

特別支援学校での生活指導・教育相談にかかわる

校内研修の質的向上を目指した取組

鈴木 正実（教育実践コース）

1 職員の専門性維持・向上の課題と解決の方向

(1) 勤務校の専門性維持・向上における課題

勤務校は、新潟市にある小・中学部を併設する知的障害特別支援学校の一つである。

勤務校では、政令指定都市への包括的権限委譲（2017年4月）により県異動該当者が2018年度現在で20%（14名）を占める。多くは40～50代で特別支援学校での勤務経験年数が長く、分掌の中核を担っている。2022年度までには全員が県立学校に転出し、代わりに特別支援教育に関する知識と経験の浅い職員が転入ないし採用されてくる。これは、現場で貴重な知識と経験の伝承が困難となる「谷間」を迎えつつあることを意味する。

また、勤務校では、児童生徒の指導について「担当制」を採用している。各職員が責任を持って担当する児童生徒への指導を効率よく丁寧に行えるメリットがある。しかし、遠慮の心理が働き、担任でない児童生徒への指導について「助言できない」、「指導方法を気軽に相談しづらい」ことも多く、指導方法が手詰まりとなり、問題の長期化や悪化をまねくデメリットもある。職員の困惑、疲労、意欲低下にもつながる。

以上の2点から、学校全体として、問題行動に対応する特別支援教育の専門性をいかに維持・向上させるかが課題となっている。

(2) 特別支援学校における「専門性」

新潟県の教員育成指標では、新潟県の教員に求められる資質・能力を①教員としての素養、②学習指導力、③生徒指導力、④学校運営力としている。勤務校においては、問題行動へ対応が特に課題となっており、その点から生徒指導力の向上への取り組みのニーズが最も高いと考えられた。

一方で、知的障害の特別支援学校の教育では、生徒指導と学習指導の区別が難しい場面も多い。学習指導中に問題行動を起こして、授業に参加できないこともある。また、教科・領域を合わせた指導も日常的に取り入れられており、休憩時間ですら指導対象となっている。このことから学習指導と生徒指導の違いを明確に線引きができない場面が多い。そこで、学習指導の視点も加味しつつ

生徒指導の視点を中心に専門性の向上について考えていく必要がある。

(3) 「学校全体の生徒指導取組モデル」

勤務校における問題行動の解決と、諸課題を解決するため、生徒指導の分類（八並・国分、2008）と教育介入への応答性（RTI）に基づく段階的な教科指導（Vaughn, et, al, 2014）を参考に、「学校全体の生徒指導取組モデル」を考えた（図1）。

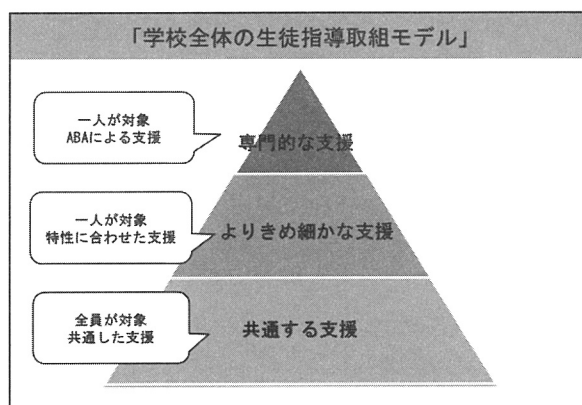


図1 「学校全体の取組モデル」

このモデルで基盤となる第1層は「共通する支援」である。ここでは児童生徒全員を対象とした生徒指導が行われる。第1層に相当する支援でうまくいかなかった場合は、第2層の「よりきめ細かな支援」を行う。ここでは個別対応が主体となる生徒指導が提供され、児童生徒の障害特性に応じた支援が望まれる。

第2層に相当する支援でうまくいかなかった場合、第3層の「専門的な支援」を行う。第3層での指導は、通常の指導では解決困難な事例を対象とするからである。そこで、より専門性の高い個別対応の生徒指導が提供するため、ABA（Applied Behavior Analysis：応用行動分析学、以下ABA）を活用した支援を行う。ABAによる生徒指導は、指導が必要となる問題を、児童生徒に内在する特性や病理の結果ではなく、ある環境において高い頻度で自発する行動とその環境のやりとりとして定義し、測定および分析し、そこにある随伴性に介入する手続きを立案して実行、その成果をさらに評価し介入していく一連の指導であると説明さ

れる。そのため、経験や勘だけではなく、なぜそのように指導するのかについて科学的で合理的な説明が可能である。また、勤務校において、ABAに基づく支援を的確に実践できるのは一部の職員に限られる。このことから、第3層に位置付けることとした。

2 第1層：朝の会にある「共通する支援」

勤務校における朝の会では、問題行動がほとんど発生しない。「共通する支援」が存在すると推測された。そこで、朝の会で共通する支援がされている様子を写真で記録して「朝の会だより」を作成し、これを分析した。掲載された様々な支援を「1:教師の意図を分かりやすく伝えるための支援」「2:児童生徒が自分で反応する、反応しやすくするための支援」に大別し、さらに、それぞれ「①人的支援」「②環境整備」「③説明の仕方」「④機器・教材」の機能で細分化した。すると、これは学びのユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning CAST, 2008) (以下、UDL) のガイドラインに重なる部分が多いことが明らかになった。

このことから、勤務校で行われている「朝の会」は、「個々に違いを持ったすべての子どもたちが、同じ学習内容に対して平等に公平に学習へのアクセスと機会をそれぞれに最適な方法で得ることができる」(Rose&Meyer, 2002) というUDLの視点で構成された活動であったといえる。

一方で、「朝の会だより」を配付したときの職員反応から、職員はそれらの背景に気が付かず、無意識で取り組んでいる可能性が高いことも示唆された。職員の専門性に関わらず、朝の会は、TTでの支援、指導のパターン化、教室の構造化などによって受け継がれ運営されてきたことに起因していると推測される。

以上から、勤務校における第1層の取組は効果的に取り組まれていることが確認された。今後は、無意識に行われている専門性の高い取り組みを、価値づけ、意識化させることで、職員の専門性を維持・向上させると期待される。

3 第2層：インシデント・プロセス法の活用

インシデント・プロセス法 (以下、IP法) による事例検討研修を行った。これは、短い象徴的な出来事をもとにした事例提供を受け、参加者の質問を通して事例概要を明らかにし、その原因と対策を考えていくカンファレンスの方法で、参加者の負担感の軽い方法である。

IP法による事例検討研修は、合計5回実施し、

毎回5~10名程度の参加者があった。主な参加者は20~40代であり、教員1年目の職員や他の特別支援学校から今年度異動してきた職員、特別支援学校勤務が初めての職員が多かった。

終了後、IP法による事例検討研修に1回以上参加したことがある26名 (勤務校在籍教職員73名の35.6%) に対して、アンケート調査を行った。以下の質問に対し、「当てはまる」「ややあてはまる」の肯定的回答をしたのは次のようであった。「これまでよりも生徒指導のことで他の職員と話し合うようになった」91%、「自分の生徒指導上の対応や支援の見方・考え方が広まった」95%、「実際の生徒指導上の対応や支援場面で、話し合った支援策が役に立った」95%。この結果から、IP法による事例検討研修は、参加者にとって担当制の枠を超えて情報交換をすることの有効性を体感させ、「よりきめ細かな支援」としての生徒指導力の向上に有効であったと考えられる。また、参加者それぞれの考えをもとに支援策を出し合うため、家庭へのアプローチ、医療機関との連携、心理的なアプローチなど、多様な視点からの支援策を整理分類することができた。しかし、行動変容という視点から考えると、望ましい効果がすぐには出ないという課題が残された。

4 第3層：ABAを活用した全体研修

(1) ABAを活用した研修の実際

第3層の取組を誰もが実践できるように、全職員でABAを学び活用する計画を立案した。そのため以下の5つの取組を行った。①ABA全体研修(年2回)、②グループ研修、③筆者と希望者による事例研修、④自主研修、⑤研推便りの発行。

①ABA全体研修会: ABAの基本を学び、さらに活用するには、研修の時間が十分ではない。そこで、ABAのうちでも問題行動への対応に絞って、全職員でその考え方を取り入れた対応ができるように計画を立案した。「子どもの視点でポジティブに考える 問題行動解決支援ハンドブック」(オニールら, 2017) 等を参考に、児童生徒の問題行動をサマリー仮説、競合行動バイパスモデル、それに沿った支援策(行動支援計画)を立案・実践する作業を通してABAの基本的な考え方を学んでもらい、その有用性に気づいてもらえるような研修を計画した。6月に行った初回の研修会では、ABAにおける行動の捉え方を解説した。そして、ABCフレームの説明と機能(行動の目的①感覚刺激の獲得、②注目の獲得、③物、活動の獲得、④逃避や回避)の解説を行った。さらに、この考えを活用するABC

シートを筆者が作成し、これを使った事例検討を行った。12月の全体研修では、指導困難事例の発表と6月の職員全体研修と同様の方法で事例検討を行い、ABCシートを使った分析演習を行った。

②グループ研修：月1回、4人1組で授業力の向上を目指してグループ研修会議が行われた。その際に、ABCシートを使った事例検討を20分程度行った。これは、年5回行われた。

③自主研修：会議のない放課後に筆者が呼びかけ、参加者を募り、ABA自主研修を行った。10分程度、ABAの基本的な知識の解説を行い、その後にABCシートを使っての事例検討を行った。3回の自主研修を行い、合計19名（自主研修対象職員70名の27%）の職員が参加した。

④事例研究：校内の指導困難な2事例に対して筆者と担当者でABAを活用して事例検討を行い、児童生徒の問題行動の改善を目指して支援を行った。支援前と支援後の記録を取り、指導効果の測定を行った。

⑤研推だより：ABAの基本的な知識を載せた。ABA自主研修の様子や普段の取組で印象的だった対応を、職員にインタビューしてABCシートで表して記載した。

(2) 研修の結果と考察・課題

ABAを活用した2つの事例研究では、どちらも問題行動の改善が見られ、ABAを用いた専門的指導が有効である事が示された。

また、ABAを活用した全体研修終了後のアンケート（回収率79%）では、以下の質問項目に対して、回答者の全てが「あてはまる」「ややあてはまる」の肯定的評価をした。①機能（問題行動の理由や因果関係）に基づいて、対応を考えることが重要だと感じている、②問題行動が起きないように、環境を整えることが重要だと考えている、③望ましい行動や結果に対して、意図的にほめたり、認めたりしている、④チームで対応を考えることが効果的だと考えている。特に、「4:あてはまる」を約82%が選択した。このことから、校内研修によって職員のABAに対する基礎的な理解と普及がある程度はなされたと判断できる。

また、アンケートで、ABAの既存知識と活用程度を質問したところ、約60%の職員がABAは活用しているが日常的ではないとする「初心者」であり、16%の職員がABAを知らなかった「初学者」であることが明らかになった。「初心・初学者」群からは、肯定的な記述回答が多かった。今後増加するであろう特別支援教育に関する知識と経験の浅い職員にとっても効果的な学びを提供する可能

性が感じられる結果である。

5 「学校全体の生徒指導取組モデル」と「専門性」についての考察

(1) 「学校全体の生徒指導取組モデル」再考
勤務校の現状から「学校全体の生徒指導取組モデル」を作成し、勤務校で実際に起こる児童生徒の問題行動の解決に向けた取組と、職員の生徒指導力の向上に向けた実践を行ってきた。

第1層では、UDLの考え方を取り入れた共通する対応が効果を上げていた。第2層では、IP法を用いた事例検討会によって、参加者の問題行動への分析力や対応力の向上、協働することへの肯定的反応が確認された。第3層では、ABAを用いた支援が、困難な事例の問題行動の改善に効果を上げた。また、ABAを学び活用することへの肯定的評価を得た。特に初心者と初学者にその効果が多く認められた。

以上の内容からこのモデルに基づいた取組は、知的障害特別支援学校の勤務校においては有効であると考えられる。それだけでなく、第1層の共通した支援の意識化・言語化、第2層のIP法による事例検討、第3層のABCシートを活用した事例検討を行うことで、そこに参加する職員の専門性の向上も期待できる。

また、ABAの考え方や支援は、第3層での支援だけでなく、全ての教育活動に効果が期待できる。例えば、第1層の「共通した支援」で、問題行動が起きにくい事前対応を考えたり、児童生徒の望ましい行動が起きやすいように環境を整えたりすることにABAは大いに活用できる。第2層の「よりきめ細かな支援」では、多様な支援策の一つとして活用可能である。このことから、「学校全体の生徒指導取組モデル」において、ABAによる支援を第1層、第2層を貫くような形で実施する方がより効果的であると思われる（図2）。

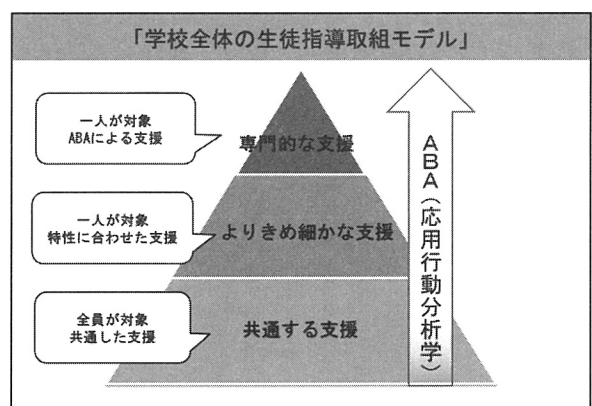


図2 学校全体の生徒指導取組モデル

(2) 特別支援学校職員の「専門性」の再考
知的障害特別支援学校で生じる子どもの問題行動への対応を考えるときに、この研究実践では、新潟県育成指標の中から「生徒指導力」を参照してきた。しかし、これは、特別支援学校教職員の専門性を検討したものではない。そこで、あらためてこの点について考察したい。

柴垣(2017)は、資質能力向上特別部会答申(2012)の内容や複数の特別支援学校教員の専門性に関する先行研究を比較検討し、特別支援学校教員の専門性を次のように整理している。①教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力、②専門職としての高度な知識(障害のある子どもの教科や教職に関する高度な専門的知識・障害特性に応じた学びを展開できる実践的指導力・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力) ③総合的な人間力。

柴垣のまとめた①と③はすべての教員に該当する内容である。狭い意味での「特別支援学校教員の専門性」として再考するならば、②に集約されると考えてもよいだろう。このことから、筆者は知的障害特別支援学校である勤務校職員の「専門性」を次のように考えた(表1)。

表1 知的障害特別支援学校の教員の「専門性」

知的障害特別支援学校の教員の「専門性」
① 専門的知識
② 実践的指導力
③ 連携・協働する力

(3) 勤務校における今後の専門性育成と学校全体の生徒指導取組モデル

① 専門的知識の養成と維持・向上

特別支援学校職員として求められる専門的知識は多岐にわたる。岐津ら(2017)は、a. 個別の指導計画の作成、b. 地域における教育、医療、福祉との連携、c. センター的機能、d. ICF(国際生活機能分類)の観点、e. キャリア教育の観点、f. 交流及び共同学習、g. ICT 機器の活用を特別支援学校教員の専門性として挙げている。これらの内容を今回提案のモデルに取り込むことは難しい。校内研修と連携して、全体が意図的・計画的に実施されるように研究推進委員会が中心となって、各分掌と協働して、見通しをもって計画することが必要となるだろう。

② ABAを活用した実践的指導力の育成

ABAに基づいた指導は、問題行動を減らしたり無くしたりするだけでなく、望ましい行動を引き出したり、伸ばしたりすることもできる。経験や

勘といった個人の力量に頼らず、ABAを学ぶことで誰でも効果的な指導を再現できる。また、特別支援教育に対する専門的な知識がなくても、問題を客観的にとらえることが可能である。さらに、グループ研修などで複数人で支援方法を検討することで、多様なメンバーから多様な考えを取り入れ、効果的な支援方法を考案することも可能である。この過程を通して、知的障害の児童生徒の心理的・身体的特性や一人一人の障害特性などの理解を図ることも可能である。知識や経験に差のある職員が共に研修を行い、各自のニーズに応じた学びを得ることも可能である。こうしたことから、「学校全体の生徒指導取組モデル」を活用してABAを校内研修に取り入れていくことが、知的障害特別支援学校職員の専門性の一つである実践的指導力の向上につながると考える。

③ 連携・協働する力とモデル

今回の研究実践からも、連携・協働することが重要であることが認識されてはいる。しかし、現実問題としては実現していない。「学校全体の生徒指導取組モデル」を校内で機能するように位置づけ、実践していくことで「連携・協働する力」の育成を目指すことができると考える。

第1層のUDL・ABAに関する日常的な取組を「研修日より」等で取り上げ、紹介することは、一人一人の職員の取組を価値づけ、共有することになる。これにより、効果的な取組が意識化・維持されるばかりでなく、取り上げた職員の自信となったり、情報交換のきっかけとなったりする可能性がある。第2層では、IP法による事例検討を行うことで、問題そのものの解決の他に「担当制の枠」を超えて情報交換をすることの良さを実感することができる。また、複数の支援案として、関係機関や保護者との連携が提案される。更に、それらに詳しい校内のエキスパートとしての職員との連携も可能となる。そして、第3層のABAによる対応では、ABCシートを使って支援案を検討し、チームで対応することにより、問題の所在を子どもや職員個人の資質や能力に求めず、必要な支援策を検討することができ効果的であることが今回の実践からも証明された。このことから職員専門性向上にこのモデルを活用する効果が期待される。

以上のことから、「学校全体の生徒指導取組モデル」に基づいた取組と校内研修が実施されれば、知的障害特別支援学校の職員の専門性の向上に貢献しうる可能性が非常に高いといえる。これを実現する取組を今後実践していきたい。