

実践報告

自閉性障害幼児の遊びスキルの獲得に向けた指導の検討

—好みの活動の開発—

上野 茜*・神山 努**・野呂 文行*

本研究は、就学前の自閉性障害幼児を対象に大学の教育相談で、遊びの指導としてはさみと糊を用いた工作課題を行った。その中で、①はさみのスキル指導、②行動連鎖中断法を用いたマンダの発声指導を行った。また家庭で母親が同課題を実施した。その結果、はさみのスキルを獲得し、マンダの発声も促進された。家庭においてもはさみのスキルは般化し、対象児が自発的に母親に活動を要求する様子も見られた。大学場面においても課題開始前に自発的に着席したり、工作課題のスケジュールカードを指差ししたりするなどの活動の要求がみられた。このことから工作課題は対象児にとって好みの活動となったと考えられた。課題に対する動機付けが、スキル獲得のみではなく、マンダの発声の促進や活動の自発的開始などの副次的な行動の変化や家庭場面での般化を促したと考えられた。また工作課題が対象児にとって好みの活動となった要因について考察を行った。

キー・ワード：自閉性障害 遊びの指導 好みの活動 副次的な行動の変化

I. 問題と目的

近年QOLの向上やノーマライゼーションの観点から、自閉性障害をはじめとする発達障害児者の余暇支援の重要性が注目されている。これまで発達障害児者の余暇支援については、多くの先行研究が行われてきたが（例えば、岡部・渡部, 2006；高畑・武蔵, 2000など）、その中で、余暇活動のレパートリーが限定的であること、テレビ視聴やCD・音楽鑑賞、ごろ寝、ビデオなど家庭内での活動に偏っていること等が指摘されている（高畑・武蔵, 1997）。

余暇支援に関する研究の対象はほとんどが学齢期から青年期あるいは成人期の障害児者であるが、幼少期から余暇につながる可能性のある「遊び」を指導することは重要だと考えられる。

盲学校、聾学校及び養護学校の幼稚部教育要領においても、第1章総則の中で、「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習である」と記されている。Baker, Brightman, Blacher, Heifetz, Hinchshaw, and Murphy (2003) は、遊びを指導する理由に、子どもが遊びの中で獲得するスキルが他の場面においても役に立つこと、また指導者や親が指導スキルを獲得したり、そこからくる自信が他の場面でもみられるようになることを述べている。また、遊びスキル (play skill) を学び始めた幼児に対する基礎的な遊びのスキル指導の方法について、段階的に次のように説明している。まず、遊びスキルを選定して課題分析し、強化子を選定する。遊びスキルを選定する際には、チェックリストを用いて子どものスキルを評価し、指導に生かす。さらに、指導場面を設定し、実際に指導を行う。また、指導を

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科

** 社会福祉法人梅の里あいの家療育支援センター

行う中で、進歩を観察し、上手くいかなかったときに問題解決を行う。

余暇支援においては活動スキルを習得させることに加えて、本人の好みを考慮して、自分なりの楽しみ方ができるよう指導することが必要であるといわれている（関戸, 1998）。井上（2006a）は、「遊びとは自発的な活動であり、自ら好みの活動を自発しやすような環境設定をし、モデルを示し、援助をし、成功体験や喜びを得られるように働きかけることが重要である」と述べている。岡部・渡部（2006）は、好みや楽しみにもとづき本人の主体性や選択性が最大限に発揮できるようにすることにも注目する必要があることを述べており、発達障害児者が指導された活動を自発的に開始することが困難である（渡部・松井・山口, 1995）ことから、余暇支援の中で自発的開始に向けた指導を行った。その中で、余暇活動を自ら表明できること、他の生徒や教師とのかかわりの広がり、活動のレパートリーの拡大などといった、「副次的な行動の変化」が確認されたことを報告している。

本研究では、Baker et al.（2003）を参考に、家庭での活動レパートリーが限定されている、有意味発語のない自閉性障害幼児1名を対象とし、工作課題を設定し、遊びの指導を行った。はさみと糊を使うことを遊びスキルとして選定し、段階的に指導を行い、その効果を検討した。また、工作課題が参加児にとって好みの活動になった要因と、その副次的効果について考察することを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 参加児

指導開始時の生活年齢が5歳7か月の自閉性障害男児1名（以下A児）が本研究に参加した。2歳7ヵ月時に医療機関で自閉性障害の診断を受けており、障害児通園施設に在籍していた。5歳4ヵ月時に実施した新版K式発達検査の結果は、全領域24ヶ月、姿勢・運動37ヶ月、認知・適応27ヶ月、言語・社会17ヶ月であった。

週1回（一時期週2回）、B大学の教育相談にA児と母親が来所していた。大学における自由時間の行動観察では、動物の型はめ、絵本、フィジコ、タオルブランコ等の活動に従事することが多かった。家庭では絵本や絵カードを眺めたり、それらを手でコンコン叩く、ゴム紐を振り回すなどといった感覚遊びに従事することが多かった。また、A児は有意味な発語がなく、コミュニケーション手段としてはサイン（両手を叩くなど）、クレーン行動、PECS（Picture Exchange Communication System; Bondy and Frost, 2002）等を用いた。要求が通らない時などには、かんしゃくやぐずりがみられることもあった。第1著者とは別の指導者（第2著者）が週1回の教育相談時に、母親にPECSの助言を行っていた。家庭では、台所に設置してある要求ボードからおもちゃや絵本などの写真カードを選択することで要求を充足していた。また、本研究で行った工作課題のほかに、1時間のセッションの中で、絵と平仮名の見本合わせ課題、数の抽出課題、音声模倣課題を行っていた。また自由時間の活動の要求（例えば、タオルブランコを開始する際の要求）の際には、行動連鎖中断法（Goetz, Gee, & Sailor, 1985）を用いて指導者がモデル提示をし（「やって」）、何らかの発声が見られたらすぐに要求を充足させ（活動の開始）、音声を用いたマンドの表出を標的としていた。しかし、強化までの遅延が長いと発声自体が消失したり、A児の緊張する様子もみられ、上手くいかなかった。

2. 課題設定

本研究では遊びの指導として、はさみと糊を用いた工作課題を設定した。Baker et al.（2003）は、はさみや糊を使うスキルは一人で遊ぶためのスキルのひとつであると述べており、遊びスキルのチェックリストの項目にも取り入れている。また、A児が就学を控えていることから基本的な道具（ここでは、はさみや糊）を使えることが望ましいと考えられた。さらに、A児が型はめを好んでいたことから、切ったものを枠内に貼るといった型はめと類似した行動連鎖を

工作課題の中に取り入れた。

3. 指導期間

X年8月からX+1年3月まで実施し、1ヶ月半後のX+1年4月にフォローアップを実施した。

4. 指導内容

(1) 標的行動と課題分析：指導を開始する前に指導で用いた刺激とは異なるもの（市販の教材で2～3歳向けのもの。三角形や四角形を切る刺激）を用いて、A児のはさみと糊のスキルを評価したところ、はさみを使うスキルは未獲得であった。糊は枠内に塗ることができていた。そこで、はさみのスキル獲得に焦点を当てて指導を開始した。指導を開始する前に、はさみを使うスキルの課題分析を行った。課題分析の結果、①左手で紙を持つ、②右手ではさみを持つ、③はさみの刃を印のところまで移動する、④はさみの刃を開く、⑤線上を切る、の5つの単位行動で構成した。

(2) セッティング：本指導はB大学の教育相談時にプレイルームで行われた。A児とメイントレーナー（以下MT）が対面して座り、A児の後ろにサブトレーナー（以下ST）を配置し

た。A児、MT、STの全員が収まる位置にビデオカメラを設置し、課題の様子を撮影した。また母親が観察室からワンウェイミラー越しに、課題の様子が見られるように配置した。

(3) 教材：市販の幼児用はさみと糊を用いた。幼児用はさみとは、幼児の手の大きさに合わせたものであった。糊はスティック糊で塗った箇所につくものを用意した。また、はさみと糊を入れる道具箱（縦15cm、横8cm）を用意し、机上でA児の方向から右側に配置した。刺激はイラストを印刷したA4サイズの内紙を2枚用いた。一方ははさみで切る刺激（刺激A）、もう一方は切ったもの（刺激B）を貼る台紙（刺激B）であった（Fig. 1を参照）。A児のはさみのスキル獲得に従い、刺激Aの切る線の距離を変更した。刺激A-①は幅7mmの線が2カ所あり、縦3cm、横5cmの長方形にイラストが印刷されたA4用紙を切り取ったものであった。刺激B-①はA-①で切り取ったものと同じ大きさの点線の長方形を3つA4用紙に印刷したものである。同様に、刺激A-②は幅7mmの線で切る箇所は一つで、全体の大きさが縦5cm、横7cmの長方形であり、刺激A-③

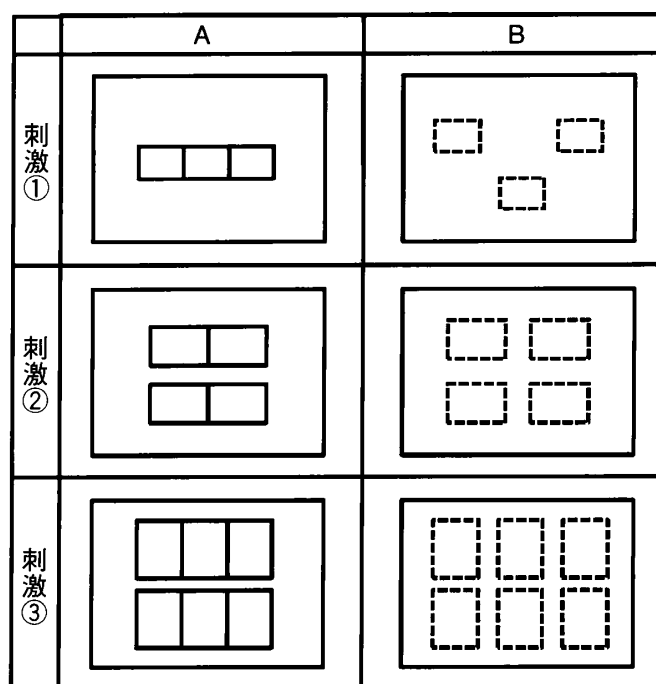


Fig. 1 使用した刺激

は幅 5 mm の線で切る箇所は二つで、全体の大きさは縦 8 cm、横 6 cm の長方形であった。刺激 B-②、B-③ はそれぞれ、刺激 A-②、A-③ で切ったものと同じ大きさの点線の長方形が印刷したものであった。刺激 B には、点線の長方形のほかに A と関連するイラストを印刷した。

(4) 手続き：本研究では、指導期間を 3 つの刺激セットにより区分した。第 I 期では刺激 A-①、B-① を用い、主にはさみのスキル獲得に向けて指導を行った。第 II 期では刺激 A-②、B-② を用い、はさみのスキル獲得に向けた指導に加え、行動連鎖中断法を、用いて糊のふたを開ける、あるいは糊の粘着部分を出すことを、指導者に音声を用いて要求する指導を行った。これは糊が使えない状態で（ふたが閉まっていたり、粘着部分が出ていない状態）、A 児が自発的にサイン（両手を叩く）で要求する様子がみられたためであった。もともと、課題間の自由時間にタオルブランコを要求する場面を設定し、指導を行っていたことから本課題でも同様の手続きを用いて指導することとした。手続きは ST が A 児の背後からモデルを提示し（「やって」）、音声表出がみられたときに MT が糊を A 児に手渡した。第 III 期では第 II 期で用いた刺激 A-②、B-② と、刺激 A-③、B-③ を組み合わせて用いた。また、第 III 期を開始したころから、家庭場面においても母親が同じ課題を実施し始めた。これは課題中の A 児の様子を観察室から見ていた母親が、自ら家庭での実施を希望したためである。そこで母親に対し、課題の内容について口頭と書面で教示を行い、簡単な記録用紙と教材を渡した。記録用紙には、課題分析表と各単位行動のプロンプトレベルの評価を記入する欄を設けた。記録用紙と 1 週間分の教材を毎週教育相談時に母親に渡し、教材がなくなったときのために教材のデータを取めた CD-R も渡した。そして、母親は 1 週間分の記録と産物を教育相談時に持参し、指導者に提出した。また、家庭での様子を把握するために、母親に 2 日間ビデオ撮影を行うように依頼し

た。

5. 従属変数

(1) はさみのスキルの評価：はさみのスキル獲得を評価するために、各単位行動のプロンプトレベルと 1 セッションあたりの自発的遂行率を求めた。単位行動ごとのプロンプトレベルは、①マニュアルガイダンス、②言語プロンプトや指差し、③自発の 3 つのレベルで評価した。1 セッションあたりの自発的遂行率は、1 セッションあたりの自発的遂行した単位行動数を全単位行動数で除したものに 100 を掛けて算出した。

(2) 音声を用いた要求の評価：1 セッションあたりの A 児が音声表出するまでの平均モデル提示数と、自発的に音声を表出した割合を求めた。平均モデル提示数は、1 セッションあたりに提示したモデル数を試行数で除して求めた。自発的に音声を表出した割合は、1 試行あたりのモデル提示数が 0 の場合を、自発的な音声の表出と定義し、1 セッションあたりの自発的に音声を表出した割合を全試行数で除し、100 を掛けて算出した。

6. 社会的妥当性の評定

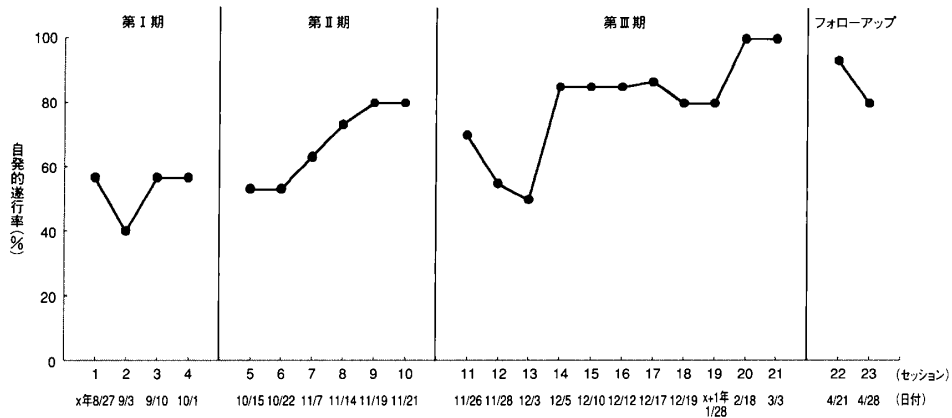
5 段階のリッカート尺度（5：非常にそう思う、4：そう思う、3：どちらともいえない、2：そう思わない、1：全くそう思わない）を用い、母親に対して社会的妥当性のアンケートを実施した。Table 2 に示した各項目について質問用紙に記入する形式で行った。アンケートは指導終了後の 4 ヶ月後に実施した。また質問項目以外に自由記述欄を設け、記入してもらった。

Ⅲ. 結果

1. はさみのスキル獲得

A 児のはさみのスキルを、自発的遂行率（上段）と各単位行動をプロンプトレベルで評価したもの（下段）を Fig. 2 に示した。第 I 期では逆行連鎖法で、はじめは刺激 A を MT が持ち、線上を切ることに焦点を当てて指導を行った。第 I 期の自発的遂行率の平均は 52.5% であった。第 II 期ではセッション 6 までは MT が刺激

自閉性障害幼児の遊びスキルの獲得に向けた指導の検討



セッション	1				2				3				4											
ブロック	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
①																								
②																								
③																								
④																								
⑤																								

セッション	5				6				7				8				9				10															
ブロック	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58		
①																																				
②																																				
③																																				
④																																				
⑤																																				

セッション	11				12				13				14				15				16				17				18				19				20				21											
ブロック	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108		
①																																																				
②																																																				
③																																																				
④																																																				
⑤																																																				

セッション	22		23	
ブロック	109	110	111	112
①				
②				
③				
④				
⑤				

Fig. 2 はさみのスキル獲得状況

* 上段は自発的の遂行率を示した（1セッションあたりの自発的の遂行の単位行動数 / 1セッションあたりの全単位行動数 × 100）。下段は各単位行動（①左手ではさみを持つ・②右手ではさみを持つ・③刃を印の位置まで移動する・④はさみの刃を開く・⑤線上を切る）のプロンプトレベルを評価したものである。□：自発的の遂行，□言語による教示・ポインティング，■マニュアルガイダンス・指導者による実施。第Ⅰ期：刺激A-①・B-①，第Ⅱ期：刺激A-②・B-②，第Ⅲ期：第Ⅱ期の刺激+刺激A-③・B-③。

を持ち、A児は切るだけという形態をとっていたが、セッション7からA児が自発的に左手で刺激を持つ様子がみられた。持つ位置が線に近いなど、危険な場合は修正を行った。このころから、線の位置まで刃を持っていくことがSTの援助なしで行えるようになった。セッション9では、自発的の遂行率は80%に達した。また、第Ⅱ期の自発的の遂行率の平均は67.2%であった。第Ⅲ期ではセッション12、13あたりにかけて、自発的の遂行率が減少しているものの、プロンプトレベルはマニュアルガイダンスなどの強めの援助はなく、声掛けやポインティングなど軽めの援助のみで行うことができた。セッション14以降では自発的の遂行率が80%以上で安定しており、セッション20、21ではすべて援助なしで行うことができ、自発的の遂行率が2回連続で

100%であった。1ヵ月半後のフォローアップ時の自発的の遂行率は、セッション22では93.3%、セッション23では80%であり、少し減少しているものの、維持がみられた。セッション23における各単位行動のプロンプトレベルをみると、「①左手で持つ」のエラーが多かった。

2. 音声表出の促進

Fig. 3に、糊を要求するとき音声が出するまでの1セッションあたりの平均モデル提示数と、1セッションあたりの自発的に音声が出した割合を示した。また、Table 1に逐語記録と音声表出までのモデル提示数を示した。第Ⅱ期における平均モデル提示数の平均は2.9回で、第Ⅲ期では1.4回で減少傾向にあった。また、自発的な音声表出の割合の各指導期の平均は第Ⅱ期では14.2%、第Ⅲ期では33.1%で増加

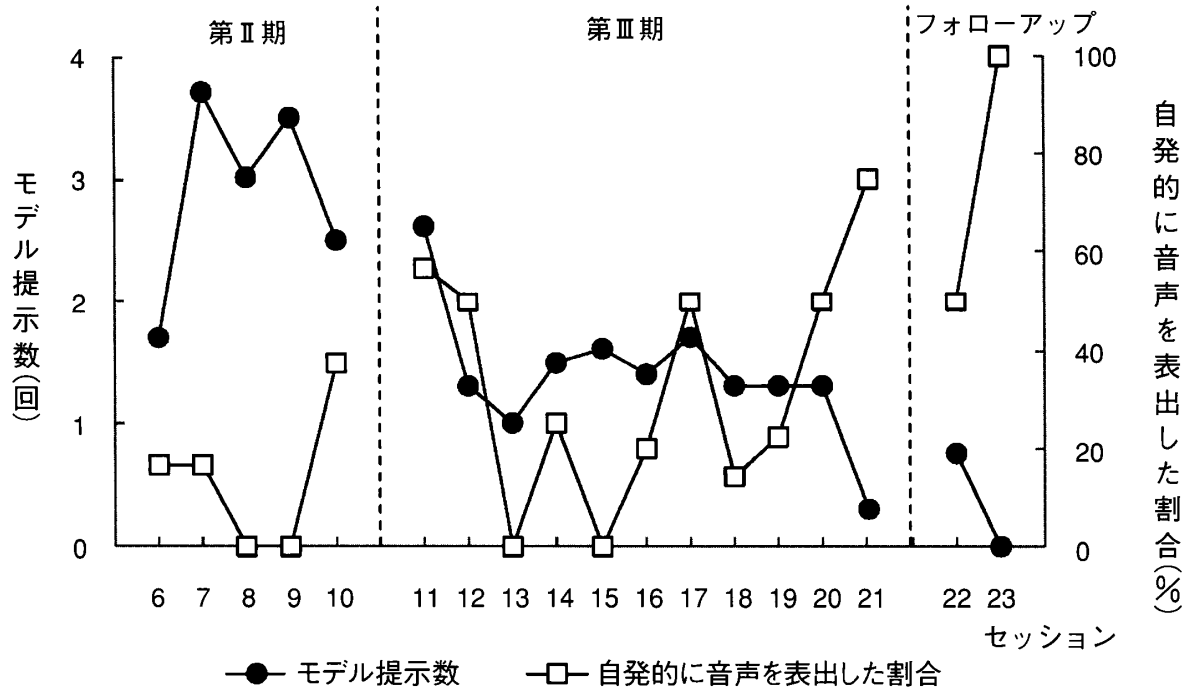


Fig. 3 マンドの発声までの平均モデル提示数と自発的に音声を表出した割合

Table 1 マンドの発声記録と発声までのモデル提示数

セッション	試行								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	あててて(1)	えでーえでー(2)	たった(1)	んー(4)	ん(2)	あってってー(0)			
7	あーえーてー(0)	やおー(1)	えーてー(7)	たれれれれー(7)	むー(2)	いーたー(5)			
8	んんーお(5)	ん(2)	やー(1)	てー(4)	あ(1)	*×(5)			
9	*×(8)	て(1)	*×(4)	いー(7)	*×(5)	てー(1)	あーけーてー(1)	ていけていらー(1)	
10	あーあー(0)	*×(5)	いー(9)	いやいやうー(1)	んーんーんー(2)	てーえーあーえー(0)	てりてりおおおー(3)	あーけーてー(0)	
11	あっいーお(7)	あけていたー(0)	あーたーとー(0)	あー(0)	いーいー(5)	やって(5)	えっえ(4)		
12	あっあ(0)	たった(4)	んーんー(0)	やーてー(1)					
13	いっい(1)	てりりりりー(1)	んんま(1)	やって(1)					
14	てってー(2)	あは(3)	うううーいーいー(0)	えへー(1)					
15	いりー(1)	いっい(1)	んー(4)	いー(2)					
16	やけけけ(2)	やてて(4)	むー(1)	んーんー(1)	んんんー(0)				
17	えっえ(0)	いーいあー(0)	たっていー(4)	おおおー(0)	*×(3)	てー(1)	んー(0)	んんんー(3)	
18	*×(4)	いていんが(0)	やって(1)	んんんーやーてー(1)	んぬんぬ(2)	いっいー(2)	んんんーやーてー(2)		
19	いーいー(1)	いーいー(0)	あーあー(1)	えっへ(1)	いっいーいー(0)	んーんー(4)	やって(1)	やってて(1)	やああ(3)
20	こほん(0)	たっていーたっていー(0)	やてててー(1)	やーてて(4)					
21	いやいうー(0)	んあー(1)	いっあ(0)	にににに(0)					
22	たりたりらっ(0)	やっ(0)	やててて(2)	んっん(1)					
23	らりらりー(0)	やったーご(0)	ああああー(0)	いーりっ(0)	あかかかかっ(0)	いーりっいー(0)			

()の数字はモデル提示数を示す。
*「×」は発声なしで欄を渡したことを示した。

Table 2 社会的妥当性の評定結果

質問項目	結果
工作課題はお子さんにとってよかったと思う	5 非常にそう思う
工作課題ではさみやのりが使えるようになってよかったと思う	5 非常にそう思う
工作課題はお母さんにとって負担だった*	4 そう思わない
工作課題はお子さんにとって負担だった*	4 そう思わない
工作課題はお子さんの好きな活動だったと思う	5 非常にそう思う
これからも継続して家庭で工作を行っていききたいと思う	5 非常にそう思う

*は逆転項目。

自閉性障害幼児の遊びスキルの獲得に向けた指導の検討

刺激	刺激②																刺激③	刺激②				
	11/15	11/20	11/16	11/18	11/24	11/29	12/7	12/8	12/23	12/27	1/13	1/20	1/24	2/3	2/7	2/15			2/20	3/2		
セッション	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18				
ブロック	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18				
単 位 行 動	①	■																				
	②	■																				
	③	■																				
	④	■																				
	⑤	■																				
											*	*		*	*	*	**	**	**	****	**	**

Fig. 4 家庭場面におけるはさみのプロンプトレベルの変容

*□：自発的遂行，■ 言語による教示・ポインティング，■ マニュアルガイダンス・指導者による実施。
*：長方形の四辺すべてを切る，**：長方形の両端を切る，***：切る線を細くした。

傾向であった。またセッション21では、75%であり、高い水準を示している。1ヵ月半後のフォローアップではセッション23ではすべて自発的に音声を出しており、割合は100%であった。

3. 家庭での実施

家庭では平日週2・3回、通園施設からの帰宅後に母親が実施した。Fig. 4に、家庭におけるはさみのプロンプトレベルの変容を示した。大学における指導は第Ⅲ期の期間だったが、家庭で母親が行うという点から、A児あるいは母親にとって負荷が低いと考えられた第Ⅱ期で用いた刺激A・B-②を渡して実施を依頼した。開始時は母親による援助が部分的に必要であったが、セッション6以降はほとんど自発で行うことができた。20、22、24～26試行目では、A児がはさみのスキルを獲得していたこともあり、活動がすぐ終わってしまうということから、母親が刺激Aのあらかじめ太線になっているところ以外の長方形の周辺を太線にし、A児が切るようにした。したがって、援助付きで遂行した単位行動数が増加している。また、母親の記録や産物から周辺すべてを切ることは、A児にはまだ難しいと考えられた。したがって、27、28、32試行目では切る箇所をより少なくし、元々太線にしてあるところに加えて、全体の長方形の両端の縦線2本を太線にして実施した。また30、31試行目の刺激は母親が自宅で指導者が渡したCD-Rのデータをもとに印刷したものを使用しており、太線の部分を細くして実施していた。多少線からはみ出しているものの、線に近い箇所を切るができていた。

4. 社会的妥当性の評定

社会的妥当性の評定結果をTable 2に示した。全体の平均得点が4.6であり、本指導の妥当性が得られた。また、自由記述の中で、「今まで使えなかった、はさみや糊が使えるようになってよかった」、「今後も続けていきたい」等のコメントが述べられていた。しかし一方で「教材の準備がもっと簡単にできたらいいと思う」というものもあった。また母親が家庭の様子を撮影したビデオより、手続きやセッティングは大学で行っているものとほぼ同じであった。

IV. 考 察

本研究では、自閉性障害幼児に対して遊びの指導を行い、1) 遊びスキルの獲得、2) 遊びが好みの活動になった要因と、3) 副次的効果について検討することを目的とした。

本研究では、遊びスキル指導の一つとして工作課題を設定し、はさみのスキルの指導を中心に行った。その結果、はさみを使用するスキルを獲得することができた。このことから、指導手続きの妥当性と、教材の難易度の適切性が示唆された。A児は、就学前の幼児であり、はさみや糊が使えるようになることは就学に向けても意味があった。今回用いたはさみは、幼児用のはさみであったが、構造としては一般的なものであった。バネがついているはさみなども市販されており、そのようなものを用いることで、よりエラーレスで行うことができたかもしれない。しかし、A児の全体的な課題従事の良さや、課題に対する動機付けも高かったことから、一般的なはさみでも問題はなかったと考えられ

る。

課題開始前に指導者が教材の準備をしていると、自発的に着席したり、スケジュールカードを指差ししたり、家庭においてもPECSを自発的に使用して活動を要求する行動がみられたことから、A児にとって工作課題が好みの活動になったと考えられた。その要因の一つとして、本人の障害特性や好みのアセスメントに基づいた教材の工夫が考えられた。大学での行動観察や母親からの報告をもとに、A児の好みの活動やキャラクター、好みの感覚刺激を考慮して教材を用意した。具体的には、好みの活動であった型はめの行動連鎖（枠の中にはめる）や、教材のイラストに好みのキャラクターを取り入れたことが挙げられる。また、糊を塗ることがA児にとって好みの感覚的刺激となっていた。奥田（2003）はステレオタイプな感覚遊びを好む自閉性障害児に対して、その感覚的なおもしろさを活用することで遊びを拡大することが重要であることと述べている。A児にとって糊を塗ることで得られる感覚的な強化は、はさみを使用する行動の強化としても機能していたと考えられる。Baker et al.（2003）は、遊びスキルを段階的に指導することの重要性を述べているが、本研究では、「遊びスキルの選定」が特に重要であったと考えられた。スキルのチェックリスト（Baker et al., 2003）を用いて本人の既存のスキルを把握するとともに、上記のような障害特性や好みの把握をすることが、活動への動機付けや自発性を高め、好みの「遊び」になったと示唆された。

工作課題がA児にとって好みの活動になったことで得られた副次的な効果として、糊を要求する際の音声表出や、家庭場面での実施、自発的な活動の要求がみられた。井上（2006a）は、余暇スキルがコミュニケーションの必然を生むことから、コミュニケーションの下地となる楽しみや遊びから、どのように指導を開始させるかを考える必要があることを述べている。本研究では、糊を要求する際に音声を表出することを強化した。これにより、音声はマンドとして

の機能をはたしていた可能性が考えられた。指導終了から2・3ヶ月後の母親の報告から、「最近、それっぽく聞こえることがある」、「よくしゃべるようになった」などという報告があった。これについては、本研究による指導の効果と断言することはできないが、音声を用いて人に伝えることができる、という経験をしたことが、音声表出を促進した要因の一つとして考えられた。また、井上（2003）は、余暇支援の中で楽しみを教え広げること、そしてコミュニケーションの指導として、それらを要求すること、楽しみを伝えたり共感することが一体となって、初めてコミュニケーション行動が個人にとってQOLを高めるものになるといえると述べている。余暇あるいは遊びの指導を行う際には、単なるスキル獲得に向けた指導だけでなく、活動を通して、本人のQOLを高めていくことにも着目することが重要だと考えられる。

しかし、A児は日常生活の中でPECSを使用している点から、音声を用いたコミュニケーションを拡大していくことが妥当であるかどうかについては確かではない。年齢的にまだ幼いという点から、さまざまなコミュニケーションモードを持っていることが重要であることを考慮すると、音声を用いて他者とコミュニケーションをとるということは、意味があったといえる。

本研究では大学だけでなく、家庭でも課題を実施した。これはA児の大学での課題従事の様子を母親が観察し、母親の方から希望してきたことがきっかけであった。家庭で行ったこと、母親による援助、別のはさみ・糊の使用など、さまざまな違いはあったものの、結果としては大学で行ったときとほとんど変わらず、家庭での様子を撮影したビデオからも、母親の援助やセッティングも大学場面とほぼ同じであった。これは、毎週母親が観察室から課題の様子を観察していたことから、指導者がモデルの役割を果たしていたと考えられる。また、自由記述で「教材を準備してくれて助かった」というコメントがあったことから、毎週指導者が教材を渡

自閉性障害幼児の遊びスキルの獲得に向けた指導の検討

していたことも家庭で上手くいった要因と考えられた。しかしながら、あらかじめ刺激Aを切っておく等の準備が必要であったり、渡しておいたものがなくなったときに、自分で印刷するというコストがかかっていた。家庭ではすべてA児による始発（写真カードで要求する）で課題が開始されていたが、刺激の準備ができていないときには、母親が要求ボードから工作カードを撤去していた。つまり、A児の要求が制限されていたといえる。山本（1995）は、提供されたプログラムを家庭などで実施に移す場合、親が負担を感じず、実施しやすいことが重要であることを指摘している。また高畑・武蔵（2000）は、親の付添や付加的な援助を必要とせずに、家庭で余暇活動が行える教材の工夫を行った。しかし、親のコストに対するさらなる配慮や、本人が自発的に活動を開始することができる環境設定を考慮する必要があることを示唆した。本研究においても、同様の課題が残されている。

謝 辞

本研究にあたり、ご協力いただきました参加児童とそのご家族の方々に深く感謝申し上げます。

引用文献

- Baker, B. L., Brightman, A. J., Blacher, J., Heifetz, S. P., & Murphy, D. M. (2003) *Steps to independence: Teaching everyday skills to children with special needs* (4th Ed.). Paul H. Brookes Pub. Co., Baltimore, MD.
- Bondy, A. and Frost, L. (2002) *A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism*. Bathesda, Maryland. 園山繁樹・竹内康二 訳 (2006) 自閉症児と絵カードでコミュニケーション—PECSとAAC—. 二瓶社.
- Goetz, L., Gee, K., and Sailor, W. (1985) Using a behavior chain interruption strategy to teach communication skills to students with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 10, 21-30.
- 井上雅彦 (2003) QOLと余暇スキルの援助. 小林重雄・園山繁樹・野口幸弘 (編). 自閉性障害の理解と援助. コレール社, 205-218.
- 井上雅彦 (2006a) 余暇支援ベースのアプローチ—あそびや楽しみから出発するコミュニケーション—. 実践障害児教育, 394, 50-53.
- 井上雅彦 (2006b) 余暇支援ベースのアプローチ—あそびや楽しみからかわりをつくる. 実践障害児教育, 395, 50-53.
- 文部科学省 (2001) 盲学校, 聾学校及び養護学校幼稚部教育要領.
- 岡部一郎・渡部匡隆 (2006) 発達障害のある生徒の余暇活動の自発的開始の指導—知的障害養護学校における休み時間の変容を通して—. 特殊教育学研究, 44(4), 229-242.
- 奥田健次 (2003) 対人関係とコミュニケーションスキルの援助. 小林重雄・園山繁樹・野口幸弘 (編). 自閉性障害の理解と援助. コレール社, 147-163.
- 関戸英紀 (1998) 中学校特殊学級における知的障害児の余暇指導. 横浜国立大学教育人間科学部紀要第I類 (教育科学), 1, 35-48.
- 高畑庄蔵・武蔵博文 (1997) 知的障害者の食生活, 運動・スポーツ等の現状についての調査研究—本人・保護者のニーズの分析による地域生活支援のあり方—. 発達障害研究, 19(3), 235-244.
- 高畑庄蔵・武蔵博文 (2000) 生活技能支援ツールによるなわとび運動の習得過程と家庭での長期的維持の検討. 特殊教育学研究, 37(4), 13-23.
- 渡部匡隆・松井美和・山口とし江 (1995) 自閉症生徒への自発的な余暇活動の形成. 日本特殊教育学会第33回大会発表論文集, 718-719.
- 山本淳一 (1995) 「地域に根ざした教育」を実現するためには—井上氏らの論文に対するコメント—. 行動分析学研究, 8(1), 82-86.

— 2008.8.31 受稿, 2008.12.10 受理 —

Teaching Play Skill to a Young Child with Autism: Development of Favorite Activities

Akane UENO*, Tsutomu KAMIYAMA** and Fumiyuki NORO*

The purposes of the present study were to teach a young preschool child with autism play skills which were handicraft with the scissors and the glue at education consultation of the university. We taught the skill of using scissors, and the utterance of mand with behavior chain interruption. The mother of the child also did the same task at home. As a result, he acquired the skill of using the scissors, and utterance of mand was promoted. At home, the skill of using the scissors was generalized across setting, and it was observed that he spontaneously requested his mother to do the activity. At university, it was also observed that he spontaneously took his seat before the task was started and pointed the schedule card of handicraft. Therefore it was thought that the task of handicraft was a favorite activity for him. Motivation for the task promoted not only acquisition of the play skill but also secondary behavior change which was to promote the utterance, starting the task spontaneously and generalization across setting. We also discussed the reason why the task of handicraft was a preferred activity for him.

Key Words: autism, teaching play skills, a preferred activity, secondary behavior changes

* Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba

** Social Welfare Corporation Umenosato