

小学校 特別支援教育

小学校の交流及び共同学習場面における相互依存型集団随伴性の
適用が児童相互のやりとりの向上に及ぼす効果

特別支援教育課 研究員 宮越 涼子

要 旨

小学校の交流及び共同学習場面における児童相互のやりとりの向上を目指し、図画工作科の授業において相互依存型集団随伴性を適用した。グループ制作の指導期Ⅰ，個人制作の指導期Ⅱの二つの単元で指導を行った結果，児童相互のやりとりが増加し，特別支援学級在籍児童の困難さが軽減された。このことから，相互依存型集団随伴性の適用は，児童相互のやりとりの向上に効果があることが明らかになった。

キーワード：小学校 交流及び共同学習 相互依存型集団随伴性 児童相互のやりとり

I 主題設定の理由

特別支援学級に在籍する児童（以下，特学児童）にとって，交流及び共同学習の場は，他の児童との関わりを助け，社会性や幅広い人間関係を育むことができる場である。しかし，交流及び共同学習場面での特学児童の様子を見ると，意思の伝達が不十分なことが多く，指示の理解が困難であったり，適切な行動がとれなかったりなど，十分に活動できていないことが多い。特学児童が交流及び共同学習に参加する場合，特別支援学級では事前に学習内容の予告や予習，Social Skills Training（以下，SST）等を行っている。受け入れる側である通常の学級（以下，協力学級）では，座席の配慮，見通しをもたせる工夫，机間指導などの配慮がなされている。特学児童が交流及び共同学習に主体的に参加できるようになるためには，このような配慮に加え，特学児童と協力学級児童に協力関係が生まれるような働きかけを行い，協力学級児童とのやりとりを向上させる必要がある。

そこで本研究では，仲間同士の相互交渉を促進させる効果が期待できる相互依存型集団随伴性（Litow & Pumroy, 1975；涌井，2006）を適用し，児童相互のやりとりの向上が見られるのかを検証することにした。相互依存型集団随伴性とは，ある特定の集団全員の遂行基準に応じて，集団への強化が随伴されることである。相互依存型集団随伴性の適用により，集団の中に自発的な援助行動が見られたり，仲間の受容が促進されたりするという効果が，統合保育場面や小学校の交流及び共同学習場面で示されている（間島，2002；榎谷，2004）。相互依存型集団随伴性を適用した取組には，発達障害児の小集団を対象とした児童同士のやりとりを促すための条件を検討した取組（小島，2001；涌井，2006）や給食準備が遅く時間通りに給食を開始できていなかった小学校の通常の学級で，グループで協力したり声をかけ合ったりしながら給食の準備を時間内に終わらせることで時間通りに昼休みを開始できるという取組（鶴見ら，2012），小学校の清掃場面で掃除場所の「きれい度」の評価点の結果に応じて次の週の清掃場所の選択ができるという取組（遠藤ら，2008）がある。また，発達障害のある高校生を含む学級の漢字テストの実施において，学級全体の平均点が目標点数を上回った場合に次の時間のテストで学級全員のテストで加点をするという取組（若林ら，2013）も報告されている。

相互依存型集団随伴性の適用による副次的な効果として集団の中に自発的な援助行動が見られたり，仲間の受容が促進されたりしたことが報告されている。このことから，特学児童と一緒に学習活動を行う協力学級児童が，相互依存型集団随伴性の適用により，ねらいの達成に向けて活動を促す言葉かけや積極的に手伝うといった行動をすることで，児童相互のやりとりが向上すると考えられる。また，やりとりの成功体験を積み重ねることで，特学児童が意欲的に学習に参加するようになるのではないかと考えた。

II 研究目標

小学校の交流及び共同学習場面において、児童相互のやりとりを促すために適用した相互依存型集団随伴性の効果を明らかにする。

III 研究仮説

小学校の交流及び共同学習場面において、相互依存型集団随伴性を適用することにより、特学児童に対する協力学級児童の援助行動が増加する。その結果、児童相互のやりとりが向上し、特学児童の学習活動における困難さが軽減する。

IV 研究の実際とその考察

1 相互依存型集団随伴性の適用について

集団随伴性とはグループの全員又は、ある特定のメンバーが目標としていた行動を達成したときに、グループのメンバー全員に強化子が与えられることである（涌井，2006）。強化子とは目標を達成した時に付随して提示されると、その行動が起きやすくなるような刺激や事柄のことである（P. A. アルバートら，2004）。

集団随伴性は図1のように個人の行動を強化の基準とした依存型集団随伴性と集団全員の行動を強化の基準とした相互依存型集団随伴性に分類される。本研究では特学児童が対象児童に含まれることを考慮し、個人への負担が少ない相互依存型集団随伴性を適用した。

	誰の遂行成績によって強化が決まるか	強化を受ける者	例と説明
依存型 集団随伴性	ある選ばれた者の遂行成績 Aさんが70点以上	点数 91 72 66 58 84	Aさんがテストで70点以上だったら、休み時間を10分長くもらえる。
	全員の遂行成績 70点以上	集団のメンバー「全員」 91 76 73 71 84	5人全員がテストで70点以上だったら、休み時間を10分長くもらえる。
相互依存型 集団随伴性	全員の遂行成績 平均70点以上	91 68 75 58 84	5人のテストの平均点数が70点以上だったら、休み時間を10分長くもらえる。

図1 集団随伴性の例示（涌井，2006）

2 児童相互のやりとりについて

本研究における児童相互のやりとりは、会話を交わすことや話しかけに態度で応えることにした。児童相互のやりとりは授業により様々考えられるが、小島（1999）、鶴見ら（2012）を参考にしてプラス（+）のやりとりとマイナス（-）のやりとりの2種類に分類した（表1）。プラスのやりとりは児童にとってメリットのあるもの、マイナスのやりとりはデメリットの要素が強いものとした。

表1 児童相互のやりとりの分類

分類	内容
プラス(+) のやりとり	具体的な行動の遂行を伴う指示・教示・依頼・呼名 ①学習活動に関係のあるもの ②穏やかな口調 ③対象児童の学習活動の遂行が促された発言
マイナス(-) のやりとり	①学習活動に関係のないもの(ふざけ、逸脱、遊び) ②強い口調・攻撃・身体的強制を伴うもの ③対象児童に対する否定的な発言

3 方法

(1) 研究期間

20XX年4月にアセスメントを行った。指導期は6月～9月（全16時間）であった。指導期をI、IIの二期に分け、相互依存型集団随伴性を適用した。

(2) 研究対象

小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級（以下、特別支援学級）に在籍する高学年男児（以下、A児）と交流及び共同学習を行っている同学年の協力学級児童30名（男子17名、女子13名）及び協力学級担任、特別支援学級担任であった。

ア A児について

(ア) 行動の特徴

A児は小学校入学時に広汎性発達障害の診断を受け、特別支援学級に入級した。入学時から国語と算数以外は、協力学級で授業を受けていたが、2年生の2学期より協力学級で話さないことが多くな

慮した結果、図画工作科の授業を指導場面に設定することとした。

(5) 指導期Ⅰについて

ア 期間

6月3日から6月27日までの期間（全8時間）であった。

イ 場面

図画工作科の授業『めざせ！ローラーの達人』の全8時間のうち、鑑賞の8時間目を除く、7時間を分析対象場面とした。全児童を六つのグループに分け、グループでの作品制作を行った。A児の所属するグループについてはA児の環境設定による意欲の減退を考慮し、アセスメントでやりとりが多く見られた児童1名（B児）と全くやりとりがなかった児童4名（C児、D児、E児、F児）の6名とした。

ウ 相互依存型集団随伴性の適用前の条件

10分間でテーマに沿った作品制作を行い、グループで1枚の作品を完成させることをねらいとした。使える色は12色の中から3色選ばせ、使えるローラーは3本とし、協力学級担任が準備した。ローラーをグループの人数より少ない本数にすることで、児童相互のやりとりが意図的に生まれるような設定をし、その回数を記録した。

エ 相互依存型集団随伴性の適用後の条件

(ア) ローラーを使う順番を決めること

ローラーを使う順番を話し合わせ、順番シートに名前を記入させた。

(イ) 全員がローラーを転がすこと

活動時間の10分間の中で全員がローラーを転がすこととした。

(ウ) 遂行結果に基づく強化子の獲得

相互依存型集団随伴性の二つのルールの遂行が達成されたかどうかを授業の終末にグループで評価をし、全体の場で報告させた。協力学級担任は黒板に達成状況を花丸印で掲示し、全体で共有した。達成できたグループは次時の授業で、活動内容に合わせて、好きな道具を巻き付けたローラーを3本選ぶことができる権利、12色以外の特別な絵の具から好きな色を3色選ぶ権利、ローラーの達人としての認定を協力学級担任から獲得することができた。

オ 強化子の同定

指導期Ⅰでは、協力学級担任が単元の中で強化子となり得るものを考え選定した。4・5時間目にはいろいろな道具を巻き付けたローラーの中から、次時の活動で使いたいローラーを3本選べる権利、6時間目には12色の絵の具以外の特別な絵の具の中から3色選べる権利、7時間目にはローラーの達人としての認定等、単元の流れに即した強化子を準備した。

(6) 指導期Ⅱについて

ア 期間

9月9日から10月2日までの期間（全8時間）であった。

イ 場面

図画工作科の授業『くるくる回して』の全8時間のうち、アイディアシートを描く活動時間を除く、6時間を分析対象場面とした。全児童を六つのグループに分け、個人での作品制作を行った。A児の所属するグループについては、相互依存型集団随伴性の適用がグループ制作と個人制作のどちらにおいても有効であるかを検討するために、アセスメントで全くやりとりがない、指導期Ⅰとは全く異なる児童5名（G児、H児、I児、J児、K児）の6名とした。

ウ 相互依存型集団随伴性の適用前の条件

グループごとに分かれて、35分間の中で本時の課題（別紙資料2参照）を提示し、個人の作品制作を行った。

エ 相互依存型集団随伴性の適用後の条件

(ア) 35分間でグループ全員が本時の課題を達成させる。

(イ) 遂行結果に基づく強化子の獲得

相互依存型集団随伴性のルールの遂行が達成されたかどうかを授業の終末にグループで評価をし、全体の場で報告をさせた。協力学級担任は黒板に達成状況を花丸印で掲示し、全体で達成状況を共有した。達成できたグループはパソコンを10分間自由に使える権利を協力学級担任から1ポイント獲得することができた。

オ 強化子の同定

児童の興味関心の高いものが強化子としてふさわしいという点を考慮して、指導期Ⅱでは、参加児童にアンケートを実施し、その結果に基づき強化子を選定した。図3が結果である。「パソコンを自由に使える」が18人、「体育館で自由に遊べる」が12人、「エレベーターを乗る」「プレールームで遊べる」「ギャラリーで卓球ができる」がそれぞれ3人、「長い休み時間をもらえる」が2名であった。これらから「パソコンを10分間自由に使える権利」を強化子として選定した。

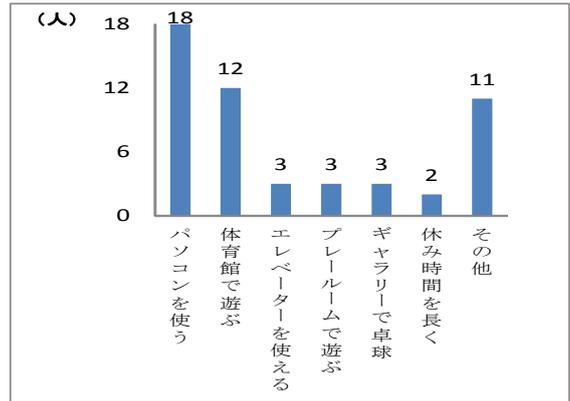


図3 強化子についてのアンケート

カ 社会的妥当性についてのアンケート

相互依存型集団随伴性の適用について、社会的妥当性を評価するために指導期Ⅰ、Ⅱ終了後、協力学級児童と協力学級担任にアンケート調査を実施した。協力学級児童に対しては11項目4件法、協力学級担任に対しては13項目4件法で評価した。また、感想を自由記述により求めた。

4 結果

(1) 1回目対象授業について

ア 児童相互のやりとりについて

A児の相互依存型集団随伴性の適用前後のやりとりは図4のような結果となった。適用前、A児はグループの児童が使っているローラーを取ろうとする、指に絵の具をつけて遊ぶ、注目を集める行動をする等、マイナスのやりとりが見られた。しかし、適用後はプラスのやりとりが増加しマイナスのやりとりは数回見られただけであった。マイナスのやりとりが全く見られないセッションが6セッションあった。

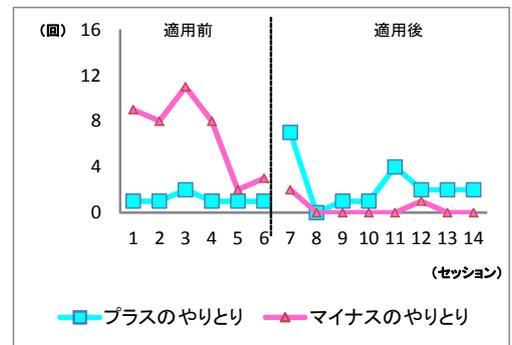


図4 やりとりの推移 (A児)

図5にC児のやりとりを、図6にE児のやりとりを示した。C児と同様なやりとりを示した児童は他に2名、E児と同様なやりとりを示した児童は他に1名いた。C児のタイプは積極的に作品制作に参加していた児童である。適用前はA児を攻撃したり、A児に取られたローラーを取り返したりする等のマイナスのやりとりが多く、自分の作業に集中しA児に対して関わりをもとうとする意識があまり見られなかった。適用後は、ローラーの動かし方をアドバイスする、順番がくるとA児に声をかける等のプラスのやりとりが多く見られるようになった。E児のタイプは普段からおとなしい児童である。図6に示したように、適用中のやりとりはほとんど見られなかった。

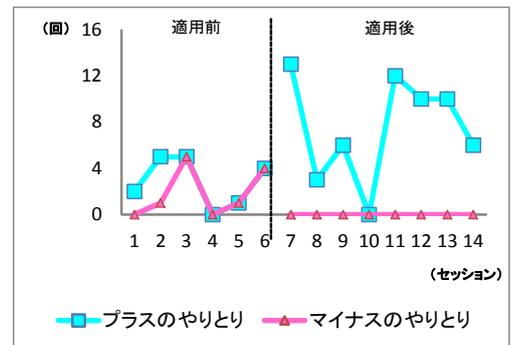


図5 やりとりの推移 (C児)

イ 社会的妥当性について

(ア) 協力学級児童に対するアンケート結果

協力学級児童に対するアンケートの結果を表2に、自由記述の内容を表3に示した。相互依存型集団随伴性のルールに関する項目①は「とてもそう思う」を選択した児童が25名であった。やりとりにおける肯定的な変化に関する項目②と③は「とてもそう思う」「少しそう思う」を選択した児童は、どちらも22名であった。グループ内の協力についての項目④は「とてもそう思う」「少しそう思う」を選択した児童が26名であり、友達からの励ましや言葉かけに関する項目⑤は「とてもそう思

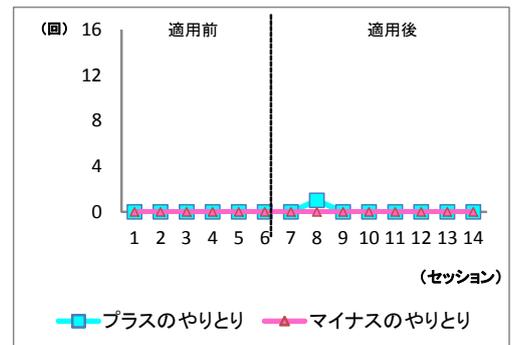


図6 やりとりの推移 (E児)

う」「少しそう思う」を選択した児童が18名であった。相互依存型集団随伴性を適用した場合に生じるであろうマイナスの効果に関する項目⑥と⑧では「あまりそう思わない」「全くそう思わない」を選択した児童は、⑥が25名、⑧が21名であり、「とてもそう思う」「少しそう思う」を選択した児童が2～3割ほど存在した。強化子に関する項目では「意欲につながった」と答えた児童が27名であった。

また、自由記述においては肯定的なものが多かったが、一部、「自分勝手な人がいた」と否定的なものが見られた。

表2 参加児童に対するアンケートの結果（協力学級児童30名）

アンケート項目	とても そう思う	少し そう思う	あまり そう思わない	全く そう思わない
①ルールはわかりやすかった	25	4	0	1
②あまり話さない友達とやりとりするようになった(自分)	12	10	7	1
③クラスの友達は前よりもやりとりするようになった(みんな)	10	12	7	1
④グループの人たちと協力することが増えた	12	14	3	1
⑤グループの人から励まされたり、優しい言葉をかけられた	6	12	7	5
⑥友達から言われたことで、嫌な気持ちになった	2	3	6	19
⑦図画工作が好きになった	21	7	0	2
⑧友達からのプレッシャーを感じてつらかった	2	7	5	16
⑨グループのメンバーへの信頼度が高くなった	6	12	8	4
⑩グループで作品づくりをもっとやりたい	17	8	3	2
⑪ルールをクリアできると次の時間のローラーが選べるという方法は作品づくりの意欲につながった	17	10	0	3

表3 参加児童の自由記述

肯定的な記述	否定的な記述	強化子に関する記述
<ul style="list-style-type: none"> ○グループで協力できたのでよかった。 ○みんなで順番にローラーを転がして、だんだん絵ができるのが楽しかったです。 ○みんなと協力して、とても美しくきれいな作品ができたのでよかったです。 ○みんなで転がすローラーを決めたり色を決めたりして、想像を深めるのが楽しかった。 ○あまり話をしない人といっぱい話ができよかったです。 	<ul style="list-style-type: none"> ○自分勝手な人がいた。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ローラーで金色を使っている時、とても絵が上手にできました。 ○いろいろなローラーや色で作品を作れたのがよかった。 ○いろいろな色やローラーを使えて楽しくなりました。

(イ) 協力学級担任に対するアンケートの結果

協力学級担任に対するアンケートの結果を表4に示した。授業の準備への負担を問う項目③に対して「とてもそう思う」と答えていた。また、指導の負担を問う項目⑦や適用後の言葉かけの質を問う項目⑨は「どちらともいえない」と答えていた。それ以外の項目については肯定的な評価であった。

表4 協力学級担任に対するアンケートの結果

アンケート項目	指導期 I	指導期 II
①児童相互のやりとりは学校生活の中で重要である	とてもそう思う	とてもそう思う
②現在の教育体制の中で無理なく取り組むことができるルールであった	とてもそう思う	とてもそう思う
③材料や道具の準備等、全て担任が行う場合、負担が大きい	とてもそう思う	とてもそう思う
④児童にとって受け入れやすいルールであった	とてもそう思う	とてもそう思う
⑤教師にとって受け入れやすいルールであった	とてもそう思う	とてもそう思う
⑥集団随伴性のルールを用いた指導は、児童にとって負担であった	全くそう思わない	全くそう思わない
⑦担任によるやりとりに関する指導の負担が少なくなった	どちらともいえない	まあまあそう思う
⑧児童間にやりとりを促す上で、集団随伴性のルールは有効であった	まあまあそう思う	まあまあそう思う
⑨集団随伴性のルールを実施することで、マイナスな言葉かけが少なくなった	どちらともいえない	まあまあそう思う
⑩集団随伴性のルールはわかりやすかった	とてもそう思う	とてもそう思う
⑪児童相互のやりとりが増えた	まあまあそう思う	まあまあそう思う
⑫集団随伴性のルールを用いた指導の結果に満足することができた	まあまあそう思う	まあまあそう思う
⑬今後、機会があれば集団随伴性を使用したい	とてもそう思う	とてもそう思う

(2) 2回目対象授業の結果について

ア 児童相互のやりとりについて

A児の相互依存型集団随伴性の適用前後のやりとりについては図7のような結果となった。A児は1セッション目に隣の児童の服をペンチで挟む行為を繰り返した。そのため、マイナスのやりとりが多か

った。また、6セッション目は隣の児童の援助を拒否することが数回見られた。適用後はうなずきや首振りだけで応えるだけでなく、助けてほしい所を指さしで示したり自分の作品を隣の児童に見せたり等のプラスのやりとりが増加した。

図8にG児のやりとりを、図9にJ児のやりとりを示した。G児と同様なやりとりを示した児童は他に1名、J児と同様なやりとりを示した児童は他に2名いた。G児のタイプは、適用前はA児と数回のやりとりしか見られなかったが、適用後は自分の作品制作が終了すると積極的に手伝いをしたり、言葉かけをしたり等のプラスのやりとりが増加した。早く終わった児童が、A児の援助について児童間で声をかけ合う様子が見られていた。J児のタイプは、適用前は自分の作品制作だけを行い、A児が遊んでいると厳しく注意するマイナスのやりとりが数回見られる以外は全くやりとりが見られなかった。適用後は作業を促す言葉かけが数回見られただけであった。

イ 社会的妥当性について

(ア) 協力学級児童に対するアンケート結果

協力学級児童に対するアンケートの結果を表5、自由記述からまとめたものを表6に示した。ルールに関する項目①は「とてもそう思う」を選択した児童が25名であった。やりとりにおける肯定的な変化に関する項目②と③は「とてもそう思う」「少しそう思う」を選択した児童が②は19名、③は22名であった。グループ内の協力についての項目④は「とてもそう思う」「少しそう思う」を選択した児童が23名であった。友達からの励ましや言葉かけに関する項目⑤は「とてもそう思う」「少しそう思う」を選択した児童が16名であった。相互依存型集団随伴性のマイナスの効果に関する項目⑥と⑧については「あまりそう思わない」「全くそう思わない」を選択した児童が⑥は24名、⑧は22名であったが「とてもそう思う」「少しそう思う」を選択した児童が2割程度いた。強化子に関する項目⑩については「とてもそう思う」「少しそう思う」を選択した児童が26名であった。

また、自由記述においては、肯定的なものが多く、強化子のパソコンを使える権利が良かったというコメントが多かった。一方、「あまり協力ができなかった」と否定的なものが見られた。

表5 参加児童に対するアンケートの結果（協力学級児童30名）

アンケート項目	とても そう思う	少し そう思う	あまり そう思わない	全く そう思わない
①ルールはわかりやすかった	25	4	1	0
②あまり話さない友達とやりとりするようになった(自分)	9	10	6	5
③クラスの友達は前よりもやりとりするようになった(みんな)	7	15	7	1
④グループの人たちと協力することが増えた	13	10	6	1
⑤グループの人から励まされたり、優しい言葉をかけられた	6	10	9	5
⑥友達から言われたことで、嫌な気持ちになった	1	6	5	19
⑦図画工作が好きになった	19	8	3	0
⑧友達からのプレッシャーを感じてつらかった	3	5	6	16
⑨グループのメンバーへの信頼度が高くなった	7	9	7	7
⑩グループで作品づくりをもっとやりたい	16	10	2	2
⑪ルールをクリアできると次の時間のローラーが選べるという方法は作品づくりの意欲につながった	19	7	3	1

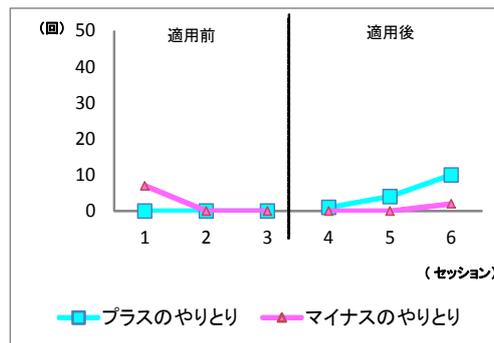


図7 やりとりの推移（A児）

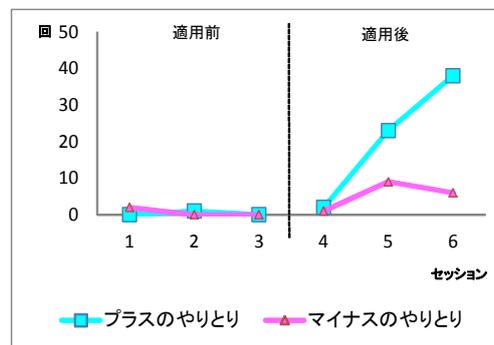


図8 やりとりの推移（G児）

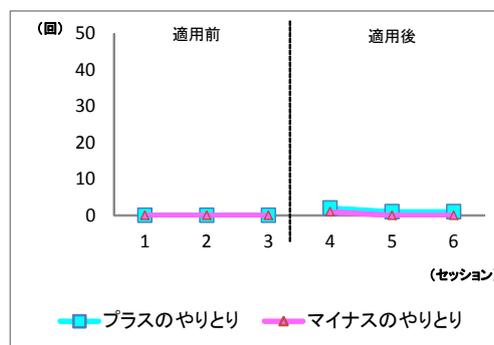


図9 やりとりの推移（J児）

表6 参加児童の自由記述

肯定的な記述	否定的な記述	強化子に関する記述
<ul style="list-style-type: none"> ○まだ作品ができていないほくを励ましてくれてうれしかった。 ○みんなで協力してグループ全員が35分間で完成させたのが楽しかった。 ○メンバーの人と協力できたのがよかったです。 ○私が作った作品を「すごい」と言ってくれた人がいたのでうれしかったです。 ○決められたことをクリアしながら作品を作っていくのが楽しかったです。 	<ul style="list-style-type: none"> ○信頼度が高くなったとは思わなかった。 ○あまり協力はできなかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ○35分間でグループみんなが完成させるとみんなでパソコンができる権利がもらえてよかったです。 ○3回ともクリアできてパソコンを30分使えたので、うれしかったです。 ○クリアできた後に、自由にパソコンを使えることがよかったです。 ○図工の人たちとパソコンをやって、たくさんおしゃべりできてよかったです。 ○時間内にグループで作品完成させて、パソコンが自由に使えてよかったです。 ○パソコンをできる権利が、すごくうれしかったです。

(イ) 協力学級担任に対するアンケートの結果

協力学級担任に対するアンケートの結果を表4に示した。授業の準備への負担を問う項目③に対して「まあまあそう思う」と答えていたが、それ以外の項目については、肯定的な評価であった。

5 考察

(1) 相互依存型集団随伴性の適用による効果

相互依存型集団随伴性の適用によって、指導期Ⅰのグループ制作、指導期Ⅱの個人制作のどちらにおいても、協力学級児童からのプラスのやりとりが増加し、A児のマイナスのやりとり回数が減少した。

適用前に多く見られていたA児のマイナスのやりとりが、適用後に減少した理由の一つは、いつ行動すべきか分からない状態であったA児が、相互依存型集団随伴性のルールを適用したことで、活動に見通しがもてたことである。指導期Ⅰでは、順番を意識したグループの仲間からのプラスのやりとりが増加したことが関係していると推察された。

また、もう一つの理由としては、グループ内のA児に対する自発的な援助行動の増加である。指導期Ⅱでは、時間内に全員が課題を達成するために、作業の遅れているA児に、「どこを手伝えればいい?」「どこ作ってる?」「こうやってやるんだよ」などの言葉かけが見られ、それによりA児は作業に意欲的に取り組むことができたことと推察された。

以上の二点から、活動の見通しがもてなかったA児が、相互依存型集団随伴性の適用により、グループ内の児童のプラスの関わりが増えることによって、学習活動に参加しやすくなったことが示唆された。

(2) 強化子について

本研究では、指導期Ⅰと指導期Ⅱにおいて、強化子が異なっていた。指導期Ⅰは、単元の内容に沿った形で、強化子となり得るものを教師側で考え選定した。指導期Ⅱでは、児童への調査結果に基づいて強化子を選定した。児童相互のやりとりの回数を見ると、どちらもプラスのやりとりの向上が見られたため、どちらの強化子も有効であったと考えられた。しかし、指導期Ⅱのグループ内の児童のプラスのやりとりが指導期Ⅰの3倍見られたり、指導期Ⅱの方が、周りの児童からA児に対して「頑張るとパソコンができるよ」など、強化子を得るためにがんばろうという励ましの言葉かけが多く聞かれたりする等、先行研究にあるように児童の好みに基づく強化子が有効であることが示された。また、指導期Ⅱでは、グループ内で作業の進行具合を確認する言葉かけが出ていたり、誰がA児を手伝うか声をかけ合ったりする様子が見られていた。

しかし、日々の教育活動の中で強化子を選定する場合に、いつも児童の好みに基づく強化子を選定することは難しい。指導期Ⅰのように、単元の中で学習内容に即した単元の中で不自然とならない強化子の選定が望ましい。その際には、児童の興味関心をしっかりと踏まえて、児童のニーズに合った強化子の選定をしていくことが重要である。

V 研究のまとめ

本研究では、交流及び共同学習場面である図画工作科の授業において、相互依存型集団随伴性を適用することにより、A児と協力学級児童の児童相互でのやりとりが向上するのかを検討した。その結果、相互依存型集団随伴性の適用により、A児も協力学級児童もプラスのやりとりが増加した。また、協力学級児童のプラスのやりとりが増加すると同時に、A児のマイナスのやりとりは減少した。それにより、A児の学習上の困難さが軽減され、学習に参加しやすくなったことが示唆された。協力学級児童のプラスのやりとりはグル

ープ間の自発的な援助行動であり、遠藤ら（2008）の結果を支持するものであった。

本研究を進めていく中で、初めはうなずきや首振りだけのやりとりが中心だったA児が、終末には自分の意思をグループの児童に指さしや表情等で積極的に伝えようとする姿が見られるようになった。A児と協力学級児童のやりとりを積み重ねていくことが、さらなるやりとりの向上に寄与する。

社会的妥当性に関しては、協力学級児童は相互依存型集団随伴性の適用の妥当性、効果、受け入れを全体的に肯定的に評価していた。また、協力学級担任も相互依存型集団随伴性の適用の妥当性、効果、受け入れに関して肯定的に評価していたことから、交流及び共同学習場面での相互依存型集団随伴性の適用に対して社会的妥当性が示唆された。

本研究後、交流及び共同学習場面において、A児は課題を達成するために自分から周りの児童に関わり、やりとりする場面が見られることが多くなり、関わりの中で大きな声を出して笑う様子が見られていることが協力学級担任から報告された。今回の研究の波及効果ではないかと推察される。

交流及び共同学習場面では、適切な教材の選定、ルールの特明確化、作業手順の視覚化が大切であるが、相互依存型集団随伴性の適用のようなやりとりが生まれる意図的な場の設定が、児童相互のやりとりを向上させ、交流及び共同学習の充実につながっていくものと考えている。

VI 本研究における課題

本研究における課題として、次の二点が挙げられる。一つ目は、協力学級児童がいかにA児を理解して関わるかということである。指導期Ⅱの終末に、自分の思いをうまくG児に伝えることができないA児に対して、G児がA児の伝えていることを理解できずにA児の思いとは異なる働きかけを行ってしまう様子が観察された。G児は手伝うという意味で働きかけていくのだが、結果としてマイナスのやりとりとなっていた。このような児童相互のマイナスのやりとりが見られた場合には、協力学級担任や特別支援学級担任が関わりモデルとなりながら、A児に対する協力学級児童の理解を図っていくことが重要である。

もう一つの課題は、A児がコミュニケーションスキルを獲得するための手立てである。指導期Ⅱで適用前に繰り返し見られたA児が隣の児童の服をペンチで挟む行動を、児童の実態や行動前後の様子から行動の機能を分析すると、「要求」の機能をもつ行動であることが考えられた。このことからA児が学校内で言葉を発しない実態であることを踏まえ、一見、マイナスに見えるA児のやりとりが、どのような意味合いをもつのかを慎重に探り、どのように相手に伝えていくことが良いのかを場面に合わせて指導していく必要がある。そのためにも自立活動の指導の充実が求められる。自立活動の指導を中心に据え、全教育活動を通して計画的・発展的に繰り返し指導していくことが必要である。獲得したスキルを活用し、関わりを拡げる場として、交流及び共同学習の場が有効であるため、これからも交流及び共同学習の充実を目指して取り組みたい。

本研究を進めるに当たっては、保護者の方に御理解、御協力をいただきました。ここに感謝の意を示します。

<引用文献・URL >

- 1 Litow, L. & Pumroy, D. K. 1975 「A brief review of classroom group-oriented contingencies.」 『Journal of Applied Behavior Analysis 8』, pp. 341-347
- 2 涌井恵 2006 『発達障害児の仲間同士の相互交渉促進に関する研究－社会的スキル訓練における集団随伴性の有効性－』 風間書房
- 3 間島広明 2001 「統合保育場面において集団随伴性が相互作用促進に与える効果－依存型集団随伴性と相互依存型集団随伴性の比較検討－」 『上越教育大学大学院学校教育研究科 障害児教育専攻 修士論文抄録 第17号』
- 4 榎谷聡 2003 「小学校特殊学級の昼休み交流における相互交渉を促進するための相互依存型集団随伴性の検討」 『上越教育大学大学院学校教育研究科 障害児教育専攻 修士論文抄録 第19号』
- 5 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－」 『国立特殊教育総合研究所紀要 第28巻』, pp. 1-9
- 6 鶴見尚子 五味洋一 野呂文行 2012 「通常学級の給食準備場面への相互依存型集団随伴性の適用

- ー相互作用を促進する条件の検討ー」『特殊教育学研究 第50巻 第2号』, pp.129-139
- 7 遠藤佑一 大久保賢一 五味洋一 野口美幸 高橋尚美 竹井清香 高橋恵美 野呂文行 2008 「小学校の清掃場面における相互依存型集団随伴性の適用ー学級規模介入の効果と社会的妥当性の検討ー」『行動分析学研究 第22巻 第1号』, pp.17-30
 - 8 若林上総 加藤哲文 2013 「集団随伴性にパフォーマンス・フィードバックを組み合わせた介入の適用による発達障害のある高校生を含んだ学級への学業達成の支援」『行動分析学研究 第28巻 第1号』, pp.2-12
 - 9 P. A. アルバート, A. C. トルーマン著/佐久間徹, 谷晋二, 大野裕史訳 2004 『はじめての応用分析 日本語版第2版』, p.399, 二瓶社
 - 10 小島恵 1999 「発達障害児集団における集団随伴性の効果ー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ー」『学校教育学論集 第2号』, pp.29-39
 - 11 柳谷聡子 2004 「発達障害児におけるコミュニケーション行動の評価指標に関する研究」
<http://web.sapmed.ac.jp/ot/SI2/dissertation/yanagiya.pdf> (2014.4.25)

<参考文献>

- 大久保賢一 高橋奈千 野呂文行 井上雅彦 2006 「通常学級における宿題提出行動の増加を標的とした学級規模介入ー相互依存型集団随伴性の効果の検討ー」『発達心理臨床研究 第12巻』, pp.103-111
- 工藤誠 2008 「特別な教育的支援を必要とする児童への集団随伴性操作による指導の効果」『青森県総合学校教育センター 研究紀要』, pp.125-134
- 福森知宏 2011 「相互依存型集団随伴性が通常学級集団の適応行動に及ぼす効果ー発達障害児の在籍する小規模学級における試みー」『行動分析学研究 第25巻 第2号』, pp.95-108
- 山本淳一, 加藤哲文編著 1997 『応用行動分析学入門』 学苑社
- レイモンド. G. ミルテンバーガー著/園山繁樹, 野呂文行, 渡部匡隆, 大石幸二訳 2006 『行動変容法入門』 二瓶社