

大人からのネガティブなコミュニケーションを軽減する構造化の役割について

The role of structure in mitigating the influence of negative messages from communication partners

東川 健¹⁾

Tokawa Takeshi

1. はじめに

発達障害児へのコミュニケーション支援の目標・指標の中に、子どもとコミュニケーションパートナーとの間に肯定的なコミュニケーションを育むことを含めることについて、異論を唱える人はいないであろう。また、大人からの過度な注意や叱責、強制などのネガティブなコミュニケーションを軽減することについても同様であろう。

今回、言語・コミュニケーション評価を実施した際に、評価場面を「ゆるやかに構造化」した場合と「高度に構造化」した場面において、評価者あるいは同伴の保護者である大人からのネガティブな関わりを比較検討できる機会を得たので、その経過を報告し考察を加える。なお、今回の分析は、あらかじめ条件を統制した実験的なものではなく、通常の臨床の中での1セッションを分析したものである。

2. 方法

2.1 対象例

A 男児。

医学的診断名は、中度知的障害を伴う自閉症である。生活年齢5歳4ヵ月時の田中ビネー知能検査VによるIQは42、精神年齢は2歳3ヵ月である。聴力は問題なし。教育歴・相談歴は3歳より知的障害児通園施設利用をしている。

言語聴覚士による指導開始時の生活年齢5歳10ヵ月時点での、主に国リハ式<S-S法>言語発達

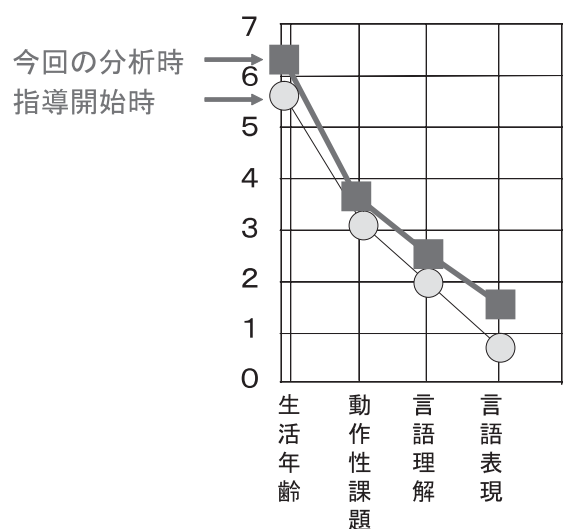


図1 言語発達のプロフィール

遅滞検査¹⁾による言語・コミュニケーション評価は以下の通りである。

言語受信(理解)面: 2語連鎖可能で2歳レベル。

言語発信(表現)面: 有意味語なしで1歳未満レベル。

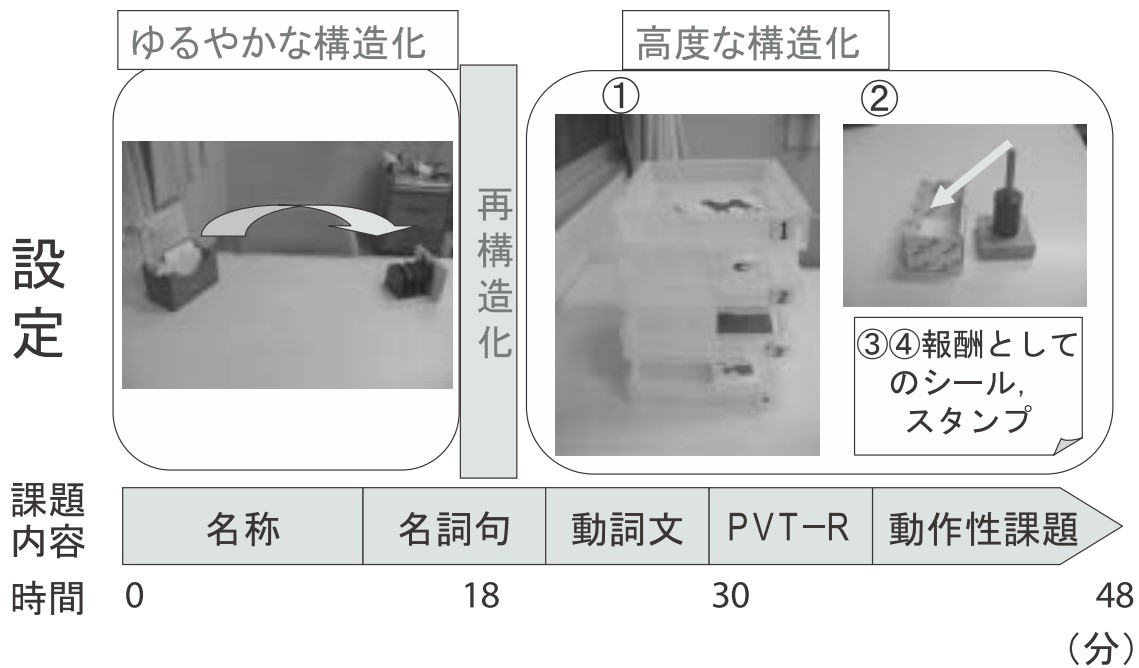
文字: ひらがなの読みが1音1文字対応可能で、書字も一部可能。

動作性課題: 3歳程度のレベル。

コミュニケーション態度: 非良好群で、対人的な関心が乏しく、他者への働きかけも乏しい。

言語受信(理解)と発信(表現)との間に差が見られ、国リハ式<S-S法>言語発達遅滞検査の症状分類に基づくB群(音声発信困難)であったため、言語聴覚士による個別指導を月2回の頻度で実施した。個別指導は、国リハ式<S-S法>の指導の枠組みとTEACCH(Treatment and Education of Autistic and communication handicapped Children)プログラムにおける構造化された指導

1) 横浜市総合リハビリテーションセンター
発達支援部 難聴幼児課



- ①: 実施する課題の材料を目で見てわかるように棚に呈示し、課題が終了すると課題の材料を棚に戻して片付けた。
- ②: 課題の施行数をAがわかりやすいようにペグで呈示し、一施行毎に評価者がペグをはずして箱に片付けた。
- ③: 一つの棚の課題が終わる毎に報酬としてAがシールを貼るようにした。
- ④: PVT-R実施時は1 ページ毎に報酬としてAがスタンプを押すようにした。

図2 評価の設定と課題内容

の考えの両者を組み合わせる形で行った。

2.2 評価場面の設定

分析したセッションは、Aが6歳4カ月の時である。評価は、報告者である言語聴覚士の評価者とA、そしてAの保護者の3人が在室する言語相談室で行った。評価時間は全体で48分であった。この時点でのAの評価結果は、図1に示した通りである。評価開始18分の時点で、Aが離席するなど行動面で落ちつかない様子が見られたため、設定変更を行った。

以下に、評価の前半18分とゆるやかな構造化から高度な構造化へと設定変更を行った後半以降の設定内容及び課題内容について記す。

前半18分までのゆるやかな構造化における評価の設定及び課題内容：

評価者が絵カードの入った箱からカードを取り出し、検査を行い、使い終わったカードをレタースタンドにおくというゆるやかな構造化の中で評価を行った。

課題内容は、事物名称の発信（表現）と受信（理解）、続いて語連鎖課題である名詞句の発信（表現）、受信（理解）の課題を行った。

18分以降の高度な構造化における設定及び課題内容：

以下の設定変更を行った。

- 1) 実施する課題の材料を目で見てわかるように棚に呈示し、課題が終了すると課題の材料を棚に戻して片付けた。
- 2) 課題の施行数をAがわかりやすいようにペグ（円柱さし教材のピース）で呈示し、一施行毎に評価者がペグをはずして箱に片付けた。
- 3) 1つの棚の課題が終わるごとに報酬としてAがシールを貼るようにした。
- 4) PVT-R絵画語り発達検査実施時は1ページ毎に報酬としてAがスタンプを押すようにした。

課題内容は、中断していた名詞句の受信（理解）課題、続いて動詞文の発信（表現）、受信（理解）課題、PVT-R、続いて動作性課題を行った。

2.3 分析方法

評価の前半のゆるやかな構造化と、後半の高度な構造化の時間帯における、評価者あるいは保護者からのAの離席行動を止める介助数を、VTR記録に基づいてカウントした。

3. 結果

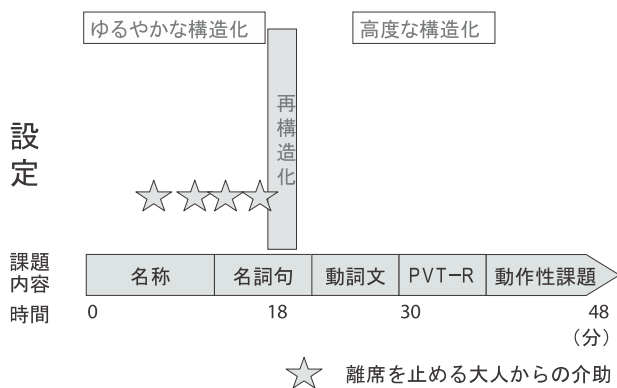


図3 離席を止める大人からの介助数

ゆるやかな構造化の設定である18分までのAの離席に対する介助数は4回であった。一方、後半の高度な構造化の設定におけるAの離席は見られず、介助数は0回であった。

4. 考察

前半と後半において、Aの離席の回数及び大人からの介助数が減少した理由について検討する。理由は大きく分けて2つ考えられる。ひとつは、課題内容の違い、2つ目は構造化による設定の違いである。

まず、前半と後半での課題内容の違いが関与している可能性を検討する。前半と後半では、課題内容が異なるため、課題内容がAの行動に与えた可能性は否定できない。しかし、語連鎖課題である名詞句の課題は、前半と後半にまたがっていたこと、言語性の課題は前半にも、後半にも含まれていたことから、課題内容が与える影響は大きくはないと考えられる。

2番目の可能性として、構造化による設定の違いについて検討する。まず、構造化による設定の違いがAの行動に影響を与えたことが考えられる。しかし、それに対してさらに二通りの反論、指摘が想定される。ひとつは、後半の設定が、通常の指導の中

で、ルーティンに行われていた設定と同じであるためである、というものである。つまり、ゆるやかな構造化は、Aにとってはなじみのない設定であり、後半での高度な構造化は、通常経験している設定なため、離席が減ったという捉え方である。確かに、通常の指導の中でも、構造化された関わりは行っており、高度な構造化における1)と3)については、実施することが多かったため、この捉え方も排除することはできない。もう一つは、1)から4)のどの設定がAの行動に影響を与えたのかがわからないという指摘も考えられる。

したがって、構造化の設定変更がAの行動に影響を与えたとしても、それが意味でルーティンであるためにAの行動が変化した可能性があり、また構造化のどの設定がAの行動に影響を与えたかも明らかでないことになる。

この2点に対しては、本報告があらかじめ条件を統制したデザインに基づいていない、という方法論的な性質上、これ以上の検討は難しい。しかし、いずれの場合も、構造化の設定変更がAの行動に影響を与えた可能性を前提としている点では共通している。加えて、本報告での主眼は、構造化のどの要素・設定がAの行動に影響を与えたかを考察することにあるのではない。構造化の設定変更に伴いAの離席行動が変化したことに伴って、評価者あるいは保護者からの離席を止めるという関わりが減少したことに着目しているのである。

内山²⁾は、構造化には「がみがみ小言をいったりというような大人からのネガティブな働きを減らす効果がある」と述べている。TEACCHプログラムにおける基本理念の一つである構造化は、本人の安定やスキルの獲得という文脈で語られることが多い。内山の考えは、構造化が周囲の人と本人とのコミュニケーション関係に与える可能性について言及していると考えられる。本報告は、間接的にせよ構造化が、大人からのネガティブなコミュニケーションを軽減する役割を担っている可能性を示唆したものと考えられる。

さらに、冒頭に述べたように、肯定的なコミュニケーションを育む前提として、ネガティブなコミュニケーションを軽減することは、コミュニケーショ

ン支援にとって極めて重要である。しかし、実際にそのような捉え方でコミュニケーション支援について報告している文献を筆者は知らない。

発達障害児者へのコミュニケーション支援の中に、発達障害児者が示す問題行動への対処を含めようとする報告は、比較的多く見られる³⁾。問題行動というネガティブな行動の軽減に焦点を当てている点では、本報告の捉え方と共通点はあるが、それらの報告は発達障害児者本人を支援のターゲットとしており、本人と周囲のコミュニケーション関係自体を論点としている本報告とは異なる。本報告は、問題行動の減少を支援の指標とするのではなく、大人からの過度な注意や叱責、強制などのネガティブなコミュニケーションの減少を指標としているのである。このような捉え方をすることで、臨床、療育場面で見られる大人、特に支援者からのネガティブなコミュニケーションに焦点を当てて、その軽減に向けた構造化、あるいはその設定変更への取り組みを促進できる可能性がある。また、保護者への啓発・支援にもつながる可能性がある。

今後も、このような視点に立った臨床、療育におけるコミュニケーション支援を考えていきたい。

[第10回日本言語聴覚学会

(2009年6 月13日～14日、岡山県) にて発表]

参考文献

- 1) 小寺富子、倉井成子、佐竹恒夫 他：国リハ式<S-S法>言語発達遅滞検査マニュアル(改訂第4版)。エスコアール、1998
- 2) 内山登紀夫：TEACCHの考え方。佐々木正美編：自閉症のTEACCH実践。pp15-39, 2002
- 3) Goldstein, H. : Communication intervention for children with Autism: A review of treatment efficacy. Journal of Autism and Developmental Disorders 32(5): 373-395, 2002