

令和元年度

京都教育大学大学院教育学研究科

障害児教育専攻障害児教育専修 修士論文

ASD 児における語用論の指導内容の可能性を SST から探る一事例研究

—Grice の協調性の原理とお笑いの「ネタ」に着目して—

京都教育大学 大学院教育学研究科
障害児教育専攻 障害児教育専修 2 年次
185017 坂瀬慶太郎

指導教員 佐藤美幸先生 佐藤克敏先生

目次

第1章 問題と目的 1

第1節 自閉スペクトラム症児の課題

第1項 知的障害を伴う ASD 児の課題

第2項 知的障害を伴わない ASD 児の課題

第2節 SST による支援の検討

第3節 語用論から見た ASD 児の課題

第4章 語用論の概観

第5章 先行研究を基にした SST と語用論における結びつけの可能性

第6章 SST に語用論を結びつけた先行実践例と課題

第7章 協調性の原理の概要

第8章 SST に協調性の原理を組み込む理由

第9章 SST を通して協調性の原理にお笑いの「ネタ」を取り入れる理由

第10節 先行研究からみた「笑い」の生成過程における概観

第11節 先行研究から得られる知見と本研究の仮説・目的

第2章 方法 24

第1節 研究実施期間及び場所

第2節 対象児のプロフィール

第1項 AQ 及び筆者のみによる直接観察の実施

第2項 児童用社会的スキル評定尺度(教師評定版)の実施

第3節 事前の手続き

第1項 日本語版 CCC-2(子どものコミュニケーション・チェックリスト)による評定

第2項 事象見本法による直接アセスメント

第4節 全般的手続き及び研究デザイン

第5節 テストの内容

第1項 テストにおける各公理の問及び選択肢の設定

第2項 テストにおける問数及び回答における選択肢の個数

第6節 動画の内容

第1項 お笑いのネタを取り入れた量及び関係の公理に関する動画

第2項 質及び様態の公理に関する動画

第7節 ワークシートの内容

第8節 結果の処理法

第3章 結果 64

- 第1節 協調性の原理テスト全体結果
- 第2節 協調性の原理テストを公理別に見た結果
- 第3節 協調性の原理テストを研究デザインから見た結果
- 第4節 本手続きにおける対象児 A の反応
- 第5節 協調性の原理テストにおける各公理別課題の回答結果

第4章 考察 84

- 第1節 全体及び公理別結果から見た本手続きの考察
- 第2節 研究デザインから見た本手続きの考察
- 第3節 SST と協調性の原理における結びつけの可能性
- 第4節 SST を通して笑いのネタを協調性の原理に導入した可能性
- 第5節 対象児 A の反応による動画の内容及びワークシートの活用
 - 第1項 量の公理に関する反応
 - 第2項 関係の公理に関する反応
- 第6節 本研究の課題
 - 第1項 スライドによる問と選択肢の提示方法
 - 第2項 協調性の原理テストにおける分析
 - 第3項 直接アセスメントと介入内容との関連性
 - 第4項 研究デザインの組み方
 - 第5項 お笑いのネタの選定
 - 第6節 質の公理に関する考え方
 - 第7項 通級指導教室と普通学級における対象児 A の行動の変化
 - 第8項 協調性の原理の指導における SST の位置づけ

第5章 まとめと今後の展望 105

引用・参考文献一覧 106

謝辞

第 1 章 問題と目的

第 1 節 自閉スペクトラム症児の課題

知的障害の有無にかかわらず、自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder,以下 ASD とする）は、DSM-5（高橋ら,2014）における診断基準として、①複数の状況で社会的コミュニケーション及び対人的相互関係における持続的な欠陥（例：人間関係の発展・維持や仲間に対する興味の欠如）、②行動・興味または活動の限定された反復的な様式（例：常同的な身体運動や同一性の固執）等が設定されている。

第 1 項 知的障害を伴う ASD 児の課題

知的障害を伴う ASD 児の場合、知的能力のレベル以外にも認知や行動の特性に配慮する必要がある。実際によく見られる課題としては、①いつもと違うような変化に混乱する、②感覚の過敏性・鈍感性がある、③一度に複数のことを指示されると混乱しやすい、④どこ着目するかわからないといった点である（村上,2007）。

具体的な例を次に数点述べる。①いつもと違うような変化に混乱する点に関する事例として、特別支援学校に在籍する知的障害を伴う 8 歳の ASD 男児について、日常生活ではおとなしく攻撃行動が見られないものの、普段と異なることが起きたりやり直し等をしたるときには、近くの人の腕を手の親指と人差し指でつまむことが多く見られたと雨貝・園山(2014)は述べている。他にも、特別支援学校高等部に在籍する知的障害を伴う ASD の生徒は、授業等の予定変更に対して過敏に反応して泣き叫んだり、友だちや担当者を叩いたり蹴ったりする行動をとることが前田(2013)によって報告されている。

また、②感覚の過敏性・鈍感性に関する先行研究として、知的障害を伴う ASD 児は感覚の過敏さがあるため、歯ブラシが口の中に入ったり歯茎に当たったりすることを嫌がり歯磨き支援が難しいと木場(2017)が述べている。加藤・松本(2018)は、特別支援学校小学部に在籍している 12 歳の ASD 男児について、家の中では全裸で少しでも服が濡れると脱いだり、スーパー等様々な音が流れているざわざわした場所を嫌がり耳を完全に塞いでしまったりと、母親へのインタビューを通していくつもの触覚・聴覚過敏、つまり感覚の特異性が報告されたとしている。

第 2 項 知的障害を伴わない ASD 児の課題

第 1 節で述べたことと重なる部分もあるが、ASD 児には、①社会的関係の困難さ、②言

葉の発達の遅れ、③興味関心が狭く特定のものにこだわるという 3 点が特徴づけされている(文部科学省,2003)。そして、ASD という発達障害を概念レベルで考えた場合、これら 3 点を含むものの知的な遅れがない高機能自閉症や知的な遅れや言葉の遅れを伴わないアスペルガーに区分されており(小山・栗田,2008)、現在それらは連続性(スペクトラム)という形でまとめられている(傳田,2017)。次頁に発達障害の連続性について示している。

本研究においては、知的障害を伴わない ASD 児を対象に検討を行っていくこととする。その際には傳田(2017)のディメンショナルな視点に則り、高機能自閉症やアスペルガーといった表記は行わず ASD に統一することとする。これは、第 2 章の方法でも述べるが、対象児は専門機関で ASD と診断されているわけではなく、高機能自閉症等障害名を特定することが難しかったためである。

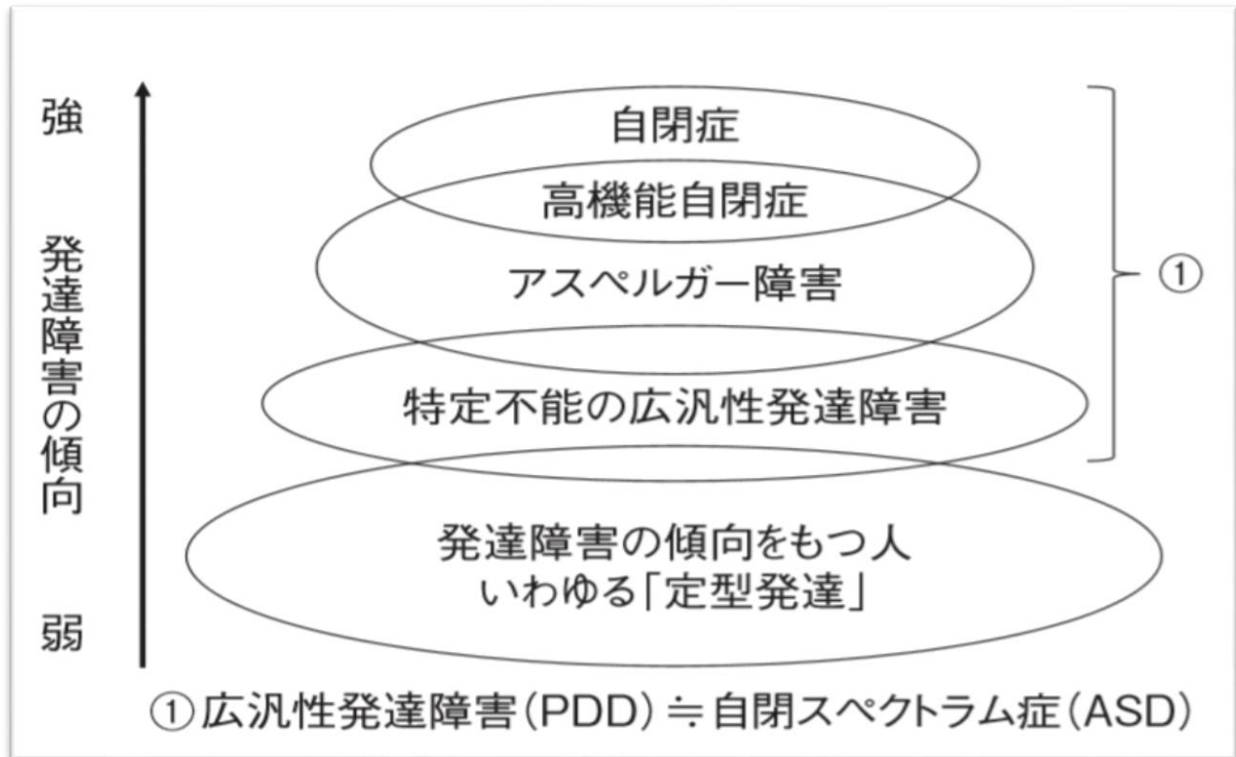


図 1 発達障害の連続性：ディメンショナルな視点(傳田,2017)

本項では、知的障害を伴わない ASD 児の課題について具体的な例を挙げることにする。例えば、社会的コミュニケーションや対人的相互関係等社会的関係の困難さに関してである。自閉症の診断を受けた年長男児について、半田・清水(2012)は、他者の話を聞くことができずコミュニケーションが成立しにくいことや、独語が多いことで集団活動への参加や友達と一緒に遊ぶことができないと述べている。また、小学校 4 年生の高機能自閉症男児について、高畠・武蔵(2013)は、「いやです、やめてください」「わかりません、教えてください」といった、「断る」「依頼する」スキルを身に付けておらず、友だちとの関わりに楽しみを見出せないことを報告している。このように、ASD 児は他者との関わりに難しさがあり、若杉・藤野(2009)は、小学部 1 年生の自閉症男児に対するアセスメントを行なう段階で、助けてほしいということを伝えることができず、その結果として何もしないで寝転んでしまったり泣き叫んだりする行動に繋がってしまうとも述べている。

興味・関心が限定され特定のものにこだわりが見られる例として、吉井ら(2018)は、文意にあてはまる単語を求める単語想起課題において、定型発達(Typical Development,以下 TD とする)児と ASD 児の比較を通して検討を行ったところ、ASD 児の誤答では、修飾する語を加えて場面を限定する特徴が見られたと述べている。具体的な課題内容としては、「息子が〇〇を祝う」という例文が提示され、〇〇の部分に単語を当てはめていくものである。この例文は目的語を当てはめる目的語条件であり、1 人の ASD 児は〇〇の部分に「兄の合格」と書き入れたが、この場合は「兄の」という修飾語が加えられているため、正答から外れて誤答に分類された(修飾語誤答)。興味・関心という意味合いで捉えると、「合格」には「兄」という対象児にとって興味関心があると思われる単語を結び付けることで意味を限定させており、このことは単語とある意味の結びつきが強く限定されているため、単語 1 つをとってみても柔軟に想像することが難しいといえる。

また、今野(2015)は専門機関で ASD の疑いがあると診断された年少児が、3 歳の頃から手をひらひらさせながら身体を回転させることや唾吐きを繰り返したり、決まった道順に固執したりするようになったと述べている。

上記の内容から ASD 児には様々な課題が指摘されていることがわかる。また、これらの課題に起因する「人間関係の不成立」は、孤立感・自信喪失等の心理面でのダメージとなり、社会的不適応を起こすことに繋がってしまう(小貫・名越・三和,2004)場合もある。そのため、これらの課題がある子どもに対しては、以前から学校をはじめとした社会生活を送る上で、社会的適応や社会的機能を指導・支援から高めていくことが喫緊の課題とし

て挙げられている（後藤・岡田・上野,2005 他）。

第 2 節 SST による支援の検討

本章第 1 節に挙げた ASD における診断基準の内容や具体的な課題例は、ソーシャルスキルに課題があるという言い換えも可能である。ソーシャルスキルとは、社会的・対人的な場面において円滑な人間関係を成立させ、いわば人付き合いが上手くできるための必要な社会的・対人的技術（坂野,1995）、良好な人間関係を構築・保持するための感情の持ち方及び認知や行動における具体的な技術（小林,2007）等、様々な定義が示されている。

また、佐藤（2006）はソーシャルスキルには、①社会的参加②情緒的理解③向社会的行動④自己コントロール⑤コミュニケーションスキル⑥フェアプレイスキル⑦社会的問題解決スキルという 7 つの領域があるとしている。先述した通り、ASD 児・者はこれらの領域において何らかのスキルが不足しているがために、コミュニケーションや対人関係に困難さがあると考えられる。

そして、これらの問題を改善に導く有効な 1 つの手段として近年様々な場面で用いられているのが、ソーシャル・スキル・トレーニング（Social Skills Training, 以下 SST とする）である。SST の目的としては、人それぞれにおける物事の見方・感じ方には違いがあるということを知り、その認め方を学ぶことが挙げられている（小谷,2009）。SST は ASD 児にも多用され、対象児の社会的機能を高める一助となっている研究成果が数多く報告されている。例えば、武藤・坂本（2008）は小学部 4 年生の自閉症児 1 名に対して、金銭支払いスキルの形成を目的に、硬貨の構成見本合わせ法を適用したプログラムを実施し、見本金額に合わせた金額を硬貨で構成する回数が増加したことにより、支払いスキルの形成に効果的であったとしている。

他にも、長田・都築（2018）は、知的な遅れも伴った小学校高学年の ASD 児 2 名に対して、童話を用いた心理劇を基に筋書きに沿って役を演じさせ、視覚的なフィードバックから、演じた役柄や演技におけるポジティブな面を認識させることで、最終的には普通学級における般化の場面で、両児童ともにドッジボールに積極的に活動する様子が見られる等、自発性が高まったことを報告している。

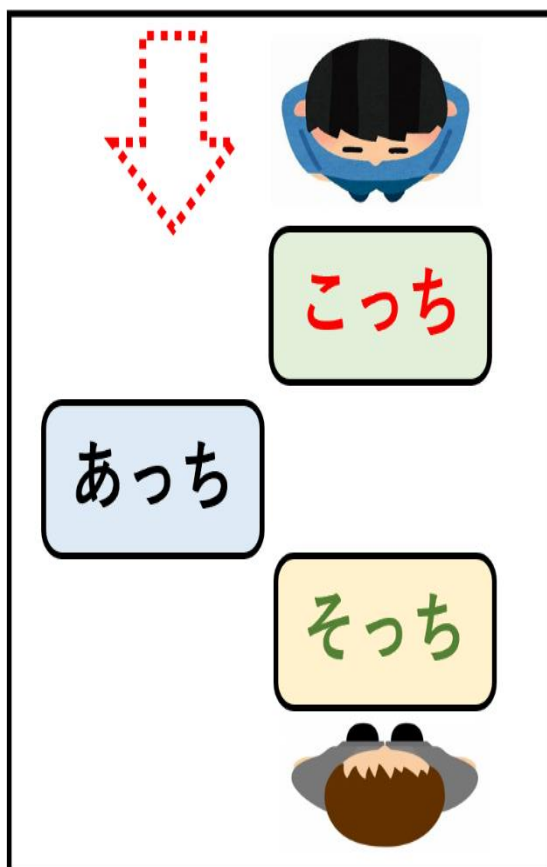
以上から、SST の実践成果として ASD 児の課題が改善されていく場合もあることがわかる。また、指導者側における SST のメリットとして、専門的な知識がなくとも実践でき、

準備コストを費やさずに朝の会等の数分間で手軽に行うことのできるトレーニングも多くある(腰川・山口,2018)。そのため、SSTを通してASD児の社会的適応を高めていくことをはじめとした、さらなる事例研究の積み上げも期待される。

第3節 語用論から見たASD児の課題

ここで、ASD児における課題の1つである、他者とのコミュニケーションのみに着目した場合、コミュニケーションの成立要素としては、非言語情報、推論する能力や他人の話を聞くことをはじめとした様々なものが列挙できる。ASD児の非言語情報の捉え方を検討した例として、伊藤・田中(2006)は言語情報のみによる指示詞3つ「あっち」「こっち」「そっち」の捉え方について、TD群との対照研究を行い、ASD群は3つの指示詞を次頁の図2に示した現場指示用法における正しい距離区分として認識していなかったこともあり、具体的に指されている意味や対象物を理解できなかったことを報告している。

TD群



ASD群

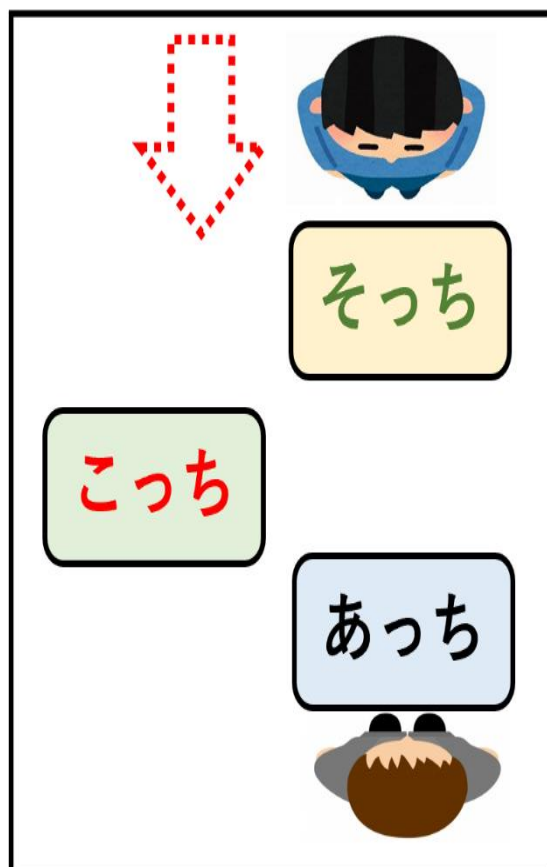


図 2 指示詞における現場指示用法

前頁の図 2 では、赤の波線矢印の方向から 3 つの指示詞を識別する例が表されている。本来であれば、左側の TD 群のように自分の領域にあるものは「こっち」、相手の領域にあるものは「そっち」、どちらにも属さないものは「あっち」という一般的な指示詞の使い分けがされる(加藤,2016)。一方で、右側の一例で ASD 群を示したように、自分の領域にあるものを「そっち」、相手の領域にあるものを「あっち」に置き換えるといった具合で、指示詞における距離区分や現場指示の使い分けが誤ったものになっていることを、伊藤・田中(2006)は明らかにしている。

さらに、この指示詞における現場指示用法の研究を発展させたものとして、伊藤(2012)は「あっち」「こっち」「そっち」の指示詞 3 つに非言語情報である指差し・視線を絡めた指示内容の捉え方について TD 群との対照研究を行っており、結果として ASD 群は TD 群と比較すると、非言語情報を手がかりに具体物を推測する力が弱かったと述べている。

上記の先行研究 2 点で扱われた内容の中核には、抽象的な指示詞に語用論の観点が含まれており、ここでは現場指示と照応の課題について検討した内容とも言い換えられる。ここに関わるまとめとして、松井(2016)は指示詞の意図理解を含めた語用論の研究対象となるコミュニケーションにおける意図や態度の理解が、ASD 児にとっては非常に困難であるという特徴を挙げており、視線や指差しから話し手の伝達事項や指示的意図を理解し、語彙学習にこれを活かすことが難しいと述べている。

そして、ASD 児の語用論におけるコミュニケーションの難しさは、大井(2006)の考え方によると、チェックリストの活用から語用障害に置き換えることもできる。DSM-5(高橋ら,2014)では、ASD とは別で語用障害の診断基準が設けられているが、大井(2006)が語用障害を単体で扱い、特定された個人の語用障害を包括的に把握することは極めて難しいと指摘していることもあり、本研究では語用障害のみを単体で扱うというよりも、ASD 児に伴う語用障害という位置づけで検討することをここで示しておく。

第 4 節 語用論の概観

では、語用論とは何かということについてここで少し触れておきたい。p10 の図 3 に示したように、語用論はよく意味論との比較から説明される。良く取り上げられる相違点としては、意味論が文脈に非依存なのに対し、語用論は依存するということである。そのため、意味論は字義通りとなり言語形式の表す意味が 1 つに確定する一方で、語用論は字義通りではないため、複数の意味が存在する。つまり、語用論においては文脈の捉え方が複

数あるため、捉え方が変われば意味も変化するということである。他にも、相違点としては分析対象や研究単位等様々な点が挙げられる（加藤,2016）。

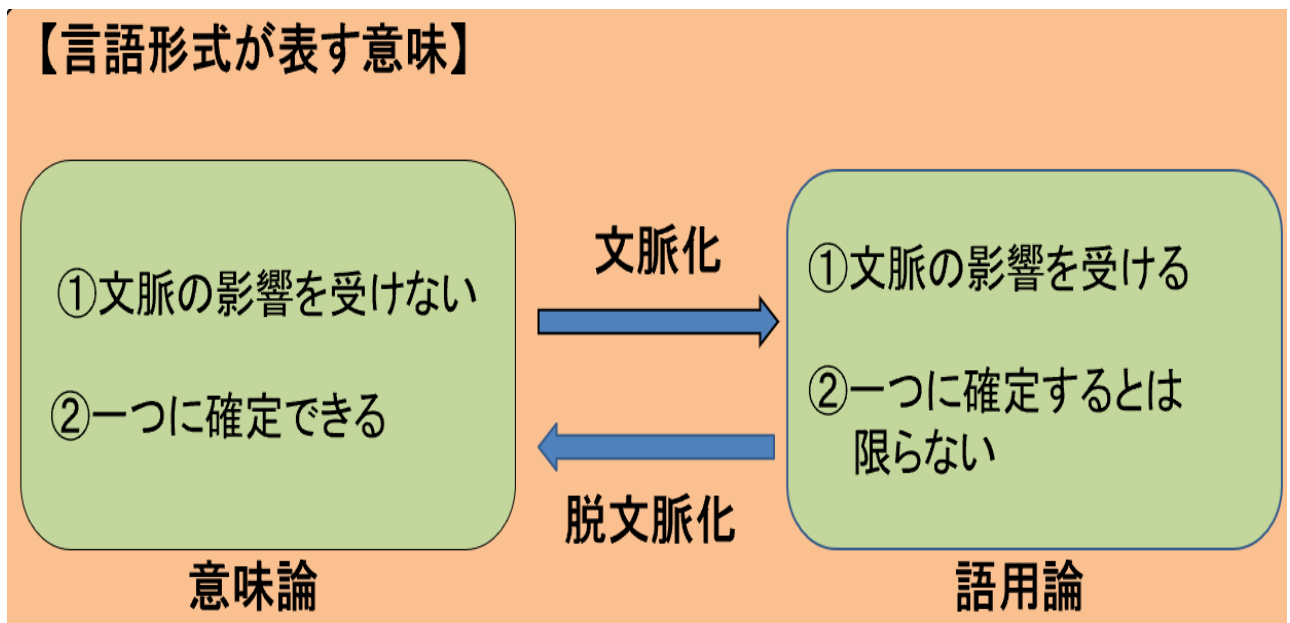


図 3 語用論と意味論の比較(加藤,2016)

意味論と語用論の識別例として、相手から「寒くないですか？」と聞かれたときに、意味論の観点でとると「あなたは寒いと感じるかどうか」となり、「寒くないです（または寒いです）」と反応することに留まる。これに対し語用論の観点では、「(寒くないですかと言った相手は)自分に何を求めているのか」を推論し、暖房をつけたり窓を閉めたりといった行動に移る。このように、意味論と語用論とでは相手の受け取り方や行動に違いが生まれる。語用論の 1 つである間接発話に該当するこの例は、文脈依存性の有無によって意味論と語用論との明確な区分けができる点(加藤,2016)を、支持するものである。

ASD 児は言語を獲得し表出する段階において、言語における意味の随伴性が十分でないことや、適切な場面における言語の選定を考慮しないことで他者とのコミュニケーションに支障をきたす場合があります(松岡, 2009)、ここには、会話のやり取りにおいて、会話文をそのままの意味で捉えるのではなく、「なぜ相手はその発言をしたのか」といったことを推測することが難しい場合も含まれる。

また、大井(2006)は、ASD 児に伴う語用障害の事例として、①言語行為(場面に不適切な言葉の選定)、②精神状態を示す語(いわゆる誤信念課題の獲得時期の遅さ他)、③間接発話理解、④質問と応答(応答の不適切さ)、⑤会話のやり取り(過度な会話量や無反応他)、⑥ナラティブ(自身の経験を上手く文章構成できない)、⑦人称・呼びかけ形式(一人称と二人称の逆転)、⑧言語の推論(文脈的な推論の難しさ)、⑨指示と約束(指示語の意味理解の難しさ他)、⑩ユーモア・しゃれ(冗談、皮肉等の理解の難しさ)の 10 項目を抽出し、それぞれ項目別で先行研究の分類を行っている。

語用論は、歴史語用論・社会語用論や統語語用論等の幅広い下位分野で構成されているため(加藤,2016)、全ての分野が ASD 児における語用論の課題と結びつくとも限らない。よって本研究では、本章第 3 節の指示詞を例とした指示と照応、本節の間接発話や大井(2006)が抽出した 10 項目を、語用論及び ASD 児における語用障害として扱うこととする。

第 5 節 先行研究を基にした SST と語用論における結びつけの可能性

本章第 2 節～4 節では、ASD 児のソーシャルスキル課題の改善を示した SST の成果、ソーシャルスキルの 1 つであるコミュニケーション(語用論)に焦点を当てた ASD 児の具体的な課題例、そして語用論と ASD 児における語用障害との結びつき方について述べた。

ここから期待されることとしては、ASD 児におけるコミュニケーション課題の基盤にあ

る語用論に焦点を当て、SST の実践を通して課題を改善させていく手続きに対する可能性である。つまり、SST における実践内容と ASD 児にある語用論の課題といった双方向の観点から、検討を行なっていく可能性を見出せるということである。そして、その可能性は以下に示した 3 点の先行研究における課題から具体的に示すことができる。

1 点目は、松下(2011)による PECS を用いた ASD 児へのコミュニケーション指導を文構造拡大の観点から検討したものである。ここでは、コミュニケーションの促進を般化機会の増加から見る以外にも、文構造の拡大に着目して語用論の観点から検討する余地も残されていると考えられる。例えば、この研究で ASD 児が獲得した「緑のチョコレート下さい」という会話文は、「緑」と「チョコレート」が常に等号関係ではない点や、「緑（色の袋にある）」という語用論の視点から理解しなければ、家庭以外の場所での般化は難しい。

2 点目は、浅田ら(2013)が「協調性の原理」から ASD 児の語用論理解について検討したものである。ここでは、語用論の総説の 1 つである Grice (1975) による「協調性の原理」を ASD 児にテスト形式で実施し、TD 児と比較すると年齢の面での遅れはありながらも、最終的には問題への正答が可能になったことを報告している。この研究では、特段 SST の適用は行っていないが、協調性の原理を構成する「会話に関連した内容を話す」「適切な情報量を提示する」といった公理について、語用論の 1 つである協調性の原理を獲得させる観点から、今後 SST を用いる可能性について検討することも十分に考えられる。

そして 3 点目は、松井ら(2017)が言語的命題化から ASD 児の誤信念理解の促進について検討したものである。ここでは、知覚と知識に関する一般原理を基にした言語的命題化の手続きから ASD 児の誤信念理解が促進されると述べており、内容は変えずに文語体で提示された内容を口語体（つまりここでは会話）に変換し、SST として用いるプログラムの代替案も立てられる。

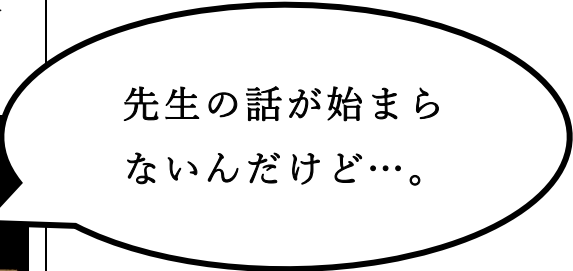
以上 3 点の先行研究における課題より、ソーシャルスキルの 1 つであるコミュニケーションスキル、とりわけ語用論に SST を直接結びつけることには、十分な整合性と妥当性を示すことが可能であると考えられる。

第 6 節 SST に語用論を結びつけた先行実践例と課題

SST に直接結びつけた語用論の分野には、間接発話を扱った実践例が散見される。矢田・小谷(2009)は高機能広汎性発達障害児の間接発話理解の指導の試みとして、4 コマ漫画及びロールプレイを併用した検討を行なっている。小学 1 年男児 3 名を対象に、間接非難・

間接要求の 2 種類を 5 問ずつテスト形式で実施したところ、4 コマ漫画とロールプレイ条件を活用していくにつれて、テストにおける間接非難・要求の正答得点が上昇したと述べている。間接非難・要求の一例を次頁の表 1 に示した。

表 1 間接非難・要求の一例(矢田・小谷,2009)

領域	場面	具体例(発言)
間接非難	先生が全体の前で話そうとしているが、児童 X が騒いでいる 	 先生の話が始まらないんだけど…。
間接要求	問題がわからず困っている友だちから尋ねられる 	 この問題わかる？

また、若松・坂口(2012)は高機能広汎性発達障害のある生徒に対して、間接発話理解を促すビデオ教材の作成について検討している。この手続きでは、間接発話にあたる 10 場面が入ったビデオを教材として導入したところ、3 名ともビデオを視聴する段階で問いかけに対する望ましい反応を言語表出するようになり、その後のテストにおける正答の得点が上昇したという報告をしている。

間接発話理解を SST から検討したものではないが、矢田・大井(2009)は、高機能広汎性発達障害児の間接発話理解について、TD 児との比較検討を行なっている。両群ともに小学校高学年～中学校 3 年生までの対象児 20 名とし、間接要求・発話・皮肉に関するテストを出題したところ、高機能広汎性発達障害児は定型発達児よりも、間接発話を適切に解釈し言語化することに難しさがあったと述べている。

これらの先行研究や本章第 3 節からも示されているように、ASD 児のコミュニケーションに関する語用論の課題を扱ったり、それらの課題の改善を SST から試みたりした語用論の分野としては、指示と照応や間接発話を扱ったものが見られる。

語用論においては、間接発話をはじめとした ASD 児に伴う語用障害としての位置付けを行ない、SST に結び付けて検討する妥当性が示されている一方で、あまり検討されていない分野も存在し、その 1 つに Grice(1975)による「協調性の原理」が考えられる。「協調性の原理」は、大井(2006)が抽出した ASD 児に伴う語用障害の事例 10 項目における、⑤会話のやり取りでも言及されている内容である。ここで、「協調性の原理」を語用障害の観点から検討する妥当性の 1 つとしては、抽出された 10 項目の 1 つに該当する「協調性の原理」を、直接 SST に組み込んだ研究自体が少ないという点がある。そのため、ASD 児に伴う語用障害について、さらなる事例研究を重ねていく必要性が見出せる。

第 7 節 協調性の原理の概要

Grice (1975) による「協調性の原理」は 4 つの会話の公理から構成されている。具体的には、次頁の表 2 に示した通りである。

表 2 協調性の原理(Grice,1975)の概要

公理	内容
量の公理	①会話のやり取りに必要なだけの情報を与えるようにする ②会話のやり取りに必要な以上の情報を与えないようにする
質の公理	①自分が偽りだと信じていることを言わないようにする ②十分な証拠のないことを言わないようにする
関係の公理	関連したことを話す
様態の公理	①表現の不明確さを避ける ②曖昧さを避ける ③簡潔に話す ④順序立てて話す

各公理をまとめると、量の公理は適切な情報量を提供する必要があり、多すぎても少なすぎてもいけない、質の公理は確証のあることのみを言い、確証のないことは言うてはいけない、関係の公理は内容に関係のないことを言うてはいけない、様態の公理は不明確な表現や曖昧なことを言わず、簡潔にまとめて話すという具合になり、これら4つの公理を遵守して会話するという考え方が協調性の原理である。これらは本来であれば、適切で感じの良い会話を行う時に遵守することが望ましい約束事であるが、実際の言語使用場面においては違反されることも多々ある。そして、この遵守と違反におけるからくり構造は、ジョーク、冗談や笑いに繋がると有光（2010）は述べている。

TD 児・者はこの原理を普段の会話において意識的に使用しているわけではなく、前後の文脈やその時々状況に応じて半ば自動化された思考から原理に違反することもよくある（加藤,2016）。②質の公理に関する会話のやり取りを例として挙げた場合、会社の上司から自慢話を聞かされた際に、本心では「どうでも良い」と思っていたとしても、本心を口に出すと上司の機嫌を損ねるかもしれない等、今後の展開を瞬時に想定・判断し、実際には「すごいですね」といわず本心とは別口で嘘をついて返すといった具合になる。

このように、協調性の原理における違反が日常生活では当たり前の光景となっている点もあり、協調性の原理を批判したり修正したりする理論も存在する。例えば、Horn(1984)は質の公理が言語使用者に対する制約をかけているとして協調性の原理から除外し、量の公理と関係の公理に整理している。しかし、本研究においてはこれらの考え方は基本的に扱わないものとする。理由としては、本研究の中核であり ASD 児に伴う語用障害にも深く関わる協調性の原理自体に対する是非といった、語用論そのものに議論が飛躍することで、本研究の内容面から外れた展開になってしまう可能性もあるからである。

第 8 節 SST に協調性の原理を組み込む理由

また、SST に協調性の原理を組み込む主な理由としては、次の 2 点が挙げられる。

1 点目は、協調性の原理を獲得することで、今後教員による指導や他者とのコミュニケーションがより円滑に進められるのではないかという点である。森本（2006）は、学習困難も伴った小学校 3 年生の ASD 男児に、小集団での SST を実施しているが、授業内で発言をすると、周囲の児童を無視し指導者に一方的に話を続け、話し出すと止まらなかったことを報告している。この場面を協調性の原理に当てはめた場合、周囲の状況（他の児童も

発言する場面)を適切に理解しておらず、適切な情報量で話せていないという量の公理に課題があるとも考えられる。

また、これは筆者自身の経験となるが、インターンシップ研修生として小学生と関わっていた時に、ASD 傾向のある 4 年生男児に対し「おはよう」と声をかけたところ、その児童は即座に「おはようございます」と返すのではなく、「先生の服はほとんど黒ですね」と返した場面があった。これを同様に協調性の原理に当てはめた場合、「おはよう」に対して全く関係のない「他者の服装」を話したという点から、関連性のないことを話すという③関係の公理に課題があるとも考えられる。

つまり、これらの課題に対応した改善方略として、協調性の原理を SST に組み込んだプログラムを実践すれば、より今後の指導がやりやすくなるのではないかという期待がもてる。また、森本(2006)が対象とした児童、筆者自身が関わった児童は ASD と診断されている、またはその傾向がある児童であり、ASD 児は協調性の原理自体を身につけていない可能性も考えられる。これに付随して、Attwood(1997)が、ASD 児は直感ではなく学習等を経験してコミュニケーションスキルを獲得していくと述べていることも踏まえると、本研究で扱う協調性の原理は TD 児が自然と獲得している一方で、ASD 児は獲得できていない場合もあり、獲得に向けて機械的に学習を積んでいく必要性について考えることもできる。

よって、1 点目からは、他者との円滑なコミュニケーションを図っていく方法の 1 つとして、ASD 児に対して協調性の原理を獲得させる必要性が見出せるという考え方ができる。さらに述べれば、協調性の原理を SST に組み込む本研究の妥当性を示すことにも繋がる。

2 点目としては、SST と語用論との結び付きにおける可能性を探るという、本研究テーマとの関連性である。加藤ら(2016)が語用論における総説の 1 つとして紹介している協調性の原理(Grice,1975)を、実験的に SST に用いることで、SST と協調性の原理との結び付け方や SST に結び付ける語用論の分野の検討といった、今後の研究における指針とする目的に繋がれると考える。

以上、ASD 児における協調性の原理の課題を踏まえてコミュニケーションを円滑なものにしていく点、そして本研究テーマとの関連性をもつ点の 2 点から、SST に協調性の原理を組み込む理由について述べた。

第 9 節 SST を通して協調性の原理にお笑いの「ネタ」を取り入れる理由

本研究においては、SST に Grice (1975) の協調性の原理を結び付けるが、これに加えてお笑いの「ネタ」を協調性の原理に導入したプログラムを実施する。お笑いの「ネタ」を方法面の 1 つとして用いることで、協調性の原理における理解促進に繋がるかどうかについても、限定的な部分とはなるが検討する。その理由には以下の 3 点がある。

1 点目は、お笑いの「ネタ」の構造が、協調性の原理における 4 つの公理の違反または遵守の観点からも分析できるという点である。協調性の原理からお笑いの「ネタ」や冗談・ジョークについて分析している先行研究は多数ある。この点は SST に対し、内容面として協調性の原理を扱い、協調性の原理における理解を促進させるための方法面としてお笑いの「ネタ」を取り入れるという、本研究における内容面と方法面との繋がりを支持するものとなる。

先行研究の 1 つとして、浅見 (2007) は「笑い」を生みやすいコントにおける一部のやり取りを挙げ、協調性の原理から「笑い」の生成過程について分析を行っている。例えば、客がタクシー運転手に対して、「そこを右に左折して」と指示を出した際、運転手は左右の判断に戸惑うが、この場合はわかりにくい表現という観点から④様態の公理に違反している。「笑い」の生成過程については、本来の認識結果が「右＝右折」であるのに対し、ズレの認識結果として「右折ではなく左折」となっているところに「笑い」のポイントがある。

同様に、「考え方や人生観が 360 度変わる」という表現についても、本来は「変わる(正反対)=180 度」という認識結果であるのに対し、ズレの認識結果として「180 度を大幅に超える 360 度(1 周回って元通り)」となっているところに、「笑い」のポイントがある。そして、この場合は 180 度という角度の表現を超えてしまったという点から、量の公理に違反しているという考え方ができる。

他にも、有光 (2010) は英語における会話文のやり取りに着目し、「笑い」を生むしゃれの生成過程を同じく協調性の原理から考察している。例えば、先生が生徒に「電力の単位は何ですか？」と発問した際、生徒はわからずに「What?」と返答しているが、先生は単位に関する何かしらの生徒の答えが返ってくるという思い込みがあるため、生徒のわからない意味での「What?」と正答の「watt(ワット)」に重なりが生じ、先生の誤解を招く一因ともなっている。生徒の「Watt」という答えは、先生が生徒に対し前提として求めている返答内容から逸脱しているため、③関係の公理に違反していると考えられる。

2 点目は、「笑い」の分析は SST における目的の本質に繋がれるという点である。永瀬・田中(2015b)は、ユーモア体験における認知処理特性が、TD 者と ASD 者とでは異なると述べている。ユーモア体験とは、刺激をきっかけに生起する一過性の愉悦の情動的な体験のことである(野村・丸野,2008a)。ここで注目すべきことは、ASD 者はユーモア体験が不可能というわけではなく、TD 者が行わない刺激を基にユーモア体験を行ったり、前後の文脈から総合的に捉える概念レベルよりも特定の部分に絞って捉えるスキーマレベルでのユーモア体験傾向が強かったりするという特性である。

つまりこの部分は、p5,6 の本章第 2 節でも述べたが、SST における目的の本質である、人それぞれにおける物事の見方や感じ方に違いがあり、その認め方を学ぶ(小谷,2009)ことに結びつけられる。具体的に述べると、ASD 児が今まで理解できなかった周囲のユーモア体験は、会話のやり取りに対する見方や考え方を SST から学ぶことで可能になる場合が考えられるということである。永瀬・田中・川住(2014)は、ASD 児はユーモア体験における意味性(ストーリーの内容や事の重大さ等)を理解するにつれて、ユーモア体験(つまり笑いの反応)が強くなる場合もあると述べている。これは、TD 者であれば「笑い」の生成過程について意図的に分析していくほど、「笑い(つまりここではユーモア体験)」が弱められることが一般的であるのに対して、ASD 児の場合はお笑いの「ネタ」における分析を取り入れることで意味性を理解し、むしろ「笑い(ユーモア体験)」の促進に繋がる可能性を示唆しているとも捉えられる。さらに述べると、お笑いの「ネタ」を SST の教材として学習し意味性を理解することは、ASD 児にとって、SST を通して会話を通した他者の「笑い」に対する考え方を知ることになる。これは SST の目的と重ねられる点である。

3 点目は、本研究から直接図ることは難しいが、副次的な要素として SST を通して、お笑いの「ネタ」を協調性の原理に取り入れることには、何らかのプラスの影響をもたらす可能性があるのではないかという点である。

可能性の 1 つとしては、ASD 児における不安軽減の一助となる点が挙げられる。Kathryn(2005)は、ASD 児は同年齢の子どものユーモアを理解し、適切に対応することが困難であり、一緒に冗談を言って楽しむことができないため、ますます周囲から孤立して浮いてしまう場合もあると述べている。この場合、協調性の原理にお笑いの「ネタ」を導入し、SST を通した学習を行うことで、周囲はどんな状況や発言に対して笑ったのかが理解でき

れば、普通学級における冗談やジョークに起因した「笑い」に関する ASD 児の不安軽減に繋がるのではないかということが言える。

またこの他にも、ASD 者のユーモア体験は、各々における生活の質 (Quality Of Life, QOL) の向上にも繋がる (永瀬・田中, 2015a) という先行研究や、ユーモア体験も含まれる自発的な笑い (お笑い動画を視聴する)、そして意識的な笑い (口角を上げる)・機械的な笑い (割り箸を口角を上げずに咥える) の 3 種類は、統制群 (天気予報を視聴する) と比較すると、3 種類の笑いを扱ったいずれの群もストレス軽減効果としての有意差が確認された (太田・満倉, 2018) という先行研究が存在する。

つまり、3 点目に挙げたこれらの先行研究は、本研究における副次的な扱いとはなるが、ASD 児に対してお笑いの「ネタ」を SST に取り入れる点を支持するものであると同時に、メリットについて示しているという考え方ができる。

さらに、これは私見に過ぎないが、お笑いの「ネタ」を SST に取り入れることで、お笑いの「ネタ」を取り入れた介入後のテスト得点が、お笑いの「ネタ」を含んでいない介入後のテスト得点よりも高くなり、ある一定の差が見られるという結果になった場合、これを 1 つの判断材料として、ASD 児は本研究の主軸とする協調性の原理を取り入れた手続き自体に対して、お笑いのネタが一助となり興味・関心をもつという期待も膨らむ。

以上、協調性の原理とお笑いの「ネタ」は相互に関連性がある点、お笑いの「ネタ」を分析することは SST がもつ目的の本質にも繋がる点、そして様々なプラスの影響を及ぼすことが期待される点の 3 点から、SST を通して協調性の原理にお笑いの「ネタ」を組み込む理由について述べた。

第 10 節 先行研究から見た「笑い」の生成過程における概観

ここでは「笑い」の生成過程について、協調性の原理から分析を行った先行研究も含め、以下にまとめておくこととする。

有光 (2010) は、Grice (1975) の「協調性の原理」への違反とそこから生まれる「笑い」の関係性について、笑いに随伴する日常言語や場面展開の新奇性は、プロトタイプ (典型的な事例) の用法から逸脱することとイコールで結び付けられるが、そこにはプロトタイプに裏付けされたスキーマ (法則) の存在が必要であるため、この認知基盤があってこそ笑いに繋がるとしている。つまり、日常会話とそこに生じる笑いにおいては、日々のプロトタイ

プとしての表現の積み重なりが、抽象的なスキーマの構成を行っており、これによって一瞬奇妙に感じられる表現であっても、何らかの意味伝達の意図が感じられ、その結果として笑いのコミュニケーションが可能になるという考え方である。

同様に、浅見（2007）は、クイズ番組において出題された問題に対して笑いが生まれた解答について、協調性の原理への違反に焦点を当てて考察したところ、出題者及び周囲の人々と解答者との、問題に対する認識要因と認識結果（つまり要因・結果の関係図式）にズレが生じ、これによって森下（2003）が述べている「生じるユーモア」や「作るユーモア」の生成に繋がるとしている。具体的な事例は、p19の本章第9節で示した通りである。

また、永瀬・田中（2015a）は ASD 者におけるユーモア体験の認知処理に関する検討を、観点の1つとして構造的不適合の評価から行っており、スキーマレベルと概念レベルにおけるユーモア体験の強さに有意差は見られなかったとしている。ここでの構造的不適合とは、刺激となる状況を構成する要素の組み合わせ・パターンと長期記憶に貯蔵された刺激に関連する知識や常識との乖離と定義されている。例を次頁の図4に示した。ここではスキーマレベルに着目した場合、2コマ漫画において、先生が「今から学級委員を決める」と言った後に誰も挙手しない状況の1コマ目があり、急に先生の頭上に黒板消しが落下するという2コマ目の状況は構造的不適合にあたるが、構造的不適合を全体的なまとまりの無さから指摘した ASD 者は TD 者と比較すると有意に少なかったことが述べられている。

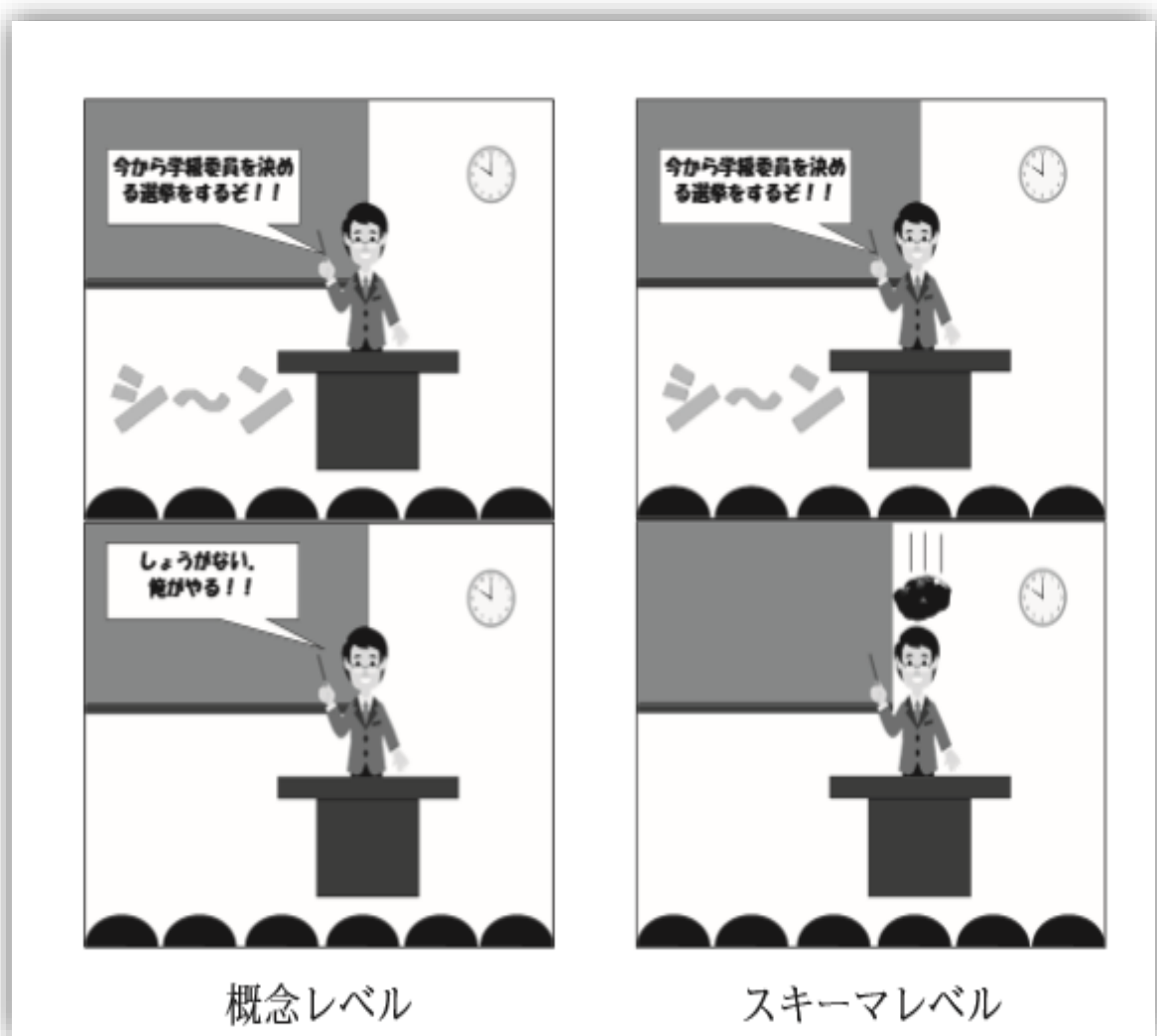


図 4 2コマ漫画における構造的不適合の例(永瀬・田中,2015)

これらの先行研究は、協調性の原理と笑いについて直接的に検討したものではないが、捉え方として、構造的不適合における刺激の知識や常識との乖離は、笑いの生成過程について有光（2010）が述べているプロトタイプに裏打ちされたスキーマ外れた新奇性と重ねられる部分が多い。そして、笑いが生成される際の中核となる、状況の構成要素における常識との乖離は、本章第9節で述べた協調性の原理における違反とこれに随伴する笑いとの関係性に合わせて考えていくことも可能であると見て良い。

第11節 先行研究から得られる知見と本研究の仮説・目的

以上の先行研究から得られる知見は次の通りとなる。協調性の原理を理解しこれを遵守するために、どのような発話例が違反であるか、そしてさらに言及すると、違反としてのみに認識を留めるのではなく、そこから生まれる不適合性(面白さ)を認識することは、結果的に協調性の原理における理解を促進する方法になるという可能性が考えられる。

つまり、笑いの生成においては、語用論（ここでは協調性の原理）としてのズレ（違反）に気づけるかどうかのポイントとなり、半ば ASD 児に対して手続き自体への動機付けのような形も含めて、お笑いのネタを協調性の原理に導入しズレを認識させることは、協調性の原理を獲得する方法になると考えられる。

そして、本研究における仮説は次の2点である。1点目は、協調性の原理の理解及び獲得の促進には、お笑いのネタを導入することが一助となる可能性がある。2点目は、SSTに協調性の原理を結び付けた研究には、ある一定の可能性が存在する。

これらを踏まえ、本研究の目的は次の3つである。1つ目は、他者とのコミュニケーションにおいて、何らかの困難さがある ASD 児1名に対して、SSTの指導手続きとして Grice（1975）の協調性の原理における4つの公理を含んだ介入を実施し、協調性の原理を知識として獲得させることである。加えて一事例的とはなるが、目的の2つ目として、協調性の原理における4つの公理において、お笑いのネタを用いた教材を2つの公理に取り入れることで、取り入れていない残り2つの公理と比較すると、お笑いのネタを導入することは、協調性の原理を知識として理解・獲得を促進させるかについても検討することである。そして、3つ目は SST を通して協調性の原理にお笑いのネタを組み込む可能性について考察することである。

第 2 章 方法

第 1 節 研究実施期間及び場所

本研究は 20XX 年 10 月 3 日から 20XX+1 年 1 月 16 日にかけて、京都市内の Y 小学校において、週 1 回(9:00～16:00)のペースで行われた。介入は通級指導教室において、週に 1 回 20 分間の形で計 5 回行った。直接観察は同じく週に 1 回行い、通級指導教室での観察は午前中の 1 時間、普通学級での観察は午後の時間でランダムに行った。

介入実施時には、筆者、対象児 1 名、通級担任の教員の計 3 名が通級指導教室に同室している状況であった。周囲には騒音をはじめとした研究実施の妨げとなるようなものはなく、対象児が学習内容に取り組みやすい状況であった。なお、本研究を実施するにあたっては、通級担任の教員を通して本研究の主旨を説明して頂き、Y 小学校の校長先生をはじめとする管理職の先生方、そして対象児の保護者の方の承諾を事前に得た。

第 2 節 対象児のプロフィール

在籍は普通学級であり、週 1 回 1 コマ 45 分間通級指導を受けている、ASD 傾向のある小学校 3 年生男児 1 名(以下対象児 A とする)を対象とした。

第 1 項 AQ 及び筆者のみによる直接観察の実施

対象児 A は専門機関等で発達障害の診断を受けておらず、学校の見立てとして ASD の可能性があると考えられていた。そのため、本研究では介入を始める前に若林(2016)による Autism-Spectrum Quotient(AQ 日本語版:自閉スペクトラム指数,以下 AQ とする)による、スクリーニングを実施した。その結果は、次頁の表 3 に下位尺度得点別で示した通りである。全下位尺度において ASD の指標となるカットオフ・ポイントを超えており、AQ 得点は 40 点であった。ASD におけるスクリーニングの目安となる 25 点以上であったため、ASD の可能性及び臨床的に重要な問題が考えられた。AQ の回答者は、通級による指導を中心に対象児 A との関わりを 2 年間もっている通級担任の教員であった。

表 3 対象児 A のプロフィール

社会的スキル	9 点 (5)	細部への関心	8 点 (存在せず)
注意の切り替え	8 点 (5)	コミュニケーション	9 点 (5)
想像力	6 点 (5)	全体	40 点 (25)

前頁の表 3 において、各下位尺度に表されている () 内の数字は、ASD の指標となるカットオフ・ポイントである。また、ここで各下位尺度の一例を挙げておく。「社会的スキル」は何かをするときには、グループではなく 1 人でいることを好む、「細部への関心」は車のナンバー等、特に意味のない情報に注目する、「注意の切り替え」は一つのことに夢中になると、他のことが全然目に入らなくなる、「コミュニケーション」は自分が話しているときには、なかなか他人に横から口を挟ませない、「想像力」は小説を読んでいる際に、登場人物の心情をよく理解できないことがあるといった具合である。

また、対象児 A のプロフィールにおける補足情報を担う目的として、次頁の表 4 には筆者のみによる直接観察を行った結果、生起した対象児 A の言動の内、コミュニケーションにおける特性として捉えた具体例を示した。下線部は生起した対象児 A の発言である。なお、表 3,4 はともに 20XX 年 10 月時点の結果である。

表 4 対象児 A の言動の具体例

①外国語活動(アルファベットの練習から)

先生 : 「P」の文字について先生が説明している状況

対象児 A : (1 人挙手して先生の前まで行き)この P の文字ですが、真ん中から右斜め下に線を足すと R になります。

⇒「P」についての説明を聞く場面で、下線部の発言が見られた

②体育(運動会の学年種目: 棒引きの練習から)

対象児 A : このクラスなんて、全員ルール違反で負ければ良いねん!

⇒先生の話をしている時に、下線部の発言が表出された

第 2 項 児童用社会的スキル評定尺度(教師評定版)の実施

本研究では、第 1 項における AQ と直接観察以外にも、磯部ら(2001)の児童用社会的スキル評定尺度(教師評定版)から、対象児 A のプロフィール情報を確認した。P31 の表 5 に結果を示した。なお、評定者は通級担任の教員であった。

この評定尺度を用いた理由は次の 2 点である。1 点目は、この評定尺度が、日常の学校における児童の行動や態度について調べることを目的としている点である。また、磯部ら(2001)は、学校では学級集団を対象に社会的スキル訓練が盛んに実施されていると述べており、これらの点を踏まえると、この評定尺度には教師評定による社会的スキル尺度のニーズが極めて高いと考えられる児童の社会的スキルが、測定対象として盛り込まれている。本研究では、介入や直接観察を含めた一連の手続きを、週 1 回のペースという限られた時間の中で行っていく必要があったため、普段の学校生活における児童の行動を把握し、可能な範囲で手続きに何らかの形で活かす必要があった。そのため、限られた時間の中で対象児 A のプロフィールを把握するという意味も含めて、この評定尺度を用いることとした。

2 点目においては、本研究がコミュニケーション(特に語用面)に焦点化した手続きを軸に、対象児 A への介入を進めていくという点にある。このため、様々な評定尺度から本研究で使用する尺度を 1 つ選定するにあたっては、①コミュニケーションの部分に関する下位因子も含んでいるもの、②普通学級における児童の様子を把握できるものという 2 つを基準とした。この 2 つの基準を満たしている尺度として、児童用社会的スキル評価尺度を活用することとした。

計 25 項目の内、コミュニケーションの部分に関係すると考えられるのは、P31 の表 5 において太字で示した計 10 項目である。具体的には、(1)社会的働きかけ「仲間遊びに誘う」(4)主張性「誰かがあるグループから不当な扱いを受けているときは、そのグループの子どもたちを注意する」(6)社会的働きかけ「多くのいろいろな仲間と話をする」(9)主張性「仲間を誉める」(11)社会的働きかけ「他の人に話しかける」(14)主張性「不公平な規則に対し適切なやり方で疑問を唱える」(16)社会的働きかけ「仲間がしている活動にうまく関わる」(18)自己コントロール「からかわれたり悪口を言われたりした時には、無視したり話題を変えたりして対処する」(23)主張性「他の子どもに好意的な言葉をかける」(24)社会的働きかけ「ユーモアのセンスがある」となる。

この判断基準としては、下位因子ではなく、各項目の内容がコミュニケーションの部分と関係するかどうかである。この 10 項目における各項目文の動詞(終止形)に着目すると、(1)は誘う、(4)は注意する、(6)は誉める、(11)は話しかけるといった具合で、コミュニケーションの部分と関係している内容となっていることがわかる。そのため、この判断基準から考えると、(2)の学業「教師の手助けが必要なときに、教師が来てくれるまでの時間を有効に使う」や、(5)規律性「ゲームをしているときにルールに従う」といった、太字の 10 項目以外はコミュニケーションの部分との関係性が薄いと判断した。

得点の意味については、各児童についてその行動が、全くみられないが 1 点、少しみられるが 2 点、ときどきみられるが 3 点、よくみられるが 4 点、非常によくみられるが 5 点という具合になる。得点を確認すると、太字で示したコミュニケーションに関する 10 項目は軒並み 1~2 点に留まっていた。一方で、本節ではコミュニケーションの枠組みからは外した項目の得点結果をみると、(5)のゲームをしているときに、ルールに従う、(10)のゲームをしているときに順番を待つ、(15)の悪いことをしたらどうなるか分かっているという規律性の 3 項目で得点が 4 となった。

表 5 児童用社会的スキル評定尺度(教師評定版)結果

番号	項目	下位因子	得点
(1)	仲間遊びに誘う。	社会的働きかけ	2
(2)	教師の手助けが必要な時、教師が来るまでの時間を有効に使う。	学業	1
(3)	けんかの場面でも感情を抑える。	自己コントロール	1
(4)	誰かがあるグループから不当な扱いを受けているときには、そのグループの子どもたちを注意する。	主張性	1
(5)	ゲームをしているときに、ルールに従う。	規律性	4
(6)	多くのいろいろな仲間と話をする。	社会的働きかけ	2
(7)	授業中に与えられた課題を指示された時間内にやり終える。	学業	1
(8)	仲間と対立した時、自分の考えを変えて要請する。	自己コントロール	1
(9)	仲間を誉める。	主張性	2
(10)	ゲームをしているときに、順番を待つ。	規律性	4
(11)	他の人に話しかける。	社会的働きかけ	3
(12)	ある活動から別の活動への切り替えが容易である。	学業	1
(13)	仲間から身体的な攻撃を受けたときは、それに応じず(相手にせず)にその場を離れる。	自己コントロール	2
(14)	不公平な規則に対し適切なやり方で疑問を唱える。	主張性	1
(15)	悪いことをしたらどうなるかわかっている。	規律性	4
(16)	仲間がしている活動にうまく関わる。	社会的働きかけ	2
(17)	授業中仲間が発表していることをよく聞いている。	学業	1
(18)	からかわれたり悪口を言われたりした時には、無視したり話題を変えたりして対処する。	自己コントロール	1
(19)	仲間が何かを成し遂げたときはいっしょに喜ぶ。	主張性	3
(20)	仲間の持ち物を使う時には許可を得てからにする。	規律性	2
(21)	いろいろなゲームや活動に参加する。	社会的働きかけ	2
(22)	教師が説明をしている時に、教師の方を見ている。	学業	1
(23)	他の子どもに好意的な言葉をかける。	主張性	2
(24)	ユーモアのセンスがある。	社会的働きかけ	1
(25)	勉強道具や学校の備品をきちんと片づける。	学業	1

また、参考程度ではあるが、次頁の表 6 には対象児 A の得点と、磯部ら(2006)が本評定尺度を作成するにあたって対象とした 3 年男児の平均得点における比較を、下位尺度別で示した。規律性以外の下位尺度における対象児 A の得点は、3 年男児の平均得点と比較すると、大幅に下回っていることが次頁に示した表 6 からわかる。なお、ここでは、先にも述べたようにあくまで対象児 A のプロフィール情報を補足する目的で本評定尺度を実施したため、得点からの考察は行わないことを示しておく。

表 6 各下位尺度における 3 年男児の平均得点と対象児 A の得点における比較

下位尺度	3 年男児(134 名)の平均得点	対象児 A の得点
社会的スキル領域総得点(25~125)	79.75	46
社会的働きかけ(6~30)	20.46	12
学業(6~30)	19.67	6
自己コントロール(4~20)	10.93	5
主張性(5~25)	15.34	9
規律性(4~20)	14.39	14

以上、本章第 1, 2 節では対象児 A のプロフィールについての確認を行った。

第 3 節 事前の手続き 介入の前に、以下 2 つの方法で事前にアセスメントを実施した。

第 1 項 日本語版 CCC-2(子どものコミュニケーション・チェックリスト)による評価

本研究では、ASD の傾向にある児童のコミュニケーション、特に語用面の課題に着目し、協調性の原理を SST に組み込んだ一連の手続きに繋げることが求められた。本章第 1, 2 節では AQ の結果、中でもコミュニケーションの領域得点が ASD のカットオフ・ポイントを超えている点、そして直接観察において生じた発言の具体例から、対象児 A はコミュニケーションに何らかの課題があるということが示されている。そのため、ここではコミュニケーションに課題のある対象児 A において、語用面の課題をより具体的に把握する目的で、大井ら(2016)による日本語版 CCC-2 を実施した。その結果はコミュニケーション下位尺度別で次頁に示した表 7 の通りである。一般コミュニケーション能力群(GCC)の評価点は 43 点、パーセンタイルは 3 となった。また、社会的やりとり能力の逸脱群(SIDC)の評価点は -11 点だった。なお、実施日は 20XX 年 10 月で回答は通級担任の教員が行った。

表 7 対象児 A のコミュニケーション評価

領域		評価 点	パーセン タイル	領域		評価 点	パーセン タイル
A	音声	6	14	G	文脈の利用	5	8
B	文法	8	38	H	非言語的コミュニ ケーション	3	1
C	意味	6	9	I	社会的関係	2	1
D	首尾一貫性	4	3	J	興味関心	3	1
E	場面に不適切な 話し方	5	7	GCC(A~H 合計)		43	3
F	定型化された ことば	6	14	SIDC(E,H~J の合計) - (A~D の合計)		-11	

前頁の表 7 における最初の 4 領域、A の音声(発音が舌足らずである、例として「おにぎり」を「おにいい」と言う等)、B の文法(「て」「に」「を」「は」等の助詞を正確に使い分けられない、例として「雨を降る」と言ってしまう等)、C の意味(話している単語とその意味に随伴性がない、例えば「やかん」というべきところを「そのこのやつ」という曖昧な表現をする等)、D の首尾一貫性(簡潔に物事を話せない、例として使っている言葉は明瞭であるが結局何を言いたいのかわからない等)では、統語(単語から正しく口語文を構成する)、語彙や談話についての評価が行われており、特異的言語発達障害(Specific Language Impairment,以下 SLI とする)の子どもを対象とした領域である。

そして次の 4 領域、E の場面に不適切な話し方(誰も興味のないことを繰り返し話す、例として知っているのに同じ質問を何回も繰り返す等)、F の定型化されたことば(例：オウム返しがある)、G の文脈の利用(単語を字義通りにしか解釈できない、例として「冷たい人」は体が冷たい人だと勘違いする等)、H の非言語的コミュニケーション(例：他人から話しかけられても無視する)は、コミュニケーションの語用的側面を網羅している。

最後の 2 領域、I の社会的関係(例：グループよりも一人でいることが多い)と J の興味関心(例：特定の分野に執着する)は、ASD の場合に通常欠損している行動を評価する領域となる。

対象児 A の結果をみると、5 パーセンタイル以下の値となった領域が D の首尾一貫性、H の非言語的コミュニケーション、I の社会的関係、J の興味関心と 2 つ以上の領域で見られた点、また、領域 I、J の値が 6 パーセンタイル未満かつ GCC の評価点が 55 未満であった点の 2 点から、対象児 A は臨床的に重要なコミュニケーションの問題があると同時に、ASD の可能性が示唆される。なお、SLI の領域である D が 5 パーセンタイル以下となっているが、他の 3 領域(A、B、C)が 5 パーセンタイルを超えており、語用面を扱った E ~H の結果との比較から本研究において扱う優先順位は低いこと、そして本研究の主旨からは外れる内容であるため、ここでは SLI について触れないものとする。

また、SIDC の値は負の数となっているが、これはコミュニケーションのスタイルが ASD と酷似していることを示すものであり、この結果は語用障害のある児童、ASD 児には頻繁に起こるとされている。参考までに、各領域の値が 15 パーセンタイル(評価点 6 にほぼ相当)以上の場合は正常範囲内と考えられる。

第 2 項 事象見本法による直接アセスメント

本節第 1 項とは別で、集団における対象児 A のコミュニケーションに関する特性を把握するため直接アセスメントを実施した。アセスメント方法としては、直接観察の方法を用い、観察方法としては対象児 A における会話の特性を前後の文脈から判断するために事象見本法を適用した。また、事象見本法を行うにあたっては、一定の客観性と信頼性を確保するために、院生 1 名の協力を得て筆者との 2 人による共同観察とした。事象見本法から見られた対象児 A におけるコミュニケーションの特性の具体例は、p38 の表 8, p40 の表 9 に示した通りである。下線部は実際の対象児 A における発言である。なお、院生に対しては、事前に本研究の主旨を説明し口頭で同意を得ていた。また、共同観察の後には、記録を基にした院生 1 名との話し合いを行ない、対象児 A の発言から見られたコミュニケーションの特性について、その前後関係も含めて協議した。

表 8 不審者の侵入を想定した避難訓練で、不安な点があればこの場で質問しておく場面

- ①複数の児童が質問:「登校途中や休み時間に来たらどうするのですか？」等
- ②対象児 A は最初、他児の発言を聞いていたが、その後「不審者が複数で来たらどうするのですか？」と質問
- ③対象児 A は計 3 回の質問をしたが、その後の 2 回は発言の際に若干笑みを浮かべており、「不安な点を確認するというよりも、思いついた面白いことを言う場面」と捉えられた
- ④「もし、不審者が全員ではなく誰か 1 人をターゲットにして乗り込んで来たらどうするのですか？」
- ⑤「もし、不審者がランドセルを背負って小学 6 年の男子になりすまして来たらどうするのですか？」
- ⑥周囲には微笑している児童もあり、その反応を見て対象児 A も微笑していた

前頁の表 8 において下線部で示したところは、対象児 A が若干笑みを浮かべながら質問した内容である。他の児童が心配した様子で質問したり対象児 A が 1 回目に質問したりした内容と比較すると、「不審者がターゲットを 1 人に絞る」「不審者が子どもになりすます」といった、不安に感じる点というよりも現実的には起こりにくいことを想像して質問しているのではないかと、院生 1 名との協議から判断に至った。また、発言の際に笑みを浮かべたり、発言後に周囲の反応を視線で追って確認したりする様子も見られており、「不安な点を確認する」場面からの逸脱と捉えられた理由になる。

表 9 縦割り活動の 1~6 年生グループで、遊びの内容を決めるといった話し合いの場

- | |
|--|
| <p>①リーダーである 6 年生が、前回の活動であったハンカチ落としの反省を求める</p> <p>②「<u>ハンカチを清潔にする</u>」</p> <p>③対象児 A は笑っていたが、周囲は特に反応する事はなく、無視していた</p> |
|--|

また、前頁の表 9 において下線部で示した対象児 A の発言から、ハンカチ落としの反省に対して「ハンカチを清潔にする」という内容は、ハンカチ落としの内容や遊び方ではなく「ハンカチ」に発言の対象が限定されており、同じく院生 1 名との協議からコミュニケーションにおける整合性が成立していないのではないかと判断に至った。

以上、日本語版 CCC-2 の評定及び事象見本法による直接アセスメントにおける 2 つの結果より、対象児 A は文脈から逸脱する発言が見られる等、コミュニケーションや語用面において課題があることが確認された。なお、対象児 A は AQ や日本語版 CCC-2 の実施により、ASD や語用障害の可能性については示唆されたものの、診断が下されている訳ではない。そのため、これ以降対象児 A における表記としては、「ASD 児」や「語用障害のある」といったことではなく、「ASD 傾向のある」「語用面に課題のある」で統一することをここで示しておく。

第 4 節 全般的手続き及び研究デザイン

全般的手続きと研究デザインを、p43 の表 10 に示した。教示された動画に対する対象児 A の正反応が 2 回連続生起した際に、協調性の原理における各公理の知識を獲得したと判断しプローブテストに移行した。ここでの正反応とは、動画で示された会話の不適合性を指摘し、お笑いのネタを扱わない質と様態の公理についてはこれに加えて望ましいやり取りにするための改善案を話すことである。不適合性がわからない、間違った不適合性を指摘する等の誤反応を示した場合は、ワークシートでフォローした。反応正誤の確認については、判断基準が明確であったため、一致率はとらずに筆者のみで行った。また、計 5 回のテスト内容は全て同一であり、2 問連続で同じ公理を扱った問題を出題しない点に留意した。出題順はランダムイゼーションとし、回答後のフィードバックは行わなかった。

回答の選択肢は、望ましいもの 1 個と望ましくないもの 1 個または 2 個の計 2~3 個で構成された。提示する選択肢の順番も、出題順と同様 5 回のテストにおいてランダムイゼーションとした。

ここで回答する選択肢において、正答または誤答ではなく望ましいまたは望ましくないという表記にしたのは、語用論や協調性の原理がもつ性質に即したからである。P11 の第 1 章第 4 節や p17 の第 7 節でも述べた通り、人間関係や自分自身の考え等その時々状況において、コミュニケーションの内容が変動することが語用論の根幹にある。そのため、

協調性の原理に違反する方がかえって望ましい受け答えになったり展開に繋がったりする場合もある。正答・誤答と二元論で決定できないため、あくまで提示された問題に対して求められる回答という観点から、望ましいまたは望ましくないという表記にしている。

表 10 全般的手続き及びデザイン ※多層プローブデザイン

期間	内容
20XX.10 月	●普通学級における対象児 A の直接観察(研究実施者のみ) ●AQ,日本語版 CCC-2 の実施
11 月	●普通学級において、協力者(院生)1 名との事象見本法による直接アセスメントを週 2 日実施
12/5	●プリテスト①(協調性の原理に関するテスト 20 問:各公理 5 問ずつ)を実施
12/10	プリテスト②の実施⇒介入①:量と様態の公理に関する動画を 1 本ずつ視聴し、「会話のどこが良くなかったか」を確認(誤反応の場合はワークシートでフォロー)
12/12	介入①⇒プローブテスト⇒介入②:質と関係の公理に関する動画を 1 本ずつ視聴し、「会話のどこが良くなかったか」を確認(誤反応の場合はワークシートでフォロー)
20XX + 1. 1/9	介入①②(共に正反応率 100%)⇒プローブテスト
1/16	介入②(正反応率 100%)⇒プローブテスト(介入①の範囲は維持テストの意味も兼ねる)

前頁の表 10 からわかるように、介入においては介入①でお笑いのネタを導入した量の公理、導入していない様態の公理を、介入②ではお笑いのネタを導入した関係の公理、導入していない質の公理という組み合わせにした。理由としては、本研究の目的の 1 つとしたお笑いのネタを導入する可能性を探る点との関連が挙げられる。ここでの可能性を示す具体的な結果としては、協調性の原理テストの場面で、お笑いのネタを導入した公理における望ましい回答の選択数が、お笑いのネタを導入していない公理よりもある程度多いこととなる。より信頼性の高い結果にするためには、介入①②の 2 つの場面において、それぞれお笑いのネタを導入した公理としていない公理を組み合わせる、つまり介入①(お笑いのネタを導入した量の公理としていない様態の公理)と介入②(お笑いのネタを導入した関係の公理としていない質の公理)の形にすることで、お笑いのネタを導入することの有無によって、協調性の原理テストの結果から望ましい回答を選択した数を比較することが 2 回分確保できる。そのため、仮に介入①②の両方において、お笑いを導入した公理の問題に対する望ましい回答への選択数が、導入していない公理の問題と比較すると多いという結果になった場合、偶然性の観点は棄却しやすくなり、お笑いのネタを導入する可能性についての考察もしやすくなる。

また、本研究におけるデザインは多層プローブデザインとしたが、これは園山ら(2014)による行動間多層ベースラインデザインの考え方を適用したものである。ここでは、介入を①と②に分けて実施し、介入後のプローブテストで般化を確認する多層プローブデザインに設定した。

第 5 節 協調性の原理テストの内容

協調性の原理テストの内容を p48~50 の表 11 に示す。テスト自体は Microsoft Office PowerPoint2016 で作成し、p51 にある図 5 のように 1 枚目のスライドに各公理に関する問題を、2 枚目のスライドに 2~3 つの選択肢を載せていく手順を繰り返した。

なお、協調性の原理テストの内容における妥当性を確認するために、本学国文学科教員の先生 1 名に本研究の主旨と併せて説明し、ご指導を頂いた。妥当性の具体的な観点としては、①各問が協調性の原理に該当しているか、②1 つの公理に特定した内容となっているか(複数の公理が入っていないか、排他性があるか)の 2 点である。

表 11 においては、各問における選択肢①が望ましい回答(正答)となっている。また、C

関係の公理の(3)及び(4)における選択肢の下線部は、20XX年10月時点に行った筆者のみによる直接観察において、実際に対象児Aが発言した内容である。

第1項 協調性の原理テストにおける質の公理の問及び選択肢の設定

表11からもわかるように、質の公理についてのみ、提示された選択肢が2個となっているが、ここでは質の公理における「確証のあることを話す＝確証のないことは話さない」という意味を、本研究では「本当か嘘かどちらのことを言うか」という意味付けをしたことによるものである。(3)～(5)の間では()内で自分自身の状態(例：4番目の間であれば、自分は図書館の行き方を知らない)を表した条件が提示されており、条件に沿った答え方ができるかがポイントとなる。そのため、自分自身の状態(ここでは提示された条件)に合った答え方と異なった答え方を1つずつ設定し、バランスをとった。ここでのバランスの意味としては、先述した質の公理が性質としてもっている「確証のあるかないか」という二元論の考え方と対応させて、確証のある(ここでは自分の状態に沿った答え方)、確証のない(ここでは自分の状態にそぐわない答え方)選択肢を1個ずつ設定したということになる。

質の公理における問について(1)及び(2)では、意味論ではなく語用論として理解できているかがポイントとなる。例えば、(2)の例であれば問としては「ケイコさん＝シンデレラ」という言い回しになっているが、これを意味論として字義通り捉えるのではなく、語用論として「ケイコさんはまるでシンデレラのようにだった(＝きれいだった)」のような形で言外の意味を推論して捉えることが必要である。そのため、ここでは(1)及び(2)における問の性質として、意味論または語用論のどちらで捉えるかという観点と対応させる目的で、意味論、語用論としての選択肢を1個ずつ設定し、計2個の選択肢として提示した。なお、この問(1)及び(2)を質の公理に当てはめて考えた場合、問で示された内容は質の公理に対して違反する内容である。例として、(2)の問題におけるケイコさんとシンデレラの関係は、実際にはイコール関係ではないという確証のない発言として捉えているか、つまり質の公理に対する違反に気づいているかということになる。

以上の点から、質の公理がもっている性質やその個数と、本研究におけるテストの選択肢の数を対応させた結果として、質の公理における問の選択肢の数が2個になったという理由を述べた。

第2項 協調性の原理テストにおける問数及び回答における選択肢の個数

本テストでは、協調性の原理を構成する 4 つの公理について出題することとした。各公理に対する問題数は 5 問としたが、これは浅田ら(2013)が ASD 児約 10 名に対して実施した、協調性の原理テストにおける各公理の問題数を 5 問に設定していた点をそのまま適用したものである。また、浅田ら(2013)の手続きでは、量の公理を量 I (過度な情報量)と量 II (少なすぎる情報量)の 2 つに分け、計 5 つの公理の問題として 25 問から作成されている。本研究におけるテストの問題数よりも 5 問多いが、これは、単に文章課題で提示するのではなく、パペットを用いた DVD を視聴し指差しまたは言語で答えるといった、問題数の多さによる対象児の集中力を切らさないための工夫が施されている。本研究では問題の提示が Microsoft Office PowerPoint2016 による文章課題形式であったため、対象児 A の集中力や負担を考慮し、量の公理は 1 つのカテゴリーにまとめ、可能な限り問題数を少なくするように考慮した。

提示する問題数を考える上での先行研究の 1 つとして、安立ら(2006)は比喻・皮肉に関する文章課題を基に、10 歳前後の ADHD 児、高機能自閉症児、アスペルガー障害児における状況認知の差異を分析しておいた。この文章課題の各問における選択肢の個数は 5 個であるものの問題数自体は計 10 問であり、本研究におけるテストの 20 問に比べて半分である。また、矢田・小谷(2009)は高機能広汎性発達障害の小学生 3 名に対し、間接発話理解に関する課題を 4 コマ漫画とロールプレイを併用して実施しているが、問題数は計 5 問であり本テストの 20 問と比べて四分の一に留まっている。

これらの点から、本テストは文章課題から作成されていること、そして全ての公理について扱うため、対象児における負担や集中力の観点から問数は必要最小限に留める必要があり、浅田ら(2013)の先行研究も踏まえて本テストは各公理 5 問ずつの計 20 問とした。

また、対象児 A にかかる負担の軽減や集中力の持続という観点からは、問題数以外にも選択肢の個数を必要最小限に留め、かつ個数が 2~3 個となるようにパターン化したことも挙げられる。

提示する選択肢の個数を考える上での先行研究の 1 つとしては、パターンに関するものがある。AQ(若林,2016)において、ASD 児はいつも物事に何らかのパターン(型や決まり)のようなものに気づきやすいという項目を挙げている。本研究において対象児 A に協調性の原理テストを実施するにあたっては、冒頭で 2 つまたは 3 つの中から答えを 1 つ選ぶよ

う指示を出していたが、提示される選択肢は2つまたは3つのどちらかというパターンが存在することで、ASD 傾向にある対象児 A はそのパターンに気づき、余計なことに集中が分散されることなく課題に取り組みやすくなるのではないかと考えられる。また、奥住(2014)は ASD 児を支援する上でのキーワードの1つに、伝達をわかりやすい状態にする「構造化」を挙げているが、パターン化された2~3つの選択肢から1つ口頭で選ぶという回答方法は、「構造化」に該当すると考えられる。

以上、パターン化された選択肢の提示やそこから回答を1つ選択するという流れは、ASD 児にとって取り組みやすいという期待がもてることから、本テストにおける選択肢の個数は2つまたは3つに決定した。

表 11 協調性の原理テスト一覧

各公理	問（提示・命令等）	回答（①公理を遵守、②③は公理に違反）
A.量 適切な情報量となっているか	(1)ティラノサウルスとは、肉食恐竜のことですか？	①はい、そうです。 ②ティラノサウルスは大型の肉食恐竜で、なぜティラノサウルスの名前かというと、暴君トカゲから来て… ③そうです。そんな事も知らないの？じゃあ、プテラノドン は肉食か草食恐竜のどちらでしょう？
	(2)(町で道をきかれて)本屋さんはどこにありますか？	①このまま進んで2つ目の角を右に曲がるとあります。 ②2つあります。みどり本屋は新しくできたので、おすすめです。このまままっすぐ進んでください。その本屋には本を10冊以上買うと、おまけで一発ギャグをしてくれる、おもしろい店員さんがいるらしいです。 ③スーパーのとなりにありますよ。
	(3)「小さな世界」「星に願いを」「広い世界」の中で、練習したい曲を1つえらんでください。	①「小さな世界」です。 ②「広い世界」です。「小さな世界」は簡単です。「星に願いを」も、覚えていて歩きながら吹けるので、練習しなくて良いです。「広い世界」しか練習する必要がありません。 ③練習します。
	(4)(運動会で)今日の感想を理由と一緒に1つ言ってください。	①ダンスを上手く踊れたので、楽しかったです。 ②タロウくんが棒引きをやっているときに相手の10人に対して1人で勝負に勝ったのがすごかったです。後、その日は弁当でマツタケと大豆ハンバーグがあったので、嬉しかったです。 ③面白かったです。
	(5)消しゴム落ちてましたよ。	①ありがとうございます。 ②算数の時間にいきなり筆箱からなくなって、どこいったのかなと思っていました。あ、まさか、最初から床に置いてあったのかな。 ③はい。
B.質 (1)(2)語用論として理解できてい	(1)(学芸会の役決めで)タロウくんはサルの役をしたらどうかな。	①わかりました。服どうしようかな。 ②ぼくはサルではありません。しつれいですね。
	(2)(学芸会を見て)ケイコさん	①そうですね。きれいでした。 ②ケイコさんはシンデレラという人ではないです。

るか	はシンデレラでしたね。	間違っではいけません。
(3)~(5) 確証のあることを言っているか	(3)(自分はいきたくない時に誘われ)一緒に放課後遊ぼう！	①ごめん、今日はやくそくがあって遊べない。 ②わかった。どこで遊ぶ？
	(4)(自分はわからない時に)理科室の行き方を教えてください。	①ぼくは分からないので、他の人にきいてください。 ②そのまま、まっすぐ行くとあります。
	(5)(自分は好きではない本について聞かれて)この本はどうですか？	①ぼくは、この本が好きではないです。 ②とてもおもしろいです。
C.関係 文脈に即しているか	(1)昨日の名探偵コナン見ましたか？	①見ました。面白かったですね。 ②テレビを見ると目が悪くなるから、見ない方が良いでしょう。 ③昨日のサッカー日本代表、すごかったですね。
	(2)なぜサッカーが好きなのですか？	①ボールをけることが好きだからです。 ②何でその理由を言わないといけないのか、わかりません。 ③シュートしかねらっていないからです。
	(3)(写真を見て)大豆とはどんなものか知っていますか？	①いろいろな食べ物に入っています。 ② <u>鼻くそに、にっています。</u> ③この大豆の写真は、今日ぼくがとったものです。
	(4)「P」からはじまる英単語を1つ教えてください。	①Park(パーク・公園)です。 ② <u>「R」に形が似ています。</u> ③そんな事はすぐに思いつきます。
	(5)ひなんくん練で不安な点がありますか？	①休み時間に、ふしん者が来たらどうしますか？ ② <u>不審者が誰か1人にターゲットを決めて入ってきたらどうしますか？</u> ③ <u>不審者がランドセルを背負って小学6年生の男子の格好をして、入ってきたらどうしますか？</u>
D.様態	(1)このいすを体育館まで、は	①わかりました。 ②どうしようかなー。今、まよっているところです。

簡潔に述べているか	こんでくれませんか？	③体育館までどのくらい歩きますか？場合によっては運びますが、その代わり僕のランドセル取って来てくれませんか？
	(2)(学校内を歩いている時に)どこに行くのですか？	①図書館に行きます。 ②ちょっとそこまで行くだけです。 ③いえ、何でもありません。ただ、前に進んでいるだけです。
	(3)自分の好きなことを簡単に言ってください。	①自分の好きな事は恐竜の本を見る事です。昔には、どんな生き物がいたのか知りたいからです。 ②いや、そんなにはないです。 ③ティラノサウルスが、ステゴサウルスと戦っているところが面白くて、何で面白いかというと、ティラノサウルスの攻撃にステゴサウルスが…
	(4)太陽はどちらの方角から昇るか知っていますか？	①東からです。 ②右からです。 ③自分から見ると東やけど、相手から見ると西から見える事になります。という事は、どちらの方角から昇るとかっていう考えはおかしいです。
	(5)ねむたそうですが、だいじょうぶですか？	①平気です。 ②眠たいのは僕の足だけです。 ③だいじょうぶといえばだいじょうぶです。



1問目

ティラノサウルスとは、肉食恐竜(きょうりゅう)のことですか？



①はい、そうです。

②ティラノサウルスは大型(がた)の肉食恐竜(きょうりゅう)で、なぜティラノサウルスの名前かというところ、「暴君(ぼうくん)トカゲ」と言われているところとつながっていて...

③そうです。そんなことも知らないの？
じゃあ、プテラノドン(プテラノドン)は肉食か草食恐竜(きょうりゅう)のどちらでしょう？

図 5 PowerPoint ソフトによるテストの提示例

第 6 節 動画の内容

動画は、筆者と院生 1 名の協力による共同実演で作成した。院生には事前に本研究の主旨を説明し口頭で同意を得ていた。なお、テストと同様、動画の内容における妥当性について確認するため、本学国文学科教員の先生 1 名にご指導を頂いた。妥当性の具体的な観点については、p44 の本章第 5 節で述べた内容と同じである。

また、動画の時間については、対象児 A の動画に対する集中力が最大 1 分程度という、通級担任の教員からの話があったため、30 秒～1 分程度に収まるようにした。また、対象児 A は知的な面や学力には問題がなかったため、字幕は表示せず実演者の音声のみで動画が再生されるようにした。動画を見せる前には、パソコンの画面が対象児 A にとって適切な明るさとなっているか(見えにくくないか)、音声のボリュームが適切な大きさになっているかの 2 点について、一度本人に口頭で確認するようにした。

第 1 項 お笑いのネタを取り入れた量及び関係の公理に関する動画

お笑いのネタを取り入れた介入①における量の公理と、介入②における関係の公理に関する動画の内容を p54 の表 12 に示した。なお、本項では会話分析や談話分析を行う目的はないため、相槌やフィラー(例：「あー」「えーと」)等の細かな要素は割愛し、動画の概要を示すことに留めている。

介入①における量の公理では、お笑いタレントである陣内智則のネタ「視力検査」を一部使用した。下線部の 11 における医者発言である「右目の視力は悪い」は、患者が求めている情報である「具体的な視力(数値)」を量として満たしておらず、患者の既知情報であることから、量の公理に違反している。また、同様に介入②における関係の公理ではお笑いコンビである NONSTYLE のネタ「消防士になりたい」を一部使用した。下線部の 14 における隊員 B の発言である「めっちゃお母さん似ですよん」は、一刻を争う人命救助の場面に対して全く筋から外れた内容となっていることから、関係の公理に違反している。

量の公理と関係の公理において、お笑いのネタを選定した基準は次の 2 つである。1 つ目は、ネタの作成者が全国的な知名度を誇っていることである。「視力検査」の作成者である陣内智則は、日本テレビ系列で放送されていた番組「エンタの神様」で大活躍し、昨今も様々な番組に出演したり司会を務めたりしている。「消防士になりたい」の作成者である NONSTYLE は、2008 年の M-1 グランプリで優勝して以降、女子中高生の人気を不動のものとし、こちらも様々な番組に出演している。

2 つ目は、協調性の原理に対して明確に違反していると判断できる点である。両方のネタともに、各公理に違反している発言に至るまでの時間が 30 秒～1 分以内で収まっている

ことや、下線部の発言に至るまでの展開が非常にシンプルであるため、対象児にとっても理解しやすいのではないかと考えられる。以上 2 つの判断基準から、「視力検査」、「消防士になりたい」を量と関係の公理に充てた。

また、お笑いのネタを量と関係の公理に当てはめた理由としては、p19~21 の第 1 章第 9 節で触れた部分とも少し関連するが、浅見(2007)や有光(2010)をはじめとした先行研究において、協調性の原理に対する違反を量と関係の公理の 2 つに着目しお笑い結び付けて考察しているものが、質及び様態の公理よりも比較的多いということがある。このことから、お笑いのネタを量と関係の公理に取り入れた。

表 12 量の公理及び関係の公理に関する動画

量の公理の違反	関係の公理の違反
<u>陣内智則「視力検査」を一部改変</u> 1 医者：今から視力検査を始めますね。 左目を隠してください。 2 患者：(左目を隠す) 3 医者：(指示棒でランドルト環の 1 つを指して)これは？ 4 患者：(数秒考えて)わかりません。 5 医者：(指示棒で 3 とは違うランドルト環の 1 つを指して)これは？ 6 患者：(数秒考えて)わかりません。 7 医者：(指示棒で 3,5 とは違うランドルト環の 1 つを指して)これは？ 8 患者：(数秒考えて)わかりません。 9 医者：(指示棒で 3,5,7 とは違うランドルト環の 1 つを指して)これは？ 10 患者：(数秒考えて)わかりません。 <u>11 医者：はい、右目の視力悪い。</u> 12 患者：それはわかってるねん！ ※ワークシートでは、3,5,7,9 の部分をまとめ、「(指された C の向きが分からず)わかりません。」と置いた。	<u>NONSTYLE「消防隊員になりたい」を一部改変</u> 1 隊員 A,B：(舞台裏から舞台に出て来ながら)はいどうもー。「Wメガネ(コンビ名)」です。よろしくお願いします。 2 隊員 A：早速なんですけど、消防士にあこがれているんですよね。 3 隊員 B：消防士ね。 4 隊員 A：うん。格好良いじゃないですか。 5 隊員 B：確かにね。 6 隊員 A：ちょっと、今ここで消防士の真似をさせてもらっても良いですか？ 7 隊員 B：良いですよ。 8 隊員 A：状況としては、駆け付けると既に家が燃えていて、よく見ると小さい男の子が一人燃えている家に取り残されているねん。その子を助けにいく場面をやってみよう。 9 隊員 B：なるほど。燃えている家に取り残された子どもを助けにいく場面やね。 10 隊員 A,B：(燃えている家の前に駆けつける真似をする) 11 隊員 A：(燃えている家を指して)あの家やな。燃えてるな。 12 隊員 B：ほんまやな。早く消化せな。 13 隊員 A：まてよ。ベランダに 1 人子どもが取り残されてるな。 <u>14 隊員 B：ほんまや。めっちゃお母さん似ですやん。</u> 15 隊員 A：そこはどうでも良いねん！

第 2 項 質の公理及び様態の公理に関する動画

介入①で扱った質の公理、介入②で扱った様態の公理に関する動画をそれぞれ p56 の表 13, p58 の表 14 に示した。質の公理における動画の内容については、下線部における A の発言が、自分の筆箱を落とした人が定かではないにも関わらず、確証のないまま筆箱を落としたのは B だと A が勝手に決めつけた点で、質の公理に違反している。また、様態の公理における内容について、下線部における A の発言は、B に対して付箋を貼りたいからのりを貸してほしいという要件を筋道を立てて伝えられていない点でわかりにくく、様態の公理に違反している。

これら 2 つの動画における内容の選定基準は、20XX 年 10 月に筆者のみによる直接観察を行った中で、実際に対象児 A に見られた様子、そして p31 の本章第 2 節第 2 項の表 5 で示した児童用社会的スキル評定尺度の結果と関係している点にある。対象児 A は勉強道具や学校の備品を片づけるのが苦手という通級担任の教員からの話にもあったように、常に机の周囲に教科書や筆記用具といった何かしらの物が落ちている状態であった。また、表 5 の児童用社会的スキル評定尺度結果における、(25)の勉強道具や学校の備品をきちんと片づける項目は、全くみられない 1 点となっている。特に本人は物が落ちていることを気にしている様子はなかったが、表 12 に示したような筆箱を落とした人をめぐってトラブルになるような展開になる可能性も十分に考えられたため、質の公理における動画として扱った。

表 13 質の公理に関する動画

質の公理の違反
A: (教室の自分の席に座ろうとすると、自分の筆箱が落ちていて…)あ、筆箱落ちている。 <u>(隣にいる B に向かって)筆箱落としたの B やろ。</u>
B: 僕じゃないし。何で、決めつけられなあかんねん。
A: <u>絶対、落としたの B やん。</u>
B: 僕じゃないし。
A: 筆箱汚れたやん。あー、どうすんねん。
B: 僕じゃないし。勝手に決めつけんといて。

また、様態の公理についてはこちらも同様、直接観察において、付箋をのりで紙に貼る際に、対象児 A は黙ってクラスメイト B ののりを借りて使う様子が見られ、それを見ていた別のクラスメイト C が、対象児 A の使っているのりは教室ののりであると勘違いして、又借りするような形となりクラスメイト B ののりが一時的に見つからなくなるという展開になってしまった。こちらも同様、表 5 の児童用社会的スキル評定尺度における、(20)の仲間の持ち物を使うときには許可を得てからにする項目が、少し見られる 2 点となっている。そのため、p58 の表 14 に示した物を友だちに借りる場面を扱った動画の内容を様態の公理として用いた。

表 14 様態の公理に関する動画

様態の公理の違反
A：(友だちにのりを借りるときに) <u>付箋を画用紙に貼りたくて。でも僕はのりを持って</u> <u>ないから、貼る事ができなくて。だから、のりがあれば良いなと思って。</u>
B：何が言いたいのか？

第 7 節 ワークシートの内容

本研究においては、介入の内容として各公理に即した動画を対象児 A に見せ、会話のやり取りにおける不適合性と改善案(改善案は質と様態の公理のみ)について考えることとしたが、教示の 1 回目において介入①における量の公理、介入②における関係の公理において誤反応を示した。そのため、ワークシートを用いて、アフターフォローを行った。実際に使用した量及び関係の公理に関するワークシートを P60 の図 6 と P62 の図 7 に示した。なお、ワークシートにおける()で括って書かれた吹き出し部分は、動画における会話のやり取りを聞き取り、対象児 A 自らが書く部分である。また、ワークシートの右側にある黒い四角の箱は、実際には動画の実演者である筆者と協力者の院生 1 名の顔写真が載せられている。

次頁の図 6 における量の公理(視力検査)に関するワークシートでは、最後になぜ患者が「それはわかってるねん！」という発言をしたのか、その理由を考えるために、直前の発言を聞き取りそれを文字に起こすことで、時系列から考えられるようにした。

場面:視力検査のけっかをつたえる

(何回も C の向きがわかりません。)

(はい、右目の視力悪い。)

それはわかってるね
ん！！

図 6 量の公理におけるワークシート

次頁の図 7 における関係の公理(消防士になりたい)に関するワークシートでは、最後になぜ隊員 A が「そこはどうでもいいねん！」という発言をしたのか、その理由を考えるため、直前の発言を聴き取りそれを文字に起こすことで、時系列から考えられるようにした。

場面:消防士として、もえている家にのこされた子どもを助けに行く

(ベランダに小さい子どもが
取り残されてるな。)

(ほんまや。めっちゃお母さん似
ですやん。)

そこはどうでもいいね
ん！

図 7 関係の公理におけるワークシート

図 6,7 に示しているワークシートは、Microsoft Office Word2016 で作成し、A4 サイズで印刷した紙媒体のものを使用した。対象児 A は吹き出しの部分に、動画における会話のやり取りを文字で書きこんでいったが、書きづらいといったことにはならなかった。

第 8 節 結果の処理法

テストにおいて望ましい選択肢を回答した場合に 1 点、それ以外の場合は 0 点とし、各公理 5 点満点の計 20 点満点とした。一度提示された問題に回答した後、対象児 A がその場で再度その問題について考え、違う選択肢を回答した場合は、2 回目に回答した選択肢を結果として得点に換算した。本章第 4 節と同様、問題に対する回答の得点化については、回答の正誤が明確であったため一致率はとらず筆者のみで判断を行った。

第 3 章 結果

第 1 節 協調性の原理テスト全体結果

テスト全体結果を次頁の図 8 に示した。ベースライン期(以下 BL 期とする)では全日程で得点が 20 点中 11 点と、正答率は約 6 割で変化しなかった。なお、本研究における得点とは、提示された 2~3 個の選択肢から望ましい選択肢 1 つを回答した場合に正答とし、1 問 1 点として点数化した合計点のことを指す。介入期では、介入 1 日目に得点が 12 点と 1 点上がり、2 日目では 16 点と、正答率が 8 割に上昇した。

ここで、12/12 までを BL 期としたのは、研究デザインの組み方から、動画への正反応率が連続 100%に至らなかった公理を考慮した点によるものである。P43 の第 2 章第 4 節の表 10 でも示した通り、12/12 の時点では先行実施した介入①における正反応率も連続 100%に至っていないため、各公理における知識面の獲得が見込まれておらず、テスト全体結果から考えた場合、介入期にあたるとは言い切れない。この場合はむしろ、BL 期とした方が整合性の観点は確保できる。本節のテスト全体結果を設定したのは、本章第 3 節で示す、研究デザインにおける BL 期及び介入期とは別の視点から考察する際の材料として用いるためである。

研究デザインとは異なり、計 5 日間の手続きにおいて毎回テストを実施したのも、同様の理由である。また、毎回のテスト後にフィードバックは行っていないため、テスト自体を毎回実施することが、研究デザインに対する目的外変数として表れることは考えにくかった点も、テストを毎回実施した理由となる。

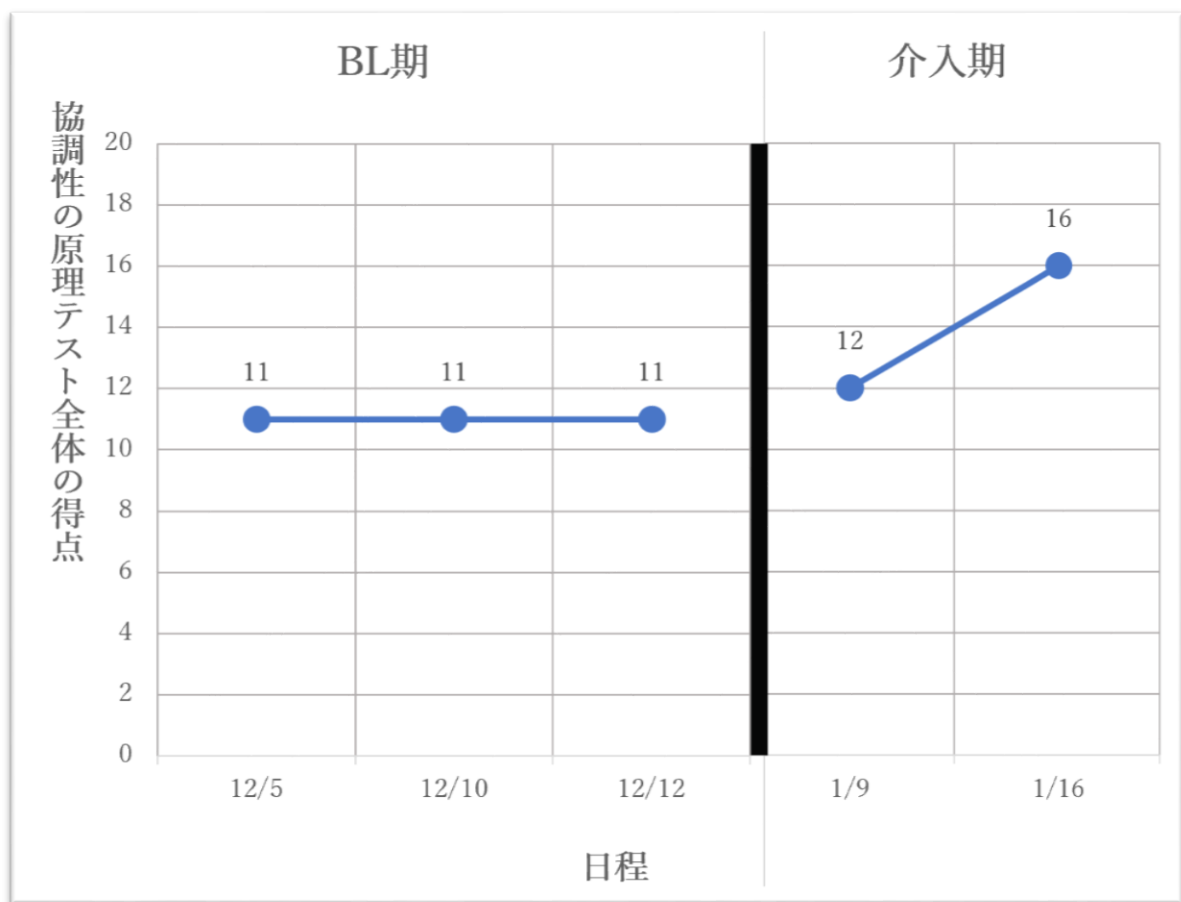


図 8 協調性の原理テスト全体結果

第 2 節 協調性の原理テストを公理別に見た結果

公理別に見た結果を次頁の表 15 及び図 9 に示した。BL 期の得点は、各公理が概ね 2~3 点で推移し満点の公理はなかった。介入期では、様態の公理を除く 3 つの公理で BL 期と比較すると得点の上昇が見られた。特に、お笑いのネタを介入で扱った量の公理の得点は最終日で満点となり、関係の公理の得点は 2 日間で 4 点と安定していた。なお、12/12 までは BL 期としたのは第 1 節のテスト全体結果と同じ理由である。

表 15 協調性の原理テスト公理別結果

各公理内容	12/5	12/10	12/12	1/9	1/16
①量(適切な情報量)	2/5	2/5	3/5	3/5	5/5
②質(確証のあること)	2/5	3/5	3/5	2/5	4/5
③関係(関係のあること)	3/5	3/5	2/5	4/5	4/5
④様態(簡潔にまとめる)	4/5	3/5	3/5	3/5	3/5

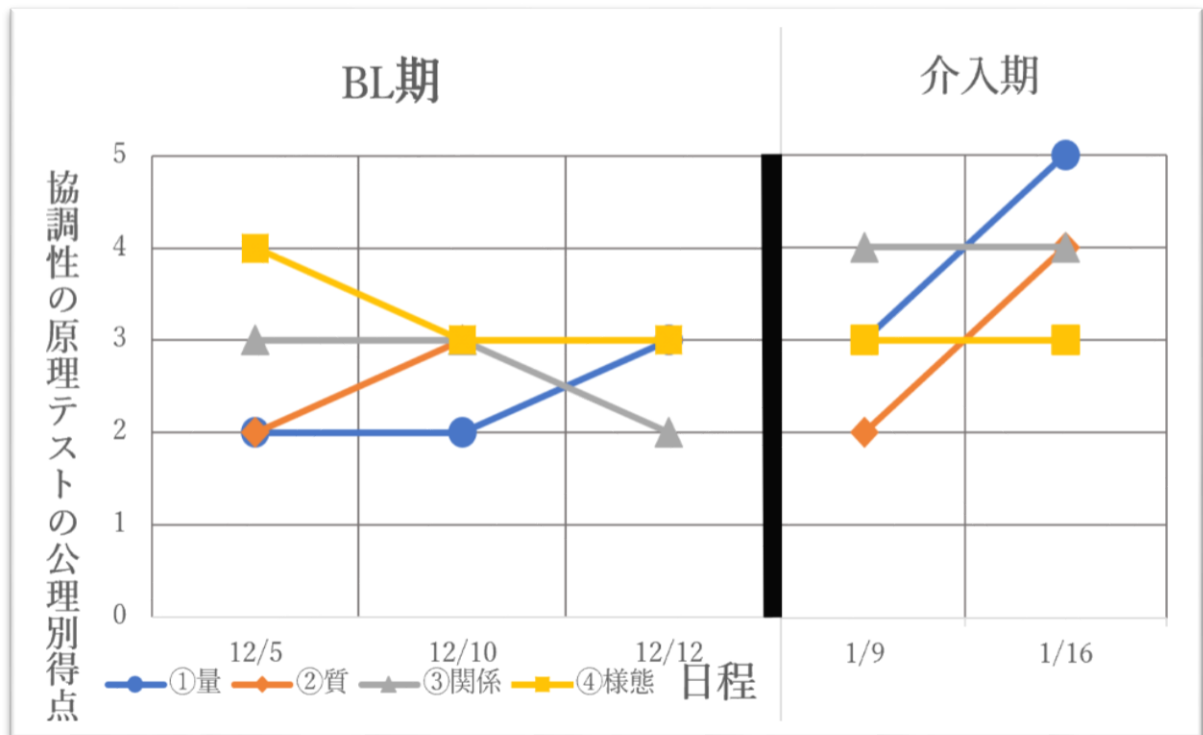


図 9 協調性の原理テストにおける公理別得点結果

第 3 節 協調性の原理テストを研究デザインから見た結果

介入①で扱った量と様態の公理、介入②で扱った質と関係の公理をそれぞれ P70 の図 10 と P71 の図 11 に示した。

図 10 の量と様態では、お笑いのネタを介入に取り入れなかった様態の公理が、介入期と BL 期とでほぼ同じ得点であったのに対し、お笑いのネタを取り入れた量の公理は BL 期の 2 点から介入期 1 日目のプローブテストで 3 点に、2 日目の維持テストも兼ねたテストで 5 点(満点)に上昇した。また、図 11 の質と関係では、お笑いのネタを取り入れなかった質の公理と取り入れた関係の公理の両方において、介入期におけるプローブテストの得点が BL 期の 2~3 点から上昇し、4 点となった。

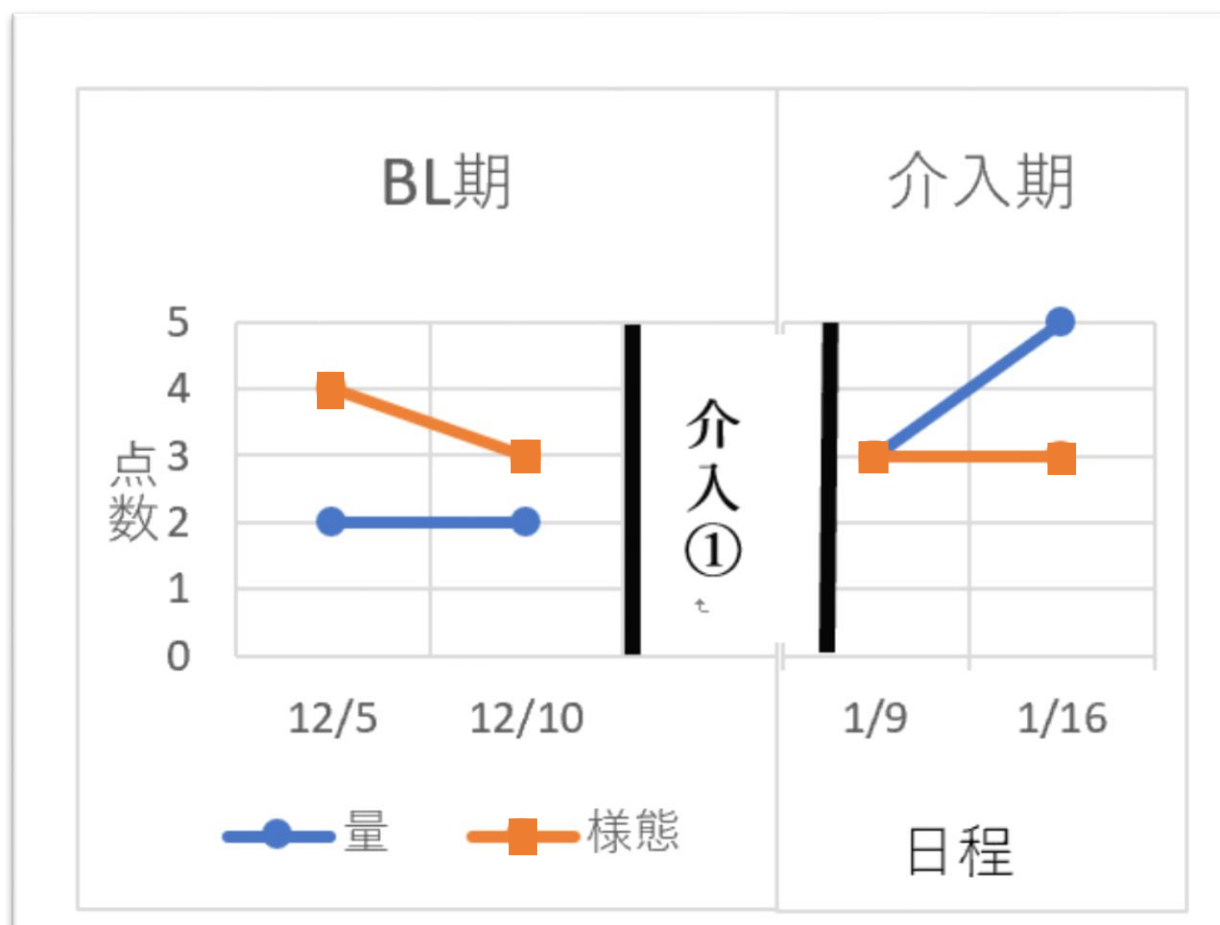


図 10 量と様態

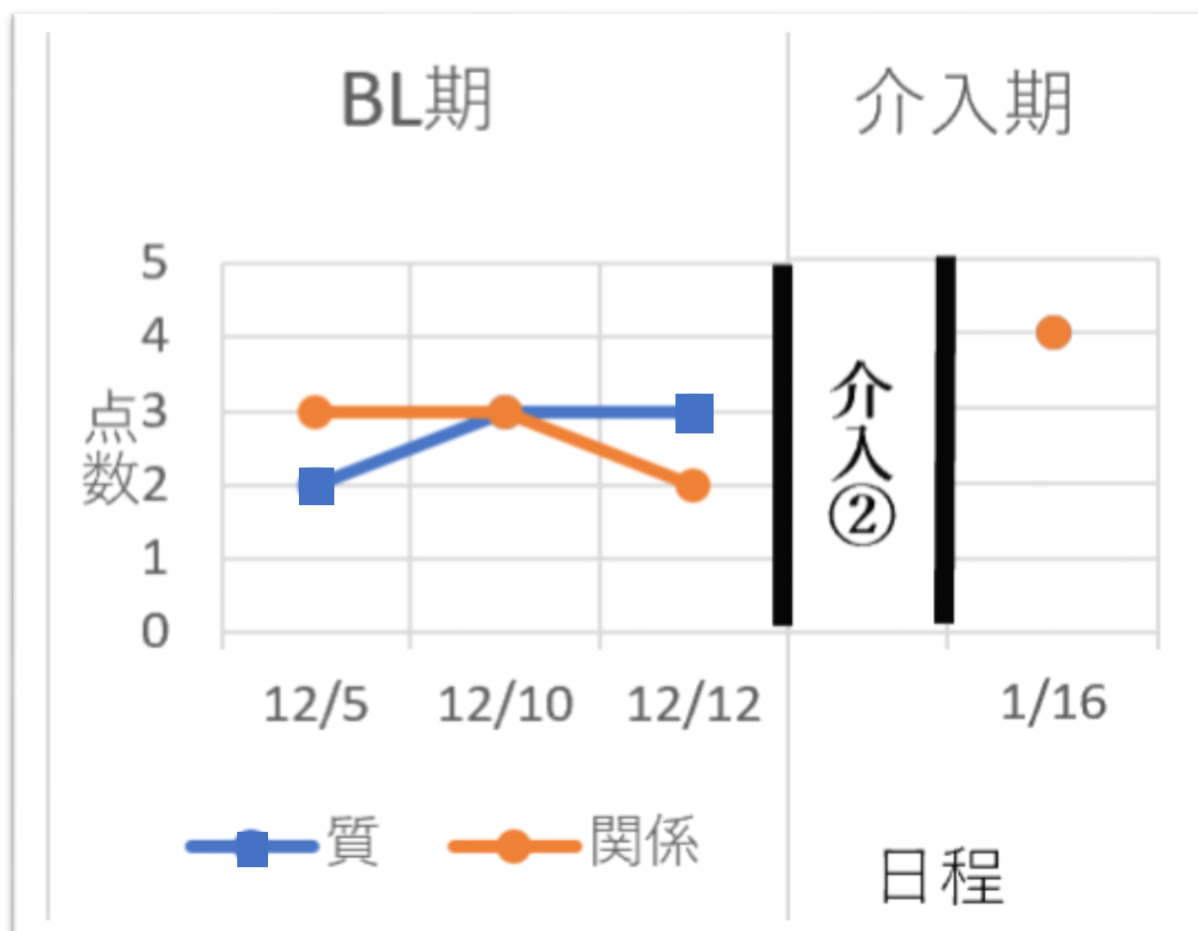


図 11 質と関係

第 4 節 本手続きにおける対象児 A の反応

テストで問に答える際に、対象児 A は望ましくない選択肢に対して、不適合性を指摘する様子が見られた。望ましくない選択肢は、対象児 A が普通学級で実際に発言した内容も含まれていたが、取り組んだ際にはこれを否定していた。具体的な例として、「(大豆の写真を見て)大豆とは何か知っていますか？」という関係の公理に該当する問に対して、「鼻くそに似ています」という望ましくない選択肢を、「これはあかんやろ」と指摘していたことが挙げられる。また、回答する際は提示された複数の選択肢に一通り目を通してから回答する様子が見られた。

教示で用いた 4 つの公理に即した動画への反応では、介入①②を実施した 1 回目(p43 第 2 章第 4 節の表 10 参照)において、お笑いのネタを取り入れた量の公理と関係の公理で誤反応を示した。具体的には量の公理では「何で視力検査をするかわからない」という不適合性を指摘し、関係の公理では何も反応がなかった。そのため、ワークシート(量の公理は p60 の図 6、関係の公理は p62 の図 7 を参照)でそれぞれ不適合性について確認した。介入①の量の公理、介入②の関係の公理ともに、2 回目以降は安定して動画への正反応を示していた。

量の公理(視力検査)の動画に対する反応については、なぜ医者は患者から「それはわかってるねん！」と言り返されたのかを 1 回目の教示では理解できていなかった。患者は自分の視力が悪いことを知っている上で視力検査に臨んでいるにも関わらず、医者は「右目の視力は悪い」という患者の既知情報を伝えた不適合性を、ワークシートや筆者によるヒントから理解し、「目が悪くて(視力検査に)来ているのに、(医者の発言は)おかしい」「CC とかくわしく言わなあかん」といった不適合性及び改善案を示していた。また、教示の 2 回目以降は、患者の「それはわかってるねん！」の言い返しに対して、即時に笑っている様子が観察された。

関係の公理(消防士)の動画に対する反応については、ツッコミの「そこはどうでも良いねん！」ではなく、漫才を入り口として特定の場面をコントで再現する漫才コント(照屋,2016)において、消防士の役を演じているのが筆者であるという点で、教示の 1 回目は笑っている様子が観察された。これは、筆者が動画を見せた後に「この漫才をしている人はだれかな？」と対象児 A に尋ねたところ、笑いながら「〇〇先生」と返したことによるものである。

教示の 2 回目以降は、介入①と同様にワークシートでフォローを行ない、火事で人命救助が一刻を争う緊迫した状況の中で、家に取り残された子どもが母親にそっくりなことを言っている場合ではないことを理解し、正反応として「(そっくりだと)言っている時ではない」「早く助けに行く」といった不適合性及び改善案を示していた。また、「そこはどうでも良いねん！」のツッコミに対して、教示の 2 回目以降では安定して動画への正反応を示しており、即時に笑っている様子が観察された。

第 5 節 協調性の原理テストにおける公理課題別の回答結果

この節を設定した理由としては、協調性の原理テストにおける対象児 A の回答結果から、各問の内容を検討していき、今後の研究において協調性の原理テストを作成するにあたっての参考にしたり、問や選択肢の内容についてデータとして活用したりする目的によるものである。今回は、各公理の問が 5 問と少ないことや作成の際に、「依頼」「断わり」「挨拶」といったカテゴリー別の分類を行っていないため、対象児 A の回答における特性や傾向を把握することは行わない。あくまで、データとして載せておくことに留める。

テストにおける公理課題別の回答結果を表 16(p75~78)及び図 12~15(p80~83)に示した。各問における選択肢の①は、望ましい回答を表す。また、各選択肢欄の下は対象児 A が実際に回答した結果であり、具体的にどの選択肢を回答したのかが示されている。1 行目には BL 期の回答結果を、2 行目には介入期、BL 期と介入期を合わせた計 5 回のテストにおける回答結果を表した。丸数字は対象児が回答した選択肢の番号であり、各問における回答の選択肢番号と対応している。そして、丸数字横の○×は望ましい選択肢を回答したかどうかを表している。C 関係の公理における問(3)と(4)の下線で示した選択肢は、p44,45 の第 2 章第 5 節でも述べた通り、20XX 年 10 月に行った筆者のみによる直接観察の結果、対象児 A が実際に発言した内容である。

なお、ここでの BL 期及び介入期は、本章第 1 節で述べたテスト全体結果における考え方を適用する(12/5,10,12 の 3 日間は BL 期で、1/9,16 の 2 日間は介入期となる)。

量の公理に関する問については、(2)の町で本屋さんに行く道を尋ねられて行き方を教える、(5)の消しゴムを拾ってくれたことに対してお礼の言葉を言う 2 問が、BL 期の 3 日間と介入期の 2 日間を通した、5 回のテスト全てで正答となる選択肢①を回答していた。その一方で、同じ量の公理に関する問題であっても、(4)の運動会における感想と理由を 1 つずつ述べる場面では、介入期の 2 日目ではじめて正答し、全 5 回のテストにおける正答数

は 1 回に留まっていた。

質の公理に関する問題については、(1)の学芸会においてタロウくんがサルの役を提案された場面、(3)の自分は行きたくないときに遊びに誘われた場面の 2 問が、BL 期の 3 日間と介入期の 2 日間を通した、5 回のテスト全てで正答となる選択肢①を回答していた。その一方で、同じ質の公理に関する問題であっても、(4)の自分はわからないときに理科室の行き方を尋ねられて返答する場面では、BL 期と介入期を通して一度も正答となる選択肢①を回答することはなく、全 5 回のテストにおける正答数は 0 回であった。

関係の公理に関する問題については、(4)の「P」からはじまる単語を答える場面における回答が、BL 期の 3 日間と介入期の 2 日間を通して、5 回のテスト全てで正答となる選択肢①を回答していた。また、(1)の名探偵コナンを昨日見ていたかの質問に対して返答する場面、(3)の大豆の写真を見て大豆とはどんなものかを答える場面の 2 問についても、BL 期ではそれぞれ望ましくない選択肢を回答する場面が 1 回ずつ見られたが、介入期の 2 日間では、どちらの問題においても望ましい選択肢①を 2 回連続回答しており、全 5 回における正答数は 4 回であった。その一方で、同じ関係の公理に関する問題であっても、(2)のサッカーが好きな理由を述べる場面、(5)の避難訓練で不安な点を確認する場面の 2 問については、BL 期と介入期における両方の期間で、望ましくない選択肢を回答する様子が見られ、どちらの問題も全 5 回のテストにおける正答数は 2 回に留まった。

様態の公理に関する問題については、(1)の椅子を体育館まで運ぶよう依頼されたことに対して返答する場面、(3)の自分の好きなことを簡単に相手に説明する場面の 2 問が、BL の 3 日間ではそれぞれ望ましくない選択肢を回答する様子が見られたものの、介入期の 2 日間では、2 問ともに 2 回連続で望ましい選択肢①を回答しており、全 5 回のテストにおける正答数は 4 回であった。その一方で、同じ様態の公理に関する問題であっても、(2)の学校内を歩いているときにどこへ行くのか尋ねられた場面、(5)の眠たそうだと心配されたことに対して返答する場面の 2 問において、BL 期の 3 日間ではそれぞれ 3 回連続望ましい選択肢①を回答する等していたが、介入期では 2 問ともに望ましくない選択肢を 2 日間連続で回答する様子が見られ、全 5 回のテストにおける正答数はそれぞれ 3 回と 1 回に留まった。

表 16 テストにおける各公理課題別回答結果

各公理	問（提示・命令等）	回答（①公理を遵守、②③は公理に違反）
A.量 適切な情報量となっているか	(1)ティラノサウルスとは、肉食恐竜のことですか？	①はい、そうです。 ②ティラノサウルスは大型の肉食恐竜で、なぜティラノサウルスの名前かというと、暴君トカゲから来て… ③そうです。そんな事も知らないの？じゃあ、プテラノドン は肉食か草食恐竜のどちらでしょう？
	回答結果	12/5⇒②× 12/10⇒②× 12/12⇒②× BL⇒0/3
		1/9⇒①○ 1/16⇒①○ 介入⇒2/2 全体⇒2/5
	(2)(町で道をきかれて)本屋さんはどこにありますか？	①このまま進んで2つ目の角を右に曲がるとあります。 ②2つあります。みどり本屋は新しくできたので、おすすめです。このまままっすぐ進んでください。その本屋には本を10冊以上買うと、おまけで一発ギャグをしてくれる、おもしろい店員さんがいるらしいです。 ③スーパーのとなりにありますよ。
	回答結果	12/5⇒①○ 12/10⇒①○ 12/12⇒①○ BL⇒3/3
		1/9⇒①○ 1/16⇒①○ 介入⇒2/2 全体⇒5/5
	(3)「小さな世界」「星に願いを」「広い世界」の中で、練習したい曲を1つ教えてください。	①「小さな世界」です。 ②「広い世界」です。「小さな世界」は簡単です。「星に願いを」も、覚えていて歩きながら吹けるので、練習しなくて良いです。「広い世界」しか練習する必要がありません。 ③練習します。
	回答結果	12/5⇒②× 12/10⇒②× 12/12⇒①○ BL⇒1/3
		1/9⇒③× 1/16⇒①○ 介入⇒1/2 全体⇒2/5
	(4)(運動会で)今日の感想を理由と一緒に1つ言ってください。	①ダンスを上手く踊れたので、楽しかったです。 ②タロウくんが棒引きをやっているときに相手の10人に対して1人で勝負に勝ったのがすごかったです。後、その日は弁当でマツタケと大豆ハンバーグがあったので、嬉しかったです。 ③面白かったです。
	回答結果	12/5⇒②× 12/10⇒②× 12/12⇒②× BL⇒0/3
		1/9⇒③× 1/16⇒①○ 介入⇒1/2 全体⇒1/5
	(5)消しゴム落ちてましたよ。	①ありがとうございます。 ②算数の時間にいきなり筆箱からなくなって、どこいったのかなと思っていました。あ、まさか、最初から床に置いてあったのかな。

		③はい。
	回答結果	12/5⇒①○ 12/10⇒①○ 12/12⇒①○ BL⇒3/3 1/9⇒①○ 1/16⇒①○ 介入⇒2/2 全体⇒5/5
B.質 (1)(2) 語用論 として 理解で きているか (3)~(5) 確証の あるこ とを言 っているか	(1)(学芸会の役 決めで) タロウ くんはサル役 をしたらどうか な。	①わかりました。服どうしようかな。 ②ぼくはサルではありません。しつれいですね。
	回答結果	12/5⇒①○ 12/10⇒①○ 12/12⇒①○ BL⇒3/3 1/9⇒①○ 1/16⇒①○ 介入⇒2/2 全体⇒5/5
	(2)(学芸会を見 て)ケイコさん はシンデレラで したね。	①そうですね。きれいでした。 ②ケイコさんはシンデレラという人ではないです。 間違っはいけません。
	回答結果	12/5⇒②× 12/10⇒①○ 12/12⇒①○ BL⇒2/3 1/9⇒②× 1/16⇒①○ 介入⇒1/2 全体⇒3/5
	(3)(自分は行き たくない時に誘 われ)一緒に放 課後遊ぼう！	①ごめん、今日はやくそくがあって遊べない。 ②わかった。どこで遊ぶ？
	回答結果	12/5⇒①○ 12/10⇒①○ 12/12⇒①○ BL⇒3/3 1/9⇒①○ 1/16⇒①○ 介入⇒2/2 全体⇒5/5
	(4)(自分はわか らない時)理科 室の行き方を教 えてください。	①ぼくは分からないので、他の人にきいてください。 ②そのまま、まっすぐ行くとあります。
	回答結果	12/5⇒②× 12/10⇒②× 12/12⇒②× BL⇒0/3 1/9⇒②× 1/16⇒②× 介入⇒0/2 全体⇒0/5
	(5)(自分は好き ではない本につ いて聞かれて) この本はどうで すか？	①ぼくは、この本が好きではないです。 ②とてもおもしろいです。
	回答結果	12/5⇒②× 12/10⇒②× 12/12⇒②× BL⇒0/3 1/9⇒②× 1/16⇒①○ 介入⇒1/2 全体⇒1/5
C.関係 文脈に	(1)昨日の名探 偵コナン見ま したか？	①見ました。面白かったですね。 ②テレビを見ると目が悪くなるから、見ない方が良 いですよ。

即して いるか		③昨日のサッカー日本代表、すごかったですね。
	回答結果	12/5⇒③× 12/10⇒①○ 12/12⇒①○ BL⇒2/3
		1/9⇒①○ 1/16⇒①○ 介入⇒2/2 全体⇒4/5
	(2)なぜサッカーが好きなのですか？	①ボールをけることが好きだからです。 ②何でその理由を言わないといけないのか、わかりません。 ③シュートしかねらっていないからです。
	回答結果	12/5⇒①○ 12/10⇒②× 12/12⇒②× BL⇒1/3
		1/9⇒①○ 1/16⇒③× 介入⇒1/2 全体⇒2/5
	(3)(写真を見て)大豆とはどんなものか知っていますか？	①いろいろな食べ物に入っています。 ② <u>鼻くそに、にています。</u> ③この大豆の写真は、今日ぼくがとったものです。
	回答結果	12/5⇒③× 12/10⇒①○ 12/12⇒①○ BL⇒2/3
		1/9⇒①○ 1/16⇒①○ 介入⇒2/2 全体⇒4/5
	(4)「P」からはじまる英単語を1つ言ってください。	①Park(パーク・公園)です。 ②「R」に形が似ています。 ③そんな事はすぐに思いつきます。
D.様態 簡潔に述べているか	回答結果	12/5⇒①○ 12/10⇒①○ 12/12⇒①○ BL⇒3/3
		1/9⇒①○ 1/16⇒①○ 介入⇒2/2 全体⇒5/5
	(5)ひなんくん練で不安な点がありますか？	①休み時間に、ふしん者が来たらどうしますか？ ② <u>不審者が誰か1人にターゲットを決めて入ってきたらどうしますか？</u> ③ <u>不審者がランドセルを背負って小学6年生の男子の格好をして、入ってきたらどうしますか？</u>
	回答結果	12/5⇒①○ 12/10⇒②× 12/12⇒②× BL⇒1/3
		1/9⇒②× 1/16⇒①○ 介入⇒1/2 全体⇒2/5
	(1)このいすを体育館まで、はこんでくれますか？	①わかりました。 ②どうしようかなー。今、まよっているところです。 ③体育館までどのくらい歩きますか？場合によっては運びますが、その代わり僕のランドセル取って来てくれますか？
	回答結果	12/5⇒①○ 12/10⇒①○ 12/12⇒③× BL⇒2/3
		1/9⇒①○ 1/16⇒①○ 介入⇒2/2 全体⇒4/5
	(2)(学校内を歩いている時に)どこに行くのですか？	①図書館に行きます。 ②ちょっとそこまで行くだけです。 ③いえ、何でもありません。ただ、前に進んでいるだけです。

	回答結果	12/5⇒①○ 12/10⇒①○ 12/12⇒①○ BL⇒3/3
		1/9⇒③× 1/16⇒③× 介入⇒0/2 全体⇒3/5
	(3)自分の好きなことを簡単に言ってください。	①自分の好きな事は恐竜の本を見る事です。昔には、どんな生き物がいたのか知りたいからです。 ②いや、そんなにはないです。 ③ティラノサウルスが、ステゴサウルスと戦っているところが面白くて、何で面白いかというと、ティラノサウルスの攻撃にステゴサウルスが…
	回答結果	12/5⇒①○ 12/10⇒①○ 12/12⇒③× BL⇒2/3
		1/9⇒①○ 1/16⇒①○ 介入⇒2/2 全体⇒4/5
	(4)太陽はどちらの方角から昇るか知っていますか？	①東からです。 ②右からです。 ③自分から見ると東やけど、相手から見ると西から見えることになります。という事は、どちらの方角から昇るとかっていう考えはおかしいです。
	回答結果	12/5⇒③× 12/10⇒③× 12/12⇒①○ BL⇒1/3
		1/9⇒①○ 1/16⇒①○ 介入⇒2/2 全体⇒3/5
	(5)ねむたそうですが、だいじょうぶですか？	①平気です。 ②眠たいのは僕の足だけです。 ③だいじょうぶといえばだいじょうぶです。
	回答結果	12/5⇒①○ 12/10⇒③× 12/12⇒③× BL⇒1/3
		1/9⇒③× 1/16⇒③× 介入⇒0/2 全体⇒1/5

P80~83 に示した図 11~14 において、BL 期(オレンジ)は 3 日間のため最高得点は 3 点、介入期(青)は 2 日間のため最高得点は 2 点、全体(緑)は BL 期の 3 日間と介入期の 2 日間を合わせた 5 日間のため、最高得点は 5 点となる。

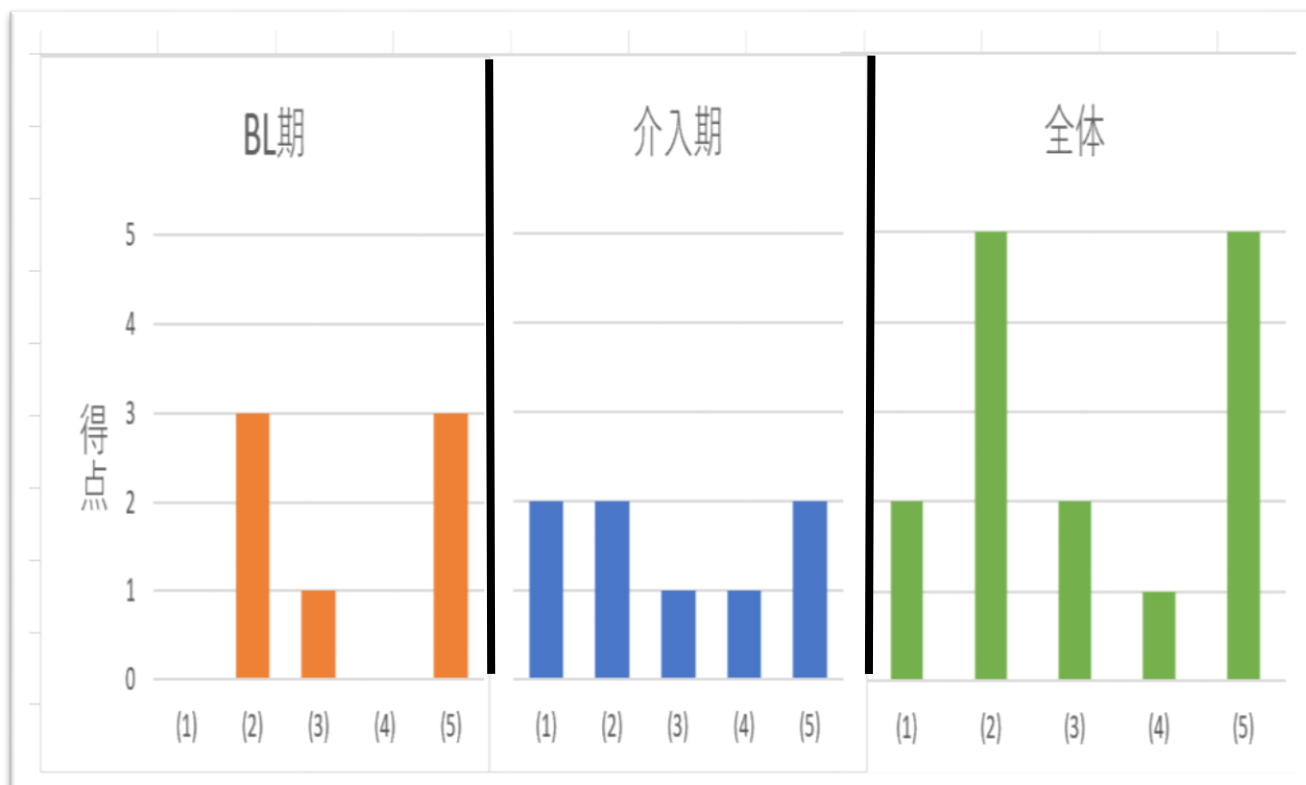


図 12 量の公理結果

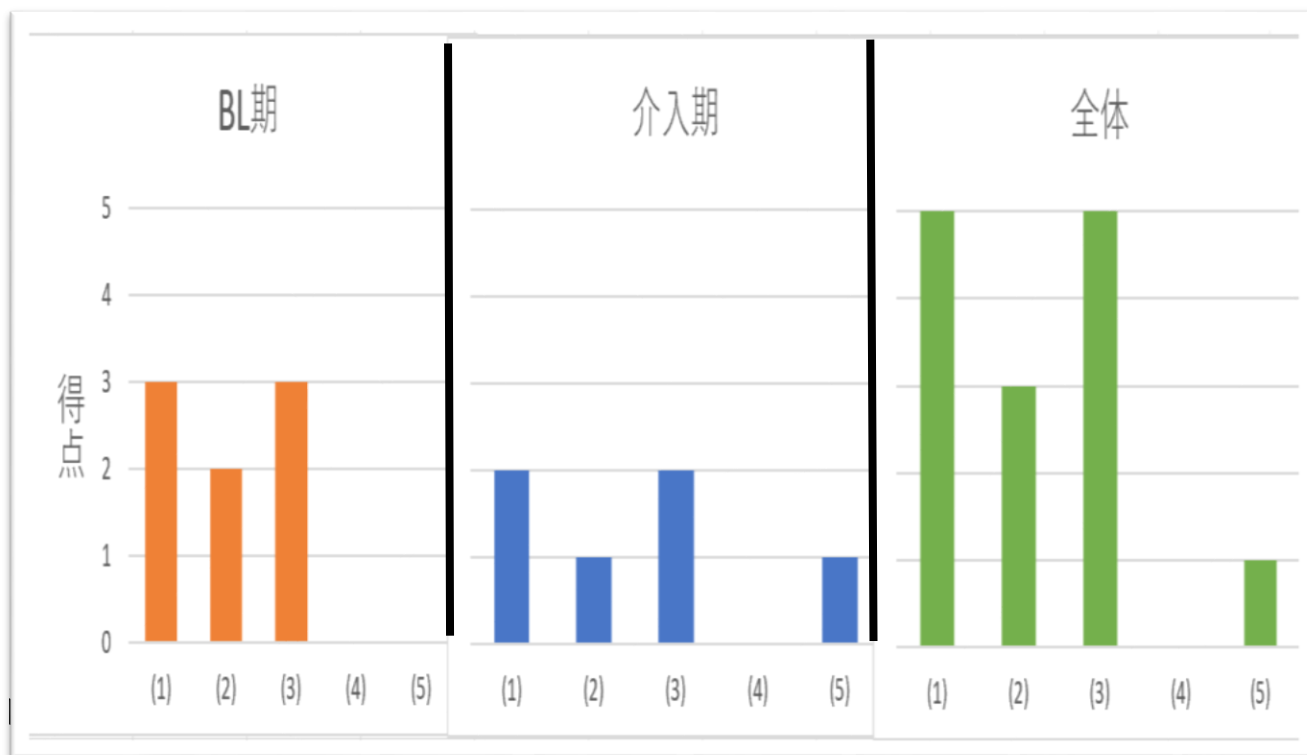


図 13 質の公理結果

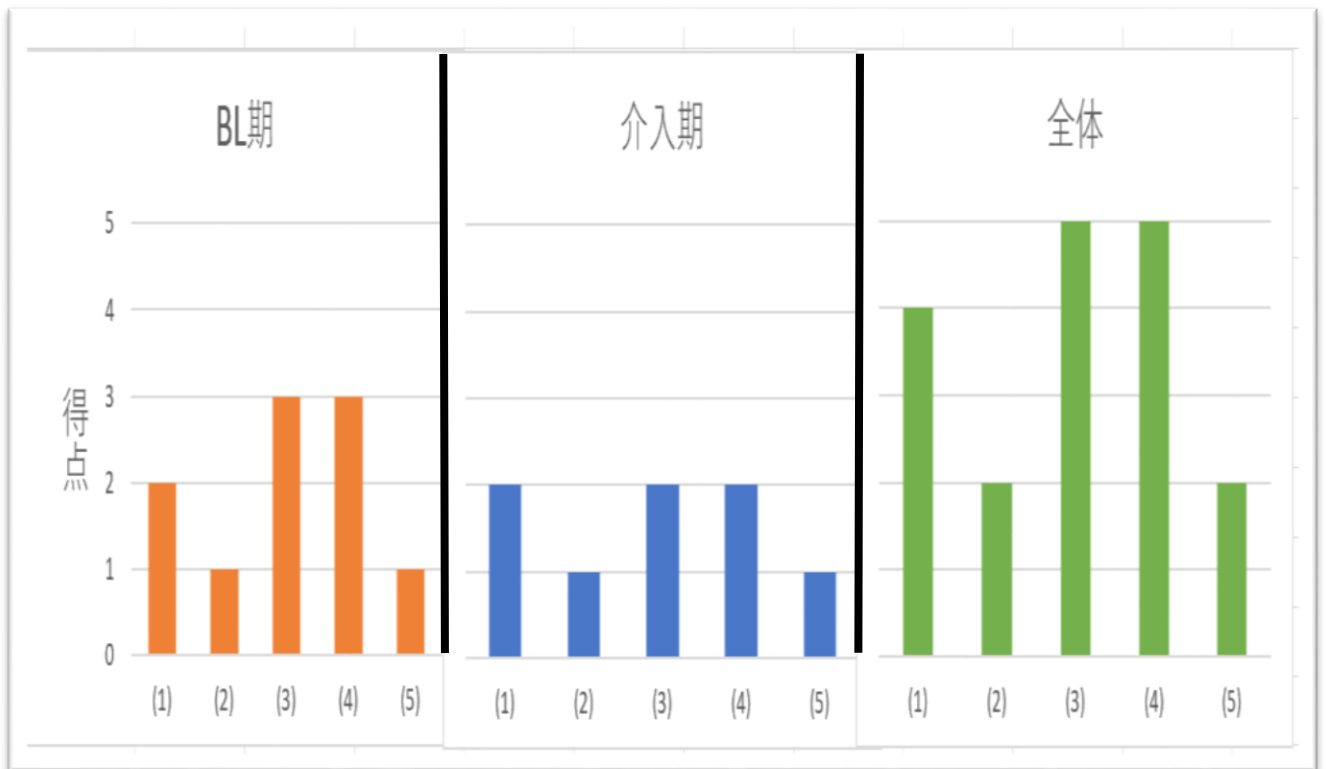


図 14 関係の公理

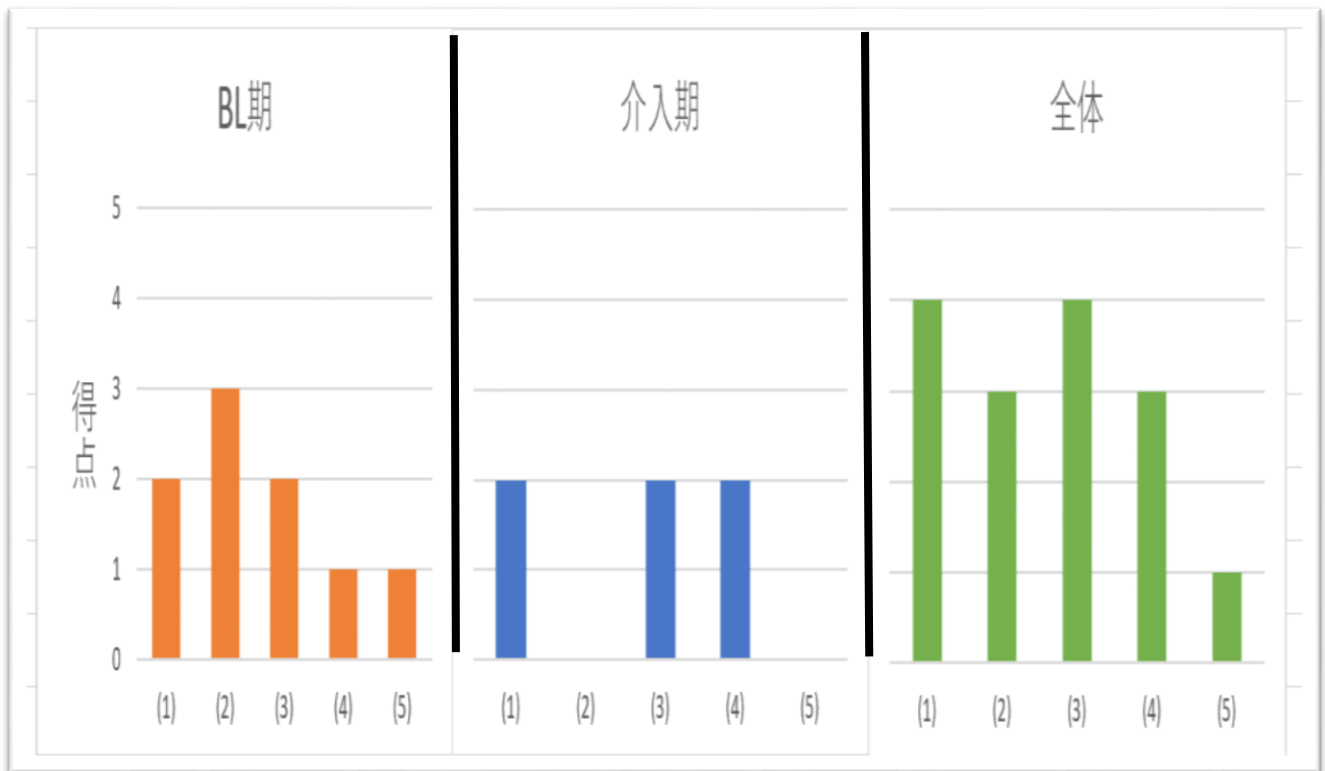


図 15 様態の公理

第 4 章 考察

第 1 節 全体及び公理別結果から見た本手続きの考察

テストの全体結果では、BL 期と比較すると介入期で得点が上昇し、公理別の結果からは 4 つの公理の内、様態の公理を除く 3 つの公理で得点の上昇が見られた。これらのことから、本研究における目的の 1 つとした、対象児 A に協調性の原理を知識として獲得させることに對し、本手続きがある一定の有効性を示していた可能性が考えられる。

また、本研究は BL と介入期を通して 1 ヶ月足らずのデザインとなってしまうが、介入期 1 日目と比較すると 2 日目の得点は全体及び公理別を通して上昇しているため、手続きの継続により、得点の上昇や維持を通してさらなる協調性の原理における知識面の獲得に結びつくという可能性も期待される。

そして、BL 期と比較すると、介入期において様態の公理を除く 3 つの公理で得点が上昇したという結果から、介入で用いた 4 つの公理に即した動画は、先にも挙げたように本研究において目的の 1 つとした、協調性の原理における知識面を対象児 A に獲得させる点、手続き全体やプローブテスト(維持テスト)に対して、ある一定の適性をもっていただと考えることもできる。

本研究では、BL 期と介入期を合わせて計 5 日間の手続きという非常に制限されたものとなった。そのため、全体結果の得点、公理別結果における量及び質の公理の得点が 2 日間の中で、上昇という変化は見られたものの、上昇した得点が安定する段階までには至ることができなかった。しかし、公理別結果に限定して見ていくと、関係の公理が BL 期の 2~3 点から介入期では 2 日連続で 4 点と安定しており、得点の上昇における偶発性の観点は棄却できると考えることは妥当である。また、安定という段階には至らなかったものの、量の公理は介入自体を行わずに維持テスト扱いとした介入期における 2 日目の得点が満点となっていた。変数として何がここに作用していたかを詳細に考察することは難しいが、回答後のフィードバックを行っていないことも含めると、1 つの考え方として、介入期 2 日目で質と関係の公理に関する手続きを行った介入②の内容自体が、量の公理におけるテストの間に回答する場面で般化または転移として作用していた可能性が挙げられる。

介入期における得点の上昇、公理別結果における関係の公理の上昇した得点が維持されていたこと等から、全般的な手続きが少なくとも対象児 A に対して、協調性の原理

を知識として獲得させる役割を担っていたと考えることはできるであろう。

第 2 節 研究デザインから見た本手続きの考察

本研究では、p41~43 の第 2 章第 4 節や p69~71 の第 3 章第 3 節でも示したように、多層プロブデザインを用いた。介入①及び②では、テスト前に各公理に即した内容の動画を見せ、不適合性と改善案について考えさせたが、正反応の(連続)生起と並行した得点の上昇が量の公理を中心に見られた。また、BL 期では望ましくない選択肢を解答したが、介入期では 1 点を獲得(正答)した問題が量の公理を中心に 1~2 問で見られた。

例えば、量の公理に関する問で、「ティラノサウルスとは、肉食恐竜のことですか？」に対する望ましい回答を選択する場面である。この場合、質問者はティラノサウルスが肉食恐竜かどうかの確認のみを求めており、回答者は「はい」「いいえ」で返答するだけで良い、いわゆるクローズドクエスションの形式である。そのため、望ましい選択肢(正答)は「はい、そうです」となる。対象児 A は恐竜にかなり興味があり、恐竜に対して質問されるとかなり細かい知識(例:「ユタラプトル」といった精通していないとわからないような恐竜の名前や体格の特徴)を話す等、一度話し出すと止まらないという事例が、通級担任の教員の話から明らかとなっていた。そのため、ティラノサウルスを量の公理から扱った問に対して、BL 期では一貫して「ティラノサウルスの名前の由来」にまで言及した、いわば質問者が求めている情報まで話す(情報量が多すぎて量の公理に違反)選択肢を回答していた。しかし、介入①において p43 の第 2 章第 4 節の表 10 にもあるように、視力検査の動画において患者が医者に求めている内容・情報はどんなことか、そして相手が求めている情報に沿って話すことを学習した結果、介入期では 2 日間とも「はい、そうです」の選択肢を回答していた。つまり、動画に対する正反応率が 100%になることと並行して、問題に対する望ましい選択肢を回答することが可能となった。

本章第 1 節におけるテスト全体及び公理別結果とは別の観点から、この具体的な例をはじめとして、動画に用いた各内容は対象児 A にとって理解しやすく、問題内容と関連する部分もあって、動画による教示を通して知識として獲得した学習内容は、望ましい選択肢を回答するテストの場面に、転移または般化した可能性も考えられる。

また、BL 期と介入期における得点の上昇や維持に関する考察については、本章第 2 節で述べた内容が大半を占めているためこの節では扱わず、本章第 4 節でお笑いのネタを取

り入れた観点を基に、研究デザインから考察していくこととする。

第3節 SSTと協調性の原理の結びつけの可能性

本研究では、SSTを通してお笑いのネタと協調性の原理を結びつける可能性の検討を、目的の3つ目に置いた。この節ではそもそもとして、SSTと協調性の原理における結びつけの可能性について述べる。

特に全体テスト結果において、対象児Aの得点が上昇した結果は、本手続きにおける動画やワークシートによる教示としてのSSTと協調性の原理を直接結びつけた研究の可能性を示唆する1つの根拠になると考える。協調性の原理は語用論の基本的な考え方の1つである。語用論をSSTに直接結びつけた先行研究としては、p12~15の第1章第6節で述べた矢田・小谷(2009)や若松・坂口(2012)等があり、語用論の一分野として間接発話を取り扱った検討を行った中でいずれも一定の成果がもたらされたとしている。

本研究ではSSTの一環として動画による教示を行い、テストにおける得点の上昇等から一定の成果が示された。語用論の検討内容や手続きの方法に違いはあるが、SSTという枠組みに、語用論の関連領域を結び付けたという点では先行研究と共通している。今後、協調性の原理における具体例をSSTに様々な方法を通して直接結びつけていく事例研究の可能性を本研究結果も踏まえて見出すことができる。

また、本研究ではSSTにおける実際の方法として動画、補足教材としてのワークシートを活用した。SSTを活用したプログラムにおいては、多種多様な教材を用いた実践例が数多く報告されている。例えば、安川(2002)は、相手の気持ちを考えずに発言する等、対人関係に困難さがある小学生の児童数名に対し、「あたたかいメッセージ(=ここでは相手が気持ち良くなる言葉)」を相手にかけることを目指し、SSTの内容としてバスケットボールをゲーム形式で実施したところ、般化場面としてゲーム中に相手がミスをしても「ドンマイ」と励ます姿が見られるようになったとしている。他にも、高畠・武藏(2013)は社会性に困難さのある広汎性発達障害児数名に対し、1年半という長期期間からロールプレイやワークシートの活用を通して自分自身の行動を確認させ、互いにアドバイスする機会を設けることで、事後のS-M検査において「意志交換」や「自己統制」の得点の上昇に対して一助となったこと等を報告している。

このように、SSTにおける教材は対象児の特性等を考慮して柔軟に選定していく必要があり、ロールプレイ、ワークシートやモデリング等、多軸的な学習からSSTの指導に一定

の効果が生まれる(後藤・岡田・上野,2005)ことも踏まえると、協調性の原理に組み合わせる SST の教材としては、本研究で扱った動画やワークシート以外の教材を活用していくことについての検討も求められる。本研究の結果を踏まえると、協調性の原理に SST の教材として動画やワークシートを取り入れたことには、ある一定の可能性を示すことができる。

第 4 節 SST を通してお笑いのネタを協調性の原理に導入した可能性

本手続きでは介入①における量の公理と介入②における関係の公理に対し、お笑いのネタを協調性の原理に導入するプログラムを実施した。本節ではその影響について考察する。

研究デザインにおける介入①の結果(p70 参照)より、お笑いのネタを取り入れていない状態の公理は、BL 期と介入期を通した得点が概ね 3 点と横ばいであり変動はなかった。一方、お笑いのネタを取り入れた量の公理では、BL 期が 2 点に留まっていたのに対し、介入期では 1 日目のプローブテストにおける得点が 1 点上がって 3 点となり、維持テストも兼ねた 2 日目では満点となる 5 点を獲得した。この結果は、お笑いのネタを取り入れた手続きが、協調性の原理における知識の獲得を促進させる可能性を示唆するものである。

また、同じく研究デザインにおける介入②の結果では、質と関係の公理ともに BL 期の得点が 2~3 点で前後していたのに対し、介入期では両方の公理で得点が 4 点と上昇した。研究デザインからみた場合、お笑いのネタを取り入れた関係の公理と、取り入れなかった質の公理における得点の差異は見られなかった。

しかし、本研究は限られた 5 日間の研究デザインであったことからテストを毎回実施していた。第 3 章第 2 節の図 9(p68 参照)で示した公理別結果から考えた場合、質の公理は BL 期が 2~3 点で前後し、介入期においては 1 日目で 2 点、2 日目で 4 点という結果になったため、BL 期と比較すると介入期で得点が上がった部分はあるものの、全体を通して得点が上昇したとは考えにくい。一方で、関係の公理は BL 期の得点が 2~3 点で推移していたのに対し、介入期では 2 日間ともに 4 点となり、得点の上昇と維持が見られた。研究デザインの性質上、介入②におけるプローブテストは 1 日のみであり、お笑いのネタを取り入れた関係の公理と取り入れていない質の公理の得点が同じであるという結果は無視できないものの、公理別結果から考えると、2 日間において関係の公理は 2 日間連続 4 点と安定していた。そのため、かなり限定的な観点からの考察とはなるが、介入②について公理別結果と併せて考えると、お笑いのネタを導入した関係の公理における得点が、質の公理における得点に比して、介入期の得点が上昇し維持も見られたということになる。

以上、介入①及び②における考察から、手続きにお笑いのネタを導入することは、協調性の原理における知識の理解・獲得をより促進させるという可能性が示唆される。

第 5 節 対象児 A の反応による動画の内容及びワークシートの活用

本研究では、会話におけるやり取りを協調性の原理に結びつけて考えさせる具体的な内容として、ワークシートを活用した。ここでは、ワークシートを用いた量と関係の公理に限定して、対象児 A の反応も含めながら考察していくこととする。

第 1 項 量の公理に関する反応

介入①で扱ったお笑いのネタを取り入れた量の公理における「視力検査」の動画に対しては、p72,73 の第 3 章第 4 節でも述べたように、教示の 1 回目ではなぜ患者が医者に対して、「それはわかってるねん！」と反応したのか、医者が患者に対して述べた「右目の視力は悪い」という発言のどこが良くなかったのかについて、不適合性を指摘することができなかった。この医者と患者における視力検査の不適合性を考えるにあたっては、この動画で示した場面以外から推論していく必要がある。具体的に述べると、患者は自分自身の視力が悪くなったことを既に分かったり感じたりし、具体的な視力(数値)を知りたいという目的で視力検査に来ているという前提条件、つまり視力検査の意味について推論しなければ、動画における不適合性について指摘することは難しい。

この不適合性について動画を視聴する中で即時に理解・判断できているかどうかの判断基準は、患者の「それはわかってるねん！」の返答に対して即時に笑っているかどうかで図ることができる。有光(2010)による笑いの生成過程をこの動画に当てはめて考えると、事象に対する認知としての共通基盤に視力検査の目的があり、これに付随するスキーマとしては医者が患者に対して具体的な視力(数値)を述べることとなる。そして、医者は数値ではなく患者の既知情報を言ったことで、スキーマからはズレが生じており、新奇性としてのコミュニケーションにおける意思伝達が視聴者に対してなされた結果、笑いが生まれるという流れとなる。

そのため、医者の「右目の視力は悪い」という発言内容は、患者が医者に対して求めている「具体的な視力(数値)」に関する情報の質・量ともに下回っており、適切な情報量に至っていないことで、量の公理に違反していると判断することができる。つまり、上記で触れた内容をまとめると、この「視力検査」における不適合性を理解するためには、視力検査の目的や患者が医者に対して求めている情報を推論できるかがポイントとなる。

ASD 児に伴う語用障害の特徴としては、大井(2006)や松井(2016)も述べているように、物事について推論する力が弱いといったことがある。ASD 児の物事を捉える認知処理特性に関しても、永瀬・田中(2015b)が前後の文脈関係ではなくある特定の部分を切り取るといった内容に言及している点は、ASD 傾向にある対象児 A が本研究における教示の 1 回目において、「視力検査」の不適合性を理解できなかった理由と結びつけることができる。

また、対象児は視力検査の動画における不適合性を教示の 1 回目で指摘できなかったが、直後に筆者から、「視力検査に行く人はどんなことを知りたい?」、「自分の目が悪くなったから、視力検査に行くんだよね。」といった発問やヒントを対象児 A に与えたところ、「AA とか 1.0」、「(患者は)目が悪いことは知っている」といった発言をした。そこで、医者「右目の視力は悪い」、続いて患者「それはわかってるねん!」の発言を、ワークシート(p60 の第 2 章第 7 節図 6 を参照)の吹き出しに書く作業を行ったところ、なぜ患者は「それはわかってるねん!」と反応したか、その原因として医者が患者に伝えた「右目の視力は悪い」という言葉の不適合性があるという、医者と患者とのやり取りを時系列から遡って理解することで、「お医者さんは視力検査を受けに来た人にもっと詳しいことを言った方が良かった」という、正反応を示した。

矢田・小谷(2009)は ASD 児が話の流れを理解するための教材として、時系列で表した 4 コマ漫画の活用を実際の効果と併せて示している。本研究におけるワークシートは LINE の性質と似ており、時系列に沿って話の展開や不適合性を考えたり、時系列から遡って不適合性の原因を探ったりしやすい構造となっていた。また、この動画では会話が成立する必要最小限の人数となる医者と患者の 2 人に限定されていたことから、対象児 A としても誰が発言したのかがわかりやすかったのではないかと考えられる。

まとめとして、推論する力の弱さが見られた対象児 A に対し、不適合性のポイントについて時系列に沿いながら(ここでは遡るが)着目させるワークシートを活用して正反応に至ったことから、ワークシートの活用には一定の成果があったと考えられる。

第 2 項 関係の公理に関する反応

介入②で扱った関係の公理における動画はお笑いのネタを取り入れた内容であり、消防士として燃えている家のベランダに取り残されている子どもを救出しにいく場面であった。対象児 A は p72,73 の第 3 章第 4 節でも述べたように、教示の 1 回目ではこの場面における不適合性を指摘することができず、無反応であったことから誤反応となっていた。その

理由としては以下の 3 点が考えられる。

1 点目は、本章第 5 節第 1 項の量の公理に関する反応でも述べた通りであるが、対象児 A は推論に弱さがあった可能性である。消防隊員 A と消防隊員 B が子どもを救出しに行く会話のやり取りにおける不適合性を考えるにあたっては、今消防隊員が置かれている状況（一刻も早く子どもを救出しなければならない状況）を理解し、そのような状況の中で本来求められる言動が何か（例：燃えていない場所を探してそこから家に入る）を推論する必要がある。つまり、本来消防隊員の 2 人がとるべき行動を推論することができなければ、動画における不適合性について指摘することは難しい。

この不適合性について動画を視聴する中で瞬時に理解・判断できているかどうかは、消防隊員 A の「そこはどうでも良いねん！」の返答に対して即時に笑っているかどうかで図ることができる。量の公理で扱った「視力検査」同様、有光(2010)による笑いの生成過程をこの動画に当てはめて考えると、事象に対する認知としての共通基盤に、消防隊員の 2 人の置かれている状況理解があり、これに付随するスキーマとしては 2 人が家の中に入れる場所を探すことを例とした、一刻も早く取り残されている子どもを助ける言動となる。そして、消防隊員 B は「めっちゃお母さん似ですよん」と本来消防隊員として言うべき内容から逸脱した、つまり文脈に関係のない発言をしたことで、スキーマからはズレが生じており、新奇性としてコミュニケーションにおける意思伝達が視聴者になされた結果、笑いが生じるという流れになる。

そのため、消防隊員 B の「めっちゃお母さん似ですよん」という発言は、消防隊員として燃えている家に取り残されている子どもを発見した際に、本来とるべき言動、状況や文脈からは逸脱した関係のない内容であることから、関係の公理に違反していると判断することができる。つまり、上記で触れた内容をまとめると、「消防士になりたい」における不適合性を理解するためには、消防隊員が置かれている状況や求められる言動について推論できるかがポイントとなる。本章第 5 節第 1 項の量の公理に関する動画への反応でも述べたが、ASD 児に伴う語用障害や ASD 児の認知処理特性の観点から、関係の公理を扱った動画に対して 1 回目の教示で誤反応を示した理由が考えられる。

2 点目は、この動画で扱ったお笑いのネタにおける性質が挙げられる。この「消防士になりたい」の内容は、p54 の第 2 章第 6 節第 1 項表 12 でも示したように、冒頭の 1～9 までの会話が漫才の形式であり、10～15 の会話はコントの形式である。照屋(2016)は漫才の形式を 4 つに分類しているが、p72,73 の第 3 章第 4 節でも述べたように、このネタは最初

が漫才の形式で途中からコントに入る流れで構成されていることから、漫才コントに分類することができる。具体的には、1～9 までで消防士に対する憧れや格好良さが漫才としての会話形式で進行されているが、急に 10 からコントに移行した会話形式に変化している。そのため、対象児 A は漫才で進行されていた会話形式から、急にコントとして進行される会話形式の変化に対応できていなかった可能性が考えられる。

林・井澤(2012)は、知的障害のある小学生の自閉症男児 1 名に対するアセスメントの 1 つとして、母親に MAS(Motivation Assessment Scale)を実施したところ、行動問題の随伴性として次の活動に移行するタイミングが関係していたとを分析している。また、対象児 A におけるプロフィールの補足情報として行なった、児童用社会的スキル評定尺度の結果(p31 の第 2 章第 2 節第 2 項表 5 参照)の 12 番目の項目「ある活動から別の活動への切り替えが容やすである」における得点がまったくみられない 1 点となっていた。

これらのことから、ASD 傾向のある対象児 A は活動する場面の变化に対応することが苦手であると考えられるが、行動に限ったことではなく、「消防士になりたい」の動画における会話のやり取りが漫才形式から急にコント形式に変化したことを上手く捉えられなかったことで、会話の展開やストーリーの意味を理解しづらかったため、教示の 1 回目に本動画に対する不適合性を指摘できなかったとも考えられる。

また、対象児 A が会話の展開やストーリーを理解しづらかった部分に関して言うならば、動画において筆者と協力者である院生 1 名による会話のテンポが速く、会話の内容やストーリーの主旨における対象児 A の理解が追いつかなかったことが理由として考えられる。これは、介入時に通級指導教室に在室していた、対象児 A との関わりを 2 年間もっている通級担任の教員からも指摘されていたことであり、対象児 A が理解できるテンポに加え、はっきりとした口調で話すことが課題として求められた。

3 点目は、動画の内容における環境設定の抽象性である。本動画では、消防隊員として燃えている家のベランダに取り残された子どもを救出する場面が、コント形式として描かれているが、照屋(2016)の述べている、漫才の技術をベースにしつつも、お互い与えられた役になりきりストーリーを展開させていくコントのような漫才(コント漫才)の形式ではないため、実際に消防士の服を着る、サイレンが鳴り響く、燃えている家が画面に映し出されているといった視覚や聴覚的にイメージが促進される要素がなく、実際の環境に近づけたいわゆるシミュレーション環境とはなっていない。

永瀬・田中(2015b)は、2 コマ漫画におけるユーモア体験の強度の差異について、ユーモ

ア体験のポイントとなる手がかり条件の有無から、TD 者と ASD 者との比較を行っており、定型発達者は手がかり条件有のもとで強いユーモア体験が見られたが、ASD 者は手がかり条件の有無によらずユーモア体験における強度の差は見られなかったと述べている。ここでは、ASD 者は手がかりを基にユーモアに対するイメージを上手く作ることが難しいという言い換えもできる。また、対象児 A は AQ の結果(p26 の第 2 章第 2 節第 1 項表 3 参照)において、AQ における下位尺度の 1 つである想像力が 6 点とカットオフ・ポイントの 5 点を超えており、物事に対するイメージにおいて弱さのある可能性が考えられる。

これらのことから、2 点目に挙げた動画における会話のやり取りのテンポや漫才からコントに形式が変化することとは別の観点から、消防隊員として火事の現場に向かっている状況がイメージできにくく、内容理解に結びつかなかったことで、不適合性を指摘できなかったとも考えられる。

また、教示の 1 回目で不適合性を指摘できなかったため、ワークシート(p62 の第 2 章第 7 節図 7)によるアフターフォローを行なった。具体的には、口頭で「火事が起こったときに、消防士は何をする必要があるか」というヒントを出し、「消火する、残されている人を助けに行く」といった返答があったため、ワークシートの吹き出しに動画から聞き取った発言内容(具体的には「ベランダに(小さい子どもが)取り残されてるな」、「めっちゃお母さん似ですよん」の 2 つ)を書き込むようにした。その結果、「火事で人を助けないとダメなのに、そんなこと(めっちゃお母さん似ですよん)を言っている場合じゃない」という、本動画の会話のやり取りにおける不適合性を指摘する正反応が教示の 2 回目以降で見られた。量の公理と同様、ワークシートの活用は話の流れを時系列から遡って確認することができるため、一定の成果として捉えることができるのではないかと考えられる。

そして、ワークシートで会話のやり取りにおける不適合性を指摘する正反応が見られた教示の 2 回目以降、動画における消防隊員 A の発言である「そこはどうでも良いねん！」に対して対象児 A が即座に笑う様子が観察された。対象児 A の笑う行為に対する目的外変数ともなり得る、動画において笑いを誘発する機能がある直接の参与者である観客の笑い声(岡本,2008)は一切入っておらず、実演者である 2 人の音声のみしか入っていなかったことから、自発的な笑い(太田・満倉,2018)であったと考えられる。教示の 1 回目では、この発言に対して即座に笑う様子は観察されず、動画における実演者が筆者であった理由から、笑いが見られた。会話の内容理解ができた教示の 2 回目以降では、消防隊員 A の発言である「そこはどうでも良いねん！」に対して即座に笑う様子が確認された。この結果は、永

瀬・田中・川住(2014)が、ASD 者はストーリーの内容や重大さと定義される意味性を理解するほど、ユーモア体験が強くなる可能性を指摘している先行研究を支持するものであると考えられる。

第 6 節 本研究の課題

本章の前節まででは、協調性の原理を SST に直接結びつける可能性、知識として協調性の原理を A 児に獲得させる点、2 点のまとめとして SST を通して協調性の原理にお笑いのネタを結び付ける可能性について検討できたが、その一方でいくつかの課題も含まれていた。その課題について、以下に項ごとで示す。

第 1 項 スライドによる問と選択肢の提示方法

本手続きでは Microsoft Office PowerPoint2016 のソフトを導入し、1 枚目のスライドに問、2 枚目に問に対する回答の選択肢を配置するパターンにしたが、フルスライドで順に提示したことにより、問と選択肢を同一画面で見ることができなかった。そのため、対象児 A は選択肢のみから判断していた可能性もあり、選択肢を回答する際に問の内容を基に考えていたのかは釈然としない部分も残されている。

藤原・伊藤・村中(2006)は、特別支援学校小学部に在籍する知的障害のある児童 2 名に対して行なった個別指導において、提示された絵カードに対する名称の正しい発音をする学習課題(例：りんごの絵カードが提示されると、「りんご」と言う)の際、指導者が予め設定した秒数以内に発音することを促す指導者統制教示条件と比較すると、対象児の各課題遂行完了時に合わせて次の学習課題を提示する対象児任意遂行条件の方が、学習課題に対する正反応率は高かったことを報告している。

この先行研究も踏まえ、本手続きにおいては、対象児 A に 1 枚目のスライドで各問を提示した際には、各問に対する選択肢が提示された 2 枚目のスライドに移行して良いかどうかを、対象児 A の顔を見ながら「次のスライドにいきますね」と言った。そして、対象児 A が「うん」と言う、または頷く仕草を確認した後、選択肢が提示された次のスライドに移行するようにしていた。藤原ら(2006)における「対象児任意遂行条件」の形態を取り入れたこともあり、対象児 A のペースに合わせた手続きを行なうことはできていた。

このように、問に対する選択肢が提示されたスライドに移行して良いかどうかは、対象児 A の反応を通して逐一確認しており、これは対象児 A が提示された問の意味を理解しているかどうかの判断基準にもなっていた。しかし、2 枚目のスライドのみが提示された段

階で、対象児 A が 1 枚目に提示された問の内容を理解し続けられていたか、要は記憶していたかまでを確認することはできていなかった。そのため、仮に問の内容を記憶せず、選択肢のみを回答の判断基準に置いていたとすれば、選択肢を示した 2 枚目のスライドが親近性効果として対象児 A に作用し、目的外の変数を含んでいたとも考えられる。

こうした目的外と捉えられても仕方のない変数を制御するためには、問題と選択肢を同一画面上で示す工夫を行なうことが 1 つの方法として挙げられる。

第 2 項 協調性の原理テストにおける分析

本研究では、ASD 傾向のある対象児 A のみに協調性の原理テストを実施した。しかし、より精密な分析や検討を行なうためには、少なくとも 20 名の定型発達児に対する本テストの実施から、得点の一般的な指標を算出して本テストにおける問や回答の選択肢における内容を検討したり、対象児 A の回答結果と比較し、回答の傾向等から対象児 A の特性を探ったりといった点が必要になってくる。

協調性の原理テストにおける問題の妥当性について、本学国文学科教員の先生からご指導を頂くにあたっては、このテストは TD 児の場合であっても望ましくない選択肢を回答、つまり誤答する可能性を指摘されていた。先行研究において、伊藤(2012)の指示詞理解や永瀬・田中(2015b)のユーモア体験における認知処理特性は、ASD 児・者と TD 児・者との比較から検討を行なっている。本研究の目的に、協調性の原理テストにおける一般的な得点の指標を調査することは挙げていないが、TD 児への実施結果との比較から、対象児 A における各公理の問に対する回答内容や傾向を検討するといったさらなる分析に繋げることは可能である。

また、協調性の原理テストにおける分析という意味では、本テストが各公理 5 問の設定にしていた点が課題としても挙がる。勿論、各公理を 5 問に設定した理由については、p45~47 の第 2 章第 5 節第 2 項でも述べたように、対象児 A の負担等を考慮したことによるものであった。しかし、各公理における 5 問という問数はテストの分析、具体的には公理間による得点の明らかな差や回答内容の傾向(例：量の公理では BL 期において、望ましくない選択肢ばかりを回答する傾向にある)を把握するにはあまりにも少ない。

本研究では、協調性の原理における 4 つの公理を知識面から対象児 A に獲得することを目的とした点、そして先述した対象児 A にかかる負担を考慮した点等もあり、協調性の原理テストにおけるより精密な分析や検討との両立を図ることは難しいと考えられる。この

課題を改善する 1 つの方法としては、指導手続きの期間を長期化することが考えられる。本研究における指導期間は計 5 日間と非常に限定されていたため、指導手続きの期間を最低 1 か月以上に設定することで、協調性の原理テストにおける問数を増加しつつ、対象児 A にとっても負担のないプログラムになると期待される。具体的には、各公理の問を 10 問として計 40 問のテストを作成し、多層ベースデザインを用いて 2 ずつの公理に分けて介入を行なっていくと、出題される問数自体は最大 20 問と本手続きにおける問数と変わらないが、各公理の問数が 10 問となっていることから、テストにおけるより精密な検討や分析はしやすくなると考えられる。

第 3 項 事前アセスメントと介入内容との関連性

本研究における事前アセスメント、中でも直接アセスメントとしての事象見本法から得られた結果としては、第 2 章第 3 節第 2 項の p38 表 8, p40 表 9 でも示したように、対象児 A が「空気を読めない」「その場の文脈に合わない」と捉えられる発言が多かった。事象見本法を含めたアセスメントの結果を踏まえ、協調性の原理を用いた介入を行なったが、「空気を読めない発言を改善させるため、協調性の原理を指導する」という組み立て方になってしまった。協調性の原理は空気を読ませるための理論であるとは言い切れない。つまり、事前アセスメント結果と介入内容との間には整合性・関連性が今一つ欠けていた。

協調性の原理を用いた介入内容の実施における妥当性を高めるためには、事前アセスメントを行なう際に、例として三橋・中村(2004)の語用論チェックリスト(次頁の表 17 参照)を使用することが考えられる。このチェックリストはコミュニケーションに関する全 7 領域 21 項目からなっており、例として領域「話題の選択・転換」における項目「それまでの文脈と合わない話をする」は関係の公理に、領域「態度・反応」における項目「質問に対する答えがあいまいである」は様態の公理にそれぞれ当てはめて考えることができる。そのため、このチェックリストは協調性の原理における内容と関連している部分もあり、協調性の原理を用いた介入を行なうための事前アセスメントに適していると考えられる。

表 17 語用論チェックリスト(三橋・中村,2004)

領域	No	評 価 項 目
話題の 選択 転換	1	それまでの文脈と合わない話をする。
	2	話題の転換がうまくできない。
	3	その場の雰囲気にあわないような話しをする。
	4	前置きなしに突然に話題を変えることがある。
話題の 共有 固執	5	自分の興味のあることしか話さない。
	6	人と話すとき、ある特定の話題にこだわる。
	7	相手の意図や話題に合わせて話ができない。
関係	8	相手の反応に関係なく一方的に言いたいことを言う
	9	会話の内容にあった受け答えができない。
態度 反応	10	スタッフの話に顔を向けて聞けない。
	11	人の話を上の空で聞いていることがある。
	12	質問に対する答えがあいまいである。
	13	質問を無視することがある。
中断 妨害 交代	14	話して聞き手の役割交代がスムーズにできない。
	15	人の話を遮ったり、妨害するようなことがある。
	16	話しの最中に質問を繰り返すことがある。
	17	人の話を最後まで聞かないで、的外れなことを言う。
開始	18	自分から積極的には他の人に話しかけられない。
	19	どちらかというによくしゃべる方ではない。
断定 独断	20	人の言うことにすぐ賛同しがちである。
	21	自分の意見を強く主張することがある。

また、本研究においては、研究受け入れ先の Y 小学校における諸事情により対象児 A のアセスメント方法として、ビデオ録画の許可が降りなかった。そのため、事象見本法をはじめアセスメントでは直接観察の方法をとったが、院生 1 名との共同観察を含めた普通学級における直接観察においては、なかなか介入実践の必要性を高められるような場面が見られなかった。一方で、通級担任の教員や対象児 A が在籍する普通学級担任の教員からは、筆者が直接観察を行なっていない時間に限って、対象児 A の発言をめぐって同級生とトラブルを起こし、対象児 A が泣いてしまうといった話がされていた。

ここから考えられるのは、周囲の同級生や教員と比較すると、対象児 A と関わる機会が週 1 回のペースで計 3 か月間に留まり、関わりの度合いがかなり弱い筆者に直接見られることを、対象児 A は意識していたという可能性である。佐藤(2018)は、対象児を観察する際に、観察場所は観察対象に近い程観察しやすいが、近すぎると観察者の存在が観察対象に何らかの影響を及ぼす反応性(reactivity)が高まる危険性を挙げているが、本研究における事前アセスメントで得られた結果には、目的外の変数として反応性が含まれていた可能性も十分に考えられる。そのため、協調性の原理を用いた介入に対する事前アセスメントとしての信頼性には、今ひとつ欠ける結果となってしまった。

今回は実施しなかったが、直接観察の代替方法としては、対象児 A が在籍する普通学級担任の教員に、対象児 A のコミュニケーションに関する質問紙調査やインタビューを行なうことが挙げられる。例として、塩見・戸ヶ崎(2012)は、特別支援学校に在籍する知的障害のある中学部 3 年の生徒における行動問題を特定するために、生徒の担当教員 4 名に行動問題の頻度や強度といった、予め設定していた 4 つの項目に沿ってインタビューを行なっている。この先行研究は行動面に関する内容を扱っているが、同じく対象児の課題を特定するという意味では、本研究に即して考えた場合、先ほど取り挙げた三橋・中村(2004)の語用論チェックリストを参考に、協調性の原理に即したチェックリストを作成し、インタビューを通して、協調性の原理の観点からコミュニケーションの課題を特定することも考えられる。

以上、事前アセスメントの結果を直接介入内容に結びつけることが可能となる事前の検討が求められた。

第 4 項 研究デザインの組み方

研究デザインにおける課題は 2 点挙げられる。1 点目は、般化の確認についてである。

本来であれば、本研究を通して獲得した協調性の原理に関する知識を、対象児 A が在籍している普通学級の場合において、介入後に本章第 3 項に述べた語用論チェックリストをはじめとした何らかのチェック方法を用いて確認し、普通学級におけるスキル(ここでは協調性の原理)の般化について検討することも求められた。本研究では研究受け入れ先である Y 小学校との兼ね合いもあり、これらの事項は実施しなかった。

本研究で位置づけた般化とは、動画を通して獲得した知識が提示された問において、望ましい選択肢①を回答できるかというテストの場面である。この般化における場面は、あくまでテストという日常の生活場面とはかけ離れた統制条件の下に留まっているため、般化の規模を広げたり、般化を想定した手続きを取り入れたりする必要がある。

般化の規模を広げるとは、テストという統制条件から、通級指導教室における談話形式のようなフリートークや、その延長線上として普通学級における授業中や休み時間等特定の時間における他者とのコミュニケーションといった、日常生活と関連する場面に広げていくということである。そのためには、般化を想定したプログラムを構成する必要がある。奥野・永井ら(2013)は、広汎性発達障害児の保護者に対して行なった、約 2 年間のペアレント・トレーニングにおける有効性の指標を評価する方法として、事前と事後で子どもの行動チェックリスト日本語版を活用しているが、この先行研究を踏まえ本手続きについて考えるならば、通級指導教室における個別の関わりの場合、談話形式で対象児 A に予め設定していた話題(例・好きなことや得意な教科等)をランダムに振っていき、本章第 3 項でも触れた語用論チェックリストを用いて、対象児の話している内容や量について、事前と事後の比較を行なうこと等が挙げられる。般化を普通学級における他者とのコミュニケーションを通して確認する場合であっても、語用論チェックリストを活用することが考えられる。

また、その際には必要に応じてボイスレコーダーの活用も視野に入れる。本研究では、ビデオによる録画を行なうことができず、直接観察においても反応性が生じた可能性が高かったため、コミュニケーションに着目する本研究の枠組みを活かすためにも、般化の確認方法としてボイスレコーダーを活用することは有効な 1 つの方法であるといえる。

研究デザインにおける課題の 2 点目としては、プローブデザインの組み方である。介入期は全体を通して 2 日間しか設定しなかったが、研究デザインとしては、特に介入②で扱った質と関係の公理がプローブテスト 1 回のみで終了してしまった(p71 の第 3 章第 3 節図 10 参照)。学習内容の転移や般化の可能性をテストから探る意味もあり、テスト自体

は全 5 回の指導で実施し、全体及び公理別における介入期を 2 日間に設定していたことから、得点の変化について偶然性の観点は棄却できる部分もあった。しかし、研究デザインにおける質と関係の公理におけるプローブテストは 1 回のみの実施であったことから、この得点結果は偶然であったという可能性も否めない。研究デザインを最低でも 1 か月想定し、介入期を最低 2 日間以上は確保することが求められた。

第 5 項 お笑いにおけるネタの選定

本手続きで扱ったネタは視力検査、消防士として人を助けるといった日常生活にはあまり馴染みのない場面であった。そのため、普通学級における他者とのコミュニケーションや、通級指導教室における談話形式のテストを通して般化を検討する場合、介入内容の場面と般化場面との差が大きいことで、般化が促進されない可能性も考えられる。例えば介入で扱った視力検査は日常で関わる機会がほとんどなく、般化の場面には繋がりにくいといった具合である。

井澤・香美ら(2013)は、就労を目指している高機能広汎性発達障害のある青年期の男性 4 名に対して、仕事の際に必要なコミュニケーション(例：助けてもらった時に、感謝の言葉を使う、正しい姿勢で聞く等)を般化させるために、モデリングやロールプレイ等の標準的な SST に加えて、可能な限り日常の環境に近づけた環境で訓練を行なう職場環境に類似させたシミュレーション訓練を並行させたプログラムを実施している。この研究では、シミュレーション訓練を標準的な SST に加えることで、コミュニケーションの形成には効果があったものの、般化の形成までには至っていない。ここでは、指導室環境、シミュレーション環境、日常環境という 3 つの環境における相互作用、具体的にはそれぞれの環境設定を類似させ差を縮めるのか、それとも日常環境と指導室(統制環境)との差をあえて広げておくのかといった新たな問題提起へと繋がっている。

本研究における、お笑いのネタの選定基準としては、p52,53 の第 2 章第 6 節第 1 項でも述べた通り、ネタの作成者は全国的な知名度があるか、協調性の原理における違反が明確であるかの 2 点としていたが、1 つの考え方として、般化を見越してお笑いのネタを選定する場合、日常環境との差が少ない内容であるかを 3 点目の基準として加えて検討していくことも挙げられる。

また、お笑いにおけるネタの選定基準については、般化の観点以外にも対象児 A のプリファレンスに基づいて行なう必要性もあった。対象児 A はお笑いに興味があり、好きな芸人に銀シャリを挙げていた。そのため、対象児 A の手続きに対する関心を高めるためにも、銀シャリのネタを使用することが介入内容としてはより良い選択であった。しかし、諸事

情により本手続きにおけるプリファレンスの確認が、介入②で扱った関係の公理(消防士になりたい)における教示 1 回目の直前となってしまった。プリファレンスの確認は対象児 A への事前アセスメントと並行して行なうことが求められた。

第 6 項 質の公理に関する考え方

本研究で扱った協調性の原理は、4 つの公理を遵守して会話するという考え方であるが、p17 の第 1 章第 7 節でも述べたように、実際の会話においては協調性の原理から違反している場合も多々ある。一見会話が成立していないようだが、いわゆる語用論の本質ともいえる、相手の言葉の裏に隠された真意を推論し、結果的に会話が成立している状態である。

4 つの公理の中では、特に質の公理における遵守の考え方に再考の余地があるといえる。質の公理とは、確証のあることを話す(=確証のないことは話さない)という考え方であるが、日本のことわざで「うそも方便」があるように、うそをついたり皮肉を言ったりすることで、かえって会話が円滑な方向に進むこともよくある。典型的な例として、上司から飲み会に誘われたときに、自分としては仕事終わりにすぐ帰宅してゆっくりしたいという気持ちがあるものの、人付き合いや上司の誘いを断ることに對するうしろめたさを考えて、自分の気持ちにうそをついて二つ返事で「はい」と言ってしまうことが挙げられる。

P17 の第 1 章第 7 節でも述べた通りであるが、協調性の原理の考え方に対する批判を Horn(1984)は質の公理の観点から行っており、質の公理を外した協調性の原理における修正案を提示している。また、質の公理への遵守や違反と関係して、その場で自分の思っていることをそのまま言った場合に、周囲はどんな反応をするかを予測し、その時々周囲の空気に合わせたいいわゆる自分の本音と建前を分けて話すことは、よくあることである。深谷(2018)は、空気を読むことが日本社会においては必要不可欠な要素であり、外国の宗教と比較すると空気を読む文化が根強く残っていると述べているが、日本では空気の読めない発言と捉えられたとしても、外国では積極的な発言であるとしてポジティブに捉えられる可能性もある。

本研究では扱わなかったが、質の公理をはじめとした協調性の原理における遵守と違反の考え方については、SST にどのように組み込んでいくかさらなる検討を行なう必要がある。

第 7 項 通級指導教室と普通学級における対象児 A の行動の変化

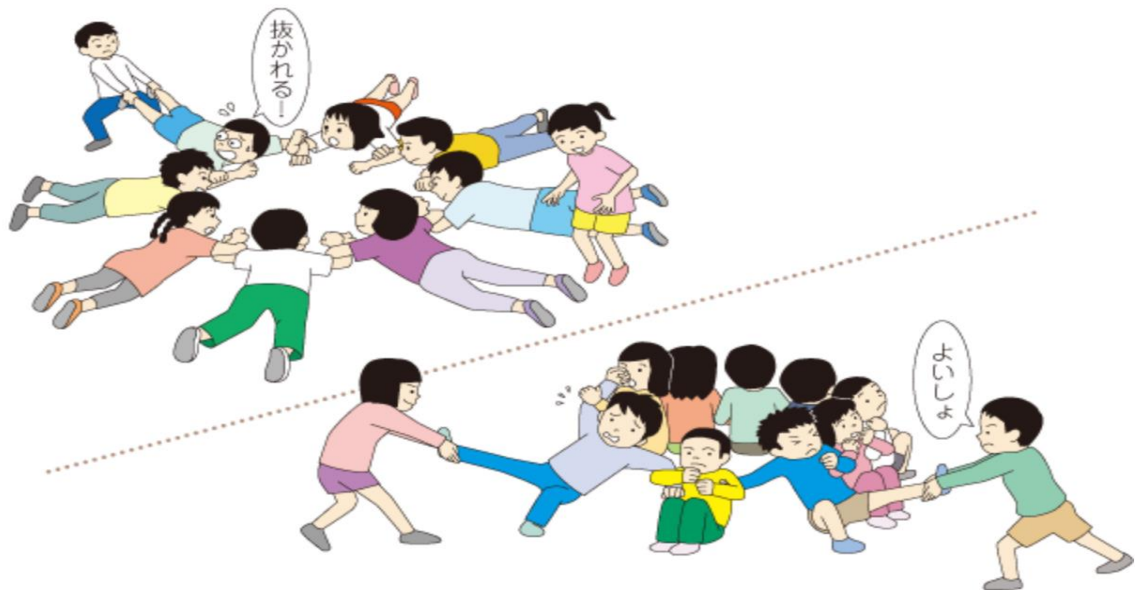
本研究では対象児 A を直接観察する場所として、普通学級に加えて通級指導教室を選定した。対象児 A は週 1 回 1 コマ 45 分間通級指導教室に抽出という形で、担当教員から個

別指導を受けておりその様子を同じ教室内で観察していたが、10 回分以上の観察において担当教員とのコミュニケーションにおける不具合は見られず、授業もスムーズに進行していた。担当教員からも、対象児 A は個別のやり取りは何の問題もなく円滑に進むが、普通学級をはじめとした集団の場所では、コミュニケーションや行動面で課題が出てしまうという話があった。

例えば、20XX 年 11 月に筆者が直接関わった場面として、中間休みにおけるクラス内遊びが挙げられる。クラス内遊びとして、「大根抜き」を行った(遊びの内容は次頁の図 16 参照)。対象児 A は自分がオニではないにも関わらず、子(大根)に扮している他の児童の足を引っ張ったり、オニになったにも関わらず円の中心に入っていこうとしたりと、行動の面で課題が見られた。



大根抜き



遊び方

- ①子（大根）は6～8人程度で円になり、うつ伏せになって腕を組む。
- ②オニを数名決め、オニは子の足を引っ張り、組んだ腕をほどこうとする。
- ③両腕がほどけてしまった子はオニになる。
- ④決められた時間内に、両腕を組んだままの子が勝ち。

図 16 クラス内遊び大根抜き

画像引用元

https://www.japan-sports.or.jp/Portals/0/acp/shidousya_radishwithout.html

(最終アクセス日,2019,12.20)

普通学級における直接観察においては、反応性という部分を差し引いてもコミュニケーション(語用論)の面で課題が見られたが(第2章第3節第2項の p38 表 8, p40 表 9 参照)、ここで興味深かったこととしては、対象児 A は集団の場においては意図的に文脈から外れた発言をしていた可能性が考えられる点である。対象児 A は他者とのコミュニケーションにおいて、視線があまり合わないことが通級担任の教員との話の中であった。しかし、表 8, 9 における発言の場面では、発言をする際に視線が明らかに特定のグループや同級生に向いており、共同観察を実施した院生 1 名との話し合いの結果を基にすると、対象児 A は自身が発言した後に周囲がその発言に対し、笑うといった好意的な反応を求めているのではないかと捉えることもできる。

一方で、通級指導教室における担当教員との個別指導においては、意図的に文脈から外れた内容を発言することが一切見られなかった。つまり、ここから考えられることとしては、対象児 A が意図的に内容から外れた発言をすることが強化される仕組みとして、集団における同級生の存在が弁別刺激、発言することで得られる周囲からの注目や笑うことをはじめとした好意的な反応が強化子としてそれぞれ作用し、発言の場面と望ましくない(文脈から外れた、ウケをねらった)発言内容の随伴性が存在するのではないかといったことである。また、面白いことを思いついた際には衝動性に駆られ、今この発言をして良い場面であるかどうかの判断が鈍り、意図的に内容から外れた行動をとってしまう可能性も考えられる。

また、p84~p93 の本章第 1 節~5 節でも述べた通り、協調性の原理テストの得点や動画に対する正反応の獲得といった、手続きにおける対象児 A の変化は見られたものの、集団におけるコミュニケーションや行動面において、手続き自体が独立変数として作用したと考えられる場面は見られなかった。つまり、本手続きのみからでは対象児 A のコミュニケーションや行動面にポジティブな変化をもたらすという結果までにはいたらなかった。これは、p97~99 の本章第 6 節第 4 項で述べた研究デザインが短期間、限定的な期間になってしまったことや、般化の確認を実施しなかったことにも関係する。

本研究の目的からは外れてしまうが、今後に向けての課題として、普通学級をはじめとした集団の場において、望ましい言動を増加させていくための検討を、応用行動分析の観点から行っていくことが求められる。

第 8 項 協調性の原理の指導における SST の位置づけ

本研究では、協調性の原理を対象児 A が知識として獲得できる可能性について検討する

ことができた。しかし、最終的にソーシャルスキルに関する尺度を対象児 A に実施していないため、結果的にソーシャルスキルの指導は行っていないということを意味する。本研究は、SST の方法・内容に則った介入により協調性の原理の指導を行ったに過ぎず、介入が独立変数として従属変数である協調性の原理テストの結果も作用したという考え方だけに留まる。そのため、SST を使用した研究として今後に発展させていくためには、新たな手続きを加える必要がある。例えば、本研究では対象児 A のソーシャルスキルに関する尺度をとっていないが、介入後に協調性の原理テスト(事後テスト)を並行させて、ソーシャルスキルの尺度を実施する流れが考えられる。本研究では、対象児 A のプロフィール情報を補足する目的として、ソーシャルスキルに関する尺度を実施しており、介入後にプレ・ポストテストのような形で実施すると、SST を使用した研究として成立することが可能になると考えられる。

第5章 まとめと今後の展望

本研究のまとめとして、まずは仮説の検証から次の2点を述べる。1点目の仮説として挙げていた、協調性の原理における知識面の理解及び獲得の促進には、お笑いのネタを導入することが一助となる可能性についてである。部分的な検証に過ぎないものの、介入①及び②において、お笑いのネタを取り入れた量及び関係の公理における得点が、様態及び質の公理における得点に比べて上昇・安定していたことから、お笑いのネタを介入で扱うことは、対象児Aが協調性の原理を知識として獲得することを促進させるものとなっていた可能性は考えられる。

2点目の仮説として挙げていた、SSTに協調性の原理を結びつけた研究には、ある一定の可能性が存在する点についても、BL期と介入期を比較すると得点の上昇・維持が様態の公理以外の3つの公理で見られたことから、この仮説の部分的な立証は示されている。

次に、本研究の目的について述べる。1つ目の目的として挙げていた、対象児Aに、SSTの指導手続きとしてGrice(1975)の協調性の原理における4つの公理を含んだプログラムを実施し、協調性の原理を知識として獲得させることは、ある一定達成された。

目的の2つ目として挙げていた、協調性の原理における4つの公理において、お笑いのネタを2つの公理に介入として取り入れ、教材としてのお笑いのネタの有無によって、対象児における各公理の知識としての定着度合いに差が見られるのかについても、検討することができた。そして、3つ目の目的であった、SSTを通して協調性の原理にお笑いのネタを導入する可能性についても、考察することができた。

今後の展望としては、SSTに結びつける語用論の内容をどのように取り出していくのが挙げられる。そもそも、SSTは専門的な知識を必要としなくても、手軽に実施できるトレーニングがあり、メリットの1つとして挙げられている(山口・腰川,2018)。そのため、汎用性も高いと考えられる。一方で、語用論は協調性の原理の他にも間接発話、指示と照応(指示詞)や話者交替といった様々な分野が存在する。そして、個人の語用障害を特定し包括的に把握する難しさが指摘されている(大井,2006)。語用論はアセスメント等も含めて知識面での専門性も求められる分野であると考えられる。そのため、対象児のアセスメントも関連させつつ、専門性も求められる語用論からどのように内容を取り出して汎用性の高いSSTに結びつけていくのか、今後の事例研究を通して検討していく必要がある。

引用・参考文献一覧

- 神庭重信・三村蔭・村井俊哉・大野裕・尾崎紀夫・染矢俊幸・高橋三郎(2014)「Ⅱ 診断基準とコード」『DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引き』日本精神神経学会 p49-51.
- 村上直也(2007)「自閉症者に対する教育的支援」新井英靖・檜皮修・平賀健太郎・井坂行男・石橋由紀子・石山貴章・門野幸代・金森裕治・片岡美華・河合隆平・小谷裕美・是永かな子・小島道生・松田真正・水内豊和・中川宣子・大沼直樹・大谷博俊・千賀愛・世羅史子・高野美由紀・内田俊行・柳澤亜希子・吉利宗久・渡辺実『特別支援教育の基礎と動向—新しい障害児教育の形—』培風館 p106,107
- 雨貝太郎・園山繁樹(2014)『知的障害のある自閉症スペクトラム障害児における「不自然な状況」に関する報告言語行動の指標』障害科学研究,38,185-197.
- 前田宣子(2013)『知的障害を伴う自閉症スペクトラム生徒の青年期の食事指導』自閉症スペクトラム研究,10(3),73-80.
- 木場紀代子(2017)『オリジナル曲を用いた重度知的障害を伴う自閉症児への歯磨き指導』自閉症スペクトラム研究,15(1),53-61.
- 加藤弘美・松本郁代(2018)『自閉症スペクトラム障害児における感覚の特異性への理解と支援—特別支援学校在籍児へのインタビュー調査と事例検討を通して—』生涯発達研究,11,49-56.
- 文部科学省(2003)主な発達障害の定義について
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/008/001.htm
最終アクセス日,2019,12,20
- 小山智典・栗田広 (2008)『アスペルガー障害と高機能自閉症における認知・症状プロフィール』精神神経学雑誌,110(6),469-474.
- 傳田健三(2017)『(特集/心身医学の臨床における発達障害特性の理解)自閉スペクトラム症(ASD)の特性理解』心身医学,57(1),19-26.
- 半田健・清水寿代(2012)『発達障害児へのゲームによる行動リハーサルを取り入れたソーシャルスキルトレーニング—短期維持効果の検討—』LD 研究,21(3),351-360.
- 武蔵博文・高畠佳江 (2013)『広汎性発達障害児の積極的コミュニケーションを図る支援—通級指導教室でのソーシャルスキルトレーニングとチャレンジ日記・発表を通して—』LD 研究,22(3),254-266.
- 藤野博・若杉亜紀(2009)『PECS 指導に伴う音声言語と非言語コミュニケーション行動の変化』特殊教育学研究,47(2),119-128.

- 中野泰伺・岡崎慎治・高橋由子・寺田信一・吉井鮎美(2018)『文意にあてはまる単語の想起からみた自閉スペクトラム症児における単文意味処理の特徴』障害科学研究,**42**,207-215.
- 今野義孝(2015)『自閉症スペクトラムと反応性愛着障害が疑われる男児への動作法による愛着行動と共同注意行動の形成』自閉症スペクトラム研究,**13**(1),21-28.
- 小貫悟・三和彩・名越斉子 (2004)『LD・ADHD へのソーシャルスキル・トレーニング』日本文化科学社
- 後藤大士・岡田智・上野一彦(2005)『ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究:LD,ADHD,アスペルガー症候群の3事例の比較検討を通して』日本教育心理学会雑誌論文,**53**(4),565-578.
- 坂野雄二 (1995)『認知行動療法』日本評論社
- 小林正幸 (2007)『子どもの対人スキルサポートガイド』金剛出版
- 佐藤正二・佐藤容子(2006)「子どもの SST の考え方」『学校における SST ガイドー子どもの対人スキル指導ー』 p23
- 小谷裕美(2009)「ソーシャルスキル・トレーニング」『発達障害児のための実践ソーシャルスキル・トレーニング』人文書院,p55
- 武藤崇・坂本真紀(2008)『自閉症の児童を対象とした金銭支払いスキル形成のための指導プログラムの開発』特殊教育学研究,**46** (4) ,241-251.
- 長田洋一・都築繁幸(2018)『通級指導教室の知的な遅れのある自閉症スペクトラム児に対する童話の心理劇の適用』障害者教育・福祉学研究,**14**(3),9-17.
- 腰川一恵・山口麻由美(2018)『発達障害の子をサポートするソーシャルスキルトレーニング実例集』池田書店
- 伊藤恵子(2012)『言語情報と非言語情報の不一致場面における自閉症スペクトラム障害児の指示詞理解の特徴』特殊教育学研究,**50**(1),1-11.
- 伊藤恵子・田中真理(2006)『指示詞コ・ソ・アの理解からみた自閉症児の語用論的機能の特徴』発達心理学研究,**17**,73-83.
- 堀江薫・加藤重広・木山幸子・熊谷智子・松井智子・澤田淳・椎名美智・滝浦真人(2016)『語用論研究法ガイドブック』ひつじ書房
- 大井学(2006)『広汎性発達障害児童に伴う語用障害：特徴,背景,支援』コミュニケーション障害学,**23**(2),87-104.

- 松岡勝彦(2009)『発達障害のある生徒における他者の行動遂行を喚起するスキルの形成と変化』特殊教育学研究,**47** (4) ,221-230.
- 伊藤玲・松下浩之・園山繁樹(2011)『自閉性障害児に対する PECS を用いたコミュニケーション指導—文構造の拡大の観点から—』特殊教育学研究,**49** (3), 293-303.
- 浅田晃佑・板倉昭二・小西行夫・熊谷晋一郎・森口佑介・大神田麻子(2013)『自閉症スペクトラム障害児における語用論理解の発達』日本心理学会,**77**(15),76
- 計野浩一郎・藤野博・松井智子・東條吉邦 (2017)『言語的命題化は自閉症スペクトラム症児の誤信念理解を促進するか? : 介入実験による検証』発達心理学研究,**28**(2),106-114.
- 小谷裕美・矢田愛子 (2009)『高機能広汎性発達障害児の間接発話理解の指導の試み—4 コマ漫画およびロールプレイを併用して—』LD 研究,**18**(1),86-94.
- 坂口明正・若松照彦 (2012)『高機能広汎性発達障害生徒の間接発話理解を促すビデオ教材の作成』特別支援教育実践センター研究紀要,**10**,1-6.
- 大井学・矢田愛子 (2009)『高機能広汎性発達障害児の間接発話理解に対する検討』LD 研究,**18**(2),128-137.
- 有光奈美(2010)『グライスの格率への違反と笑い』, 東洋大学人間科学総合研究所紀要, **12**,61－75.
- 森本尚子(2006)「学習の困難をともなったアスペルガー障害」五十嵐一枝・酒井裕子・鈴木繭子・山下貴子『軽度発達障害児のための SST 事例集』北大路書房 p92-110.
- Attwood.T(1997)『Asperger's Syndrome : A Guide for Parents and Professionals. Jessica Kingsley Pub.』(訳)鈴木正子・富田真紀・内山登紀夫(1999)『ガイドブック アスペルガー症候群 親と専門家のために』東京書籍
- 浅見吏郎(2007)『笑いと言用論の関係—「伝説の男」はなぜ笑えるのか—』札幌大学総合論叢,**23**,57－79.
- 永瀬開・田中真理(2015b)『自閉症スペクトラム障害者におけるユーモア体験の認知処理特性：分かりやすさの認知と刺激の精緻化の影響』発達心理学研究,**26**(2),123－134.
- 丸野俊一・野村亮太 (2008)『ユーモア生成理論の展望—動的理解精緻化理論の提案—』心理学評論,**51**(4),500-523.
- 川住隆一・永瀬開・田中真理 (2014)『自閉症スペクトラム障害者のユーモア体験における意味性の評価—意味性の評価がユーモア体験に与える影響と意味性の評価の理由解答—』東北大学大学院教育学研究科年報,**63**(1),103-117.

- 田中真理・永瀬開 (2015)『自閉症スペクトラム障害者におけるユーモア体験の認知処理特性に関する検討：構造的不適合の評価と刺激の精緻化に焦点を当てて』発達心理学研究,26(1),35-45.
- 満倉靖恵・太田英作 (2018)『笑顔によるストレスコーピングの検証』日本健康心理学会ポスター (通常) 発表,ストレスマネジメント,KPC04,78.
- 照屋一博(2016)『言語テキストとしての「漫才」における発話機能と潜在的属構造—上級日本語学習者の漫才の理解のために』日本学刊,19,80-98.
- 浅原正幸・田中弥生(2018)『修辞ユニット分析における脱文脈化指数の妥当性の検証』国立国語研究所論集,15,1-15.
- 森下伸也(2003)『もっと笑うためのユーモア学入門』新曜社
- 若林明雄(2016)『児童用 AQ 日本語版 Autism-Spectrum Quotient 自閉スペクトラム指数』三京房
- 榎藤桂子・藤野博・神尾陽子・松井智子・大井学・梶舘尚武(2016)『日本語版 CCC-2 子どものコミュニケーション・チェックリスト マニュアル』日本文化科学社
- 磯部美良・岡安孝弘・佐藤正二・佐藤容子 (2006)『児童用社会的スキル尺度教師評定の作成』行動療法研究,32(2),105-114.
- レイモンド・G・ミルテンバーガー著 野呂文行・大石幸二・園山繁樹・渡部匡隆訳(2014)『行動変容法入門』「行動のグラフ化と変化の測定」二瓶社 p46, 47.
- 安立多恵子・平林伸一・河野政樹・北山真次・小枝達也・前岡幸憲・汐田まどか・鈴木周平・若宮英司・(2006)『比喩・皮肉文テスト(MSST)を用いた注意欠陥/多動性障害(AD/HD),Asperger 障害,高機能自閉症の状況認知に関する研究』脳と発達,38,177-181.
- 奥住秀之(2014)「発達障害の理解と支援」『どうして？教えて！発達障害の理解』全国障害者問題研究会出版部 p35-41.
- NON STYLE『消防士になりたい！』https://www.youtube.com/watch?v=S6myi_v1WMQ
最終アクセス日 2019.3.7
- 陣内智則『視力検査』<https://www.youtube.com/watch?v=mskT3DS2ztY> 最終アクセス日 2019.3.7

- 安川直史(2002)『情緒障害学級における SST プログラムの効果の検討ーボールゲーム場面での「あたたかいメッセージ」の指導を通してー』特殊教育学研究,**40**(1),61-69.
- 林周一郎・井澤信三(2012)『活動移行時に激しい行動問題を示す自閉症児に対する先行子操作と結果操作による介入ー行動問題と望ましい行動の随伴性の分析に基づく支援計画の立案ー』特殊教育学研究,**50**(1),45-54.
- 岡本雅史(2008)『会話構造理解のための分析単位ー実践：漫才対話のマルチモーダル分析ー』人工知能学会誌,**23**(4), 連載チュートリアル（多人数インタラクションの分析方法）**6**,552－558.
- 三橋美典・中村圭佐(2004)『軽度発達障害児の他者認知に関する検討ー感情認知課題と間接発話課題からみた特性ー』福井大学教育地域科学部紀要IV(教育科学),**60**,41-52.
- 藤原義博・伊藤さと子・村中智彦（2006）『知的障害児の個別指導における最適な試行間隔の設定ー課題遂行反応と逸脱反応に及ぼす効果からー』行動分析学研究,**21**, (2) ,58-75.
- 香川秀太・道城裕貴・三浦麻子・沖中武・大村香奈子・竹島克典・田中善大・佐藤寛・佐藤美幸・(2018)『なるほど！心理学観察法』北大路書房
- 塩見憲司・戸ヶ崎泰子(2012)『特別支援学校における行動問題示す重度知的障害児への機能的アセスメントに基づく介入』特殊教育学研究,**50**(1),55-64.
- 岩坂英巳・毛利育子・永井利三郎・奥野裕子・酒井佐枝子・谷池雅子・山本知加・吉崎亜里香(2013)『広汎性発達障害に対するペアレントトレーニング(少人数・短縮型)の有効性に関する研究』脳と発達,**45**,26-32.
- 井澤信三・香美裕子・小椋瑞恵・山本真也(2013)『高機能広汎性発達障害者に対する就労に関するソーシャルスキルの形成における SST とシミュレーション訓練の効果の検討』特殊教育学研究,**51**(3),291-299.
- 深谷潤(2018)『空気を読む「宗教」とキリスト者：山本七平の「日本教再興」』西南学院大学人間科学論集,**14**(1),41-56.

謝辞

本研究の調査にご協力下さいました京都市立 Y 小学校の教職員の皆様、また、本研究の主旨を快く理解し調査を引き受けて下さいました A さんの保護者の方、並びに校長先生をはじめとする管理職の先生方に心から感謝申し上げます。そして、本研究の実践にあたり、終始丁寧にご指導をして下さりました指導教員の先生、通級担当教員の先生に、深く感謝申し上げます。