

通常の学級における特別な教育的ニーズのある児童と 新任教員に対する行動コンサルテーション実践

中島 純子**・松岡 勝彦*

Implementing Behavioral Consultations for a New Teaching Staff and a Child Attending
Ordinary School Requiring Special Educational Needs Support

NAKASHIMA Junko*, MATSUOKA Katsuhiko**

(Received September 26, 2025)

本研究では通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある小学校低学年の児童1名（クライエント）、その担任であり1年目の新任教員（コンサルティ）を対象に、この児童による授業中の離席行動が減少し、授業参加行動がより生起するよう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した。介入期においては、授業の開始時と終了時の明確化、授業スケジュールの視覚化、正の強化子の積極的提示、活動的授業内容の導入、学習準備等の参加児童への個別的対応を含めた全体的・個別的指導支援を行ったところ、この児童による離席行動は激減し、授業参加行動が増加した。事後インタビューやこの取り組みに関連する校内研修の感想も良好であった。本児童及び新任の担任教員の変容について主として考察した。

I. 問題と目的

少子化により児童生徒数は減少している一方で、特別支援教育を受ける児童生徒数は増加の一途をたどっている。特別支援学校在籍児童生徒、特別支援学級在籍児童生徒、通級による指導を受けている児童生徒、全てにおいて増加が見られるが、中でも通級による指導を受ける児童生徒数の増加が顕著である（文部科学省、2022b）。通級による指導を受ける児童生徒は通常の学級に在籍していることから、1日の大半を通常の学級で過ごし、大勢の子どもたちと一緒に授業を受けていることになる。文部科学省（2022c）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調査結果」によると、「学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒の割合は8.8%程度（小学校においては約10.4%）であった。これは、35人学級を想定した場合、1学級に該当児童生徒が3人程度在籍しているということになり、通常の学級における特別支援教育の充実が一層必要であることを示す結果といえる。前回調査（2012）の約6.5%から2.3ポイント増加しており、その理由を特定することは難しいが、通級による指導を受ける児童生徒の増加も影響しているのではないかと考えられ

る。いずれにしても、通常の学級において、学級担任が指導の難しさを感じているという状況が容易に推測できる。

そのような中で、近年の学校現場では、いわゆる団塊の世代の大量退職に伴い、公立小学校教員の年齢構成が変化してきている（文部科学省、2021）。20代～30代前半の若手教員の割合が高く、40代の割合が低いという年齢構成のばらつきが見られ、人材育成の在り方にも課題がある。教員採用状況を見ると、小学校においては、大量採用と受験者数の減少により競争率が下がっていること、既卒の受験者が減ってきていることなど（文部科学省、2022a）から、新卒教員の割合が増加している（文部科学省、2021）。大前（2015）は、「初任者教員が現場への適応でどのような困難性をもつのか」について、「授業」「子どもへの対応」「学級経営」に悩みを抱えていることを挙げ、教員の多忙化が進んでいる中で、なかなか助言を受けられる環境が整っていないことを指摘している。このことに加えて、精神疾患による病気休職者数は、令和3年度5,897人で、過去最多であった（文部科学省、2022d）。若手、中堅、ベテランに限らず、教員が疲弊することにより、子どもたちも十分な支援が受けられな

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

いといった悪循環に陥っている危険性も考えられる。

このような課題を抱える学校現場において、子どもの様々な行動問題を改善し、悩みを抱える教員を支えるための有効な方法として、行動コンサルテーションの実践研究が多数存在する(大石, 2016)。行動コンサルテーションは、①問題の同定(解決すべき問題を明確にすること)②問題の分析(行動の先行条件や後続条件を分析し、問題解決が見込まれる介入計画案を作成すること)③指導介入の実施(介入計画を実行すること)④指導介入の評価(目標が達成されたか、介入が効果的であったか、介入計画の修正が必要かどうか、などを検討すること)という4段階の介入モデルで行われることを基本としている(Bergan & Kratochwil, 1990; 加藤ら, 2004)。若手教員の中には、学級がうまく機能していないと感じながらも、それに対する対応策を見いだせず、相談もできない状況もありうる(大前, 2015参照)。行動コンサルテーションは、具体的な支援策を得られるという点で、若手教員にとって大きな効果があると考えられる。また、松岡(2007)は、コンサルティに対してデータを示しながら肯定的フィードバックを行うことの有効性を述べている。介入によって子どもの行動が改善することは、子ども自身にとって有益である一方で、教員も自身の支援行動に対しコンサルタントから肯定的フィードバックを受けることで、仕事のやりがいを感じるができるであろう。これは、先述した教員の人材育成について寄与することにもつながる。

小学校の通常の学級に焦点を当てた行動コンサルテーション研究も多く行われており(松岡, 2007; 野口・加藤, 2010; 道城, 2012; 大久保ら, 2011など)、その効果が報告されている。道城(2012)は、学級全体に対する行動コンサルテーションを行った結果、特別な教育的ニーズのある児童だけでなく、学級全体の私語を減少させることができたことを報告している。大久保ら(2011)は、通常の学級における日課活動への参加を標的として、対象児童に対する個別支援と学級全体に対する支援を実施したところ、学級全体に対するアプローチの効果が大きいことを示し、通常の学級における行動支援を検討する際には、児童に対する個別支援よりも学級全体に対する支援を優先して検討することの必要性を示唆している。通常の学級には、当然多くの児童が存在し、行動上の問題を抱える児童と他の児童は相互に影響し合いながら生活している(大久保ら, 2011)。そのため、学級全体を対象にした支援は、複数の児童が対象であっても行動問題を改善すること、また他の児童に対しても適切な行動の増大をもたらすことが可能になるという点で、担任の「負担感(松岡, 2007)」の軽減にもつながる。これらのことを踏まえた上で、学級や児童の実態に応じた

具体的な支援方略を考えていくことが大切である(関戸, 2013)。場合によっては、学級全体への支援と個別支援を同時に進めていくことが有効なこともあるだろう。

そこで本研究では、通常の学級において特別な教育的ニーズのある低学年児童1名を対象とし、学級全体への支援と個別支援を組み合わせた介入を行うことを通して、児童のみならず授業や児童への対応に苦慮していた新任教員(担任)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(以下「A校」)に通う特別な教育的ニーズのある低学年児童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員養成学部において長期研修を受けている研修教員(「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)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の低学年児童1名であった(以下「Bさん」とする)。Bさんは、見通しがもてないことに対し不安が強く、環境の変化に対し適応が困難であるとのことで、年度初めより「離席する」「床に寝そべる」「学習と無関係のことをする」等の行動が生じた。6月に入る頃よりその頻度が増え、授業に落ち着いて参加することが難しい状態であった。一方で、Bさんは、些細なことに気がつき、困っている友達に声を掛けたり、手を差し伸べたりすることができた。また、理解力が高く、知識も豊富であった。

(2) コンサルティ

Bさんの担任で、小学校勤務1年目の女性教諭(以下、担任)であった。これまでに学校勤務の経験はなく、初めての学級担任であり、毎日ノートに教材研究をして授業の準備をするなど、教育活動に真摯に取り組もうとする一方で、初めての学校現場に戸惑う様子が窺えた。4月当初、Bさんに対し「Bさん、座ってください」等の声掛けを行っており、Bさんもそれに従う様子がみられた。しかし、5月以降もBさんの行動問題が生起することに加え、当該学級には、Bさんの他にも配慮を要する児童が複数名在籍していたことから、対応の仕方に不安を抱くようになり、次第に児童の行動問題に対する声掛けが減少していた。

(3) コンサルタント(研修教員及び大学教員)

コンサルタントは小学校特別支援学級担任経験4年で、教職歴21年目の教員(第1著者)であった。現在、公立

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。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）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。

3. 標的行動

標的行動を「国語科および算数科の授業中における学習活動に関係のない離席行動」とし、その低減を図ることを主な目的とした。この標的行動について、担任はどうか対応すべきか分からず不安を口にしていたことから、平日はほぼ毎日ある国語科と算数科の授業中における標的行動の低減に取り組むことにした。特に離席は、Bさん自身の学習参加機会が減少し、周りの児童にとっても学習に集中できない等の不利益が生じる可能性があるという点で、まず改善すべき行動であると判断した。

4. セッティング

Bさんの在籍教室を使用した。第1著者は、Bさんから約2メートル離れた視界に入りにくい場所（教室後方等）に位置した。なお、第1著者は必要に応じて他児童の学習支援を行いながら、自然な形で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期、介入1期、介入2期、介入3期、フォローアップ期の5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「(A) 先行条件」「(B) 行動」「(C) 後続条件」からなるABCフォーマットを用いて記入し、離席行動の時間やその様子の他に、学習参加行動の様子も合わせて記入した。離席時間については、ストップウォッチを使用し、できる限り正確な測定を試みたが、第1著者1名での直接観察によるデータ収集を行ったため、ストップウォッチの押し忘れ等により若干の誤差が生じた。1回の訪問につき、国語科と算数科の授業記録を取り、45分間当たりの離席時間（累積時間）を算出しその平均を求めた。なお、教室後方のロッカーにあるランドセルからノートを取り出す等やむを得ない離席については離席時間から外した。

7. 学校訪問期間

本研究は、X年6月～12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期まで計16回訪問した（授業観察13回・担任との打ち合わせ3回）。

8. 手続き

(1) ベースライン：X年6月22日、29日の2日間測定した。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さんや学級全体に対して「普段通り」に対応してもらった。

(2) 介入1期：X年7月12日に、第1著者から担任に対し、介入案についてメモを基に口頭で提案し、7月13日に実施を試みた。ここでの提案は、①授業の始まりと

Table 1 介入期における手続き等

介入期	学級全体への対応	Bさんに対する個別の対応
介入1期	<ul style="list-style-type: none"> 授業の始まりと終わりの時刻を守り、全員が座った状態で号令を掛ける 授業の初めに、学習活動の流れをミニホワイトボードに書いて示す ほめ言葉を増やす 	<ul style="list-style-type: none"> 個別の声掛けと共に学習準備は担任と一緒にやる ほめ言葉を増やす
介入2期 9/5 介入1期をより具体的に変更	<ul style="list-style-type: none"> 授業の開始、終了時刻を明確にする（担任が意識して守る・児童らに声掛けをする） 学習活動の流れをミニホワイトボードに書いて示す 	<ul style="list-style-type: none"> 学習準備（例えば、教科書を出す・開く等）は担任と一緒にやる 全体への指示の後に個別の声掛けをする
9/16追加	<ul style="list-style-type: none"> 授業の終了時刻をミニホワイトボードに明記する 活動を終えるごとに賞賛の言葉と共にミニホワイトボードに花丸をつける 授業時間に1回以上ペアやグループ活動などの動きのある活動を入れる 	<ul style="list-style-type: none"> 事前に授業中の約束（①授業の開始時刻に着席する②授業中は着席して学習する③授業に関係のあることをする）を交わす 個別のプリントを準備する
11/9変更	<ul style="list-style-type: none"> 授業の開始、終了時刻を学習予定黒板（教室前面）に常時掲示しておく 	
介入3期 追加		<ul style="list-style-type: none"> 個別のスケジュール表を使う

終わりの時刻を守り、全員が座った状態で号令を掛ける②授業の初めに、学習活動の流れをミニホワイトボードに書いて示す③ほめ言葉を増やす④Bさんへの個別の声掛けと共に学習準備は担任と一緒にいうというものであり、学級全体への対応とBさんへの個別の対応を同時に展開していくこととした (Table 1)。

(3) 介入2期：介入1期を受けて、介入の整合性を高めるためには、より具体的で丁寧な説明が必要であると判断し、夏季休業中の8月2日に、第1著者は担任に対し介入案 (介入1期をより具体的に変更) について、実際の場面を想定し具体例を挙げながら説明をした。合わせて、応用行動分析やポジティブ行動支援の考え方についても説明し、教室環境や授業作りについても、教室で教材等を見せながら助言を行った。さらに、8月25日には、第1著者が作成したストラテジー・シート (Fig.1 井上・井澤, 2007参照) を見せながら、9月からの介入に向けた支援案について、再度確認を行った。介入2期は、X年9月5日、16日、20日、28日、10月12日、26日、11月9日、16日の計8日間実施した。行動観察をした日の放課後に、担任の適切な支援行動に対し肯定的なフィードバックを行うと共に、協議をもとに介入内容を再度確認したり追加したりした (Table 1)。なお、時間的な余裕がない場合には、メモを残した上で改めて電話等でフィードバックを行った。9月5日には、学級全体への対応として「授業の開始、終了時刻を明確にする」「学習活動の流れをミニホワイトボードに書いて示す」の2点に取り組むことにした。個別の対応としては、「学習準備は担任と一緒にいう」「全体への指示の後に個別の声掛けをする」の2点に取り組むことにした。また、着席や学習活動に参加するなどの適切な行動に対しては、言語賞賛などの正の強化子を積極的に提示するようにした。9月16日には、学級全体への対応として「授業の終了時刻をミニホワイトボードに明記する」「活動を終えるごとに賞賛の言葉と共にミニホワイトボードに花丸をつける」「授業時間に1回以上ペアやグループ活動などの動きのある活動を入れる」を追加した。個別の対応としては、事前に担任とBさんが個別に話す時間を設け、授業中の約束 (①授業の開始時刻に着席する②授業中は着席して学習する③授業に関係のあることをする) を交わした。また、9月5日に担任が自発的にBさんのために準備していた算数プリントによりBさんの学習参加行動が増加したため、個別プリントを準備しておくことを提案した。なお、このプリントは第1著者が準備した。11月9日には、「授業の終了時刻をミニホワイトボードに明記する」を変更し、授業の開始終了時刻を学習予定黒板 (教室前面) に掲示することで、常に児童らが確認して行動できるようにした。

(4) 介入3期：X年11月22日のみ実施した。Bさん自身がその時間にやるべきことをより明確に捉えることができるようにするために、Bさん専用の個別のスケジュール表 (Fig.2) を使うことを提案した。担任からの同意を得られたため、Bさんの保護者に提案した後に実施した。

(5) フォローアップ期：X年12月13日のみ、介入3期と同じ手続きで測定した。

(6) 事後インタビュー：担任に対して事後インタビューを実施した。「今回の取組は有効であったか」「今回の取組について負担を感じたか」「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」等について尋ね、回答を得た。

Ⅲ. 結果

本研究の結果をFig. 3に示した。ベースライン期におけるBさんの離席時間は、6月22日221秒、6月29日1,775秒で、平均離席時間は998秒であった。6月22日は離席時間こそ短いものの、紙をハサミで切ったり折ったりするなど、着席中も学習に無関係のことをする行動が確認された。6月29日は離席した状態のままハサミ、紙、テープ等を使った作業をするようになり、離席時間が増加した。Bさんの学習参加行動としては、担任の声掛けや取り組む箇所の指さしによって、「漢字ドリルに漢字を書く」「教科書の問題に取り組む」など、やるべきことが明確な課題には取り組む様子がみられた。また、授業内容に関する口頭での発言が複数回あり、離席や不適切な行動 (例えば紙を切る・折る等) をしながらも授業内容を聞いており、理解している様子を確認することができた。また、この時期、担任が示した学習活動に対し、Bさんの他数名の児童から「やだ」「やりたくない」などの発言があった。ベースライン期を通して、Bさんの離席行動に対する担任の声掛けは少なく、Bさんや他児童、学級全体に対する言語賞賛等も僅かであった。担任は授業を進めることに精一杯である様子が伺われた。

介入1期における離席時間は2,456秒となり、授業時間の大半を離席したまま過ごしている状態であった。介入実施を試みたが、授業開始時に担任の声掛けでBさんが着席することはなく、また、担任はミニホワイトボードに授業の流れを書いて提示したものの、児童に対する説明はなかった。

介入2期では、9月5日966秒、16日357秒、20日261秒、28日205秒、10月12日948秒、26日675秒、11月9日308秒、16日54秒で、平均離席時間は472秒であった。ベースライン期、介入1期に比べ、離席時間が大きく減少した。介入2期を導入した9月当初、Bさんは2学期のめあてとして「授業中に立たないようにがんばる」と

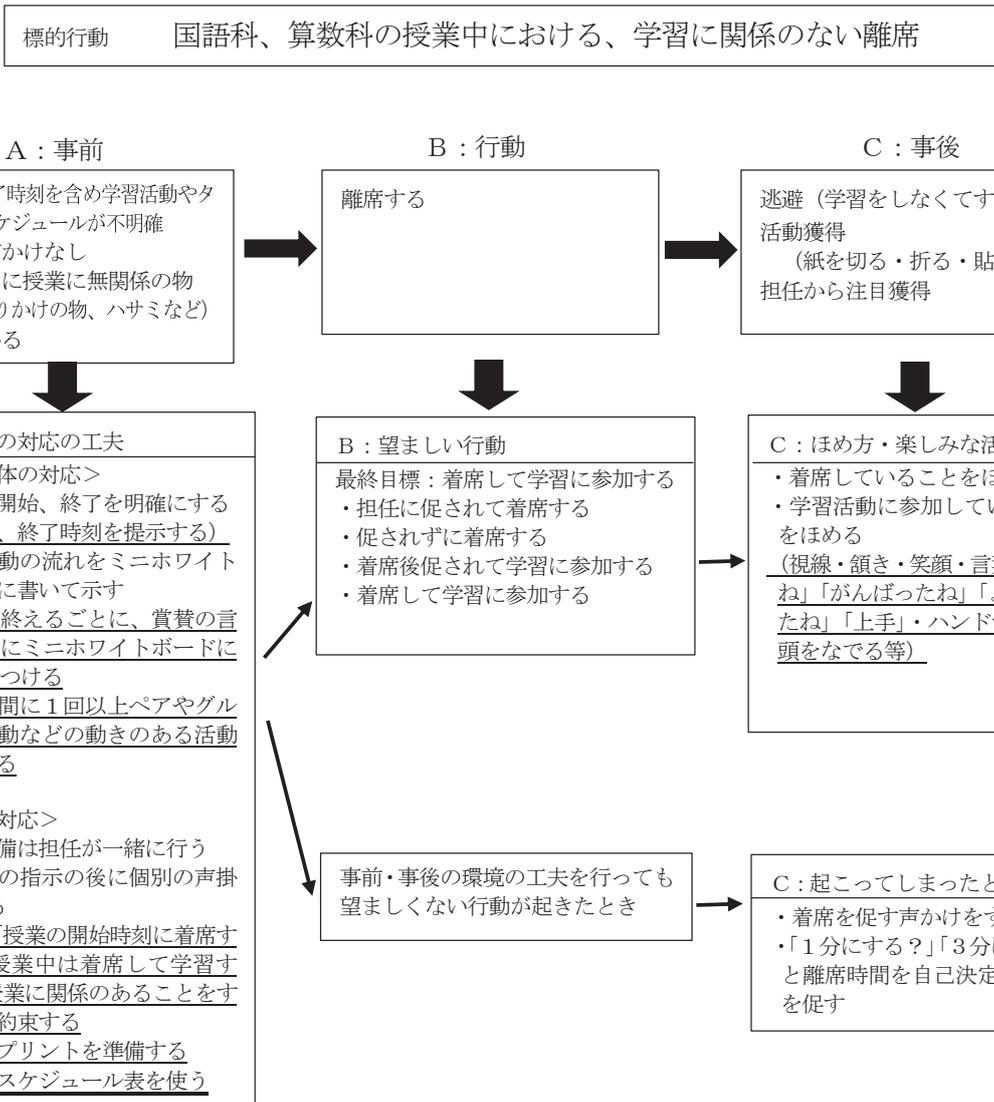


Fig. 1 ストラテジー・シート

※下線部 _____ は介入2期で途中追加し下線部 _____ は介入3期で追加した

11月22日（水） 4校時 国

	あいさつ	
1	かん字2つ	課題を終えたら自分で花丸をつける
2	めあてをノートに書く	
3	先生の話聞く	
4	かんそうをノートに書く	
5	はっぴょうする	
	あいさつ	

Fig. 2 個別のスケジュール表

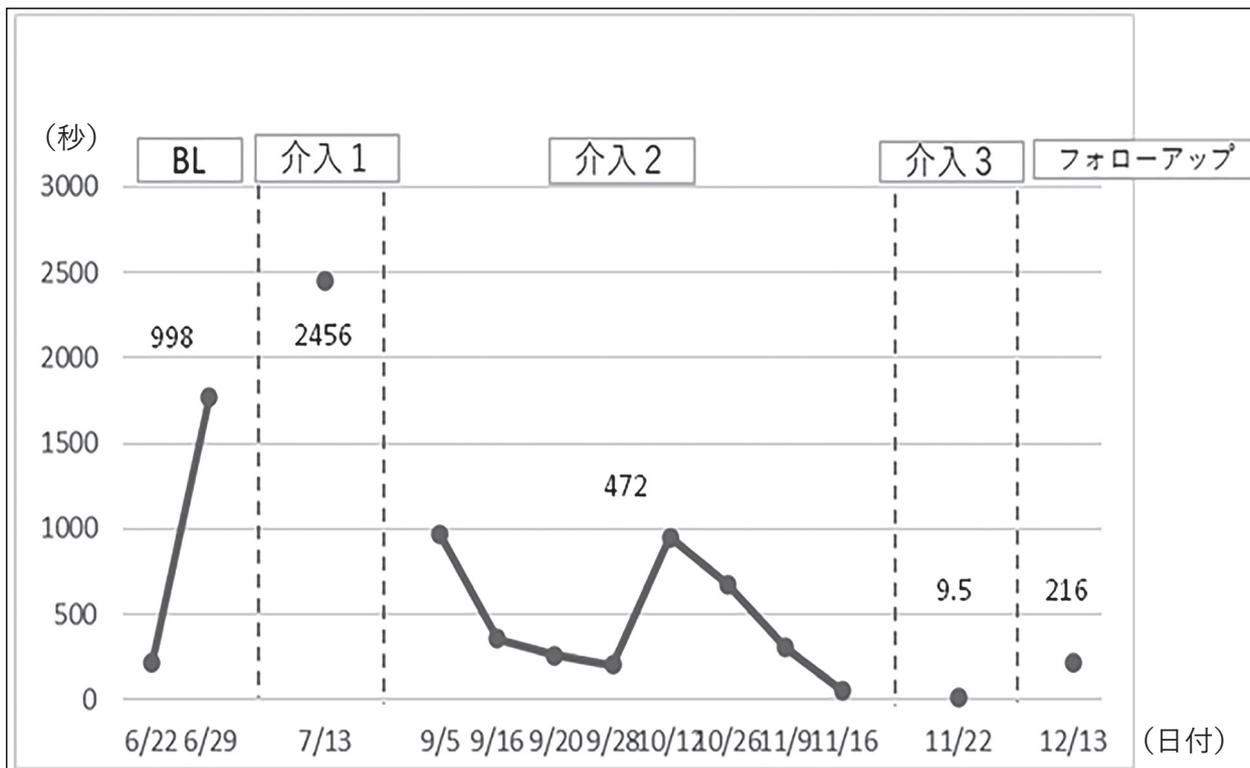


Fig. 3 授業時間におけるBさんの「離席時間」の推移
各フェイズ中の数値は当該フェイズの平均値を示す

自ら書いており、担任の個別の声掛けを先行条件として、学習参加行動が増えていった。しかし、依然として、着席はするものの、紙を切るなどの授業に無関係なことをしている行動もみられた。また、学習内容に対し「簡単すぎる」という発言もあった。そのため、その日に行う教科書の問題をすでに解き終えている場合や他の児童より課題を早く終えている場合などには、Bさん専用の個別プリントを渡すようにしたところ、その教科に関連する学習活動をして過ごすことができるようになった。一方、担任による言語賞賛は、Bさんのみならず、他児童や学級全体に対しても増加し、明るくハリのある声で明確な話し方をするようになり、他児童の授業参加行動にも改善がみられた（私語の減少・話を聞く態度の改善等）。介入3期における離席時間は、11月22日9.5秒に減少した。個別のスケジュール表に記入された学習活動をBさん自ら確認し、学習に取り組む行動が生じた。他の児童と同じペースで学習を進めることは難しいが、その時間にやるべき課題には取り組むことができた。

フォローアップ期における離席時間は12月13日216秒であった。個別のスケジュール表を手がかりとして課題

に取り組んだり、課題を終えるごとにスケジュール表に花丸をつけたりする行動も維持され、課題を終えた後に、“OK！”とつぶやく様子も確認された。また、Bさんの保護者からは「個別のスケジュール表を見ながら、その日に頑張ったことを話したりカレンダーにスタンプを押したりしている」との報告があった。事後インタビューの結果（Table 2参照）、担任からは今回の取組がBさんにとってのみならず、学級全体にとっても有効であった旨の回答を得た。負担感については、「負担がなかったわけではないが、逆にこの取組がなかったら、授業が進まなかったかもしれないと思う」とのコメントが得られた。今後の子どもたちとの関わり方については、「授業の流れなどを示して見通しをもたせることは効果的」「子どもたちを認めたりほめたりする声掛けをこれからも続けていきたい」「Bさんについては、(国語や算数以外の)他の場面でも個別のスケジュール表を使ってみたい」とのコメントが得られた。その後、体育の時間にホワイトボードに活動の流れを示して説明している場面を確認した。また、担任からは「朝の支度場面で個別のスケジュール表を使ってみた」との報告があった。

Ⅳ. 考察

本研究では、新任教員（担任）をコンサルティとし、通常の学級に在籍するBさんの離席行動を減少させ、学習参加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。

1. Bさんの変容

Fig.3に示した通り、ベースライン期から介入1期にかけて、Bさんの離席時間は増加していった。この時期のBさんは、やるべきことが明確な課題の提示と担任による個別の声掛けを先行条件として、課題に取り組む行動が生起していたが、この行動に対する担任からの正の強化子は提示されていなかった。また、Bさんに対する個別の声掛けが十分ではなかったことも、Bさんの離席時間を増加させる要因の1つとしてあげられた。これらのことに鑑み、学級全体への支援を基盤とした上で個別支援を導入することが必要であると考えられた（関戸・田中，2010；関戸・安田，2011参照）。

介入2期に入ると、すぐにBさんの離席時間は減少した。学級全体に落ち着きがみられるようになったことで、担任はBさんに対して先行条件と後続条件を含む個別的な対応が可能となったと考えられるが、これによって、Bさん以外の配慮を要する児童にも目を向けることができるという好循環が生まれた（Table 2参照）。このように、学級全体への支援と個別支援を組み合わせることにより、Bさんと他の児童の双方にメリットが生じたと考えられた。

介入3期では、個別のスケジュール表の導入によりBさんの学習参加行動に変容がみられた。ミニホワイトボードに授業の流れを書いて提示する支援は、学級全体に対しては一定の効果があったものの、Bさんに対してはあまり効果がみられず、着席していても学習とは無関係のことをしていることが多かった。そこで、授業開始時に担任がその時間にBさんがやるべきことを明記した個別のスケジュール表を提示したところ、Bさんは学習課題に取り組んだ。そして、課題を終えるごとに完遂した課題に自ら花丸をつける様子が見られた。また、授業後には担任から言語賞賛と花丸の提示が行われ、帰宅後には保護者から言語賞賛やスタンプが提示された。このように、学校と家庭が連携することで、Bさんの学習参加行動がいっそう強化されていったと考えられた。

一方、通常の学級において、このような支援を行う際に、周囲の児童らが「○○さんだけズルい」といった発言をすることがしばしばある。Bさんの個別のスケジュール表に対しても、「なんでBさんだけ…」という他児の発言があった。それに対して担任は、使いたい人は誰でも使ってよい旨を伝え、希望する児童にはそれを渡した。実際に使った児童も存在したが、それは1回の

みと限定されていた。このように「希望者は使える」という条件は、支援を受ける児童だけが特別なのではなく、必要な人・希望する人であれば誰でもそのサービスを受けられるということを周囲の児童が理解することにつながり、このような支援（サービス）を受けることに対するマイナス感情の防止にもつながるだろう。通常の学級において特別支援教育を進める上で、井上（2007）は「みんなそれぞれ違いがある」「違っていいということを確認し合う（原文のまま）」「お互い苦手なことに挑戦することに対して励まし合う」のようなクラス作りの必要性を述べている。日頃から多様性を認め合う学級経営や多様な学び方が保障される授業作りを行うことで、学級全体に特別支援が当たり前という風土を育てていくことにもなるだろう。一人一人が大切にされる学級は、特別な教育的ニーズのある児童のみならず、誰にとっても安心して過ごせる学級に違いない。

2. 担任の変容

ベースライン期において、担任は授業を進めることに精一杯で、学級内の児童の行動問題に対応することが困難であった。担任はBさんの離席行動が気になりつつも、学級全体の騒がしさや指示が通らないことなどにも危機感を抱き、児童らにどのように声をかけたらよいか分からず、このことの不安を口にしていた。

介入1期では学級全体への対応をメインに、併せてBさんへの個別の対応を行うことにした。介入1期の直前に、第1著者が手続きについてメモを基に口頭で提案したところ、担任は前向きに返答した。しかし、実際に授業を観察すると、授業開始時刻に担任からBさんに「はじめよ」等と指示したものの、着席には至らなかった。また、予め授業の流れを書いたミニホワイトボードを黒板に貼り、授業に対する見通しをもたせるよう配慮したが、それについての説明がなかったために、児童らにとっては効果がみられなかった。このように、予定していた介入が実施されず、ベースライン期と同様の手続きとなった。その結果、離席時間は改善しなかった。第1著者による介入案についての説明が、短時間であり、また一方的であったことが原因と考えられた。

そこで、2学期からの介入2期に向けて、夏季休業中に2回にわたり時間をかけて打ち合わせを行った。その際、応用行動分析やポジティブ行動支援の考え方についても説明したことは、担任が介入案の意図を理解する上でも効果があったと考えられた。また、教室環境や授業作りについても、実際の教室で教材等を見せながら助言を行った。さらに「初めての学級担任で大変だったでしょう」「1学期、がんばりましたね。お疲れ様」などの言葉がけをして、担任の負担感への配慮をしながら、できるだけ丁寧に提案や助言を行った。夏季休業中で担任

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。授業中、周りの子が少し落ち着いたことでBさんに個別に関わることができるようになった。Bさんが学習に取り組むことが増えたように感じたし、授業の始まりに着席するなど切り替えができるようになったと思う。Bさんの行動が気にならなくなった分、他の子にも今までより目が向けられるようになった。
質問2：今回の取組について負担を感じたか。
回答2：負担がなかったわけではないが、逆にこの取組がなかったら、授業が進まなかったかもしれないと思う。授業の終了時刻をミニホワイトボードに書くことを忘れてしまうことがあったが、カードを作ってもらったのでよかった。今も、そのカードで授業の開始終了時刻を確認する子がたくさんいる。
質問3：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3：授業の流れなどを示して、見通しを持たせることは効果的だと思った。子どもたちを認めたりほめたりする声掛けをこれからも続けていきたい。Bさんについては、(国語や算数以外の)他の場面でも個別のスケジュール表を使ってみたいと思う。

Table 3 校内研修の感想

- 子どもたちが示すいろいろな行動(教師からすると不適切な行動)について、ABC分析をすることで、具体的に分析的に行動を見ることができ、何をどうすればよいか分かる。自分のクラスの子どもにも用いたいと思う。
- ◎ Bさんのことだけでなく、学級の子どもたちが安心して楽しく過ごせるようなアイデアや方法を知ることができた。特に、応用行動分析については、環境を整備することの大切さを改めて考えることができた。これらを1年目で学ぶことができて、幸せだと思う。
- よくない行動をしている人を見かけたら「注意しなくちゃ」と思ってしまう癖があるので、一時立ち止まって、よい行動をしている人をほめようと思う。
- 「障害のせいにしない」「努力できない環境になっている」というところで、環境作りを工夫しなければならなかった。また、「Bが起こるようにAを工夫する」という支援の必要性も感じた。
- 特に、ABC分析の大切さを感じた。自分の学級では、授業中に私語の多い児童が1名いる。今思い返せば「その児童の発言におもしろおかしく反応する」という対応は、その行動を強化していたのだと反省した。
- 日々、子どもと接する中で「どうしたらいいの?」という場面がたくさんあるが、「ポジティブ行動支援」を心がけていきたいと思った。なかなか自分には高いハードルだが、がんばりたい。
- 応用行動分析について全教職員で知れたことは本当に意義深いと考えながら聞いていた。自分も少し学んだことがあり、この方法を保健室でも使っている。行動が少しずつ変容していくのがとても楽しい。行動は環境との相互作用であるという点は、普段学級を外側から見ていて感じていたので、なんだか心がスッキリした。日々、行動の前後に目を向けて今声をかけるタイミングか、かけるとしたらどんな言葉がけが行動の強化につながるかを考えて保健室経営をしていきたい。
- 結果だけを見て叱ることは、子どものやる気や自己肯定感を低下させることになるので、「なぜ子どもがそのような行動をしたのか」「どうしたら、そのような行動が起きなくなるのか」という視点で考えるようにしたい。子どものよさを伸ばす見方がしっかりとできるとよいと思う。子どものせいや保護者の育て方という見方ではなく、子どもや保護者とどう連携していくかという気持ちを持ち続けたい。
- Bさんだけでなく、全ての子どもに当てはまる内容で先生方それぞれが自分自身を見つめなおすきっかけになったと思う。また、担任(コンサルティ)が大きく成長した。人材育成という観点でも大きな成果があがった。

第1著者が抜粋 謝辞等は省略した ©コンサルティによるコメント

が時間的にも精神的にも比較的ゆとりのある中で、2学期に向けて具体的な提案や助言ができたことは、介入2期以降の支援を進める上で有効であったと考えられる。

介入2期は2学期始めの9月5日から実施した。この頃の担任は「いいね」「バッチリ」などと、児童らの学習参加行動に対して、即時の肯定的なフィードバックを行った。さらに、それまでは個人で取り組むような活動が中心であったが、ペアやグループ活動といった複数名で取り組む活動の導入機会も増えてきた。このような学習形態の変更がBさんの学習参加行動を増加させる要因の1つになったと考えられた。また、上記の変更はBさん以外の児童にとっても効果的であったと判断できる。ただし、一度に多くの支援手続きを実行することは担任の負担が大きいため、担任が無理なく実行できるようなものから始め、少しずつ追加していくよう配慮した点は、介入の整合性を高める上で適切であったと考えられた。

介入3期における個別のスケジュール表の導入にあたって、担任の同意は得られたものの、第1著者はその負担感に危惧を抱いていた。しかし、初めて個別のスケジュール表を活用した際、担任から「すごくよかったです」との報告があった。担任自身が支援の効果を実感できることは負担感を軽くし、その支援行動の維持につながると考えられる(松岡, 2007参照)。担任は工夫した支援行動をこの後も継続したわけであるが、これは、標的行動についてグラフ化したうえで視認してもらったこと、児童による適切行動が増加した要因は担任の工夫された支援であることを、明確に伝えたことによってもたらされたものであると考えられた。

一連の介入終了後、担任は国語と算数(教室)とは異なる体育(体育館)においても、学習活動のタイム・スケジュールを視覚的に提示した。同じ体育の授業であっても屋外の運動場、あるいは特別教室を使用する音楽等において、同様の視覚支援が実施されているか否かについては未確認である。必要であれば、同様の視覚支援が実施されるよう、担任への働きかけを検討したい。

3. 今後の課題

今回のBさんへの取組を次年度へどのように引き継いでいくかについては今後の検討を要する。Bさんは環境の変化に対しての適応困難性がみられるため、場合によっては年度初めに行動問題を生起する可能性がある。このことに鑑み、今回の取組について第1著者が校内研修を実施し、全教職員による共通理解を図った。ABC機能分析を含む応用行動分析に関するトピックについて話題提供したところ、この研修会に参加した教員からは極めて肯定的な数多くのコメントを得た(Table 3参照)。

今回の取組から、行動コンサルテーションに基づく取り組みが児童と教員の双方にメリットをもたらすことが

明らかとなった。今後は、校内コーディネーターを中心とした校内型行動コンサルテーションの実施に向けた体制作りを検討する必要があるだろう。校内コーディネーターがコンサルタントとなることで、予めコンサルティヤククライアントの情報を知っていること、必要に応じて即時に適切な提案・助言が可能であること等により、効果的かつ効率的な行動コンサルテーションを実践することができる。一方で、校内コーディネーターが対象学級・児童の記録を取ることは時間的制約により困難な場合も多いことから、担任1人でも負担なく記録する方法等も検討する必要があるだろう(宮木, 2017)。

学校全体で特別支援教育を推進していくなかで、ABC機能分析やストラテジー・シートの有効性を含め、応用行動分析の考え方等に関する知識を共有することも肝要である。

謝辞

本研究にご協力いただきました公立A小学校の皆様、Bさんとご家族ならびに関係者の皆様に心より感謝申し上げます。

文献

- Bergan, J. R. & Kratochwill, T. R. (1990) Behavioral consultation and therapy. New York, Plenum Press.
- 道城裕貴 (2012) 通常学級において学級全体を対象に行った行動コンサルテーションの効果, 行動療法研究, 38 (2), 117-129.
- 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.
- 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—連携と協働を実現するためのシステムと技法—. 学苑社.
- 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.
- 宮木秀雄 (2017) 相互依存型集団随伴性が通常学級における授業中の離席行動に及ぼす効果—学級担任1人による介入の実施可能性の検討—, LD研究, 26 (2), 221-232.
- 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.
https://www.mext.go.jp/content/20210324-mxt_chousa01-000011646_1.pdf
- 文部科学省 (2022a) 令和4年度(令和3年度実施)公立学校教員採用選考試験の実施状況のポイント.
https://www.mext.go.jp/content/20231225-mxt_

kyoikujinzai02-000024926_1.pdf

文部科学省（2022b）特別支援教育資料（令和3年度）.

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00010.htm

文部科学省（2022c）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調査結果について.

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm

文部科学省（2022d）令和3年度公立学校教職員の人事行政状況調査について.

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00006.htm

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.

大石幸二（2016）行動コンサルテーションに関す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.

大久保賢一・高橋尚美・野呂文行（2011）通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援—児童に対する個別的支援と学級全体に対する支援の効果検討—，特殊教育学研究，48（5），383-394.

大前暁政（2015）小学校初任者教員の現場適応の困難性と教員養成課程で身に付けるべき教師力の意識に関する研究，心理社会的支援研究6 3-20.

関戸英紀・田中基（2010）通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対するPBS（積極的行動支援）に基づいた支援—クラスワイドな支援から個別支援へ—，特殊教育学研究，48（2），135-146.

関戸英紀・安田知枝子（2011）通常学級に在籍する5名の授業参加に困難を示す児童に対する支援—クラスワイドな支援から個別支援へ—，特殊教育学研究，49（2），145-156.

関戸英紀（2013）クラスワイドな支援から個別支援へ，インクルーシブ教育の構築に向けた行動分析学の貢献と課題，日本行動分析学会 第31回年次大会 発表論文集，25.