

中学校知的障害特別支援学級第一学年に在籍する生徒への 行動コンサルテーションを通じた読書活動への支援

藤本 加織*¹・須藤 邦彦

Supporting Reading Activities through Behavioral Consultation for a First Grade Student in Special
Support Classes for Students with Intellectual Disabilities at Junior High School

FUZIMOTO Kaori*¹, SUTO Kunihiko

(Received JULY 31, 2024)

キーワード：中学校知的障害特別支援学級、読書、行動コンサルテーション

はじめに

読書活動は、全ての子どもがあらゆる機会と場所において自主的に行うことができるよう、環境の整備を積極的に推進することが2002年の文部科学省による「子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画」により定められている。そして2018年に示された第4次「子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画」では、朝の始業時間前の読書活動（以下、「朝読書」）を全校一斉で取り組む小学校から高等学校が3万校弱にのぼり、その効果が不読率（1か月に1冊も本を読まない児童生徒の割合）の低減に表れていることが示唆されている（文部科学省、2018）。

小林（2007）は、このような「読書活動」が読解力と結びつくためには、「読書」における「本との対話」としての一人での学びと、「他者との対話」としての他者との学びの双方の充実と統一が重要であると述べている。また、その学びは一人ひとりの子どもと所属する集団のそれぞれに応じて多様なものであり、他の教科学習指導等と同様に、個と集団の特性に応じた個別的指導が求められることを指摘している。

一方、藤澤（2018）は、知的障害者に対する読書活動について調査を行い、知的障害者は読書に対して一定の関心を有しているものの、「読みたい本がない」や「読みたい本が見つかったものの、内容が難しい」という困り感を有し、「わかりやすい資料がほしい」と考えていることを示している。しかし、知的障害を有する児童生徒の読書活動について、その効果と課題を分析した実践的な知見は乏しい。

1. 目的

本研究では、朝読書の時間帯に離席し、畳で寝転んでいたり、トイレにこもって出てこなくなったりする行動を示す知的障害特別支援学級の1名の生徒を対象に行動コンサルテーションによる支援を行い、読書活動を支える支援の在り方とその効果について検討することを目的とした。

2. 方法

2-1 研究参加者

本研究では、A中学校知的障害特別支援学級に在籍する1名の生徒（以下、B）と同中学校知的障害支援学級担任（以下、C教諭）、そして第1筆者が主に研究に参加した。

*1 山口県岩国市立麻里布小学校（令和5年度 山口大学教育学部「特別支援教育長期研修派遣」教員）

Bは中学1年生男子であり、X年3月に小学校知的障害特別支援学級を卒業し、同じ市内のA中学校に新設された知的障害特別支援学級に入学した。Bは知的障害と広汎性発達障害の診断があった。人と関わることを好み、特にクイズを出題することを通して他の生徒や担任であるC教諭とコミュニケーションをとることを楽しむ一面があった。Bの在籍する知的障害特別支援学級は在籍する生徒がBのみであり、クラスメイトがいない状況であった。Bについて、C教諭や教頭から、入学直後から授業中に不安なことや嫌なことがあると泣き、活動に参加しなくなることで、またホームルーム前に教室内で読書をする活動（以下、朝読書）の時間に離席し、畳に寝転んでいたりトイレにこもって出てこなくなったりすることが報告された。同時に、Bが小学生の時にはこのような行動は生起していなかったことも確認された。

C教諭は、今年度A中学校に着任した臨時的任用2年目の教員であり、学級担任をもつことは初めてであった。Bへの授業や朝読書における指導・支援に対して多くのニーズを有しており、研究開始前から第1筆者に協力・助言を求めていた。そして、朝読書時間のBに対する支援が管理職とC教諭からの共通するニーズとして示された。

以上の経緯とB（クライアント）とC教諭（コンサルティ）のニーズから、朝読書時間の離席などの逸脱行動の改善と、効果的な読書行動への結びつけを目指して、第1筆者（コンサルタント）がコンサルテーションによる支援を行うこととした。

第1筆者は、X-4年度からX-1年度までBが在籍していた小学校特別支援学級の教諭で、同様の時期に特別支援教育コーディネーターも兼務していた。そしてX年4月1日からX+1年3月31日までの1年間において「特別支援教育長期研修生」として大学に派遣され、行動コンサルテーションを専門とする大学教員（スーパーバイザー）の指導を受けながら、本実践研究を行った。

研究開始前に、Bの保護者とC教諭、ならびに学校長に対して、研究の目的や方法、結果の示し方と公表方法、ならびにこれらの実施において個人情報の保護を遵守することを書面と口頭で伝えた。そして、協力辞退や中断が可能であり、辞退・中断しても何ら不利益が生じないことを説明したうえで参加の承諾を得た。

2-2 心理教育的アセスメントと標的行動

C教諭らからのニーズを受け、Bの心理教育的アセスメントを行った。

Bが小学校5年生の時に実施した鈴木ビネー知能検査では、知能指数が61であり、軽度知的障害の水準にあった。小学校3年時に実施したWISC-IVでは、FSIQが73（VCI:84、PRI:78、WMI:88、PSI:61）であり、「非常に低いから平均の下」の知的発達水準であった。VCIは84で、「言語的知識を統合させ理解する力や長文における理解力になると、困難さが生じ、意図が適切に汲み取れていない様子が伺える」という検査担当者による記述が確認された。小学校時の個別の指導計画の記録では、高学年用の教科書における文章理解に課題があり、また長文の教材を読むことを拒む行動特性が示されていた（国語科の読み取りの学習では小学校3年生相当の内容を扱っていた）。また、個別の支援計画の中学校への引継ぎ事項にも教科書の文章理解に関する課題と苦手意識を示す記述が確認された。

研究開始直前の朝読書の様子を観察したところ、以下のことが明らかになった。まず、朝読書は、教員が朝礼に参加している午前8時から15分間行われ、教員不在の教室内で全校生徒が着席して静かに読書することが求められていた。また、朝読書の時間に本から得た知識を様々な機会に活かすことで学力の育成を目指すことが中学校全体で目指されていた。次に、Bは特別支援学級教室内において一人で朝読書に取り組むことが求められ、本を開いていても文字を目で追っている様子は見られなかった。そして手を止めて中空を見つめる行動や明らかに読んでない速度でページをめくる（以下、読んでいるふりをする）行動などを多く示していた。また、読書時間中にトイレに入り、C教諭が呼びに行くまで出てこない様子も散見された。

上述のアセスメントから、今後の教育援助の方針や手立てについて、Bの負担やC教諭のニーズを含めて協議を行い、Bの読書において、離席する行動と、着席して本を読みつつ、必要に応じてプリントにクイズの答えなどを転記する行動を標的行動とした。そして、長期的には「本を読めるようになって欲しい」、「本人の好きなクイズを生かしたい」というC教諭の願いを踏まえ、Bにとって内容の理解が可能だと思われる、簡単な語を使い短い文章で書かれているクイズの本を使用するとした。また、読んでいるふりをする行動を予防するために、読んだ内容を本人が確認して書く活動を設定することとした。

2-3 手続き

本研究では、ベースライン（以下、BL）、介入1、介入2-1、介入2-2、介入2-3、ならびにフォローアップ（以下、FU）を設定した。

BLでは、Bが自由に選んだ本を読ませて特に支援は行わなかった。BLは4回実施した。

介入1では、「短い文章を読んで理解し、伝えることができること」を目指し、あらかじめ指定した読書範囲に記されている内容について、該当するものを選択あるいは転記させるプリントを作成し、読書活動と同時に従事させた。プリントの表面は、複数のクイズの中からその日に読んだ内容に該当するクイズ5問を選ぶこと、またそのクイズの答えを見つけて転記すること、さらにその中から1問C教諭に出題してみたいクイズを選び転記することが記されていた（図1左側）。本のページを眺めているだけでなく、文字を目で追って読むことを促すことと、クイズをC教諭に出題することを通して読んだ内容を伝えることをねらいとした。裏面には、指定した読書範囲の中に記されているクイズに対する解説文を一部空欄にした文章を示した（図1右側）。裏面では、該当する解説文を見つけ出し、空欄で抜けている箇所を転記することを課題とした。また、朝読書終了後に、C教諭が空欄の部分のクイズで出題し、答えられたらポイントがもらえることとした。本を読んで得た情報を、C教諭などの教師に伝えることで内容を確認することと、本から得た情報をもとにクイズを媒介としたコミュニケーションをとることの楽しさが読書行動への強化機会となることをねらい、これらを設定した。また、職員朝礼終了後には教頭が来室し、口頭で読書内容を確認するとともに、取組を賞賛したうえで、カードにシールを貼ってもらった。なお、介入1開始後、Bがプリントや本から、クイズとその答えがどこに書いてあるのかを探すことに困難を示す様子が確認されたため、9月15日（介入1開始後3回目）から、その日のクイズと答えが書かれているページにそれぞれ付箋を貼る支援を追加した。介入1は、15回実施した。

介入2では、「短い文章を読んで理解し、生活に生かすことができること」を目指し、本やプリントの内容、Bに求める活動などを調整した。そして、BのパフォーマンスやC教諭の意見を踏まえて、介入を3段階（介入2-1から2-3まで）に分けて実施した。いずれの段階においても、Bが興味のある「料理」について書かれた本を使用し、その内容（料理名、材料、作り方等）をプリントに書き写し、最終的にレシピ集を作ることとした。またプリントには、上述した内容に加え、日常生活に生かせる工夫として、「誰に食べて欲しいか」をプリントに書くように求めた。さらに、レシピを書き写すことが終わったら、様々な料理の本の中から自由に選んだ本を読み「作ってみたい料理」を本の中から選んで記入する欄も設けた。介入2-1では、Bが選んだおにぎりをテーマにした本を読むこととし、プリントに上述した内容を記すよう指示した。介入2-1は8回実施した。介入2-2では、Bが介入2-1で選択した本を読むことに飽和したため、予め指定した複数の料理本の中からBが選択した本を読むこととし、介入2-1と同様のプリントに従事することを求めた。介入2-2は4回実施した。介入2-3では、介入2-2でプリントにレシピを転記することに飽和する反応が認められたため、これらに加えて読んだ料理に関連するクイズを自分で作ってプリントに記入し、その後C教諭に出題するよう求めた。介入2-3は4回実施した。これら介入2では、本やプリントの内容を変更したこと以外はいずれも介入1と同様の手続きで実施した。

FUでは、これまで採用してきた料理のレシピを転記する活動への飽和やクイズを作成することへの抵抗を受けて、本のテーマを変更することとした。初回のみ本とプリントを第一筆者が提案したが、その後は本の選択やプリントの内容は全てC教諭が自力で決定し支援を実行するよう促した。するとC教諭は、Bの興味のある重機をテーマにした本を選択し、あらかじめ読む範囲を指定した上で、その内容をプリントに書き写させた。またC教諭は、Bの朝読書の様子を動画で記録し、その様子に合わせて転記させる量を調整したプリントを提示するなどした。本やプリントの内容を変更したこと以外は、介入1と同様の手続きで実施した。FUは3回実施した。

社会的妥当性を評価するためにFU終了後、C教諭に対して質問紙調査を実施した。質問項目は、研究の目的、方法、支援の効果、負担感、今後の継続可能性について問うものであり、回答は5件法（非常にそう思う、ややそう思う、どちらともいえない、ややそう思わない、非常にそう思わない）で求めた。

朝読書プリント②

月 日 名前

今日読んだクイズ(91～95)に○をつけましょう。(今日のページ…186～190ページ)
答えもわかれば書いてみよう!

○ クイズ	答え
ワニの胃の中には何が入っている？	
日本の特別天然記念物に指定されているこの動物は？	
トカゲは敵におそわれると、尾(しっぽ)をどうする？	
これらのカエルはどんなカエル？	
この中で恐竜に進化したなごまは？	
この中で海にすむカメの足はどれ？	
ガラバゴスソウガメがもつ長生き記録は？	
ガラバゴス諸島にすむウミガメアナは何を食べる？	
ガラガラヘビはどんなヘビ？	
カメレオンはどうやってえものをとる？	
家のまどやかべにくっつくヤモリ。足はどうなっている？	
ネコがせまいところを通るのに役立つのは？	
日本のけいさつ犬として活やくすドイツ生まれのイヌはどれ？	

今日読んだクイズの中から好きなものを1問選んで、先生に出題してみよう!

朝読書ボーナスポイント プリント①

先生から質問されたことに、答えられたらボーナスポイントがもらえるよ！
聞かれることのヒントはこれ！
()の中のことばを書いておくと答えられるかも！

1	チーターは、ほっそりとした()、長い()、強い()、しなやかな()のおかげで速く走ることができます。
2	ライオンの子どもは、乳ばなれをした後、()や()を学習します。
3	ライオンは()と()、その()からなる群れをつくります。
4	動物園のアフリカゾウは、一日に()回に分けて100キログラム以上もの()や()などを食べます。
5	しまうまは、種類によってしまもようは()ます。

図1 介入1で用いたプリントの例(左が表面、右が裏面)

2-4 データの記録・処理方法

全ての手続きを通して、本を読みプリントに記入する行動の生起率(課題従事率)と離席時間を記録した。課題従事率は課題終了までにかかった時間に対する実際に目線を本やプリントに向けて取り組んでいた時間の割合、離席時間は椅子から離れていた時間とした算出した。また介入1では、プリントの正答数を記録した。

3. 結果

Bの課題従事率(%)と離席時間(秒)の結果を図2に示した。

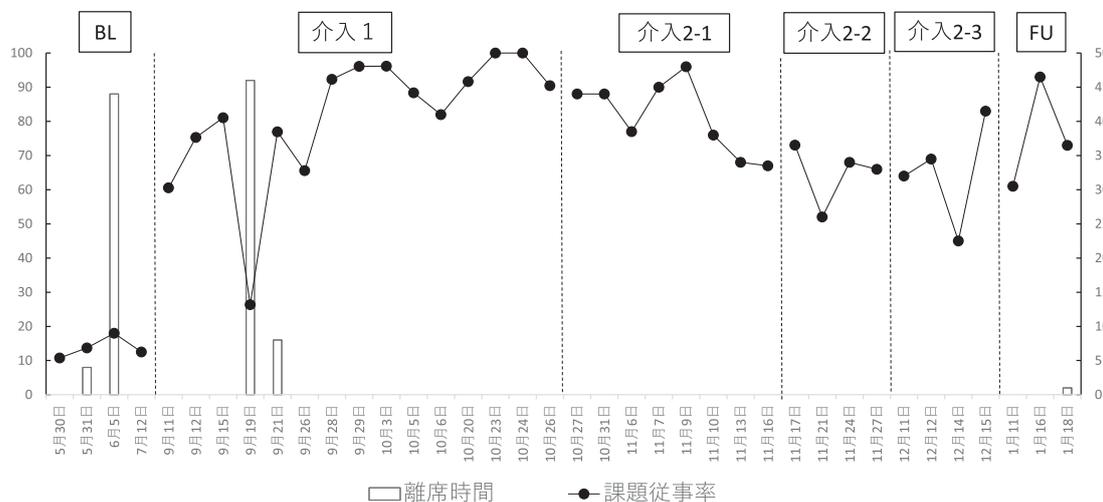


図2 課題従事率と離席時間

BLでは5月31日と6月5日において離席が見られ、課題従事率も10～20%の間を推移しており、集中して読書に取り組めていない様子が確認された。

介入1では課題従事率は26%から100%の間を推移しつつも、日を追うごとに上昇傾向を示し、課題開始から終了まで、集中して取り組むことができるようになった。また離席は、運動場で運動会の練習が行われていた9月19、21日以外は見られなかった。介入2回目（9月12日）以降、プリントはほぼ全問正解で、本の内容についても正確に理解できていた。B自身も、「自分でできる」と、誇らしげにC教諭に発言するようになり、開始時間前から読書を自発的に始めるなど意欲的に課題に取り組む態度が見られるようになった。また、本から得た知識を他者に伝えたり、C教諭や教頭とクイズを媒介としたコミュニケーションをとったりする時間が徐々に増加していった。

介入2-1では、課題従事率が67%から96%の間で推移し、離席はまったく認められなかった。作ってみたいものや食べたいものを探しながら興味をもって様々な料理の本を自発的に読み進める姿が見られるようになった。また休み時間や給食の配膳を待っている時間などに、自発的に料理に関する本を読む姿が散見された。さらに毎日提出している生活日記から、主に週末に、家庭で家族と共に料理をする回数が（2か月に1回から4回程度へと）増えたことが確認された。それ以外に、本をコミュニケーションツールとして友達や教師と自発的に会話を行う姿が確認されるようになった。例えば、介入2-1を開始した翌日（10月28日）は、朝読書開始前の時間に、交流学級の自席で料理の本を机の上に開き、その周りを取り囲んでいる交流学級の友達に本の内容を楽しそうに紹介しているBの姿が見られた。また学外活動（市の合唱祭）時に、自ら本を会場に持って行き、空き時間に様々な学年の友達と本を通したコミュニケーションを図っていた。さらに、本を介した友達とのやりとりの内容や家庭での調理の内容について、自発的にC教諭に話をするようになった。ただし、介入2-1の後半から本の内容（おにぎりの作り方）を知ることに飽和する様子が見られ、集中して取り組めず手が止まる姿が散見されるようになった。

介入2-2では、課題従事率が52%から68%の間を推移し、離席は認められなかった。生活日記には家庭で料理をしたことについての記述が、1回見られた。読書時間中に、プリントにレシピを転記する場面では手が止まる様子が散見された。

介入2-3では、課題従事率が45%から83%の間を推移し、離席は認められなかった。生活日記には家庭で料理をした出来事についての記述が1回確認された。12月12日以降はクイズを作成（その後出題）することを拒む様子が認められた。

FUでは、課題従事率が61%から93%の間を推移し、1月18日の課題が終了したタイミングで離席はあったものの、それ以外は認められなかった。Bは朝読書だけでなく夕学の時間にも、「できます」と言って指示を受ける前に自ら課題に従事するようになった。

研究終了後に実施したコンサルティの社会的妥当性に関する評価では、支援の目的と方法、支援の効果、そして支援の継続可能性がいずれも5点で、負担感が4点であった（高得点ほど評価が高い）。

4. 考察

本研究では、読書活動の時間に焦点を当てアセスメントを行い、認知機能と苦手意識に合わせて、本やプリントの内容を変更する共に、担任や教頭からの賞賛機会を設定するなどの工夫を行った。その結果、離席行動がほとんど認められなくなり、読書とプリントに必要な事項を記入する行動が生起、維持した。

4-1 クライアントの標的行動変容を促した支援について

本研究が対象とした朝読書の場面は、教員不在の環境であったため、対象生徒が自力で課題に従事できるように、応用行動分析の視点から、主に先行条件と後続条件を操作した支援を実施した。先行条件の操作では、本のテーマやプリントの中身を、本人が好みとする活動（クイズの出題や料理をする行動）と関連したものに設定した。また、プリントは課題量を調整すると共に、難易度の低い選択式問題から記述式問題へと段階的にプロンプトの程度を変化させた。プロンプト法は行動コンサルテーションにおいて標的行動を生起しやすくするために効果的である（松岡、2011）とされており、先行研究の知見を支持したと推測された。後続条件の操作では、課題途中の教員（教頭）からのシールや言語賞賛と、課題終了後の担任からの言語賞賛を継続することで、強化スケジュールの工夫を行った。また、プリント

に記入した内容を本人が好きなクイズとして担任に出題する強化機会を設定した。このように、教員からの賞賛タイミングや本人が読書を通して知った内容について楽しくやり取りできる強化機会（クイズの出題等）を標的行動の後に設定したことが、教員不在でも標的行動の変容を促し、読書行動の持続と介入効果の般化に繋がったと推察された。山本・池田（2007）は、本に記されている内容の理解を進める学習において、その内容を選択させる指導から書かせたり誰かに内容を話させたりする指導へと指導手続きを移行することの重要性を示唆している。本研究ではこの知見を支持したと推察した。

4-2 コンサルティの変容を促したコンサルテーションについて

本研究のコンサルティは臨時的任用教員2年目であり、担任も初めて経験する若手教員であった。そのためコンサルテーションを進める際には、まず、脇・須藤（2020）によるコンサルテーション面接用シートに示される「児童生徒の行動問題に関する質問」「児童生徒の背景に関する質問」「学校組織及び他機関に関する質問」「これまでの相談のまとめとPDCAサイクルの確認」の項目に則って注意深く聞き取りを行い、次に、効果的だと思われる指導・支援方法について、コンサルティの実行可能性と周囲の環境条件も確認しながら共に検討した。また、コンサルティが実行した指導や支援について、クライアントへの効果に加え、指導・支援の内容や手順に関する実行の程度や正確さを可能な限り細やかにフィードバックした。そして指導・支援として実行されたことについてはクライアントへの具体的な効果を伝えた一方で、実行されなかったことについては指摘せず、実行の手助けとなるもの（例えば、プリント等の教材）を提示するようにした。このように、分化強化法を利用しながらパフォーマンス・フィードバックを意図的に随時設けるようにした結果、コンサルティにとって過度な負担にならない、実現可能な支援が継続され、クライアントのみならずコンサルティの変容も促すことができたと推測された。加藤（2011）は学校場面のコンサルテーションにおいて、「介入の整合性」を良好に維持したり改善したりすることは、コンサルテーションを効果的に実施するために重要な要素であると指摘している。「介入の整合性」を良好に維持したり改善したりするための方法として「介入計画や方法の客観的な定義や記述」「補助具の提供」「パフォーマンス・フィードバック」「強化」等をあげており、本研究の結果では加藤（2011）の知見を指示したと考察できる。

本研究では、コンサルタントは、脇・須藤（2020）がコンサルテーションにおけるコンサルタントとコンサルティの関係構築に関する重要なスキルとして示唆している対人関係スキル（ノンバーバルコミュニケーション、傾聴、共感、選択、肯定的なコメント等）について常に意識して実行するようにした。コンサルティの忙しさに配慮しながら関わり方を考え、メールでコンサルティから相談を受けた場合は丁寧に質問に応えた。プリント等の案を作成し事前にデータで提供しておく一方で、一部または全部を使用するかどうかはコンサルティの意思に任せ、自己選択するように伝えた。また、Bの生活面での行動問題への対応や管理職や保護者との連携など、コンサルティから相談を受けたことにはその都度解決策を共に考え助言しつつ、最終的にどのように対応するかはコンサルティの意思に任せた。その結果、コンサルティに変容が見られ、さらに自立を促すことができた。このことから、コンサルテーションに従事するコンサルタントが対人関係スキルを発揮することは、クライアントの問題行動の改善とともにコンサルティの行動変容も促すと推察された。大石（2011）は、学校コンサルテーションにおいて、コンサルタントはコンサルティにとって親しみやすい関係性を築いて、教師による（教師が志向する在り方に重なりつつ）親しみやすい存在であると認識されること、コンサルタントが相談協議を行う際に、優しく、友好的で、ユーモアに富んだコミュニケーションの形態を適用することなどの重要性を述べている。本研究ではこの知見を指示したと推察する。

前述した通り、小林（2009）によれば、読書活動の支援は、子ども個人と所属する集団の双方の特性を踏まえた個別的指導が重要である。本研究では、対象生徒の認知特性や行動特性に加え、読書活動を行う学級環境や教師の特性も含めて指導・支援の方法を検討した。行動コンサルテーションに代表されるような、クライアント（子ども）とコンサルティ（指導・支援を行う教師）の双方を踏まえた支援の在り方が、知的障害を有する生徒への読書活動にも有効である可能性が示唆された。

付記

本研究は、令和5年度山口大学教育学部「特別支援教育長期研修派遣」の一環として実施した活動の一部を加筆・修正したものです。また、本研究はJSPS 科研費 JP 21K02687 の助成を受けたものです。

謝辞

本研究の実施に協力していただいたすべての皆様に深く感謝いたします。また、対象生徒の今後の健やかな成長を祈ります。

引用文献

- 藤澤和子 (2018) : 知的障害者の読書支援のために求められる本—当事者への調査を通して—。大和大学保健医療学部 図書館界, 70 (2), 448-456.
- 加藤哲文 (2011) : 第1章 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 (編著) 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。
- 小林洋 (2007) : 「読解力」向上と読書との関係—読めば読むほど「読解力」がつく読書とは—「読解力」を育てる総合教育力の向上に向けて—。ベネッセ教育研究開発センター。
http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/gakuryokukoujou/2006/pdf/2006_04_05.pdf. 最終閲覧日 : 2024年7月20日
- 松岡勝彦 (2011) : 第4章 行動コンサルテーションで使われる技法 加藤哲文・大石幸二 (編著) 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。
- 文部科学省 (2018) : 資料2 第四次「子供の読書活動の推進に関する基本的な計画」の概要。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo2/siryou/_icsFiles/afieldfile/2018/05/25/1404326_3.pdf 最終閲覧日 : 2024年7月20日
- 大石幸二 (2011) : 第2章 学校現場で展開する行動コンサルテーションの特徴 加藤哲文・大石幸二 (編著) 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。
- 脇貴典・須藤邦彦 (2020) : 特別支援教育コーディネーターへの集中トレーニングによるコンサルテーションスキルの獲得と維持。教育心理学研究, 68, 33-49.
- 山本純一・池田聡子 (2007) : できる！をのばす行動と学習の支援 応用行動分析によるポジティブ思考の特別支援教育 日本標準。