

大学教員の行動コンサルテーションによる 地域の障害児教育支援モデル：COMPAS

—障害のある子どもを持つ保護者・担任教師・周辺市町村の教師を対象に—

COMPAS: Collaboration Model with Teachers and Parents for Support to the Children with Disabilities

— A support system using behavioral consultation by university
researchers for the children with handicaps, caregivers, and teachers

長澤 正樹・松岡 勝彦

Masaki NAGASAWA・Katsuhiko MATSUOKA

I. 行動コンサルテーションの現状

1. これからの特別支援教育

文部科学省(2001)は、「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～(最終報告)」により、これからの障害児教育の方針を示した。その内容は、就学基準の見直しや軽度発達障害のある児童生徒について特別な教育的支援の必要性を認定し、通常の学級に措置するなど、我が国の教育も統合教育に向かいつつあることがうかがわれた。軽度発達障害とは、学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能広汎性障害(アスペルガー障害、高機能自閉症)をさす。さらに文部科学省では、軽度発達障害のある児童生徒の頻度を明らかにするために、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」を実施した。その結果、知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を持っている、と担任教師が回答した児童生徒(以下、特別な教育的ニーズ、SENのある児童生徒と略す)の割合は、6.3%であることがわかった(文部科学省, 2002)。1学級に2ないし3人の対象児童生徒が在籍していると推測され、緊急に対応すべき問題といえる。

長澤(2002a)は、通常の学級に在籍するSENのある児童生徒の教育に必要なことを次の8点にまとめた。

- ① 対象となる児童生徒の教育や支援のために、学校および教育機関における体制・手続きを確立すること
- ② 特別教育支援の対象として認定するための判断基準を明確にすること
- ③ ティームティーチングなど、教育や支援における必要事項を具体化すること
- ④ 個別指導や通級指導教室など、必要とされる指導の形態や指導の場を設けること
- ⑤ 個々の認知特性によるさまざまな困難領域(読み障害など)に対する指導方法を検討すること
- ⑥ 支援のための校内委員会を設置すること
- ⑦ 心理や教育の専門家チームによる判断や巡回指導を実施すること
- ⑧ 個別の指導計画を作成すること

これらの中でもっともはじめに着手し、継続して特別支援教育の柱になるのは、⑥⑦の「支援のための組織」だと考えられる。具体的には、校内委員会と専門家チームである。校内委員会は、通常の学級担任、特殊学級などSEN教育の専門教員等と特別支援教育コーディネーターにより構成される。専門家チームは、軽度発達障害の医療・心理・教育の専

門家、対象となる学校の教員、巡回相談員等により構成される。つまり、特別支援教育は子どもの教育に関与するさまざまなメンバーが、その領域を越えて構成される組織が中心となり実現される。図1に専門家チーム、校内委員会、特別支援教育コーディネーター、巡回相談員の関係を示した。

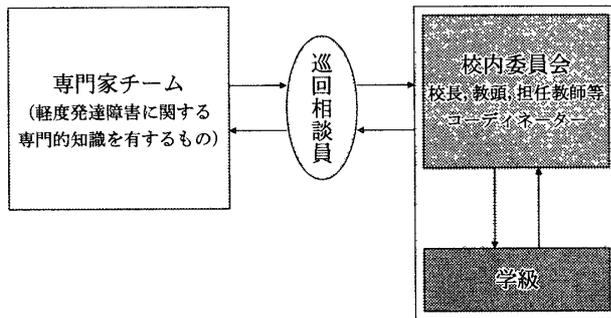


図1 SENのある児童生徒の支援体制

2. 協働作業による行動コンサルテーション

このように立場を異にするさまざまなメンバーによる取り組みは、学校に限ったことではない。近年、応用行動分析の研究領域の1つである行動コミュニティ心理学 (Behavioral Community Psychology) の立場からの取り組みに見られるように、障害のある人たちのコミュニティにおける重要な関心事に対して、研究者などの専門家との「協働的 (collaborate)」な関係に基づいた取り組みがなされるようになってきた (例えば, Cope, Lanier, & Allred, 1995; White, Paine-Andrews, Mathews, & Fawcett, 1995; 武藤・松岡・佐藤・岡田・張・高橋・馬場・田上, 1999; 松岡・佐藤・武藤・馬場, 2000; 佐藤・武藤・松岡・馬場・若井, 2001など)。協働的な関係や協働作業とは、立場を異にする者同士が、共通の目的のために有する資質を活用し、協力して問題解決に当たる関係や考え方をさす (Hunt, Doering, Hirose-Hatae, Marier, & Goetz, 2001; Hunt, Soto, Maier, & Doering, 2003)。その具体例として White et al. (1995) では、車椅子利用者を対象に、自宅に適切なスロープを設置することによって、コミュニティへの外出行動が増加したことが示された。また、松岡ら (2000) 及び佐藤ら (2001) では、視覚障害者が利用する点字ブロック付近への不適切な自転車の駐輪に対して、それを防止するポスターが効果的であったことが報告されている。いっぽう、学校教育現場においては、ADHD など障害のある子どもの教育に関して困難が生じ、当初は専門家との協働作業に対して抵抗を示してい

た教師たちも見られた (Pliszka, Carlson, & Swanson, 1999) もの、徐々に協働的な関係に基づく作業が進められ、最近では本邦においても、このような取り組みが報告されるようになってきた (例えば, 加藤・戸塚, 2002; 島宗・竹田, 2002)。

こういった協働作業による取り組みにおいては、障害のある子どもを「クライアント」、子どもの問題を抱える保護者や教師などを「コンサルティ」、コンサルティを支援する立場の専門家を「コンサルタント」とし、コンサルティとコンサルタントはあくまでそれぞれの領域におけるプロフェッショナルとして、対等な関係で子どもの問題に当たるとされる (石隈, 2000)。行動論の視点に立ったコンサルテーションである「行動コンサルテーション (behavioral consultation)」も、コンサルティとコンサルタントの協働的な立場を重視するが、この行動コンサルテーションの名のもとに実践された取り組みも報告されはじめた (例えば, 加藤・戸塚, 2002; 加藤・松岡・大石・野呂, 2002; 野呂・藤村, 2002)。

3. 行動コンサルテーションと積極的行動支援

(1) 行動コンサルテーションの実際

行動コンサルテーションは、教育をはじめとするヒューマン・サービスの現場で実施されるが、ここでは、行動アセスメントを行い、従来の方法論に改良を加える (Williams, 2000)。そして、このことにより、コンサルティに対してより効果的な支援方法を提供し、最終的にはクライアントの行動が改善する (Noell & Witt, 1998) ことを目的としている。さらに、通常の学級担当教師と SEN 担当教師、及び保護者に対しては、子ども個々のニーズにあった学習の新しい、あるいは新規な方法を生む知識とスキルを共有するための機会を提供することができる (Hunt, et al., 2001; Hunt, et al., 2003)。

彼らは行動コンサルテーションにおける協働作業の必要条件として、次の4点をあげた。

- ①子どもの指導に関する一般的なビジョンを共有すること
- ②チームのメンバーそれぞれがもっているさまざまな専門性を尊重すること
- ③指導計画の立案と実行に関する結果責任を共有すること
- ④個人及びグループの説明責任を果たすこと

さらに Johnson, Tam, Lamontage, and Johnson (2003) は、共に仕事をする意志、強いリーダーシップ、基本的なビジョンの共有、信頼関係、コミットメント (責任)、協働作業の経験、公的機関からの

財政的な支援、課題に対する緊急性と必要性の認識の共有、協働作業の必要性の認識、良いコミュニケーション、変化に対する抵抗の少なさなど指摘した。

協働作業の理念に基づき、Hunt et al. (2001; 2003) は大学教員などの専門家を入れたサポートチームを結成し、統合教育におけるアカデミックスキルの向上を目的としたコンサルテーションの実践を報告した。具体的には、支援のための組織として Collaboration Teaching Model を設置した。これは特別支援教育における専門家チームに該当する。さらに、アカデミックスキルの指導を有効に進めるための指導計画として Unified Plans of Support (UPS) を作成した。これは個別の指導計画に該当する。アカデミックスキルとして、読み、スペリング、書き、算数、社会的スキルを取り上げた。さらに、スキルの獲得の評価として AB デザインと、サポートチームによる支援の妥当性を評価するために満足度の評定尺度法による評価を導入するなど、多角的評価を導入した。その結果、アカデミックスキルの向上やクラスメイトとの交互交渉増加などが得られたと報告した。

(2) 積極的行動支援の実践

基本的な立場は協働作業に近いが、より具体的な方法論として積極的行動支援 (Positive Behavior Supports: PBS) があげられる。平澤・藤原 (2000) によると積極的行動支援とは次の通りである。

(指導・支援がなされる) すべての人が尊厳をもって扱われるべきであり、それゆえに、介入プログラムが痛みを伴うようなものであってはならない (Koegel, Koegel, & Dunlap, 1996) という価値観に立脚した、行動分析学の社会的浸透を促進するためのプロジェクトであり (Horner, Dunlap, Koegel, Carr, Sailor, Anderson, Albin, & O' Neill, 1990), 問題行動に対する非嫌悪的で効果的な行動的支援確立を起点として開始された。Bambara and Knoster (1998) は、PBS の要となる特徴として次の点を挙げている。PBS は、(1) アセスメントに基づいた環境の影響と問題行動の機能に関する仮説に直接的に関連している、(2) その支援計画には多様な介入が含まれ、包括的である、(3) 問題行動に代わるスキルの教授や環境の修正を含み、前向きである、(4) インクルーシブな環境におけるライフスタイルの向上を強調する、(5) 個人の尊厳や好みを尊重した人中心の価値観を反映している、(6) 普通に利用で

きる資源を用いて日常場面で行うために計画される、(7) その介入の成果として、①代替スキルの使用の増加、②問題行動の減少、③生活の質の改善といった幅広い観点を持つ。

PBS による実践として、Vaughn (1997) らは、親、指導者、専門家が同じ心理的位置関係 (協働) を保ちながら支援する事例を紹介した。彼らは、親と専門家等のスタッフが対等な関係のもとで、指導計画、実行、評価を共に行う実践を通して、PBS が親を孤立から救うと述べた。Bambara et al. (2001) は、PBS が個人を中心に考える支援であり、個人の社会的な文脈の理解のもとで、個人の生活に基づき、複数の訓練方法により、チームによって実施される訓練であることを述べた。Safran and Oswald (2003) は、今まで実施された数多くの PBS の例を紹介した。その中で彼らは、PBS は教師や専門家、親などによる協働作業チームを結成し、授業と授業以外など様々な場面で訓練し、多角的評価を実施していることを報告した。また Carr et al. (1997) は、PBS では 専門家は助ける人ではなく、ともに考え、共に行動する人であること、ecological and external validity の重要性、ライフスタイルを変える方略であること、システム志向 (グループで訓練するという考え方)、そのための組織作りを重視することを述べた。

なお、PBS を実施する一般的な手続きは Fox et al. (1997) によると以下の通りである。

① 家族との関係づくり

家族構成の理解、日常生活の理解、家族の能力 (capacity) とニーズの同定 (identification)

② 問題行動の機能分析

子どもの能力・好み・日常生活の観察とアセスメント、問題行動の観察、養育者へのインタビュー、子どもを中心とした計画の立案、設定・日課・問題行動の同定、仮説、支援要素の同定、ベースラインデータの収集

③ 行動支援

支援ストラテジーの開発、養育者への訓練、計画の遂行、細かな支援計画の作成と遂行、継続
我が国では、平澤・藤原 (2000) が養護学校において PBS による問題行動への実践研究を紹介した。彼らは生徒指導部を中心に管理職が入ったチームを作り、生態学的アセスメントによる ABC 分析と訓練方法・妥当性を検討し、個別の指導計画を作成した。日常生活の様々な場面を用い、複数の介入方法

で訓練した結果、問題行動の改善が見られたと報告した。

PBSの問題点としてFox et al. (1997)は、メンバーとして研究者が入り込むため、客観的観察等が妨げられ、バイアスとなる可能性があることを指摘した。またSafran and Oswald (2003)は、協働作業チームがどのように機能し、どのような経過で意思決定したのか、そしてそれは妥当だったのかという評価が薄いと述べた。

4. 地域支援モデルの必要性と大学教員の役割

先に紹介した本邦における行動コンサルテーションの取り組みは、養護学校や小中学校内特殊学級の教師を含む、学校と研究者との2者間で行われているものが多い(例えば、加藤・戸塚, 2002など)。しかし、障害のある子どもを含め、子どもを取り巻く環境には、学校のみならず、家庭や地域社会も含まれる。子どもの毎日の生活を鑑みた場合、学校で過ごす時間は家庭で過ごす時間よりもかなり短い。子どもを取り巻く環境を巨視的な視点で捉え、学校と家庭が協力し、両場面において一致した対応を行えば、その効果は一層高くなると考えられる。また、専門家による行動コンサルテーションも、1人の教師、あるいは1つの学校に対して限定的に行うことの他に、その地域にある複数の学校の教師や複数の保護者に対して、同時に行う方が効率的であると考えられる。

いっぽう、大学教員をはじめとする専門家に対し、子どもの教育や指導に関する助言や支援、巡回相談員、教職員を対象とした研修など多くの貢献が求められている。さらに、教育センターや特殊教育諸学校・教育委員会と密接に連携し、特別支援教育のネットワークの核になることも求められる。長澤(2002)の調査によると、保護者や教師は専門家に対して単なる指導助言を求めているのではなく、自分が担当する子どもの教育について、ともに考え、継続的に支援することを求めていることがわかった。一般的に、専門家は指導に関する専門性は保護者に比べてすぐれており、子どものニーズの把握や指導への関与度は保護者より低く、保護者はその逆だと考えられている(長澤, 1999)。したがって、両者が問題解決のためのパートナーとして協力して取り組む協働的な関係はきわめて重要だと考えられる。

従来、障害のある子どもの指導や支援は主に学校が中心であった。しかし、子どもを地域の一員としてとらえ、地域のメンバーすべてがその支援に関わ

るためには、行政や施設など学校以外の組織の関与が不可欠である。現在、障害のある子どもに対する地域支援といえば、主に学童保育や施設等による療育サービスなどが報告されている(田中, 2001; 渡邊, 2001)。また、大学教員による地域の教育支援の例として、加藤・戸塚(2002)は「出前型支援サービス」を紹介した。これは大学等の専門機関が自らの専門的支援の資源を、学校現場において有効に活用するための方法といえる。しかし、大学の複数の教員が、ある理念のもとに地域に在住する障害のある子どもの支援モデルを作成し、支援する報告はほとんど見られない。

そこで我々は、地域の教育に貢献するための具体的な方針や手続きを統一し、1つのモデルを紹介する。さらに、発達障害のある児童生徒を取り巻くキーパーソンである、担任教師、保護者(両親)をはじめ、地域にある他校の教師、あるいは同じような問題を抱える保護者たちが参加する研修会(以降、「事例検討会」とする)において実施された行動コンサルテーションについて、それが開始されるまでの経緯、行動コンサルテーションの実際、そして、これに関する考察及び今後に残された課題について検討する。

II. COMPAS: 「障害のある子どもと関わる教師や親への支援を目的とした協働モデル

(Collaboration Model with Teachers and Parents for Support to Children with Disabilities; COMPAS)」

1. はじめに

大学教員が学校や家庭など、地域社会の中で支援することにより、障害のある子どもの成長と子どもを含むさまざまな関係者のQOLの向上貢献することを理念とし、それを実現するためのシステムが必要だと考えた。COMPASは、この理念と支援の具体的な手続きを明確にした哲学であり、方法である。

2. COMPASの理念

COMPASの理念は次の通りである。

- (1)地域の障害のある子どもの教育に貢献する
- (2)地域の人たちが容易にアクセスできるように窓口を設ける
- (3)教師や保護者など、関係するメンバーを尊重する
- (4)子どもを含む関係者のQOLの向上をめざす

(5)関係するメンバーでチームを作り、教育のビジョンを共有する

(6)チームのメンバーが持っているさまざまな専門性や特性 (strength) を尊重する

(7)指導やその指導によってもたらされた結果に関する責任を共有する

(8)専門機関だけではなく、子どもが生活する地域社会 (学校、家庭など) においても指導を実施する

(9)個人及びチームの説明責任を全員で果たす

(10)適切な指導が行われるために、研修などによってチームのメンバーの指導技術の向上を図る

3. COMPAS の方法及び手続き

COMPAS の方法及び手続きは次の通りである。

(1)子どもの利益となる行動目標を設定する

(2)問題の原因究明より、問題の解決や改善を目標とする

(3)複数のアセスメントを実施する

(4)個別教育計画 (IEP) もしくはそれに代わる計画書を作成する

(5)IEP はチームのメンバーで共有する

(6)有効だと考えられる、できる限り多くの指導技法を導入する

(7)子どもの生活場面 (学校、家庭) や専門機関において指導を行う

(8)問題行動に代わるスキルの訓練や環境の修正を重視する

(9)可能な限り子どもに関わるすべての大人が指導に当たる

(10)そのために必要に応じてスタッフを訓練する
なお、COMPAS の概念図は図 2 の通りである。

III. COMPAS の実践

1. 軽度発達障害の子どもを持つ親の会事例検討会

(1)事例検討会の概要

①親の会の概要

軽度発達障害の子どもを持つ親の会 (以降、N 会と表記する) は、平成 8 年 4 月、学習障害もしくはそれに類似する子どもを持つ親の会として設立された。発足当時会員数 50 名であった。その後、障害についての理解が深まるにつれて、ADHD (注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症、アスペルガー障害などの障害のある子どもの親たちが増加したため、平成 14 年からは「N 会—LD 等軽度発達障害児者親の会—」と名称を変更した。平成 15 年 1 月現在、正会員は 182 名、賛助会員 (教師等) は 54 名である。

主な活動は、ア) 同じ悩みを持つ親の仲間作り (講演会、事例検討会、例会などの開催と会報の発行)、イ) 同じ悩みを持つ子どもの仲間作り (遊びのグループの形成と全体でのレクリエーション活動)、ウ) 行政、有識者 (研究者、臨床家など) などへの支援・協力の依頼 (学校、県・市町村教育委員会等への協力要請) である。

一般的に障害のある子どもの「親の会」は、有川 (2002) が紹介してのように、子どもの障害受容に関する親のセルフヘルプ・グループ (self-help group) であるとされる (嶋崎, 1998) が、N 会は先に示したとおり、国内から著名な研究者、臨床家を招聘しての講演会を開催したり、地域に存在する大学に所属する研究者 (障害児教育担当教員) を加えての事例検討会など、きわめてアクティブな機能を有していた。

②事例検討会の概要

事例検討会は N 会が主催し、筆者らがコンサルタントとして参加している。筆者らの勤務地 (大学) と同じ A 市内にある会場 (会場 1; 勤務地との距離は約 12km) と、遠隔の B 市における会場 (会場 2; 勤務地との距離は約 65km) で行われた。会場 1 は、A 市が管理・運営しているビルの 1 室であり、会場 2 は、B 市にある公民館の研修室であった。ここでは対象となる子どもの指導計画 (IEP) 作成のための会議 (IEP 検討会議) と評価のための会議 (IEP 評価会議) に分けて記述する (長澤, 2002b; 2003)。

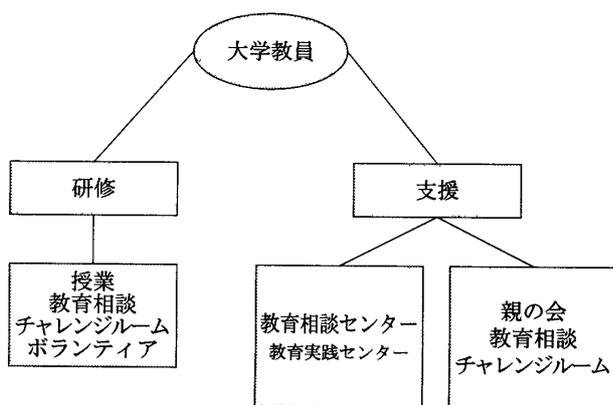


図 2 COMPAS の概念図

親の会：N 会など、障害のある子どもを支援する親の会
教育相談：障害児教育担当職員により、大学の施設で行われる教育相談

チャレンジルーム：軽度発達障害の中学生を対象とした支援活動

教育相談センター：新潟市教育相談センター

教育実践センター：教育人間科学部教育実践センター

ボランティア：障害のある子どもに関わる各種団体から依頼を受けたボランティア活動

(2) IEP 検討会議

①参加者

IEP 検討会議は、対象となる児童生徒の保護者（両親）、担任（管理職を含む）、特殊学級担任（該当する場合）、親の会会員、主治医、言語聴覚士、他校の教師、大学教員（筆者ら）で構成されている。IEP 検討会議には毎回10から25名の参加者があった。

② IEP 作成手続き

ア) 実態把握

知能検査や発達検査などの標準化された検査、行動観察等（性格、交友関係、問題行動など）、学習状況（国語・算数の成績、好きな教科・嫌いな教科など）などのデータを中心に、長期目標の領域における対象児の現状が客観的に分析された。ただし、保護者の意志を尊重し、数値が公表されないこともあった。

イ) ニーズ調査

長期目標の領域ごとに、子どものニーズが調査された。その際、保護者の願いと教師の願いを分析し、子どもにとって必要なスキルが決定された。

ウ) 長期目標の設定

対象となる子どものニーズに基づく長期の見通しに立った目標が設定された。指導する教師や保護者から見れば、指導の方向性を示す目標とも言えた。

エ) 短期目標の設定

標的行動と機能分析から、短期間（例えば、一学期間）で達成できると予測される短期の目標が設定された。長期目標が達成されたときには、具体的にどんなことができるようになっていくかという観点から短期目標について検討された。

オ) 指導方法の検討

まず、短期目標を指導するにふさわしい指導の形態や指導場面を、カリキュラムの年間指導計画や日常生活場面の中から選択した。次に、指導を担当する教師や保護者を決定した。さらに、短期目標に応じた指導方法や教材を決定した。指導方法の決定は、参加者からさまざまなアイデアを発表してもらい、効果が期待できそうな指導方法や教材を IEP に取り入れるよう配慮した。

表1に IEP の例を示した。

表1 IEP の例（実態、願い）

個別教育計画（実態・願い）			
1. 児童生徒氏名：***		2. 学校、学年：**小学校4年	
3. 家族構成			
実 態		願 い	
教育措置・行動観察等	諸検査の結果	本人・保護者の願い	教師の願い
<ul style="list-style-type: none"> ・通常の学級在籍。校区外の通級指導教室に通3回通学。 ・集団の中での指示や注意が理解できないことがある。 ・一方的に話すことはできるが、ことばのキャッチボールが困難である。 ・友達をからかったりするのに、自分が言われると本気にしてしまう。 ・汚いことをわざとすることがある。 <p>(以下省略)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・LD ・WISC-Ⅲの結果は以下の通りである。 	<ul style="list-style-type: none"> ・着替えのときわざと下着姿にならないで欲しい。 ・女の子の髪を触らないで欲しい。 ・「なぜ」「どうして」という質問に答えられるようになって欲しい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・集団の中で指示を聞いて適切な行動をとって欲しい。 ・授業の準備を自分でして欲しい。

表 1 (続き) IEP の例 (実践計画) カッコ内は項目の説明

個別教育計画 (領域：自己管理)				
長期目標	学校全体での配慮事項		学級での配慮事項	
・同級生と年齢相応のつきあいができる。 (長期の見通しに立った目標)	・ふざけた態度を厳しくしかるより、好ましい態度をほめる。 (職員全員が配慮すべき内容)		・A がふざけていても周りは騒がないように指導する。 ・A が迷惑をかけずに決まりを守れたときには帰りの会で評価する。 (他児への指導など、学級全体で配慮すべき内容)	
短期目標	指導方法	指導場面	指導者	評価
1. 下着姿を見られないように着替える。	・一定の時間内に着替えができるように個別指導を行う。 ・本児が下着姿でふざけても騒がないように指導する。	日常生活の指導 朝の会、帰りの会	通級指導教室 担当教師 担任	(期限を決めて必ず評価をし、次の指導目標・指導内容の修正に役立てる)
2. 女の子に対して、「元気？」などの挨拶をする。	・ロールプレイをして挨拶ができるよう指導する。 ・児童全員に足して、異性へのつきあい方を指導する。 (具体的な指導内容)	日常生活の指導 道徳 (指導がふざわしい場面や教科など)	通級指導教室 担当教師 担任 親 (指導を担当する教師等)	
(一ヶ月から1学期程度の見通しにたった目標。具体的で、指導の結果を示す表現で設定する)				

(3) IEP 評価会議

指導の評価は3～4ヵ月後のIEP評価会議で行った。メンバーは検討会議の時とほぼ同じであった。

①達成状況

保護者と担任、特殊学級担任(該当する場合)が、短期目標の達成状況について報告した。目標が達成されたと評価されたものと、目標達成までには至っていないが、状態が改善しつつあると評価されたものがほとんどであった。

②指導方法の修正

短期目標が達成されていない場合、指導方法を修正した。

③短期目標の修正

指導方法の修正だけでは短期目標の達成が困難だと判断されたときは、短期目標を修正した。

④新たな短期目標の検討

短期目標が達成されたらと評価会議でも確認された場合、長期目標に従って新たな短期目標を設定した。

(4) IEP 検討会議(作成会議、評価会議)の評価

評価に関するアンケート調査を行ったところ、「IEPを作成することにより子どもについての認識

が深まった」「子どもが多くの人たちから支援されていることに気づいたなど、気持ちの変化があった」

「実際の指導に生かせる内容だった」、「親と教師が協調して指導できた」「周りの子どもが応援してくれたなど、ほかの子どもへの良い影響があった」など、肯定的な評価が見られた。反面、「担任が忙しいときに計画通りできないなど、計画実施上の困難があった」「〇君だから仕方がないなど、ほかの子どもへの悪い影響があった」など、今後検討を必要とする意見も見られた。

その一方で、「保護者と教師が同席して計画を作成することで、効果的な指導が行われる」「双方の理解が深まる」など、教師と保護者、専門化が協働で指導にあたることに必要性和意義についても肯定的な評価が得られた。

IV. 考察と今後の課題

1. COMPASによる成果

事例検討会では、両親、担任教師、コンサルタント以外に、会員や他校の教師が一堂に会する形態を採用した。このような形態でのコンサルテーション

は、子どもの問題を学校、あるいは家庭のみに帰着するのではなく、両者による協働も引き出しやすく、時間的にも効率的であると言える。仮に、両親に対するコンサルテーションと、担任教師に関するコンサルテーションが独立して実施された場合、それぞれの意見が一致しなかったときは、再度コンサルテーションの場を設定する必要がある、時間的コストが高いだけでなく、一方への責任の押しつけなど、家庭と学校間での対立構造を生んでしまう危険性も危惧される。

2. 今後の課題

(1) COMPASによる実践の積み上げによるシステムの有効性の検証

今回紹介したCOMPASによる実践では、子どもの行動変容やメンバーの意識等に関するデータを十分収集できなかった。IEPを作成し評価したが、計画に従って指導が実行されたかどうか、短期目標の達成が客観的に評価されたかどうか等についてのデータは不十分である。会場2では2ケースともに良好な結果が得られたが、この結果は両親と担任教師の日常観察に基づいたエピソード報告であった。加藤(2000)が紹介しているように、この方法は両親や担任教師にとっての負担はほとんどないものの、評価者によってばらつきが生じる可能性もある(Durand & Crimmins, 1991; 野呂, 1997)。そのためN会の2つの事例検討会が有効に機能し、そしてそれがCOMPASの有効性を示すかどうかは証明されたとは言えない。

Hunt et al. (2001; 2003)のように、正規の実験デザインのもとでこのシステムの有効性を検証する必要がある。対象となる子どもの行動変容はもちろん、システムが有効に機能しているかどうか、子どもと保護者・指導に当たった教師が結果に満足しているかどうか、メンバー間の協働作業が有効だったかどうかなどについて、テストだけではなくABデザインや評定尺度法など複数の評価を導入する多次的な評価により有効性を明らかにしていかなければならない。その場合、記録用紙の導入など客観的なデータの収集方法を検討する必要があるだろう。データの収集については、保護者や担任教師が行う必要があるため、そのための研修会を開催することも必要である。

(2) 事例への直接介入の必要性

ところで、事例検討会において提供された情報は、両親や担任教師が作成したケースに関する資料及び口頭での説明であった(主治医が参加した場合

には、医学的な情報の記載された資料に基づき説明がなされた)。これらをもとに、他校の教師やコンサルタントによる助言が行われたが、こういった教師やコンサルタントには、家庭や学校での子どもの行動を直接観察する機会はなかった。このような方法では、必ずしも効果的なコンサルテーションができるとは限らない。より効果的なコンサルテーションのためには、子どもの行動観察の必要もあるだろう。しかし、コンサルタントを含め、参加者が、例えば、学校に出かけて行き、直接行動観察を行うことは、それほど容易なことではない。これ以外の一例として、ビデオによる観察記録があげられる。事例検討会において、ビデオ視聴を行えば、コンサルタント、他校の教師、会員も子どもの様子を観察でき、それぞれからの助言の的確さも増加することが期待できる。

(3) 学校、教育行政との連携

今回紹介した事例検討会はN会が主催し、教師が参加するという方式を採用した。教師は任意参加なので、学校と正式に連携しているわけではない。子どもの指導が主に学校で行われることを考慮すると、学校と正式に連携して指導することが必要である。教師と大学教員、保護者が校内委員会を運営したり、大学教員や学生等のスタッフが指導に関わったりするなど、どのような連携が可能かを検討する必要がある。

また新潟県教育委員会(2003)では、軽度発達障害を対象とした相談支援機関(専門家チーム)の設置を検討している。具体的には相談支援機関の設置と巡回相談体制の整備である。このような事業に積極的に関わり、連携を深めることはCOMPASの理念と一致する。大学教員がどのような貢献ができるかを今後検討したい。

(4) 専門教員の養成

他校の教師に対して、事例検討会に参加する理由について尋ねたところ、専門家(コンサルタント)によって最新情報の提供が受けられること、議論を通じて自分自身のスキルアップが期待できることなどの回答が得られた。養護学校のセンター化など、地域における軽度発達障害児の対応について苦慮する教師のサポートを行う試みも見られるようになってきたが、養護学校の教師のみならず、特殊学級の教師である他校の教師も、今後、地域にある通常学級の教師を支えていくことができる貴重な人的資源である。このような教師を育成・確保することができれば、コンサルタント(研究者)は他の地域にお

ける活動が可能となり、さまざまな地域における保護者、教師の支援が可能になるのではないかと考えられる。

新潟県教育委員会（2003）は、検討課題に特別支援教育推進員という専門教員の養成をあげている。特別支援教育推進員とは、相談支援機関や外部の医療機関等との連携整備に当たる校内委員会の主任であり、コンサルタントに該当する。現在新潟県教育委員会では、県教育センターで「学習障害教育講座」を開講し、特別支援教育推進員を養成している。大学教員はこのような講座への指導者としての協力はもちろんのこと、大学の授業科目や学科独自の研修講座等により専門家の養成に貢献することが可能である。現在まで、2名の教員（長澤、松岡）がコンサルタントとして地域支援に当たっているが、この2名だけで新潟県の地域支援を継続することは不可能である。特別支援教育推進員のように、専門的な知識や技能を有し、コンサルテーションができる教師を養成することは教員養成学部の使命でもある。

4. 大学カリキュラムの整備

現在大学では21、大学院では25の障害児教育専門科目を開講している。専門的な教員を養成するために必要な授業科目を開講し、カリキュラムを整備したい（大学、大学院カリキュラムの一貫性）。また、大学内の施設を使用して、発達障害に関わる教育相談と支援を行っている。学生や大学院生、長期研修生（現職教員）はこの事業のスタッフとして参加している。単に参加するだけではなく、発達障害支援に関する実習として、より実践的な学習の場として機能している。この事業と授業科目との関係を密にし、理論と実践が保障された指導体制を維持したい。

文 献

- 有川宏幸（2002）自閉症児・者をもつ家族の地域支援のあり方。特殊教育学研究40(4), 429-434.
- Bambara, L. M. & Knoster, T. (1998) Designing positive behavior support plans. *Innovations* (No. 13). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Bambara, L. M., Gomez, O., Koger, F., Lohrmann-O'Rourke, S. & Xin, Y. B. (2001) More than techniques: Team members' perspectives on implementing positive supports for adults with severe challenging behaviors. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(4), 213-228.
- Cope, J. G., Lanier, T. M., & Allred, L. J. (1991) Controlling illegal parking in spaces reserved for the physically disabled. *Environmental and Behavior*, 27(3), 317-327.
- Durand, V. M. & Crimmins, D. B. (1991) The challenge of severe mental handicap: A behavior analytic approach. In B. Remington (Ed.), *John Wiley & Sons*. 「問題行動」への介入としての機能的に等価な反応の形成. 藤原義博・平澤紀子（訳），重度知的障害者への挑戦. 二弊社, 69-91.
- Fox, L., Vaughn, B. J., Dunlap, G. & Bucy, M. (1997) Parent-professional partnership in behavioral support: B Qualitative analysis of one family's experience. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22(4), 198-207.
- 平澤紀子・藤原義博（2000）養護学校高等部生徒の他生徒への攻撃行動に対する機能的アセスメントに基づく指導：Positive Behavioral SupportにおけるContextual Fitの観点から。行動分析学研究, 15(1), 4-24.
- Horner, R., H., Dunlap, G., Koegel, R. L., Carr. E. G., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R. W., & O' Neill, R. E. (1990) Toward a technology of "Nonaversive" behavioral support. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15, 125-132.
- Hunt, P., Doering, K., Hirose-Hatae, A., Marier, J., & Goetz, L. (2001) Across-program collaboration to support students with and without disabilities in a general education classroom. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 26(4), 240-256.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J. & Doering, K. (2003) Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 69(3), 315-332.
- 石隈利紀（2000）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。
- Johnson, L., J., Tam, B., K., Lamontage, M., &

- Johnson, S., A. (2003) Stakeholders' views of factors that impact successful interagency collaboration. *Exceptional Children*, 69(2), 195-209.
- 亀口憲治 (2001) 学校臨床と家族支援. 日本家族心理学会編: 学校臨床における家族への支援. 金子書房, 2-19.
- 加藤哲文 (2000) 応用的研究と基礎的研究に架ける橋—障害者を対象とする応用行動分析の役割—. *行動科学*, 39(1), 35-52.
- 加藤哲文・松岡勝彦・大石幸二・野呂文行 (2002) 特別支援教育における行動コンサルテーションの役割(1). 日本特殊教育学会第40回大会発表論文集, 161.
- 加藤哲文・戸塚恵里子 (2002) ADHDのある小学生に対する通常学級への支援—大学相談室の訓練と学校コンサルテーション. 日本LD学会第11回大会発表論文集, 90-91.
- Koegel, L., K., Koegel, R., L., & Dunlap, G. (1996) Positive behavioral support. Including people with difficult behavior in the community. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- 松岡勝彦・佐藤晋治・武藤 崇・馬場 傑 (2000) 視覚障害者に対する環境的障壁の低減—駐輪問題への行動コミュニティ心理学的アプローチ. *行動分析学研究*, 15(1), 25-34.
- Moes & Frea (2002) Contextualized behavioral support in early intervention for children with autism and their families. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 32(6), 519-530.
- 文部科学省 (2001) 21世紀の特殊教育の在り方について ~一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について~ (最終報告).
- 文部科学省 (2002) 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査.
- 武藤 崇・松岡勝彦・佐藤晋治・岡田崇宏・高橋奈々・張 銀榮・馬場 傑 (2000) 地域社会に根ざした「教育方法」から「援助・援護方法」への拡大—行動的コミュニティ心理学からの示唆—. *特殊教育学研究*, 37(3), 81-95.
- 長澤正樹 (1999) 自閉症の児童生徒に対する社会的適応スキル訓練の実際と課題. 日本育療学会第3回大会発表論文集, 34.
- 長澤正樹 (2002a) 学習障害のある児童への支援事業に対する小学校教師の意識. 新潟大学教育人間科学部紀要, 5(1), 55-59.
- 長澤正樹 (2002b) 学習障害のある子どものセルフマネジメントの指導—親の会が主催する検討会議による個別の指導計画の作成と評価—. *発達障害支援システム学研究*, 1(2), 43-50.
- 長澤正樹 (2003) 個別教育計画 (IEP) 作成と評価. 長澤正樹 (編) LD・ADHD (ひとりでもできる) を育てる—その指導・支援・個別教育計画作成の実際—. 川島書店.
- 新潟県教育委員会 (2003) 新潟県学習障害 (LD) 児に対する指導体制の充実事業報告書.
- Noell, G. H. and Witt, J. C. (1998) Toward a behavior analytic approach to consultation. In T. S. Watson & F. M. Gresham (Eds.), *Handbook of child behavior therapy*. Plenum Press New York, 41-57.
- 野呂文行 (1997) コミュニケーション行動の査定方法. 小林重雄 (監修) 山本淳一・加藤哲文 (編著), *障害児者のコミュニケーション行動の実現を目指す応用行動分析学入門*. 学苑社, 139-158.
- 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介入. *行動療法研究*, 28(2), 71-82.
- Pliszka, S. R., Carlson, C. L., & Swanson, J. M. (1999) ADHD with comorbid disorders: Clinical assessment and management. Guilford Press, New York.
- Safran, S. P. & Oswald, K. (2003) Positive behavior supports: Can schools reshape disciplinary practices? *Exceptional Children*, 69(3), 361-373.
- 佐藤晋治・武藤 崇・松岡勝彦・馬場 傑・若井広太郎 (2001) 点字ブロック付近への迷惑駐輪の低減—データ付ポスター掲示の効果. *行動分析学研究*, 16(1), 36-47.
- 島宗 理・竹田真理子 (2002) 応用行動分析学からの教育支援—コラボレーションプロジェクトの展開—. 日本行動分析学会第20回年次大会 発表論文集, 0-6.
- 嶋崎理佐子 (1998) 家族援助における親の会の役割—歴史的变化に応じた援助システムの展望—. *発達障害研究*, 20, 35-44.
- 田中 齋 (2001) 学齢期の放課後, 長期休暇時の地

域サービスー地域療育等支援事業から見たニーズと現状ー。発達障害研究, 23(2), 77-84.

Vaughn, B. J., Dunlap, G., Fox, L., Clarke, S. & Bucy, M. (1997) Parent-profesional partnership in behavioral support: A Case study of community-based intervention. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22(4), 186-197.

渡邊和弘 (2001) 休日・放課後における障害のある子どもの地域活動促進の展望ー東京都の先進例をふまえた全知P連の地域活動促進・ボラン

ティア養成事業を通してー。発達障害研究, 23(2), 77-84.

White, G. W., Paine-Andrews, A., Mathews, R. M., & Fawcett, S. B. (1995) Home access modifications: Effects on community visits by people with physical disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 457-463.

Williams, W. L. (2000) Behavioral consultation. In J. Austin & J. E. Carr (Eds.), *Handbook of applied behavior analysis*. Context Press. Reno, NV, 375-397.