

## 資 料

# 教育臨床における機会利用型指導法の展開と適用 — 不登校中学生への介入例を通して —

加藤 元繁\*・江尻 佳之\*\*・小山智恵子\*\*・多田 昌代\*\*\*

機会利用型指導法は個人の生態学的な強化随伴性を考慮したアプローチであることから、不連続 (discrete) 型の訓練法に比べ、般化と維持に優れた効果があることが示されてきた。それにもかかわらず、学校教育全般に渡って、社会的スキル訓練や構成的グループエンカウンターなどのような、不連続型の訓練法と共通する問題要素を持つ臨床指導の方法が盛んに導入されている状況がある。このため、選好性 (preference) を初めとして、環境と個人の機能分析を徹底し、これに基づいて、1対1の刺激性制御を強めるような不連続型のカウンセリング (2者モデル) ではなく、より自然な強化随伴性を考慮して、他者を介在させる仲間モデリング法 (3者モデル)、カウンセラーによる刺激性制御のフェイディングなどの手続き等によって従来の機会利用型指導法を再構成する議論を展開した。さらに、この観点に基づいて、小学校4年時より登校行動に不安を示し、不登校になった中学2年女子生徒に介入を行い、週1日の相談室登校から始めて、ほぼ半年後には週5日の登校行動を形成することができ、1年半後には全日制の公立高校に入学し、全日通学が可能となった。以上の結果から、指導者の強い刺激性制御の影響を最小限にするためにも、子育てと教育の場での新しい機会利用型指導法の導入の必要性が示唆された。

キー・ワード：機会利用型指導法 仲間モデリング 不登校 社会的行動 カウンセリングの3者モデル

## I. 教育臨床と機会利用型指導法

### 1. はじめに

伝統的行動療法は自閉的傾向のある子どもたちのことばの指導に代表されるような社会的行動の形成に多大な成果をあげてきた。しかし、その技法が成熟するに伴い、獲得した行動が指導を受けた指導室等の場面以外には般化しな

かったり、長期にわたる維持が期待できないといった問題が認められるようになり、特に応用行動分析学の視点から、個人の日常生活における強化随伴性を利用した、いわゆる「機会利用型指導法」(incidental teaching) の認識の重要性が指摘 (Hart & Risley, 1975; 出口・山本, 1985; 杉山, 1989) されるようになった過程はよく知られている。

出口と山本 (1985) によれば、機会利用型指導法の特徴は、日常的に機能している非言語行動の連鎖に発話という言葉行動要素を付け加え

\* 筑波大学大学院人間総合科学研究科

\*\* 谷和原村立小網中学校

\*\*\* 筑波大学心身障害学系

るだけで、その発話に機能性を持たせることができるため、指導場面でよく見られるような指示などの大人の言語的手掛かりのみではなく、環境に豊かに存在する非言語的な社会的・物理的刺激を言語行動の弁別刺激として機能させることができる点にある。

子どもの行動を特定の構造化された指導場面での指導者の指示に従うといった強い刺激性制御の下におくことと、正反応に対する般性強化子の提示という指導者による一方的な強化制御によって、即時的かつ即場面的効果のみを確認してきたディスクリート (discrete: 「分断」または「不連続」) 型のアプローチに対して、応用行動分析学が機会利用型指導法の概念の下に、行動の文脈的制御、あるいは個人の行動の生態学的強化随伴性の分析の必要性を指摘した意義はきわめて大きいと言えよう。

しかし、機会利用型指導法の重要性が指摘される一方で、障害児教育臨床のみならず、いわゆる「社会的スキル訓練」(Social Skills Training: SST) や、構成的グループエンカウンター、あるいは個人の生きる力のみの育成を対象とした不登校・学級不適応生徒へのカウンセリングなど、ディスクリート型の問題を共通して抱える指導法の導入が学校教育全般に渡って公的にも盛んに進められている。

本研究では、これらのディスクリート型の指導法の問題を整理する過程で、従来の機会利用型指導法を本来の子育てや教育の原点として再展開する方法について展望し、不登校生徒の事例への導入例から、その適用の可能性について検討した。

## 2. 機会利用型指導法の概念と展開

機会利用型指導法は、これまで、軽度の言語発達遅滞に対して適用されてきた。その技法としての要素は、①品物や活動従事を制限して、②指導者が待ち、それでも子どもが標的行動を自発しない時には、③「何が欲しいの?」、さらには、④モデル示範等のプロンプト提示とそのフェイドアウトを行い、最終的には、⑤自発反応に対して要求物の提供や活動への従事機会を

与えるという強化手続きから構成される。

それまで、障害を有する子どもたちの指導に関しては、正反応が強化される機会が豊かにあることと、彼らにとってわかりやすい弁別刺激が提示される構造化された指導場面が必須条件であった。このような条件と、指導者にとっての明快さの故に、生活の場での強化随伴性とは不連続な随伴性を用いたディスクリート型の指導が行動療法的アプローチの主流として、反応型の形成にのみ勢力を注ぐ結果となってきた。

機会利用型アプローチに関する最近の展望 (Fenske, Krantz, & McClannahan, 2001) によれば、ディスクリート型と機会利用型の指導法の基本的な相違点は、①指導者が教えるという形で始発するか、子どもが自分で選択した行動について始発するか、②注目しやすいように構造化された学習環境でおこなうか、それとも、子どもにとって自然な環境でおこなうか、さらに、③教材と強化子を指導者が任意に決定するか、子どもの選択性を基にするかにあるとされ、標的となる微細なオペラント行動と関連する変数、すなわち個人の選好性 (preference: 多田・加藤, 2002) や文脈 (Chen, Chang, & He, 2003) の効果、日常場面での使用 (Cashwell, Skinner, & Smith, 2001) や、親による、より自然な指導を目的として工夫された方法 (Charlop, & Carpenter, 2000) などの検討が進められており、早期からの機会利用型介入の必要性 (McGee, Morrier, & Daly, 1999) が強調されるようになっている。

## 3. ディスクリート型アプローチとしての社会的スキル訓練

一方、子どもたちの社会的行動への介入をめぐって、社会的スキル訓練や構成的グループエンカウンターなどのように、むしろディスクリート型の要素を含む教育や研究への志向性が高まっている状況も散見される。

社会的スキル訓練には方法論的に大別して、コーチング法と仲間媒介法の2つのアプローチがあげられる (佐藤, 1996)。主張性や社会的問題解決、あるいは友情形成のための社会的スキ

ルの要素を指導者が教示し、モデリング、行動リハーサル、社会的強化のステップによって教えるのがコーチング法で、指導者が学級のあるいは同年齢の仲間を指導者 (peer tutoring) としたり、仲間モデル (peer modeling) として利用するのが仲間媒介法である。

もともと、SSTは「生活技能訓練」として統合失調症の患者を対象として開発され、これらの患者に対人関係に基づくストレスが加わらないよう防御する (鈴木, 1996) ために、いわば「型」としてのコミュニケーションや問題解決のスキルを学習させることが目的であった。そのため、引っ込み思案や障害児教育の分野に「社会的スキル訓練」として導入された場合に、その子どもの日常生活の強化随伴性や選好性に関するアセスメントを十分に行わずに、「反応型」のみを指導者が教えるというディスクリート型の要素を多分に含む結果になった。

生態学的に強化随伴性を分析すれば当然の帰結ではあるが、従来、分離して考えられてきた教育と福祉を心理学的に統合する「行動福祉学」の視点 (望月, 1993) から、SSTの問題点として以下の3点が指摘されている (望月, 1996)。まず、①トリートメントのパッケージングという作業そのものが、個人と環境への慎重なアセスメントとは相反するものであること。したがって、②般化や維持の失敗の原因を個人の側に向かわせる可能性を常に持つこと。そして、③SSTという名のもとの教育行為自体の正当性で作業を完結してしまう危険性を秘めていることである。

#### 4. 教育臨床におけるディスクリート型アプローチの拡大：構成的グループエンカウンター

自閉症児の社会的スキルの指導に仲間媒介法を適用する場合、「対象児」よりも少し年長であること、大人の指示に従うのに協力的であること、他の子と遊ぶのに積極的で、気が長く、社会的に能力の高いことなどが効果的な仲間の特性として指摘されている (Taylor, 2001)。

しかし、単に教師代わりに仲間を用いる場合

のこのような特性論を待たずとも、仲間が何故機能的であるかの検討が、1970年代に集中的に行われた社会的学習研究の系列において既になされている (Kato & Fukushima, 1977)。ここでは、観察者と同じ特性を持つコーピングモデルと、標的行動を軽々とこなすことのできるマスタリーモデルとの比較の中で、反応型としての行動のみの場合にはマスタリーモデルが、注目や共感と関連する主観性も含めた学習の場合にはコーピングモデルが有効であることが報告されている。

さらに、個体と環境との相互作用を重視する応用行動分析的アプローチにおいては、教室場面で子どもたちの行動に影響を与える諸変数の機能分析の方法論も成熟しつつある (Crone, & Horner, 2003)。介入の対象となる子ども、介入の文脈やセッティング、あるいは媒介者等に関する機能分析なしに、仲間を訓練場面に導入するという手続きだけでは、依然としてディスクリート型の問題を克服したとは言えない。

近年、学校教育に集中的に導入されている「構成的グループエンカウンター」にも、上述のような社会的スキル訓練と同様な問題が内包されている。ここでは、育てるカウンセリングの名の下に、あらかじめ集団を構成するひとり一人のニーズや選好性、あるいは価値観や趣味などについてのアセスメントは行われなため、成員の注目行動や課題への関与の仕方に柔軟に対応することはきわめてむずかしい。また、クラスルームマネジメント (加藤, 1994) のように、これらのアセスメントを基に小集団の構成を配慮するわけでもない。さらに、実施されるパッケージとしてのエクササイズは、参加者の気づきを促進するためのものであり、具体的な行動を獲得させるために課題分析に基づいて構成された訓練課題ではない。したがって、エクササイズでとった行動への結果事象として、それぞれの参加者への個別の操作をシェアリングの過程に導入することも困難である。

#### 5. 教育危機を招く変数としてのディスクリート型アプローチ

望月（1996）が社会的スキル訓練に対して指摘するような、指導者が一人ひとりの子どもの問題と選好性の把握に注意を払わずにパッケージとしての介入を図ることの危険性は、介入プログラムの改善につながらないことと、そのパッケージの遂行のみで教育臨床の行為が完結してしまうことにある。

個人個人のアセスメントに基づかない構成的グループエンカウンター法も同様に、構成メンバーの選好性や問題を無視していることと、それ故に個人に対応したシェアリングが出来ないために、ごく表面的な「自己開示」が促進されるにすぎない。さらに、問題を抱えていたり、自意識の発達が集団の平均値とはかけ離れたメンバーからはネガティブな反応しか得られず、その場限りの遊び仲間としての関係すら残さないことになる。

そして、何よりも問題なのは、指導者自身が、子どもたちを教育というパッケージを施すだけの「集団」としか見ない習慣を助長してしまうことにあるように思われる。昨今の構成的グループエンカウンターや社会的スキル訓練の導入形態は、教師が学校場面で児童生徒ひとり一人を把握しようとする教師の視点を曖昧にするだけでなく、そうした努力をも低下させかねない。さらに、日常生活においても、大人達が子どもたちの生きる力を育成するために課題を設定したり、場面を利用したりする力をも弱体化させる可能性を秘めている。

## Ⅱ. 機能分析に基づく機会利用型指導法の教育臨床における展開：不登校への適用事例

スクールカウンセラー制度の導入に見られるように、これまで学校教育では、例えば、不登校などの問題を抱える生徒に関して、帰るべき学級での相互作用を考慮してというよりは、個人の属性を変えろという教育観を基にした指導が中心となってきた。このため、登校行動に強化的な結果事象を随伴させろという配慮をせずに家庭に迎えに行くことを繰り返し、逆に潜在的な不登校行動を強化してしまうといった事態

を招いたり、放課後の教室や相談室で個人的な指導を行い、その教師やカウンセラーによる刺激性制御を強めるだけといった事態もしばしば観察される。

カウンセラーや教師による家庭訪問時や相談室登校とは異なり、学級集団のように教師と級友による複雑な社会的相互作用が生じる場面では、過剰な反応や気力の低下などの反応が顕著に現れることも多い。これが現実には、あるいは予期的な不安となり、登校行動を阻害したり、不登校状態の維持に関係していることが指摘されている（杉山，1994）。

そこで、本事例では、学級集団への復帰という目標から、相談室場面での対象生徒の行動の機能分析を基に、学級場面での自然な強化随伴性を利用したセッティングと機会利用型指導法を導入することにより、不登校生徒の社会的行動への支援を図ることにした。

### 1. 対象者と問題の状況

(1) 対象者：公立中学校2年（13歳）女子生徒。

(2) 教育支援開始の前年度までの問題の状況（小学校からの申し送り及び中学校入学後の状況）：対象生徒のA（以下、生徒Aと記す）は、幼稚園で男の子に暴力を振るわれて、一時的に登校しぶりの状態になったが、母親と一緒に登校することで安定し、その後一人での登校ができるようになった。

小学校入学後は、一時的な登校しぶりが何度か見られた。2年生に進級した時に転居し、この中学校の学区の小学校に転入した。ここでも、登校しぶりが何度かあり、4年生の時に、友人関係の問題から不登校状態になった（Table 1）。5年生と6年生においては、相談（情緒）学級に通級したが、学力に関して特に著しい遅れを疑わせるような状況はなく、言葉遣いや作業の丁寧さ、活動全般にわたる熱心さなどに優れた評価が残っていた。

中学校では入学式当日の夕方、他の生徒が下校した時間に母親と登校しただけで、以後、登校は無く、小学校5年生の時から週1回通って

Table 1 小学校での出席日数

学 年	2	3	4	5	6
授業日数	218	219	222	222	217
小学校への出席日数	205	209	13	6	118*
児相への参加日数	—	—	—	39	30

\*担任が迎えに行つての放課後登校。

いる児童相談所の不登校児童・生徒のための会には参加していた。

(3) 支援開始に至る経緯：中学2年に進級しても登校行動は見られず、6月下旬に至るまでの週1回の出席はすべて児童相談所の会への参加の振り替えによるものである（Table 1）。

年度初めの生徒との面接、家庭訪問等が終了し、新担任がクラスの状況把握を終えた時点で全校の不登校生徒対策会議（5月下旬）が開催された。この会議において、生徒Aの学年主任は新任のスクールカウンセラーに問題を抱える生徒Aについて説明し、対応を依頼した。

6月上旬にスクールカウンセラーが家庭訪問を行ったが、不在のため、スクールカウンセラー便りと「登校を諦めていっしょののなら、仕方ありませんが」というメモを残してきたところ、登校に期待を持った母親から当日のうちに電話があり、初回面接の予約をした。

#### (4) アセスメント面接

1) スクールカウンセラーによる母親との初回面接：6月下旬に母親が中学校の相談室に来談し、面接の結果、以下の情報が得られた。

①小学校3年生の終りに友だちとのトラブルから、対人的な不安のために登校しづりになったと思われること。

②大学生ボランティアとの活動を楽しみに、児童相談所の会へ参加していること。ただし、会話はほとんど見られないこと。

③小学6年時には、担任が家まで頻繁に迎えに来てくれたため、放課後の誰もいない教室には登校ができたこと。

④中学1年の時の担任に対しては受容的で、

何度も家庭訪問をしてくれたため、好印象を持っていること。

⑤小学校4年の時以来、県内の公的専門機関3カ所で相談を受けたが、いずれも登校は控えた方がよいというアドバイスを受けていたため、半ば登校を諦めていたこと。

⑥自宅での生活に乱れはなく、起床・就寝も規則正しく、日中は、本を読んだり、好きな科目については中学校で配布された教科書や問題集を、苦手な科目については小学校時代からの復習を進めていること。インターネットを使って調べごとをしたり、手芸や菓子作りをしたりして過ごしていること。

⑦家族全員が外食よりは家庭内で食事をしたり、趣味の時間を持つ傾向があること。

2) スクールカウンセラーによる生徒Aの機能的アセスメント面接：母親との初回面接の翌週に母親同伴で本人が相談室に来談したが、スクールカウンセラーに対して視線を合わせたり、聞き取れる言葉を発することはなく、椅子を勧めても、固まったように1時間立ちつくしていた。緊張の高さを考慮して、怠学傾向のため、相談室登校をしていた別の女子生徒B（生徒Aと同学年、小学校時に面識あり）とスクールカウンセラーとのパソコン学習（デジタルカメラを使った名刺作り）に生徒Aの母親が参加し、それを観察させるという他者を介在させる形態で面接を行った。

その後、1週間おきに同様のセッティングで2回の面接を重ね、活動や課題への興味・関心について機能分析の視点から行動観察を行った。同時に、教室へ戻るという標的行動を念頭に置

き、あらかじめ打ち合わせをしておいた本生徒の学年担当教員数名が入替わり相談室を訪れ、生徒Aの母親、そして生徒Bと談笑を交わす過程を観察させ、他者に対する選好性も機能分析の視点から確認した。ただし、本人の緊張が極めて高いことと、学校場面であることから、ビデオ録画等は行えないため、スクールカウンセラー（大学においてシングルケース研究法の授業を担当）と当該教員によるインフォーマルなレベルの機能分析であった。

## 2. 個別的教育支援計画の立案

スクールカウンセラーと母親、そして生徒Aとの3回の面接修了後、学年主任、生徒指導主事、そして担任によるケースカンファレンスを開催し、以下のような観点から個別的教育支援計画を作成した。

### (1) 機能的アセスメントに基づく支援計画立案のポイント

1) 迎えに来てくれたり、家庭訪問を続けてくれる教員には好印象をもっていることと、児童相談所の大学生との会を楽しみにしていることから、基本的には対人関係を求めているが、不登校行動が過保護な対応によって強化されている可能性が考えられるため、大人の強い刺激性制御による介入は避ける必要があること。

2) 自分が第3者として関与する状況下では、受容的態度と保護を示す大人や、本人同様に学級不適応を示す仲間生徒の談笑に対して、選択的な微笑が観察され、他者への注目行動は極めて高いこと。帰宅後の会話にもその話題が挙がっていたことが母親からの電話連絡で確認されており、1対1の緊張を避けた場面と、本生徒にとって興味ある、すなわち選好性の高いスタッフが関与することから開始する必要があること。

3) 生活態度が規則正しく、自宅で勉学活動を続けており、怠学型の不登校ではないため、対人緊張への介入によって登校行動が期待できること。すなわち、環境の刺激の系統的変化だけで、十分、臨床的成果を期待できること。それまでの専門家による「登校は無理」との助言

は、すべて生徒Aと対面する形で質問が行われており、緊張を高めていたために、対人行動の機能的分析がまったくできなかったことが予想された。

4) 母親が子どもの生活の状況を詳細に把握しており、介入のスタッフとして協力を得やすいこと、あるいは家庭の子育ての随伴性を再構築できる可能性が高いこと。

(2) 個別的教育支援方針：カウンセラーあるいは教師がクライアントや生徒の話を聞いた、指示を与えるという1対1の「2者モデル」による介入は緊張を強いるか、相手を強い刺激性制御のもとにおく危険性が高い。また、教師が生徒に制御されるという事態も非常に多い。したがって、教育相談室におけるシミュレーション訓練として、母親や他の相談室登校生徒との社会的相互作用を観察させる①仲間モデリング、次にこれを他の教員・生徒、そして併設する特殊学級の教室へと展開する②系統的脱感作、そして、大人による強い刺激性制御をフェイドアウトする③刺激性制御移行訓練を行う個別の支援方針を選定した。

なお、社会的行動の形成に用いられる社会的スキル訓練は、重篤な問題を実際に抱える対象者には導入が困難なことから、前述のような般化と維持に問題が指摘されていることから、機能的アセスメントに基づいた機会利用型の柔軟な仲間媒介法を、スクールカウンセラーとの活動・教員による教科学習・活動の中で応用して適用することとした。

(3) 個別の支援計画：以下のような課題分析に基づく指導ステップを計画した。

1) 週1日のスクールカウンセラー来校日に母親同伴での1～2時間の相談室登校。

2) 週1日、母親同伴での2～3時間の登校と相談室での複数生徒・他教員との交流。

3) 週1日、3時間以上の母親同伴での他教室での学習への展開。

4) 週1日、2時間以上の母親不在での複数生徒との交流と他教室での学習への展開。

5) 週あたり登校日の漸次的拡大。

Table 2 中学2年時(13歳)主な介入変数と月別出席日数の変動

				①	②		③		④		⑤
月	4	5	6	7	9	10	11	12	1	2	3
授業日数	16	21	20	14	19	22	18	15	17	17	19
中学校への出席日数	0	0	0	3	3	3	3	3	4	4	11
児相への参加日数	3	5	4	4	4	5	4	4	4	4	11

主な介入変数：①アセスメント面接、②スクールカウンセラー・仲間によるシェイピング、仲間モデリング、③仲間モデリング、選択行動シェイピング、④登校行動のシェイピング及び③の継続、⑤教員・仲間によるシェイピング

(3) 主な介入者：①スクールカウンセラー、②理科担当教員、③学年主任、④その他の教員：特殊学級担当教員、ALT等。

3. 中学2年、13歳(介入開始)時の個別の支援の経過概要：

第Ⅰ期(4～7月)：不登校生徒のアセスメントと校内支援体制の確立

(1) 主な状況：スクールカウンセラー勤務日に、他の生徒と顔を合わせないよう授業時間中に母親同伴で登校し、1～2時間、相談室でスクールカウンセラーと母親とのやりとりに同席した。生徒Bの様子を見に来る教員数名について、興味を示すかどうかを確認した。

(2) 行動の評価と介入計画：スクールカウンセラー、それに生徒Aがもっとも注目行動を示した理科の担当教員、併設する特殊学級担任(中学1年時の生徒Aの担任)および学年主任を中心とする校内支援委員会を発足した。

第Ⅱ期(9月～10月)：週1日、母親同伴での相談室登校と、複数生徒・教員との交流

(1) 主な状況：毎週1回のスクールカウンセラー勤務日の午前中に、生徒Aが相談室に登校し、2時間ほど過ごしてから、他の生徒と出会わないように給食前に児童相談所へ移動するというパターンが確立した。ただし、スクールカウンセラーが常勤先の行事のため来校しない日には、登校行動は見られなかった。

(2) 介入：

1) 主たる介入者：スクールカウンセラー

2) 独立変数：①スクールカウンセラー及

び仲間媒介法における仲間によるシェイピング。②仲間モデリング。

(3) セッティングと経緯：相談室で、生徒Aの他に母親と生徒Bを交え、小学高学年～中学3年までの漢字、理科、社会、英語に関するクイズ形式のタイピングソフトでの競争や、デジタルカメラで互いの写真を撮り合い、パソコンを利用しての名刺作成(他者の住所や電話番号を入力してあげたり、声に出して他者に入力してもらう)などのSST課題を導入した。緊張のために相手の写真が撮れなかったりする場合には、さらに緊張を高めないように、母親と生徒Bに適宜役割を交替してもらい、流れを妨げないようにした。

このように、文脈に沿って生徒AをBと母親やカウンセラーが直接強化する、生徒Bを母親やカウンセラーが強化させるのを並列で観察させるという形で参加をプロンプトした。さらに、休み時間に相談室へ遊びにくる他学年の生徒4～5名同士でこうした役割交代を行ってもらい、それを観察させるという過程を通して、写真を撮られることにも抵抗を示さなくなり出した。

また、アセスメント段階で選好性が認められた前年度の担任、理科担当教員、そして学年主任が相談室を訪れ、状況に応じて生徒Aと一緒に写真を撮って名刺を作成したり、個別の名刺の交換による交流を図った。

(4) 行動変容の評価と介入計画の修正：アイコンタクト、聞き取れる音量での会話は成立しておらず、動作も時としてかなりの躊躇を示

すことも珍しくはなかったが、他の生徒たちが面白い顔をした名刺の写真に対して、わざとけなし合ったりするなどを見て、伏し目がちの笑みがかなりの頻度で確認できるようになったため、次のステップへ移行することにした。

第Ⅲ期（11月～12月）：週1日、母親同伴での他教室での学習の展開と、母親不在での相談室での複数の生徒との交流

(1) 主たる介入者：スクールカウンセラー、教科担当教員。

(2) 独立変数：①授業参加の仲間モデリング。②選択行動のシェイピング。

(3) セッティングと経緯：第Ⅱ期において、保護者から理科に興味があることの報告があったことと、理科教員の穏やかな行動パターンに注目行動が観察されたことから、つぎのようなセッティングを準備した。

相談室で給食について母親と生徒Bと談笑中、スクールカウンセラーが「おなかが減った。よだれが出てきちゃう」と発言した。その場に入ってきた理科教員の提案で、急遽、唾液によるデンプン消化の実験を理科室でしようという状況になり、母親とスクールカウンセラー同伴で理科室へ移動し、この実験の経験のある生徒Bをモデルにして実験を開始した。母親とスクールカウンセラーは、フェイディングのために背後からプロンプトをおこない、参観の形をとるようにした。いくつかのステップで行動できない場面もあったが、大筋で終了することができた。

ALTによる英語、国語、理科をそれぞれ2回ずつ、母親同伴で個別あるいは生徒Bとの小集団の形態で授業を実施した後に、自発性の促進のため、2回の内1回は受ける教科を選択させる手続きをとったが、理科が選択されることが多かった。

(5) 行動変容の評価と介入計画の修正：ある日、母親からの代弁で、今まで配布していた理科のプリントを持参し、質問事項についてノートにまとめていることが明らかとなった。質問事項については参考書とインターネットで検索してあり、かなり高度なレベルであった。以

後、理科に関しては実験と教科の授業を交替ですること、すなわち質問や主張の要素を含む相互交渉へのステップアップをおこなうことにした。

第Ⅳ期（1月～2月）：週1日、ひとりでの登校と母親不在での他教室での学習の展開

(1) 主たる介入者：教科担当教員、スクールカウンセラー。

(2) 独立変数：①授業参加の仲間モデリングと選択行動のシェイピングは前期と同様。②登校行動のシェイピング。

(3) セッティングと経緯：3学期に入り、母親が生徒Aの登校に付き添ってきた後、用事があるために学校を離れる理由を作り、昼前に迎えに来るという形を主体として、母親が不在でも校内で学習できるようなフェイディング・プログラムに移行した。時には、ひとりで帰宅、あるいはひとりで自転車登校をするといった展開を図り、登下校のスキルの獲得を目指した。

(4) 行動変容の評価と介入計画の修正：1月になっても、スクールカウンセラーの勤務日に合わせての登校がほとんどであった。そこで、主たる相互作用の相手を教員に移行するためにも、課題に出されたプリントを教員に手渡すだけでなく夕方登校する、あるいは家で生徒Aが作ったクッキーを教員に届けるという理由を設定し、母親との連携で登校行動の促進を図った。その結果、2月はスクールカウンセラーの常勤先の行事の都合で、中学校への勤務日数が少なかったにもかかわらず、登校行動がみられるようになった。

第Ⅴ期（3月）：週あたり複数日の登校行動の形成

(1) 主たる介入者：教科担当教員（学年主任を含む）。

(2) 独立変数：①教員及び仲間による主張性のシェイピング。

(3) セッティングと経緯：相談室の隣にある知的障害学級で、学年主任が生徒3名と共に作業学習の課題である翌年度の版画カレンダーを作成していた。しかし、作業が予定よりも遅れているため、生徒Aと生徒Bに協力を依頼す



るという設定を導入。両者とも承諾し、作業に参加するようになった。

なお、カレンダー作成にあたっては、3月20日がスクールカウンセラーの最終勤務日であること、また同日に新入生の学級編成会議があり、生徒Aの小学校6年生の時の担任で、彼女が大好きなC教諭が来校することが予定されていた。これを説明し、仕上がったカレンダーを、このふたりにプレゼントしようという目的をもたせる確立操作（Michael, 1993）も行った。

(5) 行動変容の評価と介入計画の修正：必ずしもスピーディではなかったが丁寧で、しかも他の4人とも最小限の会話ながら相互交渉が見られた。また、生徒Aは細かい作業がうまくできない知的障害学級の生徒に対して、はっきりとした口調で優しく作業の説明や演示を行うことができていた。ただし、教員に対しての反応は依然としてほとんどうなずき程度のものしか見られていなかった。

さらに、修了式までの日数が残り少なく困っているという学年主任とスクールカウンセラーとのやりとりに、生徒Aは手伝う意志を表現し、3月の授業日数の19日中11日という登校行動の急激な増加が見られた。

3月20日には、はにかみながらC教諭とスクールカウンセラーにカレンダー贈呈を行えた。24日の修了式には相談室において個別にはあるが、それまで極度の緊張を示していた担任から通信票を受け取ることができた。

#### 4. 中学3年（14歳）時における個別の支援方針と計画

スクールカウンセラーの異動があったため、これを校外からのスーパーバイザーとし、新学年のスタッフ（前年度とほぼ同じ教員）と電話及びメールによるケースカンファレンスを随時開催して、個別の支援計画を作成し、介入を行った。なお、新たに配置されたスクールカウンセラーは、その技法が相談室に訪れる生徒に対しての受容的カウンセリングであったこともあり、本支援には基本的に関与しなかった。

(1) 前年度の介入の評価と新年度の個別の

支援方針：前年度の関わり合う相手の漸次的な拡大を図ることによって、登校行動の改善が見られたが、主張をはじめとした社会的行動に関しては問題が残された。そこで、登校行動の安定を図るとともに、より能動的な社会的相互作用の形成を本年度の方針とした。なお、高校受験も考慮して、学力の向上も標的行動のひとつとした。

(2) 個別の支援計画：以下のような課題分析に基づく指導目標を計画した。

1) 登校行動の安定と特別支援学級での複数生徒との相互作用の促進。

2) さまざまな教員による授業への出席と進路を決定することによる主張スキルの獲得。

(3) 主な介入者：本年度の介入はほとんどすべてが教員によるものであり、担任（前年度の介入経験のある理科教員）、昨年度と同じ学年主任、特別支援教育担当教員（1年時担任）が支援委員会構成メンバーとなった。前年度のスクールカウンセラーによる直接介入は本年度中に2回、また、メールカウンセリングを生徒からの通信に応じて月2回程度行った。

第I期（4月～7月）：登校行動の維持と相談室や特別支援学級での複数生徒との交流

(1) 主な状況：新年度になって、クラス替えやスクールカウンセラーの異動などで生徒Aの緊張が高くなり、登校しづりが見られるようになった。母親からの申し出により、担任や学年主任が定期的に個別指導のできる時間帯や特別支援学級で指導が受けられる時間帯を決定し、本人の緊張が和らぐまで欠席することを決めた。4月の第3週になると、母親と一緒にはあるが自発的に登校が再開され、その後は安定した登校行動が戻った（Table 3）。

(2) 支援計画と独立変数：①相談室から特別支援学級での小集団授業へとセッティング事象を操作することによる刺激性制御のフェイディング。②仲間媒介法による生徒同士の相互作用（自発的主張行動）の促進。

(3) 行動変容の評価と介入計画の修正：特別支援学級在籍生徒との小集団の授業では、

Table 3 中学3年時(14歳)主な介入変数と中学校への月別出席日数の変動

月	4	5	6	7	9	10	11	12	1	2	3
授業日数	17	21	21	14	20	22	17	17	16	19	8
中学校への出席日数	3	14	21	12	15	22	15	17	7	17	6

主な介入変数：①フェイディング、②フェイディング、③フラッディングと目標設定

ワープロソフトの操作方法を自発的に他の生徒に教える姿がたびたび見られた。しかも、友だちに対し、操作方法を大きくはっきりと聞こえる言葉で教示し、実際に使い方もやって見せるなど能動的な行動が確認された。また、手紙を書く課題に取り組んでいる生徒からの質問に答え、漢字を教えるなど、言語による社会的な相互作用も増え、穏やかな表情が多く観察された。

なお、夏休み中に進路の3者面談を行い、高校の説明会に参加することやホームページを調べて、2学期に感想を聞かせてもらうことにした。登校行動が安定し、特別支援学級での相互作用が拡大してきたので、夏休み中に次のステップの支援計画を作成することにした。

第Ⅱ期(9月～11月):複数教員による授業への参加と進路決定に基づく自己効力感の獲得

(1) 状況:2学期のはじめにも一時的な登校行動の減少が見られた。しかも、登校行動が再開されても表情が堅く、すぐに帰宅することが多くなった。母親の情報から、夏休み中に不登校生徒の高校進学が難しいという話を本人が聞き、受験や高校への進学に対する不安により、家庭でも緊張した状態にあることが報告された。

(2) 支援計画と独立変数:登校行動ならびに授業参加の安定については前期と同様であった。校内支援委員会での検討の結果、通常学級の生徒とともに、あるいは見知らぬ他校の生徒の中で受験することに困難が予想されることと、仮に入学できても学校での対人行動がほとんど期待できないことなどから、全日制高校への進学という目標を通信制高校へと変えることによる不安の低減をはかった。

(3) 行動変容の評価と介入計画の修正:登校行動はほぼ安定していたが、自信喪失の状態では11月の学力試験を受けたため、思わしい結果が得られず、登校してもさらに引きこもる結果となった。また、通信制高校受験への目標変更については、かえって自己効力感の低下を招いたことも予想された。このため、11月後半より、前年度のスクールカウンセラーと介入計画の変更に関して、電話とメールによるカンファレンスが繰り返された。

第Ⅲ期(12月～3月):フラッディングによる自己効力感の獲得と、目標設定による安定した授業参加

(1) 状況:学力的には志望する県立高校にはほぼ合格するラインに達していたが、前述のように引きこもり状態にあり、特別支援教室での生徒同士の相互作用もほとんど観察されなかった。

(2) 支援計画と独立変数:高校入学後の登校・対人行動の安定を、系統的脱感作や各種のフェイディング手続きを用いて大幅に改善するには時間的余裕が無いことと、標的行動としては妥当ではないこと。また、それまでの勉強活動の努力に対して、志望校を変えることはかえって生徒Aの自己効力感の後退と、これにともなう対人相対行動の低下を招く可能性があることの2点がカンファレンスで指摘された。

緊急を要する状況であったため、やむを得ず、12月初旬に前年度スクールカウンセラーが中学校を訪問し、まず、①受験に対して不安を代弁する母親とカウンセラーの会話を観察させて自己効力感を高めるモデリング手続きを導入した。

つぎに、②生徒Aに受験への可能感を言語化させる参加モデリングの順でプロンプトを提示した。しかし、目を落としたままで反応が無かったため、対面して、③自分にも同様な不安があることを自己開示し、生徒Aと彼女の努力に対する信頼感を表現するという形で反応に先立つ社会的強化を提示した。この段階でも言語的・非言語的反応が得られなかったため、④全日制高校に合格して、できればカウンセラーが勤務する大学に入学して欲しいこと、スクールカウンセラーとして勤務したことの願いはその1点に絞られることを告げ、本人の高校入学に対する希望を音声反応として強く求めるという、ほぼフラッディングに相当する介入を行った。

(3) 行動変容の評価と介入計画の修正：スクールカウンセラーが教室を出た後、今まで他人に自分の感情を表現することが乏しかった生徒Aが、「号泣」という形で自分の気持ちを表出し(同席した担任教員の評価)、その後の担任との面談でも同じような行動が見られた。

それ以降、登校時における緊張感は見られなくなり、同時に高校へ進学したいという意志を明確に示すようになった。さらに、これまで指導を受けていなかった教科についてだけではなく、受講を嫌っていた教員による個別の指導も受けたいという意志を示した。12月以降は、中学になって転入してきたため、面識がない同じ学年の不登校生徒Cが加わって指導を受けることも、抵抗無く受け入れられた。

高校への進学を強く意識していることと、高校入学後は相談室登校ではなく、通常の学級で学校生活を送りたいという本人の強い希望から、これまでは同じ学校の生徒に会うことを極力避けていた生徒Aが、在籍する中学校の生徒と一緒に受験することを決め、無事志望校に合格し、卒業と同時に生徒Aへの支援活動は終結した。

## 5. フォローアップ

生徒Aはその後、公立高校の全日制の課程に進学し、1～2学期の出席状況は無遅刻無欠席であった。母親からの手紙で、クラスに友だちができ、毎日の学校生活が楽しいと本人が話し

ていること、掃除当番をさぼる生徒が多く、その不満を友だちに訴えたり、級友とともに担任の教師に相談したこと、中学校では登校したくないときには、母親に頼んでその意志を伝えていたが、今では自分の意志を自分自身で教師や友だちに伝えるようになり、それと同時に母親への依存が急激に減少していったことなどの報告を受けた。

## 6. 総合討論及び教育支援の自己評価

(1) 基本的介入変数について：応用行動分析学では、問題行動のみに目を向けるのではなく、選好性や価値観といった対象者ひとり一人にとっての正の行動支援が重要であること(Crone, D.A. & Horner, 2003)、彼らにとって行動の自発性や指導の文脈が納得できるという点からの機会利用型指導法の必要性、さらには依存型の問題行動を強化してしまわないような強化随伴性の分析の必要性などが指摘されてきた。

こうした観点に基づき、本事例では対象生徒の行動へ関与しながらの機能分析を行い、そこで確認されたオペラント行動を、自発しやすい限られた相談室場面から、本来の教室場面へと展開することを試みた。導入した手続き、あるいは独立変数は、シェイピング、系統的脱感作、フェイディング、仲間モデリング、カウンセリングの3者モデルなど、従来の行動療法、応用行動分析学、さらには社会的学習理論的アプローチにおいて用いられているものと本質的にはかわりがない。

(2) 教育・子育ての現場における機会利用型アプローチの導入について：学校教育の場では、社会的行動に問題の見られる児童生徒に対して、個別面接を中心とした相談・指導を中心的な手続きとして用いてきた。大学のプレイルームや相談所での指導も同じ形態をとることが多いが、はじめに述べたように、1対1の指導関係では、形成された行動の般化や維持に問題が残ることが指摘できる。本事例では過去のヒストリーに同様な問題が予想されたため、相談室という空間に仲間や教員という本来の社会

的随伴性を少しずつ配置し、それを系統的に学級場面へと近づけることによって、不登校生徒の社会的行動の改善を図る試みを行った。

相談室の構造はたやすく変えられ、日常場面へ一般化させるためのシミュレーション場面として設定しやすく、そのための対象者の行動をめぐる随伴性の把握の必要性が指摘されている(山本, 1997)。このような観点に立ち戻ると、教室でのさまざまな活動を維持する強化随伴性と、個別や小集団の相談場面との随伴性との間の連続性・共通性を確保することが必須となる。したがって、当初は軽度の言語発達遅滞を対象として展開されてきたものであるが、機会利用型指導法の教育臨床や子育ての場における意味の再検討が早急に求められよう。

(3) 研究の臨床的意義について：対象生徒が対人関係において極度の緊張を示していたこと、標的行動として登校行動と生徒間の相互作用の促進を重視したこと、そして、高校入学という目標が大きな比重を占めていたことなどから、介入に対して、あるいは生徒本人が自分の行動の変化に対してどのような意識を持っていたのかを、介入継続時に確認する試みは行っていない。したがって、思春期を乗り越える上で、教員やスクールカウンセラーがどのような支援を行うべきかについては、スクールカウンセラーへの高校合格のメール報告の中で、小・中学校で特に関わってくれた教員とカウンセラーへの感謝の気持ちが表現されていたこと以外には検討するための資料が残されておらず、今後の課題となる。

なお、仲間チュータリング法ではチューターとなる子どもはあらかじめトレーニングを受けるため、彼らにとっては負担となるざるを得ない。また、弁別刺激は明快であるべきという前提から、完璧な行動を示範できる仲間モデルを導入しなければならないとされることがあるが、その場合、モデルとなる子どものニーズを考慮しないという立場にも繋がりがかねない。本報告では触れていないが、仲間モデルとなった相談室登校の生徒Bに関しても、モデルとしての行

動は100%可能なものではなく、彼女自身への強化がその後の登校行動や学習行動の生起頻度を高めるような、「手応え」を感じられるものを導入するように介入案を配慮した。

現実の教育場面では、モデルが示した適切な正反応を機会利用型に「つかまえ」て、モデルに対しては「強化」によって手応えを伝え、観察者に対しては「代理強化」によって獲得して欲しい正反応を伝えるという手続きこそが必須となる。学級を構成する全員のニーズを満たすことが教員の責任であることから、仲間モデリング等の集団と個人の双方を重視した教育相談・指導の方法論のよりいっそうの検討が必要となろう。

(4) 行動観察の信頼性について：本事例では、対象生徒が過緊張型の不登校であったことと、具体的な登校及び社会的行動の形成・促進を標的としたことから、諸質問紙法は適用しなかった。

また、登校日数以外は、保護者、教科担当教員、学年主任、そしてスクールカウンセラーの行動観察によるエピソード記録である。機能分析の理論と方法について、あらかじめ校内支援委員会でも共通理解を深めてはいたが、本研究のように対象生徒の行動に随伴的に介入をおこなう場合には、その時点での介入者の解釈と対応の妥当性と信頼性には多くの問題が残ることになる。そのため、本人とは面識が無く、学校とは関係のない第三者（大学教員で教育相談を専門とする臨床心理士・学校心理士の有資格者）に、生徒と介入者の行動の概要について週単位でリアルタイムに報告し、他に考えられる機能分析の解釈と介入の可能性についてスーパーバイズを受けるようにした。

一般に、不登校や学級不適応の事例報告はエピソード記録の形をとることが多く、その妥当性と信頼性に問題が残ることが多い。しかし、本事例のように保護者の積極的な協力が得られる場合には、保護者にアセスメント結果や介入案の開示を行うことを条件に、また、最終的には本人に介入のプロセスについて説明すること

を前提にして、ビデオ録画等の手続きを導入する可能性もあろう。さらに、機会利用型指導法の適用を考える上で、その流動性を考慮したアイコンタクト率や種々の社会的行動の生起率をシングルケース研究法等によって検討することも今後の課題としたい。

付記：本論文作成のご承諾を頂きましたご本人ならびに保護者の方、そして支援にご尽力いただきました方々と、論文執筆にご助言をいただきました方々に対して深く感謝いたします。

## 文献

- 1) Cashwell, T.H., Skinner, C.H., & Smith, E.S. (2001) Increasing second-grade students' reports of peers' prosocial behaviors via direct instruction, group reinforcement, and progress feedback: A replication and extension. *Education & Treatment of Children*, 24 (2), 161-175.
- 2) Charlop, M.H. & Carpenter, M.H. (2000) Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 98-112.
- 3) Chen, K., Chang, L., & He, Y. (2003) The peer group as a context: Mediating and moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child Development*, 74(3), 710-720.
- 4) Crone, D.A. & Horner, R.H. (2003) *Building positive behavior support systems in schools*. Guilford Press.
- 5) 出口光・山本淳一 (1985) 機会利用型指導法とその汎用性の拡大. *教育心理学研究*, 33, 350-360.
- 6) Fenske, E.C., Krantz, P.J., & McClannahan, L.E. (2001) Incidental teaching: A non-discrete-trial teaching procedure. Maurice, C., Green, G., & Foxx, R.M.(eds.) *Making a difference*, 75-82. Austin, TX: Pro-ed.
- 7) Hart, B. & Risley, T.R. (1975) Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 411-420.
- 8) Kato, M. & Fukushima, O. (1977) The effects of covert modeling in reducing avoidance behavior. *Japanese Psychological Research*, 19(4), 199-203.
- 9) 加藤元繁 (1994) 視覚障害教育への新しい classroom-management の適用と課題—小集団指導の構造化：子どもの行動の自律化と社会化をめざして—. 筑波大学視覚障害研究室：谷村裕教授退官記念論文集, 75-84.
- 10) McGee, G.G., Morrier, M.J., & Daly, T., (1999) An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24 (3), 133-146.
- 11) Michel, J. (1993) Establishing operations. *The Behavior Analyst*, 16, 191-206.
- 12) 望月昭 (1993) 「行動福祉」という立場は成立するだろうか—障害児者福祉の研究・実践のパラダイムとして—. *行動科学*, 32, 2, 56-59.
- 13) 望月 昭 (1996) 行動福祉の立場からSSTの基礎と臨床を考える. *行動科学*, 34, 2, 31-35.
- 14) 佐藤正二 (1996) 子どもの社会的スキル訓練. *行動科学*, 34, 2, 11-22.
- 15) 杉山雅彦 (1989) 自閉児の治療教育に関する HIROCo法の適用. *心身障害学研究*, 13 (2), 131-139.
- 16) 杉山雅彦 (1994) 不登校児への適用. *精神科治療学：特集—ソーシャルスキルズ・トレーニング (SST) II*, 9 (10), 1105-1111.
- 17) 鈴木 丈 (1996) 精神科における生活技能訓練. *行動科学*, 34, 2, 1-10.
- 18) 多田昌代・加藤元繁 (2002) 自閉的傾向を有する児童の困難課題遂行時のモデルに対する注目・模倣行動を促進する要因の検討—好みの遊びに必要な遊具の作成が及ぼす効果を中心に—. *特殊教育学研究*, 40 (4), 401-410.
- 19) Taylor, B.A. (2001) Teaching peer social skills to children with autism. Maurice, C., Green, G., & Foxx, R.M.(eds.) *Making a difference*, 83-96. Austin, TX: Pro-ed.
- 20) 山本淳一 (1997) コミュニケーション行動の般化とその自発的使用. 小林重雄 (監修) 山本淳一・加藤哲文 (編) *応用行動分析学入門*, 121-138. 学苑社.

— 2004. 8. 31 受稿、2004. 11. 9 受理 —

## **Application of Incidental Teaching in Educational-Clinical Settings — A Case Study on School Phobia of a Junior High School Student —**

**Motoshige KATO, Yoshiyuki EJIRI, Chieko KOYAMA and Masayo TADA**

Though traditional incidental teaching procedure showed its significant effect of generalization and maintenance, the discrete trial procedures, such as Social Skills Training, Structured Group Encounter, have prevailed in the fields of education and clinical settings in recent years. Modified incidental teaching procedure was discussed from the view points of eco-behavioral-radical behaviorism. Individual functional assessment (including target student's preference), peer mediation (especially, peer modeling), fading procedures (school-counselor to classroom-teacher fading and counseling room to classroom fading), and systematic desensitization were main components factors of this procedure. The procedure was applied to school phobia of a junior high school student using the following steps; at first in the counseling room with other pupil of the same phobia, next, in the laboratory room with the same peer, and then, in the special class with other students. About half a year after, she could attend school everyday, and later passed the entrance examination of senior high school. And now, she spends all time in regular classroom. The 2-persons discrete-trial based counseling model (counselor-client) has strong stimulus control effect. So, the necessity of behavioral counseling model with 3-persons (counselor -peer or other person -client) was discussed in terms of incidental teaching approach.

**Key Words :** incidental teaching, peer modeling, school phobia, social behavior, 3-persons counseling model