

小学校 特別支援教育

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

特別支援教育課 研究員 工 藤 誠

要 旨

本研究は、特別な教育的支援を必要とする児童（A児）を含む通常の学級集団での交流学习場面において、A児の気になる行動と付随的效果としての集団の援助行動に視点をあてて、集団随伴性操作を用いることの有効性について検証することを目的とした。数週間のベースライン期と介入期を設定し、指導を行った結果、A児の気になる行動の出現率が減少する傾向が見られた。これらのことから、集団随伴性操作による指導の有効性が確認された。

キーワード：特別な教育的支援 交流学习 気になる行動 援助行動 集団随伴性操作

主題設定の理由

過去に協力学級担任として特別支援学級に在籍する児童とかがかわった際に、児童の状態を理解できず、どのように接すべきか対応方法が定まらないまま授業を進めたために、児童を十分に活動させることができなかった経験がある。すなわち、当該児童が主体的に活動できるようになるためにはどうしたらよいかという課題が残った。

一方、特別支援学級に在籍する児童が、通常の学級の活動の中での他とのかかわりを深めながら、社会性の発達をめざすことを目的とした交流学习を行うことがある。交流学习における一斉学習場面で、特別な教育的支援を必要とする児童は、教師の指示を理解することの困難さから学習に取り組みなかつたり、適切な行動ができなかつたりすることがある。更には、児童・教師間のみならず、児童同士間でも意思が伝わりにくいことがあり、交流学习の目的を達成することが困難な場合もある。

このような状態の児童に対する指導法の一つとして、集団を構成する他の児童とのかかわり方を支援の手だてとして取り入れた学習を進めることが、自己の意欲を喚起し成就感を持たせることを可能にするのではないかと考えた。

そこで、前述の課題を解決するために、集団の特性を活かし集団が個人に及ぼす効果について研究が進められている集団随伴性操作について検討することにした。集団随伴性の効果については、発達障害児を対象とした社会的スキルの獲得において、集団随伴性操作による指導法がより現実的で効果的であることが示唆されており、学校現場で少人数の指導者のもとでも、集団の中でより効果的な指導が可能であるといわれている。

以上のことから、通常の学級集団の交流学习場面において特別な教育的支援を必要とする児童に集団随伴性操作の指導法を用いることで、活動への意欲を持たせることに効果が見いだせるのではないかと考えた。その理由は、以下の点にある。

仲間の活動をモデルとすることが、指示の内容を理解する手だてとなること。

課題理解のための仲間からの援助が、標的行動（めざす行動）の遂行を可能にすること。

集団での成績を評価の対象とすることで、目標を達成するうえで個人の成績があまり問題視されないこと。

本研究では と を主な研究の観点とした。

本研究は、集団行動の際に適切な行動がとれない児童に対し、集団随伴性条件のもとで集団行動を行った際の気になる行動の出現率の推移から行動変容を検討し、加えて、付随的效果（標的行動の遂行率を高めようとして集団の中から自然に発生する効果）としての仲間からの援助行動が、学級集団の一員としての意識形成に影響するかを確認した。これらの研究過程を通して、通常の学級での一斉学習場面の指導法の一つとして集団随伴性操作を用いることの有効性について検証した。

研究目標

特別な教育的支援を必要とする児童（A児）を含む通常の学級集団での交流学习場面において、A児の気になる行動と付随的效果としての集団の援助行動に視点をあて、集団随伴性操作を用いることの有効性について検証する。

研究仮説

通常の学級集団での交流学习場面において、集団随伴性操作を用いることにより他児の援助行動の出現が促されると、A児及び集団の課題に対する指示の理解と活動の遂行率を高めることが可能になると考える。

研究の実際

1 対象

特別支援学級に在籍する小学5年生男児（A児）とその他の集団52名（男子21名、女子31名）

(1) A児について

ア 諸検査と観察の結果から

軽度知的障害

音声言語による指示よりも視覚を通した指示が有効と考えられる。

イ A児の行動として目立つこと

- ・活動中に指導者に対して、自分でやることを確かめたいのか、コミュニケーションをとりたいのか話しかけてくる。
- ・指示と異なった行動をしたり、姿勢がくずれたりしてくる。
- ・奇声を発したり、鼻を鳴らしたりする。
(全校集会、児童集会時に現れる行動で、説明と説明の合間等の静かなときに現れるので自分への注目を求めているのではないかと考えられる。)

ウ A児に対する学習上の配慮

- ・社会性を身につけさせるために、集団で学習する利点を考え、協力学級において技能教科を学習している。

エ A児に対する周囲の児童のかかわりについて

- ・自然にかかわる児童とかかわらない児童の2つのタイプに分類できる。

2 検証授業場面

A児が協力学級で行う学年合同体育の時間において、表1に示した集団随伴性の定義を基にし、集団随伴性操作による指導の介入前と介入後では、A児の気になる行動の出現にどのような変容が見られるかを検証する。

A児が指示の内容を理解し行動しているかを検証するために、A児の気になる行動の頻度に着目し、頻度とA児の注目の状況に何らかの関係があるものと考え測定を試みた。

気になる行動とは、教師の指示に従わない行動、周囲の児童の活動に妨げになる行動を指すものである。指導開始前のベースライン期において気になる行動の状態像を把握すると同時に、その頻度を測定し指導開始時の介入期の頻度と比較することによってそれらの関係を明らかにしようとした。

表1 集団場面における強化随伴性システムの分類
〔涌井、2006より抜粋〕

集団随伴性 (group-oriented contingency)	
グループ内のある選ばれた者（達）または全員の遂行成績に応じて、グループ全体への強化が決定される。	
相互依存型	依存型
グループ全体の遂行成績（全員の合計、グループの平均値など）によってグループ全員の強化が決定される。	グループ内のある選ばれた者の遂行成績によって、グループ全員の強化が決定される。
グループのメンバー 全員が強化を受ける。	

- (1) 検証授業場面における集団随伴性操作による指導
 集団随伴性とは、集団全員またはある特定のメンバーが、目標としていた行動が達成されたときに集団の行動の遂行に応じてメンバーに賞賛、報酬等（以下、これらを強化と記述）が与えられることをいう。また、集団随伴性は、強化の決定基準の違いにより相互依存型と依存型に分類される（表1）。
 本研究では、A児の行動を強化の決定基準とした依存型集団随伴性操作を用いた。

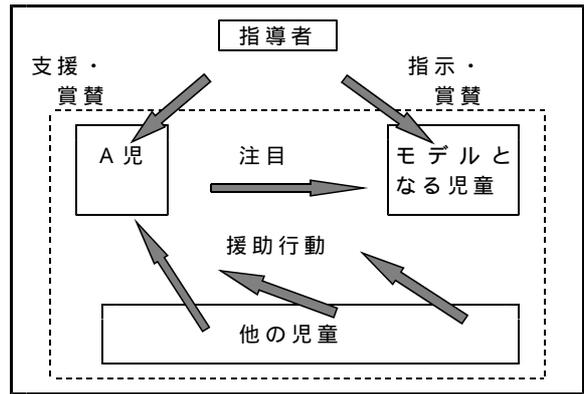


図1 集団随伴性操作による指導のモデル

ア 検証授業場面におけるA児に対する集団随伴性操作による指導（図1）

- ・モデルとなる児童を示し、同じように活動することを指示する。
- ・モデルとなる児童に注目したり、同じように活動できた時にA児を賞賛する。
- ・モデルとなる児童にもうまく活動していることに対して賞賛する。
- ・集団（列、グループ、2人組、3人組）が指導場面にあった行動をしているかどうかを評価し、賞賛する。

このことによって、賞賛を得るために、教え合ったりかわりを持ったりする意識を持たせる。

3 ベースライン法（A B A Bデザイン）の使用について

本研究ではA児の行動の変容を測定する手法としてベースライン法（A B A Bデザイン）を用いた。

ベースライン法（A B A Bデザイン）は、介入（指導）の有効性を確かめるために、ベースライン期（集団随伴性操作を実施しない状態）、介入期（集団随伴性操作を実施した状態）の順でデータを取り、標的行動の出現の頻度を数値で表したのから、介入のない状態をもとに介入のある状態とを比較し、グラフの上下の変化によって行動の変容を検討するものである。

図2はA B A Bデザインのグラフの例である。この場合は、ベースライン期に比べ介入期に誤反応数の減少が見られることから、介入の効果があると考えることができる。

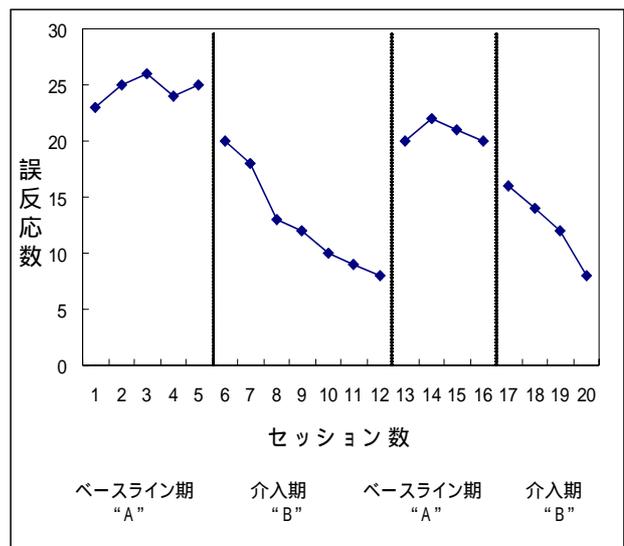


図2 A B A Bデザインによるグラフの例

4 検証授業場面における指導内容・方法

(1) ベースライン期（集団随伴性操作の前）

MT（学年合同体育指導主担当）、ST（学年合同体育指導副担当・A児の協力学級担任）がこれまで通りの流れでMTは全体指導を行い、STはA児への支援を行いながら体育の授業を進めた。授業の開始から10分間の活動時間（以下、検証時間とする）の中でA児の気になる行動の出現時間を計測した。

体育の授業内容のうち、集合、あいさつ、学習のめあて、準備体操の部分を検証授業場面としてとらえた。MTは、集団全体に対し注目を促すようにするため、移動黒板を使いめあての確認を行った。STの支援の仕方は、A児にわかる言葉で伝えようと言語による指示を行い、A児が自分でできないときにやってあげることが多かった。

学習内容のフィードバックの場面は、主運動の内容が次のステップに移る際に、正しくできた児童を取り上げポイントの整理をした。また、学習全体のまとめの段階で主運動についてうまくできるようになるためのポイントの整理やうまくできた児童の紹介などを行った。

(2) 介入期（集団随伴性操作による指導の実施）

介入期にMT，STが行った支援の方法は表2に示した通りである。支援を行う際の留意点については以下の通りである。

ア 支援の留意点

- ・指導者は，A児の成功した行動を強化する。
- ・指導者は，用意した教具を的確に用いる。
- ・指導者は，A児が指導者の話や活動のモデルになっている児童に注目するように，あらかじめ決定されたレベルのプロンプト（援助）をする。以下にプロンプトレベル（援助段階）を示す。

低次から高次の援助の段階
・身体プロンプト（接触的）
・絵（写真）カード
・指さし
・音声言語（言葉かけ）

- ・A児の前と隣にモデルの児童を配置する。
 - ・A児にはモデルの児童がいることを，指さし+音声言語「見て」で理解させる。
- これらの留意点をふまえ活動の流れに沿ってMT，STは授業を進めた。

イ MTと学級担任の支援について

MTは，A児に対して図3に示したような活動内容（1時間の学習の流れ）が分かるカードを提示し，活動が終了するごとにカードを外していった。

また，A児が活動の見通しが持てるように，体育の授業が始まる前に，特別支援学級において担任も体育の授業で使う同じカード（図3）を提示し，活動内容の確認をした。

MTは，全体へモデルとなる児童が存在することを示すために，「上手な子を見なさい。」「くんが手本です。」と音声言語で指示をした。

整列・はじめのあいさつ 準備体操
今日のめあて
の運動
今日の学習のまとめ
整列・終わりのあいさつ

図3 学習の流れカード

ウ STの支援について

STは，A児の注目を促す際には，できないことをやってあげるのではなく，全体指示を出しているMTやモデルとなる児童及び活動ができてきている児童を，簡潔な指示で注目するように促す。

できたときの賞賛は，その都度タイミングよくA児にわかりやすい方法で行う。実際の賞賛では，と×を記したカードを使用した。そのカードの提示回数は，図4に示した「がんばりカード」に記入し，A児に渡すことにした。

A児が「がんばりカード」を担任に手渡しすることで連携した強化ができると考えた。

授業前の内容の確認（図3）と授業後の行動の評価（図4）を通して，学級担任と協力学級担任との間で共通の支援を行うことが可能になると考えた。

体育の時間のがんばりカード	
名前 _____	
月 日 ()	
のかず	×のかず

図4 がんばりカード

表2 指導者の支援の流れ(介入期)

活動場面	MTの活動	A児に対するSTの支援	プロンプトレベル	プロンプトの仕方
整列・あいさつ	<ul style="list-style-type: none"> ・あいさつの前に注目を促す。 「こっちを見なさい。気をつけ。」 「日直, あいさつ。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・並びながら歩いて体育館に入り, 所定の位置に立つことができれば, <u>賞賛</u>する。 ・できなかったときには『x』と評価する。 ・場所と立ち方を確認するためにA児の前と隣の児童をモデルとし, <u>モデルに注目</u>させる。 ・MTへの注目を促す。 ・MTを見ていたら <u>賞賛</u>する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・絵カード『 』を提示する。 ・音声言語 「よくできたね。」 「歩く格好が良かったよ。」 ・絵カード『x』を提示する。 ・音声言語 ・指さし+音声言語「見て。」 ・指さし+音声言語「見て。」 ・音声言語 「よく見ていたね。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・賞賛するときは, 絵カード『 』を見せ, 音声言語「よくできたね。」 「よく見たね。」と賞賛する。 ・絵カード『x』を見せながら, 「次はよく見てね。」と言う。 ・A児が下を向いているとき, 肩に手をあてて, 指さしをA児の顔に向けて, 「君, 先生を見て。」と言ってから指さしを注目の対象に向ける。
準備体操	<ul style="list-style-type: none"> ・体操の隊形を作るために, 基準列になる児童を示し, その児童には手をあげさせる。 「体操の隊形を作るので, 基準を見なさい。体操の隊形に開きなさい。」 ・隊形ができれば, 準備体操のモデルを前に出し, 注目させる。 「前にいる人をよく見て体操をきなさい。」 ・体操が終わったら, 基準になる児童を示し, 集合させる。 「 さんの方に集合しなさい。」 ・今日の授業の流れを記した視覚的補助教具を提示し, 終わった物を随時取り外していく。 『整列・あいさつ・準備体操』のカードを外す。 ・準備体操が終わったところで評価する。 「今日の整列, あいさつ, 準備体操はあわせていたので大変素晴らしいと思います。皆さん協力してできたのでよかったです。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>モデルへの注目</u>を促す。 ・<u>A児の前と隣の児童に注目</u>を促す。 ・体操の隊形ができれば, <u>賞賛</u>する。 ・<u>モデルへの注目</u>を促す。 ・体操が止まらずにやることができれば, <u>賞賛</u>する。 ・<u>モデルへの注目</u>を促す。 ・集合場所に移動できれば, <u>賞賛</u>する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・指さし+音声言語「見て。」 ・指さし+音声言語「見て。」 ・音声言語 「よく見て動けたね。」 ・指さし+音声言語「見て。」 ・音声言語 「よく見て全部できたね。」 ・指さし+音声言語「見て。」 ・音声言語 「よく見て動けたね。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・A児が下を向いているとき, 肩に手をあてて, 指さしをA児の顔に向けて, 「君, 先生を見て。」と言ってから, 指さしをMTに向ける。
今日のめあての確認	<ul style="list-style-type: none"> ・今日の授業の流れを記した視覚的補助教具を提示し, 説明する。 「その場に静かに座りなさい。これから今日の勉強のめあてを確認します。」 ・確認が終わったら『今日のめあて』のカードを外す。 「今日は 運動をします。」 ・今日の運動に入るための指示を出す。 「その場に静かに立ちなさい。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・MTへの注目を促す。 ・座ってからMTを注目したら <u>賞賛</u>する。 ・最後までMTに注目し, その場に立つことができれば <u>賞賛</u>する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・指さし+音声言語「見て。」 ・音声言語 「よく見たね。」 ・音声言語 「よく見てできたね。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・A児が下を向いているとき, 肩に手をあてて, 指さしをA児の顔に向けて, 「君, 先生を見て。」と言ってから, 指さしをMTに向ける。

結果

A児の気になる行動の出現時間と出現の頻度を表3に示す。出現の頻度はインターバル記録法によって計測した。検証時間（10分間）を10秒ごとのインターバルに区切り、60個のインターバルのうち、気になる行動の生じたインターバルの数を計測し、全体に占める割合を算出した。一つの気になる行動が長く続いた場合は、行動が持続している間のインターバルをすべて数えることにした。

表3は、A児の気になる行動の出現時間と出現の頻度を表したものである。ベースライン期の平均出現頻度が61.1%だったものが、介入期になると、37.0%になっており、介入期の開始によって介入の効果が現れたものと考えられる。また、ベースライン期に戻しても35.8%と減っていることから、介入期での介入が活かされ指導の効果が持続しているものと推察できる。さらに、介入期では、28.3%に減少していることが分かる。このことから、集団随伴性操作を用いたときと用いないときの結果に明らかな違いが見られる。

表3 A児の気になる行動の出現時間と出現の頻度

実施日	ベースライン期			介入期					ベースライン期		介入期	
	5/30	6/1	6/4	6/8	6/12	6/15	6/18	6/22	6/29	7/6	7/11	7/13
セッション	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
出現時間(分・秒)	6'25"	4'35"	4'43"	3'06"	1'45"	3'26"	3'03"	3'10"	3'59"	2'10"	2'13"	1'39"
インターバル数	48	31	31	23	17	25	23	23	24	19	22	12
出現の頻度(%)	80.0	51.6	51.6	38.3	28.3	41.6	38.3	38.3	40.0	31.6	36.6	20.0
頻度の平均(%)	61.1			37.0					35.8		28.3	

図5は、A児の気になる行動の出現の頻度の推移を表したものである。ベースライン期での気になる行動の出現率は、80.0%から51.6%の間を推移し、検証時間（10分間）の半分近くを占めていた。ベースライン期をセッション3まで実施した後、授業者から聞いたA児のこれまでの授業中の行動の様子から、これ以上はベースラインの状況は改善しないと判断し、介入期を実施した。

介入期では、41.6%から28.3%の間を示し、ベースライン期よりも減少している。セッション5では介入期の中で最も低い出現率となっている。介入期では、セッション11がセッション10よりもやや高くなっているものの全体を比較すると一番低い。

図6は、A児の気になる行動の出現時間を示したものであるが、気になる行動が生起している時間は図5同様にセッションが進むにつれ短くなっている。

全体として、ベースライン期との比較から集団随伴性操作による指導の効果があったものと見ることができる。

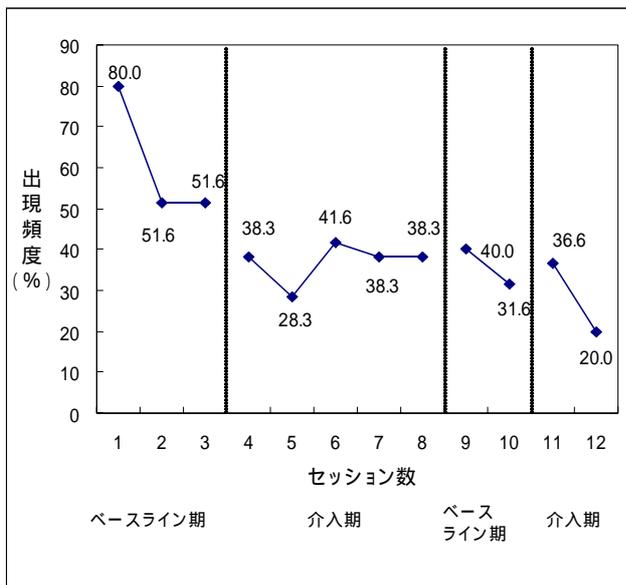


図5 A児の気になる行動の出現頻度

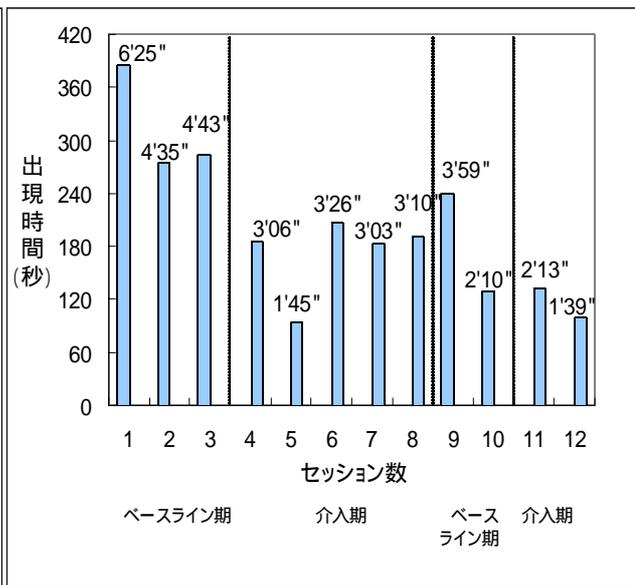


図6 A児の気になる行動の出現時間

一方、これらの期間全体における教師の観察から見られるA児の変化を表4に示す。また、他の場面での変化をエピソードとして表5に示す。

表4 教師の観察によるA児の気になる行動の変化

介入前	介入後
<p>【MTの説明・話を聞く場面】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体育座りをしながら、ズックのひもにさわり、ほどけていないのにほどいて何度も結び直す。 (時間が長く、その間のMTへの注目は認められない。) ・紅白帽子のゴム紐をさわり、あごにかけ直す。 ・MTに注目せず下を向く。 ・両腕でウルトラマンのまねをする。 ・顔を手でおおう。 ・後ろを見る。 <p>【準備体操の場面】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体操の合間に飛び跳ねる。 ・奇声を発する。 ・ズックのひもにさわり、移動するのが遅れる。 ・自分の場所に正確に移動できない。 ・ウルトラマンのまねをする。 ・鉄砲を撃つまねをする。 	<p>ベースライン期 で多かった、説明や話を聞く場面でのズックひもにさわる行動は、ズックひもをビニルテープで巻き付けてひもがほどけないようにすることで見られなくなった。</p> <p style="text-align: center;">↓ その代替りの行動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・紅白帽子のゴム紐やめがねにさわる。 ・体育座りで脚にさわり下を見る。 ・体育座りの姿勢が崩れ、背中が丸くなり下を見たり、あぐらをかく。 <p style="text-align: center;">↓</p> <p>STから音声言語による注意ではなく肩をたたくという方法で注意を促されたことで、何を注意されているのかが分かるようになり、体育座りの姿勢に戻るようになった。</p>

表5 A児の他の場面での変化

場面	A児の様子
自然教室	<ul style="list-style-type: none"> ・野外活動のフィールドワークでは、リーダーの判断のもとで活動し、集団から外れることなくゴールできた。 ・野外活動で服が汚れたとき、次の活動の前に自分で判断し着替えを済ませ、集合できた。 ・焼き板工作では、完成見本をもとに最後まで仕上げることができた。 ・フォークダンスをみんなと合わせて行うことができた。 ・入浴は時間内に手順よくできた。
協力学級での保健の授業 (授業者が一人)	<ul style="list-style-type: none"> ・授業中、静かに話を聞いていた。 ・モデルとなる児童から教えられたときも話を聞いていた。 ・授業の感想の中に「思春期という言葉がわかりました。」等、授業内容に関する記述をしていた。

考察

1 集団随伴性操作と視覚的手がかりによる指示

表3や図5及び図6の結果から、集団随伴性操作で教師がA児への支援として用いた視覚的手がかりは、有効に働いたのではないかと考えられる。その具体的指示内容を表6に示す。

表 6 視覚的手がかりによる具体的指示内容

MTの指示	STの指示
<ul style="list-style-type: none"> ・学習の見通しを持たせるための掲示物の使用（移動黑板） ・モデルとなる児童や授業者への注目を促すための、A児に対する「くん、見て。」という音声言語+指さしによる指示 ・モデルとなる児童を「くんがうまくできているよ。」と賞賛することによる、注目する対象の明確化 	<ul style="list-style-type: none"> ・MTやモデルとなる児童へ向けた指さしと「見て。」という短い音声言語による指示 ・教師が求める行動をA児が理解するように、良い行動「○」、悪い行動「×」のカードの提示とそれによる評価

ベースライン期の状態から見て、A児は、教師の師範やモデルとなる児童に注目することは多いが、注意の持続が困難なことが予想された。そこで、A児の認知特性に合わせ、音声言語による指示だけではなく視覚に訴える指示により、具体的な掲示物やモデルとなる児童への注目を促す支援の方法をとることで、A児にとっては活動の流れが容易に理解できるようになり、活動の見通しが持てるようになったと考えられる。

また、指さし+音声言語「見て」の指示は、短い音声言語の使用と見る対象が何かを示されることで、A児にとってすべき行動がより明確になり、自己の行動を修正することが容易にできたと考えられる。

これらの支援は、A児のみならず他の児童にとっても集団で活動する際の手がかりとして使用できるものと考えられる。

2 集団随伴性操作と援助行動

列の移動等の集団行動では、A児が自分の前後左右に居る児童の存在を確認し、モデルとなっている児童を確認しながら行動できるようになってきたが、A児の場所が違っているとき、他の児童が手招きをしたりその場所まで移動させたりしていた。

グループで組み体操を練習したとき、同じグループの児童がA児に対してアドバイスをしていた。A児は他の児童のアドバイスを聞いたり、ビデオ映像や他のグループの動きを手本としたりして、自分の動きを正確に行おうとしていた。

この事実から、A児及び他の児童は、集団随伴性操作による学級全体またはグループに対する評価が、集団全体の変容の状況により判断されることを理解したものと考えることができる。それにより集団随伴性の付随的効果としての仲間による援助行動も出現したと考えられる。このときのA児と他の児童に表れた行動は、集団随伴性操作により強化された行動と見なすことができ、その行動は、以下の行動である。

A児・・・A児がモデルとなる児童や周囲の児童の行動に合わせようとした。

他の児童・・・A児及び他の児童の中で指示された行動ができていない児童に対して、互いに教え合った。

3 集団随伴性操作と強化の仕方

先行研究では、協力学級等の通常の学級集団での集団随伴性操作を行う際の児童への強化は、学習場面においてゲーム的な内容を取り上げたり、児童の役割を決めたりすることによって条件を明確化している。本研究では、強化を行う場面を統制することによって、条件を明確化している。A児がMTやモデルとなる児童に注目し、活動を主体的に進めることに対して強化を行う条件を明確にした。具体的には、A児が理解しやすいと×を記したカードを提示し、に対して賞賛するという形によって強化を図った。他の児童に対しては、授業者の判断により、A児が主体的に活動し児童全体がスムーズに活動できていることで全体を賞賛することが強化になり、集団全体の行動を変容させることにつながったと考えられる。

成果と課題

1 集団随伴性操作による指導の可能性

本研究では、特別な教育的支援を必要とする児童が、集団での活動において見通しを持たず活動に集中で

きないときに、モデルとなる児童を手がかりとする集団随伴性操作により、活動への参加が可能になることが示唆された。また、できたときは賞賛するという強化によって行動に変容がもたらされることが分かった。

一方、指導者が、児童全体に対してうまくできている児童を賞賛することで、他の児童にも刺激になり、「周りにも上手な人がいるから見てごらん。」といった声かけが、賞賛を受けようとする児童への意識づけになったと考えられる。すなわち、グループでの活動の際に、グループ全体の評価を行うことでグループの構成員同士で教え合ったり、協力しあったりする態度が身についてきたということである。同時に、指導者の指導の容易さという点についても、そのような態度が身についてくると共同学習場面において少人数であっても容易に指導できるであろうと考えられる。

先行研究では、対象児が集団随伴性操作による指導によりソーシャルスキルを身につけていく場面を設定し、対象児の標的行動に対する他の児童からの援助行動の出現に注目し、集団随伴性操作の効果を検証しようとするものが多く、またその効果を認めている。実際の学校現場では、知らず知らずのうちに多くの指導者が授業の中で集団随伴性操作を行っており、実際にその効果を体感している。本研究は、授業の導入部分の10分間に限定し集団随伴性操作の有効性を検証しようとしたが、さらに1時間の授業全体を検証することにより、活動のどの場面で集団随伴性操作を実施することが効果的であるかを今後検証していく必要があると考えられる。

2 アセスメントの重要性

本研究では、集団随伴性操作による指導で行う支援を考えるにあたり、A児の心理検査の結果や授業中の行動観察から認知特性を把握し、聴覚的な指示よりも視覚的な指示が有効だという認知特性に合わせ、と×を記したカードを使用することにした。それによって、A児は自らの活動を明確に評価できスムーズに行うことができたと考えられる。このように、児童へのアセスメントを十分に行うことにより、児童一人一人の認知特性に合わせた効果的な強化の仕方が明確になることで、児童が意欲的に活動できるようになると考えられる。

学校現場において複数の指導者が特別な教育的支援を必要とする児童を指導する際には、児童についての教師の共通理解の仕方の度合いが指導の効果にかかわってくる。そこで、児童一人一人の認知特性について深く理解することは、特別支援教育のみならず今後の教育全般においてますます重要になると考えられる。

<参考文献>

- D. H. バーロー, M. ハーセン著 / 高木俊一郎, 佐久間徹訳 1993 「一事例の実験デザイン - ケーススタディの基本と応用」 二瓶社
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 2005 「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」 東洋館出版社
- Greenwood, C. R., Hops, H., Delquadri, J., and Guild, J. 1974 『Group contingencies for group consequences in classroom management: A further analysis』「Journal of Applied Behavior Analysis 7」
- 河村茂雄 2005 「シリーズ 教室で行う特別支援教育 1 ここがポイント 学級担任の特別支援教育個別支援と一斉指導を一体化する学級経営」 図書文化社
- 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28」 国立特殊教育総合研究所
- 小島恵 2000 『発達障害児・者における集団随伴性による仲間同士の相互交渉促進に関する研究の動向』 「特殊教育学研究 38(1)」
- 小島恵 1999 『発達障害児集団における集団随伴性の効果 - 社会的スキルの獲得過程と自発的援助行動の出現に関する分析から - 』 「東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科 学校教育学研究論集 第2号」
- 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」
- 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」

- 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 「はじめての応用行動分析 日本語版第2版」 二瓶社
- 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
- Speltz, M. L., Shimamura, J. W., & McReynolds, W.T. 1982 『Procedural variations in group contingencies: Effects on children's academic and social behaviors』 「Journal of Applied Behavior Analysis 15」
- 杉山尚子 2005 「行動分析学入門 - ヒトの行動の思いがけない理由 - 」 集英社
- 涌井恵 2002 『仲間同士の相互交渉に困難を示す児童への集団随伴性 (Group-oriented Contingency) による社会的スキル訓練 - 自発的な援助行動への副次的な効果も含めた分析 - 』 「発達障害研究 24 (3)」
- 涌井恵 2003 『発達障害児集団における集団随伴性による仲間相互交渉促進に関する条件分析』 「コミュニケーション障害研究 20(2)」
- 涌井恵 2004 『仲間モニタリングと集団随伴性を組み合わせた介入による社会的スキルと仲間同士の相互交渉の促進』 「LD研究 13(1)」
- 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
- 山本淳一，加藤哲文編著 1997 「応用行動分析学入門」 学苑社
- 吉田昌義，河村久，吉川光子，柘植雅義 編著 2003 「通常の学級におけるLD・ADHD・高機能自閉症の指導 つまずきのある子の学習支援と学級経営」 東洋館出版社
- 全国情緒障害教育研究会編 2003 「通常の学級におけるAD/H Dの指導」 日本文化科学社