

関西学院大学 博士（心理学）学位論文

公立小学校における教師と外部専門家の協働による
積極的行動支援（PBS）の実践研究
——児童間の社会的相互交渉および授業参加行動への行動支援——

関西学院大学大学院文学研究科

庭山和貴

要旨

本博士論文研究は、学校教育現場における子どもの“仲間との社会的相互交渉”および“授業参加行動”について、その実態調査を行った上で、学級規模・個別の Positive Behavior Support (PBS; 以下、積極的行動支援とする) を教師と協働で実施し、その効果を検証したものである。積極的行動支援は、応用行動分析 (applied behavior analysis) を主な実践上の基盤として、問題行動を低減し、適切な行動を伸ばす支援を持続的にシステムとして (多層支援で) 行うアプローチである。

現在、日本の小中学校の通常学級には、学習面または行動面に著しい困難を抱える児童生徒が約 6.5% 在籍している (文部科学省, 2012)。これら通常学級において困難を抱える児童への対応が全国的に求められる中で、各自治体では大学等の外部専門機関と連携し、専門性の高い教育的支援を行っている。本博士論文研究も、A 市特別支援事業による大学—教育委員会—学校の連携の下、筆者が応用行動分析を専門とする外部専門家として小学校に入り、教師と協働して支援の実践研究を行ったものである。本博士論文研究の目的は、小学校通常学級において“仲間との社会的相互交渉”および“授業参加行動”に困難を抱える児童が多いことから、(1)これらの行動の実態を行動観察によって明らかにし、(2)日本の教育現場に適した学級規模・個別の積極的行動支援を教師と協働で行い、その効果を検証することであった。

本博士論文の研究 1～3 (第 2 章) では、児童の仲間との社会的相互交渉に焦点を当てた。研究 1 では実態調査として、小学校の休み時間における児童 14 名 (小学 1～3 年生) の仲間との社会的相互交渉の行動観察を行った。その結果、特別支援学級在籍児童は仲間との社会的相互交渉がほぼ見られないこと、通常学級に在籍していても仲間との社会的相互交渉があまり見られない児童が複数

いることが明らかとなった。

研究 2 では、仲間との社会的相互交渉に困難を抱える児童が一つの学級に複数いることから、児童がお互いの向社会的行動を報告しあう学級規模の **Positive Peer Reporting** を、教師と協働して小学 4 年生 2 学級（計 63 名）に導入し、統制学級（計 62 名）との比較により効果を検討した。その結果、介入前の社会的スキル得点が低～中程度であった児童の社会的スキル得点と、学校肯定感の平均得点に増加傾向が見られた。さらに行動観察の結果からは、仲間関係が気になると教師報告があった児童 2 名と、介入学級に交流に来ていた特別支援学級在籍児童の、仲間との社会的相互交渉が増加した。研究 2 の課題として、もとより社会的スキルの低い児童への効果が比較的低かったことが挙げられ、より個別化した支援の必要性が示唆された。

そこで研究 3 では、仲間との社会的相互交渉に最も配慮を要する自閉症スペクトラム障害のある児童（小学 4 年生）と、その通常学級の仲間 3 名の社会的相互交渉を促進する個別の積極的行動支援を行った。機能的アセスメントに基づき、休み時間に対象児と仲間がともに遊ぶ機会を設定し、さらに社会的スキル訓練を行った。その結果、対象児と仲間の社会的相互交渉が増加し、仲間からの働きかけに対する対象児の反応率が改善した。また、通常学級に対象児が交流に行った際の、対象児の他の児童との社会的相互交渉および授業参加行動が増加した。

研究 4～5A・B（第 3 章）では、児童の授業参加行動に焦点を当てた。研究 4 では実態調査として、通常学級の児童 86 名（小学 1、3 年生）の授業参加行動について行動観察を行った。その結果、一つの学級に支援が必要と考えられる（授業参加率の低い）児童が複数名在籍すること、授業参加行動に随伴したフィードバック（教師の言語賞賛など）が少なく、授業逸脱行動に随伴して教師の注目が与えられがちであることが示唆された。

よって研究 5A では、児童の授業参加行動に対する教師 3 名の言語賞賛が増えるよう支援し、それによって各学級の児童（小学 1、3 年生、計 85 名）の授業参加行動を促進する学級規模の積極的行動支援を行った。教師に対して、児童の授業参加行動への言語賞賛を標的とした自己記録手続きを導入した。その結果、教師の授業中の言語賞賛回数が増え、それとともに学級全体の授業参加率が増加した。しかし、授業参加率が低いままの児童（発達障害のある児童含む）が、各学級に約 2 名見られ、これらの児童への個別支援の必要性が示唆された。

そこで研究 5B では、研究 5A の学級支援では授業参加率が増加しなかった自閉症スペクトラム障害のある児童（小学 1 年生）に対し、機能的アセスメントに基づく個別の積極的行動支援を学級支援と並行して行った。教師が日常的に、授業を行いながら、教室内で学級支援と並行して個別支援を実施した。教師が対象児を支援することを、小型機器によるプロンプトとフィードバックを導入することで支援した。その結果、教師の対象児への支援行動が増え、それとともに対象児の離席行動は減少し、授業参加行動が増加した。さらに、教師は研究 5A の学級支援を維持しながら、個別支援を行うことが可能であった。

以上、6 つの研究を通じて、小学校通常学級において仲間との社会的相互交渉および授業参加行動に困難を抱える児童へ、教師と協働した学級規模・個別の積極的行動支援を日常的に持続して行い、その効果を実証することができた。本博士論文研究は、より多くの児童に対して効果的な教育的支援を行うためのモデルとして、教育現場における実践に貢献できると考えられる。

目次

	頁
第 1 章 序論	1
1-1 はじめに	1
1-2 通常学級における特別支援	4
1-2-1 通常学級における特別支援とその課題	4
1-2-2 支援を必要とする児童	6
1-2-3 児童の行動面の支援ニーズ	10
1-2-4 仲間との社会的相互交渉と授業参加行動について	13
1-2-5 大学—行政—学校現場の連携	15
1-2-6 多層支援の有用性と先行研究	19
1-3 積極的行動支援 (Positive Behavior Support)	23
1-3-1 積極的行動支援 (PBS) について	23
1-3-2 三項随伴性：機能的アセスメント	29
1-3-3 支援の持続のための外部専門家と教師の協働	31
1-4 仲間との社会的相互交渉への支援に関する先行研究	32
1-4-1 児童間の社会的相互交渉を促進する学級支援	32
1-4-2 仲間との社会的相互交渉を促進する個別支援	35
1-5 授業参加行動への支援に関する先行研究	38
1-5-1 授業参加行動を促進する学級支援	38
1-5-2 授業参加行動を促進する個別支援	40
1-6 博士論文研究の目的	42

第 2 章 児童間の社会的相互交渉を促進する行動支援	45
2-1 研究 1: 児童間の社会的相互交渉の行動観察による実態調査	46
2-1-1 序	46
2-1-2 方法	46
2-1-3 結果	48
2-1-4 考察	49
2-2 研究 2: 児童間の社会的相互交渉を促進するための 学級規模の Positive Peer Reporting の効果	52
2-2-1 序	52
2-2-2 方法	53
2-2-3 結果	58
2-2-4 考察	65
2-3 研究 3: 特別支援学級在籍の自閉症スペクトラム障害のある 児童と通常学級児童の社会的相互交渉を促進する行動支援	70
2-3-1 序	70
2-3-2 方法	71
2-3-3 結果	78
2-3-4 考察	83
第 3 章 児童の授業参加行動を促進する行動支援	88
3-1 研究 4: 児童の授業参加行動の行動観察による実態調査	89
3-1-1 序	89
3-1-2 方法	89
3-1-3 結果	91
3-1-4 考察	92

3-2	研究 5A: 児童の授業参加行動への学級支援としての 教師の言語賞賛の増加の効果	94
3-2-1	序	94
3-2-2	方法	94
3-2-3	結果	99
3-2-4	考察	105
3-3	研究 5B: 自閉症スペクトラム障害のある児童の 授業参加行動への学級支援と並行した個別支援	108
3-3-1	序	108
3-3-2	方法	109
3-3-3	結果	113
3-3-4	考察	115
第4章	総合論議	117
4-1	博士論文研究のまとめと得られた知見	117
4-1-1	児童間の社会的相互交渉に関する研究について	117
4-1-2	授業参加行動に関する研究について	122
4-2	博士論文研究の貢献	127
4-3	博士論文研究の課題と今後の展望	132
4-4	結論	134
引用文献		i~xx

第 1 章 序論

1-1 はじめに

現在、日本の学校教育は国際的に高い水準にあると言われている。例えば、義務教育修了段階の 15 歳の生徒がそれまで身に付けてきた知識や技能をどの程度活用できるかを測る OECD の Programme for International Student Assessment (PISA; OECD 生徒の学習到達度調査) の 2012 年の調査では、日本は 65 参加国・地域中、数学的リテラシーは 7 位、読解力は 4 位、科学的リテラシーは 4 位であった (OECD, 2013)。しかしその一方で、社会経済的水準の高い学校と低い学校間の得点差は 2003 年以降拡大しており (OECD, 2013)、数学的リテラシーにおいて学力が最も低いレベル 1 以下の生徒の割合は約 12%に達している (国立教育政策研究所, 2013)。また文部科学省の 2012 年度の調査 (文部科学省, 2012) では、公立小中学校の通常学級に、学習面または行動面に著しい困難を抱え、発達障害の疑いのある児童生徒が約 6.5%在籍することが明らかになっている。発達障害のある児童生徒は通常学級において、授業中に指示された活動・課題に取り組む、話を聞くといった授業参加、および仲間との交流に困難を抱えやすいことが指摘されている。このように、現在の日本の小中学校の通常学級には支援を要する子ども達が少なからず存在し、これらの中には様々な障害や困難さのある児童生徒が含まれる。

また、特別支援学級に在籍する児童生徒は約 16 万人、特別支援学校に在籍する児童生徒は約 7 万人である。これら特別支援学級・学校に在籍する児童生徒と通常学級の児童生徒との交流及び共同学習も推進されており、通常学級で行われることが多い。これらの児童が通常学級に交流に来た際の教室における支援も求められている。

このような中で日本では 2007 年に従来の障害種別の特殊教育から、個々の

教育的ニーズに合わせた支援を行う特別支援教育に制度移行し、通常学級内において特別支援を行うことも強調されている。また、2014年に日本も国連の「障害者権利条約」に批准し、すべての児童生徒が同じ場所（通常学級）において、適切な支援の下で教育を受けるというインクルーシブ教育が推進されている。このような背景の下、教育現場ではこれまで以上に、通常学級において特別支援を要する児童生徒への効果的な支援が求められている。

教育現場において子ども達に対する効果的な支援を行うためには、(1)エビデンスに基づく実践を、(2)持続的に教育現場の中で行っていくことが必要である。エビデンスに基づく実践とは、客観的に効果の実証された技法や支援方法を適用することである。教育分野においても、エビデンスベースド (evidence based) な方略が求められるようになってきている中で (OECD Centre for Educational Research and Innovation, 2007 岩崎・菊澤・藤江・豊訳 2010)、どのような子どもに対して、誰が、どのように支援するのが効果的なのか、実証データに基づくエビデンスを教育現場で積み上げていく必要がある。また、このようなエビデンスに基づく効果的な支援を教育現場において日常的に持続して行うことも重要である。効果的な支援を子ども達に対して行ったとしても、支援が日常的に持続しないのであれば、その効果は一時的なものに留まり、元の状態に戻ってしまう可能性がある。学校現場における支援を持続させるためには、学校外部の専門家が直接支援を行うより、学校内部の教職員（主に教師）が直接支援を行う必要がある。このためには、教師が子ども達への支援を継続して行いやすいよう環境を整備し、さらに学校外部の専門家（本博士論文研究においては大学所属の応用行動分析の専門家）が教師を支援していくことが有効だと考えられる。

エビデンスに基づく実践を持続的に進めていくための方略を兼ね備えたアプローチとして、応用行動分析 (applied behavior analysis) を背景の一つとす

る Positive Behavior Support (PBS; 積極的行動支援) がある。米国では、School-Wide Positive Behavior Supports (SW-PBS; 学校規模の積極的行動支援; 近年、School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports / PBIS と呼ばれる) が、2015年時点で 21,000 校以上に導入され、子ども達の行動面の改善に大きな成果を挙げている (Horner & Sugai, 2015)。SW-PBS は応用行動分析を実践上の基盤とし、すべての子どもの問題行動を予防し、適切な行動を伸ばしていくための多層的な行動支援を、教職員への支援も取り入れてシステムとして実施する。また、SW-PBS の実践上の基盤となる応用行動分析では、例えば授業参加や仲間関係に対する困難さを、授業参加行動の少なさや、仲間とのポジティブな社会的相互交渉の少なさといった具体的な行動の問題として捉える。そして、行動の原理に基づくアセスメントおよび支援を実施し、その効果を検証する。このような行動支援は、近年、日本の教育現場においても、授業妨害行動 (田中・鈴木・島崎・松見, 2010)、授業準備行動 (道城・松見・井上, 2004)、学習時の姿勢 (Noda & Tanaka-Matsumi, 2009) といった行動に対して実践研究が行われ、その効果が実証されてきている。しかし、これらの支援を SW-PBS のようにシステムとして、学校規模で一貫して行うのは、学級ごとの個別性が強い日本の教育現場では難しい現状がある (松山, 2016; 佐古, 2006)。また、SW-PBS では、問題行動の減少は多く報告されているが、適切な行動 (授業参加行動、仲間とのポジティブな社会的相互交渉など) がどれだけ増加するかについての報告は比較的少ない (平澤・小笠原, 2010)。児童の利益を考えた際、問題行動が低減するだけでなく、積極的行動支援によってどれだけ適切な行動が増えるのか明らかにしていくことも必要である。よって、日本の教育現場に適した形の積極的行動支援モデルを検討し、さらに児童の適切な行動に及ぼす効果を検証することが必要だと考えられる。

以上より本博士論文では、先行研究の調査より小学校の通常学級における児

童の行動面の支援ニーズとして多く挙げられる、“仲間との社会的相互交渉”と“授業参加行動”に焦点を当て、これらの行動の実態調査をまず実施した。そしてこの実態調査に基づき、(ポジティブな) 仲間との社会的相互交渉と授業参加行動という適切な行動を促進する学級規模の積極的行動支援を教師と協働して行った。さらに個別支援を必要とする児童に対しては、より詳細なアセスメントに基づく個別の積極的行動支援を実施してその効果を検証した。これらの実践研究を通じて、効果的な支援を持続して行う積極的行動支援 (PBS) を日本の学校教育現場へ応用し、さらにその効果を検証することを目的とした。

1-2 通常学級における特別支援

1-2-1 通常学級における特別支援とその課題

特別支援教育 現在、日本の小学校には、特別な教育的支援を必要としている児童が 1 つの学級に複数在籍することが指摘されている。このような中で、2007 年には従来の障害種別に基づいた指導・支援を特別な場で行う特殊教育から、個々の児童生徒の教育的ニーズに応じて指導・支援を行う特別支援教育へと移行した (文部科学省, 2007a)。特別支援教育では、自閉症、注意欠陥多動性障害、学習障害といった発達障害のある児童生徒も支援の対象に含まれることとなった (尚、これら診断名については変遷があり、この点について 1-2-2 で述べる)。また、通常学級に在籍し、様々な困難を抱える児童生徒に対する特別支援を行うことも強調されている (文部科学省, 2007a)。

インクルーシブ教育 日本は、2014 年に国連「障害者権利条約 (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)」に批准した (外務省, 2016)。同条約では、「無償でかつ質の高い支援のあるインクルーシブ教育を受けられるようにすること」が批准国に求められている。インクルーシブ教育は、子ども一人ひとりの違いを尊重するという理念を基本として、すべての子どもを包み

込む教育システムを構築し、その中で一人ひとりの教育的ニーズに応じた教育を同じ場所（通常学級）で行おうとするものである（山口・金子，2004）。このようなインクルーシブ教育への流れの中で、通常学級においても特別支援教育の視点を持ち、児童生徒一人ひとりのニーズに合わせた教育的支援を行っていくことが求められている。本博士論文研究で支援アプローチとして用いた積極的行動支援（詳細は後述する）は、インクルージョン運動の影響を受けており（Carr et al., 2002）、この点においてインクルーシブ教育と一致するものである。さらに積極的行動支援は、行動支援を通じて生活の質（quality of life）の向上を目指す（Carr et al., 2002）、この点においても個々のニーズに応じた教育的支援を行うことを前提とするインクルーシブ教育の考え方と一致するものだと言える。

通常学級における特別支援の課題 現在、日本では特別支援教育を推進するために、校内委員会の設置、特別支援コーディネーターの配置、個別の指導計画の作成などは、100%近くの小中学校で既に行われている（文部科学省，2016a）。すなわち、困難を抱える児童生徒らに対する支援を行う上での、体制面の整備は進んできていると言える。しかしその一方で、実際に教育が行われる現場である通常学級の教室内では、困難を抱える児童生徒らへの効果的な支援が普及しているとは言えない状況にある。例えば、文部科学省（2012）の調査では、通常学級に在籍し、学習面または行動面に著しい困難さの見られる児童生徒のうち、校内委員会で特別支援が必要と判断されているのは18.4%、通級による指導を受けているのは3.9%、教室内で何らかの個別配慮・支援を受けている児童生徒は44.6%に過ぎないと報告されている。さらに何らかの支援を受けていたとしても、その支援が効果的ではない場合もある。例えば、桑田・山田（2010）による小中学校の教師149名を対象とした調査研究では、通常学級で発達障害のある児童生徒に対する支援が上手くいった経験のある教師は

41%に留まっている。以上より、現在の日本の小中学校では、通常学級において困難を抱える児童生徒を支援するための体制面の整備は進んでいるものの、実際に教育が行われる現場である教室内では、効果的な支援が行われることが少ない現状がある。よって、困難を抱える児童生徒らに対する効果的な支援を具体的にどのように通常学級の教室内で行い、さらに持続して行われるようにしていくのか検討する必要がある。

学校教育現場において、支援を必要としている児童が抱える困難さには様々な背景、要因、形態がある。本博士論文研究では、日本の教育現場において特に支援が必要とされている行動面に関する困難さを抱える児童（発達障害および知的障害のある児童を含む）を対象とし、教師と協働した実践研究を行った。次節では、発達障害と知的障害を中心に、支援を必要とする児童について述べる。

1-2-2 支援を必要とする児童

発達障害 2004年の発達障害者支援法（2016年改正）の定義では、発達障害とは「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」とされている。尚、アメリカ精神医学会による診断基準である DSM-5（American Psychiatric Association, 2013）では、これらの障害は神経発達症群／神経発達障害群の中に含まれ、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害はまとめて自閉スペクトラム症／自閉症スペクトラム障害、また注意欠陥多動性障害は注意欠如・多動症／注意欠如・多動性障害、学習障害は限局性学習症／限局性学習障害とされている。

自閉症スペクトラム障害（autism spectrum disorder; 以下、ASD とする）

は、他者との社会的コミュニケーション・相互交渉に持続的な困難さがあり、また行動・関心・活動における限定的・反復的な様式を示す障害である (American Psychiatric Association, 2013)。注意欠如・多動性障害 (attention deficit hyperactivity disorder; 以下、ADHD とする) は、細やかな注意や注意を持続することの著しい困難さなどの注意に関する障害と、着席やじっとしていることが困難、しゃべりすぎる、順番待ちが苦手な割り込みをしてしまうなどの多動性／衝動性を特徴とする障害である (American Psychiatric Association, 2013)。限局性学習障害 (specific learning disorder; 以下、SLD とする) は、全般的な知的能力に問題がないにも関わらず、読み、書き、数の操作など、特定の領域において著しい困難さを示す障害である (American Psychiatric Association, 2013)。

これら、ASD、ADHD、SLD のある児童も含め、通常学級に在籍しながら通級による指導を受けている児童生徒数は全国で約 8 万人 (児童生徒数全体の約 0.8%) である。さらに 2012 年度の文部科学省の調査によれば、日本の公立小中学校の通常学級に在籍する約 6.5% の児童生徒が、知的に遅れはないものの学習面または行動面に著しい困難を抱え、発達障害の疑いがある (文部科学省, 2012)。これは、仮に 30 人学級であれば、約 2 名の児童生徒が著しい困難を抱えていることを意味する。さらに文部科学省の同調査では、児童がどれだけ困難さを抱えているかについて教師が質問紙に回答し、カットオフポイント以上の児童を著しい困難がある・発達障害の疑いがあるとしている。しかし、実際にポイントの分布図を見ると (Figure 1-1、1-2、1-3 参照)、カットオフポイントに近い値をとる児童生徒がスペクトラム状に複数いることが分かる。よって、著しい困難とまではいかなくとも、学習面・行動面に困難さを抱える児童生徒は 6.5% 以上存在していることになる。

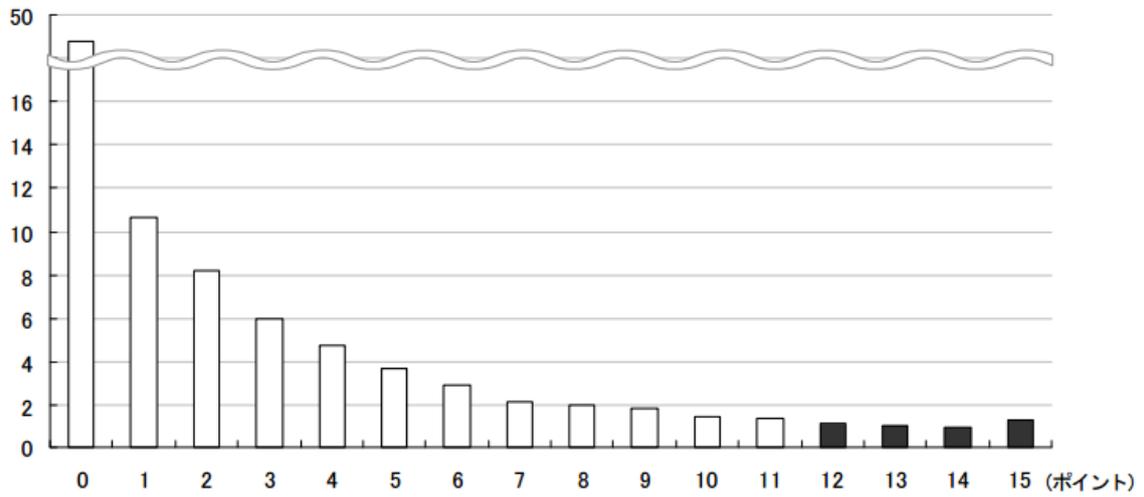


Figure 1-1. 学習面の困難さの児童生徒全体の分布状況（文部科学省, 2012）.

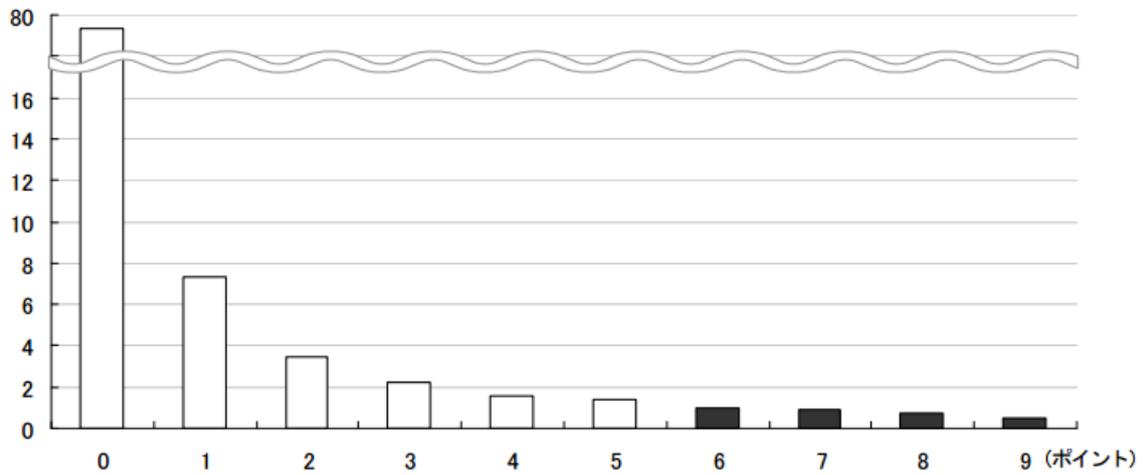


Figure 1-2. 「不注意」又は「多動性－衝動性」における児童生徒全体の分布状況（文部科学省, 2012）.

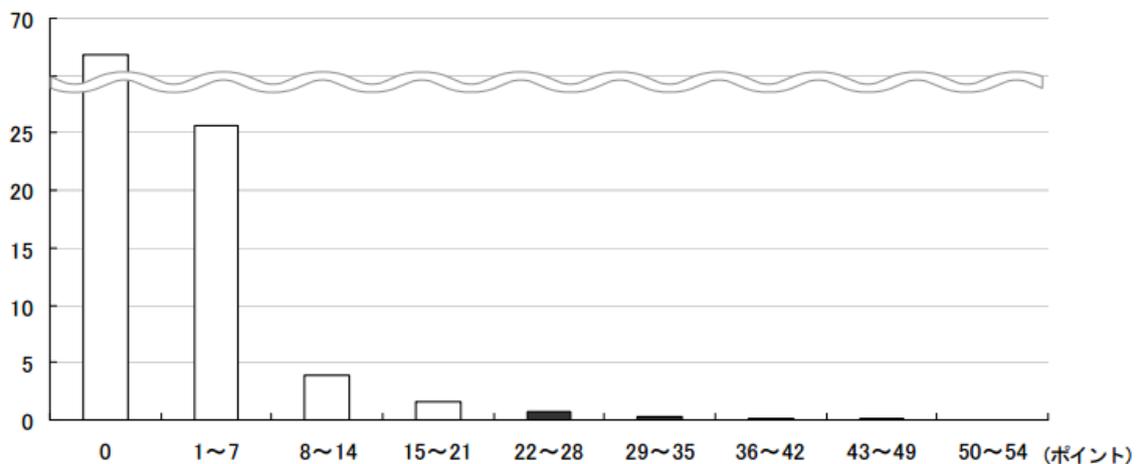


Figure 1-3. 「対人関係の困難さやこだわり等」における児童生徒全体の分布状況（文部科学省, 2012）.

知的障害 知的障害／知的能力障害 (intellectual disability) とは、発達期にあらわれ、概念的、社会的、および実用的な領域における知的機能と適応機能両面の欠陥を含む障害である (American Psychiatric Association, 2013)。知能検査で測定される知能指数 (IQ) では、IQ70 未満は知的障害があるとされ、理論上このような児童は 2.2% 存在し、また IQ70～79 の境界線域の児童は 6.7% 存在する (上野・海津・服部, 2005)。特別支援学級・学校に在籍している児童生徒は全体の約 2.5% であり、その約半数が知的障害 (すなわち全体の 1.3% 程度) である。これらの数値から、知的能力が境界線域の児童の多くは通常学級に在籍しており、また IQ70 未満の児童生徒が通常学級に在籍している場合もあると考えられる。前節で述べた、文部科学省 (2012) による発達障害の疑いのある児童生徒に関する調査は、“知的に遅れはないものの” 学習面または行動面に著しい困難を抱える児童生徒に関する調査であり、知的能力発達に遅れのある児童は (多少含まれている可能性は否定できないが) 基本的に含まれていない。これらのことから、現在の日本の通常学級には、知的能力発達に遅れ・

課題のある児童も在籍していると考えられる。

また、小中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒は約 20 万人（うち 40% 以上が自閉症・情緒障害）、特別支援学校（小学部、中学部）に在籍する児童生徒は約 7 万人である（文部科学省, 2016b）。これらの児童の割合は、2004 年と比較して、1.3~2.3 倍に増加している（首相官邸教育再生実行会議, 2015）。これら特別支援学級・学校の児童生徒と通常学級の児童生徒との「交流及び共同学習」も推進されているが、交流及び共同学習は特別支援学級の児童が通常学級に交流に行く形で主に実施されている（星野・佐藤, 2011）。この際の特別支援学級在籍児童に対する通常学級内での支援も必要である。

以上述べてきたように、日本の小学校の通常学級には現在、1 つの学級内に（疑いも含めて）発達障害のある児童や、知的能力発達に課題のある児童が複数在籍している。すべての子どもが適切な支援の下でともに学ぶインクルーシブ教育システムの構築が進められる中で、これらの児童に対する通常学級内での効果的な支援がより一層求められていくと考えられる。次節では、これらの児童の特に行動面の困難さについて、具体的にどのような支援ニーズがあるのか、先行研究による調査をもとに検討する。

1-2-3 児童の行動面の支援ニーズ

平澤・神野・廣嶋（2006）は、小学校通常学級に在籍する指導困難な児童 414 名（発達障害の診断のある、もしくはその疑いのある児童、知的障害のある児童）の最も気になる・困った行動について、担任教師による自由記述による調査を行った。その結果、最も多く挙げられたのは、不適切な会話、（授業中に）課題・活動に取り組まない、人との関わりであった（Figure 1-4 参照）。これらの行動は教育現場では複数の児童に見られる行動であるが、調査対象児童はこれらの行動の頻度が多く、強度も高いために、教員が“最も指導困難”と感じ

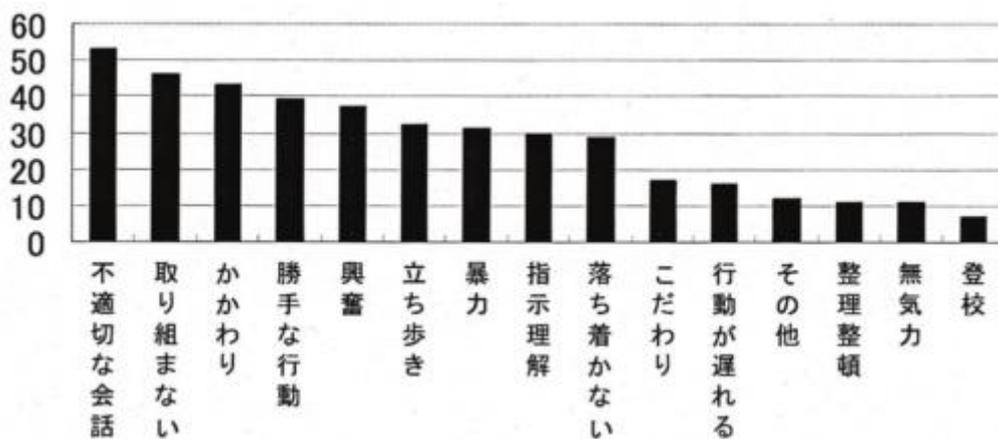


Figure 1-4. 通常学級に在籍する指導困難な児童の最も気になる・困った行動
(平澤・神野・廣瀨, 2006).

るのだと推察される。また、この調査からは大きく分けて、他者との関わりと、授業中の課題・活動に取り組むといった授業参加の2点が支援ニーズとして多いことが分かる。

廣瀨・東條・寺山 (2001) は、ASDのある児童 (通常学級のみで教育を受けている10名、通級指導教室を利用している17名、特殊学級に在籍して通常学級に交流に行く27名) の通常学級における課題について、通常学級の担任教師54名を対象とした調査研究を行っている。調査の結果、課題として最も多く挙げられたのは、国語・算数では通常の教科学習で参加できる部分が少ないこと、体育ではドッジボールなどゲームの理解が出来ず参加できないこと、音楽・図工・家庭科等では集団活動ができないこと、休み時間では友達と遊べないことであった。これらの課題には、ASDのある子どもの社会的コミュニケーションや文脈理解の困難さ、集団行動をとることの苦手さ、特定のものに対する限定した興味、といった特徴が関連していると考えられる。廣瀨・東條・寺山 (2001) の研究からも、通常学級におけるASDのある児童の支援ニーズとし

て、他の児童との関わりと授業参加という 2 つが挙げられることが分かる。

遠藤・佐藤（2012）の研究では、自閉症・情緒障害学級を含む特別支援学級の児童が、通常学級に交流に行った際にどのような課題があるのか、担任教師を対象として質問紙調査により検討している。調査結果から、教室内の児童の具体的な課題として、児童同士でコミュニケーションが取れていない、児童同士の関わりが少なく交流が深まらないことが挙げられている。また、通常学級担任教師の 30% が「支援方法がわからず、支援員に任せきり」と報告している。児童間の交流を深める支援の必要性に加え、通常学級内において、どのように子どもを支援するのか、具体的で有効性の高い方法を教育現場に提供していくことの必要性が明らかとなっている。

以上のように、通常学級において困難を抱える児童の支援ニーズとして、大きく分けて、(1)他者とのやり取り・交流の困難さ、(2)授業に参加することへの困難さが挙げられている。よって、同じ学級の他の児童（以下、仲間とする）との関わり・交流を深め、さらに授業参加を促すための、具体的な支援方法が求められる。具体的な支援を行うためには、支援の標的を明確にすることが必要である。学校場面における児童の実態調査および行動観察に基づいて、教育現場における子どもの“仲間との交流”と“授業参加”とは具体的に何かを検討すると、仲間との交流は、遊びや学級活動における仲間とのやりとり、すなわち“仲間との社会的相互交渉”として捉えることが可能である（庭山・松見，2014）。児童間の社会的相互交渉は、他の児童への働きかけと反応のことを指し、これらは観察・測定可能で具体的な行動である。また授業参加は、指示された課題・活動に取り組む、教師のほうを向いて話を聞く、ノートを取る、教科書の指定されたページを見る、発表する、などといった“授業参加行動”として捉えることが出来る（庭山・松見，2014）。これも観察・測定可能で具体的な行動である。よって以下では、これら仲間との社会的相互交渉と授業参加行動の

重要性について、先行研究に基づいて述べる。

1-2-4 仲間との社会的相互交渉と授業参加行動について

仲間との社会的相互交渉 児童は、仲間との社会的相互交渉を通じて、社会的に望ましい（向社会的な）働きかけと反応の仕方を学んでいく（Skinner, Neddreniep, Robinson, Ervin, & Jones, 2002）。しかし、仲間との社会的相互交渉が少ないと、向社会的行動を学ぶ機会が減ってしまい（Skinner et al., 2002）、これが仲間関係の困難さに繋がると考えられる。

そして、安定した仲間関係の欠如は学校適応を難しくすることが指摘されている（Ladd, 2005）。仲間関係と学業達成との関連性も指摘されている（Wentzel, 2005）。Ladd (1990) は、児童の仲間関係と学校適応について検討した。その結果、友人を多く作ることのできる児童は教師報告による学力評定や読み成績が高い傾向にあり、また仲間から拒否されがちな児童は学校に対する回避感が強く、学力も低い傾向にあることが示された。知的能力や性別などの要因を統制した上でも、向社会的行動と学力の間には関連があることが指摘されている（Wentzel, 2005）。このような関連性が見られる要因として、仲間に対する援助／協力行動や物や知識を共有するなどの向社会的行動が学業場面においても見られ、学業達成に役立つと考えられる行動であること、また他者からの働きかけに対して適切な反応を行うことが、学業場面における指示に対して適切に反応する行動と類似していることなどが考えられる（Wentzel, 2005）。また大対（2007）は、学校肯定感・回避感に関わる要因を検討した結果、「友人との関係」「教師との関係」「学習意欲」の中で、「友人との関係」が最も強く学校肯定感・回避感に関わる要因であることを明らかにしている。

授業参加行動 児童の授業参加行動は、学級運営や学業達成といった様々な観点から重要である。例えば、授業中にある児童が頻繁に私語をしていると、

その児童本人の授業参加（例：問題を解く、発言する等）が難しくなるのに加えて、他の児童の授業参加も困難となる。反対に、児童が教師の説明を静かに聞いたり、指示された課題にすぐに取り組んだりして授業参加すれば、授業は円滑に進みやすくなり、児童の学習は促進される（Greenwood, Horton, & Utley, 2002）。さらに、児童が積極的に授業参加して課題に取り組むことは、学業達成と関連することが指摘されている（例えば、Greenwood, 1991）。

馬場（2015）は、小学4年生と中学1年生の授業参加行動と学業達成との関連について検討した。小学4年生については、各児童の授業参加行動を行動観察して算出した授業参加率と、教師に各児童の学力を5件法（1: 低い～5: 高い）で尋ねた学力評定値の関連を検討した。その結果、授業参加率と学力評定値との間に、算数では $r = .30$ 、国語では $r = .43$ の正の相関が見られ、授業参加率の高い児童ほど学力評定値も高い傾向にあった。中学1年生については、定期試験の5教科合計得点と、行動観察の結果に基づいて算出した授業参加率との関連を検討した。その結果、時期によって $r = .59$ から $r = .63$ の正の相関が見られ、中学1年生においても、授業参加率の高い生徒は学力も高い傾向が見られた。このように、授業参加行動と学力との関連性が示されており、児童の授業参加行動を促進していくことは重要だと考えられる。

以上述べてきたように、児童の仲間との社会的相互交渉と授業参加行動の重要性は、先行研究によって示されていると言える。よって、学校教育現場において児童の向社会的行動を伸ばし、仲間との社会的相互交渉を促進していくこと、また授業参加行動を積極的に増やしていくことが必要である。児童が小学校で過ごす時間は、大別して授業時間と休み時間に分けられるが、仲間との社会的相互交渉は主に休み時間、授業参加行動は授業時間中に見られる行動である。これらの行動に困難を抱える児童が学級内に複数いることは、行動面への支援がどちらの時間帯にも必要であることを示唆する。さらに、向社会的行動

と学力との間には関連があるなど (Wentzel, 2005)、これらの行動は無関係ではなく、学校教育現場においてすべての児童へ効果的な支援を実施するには、双方の行動への支援方法・方略の検討が必要である。そこで本博士論文研究では、第2章において児童の仲間との社会的相互交渉、第3章において授業参加行動にそれぞれ焦点を当てた実践研究を行った。

学校教育現場において、専門性の高い効果的な支援を行うためには、学校現場と大学等の専門機関が連携することが有効である、実際、近年では大学—行政—学校が連携することで、より効果的な支援を行おうとする試みが各自治体で行われるようになってきている。本博士論文研究も、大学—教育委員会—学校との連携の下で、筆者が大学からの外部専門家として小学校に入り、教師と協働して実施したものである。次節では、専門性の高い教育的支援を行うための基盤としての大学—行政—学校現場の連携について述べる。

1-2-5 大学—行政—学校現場の連携

文部科学省 (2008) は、「医療、保健、福祉、教育、労働等の各機関の職員や専門家が、家庭、保育所、児童福祉施設、幼稚園、小・中学校、高等学校、特別支援学校 (盲・聾・養護学校) などを定期的に巡回し、教職員に対して支援に関わる指導・助言を行うことは大変有効」とし、“外部専門家”が学校現場に巡回相談員として入り、教職員に対する助言を行うことを奨励している。さらに文部科学省 (2008) は、「障害のある子どものための地域における相談支援体制整備ガイドライン」を公表するなどして、学校現場に相談支援体制を整備することを各自治体に求めている。また、学校現場において障害のある児童生徒に対して支援を行う特別支援教育支援員の配置についても、奨励されている (文部科学省, 2007b)。

このような背景の下、各自治体では大学などの専門機関と連携し、学校教育

現場において専門性の高い教育的支援を実施するための取り組みを行っている。例えば東京都日野市では、大学との連携の下で、地域・学校・学級・指導・個別的配慮といった子どもを包み込む環境を整える実践を、市内の全小中学校で行っている（Figure 1-5 参照； 東京都日野市公立小中学校全教員・教育委員会・小貫, 2010）。日野市では、まず地域環境である教育委員会が学校を支援するために、「専門家の活用」「研修会の整備」「支援システムの整備」などに取り組んだ（京極, 2016）。さらに学校内では、具体的にどのような環境を整えれば良いのかについてチェックリストを作成し、これに基づいた取り組みを市内の全小中学校で行っている（京極, 2016）。例えば、学校内におけるルールの統一・明確化や、子ども達が適切な行動をしやすいような場・時間の構造化、刺激量の調整、などを行っている（京極, 2016）。さらに日野市では、授業のユニバーサルデザイン化も行っている（京極, 2016）。ユニバーサルデザインは、「授業理解に困難さのある子どもに対して有効な指導の工夫は、全ての子どもにとって分かりやすい指導である」とのユニバーサルデザインの考えに基づいて授業改

子供を中心にした「包み込むモデル」

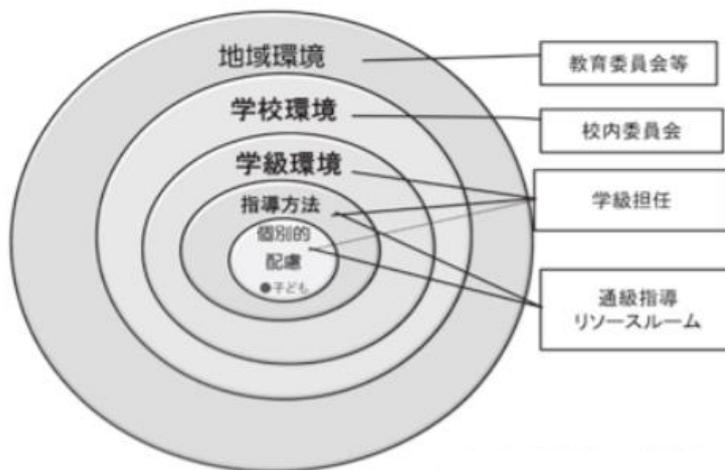


Figure 1-5. 日野市の特別支援教育における環境整備（東京都日野市公立小中学校全教員・教育委員会・小貫, 2010）.

善を行うものである（京極，2016）。日野市では授業の改善を、全体への指導の工夫、困難さのある児童への個の配慮および特化した指導、と複数の段階に分けて行っており、児童へのアンケート調査において授業が分かりやすいと答える児童の割合が増加したことを報告している（京極，2016）。

また、本博士論文研究を行った A 市では、2002 年より特別支援教育支援員配置事業「通常の学級における LD 等への特別支援事業」（以下、A 市 LD 事業）を行っている（柘植・中尾，2008）。A 市 LD 事業では、教育委員会が大学と学校の間を仲介し、専門機関である大学と学校の連携による支援が行われている（Figure 1-6 参照；松見・道城，2004）。具体的には、心理学や教育学を専攻する大学院生が「教員補助者」として授業中の教室に入り、困難を抱える児童生徒らの行動アセスメント・支援を行う。さらに大学教員が教員補助者の支援活動について指導するとともに、定期的に来校して巡回相談を行っている。

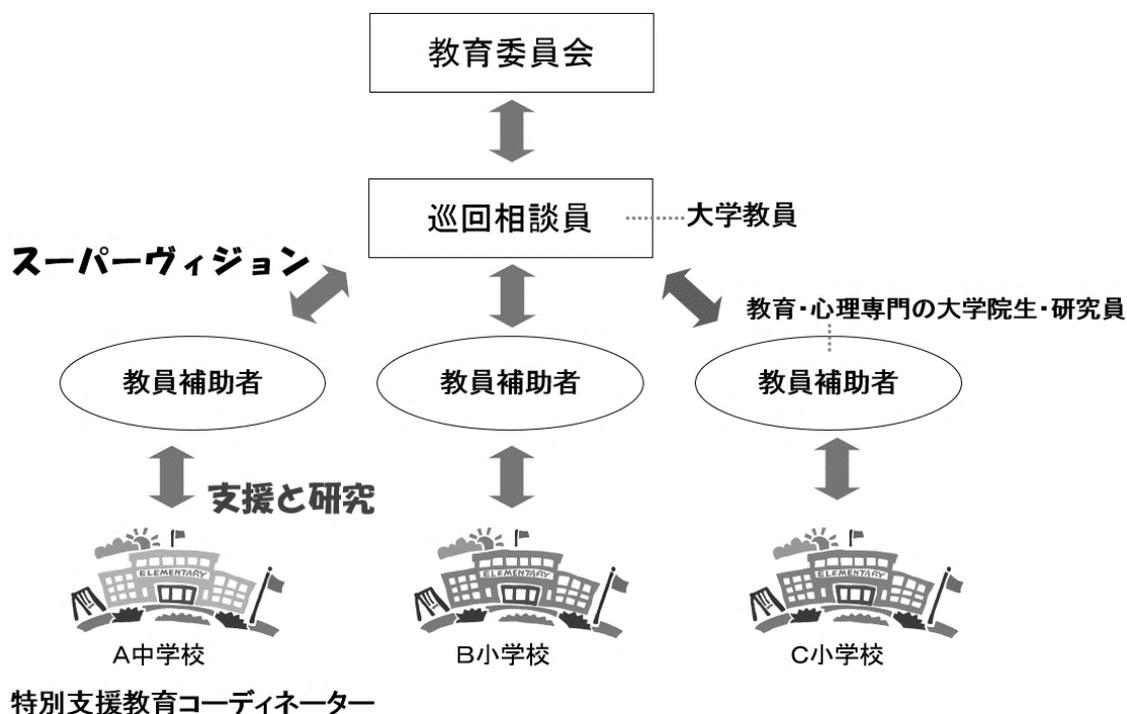


Figure 1-6. A 市 LD 事業による大学—教育委員会—学校の連携.

また A 市 LD 事業では、小中学校でのアセスメントや支援に関する実践研究を奨励している。これによって研究活動を行う大学側、大学からの支援活動・専門知識を得ることが出来る学校側の双方にとって利益のある事業となっている。実際、これまで A 市 LD 事業を背景として多数の実践研究が行われ、学術雑誌にも発表されており (Baba & Tanaka-Matsumi, 2011; 道城・松見・井上, 2004; 道城・松見, 2007; Noda & Tanaka-Matsumi, 2009; 野田・松見, 2010; Noda & Tanaka-Matsumi, 2014; 大対・松見, 2010; 大対・野田・松見・横山, 2005; 田中・鈴木・島崎・松見, 2010; 竹島・松見, 2013 竹島・松見, 2015)、修士論文、博士論文研究も多数行われている。A 市 LD 事業参加校の教員を対象とした調査では、例えば「学級の落ち着き」に関して「よくなった」「どちらかといえばよくなった」との回答が 90%以上得られており、本事業による成果が確認されている (柘植・中尾, 2008)。

以上のように、近年では専門機関である大学の専門家 (外部専門家) と学校現場の教師が連携した支援が行われるようになってきている。大学—行政 (教育委員会)—学校の連携がシステムとして存在することは、教育現場において専門性の高い支援を行う上で、日野市や A 市の例からも有効だと言える。本博士論文研究も、A 市 LD 事業の下で、筆者が応用行動分析を専門とする外部専門家として学校現場に入り、教師と協働して効果的な支援を日常的に持続して行うことを目的として実施したものである (以下、本博士論文における“外部専門家”とは応用行動分析を専門とする大学所属の専門家のこととする)。それでは、実際に学校内で効果的な支援を行う際の方略としてどのようなものが適しているのか、次節では日本の教育現場においても適用が可能だと考えられる多層支援モデルについて述べる。

1-2-6 多層支援の有用性と先行研究

多層支援について 既に述べたように、日本の小学校の通常学級には、1つの学級に仲間との社会的相互交渉および授業参加行動に困難を抱える児童が複数在籍することが調査研究から示されている。また Figure1-1～1-3 が示すように、各児童の困難さの程度はスペクトラム状になっており、どの児童は支援し、どの児童は支援する必要がないのか、という判断は極めて難しい。さらに支援を持続的に行うためには、教室内に常にいる教師が直接的な支援を行うのが望ましいが、日本の小学校は1つの学級に在籍する児童数が多く、教師が一人ひとりの児童を支援しにくい現状がある。2009年の日本の小学校の一学級あたりの平均児童数は28.0人であり、OECD加盟国の平均21.4人を大きく上回っている。

以上のような問題の解決方策として、School-Wide Positive Behavior Supports (学校規模の積極的行動支援; Horner & Sugai, 2015; Sugai & Horner, 2002; 近年では School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports / PBIS と呼ばれるが、以下では SW-PBS とする) や、Response to Intervention (介入に対する反応性; 以下、RTI とする; Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003) など、3層モデルによる支援システムが欧米を中心に検討され、近年急速に普及してきている。

SW-PBS や RTI では主に、すべての児童に対して予防的な支援を行う第一層支援、第一層支援が効果的でなかった児童への小集団支援 (第二層支援)、小集団支援が効果的でなかった児童に対する個別支援、の3層の支援を組み合わせで行う (Figure 1-7 参照; 支援を何層に分けるかは、各々の現場に実状に合わせて変化させる)。例えば SW-PBS では、子どもの問題行動の予防 (そして適切な行動の増加) を目的とした全体への支援、それでは問題行動の減少が見られない子どものへの小集団支援、そしてよりリスクの高い行動を示す子どもへの

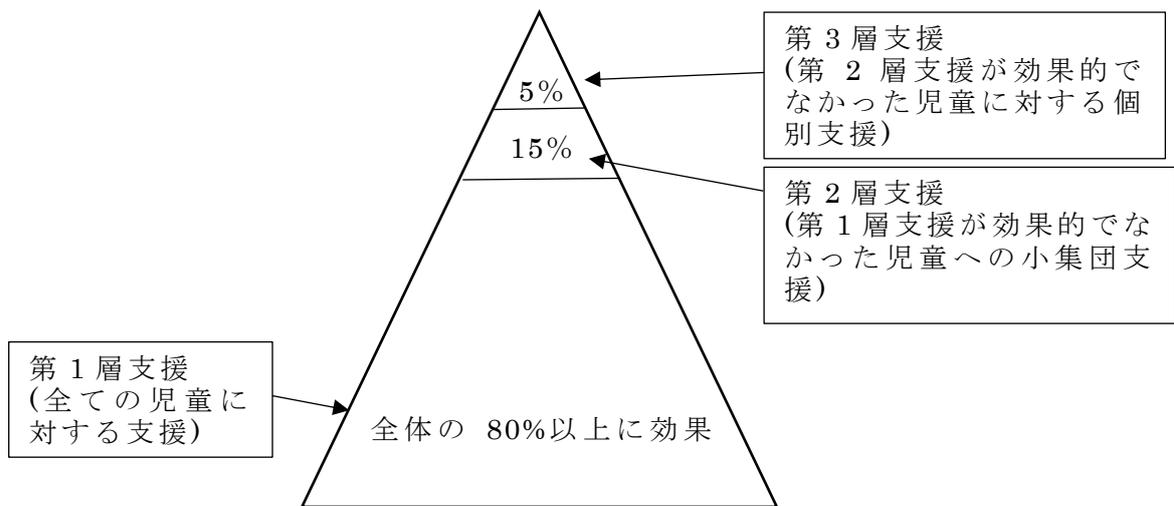


Figure 1-7. 多層支援モデル.

アセスメントに基づく個別支援が行われる (Horner & Sugai, 2015; Sugai & Horner, 2002)。SW-PBS については、1-3-2 でより詳細に述べる。また、子どもの学力（特に読み書きスキル）の向上を目的とした RTI では、まず通常学級においてエビデンスに基づく質の高い指導が行われ、指導が効果的でない子どもへは補足的な指導が行われる。そして、補足的な指導でも効果が見られなければ、特殊教育の対象となる (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003)。

日本における多層支援の先行研究 日本においても、学業スキルに対しては、海津・田沼・平木・伊藤・Vaughn (2008) が、小学 1 年生に対して RTI に基づく、ひらがな特殊音節の多層指導モデルを開発した。多層指導モデルによる支援を行った結果、児童の読み書きに関する諸検査得点が増加し、授業参加の改善も示唆されたことを報告している。また Noda & Tanaka-Matsumi (2014) は、基礎的な計算スキルに対して 3 層からなる多層支援を小学 2 年生に対して実施し、正確さと速さの組み合わせである計算の流暢性が多くの児童において改善したことを報告している。このように、教材・教え方を改善する支援アプロー

チに関しては、日本でも多層支援モデルに基づく実践研究が行われるようになってきている。

SW-PBS のような行動面への支援については、第 3 層にあたる個別支援については多数の実践研究が行われており、また第 2 層にあたる小集団支援（例えば、馬場, 2015）、第 1 層にあたる学校・学級全体への支援も行われるようになっている（道城・松見, 2007; 道城・松見・井上, 2004; 大対・松見, 2010; 関戸・田中, 2010; 関戸・安田, 2011）。複数の層の支援を組み合わせる実施した多層支援の実践研究は日本ではほぼ見られないが、数少ない例として関戸・田中（2010）は、児童が標的行動（宿題の提出、係の仕事・掃除をするなど）の生起を自己評価する学級支援を行い、さらに ASD の疑いのある児童へは個別支援も行った。個別支援では、具体的・視覚的な教示や注目・発言機会の増加などを実施した。その結果、学級全体として問題行動が低減したことをエピソードとして報告し、また支援前後で対象児の離席等の問題行動が減少したことを示している。

学校・学年規模の支援として、岡山県総社市の N 中学校では、SW-PBS に基づき、生徒に適切な行動を教示・表として学校内の各所に張り出し、さらに生徒の適切な行動が見られたら教師が「Good Behavior チケット」を渡すという取り組みを行った（松本, 2016; 瓜生, 2016）。生徒の適切な行動について、教師が賞賛の言葉とともに「Good Behavior チケット」に記述し、それを生徒に直接手渡して、保護者にもチケットが共有されるようにした。その結果、問題行動が減少し、適切な行動が増加したことをエピソードとして報告するとともに、年間比較で器物損壊・暴力行為の件数、不登校生徒数が減少したことを報告している。

また前述した東京都日野市における、学校内におけるルールの統一・明確化や、子ども達が適切な行動をしやすいような場・時間の構造化、刺激量の調整、

など（京極，2016）は、児童の行動面への主に第 1 層支援にあたると言える。さらに日野市では、授業のユニバーサルデザイン化も行っているが（京極，2016）、これも第 1 層支援と同様の支援方略であると言える。さらに日野市では授業の改善を、全体への指導の工夫、困難さのある児童への個の配慮および特化した指導、と複数の段階に分けて行っており（京極，2016）、これは多層支援に通じるアプローチである。日野市ではこれらの取り組みの結果として、学校全体が落ち着いたこと、児童へのアンケート調査において、授業が分かりやすいと答える児童の割合が増加したことを報告している。

以上のように、日本の教育現場においても、多層支援に関連した教育実践、実践研究が行われている。これら先行研究における到達点についてまとめると、(1)学業スキルを標的とした多層支援については、教え方・教材の改善と放課後学習などを組み合わせた多層支援が行われ、特定の学業スキルに限られるが（ひらがなの読み書き、計算スキル等）、その効果が実証されている。(2)行動面への支援については、学級、小集団、個人いずれか一つの層にあたる実践研究が多数行われている。(3)複数の層を組み合わせた多層支援については、1 学級もしくは学級内の特定の児童のみを対象とし、支援前後の問題行動の変化によって効果検討を行っている。(4)学校規模の支援については、日野市のように市・地域レベルで取り組んでいる例もあるが、その効果検討はエピソードや児童への質問紙を用いている。

本博士論文研究ではこれら先行研究を踏まえた上で、支援を日常的かつ持続的に行うための外部専門家と教師の協働による学級規模・個別の積極的行動支援（PBS）に基づく実践研究を行った。これによって、(1)教科・課題を問わず、教師がどのように児童に関わることが支援になるのか学級支援として検討、(2)大学の専門家と教師の協働による、日本の教育システムに合った形の多層支援（特に授業参加行動に対しては学級支援と個別支援を並行して実施することに

よる多層支援)の実施、(3)複数の学級・学年で支援を行い、統制条件、統制群を設けることによる効果検証、(4)さらに多層支援によって児童の適切な行動が増えるのか、客観的な行動観察データに基づいて詳細に検討した。次節では積極的行動支援について述べ、さらに積極的行動支援における機能的アセスメントによって、児童の仲間との社会的相互交渉および授業参加行動がどのように捉えられるのかについて述べる。

1-3 積極的行動支援 (Positive Behavior Support)

1-3-1 積極的行動支援 (PBS) について

積極的行動支援 (PBS) 積極的行動支援 (PBS)は、応用行動分析 (Baer, Wolf, & Risley, 1968)、ノーマライゼーション/インクルージョン運動 (Bricker, 1995; Wolfensberger, 1983)、利用者中心 (person-centered) の価値 (Kincaid, 1996; Vandercook, York, & Forest, 1989)、の3つを背景とする応用科学である (Carr et al., 2002)。本節では、積極的行動支援の背景・構造について述べ、次節において積極的行動支援における機能的アセスメントについて詳細に述べる。

積極的行動支援の目的は、第一に個人の生活の質 (quality of life; QOL) を向上させ、第二に個人の問題行動を最小限にすること (そして適応的な行動を増大させること) である (Carr et al., 2002)。すなわち、積極的行動支援はノーマライゼーション/インクルージョン運動や利用者中心の価値を哲学的・思想的な背景として、個人の QOL の向上を目的としながら、そのための具体的な方法論として主に応用行動分析的アプローチ (および他の応用科学) を用いるものである。

積極的行動支援は、問題行動を低減させるための罰・嫌悪刺激の使用への反対から 1980 年代半ばに生まれ (Kincaid et al., 2016)、問題行動の機能的側面

が Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman, & Richman (1981/1994) や、Carr & Durand (1985) によって明らかにされることでこの流れは促進された。よって当初、積極的行動支援は問題行動に対する非嫌悪的な行動マネジメント技法を開発することから始まり (Horner et al., 1990)、問題行動の機能的アセスメントに基づいて適切な代替行動・他行動を、嫌悪的な手法を用いることなく教えることが主に検討されていた (平澤, 2003)。しかし、Horner (2000) は、積極的行動支援を将来に向けて漸進的に拡大・発展していく方法論として捉え、その分析の対象を個人レベルから家族・学校・コミュニティのレベルへ、さらにはシステム・政府・文化にまで引き上げることを目指している。分析および介入対象を家族・学校・コミュニティのレベルにまで引き上げた例の一つが、SW-PBS である。

学校規模の積極的行動支援 (SW-PBS) 積極的行動支援を学校規模で導入する SW-PBS (前述のように、近年では School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports; SW-PBIS と呼ばれる) は、米国では 2015 年時点で 21,000 校以上に導入されている (Horner & Sugai, 2015)。また、オーストラリアにおいても 2,000 校以上に導入され (Schofield & Mooney, 2016)、欧州でも普及が進められている。アメリカ合衆国・教育省の特殊教育プログラムオフィス (U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs) は、州・行政区レベルで SW-PBS の導入を推進するセンターを 1998 年に設立している (National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2013)。このセンターが、州・行政区が SW-PBS を管轄下の学校に導入する際に必要となる技術的な支援・モデルを提供している。

学校内での具体的な支援方略として、SW-PBS では、第 1 層～第 3 層までの多層支援モデルを採用している (Figure 1-8 参照)。第 1 層支援では、80%以上

の子どもに対して効果的な、問題行動の予防を目的とした支援を学校全体で行う。具体的には、どのような行動が適切であるのか（期待されるのか）に関する明確な教示（期待行動マトリックスなど）、適切な行動の強化（適切な行動に随伴した言語賞賛、行動チケットなど）、子どもの行動データの継続的な収集とそれに基づく支援の意思決定が行われる（Horner & Sugai, 2015）。第2層支援では、第1層の全体的支援が効果的でなかった子ども（全体の約15%）を対象とした小集団支援を行う。具体的には、適切な行動に関する教示・プロンプト、および強化が、より構造的かつ頻繁に行われる（例えば、check-in/check-out; Todd, Campbell, Meyer, & Horner, 2008）。第3層支援では、よりリスクの高い行動を示す子ども（全体の約5%）に対し、アセスメントに基づく個別支援計画の作成とその実施、個別の事例検討会が行われる（Horner & Sugai, 2015）。アセスメントの方法論としては、後述する機能的アセスメント（functional assessment）が主に用いられる。

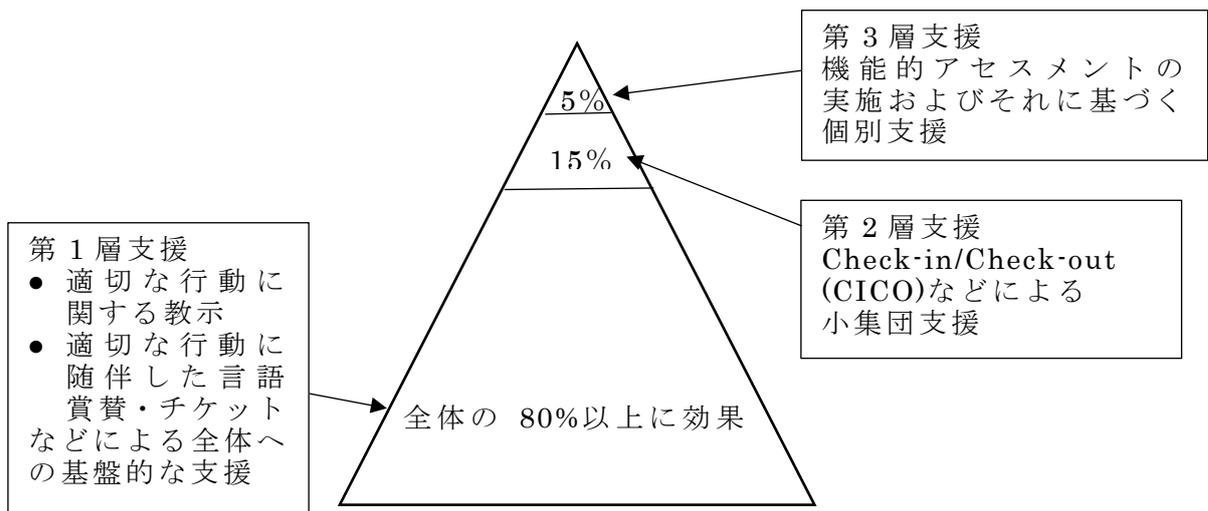


Figure 1-8. School-Wide PBS/PBIS の多層支援的アプローチ (Horner & Sugai, 2015; Sugai & Horner, 2002).

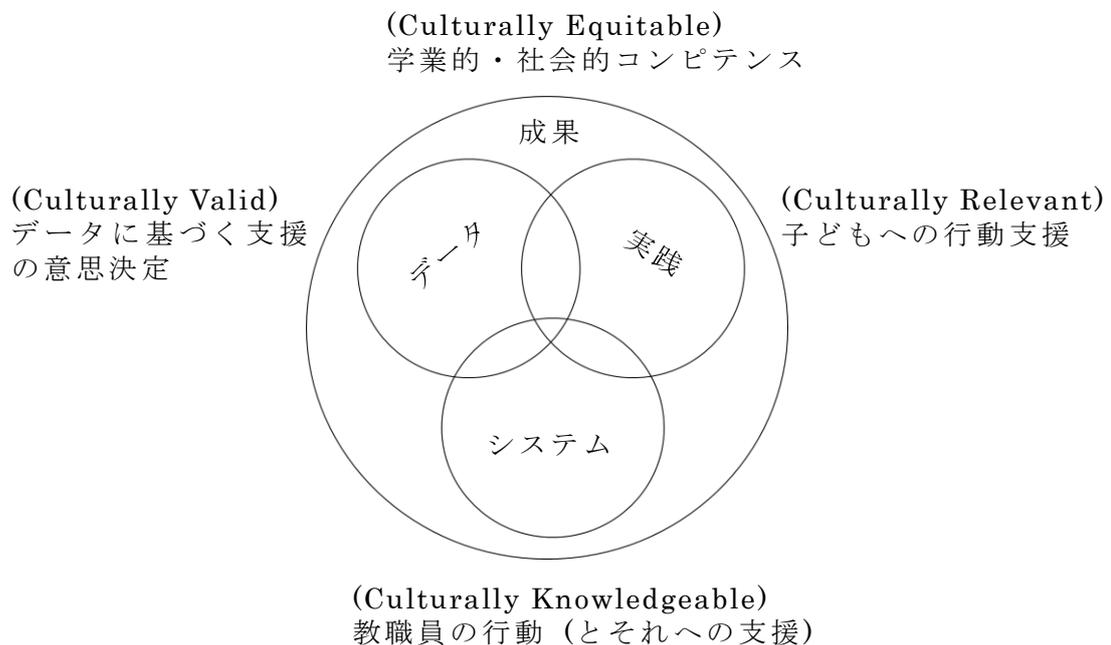


Figure 1-9. School-Wide PBS/PBIS の要素 (Horner & Sugai, 2015; Sugai & Horner, 2002).

以上のような多層支援を、SW-PBS では 4 つの構成要素を導入することで行う (Figure 1-9)。すなわち、①子どもへの支援の“実践”、②実践を持続させるための教職員への支援という形を主にとる“システム”、③子どもの行動“データ”の収集とそれに基づく意思決定、④社会的コンピテンス・学業達成などの“成果”、である。そしてこれらの要素を学校に導入する際、具体的な手続きは各学校・地域の文化多様性を考慮して調整する必要がある (Horner & Sugai, 2015)。

Horner & Sugai (2015) は、SW-PBS を導入することは、特定の支援技法 (例えば、適切な行動に随伴してチケットを渡す) を導入することではなく、SW-PBS の中核要素を導入すること (上記 4 要素と、例えばその下位要素にあたる

適切な行動を教え、強化するシステムの存在)であることを強調している。前述のように、米国では既に 21,000 校以上に SW-PBS が導入されており、学校規模での問題行動の低減 (Horner et al., 2009)、社会的コンピテンスの改善 (Bradshaw, Waasdorp, & Leaf, 2012)、学業達成 (Horner et al., 2009)、学校内の安全 (Horner et al., 2009)、いじめの低減 (Waasdorp, Bradshaw, & Leaf, 2012)、高校におけるドロップアウト率の減少 (Freeman, Simonsen, McCoach, Sugai, Lombardi, & Horner, 2015) などへの効果が実証されている。

また SW-PBS では教室内だけでなく、子ども達が教室外にいる際の支援も併せて行うようにしており、授業参加行動という主に教室内で見られる行動と、仲間との社会的相互交渉という教室外でも見られる行動の双方へ支援が必要な日本の学校教育現場に、この点でも適していると言える。しかし、日本に SW-PBS を導入する上では、米国とは教育システムが異なるために検討すべき課題がいくつか存在する。この点について、以下では日本の教育現場における積極的行動支援の応用について検討する。

日本における積極的行動支援モデルの応用 SW-PBSを日本の学校に導入する上で検討すべき課題として、第一に米国では州・行政区の教育委員会がリーダーシップを取り、国立の National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports による技術的な支援の下で教職員へ SW-PBS に関する研修を行うなど、トップダウン式で学校現場へ SW-PBS を導入している (National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2013)。しかし日本では、前述の東京都日野市のような例外はあるものの、一般的に学校・学級ごとの個別性が強く、学校・学年全体で一貫した取り組みを行いきにくい現状がある (松山, 2016; 佐古, 2006)。そこで、日本においては、学校全体ではなく、学級単位で支援を行う学級規模の積極的行動支援 (Class-Wide PBS; CW-PBS) を導入し、そこから他の学級

へ同様の取り組みを拡げていくことが考えられる（松山，2016）。

第二に、米国では銃や麻薬を学校に持ち込むなど、日本と比較して学校の安全を脅かすような問題行動が見られる。このような背景の下、米国では SW-PBS の効果の指標として、学校を子ども達が安全だと感じているかなども重視されており（Horner et al., 2009）、さらに SW-PBS の効果の指標として主に使われているのは、子どもがある水準以上の問題行動を示した際に記録される Office Discipline Referral (ODR) の数の変化である。これらのことから、SW-PBS の導入によって、適切な行動が増えたことを示した研究は比較的少ないのが現状である。平澤・小笠原（2010）は、積極的行動支援に関する中心的な学術誌である *Journal of Positive Behavior Interventions* の 1999 年の創刊号から 2008 年までの論文をレビューしている。その結果、個人に対する積極的行動支援 (Individual PBS; IPBS) では 69% の研究が適切な行動も効果指標として用いていたのに対し、SW-PBS では 31% に留まり、この点における効果検討が始まったばかりであることを指摘している。また、適切な行動への効果を検討した研究も（例えば、Bradshaw, Waasdorp, & Leaf, 2012; Horner et al., 2009）、データ収集の手法として、直接的な行動観察ではなく質問紙を主に用いている。米国と比較して日本では、授業中に寝る、手遊び・落書きを常に行っている、などの“静かな授業逸脱行動”（馬場，2015）が多く見られる。また、休み時間中、他の児童と離れて常に一人で遊び、同じ学級の仲間から話しかけられても反応しない児童も見られる。これら“静かな問題行動”の予防のみに焦点を当てるよりは、適切な行動（授業参加行動、仲間とのポジティブな社会的相互交渉など）を増やすことのほうが、日本ではより社会的に意義があると考えられる。

また、適切な行動（仲間との社会的相互交渉、授業参加行動）が学級規模で積極的行動支援を導入することによってどれだけ増えるのか、行動観察によって詳細に検討することは、Office Discipline Referral による問題行動の減少が

主な指標として用いられている SW-PBS に対して、学級規模ではあるが新たな知見を積み上げることに繋がる。以上より本研究では、支援方略として積極的行動支援を採用し、児童の仲間との（ポジティブな）社会的相互交渉と授業参加行動という適切な行動が、学級規模の積極的行動支援（CW-PBS）と個別の積極的行動支援（IPBS）を組み合わせた多層支援によってどれだけ増えるのか、実際に教室・学校内で行動観察を行うことで検証した。

それでは、児童の仲間との社会的相互交渉および授業参加行動について、具体的にどのような行動支援を行えば良いのか、すなわち“子どもへの支援の実践”について、積極的行動支援における機能的アセスメントの観点から検討する。

1-3-2 三項随伴性：機能的アセスメント

積極的行動支援では、その背景の一つである応用行動分析（Baer, Wolf, & Risley, 1968）に基づき、ある行動を個人と環境との相互作用の観点から捉え、具体的な行動を標的として支援を行う。そして、ある行動を個体と環境の相互作用の観点から捉え、環境条件を操作することで行動を変容させる。この際に用いられる枠組みが「先行事象－行動－結果（antecedent－behavior－consequence）」からなる三項随伴性（three-term contingency）である（Skinner, 1953 河合他 2003）。先行事象とは、行動の直前の刺激や状況のことであり、結果とは行動の直後の刺激や状況のことである。三項随伴性の枠組みに基づく機能的アセスメント（Figure 1-10 参照）では、先行事象、行動、結果に関する情報を収集することで、ある行動がどのような刺激や状況下で生起し、

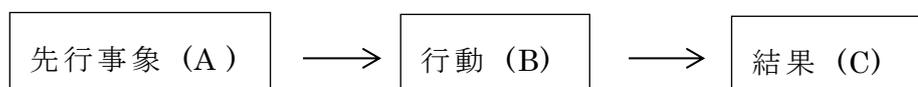


Figure 1-10. 機能的アセスメントの枠組み。

またその行動がどのような結果（強化子）によって維持されているのかを推定し、これらの情報に基づいた支援計画の立案へ繋げる。教育現場において機能的アセスメントを行うことで、子どもの適切な行動がどのような状況下で生起し、どのような結果によって維持されるのかを明らかにすることができ、有効な支援へと繋げることが出来る。

このような機能的アプローチの観点からは、仲間との社会的相互交渉は、ある子どもの仲間への働きかけと、それに対する仲間の反応、あるいは仲間からの働きかけに対する反応として捉えることが出来る。他者への働きかけを苦手とする児童が、どのような状況下では仲間に働きかけることが出来るのか、そしてその結果どのような反応を仲間（あるいは教師など）から得ているのかアセスメントする。あるいは、仲間がどのような働きかけをした際に、児童は働きかけに反応し、その結果、仲間（あるいは教師）はどのような反応を返すのかアセスメントする。そして、このようなアセスメントに基づいて支援方法を決定することで、適切な社会的相互交渉を促進するためのより有効な支援へと繋げることができる。

また授業参加行動は、授業が行われている場面における子どもと、その周囲の環境（教師なども含める）との相互作用として捉えることが出来る。具体的には、授業中に児童がどのような状況（特定の課題や指示など）において、どのように行動し（授業参加しているのか、他の行動をしているのかなど）、その結果どのようなフィードバックを教師や周囲の環境から得ているのかアセスメントする。これによって、どのような課題・指示の仕方なら取り組むことが出来るのか、どのようなフィードバックをすると課題に長く取り組めるのか、などを明らかにする。そして、このようなアセスメントに基づいて支援方法を決定することで、授業参加を促進するためのより有効な支援へと繋げることができる。

以上のように、小学校の通常学級において支援ニーズの多い仲間との社会的相互交渉と授業参加行動は、子どもと環境との相互作用という観点から捉えることが可能である。そして、この相互作用をいかに上手く機能させていくかを検討することによって、効果的な支援を行うことが可能となる。

1-3-3 支援の持続のための外部専門家と教師の協働

前述のように、支援を必要とする児童が1つの学級に複数いる中では、学級支援と個別支援を組み合わせた多層支援を行っていくことが有効だと考えられる。そして、このような支援を実際に導入し、持続させていくためには、教室環境で児童と常に相互作用を行っている教師が支援において中心的な役割を果たす必要がある。

教室内では、教師からの指示が児童の授業参加行動の先行事象となり、教師からの言語賞賛、フィードバックなどが授業参加行動の結果事象であることが多い。また、仲間との社会的相互交渉においても、教師が仲間との適切な関わり行動を教示したり、モデルを示したりすることや、適切な関わり行動を賞賛することが可能である。このように、児童の授業参加行動および仲間との社会的相互交渉を促すための先行事象と結果に、教師の行動は成り得る。しかし、教師は授業中に授業を進行する必要があるため、場合によっては複数の児童への支援を同時に行う必要がある。よって、教師が児童の適切な行動を引き出し、強化しやすいように、外部専門家と教師が連携することが有効だと考えられる。具体的には、SW-PBSの4つの要素を示したFigure 1-9にあるように、子どもへの支援を持続させるための、“システム”として、教師への支援を外部専門家が行うことが有効だと考えられる。このような考えに基づく、効果的な支援を持続的に行うための外部専門家—教師—児童の階層的な随伴性をFigure 1-11に示す。教師—児童間の相互作用が児童の適切な行動を増やしていくための

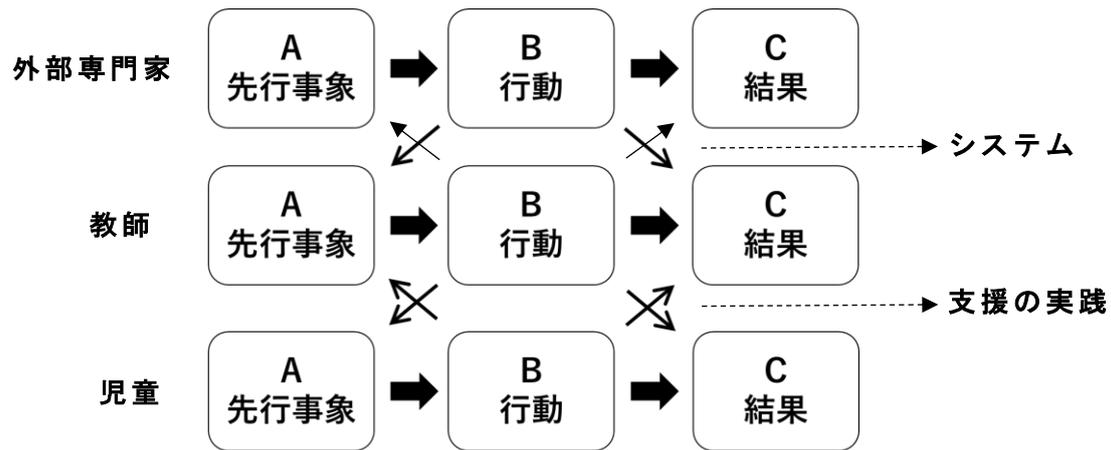


Figure 1-11. 支援を持続させるための階層的な随伴性.

“支援の実践”に当たり、外部専門家—教師間の相互作用が支援を持続させるための“システム”に当たる。外部専門家と教師が協働する行動論的アプローチとしては、応用行動分析や認知行動療法に基づく間接的支援である“行動コンサルテーション”（Bergan & Kratochwill, 1990; 加藤・大石, 2004; 米山, 2010）も存在する。本博士論文研究は行動コンサルテーションとは異なり、外部専門家が日常的に小学校に入り、教師が児童への支援行動を行いやすいよう、プロンプト、フィードバックなどの手続きを含む教師支援も行った。

以下では、児童の仲間との社会的相互交渉と授業参加行動に対する学級支援と個別支援の具体的な支援手続きについて、日本の教育現場において教師が普段の業務を行いながらも実施可能なものかどうか、また実施する際にどのような支援が必要かという観点を踏まえた上で検討する。。

1-4 仲間との社会的相互交渉への支援に関する先行研究

1-4-1 児童間の社会的相互交渉を促進する学級支援

学校教育現場における児童間の社会的相互交渉は、授業中のグループワークや休み時間において、ある児童の仲間への働きかけ（例：遊びに誘うなど）、お

よびそれに対する仲間の反応（例：遊びに行くことを了承するなど）といった形で観察される。このような社会的相互交渉を行う際には、社会的に望ましい（向社会的な）形で働きかけと反応を行う（例：優しい言葉かけをする）ことが、ポジティブな社会的相互交渉を増やし、持続させるために必要である。

学校教育現場において必要となる様々な向社会的行動の多くを、児童は日々の社会的相互交渉の中で、仲間も含め他者からの反応によってシェイピングされて学んでいく（Skinner et al., 2002）。しかし、攻撃的であったり、引っ込み思案であったりする児童との社会的相互交渉は、社会的相互交渉を行う相手である仲間にとって強化的でないと考えられる（Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge, Coie, & the Conduct Problems Prevention Research group, 1999）。よって、仲間はこれらの児童との社会的相互交渉を避け、他の児童との社会的相互交渉を選択するようになる（McDowell, 1988; Myerson & Hale, 1984）。このような状況下では、向社会的行動を学習する機会が少なくなりがちである。さらに、仲間から拒否されたり無視されたりする児童は、結果として、これらの児童自身も仲間との社会的相互交渉を避けるようになりがちである（Skinner et al., 2002）。そこで学級支援として、児童の向社会的行動を伸ばし、仲間とのポジティブな社会的相互交渉を増やす支援を行うためには、向社会的な働きかけ行動と反応（以下、これらの行動を合わせて向社会的行動とする）が自発されやすく、強化される環境を整えることが必要である。

教育現場において、向社会的行動を教え、強化するための機会は、多く起きている（Skinner et al., 2002）。例えば、困っている状況にある仲間を助けたり、優しい言葉かけをしたりするなど、児童が自発した向社会的行動を賞賛することで、その行動は繰り返されやすくなる。しかし、教師は教室内で複数の児童を観察して教える必要があり、さらに不適切な行動のほうに注目してしまうことも多いため（Algozzine, 1980; Thomas et al., 1978; White, 1975）、児童が仲

間に対して行った向社会的行動を見逃しがちである。また、向社会的行動を教師が観察していたとしても、それが“当たり前”の行動である場合、教師はその行動を賞賛しないこともある (Hall, 1991; Pumroy & McIntire, 1991)。さらに児童の向社会的行動を教師が賞賛することは、他の児童の向社会的行動を生起させる先行事象 (モデル呈示) になり得るが、このような効果は他の児童が賞賛場面を観察していなければ生じない (Skinner et al., 2002)。

以上のように、児童が行った仲間に対する向社会的行動を教師が見つけ、強化するのは難しい (Skinner et al., 2002)。このような課題に対して、児童がお互いの向社会的行動を見つけ、(教師と他の児童に) 報告し、それを教師が賞賛する Positive Peer Reporting (以下、PPR とする; Ervin, Miller, & Friman, 1996; Grieger, Kaufman, & Grieger, 1976; Morrison & Jones, 2007; Murphy & Zlomke, 2014; 竹島, 2016) による支援が考えられる。PPR では主に、ある児童の向社会的行動を仲間が見つけてカードに書き (報告し)、そのカードを教師が集めて報告者の児童と向社会的な行動をした児童の双方を、学級全体の前で賞賛する。

PPR では、仲間からのポジティブなコメントが、対象児の向社会的行動に伴うことで、向社会的行動が強化される。さらに向社会的行動が賞賛される場面を児童が観察することで、どのような行動が向社会的行動かの教示および代理強化に繋がる可能性がある (Skinner et al., 2002)。攻撃的であったり、引っ込み思案であったりした児童の向社会的行動が増えることで、このような児

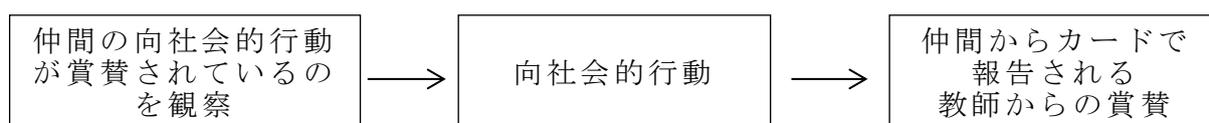


Figure 1-12. 児童の向社会的行動を促進する学級支援の随伴性.

童との社会的相互交渉が仲間にとっても強化的なものになり、結果としてポジティブな社会的相互交渉が増える可能性がある。実際、望ましい行動を報告する子どもとそれを受け取る子どもの間で、ポジティブな社会的相互交渉が増えることが報告されている (Bowers, Woods, Carlyon, & Friman, 2000)。これまでの PPR の実践研究では、仲間が特定の対象児の望ましい行動を見つけてそれを報告し、教師が対象児の望ましい行動と仲間の報告行動を賞賛する手続きが取られることが多い (Murphy & Zlomke, 2014)。しかし、通常学級では、特定の児童のみを対象とした支援より学級全体を対象とした支援のほうがより好まれること (Murphy & Zlomke, 2014)、また一つの学級内に仲間との社会的相互交渉に困難を抱える児童が複数いることから、本博士論文研究の研究 2 では、介入学級に在籍する児童全員が報告カードを書かれるように、学級規模の積極的行動支援として PPR を教師と協働で行った。

1-4-2 仲間との社会的相互交渉を促進する個別支援

向社会的行動に対して、教師や仲間からの賞賛や反応が随伴するように環境を整えたとしても、向社会的行動や仲間とのポジティブな社会的相互交渉が増えない児童に対しては、より個別化した支援が必要である。社会的相互交渉に対する個別支援を行う際には、児童が向社会的行動を行動レポーターとして持っているのに遂行できないのか、あるいは向社会的行動そのものを獲得できていないのかによって支援方略が異なる (Gresham, Sugai, & Horner, 2001)。以下、それぞれに分けて効果が実証されている支援方法について述べる。

児童が向社会的行動を行動レポーターとして持っているにも関わらず遂行できない場合は、対象児の向社会的行動が生起しやすい先行事象、および強化されるような結果事象を整えることが重要である。Wolfberg & Schuler (1993) は、3名の ASD のある児童 (7 歳) を対象に、仲間との社会的相互交渉が生じ

やすいように、仲間と遊具の豊富な部屋で遊ぶ機会を設けた。その結果、すべての対象児の仲間との社会的相互交渉が2倍近く増加した。また対象児の常同行動は減少し、機能的な遊びを行うようになった。担任教師と親からの報告では、遊び場面以外でも対象児の社会的行動が改善されたことが示唆された。また Wolfberg, DeWitt, Young, & Nguyen (2014) は、ASD のある児童 48 名に対して Wolfberg & Schuler (1993) と同様の介入を実施し、反復測定デザイン(ベースライン、介入前、介入後の3時点の比較)によって効果を検証した。その結果、介入前と比較して介入後は対象児と仲間の社会的遊びが有意に増加したことを報告している。このように、児童間の社会的相互交渉が生じやすい環境を整えることは、向社会的行動の遂行に問題がある場合には有効な支援となる。

向社会的行動そのものを児童が獲得していない場合には、社会的スキル訓練の有効性が数多くの研究によって実証されており、学校現場における(あるいは学校への般化を検討した)研究も国内外で数多く見られる(例えば、Chan & O'Reilly, 2008; Harper, Symon, & Frea, 2008; 半田, 2014; 井澤, 2003; 石津・井澤, 2011; Kamps, Leonard, Vernon, Dugan, Delquadri, Gershon, Wade, & Folk, 1992; Koegel, Kuriakose, Singh, & Koegel, 2012; Marzullo-Kerth, Reeve, Reeve, & Townsend, 2011; 岡島・谷・鈴木, 2014; 多賀谷・佐々木, 2008)。

社会的スキル訓練では、対象者に適切な行動を言語的に説明する“教示”、正しい行動のモデルを対象者に示す“モデル呈示”、対象者がその行動を実際に行う“行動リハーサル”、対象者の行動に関する情報を与え、言語賞賛やその他の

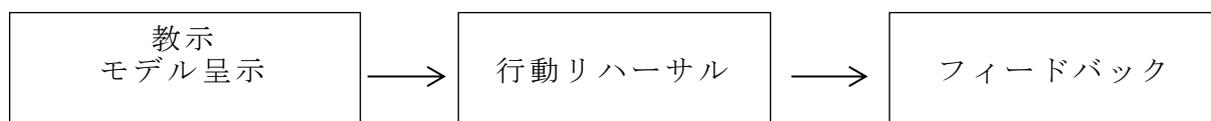


Figure 1-13. 社会的スキル訓練の随伴性.

強化子が含まれる“フィードバック”などが行われる (Miltenberger, 2001 園山・野呂・渡部・大石訳 2006)。Figure 1-13 に、三項随伴性に基づく社会的スキル訓練の要素を示す。

このような社会的スキル訓練によって、対象児が自然環境の中で向社会的行動を行い、他者（仲間）とポジティブな社会的相互交渉を行えるようにすることが訓練目的であるが、大人との訓練によって得られた社会的スキルは、仲間へと簡単に般化しないことも指摘されている (Rogers, 2000)。そこで、仲間へモデル呈示や強化手続きを教え、これらの手続きを仲間が対象児へ行うことで、社会的スキルの改善や適切な社会的相互交渉の増加を図る仲間媒介法がある (Kamps, Royer, Dugan, Kravits, Gonzalez-Lopez, Garcia, & Kane, 2002; McConnell, 2002; McGee, Almeida, Sulzerazaroff, & Feldman, 1992; Pierce & Schreibman, 1995; Pierce & Schreibman, 1997)。仲間媒介法による社会的スキル訓練は、獲得した社会的スキルを用いる対象を、大人から仲間へと移行させるステップを省略することができる (Rogers, 2000)。Zhang & Weeler (2011) は、仲間媒介法を用いて ASD のある子どもの社会的スキル改善を行った 45 の一事例実験デザインの研究についてメタ分析を行った。Allison & Gorman (1993) の回帰モデルを用いたメタ分析の結果、仲間媒介法の効果量 (effect size) は 1.0 以上であり、非常に効果的であることが示された。以上のように仲間媒介法の効果は実証されている。しかし、子どもが他の子どもに対して「訓練者」として接することが、適切かどうかという倫理的な問題も数少ないが指摘されている (Matson, Matson, & Rivet, 2007)。本博士論文研究の研究 3 では、仲間媒介法を参考にした ASD のある児童への個別支援を実施したが、この点に配慮して対象児と仲間がともに参加する社会的スキル訓練を実施した。訓練する標的スキルの選定の際にも、機能的アセスメントに基づいて、

どのようなスキルを獲得すれば、対象児・仲間の双方にとって互恵的な社会的相互交渉を行えるようになるのか考慮した。

また、ASD のある児童に対しては、訓練者が標的行動のモデルを対象児の前で実際に示すよりも、ビデオ撮影された標的行動のモデルを呈示するほうが、標的行動の獲得が早く、また獲得された行動が般化・維持されやすい (Charlop-Christy, Le, & Freeman, 2000)。これはビデオのほうが注目すべき刺激が明確となること、ビデオが子どもの動機付けを高めること、ビデオに映る場面が構造化された訓練場面とは異なること、などが理由として考えられる (Charlop-Christy, Le, & Freeman, 2000)。そこで研究 3 の社会的スキル訓練においても、ビデオを用いて標的スキルのモデルを呈示した。

さらに、岡島・鈴木 (2012) は日本における ASD のある子どもへの社会的スキル訓練の研究課題として、訓練の般化・維持について検討された研究が少ないことを挙げている。そこで研究 3 では、休み時間中に社会的スキル訓練を行い、その効果が通常学級の授業場面 (体育など社会的相互交渉がよく見られる教科) にも般化するか検討した。

1-5 授業参加行動への支援に関する先行研究

1-5-1 授業参加行動を促進する学級支援

児童の授業参加行動を促進する支援としては、児童自身による自己観察・記録 (Amato-Zech, Hoff, & Doepke, 2006; Harris, 1986)、視覚的スケジュール (Bryan & Gast, 2000)、教師の注目 (Hall, Lund, & Jackson, 1968) や言語賞賛 (Chalk & Bizo, 2007)、などの有効性がこれまで実証されている。これらの中でも、教師の言語賞賛 (例：“上手に読めたね”) は、口頭で“褒めること”であり、学級支援として教室内にいるすべての児童を対象として実施可能である。教師にとって容易に実施可能な支援方法のほうが導入されやすく、継続し

て実施されやすい (Musti-Rao & Haydon, 2011)。

しかし実際の教育現場において、教師は児童の適切な行動（授業参加行動など）を賞賛するより、不適切な行動（私語など）を注意・叱責するようになりがちであることが指摘されている (Alber & Heward, 2000; 北口, 2013; 北口, 2015)。これは、注意・叱責が問題行動の一時的な低減を即時にもたらすからだと考えられる (Alber & Heward, 2000)。これに対して、児童の適切な行動を賞賛して伸ばしていく場合、適切な行動は徐々に増えていくため、教師としては結果が即時に得られにくい。そこで、教師の言語賞賛を増やすための介入が必要だと考えられる。教師の言語賞賛を増やすのに有効な介入方法としては、支援者からのプロンプト (Hall, Lund, & Jackson, 1968)、一定間隔で振動する小型機器によるプロンプト (Austin & Soeda, 2008)、コーチング (Sutherland, 2000)、自己評価 (Sutherland & Wehby, 2001)、自己記録 (Kalis, Vannest, & Parker, 2007) などの効果が実証されている。この中でも、教師にとって時間的負担が少なく、容易に実施可能だと考えられるのは自己記録である。

自己記録とは、対象者が自身の標的行動の生起を観察・記録する手続きのことである。このような自己記録手続きは、記録した標的行動の生起回数を変化させることが知られており、これは自己記録の反応効果と呼ばれている。反応効果は何故生じるのかについては複数の説があるが、いずれの説も共通して指摘しているのは、自己記録手続きを行うことで対象者が自身の行動に注意を向けるという点と (Alberto & Troutman, 1999 佐久間・谷・大野訳 2004)、自己記録回数の増加という目に見える結果が、標的行動を行って即時に得られる点

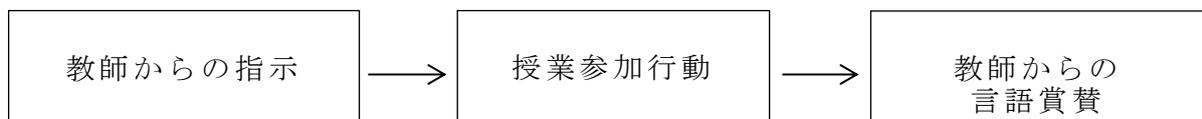


Figure 1-14. 授業参加行動を促進する学級支援の随伴性。

である。そして、このような自己記録手続きによって、教師の授業中の言語賞賛が増えることは、Kalis et al. (2007) や、Simonsen, MacSuga, Fallon, & Sugai (2012) によって示されている。しかしこれらの研究では、教師の言語賞賛回数の変化のみが報告されており、児童の授業参加行動の変化が報告されていない。教師に集中的な訓練を実施しない自己記録による介入でも、児童の授業参加行動の促進に繋がるのか検証する必要がある。また、一般に欧米よりも学級規模の大きい日本の通常学級では、個々の児童に対する担任教師の言語賞賛回数が少なくなると考えられる。よって、30名以上の児童が在籍する日本の通常学級において、自己記録手続きによって教師の言語賞賛回数が増えることが、児童の授業参加行動を促進する学級支援として機能するか、検証する必要がある。以上より、本博士論文研究の研究 5A では、(1)教師の授業中の言語賞賛回数が自己記録手続きによって増えるか検討し、(2)さらにこれが学級全体への支援として、児童の授業参加行動に及ぼす効果を検証した。

また教師の言語賞賛に関しては、ただ賞賛するよりも（例：“上手”）、適切な行動を具体的に述べながら賞賛する（以下、本研究ではこれを言語賞賛とする；例：“今の文章、上手に読めたね”）ほうが児童の授業参加率が上昇することが報告されている（Chalk & Bizo, 2007）。研究 5A においても、この具体的な言語賞賛を標的とした介入を行った。

1-5-2 授業参加行動を促進する個別支援

授業参加行動に対して、教師からの言語賞賛が頻繁に随伴するように学級支援を行ったとしても、授業参加行動が増えない児童に対しては、より個別化した支援が必要である。具体的な支援アプローチとして、機能的アセスメントに

基づく個別支援の有効性が実証されている（例えば、Baba & Tanaka-Matsumi, 2011）。

機能的アセスメントを行うことで、授業参加行動が生起しやすい先行事象、および授業参加行動を持続させる結果を推定する。そしてこれに基づいて先行事象と結果を工夫することで支援を行う。例えば、特定の課題・教材の時のみ、授業参加行動が見られない場合には、その課題・教材の難易度を調整することや、個別に横についてプロンプト（標的行動を生起しやすくするために付加される先行刺激; Alberto & Troutman, 1999 佐久間・谷・大野訳 2004）を出し、児童が課題に取り組めるように支援することが有効な支援となり得る。課題に取り組むのに必要な下位スキルが十分に獲得できていない場合には（割り算課題を行う際に、九九が十分に習得できていないなど）、下位スキルを獲得するために、より構造化した場面での訓練が有効である（放課後に1対1での学習支援を行うなど）。また、全体指示は通りにくい個別指示には従うことの出来る児童の場合、座席位置を最前列にした上で、全体指示の後に個別指示を行うことなどが考えられる（Baba & Tanaka-Matsumi, 2011）。

これら個別支援を教師が実施する際、児童への支援が課題・教材を調整することである場合には、その課題・教材に取り組むよう指示する機会自体がプロンプトとなり、教師にとって支援行動は行いやすいと考えられる。しかし、児童への支援が課題・教材に関わらず定期的に行うべきものである場合は（離席の多い児童に対して、着席時に頻繁に声かけする等）、授業を進行しながら、複数の児童への支援も時として同時に行う必要がある教師にとって、これは困難

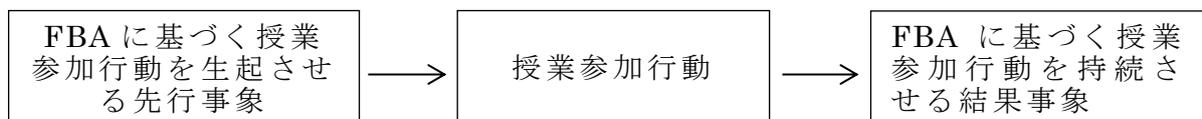


Figure 1-15. 授業参加行動を促進する個別支援の随伴性。

である。このような場合に、教師が児童への支援行動を行いやすいように支援する方法として、プロンプトの効果が実証されている。これまでの先行研究では、支援者からの合図 (Hall, Lund, & Jackson, 1968) や、小型機器の振動 (Rivera, Mason, Jabeen, & Johnson, 2015) がプロンプトとして、教師の支援行動に対して用いられてきた。Austin & Soeda (2008) では、小型機器による振動をプロンプトとして教師が 2 名の対象児へ支援を行っている。機能的アセスメントを行い、授業不参加行動 (大声を出す、離席など) が教師からの注目によって強化されていると推定した上で、授業参加行動をしているか否かに関わらず教師が対象児に定期的に注目 (non-contingent reinforcement) した結果、対象児 2 名とも授業不参加行動が減少した。

本博士論文研究の研究 5B では、Austin & Soeda (2008) と同様に教師が対象児への支援行動を授業中に行いやすいよう、教師に対して小型機器によるプロンプトを導入し、さらに支援行動が増えているかについてのフィードバックを行った。ただし Austin & Soeda (2008) とは異なり、小型機器の振動をプロンプトとして教師は対象児の行動を観察し、適切かどうかを弁別した上で、機能的アセスメントに基づき適切な行動には注目 (賞賛、個別指示) し、不適切な行動には注目しなかった。これにより、対象児の適切な行動に対する教師の賞賛が増え、不適切とされた離席行動に対してそれまで与えられていた注目は減るようにした。そして、このような機能的アセスメントに基づく支援を教師が行うことで、対象児の離席行動が減少し、授業参加行動が増加するかを検証した。さらに研究 5A の学級支援を、個別支援と同時に行っていたかを検証するために、教師が対象児以外の児童を言語賞賛した回数も記録した。

1-6 博士論文研究の目的

本博士論文研究では、小学校通常学級において仲間との社会的相互交渉およ

び授業参加行動に困難を抱える児童（発達障害、知的障害のある児童も含む）を対象とし、これらの行動を学校内・教室内でリアルタイムに観察することによる実態調査を行った。さらに、多層支援モデルを応用した学級規模・個別の積極的行動支援を教師と協働して行った。具体的には、児童間のポジティブな社会的相互交渉と授業参加行動に対して、教師からの言語賞賛が頻繁に随伴する学級環境作りを行い、その効果を検討した。学級支援を行っても困難を抱える児童へは、機能的アセスメントに基づく個別の積極的行動支援を行い、その効果を検証した。これらの実践研究を、A市LD事業の下で筆者が応用行動分析を専門とする外部専門家として小学校に日常的に入り、現場の教師と協働することで行った。

本博士論文の研究1～3（第2章）では、仲間との社会的相互交渉に焦点を当てた実態調査、および教師と協働した学級支援、個別支援を行った。研究1では、通常学級に在籍する児童と特別支援学級に在籍する児童を対象として、休み時間に仲間との社会的相互交渉をどれだけ行っているのかについて、行動観察による実態調査を行った。研究2ではこれに基づき、児童の向社会的行動に、仲間からの注目と教師の賞賛が頻繁に随伴する学級環境を作るため、PPR (Positive Peer Reporting)による学級支援を教師と協働して行った。研究3では、他者との社会的相互交渉により配慮が必要なASDのある児童に対して、仲間と遊ぶ機会の設定および社会的スキル訓練による個別支援を行った。

研究4～5A・B（第3章）では、授業参加行動に焦点を当てた実態調査、教師と協働した学級支援と個別支援を行った。研究4では、通常学級において、どれだけ児童が授業参加行動に困難を抱えているのか、行動観察による実態調査を行った。これに基づいて、研究5Aでは、児童の授業参加行動に対して教師の言語賞賛が頻繁に随伴する教育環境を整えるために教師支援を行い、教師の行動および児童の授業参加行動に及ぼす効果を検証した。研究5Bでは、

学級支援では授業参加行動の増加が見られなかった児童に対して、機能的アセスメントに基づく個別支援を学級支援と並行して行った。教師が日常的に教室内で個別支援を行うことを外部専門家が支援し、教師の支援行動と児童の離席行動、授業参加行動に及ぼす効果を検証した。

これらの実践研究を通じて、日本の小学校の通常学級において仲間との社会的相互交渉および授業参加行動に困難さを抱える児童へ、効果的な支援を日常的に持続して行うための積極的行動支援モデルの検討およびその効果検証を行うことを目的とした。

第 2 章 児童間の社会的相互交渉を促進する行動支援

第 2 章では、児童の仲間との社会的相互交渉について実態調査（研究 1）を行い、それに基づいて教師と協働した学級規模の積極的行動支援（研究 2）と、個別の積極的行動支援（研究 3）を行った。研究 1 では、教師から仲間関係が気になると報告があった児童、その他の通常学級の児童、そして特別支援学級在籍の ASD のある児童が、それぞれ仲間との社会的相互交渉を休み時間にどれだけ行っているのか、行動観察による実態調査を行い比較検討した。

研究 2 では、児童間の社会的相互交渉を改善するための学級規模の積極的行動支援として、PPR (Positive Peer Reporting) を学級全体で教師と協働して実施した。教師が PPR を学級に導入・実施し、筆者は外部専門家としてそれを支援した。そして、学級規模の PPR が児童の社会的スキル、学校肯定感に及ぼす効果を検証した。さらに、一人でいることが多く仲間関係が気になると教師報告のあった児童 2 名と、(介入学級に交流に来ていた) 特別支援学級在籍の ASD のある児童 1 名の仲間との社会的相互交渉に及ぼす効果について行動観察により検証した。

研究 3 では、仲間との社会的相互交渉に対してより個別化した支援が必要な特別支援学級の ASD のある児童に対して、仲間との社会的相互交渉を促すための環境調整と社会的スキル訓練を実施した。これらの個別支援が仲間との社会的相互交渉に及ぼす効果を検証し、さらに対象児が通常学級に交流に行く授業場面にもその効果が般化するのかにについて検討した。

2-1 研究1 児童間の社会的相互交渉の行動観察による実態調査

2-1-1 序

これまでの調査研究（例えば、文部科学省，2012）では、質問紙調査によって、小学校通常学級には仲間との社会的相互交渉に困難を抱える児童が複数いることが示唆されている。研究1では、より直接的に、小学校の休み時間における児童の仲間との社会的相互交渉について行動観察を行い、その実態を把握することを目的とした。観察対象としたのは、特別支援学級に在籍するASDのある児童（前述のように、ASDは他者との社会的コミュニケーション・相互交渉に持続的な困難さのある障害である）、通常学級に在籍しているが教師から仲間関係が気になると報告があった児童、およびその他の通常学級の児童であった。各児童が、仲間との社会的相互交渉を小学校の休み時間中にどれだけ行っているのか、行動観察によって実態を明らかにし、支援に繋げることを目的とした。

2-1-2 方法

実施期間、場所

本研究は、20XX年6月～10月にかけて、A市の通常学級における特別支援事業参加校であるA市立B小学校において行った。本研究実施に際しては、大学の倫理委員会へ研究計画書を提出し、研究実施の承認を得た。また本研究実施前に、筆者が研究目的、方法等について学校長および担任教師に説明後、研究の実施・公表について同意を得た。B小学校の校庭および教室内で、小学校の20分休みまたは昼休みに行動観察を行った。B小学校は、A市の中心部に近い地域にあり、700名規模の小学校であった。

対象児

1年生2学級、2年生1学級、3年生1学級の児童14名を対象とした。対象

児らが在籍していた通常学級は、いずれも約 30 名の児童が在籍していた。

対象児のうち、通常学級に在籍する児童は 10 名（発達障害等の診断なし、1 年生 5 名、2 年生 3 名、3 年生 2 名）、特別支援学級に在籍する ASD のある児童は 4 名（1 年生 2 名、3 年生 2 名）であった。

通常学級の児童 10 名のうち 5 名（1 年生は同じ学級の 2 名、2 年生も同じ学級の 2 名、3 年生は 1 名）は、担任教師から「一人でいることが多く、仲間関係が気になる」との事前の報告があった。その他の通常学級の児童についてはランダムに選定した 5 名の行動観察を行った。

標的行動

児童の仲間との社会的相互交渉を標的とした。社会的相互交渉とは、仲間からの反応を引き出すような「働きかけ」と、働きかけに対する「反応」の組み合わせとして定義した。仲間とは、同じ小学校の児童のことと定義した（同じ学年・学級かどうかは問わず）。対象児が働きかけ、あるいは反応のどちらを行っていても、それが仲間との社会的相互交渉であれば、標的行動が観察されたとして記録した。

行動観察は、インターバル記録法（interval recording）を用いて行った。インターバル記録法とは、ある観察期間内でその標的行動が生じたインターバルの数を数える方法である（Alberto & Troutman, 1999 佐久間・谷・大野訳 2004）。研究 1 では、1 インターバルを 20 秒とし、そのインターバル内で標的行動が見られたかどうかを記録した。なお、記録の際には設定した時間ごとにバイブレーションが作動する小型の機械 MotivAider（Behavioral Dynamics 製）を使用した。社会的相互交渉が観察されたインターバルを、全インターバル数（15 インターバル）で除し、100 を掛けることで社会的相互交渉のインターバル生起率を算出した。

手続き

小学校の 20 分休みまたは昼休みに、休み時間開始 5 分後から行動観察を 5 分間行い、これを 1 セッションとした。特別支援学級に在籍する ASD のある児童 4 名は、合計 11 セッションの観察を行った（各児童 1～5 セッション）。通常学級に在籍し、教師から一人であることが多く仲間関係が気になると報告のあった児童 5 名のうち 3 名については 1 セッション、2 名については 2 セッションの合計 7 セッション観察を行った。その他の通常学級の児童 5 名は、1 セッションずつ合計 5 セッション観察を行った。

2-1-3 結果

Figure 2-1 に、児童の休み時間における仲間との社会的相互交渉の平均インターバル生起率を、特別支援学級在籍の ASD のある児童、通常学級に在籍する気になる（教師報告による）児童、その他の通常学級児童の 3 群に分けて示した。

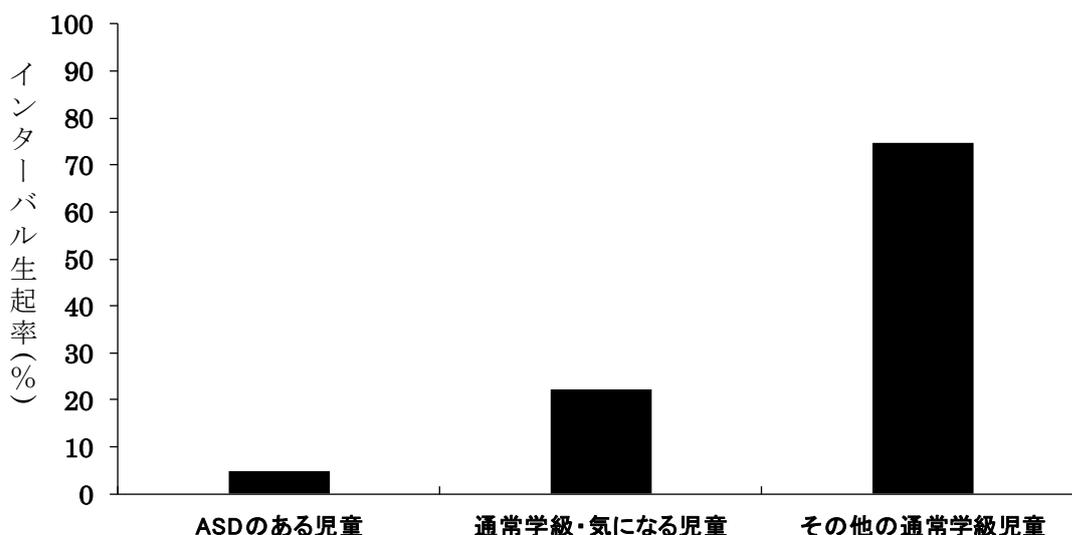


Figure 2-1. 休み時間における児童の仲間との社会的相互交渉の平均インターバル生起率.

仲間との社会的相互交渉の平均インターバル生起率は、特別支援学級在籍の ASD のある児童が 4.8% (児童別の範囲：0～8.0%)、通常学級に在籍する気になる児童が 17.1% (児童別の範囲：10.0～26.7%)、その他の通常学級児童が 74.7% (児童別の範囲：53.3～93.3%) であった。特別支援学級に在籍する ASD のある児童は、仲間との社会的相互交渉がほとんどなく、また通常学級に在籍していても仲間との社会的相互交渉があまり見られない児童がいることが明らかとなった。

群間の平均値の差について、1 要因 3 水準の分散分析を行ったところ、有意な差が見られた ($F(2, 13) = 38.59, p < .001$)。Turkey 法による多重比較の結果、ASD のある児童とその他通常学級児童 ($p < .001$)、通常学級に在籍する気になる児童とその他の通常学級児童との間で有意差が見られた ($p = .001$)。

2-1-4 考察

研究 1 の目的は、小学校内における児童の仲間との社会的相互交渉について、その実態を行動観察により明らかにすることであった。休み時間に行動観察を行った結果、特別支援学級に在籍する ASD のある児童は、仲間との社会的相互交渉がどの児童もほとんど見られなかった。また、通常学級に在籍していても、担任教師から仲間関係に困難さがあるとの報告のあった児童は仲間との社会的相互交渉が平均 17%程度しか見られず、これはランダムに選定した他の児童の平均 75%を大きく下回った。

特別支援学級の ASD のある児童は、休み時間中の行動として一人遊びが多く観察された。仲間との社会的相互交渉がある場合は、校庭で一人遊びをしている ASD のある児童に対し仲間が働きかけ、それに対して反応するという形が見られた。しかし、仲間からの働きかけに対して、反応が見られずそのまま一人遊びを続ける場合もあることが観察された。また ASD のある児童も、大人

に対しては校庭で見つけた生き物等について報告したり、遊具で遊ぶことの補助を要求したりするなどの働きかけが見られた。これは、大人は ASD のある児童の働きかけが文脈に合わないものであってもポジティブに反応することが多いのに対して、仲間の場合はポジティブに反応しない場合もあるからだと考えられる。

通常学級に在籍する仲間関係に困難さがあると教師報告があった児童の行動として観察されたのは、一人遊びや、教室内でふらふらと歩き回る、また教師への働きかけなどであった。それ以外の通常学級の児童は、休み時間中は校庭や教室内で仲間と集団遊びをする様子が多く観察された。読書やお絵描きなどを行っている場合も、仲間と同じ本を共有したり、仲間からどんな絵を描いているのか声をかけられたりなどの社会的相互交渉が観察された。

教師報告による気になる児童のうち 1 年生の児童 2 名と 3 年生の児童 2 名は同じ学級に在籍しており、特別支援学級の ASD のある児童 2 名もこれらの学級に交流に来ていた。文部科学省（2012）の調査が示すように、同じ学級内に仲間関係に困難を抱える児童が複数いることを示す結果だと言える。また仲間との社会的相互交渉の改善は、対象児に介入するだけでなく、社会的相互交渉を行う相手である仲間を含めて介入したほうが効果的で維持されやすいと考えられる（Disalvo & Oswald, 2002）。よって、社会的相互交渉を促進していくための集団支援、あるいは学級支援が必要だと考えられる。

社会的相互交渉が少ない状態を行動的に捉えると、仲間への「働きかけ」および仲間からの働きかけに対する「反応」が少ない状態だと考えることが出来る。働きかけが少ない要因としては、適切な働きかけの仕方を獲得していない、適切な働きかけをしたとしてもそれに対する結果（仲間からの反応など）が明確でなく、強化子として機能していないなどが考えられる。適切な反応が少ない要因としては、仲間からの働きかけがそもそも少ない、反応したとして

もそれに対して強化子が随伴しないなどが考えられる。そこで、仲間に対する適切な働きかけと反応に対して強化子が随伴し、これらの向社会的行動が増加するように環境を整える支援が必要だと考えられる。

2-2 研究 2: 児童間の社会的相互交渉を促進するための学級規模の

Positive Peer Reporting の効果¹

2-2-1 序

研究 1 では、特別支援学級に在籍する ASD のある児童は休み時間に仲間との社会的相互交渉がほとんど見られないこと、また通常学級に在籍していても仲間との社会的相互交渉があまり見られない児童が同じ学級に複数いることを行動観察により明らかにした。研究 2 ではこのような実態調査に基づき、児童の向社会的行動を伸ばし、仲間とのポジティブな社会的相互交渉を促進することを目的として、PPR (Positive Peer Reporting) による学級支援を教師と協働で実施した。PPR では一般的に、複数の仲間が特定の対象児の望ましい行動を見つけてそれを報告し、教師が対象児の望ましい行動と仲間の報告行動を賞賛する手続きが取られることが多い (Murphy & Zlomke, 2014)。これに対して本研究では、特定の児童のみを対象とした支援より学級全体を対象とした支援のほうが通常学級ではより好まれること (Murphy & Zlomke, 2014)、また複数の児童が仲間との社会的相互交渉に困難を抱えていること (研究 1 の結果) から、学級内のすべての児童が望ましい行動を報告し・報告されるように学級支援として PPR を実施した。そして PPR によって、児童の社会的スキルおよび学校肯定感が改善するか、また仲間との社会的相互交渉があまり見られない児童および ASD のある児童の仲間との社会的相互交渉が増加するかを検討した。

¹ 研究 2 の一部は、国際学会においてポスター発表している (Niwayama & Tanaka-Matsumi, 2016a; Niwayama & Tanaka-Matsumi, 2016b)。

2-2-2 方法

実施期間、場所

本研究は、A市の通常学級における特別支援事業参加校であるA市立B小学校において行った。介入は20XX年10月～12月に、フォローアップは20XX+1年3月に行った。本研究実施に際しては、大学の倫理委員会へ研究計画書を提出し、研究実施の承認を得た。また、研究目的や手続きを学校長および担任教師に書面および口頭で説明して同意を得た。

後述する介入学級・統制学級ともに、10月にプリアセスメント、12月にポストアセスメント、3月にフォローアップデータを収集した。プリアセスメント後、介入学級のみ学級規模のPPRを実施し、実施期間はA組が20XX年11月5日～12月18日、B組は11月17日～12月18日であった。後述する介入学級の対象児A、B、Cの行動観察は、20XX年10月～20XX年+1年3月にかけて小学校の20分休みまたは昼休みに行った。

対象児童

対象学級・児童 小学4年生2学級（ $n = 63$ ；以下、この2学級をそれぞれA組、B組とする）を“介入学級”として、学級規模のPPRを実施した。また同学年の他2学級（ $n = 62$ ）を“統制学級”として、PPRを実施せずにデータ収集のみ行った。プリアセスメント、ポストアセスメント、フォローアップを通じて欠損値なくデータが収集できた介入学級54名、統制学級47名（向社会的スキル得点について；学校肯定感得点については介入学級50名、統制学級44名）を分析対象とした。

通常学級在籍の対象児A、対象児B 介入学級の担任教師2名に対して、担任している学級において一人でいることが多く仲間関係が最も気になる児童を1名ずつ挙げるよう求めた。この教師報告に基づき、介入学級のA組、B組から1名ずつ計2名（両名とも女児、以下では対象児A、対象児Bとする）につ

いて、休み時間中の仲間との社会的相互交渉の変化について行動観察を行った。

特別支援学級在籍の ASD のある対象児 C 介入学級の B 組には、特別支援学級在籍の ASD のある児童 1 名（以下、対象児 C とする；広汎性発達障害の診断があり、知的障害もあった）が、体育、音楽、図工などの教科において交流及び共同学習に来ていた。体育の授業時間におけるこの児童の仲間との社会的相互交渉および授業参加行動についても行動観察を行った。

担任教師

介入学級の A 組の担任教師は、教員歴 8 年目の 40 代男性教員であった。介入学級の B 組の担任教師は、教員歴 2 年目の 20 代女性教員であった。統制学級 2 学級の担任教師は教員歴 6 年目の 20 代男性教員と 30 代男性教員であった。

研究デザイン

児童の社会的スキルおよび学校肯定感に関する質問紙データについては、介入学級と統制学級の比較によって介入効果を検討した。10 月 30 日にプリアセスメント、12 月 13 日にポストアセスメント、3 月 15 日にフォローアップデータを収集した。

通常学級に在籍する対象児 A、対象児 B の仲間との社会的相互交渉の行動観察データについては、多層ベースラインデザインによって介入効果を検証した。多層ベースラインデザインは、介入開始時期を対象者（あるいは行動や場面）ごとにずらし、ベースラインの長さを変えて介入を繰り返し導入する一事例実験デザインである（Alberto & Troutman、1999 佐久間・谷・大野訳 2004）。

特別支援学級在籍の ASD のある対象児 C の体育の時間における仲間との社会的相互交渉、授業参加行動の行動観察データについては、介入前後を比較する AB デザインによって効果を検証した。

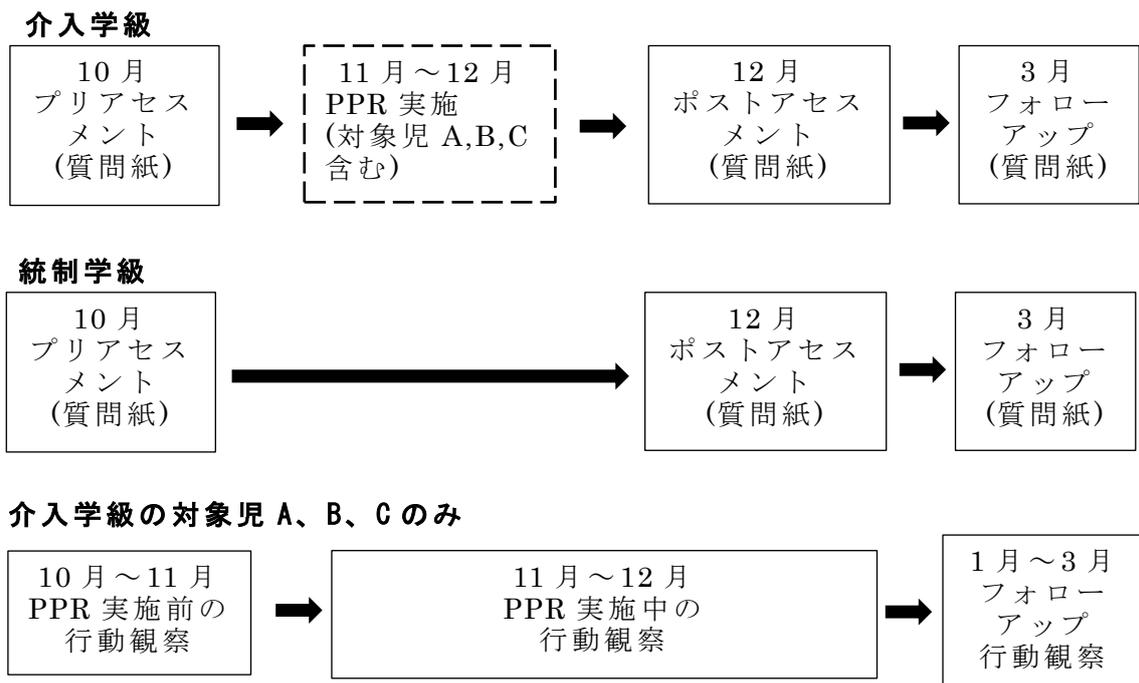


Figure 2-2. 研究 2 の流れ.

効果の指標

対象児童全員 小学生用社会的スキル尺度 15 項目（嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野, 1996; Self-rating Scale of Social Skills for Elementary School Children, 以下、SSS-E とする）と、日本語版学校肯定感・回避感尺度から学校肯定感尺度 9 項目（大対, 2007; 以下、SLAQ とする）に対する回答を求めた。SSS-E は、向社会的スキル（7 項目）、引っ込み思案行動（4 項目）、攻撃行動（4 項目）の 3 因子からなる自己報告式の質問紙であり、4 件法（1:あてはまらない ～4:あてはまる）で回答を求めた。SLAQ は 3 件法（1:いいえ、2:ときどき、3:はい）で回答を求めた。

通常学級（介入学級）の対象児 A、対象児 B 休み時間の他の児童との社会的相互交渉について、10 分間の行動観察を行い、事象記録法で回数を記録した。事象記録法とは、ある観察期間内でその標的行動が生じた回数を数える方法である（Alberto & Troutman, 1999 佐久間・谷・大野訳 2004）。社会的相互交渉

の定義は研究 1 と同様であった。対象児の働きかけもしくは反応が 1 回観察された時点で、社会的相互交渉が 1 回あったとして記録した。

特別支援学級在籍の ASD のある対象児 C 通常学級の体育の授業に対象児 C が参加した場面において、対象児 C への他の児童からの働きかけ、および対象児 C の授業参加行動を 1 分間インターバルで記録した。働きかけについては、研究 1 と同様に定義した。また授業参加行動の定義は、授業中に求められる行動、すなわち指示された活動・課題に取り組む、前を向いて話を聞くことと定義した。尚、これらの標的行動を 1 分間インターバルで記録したのは、対象児 C の複数の行動を 45 分間に渡り観察・記録したからである。また、対象児 C に働きかけた児童数も記録した。

信頼性

SSS-E の信頼性について、プリアセスメントデータを用いて各因子のクロンバックの α 係数を算出したところ、向社会的スキル $\alpha = .839$ 、引っ込み思案行動 $\alpha = .769$ 、攻撃行動 $\alpha = .693$ であった。また SLAQ の学校肯定感尺度に関しては $\alpha = .773$ であった。

対象児 A、B の行動観察の信頼性については、筆者とは独立して心理学専攻の大学院生が第 2 観察者として観察を行った。休み時間の全セッションの 28% について、筆者と第二観察者の観察者間一致率を、少ないほうの社会的相互交渉回数を多いほうの社会的相互交渉回数で除し 100 を乗じて算出した (Alberto & Troutman, 1999 佐久間・谷・大野訳 2004)。その結果、社会的相互交渉の観察者間一致率は平均 87.3% (範囲: 53.1~100%) であった。

手続き

プリアセスメントでは、介入学級と統制学級の全児童に SSS-E と SLAQ に回答を求めた。それと同時に、介入学級在籍の対象児 A、B、特別支援学級在籍の対象児 C について、仲間との社会的相互交渉のベースラインデータを収集

した。

その後、介入学級にのみ、学級規模の PPR を導入した。PPR の開始時期は、介入学級の A 組、B 組間で 12 日ずらした。これは、対象児 A、対象児 B への介入効果の検証に多層ベースラインデザインを用いたためである。PPR の開始前に、筆者が担任教師に対して PPR の目的と手続きの詳細について教示した。その後の授業時間に、担任教師が学級全体に対して PPR の手続きを教示する時間を設けた。担任教師はまず児童に、仲間に対する望ましい行動とはどのようなものか児童に考えるよう教示し、挙手して発表する時間を約 5 分設けた。その後、担任教師は児童に PPR の手続きについて教示した。具体的な教示内容は、(1)良い行動をしている仲間に対して、「こんな良いことしてるね！」と知らせ、ありがたい気持ちを伝えるのは大切であること、(2)仲間の良い行動を見つけたら“良いこと見つけカード”(以下、報告カードとする) に書き、教室内に設置されたポストに投函すること、(3)報告カードには、誰がどのような行動をしていたのか具体的に書くこと、(5)1 人の仲間に対して報告カードを 1 枚書いたら、次は別の仲間に対して書くこと(別の仲間に対して 1 枚書いたら、同じ仲間について再度書くのは問題ない)、(6)終わりの会の際に担任教師がカードを回収し、クラスの前で読み上げること、(7) 報告カードを書いた児童は、書いた枚数分のシールを教室後ろに貼られた学級全体の「良いこと見つけの表」に貼れること、(8)良いこと見つけの表にシールが 100 枚貼れたら(報告カードが学級全体で 100 枚まで到達したら)、学級全体で相談して学級活動の時間に遊ぶ時間がとれること、であった。以上の教示後、児童らは休み時間、放課後などに報告カードを書き、ポストに投函した。担任教師は、終わりの会の際に報告カードを回収して児童の前で読み上げ、報告カードを書いた児童、書かれた児童の双方を賞賛した。筆者は、報告カードを読み上げる終わりの会の様子を約 2 週間に一度観察し、担任教師に対して PPR を上手く実施できているこ

とを確認・賞賛した。

2-2-3 結果

報告カード枚数 PPR の報告カードについて、介入学級の A 組は合計 175 枚、1 日当たり平均 5.6 枚書いていた。B 組は合計 351 枚、1 日当たり平均 15.3 枚書いていた。報告カードに書かれた内容の例としては「漢字がわからなかったところを教えてくれた」、「音読練習を休み時間に長い聞きいてくれた」といったものが見られた。報告カードに書かれた名前をもとに、児童別に報告カード枚数を集計すると、A 組の児童が書いた枚数は一人あたり平均 5.2 枚（児童別の範囲:0~23 枚）、受け取った枚数は一人あたり平均 5.7 枚（児童別の範囲:1~13 枚）であった。B 組の児童が書いた枚数は一人あたり平均 10.4 枚（児童別の範囲:0~48 枚）、受け取った枚数は一人あたり平均 11.3 枚（児童別の範囲:2~25 枚）であった。A 組、B 組ともに、無記名の報告カードが見られたため、書いた枚数と受け取った枚数が一致しなかった。受け取った枚数が 0 枚の児童は見られなかった。また、書いた枚数が 0 枚の児童は、A 組が 2 名、B 組が 3 名であったが、これらの児童の中には無記名で報告カードを書いた児童がいたことが考えられる。

SSS-E 得点の変化 Table 2-1 に、SSS-E の各尺度および SLAQ の学校肯定感の介入学級、統制学級それぞれの平均得点を示す。SSS-E の向社会的スキル、引っ込み思案行動、攻撃行動の 3 因子について、それぞれ 2 要因（群×時期）の分散分析を行った。その結果、向社会的スキルについては、群、時期の主効果のいずれも有意でなかった。また、群×時期の交互作用も有意な差は見られなかった ($F(2, 198) = 1.25, p = .290$)。引っ込み思案行動については、介入学級、統制学級ともにフォローアップにかけて平均得点が減少しており、時期の主効果が有意であった ($F(2, 202) = 7.59, p = .001$)。また攻撃行動についても、介

Table 2-1 SSS-E 得点と SLAQ 得点の平均得点

	プリ アセスメント	ポスト アセスメント	フォローアップ
介入・向社会的スキル	20.54 (3.8)	21.04 (3.7)	21.15 (3.8)
統制・向社会的スキル	21.57 (3.9)	21.19 (3.5)	21.49 (3.0)
介入・引っ込み思案行動	6.29 (2.3)	6.19 (2.5)	5.79 (2.2)
統制・引っ込み思案行動	6.55 (2.3)	6.47 (2.3)	5.73 (2.1)
介入・攻撃行動	5.60 (1.6)	5.64 (1.5)	5.28 (1.3)
統制・攻撃行動	6.08 (1.8)	5.90 (2.2)	5.45 (1.6)
介入・学校肯定感	20.94 (5.0)	21.72 (4.6)	22.24 (4.9)
統制・学校肯定感	21.57 (3.9)	21.23 (4.0)	21.48 (3.3)

Note. 括弧内は標準偏差.

入学級、統制学級ともにフォローアップにかけて平均得点が減少しており、時期の主効果が有意であった ($F(2, 204) = 4.78, p = .009$)。

向社会的スキルの変化について、どのような児童に対して PPR による介入が効果的だったのか検討するために、プリアセスメント時の SSS-E 得点と SLAQ 得点を用いた Ward 法によるクラスター分析を行った。その結果、学校肯定感、社会的スキルともに高い“高群”、学校肯定感が高いが社会的スキル得点は中程度の“中群”、学校肯定感、社会的スキルともに低い“低群”の3群に分けられた。高群は34名（介入学級16名、統制学級18名）。中群は合計31名（介入学級19名、統制学級12名）。低群は26名（介入学級13名、統制学級13名）であった。Table 2-2 に、各群のプリアセスメント時の SSS-E と SLAQ の平均得点と、各群内の介入学級児童の PPR 報告カード枚数を示す。また Figure 2-3 に、各群の向社会的スキル (SSS-E) 得点の変化を示す。

高群の向社会的スキル得点の変化について、統制学級はプリアセスメントからフォローアップにかけて有意に平均得点が下がっていたが ($p = .049$)、介入学級は維持していた。また中群について向社会的スキル得点の交互作用は有意でなかったが ($p = .252$)、介入学級のみプリアセスメントからポストアセスメントにかけて平均得点が上昇傾向にあり ($p = .081$)、中程度の効果量であった

($d = .49$)。低群については、介入学級、統制学級ともに向社会的スキル得点の上昇傾向が見られたものの（時期の主効果について $F(2, 48) = 2.47, p = .095$ ）、どちらの学級も有意差は見られなかった。介入学級の向社会的スキル得点の上昇の効果量も低い水準であった ($d = .27$)。

Table 2-2 各群のプリアセスメント時の SSS-E と SLAQ の平均得点と

各群内の介入学級児童の PPR 報告カード枚数

	高群 ($n = 34$)	中群 ($n = 31$)	低群 ($n = 26$)
向社会的スキル	24.8	20.0	17.6
引っ込み思案行動	5.1	6.8	8.1
攻撃行動	5.1	5.8	6.6
学校肯定感	24.0	22.9	15.0
書いた枚数 (介入学級のみ)	11.6	7.4	5.3
受け取った枚数 (介入学級のみ)	10.3	7.5	8.2

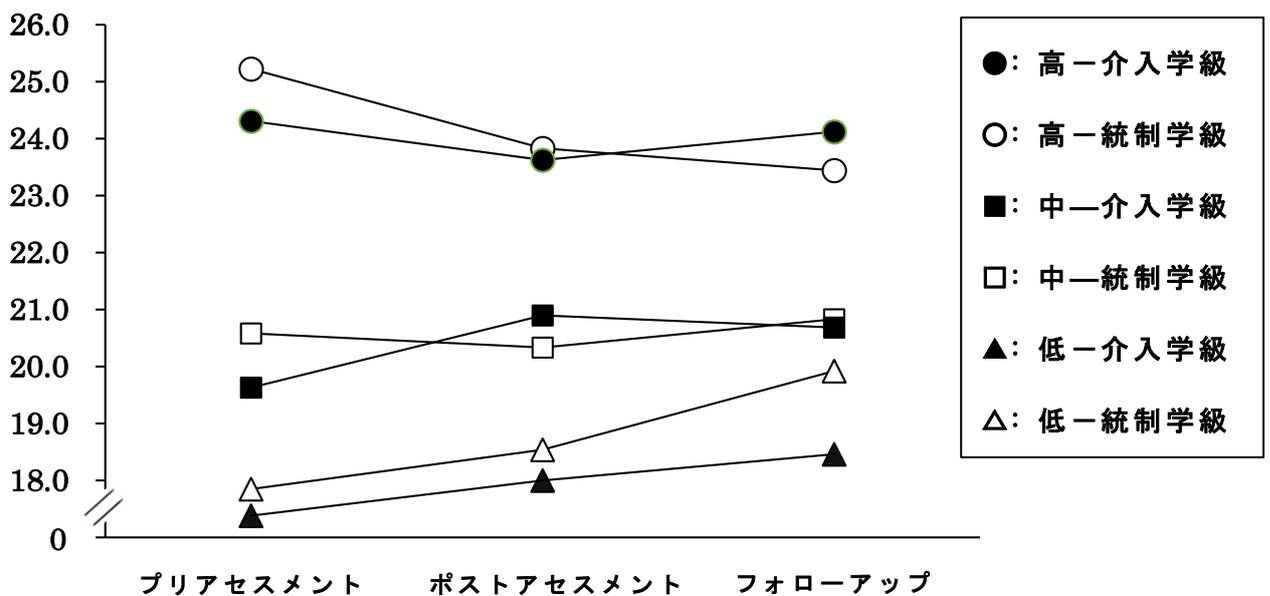


Figure 2-3. 向社会的スキル (SSS-E) 得点の変化.

SSS-E 得点変化量と報告カード枚数の相関 介入学級の個々の児童が報告カードを書いた・受け取った枚数と、SSS-E 得点の変化（ポストアセスメント得点からプリアセスメント得点を減じて算出）について相関分析を行った。その結果、高群は“書いた枚数”と“向社会的スキル得点の変化”の間に中程度の正の相関があり（ $r = .60, p = .014$ ）、報告カードを多く書いた児童ほど向社会的スキル得点が増加する傾向が見られた。中群は“受け取った枚数”と“引っ込み思案行動得点の変化”の間に中程度の負の相関があり（ $r = -.43, p = .042$ ）、報告カードを多く受け取った児童ほど引っ込み思案行動得点が減少する傾向が見られた。低群は“受け取った枚数”と“攻撃行動得点の変化”の間に中程度の負の相関があり（ $r = -.57, p = .034$ ）、報告カードを多く受け取った児童ほど攻撃行動得点が減少する傾向が見られた。

SLAQ 得点の変化 Figure 2-4 に、介入学級と統制学級の平均 SLAQ 得点の変化を示す。2 要因（群×時期）の分散分析を行った結果、群、時期の主効果はいずれも有意でなかった。また群×時期の交互作用も有意ではなかった（ $F(2, 184) = 2.62, p = .075$ ）。しかし多重比較の結果、統制学級は時期によって得点

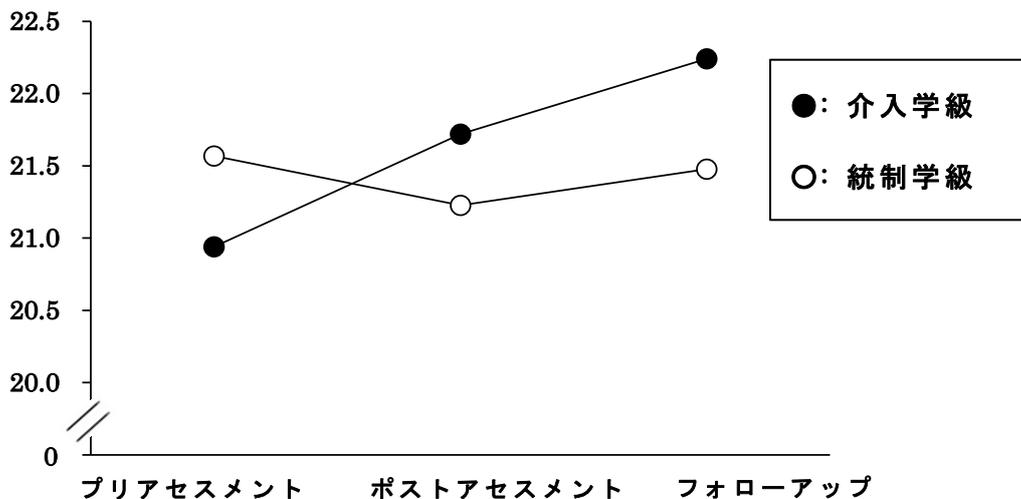


Figure 2-4. 学校肯定感 (SLAQ) の変化.

に差が見られなかったのに対し、介入学級はプリアセスメントからフォローアップにかけて SLAQ の学校肯定感が有意に上昇していた ($p = .021$)。効果量は低い水準であった ($d = .25$)。

対象児 A、B の行動観察結果 Figure 2-5 に、介入学級在籍の対象児 A、対象児 B の休み時間中の仲間との社会的相互交渉の変化を示す。対象児 A は、PPR 実施前は仲間との社会的相互交渉が平均 0.8 回であったが、PPR 実施後は平均 3.2 回に増加した。対象児 B は、PPR 実施前は仲間との社会的相互交渉が

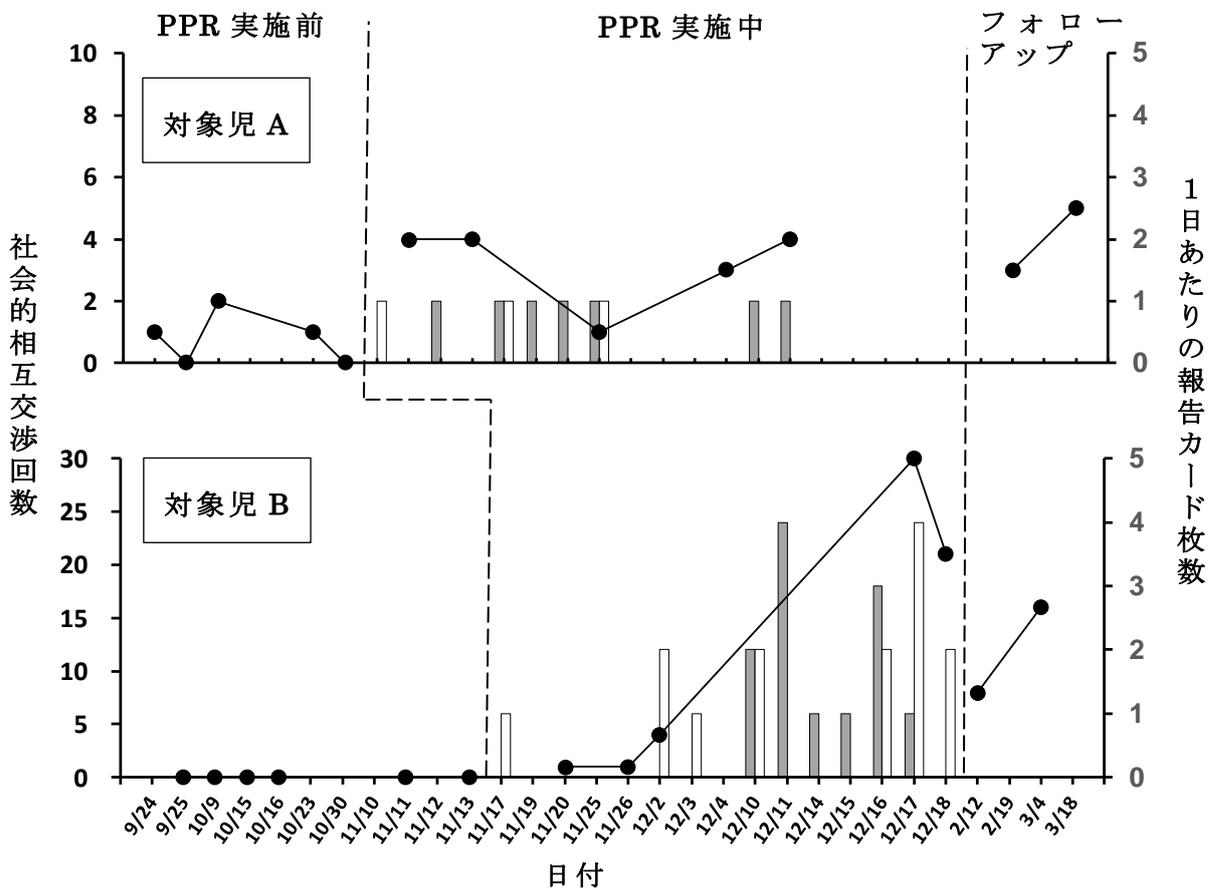


Figure 2-5. 対象児 A と対象児 B の休み時間 10 分間における仲間との社会的相互交渉および PPR のカードを書いた・受け取った枚数。

Note. ●: 仲間との社会的相互交渉、■: 対象児ら書いた PPR カード枚数、□: 対象児ら受け取った PPR カード枚数。

まったく観察されなかったが（平均 0 回）、PPR 実施後は平均 11.4 回に増加した。両名とも、フォローアップ時においてもベースライン時より高い水準で、仲間との社会的相互交渉を行っていた。また、対象児 A は報告カードを書いた枚数が 7 枚、受け取った枚数が 3 枚であった。対象児 B は報告カードを書いた枚数が 14 枚、受け取った枚数が 12 枚であった。どちらの児童も、報告カードを先に仲間から受け取り、その後、仲間の適切な行動について報告カードを書く様子が見られた。

また、対象児 A の自己報告による SSS-E 得点について、向社会的スキルはプリアセスメントの 11 からポストアセスメントは 12、フォローアップは 15 と増加し、改善していた。引っ込み思案行動は、プリアセスメントの 8 からポストアセスメントは 13、フォローアップでも 14 と増加していた。攻撃行動は、プリアセスメントの 5 からポストアセスメント・フォローアップでは 4 へ減少していた。SLAQ 得点は、プリアセスメントからフォローアップを通じて 19 であった。

対象児 B の自己報告による SSS-E 得点について、向社会的スキルはプリアセスメントの 17 からポストアセスメントは 19、フォローアップは 23 と増加し、改善していた。引っ込み思案行動は、プリアセスメントの 11 からポストアセスメントは 9、フォローアップは 8 へと減少し、改善していた。攻撃行動は、プリアセスメントの 5 からポストアセスメントでは 7 と増加したが、フォローアップでは 4 へ減少していた。SLAQ 得点は、プリアセスメントの 21 からポストアセスメントでは 26 へ増加し、フォローアップでも 26 と維持していた。

対象児 C の行動観察結果 Figure 2-6 に、特別支援学級在籍の ASD のある対象児 C が体育の授業時に介入学級 B 組に交流に来た際の、仲間から働きかけ率、働きかけた仲間の数、対象児 C の授業参加率を示す。仲間からの働きかけ率について、PPR 実施前の平均 7.7%から実施後は平均 26.6%に増加した。ま

対象児 C へ働きかける仲間の数も、PPR 実施前の平均 1.8 名から、実地後は平均 4.5 名へと増加した。対象児 C の授業参加率については、授業中の課題に大きく影響される様子が観察された。9 月 25 日～10 月 15 日はボールを使った活動、10 月 16 日および 10 月 23 日はリレー、11 月 13 日および 11 月 18 日は対象児 C の好きな一輪車であり授業参加率が高かった。しかし、PPR 実施前はまったく授業参加できないこともあった対象児 C が、PPR 実施後は仲間からの声かけによって授業参加する様子が観察されるようになった。実際、平均授業参加率は PPR 実施前の平均 7.9%から、実施後は平均 27.2%へ増加した。また、対象児 C は報告カードを書いた枚数が 14 枚、受け取った枚数が 12 枚であり、PPR 実施前は通常学級の仲間との社会的相互交渉が見られなかった対象児 C も、PPR を学級規模で導入後はカードを通じた社会的相互交渉が見られるようになった。

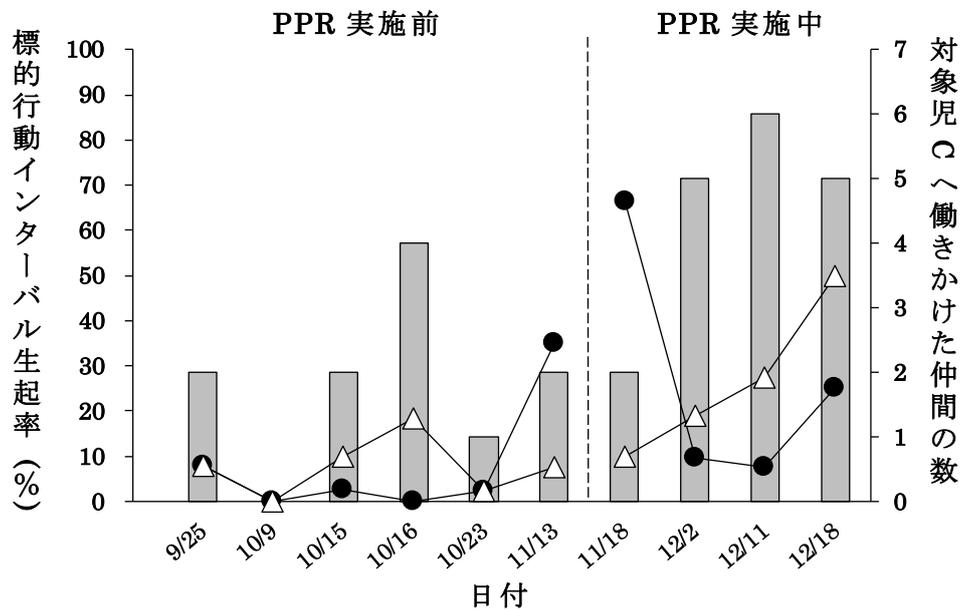


Figure 2-6. 特別支援学級在籍の ASD のある児童の通常学級における体育の時間の授業参加行動と対象児に対する仲間の働きかけの変化。

Note. ● : 授業参加行動、△ : 他の児童からの働きかけ、棒グラフ : 対象児に働きかけた児童数。

2-2-4 考察

研究 2 では、児童の向社会的行動を伸ばし、仲間との社会的相互交渉を増やすことを目的として学級規模の PPR を行った。PPR を学級支援として実施することで、児童の向社会的行動に対して教師・仲間からの賞賛が頻繁に随伴する学級環境を整え、その効果を検証した。

児童が書いた報告カードの枚数について、A 組は 1 日当たり平均 5.6 枚、B 組は 1 日当たり平均 15.3 枚書いており、児童は仲間の適切な向社会的行動を見つけ、それを報告することが出来たと言える。ある児童が向社会的行動を行い、それを仲間がカードに書いて報告することも一種の社会的相互交渉である。社会的スキル得点および学校肯定感が低かった低群の児童および対象児 A、B、C も報告カードを書き・受け取っていたことは、仲間との社会的相互交渉が少なかったこれらの児童にとって意義のあることだと考えられる。また、報告カードを教師が読み上げ・賞賛する終わりの会では、報告カードを書かれた児童が喜ぶ様子が観察された。

報告カード枚数の学級間の差について、B 組のほうが A 組の約 2 倍の枚数を書いていた。この要因として、終わりの会で報告カードを読む時間が足りない際、A 組の担任教師は何度か次の日にカードを読み、賞賛したとの報告があった。これによって、報告カードを書く行動が強化される機会が遅延することになり、学級間の報告カード枚数の差に繋がったと考えられる。また PPR 終了後、担任教師からは、PPR の効果は実感しているが、児童が報告カードを多数書いた際にそれをすべて読んで賞賛するのに時間がかかることもあったとの報告がなされた。筆者の観察では、報告カードを読むのにかかる時間は最大で 5 分程度であったが、今後、報告カードを教師が読み、賞賛する時間の短縮を目指した PPR 手続きの改良が必要だと考えられる。

SSS-E の向社会的スキル得点の変化について、PPR 実施後から SSS-E、SLAQ

得点ともに高かった高群では、統制学級の得点が下がったのに対して、介入学級では得点が維持された。学年が上がるごとに、自己報告による主観的な社会的スキル得点は低くなることが報告されており（石川・山下・佐藤, 2007）、統制学級の向社会的スキル得点が減少したのはこのためだと考えられる。それに対して、介入学級の向社会的スキル得点は維持され、また向社会的スキル得点の変化量と書いた報告カード枚数の間に正の相関が見られた。このことから、他の児童の向社会的行動について報告カードを書くことが、この群の児童の社会的スキルの維持に効果的であることが示唆された。

PPR 実施後から中程度の社会的スキルがあり、学校肯定感が高かった中群では、PPR 実施後に介入学級の向社会的スキル得点に増加傾向が見られ、中程度の効果量であった。またこの群の児童は、受け取ったカード枚数が増えるほどに、引っ込み思案行動得点の下がる傾向が見られた。この群の児童は、ある程度の社会的スキルを PPR 実施後より習得していたことから、PPR による学級支援が導入されたことで、どのような行動が望ましいのかを見て・聞いてそれを模倣することが可能であり、また向社会的行動を行ってそれが強化される機会を得やすくなったことが向社会的スキル得点の増加に繋がったと考えられる。

PPR 実施後から社会的スキル得点、学校肯定感ともに低かった低群について、フォローアップにかけて統制学級・介入学級ともに向社会的スキル得点の増加傾向が見られた。統制学級についても得点の増加が見られたのは、SSS-E、SLAQ 得点等の質問紙の結果について教師に報告をしていたことが影響した可能性が考えられる。実際、担任教師からは生徒指導をする際の資料として、質問紙の結果が役立つとのフィードバックが得られた。直接観察できたわけではないが、統制学級の 2 学級の教師がこれらの質問紙の結果を参考に、低群の児童に対する関わり方を変容させた可能性が考えられる。また低群の児童は、受け取った報告カード枚数が多いほど、攻撃行動の得点の下がる傾向が見られた。

PPR によって教室内で受け取るポジティブな刺激（報告カード）が増えることで、これらの児童の攻撃行動得点の減少に繋がったと考えられる。

また介入学級では PPR 実施後に学校肯定感が増加していた。大対・松見 (2010) は小学 3 年生を対象とした学級規模の社会的スキル訓練の効果について、介入前に学校適応感が低かった児童は、介入から 3 か月後のフォローアップにかけて学校肯定感が上昇したことを報告している。本研究もこれと同様に、PPR によって教室内で受け取るポジティブな刺激（報告カード）が増え、さらに仲間とのポジティブな社会的相互交渉が増えることで、学校肯定感の上昇に繋がったと考えられる。

一人でいることが多く、担任教師から仲間関係が最も気になる児童として報告のあった対象児 A、対象児 B について、PPR 実施後は両名とも仲間との社会的相互交渉の増加が見られた。これらの児童は、最初に報告カードを仲間から書かれてから社会的相互交渉が増加し、自分からもカードを書き始めることが、カード枚数の時系列データから明らかとなった。PPR 実施前の対象児 A は、一人でふらふらと教室内や校庭を歩き回る行動がよく観察されていた。それに対して PPR 実施後は、(恐らく仲間の良い行動を見つけるために) 仲間への接近行動がよく観察されるようになり、担任教師からもそのように報告された。仲間との物理的な距離が縮まったことで、社会的相互交渉が起きやすくなり、このことが社会的相互交渉の増加につながったと考えられる。しかし、仲間への働きかけ行動を自発する様子は PPR 実施後にも見られず、また社会的相互交渉の増加も比較的小さな変化であった。また、対象児 A の自己報告による SSS-E 得点の変化から、向社会的スキルは改善していたが、引っ込み思案行動得点は増加してしまっていた。対象児 A の引っ込み思案行動の各項目得点の変化を見ると、「友だちのあそびを、じっとみている」などが増加していた。これは前述のように、PPR 実施後は仲間への接近行動がよく観察されるようになったこ

とと一致している。これらのことから、このような児童に対しては仲間へ接近するだけでなく、働きかけられるよう個別化した支援をしていく必要があると考えられる。

対象児 B に関しては、PPR 実施後の休み時間中は常に一人で過ごし、座席にじっと座っていたり、読書をしたりする様子が観察されていた。しかし PPR 実施後は、仲間と一緒に集団遊びをする様子が観察されるようになった。さらに、自己報告による SSS-E 得点、SLAQ 得点ともに改善していた。

特別支援学級在籍の ASD のある対象児 C の体育の授業時における仲間との社会的相互交渉について、PPR 実施後には体育の時間に対象児 C に働きかける仲間が増えた。また働きかけの頻度も増加した。PPR 実施後は、体育の授業になかなか参加できない対象児 C に対して、一緒に参加するよう声かけをする様子が多く観察されるようになった。また対象児 C が授業参加できた場合、例えばマット運動が上手に出来た際にそれを仲間が賞賛する様子も見られるようになった。これら仲間の行動が PPR 実施後に増加したのは、PPR の報告カードによって、これらの行動が報告され強化されたからだと考えられる。また、ASD のある対象児 C も、仲間からの働きかけに対してその場で反応することは少なかったが、後で報告カードを書く行動は頻繁に見られ、PPR 実施期間中に計 14 枚書くことができた。また仲間が対象児 C へ向けて書いた報告カードが読み上げられる際に、対象児 C が喜ぶ様子も観察された。

以上の結果から、学級規模の PPR は、児童の社会的スキルを伸ばす可能性が示唆され、学校肯定感を増加させることが示された。また休み時間に一人でいることの多かった対象児 A および対象児 B（両名とも通常学級在籍）の仲間との社会的相互交渉を増やし、ASD のある対象児 C（特別支援学級在籍）への仲間からの働きかけを増やす効果が見られた。しかし、対象児 A については、社会的スキル得点・学校肯定感の増加が見られず、また社会的相互交渉の変化も

小さなものに留まった。また、ASDのある対象児 C に対する仲間の働きかけは増えたが、対象児 C がこれらの働きかけに即座に反応することは少なかった。これらの児童に対しては、より直接的に仲間への適切な働きかけ・反応の仕方を教え、その行動ができたなら即時強化し、さらに自然環境の中で向社会的行動が自発できるように環境を整える必要があると考えられる。すなわち、これらの児童に対する、より個別化した支援の必要性が示唆されたと言える。そこで、次の研究 3 では特別支援学級在籍の ASD のある児童を対象とし、対象児と通常学級の仲間との社会的相互交渉を促進する個別の積極的行動支援を実施し、その効果を検証した。

2-3 研究3：特別支援学級在籍の自閉症スペクトラム障害のある児童と

通常学級児童の社会的相互交渉を促進する行動支援²

2-3-1 序

第2章の研究1では、小学校の通常学級にも仲間との社会的相互交渉がほとんど見られない児童が同じ学級内に複数いること、また特別支援学級に在籍する ASD のある児童は休み時間に仲間との社会的相互交渉がほとんど見られないことを行動観察による実態調査によって明らかにした。また研究2では、学級規模の PPR を行うことで、児童の学校肯定感が上がることおよび社会的スキルが向上する可能性が示唆され、休み時間中に一人であることの多かった児童2名の仲間との社会的相互交渉の増加が観察された。さらに、特別支援学級に在籍する ASD のある児童へ働きかける仲間の数と、働きかけの頻度が増えた。しかし研究2では、PPR 実施後も ASD のある児童は仲間からの働きかけに反応せずに一人遊びを続ける様子も見られ、対象児の反応を得るために仲間が何度も働きかける様子が観察された。研究3では、仲間との社会的相互交渉に対してより個別化した支援が必要だと考えられる特別支援学級在籍の ASD のある児童に対して、環境調整と社会的スキル訓練による個別支援を実施した。環境調整と社会的スキル訓練によって、ASD のある対象児の仲間との社会的相互交渉および働きかけに対する反応率が増えるか検証し、通常学級の交流及び共同学習場面へと介入効果が般化するかも検討した。

² 研究3は学会および学術誌において発表している（庭山・松見，2013；Niwayama & Tanaka-Matsumi, 2013；Niwayama & Tanaka-Matsumi, 2016c）。

2-3-2 方法

実施期間

研究3は、A市の通常学級における特別支援事業参加校であるA市立C小学校において、20XX年10月16日から20XX+1年1月15日にかけて行った。本研究実施に際しては、大学の倫理委員会へ研究計画書を提出し、研究実施の承認を得た。また本研究実施前に、筆者が研究目的、方法等について教頭および担任教師に説明後、研究の実施・公表について同意を得た。C小学校は、A市の中心部に近い地域にあり、300名規模の小学校であった。

研究3の行動観察及び介入は小学校の20分休みに行った。また介入効果の一般化を検討するために、対象児が通常学級に交流に行く（交流及び共同学習）場面において行動観察を行った。

対象児

特別支援学級に在籍するASDのある児童1名（小学4年生女児、10歳、以下では対象児とする）を対象とした。対象児は自閉症の診断を受けていた。対象児は、特別支援学級で教育を受けることが多かったが、1日1～2時間は通常学級に交流及び共同学習に行っていた。その際の教科は、朝の会、体育、音楽、図工であった。対象児は、自発的に他者へ働きかけることはあまりなく、働きかける時には一語文であった。簡単な言語的指示は理解でき、2～3年生レベルの漢字の読み書きが可能であった。教師の報告では、対象児は通常学級の授業に参加し、仲間と交流するのに困難を抱えており、通常学級に行くことを拒否することもあった。通常学級では、支援する大人の腕に掴まる行動がよく観察されていた。通常学級の児童からの働きかけに対して、反応せずに一人遊びを続ける様子がよく観察されていた。事前の行動観察において、休み時間中の対象児は他の児童との集団遊び・社会的相互交渉が全く観察されず、一人遊び（お絵描き等）をする様子が観察された。対象児が在籍する特別支援学級には、1～

6年生までの11名が在籍しており、担任教師が3名いた。また対象児が交流に行く4年生通常学級には、31名の児童が在籍していた。

仲間の選出

研究3に参加する仲間の選出にあたっては、対象児の担任教師および通常学級の担任教師と相談し、対象児への働きかけが比較的多く観察される児童という観点から選出した。その結果、通常学級に在籍する児童3名（3名とも小学4年生女兒）が選出された。対象児3名は、対象児との遊ぶ機会に参加することを了承した上で本研究に参加した。

担任教師

対象児の特別支援学級における担任教師は教員歴9年目の女性教員であった。対象児の担任を4年間務めていた。通常学級の担任は教員歴22年の女性教員であった。研究実施校に着任して1年目であった。

訓練者

筆者が、訓練者として直接的な支援、介入を実施した。筆者は、対象児と仲間に対する週1回の支援を研究開始時までに1年半以上行っていた。

実施場所

対象児が20分休みを過ごしている特別支援学級の教室で行った。特別支援学級は小学校の1階に位置しており、通常学級教室は3階に位置していた。観察および後述の遊ぶ機会設定、社会的スキル訓練はすべて特別支援学級の1室（全3教室あるうちの空き教室）で行い、対象児と仲間以外の児童は同じ教室内にいない状況であった。特別支援学級の教室には、対象児が好んで遊びに使用していた様々な遊具（トランポリン、ボール、小型ブランコ等）があった。

標的行動

20分休み中に、20秒インターバル記録法を用いて対象児の行動を5分間記録した。休み時間開始5分後から5分間の観察を行った。記録の際には設定し

た時間ごとにバイブレーションが作動する小型の機械 MotivAider (Behavioral Dynamics 製) を使用した。

社会的相互交渉 社会的相互交渉は、対象児とその仲間の中で観察される、働きかけと反応の組み合わせとして定義した。働きかけとは、相手の社会的反応を引き出すことを目的とした（音声を伴うか否かは問わない）社会的行動と定義した。反応は、働きかけに対する返答として観察される（音声を伴うか否かは問わない）社会的行動として定義した。社会的相互交渉が観察されたインターバル数を全インターバル数（15 インターバル）で除し、100 を掛けて社会的相互交渉率を算出した。

働きかけに対する反応性 対象児が仲間からの働きかけに対して 3 秒以内に常に反応したインターバルを記録することで、対象児の反応性の指標とした。20 秒インターバル内に観察された仲間からの働きかけ全てに対して、対象児が 3 秒以内に反応したインターバル数を、仲間から対象児への働きかけが観察されたインターバル数で除し 100 をかけて、対象児の働きかけに対する反応性を算出した。

仲間の行動 後述の社会的スキル訓練において標的行動とした、①相手（対象児）の顔を正面から見ての働きかけ（働きかけスキル）、②場所・物を（対象児に）示す際の指差し（指差しスキル）について、仲間 3 名が行った回数を、事象記録法で記録した。尚、仲間 3 名分のデータを 1 つにまとめて記録した。

アセスメント

介入前の対象児と仲間の行動について、三項随伴性に基づく ABC 観察記録の例を Figure 2-7、2-8 に示す。これらの行動観察に基づいて、社会的スキル訓練（詳細は後述する）では、“正面から働きかけるスキル”“指差しスキル”を標的とした。これらのスキルを練習することは、対象児にとっては他者へ働きかける訓練となり、仲間にとっては対象児の反応を得やすい働きかけの訓練と

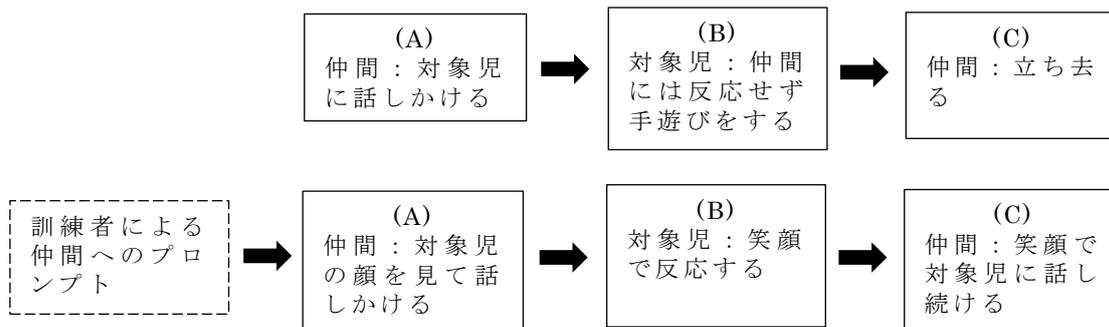


Figure 2-7. 正面から働きかけるスキルに関する ABC 観察記録の例.

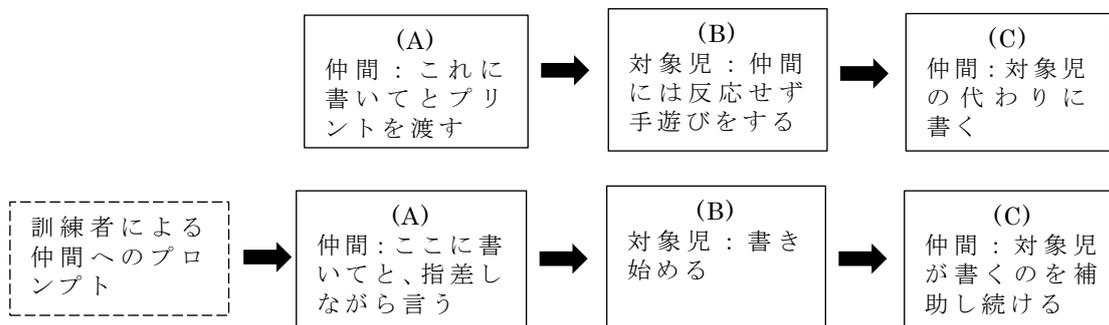


Figure 2-8. 指差しスキルに関する ABC 観察記録の例.

なると考えられた。よって、これら 2 つのスキルは、対象児と仲間の双方にとって有益なスキルであると考えられた。

研究デザイン

本研究では、遊ぶ機会の設定および社会的スキル訓練による介入を行い、その効果の検証には ABCBA デザインを用いた。研究デザインは、プリアセスメント (A; 5 セッション)、遊ぶ機会設定期 (B; 5 セッション)、遊ぶ機会設定 +SST 期 (C; 6 セッション)、遊ぶ機会設定期 (B; 3 セッション)、ポストアセスメント (A; 1 セッション)、の 5 つのフェイズから構成した。

手続き

プリアセスメント 対象児の標的行動の行動観察のみ行った。休み時間に遊ぶ機会を設けることや、対象児や仲間、通常学級の児童への教示などは特に行わなかった。

遊ぶ機会設定期 休み時間に対象児と仲間が共に遊ぶ機会を設定した。遊ぶ場所として、特別支援学級の児童が遊ぶ際に使用していた空き教室を用いた。この教室は、約 5m×5m の広さで、トランポリン、小さなブランコ、ボールプール、鉄棒、跳び箱、ホワイトボードがあった。対象児は言語的なコミュニケーションや複雑なルールのある遊びが苦手であったため、トランポリンやボールなど、ルールや言語的コミュニケーションを必要としない遊びが出来る特別支援学級の教室を用いた。初回に遊ぶ機会を設定した際には、訓練者が仲間「A ちゃんとかと 20 分休みに遊ぶ時間を作ってるんだけど、よかったら遊びに来てね」と仲間を特別支援学級の教室に誘った。初回以降は、「よかったら、今日も 20 分休みに遊びに来てね」と訓練者が仲間に声をかけた。遊ぶ機会是对象児と仲間の都合に合わせて 1 日 1 回、週に 2～3 回設定した。仲間が特別支援学級教室に入室後、訓練者が「自由に遊んでね」と教示した。休み時間終了 3 分前になったところで、訓練者が休み時間終了 3 分前であることを伝え、対象児と仲間の中で社会的相互交渉があったことを確認した上で、仲良く遊べたことについて言語賞賛を行った。1 セッションにおける遊び時間は、直前の授業の終了時間によって約 5～10 分と変動した。

遊ぶ機会設定+SST 期 対象児と仲間 3 名がともに参加する社会的スキル訓練を遊ぶ機会の前に導入した。社会的スキル訓練の標的スキルは、他者に話しかける際に顔を正面から見て話しかける（正面から話すスキル）、場所・物を示す際には指差す（指差しスキル）、働きかけられた際には反応する、の 3 つのスキルであった。社会的スキル訓練では、教示、ビデオを用いたモデル呈示、行動リハーサル、フィードバックを行い、訓練時間は約 2 分であった。教示およびモデル呈示に用いたビデオでは、まず教示文が表示されて音声で読み上げられ（例：「お友だちに話しかけるときは、お友だちの近くにいて、お友だちの

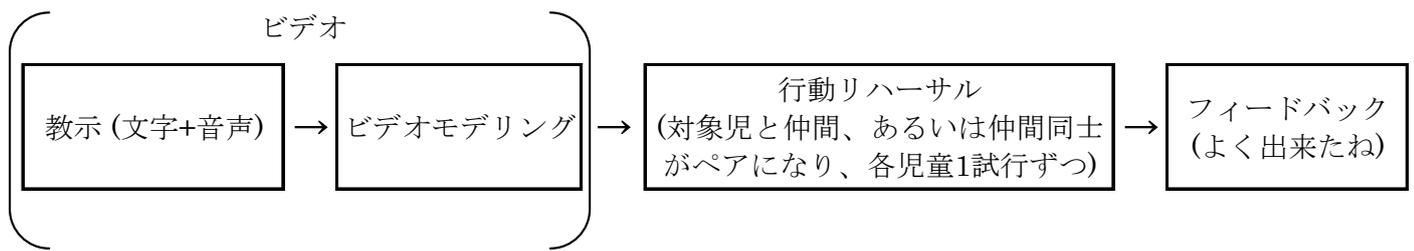


Figure 2-9. 遊ぶ機会設定+SST 期における社会的スキル訓練の流れ.

顔を見て話しかけましょう」)、続いて訓練者と心理学専攻の大学院生 1 名（女性）が標的スキルを行っている場面が提示された。このようなビデオを各標的スキル別に作成した。ビデオを対象児と仲間に提示した後、対象児と仲間にビデオの模倣をするよう教示し、行動リハーサルを行った。対象児と仲間、あるいは仲間同士がペアとなり、働きかけと反応を行った。正面から話すスキルもしくは指差しスキルを先に仲間が行い、対象児がそれに反応した。対象児へは、訓練者が反応を促す追加の言語的プロンプト（例：「うん、って言おう」）を与えた。対象児が反応した後、訓練者は対象児と仲間に対して、スキルが上手くできたことに対するポジティブ・フィードバックを行った。その後、対象児と仲間は役割を交代して、同じ手続きで対象児が正面から話すスキルもしくは指差しスキルを行い、仲間がそれに対して反応した。この際にも、対象児へは追加の言語的プロンプトを訓練者が与えた。以上の手続きによって、各児童とも正面から話すスキルと指差しスキルは 1 セッション 1 回、反応スキルは 1 セッション 2 回行った。社会的スキル訓練後、訓練者は対象児と仲間に自由に遊ぶよう教示し、その後の手続きは遊ぶ機会設定期と同様であった。

遊ぶ機会設定+SST 期後、社会的スキル訓練を除いた 2 回目の遊ぶ機会設定期を設け、社会的スキルが維持されるか検討した。2 回目の遊ぶ機会設定期後、仲間が自発的に特別支援学級に遊びに来た際にポストアセスメントを実施した。

通常学級の授業場面への般化の検討

休み時間における対象児と仲間の社会的相互交渉の増加が、通常学級の授業場面へ般化するか検討するため、対象児が通常学級に交流に行った際の行動観察も行った。授業場面の観察では、仲間 3 名も含めた 31 名の通常学級在籍児童との社会的相互交渉、働きかけに対する反応性（休み時間中と同じ定義による）を 20 秒インターバルで記録した。教科は、朝の会、体育、音楽、図工であった。授業開始から 15 分間の観察を行い、これを 1 セッションとした。Table 2-3 に観察した教科と観察回数を示す。尚、対象児が常に個別支援を必要とする課題（例えば、図工で彫刻刀を使う課題等）の場合には、観察を行わなかった。

また、対象児の授業参加行動についても観察・記録した。授業参加行動は、「求められている課題や作業をする行動」と定義した。対象児の授業参加行動についても観察・記録したのは、介入前の対象児は他の児童から授業参加を促されても反応しない様子が頻繁に観察されていたのに対し、働きかけに対する反応性が改善することで、授業参加行動が改善することが予測されたからである。通常学級の授業場面では、介入は一切行わずに行動観察のみを実施した。

Table 2-3 通常学級の授業場面において観察した教科とその観察回数（回）

	ベースライン	遊ぶ機会設定	遊ぶ機会設定+SST	遊ぶ機会設定	ベースライン
朝の会	5	4	2	1	2
音楽	3	2	1	0	0
図工	1	0	1	1	1
体育	1	2	1	1	0

社会的妥当性の検討

介入終了後、対象児の担任教師に社会的妥当性に関する質問紙への回答を求めた。質問紙は介入の効果や受け入れやすさについて、「1.全くあてはまらない～5.とてもあてはまる」の5件法で回答するものであった。質問紙は、全6項目から成った。結果の分析の際、項目2は反転項目として扱った。

行動観察の信頼性

観察データの信頼性を求めるため、筆者とは独立して、心理学専攻の大学院生が第2観察者として観察を行った。休み時間の全セッションの22.7%、授業場面の全セッションの17.2%について、観察者間一致率を算出した。休み時間における観察者間一致率は、対象児と仲間の社会的相互交渉について85.3%（範囲：73.3～100%）、対象児の反応性について90.7%（範囲：86.7～100%）であった。交流及び共同学習場面における観察者間一致率は、対象児の授業参加行動について86.0%（範囲：80.0～95.8%）、対象児と仲間の社会的相互交渉について95.6%（範囲：80.0～100%）、対象児の反応性について97.1%（範囲：85.7～100%）であった。

—

2-3-3 結果

休み時間における社会的相互交渉の変化

Figure 2-10 に、休み時間における対象児と仲間との社会的相互交渉の変化を示す。プリアセスメントでは、対象児は特別支援学級内で一人遊びを常にしており、他の児童との社会的相互交渉は一切観察されなかった。休み時間に対象児と仲間（および他の通常学級の児童）が同じ場所にいる場面は全く観察されなかった。仲間3名との遊ぶ機会を設定後、社会的相互交渉は平均60.0%観察された。仲間からの働きかけに対する対象児の反応性は、平均45.4%であった。1回目の遊ぶ機会設定期において、社会的相互交渉は上昇傾向が見られた

が、仲間の働きかけに対する反応性には改善が見られなかったため、社会的スキル訓練を導入した。社会的スキル訓練を遊ぶ機会の前に導入した遊ぶ機会設定期+SST期では、社会的相互交渉は平均 81.11%へと増加し、仲間からの働きかけに対する反応性も 76.1%へと増加した。社会的スキル訓練が除去された2回目の遊ぶ機会設定期では、社会的相互交渉は平均 55.56%と減少したが、働きかけに対する反応性は 75.0%と維持していた。2回目の遊ぶ機会設定後のポストアセスメントは、訓練者からプロンプトがなくとも仲間3名が自発的に特別支援学級に来た際に観察を行った。ポストアセスメントでは社会的相互交渉は 80.0%、働きかけに対する反応性は 69.2%と維持していた。

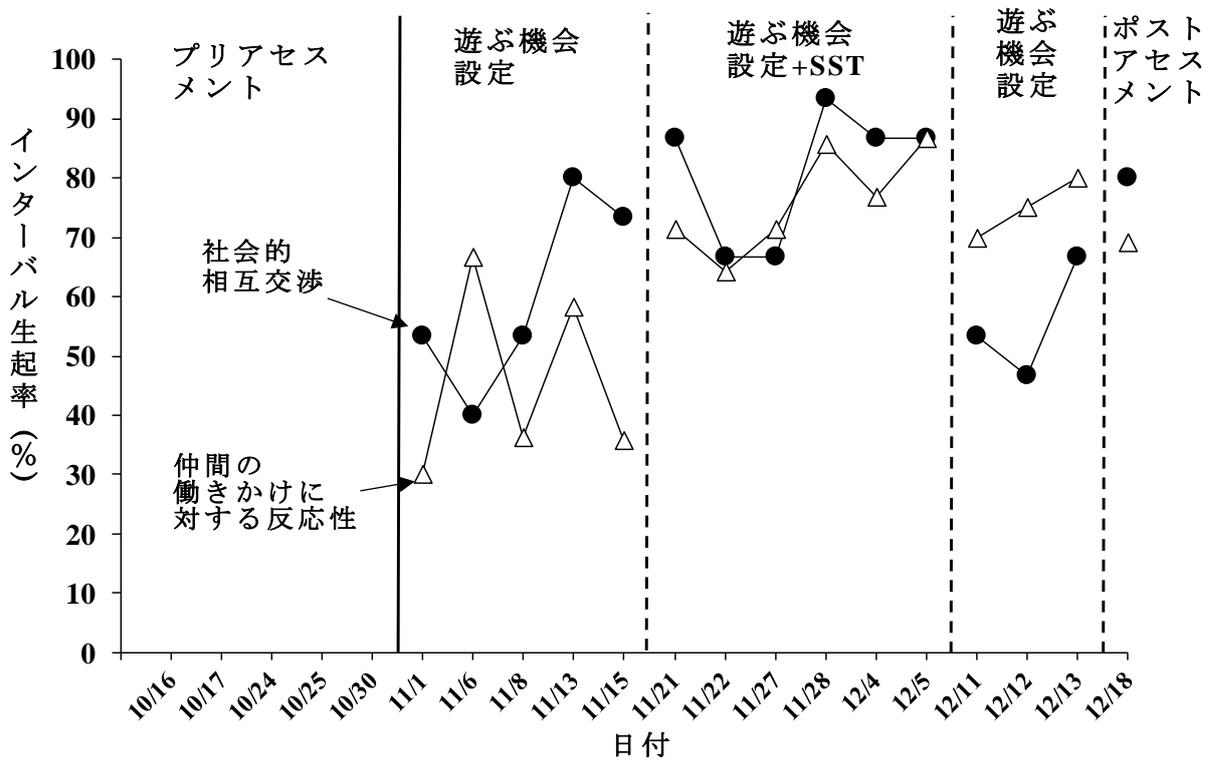


Figure 2-10. 対象児の特別支援学級教室における仲間との社会的相互交渉.

Note. プリアセスメント中、通常学級児童が対象児と休み時間に同じ教室にいる場面および他の児童との社会的相互交渉は観察されなかった。

Figure 2-11 に、社会的スキル訓練で標的とした「正面から働きかけるスキル」と「指差しスキル」を仲間 3 名が対象児に対して行った回数（訓練を終えた後の休み時間 5 分間の生起回数）を示す。データは、仲間 3 名分を合計したものである。プリアセスメントでは、対象児と仲間の社会的相互交渉が見られなかったため、これらのスキルの生起も観察されなかった。「正面から働きかけるスキル」は 1 回目の遊ぶ機会設定期の平均 1.2 回から、遊ぶ機会設定+SST 期は平均 3.7 回と増え、2 回目の遊ぶ機会設定期では平均 3.3 回、ポストアセスメントでは 3 回と社会的スキル訓練後も維持されていた。「指差しスキル」も、1 回目の遊ぶ機会設定期平均 1.2 回から、遊ぶ機会設定+SST 期は平均 3.3 回と増え、2 回目の遊ぶ機会設定期では 2.0 回、ポストアセスメントでも 2 回と社会的スキル訓練後も維持されていた。

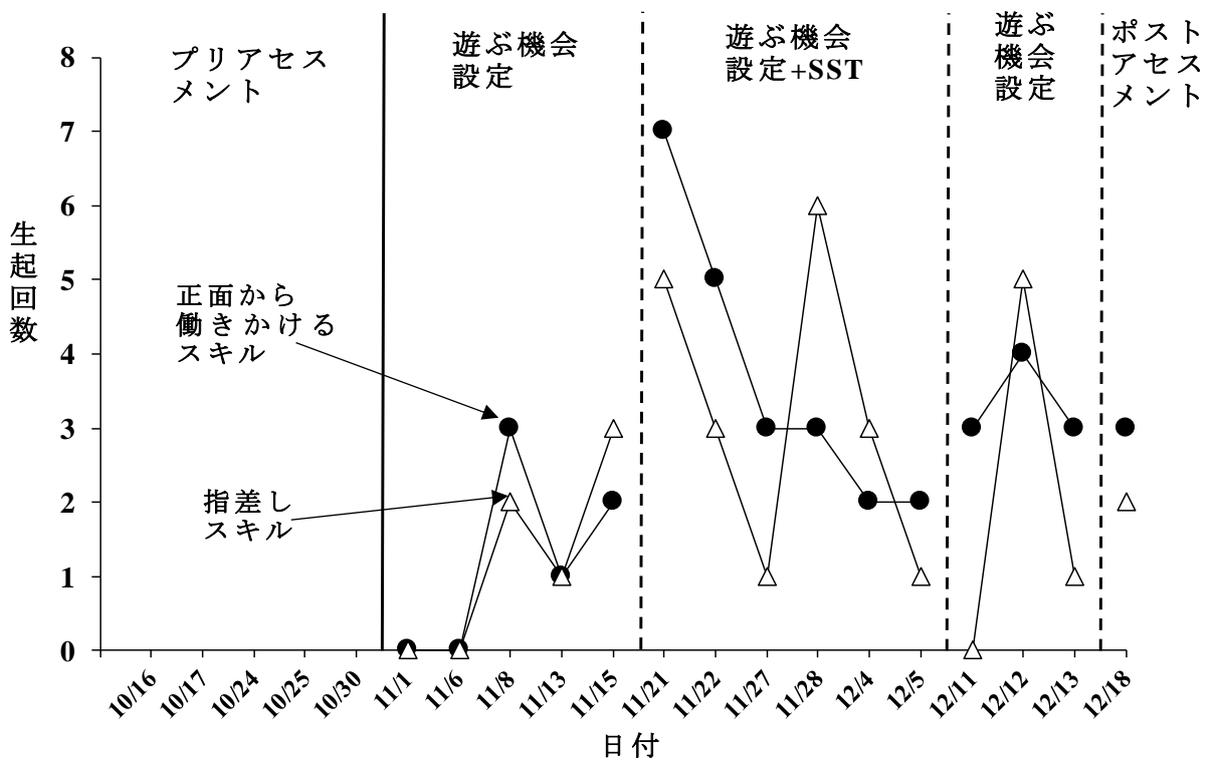


Figure 2-11. 社会的スキル訓練の標的スキルの休み時間中の生起回数の変化.

Note. 仲間 3 名の合計データ.

Figure 2-12 に、通常学級の授業場面における対象児のクラスメイト（仲間 3 名を含め 31 名）との社会的相互交渉、働きかけに対する反応性、授業参加率の変化を示す。対象児の社会的相互交渉は、休み時間に遊ぶ機会を設定する前の 3.3% から、遊ぶ機会設定後は 12.5% へと増え、社会的スキル訓練実施後には 19.4% へとさらに増加した。また、他の児童からの働きかけに対する反応性も、休み時間に遊ぶ機会を設定する前の 30.0% から、遊ぶ機会設定後は 73.9% へと増え、社会的スキル訓練実施後には 93.1% へと更に増加した。

また、対象児の授業参加率は休み時間に遊ぶ機会を設定する前の 30.4% から、遊ぶ機会設定後は 57.4% へと増え、社会的スキル訓練実施後には 68.2% へと更に増加した。いずれの標的行動も、休み時間における介入終了後も、介入前より高い水準を維持していた。

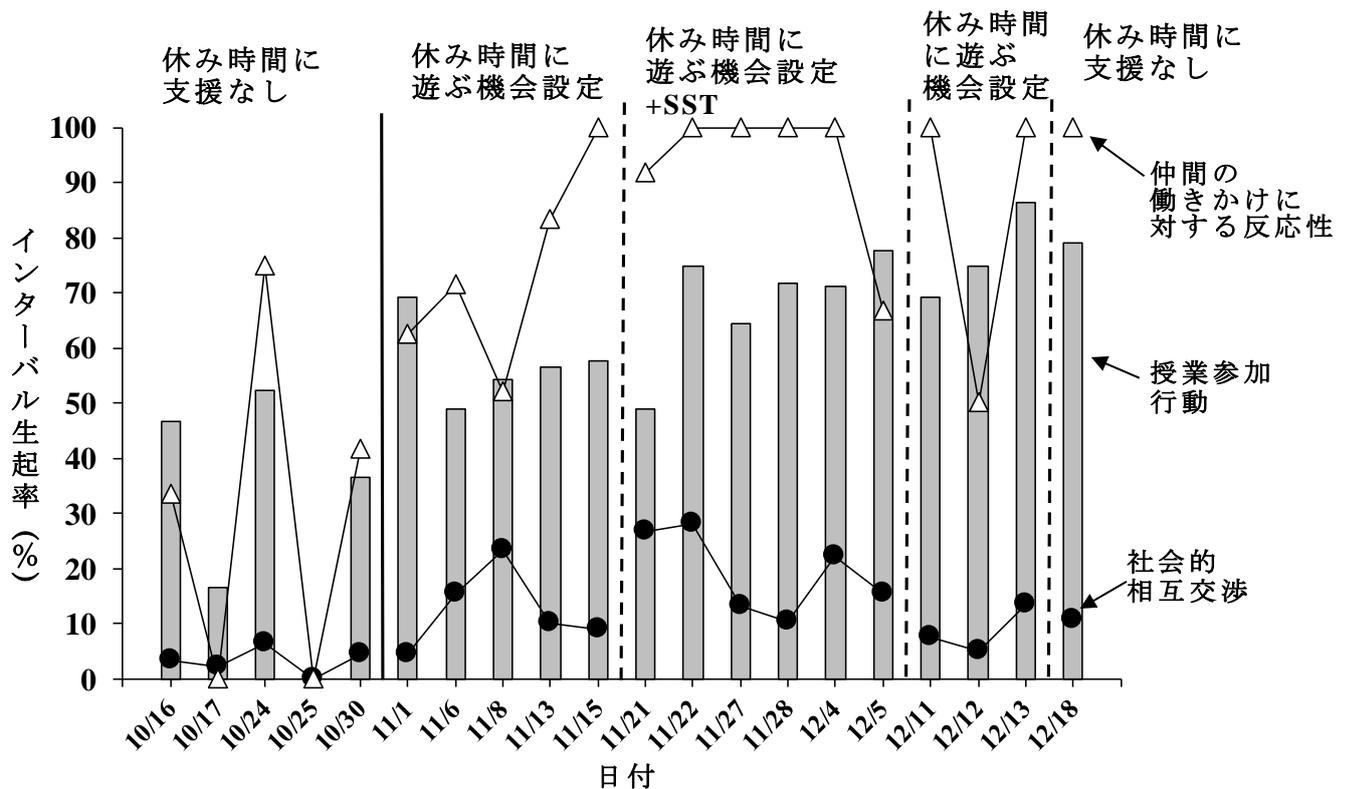


Figure 2-12. 通常学級の授業中におけるクラスメイト 31 名（仲間 3 名を含む）との社会的相互交渉、働きかけに対する反応性、授業参加行動。

社会的妥当性

介入の社会的妥当性を検討するための、対象児の担任教師による質問紙の回答結果を Table 2-3 に示す。Table 2-3 より、担任教師によって本介入が効果的であり、好ましい内容であったと捉えられたことが確認された。また、質問紙の自由記述において、介入後は対象児の通常学級における笑顔の数が格段に増えたとの報告を得た。また、対象児が通常学級に参加した際に、仲間が対象児へ働きかけ、それを見た通常学級の他の児童も対象児に働きかけるようになったとの報告が得られた。その他に口頭での感想として、「これまで対象児に興味を示さないように見えた通常学級の児童が、実は対象児とどう関わって良いのか分からなかったただだったと感じた」との報告も得られた。以上より、介入の手順の受け入れやすさと介入効果の重要性が確認された。

Table 2-3 社会的妥当性を検討するための質問紙の評定結果

アンケート調査項目	教師の評定値
① 研究プロジェクトは、受け入れやすいものであったと思う	5
② 研究プロジェクトの内容を理解すること、実施することに多くの時間を必要とした ^a	5
③ 研究プロジェクトは、特別支援学級に在籍する児童への支援に効果的であったと思う	5
④ 今後機会があれば、研究プロジェクトで用いた方法を部分的にでも使いたいと思う	5
⑤ 研究プロジェクトは、児童にとって良い影響があったと思う	5
⑥ 研究プロジェクトは、特別支援学級の他の児童に対しても実施した方が良くと思う	4

Note. 5 件法 (1: 全くあてはまらない～5: とてもあてはまる) で回答を求めた。

^a 反転項目

また介入終了後、担任教師に対して本研究の介入の詳細な手続きとその成果について、他の教員も参加する教員研修会で報告した。その後、担任教師は休み時間に校庭など仲間が遊んでいる場所に対象児が遊びに行くよう促すようになった。これによって、例えば校庭で対象児が縄跳びをしていると、仲間3名を含む通常学級の児童が対象児の周りに集まって一緒に縄跳びをする様子が観察されるようになった。また、本研究終了から約2年後、担任教師から対象児と通常学級の仲間の交流が良好に継続されているとの報告があった。

2-3-4 考察

研究3では、特別支援学級に在籍するASDのある児童に対し、仲間との社会的相互交渉を増やすための個別支援を行い、その効果を検証した。個別支援として、社会的相互交渉が生じやすい環境下における遊ぶ機会の設定と、機能的アセスメントに基づいて標的スキルを選定した社会的スキル訓練を行った。その結果、対象児と仲間3名の社会的相互交渉が増加し、仲間からの働きかけに対する対象児の反応性も社会的スキル訓練後に改善した。また介入効果は、対象児が通常学級の授業に参加した場面にも般化し、体育の時間等における仲間3名を含むクラスメイトとの社会的相互交渉が増え、働きかけに対する対象児の反応性も改善した。さらに、対象児の授業参加率も増加した。

まず、遊ぶ機会設定の効果について述べる。Myles, Simpson, Ormsbee, & Erikson (1993)の研究では、ASDのある児童と定型発達児が物理的に同じ場所にいることは、ASDのある児童の社会的相互交渉の増加に繋がらなかった。また支援のない状態では、定型発達児はASDのある児童とではなく、他の定型発達児との社会的相互交渉が多いことが報告されている(Disalvo & Oswald, 2002)。本研究の遊ぶ機会設定では、対象児と仲間が物理的に同じ場所にいただけでなく、社会的相互交渉が行われやすいように、対象児と仲間がともに遊べ

る遊具を複数配置していた。また訓練者が常に遊び場を観察していたこと、「特別支援学級で遊ぶ時間を設定している」と仲間に教示したこと、遊び終わった後に訓練者が「仲良く遊べたね」とフィードバックしたこと、といった手続きが介入効果に影響したと考えられる。また、仲間が対象児と遊ぶ行動は、介入終了後にも観察された。これは、仲間にとっても対象児と遊ぶ機会が楽しいものであり、このために仲間の対象児と遊ぶ行動が維持されたと考えられる。

遊ぶ機会設定期の手続きのみでも、休み時間における社会的相互交渉は見られたが、仲間からの働きかけに対する対象児の反応性は改善しなかった。社会的スキル訓練の導入後、働きかけに対する反応性が改善し、対象児が仲間の働きかけに対して即座に反応するようになった。これは、仲間が対象児の顔を正面から見て働きかける回数が増加し、対象児が注意を向けやすい形の働きかけが増加したこと、また働きかけに対して反応する訓練が社会的スキル訓練に含まれていたことが影響していると考えられる。さらに介入前は、仲間に対する反応性の低さから、対象児にとって仲間の働きかけや反応は強化子としてあまり機能していなかったと考えられる。しかし遊ぶ機会設定後は、対象児に対して遊びによる快刺激と仲間が対呈示され、仲間の働きかけや反応が強化子としての機能を獲得したと考えられる。現在、本研究のように ASD のある児童の働きかけに対する反応性（反応率）を報告した研究は比較的少なく（Camargo, Rispoli, Ganz, Hong, Davis, & Mason, 2014）、Kamps et al. (1992) などに見られるのみである。仲間が ASD のある児童の反応を得るために何度も働きかけるのでは、仲間の働きかけは即時強化されず、その社会的相互交渉は“互惠的”とは言えない。ASD のある児童が仲間からの働きかけに対して即座に反応することが少ないことから（Corbett et al., 2010）、ASD のある児童の反応に焦点をあてた研究の増加が望まれる。

また、社会的相互交渉は遊ぶ機会+SST 期において最も多く観察された。社

会的相互交渉が増加した直接的な理由として、対象児の反応性が改善しただけでなく、仲間から対象児への働きかけが増加したことも要因として挙げられる。他者へ働きかける行動のモデルを提示された子どもは、他者への働きかけが増加することが知られている (O'Connor, 1969)。本研究の遊ぶ機会+SST 期に、仲間から対象児への働きかけが増加したのも、モデル呈示による効果が考えられる。

休み時間に仲間と遊ぶ機会を設定後、通常学級の授業場面において、対象児とクラスメイト（仲間 3 名を含め 31 名）の社会的相互交渉、働きかけに対する対象児の反応性が増加した。また、対象児の授業参加率も増加した。対象児と他の児童の社会的相互交渉が増加した要因として、働きかけに対する対象児の反応性が通常学級の授業場面においても改善したことが挙げられる。介入前は、他の児童が働きかけても、対象児がそれに反応しないことが多く、通常学級の児童の対象児への働きかけ行動が強化される機会は少なかった。これに対して、休み時間における遊ぶ機会設定と社会的スキル訓練による介入後、クラスメイトからの働きかけに対して対象児が即座に反応することが通常学級の授業場面においても増加した。さらに、対象児の担任教師の報告から、「仲間が対象児に働きかけ、それに対して対象児が反応する」場面を他の児童が観察したことによる、これらの児童へのモデル呈示の効果もあったと考えられる。

対象児の授業参加率が増加したことについて、対象児がクラスメイトからの働きかけによく反応するようになったこと、クラスメイトの行動に対する対象児の模倣の増加が要因として挙げられる。介入前より、通常学級のクラスメイトから対象児への働きかけは、対象児の授業参加を促すものが多く観察されていた。介入後は、これらの働きかけへの対象児の反応が増加し、クラスメイトから促されて授業参加する様子が観察された。また介入後、教師報告および行動観察から、クラスメイトの行動を対象児が模倣する回数の増加が示唆された。

対象児が他の児童の授業参加行動を模倣し、これが結果として対象児の授業参加率の増加に繋がったことが考えられる。

研究3の課題として、遊ぶ機会設定に対する適切なベースラインの測定が出来なかったことが挙げられる。遊ぶ機会設定には、仲間が同じ部屋にいたこと、遊具が豊富にあったこと、訓練者によるフィードバックがあったことなど、複数の要素が含まれる。今後、ASDのある児童とその仲間が同じ部屋にいる場面において、訓練者による補助がない状態でのベースライン測定をすることが望まれる。さらに、本研究では社会的スキル訓練を行ったが、このように介入除去後も行動が維持されやすいスキルの場合は、多層ベースラインデザインなどを用いてその効果を検証することが望ましい。

以上、本博士論文の第2章では、休み時間中の児童の仲間との社会的相互交渉に焦点を当てた研究（行動観察による実態調査、学級規模および個別の積極的行動支援）を行った。研究2の学級支援と研究3の個別支援を多層支援として同時に実施することは出来なかったが、それぞれの支援が学校教育現場において日常的に実施可能であることが確認された。よって、これらの支援を組み合わせ、多層支援として実施することは可能だと考えられる。

第1章序論で述べたように、児童が小学校で過ごす時間は、大別して授業時間と休み時間に分けられるが、仲間との社会的相互交渉は主に休み時間に見られる行動である。第2章の研究1～3も、休み時間を中心に行った研究である。しかし、小中学校における教育の大きな役割として、子どもの将来的な学習や職業・社会生活が円滑にいくよう、基礎的な学力を身に付けさせることが挙げられる（文部科学省, 2009）。学校教育において子どもは授業を通じて学力を身に付けていくが、序論で述べたように、小学校の通常学級には授業参加行動に困難を抱える児童も複数いることが指摘されている。さらに、向社会的行動と学力との間には関連があるなど（Wentzel, 2005）、これらの行動は無関係では

なく、学校教育現場においてすべての児童へ効果的な支援を実施するには、授業中の行動への支援方法・方略の検討も必要である。そこで次の第3章では授業参加行動に焦点を当てた積極的行動支援の実践研究を行った。

第3章 児童の授業参加行動を促進する行動支援

第3章の研究4～5A・Bでは、通常学級における児童の授業参加行動について実態調査を行い、それに基づいて教師と協働した学級規模の積極的行動支援、さらに学級支援と並行した個別の積極的行動支援の実践研究を行った。授業参加行動は、本博士論文研究の第2章で対象とした仲間との社会的相互交渉とともに、小学校通常学級において多くの児童が困難を抱え、支援を必要としている。授業参加行動と学力の関連性が示されていることから（馬場, 2015）、授業参加行動を促進する支援を行うことは重要である。研究4では、通常学級における授業参加行動の実態調査を行動観察により行い、児童が授業にどれだけ参加できているのか、授業中の教室内で児童一人ひとりのデータを収集した。

研究5Aでは、児童の授業参加行動を改善するための学級規模の積極的行動支援を行った。具体的には、教師が児童の授業参加行動を頻繁に言語賞賛するようにし、筆者は外部専門家として、教師が言語賞賛を行いやすいよう自己記録手続きとフィードバックを導入することで支援した。このような支援によって、教師の授業中の言語賞賛回数が増えるか検証し、さらに児童の授業参加行動に及ぼす効果を検討した。

研究5Bでは、研究5Aの学級支援では授業参加行動の増加が見られなかったASDのある児童に対して、機能的アセスメントに基づく個別の積極的行動支援を教師と協働で実施した。また個別支援と同時に、研究5Aの学級支援を継続して実施することが可能か検証した。教師は学級支援を継続しながら児童への個別支援を行い、筆者は外部専門家として、教師が個別支援を行いやすいよう小型機器によるプロンプトとフィードバックを導入した。このような支援によって、担任教師の対象児への支援行動が増えるか検証し、対象児の授業参加行動および離席行動に及ぼす効果を検討した。

3-1 研究 4: 児童の授業参加行動の行動観察による実態調査³

3-1-1 序

これまでの調査研究（例えば、平澤・神野・廣瀨, 2006）では、質問紙調査によって、小学校通常学級には授業参加行動に困難を抱える児童が複数いることが示唆されている。研究 4 では、教室内で児童が実際どれだけ授業参加できているのか、実態調査を行動観察により行った。観察対象としたのは、通常学級に在籍する 1 年生と 3 年生の児童であった。一人ひとりの児童が、授業参加行動をどれだけ行っているのか明らかにすることによって、実態に基づく支援に繋げることを目的とした。

3-1-2 方法

実施期間、場所

本研究は、20XX 年 6 月～7 月に、A 市の通常学級における特別支援事業参加校である A 市立 B 小学校において行った。B 小学校は、A 市の中心部に近い地域にあり、700 名規模の小学校であった。本研究実施に際して、大学の倫理委員会へ研究計画書を提出し、研究実施の承認を得た。また本研究実施前に、研究目的、方法等について学校長および担任教師に説明後、研究の実施・公表について同意を得た。小学校の通常学級の教室内で、授業中に行動観察を行った。

対象児

小学校通常学級の 1 年生 2 学級と 3 年生 1 学級の児童（計 86 名）を対象とした。

³ 研究 4 の一部は学会シンポジウムの話題提供において発表している（庭山, 2015）。

標的行動

児童の授業参加行動の定義は、授業中に求められる行動、すなわち教科書の指定されたページを見る、指示された問題・課題・活動に取り組む、ノートを取る、教師あるいは他の児童が話している際にはその方向を向く、発表することとした。

観察手続き

小学校の授業中に教室内で、児童の授業参加行動について行動観察を行った。45分授業を1セッションとして、15分間隔のタイムサンプリング法を用いて観察した。授業開始後約5、20、35分経過時（15分間隔）に、学級の全児童を2名ずつ順に約2秒間観察し、その時点で授業参加行動が見られたか否かを記録した。授業参加行動の観察記録の例をFigure 3-1に示す。各児童について、授業参加行動が観察された回数を全観察回数で除し、100を乗じて平均授業参加率を算出した。また、児童の平均授業参加率の学級平均も算出した。

観察を行ったセッション数は、1年A組は5セッション（国語1セッション、算数2セッション、生活科2セッション）、1年B組も5セッション（国語4セッション、算数1セッション）、3年A組は7セッションであった（国語3セッション、算数2セッション、理科1セッション、社会1セッション）。

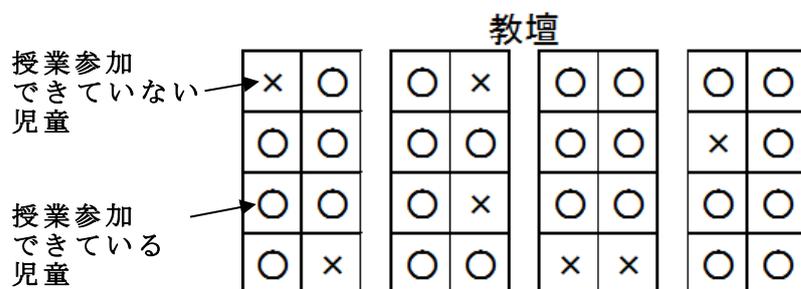


Figure 3-1. 授業参加行動の観察記録（1回分）の例.

3-1-3 結果

Figure 3-2 に 1 年生 2 学級、Figure 3-3 に 3 年 A 組の児童の平均授業参加率を示す。棒グラフ一つひとつが、児童一人ひとりの平均授業参加率を示している。Figure 3-2、3-3 より、常に授業参加できている児童も複数いるが、授業時間の半分も取り組めていないと考えられる（平均授業参加率 50%以下の）児童も複数いることが分かる。1 年 A 組の学級の平均授業参加率は、76.4% (30.8～100%)、1 年 B 組の学級の平均授業参加率は、83.6% (28.6～100%)、3 年 A 組の学級の平均授業参加率は、76.6% (15.8～100%) であった。平均授業参加率が 50%以下の児童は 1 年 A 組が 2 名、1 年 B 組も 2 名、3 年 A 組は 3 名存在した。また、平均授業参加率が 70%以下の児童は（先に述べた 50%以下の児童も含めて）、1 年 A 組が 9 名、1 年 B 組は 3 名、3 年 A 組には 9 名存在した。

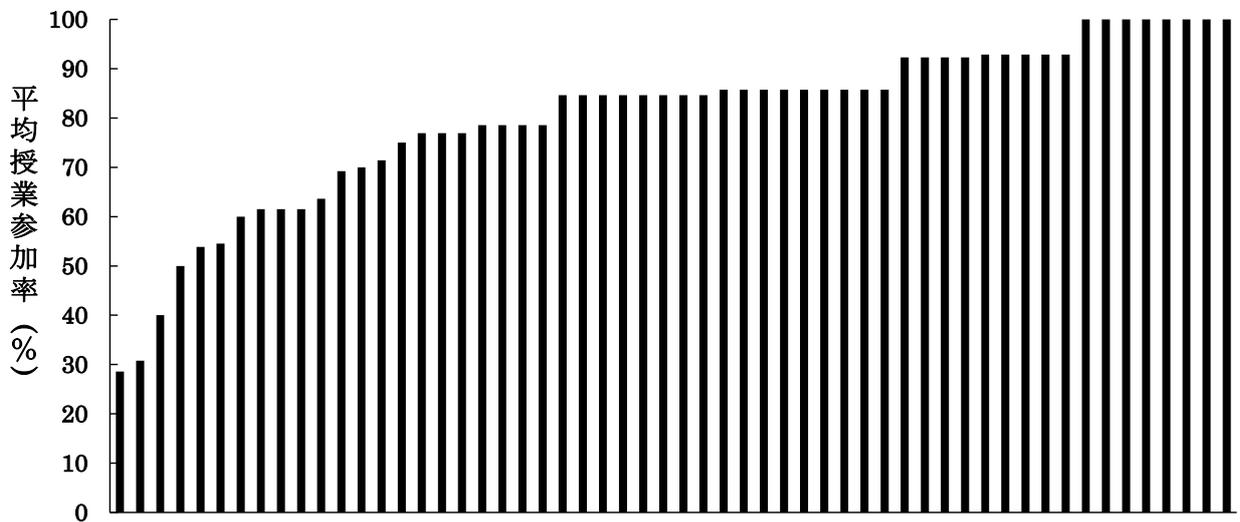


Figure 3-2. 1 年生児童 56 名の平均授業参加率.

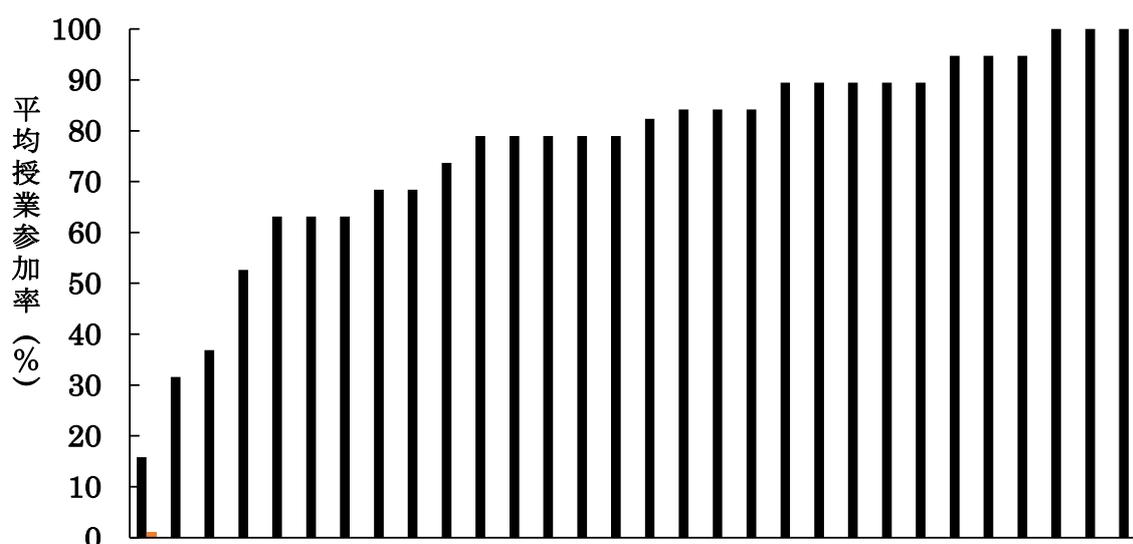


Figure 3-3. 3年生児童 30名の平均授業参加率.

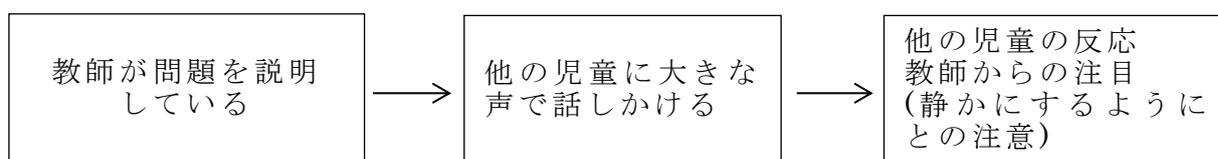


Figure 3-4. 研究 4 実施中に観察された授業逸脱行動の ABC の例.

また、研究 4 実施中に観察された児童の授業逸脱行動（私語、授業妨害行動など）について、よく見られた先行事象と結果の例を Figure 3-4 に示す。研究 4 実施中の行動観察では、授業逸脱行動に対して教師からの注目が頻繁に随伴する様子が観察された。その一方で、授業参加行動に教師の注目が随伴することは少ない様子が観察された。

3-1-4 考察

研究 4 では、児童の授業参加行動について行動観察による実態調査を行った。その結果、授業参加行動に困難を抱える（授業参加率の低い）児童が同じ学級

に複数いることが明らかとなった。馬場（2009）、馬場（2015）の研究では、小学 1 年生の平均授業参加率は算数 89%、小学 4 年生の平均授業参加率は国語 86%、算数 79%であった。本研究の平均授業参加率はそれよりも低い値であった。これには、地域差、家庭の事情、学校の人員の事情、教室環境の違いなどが影響していると考えられる。

研究 4 では、児童によって平均授業参加率は約 20%～100%と、個人差が大きいことが明らかとなった。平均授業参加率が 50%と、授業時間の半分も授業に参加できていないと考えられる児童が、1 つの学級に複数いることも示された。授業中の教室内に担任教師一人、あるいは支援員がいたとしても大人 2 名しかいない日本の小学校の通常学級において、これら児童一人ひとりに対して個別支援を行うのは極めて困難である。よって、授業参加行動を伸ばしていくために学級全体を対象とした支援を行っていく必要がある。

また、児童の授業逸脱行動（私語、授業妨害行動）に対して、教師からの注目が頻繁に随伴している様子が観察された。その一方で、授業参加行動に教師の注目が随伴することは少ない様子が観察された。よって、児童の授業参加行動に対して教師の注目が頻繁に随伴するように支援していくことの必要性が示唆された。

3-2 研究 5A: 児童の授業参加行動への学級支援としての教師の言語賞賛 増加の効果⁴

3-2-1 序

研究 4 では、小学校の通常学級には授業参加行動に困難を抱える児童が複数いることを行動観察によって明らかにした。また、行動観察からは、児童の授業参加行動に対して教師の言語賞賛が随伴することが少なく、授業逸脱行動に対して注意・叱責が随伴することが多い様子が観察された。そこで、研究 5 では、学級規模の積極的行動支援として、教師が児童の授業参加行動を賞賛する回数を増やし、これによって学級全体の授業参加率が増えるか検証した。

3-2-2 方法

実施期間・場所

本研究は、20XX 年 10 月～20XX+1 年 1 月にかけて、A 市の通常学級における特別支援事業参加校である A 市立 B 小学校において行った。B 小学校は、A 市の中心部に近い地域にあり、700 名規模の小学校であった。本研究実施に際しては、大学の倫理委員会へ研究計画書を提出し、研究実施の承認を得た。また本研究実施前に、研究目的、方法等について学校長および担任教師に書面および口頭にて説明後、研究の実施・公表について同意を得た。介入開始前および介入期の第 1 セッション後に、介入手続き（教師による言語賞賛回数の自己記録）が授業進行の妨げにならないことを教師に確認した上で、介入を継続した。

⁴ 研究 5A は学会および学術誌において発表している（庭山・松見, 2015a; Niwayama & Tanaka-Matsumi, 2015a; 庭山・松見, 2016a）。

対象者

対象者は、公立小学校の通常学級の担任教師 3 名（20 代女性 2 名、20 代男性 1 名；以下、担任教師 1、担任教師 2、担任教師 3 とする）、およびその学級の児童計 85 名（学級 1 は 1 年生 28 名、学級 2 は 3 年生 30 名、学級 3 は 1 年生 27 名）であった。担任教師の教員歴は 1～4 年であった。

筆者は応用行動分析を専門とする大学からの外部専門家として、研究実施校で研究・支援活動を行って 2 年目であった。筆者は、週 1 回は教室内で児童に対する支援活動を行っており、支援の方向性について担任教師とほぼ毎週話し合う機会があった。この話し合いの中で、筆者は担任教師から、授業参加行動の少ない児童に関する相談を受けていた。筆者は担任教師に、言語賞賛が児童の授業参加行動を促進すること、授業参加できている時に言語賞賛することが重要であることを伝えていた。しかし担任教師からは、児童が授業に参加していない時に注目してしまいがちであるとの相談もを受けていた。また、本研究開始の約 2 ヶ月前に、担任教師は筆者らが講師を務めた研修会（個別声かけ、言語賞賛などの有効性を含む内容）に参加していた。

場面

本研究は、公立小学校の通常学級教室における授業場面において行った。ベースライン期の観察および介入は、小学校の 2 学期にあたる 9 月～12 月に行い、フォローアップ観察は冬期休暇後の 1 月に行った。観察対象とした授業の教科は、国語、算数、生活科、道徳、理科、社会科であった。図工、音楽、体育は、研究開始前から児童の授業参加行動が多く見られたため、分析から除外した。観察を行った各教科のセッション数は、学級 1 は、ベースライン期に国語 3 回、算数 2 回、生活科 1 回、介入期は国語 6 回、算数 6 回、生活科 1 回であった。学級 2 は、ベースライン期に国語 6 回、算数 1 回、理科 1 回、社会科 1 回、介入期は国語 6 回、算数 1 回、理科 2 回であった。学級 3 は、ベースラ

イン期に国語 5 回、算数 1 回、道徳 1 回、介入期は国語 3 回、算数 3 回、生活科 1 回、道徳 1 回であった。

標的行動および効果の指標

教師の言語賞賛 言語賞賛の定義は、学級全体に聞こえるような、賞賛に値する行動を具体的に述べながらの、学級全体・集団・個人に対する口頭での賞賛で、かつ児童の授業参加行動に随伴した賞賛のこととした。担任教師が机間巡視している間に、特定の児童・集団のみに聞こえるように賞賛した場合は除外した。45 分授業を 1 セッションとして、担任教師の言語賞賛回数を記録した。

児童の授業参加行動 児童の授業参加行動の定義は、授業中に求められる行動、すなわち教科書の指定されたページを見る、指示された問題・課題・活動に取り組む、ノートを取る、教師あるいは他の児童が話している際にはその方向を向く、発表する、こととした。児童の授業参加行動は、45 分授業を 1 セッションとして、15 分間隔のタイムサンプリング法を用いて記録した。授業開始後約 5、20、35 分経過時（15 分間隔）に、学級の全児童を 2 名ずつ順に約 2 秒間観察し、その時点で授業参加行動が見られたか否かを記録した。これをもとに、学級の平均授業参加率をセッションごとに算出した。これは、各児童の授業参加行動が見られた回数を、観察回数（1 セッション 3 回）で除し 100 を乗じた数値の学級平均である。また、各児童のベースライン期、介入期、フォローアップ期それぞれの平均授業参加率も算出した。これは、各期間内において授業参加行動が観察された回数を、各期間の全観察回数で除し、100 を乗じて算出した。

研究デザイン

本研究では介入効果を検証するために、教師・学級間多層ベースラインデザインを用いた。各担任教師・学級ごとにベースライン期と介入期を設け、ベー

スライン期から介入期までの期間は約 3 ヶ月であった。介入の前後における教師の言語賞賛回数および学級の平均授業参加率の変化を視覚的に分析し、介入後に言語賞賛回数および学級の平均授業参加率が上昇していれば介入効果がみられたとした。また、学級の平均授業参加率に関しては、一事例実験デザインのための統計分析法である Tau-U (Parker, Vannest, Davis, & Sauber, 2011) を用いた分析も行った。Tau-U は、ベースライン期のトレンド（データの上昇傾向や下降傾向）を統制した上で、ベースライン期と介入期のデータの有意差検定を行うことが出来る。

手続き

ベースライン期 担任教師の言語賞賛回数と、各学級に在籍する児童の授業参加行動について、行動観察を行い記録した。担任教師に対しては、言語賞賛が児童の授業参加行動を促進することは教示していたが、他の手続きは行わなかった。

介入期 担任教師に対して介入開始前に以下の 4 点を教示した。(1)言語賞賛が児童の授業参加を促進すること、(2)授業中の言語賞賛の例、(3)授業参加行動が見られたらすぐに言語賞賛すること、(4)普段は授業参加行動の少ない児童が授業参加できている時には特に賞賛すること、の 4 点であった。教示(4)は、授業参加行動の少ない児童は言語賞賛を受ける機会自体が少なく、このような児童には教師の注目を特に促す必要があると考え、教示内容に含めた。これら 4 点の教示は、介入開始前から筆者が担任教師に伝えていた内容と同一のものであった。また、担任教師に提示した言語賞賛の具体例を Table 3-1 に示す。これらの具体例は、本研究に参加した担任教師や、同じ小学校の教師が行っていた言語賞賛を参考に作成した。

上記の教示を行った後、担任教師に対して本研究における言語賞賛の定義（学級全体に聞こえる具体的な賞賛）を教示した。そして、授業中に言語賞賛を

行うたびに、カウンターのボタンを押すよう教示した。カウンターは手のひらに収まるサイズで、ボタンを押すと回数表示が1ずつ進むものであった。カウンターを使用するのは1日1授業とした。他の授業時間は、カウンターを使用せずに言語賞賛を行うよう教示した。教示全体に要した時間は5分程度であった。

また、担任教師にはマス目の描かれたA4サイズの紙を渡し、自身の言語賞賛回数を手描きでグラフ化するよう求めた。担任教師が作成中のグラフを、筆者は2～3週間に一度チェックし、介入終了後に回収した。さらに、筆者は1週間に1～2回、担任教師に対して言語賞賛回数が増えていることを賞賛した。

児童に対しては、筆者による直接的な介入は行わなかった。介入終了後、約2週間の冬期休暇を挟んで、フォローアップ期を設けた。フォローアップ期の手続きはベースライン期と同じであり、標的行動の観察・記録のみを行った。フォローアップデータ収集後、担任教師に対し、介入方法の受け入れやすさと、支援が児童の授業参加に与えた効果に関する6項目のアンケート調査に5件法で回答を求めた。

Table 3-1 教示の際に担任教師に提示した言語賞賛の具体例

1. 静かに話を聞いている時
「皆さん、静かに話を聞いてえらいですね！」
「皆さんが静かに聞いてくれているので、先生はとても話がしやすいです！」
「〇〇さん、いい視線です！」
「〇班は、聞く姿勢がよく出来ていますね！」
2. 課題に取り組み始めた時
「すぐに取りかかって良いですね！」
「〇〇さん、準備が早くて良いですね！」
「〇班、取りかかるのが早い！」
3. 課題に取り組んでいる最中、終わった後
「皆さん、よく集中していて流石ですね！」
「きれいに書けましたね！」
「上手に読めましたね！」

行動観察の信頼性

行動観察の信頼性を確認するため、心理学専攻の大学院生（対象学級の支援を本研究開始時まで半年間行っていた）が第二観察者として、筆者と同時に教室内で行動観察を13セッション（全61セッションの21%）行った。教師の言語賞賛回数の観察者間一致率は1セッション毎に算出し、少ないほうの言語賞賛回数を多いほうの言語賞賛回数で除し100を乗じて算出した。児童の授業参加行動の観察者間一致率は1回の観察機会毎に算出し、観察者間で観察結果（授業参加行動か否か）が一致した児童数を学級の全児童数で除し100を乗じて算出した。教師の言語賞賛回数の観察者間一致率は平均92.0%（範囲：55.6～100%）、児童の授業参加行動の観察者間一致率は平均89.0%（範囲：72.4～100%）であった。

3-2-3 結果

Figure 3-5 に、各担任教師の言語賞賛回数（右縦軸）と、各学級の平均授業参加率（左縦軸）の変化を示した。尚、教師の言語賞賛回数も、筆者の行動観察によるデータである。担任教師1の言語賞賛回数は、ベースライン期平均3.2回から介入期には平均12.3回に増えた。フォローアップ期にも平均10.0回と、ベースライン期より高い水準を維持していた。担任教師2の言語賞賛回数は、ベースライン期平均2.6回から介入期には平均11.8回に増えた。さらにフォローアップ期には、平均14.3回と介入期よりも増えていた。担任教師3の言語賞賛回数は、ベースライン期平均5.6回から介入期には平均19.3回に増えた。フォローアップ期にも平均12.0回と、ベースライン期より高い水準を維持していた。担任教師3名とも、介入期には言語賞賛回数が増えており、フォローアップ期においても1授業中平均10回以上の言語賞賛回数を維持していた。以上より、本研究の自己記録手続きは、担任教師の授業中の言語賞賛回数を増や

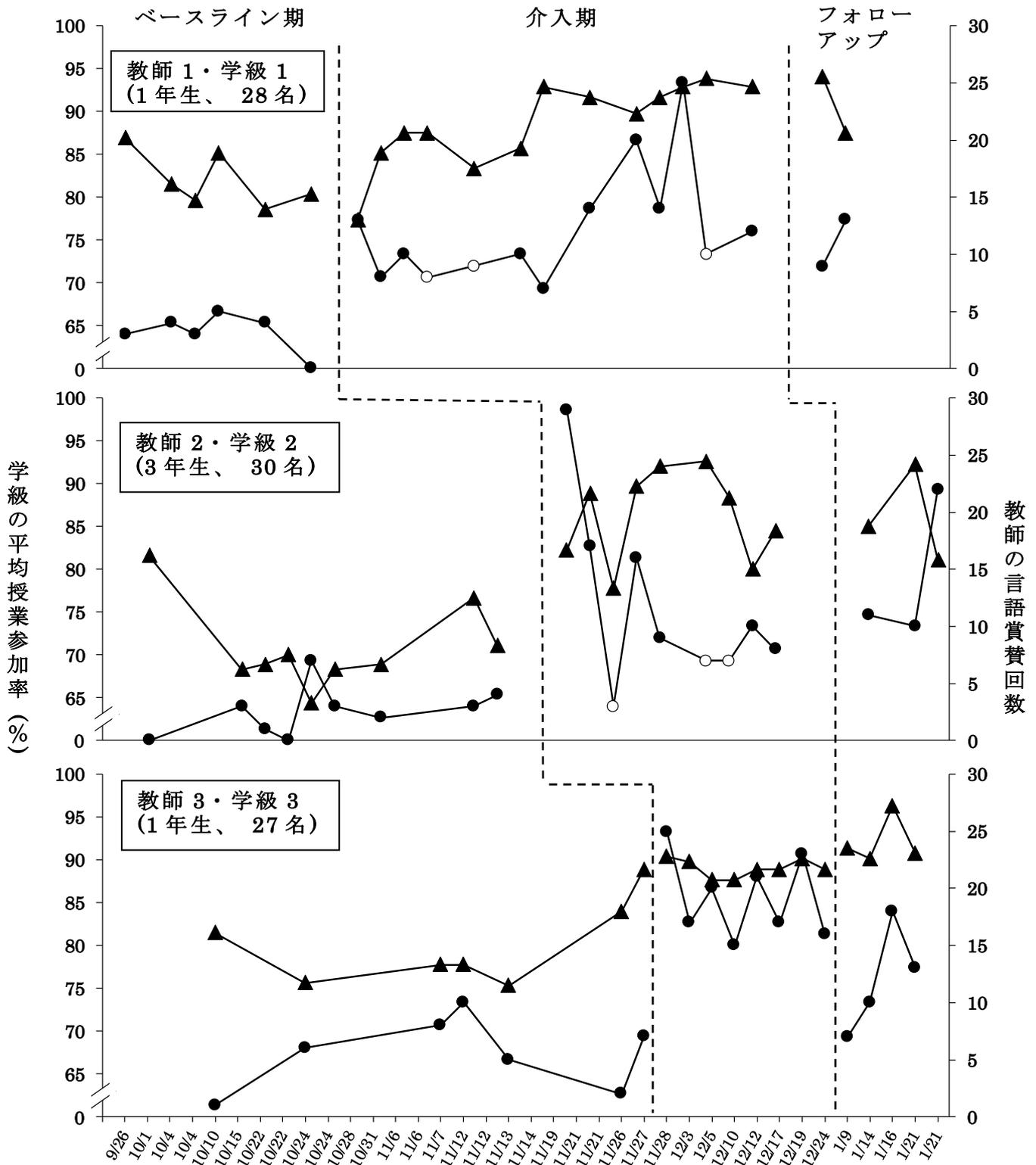


Figure 3-5. 教師の言語賞賛回数と学級の平均授業参加率 (%)。

Note. ● : 教師の言語賞賛回数、○ : 介入期に教師がカウンターを使用してい

なかった時の言語賞賛回数、▲ : 学級の平均授業参加率を示す。

すのに効果的であり、その効果は冬季休暇後のフォローアップ期においても維持されたとと言える。また、筆者と第二観察者の観察者間一致率と同様の方法で、筆者が記録したデータと担任教師が自己記録した言語賞賛回数的一致率を算出した。その結果、筆者との一致率は、担任教師 1 が平均 64.4% (範囲：25.0%～100%)、担任教師 2 が平均 75.6% (範囲：44.8%～94.1%)、担任教師 3 が平均 73.3% (範囲：60.0%～100%) であった。

各学級の平均授業参加率について、学級 1 はベースライン期平均 81.6%から介入期は平均 88.6%に上昇した。学級 2 はベースライン期平均 70.8%から介入期は平均 85.8%に上昇した。学級 3 はベースライン期平均 80.2%から介入期は平均 88.9%に上昇した。3 学級とも、冬季休暇後のフォローアップ期においても平均授業参加率が維持されていた。Tau-U による分析結果を Table 3-2 に示

Table 3-2 Tau-U に基づく学級の平均授業参加率の変化の分析結果

	S	TAU	VARs	SD	Z
学級 1					
ベースライン期のトレンド	-7	-0.47	28.33	5.32	-1.32 n.s.
介入期のトレンド	53	0.68	268.67	16.39	3.23 *
ベースライン期 vs 介入期	64	0.82	520.00	22.80	2.81 *
(ベースライン期のトレンドを調整済み)					
学級 2					
ベースライン期のトレンド	4	0.11	92.00	9.59	0.42 n.s.
介入期のトレンド	2	0.06	92.00	9.59	0.21 n.s.
ベースライン期 vs 介入期	73	0.90	513.00	22.65	3.22 *
(ベースライン期のトレンドを調整済み)					
学級 3					
ベースライン期のトレンド	6	0.29	44.33	6.66	0.90 n.s.
介入期のトレンド	10	0.22	125.00	11.18	0.89 n.s.
ベースライン期 vs 介入期	57	0.81	420.00	20.49	2.78 *
(ベースライン期のトレンドを調整済み)					

* $p < .01$

す。Tau-Uによる分析結果からも、すべての学級において学級の平均授業参加率が介入期に上昇したことが示された。自己記録手続きによって担任教師の言語賞賛が増えたことで、学級の平均授業参加率が上昇したと言える。

Figure 3-6に学級1、Figure 3-7に学級2、Figure 3-8に学級3の各児童の平均授業参加率を示した。ベースライン期における平均授業参加率が、学級平均よりも低かった児童は、各学級とも11名ずつであった。これらの児童のうち、介入期において平均授業参加率が上昇した児童は、学級1が11名中10名、学級2が11名中10名、学級3が11名中9名であった。よって、授業参加に困難を抱えていた児童のうち、多くの児童の授業参加率が上昇したと言える。

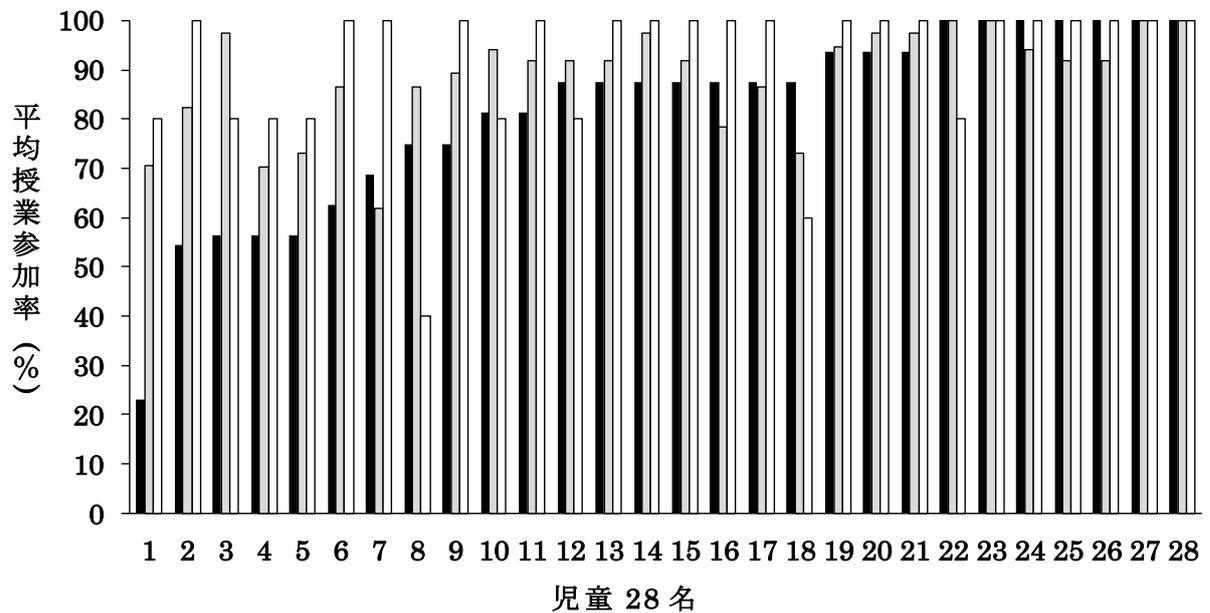


Figure 3-6. 学級1 (1年生) の各児童の平均授業参加率.

Note. 黒がベースライン期、灰色が介入期、白がフォローアップ期を示す.

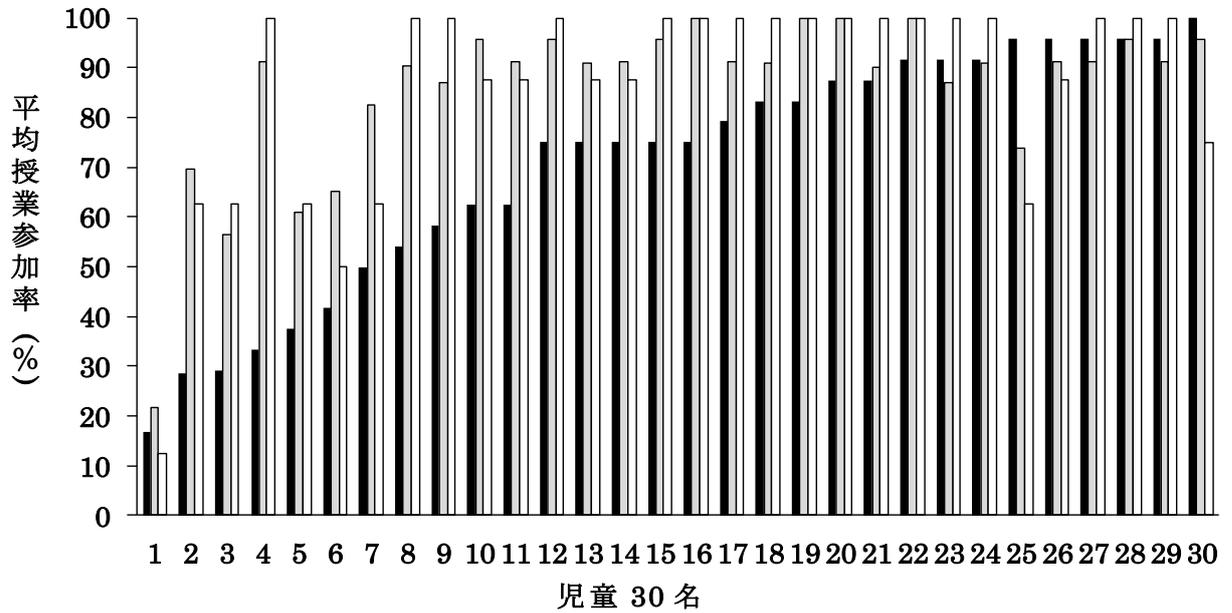


Figure 3-7. 学級 2 (3 年生) の各児童の平均授業参加率.

Note. 黒がベースライン期、灰色が介入期、白がフォローアップ期を示す.

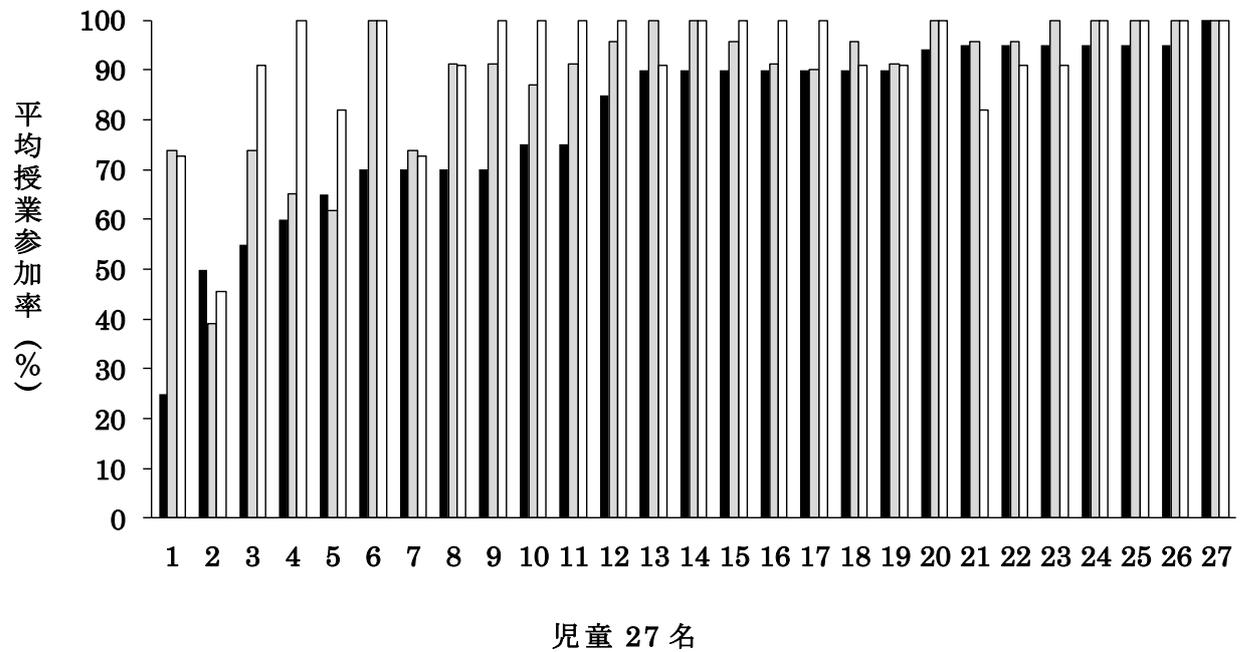


Figure 3-8. 学級 3 (1 年生) の各児童の平均授業参加率.

Note. 黒がベースライン期、灰色が介入期、白がフォローアップ期を示す.

フォローアップデータ収集後に担任教師を対象として実施した、介入方法の受け入れやすさと、支援が児童の授業参加に与えた効果に関するアンケート調査の結果を Table 3-3 に示す。結果は、全 6 項目において 3 名の担任教師の平均評定値が 4 点以上と、高い評価が得られた。よって、本研究の介入は担任教師にとって受け入れやすく、実施しやすかったことが示された。また担任教師も、言語賞賛回数を増やすことによる支援が、児童の授業参加行動を促進するのに有効であると感じたことが示された。

Table 3-3 担任教師に対するアンケート調査結果

アンケート調査項目	教師の平均評定値
① 研究プロジェクトは、受け入れやすいものであったと思う	5
② 研究プロジェクトの内容を理解すること、実施することに多くの時間を必要とした ^a	4.67
③ 研究プロジェクトは、児童の授業参加を促進するのに効果的であったと思う	5
④ 今後機会があれば、研究プロジェクトで用いた方法を部分的にでも使いたいと思う	5
⑤ 研究プロジェクトは、児童にとって良い影響があったと思う	5
⑥ 研究プロジェクトは、他の児童・学級に対しても実施した方が良いと思う	4.33

Note. 5 件法 (1 : 全くあてはまらない～5 : とてもあてはまる) で回答を求めた。

^a 反転項目

3-2-4 考察

本研究の結果から、自己記録手続きは小学校の担任教師 3 名の授業中の言語賞賛回数を増やすのに効果的であり、さらにこれが学級支援として学級全体の平均授業参加率の上昇に繋がることが示された。また、その効果は冬季休暇後のフォローアップ期においても維持されていた。特に学級 2 では、介入後に学級の平均授業参加率が平均 15% 上昇した。このような効果が、本研究では教員歴 1~4 年の担任教師を対象として、授業中の言語賞賛回数を自己記録するという、比較的容易に実施可能な手続きで得られた。さらにフォローアップデータ収集後のアンケート調査から、担任教師も本研究の介入効果を実感しており、また教師にとって自己記録手続きは実施しやすいものであったことが示された。

本研究では、自己記録手続きが教師の言語賞賛回数を増やすという先行研究の知見を支持する結果に加えて、このような介入が学級の平均授業参加率の上昇に繋がることを行動観察によって明らかにした。本研究の介入手続きは、授業参加に困難を抱える児童が複数いる学級において、教師が授業を行いながらどのように児童を支援していけば良いのか、具体的な方法として教育実践に貢献できると考えられる。また本研究のフォローアップ期において、担任教師は 1 授業中平均 10 回以上の高い頻度で言語賞賛を行っていた。本研究に参加したのは教員歴の浅い教師であったが、本研究の介入後、担任教師は授業を進行しながら児童がどのような行動をしているか観察し、適切な授業参加行動に注目して言語賞賛できるようになったと考えられる。これは支援の持続や、また教員の力量形成といった観点から重要な結果だと考えられる。

教師が言語賞賛回数を自己記録することの有効性について、筆者は介入開始前から、言語賞賛が児童の授業参加行動を促進することを担任教師に伝えていた。また、介入期に担任教師がカウンターを使用していなかったセッションは、言語賞賛回数が比較的少なかった。これらのことから、教師自身が言語賞賛回

数を自己記録することの有効性が示されたと言える。

各学級の平均授業参加率の変化について、Tau-Uによる分析結果から、3学級ともベースライン期の平均授業参加率のトレンドは有意でなく、学級3で若干の上昇傾向が視覚的には見られるものの、介入を開始するまで学級の平均授業参加率は上昇傾向になかったと言える。これに対して、介入期ではベースライン期と比較して、すべての学級の平均授業参加率が上昇した。さらに介入期が最も長かった学級1では、介入期に学級の平均授業参加率の上昇傾向が見られた。学級の平均授業参加率が上昇したのは、授業参加行動を賞賛された児童が、授業参加行動を継続・繰り返し、結果として授業参加行動が増えたからだと考えられる。これに加えて、授業参加行動が賞賛されているのを見た他の児童が授業参加行動を模倣する様子が観察され、教師からも報告された。つまり、教師が授業参加行動を言語賞賛することで、授業中にどのような行動をすれば良いのかの明確なルール・モデル呈示にも繋がったと考えられる。

本研究では、介入対象とした学級によっては、介入前に私語や離席が頻繁に見られた。しかし、介入後はどの学級も平均授業参加率が上昇し、相対的に授業中の私語・離席などが減少する様子が観察され、教師からも報告された。観察回数は限られているが、介入前に私語・離席が多く観察されていた学級2では、教師の注意・叱責回数がベースライン期12回（1セッション観察）から、介入期には0回（2セッション観察）になっていた。

本研究において、筆者が記録した言語賞賛回数と、担任教師が自己記録した言語賞賛回数的一致率は平均64%～76%であり、Simonsen et al. (2012)と比較して高い一致率が見られた。しかし、筆者と第二観察者間的一致率と比べると低い一致率であった。担任教師の報告では、授業を行っているためにカウンターを押し忘れることもあったとのことであった。実際、筆者と担任教師の言語賞賛回数の記録が完全に一致しない場合は、担任教師の記録回数のほうが少

ない場合が多く見られた。教師が自身の行動をより正確に評価できるようにするためにも、今後は教師がより正確に自己記録できる方法を検討していく必要がある。

また本研究では、学級全体への支援実施後も、授業参加率が低い水準（ベースライン期の各学級の平均以下）に留まった児童が見られた。学級 3 には、発達障害のある児童 1 名と知的障害のある児童 1 名が在籍していたが、この 2 名の児童の平均授業参加率も上昇が見られなかった。これらの児童の授業参加率が上昇しなかった要因は、児童によって異なる可能性が考えられる。本研究実施中の観察および教師の報告から考えられる要因としては、他の児童と同じ課題ではその児童にとって難易度が高い、授業参加するにはより頻繁な言語賞賛を必要としている、離れた場所（教壇など）から賞賛された場合に聞いていない、などである。これらの児童に対しては、機能的アセスメントに基づく、より個別化した支援を行う必要があると考えられる。そこで次の研究 5B では、学級支援では授業参加行動の増加が見られなかった発達障害のある児童に対し、学級支援と並行して個別の積極的行動支援を行い、その効果を検証した。

3-3 研究 5B: 自閉症スペクトラム障害のある児童の授業参加行動への

学級支援と並行した個別支援⁵

3-3-1 序

第3章の研究4では、小学校通常学級には授業参加行動に困難を抱える児童が1つの学級に複数いることを明らかにした。さらに研究4では、授業参加行動に対する教師の言語賞賛が少ない様子が観察された。そこで研究5Aでは、児童の授業参加行動に対する教師の言語賞賛が増えるよう自己記録手続きを導入して支援し、これが学級全体の授業参加率の改善に繋がることを明らかにした。しかし研究5Aにおける学級規模の積極的行動支援では、各学級に約2名ずつ、授業参加率が低い水準に留まった児童が見られた。そこで研究5Bでは、その中でも激しい問題行動の見られたASDのある児童1名(研究5Aの学級3在籍; Figure 3-8の「2」の児童)を対象とし、機能的アセスメントに基づく個別の積極的行動支援を教師と協働で実施した。教師が対象児への個別支援を行うことを、外部専門家である筆者が支援した。また、教師が個別支援を行いながら、他の児童の授業参加行動も頻繁に言語賞賛できるか(学級支援を継続できるか)も検証した。以上により、外部専門家と教師が協働することで、児童の授業参加行動を促進するための学級支援と個別支援を組み合わせ、多層支援として実施することが可能かどうか検討した。

⁵ 研究5Bは学会および学術誌において発表している(庭山・松見, 2015b; Niwayama & Tanaka-Matsumi, 2015b; 庭山・松見, 2016b)。

3-3-2 方法

研究実施校

本研究は、20XX+1年1月～20XX+1年3月にかけて、A市の通常学級における特別支援事業参加校であるA市立B小学校において、研究5Aから継続して行った。本研究実施に際しては、大学の倫理委員会へ研究計画書を提出し、研究実施の承認を得た。また本研究実施前に、研究目的、方法等について学校長および担任教師に説明後、研究の実施・公表について同意を得た。

対象児・担任教師

公立小学校の1年生通常学級に在籍する児童（8歳、女児）を対象児とした。対象児は、広汎性発達障害の診断を受けていた。本研究の約3ヶ月前に受けた新版K式発達検査2001においてDQ79であった。対象児は、授業中の頻繁な離席や授業妨害行動（大声を出す、板書を消す、教師を叩く等）が観察されており、支援の必要があった。

対象児の担任教師は、教員歴4年目の20代の男性教員であった。担任教師は本研究開始の約半年前に、筆者らが講師を務めた研修会（行動分析的な内容を含む）に参加しており、児童の適切な行動を褒めたり、ポジティブ・フィードバックをしたりすることで、その行動が増えていくことを理解していた。しかし、授業を進行しながら対象児の適切な行動に気付き、即時フィードバックするのは困難であると、筆者に相談していた。筆者は、研究実施校で研究・支援活動を行って2年目であった。週1回は教室内で児童に対する支援活動を行い、対象児への支援について担任教師とほぼ毎週話し合っていた。

場面

公立小学校の1年生通常学級の授業中（国語、算数、もしくは生活科）に行った。45分授業1回を1セッションとした。

研究デザイン

本研究ではベースライン期 (A) と、教師に対して小型機器によるプロンプトとフィードバックを導入した介入期 (B) の 2 つのフェイズを設け、ABAB デザインを用いて介入効果を検証した。小学校の 3 学期にあたる 1 月～3 月に研究を実施した。

機能的アセスメント

介入開始前に対象児の行動観察を授業中に 4 セッション行い、離席等の問題行動について、先行事象と結果を記述的に記録した。その結果、対象児の不適切な発言・離席・授業妨害行動等の問題行動が 21 回記録され、そのうち 14 回 (67%) において、担任教師の注目 (着席するよう注意する等) が随伴していた。よって、対象児の離席行動 (および他の問題行動) は担任教師の注目によって強化されていることが推定された。また研究 5A 実施中の 11 月～12 月の対象児の平均授業参加率 (15 分間隔のタイムサンプリング法による) は平均 39.1% (範囲:0%—66.7%) と低かった。ASD のある対象児は、読み書きや、挙手して発言する等の授業参加行動を既に獲得している様子が観察されたが、問題行動のほうが高頻度であるため注目されやすく、望ましい授業参加行動の生起率が低いままであると考えられた。そこで、着席中の (着席行動をしている) 対象児への担任教師の注目を増やす介入を計画した。また、対象児の問題行動は、担任教師からの注目間隔が 5 分以上空くと頻繁に見られた。そこで担任教師と相談し、対象児へ 5 分間に 1 回以上注目できるように介入を計画した。

行動の指標

担任教師の対象児への注目、対象児の離席行動と授業参加行動を観察・記録した。担任教師と対象児の複数の行動を同時に記録したため、1 分間インターバル記録法 (1 セッション 45 インターバル) を用いた。

担任教師の注目率 担任教師による、着席中の対象児への働きかけ (言語賞

賛や個別指示等) および対象児からの働きかけに対する反応(対象児からの質問に答える等)を、担任教師の対象児への注目と定義した。担任教師の対象児への注目が観察されたインターバル数を全インターバル数で除し 100 を乗じて、担任教師の注目率を算出した。

対象児の離席率 教師からの指示がない時に、椅子から立ちあがり座席から離れる(離れている)ことを離席行動として定義した。対象児の離席行動が観察されたインターバル数を全インターバル数で除し 100 を乗じて、離席率を算出した。

対象児の授業参加率 授業中に求められる行動、すなわち教科書の指定されたページを見る、指示された問題・課題・活動に取り組む、ノートを取る、教師あるいは他の児童が話している際にはその方向を向く、発表する、ことを授業参加行動として定義した。対象児の授業参加行動が観察されたインターバル数を全インターバル数で除し 100 を乗じて、授業参加率を算出した。

手続き

ベースライン期 標的行動の観察・記録を行った。担任教師へは、対象児の適切な行動を見つけたらすぐに言語賞賛するよう教示していた。また、担任教師が児童(対象児を含む学級全員)の授業参加行動を言語賞賛した回数を確認し、研究 5A で行った学級支援が継続できていることを賞賛した。

介入期 担任教師の対象児への注目を増やすために、小型機器(Behavioral Dynamics 社製 MotivAidar)による 5 分間隔の振動をプロンプトとして導入した。授業開始時に、担任教師はポケット内の小型機器の電源を入れ、以降 5 分間隔で小型機器による振動があった(45 分授業中に 9 回)。この振動をプロンプトとして、担任教師は対象児が着席している時にのみ、対象児に注目(賞賛する、個別指示する等)した。具体的には、対象児が着席して授業参加行動を行っている場合には賞賛し(課題に取り組んでいる際には“頑張っていて

えらいね”、話を聞いている際には“ちゃんと聞いているね”、丸付けをする等)、対象児が着席しているが授業に参加できていない場合には個別に声かけ(手遊びをしている際に“この問題を解こう”等)をした。小型機器が振動した際に対象児にすぐ注目できない場合(学級全体に指示を出している等)は、その後なるべく早く対象児に働きかけるよう、担任教師に教示した。小型機器の振動間隔(5分間隔)の間に、対象児に注目することについて、制限は設けなかった。よって小型機器の振動がなくとも、担任教師は必要な際には対象児に注目することがあった。対象児が離席している際には、小型機器が振動した時も含め、注目しないよう担任教師に教示した。ただし、対象児の授業妨害行動により授業進行に支障をきたした場合には、可能な限り注目を与えないように授業妨害を止めるよう教示した(例:物を投げようとしている際に、視線を合わせずに物を手の届かないところに移動させる等)。また週2回、筆者が担任教師の対象児への注目回数を確認後、担任教師に口頭で注目回数が増えていることを授業後にフィードバックした。さらにベースライン期と同様に、担任教師が児童の授業参加行動を言語賞賛した回数を確認し、研究5Aで行った学級支援が継続できていることを賞賛した。

社会的妥当性 介入終了後、担任教師に対し、介入方法の受け入れやすさと、支援が児童の授業参加に与えた効果に関する6項目の質問に5件法(1:あてはまらない~5:あてはまる)で回答を求めた。

行動観察の信頼性

全セッションの約15%について、筆者と心理学専攻の大学院生が独立して行動観察を行った。両者の観察結果が一致したインターバル数を全インターバル数で除し100を乗じて観察者間一致率を算出した。観察者間一致率は、担任教師の対象児への注目が平均85%(範囲:80-91%)、対象児の離席行動が平均98%(範囲:91%-100%)、授業参加行動が平均91%(範囲:80-100%)であった。

3-3-3 結果

Figure 3-9 に、着席中の対象児への担任教師の注目率と、対象児の離席率の変化を示す。着席中の対象児への担任教師の注目率の平均は、ベースライン期 6.2%、介入期 24.5%、2 回目のベースライン期 11.8%、2 回目の介入期 25.9% であった。介入期には、担任教師は対象児に全 45 インターバル中平均 10 インターバル (22.2%) 以上注目しており、これはプロンプト回数 (1 授業 9 回) より多かった。また担任教師は対象児以外の児童へも、授業参加行動への言語賞賛をベースライン期平均 12.0 回、介入期平均 13.6 回行えており、学級支援も継続できていた。

対象児の離席率の平均は、ベースライン期 59.1%、介入期 22.7%、2 回目のベースライン期 39.7%、2 回目の介入期 9.6% であった。担任教師からの注目が増加した介入期では、対象児の離席率は減少した。対象児の離席行動は介入期にも見られたが、その場合は出来た課題を担任教師に見せにいくなど、より適切な形に変化する様子が観察された。

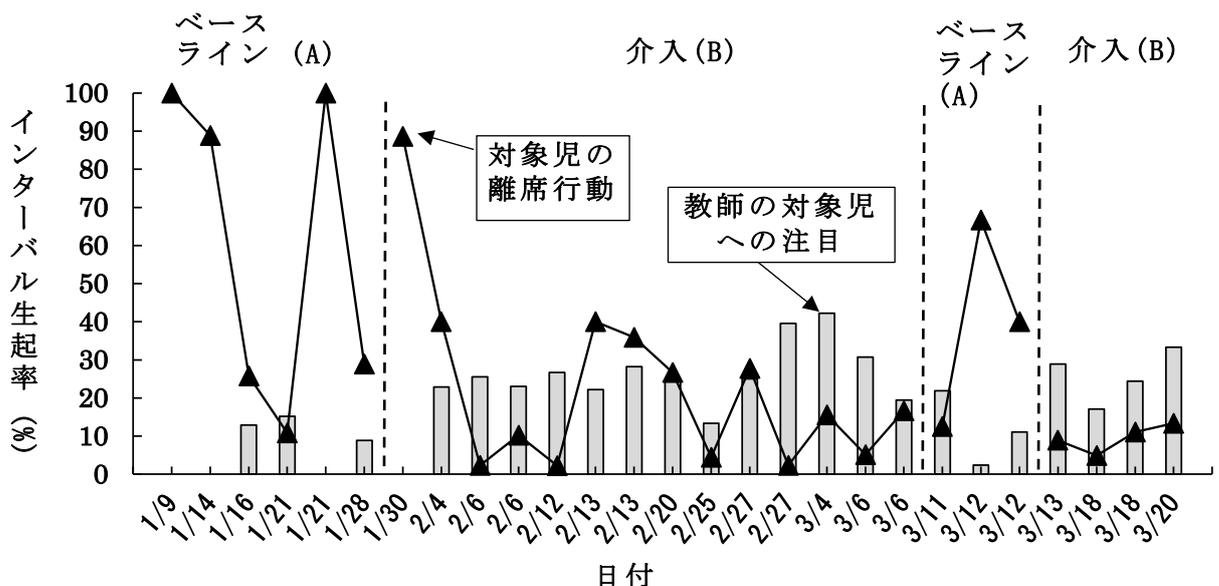


Figure 3-9. 対象児の離席行動と教師の対象児への注目率の変化。

Figure 3-10 に、対象児の授業参加率の変化を示す。対象児の授業参加率の平均は、ベースライン期 26.9%、介入期 66.5%、2 回目のベースライン期 46.9%、2 回目の介入期 82.1%であった。担任教師からの注目が増加した介入期では、対象児の授業参加率も増加した。

Table 3-4 に、介入方法の受け入れやすさと、支援が児童の授業参加に与えた効果に関する 6 項目の質問への担任教師の回答結果を示す。項目 2 は反転項目であり、得られた数値を反転させた (1 点→5 点)。結果は全 6 項目の評定値が 5 点と、高い評価が得られた。

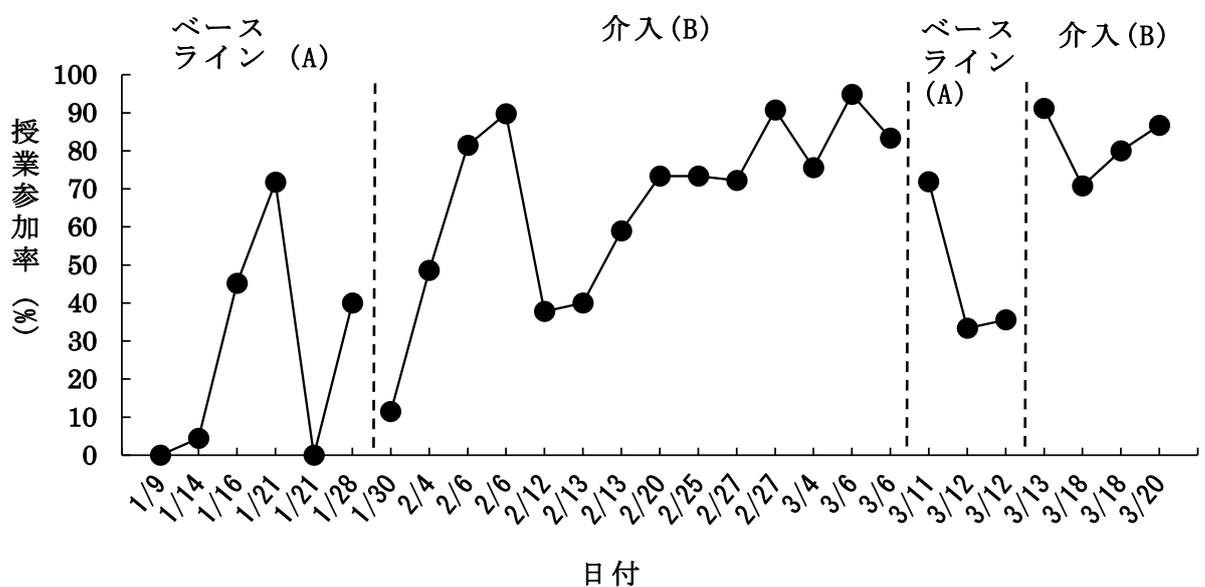


Figure 3-10. 対象児の授業参加率の変化.

Table 3-4 介入に対する教師の評価

項目	教師の 評定値
① 個別支援プロジェクトは、受け入れやすいものであったと思う	5
② 個別支援プロジェクトの内容を理解すること、実施することに多くの時間を必要とした ^a	5
③ 個別支援プロジェクトは、児童の授業参加を促進するのに効果的であったと思う	5
④ 今後機会があれば、個別支援プロジェクトで用いた方法を部分的にでも使いたいと思う	5
⑤ 個別支援プロジェクトは、児童にとって良い影響があったと思う	5
⑥ 個別支援プロジェクトは、同様の問題を抱える他の児童に対しても実施した方が良く思う	5

^a 反転項目

3-3-4 考察

本研究では、機能的アセスメントに基づき、対象児の着席行動（着席して授業参加する、着席しての手遊び・よそ見等も含む）に対する教師の注目が増えるよう、小型機器によるプロンプトとフィードバックを用いて担任教師を支援した。これにより、対象児が離席したことに担任教師が注目するのではなく、対象児が着席して授業参加や他の行動をしていることに担任教師が注目（賞賛、個別指示）するという教師—児童間の相互作用が増えた。その結果、対象児の離席行動が減少し、授業参加行動は増加した。授業参加行動が増加したのは、着席している対象児への担任教師の注目が増えたことで、結果として対象児の授業参加行動に対する担任教師の言語賞賛が増加したからだと考えられる。また介入期には、担任教師の対象児への注目が増えるのと同時に、対象児以外の児童への言語賞賛回数も維持できており、学級規模と個別の積極的行動支援を並行して行うことができたと言える。

対象児の離席行動は介入期でも見られたが、その場合は担任教師に出来た課

題を見せにいくなど、より適切な形に変化する様子が観察された。対象児の授業参加行動が増えることで、対象児の授業妨害により中断することもあった授業が、中断なく円滑に進む様子も観察された。

本研究のベースライン期では、対象児の離席率と授業参加率に大きい変動が見られた。ベースライン期以前の行動観察においても、対象児の授業参加率は平均 39.1%と低く、変動も大きかったことから、本研究ではベースライン期の変動の安定を待たずに介入を開始した。2 回目のベースライン期において、プロンプトとフィードバックがない状態では、担任教師の対象児への注目が減少し、結果として対象児の離席行動が増え、授業参加行動が減少した。しかし介入終了後、担任教師からは、対象児に頻繁に注目することに慣れてきたとの感想も得られた。本研究は小学校の 3 学期に行ったために介入を継続することが出来なかったが、もし介入を継続した場合に担任教師がプロンプトとフィードバックがなくとも対象児への注目頻度を維持できるようになったのか、今後検討する必要がある。また本研究の課題として、小学校の 3 学期に行ったために、フォローアップ観察を行えなかった。さらにプロンプトの間隔を徐々に長く、フェードしても介入効果が維持されるかについても、今後検討すべきである。

本研究の介入期では、担任教師が小型機器による 5 分間隔の振動をプロンプトとして、着席している ASD のある対象児に注目した。このような個別支援を、教員歴 4 年目の担任教師が授業を行いながら実施した。また、担任教師による社会的妥当性の評価が高く、他の児童への言語賞賛回数を維持しながら通常の授業ができたことは、本研究の介入方法が教育現場で実践するのに適した方法であることを示唆している。

第 4 章 総合論議

第 1 章序論で述べたように、現在、日本の小学校通常学級には仲間との社会的相互交渉および授業参加行動に困難を抱える児童（発達障害、知的障害のある児童含む）が複数在籍することが、調査研究（例えば、文部科学省, 2012）によって示されている。このような中で、本博士論文研究では A 市 LD 事業における大学—教育委員会—学校の連携の下、筆者が外部専門家として公立小学校に入り、児童の仲間との社会的相互交渉および授業参加行動への行動観察による実態調査、教師と協働した学級規模・個別の積極的行動支援を行った。これらの実践研究を通じて、児童の仲間との社会的相互交渉および授業参加行動を促進するための、日本の教育現場に適した形積極的行動支援について検討し、さらにその効果検証を行うことを目的とした。

以下では、第 1 章序論で述べたこれまでの先行研究を踏まえた上で、本博士論文研究の研究 1～5B を通じて得られた新たな知見についてまとめ、本博士論文研究の意義、貢献、問題点と残された課題、そして今後の研究および教育実践への展開について述べる。

4-1 博士論文研究のまとめと得られた知見

4-1-1 児童間の社会的相互交渉に関する研究について

第 2 章の研究 1～3 では、小学校における児童の仲間との社会的相互交渉に焦点を当てた研究を実施した。具体的には、児童の仲間との社会的相互交渉の実態調査を行動観察によって行い（研究 1）、これに基づく教師と協働した学級支援（研究 2）、および個別支援（研究 3）を実施した。以下では、研究 1～3 によって得られた成果についてまとめ、さらに先行研究と比較して新たに得られた知見について述べる。

研究 1～3 のまとめ 研究 1 では、小学校の休み時間における児童の仲間との社会的相互交渉について、行動観察による実態調査を行った。その結果、教師から一人であることが多く仲間関係が気になると報告のあった通常学級の児童と、特別支援学級に在籍する ASD のある児童は、休み時間に仲間との社会的相互交渉がほぼ見られず、一人遊びをしている様子が観察された。研究 1 では、このような児童が同じ学級に複数いることを、行動観察によって明らかにした。一つの学級に仲間との社会的相互交渉に困難を抱える児童が複数いることから、学級支援を行うことの有用性が示唆された。

そこで研究 2 では、児童の仲間との社会的相互交渉を促進する学級規模の積極的支援を教師と協働して行った。具体的には、児童の向社会的行動に教師・仲間からの賞賛が頻繁に随伴する学級環境を整えるために、児童がお互いの“良い行動”についてカードに書いて報告しあい、教師がそれを賞賛する学級規模の PPR (Positive Peer Reporting) を実施した。その結果、介入前の社会的スキル得点・学校肯定感得点が低～中程度であった児童の社会的スキル得点と、学級全体の学校肯定感に上昇傾向が見られた。また、教師から仲間関係が最も気になるとの報告のあった児童 2 名と、介入学級に交流に来ていた特別支援学級在籍の ASD のある児童の仲間との社会的相互交渉の増加が観察された。研究 2 では、社会的スキルが元より低い児童への効果が比較的 low、これらの児童に対する個別支援を検討する必要性が示唆された。

よって研究 3 では、仲間との社会的相互交渉に支援を要する特別支援学級の ASD のある児童を対象として、仲間との社会的相互交渉を促進する個別の積極的行動支援を行った。具体的には、休み時間に対象児の好きな遊具が豊富にある教室で仲間と遊ぶ機会を設定し、さらに仲間も参加する社会的スキル訓練を実施した。支援前の対象児は、他の児童との社会的相互交渉がまったく観察されなかったが、仲間と遊ぶ機会を設定した後は社会的相互交渉が観察されるよ

うになった。社会的スキル訓練後には、仲間からの働きかけに対する対象児の反応が改善した。また、対象児が通常学級に交流に行った際のクラスメイトとの社会的相互交渉、働きかけに対する反応が増加した。さらに、対象児の授業参加行動にも改善が見られた。研究 3 終了後、教師は対象児と仲間が関わりやすいように校庭で対象児が遊ぶことを奨励し、介入終了の 2 年後にも、対象児と仲間との交流が良好に続いているとの教師報告があった。

研究 1～3 で得られた知見 研究 1～3 では、先行研究を踏まえた上で、以下のことを明らかにした。まず研究 1 に関して、これまでの調査研究（例えば、文部科学省，2012）では、仲間との社会的相互交渉に困難を抱える児童が一つの学級に複数在籍することが、質問紙調査によって示唆されていた。これに対して研究 1 では、仲間との社会的相互交渉に困難を抱える児童が同じ学級内に複数いることを、より直接的に行動観察によって明らかにした。これにより、児童の仲間との社会的相互交渉を促進するための学級規模の支援を行うことの有用性について示唆した。

研究 2 に関して、児童の仲間との社会的相互交渉に関する学級規模の支援では、集団社会的スキル訓練を行ったものが日本の教育現場では見られる（浅本他，2010；石川・岩永・山下・佐藤・佐藤，2010；大対・松見，2010）。これら先行研究は、主に大学院教育を受けた専門家（学校外部もしくは大学院教育を受けた教師など）が訓練者となり、主に授業時間を使って訓練を行っている。これに対して研究 2 では、支援を直接実施したのは外部専門家の支援を受けた担任教師であった。これによって、これまでの先行研究よりも、学校現場において児童への支援を行う上で中心的な役割を果たす担任教師の積極的な参加を実現することができ、日常的に支援を持続することができた。またこれまでの PPR の先行研究では、学級内の特定の児童を対象とし、対象児の“望ましい行動”について仲間が報告カードを書く支援が多く行われている（Murphy &

Zlomke, 2014)。これに対して研究 2 では、多くの児童が報告カードを受け取れるような手続きが含まれていれば、学級支援として PPR を実施しても、児童の向社会的行動が増加することが示唆された。また一人でいることの多かった児童および ASD のある児童の仲間との社会的相互交渉が増えることも行動観察によって示した。学級規模の PPR によって児童が仲間の向社会的行動に注目することを強化し、向社会的行動に教師・他の児童からの注目が随伴することの有効性を示したと言える。

研究 3 について、Wolfberg & Schuler (1993) 、Wolfberg, DeWitt, Young, & Nguyen (2014) などと同様に、ASD のある対象児が好きな遊具が豊富にある教室において、仲間と遊ぶ機会を設定するだけでも社会的相互交渉が見られることを確認した。さらに研究 3 の結果は、特別支援学級の教室と通常学級の教室の配置など、児童の行動を支援する上で物理的環境を整える有効性について示唆するものである。現在の日本の教育現場では、インクルーシブ教育が推進されているにも関わらず、特別支援学級は通常学級とは異なる教室に設置され、特別支援学級在籍の児童は“交流及び共同学習”として通常学級の授業に参加することが多い。よって、児童間の社会的相互交渉が最もよく行われる休み時間の開始時に、特別支援学級の児童は通常学級の仲間とは異なる教室にいることが多くなる。物理的に仲間と同じ場所にいなければ、社会的相互交渉を行うことは不可能であり、何も配慮のない状態では通常学級の児童が特別支援学級を積極的に訪れ特別支援学級の児童と遊ぶことはないことを、研究 3 のプリアセスメントデータは示している。研究 3 では、対象児が好きな遊具を豊富に配置した教室において仲間と遊ぶ機会を設定し、訓練者が簡単な教示とフィードバックを行うだけでも社会的相互交渉が観察された。これらのことから、児童間の社会的相互交渉を促進しインクルーシブな教室環境を構築するために、教室の配置・構造、教師内の物理的環境が児童の行動に及ぼす影響に関する研究

が今後行われることが望まれる。

さらに研究 3 では、環境を整えるだけでは、仲間からの働きかけに対する対象児の反応率に改善が見られなかったため、仲間も含めた社会的スキル訓練を行った。これまでの ASD のある児童への社会的スキル訓練では、働きかけを標的スキルとした研究が比較的多い (Camargo, Rispoli, Ganz, Hong, Davis, & Mason, 2014)。これに対し研究 3 では、機能的アセスメントに基づいて、対象児が反応しやすい形態の働きかけ行動を標的スキルとして社会的スキル訓練を行うことで、仲間からの働きかけに対して対象児が即時に反応できるようになり、より互恵的な社会的相互交渉が行えるようになることを示した。また、日本における ASD のある子どもへの社会的スキル訓練に関する研究では、異なる相手・場面への般化の検討を行った研究が比較的小さいことが指摘されているが (岡島・鈴木, 2012)。研究 3 では授業場面において、仲間 3 名も含めてクラスメイトとの社会的相互交渉が増えることを示した。さらに仲間との社会的相互交渉だけでなく、対象児の授業参加行動の改善に繋がることを示す結果が得られた。

仲間との社会的相互交渉への多層支援 本博士論文研究では、児童の仲間との社会的相互交渉に関しては、学級支援と個別支援はそれぞれ異なる学級で実施した。このため、多層支援モデルにおける各層における支援がどのようなべきか、層ごとに検討したことになる。学級規模の PPR では教師が日常的に関与して児童への支援を行ったが、その具体的内容は PPR に関して児童へ教示し、さらに終わりの会の際に児童が書いた報告カードを読み上げ、児童を賞賛するというものであった。また、ASD のある児童への個別支援では、環境調整と社会的スキル訓練を外部専門家である筆者が行い、担任教師がその後、対象児と仲間が社会的相互交渉を得られるよう配慮するという形で行った。これらの支援手続きは、外部専門家と教師の協働による、日常的に支援が持続され

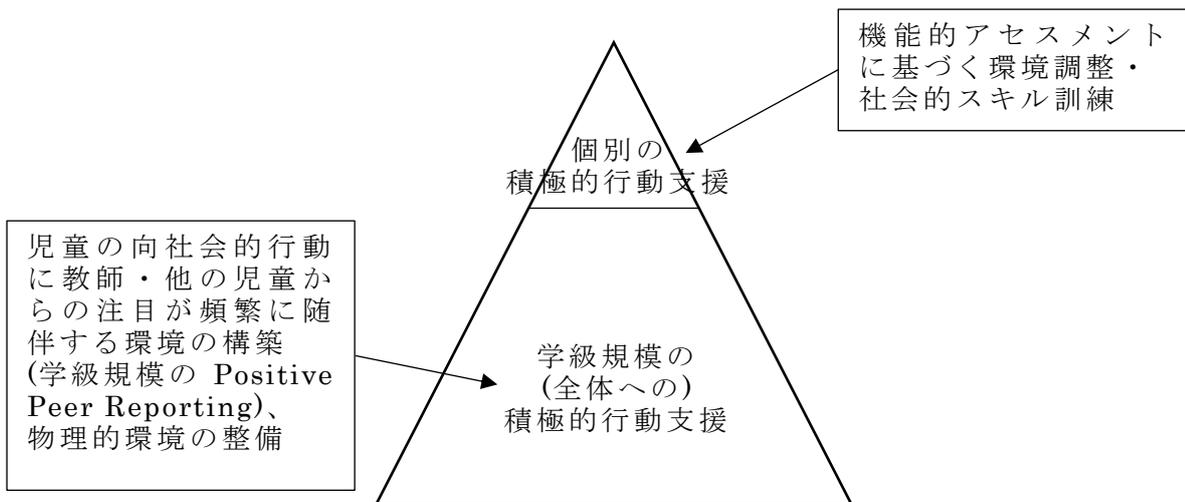


Figure 4-1. 児童の仲間との社会的相互交渉を促進する学級内の多層支援モデル。

る積極的行動支援であり、同じ学級内で同時並行して行うことが可能だと考えられる。よって本博士論文研究の研究 2 と研究 3 で行った支援を組み合わせ、多層支援として実施することは出来ると考えられる。本博士論文研究の研究 1～3 から示唆される日本の教育現場に適した児童の仲間との社会的相互交渉を促進する学級内の多層支援モデルを Figure 4-1 に示す。学級全体への支援としては、学級規模の PPR のようなすべての児童の向社会的行動に教師・他の児童からの注目が随伴する環境の構築が、効果的かつ児童全員へ行うことが可能である。また、このような全体への基盤的な支援では効果の見られない児童へは、機能的アセスメントに基づいたより個別化された支援を行うことが考えられる。

4-1-2 授業参加行動に関する研究について

第 3 章の研究 4～5A・5B では、小学校における児童の授業参加行動に焦点を当てた研究を実施した。通常学級における児童の授業参加行動の実態調査

(研究 4) を行い、これに基づく教師と協働した学級規模 (研究 5A)、個別 (研究 5B) の積極的行動支援を組み合わせ、多層支援として実施した。以下では、研究 4～5A・5B によって得られた成果についてまとめ、さらに先行研究と比較して新たに得られた知見について述べる。

研究 4～5A・5B のまとめ 研究 4 では、小学校の通常学級の授業中に、児童一人ひとりの授業参加行動を行動観察した。その結果、授業参加行動に困難を抱える (授業参加率の低い) 児童が一つの学級に複数いることが明らかとなった。また、研究 4 では授業逸脱行動 (私語、離席など) に随伴して教師が児童に注目 (静かにするよう注意など) する様子が頻繁に観察され、その一方で授業参加行動に教師の言語賞賛が随伴することは少ない様子が観察された。

よって研究 5A では、児童の授業参加行動に随伴した教師の言語賞賛に対して自己記録手続きを導入し、教師の言語賞賛回数が増えることが学級支援として児童の授業参加行動に及ぼす効果を検証した。自己記録手続きを導入後、教師 3 名の言語賞賛は増え、それとともに 3 学級の平均授業参加率も増加した。個別児童のデータからも、多くの児童の授業参加率が上昇していた。しかし、学級内に授業参加率の増加が見られない児童も 2 名程度いることが明らかとなり、これらの児童へのより個別化した支援の必要性が示唆された。

そこで研究 5B では、学級支援では授業参加行動の増加が見られない児童に対して、研究 5A の学級支援と並行した個別支援を教師と協働して行い、その効果を検証した。対象児は、研究 5A の学級支援では授業参加率の上昇が見られず、かつ激しい問題行動の見られた通常学級在籍の ASD のある児童であった。機能的アセスメントに基づく個別支援を筆者が立案し、教師が個別支援を直接実施した。教師へは、プロンプトとフィードバックを導入することで個別支援を行いやすいよう支援し、さらに学級支援を継続できていることを賞賛した。その結果、教師の対象児への支援行動が増加し、それとともに対象児の離

席が減り、授業参加行動が増加した。さらに、教師は研究 5A の学級支援で行った他の児童への言語賞賛回数も維持しており、外部専門家と教師が協働することで、研究 5A・B を多層支援として実施することが出来た。

研究 4～5A・B で得られた知見 研究 4～5A・B では、先行研究を踏まえた上で、以下のことを明らかにした。まず研究 4 に関して、文部科学省（2012）の調査からも、学習面・行動面に困難を抱える児童が 1 つの学級に複数いることは示唆されていた。研究 4 ではこれを行動観察によって直接明らかにし、教室内の児童一人ひとりがどれだけ授業参加できているか量的に把握した。現在の日本の小学校の通常学級には、平均して 28 名の児童が在籍し、1 つの学級で 30 名以上の児童が同時に一斉授業を受けることも珍しくはない。そして、通常は担任教師が一人で授業を行っている。副担任や支援員がいる場合もあるが、担任教師と合わせて大人が 2 名いたとしても、授業参加に困難を抱える複数の児童を個別にすべて支援するのは難しいケースが教育現場では観察される。よって、児童の授業参加行動を促進するための、学級支援の有用性が研究 4 では示されたと言える。さらに、研究 4 の行動観察では、授業参加行動に教師の注目が随伴することは比較的少なく、教師は児童の授業逸脱行動に注目してしまいがちな様子が観察された。このことから、教師が児童の授業参加行動に積極的に注目（賞賛）できるように支援し、これを学級支援としてすべての児童を対象として行うことが示唆された。

研究 5A に関して、これまでの先行研究からも、教師の言語賞賛回数の増加に対して自己記録手続きが有効であることは示されていた（Kalis et al., 2007; Simonsen et al., 2012）。研究 5A ではこれを踏まえた上で、教師の言語賞賛回数が自己記録によって増えることが、学級全体の平均授業参加率を上げるのに効果的であることを明らかにした。ベースライン時の平均授業参加率が 20% 程度であっても、教師の言語賞賛回数が増えると平均授業参加率が 70% 以

上になる児童も観察された。このような児童は、授業参加行動に強化子が随伴する頻度が少なかったことが、授業参加率が低かった主な要因であったと考えられる。そして、教師の言語賞賛が増えると同時に多くの児童の授業参加率が改善したことは、このような児童が通常学級には複数いることを示唆している。教育現場においては、児童の授業参加行動を促進するために、授業内容の改善、教え方の改善といった、主に授業参加行動の先行刺激の工夫が行われることが多い。課題難易度が高過ぎるなど、授業参加行動を行うこと自体が困難な場合には、先行刺激の工夫によって授業参加行動が増える可能性がある。しかしその場合でも、授業参加行動が増加・維持されるためには、授業参加行動に強化子（教師からの言語賞賛、丸付けなどのポジティブ・フィードバック、高得点を取るなど）が随伴する必要がある。研究 5A の結果は、授業参加行動に随伴した教師の言語賞賛が増えるだけでも、児童の授業参加行動が増加することを示した。これは比較的容易かつ即座に実施可能なだけでなく、学級支援として適した方法である。しかし、研究 5A の学級支援では授業参加率が低い水準に留まった児童も各学級に約 2 名見られた。よって、学級支援を継続して実施しながら、これらの児童に対するより個別化した支援も同時に行うことの必要性が示唆された。

研究 5B に関して、これまでの先行研究でも、通常学級における機能的アセスメントに基づく個別支援の効果は実証されている（馬場・佐藤・松見, 2013）。これを踏まえた上で研究 5B では、外部専門家と教師が連携することで、授業参加行動を促進するための個別支援を学級支援と同時に並行して実施することが可能であることが示された。外部専門家が立案した個別支援計画を教師が実行し、教師が支援行動を行いやすいようプロンプトとフィードバックを導入した。教師は通常の授業を行いながら、児童の適切な行動（授業参加行動、着席行動）に対して、言語賞賛・注目を頻繁に行った。研究 5A、5B は、外部専門

家と教師がそれぞれどのように教育現場で行動することが、児童の授業参加行動を改善することに繋がるのかを明らかにしたと言える。また、研究 5B の対象児は ASD のある児童であり、個別支援開始前は頻繁な離席、授業妨害行動（黒板を消す、掲示物を剥がす、教師を叩く）が観察されていた。しかし、個別支援後は着席して授業参加できるようになった。これは機能的アセスメントに基づく個別支援が通常学級においても有効であることを再確認する結果であり、さらにこのような個別支援を学級支援と並行して直接実施したのが教員歴 4 年目の教師であったことは、教員の力量養成上も意義があると言える。

授業参加行動への多層支援 本博士論文研究の研究 5A・5B では、学級規模と個別の積極的行動支援を組み合わせ、多層支援として実施した。本博士論文研究の研究 5A・5B から示唆される、日本の教育現場に適した児童の授業参加行動を促進する学級内の多層支援モデルを Figure 4-2 に示す。学級全体への支援としては、すべての児童の授業参加行動に教師からの具体的な言語賞賛が随伴する環境の構築が効果的かつ児童全員へ行うことが可能である。また、全体への基盤的な支援では効果の見られない児童へは、機能的アセスメントに基づく個別化された支援を行うことが、通常学級においても有効である。

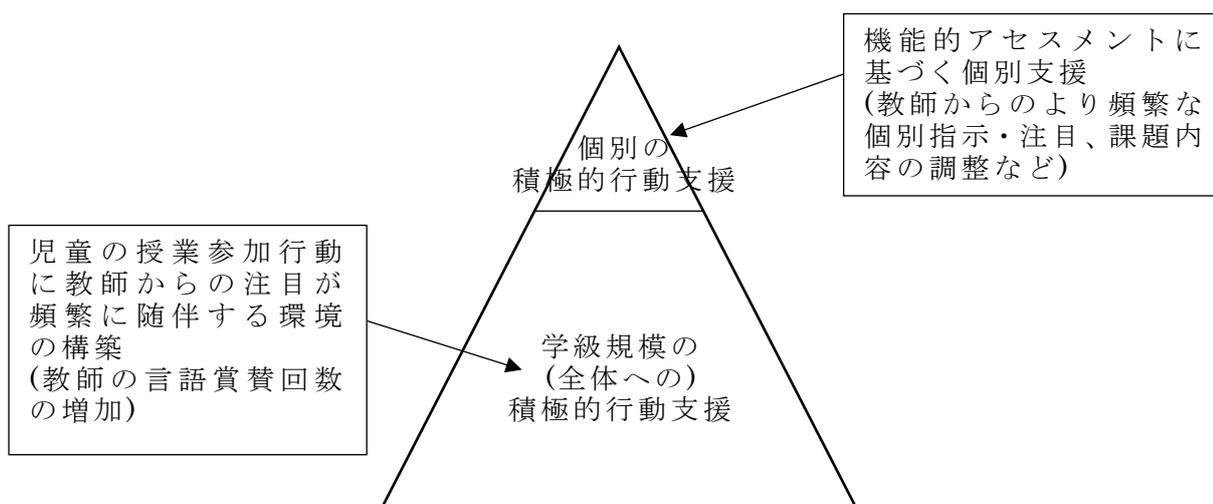


Figure 4-2. 授業参加行動を促進するための学級内の多層支援モデル。

4-2 博士論文研究の貢献

本博士論文研究を行った A 市教育委員会の発達障害理解・支援のための取り組みは、2014 年度～2015 年度に文部科学省の「発達障害理解推進拠点事業」に採用された。この事業の下で、A 市教育委員会は教員研修会の実施や支援の取り組みをまとめた小冊子 (Figure 4-3) を作成している。この小冊子は、A 市内の公立小中学校の全教師に配布されている。A 市教育委員会の依頼の下、筆者も本小冊子の著者の一人として参加し、本博士論文研究の一部について、その支援手続き (および効果) を現場の教師が日々の実践に取り入れやすい形で解説した (庭山, 2016)。このように本博士論文研究は、実践研究を行った小学校だけでなく、A 市の小中学校の通常学級における特別支援に貢献している。



Figure 4-3. 発達障害理解推進拠点事業の一環として、A 市教育委員会により作成された通常学級における特別支援教育に関する小冊子。

第1章序論で述べたように、日本の教育現場においても多層支援に関連した教育実践、実践研究がこれまでも行われている。これら先行研究における到達点として、(1)特定の学業スキルを標的とした多層支援の実施とその効果の実証、(2)行動面への学級、小集団、個人いずれか一つの層にあたる多数の実践研究、(3)行動面への多層支援では1学級もしくは学級内の特定の児童のみを対象とし、支援前後の問題行動の変化による効果検討、(4)学校規模の支援の実施と、そのエピソードや児童への質問紙による効果検討、が挙げられる。

本博士論文研究ではこれら先行研究を踏まえた上で、(1)教科・課題を問わず、教師が児童の適切な行動に随伴して言語賞賛・注目することの効果を実証、(2)大学の専門家と教師の協働による、日本の教育システムに合った形の多層支援(授業参加行動に対する学級支援と個別支援の組み合わせ)の実施、(3)複数の学級・学年で支援を行い、統制条件、統制群を設けることによって支援効果を検討し、(4)多層支援によって児童の適切な行動が増えることを、客観的な行動観察データに基づいて実証した。

これまでも述べてきたように、現在の日本の通常学級には、授業参加行動および仲間との社会的相互交渉に困難を抱える児童が一つの学級に複数在籍している。その困難さは児童によって異なり、どの児童を支援しどの児童は支援する必要がないのか、という判断は極めて難しい。このような中で、まず学級支援を導入し、学級支援では効果の見られない児童に対してはより個別化した支援を組み合わせる多層支援モデル的アプローチは、人的資源の限られている日本の教育現場において有効な支援方略だと考えられる。

また、研究5Aの個別児童データ(Figure 3-6~3-8)が示すように、学級支援前の授業参加率は低くとも、学級支援後に授業参加率が著しく増加する児童が存在した。研究2のPPRによる学級支援でも、支援後に仲間との社会的相互交渉が著しく増加したのは、仲間との社会的相互交渉が支援前から観察され

ていた対象児 A ではなく、まったく観察されていなかった対象児 B のほうであった。これらの結果は、授業参加行動や仲間との社会的相互交渉の生起率が低いほどより個別化した支援が必要なのではなく、これらの行動の生起率が低い要因（あるいは適切な行動と拮抗している問題行動が強化・維持されている要因）によって、個別支援が必要かどうか判断すべきであることを示唆している。

例えば、授業参加可能な学力・スキルを持っているがその「遂行」に問題を抱えている場合は、教師が言語賞賛回数を増やす支援がこれらの児童に適した支援であり、これは研究 5A が示すように学級全体に対して実施可能である。つまり、このような標的行動の「遂行」を促進していく支援（標的行動の強化頻度を上げる支援）が、学級支援（多層支援モデルによる第 1 層支援）として適していると考えられる。そして、学級支援を行うことで、多くの児童の標的行動に改善が見られれば、人的・物理的資源を個別支援により多く割くことが可能となる。これによって、例えば機能的アセスメントに基づいた個別支援計画を立案し、それに基づいて個別指示、課題難易度の調整、標的行動の遂行に必要な下位スキルの訓練など、多くの児童に対して同時に実施することが比較的難しい支援を実施できるようになる。以上をまとめた図を Figure4-4 に示す。

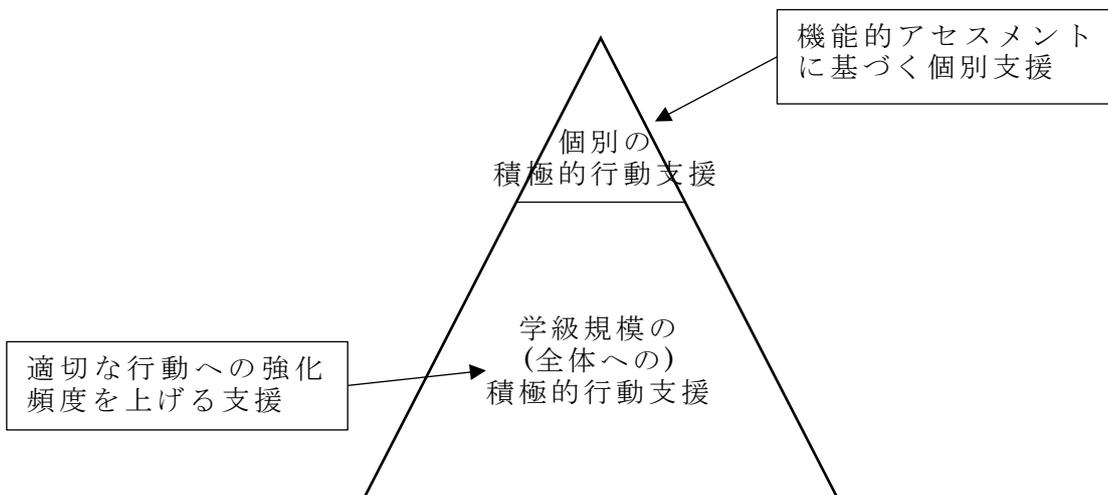


Figure 4-4. 本博士論文研究をもとにした学級内の多層支援モデル。

授業参加行動と仲間への適切な働きかけ・反応にポジティブな刺激（教師の賞賛など）が頻繁に随伴する環境を整えることで学級全体を支援し、それでは効果の見られない児童に対しては機能的アセスメントに基づく個別支援を行うことが、学級内における多層支援として多くの児童に効果的な支援を提供することに繋がると言える。

このような効果的な支援を持続的に行うためには、本博士論文研究のように、外部専門家が教師と連携・支援し、教師が児童への支援を直接行うことが効果的である。日本の教育現場において、子どもの適切な・望ましい行動への積極的行動支援を持続させていくために必要な要素について、Horner & Sugai (2015)、Sugai & Horner (2002) による SW-PBS のモデル（第 1 章の Figure 1-9、26 頁参照）を、本博士論文研究に基づいてより具体化したものが Figure 4-5 である。Figure 4-5 における“実践”は、教師による児童の望ましい行動（仲間との社会的相互交渉や授業参加行動など）を促進する学級支援・個別支援を示す。本博士論文研究では、学級規模の PPR (研究 2)、仲間との社会的相互交渉の機会を増やすための個別配慮 (研究 3)、授業中の教師の頻繁な言語賞賛 (研究 5A)、機能的アセスメントに基づく教師の対象児への注目の増加 (研究 5B) がこれに当たる。“システム”は、これら児童への支援を持続させるための教師の支援行動の自己記録、外部専門家による・プロンプト・フィードバックを示す。本博士論文研究では、教師による自身の言語賞賛回数の自己記録 (研究 5A)、外部専門家である筆者によるフィードバック (研究 2、5A、5B)、教師の支援行動への小型機器によるプロンプト (研究 5B)、がこれに当たる。“データ”は、外部専門家による児童の行動データ測定とそれに基づく支援の意思決定を示す。本博士論文研究では、研究 1～5B を通じて外部専門家である筆者が児童の行動データの収集を行い、研究 5A の個々の児童の授業参加行動データに基づいて、研究 5B の対象児の選定（支援の意思決定）を行った。

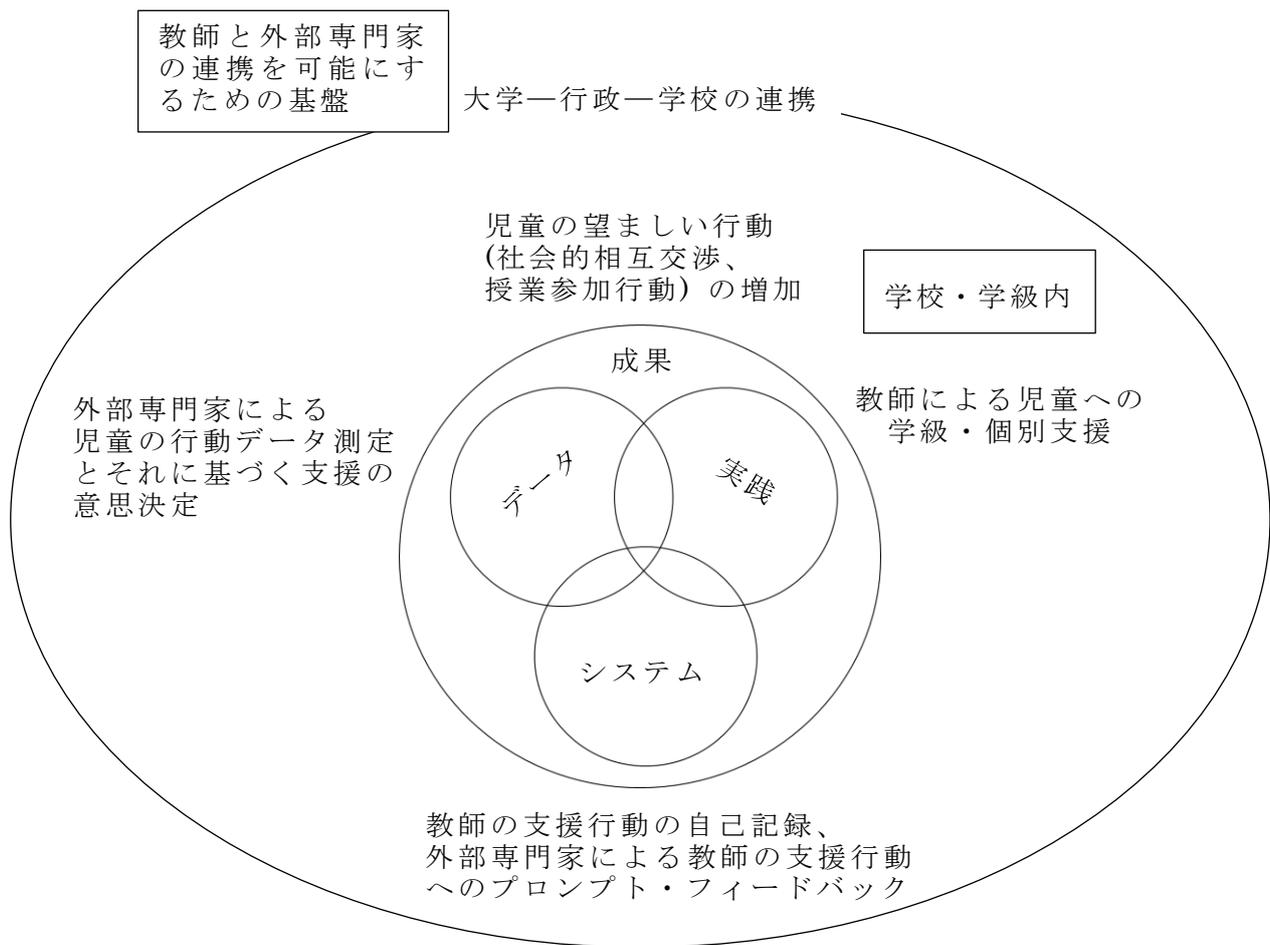


Figure 4-5. 日本の教育現場において効果的な積極的行動支援を持続させていくためのモデル.

これらの要素を各地域・学校・学級の実状に合わせた形で導入することで、効果的な行動支援を持続させることができ、本博士論文研究の研究 2、3、5A、5B が示すように、児童の望ましい行動（仲間との社会的相互交渉や授業参加行動など）の増加という“成果”が得られる。そして、これらの要素を学校内で機能させていくための基盤として、本博士論文研究を行った A 市特別支援事業のような“大学—行政—学校の連携”は不可欠であると考えられる。今後、大学等の専門機関と教育現場の協働関係をさらに深めていき、効果的な支援を持続的に実施する環境の整備が求められる。

4-3 博士論文研究の課題と今後の展望

本博士論文研究では、児童の仲間との社会的相互交渉と授業参加行動に関する実態調査および積極的行動支援の実践研究を行ったが、さらに検討が必要な問題点もある。まず、本博士論文研究では、対象とした学年が限られていることが挙げられる。本博士論文研究で対象としたのは、研究 1 は 1～3 年生、研究 2・研究 3 は 4 年生、研究 4・研究 5A は 1 年生と 3 年生、研究 5B は 1 年生であった。小学校 6 年間の間に児童は心身ともに大きく成長する。特に高学年の児童に対して、本研究と同様の支援が効果的かどうかは、今後検証すべき課題である。

また本博士論文研究は、A 市の特別支援教育支援員配置事業「通常の学級における LD 等への特別支援事業」において行ったものであるが、研究を行ったのは 2 つの公立小学校である。他の地区・地域の小学校においても同じ支援が同様に効果的かどうか、追試をしていく必要がある。また、本博士論文研究は複数の教師との協働の上でなされたものである。このような協働が可能となった背景として、大学—教育委員会—学校の連携の下で筆者が小学校に入り日常的に支援活動を行っていたこと、放課後に支援の方向性について教師と話し合っていたこと、筆者も講師の 1 人を務めた研修会に教師が参加していたこと、などが挙げられる。今後も、大学—行政—学校の連携を深め、外部専門家が積極的に学校教育現場に入り、教師と協働関係を築いていくことが望まれる。

また、積極的行動支援の背景の一つである応用行動分析について学び、基本的な学習理論に関する知識を得ることは、すべての教師にとって利益があると考えられる。よって、将来的には教職課程の中で応用行動分析を学ぶ機会を設けることも検討すべき課題である。その際には、応用行動分析を机上の学問として学ぶのではなく、教育現場の中で見られる教師—児童の相互作用および児童間の相互作用が、応用行動分析ではどのように捉えられ、改善することが出

来るのか、実習などを通じて実践的に学ぶことが必要である。なぜならば、応用行動分析の試験問題に“正しく解答する行動”が必要なのではなく、児童の行動を機能的に捉え、それに基づいて“自身の児童への関わり行動を適切に変容するスキル”こそが、教育現場では必要とされるからである。

本博士論文研究に残された他の課題として、仲間との社会的相互交渉が増えることが、長期的にどのような効果があるのかまで検証するには至らなかった。授業参加行動についても、これを促進することが最終的に学力の向上に繋がるのか、本博士論文研究では検証できていない。今後は長期縦断研究を行い、これらの支援を受けた児童と、支援を受けなかった児童の比較を行うことで、支援が長期的にどのような効果があるのか明らかにしていく必要がある。

また今後の課題として、児童の行動データの収集も学校側が行えるように、記録システムを開発していくことが考えられる。児童の行動データを収集し、その変化を検討することは、教師が児童に対して効果的な指導・支援を行えているのかの重要な指標であり、現在の指導・支援を継続すべきなのか改善すべきなのかを判断する基準となる。よって、児童の行動データの収集についても、可能であれば学校内で日常的に行い、支援の改善に役立てることが望ましいと考えられる。米国では、ある一定以上の問題行動を起こした児童生徒については、その問題行動の詳細が **Office Discipline Referral (ODR)** として記録される。ODR には、どの児童がどのような問題行動を起こしたのかが記録され、学校全体としての ODR 数が学校全体で問題行動が減少しているか否かの指標となり、School-Wide PBS の効果指標として主に使用されている (Irvin, Tobin, Sprague, Sugai, & Vincent, 2004)。また一定数以上の ODR が記録された児童は、現状の支援が効果的でないという判断がなされ、小集団あるいは個別支援の対象となる。日本の現在の教育システムにおいては、児童の出席日数などは記録されるものの、ODR のように児童の詳細な行動データを記録するシステム

は存在しない。今後、学校教育現場において効果的な支援を児童に対して行っていくためには、客観的な指標を用いて支援の効果を評価し、必要であれば支援方法を改善していくことが求められる。このために必要となる児童の行動データは、日本の教育システムに適した形で、学校・教師が比較的容易に記録でき、児童の適切な行動が増加し、不適切な行動が減少しているかが検証可能なものである必要がある。このような教育現場に即した形の児童の行動データの収集方法の開発・検討をしていくことが今後必要である。

4-4 結論

本博士論文研究では、小学校通常学級において児童の行動面の支援ニーズとして多く挙げられる“仲間との社会的相互交渉”と“授業参加行動”について、その実態を行動観察によって直接明らかにし、さらにこの実態調査に基づいて学級規模および個別の積極的行動支援を教師と協働して行った。これにより、仲間との社会的相互交渉および授業参加行動に困難を抱える児童が複数在籍している日本の小学校通常学級において、困難があるにも関わらず支援が受けられないリスクを減らし、より多くの児童に対する支援を行うことを可能とした。さらに、外部専門家と教師が連携することで、児童への支援を日常的に持続することが出来た。これらの結果として、多くの児童の仲間との社会的相互交渉および授業参加行動の増加という成果へ繋げることが出来た。本博士論文研究は、より多くの児童に対して効果の実証された教育的支援を持続して行うための外部専門家と教師の連携の在り方のモデルとして、教育実践に貢献できると考えられる。今後、このような支援がより持続的に行われていくための大学—行政—学校の連携による支援体制の構築、児童の行動データを日常的に収集することによるデータベース的な判断、さらに支援の長期的な効果に関する縦断研究を行っていくことが期待される。

引用文献

- Alber, S. R., & Heward, W. L. (2000). Teaching students to recruit positive attention: A review and recommendations. *Journal of Behavioral Education, 10*, 177–204.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1999). *Applied behavior analysis for teachers* (5th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- (アルバート P. A. & トルートマン A. C. 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)
- Algozzine, B. (1980). The disturbing child: A matter of opinion. *Behavioral Disorders, 5*, 112–115.
- Allison, D. B., & Gorman, B. S. (1993). Calculating effect sizes for meta-analysis: The case of the single case. *Behavioral Research Theory, 31*, 621–631.
- Amato-Zech, N. A., Hoff, K. E., & Doepke, K. J. (2006). Increasing on-task behavior in the classroom: Extension of self-monitoring strategies. *Psychology in the Schools, 43*, 211–221.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington: American Psychiatric Publishing.
- 浅本 由美・国里 愛彦・村岡 洋子・在原理沙・堂谷 智香子・田所 健児・伊藤 大輔・伊藤 有里・佐々木 美保・尾形 明子・鈴木 伸一 (2010). 小学1年生に対する集団社会的スキル訓練の試み ——取り組みやすく、動機づけを高める集団 SST プログラム—— 行動療法研究, *36*, 57–68.
- Austin, J. L., & Soeda, J. M. (2008). Fixed-time teacher attention to

decrease off-task behaviors of typically developing third graders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 279–283.

馬場 ちはる (2009). 通常学級における教示非従事行動を示す児童の機能的アセスメントおよび介入 関西学院大学文学研究科総合心理学専攻修士論文

馬場 ちはる (2015). 通常学級における児童・生徒の授業参加行動の機能的アセスメントに基づく支援 関西学院大学文学研究科総合心理学専攻博士論文

Baba, C., & Tanaka-Matsumi, J. (2011). Positive behavior support for a child with inattentive behavior in a Japanese regular classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13, 250–253.

馬場 ちはる・佐藤 美幸・松見 淳子 (2013). 通常学級における機能的アセスメントと支援の現状と今後の課題 行動分析学研究, 28, 26–42.

Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91–97.

Bergan, J. R., & Kratochwill, T. R. (1990). *Behavioral consultation and therapy*. New York: Plenum Press.

Bowers, F. E., Woods, D. W., Carlyon, W. D., & Friman, P. C. (2000). Using positive peer reporting to improve the social interactions and acceptance of socially isolated adolescents in residential care: A systematic replication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 239–242.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior

- problems and adjustment. *Pediatrics*, 130, e1136–e1145.
- Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19, 179–194
- Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 553–567.
- Camargo, S. P. H., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H., & Mason, R. (2014). A review of the quality of behaviorally-based intervention research to improve social interaction skills of children with ASD in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2096–2116.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 4–17.
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 111–126.
- Chan, J. M., & O'Reilly, M. F. (2008). A social stories™ intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 405–409.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 537–552.

- Corbett, B. A., Schupp, C. W., Simon, D., Ryan, N., & Mendoza, S. (2010). Elevated cortisol during play is associated with age and social engagement in children with autism. *Molecular Autism, 1*, 1–12.
- Chalk, K., & Bizo, L. A. (2007). Specific praise improves on-task behaviour and numeracy enjoyment: A study of year four pupils engaged in the numeracy hour. *Educational Psychology in Practice, 20*, 335–351.
- 道城 裕貴・松見 淳子 (2007). 通常学級において「めあて&フィードバックカード」による目標設定とフィードバックが着席行動に及ぼす効果 行動分析学研究, *20*, 118–128.
- 道城 裕貴・松見 淳子・井上 紀子 (2004). 通常学級において「めあてカード」による目標設定が授業準備行動に及ぼす効果 行動分析学研究, *19*, 148–160.
- DiSalvo, C. A., & Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17*, 198–207.
- 遠藤 恵美子・佐藤 慎二 (2012). 小学校における交流及び共同学習の現状と課題 ——A 市の通常学級担任と特別支援学級担任への質問紙調査を通して—— 植草学園短期大学研究紀要, *13*, 59–64.
- Ervin, R.A., Miller, P.M., & Friman, P.C. (1996). Feed the hungry bee: Using positive peer reports to improve the social interactions and acceptance of a socially rejected girl in a residential placement. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*, 251–253.
- Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D. B., Sugai, G., Lombardi, A., & Horner, R. (2015). An analysis of the relationship between

implementation of school-wide positive behavior interventions and supports and high school dropout rates. *The High School Journal*, *98*, 290–315.

Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, *18*, 157–171.

外務省 (2016). 障害者の権利に関する条約 Retrieved from http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html (2016年11月9日)

Greenwood, C. R. (1991). Longitudinal analysis of time, engagement, and achievement in at-risk versus non-risk students. *Exceptional Children*, *57*, 521–535.

Greenwood, C. R., Horton, B. T., & Utley, C. A. (2002). Academic engagement: Current perspectives in research and practice. *School Psychology Review*, *31*, 328–349.

Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, *67*, 331–344.

Grieger, T., Kaufman, J.M., & Grieger, R. (1976). Effects of peer reporting on cooperative play and aggression of kindergarten children. *Journal of School Psychology*, *14*, 307–313.

半田 健 (2014). 発達障害児へのセルフモニタリングを取り入れた社会的スキル訓練 : 短期維持効果の検討 行動療法研究, *40*, 177–187.

Hall, R.V. (1991). Behavior analysis and education: An unfulfilled dream.

Journal of Behavioral Education, 1, 305–316.

Hall, R. V., Lund, D., & Jackson, D. (1968). Effects of teacher attention on study behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 1–12.

Harris, K. R. (1986). Self-monitoring of attentional behavior versus self-monitoring of productivity: Effects on on-task behavior and academic response rate among learning disabled children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 417–423.

Harper, C. B., Symon, J. B. G., & Frea, W. D. (2008). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 815–826.

平澤 紀子 (2003). 積極的行動支援 (Positive Behavioral Support) の最近の動向——日常場面の効果的な支援の観点から—— 特殊教育学研究, 41, 37–43.

平澤 紀子・神野 幸雄・廣瀧 忍 (2006). 小学校通常学級に在籍する経度発達障害児の行動面の調査——学年・診断からみた最も気になる・困った行動の特徴について—— 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 55, 227–232.

平澤 紀子・小笠原 恵 (2010) 生活の向上を目指した積極的行動支援の進展と課題 特殊教育学研究 48, 157–166.

廣瀬 由美子・東條 吉邦・寺山 千代子 (2001). 通常の学級における自閉症児の教育の現状——小学校通常の学級担任のニーズを中心に—— 国立特殊教育総合研究所紀要, 28, 77–85.

Horner, R. H. (2000). Positive behavior supports. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 97–105.

Horner, R. H., Dunlap, G., Koegel, R. L., Carr, E. G., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R. W., & O'Neill, R. E. (1990). Toward a technology of “non-

aversive” behavior support. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *15*, 125–132.

Horner, R. H., & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An example of applied behavior analysis implemented at a scale of social importance. *Behavior Analysis in Practice*, *8*, 80–85.

Horner R. H, Sugai G, Smolkowski K, Eber L, Nakasato J, Todd A, & Esperanza J. (2009). A randomized, waitlist-controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *11*, 133–144.

星野 謙一・佐藤 慎二 (2011). 特別支援学級における交流及び共同学習に関する実態調査 ～交流及び共同学習の形態に焦点を当てて～ 植草学園短期大学研究紀要, *12*, 85–89.

Irvin, L. K., Tobin, T. J., Sprague, J. R., & Vincent, C. G. (2004). Validity of office discipline referrals measures as indices of school-wide behavioral status and effects of school-wide behavioral interventions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *6*, 131–147.

井澤 信三 (2003). 自閉症児における問題状況を解決するための社会的技能の獲得と般化——生態学的調査に基づいた「ルール制御」による指導とその効果 発達心理臨床研究, *9*, 1–7.

石川 信一・岩永 三智子・山下 文大・佐藤 寛・佐藤 正二 (2010). 社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果 教育心理学研究, *58*, 372–384.

石川 信一・山下 朋子・佐藤 正二 (2007). 児童生徒の社会的スキルに関する縦断的研究 カウンセリング研究, *40*, 38–50.

石津 乃宣・井澤 信三 (2011). 知的障害特別支援学校高等部での進路学習にお

けるソーシャルスキル・トレーニングの効果の検討 特殊教育学研究 49,
203–213.

Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S.
(1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied
Behavior Analysis, 27*, 197–209. (Reprinted from *Analysis and
Intervention in Developmental Disabilities, 2*, 3–20, 1982)

海津 亜希子・田沼 実敏・平木 こゆみ・伊藤 由美・Vaughn, S. (2008). 通常
の学級における多層指導モデル (MIM) の効果——小学1年生に対する特
殊音節表記の読み書きの指導を通じて—— 教育心理学研究, 56, 534–
547.

Kalis, T. M., Vannest, K. J., & Parker, R. (2007). Praise counts: Using self-
monitoring to increase effective teaching practices. *Preventing School
Failure, 51*, 20–27.

Kamps, D., Leonard, B., Vernon, S., Dugan, E. P., Delquadri, J. C., Gershon,
B., Wade, L., & Folk, L. (1992). Teaching social skills to students with
autism to increase peer interactions in an integrated first - grade
classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 281–288.

Kamps, D. M., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia,
J., & Kane, L. G. (2002). Peer training to facilitate social interaction
for elementary students with autism and their peers. *Exceptional
Children, 68*, 173–187.

加藤 哲文・大石 幸二 (2004). 特別支援教育を支える行動コンサルテーショ
ン: 連携と協働を実現するためのシステムと技法 学苑社

Kincaid, D. (1996). Person-centered planning. In Koegel, L. K, Koegel, R. L.,
& Dunlap, G. (Eds.), *Positive behavioral support*. Baltimore: Brookes

- Kincaid, D., Dunlap, G., Kern, L., Lane, K. L., Bambara, L. M., Brown, F., Fox, L., & Knoster, T. P. (2016) Positive behavior support: A proposal for updating and refining the definition. *Journal of Positive Behavior Interventions, 18*, 69–73.
- 北口 勝也 (2013). 応用行動分析を用いた教育コンサルテーションの実際—幼稚園および小学校での実践— 武庫川女子大学教育学研究論集, *8*, 9–15.
- 北口 勝也 (2015). 小学校通常学級担任教員における賞賛行動と応用行動分析の理解との関係— 武庫川女子大学教育学研究論集, *10*, 1–8.
- Koegel, L. K., Kuriakose, S., Singh, A. K., & Koegel, R. L. (2012). Improving generalization of peer socialization gains in inclusive school settings using initiations training. *Behavior Modification, 36*, 361–377.
- 国立教育政策研究所 (2013). OECD 生徒の学習到達度調査～2012 年調査国際結果の要約～. Retrieved from http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2012_result_outline.pdf (2016 年 11 月 9 日)
- 桑田 良子・山田 純子 (2010). 通常学級における発達障害児への支援に関する調査研究——担任と保護者への質問紙調査を通して—— 植草学園大学研究紀要, *2*, 59–68.
- 京極 澄子 (2016). ユニバーサルデザイン化された授業の実践— 明星大学発達支援研究センター紀要 MISSION, *1*, 53–69.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61*, 1081–1100.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence*. New Haven: Yale University Press.
- Marzullo-Kerth, D., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & Townsend, D. B. (2011).

Using multiple-exemplar training to teach a generalized repertoire of sharing to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *44*, 279–294.

Matson, J. L., Matson, M. L., & Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders: An overview. *Behavior Modification*, *31*, 682–707.

松見 淳子・道城 裕貴 (2004). LD 等への特別支援事業の実態と大学との連携
神戸市小学校会 (編) 続変容する子どもたち (pp.47–67) みるめ書房

松本 一郎 (2016). 管理職から見た PBIS の導入と期待 (松山康成・枝廣和憲・
松本一郎・三宅理抄子・瓜生美香・庭山和貴. シンポジウム：PBIS の学
校への導入と展開——小学校・中学校の実践から——) 日本教育心理学会
第 58 回総会プログラム, 50–51.

松山 康成 (2016). 小学校における PBIS の導入と展開 (松山康成・枝廣和憲・
松本一郎・三宅理抄子・瓜生美香・庭山和貴. シンポジウム：PBIS の学
校への導入と展開——小学校・中学校の実践から——) 日本教育心理学会
第 58 回総会プログラム, 50–51.

McConnell, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *32*, 351–372.

McDowell, J.J. (1988). Matching theory in natural human environments. *Behavior Analyst*, *11*, 95–109.

McGee, G. G., Almeida, M. C., Sulzerazaroff, B., & Feldman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *25*, 117–126.

Miltenberger, R. G. (2001). Behavior modification: Principles and procedures (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

(ミルテンバーガー, R. G. 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)

文部科学省 (2007a). 特別支援教育の推進について(通知) Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm (2016年11月9日)

文部科学省 (2007b). 「特別支援教育支援員」を活用するために Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/002.pdf (2016年11月9日)

文部科学省 (2008). 障害のある子どものための地域における相談支援体制整備ガイドライン(試案) Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/021.htm (2016年11月9日)

文部科学省 (2009). 初等中等教育と高等教育との接続の改善について (中間報告) 第2章 初等中等教育の役割 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309722.htm (2016年11月9日)

文部科学省 (2012). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2016年11月9日)

文部科学省 (2016a). 平成27年度特別支援教育体制整備状況調査結果について Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2016/05/13/1370505_02.pdf (2016年11月9日)

- 文部科学省 (2016b). 特別支援教育資料 (平成 27 年度) Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1373341.htm (2016 年 11 月 9 日)
- Morrison, J. Q., & Jones, K. M. (2007). The effects of positive peer reporting as a class-wide positive behavior support. *Journal of Behavioral Education, 16*, 111–124.
- Murphy, J., & Zlomke, K. (2014). Positive peer reporting in the classroom: A review of intervention procedures. *Behavior Analysis in Practice, 7*, 126–137.
- Musti-Rao, S., & Haydon, T. (2011). Strategies to increase behavior-specific teacher praise in an inclusive environment. *Intervention in School and Clinic, 47*, 91–97.
- Myerson, J., & Hale, S. (1984). Practical implications of the matching law. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17*, 367–380.
- Myles, B. S., Simpson, R. L., Ormsbee, C. K., & Erickson, C. (1993). Integrating preschool children with autism with their normally developing peers: Research findings and best practices recommendations. *Focus on Autistic Behavior, 8*, 1–18.
- National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports (2013). *OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports*. Retrieved from <https://www.pbis.org/about-us> (2016 年 11 月 9 日)
- 庭山 和貴 (2015). 「通常学級における LD 等への特別支援事業」——教師と協働した実践研究・学級介入プログラムについて—— (シンポジウム：認知行動療法が地域発達支援で果たす役割——実践研究から得られた持続可

能な支援の成果——) 日本認知・行動療法学会第 41 回大会.

庭山 和貴 (2016). 行動を分析してとらえる 望ましい行動を増やす関わり
神戸市教育委員会特別支援教育課 (編) すべての子供たちの分かった・で
きた・やってみようを支える特別支援教育 (pp.13-14) 神戸市教育委員会
特別支援教育課

庭山 和貴・松見 淳子 (2013). 遊ぶ機会設定と社会的スキル訓練が特別支援学
級に在籍する児童の仲間との社会的相互作用に及ぼす効果 日本行動療
法学会第 39 回大会プログラム集, 93.

Niwayama, K., & Tanaka-Matsumi, J. (2013). Helping a child with autism
to interact with peers at school: Effects of joint playtime and social
skills training. *Poster Presented at Association for Behavior Analysis
International 7th International Conference* (Merida, Mexico).

庭山 和貴・松見 淳子 (2014). インクルーシブ教育場面における自閉症スペク
トラムのある児童に対する行動的支援 人文論究, 64, 85-100.

庭山 和貴・松見 淳子 (2015a). 自己記録手続きを用いた教師の言語賞賛の増
加が児童らの授業参加行動に与える効果——担任教師によるクラスワイ
ドな“褒める”ことの効果—— 日本行動分析学会第 33 回年次大会発表
論文集, 88.

庭山 和貴・松見 淳子 (2015b). 通常学級に在籍する自閉症のある児童に対す
る担任教師と協働した行動的支援——担任教師の対象児に対する注目の
増加が授業参加行動・離席行動に及ぼす効果—— 関西心理学会第 127 回
大会発表論文集, 64.

Niwayama, K., & Tanaka-Matsumi, J. (2015a). Effects of teachers' self-
recording of behavior specific praise on children's on-task behavior in
the classrooms. *Poster Presented at Association for Behavior Analysis*

International 41st Annual Convention (San Antonio, USA).

Niwayama, K., & Tanaka-Matsumi, J. (2015b). Effects of teacher attention on the on-task behavior of a child with PDD-NOS. *Poster Presented at Association for Behavior Analysis International 8th International Conference* (Kyoto, Japan).

庭山 和貴・松見 淳子 (2016a). 自己記録手続きを用いた教師の言語賞賛の増加が児童の授業参加行動に及ぼす効果——担任教師によるクラスワイドな"褒めること"の効果—— *教育心理学研究*, *64*, 598–609.

庭山 和貴・松見 淳子 (2016b). プロンプトによる教師の注目の増加が通常学級に在籍する自閉症スペクトラム障害のある児童の授業参加に及ぼす効果 *行動分析学研究*, *31*, 55–62.

Niwayama, K., & Tanaka-Matsumi, J. (2016a). Effects of positive peer reporting on social interactions of two children who rarely interacted with peers. *Poster Presented at Association for Behavior Analysis International 42nd Annual Convention* (Chicago, USA).

Niwayama, K., & Tanaka-Matsumi, J. (2016b). Effects of class-wide positive peer reporting on social skills and school liking of 4th grade children. *Poster Presented at the 31st International Congress of Psychology* (Yokohama, Japan).

Niwayama, K., & Tanaka-Matsumi, J. (2016c). Promoting social interactions and responses to peer initiations of a child with autism spectrum disorder. *Psychology*, *7*, 877–884.

Noda, W., & Tanaka-Matsumi, J. (2009). Effect of a classroom-based behavioral intervention package on the improvement of children's sitting posture in Japan. *Behavior Modification*, *33*, 263–273.

- 野田 航・松見 淳子 (2010). 児童の漢字の読みスキルの保持・耐久性・応用に及ぼす流暢性指導の効果の実験的検討 行動分析学研究, 24, 13–25.
- 野田 航・松見 淳子 (2014). 小学 2 年生の掛け算スキルの流暢性の向上を目指した応用行動分析的指導の効果——Cover-Copy-Compare の応用——特殊教育学研究, 52, 287–296.
- Noda, W., & Tanaka-Matsumi, J. (2014). Application of a three-tiered instruction model for Japanese second-grade students to improve accuracy and fluency of multiplication facts. *Journal of Special Education Research*, 2, 71–79.
- O'Connor, R. D. (1969). Modification of social withdrawal through symbolic modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 15–22.
- OECD Centre for Educational Research and Innovation (2007). Knowledge management: Evidence in education—Linking research and policy. Paris: OECD.
- (OECD Centre for Educational Research and Innovation 岩崎 久美子・菊澤 佐江子・藤江 陽子・豊 浩子 (訳) (2010). 教育とエビデンス——研究と政策の協同に向けて 明石書店)
- OECD (2013). Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2012. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-japan-JPN.pdf> (2016 年 11 月 9 日)
- 岡島 純子・鈴木 伸一 (2012). 自閉症スペクトラム障害児に対する社会的スキル訓練——欧米との比較による日本における現状と課題—— カウンセリング研究, 45, 229–238.
- 岡島 純子・谷 晋二・鈴木 伸一 (2014). 通常学級に在籍する自閉性スペクトラム障害児に対する社会的スキル訓練——般化効果・維持効果に焦点を

当てて—— 行動療法研究, 40, 201–211.

大対 香奈子 (2007). 子どもの社会的コンピテンスおよび仲間関係と学校適応
関西学院大学文学研究科総合心理学専攻博士論文

大対 香奈子・松見 淳子 (2010). 小学生に対する学級単位の社会的スキル訓練
が社会的スキル、仲間からの受容主観的学校適応感に及ぼす効果 行動療
法研究, 36, 46–55.

大対 香奈子・野田 航・松見 淳子・横山 晃子 (2005). 小学一年生児童に対す
る学習時の姿勢改善のための介入パッケージの効果：学級単位での行動的
アプローチの応用 行動分析学研究, 20, 28–39.

Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B. (2011). Combining
nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior
Therapy*, 42, 284–299.

Pierce, K., & Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in
children with autism – Effects of peer-implemented pivotal response
training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 285–295.

Pierce, K., & Schreibman, L. (1997). Multiple peer use of pivotal response
training to increase social behaviors of classmates with autism:
Results from trained and untrained peers. *Journal of Applied Behavior
Analysis*, 30, 157–160.

Pumroy, D.K., & McIntire, R. (1991). Behavior analysis/modification for
everyone. *Journal of Behavioral Education*, 1, 283–294.

Rivera, C. J., Mason, L. L., Jabeen, I., & Johnson, J. (2015). Increasing
teacher praise and on task behavior for students with autism using
mobile technology. *Journal of Special Education Technology*, 30, 101–
111.

- Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 399–409.
- 佐古 秀一 (2006). 学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究——個業化, 協働化, 統制化の比較を通して—— 鳴門教育大学研究紀要, *21*, 41–54.
- Schofield, J., & Mooney, M. (2016). PBIS implementation in Australia. *Association for Positive Behavior Support Newsletter, 14*, 4.
- 関戸 英紀・田中 基 (2010). 通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対するPBS (積極的行動支援) に基づいた支援 特殊教育学研究, *48*, 135–146.
- 関戸 英紀・安田 知枝子 (2011). 通常学級に在籍する5名の授業参加に困難を示す児童に対する支援——クラスワイドな支援から個別支援へ—— 特殊教育学研究, *49*, 145–156.
- 嶋田 洋徳・戸ヶ崎 泰子・岡安 孝弘・坂野 雄二 (1996). 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果 行動療法研究, *22*, 9–20.
- 首相官邸 教育再生実行会議 (2015). 発達障害の子供への教育など特別支援教育について Retrieved from <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/dai33/siryou.html> (2016年11月9日)
- Simonsen, B., MacSuga, A. S., Fallon, L. M., & Sugai, G. (2012). The effects of self-monitoring on teachers' use of specific praise. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*, 5–15.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- (スキナー B. F. 河合伊六・長谷川芳典・高山巖・藤田継道・園田順一・平川忠敏・杉若弘子・藤本光孝・望月昭・大河内浩人・関口由香 (訳) (2003). 科学と人間行動 二瓶社)

- Skinner, C. H., Neddienriep, C. E., Robinson, S. L., Ervin, R., & Jones, K. (2002). Altering educational environments through positive peer reporting: Prevention and remediation of social problems associated with behavior disorders. *Psychology in the Schools, 39*, 191–202.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A., Coie, J. D., & the Conduct Problems Prevention Research group. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development, 70*, 169–182.
- Sugai, G. & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy, 24*, 23–50.
- Sutherland, K. S. (2000). Promoting positive interactions between teachers and students with emotional/behavioral disorders. *Preventing School Failure, 44*, 110–115.
- Sutherland, K. S., & Wehby, J. H. (2001). The effect of self-evaluation on teaching behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders. *The Journal of Special Education, 35*, 161–171.
- 多賀谷 智子・佐々木 和義 (2008). 小学四年生の学級における機会利用型社会的スキル訓練 教育心理学研究, *56*, 426–439.
- 竹島 克典 (2016). 対人・行動的アプローチを基盤とした児童期の抑うつに関する心理学的研究 関西学院大学文学研究科総合心理科学専攻博士論文
- 竹島 克典・松見 淳子 (2013). 抑うつ症状を示す児童の仲間との社会的相互作用 : 行動観察に基づくアセスメント研究 教育心理学研究, *61*, 158–168.
- 竹島 克典・松見 淳子 (2015). 児童期の抑うつと対人関係要因との関連 : コーピング、ソーシャルサポート、仲間関係、対人ストレスに焦点をあ

てた前向き研究 発達心理学研究, 26, 158–167.

田中 善大・鈴木 康啓・嶋崎 恒雄・松見 淳子 (2010). 通常学級における集団随伴性を用いた介入パッケージが授業妨害行動に及ぼす効果の検討: 介入パッケージの構成要素分析を通して 行動分析学研究, 24, 30–42.

Thomas, J. D., Presland, I. E., Grant, M. D., & Glynn, T. (1978). Natural rates of teacher approval and disapproval in grade-7 classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*, 91–94.

Todd, A., Campbell, A., Meyer, G., & Horner, R. (2008). Evaluation of a targeted group intervention in elementary students: The check-in/check-out program. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*, 46–55.

東京都日野市 公立小中学校全教師・教育委員会・小貫 悟 (2010). 通常学級での特別支援教育のスタンダード 東京書籍

柘植 雅義・中尾 繁樹 (2008). 神戸市発! 特別な配慮の必要な子どもへの具体的指導内容と支援策 明治図書

上野 一彦・海津 亜希子・服部 美佳子 (2005). 軽度発達障害の心理アセスメント——WISC-IIIの上手な活用と事例—— 日本文化科学社

瓜生 美香 (2016). 学級担任としての Good Behavior チケットの活用とその効果 (松山康成・枝廣和憲・松本一郎・三宅理抄子・瓜生美香・庭山和貴. シンポジウム: PBIS の学校への導入と展開—小学校・中学校の実践から—) 日本教育心理学会第 58 回総会プログラム, 50–51.

Vandercook, T., York, J., & Forest, M. (1989). The McGill action planning systems (MAPS): A strategy for building the vision. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 14*, 205–215.

Waasdorp, T., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2012). The impact of school-

wide positive behavioral interventions and support (SWPBIS) on bullying and peer rejection: a randomized control effectiveness trial. *Archive of Pediatric Adolescent Medicine*, *166*, 149–156.

Wentzel, K. R. (2005). Peers and academic functioning at school. In Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York: Guilford Press

White, M.A. (1975). Natural rates of teacher approval and disapproval in the classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *8*, 367–372.

Wolfberg, P., DeWitt, M., Young, G. S., & Nguyen, T. (2014). Integrated play groups: Promoting symbolic play and social engagement with typical peers in children with ASD across settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*, 830–845.

Wolfberg, P. J., & Schuler, A.L. (1993). Integrated play groups – a model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *23*, 467–489.

Wolfensberger, W. (1983). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, *21*, 234–239.

山口 薫・金子 健 (2004). 特別支援教育の展望 第3版 日本文化科学社

米山 直樹 (2010). スクールカウンセリングにおける行動コンサルテーション
臨床教育心理学研究, *36*, 1–7.

Zhang, J., & Wheeler, J. J. (2011). A meta-analysis of peer-mediated interventions for young children with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *46*, 62–77.