

学校コンサルテーションにおけるコンサルタントの役割 —自傷行動のある ASD 児への取組みを通して—

谷 浩 一

特別支援学校中学部2年の男子生徒（ASD児）をクライアント（以下、対象生徒）、対象生徒の担任教師（3名）をコンサルティ、筆者をコンサルタントとするコンサルテーションを実施した。対象とした行動は自傷行動で、介入場面は「朝の会」であった。介入に際しては積極的行動支援（PBS）の手法を用いた。コンサルテーションの評価は、介入場面における対象生徒の自傷行動と適切行動（課題従事行動）の生起率、および終了面接時における各担任教師の発言内容を指標にして行った。結果、生起率に関して自傷行動はほぼ横ばい、適切行動は増加した。終了面接において担任教師からは、対象生徒の自傷行動は減少、適切行動は増加した旨の報告に加え、自分達自身にも新たな発見や意識変容が生じた旨の発言がなされた。これらの結果から、コンサルテーションにおける有効な支援や助言の検討を行うとともに、今後のコンサルティとコンサルタントとの役割分担に関する提案を行った。

キーワード：特別支援教育、自閉スペクトラム症（ASD）、積極的行動支援（PBS）、学校コンサルテーション、自傷行動

I held a consultation with a boy in his second year of junior high at a school for special needs education as the client, his three teachers as the consultees, and myself as the consultant. The client (below, "the student") was autistic spectrum disorder who exhibited problem behavior. The behavior addressed was self-injurious behavior and the intervention setting was the morning meeting. Positive behavior support was used as the intervention method. The consultation was assessed by rate of occurrence of self-injurious behavior and appropriate behaviors (task engagement behavior) by the student in the intervention setting and the teachers' comments at a post-intervention interview. After the intervention, the rate of occurrence remained at a consistent level for self-injurious behavior and substantially increased for appropriate behaviors. In the post-intervention interview, the student's teachers commented that the student showed less self-injurious behavior and more appropriate behaviors and that they themselves made new discoveries and had their awareness modified. Based on these results, I examined the most effective approach for support and advice for consultees in consultations and proposed how to divide the roles between consultees and consultants.

Key words: special needs education, autistic spectrum disorder (ASD), positive behavior support (PBS), school consultation, self-injurious behavior

I 問題の所在と目的

特別支援教育の対象となる児童生徒は行動問題を示すことが少なくない。例えば、知的障害特別支援学校および特別支援学級に在籍する児童生徒の80%が家庭において「気になる／困っている行動」

を示すことが報告されている（藤原・平澤, 2003）。知的障害特別支援学校においては自閉スペクトラム症（Autistic Spectrum Disorder, 以下 ASD）の診断がある児童生徒が23%在籍し、疑いを含めれば35%の割合で在籍しており（太田, 2012）、この割合は知的障害特別支援学校におけるASD児の

割合が決して小さくないことを示している。さらに ASD 児に関しては、思春期・青年期において自傷行動や攻撃行動などを強く示すことが多いという指摘(杉山, 1998; 山田, 1997)なども加えると、知的障害特別支援学校における行動問題を有する ASD 児の割合は決して少なくないことが推察される。

一方、行動上の問題を示す生徒が在籍する知的障害特別支援学校への調査の結果、他傷行動に対しては74%、自傷行動に対しては63%の教師が「困り感」を抱いているとされている(霜田ら, 2006)。先述の行動問題を有する ASD 児の割合が高いことも考え合わせると、知的障害特別支援学校の教師の多くが ASD 児の行動問題に対して困り感を抱いていると考えられる。

こうした状況の中、困り感を抱えた日々の業務の中で、教師が児童生徒のそうした行動問題にいかに対処しようとしているのかについて考えた場合、例えば特別支援学校教師の精神疾患による休職者が同学校種在職者に占める割合が0.73%と、小学校(0.57%)や中学校(0.71%)、高等学校(0.42%)教師の割合と比較しても少なくない状況であることが指摘されていることから(坂本・一門, 2013)、特別支援学校の教師もまた仕事上の様々な困難な状況に際して一人で悩み、問題解決のための努力をしている場合が多いことが推察される。

教師が一人で悩むことの多いこうした状況を打開するための一つの方策として学校コンサルテーションの実施が提唱されている(別府, 2013)。学校コンサルテーションとは、異なる専門性をもつ複数の者が、支援対象である問題状況について検討し、よりよい支援のあり方について話し合うプロセスであるが、学校コンサルテーションの実施に当ってはコンサルタントがどのような立場の専門家か、かつどのような視点や支援方法を有しているかによって様々な内容の助言になり得ることが考えられる(小澤, 2007)。それらの一つとして行動コンサルテーションがあるが(平賀・須藤, 2017)、中でも ASD 児の行動問題への対処としては積極的行動支援(Positive Behavior Support、以下 PBS)が有力な支援方法の一つとして挙げられる(藤原, 2008)。

PBS とは、ASD 児を含めた発達障害児者の生活の質を高めることを目標に、彼らの発達を促し、適応的で社会的に望ましい行動に従事できるように支援することで、結果として行動問題を最小にする包括的なアプローチである。PBS に基づく学校でのコンサルテーションの例としては、対象児に課題従事行動を促し、実際に課題従事行動の増加に伴って自傷行動等の低減が認められた研究がある(小笠原・広野・加藤, 2013; Tani ら, 2016)。

ところで、上記のような PBS に基づくコンサルテーションの報告の多くにおいては、コンサルタントが提示した行動支援計画が紹介され、それが実施された結果としての対象児童生徒(コンサルテーション用語ではクライアント)の行動変容がグラフ等で示されてきた(平澤, 2010; 小笠原・広野・加藤, 2013; Tani ら, 2016)。そうした研究においては社会的妥当性として教師による評価が付加されることはあるものの(小笠原・広野・加藤, 2013; 石坂・藤田, 2014)、教師が確実に実行できることや実行するための条件を検討している研究は少ないとの指摘があるように(平澤, 2008)、コンサルテーションの中でコンサルタントのどのような支援や助言が教師に対して効果的かを報告した研究は多くない。

そこで本稿では、自傷行動のある ASD 児に対して PBS に基づくコンサルテーションを実施し一定の効果が得られた事例を基に、行動問題を有する児童生徒を支援対象にしたコンサルテーションの中で教師(コンサルティ)にとって実行可能で、かつ彼らが望む支援や助言を明らかにするとともに、その際にコンサルタントが担える役割を提示することを目的とする。

II 方法

1. 対象教師

本研究において対象とした担任教師は3名であった。3名ともに後述する介入場面では常に対象生徒への直接指導に当たる教師であった。教師 A(男性)は教職経験13年目、教師 B(女性)と C(男性)はいずれも教職経験2年目であった。指導体制は、3名の担任教師が対象生徒に対して同等の

責任を有する“集団担任制”であった。

2. 対象生徒

本研究の下で対象教師が担任し、PBSに基づくコンサルテーションの対象となった生徒のプロフィール、および研究開始当初の状況は以下の通りである。

特別支援学校中学部2年男子生徒(13歳4ヵ月)
診断名：知的障害を伴う自閉スペクトラム症
(以下、ASD)

発達検査(12歳3ヶ月時、新版K式発達検査):
姿勢・運動 DQ 上限、認知・適応 DQ33、
言語・社会 DQ14、全領域 DQ23

ASDのスクリーニング:母親によるASQ(Autism
Screening Questionnaire、大六ら、2004)
17点(カットオフポイント13点)

主な行動問題：対象生徒には自身の身体部位を
叩く自傷行動があった(頭叩き、
顔(顎)叩き、手叩き、等)。加
えて“唾遊び”もあった。こうし
た行動問題は担任教師達にとっ
ては困った行動であることは認

識されつつも、なかなか具体的な
対処方法が定まらず、効果的な支
援がなされていない状況であっ
た。そこで、本研究では自傷行動
をコンサルテーションにおける
対象行動とすることにした。

3. 研究実施体制と研究期間

本研究の実施に当たっては筆者が対象生徒の所
属する特別支援学校の学校長に協力依頼を行い、
承諾を得た。対象生徒に直接指導を実施するのは
当該校の担任教師であり、筆者は機能的アッセ
メントの実施や指導方法の提案等、コンサルタント
として3名の担任教師らに対して支援を行った。研
究実施体制の概要は図1に示す通りである。

4. 倫理的配慮

本研究は大阪大学医学部附属病院臨床研究倫理
審査委員会の承認を得た上で、筆者が研究協力校
の関係者および対象生徒の保護者への説明を行
い、文書による同意を得て実施した。

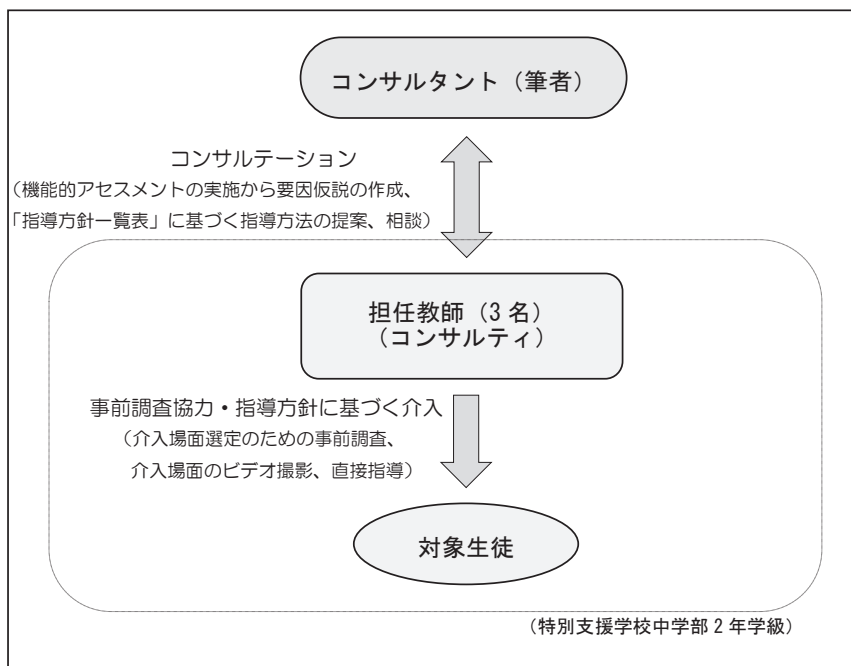


図1 コンサルテーションの実施体制

5. 対象生徒の要因仮説の作成および指導方針・方法の提案

a) コンサルテーション開始時の共通理解を図るための話し合い

研究開始に当っては、まず、コンサルテーション実施前に担任教師全員と筆者を含む支援者側スタッフが一堂に会した。その際に筆者はまず、ASD児の諸特性の解説や行動問題に対するPBSによるアプローチの先行研究の紹介を行うとともに、今回の研究の主旨を説明した。その後、担任教師からの質問や確認等に応じた。

b) 介入場面の決定と機能的アセスメント

対象生徒に自傷行動が生起する要因仮説の作成に当っては機能的アセスメントを以下の手順で実施した。

(1) 自傷行動の生起頻度の高い授業の選定

平澤 (2010) および藤原・平澤 (2011) の手法に基づき、全授業を対象に担任教師らが対象生徒の自傷行動の生起の有無を4週間調査し、自傷行動の生起頻度の高い授業を選定した。結果、自傷行動が最も多く生起したのが「朝の会」であった

ことから、これを介入場面とした。

(2) 介入場面における自傷行動と適切行動の生起率の算出

介入場面のビデオ撮影は担任教師らが行った。そのビデオ記録をもとに筆者が自傷行動と適切行動の生起を Alberto & Troutman (1999) の10秒間隔の「インターバル記録法」の手法を用いて数値化し、「朝の会」におけるそれぞれの生起率を算出した。なお、この当初の時期でのビデオ記録に基づく自傷行動と適切行動の生起率をそれぞれベースライン期における生起率とした。

上記のビデオ記録はまた、次の Antecedent Behavior Consequence 分析 (以下、ABC 分析) 実施時の分析対象としても使用した。

(3) 自傷行動の ABC 分析

ABC 分析は筆者が行った。ここでは、O'Neill ら (1997) や藤原・平澤 (2011) の手法に基づき、ABC 分析によって自傷行動が生起した際の先行条件と結果との随伴性を分析することで、自傷行動の機能を同定し、それらが生起する要因仮説を立てた。なお、この ABC 分析実施時の確認項目については図2に示す通りである。

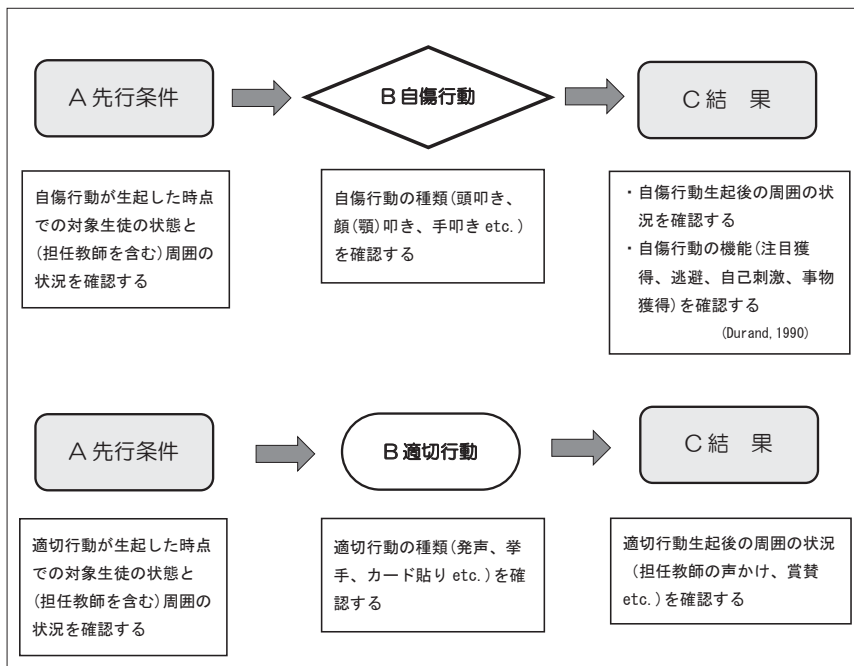


図2 ABC分析実施時の確認項目

以上のようにして行ったABC分析の結果、Durand (1990) を参考に対象生徒の自傷行動が生起する要因仮説は次の3つであると考えられた。

- ①初めての課題に直面した際や理解に努力が必要な課題に直面した際に自傷行動が出やすく、自傷行動をすることで課題から逃避することができる。(逃避機能)
- ②自傷行動をすることで担任教師の注目を得たり、うまく課題ができないくやしさに気づいてもらうことができる。(注目獲得機能)
- ③自傷行動をすることで、身体への刺激を得ることができる。(自己刺激機能)

(4) 適切行動のABC分析

介入場面の中で対象生徒が取り組むことのできる適切行動(課題従事行動)に関してもABC分析を実施し、それらが生起する際の先行条件と結果の随伴性を分析した(このABC分析実施時の確認項目についても図2を参照)。結果、対象生徒は表1に示すような課題に従事できることが分った。なお、表1では、担任教師の対象生徒に対する関わりの程度の違いを3種類に分け、各関わりの程度ごとに対象生徒が従事できる課題内容を示している。

c) 指導方針一覧表の作成

上記の機能的アセスメントによって明らかになった対象生徒の自傷行動の生起要因、および従事可能な課題内容に基づき、対象生徒に対して積極的に促す支援(指導)内容を示す「指導方針一覧表」を作成した(表2)。指導方針一覧表の作成に当たっては、PBSの先行研究(関戸・田中, 2010)を参考に、機能的アセスメントの結果に沿って「A 先行条件を改善する手立て」、「B 適切行動を育てる手立て」、「C 結果を改善する手立て」の3つの段階それぞれに対して指導内容を示した。3つの段階での指導内容では、対象生徒の示す行動問題の機能に応じた指導内容を示すようにした。

(1) 「A 先行条件を改善する手立て」の指導内容

ここでは、自己刺激機能としての自傷行動だと判断された場合と注目獲得機能としての自傷行動だと判断された場合とに分け、それぞれの場合に適した課題の促し方を提示した。

(2) 「B 適切行動育てる手立て」の指導内容

ここでは、対象生徒にとって従事可能な適切行動(表1)を促進するための手立て、すなわち担任教師からの声かけやモデリングによって課題に従事するタイミングを分かりやすくしたり、カード類(文字カード、イラストカード、数字カード、写真カード)の提示や手渡しによって課題の内容を分かりやすくする等、課題に取組みやすくする環境づくりのための手立てをできるだけ詳細かつ具体的に記述した。そして、このような「本人にとって分かりやすい環境」が逃避機能としての自傷行動をも防げると考えた。すなわち、課題に従事すべきタイミングや課題内容が本人にとって分かりやすくなれば、課題に従事したくないという気持ちが生じにくくなり、その場から逃避しようとしなくなると予測したのである。

(3) 「C 結果を改善する手立て」の指導内容

ここでは、ビデオ記録での対象生徒Aが嬉しそうな表情や態度を示す場面を手がかりに、主として注目獲得機能に対応することを念頭にほめるタイミング・方法について記述した。

d) 介入開始時の共通理解を図るための話し合い

以上のような考えの下での「指導方針一覧表」が作成できた時点で、筆者と担任教師全員とで改めて話し合いの場を設け、互いに介入方法の共通理解を図った。そして、その話し合いの場では「指導方針一覧表」を提示し、その内容を筆者がまず詳細に解説した後に、担任教師らからの質問や確認等に応じ協議を重ねることでお互いの共通理解を図るよう努めた。なお、その後のコンサルテーションは、介入期の対象生徒の行動を分析するためのビデオ記録を1週間に一度筆者が受け取りに行く際に、各担任教師からの質問や確認に対して随時対応する中で助言等を行うことで進めていった。

6. 担任教師への半構造化面接

コンサルテーション終了時点において、本アプローチの社会的妥当性の評価のために半構造化面接を実施した(終了面接)。ここでは、担任教師らの発言内容の客観性を担保するために筆者とは異なる支援者側スタッフが面接を担当し、コンサル

表1 対象生徒が従事可能な課題（対象授業：朝の会）

対象生徒にとって従事可能な課題（適切行動）	担任教師の関わり程度
a) 起立 b) 姿勢を正す（イス座り） c) 発声「はい」	担任教師が対象生徒に直接声かけ等しなくてもできる ※ a) 「起立」は、クラスメイトによる全員に向けての声かけでできる b) 「姿勢を正す」は担任教師による全員に向けての声かけでできる c) 発声「はい」はクラスメイトから本人への声かけでもできる
a) 起立 b) 事物（ホワイトボード、カード、ペン）受け取り・片づけ c) カード並べ d) カード取りへの参加 e) 発声「はい」、「できました」た f) (ペンでの) 名前書き g) 封筒にカードを入れる h) 封筒を担任教師に渡す i) 靴はき j) 挙手 k) (机から活動場所へ) 移動する	担任教師の本人への直接的な声かけによってできる
“朝の歌”歌唱時の両手たたき	担任教師が対象生徒の目でモデリングすることでできる

表2 指導方針一覧表

(介入場面：朝の会)

A 先行条件を改善する手立て	1) 自己刺激行動としての自傷行動が出現する時は、手持ち無沙汰な時と思われる。従って、行うべき課題を声かけやモデリング、カード等で具体的に伝え増やすよう努める（「B 行動を育てる手立て」欄に記載） 2) 担任教師の注目獲得のための自傷行動に対しては、対象生徒に注目していることを示すため、声かけや課題提示を増やす
B 適切行動を育てる手立て	1) 「起立」や、歌唱中の「両手たたき」の行動を促すに当っては、開始の合図を必ず提示する（ex. 声かけ、文字カード、イラストカード、写真カード、身体プロンプト） 2) 課題遂行の順序を決め、担任教師は毎回（＝毎日）同じ順序で促す ①起立 ②「礼」 ③(着席)（これは、担任教師の促しは必要なく、自発的に行うことができる） ④姿勢を正す（担任教師の声かけでプロンプトする） ⑤歌に合わせての両手たたき（担任教師が目でモデリングする） ⑥呼名に対する発声「はい」（担任教師、もしくはクラスメイトが呼名する） ⑦「カード並べ」を応用した活動 ex. a) 「今日の予定」の提示の際、現在行っている担任教師の口頭での提示に加え、教室正面のホワイトボードに予定を板書する。その際の予定の順序を示す数字カード（「1」、「2」～）を対象生徒が貼る。 b) ホワイトボードに、本日の「出席生徒」と「欠席生徒」の枠を設けておき、朝の会の時にクラスメイトの顔写真カードをそれぞれどちらかの枠に分けて貼るのを対象生徒がする。 c) 当日の日付を示す数字カードを対象生徒が貼る。 d) 給食時の役割を示すカード（ex. 「食缶運び」、「牛乳配り」）を作っておき、それらのカードの下にクラスメイトの顔写真カードを本生徒が貼って、当日の給食時の役割を示す。 ⑧上記の「カード並べ」ができた際には、対象生徒は必ず「できました」と言う（担任教師の声かけでプロンプトする） ⑨担任教師の話聞く ⑩起立 ⑪「礼」
C 結果を改善する手立て	対象生徒が上記の課題の一部もしくは全部ができた時には、その行動ができたことや完了したことを告げた上で、できたことを具体的に評価し、必ずほめるようにする (ほめ方) 1) 声かけ ・「ありがとう、〇〇君」 ・「そうです、はい」 etc. 2) スキンシップ ・手へのタッチ etc.

(谷・奥野・高木・藤原・酒井, 2019)

セッション実施過程や実施後の結果を踏まえた感想を聴取した。そこでは主として

- a) 今回のコンサルテーションを通して対象生徒の行動に変化や改善が見られたか
 - b) 今回の研究に協力して教師としての自身の中で変化した部分の有無と、もしあったのであればそれはどのような点か
 - c) 担任教師からコンサルタントに対して何か要望はあるか
- の3点を質問項目とした。

Ⅲ 結果

1. 自傷行動と課題従事行動の生起率

自傷行動と課題従事行動（適切行動）の生起率の推移を図3に示す。

自傷行動に関しては、ベースライン期（第1～第5セッション）での平均生起率は0.2%、介入期（第6～第16セッション）での自傷行動の平均生起率は0.6%であった。対象生徒は今回のコンサルテーション期間中ベースライン期においては自傷行動がそれほど頻繁に生起する状態ではなく、介入期に入っても特に前半は自傷行動が多くは見られない状況であったが、後半で“顔叩き”が若干生じたため数値的には微増した。

課題従事行動に関しては、ベースライン期の初回では比較的生起率は高かったもののその後は低迷したために平均生起率は6.5%であった。一方、介入期での平均生起率は全体的に安定した高い生起率が続き24.5%となり、ベースライン期の平均

生起率よりも18.0%増加した。

2. 終了面接時における担任教師の発言内容

本研究の終了時点において実施した、3名の担任教師に対する半構造化面接の中で語られた内容のうち「対象生徒の行動変容に関する発言」を表3に、「教師自身の意識変容に関する発言」を表4に、「コンサルタントに対する担任教師からの要望に関する発言」を表5にそれぞれ示した。

「対象生徒の行動変容に関する発言」において、まず行動問題の減少に関しては、介入場面において自傷行動が減少したことを教師Aが述べ（発言1）、介入場面とそれ以外の場面において唾遊びが減少したことを教師Bが述べている（発言4）。

一方、課題従事に関しては、教師BとCがカード貼りをするようになったことを指摘し（発言2、発言3）、さらに教師Bは給食の係決めの際の挙手を自分からするようになったことを述べ（発言2）、教師Cは対象生徒が他の生徒達と同じ活動に参加できるようになったことを評価する旨の発言をしている（発言3）。また、教師Aは今回の取組みによって対象生徒にとって課題が分かりやすくなったことが本人が落ち着き、安心できる状況になったことを指摘している（発言5）。すなわち、対象生徒の課題への取り組み方が以前に比べて変化した点に関しては3名すべての教師が言及している。

「教師自身の意識変容に関する発言」においては、教師Aが課題に従事することで対象生徒にやりがいが生じたのかもしれないという点に気づいた（発言9）、あるいは、教師Bは対象生徒が自傷

表3 対象生徒の行動変容に関する発言

	発言番号
教師A（男性）：（自傷行動に関して）課題従事をして、従事している時は確かに減ってるとは思います。	1
教師B（女性）：課題従事、カードを貼るとか、だんだんちょっと楽しいとか、分かってくると、自分で進んでできるようになった。給食の係決めとかも、手を挙げるのも自分から挙げる、（中略）手を挙げることもあったりとかしたので、そういう部分はすごい変わったなと思って。我関せずみたいなどころも今までであったように思ったので、すごいみんなの中に入れてるなっていう、そういう印象はあります。	2
教師C（男性）：ほんとに今まで対象生徒がカード貼ったりとか、そういうのが全然なくて。参加してない感じになってたんで、参加できて、あっ！、こんなにも対象生徒はできるんやなっていうのも思った。	3
教師B（女性）：（唾遊びに関して）「あれ、最近しないな」っていうような印象も受けてたので、少なくなったと思います。他の場面でも。	4
教師A（男性）：取組み始める前と比べると、たぶん彼も朝の会と「国・数の時間」は課題が明確になったとか、分かって...。そういう意味では、彼が落ち着くとか安心できるような場面が増えたのかなあと。	5

※担任教師が対象生徒の氏名を述べている箇所については「対象生徒」と表記した

行動をする理由に注目するよりも課題に従事するよう促す方に注目すれば自傷行動は減るし、その課題に関しても、カードや係決め等でいいという発見があった（発言 13）ことを述べている。

発見ということ言えば、教師 C はこれまで対象生徒がほとんど活動していなかったことに加え、自分自身もまた対象生徒に関わっていなかったという点を発見した一方で（発言 11）、対象生徒ができる課題があることが分ったことで自分自身が対象生徒に関わろうという気持ちに変わった、これまでとは異なるもっと別の課題を試してみたいという気持ちに変わった、すなわち対象生徒と自分との関係性に変化が生じたことを表明し

ている（発言 12）。

「コンサルタントに対する教師からの要望に関する発言」においては、主に教師 B と C が、対象生徒に対する自分達の関わり方や声かけ、さらには取組み内容や手立てに関してより多くのアドバイスや意見がほしかった旨の発言をしている（発言 14、発言 15、発言 16）。

IV 考察

今回、自傷行動のある ASD 児に対し PBS に基づくコンサルテーションを実施した。その結果を介入場面における自傷行動と適切行動の生起率の

表 4 教師自身の意識変容に関する発言

	発言番号	
教師 C (男性):	今まで対象生徒がカード貼ったりとか、そういうのが全然なくて。参加してない感じになってたんで、参加できて、あっ、こんなにも対象生徒できるんやなっていうのも思った。(中略) こっちがもっと関わろうとか、別にもっとこんなしてみたらできるようになるかなあとか、なんかそういうのはすごくありました。	6
教師 B (女性):	自傷行動してて、なんでかな、なんでかなみたいところばかり考え...、私は考えがちやったけど、課題従事みたいところを注目してやったら、(中略) 自傷行動が減るんやって意識は出たと思います。	7
教師 C (男性):	こういう時に自傷が起こるんですよっていう話があったりとか、それから唾吐きとかでもですけど、課題従事と関係してこう変わってくるっていう、そういう考え方があるんだなあっていうのはすごく自分の中で新しかった。(中略) これからまた自傷をするような子に会った時に、そういう考え方をしたらまた生かせるのかなあとは思いました。	8
教師 A (男性):	課題従事することで、彼が(中略) やりがいがあったのかなあ。	9
教師 C (男性):	朝の会だけじゃなくて、何か自分自身がどんな時間でも関わってこういうのが意識にすごいあったので、関係性がなんか変わってきた。	10
教師 C (男性):	あ、対象生徒はこんなに何もしてなかったんだなあ、って結構思ったので。これやり始めてからこの子と全然関わってなかった、関わっていかないといけないという意識にもなってきたり...(中略) 朝の会も対象生徒のためってしてたけど、みんなが参加する場面にもなったりする、そういうのはすごい良かったなあって思いました。	11
教師 C (男性):	もっといろいろ課題と言うか、手持ち無沙汰にならないように取組める課題を与えてあげたりとか、そういうのがすごい大事かもしれないんだなっていうので、そういうのはしていった方がいいのかなあ、そういうのを考えていかないといけないなっていうのはすごい感じた。	12
教師 B (女性):	目立つ子に目がいきがちだったんだけど、(中略) 私は硬く考えてしまっていて、どういう手立てとというか、どういう方法があるんやろって、そこだけで止まってたんですけど...。あっ、カードでいいんや、(中略)、そういう係決めていいんやとか、もっと簡単に考えてとというか、あ、そういう方法があるんやっていうので、すごい発見があったのが大きかったですね。	13

※ 担任教師が対象生徒の氏名を述べている箇所については「対象生徒」と表記した

表 5 コンサルタントに対する担任教師からの要望に関する発言

	発言番号	
教師 C (男性):	もっとこっちの関わり方についてもいろいろアドバイスがあるのかなあと思ってたんですけど...(中略) もっとこう関わっていったらいいかもしれませんね、みたいなことだったら、自分的には嬉しかったなあと思いました。	14
教師 B (男性):	何かこんな取組みもうちょっと力入れてみて下さいということとか、そういうのなかったなあ、と。(中略) どこをもっと手立てをしていかなあかんとか、どこを減らしていいとか、そういう部分も客観的に見た意見が聞けたら...	15
教師 C (男性):	隣にいた時に、こうガンガンってやった日があって...。これ何か声かけ悪かったのかなあ、何だろうとかずっと思ってたんですけど...(中略) 何かそういう話も、あったら嬉しかったって思いました。	16

推移によって確認した。また、本研究の終了時において担任教師（3名）に対して終了面接を実施し、そこでの担任教師の発言内容から、担任教師から見た対象生徒の行動変容の様子や、今回のコンサルテーションを通して得られた担任教師らの発見や彼ら自身の意識変容、およびコンサルテーションにおける教師（コンサルティ）の立場からの要望などについて聴取することができた。

以上の点を踏まえ、以下に考察を進めていくことにする。

1. 対象生徒の行動改善

介入場面（＝朝の会）における自傷行動および課題従事行動（適切行動）の生起率を示した図3のグラフからは、今回実施したPBSによる取組みの結果、自傷行動に関してはほとんど変化なしが微増、課題従事行動（適切行動）に関してははっきりと増加したと言ってよいと思われる。

一方、終了面接において得られた担任教師らの評価によれば、自傷行動に関しては、教師Aが「課

題従事をして、従事している時は確かに減ってるとは思います。」（発言1）と述べていることから、減ったと認識されていた。加えて、教師Bが「（唾遊びに関して）『あれ、最近しない』っていうような印象も受けてたので、少なくなったと思います。他の場面でも。」（発言4）と述べており、PBSに基づく取組みが、対象とした行動問題（＝自傷行動）のみならず他の行動問題に対しても、さらには対象とした介入場面以外の場面にも影響を及ぼした可能性が示唆されている。

課題従事行動（適切行動）に関しては3名の担任教師全員がPBSによる取組み以前よりも対象生徒が明らかにできるようになったことを認めており、この点は図3のグラフの結果ともよく一致している。そして、できるようになった課題としてはカード貼りや給食の係決めの際に対象生徒が自分から挙手するようになったことを教師BやCが挙げている（発言2、発言3）。そして、そうしたことができるようになった一因としてPBSに基づく取組みによって対象生徒自身にとって課題の内容

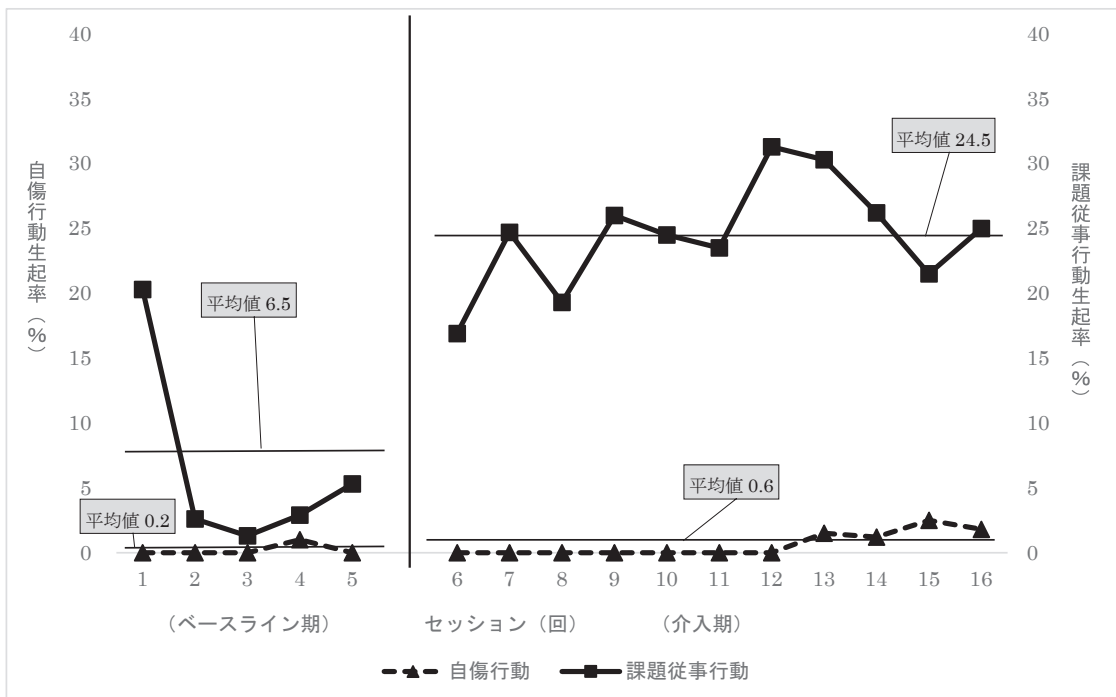


図3 「朝の会」での自傷行動と課題従事行動の生起率の推移

が明確になり、分かりやすくなったことで落ち着いて従事できるようになった可能性があることを教師 A が指摘している（発言 5）。Tani ら（2016）は、対象児の行動問題の機能として注目獲得や回避、自己刺激の各機能がある場合には、視覚的に具体化する支援を用いて課題内容が本人にとって分かりやすくなる環境づくりに努める、行動開始すべきタイミングで声かけする、あるいは課題ができた時にはその都度賞賛することにより課題への従事が促進できることを示しているが、本研究においても同様の結果が得られたものと考えられる。すなわち、担任教師らによる PBS に基づく取組みを通じて対象生徒が課題に取り組む機会や場面が増えたことにより、結果的に担任教師によって自傷行動を含む行動問題の低減が認められる状況がもたらされたと言えよう。

2. 担任教師（コンサルティ）にとって有効な助言

a) 担任教師の意識変容

PBS による取組みによって上記のような対象生徒の行動変容が生じた一方、表 4 からは今回のコンサルテーションを通じて担任教師らにも意識の変容が生じたことが表明されている。

意識変容が生じたことは、例えば教師 B が「自傷行動してて、なんでかな、なんでかなみたいのところばかり考え…、私は考えがちやったけど、課題従事みたいところを注目してやったら、（中略）自傷行動が減るんやっていう意識は出たと思います。」（発言 7）、「どういう手立てというか、どういう方法があるんやろって、そこだけで止まってたんですけど…。（中略）あ、そういう方法があるんやっていうので、すごい発見があったのが大きかったですね。」（発言 13）等、コンサルテーション実施前においては、行動問題に関しても課題の提示方法に関しても担任教師の心の中で堂々巡り、もしくは思考停止してしまっていた状態が、コンサルタントからの具体的な支援・助言によって新たな発見があったことが述べられている。また、教師 C は「あっ、こんなんも対象生徒できるんやっていうのも思った。（中略）こっちがもっと関わろうとか、別にもっとこんなんしてみたらできるようになるかなあとか」（発言 6）、「この子

と全然関わってなかった、関わっていかないといけないなという意識にもなってきたり…。」（発言 11）と述べ、自分の対象生徒に対する認識や関わり方が以前は不十分であったことや、そこからさらに関わりを増やしていかなければならないとの意識に変わったとの表明がなされている。

ここで興味深いのは、教師 A もまた「課題従事することで、彼が（中略）やりがいがあったのかなあ。」（発言 9）との発言に見られるように、課題に従事することによって対象生徒にとってやりがいが生じた可能性に言及し、課題従事を促すことの重要性に対する意識変容が生じたことは伺えるものの、教職経験 2 年目の教師 B や教師 C ほどには意識変容の程度が大きくなく、先の 2 名と教職経験 13 年目の教師 A とでは若干の温度差があるように感じられる点である。しかし、そうした点はあるものの、今回のコンサルテーションの実施が 3 名の担任教師のいずれにも意識変容に確実に影響を及ぼしたことが伺える。

b) 意識変容が生じた要因と教師が望む支援、助言

担任教師に上記のような意識変容が生じた要因としては、機能的アセスメントに基づき「指導方針一覧表」を提示した話し合いの場で、あるいはビデオ記録を受け取りに行った際にコンサルタントが担任教師に対して対象生徒への指導内容や指導方法を具体的、かつ詳細に提示したことが挙げられる。その点を例えば教師 B は「あっ、カードでいいんや、（中略）、そういう係決めていいんやとか、もっと簡単に考えてとというか、あ、そういう方法があるんやっていうので、すごい発見があった」（発言 13）と述べ、教師 C はまた「こういう時に自傷が起こるんですよっていう話があったりとか、それから唾吐きとかでもそうですけど、課題従事と関係してこう変わってくるっていう、そういう考え方があるんだなあっていうのはすごく自分の中で新しかった。」（発言 8）との表明に示されている。すなわち、担任教師に対する有効な助言とは、行動問題が生起する要因にしる、対象生徒に対して課題従事（適切行動）を促す方法にしる、いずれも具体的な内容であることが指摘されていると言える。

後上 (2010) は、学校コンサルテーションの内容として、①コンサルティに特別支援教育や障害についての知識を提供すること、②コンサルティの精神的な支えになること、③コンサルティに子どもの見方や課題の整理の仕方について新しい視点を提供すること、④コンサルティに、ネットワークの構築と活用について情報提供し支援すること、の4つを挙げている。本研究の開始当初において担任教師全員と筆者を含む支援者側スタッフが一堂に会した際に、筆者がASD児の諸特性や行動問題に対するPBSによるアプローチに関する先行研究の紹介を行ったことを含めると、今回実施したコンサルテーションの方法は後上 (2010) の示す上記の4つの内容のうち④を除く①～③の3つの内容を充足するやり方であったと言ってよいであろう。そして、特に②と③の内容を充実させるためには、支援や助言の内容が具体的である必要性を今回の担任教師らの発言は示しているものと考えられる。

なお、表5の「コンサルタントに対する担任教師からの要望に関する発言」においては、例えば教師Cが「もっとこう関わっていったらいいかもしれないですね、みたいなことだったら、自分的には嬉しかったなあと思いました。」(発言14)と述べ、教師Bは「何かこんな取組みもうちょっと力入れてみて下さいということとか、そういうのなかったなあ、と。(中略) どこをもっと手立てをしてくれなかなあとか、どこを減らしていいとか、そういう部分も客観的に見た意見が聞けたら…。」(発言15)と述べている。これらの指摘もまた、ある時点での対象生徒への関わり方や、より効果的に手立てを講じるための取舍選択の視点の提示を求めていると考えられ、この点からもまた具体性のある支援や助言が担任教師に非常に期待されていることを示すものだと考えられる。

3. コンサルタントとコンサルティの役割分担に向けて

自傷行動を有するASD児に対するコンサルテーションの先行研究では、小笠原ら (2013) や石坂・藤田 (2014) の場合のように介入初期や介入経過中に適宜コンサルタントによる直接観察が行わ

れていることが多く、本研究でのようにコンサルタントによる行動観察が介入場面のビデオ記録を通じた間接的な観察だけであるものはほとんど見当たらない。しかし、小澤 (2007) が示すように、学校コンサルテーションにおいてはそもそもコンサルタントは担任教師などのコンサルティを直接支援することが主な役割であり、クライアントである対象生徒に対しては間接支援を行う立場であることから、本来的には対象生徒と直接的に接することを要しない。今回の研究期間中においては、コンサルタント(筆者)が介入場面に出向いて対象生徒を直接観察しなかった点に対して担任教師らからの不満や不安を示す発言は聞かれなかったが、学校現場の教師の視点からすれば、対象児本人を一度も直接観察したことのない者が本当に適切な助言ができるのかという疑問が生ずる可能性は十分にある。

しかし、今回の研究を通じて、コンサルティによって撮影されたビデオ記録を通じた観察のみによって作成された「指導方針一覧表」に基づく支援という手法によっても現実に対象生徒の行動改善が生じることが明らかになった。

この点は、コンサルティとコンサルタントとの役割分担のあり方に一つの示唆を与えるものではないと思われる。すなわち、本研究で行ったような介入場面を決定するための事前調査と介入場面のビデオ撮影、および対象児への直接指導は担任教師が行い、対象児の行動問題と適切行動の機能的アセスメント、要因仮説、支援計画・内容の作成はコンサルタントが行うという役割分担の明確化である。学校現場の教師は日々多くの業務をこなさなければならず非常に多忙である。一方、ABC分析を含む機能的アセスメントを実施したり、そこから要因仮説や「指導方針一覧表」を作成するには多大な時間を要する。故に、そうした分析や行動支援計画の作成に関しては担任教師が行うことを求めず、それらはコンサルタントが行うようにしてはどうか。役割を明確に分担したそうしたコンサルテーションであっても対象児の行動改善を図ることが可能であるだけでなく、対象児の行動変容の幅が広がり得ることが本研究において示唆されたものと考えられる。

平澤 (2008) は、対象児に適切な行動を教えることで行動問題を予防する PBS による支援は学校教育の目的に合致するとしているが、筆者もその見解に同感である。従って、PBS に基づく支援が学校現場に普及することを願っている。平澤 (2008) はまた、教師に対する機能的アセスメントに基づいた支援に関して、その効果的な提供方法の必要性をも指摘しているが、もし PBS の普及を困難にしている要因の一つが機能的アセスメントから行動支援計画を作成する際に多大な時間と労力を要する点であるならば、そこはコンサルタントが担うことが今後の普及を推進するための一つの有効な方略になり得ることを今回の結果は示していると考えられる。

本研究の限界

以上、学校コンサルテーションにおいて PBS に基づく支援がクライアント (対象児童生徒) の行動改善にとって有効であることが明らかになったが、1 事例での結果から得られた知見であることから、今回得られた知見をより確実なものとするためにはさらなる事例の蓄積を必要とするものと思われる。

文献

Alberto, P.A., & Troutman, A.C. (1999) *Applied Behavior Analysis for teachers: Fifth Edition*. Prentice-Hall, Inc. (佐久間徹・谷 晋二・大野裕史訳 (2004) はじめての応用行動分析 日本語版第 2 版 二版社)

別府悦子 (2013) 特別支援教育における教師の指導困難とコンサルテーションに関する研究の動向と課題. *特殊教育研究*, 50 (5), 463-472.

大六一志・千住 淳・林恵津子・東條吉邦・市川宏伸 (2004) 自閉症スクリーニング質問紙 (ASQ) 日本語版の開発. *国立特殊教育総合研究所分室一般研究報告書*, 19-34.

Durand, V.M. (1990) *Severe behavior problems: A functional communication training approach*. New York: Guilford Press.

後上鐵夫 (2010) 地域支援としての学校コンサルテーション活動とその課題. *国立特別支援教育総合研究所教育相談年報*, 31, 1-6.

藤原義博・平澤紀子 (2003) 知的障害養護学校・特殊学級在籍児の家庭生活に関する調査研究—気になる・困っている行動の生起状況について—. *上越教育大学研究紀要*, 22

(2), 519-527.

藤原義博 (2008) 環境に向けたアプローチによる発達障害者の行動問題の改善—Life style を重視した生活の質の向上を目指して—. *発達障害研究*, 30 (5), 311-315.

藤原義博・平澤紀子 (2011) 教師のための気になる・困った行動から読み解く子ども支援ガイド, 学苑社.

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*, 66, 173-180.

平澤紀子 (2008) 学校における行動問題への支援—活動参加に向けた効果的な環境の形成—. *発達障害研究*, 30 (5), 330-337.

平澤紀子 (2010) 通常学級の授業場面における逸脱行動を示す児童への支援—教師による支援目標向上の観点から— 岐阜大学教育学部研究報告. 58 (2), 123-129.

石坂務・藤田継道 (2014) 特別支援学校 (知的障害) に在籍する自閉症児の自傷行為に対する学校コンサルテーション事例の報告. *国立特別支援教育総合研究所研究紀*, 41, 53-62.

小笠原 恵・広野みゆき・加藤慎吾 (2013) 行動問題を示す自閉症児へのトークン・エコノミー法を用いた課題従事に対する支援. *特殊教育学研究*, 51 (1), 41-49.

O'Neill, E.R., Horner, H.R., Albin, W.R., Sprague, J.R., Storey, K., Newton, J.S. (1997) *Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior*. Brooks/Cole Publishing Company 茨木俊夫 (監修) 三田地昭典・三田地真実 (監訳) 子どもの視点で考える問題行動解決支援ハンドブック (2003) 学苑社.

太田正己 (2012) 自閉症教育と知的障害教育—授業とカリキュラム開発の歴史と展望— 東洋館出版社.

小澤至賢 (2007) コンサルテーションとは. *国立特別支援教育研究所 (編著) 学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック—コンサルタント必携—*. ジアース教育新社. 18-20

坂本 裕・一門恵子 (2013) 特別支援学校教員のバーンアウトへの関与要因についての探索的研究. *特殊教育学研究*, 51 (3), 261-267.

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.

霜田浩信・清水直輝・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*, 57, 505-513.

杉山登志郎 (1998) 自閉症 (C. 青年期, 成人期). 浅井昌弘・

- 牛島定信・倉知正佳・小山 司・中根允文・三好功峰（編）
臨床精神医学講座第11巻 児童青年期精神障害. 中山書
店, 87-114.
- 谷浩一・奥野裕子・高木幸子・藤原義博・酒井佐枝子（2019）
“唾遊び”に対する積極的行動支援（Positive Behavior
Support）の効果—学校現場における知的障害を伴う自閉
スペクトラム症児への効果検証—. 自閉症スペクトラム研
究, 17（1）.
- Tani, K., Sakai, S., Okuno, H., Takagi, S., & Fujiwara,
Y. (2016) The effects of behavior support targeting self-
injurious behavior through promotion of task engagement
on problem behavior in ASD children. School Health. 12,
9-20.
- 山田佐登留（1997）思春期における行動異常の成り立ち. 中
根 晃・市川宏伸・内山登紀夫（編） 自閉症治療スペク
トラム. 金剛出版, 186-201.

