

## peer tutoring における tutor 行動形成に関する問題点

新垣 さゆり\*・杉山 雅彦\*\*

近年、peer を用いた社会的スキル訓練が注目をあびてきている。しかし、tutor 行動の形成に関しては、論じられていない。本研究では仲間 (peer) を訓練における tutor として位置づけた技法、peer tutoring を用いた社会的スキル訓練を試みた。訓練は相互作用分析による対象児の行動分析と peer の選定、及び peer tutoring による社会的スキル訓練の三段階で行われる予定であった。しかし peer が訓練参加への抵抗を示したため、peer への tutor 行動の形成の段階で中断という結果に終わった。

このプロセスを分析し、検討を加えると以下のように考えられた。訓練手続き導入以前のアセスメントの重要性と訓練における peer への強化が問題としてあげられた。以上のことから集団場面における相互作用分析の方法と、訓練者の位置づけや標的行動の選定も含めた訓練場面の設定が今後の課題として残された。

キー・ワード：peer tutoring 相互作用 社会的スキル

### I. はじめに

近年、学級をはじめとする仲間集団に対して逸脱、引きこもりなどのいわゆる「適応の不全」が生じるのは、その児童に「適応」を促進するような、相互作用を円滑にするスキルが不足しているためであると考えられるようになってきた。それと関連して社会的スキルの獲得を目指す訓練 (social skill training) への関心が高まってきている (Hollin and Trower, 1986<sup>4)</sup>)。社会的スキルとは社会的相互作用を成立させるために必要なスキルのことであり、社会的強化を受ける機会を最大にするものである (Michelson, Sugai, Wood and Kazdin, 1983<sup>9)</sup>)。

社会的スキルの欠如が社会的適応を阻害するのはいわゆる障害児の場合も同様である (上野ら, 1986<sup>10)</sup>)。最近の統合教育における仲間関係に関する研究によると、障害児は一般にクラス

の仲間から拒否され、クラス内での社会的地位が低いことが多く、その原因は社会的スキルの未熟あるいは欠如にあると指摘されている (Gresham, 1982<sup>3)</sup>; Madden and Slavin, 1983<sup>7)</sup>)。また、社会的スキルはその行動がそのときの社会的文脈にあっているかどうかで判断され、その集団の成員によって維持されるものである。従って、特に障害児を対象とする訓練・指導の場合には日常生活や社会生活に必要なスキルを獲得するためにより自然な随伴性、場面で行われることが望ましい。そこで、児童の社会生活において同じ集団を構成する機会が多い仲間 (peer) が訓練場面に参加する peer modeling, peer tutoring というような方法が注目されてきている (佐藤・佐藤・高山, 1986<sup>12)</sup>)。

peer tutoring とは、一般の児童 (peer) を訓練における tutor (教える人=誘いかけ、モデル提示、強化子の提示、をする人) として利用する試みである。すなわち、日常生活という自然な文脈の中で、児童の相互作用を用いて行動変容を行おうとするものである。このような方法

\*教育研究科

\*\*心身障害学系

がある程度有効であるといわれながら (Blew, Schwartz, and Luce, 1985<sup>11)</sup>) も、状況によっては実施するのが困難であったり、実施したとしても様々な問題が特に peer に関して生じる場合が多く、期待されるほど効果をあげていないのが現状である。

これまでの報告では以下のような問題が指摘されている。集団内での peer の立場が不安定になりやすかったり、トークンが得られると対象児との相互作用を中止したり (Odom, Hoyson, Jamieson, and Strain, 1985<sup>12)</sup>)、対象児とかかわっているときには他の仲間との相互作用が中断してしまうために tutor としての役割を拒否する (山本, 1987<sup>13)</sup>)、peer の tutor としての能力が必ずしも十分ではないために大人がプロンプトをする必要が生じ、結果的に peer tutoring の効果が著しく損なわれる (Meyer, Fox, Schemer, Ketelsen, Montan, Maiey, and Cole, 1987<sup>8)</sup>)。これらの報告は、peer の適切な tutor 行動の形成と維持に困難をとめない、方法論上の問題を内含していることを示すものといえる。

これらの報告は、ほとんどが単に訓練を進める上で生じたエピソードとして記述されており、十分な分析がなされているとはいえない。また、peer に対して tutor 行動を形成するための手続きに関する検討もこれまでほとんどなされていないし、tutor 行動の維持についても対象児の行動の変容が一つの要因である (Lancioni, 1982<sup>9)</sup>; Odom, Hoyson, Jamieson, and Strain, 1985<sup>12)</sup>) との示唆はあるが明確にはなっていない。特に諸外国に比して基本的に児童の主張性の乏しいわが国では (杉山, 1989<sup>14)</sup>)、peer をコントロールする要因を検討することが重要になってくるといえる。

本研究は集団参加を促進するためのアプローチとして peer tutoring を用いようとしたが、peer の tutor 行動の形成の段階で peer に抵抗が生じ中断したケースに関して検討を加えたものである。訓練のプロセスを、peer に対する tutor 行動の形成という観点からも分析し、

peer tutoring に於ける問題点を検討すると同時に、より有効な方向性を検討することを目的とする。

## II. peer tutoring の適用

### 1. 対象児

女児 6歳3カ月 IQ=79(田中ビネー式)家族構成は、父、母、弟および本児。幼稚園において週1回、1時間の障害児の小集団指導を受けていた。

### 2. 指導開始時の本児(以下Cとする)の状況

自由保育場面では自己完結的な活動に従事していることが多かった。また、他児と活動の場を共有していても、その活動に関する反応は鈍く実質的には参加していなかったり、無目的な動きが多く、他児との相互作用を通して活動に積極的に参加している時間はほとんどなかった。他児との遊び場面も認められたが、その相手は年下の児童であり、同年齢児がその遊びに参加すると逸脱した。Cが積極的に働きかける対象は、特定の年少の女児と教師に限られていた。また、話すときの声が著しく大きい、叫ぶ、攻撃的な行動、泣くなどの不適切な行動がしばしば見られる等の行動的問題が認められた。

課題保育場面では、教師の話を書くときに他児にちょかいを出す、立ち上がって関係ないことを始める等の顕著な逸脱行動がみられた。

### 3. 手続き

〈フェーズ1 対象児の行動分析、及び標的行動の設定〉

#### (1) 対象児の行動分析

訓練の標的行動及び手続きを決定するために、Cの他児との相互作用を中心に分析を行った。幼稚園の、自由保育場面のうちからランダムな10分間について相互作用の分析を行った。

データの処理は、他者(以下Xとする)とCの相互作用を先行者(C or X)のでき事に後続して、後続者の行動上に変化が生じた事態を一単位として抽出し、1) 相互作用の開始者(C or X)、2) 行動の機能で分類した。2) に関しては相

相互作用の後続者が対応的または承認する行動を示した先行者の行動が *psitive*、後続者が拒否、回避的行動を示した先行者の行動が *negative*、後続者が明確な反応を示さないまたは無視する行動が *neutral* と判断された (武蔵・大野, 1984<sup>10)</sup>)。

## (2) 標的行動の設定

(1)の結果をもとにCの集団参加を促進すると予測される行動を標的行動とした。

### 〈フェーズ2 peerの選定、及び行動分析〉

#### (1) peerの選定

先行研究における、出席率、年齢レベルの *play skill* を持っている、仲間との相互作用がある、教師の指示に従う (Odom, Hoyson, Jamieson, and Strain, 1985<sup>11)</sup>)、教師のモデルを模倣できる、介入する期間中課題に集中できる、という選定規準、及び日常場面でCと関わりがあるという条件を満たす児童の中からの選定を試みた。

#### (2) peerの相互作用分析

フェーズ1における対象児の相互作用分析と同様の方法で行った。

### 〈フェーズ3 peer tutoring〉

フェーズ1の結果をもとに設定した標的行動に関して、以下の形成手続きを用いた。形成のための訓練は自由保育の時間に行った。またpeerの負担を考慮し、訓練の途中で訓練者からの誘いかけに対するpeerの強い抵抗が生じた場合、その抵抗が3回連続した時点でpeerに対する誘いかけを中止することとした。

#### 1. peerのtutor行動の形成

##### 1) モデル提示 (1-2セッション)

peer (以下Pとする) にT1 (peer役) とT2 (C役) を見ているように指示した。T1がT2にtutor行動を行うたびに、T2の反応に応じてT1にシールを渡した。1セッション8試行 (T1からT2への働きかけ8回) とした。T2の反応率をTable 1に示す。

##### 2) リハーサル (3-7セッション)

tutor行動の内容を確認した後で、Pに「T1がやってたようにやってごらん。」と指示した。

Table 1 各セッションにおけるT2の反応率

	1日め		2日め		3日め	
モデル	50%	100%	/	/	/	/
トレーニング	/	100%	50%	67%	67%	100%

T2の反応に応じてPにシールを渡した。このときの評価項目は、1試行にかかる時間と反応潜時とする。

(2) 自由保育の時間に園庭で「この前教室でやったときのようにやってごらん。」と指示した。このときの手続きはpeerのtutor行動の形成の2)と同様である。

2) Cの行動が変化し始め (50%程度の反応率) たら、Pにシールを渡すのを中止する。それ以外はpeerのtutor行動の形成の2)と同様に行う。

3) Cが標的行動を達成したら、これまでとは異なる行動を「Cに誘いかけて。」とPに言語によってのみ指示する。

## 4. 結果

〈フェーズ1 対象児の行動分析、及び標的行動の設定〉

Cの相互作用分析の結果をFig. 1・2に示した。他児との相互作用ではC-nega.、C-neu.の占める割合が大きく、他児からのpositiveな反応が少ない。また他児からの働きかけは頻度自体が少ない上に、X-nega.、X-neu.の占める割合も半分以上であり、Cも他児に対してpositiveに反応することが少ない (Fig. 1)。

教師との相互作用では頻度は高くないが、C-posi.、X-posi.の割合が大きく共にpositiveに反応していることが認められる (Fig. 2)。

#### ・Cの行動分析

Cが積極的に働きかけ一緒に遊ぶ相手は特定の年少児に限られているが、他児が遊んでいるのを見ている。同年齢の児童の言語に対しては敏感に反応し攻撃的な行動を示すことがないことから、仲間との相互交渉的な遊びに参加したことが推測された。

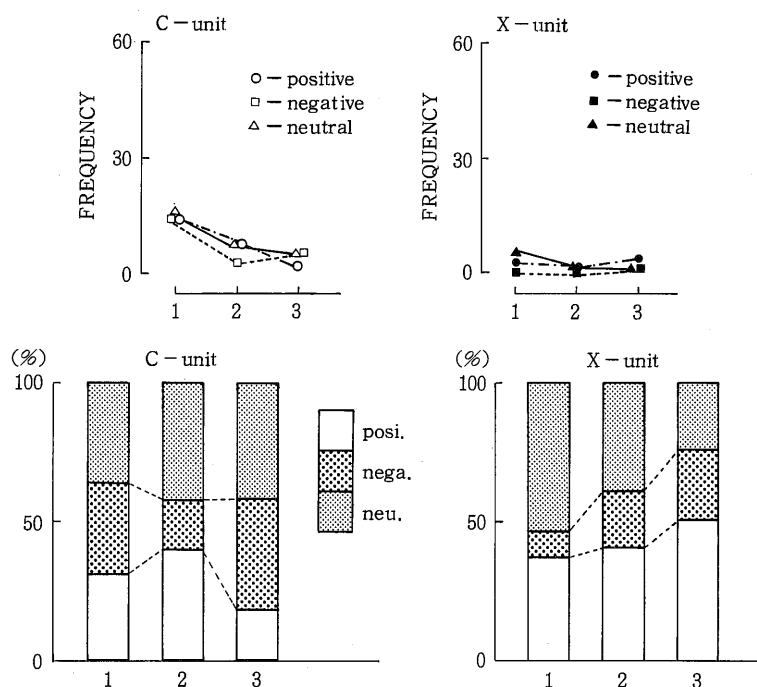


Fig. 1 対象児の相互作用分析 他児(子ども)との相互作用

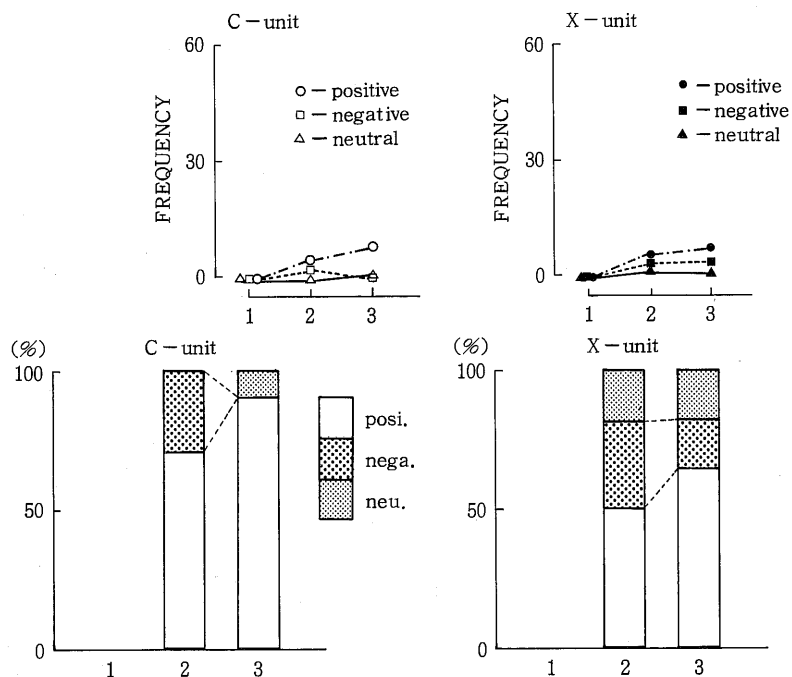


Fig. 2 対象児の相互作用分析 教師(大人)との相互作用

Cの攻撃的な行動に対し、同年齢の児童は回避、拒否的な反応を示すが、年少児は積極的に対応し、ふざけっこや時にはケンカのような活動に展開していることからCが示す行動のレパートリーのレベルは年齢相当のものよりも低いと考えられる。

Cは自分から他児へ適切な方法で働きかけるスキルは持っていないが、泣くことや、攻撃的な行動が結果的に他児と関わる機会を提供しているため不適切な形の働きかけが強化されていると思われた。

従って、適切な方法で他児（集団）に働きかけるスキルを形成することによって、他児と関わるきっかけとなっている不適切行動が減少し、それに伴い他児からの働きかけや対応も増加し、集団内で学習されるべきスキルを獲得する機会が増加すると予測された。以上のことから、他児あるいはその集団が行っている活動に「いれて。」といって働きかける行動を標的行動とした。

#### 〈フェーズ2 peerの選定、及び行動分析〉

##### (1) peerの選定

先行研究にあげられているpeerの選定規準、及び日常場面でCと関わりがあることを条件とし自由保育場面の観察をもとにpeerを選定しようとした。しかし、Cの場合Cから働きかけるのは年下のいわゆる子分的な児童に限られており、働きかけてくる児童もほとんどない状態であった。そのため、担任教師と相談の上以下にあげる要因から3人のpeerを選定した。

##### 1) peer(1) (以下P1とする)

年長女兒 5歳8カ月、Cと同じクラスに在籍。自由保育場面においてはCとの積極的な相互作用はみられないが、

- ・課題保育の場面で一緒に活動する機会が多い
- ・同年齢
- ・Cの攻撃的な行動にある程度はりあえる
- ・クラス内での地位が比較的高い
- ・Cの行動に関心を向ける頻度、逆にCが注意、関心を向ける頻度が他の児童と比べて高いことからpeerに選定した。

##### 2) peer(2) (以下P2とする)

年中女兒 4歳9カ月、クラスは別。

- ・教師の指示に従う
- ・Cとは頻度は高くないがpositiveな関わりがみられ、拒否・回避的な反応を示すことはない
- ・他児に働きかけることはほとんどないが、Cも含めて他児に対してnegativeに反応することは少ない。

ことからpeerに選定した。

##### 3) peer(3) (以下P3とする)

年中女兒 5歳2カ月、クラスは別。

- ・教師に対する働きかけが多い
- ・P3が中心となってままごとをするなど遊びのスキルを持っている。
- ・Cもままごとの場を共有している。

ことからpeerに選定した。

#### (2) peerの相互作用分析

P1、P2、P3の相互作用分析の結果をそれぞれFig. 3～5に示した左側の図は他児（児童）との相互作用、右側の図は教師（大人）との相互作用である。

##### 1) P1の相互作用分析の結果 (Fig. 3)

他児との相互作用では、C-posi.とC-neu.の割合が50%ずつであり、他児から明らかに拒否されることはなかった。X-posi.、X-nega.、X-neu.の割合もそれぞれ、72%、4%、24%となっており、他児からの働きかけに対してもpositiveに反応することが多かった。

- ・遊び場面ではままごと、砂遊び、鉄棒など複数の活動に特定ではない何人かの友だちと従事していた。その中では比較的主導権を握っており他児から拒否されていることはなかった。遊ぶ友だちも年少から年長まで含まれており、年齢相当のスキルを持っていると推測された。

##### 2) P2の相互作用分析の結果 (Fig. 4)

他児との相互作用はみられなかった。教師との相互作用では教師からは無反応のことが多く、教師からの働きかけに対しては何らかの反応を返していることが示されている。

- ・気の強い年少女児(S)と一番仲が良く、泣かさ

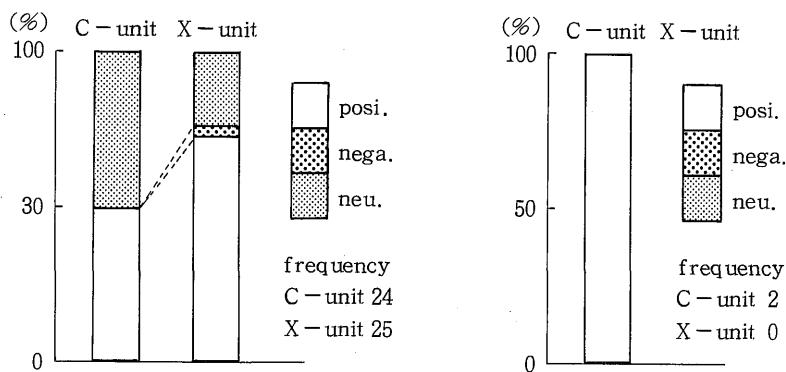


Fig. 3 P1の相互作用分析  
左—他児（子ども）との相互作用  
右—教師（大人）との相互作用

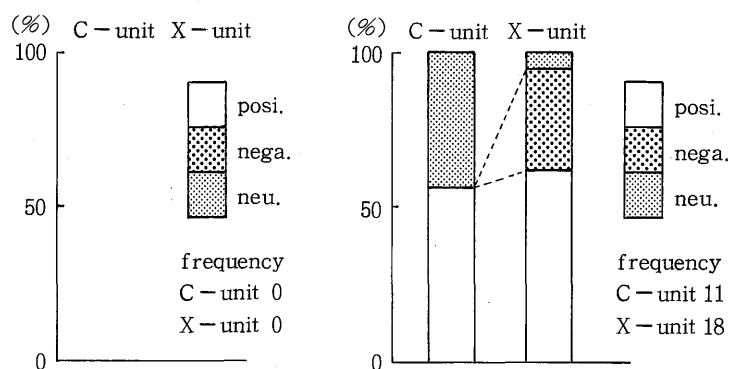


Fig. 4 P2の相互作用分析  
左—他児（子ども）との相互作用  
右—教師（大人）との相互作用

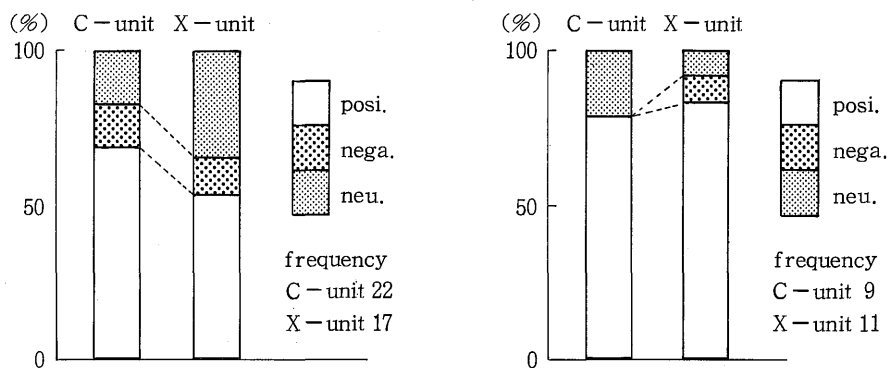


Fig. 5 P3の相互作用分析  
左—他児（子ども）との相互作用  
右—教師（大人）との相互作用

れることもあるが常にSの後追いをして遊んでいた。Sがいないときには極端におとなしくなり、教師からの関わりがみられる程度であった。

### 3) P3の相互作用分析の結果 (Fig. 5)

他児との相互作用は、明らかに拒否されることはないが、P3は他児からの働きかけの約半分にしかpositiveに反応していないことを示している。それに対して教師との相互作用では、C-unit、X-unitともにpositiveに反応する割合が大きかった。

・遊び場面では中心となってままごとに従事しているが活動中の他児からの働きかけを見落とすことがしばしばあった。困っている友達がいると声をかけたり、教師に報告に行くなど積極的に対処しようとする様子がみられた。

#### 〈フェーズ3 peer tutoring〉

##### (1) peer tutoringにおける標的行動の設定

フェーズ1でCに形成する標的活動として「他児、あるいはその集団が行っている活動に『いれて。』と言って働きかける行動」を選定した。この行動の形成を促進するための手続きとしてpeer tutoringを用いるにあたり、peerに対する標的行動を以下のように設定した。

自由保育場面においてCが対人的遊び行動を遂行していない（自己完結的な行動に従事している）で以下の状態にあるときに集団での遊びに参加するように誘いかける。

- 1) 幼稚園の庭をうろうろしているとき
- 2) 他児が遊びに参加しているのを見ているとき
- 3) 教師に対して呼びかけ、働きかけをして戻ってきたとき

PからCへの誘いかけの方法は

- 1) Cに向かって「Mちゃん、一緒に入れてもらおうよ。」と誘いかける。
- 2) Cが見ている前で「いれて。」という言葉モデルを提示した後で、「Mちゃんも入れてもらおうよ。」と誘いかける。
- 3) Cが反応した後で正反応の場合は、「そうそう、よかったね。」と誉め（正反応のフィードバック）、誤反応の場合は「ちがうよ。もう1回見てて。」と言って再度モデルを提示する（誤反応のフィードバック）。

##### (2) peerのtutor行動の形成

tutor行動の形成の訓練では、反応潜時と試行時間を測定した。その結果からは、モデルに働きかけるまで（反応潜時）に逸脱を示し、一旦モデルに働きけるとその試行が終了するまでは逸脱しないため、「試行時間－反応潜時」はモデルの正反応時間を反映していることが3人のtutorに共通して観察された。それ以外についてはエピソードとして得られた情報である。

##### 1) P1

自由保育時間には数人の女児とおままごとをして遊んでいることが多く、訓練者が「教室に行こう。」と誘いかけると教室へ入ることに抵抗を示した。「終わったらお姉さんと遊ぼう。」と約束すると入室した。逸脱行動（T2を見ていない、T2やカメラに向かって話しかける、わざと逃げようとする）は、ほとんどT2に働きかけるまでの時間に見られた。訓練の表情は硬く、声も小さいことから強い緊張状態にあると思われる。また、帰宅後母親に「疲れた。」と話していること、体調が悪かったときにも誘いかけると泣きながら「やる。」と言うなどかなり負担になっていたと考えられる。5セッション終了した翌日から肺炎で長期欠席になったため訓練は中断した。

##### 2) P2

訓練中のP1の様子から訓練の時間が長く負担が大きすぎると判断し、1セッション6試行に変更した。

訓練中に話しかけると一人の時には心細そうな顔をして首を振り、側に誰かいると「やだよ。」と笑って逃げ回るがしばらくすると自分から接近してきて「〇〇ちゃん（側にいる児童）といっしょにやる。」と言ってきた。P2への負担を軽くすることを考えて一緒に参加させた。T2に働きかけるまでに訓練者の顔をみながら走り回る。一緒にいる児童と遊び始めるなどわざとふざけている様子が観察された。T2にはふざけ

てはいるものの他の児童と一緒にの時には声も大きく、3つの行動を脱落させることなく達成した。強化子のシールに興味をもつようになると一緒にいる児童と競い合ってT2に働きかけるようになり、それとともに訓練中の逸脱はみられなくなり tutor 行動の形成期を終了した。

peer tutoring の手続きに移行しようとしたところ「いやだ、また2階でおねえさんやってよ。」と言い、実際に対象児に働きかけることにに対する拒否が3回連続したため、その時点で中断した。

### 3) P3

1セッションの途中で次第に不安そうな表情になり「友だちを3人連れてきたい。」と言ってきたため了承したところ、その中にCが含まれていた。訓練の意味を理解していなかったといえよう。訓練には他に2人の児童が参加したがそれぞれに役割を与えてスムーズに行うことができた。翌日から休みが続いたため、1週間後に誘いかけると「今日はおまごとをやるからやらない。」と拒否し、おまごとを始めた。同様の拒否が3回連続したため訓練を中断した。

## III. 考 察

以上述べてきたように本研究は peer の tutor 行動の形成の段階で中断するという結果に終わった。考えられるいくつかの要因について考察すると同時に、peer tutoring 実施上の問題に関して検討する。

### 1. 対象児の側の問題

相互作用分析の結果は他児からの働きかけを半分近く見落していることを示しており、他児からの働きかけが消去されていることが推測される。日常場面ですばしば観察されるCの攻撃的、あるいは不適切な行動が、同年齢の児童のCに対する評価を低いものになっている。また、Cは大人の観察によるといろいろなスキルを持っており何でもこなせるような印象を受けるが、positive な相互交渉の相手は年下の児童が多いことからCの遊びのレベルは年齢相当のものよりも低いと思われる。それらの活動は同年齢

の児童からは受け入れられにくい可能性が考えられる。以上のような児童間のCに対する評価の低さが peer (特に P1) の訓練参加に影響を与えたと考えられる。

### 2. peer の側の問題

#### (1) P1

相互作用分析の結果は、他児から明確な拒否を示されることはなく、他児からの働きかけに対しても positive に対応することが多く、児童同士の相互作用には問題がないことを示している。訓練参加へのしぶりは友だちとの遊びが中断されることに対する抵抗と考えられる。また、課題保育場面での経験を通して、Cに対する関心があると同時に「Mちゃんは、いつも人のものつつちゃうからいや。」などの明らかに拒否的な言葉が何回か聞かれた。Cに対する negative なイメージが訓練参加へのしぶりをもたらした一因といえよう。

#### (2) P2

相互作用分析の結果は、P2の働きかけは教師からも無反応であることが多いことを示している。自由保育時間中はほとんど、特定の年少女児(S)の後追いをして遊んでおりSがいないと活動性が低下した。教師や他児が誘いかけてくるまで特定の活動に従事しようとせず、他児の遊びを傍観していることから peer tutoring の標的行動である「他児に誘いかけるスキル」を持っていなかったと考えられる。また、訓練参加へのしぶりを示すことが結果的には訓練者(大人)と関わるきっかけとなり、訓練場面における逸脱も含めそれらを遊びととらえ楽しんでいる様子が観察された。訓練場面での逸脱は強化子を変えることによって減少が観察された。訓練を開始する前に何らかの方法で強化子の強化価を確かめておく必要性が示唆されたといえよう。

#### (3) P3

相互作用分析の結果は、他児からは positive に受け入れられているが、活動に従事しているときの他児からの働きかけを見落していることが多いことを示している。



訓練参加への拒否を示した要因としては、友だちとのおままごと遊びの方が訓練よりも強化価が高かった、1日めと2日めの訓練の間が1週間以上あいてしまったため訓練で得られる強化子の強化価が下がったことが考えられる。peerの選定条件としてあげられている出席率 (Odom Hoyson, Jamieson, and Strain., 1985<sup>11)</sup>) は peer の訓練参加に対するモチベーション (Kalfus, 1984<sup>9)</sup>) の維持と関連があると思われる。訓練参加に誘いかけるとはほとんど訓練者との接触がなかったために指示が通りにくかったことも要因の一つといえよう。

ここまで対象児と peer についてそれぞれの観点から考察してきたが、その内容は相互作用分析のデータから明確に示されているのではなく、主としてエピソードから示唆されている。相互作用分析は、もともと訓練場面を児童と訓練者の相互作用事態と捉え、先行者の後続者に対する刺激機能を分析しようとしたものである (武蔵・大野, 1984<sup>10)</sup>) から、日常の集団場面の相互作用分析法としては十分ではなかった。その理由は以下のようにまとめられる。

(1) 集団場面ではある行動が誰に向けられて発せられたものなのか、誰のどの行動に後続する反応なのかの同定が困難である。

(2) 後続者の反応のトポグラフィーによって先行者の行動をカテゴライズするため、その機能と一致しない場合がある。

(3) 10秒間の interval recording で生起頻度を測定しているため、ルール性のある遊び(おにごっこなど)に従事しているときの評価としては適当ではない。

(4) 相互作用は一単位で終結するものではなく後続する反応を含めた連鎖としてとらえるものであり、その機能も連鎖全体で判断されるべきである。一単位毎の評価では連鎖としての評価では連鎖としての評価と異なる可能性がある。従って、児童の行動分析を相互作用分析の結果だけをもとに行うと子どもの行動が集団内でどのように機能しているのかを捉えきれないことが予測される。相互作用の機能を後続者の

行動のトポグラフィーによって規定するのではなく、集団内で行われている活動の文脈と行動のトポグラフィーを絡めて分析するべきである。つまり、先行者の機能を後続者の行動のトポグラフィーだけではなく、相互作用の連鎖(いくつかの単位で一つの機能を有する)を一単位とするときにその連鎖の中でどのように機能しているかの分析が必要となってくる。

### 3. peer tutoring の手続き上の問題

#### (1) training の設定

##### ・時間及び場所の設定

他の児童達が自由に外で遊んでいる時間に、そこから隔離され、大人に囲まれた状態で訓練に参加することは、遊べないことに対する不満と共に強い緊張を強いることになる。表情や声の大きさ、「疲れた。」という感想、訓練の途中で「にげちゃうぞ。」といった外へ出ようとしたこと、他の児童と一緒に誘いたがったことなどがこれを裏付けているといえよう。peer への負担を軽くするために P2 への訓練からはできるだけ統制を弱くするような設定にした。その結果 P2 は訓練に「M ちゃんごっこ」と名付けるなど訓練を“遊び”ととらえていたことが推測される。peer にどの程度負担をかけるか(訓練がどの程度場면을統制するか)と peer の逸脱を防ぐことの調整が難しい。

また、訓練にモデルを用いる利点は言葉だけで伝える場合よりも多くの情報を伝達できることにある (Michelson, Sugai, Wood, and Kazdin., 1983<sup>9)</sup>) が、実際には外で行われるやりとりを教室内で形成しようとしたため、行動そのものの強化力が低かったことは否めない。

##### ・標的行動の設定

peer に形成しようとした行動が日常場面の peer には認められない。あるいは形成しようとした行動に連鎖する行動が乏しかったために training から tutoring への移行が困難であったと考えられる。般化を促進するために、標的行動のアセスメントはその子どものスキルのみではなく所属する集団の分析を含まなくてはならない。その結果として、より実用的で効果的

な標的が選択されなければならない。(Wolf, 1978<sup>17)</sup>; Stokes and Baer, 1977<sup>18)</sup>)。本研究のように peer の日常場面で観察されなかった行動はその集団内で強化的ではないという可能性もある。

## (2) 訓練者の立場

訓練が最後まで遂行できなかった大きな要因として訓練者の刺激機能、すなわち「立場」の問題を検討する必要がある。訓練中(開始するまでも含む)の一連の逸脱や抵抗は、訓練者そのものの強化力の不足と、peer に対する統制力の弱さがその原因として指摘されよう。peer の選定条件として訓練者の指示に従うとができる、ことがあげられる(Odom, Hoyson, Jamieson, and Strain, 1985<sup>11)</sup>)。このことは単に訓練者の指示の統制力を問題にするのではなく、指示に従うことそのものが強化力を持つ必要があることを示している。すなわち、訓練者が子どもに対して十分な強化力を持つ刺激を提示することが要請される。幼児を問題にしたとき、このような「立場」を児童に対して保ち得るのは、保育における主体的な役割を果たす担任教師(あるいは保母)(園山, 1990<sup>13)</sup>)が考えられよう。どちらにせよ、peer tutoring の促進には、より強化的な刺激を提示し得る訓練者の「立場」が必要となろう。

## IV. 今後の課題

児童の社会的スキルの形成に有効であるといわれている peer tutoring であるが、本研究では日常場面で peer tutoring を実施する際の問題点がいくつかあげられた。特に、集団場面での相互作用分析法の見直しと、peer に余分な負担をかけずに訓練場面で統制することが課題として提示された。前者は peer の選定や標的行動の設定も含めて訓練手続き導入以前の、アセスメントの重要性が示唆されたものといえよう。また、後者は訓練者を含めた訓練参加に際しての peer への強化の問題といえるだろう。

社会的スキルを対象児の標的行動とするならば、日常場面では対象児と peer が相互に強化し

合う関係になれば維持されないことは容易に推測される。そのためには訓練の段階で相互作用そのものが強化機能を持つものにしておくことが必要である。peer tutoring は、tutor と対象児の両者が positive な社会的な行動を学習する機会を経験するという意義も含んでいる(Greenwood, 1981<sup>21)</sup>)。訓練者はそこまでの橋渡しの役割を担うものでありその影響力は大きい。日常場面における peer tutoring を効果的なものにするためにも、考察で示唆された訓練者の立場、統制力の問題を明らかにする必要があるだろう。

## 文 献

- 1) Blew, P. A., Schwartz, I. S. and Luce, S. C. (1985): Teaching functional community skills to autistic children using nonhandicapped peer tutors. *J. Appl. Behav. Anal.*, 18, 337-342.
- 2) Greenwood, C. R. (1981): Peer-oriented behavioral technology and ethical issues. In P. S. Strain (Ed.), *The Utilization of Classroom peers as Behavior Change Agents*. NY: Plenum Press.
- 3) Gresham, F. M. (1982): Misguided mainstreaming: The case of social skills training with handicapped children. *Exceptional Children*, 48 (5), 422-433.
- 4) Hollin, C. and Trwer, P. (1986): *Social Skills Training: A retrospective Analysis and Summary of Applications*. Pergamon Press.
- 5) Kalfus, G. R. (1984): Peer Mediated Intervention: A Critical Review. *Child & Family Behavior Therapy*, 6 (1), 17-43.
- 6) Lancioni, G. E. (1982): Normal children as tutors to teach social responses to withdrawn mentally retarded schoolmates: Training, maintenance, and generalization. *J. Appl. Behav. Anal.*, 15, 17-40.
- 7) Madden, N. A. and Slavin, R. E. (1983): Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes, *Review of Education Research*, 53, 519-569.
- 8) Meyer, L. H., Fox, A., Schemer, A., Ketelsen,

- D., Montan, N., Maiey, K. and Cole, D. (1987): The effects of teacher instruction on social play interaction between children with autism and their nonhandicapped peers, *J. Aut. Developm. Dis.*, 17 (3), 315-332.
- 9) Micheison, L., Sugai, D. P., Wood, R. and Kazdin, A. E. (1983): *Social Skills Assessment and Training with Children*. Plenum Publishing Corporation.: 高山 巖・佐藤正二・佐藤容子・園田順一訳 (1987): 子どもの対人行動. 岩崎学術出版社.
- 10) 武蔵博文・大野裕史 (1984): 自由反応場面における児童-訓練者相互作用評価の試みII-1. 日本行動療法学会第10回大会発表論文集, 18-19.
- 11) Odom, S. L., Hoyson, M., Jamieson, B. and Strain, P. S. (1985): Increasing Candi-capped preschoolers' peer social interactions: Cross-setting and component analysis. *J. Appl. Behav. Anal.*, 18, 3-16.
- 12) 佐藤容子・佐藤正二・高山 巖 (1986): 精神遅滞児の社会的スキル訓練-最近の研究動向- 行動療法研究, 12 (1), 9-24.
- 13) 園山繁樹 (1990): 幼稚園における情緒障害を伴う幼児の指導とカウンセラーの役割. *カウンセリング研究*, 23 (1), 30-38.
- 14) 杉山雅彦 (1989): 社会的ひきこもり. 小林重雄 (編) 子どもとのかかわり障害, 29-80. 同朋舎
- 15) Stokes, T. F. and Baer, D. M. (1977): An implicit technology of generalization. *J. Appl. Behav. Anal.*, 10, 349-367.
- 16) 上野一彦・橋田典子・地主ゆう子・土門 裕・牟田悦子 (1986): 学習障害児の社会適応プログラムの開発 (等1報) -ソーシャル・スキル・トレーニングを通しての発達援助とその評価-. 安田生命社会事業団研究助成論文集, 22 (1), 17-26.
- 17) Wolf, M. M. (1978): Social Validity; The case for subjective measurement of how applied behavior analysis is finding its heart. *J. Appl. Behav. anal.*, 11, 203-214.
- 18) 山本知可子 (1987): 知能障害児の集団参加に関する治療教育的検討. 昭和62年度筑波大学人間学類卒業研究.

-1990.10.11.受稿, 1990.11.30.受理-

## **Problems of Shaping of Tutor Behaviors in Peer Tutoring**

**Sayuri ARAGAKI and Masahiko SUGIYAMA**

Recently, much attention has been paid to social skill training using peers as tutors. Few researches, however, have focused on shaping tutor behaviors within peers. In this study, peer tutoring, where peers were assigned as tutors, was conducted.

The raining program consisted of following three steps. The first step was behavior assessment of a subject. The second step was selection of peers. The both steps were carried out through interaction assessment. The third step was social skill training with peer tutoring. In the training the peers showed difficulty participating. The training was discontinued at the third step.

Analysis of the training program from the point of shaping tutor behaviors revealed following two points should be considered : 1) the importance of the assessment before the step of training, 2) the reinforcement to peers was not enough.

Results indicated that the procedure of interaction analysis in group setting and training setting including the role of the trainer should be considered.

**Key Words :** peer tutoring, interaction, social skill