

実践報告

自閉症・情緒障害特別支援学級の自立活動におけるビデオモデリングを用いた ソーシャルスキル指導の効果と社会的妥当性の検討

石塚 祐香*・石川 菜津美**・山本 淳一***・野呂 文行*

本研究では自閉症・情緒障害特別支援学級に通う児童2名を対象とし、自立活動の中でビデオモデリングを用いたソーシャルスキル指導の効果と指導手続きの社会的妥当性を検討することを目的とした。行動観察及び学級担任への聞き取りの結果から、授業場面およびゲーム場面におけるポジティブな始発・応答行動を標的行動とし、指導に伴う標的行動の変化を分析した。支援者は標的行動に対応したビデオ教材、指導シート、指導マニュアルを用意し、学級担任にビデオ教材の使用法および指導方法を口頭と文書で伝えた。指導は支援員の補助のもと、学級担任が実施した。児童は質問ビデオを視聴した後、シートに適切なセリフを書き込んだ。その後正解ビデオを視聴し、ロールプレイを実施した。その結果、授業場面においては指導後にポジティブな始発・応答行動が増加した。さらに指導手続きに関する社会的妥当性を評価した結果、学級担任より高い評価が得られた。

キー・ワード：ソーシャルスキル指導 自立活動 自閉症・情緒障害特別支援学級
ビデオモデリング

I. 問題と目的

全国の小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級（以下、情緒学級）は19,289学級、在籍する児童数は89,921名であり、年々増加傾向にある（文部科学省, 2018）。特別支援学級で実施する特別の教育課程では、個々の児童の実態に基づき指導を行う自立活動を取り入れることが規定されており（文部科学省, 2017）、自立活動の指導は情緒学級においても多くの時数が充てられている。情緒学級の自立活動に関する調査によると、自立活動の指導の評価は年や学期ごとに行われることが多く、単元ごとの短期的な指導目標を設定することや、具体的な行動を観察し、

指導の結果を適切に把握することが課題として挙げられている（国立特別支援教育総合研究所, 2016）。

情緒学級の自立活動では、主な指導内容として「友達との関係づくりに関すること」などのソーシャルスキルに関する指導内容が挙げられている（国立特別支援教育総合研究所, 2016）。こうしたソーシャルスキルに関する指導は、自立活動の「人間関係の形成」の内容に相当する。小学校の情緒学級担任に対する調査によると、情緒学級におけるソーシャルスキルの指導は指導ニーズが高い一方で、実際には指導ができていない状態にある可能性が指摘されている（半田・野呂, 2015）。指導ニーズと実際の指導のギャップがもたらされる要因は明らかではないが（半田・野呂, 2015）、少なくとも学級担任にとって自立活動において実施しやすく、受け入

* 筑波大学人間系

** 東京大学医学部附属病院こころの発達診療部

*** 慶應義塾大学文学部

れやすい指導手続きを検討する必要がある。

ソーシャルスキルの指導に関する研究は、特別支援教育の推進を背景に学校現場において近年増加傾向にある(半田, 2019)。これまでに、通常の学級(大対・松見, 2010)、通級指導教室(岡田・三好・桜田, 2014)、特別支援学校(大友, 2019)において適用され、その指導効果が示されてきた。しかし情緒学級においてソーシャルスキルに関する指導を行い、その効果を定量的に評価した実践研究は著者が調べた限り2本であった(五味・野呂, 2013; 貞野・佐藤, 2016)。

五味・野呂(2013)は小学2年生から4年生のASD児4名に対し、相談スキルと援助要求スキルを標的行動とした小集団指導を情緒学級の一室で週1回、約半年間実施した。その結果、行動問題の機能と制御する要因を同定した。また貞野・佐藤(2016)は情緒学級に在籍する小学校高学年の2名に対し自立活動において個別指導を11回、小集団指導を10回実施した。その結果、小集団の指導場面においては他児に対するポジティブな言葉がけが増加した。双方の研究から、それぞれが用いた指導手続きが児童のネガティブな行動の減少やポジティブな行動の増加に効果があることは示されたが、指導手続きの社会的妥当性、つまり学級担任にとって実施しやすく受け入れやすい方法であるかについては明らかではない。

学校現場において指導手続きの社会的妥当性が高く評価されている支援方法の1つにビデオモデリングがある(高橋・大竹, 2017)。高橋・大竹(2017)は特別支援学校小学部1年生に在籍するASD児1名に対し、朝の運動で行われるウォーキング等の標的行動を映像で視聴するビデオモデリングを用いた指導を行った結果、朝の運動の従事率が増加した。担任教師2名が社会的妥当性を評価した結果、「他の児童にも適用したい」、「他の教員にも紹介したい」などの指導手続きの社会的妥当性を評価する項目に対して高い評定をつけた。しかし情緒学級の自立活動の指導にビデオモデリングを適用し、指導の効果を示した上で、その指導手続きの社会

的妥当性を検討した研究はこれまでにない。

さらにASD児においては、標的行動の見本を実演ではなく映像を用いて示した方がソーシャルスキルの獲得が早くなることが報告されている(Charlop, Le, & Freeman, 2000)。ASD児の中には、対人場面の文脈、他者の表情や言葉など多様な刺激に注目することが難しいといった特性がみられることがある(Ploog, 2010)。そのため実演によるモデリングよりも映像を用いた方が余計な刺激を取り除き、見るべき刺激を強調できるため、対人場面における標的行動に注目しやすくなる(Lee, 2015)。さらにビデオモデリングではパソコンやタブレット端末で提示できること、提示する内容には児童の好みの画像や映像を追加することができ、指導教材を個別化できることも利点である。したがってビデオモデリングを用いることで、児童の高い動機づけを維持しながらソーシャルスキルの学習を促すことができる(Charlop et al., 2000)。

情緒学級の自立活動による指導では、児童の学習の動機づけを高め、課題達成感を持たせるために、ASD児の興味・関心が高い事柄を活用した指導内容を検討することが求められている(国立特別支援教育総合研究所, 2016)。また我が国ではSociety 5.0への社会変革を背景に、教育においても「ICTを活用した学びの改革」が進められ、個別最適化された学びの場の実現が必要とされている。こうした背景から、ビデオモデリングを用いたソーシャルスキル指導を情緒学級の自立活動に適用し、その効果と手続きの社会的妥当性を検討することには実践的な意義がある。

したがって本研究では、ASD児を含む2名の在籍児童に対し、情緒学級の自立活動においてビデオモデリングを用いたソーシャルスキル指導の効果および指導手続きの社会的妥当性を検討することを目的とした。

II. 方法

1. 参加児

本研究には情緒学級に通う児童2名(以下、

A児、B児)が参加した。A児は小学2年生の女児であり、ASDの診断を受けていた。1年生の時にはことばと聞こえの教室に通い、情緒学級には2年生から在籍した。学校では学習面においては問題ないが、学級の中で本人にとって不快なことがあると、足を机に置く、物を投げる等の行動でイライラしている状態を周囲に示すことがあった。また勝ち負けのある遊びでは、負けると怒り出すことが多かった。

B児は小学3年生の女児であり、2年生から情緒学級に在籍していた。B児は視力矯正メガネを装着していた。また軽度の難聴があり、左耳に補聴器を装着していた。構音や発音がやや不明瞭に感じることはあったが、意思疎通や学習面においては問題なかった。B児は要求や提案が多く、自分のルールに沿って行動することを先生や他児に求めることが多かった。また決まり事がある遊びでは、そのルールを守ることが少なく、A児とトラブルになることが多かった。

A児とB児の学級担任は女性教諭であり、X年4月より両参加児の担任となった。本研究は学校長の承諾を得た後、第一著者の大学倫理委員会の承認を受けた研究説明書に基づき書面と口頭で説明を行い、同意を得た。さらに学級担任から参加児の保護者に対し、書面と口頭で説明を行い、同意を得てから実施した。さらに授業中のビデオ撮影についても学級担任および参加児の保護者より承諾を得た。

2. 実施期間

研究の実施期間はX年12月からX+1年3月であった。X年12月から1月の期間に行動観察、コンサルテーション、教材作成を行った。ソーシャルスキル指導はX+1年1月末から3月までの3回(総計90分、ご褒美タイムを除く)であった。

3. 行動観察および聞き取りの結果

第一著者はX年12月に他学級の児童も交えた合同学習および教科学習時に直接観察を行った。A児は行動観察日の合同学習には参加していなかった。教科学習時には学級担任がさりげ

ないヒントを出し、A児が間違えないように工夫をしていることもあり、目立った行動問題は見られなかった。一方でご褒美タイムとして設けられたゲーム場面では先生がA児にトランプのカードを切るように指示をしたところ、A児は、B児が「私がやる」と言ってカードを集めたことが気に入らず、B児にカードを渡さずに「じゃあもうやりたくない」と拒否し、学級担任が仲裁に入った。A児がB児に自発的に話しかける行動は観察されず、B児の働きかけに拒否や否定の言葉で応じることが多かった。

B児は合同学習において自分の席へのこだわりがみられ、他児が座ろうとすると抗議する場面がみられた。また教科学習では1文ずつ教科書を読む時に、「私だけどうしてセリフを読むところが少ないの?変えてください。」等の自己主張を行う場面がみられた。B児はA児の行動や発言に対して「ずるいよ。」等の否定や拒否の言葉で応じることが多かった。A児もまたB児の提案に対する拒否がみられた。

行動観察の後に学級担任への聞き取りを行った。聞き取りによると、A児は著者が行動観察を行った日の教科学習場面では行動問題はみられなかったが、授業で間違えた時や、テストで100点が取れなかった時に「もうやだ」とネガティブな発言を行う、「うるせー」などの荒い言葉遣いになる、足を机の上に出す行動がみられるとのことだった。B児は自分がやりたいことを主張する行動が日頃から頻繁にあり、教科学習時の号令をかける順番、発表をする機会を決める際にA児と言い合いになるとのことだった。またご褒美タイムでは、学級担任の介入がないと、双方がやりたい活動を言い合い、活動ができないこともあるとのことだった。

4. 標的行動の選定と学級担任に対するコンサルテーション

(1) 一回目: 第一著者は行動観察および聞き取りの結果に基づき、A児とB児間で行われるコミュニケーションの中でネガティブな関わりがそのほとんどを占めている状況を学級担任に説明した。さらに両者間におけるポジティブな

働きかけや応答の機会が設定されていないこと、またそれらの行動が褒められ、注目される経験が少ないことを伝えた。そこで自立活動の中で両者がポジティブな始発や応答を行うことを標的行動とすることで合意を得た。またこの標的行動はあらかじめ作成されていた個別の指導計画の目標と合致していた。学級担任と相談の上、1月から3月の単元のスローガンを「ほめほめ大作戦」とし、指導時間として3回（1回30分、総計90分）が確保できることを確認した。

(2) 二回目：第一・第二著者は第一回の面談後に学級の中で起こりやすい場面の候補をリストアップし、学級担任はその中から、授業場面時の4つの場面とご褒美タイムで行われるゲーム場面時の2つの場面の合計6場面を選定した（Table 1）。また正解として提示する具体的なセリフについても相談し、決定した。

(3) 三回目：第一著者は第二回の面談後に指導計画を作成した。1回あたりの指導の流れをTable 2に示した。第一著者は指導計画の他に指導の手順が書かれた指導スクリプト、参加児に記載してもらうシートを用意し、学級担任に対し、口頭で説明を行った。また作成したビデオ教材を学級担任が使用するパソコンにダウンロードし、第一著者が操作方法の説明を行った。

5. ビデオ教材の作成

第一・第二著者は、学級担任により選定された6場面に対応したビデオを作成した（Table 1）。質問ビデオでは、状況場面の映像が提示された後、映像に吹き出しが提示された。ビデオは5秒から17秒であった。正解ビデオでは、質問ビデオに続いて正解となる動作と動作に対応したセリフが音声と吹き出しで提示された。ビデオは9秒から23秒であった。ビデオの演者は第一著者（以下Yさん）および第二著者（以下Nさん）であった。音声での質問や正解となるセリフやナレーションは研究補助者が担当した。

6. 手続き

(1) 事前評価：事前評価は、X年1月の第4週目に行われた。授業場面における行動観察を

30分間行った。行動観察時は国語であり、A児は教科書の輪読と教科書の内容を理解するためのプリント学習であった。B児は漢字プリントを用いた学習であった。ご褒美タイムのゲーム場面の行動観察も行う予定であったが、授業の時間が延長され、ご褒美タイムの設定がなされなかった。

(2) ソーシャルスキル指導：自立活動の時間に学級担任が1ヶ月間で全3回のソーシャルスキル指導を行った。全3回に共通した指導計画をTable 2に示した。1回目の指導は事前評価から2週間後のX年2月の第2週目に、2回目の指導はその1週間後に実施した。3回目の指導は行事の関係で2週間後の3月の第1週目に実施した。学習活動は7つあり、活動の指示は全て学級担任が行い、ビデオを提示する等のパソコンの操作は支援者（第一著者）が実施した。①「学習のめあてを知る」では、相手をほめることや励ますゲームであることを参加児に伝えた。②「場面を理解する」では、質問ビデオの視聴を促した。③「クイズに答える」では、学級担任が質問場面に関する質問を繰り返し、わかった人は手をあげて答えるよう教示した。参加児が回答したら、学級担任は内容については言及せずに「なるほど」「発表ありがとうございます」等の声かけを行った。④「シートに記入する」では、学級担任が登場人物の写真と吹き出しが書かれたシートを配り、考えた答えを吹き出しに記入するよう指示した。この活動は参加児が発表をしたくないと言う場合を想定し導入した。⑤「答え合わせをする」では、学級担任が正解ビデオの視聴を促した。⑥「シートに記入する」は、参加児がシートに書き足したいと言った場合に行った。⑦「行動リハーサルを行う」では、記入したシートのセリフを見ながらYさん役とNさん役を交代で実施した。行動リハーサルが終了するごとに、学級担任および支援者が発表内容に関する言語賞賛や拍手を行った。①から⑦までを2つ目の場面においても同様に指導した後、振り返りを実施した。振り返りでは、参加児がそれぞれ頑張った点や楽しかった点を報

Table 1 第1回から第3回の指導で使用した教材

| | ビデオ | 場面 | きっかけ | 質問 | 正解ビデオで提示したセリフ | |
|-----|-----|---|-------|---|---|----------------------------|
| 第1回 | ① |  | 授業場面 | プリントが早く終わったYさんが「先生、プリント終わりました!」と言う。 | プリントがはやく終わったおともだちになんて声をかけるかな? | わあ、プリントおわるのはやい! |
| | ② |  | 授業場面 | 絵が描けたYさんがNさんに「みてみて! これさっきの授業で作ったんだ!」と言う。 | じょうずに絵がかけたおともだちになんて声をかけるかな? | 色をたくさん使っててきれい! |
| 第2回 | ③ |  | ゲーム場面 | 先生(声のみ)が、「漢字ゲームします。家族。」と言った後に、Nさんが「母」と書かれた漢字カードを取る。 | カードがはやくとれたおともだちになんて声をかけるかな? | とるの早い! |
| | ④ |  | ゲーム場面 | 先生(声のみ)が、「漢字ゲームします。家族。」と言った後に、Nさんが「父」と書かれた漢字カードを取る。Yさんが「またとれなかった..」と下を向く。 | カードがとれなくてくやしがつているおともだちになんて声をかけるかな? | だいじょうぶ! つぎとれるよ! |
| 第3回 | ⑤ |  | 授業場面 | 先生(声のみ)が、「これから先週のテストを返します。」と言い、テストを返す。Nさんは返されたテストを見て「80点だった..」と言い、下を向く。 | テストが80点(自分が思っていたよりも低かった)時に、自分になんて声をかけるかな? | つぎがんばろう! このまえよりもてんすう あがった! |
| | ⑥ |  | 授業場面 | 先生(音声のみ)が、「これからお楽しみ会でやりたいことを決めたいと思います。」と良い、Yさんが「わたし、いすとりゲームがよいと思う。」と言う。 | 自分とちがういけんを言ったおともだちになんて声をかけるかな? | いいとおもう! あとわたしはトランプもいいとおもう! |

告した。

Table 1に各回で指導した場面を記載した。第1回目は「プリントが早く終わった友達を褒めよう」「絵が上手にかけた友達を褒めよう」で

あった。第2回目は「ゲームで早くカードが取れた友達を褒めよう」「ゲームでカードが取れなくて悔しがっている友達を励まそう」であった。第3回目は「テストで満足のいく点数が取

Table 2 全3回の指導に共通する指導計画

| 目安時間 | 学習活動 | 支援者の補助 | 学級担任の働きかけ | 児童に求める反応 |
|------|-----------------|---|---|--|
| 1分 | ①学習のめあてを知る | | 1.「ほめほめ大作せんにちょうせん使用」と文字で書かれた紙を黒板に貼る。 2.「今からほめほめ大作戦を始めます。ほめほめ大作戦は、お友達や自分のことを沢山褒めるゲームです。」 | ・担任教師の話聞く。 |
| 2分 | ②場面を理解する | ・PC操作 ・質問ビデオを見せる | 1.「最初に、ビデオを見てクイズに答えてもらいたいと思います。」 | ・質問ビデオを見る。 |
| 2分 | ③クイズに答える | | 1.「かんがえるタイム」と文字とかえるの絵が書かれた紙を見せる <第1回①の場合> 2.「プリントがはやくおわたのおともだちになんて声をかけるかな？」 | ・手を挙げて答える。 |
| 3分 | ④シートに記入する | ・シートを配る | 1.「考えた答えを紙に書いてみよう。」 | ・配られたシートに考えた答えを記入する。 |
| 4分 | ⑤答え合わせをする | ・PC操作 ・正解ビデオを見せる | 1.「Yさん（Nさん）は何て言ったかな？正解も見てみよう」 | ・正解ビデオを見る |
| | ⑥シートに記入する（書き足し） | | 1.「もし書き足したいセリフがあったら、書いてもいいですよ」 | ・配られたシートに、正解ビデオでみた答えを書き足す。 |
| 3分 | ⑦行動リハーサルを行う | ・行動リハーサル後に拍手 ・行動リハーサルでよかったところをコメントする | 1.「Yさん」「Nさん」と書かれたシートを貼る 2.「では、みんなでやってみようと思います。」 3.「順番にYさん役とNさん役をやりますよ。はじめにどちらがYさん役をやりますか？」 4.「決まりましたね。やってみましょう。よーいスタート。」 5.（行動リハーサル終了後）拍手し、「ふたりともとても上手に言っていましたね。」 | ・Yさん、Nさん役のどちらが先に演じるかを決める。 ・Yさん役、Nさん役を演じる。 |
| 15分 | ⑧②～⑦を繰り返す | | 1.「では2問目も同じようにやっていきたいと思えます。」 | |
| 3分 | ⑨振り返り | | 1.「今日はふたりともほめることがよくできていたと思います。」 2.「ほめほめ大作せんにちょうせん使用」「ふりかえり」と文字で書かれた紙を見せる。 3.「今日は二つのビデオを見てもらいました。ほめほめ大作せんにちょうせんしてみてどうでしたか？」 4.「どんなところがたのしかったですか？」 | ・感想、楽しかったところ、難しかったところ、頑張ったところなどを話す。 |

れなかった自分を励まそう」「自分と違う意見を言った友達の意見をほめよう」であった。

(3) 指導後プロンプト：ソーシャルスキル指導後にご褒美タイムとして行われるゲーム場面の行動観察を行った。ゲームは全てトランプゲームであり、A児、B児、学級担任、支援者が参加した。第1回目および第3回目のソーシャルスキル指導後は20分間、第2回目のソーシヤ

ルスキル指導後は10分間の行動観察を行った。第1回目の指導後のゲーム場面（プロンプト1、プロンプト2）では七並べ、第2回目の指導後のゲーム場面（プロンプト3）ではババ抜き、第3回目の指導後のゲーム場面（プロンプト4、プロンプト5）ではダウトを行った。プロンプト2、プロンプト5では休み時間も含まれていた。

(4) 事後評価：事後評価は、3回目の指導終

Table 3 従属変数の定義と具体例

| 従属変数 | 定義 | 具体的な行動 | 始発・応答の例 |
|-------------------|--|---------------------------|---|
| ポジティブな始発・ 応答行動 | 授業場面では、他児の発話や行動あるいは、担任教師による他児に対する発話や行動に対して肯定的な応諾や肯定的な発言を行う行動を指す。また他児に対して質問や働きかけを行う行動を指す。 ゲーム場面ではゲーム参加者(支援者、先生も含む)に対して、肯定的な行動・発言をする、または他児の働きかけに対し、応諾や肯定的な発言を行う行動を指す。 | ・相手にポジティブな声かけをする | 「はやいね」「いいね」「きっと勝てるよ」「頑張って」「配ってくれた」 |
| | | ・相手の意見を聞く | 「七並べでもいいですか?」「どれがいい?」「何やる?」 |
| | | ・相手に優しく質問する | 「それってどういう意味?」「いつ帰るの?」 |
| | | ・共感を求める質問 | 「こういうのってなしだよ?」 |
| | | ・公平なルールの提案 | 「ふたりやったからじゃんけん」 |
| | | ・相手に説明する、報告する | 「○○ちゃんは△△へ行って言ってたよ」 |
| | | ・他児の発話や行動を受けて、机を他児の方へ近づける | |
| | | ・相槌をうつ、相手の発話にリアクションをする | 「うん」「えー!」 |
| | | ・質問や声かけに応答する | 「いいよ」「そうだね」「それがいいかも」 |
| | | ・相手に譲る | 「七並べでもいいよ」「これが終わったら、"にくやさん(ゲームの名前)"ね。」 |
| ネガティブな始発・ 応答行動 | 授業場面では、他児の発話や行動あるいは、担任教師による他児に対する発話や行動に対して否定的な応諾や否定的な発言を行う行動を指す。 ゲーム場面ではゲーム参加者(支援者、先生も含む)に対して、否定的な行動・発言をする行動を指す | ・過度な自己主張 | 「わたしの方が時間が少し短かった」「触ってないよ!」「わたしの時間です」 |
| | | ・相手に対する否定的な発言や強い口調で指示をする | 「ずるいよ」「早くやって!」 |
| | | ・拒否 | 「もうやりたくない」「じゃあやらない」「やだ」「やめて、触らないで」「○○ちゃんのためだけにやらない」 |
| | | ・活動に関する否定的な発言 | 「ねえ、やる気でない」 |
| | | ・カードを投げる、机の上に足を乗せる | |
| | ・他児の発話や行動を受けて、机をわざと他児から離す | | |

了から1週間後のX年3月の第2週目に行われた。事前評価と同様に授業場面(30分間)において行動観察を行った。授業は国語で、A児は3学期の振り返りプリントを用いた学習を、B児は漢字プリントを用いた学習を行った。またゲーム場面の行動観察も20分間実施した。ゲーム場面では七五三を行った。七五三は、「7」「5」「3」のカードが出たら、トランプに手を置くゲームで、手を置くのが一番遅かった人がカードを持ち、最後に手元にあるトランプが少ない人が勝つゲームであった。

7. 従属変数

両参加児の事前評価、指導中、事後評価の様子は全て映像で撮影した。ポジティブな始発・応答行動とネガティブな始発・応答行動の生起回数を計測した。各行動の定義と具体例をTable 3に示した。授業場面およびゲーム場面において、定義した行動の生起回数を記録した。

8. 信頼性

信頼性を測定するために収集した映像データの30.8%に対して、観察者1名が分析を行い、観察者間一致率を算出した。ポジティブな始発・応答行動はA児が94.6%、B児が96.6%、ネガ

ティブな始発・応答行動はA児が98.8%、B児が92.5%であった。

9. 社会的妥当性

指導手続きの効果と受け入れやすさに関する妥当性を評価するため、指導終了後に使用した教材と手続きに関する10項目の評定を学級担任に求めた。評価項目は、Intervention Rating Profile-15 (IRP-15; Martens, Witt, Elliott, & Darveaux, 1985)を参照し、1(全く思わない)から6(とてもそう思う)までの6件法を用いた。本研究の標的行動はポジティブな始発・応答行動であったことから、IRP-15の項目のうち行動問題の程度に関わる項目は除外した。また学級担任の負担を軽減することを目的に、IRP-15のうち、指導の効果に関する4項目、指導手続きの受け入れやすさに関する4項目を用いた。指導の効果に関する項目では、指導による行動変容について他児に対する関わりと先生を含む大人との関わりについてそれぞれ質問項目を設定した。またビデオモデリングを用いた指導手続きの受け入れやすさを評価するため、「使用した教材と手続きは、社会的スキル以外の学習にも利用可能であると思いますか。」「使用した教材の操作方法は難しいと思いましたか。」という評定項目を加えた。

Ⅲ. 結果

1. 授業場面における行動の増減

授業場面における標的行動の推移をFig. 1に

示した。事前評価時のポジティブな始発・応答行動の生起回数は、A児が1回、B児は0回、ネガティブな始発・応答行動の生起回数は、A児が11回、B児は8回であった。授業開始後に自分とA児との間に机を1つ挟みたいというB児の主張に対してA児が拒否をして机をB児から離そうとする行動がみられ、学級担任が仲裁に入った。またB児がA児の作成した時間割を触ると、A児が「やめて触らないで」と拒否した。さらにB児はA児に対する学級担任の指導時間が長くなると「A児ばかりずるいよ」と言う主張がみられた。また号令を行う順番で、B児が先に号令を言う係に決まると、A児は「じゃあやだ」と首を振り、怒り出す場面があった。

一方で事後評価時のポジティブな始発・応答行動は、A児が6回、B児が8回、ネガティブな始発・応答行動の生起回数は、A児が0回、B児は3回であった。A児とB児の机が隣同士になっていたが、A児はそのまま授業を受けた。またB児がA児の持っているプリントをさわった時も、A児は拒否をせずに一緒に見る行動がみられた。A児はB児からの質問や発話に対し、適切な応答・相槌を行い、会話のキャッチボールを行う様子が見られた。またB児は待ち時間にA児のやりたいゲームでいいから、休み時間に一緒にゲームをしようとしてA児を誘う場面もみられた。また学級担任がA児に号令を行ったかどうかを確認する場面では、B児が「(A児は)今、礼したよね」とポジティブな声かけをする

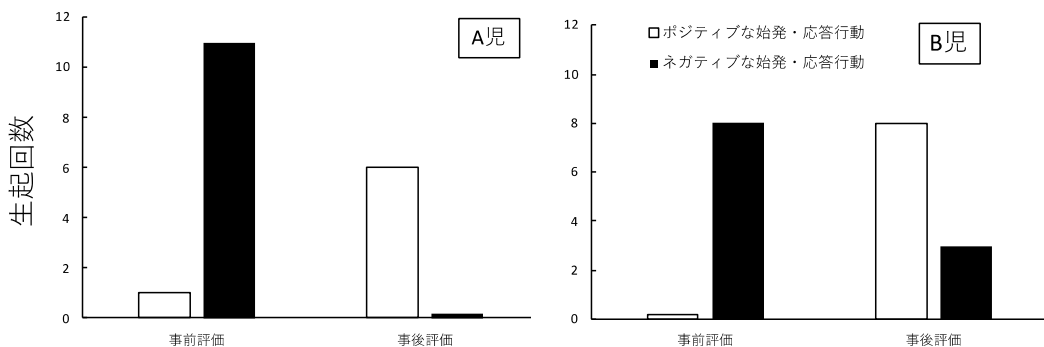


Fig. 1 授業場面における行動の推移

場面もみられた。またB児がA児に「見せて」と言うと、A児がそれに応じる様子もみられた。

2. ゲーム場面における行動変化

指導後プローブ期および事後評価時のゲーム場面における標的行動の推移を Fig. 2 に示した。A児のポジティブな始発・応答行動の生起回数はネガティブな始発・応答行動の生起回数よりも一貫して上回った。A児はB児に質問する行動・提案に応じる行動・公平なルールの提案・B児に対するポジティブな声かけや相手に譲る行動がみられた。ネガティブな始発・応答行動は、プローブ3および事後評価1で生起した。B児がパパ抜きで1番目に抜けた後、B児がA児に対してカードをもう一度引くように指示をしたことに怒り出し、A児の否定的な発言や強い口調で指示する行動が生起した。B児のポジティブな始発・応答行動の生起回数はプローブ5を除き、ネガティブな始発・応答行動よりも一貫して上回った。B児は、A児の意見を聞く

行動・「頑張って」等のポジティブな声かけ・公平なルールの提案・A児の意見を聞く行動・共感を求める質問をする・相手に説明する行動が生起した。ネガティブな始発・応答行動は、プローブ2および事後評価1で生起した。

3. 社会的妥当性

本研究で使用した教材および手続きに対する学級担任の評価を Table 4 に示した。10項目のうち、6項目について5(思う)と評価した。3項目については4(少し思う)と評定した。「使用した教材の操作方法が難しいと感じたか」を問う項目では、4(そう思う)と評定した。

IV. 考察

本研究は情緒学級の自立活動においてビデオモデリングを用いたソーシャルスキル指導の効果と指導手続きの社会的妥当性を検討することを目的とした。その結果、授業場面では指導後でポジティブな始発・応答が増加した。さらに

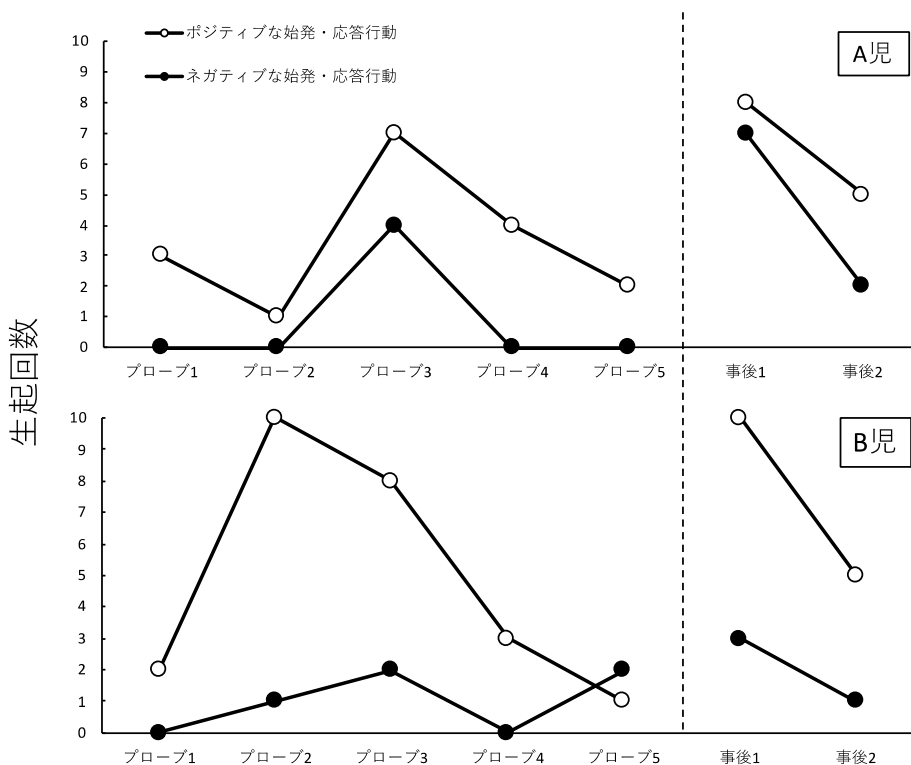


Fig. 2 ゲーム場面における行動の推移

Table 4 学級担任による評定

| | 項目 | 評定 |
|----|--|----|
| 1 | 使用した教材と手続きは、社会的スキルの学習方法として受け入れやすいものでしたか。 | 5 |
| 2 | 使用した教材と手続きは、子供たちの社会的スキルの学習に効果的だと思いますか。 | 5 |
| 3 | 使用した教材と手続きは、社会的スキル以外の学習にも利用可能であると思いますか。 | 5 |
| 4 | 使用した教材と手続きを他の先生方にも推薦したいと思いますか。 | 5 |
| 5 | 使用した教材と手続きを学級での授業で実施していきたいと思いますか。 | 5 |
| 6 | 使用した教材と手続きは、子供たちに対して悪影響を及ぼすことはないと思いますか。 | 5 |
| 7 | 使用した教材と手続きは、さまざまな子供たちにとって適切であると思いますか。 | 4 |
| 8 | 使用した教材と手続きによって、児童のご家庭や学校での関わり（保護者や先生などの大人に対して）が変容すると思いますか。 | 4 |
| 9 | 使用した教材と手続きによって、児童のご家庭や学校での関わり（兄弟や他児などの子供に対して）が変容すると思いますか。 | 4 |
| 10 | 使用した教材の操作方法は難しいと思いましたか。 | 4 |

1:全く思わない, 2:思わない, 3:あまり思わない,
4:少し思う, 5:思う, 6:とても思う

学級担任からも指導手続きの受け入れやすさに関して高い評価を得た。このことから本研究のビデオモデリングを用いたソーシャルスキル指導は、ポジティブな始発・応答行動を促す社会的妥当性の高い手続きであると考えられる。情緒学級による自立活動の指導に伴う行動変化を評価した研究は2本しかなく（五味・野呂, 2013; 貞野・佐藤, 2016）、社会的妥当性を評価した研究はこれまでにない。ビデオモデリングを用いた指導手続きはソーシャルスキルの獲得に有効であることが示されているが（Charlop et al., 2000）、情緒学級による自立活動の指導にその手続きを適用することの社会的妥当性は明らかではなかった。したがって本研究により得られた結果は、自立活動における有効な指導方法を検討する上で貴重な知見の一つになり得ると考えられる。

1. 授業場面における行動変化

事前評価におけるポジティブな始発・応答行動の生起回数はA児が1回、B児が0回と、ほとんど生起しなかったが、事後評価ではその生

起回数が増加した。さらに本研究では相手を褒める・慰める行動に焦点を当てたが、指導後には相手に質問する・意見を聞く行動なども生起した。このように授業場面で多様なポジティブな始発・応答行動が生起したことは、指導を通してポジティブな始発・応答行動の機会と、生起した行動が注目・賞賛される機会を設定したことが関係していると考えられる。本指導ではポジティブな始発・応答行動を音声で表出する、シートに記入する、ビデオで視聴してシートに書き足すなど、その機会を複数設定した。さらに行動リハーサルでは、A児とB児間のポジティブな始発・応答行動が生起し、学級担任の言語賞賛や拍手、相手のポジティブな応答が継続した。こうした関わり自体が双方のポジティブな始発・応答行動の強化子として機能し、同じ行動クラスに含まれる多様な形態の始発・応答行動が増加したと考えられる。

また事前評価ではB児の行動が手がかりとなり、A児の拒否や否定的な発言などのネガティブな応答行動が生起する場面がみられた。しか

し事後評価ではB児がA児の持ち物に触れる行動など、事前評価時と同様の行動を行ってもA児が拒否をせずに応じる場面がみられた。このことから事前評価時にはB児の行動自体がA児にとって嫌悪刺激となり、A児のネガティブな応答が誘発されていた可能性がある。しかし指導においてA児とB児間のポジティブな相互作用の機会を設定したことにより、授業場面におけるB児の行動がA児にとって受け入れやすくなったと推察される。それに伴い、B児もA児の意見を取り入れるなど、A児に寄り添った発言がみられた。石川・石塚・山本(2018)は適切な行動が強化される機会を増大させることで行動問題の減少につながることを示唆している。本研究においてもこうしたポジティブな始発・応答行動が褒められ、注目される機会を設定したことが両者のポジティブな相互作用の促進とネガティブな始発・応答行動の減少に有効であったと考えられる。

2. ゲーム場面における行動変化

ゲーム場面におけるポジティブな始発・応答行動の生起回数はネガティブな始発・応答行動よりも上回った。このことから指導中もゲーム場面において両参加児間のポジティブな相互作用が持続したことが示された。一方プロープ3および事後評価においてA児のネガティブな始発・応答行動が生じた。これはB児が1番になった時やゲームの途中でルールが曖昧になり、A児に不利になる可能性のある提案をB児が提示した時に起きた。このことからゲームでB児が勝つことや突然のルール提案はA児のネガティブな始発・応答行動の引き金となりやすいことが明らかになった。したがってゲーム場面においては、追加指導が必要である。例えばゲームに負けた時に怒り出す行動に代替する行動の形成を促すことなどが考えられる(下山, 2015)。またゲーム時のルールの提案に関する取り決めを行い、ネガティブな始発・応答行動の引き金となりやすい状況を少なくすることも有効であるだろう。

3. 本研究の手続きに関する社会的妥当性

本研究では学級担任が本研究で使用した教材と手続きに関する社会的妥当性について評価した。その結果、本研究の教材や手続きは指導方法として受け入れやすく、効果があり、他の先生にも推薦したいという高い評価を得た。このことからビデオモデリングを用いたソーシャルスキル指導手続きは、本研究に参加した学級担任にとって社会的妥当性が高い手続きであることが示された。さらに両参加児は指導中も活動に積極的に参加し、指導終了時には「もっとやりたかった。」「今日はやらないの?」と発言したことから、ビデオモデリングを用いたソーシャルスキル指導は、参加児にとっても受け入れやすく、高い動機づけを維持しながらポジティブな始発・応答行動の学習ができたと推察される。情緒学級の自立活動による指導では、児童の学習の動機づけを高め、課題達成感を持たせるために、児童の興味・関心が高い事柄を活用することが求められている(国立特別支援教育総合研究所, 2016)。ビデオモデリングは、こうした特徴を満たした指導方法の1つとして自立活動の指導に用いることができる可能性がある。

一方で、学級担任は使用した教材の操作方法については少し難しいと評価した。本研究では支援者がパソコン操作を行ったが、学級担任以外の教員や補助者が学級に入る環境を整備することは難しい場合もある。ビデオは再生ボタンを1度押すだけで自動的に進むようにし、学級担任のみで遂行可能な手続きに工夫する必要がある。またビデオ自体は第一・第二著者が作成したことも考慮する必要があるだろう。今後は他の学級担任に指導の実施や手続きに関する社会的妥当性の評価を依頼することで、情緒学級の自立活動に適用しやすい指導形態を明らかにすることが求められる。

4. 本研究の課題と展望

本研究では単元あたりの授業数3回(総計90分)であり、通常の1単元あたりの授業数よりも短かったが、指導後には両参加児のポジティ

ブな始発・応答行動が増加した。このようにビデオモデリングを用いたソーシャルスキル指導を情緒学級の自立活動で実施し、その効果を検討した研究はこれまでにない。さらに指導手続きに関する社会的妥当性を検討できたことは、情緒学級において適用しやすく、かつ児童のソーシャルスキルが促進される指導方法を明らかにする上で意義がある。一方で本研究にはいくつかの課題がある。1点目は標的行動の選定および機会設定である。まず授業場面においてはポジティブな始発・応答行動が生起したが、「テストで自分が思っていたよりも低かった時に自分を励ます」など、指導前・中・後で同様の機会設定ができなかった場面もあった。指導した場面が事前及び事後評価においても評価できるよう、標的行動の選定および機会設定を工夫する必要があるだろう。次にゲーム場面においては、ポジティブな始発・応答行動とネガティブな始発・応答行動の推移を比較するためにその生起回数を計測したが、指導に用いた標的行動が生起したことを確認するためには、ゲーム場面においてもあらかじめ機会の設定が必要である。例えば本研究ではプローブセッションごとにゲームの種類が異なったために、カードを早く取る場面やカードが取れなくて悔しがる場面など、標的行動の機会を設定できていないプローブセッションがあった。今後は標的行動の機会をあらかじめ設定した上で標的行動を測定する必要があるだろう。

2点目は研究デザインである。ゲーム場面では指導前の評価ができなかった為、本研究の結果からゲーム場面における指導効果について言及することはできない。今後は複数の場面におけるポジティブな始発・応答行動の指導前・中・後の変容過程を分析する必要があるだろう。

謝辞

本研究にご協力くださいました参加児の皆様、学級担任の先生に心より御礼申し上げます。

引用文献

- Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000) A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 537-552.
- 五味洋一・野呂文行 (2013) 自閉症スペクトラム障害児における相互依存型集団随伴性のもとで付随的に生じる問題行動の分析. *障害科学研究*, 37, 213-223.
- 半田健 (2019) 日本における自閉スペクトラム症児を対象としたソーシャルスキルトレーニングに関する研究動向. *LD研究*, 28, 494-503.
- 半田健・野呂文行 (2015) 小学校における自閉症・情緒障害特別支援学級担任を対象としたソーシャルスキル指導に関する調査: A県内3市を対象とした調査から. *LD研究*, 24, 120-132.
- 石川菜津美・石塚祐香・山本淳一 (2018) 就学前の発達障害児に対する「授業参加」支援プログラムの開発と評価. *特殊教育学研究*, 56, 125-134.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2016) 自閉症・情緒障害特別支援学級及び知的障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する調査. 国立特別支援教育総合研究所研究報告書.
- Lee, J. N. (2015) The effectiveness of point-of-view video modeling as a social skills intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2, 414-428.
- Martens, B. K., Witt, J. C., Elliott, S. N., & Darveaux, D. X. (1985) Teacher judgments concerning the acceptability of school-based interventions. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16, 191-198.
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説総則編.
- 文部科学省 (2018) 特別支援教育資料 (平成30年度). 文部科学省, https://www.mext.go.jp/content/20200428-mxt_tokubetu01-000004454.pdf (2020年8月23日閲覧).
- 岡田智・三好身知子・桜田晴美 (2014) 通級指導教室における自閉症スペクトラム障害のある子どもへの小集団でのソーシャルスキルの指導: 仲間交流及び話し合いスキルプログラムの効果について. *LD研究*, 23, 82-92.
- 大対香奈子・松見淳子 (2010) 小学生に対する学級単位の社会的スキル訓練が社会的スキル, 仲間か

らの受容, 主観的學校適応感に及ぼす効果. 行動療法研究, 36, 43-55.

大友浩 (2019) ソーシャル・ナラティヴをベースにした自閉症スペクトラム生徒に対する SST の試み. 自閉症スペクトラム研究, 16, 5-15.

Ploog, B. O. (2010) Stimulus overselectivity four decades later: A review of the literature and its implications for current research in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1332-1349.

貞野かおり・佐藤慎二 (2016) よりよい人間関係づくりのための支援の在り方: 自閉症・情緒生涯特別支援学級の自立活動における個別的な指導と小集団活動を通して. 植草学園短期大学紀要, 17, 69-80.

下山真衣 (2015) 自閉症スペクトラムの子どもに対するゲームに負けたときの怒りマネジメントプログラムの効果. 自閉症スペクトラム研究, 12, 45-51.

高橋彩・大竹喜久 (2017) 自閉スペクトラム症児の朝運動への参加を促すための方略—対象児の「特定の対象への強い興味」を取り入れたビデオ教材の効果の検討—. 行動分析学研究, 31, 132-143.

付記

本研究は、JSPS 科研費 17J02092 の助成および 2020 年度日本特殊教育学会研究奨励助成を受けて実施した。

— 2020.8.24 受稿、2020.11.17 受理 —

Teaching Social Skills Using Video Modeling in Self-reliance Activities in Classes for Special Needs Children with Autism Spectrum Disorder and Emotional Disorder

Yuka ISHIZUKA*, Natsumi ISHIKAWA**, Junichi YAMAMOTO*** and Fumiyuki NORO*

The present study examined the effectiveness of social skills intervention using video modeling in self-reliance activities and assessed the social validity of materials and intervention procedures. Two children attending a class for special needs children with autism spectrum disorder and emotional disorder participated in this study. Based on the results of behavioral observations and interviews with the teacher, positive initiation and response during classroom and game activities were identified as target behaviors. The first author prepared video materials, instructional sheets, and manuals for the teacher and provided instructions orally and in writing on how to use and teach target behaviors using video modeling. Intervention was provided by the teacher was taught three times for a total of 90 minutes. The results showed that there was an increase in positive initiation and response and a decrease in negative initiation and response in the classroom after the intervention. The teacher rated the materials and procedures in this study highly as acceptable and effective and would recommend them to other teachers. Therefore, it was suggested that social skills intervention using video modeling has high applicability in self-reliance activities in classes for special needs children with autism spectrum disorder and emotional disorder.

Key words: social skills intervention, self-reliance activities, class for special needs children with autism spectrum disorder and emotional disorder, video modeling

* Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba

** Department of Child Psychiatry, University of Tokyo Hospital

*** Faculty of Letters, Keio Univeristy