

実践報告 行動問題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 : 望ましい行動に対する行動契約の効果

著者	半田 健, 平嶋 みちる, 野呂 文行
著者別名	Handa Ken, Hirashima Michiru, Noro Fumiyuki
雑誌名	障害科学研究
巻	41
ページ	183-194
発行年	2017-03-31
その他のタイトル	Practical Reports Behavioral Consultation for a Special Needs Education Classroom Teacher of a Student who has Developmental Disabilities and Demonstrates Problem Behaviors : Effects of Behavior Contract for Desired Behavior
URL	http://hdl.handle.net/2241/00146118

実践報告

行動問題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

— 望ましい行動に対する行動契約の効果 —

半田 健*・平嶋 みちる**・野呂 文行***

本研究は、行動問題を示す発達障害児童（以下、クライアントとする）の特別支援学級担任（以下、コンサルティとする）に対して行動コンサルテーションを行い、クライアントの望ましい行動への介入に行動契約を用いてその効果を検討した。インタビューと行動観察より、クライアントは通常の学級において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を示していた。コンサルティは、掃除行動の従事率の増加と行動問題の生起回数の減少を目指し、クライアントが掃除を終えればパソコン教材を5分間実施できるという行動契約をクライアントと結んだ。また、コンサルティは掃除スキルの指導も行った。その結果、掃除行動の従事率と行動問題の生起回数に改善がみられた。介入効果に対する社会的妥当性と介入手続きに対する受容性も、コンサルティとクライアントから高く評価された。これらの結果より、本研究で用いた行動契約の有効性が示唆された。

キー・ワード：行動コンサルテーション 行動問題 発達障害児童 行動契約 介入
厳密性

I. 問題と目的

特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に responding していくためには、教員だけの対応では限界があり、校内支援体制の確立に加え、専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である（文部科学省, 2012）。異なる専門性または役割をもつ者同士が、一緒に子どもの問題状況について検討し、今後の子どもへの関わりについて話し合うプロセス（作戦会議）をコンサルテーションという（石隈, 1999）。コンサルテーションでは、支援や援助を提供する者をコンサルタ

ント（例：専門家）、コンサルタントから支援や援助を受ける者をコンサルティ（例：教員や保護者）、コンサルティから支援や指導を受ける者をクライアント（例：幼児児童生徒）と呼ぶ（加藤, 2004）。

学校で実施されたコンサルテーション研究の中でも、行動コンサルテーション（behavioral consultation）は最も一般性があり効果的であると指摘されている（Sheridan, Welch, and Orme, 1996）。行動コンサルテーションとは、クライアントが示す行動問題に対してコンサルタントとコンサルティが協働し、問題解決を図るコンサルテーションモデルである（大石, 2004）。具体的に行動コンサルテーションでは、機能的アセスメントによってクライアントの行動問題に関する先行事象と結果事象を同定し、それらを

* 国立特別支援教育総合研究所

** 茨城県立鹿島特別支援学校

*** 筑波大学人間系

操作することで行動問題が生じにくい環境を構築すると同時に、行動問題に代わる適応行動を形成・維持させることで行動問題の低減を図る。

これまで介入対象とされてきた適応行動には、行動問題と機能的に等価である代替行動と、行動問題が生じている文脈において期待される望ましい行動がある(末永・小笠原, 2015)。代替行動の形成・維持は、これまで機能的コミュニケーション訓練(Carr & Durand, 1985)を中心に効果が示されている(Durand & Carr, 1991)。一方、望ましい行動は、行動問題が生じている環境においては生起していないか、その頻度が低い行動であるために、当該環境に新たな行動随伴性を構築することが必要になる(小笠原・広野・加藤, 2013)。しかし、現在生じにくい望ましい行動の随伴性をどのように構築するのかといった検討は代替行動と比べて少なく(小笠原ら, 2013)、望ましい行動を形成・維持するための効果的な方略や、対象者・支援者に対し負担の少ない支援方法を特定していくことは課題である(林・井澤, 2012)。

行動を形成・維持させるための介入手続きのひとつに行動契約(behavioral contract)がある。行動契約とは、標的行動、および特定の期間内のその行動の生起または非生起に随伴して提示される結果事象を書面に記したものであり(Miltenberger, 2001)、これまで様々な行動の介入に用いられている(Cooper, Heron, and Heward, 2007)。Wilkinson (2003)は、行動問題を示す小学1年生女兒に対して行動契約を用いた介入を行い、その効果を検討している。Wilkinson (2003)で用いられた行動契約は、女兒が行動問題を示している文脈において期待される課題に従事すれば、それを条件として報酬を与えるものであった。その結果、行動契約は、女兒の課題従事時間の増加と行動問題の生起回数の減少をもたらしている。Wilkinson (2003)の知見から、行動契約は、女兒の課題従事行動という望ましい行動に対して新たな随伴性を構築することで、望ましい行動を形成・維持させたと考

えられる。

そこで本研究の目的は、行動問題を示す発達障害児童の特別支援学級担任をコンサルティとした行動コンサルテーションを行い、発達障害児の望ましい行動への介入に行動契約を用いてその効果を検討することとした。

II. 方法

1. 研究期間

研究期間は、X年3月からX年11月までであった。

2. クライアントとコンサルティ

クライアントは、公立小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級(以下、情緒学級とする)に在籍する2年生男児(以下、A児とする)であった。A児は、研究開始時8歳3ヵ月であった。研究開始時、A児は医療機関で注意欠如・多動性障害(AD/HD)の疑いがあることを指摘されていたが診断は受けていなかった。研究終了後に再度医療機関を受診したところ、A児は注意欠如・多動性障害(AD/HD)とアスペルガー障害の診断を受けた。服薬は、ストラテラ、コンサータ、パキシルを服用しており、研究期間中、服薬の量に変化はなかった。A児が8歳5ヵ月時に受けたWISC-IVの結果は、全検査IQ(FIQ):95、言語理解(VCI):95、知覚推理(PRI):98、ワーキングメモリ(WMI):106、処理速度(PSI):86であった。A児の特徴として、自身がやりたいことを優先してしまい、その場でやるべき行動に従事できないことが情緒学級担任より報告された。また、A児は乱暴な言動によって通常の学級で級友とのトラブルが絶えないことも報告された。

コンサルティは、A児が在籍する情緒学級担任であった。コンサルティは40代の女性教員で、教員歴は27年であり、そのうち特別支援学級担任の経験年数は26年であった。

A児の交流学級である通常の学級は18名の児童が在籍しており、単学級であった。通常の学級には、A児の他に情緒学級に在籍している児童1名と、発達障害の疑いがある児童2名が

在籍していた。また、通常の学級担任以外に、特別支援教育支援員1名が学級全体に対して授業や学校生活の補助を行っていた。

3. 研究実施者と研究の経緯

研究実施者は、行動コンサルテーションによる支援を行うコンサルタントと、A児の行動観察を行う観察者の2名であった。コンサルタントは、特別支援教育を専攻する博士後期課程2年の大学院生であった。観察者は、特別支援教育を専攻する学部4年の大学生であった。コンサルタントは、研究を通して、応用行動分析学を専門とする大学教員からスーパービジョンを受けた。

研究の経緯として、X年3月にコンサルタントと観察者に対し、観察者の親族であるコンサルティからA児への対応について相談があり、本研究を実施することとなった。

4. 倫理的配慮

コンサルタントと観察者が、校長と保護者に対し口頭と書面で、①研究の目的と方法、②守秘義務の遵守、③研究成果の公表、④研究途中での棄権に関する説明を行った。これらの説明を行った上で校長と保護者より研究参加に対する同意を書面で得た。本研究は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て実施した。

5. 行動コンサルテーションの手続き

行動コンサルテーションの手続きは、Kratochwill and Bergan (1996) と野呂・藤村 (2002) を参考に、「問題の同定」、「問題の分析」、「介入の実施」、「介入の評価」の4段階に分けて実施された。本研究の行動コンサルテーションの枠組みとして、情緒学級担任であるコンサルティとコンサルタントが協働し、クライアントが示す行動問題の改善を図った。行動コンサルテーションの手続きを進めるにあたり、通常の学級担任や特別支援教育支援員に対して標的行動や介入手続き等に関する情報共有が必要な場合には、コンサルティがそれらを伝えた。

(1) 問題の同定：行動コンサルテーションの標的行動を選定するために、学校関係者へのインタビューと通常の学級での行動観察が実施さ

れた。学校関係者へのインタビューは、情緒学級あるいは図書室で計4回実施された。第1回(3月下旬)と第3回(4月下旬)のインタビューは、コンサルティ、コンサルタント、観察者の3名が同席した。第2回(3月下旬)のインタビューは、A児が2年生時の通常の学級担任、コンサルティ、コンサルタント、観察者の4名が同席した。第4回(4月下旬)のインタビューは、A児が3年生時の通常の学級担任、コンサルタント、観察者の3名が同席した。インタビューは、A児の行動問題について具体的な行動と生起する時間帯、行動問題の先行事象と結果事象を中心に聞き取りを行った。その結果、通常の学級において、A児が給食準備行動や掃除行動に従事しないことや、級友に対して叩いたり暴言を吐いたりすることが報告された。

次にインタビューで得られた情報を基に、通常の学級で行動観察が実施された。行動観察は、コンサルタントと観察者によって3月下旬に1回、4月下旬に2回、5月上旬に1回の計4回実施された。その結果、インタビューで得られた情報と同様に、A児は給食準備行動や掃除行動に従事していない様子が観察された。特に掃除時間では、A児がほうきやちりとりといった掃除道具を投げたり蹴ったりする行動や、A児が掃除行動に従事しないことを注意した級友に「うるさい」等の暴言を吐く行動が観察された。これらの行動は、ほうきやちりとりが級友に当たり怪我をさせる危険性や、級友とのトラブルに発展する可能性が高いと推測された。

以上より、5月上旬にコンサルティ、コンサルタント、観察者で話し合いを行い、通常の学級での掃除時間において「ほうきやちりとり、雑巾といった掃除道具を適切に使用して掃除する行動」という掃除行動と、「掃除道具を投げたり蹴ったりする行動や級友に暴言を吐く行動」という行動問題を標的行動に選定した。また、コンサルティは、通常の学級担任に標的行動に関する説明を行い、介入に対する同意を得た。

(2) 問題の分析：A児が掃除行動に従事せず、

Table 1 問題の分析と介入手続き

	状況事象	先行事象	行動	結果事象
掃除行動の不従事に関する仮説	掃除行動の従事に対する強化履歴が不足している	掃除開始のチャイムが掃除行動の弁別刺激として機能していない	掃除行動に従事しない	掃除行動の従事に対する強化子が随伴されていない
	掃除スキルを獲得していない			
行動問題の生起に関する仮説	教員や級友が近くにいる	教員や級友の注目を得られていない	行動問題を生起させる	教員や級友に注目される
		掃除時間が始まる		掃除行動を逃避できる
介入手続き	掃除行動の従事に対する強化履歴が増える	掃除開始のチャイムが掃除行動の弁別刺激として機能する	掃除スキルを指導される	掃除行動の従事に対して対象児が好む強化子を随伴される 掃除スキルの指導時に教員から注目を得る

行動問題を生起させるという問題を分析するために、掃除時間の行動観察を行った。さらに得られた観察データについて、先行事象-行動-結果事象に基づく記述的分析を行った。これらの結果から、A児の掃除行動の不従事に関する仮説と、行動問題の生起に関する仮説を立てた(Table 1)。

掃除行動の不従事に関する仮説を以下に示す。A児は一時的に掃除行動に従事したとしても、掃除行動の従事に対する強化子が随伴されておらず、掃除行動が強化されていないと推測された。また、掃除開始を知らせるチャイムが鳴っても、A児は担当の掃除場所に急いで向かう様子が観察されなかった。これはA児にとって掃除行動の従事に対する強化履歴が不足しており、掃除開始を知らせるチャイムが掃除行動の弁別刺激として機能していないことが原因であると考えられた。さらにA児は、掃除手順や掃除方法について理解不足な様子が観察されたことから、掃除スキルを獲得していないと考えられた。

行動問題の生起に関する仮説を以下に示す。A児は、教員や級友が近くにいる状況において教員や級友から注目を得られていない場合、掃除道具を投げたり級友に暴言を吐いたりすることで、教員や級友からの注目を得ており、この注目が行動問題を強化していると考えられた。

また、A児は掃除時間が始まると、掃除道具を投げたり級友に暴言を吐いたりすることで掃除行動から逃避できており、この結果も行動問題を強化していると考えられた。

これらの仮説から、6月上旬にコンサルティとコンサルタントが話し合いを行い、介入手続きを立案した(Table 1)。掃除行動に従事させる介入手続きとして、掃除行動の従事に対してA児が好む強化子を随伴させるという行動契約と、掃除スキルの指導が立案された。行動契約によって掃除行動の従事に対してA児が好む強化子を随伴させることで、掃除行動の従事が強化されることはもちろん、掃除行動の従事に対する強化履歴が増えることで掃除開始を知らせるチャイムが掃除行動の弁別刺激として機能すると考えられた。A児が好む強化子については、コンサルティより掃除終了後に情緒学級でパソコン教材を行うことが提案された。また、掃除スキルを未獲得なA児にとって、適切な掃除スキルを獲得させることで掃除行動の従事が高まると推測された。行動問題を生起させない介入手続きとしては、教員や級友から注目を得られないことが行動問題を引き起こす先行事象になっていると考えられたことから、コンサルティがA児に掃除スキルを指導する際、A児に対して注目することが立案された。

(3) 介入の実施：介入は6月中旬より実施さ

れた。当該小学校の掃除は、原則として月曜日、火曜日、木曜日、金曜日の昼休み終了後の15分間に行われていた。A児の通常の学級では、児童が担当する掃除場所（教室や廊下等）を掃除表に基づいて1週間ごとに変更する形で掃除が行われていた。

1) ベースライン期：コンサルタントは、コンサルティと通常の学級担任に通常通り対応するよう依頼した。

2) 導入期：介入開始日、コンサルティはA児に対し、A児が担当の掃除場所を掃除し終われば、掃除時間中であっても情緒学級でパソコン教材を5分間実施してよいという行動契約を書面に結んだ。その後、コンサルティはA児に付き添い、A児が担当の掃除場所を掃除し終わるまで掃除スキルについて指導を行った。具体的には、コンサルティがほうきの掃き方や雑巾の拭き方、掃除場所についてモデルを示しながら説明し、A児の掃除スキルの実施に対してフィードバックを与えた。A児は、担当の掃除場所を掃除し終われば、情緒学級でパソコン教材を5分間実施した。これらの手続きはコンサルティによって毎日実施された。コンサルティが出張等で不在の場合には、特別支援教育支援員がこれらの手続きを実施した。

また、導入期に入ると、コンサルティより介入手続きについて説明を受けた通常の学級担任が、自発的に掃除場所と掃除の役割を示す掃除表を改良した。具体的には、ベースライン期以前の掃除表は、教室や廊下といった掃除場所と、その場所を掃除する人数しか示していなかったため、誰がどの掃除道具（雑巾やほうき等）を使って掃除するかといった役割決定は児童に任せられていた。しかし、導入期以降の掃除表は、掃除場所と人数だけでなく、誰がどの掃除道具を使って掃除するかといった役割をひとりひとり示すことができるように改良された。

3) フェイディング期：介入手続きを段階的にフェイディングすることを目的とした。フェイディング1期（以下、FD1とする）では、導入期と同様の手続きで介入を行うが、コンサル

ティがA児に対して掃除スキルの指導を行う時間を8分間に変更した。つまり、コンサルティは掃除開始時刻より8分後、情緒学級に戻ることとした。A児は、自身の担当場所を掃除し終わると、情緒学級にいるコンサルティに掃除を終えたことを報告し、パソコン教材を5分間実施した。同様に、コンサルティがA児に掃除スキルの指導を行う時間を、フェイディング2期（以下、FD2とする）では6分間、フェイディング3期（以下、FD3とする）では4分間、フェイディング4期（以下、FD4とする）では2分間に短縮した。各フェイディング期に移行する達成基準は、行動観察日の連続する4日間において掃除行動の従事率の平均が85%以上に達した場合とした。ただしFD2では、FD2に移行してすぐに達成基準を満たしたが、夏休みで介入が中断されることを考慮し、夏休み明けまでFD3には移行しなかった。

4) フォローアップ期：FD4の達成基準を満たした2週間後と6週間後にA児の標的行動の維持を確認した。フォローアップ期終了までのA児への介入は、A児の掃除スキルの獲得が十分でないことを考慮し、FD4と同様の手続きで行った。

(4) 介入の評価

1) 行動観察：本研究の介入効果を評価するために、ベースライン期からフォローアップ期まで行動観察を週2～3日程度実施した。標的行動は、「掃除行動の従事率」と「行動問題の生起回数」であった。行動観察の手続きは、観察者もしくはコンサルタントが、掃除開始時刻の5分前にA児の担当の掃除場所に移動し、掃除開始を知らせるチャイムが鳴った時点から行動観察を開始した。行動観察の終了は、A児が掃除道具を掃除道具入れにしまうまでとした。分析方法として、掃除行動の従事率は、15秒間の瞬間タイムサンプリング法を用いて記録され、「掃除行動に従事したインターバル数」/「全インターバル数」×100という数式で算出された。行動問題の生起回数は、掃除時間が日によって異なるため、1分間あたりの生起回数を算出

した。行動問題の生起回数は、イベントサンプリング法を用いて記録され、「行動問題の生起回数」/「掃除時間(分)」という数式で算出された。データの観察者間信頼性は、データ全体の25.0%において観察者とコンサルタントが独立して行動観察を行い、一致率を算出した。その結果、掃除行動の従事率は94.8%、行動問題の生起回数は90.3%であり、高い一致率が確認された。研究デザインは、単一事例研究法におけるABデザインを用いた。

また、コンサルティが介入手続きを一貫して実施しているかどうか、すなわち介入厳密性(treatment integrity)が保証されているかどうかを測定するために、コンサルティの介入手続きについて行動観察を実施した。具体的には、①コンサルティがA児に掃除スキルの指導を行っているか、②コンサルティがA児に掃除スキルの指導を行うよう決められた時間を守っているか、③コンサルティがA児にパソコン教材の実施を許可しているか、の3項目の記録を行った。その結果、行動観察を行ったすべての日程において、3項目が実施されていた。

2) 社会的妥当性：本研究の介入効果に対する社会的妥当性を評価するために、コンサルティとA児に対してアンケート調査を行った。社会的妥当性の評価は、フォローアップ期終了から1週間以内に実施された。コンサルティに対する質問項目は、「A児は介入前よりも掃除を意欲的に行うことができるようになりましたか」、「A児は介入前よりも掃除を上手に行うことができるようになりましたか」、「A児は介入前よりも掃除を通して、級友や先生と適切に関わることができるようになりましたか」の3項目であった。また、回答の理由を記入する自由記述欄も設けた。A児に対する質問項目は、「今はパソコンをできなかった時よりも掃除をがんばるようになりましたか」、「今はパソコンをできなかった時よりも掃除を好きになりましたか」の2項目であった。これらの質問項目に対し、4件法(非常に思う：4、少し思う：3、あまり思わない：2、全く思わない：1)で回答

を求めた。

3) 受容性：本研究の介入手続きに対する受容性を評価するために、コンサルティに対してアンケート調査を行った。受容性の評価は、フォローアップ期終了から1週間以内に実施された。質問項目は、Witt and Martens (1983)を参考に10項目作成した。質問項目は、標的行動と介入手続きの適切性(質問項目1、2、3)、介入手続きの悪影響(質問項目4、5)、介入手続きの負担(質問項目6)、標的行動の改善(質問項目7、8)、介入手続きの簡易性(質問項目9)、介入手続き実施に関する専門性の必要性(質問項目10)であった(Table 3)。これらの質問項目に対し、4件法(非常に思う：4、少し思う：3、あまり思わない：2、全く思わない：1)で回答を求めた。

Ⅲ. 結果

1. 行動観察

Fig. 1はA児の標的行動の推移を示した。掃除行動の従事率は、ベースライン期が平均45.7% (範囲：18.3-78.3%)であり、50%を下回る従事率であった。導入期に入ると、掃除行動の従事率は平均92.5% (範囲：79.5-100%)まで上昇した。フェイディング期に入っても掃除行動の従事率は、FD1が平均87.2% (範囲：71.4-100%)、FD2が平均89.0% (範囲：63.0-100%)、FD3が平均93.4% (範囲：86.7-100%)であり、高い従事率を保持していた。FD4から2週間後と6週間後のフォローアップ期においても、それぞれの掃除行動の従事率の平均は83.0% (範囲：60-94.7%)と93.1% (範囲：79.2-100%)であり、高い従事率を維持していた。介入を開始してからのA児の様子として、掃除開始を知らせるチャイムが鳴る前から担当の掃除場所に集まっていたことや、指導を受けた掃除スキルを級友に教えていたことが観察された。6月28日、7月12日、9月13日、9月18日、9月20日、10月19日は、学校の都合から掃除開始を知らせるチャイムが鳴らなかった。そ

のため、A児が担当の掃除場所にすぐに来ることができず、低い従事率を示していた。6月29日は、A児が昼休みに級友とトラブルを起こしてしまい、掃除を開始する時間が遅くなったことから、従事率が低くなっていた。7月17日は、A児が初めて担当する掃除場所であった。しかし、コンサルティが掃除開始時刻を過ぎても他児のトラブルを対処しており、A児に掃除スキルの指導をすぐに行うことができなかった。そのため、A児は掃除の手順がわからず、手持無沙汰になってしまい、従事率が低くなっていた。

行動問題の生起回数は、ベースライン期が平均0.49回（範囲：0.27 - 0.73回）であった。ベースライン期では、A児が雑巾を蹴り飛ばしたりほうきを級友に振り下ろそうとしたりする行動が観察された。導入期に入ると、行動問題の生起回数は平均0.1回（範囲：0 - 0.21回）まで減少した。さらにフェイディング期では、行動問題の生起回数がFD1は平均0回、FD2は平均0.02回（範囲：0 - 0.12回）、FD3は平均0回、FD4は平均0.01回（範囲：0 - 0.1回）であり、少ない生起回数を保っていた。フォローアップ期の行動問題の生起回数は、FD4から2週間後が平均0.03回（範囲：0 - 0.1回）、6週間後が平均0回であり、低い生起回数を維持していた。

2. 社会的妥当性

Table 2は介入効果の社会的妥当性の回答を示した。コンサルティによる社会的妥当性では、すべての項目に4（非常に思う）と回答され、肯定的に評価された。自由記述では、「以前は何をどのようにやればいいのかわからず、ふらふらしたり雑巾を投げたりしていたが、やることを指示されて理解できると、取り組むことができるようになった」や「友達や先生から掃除を上手にできていると褒められることが多くなり、以前のようなトラブルもほとんどなくなった」と回答された。A児による社会的妥当性では、すべての項目に3（少し思う）もしくは4（非常に思う）と回答され、こちらも肯定的に評価された。

3. 受容性

Table 3はコンサルティによる介入手続きの受容性の回答を示した。標的行動や介入手続きの適切性（質問項目1、2、3）、標的行動の改善（質問項目7、8）、介入手続きの簡易性（質問項目9）は、すべて4（非常に思う）と回答され、肯定的に評価された。一方、介入手続きの悪影響（質問項目4、5）、介入手続き実施に関する専門性の必要性（質問項目10）は、1（まったく思わない）もしくは2（あまり思わない）と評価され、否定的に評価された。しかし、介入手続き

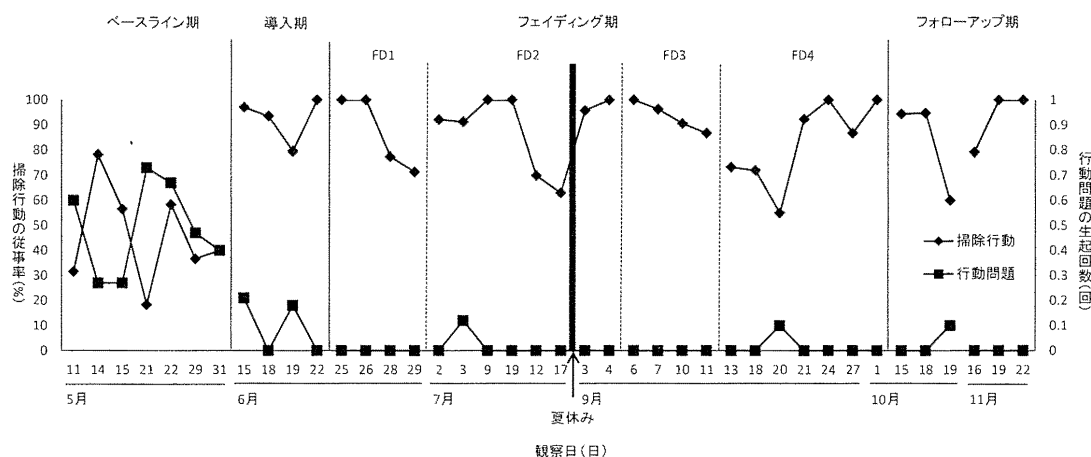


Fig. 1 標的行動の推移

Table 2 介入効果の社会的妥当性

回答者	項目	回答
コンサルティ	1 A児は介入前よりも掃除を意欲的に行うことができるようになりましたか？	4
	2 A児は介入前よりも掃除を上手に行うことができるようになりましたか？	4
	3 A児は介入前よりも掃除を通して、級友や先生と適切に関わることができるようになりましたか？	4
A児	1 今はパソコンをできなかった時よりも掃除をがんばるようになりましたか？	4
	2 今はパソコンをできなかった時よりも掃除を好きになりましたか？	3

Table 3 介入手続きの受容性

項目	回答
1 先生はA児の行動問題がこの介入を必要とするほど深刻なものであると思いますか？	4
2 先生はこの介入が学級の他の場面においても適していると思いますか？	4
3 先生はこの介入が行動問題を改善する方法として、他の先生も適切であると同意が得られるものだと思いますか？	4
4 先生はこの介入がA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？	1
5 先生はこの介入が他児童に悪影響を及ぼすと思いますか？	2
6 先生はこの介入が先生の多くの時間を必要とすると思いますか？	4
7 先生はこの介入がA児の行動問題の改善を導くものであると思いますか？	4
8 先生はこの介入後すぐに行動問題の肯定的な変化を感じることができたと思いますか？	4
9 先生はこの介入が単純なもので、すぐにも実行することができますと思いますか？	4
10 先生はこの介入を実行する前にトレーニングを受ける必要があると思いますか？	1

の負担（質問項目 6）は、4（非常に思う）と回答され、コンサルティが介入手続きを負担に感じていたことが示された。

IV. 考察

本研究は、行動問題を示す A 児の特別支援学級担任をコンサルティとした行動コンサルテーションを行い、A 児の標的行動に対する効果を検討した。本研究では、行動契約が望ましい行動に対して新たな随伴性を構築することで、望ましい行動を形成・維持させることができると予想した。A 児が掃除行動に従事しない主な理由として、掃除行動の従事に対する強化子が随

伴されていないことが挙げられた。そのため、本研究では、A 児が掃除を終えればパソコン教材を 5 分間実施できるという行動契約を結び、掃除行動の従事に対して強化子を随伴させた。さらに、行動契約によって改善される行動が大人のレパトリーに存在しない場合には、他の行動形成技法によって当該行動を形成する必要がある (Cooper et al. 2007)。本研究は、行動観察から A 児が掃除スキルを未獲得であると考えられたため、コンサルティによる掃除スキルの指導を行った。その結果、A 児の掃除行動の従事率の増加とその維持が確認された。行動問題では、行動問題を引き起こす先行事象として、

A児が教員や級友から注目を得られていない状況が推測された。そこで、本研究は掃除スキルの指導時にコンサルティがA児に対して注目を与えることで、行動問題を引き起こす先行事象を減少させ、行動問題の生起を予防しようと考えた。その結果、A児の行動問題の生起回数は減少し、その維持も確認された。これらの結果は、コンサルティとA児による社会的妥当性からも高く評価された。以上より、本研究で用いた行動契約は、掃除行動の従事という望ましい行動に対して新たな随伴性を構築することで、掃除行動の従事を形成・維持させ、行動問題を低減させることに有効であったと示唆される。

行動契約が効果的に機能する条件として、報酬を与える人物が存在する場面で行われる行動を行動契約の標的行動に選定することが指摘されている (Cooper et al., 2007)。本研究は、A児にパソコン教材の使用を許可するコンサルティが、掃除スキルを指導するために掃除中のA児のそばにいた。よって、行動契約の標的行動に掃除行動を選定した本研究は、行動契約が効果的に機能する条件を満たしていたと考える。

ただし、本研究で得られた結果には、介入手続き以外の変数が関与している可能性がある。本研究では、導入期に入ると通常の学級担任が自発的に掃除場所と掃除の役割を示す掃除表をわかりやすく改良していた。これにより、A児はベースライン期よりも掃除行動に従事しやすくなったと推測され、このことがA児の標的行動に影響を与えたと考えられる。

また、本研究は介入手続きを撤去していない。介入手続きの撤去について、野呂・藤村 (2002) は、対象児の標的行動の安定的な生起を促すために必要とされる介入は必ずしも撤去を前提とする必要はないと指摘している。本研究においても、A児が掃除行動に安定的に従事するためには、掃除スキルの獲得が十分でないA児に対し、掃除スキルの指導を行うことが必要であると考え、介入手続きを撤去しなかった。しかし、介入手続きに対する受容性の結果より、コンサルティが介入手続きに負担を感じていたことが

明らかになっている。林・井澤 (2012) は望ましい行動を形成・維持するために支援者の負担が少ない支援方法の特定を課題として指摘しており、本研究においてもコンサルティにとって負担の少ない介入手続きを検討する必要があると考える。例えば、A児に担当の掃除場所で必要な掃除スキルを獲得させるため、月曜日や火曜日といった週始めにだけコンサルティが掃除スキルの指導を行うといった介入手続きが挙げられるだろう。

最後に、コンサルティの介入厳密性が高い水準を保っていた理由について考察したい。本研究では、介入手続きに行動契約を用いた。行動契約は、契約者間 (例：教員と児童) で行動に対する随伴性を明確に共有することができる (Cooper et al., 2007)。教員は、多忙さゆえに児童の個々の行動に対して場当たりの随伴性で対応してしまうことがある (Alberto & Troutman, 1999)。このような教員にとって、行動契約は、児童の望ましい行動に対する随伴性を明確に示すことができ、場当たりの結果を随伴させることを防ぐと考えられる。このことから、本研究では、介入手続きに行動契約を用いたことがコンサルティの介入厳密性を高める1つの要因であったと考える。次に本研究では、介入手続きを立案するにあたり、コンサルティとの話し合いを5回実施し、コンサルティの専門性や校内支援体制、利用可能な教育資源等について十分な情報収集を行った。その結果、コンサルティは、本研究で用いた介入手続きに対する受容性を高く評価したと考える。加藤・野口 (2004) は、介入手続きに対する受容性が介入厳密性に影響を与えることを指摘している。これにより、本研究では、コンサルティによる介入手続きの受容性の高さが、介入厳密性の高さにつながったと考える。ところで、コンサルティはA児に掃除スキルを指導する際にストップウォッチを持参し、「掃除開始を知らせるチャイムが鳴ってからA児が担当の掃除場所に来るまでの時間」と「コンサルティが掃除スキルの指導を終えA児を離れてからA児がパソコン教材を行う

ために情緒学級に来るまでの時間」を計測して毎日メモ帳に記していた。介入厳密性を高めるには、コンサルティが介入手続きの遂行度をセルフモニタリングすることが有効である(加藤, 2011)。本研究では、コンサルティが自発的に上記の時間を記録していたことが、介入手続きの遂行度に対するセルフモニタリングの機能を有しており、これによって高い介入厳密性を維持できていたとも考えられる。

謝辞

本研究を実施するにあたり、ご協力いただいたA児と特別支援学級担任をはじめとする学校関係者の方々に心より感謝申し上げます。

付記

本研究は、日本行動分析学会第31回年次大会で発表した内容に加筆・修正したものである。

引用文献

- Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (1999) *Applied behavior analysis for teachers* (5th ed.). Prentice-Hall Press, Upper Saddle River. 佐久間 徹・谷 晋二・大野裕史(訳)(2004) はじめての応用行動分析. 二瓶社, 196-198.
- Carr, E. G. & Durand, V. M. (1985) Reducing behavior problem through communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 111-126.
- Cooper, J. O., Heron, T. E. & Heward, W. L. (2007) *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Pearson Press, Upper Saddle River. 中野良顯(訳)(2013) 応用行動分析学. 明石書店, 903-916.
- Durand, V. M. & Carr, E. G. (1991) Functional communication training to reduce challenging behavior: Maintenance and application in new settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 251-264.
- 林 周一郎・井澤信三(2012) 活動移行時に激しい行動問題を示す自閉症児に対する先行子操作と結果操作による介入－行動問題と望ましい行動の随伴性の分析に基づく支援計画の立案－. 特殊教育学研究, 50, 45-54.
- 石隈利紀(1999) 学校心理学－教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス－. 誠信書房, 92.
- 加藤哲文(2004) 特別支援教育における「行動コンサルテーション」の必要性. 加藤哲文・大石幸二(編), 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, 2-15.
- 加藤哲文(2011) 学校支援に活かす行動コンサルテーション. 加藤哲文・大石幸二(編), 行動コンサルテーション実践ハンドブック－特別支援教育を踏まえた生徒指導・教育相談への展開－. 学苑社, 8-23.
- 加藤哲文・野口和也(2004) 行動コンサルテーションの方法. 加藤哲文・大石幸二(編), 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, 42-64.
- Kratochwill, T. R., & Bergan, J. R. (1996) *Behavioral consultation in applied setting: An individual guide*. Kluwer academic/Plenum Press, New York. 35.
- Miltenberger, R. G. (2001) *Behavior modification: Principles and procedures* (2nd ed.). Wadsworth Press, Belmont. 園山繁樹・野呂文行・渡部匡隆・大石幸二(訳)(2006) 行動変容法入門. 二瓶社, 456.
- 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構築のための特別支援教育の推進(報告).
- 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行動への教室内介入. 行動療法研究, 28, 71-81.
- 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, 41-49.
- 大石幸二(2004) 北米における学校支援のためのコンサルテーションの実践. 加藤哲文・大石幸二(編), 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, 16-27.
- Sheridan, S. M., Welch, M. & Orme, S. F. (1996) Is consultation effective?-A review of outcome research-. *Remedial and Special Education*, 17, 341-354.
- 末永 統・小笠原 恵(2015) 行動問題を示す発達障害児者に対する研究の動向－望ましい行動の

随伴性を中心に－. 学校教育学研究論集, 31, 43-55.

Wilkinson, L. A. (2003). Using behavioral consultation to reduce challenging behavior in the classroom. *Preventing School Failure*, 47, 100-105.

Witt, J. C., & Martens, B. K. (1983) Assessing the acceptability of behavioral interventions used in classrooms. *Psychology in the Schools*, 20, 510-517.

—— 2016.8.29 受稿、2016.11.8 受理 ——

Behavioral Consultation for a Special Needs Education Classroom Teacher of a Student who has Developmental Disabilities and Demonstrates Problem Behaviors: Effects of Behavior Contract for Desired Behavior

Ken HANDA^{*}, Michiru HIRASHIMA^{} and Fumiyuki NORO^{***}**

This study carried out a behavioral consultation with a special needs education classroom teacher (consultee) of a student (client), who had developmental disabilities and demonstrated problem behaviors, and then evaluated the effects of the behavioral contract between the consultee and the client for a desired behavior. The interview with the consultee and behavioral observation on the client indicated that the client demonstrated problem behaviors, particularly throwing cleaning tools and breaking out into violent language toward classmates during cleaning period in a regular classroom. The consultee taught the client certain cleaning skills and engaged in a behavior contract, in which the client can implement learning materials in teacher's personal computer for five minutes once he had finished cleaning. The consultee carried out these interventions to further engage the client in cleaning behavior and reduce the frequency of problem behaviors during cleaning period. After the interventions, the client demonstrated improved cleaning and reduced problem behaviors. Moreover, social validity to the intervention effects and acceptability to the intervention had been highly evaluated by the consultee and the client. These results suggest that the behavior contract used in this study was effective.

Key words: behavioral consultation, problem behavior, student with developmental disabilities, behavioral contract, treatment integrity

^{*} National Institute of Special Needs Education

^{**} Ibaraki Prefectural Kashima Special Support School

^{***} Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba