

# 発達障害児における要求言語形成手続きの検討 自己充足困難な遊具・遊びと自己充足可能な遊具・遊びとの比較を通して -

霜 田 浩 信\*

## Communicating 'Demand' and Its Shaping in Children with Developmental Disabilities : A Comparison of Playthings

Hironobu SHIMODA

本研究では、発達障害児1名に対して要求言語を形成する際、指導場面に導入した環境統制の強い自己充足困難な遊具・遊びと統制の弱い自己充足可能な遊具・遊びの条件における指導機会の経緯を分析をした。その結果、指導者が要求行動の弁別刺激として十分機能することと対象児が標的行動の表出が可能になることの条件が整うことによって、統制力の弱い自己充足可能な遊具・遊びにおいても一人遊びに転じることなく、また指導全体を通じて、遊びが飽和することなく要求言語形成の指導機会を確保することができることが示唆された。

要求言語を形成する指導において、環境統制された指導場面の中に、対象児の好みを優先して統制の弱い遊具・遊びを導入することの利点として、次の3点が考えられた。

要求充足者への働きかけを促進し、指導機会を増加させることができる。一つ一つの遊びという強化子が飽和することなく、強化機能は高いまま維持しつづけることができる。ひとりて遊ぶことよりも要求充足者と一緒に遊ぶことの方が、強化価が高まり、より社会的な遊びへと変化が起こる。

### はじめに

発達障害児の日常的な場面における機能的な言語の使用を重視し、その自発性、般化や維持を目指した指導法として機会利用型指導法(incidental teaching)が一定の成果をあげている(Hart & Risley, 1974, 1975; 出口・山本, 1985; 藤原, 1985; 加藤, 1988; 阿部, 1989; 小笠原・氏森, 1990; 小笠原・関・河野, 1994; 長沢, 1995; 長沢・藤原,

1996等)。機会利用型指導法とは、子ども自身の日常環境の中で生起する言語の指導機会を利用して、機能的で自発的な言語使用を発達させ、維持させるための方法である。したがって機会利用型指導法によって、要求言語形成を目指す場合、子どもの自発的な要求行動の生起を促し指導機会を十分に確保することが重要となる。

藤原(1985)、藤原・加藤(1985)は、指導機会を確保し、機能的な要求言語を形成するための要因として、使用頻度の高い物や高頻度な行動に従事する機会を物理的に制限し、

\* しもだ ひろのぶ 文教大学教育学部学校教育課程

要求の自己充足の困難な事態を設定したうえで、そこで示す子どもの要求行動を要求充足者である指導者が的確に捉え、即時に対応、即時強化することによって、指導者は要求充足者としての機能を獲得していくことが重要であると述べている。

特に、要求の自己充足困難な事態を設定するといった環境統制力の強い指導場面の設定に関しては、これまでの先行研究で数多く指摘されている（出口・山本，1985；藤原，1985；加藤，1988；小笠原・氏森，1990；霜田・岩永・菅野・氏森，1999）。ここで言う、環境統制力の強い場面というのは、食べ物やおもちゃを子どもの手の届かない所に置くなどといった場面や指導者と一緒でなければ遊ぶことのできない遊具・遊びを設定し、自己充足の不可能もしくは困難な状況を設定した場面である。環境的に自己充足の不可能な場面設定であれば、子どもは要求充足者に働きかける必要がでてくるので、必然的に要求行動が出現することが考えられる。

しかし、一方で環境を統制した場面に導入する強化子の飽和に関する問題も指摘されている。これまでの先行研究の中には、入手しやすく、子どもが示す反応も高いという理由から食べ物を用いることがあった（藤原・加藤，1985；加藤，1988；加藤・小林，1989）。しかし、食べ物は好き嫌いに個人差が大きく、時にその好き嫌いは極端に変化することがある。また、食べ物は反復使用ですぐに飽和してしまう。さらに、日常的な場面では食べ物を強化子として用いることは少ない、等の問題点が指摘されている（佐久間・久野，1978；小笠原・氏森，1990）。また、指導場面に導入する遊具・遊びに関しても単一の遊具では食餌性の強化刺激を用いる場合と同様に、飽和が起こりやすく指導機会の減少につながるなどの指摘がある（小笠原・関・河野，1994）。

このような問題を避けるためには、指導場面の設定として、食餌性の強化子を用いるの

ではなく、複数の遊具・遊びを導入することが考えられる。さらに、子どもの好みの活動を強化子として取り入れることがあげられる。動因を高め要求行動を出現させるためには、何よりもその活動に対し子どもが興味をもっていることが必要不可欠な条件となる。Koegel, Dyer, & Bell (1987) は、自閉症児に対して子どもが好む活動を導入することによって、社会的な回避行動を減少させることに成功している。また、山田(1995)は、ごくわずかな一人遊びしかしない重度の知的障害のある子どもに対し、その子の好みの遊具を多数用意し、自分の好みの活動を自ら選択要求できるようにする指導を行った。その結果、自発的な選択行動が増えただけでなく、自発的な要求行動も増加したと報告している。さらに、ふたり遊びのできる遊具では指導者が関わってともに遊ぶといった社会的な遊びにまで発展した、と述べている。

したがって、従来の環境統制の強い事柄ないし事態の導入のみに固執することなく、子どもの好みを優先したり、多数の遊具を導入することによる指導場面設定を行い、そこでの子どもの要求行動の形成過程を分析していく必要がある。

しかし、子どもの好みの遊具・遊びを優先し、なおかつそれを指導場面に多数導入するとなると、当然ひとりで遊ぶといった自己充足可能な遊具・遊びも存在することになる。この場合、一人で遊ぶことが可能であるため指導者に対する要求行動は必要とせず、よって要求言語の形成のための指導機会の減少につながる、という問題点もあげられる。

この点に関しては、指導者が要求充足者としての機能を十分に獲得されていれば、自己充足可能な遊具・遊びであっても要求行動を生起し、指導機会になり得ると考えられる。つまり、指導場面で子どもが示す要求行動を要求充足者である指導者が的確に捉え、即時に対応、即時強化し、指導者は要求充足者と

しての機能を獲得していくことが重要であると考えられる。

また、子どもが標的行動である要求言語を獲得していくことによって、自己充足可能な遊具・遊びといった環境統制が弱い場面においても、要求言語の指導機会となつて、標的行動の出現を可能にしていくものと考えられる。そのためにも標的行動の選定が、要求充足者への働きかけを増加させ、指導機会を確保するうえで重要な役割を果たすものと考えられる。標的となる要求行動には、音声言語のみでなく非音声の言語行動（例えば、クレーン行動や指さし行動など）も含まれ、各々の言語発達レベルに応じた反応型による要求行動が存在する（藤原・加藤，1985；加藤，1988）。発達的に難しすぎる標的行動であると、子どもにとって学習上の負担がかかりすぎ、また、強化される機会が得られにくくなり、指導そのものを子どもが避けるようになってしまう可能性が指摘されている（佐竹 2001）。標的行動は、子どもの発達の状態、社会的妥当性、生活文脈から見た自然さを考慮して選定する必要がある。

そこで、本研究では対象児の言語レベルに応じた標的行動を基準変更デザイン（Hartmann & Hall, 1976）の適用を通して要求言語の形成を行った先行研究（霜田，2003）に基づき、指導場面に導入した自己充足困難な遊具・遊びと自己充足可能な遊具・遊びの条件における指導機会の経緯を分析することを目的とする。

## 方 法

### 1. 対象児

指導開始時 6 歳 2 か月の女兒。公立小学校特殊学級第 1 学年在籍。S-M 社会生活能力検査による社会生活指数：43，社会生活年齢：2 歳 8 か月であった。領域別社会生活年齢では、身辺自立：5 歳 0 か月，移動：2 歳 11 か

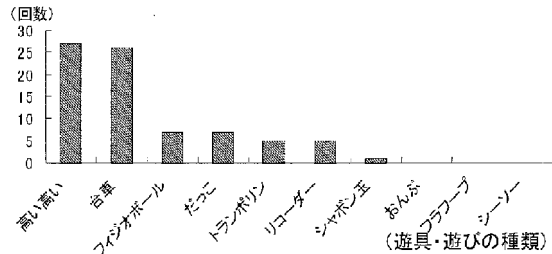


図1 自由遊びにおける各遊具・遊びでの要求行動の回数

表1 遊具・遊びの分類と遊び方

自己充足困難な遊具・遊び	
高い高い	指導者に高い高いをやらせよう
台車	台車に乗って、指導者に押してもら
フィンジオボール	フィンジオボールに乗って、指導者に揺らしてもら
だっこ	指導者にだっこをせよとせよ、揺らしたり、回ってもら
おんぶ	指導者におんぶをせよとせよ、走ってもら
自己充足可能な遊具・遊び	
トランポリン	トランポリン上で一人で飛ぶ、または指導者と一緒に飛ぶ
リコーダー	リコーダーを一人で吹く、または指導者に吹いてもら
シャボン玉	シャボン玉を一人で吹く、または指導者に吹いてもら
フラフープ	フラフープで一人で遊ぶ、または指導者と一緒に遊ぶ
シーソー	シーソーに一人で乗る、または指導者にシーソーを押してもら

月，作業 2 歳 2 か月，意思交換：1 歳 8 か月，集団参加：1 歳 6 か月，自己統制：2 歳 9 か月であった。指導開始前の対象児の様子（自由遊び場面と母親面接からの情報）として、言語表出に関しては、「アー」「イー」等といった音声の模倣はでき、「バイバイ」などといった日常的に用いることばは周囲からの促しによって言うことができるが、音声言語での要求手段は獲得しておらず、自分の要求を伝えるときは、クレーン行動が主な要求手段であった。

### 2. 指導期間および場所

週 1 回 30 分程度の個別指導を 6 ヶ月間、大学プレイルームにて実施した。

### 3. 遊具・遊び

母親面接等からの情報をもとに対象児が好む数種類の遊具・遊びを準備し、事前の自由遊び（1 回約 30 分，計 4 回）を行った。自由遊びにおける各遊具・遊びごとの指導者への要求回数を図 1 に示した。この結果および遊具・遊びの遊び方を基に指導期に用いた遊具・

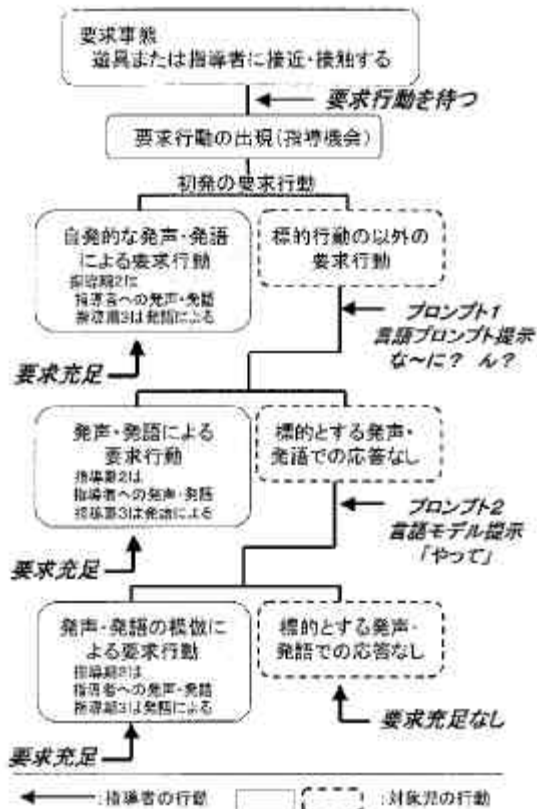


図2 指導期1～3の指導手続きの流れ

遊びを「自己充足困難な遊具・遊び」と「自己充足可能な遊具・遊び」とに分類した。遊具・遊びの分類と遊び方を表1に示した。

#### 4. 標的行動

標的行動は指導期ごとに基準を変更した。指導期1では発声または発語（「やって」：以下同様）の両方とした。指導期2では明らかに指導者の方を向いて発声あるいは発語とした。指導期3では発語「やって」「やっで」「やっべ」も含むとした。

#### 5. 指導手続き

指導期1～3での指導手続きの流れを図2に示した。

要求事態としては、対象児が指導者にトラ

ンポリンで一緒にとんでもらう、リコーダーやシャボン玉を吹いてもらう、台車を押してもらう、フィジオボールの上で揺らしてもらう、高い高い、だっこ、おんぶなどの身体接触遊びをしてもらうことを目的として、遊具や指導者に接近した時とした。

指導は次に示すデザインによって行った。

(1)ベースライン期：要求行動の形態を確認することを目的とした。指導者からの介入は行わず、全ての要求行動を即時的に充足した。

(2)指導期1：発声または発語での要求行動を形成することを目的とした。遊具または指導者に接近した要求事態から最終的な強化が随伴される（要求充足あり）まで、または随伴されない（要求充足なし）までを1回の指導機会とした。その際、指導者は対象児の目を見ながら自発的な標的行動の出現を待った。約5秒経過後、標的行動が出現しない場合は「な～に?」「ん?」という言語プロンプト（プロンプト1）を与えた。さらに約5秒経過後、標的行動が出現しない場合は「やって」という言語モデル（プロンプト2）を与えた。約5秒経過後、標的行動が出現しない場合、要求は充足しなかった。なお、指導期1では全ての発声・発語に対して強化を与えた。達成基準として、自発および言語モデル提示による標的行動の出現率が3セッション連続で80%以上出現することとした。

(3)指導期2：対象児が明らかに指導者の方を向いての発声・発語での要求を形成することを目的とした。同様に曖昧な発声には要求を充足させないことでその曖昧な発声を消去することを目的とした。指導手続きは指導期1同様であった。達成基準は標的行動の出現率が3セッション連続で80%以上出現することとした。

(4)指導期3：指導者に発語「やって」「やっで」「やっべ」を含む)で要求する反応型を形成することを目的とした。それ以外

は指導期1, 2と同様であった。達成基準として、自発および言語モデル提示による標的行動の出現率が3セッション連続で80%以上出現することとした。

(5)プローブ：指導期3終了後約2ヶ月が経過した時点で指導期3と同様の手続きを用いてプローブを実施した。

#### 6. 観察手続き

指導場面をVTR録画したものを、各指導機会ごと指導者からのどのプロンプトによって標的行動が何回出現したかについて観察を行った。なお次の一連の流れを1回の指導機会と捉えた。〔対象児の遊具または指導者への接近〕〔指導者からのプロンプトの提示〕〔対象児の反応(無反応, 誤反応を含む)〕〔強化の有無〕

#### 7. 分析手続き

観察結果に基づいて、以下の項目に関して結果の分析を行った。

(1)各遊具・遊びにおける初発での要求行動の回数：各セッションにおいて、「自己充足困難な遊具・遊び」と「自己充足可能な遊具・遊び」とで、全ての要求行動が30分間に初発でどれだけ出現したかを、次の式により算出した。

各遊具・遊びでの初発の要求行動回数(回/30分) = {各遊具・遊びにおける初発の全要求行動回数 × 30(分) / 各セッションの総時間(分)}

(2)各遊具・遊びにおける指導機会の割合：各セッションにおいて、各遊具・遊びで、要求事態が指導機会になった割合を次の式により算出した。

各遊具・遊びにおける指導機会の割合(%) = {要求事態の回数 - 一人遊びに転じた回数 / 要求事態の回数 × 100}

(3)各遊具・遊びにおけるプロンプトレベルごとの標的行動出現様相：各セッションにおいて、各遊具・遊びで、どのプロンプトレベ

ルでどのくらい標的行動が出現しているかを次の式により算出した。

出現様相(%) = 各遊具・遊びにおける各プロンプトレベルでの標的行動の出現回数 / 要求事態の回数 × 100

#### 8. 信頼性

観察の信頼性を算出するために、VTR録画した全セッションのビデオの中から、ベースライン期、指導期1, 指導期2, 指導期3を各1セッションずつ、計4セッションをランダムに抽出して、担当者と指導に参加していない他の観察者1名がそれぞれ観察を行った。観察者間で一致率を算出し、信頼性を検討した。

算出方法は次の式に従った。

一致率(%) = {一致した回数 / (一致した回数 + 不一致の回数)} × 100

その結果、一致率は、ベースライン期では94.7%, 指導期1では98.0%, 指導期2では97.3%, 指導期3は100%の一致率を得た。

## 結 果

### 1. 各遊具・遊びにおける初発での要求行動の回数

各遊具・遊びにおける初発での要求行動の回数を図3に示した。ここでの初発での要求行動とは要求事態から指導機会に到り、一番はじめに示した要求行動である。

各指導期を通して、自己充足困難な遊具・遊びでの初発での要求行動の方が自己充足可能な遊具・遊びでの初発での要求行動より回数的に上回ることが多かった。

一方で、各遊具・遊びのいずれにおいても、初発での要求行動の回数が前のセッションより減少したのはセッション5, 10, 12, 17, 23であった。それ以外のセッションでは、自己充足困難な遊具・遊びでの初発要求行動の回数が増加すれば、自己充足可能な遊具・遊

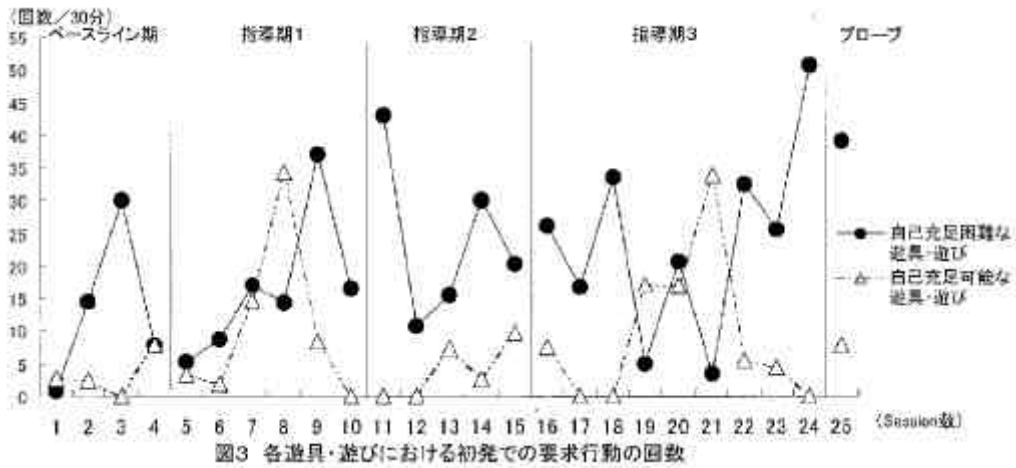


図3 各遊具・遊びにおける初発での要求行動の回数

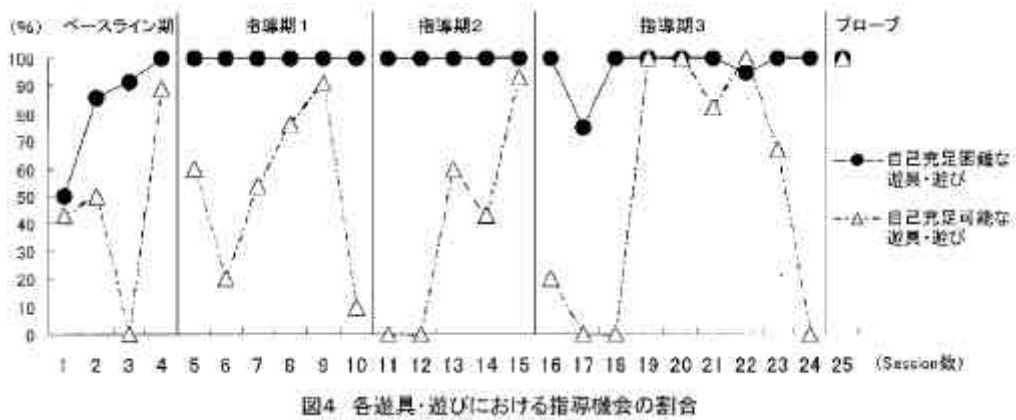


図4 各遊具・遊びにおける指導機会の割合

びでの初発要求行動回数が減少し、または、自己充足困難な遊具・遊びでの初発要求行動の回数が減少すれば、自己充足可能な遊具・遊びでの初発要求行動回数が増加していた。なお、セッション10は対象児がトイレを我慢していた様子が見られた。

各指導期の平均要求行動回数はベースライン期で、20,7回、指導期1で27,3回、指導期2で26,8回、指導期3で33,1回であった。

## 2. 各遊具・遊びにおける指導機会の割合

各遊具・遊びにおける指導機会の割合を図4に示した。ここでの指導機会とは要求事態が起こってから、途中で一人遊びに転じるこ

となく、指導し、対象児の要求が指導者によって充足された機会である。

自己充足困難な遊具・遊びでは、ベースライン期のセッション1では、指導機会の割合が50%であったが、その後指導機会の割合は増加し、セッション4以降はほぼ100%の指導機会となり、維持することができた。

一方、自己充足可能な遊具・遊びでは、ベースライン期から指導期3までを通じて、各指導期の最初のセッションやその次のセッションでは、指導機会の割合は低かった。しかし、セッションが経過するに従い指導機会の増加が見られた。特に指導期3のセッション19, 20, 22では自己充足可能な遊具・遊びにおい

発達障害児における要求言語形成手続きの検討

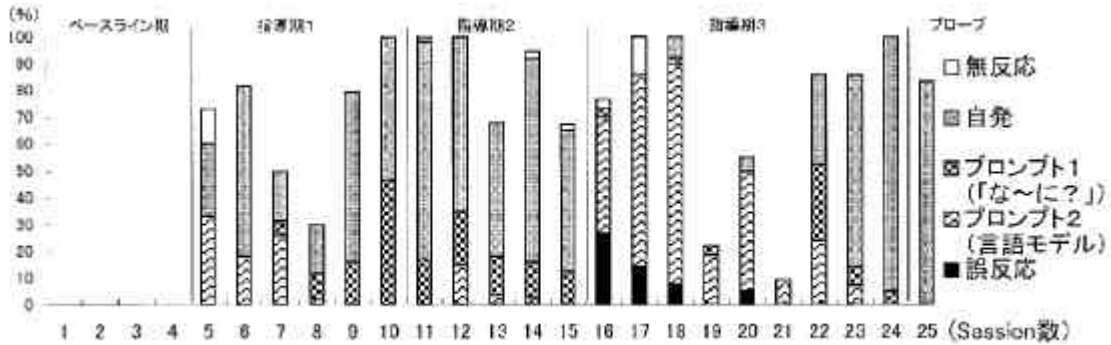


図5 自己充足困難な遊具・遊びでの標的行動の出現様相

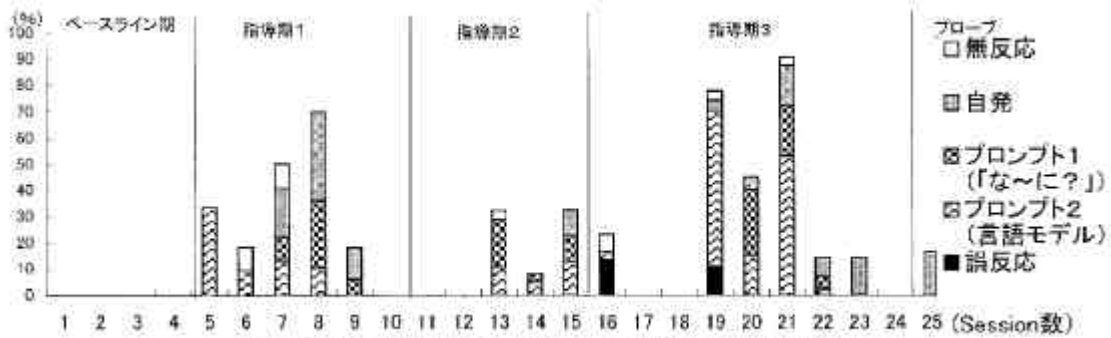


図6 自己充足可能な遊具・遊びでの標的行動の出現様相

て指導機会の割合は100%に達した。

3. 各遊具・遊びにおけるプロンプトレベルごとの標的行動出現様相

自己充足困難な遊具・遊びでの標的行動の出現様相を図5に、自己充足可能な遊具・遊びでの標的行動の出現様相を図6に示した。

なお、本研究での標的行動は、指導期1では発声または発語（「やって」：以下同様）の両方とした。指導期2では明らかに指導者の方を向いて発声あるいは発語とした。指導期3では発語「やって」（「やっで」「やっべ」も含む）とした。

指導期1において自己充足困難な遊具・遊びでは、セッション5では無反応が見られたが、セッション6以降無反応はなくなった。それに代わり、自発による標的行動出現の割

合が多くなり、セッション9以降では言語モデル（プロンプト2）を提示しなくても、自発あるいは言語プロンプト（プロンプト2）提示による標的行動が出現するようになった。自己充足可能な遊具・遊びでは、セッション5では言語モデル（プロンプト1）提示による標的行動の出現のみであったが、セッションが経過するごとに言語モデル（プロンプト2）提示による標的行動の出現率は減少していった。無反応もセッション6および7では見られたが、セッション8以降は見られなくなった。セッション9では言語モデル（プロンプト2）を提示しなくても、自発あるいは言語プロンプト（プロンプト1）提示のみで標的行動の出現が見られるようになった。

指導期2に入ってから、自己充足困難な遊具・遊びでは、いずれのセッションにおい

ても、依然自発による標的行動出現の割合が高い値を示し続けていた。一方、自己充足が可能な遊具・遊びでは、セッション13から標的行動が出現するようになり、セッション15では自発による標的行動の出現が見られた。

指導期3では、自己充足困難な遊具・遊びでは、最初のセッション16では誤反応および言語モデル（プロンプト2）提示による標的行動の出現が大きな割合を占め、無反応も見られた。しかし、セッションが経過するにつれ、言語モデル（プロンプト2）提示により標的行動が出現する割合が増加し、誤反応の割合は少なくなった。さらに、セッション18では無反応が見られなくなり、その代わり自発による標的行動が出現した。その後セッションが経過していくにつれ、自発および言語プロンプト（プロンプト1）提示による標的行動の出現率が増加していき、セッション23では自発による標的行動の出現率が70%を越えた。一方、自己充足可能な遊具・遊びでは、セッション16は誤反応・無反応がほとんどであったが、セッション19以降自発による標的行動の出現が見られるようになり、それ以降、自発および言語プロンプト（プロンプト1）提示による標的行動の出現率が次第に増加していき、セッション23では標的行動は全て自発により出現した。

## 考 察

本研究では対象児の言語レベルに応じた標的行動を基準変更デザインの適用を通して要求言語形成を行った先行研究（霜田，2003）に基づき、指導場面に導入した自己充足困難な遊具・遊びと自己充足可能な遊具・遊びの条件における指導機会の経緯を分析をした。その指導場面において、要求行動の回数は自己充足困難な遊具・遊びと自己充足可能な遊具・遊びで、さらには各指導期ごとに若干の違いはあるものの、平均の要求行動の回数と

しては各指導期とも20回～30回であった。また、指導機会としても、自己充足困難な遊具・遊びでは、セッション4以降はほぼ100%の指導機会となり、維持することができ、自己充足可能な遊具・遊びでは、各指導期ごと指導経過に従って指導機会の増加が見られた。これらのことより、自己充足困難な遊具・遊びと自己充足可能な遊具・遊びを同じ指導場面に導入しても要求行動の指導機会を確保することが可能であったと考えられる。以下に指導機会確保の要因を「指導者の要求充足者としての機能の獲得」と「標的行動である要求行動の獲得」の観点から考察する。

### 1. 要求充足者としての機能の獲得と指導機会

要求行動の回数では、各指導期を通して、自己充足困難な遊具・遊びにおける初発での要求行動の方が自己充足可能な遊具・遊びにおける初発での要求行動より回数的に上回っていた。また、各遊具・遊びでの指導機会の割合では、自己充足困難な遊具・遊びにおいて、セッション4以降はほぼ100%の指導機会となり、維持することができた。本研究ではまず、自己充足困難な遊具・遊びといった条件において、要求行動の指導機会が確保されたといえる。

本研究で自己充足困難な遊具・遊びとして設定したのは、高い高い、台車、フィジボール、だっこ、おんぶであったが、いずれも指導者がいなければ、遊びが成立しなかったり、十分に楽しむことが出来ない遊びである。藤原(1985)は要求言語形成における重要な要件の1つとして要求対象物に関連する環境統制や動因操作によって欲求を高め、積極的に要求の機会を作り出すことを指摘しているが、本研究の自己充足困難な遊具・遊びは、要求行動は出現回数を高めるだけの環境統制が行われており、十分な指導機会を保証するものであったと考えられる。



さらに、本研究では、標的行動を漸次的に設定していくことで、対象児が標的行動を獲得する際に、負担をかけず、対象児の要求行動に即時対応、即時強化が可能となる手続きが取られていた。具体的にはベースライン期において対象児が既に習得しているクレーン行動などの要求行動を含む全ての要求行動に対して即時的に要求を充足する手続きを取ったり、指導期1・2ではすべて発声による要求行動を強化したりする手続きが取られた。本研究では、指導期が新たになったときは標的行動のレベルが変更されたときであり、全要求行動が一時的に減少した（特に各指導期の2回目のセッション）のは対象児が要求の反応型とその随伴性の理解に混乱が生じたためとも考えられる。しかし、その後、対象児が要求そのものをあきらめることなく、後に要求行動の出現回数が増加に転じている。これは、ベースライン期を含めてそれまでの指導期で強化経験を十分に経てきた結果と考えられる。つまり、まず自己充足困難な遊具・遊びといった指導場面において指導者が対象児にとっての要求充足者としての機能を獲得することができたためと考えられる。

一方で、自己充足可能な遊具・遊びでは、全セッションを通じて初発での要求行動の回数としては、自己充足困難な遊具・遊びより少なかった。しかし、自己充足困難な遊具・遊びでの初発要求行動の回数が増加すれば、自己充足可能な遊具・遊びでの初発要求行動回数が減少し、または、自己充足困難な遊具・遊びでの初発要求行動の回数が増加すれば、自己充足可能な遊具・遊びでの初発要求行動回数が増加していた。このことから、自己充足困難な遊具・遊びと自己充足可能な遊具・遊びは互いに要求行動の回数を補完しあっていたと考えることができる。

さらに、セッション経過の中で指導機会の割合を見ていくと、自己充足可能な遊具・遊びに関しては、各指導期とも、指導期の前半

はその割合が低く、要求事態から指導機会にならず、一人遊びに転じてしまっていることが多かった。しかし、指導期の後半には、その割合が上昇した。これらのことから、本研究ではまず、環境統制された自己充足困難な遊具・遊びで指導者が強化を随伴していくなかで、指導者が要求言語を出現させる弁別刺激としての機能を獲得し、それによって、自己充足可能な遊具・遊びにおいても一人遊びに転じることなく指導機会になったと考えられる。このことは同時に、対象児の遊び方に変化をもたらしている。つまり、一人遊びよりも指導者と関わる遊びの方を好むようになったことも推察される。遊具を一人で遊ぶよりは指導者と一緒に遊ぶ方が対象児にとって強化価が高いものになったと考えられる。

## 2. 標的行動の獲得と指導機会

本研究の標的行動は各指導期ごとに基準を変更し、より発達レベル的に高い標的行動を設定した。したがって、各指導期の前半には、自己充足可能な遊具・遊びにおいては、標的行動表出のために時間遅延やプロンプトといった指導手続きを行っているうちに、対象児が一人遊びに転じることが多かった。しかし、セッション7以降、要求行動の回数が増加している。このセッション7というのは自己充足可能な遊具・遊びにおいて標的行動が自発、または時間遅延や「なーに」といった簡単なプロンプトによって表出するようになった時期と重なる。つまり、セッション5,6で自己充足困難な遊具・遊びにおいて標的行動が形成されるにしたがい、自己充足可能な遊具・遊びにおいても指導者への要求行動が増加し、指導機会となったと考えられる。同様のことは、指導期2・3においてもいえる。指導期2・3はそれぞれ、発達レベル的に高い標的行動が設定され、自己充足可能な遊具・遊びにおいては、いずれの指導期の前半でいったん標的行動の表出が見られなくなった。しか

し、指導期2においては、セッション13から、指導期3においてはセッション19から再び標的行動が表出されるようになった。そして、その時期と同時に自己充足可能な遊具・遊びにおいて要求行動の回数が再び増加した。

これらのことから環境統制が弱い自己充足可能な遊具・遊びにおいては、指導者が要求充足者としての機能を獲得していくことと同時に、対象児が標的行動を形成していくことが指導機会の確保につながるのではないかと考えられる。つまり、自己充足可能な遊具・遊びにおいて、その指導で時間遅延やプロンプトを行っているうちに一人遊びに転じることがないようにしていくためには、対象児が比較的容易に標的行動を表出することができるようになることも必要な条件になるのではないかと考えられる。

### 3. まとめ

これまでの研究(出口・山本, 1985; 藤原, 1985; 加藤, 1988; 小笠原・氏森, 1990; 霜田・岩永・菅野・氏森, 2000等)では、要求言語を形成する際、環境的に制限した場面、つまり、自己充足の不可能もしくは困難な場面を設定することが、要求充足者への働きかけを促進し、要求言語の形成につながるとされてきた。つまり、一人遊びのできる遊具・遊びを指導場面に取り入れることは望ましくないとされてきた。

しかし、本研究から、要求行動形成の指導場面に、環境的に統制された自己充足困難な遊具・遊びだけでなく、統制力の弱い自己充足可能な遊具・遊びが同時に導入されていても、次の条件が整うことによって、統制力の弱い自己充足可能な遊具・遊びにおいても一人遊びに転じることなく、また指導全体を通じて、遊びが飽和することなく要求言語形成の指導機会を確保することができることが示唆された。

指導者が要求行動の弁別刺激として十分機

能すること。

子どもが標的行動の表出が可能になること。また、要求言語行動を形成する指導において、環境に統制された指導場面の中に、子どもの好みを優先して統制の弱い遊具・遊びを導入することの利点として、次の3点が考えられる。

要求充足者への働きかけを促進し、指導機会を増加させることができる。

一つ一つの遊びという強化子が飽和することなく、強化機能は高いまま維持しつづけることができる。

ひとりで遊ぶことよりも要求充足者と一緒に遊ぶことの方が、強化価が高まり、より社会的な遊びへと変化が起こる。

### 謝 辞

本研究の実施にあたり、徳竹宏美氏(千葉県立柏養護学校)に多大なる協力をいただいたことを記し、感謝の意とする。

### 文 献

- 1) 阿部芳久: 書字による要求言語形成と般化促進に関わる先行要件の検討 - 日常場面における機会利用型指導法の自閉児への適用を通じて - . 特殊教育学研究, 27(2), 49-55, 1989.
- 2) 出口光・山本淳一: 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, 350-360, 1985.
- 3) 藤原義博: 自閉症児の要求言語行動の形成に関する研究. 特殊教育学研究, 23(3), 47-53, 1985.
- 4) 藤原義博・加藤哲文: 重度言語遅滞児の要求言語行動における反応選択 発達障害研究, 7(1), 42-51, 1985.
- 5) Hart, B., Risley, T.R.: Using preschool materials to modify the language of disadvantaged children. Journal of Applied Behavior Analysis, 7, 243-256, 1974.
- 6) Hart, B., Risley, T.R.: Incidental teaching of language in the preschool. Journal of Applied Behavior Analysis, 8, 411-420, 1975.
- 7) Hartmann, D.P., & Hall, R.V.:

## 発達障害児における要求言語形成手続きの検討

- The changing criterion design. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 527-532, 1976.
- 8) 加藤哲文：無発語自閉症児の要求言語行動の形成 - 音声言語的反応型の機能化プログラム - 特殊教育学研究, 2(2), 17-28, 1988.
- 9) 加藤哲文・小林重雄：自閉症児の要求言語行動の形成 - プロンプト刺激の遅延提示条件の検討 - . 行動療法研究, 15(1), 24 - 35, 1989.
- 10) Koegel, R. L., Dyer, K., & Bell, L. K. : The influence of child-behavior activities on autistic children's social behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 243-252, 1987.
- 11) 長沢正樹：重度自閉症児の要求サイン言語の獲得 . 特殊教育学研究, 32(5), 99-104, 1995.
- 12) 長沢正樹・藤原義博：自閉症児の音声を伴う要求言語行動の形成 - 精神薄弱養護学校の日常場面での試み - , 行動分析学研究, 9(2), 128-136, 1996.
- 13) 小笠原恵・関真佐美・河野由美：精神遅滞児および自閉症児に対する要求行動の形成に関する研究 . 特殊教育学研究, 31(5), 39-45, 1994.
- 14) 小笠原恵・氏森英亜：精神発達遅滞事例における要求語の出現頻度を高める条件の検討 - 機会利用型指導法およびマンド・モデル法を通して - . 行動分析学研究, 5(1), 45-56, 1990.
- 15) 佐竹真次：学校教育の中での言語指導：ことばをのばす教育環境づくり . ことばと行動, 日本行動分析学会(編), 第12章, 261-284, 2001.
- 16) 佐久間徹・久野能弘：自閉児のオペラント療法における動因の問題 . 行動療法研究, 3, 10 - 16, 1978.
- 17) 霜田浩信・岩永農子・菅野敦・氏森英亜：発達遅滞児における要求言語形成の試み - 機会利用型指導法における前提条件の確立とその効果 - . 東京学芸大学特殊教育研究施設研究年報1999, 81-89, 1999.
- 18) 霜田浩信：発達障害児における要求言語形成手続きの検討 - 基準変更デザインによる要求行動から要求言語への移行 - . 文教大学教育学部紀要37, 61-71, 2003.
- 19) 山田岩男：養護学校における自発的選択要求行動の形成, 日本行動分析学会, 8(1), 12 - 21, 1995.