

小学校における行動問題のある児童の担任に対する行動コンサルテーション支援

―校内の人的資源を活用した行動コンサルテーションの有効性に関する検討―

横浜国立大学教育学研究科

芳賀 誠

横浜国立大学教育学研究科

泉 真由子

1. はじめに

平成 19 年に学校教育法の改正が行われ、障害の種別や程度に基づいて特別な場で行う従来の特殊教育から、一人ひとりの教育的ニーズを重視する特別支援教育への転換が行われた。これにより特別な支援を必要とするすべての幼児児童生徒を対象に特別支援教育が行われることとなった。現在では、ほぼすべての小中学校、高等学校においても、特別支援教育コーディネーターが指名される等、校内支援体制の整備は進行している。一方、文部科学省が平成 24 年に実施した「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」の結果では、約 6.5%程度の割合で通常の学級に在籍し特別な教育的支援を必要としていることが示された。同じく平成 24 年には、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進（報告）」（文部科学省）が取りまとめられ、その中の重要なテーマの 1 つとして、「教職員の専門性の向上」が提言された。

通常学級の担任が 1 人で個の特別なニーズに合わせて支援を行っていくことには限界があると考えられる。高平ら（2014）は、教師が教育現場でどのような職務上の困難に遭遇しているのかを検証した結果、「校務分掌」と「軽度の発達障害が疑われる児童への対応」への困難度が高いことが分かった。文科省が公表した 2018 年度の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」では、小学校での暴力行為の発生件数が前年度と比べて大幅に増加し、特に低年齢の加害児童が増えている傾向がみられた。このことから、様々な教育的ニーズを抱えている児童における学校生活での満足度が低下していると推測できる。教師の多忙感、困難さの

増加に加え、児童生徒の問題行動の増加が深刻化することで教育現場での悪循環を招いていると考えられる。

2. 問題と目的

近年、教育現場では、深刻化する児童生徒の行動上の問題に対して、様々な専門家が協働し行動理論等の理論を用いた支援を行う取り組みが進められている。半田ら（2017）の研究では、掃除時間に掃除道具を投げたり、級友に暴言を吐いたりする行動問題に対し、行動契約を行うことにより、従事率と生起回数数の改善に効果が見られた。野呂ら（2002）では、ADHD の児童に対し、授業準備行動の改善を目指し、機能的アセスメントを行った。個別指示とトークンの提示により授業準備行動の改善が見られた。これらの研究に関連し、特に有効な方法として行動コンサルテーションが挙げられる。行動コンサルテーションとは、応用行動分析学の技法を用いて、クライアントの示す行動上の問題に対して、コンサルティとコンサルタントが協働し、問題解決を図っていく支援の一形態である（加藤・大石，2004）。しかしながら、教育現場では、行動理論の専門的な知識を有する者は少なく、行動コンサルテーションの先行研究においても、専門家である大学教員が中心となり実践を行う研究が目立つ。外部機関の専門家を迎えるにあたり、事前の準備や調整を考慮すると、時間の制約や教師の負担感が大きな壁となることは容易に想像できる。大石（2016）によると、特別支援学校のセンター的機能を有する特別支援学校の教育相談コーディネーターや、通級指導教室の在籍校担当者、教育委員会の教育相談員や巡回相談員、スクールカウンセラー等には、短期間の集団講義と演習で行動コンサルテーションを行えるようになる可能性について示唆している。現在、ほぼすべての学校において特別

小学校における行動問題のある児童の担任に対する行動コンサルテーションの支援

支援教育コーディネーターは指名を受け、校務分掌に位置付けられている。今後、特別支援教育コーディネーターに対し、行動理論に基づいた短期間の集団講義と演習を実施することで、各校での支援方法の検討時には教員間の共通のツールとして活用できると考えられる。各校に在籍する人材であることから、専門家との連携と比べると、時間的な制約等の負担軽減も期待できる。校内での支援を踏まえ、さらに高次的な支援として専門家との協働を検討していくような支援モデルが検討できるのではないかと。行動コンサルテーションの実践を行い、学級、学年、学校等チームとして、思い込みや当てはめによる指導ではなく、事実に基づいた支援方法を検討していくことで、すべての児童生徒に対し居心地の良い学級づくり、わかりやすい授業づくりが行えると考えた。また、児童生徒に対する効果だけではなく、行動理論に基づいた支援方法の検討を行うことで児童理解が深まり適切な指導に結びつくことにより、教員の自己有用感の向上につながると考えられる。こうしたことにより教師の専門性と校内での問題解決能力の双方の向上が期待できると考える。

そこで本研究では、特別なニーズのあるそれぞれの児童（クライアント）とそれぞれの担任（コンサルティ）を対象とし、児童（クライアント）への行動コンサルテーションの効果をもとに校内にいるコーディネーターを中心とした行動コンサルテーションの有効性について検討することを目的とする。

3. 研究1（コンサルテーション）

（1）目的

通常の学級を対象とし行動理論に基づいた介入をすることにより、学級担任が指導の困難性を抱えるケースに対して、事実に基づいた支援方法を担任自身を中心となり検討していくことができるようにすることを目的とする。

（2）全般的な方法

① 介入期間

X年7月20日からX+1年1月20日まで実施した。

② 対象

公立A小学校4学年3クラス（合計80名）の学年である。本研究では、その中で教育的ニーズがある男児4名を「クライアント」、それぞれの担任は「コンサルティ」、筆者を「コンサルタント」として参加した。

③ クライアント（対象児童）

クライアントは公立小学校通常学級に在籍する4年生の男児4名である。児童をそれぞれ、a児、b児、c児、d児とする。

④ コンサルティ（担任）

コンサルティは、同じ学年を担当する3名の教員である（表1）。

表1 コンサルティの情報

	年齢	経験年数	特記事項	担当児童
担任A	50歳代	20年		a児、b児
担任B	20歳代	2年		c児
担任C	20歳代	5年	特支1種免許所有	d児

⑤ コンサルタント（記録者）

コンサルタントは、小学校教員（筆者）である。教職経験は15年で、特別支援学級の担任を1年間経験している。本研究の対象である公立A小学校には、8年間勤務し、そのうち3年間、教育相談コーディネーターを担当していた。その後、1年間の長期研修生として派遣された。今回の介入期間中は、週に1回程度、データ収集時は、週に2回程度の頻度で合計26回訪問した。訪問時は、基本的には、授業参観、授業支援、データ収集を行った。コンサルティとは、休み時間に簡単な情報交換を行い、具体的な内容については放課後にそれぞれ20分程度の近況報告、相談等を行うこととした。小学校1種免許、特別支援学校教諭1種免許を所有している。

⑥ 倫理的配慮

対象校の学校長及び対象の学級担任に対して、研究の目的、個人情報の保護について口頭及び書面で説明を行い、研究の参加及びデータの公表についてそれぞれ同意を得た。

⑦ 設定

担任に対するインタビューは、当該小学校の図書室もしくは研修室において行われた。校内での問題解決能力の向上に向けて、コンサルティ同士の連携を円滑に行うために、毎回の担任3名とコンサルタントの計4名で相談を進めていく形で行った。

行動観察は、対象児童が所属する学級で行った。教室内で行われる授業はすべて担任1人で行っていた。

⑧ データの記録・処理方法

行動コンサルテーションの効果に関する実践においてコンサルタントは、主として教室でのクライアントの行

小学校における行動問題のある児童の担任に対する行動コンサルテーションの支援

動について、直接観察を行い、事前に用意した記録用紙に記録をした。クライアントが複数であること、標的行動が異なっていることから、クライアントごとに記録用紙の形式が異なった。今回の研究では、コンサルタント1名で、直接観察法によるデータ収集を行ったため、データの一致率等の算出は不可能であった。

⑨ 行動コンサルテーションの手続き

今回の行動コンサルテーションでは、はじめに、基礎的知識の習得ということで、コンサルティ3名に対して、自作のPowerPoint資料を提示し講義形式での説明を行った。代表的なバーガンモデルの手続きに基づき「問題の同定」「問題の分析」「介入の実施」「介入の評価」の4段階を通して進めていくこととした。

なお、主な流れとして以下のような形でコンサルテーションを行った(表2)。

表2 行動コンサルテーションの流れ

段階	内容	期間
知識の習得	・行動記録の方法 ・行動観察、行動記録	第1回(約25分間) 2週間
問題の同定	・標的行動の選定 ・週案を活用した行動観察、行動記録	第2回(20分×3名) 2週間
問題の分析	・機能的アセスメント ・介入計画の立案 ・BLデータ収集	第3回(約30分) 第4回(約40分) 1週間
介入の実施	・介入計画の実施 ・データ収集	2週間 1週間
介入の評価	・インタビューによる介入の効果、社会的妥当性の検討	第5回 (1人20分×3名)

㊦ 知識の習得

第1回 (約25分間)

コンサルティに対し、①ICFにおける社会モデルとしての障害に対する理解、②ABC分析による行動観察及び行動記録の理解の2点を目的として説明を行った。説明後、ABC分析による週案を活用した記録に練習を行い、次回までの宿題とした。

㊦ 問題の同定

第2回 (20分×3名)

コンサルテーションにおける標的行動を決定するために、それぞれのコンサルティが、クライアントの行動観察を行い、約2週間にわたってABC分析により行動記録

を行った。また、コンサルタントは、コンサルティへのインタビューを行い、教室での普段の様子を聞き取ることとコンサルティの困り感についての報告を受けた。コンサルティと相談の上、優先度の高いものを標的行動とした。

㊦ 問題の分析

第3回 (30分)

コンサルタントは、介入計画の立案に向けて、コンサルティに対し機能的アセスメントについての理解を目的とした説明を行った。コンサルティが機能的アセスメントを行い、クライアントの問題行動の機能を分析した。また、客観的な指標として、行動動機診断スケール(MAS)を活用しコンサルティに質問紙に記入してもらい、採点を行った。

第4回 (30分)

前回の機能的アセスメントの結果をもとに、問題行動の機能を推定し、介入計画を立案することを目的とし、説明を行った。立案については、ストラテジーシートを使い、計画の整理を行った。コンサルタントは、コンサルティによる機能的アセスメントにおいては積極的に介入するものの、介入計画の内容については、コンサルティ自らが実効性や負担感を考慮し、自己決定を促すように試みた。

㊦ 介入の実施

コンサルタントとコンサルティでの検討内容をもとに、ストラテジーシートを活用し、介入計画に従い実施した。データ収集の方法については、それぞれの事例ごとに記述する。

㊦ 介入の評価

第5回 (20分×3名)

介入の効果について、インタビューを行った。インタビューは、3名のコンサルティに個別に行った。インタビューの中では、全体的な感想を含め、介入厳密性と介入の受容性についても触れるようにした。介入の受容性については、半田ら(2017)を参考に、11項目による質問紙調査を行った。

(3) 結果

① 担任A、a児へのコンサルテーション

㊦ 問題の同定

インタビューの結果から、担任Aは、「友達へのちょっとしたトラブルに発展すること」「授業中課題への取

小学校における行動問題のある児童の担任に対する行動コンサルテーションの支援

り組みに波があること」の2点が問題であると捉えていた。現在の重要度の高い行為としては、授業参加の問題を挙げた。そこで、担任Aと相談し、授業中の課題に取り組めるようにすることを標的行動とした。コンサルタントから問題の分析に向けて、週案を活用し行動記録を取ってもらうことを提案し、担任Aも同意した。

㊦ 問題の分析

授業中に別なことに集中してしまい、課題に取り組むことができないという問題を分析するためにコンサルタントによる直接行動観察を行った。さらに、前回の相談でお願いしていた週案を活用した行動記録をもとに分析を行った。その結果、授業の説明を聞く時間になると、担任Aの説明を聞かずに関係のないことを始めることが分かった。また、課題の内容がきちんと理解できた場合には、授業にも参加し、活動できることが分かった。機能的アセスメントでは、逃避要求の機能があるのでないかと推測した。また、補助的な判断指標として、MAS

(行動動機診断スケール)による機能査定を行い、感覚要因と逃避要求と推定された(表3)。

表3 MASによる機能査定

標的行動	感覚要因	逃避要求	注目要求	物的要求	推定される機能
授業不参加	4.0	3.8	2.3	2.3	感覚要因 逃避要求

以上のことから、ストラテジーシートを活用し、介入計画の立案を行った(表4)。事前の対応の工夫として、説明時間と活動時間の切り替えが行えるように、弁別刺激としてタイマーを活用し、活動の制限時間を設けることとした。

表4 a児の介入計画

A 先行事象	B 行動	C 結果事象
話を聞かない やることが分からない 授業とは関係のないことを始める	課題に取り組まない	注意される イライラする 課題が終わらない
事前の対応	望ましい行動	楽しい行動 ほめ方
説明を短く タイマーの活用 飽きない工夫 過剰か声掛けをしない	すぐに課題に取り組む	みんなの前ではめる 母に褒められる ご褒美タイム

㊦ 介入の実施

データの収集は、教室の後方からa児の行動について

コンサルタントが直接観察を実施した。担任Aによる学習内容の説明後、「はじめましょう。」の口頭指示から活動に参加するまでの時間を計測した。ここでの「活動に参加」とは、「担任Aによる指示通りの活動をa児が開始したこと」と定義する。介入期においては、先行刺激の操作として、口頭指示後にタイマーを使用し活動の切り替えを促した。実施に当たっては、データの収集を行う際に、①手続きに従って介入が行われていること、②児童の取り組みについて様子を伝え、コンサルティへのフィードバックを行った。図1は、a児の標的行動の推移を示した。課題に取り組むまでの時間は、ベースライン期が平均16分であり、介入期には、平均2.3分まで減少した。フォローアップ期に入っても、0.3分であり、タイマーによる弁別刺激がなくなっても、活動の切り替えができ、短時間で課題に取り組むことが継続されていた。

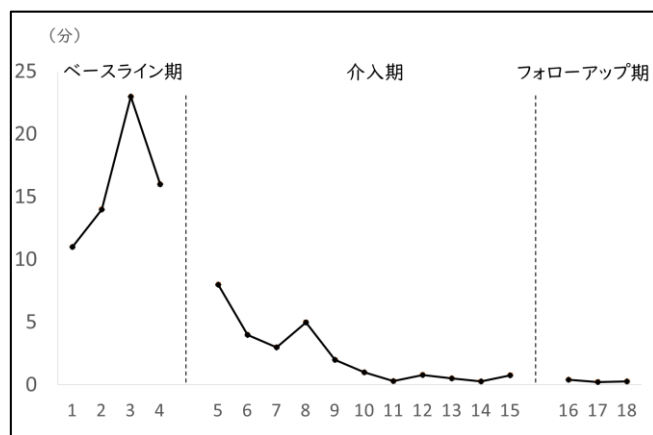


図1 活動参加までの時間の推移

② 担任A、b児へのコンサルテーション

㊦ 問題の同定

インタビューの結果から、担任Aは、「授業に参加しないこと」「課題に取り組まないこと」「注意を受けるとイライラして暴れること」「離席をする」の4点が問題であると捉えていた。現在の重要度としては、離席や机を倒してしまうことが増えてきているので、担任としては離席をすることと暴れてしまうことの緊急性が高いと感じていた。学習内容の理解に時間がかかることが多く、個別に対応しなければならない状況であった。そこで、担任Aと相談し、イライラを減らし課題に取り組むことを標的行動とした。コンサルタントから問題の分析に向けて、週案を活用し行動記録を取ってもらうことを提案し、担任Aも同意した。

小学校における行動問題のある児童の担任に対する行動コンサルテーションの支援

㊦ 問題の分析

担任Aの行動記録によると、話し合い活動や実技教科については参加する様子も見られたが、国語、算数においては、課題への参加はほとんど見られなかった。前回の相談でお願いしていた週案を活用した行動記録をもとに分析を行った。その結果、国語、算数の時間は、課題が難しいと感じていることから、授業への参加はほとんど見られなかった。そのため、やることがなく、関係のないことを始めていることが分かった。機能的アセスメントでは、逃避要求の機能があるのでないかと推測した。また、補助的な判断指標として、MAS（行動動機診断スケール）による機能査定を行い、感覚要因と逃避要求と推定された（表5）。

表5 MASによる機能査定

標的行動	感覚要因	逃避要求	注目要求	物的要求	推定される機能
授業不参加	3.8	3.8	1.8	1.8	感覚要因 逃避要求

以上のことから、ストラテジーシートを活用し、介入計画の立案を行った（表6）。事前の対応の工夫として、ひらがな習得に向けて、本人、保護者同意のもと、下学年の学習内容を復習し、定着を目指すこととした。随時個別指導を行うが、それ以外の時間には、自力で学習に取り組めるような方法を取り入れることとした。トークンを活用し、自分の学習時間を可視化し、取り組んだ時間に応じて好きな折り紙がもらえることをトークンとして学習意欲を高めることにつなげたいと考えた。

表6 b児の介入計画

A 先行事象	B 行動	C 結果事象
課題が難しい 朝食を食べていない 用具がそろわない	課題に取り組まない	注意される イライラする 授業妨害をする
事前の対応	望ましい行動	楽しい行動ほめ方
学習用具の貸出 課題の難易度を調整する 見通しをもたせる	課題に取り組む	みんなの前ではめる 学習時間を可視化 →トークンの活用

㊧ 介入の実施

介入では、コンサルタントが直接観察を実施した。担任Aによるb児への課題について個別の説明を行った後、自身でプリントに取り組むことになっている。そこで、タイマーを活用し、「はじめ」「終わり」のタイミング

でタイマーを押し、自分自身で活動時間を測定させた。活動時間を合わせて、ワークシートにスタンプを押し活動時間を可視化させた。

図2は、b児の標的行動の推移を示した。課題に取り組む時間は、ベースライン期が平均2.5分であり、介入期には、平均14.9分まで増加した。フォローアップ期に入っても、18.3分であり、活動への参加が維持されていた。12回目以降の参加時間の減少は、校内にある相談室内で折り紙がもらえるような状況になっていたが原因として挙げられた。相談室では、休み時間に入室者が自由に折り紙を使えるようになっていた。b児は、トークンとしていた折り紙を相談室でも、だれでももらえることを知り学習に取り組むことをやめてしまったと考えられた。

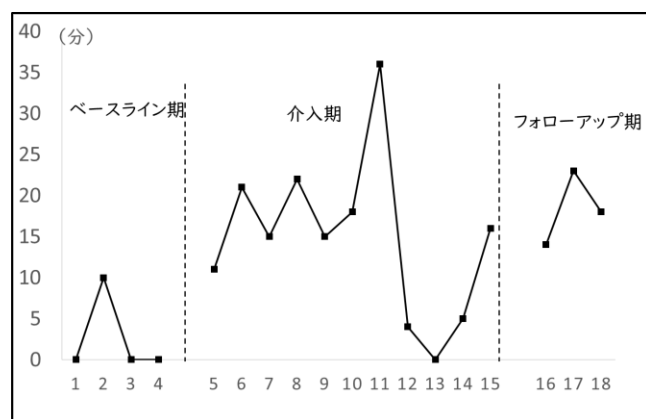


図2 学習活動への参加時間の推移

③ 担任B、c児のケース

㊦ 問題の同定

インタビューの結果から、担任Bは、「授業に他児へのちょっかい行動」「余計なことを言いトラブルになる」「教室の物を壊す」の3点が問題であると捉えていた。担任としては、特定の児童への暴言や暴力があり緊急性が高いと感じていた。担任Bと相談し、特定児童に対する暴言、暴力をなくすことを標的行動とした。コンサルタントから問題の分析に向けて、週案を活用し行動記録を取ってもらうことを提案し、担任Bも同意した。

㊧ 問題の分析

担任Bの行動記録によると、国語や算数の漢字練習、プリント学習、ドリル学習には、参加することが多かった。技能教科は、体育への参加はするが、終了後に友達とトラブルになることが多いこと、休み時間のトラブルが多いことが分かった。前回の相談でお願いしていた週案を活用した行動記録をもとに分析を行った。

小学校における行動問題のある児童の担任に対する行動コンサルテーションの支援

その結果、登校時からイライラしていることが多く、朝休みの時点でトラブルを引き起こすことが多いことが分かった。さらには、友達とのトラブルにより、暴力をふるってしまった後には決まって、「俺の気持ちなんて誰もわかってくれない。」とつぶやいていることが担任Bの気づきからわかった。機能的アセスメントでは、注目要求の機能があるのでないかと推測した。また、補助判断指標として、MAS（行動動機診断スケール）による機能査定を行い、注目要求と物的要求と推定された（表7）。

表7 MASによる機能査定

標的行動	感覚要因	逃避要求	注目要求	物的要求	推定される機能
暴言、暴力	2.3	2.3	<u>3.0</u>	<u>3.0</u>	注目要求 物的要求

以上のことから、ストラテジーシートを活用し、介入計画の立案を行った（表8）。c児の行動観察及び行動記録から、コンサルタントと担任Bは、注目要求の機能が大変強いのではないかと推測した。そこで、c児が暴れなくても注目が得られるような方法を提示し、適切な方法で注目を得られるようにするのが、代替行動として良いのではないかと考えた。担任Bからは、「話を聞いてあげると嬉しそうにする」という言葉から、コンサルタントから「1日1回どこかで話しかけ、話をする」という支援方法を提案したところ、担任Bも同意した。

表8 c児の介入計画

A 先行事象	B 行動	C 結果事象
注目されない	児童に対する暴言、暴力	注目してもらえる
事前の対応	望ましい行動	楽しい行動ほめ方
担任と遊ぶ 特定の児童と遊ぶ 活躍の場を設ける 授業中での活躍 話を聞く	仲良く遊べるようになる	家庭でほめてもらう みんなの前でほめる 個人的にほめる 第三者に褒められる (担任外、校長)

㊤ 介入の実施

データの収集は、c児の行動により友達とのトラブルが発生し、担任として指導しなければならぬような事案が起きたものの生起回数を記録していくようにした。児童間で解決したものや担任まで報告が挙がってこないものは回数としてカウントしないこととする。

図3は、c児の標的行動の推移を示した。1週間単位

で、標的行動とした問題行動の生起回数をグラフ化した。ベースライン期が平均3.3回であり、介入期には、平均0.9回まで減少した。フォローアップ期に入っても、1.0回であり、標的行動の減少見られた。

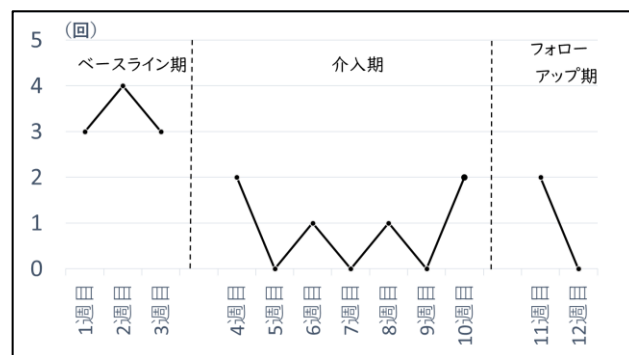


図3 暴言・暴力の生起回数の推移

④担任C、d児のケース

㊶ 問題の同定

インタビューの結果から、担任Cは、d児の問題行動に大変苦慮しているようで、「ルールを守らないこと」「課題に取り組まないこと」「口調がきつくとトラブル多い」「授業中の立ち歩き」の4点が問題であると捉えていた。担任Cの考える現在の重要度としては、課題に取り組まないこと問題を挙げた。d児については、学級内でも影響力が大きく、問題行動により授業が進まなくなってしまうこともしばしばあるとのことだった。そこで、担任Cと相談し、「授業参加ができるようにする」を標的行動とした。コンサルタントから問題の分析に向けて、週案を活用し行動記録を取ってもらうことを提案し、担任Cも同意した。

㊷ 問題の分析

授業中の参加状況を詳しく観察するためにコンサルタントによる直接行動観察を行った。さらに、前回の相談でお願いしていた週案を活用した行動記録をもとに分析を行った。「座って話を聞く」時間が長くなると、他児へのちょっかい、離席が出てくることもわかった。また、参加状況があまりよくないような場面を観察すると、「歌を歌う」「机をたたく」「ペンをカチカチ鳴らす」といった、「音に関する行動」が多くなることが分かった。この「音出しに関する行動」が授業の進行を妨害し、他児への影響がある行動であることが分かった。そこで、コンサルタントと担任Cはより具体的な標的行動として「授業中の音出し行動を減らし、授業参加ができるようにする」とした。機能的アセスメントで

小学校における行動問題のある児童の担任に対する行動コンサルテーションの支援

表9 MASによる機能査定

標的行動	感覚要因	逃避要求	注目要求	物的要求	推定される機能
授業不参加	4.0	2.5	3.8	0.5	感覚要因 注目要求

は、注目要求の機能があるのでないかと推測した。また、補助的な判断指標として、MAS（行動動機診断スケール）による機能査定を行い、感覚要因と注目要求と推定された（表9）。

以上のことから、ストラテジーシートを活用し、介入計画の立案を行った（表10）。事前の対応の工夫として、担任Cとd児が相談の上、自分の行動目標を立て、行動させる「めあてカード」を活用することとした。めあてカードでは、目標が達成できた場合、シールをもらえるようにした。保護者にもお願いし、声掛けや励ましを行う材料として活用してもらうようにした。

表10 d児の介入計画

A 先行事象	B 行動	C 結果事象
わからないことがある 注目されない	声出し、音出しによる授業妨害	注目される 友達が答えてくれる 注意される→怒り出す
事前の対応	望ましい行動	楽しい行動ほめ方
授業中のルール確認 指名後の発言 めあてカードの活用 授業内容の改善	ルールを守った発言 授業参加	家庭でほめられる 担任からの賞賛 担任以外からの賞賛 めあてカード

㊤ 介入の実施

データの収集は、教室の後方からd児の行動についてコンサルタントが直接観察を実施した。ここでの「音出し行動」とは、「d児の行動のうち音を伴う行動」と定義する。音出し行動の多くは、授業中の不規則発言が記録された。d児の不規則発言により授業の進行が妨げられること、d児の学習への取り組みにも影響していることが明らかになった。図4は、d児の標的行動の推移を示した。音出し行動の生起回数は、ベースライン期が平均114.5回であり、介入期には、平均67.5回まで減少した。フォローアップ期に入っても、30.3回であり、音出し行動の減少が見られた。音出し行動の減少により、コンサルティからも、標的行動とした授業参加の改善が見られたことが報告された。

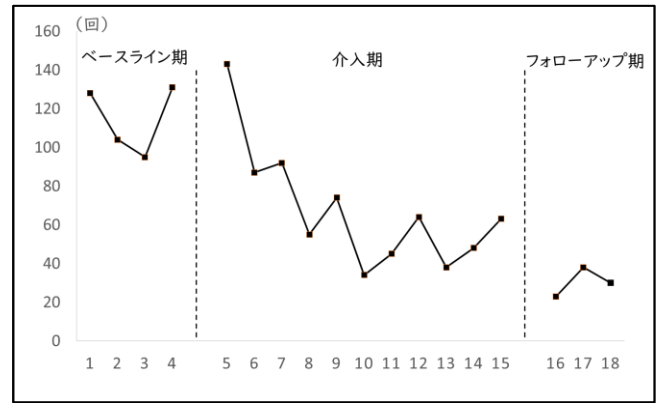


図4 音出し行動の生起回数の推移

(4) 介入の評価

各コンサルティによる介入手続きの受容性の回答を表11に示した。標的行動や介入の手続きの適切性（質問項目1、2、3）、標的行動の改善（質問項目7、8）、指導手続きの汎用性（質問項目9）、指導手続きの簡易性（質問項目10）は、それぞれ3（少し思う）もしくは4（非常に思う）と評価され、肯定的に評価された。一方、手続きの悪影響と負担（質問項目4、5、6）、指導手続きに実施に関する専門性の必要性（質問項目11）は、2（あまり思わない）もしくは1（まったく思わない）と評価され、否定的に評価された。

各コンサルティに介入終了後実施したインタビューについてもそれぞれ表12、表13、表14示した。全体を通しての感想として、「記録をとると、『なんで。』と理由に注目するようになった。」「前に比べると学習に取り組む時間が増えたのはよかった。」「児童としっかりと向き合えた気がする。」と有効性について肯定的な評価が得られた。記録の工夫として、毎週作成される週案の活用を提案した。「スペースが少ないのでただだと書くことがなくなった。」「記録をとって、アセスメントをして自分とちがう見方があったことがわかった。」との肯定的な評価が見られた。しかし、一方で20歳代の担任B、担任Cにおいては、週案の活用がうまくいかず、記録が思うように進まなかった現状が語られた。担任Bにおいては、週案ではなく自作のメモを持ち歩き、その場ですぐに記録ができるように自分に合った方法で実践していた。最後の自分自身の変化については、教師自身の指導観に関する事、児童の実態に応じた指導の工夫、教師の意欲に関する事について肯定的な評価が見られた。

小学校における行動問題のある児童の担任に対する行動コンサルテーションの支援

表 11 コンサルティによる介入手続きの受容性

	質問項目 【4】非常に思う 【3】少し思う 【2】あまり思わない 【1】全く思わない	回答		
		担任 A	担任 B	担任 C
①	先生は、本児の問題行動が今回の指導を必要とするほど深刻なものであると思いますか。	4	3	4
②	先生は、今回の指導が自学級のほかの場面においても適していると思いますか。	4	3	4
③	先生は、今回の指導が児童の問題行動を改善する方法として、他の先生も適切である同意が得られるものだと思いますか。	4	3	4
④	先生は、今回の指導が本児に不必要なリスクを引き起こす可能性があると思いますか。	2	2	1
⑤	先生は、今回の指導が他児童に悪影響を及ぼすと思いますか。	1	1	1
⑥	先生は、今回の指導が担任の多くの時間を必要とすると思いますか。	2	2	2
⑦	先生は、この指導が児童の問題行動の改善につながるものであると思いますか。	4	4	4
⑧	先生は、指導後、問題行動の肯定的な変化を感じることができましたか。	3	3	4
⑨	先生は、この指導を実施することによって、クラス内の問題行動を改善するだけでなく、他の場所（他のクラス、家庭）においても行動を改善する可能性があると思いますか。	4	4	4
⑩	先生は、この指導が単純なもので、すぐにも実行することができると思いますか。	4	4	4
⑪	先生は、指導実行前に新たなトレーニングを受ける必要があると思いますか。	2	2	2

表 12 担任 A に対するインタビュー

質問	・全体を通しての感想を聞かせてほしい。
回答	・今まで、問題行動があった時に、止めるだけ、注意するだけが多かった。今回記録をとることで、前も同じことがあったとか気付くことがあった。 ・やらなきゃと思いつながら、そのままになっていることもあった。 ・記録は今も継続している。 ・記録をとると、「なんで。」と理由に注目するようになった。
質問	・週案に記録をとる方法はどうだったか。
回答	・取り組みやすかった。週案だとスペースも少ないので、だから書くことがなくなった。 ・複数の人の記録を残すのに、色分けをして書き込んだ。
質問	・自分で変わったと思うところはあるか。
回答	・今までは、「みんなで同じことをさせたい。」という気持ちが強かったが、違う学び方をするのもいいのではないかなと思うようになった。自分の接し方、声のかけ方で子どもの行動は変わってしまう。自分で心掛ければならなかった。

表 13 担任 B に対するインタビュー

質問	・全体を通しての感想を聞かせてほしい。
回答	・今回は一人の児童だけだったが、しっかりと向き合えた気がする。なんとなく児童が思っていることを感じる事ができた。児童も自分のことを分かってくれたような気がしている。言葉じゃないところでも気づいてくれる。
質問	・週案に記録をとる方法はどうだったか。
回答	・記録はあまり得意ではない。忘れてしまうこともあった。すぐに書けるように、自分で作ったメモ帳を持ち歩いて記録をとるようにしている。
質問	・自分で変わったと思うところはあるか。
回答	・児童とうまくかわかれる日が増えて、うれしいと感じることが増えた。クラスのほかの児童も良く見てみようと思う。

表 14 担任 C に対するインタビュー

質問	・全体を通しての感想を聞かせてほしい。
回答	・「きちんと見てあげたかったなあ」という気持ちがある。ほかに見ないといけないう児童がいて、自分に余裕がなかった。 ・今回の児童は、前と比べるときちんと学習に取り組む時間が増えたのはよかった。
質問	・週案に記録をとる方法はどうだったか。
回答	・記録をとって、(機能的)アセスメントをして、自分が思っているのと違う見方があることが分かった。 ・性格的なところと自分に余裕がないから、あまり記録をとれなかった。
質問	・自分で変わったと思うところはあるか。
回答	・児童に合わせて授業の進め方や課題の難易度を調整するようにしている。

4. 考察

本研究では、「課題に取り組むまでに時間がかかる」「活動への参加ができない」「他児への暴力、暴言」「授業中の音出し行動による授業妨害」という問題行動を示す児童と学級担任を対象とし、コーディネーターを中心とした行動コンサルテーションを通して、問題行動の改善を実証した。それぞれの問題行動に関しては、依然として一定頻度の出現が見られるが、介入前と比較すると減少は明白であるし、なにより学級担任のみの支援により、適切な行動をとることができるようになったことが最も大きな成果であると考えられた。このような一定の成果が見られた理由として、バーガンモデルに基づき、コンサルティの積極的な参加を重視したコンサルテーションを進めたことが一因と考えられる。鈴木(2010)は、バーガンモデルは行動理論に基づいていることに加え、「問題解決志向」という特徴をもち、構造

小学校における行動問題のある児童の担任に対する行動コンサルテーションの支援

化された方法であることが述べており、このことから、実践経験の浅いコンサルタントにも理解されやすい手法であったと考えられる。

(1) 事実に基づいた支援方法についての有効性

① 行動記録をもとにした実態把握

コンサルティに対し、導入段階としてABC分析による記録方法と機能的アセスメントに対する基礎的知識を伝えた。コンサルタントからの提案をそのまま受け入れるのではなく、コンサルタント、コンサルティの複数の視点による行動記録をもとにした実態把握に重点を置いた。コンサルティ自身も事実をもとにより具体的な実態把握をしたことにより、主体的に取り組むことができたのではないかと推察される。また、コンサルティはそれぞれのクライアントとは誰より身近に接する機会も多く、様々な情報を得ることができる立場である。より具体的に児童の状態像をイメージし、行動の理由について考えることができたのではないだろうか。

② コンサルタントによる客観的なデータの活用

コンサルタントはコンサルティに対して介入成果に関する丁寧なフィードバックを行った。コンサルタントは、データ収集のために学校を訪問した際、可能な限り教室内での出来事や担任の困り感を聞き取った。また、前回のデータ収集で得られた情報やクライアントの様子について可能な限り伝えることを心掛けた。抽象的な内容ではなく、行動の具体的な場面やデータによる行動の変容を伝えるようにして、コンサルティがより行動の変化を実感できるようにしたいと考えた。コンサルテーションの経過の中では、コンサルティは行動改善を実感として強く意識する様子はなかったが、コンサルタントが変化のエピソード、また表やグラフで問題行動の客観的な変化を提示することで、改善の実態を徐々に把握することにつながった。

(2) 教師の専門性の向上

文部科学省(2021)の答申で、全ての教師に求められる特別支援教育に関する専門性として、「障害の特性等に関する理解や特別支援教育に関する基礎的な知識、個に応じた分かりやすい指導内容や指導方法の工夫の検討」、「教師が必要な助言や支援を受けられる体制の構築、管理職向けの研修の充実」、「都道府県において特別支援教育に係る資質を教員育成指標全般に位置づけるとともに、体系的な研修を実施」の3点

について具体的に述べられている。今回の行動コンサルテーションにおいては、「個に応じた分かりやすい指導内容や指導方法の工夫の検討」、「教師が必要な助言や支援を受けられる体制の構築」といった点で有意義な効果があることが示唆された。行動理論を職員の共通のツールとして活用し、具体的な支援方法の検討や行動改善につながった本研究が教員の専門性の向上につながる校内での実践となるのではないかと考えられる。

(3) 負担の軽減

① コンサルテーションの時間的負担の軽減

今回のコンサルテーションでは、1回の時間をおよそ30分程度とし、プレゼンテーション資料を活用し実施した。担任は、日々の複数の業務に加え、新たな取組となるため、必要最低限の時間でとどめ、時間的な負担の軽減を図った。「コンサルティによる介入手続きの受容性」に関する回答からも3名ともに時間的な負担は少なかったと回答している。

② 週案を活用した行動記録方法の工夫による業務負担の軽減

本研究では、行動の記録をする際に週案を活用した。日々の業務の中で細かく記録を残していくことは、新たな負担となることが予想された。週案を活用することにより、日時の記入、学習内容の記入は省略可能となる。行動記録の方法について説明する際にも、行動上の問題が起きやすい状況や実際の行動を把握することが目的であったため、過度に詳細となる記入を控えるように促していた。状況によっては、「○、△、×」のみの記入においても可能としていた。インタビューの中でも若手教員においては、日々の業務に追われ、記録が困難な状態でありことが分かった。記録の重要性は理解しつつも、負担の少ないかたちでなければ、継続的な取り組みが困難であることが分かった。担任の多忙感や性格等を考慮し、相談する中で記録方法についても柔軟に決定する必要があると考えられた。

③ 同僚からのコンサルテーションによる心理的負担の軽減

本研究では、同じ小学校に勤務する教員同士が対象となった。本来のコンサルテーションにおいては、大学教員等による外部専門家、特別支援学校の巡回相談、教育委員会の指導主事、スクールカウンセラー等、担任との直接的な関係性の低い場合が多い。さらに、大石(2004)

小学校における行動問題のある児童の担任に対する行動コンサルテーションの支援

では、教職以外の専門性や異質な特性を学校に導入することに対する教師の抵抗感が大きいことが指摘されている。緊急性の高いケースになれば、それらの抵抗感も必要性の大きさにより軽減されることが予想されるが、重要なのは事態が深刻化する前、もしくは予防的な取組として、校内での問題解決能力が育成されることである。共通のツールとして基礎的な行動理論を学校全体で理解し、ケース会等を通じて実践を積み重ねる必要があると考える。また、霜田（2008）は、外部専門家の専門性を活かして連携していくには、どのような形態と内容が存在し、どのような段階で活用していくのか学校自身が検討していく必要があると述べている。小学校においても、問題が深刻化していることから、校内での検討も十分に行わず、外部専門家に委ねてしまう場合も見られる。校内での取組を重ね、課題を焦点化させることで、学校自身が連携の目的を明確にした段階で、外部専門家との連携を行うことでより高次の支援につながると考えられる。

本研究では、大きくコンサルテーションの有効性、専門性の向上、負担の軽減に一定の効果が期待できることが分かった。今回の場合は、コンサルタントが長期研修生として参加していたことから、教育相談コーディネーターによる介入と比較すると、相談機会は少なかったことが予想される。少ない相談においても上記のような効果が期待できることがわかったことから、今回のコンサルタントの役割を教育相談コーディネーターの役割へと置き換えて考えることができるのではないかと。教育相談コーディネーターを中心とし校内での問題解決能力の向上につながると考えられる。しかしながら、今回の研究では、コンサルティからの相談方法がコンサルタントの訪問時となることが多く、コンサルティが必要としているタイミングで、相談ができなかった状況だったのではないかと懸念がある。また、コンサルタントが不在であった時に、担任同士が行動理論を話し合いのツールとして活用していたのかも重要な課題であるが、その点の検討が行えなかったことも今後の課題となると考えられる。

引用・参考文献

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」。

文部科学省(2012)「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進(報告)」。

高平小百合, 太田拓紀, 佐久間裕之, 若月芳浩, 野口穂高(2014)小学校教諭にとって何が困難か?. 玉川大学教育学部紀要, 103-125

文部科学省(2018)「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」。

半田健, 平嶋みちる, 野呂文行(2017)問題行動を示す発達障害児童の特別支援学級担任を対象とした行動コンサルテーションー望ましい行動に対する行動契約の効果ー. 障害科学研究, 41, 183-194

野呂文行, 藤村愛(2002)機能的アセスメントを用いた注意欠陥・多動性障害児童の授業準備活動への教室内介入. 行動療法研究, 28, 71-82

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ー連携と協働を実現させるためのシステムと技法ー. 学苑社

大石幸二(2016)行動コンサルテーションに関する我が国の研究動向ー学校における発達障害児の支援に関する研究と実践ー. 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, 181-196

中嶋彩華, 久坂哲也(2018)小学校教員の教師効力感と教員経験年数の関連の予備的検討. 日本教育工学会論文誌, 42, 57-60

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

文部科学省(2021)「令和の日本型学校教育」の構築を目指してー全ての子供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ー(答申)

大石幸二(2004)外部専門家による全学校規模の介入準備段階の重要性ー教師の学生受け入れ度を指標とした導入過程の評価ー. 特殊教育学研究, 42(1), 57-68

霜田浩信(2008)外部専門家による特別支援学校との連携の効果. 文教大学教育学部紀要, 42, 103-113