

# 高機能広汎性発達障害児における集団活動の評価について

— 活動内容の適合性と対象児の行動特性との関連に関する検討 —

雲井未歆\*・渡邊流理也\*\*・小池敏英\*\*\*

(2004年10月16日 受理)

## Evaluation of Group Activities for High-functioning Children with Pervasive Developmental Disorders

KUMOI Miyoshi · WATANABE Ruriya · KOIKE Toshihide

### 要約

本研究は、高機能広汎性発達障害児14名を対象として行われた集団指導の内容を評価し、その適合性を、対象児の行動特性との関連で明らかにすることを目的とした。14回の指導についての評価結果を、指導のねらいごとに整理して、主成分分析した。その結果3つの成分が抽出され、それぞれ、集団活動への積極的関与、場面理解と自己統制、集団の楽しさへの志向性を反映することが指摘できた。対象児の行動特性は、保護者に対する質問紙調査によって検討した。これらの結果から、対人関係の形成が良好な児では、集団への参加が積極的であるが、言語発達の遅れやこだわりがある場合には、場面理解と自己統制を要する活動で、支援の必要性が高いことが指摘された。また、行動上の困難が全体として少ない児では、集団場面での自己統制がなされやすい一方、集団での積極的な行動や、楽しんで参加することを支援する必要性が指摘された。

## 1 はじめに

広汎性発達障害（以下 PDD と記す）は、自閉症および自閉症に類似した行動特性を示す発達障

\* 鹿児島大学教育学部

Faculty of Education, Kagoshima University

\*\* 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科

The United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

\*\*\* 東京学芸大学教育学部

Faculty of Education, Tokyo Gakugei University

害の総称であり、DSM-IVでは、対人的相互関係の質的障害、コミュニケーションの質的障害、興味や行動の著しい限定性ないし反復的常同的な様式が、中核症状として挙げられている。ウイング(1996)によって指摘された自閉症スペクトラムにおける三つ組み障害では、興味の限定性や常同行動を、想像力の障害から派生するものとしている。しかし、同定される対象児はPDDと一致するため、PDDと自閉症スペクトラムはほぼ同じ意味で用いられている。一方、DSM-IVは診断の等質性を高める目的から、障害を排他的に特定するのに対し、自閉症スペクトラム概念は、個人間あるいは障害と健常との間の連続性を強調している。この点については、連続性を考慮することによって、多様で変動しやすいPDD児の困難を、一貫した視点で理解し、支援できるためと考えられている(高橋, 2000; Rapinら, 2003; 辻井, 2003)。

PDDは行動上の特徴のみによる定義であるため、知的発達や言語発達に関しては個人差が大きい。このうち、知的発達が年齢相応以上の者や、遅れがあってもわずかな者は、高機能PDDと呼ばれる。具体的には、自閉症、アスペルガー障害、特定不能のPDDのうち、知能指数(IQ)が70以上の者が、高機能PDDに含まれる(杉山, 2000; 平林, 2001)。

義務教育段階にある高機能PDD児は、その多くが通常の学級に在籍している。高橋(2000)は、IQ71以上のPDD児88名のうち、通常学級の在籍児70名における学校生活上の困難の内容を調査した。その結果、授業態度、学業、コミュニケーション、友達関係の順で、困難を指摘された児が多かった。この内、授業態度と学業上の困難は、学年が上がるのに伴って減少したことが報告された。この点については、対象児のほとんどが幼児期から専門的な療育を受けていたこと、および、現在在籍する学校への障害説明がなされていることが、要因として指摘された。一方、コミュニケーションと友達関係の困難は、各学年で一貫して多かった。このことから、高機能PDD児では、コミュニケーションと社会的認知の障害が困難の中核であり、継続的な支援が必要であると指摘された。

こうした課題に対し、近年、学校外の専門療育機関や自助会による集団指導が活発に行われるようになってきた。江口(1998)は、学習障害児およびその周辺児(高機能PDD児を含む)を対象として、ソーシャルスキルトレーニング(SST)を目的とした小集団指導を行い、指導の帰結状況を分析した。その結果、小学校低学年の段階で指導が開始された児では、80%が1~2年間で指導を終結できたことを示し、早期の理解と対応が重要であると指摘した。

集団指導による効果については、児童間での仲間意識や他者への関心、あるいは、指導場面ないし日常生活における自信や積極性の高まりなどが、具体的なエピソードとともに報告されてきている(小貫, 1998; 西岡, 1998)。しかし、指導効果の客観的な測定については、従来、有効な方法が示されておらず、検討の必要性が指摘されている。この点について、岡田(2003)は、指導を要するスキルの同定と、指導効果の測定とが可能なソーシャルスキル尺度を作成し、その妥当性を確かめたと報告した。また、Cohenら(2003)は、PDD児における適応行動と非適応行動を年齢ごとに標準化し、偏差値による標準得点の算出が可能な行動評定尺度を示している。これらの方法で

は、一定期間の指導の前後で、評価を比較することにより、個人における行動の変化を測定することができると考えられる。

一方、高機能 PDD 児では、困難の様相に個人差があるため、指導の効果は、対象児によって異なると考えられる。そのため、集団指導の効果を明らかにするためには、指導におけるどの側面が、対象児に適合したのかを分析する必要がある。佐々木ら（2003）は、高機能 PDD 児 7 名を対象とし、劇活動を通して、アイコンタクトと、大きな声でゆっくり話すことを指導した。その際、これらの行動が自発的に行えた場合と、合図による注意喚起を要した場合、および、具体的な指示を要した場合を区別して評価した。その結果、劇活動への動機づけが高かった児において、アイコンタクトと発話の改善が生じやすかったと報告した。この結果からは、高機能 PDD 児では、集団活動の内容によって、援助者による介入の必要性が異なることが示唆される。

集団活動において、対象児が自発的に行動し、成功経験を積めるような支援を考える場合には、活動内容を対象児に応じて適合させることが重要となるが、この点に関する検討は、十分なされていない。活動内容が対象児に適合している場合に、適切な自発的行動が表出されやすいことを仮定するならば、活動内容の適合性は、介入の必要度に基づいて評価することが可能である。従って、この点を考慮して集団活動の内容を評価し、対象児の行動特性との関連を明らかにすることによって、高機能 PDD 児における効果的な集団活動の構成を、PDD のタイプとの関連で考察することができる。

そこで本研究では、高機能 PDD 児 14 名を対象として、定期的に行われた集団指導における活動内容の適合性と、対象児の行動特性との関連を明らかにする。具体的には、各回の活動内容が対象児に適したかどうかの評価を、援助者に依頼する。評価結果は主成分分析し、種々の活動の特徴づける因子の同定を行う。また、各対象児の日常生活上の行動特性を、保護者に対して質問紙調査する。これらに基づき、高機能 PDD 児における、個人の特性に配慮した指導の構成について考察することを目的とした。

## 2 方法

### (1) 対象児

東京都 K 区を中心とする小学校の通常の学級に在籍し、集団参加や他児との関わりに困難を伴う児童 14 名（2～6 年生；男児 13 名，女児 1 名）とした。全ての対象児は、医師により広汎性発達障害と診断された。指導開始時点での WISC - III 検査で、全検査 IQ が 70 以上であり、言語性 IQ と動作性 IQ のいずれかが 85 以上であった。

表1 集団活動の例

第5回の指導案に基づいて、活動の内容と指導者、援助者の行動、および指導のねらいを、時間経過にそってまとめた。

時間	活動内容	指導者の行動	援助者の行動	指導のねらい
5分	<b>始まりの会</b> あいさつと出欠確認 今日の予定の確認	あいさつと出欠確認の後、タイムテーブルを示しながら予定を説明する	着席と指導者への注目を促す	
35分	個別活動(課題学習)～移動・休憩	別紙指導案(省略)により実施	別紙指導案(省略)により実施	
45分	<b>集団活動：おやつセット作り</b> <b>活動内容と流れの確認</b> グループに分かれて説明を聞く (フルーツポンチ、プリンアラモード、ミニハンバーガー、ミニホットドッグのうちひとつを、二人で分担して作ることを理解する)  作業の役割分担を決める (話し合ってから分担を決める)  調理を行う (各自の分担作業を行う)  会食 (希望するものを選んで友だちと話しながら楽しく会食する)  後片付け	タイムテーブルを示しながら、活動の見通しを持つるように、流れを説明する  グループごとに色分けしたシールを、各児に配布する  絵カードを示しながら、調理の内容と手順、および作業の分担を具体的に説明する 役割分担の意識を促す言葉かける  話し合ってから分担を決めることを指示する 必要に応じて話し合いをとりまとめる  調理の開始を指示する 作業の量と時間の目安を伝える  円卓の準備と茶の配膳を指示する 各自好きなものをもって着席し、いただきますのあいさつで、会食を始める  食器と円卓の片付けを指示する	必要に応じて、視線や話を聞く姿勢を助言する  シールを各札に貼るよう指示し、グループの意識を促す  児童の理解を確認しながら、必要に応じて説明を補足する  意見を言ったり聞いたりすることを促す 必要に応じて自分の役割の理解と納得を促す  上手な点を見つけて褒めながら、必要に応じて手順(絵カード)の確認や、作業の分担相手とのやりとりを援助する  調理の過程や感想などを話題に、和やかに会食を進められるよう援助する  最後までやりとげられるよう行動を促す	手順の理解 役割の理解  意見のやりとり  手順に従った制作 役割を意識した行動 材料等のやりとり  会話のやりとり
10分	<b>終わりの会</b> まどめとあいさつ	今日の活動のまどめを行う 次回の予定を話し、あいさつをして解散する	達成感や自己効力感に配慮して声かけをする 対象児の感想を聞く	

## (2) 集団指導の概要

集団指導は、「親の会」が主催する指導会で行われた。この指導会の目的は、対象児が自信と自己肯定感を高められることとされ、自発的な行動が成功経験に結びつく場とすることに、指導の重点がおかれた。指導の計画と実施は、大学教員と学生スタッフが行い、教育学部在籍の大学生14名が、援助者として対象児を個別に援助した。援助者は、必要に応じて声かけや指さしなどにより、対象児の援助を行った。

指導は、毎月2回（隔週土曜日）の頻度で、1学期から3学期の間に18回実施された。このうち4回は、定例の指導形態と異なる活動を行ったため検討から除外し、14回を対象として検討した。各回の指導は、個別または小集団での学習課題（30分）と、集団活動（45分）から構成された。表1は、第5回の指導における集団活動の内容を、例として示したものである。表の左から順に、時間配分、活動内容、指導者の行動、援助者の行動、指導のねらいを、時間経過に沿って示した。この回の集団活動では、「おやつセット」の調理を通して、手順に従って作業を進めること、および、お互いの役割を意識して他者とのやりとりを行うことが、指導のねらいとされた。

各回の集団活動において、指導のねらいは、次の6項目のうち1～3項目が設定された。すなわち、①集団遊びに楽しんで参加すること（遊び参加）、②児童どうしでの質問応答や事物の受け渡し（やりとり）、③決められた役割の遂行（役割行動）、④手順を理解し、見通しを持って制作すること（制作調理）、⑤合唱などの一斉で行う共同的な活動に、協力して参加すること（協力共同）、⑥他児に向けての発表や他児の発表への傾聴（発表傾聴）であった。各回における指導のねらいを、指導案に基づいて整理し、表2に示した。

表2 集団活動における指導のねらい

各回における指導のねらいを、指導案に基づいて整理した。左列に、各回の活動内容を題材名で示し、設定されたねらいの列に■を示した。最下行は、ねらいごとの指導回数を示した。

指導のねらい 活動内容(題材)	遊び参加 集団での遊び に楽しんで参 加する	やりとり 他者との質問 応答や事物の 受け渡し	役割行動 決められた役 割の遂行	制作調理 手順を理解し 見通しをもつ て作業する	協力共同 一斉の共同 的な活動に協 力して参加	発表傾聴 他者に向けた 発表や他者へ の傾聴
集団遊び	■					
自己紹介カードの制作		■		■		■
友達へのインタビュー		■				
サンドイッチの調理			■	■		
おやつセットの調理		■	■	■		
フラフープゲーム	■					
交代でリーダーになろう	■		■			
おもちゃの制作			■	■		■
クリスマス会	装飾の制作			■		
	出し物の練習				■	
	会の実施				■	■
全員で合唱(3回)					■ ■ ■	
回数	3	3	4	5	5	3

## (3) 手続き

第14回の指導後に、集団活動の適合性に関する評価と、対象児の行動特性に関する質問紙調査を行った。

活動内容の評価については、各回の活動内容が対象児に適していたかどうかを、援助者に質問した。評価は、「非常に適した」、「ある程度適した」、「どちらとも言えない」、「やや適さなかった」、「全く適さなかった」の5件法とした。なお、評価に際しては、各回の指導記録を参考として用いた。指導記録は、活動中に要した援助の内容を、各回の指導後に援助者が記録したものである。援助が不要であった場合や、指差しや身振りでの援助のみであった場合は、対象児が自発的行動によって活動に参加できたことを示すので、活動内容が適したと考え、注意の方向づけや行動への直接的な介入を要した場合、ないし援助を行ったが行動が改善されなかった場合は、適さなかったとすることを、評価の観点とした。その上で、対象児の関心や全体を通しての様子等を考慮して、評価することを依頼した。

行動特性に関する質問紙調査は、文部科学省（2003）による高機能自閉症の判断基準（試案）

表3 行動特性に関する質問項目

文部科学省（2003）に基づいて作成した。

領域	質問項目
対人関係形成の困難	1 目と目で見つめ合う、身振りなどの多彩な非言語的な行動が困難である。
	2 同年齢の仲間関係をつくるのが困難である。
	3 楽しい気持ちを他人と共有することや気持ちでの交流が困難である。
	4 友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友達関係をうまく築けない。
	5 友達のそばにはいるが、一人で遊んでいる。
	6 球技やゲームをする時、仲間と協力してプレーすることが考えられない。
	7 いろいろな事を話すが、その時の状況や相手の感情、立場を理解しない。
	8 共感を得ることが難しい。
	9 周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言ってしまう。
言語発達の遅れ	10 話し言葉の遅れがあり、身振りなどにより補おうとしない。
	11 他人と会話を開始し継続する能力に明らかな困難性がある。
	12 常同的で反復的な言葉の使用または独特な言語がある。
	13 その年齢に相応した、変化に富んだ自発的なごっこ遊びや社会性のある物まね遊びができない。
	14 含みのある言葉の本当の意味が分からず、表面的に言葉通りに受けとめてしまうことがある。
	15 会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある。
こだわり	16 強いこだわりがあり、限定された興味だけに熱中する。
	17 特定の習慣や手順にかたくなにこだわる。
	18 反復的な変わった行動(例えば、手や指をばたばたさせるなど)をする。
	19 物の一部に持続して熱中する。
	20 みんなから、「〇〇博士」、「〇〇教授」と思われている(例:カレンダー博士)。
	21 他の子どもは興味がないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている。
	22 空想の世界(ファンタジー)に遊ぶことがあり、現実との切り替えが難しい場合がある。
	23 特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんとは理解していない。
	24 とても得意なことがある一方で、極端に苦手なものがある。
	25 ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある。
26 自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる。	
その他	27 常識的な判断が難しいことがある。
	28 動作やジェスチャーがぎこちない。

の各項目について保護者に質問した。質問項目は、表3に示した。回答は、「よくある」、「ときどきある」、「どちらでもない」、「あまりない」、「全くない」の5件法とした。

#### (4) 分析

活動内容に関する評価の結果は、「非常に適した」から「全く適さなかった」までの評価を+2から-2として点数化し、表1に示した指導のねらいごとに、平均の点数を算出した。その後、指導のねらい6種類と、対象児14名とを変数として、評価結果の点数を主成分分析した。主成分分析では、相関行列における非回転因子解を求め、固有値1以上の成分を抽出した。また、抽出された各成分についての主成分得点を、対象児ごとに算出した。さらに、主成分得点についての階層クラスタ分析を行い、主成分得点の構造が類似する対象児をグルーピングした。階層クラスタ分析には平均連結法を用い、連結されたクラスタ間の平方ユークリッド距離に基づいて、得点構造の非類似度を算出した。これらの統計解析は、SPSS.10.0Jによって行った。

行動特性に関する質問紙調査の結果は、「よくある」から「あまりない」までを+2から-2として点数化した。文部科学省(2003)による高機能自閉症の判断基準(試案)における、人への反応やかかわりの乏しさ(以下、対人関係形成の困難と表記)、言葉の発達の遅れ(以下、言語発達の遅れと表記)、興味や関心が狭く特定のものにこだわること(以下、こだわりと表記)の項目ごとに、平均の点数を算出した。なお、「その他」の項目は、質問項目が2項目と少ないため、検討から除外した。

### 3 結果

表4は、集団活動の内容に関する評価の結果を点数化し、指導のねらいごとに平均を算出して示

表4 指導内容に関する評価の結果

対象児	遊び参加	やりとり	役割行動	制作調理	協力共同	発表傾聴
a	1.00	1.00	1.67	0.75	-0.75	0.00
b	0.67	1.50	1.33	1.25	-1.50	0.50
c	0.67	1.50	1.50	1.60	1.40	1.67
d	2.00	0.50	1.25	0.80	0.20	0.33
e	2.00	1.00	1.75	0.80	1.00	0.67
f	0.00	1.50	1.00	1.00	0.25	0.00
g	1.50	1.00	1.75	1.20	0.80	1.00
h	1.00	1.00	1.75	1.40	1.20	1.00
u	0.50	0.00	0.25	0.50	1.00	1.00
j	0.00	0.00	1.00	1.00	1.20	1.50
k	2.00	0.50	2.00	1.00	1.50	0.67
l	2.00	1.50	0.67	1.00	0.00	1.00
m	1.67	1.00	1.50	1.20	0.20	1.33
n	0.00	0.00	1.25	0.60	0.00	0.00
平均	1.07	0.86	1.33	1.01	0.39	0.76

したものである。表の各行は、対象児を示し、最下行には、すべての対象児の平均を示した。「遊び参加」、「役割行動」、「制作調理」がねらいとされた活動に対する評価は、対象児14名の平均がそれぞれ、1.07, 1.33, 1.01であり、他のねらいと比較して高かった。「協力共同」がねらいに設定された活動では、評価の平均が0.39と低かった。

表5は、各ねらいにおける評価点数の平均を、t検定によって多重比較した結果を示したものである。表の上段に示したねらいと、左列のそれとの比較において、算出されたpの値を、表中に示した。「役割行動」と「協力共同」との間では、1%水準の有意差が認められた ( $t = 3.75$ ,  $df13$ ,  $p = .002$ )。5%未満の有意差が認められた組み合わせは、6通りであった(表中下線で示した)。このうち、評価点数の平均が最も高かった「役割行動」は、「制作調理」、「協力共同」、および「発表傾聴」との間で、それぞれ有意差があったことが示された。また、最も低かった「協力共同」は、「遊び参加」、「役割行動」、「制作調理」との間に有意差が認められた。

表5 t検定による多重比較の結果(p値)

	遊び参加	やりとり	役割行動	制作調理	協力共同
やりとり	.373				
役割行動	.214	<u>.021</u>			
制作調理	.776	.308	<u>.017</u>		
協力共同	<u>.044</u>	.196	<u>.002</u>	<u>.014</u>	
発表傾聴	.228	.743	<u>.014</u>	.066	.052

活動内容の適合性に関する評価の点数(表4)を主成分分析した結果、3つの主成分が検出された(累積寄与率83.4%)。表6は、各主成分の因子負荷量行列を示したものである。第1成分は、全体の因子負荷が正の値であり、特に「やりとり」、「役割行動」、「制作調理」の各因子負荷量がそれぞれ.708, .668, .884と高かった(表中下線で示した)。このことは、「やりとり」、「役割行動」、「制作調理」をねらいとする活動の評価が高かった場合に、第1成分の主成分得点が高い値となることを示している。これらのことから、第1成分は、各種の集団活動を、対象児の自発的な参加の点から評価した場合の、全体としての内容の適合性を示す指標となることが指摘できる。第2成分は、「協力共同」(.856)と「発表傾聴」(.807)の因子負荷量が、他と比較して極めて高かった(表中下線で示した)。これらをねらいとする活動では、場面の理解に基づいた自己統制を要するので、第2成分は、この点についての活動内容の適合性を反映する。第3成分は、「遊び参加」(.762)の因子負荷量が、他と比較して著しく高かったことから、集団遊びの楽しさへの志向性を示す成分であることが指摘できる。

これら3つの主成分について、各対象児の主成分得点を算出し、得点構造が類似する対象児を、階層的クラスタ分析によってグルーピングした。図1は、主成分得点に関する階層的クラスタ分析の結果を、デンドログラムとして表示したものである。図中、対象児どうしを結ぶ縦線は、平均連結されたクラスタを示す。また、横軸は、主成分得点構造の非類似度を示した。非類似度は、平均



表6 主成分分析における因子負荷量行列

	第1成分	第2成分	第3成分
遊び参加	+0.458	-0.205	<u>+0.762</u>
やりとり	<u>+0.708</u>	-0.509	-0.328
役割行動	<u>+0.668</u>	-0.309	+0.332
制作調理	<u>+0.884</u>	+0.164	-0.401
協力共同	+0.166	<u>+0.856</u>	+0.231
発表傾聴	+0.462	<u>+0.807</u>	-0.050

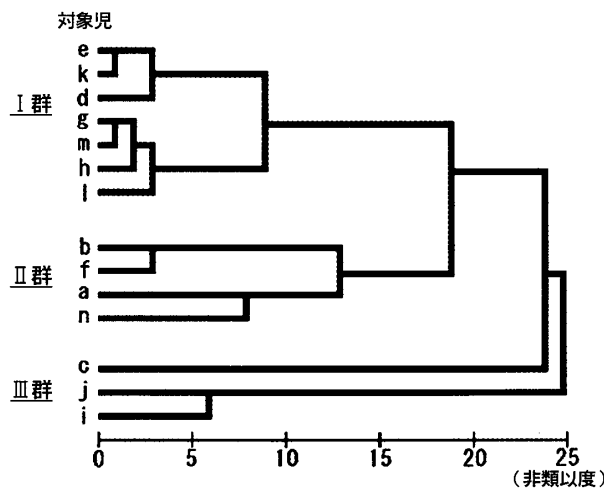


図1 主成分得点のクラスタ分析によるデンドログラム

連結されたクラスタ間の距離係数を、0から25の範囲に変換し、クラスタ間距離の相対的關係を表示したものである。従って、非類似度の値が小さい場合には、対象児の主成分得点構造が類似していることを意味する。分析の結果、対象児 e, k, d, g, m, h, l の7名は、非類似度の値が約9を示すクラスタとして連結された (I群)。また、対象児 b, f, a, n の4名は、非類似度が13で連結された (II群)。これら以外の者3名 (対象児 c, j, i) では、対象児 j と対象児 i のみが同一クラスタとして連結された。しかし、I群およびII群との非類似性が高い点は3名に共通するので、この3名をIII群とした。

図2は、各対象児の主成分得点を、I群からIII群に分けて重ね書きしたものである。図の横軸は各成分を示し、縦軸には主成分得点を示した。I群は第1成分の得点が第2成分と比べて高い傾向が認められた。第3成分は、第2成分と比べて高かった児 (対象児 e, k, d) と、そうでない児 (対象児 g, m, h, l) が認められた。II群は、各成分の得点が全体として低かった。III群は、第

1, 第3成分と比べて, 第2成分の得点が高い傾向が認められた。

図3は, 行動特性に関する評価の結果を, 群ごとに重ね書きしたものである。評価結果を点数化した後, 対人関係形成の困難(図中横軸のA), 言語発達の遅れ(同B), こだわり(同C)の領域ごとに, 平均を算出して表示した。I群の対象児は, 領域Aの値が低かった一方, 領域BおよびCの値は, 領域Aと比べて明瞭に高かった。II群では, 明瞭な特徴が認められなかったが, 領域Aと比べてBが高い傾向が認められた。III群は, 各領域の平均得点が全体として低かった。

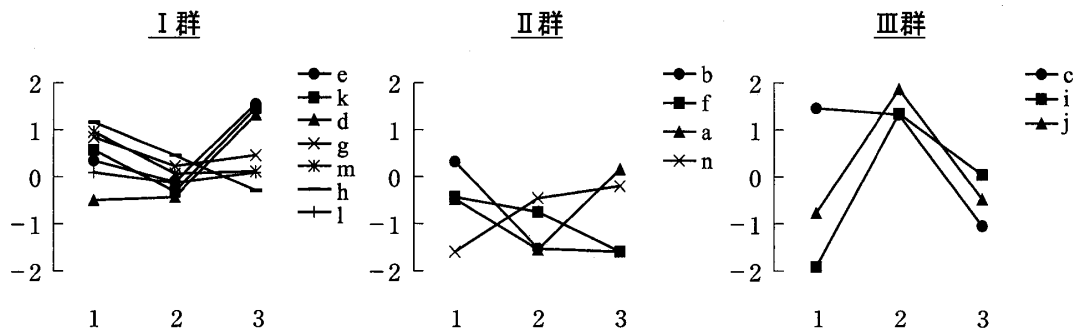


図2 主成分得点の重ね書き

横軸は主成分を示し, 縦軸は主成分得点を示した。

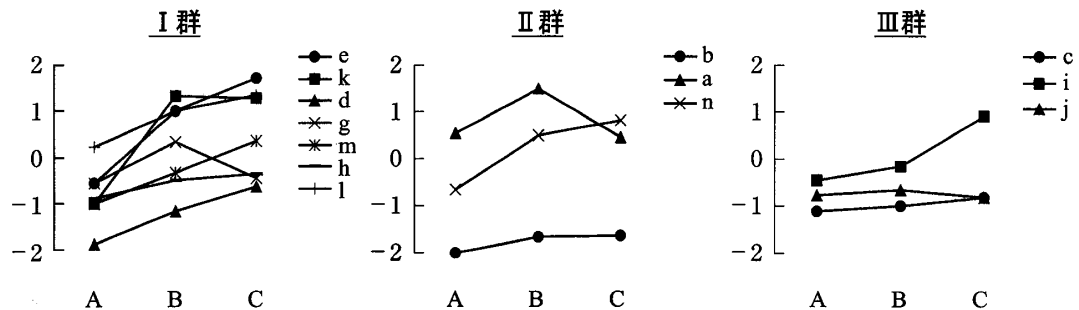


図3 行動特性に関する評価結果の重ね書き

横軸は評価項目の領域をアルファベットで表示した。Aは「対人関係形成の困難」, 「言語発達の遅れ」, Cは「こだわり」を示す。縦軸は, 5件法評価における「よくある」を+2, 「まったくない」を-2として点数化し, 領域ごとに平均して表示した。

#### 4 考察

高機能PDD児における対人関係やコミュニケーションの困難に関しては, 近年, 集団指導による支援が活発になされている。集団指導においては, 特定の行動の獲得を課題として, 直接指導がなされる場合が多い。しかし, 対象児の自信や自己効力感を高める目的からは, 自発的行動による

成功経験の蓄積を支援することの重要性が指摘されている（桑田，2003）。この点を重視して指導を構成する際には、対象児が自発的に行動しやすい活動内容を設定することが課題となろう。また、そのような活動は、対象児によって異なることが予想されるため、活動内容の適合性を、個人の特性との関連で明らかにすることが必要と考えられる。しかしながら、こうした点についての検討は従来なされてこなかった。

本研究では、高機能 PDD 児を対象として行われた14回の集団活動の内容を評価し、有効な指導を、対象児の行動特性との関連で考察することを目的とした。集団活動の評価については、各回の活動内容が対象児に適していたかを、援助者に質問した。その際、対象児の行動を促すために必要となった援助の内容を考慮して評価することとした。各回の集団活動では、「遊び参加」、「やりとり」、「役割行動」、「制作調理」、「共同活動」、「発表傾聴」の6項目のうち、1ないし3項目がねらいとして設定された（表2）。活動内容の評価結果を、指導のねらいごとに整理した結果、「役割行動」における評価点数が平均して高く（表4）、「制作調理」、「協力共同」、および「発表傾聴」との間に、それぞれ5%水準の有意差が認められた（表5）。このことから、対象児の多くは、個別に決められた役割を的確に遂行することが可能であり、そうした活動が対象児に適していたと評価されたことが考えられる。一方、「協力共同」については、他と比べて評価点数の平均が低かった。それより、全員での協力や一斉の活動に参加することには、困難を示す児が全体として多かったことが指摘できる。

一方、対象児ごとの評価点数の特徴はきわめて多様であったことから、種々の活動内容の適合性は対象児によって異なっていたことが推測される。この点について、対象児の得点分布の特徴を明らかにする方法としては、主成分分析による成分抽出の有効性が知られている。そこで、表4に示した活動内容の評価結果を主成分分析した結果、3つの成分が抽出された（表6）。第1成分は、全体として、適合性の評価結果と正の相関を有し、特に「やりとり」、「役割行動」、「制作調理」をねらいとした指導の適合性と強く関連することが示された。このことから、第1成分は、種々の集団活動への積極的関与を示す指標となることが指摘できた。第2成分については、「協力共同」と「発表傾聴」をねらいとした活動の適合性を示すことから、場面理解を伴う自己統制の力を反映することが指摘できた。第3成分は、「遊び参加」をねらいとした活動の適合性と強い相関をもつので、集団遊びの楽しさへの志向性を示すことが考えられた。

これら3つの主成分についての主成分得点を対象児ごとに算出し、階層的クラスタ分析を行った結果、対象児は、主成分得点構造の類似度に基づいて3群に大別された。I群に分類された7名は、第1成分の得点が全体として高かったことから、種々の集団活動に積極的に参加していたことが指摘できる。また、第2成分の得点が相対的に低かったことから、全員で一斉に行う活動（「協力共同」）や、意見を述べたり聞いたりする活動（「発表傾聴」）は、I群の対象児にとって難しかったことが指摘できる。それよりI群は、集団活動において、場面を理解して適切に自己統制することに困難を有することが考えられた。II群は各成分の得点が低かったことから、集団への参加が全体

として困難であったことが考えられた。Ⅲ群では、第2成分の得点が、第1成分および第3成分と比べて高い傾向にあった。彼らでは、集団活動において、場面を理解して適切に自己統制する力が優れていることが指摘できる。

日常生活場面での対象児の行動特性を、文部科学省(2003)による高機能自閉症児の判断基準(試案)の項目に基づいて評価した結果、Ⅰ群の対象児は、対人関係形成の困難に関する項目の評価点数が低かった。それより、Ⅰ群は、対人関係形成における困難が相対的に軽度であることが指摘できる。彼らは、種々の集団活動に積極的に参加したことが、主成分得点の特徴から指摘できた。これらのことから、対人関係の形成が良好な児では、集団活動場面への参加がなされやすいことが示唆される。一方、言語発達の遅れとこだわりの強さについては、Ⅰ群の対象児の評価点数が高かった。Rapinら(2003)は、言語能力に困難を示す自閉症児が、社会性の障害を併せ持つ可能性が高いことを報告した。本研究のⅠ群は、場面理解や行動調整に困難を有したことが指摘された。それより、言語発達に遅れを伴う高機能PDD児では、こだわりによる行動の限定性とあいまって、集団場面での行動調整を中心とした社会性の困難が生じやすいことを、本研究の結果は示唆している。また、そのような児は、集団参加を楽しむことができるが、協力や傾聴を要する活動では、場面理解と行動調整に関する支援の必要性が高く、この点を考慮して活動を設定することが必要であると考えられる。

一方、自己統制に優れることが指摘されたⅢ群の対象児では、高機能自閉症の判断基準に該当する項目が、すべての領域で少なかった。彼らでは、PDDに伴う行動上の困難が全体として軽度であり、集団内での自己統制が可能であったことが推測される。集団活動の楽しさの理解や、積極的な行動を促すことについては、指導の工夫が求められよう。Ⅱ群は行動特性についての傾向が不明瞭であったが、うち2名は対人関係と言語の困難が顕著であり、集団活動全体の困難の要因になっていることが考えられた。これらの者では、活動内容の工夫とともに、他者との関わりや、集団のルールについての指導が必要であることが考えられる。

Barryら(2003)は、あいさつ、会話、および遊びを標的スキルとして、高機能PDD児に対する集団指導を行った。その結果、あいさつと会話のスキルが、それぞれの指導期間中に改善された。また、遊びに関しては、直接指導を行う以前から、改善が生じたことを報告した。この点については、あいさつと会話が、遊びの文脈において指導されたことで、結果として、遊びのスキルを練習する機会が増大したことが、要因として指摘された。この結果は、集団活動において、特定の行動を課題とした場合でも、指導に用いるスクリプトによっては、標的以外の行動に効果が及ぶ場合があることを示している。従って、集団活動に含まれるどの側面が、対象児の行動に効果をもたらしたかを明らかにすることは、指導の構成を考える上で重要である。この点については、活動内容の適合性に関する分析が有効となる可能性が、本研究の結果から示唆される。指導期間の前後での、対象児における行動の変化については、今後さらに検討する必要がある。

## 文 献

- Barry, T. D., Klinger, L. G., Lee, J. M., Palardy, N., Gilmore, T., and Bodin, S. D. (2003) Examining the effectiveness of an outpatient clinic-based social skills group for high-functioning children with autism, *Journal of autism and developmental disorders*, 33(6), 685-701.
- Cohen, I. L., Schmidt-Lackner, S., Romanczyk, R., and Sudhalter, V. (2003) The PDD behavioral inventory: A rating scale for assessing response to intervention in children with pervasive developmental disorder, *Journal of autism and developmental disorders*, 33(1), 31-45.
- 江口 悠 (1998) U市立教育研究所における集団指導の取り組み, *LD研究*, 6(2), 38-47.
- 平林伸一 (2001) 高機能広汎性発達障害とLD, *LD研究*, 10(2), 108-116.
- 桑田良子 (2003) LD児とその周辺児のグループ指導—専門機関における取り組み—, *LD研究*, 12(1), 36-44.
- 文部科学省 (2003) ADHD及び高機能自閉症の定義と判断基準(試案)等, 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告).
- 西岡有香 (1998) 西宮YMCAにおける土曜教室の取り組み, *LD研究*, 6(2), 21-31.
- 岡田智 (2003) 指導のためのソーシャル・スキル尺度作成の試み—社会的コンピテンスの視点からのLD支援—, *LD研究*, 12(1), 56-64.
- 小貫悟 (1998) 西東京YMCAにおける“ASCA(あすか)”の取り組み, *LD研究*, 6(2), 32-37.
- Rapin, I. & Dunn, M. (2003) Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum, *Brain & Development* 25, 166-172.
- 佐々木全・加藤義男 (2003) 「エブリ教室」における実践報告—高機能広汎性発達障害児に対する, 劇活動によるソーシャルスキル指導の試み—, *LD研究*, 12(1), 15-23.
- 杉山登志郎 (2000) 軽度発達障害, *発達障害研究*, 24(4), 241-251.
- 高橋 脩 (2000) 通常学級に在籍する高機能自閉症児の学校生活, *発達障害研究*, 21(4), 252-261.
- 辻井正次 (2003) 高機能自閉症児の特別支援教育の現状と課題, *発達障害研究*, 24(4), 340-347.
- Wing, L. (1996) *The autistic spectrum: a guide for parents and professionals*. 久保絃章, 佐々木正美, 清水康夫監訳 (1998), *自閉症スペクトル: 親と専門家のためのガイドブック*, 東京書籍.
- Wing, L. & Gould, J. (1979) Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification, *Journal of autism and developmental disorders*, 9(1), 11-30.

## 追記)

本研究の一部は, 日本特殊教育学会第42回大会において発表した。