

通常学級における集団随伴性の社会的相互作用に対する 副次的効果

— 日本の実証研究のレビュー —

杉本 任士

日本大学大学院総合社会情報研究科

Secondary effects of group-oriented contingencies on social Interaction in regular class : A review of empirical studies in Japan

SUGIMOTO Tadashi

Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies

This paper focuses on the secondary effects of group-oriented contingencies in the field of behavior analysis. In Japan, bullying at school has been a serious problem. Bullying not only occurs among the classroom group but also its peer groups. Therefore, it is important to examine the bully reduction methods to the peer groups in the classroom as well. Group-oriented contingencies can be one of such effective methods. Through the literature review, one positive side effect of group-oriented contingencies was found to be an increase of social interaction in the peer group. This phenomenon reportedly occurs spontaneously with language behaviors such as helping behavior and encouragement. However, some negative side-effects such as peer pressure and peer harassment have also been reported. This paper, based on an overview of group-oriented contingencies methodology, seeks for the possible ways of reducing peer pressure and peer harassment..

1.はじめに

平成 25 年にいじめ防止対策推進法が公布され、学校現場では、いじめを防止するために様々な取り組みが行われている。例えば、文部科学省(2015)は、学校や学級が児童生徒にとって安心・安全な場になるような「居場所づくり」や、児童生徒の思いやりや規範意識、他者や集団との関わりを大切にしたいという意欲を育てる「絆づくり」が重要であると指摘している。

森田(2010)によれば、現代のいじめ集団の構造は、「加害者」「被害者」「観衆」「傍観者」の四層からなっている。森田(2010)は、いじめがエスカレートしていくのは、いじめの加害者だけの問題ではなく、直接手出しはしないが時にはやし立てたりする「観衆」の層や、いじめを暗黙のうちに支持している「傍観者」の層の問題も大きいことを指摘している。そ

して、いじめの進行を抑止する力が弱い学級集団は、人間関係が希薄であり、いじめの被害者を孤立させてしまう傾向があると指摘している。

また、正高(1998)は、日本的ないじめが成立するのは、加害者と被害者だけの関係だけが問題なのではなく、それを黙認する傍観者の役割が大きいことを指摘している。正高(1998)によると、いじめを傍観する層が 10%だといじめは成立しないが、30%が傍観者にまわるといじめの歯止めがきかなくなってくる。

大西(2015)は、小学校高学年と中学生を対象に行ったアンケート調査の結果から、仲間集団へのアプローチによって、いじめを予防する対策として、以下の 3 つをあげている。

- 1) 学級の享受感を高める

- 2) 仲間集団排他性を低める
- 3) 裏切られ不安を緩和する

「学級の享受感」を高めるには、児童生徒にとって学級が、楽しい居場所である必要がある。学級が児童生徒にとって楽しい居場所であれば、いじめに対する否定的な学級規範や風土が高まり、いじめが起こりにくくなる。集団の排他性とは、自分の仲間であるかによって相手に対する態度を変えたり、自分の仲間と活動することに比べ、仲間以外の児童と活動することを楽しくないと感じたりする傾向(三島, 2003)のことである。「仲間集団の排他性」を低めるためには、学校行事や委員会活動、係や当番活動などの学級内での活動において、様々な児童生徒と共に活動する場面を増やし、その活動において成功体験を積ませることによって、他の児童生徒の関わりにおいても楽しいことがあるという実体験を積ませることが重要であると考えられる。大西(2015)は、児童生徒の「裏切られ不安」を緩和させるためには、学校行事やグループ活動の共同作業を通して、人との信頼関係の大切さを教えることが重要であると指摘している。児童生徒間の信頼関係を高めるためには、児童生徒に共通の目標をもたせ、共同作業の過程で様々な葛藤を克服しながら、その目標を達成させることが重要となってくるだろう。

以上のように、いじめを未然に予防するためには、これまで行われてきた学級マネジメントの再考とこれまでにない学級集団に対するアプローチの方法論を確立することが急務である。そこで、本稿では、行動分析学の方法論の一つである集団随伴性(group-oriented contingencies)を概観し、これまでの実証研究の課題や成果を明らかにすることを通して、学級マネジメントの方法論の一つとして集団随伴性が有効であるかを検証する。

2. 集団随伴性の定義

行動分析学の方法論の一つとして、集団随伴性がある。集団随伴性とは、集団の中で1人以上のメンバーの行動に随伴して、前もって決定されていた強化子が与えられるシステムのことである(Heering & Wilder, 2006)。

Litow and Pumroy(1975)によれば、集団随伴性には、次の3つのタイプがある。

- 1) 独立型集団随伴性 (independent group contingency)
- 2) 依存型独立型集団随伴性 (dependent group contingency)
- 3) 相互依存型集団随伴性 (interdependent group contingency)

独立型集団随伴性とは、集団全体に提示した目標を達成した者にだけ強化子が与えられるという方法である。例えば、100点満点のテストの合格点を80点と設定した場合、80点以上の点数をとった者にだけ、シールなどの強化子を与えるという方法である(表1参照)。

依存型集団随伴性とは、集団全体に目標を提示するが、ある特定のメンバー(一人もしくは小グループ)が目標を達成した場合に、集団全体に強化子が与えられるという方法である。例えば、ある学級で100点満点のテストを実施した際、教員が指名した児童生徒が合格点である80点以上の点数をとった時に、学級全員に強化子が与えられる(表1参照)。この場合、集団全員が強化子を獲得できるかどうかは、教員が指名した児童生徒の結果に依存することになる。そのため、依存型集団随伴性は「ヒーロー手続き(hero procedure)」(Cooper, Heron, & Heward, 2007 中野訳 2013)と呼ばれることもある。

相互依存型集団随伴性とは、ある集団のパフォーマンスが一定の基準に達した時、集団のメンバー全員に強化子が与えられる手続きのことである。例えば、100点満点のテストを実施した時、教員が平均点80点を目標として掲げ、学級の平均点が80点を超えた時に、学級全員にシールなどの強化子を与えたり、学級で全員遊びを行ったりできるようにする(表1参照)。

以上のように、集団随伴性は集団を対象とした方法であり、3つのタイプがある。どの方法を使用するかは、集団の実態や教員のねらいによって適切なものを選択して実施することが重要である。

表 1 集団随伴性の 3 つのタイプ

随伴性の タイプ	独立型集団随伴性	依存型集団随伴性	相互依存型集団随伴性
強化基準	80 点に達した生徒のみ強化	E が 80 点をとった時 グループ全員を強化	学級の平均点が 80 点に達した時 グループ全員を強化
各自の得点	A : 100 点 B : 90 点 C : 80 点 D : 70 点 E : 60 点 F : 50 点	A : 100 点 B : 90 点 C : 80 点 D : 70 点 E : 80 点 F : 50 点	A : 100 点 B : 90 点 C : 80 点 D : 70 点 E : 60 点 F : 50 点
強化される メンバー	A, B, C	全員が強化	平均点が 75 点なので、全員強化なし

3.我が国における集団随伴性の実証研究

集団随伴性は、海外では 1960 年代から、特に学級マネジメントや集団行動のマネジメントにおいて広く研究され、活用されてきた(小島・氏森, 1999)。我が国における集団随伴性の研究は、大きくわけて 3 つに分類することができる。

- 1) 発達障がい児や発達障がいの疑いのある児童生徒のみでのペアや小集団に関する研究
- 2) 通常学級に在籍する発達障がい児や特別な支援が必要な児童・生徒に関する研究
- 3) 通常学級における学級規模の介入に関する研究

発達障がい児や発達障がいの疑いのある児童生徒のみでのペアや小集団に関する研究については、小島・氏森(1999)や涌井(2006)が詳しい。集団随伴性をタイトルに掲げている学術論文で、通常学級を対象とした集団随伴性を適応した主な研究な先行研究を表 2 に示した。

集団随伴性の手続きを用いた通常学級に在籍する発達障がい児もしくは特別な支援を必要とする学級に介入した実験は 5 例であった。

田中・鈴木・嶋崎・松見(2010)は、小学校 3 年生 33 名(うち、不適切な発言の多い児童 3 名が在籍する)の学級で、異なる場面(朝の会、主に算数と国語)で介入実施の時期をずらしその効果を検証する場面間多層ベースラインを用いて、「いかりをおろそう!」の手続き(Lohann & Taierico, 2004)をパッケージとした相互依存型集団随伴性による介入を行った。「いかりをおろそう!」とは、不適切な発言が基準以下になった時、教員が黒板に提示している船

(Boat) にクリップ(鎖)をつけていき、そのクリップが一定数たまると、離れていた船といかり(Anchor)がつながるという手続きで、離れていた船といかりがつながった時、グループの児童全員に強化子としてシールが与えられた。この介入を行った結果、不適切な発言が減少するなど、介入の効果が認められた福森(2011)は、発達障がい児 1 名を含む小学校 5 年生の児童 9 名の学級で、異なる行動(係活動、5 行以上の 10 分間作文、今日のニュースの発表)に対して介入の時期をずらすことによって、その効果を検証する行動間多層ベースラインを用いて、相互依存型集団随伴性の介入を行った。介入を行った結果、標的行動のパフォーマンスは向上した。

鶴見・五味・野呂(2012)は、小学校 3 年生 32 名(特別な支援を必要とする児童は 2 名)が在籍する学級に対して、相互依存型集団随伴性をもちいて、給食準備行動のパフォーマンスの向上と特別な支援を必要とする 2 名の児童と他の児童との相互作用について検証する実験を行った。実験デザインは、ベースライン期(A)と介入期(B)を比較して介入の効果を検証する AB デザインであった。介入期(B)では、1)対象児童への個別の介入、2)個別の介入と学級全体への相互依存型集団随伴性による介入の組み合わせ、3)個別の介入と学級全体への相互依存型集団随伴性と班単位の相互依存型集団随伴性を組み合わせた介入が行われた。介入の結果、給食準備時間は短縮され、相互依存型随伴性のもとで適切な相互作用が促進されることが示唆された。

若林・加藤(2012)はベースライン期(A)と介入期(B: 非依存型集団随伴性)および介入期(C: 相互依存

表2 我が国における集団随伴性に関する実証研究

研究対象	著者	出版年	実験デザイン	随伴性のタイプ	対象児童・生徒	主な標的行動と結果
通常学級 に在籍する 発達障 がい児・特 別な支援 を必要と する児童 生徒に関 する研究	田中・鈴木・嶋崎・松見	2010	場面間多層ベ ースライン	相互依存型	小学校3年生33名うち、不適切な発言の多い児童(3名)在籍	授業妨害行動の改善 (不適切な発言など) 効果あり
	福森	2011	行動間多層ベ ースライン	相互依存型	発達障がい児1名を含む小学校5年生の児童9名	係活動 5行以上の10分間作文 今日のニュースの発表 効果あり
	鶴見・五味・野呂	2012	ABデザイン	相互依存型	小学校3年生に在籍する児童2名	給食準備行動 効果あり
	若林・加藤	2012	ABCデザイン 学級間多層ベ ースライン	非依存型から相 互依存型の介入 へ移行	定時制高校3クラス(8名・14名・16名)、発達障害があると考えられる生徒が8名在籍	国語科における二文以上の表現作成 効果あり
	若林・加藤	2013	ABCデザイン 学級間多層ベ ースライン	相互依存型から 非依存型へ移行	定時制高校1年生2クラスとそこに在籍する発達障がいのある生徒4名	漢字テストの得点 効果あり
通常学級 における 学級規模 の研究	大久保・高橋・野呂・井上	2006	ABABデザイン	相互依存型	小学校4年生1クラス38名	宿題提出行動の増加 効果あり
	遠藤他	2008	ABABデザイン、ABデザイン、学級間多層ベースライン デザイン組み合わせ	相互依存型	小学校5年生2クラス(23名・24名)	清掃行動(きれい度・集合時間) 効果あり
	福本・大久保・安達	2011	ABABCデザイン	相互依存型	小学校4年生36名	授業開始時の「適切な態度」 効果あり

型集団随伴性)を比較することによって、介入の効果を検証するABCデザインと学級間で介入の時期をずらし介入の効果を検証する学級間多層ベースラインを用いて、発達障がいがあると考えられる生徒が8名在籍する定時制高校3クラス(8名・14名・16名)において、国語科における二文以上の表現作成を標的目標とした介入を行った。介入の結果、標的行動の改善が見られた。

若林・加藤(2013)は、定時制高校1年生2クラス

とそこに在籍する発達障がいのある生徒4名を対象にして、ABCデザイン(A期：ベースライン、B期：相互依存型集団随伴性、C：非依存型集団随伴性)と学級間多層ベースラインを用いて、漢字テストの得点の向上に関する検証を行った。介入の結果、漢字テストの得点の向上が見られた。

通常学級における学級規模の介入は3例であった。大久保・高橋・野呂・井上(2006)は、小学校4年生1クラス38名を対象に、ベースライン期と介入期を交

互に2回くり返すABABデザインを用いて、相互依存型集団随伴性によって、学級全体の宿題提出行動が増加するか検証した。介入の結果、学級全体の宿題提出行動は増加した。

遠藤他(2008)は、小学校4年生1クラス(38名)に対して、ABABデザイン、ABデザイン、学級間多層ベースラインデザインを組み合わせた相互依存型集団随伴性による介入を実施し、標的行動である清掃行動のきれい度の向上と集合時間を短縮させた。

福本・大久保・安達(2011)は、小学校4年生36名に対して、ABABCデザイン(A:ベースライン期、B:集団随伴性の手続きの導入、C:セルフズモニタリングの手続き)を用いて、授業開始時の「適切な態度」の適切な態度の促進を行った。なお、「セルフズモニタリング」という用語は、福本他の造語であり、「セルフモニタリング」に対して、自己を含む集団の行動を観察、記録するという意味で用いられている。

全ての実験が相互依存型の集団随伴性を用いていた。そして、実験デザインは、異なる場面やグループによる多重ベースラインデザインや、ABAデザインもしくはABAデザインに何らかの介入を付け加えたものが多かった。

4.社会的妥当性に関する考察

社会的妥当性(social validity)とは、標的行動の改善や用いられる手続きが、社会的価値観に沿ったものかどうかを示す概念である(Wolf, 1978)。集団随伴性を用いたことにより、標的行動のパフォーマンスが向上したり、その集団に属する児童・生徒の行動を改善させたりすることができても、実験参加者の受容性が低かったり、手続きや介入の効果に倫理的な問題があってはならない。そこで、表2に示した実験における社会的妥当性に関する調査について、考察することを通して集団随伴性の社会的妥当性について検討することにする。

授業妨害行動の改善に取り組んだ田中他(2010)の実験では、実験終了後、学級担任に対して、介入の効果、介入の受け入れやすさなどに関する6件法による15項目のアンケート調査と自由記述式のアンケート調査を実施した。その結果、介入の効果、受

け入れやすさについては高い評価が得られた。一方で、「いかりをおろそう」の手続きは、学級担任一人では困難であることが報告された。なお、児童に対する調査は行われていなかった。

係活動、5行以上の10分間作文、今日のニュースの発表を標的行動とした福森(2011)の実験では、実験終了後、児童に対して4件法による11項目の質問調査を実施した。その結果、11項目中6項目がプラス評価であった。また、全ての項目において平均点でプラス評価を得た。特に、継続希望に関する項目では、「とても思う」と100%の児童が評価した。学級担任に対しては、4件法による13項目アンケート調査が行われた。13項目中12項目がプラス評価であった。マイナス評価であったのは、「準備の負担軽減」に関する項目であった。

給食準備行動の改善を標的行動にした鶴見他(2012)の実験では、学級担任に対して「受容度」、「効果」、「効率性」に関する質問調査と自由記述によるアンケート調査を行った。「受容度」に関する22項目の平均が5.6、「効果」に関する7項目の平均が4.7、「効率性」に関する2項目の平均が5.0という結果であった。また、自由記述からは、給食準備場面だけではなく、授業時間における班での活動でも集団随伴性が活用され、発表に参加できる児童が増えたとの報告している。

定時制高校の国語科の授業において二文以上の表現作成を標的行動とした若林・加藤(2012)の実験では、介入を実施した担当教師に対して、介入の事前事後に6件法による15項目のアンケート調査を行い、その結果、介入後に担当教師の介入受容性は高まったことを明らかにした。なお、生徒に対するアンケートは実施されていない。同じく定時制高校の国語科の授業において漢字テストの学業成績の改善を標的行動した若林・加藤(2013)の実験では、若林・加藤(2012)と同様の方法を用いて、担当教師に対して介入の前後での集団随伴性の受容性の変化について調査を行った。その結果、相互依存型集団随伴性に関しては、担当教員の介入に関する受容性が高かった。なお、生徒に対するアンケート調査は実施されていなかった。たが、非依存型条件においては大きな変化が生じなかった。

宿題提出行動の増加を標的行動とした大久保他(2006)の実験では、5件法で4項目のアンケート調査を行った。介入の効果に関する項目に関する項目では「とてもそう思う」と「そう思う」と回答した児童が合わせて85%を超えていた。また実験の継続に関する項目では、「とてもそう思う」と「そう思う」と回答した児童が合わせて70%程度であった。学級担任に対するアンケートの結果、集団随伴性の手続きは効果的であり、実施しやすいものであったと評価された。

清掃行動に関する実験を行った遠藤他(2008)では、児童に対して、11項目のアンケート調査を7件法によって評価された。児童は、手続きの妥当性、効果、手続きの受け入れ度を全体的に肯定的に評価していた。また学級担任に対しては、13項目のアンケート調査を7件法を用いて行った。その結果、「使用材料の準備等、すべて担任で行う場合、負担が大きいと思う」という項目に対して一人の学級担任が「少しそう思う」と否定的な評価をしたが、それ以外の項目においては肯定的な評価がなされていた。

これまで各実験の社会的妥当性についての結果をレビューしてきたが、学級担任もしくは担当教員に対するアンケート調査は全ての実験において行われていることがわかった。その結果、明らかになったことは、学級担任もしくは担当教員は、集団随伴性の効果や受け入れやすさについては、比較的に高く評価していた。一方、手続きの実行に関しては負担や困難を感じていた。また、児童生徒に関してのアンケート調査を行っていない実験もあったことがわかった。しかし、アンケートが行われた実験に関しては、手続きに関する理解や介入の効果、実験の継続に関する項目では高い評価が得られていた。

5. 副次的効果に関する考察

5.1 正の副次的効果

集団随伴性によって標的行動が改善されるだけでなく、正の副次的効果が付随的に出現することが明らかになっている。集団随伴性の正の副次的効果には以下のようなものがある。

第一に、集団内の仲間同士の中で、直接訓練していない援助行動や肯定的な社会的相互作用が生起す

ることである(Greenwood & Hops, 1981; 小島・氏森, 1998)。鶴見他(2012)の実験では、他の児童への援助行動に関する項目において、60%以上の児童が「声をかけるようになった」と回答した。

第二に、集団の中での仲間同士の援助行動や励ましなどの言語行動といった向社会的行動が出現することである(Greenwood & Hops, 1981)。大久保他(2006)の実験では、担任教員は、児童が互いに賞賛しあうようになったと報告している。遠藤他(2008)の清掃行動に関する実験では、「友達からはげまされた」では、7~6点を選択した児童と5~3点を選択した児童がそれぞれおよそ4割いた。福森(2011)の実験では、「友だちからはげまされた」という問いに対して、「とてもそう思う」と「そう思う」とプラス評価した児童が77.8%であった。

第三に、集団内での仲間同士の受容が高まり、仲間関係が改善する可能性が高くなることである(Jellison, Brooks, & Huck, 1984; Nevin, Johnson, & Johnson, 1982)。遠藤他(2008)の実験では、児童に対するアンケート調査(7件法)で「グループメンバーへの信頼度が高くなった」という項目で、7~6点を選択した児童が一番多かった。

第四に、教員は個別の支援や援助などのプロンプトを減らすことができることである(LeFevre & Strain, 1989)。福森(2011)の学級担任に対する事後のアンケートでは、「叱ることが少なくなった」や「指導の負担が軽減した」という評価が最も高い評価の中の1つとしてあげられていた。また、大久保他(2008)の宿題提出行動の実験でも、担任教員は、「宿題に関して叱責することが少なくなった」とコメントしていた。

5.2 負の副次的効果

Greenwood and Hops(1980)は、集団随伴性の負の副次的効果として、仲間集団からのプレッシャーや嫌がらせがあることを報告している。また、集団随伴性を実施した場合、こうした仲間集団からのプレッシャーや嫌がらせや悪口は不可避であるとの見解もある(Albert & Troutman, 1999 佐久間・谷・大野訳 2004)。

大久保他(2006)の宿題提出行動の実験では、宿題

に関して何らかのプレッシャーを感じていた児童が60%程度いて、友達から何か嫌なことを言われたり、されたりしたと報告した児童が10%程度いた。

遠藤他(2008)の清掃行動の実験では、「友達から悪口を言われて嫌な気持ちになった」や「友達からプレッシャーを感じて辛かった」という質問項目に対して、「とてもそう思う」「だいたいそう思う」と回答した児童が10%以上いた。

福森(2011)の実験では、「友だちから悪口を言われて嫌な気持ちになった」で「少しそう思う」が1名(11%)、「友だちからのプレッシャーを感じてつらかった」に関しては否定的評価をした児童はいなかった。

鶴見他(2012)の実験では、32名のうち5名の児童が「準備を急がされて嫌な思いをした」と回答していた。また4名の児童が「叩かれたり、悪口を言われたりした」と回答していた。

6.まとめ

集団随伴性とりわけ相互依存型集団随伴性は、集団全体のパフォーマンスを向上させ、標的行動の改善に有効であることから、今後、学校教育の臨床場面において、集団随伴性を積極的に導入していくことの意義は大きいと考えられる。しかしながら、集団随伴性による介入を学校教育の臨床場面に導入するためには、以下の点について改善が必要である。

第一に、学級担任の負担を減らすことである。今回のレビューを通して明らかになったことは、集団随伴性に対する教員の受容性は高かったものの、準備の負担や学級担任一人での実施は難しいということであった。学校の教員の多忙化が叫ばれている中、教員の過度な負担をかけるような実践は行うべきではないだろう。Greenwood and Hops(1980)は、教員への要求事項が高くなるほど、教員によるプログラムを実行しなくなり、手続きが維持されなくなることを指摘している。今後、通常学級における集団随伴性の実証研究が増えていけば、あらゆる学校場面を想定したプログラムを蓄積していくことができるであろう。その際、学級担任一人でも実施できるような準備の負担が少なく、手続きが簡便で、より効果の高い方法論が確立されることが望まれる。

第2に、負の副次的効果を極力抑えることが重要であるということである。我が国における通常学級の集団随伴性の実証研究においても、仲間集団からのプレッシャーや嫌がらせ、悪口などの負の副次的効果が生じていることが明らかになった。負の副次的効果を抑えるためには、集団随伴性を実施する児童生徒が標的行動を遂行能力があることを確認してから実行することが大切である(Albert & Troutman, 1999 佐久間ら訳 2004)。しかし、現実には学級の中に発達障がいのある児童や特別に支援しなければならない児童生徒が在籍しているケースがほとんどである。そのため、最初は行動目標を低く設定し、徐々に基準を上げていくとか、発達障がいや特別な支援が必要な児童生徒に対しては、事前に必要なスキルを指導していくとか、介入場面において適切な支援を行っていくなどの工夫が必要だと考える。

第三に、仲間同士の社会的相互作用や援助行動などの正の副次的効果は児童や学級担任へのアンケート調査や学級担任の主観的報告によるものが多かった。集団随伴性を学級に導入する目的は、単に集団全体のパフォーマンスを向上させ、標的行動を改善させることだけではなく、集団随伴性の正の副次的効果によって学級での児童生徒同士の望ましい人間関係の構築に役立つことの意義が大きい。そのため、今後は、集団随伴性の標的行動だけではなく、その正の副次的効果に関しても実際の行動を観察して測定し、客観的なデータを元にして実証していくことが重要になってくるであろう。

第四に、集団随伴性の効果をより高めるための強化の方法を確立していくことである。Greenwood and Hops(1981)は、集団随伴性を用いたプログラムでは、バックアップ強化子の提示が重要な要素であると指摘している。そのため、集団随伴性とトークンエコノミーシステムを組み合わせた介入が有効であると考えられる。トークンエコノミーシステムとは、望ましい行動が生じたらトークン強化子(ポイントやシールなど)を与え、そのトークンがあらかじめ決めておいた基準に達したら、自由時間や特別な活動などのバックアップ強化子を与えるシステムのことである。学校教育において、学級活動や学校行事に取り組む際、学級の目標や個人のめあてを立てさせ

て取り組むことが多い。その意味で、トークンエコノミーシステムは、学級集団や個人の取り組みに応じてトークン強化子を与え、その達成の程度によってバックアップ強化子を与える仕組みは、学校の教育場面に適した方法論だと言える。したがって、集団随伴性にトークンエコノミーシステムを組み合わせた学級規模の介入によって大きな効果を得ることが期待できるであろう。集団随伴性は、児童生徒の行動変容させるために、仲間集団の力を利用し、仲間集団は、児童生徒の学業面、社会面において望ましい行動の頻度を上げる効果をもっている (Greenwood & Hops, 1981)。小松(2002)は、「学級」は、種々の要因によって集まった多様な子どもと教員との間でつくり上げられていくものであり、その過程で様々な葛藤や摩擦が生じやすく、学級が集団として成長していく過程では、葛藤や摩擦はあってはならないものではなく、集団を形成・発展させるための「自然な成り行き」であることを指摘している。集団随伴性による介入は、児童生徒同士の励ましの言葉などの社会的相互作用や援助行動など向社会的行動などの正の副次的効果ばかりでなく、これまで論じてきたように仲間によるプレッシャーや悪口や嫌がらせなどの負の副次的効果も 1 割程度は発生することが明らかになってきている。この 1 割の負の副次的効果こそが、小西(2002)のいう学級における葛藤や摩擦の場面に相当するのではないだろうか。むしろいじめの原因となるような負の副次的効果が出現することは倫理的に許されるものではなく、そうしたことが予想される場合は集団随伴性を学級に導入することは避けるべきである。しかしながら、児童生徒に標的行動を遂行する能力が備わっており、発達障がいや特別に支援する児童や生徒をフォローする環境が整っているのであれば、児童生徒同士の摩擦や葛藤場面が出現することを想定した上で、集団随伴性による介入を積極的に学級に導入し、学級における葛藤や摩擦の場面を乗り越えさせることが、児童生徒に集団としての成功体験を経験させるにつながり、学級集団としての成長と共に、児童生徒同士の望ましい人間関係の構築へと繋がるのではないだろうか。もしも、このような環境が整っていない場合は、標的行動の実行が難しい児童生徒に対

して、事前に標的行動が実施可能になるような個別のトレーニングを行う必要がある。また、特別支援の支援員を配置するなど、学校体制を整える必要がある。こうした学校体制が整わない場合は、対象児童生徒に対して学級担任が細やかな支援を行うと同時に、その他の児童生徒に対して困っている友達に対して、プレッシャーや悪口、嫌がらせをするよりも、援助的な行動を行う方が長期的にみて大きな利益を得ることができ、援助的な行動を行った児童生徒の周囲の評価が上がることを価値づけるような指導を日頃から行っておく必要があるだろう。

引用文献

- Alberto, P.A. & Troutman, A. C. (1999). *Applied behavior analysis for teachers*(5th ed.). Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall. 佐久間徹・谷晋二・大野裕史(訳)(2004). はじめての応用分析(日本語第2版). 二瓶社
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W.L. (2007). *Applied behavior analysis*. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Person (ボールドウィン, J.O., ヘロン, T.E., ヒューワード, W.L.中野良顯(訳) (2013). 応用行動分析学 明石書店)
- Heering, P. W., & Wilder, D. A. (2006). The use of dependent group contingencies to increase on-task behavior in two general education classrooms. *Education and Treatment of Children*, 29, 459–468.
- 遠藤佑一・大久保賢一・五味洋一・野口美幸・高橋尚美・竹井清香・野呂文行(2008). 小学校の清掃場面における相互依存型集団随伴性の適用——学級規模介入の効果と社会的妥当性の検討——. *行動分析学研究*, 22, 17-30.
- 福本慎吾・大久保賢一・安達潤(2011). 通常学級における児童の行動問題に対する学級規模支援——授業開始時の「適切な態度」の促進を標的とした集団随伴性手続きと「セルフズモニタリング」手続きの効果. 北海道教育大学紀要. 教育科学編, 61, 89-100.
- 福森知宏(2011). 相互依存型集団随伴性が通常学級集団の適応行動に及ぼす効果——発達障害児の在籍する小規模学級における試み. *行動分析学*

- 研究, 25, 95-108.
- Greenwood, C. R. & Hops, H. (1981) *Group-oriented Contingencies and Peer Behavior Change*. In P. S. Strain (Ed.), *The Utilization of Classroom Peers as Behavior Change Agents*, Plenum Press, 189-255.
- Heering, P. W., & Wilder, D. A. (2006). The use of dependent group contingencies to increase on-task behavior in two general education classrooms. *Education and Treatment of Children*, 29, 459-468.
- Jellison, J. A., Brooks, B. H., & Huck, A. M. (1984). Structuring small groups and music reinforcement to facilitate positive interactions and acceptance of severely handicapped students in the regular music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 32, 243-264
- 小島恵・氏森英亜(1998). 発達障害児・者における集団随伴性操作を扱った研究の動向 — 1980 年代以降の文献を中心に — . 東京学芸大学紀要, 49, 151-162.
- 小島恵(1999). 発達障害児における集団随伴性の効果 — 社会的スキルの獲得過程と自発的援助行動の出現に関する分析から — . 学校教育学研究論集, 2, 29-39.
- Lann, S., & Talerico, J. (2004). Anchor the boat : A classwide intervention to reduce problem behavior. *Journal of Positive Behavior interventions*, 6, 113-120.
- LeFebvre, D., & Strain, P. S. (1989) Effects of A Group Contingency on The Frequency of Social Interactions Among Autistic and Nonhandicapped Preschool Children: Making LRE Efficacious. *Journal of Early Intervention*, 13, 329-341.
- Litow, L., & Pumroy, D. K. (1975). A brief review of classroom group-oriented contingencies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 341-347.
- 三島浩路(2003). 小学校高学年のインフォーマル集団の排他性に関する研究. 生徒指導研究, 15, 51-56.
- 文部科学省(2015). 「学校いじめ防止基本方針」年度当初の確認点(<http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf13.pdf>) < 2016 年 5 月 19 日 >
- 森田洋司 (2010). いじめとは何か 中央公論新社
- Nevin, A., Johnson, D. W., & Johnson, R. (1982) Effects of Group and Individual Contingencies on Academic Performance and Social Relations of Special Needs Students. *Journal of Social Psychology*, 116, 41-59.
- 大久保賢一・高橋奈千・野呂文行・井上雅彦(2006). 通常学級における宿題提出行動の増加を標的とした学級規模介入 — 相互依存型集団随伴性の効果の検討 — . 発達心理臨床研究, 12, 103-111.
- 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.
- 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 — . 特殊教育研究, 50, 129-139.
- 大西彩子(2015). いじめの加害者の心理学 — 学級でいじめが起こるメカニズムの研究 — ナカシヤ出版
- 正高信男(1998). いじめを許す心理 岩波書店
- 若林上総・加藤哲文(2012). 発達障害のある高校生が参加するグループ学習での集団随伴性の適用. 行動療法研究, 38, 71-82.
- 若林上総・加藤哲文(2013). 集団随伴性にパフォーマンス・フィードバックを組み合わせた介入の適用による発達障害のある高校生を含んだ学級への学業達成の支援. 行動分析学研究, 28, 2-12.
- 涌井恵(2006). 発達障害児の仲間同士の相互交渉促進に関する研究 — 社会的スキル訓練における集団随伴性の有効性 風間書房
- Wolf, M. M. (1978). Social Validity: The Case for Subjective Measurement or How Applied Behavior Analysis Is Finding Its Heart1. *Journal of applied behavior analysis*, 11, 203-2

(Received: May 31, 2016)

(Issued in internet Edition: July 1, 2016)