

行動問題を示す幼稚園児に対する集団随伴性に基づいたクラスワイドな支援

大多和 亮介¹⁾・ 関戸 英紀²⁾

1) まこと幼稚園 2) 横浜国立大学教育学部

Class-wide Intervention with Group Contingency for Kindergartners with Challenging Behaviors

Ryosuke OTAWA・Hidenori SEKIDO

The aim of this study is to implement a class-wide intervention with group contingencies in a senior kindergarten class containing three children with challenging behavior, including a child with autism spectrum disorder, and investigate the effectiveness and social validity of the intervention. The target behaviors in the intervention in question were 1) sitting in a designated seat or spot for meetings in the morning and at home time and listening to the teacher and other children, 2) verbal expression of requests or refusals to interact with other children when playing, 3) joining the end of the line and waiting one's turn at bathroom time, and 4) returning to the classroom when indicated by the teacher during transitions between games and activities. The investigation revealed an increase in the rate of target behavior occurrence, in the number of relevant expressions, and in the total score, for the targeted child. The intervention was also positively evaluated by kindergarten workers and parents. Furthermore, it was suggested that a desirable change was also seen in the behavior of children other than the one targeted. We investigated the effects and issues for discussion raised by a class-wide intervention with group contingencies by targeting a kindergarten and its children.

I. はじめに

2007 年度から特別支援教育が本格的に実施され、小学校・中学校・高等学校とならび幼稚園においても特別支援教育の推進が位置づけられた。また、多くの幼稚園で統合保育が行われている今日、わが国におけるインクルーシブ教育システムの構築、さらには共生社会の形成に向けて今後幼稚園が担うべき役割は決して小さくはないであろう。

幼稚園における特別支援教育の実態については、平澤ら³⁾が、全国の公立幼稚園を対象に行った調査結果を報告している。それによると、診断のある幼児の在籍率は2.3%であり、そのうち補助の指導者がつく、外部機関から助言を得る等の支援に加え、医療機関や障害児通園施設に定期的に通っている幼児は約3割であった。一方、診断のない、いわゆる気になる幼児の在籍率は3.0%で、こうした幼児への支援は、担任だけで行われているが38.1%、相談機関等に通っていないが40.2%であった。

上述した幼児の中には、人や物に対して衝動的・攻撃的な行動をとる、状況に合わせた感情のコントロールが難しいなどの行動問題を示す幼児もあり¹⁰⁾、その対応が求められている。これらの幼児に対しては、これまで機能的アセスメントに基づいた支援が行われ、その成果が報告されている²⁾⁶⁾。しかし、これらの先行研究においては、いずれも専門的な外部機関からの支援や対象児への個別支援が前提となっているため、保育現場における利用可能性、担任や園全体の負担については課題が残されているといえよう。

ところで、近年、小学校の通常学級において行動問題を示す児童に対して、第一次介入として集団随伴性に基づいたクラスワイド（学級規模）な支援を行い、それだけでは行動問題に改善がみられなかった児童に対して、第二次介入として個別支援を行う階層的な支援が実施され、その成果が蓄積されてきている⁴⁾⁸⁾⁹⁾。このクラスワイドな支援は、学級の全児童に対して同時に支援を行うため、①行動問題を示す児童に追隨する児童が現れることを防げる、②学級内に行動問題を示す児童が複数名いた場合でも基本的に担任一人に対応が可能である、③クラスワイドな支援によって行動問題に改善がみられなかった児童を対象に個別支援を行うというスクリーニングの機能をもつ、という点で担任の負担を軽減できる。その一方で、④行動問題を示す児童は自分だけが支援を受けているという思いをもたなくてすむ、⑤すでに行動目標を獲得している児童はそれを実行することによって担任から強化を得られることから、これらの児童にとってもメリットがある方法であるといえよう⁸⁾⁹⁾。関戸ら⁹⁾は、授業中離席をする・板書をノートに写さない等の行動問題を示す児童が5名在籍している、小学校4年の通常学級に対して、当該児童の授業参加行動の改善を目指して、担任が中心となって第一次介入としてクラスワイドな支援を、それだけでは授業参加行動に改善がみられなかった1名の児童に対して第二次介入として個別支援を行ったところ、対象児全員の授業参加行動に改善がみられ、しかも学級の他の児童の話の聞き方においても改善がみられたことを報告している。

一方、集団随伴性には、集団全員の行動によって集団全体に強化が与えられる「相互依存型集団随伴性（以下、相互依存型）」、特定の個人の行動が集団への強化に影響する「依存型集団随伴性（以下、依存型）」、個々の行動に対し個別に強化される「非依存型集団随伴性（以下、非依存型）」がある⁵⁾。また、集団随伴性には、仲間同士の相互交渉が促進され、各自の自立を促し合うというメリットがある¹⁾。

これらのことから、集団随伴性に基づいたクラスワイドな支援は、学級内に行動問題を示す児童が複数名いた場合でも基本的に担任一人に対応が可能であり、しかも行動目標を獲得している児童にとっても強化を受けられる方法であると考えられる。しかしながら、わが国においては、これまで幼稚園や幼児を対象にこの方法を適用した研究は見当たらない。

そこで本研究では、自閉症スペクトラム障害児を含む3名の行動問題を示す幼児が在籍する幼稚園の年長学級において、適切な行動の生起の促進を目指して、集団随伴性（非依存型および相互依存型）に基づいたクラスワイドな支援を行った。その結果から支援方法の有効性と社会的妥当性について検討することを目的とした。なお、依存型は集団の強化を決する特定の対象児に対して過度の負荷を与える可能性が指摘されていることから⁷⁾、本研究では検討の対象から除外した。

II. 方 法

1. 参加者

(1) 対象児

統合保育を基本とする私立幼稚園の年長学級に在籍する男児（以下、A児）で、研究開始時に5歳6か月（以下、5:6）であった。3歳のときに、療育機関で自閉症スペクトラム障害の診断を受け、年長に進級した年度から毎週火・木は療育機関に通っていた。乳幼児発達スケール（スケール実施時5:6）の結果は、運動2:7、操作1:7、理解言語5:6、表出言語3:4、概念3:8、対子ども社会性3:11、対成人社会性3:8、しつけ3:3、食事1:1、総合発達年齢3:2であった。なお、数字やアルファベットには関心を示した。日常生活では2語文での言語表出が可能であり、言語指示もほぼ理解できた。しかし、他児とのかかわりの中で出し抜けにぶったり、他児が使っている遊具等を奪ったりすることがあったため、しばしばトラブルが生じた。着脱衣や排せつは自

立していたが、手洗いや排せつの際に列の最後尾に並んで順番を待つことができなかった。遊びは一人遊びが中心で、パニックになると砂などを口に入れる異食がみられた。朝の会や帰りの会等が始まっても遊びをやめて保育室に戻ることができず、また保育室に入った後も指定された席や場所（床等）に座って教師の話を聞くことが困難であった。これらのことから、A 児には年少時から毎日補助教師が 1 名つき、個別支援を受けていたが、上記の行動に改善がみられなかった。担任は、A 児のそのときの状況や意思を考慮しながら、可能な範囲で学級活動や行事に参加させていた。

(2) 級友

A 児を含め 29 名が在籍していた。A 児は学級集団を離れて補助教師と過ごす時間が多かったため、A 児が他児からからかわれることや A 児が他児の活動を妨害してしまうことなどもあり、A 児と他児との関係は良好とはいえない状態であった。また、A 児以外にも 2 名の幼児に行動問題がみられた。B 児（男児）は教師の指示や状況の理解が優れており、遊びも積極的に行っていたが、自分の思惑どおりにならないと他児をつねる、遊びや他児とのやりとりを中断して保育室から出て行く、保育室の隅でうずくまるなどの行動がみられた。C 児（男児）は状況の理解や他児とのコミュニケーションに困難があり、学級全体で行う活動に参加できないときには保育室内を歩き回ることがあった。また、他児が嫌がっているにもかかわらず、キスをして回るなどの行動もみられた。

(3) 担任

教職経験 4 年目の女性教師であった。これまで、発達障害のある幼児を受けもった経験はあったが、年長クラスを受けもつのは初めてであった。学級経営に加え、A 児・B 児・C 児の行動問題への個別対応に多くの時間を割いていた。

(4) 補助教師

非常勤の教師 3 名のうち 1 名が、曜日は異なったが A 児の学級に毎日加配された。また、第一著者は当該幼稚園の副園長であり、第一著者が補助を担当することもあった。主として A 児が学級での活動に参加できないため他児と離れて過ごすとき、ハサミなどを使った製作活動に取り組むとき、遊びの中で他児とトラブルが生じたとき、行事に向けた練習を行うときなどに個別支援を行った。しかし、A 児が支援を必要としない場面では、担任と連携をとりながら保育室の外から見守るようにした。

2. 支援期間とインフォームドコンセント

X 年 6 月上旬～7 月中旬に A 児のアセスメントおよび担任・園長・母親との面談を通じて、支援を実施する保育文脈やその実行条件等の確認を行った。夏休みを挟んで、9 月 7 日～9 月 25 日までをベースライン期 I（以下、BL 期 I）とし、9 月 28 日～10 月 19 日までを支援期 I とした。その後、10 月 21 日～10 月 28 日までを BL 期 II とし、10 月 30 日～11 月 30 日までを支援期 II とした。また、12 月 2 日～12 月 11 日までをプロブ期とした。

なお、支援開始前に、園長と A 児の母親に、研究の目的と手続き、ならびに個人情報やデータの取り扱いについて説明をし、同意を得た。

3. 手続き

(1) 標的行動の定義

A 児に対するアセスメント、担任・園長との協議、保育の文脈における適合（contextual fit）の検討の結果、A 児に対する標的行動として次の四つを設定した。①朝の会・帰りの会で指定された席や場所に座り、教師や他児の話を聞く（以下、学級参加）、②遊びの場面において他児に対する要求・拒否を音声言語によって

表出する（以下、コミュニケーション）、③定時排せつ時に列の最後尾に並び、自分の順番が来るまで待つ（以下、整列）、④遊びや活動の切り替え時に、教師の示した時刻（例えば、長針が12など）に保育室へ戻る（以下、切り替え）。

(2) 研究デザイン

研究デザインは、チェインジング・コンディション・デザイン¹⁾を用いた。なお、独立変数と従属変数の関数関係の有無をより明確にするために、支援期Ⅰと支援期Ⅱの間にBL期Ⅱを導入した。

(3) クラスワイドな支援

1) BL期Ⅰ：A児および他児が標的行動を示した場合には、担任や補助教師が言語称賛を行った。A児の行動が他児とのトラブルをもたらした、あるいはその恐れがあると判断された場合には、これまで同様、担任や補助教師はA児を注意したり、A児をその場から離したりした。なお、支援期においても、A児および他児に対しては上記の対応を行った。

2) 支援期Ⅰ：非依存型では、周囲の状況や個別の理解度の差に大きく左右されずに個々の行動に対して個別に強化が与えられるのに対し、相互依存型では集団全員の行動によって集団全体に強化が与えられることから、幼児にとっては相互依存型よりも非依存型のほうが手続きを理解しやすいであろうと判断し、最初に非依存型を適用した。

帰りの会の中で、一日の生活を振り返り、標的行動を達成できたかどうかを担当が各幼児に問いかけた。取り上げる標的行動は、四つの中から担任がランダムに1日一つを選定し、帰りの会の場で発表した。そして4日間で全標的行動の評価ができるようにした。達成できたかどうかは自己評価とし、達成できた幼児にはおたより帳を返却するときに担任がシールを与え、さらにハイタッチをして言語称賛をした。また、シールが4枚たまったときに、幼児を両手で持ち上げる「たかいたかい」を行った。介入の初期には整列等の達成に困難を示す幼児がいたため、担任が各標的行動を具体的に示した紙芝居を学級全体に対して3回見せた。しかし、運動会が終わったところから、学年全体の保育計画において、あえて日々の遊びや生活を幼児の自主性に委ねる時間を増やしたことに伴い、学級全体に落ち着きがなくなり、トラブルも増え始めた。また、A児がシールに関心を示さなくなってきた。

3) BL期Ⅱ：A児および他の幼児に対してBL期Ⅰと同様の対応をした。

4) 支援期Ⅱ：10月30日から新たに「おいもパーティ」の活動に取り組むことになったのを機に、非依存型に替えて相互依存型を適用した。帰りの会の中で、一日の生活を振り返り、標的行動を達成できたかどうかを担当が4～5名からなる各グループ（全6グループ）に問いかけた。支援期Ⅰと同様に、取り上げる標的行動は、四つの中から担任がランダムに1日一つを選定し、帰りの会の場で発表した。4日間で全標的行動の評価ができるようにした。達成できたかどうかは自己評価とし、全員が標的行動を達成できたグループには折り紙で作製した輪飾りを与え、保育室の壁にグループごとにそれを掲示した。輪飾りについては、幼児にとって強化価の高い強化子という観点から担任と協議のうえで決定した。輪飾りが5個連なったグループは、毎日全園児が集まる朝の体操の時間に園長から称賛を受けた。なお、最初の1週間で、すべてのグループに、最低1個は輪飾りが与えられるように配慮した。

5) プローブ期：A児および他の幼児に対してBL期Ⅰ・Ⅱと同様の対応をした。

4. 標的行動の評価方法

(1) 標的行動の評価

各標的行動の生起や表出（以下、生起等）については、補助教師が週に3日間以下の方法で測定し、評価を

行った。また、第一著者は学級に所属せず、フリーな立場で園全体の支援にあたることが可能であったことから、週に1日補助教師に加えて第一著者も同様の方法で独立して測定を行った。

学級参加については、朝の会・帰りの会の計20分間において30秒の時間サンプリング法を用いて学級参加生起インターバル数を測定し、次の数式によって生起率を算出した。

$$\text{学級参加生起率 (\%)} = \text{学級参加生起インターバル数} / \text{全インターバル数} \times 100$$

コミュニケーションについては、遊びの時間の60分間において事象記録法を用いて、音声言語による要求・拒否の表出回数を測定した。なお、測定時間が60分間と長時間にわたったことから、補助教師の負担を軽減するために、音声言語による表出比率ではなく、表出頻度を測定した。

整列については、学級において、一日の中で10時頃、11時頃、12時頃を定時排せつの時刻と決めていたため、この3回の機会に測定した。各測定機会におけるA児の行動を、①自発的に標的行動が生起した、②担任・補助教師の注視や他児の行動モデルによって標的行動が生起した、③担任・補助教師や他児からの声かけ・注意によって標的行動が生起した、④担任・補助教師による身体的支援によって標的行動が生起した、⑤支援を受けても標的行動が生起しなかった、の5段階で評価した。そして、上記の①～⑤に対して5～1点の得点を与え、3回の測定機会の合計得点（満点は15点）を算出した。ただし、日課の変更等により2回しか測定できなかった場合（支援期間中に4日あった）には、2回分の合計得点を1.5倍した。

切り替えについては、一日の中で、外遊びを中心とした好きな遊びの時間が終わる11時頃、昼食が始まる12時頃、帰りの会が始まる13時20分頃の計3回を測定機会とした。各測定機会におけるA児の行動を、整列と同様の評価基準で評価して得点を与え、3回の測定機会の合計得点（満点は15点）を算出した。

(2) 担任による社会的妥当性の評価

支援終了後、平澤ら²⁾を参考にして、全体的手続き・A児の変容・学級の変容に関する14の評価項目を作成し、とても良かった（5点）・良かった（4点）・どちらともいえない（3点）・あまり良くなかった（2点）・良くなかった（1点）の5段階の評価基準で担任に評定を依頼した（表1参照）。

(3) 園長・補助教師・母親による支援の評価

支援終了後、園長・補助教師3名・母親に対してインタビューを行い、A児の変容、A児に対する自身の捉え方・かかわり方の変化、支援全体に関して感想・意見を求めた。

(4) 結果の信頼性の算出

補助教師と第一著者が測定した全記録について標的行動ごとに一致数が算出された。これを全評定数で除し、100をかけたものを一致率とした。その結果、一致率は、学級参加、コミュニケーション、整列、切り替えのすべてにおいて100%であった。

III. 結 果

1. A児の標的行動の生起等

A児の標的行動の生起等の推移を図1に示した。

標的行動を達成できたかどうかは自己評価であったため、担任は毎回A児の達成度について、補助教師に確認を行った。その結果、A児と補助教師との評価はほぼ一致していた。評価が一致しなかったときには、担任はA児に対して個別にその理由を説明した。

学級参加生起率は、BL期Ⅰでは平均26.1%であったが、支援期Ⅰでは平均53.6%に倍増した。BL期Ⅱでは平均25.8%に減少したが、支援期Ⅱでは平均63.4%と再び倍増し、プローブ期では平均72.6%とさらに増加

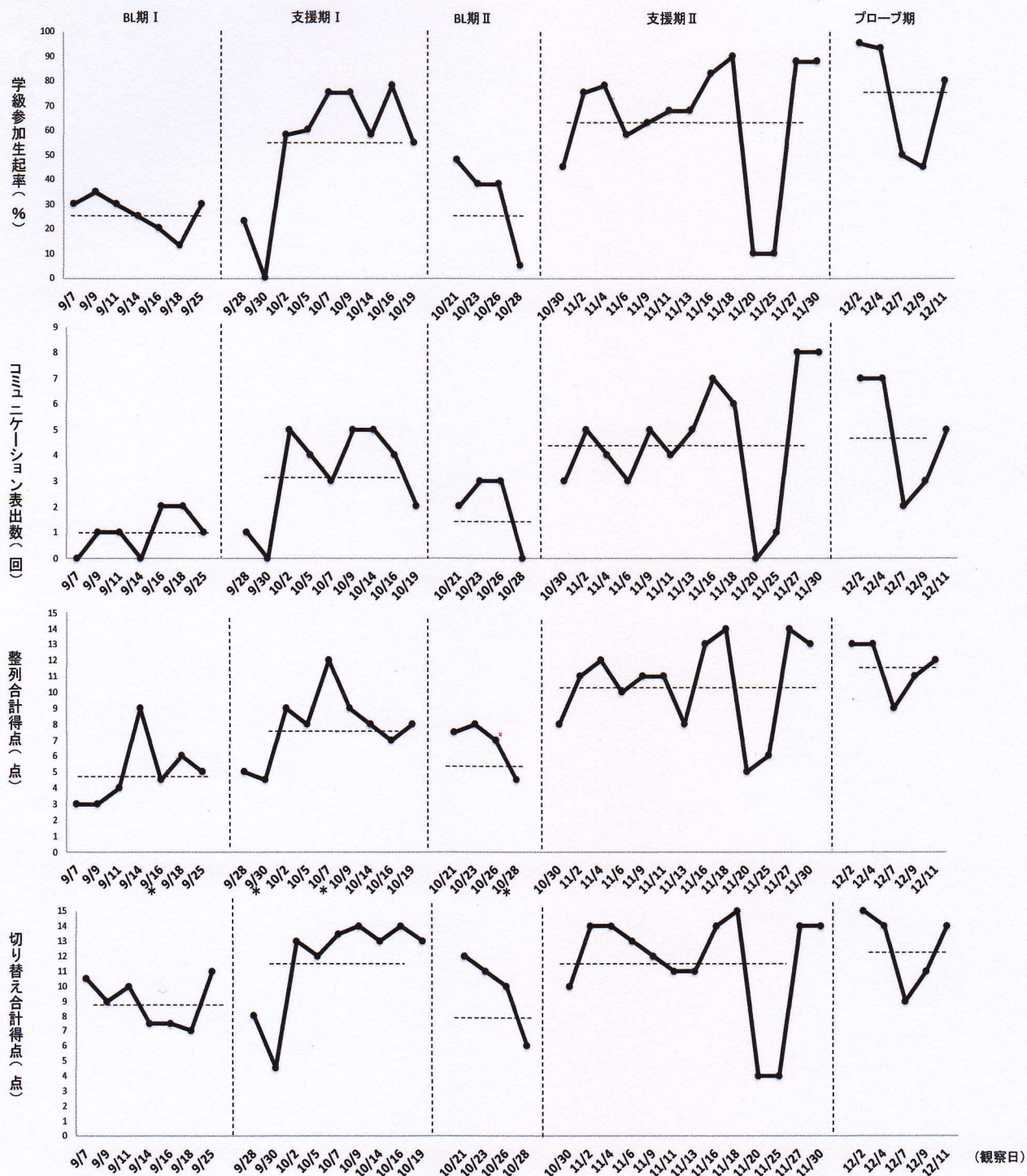


図1 A児の標的行動の生起等の推移

- ・「整列」「切り替え」の合計得点の満点は15点である。各フェイズの横線はそのフェイズの平均値である。
- ・*は測定機会が2回のみであった日を示す。
- ・9/30, 10/28, 11/20 は誕生日が行われた。

した。また、支援期Ⅰよりも支援期Ⅱのほうが、平均生起率が高かった。なお、9月30日、10月28日、11月20日は、生起率が10%以下であった。この3日間はいずれも誕生会が行われたため保育の日課が普段とは異なり、また誕生児の保護者が保育室にいる状況であった。

コミュニケーションの表出数は、BL期Ⅰでは平均1.0回であったが、支援期Ⅰでは平均3.2回に増加した。BL期Ⅱでは平均1.6回に減少した。しかし、支援期Ⅱでは遊びにおいて、A児が他の幼児と遊ぶ時間が増え、また積極的に遊びに誘ったり、誘われたりする場面もみられ、平均4.5回と再び増加した。プローブ期でも平均4.8回を維持した。また、支援期Ⅰよりも支援期Ⅱのほうが、平均表出数が多かった。なお、誕生会が行われた3日間は、コミュニケーションの表出はみられなかった。

整列の合計得点は、BL期Ⅰでは平均4.9点であったが、支援期Ⅰでは平均7.8点に増加した。BL期Ⅱでは平均5.4点に減少したが、支援期Ⅱでは平均10.5点と倍増した。プローブ期でも平均11.8点と増加した。また、支援期Ⅰよりも支援期Ⅱのほうが、平均合計得点が高かった。なお、誕生会が行われた3日間は、合計得点が5点以下であった。

切り替えの合計得点は、BL期Ⅰでは平均8.9点であった。支援期Ⅰでは平均11.7点に増加した。BL期Ⅱでは平均7.8点に減少したが、支援期Ⅱでは平均11.5点と増加した。プローブ期でも平均12.6点とさらに増加した。また、支援期Ⅰと支援期Ⅱの平均合計得点にはほとんど差異がみられなかった。なお、誕生会が行われた3日間は、合計得点が6点以下であった。

一方、支援期Ⅰでは特定の女児数名がA児に対して活動を促す、励ます等の声かけを行っていたが、支援期Ⅱになるとグループの内外を問わず多くの幼児がA児を支援する場面が観察された。さらに、支援期Ⅱでは、A児・B児・C児に対する強制的な態度や否定的な言動は学級内でほとんど観察されなかった。

表1 担任による社会的妥当性の評価

項目	評価(点)	理由
〈全般の手続き〉		
・ アセスメント	4	客観的に幼児理解を見直せた一方、先入観となってしまった部分もある
・ 標的行動	4	コミュニケーションについては定義が難しかった
・ 手続き	5	特に負担感はなかった
・ クラスワイドな支援	5	複数の幼児、学級全体に非常に有効で、手応えがあった
・ 強化子	4	担任以外による称賛方法については難しいときもあった
・ 記録	4	補助教師がA児以外のトラブル介入時に記録がとれないときがあった
・ その他	4	自分の学級だけの試みという点で、学年全体との調整が難しかった
〈A児の変容〉		
・ 朝の会	5	通園方法(バス、母の送迎)にかかわらず、落ち着いてスタートをきれるようになった
・ 好きな遊びの時間	5	他児との関わりが増え、遊びの内容も充実した
・ クラスでの活動の時間	4	意欲的に取り組むことが増えた
・ 帰りの会	5	疲労感のあるときでも、寝転ぶことはなくなった
・ 行事	4	基本的に他児と同じ内容を行い、補助教師が個別でつく時間も減った
〈学級の変容〉		
・ A児と学級の関係	5	相互作用が増え、A児の姿を学級全体が自然に受け止めるようになった
・ A児以外の幼児の行動問題	5	他児による働きかけが増え、途中で保育室からいなくなるのがなくなった

・ 評価(点)は、5:とても良かった、4:良かった、3:どちらともいえない、2:あまり良くなかった、1:良くなかったを表す。

2. 社会的妥当性

担任による社会的妥当性の評価（以下、妥当性）の結果を表1に示した。全項目が4ないし5点であり、肯定的な評価を得られた。

3. 園長・補助教師・母親による評価

園長・補助教師・母親による支援に対する主な評価結果を表2に示した。三者からは肯定的な評価を得られた。

表2 園長・補助教師・母親による評価

感想・意見	
園長	・A児の成長と同時に、学級全体の成長も感じられた。A児の課題は、学級全体の課題でもあると再認識した
補助教師	・身体を伴った支援が減り、教師による支援ではなく、A児に対する他児による働きかけを待つ時間が増えた ・担任との連携がより具体的になり、支援時の迷いが減った
母親	・運動会で他の子と同じようにがんばっている姿を見て驚いた。できないとばかり思っていた自分の捉え方を反省した ・他の子が公平に接してくれる場面を見て嬉しいと感じた ・就学に向けて、不安だけでなく、期待や前向きな気持ちを抱けるようになった

IV. 考 察

1. A児の標的行動の生起等と集団随伴性

BL期、支援期、プローブ期を通じて、A児の行動が他児とのトラブルをもたらした、あるいはその恐れがあると判断された場合には、これまで同様、担任や補助教師はA児に対して個別対応を行ったが、標的行動の生起等に向けた特段の個別支援は行わなかった。それにもかかわらず、BL期と比較すると、支援期において四つの標的行動の生起率等は大幅に増加した。またプローブ期でも、全標的行動において支援期Ⅱの水準が維持された。さらに、妥当性において、A児の変容に関する5項目でも肯定的な評価を得られた。これらのことから、集団随伴性に基づいたクラスワイドな支援は、A児に対して標的行動の生起等を促進させるうえで有効であったといえる。この要因として次のことが推察される。BL期において四つの標的行動の生起率等が一定程度みられたことから、A児は標的行動をある程度まで習得できていたが、これまで強化随伴性が不明確であったために、適切な場面で標的行動が生起しなかったと考えられる。そこに集団随伴性を導入した結果、A児にとって行動目標が明確になり、しかも標的行動の生起等に対して強化が随伴されたことから、標的行動の生起等が促進されたと考えられる。

一方、学級参加、コミュニケーション、整列においては、支援期Ⅰよりも支援期Ⅱのほうが平均生起率等が高かった。支援期ⅠとⅡでは強化子が異なるために明確なことはいえないが、A児にとって非依存型よりも相互依存型のほうが平均生起率等が高かった要因として次の2点が考えられる。1点めとして支援の順序性があげられる。相互依存型と比べると、非依存型のほうが幼児にとって手続きが理解しやすいと考えられ、しかも標的行動の生起等に対して幼児一人ひとりが強化されることから、非依存型を先に適用した結果、A児にとつ

て相互依存型の手続きの理解が促進された可能性が考えられる。2点めとして、鶴見ら¹¹⁾は、小学校3年生の通常学級の給食準備場面において、学級単位の相互依存型に、班単位の相互依存型を加えたところ、児童間の相互作用の生起頻度が高まったことを報告している。本研究においても、支援期Ⅱにおいて学級全体を4～5名からなる6グループに分け、標的行動を達成できたグループを強化するようにした。その結果、幼児一人ひとりの責務がより明確化されると同時に、A児と他児との相互作用が促進されたと考えられる。すなわち、妥当性の「A児と学級の関係（評価5点。以下、5）」の理由として、相互作用が増え、A児の姿を学級全体が自然に受け止めるようになった、があげられていた。また、支援期Ⅰでは特定の女児数名がA児に対して活動を促す、励ます等の声かけを行っていたが、支援期Ⅱになるとグループの内外を問わず多くの幼児がA児を支援する場面が観察された。これらの相互作用の増大がA児の標的行動の生起等を促したと推察される。

2. クラスワイドな支援

上述したように、集団随伴性を用いたクラスワイドな支援は、A児に対して標的行動の生起等を促進させるうえで有効であったといえる。また、妥当性の「A児以外の幼児の行動問題（5）」の理由として、他児による働きかけが増え、途中で保育室からいなくなることがなくなった、があげられていたことから、B児・C児にとっても有効であったと考えられよう。その一方で、「手続き（5）」の理由として、特に負担感はなかった、と記されていた。これらのことから、クラスワイドな支援は、学級内に行動問題を示す幼児が複数名いた場合でも、担任に過度の負担をかけることなくその対応を可能にすることが示唆される。

また、妥当性の「クラスワイドな支援（5）」の理由として、複数の幼児、学級全体に非常に有効で、手応えがあった、があげられていた。さらに、園長・補助教師・母親による支援の評価においても肯定的な評価を得られた。したがって、クラスワイドな支援を行った結果、A児・B児・C児以外の学級の幼児に対しても、標的行動の生起等を促進した可能性が示唆される。

以上のことから、集団随伴性に基づいたクラスワイドな支援は、幼稚園や幼児を対象とした場合でも、標的行動の生起等を促進するうえで有効であり、しかも社会的妥当性のある方法であると考えられよう。

3. 今後の課題

本研究の今後の課題として、次の3点が指摘される。

まず、A児が標的行動を達成できたか否かは、帰りの会のときに自己評価をさせた。しかし、A児が自分自身の行動を正確に振り返ることが可能であったのか、という指摘がなされよう。本研究では、担任はそのつどA児の達成度について補助教師に確認を行ったところ、A児と補助教師との評価はほぼ一致していた。しかしながら、このような指摘に応えるためには、例えば対象児の自己評価の結果と補助教師の記録との一致率を求める必要があろう。

次に、クラスワイドな支援によって、A児以外の幼児に対しても、標的行動の生起等が促進される可能性が示唆された。しかしながら、その根拠となっている担任による妥当性の評価および園長・補助教師・母親による支援の評価は、エピソード記録が主であった。したがって、クラスワイドな支援が学級全体に対しても効果をもたらすことを実証するためには、対象児以外にも複数の幼児の標的行動の生起等の推移を記述していくことが求められる。

最後に、妥当性の「手続き（5）」の理由として、特に負担感はなかった、があげられていた。その一方で、「強化子（4）」の理由として、担任以外による称賛方法については難しい時もあった、「その他（4）」の理由として、自分の学級だけの試みという点で、学年全体との調整が難しかった、と記されていた。すなわち、担任は支援そのものに対しては負担感を感じなかったものの、行事の実施に向けて学年全体が足並みをそろ

えて準備に取り組むことが求められる 2 学期に、朝の集まりの慌ただしい時間に園長から称賛を受けることをバックアップ強化子としたこと、他にも特別なニーズのある幼児が在園しているにもかかわらず、園内で 1 学級だけがクラスワイドな支援に取り組んだことによって、担任に少なからず精神的な負担感が生じたことが推察される。今後、クラスワイドな支援を進めていく上で、園の保育理念および保育文脈やその実行条件等に適合させていくだけでなく、事前に園の全教師の同意や共通理解を得るための手続きや配慮等も必要であるといえよう。

文 献

- 1) Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (1999) : Applied behavior analysis for teachers (5th ed.). Prentice - Hall, Upper Saddle River, New Jersey. 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, pp. 198-202. pp. 162-167.
- 2) 平澤紀子・藤原義博 (2001) : 統合保育場面の発達障害児の問題行動に対する専門機関の支援—機能的アセスメントに基づく支援における標的行動と介入手続きの特定化の観点から—. 特殊教育学研究, 39 (2) , 5-19.
- 3) 平澤紀子・神野幸雄・石塚謙二・池谷尚剛・坂本 裕・藤原義博・花熊 暁・小枝達也・藤井茂樹 (2011) : 幼稚園における障害のある幼児への対応に関する研究—全国公立幼稚園への質問紙調査の検討から—. 岐阜大学教育学研究報告人文科学, 60 (1) , 173-178.
- 4) Kamps, D., Wills, H. P., Heitzman-Powell, L., Laylin, J., Szoke, C., Petrillo, T., & Culey, A. (2011) : Class-wide function-related intervention teams : Effects of group contingency programs in urban classrooms. Journal of Positive Behavior Interventions, 13, 154-167.
- 5) Litow, L. & Pumroy, D. K. (1975) : A brief review of classroom group-oriented contingencies. Journal of Applied Behavior Analysis, 8, 341-347.
- 6) 野呂文行・吉村亜希子・秋元久美江・小松玉英 (2005) : 幼稚園における機能的アセスメントの適用—攻撃的行動を示す注意欠陥・多動性障害幼児に関する事例研究—. 心身障害学研究, 29, 219-236.
- 7) Popkin, J. & Skinner, C. H. (2003) : Enhancing academic performance in a classroom serving students with serious emotional disturbance : Interdependent group contingencies with randomly selected components. School Psychology Review, 32, 282-295.
- 8) 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—クラスワイドな支援から個別支援へ—. 特殊教育学研究, 48, 135-146.
- 9) 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.
- 10) 丹葉寛之・大西 満・尾藤祥子 (2011) : 「気になる子ども」を捉える思考プロセスの形成—保育士に行った間接的支援の実践報告—. 藍野学院紀要, 25, 29-36.
- 11) 鶴見尚子・五味洋一・野呂文行 (2012) : 通常学級の給食準備場面への相互依存型集団随伴性の適用—相互作用を促進する条件の検討—. 特殊教育学研究, 50, 129-139.