

授業妨害行動を示す児童を担当する教師に対する 共働行動コンサルテーションの効果

中 井 良 和*・加 藤 哲 文**

(平成30年9月7日受付；平成30年12月11日受理)

要 旨

本研究では、小学校の通常学級に在籍する、学習上の問題のある児童を担当する、担任教師に対する「伝統的行動コンサルテーション」と、担任教師と通級指導教室担当教師に対する「共働行動コンサルテーション」の問題解決の効果に関する比較検討を行うことを目的とした。本研究では、対象児童の行動の変化の測定といった従来の評価の方法に加えて、対象児童を担当する通常学級教師の指導行動を直接的に観察することにより「介入整合性」といった観点からも評価し、コンサルテーションにおける介入効果について検討した。その結果、伝統的行動コンサルテーションに対して、共働行動コンサルテーションによる支援によって対象児童の問題行動はより低減し支援目標が達成された。以上より、共働行動コンサルテーションによる支援モデルは、わが国の学校教育場面におけるコンサルテーションにおいて効果をもつことが示された。

KEY WORDS

伝統的行動コンサルテーション (traditional behavior consultation), 共働行動コンサルテーション (conjoint behavior consultation), 介入整合性 (treatment integrity)

1 はじめに

わが国の特殊教育は、「21世紀の特殊教育の在り方について（最終）」(21世紀の特殊教育の在り方についての調査研究会, 2001)の提言を受け、特別支援教育という新たな教育体制に舵を切って10年あまりが経過している。特に、発達障害を始め特別な支援を要する児童生徒が通常の学級においても在籍していることを前提に、様々な支援体制を構築しつつある。その中でも発達障害のある児童生徒への教育において、専門性の高い教師が担任を受け持つ「発達障害通級指導教室」が設置されるようになり、学習補充などに加えて、通常の学級への支援について多くの期待が寄せられてきている。

ところで、発達障害のある児童生徒を対象として、応用行動分析による主要な方法論である「機能的アセスメント」を用いて、問題行動への介入計画を立案し実践を行うといった方法を適用した研究が報告されるようになってきている(平澤・藤原, 2001; 松原, 2001; 小笠原, 2010)。しかしわが国においては、これらの行動論的方法を学校の教師が実践するための支援として、コンサルテーションといった枠組みから検討した研究は少ないと言えよう(野呂・藤村, 2002; 野口・加藤, 2004)。一方で欧米においては、学校におけるコンサルテーションの実践やその方法論に関する研究は盛んに行われてきており(Kratochwill & Bergan, 1990), 児童生徒への介入効果やコンサルテーション活動の評価に関する研究も報告されてきている。これらの中でも「行動コンサルテーション (behavioral consultation)」は行動論に立脚した手法を用いる点が特徴で、特に学校コンサルテーションにおいて注目されてきている(加藤・大石, 2004; Martens, Reed, & Magnuson, 2014)。

行動コンサルテーションに関する研究の多くは、個々のコンサルテーションにおいて一人のコンサルティを対象としている(このような行動コンサルテーションを、本論では「伝統的行動コンサルテーションモデル」(Bergan & Kratochwill, 1990)とする)。一方、「教師と親」といった複数のコンサルティを対象にした行動コンサルテーションの実践研究も盛んに報告されてきており、これは「共働行動コンサルテーション (conjoint behavioral consultation)」モデル(以下、CBCとする)と言われてきている(Sheridan & Kratochwill, 1992; Galloway & Sheridan, 1994; Colton & Sheridan, 1998)。CBCの特徴は、1) コンサルテーション過程の各段階において教師と親とが連携する過程(協働的問題解決過程: collaborative problem solving process)が含まれており、統合されたコンサルテーション・アプローチの形態を取っていること、2) CBCでは子どもの行動を一連の流れのあるものとして捉え、家庭と学

校の両場面の関係性を重要なものと見なし、それぞれの状況下での情報収集から標的行動の同定を行い、関係者の役割と責任を明確にした介入実行サービスが提供されることにある (Sheridan & Kratochwill, 1992)。また、CBCの最終目標は、1) 家庭場面と学校場面との間に存在するギャップに橋を掛け、2) それぞれの場面に内在・交差する積極的介入効果の潜在性を最大限に引き出し、3) あらゆる場面への介入効果の般化を促進させることにある (Sheridan, Kratochwill, & Elliott, 1990) とされている。

このようなCBCモデルは、「教師と親との連携を促進する支援」が特徴となっており、家庭と学校の両場面の関係性を重要視している。この部分を学校内での支援という課題に適用してみると、「通常の学級の担任教師と適応指導教室の担当教師との連携促進」や、「通常の学級の担任教師と通級指導教室の担当教師との連携促進」といった、わが国の特別支援教育の今後の課題に適用することが可能であると考えられる。現在のところこのようなCBCモデルを学校内の複数の教員を対象に適用した研究はみられないが、わが国の特別支援教育の推進のためにこのようなモデルを適用した研究実践の蓄積は重要であると考えられる。

さらに行動コンサルテーションにおいては、コンサルタントとコンサルティとの間で協議し検討された計画を、コンサルティが実際の教育実践の場でどれくらい正確に実行できているかについて評価する「介入整合性 (treatment integrity)」が重視されている (Sheridan & Kratochwill, 1992)。この介入整合性は、伝統的行動コンサルテーションモデルを対象とした研究はもとより、CBC研究においても取り入れられており (Weiner, Sheridan, & Jenson, 1998)、今後の課題として、これまで以上に介入整合性とコンサルテーションの効果における関連要因について検証することが必要であることが指摘されている (Freer & Watson, 1999)。

以上のような行動コンサルテーション研究は欧米が中心となっているため、行動コンサルテーションモデルそのものをわが国の教育現場に適用するためには、今後も多くの実践的な検証が必要とされている (加藤・大石, 2004)。そこで本研究では、通常の学級に在籍し、併せて発達障害通級指導教室を利用している児童を担当している、通常の学級の担任教師と通級指導教室の担当教員に対してCBCモデルを適用し、従来の伝統的コンサルテーションモデルと比較することによってその効果を検討する。

2 目 的

本研究では、通常の学級に在籍する授業妨害行動を示す児童に対して、担任教師への「伝統的行動コンサルテーション」と、担任教師と通級指導教室担当教師への「CBC」を適用することで、コンサルテーションの効果に関する比較検討を行うことを目的とする。またその際に各コンサルテーションの効果を評価する指標として介入整合性といった観点からも検討する。

3 方 法

3. 1 研究期間及び場面

本研究は「対象児の情報収集期」、「ベースライン情報収集期」、及び「2つのモデルのコンサルテーション実行期」により構成された。本研究が実施された場面は、対象児が在籍する公立小学校での学校教育活動場面であった。また伝統的行動コンサルテーションにおける会議の場は担任教師の教室及び教務室で行われ、CBCにおける会議の場については、同小学校内に併設されている発達障害通級指導教室の部屋を利用して行われた。

3. 2 研究対象者

3. 2. 1 クライアント (以下、「対象児」とする)

対象児は公立小学校の通常の学級に在籍している2学年の男子1名であった。医療機関の診断を受けていないが、通常の学級の担任教師と発達障害通級指導教室担当教師によって実施されたスクリーニング調査において、授業中の落ち着きのなさ、友人とのトラブルなど行動上の問題が指摘され、注意欠如・多動性障害が疑われていた。通常の学級での学習や他の生活面では、乱暴な言葉使いが目立ち、同学年の児童との間で口論などのトラブルが繰り返されていた。授業時間中は、無断の立ち歩きや、大声での過剰な発言などが多くみられ、他児童の授業の妨害になっていた。

3. 2. 2 コンサルティ1 (以下、「担任教師」とする)

コンサルティ1は、通常の学級を担当する女性教師で学年主任を務めていた。前年度に受け持っていたクラスが繰り上がったため、対象児の担任としては2年目であった。

3. 2. 3 コンサルティ2（以下、「通級教師」とする）

発達障害通級指導教室の担当教師で、特別支援教育コーディネーターを兼任している男性であった。対象児は同年度6月下旬より週1回の通級による指導を受けていた。通級指導教室の指導では、教科の補充を中心としながら、友達とのトラブルに焦点を絞った個別の社会的スキル訓練を不定期に行っていた。

3. 2. 4 コンサルタント

コンサルタントは、本論文の第1著者である大学院修士課程に所属する大学院生で、応用行動分析及び行動コンサルテーションを専門とする大学院教授のスーパービジョンを毎週受けながら本研究を実施した。

3. 3 本研究の手続き

本研究では2つのコンサルテーションモデルを順次適用した。まず始めに、4つの段階から構成されたコンサルテーション過程（「伝統的行動コンサルテーションモデル」(Bergan & Kratochwill, 1990)）を導入し（Fig. 1）、その後、「CBCモデル」(Sheridan, Kratochwill, & Bergan, 1996)を導入した（Fig. 2）。本来CBCは、教師と親を「連結したコンサルティ」とみなしてコンサルテーションを実施する形態をとり、両関係者が連携し共に働きかけ合うことで、指導や養育の責任を担えるようになり、その結果、クライアント（子ども）の学習面、社会性の面、及び行動面のニーズを解決することを目的としている（Sheridan, et al., 1996）。したがって、その中心となるコンサルティは教師と親である。しかし、本研究においてはCBCの形態を慣用し、「対象児を中心とした異なる2つの支援場面を担う者の間の連携」(Sheridan, et al., 1996)を、「通常の学級と通級指導教室のそれぞれを担当する2名の教師間の連携」として捉えた。そして既存の学校組織内の資源を最大限に有効利用し、その両支援場面における関係者を繋ぐコンサルテーションモデルとしてCBCの考え方を適用し、このコンサルテーションモデルに即した支援を行うこととした。

3. 4 本研究で検討するコンサルテーションの条件について

本研究では「支援条件1」として伝統的行動コンサルテーションを導入し、「支援条件2」としてCBCを導入した。すなわち、2つの支援条件を独立変数とし、各々の支援条件の効果を比較することとした。なお、両条件間における変数をできる限り統制するために、コンサルティに対して提供されるフィードバック方法は、両コンサルテーションにおいて同じ方法を用い、フィードバックための会議の機会も統一化し実施することとした（1週間に1度）。

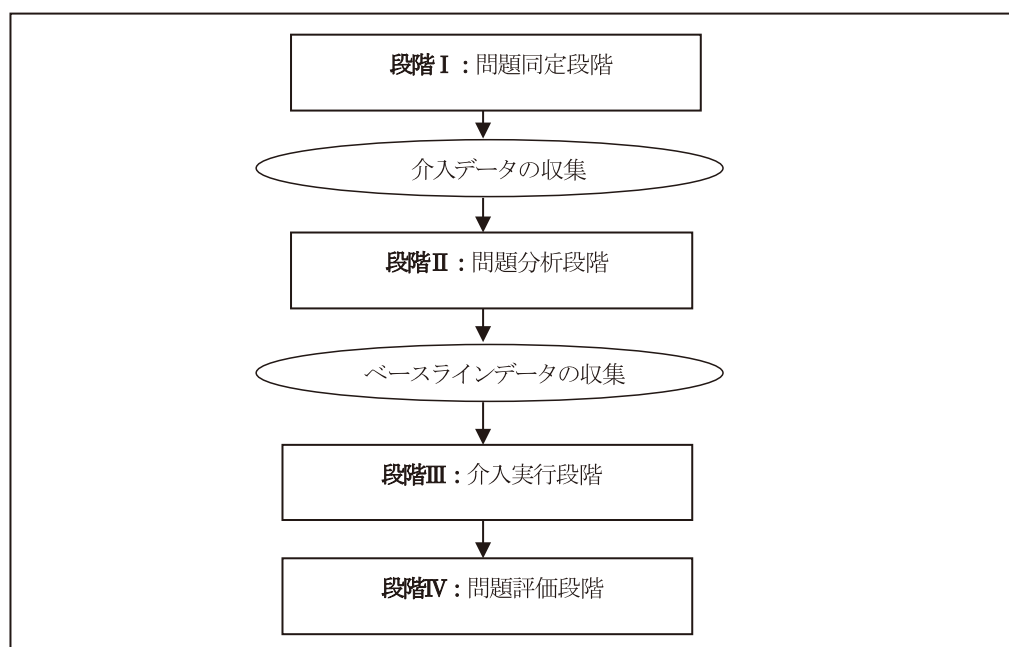


Fig. 1 Traditional behavior consultation model

3. 5 本研究の条件間を比較するための指標

3. 5. 1 対象児の標的行動

問題同定過程の手続きにより決定された、コンサルテーションの支援目標に関わる対象児の学校場面における標的

行動は、コンサルティ1（担任教師）が問題として取り上げた3つの標的行動（不規則発言、離席行動、及び授業準備行動（この行動は共働行動コンサルテーション条件から追加された））であった。なお授業準備行動については、支援条件2の時期において特に担任教師から要望が高かったため、共同行動コンサルテーション条件から追加された。

3. 5. 2 コンサルティの行動

本研究で用いられたコンサルテーションにおいては、機能的アセスメントを実施し、各標的行動への指導方略案を作成し、担任教師に実行してもらう指導案を8項目提案した。なお、授業準備行動は共働行動コンサルテーション条件（支援条件2）から追加されたため、担任教師に実行してもらう指導案には3項目が加えられ合計11項目となった（Table. 1）。

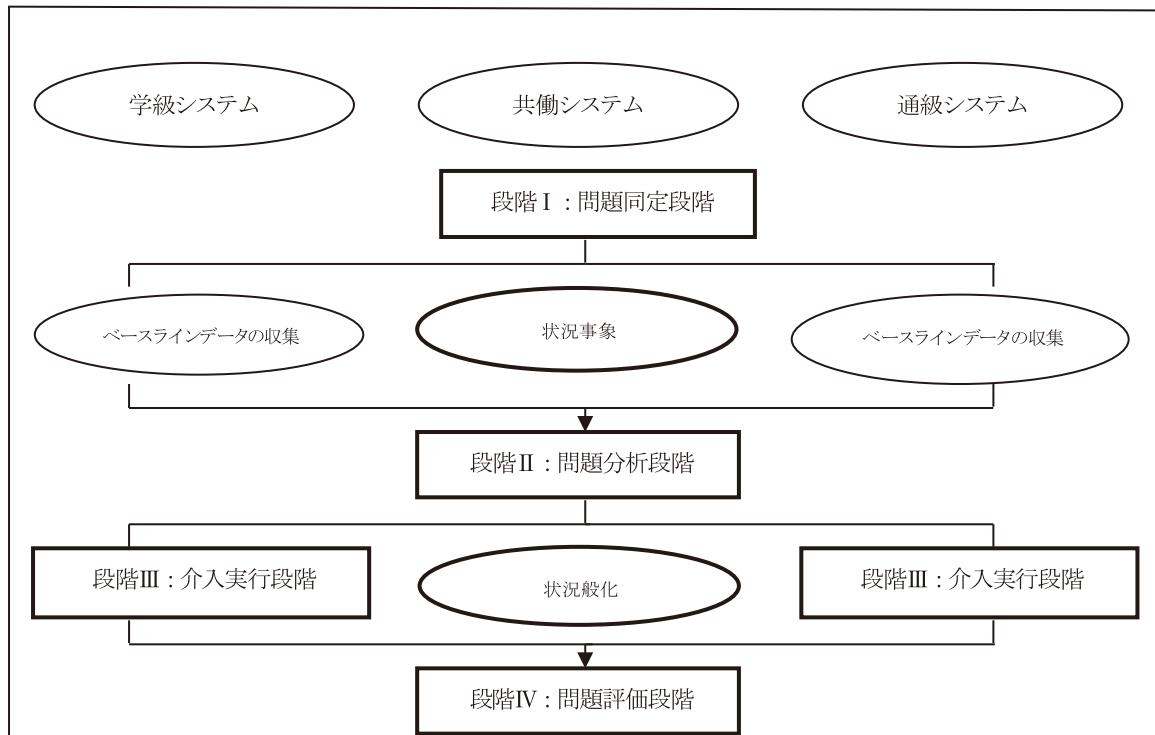


Fig. 2 Conjoint behavior consultation model

Table. 1 Operational definition of classroom teacher's behavior

	行動	操作的定義
行動 (1)	全体言語指示行動(確立操作)	全体への音声指示を端的にする
行動 (2)	注意喚起行動 (確立操作)	発問・指示・説明をする前には「発言のルール」についての確認を行う
行動 (3)	消去法	「発言のルール」を守ることができない児童を指名しない
行動 (4)	代替行動分化強化法	「発言のルール」を守って挙手する児童を指名する
行動 (5)	消去法	「発言のルール」を守ることができない児童に対しては、注目を与えない
行動 (6)	代替行動分化強化法	「発言のルール」を守って挙手する児童を誉める
行動 (7)	分化強化法 (強化法)	誉める場合は具体的に挙手行動を誉め、「発言のルール」を意識させる
行動 (8)	消去法	対象児だけではなく、他児童も様々な行動を行うことが予想されるが、不適切な行動には注目を与えない
行動 (9)	正の強化法	対象児の行動に従い、対象児の準備ノートに○、△、×のチェックを入れる
行動 (10)	正の強化法	対象児の準備ノートに一言を記入する
行動 (11)	正の強化法	対象児の準備ノートに一言を記入する際、ポジティブな言葉がけを行う

行動 (9) から (11) までは、CBC条件（支援条件2）から加えられた

3. 6 研究デザイン

本研究は、課題間（国語及び算数）多層ベースラインデザインによって実施された。独立変数は、支援条件1として伝統的行動コンサルテーション、支援条件2はCBCであった。また支援条件の変更基準は、伝統的行動コンサルテーションにおける段階Ⅲ（Fig. 1）である介入実行段階において、①課題間における標的行動の著しい変化が認められず、授業場面での対象児の標的行動データに安定傾向が認められる、②伝統的行動コンサルテーション条件下における対象児の標的行動のデータの最終のプロット時点から3分の1の区間において上昇傾向がみられる、もしくは安定傾向が認められる、及び③担任教師の介入整合性に下降傾向が認められるのいずれかの場合であった。

3. 7 行動観察記録及び信頼性

対象児の標的行動、及びコンサルティの行動の観察は、コンサルテーション実行期間内における学校の授業の場面で実施した。観察手続きは、教室においてコンサルタントが直接観察及び記録を行った。また、対象児の標的行動の観察データ、及び介入整合性に対する観察データの信頼性は、コンサルタントが直接観察により収集したデータと、同じ日の担任教師の観察データ及び担任教師の自己チェックのデータとの間における二者間の一致率(%)を算出する（観察者間信頼性係数）により確認した。

3. 8 倫理的配慮について

本研究は、研究対象者の所属する学校長、対象児の保護者、各コンサルティに研究遂行及び研究結果の論文公表について同意を得て行われた。

4 結 果

4. 1 対象児の標的行動

対象児の標的行動の推移については、国語と算数のそれぞれの授業時間内における不規則発言行動の生起回数、及び離席行動の生起回数を示すことで確認した（Fig. 3）。支援条件2から新たに加えられた目標である授業準備行動については、その推移をFig. 4に示した。この授業準備行動については、担任教師から2回以上の言語指示を受けて

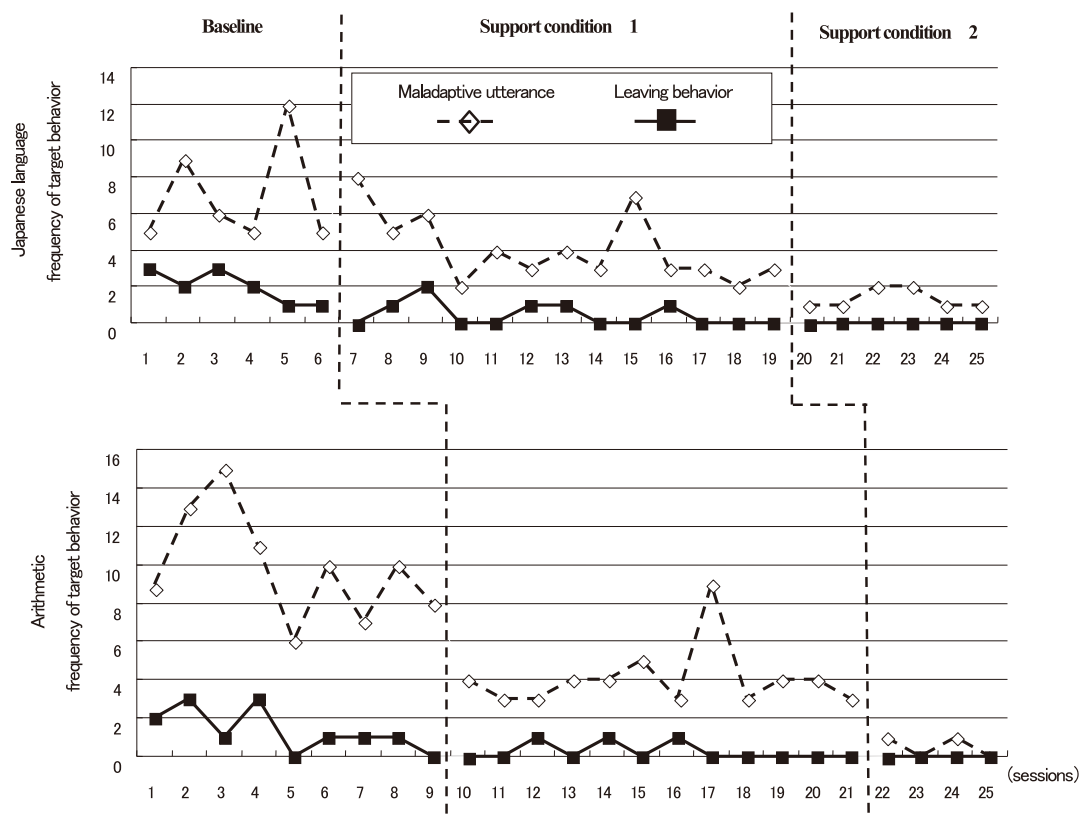


Fig. 3 Results of client's maladaptive utterance behavior and leaving behavior

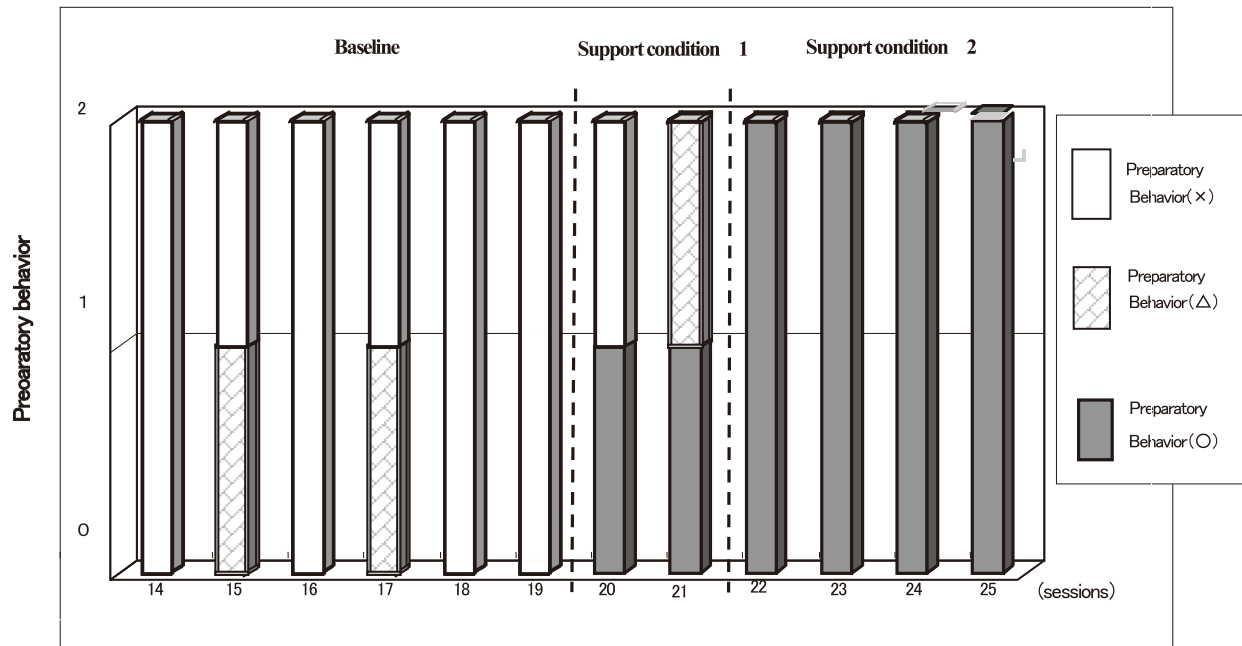


Fig. 4 Results of client's class setting behavior

も準備できない行動（バツ印）、1回の指示で準備ができた行動（三角印）、指示を受けずに自ら授業準備をした行動（丸印）に分けて図示した。またこの標的行動は、算数と国語の授業の開始時に各1回ずつ実行される機会があるため、生起回数は最大でも算数と国語の各々において1回ずつで、合計2回であった。

4. 1. 1 不規則発言行動と離席行動について

(1) ベースライン期

本研究におけるベースライン期のデータでは、不規則発言行動において両場面間ともに不安定な推移を繰り返していた。しかし、対象児の問題行動の重篤さや担任教師の負担を考慮し、ベースライン期は6から9セッションまでとして支援条件を導入することとした。

(2) 支援条件1

支援条件1（伝統的行動コンサルテーション条件）における国語の授業時間の不規則発言行動は、支援条件の交代に従って著しい下降傾向を示し、2から8回の生起数となった。離席行動については0から2回の生起数での推移を示した。算数の授業時間の不規則発言行動は、支援条件の交代とともに3から9回の生起数であった。離席行動については0から1回の生起数での推移を示した。また支援条件の変更については前述の①及び②の基準を満たしたため次の支援条件を導入した。

(3) 支援条件2

支援条件2（CBC条件）における国語の授業時間の不規則発言行動は、支援条件の交代とともに1から2回の生起数で推移した。支援条件1における国語の授業時間の不規則発言行動と比較すると、支援条件2における不規則発言行動は低い生起数であった。離席行動については生起数が0回で推移した。支援条件1における国語の授業時間の離席行動と比較すると、支援条件2における離席行動も低い生起数であった。算数の授業時間の不規則発言行動についても、支援条件の交代とともに0回から1回の生起数で推移した。支援条件1における算数の授業時間の不規則発言行動と比較すると、支援条件2における不規則発言行動も低い生起数であった。また、離席行動については0回で推移した。支援条件1における国語の授業時間の離席行動と支援条件2のそれと比較すると、支援条件2における離席行動が低い生起数であった。

4. 1. 2 授業準備行動について

Fig. 4における授業準備行動の推移については、ベースライン期においては担任教師から2回以上の言語指示を受けても準備できない行動（バツ印）が多く、この条件下では指示を受けずに自ら授業準備をする行動（丸印）は生起していなかった。セッション20からセッション21は国語の授業においてのみ支援条件2を導入したが、支援条件の導入に従い、指示を受けずに自ら授業準備をする行動（丸印）は4機会中2回であった。セッション22からセッション25においては、国語と算数の両授業において支援条件2を導入したが、これに伴い指示を受けずに自ら授業準備をす

る行動（丸印）は全8機会中8回と増加を示した。

4. 2 担任教師の行動

担任教師の行動については介入整合性から評価した。すなわち観察場面において、コンサルティが適切な機会に適切な手順で行動を実行した回数を、実行機会を除いたものに100を乗じ算出したものを介入整合性の指標とした。そしてTable. 1に示した担任教師の8つの行動は、「確立操作法」と「正の強化法」(Fig. 5)、「消去法」(Fig. 6)、「代替行動分化強化法」と「分化強化法」(Fig. 7)の3つのグループに分類し各図に示した。なお本研究における介入整合性の評価結果の処理については野口・加藤(2004)の先行研究を参考とし、介入整合性が0%以上50%未満を低程度、50%以上70%未満を中程度、70%以上100%以下を高程度と分類した。

(1) ベースライン期

ベースライン期の国語の授業時間における担任教師の介入整合性は、行動(1), (3), (5), (6)の上昇及び下降の変化が認められた。しかしベースライン期における算数の授業時間においては、低程度(50%以下)の範囲で変動を繰り返した。さらに行動(2)については、教室においてのルール提示を行っていないため、その行動の実行機会がなかった。

(2) 支援条件1

支援条件1における国語の授業時間の介入整合性は広範囲の変動を示した。支援条件1における算数の授業時間の介入整合性については狭い範囲での変動を示した。このセッション期における対象児の行動変化との比較では、対象児の行動の減少に伴い、行動(2)は担任教師の実行機会が少なくなっていた。またこれらの変動により、支援条件の変更基準である③を満たしたため、次の支援条件を適用した。

(3) 支援条件2

支援条件2における国語の授業時間の介入整合性は狭い範囲での変動を示した。支援条件2における算数の授業時間の介入整合性についても狭い範囲での変動を示した。このセッション期における対象児の行動変化と教師の行動を照合してみると、対象児の行動の減少に伴い、担任教師の支援行動(2)は実行機会そのものが少なくなっていた。一方、新たな対象児の標的行動(授業準備行動)が加えられたことにより、担任教師の実行する行動は増えていった(行動(9), (10), (11)が加えられた)。そして、両授業時間(国語と算数)において、担任教師の行動は高程度で安

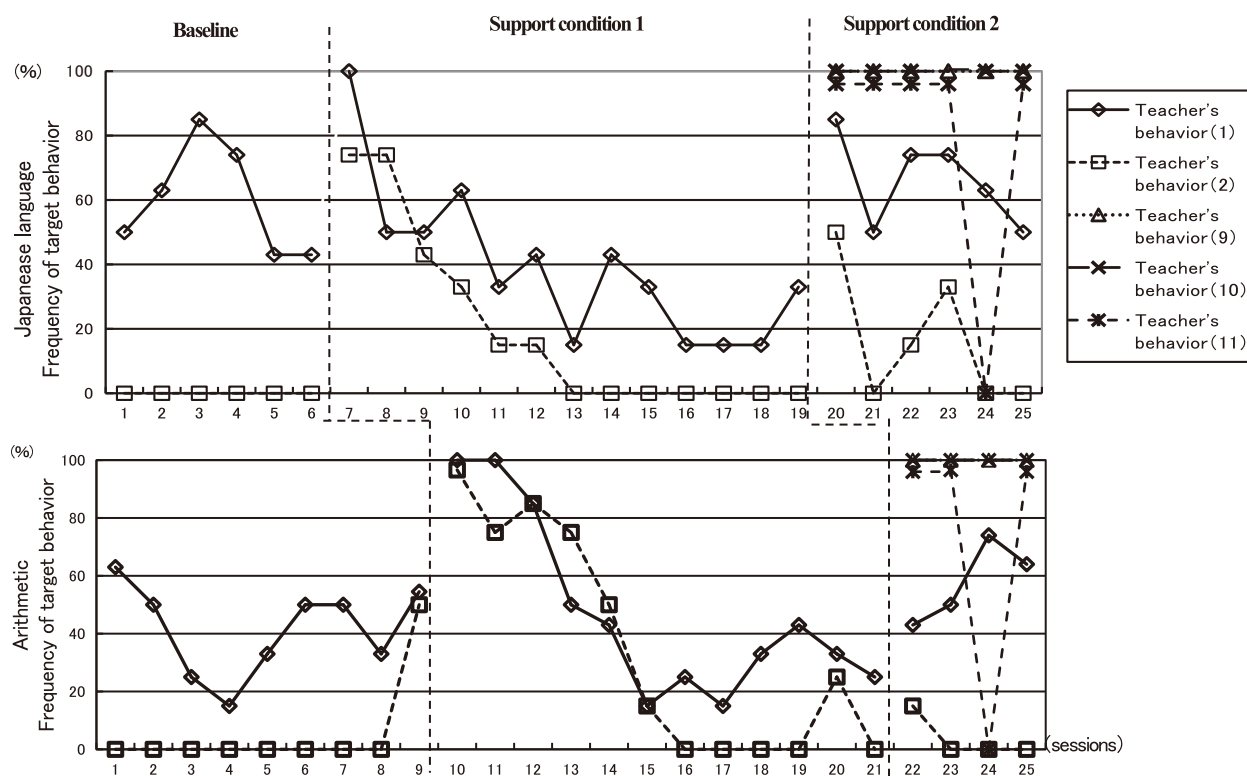


Fig. 5 Treatment integrity of classroom teacher (「establishing operation」 and 「positive reinforcement」)

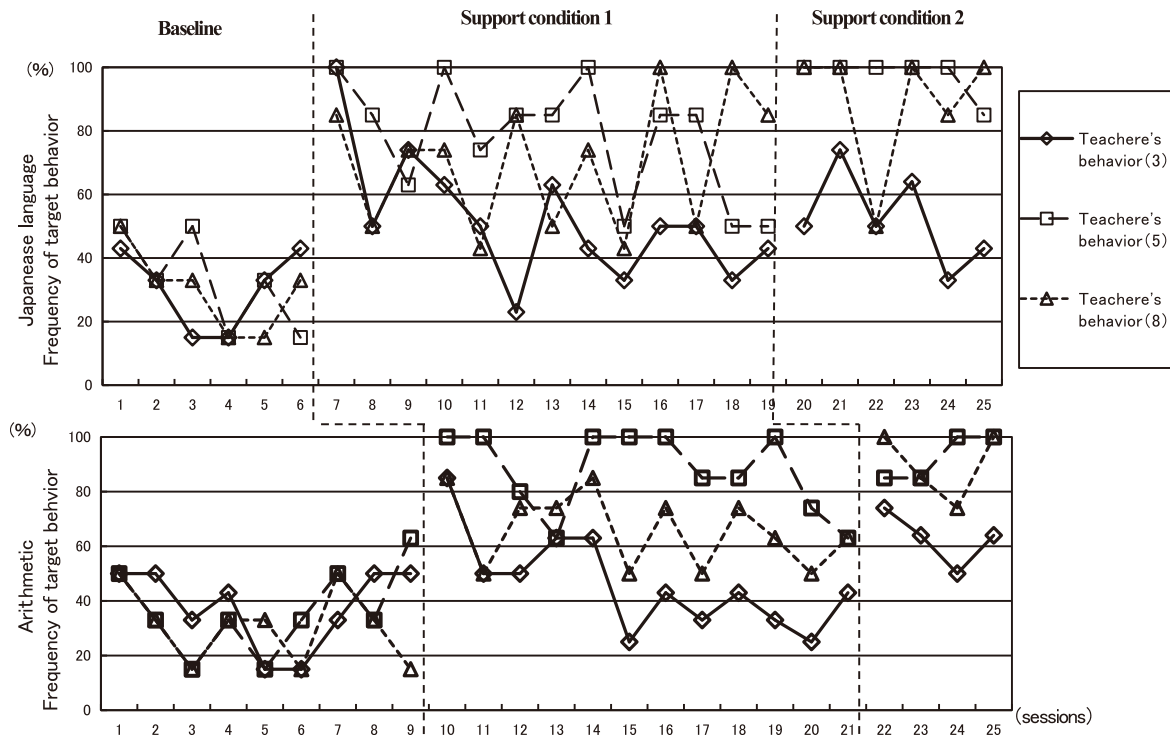


Fig. 6 Treatment integrity of classroom teacher (「extinction」)

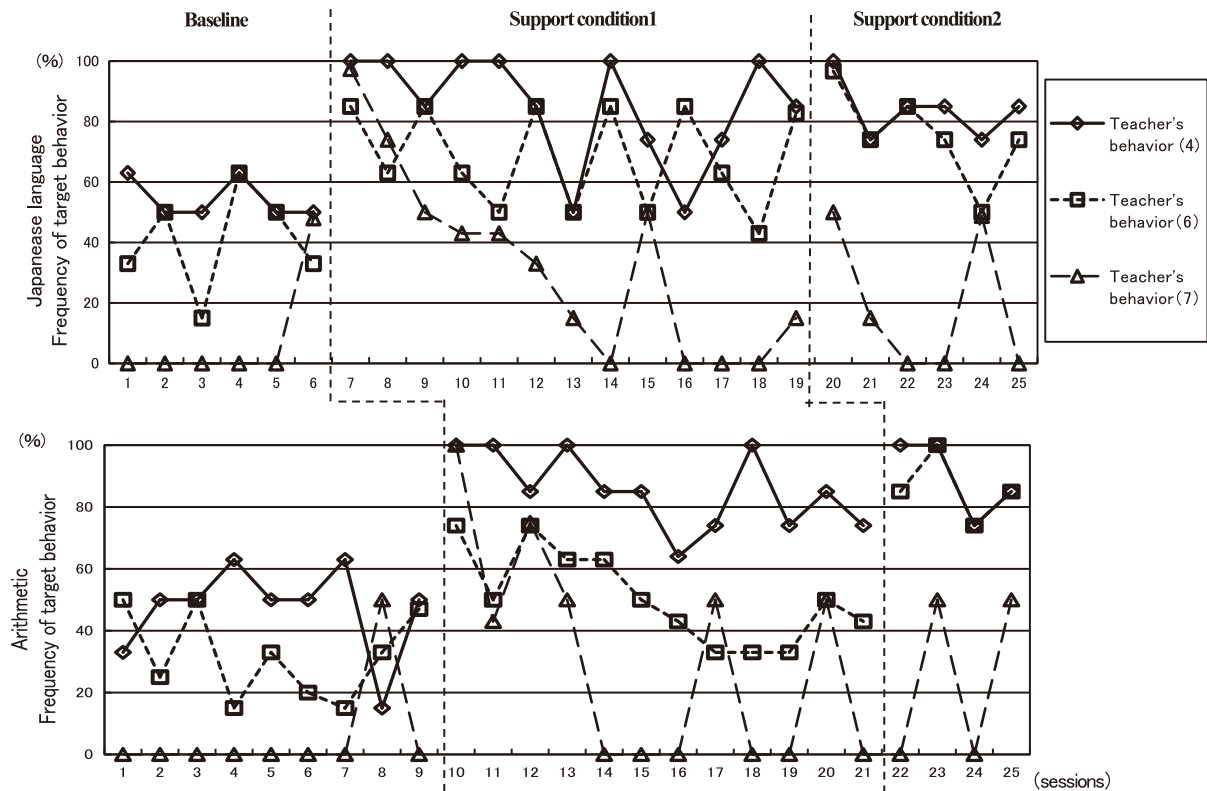


Fig. 7 Treatment integrity of classroom teacher (「separate reinforcement of exchangeable behavior」 and 「separate reinforcement」)

定した推移を示した。

4. 3 行動観察の信頼性

対象児の行動データについての観察者間同意率は、コンサルタントが対象児の学級において直接観察を行った全25セッションと担任教師による観察データ（全16セッション中、9セッションはデータが欠如）の内、対象児の標的行動における各支援条件に対して観察者間同意率算出のセッションを2回以上として計6回を対象とした（セッション4, 6, 13, 16, 22, 24）。一方、担任教師の介入整合性におけるデータに関しての観察者間同意率は、担任教師の自己チェックを導入したのが支援条件1からであったため、観察者間同意率算出の対象セッションは、セッション4, 6, 13, 16, 22, 24の内、13, 16, 22, 24の合計4回となった。その結果、各対象セッションにおける観察者間同意率は、セッション4は80.9%, セッション6は81.6%, セッション13は73.5%, セッション16は70.8%, セッション22は80.3%, セッション24は82.4%であった。

5 考 察

本研究は、担任教師及び通級教師へのコンサルテーションによって、コンサルティ1（担任教師）の指導の行動が高い割合で示され、その変化に伴い対象児の行動においても大きな変容を促す結果となった。この結果はすなわち、行動コンサルテーションモデルが、わが国においても適用可能であり、学校場面における問題解決に対しても効果をもつことを示唆する。また本研究におけるCBCモデルの適用の結果からは、対象児の行動変容、担任教師及び通級教師による指導の行動の変容効果が示されたことにより、その有効性が示唆されたといえよう。

コンサルティ1の行動（介入整合性の評価結果）における支援条件間の相違については、支援条件1に比べると、支援条件2の方が介入整合性の上昇がみられ、支援経過中に安定していたことが示された。これらの結果をもたらした要因として、次の2点から考察を加える。

まず、支援条件2と比較して支援条件1の方がコンサルテーションの方略の手続きが複雑であった点があげられる。すなわち、支援条件1及び支援条件2の両条件において複数の指導案が立案され、担任教師（または通級教師）によりその中のいくつかの指導案が選定された。しかし、その指導案に示された具体的な指導の実行場面は両条件において異なっていた。つまり、支援条件1における指導案の実行は教室での一斉指導中に行なわれていたのに対して、支援条件2における指導案の実行は、授業開始、授業終了、放課後といった個別対応の時間が取りやすい場面であった。いくつかの先行研究（Colton & Sheridan, 1998; Galloway & Sheridan, 1994）におけるCBCの介入手続きを参照してみると、指導案の実行場面は個別対応の場面であった。このことから支援条件1における指導案は、担任教師が実際に遂行するには複雑な場面であったと考えられ、いくつかの指導行動（例えば、行動(3)や(4)など）については実行困難度が高かったと考えられる。そのため、結果として支援条件2における介入整合性の上昇がみられたと考えられる。

次に、CBCにおける2名のコンサルティへの社会的影響力（social power: Erchul & Martens, 2012）について検討を加える。本研究と類似した研究であるSheridan et al. (1990)は、4名のコンサルティ（各条件2人ずつ）に対してコンサルテーションを行っているが、介入整合性は、伝統的行動コンサルテーションよりもCBCのコンサルティの方が高かったことを報告している。本研究の結果もこの点においては、先行研究を支持する結果であったものと考えられる。本研究における支援条件2では、両コンサルティに対して、両者同席でコンサルタントへの指導結果の報告が行われ、またコンサルタントからのフィードバックが行われた。そのため、指導案実行段階における両コンサルティには、いくつかの社会的影響力が働いていたと考えられる。Raven (1992)によると、学校コンサルテーションにおける社会的影響力としては、コンサルティに対する報酬力（personal reward）や肯定的な専門力（positive expert）とともに、強制力（personal coercion）の存在を指摘している。報酬力や肯定的な専門力は、コンサルタントがコンサルティの取り組みに対して提供する、肯定的なフィードバックや、クライアントに関わる問題の解決方略を提供するといった専門性への肯定的な認識などが該当する。一方、強制力については、本コンサルテーションの取り決め（ある意味で“取り決めの契約”ともいえるが）が両コンサルティに及ぼす指導案実行への圧力ともいえる。Sheridan & Kratochwill (1992)は、伝統的行動コンサルテーションとCBCの相違点について端的に、「それぞれの関係者に役割と責任が明確にされた介入実行サービスが提供されることにある」と述べているが、ここで言う関係者が、先行研究における教師と親の場合と、本研究で設定した「2名の役割の異なる教師」においても同様なのかについては明らかになっていない。本研究の結果から示唆された、コンサルティ間における社会的影響力としての強制力が生じている可能性については、今後の追試研究の結果を待つ必要があるだろう。また障害のある子どもの教育をめ

ぐって、複数の教師間の「共働的役割」の日米の文化差についても十分に考慮したコンサルテーション研究が必要となろう。

最後に、本研究においてもいくつかの課題があったことを指摘しておきたい。対象児が一事例のみであったことからその結果についての一般性には限界があった点があげられる。また本コンサルテーションに対する、コンサルティの受容性に関する情報の収集を行っていない点もあげられる。行動コンサルテーションにおける社会的妥当性の検討におけるコンサルティの受容性は、介入整合性と合わせて必要不可欠な要素である。CBCと伝統的行動コンサルテーションがコンサルティの介入整合性に影響を与える変数の検証のために、コンサルティの受容性を合わせて収集する必要性が示唆される。

引用文献

- (1) Bergan, J. R., & Kratochwill, T. R. 1990 Behavioral consultation and therapy. *New York: Plenum.*
- (2) Colton, D., & Sheridan, S. M. 1998 Conjoint behavioral consultation and social skills training : Enhancing the play behavior of boys with attention deficit-hyperactivity disorder. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 9, 3-28.
- (3) Erchul, W. P. & Martens, B. K. 2012 School consultation : Conceptual and empirical bases of practice. Third Edition. *New York: Springer.*
- (4) Freer, P., & Watson, T. S. 1999 A comparison of parent and teacher acceptability ratings of behavioral and conjoint behavioral consultation. *School Psychology Review*, 28, 1-14.
- (5) Galloway, J., & Sheridan, S. M. 1994 Implementing scientific practices through case studies: Examples using home-school interventions and consultation. *Journal of School Psychology*, 32, 385-413.
- (6) 平澤紀子・藤原義博 2001 総合保育場面の発達障害児も問題行動に対する専門機関の支援 -機能的アセスメントに基づく支援における標的行動と介入手続きの特定化の観点から-。特殊教育学研究, 39(2) 5-19.
- (7) 加藤哲文・大石幸二(編著) 2004 特別支援教育を支える行動コンサルテーション -連携と共働を実現するためのシステムと技法-。学苑社
- (8) Kratochwill, T. R., & Bergan, J. R. 1990 Behavioral consultation in applied settings. An individual guide. *New York: Plenum.*
- (9) Martens, B. K., Reed, F. D. D., & Magnuson, J. D. 2014 Behavioral consultation : Contemporary research and emerging challenges. In Erchul, W. P. & Sheridan, S. M. (Eds.) *Handbook of research in school consultation*, Second edition. *New York Routledge* pp.180-209.
- (10) 松原 平 2001 ADHD児の反社会的行動に対する行動分析的アプローチの試み -知的障害児施設における環境調整プログラムの効果について-。発達障害研究, 23 (2), 113-125.
- (11) 21世紀の特殊教育の在り方についての調査研究会2001 21世紀の特殊教育の在り方について (最終報告)。
- (12) 野口和也・加藤哲文 2004 通常学級への支援(2)。加藤哲文・大石幸二(編著)：特別支援教育を支える行動コンサルテーション -連携と共働を実現するためのシステムと技法-。学苑社, pp.85-102.
- (13) 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 (2), 71-81.
- (14) 小笠原 恵(編著) 2010 発達障害のある子の「行動問題」解決ケーススタディ。中央法規
- (15) Raven, B. H. 1992 A power/interaction model of interpersonal influence : French and Raven thirty years later. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 217-244.
- (16) Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. 1992 Behavioral parents-teacher consultation : Conceptual and research consideration. *Journal of School Psychology*, 30, 117-139.
- (17) Sheridan, S. M., Kratochwil, T. R., & Bergan, J. R. 1996 Conjoint behavioral consultation a procedural manual. *New York: Plenum.*
- (18) Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R., & Elliott, S. N. 1990 Behavioral consultation parents and teachers : Deliver in treatment for socially withdrawn children at home and school. *School Psychology Review*, 19, 33-52.
- (19) Weiner, R. K., Sheridan, S. M., & Jenson, W. R. 1998 The effect of conjoint behavioral consultation and a structured homework Program on math completion and accuracy in junior high students. *School Psychology Quarterly*, 13, 281-309.

Effect of conjoint behavior consultation with teachers in charge of children who show disturbance behavior in the classroom

Yoshikazu NAKAI* · Tetsubumi KATO**

ABSTRACT

This study compared homeroom teachers' "traditional and conjoint behavioral consultation styles" with authority as classroom teachers over children with learning problems who are enrolled in regular classes. This research was also considered from a treatment integrity viewpoint. Purposes were to measure a classroom teacher's behavior by direct observation, and to examine the intervention method in consultation. Results showed that, amelioration of the child's problematic behavior related to learning, the homeroom teacher's aim to support its decrease, and establishing that in talk with the teacher were all attained. Moreover, a behavioral consultation model is general to our country, and has an effect on problem solving in school education. Furthermore, by applying the conjoint behavior consultation model, validity was suggested by the method's effect on the applicable child's behavioral transformation.

Keywords:

traditional behavior consultation, conjoint behavior consultation, treatment integrity

* Joetsu Counseling Room ** Division of Clinical Psychology, Health Care and Special Needs Education