

広汎性発達障害児の小集団指導における仲間同士のやりとりの促進

手塚 公志朗

I 問題と目的

広汎性発達障害児（以下、PDD 児）は、やりとりの相手として大人を選択することが多い（井澤・梶永, 2001）。小集団指導は仲間同士のやりとりを育む指導形態として有効である。村中・小沼・藤原（2009）は、指導者とのやりとりから仲間同士のやりとりに移行する指導の有効性を示した。仲間同士のやりとり移行後、聞き手の応答行動の生起が低下する。話し手の働きかける力の弱さが応答行動の生起に影響したと考えられる。仲間同士のやりとりを促すために話し手の働きかける力を高める手続きの検討が必要である。

やりとりの力が不足している PDD 児は働きかける力が弱く、聞き手の応答が得られないことが多い。この場合、話し手は働きかけを修正する必要がある。話し手の働きかけを修正する行動の指導とその効果を明らかにすることが必要である。

仲間同士のやりとりは集団随伴性を適用した活動でも生じる。先行研究では仲間の応答行動の生起に関する検討が少なく、仲間の応答行動を促すための適切な働きかけの指導とその効果を検討する必要がある。

本研究では、PDD 児の小集団指導において、指導者とのやりとりから仲間同士のやりとりへの移行、話し手の働きかける力を高める手続き、働きかけを修正する行動の指導、集団随伴性を適用した活動における適切な働きかける行動の指導が聞き手の応答行動の生起に及ぼす効果を検討した。

II 方法

1 対象児

特別支援学校小学部や小学校特別支援学級に在籍する 1～3 学年の男児 5 名、女児 1 名の計 6 名であった。A は 3 年の PDD 女児、B は 2 年の PDD 男児、C は 1 年の自閉症男児、D は 3 年の運動精神発達遅滞男児、E は 1 年の PDD 男児、F は 2 年の PDD 男児であった。BDE は仲間への働きかけ

が多かった。AF は声量が小さかった。

2 小集団指導の設定

1) 指導期間・場所・指導体制

指導期間は X 年 5～11 月の 7 か月間であった。週 1 回、29 回実施した。1 回の指導を 1 セッションとした。指導場面は、はじまりの会とゲームの 2 場面を設定した。はじまりの会をプレールーム、ゲームを総合検査室で実施した。分析対象となったセッション数は、はじまりの会では 28、ゲームでは 24 であった。主指導者（MT）1 名、補助指導者（ST）2 名で指導を行った。MT は著者が担当し、主に一斉指示を出し授業を統括する役割を担った。ST は大学教員 1 名と大学院生 1 名が担当し、技能補助や逸脱対応などの役割を担った。

2) 指導の流れと課題内容

はじまりの会では特別支援学校の朝の会を想定し、村中ら（2009）を参考に、はじめのあいさつ、日付確認、天気確認、出席確認、健康観察、予定確認、合奏、おわりのあいさつの 8 課題で構成した。各項目の特性に応じて、話し手が特定の聞き手に働きかける個別指示と、聞き手全員に一斉に働きかける一斉指示を設定した。

ゲームでは特別支援学校の授業を想定し、涌井（2003）を参考に、説明、ゲームの実施、シール貼り、結果発表、2 回目実施で構成した。ゲームは、紙で作られた魚や釣竿を使用した魚釣りゲームを実施した。また、集団随伴性の適用にあたり、仲間同士のやりとりが生じやすいように、やりとりの能力に差のある対象児同士でペアを設定した。

3 倫理的配慮

対象児全員の保護者へ書面をもとに研究についての説明を行い、研究協力の承諾を得た。学内において研究倫理審査委員会（承認番号：2015-09）から承諾を得た。

4 指導デザインと手続き

両場面とも、形成期、BL、指導 I、指導 II の 4

つのフェイズで構成した。

はじまりの会の形成期では指導者が話し手、対象児が聞き手となり、指導者と対象児のやりとりで課題手続きを形成した。BL では対象児に係を与えて仲間同士のやりとりへ移行した。指導 I では働きかける力を高める手続きである iPad (Apple 社)、動作指示、予告指示、動作モデルを話し手に応じて導入した。指導 II では働きかけを修正する行動を指導した。

ゲームの形成期では指導者 1 名と対象児 2 名がチームとなり手続きを形成した。BL では対象児 2 名のペア活動を行った (BF、DA、EC)。ペアそれぞれに課題を設定し、BDE にペアが課題終了するのを待つ、課題なしの時間を設定した (B は 5 個、F は 7 個)。指導 I では指導者が言語で BDE の働きかけを促した。指導 II では BDE に適切な働きかける行動を指導した。

5 標的行動

話し手の働きかける行動は聞き手への言葉や動作の教示や指示とし、働きかけを修正する行動は応答のない聞き手への言葉や動作の教示や指示とした。聞き手の応答行動は話し手からの教示や指示に言葉や動作で応答することであった。

6 評価

両場面ともに、ビデオ記録を基に標的行動を評価した。はじまりの会では、指導経過に伴う対象児の遂行レベルの変化を調べるために、先行研究 (平澤・村中, 2014 ; 村中ら, 2009) を参照し、標的行動の生起に関わるプロンプトレベル (以下、レベル) を評価した。また、話し手と聞き手でやりとりが成立した回数を記録した。

ゲームでは、対象児の働きかける行動、応答行動の生起数 (回) を記録した。ゲームにおける働きかける行動と応答行動の定義は小島 (1999 ; 2001)、坂本 (2014) を参照し、作成した (Table1)。

III 結果

1 はじまりの会

指導者とのやりとりから仲間同士のやりとりに移行すると、個別指示では E が話し手の場合、聞き手の応答行動のレベルは変化しなかった

Table1 ゲーム 働きかける行動の行動項目の定義

行動項目	定義	例
言語指示	呼名や示唆などの音声言語によって、仲間の社会的スキル遂行を促進させようとする行動	「〇〇さん、釣るよ」 「〇〇さん、座るよ」
動作指示	指さしや身振り、モデル表示によって、仲間の社会的スキル遂行を促進させようとする行動	釣るものを指さす 釣る動きを呈示する
身体ガイダンス	身体的に手助けすることによって、仲間の社会的スキル遂行を促進させようとする行動	釣竿と一緒に持つ 手をつないで移動する
励まし	仲間の社会的スキル遂行を励ます行動	「がんばって」
賞賛	仲間の社会的スキル遂行に対し、賞賛したり拍手したりする行動	拍手する
共有・共感	仲間の社会的スキル遂行に対し「イェーイ」や「よかったね」やハイタッチする行動	「イェーイ」 ハイタッチする
代行的支援	仲間の社会的スキル遂行を代行する行動	〇〇さんがすることを□□ さんがやってあげる
非難	仲間の社会的スキル遂行を言語的に威圧する行動や、仲間の社会的スキル遂行の失敗を責める行動	「できてないよ」 「おそいよ」
身体的統制	仲間の社会的スキル遂行を強引に身体的に援助する行動	相手を押す 前に立って邪魔する
攻撃	仲間の社会的スキル遂行時に、仲間へ叩く、つねるなどの身体的な攻撃を与える行動	叩く つねる

(Fig.1)。BC が話し手の場合も同様であった。A が話し手の場合、レベルが低下した (Fig.2)。一斉指示では B が話し手の場合、聞き手の応答行動のレベルは低下しなかった (Fig.3)。E が話し手の場合、レベルが低下した (Fig.4)。DF が話し手の場合も E と同様の傾向が認められた。

指導 I において、A が個別指示で iPad を使用すると、聞き手はレベル 5 の自発が増加し、応答行動のレベルが高まった (Fig.2)。F は一斉指示で iPad を使用し、個別指示と同様に聞き手の応答行動のレベルを高めた。動作指示も iPad の使用と同様に、個別・一斉指示の両方で聞き手の応答行動のレベルを高めた。予告指示は個別・一斉指示の両方で、動作モデルは一斉指示で聞き手の応答行動のレベルに影響を与えなかった。

指導 II 以降、話し手の働きかけを修正する行動が生起すると、聞き手の応答行動のレベルが高まり、話し手と聞き手だけでやりとりを成立する回数が増加した。特に ACF の応答行動のレベルは顕著に高くなった (Fig.3、4)。

2 ゲーム

Fig.5、6 より、BL では、E の働きかける行動、C の応答行動が生起した。BD の働きかける行動、AF の応答行動も BL において生起数が増加した。

指導 I において、指導者が E に働きかけを促す

と、特定の働きかける行動が増加した。BD も同様の傾向を示した。E は励ましが増加し、ペアの C は適切、不適切な応答行動の両方が増加した。

指導Ⅱにおいて、E に適切な働きかける行動として動作指示を指導すると、動作指示の生起数が増加した。一方で、励ましの生起数は減少した。C は適切な応答行動の生起数が増加し、不適切な応答行動は顕著に減少した。他の BF、DA のペアも EC と同様の傾向を示した。

IV 考察

指導者とのやりとりから仲間同士のやりとりに移行すると、BE が話し手の場合、聞き手の応答行動のレベルは変化しなかったが、A が話し手の場合、レベルは低下した。BE は指導者と同様に十分な声量と明瞭さが保たれており、聞き手に身体を向けたり近づいたりして働きかけた。一方で、

A の声量は不十分で、聞き手に身体を向けたり近づいたりすることは認められなかった。これらの結果より、話し手の働きかける力(声量や明瞭さ、聞き手への接近) が聞き手の応答行動に影響を与えたと考えられる。

働きかける力を高める iPad は話し手の声量や発語の不明瞭を補い、動作指示は視覚手がかりの提示を確実にしたため聞き手の応答行動の手がかりとして機能したと考えられる。予告指示と動作モデルは特定の聞き手に近づいて働きかける場合、有効に機能すると考えられる。

話し手に指導した働きかけを修正する行動は特定の聞き手への個別の働きかけであり、聞き手に身体を向けたり近づいたりすることを促した。聞き手は話し手に身体を向けられたり近づかれたりすることで自分に働かされていることに気付き

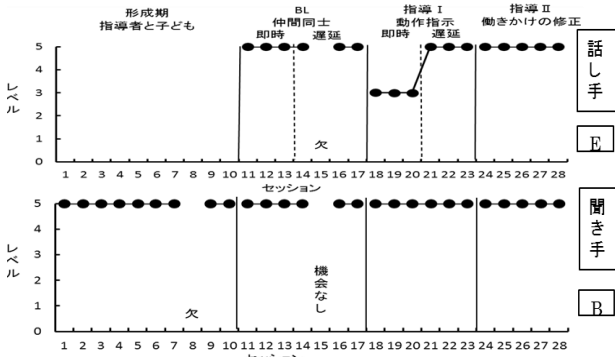


Fig. 1 出席確認：Eの呼名する働きかける行動のレベル及びBの名前カードを受け取る応答行動のレベル

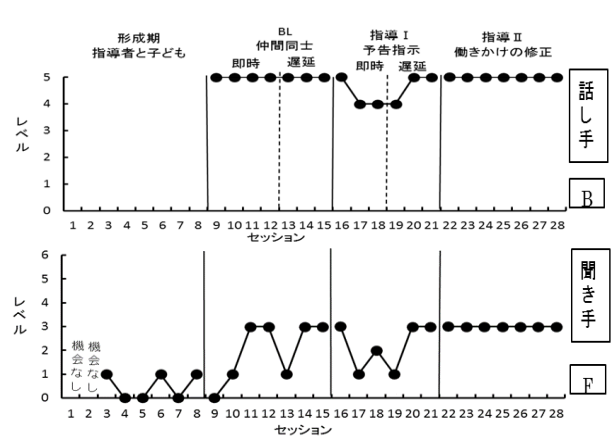
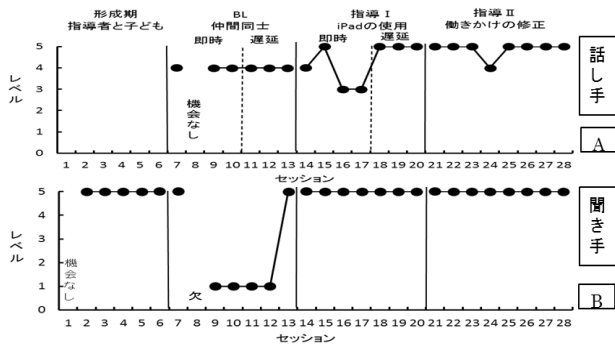


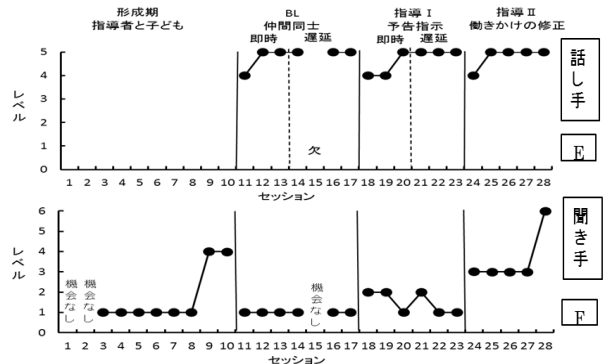
Fig. 3 日付確認：Bの「みなさんいいですか」という働きかける行動のレベル及びFの「いいです」と言う、もしくは手で丸をつくる応答行動のレベル



注) 働きかける行動のレベル
 レベル5：自発（前項目の終了、MTからの支援なし）
 レベル4：MTの個別の言語・動作指示
 レベル3：MTの個別の身体ガイダンス
 レベル2：他児の言語・動作指示及び身体ガイダンス
 レベル1：STの言語・動作指示及び身体ガイダンス
 レベル0：遂行なし

応答行動のレベル
 (個別指示の課題項目)
 レベル5：自発
 (話し手の1回目の個別教示、他児の動き、前項目の終了)
 レベル4：話し手の個別の言語・動作指示
 レベル3：話し手の個別の身体ガイダンス
 レベル2：他児の言語・動作指示及び身体ガイダンス
 レベル1：指導者（MT・ST）の言語・動作指示及び身体ガイダンス
 レベル0：遂行なし

Fig. 2 合奏：Aの呼名する働きかける行動のレベル及びBの楽器を受け取る応答行動のレベル



注) 応答行動のレベル
 (一斉指示の課題項目)
 レベル6：自発
 (話し手の1回目の一斉教示、他児の動き、前項目の終了)
 レベル5：話し手の一斉の言語・動作指示
 レベル4：話し手の個別の言語・動作指示
 レベル3：話し手の個別の身体ガイダンス
 レベル2：他児の言語・動作指示及び身体ガイダンス
 レベル1：指導者（MT・ST）の言語・動作指示及び身体ガイダンス
 レベル0：遂行なし

Fig. 4 出席確認：Eの「みなさんいいですか」という働きかける行動のレベル及びFの「いいです」と言う、もしくは手で丸をつくる応答行動のレベル

やすくなり、応答行動の手がかりとなりやすかった。一斉指示において、聞き手から応答が得られなかった際、聞き手に身体を向けることや近づくことの個別の働きかけに修正する行動が、聞き手の応答行動のレベルを高めると考えられる。

集団随伴性を適用したゲームでは、課題なしの時間の設定や指導者の促しにより BDE の働きかける行動が増加した。課題なしの時間の設定や指導者の促しは、ペアの課題終了が自分の勝敗に影響するという集団随伴性の理解を促したと考えられる。

BDE に、適切な働きかける行動を指導することは、ペアから応答が得られる働きかけの選択やペアの適切な応答行動の増加、不適切な応答行動の減少に影響を及ぼした。BDE の適切な働きかける行動は、指導者の賞賛やペアの課題数が早く終わること、ペアの応答が得られることから強化されたと考えられる。

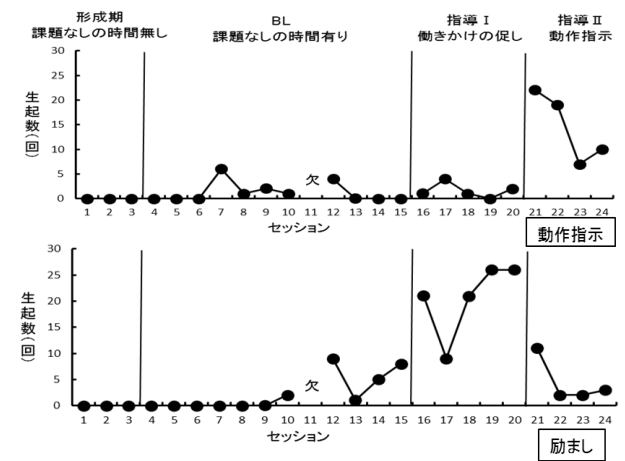


Fig. 5 EのCに対する働きかける行動の生起数

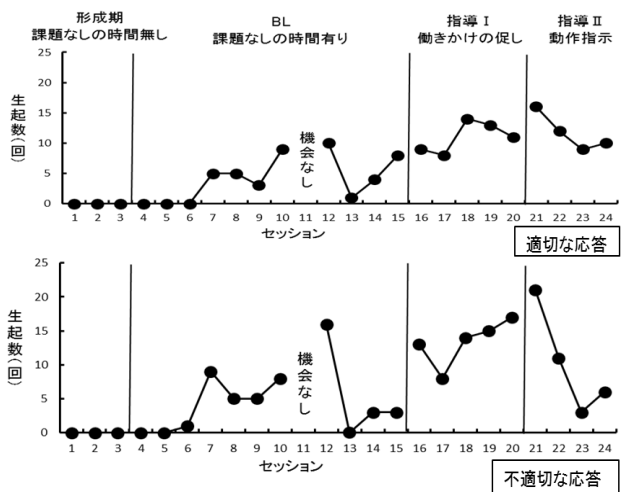


Fig. 6 CのEに対する応答行動

V 結論

小集団指導の仲間同士のやりとりは、話し手の働きかける力（声量や明瞭さ、聞き手への接近）を高めることで促進できることを明らかにした。働きかけを修正する行動の獲得は、聞き手に接近することを促し、話し手と聞き手でのやりとりの成立の増加に影響を与えることが示唆できる。

集団随伴性を適用した活動において、課題なしの時間の設定や指導者の促しが働きかける行動の増加に影響を与えた。やりとりを豊かにするためには、ペアの適切な応答を得ることが大切である。そのために、ペアの一方に適切な働きかけを指導することは重要である。

文献

- 平澤真梨奈・村中智彦（2014）知的障害児の小集団指導における子ども同士のやりとり行動の促進（1）—やりとり機会の設定を中心に—。日本特殊教育学会第52回大会発表論文集，P5-C-2.
- 井澤信三・梶永真代（2001）自閉症生徒間における社会的相互交渉を促進するためのプロンプト条件の検討。兵庫教育大学研究紀要，21，123-131.
- 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，2，29-39.
- 小島恵（2001）集団随伴性による発達障害児集団内の相互交渉促進に関する研究—知的障害児と自閉症児の比較から—。国立特殊教育総合研究所研究紀要，28，1-9.
- 村中智彦・小沼順子・藤原義博（2009）小集団指導における知的障害児の課題遂行を高める先行条件の検討—物理的環境と係活動を中心に—。特殊教育学研究，46，299-310.
- 坂本のぞみ（2014）小集団指導における集団随伴性が広汎性発達障害児の相互交渉に及ぼす効果。上越教育大学大学院特別支援教育コース修士論文。
- 涌井恵（2003）発達障害児集団における集団随伴性による仲間相互交渉に関する条件分析。コミュニケーション障害学，20，63-73.