

公立特別支援学校高等部に在籍する生徒による 積極的授業参加行動促進のための 行動コンサルテーション実践

松浦美奈子*・松岡勝彦**

Implementing Behavioral Consultations to Encourage More Active Class Participation on the
Part of a Student in a Public High School Special Needs Department

MATSUURA Minako , MATSUOKA Katsuhiko

(Received, 2024)

本研究では、特別支援学校高等部に在籍する軽度知的障害生徒1名を対象とし、数学の授業中の離席や授業内等とは無関係な発言、歌う、踊るなどといった行動（以下「授業参加外行動」）を減少させ、課題に取り組む授業参加行動がより生起（増加）するように、行動コンサルテーションを実施し、その効果等について検討することを目的とした（本研究においては、授業参加行動のみの測定を行った）。アセスメントの後、介入では授業開始時や授業中において、参加生徒への視線や定期的な言葉かけの提示、活動内容や時間の明示等の事前対応の工夫、学習プリントへの工夫、課題従事行動への即時強化等を行った。その結果、授業参加外行動は減少した一方で授業参加行動は増加した。このような結果をもたらした要因として、第3者による直接行動観察に基づく行動問題の機能同定が必要であったこと、参加生徒の特性を活かした介入手続きが有効であったこと、学習プリントへの工夫と授業担当者からの即時強化等の手続きを実施したことが有効であったことが示された。

1 問題と目的

文部科学省（2022b）によると、通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒は、小学校・中学校では約8.8%、高等学校では約2.2%の割合であった。10年ほど前（文部科学省、2012）に実施された調査結果（小学校・中学校約6.5%、高等学校は調査未実施）と比較すると通常の学級において特別な支援を必要とする児童生徒の割合がおよそ2.3ポイント増加している結果となった。このことから、当然のことながらすべての公立学校通常の学級においても特別支援教育の視点をもった教育的支援が重要になってきたことが明らかとなった。

一方で、2022年度文部科学省が公表した学校基本調査の結果によると、特別支援学校の在籍者が、およそ149,000人（前年比2,400人増）で過去最多を更新した。特に高等部（知的障害のみ）の生徒数については、50,213人（前年比214人増）で増加傾向が顕著である。中でも、知的障害の程度が軽度（以下、軽度知的障害）の生徒が増え、高等部全体の中で占めるその割合も多くなっている（井

上, 2012）。その背景には、義務教育段階での特別な支援を必要とする児童生徒の増加や特別支援学級在籍者数の増加に伴い、中学校特別支援学級に在籍する軽度知的障害の生徒が特別支援学校高等部に進学するケースや、高等学校進学の際に通常の学級から特別支援学校高等部への転籍者の存在もある。井上（2009）によれば、「特別支援学校高等部の高い就職率への期待」や「境界線児の教育機関の不足」があり、知的機能に問題はないものの適応行動に困難のある児童生徒が知的障害教育のフィールドに集まってきている可能性がある」と指摘している。

特別支援学校高等部に進学した軽度知的障害の生徒に着目したとき、（その他の）発達障害を併せ有する生徒の存在も挙げられる（熊地・佐藤・斎藤・武田, 2012）。DSM-5において発達障害は神経発達障害に分類され、自閉スペクトラム症（ASD）、注意欠如多動症（ADHD）などがある。ASDとADHDについては、「児童思春期においてきわめてポピュラーな精神疾患」とであるという（宇佐美, 2019）。なかでも、多動性、不注意、衝動性を症状の特性とするADHDは、忘

れ物やミスが多い、整理整頓が苦手、時間や物の管理が苦手、様々な情報を取捨選択し活動することが困難など、学校生活のあらゆる場面で支障をきたすことが見受けられる。彼らの中には、そのような障害特性による「生きにくさ」から幼少期や学童期・思春期における負の体験が重なり、自己否定的な発言、見通しが持てないことへの不安感、失敗体験を回避したいことによる活動意欲・学習意欲の低下、不登校、不適切な愛着行動、暴力行為など、学校生活の様々な場面で行動問題として現れ、自信のなさや自己肯定感の低さを抱えている生徒が多くみられる。長澤・福田(2009)は、自己肯定感の低さからくる学校現場における行動問題(授業妨害や教師への暴言、同級生への干渉など)は、授業そのものが成立しなくなり、他の児童生徒の学習権を侵害し、クラス全体の学力低下を及ぼすこととなり、教師の無力感に繋がると指摘する。また、これら自己肯定感の低さは、時として二次障害に発展することが指摘されている。笹森(2012)によると、特別支援教育における「二次障害」は、発達障害をベースとしながらも、適切な対応や十分な支援がなされていない場合に発現するとされている。学校現場において発達障害の可能性に気づいた際には、できるだけ早く適切な支援を開始し、二次障害の予防的支援を行うことが必要であると述べている。さらに、井上(2012)は、特別支援学校高等部における軽度知的障害の生徒の増加と行動問題の発現は全国的な状況であり、軽度知的障害の生徒の社会的及び職業的自立の促進を踏まえた教育的対応は喫緊の課題であると指摘する。よって、生徒の自己肯定感を育てていくためにも、行動問題が起きてから対処するのではなく、普段の関わりの中で、適切な対応や環境調整等、予防的な支援の在り方を検討することはきわめて重要であると考えられる。

しかしながら、学校現場では生徒自身が多くの問題を抱えている一方で、それら生徒の行動問題に対応しつつ、生徒一人ひとりの実態に応じた多様な学びの場の整備や学習環境の調整・提供を求められる教員は、指導・支援の困難さに向き合い試行錯誤する反面、心身が疲弊することが考えられる。さらに、2018年度に開始された高等学校における通級による指導の導入に伴い、すべての学校において教員の特別支援教育に関する専門性も問われるようになった。しかし、高校籍の教員の中には、特別支援教育に携わった経験がないといった教員も一定程度含まれている現状もあり、特別支援教育の現場(特別支援学校高等部及び高等学校)における実践事例の蓄積が益々必要であると考えられる。

現在、少子化が進行し高等学校における生徒数は、前年度より51,272人減少し2,956,900人、学校数でみても32校減少し4,824校となっており、統廃合などによる学校数の減少が見られる(文部科学省,2022a)。一方で、特別支援学校は、生徒数2,350人増加で148,635人、学校数11校増加

で1,171校となっている。この結果から、これまで高等学校に在籍していた教員が、特別支援学校の現場に着任し、特別支援教育の現場における生徒の様々な行動問題に柔軟に対応していく必要性が求められることが推察でき、今後、特別支援教育の担う役割は大きく、同時に教員に求められる専門性もさらに高まると予想できる。

このような学校現場の課題に対応するため、応用行動分析や認知行動療法の考えに基づく間接援助モデルである行動コンサルテーション(大石,2016)の適用は、生徒の自己肯定感の獲得や二次障害への予防的支援に貢献する可能性が高いと考えられる。また、子どもたちの適切な行動を評価し、その支援の方法や環境調整を行う行動コンサルテーションの適用は、子どもたちの行動問題の解決や自己肯定感の回復のみならず、教員自身の指導力向上に伴う自己有用感や仕事へのモチベーションの回復の糸口となることが期待できる。

そこで本研究においては、行動問題によって授業課題従事行動を拒む特別支援学校高等部に在籍する軽度知的障害、ADHDとの診断を受けていた男子生徒1名を対象とし、学習場面の指導に苦慮していた教員(中学校・特別支援学校、両方の勤務経験あり)を含めた、行動コンサルテーションを実践し、その効果と課題について検討することを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 参加者

本研究には、公立A特別支援学校(以下「A校」)に通う特別な教育的ニーズのある生徒1名(クライアント)及び数学担当教員(コンサルティ)ならびに当該地域に設置された大学の教員養成学部において長期研修を受けている「研修教員(A校在籍;コンサルタント・第1著者)」、発達障害心理学・応用行動分析を専門とする大学教員(第2著者)の計4名が参加した。

(1) クライアント: クライアントは、A校に在籍する高等部<知的障害>2年生の男子生徒1名であった(以下「Bさん」とする)。入学前に複数の医療機関等において軽度知的障害、ADHDとの診断を受けていた。Bさんは、他者とのコミュニケーションを好む一方で、他者の心情理解を苦手とし、Bさんの何気ない発言による友人関係のトラブルが度々みられた。また、2年次から授業中の離席や授業内容とは無関係な発言、歌う、踊るなどといった行動(以下「授業参加外行動」)が頻繁に生起していた。Bさんの授業参加外行動の生起により、友人の授業参加の妨げとなったり、友人がBさんの授業参加外行動に同調し授業進行の妨げとなることが見受けられた。2年生になり、卒業後に向けての現場実習も始まる中、苦手なことや興味のないことへの取り組みが消極的かつ周囲を巻

き込んでの行動問題が生起する B さんに対し、担任、担当教員等、複数の教員からも早期改善の要望があった。

(2) コンサルティ：コンサルティ（「授業担当者」）は、B さんが参加する数学の担当で、公立中学校と県立特別支援学校の経験もあるベテラン教員（教職歴 25 年）であった。A 校での勤務は 2 年目で、1 週間のうち火曜日の 1 回（50 分×1 時限）授業を担当した。

(3) コンサルタント（研修教員及び大学教員）

コンサルタントは、教職歴 22 年目で、特別支援教育に携わるようになって 5 年目であった。授業担当者と同じ A 校に在籍し、当該地域に設置された大学の教員養成学部で特別支援教育の長期研修（1 年間）を受けていた。発達障害心理学・応用行動分析を専門とする大学教員から行動コンサルテーションについての基礎について既修であった。本研究においては、この大学教員から随時助言を受けながら、コンサルテーションを進めていった。

2. 倫理的配慮

本研究開始前に、コンサルタントは、学校長と担任及びコンサルティに対しては口頭で、B 君の保護者に対しては文書に基づいて説明を行った。ここでコンサルタントは、①関係者全員のプライバシー厳守に努めながら取り組むこと、②途中で研究を辞退してもよいこと、③その成果を公表すること等について伝えた。コンサルタントによる説明後、関係者全員から上記のことについて同意し、本研究に参加する旨の回答を得た。

3. 標的行動

授業中、例えば、教員の発問に答える行動、友人と話し合いながら課題に取り組む行動、教員に促されながらも単独で課題に取り組む行動、教員に促されることなく単独で課題に取り組む行動などの授業参加行動を標的行動とした。なお、後述する Fig. 7 においては、この標的行動が生起している授業 1 回当たりの累積時間を示した。

4. セッティング

数学の授業が行われる B さんの教室（B さんを含め 4 名が参加）を使用した。コンサルタントは、B さんから約 3m 離れた視界に入りにくい場所である教室後方出入口付近に位置した。コンサルタントは、必要に応じて生徒とコミュニケーションをとりながら、自然な形で B さんの行動観察を行った。

5. 研究デザイン

本研究は、ベースライン、介入 1、介入 2、フォローアップの 4 フェイズから構成されたが、フォローアップの後に、授業担当者に対する事後インタビューを実施した。

6. データの記録方法

コンサルタントは、数学の授業時間に B さんの行動観察を行い、記録用紙に記入した。記録用紙は、ABC 行動記録

シートを使用し、標的行動が生起した時間帯や頻度をスキッタープロット行動記録シートに記録した。授業参加時間については、ストップウォッチを使用し、できる限り正確な測定を試みたが、第 1 著者 1 名での直接観察によるデータ収集を実施したため、ストップウォッチ（スタートおよびストップボタン）の押し忘れ等により若干の誤差が生じている。データの処理方法としては、1 回 50 分の授業における標的行動累積時間とした。なお、授業参加外行動のデータの収集はしたが、紙面の都合でグラフ等では示していない。

7. 学校訪問期間

本研究は、X 年 9 月～X+1 年 1 月まで行われた。コンサルタントは、ベースラインからフォローアップまで計 9 回訪問した。数学は週に 1 回（火曜日）実施されるが、現場実習、定期考査、学校行事、担当教員の出張などのため、授業が行われないこともあった。また、事前観察や担任・授業担当者・関係教員との打ち合わせとフィードバックのため、本研究実施以外に 10 回訪問した。

8. 手続き

(1) ベースライン期

X 年 9 月 13 日と 10 月 4 日の 2 日間測定した。この期間、第 1 著者から授業担当に対しての助言や提案は行わず B さんに対して「普段通り」に対応してもらった。なお、ベースライン期終了後、介入 I 期まで 20 日を要したが、この間には 2 週間の現場実習期間が含まれていた。

(2) 介入 I 期

X 年 10 月 25 日、11 月 1 日、*22 日、29 日、12 月 13 日の 5 日間実施された。標的行動である授業参加行動時間の増加をめざして、介入 I の直前に、第 1 著者は、ストラテジー・シート（井上・井澤、2007 参照）（Fig. 1）を用いて、事前対応の工夫、ほめ言葉などの正の強化子の提示、授業参加外行動が起こってしまった時の対応等、例を挙げながら説明を行った。事前の工夫については、個別の対応として以下 1 点、全体の対応として以下 2 点について打ち合わせを行った。個別の対応として、①授業開始時や授業中に視線を合わせたうえで言葉かけを行う。全体の対応として、①「本日の数学」シート（Fig. 2）やタイマー（Fig. 3）を活用した「やるべきこと」やスケジュールの明確化、②学習プリントの工夫（1 枚当たりの問題数の減少、選択式の課題提示）（Fig. 4）。コンサルタントは、授業担当者と毎時間授業後にその日の振り返りを口頭で行った。例えば、「B さんが課題に積極的に取り組んでいる時や、問題が正解したときにすぐに褒めてくださるので、B さんの表情がよかったです」「B さんが歌い出したとき、「チャイムが鳴ったら（授業が終わったら）歌ってね」と、その行動が許される時（適切な行動）は、いつなのか

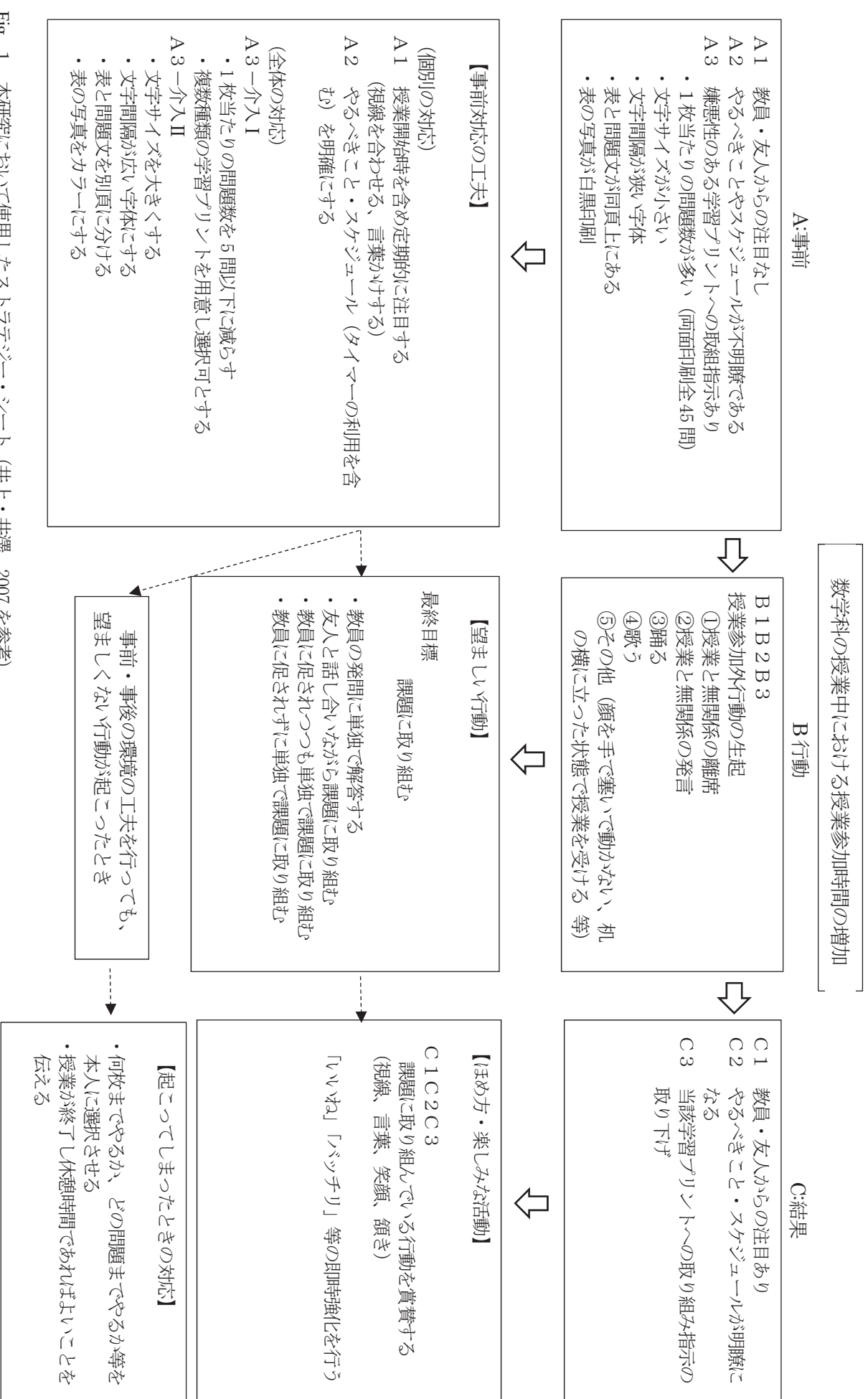


Fig 1 本研究において使用したストラテジー・シート (井上・井澤, 2007 を参考)

等の条件を具体的に示してくださったのは、Bさんにもわかりやすく良かったですね」等、指導手続きに関するフィードバックを行った。なお、22日の授業については、授業担当者が出張であったため、他のクラスの教員が授業を担当し、介入手続きは行われなかったため参考数値とした。

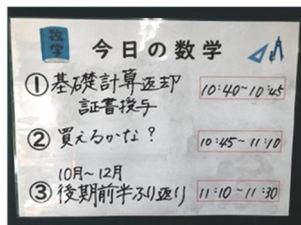


Fig. 2 本日の数学シート



Fig. 3 タイマー

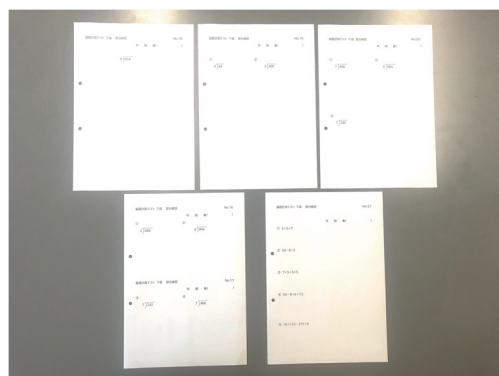
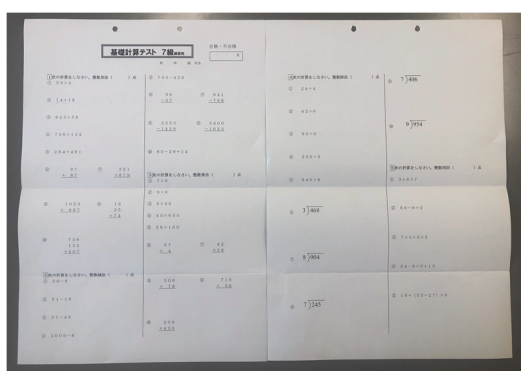


Fig. 4 学習プリント (介入I期)

(3) 介入Ⅱ期

X年12月20日の1日のみ実施された。介入Ⅰ期の12月13日の観察において、授業参加行動時間の減少が見られ、Bさんの「なんかめんどくさい」「問題が2つ繋がっているのがやる気失せる」といった学習プリントに関する発言が生じたことに鑑み、コンサルタントは、学習プリントの改善・工夫を提案し、授業担当者と協議した。その内容としては、①文字サイズを拡大する、②文字間隔が広い字体にする、③表と問題文を別頁に分け

る、④表の写真カラー印刷にする、等であった (Fig. 5)

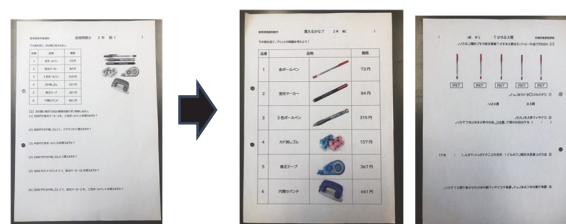


Fig. 5 学習プリント (介入Ⅱ期)

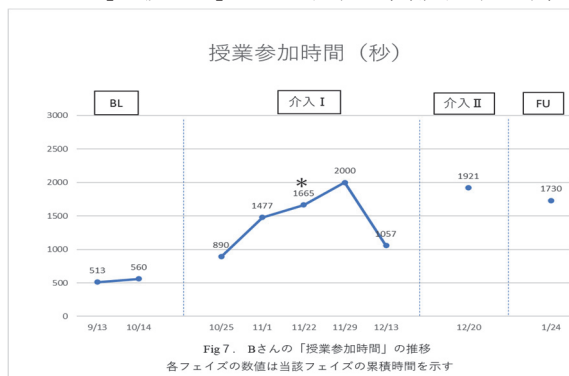
(4) フォローアップ期: X年1月24日のみ、介入Ⅰ期と同じ手続きで測定した。

(5) 事後インタビュー

フォローアップ期の授業終了後に、授業担当者に対して事後インタビューを実施し、「今回の取組が有効であったか」「支援方法は、負担になったか」「今回の取り組みを踏まえ、今後の生徒への接し方をどう考えるか」「取り組み全体を通して感じたこと」について尋ね、回答を得た。なお、インタビューは長谷川・松岡 (2018) を参考に作成し、その結果を Table 1 に示した。

III. 結果

本研究の結果を Fig. 7 に示した。ベースライン期は、2日間 (9/13、10/14) 測定された。Bさんの授業参加時間は、9月13日513秒、10月14日560秒で、標的行動の平均時間は536秒 (約9分) であった。9月13日のBさんの様子は、授業開始時より「おもしろくない」「飽きた」「疲れた」などと発言し、離席 (7回)、授業



とは無関係の発言 (1回)、歌う (2回) などの授業参加外行動が生じた。また、10月14日は、離席 (5回)、授業とは無関係の発言 (2回)、歌う (1回)、踊る (1回) などの授業参加外行動が生じ、授業終了15分からは、タオルで目を塞いで俯いたまま動かない様子が15分間続いた。

介入Ⅰ期は、5日間 (10/25、11/1、*11/22、11/29、12/13) 実施された。Bさんの授業参加時間は、1日目890秒、2日目1,477秒、*3日目1,665秒 (授業担当者が出張で他の教員が授業を担当したため、介入等は実施されていない。よって、参考値とする)、4日目2,000秒、

Table 1 授業担当教員への事後インタビューの結果

質問1：今回の取組はBさんにとって有効であったか？

回答1：有効であったと思う。これまでも問題数が多いことや声かけの少なさ（注目要求）等が本人の学習意欲低下や授業逸脱行動の要因ではないかと感じていたが、実際に授業観察によって得られたデータを目の当たりにし、確実にそうであることがわかった。また、Bさんの今後の課題（随時声かけをしたり、個別指導でついたりしなくても、課題に取り組めるようになる）も明確になった。こちらの声かけに対して、Bさんがプラスの反応を示すまでの時間が短くなった。また、これまでは、行動問題でアピールしていたが、何に困っているかを自らの言葉によって訴えることができるようになった。こちらがBさんに声かけをしたり、Bさんの声かけに反応したり、ということ意識して行ったことで、Bさん自身が「質問すれば答えてくれる」ということが理解できたからではないかと思う。

質問2：今回の取組について負担を感じたか？

回答2：負担がゼロであったかと言えば、普通の授業のように生徒と冗談を言い合う等を控えるという点で、ゼロではなかった。ただ、それ以上のメリットはあった。Bさんが介入の中心になるので、他の生徒のことが気になっていたが、Bさんへの工夫をすることで、Bさんだけでなく、他の子の良さや課題も見えてきた点は良かった。また、プリントの工夫について、他のクラスや学年に同様の取り組みをしたところ、そのクラスにおいても効果が見られた点は良かった。

質問3：今後、どのようなことに気をつけて生徒に接していきたいか？

回答3：(学びの) 段階が子どもによって違うので、複数対応の授業になった場合マンツーマンの指導を行うことが難しい場合が予想される。そのため個別指導については、1回の関わりの質を上げたり、回数を減らしても効果が出るような工夫をしたい。例えば、個別の声かけの部分については、課題返却のプリントにコメントを書き込むなどの工夫をすることで、授業中の個別の声かけがなくても本人の授業へのやる気を引き出すことに繋がれたらと思う。

質問4：その他、全体を通しての感想は？

回答4：今回、(教員として) とても良い経験になった。参加者に選んでもらえたから、この年齢（教職歴）でまた自分の授業を見直すきっかけとなった。

5 日目 1,057 秒であり、介入Ⅰ期の標的行動の平均時間は、1,356 秒(約 23 分)であった(11/22 の数値を除いた 4 日間の平均)。B さんの授業参加時間は、介入Ⅰ期 4 日目まで日を追うごとに増加した。B さんの様子は、授業開始 20 分以内に離席や授業とは無関係の発言、歌うなどの授業参加外行動生起率が高い一方で、それ以降は、授業担当者の発問に答える行動、授業担当者と一緒に課題に取り組む行動、友人と話し合いながら課題に取り組む行動が高頻度で生起した。また、標的行動の 1 回あたりの継続時間がベースライン期では 4 分以内であったが、介入Ⅰ期の 2 日目(11 月 1 日)には、約 14 分となった。さらに、「わからないこと」があると、ベースライン期では、授業参加外行動が生起していたが、介入 2 日目以降は、授業担当者に自ら声をかけ質問する行動が度々生起するようになった。介入 5 日目(12 月 13 日)については、授業開始時直後に配付された学習プリントへの嫌悪的な発言(「なんかめんどくさい」「問題が 2 つ繋がってるのがやる気失せる」等の発言)が生起し、離席や授業とは無関係の発言、歌うなどの行動が 17 回生起し、これら授業参加外行動 1 回の生起時間が最長で約 8 分(授業と無関係の発言)であった。

介入Ⅱ期(12/20)の B さんの授業参加時間は、1,921 秒(約 32 分)であった。ベースライン期と比べ約 3.6 倍の生起時間となった。B さんの様子は、配布された学習プリントを見てすぐに、前回のプリントとの違いに気づき「カラーになってる」「(問題と表が)バラバラになってる」「これならやる気満々だよ」という発言が生起し、授業担当者に促されず単独で課題に取り組む行動がみられた。また、わからないことがあると自ら授業担当者に声をかけ、授業担当者と一緒に課題に取り組む行動が生起した。さらに、グループ学習では、自分の考えを授業担当者や友人にわかりやすく説明しようとする行動が生起した。一方で、授業とは無関係の発言や鼻歌などの行動が 13 回生起したものの、1 回の生起時間は 30 秒以内であり、担当者からの促しにより、すぐに授業参加行動が生起した。

フォローアップ期(1/24)は、介入Ⅱ期から 1 カ月後に実施された。標的行動の平均時間は、1,730 秒(約 29 分)であった。B さんの様子は、ベースラインと比べ課題に取り組む時間の生起頻度が増加したものの、机に伏せる、顔が俯いて目を閉じるなどの行動が、11 回生起した。ただし、その様な授業参加外行動も、授業担当者の言葉かけにより取り止めることができ、すぐに課題に取り組む行動が生起した。さらに、授業担当者が用意した複数種類の学習プリントの中から、ベースライン期や介入Ⅰ期では見られなかった、嫌悪性の高い課題(問題数の多い学習プリント)を自ら選択して取り組む行動が生起した。

事後インタビュー(Table 1)では、授業担当者より、今回の取り組みについて、B さんにとって概ね有効であった旨の回答を得た。さらに、保護者から口頭で「学習プリントを工夫されることで、子どもの集中力がアップしたところよかった。すごいですね」とのコメントを得た。

V. 考察

本研究では、公立特別支援学校高等部に在籍する B さんの数学担当教員をコンサルティとした行動コンサルティングを実施し、B さんの標的行動「授業参加行動」に対する効果等について検討することを目的とした。

本研究の結果、Fig. 7 に示した通り、B さんの標的行動の生起時間は、ベースライン期よりも増加し、介入Ⅱ期、フォローアップ期においては、ベースライン期のおよそ 3 倍増となった。一方で、離席や授業と無関係の発言、歌う・踊るなどといった授業参加外行動は、多少の増減はあるものの、授業参加時間の増加に伴い減少していった。また、授業参加外行動が生起した際も、ベースライン期と比べ、授業担当者の言葉かけにより短時間で気持ちを切り替え課題従事行動が生起したことから、本研究で用いた介入が有効であったと考えられた。さらに、授業担当者への事後インタビュー結果や保護者からのコメントから、本行動コンサルティング実践に一定の効果があったことが推察できるが、このことについて以下の 5 点から論じた。

1. ABC 機能分析の有効性 本研究では、応用行動分析の考え方や技法を用いて行われる行動コンサルティングを実践するにあたり、「その際立った特長である証拠(evidence)に基づく系統的な介入と高い効果」(大石 2016)を活かした ABC 機能分析を用いてその行動の機能に着目した介入を行った。野呂・藤村(2002)によれば、機能アセスメントに基づく行動コンサルティングの介入は、行動改善に必要な十分な介入条件を探るために重要な手続きであると考えられており、正確な機能分析が求められる。しかし、授業担当者や学級担任が 1 人で分析や支援の検討までを行うことには限界がある(鈴木・佐藤, 2020)。そのため、授業担当者による機能分析の妥当性は十分だとは言にくい。

本研究においても、第 1 著者は、事前観察の段階で、担任や関係教員から「B さんは、ダラダラする行動が多く、やめさせたい。自分にとって興味のないことでも取り組む姿勢を身につけてほしい」というような逃避機能が考えられる旨の相談を受けていた。そこで、実際に行動観察を行ったところ、確かに、授業参加外行動が授業に関連する嫌悪刺激を除去するという負の強化(逃避機能)によって強化されていることが考えられたものの、その一方で、

他者からの注目要求機能を有すると判断できる場合も多いことが明らかとなった。そこで、これらの機能分析を基に、Fig. 1に示した通り B さんの逃避機能の要因となっていた見通しがもてないことについては、授業導入段階において、その日の授業計画（50 分）を記入したシートを黒板に掲示したところ、具体的な活動内容と時間が視覚的に把握でき、見通しをもって課題に取り組めるようになった。また、わからないことを適切な方法で授業担当者に伝え、それに授業担当者が適切に応じたことにより課題従事行動がより生起した。さらに、B さんの注目要求機能に対して、授業開始時や授業中に B さんに視線を送り言葉かけを行う、などを行ったところ授業参加外行動は減少した。つまり、授業スケジュールの提示により、見通しをもって課題に取り組むことができ、「わからない」が生じた際には、授業参加外行動を生起させるのではなく、適切な方法で伝えることで個別指導が受けられ、授業内容を理解することができ、結果的に行動内在的随伴性による課題従事行動を生起させる結果にもつながったと考えられた。さらに授業担当者の視線や定期的な言葉かけ等によって注目要求は充足され、授業参加行動の生起時間が増加する結果につながったと考えられた。

2. 行動の機能と本人の障害特性に適応した介入の効果
本研究では、軽度知的障害と ADHD との診断を受けた B さんの行動特性に適応した指導の介入を試みた。B さんは、授業中「どうせ、できない」などの発言が複数回みられ、自らの課題従事行動によって嫌悪事態を撤去できない経験が積み重なると、学習活動において何をやっても無駄であるという感覚に陥ってしまう（金光, 1997）が、このような学習性無力感の状態が見て取れた。また、「もうやめましょうよ」「飽きた」などという発言もあり、見通しがもてない学習活動への取り組みが授業参加外行動を生起させる原因ともなっていた。阿部・廣瀬（2008）によると、本研究における B さんのような知的障害が軽度であり、ADHD などの行動上の障害も指摘されているケースでは、自己否定的な発言や失敗を恐れるが故の取り組み拒否などの行動がみられることがあるという。さらに、このことは、子ども自身の側面に起因するものだけでなく、一見障害が軽度で言語使用にも大きな問題がないため、周囲が本人の特性を十分理解できず、高水準の要求をすることで失敗経験を重ね、不安が高くなり、自信を失い、自己肯定感を低下させることに繋がると述べている。このような特性のある B さんへの介入として、本研究では、授業導入段階において、授業計画の視覚的な提示を行ったが、このことにより見通しをもって課題に取り組むことが可能となった。

さらに、課題については、学習プリントの問題を解くと授業担当者が机間指導により即時強化し、正答の場合は丸つけと共に「すごいじゃん！合ってるよ！」「この解き方で OK」という言語称賛も併せて行い、B さんの課題への取り組みに対して正の強化を行った。また、誤答の場合は「ここをこうしたらできていたね。惜しかったよ」と B さんの頑張った取り組みをなるべく肯定的に評価した。結果として、授業担当者によるこの即時強化は、わからないことがあるとすぐに解答が知りたい B さんの特性に対して、即時に解答・解説が得られ、課題への取り組みを肯定的に評価・称賛してもらえることから、B さんによる次の学習活動への動機づけを高めることに繋がったと考えられた。また、ベースライン期や介入初日に多くみられていた学習性無力感ではないかと判断されるような様子については、「課題に取り組む→即時強化」により、従来であれば嫌悪性が高いとされた課題（問題数多のプリント）であっても、フォローアップ期には、自ら選択して取り組むんだ。このことから、授業担当者からの言語称賛などによる付加的随伴性から行動内在的随伴性へ移行したことが考えられた。以上のことから、行動の機能を分析し、本人の障害特性に応じた介入を実施することが有効であると考えられた。このことは、当初自己否定的な発言が度々見られた B さんにとって自己肯定感の回復に繋がることが期待できる。

3. 学習プリントの工夫による学習意欲向上の効果
事前観察およびベースライン期では、1 枚当たりの問題数が多い学習プリントが配布されており、「無理」「もう、飽きた」と言って取り組みを中止する行動がみられるなど、授業参加外行動を生起させる要因ともなっていた。このことから、学習プリントの工夫・改善の必要性があると判断した。介入 I 期では、まず、①学習プリント 1 枚当たりの問題数を 45 問（両面印刷）から 5 問以下（片面印刷）に減らし、②複数種類の学習プリントを用意し、生徒が選択してもよいとした。以上のような先行条件における配慮を行ったうえで、B さんによる解答行動に対する即時強化を含めた後続条件における配慮もあわせて行ったところ、課題に取り組む行動が生起するようになったと考えられた。しかし、介入 I 期の 5 日目に実施された「概数」の授業では、学習プリントが配布された直後に「なんかめんどくさい」「今日は、やる気の問題が…」という発言が繰り返して生起した。そのため、介入 II 期では、介入 I 期において実施した学習プリントへの配慮に加え、さらなる改善・工夫を加えた。ここでは、①問題数を 4 問以下に減らしたうえで、②プリント上に印刷された「表」と「問題文」をそれぞれ別頁

に分けたものへと変更した。また、③文字サイズを大きくし、④文字間も広げ、⑤白黒であった表内写真をカラーへと変更した。以上のような改善・工夫の結果、学習課題に取り組む行動が生起するようになったと考えられた。さらに、保護者からも、学習プリントの工夫によって、授業参加時間が増加した点を最も評価する旨のコメントを得た。このことから、今回のような学校における支援の工夫を定期的に家庭にフィードバックすることにより、保護者が我が子を学校と同様、より一層肯定的に受け入れることにも寄与できるのではなかろうか。

4. 明確な学習目標の設定を動機づけとした介入効果

ベースライン期では、授業導入段階において、授業担当者から学習目標や授業計画について口頭での説明があり、見通しを明確にした授業が実施された。しかし、Bさんの「飽きた、疲れた」などの発言が複数回生起し、授業参加時間は、50分の授業のうちわずか約9分である一方、授業参加外行動が生起する時間は授業参加時間を大きく上回っていた。そこで、第1著者と授業担当者で介入案の検討を行う際、授業担当者より校内検定である「基礎計算テスト」が間近に迫っている旨の情報提供があり、この「基礎計算テスト」への取り組みをBさんの学習への動機づけとして位置づけることとした。先行条件の操作では、「よく解けているから○級いける（合格できる）と思うよ。（問題を）やってみよう」など昇級を目標とするポジティブな言葉かけを実施し、後続条件の操作では、即時強化に加え「これだけ解けていたら、バッチリだよ」などと称賛した。授業担当者から、Bさんの授業参加行動への即時強化を高頻度で実施した結果、Bさんの介入4日目まで（試験当日まで）の授業参加時間の顕著な増加がみられ、授業参加外行動は減少した。このことは、石川・石塚・山本（2018）による「授業参加行動」の高頻度で強化する手続きが逸脱行動の減少に効果的であるという知見を支持した。つまり、学習目標が明確であり、やるべきことの見通しがもてたことに加え、教員による高頻度の強化を実施することで、生徒の達成感は満たされ、行動問題の生起頻度は減少し、行動内在的随伴性による学習への取り組みが期待できると考えられた。

5. 長期研修派遣制度を活かした高等学校教員の専門性の向上 Table 1に示した通り、授業担当者のコメントは概ね肯定的であり、取り組みについての負担については、「授業を逸脱できないという点で、ゼロではなかった。しかし、負担以上のメリットがあった」旨の回答を得た。また、今回の取り組みで、Bさんへの学習支援を検討し工夫したことが他の生徒への支援にも繋がったというコメントを得た。この点を踏まえ、今後は、「誰もがわかる」授

業づくりをめざす上で、ユニバーサルデザインを取り入れた学習教材等の工夫も積極的に行われる必要がある。本研究により実践されたABC機能分析による生徒理解や行動コンサルティングによる学習場面の介入効果は、特別支援学校高等部において増加傾向にある軽度知的障害の生徒への支援方法を模索する手立てになると共に、思春期・青年期の特別な支援を必要とする生徒の教育的ニーズに対応していく支援構築の一助になるであろう。特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2009）は、高等学校において定時制・通信制の課程においては、発達障害等困難のある生徒が多く在籍している可能性を挙げており、学校は、学習上や生徒指導上の問題で苦慮していることを指摘している。同時に、各学校における課題や生徒の抱える特性を十分に把握した体制整備の必要性を示している。若林（2016）では、生徒の実態を十分に把握し、特性に応じたノートや問題演習プリントへの書き込み行動等の支援を実施したところ、生徒の問題演習の課題遂行率の上昇がみられた。若林・中野・加藤（2016）は、生徒あるいは教科担当への支援として有効な行動コンサルティングの知見をコーディネーターに担保することは、教員支援を充実させ、特別支援教育の更なる推進に寄与すると述べている。2018年、高等学校における通級による指導の導入が開始された。すべての学校において教員の特別支援教育に関する専門性が問われる今、高等学校籍の教員の多くは、発達障害への理解や適切な教育的支援の専門性が十分ではない現状がある。この場合、発達障害を有する生徒に対して、適切な教育的支援が行われず、転学や退学だけでなく二次障害を招く可能性が示唆されている（竹達・三浦・橋本・富所・日下・松尾, 2022）。学校現場におけるこのような課題がある中、学校において特別支援教育の中心的役割を担うコーディネーターの専門性向上はますます重要となる。義務教育段階での通常の学級における特別な支援を必要とする児童生徒の増加傾向に鑑みるに、今後のシームレスな特別支援教育推進のためにも高等学校の現場における特別支援教育の充実が急務であり、併せて高等学校籍の教員における専門性向上は喫緊の課題である。また、思春期・青年期という発達段階における学校現場での適切な教育的支援策の検討は、生徒の社会的適応を考える際にも重要となる（若林・大島, 2015）。以上のことから、今後の高等学校籍教員の特別支援教育に関する専門性向上のため、長期派遣制度を利用した高等学校籍教員の派遣が積極的に行われ、高等学校における特別な支援を必要とする生徒への適切な支援や通級による指導の充実が図られることを切に願いたい。そして、学校現場における生徒のQOL向上のため

の教育的支援に向けて、特別支援学校のみならず、高等学校の現場における行動コンサルテーションの実践研究が、有効であることを改めて指摘しておきたい。

文献

- 阿部美穂子・廣瀬真理 (2008) 軽度知的障害児の安心、自信、自己肯定感の獲得に関する研究-児童福祉施設併設特別支援学校における実践から-。富山大学人間発達科学部紀要 3 (1), 55-66
- 長谷川真季・松岡勝彦(2018)長期研修派遣教員による在籍校への行動コンサルテーション実践:通常の学級に在籍する特別な教育ニーズのある児童と担任及び支援員への教育的支援 山口大学教育学部研究論 67, 141-146
- 井上雅彦・井澤信三(2007) 自閉症支援-はじめて担任する先生と親のための特別支援教育-明治図書。
- 井上昌士(2009) 知的障害者である 児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (専門研究 B: 代表研究者)
- 井上昌士(2012) 特別支援学校 (知的障害) 高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究-必要性の高い指導内容の検討-独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (専門研究 B: 代表研究者)
- 石川菜津美・石塚祐香・山本淳一 (2018) 就学前の発達障害児に対する「授業参加」支援プログラムの開発と評価 特殊教育学研究, 56 (3), 125-134
- 金光義弘 (1997) Learned Helplessness 理論の再考と展望 川崎医療福祉学会誌 Vol. 7 No. 1, 11-18
- 熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤 (2012) 特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題-全国知的障害特別支援学校のアンケート調査から- (2012)秋田大学教育文化学部研究紀要 67, 9-2
- 文部科学省 (2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
- 文部科学省 (2022a) 学校基本調査
https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm
- 文部科学省 (2022b) 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調査結果について
- 長澤正樹・福田規子 (2009) ADHD のある生徒を対象とした行動支援プログラムによる授業中の問題行動の改善 新潟大学教育学部研究紀要, 第 1 巻, 第 2 号
- 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), 71-82
- 大石幸二(2016)行動コンサルテーションに関するわが国の研究動向-学校における発達障害児の支援に関する研究と実践- 特殊教育学研究, 54, (1), 47-56
- 大久保賢一・辻本友紀子・庭山和貴(2020) ポジティブ行動支援 (PBS) とは何か? 行動分析学研究, 34 (2), 166-177
- 笹森洋樹 (2012) 発達障害と情緒障害の関連と教育的支援に関する研究-二次障害の予防的対応を考えるために-(2012) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (専門研究 B: 代表研究者)
- 鈴木あやか・佐藤慎二 (2020) 適切な行動を増やし、問題となる行動を減少させる支援について-ABC 分析の考え方を取り入れたリーフレットの作成・活用を通して- 植草学園短期大学紀要 第 21 号, 81-88
- 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 (2009) 高等学校における特別支援教育の推進について-高等学校ワーキング・グループ報告-
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054_2/gaiyou/1283724.htm)
- 竹達健頭・三浦巧也・橋本創一・富所里美・日下虎太郎・松尾直博 (2022) 高等学校における特別な配慮が必要な生徒の支援方法・体制を模索する。 日本教育心理学会第 64 回総会発表論文集 72-73
- 宇佐美政英 (2019) 思春期年代の発達障害の多様性とその介入-Irritability を中心に-, 予防精神医学 4 (1), 16-24, 日本精神保健・予防学会
- 若林上総・大島富恵 (2015) 不登校を主訴としたアスペルガー障害のある男子中学生の登校復帰に向けた学校・地域の支援 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 14, 33-40
- 若林上総・中野聡・加藤哲文 (2016) 定時制高等学校における行動コンサルテーションの実践を通じた教師の介入厳密性を高める支援の検討 行動分析学研究, 30(2), 145-156