

このような子どもに対する支援の方法の一つとして、応用行動分析学による方法が現在提案されている。応用行動分析学では、子どもの問題行動や不適応行動を起こす背景として、学習がなされていないこと（未学習）と、間違えた学習をおこなったこと（誤学習）を指摘し、人とのかかわり方や場に合う振舞い方などを学習する手続きについて、多くの手法を提案してきている。その中でも自然な仲間関係の形成に効果的であるという点から、集団随伴性の手続きが注目されている。

集団随伴性とは、ある特定の個人または集団の全員の遂行基準に応じて、集団への強化が随伴されることとして、定義されている。具体例としては、指導者が、ある課題にグループが取り組むという状況において、グループの成績に基づいて、グループ全体に対して強化（賞賛や、自由児間やポイントなど）を与える方法である。従来、学級運営や集団行動のに関連して研究がなされてきている（小島，1999；涌井，2002；涌井，2008）

高機能自閉症児を含む発達障害児のソーシャルスキルトレーニングにも、集団随伴性を利用した研究が進められてきているがその数は少ない。一方、下記に述べる状況から、高機能自閉症児の指導や配慮が、通常学級での一斉授業で、求められている状況がある。一斉授業の中では、グループを作り、グループを単位としたグループ学習がよく利用されていることを考えると、集団随伴性の考えをグループ学習に導入することにより、グループ学習を利用したソーシャルスキル形成も有力な指導法の一つとなる可能性が考えられる。以下、現在の教

室で求められるソーシャルスキルについて概観する。

（１）教室場面でもとめられるソーシャルスキル

日本の教育では、集団の中で行動し、意見を言うことが求められる傾向が強い。例えば、国語の学習指導要領（平成 15 年 12 月一部改正）では、第 1 学年及び第 2 学年の目標の 1（1）で「相手に応じ、経験した事などについて、事柄の順序を考えながら話すことや大事な事を落とさないように聞くことができるようにするとともに、話し合おうとする態度を育てる」とされており、集団の中での行動が重視されている。さらに、第 1 章 第 5 の「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」のなかで、「各教科等の指導に当たっては、児童が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や児童の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、児童の興味・関心等に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れた指導、教師の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること。」（下線は、平成 15 年 12 月一部改正された箇所）とされており、児童の興味関心などに応じた課題学習のように、指導課題の内容に工夫することが望まれている。通常学級での指導では、主として一斉授業の形態が取り入れられていることから、これらの課題学習も個別学習として進めることは難しく、グループ学習などの形態をとることが考えられる。グループ学習の指導において、賞賛などの強化は、グループの成績に基づいて与えられること

から、集団随伴性に基づく強化であるとかんがえられる。

教室場面でもとめられるソーシャルスキルについては、特に道徳の授業との関連が深い。小学校指導要領（平成15年12月一部改正）の第2の「内容」における「主として他の人とのかかわりに関すること」（表1）と「主として集団や社会とのかかわりに関すること」（表2）を、低学年、中学年、高学年について、整理した結果、中学年では、「相手のことを思いやる」ということが見られ、学年によって求められる社会性が異なる指摘される。

第3の「指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」では、1(3)で学年における配慮が述べられており、「低学年では基本的な生活習慣や善悪の判断、社会生活上のルールを身に付けること、中学年では自主性、協力し助け合う態度を育てること、高学年では自立心、国家・社会の一員としての自覚を育てることなどに配慮し、児童や学校の実態に応じた指導を行うよう工夫すること。また、高学年においては、悩みや心の揺れ、かつ藤等の課題を積極的に取り上げ、考えを深められるよう指導を工夫すること」と指摘されている。これより高機能自閉症児のソーシャルスキル形成の指導は、通常学級の中では、「他の人とのかかわり」や「集団や社会とのかかわり」との関係でグループ学習として行われる可能性が考えられ、集団随伴性によるスキル形成について、彼らの特性を明らかにする検討が必要と考えられる。

（2）高機能自閉症児におけるソーシャルスキル形成と集団随伴性手続き

集団場面における強化の随伴性については、強化子の提示方法によって、非依存型、相互依存型、依存型の3つのシステムに分類されている（涌井,2002；涌井,2008）。

非依存型では、グループの全員に対して同じ強化随伴性操作が適用されるが、それは各個人の成績に基づいて決定され、他のメンバーの成績は自分が強化を受けることに影響しない。これは集団場面における個人随伴性であるといえる。相互依存型では、グループの全員に対して同じ強化随伴性操作が適用され、グループ全員の遂行レベルによって全員の強化が決定される。各人の遂行と強化は、他のグループ構成員の遂行に相互に依存している。

依存型では、ある選ばれたグループメンバーの遂行成績によって、グループ全員の強化が決まる。メンバーの強化は、選出された人の行動遂行に依存している（涌井,2008）。

集団随伴性の手続きを、高機能自閉症児に適応した場合には、集団随伴性が機能しない要因のために、指導が妨害されることが予想されるが、その妨害要因は対象児によって相違すると考えられる。したがって、高機能自閉症児におけるソーシャルスキル形成のプロセスは、集団随伴性の妨害要因が指導経過に伴って、どのように変化したかを明らかにすることが有効な検討方法と考えられる。

そこで本研究では、高機能自閉症児のソーシャルスキル形成において、集団随伴性が機能しないと考えられている要因について概観し、高機能自閉症児のソーシャルスキル形成のプロセスを検討する上での、観察項目について検討を行う。

(3) 集団随伴性における妨害要因と促進要因

発達障害児において、集団随伴性が機能しない場合のメカニズムについては、涌井(2008)は、「セッティング要因」—先行刺激—標的行動—結果・強化」の4項随伴性という枠組みで整理した。この点について、以下、涌井(2008)の指摘をもとに概観し、整理する。

まず、援助スキルの行動レパートリーの欠如や対人指向性の乏しさ、強化基準に対応した数的処理能力の欠如といったセッティング要因が、自発的な援助行動の出現頻度の減少に影響を与えていることが、要因として指摘された。

また援助場面の構造化の程度が低く、援助されるべき子ども(被援助者)が限定されていないことや、標的行動の遂行結果を示す評価式の書式が複雑であると、自発的な援助行動の先行刺激の弁別が困難となり、このことも出現頻度の減少につながるものが指摘された。しかし、もし自発的な援助行動が出現したとしても、援助された子どもが拒否や無反応を示した場合には、自発的な援助行動の消去が起きてしまい、仲間同士の相互交渉の促進がなされなくなることが指摘された(涌井, 2008)。

発達障害児では、(a)集団随伴性の相互依存的性質や(b)強化子の共有関係を理解していなかったり、(c)相互依存的性質から類推される暗黙の了解(自分がより多く稼げば集団の強化が得られること)を理解していなかったりすると、相互依存型の集団随伴性は機能不全または機能低下を起こすことが指摘された。強化子の共有関係を理解していないこととは、強化は「集団の仲間と

共に、得たのだ」という体験の共有や、強化で得た物は、共有の成果であるという物の共有を理解していないことである。集団への強化子が強化される集団の仲間一人一人に与えられる場合、介入手続上は、集団随伴性が操作されていても、(a)と(b)の無理解により子どもは、個人随伴性の制御を受けていると誤学習し、実際は集団随伴性が機能していなかったことが指摘された。(c)の理解の欠如によって、集団随伴性が自発的な援助行動に及ぼす間接的強化力が弱まり、付随的効果を含めて集団随伴性の作用は低下すると考えられることが指摘されている(涌井, 2008)。

表3は、涌井(2008)が示した「発達障害児集団において集団随伴性が機能しない場合のメカニズム」の図式に基づいて、妨害要因を整理したものである。表4は、涌井(2008)が示した「発達障害児集団において集団随伴性が機能しない場合のメカニズム」の図式に基づいて、支援を整理したものである。表中の記号は、各要因を表示した。これらの要因を指導経過における行動特徴から抽出することによって、集団随伴性が対象児において、どのように機能しているのか、検討することが可能であることが指摘できる。

(4) 目的

以上より本研究では、高機能自閉症児を対象とし、集団随伴性に基づいたソーシャルスキル指導を行い、その有効性に関して検討することを目的とした。指導課題としては、2人一組のペアによる共同活動とし、集団随伴性に基づく強化を行った。指導プレとポストは、それぞれ6回の共同活動場面(ゲーム活動、共同制作活動)とした。

強化をあたえた指導課題は、ゲームを中心とした活動を行った。強化を与えた指導課題において、集団随伴性が機能しない要因を検討し、指導に伴うその変化を明らかにすることを通して、指導プレ・ポストのソーシャルスキルの変化について考察を行うこととする。

B. 研究方法

対象児

小児神経科医によって、高機能自閉症児と診断された児童4名、T児、N児、H児、A児を対象とした。対象児のプロフィールは、表5に示した。

指導手続き：

指導会は、計12回行った。指導前ベースラインは2回、指導期は8回、指導後ベースラインは2回であった。指導前ベースラインと指導後ベースラインでは、毎回の活動でゲームと制作活動を行った。指導期は、第1回指導から第8回指導で構成された。指導期では、毎回の活動で、個別活動と集団活動（ゲーム）を行った。個別活動は第4回指導から第8回指導まで行った。個別活動では、各対象児における集団随伴性の妨害要因に対応した援助課題を実施した。

表6は、個別活動課題の内容を示した。資料1は集団活動の内容を示した。指導はペアで受けた。集団活動では、2ペアが同時に活動した。ペアは固定された組み合わせ（T児とN児、H児とA児）を中心に構成された。指導前ベースラインと指導後ベースラインでは、固定の組み合わせを変えたペアを用いて、社会的行動の出現様相を検討した。指導前と後のベースラインの課

題内容は、資料1に示した。集団活動の課題内容は、資料2に示した。

集団指導に際しては、対象児にとって課題を明確にするために、場の構造化をはかった。指導場面は、指導者の指示を受け取る区域、ペア同士で相談する区画、ペア同士で実行する区画を設定した。指導者の指示を受け取る区域は共通とした。指導はペアで受けたので、相談区画、実行区画が、部屋に2組設定された。指導者から指示を受けとったのちに、対象児は相談区画に移動し、そこで相談を行った後に、実行区画に行き、課題を行った。

分析：

指導前ベースラインと指導後ベースラインでは、ソーシャルスキルに関連した行動（相手の注意を引く行動、相手に伝える行動、相手に応答する行動）（表7）を観察し、出現回数を測定した。測定は、行動コーディングシステム（ディケイエイチ社）により行った。

指導期においても、ソーシャルスキルに関連した行動（相手の注意を引く行動、相手に伝える行動、相手に応答する行動）を観察し、出現回数を測定した。第1回から第4回の指導では、集団随伴性の妨害要因を評価し整理した。第5回から第8回の指導では、妨害要因に対応して行った支援について整理し、対象児の行動特徴について評価した。

（倫理面への配慮）

対象児の保護者は検査の意義と方法についてあらかじめ、十分な説明を受けた後、国立精神・神経センターにおける検査に同意したうえで、児とともに当センターに来所された。本研究については、国立精神・

神経センター倫理委員会、学芸大学倫理委員会の承認を得た。

C. 研究結果

(1) 指導前ベースラインにおける行動特徴

表 8 は、指導前と指導後のベースラインにおける行動特徴について示したものである。

指導前ベースラインにおける行動特徴についてみてみると、T 児では、相手に話しかけるといふ行動は見られなかった。自分の意見を主張する行動がもみられた。相手の注意をひく行動(相手の名前を呼ぶ、かたをたたく)という行動は見られなかった。

N 児では、話しかけられても、気づかずに別のものに注意が向き、相談ゾーンから出てしまうことが多かった。

H 児では、自分の希望を「〇〇でいい?」と相手の意見を聞かないまま伝えることが多かった。ペアである A 児が応答しないと、目の前に行って「いい?」と何度も聞くことがあった。また、希望がないときは、「なんでもいい!」と寝転がったり、相談しようとしないうちに見られた。

A 児では、相手の様子をうかがうことはなく、自分の希望を子ども担当スタッフに主張することがほとんどであった。H 児が話すと、同じ意見のときは、うなづくことができていた。しかし、違う意見のときは、伝えることも返事をすることもなかった。H 児をじっと見ることはあるが、だんだん距離が近づいてくると、後ずさったり、動けなくなってしまうこともあった。

(2) 指導期に見られた集団随伴性の妨害要因

表 9 は、指導期に見られた集団随伴性の妨害要因について示したものである。

T 児では、適切に注意をひくことができなかつたり、「僕が一番」など、勝ち負けにこだわったりしたことから、援助スキルの行動レパートリーの欠如(a1, 表 3)や強化子の共有関係の理解の困難(c2)が認められた。

N 児では、誰に何を伝えなければいけないのかが理解できず、得点を発表しても、喜ぶ様子も悲しむ様子も見られなかったことから、援助スキルの行動レパートリーの欠如 (a1) や対人指向性の乏しさ (a3)、強化基準に対応した数的処理能力の欠如 (a2) が認められた。

H 児では、伝えるべき内容はわかっているが、話しかけることができず、「代わりに言ってきて」ということが多かった。これより援助スキルの行動レパートリーの欠如 (a1) や対人指向性の乏しさ (a3) が認められた。A 児では、伝えるべき内容はわかっているが、話しかけることができなかつたり、集めたカードをまとめて数えようとするときに、自分のものとペアのものをまとめることに「なぜ?」という表情で動けなくなつたりしてしまうことがあった。援助スキルの行動レパートリーの欠如 (a1) や対人指向性の乏しさ (a3)、さらには、強化子の共有関係の理解の困難 (c2) が認められた。

これらより、対象とした子どもでは全員で、援助スキルの行動レパートリーが欠如していることが推測できた。また、強化子の共有関係の理解の困難さ (T 児, A 児) や対人指向性の乏しさ (N 児, H 児) が推測できた。これらの要因は、集団随伴性の

機能を元弱させるものであることが考えられる。そこで、この要因に対応した個別課題を設定し、ソーシャルスキル行動の改善を促すことを検討した。

(3) 指導第5回から第7回に導入された支援と行動特徴

対象児4名とも特徴的な妨害要因が見られたので、事例に即して、集団随伴性の効果を受けやすいように支援を行った。4名全員に対して指導前の短期援助スキル訓練(A3)をおこなった。T児に対しては、対象児に合わせた強化基準値の決定(C1)を行った。N児とA児には、指導中の援助スキルのおさらい(A4)を行った。H児には、集団随伴性の理解の定期的アセスメント(C2)をおこなった。

表10は、指導第5回から第7回の行動特徴を示している。

T児では、個別課題の時間に注意をひく行動を練習することで、注意を引く行動をしてから、話しかけることができるようになった。また、ペアであるN児に、「わかった?」と確認する行動、「せーの」とかけたり、「〇〇をやるよ!行こう」とさそう行動が見られるようになった。「注意を引く行動をしてから、話しかける行動」は指導後のベースラインでも認められた。

N児では、個別の時間に具体的な言葉を教えながら、やりとりの練習をすることで、相手に話しかけられたときに、返事をしたり、自分の意見を言葉で話したりすることができるようになった。また、強化子を絵カードとしたことで、「カード見たい!」「できたらもらえるね」と、絵カードをもらうために行動するという意識できている発言が見られ、強化子が機能するように

なった。「相手に話しかけられたときに、返事をしたり、自分の意見を言葉で話したりする行動」は、指導後のベースラインでも認められた。

H児では、個別の時間に、注意をひく、答える行動を練習したり、集団場面で役割をはっきりさせることで、どの場面で行動すればよいかを明確にしたことで、自発的に行動する姿が見られた。また相手の様子を見て、「これだよ!」と伝えたり、相手の様子を見ながら「やろう」と声をかけ、相手の行動を待つことが増えた。「自発的に行動する」ことや、「相手の行動を待つ」行動は、指導後のベースラインでも認められた。

A児では、個別の時間に注意を引く練習をしたり、集団場面の中で「ありがとう」などと相手の行動に対して答えるための言葉やタイミングを教えることで、相手の様子を見ながら行動することができるようになった。また、役割や場面を明確にすることで、自発的に注意をひき、情報を伝える行動が見られた。また、行動するとき、相手を待ったり、相手を見ながら行動することが増えた。「相手の様子を見ながら行動する」ことや「相手を待ったり、相手を見ながら行動」は、指導後のベースラインでも認められた。

(4) 指導後ベースラインにおける行動特徴

指導後ベースラインにおける行動特徴(表8)についてみてみるとT児では、すべての活動で、名前をよぶ、かたをたたくという方法で注意をひく行動が見られた。相手に伝わらないときは、相手の注意が向くように、相手から見える位置に移動したり、実物を見せたりして、相手に伝わるよ

うに工夫する行動も見られた。ダミーペアに対しては、いつもと違うペアに戸惑う様子が見られた。相手の様子を目で追い、相手が何かを言うのを待つ様子が多く、自分から注意をひく行動は見られなかった。

N児では、ペアのT児に名前を呼ばれたり、肩をたたかれると、T児の方を向いて、返事をする行動が見られるようになった。また、相手と違う意見を伝えるときに、「ごめんね、ぼくは〇〇がいいんだ」と相手を気遣う発言があった。また、自分の意見を伝えるまでは、相談ゾーンに滞在することができるようになった。ダミーペアに対しては、自分の意見を言葉にすることができるようになり、自分の意見を言うまでは、相談ゾーンに滞在することができるようになった。しかし、話すことに一生懸命になり、相手の様子に目を向けながら話すことができず、「伝える」という行動にはならなかった。相手が何か発言すれば、それに注意を向け、返事をするができるが、相手が何も発言しない場合、確認しないまま決定したと報告してしまう様子も見られた。H児では、希望があるときも、A児に「何がいい？」と聞くことができるようになった。希望がないときも、「おれはなんでもいいから、決めて」とA児が答えやすいように配慮しながら伝えることができていた。ダミーペアに対しては、ポスト2では、どうやって積むかの話し合いで、T児に自分の意見を伝え、説得しようとし、会話が続いた。相手の様子を見て、「じゃあ、それでしょう、いい？」と話しあいをリードする様子が見られた。

A児では、H児が「どれがいい？」などとA児が答えやすい形で聞いてくれるよう

になったこともあり、自分の意見を伝える行動が見られた。違う意見のときは、相手の様子を見て、相手の意見に「決まった」と報告する様子が見られた。ダミーペアに対しては、自分の意見をしっかり持っているながらも、相手の様子を見て、「決まった」と相手の意見に合わせ、自分の意見とは違う意見を報告することが多かった。

これより、T児とN児では、固定のペアに対しては、注意を引く行動や相手を気遣う行動が見られた。しかし、ダミーペアに対しては、それに対応した行動は見られなかった。

それに対して、H児とA児では、相手を理解して相談する行動が、固定のペア、ダミーペアの双方で認められるようになったことが指摘できる。

(5) 指導前と指導後ベースラインにおけるコミュニケーション関連行動

図1は、指導前と指導後ベースラインにおけるコミュニケーション関連行動の1分間あたりの出現回数をあらわしたものである。

T児では、指導前ベースラインと比べて指導後ベースライン（固定ペア）で「注意を引く」「注意確認」「伝える」「伝える確認」に行動出現がみられた。「伝える」「伝える確認」は、指導前ベースラインで出現率が高く、指導後ベースラインで出現率が減少した。T児においては、指導前ベースラインでコミュニケーションでうまく伝達が達成されず、その結果、行動出現率が高かったことが行動観察から確認された。

N児においても、指導前ベースラインと比べて指導後ベースライン（固定ペア）で「見る」「返事」に行動出現が見られた。「伝

える」は、指導前ベースラインで出現率が
高く、指導後ベースラインで出現率が減少
した。

H児では、「伝える」「伝える確認」は、
指導前と後のベースライン（固定ペア）で
見られ、出現率は、指導後ベースラインで
減少した。

A児では、指導後のベースライン（固定
ペア）で「返事」行動が出現した。

これより、対象事例においては、指導後
ベースラインで出現行動のレパトリーが
増加する傾向が確認できた。また、1分あ
たりの出現率は減少する傾向を認めること
ができた。これは、指導前ベースラインで
はコミュニケーション上、うまく伝達が達
成されなかったが、指導後、伝達効率が高
まり、その結果、行動出現率が減少したこ
とが推測された。

D. 考察

高機能自閉症児のソーシャルスキル指導
における集団随伴性の有効性について検討
すると、集団随伴性の手続きを高機能自閉
症児に適応した場合には、集団随伴性が機
能しない要因のために、指導が妨害され
ることが予想されている。そこで本研究では、
指導の経過において、妨害要因の評価を行
った。その結果、対象児は、援助スキルの
行動レパトリーの欠如や強化子の共有関
係の理解の困難などの妨害要因が共通して
いることが明らかとなった。

本研究では、その妨害要因に対応した個
別課題を設定し、集団課題と合わせて指導
を行った。その結果、T児とN児では、固
定のペアに対しては、注意を引く行動や相
手を気遣う行動が見られた。しかし、ダミ

ーペアに対しては、それに対応した行動は
見られなかった。それに対して、H児とA
児では、相手を理解して相談する行動が、
固定のペア、ダミーペアの双方で認められ
るようになったことが指摘できる。

T児とN児は、ASSQRの得点がH児とA
児と比べて高かったことから、社会性の困
難の程度が強かったために、コミュニケー
ションに関連した行動の定着が、他のペア
に対して般化しなかったことが考えられる。
しかし、固定のペアには、比較的少ない指
導においてもコミュニケーションに関連し
た行動の出現を認めたことから、集団随伴
性に基づく指導は、高機能自閉症児のソー
シャルスキル形成に有効であることが指摘
できる。

本研究では、指導の場の構造化をはかり、
グループの人数を2人と少数にしたことも
効果を高めた要因であったことが考えられ
る。本研究では、会話を中心とした行動観
察と出現頻度をもとにした行動観察の2種
を行ったが、出現頻度による検討では、コ
ミュニケーションの伝達の効率化に伴う、
行動減少をうまく評価することができな
かった。この点に関しては、行動観察項目の
評価を含め、さらに検討する必要があると
考えられる。

参考文献

- 1) 小島恵 1999 発達障害児集団におけ
る集団随伴性の効果—社会的スキルの獲得
過程と自発的援助行動の出現に関する分析
から—, 学校教育学研究論集, 第2号, 29—
39.
- 2) 橋本俊顕 2008 自閉症の治療・教育の
考え方 小児科臨床, 61, 2391—2397.

3) 涌井恵 2002 仲間同士の相互交渉に困難を示す児童への集団随伴性による社会的スキル訓練—自発的な援助行動への副次的な効果を含めた分析—. 発達障害研究,24, 304-315.

4) 涌井恵 2008 協同学習による学習障害児支援プログラムの開発に関する研究—学力と社会性と仲間関係の促進の視点から— 文部科学省科学研究費補助金報告書

研究協力者

熊澤 綾, 吉田友紀, 小杉 慶子, 西川 千尋, 池田 奈津世, 後藤 隆章:東京学芸大学教育学部

E. 結論

集団随伴性が機能しない要因について、個別に援助した指導を実施した場合には、高機能自閉症児のソーシャルスキル形成において、集団随伴性に基づく強化の手続きは、有効であることが本研究により確認できた。

F. 研究発表

1. 論文発表

1) Koike T, Yoshida Y, Kumoi M, Katagiri K: The relationship between early development of understanding words and equivalence cognition of matching pictures in children with severe motor and intellectual disabilities. The Japanese Journal of Special Education, 2009 (in printing).

2) 後藤隆章, 赤塚めぐみ, 池尻加奈子, 小池敏英:2009 LD児における漢字の読みの学習過程とその促進に関する研究 特殊教育学研究 (印刷中)

3) 後藤隆章, 雲井未歎, 小池敏英:LD児における漢字の読み書き障害とその発達支援 —認知心理学的アプローチに基づく検討 障害者問題研究 2008; 35: 23-33.

4) 後藤隆章, 小池敏英:2008学校生活の基礎単語リストの試作とLD児の読み特性に関する研究, 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 59, 255-262.

5) 後藤隆章, 赤塚めぐみ, 小池敏英:特異的読字困難を伴うLD児における意味的プライミング効果 —ひらがな単語完成課題に関する検討—, 東京学芸大学連合大学院 学校教育学研究論集, 2008; 17: 27-37.

6) Goto T, Kumoi M, Koike T, Ohta M: Specific Reading Disorders of Reading Kana (Japanese Syllables) in Children With Learning Disabilities. The Japanese Journal of Special Education, 2008; 45: 423-436.

7) 高橋久美, 後藤隆章, 成基香:漢字の形の熟知情報呈示に基づく書字指導に関する研究—書字困難のみを持つLD児に関する検討—LD研究 (研究と実践) 2008; 17: 97-103.

G. 知的財産権の出願・登録状況
なし

表1 「主として他の人とのかかわりに関すること」の内容

学年	主として他の人とのかかわりに関すること
第1学年及び第2学年	(1) 気持ちのよいあいさつ、言葉遣い、動作などに心掛けて、明るく接する。 (2) 身近にいる幼い人や高齢者に温かい心で接し、親切にする。 (3) 友達と仲よくし、助け合う。 (4) 日ごろ世話になっている人々に感謝する。
第3学年及び第4・6学年	(1) 礼儀の大切さを知り、だれに対しても真心をもって接する。 (2) 相手のことを思いやり、親切にする。 (3) 友達と互いに理解し、信頼し、助け合う。 (4) 生活を支えている人々や高齢者に、尊敬と感謝の気持ちをもって接する。
第5学年及び第6学年	(1) 時と場をわきまえて、礼儀正しく真心をもって接する。 (2) だれに対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にする。 (3) 互いに信頼し、学び合って友情を深め、男女仲よく協力し助け合う。 (4) 謙虚な心を持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を大切にすること。 (5) 日々の生活が人々の支え合いや助け合いで成り立っていることに感謝し、それにこたえる。

表2 「主として集団や社会とのかかわりに関すること」の内容

学年	主として集団や社会とのかかわりに関すること
第1学年及び第2学年	(1) みんなが使う物を大切にし、約束やきまりを守る。 (2) 父母、祖父母を敬愛し、進んで家の手伝いなどをして、家族の役に立つ喜びを知る。 (3) 先生を敬愛し、学校の人々に親しんで、学級や学校の生活を楽しくする。 (4) 郷土の文化や生活に親しみ、愛着をもつ。
第3学年及び第4学年	(1) 約束や社会のきまりを守り、公德心をもつ。 (2) 働くことの大切さを知り、進んで働く。 (3) 父母、祖父母を敬愛し、家族みんなで協力し合って楽しい家庭をつくる。 (4) 先生や学校の人々を敬愛し、みんなで協力し合って楽しい学級をつくる。 (5) 郷土の文化と伝統を大切にし、郷土を愛する心をもつ。 (6) 我が国の文化と伝統に親しみ、国を愛する心をもつとともに、外国の人々や文化に関心をもつ
第5学年及び第6学年	(1) 身近な集団に進んで参加し、自分の役割を自覚し、協力して主体的に責任を果たす。 (2) 公德心をもって法やきまりを守り、自他の権利を大切にし進んで義務を果たす。 (3) だれに対しても差別をすることや偏見をもつことなく公正、公平にし、正義の実現に努める。 (4) 働くことの意義を理解し、社会に奉仕する喜びを知って公共のために役に立つことをする。 (5) 父母、祖父母を敬愛し、家族の幸せを求めて、進んで役に立つことをする。 (6) 先生や学校の人々への敬愛を深め、みんなで協力し合いよりよい校風をつくる。 (7) 郷土や我が国の文化と伝統を大切にし、先人の努力を知り、郷土や国を愛する心をもつ。 (8) 外国の人々や文化を大切にすることをもち、日本人としての自覚をもって世界の人々と親善に努める。

表3 発達障害児集団における集団随伴性の阻害要因
 涌井(2008)に基づき作成した。

セッティング要因	a1	援助スキルの行動レパートリーの欠如
	a2	強化基準に対応した数的処理能力の欠如
	a3	対人指向性の乏しさ
先行刺激	b1	援助場面の構造化の程度が低い
	b2	被援助者が限定されていない
	b3	標的行動の遂行結果評価表が複雑である
結果・強化	c1	(相互)依存性の暗黙の了解の理解の欠如
	c2	強化子の共有関係の理解

表4 発達障害児集団における集団随伴性の支援
 涌井(2008)に基づき作成した。

セッティング要因	A1	仲間の標的行動遂行状況の逐次フィードバック(例:仲間モニタリング)
	A2	援助行動想定場面が頻出する文脈の設定
	A3	指導前の短期援助スキル訓練
	A4	指導中の援助スキルのおさらい
先行刺激	B1	仲間の標的行動遂行状況の逐次フィードバック(例:仲間モニタリング)
	B2	被援助者の限定=強化の随伴単位の縮小(例:ペア)
	B3	援助場面の構造化
	B4	標的行動の評価表の対象児に合わせた簡素化
結果・強化	C1	対象集団に合わせた強化基準値の決定
	C2	集団随伴性の理解の定期的アセスメント
	C3	強化随伴単位で1つの強化子を共有

表5 対象児のプロフィール

対象児	年齢 (H20.4.1)	性別	FIQ (VIQ/PIQ)	ASSQR	保護者のエピソード
T児	6	男	— (-/76)	24	会話の中で質問するとまったく関係のない答えが返ってくる時がある。 自分と話している時に他の人と話始めると「僕の話聞いて」をことがある。
N児	6	男	54 (57/61)	51	質問をしても、相槌や言葉などで返事をすることができない。 注意を受けている時に笑ってしまう。 探し物など、解決するまで言いつづける。 相手の話を遮るのが常である。ほとんど常に一方的に話す。 突然、知らない人にも話しかける。
H児	7	男	85 (77/97)	22	ゲーム等勝ち負けがあるものは、自分が負けそうだとはじめからやらないことが多い。 練習が必要なことや勉強は、始める前に量が気になり、無理だとやる前からあきらめてしまう。 親しくない人には顔や目を合わせようとしない。
A児	6	男	68 (72/69)	9	緊張するとわざとふざけたような態度をとったり寝転んだりする。 伝えたいことが伝わらないと怒りだし、話ができなくなる。

表6 個別活動課題の内容

対象児	課題	手続き
T児	<ul style="list-style-type: none"> 相手の注意を引いてから意見を伝える。 負けたときに、気持ちを切り替える方法を身につける。 	<ul style="list-style-type: none"> 注意を引くための行動(名前を呼ぶ、肩をたたく)を教える。 気持ちが落ち着く方法について話し合ったあと、勝ち負けのあるゲームをする。
N児	<ul style="list-style-type: none"> 集団活動のゲームのルールを理解する。 やりとりの言葉を増やす。 	<ul style="list-style-type: none"> 大人と一緒に動きながら、集団活動のゲームを行う。 具体的な言葉(〇〇くださいなど)を教え、渡し合いなど、結果が目に見える形の活動を行う。
H児	<ul style="list-style-type: none"> 相手の注意を引いてから意見を伝える 話しかけられたときに、きちんと相手の方を向く。 	<ul style="list-style-type: none"> 注意を引くための行動(名前を呼ぶ、肩をたたく)を教える。 相手の気持ちを伝え、適切な行動を教える。
A児	<ul style="list-style-type: none"> 相手の注意を引いてから意見を伝える。 自分の持っている情報を伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> 注意を引くための行動(名前を呼ぶ、肩をたたく)を教える。 大人への行動で、成功体験を増やす。 カードを見せてお願いするゲームの中で、伝えやすい方法(相手にカードを見せることによって伝える)を教える。

表7 指導前と指導後ベースラインにおけるコミュニケーション関連行動の観察項目

		行動の定義
A 注意をひく	注意を引く。 (注意を引く)	相手の方を見て肩やうでをたたく。
		相手の方を見て、名前を呼ぶ。
	注意が向いたか確認する。 (注意確認)	相手の方を見て、ねえねえ、おーい、などとよびかける。
B 伝える	伝える。 (伝える)	注意を引いた後に、相手を見る。
		相手の顔を見て相手の手の届く範囲にいる状態で、カードを見せる。
	相手の顔を見て相手の手の届く範囲にいる状態で、相手に聞こえる声で言う。	
	伝わったかどうか確認する。 (伝える確認)	相手のその後の行動を目で追う。
		相手が、返事をする、頷くなどの行動をしてから、一緒に何かをする。
「わかった？」と聞く。		
相手が反応しないので、おとなに訴える。または伝える行動を繰り返す。		
C 応答する。	中断する。 (中断)	それまでやっていたことを中断する。
	相手の方を見る。 (見る)	呼んだ人の方に顔を向ける。
	返事をする。 (返事)	首を動かす。(うなづく、横に振るなど)
		OKサインなどの手ぶりや体の動きでYes, Noを示す。
		うん、いいえ、はい、わかった、何?など、言葉で返事をする。
相手の話した内容について自分の意見や考えを言う。		
指示通りの行動をとる。 (指示通り)	相手の指示通りの行動をとる。	

表 8-1 T児のプレとポストでの行動特徴

固定ペア プレ	固定ペア ポスト
誰に話しかけるともなく、自分の意見をただ主張するだけであった。 相手の注意をひく行動(相手の名前を呼ぶ、かたをたたく)という行動は見られなかった。	すべての活動で、名前をよぶ、かたをたたくという方法で注意をひく行動が見られた。 <u>相手に伝わらないときは、相手の注意が向くように、相手から見える位置に移動したり、実物を見せたりして、相手に伝わるように工夫する行動も見られた。</u>

ダミーペア プレ	ダミーペア ポスト
誰に話しかけるともなく、自分の意見をただ主張するだけであった。	いつもと違うペアに戸惑う様子が見られた。 <u>相手の様子を目で追い、相手は何かを言うのを待つ様子が多く、自分から注意をひく行動は見られなかった。</u>

表 8-2 N児のプレとポストでの行動特徴

固定ペア プレ	固定ペア ポスト
話しかけられても、気づかず に別のものに注意が向き、相談ゾーンから出てしまうことが多かった。	ペアの T 児に名前を呼ばれたり、肩をたたかれると、T 児の方を向いて、 <u>返事をする行動が見られるようになった。</u> また、 <u>相手と違う意見を伝えるときに、「ごめんね、ぼくは〇〇がいいんだ」と相手を気遣う発言があった。</u> また、自分の意見を伝えるまでは、相談ゾーンに滞在することができるようになった。

ダミーペア プレ	ダミーペア ポスト
自分の意見を伝えることはなく、別のものに注意が向き、相談ゾーンから出てしまうことが多かった。	自分の意見を言葉にすることができるようになり、自分の意見を言うまでは、相談ゾーンに滞在することができるようになった。しかし、話すことに一生懸命になり、相手の様子に目を向けながら話すことができず、「伝える」という行動にはならなかった。 相手が何か発言すれば、それに注意を向け、返事をするができるが、相手が何も発言しない場合、確認しないまま決定したと報告してしまう様子も見られた。

表 8-3 H 児のプレとポストでの行動特徴

固定ペア プレ	固定ペア ポスト
自分の希望を「〇〇でいい？」と相手の意見を聞かないまま伝えることが多かった。ペアである A 児が応答しないと、目の前に行って「いい？」と何度も聞くことがあった。また、希望がないときは、「なんでもいい！」と寝転がったり、相談しようとしないうちに見られた。	<u>希望があるときも、A 児に「何がいい？」と聞くことができるようになった。</u> <u>希望がないときも、「おれはなんでもいいから、決めて」と A 児が答えやすいように配慮しながら伝えることができていた。</u>

ダミーペア プレ	ダミーペア ポスト
相手の方を見て、自分の意見を言うことはあるが、注意をひく行動は見られない。相手の様子を見て、子どもつきスタッフに「これでいいよ」と報告することが多い。	ポスト 2 では、どうやって積むかの話し合いで、T 児に自分の意見を伝え、説得しようとし、会話が続いた。相手の様子を見て、「じゃあ、それにしよう、いい？」と話し合いをリードする様子が見られた。

表 8-4 A 児のプレとポストでの行動特徴

固定ペア プレ	固定ペア ポスト
相手の様子をうかがうことはなく、自分の希望を子どもつきスタッフに主張することがほとんどであった。H 児が話すと、同じ意見のときは、うなづくことができていた。しかし、違う意見のときは、伝えることも返事をすることもなかった。H 児をじっと見ることはあるが、だんだん距離が近づいてくると、後ずさったり、動けなくなってしまうこともあった。	H 児が「どれがいい？」などと A 児が答えやすい形で聞いてくれるようになったこともあり、自分の意見を伝える行動が見られた。 <u>違う意見のときは、相手の様子を見て、相手の意見に「決まった」と報告する様子が見られた。</u>

ダミーペア プレ	ダミーペア ポスト
相手の様子をうかがうことはなく、自分の希望を子どもつきスタッフに主張することがほとんどであった。	自分の意見をしっかり持っていながらも、相手の様子を見て、「決まった」と相手の意見に合わせて、 <u>自分の意見とは違う意見を報告することが多かった。</u>

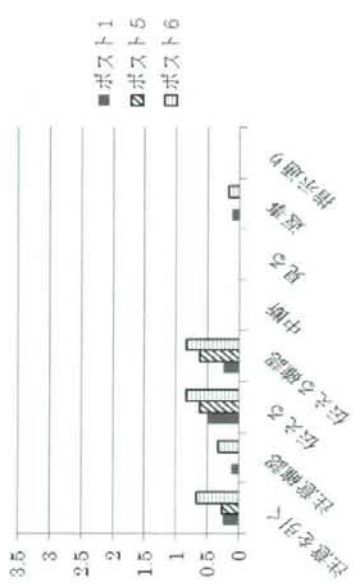
表9 指導第1回から第4回で見られた集団随伴性の妨害要因

対象児	指導1～4回で見られた妨害要因	行動特徴
T児	援助スキルの行動レパートリーの欠如 (a1)	適切に注意をひくことができず、伝わっていない場面で、「聞いてくれない」という発言が見られた。
	強化子の共有関係の理解の困難 (c2)	「僕が1番」と、自分が勝ったか負けたかにこだわる様子が多く見られ、得点を自分のものとしてとらえ、集団の仲間と共に得たという体験の共有が困難であった。
N児	援助スキルの行動レパートリーの欠如 (a1) 対人指向性の乏しさ (a3)	誰に何を伝えなければいけないのかが理解できず、相談ゾーンにすることができない。
	強化基準に対応した数的処理能力の欠如 (a2)	得点を発表しても、喜ぶ様子も悲しむ様子も見られず、何をしているのかがわかっていない様子が見られた。得点が強化子として機能しなかった。
H児	援助スキルの行動レパートリーの欠如 (a1) 対人指向性の乏しさ (a3)	伝えるべき内容はわかっているにもかかわらず、話しかけることができず、「代わりに言ってきて」ということが多い。
A児	援助スキルの行動レパートリーの欠如 (a1) 対人指向性の乏しさ (a3)	伝えるべき内容はわかっているにもかかわらず、「代わりに言ってきて」ということが多い。
	強化子の共有関係の理解の困難 (c2)	集めたカードをまとめて数えようとするときに、自分のものとペアのものをまとめることに「なぜ？」という表情で動けなくなってしまうことがあった。このことから、共有関係を理解することができていなかったと考えられる。

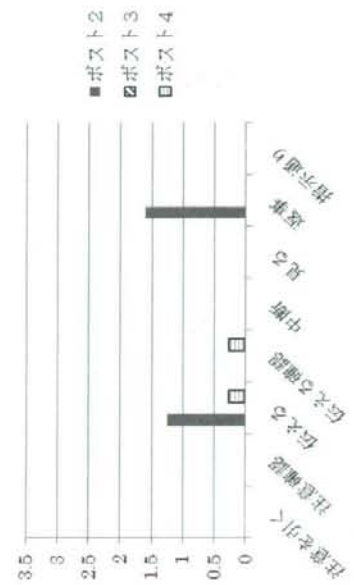
表 10 指導 5～7 回における支援と対象児の行動の変化

(下線部 は、ポスト課題でも見られた行動)

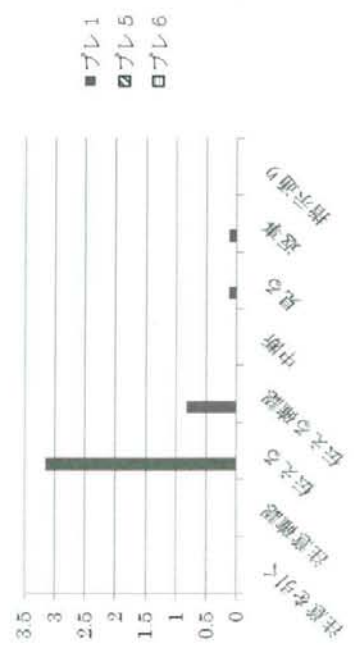
対象児	指導 1～4 回で見られた妨害要因	支援のタイプ	行動特徴
T 児	援助スキルの行動レポーターの欠如 (a1)	指導前の短期援助スキル訓練(A3)	個別の時間に注意をひく行動を練習することで、 <u>注意を引く行動をしてから、話しかけることができるようになった。</u>
	強化子の共有関係の理解 (c2)	対象集団に合わせた強化基準値の決定(C1)	ペアである N 児に、「わかった?」と確認する行動、「せーの」と声をかけたり、「○○をやるよ! 行こう」ときそう行動が見られるようになった。
N 児	援助スキルの行動レポーターの欠如 (a1) 対人指向性の乏しさ (a3)	指導前の短期援助スキル訓練(A3) 指導中の援助スキルのおさらい(A4)	個別の時間に具体的な言葉を教えながら、やりとりの練習をすることで、 <u>相手に話しかけられたときに、返事をしたり、自分の意見を言葉で話したりすることができるようになった。</u>
	強化基準に対応した数的処理能力の欠如 (a2)		強化子を絵カードとしたことで、「カード見たい!」「できたらもらえるね」と、絵カードをもらうために行動するという意識できている発言が見られ、強化子が機能するようになった。
H 児	援助スキルの行動レポーターの欠如 (a1) 対人指向性の乏しさ (a3)	指導前の短期援助スキル訓練(A3)	個別の時間に、注意をひく、答える行動を練習したり、集団場面で役割をはっきりさせることで、どの場面で行動すればよいかを明確にしたことで、 <u>自発的に行動する姿が見られた。</u>
		集団随伴性の理解の定期的アセスメント(C2)	相手の様子を見て、「これだよ!」と伝えたり、相手の様子を見ながら「やろう」と声をかけ、相手の行動を待つことが増えた。
A 児	援助スキルの行動レポーターの欠如 (a1) 対人指向性の乏しさ (a3)	指導前の短期援助スキル訓練(A3) 指導中の援助スキルのおさらい(A4)	個別の時間に注意を引く練習をしたり、集団場面の中で「ありがとう」などと相手の行動に対して答えるための言葉やタイミングを教えることで、 <u>相手の様子を見ながら行動することができるようになった。</u> また、役割や場面を明確にすることで、自発的に注意をひき、情報を伝える行動が見られた。
	強化子の共有関係の理解 (c2)		行動するときに、 <u>相手を待ったり、相手を見ながら行動することが増えた。</u>



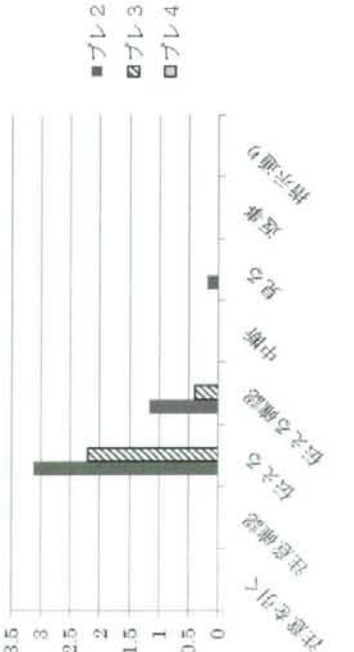
固定ペア ポスト



ダミーペア ポスト



固定ペア プレ



ダミーペア プレ

図1-1 T児の標的行動の1分間あたりの生起数