

# 高等学校定時制課程における行動面・学習面で「気になる」生徒の支援に関する教員へのコンサルテーション効果の検討

式部陽子・岩坂英巳

(奈良教育大学 特別支援教育研究センター)

井上雅彦

(鳥取大学医学系研究科臨床心理学講座)

## Consultation to Teachers for Students with Special needs at an Evening High School

Yoko SHIKIBU, Hidemi IWASAKA

(Research Center for Special Needs Education, Nara University of Education)

Masahiko INOUE

(Clinical Psychology, Graduate School of Medical Science, Tottori University)

**要旨**：本研究では、特別支援教育における支援の実態が未だ明らかとなっていない高等学校定時制課程において、行動面・学習面で「気になる」生徒の支援について、応用行動分析学の視点から教員に対するコンサルテーションを実施し、教員への事後アンケートをもとに、教員の指導の変化や生徒の行動変容について検討した。その結果、発達障害の基本的な特性理解と対応、気になる生徒の行動や特性の理解と具体的なかかわり方に関する項目で高い満足度を得た。また、「気になる生徒の問題となっている行動の理由を考えるようになった」、「環境調整ができるようになった」、「実際に生徒への声掛けやかかわり方の配慮・工夫ができるようになった」という教員の指導の変化についても肯定的な結果が得られた。一方、「生徒の態度や行動に変化があったと思う」という項目で「どちらともいえない」と答えた教員が多く、生徒の行動変容に関する客観的データの収集が課題となった。

**キーワード**：高等学校定時制課程 evening high school  
コンサルテーション consultation  
特別支援教育 special needs education  
応用行動分析学 applied behavior analysis

### 1. 目的

2007年4月より特別支援教育が本格実施され、特別支援教育は小学校から、中学校、就学前と広がりを見せる一方で、高等学校における特別支援教育は十分に浸透していない<sup>1)</sup>。文科省の調査によると、学習面または行動面で著しい困難を示す小中学校の児童生徒が6.5%の割合で存在することが示され<sup>2)</sup>、高等学校にも発達障害等により支援の必要な生徒が2%近く存在し、全日制(1.8%)よりも定時制(14.1%)・通信制(15.7%)に発達障害等の困難のある生徒が多く在籍していることが報告されている<sup>3)</sup>。

しかしながら、このように高等学校の定時制・通信制に特別支援教育の対象となる生徒が多く在籍しているにもかかわらず、本邦において、定時制における特別支援教育に関する研究はほとんどみられない。国立情報学研究所NII論文情報ナビゲータ(CiNii)を使用

し、「高等学校」「定時制」「特別支援」のキーワードで検索を行った結果(2014年11月)、全てのキーワードに該当する論文は4件であった。そのうち2件は高等学校定時制課程における学校づくりや活動の実践報告であった<sup>4) 5)</sup>。残る2件は定時制高校2クラスの生徒の授業中の課題遂行率と教師の介入厳密性との関連を示した研究<sup>6)</sup>、ならびに定時制高校2クラスの授業内で行われた漢字テスト場面で集団随伴性にパフォーマンス・フィードバックを組み合わせた介入を行い、発達障害のある高校生を含む学級全体の学業成績の促進に関する研究<sup>7)</sup>であり、いずれも定時制高校の一部のクラスを対象として標的行動を限定した行動コンサルテーションに関する研究であった。同様に、「高等学校」「定時制」「発達障害」のキーワードで検索を行った結果(2014年11月)、該当論文は3件であった。1件は定時制・通信制を有する私立単位制総合学科において大学生による学習支援活動を行った実践報告

8)、1件は定時制高等学校に通う生徒に絵本の読み聞かせを行いその有効性を検討した研究であり<sup>9)</sup>、残る1件は前述の論文<sup>7)</sup>であった。

宮寺<sup>10)</sup>は、高等学校における気になる生徒の行動特徴ならびに必要な支援の内容について高等学校の教員に質問紙調査を実施し、教員が特に気になる行動として、「学習面の困難さ」、「他者との関係作り」を挙げ、診断のない生徒で気になる行動が見過ごされ適切な支援がなされていない生徒がいることを指摘した。高等学校においても診断の有無にかかわらず、行動面・学習面で「気になる」生徒について、特別支援教育の視点から生徒の実態を把握し、具体的な支援方法を検討していくことは喫緊の課題であると考えられる。

さらに、特別支援教育の推進においては、学校外の支援機関と連携した支援体制づくりが求められており、専門機関による学校へのコンサルテーションのニーズが高まっている。コンサルテーションは、「異なった専門性や役割を持つ者同士が子どもの問題状況について検討し、今後の援助のあり方について、話し合うプロセス」<sup>11)</sup>と定義されており、特別支援教育においては、学校教員と心理臨床家など異職種間の連携がどのように効果的であるか科学的、実証的な研究を蓄積することの重要性が指摘されてきた<sup>12)</sup>。特に、近年では、応用行動分析学や行動療法といった行動理論を基にした「行動コンサルテーション」の成果とその課題が示されてきている<sup>13)</sup>。学校現場に適合しつつエビデンスに基づいた効果のある介入方法を検討していくことは重要なテーマである。

そこで、本研究では、特別支援教育における支援の実態が未だ明らかとなっていない高等学校定時制課程において、行動面・学習面で「気になる」生徒の支援について、講義研修、授業観察、事例検討を中心とした教員全体へのコンサルテーションを実施し、教員への事後アンケートをもとに、高等学校定時制課程における行動面・学習面で気になる生徒の支援に関する教員へのコンサルテーション効果について検討した。

## 2. 方法

### 2.1. 対象

2.1.1. コンサルティ：公立高等学校夜間定時制課程（以下、定時制）に所属する教員約20名であった。定時制には特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーター）が1名指名されており、学級・教科担任を兼任していた。また、支援の必要な生徒についてはコーディネーター、養護教諭、進路指導担当、生徒指導担当らが連携し対応していた。

2.1.2. コンサルタント：臨床心理士であり、発達障害者支援センター相談支援員として発達障害児者の

相談や学校コンサルテーションの経験を約10年有していた第一筆者が担当した。

2.1.3. 対象生徒：定時制に在籍する1～4年生の男女で、1～3年生までは1クラス25名程度で2～3クラス、4年生は1クラスで10名程度であった。生徒の年齢は、中学校卒業後の15歳～18歳がほとんどであった。学校側が把握しているだけでも、各学年に数名ずつ、アスペルガー症候群の診断がある生徒、てんかんのある生徒、情緒障害の診断がある生徒、軽度知的障害により知的障害者手帳を有している生徒が在籍していた。

2.1.4. 生徒の実態：コンサルテーション実施前に、コーディネーターが各クラスで実施しやすい生徒の実態把握について検討し、クラス全体で「気になる」こと、および行動面・学習面で「個別支援の対象となる生徒」について、担任と教科担当らが「気になる」内容を挙げた。各クラスの「気になる」生徒の実態を表1に示した。

「個別支援の対象となる生徒」は、全生徒の36%であった。いずれのクラスにおいても、クラス全体として、「授業中に隠しているつもりで携帯電話を触る生徒が多い」、「授業中に授業と関係のない話をする」、「私語が多い」、「全体的に落ち着きがない」、「授業で寝てしまう生徒が多い」といった生徒らの実態が多く挙げられた。また、「個別支援の対象となる生徒」として、「板書が遅い」、「目を見て話すのが苦手」、「順を追って話ができない」、「いつもイライラしている」、「字を書く時に線や点が抜ける」、「会話に違和感がある」等の行動面・学習面で気になる生徒が各クラスに28～56%の割合で在籍していた。

### 2.2. コンサルテーションの概容

2.2.1. 実施期間および実施回数：実施期間はX年5月～X+1年3月で、実施回数は全7回であった。発達障害の診断がある、もしくは診断はないが行動面・学習面で「気になる」生徒について、教員の理解を深め支援につなげたいという学校側のニーズにより、コンサルテーションの実実施回数および内容の検討を行った。

2.2.2. スケジュールおよび内容：1学期に全教員を対象に講義形式の研修を実施した。1～3学期の各学期に1回、学校訪問による授業観察を行い、数日後に事例検討を行った。学校側の希望により、1学期は3,4年生（就職や進学を控えているため早く事例検討したい）、2学期は2年生、3学期は1年生を対象に、授業を観察した。コンサルタントが授業を観察する際は、コーディネーターが同行した。各回のスケジュール

表1 生徒の実態

| クラス | クラス全体の実態   | 気になる生徒   | 気になる行動 |
|-----|--|--|--------|
| 4-A |  | A 板書が遅い、特徴のある文字を書く、早口で説明すると理解できない様子、漢字の間違が多い<br>B コミュニケーションが苦手、感情を表に出さない、怒られるのが怖くて黙っていることが多い<br>C 目を見て話すことが苦手、同じ服を着ていることが多い<br>D 目を見て話すことが苦手、窓の外を見ていることが多い   |        |
| 3-A | 授業中、机間巡視などの際に授業とは全く関係のない提出物を提出するなど、状況が見えない生徒が多い  | A 脈絡のない話が飛び飛びに続く、自分ルールが多い、歴史は詳しいが順を追って話ができない<br>B 文章が書けない、提出物が出せない、常に周囲の友人にちよっかいを出す<br>C 文章が書けない、自分で何かをする・考えることがとても苦手<br>D 状況に関係なく発言する、忘れ物が多い<br>E 携帯依存<br>F 吃音がある<br>G 携帯依存   |        |
| 3-B | 欠席が多い<br>授業中、隠しているつもりで携帯電話を触る生徒が数人いる<br>授業で寝てしまっても何もできない生徒もいる                                  | A 教室に忘れ物が多い、授業中に携帯を触る、授業によってノートをとらないことがある<br>B いつもイライラしている、授業中によく保健室へ行く<br>C 無気力でノートを丁寧に書けない<br>D 無気力なことが多く、寝ていたり、授業中に隠れて携帯ゲームをすることがある<br>E 躁鬱の落差が激しい、授業は積極的で成績もよい<br>F 欠席が多く、出席していてもずっと机に伏せていることが多い<br>G 携帯電話をすぐ触ってしまう、注意するがなかなかやめられない  |        |
| 2-A | 授業中に、授業と関係のない話をするなど状況の見えない生徒が多い<br>無気力、無反応な生徒もいる<br>授業中は寝るか、携帯を触るかのどちらかしかできない生徒もいる             | A 授業に関係のない話をする、携帯電話が手放せない、空気が読めない、他人の給食をもらったり取ったりする、いつも菓子を持参する<br>B 無気力、気分の差が激しい、表情が乏しい、全体的な指示は通じないが個別に話すを通じる<br>C 授業中に無駄な喋りが目立つ、落ち着きがない<br>D おとなしいが友だちに対する言葉遣いがきつい<br>E 読みにくい文字を書く、漢字が苦手<br>F 授業中に無駄な喋りが目立つ、落ち着きがない、作業はできるが考えるのが苦手、人の気持ちが考えられない<br>G 無気力、自分の考えを言えない、子どもっぽい<br>H 面談で話さない、感想文が書けない<br>I 発言したくて仕方がない様子、常にそわそわしている<br>J こだわりがある<br>K コミュニケーションに違和感がある |        |
| 2-B | 授業中、隠しているつもりで携帯電話を触る生徒が数人いる<br>授業で寝てしまっても何もできない生徒もいる<br>授業に関係のない発言が散見される                       | A 落ち着きがなくよくしゃべる、携帯電話をよく触る<br>B 落ち着きがなくよくしゃべる、携帯電話をよく触る<br>C 落ち着きがない<br>D 一方的にしゃべる<br>E 学力が乏しい<br>F 学力が乏しい<br>G コミュニケーションに違和感を感じる、指名しても発言がない<br>H 落ち着きがない<br>I 授業に関係ないことを大声でしゃべる<br>J 落ち着きがない<br>K 落ち着きがない<br>L 友達関係でトラブルがある<br>M 授業中にボーっとしている<br>N 理解や発語が遅い  |        |
| 1-A | 携帯電話の利用が多い<br>クラスの対策として、後ろの掲示板に携帯フォルダを設置した<br>授業流の利用が多い者に声掛けてフォルダに入れるよう指示                      | A 携帯を手放せない<br>B 字を書くときに線や点が抜ける、騒音に耳を手でおさえる、集合写真を嫌がる、会話が一方的<br>C 授業中の私語、携帯利用が多い、まわりを気にせず話をする<br>D 携帯電話の利用が多い、学力が乏しい<br>E 登校できていない<br>F 特定の教科は発言が多い、周りを気にせず発言する<br>G 会話に違和感があり、視線が合わない<br>H 私語がとまらない、友達関係で問題がある  |        |
| 1-B | 授業中の私語がかなり目立つ<br>全体的に落ち着きがない<br>指示が通らない<br>授業中は私語をするか、携帯電話を触るだけで授業に参加できない                      | A 学力が乏しい<br>B 落ち着きがなくよくしゃべる、携帯電話をよく触る<br>C まわりの状況に関係なく大声で話したり笑ったりする<br>D 学力が乏しい<br>E 気分の差が激しい、コミュニケーションに違和感を感じる<br>F 落ち着きがなくよくしゃべる、携帯をよく触る<br>G 学力が乏しく無気力、授業内容がわからずボーっとしていることが多い<br>H 落ち着きがなくよくしゃべる<br>I 落ち着きがなくよくしゃべる、携帯をよく触っている<br>J おちつきがなくよくしゃべる   |        |
| 1-C | 授業中に積極的な発言がほとんどない<br>私語もあまりない<br>静かに授業を受けているように見えるが、①黙々と頑張る生徒、②隠れて携帯を触る生徒、③無気力で何もしない生徒、が混在している | A 注意欠陥な傾向があり、授業に集中できない<br>B 自分ルールで行動する、じっくり話せば納得する<br>C 板書を写せていないことがある、集会で毎回必ず終了時間を質問してくる<br>D コミュニケーションがとりにくい<br>E 自分の苦手な教科に対して拒否反応、携帯ゲームに逃げる<br>F 面と向かって会話が成立しにくい、こちらの意図が伝わりにくい<br>G 書き写しができない、無気力   |        |

\*実際のクラス名、クラス順とは異なる



表2 コンサルテーションのスケジュール及び内容

| 日程  | 実施内容  |
|-----|---|
| 1日目 | 講義「発達障害のある生徒の理解と対応」<br>—自閉症スペクトラム、ADHD、LD等の障害特性について<br>—かかわりの基本(環境調整、見てわかる工夫、不安を減らす工夫、援助の段階)<br>—問題となっている行動の基本的な理解と対応(行動の意味、きっかけと結果)  |
| 2日目 | ・3年生、4年生(計3クラス)の授業観察(45分×2コマ)   |
| 3日目 | ・授業観察を行った3クラスについて授業参観時の様子をフィードバック<br>事例検討「気になる生徒の理解と支援」<br>—行動の理解(机に伏せる、寝る、携帯を触る、一方的に話す、目を見て話ができない等)<br>—基本的支援(授業のできる工夫、姿勢の崩れへの対応、私語への対応)<br>—目標の持たせ方   |
| 4日目 | ・2年生(計2クラス)の授業観察(45分×2コマ)<br>・特に気になる生徒(各クラス1~2名)について担任が個別に「生徒フェイスシート」を作成  |
| 5日目 | ・授業観察を行った2クラスについて授業参観時の様子をフィードバック<br>事例検討「生徒の実態(全体/個別)」<br>—授業に必要な情報量のちがい<br>—知的発達の側面、発達障害の特性、発達年齢を考える<br>—「できない」背景を知る(認知の問題、社会性の問題、過去の失敗経験)<br>—将来に向けて(高等学校でできること、クラスでできること、個別でできること、家庭への支援) |
| 6日目 | ・1年生(計3クラス)の授業観察(45分×2コマ)   |
| 7日目 | ・授業観察を行った3クラスについて、特に気になる生徒を中心に授業参観時の様子をフィードバック<br>事例検討<br>—気になる行動の理解とこれからできそうな対応について<br>—できている行動に注目する(見てわかる教材があると顔が上がる、私語が減る)<br>—授業に集中できているとき、できていないときのちがい                                   |

ル及び内容を表2に示した。

1日目は、応用行動分析学に基づきながら発達障害の基本的理解、環境調整、問題となっている行動の基本的な理解と対応といった基礎的な内容について講義した。3日目、5日目、7日目は、授業観察の結果に基づいて「気になる」生徒の理解と対応、授業科目による情報量の違い、生徒ができないことの分析、将来に向けた本人・家族への支援、できている行動に注目する等、より個別に具体的な例を挙げながら事例検討を行った。

事例検討は原則全教員参加で実施し、授業観察時の様子についてフィードバックを行い、行動面・学習面で「気になる」生徒の実態や支援方法について検討した。事例検討では応用行動分析学の視点から、問題となっている行動の先行条件、結果条件を整理し、機能分析を行い問題となっている行動がどのように維持されているのかを教員全体で共有した。さらに、問題となっている行動をより適切な行動に置き換えるための環境調整や先行条件となる教員のかかわり方について助言し、少しでも望ましい行動が生じた場合の結果操作(生徒が好む方法で褒める、評価する)について教員の実行可能性を聴き取りながら学校場面に応じた対応方法を教員らと共に検討した。例として、「私語が多い行動の理解と対応」について図1に示した。

2.2.3. 観察方法:各クラス15分程度ずつ観察した。観察の順序は、授業科目を考慮し、コーディネーターや担任のニーズをもとに、特に見てほしい場面がある

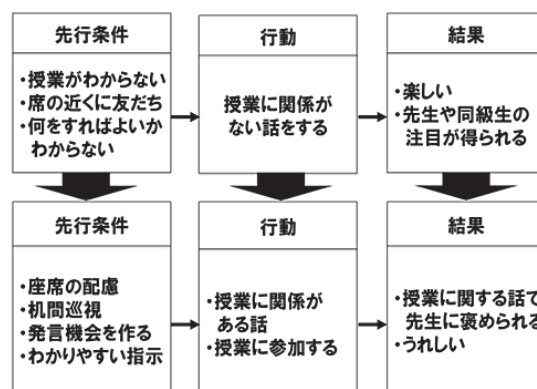


図1 「私語が多い行動の理解と対応」

場合は、その時間を中心に観察した。教室の後ろ側から入室し、教室の後ろから全体が見える位置で観察を行った。

2.2.4. 事前資料:担任が「特に気になる」生徒については、個別に「フェイスシート」を作成してもらった。「フェイスシート」はA4サイズ1枚の大きさで、これまでの状況、学習面(得意な科目、苦手な科目、基礎的な学力:読む・書く・聞く・話す・計算、理解等)、生活面(得意なこと、苦手なこと)、対人関係(集団活動、同年齢・異年齢との関係、大人との関係)、家庭の状況、関係機関との連携、特に相談したい内容などについて記入してもらった。

2.2.5. 実施時の配慮：授業観察時の配慮として、できるだけ生徒らに影響の少ないよう、オープンハイスクールのような外部の者が自由に参観をしても良い日程を学校側が選定した。

### 2.3. 評価

コンサルティである教員に事後アンケートを実施し、7段階のリッカート尺度（全くそう思わない1～大変そう思う7）を用いて、コンサルテーションに対する満足度（項目番号1～10）について測定した。また、講義や助言で役立ったこと、コンサルテーションをきっかけに実践した工夫やかかわりとそれによる生徒の行動や態度の変化、今後コンサルテーションの内容として求めるものについて、自由記述による回答を求めた。アンケートはコンサルテーションの全日程を終了した後の年度末に実施した。コンサルタントからコーディネーターに郵送し、コーディネーターが各教員に配布、回収を行った。回収期限は配布から1週間程度であった。回収したアンケートをコーディネーターが集め、コンサルタントに返送した。

### 2.4. 倫理的配慮

コンサルテーションに係る座席表やフェイスシート等には、生徒の名前は名前の頭文字に関係のないアルファベットで表記してもらった。教員の事後アンケートは無記名で記入してもらい、「結果について学校名や個人が特定されないようデータ処理を行い、研修や学会発表等で使用させていただく場合があります」という一文をアンケートに記載し、アンケートの提出をもって了承とした。

## 3. 結果

コンサルティであった教員14名の回答を得た。回答を得た教員の担当科目と教員経験年数を表3に示した。14名中2名が担当教科と教員経験年数について無

回答であった。また、14名中2名は設問1のみ無回答であったため、設問1は12名で平均値および標準偏差を算出した。コンサルテーションに関する満足度について、結果を表4に示した。

設問1, 3, 6, 9, 10において、平均得点が6点（そう思う）を上回った。設問2, 4, 5, 7については、5点（ややそう思う）～6点（そう思う）であった。設問8の得点のみ4.07であった。自由記述では、『講義や助言で役立ったこと』について、「視覚に訴える教材が有効であると聞き、実践すると確かに効果があったように思う」、「具体的な案を出してもらい、実際に自分が生徒と関わるときにとるべき行動を考えるのに役立った」、「教材の工夫（視覚資料や展開の変化）で向上することがわかった」、「生徒と接する時、どんな気持ちでいるのかわからず、またどのように関われば良いかわからなかったので、助言をもらい、少しは叱らず、優しい気持ちで接することができた」といった記述があった。

また、『コンサルテーションをきっかけに実践したことやかかわり／それによる生徒の態度や行動の変化』については、「どうしても皆と同じ課題を全てや

表3 教員の担当教科および教員経験年数

|     | 担当教科 | 教員経験<br>(年) |
|-----|------|-------------|
| T1  | 理科   | 10          |
| T2  | 地理歴史 | 8           |
| T3  | 国語   | 10          |
| T4  | 国語   | 20          |
| T5  | 保健体育 | 9           |
| T6  | 英語   | 数十年         |
| T7  | 理科   | 2           |
| T8  | 地歴公民 | 7           |
| T9  | 保健体育 | 2           |
| T10 | 養護教諭 | 1           |
| T11 | 保健体育 | 3           |
| T12 | 英語   | 6           |

表4 教員のコンサルテーションに関する満足度

| 項目 | 内容                                     | 平均値  | 標準偏差 |
|----|--|------|------|
| 1  | 発達障害の基本的な特性について、知ることができた               | 6.17 | 1.69 |
| 2  | 発達障害への基本的な対応、かかわり方について、知ることができた        | 5.93 | 2.09 |
| 3  | 気になる生徒の行動や特性について、知ることができた              | 6.07 | 2.06 |
| 4  | 気になる生徒への「具体的な」対応やかかわり方について、知ることができた    | 5.57 | 2.28 |
| 5  | 環境調整(教室の環境、教材提示、プリント等の配慮や工夫)ができるようになった | 5.21 | 2.32 |
| 6  | 気になる生徒の、問題となっている行動の理由を考えるようになった        | 6.07 | 2.15 |
| 7  | 実際に、生徒への声かけやかかわり方の配慮・工夫ができるようになった      | 5.57 | 2.28 |
| 8  | 生徒の態度や行動に変化があったと思う                     | 4.07 | 2.67 |
| 9  | 助言は役立ったと思う                             | 6.29 | 2.07 |
| 10 | コンサルテーションを今後も受けたいと思う                   | 6.29 | 2.07 |

\*n=14で算出。項目1のみ2名の無記入により除外しn=12で算出した。

れない生徒には、本人にやれるような目標を個人に対して設定するようにした」、「生徒が黒板に貼り付けた教材を見るために顔を上げるようになった」、「言わなくてもわかってくれるだろうという考え方をなくし、一つ一つ細かに指示を出すようにすると、授業への集中度が増したように思う」、「細かなことでもよくほめるようにしたら、生徒は嬉しそうだった」といった記述があった。『今後、どのような支援があれば良いか』といった設問には、「卒業後の進路や就労支援に向けた取り組み」、「具体的な事例を取り上げ、対応等について理解を深めたい」、「授業でどのような工夫をすれば良いのか、もっと教えてほしい」といった意見があった。

#### 4. 考察

本研究では、特別支援教育における支援の実態が未だ明らかとなっていない高等学校定時制課程において、行動面・学習面で「気になる」生徒の支援について、講義研修、授業観察、事例検討を実施し、教員への事後アンケートをもとに、行動面・学習面で「気になる」生徒の支援に関する教員へのコンサルテーション効果について検討した。

教員に対する事後アンケートの結果、発達障害に関する基本的な知識や「気になる」生徒の行動や特性について『知ることができた』という項目で教員の高い満足度を得た。また、「環境調整ができるようになった」「気になる生徒の問題となっている行動の理由を考えるようになった」「実際に生徒への声掛けやかかわり方の配慮・工夫ができるようになった」という指導の変化に関する項目でも「そう思う」と答えた教員が多かった。自由記述においても、板書や教材など事前の環境調整を行い、生徒のより適切な行動を見つけて褒めるといった事後のかかわりを工夫したという記述が多くみられ、教員の生徒個人の困難に応じようとする指導の変化が確認された。

本研究における対象生徒の中でも教員が「特に気になる」と述べた生徒には、「板書が遅い」「字を書く時に線や点が抜ける」といった学習面の困難さや、「目が合にくい」「会話に違和感がある」といった対人関係の困難さなど、特別な支援を必要としていると考えられる生徒が多くみられた。また、「私語が多い」といった一般に学校場面でよく見られる行動についても、一般的な注意や指示では収まらず、「何度注意しても同じことを繰り返す」生徒が多いことが教員間で問題となっていた。教員らが「どのように理解して指導すれば良いかわからない」と訴えていた、これらの「特に気になる」、「気になる」生徒について、生徒の授業中の姿勢や板書の様子などをコンサルタントが直接観察し、事例検討で普段の様子を聴き取りながら、

具体的かつ実行可能な支援方法を提案したことは、教員の理解を促し実際の指導につながったのではないかと考えられる。

さらに、「コンサルテーションにおける助言について役立ったと思う」「コンサルテーションを今後も受けたい」という2つの項目においても満足度が高かった。こうした結果から、本研究におけるコンサルテーションの内容は、「発達障害の診断がある、もしくは診断はないが行動面・学習面で特に気になる生徒について、教員の理解を深め支援につなげたい」という学校側のニーズに応える内容であり、実際に教員の生徒に対する見方や指導を変容し得るものであったといえる。

一方、「生徒の態度や行動に変化があったと思う」という項目では「どちらともいえない」という回答が多かった。本研究における介入頻度と内容ではコンサルタントによる厳密な行動記録が困難であり、教員による個々の生徒の行動記録についても教員の負担感を考慮し実施困難であった。また、今回は事後アンケートのみの評価であったため、生徒の行動が介入開始時より改善していても、介入前後でのデータに基づく効果比較ができなかった。生徒の行動変容を数値として明らかにできなかったことが本研究の限界の一つである。

行動コンサルテーションにおいては、クライアントの行動面の変化に関する記録に基づく評価が重要である<sup>14)</sup>が、一方、行動コンサルテーションの実施に対して厳密性を重視しすぎると、かえって教員の抵抗感が生じるという背反した現象が存在することも指摘されている<sup>15)</sup>。学校現場において負担が少なく、かつ客観的なデータを収集することは今後の課題としたい。

また、2014年1月の我が国の障害者権利条約批准に伴い、学校教育においてはインクルーシブ教育システムの構築に向けた取り組みが始まっている。日野・熊谷<sup>16)</sup>は、高等学校における発達障害のある生徒への配慮に関する調査研究を行い、高等学校の教員に対する発達障害の特性と支援に関する研修の不十分さと「合理的配慮」に関する理解啓発の必要性を述べている。今後、定時制においても、合理的配慮やユニバーサルデザインの視点から支援を考えていく必要がある。

井上<sup>17)</sup>は、まずユニバーサルデザインの視点で環境を整えるアプローチを行い、それでも支援を必要とする場合は個別にアセスメントを行い特性に応じた支援を検討し、さらに問題行動が生じている場合にはより個別に機能的アセスメントを実施して個に応じた支援を行うという3段階のモデルを提唱している。本研究のように、対象となる生徒が多数存在する場合、介入初期から個別の対応を行うことは現場の教員数からみても困難である。初期段階として、学級全体で取り組



むことのできる環境設定を行い、どの生徒にとってもわかりやすく学びやすい環境を用意することで、問題となる行動の多くを予防することができる。

本研究においても、いくつかの学級で教員がパワーポイントを使用して視覚的にわかりやすい授業を行った結果、生徒が教材を見るため顔が上がり、褒めるチャンスが増えたということがあった。また、ある教員がプリント教材を工夫し、板書を減らしてプリントに書き込む形式で授業を展開したところ、これまで寝ていることの多かった生徒が授業に参加するようになり、生徒が「生まれて初めて勉強が楽しいと思った」と語ったというエピソードがあった。

本研究では事後アンケートのみからの結果であるが、特別な支援を必要としている生徒が多く存在している定時制において、授業観察や事例検討など学校現場の実態に即したコンサルテーションを行うことで、「困った生徒」ではなく「困っている生徒」として教員の生徒理解を促し、生徒の特性や困難さに配慮した指導の変化を促すことができた。今後さらに、学級全体での予防的対応を行いながら、ひとりひとりの生徒の実態に応じた具体的支援について客観的なデータを収集しながら成果を蓄積していくことが課題である。

#### 謝辞

定時制高等学校の現状を危惧し生徒たちのためにと多大なご協力を賜りましたA高等学校定時制課程の先生方に心より感謝申し上げます。

#### 付記

本稿は、第一筆者による日本特殊教育学会第52回大会ポスター発表（2014）の内容に加筆修正を加えたものである。

#### 参考文献

- 1) 小野次郎、高等学校における特別支援教育—企画にあたって—、LD研究、第19巻、p191、2010
- 2) 文部科学省、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、2012
- 3) 文部科学省、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ、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・グループ報告一、2009
- 4) 週刊教育資料、高校現場最前線（第20回）定時制・通信制教育の変化と特別支援教育：定通教育の「第三の風」を受け入れる組織力を生かした学校づくり、三重県立北星高等学校、2014
- 5) 菊池信二、定時制専門高校における特別支援教育の実践、障害者問題研究、36（4）、p280-285、2009
- 6) 若林上総、加藤哲文、集団随伴性にパフォーマンス・フィードバックを組み合わせた介入の適用による発達障害のある高校生を含んだ学級への学業達成の支援、行動分析学研究、28（1）、p2-12、2013
- 7) 若林上総・中野聡・加藤哲文、定時制高校生を教授する教師の介入厳密性に対する行動コンサルテーションの効果、日本行動分析学会第31回年次大会発表論文集、p106、2013
- 8) 藤田毅、加藤誠之、大学生による私立高等学校での学習支援活動に見る高校生の学びと学校改革への視点、人間関係学研究18（1）、p33-39、2012
- 9) 細田香織、定時制高等学校に通う生徒への「絵本の読み聞かせ」の有用性（1）自己理解・他者理解・ノーマライゼーションの理解への一助として、埼玉純真短期大学研究論文集（6）、p57-69、2013
- 10) 宮寺千恵、高等学校において気になる行動を示す生徒の特徴に関する予備的検討、千葉大学教育学部研究紀要、第60巻、p379 - 383、2012
- 11) 石隈利紀、学校心理学、誠信書房、1999
- 12) 加藤哲文、学校支援における行動コンサルテーションの役割、日本行動分析学会第19回年次大会発表論文集、p43、2001
- 13) 加藤哲文、大石幸二、特別支援教育を支える行動コンサルテーション、学苑社、2004
- 14) 加藤哲文、「学校への行動コンサルテーション」の特集にあたって、行動療法研究、38（2）、p101-103、2012
- 15) 米山直樹、日本行動分析学会第24回大会発表論文集、p27、2006
- 16) 日野雅子、熊谷恵子、高等学校における発達障害のある生徒への配慮に関する調査研究、LD研究、第23巻、第3号、p257-271、2014
- 17) 井上雅彦、行動障害への支援におけるPARS（PARS-TR）の活用、第55回児童青年精神医学会ワークショップ、2014

