

特別支援学校中学部における自閉症生徒の援助行動の形成と クラスメイトとの相互作用の変化について

黒瀬圭一郎*・須藤 邦彦

The Formation of an Autistic Student's Helping Behavior and Its Influence on the Student Interaction
with His Classmates in the Lower Secondary Department of a School for children with Special Need

KUROSE Keiichiro*, SUTO Kunihiro

(Received August 5, 2013)

キーワード：援助行動、自閉症、クラスメイトとの相互作用、特別支援学校中学部

はじめに

自閉症の人々に援助行動を形成することは、「ありがとう」といった感謝による社会的強化子（賞賛）が随伴する可能性が高まり（松岡・野呂・小林, 1999）、同時に、援助した人（以下、援助者）と援助された人（以下、被援助者）とが社会的関係を成立させる契機となることが期待される（松岡・野呂, 2001）として、様々な研究がなされてきた（e. g., Harris, Handleman, & Alessandri, 1990；松岡・野呂, 2001；松岡ほか, 1999；Reeve, Reeve, Townsend, & Poulson, 2007；須藤, 2008；須藤・大石, 2007）。上記先行研究は、被援助者の援助要求に対して援助者が既習の援助の仕方（以下、援助行動の反応型）を自発するという、単一の弁別刺激と援助行動の随伴性を整備する比較的単純な研究（i. e., Harris et al., 1990）と、周囲の物理的な環境や被援助者が提示する対人的な刺激（例えば、表情や動作）などを組み合わせさせて被援助者が援助を必要としている状況（以下、援助事態）を設定し、その状況に沿って援助行動の有無を使い分けるような条件性弁別の枠組みを用いた実用的な研究（i. e., 松岡ほか, 1999；須藤・大石, 2007）に大別される。後者において例えば松岡ほか（1999）は、周囲の物理的な環境として課題の作業量を設定し、作業量の大きさによって援助行動の生起を分化させた。また、須藤・大石（2007）は松岡ほか（1999）の設定に被援助者の表情刺激を追加して、対人刺激に焦点化した援助行動の条件性弁別を形成した。これらの結果から松岡ほか（1999）や須藤・大石（2007）は、自閉症児に条件性弁別の枠組みを適用することで、より曖昧な事態における援助行動を形成できる可能性を示唆した。

しかし、これらの先行研究の多くは、援助者となる自閉症児と被援助者との2名、あるいは数名の支援者との活動において援助行動が形成されていた。そのため、実験に協力する大人や定型発達の子どもが被援助者の役割を「演じる」ことが多く、援助行動の獲得過程がその後の周囲との対人関係に直接的に影響することはなかった。つまり、援助行動を獲得して生起することで、その後に被援助者からお礼として別の援助を提供されるといった互惠的関係への発展可能性については検討されていない。また、特定の集団において、集団全体のパフォーマンスに関与する活動について自閉症児が援助行動を自発したことで、被援助者以外の集団の構成メンバーとの対人相互作用や関係性がどのように変化するのかということも未検討である。

そのため本研究では、特別支援学校の特定のクラス内において、同じくクラスに所属し、かつ特定の活動において援助を必要とする被援助者に対しての援助行動を自閉症生徒に形成する。また、当該生徒の援助行動が、クラスにおける集団活動のパフォーマンスにも一部関連するよう設定し、クラスメイトの行動変容も検討する。

*山口大学教育学部附属特別支援学校（平成24年度、現在、下関市立山の田小学校）

1. 方法

1-1 研究参加者と研究期間

本研究の参加者は、A大学附属特別支援学校中学部の特定のクラスに在籍する生徒（以下、生徒Bとする）と主に生徒Bが援助を提示する対象となった生徒（以下、生徒C）、ならびにその他のクラスメイト3名と生徒たちの担任教諭3名が参加した。

生徒Bは、知的障害を伴う自閉症の男児であった。WISC-IIIの結果は、FIQが43でVIQが43、PIQが54であった。また群指数は、言語理解が49、知覚統合が61、注意記憶が49、処理速度が50であった。言語性の下位検査では、長い文章の質問を理解することが苦手で、回答も1から2語文程度で表出した。「単語」では、帽子を「かぶるもの」と答えるなど、物の用途までを理解している回答が認められた。また、「絵画完成」においては、正答に至るまでの速度が速く、かつ評価点も下位検査の中で最も高かった。なお、「太田のStage評価」を実施したところ、空間概念を尋ねるLDT-R4において誤答が認められ、不通過となった。以上のことから生徒Bは、用途のような基礎的な言語表象を獲得しているものの、空間関係のような抽象度の高い言語表象は未獲得であり、文章のような長い音声刺激は理解できないが、絵画配列のような視覚的な刺激からは周囲の複雑な状況や活動の結果を予測することが可能であると推測された。

また、研究実施者の行動観察から、生徒Bは他者との関わりに興味をもっており、多様なジェスチャーとともに2から3語文の言葉を用いてクラスメイトや教員に関わる様子が散見された。しかし、本人が理解している学校内でのルールや一日の活動の流れに反した行動を示している生徒に注意を促す発言や、本人の興味がある国旗に関する発言など、関わりの内容が限定されていた。そのため、生徒Bの他者への関わりは、生徒Bが一方向的に発言して相手の応答を待たずにいなくなってしまうなど、お互いのやり取りが一往復以上続くことはなかった。なお生徒Bは、研究開始までにクラスメイトや教員に対して援助行動を自発したことはなかった。

以上の点を踏まえて担任教諭は、生徒Bが伝えたいことをより適切な言葉で伝えられるスキルの習得、言語表象の拡大、対人コミュニケーションのやり取り回数の増加を支援ニーズとして挙げていた。

研究機関は、X年 月～X+1年 月までの18回とした。

本研究は、研究の趣旨と具体的な手続きを担任と保護者に口頭と書面で説明し、研究の承諾を得た。

1-2 場面設定

本研究では、主に、学校において給食を配膳する活動を行っている場面で研究を実施した（図1参照）。給食の配膳を行う場面では、給食を配膳台の上に並べられた食器に配分する役割と、配分された食器を集めて机に配膳する役割とを設定した。給食を配膳台の上に並べられた食器に配分する役割は、生徒と教員の合計人数分用意された食器にあらかじめ提示された食料の量を過不足なく配分することが求められた。配分された食器を机に配膳する役割は、お盆置き場からお盆を取り、配膳台の上の食物が配分された食器をお盆にのせ、図1の机の番号の順番にお盆と食器を配膳することが求められた。この際、仮に当該役割を担当する生徒が複数名いた場合、配膳台に並んだ順番に従って机に配膳することが求められた（例えば、配膳台に1番に並んだ場合は、机①に配膳する）。ただし、生徒Cが上記順番を理解せずに配膳した場合や、本研究の途中で、生徒Bが生徒Cに対して援助行動を自発した結果、上記順番がずれた場合は、特に修正の指示を行わなかった。

本研究では、主に生徒Bならびに、生徒Cが食器を机に配膳する役割を担い、それ以外のクラスメイトが給食をそれぞれの食器に配分する役割を担った。また、生徒Cは、食器を机に配膳する役割を実施する前に、牛乳をかごから取って、机の順番通りに置くことが求められた。

1-3 標的行動と課題

本研究では、上述した場面設定において、給食の配膳活動を課題とした。給食の配膳活動は、図2に記したように、①全員で食器や食料を教室に運び込む、②一定数の食器に食料を配膳する（生徒Bは待機、生徒Cは牛乳を配る）、③生徒Bと生徒Cが中心になって食器がのったお盆を机に順番に配る、④食料が余った場合、各机に食料を再配分する（生徒Bは配膳台の清掃、生徒Cは待機）ことが求められた。

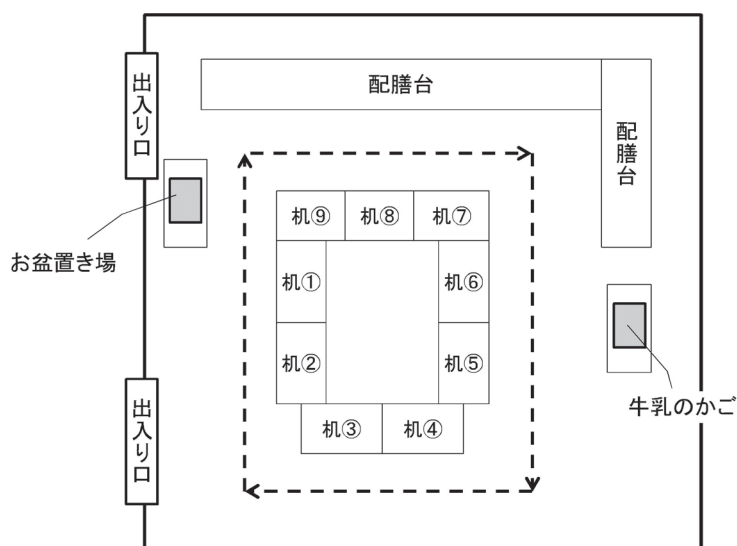


図1 本研究の場面設定

図中の外枠は教室の壁を示す。

図中の波線の矢印は、生徒Bと生徒Cが配膳台に並んでから食料が食器に入った食器を受け取り、それを机に置く行程を示す。

図中の机の番号は、生徒Bと生徒Cが食器を載せたお盆を置く順番を示す。

時間の経過	クラスメイト (2, 3名) の役割	生徒Bの役割	生徒Cの役割
		食器や食料の教室への運搬	
	一定数の食器に食料を配分する	一定数の食器に食料が配分される まで待機する (お盆が置かれてい る机や配膳台の周囲にいること)	牛乳を机に配膳する
	残りの食器に食料を配分する	お盆を取る 食材が入った食器をお盆にのせる お盆を順番に机におく	
	余った食料の再配分・着替え	配膳台の清掃・着替え	着替え

図2 給食の配膳活動における生徒の役割

本研究では、図2に記した給食の配膳活動における、①生徒Bによる援助行動、②生徒Cによる援助行動、③生徒Bと生徒Cを除いたクラスメイトによる給食の配膳を完遂するための援助行動を標的行動とした。①は、生徒Cが図1の机の番号と異なる順でお盆を置いた場合への援助行動とそれ以外の援助行動 (例えば、生徒Cが牛乳を机に配膳する際の援助行動)、そして生徒Cがお盆を置く順を誤らないかどうか注視する行動などが該当した。②は、お盆を生徒Bに渡す行動や、生徒Bにお盆を取って配膳台に並ぶように促す行動などが該当した。なおこの行動は、音声言語を伴わない非音声言語行動 (例えば、生徒Bを注視してお盆を指さす行動や、お盆を直接手渡す行動など) も標的行動とした。③は、例えば配膳作業に必要な食器を渡す行動や、一定数の食器に食料を配分した直後に食器を机に配膳することを生徒Bや生徒Cに依頼する行動、あるいは生徒Cが誤った机にお盆を置いたことを生徒Bに伝える行動などが該当した。

また、給食の配膳を開始してから配膳を終了するまでの生徒Bの逸脱行動についても測定した。ここでは、例えば教室内や廊下をうろろろするなど、図2に記した行動と同時に生起することが出来ない行動とした。ただし、図2の待機が求められるタイミングについては、お盆が置かれている机や配膳台の周囲から離れた場合をその対象とした。

1-4 手続き

本研究では、前述の場面設定において教員の補助を適宜受けながら給食の配膳課題に従事することが求められるベースライン期、生徒Cのお盆を机に置く行動におけるエラーを指摘し、生徒Cに対して援助行動を生起するよう生徒Bに促す介入期、教員による支援や援助の促しをやめ、極力生徒達のみで配膳活動を完遂するように求めたフェイドアウト期が実施された。

1-4-1 ベースライン期

ベースライン期では、図1の場面設定において、図2に記した配膳活動をそれぞれの生徒が行うことが求められた。教員は、生徒がこれらの活動に従事しない、あるいは従事しても適切な結果（活動の一定時間内での完遂）が得られないと判断した場合、言語指示や指さし、あるいは身体プロンプトなどを通して補助を行った。また、生徒Cがお盆を間違えた机の上に置いてしまう行動（標的行動の①の先行刺激となる事態）については、当該事態が生起してから数秒以内にプロンプトを提示した。なお、生徒Cがお盆を置く場所について援助を求めてきた場合も同様とした。ベースライン期では、生徒Cがお盆を間違えた机の上に置いてしまう行動の生起回数について特に統制しなかったが、上記行動が1回の配膳活動において2試行から5試行ほど生じた。ベースライン期は、セッション1から4までの合計4回実施した。

1-4-2 介入期

介入期では、生徒Cがお盆を間違えた机の上に置いてしまう行動について、その状態を言語化し、生徒Bに援助を行うように要請した。生徒Bが援助行動を自発した場合は言語賞賛し、数秒以内に自発しなかった場合は援助行動のモデルを提示した。介入期では、生徒Bがすぐに援助行動を自発するようになったことと、生徒Cが生徒Bの行動に注目することで上記事態が生じる機会が減ったことから、特に統制を行わなかった（その結果、生徒Cが間違えた机にお盆を置く行動が1回の配膳活動において1から2試行に減少した）。なお、配膳活動においては、ベースライン期と同様に適宜プロンプトを提示した。介入期は、セッション5からセッション12までの合計8回実施した。

1-4-3 フェイドアウト期

フェイドアウト期では、配膳活動を極力生徒達のみで行うように指示し、生徒から直接援助依頼があった場合や生徒達のみでは自力で解決できないと教員が判断した場合にのみプロンプトを提示し、生徒Bの援助行動にも特に統制を行わなかった。そのため、生徒Cが全て正しい順で机にお盆を置いたことにより、生徒Bが援助行動を生起する機会が生じないセッションも認められた（セッション14）。フェイドアウト期は、セッション13からセッション18までの合計6回実施した。

1-5 結果の分析方法

本研究では、生徒の援助行動についてその生起頻度を測定した。生徒Bの援助行動は、生徒Cが間違えた机にお盆を置く行動に対する援助行動のみ、その援助機会や生徒Cが机にお盆を置く際にその様子を注視する行動（間違えないかを確認する行動）についても測定した。また、生徒C以外の生徒への援助行動も測定した。生徒Bの逸脱行動については、逸脱行動の定義に該当していた時間を配膳活動全体の時間における割合（%）で導出した。

2. 結果

本研究の結果を図3に記した。

2-1-1 ベースライン期

ベースライン期では、全てのセッションにおいて生徒Bと生徒Cの援助行動は生起しなかった。また、生徒Bの逸脱時間は、36%から65%の間を推移した。生徒Bは、図2における配膳活動において、生徒Cに目を向けることはなく、配膳に従事する間にも独語を言いながら教室内外を移動する行動などが散見された。生徒Bは、例えば配膳台の前で別の生徒が食器をお盆にのせることに手間取るなど、一定以上の待ち時間がある場合や、お盆を机に置いてから次のお盆を取りに行くまでの行程で興味のある刺激が目に入る場合などにおいて、逸脱行動を生起していた。なお、クラスメイトの援助行動が4回目のセッションにおいて認められたが、これらはお盆がまだ残っているにもかかわらず配膳活動を行わずに逸脱行動を自発していた生徒Bに対してお盆を渡す行動であった。

なお、ベースライン期における1回のセッションあたりの教員の指示、プロンプト行動の平均は、生徒Bに対してが9回、生徒Cに対してが7.5回であった。

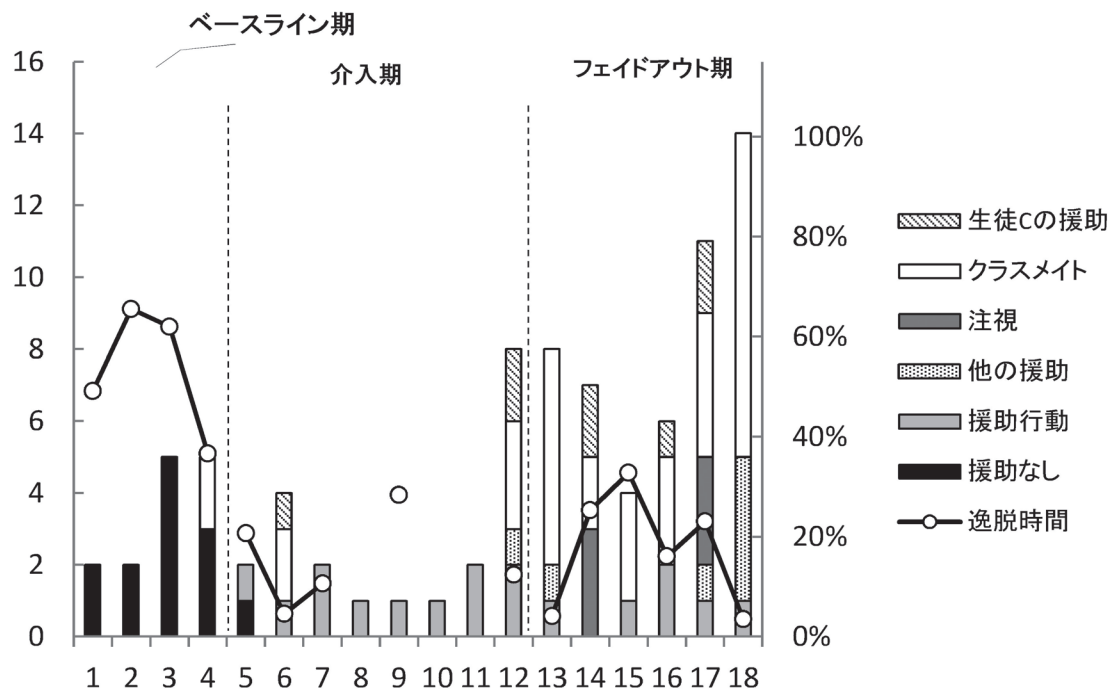


図3 援助行動と逸脱時間の推移

棒グラフは、生徒Bの援助行動（注視行動も含む）や生徒C、クラスメイトの援助行動の頻度を示す（第1軸）。

「援助なし」の棒グラフは、援助機会が提示されていたにもかかわらず生徒Bの援助行動が生じなかった頻度を、「援助行動」は前述した援助事態において生徒Bの援助行動が生じたことを示す。それ以外の棒グラフは、当該行動が生起した頻度を表す。

折れ線グラフは、生徒Bの逸脱時間の割合（%）を表す（第2軸）。

2-1-2 介入期

介入期において生徒Bは、5回目のセッションでモデルを提示された後、即座に援助行動を自発するようになった。この際、生徒Bは、「ここだ。ここだ。」という音声言語と共に、指さしなど自発した。また、12回目のセッションでは、生徒Cが行う牛乳を机に置く行動について生徒B自身も牛乳を運ぶという援助行動が生起した。生徒Bの逸脱時間は、4%から20%の間を推移した。生徒Bは、ベースライン期と同様の場合において逸脱行動を生起することが多かったが、生徒Bや生徒Cと他のクラスメイトの配膳活動が流暢になるにつれて、一定以上の待ち時間がある事態にさらされる頻度が減少した。

6回目と12回目のセッションにおける生徒Cの援助行動は、いずれも生徒Bにお盆を手渡す行動であった。また、6回目のセッションのクラスメイトの援助行動は、生徒Bにお盆を取って配膳台に並ぶことを依頼する行動と、生徒Cが間違えた机にお盆を置いたことを指摘する行動であり、12回目の援助行動は、一定数の食器に食料が配分される前に食器をお盆にのせようとした生徒Cを制止する行動であった。

なお、ベースライン期における1回のセッションあたりの教員の指示、プロンプト行動の平均は、生徒Bに対してが2回、生徒Cに対してが1回であった。

2-1-3 フェイドアウト期

フェイドアウト期において生徒Bは、14回目のセッションを除いて、生徒Cに対する援助行動を自発した。この際、生徒Bは、「こっちだ。こっちだ。」という言葉や指さし以外にも、該当する机に手を置いたり、そっとお盆に手を添えて誘導するなどの行動が認められた。14回目のセッションでは、生徒Cがお盆を机に置く順番を間違えなかったため援助行動を生起する機会が存在しなかった。また、14回目と17回目のセッションでは、生徒Cがお盆を机に置く際に、その様子に注視する行動が生起した。この際、生徒Bは生徒Cが正しい机にお盆を置くまで注視し、その後特に援助行動を自発することはなかった。さらに生徒Bは、13、17、18回目のセッションにおいて介入対象とならなかった援助行動を自発した。いずれのセッションにおいても、生徒Bは前述した牛乳を机に運ぶ援助行動を示したが、18回目では、別の生徒が配膳台の上にこぼした食料をタオルで拭く行動や配膳台の前に並ぶ順番を教える行動など、生徒C以外のクラスメイトに対する

援助行動も自発した。生徒Bの逸脱時間は、4%から32%の間を推移した。

生徒Cは、14、16、17回目のセッションにおいていずれも生徒Bにお盆を渡す、あるいは生徒Bにお盆を取るようにジェスチャーを交え何らかの発声をするという援助行動を自発した。クラスメイトの援助行動は、フェイドアウト期の全てのセッションにおいて確認され、その頻度も2回から9回の間を推移した。主な援助の内容は、配膳活動に必要な食器を渡す行動、配膳行動の始発を依頼する行動、一定数の食器に食料の配分が終わるまで待つことや一定数の配分が完了したので配膳を依頼する行動、そして机に配膳する活動における間違いを指摘する行動であった。

なお、ベースライン期における1回のセッションあたりの教員の指示、プロンプト行動の平均は、生徒Bに対してが0.67回、生徒Cに対してが0.5回であった。

3. 考察

本研究では、自閉症児に対する集団活動のパフォーマンスに関連する援助行動の形成とその効果を検討することを目的とした。すると、生徒Bが援助行動を自発するようになり、それに伴うように、生徒Cとクラスメイトの援助行動も増加した。本研究では、①集団内で援助行動を形成するために必要な支援の視点と、②集団内における援助行動の生起による被援助者やそれ以外の構成員の相互作用の変化について以下で考察する。

3-1 集団内で援助行動を形成するために必要な支援の視点について

本研究では、特別支援学校中学部の6名の生徒によって構成される集団において、特定の生徒を援助者や被援助者として援助行動の形成を促した。すると、援助者となった自閉症生徒が援助行動を自発するためには、援助事態に関わる活動に援助者が習熟するとともに、それまでほとんど注視・注目していなかった被援助者の行動を音声言語化し、かつ、当該生徒に援助を依頼することが必要であった。須藤（2006）や須藤・大石（2007）などの先行研究では、介入を実施する前のベースラインにおいて、実験参加者である自閉症児が、目の前に提示されている事態で何が起きているかを報告できても援助行動が自発しなかったことを示唆している。そして彼等は、自閉症児が援助行動を自発するための条件の一つとして、目の前の事態が「援助を要請している」という文脈であることに気づくことであると示唆している。本研究の結果は、この知見を集団内で活動をする場合でも同様であるという点で支持したと推測できる。また、これまでの先行研究では、援助事態かどうかを判断する視点として、事態の時間的見通し（須藤，2009）や明確さ（須藤，2011）を示唆しているが、本研究の場合、生徒Cの困難事態を言語化するだけでなく、援助の依頼を生徒Bに直接行ったことで援助行動が生起した。つまり、援助事態を明確にするような先行事象のみでなく、実際に援助行動を実行し、場合によってはその結果賞賛や成功体験を享受するような後続事象の工夫も必要になると推測された。須藤（2009）は、援助行動を一度は自発した自閉症児が、その行動を維持するために新たな後続事象操作による強化随伴性の整備を必要とする可能性を示唆した。本研究においても、援助行動を生起するための条件とともに、それを維持する条件も検討して支援を考案する必要性が示唆された。なお、本研究のように、集団内の構成員全員が発達的な課題を抱えている場合には、先行研究とは異なり、被援助者も発達的な課題を抱えていることになる。そのため、援助事態の内容やさらされる期間の長さなど、倫理的な視点と、被援助者が解決方法を学び、自ら事態を解決していくなどの臨床的な視点との双方を考慮する必要がある。

3-2 集団内における援助行動の生起による被援助者やそれ以外の構成員の相互作用の変化について

本研究では、特別支援学校の特定のクラスにおいて援助者と被援助者を設定し、かつクラス全体の活動（給食の配膳活動）の達成に直接関わる行動を標的行動として設定した。すると、生徒Bは、介入の対象となった援助行動のみならず、介入していない援助行動も自発するようになった。また、被援助者であった生徒Cは、生徒Bに援助行動を自発し、その他のクラスメイトもお互いに援助行動を生起するようになった。このことは、集団内での特定の構成メンバーに対する援助行動が、その援助を受けたメンバーやその他の構成メンバーの援助行動にも繋がる可能性を示唆している。特にフェイドアウト期において配膳活動を極力生徒達のみで行うような文脈を設定したことなどが、クラスメイトの援助行動の増加に寄与しており、特別支援学校に在籍する生徒が活動を自立するためのクラスワイドな支援としての有効性としても一定の意義がある

と推測された。須藤（2010）は、特定の事態における援助者と被援助者が、別の事態において逆転するような互惠性の関係が、自閉症児の相互作用の拡大に貢献する可能性を示唆しており、本研究はその知見をクラス集団の中でも実施可能であるという点で一部実証的に支持したと推察される。

本研究における生徒Bの援助行動がクラス全体の配膳活動に肯定的な影響を及ぼす仕組みは、相互依存型集団随伴性（interdependent group-oriented contingency; Litow and Pumory, 1975）と捉えることも可能である。このような相互依存型集団随伴性は、集団のパフォーマンスに関連する特定の標的行動（例えば、チーム対抗戦における個人のゲーム従事行動）を形成する過程において、直接指導していなくても仲間の行動遂行を補助する行動（例えばチームメイトに対する援助行動）が自然発生的に出現する副次効果が指摘されている（Frankosky and Sulzer-Azaroff, 1978）。本研究における生徒Bの介入対象ではなかった援助行動（牛乳を配る行動）や、生徒Cの援助行動、あるいはクラスメイト同士による援助行動などの生起は、これら集団随伴性の知見を支持していると推測される。ところで、知的障害者や発達障害者を含む集団を対象に集団随伴性の効果を検討した先行研究（e. g., Kohler, Stain, Maretsky, et al., 1990 ; Kohler, Stain, Hoyson, et al., 1995 ; 小島, 1999, 2001 ; 涌井, 2003）では、上記副次効果について、必ずしも一貫した結果が得られておらず、特に自閉症児にその傾向が生じにくいこと（小島, 2001）が指摘されている。副次効果が生じにくい要因については、①求められている課題を遂行する能力と自身やチームメイトのパフォーマンスを読み取る能力、②チームメイトを補助するスキル、そして③チームメイトのパフォーマンスに注目しやすい場面設定など、多様な要素がその前提条件として示唆されている。本研究においては、生徒Bの認知能力や行動特性（上記①と②に対応）と介入手続き（上記③に対応）によってこれらの要因をクリアしていたことから、集団随伴性の副次効果が自閉症にも影響を及ぼす可能性を示唆できたと推測される。また、先行研究とは異なり、集団のパフォーマンスに関連する特定の標的行動に援助行動そのものを組み込んだことも一定の効果があったのではないかと推察される。

本研究では、クラス全員の援助行動が増加したが、その反応型や対象者の偏りについては検討していない。例えば、クラスメイトからの指示的なニュアンスの反応型による援助行動の過多は、被援助者にとって心理的な負担やクラス全体の嫌悪的な雰囲気をもたらすかもしれない。また、特定の対象者にのみ援助行動が集中することも、被援助者やそれ以外のクラスメイトにとって必ずしも肯定的な結果をもたらすとは限らないだろう。本研究においても、生徒Bの生徒Cへの援助の仕方の中で、言語による指示における「言い方」について課題が残されていた。援助行動の反応型や対象者の特性など、集団の相互作用が肯定的な内容で循環するような視点での支援方法の検討が今後の課題として残された。

謝辞

本研究を行うにあたり、研究に参加してくださった生徒とその保護者の方、並びに特別支援学校の先生方に感謝申し上げます。また、生徒さんの成長を心よりお祈りいたします。

引用文献

- Davis, P. K., Blankenship, C. J. (1996): Group-oriented contingencies: Applications for community rehabilitation programs. *Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin*, **29**, 114-118.
- Frankosky, R. J., & Sulzer-Azaroff, B. (1978): Individual and group contingencies and collateral social behaviors. *Behavior Therapy*, **9**, 313-327.
- Harris, S. L., Handleman, J. S., & Alessandri, M. (1990). Teaching youth with autism to offer assistance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **23**, 297-305.
- Kohler, F. W., Stain, P. S., Hoyson, M., et al. (1995): Using a group-oriented contingency to increase social interactions between children with autism and their peers: A preliminary analysis of corollary supportive behaviors. *Behavior Modification*, **19**, 10-32.
- Kohler, F. W., Stain, P. S., Maretsky, S., et al. (1990): Promoting positive and supportive interactions between preschoolers: An analysis of group-oriented contingencies. *Journal of*

Early Intervention, **14**, 327-341.

- 小島恵 (1999) : 発達障害児集団における集団随伴性の効果-社会的スキルの獲得過程と自発的援助行動の出現に関する分析から-. 学校教育学論集, 第2号, 29-39.
- 小島恵 (2001) : 集団随伴性による発達障害児集団内の相互交渉促進に関する研究-知的障害児と自閉症児の比較から-. 国立特殊総合研究所研究紀要, **28**, 1-9.
- Litow, L., & Pumroy, D. K. (1975): A brief review of classroom group-oriented contingencies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **8**, 341-347.
- 松岡勝彦・野呂文行 (2001) : 発達障害者における相互援助動の形成に関する研究-条件性弁別の枠組みを用いた予的検討- 心身障害学研究, **25**, 1-12.
- 松岡勝彦・野呂文行・小林重雄 (1999) : 一青年自閉性障害における援助行動の生起条件 特殊教育学研究, **37(2)**, 51-58.
- Reeve, S. A., Reeve, K. F., Townsend, D. B., & Poulson, C. L. (2007): Establishing a generalized repertoire of helping behavior in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **40**, 123-136.
- 須藤邦彦 (2006) : 自閉症児の援助行動の生起条件について-被援助体験を手がかりに- 明星大学心理学年報, **24**, 1-15.
- 須藤邦彦 (2009) : 自閉症児における他者の作業効率の推測と援助行動の形成-制限時間のある作業課題を用いた条件性弁別の検討-. 教育心理学研究, **57(3)**, 349-360.
- 須藤邦彦 (2010) : 自閉症児における援助行動への行動分析的接近. 明星大学大学院人文学研究科博士論文 (未公刊) .
- 須藤邦彦 (2011) : 自閉症スペクトラム障害の児童における援助行動の形成-援助事態を明確にする"準備行動"と援助行動をセットにして. 教育心理学研究, **59(2)**, 206-218
- 須藤邦彦・大石幸二 (2007) : 自閉症児における援助行動の生起条件の検討-表情刺激を手がかりに- 立教大学心理学研究, **49**, 73-84.
- 涌井恵 (2003) : 発達障害児集団における集団随伴性による仲間相互交渉促進に関する条件分析. コミュニケーション障害学, **20**, 63-73.