

[特別支援教育]

発達障害のある児童への校内支援体制の工夫

－行動コンサルテーションを導入した支援の試み－

井口幸太郎*

1 はじめに

(1) 特殊教育から特別支援教育へ

「学校教育法等の一部を改正する法律」が平成19年の4月から施行され、小・中学校においてはLD, ADHDを含む障害のある児童生徒に対して適切な支援を行うこと等が規定されている。しかし、法改正されたからといって、直ちに教育現場での特別支援教育の校内体制が整うわけではない。どの児童に対して、どの場面で、どのような支援を行うかなど、具体的な支援策や校内体制等については模索している状態にあるのではないかと考える。特殊教育からインクルーシブ教育へ向けた我が国の特別支援教育は、理想を掲げて歩み始めたところであり、様々な場所で様々な取組がなされている。専門機関や特別支援学校のみならず、当校においても日々実践を積み重ねている。しかしながら、「判断が付かない」「見通しがもてない」といった悪戦苦闘の毎日である。対象児童のニーズはもちろんのこと、学校としてのニーズや担任からのニーズからも、特別支援教育の推進が強く求められている現状にある。

(2) 行動コンサルテーション

石隈 (1999) はコンサルテーションについて『専門性をもつ者同士が子どもの問題状況について検討し、今後の援助の在り方について話し合うプロセスであり、情報を提供する側をコンサルタント、情報を受ける側をコンサルティと呼ぶ。』と述べている。これまで我が国で紹介されてきているコンサルテーションモデルは、古典的なメンタルヘルスマデルが中心であった。しかし、これらのモデルの紹介や提示だけでは、コンサルテーションの方法や、実践時に必要な具体的な技術などを身につけるのは難しく、多分に経験的、試行錯誤的に習得していかねばならなかった。この問題や課題を解決するための方法として「行動コンサルテーション」という支援方法が注目されるに至った。

『今後、特別支援教育を推進するにあたり、学校教育の実態に応じて、効果的で効率的に、かつ柔軟に運用するために、コラボレーションやコンサルテーションといった技法や技術が必要となる。そこで効果を見込めるような行動論的なアプローチ、特に応用行動分析を駆使した方法や技術が必要となる。それがすなわち「行動コンサルテーション」である (加藤 2004)。』

スクールカウンセラー導入以降、コンサルテーション活動に焦点が当てられた研究が増えつつある。また、行動論的アプローチの代表的方法論である機能的アセスメントの結果に基づき、問題行動への介入計画を立案・選択するという方法を適用した研究が主流になりつつある。野呂・藤村 (2002) は、行動コンサルテーションにおける一過程として機能的アセスメントを位置づけ、通常学級に在籍するADHD児の問題行動の現象について研究している。野口 (2003) は、通常学級に在籍する発達障害児の示す問題行動の低減及び代替行動の形成に対して、行動コンサルテーションが有効であったと報告している。また、中井 (2004) によると、発達障害児に対して行ったコンジョイント行動コンサルテーションが有効であったと報告している。

そこで、本研究では行動コンサルテーションを導入し、具体的な支援策を考えるために機能的アセスメントを活用した。機能的アセスメントについて、加藤 (2004) は『行動を成立させ、維持させている環境条件 (先行事象と後続事象) を見出すための一連の情報収集の方法である』と述べている。また、平澤 (2003) は『問題行動を起こしやすくしている、あるいは起こしにくくしている先行事象 (セッティングイベント、きっかけ)、問題行動を維持している結果事象を同定することで、標的行動を抑制している変数を明らかにする一連の情報収集法である』と述べている。

問題行動の機能的アセスメントでは、対象者が「問題行動を起こさざるを得ない状況」と「起こさなくても済む状況」を推定して、それに基づいて「問題行動を起こさなくても済む状況」につながる援助を計画するための最初のス

* 魚沼市立入広瀬小学校

トップと捉えている。

2 研究の目的

通常学級に在籍している発達障害のある児童に対して、教育的に特別な支援を行う。その際に、学校の支援体制を工夫するとともに、その児童を担当する教師に対して機能的アセスメントを用いた行動コンサルテーションを実施し、その効果を検証する。

3 対象児童（A児 高学年 男子 普通学級に在籍）

A児は自分のペースを乱されたり、自分の思っていたやり方が間違っていることを指摘、訂正されたりするとパニックになり、離席、暴言、暴力、徘徊といった行動を起こす。また、今までやったことのない新しいことや変化に敏感に反応し、嫌う傾向にある。集団行動が苦手であること、相手の気持ちを理解できないことなどから同学年児童に限らず他学年の児童ともトラブルが多い。特に、4年生頃からは、自分の力だけでは学習内容を理解、処理できないことが多くなったためか、学習中の問題行動がそれまで以上に増加した。学級での一斉学習中に出てきた言葉一つ一つに過敏に反応して、担任や発言をした児童を挑発するような反抗的な言葉を言い続けて授業を妨害する。また、相手の理解に関係なく一方的に話し、自分の思い通りの返事が相手からないと、自分の話をきちんと聞いて答えてはくれないのだと思ひ込みことで、イライラして暴れたり黙って教室を出ていったりする。これらの問題行動が頻繁に見られるようになった。

A児の口から「俺は不幸だ。」「ストレスがたまる。」「どうせ嫌われている。」「今まで俺の意見が通ったことはない。賛成してくれるやつはいないんだ。」という自己肯定感の低さを思わせる言葉が出てくる。また、今までできていた学習活動や基本的な生活習慣もできなくなってきている。A児がパニックを起こす回数は増加傾向にあり、それにとともにクラス内でできることも減ってきている。

4年生のとき医療機関を受診した結果、自閉的な傾向が認められると診断された。また、言動が反抗的、攻撃的であることから、二次障害も疑われる状況にあると医師から告げられた。受診後の医師の指示のもと、怒らないという対応策で取り組むことを、家庭と学校が共通理解し、現在に至っている。

4 研究の方法

(1) 校内の支援体制作り

①「Aプロジェクト」の体制

年度初めの段階で、全職員12名の中で「特別支援校内委員会」という体制が組まれていた。構成メンバーは、教頭・特別支援教育推進委員・教務主任・担任・養護教諭・生活指導部員であった。そこで、問題行動が多発する対象児童Aに即座に対応できるよう、より機動力のあるチームを組織した。それが「Aプロジェクト」である（図1）。構成メンバーは、教頭、特別支援教育推進委員・教務主任・担任・養護教諭とした。

隔週で、定期的な打ち合わせ会を実施した。そのほかに打ち合わせが必要と判断された場合には、随時打ち合わせ会が開催できるようにした。

また、記入用紙を作成し、打ち合わせ会の内容を記録した。欠席したメンバーや全職員に周知徹底した方がよいと判断された場合、その用紙を印刷して配布することとした。省力化できるところはできるだけ省力化し、プロジェクトの打ち合わせ自体の負担感を減らすことをねらったものであった。また、一部の職員の取組ではなく全職員の共通理解・協力体制のもとで進められることを意図した方策でもあった。

②「担任との行動コンサルテーションチーム」の体制

「Aプロジェクト」チームの中に、担任（コンサルティ）と教務主任（筆者：コンサルタント）の「行動コンサルテーションチーム」を位置づけた。この「行動コンサルテーションチーム」では、機能的アセスメントや学級での具体的支援、行動観察等を行うこととした。「Aプロジェクト」とは別に、対象児童の様子や支援策などについて、随時相談できる体制を組み、細かな軌道修正や記録の蓄積が行われるようにした。

また、コンサルタントは、対象児童の行動観察だけでなく、担任の支援策の実行具合を見ながら、随時アドバイスができるようにした。

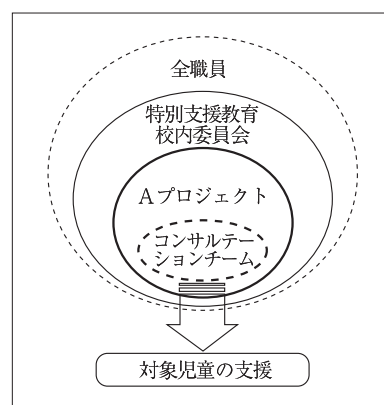
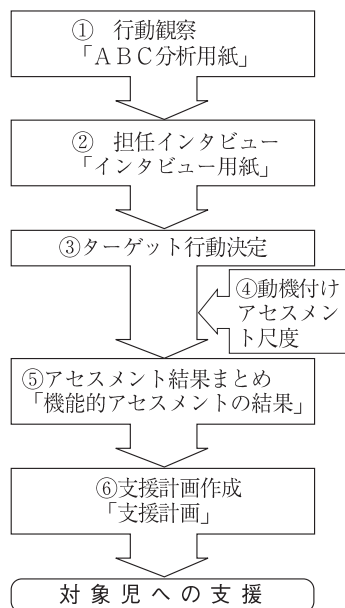


図1 校内支援体制

(2) 行動コンサルテーションの導入



行動コンサルテーションの流れの中から、専門家や専門機関からの人的支援のない状態でできる手続きを選択し、行動コンサルテーションチーム主体で実施し、具体的な支援策を導き出した。その流れを図2に示した。①行動観察：学級担任が対象児童の問題と思われる行動を「ABC分析用紙」に記入し、蓄積していった。コンサルタントが国語のTTとして、国語の時間のみの行動観察をし、記録を蓄積していった。②担任インタビュー：インタビュー用紙を用いてコンサルタントがインタビューを行い、問題行動の全体的な把握を行った。③ターゲット行動決定：担任と相談しながら、多くの問題行動から最初に取り組み問題行動を決めた。そのターゲットにする問題行動をより具体的に定義することによって、行動の問題点や問題場面、支援策等にずれが生じないように操作的定義付けをし、支援目標を決定した。④動機付けアセスメント尺度（MAS:Motivation Assessment Scale）(Durand 1990)：問題行動の4つの機能である、「注目の獲得、嫌悪事態からの逃避、物や活動の獲得、感覚刺激の獲得」を査定するための16項目の質問からなる6段階の尺度である。各項目の得点を集計し、その平均点から問題行動の優先的な機能を測定した(図4)。⑤機能的アセスメントの結果：今までの情報をまとめた。ターゲット行動の生起に関わる先行事象（セッティング現象と直前のききかけ）と後続事象（結果事象とてん末）を分析し、生起や維持に及ぼす要因の仮説を立てた(図3)。

図2 機能的アセスメントの流れ

⑥支援計画：ターゲット行動の生起や維持に関わる環境条件の修正や変更を含めた支援案を計画し、支援実行のためのガイドラインを作った。それぞれの場面での多様な支援案の中から、担任が受け入れやすいものを選択し、具体的な支援場面での支援策とした。

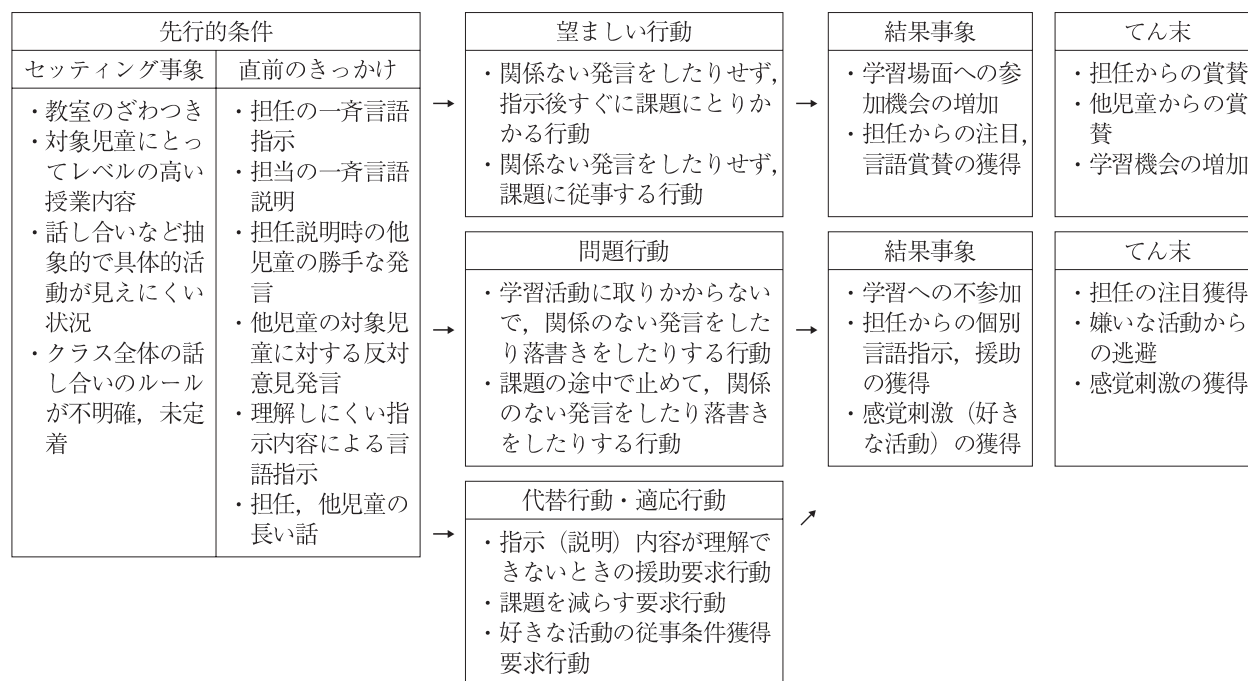


図3 機能的アセスメントの結果

5 評価方法

(1) A児の授業中の行動変容

行動観察により、適切行動・不適切行動の変容を記録、分析する。

(2) 職員アンケートによる意識変容

アンケートを実施し、支援開始直後と支援終了後での意識の変容を分析する。

	感覚刺激の獲得	嫌悪事態からの逃避	注目の獲得	物や活動の獲得
1	5	2	4	3
2	4	6	1	7
3	9	2	10	4
4	13	1	14	1
5	15	5	16	6
合計	12	10	22	19
平均	3.00	2.50	5.50	4.75
順位	3	4	1	2

図4 MASの結果

6 支援の実際

支援計画の中から、担任が受け入れやすいものを複数選択し、実際の支援が開始された。その中から2つ述べたい。

(1) 不適切行動に反応しない

行動観察やMASの結果からも、問題行動の原因として「注目獲得」であることが予想された。そこで担任は、不適切行動を取った場面では、言語指示はもちろんノンバーバルな行動も示さないようにした。周りの児童も担任の行動をモデリングし、周りの児童からの不適切行動に対する反応が大きく減少することとなった。対象児童は、始め戸惑っていた様子も見られたが、無反応に対して暴力や暴言を浴びせることも不適切行動自体も日に日に減少していった。

(2) 適切行動が生じるまで5～10分待つ

担任からの言語指示直後に、指示通りの適切行動は取れなくとも、5～10分以内なら指示通りの適切行動を取ろうとすることが行動観察から見取ることができた。そこで、言語指示を出す際、対象児童が後に指示通りの行動が取れる手がかり（教科書のページ、やり方など）を黒板に残し、5～10分は注意を促さず待ち、適切行動が取れたときは短く言語賞賛を与えることとした。また、10分待っても適切行動に移れないときは、個別に短い言語指示を出して、促すこととした。

7 研究の結果

(1) A児の行動変容

①授業中の行動変容

対象児童の行動変容の記録は、2学期（9月から12月）に行われた。TTの都合上、国語の時間だけの観察となった。観察者（筆者）がストップウォッチを用いて、対象児童の行動を4つに分類しながら秒単位で記録した。1時間単位の授業時間を100とし、それぞれ百分率でまとめた。系列1は、不適切な行動をとった時間（ex離席、徘徊などの時間）とした。系列2は、離席や徘徊等せず着席しているが、不適切な行動をとっている時間（ex着席していたが書きをしていた時間など）とした。系列3は、担任の指示通りではないが、適切行動をとった時間（ex音読をする時間であるが漢字練習をしていた時間など）とした。系列4は、適切な行動をとった時間（ex音読の時間に音読をしていた時間など）とした。支援は4回目より実施した。支援開始前後で比較した結果を、図5にまとめた。支援開始前の系列1の行動時間の平均は61.5%で、支援後の平均は47.8%に減少した。系列2は、支援前12.9%であったが、支援後は4.5%に減少した。系列3は、支援前3.4%であったが、支援後は6.1%に増加した。系列4は、支援前22.1%であったが、支援後は41.6%に増加した。

②パニック回数の変容

学級担任が1学期から2学期間での間に、1人では手に負えないと判断し、担任以外の教職員の援助を要請した、対象児童のパニック回数を図6にまとめた。4月のパニック回数は10回で登校日に対する割合は55.6%、同様に5月は13回で65.0%、6月は17回で77.3%、7月は8回で53.3%、9月は3回で15.0%、10月は3回で14.3%、11月は9回で45.0%、12月は1回で6.3%であった。1学期（4から7月）トータルでは48回で64.0%であったが、2学期トータルは16回で21.1%と激減した。

(2) 「担任アンケート」と「他職員アンケート」

支援を開始した9月と支援終了後の12月に同じ質問紙を配布し、同じ学校の職員に記入してもらった。質問紙は、受容性、効果、社会的妥当性、文脈による整合性、により構成されている。5件法で回答を求め、100点満点に換算し、平均値で示してある。担任のアンケート結果も担任を除く職員のアンケート結果においても、支援開始直後の前半と支援終了後の後半とでは、どの項目においても点数の上昇が見られた。担任アンケートにおいては前半の平均が66.6点であったものが、後半は平均98.0点に上昇した。同様に担任以外の職員アンケートにおいても前半の平均62.6点に対し、後半の平均は87.7点に上昇した。質問項目の「*：アスタリスク」がついている項目においては、担任と

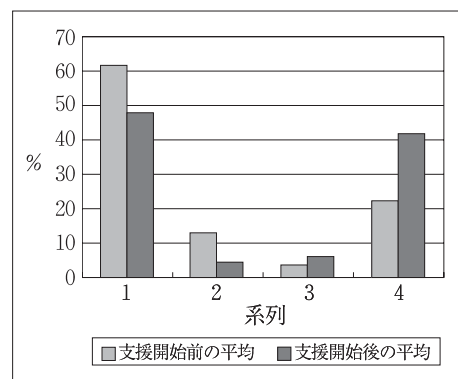


図5 支援前後の対象児童の行動変容

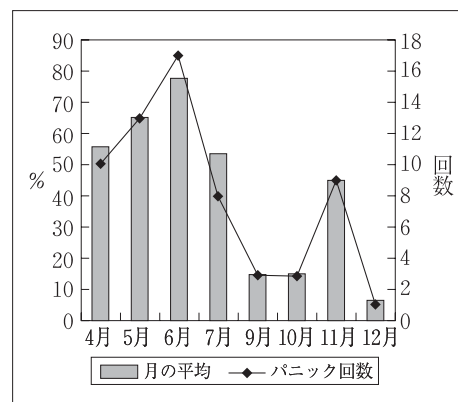


図6 対象児童のパニック回数

担任以外の職員との点数差が10点以上あった。全職員のアンケートの提出率は、前半では90.9%であったが、後半では81.8%に下がった。アンケートの空欄率は、前半4.0%であったが、後半では6.6%に上昇した。また、Aプロジェクト参加者と非参加者の後半の点数を比較してみると、参加者は96.4点であったのに対し、非参加者は78.9%に留まった。

8 考察

(1) A児の変容から

対象児童の学習時間中の行動変容を見ると、支援開始前と後では大きな違いが見て取れた。授業中の問題行動は減少傾向に、適切行動は増加傾向に転じている。系列4だけを見ても、1単位時間の約22%であった適切行動が、約47%の2倍以上増加している。系列3と系列4を合わせた適切行動合計では、約25%であったものが約47%の概ね2倍の増加となっている。平均値ではあるが、授業中の3/4は不適切な行動を取っていた児童が、約1/2は適切な行動が取れるようになったということである。同様にパニック回数の変化を見ると、1日あたり64%発生していた1学期から、約1/3の21%に激減した。11月のパニックの増加は、対象児童の苦手な学習発表会に向けた練習、本番等があったためであることが考えられる。以上のことから、本研究の校内支援体制の整備及び機能アセスメントを用いた行動コンサルテーションは、本研究の対象児童に対して有効であったことが示唆された。すなわち、通常学級に在籍する発達障害のある児童が示す問題行動の低減に対して、校内体制の整備及び機能アセスメントを用いた行動コンサルテーションが有効であると考えられる。しかしながら、本研究では、校内支援体制の整備と機能アセスメントを用いた行動コンサルテーションのどちらかの有効性を示すには至っていない。校内支援体制の整備は多くの学校で整備され、実践されている現状にある。個別の支援チームのような手法も少なからず取り入れられているものと推察される。これらのことから、本研究における有効性は、機能アセスメントを用いた行動コンサルテーションにあるものと考えられる。

(2) 専門家以外の教員とのコンサルテーションの有効性

機能的アセスメントを用いた行動コンサルテーションの有効性は、概ね先行研究を支持するものであった。担任の受容度も高く、効果的に支援策の実行がなされたと考えられる。しかしながら前述の通り、本研究のコンサルテーションは、専門家や専門機関とのコンサルテーションではなく、担任と級外職員という教員同士によるコンサルテーションである。本研究において、専門家と教員のコンサルテーションと同様、教員同士のコンサルテーションでも発達障害のある児童が示す問題行動に対して一定の効果が認められるという結果が出たことは、現場の教員にとって大きな意味がある。今後、特別支援教育を充実させていく中で、機能的アセスメントを用いるような応用行動分析的手法が取り入れられ、本人と環境の相互作用の中で問題の糸口を見出し、支援策を検討していくことが、校内支援体制を整備する過程で可能なわけである。無論、専門的立場からのスーパーバイズをもらい、連携を深めながら、よりよい支援へつなげられることも忘れてはならない。

(3) 職員間の意識差

いじめや不登校同様、特別支援教育も担任一人で抱え込まず、全校体制で取り組む必要があることは再三言われていることなので、どの学校でも周知されていると考えられる。当校でも職員アンケートを見てみると、担任アンケートも担任以外の職員アンケートでも、支援開始前の意識の高さに関わる得点は平均で60点以上であった。支援後においても、どの項目においても点数が上昇し、担任では98%、担任以外の職員でも約87点の手応えを感じられる結果が示されている。しかし、*項目においては、担任と他の職員とでは10点以上の差が見られた。最大で32.5点の差であった。同様に、提出率(90.9%→81.8%)、アンケートの空欄率(4.0%→6.6%)、プロジェクト参加者と非参加者についての比較をしてみても、その差は歴然であった(参加者96.4点→非参加者78.9点)。Aプロジェクトにおける取組

表1 アンケート結果

質 問	評価者	実践前 (点)	実践後 (点)
支援計画は対象児童に効果があると思うか	担任	60.0	100.0
	他職員	66.6	90.0
支援計画は授業場面で有効であると思うか	担任	40.0	100.0
	他職員	64.5	82.8*
支援目標は教育の目標として必要であるか	担任	60.0	80.0
	他職員	71.1	95.0
支援方法は受け入れやすいと思うか	担任	100.0	100.0
	他職員	57.5	90.0
他児童に悪影響はないと思うか	担任	40.0	100.0
	他職員	52.5	86.6*
コンサルテーションは学校現場に有効か	担任	100.0	100.0
	他職員	67.5	95.0
プロジェクトは対象児童の指導に役立つか	担任	80.0	100.0
	他職員	68.8	95.0
対象児童の行動・障害の理解が深まったか	担任	40.0	100.0
	他職員	60.0	92.5
指導・対応の見通しが以前より得られたか	担任	60.0	100.0
	他職員	62.2	82.5*
担任にとって負担なく受け入れられると思うか	担任	80.0	100.0
	他職員	55.0	67.5*

の情報、可能な限り伝達し、職員間の温度差ができるだけ生じないように努めていただけに残念であった。全職員で一人一人の支援策を検討する時間を生み出すことは容易ではない。今後、職員間での意識の差を開かせない手立ての検討が必要であると考え。また、直接担任しているか否かに関わらず、特別支援教育に対する理解が深まることで、自校の特別な支援を必要としている児童に対しては、自分も関わる問題として捉え、主体的に関われるような意識の高い職員集団を形成していくことが必要なことであると再認識した。

(4) 臨床的介入の厳密性

行動コンサルテーションにおいては、コンサルタントが臨床的介入方法、ここでいう支援案を提供し、その後コンサルティによって、その介入（支援）が実施される。臨床的介入を意図的かつ継続的に正確な形で実行することを「臨床的介入の厳密性（treatment integrity）」として、特に行動分析的アプローチにおいて重視される。本研究においても、コンサルタント（筆者）の提示した支援案を、コンサルティ（担任）がどれだけ継続的かつ正確に実行したかが示されなければ、対象児童の変容の要因を支援案にあると示すには至らないわけである。その意味で、本研究の中では、あくまで校内支援体制の整備と機能的アセスメントを用いた行動コンサルテーション全体が有効なものであり、機能的アセスメントから導き出された支援案のみの有効性を示すことはできない。今後の研究において、臨床的介入の厳密性も十分考慮し、対象児童のみならず担任教師の支援案の実行率も加味するなどの研究方法を用いた実践と蓄積が必要である。

(5) 行動コンサルテーション過程の簡略化

本研究での取組は、級外という立場の職員がいることで実践することが可能であった。しかし、言い換えれば、人的環境が整っていないならば実践できない可能性が高いということである。行動コンサルテーションの実施に至っては、先行研究の積み重ねにより、概ね手順が定まっている。教育現場にいながらにして、その手順自体の検討は時間的にも環境的にも到底できるものではない。しかし、これらの有効な手順を生かしながらも、一つ一つの手続きを少しでも簡略化することはできるのではないかと考える。手続きや方法をより簡略化することができれば、人的環境が整っていない学校現場でも、コンサルテーションという形ではなくとも、担任のみで実施できる可能性が生じてくる。研究意義はとても大きい。

9 おわりに

学校現場における、特別支援教育へのニーズはとても高い。それ故、①特別支援教育を含む、人権教育、いじめ防止学習のカリキュラムの自校化の必要性、②発達障害の理解の深化とともにインクルーシブ教育への更なる深化、③“オールマイティ”ではなく“オーダーメイド”の支援策、これらの方向を今後も積極的に探っていくことが必要である。また、それらを含めて、④応用行動分析を用いた特別支援教育体制の更なる自校化も実現させたいと考える。

学校内で、一番大変な思いをして、一番苦しい思いをしているのは特別な支援を必要としている児童本人であることを忘れずに、今後もよりよい支援の在り方を追究していきたい。

【引用・参考文献】

- 石隈利紀 「学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者チームによる心理教育的援助サービス」 誠真書房 1999年
- 加藤哲文 「特別支援教育を支える行動コンサルテーション」 学苑社 2004年 13～14pp
- Durand, V.M., & Crimmins, D.B. The Motivation Assessment Scale (MAS) Administration Guide. Monaco Associates Incorporated
- 中井良和 「授業妨害行動を示す児童を担任する教師へのコンジョイント行動コンサルテーションの効果」 上越教育大学修士論文 2004年
- 野口和也 「通常学級教師への行動コンサルテーションにおける臨床的介入整合性の検討—軽度発達障害のある児童を対象として—」 上越教育大学修士論文 2003年
- 野呂文行・藤村 愛 「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行動への教室介入」 行動療法研究 2002年
- 平澤紀子 「積極的行動支援Positive Behavioral Supportの最近の動向—日常場面の効果的な支援の観点から—」 特殊教育研究 2003年