

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実践

—通常の学級に在籍する特別な教育ニーズのある児童と 担任及び支援員への教育的支援—

長谷川真季*・松岡勝彦

Behavioral consultations provided by teachers dispatched for long-term training to their enrolled schools: Educational support for a child with special educational needs enrolled in ordinary classes, as well as their class teacher and assistant

HASEGAWA Maki, MATSUOKA Katsuhiko

(Received September 29, 2017)

I. 問題と目的

今から15年前に実施された文部科学省（2002）の「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」において、知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を持っていると担任教師が回答した児童生徒の割合は約6.3%であり、1学級に2ないし3人の対象児童生徒が在籍していると推測され、緊急に対応すべき問題であることが指摘された。その10年後の文部科学省（2012）においても同様の結果（約6.5%）が得られており、特別な支援や配慮を要する子どもたちへのより効果的な支援が変わらず求められている。

配慮を要する子どもの直面している問題が、教師の指導法や教室環境のような問題から引き起こされることが少なくない現状を考えても、教師—子ども間だけでなく、学級経営や学校経営の視点から複数の大人が協働してのアプローチを検討していく取り組みが必要となる（肥後，2007参照）。このようなアプローチの1つとして行動コンサルテーションがあげられる（大石，2016参照）。

行動コンサルテーションは、問題の解決策、支援方法、そのスキルを単に提供するにとどまらず、例えば学級担任や保護者などのコンサルティに対しても、コンサルティと言われる立場の大人が子どもなどのクライアントに対して、より効果的な支援を実施できるよう、間接的な支援を提供することで、コンサルティ自身の適切な

行動を引き出し、促進することを重視している（鈴木，2010）。

これまでの山口県における行動コンサルテーションに関する実践的研究では、コンサルタントとしての専門性を有する大学教員のもとで「長期研修派遣教員（以下『研修教員』とする）」である現職教員がコンサルティを担うスタイルであり、かつ保護者をコンサルティとしたものが中心であった（例えば、森弘・松岡，2007；中野・松岡，2012）。しかしながら、その一方で、コンサルタントである研修教員とコンサルティが、同一の在籍校教員であるというケースに関する行動コンサルテーション研究にも着手されるようになってきている（例えば、松岡・竹内，2014；竹内・松岡，2014）。松岡・竹内（2014）及び竹内・松岡（2014）では、コンサルティとコンサルタントが同一の在籍校教員であるメリットについて、①コンサルティの多忙感を熟知しているため、負担感を減らすための肯定的フィードバックの方法が選択しやすい、②学級全体に対して、コンサルタントが授業を行うことが可能である、③コンサルタントはクライアントや保護者と面識があり、コンサルテーションを円滑に実施できる等、いくつかの点を指摘している。このような点に鑑みても、研修教員の在籍校におけるコンサルテーション研究を今後もなお一層充実させる必要がある。

ところで、しばしば教育現場においては、支援を必要とする児童生徒の対応はいわゆる加配の支援員に「お任

* 長門市立仙崎小学校

せ」状態になってしまい、担任と支援員とが協働して取り組んでいないケースも残念ながら見受けられる。先に示した松岡・竹内（2014）及び竹内・松岡（2014）においては、担任への行動コンサルテーションが行われているが、今後は、担任と支援員という複数のコンサルティに対するケースについても検討し、実践を蓄積する必要があるだろう。

そこで、本研究では、在籍校の児童や学校についてその実態等を把握している研修教員が、大学教員と連携を取りながら、在籍校における担任と支援員という2名のコンサルティに対する行動コンサルテーションを実施し、そ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小学校に通う配慮を要する児童1名（クライアント）及びその担任教師（コンサルティ）、支援員（コンサルティ）、当該地域に設置された大学の教員養成学部において長期研修を受けている研修教員（公立A小学校在籍；「見習い」コンサルタント）、さらにはその指導教員である大学教員の計5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2年生の男児1名であった（以下「B君」とする）。B君は、就学前に医療機関においてADHDとの診断を受けていた。初めて体験する場面においては「いやだ」等の言語を発し、初対面の人に対しては接近を拒む等、新奇刺激に対する逃避及び回避反応が生起していた。しかしながら、学年が進むにつれこのような反応は改善傾向にあった。アカデミック・スキルに関しては、例えば、板書した文字をノートに写すことは苦手とする一方、計算や図形問題を含む算数は得意であった。授業中に大声を出す行動は本研究開始数ヵ月前から生起していたが、研究開始直前にそれが急増しているため、複数の教師から改善の要望があった。

2) コンサルティ（担任及び支援員）

コンサルティは、B君の担任で、新規採用1年目の教師1名（ただし、臨時採用の経験は有していた）と支援員1名の計2名であった。1週間のうち月曜日と木曜日のそれぞれ3時間（45分×3時限）ずつ支援員は授業に加わり、担任とのティーム・ティーチングを行った。

3) コンサルタント（研修教員及び大学教員）

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16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・行動コンサル

テーション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。

2. インフォームド・コンセント（倫理的配慮）

本研究開始前に、コンサルタントは、学校長と担任及び支援員並びにB君の保護者に対して文書に基づいて説明を行った。ここでコンサルタントは、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むこと、②途中で研究を辞退してもよいこと、そして、③その成果を公表すること等について伝えた。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。

3. 標的行動

B君は、授業中に「ワーッ」等と大声を出す行動が頻繁に生起していたため、しばしば授業が中断することがあった。このような事実から「ワーッ」等と授業中に大声を出す行動を標的とした。なお、この行動について、コンサルタントが2日間にわたる行動観察を行ったところ、担任や支援員から注目を得るために行われていることが推定された。特に、支援員はこの標的行動の早期改善を願っていた。

4. セッティング

B君の在籍教室（B君を含め16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3m離れた、彼から視界に入りにくい場所（教室の後方）に位置した。なお、コンサルタントは、必要に応じて他児の学習支援をしながら、自然な形でB君の観察を行った。

5. 研究デザイン

本研究は、後述するベースライン、介入1、介入2、フォローアップの4フェイズから構成された。

6. データの記録方法

コンサルタントは、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、「大声を出した行動の生起回数」「B君の様子」「担任及び支援員から提示された正の強化子」等を記入した。

7. 学校訪問期間

本研究は、X年9月～X+1年1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時限）」の訪問を実施した。授業の教科については特に指定はしなかった。

8. 手続き

1) ベースライン

ベースラインでは、授業時間中における標的行動について3時限測定した。コンサルティと支援員にはB君に対して「普段通りに」対応してもらった。

2) 介入1

介入1では、まず支援員は、B君が大声を出す行動に対して消去の手続きを行った（担任は従来通りの対応）。介入1は4時限実施した。

3) 介入2

介入2では、担任と支援員の両者に対して、大声を出す行動を消去する一方で、学習に取り組む行動に対しては褒めことばなどの正の強化子を提示すること、すなわち分化強化の手続きを実施してもらった。コンサルタントは、担任と支援員に対して、授業終了直後に、例えば「あのときの褒め方はよかったですよ」「大声を出す行動に対して受け流してくださったおかげでその後は改善しましたね」等とフィードバックを行った。このフィードバックは、授業直後にはメモ用紙を通して、あるいは放課後に時間が取れた場合には口頭でも伝えるようにした。なお、介入2期間中、B君による「僕のところにはサンタさんは来ない。だって悪いことをしているから」との発言に対して、コンサルタントは「そんなことはないよ。以前に比べたらB君がよく頑張って学習に取り組んでいることが分かるよ。大声を出すことが少なくなっているよ」と直接的フィードバックを行った。

4) フォローアップ

フォローアップは、ベースラインと同じ手続きで4時限定測定した。

5) 事後インタビュー

フォローアップの測定後、担任と支援員に対して事後インタビューを実施した。ここでは、「今回の取り組みが有効であったか」「担任や支援員の負担はどうか」「今後、どのようなことに気を付けて子どもたちに接していきたいか」について尋ね、回答を得た。

III. 結果

本研究の結果をFig.1に示した。ベースラインでは、

1時限目8回、2時限目11回、3時限目15回で、平均生起回数は11.3回であった。時限が進むにつれ、標的行動の生起回数が急激に増加していった。

介入1では、4時限目10回、5時限目9回、6時限目11回、7時限目7回で、平均生起回数は9.2回であった。ベースラインに比べ、若干ではあるが生起回数は減少した。

介入2では、8時限目0回、9時限目1回、10時限目3回、11時限目1回、12時限目4回、13時限目3回、14時限目4回、15時限目3回、16時限目0回で、平均生起回数は2.1回であった。その後のフォローアップでは、測定期間を通して標的行動は全く生起しなかった。

事後インタビューの結果（Table 1）では、今回の取り組みについて、B君にとって有効であった旨の回答を担当と支援員の両者から得た。また担任からは「後でデータを見た時に、大声を出す行動が減ったということがよく分かった」と、支援員からは「少しずつであるが目に見える形で子どもの様子に変化し、以前に比べて格段に落ち着き、楽に支援が出来るようになった」とのコメントが得られた。さらに、両者から本研究に対する負担感も感じられなかったとの回答があった。今後の関わり方についても、担任からは「子どもの行動をよく観察し、問題行動が起こらないように予防すること」と、支援員からは「問題が起こった時に、何がその子どもにとって必要なかを考えて支援していきたい」というコメントが得られた。

IV. 考察

本研究では、通常の学級に在籍するB君の「大声を出す行動」を減少させ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。

ベースラインにおいて、「大声を出す」という標的行動

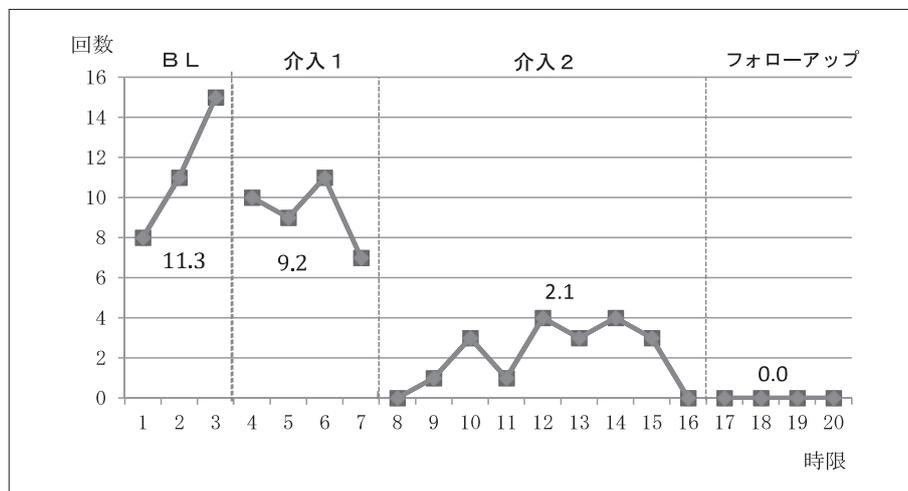


Fig.1 授業時間におけるA君の「大声を出す行動」の推移。各フェイズ中の数値は当該フェイズの平均値を示す。

Table 1 学級担任・支援員への事後インタビューの結果

質問1：今回の取り組みはB君にとって有効であったか。
回答1（担任）：望ましい行動に導く働きかけとして有効であった。また、授業中は授業を進めることで精一杯だったため大声を出す行動が減っているかどうかはよく分からなかったが、後でデータを見たときに減っていることがよく分かった。
回答1（支援員）：「大声を上げて支援に行かず、よいところを見逃さず褒めてください。」という助言をいただいた。実際少しずつ目に見える形で変化し、以前より格段に落ち着いた。助言に感謝している。自分自身も楽に支援できるようになった。
質問2：今回の取り組みについて負担を感じたか。
回答2（担任）：感じなかった。普段通りに出来た。
回答2（支援員）：感じなかった。
質問3：今後、どのようなことに気をつけて子どもたちに接していきたいか。
回答3（担任）：子どもの学習に妨げになるような言動はしないこと。そのために子どもの様子をよく観察して、注目欲求がある時には分化強化を行う。また、代替行動も教えたい。さらに、問題行動が起こらないように予防することも考えていきたい。
回答3（支援員）：問題が起こった時に、手を差しのべるだけが支援の方法ではないということ。何がその子どもにとって必要なかを考えたい。また、今回の場合はそれに至る徴候が何かしらあったはずなので、それを見逃さず対応したい。

動は8回、11回、15回と上昇した（平均11.3回）。この時期の担任は、標的行動が生起した直後、B君の自席まで行き、「どうしたの？」等と常に対応していた。このような様子から、B君が大声を出す行動は「注目要求」の機能を有するのではないかと考えられた。

そこで、介入1を導入したところ、標的行動が僅かながら減少した（平均9.2回）。ここでは標的行動に対して、支援員が消去の手続きを実施したが、この手続きの効果は限定的であった。

このような結果から、介入2では、担任と支援員の両者が、大声を出す行動は消去する一方で、学習に取り組む行動を強化する「分化強化」の手続きを導入したところ、介入1に比べ、大声を出すという標的行動は劇的に減少した（介入2の平均は2.1回）。この頃のB君は、自分でも、授業中に大声を出すことはいけないと理解してはいるものの、それを制御できずに困っていることをコンサルタントに伝えていた（「僕のところにはサンタさんは来ない（以下、省略）」）。これに対して、コンサルタントは大声を出す行動が減少している旨のフィードバックを行ったが、このように、子どものニーズに対して即時に対応したことも効果的であったのかも知れない。すでに述べたように、介入2では担任と支援員の両者が分化強化という同じ手続きを実施したが、やはり、担任と支援員の両者が同じ対応をすることでより一層の効果が得られたものと考えられる。複数の教師が一貫した対応をすべきことが指摘されて久しいが、本研究の結果からもこのことは支持された。

フォローアップでは、測定した4時限とも標的行動は

生起しなかった。特に、19時限目と20時限目については冬休み明けであったにも関わらず、大声を出す行動が生起するどころか担任の話をよく聞いて学習に取り組んでいる姿がみられた。また、担任が「用がある時は手を挙げて教えてね」とB君に指示すると、大声を出す行動の代替行動として、挙手をして担任を呼ぶ行動が生起した（このことがいつ行われたのかは残念ながら不明である）。コンサルタントは担任に対して、このようなことについての助言は行わなかったが、自然な形で担任による指導が奏功したと言える。

事後インタビューの結果からも分かるように、担任及び支援員の両者が今回のコンサルテーションに対して負担感を感じていなかった。コンサルタントが行った助言は、「大声を出す行動には対応せずに、学習に取り組む行動にはしっかり褒めて関わること」であった。これは、2名のコンサルティが無理なく実施可能な提案内容であるとの判断のうえで行われた提案・助言であるが、「負担感を感じない」という結果から、この判断が誤りではなかったと言えるだろう。

また、コンサルタントは、可及的速やかに、担任と支援員に対してデータ（Fig.1）を示し、同時にコンサルタントの協力に対してメモや口頭で謝意を伝えたが、このような視覚刺激を含めた出来るだけ素早い結果操作により、より一層「教師としての効力感」を感じることができ、同時に負担感も軽減されたのではないかと考えられる（教師の「負担感」については、松岡，2007参照のこと）。コンサルティによる適切な指導行動へのこのような結果操作は、特別支援教育コーディネーターな

どのコンサルタントを担う立場の「専門職」にも積極的に応用されることを期待したい。

ここで、研修教員が在籍校における行動コンサルテーションを実施するメリットについて考えてみたい。まず第1に、コンサルタントのような在籍校に勤務する以外の「外部専門家」が来校した場合だと、クライアントの行動が「普段通り」ではない可能性も考えられる。これでは正確な行動観察データの収集は困難である。本研究においてB君はコンサルタントが教室内に存在していても「普段通り」の様子であったわけだが、このことは在籍校の研修教員がコンサルタントとして参加することのメリットの1つであろう。

第2に、クライアントと同クラスの子どもたちにとっても、「外部専門家」が来校した場合には「普段通り」というわけにはいかず、クライアントに対する対応が変化する場合もあるだろうが、研修教員の場合、この可能性は低く抑えられると考えられる。このことも、在籍校の研修教員がコンサルタントとして参加することのメリットであろう。

第3に、「外部専門家」の場合は、コンサルティに関する情報をそれほど知り得ていないこともあるため、問題の分析や介入案に関する協議がいわゆる「手探り」状態に陥ってしまうこともあり、効率的とは言えないこともあるだろう。それとは逆に、コンサルタントとコンサルティが同一在籍校の場合、コンサルティに関する情報をあらかじめ知り得ており、効率よくコンサルテーションが実施できるというメリットも挙げられる。

第4に、コンサルティ以外の教員との連携も行いやすい点も指摘できる。松岡（2007）はコンサルテーションを重ねるにつれ、コンサルティ以外の教員が参加した旨の報告を行っているが、そのような教員が参加するまでに相応の時間を要している。本研究においては検討されていないものの、同一在籍校のコンサルタントに対しては、この時間が短縮できる可能性も指摘できる。

そして、第5に、「外部専門家」となると、管理職等と接する時間も考慮しなければならなくなり、行動観察時間やコンサルテーションに要する時間が十分に確保できなくなる可能性も否定できない。同一在籍校のコンサルタントについては、このようなことは必要なため、やはり効率的であると考えられる。

V. まとめと課題

本研究では、研修教員がコンサルタントとして、同一在籍校の教員と支援員へのコンサルテーションを行ったところ、Fig. 1にも示した通り、B君の標的行動は激減した。このことから、今回のコンサルテーションの有効性が認められた。また、担任と支援員の両者とも、今回

の取り組みについて負担とは感じておらず、今後の展開が期待される。

同一在籍校の教員がコンサルタントを担う場合のメリットとして、クライアント及び同クラスの子どもたちの普段の様子が観察可能なこと、コンサルティに関する情報をすでに得ていること、コンサルティ以外の教員との連携が開始しやすいこと、行動観察やコンサルテーションに必要な時間を確保しやすいことなどが挙げられた。

ところで、本研究期間中に、担任より「後でデータを見て標的行動が減少しているのがよく分かった」旨の回答が得られていることから、データを取ることとそのデータをコンサルティに可及的速やかに提示することの必要性が示された。多忙のため担任が記録を取ることが難しい場合には、他の教員や管理職、あるいは学生ボランティアに依頼することも可能であろう。また、データの即時フィードバックに心がけることも肝要である。

今後の課題としては、今回のような取り組みの継続と波及とが挙げられる。森弘・松岡（2007）は、行動コンサルテーションを行う場合の継続的連携を可能にする条件として、参加者全員に正の強化子が提示されるような工夫と配慮が必要であると述べているが、このことは、本研究においても同様の課題と言える。そして「これならできそう」と思ってもらえそうな提案・助言活動、「教師が変われば子どもも変わる」ことを実感してもらえそうなコンサルテーションが引き続き求められる。

文献

- 肥後祥治（2007）教育関係者に対する行動分析と行動コンサルテーションの指導に関する研究。熊本大学教育学部紀要，56，41-50.
- 松岡勝彦（2007）通常学級における特別支援のための継続的行動コンサルテーションの効果。特殊教育学研究，45（2），97-106.
- 松岡勝彦・竹内陽子（2014）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（2）－特別な教育的ニーズのある児童における暴力行動の改善－。山口大学教育学部研究論叢，63（3），273-277.
- 文部科学省（2002）通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361231.htm
- 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。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm
- 森弘昌代・松岡勝彦（2007）高機能自閉症児における食事の中

離席行動に対する行動コンサルテーションの効果. LD研究, 16 (3), 355-364.

中野周子・松岡勝彦 (2012) アスペルガー障害のある児童に対する行動コンサルテーションの効果—食事マナーの向上をめざして—. LD研究, 21 (2), 259-269.

大石幸二 (2016) 行動コンサルテーションにおけるわが国の研究動向—学校における発達障害児の支援に関する研究と実践—. 特殊教育学研究, 54 (1), 47-56.

鈴木ひみこ (2010) 日本における行動コンサルテーション研究の課題と展望. 関西学院大学人文論究, 59 (4), 181-196.

竹内陽子・松岡勝彦 (2014) 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—. 山口大学教育学部研究論叢, 63 (3), 267-272.