

[特別支援教育]

中学校通常の学級における行動コンサルテーションを用いた 発達障害のある生徒への学習指導

宮本美奈子*

1 はじめに

特別支援教育が本格的に開始されてから5年が経過しその実施状況を把握することを目的として、文部科学省では「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」が行われ、その結果（平成24年）が示された。知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は、推定値6.5%と報告された。

実際に中学校においても、学校生活の中で行動面や学習面における著しい困難さから、様々な生徒指導の問題が生じている。そのような生徒たちの教科学習と、行動面の困難さに適切な支援を行うことが今求められている。特に学習面の支援をすることは、中学校生活を送る上で彼ら自身の自尊心や自己評価を高めることにつながる。また、子どもが抱えている困難さを周囲が理解して対応しきれていないために、本来抱えている困難さとは別の二次的な情緒や行動の問題が出てしまうものを二次障害というが、この二次障害を引き起こさない予防的対応にもなると考えられる。さらに、発達障害のある生徒たちにとっての落ち着いた学級の環境は、他の生徒たちにとっても同様に感じられることとなるであろうことから、学級担任にとって望ましい学級経営にもつながっていくことが予想される。

現在、特別支援教育や生徒指導、教育相談など、校内の教育活動を進めていくうえで、校内の教員やその他のリソースだけでは、限界が生じていることが指摘されている。そのため、校内の組織や支援体制を見直し、全校体制で支援にあたることの重要性も指摘されている。しかし、チーム支援や共同そのものの体制づくりや運営の方法が十分でないという問題も生じ、そのような状況で学級担任教師をはじめ、特別支援教育や生徒指導・教育相談に携わる教員や、保護者を含んだ支援体制に関わる人々から、コンサルテーションのニーズが高まってきている。コンサルテーションとは、役割や専門性、立場の異なるメンバーが具体的な支援技術や方法、内容について提供しあったり、それらを享受しあったりする関係のことを指す。コンサルテーションの目的は、コンサルティ（コンサルテーションによって援助を受ける立場の人）とコンサルタント（コンサルテーションをとおして援助を行う専門的な立場の人）の間で行われる相互作用の過程を通して、クライアントの問題解決を図ることである。その中で特にニーズが高いのは、学級担任教師を対象としたコンサルテーションであるが、他に特別支援教育コーディネーター、校内委員会、スクールカウンセラーや専門機関との連携、学級担任教師と保護者の連携といった、様々な形態のコンサルテーションも求められるようになってきた（加藤・大石2011）。

この「行動コンサルテーション」を用いた研究報告は、井口（2008）が、「発達障害のある児童への校内支援体制の工夫—行動コンサルテーションを導入した支援の試み—」で小学校の実践研究を報告し、通常の学級に在籍する発達障害のある児童が示す問題行動の低減に対して、校内体制の整備及び機能アセスメントを用いた行動コンサルテーションが有効であった、と報告している。中学校においては、授業のユニバーサルデザイン化に焦点を当てた発達障害のある生徒への授業でのアプローチは報告されているが、「行動コンサルテーション」を手法とした先行研究は報告されていない。

授業中のどのような刺激が特別な教育的ニーズのある生徒たちに困り感を与えてしまうのか、教師たちがどのような指導、支援をすることで生徒たちが安心して学習に取り組み、「分かった。」と感ずることができるのか、それらを教師側が共通理解して実践することができれば、様々な教育的ニーズのある生徒が学習しやすい学習環境が整い、教育的な効果が高まるはずである。また、中学校の教科担任は複数の学級を受け持っている。そのため、ある学級で特別な教育的ニーズのある生徒たちに配慮した授業を展開することができれば、それがヒントとなる。そして他の学級でも同じ見方で授業をすることができ、落ち着いた学習できる環境が校内全体で整っていくはずである。

2 研究の目的

通常の学級の授業において、発達障害のある生徒の行動上の問題を軽減するために、機能的アセスメントを用いた行動コンサルテーションを実施し、その効果を検討する。

3 研究の方法

(1) 対象生徒について

対象生徒は、中学校通常の学級2学年に在籍する男子生徒（以下A男）である。医療診断は受けていないが、A市の実態把握（スクリーニング）により、特別な教育的ニーズを有していることが示された。高機能自閉症項目で19ポイント、ADHD項目で12ポイントあり、ADHD

* 上越市立直江津中学校

の不注意傾向が示された。学級担任からは、自己中心的な言動が多々見られること、集団生活に影響があること、時間が守れないこと、授業中の居眠りまたは私語があること、やりたい時にやりたいことをすること、話が聞けないこと、ゲームにのめり込みやすいことなどが報告された。また、A男には小学校の頃から個別の指導計画作成や市の巡回相談などが実施されていた。

(2) コンサルタント (実践者) について

コンサルタントは現職教員で、大学の臨床心理学コースに内地留学生として派遣された教職経験20年程度の女性であった。本実践研究においては、臨床心理学を専門とする大学院教員によるスーパーバイズを定期的に受けていた。

(3) コンサルティ (学級担任) について

コンサルティは、これまで特別支援学級担任を経験していない教職25年程度の女性で、数学を担当する教師であった。

(4) 手続き

「情報収集期」と「行動コンサルテーション実行期」の2期間にわたって実施した。実施場所は対象生徒が在籍する通常の学級の授業場面であった。行動コンサルテーションモデルに従って、問題同定、問題分析、計画実行、評価の手続きで行った。

4 結果

(1) 問題の同定

①直接観察・・・問題となる行動を一つに絞り機能的アセスメントを行うため、A男の在籍する学級の授業観察(国語・社会・英語・数学・体育・美術・音楽)を合計9回行い、ABC分析を行った。

②問題の同定・・・「問題行動を解決するための簡易型機能的アセスメントパッケージ」(阿久津2007)(以下アセスメントパッケージ)を使用し、担任(以下コンサルティ)に対して半構造化面接を実施後、問題の同定を行った。半構造化面接の内容は、問題行動の背景にある要因、問題行動の直前のきっかけ、問題行動を持続させていると思われる結果、コミュニケーションの方法、支援の仕方、好きなものや得意なこと、現在の問題行動がどの程度改善することを望むか、についてである。問題行動のうち早く改善したいものとして、「授業中つぶした姿勢になる」(以後、つぶし行動とする)と「私語」が挙げられたが、授業の直接観察でも見られた「つぶし行動」を標的行動とした。つぶし行動の操作的定義として「片腕を机の上に伸ばし、その腕の上に頭を乗せてつぶした姿勢」とする。

(2) 問題分析

①動機づけアセスメント尺度(MAS)を用いて、問題行動を持続させていると思われる機能をさらに詳細に検討した。問題行動は、「感覚刺激の獲得」、「嫌悪事態からの逃避」、「注目の獲得」、「物や活動の獲得」の4つの機能のうちの1つに分類される。A男の「つぶし行動」は、「感覚刺激の獲得」と、「嫌悪事態からの逃避」の2つの機能を持つのではないかと推定された。

②「アセスメントパッケージ」を使用し、「背景にある要因」「直前のきっかけ」「問題行動」「結果」「望ましい行動」「望ましい結果」「代替行動」のそれぞれについて記入し、A男の行動支援計画を作成した(図2)。

③ベースライン期のデータ収集を、行動支援計画をもとに行なった。標的行動の累積時間の測定と、コンサルティのA男に対する支援の実行度を確認した。

④コンサルティによる支援方法の受容性について「支援方法のアンケート」を実施した。15の項目について3点(十分やれそう)～0点(絶対やれそうにない)の4件法で回答を得た。その中から、得点が2点以上であった支援方法を取り上げ具体的な支援行動を絞った。

(3) 計画実行

①「支援行動マニュアル」(表1)を作成し、コンサルティに実行可能な支援手続きを選択してもらった。「支援行動マニュアル」とは、『授業以外での環境設定』、『授業中の支援行動』、『標的行動を起こした時の支援行動』の3つのカテゴリーに分けて支援方法を示したマニュアルである。

②A男の標的行動の生起率とコンサルティの支援行動の生起率の行動観察記録を取った。

③コンサルティに、自らの授業中の行動について、支援マニュアルの実行度を自己評価してもらった。

(4) 介入計画の評価

コンサルティとコンサルタントにより、A男の不適應行動に対して介入計画が効果的であったか以下の点について判断、評価した。

①対象生徒の行動変化に基づく介入の評価

②コンサルティの介入整合性の評価

③コンサルティによる行動コンサルテーションの評価

行動コンサルテーションの評価については、コンサルティに対して面接を週1回程度実施した。

(Durand, V. M. & Crimmins, D. B., 1992)

	感覚刺激の獲得		嫌悪事態からの逃避		注目の獲得		物や活動の獲得	
	1	5	2	4	3	1	4	0
	5	0	6	4	7	4	8	3
	9	2	10	0	11	0	12	3
	13	5	14	1	15	0	16	1
合計	12		9		5		7	
平均	3		2.25		1.25		1.75	
順位	1		2		4		3	

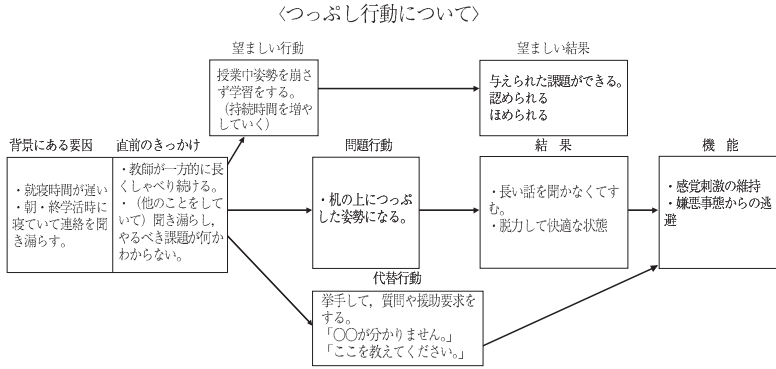
図1 動機づけアセスメント尺度(Mas)と結果

表1 支援行動マニュアル
机の上につぶす行動への対応

月 日 ()

4:できた 3:だいたいできた 2:あまりできなかった 1:できなかった

授業場面 (数学) での生徒A男への配慮について	自己チェック
① 母親と連携し、睡眠時間を確保する働きかけを行う。事前に本人と約束をしておき、家庭に協力を得る。	
② 隣の席の生徒 (級長) に、A男がデイリーライフを書いていなかったら書くように言ってもらう。→働きかけてくれた生徒にねぎらいの言葉をかける。	
③ 教示カードと、「?」カードの使い方を教える。	
《数学の授業中》	
④ 本日の学習課題を黒板にはり、全体に知らせる。(授業の内容と流れ)	
⑤ 話す内容 (説明) を簡潔にする。(1文を短く) →「?」カードが挙がったら、もう一度説明する。	
⑥ 話す前に手を止め、注目させてから全体に指示を出す。(全員が前を向くまで待つ。)	
⑦ 課題を出し終えた直後、Sから先に机間巡視し、質問を受ける。	
⑧ 《宿題を忘れた場合》 全体で答えあわせをする時に、1問でも宿題に出た問題を解かせ、チェックする。→できたらほめる。	
《姿勢が崩れてきたとき》	
⑨ 声をかけて起こし、やるべき課題についてももう一度説明する。→課題に取り組み始めたら、ほめる。	
⑩ 起こしてから、教示カードを示す。「板書を写す。」「教科書の問題を解く。」「問題集の問題を解く。」「背筋を伸ばす。」→カードに示した行動を始めたら、ほめる。	
⑪ すぐに起きない場合は、起きたら残り時間を示し、その時間内に問題を解き終えるよう促す。→できたらほめる。	



対応策

背景にある要因に対して	直前のきっかけに対して	代替行動に対して	問題行動に対して
1 家庭との連携 (学年主任、校内委員会で検討) 2 症状に対して 3 対応 ・終学活の連絡で重要なものを直接知らせる。 ・連絡事項のメモを渡し、デイリーライフに書かせる。→次の日チェック	1 場所 ・座席を声掛けのしやすい場所に配置する。 2 もの ・課題を視覚的に提示する。(あらかじめ授業の流れを知らせておく) 3 人の行動 ・個別に声をかけてから全体への指示をする。 ・話す前に、注目を促す ・話す内容を短くする。 ・つぶす前 (授業の始まり) に指示を出す。	・授業中、課題を出す直前に、「分からなかったら、説明の後すぐ聞くこと。」と伝える。 ・課題を出し終えた後、分からなくなったなら、「手を挙げよう。」と言う。 ・何をするか分からなくなったなら「挙手して聞く。」と言うことを本人と事前に約束しておく。	・起こして、やるべき課題についてももう一度個別に指示をする。 ・起こして、課題に取り組むためのカードを示す。「板書を写しましょう。」「問題を解きましょう。」「プリントに記入しましょう。」

図2 A男の行動支援計画

(5) A男のつぶし行動について

A男の数学の授業時に見られた「つぶし行動の授業時間の割合」と「コンサルティの授業中の働きかけ」①簡潔な指示や説明、②指示する前の注意喚起との対応率を図3に示した。この図中の「セッションNo.」とは、コンサルティが自己評価した授業回数を表している。図3に表示されたセッションNo.はコンサルトの直接観察 (週1回程度) によるものであるため、連続した数字とはなっていない。

A男の標的行動のつぶし行動の操作定義に従った行動観察記録を行った。ベースライン期では、1校時50分あたりの標的行動の割合 (標的行動従事時間÷授業時間×100) の平均は約21%であった。いずれも授業開始から40分経過後につぶし行動が見られた。先行条件としては難しい課題に1人で取り組みずに諦めてしまった、教師の説明を最後まで聞くことができなかった、また質問するために教師を待っている間に姿勢が崩れていったというものだった。コンサルティもA男に注意を向けておらずその様子に気づかなかったため、即時対応はなく机間巡視でも順番を後回しにしていた。3回のセッションともコンサルティによる不適切行動への対応はなかった。介入期の第5セッション～第36セッションでは、A男の1校時50分あたりの標的行動の割合の平均は約7.2%であった。第10セッションと第15セッションの間に、A男の座席が教室の最後尾の一人席から最前列へと移動した。また、声掛けをしてくれる級長が隣の席に配置された。その後 (第15セッション～第36セッション) の標的行動の割合の平均は1%となった。また、注意喚起が多く行われているセッションでは、つぶし行動が少なく、逆に注意喚起があまりできていないセッションでは、つぶし行動の割合が多くなっている。

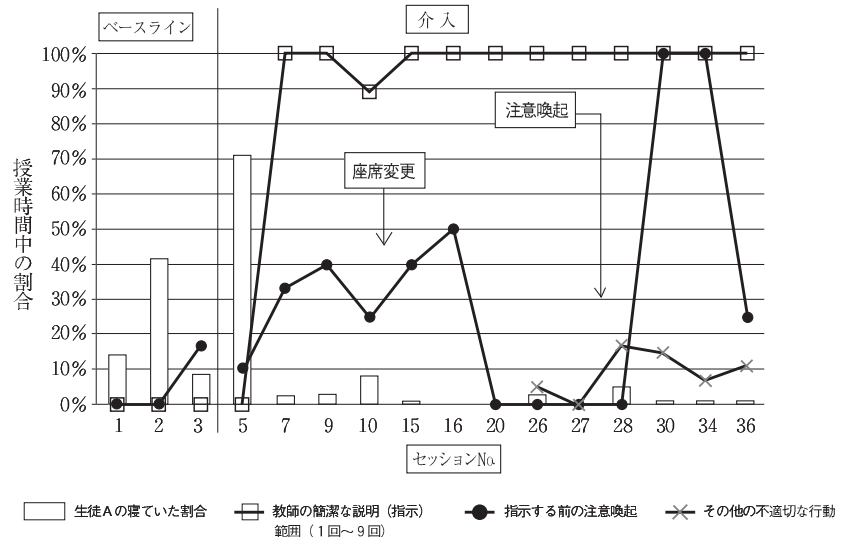


図3 つぶす行動と教科担任の働きかけの関係

(6) 授業中のコンサルティの働きかけについて

介入期に入り、コンサルティには①～⑩について毎時間自己評価をしてもらった1週間（2時間）の自己評価を振り返って、第4セッションの後に面接を行い実行度の確認を行った。

ベースライン期では、《授業以外での環境設定》の①～③の項目については、コンサルティにとって授業中の標的行動との関連性があまり感じられなかったためか、実行に至らなかった。《授業中の支援行動》の④～⑦の項目については、コンサルティが授業中に少し注意すると実行できそうな内容ではあったが、表記の仕方が具体的ではなかったためコンサルティがどのように動いてよいのか分からず実行に移らなかった。⑧については、毎時間宿題が出るわけではないためベースライン期では評価がなかった。《標的行動を起こした時の支援行動》の⑨～⑩の項目については、コンサルタンの観察では、コンサルティが声をかけたり肩をついたりして起こすことはしたが、A男が起き上がった時に賞賛の言葉がけは見られなかった。また、「支援行動マニュアル」の提案をした際に⑤、⑩にある個別に注意喚起するためのカードを作成し対象生徒への提示をお願いしていたが、活用されなかった。以上のことから、支援行動の数が多いとコンサルティへの負担感が多くなり、実行度も下がると考え、コンサルタンが特に実行してもらいたかった④「学習課題（授業の流れ）を紙に書いておき、授業の始めに黒板へ提示する。」と、⑥「話す前に手を止めさせて、前を向いたら全体に指示を出す。（全員が前を向くまで待つ。）」を重点的に実行してもらうことを提案した。

① 「授業始めの課題提示」について

「授業始めの課題提示」とは、コンサルティが始業時にその日の授業の内容と学習の順番を黒板に書くことである。聞き漏らしが多く、授業の後半に学習内容についていけなくなるA男にとって、視覚的情報を与えることは有効であると考えた。コンサルティの自己評価とコンサルタンの観察による評価の対応グラフを図4に示した。ベースライン期後、第9セッションまではコンサルティの自己評価でもコンサルタンの観察による評価でも提示されることがなかったが、第10セッションで黒板での記入が見られ、コンサルタンからもその記入を継続するようお願いしてからは、授業始めの課題提示が毎時間続けられるようになった。

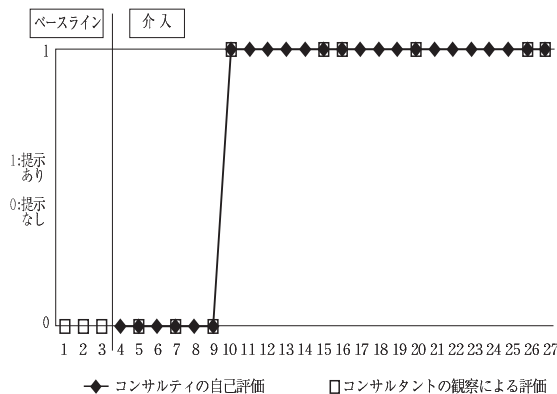


図4 授業始めの課題提示の有無

② 「指示する前の注意喚起」について

「指示する前の注意喚起」とは、教師が生徒に課題を提示する際に、学級の生徒全員の手を止めさせ話し手に注目させてから話す、ということの意味する。指示する前の注意喚起を行ったかどうかの評価の対応グラフを図5に示した。

ベースライン期では、全体的に準備が整っているかの確認はなく、順に課題を口頭で伝えていた。A男は途中からどの問題に取り組むべきか分からなくなり、課題に取り組まずに文房具で遊んだり、机につぶしたりという行動が見られた。

介入期の第4セッション～第37セッションでは、コンサルティが『できなかった』と評価したのが1回で、『あまりできなかった』の評価が9回、『だいたいできた』との評価が19回、『できた』が5回だった。第20、26、27、28セッションでは、コンサルティは『だいたいできた』、『できた』と評価したにもかかわらず、コンサルタンの評価は0%と低かった。第27セッションでは授業中、コンサルティの立ち位置がいつもと違いA男の斜め前方ではなく窓際で、コンサルティがA男にあまり注意を払っていないと感じられた。授業後、コンサルティからA男がこの週は反応が良く、授業中のノートもきれいにとっていたことが語られた。また、コンサルティの立ち位置については特に意識されていなかった。

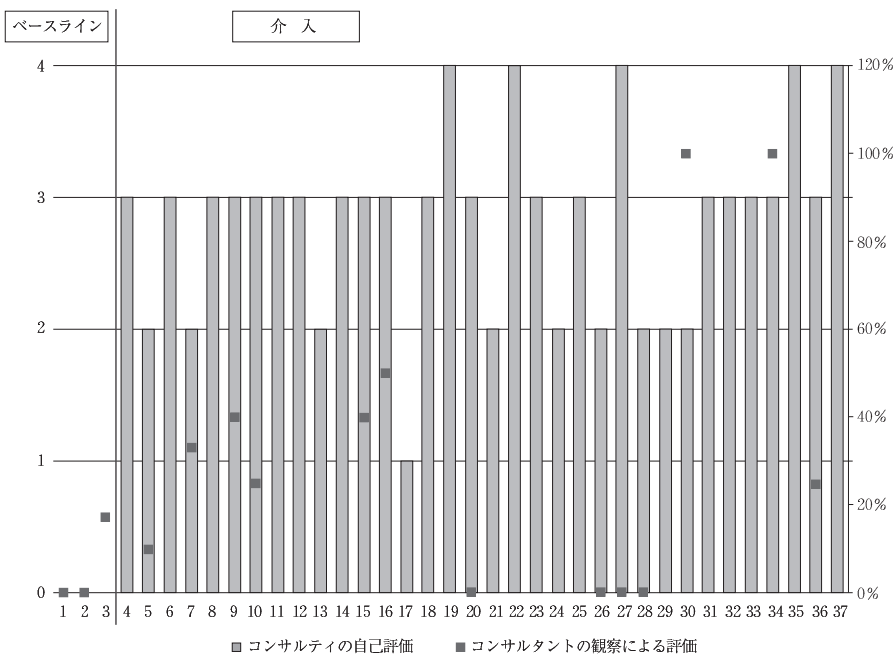


図5 指示する前の注意喚起の評価

第26セッション～第28セッションでは指示する前の注意喚起がコンサルタントには確認できなかったため、第28セッションの後、コンサルティと面接を行った。コンサルティの自己評価では注意喚起を行っていたと記録されていたので、注意喚起の仕方についての具体的な方法について認識がずれていることが考えられた。注目の与え方の工夫について具体例を挙げて話したところ、その後意識的な取組が行われるようになった。

③ 「簡潔な指示・説明」について

「簡潔な指示・説明」とは、コンサルティが学級全体に指示を出す際に1文に1つの行動のみを示し、問題について説明するときにも文を短く区切って話すというものである。コンサルティの自己評価とコンサルタントの観察による評価の対応グラフを図6に示した。第4セッション後に、観察結果をコンサルティに伝え、今後の授業中の支援の在り方について話し合った。コンサルティから、A男だけのためにそこまでやることは特別扱いになるのではないかとコメントがあった。また、学級内でA男への支援が第一優先とは思っておらず、むしろ寝ていない時間は不規則発言があることから、静かにしているほうが良いと思っていること、他にも手がかかると感じている生徒が2名おり、その2名にも学習支援が必要だと思っているとのことと話された。コンサルタントからは、今提案している内容は生徒一人のためだけに有効なのではなく、学級の他の生徒にも有効的に働くと思われるし、今後A男に手がかからなくなればその分他の生徒を見る余裕が出てくるので是非実行してほしいと伝えた。その後、第8セッションから簡潔な指示・説明のコンサルティによる自己評価が徐々に上がっていった。コンサルティの自己評価では、4（できた）が記入されたことはなかったが、コンサルタントの観察による評価結果では、100%の値を示した時に3（だいたいできた）と記入されていたためコンサルティが控えめに評価したことが考えられる。

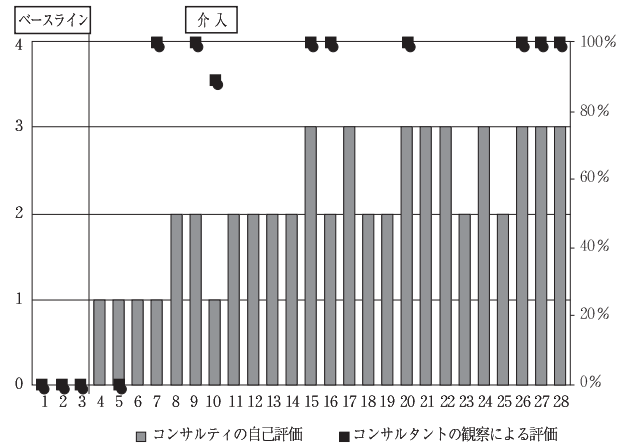


図6 簡潔な指示・説明の対応グラフ

5 考察

(1) A男の標的行動について

A男の標的行動は、第14セッションの後に座席変更があり、その物理的環境の変化をきっかけに授業中の標的行動の割合平均が1%と激減した。座席を教室の前の方に移動させることについてコンサルティはかなりの抵抗感を抱き、座席の変更までに時間を要したが、変更した結果、自然とA男に目が行き、注意喚起の声掛けもタイミングよく行われるようになった。A男ができたことに対しても称賛の声掛けがあり、A男の注意が授業内容から逸れることを阻止し、つぶし行動にも抑制がかかったと考える。つぶし行動が見られなくなってから、その他の不適切な行動が目立つようになったが、その行動とコンサルティの働きかけとの関連を見出すことができなかった。

(2) 授業中のコンサルティの働きかけについて

コンサルタントが介入期に提案した支援行動を実行するまでにかなりの時間を要した理由として2点のことが考えられる。1点目は、コンサルティは教職経験が豊富で今までの授業スタイルを変えることにはかなりの抵抗感を感じていた。2点目は、コンサルタントの提案内容の数が多く、また文章の表記があいまいで、コンサルタントの意図することが正確にコンサルティに伝わっていなかったということである。介入の整合性を高めるために、支援方法については話し言葉を具体的に伝えるなど、厳密に実行してもらうには具体性が要求される。また、面接を定期的に行うことは、コンサルティの受容度を確認でき、支援計画の内容の実行度について協議することができるのでコンサルティの実行度を高め、維持するために効果があることが示唆された。コンサルティからは、つぶし行動をするA男が教室の前にいることで他の生徒も真似をしてしまうのではないかと心配していたが、A男のつぶし行動が無くなり驚いたこと、支援の必要な生徒は授業中の教師の動線上に配置することがよいというコメントを聞いた。

(3) 行動コンサルテーションの評価について

コンサルティからは、支援内容は実行しやすいものだったが、自分の今までの授業スタイルを変えることが難しかった。学習内容によって、対象生徒の授業への取組状況が変わった。特別な支援を要する生徒に対しての支援方法には、様々なものがあるのだと、参考になったという感想が聞かれた。

授業中の指示の出し方に関するアンケートの「7. 私は、教室において、この指導法を進んで用いるだろう」の項目の評価が低かったこともあり、コンサルテーションを行う上でコンサルティの支援の実行に抵抗が示され行動コンサルテーションの難しさを痛感した。

6 研究のまとめと今後の課題

本実践研究では、国語、数学、英語の3教科に絞って共通の学習支援の方法を提案し、各教科担当者にも実践をお願いした。

中学校では、一人の生徒に教科の数だけの教師が関わる。当然、教科の専門性や教職経験によって授業に対する考え方、生徒への教え方

は様々である。それ故、生徒の学習に向かう姿勢も教科によって異なることが考えられ、実際の授業観察でも生徒の様子は教科によって異なっていた。異なることばかりで共通にできることがあるのかと思われたが、ミニ校内委員会を設け話し合いをもてたことで、4つの点で共通に指導することができることが分かった。

数学の授業中の支援で効果が見られた「指示する前の注意喚起」は、国語の担当教師が頻繁に行っており、国語の授業中にはつぶし行動が見られなかったことから、A男にとってのつぶし行動が起こりにくい有効な支援方法だと考えられる。英語の担当教師も毎回「指示する前の注意喚起」は行っていたにも関わらず、つぶし行動が見られた。これは、注意喚起の方法に違いがあったからだと考えられる。国語の担当教師は大きな声で名前を呼んでから注意を促し指示を出すという方法だった。英語の担当教師は、A男個人にというよりも、学級全体への注意喚起であることが多く、A男がそれに気付けずにいたように思う。

教師側でも、教科担任の学習支援方法を統一し、実践してもらったが、実行度や方法は教師によって若干異なっていた。厳密に観察できなかったこともあり詳細な分析に至らなかったが、コンサルタントの意図する内容と、実際に授業で学習支援をする教師同士の間でも1つの方法についての捉え方を統一することは難しいことが分かり、今後の課題につながった。

特別支援教育に関する校内体制の整備が進み、特別支援教育コーディネーターの指名、校内委員会の設置、個別の指導計画や個別の支援計画の作成などが各学校で確実に行われつつある。しかし小学校・中学校・高等学校と、学校によって取組の内容には大きな偏りがあると言える。何度も触れるが、中学校では教科担任制で授業が構成されている。特別なニーズを必要とする生徒の情報も10人前後の職員が共有し、同一歩調で指導を進めていかなければならない。今回行った実践研究でも、教科担任間の意識を同一にすることの難しさを実感した。それは、一人の生徒が授業内容やその形態によって違う側面を見せるからである。授業中に違う形で生起する問題行動が、同じ機能もっているのかそれとも違っているのか見極めることが重要だが、見極めるまでの過程が複雑であったり、時間がかかりすぎたりする。また、支援方法が授業の形態によっては、実行が困難な場合があるかもしれない。その全てを実行していただくだけの時間の確保が難しい。校内の教師たちが共通理解をし、なおかつ実践を継続していくための時間をとっていく必要がある。本実践で開催したミニ校内委員会では、3教科の教師が集まり約1時間程度の打ち合わせを行った。放課後の時間を利用することと、集まる人数があまり多くなかったので時間を合わせやすかったと思われるが、日常的にこのような会を、特別な教育的ニーズのある生徒全員を対象に開くことは難しい。

また本実践では、コンサルタントが毎週授業観察を行ったが、実際には校内にいる特別支援教育コーディネーターはそれだけ頻繁に自校の授業を見るのが不可能である。授業観察に代わる評価の仕方を取り入れなければ、今回同様のコンサルテーションは不可能であると思われるので、校内事情に合わせたコンサルテーションの方法を見つけていく必要がある。

中学生になると、行動上の問題は複雑化していることが少なくない。二次障害が疑われる状況が多数起きている。それを、特別支援教育的な見方で見るか、生徒指導的な見方で見るかによって、対応が異なってくる。発達障害を疑われる生徒にとってどちらの対応がいいのかは明らかである。彼らに大きな失敗経験をさせることは、将来的に見て得策とは言えない。予防的な対応をどのようにしていくのかの教職員の心構えについて校内での研修が不可欠であると考え。インクルーシブ教育に向けて今後一層、特別支援教育の範囲が広がっていくことが予想される。今後、学校において問題となる行動をとってしまわざるをえない生徒たちの、よき理解者の一人となっていけたらと思う。

引用・参考文献

阿久津裕美 「簡易型アセスメントパッケージを利用した行動コンサルテーションが問題行動のある児童を担当する教師に及ぼす効果」

上越教育大学大学院修士課程学校教育専攻修士論文、2007年

井口幸太郎 「発達障害のある児童への校内支援体制の工夫 ―行動コンサルテーションを導入した支援の試み―」教育実践研究、2008年、

第18集、187-192

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年

加藤哲文・大石幸二 『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』学苑社、2011年

加藤哲文 「クラスで使える応用行動分析」 月刊実践障害児教育、vol.455-459、2010年

小林浩子 「中学校の通常学級における授業のユニバーサルデザイン化の有効性について」教育実践研究、2010年、第20集、247-252

P.A. アルバート・A.C. トルーマン著、佐久間徹、谷善二、大野裕史 訳 『はじめての応用行動分析』二瓶社、2004年

文部科学省 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」、2003年

文部科学省 「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」、2004年

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年

ロバート E. オニール、リチャード・W. アルビン、キース ストーレイ、ロバート・H. ホーナー著 茨城俊夫監修 『子どもの視点で考える 問題行動解決支援ハンドブック』学苑社、2003年