

放課後児童クラブにおけるおやつ準備行動への 相互依存型集団随伴性の適用

中村 徳子・鈴木 亜耶音

Applying Interdependent Group-oriented Contingencies to Children's
Preparation Behavior for Snack Time at a Club for After School Activities

Noriko Nakamura and Ayane Suzuki

Abstract

The authors examined the effect of interdependent group-oriented contingencies on reducing the preparation time for the snack time. The study was conducted in a club for after-school activities for children with 37 first- to sixth-grade students.

The research period was from March 6, 2018 to March 31, 2018. The authors observed and recorded 14 sessions: Sessions 1-5 were the baseline phase, 6-10, the intervention phase, and the final 11-14, the follow-up phase. After the 5th session, a target behavior was set for all the children for sessions 6-10, and a staff member announced that he would record how long the children took to prepare for their snack time. We also recorded the number of times the serving group advised them to hurry up.

During the intervention period and the follow-up period the time for preparing for their snack time was shortened and the number of times the serving group advised them to hurry up decreased.

Key words: applied behavior analysis (応用行動分析), club for after school activities for children (児童クラブ), preparation for snack time (おやつ準備行動), interdependent group-oriented contingency (相互依存型集団随伴性)

1 はじめに

通常学級では、学校給食の準備や授業を受けるための準備など、各場面に応じたさまざまな準備行動が求められる。限られた時間のなかで、これらの準備行動に多くの時間が費やされることで、喫食や授業の時間が奪われてしまうといった弊害が生じている（杉本, 2016; 中村と大場, 2016）。

これまで通常学級内で応用行動分析を用いることの有効性は数多く報告されてきた（大対ら, 2006; 武藤, 2007; 道城ら, 2008; 馬場と松見, 2011）。応用行動分析学とは、ヒトや動物に関わるさまざまな問題行動を解決する学問であり、もとはスキナーが提唱した徹底的行動主義に基づく心理学の一体系である行動分析学から発展したものである（Skinner, 1953/2003）。

行動分析学では、ヒトや動物の行動を、個体と環境の相互作用としてとらえ、「先行刺激—行動—結果」の三項随伴性という枠組みで説明する。つまり行動が生起する前には、何らかの刺激や環境が

あり、また行動の生起後にも何らかの刺激や環境の変化が生じている。これら先行刺激や結果を操作することで、行動を予測し制御することが可能となる (Skinner, 1953/2003)。例えば、教師が何らかの指示を出し (先行刺激)、それに従って児童が行動し、うまく遂行できたとき (行動)、その児童は達成感を得たり、あるいは教師や周囲の仲間から褒められたりする (結果) と、今後その児童は、教師の指示に従い、その行動を繰り返すようになるだろう。このように環境に働きかけることで、さまざまな行動変容を試みる応用行動分析は、近年、教育現場や医療現場などでも個人や集団の問題行動を減少させ適切行動を増加させる有効な支援方法として数多く適用されている。

なかでも集団を対象に介入する有効な支援方法として、集団随伴性 (group-oriented contingency) を用いた手続きがある (遠藤ら, 2008)。集団随伴性とは、集団全員または、ある特定のメンバーの遂行に対して、集団全員に強化が与えられることをいい (小島, 2000)、教育現場における学級経営などでは広く活用されている (遠藤ら, 2008; 田中ら, 2010)。

Litow と Pumroy (1975) によれば、集団場面における強化随伴性は、強化子の提示方法により、独立型 (independent)、依存型 (dependent)、相互依存型 (interdependent) の3つに分類することができる。独立型を用いた介入では、集団場面内であっても個人の遂行結果に基づいて、その個人に賞賛や評価などの強化子が提示される。標的行動や達成基準、強化子については、集団として共通している。これに対して、依存型では、集団の中から選ばれた特定の個人の遂行結果に応じて、集団全体に強化子が提示される。また相互依存型では、クラス平均など集団全体の達成基準に応じて、集団全体に強化子が提示される。一人の教師が集団の生徒を指導する通常学級や、異年齢の児童が集う放課後児童クラブなどの集団場面において、同時に多くの児童の行動変容にアプローチできる集団随伴性の手続きは、時間や労力を軽減できる有効な実践方略であることが分かっている (大久保ら, 2006; 遠藤ら, 2008; 田中ら, 2010)。

特に相互依存型随伴性は、課題従事率や課題達成率を向上させたり、仲間との相互交渉や援助という副次的な行動が出現したりするなど、最も効果が高いとされている。例えば、遠藤ら (2008) は小学校の掃除場面において相互依存型集団随伴性を適用し、学級規模介入の効果と社会的妥当性を検討した。その結果、介入条件において、清掃行動の従事率が増加し、「きれい度」が高まり、集合するまでの時間が短縮された。また、児童と教師の両方からプログラムに対する肯定的な評価が得られた。

また杉本 (2016) は、相互依存型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介入によって、給食準備行動のパフォーマンスが向上し、小学校1年生の給食準備時間が短縮されることを明らかにした。

トークンエコノミーシステムとは、強化により行動を変化させる手続きのひとつであり、教育現場や特別な支援を要する子どもに対して、その効果は実証されてきた (Lohrmann & Talerico, 2004; 仁科と遠藤, 2018)。トークンとはバックアップ強化子と交換できる代理物のことである。参加者は標的行動を何度か遂行することでトークンを集め、一定量貯まるとトークンを好きな品物、活動、特別な権利などのバックアップ強化子と交換することができる。トークンが強化子として働くこと、バックアップ強化子による強化という二重の強化を行うことがトークンエコノミーシステムの特徴だといえる (杉本, 2014)。

同じく相互依存型随伴性とトークンエコノミーシステムを組み合わせたものとして、中村と大場 (2016) の研究がある。小学校2年の通常学級の授業開始場面においてチャイムが鳴り終わるまでに

全員が着席できていたら、すぐろく型の目標達成シートにメダルが貼られゴールに達するとお楽しみ会ができるという介入を行った。その結果、チャイムが鳴り終わった時点で離席している児童の数は減少し、全員が着席するまでの時間は大幅に短縮した。

また鶴見ら（2012）は、小学校3年生の通常学級の給食準備場面において、準備の遂行に困難のある児童2名を含む学級全体の準備行動、および相互作用の促進のために、相互依存型集団随伴性を導入した。研究の目的は、集団随伴性に先行して対象児童に提供された個別的支援が、負の副次的効果を予防したかどうかを検討することと、学級全体と班のそれぞれに対する集団随伴性が、児童間の相互作用に与える効果の違いを明らかにすることであった。対象児童への個別的介入、学級全体への集団随伴性、班に対する集団随伴性の付加的導入を順次実施した結果、学級全体の準備行動が促進され、負の副次的効果は低い水準に抑えられた。この結果から、個別的介入と相互依存型集団随伴性を組み合わせることで、適切な相互作用を促進できることが示唆された。

以上のように、通常学級において相互依存型集団随伴性を用いた介入が有効であることが示唆されてきた。しかし、これまでの研究の多くが学級単位での介入であり、集団をなす児童は同年齢であった。集団を構成するメンバーが異学年の子どもを対象とした研究はほとんどない。そこで本研究では、放課後児童クラブ（以後、学童クラブ）に在籍する小学1年生から小学6年生を対象に、おやつ準備場面において、相互依存型集団随伴性を用いたおやつ準備行動への介入を行った。また、おやつ準備行動の基準達成により特別おやつであるアイスを食べられるというトークンエコノミーシステム法を併用し、おやつ準備行動の時間短縮にどのような影響を及ぼすかを検討することを目的とした。

II 方 法

1. 対象

神奈川県横浜市にある学童クラブに所属する児童37名を対象に実験を行った。児童の学年、性別ごとの内訳は表1の通りである。学童クラブの特性上、毎日同じ人数が通所してきているわけではないが、実験期間中は常に32名前後の児童が通所していた。実験期間中の最大人数は35名であり、最少人数は30名であった。児童と普段から関わる支援員は30代男性1名、30代女性1名、20代男性1名、補助支援員として50代女性1名、20代女性1名と本稿第2著者の合計6名であった。

1年生から4年生までの各学年が均等に割り振られた固定の班が6班あり、5、6年生で構成されている班が1班あった。本研究では、学童クラブの特性上、毎日同じ子どもが通所してくるわけではなく、班ごとに人数の差が生じてしまう可能性があったため、班ごとではなく、児童全体に相互依存型集団随伴性を適用した。

学童クラブ全体としては、おやつ準備行動に時間を要しており、「いただきます」をする際にふざけ合う児童が多く見られ、当番の子どもたちが「いただきます」の合図を何度もやり直すという問題

表1 放課後児童クラブに在籍する児童の学年、性別ごとの内訳（名）

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	計
男 児	6	8	0	4	3	1	22
女 児	2	2	6	2	3	0	15
合 計	8	10	6	6	6	1	37

が生じていた。支援員がおやつ準備行動を早めるように言葉かけをしたり、「いただきます」の合図をする際に、静かに姿勢を正して座るように言葉かけをしても、改善が見られない状況であった。

なお本研究に用いたデータはすべて個人が特定されないよう記録し、個人情報保護のための倫理的配慮をした。

2. 研究期間および研究デザイン

本研究は2018年3月6日から3月31日までの期間に実施した。ベースライン期は3月6日から3月12日までの7日間のうち、学童クラブが開所していた平日5日間、介入期は3月13日から3月19日までの7日間のうち、ベースライン期と同様に平日5日間、フォローアップ期は3月22日、26日、27日、28日の4日間であった。

3. 標的行動

本研究では、「支援員による言葉かけとともにすぐにおやつ準備行動に取り掛かる」ことを標的行動とした。具体的なおやつ準備行動は表2の通りである。

表2 具体的なおやつ準備行動

	おやつ準備行動の手順
①	外遊びからの帰所・手洗い・うがい 部屋遊びの片付け・手洗い・うがい
②	「おやつにするよ」という支援員による言葉かけ
③	班ごとに集まる（テーブルを準備する係、テーブルを拭く係を決める）
④	テーブル準備、テーブル拭きが終わったら、班ごとに座って待つ
⑤	おやつの担当班がおやつを配り始める
⑥	おやつが配られた班は静かに座って待つ
⑦	おやつの担当班は全員が静かに姿勢を正して座っているかを確認し、 できていない児童には口頭で注意する
⑧	全員が良い姿勢になったら、おやつの担当班は「はいよ」という合図をかける
⑨	全員で「いただきます」をする

4. 記録方法

手続きの実施およびデータの収集は本稿第2著者と30代男性支援員1名が行った。3月9日のみ、30代男性支援員と50代女性補助支援員が行った。おやつ準備行動は支援員が「おやつにするよ」という言葉かけをしてから、おやつの担当班（以下おやつ班）が「はいよ」と合図を出すまでの時間をストップウォッチで計測した。また、おやつ班が静かに姿勢を正して座っていない児童を注意した人数を観察し、記録を取った。

5. 手続き

① ベースライン期

ベースライン期では標的行動の観察を行った。支援員が「おやつにするよ」という言葉かけをして

から、おやつ班が「はいよ」と合図を出すまでの時間をストップウォッチで計測した。また、児童がおやつ班から姿勢が悪い、おやつを触っている等で注意をされた回数を数えた。支援員に対しては普段通りに対応するように依頼した。3月6日から3月12日までの7日間で、休日2日間を除いた5セッション行った。

② 介入期

介入期間は3月13日から3月19日までの7日間で、休日の2日間を除いた5セッション行った。介入期は標的行動の向上を試みた。介入期が始まる前日に、30代指導員の男性から、もうすぐ新学期になり、新入生が入ってくるので、おやつ準備をもう少し早くできるようにしたい、正しい姿勢で「いただきます」の挨拶ができるようにしようと伝えた。また、標的行動について説明し、「おやつにするよ」という言葉がけから「はいよ」という言葉がけまでの時間を計ることと、その時間がベースライン期の平均よりも早くなった日が5日間連続であったら、特別おやつであるアイスを出すようにすることを説明した。介入期に入ってから、その日のタイムを口頭で伝え、賞賛の言葉を与えるとともに、ホワイトボードにその日のタイムを書き込んだ。ホワイトボードへの書き込みは希望する児童が行った(図1参照)。測定はベースライン期と同じで、「おやつにするよ」という言葉がけから「はいよ」という言葉がけまでの時間をストップウォッチで計り、児童がおやつ班から姿勢等で注意された回数も記録した。

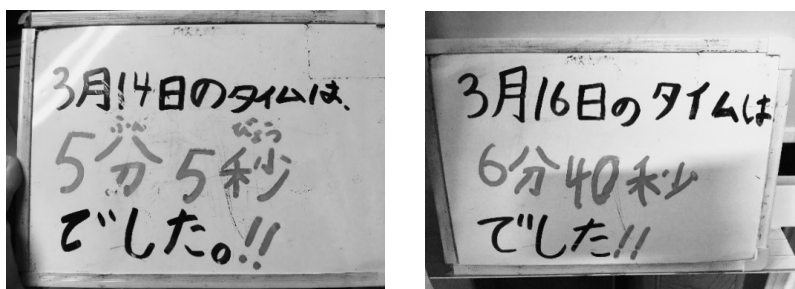


図1 ホワイトボードへの掲示

③ フォローアップ期

介入期の目標を達成した報酬としておやつにアイスを出した後、ベースライン期と同様の手続きに戻し、測定を行った。フォローアップ期は3月22日、26日、27日、28日で、4セッション行った。

III 結 果

「おやつにするよ」という言葉がけから「はいよ」の合図を出すまでに要した時間を図2に示した。ベースライン期において、3月6日が11分44秒、7日が10分27秒、8日が11分40秒、9日が8分44秒、12日が9分42秒であった。平均は10分27秒であった。介入期における目標時間はベースライン期の平均時間、10分27秒とした。

介入期において子どもには、「10分以内に準備ができるように」と伝えた。10分27秒と正確な時間を伝えなかった理由は、おやつ準備中に児童自身が時計を見て、時間経過を確認しやすくするためであった。

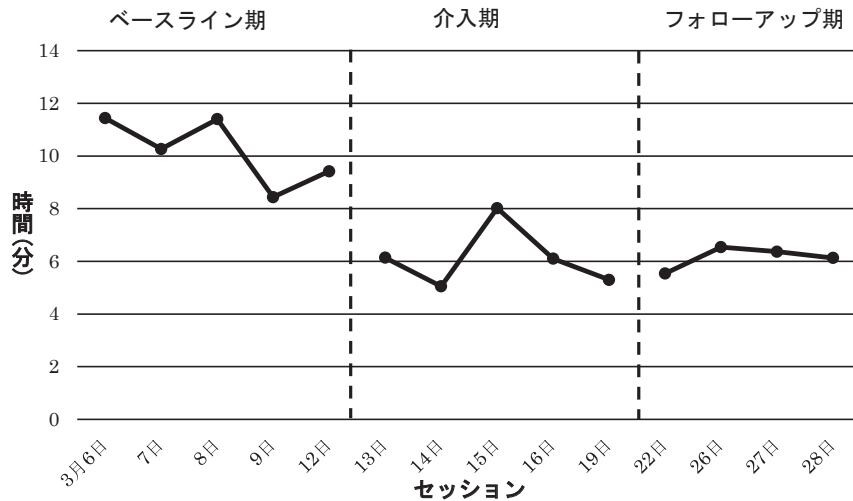


図2 「いただきます」までに要した時間

介入期の初日3月13日は6分14秒、14日が5分5秒、15日が8分2秒、16日は6分40秒、19日は5分30秒であった。介入期の平均は6分18秒であった。

フォローアップ期は、報酬としていた特別おやつを提供した3月20日以降に行った。22日は5分54秒、26日は6分54秒、27日は6分37秒、28日は6分13秒であった。

また、本研究では、副次的効果の検討のため、児童がおやつ班に注意された回数の結果を図3に示した。ベースライン期は3月6日が10回、7日が5回、8日が7回、9日が1回、12日が0回であり、平均は4.6回であった。

介入期において、おやつ班に注意された回数に関しては、子どもたちに特にフィードバックをせずに記録を続けた。3月13日、14日、15日はいずれも4回であった。16日、19日は両日ともに0回であった。介入期の平均は2.4回であった。フォローアップ期では22日、26日が0回、27日が2回、28日が0回であった。

おやつ班に注意された事例としては、「おやつを配られたら『いただきます』をするまで触らない」というルールを守れずに、おやつに触っている児童を注意する姿が見られた。

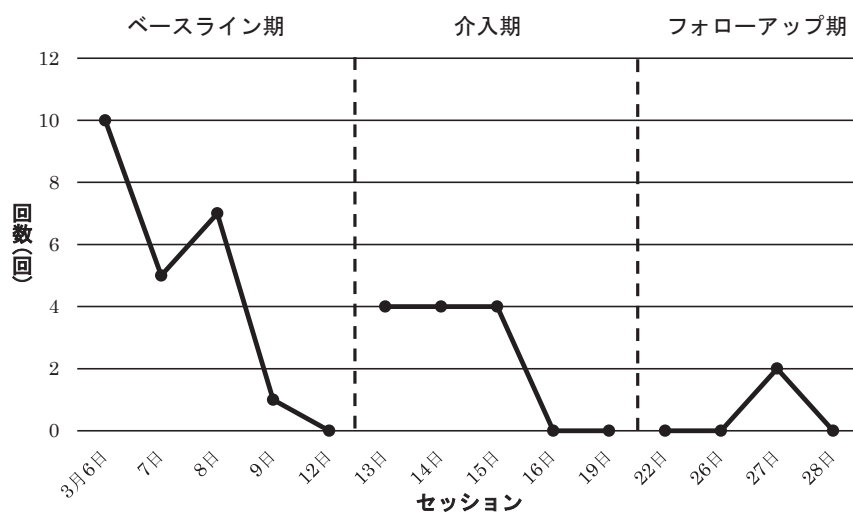


図3 おやつ班に注意された回数

また、おやつ班が前に出ていることに気づかずに、グループ内で話を続けている児童がいたり、姿勢を正すことができない児童がいたりして、注意されている様子が見られた。

ベースライン期以前からあまりにも多くの児童がうるさくしていた時には、「いただきます」をした後に、児童全体に『いただきます』の挨拶をするためにもっと協力してほしい。何度も同じことでおやつ班が注意しなくてはいけないのがかわいそうだ。」という趣旨の話が支援員からあった。ベースライン期には3月6日に同様の話があった。

児童の様子の変化として、介入前のベースライン期では、支援員の声がかかっても自分の班に集まらずに歩き回る児童や、おやつメニューが気になり見に行く児童がとても多かった。また何をするか具体的に分かっているにも拘わらず、行動に移すことができない児童が多く、班のメンバーが集まっても、なかなかテーブルを拭く係を決められずに喧嘩をしたりしていた。おやつを配り終わった後も、おやつに触っていたり、いつまでも話を続けたりして、おやつ班に注意される回数が多く、「いただきます」の合図である「はいよ」がかかるまでに時間がかかっていた。

介入期前日に男性支援員が標的行動について説明した際には、児童たちから「おやつを食べるまでの時間がかかりすぎている」、「ふざけている人が多い」といった発言も多くなされ、自分たちの状況を理解していることが伺えた。また、「7分でもできるんじゃない?」、「アイスのために頑張る」という声も上がり、児童も積極的に取り組もうとしている様子であった。「アイスのために頑張る」という発言があったために、男性支援員からは、アイスをもらうために頑張るのではなく、何のために頑張るのかという確認が行われた。児童とともに、目標は、「新入生の見本にもなれるように、みんなで協力しておやつ準備時間を短縮することである」という共通認識を持った。

介入期の様子としては、率先してテーブルを準備する児童が現れ、それを見た他のグループの児童が「早く準備しよう」と自分の班の児童を呼び、準備に取り掛かる姿が見られた。

ベースライン期に多く見られた準備をせずに歩き回る児童や配る前におやつを見に行く児童は減少し、低学年の子どもに「早く集まろう」や「10分以内に準備するようにするんだよ」と声をかける児童が認められた。また、テーブルを拭く係を決める際にも、喧嘩をする様子も見られず、スムーズにおやつを配り始めることができていた。

ある班は、「テーブルを準備し始めてから10秒以内に集まらなかったら、テーブル拭きをする係になる」という独自のルールを考え、早く準備が進められるように工夫する姿も見られた。おやつを配る際も「あと何個足りないよ」など、おやつ班が早くおやつを準備できるように協力する姿が見られた。おやつ班が全員の前に立つと、ベースライン期では話し続ける姿などが見られたが、介入期では「おやつ班が前に出てるよ」と声をかける児童や「静かにしようよ」、「10分切れなくなっちゃうよ」と声をかける児童の姿が見られた。3月13日から15日まで早く準備を終えたい焦りから注意する姿が見られた。残りの2日に関しては、焦りから注意する姿は見られなくなった。「今日は何分で準備できた?」と質問をしてくる児童も多くいた。

フォローアップ期では、介入期と同様に「早く準備しよう」や「準備するから早く集まって」という児童がいて、準備に積極的な姿が見られた。低学年の児童がふざけ合っている場面もあったが、高学年の児童の言葉がけにより準備に取り組み始めることができていた。また、4日間ともおやつ班に注意されることが少なくなり、挨拶をする前に姿勢を正して、おやつに触らずに待つことができるようになっていた。

IV 考 察

本研究では、放課後児童クラブに在籍する小学1年生から小学6年生を対象に、相互依存型集団随伴性を用いたおやつ準備行動への介入を行った。言語による賞賛と特別おやつであるアイス報酬とし、おやつ準備行動の時間短縮にどのような影響を及ぼすかを検討した。

介入の結果、おやつの準備行動にかかる時間が短縮され、副次的効果としておやつ班から注意を受ける回数も減少した。これらの結果により、報酬と言語による賞賛は、集団の遂行を改善することに有効であることが分かった。また、報酬や言語による賞賛が無くなったフォローアップ期においても、児童たちがおやつ準備時間を意識し、介入期と同様におやつ準備時間が短縮された。その結果、おやつを食べる時間にゆとりが生じ、おやつ後に行われる帰りの会の時間も多く取ることができるようになった。そのため、帰りの会において余った時間を利用し、子どもたちによるクイズ大会やゲームに取り組むことが可能になった。また、実験後に行った30代男性支援員へのインタビューでも、介入前に比べておやつ準備行動に要する時間が減少し、こんなにも早く準備をすることができるとは思っていなかった、協力する姿やリーダーシップを発揮する姿を多く見られて良かったとの回答を得たことから、本実験の有効性が示唆された。

今回介入を行った学童クラブでは、アイスは特別おやつとして遠足の日などにしか出されていなかったために、アイスを報酬とすることを伝えると「やった」「イエーイ」「アイスはリクエストできる？」などといった声上がり、報酬の獲得のみが児童の目標になってしまう懸念があった。しかし、児童とともに自分たちの行動を振り返り、何のために頑張るのかを確認したところ、「準備に時間がかかりすぎている」「おやつ食べるまでに時間がかかるから」「ぐだぐだしてるから」「新しい1年生が入ってくるのにちゃんとできていないから」という回答を得た。よって、自分たちの目標は特別おやつをもらうことだけでなく、おやつ準備時間を短縮することであるという認識を持つことができていたため、強化子として適切であったと思われる。それは、フォローアップ期にも、準備時間の短縮が維持されたことから示唆された。

また、児童たちがおやつの準備に費やした時間を知ることができるように、毎回ホワイトボードに計測時間を掲示した。児童たちは自ら記入することを希望し、「今日はこんなに早かっただね」「7分でもできたかもね」「なんで今日は8分になっちゃったのかな」などと言いながら書き込んでいた。小野寺と野呂(2008)は、小学校4年生の通常学級の児童を対象に、授業開始前と終了後の挨拶時に静かにする行動を促進するために、折れ線グラフを用いてフィードバックした。その結果、号令から挨拶するまでの時間が短縮することを明らかにした。今回は、折れ線グラフの提示はしなかったが、毎回その日のうちに、おやつ準備時間のフィードバックを行うだけでも、強化子として機能していたと考えられる。

また支援員や補助支援員による賞賛を受けると、児童たちは嬉しそうな表情を見せていた。アイスを提供した日は、おやつの時間になる前から「今日アイスだよね」、「アイス買ってきてくれた？」という質問や、「頑張って良かったね」という声など、とてもうれしそうな姿を見せていた。言語による賞賛や、5日間連続でベースライン期の平均時間内に準備できた場合に、バックアップ強化子としてアイスを提供することも、強力な強化子として機能していたといえる。

報酬が無くなったフォローアップ期においても、介入期と同様に、「早く準備しよう」や「おやつ

班手伝うよ」などと積極的に準備をする姿や、協力する姿が多く見られた。さまざまな学年が所属する学童クラブにおいての集団随伴性によって、児童たちの相互作用の頻度が増加し、副次的な効果が表れやすい環境となったことが分かる。

本研究の実施時には発達障害の診断を受けた児童を確認していなかったが、後に ADHD の診断を受けた児童が 1 名いた。本研究実施当時、当該児童は小学 1 年生であった。複数人で集まり、おやつ準備行動への取り掛かりが遅れてしまう場面はあったが、当該児童 1 名だけが目立って逸脱した行動をしていたわけではなかった。むしろ、上級生がフォローしながら、当該児童の準備行動を促していた。福森（2011）は、発達障害児を含む通常学級において、相互依存型随伴性を適用し、学級集団への適応行動増加の効果を示したが、本研究のように異年齢集団に発達障害児が含まれる場合でも、その効果があることが示唆された。

本研究の課題として、支援員へのインタビューは行ったが、児童を対象とした社会的妥当性についてのアンケートを行わなかったことが挙げられる。介入手続き実施を通して、仲間間では言語的攻撃や威圧的態度は観察されなかったが、先に述べた ADHD の児童を含め、参加児童たちが、本研究の介入手続きおよび結果について満足できるものであったかなど、主観的評価を行う必要があった。

しかしながら、本研究によって、学童クラブのような集団においても、相互的随伴性は実用的価値の高い有効な支援方法であることが示された。また、発達障害児が混在するインクルージョン教育が浸透するなか、一人の担任がさまざまなニーズを有する多数の児童を一斉に支援しなければならない状況で生じてくる課題は多い。それらの課題を解決する糸口としても、相互集団随伴性は、特別な支援を要する子どもだけに焦点をあてたものでなく、あくまでも集団が属する環境に働きかける支援なので、取り入れやすく実用性が高い支援方法だといえるだろう。

付記

本研究は、鈴木亜耶音（平成 31 年度昭和女子大学初等教育学科卒業生）の卒業論文で使用した調査データをもとに、中村が加筆修正したものである。

参考文献

- 馬場ちはる・松見淳子. (2011). 応用行動分析学に基づく通常学級における支援についての実践的検討. 人文論究, 61(1), 100-114.
- 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(2), 118-128.
- 道城裕貴・野田航・山王丸誠. (2008). 学校場面における発達障害児に対する応用行動分析を用いた介入研究のレビュー: 1990-2005. 行動分析学研究, 22(1), 4-16.
- 遠藤佑一・大久保賢一・五味洋一・野口美幸・高橋尚美・竹井清香・高橋恵美・野呂文行. (2008). 小学校の清掃場面における相互依存型集団随伴性の適用—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(1), 17-30.
- 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(2), 95-108.
- 小島恵. (2000). 発達障害児・者における集団随伴性による仲間同士の相互交渉促進に関する研究の動向. 特殊教育学研究, 38(1), 79-84.
- Litow, L. & Pumroy, D. K. (1975). A brief review of classroom group-oriented contingencies. *Journal of*

- Applied Behavior Analysis*, 8(3), 341-347.
- Lohrmann, S. & Talerico, J. (2004). Anchor the boat: A classwide intervention to reduce problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 113-120.
- 武藤崇. (2007). 特別支援教育から普通教育へ: 行動分析学による寄与の拡大を目指して. *行動分析学研究*, 21(1), 7-23.
- 中村徳子・大場千智. (2016). 通常学級における集団随伴性が着席行動に及ぼす効果. *学苑 初等教育学科紀要*, 908, 2-8.
- 仁科綾菜・遠藤清香. (2018). 保育現場における気になる子への支援—トークンエコノミー法を活用した不適応行動の改善—. *山梨学院短期大学研究紀要*, 38, 101-111.
- 小野寺謙・野呂文行. (2008). 小学校4年生に対して授業開始・終了の挨拶時に静かにする行動を促す試み—折れ線グラフによる遂行フィードバックを用いて—. *行動分析学研究*, 22(1), 31-38.
- 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.
- 大対香奈子・野田航・横山晃子・松見淳子. (2006). 小学1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(1), 28-39.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan. (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*. 大阪: 二瓶社.)
- 杉本任土. (2014). 日本の学校教育におけるトークンエコノミーシステムの導入状況. *日本大学大学院総合社会情報研究科紀要*, 15, 67-74.
- 杉本任土. (2016). 相互依存型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介入による給食準備時間の短縮—小学校1年生を対象とした学級規模介入—. *行動分析学研究*, 31(1), 48-54.
- 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(2), 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—. *特殊教育学研究*, 50(2), 129-139.

(なかむら のりこ 初等教育学科)

(すずき あやね 初等教育学科)