

# 特別支援学校における行動コンサルテーションの効果

——教員の支援行動の変容に着目して——

土 田 菜 穂・中 鹿 直 樹

(立命館大学総合心理学部)

本研究は、特別支援学校の教員に対する行動コンサルテーションにおいて、介入計画の立案段階から教員が主体的に参加する手続きによる対象生徒の行動変容と教員の支援行動の変容に対する効果について検討した。対象生徒は、特別支援学校に在籍する高等部3年生で、声の大きさの調整に課題があった。介入計画の立案段階では、コンサルタントがアセスメント結果に基づく介入のポイントを提案して、教員が具体的な介入計画を立案した。介入内容は、①声の大きさ5段階シートを使用して適切な声の大きさを練習する機会を設定すること、②適切な声の大きさを伝えることができた場合は具体的な内容で言語賞賛を与えることとした。介入場面は、給食カートの到着を知らせる場面であった。介入を実施した結果、対象生徒は適切な声の大きさを伝えることが可能となり、教員の支援行動も維持された。これらの結果から、本研究の行動コンサルテーションの手続き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、介入計画、パフォーマンス・フィードバック、  
声の大きさの調整

立命館人間科学研究, No.37, 125-136, 2018.

## I. 問題と目的

行動コンサルテーションとは、クライアント（学校現場では、児童や生徒）の行動上の問題に対して、コンサルティ（教員や保護者など）とコンサルタントが協働で応用行動分析的な技法を用いて問題解決にあたるコンサルテーションである（Bergan & Kratochwill 1990; 加藤・大石 2004; 鈴木 2010）。欧米では、学校現場における行動コンサルテーションの有効性を示した多くの研究成果が蓄積されてきた（例えば、Coddling et al. 2005; DiGennaro et al. 2007; Wilkinson 1997）。また、行動コンサルテーションは、コンサルタントがコンサルティの支援行

動に焦点を当て、間接的にクライアントの行動上の問題解決にあたる（加藤・大石 2011）。通常は、コンサルタントが介入を立案して、コンサルティが介入案を実行する。そのため、コンサルティがどの程度正確に介入案を実行したかという「介入の整合性 (treatment integrity)」に重点が置かれている（Gresham 1989; 野口・加藤 2010）。特に、介入の整合性を促進するための効果的な手続きの1つが、コンサルティの支援行動に対するパフォーマンス・フィードバックである（Coddling et al. 2005; Noell et al. 2002）。

日本においても、特別支援教育の進展にともなって教員の支援力の促進が求められるようになってきている。このような状況の中、行動コンサルテーションが注目されている。介入の整合性

の維持や促進に関しては、日本の学校現場に合った手続きを検討する必要性がある（鈴木 2010）。介入の整合性に関連する要因は、介入計画の複雑さや介入の実行に必要とされる時間などが挙げられる（Gresham 1989）。また、立案段階において、介入計画に対する教員の同意の程度である受容性を高めることが重要な点である（Reimers et al. 1987）。これらを踏まえて、介入計画の立案段階から主体的に教員が参加し、教員自身が実行しやすい計画を立て、介入の実行につなげた研究がいくつか報告されている。道城（2012）では、教員がコンサルタントの提示した介入案を元に具体的な介入方法を考案することで、教員が自分のリソースを活用した介入を実行することが可能となった。さらに、小関（2015）では、教員が機能的アセスメントの段階から参加して、学校や授業の文脈に沿った既存の指導の延長線上の支援計画をコンサルタントとともに立案することで、教員の長期間継続した支援が可能となった。また、どちらもクライアントの標的行動の改善が確認できた。このように、学校現場で行動コンサルテーションを展開する上で、教員の主体的な支援行動の成立に向けた手続きおよびその手続きが対象生徒の行動変容に与える効果について検討する必要性があるだろう。

加えて、教員の対象生徒の行動に対する捉え方にも着目して検討する必要性がある。学校現場において対象生徒の行動上の問題解決を目的とした介入を実行する場合、教員は対象生徒の問題行動に注目する傾向がある。しかし、対象生徒の行動的 QOL（望月 2001）の拡大を実現するために、適切な環境設定や他者からの賞賛など対象生徒が正の強化を得る機会を積極的に設定して、教員が対象生徒の「できること」に目を向けることが不可欠である。

本研究の目的は、特別支援学校の教員に対する行動コンサルテーションにおいて、介入計画

の立案段階から主体的に教員が参加する手続きを導入することによる対象生徒の標的行動と教員の支援行動の変容への効果について検討することである。また、教員の支援行動に関する指標は、介入の実行度と記録行動の生起率に加えて、教員による対象生徒の「ポジティブな評価」の報告数と内容とする。

## II. 方法

### 1. 参加者

#### (1) 対象生徒

対象生徒は、特別支援学校に在籍するダウン症と診断された高等部3年生の男子生徒であった。教員や他生徒と口頭で日常会話をすることは可能であった。発音が不明瞭な部分はあったが、相手が聞き取れていないと判断した場合はその文字をホワイトボード等に記入して伝えることができた。コンサルテーション開始時のコンサルティによる相談内容は、「通学中などに大きな声で独り言を言う・慣れた場所では感情に任せて大きな声で話す・場に応じた声の大きさを意識してほしい」であった。

#### (2) コンサルティ

コンサルティは、対象生徒の担任であった。担任は、特別支援教育での教職経験20年以上の40代の女性の教員であった。行動コンサルテーションの学内選出時に立候補して本研究への参加が決定した。これまでに応用行動分析学を大学の講義や研修会等で学んだ経験はなかった。

#### (3) コンサルタント

コンサルタントは、第一著者が担当した。特別支援学校で応用行動分析学の専門スタッフとして勤務した経験を有していた。研究開始時は大学機関に所属していた。

### 2. 実施期間と対象校

実施期間は、201X年7月から201X+1年3月

であった。対象校は、コンサルタントによる行動コンサルテーションの概要の説明を受け、研究協力を承諾した A 市立 B 特別支援学校であった。

### 3. 対象校への訪問

コンサルタントによる対象校への訪問は、計 7 回実施した。初回の訪問時（7 月）は、管理職に行動コンサルテーションの概要の説明を実施して研究協力の承諾を得た。加えて、対象生徒とそのコンサルティの選出を依頼した。第 2 回から第 6 回までの訪問（8 月～12 月）は、一ヶ月に 1 回実施し、介入場面の直接観察とコンサルティとの話し合いを行った。第 7 回（3 月）の訪問では、行動コンサルテーションのまとめをコンサルティに報告した。

### 4. 倫理的配慮

研究を開始するにあたって、対象校の管理職に対して、行動コンサルテーションの概要や研究目的・個人情報保護について口頭と書面で説明し、研究協力の承諾を得た。話し合いの初回時にコンサルティに対しても同様の手続きで研究参加の承諾を得た。また、保護者に対しては、コンサルティを通して書面で説明して研究参加の承諾を得た。

### 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は、問題の同定、問題の分析、介入の実施、介入の評価の 4 段階で構成された手続きで実施した。

#### (1) 問題の同定

第 1 回の話し合いは、対象生徒の標的行動の選定を実施した。コンサルティとの日程調整の結果、電話による話し合いとなった。対象生徒の基礎情報の確認と大きな声で話す場面の様子の聞き取りを行った。標的行動は、コンサルティの相談内容から声の大きさを調整して他者と話

すこととした。話し合いの内容をもとに、コンサルタントはコンサルティに情報収集のための記録方法を提案した。記録方法は、一週間の時間割表を用いて、該当する行動を記録するというものであった。また、コンサルタントはコンサルティに対して、本研究は標的行動の改善に加えて、対象生徒の「できること」に関する情報を増やすことに重点を置くことを提案して同意を得た。そのため、話し合いの中でコンサルティが対象生徒の「ポジティブな評価」を報告する時間を設定した。コンサルタントは、コンサルティの報告に対して肯定的なフィードバックをして、話し合いの議事録に報告内容を記述してコンサルティが確認できるようにした。

#### (2) 問題の分析

第 2 回の話し合いは、コンサルタントが情報収集で得られた記録をもとに標的行動について機能的アセスメントを実施して、その結果をコンサルティに報告した。また、機能的アセスメントの結果を踏まえて、介入のポイントをコンサルティに提案した。その後、介入計画をコンサルタントとコンサルティとで協議した。コンサルタントは具体的な手続きの立案に必要な情報をコンサルティに提供して、コンサルティが介入の具体的な手続き（例えば、実行する時間帯や教材、提示するタイミングなど）を決定した。加えて、介入結果の記録方法と情報共有の方法について協議した。また、第 3 回の話し合いでは、介入準備期間であったため、進捗状況を確認した。

#### (3) 介入の実施

介入の実施は、コンサルティが、介入計画を実行して、対象生徒の行動と介入実行の有無を記録する期間とした。また、介入結果の情報共有の方法は、毎週金曜日にコンサルティがコンサルタントに対して介入の実行の有無と対象生徒の反応を電子メールで報告することとした。コンサルタントは、結果をもとに対象生徒の行

動変容を図表化して提示し、コンサルティに対して介入内容のアドバイスを提供した。また、コンサルティからの対象生徒の細かな情報の報告や介入に対するコメントに対して、肯定的なフィードバックを行った。

#### (4) 介入の評価

第4回の話し合いでは、介入の効果についてコンサルティと協議した。コンサルティによる記録をもとに結果を図表で提示しながら介入の効果を検討した。必要があれば協議の上、介入内容を変更した。第5回と第6回の話し合いは、フォローアップ期として、対象生徒の様子と介入の継続の有無の聞き取りを実施した。第7回の話し合いでは、コンサルタントより行動コンサルテーションのまとめをコンサルティに報告した。保護者への報告はコンサルティが実施した。学校に対しては管理職へ書面と口頭で報告した。また、社会的妥当性を測定するため、コンサルティに対して、行動コンサルテーションに関する評価のアンケートを実施した。アンケートは、コンサルタントからコンサルティへの介入の内容（コンサルタントからの提案・コンサルテーションの見通し具合・コンサルタントの訪問の頻度）を5段階で評価するものであった。その他、自由記述で感想を記入する欄も設定した。

## 6. 介入計画（コンサルティによる支援行動）

### (1) 標的行動

対象生徒は、不適切な場面で大きな声を出す、他者に話し掛けるときに必要な以上に大声で話すなど、声の大きさの調整に課題があった。大きな声を出すことによって、他者から注意を受けたり、他生徒とトラブルに発展したりすることもあった。よって、声の大きさを調整して他者と話すことを標的行動とした。また、介入方針として、声の大きさを小さくする（問題行動の減少）だけでなく、その場の状況に合わせて相

手と話をするときの声の大きさを調整するための援助設定を見つけることに重点を置くこととした。

### (2) 情報収集および分析

コンサルティは、対象生徒の一週間の学校生活の中で声の大きさの調整が可能な時間と調整が難しい時間を調べるために、大きな声で話す時間帯を「赤」、普通の声の大きさで話す時間帯を「黄」、小さい声あるいは声を出さない時間帯を「青」として時間割表を色分けした。また、それぞれの声の大きさで話すときの前後の状況についても観察した。

その結果、大きな声を出す行動は2つの場面に分けることができた。1つは、ある事象を他者に知らせたいとき（例えば、他生徒が遅れて登校して教室に入ってきたとき・給食カートの到着を周りの人に知らせるとき）であった。もう1つは、独り言で大きな声を出しているとき（例えば、休み時間・下校時など）であった。本研究は前者の場面を介入場面とした。ある事象を他者に伝えたいときに大声で話す行動は、相手に伝わったことによる相手の反応が強化子となっていると考えられた。たとえ他者から注意を受けても、その注意自体が本人にとって相手が気づいたことによる反応となるため行動が維持されていると推測した。そこで、コンサルタントから提案した介入のポイントは、①本人がその場で適切な声の大きさを確認できる手段を見つけること、②適切な声の大きさで話したときはしっかり対応して具体的な声掛けで賞賛することの2点であった。

### (3) 介入場面

介入場面は、給食時間に給食カートが教室前の廊下に到着したときにカートが来たことを他者（コンサルティや他の教員および他生徒）に知らせる場面とした。本場面は、毎日介入を実行する機会が確保できて、コンサルティにとっても介入の実行が可能な時間帯であった。対象

生徒は、カートが到着した時点で廊下から各教室の他者に向かって、力いっぱい大きな声で「カート来たよ」と伝えた。他者はその声を聞いて廊下に出て給食準備を始めた。対象生徒に対して、他者から声が大きいことを注意されることはあったが、他者から知らせてくれたことに対して「ありがとう」などのフィードバックはなかった。また、注意されても次の機会に声の大きさが小さくなることはなかった。

#### (4) 教材

声の大きさを5段階のイラストで表示したシートを使用した。5段階の大きさは、男の子の口の大きさで表現されていた。1段階「1」は声を出さない、2段階「2」は小声で話す（目の前の相手の耳元で話す）、3段階「3」は普通の声で話す（手を伸ばした距離の相手と話す）、4段階「4」は大きな声で話す（教室の入り口から教室の中の人に呼び掛ける）、5段階「5」は力いっぱい大きな声で話すとした。シートの左から順にイラストを1段階から5段階まで並べて提示した。

#### (5) 手続き

手続きは、ベースライン1・介入1・ベースライン2・介入2の順で実施した。介入場面での適切な声の大きさは「4」とした。ベースライン1では、声の大きさに対して事前に指導したりフィードバックしたりすることは一切なかった。介入1では、適切な声の大きさを対象生徒本人が確認する手段として、事前練習と直前練習を実施した。事前練習は、介入1の初日のみクラス単位の学習時間に実施した。声の大きさ5段階シートを使って、それぞれの段階のイラストをコンサルティが指差して音声でモデル提示し、対象生徒が発声練習する機会を設定した。その後、モデル提示なしで、それぞれの大きさの声を出す練習を実施した。適切な声の大きさと判断できる場合は賞賛して、不適切な場合は再度モデルを提示して発声を促した。直前練習は、

給食カートが到着する直前に実施した。声の大きさ5段階シートを使って、「いつもこの声の大きさ（「5」を指さし）だから、この声の大きさ（「4」を指さし）で教えてね」と伝えた。そのあと、対象生徒による発声練習を実施した。コンサルティがシートを提示してから対象生徒が反応するまでを1試行とした。また、適切な声の大きさを「カート来たよ」と知らせることができたときは、「ありがとう」「ええ声やったわ」など言語賞賛した。ベースライン2では、ベースライン1と同じ手続きを実施した。介入2では、事前にコンサルティが対象生徒に対して「カート来たなら教えてね」と依頼の声掛けをした。介入1と同様に、適切な声の大きさを伝えたときは言語賞賛した。事前の依頼の声掛けをフェイドアウトするタイミングはメール等でコンサルタントとコンサルティが協議して決めた。言語賞賛は、対象生徒に必要な援助設定の1つとして位置づけ、フェイドアウトは計画しなかった。

## 7. データの収集と評価方法

対象生徒の行動変容については、給食カート到着時の声の大きさの推移を測定した。コンサルティの支援行動の変容については、介入の実行度と記録行動（対象生徒の反応と介入の実行の有無）の生起率を測定した。介入の実行度は、先行条件と後続条件に分類した。先行条件は、介入1の直前練習と介入2のカートが来たことを知らせる依頼の声掛けであった。後続条件は言語賞賛であった。それぞれのデータは、コンサルティによる観察記録の結果と口頭での報告から算出した。実行度の評価基準は、ベースライン開始時から介入2までの全日を対象とし、その期間に介入を実行したら「○」、実行できなかった場合は「×」、実行する機会がなかった場合や計画的にフェイドアウトするために実行しない試行の場合は「-」とした。また、コンサルティからの対象生徒の行動に対する「できたこと」

「良かったところ」の報告を「ポジティブな評価」として定義した。その報告数と報告内容を測定した。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 対象生徒の行動変容

事前練習と直前練習の結果は以下のとおりであった。事前練習は介入1の初日に実施した。声の大きさ5段階シートを使って、モデル提示ありの練習を1試行ずつとモデル提示なしの練習を1試行ずつ実施した。直前練習は介入1の5日間のカートが到着する直前に実施した。声の大きさ5段階シートを提示して、「4」の声の大きさの発声練習を1～2試行程度実施した。

対象生徒が給食カートの到着時に他者へ知らせる時の声の大きさの推移を図1に示した。ベースライン1は、一週間（5日間）を予定していたが、振替休日と祝日があったため、3日間の実施となった。声の大きさは3日間とも5段階評価の「5」であった。介入1では、5日間とも適切な声の大きさである「4」であった。ベースライン2は、対象生徒本人が実習のため

不在だった期間を挟んで声を出さなかったので7日間連続で「1」となった。介入2では、コンサルティからのカートが来たことを知らせるよう依頼の声掛けによって、適切な声の大きさである「4」の大きさに知らせることが可能となり、4試行連続で維持されたあと依頼の声掛けをフェイドアウトしても「4」の声の大きさが維持された。また、フォローアップ期のコンサルティによる報告では、カートの到着を知らせる回数は減少したとのことだったが、コンサルティによる観察時の声の大きさは、適切な声の大きさとする「4」であった。

コンサルティによる対象生徒の「ポジティブな評価」として、以下の報告があった。他者に話し掛ける前にコンサルティが「ええ声でお願いします」と伝えると、適切な声の大きさに話すことができた。また、以前から他生徒の困り事を察してその生徒の代わりにコンサルティを大きな声で呼ぶことがあったが、適切な声の大きさに呼ぶことができた。さらに、コンサルティからの指摘だけでなく、他生徒から「声が大きいよ」と注意されたとき「ごめん」といって声を小さくすることができた。学年活動など複数

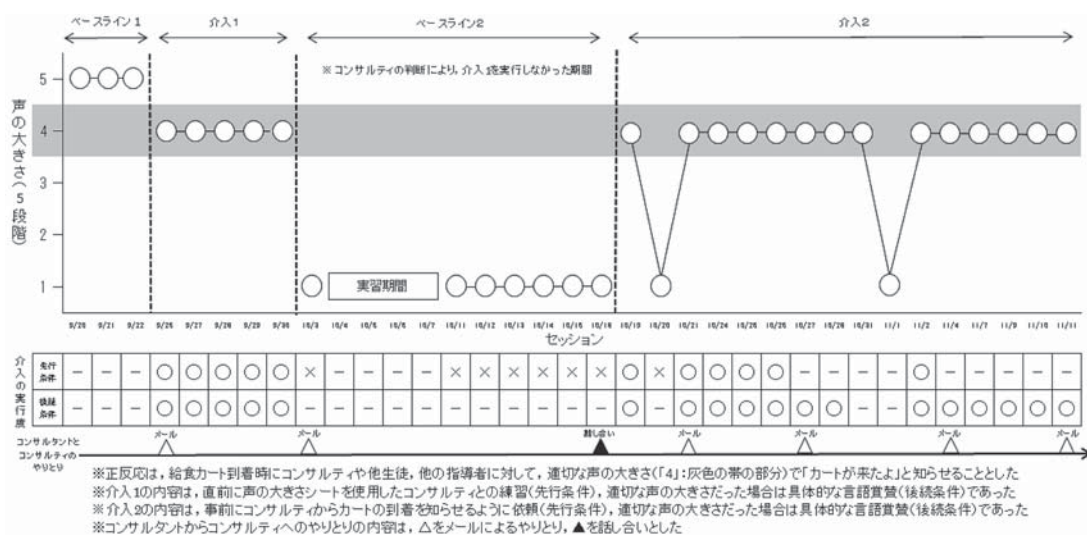
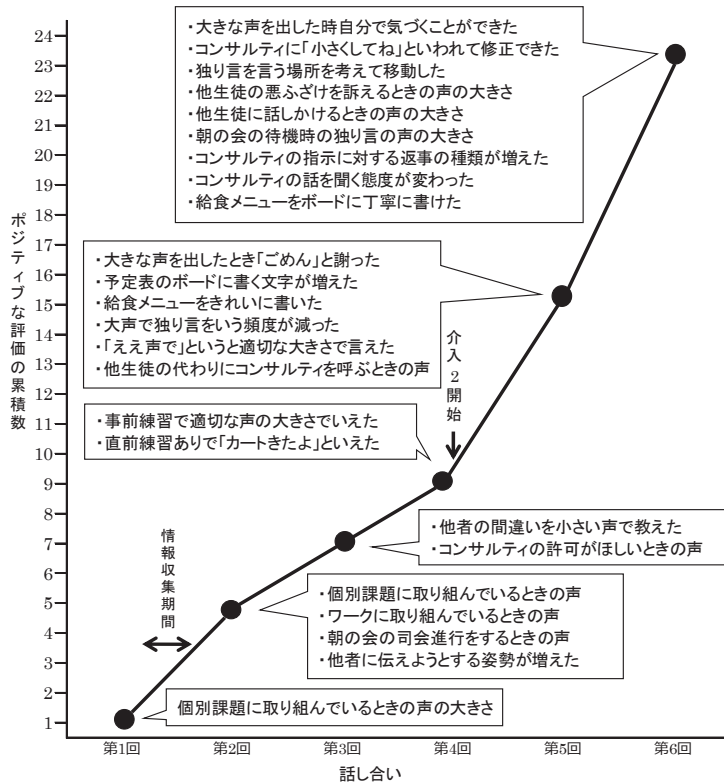


図1 対象生徒の声の大きさの変容およびコンサルティの介入実行度



※累積数に加えて、吹き出しに各話し合いで報告を受けたポジティブな評価の内容を提示した

図2 コンサルティによる対象生徒に対するポジティブな評価の累積数

の他者がいる場面で大きな声を出したとき自分で気づいてコンサルティに対して「ごめん」と言って声の大きさを小さく修正することができた。加えて、声の大きさに関するだけでなく、コミュニケーション全般の変化も報告された。例えば、日常場面で対象生徒からコンサルティに対して話し掛ける頻度が増加し、一日の予定の確認や役割として給食メニューなどをホワイトボードに記入する際に文字数が増え丁寧に書くようになった。さらに、もう1つの声が大きくなる場面であった対象生徒が独り言で大きな声を出している休み時間等の場面での大きな声を出す頻度が減少した。

## 2. コンサルティの支援行動の変容

### (1) 介入の実行度

図1の下部分に介入の実行度を先行条件と後

続条件に分けて示した。介入1の5日間は先行条件と後続条件ともに100%であった。その後、対象生徒が介入1で適切な声の大きさが生じたことから、コンサルティは先行条件である直前練習は不要と判断してベースライン1と同じ条件を実施した。この期間をベースライン2とした。第4回目の話し合いで、介入内容の変更が協議され、介入2を実行した。介入2では、2日目以外は依頼の声掛けが実行され、その後計画的に依頼の声掛けをフェイドアウトすることができた。後続条件の実行度は100%であった。

対象生徒の行動変容とコンサルティの介入の実行の有無に関する記録行動の生起率はベースラインの開始から介入2まで100%であった。週1回のメールの報告は、ベースライン1から4週間は翌週月曜日に電子メールを送信するなど不安定であった。しかし、5週目以降は定期

的に実行された。6週目には報告を忘れないための工夫として、前日の木曜日にメールの送信があった。介入の実行期間の話し合いは、ベースライン2の最終日に1回実施した。

## (2) アンケート結果

コンサルタントの提案内容や見通しの立て方、訪問回数に対して、コンサルティによる評価は高かった。自由記述では、「コンサルタントとの話し合いの中で納得するまで話し合いを続けて介入計画を一緒に立てたことで、介入を続けることができた」と回答にあった。また、「これまで本人は声の大きさに対して注意を受けてきたが、何を怒られているのか分かっていなかったと思う。介入によって本人も指摘されていることを理解して取り組めたと思う」と回答にあった。

## (3) 「ポジティブな評価」の報告数と内容

コンサルティによる対象生徒のポジティブな評価を報告した累積数と内容を図2に示した。第6回までの話し合いを通して、報告数は増加傾向を示した。特に、第2回の情報収集後の話し合いと、第5回と第6回の介入2以降に実施された話し合いで報告数の増加率が上昇した。報告内容は、標的行動である声の大きさの調整に関する事柄からコミュニケーション全般に関する事柄に拡大した。

## IV. 考察

本研究は、行動コンサルテーションにおいて、特別支援学校の教員（コンサルティ）が介入計画の立案段階から主体的に参加する手続きを導入した結果、対象生徒の適切な行動が成立し、コンサルティの支援行動も維持された。以下、本研究の手続きにおける対象生徒の行動変容とコンサルティの支援行動の変容に対する効果について考察する。

## 1. 対象生徒の行動変容

図1の結果より、コンサルタントとコンサルティが立案した介入計画である①声の大きさを対象生徒本人が視覚的に確認できる機会の設定、②コンサルティによる具体的な言語賞賛によって、適切な声の大きさを給食カートが来たことを他者に知らせることが可能となった。事前練習と直前練習は、数試行のみの実施であったが、適切な声の大きさを確認する機会として機能していたと考えられる。一方、介入1で適切な声の大きさを伝える反応が生じた後、ベースライン2では全く声を出さなくなった。これは、介入1の直前練習を実施することが適切な声の大きさを話す行動の弁別刺激となっていたと考えられ、適切な声の大きさが定着しない段階で弁別刺激が取り除かれたことで声を出す反応自体が生じなくなったと推測された。その後、介入2で対象生徒へ依頼する声掛けが同様に弁別刺激となり、適切な声の大きさを伝えることが可能となったと考えられる。また、知らせてくれたことに対して「ありがとう」、声の大きさに対して「ええ声やわ」と賞賛することで、対象生徒にとって具体的かつ確かな賞賛を得られたことが適切な声の大きさの維持に効果的であったと考えられる。これは、標的行動の成立に対する具体的な言語賞賛の有効性を示したChalk & Bizo (2004) や Sutherland et al. (2000) の結果と一致している。

本研究では、機能的アセスメントの結果より、大きな声で話す行動は、特定の事象を相手に大声で伝えて相手が気づいて反応することで維持されていると考えた。そのため、相手に伝えようとする行動自体は尊重して、より適切な手段があることを対象生徒に伝えることに重点を置いた。その結果、介入場面だけでなく、コンサルティから「ええ声でお願いします」と事前に声掛けすると他者に適切な声の大きさを話す機会が増えた。また、適切な声の大きさを意



識することができたことで、他者からの指摘や自分自身の気づきによって、声の大きさを調整することが可能となった。このように相手の反応が得られる経験を積むことで、本人の適切な手段で相手に伝える行動が強化され、「できること」の拡大につながったと考えられる。

## 2. コンサルティの支援行動の変容

介入の実行に関しては、先行条件はコンサルティの判断で介入を実行しない期間が一部あったが、後続条件は実行度100%であった。介入計画の立案段階よりコンサルティが参加することによって負担なく受容性の高い介入計画となったと考えられ、道城（2012）や小関（2015）の結果とも一致する。アンケート結果からも介入計画に参加したことに対してコンサルティから好意的な評価が得られ、実際に介入計画を立案した際も積極的な意見が得られた。さらに、他の場面で適切な声の大きさに関する支援を試したなどの報告が得られ、支援行動の維持と一般化に関しても本研究の手続きの有効性が示唆された。

また、介入の実行が維持された要因の1つとして、コンサルティ自身が介入の実行の有無を記録した手続きが挙げられる。本研究は、コンサルティが対象生徒の行動変容と介入の実行を観察して記録する自己モニタリングの手続きを用いた。自己モニタリングとは、自分自身の行動を観察して記録をすることである（Nelson & Hayes 1981）。コンサルティ自身が記録を実施することで、介入の実行の有無を可視化することができ、その記録の蓄積自体が介入の実行の強化子となったと考えられる。さらに、自己モニタリングに対する他者からのパフォーマンス・フィードバックの有効性が示されており（Mouzakitis et al. 2015）、電子メールでの報告に対するコンサルタントから肯定的なフィードバックを受ける機会が得られることで、介入の

実行から記録してコンサルタントに報告するまでの一連の行動が強化されたと考えられる。

コンサルティによる対象生徒の「ポジティブな評価」の報告に関しては、情報収集後の第2回の話し合いと対象生徒の行動変容が確認できた介入2以降に実施された第5回と第6回の話し合いで報告数の増加率が上昇した。報告内容については、声の大きさに関することからコミュニケーション全般に関する評価に拡大した。コンサルティの対象生徒に対するポジティブな評価が増加したプロセスとして、対象生徒の標的行動に対して注目する機会が増えたこと、適切な支援によって行動が変容することを実感することで対象生徒の行動に対して肯定的に捉えようとする行動が促進されたと考えられる。また、報告の聞き手が存在し肯定的なフィードバックが得られたこともポジティブな評価が増加した理由の1つと考えられる。さらに、「声の大きさに関して何度も注意してきたが、適切な声の大きさを本人が理解する支援を提供できていなかった」というコンサルティ自身の支援行動に関する振り返りが自発的に生じた。このように、行動コンサルテーションにおいて、コンサルティによるポジティブな評価を報告する機会を設定することで、コンサルティの対象生徒の行動の見方が肯定的な評価に変化したことを確認することができ、対象生徒の行動的QOL（望月 2001）の拡大が可能であることが示唆された。

## 3. 今後の課題

本研究の課題を2点挙げる。1点目は、データの信頼性についてである。本研究は、コンサルティの観察記録による報告をもとに対象生徒の行動変容とコンサルティの支援行動の変容を算出しており、信頼性を示すことはできなかった。対象校の校内で他の教員に協力を依頼して観察者を増やす、ビデオ録画した映像をコンサルタントが確認するなどデータの信頼性を示す

手続きを導入する必要があるだろう。2点目は、教員の主体的な支援行動の成立を目指した行動コンサルテーションの手続きの拡大についてである。本研究では、行動コンサルテーションにおいて、介入計画の立案段階から主体的に教員が参加する手続きの有効性を示した。加えて、自己モニタリングの効果も示唆されたが、結果を分析してフィードバックする役割はコンサルタントが担った。今後コンサルテーション終了後の支援行動の維持や般化に向けた手続きとして、教員の観察・記録行動に対して自己フィードバックできる仕組みを検討する必要があるだろう。

### 謝辞

本研究の実施にあたり、ご理解とご協力いただいた対象生徒と保護者の方々、担任の先生、学校関係者の方々に深く御礼申し上げます。

### 引用文献

- Bergan, J. R., and Kratochwill, T. R. (1990) *Behavioral Consultation and Therapy*. New York: Plenum Press.
- Chalk, K., and Bizo, L. A. (2004) Specific praise improves on-task behaviour and numeracy enjoyment: A study of year four pupils engaged in the numeracy hour. *Educational Psychology in Practice*, 20, 335-351.
- Codding, R. S., Feinberg, A. B., Dunn, E. K., and Pace, G. M. (2005) Effects of immediate performance feedback on implementation of behavior support plans. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38, 205-219.
- DiGennaro, F. D., Martens, B. K., and Kleinmann, A. E. (2007) A comparison of performance feedback procedures on teachers' treatment implementation integrity and students' inappropriate behavior in special education classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 447-461.

- 道城裕貴 (2012) 通常学級において学級全体を対象に行った行動コンサルテーションの効果. *行動療法研究*, 38, 117-129.
- Gresham, F. M. (1989) Assessment of treatment integrity in school consultation and prereferral intervention. *School Psychology Review*, 18, 37-50.
- 加藤哲文・大石幸二 (編) (2004) 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.
- 加藤哲文・大石幸二 (編) (2011) 学校支援に活かす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.
- 小関俊祐 (2015) 不適応行動を示す小学校3年生児童への行動コンサルテーションの適用. *行動療法研究*, 41, 67-77.
- 望月昭 (2001) 行動的QOL:「行動的健康」へのプロアクティブな援助. *行動医学研究*, 7, 8-17.
- Mouzakitis, A., Codding, R. S., and Tyron, G. (2015). The effects of self-monitoring and performance feedback on the treatment integrity of behavior intervention plan implementation and generalization. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17, 223-234.
- Nelson, R. O., and Hayes, S. C. (1981). Theoretical explanations for reactivity in self-monitoring. *Behavior Modification*, 5, 3-14.
- Noell, G. H., Duhon, G. J., Gatti, S. L., and Connell, J. E., (2002) Consultation, follow-up, and implementation of behavior management interventions in general education. *School Psychology Review*, 31, 217-234.
- 野口和也・加藤哲文 (2010) 教育場面における行動コンサルテーションの介入整合性の促進: フォロアアップ方略の構成要素の検討. *行動療法研究*, 36, 147-158.
- Reimers, T. M., Wacker, D. P., and Koepl, G. (1987). Acceptability of behavioral interventions: A review of the literature. *School Psychology Review*, 16, 212-227.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H., and Copeland, S. R. (2000) Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 2-8.
- 鈴木ひみこ (2010) 日本における行動コンサルテシ

ン研究の課題と展望. 関西学院大学人文論究, 59, 181-196.

*of Educational and Psychological Consultation*, 8, 255-276.

Wilkinson, L.A. (1997) School-based behavioral consultation: Delivering treatment for children's externalizing behavior in the classroom. *Journal*

(受稿日：2017. 5. 31)

(受理日 [査読実施後]：2017. 10. 18)

## Practical Research

# The Effects of Behavioral Consultation at the Special Support School: Focusing on Change in Teacher's Support Behavior

TSUCHIDA Naho and NAKASHIKA Naoki

(College of Comprehensive Psychology, Ritsumeikan University)

---

This study aims to examine the effects of a teacher's active participation in the behavioral consultation program on the target student's behavior as well as the teacher. For the purpose of this study, the teacher was required to participate in drafting the intervention plan. The target student was in the third year of high school at the special support school, and teachers considered that it was difficult for him to control the volume of his voice. The consultant proposed an intervention points based on the findings of the assessment, and the teacher drafted the intervention plan with the consultant. The intervention plan consisted of (1) creating the opportunity for the student to practice volume control with the help of a voice sheet, which consisted of five volume grades and (2) providing specific praise whenever the volume of his produced voice was deemed appropriate. The intervention was implemented in a setting where the target student let others know that the school lunch cart had arrived. As a result of this intervention, the target student was able to control the volume of his voice, and the teacher maintained the implementation of intervention. These results suggest that behavioral consultation program in this study was effective.

**Key Words** : behavioral consultation, intervention plan, performance feedback, volume control  
*RITSUMEIKAN JOURNAL OF HUMAN SCIENCES, No.37, 125-136, 2018.*

---