

# 幼児における漢字熟語の読みと生成

長谷川芳典 (長崎大学医療技術短期大学部)

実験者の長男である男児1名(実験開始時2歳2ヶ月)を対象として1年余にわたり「漢字単語/熟語の読み」訓練を行なった。昨年の発表(【1】、【2】参照)では、漢字またはひらがなまじり漢字で表記された語のほうがひらがなのみで表記された語に比べて習得されやすいことを中心に報告したが、今回はその続きとして、新たに3つの実験を行なった。全体を通じて、実験は3歳3ヶ月の時点より開始し3歳5ヶ月で終了した。3歳3ヶ月の時点で、被験児は漢字単語約300語(構成漢字数約110文字)、濁音・拗音を含むひらがな・カタカナ、数字、アルファベットの読みをほぼ完全に習得していた。

## 実験1: 漢字とひらがなの読みやすさ

同じ語が、漢字のみ(またはひらがなまじり漢字)で表記された場合と、ひらがなのみで表記された場合とで、どちらが速く読めるか比較した。

### 方法

**刺激材料・装置** 訓練開始から1年以内に習得した249語を用いた。これらの語(漢字のみ197語、ひらがなまじり漢字52語)を漢字のみ、及びひらがなのみの2通りに表記しランダムな順に提示した。以下、漢字のみで表記された語をA条件、A条件の語をひらがなのみで表記した語をa条件、ひらがなまじり漢字で表記された語をB条件、B条件の語をひらがなのみで表記した語をb条件と呼ぶ。各語は2通りに表記されているため、提示語数の合計は $249 \times 2 = 498$ 語となる。語の提示と潜時の測定にはパーソナルコンピュータ(エプソン社PC286LE)を用いた。

**手続** ①被験児は、パソコンに向かい合い実験者の膝の上に座る。②被験児がみずからキーボード上の「I」を押すと、上記の語のうちの1つがディスプレイ上に横書きで提示される。③被験児が提示された語の読みを発声し終わるやいなや、実験者はスペースキーを押し、さらにその発声が正しい読みであった場合には「C」、間違った読みであった場合には「E」のキーを押した。「I」キーの押下からスペースキーの押下までの時間が反応潜時として記録された。提示語数は1セッションにつき20語分とし、提示順序はランダムであった。各セッションの終了後にはディスプレイ上に「花火」の模様が表示され、また引き続いてパソコンゲームで遊ぶことが許された。すべてのセッションの提示終了後、さらに2回目、3回目の潜時測定が行なわれた。

## 結果

Fig. 1に、各条件において1sec未満、及び1-2secの範囲で正しい読みが発声できた語の比率を示す。また、各条件における正答率(%)をTable 1に示す。

漢字のみで表記されたA条件およびひらがなまじり漢字で表記されたB条件は、より短い時間内に正しい読みが発声された。いっぽう、ひらがなのみで表記されたa条件、b条件は、正答率はいくぶん高いものの、読みを発声するまでに長い時間を要した。

Table 1 各条件の正答率(%)

条件→	A	a	B	b
1回目	84.3	87.3	84.6	92.3
2回目	86.3	93.9	88.5	94.2
3回目	90.1	98.5	94.2	98.1

## 考察

幼児においても、ひらがなのみによる表記のほうが「読みづらい」ことがわかった。ひらがなのみ表記の「読みづらさ」は、経験レベルではなく、刺激レベルでの弁別の難しさに起因していることが示唆される。

## 実験2: 短文の読み学習

単語の読みを習得することによって、それらを含む文についても読めるようになるかどうか、検討した。

### 方法

**材料** 次の10個の文を図書館カードに横書きで記し、提示した。これらの文は、被験児がすでに習得した漢字等から構成されている。ただし、「見」に、「行き」は、「見る」、「行く」という形でしか教えたことがなかった。

①僕は春になったら上長与幼稚園に行きます。②蜜柑とバナナは果物で、大根と人参は野菜です。③冬は寒い夏は暑い。④お母さんの誕生日は三月で、僕とお父さんの誕生日は十月です。⑤僕は夜寝る前に歯を磨く。⑥僕とお父さんは男で、お母さんと恭世ちゃんは女です。⑦僕は、お父さんとお母さんと恭世ちゃんと一緒に西区の公園に桜の花を見に行きました。⑧僕は家に帰ったら手を洗ってうがいをします。⑨パトカーは警察に、救急車と消防車は消防

署に帰ります。⑩中央公園は工事のため立入禁止になっています。

結果・考察

③と⑤を除く8個の文は、まったく練習なしに初回から正しく読むことができた。単熟語の「読み」習得から文の「読み」への移行は問題なくできた。

実験3：単漢字の組合せによる熟語の生成

単漢字をみずから組合せて習得した熟語を生成できるようになるか検討した。

方法

被験児が最も早期に習得した100文字を白色磁石板(30mm×30mm)に個別に記し、上下左右バラバラの状態提示し、金属製の板の上に単熟語(2字以上)を横書き形式で生成させた。

結果・考察

7回のセッション中に、被験児が助力なしに生成した単熟語数はのべ70回、実質29語であった(うち3字以上の語4語)。このうち、文字の選択が誤っていたものは1回、また文字の順序が「校学」、「車汽」のように左右逆になっていたものは26回であった。なお、上下の位置はすべて正しかった。

以上の結果は、単熟語の読み学習のさい、被験児が熟語全体を1つの模様として捉えているのではなく、ある程度、個々の漢字を独立した文字として認識していること、また単漢字を自ら組合せて習得した熟語を生成できることを示している。なお、横書き形式で生成させた際に順序が逆になる傾向が見られたが、この原因についてははっきりしないが、この被験児の場合、たとえば2桁の数字を読むさいに「51」を「イチ、ゴ」というように左から右に読

む傾向がなかなかおらず、このことと関連しているものと思われる。

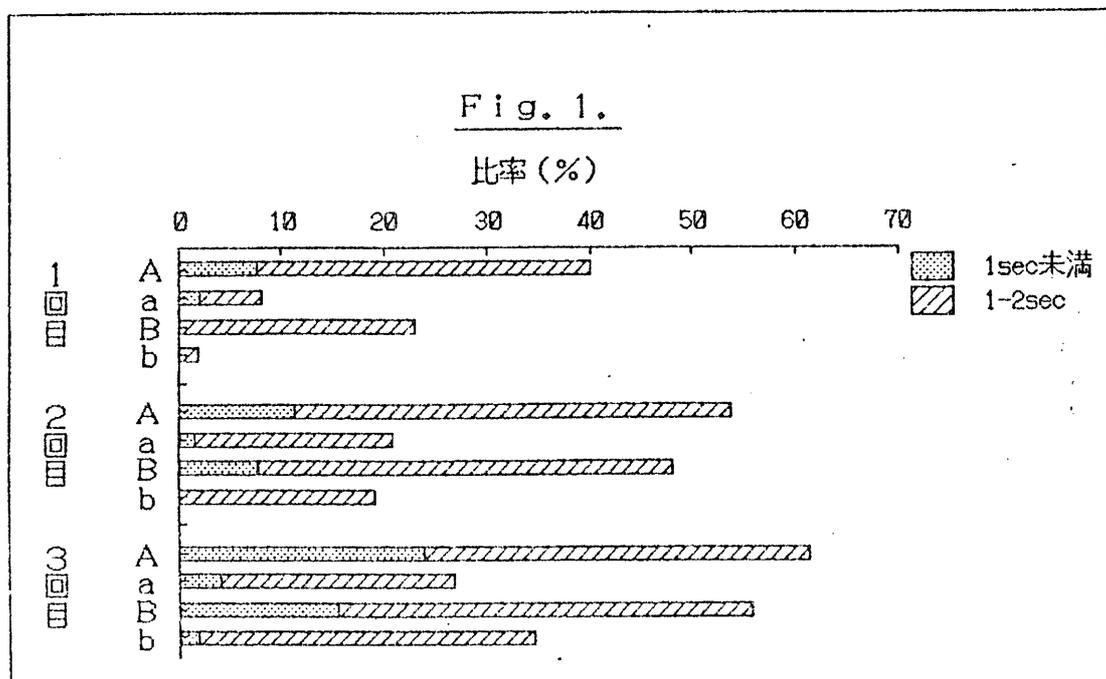
全体的考察

3つの実験を通じて、ひらがなのみで表記された単熟語は漢字表記に比べて読みづらいこと、漢字単熟語の読み学習によってそれらを含む文が読めるようになること、および単漢字をみずから組み合わせることで単熟語を生成できることが示された。これらの結果は、ひらがな先行教育の無意味さを裏付けるいっぽう、この種の漢字教育が幼児期に十分に導入できる可能性を示唆している。

幼児期に漢字を教えることに対しては、「失うものも大きい」との批判がある(たとえば【3】)。しかし、ひらがなのみを先に教えることがほんとうに正当な学習と言えるのかどうか。「ひらがなのみ」先行教育は、①漢字で表記された街角や新聞などの文字環境から子供を隔離し、日常生活における発見の喜びを失わせる、②大人でも読みにくい表記で、読書速度と理解を妨げる、③中学入学以後の記憶負担を増やすなどの弊害がある。このように、むしろ「ひらがなのみ」のほうが、失うものがはるかに大きいのではないだろうか。

引用文献

- 【1】長谷川芳典(1988)行動分析学会第6回大会発表論文集
- 【2】長谷川芳典(1989)2歳児における漢字の読みの学習過程。長崎大学医療技術短期大学部紀要, 2, 印刷中
- 【3】毎日新聞九州版 1989年3月31日記事。



精神遅滞児における読字行動の獲得—同時見本合わせ法を用いて—  
鶴巻正子（福島大学教育学部附属養護学校）

精神遅滞児教育の現場において、精神遅滞児に読字行動を獲得させることは、彼らの社会的自立を促進していくうえで必要不可欠な課題の一つである。しかしながら、筆者の体験も含めて、従来、必ずしも有効な指導法があったとはいえない。

このような現状に対して、最近、「フェイディング法」や「見本合わせ法」等を用いた応用行動分析学的研究がなされるようになってきている。そのうち、見本合わせ法を用いた研究としては、例えば、片岡・菊地(1978a, 1978b, 1978c, 1978d, 1978e, 1979, 1980a, 1980b, 1981, 1982a, 1982b, 1983)、Rosenberger, Stoddard, & Sidman (1972)、Sidman(1971)などをあげることができる。このうち、片岡・菊地(1978d)は、「同時聴覚—視覚見本合わせ法」を用いることにより、精神遅滞児に読字行動を獲得させることに成功している。

本研究は、昨年本学会で報告したものに続くもので、精神遅滞児に読字行動を獲得させる指導法を確立していくための基礎的研究である。すなわち、精神遅滞児に対し、「動物名を表す漢字」に関する読字行動を獲得させるために、いわゆる「同時視覚—視覚見本合わせ法」を使用し、その効果の検討を企図したものである。

I. 方法

1. 被験者：福島大学教育学部附属養護学校高等部の生徒6名である。S<sub>1</sub>, 17:7, 女, I Q53 (コース立方体組み合わせテスト), 精神遅滞; S<sub>2</sub>, 17:5, 女, I Q73 (同), 自閉性精神遅滞, てんかん; S<sub>3</sub>, 17:1, 女, I Q65 (同), 精神遅滞; S<sub>4</sub>, 16:11, 女, I Q58 (同), 精神遅滞, てんかん, 遺伝性進行性痙攣性麻痺の疑い; S<sub>5</sub>, 15:9, 男, I Q47 (同), 精神遅滞; S<sub>6</sub>, 15:5, 男, I Q52 (同), 幼児自閉症(残遺型), 精神遅滞。

2. 実験デザインはABAである。手続きは以下に示すとおりである。

・ ベースラインは、① 読字行動と絵のネーミング→② 同時視覚—視覚見本合わせ→③ 読字行動と絵のネーミング の順に行なう。ベースラインII終了後にフォローアップを実施する。

・ モディフィケーションにおいては、「同時視覚—視覚見本合わせ法」によって読字行動の獲得を図る。その際のdifferential reinforcementには、「福島大学式 Behavior Modification Apparatus, Type I」(考案者：片岡義信, 1981)を使用する。

・ 刺激資料は、1文字で動物の名前を表す漢字(8字)である。

II. 結果と考察

ベースラインIとIIの読字行動の結果を被験者ごとに比較すると、それぞれ、S<sub>1</sub>:50.0%correct, S<sub>2</sub>:87.5%correct, S<sub>3</sub>:100%correct, S<sub>4</sub>:75.0%correct, S<sub>5</sub>:50.0%correct, S<sub>6</sub>:100%correctの上昇がみられ読字行動が獲得されたことが明らかである。また、フォローアップを施行した4名の被験者全員が、8週間後から10週間後にもその読字行動を保持していた。S<sub>2</sub>とS<sub>6</sub>は、ベースライン期間に position preference が認められたが、モディフィケーション期間に入るとS<sub>2</sub>は第1セッション、S<sub>6</sub>は第10セッションでposition preferenceが消失し、正反応生起率が上昇した。以上の結果は、精神遅滞児に読字行動を獲得させるための指導法として「同時視覚—視覚見本合わせ法」の有効性を示しているものと判断される。

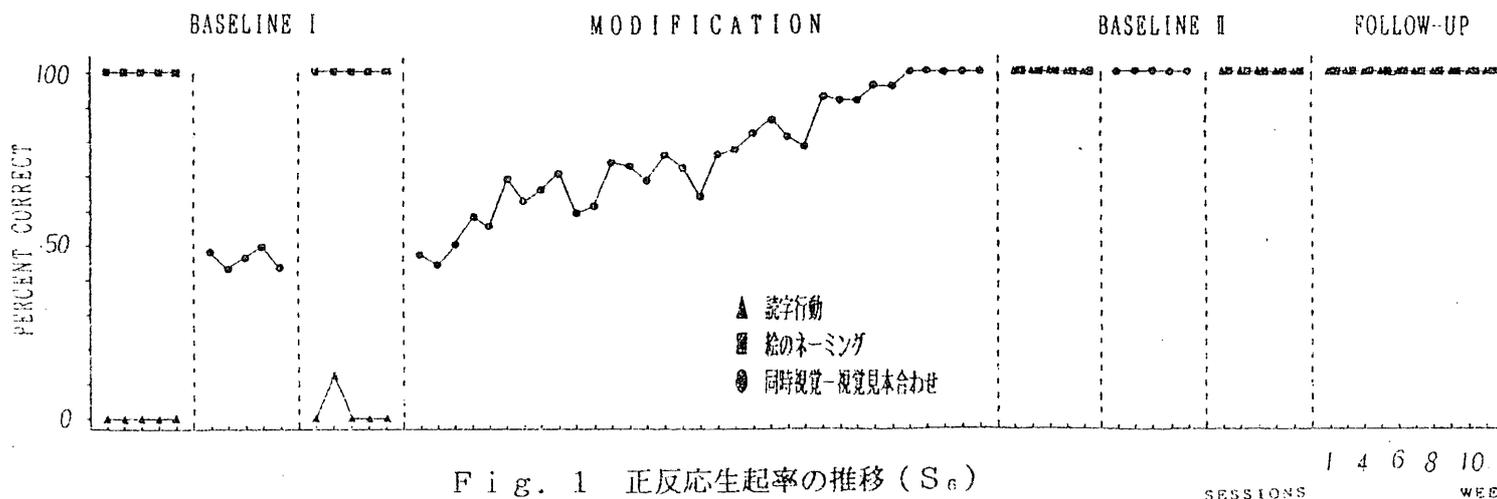


Fig. 1 正反応生起率の推移 (S<sub>6</sub>)

## 精神遅滞児における金額の読み行動形成

浅見 肇 (福島大学教育学部附属養護学校)

精神遅滞児の社会自立を図るためには、金銭処理の指導が不可欠である。この指導を行う場合、日常生活場面で実際に用いられる金額を扱うことの重要性は言うまでもない。しかし、その金額の量を表している数値が、精神遅滞児にとって数量的に理解できないものであれば、指導は困難である。したがって、このような場合には、数概念を操作的に定義し、学習状態を明確に評価しながら進める工夫が必要であると考えられる。

本研究では、「金銭処理ができる」ということを次の三つの行動ができることとして定義する。①金額を見てその通りに言うこと(金額の口頭での読み)、②金額を見て表示通りにお金を出すこと(金額の理解)、③お金を見てその金額を言うこと(お金の数え方)である。そして、「金額の読み行動」として、金額を見て、その通りに言うことと、表示通りにお金を出すことの指導を行うものとする。

金銭処理の指導に関する研究で適用されている指導方法としては、モデルを模倣させているもの(e.g., Bellamy and Butters, 1975; Lowe and Cuvo, 1976; Trace, Cuvo and Criswell, 1977) や見本合わせ法(e.g., Wunderlich, 1972; McDonagh, McIlvane and Stoddard, 1984) が報告されている。しかし、金額を示す数字までの数唱が形成されていない被験者に対して、金額の読み行動を効率的に形成させている研究はない。数唱ができる範囲以上の金額について口頭での読みと理解を効率的に形成するためには、誤反応数を少なく抑えながら目標達成できるような工夫をし、学習中の混乱を防ぐことが重要であると思われる。Corey and Sharrow (1972) は、読みの指導で誤反応数を少なくする方法として、スーパーインポジション(superimposition)とフェーディング(fading)を併用することを報告している。そこで、本研究では、200円以内の金額が読めず、お金を出すことのできない精神遅滞児に対して、この方法を応用することにより、金額を口頭で読み、表示通りにお金を10円硬貨で出すことができるようにしようと企図する。

## &lt; 方 法 &gt;

## 被験者

被験者は、福島大学教育学部附属養護学校小学部6年の男子である。大脳式精神遅滞児用知能検査の結果は、CAが11歳11か月、MAが4歳10か月、IQが41である(昭和63年11月22日現在)。

平仮名、片仮名及び1～50の数字は正しく読める。40以上の数唱や20以上の計数及び足し算はできない。200円以内の金額(10円、20円…、190円、200円)を「〇〇万円。」と読み誤る。その表示通りにお金を正しく出すことはできない。お金を数えさせると、いつも硬貨名を言うだけである。ただし、図1Aに示すような台紙を与えれば、左上の升目から「10円、20円、…」と言いながら10円硬貨を並べていき、最後に置いた所を金額をもう一度言って「〇〇円です。」と正しい金額を答えることができる。

## 指導場所

指導は、福島大学教育学部附属養護学校小学部生活訓練室で行う。

## 実験デザイン

A B A C Aデザインとし、般化テスト、フォローアップを行う。

ベースライン期間 : 指導する金額は、表1に示す通りである。

表1 指導する金額

20円	40円	50円	80円	100円
120円	140円	150円	180円	200円

次の三つの課題について、1セッションずつ番号順に実施する。各金額につき1試行ずつ、計10試行を1セッションとする。

- ① 金額の口頭での読み —— 金額カードを1枚ずつ順不同に提示し、読ませる。
- ② 金額の理解 —— 金額カードを1枚ずつ順不同に提示し、表示通りにお金を出させる。被験者の手元には20枚の10円硬貨が入っている財布を置き、その中からお金を出させる。金額が合わない場合や約80秒以内で正しくお金を出せない場合を誤反応とする
- ③ お金の数え方 —— 金額分の10円硬貨を提示し、その金額を言わせる。金額が合わない場合や約80秒以内で答られなかった場合を誤反応とする。

指導「<お金の数え方> : 金額分の10円硬貨を提示し、10円硬貨を台紙の上に並べさせて、その金額を言わせる。各ステップで用いる台紙は、図1に示す通りである。

正反応に対しては、チャイム音と○印を提示する。誤反応に対しては、ブザー音と×印を提示してから、台紙を図1に示したように替えて再試行を行わせる。

A


B

10円	30円	60円	70円	90円	100円	130円	160円	170円	190円	200円
110円	120円	150円	180円	190円	200円					

C

10円	20円	30円	40円	50円	60円	70円	80円	90円	100円
110円	120円	130円	140円	150円	160円	170円	180円	190円	200円

図1 指導1で用いる台紙  
 A:ステップ1の再試行 B:ステップ2の再試行 C:ステップ2  
 正反応生起率 100%が5セッション連続したら、次のステップあるいはベースライン期間へ移行する。  
 指導2 <金額の理解> : 金額カードを1枚ずつ順不同に提示し、台紙上に表示通りのお金を出させる。ステップ1・2での台紙は、図1Cと図1Cから金額を取り去ったものである。強化手続きは指導1と同様とし、ステップ1の再試行は、指導者による見本を見た後に同じ台紙で、ステップ2の再試行は、ステップ1の台紙で行わせる。  
 般化テスト : 30円、60円、70円、90円、130円、160円、170円、190円の金額について調べる。  
 フォローアップ : 指導終了から4、8、12週間後にベースラインの①と②を1セッションずつ行う。

< 結果および考察 >

結果は、図2に示す通りである。指導1・指導2を通しての誤反応は、2試行のみであった。

第1ベースライン期間の「口頭での読み」と「金額の理解」とで、100円以内の五つの金額について、正反応が認められた。100円を越える金額については、すべて誤反応であった。「お金の数え方」では、すべて「10円。」と答えていた。第2ベースライン期間の「口頭での読み」では、すべて正反応であり、「金額の理解」では、120円と200円の金額が全セッションを通して誤反応であった。「お金の数え方」では、100%の正反応生起率が認められた。第3ベースライン期間では、三つの課題で100%レベルの正反応生起率を示した。般化テストでは、指導前に、100円を越える金額について「金額の口頭での読み」と「金額の理解」がすべて誤反応であり、指導後には、すべて正反応であった。フォローアップでは、12週間後まで100%の正反応生起率を示した。

以上の結果から、目的とした行動が形成されたことが明らかとなった。また、数唱ができる範囲以上の金額であっても、誤反応数を少なく抑えて金額の読み行動を形成できることが立証された。以上のことから、精神遅滞児に対して生活に必要な金額の読み行動を形成させる場合には、スーパーインポジションとフェイディングを併用することが、効果的であると考えられる。

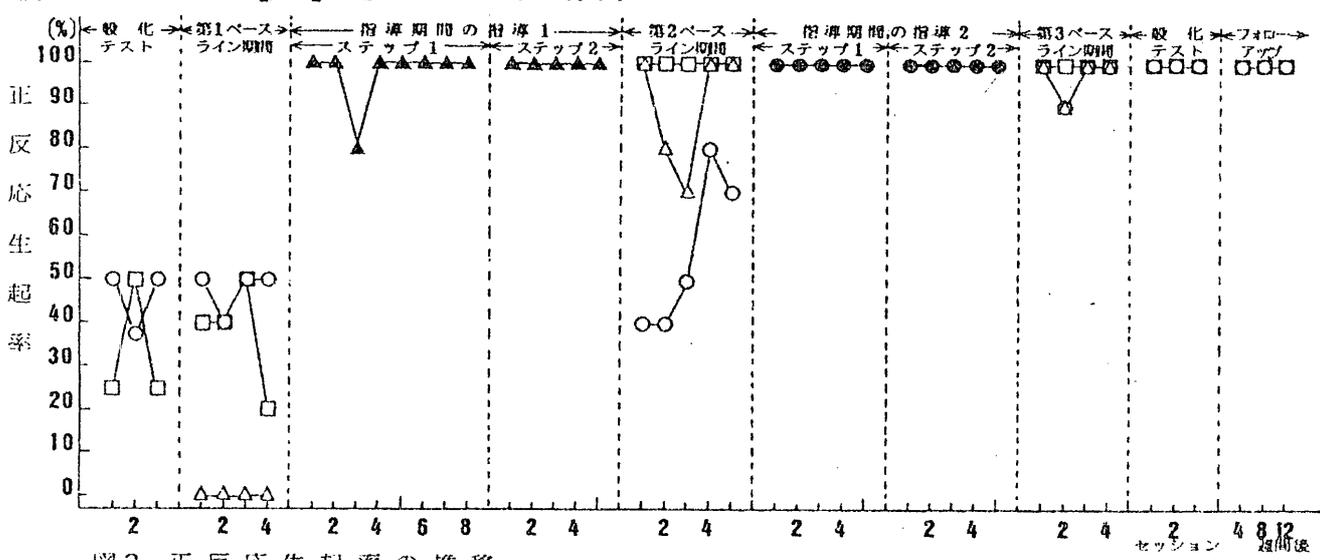


図2 正反応生起率の推移

□-□: 金額の口頭での読み  
 ○-○: 金額の理解  
 △-△: お金の数え方  
 ●-●: 指導2における金額の理解  
 ▲-▲: 指導1におけるお金の数え方

Title: Verbal Behavior in the International school.

Name: George Thomas More Okuhara , *Keio University, Post-graduate student*

I have been working in the international school for more than fifteen years. Here I would like to use Prof. Skinner's Verbal Behavior in analyzing the verbal acquisition of non-native speakers of English with that of Native speakers of English.

"A complementary practice has been to assign an independent existence to meanings. "Meaning" like "idea, is said to be something expressed or communicated by an utterance." I made a research in our school with the age of 10 to 13 with 50 students and discovered that overwhelming majority of the students will be learning English through S.R. formula because of their non-native English speaker background. They tend to say from words in English but the students' environment is totally in Japan.

"sketches the topography of verbal behavior in relation to its controlling variables" What are the variables in acquisition of one language? This is one of the major any psychologists and linguists had for many years.

I do believe it is one of the major behavioristic linguistic training that a student will go through in the educational training that he or she may have. Then, what is the variable? It is the utterance training first and later proceed with a certain basic sentence pattern. I notice this through my instruction at St. Joseph and Gyosei International that the "old" Michigan behavioristic pattern practice surpasses in the result over the psycho-linguistic Chomskian. But what do you mean by the result in the acquisition result variable? The variables would be controlled basic necessity-words that any student would need and would be reenforced in their environmental usage vocabulary and sentences.

" A third possible indication of relative strength is the immediate repetition of a response."

Repetition is the base of acquisition of any languages.

"In teaching the young child to talk, the formal specifications upon which reinforcement is contingent are at first greatly relaxed."

This, I noticed in my classes where I used the Social Studies textbook over the regular Japanese language texts, where I found better understanding and communication. Surprising factor is the two new Pakistani students could be able to read and use all the vocabulary he and she had acquired in one single perfectly whereas using the traditional Japanese language text they were overwhelming involve in the energy acquiring the Kanji and relaxed feeling will not exist.

"A child acquires verbal behavior when relatively unpatterned vocalizing selectively reinforced, gradually assume forms which produce appropriate consequences in a given verbal community."

"Prior stimuli are, however, important in the control of verbal behavior. Such a contingency is a property of the environment." The environment would be for the students to have a constant reinforcement structure.

The experiment I did is to divide the students group into two, one with the environment of reinforcement and the other with non-reinforcement.

The result is obvious that one with reinforcement had overwhelming result over the other.

"A mand is characterized by the unique relationship between the form of the response and reinforcement characteristically received in a given verbal community. St. Joseph English is made from this environmental factor as the base schools most probably will be doing the same and may extend to any social groups or kins.

"What needs to be explained, in other words, is the total speech episode."

"Since verbal behavior in the form of the mand operates primarily for the benefit of the speaker, repeated mands are likely to move the listener to revolt." This can be seen in the gap of the newly assigned instructors from the United States will have miscommunication or end up with the communication break-down with the students or seen among the frustration of a serious language instructors teaching in the Japanese schools.

"An echoic repertoire is established in the child through "educational reinforcement" because it is useful to parents, teachers, and others." This part is ignored by the Chomskian, and I do see in instructing a language that it is a vital part of it.

"In echoic behavior, the correspondence upon which reinforcement is based may serve as an automatic conditioned reinforcer."

# 精神発達遅滞児に対する非反響語の形成

河合 伊六 (広島大学教育学部)

## 問 題

反響語については、Kanner, L. (1948)が小児自閉症の診断基準の一つとして取り上げて以来注目された。そして、すぐに精神分析的な心理療法と薬物療法の併用が試みられたが、この方向での有効な治療法は、現在までのところまだ確立されていないようである。また、発達の観点からは、反響語は正常な言語発達の初期段階で一時的に発生する反応であると考えられている。

その後、1960年代後半に至って、行動論的観点に基づく研究が開始された。そして、反響語は適切な回答ができないときに多発されることが観察され、反響語はこのような場面での適切な反応レパトリーが学習されていないときのストラテジーの一つであるとみなされた。そこで、治療(指導)に当っては、反響語を消失させるよりも、非反響的に答える行動を形成することに重点が置かれた。その主な技法として試みられたのは、

- (1) トレーナー(モデル)の発言を模倣させる。
- (2) 友だちをモデルとしてモデリング技法を用いる。
- (3) 絵カードなどの手がかりを利用する。
- (4) プロンプトとタイムアウトの技法を併用する。
- (5) 質問とは別の一定の言葉(「ハア?」とか「わかりません」など)で答える。
- (6) 質問の前、途中、直後に静かに待たせ、回答を遅延させる、などである。

## 目 的

本研究では、モデリングの方法(Coleman & Stedman, 1974)を中心に、正答の増加に伴いモデリングの回数及び物的強化子の随伴を減少させる技法によって、非反響語の形成を試みる。

## 方 法

対象児・モデル・トレーナー：対象児は、すべての質問に対して反響語で答える養護学校小学部2年生の女兒。モデルは、同じ学校に在籍している友だち(男児)。そして、トレーナー役は同校の園川行則教頭が勤めた。

ターゲット行動：「すいか」の絵カードを示し「これなあに?」という質問にたいして「すいか」と答える。

強化子：お菓子、言語称賛、頭などの3種類の併用。

手続き：(1) 事前に物的強化子を選定する。3種類のお菓子(ポン菓子、えびせん、ポッキー)のなかから、もっとも好きなものを選ばせる。

(2) ベースライン期：絵カードを示し、絵(すいか)を指しながら「H子ちゃん。これなあに?」と尋ね、反響語で答える実態を調べる。10試行。

(3) ステップ1。反響的に答えることを逆に利用して、後の段階での正答を、まず学習させる。絵カードを

示し、絵(すいか)を指しながら「H子ちゃん。これすいか」と話し掛ける。対象児が「すいか」と正答するたびにお菓子、言語称賛、頭などを随伴させる。

(4) ステップ2。モデル(N君)の正答を模倣させる。対象児と並んで着席したモデルに向かって「N君、これなあに?」と質問し、正答に強化を随伴させる。続いて対象児に同じ質問をする。対象児での正答率が80%を越え、次のステップに進む。なお、正答できなかったときにはステップ1の質問に戻り、毎試行正答できるように努める。

(5) 再度、一番好きなお菓子を選択させる。

(6) ステップ3。モデリング回数の低減。モデルへの質問と対象児への質問の回数の比率を1対2に減少する。それで対象児の正答率が80%を越え、その比率を1対3に、続いて1対5までに減少させる。

(7) ステップ4。モデルなしで正答させる。モデルを退席させる。正答できなかった場合は、以前と同様、ステップ1の質問を挿入する。

(8) ステップ5。菓子による強化率をVR 3に下げ、正答率が80%を越え、VR 5に下げる。

## 結 果

3種類のお菓子のうち、一番好きなものとして、すべてポン菓子を選択した。

ベースライン期の10試行では、1試行の無反応を除いて、すべて反響語による回答がなされた。

ステップ1では、80%の基準に達するのに17試行を要した。このステップでは反響語で答えればいために、比較的早く基準に到達できたと考えられる。

次のステップ2では、モデルが同席したにもかかわらず、基準に達するまでに38試行を要した。

ステップ3では、モデルへの質問と対象児への質問が1対2、1対3、1対5のすべての場合に100%の正答が示され、ステップでのモデルの模倣が有効であったことが示唆された。これ以後、ステップ4と5においても、基準以上の正答が示された。この間の指導所要時間は約30分あまりであった。今後は、別の絵や具体的事物を用いて、非反響語で答える指導を予定している。

なお、本研究で用いた指導プログラムの作成及び実践ならびに観察・記録等は、日本行動教育研究会広島支部の共同研究として行われたものである。

Kanner, L. 1948 *Child Psychiatry* (2nd ed.).

Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.

Coleman, S. L., & Stedman, J. M. 1974 Use of a peer model in language training in an echolalic child. *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry*, 5, 275-279.

## MSX™パソコンの行動実験での利用

藤 健 一  
( 立命館大学 )

心理学実験における刺激提示や反応記録の問題は、以前から心理学者を悩ませ続けている問題のひとつである〔苧阪・浅野・藤, 1984〕が、1970年代に入りマイクロコンピュータが普及し始めた。しかしこれはまた、新たに研究者を悩ませる事態をも出来せしめたのである。行動実験制御においては、(1)パソコンのハードウェアの頻繁な変化、(2)実験用プログラムの利用範囲がハードウェアに依存、(3)パソコンが安くないために実験(実験室に非ず)に応じたパソコンの配置が困難、などの問題が挙げられよう。

近年、MSXを行動実験に利用する研究が増えてきている〔浅野, 1988; 杉本, 1989〕が、筆者の実験室も増設移転を機に、行動実験制御用にMSXパソコンを本格的に採用した。その結果、(1)MSXの規格ならば、メーカーはどこでもよい(ハードウェア間の互換性の保障)、(2)MSX-DOS™を用いる事で、MS-DOS™上でのデータの処理や分析が可能(異機種間のデータ利用をOS環境を整備することによって可能にする)、(3)1スキナー箱に1パソコンが容易に実現可能になった。この1実験者(主に学生)に1パソコンが割り当てられる事は、その実験者にとって、研究行動の強力な弁別刺激や強化刺激となるようである。また、以下の点に留意した。(1)利用者の実験プログラム作成環境を整え

るため、日本語MSX-DOS 2™、日本語MSX-WRITE IIを各セットに揃えた。(2)実験室で利用する各種のマニュアルは、すべて同一寸法のリングファイルにファイルし、専用のキャビネットに収納した。(3)MS-DOSとのデータのやりとりを行うために3.5インチフロッピーディスクドライブ装置をPC9801に増設した。(4)実験装置制御のためのインタフェースには、自作〔浅野, 1987〕のカートリッジにリレーボードをつないだものを用いているが、市販品も使用する予定である。これらの情報を表1に示した。

浅野俊夫 1987 自動個体識別装置を用いた霊長類の集団学習過程の分析方法の開発  
昭和59・60・61年度科学研究費補助金( 試験研究(2) 研究成果報告書( 課題番号59810003)

浅野俊夫 1988 ポケットコンピュータおよびMSXパソコンの行動研究への応用 日本心理学会第52回大会発表論文集 7.  
苧阪良二・浅野俊夫・藤 健 一 1984 心理学のインストラメンテーションにおけるマイクロコンピュータ: その来し方行く末 Planet, No.4, 18-29.

杉本助男 1989 動物行動研究における長期終日実験の研究意義に関する総合的検索  
昭和62・63年度科学研究費補助金( 総合研究A) 研究成果報告書( 課題番号62301015 )

表1 市販のMSX 2用入出力インタフェース (1989.4現在) /

品 名	入力数	出力数	備 考	扱 い
TM210 MSX 入出力モジュール ( カートリッジ )	8	8	入出力とも フォトプラ処理済み。	(株)テコールシステム 06-305-0288
MSX I/O ボード ( カートリッジと ボード )	32	32	入出力とも TTLレベル、 他に MSXカートリッジ、 ケーブルが必要。	(株)マックプロジェクト 082-228-8886
パラレルI/O インタフェース ( カートリッジ )	24	24	ポートの端子は 未処理のまま。	(株)エミール・ソフト 0886-31-2366

a) MSX2のスロットの増設のための“拡張スロットボックスEX-4 ( 株式会社日本エレクトロニクスシステム部 03-486-4181 )”がある。

b) MSX, MSX-DOS, 日本語MSX-DOS2はアスキーの、MS-DOSはマイクロソフト社の商標。

## MSX-2を用いた廉価版実験・実習用システム開発の試み

大野裕史（筑波大学心身障害学系）

行動分析学の基礎的事実の学習は、講義を通じてよりも、実験・実習を通しての方が理解しやすいと考える。しかし学生の実験・実習に動物実験を行なうとなると飼育のためのシステムや費用が必要になる。報告者の所属は所謂特殊教育関係であり、実験動物を飼育できる環境にはない。反面、応用場面で児童（発達障害児が主）の行動変容を実際に経験できるという利点はあるが、行動変容に時間がかかり、また倫理的な問題も絡むため、実験実習としては適切ではない。

そこで、廉価版パーソナルコンピュータ（以下パソコンと略；MSX-2）とその周辺機器を用い、学生自身を被験体として行動分析の基礎的事実（強化・刺激性制御）を教授するシステムを開発することを試みたので報告する。

## &lt; 機種構成 &gt;

1. MSX-2パソコン：PANASONIC FS-A11。定価59800円。3.5インチディスクドライブ付き。現在はMSX-2+に規格が変更され、相当品（FS-A1FX）が57800円で入手できる。実験制御・データ処理に用いる。MSX-2は"TIME"モードで1/60秒まで計測できる。PC-9801では"TIME\$"モードを分解・利用しても、1秒のオーダーである。

2. ジョイスティック：SONY JS-303T。定価2000円。2つのトリガーボタンがついている。パレットとして用いる。パレットとしては本体のキーボードを用いることもできるが、耐久性・反応の容易さ・単調な課題なのでゲーム感覚でできること等を考えてジョイスティックを用いている。

3. テレビまたはディスプレイ：オーディオビデオ入出力可能なものが望ましい（例えばビデオディスプレイ）が、通常のテレビを用いてアンテナ端子から入出力することも可能である。報告者は14インチカラーディスプレイテレビ（SHARP CZ-600DE。定価129800円）を利用している。視覚・聴覚刺激提示用（S+、強化刺激として用いる予定のカウントを含む）。4. その他、テレビとの接続ケーブル（映像・音声ケーブルとアンテナ切替器）は付属品として付いている。データをプリントアウトするにはプリンターがあると便利である。

## &lt; プログラムの構成 &gt;

1. 設計方針：実習時間は3～4時間で、実験と講義から成る。受講生は大学院修士課程学生数名であり、心理学関係の実験実習経験は多様である。報告者の担当部分の指導目標は、①行動分析学の基礎的事実を理解させる。その際、「強化」「刺激性制御」のタームや定義よりは、反応の結果・先行条件を操作することで反応の生起確率が変化すること、即ち環境の操作が反応に与える影響を知ること、②群間比較法ではなく個

体内分析法を用いることで個体行動の制御変数を固定する方法を身につけること、とした。

プログラムの単純なアレンジ（1～2ステップ）で反応に与える影響が大きいこと。

オペラント条件付けの典型的な実験では、パレットが一つの経時弁別であり、EXTパルスとトリートメント（強化・弁別刺激提示）との間で反応生起確率を比較する。今回は、2パレットの同時弁別（実験Iでは時間的に交替する、実験IIでは条件性弁別）を行ない、EXTパルスではなく反応-結果関係の曖昧な条件（直後変化のない間歇強化スケジュール）を導入し、反応間の選択を強調した。この理由は、①教示を行なうため、実験条件下での反応が教示に統制され、パレットが1つではEXT下でも持続した反応が出現する可能性があり、条件差が遂行に与える影響を検出しにくい。②反応の結果としてカウントを用いるためEXTでパルスを取った場合、教示が偽となり、遂行に対し結果操作だけでなく2種類の教示の影響が関与する可能性がある。

2. プログラムの内容：実習に使うプログラムは3種類であり、BASICで書かれている（概要をFig.1に示した）。1) mix (conc FR EXT)；プログラムを"RUN"すると配列の確保、ジョイスティックやタイマーからの割込みの許可・分岐先、FR value、1 phaseの時間および当該フェイスの標的ボタン（カウント・アップに関連するボタン）、実施フェイス数の指定などの初期設定が行なわれる。その後ディスプレイの画面にカウンター（表示カウンター）と、「じっけんかいし」の表示が現われる。尚、左右どちらのトリガー・ボタンが標的ボタンとなるかはランダム系列に従っている。

フェイス変更のためのタイマーと反応検出のためのトリガーから割込みがかかる以外、プログラムはループを回っている。トリガーから割込みがかかると、ボタン番号（左右どちらの反応か）・タイマーの値を配列に記憶し、当該ボタンが標的ボタンであるか否かを判断する。標的ボタンでない場合は、ループに戻る。標的ボタンの場合には、FRカウンターを1つ上げる。そしてFRカウンターの値がFR valueを満たしているか否かを判断する。満たしていない場合はループに戻る。満たしている場合は、beep音を提示し、表示カウンターを1つ上げ、FRカウンターをゼロリセットし、カウント・アップがあったことを記録する。その後ループに戻る。

実験試行が全て終了すると、ディスプレイに総反応数と表示カウンター数が表示される。その後、トリガー・ボタン番号（左か右か）、反応時間（実験開始からの時間）、結果事象のマーカ（表示カウンターが上がる/beep音だけが提示される-後述のプログラム2)のみ/結果変化なし)がプリントアウトされる。

2)mix(conc FR EXT): 概ね①と同じであるが、トリガー割込みがかかり、標的ボタンであった場合、beep音が鳴る。そしてbeep音が鳴ったことが記録される。

3)mult(conc FR EXT); 概ね①と同じであるが、初期設定が終わり「じっけんかいし」を表示した後、標的ボタンに対応して「キー1」または「キー2」という文字をディスプレイに提示する。

< 実施例 >

1.被験者: 受講学生の中から実験I・II各2名を任意に選択した(本プログラムの実施経験者はいなかった)。

2.実験計画: A-B-Aデザイン。

3.手続き: 1フィズ10秒で20フィズ行なった。FR valueは10であった。実験者は被験者に、「2つのボタンを或るやり方で押すとカウンタが上がります。カウンタの値をできるだけ上げて下さい」と教示した後、プログラムを"RUN"した。

4.結果: Fig.2は表示カウンタ数を総反応数で除した値を示している。表示カウンタは最少10反応で1つ上がる(FR valueが10であるが、フィズが変わる毎にvalueを満たさない反応はリセットされる)ので、この値を10倍強した数を疑似的に正反応率(総反応数に占める標的反応数)とみなすことができる。

実験Iでは標的反応にbeep音を後続させる(条件B)と反応率が增大し、beep音を除去すると減少した。実験IIでは標的ボタンに対応した外部刺激を提示した条件BではA条件に比べ、反応率が高かった。

< これまでの失敗例(3回施行) >

1.左右の親指で交互にボタンを押すボタンを実験I-Aで形成された被験者はB条件でも交互に押し続けることが多く、beep音によって反応が分化しにくい。この場合、ボタンを指1本で押させることにより解消できた。

2.ボタン押しの反応間隔が長く(反応が遅く)、1フィズ内にFR valueを満たせない。この場合、①1フィズの時間を長くする、②FR valueを下げる。

3.ボタン押しの反応間隔が短い場合、データ欠損が生じることがある。

4.同一被験者が繰り返し遂行するため疲労することがある。この場合、①根性のありそうな被験者を選択する、②「カウンタが100になれば、無条件で成績をAにする」と事前につぶやいておく。

本システムを開発するにあたり、浅野俊夫先生(愛知大学)、山本淳一先生(明星大学)に多大な御示唆を頂きました。ここに記して謝意を表します。

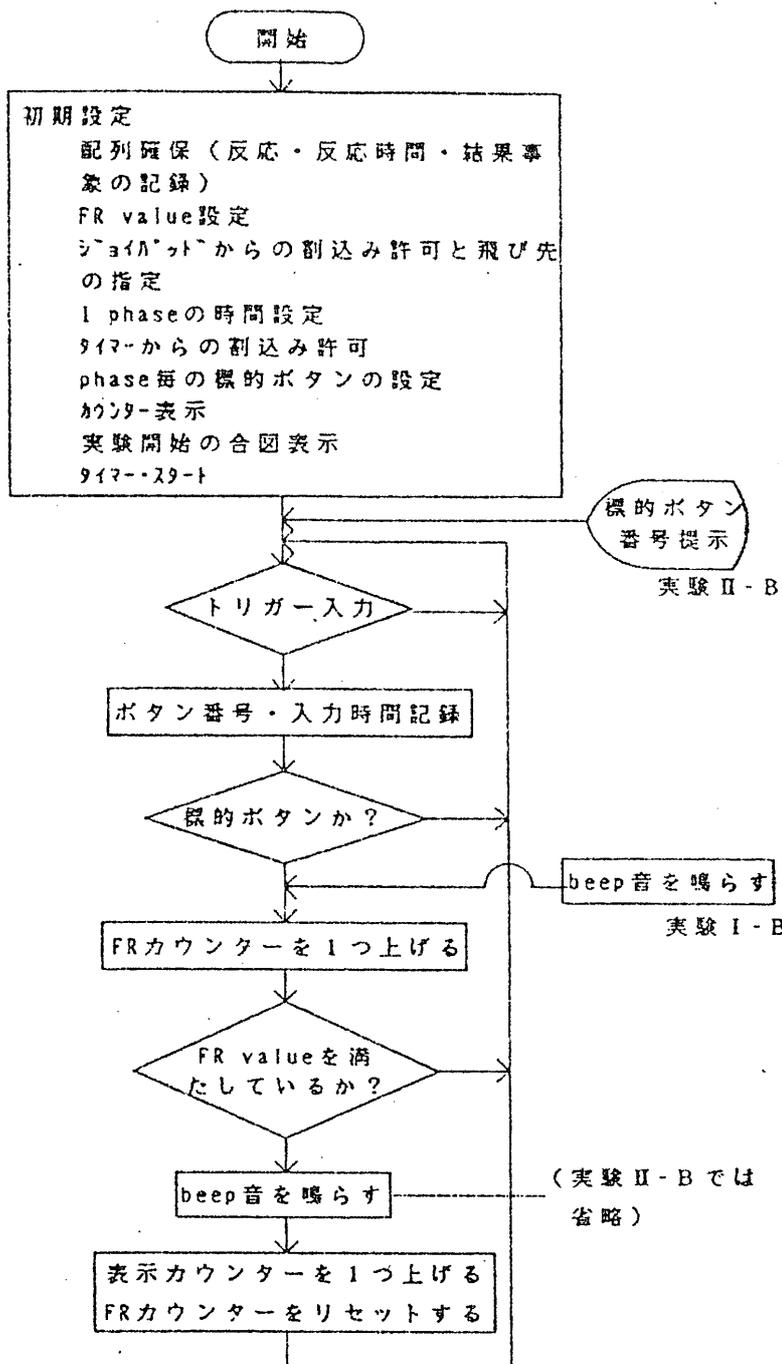


Fig.1 プログラムの概要(フローチャート)。この図では終了しないが、実際には一定のフィズの後、データをディスプレイとプリンタに表示し終了する。

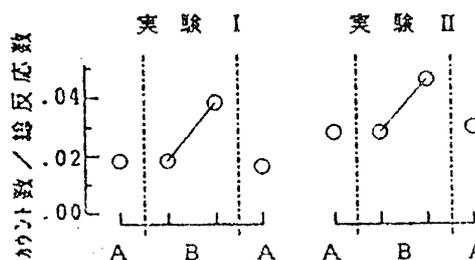


Fig.2 実習データの一例。○は表示カウンタ数を総反応数で除した値であり、所謂「正反応率」と考えることができる。尚、実験I・IIで被験者は異なっている。

## DRHパフォーマンスにおける2者間の相互コミュニケーションの影響

小野 浩一

(駒沢大学文学部)

人間のスケジュールパフォーマンスと言語の関係についての研究は、主に2つの側面からおこなわれてきた。1つは実験者が提示する教示がパフォーマンスにどのような影響を及ぼすかを調べるもの(例えば、Galizio, 1979, 藤田ら, 1983, 1987, Hayesら, 1986)で、他の1つは被験者のパフォーマンスとその言語記述との関係を調べるもの(例えば、Cataniaら, 1982)である。これまでの諸研究から、いかなる条件下で言語刺激が効果的に働くかといったことが、かなり明らかになってきている。

そこで、本実験は次の3点に工夫を加えて、言語とスケジュールパフォーマンスとの関係を再び検討してみたものである。まず第1に、教示・パフォーマンス・言語記述の3項を同じ実験セッティングの下で調べるようにしたこと。第2に、教示は実験者からではなくて、同じスケジュールにさらされている他者から与えられること。第3に、教示の内容に2つの次元を導入したこと。

## 【方法】

**被験者** 男女大学生8名(統制群として他に5名)

**装置** 高さ70cmのテーブルの上の正面と左右の3面をパネルで仕切る。オペラントは鋼鉄性のレバー(28.5cmH, 36cmD, 34cmI)でテーブル中央に置かれた。また、パネルの正面の壁にはポイントカウンター及びポイント表示ランプ、左手の壁には緑のセッションONランプとメッセージボードが取り付けられている。

**強化スケジュール** 被験者がさらされる強化スケジュールはDRH5/15sで、緑のランプがついている15秒間に5回以上レバーを引くと3秒間オレンジのポイント表示ランプが点灯し、ポイントが1点与えられる(その後、2秒間の暗黒)。もし条件が満足されなければ、5秒間の暗黒ののち次の試行が始まる。この作業に9試行3分間従事する。

**手続き** 実験の最小単位はラウンドで、その内容は次のとおりである。① "サクラ"被験者(パートナーとよぶ)のパフォーマンス。真の被験者は別室にて待機。この間、パートナーは実験室にて実験者の指示によりダミーメッセージを書く。② 4-5分後、実験者はパートナーを連れて別室にいき、被験者を実験室に連れてくる。実験室で被験者はまずパートナーのメッセージを読む。③ 被験者の3分間のパフォーマンス。この間室内照明は消される。④ 3分後、被験者はパートナーへのメッセージを書いたのち、実験者に連れられて別室へ行きパートナーと交替する。

実験はパートナーの教示の内容により、以下の4つのフェイズに分かれる。フェイズ1: 20回以上レバーを引くこと。フェイズ2: 7秒待つて10回引くこと。フェイズ3: 15秒待つて1回引くこと。フェイズ4: 20回以上引くこと。

パートナーは、同じフェイズの間は同一内容を一貫して伝えるが、表現方法は状況に応じて変化させた。そして、被験者のパフォーマンス及び言語記述が安定したと判断したとき

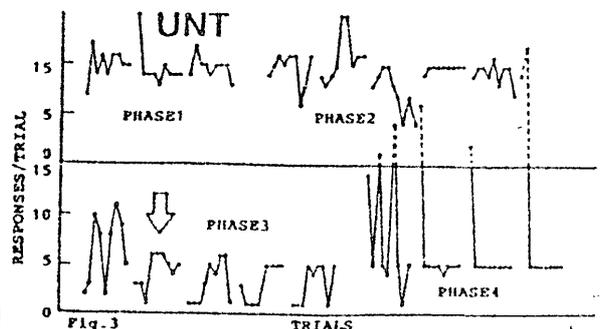
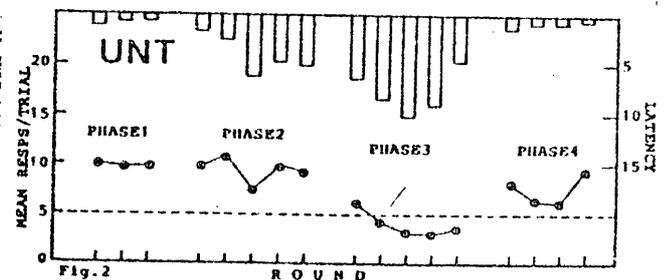
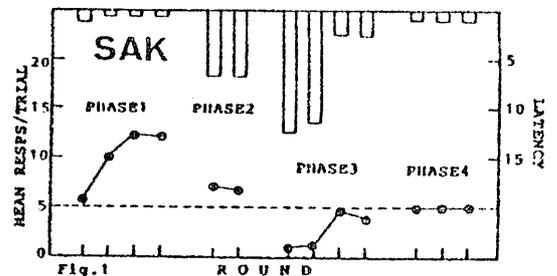
に次のフェイズに移行した。実験開始時、両者に同時に与えた教示は、"緑のランプの点灯中に、正しい方法でレバーを引けばポイントが与えられるので、なるべくたくさんポイントを獲得すること"というものであった。また、メッセージには、"どのようにすればポイントが得られるか"について書くよう指示された。

## 【結果と考察】

(1) 実験開始直後、特にフェイズ1では全ての被験者が社会的教示の影響を強く受けた。しかし、多くの場合、それは完全な追従という形ではなくて各被験者独自のパターンが出現した。効果の持続性という点からみると、7名の被験者がフェイズ3の後半からフェイズ4までにスケジュール性制御を確立した(Fig.1, Fig.2 参照)。

(2) 言語記述はパフォーマンスときわめてよく一致した。ただし、言語記述はパフォーマンスよりもいくらか早くスケジュールに一致する。このことは、被験者の言語記述がスケジュールに一致したのちもパフォーマンスは社会的教示の影響を受けて変動することを示している(Fig.3 参照)。

(3) 関連次元である反応率よりも無関連次元である潜時のほうがより強く社会的教示の影響を受けた。



# 発達障害幼児の母親に対するペアレント・トレーニング・プログラムの開発と効果に関する研究

○ 李 聲 韓  
(筑波大学大学院教育学研究科)

中 野 良 顯  
(筑波大学教育学系)

## 1. 目的

行動主義的親訓練が子どもの問題行動を修正する上で効果的であることが証明されている。しかし日本では、親訓練用の実用性の高い効果的なプログラム・パッケージはまだ数において、十分開発されていないし、その効果の分析も十分なされていない。本研究は幼児の言語的・社会的問題行動を改善し、その般化を促進する一つの手段としてのペアレント・トレーニングに焦点をあて、親訓練用の実際的なプログラム・パッケージを開発し、その効果を分析することを目的とした。

## 2. 方法

1) 対象親と子ども：①親Mと子どもm：mは来談時6歳2ヵ月の女児。表現言語の障害（「か」「さ」行の発音を、「あ」「ちゃ」行として発音する、発音が全体的にはっきりしない）と、社会的相互作用の自発の過少を主訴とする。家族は両親と本児とその兄妹の5人。Mは37歳であり、学歴は高卒で、コンピューター関係のパート職に勤めている。父親の両親と同居中。②母親Yと子どもy：yは来談時4歳6ヵ月の男児。言語発達の障害（言語が獲得されていず音声模倣ができない）と、適切な対人行動・服従行動・集団参加行動の欠如を主訴とする。〇市の2次検診で自治医大に紹介され、精密検査の結果「自閉的傾向」と診断される。家族は両親と本児とその妹の4人。Yは24歳であり、学歴は中卒で不定期にパートの仕事をしている。

2) 場面：大学のクリニック場面で母子に対する指導を週2回行う。1セッションあたり1時間から1時間30分。そのうち母親訓練の一部としての自分の子どもの指導実習は、1セッションあたり約10分。訓練期間は、2例とも1988年9月から1989年2月末までの約6ヵ月であった。

3) 標的行動：それぞれの母子について、標的行動を次のように決定した。①子どもm：増やすべき行動は、[1]「か」行、「さ」行の発音の獲得と使用、[2]ゆっくりはっきり話す、[3]社会的相互作用を自発すること。減らすべき行動は、[4]ゲームで自分が勝てないとき我慢できず、大声でしばらく泣くこと。②子どもy：増やすべき行動は、[1]5秒間大人の目を見る、[2]10数えるまで椅子に座る、[3]大人の指示や質問に服従し簡単な課題を遂行する、[4]話し言葉を獲得すること。③母親Mと母親Y：[1]子どもとのコミュニケーションを改善するために必要な5つの行動技法を実験室内

で獲得し使用すること、[2]それらを日常場面で使用して、子どもの行動改善を維持し、問題行動により効果的に対処すること。

4) 訓練プログラムおよび訓練パッケージの内容：母親訓練は、①行動理論と技法に関する5回の理論勉強会、②実験室におけるフィードバックつきの指導実習、③セルフ・モニタリング訓練、④実験室でのフィードバックなし指導実習の4成分から成り、この順序で行われた。以下はその主な内容である。

①行動理論と技法に関する5回の勉強会：5つの行動技法（指示の出し方、結果の与え方、不連続試行法、補助の与え方、新しい行動を形成する方法）に関する理論と実際を学ぶ。1セッションあたり、1時間30分。訓練用パッケージは、Kocgelら(1977, 1978)に基づき、それぞれ5つの技法に関して著者らが直接作成し（中野、1984）、さらに改訂補足した。主成分は5つの行動技法についてのプログラム教材による概念学習、ビデオ視聴、行動リハーサル、活字教材による練習問題だった。②実験室でのフィードバックつきの母親による子どもの指導実習と宿題：理論勉強会の後、母親がセラピストの援助で子どもの指導を実習する。セラピストは、母親と同席して母親のコミュニケーション行動の適否に関してその場でフィードバックを与え、場合によってはモデリングを行う。また即時フィードバックの他に、前回の指導実習のビデオ録画を教材とするビデオ学習場面でのフィードバックも行なった。この指導実習は母親が技法をほぼ完全に習得するまで行なわれた。母親の技法習得を査定するために、毎回実習終了後質問紙を与え、その日の指導行動についての自己評価を求めた。また指導実習終了後、家庭学習教材を渡し、家に帰ってから、その教材をもとに週2回、1回あたり10分間ずつ、子どもの指導を試みるよう指示した。③セルフ・モニタリング訓練：実験室での母親への補助やフィードバックつきの訓練が終わるところから、習得した技法の日常的使用を維持するため、日常場面での子どもへの母親としての対応に関する質問紙によって子どもへのコミュニケーション行動を自己評価してもらうことにした。これは週2回、3週間であった。④実験室でのフィードバックなしの母親による子どもの指導実習：母親の学んだ指導技法の獲得と技法の般化の程度を査定するために行った。

5) 手続き: 2人の母親は以上の訓練手続きを個別に適用された。訓練の中核は指導実習である。初期段階には、なるべく簡単な課題を使うようにした。母親は学習したばかりの指示、結果、補助、不連続試行法、シェーピング法をわが子の標的行動に適用して、フィードバックを受けながらそれぞれの技法を習得していった。Mに対しては、特にmの言葉の指導にシェーピング法を適用することを教えた。「か」行の指導では、「く・あ」から「くあ」そして「か」へとスモール・ステップで段階的に指導するように導いた。また、Mの場合強化の方法として、ほめ言葉と同時にトークンを適用する仕方を教えた。Yに対しては、5つの行動技法の獲得の後は、注目や絵カードによる命名の課題を使ってYを指導するよう要求した。

6) デザイン: 親訓練訓練手続きが母親の行動に及ぼした効果は、個人間マルチプルベースライン・デザインと、ABAデザインを併用して分析した。母親が獲得した行動技法の般化については、訓練に使われなかった課題での指導、被験児のきょうだいへの指導、帰路での親子間相互作用によって査定した。

7) 記録: 母親の反応はすべて遠隔操作のビデオカメラによって録画した。その再生映像をもとにして、5つの技法の活用過程を評価し分析した。技法の正しい活用を分析する枠組みとしては、Koegelら(1977)の基準に従い、5つの技法に関わる個々の反応を、正用法、誤用法、またはNAのどれかに分類する方法を用いた。

3. 結果

図1、図2、は2人の母親の子どもに対するコミュニケーション行動のうち、「指示の出し方」と「結果の与え方」についてのマルチプル・ベースライン・デザインによる分析結果のグラフである。大学の実験室場面では、2人とも2つの標的行動に改善が見られた。また般化に関する測定の結果、2人の母親はともに違う課題、違う標的行動、きょうだい等に対して学んだ技法を適切に適用できることが明らかになった。さらに、訓練終了後においても指導技法の維持が見られる。

4. 考察

この親訓練手続きにより、発達上の問題を持つ幼児の母親の子どもに対するコミュニケーション行動が改善され、子どもの言語行動やその他の標的行動も改善され、望ましい親子相互作用が増加した。また父親に対する質問紙の結果は、家庭で母親が実験室で学んだ技法を活用して日常場面でも子どもを適切に指導できるようになったことを明らかにしている。このプログラムに対して父親や、祖父母や、その他の人々が積極的評価を下していることは、この介入の社会的妥当性を証明しているといえよう。このプログラムの簡易版の開発と効果の分析が今後の課題である。

図1. クリニックでの個別指導における母親Mと母親Yの指示の出し方  
個人間マルチプルベースラインデザインによる分析

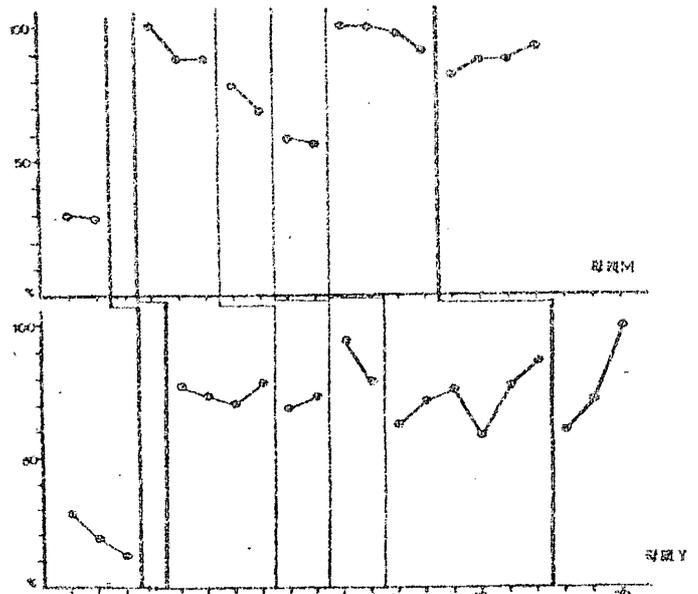
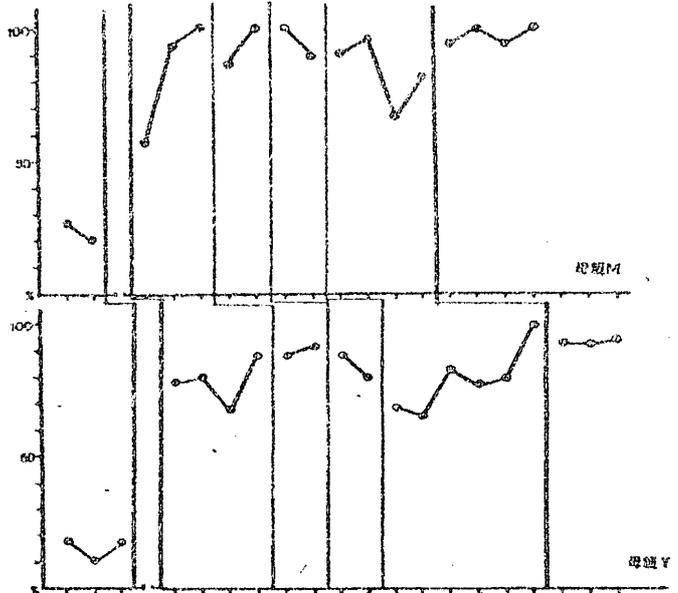


図2. クリニックでの個別指導における母親Mと母親Yの結果の与え方  
個人間マルチプルベースラインデザインによる分析



I: 5つの技法についての実験委員会、家庭学習始める 訓練期間  
II: 図1を教える、補助あり、フィードバックあり 訓練期間  
III: 図2を教える、補助あり、フィードバックあり 訓練期間  
IV: きょうだいを教える、補助あり、フィードバックあり 訓練期間  
V: きょうだいを教える、補助あり、フィードバックあり 訓練期間  
VI: きょうだいを教える、補助あり、フィードバックあり 訓練期間  
VII: 0-97% 期間、試験なし、フィードバックなし <M> 0-97% 期間  
ただし、母親Mについては15セッションから母親Yについては18セッションから100%に到達した

5. 参考文献

1. Koegel, R.L., Russo, D.C., & Rincover, A. 1977 Assessing and training teachers in the generalized use of behavior modification with autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 197-205.
2. Stokes, T.F., & Baer, D.M. 1977 An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 349-367.
3. 中野良顕 1984 自閉症児の行動療法 うめだ・あけぼの治療教育職員養成所編「障害乳幼児の治療教育入門・上」明治図書、27-56。

# 気管支喘息の行動分析

藤田 健道 (兵庫教育大学 学校教育学部)

気管支喘息は「種々の刺激に対して気管および気管支の反応性が亢進していることを特徴とし、自然に、あるいは治療によって強さが変化する広範な気道狭窄を症状とする疾患である」(American Thoracic Society)と定義されており、その臨床症状は、咳、痰、喘鳴、呼吸困難を特徴とし、外因型(アトピー型)、内因型(感染型)、混合型等に分類される。喘鳴・呼吸困難等を特徴とする喘息発作は物理的・化学的刺激による気道の反応(気道狭窄)の結果引き起こされるのであるから、単なる生理学的な現象(疾患)であると考えられる。しかし、気道狭窄の原因となる刺激を誘発刺激、気道狭窄をレスポナント反応と考えるならば、気道狭窄はこの誘発刺激に先行または同伴する弁別刺激によって条件づけられる可能性が無いとは言えないのではなからうか。

また、気道狭窄の結果生じる呼吸困難によって引き起こされる様々な反応(体動、机坐呼吸、呻吟、歩行、水分補給、自分で救急車を呼ぶ、学校や会社を休む、自分で病院に行く、治療を受ける等々)は呼吸困難という嫌悪刺激の回避関連オペラントであると考えられる。さらにまた、この回避関連オペラントは親や妻または夫の看病関連行動(心配する、オロオロする、側にいる、背中をさする、救急車を呼ぶ、病院につれていく等々)によって強化される可能性がある。すなわち、回避関連オペラントは看病関連オペラントに含まれる成分(正の強化刺激=愛、注目といってもよい)を入手する機能を果たしている可能性がある。

さらにまた、回避関連オペラントに含まれるいくつかのオペラント(たとえば、学校や会社を休む)は、別種の嫌悪刺激(たとえば、学校

の理解できない授業・教師の叱責、友達のおじめ、仕事に関連する嫌悪刺激、上司・部下・同僚等の対人関係に伴う嫌悪刺激等々)を回避する機能を果たしている可能性がある。

現在の医学的治療法は主として、体外から侵入する化学物質に対して生理的反応を引き起こさないような生体にする方法(原因療法=減感作療法)、狭窄を起こした気道を薬物で拡張する方法(対症療法=薬物療法)、その他(鍛錬療法、喘息体操、バイオフィードバック療法を含む心理療法、etc.)に大別される。しかし、これらの療法だけでは治癒しない難治性喘息の患者がいる。また患者も医師も長期間にわたる薬物の使用は生体に好ましくないと考えている(たとえばステロイド剤の使用等)。さらに、吸入を含む薬物療法が効果を発揮しがたいときや、薬物の即時入手が不可能なとき、他者の援助が得られないとき、その他命にかかわる緊急を要するとき等もある。このような困難な条件が揃ったとき、医学的な治療法が効を奏するまでの間、緊急に呼吸困難を和らげ、命を守る自己救助法(セルフコントロール法)が望まれる。

本報告では、気管支喘息の行動分析的な図式を提示し、その図式に適合する事例(愛情欲求型、回避型)を報告する。次いで、薬物による気道拡張に代わる気道拡張法として動作訓練法による気道拡張法を提示し、その効果を検討する。そして、生理学的な反射を制御する方法を行動分析的に説明する。

(註：動作訓練は成瀬策が開発し、それを喘息患者に適用し、効果のあることを見いだした人の一人に瀬田 悟がおり、彼と筆者の協同で自己救助法が発展し、また喘息の行動分析的な説明が試みられた。)

# 登校拒否の行動分析的アプローチ

## その原因と具体的対策

話題提供者 東 正 大分大学教育学部  
(50音順) 茂木 俊夫 埼玉大学教育学部  
小林 重雄 筑波大学心身障害学系  
園田 順一 鹿屋体育大学体育学部  
司会者 河合 伊六 広島大学教育学部

### 企図の趣旨

最近、登校拒否がますます増加し、家庭でも学校でもその対策に苦慮し、各種相談機関における相談件数のなかでもっとも多くを占めている。

登校拒否にもいろいろのタイプがあり、その原因の捉え方や治療(指導)の方法にもいろいろのものがある。わが国では、これまで長年にわたって心理療法的な方法や、常識的な取組みが多く用いられてきたが、必ずしも十分な成果を挙げているとは言い難い。

このような状況のもと、最近、世界の多くの国で、行動理論の原理・技法を登校拒否の治療(登校の指導)に適用しようとする試みが行われるようになった。行動分析的アプローチはその一つである。このアプローチは、登校拒否の原因についても、したがってその具体的な対応策(指導法)についても、従来の取組み方とはまったく異っている。

その主な相違点として、次の諸点が考えられる。

①これまでのアプローチでは、登校拒否の原因を本人のパーソナリティの未熟さや歪み(例えば、自主性、積極性などの欠如、あるいは、強い不安、もしくは自我の発達の未熟さ)などに求める。そして、そのような「心の弱さ」を生みだした原因・背景として、乳幼児期以来の、家庭における「過去の」養育態度の歪み(例えば、過保護や愛情不足など)や、家庭環境(例えば、少子化、核家族化など)などに注目する。

しかし、行動分析的アプローチでは、「登校する・登校しない」という行動に注目し、「登校しない」行動が強められている「今の現状」(その行動と家庭及び学校との関係)を分析する。そして、早く学校に復帰することを目標にして、系統的な指導プログラムを作成し実施する。

②「内的な心」の変容を治療目的とするが、その治療効果を客観的に評価することは容易ではない。

しかし、行動分析的アプローチでは登校すること自体を指標とするために、その効果は歴然としており、無益な方法はすぐに中止もしくは改善される。もしくは別の方法へと切り替えられる。

③さらに、登校拒否自体を一種の「病気」とみなす傾向が一部にみられる。そのために、治療はもっぱら専門家に任すべきだという発想が生まれ、親や教師は指導から手を引こうとする。

これに対して行動分析的アプローチでは、再度登校するように指導することを目標とし、教師や親が学校や家庭で取り組む指導プログラムの開発を意図している。

このように、登校拒否の治療(登校の指導)には種々の方法が用いられるが、最近、その相対的な効果について比較検討が試みられるようになった。その代表的な研究の一つが Blagg and Yule (1984) である。この研究では、行動論的方法(BTA)(30名)、入院させて心理療法(HU)(16名)、自宅勉強とクリニック(隔週)での心理療法(HT)(20名)の方法を用いた群を比較し、その効果を、①成功(その後続いて登校)、②部分的成功(1年間は登校したが、その後不登校)、③失敗(不登校もしくは登校は3ヵ月未満で再度不登校)の基準で比較した。その結果、行動論的方法、入院させて心理療法、自宅勉強とクリニックでの心理療法の順に良い効果が得られた。

わが国でも、すでに十数年前より、行動論的観点から、効果的な予防と治療(指導)の技法を開発しようとする試みや臨床場面での具体的な適用の試みが盛んであり、すでにかんがりの成果が挙げられている。

そこで、本シンポジウムでは、長年にわたって既に行動分析的アプローチの研究と実践に取り組んでおられる方々に、臨床的な事例を挙げながら、登校拒否の原因の捉え方と有効な実践の具体的方策について提言していただくことにした。

今後の治療(登校指導)の実践のために貴重な示唆が提供されることと確信している。

(文責：河合 伊六)

### 文献

Blagg, N. R., & Yule, W. 1984 The behavioral treatment of school refusal: A comparative study. *Behav. Res. Ther.*, 22, 119-127.

# 登校拒否行動と条件統制の限界について

東 正 (大分大学 教育学部)

私は、九州の〇県に在住しているが、県教委では、最近の児童・生徒の問題行動への対応のひとつとして、巡回相談の制度をつくっている。これは、心理・教育・医学・社会福祉等の専門家が、各地域の教育事務所を媒介に、主として教師を対象として相談・助言の機能を有するしくみになっている。教師の相談内容は、勿論、問題行動を有する児童・生徒への対処が中心になっている。ところで昨年の統計をみると、相談件数、数百余ケースの中、80%が登校拒否となっている。この傾向は、〇県で教育相談の中心的機能を果たしている教育センターへの来談者についてもみられ、〇県のような僻地県にあっても、登校拒否がいやが応でも関係者の関心をよばざるをえない状態にある。

ところで問題は、登校拒否行動への対応である。問題行動としてカテゴリー自体にもさまざまな見解があるが、どのように対応すべきか、つまり、治療手続きが必ずしも明快ではない。〇県での巡回相談における対応・助言は、

- ① 登校刺激を与えないこと、
- ② 気長に接すること、
- ③ 保護者、主として母親へのカウンセリング、

等から成り立っている。そしてこのようなアプローチの結果、数ヶ月、大半は数年かかって立ち直りがみられるとされている。

さて、この種の対応は、一種の非統制的な環境条件の操作とみなせるが、仮りに数年かかって立ち直りがみられた場合、それを治療の効果とみるか、あるいは自然治癒とみなすべきか、疑問の残るところである。いずれにせよ、すっきりしない腹だたしさを感じる。

登校拒否行動を、 $B = f(S)$  の行動方程式に照らしてみる場合、そこでは学校が陽性の強化刺激を喪失した状態、あるいは、陰性強化としての家庭への閉じこもり行動、または家庭が強力な陽性強化刺激を有する状態、等々、一見、理屈の上では単純である。登校拒否行動の変容は、これらの強化刺激を適切に統制すればよい、ということになる。

しかし、現実はそのように単純なものではない。条件分析により、行動に影響する刺激の確認をこころみるとしても、それは一部分のことであり、更に、刺激が確認されたとしても、操作不可能な場合が多い。子どもの家庭の有する社会・経済的条件の操作は、先ず不可能である。

行動分析の立場からすれば、強化刺激の操作による

“行動変容”というアプローチが本筋であるが、現実にはなかなか厳しくて、ややもすれば折衷的な妥協が行われやすい。発表者は、たまたま昨年、あるケースに深入りする機会をもったので、その資料をここで報告し、上記の問題点を含め、諸士の検討と助言を求めたいと思う。

## 登校拒否児・ケース M について

対象児は高2の女子であるが、昨年6月18日、母親と同伴、登校拒否の状態を訴える。不安神経症という医者の診断書を有しており、文字が書けないので、手のふるえを止める薬を飲んでいるという。明らかに書痙の症状を示す。

登校拒否は、高校1年の2学期(10月)からはじまっているが、きっかけは、運動会でのチアール・ガールに選ばれたことからの責任感から、そうなったと訴える。

治療は、系統的脱感作法を中心にすすめることにし、母子にそのやり方を説明、十分に会得させた。狙いを9月1日、つまり2学期からの登校再開においた。

本ケースは、被暗示性が高く、また母親の要望により催眠治療の手続きも、臨床の前半に導入したが、脱感作時のリラクゼーションの状態ともくみあわせた。

9月1日までに、約2時間弱の臨床を、大学の臨床室で11回行った。当初、書痙の治療からはいり、3回目から、登校拒否行動の改善にむけての脱感作イメージを導入。臨床前後には“気もちテスト”を施行。終了時の好感反応を確認。また母親のカウンセリングを、電話で続行。

いよいよ登校日を控えた8月31日、対象児の自宅から学校まで報告者がつきそって登校練習。

9月1日から予定どおり登校開始。9月はほぼ満足すべき状態となる。ところが10月頃からはじまり、ぼつぼつと遅刻がはじまり、11月にはいと、欠席がはじまり、12月には、すっかり登校拒否の状態に陥ってしまった。

このケースは、明らかに、積極的治療によって、行動変容を示したのであるが、手続きが失敗している。ご検討をお願いしたい。

# 思春期登校拒否行動の治療的アプローチ

茨木 俊夫 (埼玉大学教育学部)

## 1. 思春期登校拒否行動とは

登校拒否行動を示すもののうち、年齢的に思春期(学校種別でいうと主として中学校・高等学校期)にあるものをさす。

なぜこのような用語を用いるかという点、思春期になると、生物学的にも社会・経済的にも児童期とは異なる行動レパートリーを可能にする状況があり、治療的アプローチとしても広い選択可能性がでてくるため登校拒否行動一般として治療的アプローチを述べるよりもこの時期を取り出して見た方が便利だというだけである。

生物学的問題からすると、性的行動のレパートリーが増加すること、食行動の特徴がとらえやすくなること、体力を要する行動が可能になること、保護者の接近行動のパターンが変化してくることなどが、この時期に顕著な特徴となる。

社会的な面では、行動範囲が広がること、地理的空間の把握が正確になること、余暇活動の潜在的レパートリーが増えること、移動方法が多様な形態で可能になること、社会参加の方法が多様化してくることなどが顕著な点である。経済的には収入が増加すること、消費行動の潜在的レパートリーが増えること、保護者の扶養経費のコストが急増することなどである。

これらのファクターは児童期までには見られないことが多く、思春期登校拒否行動へのアプローチを特徴づけている。

## 2. 目標行動の選択

つぎに、何を目標行動として選択するかであるが、一応は「登校」ということになるが、さらに上位の目標として「自立的社会参加」を考える。そして、状況によっては『登校によらない社会参加』への道を探る場合もある。また、登校は必ずしも不登校時の在籍校である必要はなく、転籍(情緒学級や通信制・定時制へ)も考える。登校形態は一応完全参加型の登校をめざすが、状況によっては部分参加も考える(例えば、保健室登校や短縮登校)。

## 3. 治療的チームの構成

治療チームは専門的スタッフと保護者、学校関係者(担任教師、養護教諭など)から成る。

親子の情緒的関係そのものは主たるターゲットとはせず、親が参加する場合でも補助治療者としての役割を分担してもらう。

## 4. 事例-1

中学3年男子A

目標行動は現学級への登校と高校入学

## 5. 事例-2

中学3年男子B

目標行動は高校入学

## 6. 事例-3

高校2年女子C

特に現学級へというわけではないが、学校復帰

## 7. 事例-4

高校3年男子D

社会参加

## 8. 親の役割

家庭生活の面では、行動レパートリーの拡大と自発行動の強化を行なう。代理登校を行なう。

## 9. 担任の役割

親との連携を行ない、学校環境の中での強化子の発見、開発を担当する。場合によっては、主任・養護教諭などとの連絡調整の役割を荷う。

## 10. 親や担任の訓練・指導

親トレーニングは重要で、これは個別的トレーニングで行なったり、グループ・トレーニングとして行なったりする。

担任の訓練はグループ研修方式で行なうのが望ましい。こちらの方はロール・プレイングにより行なう。

## 11. 進路の方針をどう立てるか

できるかぎり本人の意志を尊重する。

ただタイムリミットのある時期においては、とりあえず保護者と相談し別ルートを考えておいたほうがよい

# 登校拒否の行動分析的アプローチ

## 行動アセスメントと登校行動のシェーピング

小林 重雄

(筑波大学 心身障害学系)

「登校拒否」を行動パターンレベルでとらえるならば、「基本的には家庭—学校—家庭という往復パターンが家庭で停滞し、断続してしまった状態」をいう。すなわち、継続的な不登校状態が続いているということになれば、完全に学校が回避すべき対象となっており、学校に向けて家庭を離れることが不可能となっていると考えられる(小林, 1980)。

不登校行動によって学校、または登校行動に関連する刺激によって誘発された不安・恐怖などの不快が低減していることが問題となる。すなわち、回避行動としての登校拒否と考えられるものである。そして、伝統的には不安反応としての小児恐怖症の一型としての学校恐怖症 (school phobia) と命名されてきたものと対応する (Johnson, A. M. et al., 1941, 鷺見たえ子他, 1960)。

ところが、1980年以降、不安・恐怖感が言語応答や客観的尺度に表れないタイプの登校拒否が増加してきた。いわゆる典型的な神経症の発症メカニズムとは異なるタイプの登校拒否といえる。無気力・学業不振、落ちこぼれ、怠学傾向などが先行条件となっていたり随伴症状となっている。典型的には落ちこぼれ状態になっていて、学習に参加できない学校事態を避けてしまう。そして、自宅にとじこもり、好みのTV番組を觀賞し、ファミコンに従事するなどして、家でゴロゴロしている。不快事態をさけることと、家に居ることが積極的に強化刺激を受けることと結びつくことになる。

### 1) 行動アセスメントの着眼点

登校拒否行動の行動アセスメントは「不登校状態を形成し、それを維持している条件を明らかにし、再登校行動のシェーピングにあたって必要とされる情報を収集することである」と定義される(小林, 1988)。

①発症前の行動特性：社会的・情緒的発達については周囲とのかかわりにおける対人的ソーシャルスキル面での発達レベルを調べる。知的面・学習面については特定教科の不振、全般的学業不振、学習障害、おちこぼれ状態についてチェックする。性格・行動面については恐怖・不安感、強迫的、ルーズ、過従順・反抗、引きこもり、自信欠如、妄想傾向などに留意する。

②発症の経過：長期断続的、断続的から継続的、突発性継続のいずれかにより形成・維持要因も異なってくる。

断続的であれ、登校した場合の教室内での様子。転校・進学、成績の低落、学習での理解困難感、友人関係の変化、心因反応(妄想反応も含む)などのかかわりを検討する。

③全般的症状の変化：身体症状の訴え(心気症)の出現とその消失過程、家庭内の緊張と爆発そして緊張を伴ったある種安定、日中変動、週間変動の消失と家庭内での日常生活習慣のくずれは慢性化のサインである。

④学校・学習との関連：学校・教員・同級生などとの接触度・反発度をチェックする。極端な回避・無視・拒絶状態から不登校状態にあるとは考えられないほど密接な関係を維持している場合(担任の家庭訪問による接触、同級生の訪問や長時間にわたる電話など)まで幅広い。学習に対する態度や学力についてはトリートメントの過程で配慮すればよい。

⑤家庭内での行動：生育史のなかで家族とのかかわりがどのように展開してきたかを明らかにする。そして、現在の家族とのコミュニケーションのレベル、日常生活のリズムの混乱程度、自室への閉じこもり、清潔習慣・食事習慣のくずれなどの程度をチェックする。

⑥その他：長期の不登校にかかわる体力・学力の低下、家庭・学校(担任・治療教室担当者・養護教諭・校長・教頭)とのチームワークの可能性。

### 2) 再登校行動の再学習(トリートメント)の着眼点

アセスメントで得られた情報を効率的に用いてトリートメントは進められる。

①治療関係の設定：インテーク以降の展開は本人との契約を原則とする。

②治療計画の予定表の設定：1セッションは4～6時間を基礎として設定し、本人の申請による予定登校日が設定されると、その日までの期間(4～7週間)の計画が立てられる。

③トリートメント(1)—基礎的アプローチ

- a) 学習指導
- b) 体力訓練
- c) ソーシャルスキル訓練・役割行動訓練
- d) 学校(担任など)とのコンタクト

④トリートメント(2)—技法の選択

- a) 神経症状態(学校恐怖症、対人恐怖、不安反応

表1 症例の概要 (38年度)

性別	年齢 (学年)	不登校期間 (持續、断続)	不登校の契機	治療セッション数 (再登校までの期間)	主要技法
男	14 (中2)	5カ月断続 4カ月継続	クラブの先輩 に殴られた	43 (約6カ月)	随時接近法 トークンエコノミー法
女	12 (小6)	9カ月断続	友人関係のも つれ	13	随時接近法 トークンエコノミー法
男	12 (小6)	5年6カ月 継続	給食を食べる ことを担任に 強制された	11 (直接) 20 (情緒担任)	学習指導・体力訓練 随時接近法 系統的脱感作法
女	9 (小3)	5カ月断続	連休中にけが をした	19 (直接) 8 (担任)	段階的強制登校法 学習指導
女	9 (小3)	1年4カ月	怠学	3回	強制登校法
男	10 (小4)	1カ月	給食を食べる ことを担任に 強制された	7回 (直接) 2回 (電話)	随時接近法 トークンエコノミー法
男	14 (中2)	7カ月断続 3カ月継続	学習困難 家庭環境	15回 (直接) 30回 (家庭訪問 ・電話)	学習指導 随時接近法 系統的脱感作法

など)の変容—系統的脱感作法、主張反応法、強制法  
(フラッディング法)

b) 再登校行動のシェーピング—夕方・早朝登校法  
床治療教室・保健室の利用と随時接近法、トークンエ  
コノミー法

⑤ トリートメント (3) —その他

a) 再登校開始予定日の援助

b) 安定化への援助と終結

c) 追跡調査

### 3) 症例研究

(1) 対象児 中学2年生 (13歳) 男子

中学1年の1学期から心気症状が出現しはじめ、無理して登校していたが2学期には授業日数92日のうち出席日数は35日で断続登校となった。3学期は更に62日のうちわずか10日の出席日数となった。中学2年となり当初の3日間だけ登校し、その後継続不登校の状態となった。そして、中2の6月18日に祖母・担任につき添われて来室した。父親はアルコール中毒で入院をくりかえしてきており、祖母を中心に簡易食堂を営み、生計を立てている。母親は本児が小学校2年時に弟をつれて離婚している。

(2) 行動アセスメント

① (発症前) 小学校6年までは交友関係も良好で、成績も上位にあった。しかし、運動神経がにぶく、体育は苦手とした。性格的にはきつ面過ぎるところがあつみ。中学校に入学以来、無力感が生じ、とくに英語の学習にのれず困惑している。知能検査の結果はIQ: 110で平均上のレベルである (WISC-R、中2の8/28実施)。

② (発症) 長期断続から継続へ。断続期には自発的に登校したときは学校で普通に活動できた。しかし、強制したときは身体症状を訴えるなどして早退することも多かった。

③ (全般症状) 断続期には腹痛、気分不良が毎朝訴えられた。継続期に入り身体症状の訴えは消失した。日中変動、週間変動は残っているが、午前10時頃に起床するといった生活習慣の乱れは生じてきている。

④ (学校) 学校・担任・同級生・学習に対する抵抗は低い。同級生が下校時に立ち寄ると一緒にファミコンなどで遊ぶ。しかし、担任の家庭訪問では顔をださない。

⑤ (生育史・家庭) 小学校2年のとき3歳年下の弟をつれて母親は離婚している。父親が追い出したものと本人はとらえており、ほとんど父と話しをしないできている。とくに、仕事もろくにせず朝から酒を飲んでいたり、本人が小学校3~4年の頃はしばしば酔って家の中で暴れていたとのこともあって父親を信用していない。

(3) 指導経過

① 第1期 (6/18~7/15)

6/18インテーク後、7/14までに9日登校、その後再び不登校。

② 第2期 (7/16~8/31)

7/16は強制的に大学へ。夕方に担当スタッフが学校訪問 (担任と相談)。8/29までに8セッション。7/26のプログラムを例示する; 10:15~11:05英語、11:10~12:00数学、1:00~1:30散歩、1:40~2:30面接。夏休み中に担任と英語の学習を6日。

③ 第3期 (9/2~10/3)

9/2~9/19は完全登校。9/20~9/22は体育祭がらみで不登校。その後も不登校、ただし、祖母から登校しているとの虚偽の報告あり。

④ 第4期 (10/4~11/1) 10/31: 予定日

⑤ 第5期 (11/4~12/24) 11/26: 予定日  
11/26登校、~12/24早退あり、1/7~OK

# 登校拒否の行動分析的アプローチ

—社会的学習理論の立場から—

園田 順一 (鹿屋体育大学)

## 1 はじめに

今日、登校拒否は学校問題の大きな関心事であり、その解決法が強く迫られている現代的課題である。

今回、登校拒否に対して社会的学習理論の立場から行動アセスメントを行い、それにもとずいて治療法を述べたい。

## 2 行動アセスメント

登校拒否は、児童・生徒が当然行くものと思われている学校を拒否し、家庭にとどまっている状態であり本人を取巻く学校と家庭という環境の中で発現した学習性の不適応行動である。彼を再び学校へ向かわせようとしても、それを拒否し、決して登校しようとしなない。このようなことから、登校拒否は、学校から逃げてる回避行動と言える。そのアセスメントは、一人ひとりに対して、登校拒否に関与している要因を見極めて再登校するための指針を立てる一連の手続きである。

社会的学習理論においては、先行要因、結果要因、個人内要因の3つに分けて行動分析を行う。前者の2つは環境変数であり、後者は個人の生理的条件や認知を含む個体内変数である。

先行要因は、登校拒否がおこつた直前の環境刺激を調べることで明らかになるであろう。直前ばかりでなく、数日、数週間ないしは数カ月前までさかのぼって検討していく。例えば、いじめ、教師の叱責さらに学業成績低下等が嫌悪刺激になつているかも知れない。

結果要因は、登校拒否行動の直後に随伴した事柄である。ここでは、それに対して周りの人々の対応が、どうであつたかを調べていくのである。登校時刻の頃示す言動や身体症状に親はどのように対処したか。親は、不本意にもそれを強化しているのかも知れない。

個人内要因は、登校拒否前後における、生理的状态感情状態そして思考パターンを調べ、さらに生理、身体的条件として一般的活動水準、疲労状態、身体的欠陥や身体的病気の有無や程度をチェックすることになる。その時の思考様式に特に注目し、登校拒否のかかわりのなかで、外的事象のとらえかたに特徴はないかをみ見ていくのである。

行動アセスメントの最後は、この環境条件と個人条件との相互作用を総合的に検討し、登校拒否はどのような先行刺激で発現し、どのような要因によつて持続しており、その際個人は、どのように考えているかを検討したうえで、再登校へもつていくのである。

## 3 再登校のすすめ方

早期に学校復帰させることを第一に考えてすすめていく。そのすすめかたとしては、その個人を回避させている先行の嫌悪刺激を可能な限り除去した上で登校しやすいような学校状況を作り、一方、家に逃げ込むような状況を作らず、回避行動を阻止するような方策を積極的に講ずるのである。さらに、その個人に回避行動を起こしやすい傾向があるとすれば、その考え方を是正する。また、対人関係のつまづきには、それに対する対処力を高める。恐怖感には、それに直面させるとか、段階的に接近させるとかして、恐怖を軽減させるのである。

## 4 治療の実際

原理的には、上に述べたような方法で治療していくわけであるが、現実には、複雑な問題が出てくる。彼は、「学校に行かねばならない。しかし行けない」という気持ちに加えて、親は登校を強く望んでいることを彼は十分に知っている。彼の葛藤(回避-回避型)は一段と強くなる。彼は、内面と外面から規制を受けている。ここに身体化、行動化そして精神化の症状が見られることになる。また、学校を休むことで教科の遅れ、クラスメートの噂そして先生の叱責などが気になり、二次的に再登校をますます困難にしてしまう。ここで親に求められることは、どんな事をしてでも登校させるのだという強い信念と姿勢である。それを登校するまで堅持しつづけなければならない。その上で、具体的な治療法を導入する。段階的に学校へ接近させていく段階的接近法、強化随伴性を適用したトークンエコノミー法、登校日を設定して行動契約法や登校強制法を用いる。また、再登校を前提とした社会的スキル法や認知カウンセリングをおこなう。