

自己評価に対する介入が知的障害のある自閉症スペクトラム児の社会的コミュニケーションに及ぼす影響

五十嵐 一徳 会津大学短期大学部
 霜田 浩信 群馬大学共同教育学部

要 旨： 知的障害のある自閉症スペクトラム障害児 3 名の社会的コミュニケーションの一形態である交互交代に対する自己評価の正確性の向上を目指した介入を試みた。その中で、ビデオ視聴による自己評価および集団場面における自己評価に対する結果操作の効果について検討した。また、標的とした交互交代に対する自己評価以外の介入を可能な限り行わず、自己評価に対する介入によって標的行動がどのように変化するかについても検討した。結果、参加児 3 名において、自己評価の正答率の変化および自己評価と標的行動の生起との関連について相違がみられた。結果を踏まえて、自己評価の正確性を高めるために、知的障害の重症度が高くなるほど、具体的に付加的な結果操作が必要であることが示唆された。参加児が有する行動特徴(例：自己刺激行動)が自己評価の遂行や獲得のしやすさ、および標的行動に対する自己評価の作用においても影響を及ぼすことが示唆された。

Key Words： 知的障害、自閉症スペクトラム障害、自己評価、交互交代

● 1. はじめに

自閉症スペクトラム障害(以下、ASD)のある子どもは、社会的コミュニケーションや限定的で反復的な行動において中核的な課題を示し、それは生涯を通じて存在しうる^①。

ASD の社会的コミュニケーションのニーズを支援するために、遊び、対人関係、言語などの領域を促進する様々な介入が開発されてきた(例えば、Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent, & Rydell, 2006^②)。共通して組み込まれる介入要素は、定型発達の子どもが人生の早い段階で他者と使い始める、二項的、相互的、前言語的コミュニケーションの一形態である交互交代(turn taking)であると指摘されている^③。

交互交代にはブロックのような玩具を同じ場で共有しお互いに積み上げて遊ぶといった行動群が含まれるが、統一的な定義はない状態である^④。近藤・山本(2013)^⑤は交互交代を 2 人またはそれ以上の人間の間で、ある行動の実行者が順番に入れ替わる対人的相互作用と定義し、交互交代遊びの成立条件について検討し

ている。その研究の中で交互交代遊びの下位行動を、①対象(遊び相手や玩具など)を見る、②注意をシフトする、③指さしに反応する、④待つ(自分の番以外のときに手出しをせずに待つこと)、⑤手渡しする(適切なタイミングで、おもちゃを手渡しすること)の 5 つに分けた。これらの下位行動が生起する玩具遊びを通して支援をし、交互交代が成立したことを報告している。このような交互交代は前後の相互作用を支え遊びの発達のどの段階においても、要求、コメント、玩具遊びのスキルを高める可能性があることから^⑥、ASD 児にとって重要な発達課題であると考えられる。

交互交代を含めた社会的コミュニケーションを標的とした先行研究において、仲間チュータリング法^⑦、社会的スキル訓練^⑧や機会利用型指導法^⑨などによる指導が試みられてきた。さらに、他者や仲間による介入を減らし、社会的コミュニケーションの自発性・自律性をより促す方法として自己管理を用いた指導も挙げられる^{⑩⑪}。

自己管理とは、ある標的行動に関連した先行事象や結果事象を自分で操作することである^⑫。この自己管理は自己教示、自己監視、自己評価、

自己強化の下位行動で構成される⁴⁾。自己教示は特定の行動と行動連鎖を引き起こす弁別刺激を提供する過程である²⁰⁾。自己監視は自己観察と自己記録の2つから成る。前者は自らの行動を観察すること、後者は行動が生じたかどうか自ら記録することである。この2つは単独に遂行されることもあるが、ほとんどが組み合わせられる⁴⁾。自己評価は前もって決めた基準と自分の遂行したことを比較することである⁴⁾。自己強化は最終的な行動が完了した時点で自分に強化子を与えることである³⁰⁾。

自己管理の正確性を高めること、すなわち自身の行動を正確に観察できるようにすることは自己管理向上の上で重要な役割を担っていると指摘されている²⁵⁾。自己管理の正確性を高めるためには、自身の標的行動の生起の有無を的確に弁別できる必要がある。交互交代のような社会的行動は他者の行動などを弁別して遂行する必要がある、自身の行動だけに注意を向けるだけではないため、自身の標的行動の生起の有無の弁別が常同行動のような他者とのやりとりのない行動と比較するとより難易度が高いと考えられる。

井澤・霜田・氏森(2007)¹³⁾は知的障害のあるASD生徒を対象に、ビデオ視聴を用いた自己監視によって複数の社会的スキルの向上を試みている。参加児は予め設定された目標行動を遂行できたかどうかについて、ビデオ録画を視聴しながら自ら評価し、参加児の行動をモニタリングしていた指導者はその評価が評価基準に従って一致しているかどうかを判断し、一致している場合を正確に自己評価できたとし、強化随伴操作を行った。井澤ら(2007)¹³⁾の研究は標的行動に対する弁別性を高めるための指導を含んだパッケージとなっており、各変数の組み合わせによる効果が検討課題であった。

Embregts(2000)⁷⁾は、軽度知的障害者を含む6名の障害者を対象にビデオ視聴による自己評価を用いて不適切な社会的行動の軽減と適切な社会的行動の向上を目的とした指導を行った。適切な行動と不適切な行動の弁別訓練を行い、その後、ビデオ視聴による自己評価手続きを導入した。適切な社会的行動が自発した際にはポイントも与えられ、基準に達するとバックアップ強化子と交換する介入も含まれていた。

ビデオ視聴を用いた自己評価は自身の行動を視覚的に捉えることを可能にし、自己評価における見本刺激としての標的行動を検出しやすくするため²⁴⁾、自己評価の正確性を高めるために

有効であると考えられる。しかしながら、井澤ら(2007)¹³⁾のように効果的な介入変数の組み合わせに関する検討課題、および自己管理だけでなく標的行動自体に対して外的な結果操作を実施するなど複数の介入が含まれる指導パッケージになってしまうことがあり自己管理そのものの効果についても検討課題となっている³⁾。

上述したビデオ視聴を用いた自己評価を適用した先行研究に対して、State & Kern(2012)²⁸⁾は適切な社会的作用の増加と不適切な相互作用の減少を目的のために、ビデオ視聴による自己監視と実際場面における自己監視の効果について比較検討した。その結果、標的行動によってはビデオ視聴による自己監視よりも実際場面における自己監視が効果的であったことを報告している。ビデオ視聴による自己監視と実際場面における自己監視において効果に違いがみられたのは、これら2つのタイプの介入に対する反応性は特異であり、対象児の特徴や行動に依存していると指摘されている²⁸⁾。このことから、2つのタイプの介入を同一セッション内で実施することが効果的ではないかと考えられる。

知的障害のある子どもは重症度が高くなる程、自己管理の向上のために遂行機会を豊富にする必要があることが指摘されている¹⁸⁾。また、自分の行動のモニタリングの難しさのひとつとして、活動の遂行と並行して行うという認知的負荷の重さが挙げられ、知的障害児者にとっては大きな問題であることが指摘されている¹¹⁾。ビデオ視聴による自己評価と実際場面での自己評価を同一セッションで行う機会を設けることによって、自己評価の遂行機会が適度に確保されるだろう。また、ビデオ視聴による自己評価によって自分の行動のモニタリングと活動の遂行を切り離して指導することによって、モニタリングだけに注意が配分され、モニタリングの正確性の向上に寄与されるのではないだろうか。また、予め設定された標的行動の自発生起の有無について、参加児と指導者との評価が一致した場合に結果操作を講じることで知的障害のあるASD児の自己評価の向上に効果があるのではないかと期待できる。

以上を踏まえながら、本研究では知的障害のあるASD児3名を対象に①ビデオ視聴による自己評価および実際場面における自己評価に対する結果操作が自己評価の正確性にどのような影響を及ぼすか検討すること、②標的行動に対して意図的で外的な結果操作は行わず、標

的行動である社会的コミュニケーション(交互交代)に自己評価がどのような効果をもたらすかを検討することを目的とした。

●

II. 方法

1. 参加児

対象とした参加児は3名で全員生活年齢が9歳以上10歳未満であった。S児は高機能自閉症と診断されていたが、田中ビネー知能検査Vの結果、IQ61であったことから知的障害の程度が軽度であることが推定された。高機能自閉症は全般的な知能の遅れがない自閉症のことであるが、なかにはIQ70以下である場合もあることが指摘されている¹²⁾ことから、知的障害

のある自閉症として検討した。T児とN児はともに自閉症と診断されており、田中ビネー知能検査Vの結果、T児はIQ35、N児はIQ28であったことから知的障害の程度はともに中度であると推定された。また、集団指導には他の児童(以下、集団構成児)1名が加わった。集団構成児は公立特別支援学校小学部4年生の知的障害を伴う自閉症女児であった。参加児・集団構成児の概要はTable 1に示す。参加児の選定にあたり、社会的行動に関する課題を主訴としていたこと、自己観察・自己評価・自己強化等の自己管理は定型発達児の場合3歳児から出現し、年齢や成熟にしたがって発展していくとの指摘²³⁾を踏まえて、精神年齢が3歳以上であることを条件とした。

参加児3名と集団構成児1名は大人には自発

Table 1 参加児および集団構成児の概要

項目	S 児	T 児	N 児	集団構成児
就学前の診断名	高機能自閉症	自閉症	自閉症	自閉症
田中ビネー知能検査 V	MA : 5 歳 10 か月、 IQ : 61	MA : 3 歳 3 か月、 IQ : 35	MA : 3 歳 10 か月、 IQ : 42	MA : 2 歳 9 か月、 IQ : 28
S - M 社会生活能力検査	SA : 5 歳 8 か月、 SQ : 60 移動、身辺自立、作業が全領域の中で比較的高く、意志交換が最も低かった。集団参加においては、子ども同士で複雑なルールのある遊びを行うことに困難な場合があることが窺えた。	SA : 4 歳 6 か月、 SQ : 48 全領域の中では、作業が最も高かった。集団参加が全領域の中で最も低く、次いで自己統制、意志交換が低かった。集団参加では、簡単な室内ゲームをすることや役割を自発的にすることなどが不十分であることが窺えた。	SA : 4 歳 3 か月、 SQ : 52 身辺自立、作業が比較的高く、集団参加、移動が低かった。順番や当番、物の貸し借りをすることが苦手であることが窺えた。	SA : 3 歳 11 か月、 SQ : 44 身辺自立、作業が比較的高く、集団参加が全領域の中で最も低かった。周囲との関わりが希薄で他児にあまり関心がないことが窺えた。
指導開始前の対人交渉	大人に対しては、誘って一緒に遊ぶことがあった。大人がしていたことを「S さんもするの」と言って、積極的に真似ようとしていた。 他児に対しては、誘って遊ぶことはなかったが、他児の逸脱行動を真似ることがあった。	大人に対しては、接近してT児の体をグルグル回すのを要求したり、逃げ回って大人が追うのを喜んでいる様子も見られた。 他児に対しては、積極的な関わりはほとんどなかったが、時折隣に座っている他児を叩くなどの他害行動があった。他児が活動を行っている際に離席することが多々見られた。	大人に対しては、「〇〇(活動名)やってください」などと要求することが見られた。要求をする前に要求充足者(大人)への接近行動とともに「〇〇先生」と注意を自分へ向ける言葉を言うことがあった。 他児への積極的な関わりはなかったが、他児が離席するのを見て、離席することがあった。活動中、椅子の上で飛び跳ねたり、手をこすり合わせるといった自己刺激行動により活動の流れにのることが困難な時もあった。	大人に対しては、物を要求することがあった。 他児への積極的な関わりは見られなかった。活動中は、終わりまで席に座っていたが、他児が活動を行っている際に、鼻歌を歌うことが多々見られた。

的に関わり、言葉による要求行動はできたが、物を見せびらかすような行動は S 児にのみ見られた。所定の課題を終えた後、「できた」と言葉で報告することは、参加児 3 名ができた。参加児 3 名と集団構成児 1 名とも他児を見ることがあっても、自発的に他児に関わることはほとんどみられなかった。4 名の保護者に共通して、「対人関係を促進して欲しい」という要望があった。

2. 倫理的配慮

研究に先立ち、各参加児の保護者に書面にて研究の目的や方法などについて説明を行い、書

面による同意を得た。また、指導終了後に指導内容と成果を記した報告書を作成し、各保護者に配付した。

3. 期間および場面

20XX 年 6 月から 20XX 年 12 月までの原則として週 1 回、A 大学プレールームにおいて、参加児 3 名と集団構成児 1 名、およびメイン指導者(以下、MT)とサブ指導者(以下、ST)3 名の構成で集団指導を行った。また、参加児と指導者が 1 対 1 の個別指導が集団指導の約 15 分～30 分前に、ビデオデッキとモニターテレビがあ

Table 2 集団指導場面における標的行動と個別指導場面における自己評価項目

参加児	標的行動・自己評価項目	標的行動の定義・自己評価の観点
S 児	応援する	自分がゲームを行っていない時に、言葉で応援をする。〔6〕
	友達を見る	自分がゲームを行っていない時に、同じチームの人や相手チームがしていることを注視機会時間の 3 分の 2 以上見ている。〔6〕
	触らない	自分がゲームを行っていない時にゲーム材料に手を出さない。〔6〕
	礼を言う	同じチームの人から活動で使用する付属物（例、黒ひげ人形）を渡されたら、「ありがとう」と言う。〔2〕
	付属物を渡す	同じチームの人がゲームを行う前に、活動で使用する付属物を机からとってきて、その人に「はい（どうぞ）」と言って渡す。〔2〕
	札を渡す	ゲーム開始前に同じチームを表す札を同じチームの人や相手チームに渡す。〔4〕
T 児 N 児	友達を見る	自分がゲームを行っていない時に、同じチームの人や相手チームがしていることを注視機会時間の 3 分の 2 以上見ている。〔6〕
	触らない	自分がゲームを行っていない時にゲーム材料に手を出さない。〔6〕
	礼を言う	同じチームの人から活動で使用する付属物を渡されたら、「ありがとう」と言う。〔2〕
	付属物を渡す	同じチームの人がゲームを行う前に、活動で使用する付属物を机から取ってきて、その人に渡す。〔2〕

注) [] 内の数値は生起機会数。

Table 3 集団指導場面における自己評価項目と評価の観点

参加児	自己評価項目	評価の観点
S 児	礼を言う	同じチームの人から活動で使用する付属物を渡されたら、「ありがとう」と言う。〔2〕
	付属物を渡す	同じチームの人がゲームを行う前に、活動で使用する付属物を机から取ってきて、その人に「はい（どうぞ）」と言って渡す。〔2〕
	札を渡す	ゲーム開始前に同じチームを表す札を同じチームの人や相手チームに渡す。〔4〕
	応援する	自分がゲームを行っていない時に、ゲーム材料に手を出さずに、友達を見ながら、言葉で応援をする〔6〕
T 児 N 児	友達を見る	自分がゲームを行っていない時に、ゲーム材料に手を出さずに、同じチームの人や相手チームがしていることを注視機会時間の 3 分の 2 以上見ている。〔6〕
	礼を言う	同じチームの人から活動で使用する付属物を渡されたら、「ありがとう」と言う。〔2〕
	付属物を渡す	同じチームの人がゲームを行う前に、活動で使用する付属物を机から取ってきてその人に渡す。〔2〕

注) [] 内の数値は生起機会数。

る個室で行われた。この個別場面において、自己評価に関する指導を行った。

4. 従属変数

(1) 標的行動

集団指導場面での標的行動は、指導開始前の参加児の行動観察の結果と、保護者からの指導に関する要望から、“交互交代を含む対人に関わる社会的行動”とした。標的行動の詳細は Table 2 に示した。参加児毎に各標的行動の自発的生起数を計測した。また、各セッションにおける標的行動の自発的生起率は標的行動の自発的生起数を標的行動の生起機会数で除して 100 を掛けて算出した。

(2) 自己評価

1) 個別指導場面でのプレチェックとポストチェック：参加児の自由発話による自己評価反応を観察するために、条件Ⅰ開始前にプレチェックを 2 回行い、条件Ⅱ後にポストチェックを 2 回行った。集団指導場面での標的行動に関するビデオを視聴中に行動の区切りで画像を静止させて、参加児の行動について「〇〇(参加児の名前)さんは、何をしていましたか？」という質問(機会数 7 回)に対する回答反応について、5 つの水準①自己評価反応：参加児の言語反応が指導者の評価と一致、②叙述反応：画面上の行動や遊び名を言う、③名前反応：自分の名前を言う、④誤反応：画面上の行動や遊び名とは無関係あるいは誤ったことを言う、⑤無反応：指導者の質問について応答がないを設定し、各水準の頻度を計測した。

2) 指導期における自己評価：個別指導場面における自己評価項目は標的行動に対応して設定した(Table 2)。集団指導場面における自己評価項目は各参加児の自己評価項目を Table 3 に示した。各参加児の自己評価と指導者の評価との一致を自己評価の観点に基づき項目毎に確かめ、その一致を正反応として項目毎に回数を計測した。また、各セッションにおける自己評価の正反応率は、指導者と一致した自己評価項目数を自己評価の項目数で除して 100 を掛けて算出した。

(3) 個別指導場面と集団指導場面における自己刺激行動の生起率

指導開始当初より「手をこする」「体を上下に揺らす」「場面に無関係な内容の独り言」の自己刺激行動が散見された N 児において、個別指導場面と集団指導場面における自己刺激行動の生起数を計測した。個別指導場面はビデオ視聴場面と質問場面に分けて計 14 場面を、集団指

導場面は活動の流れから計 34 場面を生起機会数として、各機会での生起の有無を確かめて生起数を計測した。計測した生起数を個別・集団指導場面における総活動場面数(個別指導場面は 14、集団指導場面は 34)で除して 100 を掛けて、自己刺激行動の生起率を求めた。この自己刺激行動に対しては、言語的に注意することはせず、標的行動の遂行や自己評価に対する介入を阻害しない程度に、適宜活動への参加を促す言葉がけや指さしを行った。たとえば、自己評価をする際に自己刺激行動を行っていた場合、ビデオの画面を注視するように指さしと言葉がけを行った。

5. 個別指導場面・集団指導場面での活動内容

(1) 個別指導場面

指導を導入する前に、集団指導場面と同一構成員による机上ゲーム場面で参加児の行動をデジタルビデオで記録し、それを参加児毎に編集したビデオテープを使用した。各参加児の編集ビデオは、標的行動に対応して標的行動生起 2 場面と標的行動不生起 5 場面、計 7 場面で構成した。ゲーム内容は各フェイズで異なっていた。参加児は、本人の行動に焦点化された編集ビデオを視聴した。

(2) 集団指導場面

2 人 1 組に分かれて、勝敗を競い合うゲームを行った。ゲーム材料選定の条件は、①着席してできるもの、②ゲーム材料にいくつかの付属物があるもの、③勝敗が偶然性に影響されることもあるもの、とした。ベースラインⅠ・Ⅱでは黒ひげゲーム、条件Ⅰではガオガオゲーム、条件Ⅱでは玉入れゲーム、プローブではパズルゲームを行った。

活動の流れは以下の通りであった。はじめに、MT がルール説明とチームの発表をした。ルールは、①チーム毎にゲームを順番に行うこと、②S 児はゲームをするチームに札を渡すこと、③同じチームでゲームを 1 人ずつ行い、実施する順番でない人は活動で使用する物(例えば黒ひげ人形。以下、付属物)を他の机から持ってきて、ゲームを行う人に渡すこと、であった。2 人 1 組のチームは固定し、S 児と T 児、N 児と集団構成児であった。

MT の合図でゲームをはじめ、約 15 秒後の終了の合図か、偶然性(例、黒ひげ人形が飛び出す)により終了とした。終了後、MT がゲームをしていないチームに勝敗物を数えるように指示した。この流れで 2 回行い、やり終えたら、チームご

とに得点の合計をだして勝敗を決めた。

6. 手続き

(1) 個別指導場面

プレチェックでは、参加児が自らの行動を振り返るような回答をできるかどうかを観察した。参加児は編集ビデオを視聴し、指導者が各行動の区切りで画像を静止させて、言葉だけで「○○(参加児の名前)さんは、何をしていましたか？」と質問した。指導者は参加児の反応に対して修正および称賛等の結果操作を行わなかった。

条件Ⅰでは、参加児が編集ビデオを視聴して、自分の行動を適切に評価できるようになることを目的とした。指導者は各行動の区切りで画像を静止させて、その場面で参加児のとるべき行動を言語化した。そして、自己評価項目について「できた」か「できなかった」かを質問し、左欄に自己評価項目を平易な文(例えば、「礼を言う」であれば「ありがとう いう」)で記し、右欄に「できた」「できない」と記された自己評価表の該当箇所に○をつけさせた。誤反応には「ブー、○○(正反応:例えば「できなかった」)です」と言語によるフィードバックを行った。無反応には、正反応(例、「できなかった」)を教えた。また、正反応(例、「できなかった」)にはハイタッチを行った。

条件Ⅱでは、目的、編集ビデオ視聴、指導者の質問、自己評価の方法及び誤反応・無反応・正反応への正誤のフィードバックは指導Ⅰと同様であったが、自己評価の正反応には、言語賞賛と共に参加児が好みのシールを与えた。T児とN児において、セッション10以降「できた・できない」で回答させるのではなく、例えば自己評価項目の「礼を言う」を平易な文にした「ありがとう いう」に対しては「いった・いわない」のように肯定と否定の意味を表す選択肢の中から選択するような回答方法に変更した。

ポストチェックでは、プレチェックと同様の手続きで行った。

集団指導場面におけるプローブセッションと同一セッション日に、個別指導は設定しなかった。

(2) 集団指導場面

BLⅠでは、標的行動の自発的な出現を観察した。活動の流れに直接関係のある標的行動が自発されない場合は、約5秒待ち、「どうするの？」という質問→標的行動に関連のある事物の指さし→身体的誘導を段階的に行った。自発されても言語賞賛などの結果操作は行わなかった。

条件Ⅰでは、正確に自己評価できるようにす

ることを目的とした。自己評価および標的行動への結果操作は行わなかった。参加児は自己評価表(左欄に自己評価項目、右欄に「できた・できない」が記された表)を首から掲げ、標的行動を自発すべき機会に「できた」「できない」で自己評価し、その表の該当箇所に○をつけた。標的行動を遂行する機会に約5秒待っても自発しない場合は、その時点で自己評価をさせた。自己評価が誤反応・無反応の時は正反応を教え、自己評価表の該当箇所に○をつけさせた。活動の流れに直接関係のある標的行動が自発されない場合は、自己評価後に標的行動に関連する事物への指さし→身体的誘導を段階的に行った。

条件Ⅱでは、条件Ⅰの目的に加えて、自己評価手続きにおいて正確な自己評価ができるようになることを目的とした。自己評価の正反応に言語賞賛と共に対象児の好みのシールを与えた。他の指導手続きは指導Ⅰと同様に行った。条件Ⅰと同じく標的行動への結果操作はしなかった。T児とN児において、個別指導場面と同様に、セッション10以降「できた・できない」で回答させるのではなく、肯定と否定の意味を表す選択肢の中から選択するような回答方法に変更した。

BLⅡでは、BLⅠと同様の手続きで行った。プローブでは、BLⅠ・Ⅱおよび条件Ⅰ・Ⅱとは異なる活動内容の下、BLⅠ・Ⅱと同様の手続きで行った。

7. 観察方法

個別指導ではビデオカメラ1台、集団指導ではビデオカメラ2台によって、参加児の行動を録画した。セッション終了後、録画をもとに所定の観察用紙を用いて参加児の行動を観察した。

集団指導場面での標的行動の自発的生起については、BLⅠ～BLⅡまでの4フェイズから各1セッションをランダムに抽出して、第1著者と本研究に参加していない観察者1名が独立して各参加児の行動を観察、計測し、観察者間一致率(一致率(%))=一致数÷(一致数+不一致数)×100を算出した。集団指導場面での標的行動の自発的生起についての一致率は、S児92%、T児81%～100%、N児88%～100%であった。

● Ⅲ. 結果と考察

参加児毎に個別指導場面と集団指導場面における自己評価の正反応率と正反応の様相、集団

指導場面における標的行動の生起数と生起率、個別指導場面のプレチェックとポストチェックにおける反応水準、自己刺激行動の生起率(N児のみ)を以下に示した。なお、参加児のデータにおいて空欄箇所は休みであったことを表す。

1. S児の行動変化(Fig. 1)

(1) 個別指導場面における自己評価の正反応率と正反応の様相(Fig. 1 の上段): 条件 I のセッション 3 では、自己評価の正反応率は 57% であり、「友達を見る」「札を渡す」「応援する」は、生起機会の総てで正反応の自己評価が生起した。セッション 5 以降、「札を言う」「付属物を渡す」にも正反応が生起し、正反応率も 71% 以上になった。セッション 5・7 では、自己評価項目の総てで少なくとも 1 回は正反応の自己評価が生起し、正反応率は 86%、100% であった(条件 I では「触らない」は項目なし)。

条件 II では、自己評価の正反応数と正反応率(43%~86%)が全般的に条件 I よりとは言えず、いずれのセッションでも、自己評価項目の総てに正反応の自己評価が生起することはなかった。条件 II の各セッションに共通して生起した正反応の自己評価は、「友達を見る」「触らない」「札を渡す」であった。

(2) 集団指導場面における自己評価の正反応率と正反応の様相(Fig. 1 の中段): 集団指導場面の自己評価項目「応援する」は、「友達を見る」「触らない」「応援する」の 3 つが含まれており、3 つとも「できた」時に「できた」という評価をした。

条件 I のセッション 3 では、自己評価の正反応は「札を渡す」「応援する」で生起し、正反応率は 50% であった。セッション 5 以降、正反応が増加して、正反応率は 64%~86% になったが、個別指導場面より低かった。セッション 5 以降は「札を言う」、セッション 6 以降は「付属物を渡す」でも正反応が生起した。セッション 6・7 では、総ての自己評価項目において少なくとも 1 回は正反応の自己評価が生起した。

条件 II では、全セッションで、総ての標的行動に少なくとも 2 回は正反応の自己評価が生起し、正反応率も 79% 以上であった。セッション 15 を除き、「札を言う」「付属物を渡す」「札を渡す」の自己評価は標的行動の生起機会の総てで正反応を示した。

(3) 標的行動の生起数と生起率(Fig. 1 の下段): BL I は、「友達を見る」が 4 回、「触らない」が 2~3 回、「付属物を渡す」「札を渡す」

が各 1 回自発され、生起率は 23%、35% であった。「札を言う」「応援する」は自発されなかった。

条件 I では、「友達を見る」はセッション 5・6 で 6 回と 5 回に増加した。「触らない」は、セッション 5 以降は BL I より多く 4~5 回であった。「付属物を渡す」は、セッション 6・7 で 1~2 回自発された。「札を渡す」の生起数は指導 I の期間、BL I より多く 2~4 回であった。BL I で自発されなかった「札を言う」と「応援する」が生起し、指導 I の期間、前者はセッション 3 以降 1~2 回、後者はセッション 5 以降 3~4 回であった。セッション 6・7 では、標的行動の総てが少なくとも 1 回は自発され、生起率は 73%、65% であった。

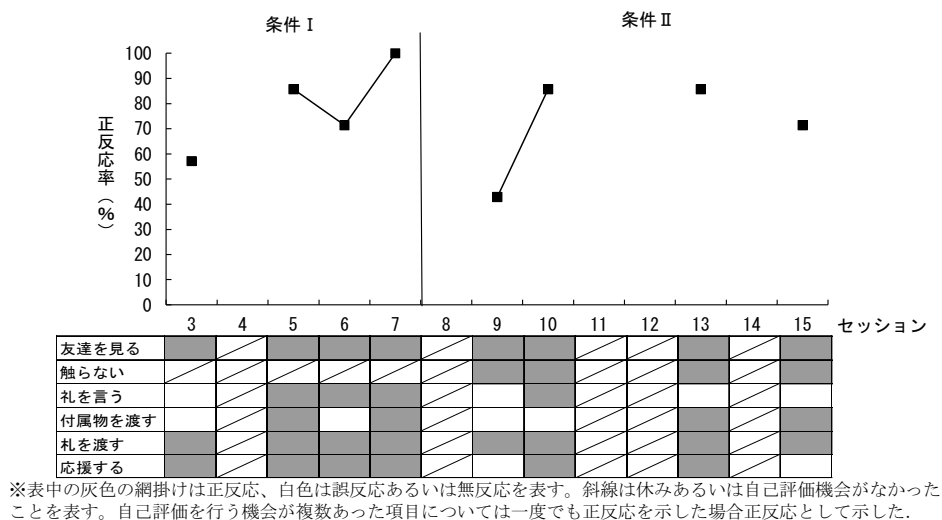
条件 II では、「友達を見る」の生起数は条件 I のセッション 5~7 より減少した。「触らない」の生起数も指導 I より少なく 2~4 回であった。条件 I の後半から生起した「応援する」は各セッションで自発されるようになり、2~5 回の間を増減した。「札を言う」「付属物を渡す」「札を渡す」は、セッション 15 を除くと、生起機会の総てで自発されるようになった。条件 II の全セッションで、標的行動の総てが少なくとも 2 回は自発され、生起率は 54%~81% であった。

BL II のセッション 16 では、標的行動の総てが少なくとも 2 回自発され、生起率も 65% であり、「札を言う」「付属物を渡す」「札を渡す」は生起機会の総てで自発された。「応援する」の生起数は減少して 2 回になった。セッション 17 では、全般的に標的行動の生起数は減少して、生起率も 42% になったが、BL I より増加していた。「応援する」は自発されなかったが、残りの標的行動は生起し、「札を渡す」や指導 I から自発された「札を言う」は生起機会の総てで自発された。

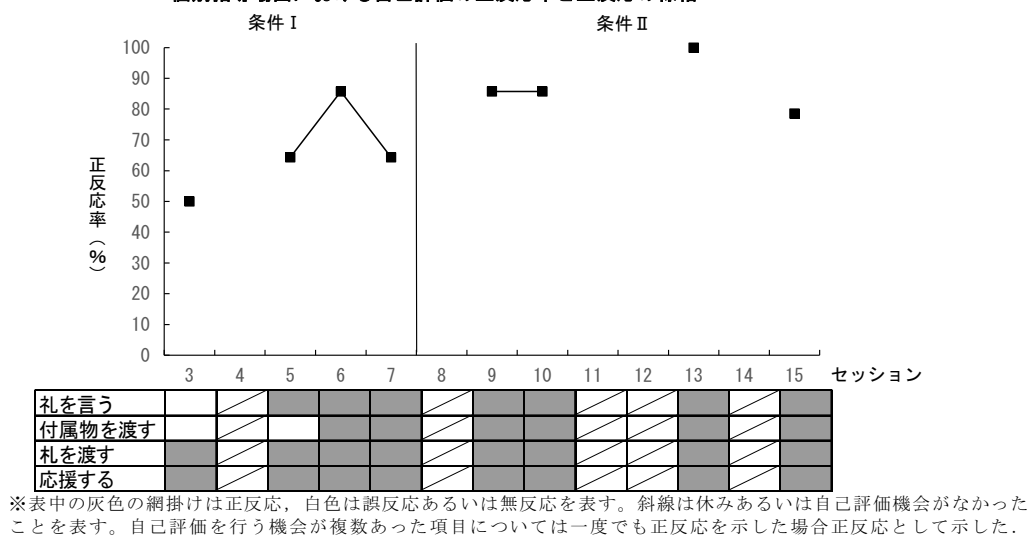
プローブでは、全般的に BL II より標的行動の生起数が増加したが、標的行動の種類は同一であり、「応援する」は自発されなかった。「札を言う」「付属物を渡す」「札を渡す」は生起機会の総てで自発され、「友達を見る」「触らない」の生起数は条件 II より多く、プローブの生起率は 73% であった。

(4) 個別指導場面のプレチェックとポストチェックの反応水準: プレチェックの 1 回目では、指導者の評価と一致する正反応は生起せず、叙述反応が 4 回、誤反応が 3 回であった。2 回目では、正反応 1 回、叙述反応 3 回、誤反応 3 回であった。

ポストチェックの 1 回目は、正反応 1 回、叙



個別指導場面における自己評価の正反応率と正反応の様相



集団場面における自己評価の正反応率と正反応の様相

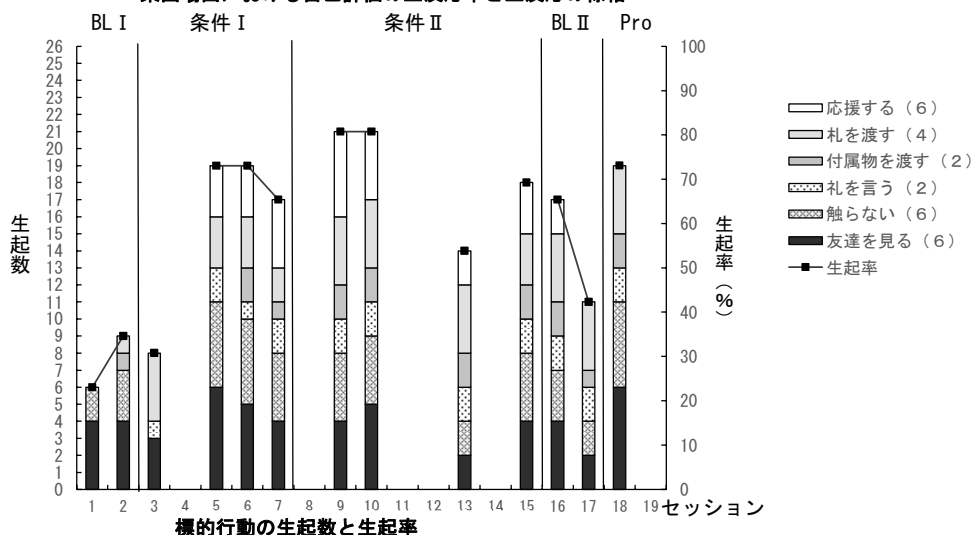


Fig. 1 S児の行動変化

述反応 5 回, 誤反応 1 回であった。2 回目では, 正反応 2 回, 叙述反応 5 回であった。

(5) S 児の行動変化に関する考察

S 児では, 個別指導場面で設定した総ての種類 of 行動へ正確な自己評価が生じたセッションが条件 I で既に 2 回あり, その初回は集団指導場面より早かった。S 児にとってビデオ視聴は, 自己の行動を振り返ることを容易にしたことが推察される。そして, 正確な自己評価は, 指導者が自己評価の正誤を知らせ, 誤反応を修正することにより学習されたと考えられる。プレチェックとポストチェックの結果を比較すると誤反応が減少したことから, 本研究における介入が自己評価スキルに対して正の影響を及ぼしたことが窺われる。

しかしながら, 個別指導場面でのビデオ視聴による自己評価に対する介入において, 条件 I では「応援する」「礼を言う」が安定して正反応を示していたが, 条件 II では「応援する」「礼を言う」の正反応が不安定であった。条件 I と条件 II ではビデオの内容が異なっていたことから, S 児にとって条件 II の方がビデオ内において標的行動の生起の有無が弁別しにくい内容であった可能性がある。その他の背景要因として, 刺激の過剰選択性¹⁹⁾による影響も推察される。「応援する」と「礼を言う」におけるビデオ内容は聴覚情報だけでなく様々な視覚情報も含まれる。本研究でのビデオによる自己評価では, それらの情報の中から特定の情報に注意を向けたり, 同時に弁別することが求められる。S 児は情報の選択に偏りがあった可能性も推察された。

集団指導場面での自己評価について, 条件 I よりも条件 II の方が高い正反応率で安定していた。これは条件 II における正反応に対する強化随伴操作を加えた効果によるものであろう。これは正確性を高める上で, 結果操作が有効であること²⁰⁾を支持する結果であったと言える。

標的行動について, BL I と条件 I を比較して, 標的行動の生起率の上昇傾向が高かったことおよび BL I でみられなかった標的行動が生じたことから, 条件 I における介入変数が標的行動に対して正の影響を与えたと考えられる。個別指導場面と集団指導場面における自己評価の正反応率の変動と重なるところもあることから, 自己評価手続きによる変数の影響が考えられる。しかしながら, 標的行動毎に集団指導場面の活動に埋め込まれた変数に違いがあったことから自己評価手続き以外の要因によって標的行動が変化したことも否定できない。

たとえば, 「札を渡す」と「付属物を渡す」は活動の流れに直接関係のある標的行動であり, 自発されない場合, 自己評価後に指しや身体的誘導を行った。そうした対応は行動の自発を促すプロンプトである。さらにこれらの標的行動は自発されないとゲーム活動が進行しなくなってしまう。このようにゲーム活動の中断が確立操作として機能したと指導者によるプロンプトによって 2 つの標的行動の自発に影響を及ぼした可能性も考えられる。

それに対して, 「応援する」と「礼を言う」は活動の流れには無関係であり, 指導者からの直接的なプロンプトは行われなかった。これらを踏まえると, この 2 つの標的行動は条件 I 以降自発するようになったことから自己評価手続きによる影響が高かったと考えられる。本研究における自己評価手続きにおいて, 集団指導場面では自己評価カードを参加児に携帯させた。この自己評価カードには標的行動と関連する文字情報が書かれたおり, いつでも参照可能であった。したがって, 自己評価自体の効果だけではなく, 自己評価カードが行動のプロンプトの機能を果たしていたことを切り離して検討することは難しく今後の課題であろう。

BL I と BL II で標的行動が減少傾向を示し, Pro では「応援する」の自発生起がみられなかった。個別指導場面と集団指導場面における「応援する」の自己評価反応を比較すると, 集団指導場面において正反応数が安定していた。これらのことから, 「応援する」の生起は自己評価手続きによる介入変数による効果であったことが考えられる。この介入変数は①自己評価反応自体, ②自己評価手続きに内在する変数すなわち自己評価カードが挙げられる。後者の場合, 自己評価カードが「応援する」の弁別刺激となっていた可能性が考えられる。

条件 II において, 集団指導場面の自己評価の正反応率が高水準で維持していたにも関わらず, 標的行動の生起率は増減していた。自己評価を正確にできるようにするだけでは標的行動の維持に限界があることが推察された。

2. T 児の行動変化(Fig. 2)

(1) 個別指導場面における自己評価の正反応率と正反応の様相(Fig. 2 の上段): 条件 I のセッション 4 では, 自己評価の正反応率は 29%であったが, 「友達を見る」に加えて, 「礼を言う」に正反応が生じ, セッション 6 までその生起は持続した。セッション 6 では「付属物を渡す」

にも正反応の自己評価が生起し、正反応率が43%になった。「触らない」には正反応の自己評価は生起しなかった。

条件Ⅱでは正反応率がセッション10から条件Ⅰより増加し、正反応率も57%以上になった。セッション10では、「触らない」にも正反応の自己評価がはじめて生起し、セッション10以降、生起機会の総てで正反応であった。「友達を見る」「礼を言う」はセッション13以外のセッションで、「付属物を渡す」はセッション8・10以外のセッションで正反応の自己評価が生起した。セッション11・14・15では、設定した4種類の行動の総てに少なくとも1回は正反応が生起し、正反応率は71%～86%であった。

(2) 集団指導場面における自己評価の正反応率と正反応の様相(Fig. 2 の中段): 条件Ⅰのセッション4・5での正反応の自己評価は、個別指導場面と同じく「友達を見る」「礼を言う」に生起し、正反応率は40%であった。個別指導場面と同様に、「付属物を渡す」への正反応の自己評価は、セッション6ではじめて生起し、セッション6の正反応率は60%であった。

条件Ⅱの自己評価の正反応率は個別指導場面より遅れて、セッション11から条件Ⅰよりも高くなった。3種類の行動の総てに少なくとも1回正反応の自己評価が生起したのは、セッション11・13・14であり、正反応率は70%～80%であった。

(3) 標的行動の生起数と生起率(Fig. 2 の下段): BLⅠの2セッションでは、標的行動「友達を見る」が1～2回、セッション2で「触らない」が1回自発されただけであり、生起率は13%であった。

条件Ⅰでは、自発された標的行動の種類はBLⅠと同一であったが、生起数は毎セッション、各2回に増加し、生起率も25%になった。

条件Ⅱでは、生起率はセッション15を除くと25%～69%であり、条件Ⅰより高くなった。「友達を見る」が毎セッション3回以上自発され、セッション13では生起機会の総てで生起した。「触らない」は自発されないセッションの方が多くなり、生起数も条件Ⅰより少なかった。セッション10から「付属物を渡す」がはじめて自発され、生起機会の総てで生起したセッションが4回あった。セッション15で「付属物を渡す」の生起にS児から援助行動を受けたが、S児の援助行動は、MTの「次は〇〇の番です」の直後に「どうぞ」と言い、T児の行動を待たずに行っていた。「礼を言う」がセッション13

ではじめて1回自発されたが、セッション14・15では生起しなかった。セッション13では4種類の標的行動が少なくとも1回は自発され、生起率は69%であった。

BLⅡのセッション16では、自発された標的行動の種類と生起数および生起率(25%)は、条件Ⅰと同一になったが、BLⅠより増加していた。セッション17では、「付属物を渡す」の生起にS児から援助行動を受けたが、S児の援助行動は前述と同様であった。

プローブでは生起率が81%と高く、「友達を見る」「触らない」は生起機会の総てで自発され、「礼を言う」も1回生起した。「付属物を渡す」の生起にS児から援助行動を受けたが、S児の援助行動は前述と同様であった。

(4) 個別指導場面のプレチェックとポストチェックの反応水準: プレチェックの1回目では、叙述反応が6回、誤反応が1回であった。2回目では、叙述反応3回、誤反応3回であった。ポストチェックの1回目で叙述反応3回、誤反応3回であった。2回目では、名前反応6回、誤反応1回であった。

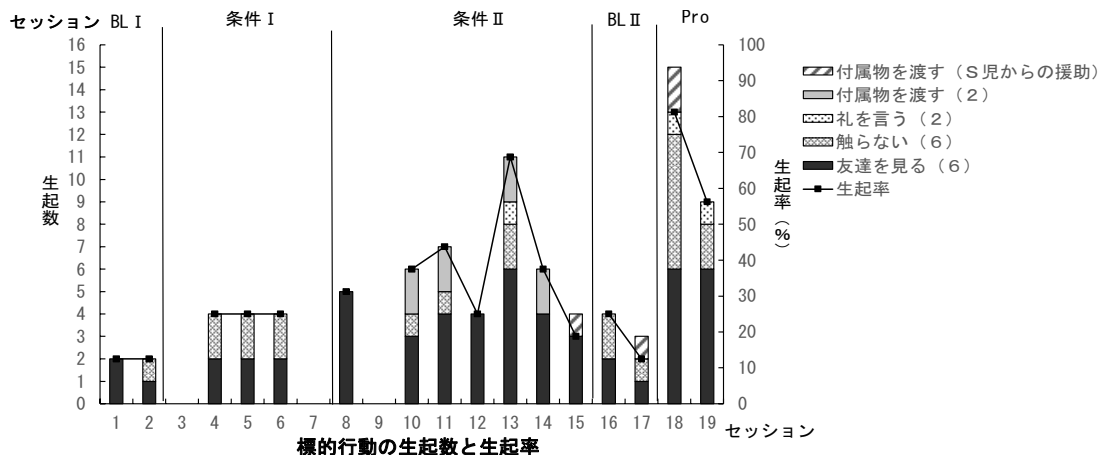
プレチェックとポストチェックとも指導者の評価と一致する自己評価反応は生起しなかったが、叙述反応は生起した。ポストチェックの2回目で水準が低下したが、この日のセッション終了後に行事が予定されており、T児はその行事を楽しみして落ち着かなかった。

(5) T児の行動変化に関する考察

自己評価の正反応率について、条件Ⅰでは個別指導場面で50%以下であり、集団指導場面において高くても60%であったことから、正反応率はチャンスレベルの域を出ておらず、ビデオ視聴による自己評価と正誤のフィードバックだけでは効果は認められない結果であったと言える。条件Ⅱでは個別指導場面・集団指導場面における正反応率が条件Ⅰと比較して上昇した。条件Ⅰと条件Ⅱでは個別指導場面におけるビデオの内容および集団指導場面における活動内容が異なることから、条件Ⅰからの持ち越し効果が比較的低いと推測されるために、条件Ⅱにおける結果操作と自己評価の回答方法を修正した効果があったことが考えられる。

プリチェックとポストチェックを比較すると、誤反応が減少したことから今回の介入変数が有効であったと強く指摘できないまでも正の影響を及ぼしたことが窺われる。

標的行動について、全標的行動の自発生起率はBLⅠからBLⅡにかけて80%未満であった



– 21 –

ことから、標的行動の獲得とまでは至らなかったと言える。しかしながら、BL Iと比較して条件 I、条件 IIにおいて標的行動の自発生起率に変動がみられた。条件 IIにおける自己評価の正反応率が増加傾向を示すようになってから、標的行動の自発生起率の変動がみられたことから、正確な自己評価が標的行動の変動に影響を与えた可能性が示唆される。セッション 14、15における標的行動の減少は自己評価において標的行動が生起せずとも正答であることを理解し、さらに指導者と自己評価が一致した際にシールが与えられるといった随伴関係に気づいたために生じた可能性も示唆される。

「付属物を渡す」について、条件 Iのセッション 6で自己評価が正反応を示したものの条件 IIで自発するまで正反応がみられなかった。

「付属物を渡す」の自己評価が正反応を示したのはセッション 11からである。標的行動「付属物を渡す」が自発生起したのがセッション 10からであることから、標的行動の生起においては自己評価手続きよりも集団指導場面における指導者による指しなどのプロンプトによる効果であったことが考えられる。

「礼を言う」「触らない」について、自己評価の正反応がみられたにも関わらず生起率が低かったことから、自己評価手続きによる影響が認められない結果であったと言える。「友達を見る」については、条件 IIにおいて集団指導場面における該当する自己評価の正反応が比較的高い水準であったことから、自己評価による正の影響が考えられる。フェイズごとにゲームの活動が異なっており、Proにおいても「友達を見る」の生起率が高かったことから、嗜好性の高いゲームの活動内容が確立操作として作用した可能性もある。T児の結果より標的行動の性質によって自己評価の影響が異なることが推察された。

3. N児の行動変化(Fig. 3)

(1) 個別指導場面における自己評価の正反応率と正反応の様相(Fig.3の上段):条件 Iのセッション 3では、自己評価の正反応は生起しなかった。セッション 4では、「付属物を渡す」に正反応の自己評価が生起して正反応率が 29%となり、その正反応率はセッション 7まで続いた。セッション 7では、「礼を言う」にも正反応が生起して、正反応率が 57%に増加した。「友達を見る」への正反応の自己評価は、セッション 5以降に生起した。

条件 IIのセッション 8では、「触らない」に正反応の自己評価がはじめて生起したが、「友達をみる」には正反応が生起せず、正反応数・正反応率は条件 Iのセッション 7と同じであった。正反応数・正反応率が 3セッションで条件 Iより減少したが、増加したセッション 12・13では、総ての種類に行動に少なくとも 1回は正反応の自己評価が生起し、正反応率は 71%であった。「付属物を渡す」への正反応の自己評価は、セッション 10を除いて、条件 IIの総てのセッションで生起した。

(2) 集団指導場面における自己評価の正反応率と正反応の様相(Fig.3の中段):条件 Iのセッション 3から、設定した 3種類の行動の総てに少なくとも 1回は正反応の自己評価が生起し、条件 Iではセッション 4を除くと、セッション 7まで続き、正反応率も 50%~60%であった。

条件 IIでは、セッション 10から条件 Iより正反応率(60%~90%)は増加した。「付属物を渡す」への正反応の自己評価は、セッション 12を除くと、条件 IIの全セッションで生起した。

(3) 標的行動の生起数と生起率(Fig. 3の下段): BL Iの 2セッションでは生起率は 38%、25%であり、標的行動「友達を見る」が各 3回、「触らない」がセッション 1で 3回、セッション 2で 1回自発された。

条件 Iでは、BL Iより標的行動の自発的生起数と生起率が減少し、セッション 4・5では全く自発されなかった。

条件 IIでは、自発された標的行動の種類は BL Iと同一であったが、生起数が増加し生起率は 31%~56%であった。特に「友達を見る」の自発は全セッションで BL Iより多かった。

「触らない」はセッション 8で BL Iより多く 4回であったが、セッション 11~13では自発されなかった。

BL IIのセッション 16では、2つの標的行動の生起数は BL Iより減少して、正反応率も 19%に低下した。セッション 17では、「付属物を渡す」がはじめて 1回自発されて、総生起数および生起率(44%)は BL Iより増加した。

ブロープでは、標的行動の総生起数は 5回(生起率 31%)であったが、S児から援助を受けて「付属物を渡す」が 2回生起した。

(4) 個別指導場面のプレチェックとポストチェックの反応水準:プレチェックの 1回目では 7回とも名前反応であった。2回目では、名前反応 5回、無反応 2回であった。

ポストチェックの 1回目では名前反応 3回、

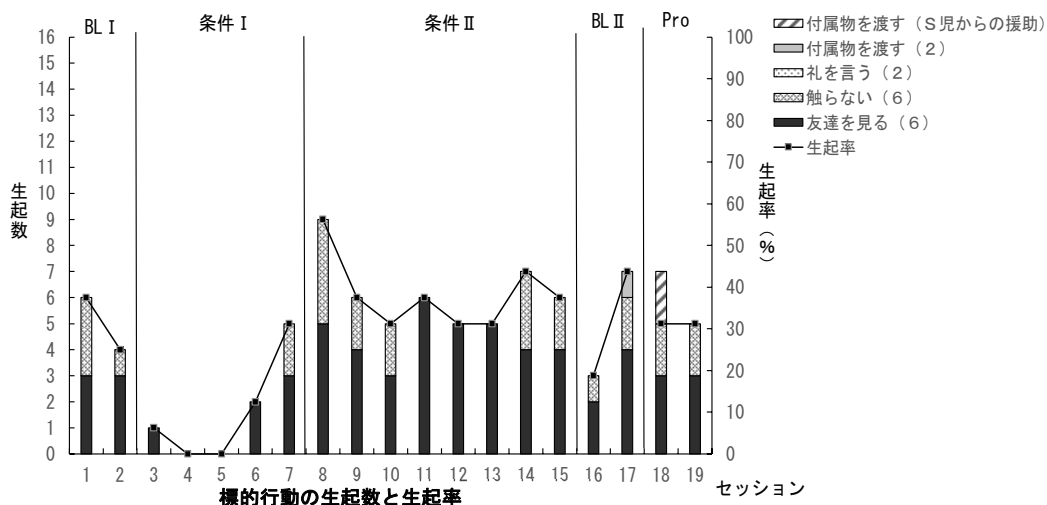
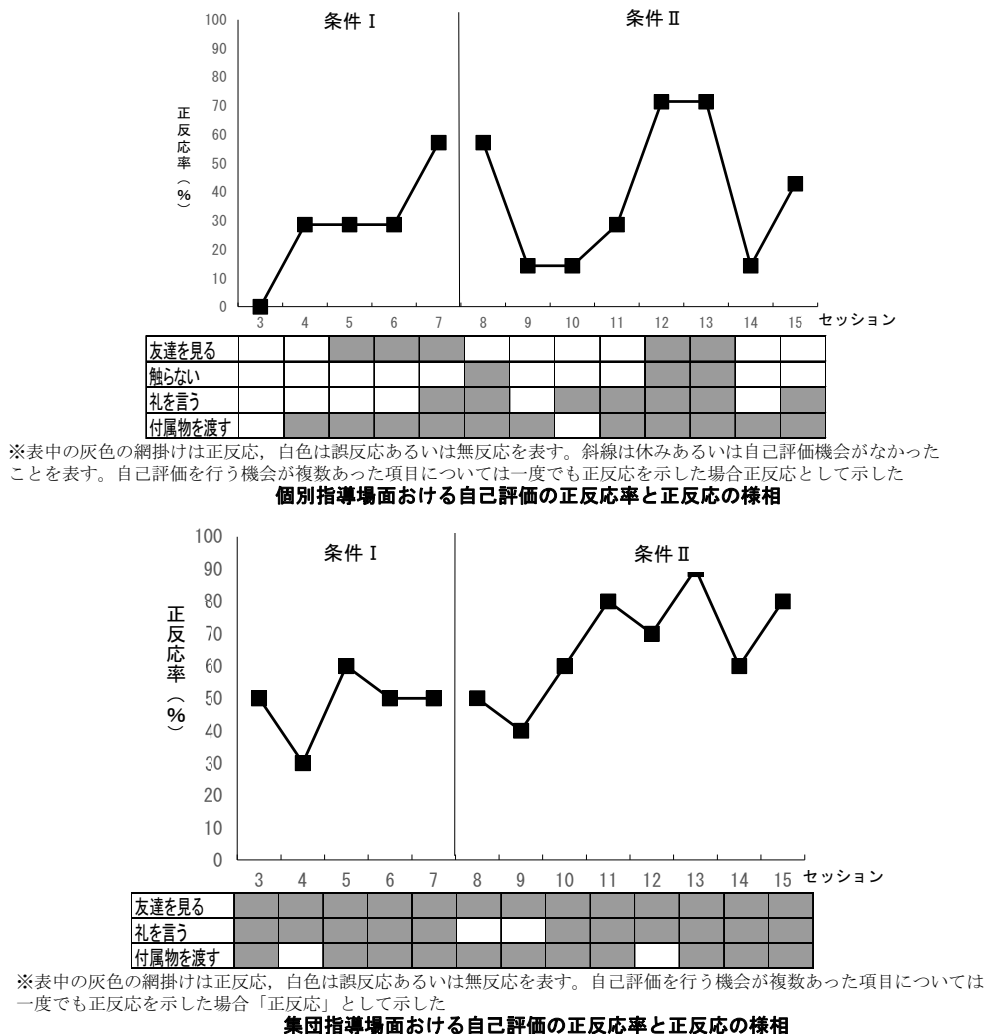


Fig. 3 N児の行動変化

無反応 4 回であった。2 回目では 7 回とも名前反応であった

(5) 自己刺激行動の生起率(Fig. 4): ①個別指導場面: 自己刺激行動はビデオ動画を見ていない時の生起数を計測し、活動場面毎セッション生起し、プレチェック((注)集団指導場面の BL I と同一セッション時に行ったため、Fig. 4 では「BL I」で表記されている)では 29~50%であった。条件 I のセッション 3 は 64%, セッション 4 は 86%であり、プレチェックより増加したが、セッション 5~7 では減少した(7~29%)。条件 II では、セッション 8 で 36%であり、セッション 9~13 までおおむね 50%前後を推移していた。セッション 14 では 71%と増加し、セッション 15 では 21%と減少した。ポストチェック((注)集団指導場面の BL II と同一セッション時に行ったため、Fig. 4 では「BL II」で表記されている)ではセッション 16・17 がそれぞれ 50%, 43%でプレチェックと同程度であった。なお、個別指導場面では Pro セッションを実施していない。

②集団指導場面: 自己刺激行動は毎セッション生起した。BL I では 29%~38%であった。条件 I と条件 II ではセッション 8 を除くと生起率は BL I より増加し、条件 I では 32~76%, 条件 II では 26~76%であった。BL II では BL I より生起率が減少して 18~35%になったが、Pro では 53%に増加した。N 児の自己刺激行動は、他児が付属物を取りに行ったり、勝敗物を数えるといった待ち時間が長い場面で生起することが多く、条件 I・条件 II では参加児 3 名に自己評価も導入されたため、待ち時間が長くなった。

(6) N 児の行動変化に関する考察

自己評価の正答率について、条件 I において、個別指導場面と集団指導場面では自己評価の正反応率が 60%以下であったことからチャン

スレベルであった可能性が推察される。条件 II に入り、個別指導場面では正反応率の増減の幅が大きいものの、条件 I に引き続き「付属物を渡す」の自己評価の正反応はセッション 3 とセッション 10 を除いてみられたことから、標的行動によって自己評価のしやすさは異なっていたことが推察される。集団指導場面において、条件 I よりも条件 II において正反応率が高まったことは条件 II における付加的な結果操作による効果であることが推察される。また、条件 II において、個別指導場面ではセッション 12, 13 までは正反応率が増加傾向を示していたが、それ以降は減少してしまった。それに対して集団指導場面において正反応率が比較的高い水準であった。個別指導場面の後半のセッションにおける正反応率の下降は強化子の飽和化によるものとも考えられるが、集団指導場面においては同じような傾向が認められないことから、個別指導場面において正反応率が不安定であったのは各セッションにおいて頻繁に生じた自己刺激行動が自己評価の学習を妨害していたと考えられる。集団指導場面でも自己刺激行動は多かったが、集団指導場面では自己刺激行動は他児が付属物を取りに行ったり、勝敗物を数えたり、自己評価をしたりといった待ち時間の時に生起することが多かった。集団指導場面では標的行動に対する自己評価は、文脈の支援があり、その時実際に自己がした行動に即して自己評価を行うので、弁別しやすく、正確な自己評価への付加的な随伴操作の効果が集団指導場面で機能したと推察される。しかしながら、プリチェックとポストチェックを比較すると、結果に変化はなく介入の効果は認められないと言える。プリチェックとポストチェックは質問に対して自由発話による形式であったため、参加者の有している語彙数が少ないために変化が

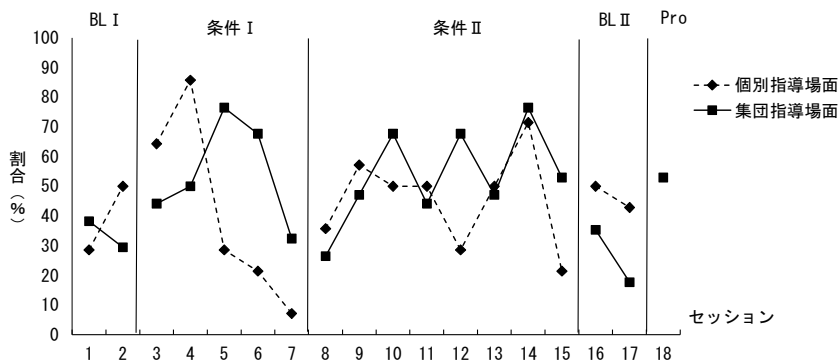


Fig. 4 N 児の自己刺激行動

見られなかったのか、質問に対する回答をするのに視覚的な手がかりが必要であった可能性もあり、言語能力を考慮した自己評価反応を求めた場合、結果は異なっていたかもしれない。

標的行動について、条件Ⅱにおいて「友達を見る」は BLⅠよりも高い水準で安定して生起するようになった。その標的行動以外の「付属物を渡す」「礼を言う」「触らない」では変化がみられなかった。「友達を見る」に対して指導者はプロンプトを行っておらず、自己評価手続きによる正の影響も考えられるが、条件Ⅱで行ったゲーム活動による確立操作によるものとも考えられ、変化した要因を明確にすることは難しいと言える。「友達を見る」以外の標的行動については本研究で行った自己評価手続きのみでは変容が困難であり、付加的な変数操作が必要であったと考えられる。

個別指導場面と同様に集団指導場面においても自己刺激行動が頻繁に生起していた。自己刺激行動は他の学習を阻害する要因となることが指摘されている¹⁴⁾。N児の自己刺激行動は自己評価そして社会的行動の遂行と獲得においても阻害要因であった可能性がある。

● IV. 総合考察

本研究では自閉症児3名を対象に個別指導場面においてビデオ視聴による自己評価に対して介入を行い、集団指導場面においてはゲーム活動の中での自己評価に対する介入を行った。本研究の成果より、自己評価を行う機会を豊富に設定し、かつ自己評価に対する随伴性を計画的で意図的に操作することによって、知的障害のある自閉症児の自己評価の正確性が向上できると言える。このことは Litrownik & Steinfeld(1979)¹⁸⁾の「知的障害のある方の自己管理の制限は構造的欠陥によるものではなく、むしろ機会の欠如や不適切な指導、あるいは適切な訓練の欠如によるものであると指摘」を補強するものと言える。

自己評価に対する結果操作に関して、知的障害の重症度が高くなる程、具体的な刺激を用いた結果操作が自己評価の正反応率の向上に効果的であった。具体的な刺激を用いた結果操作は、行動と結果との随伴関係の認識を高め、自己評価行動に先行する自己評価の評価対象および自己評価をする状況の理解を促進した可能性が考えられる。また、自閉症児において、

行動した結果に、社会的刺激よりも具体的な刺激を提示した方が動機づけを高める効果があることが指摘されている⁹⁾。知的障害のある自閉症児に対して具体的な刺激を用いた結果操作を行うことは自己評価の正確性の向上に役立つと言える。以下に本研究の成果と課題について考察する。

ビデオ視聴を用いた自己評価に対する介入手続きにおいて、聴覚的刺激や視覚的刺激のように感覚モダリティが異なる刺激が含まれるビデオ動画を視聴して評価する際、注意が評価対象に常に向いているとは限らないことが示唆された。これには「刺激の過剰選択性」¹⁹⁾が関係している可能性がある。また、注意シフトの弱さも関係していると考えられる。たとえば、ある参加児において自己評価する際に、「付属物を渡す」という視覚的刺激を評価した後に「応援する」という聴覚的刺激を評価する順になることがあった。その場合、参加児は視覚的刺激の後に聴覚的刺激に注意を移行する必要がある。自閉症のある方には、このように視覚的刺激から聴覚的刺激へといった感覚モダリティ間の注意シフトに弱さがあることが指摘されている²²⁾。これらのことから、評価対象(つまり、標的行動)の感覚モダリティを踏まえ、評価対象の提示順を工夫すること、あるいはたとえば標的とした音声言語性社会的行動を模倣させるといった分化観察手続き⁸⁾のような感覚モダリティに注意を向きやすくするような手続きを導入することによって、自己評価にも正の影響を及ぼすのではないかと考えられる。

自己評価の反応型を子どもの実態に応じて設定することも肝要であろう。自由発話による自己評価は知的障害の程度が重くなるほど難しいこと、そして選択式の自己評価は正確にできるようになったとしても、自由発話による自己評価の変容が見込めない場合があることが示唆された。自由発話での評価が難しい子どもにおいては、「できた」「できない」のような選択肢や「(付属物名)をあげた」「(付属物名)をあげない」といった肯定と否定の意味を表す選択肢のように子どもの実態に応じて比較的评价しやすい選択肢を設定することが重要であろう。

自己評価が標的とした社会的行動に及ぼす効果について、参加児が有する行動特徴および標的とする社会的行動の性質によって、自己評価による影響は様々であった。対象とする子どもの特徴(たとえば、自己刺激行動の有無、知的障害の程度)と標的とする社会的行動の性質(た

たとえば、本研究では「付属物を渡す」は運動反応であり、「友達をみる」は知覚反応の性質であると言える）、そして 1 セッション内で指導する標的とする社会的行動の数(たとえば、本研究では軽度の S 児の標的行動は 4 つ、中度の T 児と N 児の標的行動は 3 つであった)について考慮しながら指導計画を立案することがポイントであると考えられる。今後は、このように対象とした子どもの特徴を踏まえながら、社会的行動の性質や数といった変数を調整しながら介入を実施し、その効果や効率性について検討することが課題として挙げられる。

謝 辞

本研究にご協力頂いた参加児ならびに保護者の方々に心から御礼申し上げます。さらに、本研究を実施するにあたり、多大なご支援を賜りました元東京学芸大学の隅田征子先生と小笠原恵先生に深く感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

文 献

- 1)Ardooin, S. P., & Martens, B. K. (2004) : Training children to make accurate self-evaluations : Effects on behavior and the quality of self-ratings. *Journal of Behavioral Education*, 13, 1-23.
- 2)Blew, P. A. , Schwartz, I. S. , & Luce, S. C. (1985) : Teaching functional community skills to autistic children using nonhandicapped peer tutors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 337-342.
- 3)Briesch, A. M., & Briesch, J. M. (2016) : Meta-analysis of behavioral self-management interventions in single-case research. *School Psychology Review*, 45(1), 3-18.
- 4)Browder, D. M., & Shapiro, E. S. (1985) : Applications of self-management to individuals with severe handicaps : A review. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 4, 200-208.
- 5)Bruinsma, Y., & Gengoux, G. W. (2020) : Improving social skills and play. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreiban, & A. C. Stahmer(Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder*, 277-307, Paul H. Brookes Publishing Co.
- 6)傳田健三(2017) : 自閉スペクトラム症(ASD)の特性理解. *心身医学*, 57(1), 19-26.
- 7)Embregts, P. J. (2000) : Effectiveness of Video Feedback and Self-Management on Inappropriate Social Behavior of Youth with Mild Mental Retardation . *Research in Developmental Disabilities*, 21, 409-423.
- 8)Fisher, W. W., Retzlaff, B. J., Akers, J. S., DeSouza, A. A., Kaminski, A. J., & Machado, M. A. (2019) : Establishing initial auditory-visual conditional discriminations and emergence of initial tacts in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(4), 1089-1106.
- 9)Garretson, H. B., Fein, D., & Waterhouse, L. (1990) : Sustained attention in children with autism . *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 101-114.
- 10)Gumpel, T. P., & David, S. (2000) : Exploring the efficacy of self-regulatory training as a possible alternative to social skills training. *Behavioral Disorders*, 25(2), 131-141.
- 11)葉石光一・池田吉史・八島猛・大庭重治(2015) : 知的障害者の実行機能と支援実践の課題. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 21, 39-42.
- 12)飯田順三(2004) : 高機能自閉症とアスペルガー症候群における診断と告知. *発達障害研究*, 26 (3), 164-173.
- 13)井澤信三・霜田浩信・氏森英亜(2007) : 共同作業場面における自閉性障害生徒の社会的スキルに対する自己モニタリング指導の効果. *行動療法研究*, 33, 111-121.
- 14)Koegel, R. L., & Covert, A. (1972) : The relationship of self-stimulation to learning in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 381-387.
- 15)Kohler, F. W. , Strain, P. S. , Hoyson, M. , Davis, L. , Donina, W. A. , & Rapp, N. (1995) : Using a group-oriented contingency to increase social interactions between children with autism and their peers. A preliminary analysis of corollary supportive behaviors. *Behavior Modification*, 19(1), 10-32.
- 16)近藤鮎子・山本淳一(2013) : 自閉症児の交互交代遊びを支援する一支援方略の予備的検討-. *哲学*, 130, 185-204.

- 17) Lee, K., & Staggs, A. (2021) : Defining turn taking in intervention for young children with autism : A review of the literature. *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(2), 139-153.
- 18) Litrownik, A. J., & Steinfield, B. I. (1979) : Developing self-regulation in retarded children. In P. Karoly & J. J. Steffen (Eds.), *Advances in Child Behavior Analysis and Therapy*, 239-296. New York, Gardner Press.
- 19) Lovaas, O. I., Schreibman, L., Koegel, R., & Rehm, R. (1971) : Selective responding by autistic children in multiple sensory input. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 211-222.
- 20) Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Hutchinson, J. M. (2001) : Operant theory and research on self-regulation. Zimmerman, Barry J. (Ed); Schunk, Dale H. (Ed) ; *Self-regulated learning and academic achievement : Theoretical perspectives* (2nd ed.), 39-65. Mahwah, NJ, US : Lawrence Erlbaum Associates.
- 21) Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A. C., & Rydell, P. J. (2006) : The SCERTS Model A Comprehensive Educational Approach for Children with Autism Spectrum Disorders. Paul H. Brookes, Baltimore, 長崎勤・吉田仰希・仲野真史訳(2012) : SCERTS モデル自閉症スペクトラム障害の子どもたちのための包括的教育アプローチ. 日本文化科学社.
- 22) Reed, P., & McCarthy, J. (2011). Cross-modal attention-switching is impaired in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 947-953.
- 23) Sands, D. J., & Doll, B. (1996) : Fostering self-determination is a developmental task. *The Journal of Special Education*, 30(1), 58-76.
- 24) 関根悟・山本淳一(2016) : Video-self-monitoring の汎用性の拡大. 慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学・心理学・教育学 : 人間と社会の探究, 81, 49-61.
- 25) Shapiro, E. S., McGonigle, J. J., & Ollendick, T. H. (1980) : An analysis of self-assessment and self-reinforcement in a self-managed token economy with mentally retarded children. *Applied Research in Mental Retardation*, 1, 227-240.
- 26) 志賀利一 (1988) : 「セルフマネージメント」は教えられるかーその実践方法を探るー. 自閉症児教育研究, 11, 2-13.
- 27) 園山繁樹・秋元久美子・板垣健太郎・小林重雄 (1989) : 幼稚園における自閉性障害児のメインストリーミングー機会利用型指導の試みー, 特殊教育学研究, 26, 21-32.
- 28) State, T. M. & Kern, L. (2012) : A Comparison of Video Feedback and In Vivo Self-Monitoring on the Social Interactions of an Adolescent with Asperger Syndrome. *Journal of Behavioral Education*, 21(1), 18-33.
- 29) Strain, P. S., & Kohler, F. W. (1994) : Teaching preschool students with autism to self monitor their social interactions : An analysis of results in home and school settings. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 2, 78-89.
- 30) 山本淳一・國枝ゆきよ・角谷敦子(1999) : 発達障害児におけるセルフ・マネージメント・スキルの獲得と般化. 発達心理学研究, 10(3), 209-219.

(受稿 2024.5.16, 受理 2025.2.6)