

通常学級の授業参加に困難を示す発達障害のある生徒に対する支援

The support for the student with developmental disorder
whose needs cannot be met in an ordinary classroom

村 井 敬太郎*

MURAI Keitaro

要約：中学校通常学級において、授業中の教員への妨害行動や授業への不参加といった問題行動を示していた ADHD のある生徒 1 名に対して、市教育センター特別支援教育巡回指導員と中学校が連携して対象生徒の適切な授業参加や課題従事行動の増加を図る実践を行った。市教育センター特別支援教育巡回指導員が、「自己決定の機会と行動契約法の導入」「問題行動を起こさないための予防的対応」「問題行動が起きたときの対応」の簡易マニュアル」を中心に構成した支援プログラムを作成して中学校に提案した。中学校では、この支援プログラムを基に対象生徒を支援するとともに、市教育センター特別支援教育巡回指導員と月 1 回のケース会議を行って支援プログラムを評価し改善点をまとめ、次の支援につなげていった。6 ヶ月間の支援の結果、対象生徒の適切な授業参加や課題従事行動を増加させることができた。これらの結果より、授業参加に困難を示す発達障害のある生徒に対する支援方法について考察した。

キーワード：発達障害、授業参加、支援プログラム、校内支援体制

I 問 題

文部科学省により、障害の種類や程度に応じて特別の場で行う「特殊教育」から、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換が図られた。そして「学校教育法等の一部を改正する法律」において、学習障害（以下 LD とする）、注意欠陥多動性障害（以下 ADHD とする）、高機能自閉症などを含めた特別な教育的支援が必要な児童生徒に対して学校全体で適切な教育を行うことが明確に規定され、現在、小・中学校などでは、特別な教育的支援が必要な児童生徒への校内支援体制を充実させるための様々な取り組みが行われている（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所；2008）。

LD や ADHD、高機能自閉症などの発達障害のある児童生徒は、障害特性による学校生活への適応の困難さや失敗経験による自己肯定感の低さなどから、授業の妨害行動や教員や友達への暴言などの問題行動を起こすことがあり、学校教育現場において大きな課題となっている（村井・川間；2008）。

このような課題への有効な取り組みとして、浜谷（2006）は小学校通常学級においてこだわりの強さや対人関係に課題がある広汎性発達障害の児童に対して、発達と障害についてのアセスメントを重視する「発達臨床コンサルテーション」を実践し、児童の課題の改善と校内支援体制の整備を図っている。古田島・長澤（2006）は、長澤・松岡（2003）が考案した「障害のある子どもとかわる教師や親への支援を目的とした協働モデル（Collaboration Model with Teacher and Parents to Support Children With Disabilities;COMPAS）」を、通常学級在籍の ADHD のある 2 名の児童の対人トラブルや授業中の問題行動の改善を目的に実施し、対象児童の問題行動の改善を図っている。また、松

* 附属特別支援学校

岡 (2007), 大久保・高橋・野呂 (2011) は応用行動分析学を背景に持つ「行動コンサルテーション (Behavioral consultation)」による学校支援を行い, 通常学級における問題行動のある児童の課題改善だけでなく, 学級全体に対する支援や学校全体の特別支援教育体制の向上につながる実践を行っている。これらの研究で用いられた方法は, アセスメントや支援プログラム, 記録・評価といった支援手続きが理論化かつ構造化されており, LD や ADHD, 高機能自閉症などの発達障害のある児童生徒の問題行動の改善に多くの成果を上げている。

しかし, 大久保・福永・井上 (2007) が指摘しているように, 緊急性の高い問題行動の改善を図った研究はまだ少なく, 学校教育現場において有効な支援方法を模索し蓄積していくことは, 今後の特別支援教育における課題のひとつであるといえる。

ところで, 筆者が所属していた B 県 C 市教育委員会では, 平成 18 年度より C 市教育センターにおいて特別支援教育業務を行っている。その業務の一環として C 市単独で特別支援教育巡回指導員を配置して市内の公立小・中学校からの要請に応じて巡回相談を実施し, LD, ADHD, 高機能自閉症などの発達障害を含めた心身に障害のある児童生徒への支援のあり方や校内支援体制などについて, 教員や保護者への相談・支援活動を行っている。C 市では年々巡回相談件数が増加していることから, LD, ADHD, 高機能自閉症などの発達障害への対応に学校現場が苦慮していることを示している。特に小・中学校を問わず, 授業妨害や教員への暴言, 友達への過干渉などといった問題行動への対応が相談内容として多く挙げられている。

本研究では, 通常学級において授業中の教員への妨害行動や授業への不参加といった問題行動を示していた ADHD のある中学生 1 名を対象に, C 市の特別支援教育巡回指導員であった筆者が先行研究より得られた知見を基に作成した支援プログラムを中学校に提案し, 中学校はそれを基に支援を行って対象生徒の問題行動の低減を図った実践を報告する。

II 方法

1 対象生徒について

中学校通常学級に在籍する中学 2 年生の男子 (以下, A 君とする) である。小学生の頃に医療機関より ADHD と診断されていた。A 君は小学校では 6 年間通常学級に在籍していた。小学生の頃は集団生活が苦手で, 授業中の私語や立ち歩き, 教員の注意に対する暴言や反抗などの行動が見られていた。中学校入学後も通常学級に在籍しているが, 入学してからは上述した行動は見られなくなっていた。しかし, 中学 2 年生の 6 月より授業中に教室にいることが難しくなって勝手に教室から出て行ったり, 教員が教室に戻るように注意をすると奇声を上げたりパニックを起こしたりしていた。さらに, 授業中にトイレや階段の踊り場などに隠れてしまったり, 教員に無断で帰宅したりしていた。

A 君は, 自分が考えていることを言葉で表現することが苦手なために交友関係を築くことが難しかったが, 友達に暴言をはいたり暴力を振るったりすることはなかった。主に教員に対して上述した問題行動を示していた。学力面は学年で下位に位置しており, 国語が好きで, 時々, 授業に参加することはできたが, 漢字の読み書きが正確ではなく, 特に書き取りは模範回答がなければほとんどできない状況で, 字形も不正確であった。また, 数学, 理科, 社会, 英語や技能教科は苦手であり, 授業にはほとんど参加していなかった。

2 A 君が在籍する中学校について

C 市東部に位置する全校生徒 400 人程度の市立中学校であった。知的障害特別支援学級が 1 学級

設置されており、特別支援教育コーディネーターが1人指名されていた。特別支援教育に関する校内委員会は設置されていたが、筆者が支援を開始するまでは一度も開催されていなかった。

3 支援の概要

(1) A君の状況把握と支援体制

A君が中学2年生の9月中旬、筆者が特別支援教育巡回指導員として所属していたC市教育センターに、「教室に入れないことが多く、また、勝手に教室から出てしまう」「教員から注意を受けるとパニックになる」「学習に身が入らない」などの主訴でA君の在籍する中学校から巡回相談の依頼があった。翌日、A君の問題行動に関する情報収集を目的に、筆者が中学校に出向いて学校長、生徒指導主事、特別支援教育コーディネーターおよび学級担任と面接し、これまでのA君の問題行動の様子や学校側の対応を聴取した。そして、具体的な支援方法を見いだすために、筆者が6日間A君の学校生活全般を観察することとなった。

6日間の観察期間中、A君が通常学級の授業に参加したのは「国語1回、社会1回」であった。学校を欠席することはなかったが、上記の授業以外は授業に参加せずに図書室やパソコンルーム、心の教室（C市から派遣されている臨床心理士が週3回程度在室）で読書やパソコンなどの自分の好きなことに興じていた。学校側からはこういったA君一人での活動時間に学習課題は出されておらず、授業参加を促す対応も見られていなかった。また、観察期間中に普段のA君に対する学校側の対応を学校長および生徒指導主事、特別支援教育コーディネーター、学級担任より聴取した。学校側は教員の担当授業の関係上、A君に個別に対応できる教員を配置することは難しく、学校全体も多忙であることから、A君の課題に組織的に対応する方法を見いだすことも難しい状況であった。

9月下旬に筆者と学校長、生徒指導主事、特別支援教育コーディネーター、学級担任が集まり、A君への具体的な支援体制を整備する話し合いを持った。学校側からは、話し合いの前に電話にてA君には学習面と行動面の両方での個別的な支援が必要であるが、筆者には特に行動面の支援に関する計画の立案に携わってほしいと依頼された。筆者からはA君の学校生活全般の観察結果、A君への面接結果を報告するとともに、発達障害児の問題行動の理解の仕方や生徒に対する適切な教示方法や接し方を説明した。

筆者は上述したことを踏まえ、長澤・松岡(2003)、浜谷(2006)、大久保・福永・井上(2007)の研究を参考にA君への支援プログラムを作成し、10月上旬に学校側に提案した。その後、校内委員会が開催され、筆者が提案した支援プログラムを基に具体的な校内支援体制の検討が行われた。さらに、校内委員会で決定された事項は職員会議に提案され、全教員よりA君への支援プログラムの実施の承認を得た。なお、支援プログラムは対象生徒が中学2年生のX年10月からX年+1年3月までの期間に行った。生徒指導主事および学級担任などの教員がA君を支援し、筆者の参加については週1回程度来校してA君の授業の様子を観察すること、その際に実践している支援プログラムへの助言をすること、問題行動が起きた際にはできるだけ早く来校して学校側と今後の対応を協議すること、月1回のケース会議に出席して支援プログラムの評価と改善への助言を行うこととなった。

(2) 支援プログラムの内容

①支援プログラムの構成

図1にA君への支援プログラムの構成を示した。この支援プログラムはA君の課題や問題行動に注目するだけでなく、A君を取り巻く環境側(中学校)の課題にも焦点を当て、「A君-環境側(中学校)」の相互を変容させることでA君の問題行動の低減を図ることができるよう作成した。

②A君の課題の整理および環境側（中学校）の課題の整理

学校長および生徒指導主事，特別支援教育コーディネーター，学級担任へのA君の学校での様子のインタビュー結果，筆者による6日間の観察記録，保護者および学級担任の許可を得て筆者がA君に面接して現在の状況や心境などを聴取した記録を基にA君の課題を整理した（表1）．さらに，環境側（中学校）の課題を整理するために，学校長および生徒指導主事，特別支援教育コーディネーター，学級担任から現在までのA君への対応に関する情報を収集した（表2）．なお，整理したA君の課題および環境側（中学校）の課題は，「③学習目標の設定」「④支援方法の設定」にも活用した．

③学習目標の設定

A君の学習目標を「自分で参加を選択した通常授業または個別的な授業に，自分で決めた時間いっぱい取り組むことができる」と設定した．その理由は，A君に活動選択の機会を与えることで自分の行動に責任を持つことができるようにするとともに，A君の進度に合った学習内容に取り組むことで少しでも自信を持って活動することができるようにしたいと考えたからであった．これらを通して，授業中の教員への妨害行動や授業への不参加といった問題行動の低減を図ることができるのではないかと考えた．なお，後日に学級担任より保護者に連絡をしてA君の学習目標とすることの承諾を得た．

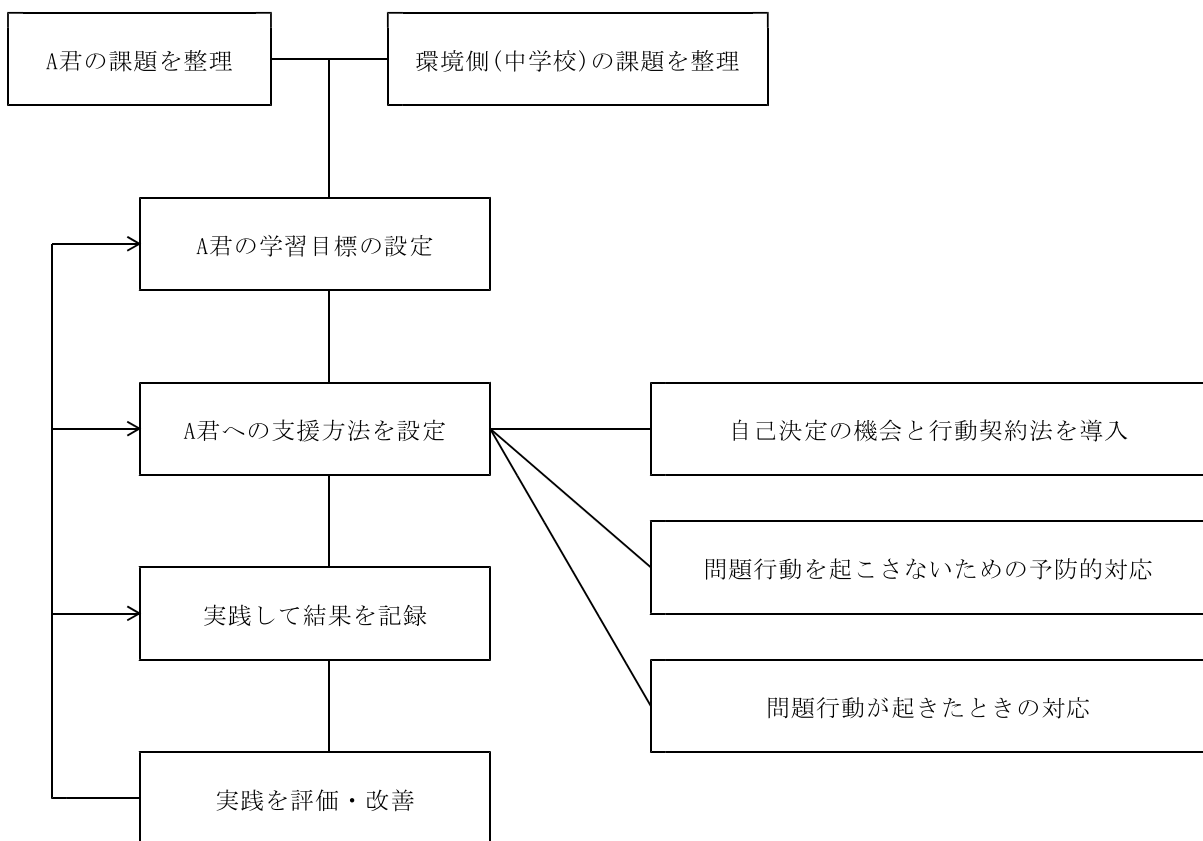


図1 支援プログラムの構成

表1 A君の主な課題

1. 問題行動
1) 授業中に教室にいられなくなってしまうことが多く、勝手に教室から出て行ってしまふことがよくある
2) 授業中にA君が教室から出て行くことを教員が注意をすると、奇声を上げて暴れたりトイレや階段の踊り場に隠れたりすることがある
3) 教員に無断で帰宅してしまうことがある
2. 実態把握の結果
1) 全教科を通して学力が学年で下位に位置していることから基礎的な学力が不足しており、授業の内容理解に支障をきたしていることがうかがえる。また、教室の騒々しさが気になったり教員から何度も同じことを注意されたりすることなどから、日常的にイライラした気持ちがあるようである
2) 問題行動については、A君にとって難しい課題を出されたり課題に取り組む時間が長くなったりする状況、教員の指示的かつ高圧的な言動などをきっかけとして、課題を拒否し、反抗的な態度になり、勝手に教室から出て行ったりするなどの行動がみられる
3) 友達に暴言をはいたり暴力をふるったりすることは見られない
4) A君は自分が起こした問題行動が悪いことであること、自分が勉強ができないことは自覚している

表2 環境側(中学校)の主な課題

1. 校内支援体制
1) A君の課題解決のための校内委員会を行っておらず、組織的に対応する方法を見いだしていない
2) A君が卒業した小学校とA君に関する引き継ぎを行っていない
3) ADHDの診断を受け、問題行動があるにもかかわらず、現在まで医療機関と連携していない
4) 教員の担当授業の関係上、A君に個別に対応できる教員を配置することは難しく、学校全体も多忙である
5) 特別支援教育に関する校内研修会を1度も実施していない
2. A君への対応
1) 問題行動が起きたときには、原因を考えずに指示的かつ高圧的な指導をしている
2) 担当する教員によってA君へのかかわり方に違いが見られる
3) A君が別室に一人で居るときに、特に学習課題を出していない

④支援方法の設定

学習目標の達成に向けた支援方法を設定するために、最初に支援形態を検討した。筆者より学校側に提案した支援形態は「特別支援学級入級：特別支援学級の教育課程に準じて支援。通常学級とは必要に応じて交流する」「通常学級での支援その1：在籍している学級の日課で、全ての授業に参加できるような手立てを考える」「通常学級での支援その2：在籍している学級の日課での学習を基本とするが、個別学習(特別支援学級への通級を含む)の時間も設ける」「通常学級での支援その3：在籍している学級の日課には参加せずに、授業は全て個別学習(特別支援学級への通級を含む)とする」「通常学級での支援その4：特に支援体制を組まずに、引き続きA君の様子を観察する」の5つであった。これらをA君の学習目標と照らし合わせて検討した結果、「通常学級での支援その2：在籍している学級の日課での学習を基本とするが、個別学習(特別支援学級への通級を含む)の時間も設ける」を支援形態とした。

通常学級の授業参加に困難を示す発達障害のある生徒に対する支援

次にA君の学習目標および支援形態を踏まえ、具体的な対応方法として「自己決定の機会と行動契約法の導入」「問題行動を起こさないための予防的対応」「問題行動が起きたときの対応」の3つを学校側に提案し、いずれも実施の了承を得た。

「自己決定の機会と行動契約法の導入」は次の手続きで取り組んだ。A君の登校後に職員室で図2左側に示したスケジュール表を用いて、生徒指導主事と一緒にその日のスケジュールを決めた。スケジュールを決める際は、A君にその日の通常学級での時間割の詳細と別室での個別的な授業で使用するプリント教材を提示し、通常学級での授業に参加するか、別室で個別的な授業に参加するかを選択させた。次に各授業への参加時間を選択させ、これら2点をスケジュール表に書き込ませた。同時にA君が自分で選択した授業に予定参加時間いっぱい取り組むことができたときには、A君が希望する活動に取り組むことができることを約束した(図2右側)。A君が記載したスケジュール表などは生徒指導主事がコピーをとり、その日の授業担当教員全員に手渡した。実際の授業場面では、通常学級での授業および別室での個別的な授業を問わずキッチンタイマーをA君の机の上に置き、A君が選択した予定参加時間に授業担当教員がセットした。その際、自分で選択した授業に予定参加時間間全てに取り組むことができたときには、続けて授業に参加するか否かを授業担当教員からA君に聞くようにし、続けて授業に参加しないことを選択したときは、他の学級を含めた授業の妨害をしないことを条件に別室でA君の希望する活動を行うことを許可した。なお、このようなA君への支援については、支援開始の事前に学級担任から学級の全生徒へ説明がなされた。

○○くんのスケジュール表	
() 月 () 日 () 曜日	
今日の時間割	○○くんの予定
朝の会	
朝の学習	
1 ()	
休 憩	
2 ()	
休 憩	
3 ()	
休 憩	
4 ()	
給 食	
昼 休 み	
5 ()	
休 憩	
6 ()	
そうじ	
帰りの会	

☆ 授業は何分間参加しますか？

15分	20分	25分	30分	もっと長い時間
-----	-----	-----	-----	---------

☆ 予定どおりにできたら、残りの()分間は何をしますか？

図書室	心の教室	その他：
-----	------	------

☆ 個別学習で何をしますか？

僕は の勉強をします。

図2 A君に使用したスケジュール表(左側)と選択肢シート(右側)

表3 簡易マニュアルの内容

1. 問題行動を起こさないための予防的対応

1) 学級の生徒に対して

- ・ A君は、他の友達とは多少物事の感じ方が違うことがあること（大きな音や騒がしい音が苦手、長時間じっとしていることが苦手、考えをまとめてから話すことが苦手なこと など）を伝える
- ・ 友達同士での注意の仕方（大声で伝えない、強い口調で言わない、してほしいことや止めてほしいことのみを伝える など）を具体的に伝える
- ・ A君と接していて違和感を持ったときや困ったときには、些細なことでも教員に話すように伝える
- ・ 授業中に友達と違う学習に取り組むことがあることを伝える

2) 授業担当教員に対して

- ・ 授業開始時に本人の顔色や言動などを観察する
- ・ できるだけ否定形による言葉かけはしないようにする
- ・ 指示は端的かつ具体的に伝える
- ・ 物事の Yes/No ははっきりと伝える
- ・ A君の学習や係活動がうまくいかなかったときには、本人責めるのではなく指示の仕方や課題量などを工夫する
- ・ A君が頑張っていることは誉めるようにする
- ・ 過去の失敗を蒸し返して叱責するような言動は避ける
- ・ いつまでも同じことをしつこく言わない
- ・ 反省を促すときには、落ち着いてゆったりと話して聞かせる
- ・ ふてくされたり教員に挑発的な態度を取ったりしたときには、怒鳴らずに様子を見守る
- ・ 問題行動が起きそうな兆候が見られたときには、すぐに職員室に連絡をし、一人では対応しない

2. 問題行動が起きたときの対応

1) 学級の生徒に対して

- ・ A君から遠ざかる
- ・ A君を大勢で取り囲むようなことはしないようにする
- ・ A君を説得しようとしないようにする
- ・ A君をからかわないようにする
- ・ 自分が興奮しないようにする
- ・ A君に対応している教員が職員室に連絡することが難しいときには、職員室に連絡をする
- ・ 問題行動が起きた後は、A君の気持ちを汲んでできるだけそっとしておくようにする

2) 授業担当教員に対して

- ・ 余計に興奮してしまうので、A君を説得するような行動はしないようにする
 - ・ 指示的かつ高圧的な態度はとらないようにする
 - ・ 問題行動が起きた状況をまず、周囲にいる人に聞くようにする
 - ・ できるだけ周囲の人を遠ざけるようにする。または、本人を周囲から遠ざけるようにする
 - ・ 一人で対応しないで、すぐに職員室に連絡をする
 - ・ 問題行動が起きた後は、必ず別室で30分～1時間程度のクールダウンの時間を取り、A君が落ち着いてから理由を聞くようにする
-

「問題行動を起こさないための予防的対応」および「問題行動が起きたときの対応」では、A君にかかわる教員間で対応の仕方が変わることや周囲の生徒とのトラブルを防ぐために簡易マニュアル化(表3)し、職員会議にて共通確認を行った。また、学級の全生徒には、支援開始の事前に簡易マニュアルの内容と運用に関して説明がなされた。

(3) 支援プログラムの評価と改善

授業終了後、授業担当教員がA君の授業での課題内容や取り組みの様子などを所定の記録用紙に記入し、生徒指導主事に提出した。生徒指導主事はその記録用紙を集約して保管するとともに、教頭および学校長に提出して必要なアドバイスを受けた。さらに、集約された記録用紙は筆者も参加して行われた月1回のケース会議資料として活用し、筆者による授業観察結果と合わせて支援プログラムを評価して改善点をまとめ、次の支援につなげることができるようにした。

III 結果

1 2学期(10月～12月)について

10月より、上述した支援プログラムに基づいた支援を開始した。支援開始当初、A君は自分で参加する授業を選択することはできたが、通常学級での授業および別室での個別的な授業を問わず、日によっては授業に参加することが難しかったり、授業に参加することはできたものの、自分の好きなことに興じていることが多く、学習課題に取り組もうとしないことがあった。また、授業への参加時間についても、自分で選択した予定参加時間を守ることが難しく、勝手に教室から出て行ってしまったり、教員から注意を受けると暴言を吐いたりパニックを起こしたりしていた。このような様子が見られていたので、ケース会議において支援プログラムの内容変更について検討した。その結果、支援プログラムによる支援を開始したばかりであり、A君と教員の双方に戸惑いがあるように思われたので、支援プログラムの見直しは行わずにしばらくA君の様子を見守っていくこと、教員のA君へのかかわり方を対応マニュアルに基づき徹底して取り組むことを確認した。

11月、A君は自分で参加する授業を選択することはできていたが、通常学級での授業を選択するよりも、別室での個別的な授業を選択することが多かった。通常学級での授業では、10月と同様に授業に参加することはできたものの、自分の好きなことに興じていることが多く、授業への取り組み方に課題が見られていた。授業への参加時間についても、自分で選択した予定参加時間を守ることが難しく、勝手に教室から出て行ってしまうことが多く見られた。一方、別室での個別的な授業では、その時間の通常学級での授業と同じ教科に取り組むようにしていたが、内容はA君の学習レベルに合わせて構成されていた。A君は授業に取り組むことができたものの、授業への参加時間は自分で選択した予定参加時間を守ることが難しく、教員から注意を受けると暴言を吐いたりトイレなどに隠れたりすることがあった。しかし、通常学級での授業および別室での個別的な授業を問わず、パニックを起こすことは少なくなっており、授業担当教員の指導に素直に従う様子も見られてきた。ケース会議では支援プログラムに基づいた支援を継続するが、A君が選択した授業への予定参加時間を守ることができるようになることを重視し、それができたときには別室でA君の好きな活動ができることを強調して伝えたり、今までのA君の頑張りを認めて日常的に誉めたりすることなどを行っていくことを確認した。

12月、A君が登校後に職員室で自分で参加する授業を選択することは定着してきた。11月と同様に通常学級での授業を選択するよりも、別室での個別的な授業を選択することが多かった。通常学級での授業は主に国語、理科、技術に参加することができてきたが、他の教科への参加を選択する

ことはなかった。授業への参加時間については、自分で選択した予定参加時間を守ることは難しかったが、授業担当教員に断ってから教室から出て行くことができるようになり、パニックを起こすことは見られなくなっていた。一方、別室での個別的な授業では、時々、集中が途切れることがあったが、授業担当教員から出された学習課題を全て取り組むことができるようになってきており、自分で選択した予定参加時間を守ることもできるようになってきた。さらに、授業担当教員に暴言をはいたり勝手に教室から出て行ったりすることがなくなってきた。ケース会議では上述したようなA君の様子から、少しずつではあるが支援プログラムの効果がでているので1月も継続して取り組んで行くこと、通常学級での授業参加回数を増やしていけるようにすること、別室での個別的な授業の内容を充実させて授業への予定参加時間を増やしていくことを確認した。

2 3学期（1月～3月）について

1月、支援プログラムに基づいた支援に継続して取り組んだ。A君は別室での個別的な授業よりも通常学級での授業を選択することが多くなっていた。通常学級の授業では、国語、理科、技術には必ず参加することができるようになり、数学、社会、保健体育、美術には時々参加することができるようになった。しかし、英語と音楽には苦手意識が強いようで、頑なに参加を拒んで別室での個別的な授業を選択していた。授業への参加時間については、国語、理科、技術は自分で選択した予定参加時間を守るができるようになり、授業時間（50分間）全てに参加することを選択して授業に取り組むこともあった。数学、社会、保健体育、美術では、授業時間（50分間）全てに参加することは難しかったが、自分で選択した予定参加時間を守るができるようになっていた。授業中の様子では、時々、集中が途切れて窓の外を見ていることもあったが、授業担当教員に暴言をはいたり教室から出て行ったり、パニックを起こしたりすることは全くななくなっていた。一方、別室での個別的な授業は英語と音楽のみとなったが、授業担当教員から出された学習課題に全て取り組むことができるようになっており、自分で選択した予定参加時間を守ることもできるようになった。授業担当教員に暴言をはいたり勝手に教室から出て行ったり、パニックを起こしたりすることは全くなかった。ケース会議では、A君の頑張りを十分に評価してA君をよく誉めること、現在のA君のペースを保つことが大切であるので決して無理をさせないことなどを徹底し、引き続き、支援プログラムに基づいて支援することを確認した。

2月、A君は苦手意識の強い英語と音楽以外は通常学級での授業を選択して参加することができた。特に国語、社会、保健体育には積極的に取り組む様子が見られており、学習内容によっては挙手や発言をしたり授業担当教員の授業準備の手伝いを進んで行ったりする姿が見られていた。授業の様子では、授業内容の理解が難しい面があり大人しく座っていることが多いが、以前よりも授業担当教員の説明を集中して聞いていることが増えてきており、パニックを起こすことは全く見られなかった。また、授業時間（50分間）全てに参加することを選択して授業に取り組む、それを守ることができていた。別室での個別的な授業では、授業担当教員から出された学習課題に全て取り組むことができたり、授業時間（50分間）全てに参加することを選択して授業に取り組む、それを守ることができていた。授業中にパニックを起こすことも全くなかった。ケース会議では、1月のケース会議での確認事項を継続するとともに、どのようにして通常学級の英語と音楽の授業に参加を促していくかを検討した。その結果、英語と音楽の予定参加時間を短くしてA君に提示すること、予定参加時間を守ることができたときには、別室でA君の好きな活動ができる時間が増えることなどをA君に伝えることを確認した。

3月、A君は全ての教科において通常学級での授業を選択し、授業時間（50分間）全てに参加することを選択して授業に取り組んでいた。別室での個別的な授業を選択することはなかった。授業の

様子では、授業担当教員に暴言をはいたり勝手に教室から出て行ったり、パニックを起こしたりすることは全く見られなかった。授業内容の理解が難しいこともあるが、集中して取り組んでいたり、学級の友達と協力して活動したりする姿が多く見られていた。しかし、苦手意識の強い英語と音楽では、予定参加時間を守ることができたときには、別室でA君の好きな活動ができる時間が増えることを提示したものの、予定参加時間全てに参加することが難しく、自分から授業担当教員から許可を得て別室でクールダウンしている様子が見られていた。ケース会議では、特に英語と音楽の授業参加はA君に無理強いをせずにA君の意思を大切にすること、通常学級での授業参加が定着するように、A君の成長に合わせて支援プログラムを改訂して取り組んでいくことなどを確認した。また、A君の高校受験を考えると学力がかなり不足しているので、次年度からはA君本人と保護者から許可を得て、放課後に国語、数学、英語の補習授業を行うといった、学習面での支援にも取り組んで行くことを確認した。

IV 考 察

本研究では、通常学級において授業中の教員への妨害行動や授業への不参加といった問題行動を示していたA君に対して、「自己決定の機会と行動契約法の導入」「『問題行動を起こさないための予防的対応』『問題行動が起きたときの対応』の簡易マニュアル」を中心に構成した支援プログラムによる支援を行い、A君の問題行動の低減を図った。

支援プログラムによる支援開始から2ヶ月間、A君は通常学級での授業および別室での個別的な授業を問わず、日によっては授業に参加することが難しく、授業に参加することができたときでも自分の好きなことに興じていることが多く、学習課題に取り組もうとしないことがあった。授業への参加時間についても、自分で選択した予定参加時間を守ることが難しく、勝手に教室から出て行ってしまったり、教員から注意を受けると暴言を吐いたりパニックを起こしたりしていた。しかし、12月からは通常学級での授業よりも別室での個別的な授業を選択することが多くなったものの、授業担当教員に暴言をはいたり勝手に教室から出て行ったりすることがなくなってきた。1月からは、通常学級の国語、理科、技術には必ず参加することができるようになり、数学、社会、保健体育、美術には時々参加することができるようになった。授業担当教員に暴言をはいたり勝手に教室から出て行ったり、パニックを起こしたりすることも全くなかった。3月になると通常学級での授業を選択して参加することができ、苦手意識の強い英語と音楽では授業途中でクールダウンのために退室することがあったが、英語と音楽以外は授業時間(50分間)全てに参加することができた。また、どの授業においても、授業担当教員に暴言をはいたり勝手に教室から出て行ったり、パニックを起こしたりすることは皆無であった。

このような結果が得られた一因として、まず、「自己決定の機会と行動契約法の導入」が挙げられる。支援開始当初は、A君と教員双方がスケジュール表の記入や活動選択の手続きに不慣れであったり、A君自身の過去の失敗経験による自己肯定感の低さがあったりしたことから、問題行動の低減につながりにくかったのではないかと思われる。このことは、スケジュール表の記入や活動選択の手続きの習得に必要以上の期間を要することが問題行動の低減を妨げる可能性を示しており、今後は対象生徒の実態に合わせてこれらの手続きを簡略化させることが重要である。一方、適切な行動が遂行されるとA君の希望する活動ができたり教員から賞賛されたりすることをA君自身が理解できたことで、適切な行動が強化され、通常学級での授業を選択して参加することや授業時間(50分間)全てに参加すること、授業中の教員への妨害行動の低減されるようになった。これは、問題行動の低減には、対象生徒の実態から適切な強化因を選択し実施することが必要であることを示したといえ

る。さらに、自分で選択したことを自分で責任を持って遂行するという学習経験は、A君自身が行動基準を自分で明確にすることができたことから、自分の気持ちを上手にコントロールできることにつながったと思われる。今後は大久保・福永・井上(2007)にあるように、適切な行動の遂行度を数値化したりグラフ化したりしてまとめて提示することで、A君にとってよりわかりやすい強化因となるようにする必要がある。

次に『問題行動を起こさないための予防的対応』および『問題行動が起きたときの対応』の簡易マニュアルの活用が挙げられる。この簡易マニュアルは、A君の課題や問題行動ばかりに注目するだけでなく、A君を取り巻く教員や学級の生徒といった「環境側(中学校)」にも焦点を当て、「A君-環境側(中学校)」の相互を変容させることでA君の問題行動の低減を図ることができるように作成したものである。これは箇条書きでまとめたので内容が理解しやすく、A君とかかわる際に活用しやすかったようである。A君の問題行動に事後的に対応する方法ばかりでなく、問題行動が起きないように積極的な予防的視点を持って支援したことは、長澤・福田(2007)、大久保・高橋・野呂(2011)でも示唆されているように、A君の問題行動の低減と環境側(中学校)のA君理解を促すための一助になったと思われる。さらに、環境側(中学校)に対するアプローチを取り入れたことは、松岡(2007)、大久保・高橋・野呂(2011)にも見られるように、通常学級における特定の生徒の問題行動の低減には、対象生徒個人と対象生徒を取り巻く環境の双方へのアプローチが重要であることを示したといえる。今後はA君への適切なかかわり方をより促進するために、Q&A方式の簡易マニュアル化をして内容を精選したり、A君と適切にかかわることがA君を取り巻く教員や学級の生徒にも有益であったりすることを実証できるような方法を模索する必要がある。

上述してきたことにより、本研究で行った支援プログラムによる支援は、A君の問題行動の低減に一定の効果があったと考えられる。

最後に、支援プログラムの社会的妥当性に関して、本研究では支援プログラムの実行手続きの有効性や負担感などがどの程度あったのかを調査していなかった。村井(2001)、大久保・高橋・野呂(2011)は、外部機関から支援を実施する場合には学校現場の実情に留意した上で、主に支援を行う教員が実行可能なプログラムを提案する必要性を述べている。本研究のように外部機関が支援プログラムを提案し学校現場が実践する場合には、支援プログラム終了後の社会的妥当性を調査し、その結果を次の実践につなげていくことが肝要である。

文献

- 1) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2008) 小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた市区町村教育委員会の取組に関する状況調査報告書。平成18年度～平成19年度プロジェクト研究「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究」。
- 2) 浜谷直人(2006) 小学校通常学級における巡回相談による軽度発達障害等の教育実践への支援モデル。教育心理学研究, 54, 395-407。
- 3) 古田島恵津子・長澤正樹(2008) 新たな行動コンサルテーションモデル: COMPASによる問題行動の支援-通常学級に在籍するADHDのある児童を対象に-。LD研究, 15(2), 171-182。
- 4) 長澤正樹・福田規子(2007) 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, 1(2), 107-116。
- 5) 長澤正樹・松岡勝彦(2003) 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－．新潟大学教育人間科学部紀要, 6(1), 11-22.
- 6) 松岡勝彦 (2007) 通常学級における特別支援のための継続的行動コンサルテーションの効果．特殊教育学研究, 45(2), 97-106.
 - 7) 村井敬太郎 (2001) 学級担任および母親の研修を主訴とした教育相談の実践．平成 13 年度千葉県特殊教育連盟研究実践奨励賞：奨励賞受賞論文.
 - 8) 村井敬太郎・川間健之介 (2008) 千葉県における小学校の特別支援教育に関する校内支援体制の現状－特別支援学級等設置の有無による検討－．上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 14, 33-40.
 - 9) 大久保賢一・福永顕・井上雅彦 (2007) 通常学級に在籍する発達障害児の他害的行動に対する行動支援－対象児に対する個別的支援と校内支援体制の構築に関する検討－．特殊教育学研究, 45(1), 35-48.
 - 10) 大久保賢一・高橋尚美・野呂文行 (2011) 通常学級における日課行動への参加を標的とした行動支援－児童に対する個別的支援と学級全体に対する支援の効果検討－．特殊教育学研究, 48(5), 383-394.