

公立特別支援学校小学部に在籍するダウン症児童への 行動コンサルテーション実践

— 攻撃行動等の改善と適切な言語行動等の促進をめざして —

辰田 理帆**・松岡 勝彦*

Behavioral Consultation for a Child with Down Syndrome at a
Public Special Needs Elementary School

— Improvement of Offensive Behavior and Support for Appropriate Verbal Behavior —

TATSUTA Riho**, MATSUOKA Katsuhiko*

(Received September 22, 2022)

本研究では、特別支援学校小学部に在籍するダウン症児童1名を対象とし、攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動を減少させ、穏やかな言語行動と黙って見守る行動がより生起(増加)するように、長期研修派遣教員と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。攻撃行動等に関するアセスメントの後、介入では、分かりやすく端的な説明、活動場所の明示等の事前対応の工夫、モデル提示等を含む代替行動への対応、環境設定の変更、さらには保護者への複数の配慮と工夫等を行った。その結果、攻撃行動等は減少し、穏やかな言語行動等は増加した。このような結果をもたらした要因として、第1著者による直接行動観察に基づく行動問題の機能同定が必要であったこと、ダウン症の特性を活かした介入手続きが有効であったこと、保護者が家庭で実践するための再現可能な手続き等に関する情報を盛り込んだことが有効であったことが示された。

1 問題と目的

近年、特別支援学校に在籍する児童生徒数は増加傾向にあり、令和元年度の在籍数は過去最多となった(文部科学省, 2019a)。在籍者数144,434人のうち、知的障害のある児童生徒は80,528人で、特別支援学校入学の対象となる他の4障害(視覚、聴覚、肢体不自由、病弱)と比較すると最も多い(文部科学省, 2019b)。知的障害のある者のうち、約700人に1人という高い出生率を示し(飯野, 2020)、染色体異常によってもたらされる症候群の1つであるダウン症候群(以下、「ダウン症」とする)(竹井・今枝・鳥雲・菅野, 2016)のある児童生徒は、1979年の養護学校義務化当初より、全国の特別支援学校に一定の割合で在籍している(佐藤, 2018)。

学齢期のダウン症児は、友達との交流を好み、行動問題が少なく適応は良好とされる一方、対応方法や生活環境によっては、不適切な友達へのかかわり方、遊び方の常同化・固定化、大人の注意を引くための行動問題が見

られる(菅野・玉井・横田・小島, 2013)。また、佐藤(2017)は、「ダウン症のある子どもへの現場教師のアンケート」を実施し、ダウン症児の課題を理解(認知面)、身体(健康・運動面)、情意(心理面)の3つに分け分析した。その結果、「場面の切り替えが難しい」「頑固さ」「乱暴な行動をとる」のような情意面の課題が8割を占めていたと報告している。ここに示されている「乱暴な行動をとる」のような行動問題等への対応を含め、様々な教育課題に対応した教育を行うべく、文部科学省は、特別支援学校教員の専門性を平成19年4月の教育職員免許法改正において整理した(文部科学省, 2010)。それに伴い山口県は、総合支援学校(平成20年度から特別支援学校の対象となる5つのすべての障害の児童生徒を主要地域にある総合支援学校で受け入れることとし、新たな特別支援学校の形としてスタートさせている)に勤務する教員の特別支援学校教諭免許状保有率の向上を始めとして、総合支援学校における教員の専

* 山口大学教育学部 〒753-8513 山口市吉田1677-1 kmatsu@yamaguchi-u.ac.jp ** 山口県立総合支援学校

門性の確保と維持・向上を図っており、特別支援学校に在籍する児童生徒一人ひとりの障害特性や個に応じた指導に対応するためのより高い専門性を身に付けるとともに、障害のある児童生徒一人ひとりに対してきめ細やかな支援を行うよう求めている。

高い専門性の中でも、塩見・戸ヶ崎（2012）が指摘するように、特別支援学校では、児童生徒の示す多様な行動問題に対する指導法の確立が重要な課題となっている。また、教員にとって、行動問題への対応がストレスやバーンアウト（Hasting & Brown, 2002）、専門性に関する自信の喪失（Westling, 2010）の要因になりうることも指摘されている。さらに、行動問題は数年に渡って継続することも少なくない（清水・橋本・霜田・菅野, 2006）。このようなことから、特別支援学校に勤務する教員の行動問題支援については、その困難を解決するため、今後もさらなる実践研究の蓄積が必要である。これまでも特別支援学校に在籍する児童生徒の示す多様な行動問題に対する支援の方法については重要視されてきており、小笠原・守屋（2005）は、特別支援学校に在籍する児童の半数以上が何らかの行動問題を示すと報告している。また、知的障害特別支援学校に在籍する児童生徒の行動問題の出現頻度とコミュニケーション手段との関係について検討し、行動問題の出現は他者とのコミュニケーションの問題と関係が深いことを指摘している。ダウン症児においても、言語発達の遅れや言語表出の遅れなどにより、周囲とのコミュニケーションの困難さも報告されている（脇田他, 2020）。そのため、フラストレーションやネガティブな言動（癩癩や反抗、叱る）が生じてしまうことについての報告もある（渡辺・飯島・近藤, 2000）。さらに、ダウン症児は一人ひとりが異なる知的能力や行動特性、認知特性があり、様々な発達を見せる（水田, 2018）。現在、学校教育現場では、個々の実態把握及び、得られた実態に応じた指導・支援が行われている。しかしながら、水田（2018）によれば、日本において、ダウン症児の言語・コミュニケーションの発達や指導法に関する研究は多くないことが指摘されている。これでは技術を学ぶ機会が少なく、指導が容易ではないこともあるだろう。この現状に目を向けると、鈴木（2012）が指摘しているように、学校教育現場において、多忙な教員が外部専門家の協力を得ず、単独で新たな知識や技能を習得し、支援を実施することは、職務上の負担が増大することとなり、非常に困難である。そこで、外部専門家や立場の異なる人々が支援方法や内容について情報を提供し合い、また享受しあうための有効な方法として「コンサルテーション」が重視されている（鈴木・米山, 2011）。なかでも、例えば、クライアント（学校教育現場では、児童や生徒）の行動上の問題

に対して、コンサルティ（教員や保護者等）とコンサルタントが協働で応用行動分析学の技法等を用いて問題解決にあたる「行動コンサルテーション」（Bergan & Kratochwill, 1990；加藤・大石, 2004；鈴木, 2010）の適用が行動問題へのアプローチとして寄与できる可能性が高いと考えられる。さらに、松岡（2010）は、「行動コンサルテーション」の在り方について、コンサルティはABC分析の仕方やストラテジー・シートの作成の仕方等について学び、今後は、コンサルティは「新たなコンサルタント」に、同僚が「新たなコンサルティ」になることによって、複数の児童への適切な支援の適用が期待されると述べている。自身の教育力を向上させるとともに、将来的に起こりうる新たな行動問題への対応を、自身がコンサルタントとなって解決する可能性もあるだろう。

そこで、本研究では、特別支援学校小学部に在籍するダウン症児1名を対象とし、特に行動問題が生じやすい授業中や休み時間に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特別支援学校（以下「A校」）に通う特別な教育的支援を必要とする児童1名（クライアント）、その担任と副担任（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特別支援学校在籍：「見習い」コンサルタント・第1著者）、さらにはその指導教員であり、発達障害心理学・応用行動分析を専門とする大学教員（第2著者）が参加した。

（1）クライアント

クライアントは、A校に在籍する小学部3年生の女児1名であった（以下「Bさん」とする）。Bさんは、就学前に医療機関において、ダウン症との診断を受けていた。Bさんは、他児とのかかわりやコミュニケーションを好む一方で、他児との予期せぬ接触があったり、思い通りに行動できなかつたりすると、攻撃行動（相手の身体を叩く、押す、蹴る、自分の指で相手の目を突く等）や暴言（「バカ！」「バカたれ！」）、強い指示の出し方（「早くして！」「違う！」等）が多く見られた。そのため、Bさんを怖がる児童もおり、担任と副担任は交代で、可能な限りBさんと他児の間に身体を入れ、攻撃行動を瞬時に阻止するようにしていた。家庭でも、妹や両親に対し、攻撃行動や暴言、強い指示の出し方がみられるとの報告を受けていた。この行動によって、担任や副担任から、肉体的精神的疲労を感じるが増えているため、早急な行動改善をしてほしい旨の強い要望が

あった。

(2) コンサルティ (担任及び副担任)

Bさんの担任で特別支援教育経験12年目の女性教諭であった。A校での勤務は9年目で、校内外の研修会や書籍からトークン・エコノミー法等の応用行動分析の技法に関するごく基本的な知識を有していた。Bさんを含めた児童6名を担当しているため、Bさんと1対1で接する時間が設定しづらい状況であった。Bさんに対しては、「攻撃行動や強い言い方ではなく、穏やかな言葉で思いを伝えたり、友達と関わったりしてほしい」という強い願いをもっていた。そして、副担任もコンサルティとして参加した。

(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校担任経験15年で、教職歴17年目の教員 (以下、第1著者とする) であった。現在、担任と同じA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・応用行動分析学・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習であった。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. 倫理的配慮

本研究開始前に、第1著者はBさんの保護者、学校長及び担任、副担任に対して、本研究について、文書及び口頭説明に基づき同意を得た。ここで使用した文書には、①特別な教育的ニーズをもつ子どもの現状、②本研究は児童や教師 (保護者) への支援プログラムの検討が目的である、③したがって教師 (保護者) の指導を批判するようなことはない、④研究の成果を公表することがある、

⑤その際には、プライバシーの厳守に努める、主として以上のことが記載された。第1著者による説明後、関係者 (Bさんの保護者、学校長、担任、副担任) から第1著者の説明に同意し、本研究への参加を希望する旨の回答を得た。

3. 標的行動

減らしたい行動と増やしたい行動を以下の (1) (2) として設定し、標的行動とした。

(1) 攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動

休み時間や授業中に、例えば、友達や教師を叩く、蹴る、突き飛ばす、目を突くなどの攻撃行動と、例えば、「バカ!」「早くして!」などの暴言や強い指示の出し方を「攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動」とし、表1に示した。

(2) 穏やかな言語行動と黙って見守る行動

休み時間や授業中に、例えば、待ち時間が長いとき「早くしてね～」などの「穏やかな言語行動」と、例えば、友達の行動が遅いとき「黙って見守る行動」とに分け、その具体的内容を表2に示した (以下、穏やかな言語行動、黙って見守る行動とする)。

4. セッティング

Bさん籍教室 (Bさんを含め、6名が在籍する知的障害クラス) を使用した。第1著者は、Bさんから約2メートル離れた、彼女から視界に入りにくい場所 (教室の後方) に位置した。なお、第1著者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さんの観察を行った。

5. 研究デザイン

本研究は、後述するベースライン期、介入1期、介入2期、フォローアップ1期、フォローアップ2期の5

表1 攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動

攻撃行動	教師や友達を叩く 教師や友達を蹴る 教師や友達を突き飛ばす 指で友達の目を突く
恐怖感や不快感を与える言語行動	「バカ!」「バカたれ!」 友達の行動が遅い、待ち時間が長い時などに強い言い方で「早くして!」と強く言う 友達がミスをしたとき、「違う!」「花丸あげない!」と強く言う 友達に対して「遊べない!」「悪い!」「反省して!!」と強く言う 課題に取り組むときやおもちゃで遊ぶ時、「見ないで!!」と強く言う

表2 穏やかな言語行動と黙って見守る行動

穏やかな言語行動	待ち時間が長い時や友達に急いでほしい時は「早くしてね～」と穏やかに言う 友達がパーソナル・スペースに入って来たときは「どいてね～」と穏やかに言う 自分の間違いや失敗をしたとき、「しまった～」と言う 教師や友達のミスに対して、「バカ」「バカたれ!」と言わずに、「どんまい」と穏やかに言う
黙って見守る行動	友達の行動が遅い時、黙って見守る 順番待ちをしている時、黙って見守る 教師や友達のミスに対して、そのミスを指摘することなく、黙って見守る

フェイズから構成された。

6. データの記録方法

第1著者は、行事等のない通常日課の日(9:00~13:30)にBさん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、「苛立ちや不快感のある嫌悪事態の有無」「攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動の生起回数」「穏やかな言語行動と黙って見守る行動の生起回数」「その他のBさんの様子」「担任及び副担任から提示された正の強化子」等を記入した。なお、「苛立ちや不快感のある嫌悪事態の有無」はBさんが行動の直前に表情が硬直したと第1著者が判断したときに「有」と判断した。また、穏やかな言語行動は、他者が招いた嫌悪事態に対する「表情の硬直」が見られながらも、「早くしてね」等と穏やかな言語行動が生起したと判断した際にカウントした。さらに、黙って見守る行動は、他者が招いた嫌悪事態に対する「表情の硬直」が認められながらも、他者の方に無言で視線を送る行動が生起したと判断した際にカウントした。

7. 学校訪問期間

本研究は、X年7月~X年1月まで行われた。第1著者は、ベースライン期からフォローアップII期まで計13回訪問した。

8. 手続き

(1) ベースライン期：X年7月1日、9日、10日、14日、16日の5日間測定された。この期間、第1著者から担任に対して支援の助言や提案は行わず、Bさんに対して「普段通りに」対応してもらった。

(2) 介入I期：X年9月24日、10月7日、14日、21日、29日の5日間実施された。介入Iの直前に、第1著者はストラテジー・シート(図1 井上・井澤, 2007参照)を用いて、事前対応の工夫、代替行動への対応、攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動が起こった時の対応等、例をあげながら説明した。ストラテジー・シート中の【望ましい行動】は、介入I期の段階では、例えば、モデリングやプロンプト等の直接的支援こそしないものの、その行動が自発した際には、穏やかな言語行動が自発的に生起した時と同様の対応を行うよう伝えた(図1)。その後、担任から支援(案)が提出され、一部修正のうえで、これに従って担任が具体的支援を実施した。第1著者は、担任に対して、例えば「攻撃行動が起きてしまった時、Bさんの気持ちを代弁して下さったおかげで、Bさんがスムーズに先生のモデルを模倣することができましたね」「視覚支援を適宜取り入れて、説明の時間を短くされていましたね」などとフィードバックを行った。

(3) 介入II期：X年11月4日のみ実施された。担任から「パソコンの使用をめぐってBさんと他児の間でトラ

ブルが生じる」、「ご褒美に関心をもたなくなった」という報告があったこと、さらに、介入I期で攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える行動が減少したものの、一定数は生起していたことに鑑み、第1著者は、新たにパソコン・コーナーを設け、使用を一人ずつに限定することを提案した。また、バックアップ強化子の削除については、Bさんと担任が話し合い、合意が得られた時点で削除することも併せて提案した(図1)。以上2点の提案について担任からの同意が得られたため、実施した。

(4) フォローアップI期：X年11月27日のみ測定された。ここでは、ベースライン期と同様に提案・助言は行われなかったが、担任の意向から「適切な行動に対する言語賞賛」「連絡帳と花丸シートによる支援」「パソコンコーナーの設置」は介入期から継続した。

(5) フォローアップII期：X年1月12日のみ、フォローアップI期と同じ手続きで測定した。

(6) 事後インタビュー：フォローアップII期の測定が終了して1週間後に、担任、副担任の2名に対して事後インタビューを実施した。「支援方法は有効であったか」、「支援方法は負担になったか」等について尋ね、回答を得た。

(7) 連絡帳等に関する手続き：本研究では、家庭でも「早くしてね〜」「どんまい!」などの「適切な行動が正の強化によって維持される条件を整備するため、以下の手続きを用いた。

1) 連絡帳とは別に「花丸シート」(図2)を毎日持ち帰らせ、保護者に対して穏やかな言語行動と黙って見守る行動の生起回数を示した。

2) 穏やかな言語行動が生起したとき、例えば、言語称賛などの強化子を与えた、などの担任の対応について具

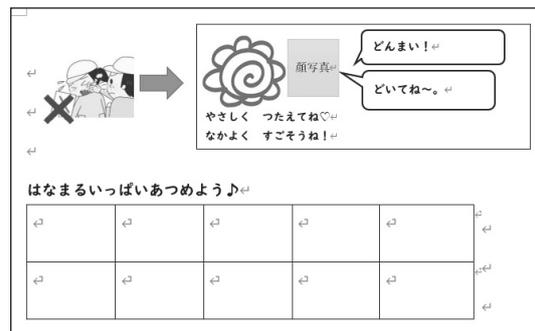


図2 花丸シート

日付	家庭より	学校より
月	今日の😊 ❤️ ❤️ ❤️ ❤️	
日		
(
)		

図3 連絡帳のご機嫌指数

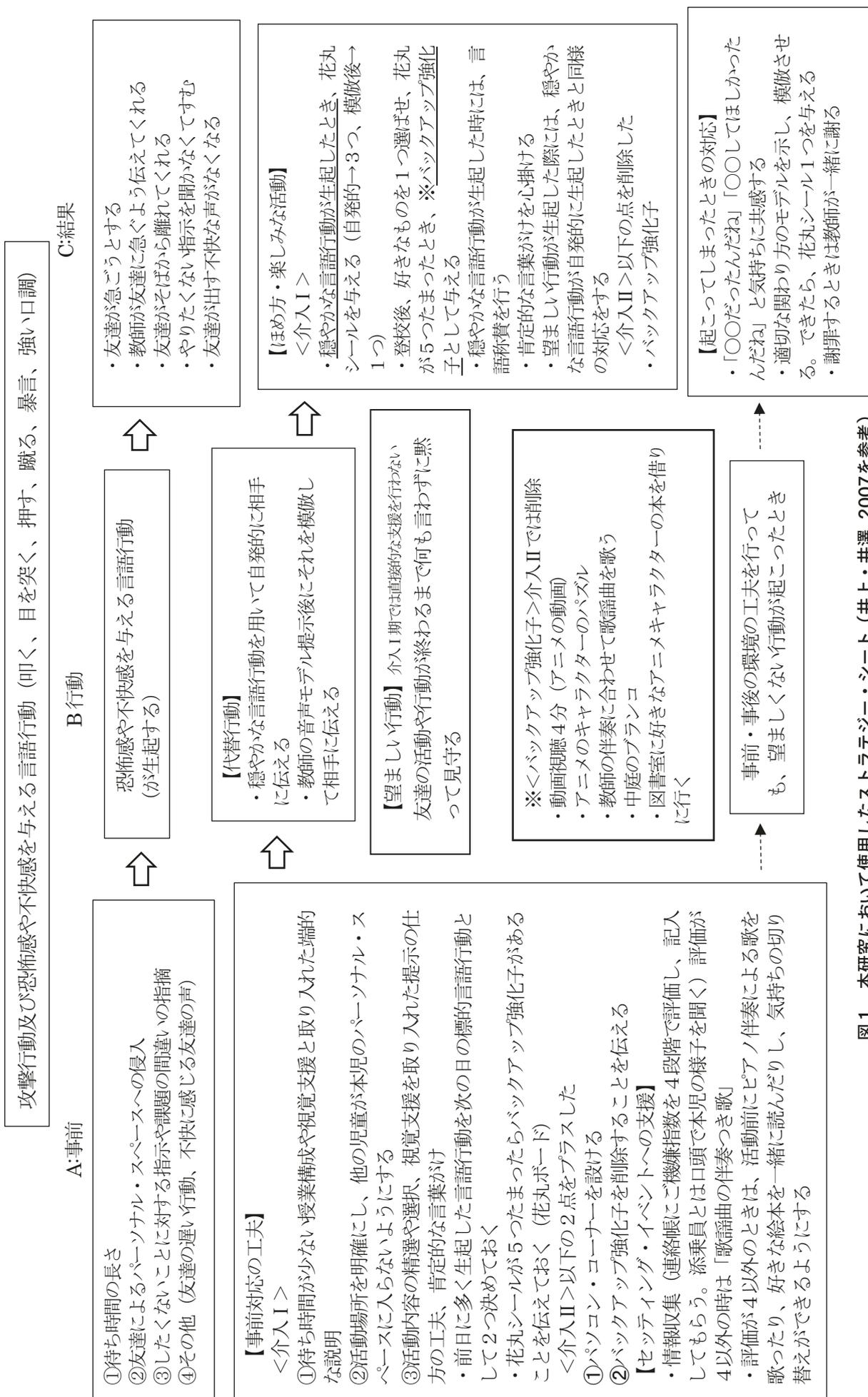


図1 本研究において使用したストラテジー・シート (井上・井澤, 2007を参考)

体的な行動のエピソードを取り上げて連絡帳に記入した。
 3) 家庭における支援の負担を考慮し、連絡帳にはこれまでは文章で記入してもらっていたが、「ご機嫌指数」を4段階（4が最良）で記入してもらうよう配慮を行った（図3）。

Ⅲ. 結果

1. 攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動の推移

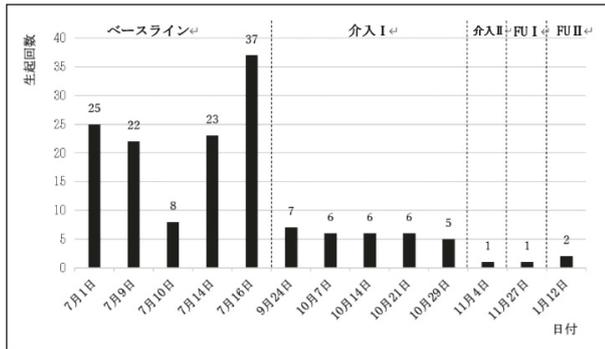


図4 攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動

Bさんの攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動の推移を図4に示した。ベースライン期における攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動の生起回数は7月1日25回、9日22回、10日8回、14日23回、16日37回で平均生起回数は23回であった。その内容は、他児に対して攻撃行動をとる（他児の身体を叩く、蹴る、目を突く、突き飛ばす）、他児に対して強い指示の出し方をする（「早く!」「違う!」「花丸あげない!」「遊べない!」、「悪い!」）、でほぼ同等数生起していた。また、「バカ!」「バカたれ!」の暴言は平均2回生起していた。担任はできる限りBさんと他児の間に身体を入れ、攻撃行動を未然に防ぐよう努め、暴言に対しては無反応でいたが、攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動平均値は高い値を示した。夏休みが明けた介入I期においては、攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動の生起回数は、9月24日7回、10月7日6回、14日6回、21日6回、29日5回で平均生起回数は6回であった。担任のストラテジー・シートに基づく指導介入の実施後、攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動の生起回数はベースライン期の約3分の1まで減少した。しかしながら、依然として一定数は生起していた。介入II期が開始されると、攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動の生起回数は1回となり、介入I期より更なる減少を示した。フォローアップI期では、攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動の生起回数は1回で、フォローアップII期も2回であった。

2. 穏やかな言語行動の推移

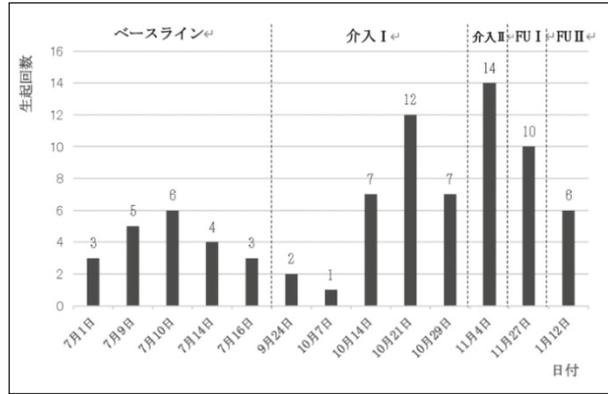


図5 穏やかな言語行動

図中の「穏やかな言語行動」は、他者が招いた嫌悪事態に対する「表情の硬直」が認められながらも、「早くしてね」等と穏やかに行動が生じた際にカウントした。

Bさんの穏やかな言語行動の推移を図5に示した。

ベースライン期における穏やかな言語行動の生起回数は7月1日3回、9日5回、10日6回、14日4回、16日3回で平均生起回数は4.2回であった。その内容は、「(同学級児童に)○○さん、すごいね〜」「貸してね〜」などであった。担任は、穏やかな言語行動が生じた際には、花丸を提示したうえで、言語称賛もあわせて行っていた。介入I期においては、穏やかな言語行動の生起回数は、9月24日2回、10月7日1回、14日7回、21日12回、29日7回で平均生起回数は5.8回であった。ベースライン期の平均生起回数と比較すると微増であったが、その内容は、攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動の代替行動として挙げた、「どいてね〜」「早くしてね〜」「どんまい!」などであった。

介入II期が開始されると、穏やかな言語行動の生起回数は14回と倍増した。フォローアップI期では、穏やかな言語行動の生起回数は10回であった。フォローアップII期では、穏やかな言語行動の生起回数は、6回と微減であったが、一定数生起していた。

3. 黙って見守る行動の推移

Bさんの黙って見守る行動の推移を図6に示した。ベースライン期から介入I期の1日目である、9月24日までは全く生じなかった。しかしながら、10月7日2回、14日2回、21日4回、29日5回と確実に増えていった。

介入II期が開始されると黙って見守る行動の生起回数は11回と倍増した。

フォローアップI期では、黙って見守る行動の生起回数は9回であった。フォローアップII期における生起回数は7回であった。

以上のように、攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動が減ると同時に、穏やかな言語行動と黙って見

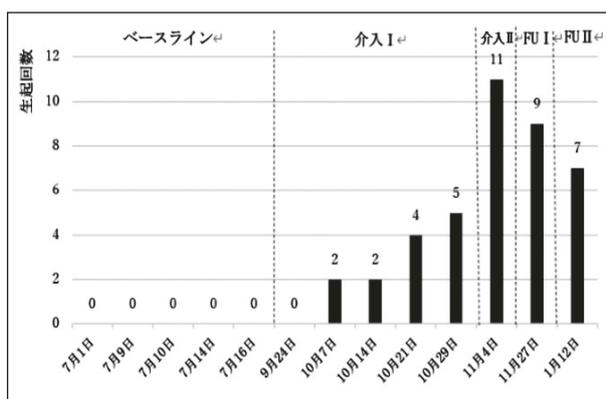


図6 黙って見守る行動

図6の「黙って見守る行動」は、他者が招いた嫌悪事態に対する「表情の硬直」が認められながらも、他者の方を無言で視線を送る行動が生じた際にカウントした。

守る行動が生起するようになり、ある程度以上は維持されたことから、第1著者は、担任と協議のうえで本研究を終了することとした。

4. 途中経過で得られたエピソード記録によるBさんの変容

担任からBさんのその他の様子について、週1回程度、コミュニケーションアプリを通して伝えられた。それらの結果を表3に示した。

5. 事後インタビュー

事後インタビューの結果を表4に示した。担任より、今回の取組みが、Bさんにとってとても有効であったことやクラス全体にとっても効果的であった旨の回答が得られた。

V. 考察

本研究では、特別支援学校小学部に在籍するBさんの攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動を減少させるため、また、穏やかな言語行動と黙って見守る行動

を増加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。

本研究の結果、図4～6に示した通り、Bさんの授業中や休み時間における攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動の出現頻度は、ベースライン期より減少し、介入II期、フォローアップI、II期においては、1～2回へと激減した。一方で、穏やかな言語行動と黙って見守る行動は、多少の増減はありながらも、確実に増加していった。このことから、本研究で用いた指導介入が有効であったと考えられた。さらに事後インタビューの結果から、本行動コンサルテーション実践は家庭においても一定の効果があったことが示された。これらのことについて、以下に論じた。

1. ABC機能分析の重要性

本研究では、Gresham, Watson, and Skinner (2001) が奨励した、先行状況(A)、問題行動(B)、対応や結果(C)を観察し、記述的に記録するABC機能分析を用いて、行動の機能に着目する方法を用いたが、やはりこのことが奏功したと言える。塩見・戸ヶ崎(2012)によれば、学校教育現場では、児童生徒の行動問題に対する早期の指導を意識するあまり、十分なアセスメントを実施せずに指導を始めてしまうことがある。本研究に関しても、B L以前は、担任からBさんの行動問題は友達や教師からの注目要求機能を有するのではないかという旨のコメントを得ていた。また、「他者への攻撃行動等をどうにかして改善をしたい」と述べていた。そこで、第1著者が直接行動観察を行ったところ、担任の考えとは異なり、これらの行動の機能は「逃避」とであると判断された。そして、この結果を基に作成した図1に従い、先行子である嫌悪事態を減少させたこと等が奏功し、他者への攻撃行動等を制御できたと考えられた。つまり、例えば、待ち時間を短くするという先行子操作を行った

表3 エピソード記録によるBさんの変容

時期	発言内容や行動
9月下旬	適切な言語行動が生じた直後、「先生！言えたよ！花丸！」と発言した 昨日は不適切な発言後、教師の模倣に時間がかかったが、嫌悪事態に対するBさんの気持ちを代弁したことで、模倣がスムーズにできた
10月上旬	適切な言語行動が生じた後、「やった～！、花丸！」と、花丸を意識して生活している 他児に対して「早くして！」じゃなくて「早くしてだよ～」と教えるような発言があった
10月中旬	教室以外でも穏やかな言語行動が見られるようになった 「黙って見守る」が少しずつできるようになってきた 家庭では、「相応しくない言い方をすると、今は違うよ、〇〇だよ」と正すことがあると母親から報告を受けた Bさんの穏やかな言語行動を他児が模倣するので、クラス全体でも穏やかな言語行動が増えてきた
10月下旬	文化祭の練習がない日は、「どいてね～」「しまった～」などの適切な言語行動が増えてきた 家庭でも優しい言い方をすることが増えてきた、自分で適切な言葉に言い直すことがある、と母親から報告を受けた
11月上旬	家庭で「ママ～花丸一緒に見ようよ～」と言って嬉しそうにランドセルから花丸シートを出す、と母親から報告を受けた 家でも「バカ！」と言うことが全くなくなり、「しまった～」「どんまい」など優しい口調で言っているとの報告を母親から受けた
11月下旬	〇デッキの曲がなかなかスタートしないときに「早くしてね～」と何度も優しく言っていた
12月上旬	給食中に、汁物をこぼし、「しまった～」と言った、担任が片づけ終わるまで黙って待っていた

表4 担任・副担任への事後インタビュー

質問1：今回の取り組みはBさんにとって有効であったか。
回答1（担任）：とても有効であった。
回答1（副担任）：とても有効であった。
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）：大きな負担はなかった
回答2（副担任）：はじめは負担だったが、Bさんの行動が改善されていくにつれ負担はなくなった。
質問3：Bさんの行動変容について
回答3（担任）：介入前は嫌悪感が生じて周囲に理解してもらえず、不適切な方法で相手に伝え、叱責されるという悪循環で辛い思いをしていたBさんだった。しかし、介入後、適切な言語行動を覚え、相手に伝えることができるようになったことで、周囲にほめられることが増え、結果的にBさんの笑顔につながり何より嬉しい。
回答3（副担任）：Bさん自身が「少し頑張ったらできること」「どうしても苦手なこと」を理解した。Bさんの笑顔が多く見られるようになったことで、他児の適切な行動にもつながった。
質問4：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。
回答4（担任）：行動問題だけに目がいってしまっていた。まずは、行動が起こる理由を明確にして支援方法を考えていきたい。児童の気持ちに寄り添いながら児童が納得した上での支援をしようと思った。「できたね」で終わる支援を考えていきたい。
回答4（副担任）：行動にはすべて理由があり、その行動にどれだけ寄り添い、共感し、理解していくかが児童の成長に大きく影響すると感じた。今後は児童一人一人の行動、表情を見逃さないよう支援していきたい。
質問5：研修教員の関わり方について
回答5（担任）：困ったときにはすぐに一緒に考えてくれたので、クラスの教員だけで悩むことがなく助かった。
回答5（副担任）：客観的に教員の言動を見てもらったことで自分の指導を振り返ることができた。大変勉強になった。
質問6：その他
回答6（担任）：Bさんの適切な言語行動を他の児童も真似をする様子が見られ、クラス全体にとっても今回の取り組みは良かった。
（副担任）：他の児童に対してもABC分析を行い、支援をしている。相談にもってもらってありがたかった。

結果、攻撃行動等の大幅な減少につながったわけである。以上のことから、学校教育場面で、行動問題を減少させるための支援を行う際、ABC機能分析のように客観的分析結果に基づいた指導介入を行うことは必要不可欠であると考えられた。

2. 行動特性に適合した指導介入

本研究では、ダウン症のBさんの行動特性を活かした指導介入を導入した。ダウン症児は「模倣力に優れる」と言われてきた（例えば、斉藤・山下，1978）。このことを考慮し、担任の音声モデルを模倣させ、即時フィードバックする指導介入を行った結果、穏やかな言語行動が増加したと考えられた。一方、黙って見守る行動については、当該の行動が生起した際に即時フィードバックするといった結果操作のみを行ったところ、生起回数が全体として増加傾向にあった。その理由として、これらの介入方略を実施する間、Bさんは担任の音声モデルも、動作モデルのような非音声モデルでも、担任を模倣すると強化されることを学習したためであると考えられた。また、表3において担任による、今回の取り組みを通して、他児もBさんの適切な言語行動を模倣する様子が見られ、クラス全体にとってもよかった旨のコメントからも集団で学習を行う学校教育場面では、上記のように模倣を得意とするダウン症の特性を活かした指導介入を行うことは、他児にとっても効果的なものとなり得ることが示された。

3. 連絡帳の活用

家庭においても、攻撃行動等が減少し、穏やかなそれ

が増加した（表3）。さらに、連絡帳の保護者記載欄に、優しい言い方や接し方ができたとき、家庭でもほめるようにしているといった旨の記載があった。すなわち、学校場面において生起した適切な言語行動が、家庭場面においても生起したわけである。その理由として、先述した手続き（（7）連絡帳等に関する手続き）により、保護者が担任と同じ対応を行った結果、当該の行動が生起したと考えられた。文部科学省（2017）は、特別支援学校学習指導要領の中で、学校と家庭との緊密な連携が必要であるとし、学校教育と家庭教育が相互に関連性をもって協働する重要性を示唆している。その手段のひとつとして挙げられる連絡帳は、担任と保護者が継続的かつ迅速に連携できる数少ないツールのひとつである。しかしながら、連絡帳は、そこに表された情報をどのように解釈するかは読み手に任されている（阿部・佐々木・松田，2018）。そこで、本研究において使用した連絡帳には、例えば、「適切な言い方で伝えることができました」のような子どもの行動的事実に関する記述のみではなく、「『どいてね〜』と優しく言えたので、花丸シールを渡しながらか、『上手に言えたね』とフィードバックすると、笑顔になりました」のように、子どもの行動に対する担任からの複数の結果操作、さらに、それに対する子どもの反応を含めた、具体的手続きとその効果についても記載した。これらの結果から、学校と同じ手続き等を保護者が家庭で実践することが可能になったと考えられた。この事実に鑑みると、本研究で行ったように、連絡帳には、保護者が家庭で実践するための再現可能な

具体的手続き等に関する情報を盛り込むことが必要であると考えられた。

4. フォローアップ I・II 期において穏やかな言語行動と黙って見守る行動が減少した理由

まず、当該の2つの行動は、表情の硬直が「有」と判断されたときのみ、生起回数をカウントしていることを確認したい(図5と6)。担任から「Bさんは今までイライラしていたであろう場面でも、そうしなくなった」とのコメントが得られた。このことから、介入II期までは、表情が硬直し、嫌悪事態が「有」と判断された場面でも、フォローアップ I・II 期では、表情の硬直そのものがなくなったと考えられた。その理由として、Bさんは、ほめられること、つまり正の強化子が得られ続けた結果、担任や他児との対人関係が良好となり、心理的にも安定した可能性が示唆された。澤口・渋谷(2014)は、「ほめ」に関する心理学的動向の中で、「ほめ」などの自己を認めてくれることが対人関係に影響する、あるいは、自分の書いた文章を肯定的に評価した相手に対しては攻撃性が抑制される(Twenge, Baumeister, Tice, & Stucke, 2001) といったように、対人関係についての「ほめ」は、その関係維持の役割を果たすと述べている。本研究においてもこのことが支持されたと考えられた。

5. 長期研修制度を活かした行動コンサルテーション

表4に示したとおり、担任も副担任もさほど負担なく参加可能であったと考えられた。また、両者から今後子どもたちへの接し方について、行動には必ず理由があることやその理由を明確にしたうえで支援を行っていきたい旨のコメントが得られた。さらに、事後インタビューの結果から、担任はABC分析の仕方について一定程度習得し、これを基に支援していることが推察された。今後は、担任が「新たなコンサルタント」に、同僚が新たな「コンサルティ」になり、複数の児童への適切な指導介入の実施が期待されるとする、松岡(2010)の主張のような展開を期待したい。なお、介入途中、データを示しながらBさんの変容を伝えた。このようなパフォーマンス・フィードバックは、米沢谷・守屋(2020)や米沢谷・柘植(2020)が指摘するように、担任が効果を実感し、他の児童への支援も自発的に実行することにつながったと考えられた。次に、本研究においては、第1著者がコンサルタントを担当した点はその効果に大きく関係したと考えられる。表3からも分かるように、担任は第1著者にメールやアプリ等を通して連絡を行っていた。このことは、双方が同僚であり、児童等の情報が得やすい等、第1著者が学校文脈において適応しやすいことが奏功した。さらに、新型コロナの影響で、オンライン会議システム等が普及したことにより、コンサルタントが来校しない日でも、情報交換を

含め、効率的な情報交換が実現した。このように、本研究が担任の肯定的評価を得たのは、以前から第1著者が担任と交流があったことや第2著者に随時指示を仰ぎながらすぐに専門的知識を得ることができたことが大きく影響したと考えられた。すなわち、Erchul and Martens(2002)の指摘するコンサルタントへの「親しみやすさ(参照力)」と「知識を有しているかどうか(専門力)」の重要性について、本実践においても支持された。今後も長期研修制度を活かした行動コンサルテーション実践による継続的支援が期待される。

文献

- 阿部美穂子・佐々木由奈・松田麻美(2018) 小学校特別支援学級で使用する連絡帳における子育て支援機能の事例的検討(2018) 北海道教育大学紀要, 教育科学編, 69(1), 93-107.
- Bergan, J. R., & Kratochwill, T. R. (1990) Behavioral consultation and therapy. New York; Plenum Press.
- Erchul, P.W. & Martens, K. B. (2002) School consultation; Second Ed. (大石幸二(監訳), 2008) 学校コンサルテーション-統合モデルによる特別支援教育の推進-。学苑社.
- Hasting, R.P. & Brown, T. (2002) Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educator's burnout. Mental Retardation, 40, 148-156.
- 飯野ゆきこ(2010) ダウン症耳鼻咽喉科疾患. 2020(123).
- 井上雅彦・井澤信三(2007) 自閉症支援-はじめて担任する先生と親のための特別支援教育-。明治図書.
- 菅野敦・玉井邦夫・横田壮一・小島道夫(2013) ダウン症ハンドブック-家庭や学校・施設で取り組む療育・教育・支援プログラム-。福村出版.
- 加藤哲史・大石幸二(2004) 特別支援教育を支える行動コンサルテーション-連携と協働を実現させるためのシステムと技法-。学苑社.
- 松岡勝彦(2010) 特別支援学校に在籍する自閉症児の嘔吐き行動に対する行動コンサルテーションの効果. 山口大学教育学部研究論叢, 60(3), 301-307.
- 水田めぐみ(2018) ダウン症児の言語・コミュニケーションの特徴とインリアル・アプローチによる療育. 脳と発達, 50(2), 115-120.
- 文部科学省(2019a) 日本の特別支援教育の状況について. 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議. https://www.mext.go.jp/content/20200109-mxt_tokubetu01-00070_3_1_1.pdf
- 文部科学省(2019b) 学校調査. https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt_chousa01-000003400_1.pdf

- 文部科学省（2018）特別支援学校小学部・中学部学習指導要領。開隆堂出版
- 小笠原恵・守屋光輝（2005）知的障害児の問題行動に関する問題行動に関する調査研究－知的障害養護学校教師への質問紙調査を通して－。発達障害教育, 27, 137-146.
- 脇田将・高橋甲介・吉田ゆり・内野成美・石川衣紀（2020）ダウン症児における適切な言語行動を促すための指導・支援－ソーシャルスキルトレーニングの知見を援用して－。長崎大学教育学部教育実践研究紀要, 339-347.
- 澤口右京・渋谷昌三（2014）「ほめ」に関する心理学的研究の動向。目白大学心理学研究, 10, 93-104.
- 佐藤功一（2018）ダウン症のある子どもたちへの「知っておきたい」指導。学びの環境をデザインするレデックス株式会社, メルマガ情報, <https://www.ledex.co.jp/mailmag>
- 佐藤功一（2017）ダウン症のある子どもへのアプローチ 222。田研出版。
- 霜田浩信・清水直樹・橋本創一・菅野敦（2006）知的障害養護学校中学部における教育的支援に関する基礎研究－行動上の問題を示す生徒の実態調査による検討－。東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 57, 505-513.
- 斎藤ゆり・山下薫（1987）ダウン症乳幼児の模倣発達。発達障害研究, 8（4）, 288-295.
- 塩見憲司・戸ヶ崎泰子（2012）特別支援学校における行動問題を示す重度知的障害児への機能的アセスメントに基づく介入。特殊教育学研究, 50（1）, 55-64.
- 鈴木ひみこ（2011）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.
- 鈴木ひみこ・米山直樹（2011）特別支援学校における知的障害をもつ生徒の問題行動に対する行動コンサルテーションの効果。臨床教育心理学研究, 37, 1-9.
- 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, 181-196.
- 竹井卓也・今枝史雄・鳥雲畢力格・菅野敦（2016）ダウン症児の切り替え困難と抑制機能の関係について－質問紙と実験課題による包括的な評価を通して－。東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 68（2）, 469-478.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Stucke, T. S. (2001) If you can't join them, beat them: effects of social exclusion on aggressive behavior, *Personality and Social Psychology*, 81（6）, 1058-1069.
- Westling, D. L. (2010) Teachers and challenging behavior knowledge, views, and practices. *Remedial and Special Education*, 31, 48-63.
- 渡邊タミ子・飯島久美子・近藤洋行（2002）ダウン症候群のいる母親の療育困難と人的サポート。山梨医大紀要, 17, 58-63.
- 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2010）教員特別支援教育に関する専門性の現状と課題について。 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/index.htm
- 米沢谷将・柘植雅義（2020）小学校1年生通常の学級担任への授業コンサルテーション－コンサルティの支援実行を促進するためのコンサルタントの計画的に介入のフェードアウトの検討－。LD研究, 29（3）, 170-18