

長期研修派遣教員による在籍校への 行動コンサルテーションのあり方(1)

— 特別な教育的ニーズのある児童における課題従事行動の生起条件 —

竹内陽子*・松岡勝彦

Behavioral Consultation by Long - Term Trainee Teaching Staff at their Assigned
Schools:

Preconditions of On - Task Behavior in Children with Special Educational Need

TAKEUCHI Yoko, MATSUOKA Katsuhiko

(Received September 27, 2013)

I. はじめに

行動コンサルテーションを通じた支援が、我が国の学校教育場面でも実践されるようになり、10年以上が経過した。当初は、専門的知識を有する大学教員などの研究者がコンサルタントとして、児童生徒や教師をサポートする研究がほとんどであった（例えば、野呂・藤村，2002；松岡，2007，2009など）。しかしながら、このような「外部専門家」の数は限られているため、コンサルタント養成の必要性が叫ばれている（加藤・大石，2004）。

このようなことから、コンサルタントとしての専門性を有する大学教員等のもので「大学院生」として（古田島・長澤・松岡，2005；梶・藤田，2006）、あるいは「長期研修派遣教員（以下『研修教員』とする）」として（森弘・松岡，2007；中野・松岡，2012など）学ぶ現職教員がコンサルタントを担う、行動コンサルテーション研究も報告されるようになってきた。例えば、山口県におけるこれまでの「長期研修派遣教員」による行動コンサルテーションでは、保護者をコンサルティとしたものが多かった（例えば、森弘・松岡，2007；中野・松岡，2012）。また、「現職教員の大学院生」による行動コンサルテーションでは、教員をコンサルティとしていたものの、コンサルタントと同一の在籍校教員ではなかった（例えば、澤本・松岡，2011）。

「長期研修派遣教員」が在籍校において行動コンサルテーションを行った場合、①コンサルタントはコンサルティの多忙感等を熟知しており、②同僚としての立場から協力が可能で、③クライアントである児童生徒の行動特徴等について共通認識があり、④行動コンサルテーション終了後の教育力維持の問題（大石，2000参照）についても期待ができよう。

そこで、この一連の研究（長期研修派遣教員による在籍校への行動コンサルテーションのあり方(1)及び(2)、それぞれ研究(1)、研究(2)とする）では、在籍校の児童や学校について、その実態を把握した「長期研修派遣教員」が、在籍校の教師と児童に対する行動コンサルテーションを

* 山口市立小学校

行い、こういったコンサルテーションのあり方と今後の課題について検討することを目的とした。

まず、研究(1)では、通常の学級に在籍する児童1名における「課題従事行動」を形成するための行動コンサルテーションの効果等について検討することを目的とした。

II. 方法

1. 参加者

本研究には、公立A小学校に通う特別な教育的ニーズのある児童1名（クライアント）及びその担任教師（コンサルティ）、算数専科教員、当該地域に設置された大学の教員養成系学部において長期研修を受けている「長期研修派遣教員（公立A小学校在籍；コンサルタント）」の計4名が参加した。

1) クライアント

クライアントは、公立A小学校の通常の学級に在籍する4年生の男児1名であった（以下「B君」とする）。母と7人兄弟の8人家族で、X+1年1月より祖父母とも同居を始めた。本研究開始以前（X年6月30日実施：生活年齢9歳3ヵ月）のWISC-IIIによる検査結果は、言語性IQ96、動作性IQ118、全検査IQ107であった。この検査結果から、抽象的概念を説明すること、他者と上手にコミュニケーションを取るといった社会的スキルが課題とされた。また、たとえ自分に責任があった場合でも、その責任を回避する言動「僕は悪くないもん」がしばしばみられた。担任によれば、「学習面については集中力がなく、『手悪さ（例えば、課題に従事すべき時間にもかかわらず、消しゴムや鉛筆を触っていて課題に従事しない様子）』や離席が多い。友だちと喧嘩になることも多い」とのことであった。

2) コンサルティ（担任）

コンサルティは、B君の担任で、これまでに特別支援学級の担任を1年間経験したことがある教職歴30年の教師であった。本研究で取り扱われた算数の授業では、ティーム・ティーチング（以下「TT」とする）を行うなかで、児童に個別に対応する教員としての役割を担った。

3) コンサルタント（長期研修派遣教員）

コンサルタントは、特別支援学級の担任経験3年で、教職歴19年の教員であった。現在コンサルティと同じ小学校に在籍しながら、当該地域に設置された大学の教員養成系学部で特別支援教育の長期研修（1年間）を受けていた。発達障害心理学、応用行動分析を専門とする大学教員から行動コンサルテーションの基礎について既修であった。本研究においては、この大学教員から随時スーパーバイズを受けながら、コンサルテーションを進めていった。

4) その他

算数専科教員（以下「専科教員」とする）が、算数の授業においてTTを行うなかで、主担当を務めた。

2. インフォームド・コンセント（説明と同意）

本研究開始前に、コンサルタントは、学校長とコンサルティ、専科教員に対して口頭で本研究の説明を行った。ここでは主にコンサルタントは、①関係者全員のプライバシー厳守に努めながら研究に取り組み、そして、②その成果を公表すること等について伝えた。また、同様の説明を、B君の保護者にも行った。コンサルタントによる説明後、関係者全員から上記のことについて同意し、本研究に参加する旨の回答を得た。研究終了後、再度B君の保護者に文書に基づいて説明を行い、同意を得た。

3. 標的行動

B君は、授業中に集中して担任の話聞くことが苦手なためか「手悪さ」「離席」を頻発し、45分間自席において学習を継続することが極めて困難であった。また、課題と異なる活動に没頭すると課題に戻ることも困難であった。コンサルティから、教科学習はどの科目も苦手であるが、その中では算数が授業に取りくむ行動がやや多かったという旨のコメントが得られた。このようなことから、専科教員とコンサルティがTTを行う算数の授業における「課題従事行動」を標的とした。

4. セッティング

B君の在籍教室(B君を含め30数名が在籍する通常の学級)を使用した。コンサルタントは、B君から約5m離れた視界に入りにくい場所(教室の後方)に位置した。なお、コンサルタンは、必要に応じて他児の学習支援をしながら、より自然な形でB君の観察を行った。

5. 研究デザイン

研究(1)は、ベースライン、介入1、介入2、介入3、フォローアップの5フェイズから構成された。

6. データの記録・処理方法

コンサルタントは、算数の授業時間にB君の直接行動観察を行い、記録用紙に記入した。記録用紙には「課題従事行動の持続時間」「B君の様子」「専科教員及びコンサルティから提示された正の強化子」等を記入し、課題従事率(課題従事時間÷授業開始から終了までの時間×100)を算出した。なお、持続時間の計測にはストップ・ウォッチを使用した。

7. 学校訪問期間

本研究は、X年10月～X+1年2月まで行われた。コンサルタントは、原則として週1回、1回につき2時間の授業(45分×2)の間訪問した。2時間の授業のうち、1時間は算数の授業で直接観察を行い、もう1時間(算数以外)はB君の学習支援を行った。

8. 手続き

1) ベースライン

ベースラインでは、算数の授業時間中における標的行動(課題従事行動)について4セッション測定した。コンサルティにはB君に対して「普段通りに」対応してもらった。ベースライン期間中の学習単元は「2けたでわるわり算の筆算」であった。なお、次の介入期において実施された「B君にとって取り組みやすい課題の提示」「即時のフィードバック」等は行われていない。

2) 介入1

介入1では、B君の在籍する学級において、B君に対する個別的な支援を4セッション行った。B君に提示された課題は、このときのB君にマッチしていると判断される「割り算」の計算問題であり、問題を解きながら「迷路(市販のもの)」を進むとゴールに到達するものであった。なお「わり算」はベースラインで実施された単元であり、他児は「がい数とその計算」の学習を行っていた。これはB君が興味をもつであろうと予想されたものであった。コンサルティはB君に課題に取り組むよう「先生と一緒にやってみようよ」と指示し、正答に対しては「よくできたね、さすがB君」等と即座に言語賞賛を行いながら丸をつけた。誤答に対しては、誤答であることを伝えた上で再度取りくませ、正答が得られた場合には先のようなフィードバックを行った。さらに、コンサルティの指示やフィードバックが行いやすい、教室の前方にB君の座席を変更した。そして「席に座って学習する」「授業中は必要な物のみを机上に出す」といったルールを示す絵カードと写真カードの提示も行った。また、学級全体に対して、上記のルールを遵守した際にはトークンを提示した(バックアップ強化子は「お楽しみ会」「ドッ

デボール大会」であった)。

3) 介入2

介入2では、割り算では難しくなったため、B君の課題を「たし算」「ひき算」「かけ算」の計算問題に変更し、5セッション行った。また、「迷路」のプリントのみならず「あみだくじ(市販のもの)」等のプリントも使用した。それ以外の手続きは介入1と同じであったが、介入1で使用したルールを明示したカードの提示は徐々にフェーディングした。なお、ここでの他児の学習単元は「整数の計算のまとめ」「垂直・平行と四角形」であった。

4) 介入3

介入3においては、介入1・2と違ってB君専用の課題を提示せず、他児と同一の課題を提示し、3セッション行った。標的行動が生起しない場合、コンサルティは一部課題を遂行した後「ここからは自分でやってみてね」と指示した。それ以外は介入1と同じ手続きで実施した。なお、「席替え」があったため、このときのB君の座席は介入1・2とは異なる教室の後方に変更された。また、ここでの他児の学習単元は「調べ方と整理の仕方」「分数」であった。

5) フォローアップ

ベースラインと同じ手続きで2セッション測定した。

6) 事後インタビュー

フォローアップの測定後、コンサルティに対して事後アンケートを実施した。このアンケートは「今回の取り組みが有益であったか」「コンサルティの負担はどうか」について自由記述で記入してもらった。

Ⅲ. 結果

本研究の結果を Fig. 1 に示した。ベースラインにおける標的行動の生起率は7%、20%、24%、18%であった。授業開始直後の短時間は標的行動は生起したものの、その後は「手悪さ」「離席」が目立った。

介入1における正反応率は94%、88%、63%、27%であった。介入1を導入した当初は、高い正反応率を示したものの、徐々に低下した。8セッション目のB君は、プリントを床に落とすなどして課題を拒否し、再び「手悪さ」「離席」を始めた。

介入2における正反応率は47%、64%、70%、74%、80%であった。介入2を導入した当初は、課題を完了した後に「手悪さ」「離席」、さらに他児への「ちょっかいを出す(例えば他児をつつく、他児のノートに「落書き」をする等の不適切な行動)」が生起していた。しかし、10セッション以降は課題完了後その旨をコンサルティへ報告し、次の標的行動が生起するようになった。13セッション目には正反応率は80%まで上昇した。

介入3における正反応率は94%、82%、81%であった。B君は、他児と同様に課題に従事した。なお、この頃データ収集時間外の「分数のテスト」において満点を取った。

フォローアップにおける正反応率は100%と98%であった。B君は自発的に板書をノートに取り、専科教員から提示された指示にも従事した。18セッションにおいては、一旦「落書き」行動が生起したものの、その後速やかに標的行動が生起した。さらに、挙手して意見発表するなど、より積極的な授業参加行動も生起した。

事後インタビューの結果(Table 1 参照)から、今回の取り組みはB君にとって有効であったとの回答がコンサルティから示された。また、コンサルティは「(本研究の)開始当初は負担感が多少気になっていたが、進むにつれ、気にならなくなった」と記述した。

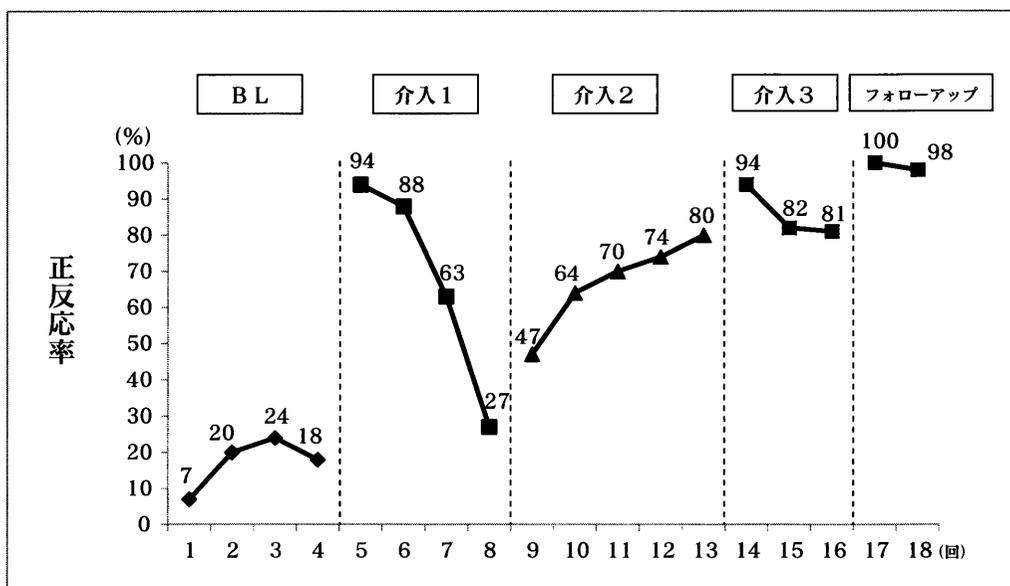


Fig. 1 課題従事行動に関する正反応率の推移

図中の正反応率は、課題従事率（課題従事時間÷授業開始から終了までの時間×100）を算出したものである。

Table 1 事後インタビューの結果

質問 1： 今回の取り組みはB君にとって有益であったか。

回答 1： 有益であった。今回は算数で取り組んだが、算数はどちらかと言えば好きな教科なので、今度はそうではない教科について検討したい。

質問 2： 今回の取り組みに関して担任の負担はどうか。

回答 2： 開始当初は負担感が多少気になっていたが、進むにつれ、気にならなくなった。

IV. 考察

研究(1)では、通常の学級に在籍するB君の「課題従事行動」を形成するためのコンサルテーションの効果等について検討することを目的とした。

ベースラインでは、標的行動はさほど生起せず、「手悪さ」「離席」が頻発した。この頃、B君に提示されていた課題はB君にとって困難なものであった。これらのことから、「手悪さ」「離席」は困難な課題という嫌悪刺激から逃避する機能を有しており、「負の強化」によって強化されていたと考えられる。

そこで、一連の介入（介入1・2・3）を導入したところ、正反応率が上昇し、フォローアップにおいては極めて高い正反応率を維持した。介入1・2ではB君の座席を前方に移動した。そして、介入1・2・3を通して、B君に取りくみやすい課題を提示し、標的行動が生起し、正解が得られた場合には即時強化を行った。さらに、標的行動が生起しやすくなるようなルールを明確化し、遵守できた場合にはトークンによる強化も行ったが、これらが効果的に機能したと考えられる。

特筆すべきは、介入3とフォローアップにおいて、他児と同一の課題（一斉学習場面）にも抵抗なく従事することが可能となったことである。このことから、標的行動に随伴する正の強化子が、担任からの言語賞賛等のような随伴性から「授業が理解できる」「発表してみんなに認められる」「テストで高得点を取る」等のより自然な随伴性にシフトしていった可能性が推察される。

文 献

- 市川芳恵・松岡勝彦（2007）ADHD とアスペルガー症候群を有する児童への支援．小野昌彦（編）奥田健次・植雅義（編），行動療法を生かした支援の実際．東洋館出版社．
- 梶 正義・藤田継道（2006）通常学級に在籍する LD・ADHD 等が疑われる児童への教育的支援—通常学級担任へのコンサルテーションによる授業逸脱行動の改善—．特殊教育学研究，44(4)，243-252
- 加藤哲文・大石幸二（編著）（2004）特別支援教育を支える行動コンサルテーション—連携と協同を実現するためのシステムと技法—．学苑社．
- 加藤哲文・大石幸二（編著）（2011）学校支援に活かす行動コンサルテーション実践ハンドブック．学苑社．
- 古田島恵津子・長澤正樹・松岡勝彦（2005）新たな行動コンサルテーションモデル：COMPAS による問題行動の支援—通常学級に在籍する ADHD のある児童を対象に—．LD 研究，171-181．
- 澤本昭子・松岡勝彦（2011）教師と保護者への連携型行動コンサルテーション．加藤哲文・大石幸二（編著），学校支援に活かす行動コンサルテーション実践ハンドブック．学苑社，168-180．