第6章　行動コンサルテーションの内容と指導方法に関する研究

肥後　祥治
（熊本大学教育学部）

1．はじめに

行動分析の子どもの指導における有効性に関しては、これまで豊富な実証的なデータが示される中で確固たる評価を受けるにいたっている。特殊教育から特別支援教育へシステムの移行がはかられる中においても、行動分析の貢献は疑いのないものであると著者は考えている。しかし、同様にシステムの移行の影響で、行動分析が果たす役割や期待される役割が変化してくるとも著者は、予測している。難解との評価のある行動分析の理論や方法論をこれまで以上の数の教師集団に対してどのように伝えていくのかといった問題や、実際の学校に介入していく際の介入モデルをどのようにするかといった問題などが、今後解決しなければならない問題の例であろう。これらの問題への取り組みの方向性には以下の取り組みが考えられる。前者の問題に対しては、教師に理解しやすい行動分析の内容や伝達方法を検討することで取り組むことが可能であろう。また、後者の学校への介入モデルの問題に対しては、専門家がセラピストあるいはスーパーバイザーとして子どもや教師の指導を現地で行うといった医学や個別心理臨床のモデルを元にした介入法ではなく、より上位のシステムに介入をするコンサルテーションのモデルへの転換が必要であると考えられる。

筆者は、特別支援教育時代の行動分析を用いたサービスの展開を可能にするためには行動分析を伝える側に以下の点の検討が必要であると考えている。

① 教師に提供する行動分析の用語や知識を検討・精選し、身近な言葉で表現すること
② 基本的な原理に基づいて、指導方法の立案ができるように関連づけること
③ 行動分析の伝え方について検討を進めること
④ 学校介入モデルとしてコンサルテーションを位置づけし、教育の場における行動コンサルテーションの取り組み方について整理をおこなうこと
⑤ 校内における支援体制作りへの具体的な行動コンサルテーションの方向性を検討すること

ここにあげた①、②に対する答えは、本報告書の「Ⅱ－３．行動上の問題への行動分析的アプローチにむけて」に整理した通りである。③への問いに対しては、講義形式で行うか、事例検討を行う演習といった形式がこれまで考えられてきた。講義形式単独よりも、事例検討を併用した方法がよいことは、肥後（2003ａ）の結果からわかっているが、これからの行動分析の伝達の場は、これまで以上に時間的制限があることが予測され、短時間のうちにある一定の成果を上げるためにどのようなプログラムを検討するのかということへの回答が求められている。

先にも述べたが、これまで行動分析が学校現場において導入される場合、医学や伝統的な個別心理臨床のモデルが背景とする子どもに具体的な指導を前提として行われることが多かった。しかし、対象の子どもが爆発的に増加することや、子どもの直面している問題が、教師の指導法や教室環境といった問題に誘発されることが少なくない現状を考えると、効率の良い方法として学校経営の視点からの取り組みや学校システムへどのようにアプローチを行うかに関する検討を進めていく必要がある。その一つの方向性として行動分析から行動コンサルテーションへの移行があると考えられる。今後の

特別支援教育の展開を考えると、一人の子どもや教師の行動を変容させるにとどまらず、学校における特別支援体制や複数の学校からなる地域の特別支援体制作りへの行動分析からの取り組みが必要となる。この点では、まだまだ研究や実践の蓄積が少ないが、行動分析もその守備範囲を広げて行動コンサルテーションへの移行が可能になるよう研究を進めなかればならない。著者は、校内委員会を学校の特別支援体制作りの要と位置づけその運営方法について提案を行ってきた（肥後，2003ｂ；2005ａ；2005ｂ）。

そこで本研究では、精選した行動分析の内容を用いた行動コンサルテーションの教育を教育関係者に実際に行い、その内容と方法の妥当性について検討することを目的としている。実際には、「Ⅱ－３．行動上の問題への行動分析的アプローチにむけて」にあげた行動分析の内容をケースメソッド（バーンズ・クリステンセン・ハンセン，1997）を用いて提供する場合と、同様の行動分析の内容と行動コンサルテーションの概要と実際の支援体制作りの方法に関する内容を講義中心の方法で提供する場合を実際におこないそれらを比較検討することで、時間制限のあるなかでの行動コンサルテーションの内容と教育の方法の在り方について検討することが、本研究の具体的な目的であった。

２．方法

１）対象者

熊本大学生涯学習教育研究センターにおいて平成17年度、平成18年度に実施された公開講座「教員のためのキャリアップ講座」のなかの「特別支援教育実践講座」参加者。この「特別支援教育実践講座」は、それぞれ６回（各３時間）を一つのシリーズとする講座であり、参加者は9,900円を支払い受講した。登録者は、それぞれの年度において37名、35名であり、本研究が実施された回の受講者はそれぞれ33名、31名であった。

２）手続き１（平成17年度のプログラム）

平成17年度は、「Ⅱ－３．行動上の問題への行動分析的アプローチにむけて」に示した行動分析の内容をケースメソッドを用いて学習することを中心した。実際には、以下の手順で行った。

① コンサルテーションと行動分析に関する10分程度の講義
② ４人程度の小グループを編成した後に、シュミレーションワークシート（資料１）を用いて一人での記載とグループでの討議（シート１ページ）
③ 行動分析の講義
④ シートの２ページの記載（一人）とシート３ページのプログラムの立案をグループで行う
⑤ 結果のプレゼンテーション

時間は途中15分程度の休みも含めて３時間で行われた。プログラム終了後アンケートを記入してもらい提出してもらった。

３）手続き２（平成18年度のプログラム）

平成18年度は、行動コンサルテーションを行うために必要な知識として、特別支援教育に移行する背景、コンサルテーションの理解とコンサルテーションの次元と目的、学校で使える行動上の問題への行動分析的取り組み（内容は平成17年度の講義と同じ内容）に約３分の２、チームアプローチの具体的方法（校内委員会の実施）、広域レベルにおけるアプローチに３分の１の時間を割いた。ただ、行動分析の内容の部分では、平成17年度のケースメソッドで用いた例をもちいて各人考える時間をとったが、周囲との協議は行わなかった。時間は途中15分程度の休みも含めて３時間で行われた。プログ

ラム終了後アンケートを記入してもらい提出してもらった。プログラム終了後は、受講者にアンケートを記入してもらい提出してもらった。

4）プログラムの評価

プログラム終了後、プログラム開始時に配布済みのアンケートを回収した。アンケートの内容は、回答者の属性に関する項目とプログラムの評価に関するものから構成された。プログラムの評価のために、「参加してよかったか」「期待していた情報や体験が得られたか」に関して「非常にそう思う」から「全く思わない」の５段階のリッカート尺度で構成された質問とそれぞれの回答に対する具体的な理由（自由記述）を尋ねる質問項目が用意された。さらにプログラムに参加した事への感想や今後聞きたい内容についてたずねる質問が用意された。本研究においては、「参加してよかったか」「期待していた情報や体験が得られたか」に関する質問とその理由に関する自由記述を分析することでプログラムの評価を検討した。

自由記述は、記述が意味すると思われる内容を抽出しグルーピングを通してチェック表を作成し、そのチェック表に基づいて、各記述の内容がどの項目に該当するかについて分析を行った。

3．結果

1）対象者の属性

アンケートへの回答は平成17年度が33名の参加者中32名。平成18年度は参加者31名全員がアンケートの記載に応じてくれた。各年度の参加者の属性と立場に関する結果は、図１に示すとおりであった。学校種に関して言えば２回とも義務教育の教員が約半分をしめた。平成18年度に入ってからは、高校教諭、行政官といったこれまで参加のなかった立場の人が参加していた。

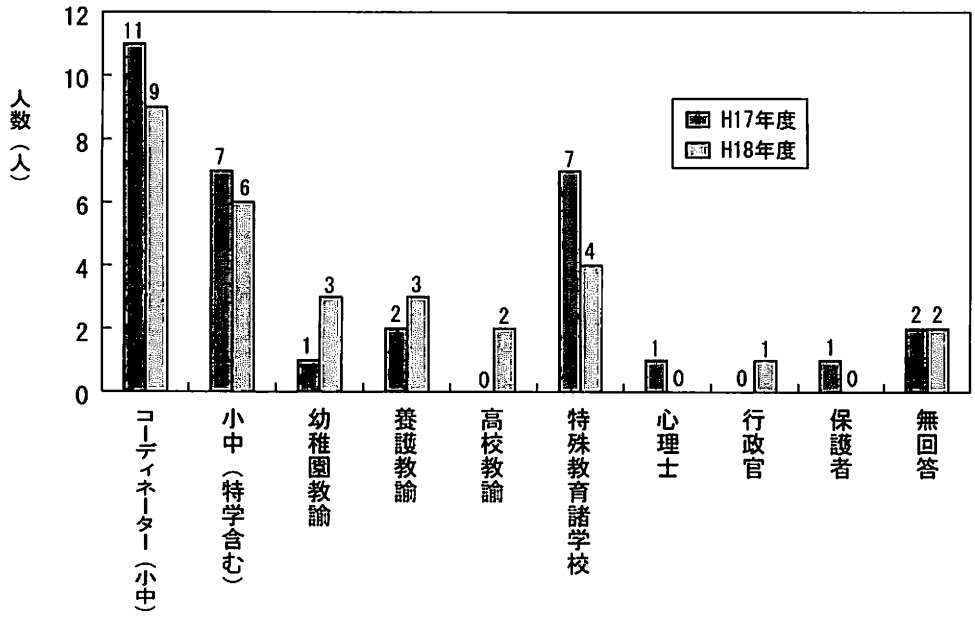

図１　参加者の所属・立場

2）参加に関する満足度とその理由

「今日の講座に参加してよかったですか」の問いに対して回答の結果を図２に示した。参加の満足度の点では平成17・18年ともに、高い評価を得ることができた。平成17年度は、32名中31名がプログラムへの参加を肯定的にとらえており、平成18年度は、回答者全てが肯定的にプログラムへの参加を評価していた。

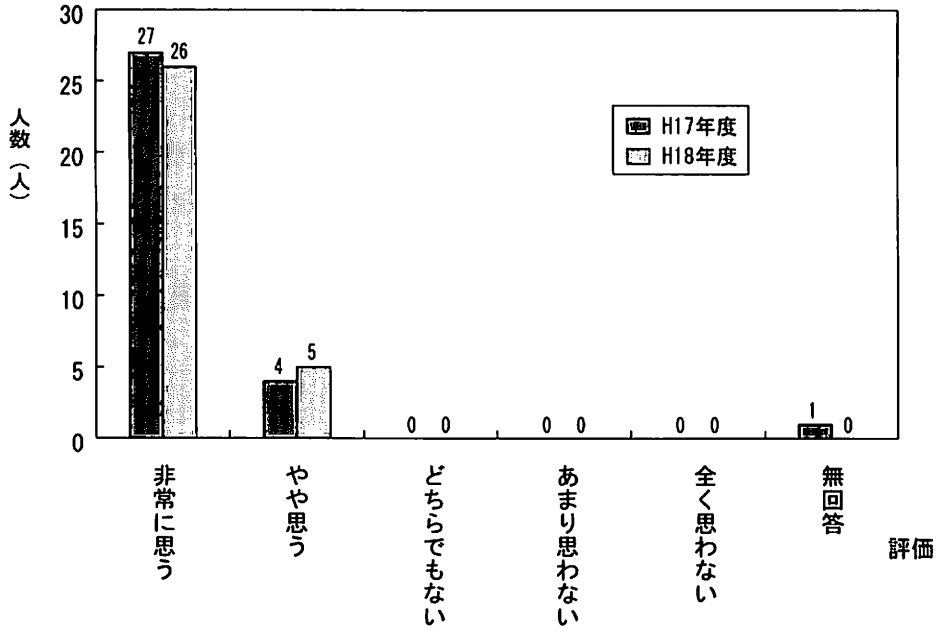

図２　参加に対する満足度

評価の理由に関しては、平成17年度に関しては、27人から回答があり、それらの回答を「分かりやすいすい説明」、「理論を学べ、理解できた」、「具体的な行い方がわかった」、「考え方の転換」、「エンパワーメント（使えそう・取り組みが見えた）」、「演習の利点」、「否定的評価」、「その他」の８つのチェック項目で、27人の記述を分析した。その結果、「分かりやすい説明」をあげた者が３名、「理論を学べ、理解できた」をあげた者が８名、「具体的な行い方がわかった」をあげた者が３名、「考え方の転換」をあげた者が３名、「エンパワーメント（使えそう・取り組みが見えた）」をあげた者が２名、「演習の利点」をあげた者が14名、「否定的評価」及び「その他」は一人もいなかった（図３）。平成17年の参加者の肯定的な評価に大きな影響を与えていたのは、プログラム参加によって「理論を学べ、理解できた」ことと、「演習の利点」を参加することによって実感できたことであると考えることが推測される。

平成18年度のプログラムへの参加者で自由記述の記載を行った者は、29名であった。この記載を平成17年度と同様のチェエク項目を用いて分析した結果は図３に併記してある。「分かりやすい説明」をあげた者が３名、「理論を学べ、理解できた」をあげた者が17名、「具体的な行い方がわかった」をあげた者が６名、「考え方の転換」をあげた者が３名、「エンパワーメント（使えそう・取り組みが見えた）」をあげた者が７名、「演習の利点」をあげた者はなく、「否定的評価」、「その他」はそれぞれ１名ずつであった。「理論を学べ、理解できた」ことをあげる回答者が６割近くに及び、「エンパワーメント」をされたといった内容のものがそれに続いて多かった。「否定的評価」と分類された記載は「学校での支援の仕方を講義の内容と重ねて考えることができた。でも現実はこんなに簡単な事例ではありません」というものであった。

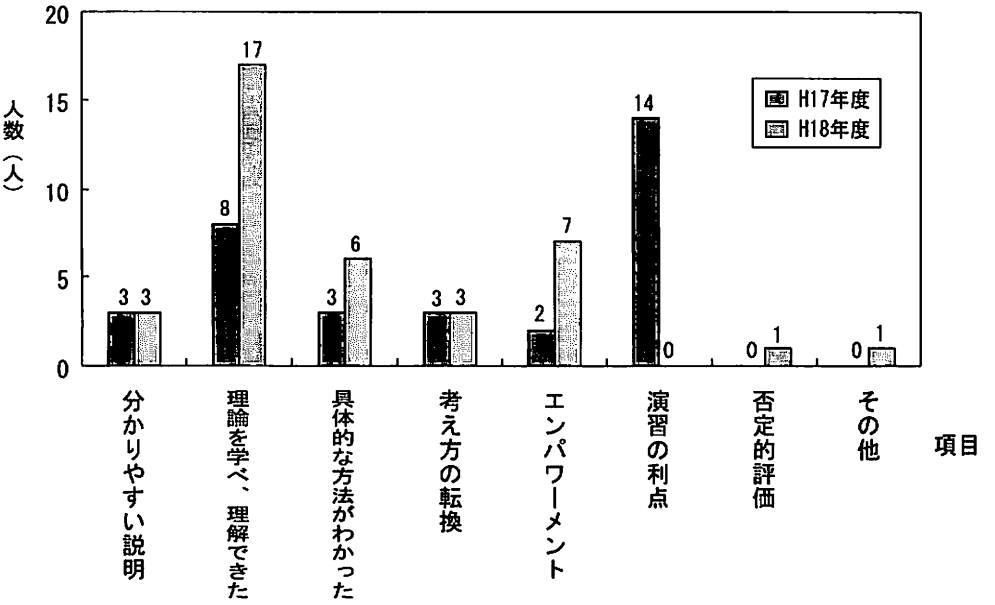

図３　評価の理由

３）知識や技能の習得に関する評価とその理由

「今日の講座に参加して期待していた情報や体験が得られましたか」との質問には、平成17年度･18年度それぞれ32名、31名から回答があり、その結果は、図４に示した通りであった。平成17年度に無回答がある以外は、情報や経験を得られたと評価をしており、２つのプログラムともに80％の回答者が非常にそう思うと回答しており、きわめて高い評価を得ることができた。

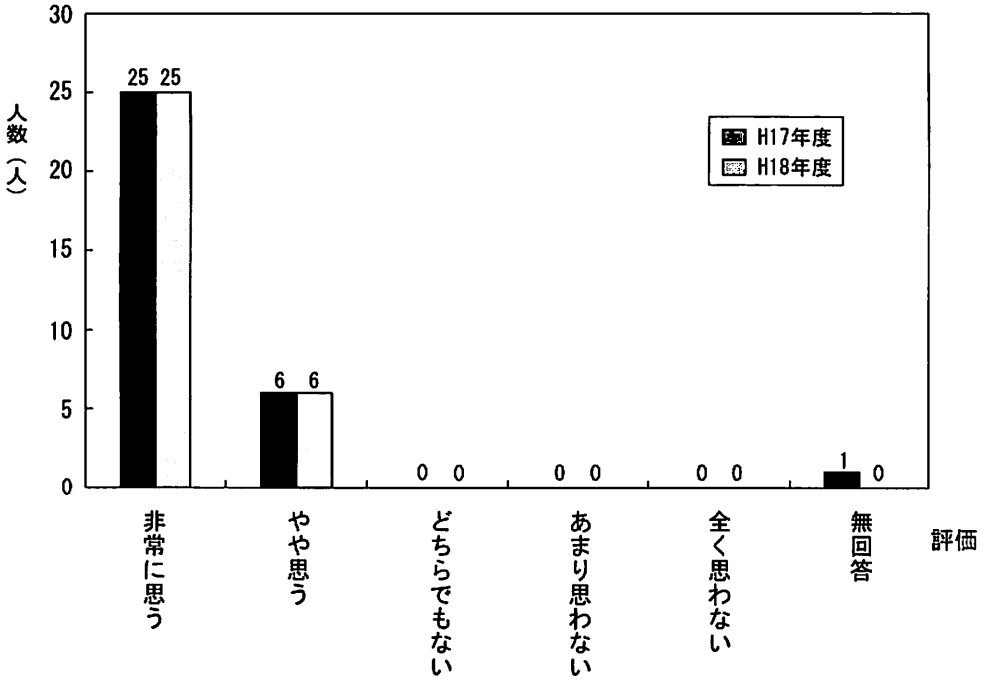

図４　期待していた知識や体験が得られたかに関する評価

どのような情報や体験を得られたと考えているかに関する自由記述は、平成17年度・18年度とも24名から記載がありそれらを、「行動分析の仕方」、「校内委員会・支援体制の構築の仕方」、「関係性の大切さ」、「分かりやすかった」、「エンパワーメント（使えそう・取り組みが見えた）」、「演習の利点」、「否定的評価」、「その他」の８つのチェック項目をもちいて整理した結果を図５に示した。

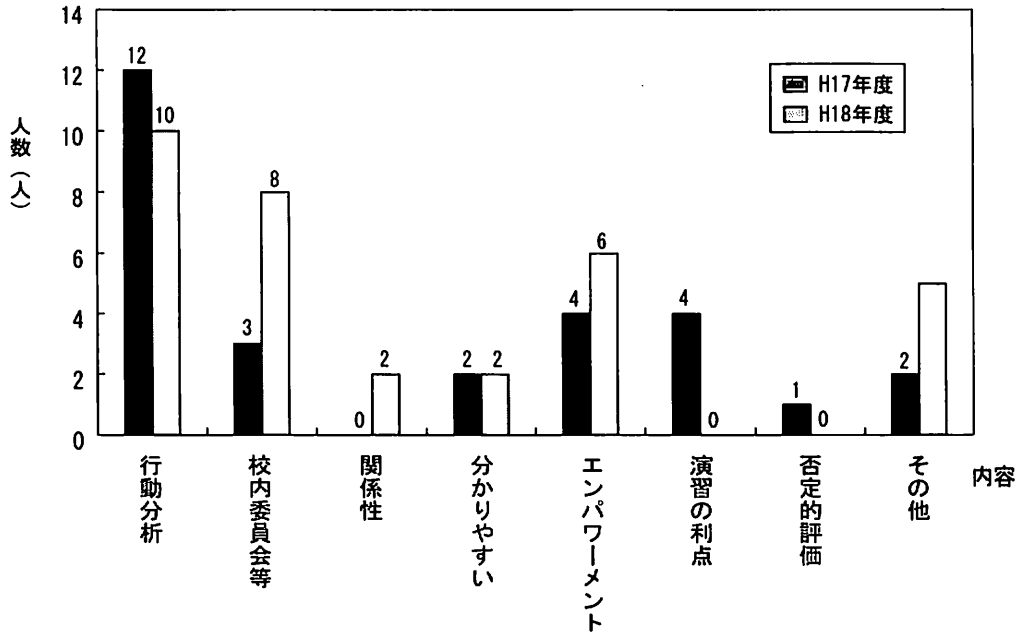

図５　得られた情報・体験

平成17年度と平成18年度の内容の共通点は、精選した行動分析の内容を用いた点であり、相違点は、平成18年度の内容には、校内委員会や特別支援体制づくりに関する内容に、３分の１の時間を割いた事である。教育方法は、前者が討議をふんだんに用いるケースメソッドを使用し、後者は基本的には講義であった。平成17・18年度とも「行動分析の仕方」に関する項目をあげる記載が一番多かった。平成17年度においては、「エンパワーメント（使えそう・取り組みが見えた）」、「演習の利点」が次いで多かったが、いずれも「行動分析の仕方」の３分の１であった。平成18年度は、「校内委員会・支援体制の構築の仕方」、「エンパワーメント（使えそう・取り組みが見えた）」、に関する項目をあげる記載が「行動分析の仕方」について多かった。平成17年度と平成18年度の状況の差異は、前者で「演習の利点」があげられていることと、後者で「校内委員会・支援体制の構築の仕方」について記載する者が多かった事があげられる。「否定的評価」と分類された記載は「今ひとつ行動分析がわからなかった（H17）」というものであった。平成18年度の「その他」に分類されたものは、講義に対する積極的な評価や、行動分析の他の方法との比較に関するコメント等であった。

４．考察

１）行動コンサルテーション教育プログラムの全体的評価と教授法

今回は、教員向けのコンサルテーションの２つのプログラムを実際に提供する中でその効果を見ることで、コンサルテーションプログラムの内容および教育方法の在り方を検討することが目的であった。平成17年度に実施したプログラムは、討議を多用するケースメソッド（ワークショップ形式）を用いて行動分析の知識を学習することを中心としており、平成18年度のプログラムは、講義の手法を

用いて行動分析、校内委員会および特別支援教育体制作りについて教授を行った。また、行動コンサルテーションの中核となる教授する「行動分析」の内容は同じであった。アンケートの分析結果を見ると、２つのプログラムとも高い評価を得ることができた。この点においては、ワークショップ形式、講義形式のどちらが優れているといった結果を導くことができなかった。むしろ授業内容を精選しておけば、講義形式で高い評価が得られることが明らかとなった。筆者は、「教師に提供する行動分析の用語や知識を検討・精選し、身近な言葉で表現すること」、「基本的な原理に基づいて、指導方法の立案ができるように関連づけること」の重要性を指摘しているが、これを支持するものであるといえよう。しかし、今回の講義形式には、事例を自分で考えるという内容を含んでいることが、純粋な講義形式とは異なると考えられ、このことが講義形式の問題点を緩和する役割をはたしている可能性も考えられる。今後は講義形式のバリエーションといった視点からも教授方法の検討を進めていく必要があろう。

２）プログラム内容と教授法の関連

何の情報を得、どのような体験ができたかという点においては、それぞれのプログラムの中で重点を置いたものが自由記述で記載されることが多い結果となった。この結果は、それぞれのプログラムの内容と教授法の妥当性を支持するものであると考えられる。したがって、今回中心に扱った行動分析の知識と、校内委員会や特別支援教育体制作り（平成18年度が中心）についての知識は、参加者側のニーズに適合していると考えられた。

プログラムの中にどのような内容を教授するかといった問題は、指導方法の特徴と与えられた時間に大きく影響をうけることも今回のプログラム作成において筆者が感じた問題点であった。特に今回の研究のように１回３時間で終了する場合は、きわめてその影響が大きい。ケースメソッドなどは、討議の時間や発表の時間など、講義形式においてはさほど念頭に置かずともすむ時間が、かさんでくる。したがって、ケースメソッドを用いる場合は、講義形式よりも焦点を絞り込む必要がでてくる。今回の２つのプログラムで中心的にあつかったものは、行動分析の知識と、校内委員会や特別支援教育体制作り（平成18年度が中心）についての知識であったが、この２つはいずれも、重要な内容であったし、参加者の満足度も、これらの知識を得たことに大きな影響を受けていると思われる。今回２つのプログラムからすると、知識の種類と量からすると講義形式が効率的であったとも言えるが、３時間の中で講義形式よりも少ない知識量を提供する結果となるワークショップ形式の評価が低い訳ではない。図３をみると、ワークショップのあるプログラムはそれがある故に評価をうけ、理論を学べるプログラムは、理論が学べた故に評価が高いと言えよう。知識を多く伝えることが目的であれば、講義形式は有効な方法であることになるが、参加者は必ずしも知識の量のみによって講座を評価しているわけではない。

学んだ知識が実際の教育活動にどのような影響を与えるのか、それらは、教授法によってどのような差異があるのかといった視点で今回の結果を見てみると残念ながら今回は、そこまで踏み込んだ討議を行える資料が収集されていない。行動分析の教授法と参加者の行動の変化との関係を視点とする研究が今後は進めていく必要があると考えられる。

３）教員向けの行動コンサルテーションの教授内容、教授方法方向性

今回の研究では明らかにすることはできなかったが、学んだ知識と技能を実際に使えることを念頭

において教授する場合、講義形式よりワークショップ形式の方に利点があると一般的には考えられている。この流れの中で大学教育や専門家養成のプログラムも講義からワークショップや実習を中心とした教授法への移行をはかっているのであろう。一連のシリーズからなるプログラムは、時間的にも余裕があるため、講義形式からワークショップ形式等への移行が進められるであろう。しかし、一回３時間程度の機会の中で、知識と技能の２つを目指すとなると、当然知識量が制限を受けざるを得ない。したがって時間制限の厳しい場合は、プログラム立案者は提供する知識量を制限してワークショップ形式を導入するか、参加者が理解しやすいように内容を検討した上で、より体系的で豊富な情報を提供するかを選択する必要に迫られてくるであろう。

いずれの方法を用いようとも１回３時間で教授できる知識や技能にかぎりがあるのも事実である。プログラム立案者は、そのプログラム参加によって継続的な情報等へのアクセスをする動機付けを与えていくということをもう一方で念頭においておくべきであると思われる。このことは、今回のアンケートでは「エンパワーメント（使えそう･取り組みが見えた)」として挙がってきた内容と近いと思われるが、学びへの動機付けといった方向性をプログラム自体がもつことが、時間制限が厳しいプログラムを考えていく上で必要であると考えられる。

今回の研究は、厳しい時間制限という条件下で実施されたものである。今後は、今回のプログラムを発展させ、より長期で体系的な知識と技能の習得、そしてその実施をも念頭においたプログラムの開発が必要と考えられる。そうすることで、導入としてプログラムと、より専門的で実践的なプログラムが準備でき、行動コンサルテーションの教授の枠組みが作り上げられる方向に大きく前進できるものと考えられる。

文献

１）バーンズ・クリステンセン・ハンセン（1997）ケースメソッド実践原理：ディスカッション・リーダーシップの本質，高木晴夫訳，ダイヤモンド社.

２）肥後祥治（2003ａ）行動分析の知識とその教授法に関する研究．小塩允護研究代表．平成10～13年度科学研究費補助金基盤研究Ｃ２研究成果報告書．知的障害児の指導に関与する教師のトレーニングプログラム開発に関する研究，21－26.

３）肥後祥治（2003ｂ）「校内委員会」をつくるだけに終わらせず、機能させるための組織的な運営．実践障害児教育，15－17.

４）肥後祥治（2005ａ）教室での個に対する配慮と学校における教師支援．季刊特別支援教育，17，35－40.

５）肥後祥治（2005ｂ）教育支援のシステムづくりをめざして．教育と医学，13－22.

（資料１）問題解決シミュレーション

Ｔ君は、小学校４年１組の生徒です。彼の担任のＢ先生は、今年４月にこの学校へ転任してきた先生でした。

彼は体育の時間は活発で、粘土を扱う図工の時間のなどは集中して授業に取り組んでいます。６月頃から国語や社会の時間に周囲の邪魔をしたり、他のクラスメイトと喧嘩をするようなことが見られるようになりました。

Ｂ先生は、静かにするようにその都度言葉で厳しく注意をしてきましたが、教室でのトラブルは増えてきました。また10月頃になると、注意をされた後教室を飛び出すことが増え、先生はＴ君を追いかけて教室に連れ戻すといった状態が続いています。

１．6月頃、Ｔ君が国語や社会の時間に周囲の邪魔をしたり、他のクラスメイトと喧嘩をすることを、あなたはどのように理解しますか。

２．教室を飛び出すＴ君への先生の対応でＴ君の行動は変化すると思いますか。

３．Ｔ君へのアプローチを考えるためにどのような情報が必要でしょうか。

【行動分析のスタート】

4．T君の6月頃の教室場面での行動を記述し直してください。

どんな時　　（　　）

↓

何をして　　（　　）

↓

どうなった　（　　）

- 行動は　（ 増えた ・ 減った ）
- 教師の働きかけは行動を（ 増やす役割 ・ 減らす役割 ）を持っている。
- T君の行動の役割はどのように推測可能ですか

（　　）

- 他の生徒の関わりはT君との行動を（ 増やす役割 ・ 減らす役割 ）を持っている。

5．T君の教室からの飛び出す行動を記述し直してください。

どんな時　　（　　）

↓

何をして　　（　　）

↓

どうなった　（　　）

- 行動は　（ 増えた ・ 減った ・継続している ）
- 教師の働きかけは行動を（ 増やす役割 ・ 減らす役割 ）を持っている。
- T君の行動の役割はどのように推測可能ですか。

（　　）

〈ポイント〉

- 教師の意図ではなく、教師の行動の役割に焦点をあてることが重要。
- 効果の出てこない働きかけは、続ける意味がない。
- 実際には、もっと多くのデータを集める必要がある。

【分析に基づくプログラムの立案】

6．T君への取り組みを分析の手がかりとして考えてください。

どうなった（後続刺激）に対する取り組み

何をして（行動）に対する取り組み

どんな時（先行刺激）に対する取り組み

7．T君の指導を考えるのにどのような情報が必要と考えますか

<行動分析には以下のような記録用紙をよく使います>

時刻	どんな時	どんな行動	その時の対応	対応後の様子
:				
:				
:				