

通常の学級における行動問題改善のための 行動コンサルテーション実践（1）

— 大声を出す授業妨害行動の低減をめざして —

奥田 薫*・松岡 勝彦**

Behavioral Consulting Practice that Takes into Consideration
the Reduction of the Burden on Consultants (1)

— Class Obstruction Behavior of a Child Enrolled in Regular Classes —

OKUDA Kaori*, MATSUOKA Katsuhiko**

(Received, 2023)

本研究では、公立小学校通常の学級に在籍する児童1名を対象とし、大声による授業妨害行動を減少させ、発言のルールを守って学習に取り組む行動がより生起（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。大声による授業妨害行動に関するアセスメントの後、介入では、行動問題の生起が少ない教科における担任教師の児童に対する行動を介入案とすること、それを端的な言葉で表現した「担任支援カード」を設置する工夫等を行った。その結果、大声による授業妨害行動は減少し、担任教師の話を黙って聴く、待つなどの行動が増加した。このような結果をもたらした要因として、第3者による直接行動観察に基づく行動問題の機能同定、担任教師の技能を生かす介入案、垂直サインによる提示方法が有効であったことが示され、校内におけるコンサルテーションの有効性が示唆された。

I 問題と目的

小学校に入学すると、子供たちの生活は、個人や集団の活動場面において要求される活動の自由度が低く限定的になり、また正しくできているかどうかが明確になるものが増えてくる（大対, 2016）。さらに、教師のプロンプトやポジティブな反応、個別の働きかけの頻度が減少することから（大対, 2017）、子供たちは、新しい活動や友達、担任教師に対する緊張の日々を送っている。98%を超える児童が、入学までを幼稚園・保育所等で過ごし（文部科学省, 2019）、集団生活を経験しているが、「小1プロブレム」と言われる問題が取り上げられて久しい。「小1プロブレム」とは、「小学校に入学したばかりの1年生が授業中に私語や立ち歩きといった自己中心的な行動をとることで学級が長期間機能しない状態を意味する（田中, 2013）」が、一人一人の児童のレベルでとらえる問題ともいえるだろう。田中・藤井（2015）は、小学1年生の児童の中に不適応のリスクを抱えた者がいることや不適応行動の背景に学校生活に対するストレス

があること、「授業中に集中力を持続させることが難しい」、「教員の指示を1回で理解することが難しい」という不適応行動が多く表出していると報告をしている。そのような実態を受けるように、「幼児教育において行われている体験活動や主体的な表現活動、環境に好奇心や探求心をもって関わり、それらを生活に取り入れようとする学習を小学校以降にもつなげていくことが重要（文部科学省, 2020）」等、就学前後の子供の育ちの連続性をそれぞれの教職員が十分に理解し、組織的かつ計画的に接続を図ることが求められており、2020年度からはスタートカリキュラムが本格的に始まった。しかしながら、相対性と絶対性の分化が十分でなかったり、中心化の傾向が根強く残っていたりという特性をもつこの時期の子供（岡本, 1983）にとって、教師が皆に話していることを自分に話していることと同じとして受けとめられないことなどにより行動問題につながってしまうケースもあるだろう。

さらに、通常の学級に在籍する学習面又は行動面で

* 山口県公立小学校 ** 山口大学教育学部 〒753-8513 山口市吉田1677-1 kmatsu@yamaguchi-u.ac.jp

著しい困難を示す児童はおよそ10.4%とされ、なかでも小学校1年生は最も多く約12.0%在籍しているとされる(文部科学省, 2022)。そのような中、公立小学校教員の病気による離職者は増加、そのうち精神疾患によるものが69%を占めており(文部科学省, 2021)、精神疾患による病気休職者数も増加している(文部科学省, 2020)。高田(2009)では障害のある子供を担任しているかどうかによる担任教師のバーンアウト傾向については差がないという分析結果が示されており、因果関係は不明であるものの、通常の学級における特別な教育的ニーズを必要とする児童に対する担任の負担感は今後も問題となるであろう。職場環境へのネガティブな認知の改善等、より予防的な取組により教員の「負担感」の軽減(松岡, 2007)を図る必要があると考えられる。

さて、毎日の行動問題への対応に苦慮している教員を支援し、児童生徒の行動問題の改善に有効と考えられている方法として、行動コンサルテーションがあげられる(松岡, 2021)。行動コンサルテーションの目的は、コンサルティとコンサルタントとの間で行われる相互作用の過程を通して、クライアントの問題解決を図ること、そしてコンサルティの専門性や支援力を向上させることである(加藤, 2011)。日本においても実践研究の蓄積がなされており、これまで主に特別支援教育の現場で、コンサルタントを大学教員が担うケース(松岡, 2010など)や、大学教員のもと大学院生や現職の研修生等がコンサルタントを担うケースが報告されている(植田・松岡, 2014; 2020)。山口県においても、「長期研修派遣教員(以下『研修教員』)」である現職教員をコンサルティとし、その原籍校の教員をコンサルティ、児童生徒をクライアントとするケースに関する行動コンサルテーション実践が報告されており(平賀・須藤, 2016; 長谷川・松岡, 2017; 村田・松岡, 2022など)、特別支援学校や特別支援学級だけではなく、通常の学級における行動コンサルテーションも進められているところである。研修教員による原籍校の教員に対する行動コンサルテーションについて、竹内・松岡(2014)、松岡・竹内(2014)では、①コンサルタントがコンサルティの多忙感を熟知しており、負担感を減らすフィードバックの配慮・工夫が可能である、②コンサルタントが学級全体に対する授業を行うことが可能である、③コンサルタントがクライアントである児童生徒や保護者との面識があり、課題設定や家庭への協力依頼が円滑にできる等の利点を指摘している。このような実践を蓄積し、学校現場においてより実行可能な支援の方法として、例えば各校に配置されている特別支援校内コーディネーターによるコンサルテーション等の発展が期待される場所である。

ところで、コンサルテーションの成功の成否を握って

いるのが介入の整合性である(加藤・大石, 2004)。加藤(2011)は、介入の整合性に影響する要因として、実行可能な介入案であることや介入の負担度が高すぎないこと、介入の有効性をコンサルティが認識できることが重要であると指摘している。また、団塊の世代の定年あたり教員の採用が増えたことで教員の若返りが進んでいる現状において、先述の離職の防止だけでなく教員育成の視点も必要となっている。

そこで、本研究では、コンサルティにとってより負担感の少ない介入を行うために、受容性、整合性ともに高いコンサルテーションのあり方を探り、その効果を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(以下A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)、当該地域に設置された大学の教育養成学部において長期研修を受けている「研修教員(A校在籍; 「見習い」コンサルタント・第1著者)」、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(第2著者)の計4名が参加した。

(1) クライアント

クライアントは、A校に在籍する通常の学級1学年の男子児童1名であった(以下「Bさん」とする)。Bさんは、幼稚園から集団行動やルールを守ることへの困難さがあり、近隣の小学校に設置されている通級指導教室の幼児部で通級による指導を受けていたが、入学を機に終結した。医療機関による診断等はないものの、入学まもなくから、休憩時間、授業中かかわらず、静かにしなければならぬ場においても、担任教師や特別支援教育支援員(以下、支援員)等教職員に対して、「この(キャラクター)得意技はなんでしょう? ①○○②△△③□□」等、自分の言いたいことをクイズ形式にして大声で話しかける行為が頻繁に見られた。その際、聞いてもらえないとさらに大きな声で「きいて!」等と大声で責める発言をするため、授業が開始できない、中断するなど担任教師らは非常に困っており、校内に響く大声を聞き心配した管理職等複数の教職員からも、この行動の改善への強い要望があった。

(2) コンサルティ

Bさんの担任で、小学校勤務7年目の女性教諭(以下、担任)であった。A校での勤務は4年目、1学年を担当するのは連続して3年目であり、Bさんを含めた34名の単学級の1学年児童の担任であった。この学級には曜日により交替で1名の支援員が常におり、自閉症・情緒障害支援学級から交流に来る児童が1名を引率する支

援学級担任とともに、ほとんどの時間を2～3名の複数体制の教職員で指導、支援していた。しかし、担任は児童と目を合わさないうまま指示を出したり、説明をするなど、多忙感を極めている様子が窺えた。また、後述するフォローアップ2の終了期まで、頻繁に「大丈夫でしょうか」などと不安を口にしていた。

(3)「見習い」コンサルタント(研修教員)及び大学教員「見習い」コンサルタントは、小学校特別支援学級担任経験2年で、教職歴8年目の教員(以下、第1著者)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・行動コンサルテーションを専門とする大学教員(以下、第2著者)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. 倫理的配慮

本研究開始時に、第1著者は、学校長と担任に対しては口頭で、Bさんの保護者に対しては文書に基づいて、説明を行った。ここで第1著者は、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③研究の成果を公表することを伝え、関係者全員から同意を得た。この時、保護者に対し、研究の方向として応用行動分析及び行動コンサルテーションについて口頭で簡単に説明した。

3. 標的行動

Bさんは、授業中であっても、アニメなどの学習に関係のない話題を大声で話しかけるという行動が生起していた。特に担任に対して、聞いてほしい気持ちの高まりとともに声がどんどん大きくなっていった。また、担任が自分を見ていないときに、このような行動が最も多く生起することや休日明けの1校時、休み時間明けに多く生起していたことから、Bさんの大声行動が教職員、特に担任に対する注目要求機能であることが推定された。また教科別に行動観察をしたところ、生活科における生起が明らかに多く認められたことから、標的行動を「生活科授業中における、授業内容とは関係のない、約5メートル離れた観察者にも十分に聞こえるほどの大声を出す行動」とした。

4. セッティング

Bさんの在籍教室(Bさんと支援学級の交流児童を含め35名)及び教室外側の軒下を使用した。第1著者は、Bさんから約5m離れた視界に入りにくい場所(教室最後方等)に位置した。必要に応じて、他児童の学習支援を行いながら、Bさんの行動観察を行った。

5. 研究デザイン

本研究は、後述するベースライン、介入、フォローアップ1、フォローアップ2の4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、Bさんの直接行動観察を行い、記録用紙に記入した。記録用紙は、井上・井澤(2007)に記載されたものを使用した。記録用紙には、標的行動が生起した時間、「(A)先行条件:標的行動が生起したきっかけ」「(B)行動:標的行動の内容」「(C)結果:どう対応したか」を記入した。

7. 学校訪問期間

本研究は、X年5月から10月まで行われた。第1著者は、ベースラインから維持状況の確認まで計13回訪問した。

8. 手続き

(1)ベースライン期:生活科授業のあるX年5月6日、25日、27日の3日間(8:25～14:30)測定した。この期間、第1著者に対し、担任が「どう指導・支援すればいいか」と尋ねた際は、学級全体に対する指導の助言は行ったが、Bさんに対する対応は「普段通り」を依頼した。ベースライン期において担任は、大声行動に対し消去手続きを実施していた。

(2)介入期:X年5月31日に介入案を提案し、X年6月7日、8日の2日間測定した。第1著者は、担任に対して、児童の下校後すぐに「学習に関係のある内容の発言になってきましたね」「モニターを活用したわかりやすい提示になり、子供たちは集中して見ていましたね」「児童の名前を呼んでは褒める回数が増えていて、先生が子供たちをよく見ていたのがわかります。子供たちにも伝わっていますよ」等のフィードバックを行った。6月8日には大幅減少したため、介入はこの日で終了した。介入案については、標的行動の生起が極めて少なかった図工及び体育の授業における担任の教態(笑顔、声、目線等、教師の基礎的な技術)を示し(Table 1)、「これらが生活科の授業においても続けられるとよいと思いますよ」と提案した。

Table 1 図工・体育の授業における担任の教態のよさ

- ◎児童を頻繁に名前呼び、褒める
- ◎児童の呼びかけに対する反応が早い
- ◎他の児童の活動中にBさんのそばに位置している
- 指示の言葉が短い
- 自分がモデルとなって大きなジェスチャーで例示する
- 児童の自由に活動する時間を確保している
- 活動全体に対して肯定的な評価をしている

◎注目要求の機能への対応 ○その他の対応

さらに、これを端的な表現にした視覚支援カード（以下、担任支援カード）を作成し（Fig.1）、担任がいつも目にする場所（職員室の机上、教室の教卓背面、オルガンの椅子の上）に設置した。数日後、「(Fig.1では)項目が多く、実践が困難」と担任が訴えたため、項目を減らしてFig.2のように再提案し、再度設置した。項目を絞るにあたっては、担任の負担を軽減する視点に立ち、「担任にできそうなところから」しかも「注目要求に対して効果的だと思われるもの」として、事前準備不要な「返事はすぐに『できたね』『いいね』」と、プラン提示時に担任が花丸をつけていた項目「視線ビームでメッセージ」の2項目とした。しかし、担任の要望により、どちらも設置しておくことにした。なお、担任支援カードは、机の上に置く、机の上に貼ることにしてしまうと他の書類等に埋もれてしまうため、Fig.3、Fig.4のようにメニュースタンドやフォトスタンドを活用して立てて設置した。

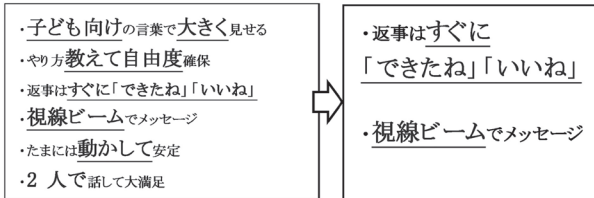


Fig. 1 「担任支援カード」初提案 Fig. 2 再提案

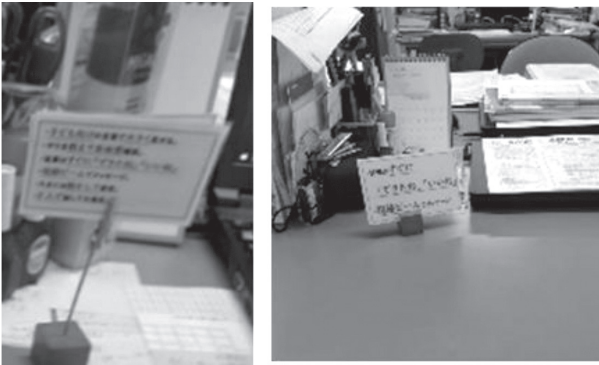


Fig. 3 「担任支援カード」設置状況（職員室）



Fig. 4 設置状況（教室）
※写真には個人情報等がないことを確認している。

(3) フォローアップ期：フォローアップ1はX年6月23日、24日の2日間、フォローアップ2はX年7月14日のみ測定した。

(4) 事後インタビュー：フォローアップの測定後、担任に対して事後インタビューを実施した。ここでは、「今回の取組は有効であったか」「提案事項の視覚支援はどうだったか」「担任の負担（感）はどうか」「今後どのようなことに気を付けて子供たちに接していきたいか」について尋ね、回答を得た。また、本研究に対する事後報告を兼ね保護者と面談し、家庭での様子や取組の聞き取りを実施した。

(5) 維持状況の確認：長期休業明けの1ヵ月間、管理職、担任、特別支援コーディネーターに対しBさんの行動の様子の聞き取り及び授業参観をした。

Ⅲ. 結果

本研究の結果をFig.5に示した。ベースライン期における標的行動は、1日目71.0回、2日目33.0回、3日目18.0回であった。1日目は大型連休明けであり、この時の担任は消去手続きを一部試みていたこともあり、Bさんはそれに対して「きいて」「きいてくれなきゃだめでしょう」と叫び続けた。このような言動に対し、担任

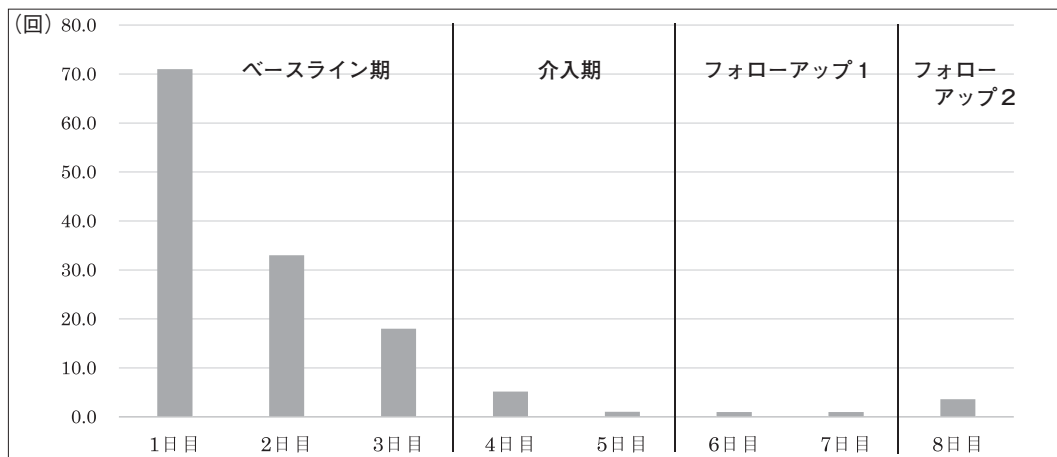


Fig. 5 45分あたりの標的行動生起回数

は「先生はみんなの先生です。あなた一人の先生ではありません」などと叱責することもあった。その後、2日目、3日目と標的行動は減少しているものの、生活科授業における生起回数は他教科の授業より明らかに多かった。またこの頃、悩んだ担任は管理職に相談し、隣の空き教室にクールダウンのスペースを作り、担任とBさんで、その日の行動を休憩時間にふりかえる試みをしてしたが、かえって授業中、勝手に空き教室に入ったり、そのために廊下に出たりすることが増える要因となっていたと考えられた。廊下の端まで走り、教室の外で叫ぶ行動が増加したため、担任が職員室に救援を呼びに来ることが増え、保護者に来校を依頼しBさんの様子を確認してもらうなど、担任が苦慮している様子が窺えた。このようなことから早急に介入を導入することとした。

介入期における標的行動は、1日目5.1回、2日目1.0回とベースライン期に比べて激減した。フォローアップ1では1日目1回、2日目1回、フォローアップ2では3.6回であった。Bさんの廊下に走り出て大声を出す行動もみられなくなり、担任が職員室に救援を呼ぶこともなくなった。介入以降、担任はBさんに対し、消去や叱責ではなく、Bさんの適切な行動に対する即時強化やBさんのそばに移動した上で全体指示を行うなど、Bさんの困難さに寄り添う支援を行っていた。全体指示の際も担任はBさんを見て話すようになった。担任への事後インタビューの結果(Table 2)では、担任から、今回の取組について有効であった旨の回答を得た。また、担任のBさんへの対応を見ていた他の児童にもよい変化があった旨のコメントを得た。担任支援カードによる介入案の提示については、すぐに目につくことの効果を実感している回答を得ることができた。担任は自分の名札の裏側に入れ、随時見るようにするなど、すすんで介入の整合性を高めていた。当初は教室に第1著者がいること

のプレッシャーや介入案の項目の多さに不安を抱いたものの、介入案が他教科の授業中に特に意図せず行っていた自分の行動であったので気が楽になったという回答を得た。また、第1著者により図工科及び体育科で担任の行動観察を行ったことに対しても肯定的に捉えており、自分のかかわりがうまくいったことを記憶し、今後の指導、支援に活かしていきたいと、自信をつかみ取ったと判断できる回答が得られた。

保護者の感想(Table 3)では、Bさんの家庭での過ごし方に大きな変化はなかったが、研究に協力するにあたり学校からの連絡が密になったことで、学校でのBさんの様子がより正確に伝わったこと、それをもとに家族会議を開くなど家族で問題意識を共有できたことに対して感謝の言葉があった。また、本研究の同意を得る際に、第1著者が研究内容の概要として応用行動分析の説明をしたことを受け、問題行動があっても叱るのではなく論ず対応に変えたり、好きなキャラクターのスタンプを押すことを強化子として離席しない約束をするトークンエコノミー法を考え出して実行したりしていることが明らかとなった。

担任・保護者とも、結果として学習内容に関係のない大声発言の減少を喜びつつ、依然としてBさんの声の大きいことや離席に対する課題を述べた。保護者がBさんのきょうだい関係による要因を述べたことから、第1著者は、大声で訴えることで聞いてもらえた経験が強化子となっている可能性を示し、「3の声(ちょうどいい声の大きさ)になったら聞かよ」と伝えたり、ちょうどいい声の大きさのときに賞賛したりすることを提案した。保護者がその提案に対してすぐに実行したいと述べたため、担任にも同じ提案を伝え、学校でも家庭と同様に対応していくことを助言した。

フォローアップ2を終え夏季休業に入ったタイミング

Table 2 担任への事後インタビューの結果

質問1：今回の取組は、Bさんにとって有効であったか。	回答1：有効であった。グラフ(Fig.5)を見て、授業中に学習に関係のない発言をすることは減っていることがよくわかった。ただ、声の大きさや離席行動に課題は残る。また、自分の対応を見た他の児童が、Bさんへの声かけなどの対応を変えてくれた。集団の中でBさんにも他の児童にも仲間意識を育てたいと思う。
質問2：担任支援カードはどうであったか。	回答2：すぐに目につく位置に設置されたので、すぐに目に入り、冷静になれた。常に意識し、自分の感情のコントロールができた気がする。予備のカードを自分の名札の裏にも入れていた。
質問3：今回の取組について負担を感じたか。	回答3：行動観察のために教室にいられることに対するプレッシャーは少なからずあった。また介入プランを聞いたばかりのときは、できるかどうか不安であった。しかし、生活科以外でも使える技術であり、図工や体育で既に行っていることなどの助言で気が楽になった。自分の知っている方法を出し尽くしたところで対応に苦慮していたので、分析や事前の対応の工夫など、自分一人ではとてもできないので大変助かった。
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：介入案にあったように、端的な言葉で一度に1つの指示をするわかりやすく児童に伝わる指示をしていきたい。児童に対する肯定的な声かけのタイミングや自分の対応が成功したときのことを覚えておいて、次に生かしたい。

で、第1著者は校内研修を行った。応用行動分析及び行動コンサルテーションについて解説し、本研究の概要について紹介した。「大声」という点においては依然として発生していたため、本研究の結果データを示し説明し、改善していることを全教職員に伝えた。

また、Table 4に示したように、教職員の応用行動分析に対する関心が高まり、ABC分析と支援が直結していることやその効果への理解、教師の行動改善を子供の

行動改善につなげたいという意欲が述べられていた。

夏季休業が明けても、Bさんは落ち着いており、教室を飛び出して叫ぶこともなくなった。第1著者は、教室でBさんが熱心に漢字の書き取りをしているのを確認した。さらに10月に入り、担任にBさんの様子を尋ねたところ、「声は大きいですが、それは私の方で対応できるので、もう大丈夫です」と笑顔で述べた。

Table 3 保護者の感想

質問1：今回の取組により、Bさんの家庭での様子に変化はあったか。
回答1：大きな変化はない。家庭では弟に負けずに話を聞いてもらおうとするため大声の発言は多い。息子は家庭で、楽しかったことやできたことを主に報告してくるため、指示を聞かなかったり大きな声で関係のないことを言ったり離席したり空き教室に入ったりすることは、学校から電話連絡を受けるまで知らなかった。だから担任からの定期的な連絡はありがたかった。研究の結果も聞いて、声の大きさや離席の課題は残っているが学習に取り組む態度の改善はうかがえた。
質問2：家庭での対応について
回答2：(ベースライン期に)学校に呼ばれて、我が子の状態を目の当たりにし、家族会議を開いた。本人もいけないとわかっているが、我慢できないようであった。あったこと、やったことは正直に報告してくれるようになっており、何かしでかしても親としては怒らないで諭すようにしている。また、離席したり空き教室に勝手に入ったりしない、大きな声で授業中に叫ばないという約束をし、できたら夕食の前後に母親と遊ぶ時間をつくる、本人の好きなキャラクターのスタンプをカードに押す、という取組も始めた。声の大きさについては、3歳児検診で相談した際にももらった「声のものさし」の絵で説明し、「ふだんは3の声。5の声は助けを呼ぶ大きさだからおまわりさんが来るよ」などと諭している。
質問3：本研究に対する感想について
回答3：取組の結果、関係のない発言が激減していることはうれしい。生活科に生起が多かったのは学習の内容や目的が分かりづらかったのだろうと思う。どの教科の学習にも取り組めるようになってほしい。親として、学校、学級の他の児童に、迷惑をかけることは避けたいという一心である。なぜうちの子を、とはじめは不安に感じましたが、感謝している。

Table 4 校内研修の感想

○分析がどう指導や支援へいかされているのかがよくわかり、大変参考になった。教師の指導スタイルの一つの方向付けになると思っている。一層のフィードバックを楽しみにしている。
○「データに基づいて検証していく」この部分が教員の弱い部分と思うので、大学における研究をぜひ多くの教職員に伝えてほしい。
○古い時代の固定観念がなかなかぬけず、新しい時代の新しい価値観、指導法がどんどん出てきていることを改めて実感した。子供たちとはどんどん年齢が離れていくからこそ、子供の心に寄り添い、新しいことを実践していきたいと思った。
○応用行動分析は、正の強化で使いこなせたらとても有効だと感じる。今担任している児童は、視覚支援とシールの効果で、ずいぶん落ち着いてきた。
○子供の行動への対応を、理論に基づいて行うことの大切さがよくわかった。常に、こちらの投げかけとそれに対する子供の行動、そしてそれを分析すること、望ましい行動が増えたと、授業も楽しくなるだろうと、自身を振り返った。
◎教師が手立てを工夫して実践することで、子供の行動や言葉、表情がかわっていくことを実感することができた。それを味わうことができたのは、先生の観察や分析のおかげだと感謝している。これからも適切な行動が増えるような工夫をし、その都度タイミングよく褒めていくことで、良い関係を築いていきたいと思う。自分の心に余裕をもつことも、忘れないようにする。
○「授業を明るく終える」「望ましい行動を増やす」など、これから工夫して実践していき、一人一人がより成長、前進していきるように頑張っていきたいと思う。
○望ましい行動を増やせば行動問題も減るという考え方は、自分の軸の部分に持っておきたいと思った。
○特別支援教育に関しては、障害の名前ではなくて、子供たちの「行動」の理由を分析して指導していくことが大切であると思った。今のクラスは、人数も多いけれど、一人一人の子供たち自身が成長を感じられるように2学期からも指導をしていきたい。
○クラスの個に応じた指導をしていきたい。また、日々の指導の中でも分析し、改善を考えていくことの大切さを感じた。
○理屈が分かると我々の仕事にも生かしやすいということもよく分かった。
○応用行動分析のお話から、問題行動を減らして望ましい手立ても考えていきたいと思った。一年生で取り組まれていた、すぐに評価すること、視線ビームなども取り入れていきたいと思う。
○自分のクラスの指導に直結する内容だったので、2学期の生徒指導に大変役立てられそうである。一つ一つの改善点に目を向けて、子供に寄り添う指導が大切だということがよく分かった。ぜひうちのクラスにお願いしたい。
○普段何気なく行っていたことの効果に改めて気づくことができた。特別支援の児童だけでなく、自分が持っている学年にも生かせそうなことが多く発見することができた。また、自分の娘のこれからの関わりにも生かしてよりよい発育を促せたらなあと思った。

IV. 考察

本研究では、通常の学級に在籍するBさんの授業妨害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的な在り方について検討することを目的とした。研究開始前より担任は、「どうしたらいいでしょう」と第1著者に訴えたり、管理職に相談したりしており、行動問題の対応に対する自信のなさが窺える状況であったため、コンサルティの負担感を軽減するために、介入の受容性と整合性をいかに高めるかについて十分に配慮した。

ベースライン期における標的行動の生起回数はFig.5のように減少傾向にあった。しかしながら、1日目は大型連休明けということから、担任等の他者からの注目に対して「遮断化」された条件であった。これに対して担任は消去手続きを実施していたものの、それは徹底されたものではなく、消去抵抗やバーストに対して、相応の声の大きさに対応してしまうこともあった。比較的長期間の「遮断化」と消去手続きを徹底できなかったことにより、このような標的行動の生起回数につながったものと考えられた。一方、2日目と3日目は、このうちの消去手続きの不徹底に変わりはないものの、長期間の「遮断化」がなかったために、1日目に比べると生起回数が減ったものと考えられた。しかしながら、担任のみならず、管理職もこのことについて困っている様子には変わりがなかったため、この後、介入を導入することとした。

介入期以降の標的行動は、ベースライン期に比べ明らかに少ない生起回数を維持した。この要因の1つとして、担任がBさんの適切な行動を見逃さず賞賛したことが考えられた。また、学級全体への指示を行う際にも、担任はBさんに視線を合わせたり、BさんのそばでBさんの机上の教材を例示して行った。これらの担任の行動により、Bさんは、担任は自分に話していると感じながら聞いていることが推測され、少しずつ担任の話聴く行動が生起するようになったと考えられた。また、担任が学習内容に結び付けながらBさんの発言を取り上げられるようになったことで、Bさんはその後の学習活動に集中して取り組む時間が次第に長くなったと考えられた。このようにBさんの注目要求を充足させることにつながったことから、Bさんは大声で発言する必要がなくなったと考えられた。一方、大型モニターを活用した指示・説明による学級全体の児童にとってもわかりやすい表現や肯定的な即時フィードバックなどの担任の支援により、他の児童においても「担任の話聴く」という適切な授業参加行動が多く生起するようになった。このようにBさんに対応するための担任による支援行動の改善が、他の児童にとっても好影響を与えたことが示された。小学校では学級全体へのアプローチが問題行動の生起を予防するために重要(大対, 2016)であり、学級全体の

児童を対象とした支援を基盤として個別支援を導入することは、負担をかけることなく支援を続行することにつながる(米沢谷・柘植, 2020)といった指摘がある。本研究における介入は、学級全体へのアプローチを第一の目的としたわけではなかったが、担任がBさんの注目要求に対する個別の支援とともに行った、指示の明確さや即時承認などの支援行動が、学級全体へのアプローチとしても効果的であり、結果的にBさんだけでなく学級全体の行動改善につながったと考えられた。

さて、コンサルティの負担感については、Table2にあるように、第1著者が在室していることに多少のプレッシャーはあったものの、「・・・助言で気が楽になった」「自分一人ではとてもできないので大変助かった」など良好なコメントを得た。それは、①介入案の内容が他教科の指導においても他の児童に対しても有効なものであり、コンサルティ自身がその効果に対する期待をもって実行することができたこと、②担任の訴えに対し項目を絞る際に、実行可能かつ効果が期待でき、コンサルティ自身が取り組みたいと述べた項目に絞って再提示したこと、③担任が不安を口にしたときに途中経過(Fig.5)を提示しながらフィードバックを行い、担任が効果を実感できるように配慮したことが奏功したと考えられる。野口・加藤(2010)では、コンサルティにとって新奇性の高い支援技術の導入を最小限にとどめることや、コンサルティの実践的な強みや特徴を生かした介入案であることを行動支援の構成要素として期待している。本研究では、担任の気づいていないことやできていないことを単に指摘する介入案ではなく、担任が日頃行っている、かつクライアントや学級全体の望ましい行動に結びついている、特別に意図せずに行っていた行動を介入案として提示した。これにより担任はスムーズに介入案を実行に移せたと考えられた。また、介入案を端的な言葉で表現した「担任支援カード」を、複数個所に、立てて設置したことは、Table2にあるように、担任が介入案を常に確認可能なため、整合性の高い支援行動となった。視覚情報は、注目されていない限り情報源として機能せず(寺西, 1989)、聴覚情報に比べると受動的な情報である。しかし、聴覚情報と異なり、いつでも確認できる情報の永続性がある。本研究では、担任の頻繁に見る位置に「垂直サイン」(松岡ら, 2000)として立体的に設置したことで、介入案の項目が、大量の書類や児童のノートなどに埋もれることなく、平面の視覚情報よりも能動的な情報となって担任に働きかけたといえる。そして、第1著者からの提案はなかったものの、自発的に自分の吊り下げ式名札裏に「担任支援カード」を挿入するなど、自らの積極的な実行につながったのである。このことも良好な結果に結実したのであろう。

さて、標的行動の生起回数の減少により適切な行動（学習に集中し、担任の話を黙って聴く、待つ）が増えたことで、他の不適切行動も減少することが期待されたが、休み明けや1校時に増加する大声と離席行動の生起に課題が残った。離席などの標的行動以外の行動問題に目が行くあまり、担任が介入による改善の効果を感じられず、整合性が維持されなくなる恐れもあった。これに対しては、松岡（2010）の指摘にあるように、Fig.5を提示し、標的行動の生起が減少している事実についてデータをもとに伝え、コンサルティの支援行動への言語賞賛を行った。また、校内の全教職員にも本研究の内容をFig.5に基づいて伝えたことで、管理職をはじめとする他の教職員からの肯定的評価につながり、担任の支援行動が強化されたのではないかと考えられた。観察事実の叙事的なフィードバックの提供をすることで、介入整合性を促進する可能性があるとの指摘（野口・加藤, 2010）もあることから、ある程度の期間、コンサルタントや管理職からの定期的なパフォーマンス・フィードバックを継続することで、コンサルティによる支援行動が継続し、介入の整合性が高く維持されることが期待できるだろう。

気になるのは、保護者の感想（Table 3）から、Bさんの家庭における行動は大きくは変わっていないと捉えられていることである。声の大きさに対する困り感は学校と家庭で共通していたため、協働して支援する方法も考えられた。そうすることで、より協力的な関係を構築し、Bさんの行動問題を多面的に支援できるはずである。また、教室でともに指導・支援にあたる担任以外の教職員のコンサルテーションへの参加が可能であれば、児童理解だけでなく、介入の意図や方法の共通理解が図られ、効果がより期待できるだろう。勤務体系の違いもあり、時間が確保できないという難点もあるが、家庭への協力依頼とともに今後の課題としたい。他にも行動問題を呈する児童がいることから、Bさんの在籍する学級において行動コンサルテーションを積み重ねたいところである。

さて、本研究の概要について原籍校の校内研修で紹介したところ、応用行動分析に対する関心、自分の学級に対するコンサルテーションの要望など、行動問題への積極的な対応に意欲が感じられる回答が得られた。研修後のアンケート結果をTable 4に示した。学校における行動コンサルテーションには地域コーディネーターの活用も可能であろうが、「校内コンサルテーション」の仕組みとして、コンサルタントとコンサルティが同籍校であることを生かして、例えば①特別支援校内コーディネーターをコンサルタントとし、②担任等が行動記録をとることでコンサルタントが教室にいないことの負担感を減らし、③コンサルテーションの時間の確保やタイミング

のよいフィードバックが可能になれば、より実効性が高い支援が可能になると考えられる。もちろん、専門的な助言を受ける必要からスーパーバイズのサポート体制の構築は必要不可欠である。学校現場においてより実効性が高い支援の方法として提案できるよう、実践研究を継続する必要がある。

謝辞

本研究の遂行に際し、ご協力いただきました公立A小学校の皆様、Bさんとご家族、並びに関係の皆様へ深く感謝申し上げます。

文献

- 長谷川真季・松岡勝彦（2018）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－，山口大学教育学部研究論叢第67巻，141-146.
- 平賀泰弘・須藤邦彦（2017）様々な機能の行動問題を示す特別支援学校小学部児童への行動コンサルテーション－給食場面における複数の教員の連携を通して－，山口大学教育学部研究論叢（第3部），173-180.
- 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，174.
- 加藤哲文（2004）加藤哲文・大石幸司，特別支援教育を支える行動コンサルテーション 連携と協働を実現するためのシステムと技法，学苑社，239.
- 加藤哲文（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 特別支援教育を踏まえた生徒指導・教育相談への展開，学苑社，13-14.
- 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（2010）特別支援学校に在籍する自閉症児の唾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（第3部），301-307.
- 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第3部，273-277.
- 松岡勝彦・佐藤晋治・武藤崇・馬場傑（2000）視覚障害者に対する環境的障壁の低減：駐輪問題への行動コミュニティ心理学的アプローチ，行動分析学研究15（1），25-34.
- 松岡勝彦（2021）幼児教育への行動コンサルテーション実践のさらなる発展を目指して，発達障害研究，43（2），205-213.

- 文部科学省（2019）幼児教育の実践の質向上に関する検討会＜参考資料3＞幼児教育の現状
- 文部科学省 中央教育審議会初等中等教育分科会（2020）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現（中間まとめ）
- 文部科学省（2020）令和元年度公立学校教職員の人事行政状況調査について
- 文部科学省（2021）令和元年度学校教員統計調査（確定値）の公表について
- 文部科学省（2022）https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf
- 野口和也・加藤哲文（2010）教育場面における行動コンサルテーションの介入整合性の促進：フォローアップ方略の構成要素の検討，行動療法研究，36（2），147-158.
- 岡本夏木（1983）子どもと教育を考える（1）小学生になる前後－五～七歳児を育てる－，岩波書店
- 大対香奈子（2016）通常の学級で支援を必要とする問題行動の機能的アセスメント－小学校と幼稚園の比較－，近畿大学心理臨床・教育相談センター紀要創刊号，1-12.
- 大対香奈子・梅本美南（2017）就学時の環境変化についての直接観察によるアセスメント，近畿大学心理臨床・教育センター紀要，2，1-13.
- 高田純（2009）障害のある児童の担任教師のバーンアウト傾向、職場環境ストレス、特別支援教育負担感、自己効力感、学校メンタルヘルス，12（2），53-60.
- 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第3部，267-272.
- 田中正浩（2013）小学校低学年教員の専門性に関する一考察－「幼小連携」及び「小1プロブレム」を視野に入れて－駒沢女子短期大学研究紀要，46，17-23.
- 田中未央・藤井輝男（2015）小学1年生のストレスと学校適応感に関する実態調査，総合地域研究，5，105-110.
- 寺西立年（1989）視覚と聴覚，騒音制御，13（5），3-7.
- 植田隆博・松岡勝彦（2014）発達障害のある成人における長時間入浴行動の改善－保護者を含めた行動コンサルテーションを通して－，自閉症スペクトラム研究，11（2），55-62.
- 植田隆博・松岡勝彦（2020）ASD成人における業務遂行中に不適切発言をする行動の改善－就労継続支援B型事業所職員への行動コンサルテーションの実践を通じ
- て－，自閉症スペクトラム研究，17（2），41-49.
- 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の計画的な介入のフェードアウトの検討－，LD研究，29（3），17.