

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

坂本 のぞみ

I 問題と目的

広汎性発達障害（以下、PDD）児や知的障害（以下、ID）児では、彼らの注目や言葉が不十分なため、仲間同士の相互交渉が成立しにくい（小島，2001）。しかし、彼らが社会の中で生活していくためには、様々な人と相互交渉する力が必要である。小集団指導での仲間同士の相互交渉を通して、対象児個々はその力を高めることは重要な教育課題の1つであると考えられる。

仲間同士の相互交渉を促す方法に、集団随伴性（Group-oriented contingency : G-con）がある。小島（1999）は、G-con で仲間同士の相互交渉の促進を試みた。その結果、個人随伴性条件（Individualized contingency : I-con）と G-con で、標的行動の生起に明確な差が認められなかったことを報告している。

涌井（2002）は、G-con で副次的な効果の仲間への援助行動が多く生起することを示した。また、仲間への援助行動を引き出す条件として、援助行動を指導開始前から獲得していることを示唆した（小島，1999）。しかし、先行研究では援助行動を獲得しているだけでは仲間への援助行動が十分に生起していなかった。どのような条件で援助行動が生起するのかについての検討が必要である。

本研究では、PDD 児や ID 児の小集団指導において、個人随伴性と集団随伴性を適用し、仲間への相互交渉、中でも仲間同士の援助行動に及ぼす効果とその条件について検討する。

II 方法

1 対象児

小学校特別支援学級、特別支援学校小学部に在籍する1～3学年のPDD、IDの診断のある男児4名、女児2名の計6名であった。A1は、1学年のPDD男児で接触などの働きかけが認められた。A2

は、3学年のダウン症女児で他児への働きかけが多かった。発音が多少不明瞭で身振りも使って働きかけた。B1は、2学年のID男児で自分から働きかけることは少なかった。B2は、1学年のPDD男児で他児への働きかけが多く、誰に対しても同じであった。C1は、2学年のPDD女児で接近などの働きかけがあった。C2は、1学年のPDD男児で他児への働きかけや発語が多かった。

2 小集団指導の設定

1) 実施場所・期間・指導体制

大学研究センターのプレールームで、X年4月中旬から11月下旬までの8か月間、週1回、1セッション約60分の小集団指導を全29回実施した。指導者は3名（主指導者：MT1名、副指導者：ST2名）であった。MTは、主に一斉指示や指導を統括する役割を担い、著者が担当した。STは、MTの一斉指示の補助伝達や技能補助、逸脱対応の役割を担い、大学教員1名と大学院生1名が担当した。

2) 指導の流れと課題内容

小集団指導は、仲間同士の相互交渉が生じやすいこと、活動が繰り返し実施できること、ペア活動を実施しやすいことを理由に学習場面と玉入れ場面の2つの場面を設定した。

涌井（2003）と小島（1999）を参考に、学習場面は、はじめの挨拶、説明とプリント配布、プリント課題の実施、シール貼り、プリントの綴じ込み、シール貼り、おわりの挨拶とした。ゲーム場面は、はじめの挨拶、説明、玉入れの実施、結果発表、シール貼り、2回目実施、おわりの挨拶とした。活動の準備、片付けは対象児が全て行った。

3 倫理的な配慮

対象児6名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から承諾を受けた。

4 実験デザインと手続き

臨床指導は、フェイズ1(ベースライン:I-con)、フェイズ2(G-con I及びG-con II)、フェイズ3(プローブ:I-con) フェイズ4(G-con II')、フェイズ5(G-con II'')で構成した。フェイズ1、3では、1人で課題を行い、自分の課題が終わるとシールを貼った。フェイズ2のG-con Iでは、ペアで共通の課題(ペアでプリント10枚)が終わるとシールを貼った。G-con IIでは、ペアそれぞれに課題(〇〇は5枚、△△は6枚)が設定され、2人とも終わるとシールを貼った。フェイズ4、5では、G-con IIの手続きを引き続き行った。フェイズ4以降、ペアとなる一方の対象児の課題量を調整し、課題なしの時間を計画的に設定した。フェイズ5では、援助行動の指導とフェイズ4で認められた働きかけの修正を行った。

5 評価方法

1) 他児への働きかけの評価

ビデオ記録をもとに、対象児が仲間へどのような働きかけを行ったのか、活動場面を課題ありと課題なしに分け、生起数(回)を記録した。

課題ありは、自分の課題に従事している時間、課題なしは、ペア活動の際に生じ、自分の課題が終わってからペアの課題が終わるまでの待ち時間と定義した。他児への働きかけは小島(1999)と村中・藤原(2010)を参照し、作成した(Table1)。

2) 他児への応答の評価

ビデオ記録をもとに、対象児が仲間からの働きかけに対し、どのような応答を行ったのか、生起数(回)を記録した。手続きが安定している各フェイズの最終セッション5回を分析対象とした。対象児の応答は、涌井(2004)を参照しカテゴリーを作成した(Table2)。

III 結果

1 学習場面

1) 他児への働きかけ

他児への働きかけは、課題ありで全ての対象児に他児の観察、言語による働きかけ、接近による

Table1 他児への働きかけ

行動項目	定義
他児の観察	言語的働きかけを伴わず、他児の方向に連続して3秒以上、身体もしくは顔や視線を向ける行動
言語による働きかけ	他児に音声言語で働きかける行動
接近による働きかけ	他児に体を向け接近していく行動
接触による働きかけ	他児の体もしくは物に接触する行動
攻撃による働きかけ	他児を叩く、つねるなどの攻撃を与える行動
他児へのプロンプト	呼名・示唆、言語指示、モデル呈示、身体援助によって、他児の社会的スキル遂行を促進させようとする行動
他児への代行的支援	他児の社会的スキル遂行を代行する行動
他児への励まし	他児の社会的スキル遂行を励ます行動
他児への賞賛	他児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
他児への共有・共感	他児の社会的スキル遂行に対し、「イエーイ」や「よかったね」やハイタッチする行動
他児への非難	他児の社会的スキル遂行を言語的に威圧する行動や、他児の社会的スキル遂行の失敗を責める行動
他児への身体的強制	他児の社会的スキル遂行を強引に身体的に援助する行動
他児への攻撃	他児の社会的スキル遂行時に、他児へ叩く、つねるなどの身体的な攻撃を与える行動

Table2 他児への応答

行動項目	定義
無応答	他児からの働きかけを無視する、無反応
言語による適切な応答	他児からの働きかけに対し、文脈に合った言葉や肯定的な言葉で応答すること
言語による不適切な応答	他児からの働きかけに対し、文脈に合わない言葉や否定的な言葉で応答すること
非言語による適切な応答	他児からの働きかけに対し、文脈に合った動きや受容的な動きで応答すること
非言語による不適切な応答	他児からの働きかけに対し、文脈に合わない動きや拒否的な動きで応答すること

働きかけ、接触による働きかけが生起した。また、特定の対象児に、他児へのプロンプト、他児への代行的支援、他児への励ましが生起した。

Fig.1に、A2、B2、C2の学習場面における他児の観察を示した。A2、B2ともにフェイズ4(G-con II')の課題なしで他児の観察が高まった。A2はフェイズ4の10/31が高く20回であった。B2はフェイズ4、5で17~12回と高いレベルであった。C2では、フェイズ2(G-con I及びG-con II)以降、課題なしで値が高まり、フェイズ4、5でも同じレベルで生起した。

Fig.2に、A2、B2、C2の学習場面の他児へのプロンプトを示した。A2は、フェイズ4(G-con II')の課題なしで他児へのプロンプトが生起し、

フェイズ5(G-con II'')で20~18回と高まった。
 B2は、フェイズ5の課題なしで、4~21回生起した。
 C2は、フェイズ2以降G-con IIの課題なしで生起し、フェイズ5では40回と高かった。
 C2は、他児への代行的支援がフェイズ4の課題なしで増加したが、フェイズ5で低下した(Fig.3)。
 2) 他児への応答

A1とC1では、フェイズ5で非言語による適切な応答が増えた。A2、B1、B2、C2の他児への応答は全フェイズを通じて低かった。

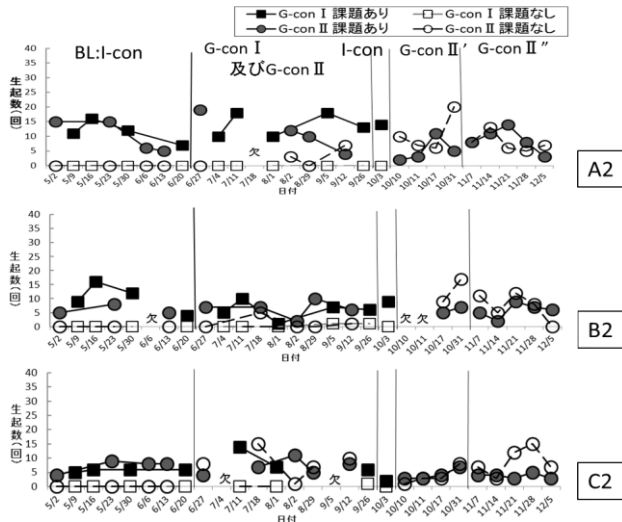


Fig. 1 学習場面における他児の観察

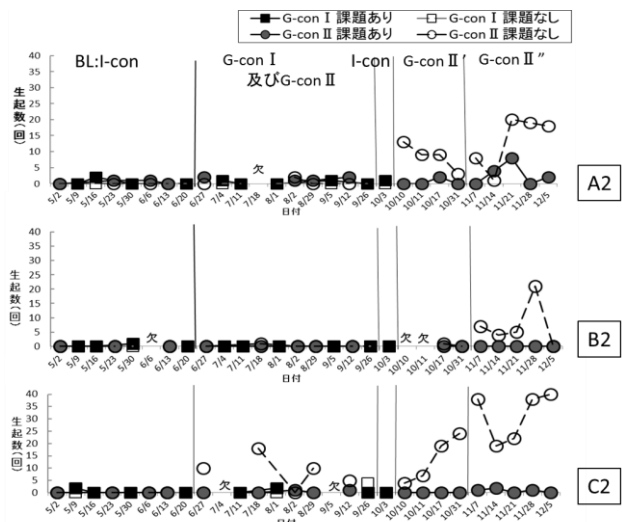


Fig. 2 学習場面の他児へのプロンプト

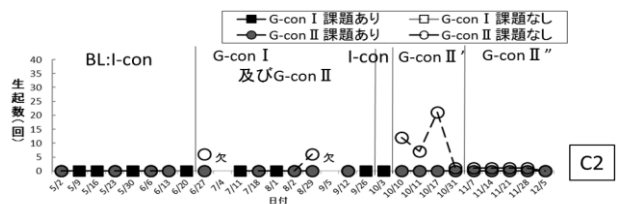


Fig. 3 学習場面の他児への代行的支援

2 玉入れ場面

1) 他児への働きかけ

他児への働きかけは、課題ありで全ての対象児に他児の観察、言語による働きかけ、接触による働きかけが生起した。特定の対象児において他児へのプロンプト、他児への励ましが生起した。

Fig.4にA2、B2、C2の玉入れ場面の他児へのプロンプトを示した。A2は、フェイズ4以降、B2ではフェイズ5の課題なしで高い値であった。C2では、フェイズ2のG-con IIの課題なしで生起し、フェイズ4、5で高い値となった。

2) 他児への応答

Fig.5にA1、C1の他児への応答を示した。A1はフェイズ4で非言語による適切な応答が生起し、フェイズ5で高まった。C1は全フェイズにおいて非言語による適切な応答が生起し、フェイズ4、5で高まった。A2、B1、B2、C2の他児への応答は全フェイズを通じて少なかった。

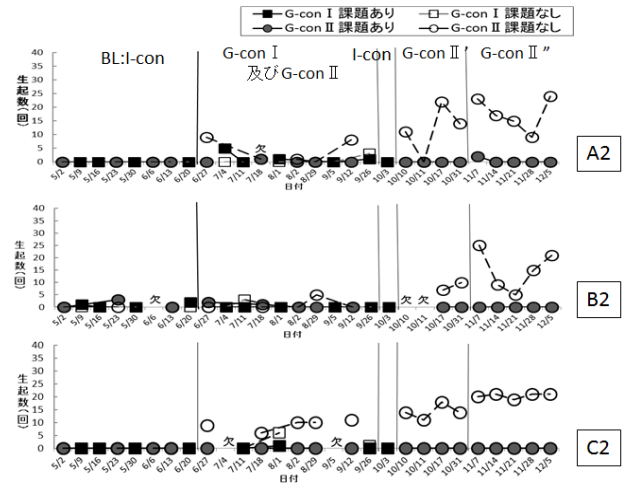


Fig. 4 玉入れ場面の他児へのプロンプト

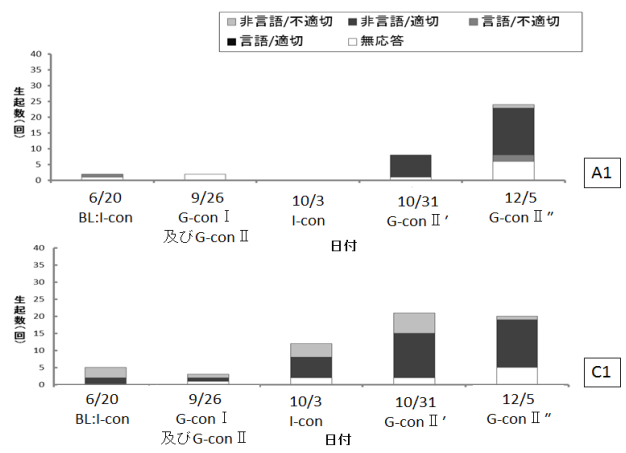


Fig. 5 玉入れ場面における他児への応答

IV 考察

本研究では、個人随伴性と集団随伴性が、仲間同士の相互交渉に及ぼす明確な差は認められなかった。ただし、G-con II の適用によって、課題なしの時間が生じ、他児の観察と他児へのプロンプトの生起が高まった。課題なしの時間が生じたことで、対象児には時間の余裕が生まれ、他児の課題遂行を観察したりプロンプトしたりする行動が多く生起したと考えられる。集団随伴性に伴う副次的な効果を生じさせる条件として課題なしの時間が関係していると考えられる。

また、集団随伴性で仲間同士の相互交渉を生じさせるには、手続きの理解を促すことが重要である。集団随伴性を導入した当初のフェイズ 2 では、対象児の多くは、自分の課題が終わった後、机を離れて歩き回ったり、「終わったのに、どうしてシールを貼っちゃだめなの」と言ったりする発言が多く認められた。しかし、後半の G-con II' では、課題なしの時間で、A2、B2、C2 の 3 名を中心に、他児の観察や他児へのプロンプトが高まった。指導者からの口頭教示を繰り返し行ったことと、目で見てペアの課題量が視認できる視覚手がかりの併用が作用し、集団随伴性の手続き理解が促されたためであると考えられる。

指導開始前から援助行動を獲得していた A2 と C2 ではフェイズ 4 において、課題なしの時間を長く設定しただけで援助行動が高まった。B2 はフェイズ 5 で援助行動を指導すると、他児へのプロンプトが高まった。本研究の結果は、援助行動の生起条件として援助行動の獲得を示唆した小島 (1999) の知見を支持するものである。また、他児の課題遂行機会を奪うような不適切な援助行動が生起した場合、適切な援助方法を指導し、その行動を修正する指導が必要である。

集団随伴性を適用する時には、強化子の設定が重要である。本研究では、シールだけでなく、課題が全て終わることや指導者の賞賛も対象児の行動を支えていたと考えられる。

A1 と C1 では、他児への応答において、フェイ

ズ 4、5 で全応答数が増加し、言語や非言語による適切な応答や不適切な応答が生起した。集団随伴性の課題なしの設定によって、仲間との相互交渉機会が増え、今まで生起していなかった適切な応答や拒否が引き出されたと考えられる。

V 結論

PDD 児と ID 児の小集団指導において、集団随伴性の適用による仲間同士の相互交渉を促す条件として、課題なしの時間、集団随伴性の手続きの理解、援助行動の獲得の有無やその指導、強化子と指導者の賞賛が示唆できる。

相互交渉に困難を抱える仲間同士では、相互交渉の機会そのものが少なくなる。相互交渉の機会がなければ、そのスキルは獲得されない。本研究では、集団随伴性を適用することで、相互交渉の機会を作り出し、仲間同士で育ち合う相互交渉を引き出せたと考えられる。集団随伴性の適用は、彼らの相互交渉の機会を作り出す介入として有効であると考えられる。

文献

- 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・藤原義博 (2010) 知的障害児の個別指導の在り方に関する検討—課題準備行動逸脱行動の生起に及ぼす効果から—。上越教育大学研究紀要, 29, 187-197.
- 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も含めた分析—。発達障害研究, 24, 304-315.
- 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.
- 涌井恵 (2004) 仲間モニタリングと集団随伴性を組み合わせた介入による社会的スキルと仲間同士の相互交渉の促進。LD研究, 13, 67-77.