が観察されたので賞賛すると、D利用者から「おはよう。」と返答された。その後、対象児は、A職員に対しても、「すみません」カードを提示する行動が観察された。A職員は「わかりました。」と返答した。訓練者は、チェックリストの合計が7点になったため賞賛した。これにより対象児は、チェックリストの合計が7点以上、5回連続したため、トークンとして好きなアニメのDVDを鑑賞する選択権を得る事ができた。

**8月27日：**対象児は来所するなり、突然リビングで大声を出し、「家に帰る！」と訴えた。「わかりました。」とB職員が返答すると、窓から唾を吐く行動が観察された。その後、訓練者がチェックリストを見せると素直に応じた。



暫くして、対象児は大声を出したことに對し、「すみません」カードを提示してB職員に謝罪する行動が観察されたので賞賛した。さらに、B職員に「教えて下さい」カードを提示し、午後からの時間の過ごし方について質問する行動が観察されたので賞賛し、加えてチェックリストの合計が7点になったため、結果のフィードバックを与えた。

**8月30日：**対象児は来所するなり、事務所の卓上カレンダーを盗んだ。その様子を目撃したC利用者は、「カレンダーを返せ！事務職員が困るから、すぐ返しなさい」と注意した。暫くして、対象児は、「すみません」カードをC利用者に提示し、事務職員にカレンダーを返す行動が観察されたので賞賛した。また、「すみません」カードの提示とC利用者に握手で謝罪する行動も見られたので賞賛し、加えてチェックリストの合計が9点になったため、結果のフィードバックを与えた。

**9月3日：**対象児は来所するなり、「事務職員は何処へ行った？」と近くにいたB職員に尋ねた。B職員は「事務職員は郵便局まで出かけている。」と返答すると、「これから郵便局に用があるから行く。」と言って出て行ってしまった。5分程して対象児が戻ると、訓練者はチェックリストを対象児に見せて記入を促した。すると、B職員に「すみません」カードを提示する行動が見られた。B職員は、怒らずに「わかりました。」と返答した。訓練者は問題行動が、「暴言」と「逃避」以外は観察されなかったので賞賛し、加えてチェックリストの合計が9点になったため、結果のフィードバックを与えた。

**9月5日：**対象児は来所するなり、C利用者が読んでいた新聞を奪い取り、「ほれほれ」と挑発した。C利用者は「やめなさい！早く返しなさい。」と叱った。訓練者が対象児に文字カードを指で示すと、「すみません」カードを提示

してC利用者に謝罪する行動が観察された。また、「おはようございます」カードをA職員に提示する行動が観察されたので賞賛し、加えてチェックリストの合計が10点になったため、結果のフィードバックを与えた。

**9月10日：**対象児は来所するなり、近くにいたB職員に「事務職員はどこ行った？」と尋ねた。B職員は「今日は用事で外出している。」と返答すると、「これから、用事で外出する。6時まで、戻らない。」と訴えた。B職員は「事務職員なら、もうすぐ戻ってくる。」と伝えると、「関係ない！お前はどこかにいけ！」と暴言を吐いた。B職員は4時までに戻るように伝えると、B職員の腕を叩き、出ていってしまった。その後、5分程で戻ってくると、B職員は無事に戻ってきたことを誉めた。すると、対象児は落ち着きを取り戻し、「何をすればいい？」と口頭で尋ねた。訓練者は、チェックリストの記入を促すと自発的に評価を始めた。B職員に「すみません」カードを提示する行動が観察されたので賞賛し、加えて、チェックリストの合計が8点になったため、結果のフィードバックを与えた。

**9月13日：**対象児は来所するなり、「これから外出する！ここにいてもつまらん！」とA職員に訴えると、A職員を叩く真似をしてからかった。その様子を見ていたD利用者は「謝罪しなさい！」と対象児を叱った。すると、反省したのか、A職員に「すみません」カードで謝罪する行動が観察されたので賞賛し、加えて、チェックリストの合計は9点になったため、結果のフィードバックを与えた。

**9月19日：**対象児は来所するなり、「事務職員は何処に行った？」と尋ねた。近くにいたB職員は「今日はお休みです。」と答えると、「仕事をさぼっているのか！」と叫ぶなり、ティッシュボックスを盗んで「ほれほれ」とB職員

をからかった。訓練者は、「お茶でも飲んで落ち着きましょう。」と対象児に伝え、相談室に移動させた。訓練者が文字カードを指で示すと、対象児は盗んだティッシュボックスを B 職員に返したため賞賛した。また、「すみません」カードを B 職員に提示して謝罪を求める行動が観察されたので賞賛し、加えて、チェックリストの合計が 10 点になったため、結果のフィードバックを与えた。

9 月 20 日：対象児は来所するなり、C 利用者が見ている雑誌を奪い取り、「ほれほれ」と挑発した。C 利用者は「早く返せ！」と叱った。近くで様子を見ていた A 職員は雑誌を返すように促したが、聞き入れなかったため、訓練者は文字カードを指で示した。すると、対象児は「すみません」カードを C 利用者に提示して、「ごめんなさい。」と口頭で謝罪する行動が観察されたので賞賛した。その後、A 職員にも「すみません」カードを提示する行動が観察されたので賞賛し、加えてチェックリストの合計が 11 点になったため、結果のフィードバックを与えた。

9 月 22 日：対象児は来所すると、訓練者に「文字カードを他でも使ってもいい？ガイドヘルパーにも使いたい。これがあるとイライラした時に便利だ。」と訴えた。訓練者はここ以外でも使っていいと返答すると、対象児に笑顔が見られた。その後、事務職員をからかったり、所外に出て行ったりしたが、文字カードを適宜提示して、事務職員に謝罪する行動が観察された。訓練者は、その都度、文字カードを用いたコミュニケーション行動を賞賛し、加えて「チェックリスト」の合計が 11 点になったため、結果のフィードバックを与えた。

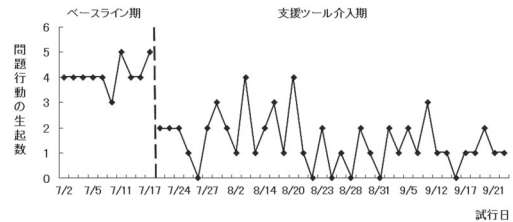


Fig.4 問題行動の推移

生起数とは、課題場面（来所時）における「暴言」「暴力」「破壊」「逃避」「唾吐き」等の問題行動の回数を表す。

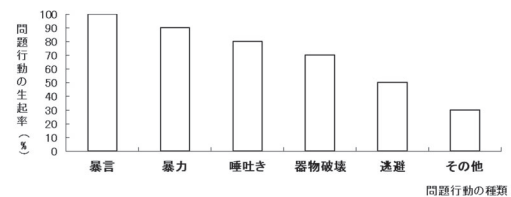


Fig.5-1 ベースライン期の問題行動

上のグラフは、ベースライン期（10 試行）における問題行動別の生起率を示す。

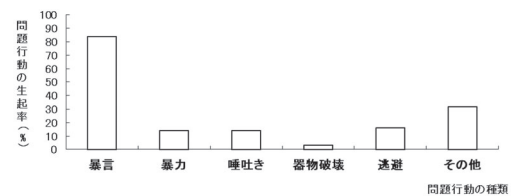


Fig.5-2 介入期の問題行動

上のグラフは、介入期（37 試行）における問題行動別の生起率を示す。

## Ⅳ. 考 察

本研究では、共生型デイにおいて問題行動を示す自閉スペクトラム症児を対象に、嫌悪事態にチェックリストと文字カードを用いた代替コミュニケーション行動の経過を報告した。ベースライン期の行動観察の結果、対象児は嫌悪事態に直面した時に、暴力等の問題行動を引き起こすことで、訓練者や職員の注意を引こうとしていることがわかった。そこで、対象児は、知的に高く、文字理解が可能であることから、課題場面に適切な援助が得られれば、嫌悪性を減

じることが予想された。そこで、問題行動と機能的に等価なコミュニケーションとして、「おはようございます」、「すみません」、「教えてください」、「ありがとうございます」などが書かれた文字カードを用いた代替行動をチェックリストに記録する介入を行ったところ、対象児は早期に機能的な使用が可能であった。また、支援ツール介入期の行動観察の結果、対象児は来所時、事務職員に暴言や唾を吐いて困らせたが、訓練者がチェックリストを見せて記録するように促すと、素直に記述し始めた。さらに、訓練者の促しに応じて文字カードを使用できたのは、チェックリストの○印の合計が7個以上になると、好きなアニメのDVDを鑑賞できるというメリットを認識していたためだと考えられる。ここで重要なことは、チェックリストにトークン・エコノミー法を適用したことで、対象児にトークンを得るための文字カードの積極的な使用を促しただけでなく、対象児自らが不快感情を抑制し、快感情に転換できる体験を得たことである。つまり、チェックリストと文字カードは、対象児に関係場面の相対的認識を導き、そのことと相互補完的に自己統御を成就させたと考える。

介入前後の問題行動別生起率を Fig.5-1 及び Fig.5-2 に示す。

次に、嫌悪事態においてチェックリストと文字カードが対象児の適切なコミュニケーション行動の形成に果たした役割と効果について検討を加える。

## 1. コミュニケーション行動の支援

本研究では、共生型デイにおける対象児のコミュニケーション行動の改善に向け、3ヶ月間にわたって一貫して支援ツールを活用したことが、適切なコミュニケーション行動の増加と問題行動の減少に寄与したものと考える。

対象児は、これまで課題場面において、自身のニーズを満たすための適切な行動手段がなく、問題行動を起こせば強化が得られることを既に学習してしまっていた。そこで、対象児が何をしようとしているかを機能的にアセスメントした上で、対象児自らがチェックリストと文字カードによる代替手段を用いることで、適切な行動結果が得られるように支援を計画した。

問題行動を示す自閉スペクトラム症児の支援には「これがあればできる」ものを見つけ育てる視点が重要である。支援者が、社会的スキルの獲得を援助するとき、そのゴールは、当該個人のその時点における QOL がどれほど向上したか、つまり、行動の選択肢がどれほど拡大したかであり、それが他者と異なる個別化された方法であっても、正の強化を得る機会設定と支援ツールの継続的な使用を援護することは、言葉によるコミュニケーションや要求行動が可能であったとしても、嫌悪事態における関係性や、関係場面の相対的認識に課題がある対象児にとって不可欠である。それには、当該個人の「不足の部分」に支援の視点をおくのではなく、出来ることに注目し、成功体験を支える長期的でポジティブな支援の連携が望まれる。

## 2. 今後の課題について

これまでの支援では、問題行動に焦点を当て、その減少を目的とした介入が一般的であった。さらに激しい問題行動に対して治療的介入を行うことは、教育的な指導を試みる前提条件と考えられていた。本研究では、職員や訓練者がいる場面で、教育的な介入を実施し、問題行動を減少させることから、適切な代替行動を形成することへ、また代替行動を管理することから望ましいコミュニケーション行動を獲得することへと、介入の強調点をポジティブな面へ移行を行った。勿論、対象児の行動が余りに重篤なた

めに、介入の開始に減少させなければならないような課題が存在する。しかし、ネガティブな状態を普通にするのではなく、「今」認められるものを発見し、当該個人に応じた援助設定を導入することで、実現することが可能な場合がある（望月・野崎、2001）。

本研究の結果から、嫌悪事態にあっても、場面にあった適切な代替行動が教授され、環境がそれに対応する結果事象を随伴させることで、問題行動は減少するに至った。しかし、介入効果が少なかった「暴言」に関して、職員は戒めるのではなく、無事に事業所に戻ったことを賞賛したことで、対象児は落ち着きを取り戻した。また、職員に指示を求めたり、和解を求める行動（自ら握手を求めること）が観察される一方、課題場面で「暴言」の持続が認められることは、それが対象者の意思（訴え）の表れであったり、愛情・関心要求とも考えられる。したがって、言語的賞賛と身体的接触（握手）が介入の中で十分、強化刺激として機能しているのではないかと推測されることから、対象児の意思を理解し、その気持ちに共感し、安心して信頼できる関係を見出していくことが重要である。たとえ他者に対し適切に意思を伝えることができなくても、理解して欲しい想いがあるはずである。対象児の主体性は、職員がその立場に立ちながら主体的に関与していった時に、明確に立ち現れてくるものである。

対象児の意思を理解し、安心して信頼できる関係とは、対象児が指導される、あるいは保護される存在としてではなく、周囲との間に、対等な存在として、援助付きであってもコミュニケーション行動が保障されていることが前提条件である。つまり、職員によって一方的に行動を指示されたり保護される関係ではなく、提供された選択肢の中から自由に選んだり、あるいは、既存の選択肢を否定して新たな選択肢を請

求することができる権利の保障がなくてはならない。この「選択決定」という社会関係が可能な権利こそが、適切なコミュニケーション行動の成立を促進させるきっかけとなっていると考えられる。

今後の課題としては、社会に要求する機能を持った代替コミュニケーションの拡大について、訓練者が変わる、あるいは訓練者がいない場面で、チェックリストと文字カードの使用継続が可能であるか、また社会的スキルにおけるコミュニケーション能力と自己統御能力の関連についても、掘り下げて検討していく必要があるだろう。

## 引用文献

- 阿部美穂子・栗林睦美 (2011) 障害のある子どもの充実した放課後生活を実現する富山型デイサービス活用のあり方を探る. とやま発達福祉学年報 2,3-12.
- 平澤紀子 (2003) 積極的行動支援 (Positive Behavioral Support) の最近の動向：日常場面の効果的な支援の観点から. 特殊教育学研究 41(1), 37-43.
- 上岡一世 (1997) 自閉症者の就労に関する研究—就労事例の検討を通じて—. 特殊教育学研究,34(5),29-36.
- 上岡一世 (2000) ある重度精神遅滞を伴う自閉症者の就労後の発達の変容—16 年間の追跡研究—. 特殊教育学研究,37(5),89-97.
- 望月昭・野崎和子 (2001) 障害と言語行動：徹底的行動主義と福祉. 日本行動分析学会 (編) ことばと行動. プレーン出版,213-235.
- 野呂文行・山本淳一・加藤哲文 (1992) 自閉症児におけるコミュニケーション・モードの選択に及ぼす要因の分析—サイン・書字・音声の機能的使用のための訓練プログラム—特殊教育学研究,30,25-35.
- 小井田久実・園山繁樹・竹内康二 (2004) 自閉性障害児に対する PECS によるコミュニケーション指導研究—その指導プログラムと今後の課題—. 行動分析学研究,18 (2),120-130.

- 津止正敏・立田幸子(2004) 障害のある子どもと家族の放課後・休日の実態 - 京都障害児放課後・休日実態調査から - . 立命館人間科学研究 7,63-73.
- 高畑庄蔵(2004) 行動障害を示す自閉症生徒への機能的アセスメントと支援ツールに基づく作業行動支援 -校内作業学習から校外現場実習へのスムーズな移行をめざして-. 特殊教育学研究,42(1),47-56.
- 高畑庄蔵・武藤博文(2002) 支援ツールを活用した現場実習における就労指導プログラムの効果と長期的維持. 特殊教育学研究,39(5),47-57.



