

一知的障害児の選択機会の提供による 課題従事行動の向上

村中 智彦*・関口 悦子**・藤原 義博***

(平成14年2月6日受理)

要 旨

本研究は、知的障害児1名の課題学習において、課題従事行動の顕著に低かった特定の課題を対象に、選択機会の提供による介入を行い、選択機会の提供による介入が課題従事行動を高める効果について検討した。選択機会の提供による介入に先立ち、対象児に割り当てた4つの課題ごとに、課題従事行動の分析を行った。そして、課題従事行動が顕著に低かった手遊び歌課題を対象に、選択機会の提供による介入を導入した。選択機会の提供による介入の効果を検討するために、反復型実験デザインを適用し、対象児が手遊び歌課題における課題従事順序や教材を①選択できる条件、②選択できない条件を実施し、両条件で課題従事行動を比較した。その結果、②選択できる条件において、①選択できない条件よりも、対象児の課題従事行動が高まる傾向が認められた。①選択できる条件において、対象児の課題従事行動が高まった要因として、選択行動それ自体を示唆した。

KEY WORDS

Choice-Making Opportunity	選択機会
Act of Choice-Making Itself	選択行動それ自体
Task Engagement Behavior	課題従事行動
Child with Intellectual Disabilities	知的障害児

はじめに

知的障害児の課題学習場面において、子どもが課題や教材などを選択できる条件(選択条件)では、選択できない条件(非選択条件)に比べて、課題従事行動は高まることが報告されている(Dattilo & Rusch, 1985; Dunlap, dePerczel, Clarke, Wilson, Wright, White, & Gomez, 1994; Moes, 1998; Realon, Favell, & Lowerre, 1990; 村中・藤原・小林, 2001)。しかし、その一方で、課題従事行動は高まらないという否定的な報告もある(Cole, Davenport, Bambara, & Ager, 1997)。

以上の報告を踏まえ、近年では、選択条件において、課題従事行動が高まる効果を生じさせる要因の解明を含めて検討が行われている。そして、好みの要因を示唆する報告(Bambara,

* 学校教育学部附属障害児教育実践センター

** 大潟町立大潟小学校

*** 障害児教育講座

Ager, & Koger, 1994; Cole ら, 1997; Parsons, Reid, Reynolds, & Bumgarner, 1994), 選択行動それ自体の要因を示唆する報告 (Dunlap ら, 1994; Moes, 1998; 村中ら, 2001) の2つがあり, 現在も議論が続いている。

好みの要因を示唆する報告では, 指導者によって提示された複数の課題の中から, 対象児が1つの課題を選択することによって, 最も好みの高い課題に従事でき, このことが, 選択条件において, 非選択条件よりも, 対象児の課題従事行動が高まる理由であるという説明が導かれる。複数の課題を提示して選ばせる選択機会の提供は, 子どもの好みの高い課題を同定する有効な手だてになること (Fisher, Piazza, Bowman, Owens, & Slevin, 1992; Mithaug & Hanawalt, 1978; Parsons & Reid, 1990), そして, 好みの高い課題では, 子どもの課題従事行動は高まるということが報告されている (Morrison & Rosales, 1997)。これらの報告より, 選択条件において, 非選択条件よりも対象児の課題従事行動が高まる理由として, 好みの要因は妥当であろう。つまり, 選択機会の提供による介入 (以下, 「選択機会の介入」) の教育的価値として, 一つには, 対象児の課題従事行動を高める好みの高い課題への従事を可能にする手段であることが指摘できる。

選択行動それ自体の要因を示唆する報告では, 対象児が課題の選択を行う行為それ自体が, 好みの要因を越えて, 対象児の課題従事行動を高める機能を持つという説明が導かれる。ただし, この要因については, 否定的な報告もあり (Lerman, Iwata, Rainville, Adelins, Crosland, & Kogen, 1997), 選択行動それ自体の要因の関与については議論の余地がある。

Moes (1998) は, 選択行動それ自体の要因を示唆し, 選択条件で課題従事行動が高まる理由として, 「選択機会の提供は刺激や活動の価値を高める, 言い換えれば, 選択機会の提供は刺激や活動の強化価 (reinforcing value) を高めるのかもしれない」と考察した。この点を検討するためには, 選択・非選択の両条件において, 対象児が同一の課題や教材に従事する事態を設定し, そして, 選択条件で非選択条件よりも対象児の課題従事行動が高まることを実証する必要がある。同一の課題や教材に従事する事態を設定しなければならない理由は, 課題や教材の強化価が課題や教材ごとに異なるからである (Roscoe, Iwata, & Kahng, 1999)。選択・非選択の両条件において, 対象児が同一の課題や教材に従事し, かつ選択条件において, 非選択条件よりも課題従事行動が高まる結果が認められれば, 選択機会の提供が課題や教材の強化価を高めることを示唆できると考えられる。

選択行動それ自体の要因について否定的な報告をした Lerman ら (1997) と, 肯定的な報告をした Dunlap ら (1994), Moes (1998), 村中ら (2001) を比べると, 選択条件に相違が認められる。Lerman らは, 選択・非選択条件の導入に先立ち, 対象児の好みの高い5つの刺激を同定し, それらの中から2つを選択肢として提示し, 対象児に選択させるという選択条件を実施した。一方で, 選択行動それ自体の要因を示唆した報告 (Dunlap ら, 1994; Moes, 1998; 村中ら, 2001) では, いずれも, 選択条件の選択肢として使用した課題に対する対象児の好みを査定していなかった。Lerman らの報告より, 対象児の好みが高く, 課題従事行動がもともと高い課題では, 選択・非選択条件の両条件で, 課題従事行動の生起は天井効果を示してしまうのではないかと考えられる。つまり, 選択機会の介入は, 対象児の課題従事行動が低い課題に導入することで, その効果を顕在化させると考えられる。

本稿では, 以上の問題意識に立ち, 知的障害児1名の課題学習において, 対象児の課題従事行動が顕著に低かった特定の課題を対象に, 選択機会の介入を行い, 課題従事行動が高まるか

否かを検討した。Dunlapら(1994)の示唆した選択行動それ自体の要因が課題従事行動を高める効果を生じさせるのであれば、選択・非選択条件で同一の課題に従事する事態であっても、選択条件において、非選択条件よりも課題従事行動は高まるであろう。

方 法

1. 対象児

自閉的傾向を伴う知的障害と診断された6歳6ヶ月(指導開始時)の男児。簡単な言語指示には応じることができ、単純な学習手続きであれば、すぐに理解して取り組めた。身近な物や好みの動物の名前はよく理解しており、動物の絵カードを提示して「なあに」と名称を訪ねると、「ボウ(象)」「ウマ(馬)」などの多くの発語が認められたが、日常の食物などの要求時には、相手の手を持って連れて行くことがほとんどであった。服を着る、靴を履くなどの日常生活動作はほぼ自立していた。津守式乳幼児精神発達質問紙の結果(CA 6:8)、運動4:6、探索2:0、社会1:9、生活3:0、言語1:6であった。

2. 指導及び課題学習の概要

指導は、週1~2回、J大学障害児教育実践センターの検査・指導室で行った。指導期間は平成12年9月~13年3月で、セッション数は計25セッションであった。セッションの平均所要時間は約30分であった。指導形態は、指導者と1対1の机上課題学習であった。

課題学習のねらいは、音声言語の理解・表出、文字や数(数字)の理解・書字、動作・音声模倣などであった。指導者が「絵描き歌」「数字」「書字」「手遊び歌」と名付けた4つのねらいの異なる課題で構成した課題学習を行った。Fig. 1は、課題学習を行った指導場面の設定を示したものである。

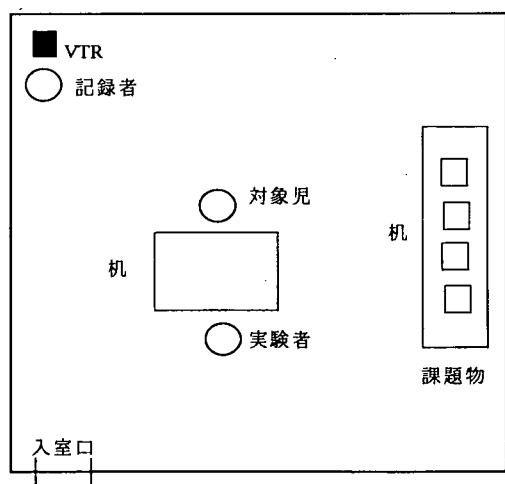


Fig. 1 指導場面の設定

3. 手続き

最初に、フェイズ1(ベースライン:セッション1~4)で、各課題における課題従事行動を形成した。そして、課題ごとに課題従事行動の分析を行った。

(1) 学習手続き及び課題従事行動の形成

対象児と指導者は、Fig. 1に示した指導室に入室し、部屋の隅に置いてある机と椅子を所定の位置に運んで対座した。そして、両者は「はじめます」という課題学習開始の挨拶を行った。

指導者は、「絵描き歌」「数字」「書字」「手遊び歌」のいずれかの課題を表す1枚の絵カード(課題に使用する教材・教具が表された絵カード)を対象児に手渡した。

そして、教材・教具の置かれた机を指さし

ながら「〇〇（課題の名称）を取ってきてください」と言い、対象児に、机の上に置かれた課題物の中から、絵カードに対応する課題物を取ってくるように指導を行った。なお、指導者が対象児に手渡した絵カードの提示順序はセッションごとにランダムであった。セッションは、対象児が4つの課題のすべてに従事したときに終了した。セッションの様子をすべてビデオカメラで録画した。

(2) 課題従事行動の分析

ビデオ録画にもとづいて、各課題ごとに課題従事行動の分析を行った。課題従事行動とは、Dunlap et al. (1994) を参照し、指導者の指導に従って課題に取り組む行動とした。また、課題に取り組んでいるときに指導者や教材・教具を見ること、課題に関連して指導者に援助を求める行動も課題に従事していると判断した。なお、指導者の許可なく離席する、奇声をあげる、課題に関係のない物に触る、指導者の教示直後にその内容とは異なる行動を示す、指導者や教材・教具以外の方向に2秒以上視線を向ける行動を示したときには、課題に従事していない行動と判断した。

分析には10秒間全体インターバルレコーディング記録法を使用した (Alberto, 1986; 出口, 1989)。ビデオ録画を視聴し、10秒間のインターバル中、上述した課題に従事している行動が継続して認められた場合に当該行動が生じたと記録した。なお、上述した課題に従事していない行動が1回でも生じた場合には、当該行動が生じなかったと記録した。

課題ごと、セッションごとに、課題従事行動が生じたインターバルの割合を次の式によって算出した。課題従事行動が生じたインターバルの割合(%, 以下、「従事率」) = 課題従事行動が生じたインターバル数 / 総インターバル数 × 100

分析の結果、フェイズ1 (セッション1～4) における各課題の従事率の平均値は、「絵描き歌」で90.3%、「数字」で89.4%、「名前」で85.3%、「手遊び歌」で13.8%であった。4つの課題のうち、従事率が顕著に低かった手遊び歌課題では、課題中に指導者の許可なく離席したり、奇声をあげたり、指導者や教材・教具以外の方向に2秒以上視線を向ける行動の生起が頻繁に観察された。

(3) 手遊び歌課題のねらいと手続き

手遊び歌課題のねらいは、指導者の示す動作・音声言語モデルを模倣することや歌に含まれる音声言語の一部を表出することであった。手遊び歌には、指導者が名付けた「はたけ (小さな畑)」「あたま (頭肩膝ポン)」「ごりら (食いしん坊のゴリラ)」という3つの種類の異なるものを使用した。

手続きは以下のとおりであった。まず、指導者は、「はたけ」「あたま」「ごりら」のいずれかの手遊び歌を表す1枚の絵カードを対象児に提示して、「〇〇 (手遊び歌の名称) をやりましょうね」と言い、その直後に、提示した絵カードに対応する絵描き歌を開始した。指導者は、「はたけ」「あたま」「ごりら」の3つの手遊び歌を行う順序を任意に選び、セッションごとにランダムとした。対象児が3つの手遊び歌のすべてに従事したときに課題は終了した。

(4) 選択機会の導入及びデザイン

フェイズ1において、最も従事率が低かった手遊び歌課題を対象に選択機会の介入を導入した。選択機会の導入が対象児の課題従事行動が高まるか否かを検証するために、反復型実験デザインを適用し (岩本・川俣, 1990)、選択条件 (Choice 条件, 以下、「C 条件」) か非選択条件 (No-Choice 条件, 以下、「NC 条件」) のいずれかを適用するフェイズ2～6を実施した。各フェ

イズとも、4セッションで構成することを計画したが、従事率の推移や指導期間の終了などによって適宜変更した。

①フェイズ2 (C条件, セッション5~12) : 手遊び歌課題において、対象児が、3つの手遊び歌 (はたけ, あたま, ごりら) の中からどれを先に行うか、また手遊び歌に従事する際に2つのお面のうちどちらを使用するかという2つの選択機会を導入した。お面は、フェイズの1 (ベースライン) では使用しなかったが、選択機会の介入を図るために、各手遊び歌で2つのお面を用意した。例えば、「ごりら」手遊び歌の場合、バナナを口にくわえた雄ゴリラとリボンを頭に付けた雌ゴリラの2つのお面を用意した。指導者は、3つの手遊び歌の絵カードを約5cm話して机の上に並べて置き、「どの歌からやりますか、指さしてください」と言った。それに対して、対象児がいずれかの絵カードを指さしたときに、「○○ (手遊び歌の名前) をしましょう」と言った。その直後に、指導者は、手遊び歌に使用する2つのお面を両手に持って提示し、「どちらのお面をつけますか」と言って、対象児にいずれかを取らせた。指導者は、「お面をつけましょうね」と言って対象児の取ったお面を頭にかぶらせ、対象児がお面をかぶり終わるとすぐに、対応する手遊び歌を開始した。以上の手続きを繰り返し、対象児が3つの手遊び歌のすべてに従事したときに課題は終了した。なお、手遊び歌を表す3枚の絵カードを提示する位置 (左・中央・右)、お面を提示する位置 (左・右) はセッションごとにランダムにした。その他の「絵描き歌」「数字」「書字」課題の学習手続きは同じであった。セッションの様子をすべてビデオカメラで録画した。

②フェイズ3 (NC条件, セッション13~16) : 指導者が手遊び歌を行う順序とお面を選んだ。指導者は、1枚の手遊び歌の絵カードを手渡し、「○○をやりましょうね」と言い、その直後に、絵カードに対応する2つのお面のうちいずれかを「○○のお面をどうぞ」と言って対象児に手渡し、すぐに手遊び歌を開始した。なお、手遊び歌の従事順序とお面は、指導者が任意に選んだ。その他の手続きはフェイズ2のC条件と同じであった。

③フェイズ4 (C条件, セッション17~20) : フェイズ2のC条件と同じであった。

④フェイズ5 (NC条件, セッション21~22) : フェイズ3のNC条件と同じであった。

⑤フェイズ6 (C条件, セッション23~25) : フェイズ2のC条件と同じであった。

(5) 課題従事行動の分析

ビデオ録画にもとづき、手遊び歌課題場面のみを対象にして、セッションごとに従事率を算出した。その他の分析方法についてはフェイズ1 (ベースライン) と同じであった。

結 果

1. 手遊び歌課題における従事率の推移

手遊び歌課題における従事率の結果を Fig. 2 に示した。Fig. 2 の従事率の推移を見ると、フェイズ間で差異が認められる。Fig. 2 を見ても明らかなように、学習手続き及び課題従事行動の形成を計ったフェイズ1 (ベースライン) において、従事率は低いレベルで安定した。C条件を導入したフェイズ2において、従事率は上昇傾向を示し、セッション11で96.0%、セッション12で84.6%と高い値を示した。NC条件であったフェイズ3の従事率のレベルは、C条件であったフェイズ2の後半のセッション8~12に比べて低かった。再びC条件に戻したフェイズ4において、従事率のレベルは高いレベルで安定した。NC条件のフェイズ5では、2セッションのみ

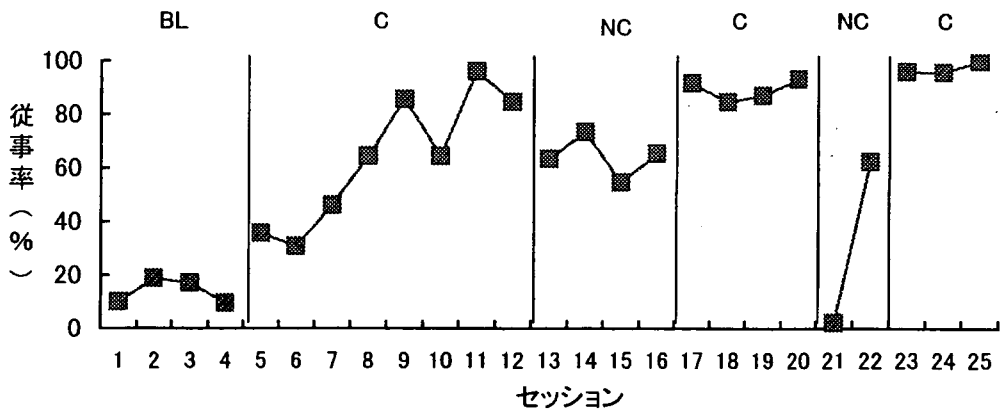


Fig. 2 手遊び歌課題の従事率

Table 1 C条件における手遊び歌の従事順序

セッション	1	2	3
5	ごりら	あたま	はたけ
6	あたま	ごりら	はたけ
7	はたけ	あたま	ごりら
8	ごりら	あたま	はたけ
9	あたま	はたけ	ごりら
10	はたけ	あたま	ごりら
11	はたけ	あたま	ごりら
12	はたけ	あたま	ごりら
17	あたま	はたけ	ごりら
18	はたけ	あたま	ごりら
19	あたま	ごりら	はたけ
20	はたけ	ごりら	あたま
23	はたけ	ごりら	あたま
24	あたま	はたけ	ごりら
25	あたま	ごりら	はたけ

の実施であったが、従事率のレベルは、C条件のフェイズ4よりも低かった。NC条件を実施したセッション21における従事率は、2.3%と全セッションを通じて最も低かったが、セッション21では、対象児の指導者の許可なく離席する、奇声をあげるなどの課題に従事しない行動の生起が頻繁に観察された。そして、最後にC条件を実施したフェイズ6の従事率は高いレベルで安定した。

2. 対象児の選択反応の生起と選択結果について

C条件を実施したすべてのセッションにおいて、対象児は、指導者が手遊び歌を表す3つの（もしくは2つの）絵カードや2つのお面を提示した直後に、いずれかの絵カードや

お面を指さしたり、取る反応を示した。また、対象児が指さしたり、取った絵カードやお面の提示位置をチェックすると、特定の位置に提示された対象物を指さす（例えば、右に提示された絵カードを指さす）などの提示位置による変更は認められなかった。

Table 1は、C条件において、対象児の絵カードを指さす反応にもとづいて、どのような順序で手遊び歌に従事したのかの選択結果をセッションごとに示したものである。例えば、セッション5では、対象児が最初に3つの手遊び歌の中から「ごりら」の絵カードを指さして従事し、次に2つの手遊び歌の中から「あたま」を指さして従事し、最後に「はたけ」に従事したことを表している。Table 1より、「はたけ」「あたま」「ごりら」の従事順序が5回で、最も多かったが、他にも4つの従事順序のパターンが認められた。特定の決まった従事順序はなく、従事順序における選択結果の偏向は認められなかった。同様に、各手遊び歌におけるお面の選択結

果についても、特定のお面をいつも取るという選択結果の偏向は認められなかった。

考 察

本研究では、知的障害児1名の課題学習において、課題従事行動の生起が顕著に低かった特定の手遊び歌課題を対象に、対象児が課題の従事順序や教材を選択する機会を取り入れ、対象児の課題従事行動が高まる効果を検討した。その結果、C条件において、NC条件に比べて、対象児の課題従事行動のレベルは高まる傾向が認められた。C条件を最初に導入したフェイズ2では、従事率の上昇傾向が認められた。これは、セッションの進行に伴って、対象児の課題従事行動が形成されたという学習の経過を示していると考えられる。しかし、その直後のNC条件を実施したフェイズ3において、従事率のレベルは、フェイズ2に比べて低くなった。C条件であったフェイズ2、4、6とNC条件であったフェイズ3、5の従事率のレベルの差異より、C・NC条件が従事率を左右したと考えられる。本研究の結果は、子どもが課題や教材などを選択できるC条件では、NC条件に比べて、課題従事行動は高まるという先行研究の知見を支持する(Dattilo & Rusch, 1985; Dunlapら, 1994; Moes, 1998; 村中ら, 2001; Realon et al., 1990)。先行研究と本研究で異なる点は、本研究では、対象児の課題従事行動が顕著に低かった特定の一課題を対象に選択機会の介入を行ったことである。本研究の結果は、選択機会の介入が効果的な課題に関わる条件、即ち、選択機会の介入が、対象児の課題従事行動の低い課題において有効であることを支持するものであろう。日常の学習場面を想定すれば、対象児の課題従事行動の高い課題が常に用意されているわけではない。指導者の教育意図にもとづき、学習を発展させていく過程では、馴染みのないことや難度の高いことから、課題従事行動の低い課題に従事する事態は少なくない。このような対象児の課題従事行動の低い課題を対象に、積極的に、選択機会の介入による支援を行うことが、対象児の課題従事行動を高める有効な先行操作(antecedent control)になるであろう(Munk & Repp, 1994; Sigafos, 1998)。

C条件において、対象児の課題従事行動が高まった要因として、Dunlapら(1994)の選択行動それ自体が考えられる。その根拠として、以下のことが指摘できる。

対象児は、C条件を実施した全セッションにおいて、指導者によって提示された複数の絵カードやお面の中から、1つのものを指さす、取るという反応を示した。この結果より、対象児の絵カードやお面を指さす、取る反応は、自分が従事する対象を特定化する機能を持った選択反応と捉えてよいであろう。ただし、対象児の示した選択結果を見ると、対象児の選択反応が好みにもとづいて生じたものとは考えにくい。対象児が選択した手遊び歌課題の従事順序やお面の結果を見ると、セッションごとに異なり、選択結果の偏向は認められなかった。先行研究においては、対象児が特定の選択肢を多く選択するという選択結果の偏向性が認められたとき、多く選択された選択肢が、他のものよりも好みであると規定されている(e.g. Fisher, Thompson, Piazza, Crosland, & Gotjen, 1992; 藤原・大泉, 1993; Persons & Reid, 1990)。対象児は、「どの手遊び歌を先にやるか」「どのお面を使用するか」という従事順序やお面を決めているといった好みがあるとは思われなかった。対象児の選択反応が好みにもとづいたものではなかったのであれば、C条件における課題従事行動の向上を、対象児が選択行動によって好みの高い課題に従事できたからという好みの要因(Bambaraら, 1994; Cole, 1997; Personsら, 1992)に起因することが困難である。従って、C条件で課題従事行動が高まったのは、対象児の選択行

動それ自体が作用したと考えられる。

また、本研究では、特定の課題に選択機会の介入を行ったことから、対象児は、C・NC条件のいずれにおいても、同一の手遊び歌課題に従事した。同一の課題であれば、課題従事行動は同レベルであり、C・NC条件で課題従事行動のレベルの差は生じなかったと考えられる。しかし、C条件において、対象児の手遊び課題における課題従事行動は高まった。同一の課題に従事する条件であったにもかかわらず、C条件で課題従事行動が高まった結果は、C条件において、選択行動それ自体の要因が作用した表れと考えられる。Moes (1998) の示唆したように、C条件において、対象児が課題や教材を選択できることが、手遊び歌課題の強化価を高めたのかもしれない。

本研究の結果は、知的障害児の課題学習において、選択機会の介入が対象児の課題従事行動を高める効果のあることを支持するものであろう。指導者は、対象児の課題従事行動の低下が予測される、また実際に課題従事行動の低下が認められる課題を対象に、積極的に、選択機会の介入を取り入れ、対象児の課題従事行動が高まる状況を形成していく教育的対応が求められる。なお、本研究は一事例のみの検討であり、更なる事例的検討は今後必要である。

文 献

- Alberto,P.A. & Troutman,A.C. (1986) Applied Behavior Analysis for Teachers: Second Edition. 佐久間徹・谷晋二監訳 (1992) はじめての応用行動分析. 二瓶社.
- Bambara,L.M.,Ager,C., & Koger,F. (1994): The effects of choice and preference of adults with severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 555-556.
- Cole,C.L., Davenport,T.A., Bambara,L.M., & Ager,C.L. (1997) Effects of choice and task preference on the work performance of students with behavior problems. *Behavioral Disorders*, 22, 65-74.
- Dattilo,J. & Rusch,F.R. (1985) Effects of choice on leisure participation for persons with severe handicaps. *Journal of the Association for People with Severe Handicaps*, 10, 194-199.
- 出口光 (1989) 行動修正. 小川隆 (監修) 行動心理ハンドブック. 培風館. Pp.95-105.
- Dunlap,G.,dePerczel,M., Clarke,S. Wilson,D.,Wright,S.,White,R., & Gomez,A. (1994) Choice making to promote adaptive behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 505-518.
- Fisher,W., Piazza,C.C., Bowman,L.P., Owens, J.C., & Slevin,I. (1992) A comparison of two approaches for identifying reinforcers for persons with severe and profound disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 491-498.
- 藤原義博・大泉優美子 (1993) ことばのない精神遅滞児の個別学習課題における要求選択行動の形成. *上越教育大学研究紀要*, 12, 225-240.
- 岩本隆茂・川俣甲子夫 (1990) シングル・ケース研究法：新しい実験計画法とその応用. 勁草書房.
- Lerman,D.C., Iwata,B.A. Rainville,B. Adelins,J.D., Crosland,K., & Kogen,J. (1997) Effects of reinforcement choice on task responding individuals with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 411-422.

- Mithaug,D.E. & Hanawalt,D.A. (1978): The validation of procedures to assess per-vocational task preferences in retarded adults. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 153-162.
- Moes,D.R. (1998) Integrating choice-making opportunities within teacher-assigned academic tasks to facilitate the performance of children with autism. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, 319-328.
- Morrison,K. & Rosales-Ruiz,J. (1997): The effect of object preferences on task performance and stereotypy in a child with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 18, 127-137.
- Munk,D.D. & Repp,A.C. (1994) The relationship between instructional variables and problem behavior: A review. *exceptional-children*, 60, 390-401.
- 村中智彦・藤原義博・小林貞子 (2001) 一自閉症児における課題の選択が課題従事行動に与える効果. *教育実践学論集*, 2, 1-10.
- Parsons,M.B. & Reid,D.H. (1990): Assessing food preferences among persons with profound mental retardation: Providing opportunities to make choices. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 183-195.
- Parsons,M.B., Reid,D.H., Reynolds,J., & Bumgarner,M. (1990) Effects of chosen versus assigned jobs on the work performance of persons with severe handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 253-258.
- Realon,R.E.,Favell,J.E.,& Lowerre,A. (1990) The effects of making choices on engagement levels with persons who are profoundly multiply handicapped. *Education and Training in Mental Retardation*, 25, 299-305.
- Roscoe,E.M.,Iwata,B.A., & Kahng,S.W. (1999) Relative versus absolute reinforcement effects: Implications for preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 479-493
- Sigafoos,J. (1998) Choice making and personal selection strategies. In J.Luiselli & M. Cameron (Eds), *Antecedent control*. Baltimore: Paul H. Brookes. Pp.187-221.

Choice-Making Opportunity to Promote Task Engagement Behavior for a Child with Intellectual Disabilities.

Tomohiko MURANAKA*, Etuko SEKIGUTI**, Yoshihiro FUJIWARA***

ABSTRACT

We examined experimentally whether choice-making promoted task engagement behavior in a child with intellectual disabilities. Before the experiment, a conspicuously low academic task of engagement behavior was selected by four tasks. A conspicuously low academic task of engagement behavior was the three songs play with imitation of body movement. The intervention was applied by the three songs play task. With a reversal (ABAB) treatment design, choice and no-choice conditions were compared in the three songs play task. In the choice condition sessions, the child chose the order of task completion and use of teaching materials. In the no-choice sessions, the teacher chose the order of task completion and use of teaching materials. Results indicated that when child's choice is permitted during the three songs play task, child's task engagement behavior promoted. The findings suggested that the act of choice-making itself has produced the effects.

* Demonstration and Reserch Center for the Handicapped

** Ogata Elementary School

*** Division of Special Education