

芦屋大学論叢 第79号
(令和5年7月29日)抜刷

小学校特別支援学級担任を対象とした
ポジティブ行動支援に関する校内研修の効果

山 川 直 孝

小学校特別支援学級担任を対象とした

ポジティブ行動支援に関する校内研修の効果

山 川 直 孝

芦屋大学大学院教育学研究科博士後期課程

1. はじめに

文部科学省（2021）によると特別支援学級の児童生徒数は増加の一途をたどっている。かねてより文部科学省は、特別支援学級担当教員の特別支援学校教諭免許状取得を勧奨しているが、取得には時間を要し、保有率は直近10年間で3割台と横ばいが続いている。さらに文部科学省（2022）によると、小学校の学級担任のうち臨時的任用教員が占める割合は、特別支援学級では23.69%と通常の学級（11.49%）に比べて10ポイント以上も高い。臨時的任用教員は、正規教員に比べて、研修や経験等による専門性の積み上げが難しいと想定される。このことから、多様なニーズをもつ児童生徒に適切な支援の充実と、特別支援学級担任の専門性向上が喫緊の課題であろう。筆者が特別支援学級担任を対象に予備調査（4名）を行ったところ、支援方法や内容に不安を訴える回答が多く寄せられた。岡野（2019）は、特別支援学級担任を対象に、特別支援教育センターでの研修講座の充実を指摘している。しかし校外研修は、移動による時間のロス、時間割や代替教員の調整等の課題がある。文部科学省（2019）には、特別支援学級担任の校内研修の利点が示されているが、具体的な研修プログラムまでは示されていない。そこで本研究では、特別支援学級担任を対象に校内研修の実施と、その研修プログラムにポジティブ行動支援（PBS：Positive Behavior Support）を取り入れることによる効果の検討を目的とした。ポジティブ行動支援とは、望ましい行動を子どもに効果的に教え、その行動ができた場合に承認・称賛を行うことにより、全ての子どもが主体的に適切な行動を学ぶ教育方法である（松本ら、2022）。先行研究では知的障害や発達障害者の支援で有用性が明らかとなっている。この知見を特別支援学級担任が研修し、実際に担任する児童1名を対象児に挙げて支援計画を立案し支援を行う。この研修の効果を評価分析することにより、校内で実施可能な実践的な研修技法について明らかにしたい。

2. 方法

2.1 予備調査

公立小学校1校の特別支援学級担任4名（表1）を調査協力者として、担任が感じている困り感の把握を目的に、児童への支援、個別の指導計画の作成、校内研修の課題について、20XX年X-1月X日に質問紙調査を行い、その結果を表2に示した。倫理的配慮として、学校長と調査協力者に対して、文書で研究の目的、方法、結果の公表、個人情報の厳守を説明し、許可を得た。

表1 質問紙調査協力者プロフィール

調査協力者	担任している障害種別	教職勤務経験年数		特別支援学校教諭免許の有無
			うち特別支援学級	
A	自閉症・情緒障害	18年	8年	無
B	知的障害	31年	15年	有
C	難聴	1年	1年	無
D	肢体不自由	14年	0年（1年未満）	無

予備調査の結果から、教職勤務経験や特別支援学級経験年数に関わらず、どの調査協力者も児童への支援に困り感をもっており、一人で悩みを抱え込んでいる様子もうかがえた。校内研修について調査を行った学校では、特別支援学級担任を対象として、そのニーズに合った研修の機会がなかった。特別支援学級担任は、特別支援教育の重要な担い手であることが期待される一方で、実際には担任している児童への支援で手一杯の現状であった。調査を行った学校は、特別支援学級が6学級設置されていたが、特別支援学級担任6名が一堂に会しての研修機会がなかった。また特別支援学級担任が児童の支援のことを相談する機会がなかった。このことから研修プログラムは、具体的な支援について学べる実践的な内容であることに加えて、お互いに相談し合ったり、助け合ったりするなど、教員同士の同僚性を高められるように工夫が求められると考えた。

表2-1 質問紙調査結果（児童への支援・個別の指導計画）

調査協力者	質問項目と回答（自由記述）	
	児童への支援と関わって不安に思うこと	個別の指導計画を作成する上で困っている（困った）こと
A	自分の支援が適切か、別の先生や別の方法ならもっと伸びるのでないかと思うことがある。	実態に対するよりよい適切な手立てを見出せない時がある。
B	発達段階や実態に応じた教育環境や内容を充実させることが難しい。	目標の設定、本当に合っている目標を立てられているのか、本人、家族とも一緒にめざせる目標なのか、迷う。
C	支援の適切さ、本当にその児童にとって必要なことを考えられているか日々悩んでいる。	その支援の仕方や課題設定で適切なものを作成しながら悩む。
D	肢体不自由だが、情緒面の課題が大きい。	短期的な（具体的な取り組み）のアイデアが乏しい。

表2-2 質問紙調査結果（校内研修）

調査協力者	質問項目と回答
	特別支援学級担任の立場から、校内研修について課題だと思うこと（自由記述）
A	特別支援学級の担任は孤立しがちで、特別支援学級は別と校内研修の中に関わりにくい。
B	他の学級の授業を見に行けない。児童に自習をさせて授業を見に行くことができない。
C	支援が適切か悩んでいる。研修では実践的なことを学びたい。
D	通常学級からはじめて特別支援学級を担当することになったが、どんなことをすればよいか、全くわからなかった。

2.2 校内研修

A 市立 B 小学校 1 校を実践校に指定し、その特別支援学級の教員 6 名を対象者（表 3）として、ポジティブ行動支援を取り入れた校内研修を行った。対象者が担任している障害種別の内訳は知的障害 2 名、自閉症・情緒障害 2 名、肢体不自由 1 名、難聴 1 名であった。職名は教諭が 6 名で、年齢は 30 代が 2 名、40 代が 3 名、50 代が 1 名であった。対象者の半数が、教職経験の中で、今年度、特別支援学級を初めて担任するとのことであった。倫理的配慮として、学校長と対象者及び対象児とその保護者に対して、文書で研究の目的、方法、結果の公表、個人情報への厳守を説明し、許可を得た。

表 3 校内研修対象者プロフィール

対象者 職名	年齢 性別	担任している障害 種別	教職勤務経験年数		特別支援学校教諭免許状 の有無
				うち特別支援学級	
1 教諭	40 代 女	自閉症・情緒障害	18 年	8 年	無
2 教諭	40 代 男	自閉症・情緒障害	14 年	0 年(1 年未満)	無
3 教諭	30 代 女	知的障害	10 年	1 年	有
4 教諭	50 代 女	知的障害	31 年	15 年	有
5 教諭	40 代 女	難聴	14 年	0 年(1 年未満)	無
6 教諭	30 代 女	肢体不自由	14 年	0 年(1 年未満)	無

研修期間は X 年 X 月-X+2 月の授業日 40 日間とした。研修プログラムを表 4 に示した。研修期間中に月 1 回計 3 回（各 60 分）に研修を行った。第 1 回は、筆者（大学院でポジティブ行動支援を学修した者）によるポジティブ行動支援と支援計画に関する講義及び演習を行い、ポジティブ行動支援のポイントである「できたことをほめる」などと具体的に説明し、対象者には以後の支援の際に心がけてもらった。研修では、対象者が対象児 1 名を選定し、表 5 の支援計画を作成した。作成した支援計画の実行について、対象者は研修期間中の授業日は、毎日、記録用紙に記入することとした。この記録用紙の書式はカレンダー方式で「支援を実行したか」、「目標が達成できたか」を○や△等により 3 段階で簡単に記録できるようにしたほか、対象者自身がその結果をふりかえり、対象児ができたことやできなかったこと、今後工夫したいことを記入して自己評価できるようにした。この記録用紙をもとに演習を行った。演習では対象者同士が対象児の様子や支援の工夫について話し合う時間を設けた。対象者には、話し合いの際、推測で判断せずに、対象児のよい姿やできたことに着目し、記録をもとに具体的な手立てや目標を設定することを強調した。研修期間中、通級指導教室担当者 1 名を研修の推進役とし、1 週間ごとに対象者から記録用紙を回収し、記録内容と支援の実行効果を確認した。さらに、必要に応じて個別にカンファレンスを設定して助言などを行った。通級指導教室担当者には特別支援教育についての一定の知識と理解や対象者との円滑な連絡調整が期待された。

表4 研修プログラム

期日	内容
第1回研修会 X月X日 60分 外部講師による実施	<ul style="list-style-type: none"> ・ポジティブ行動支援（講義） ・支援計画の作成（演習）
第1回研修会後 週1回 推進役（通級指導教室担当者）が実施	<ul style="list-style-type: none"> ・記録用紙の提出と確認 ・個別カンファレンス（必要時）
第2回研修会 X+1月X日 60分 外部講師による実施	<ul style="list-style-type: none"> ・子どものほめ方（講義） ・実施と評価，支援計画の修正（演習）
第2回研修会後 週1回 推進役（通級指導教室担当者）が実施	<ul style="list-style-type: none"> ・記録用紙の提出と確認 ・個別カンファレンス（必要時）
第3回研修会 X+2月X日 60分 外部講師による実施	<ul style="list-style-type: none"> ・スモールステップと般化（講義） ・実施と評価（演習），研修のまとめ

3. 結果

(1) 支援計画の実行度

研修期間中（授業日40日）において、支援計画で立案した支援を実行した日の割合を実行度とした。対象者1は100%（40日実行）、対象者2は100%（40日実行）、対象者3は90%（36日実行）、対象者4は80%（34日実行）、対象者5は95%（38日実行）、対象者6は92.5%（37日実行）であった。実行できなかった理由は、対象児の欠席によるものであった。

(2) 対象児の変容

表6に目標の達成率を示した。達成率は、研修開始時（第1回研修会の翌授業日）から支援を実行した5日間と、第2回研修会終了後（研修開始26日目）の翌授業日から支援を実行した5日間、さらには研修期間の最後（研修終了日を含めて）の5日間前から目標が達成できた日の割合である。目標の立案は、まず研修開始時（第1回研修会）に行った。その目標の達成率をもとに、第2回研修会で目標の見直しを行った。研修会以外でも、立てた目標に対して、支援の実行を開始してから2週間後に、対象児の目標達成状況に合わせて、目標を高度にしたり、平易にしたりするなど、必要に応じて各対象児が見直した。

(3) 研修の評価

対象者全員に事後アンケートを行ったところ、「研修が役に立ったか」「有効な支援の見通しが得られたか」「教員の同僚性が高まったか」に関して、いずれも「あてはまる」と肯定的な回答であった。事後の聞き取りの結果を表7に示した。いずれの対象者も研修を通じて、これまでの支援を見直し、対象児への見方や関わり方が変わったことが記されていた。

表5 対象児の課題・目標・支援内容（第1回研修会で立案）

対象児	支援計画	
1 自閉症 情緒障害 5年	課題	自閉スペクトラム症。朝、なかなか起床できない。活動に消極的。登校を渋ることが多く、朝の会（8時）までに登校できない。
	目標	朝の会（8時）までに登校する。
	支援	朝の会までに登校できたら、路線図形式のシートにシールを貼る。「うまくいっているね」とフィードバックをする。
2 自閉症 情緒障害 2年	課題	自閉スペクトラム症。気持ちのコントロールが難しく、攻撃的な言葉でひどく怒るほか、プリントを破いたり、持ち物を壊したりすることがある。一旦怒れてくると、すぐに気持ちを切り替えられない。
	目標	イライラした時も、怒らずに好きな絵本を読むなどして落ち着く。
	支援	がまんできたことをほめる。保護者に伝える。
3 知的障害 4年	課題	活動への参加を拒む。泣いたり、その場に座り込んだりする。
	目標	困ったことや自分のやりたいことを、カードを使って教師に伝える。
	支援	伝えられたことをほめる。本人のやりたいことを認める。
4 知的障害 1年	課題	身支度の際、気持ちが他のものにそれてしまい、その場を離れてしまう。
	目標	カバンの中のもの（着替えなど）を、かごの中に移すことができる。
	支援	空になったカバンに、ドラえもののぬいぐるみを本人が入れる。大いにほめる。
5 難聴 1年	課題	両耳の聴力は60db程度で、補聴器を使用。コミュニケーションは会話で行う。補聴器を使用すれば日常生活を送るうえで大きな支障はないが、グループでの話し合いや休み時間など、教室が騒がしいと聞き取ることができないことがある。聞き取れなかったことについて、個別の説明が必要。挙手はするが、人前での発表が苦手。あてられても黙ったまま発表しない。
	目標	指名されたら発表する。わからない時は「わからない」「忘れました」という。
	支援	3回できたら「がんばりスター」（カード）を渡す。わからない時は無理しなくてもいいと教える。
6 肢体不自由 4年	課題	うまくできないことが予想されるものや初めてのことに攻撃的な発言（「なんでこんなことしなきゃいけないのだ」など）をする。
	目標	前日に次の日の予定表を確認し、気になることを担任や交流学級の教員に聞く。
	支援	当日に行っていた予定の確認を前日にする。担任は本人の不安を聞く。

表6 対象児の変容

対象児	研修開始時の目標	達成率	第2回研修会後の目標	達成率	研修期間最後の目標	達成率
1 自閉症 情緒障害 5年	朝の会（8時）までに登校する。	60%	朝の会（8時）までに登校する。	100%	朝の会（8時）までに登校する。 交流学級に遅れずに行く。	100%
2 自閉症 情緒障害 2年	イライラした時も、怒らずに好きな絵本を読むなどして落ち着く。	100%	イライラした時も、いますべきことにすぐに取り組める。	100%	昼休みに友だちと遊ぶ際、「ありがとう」「ごめんね」ということができる。	100%
3 知的障害 4年	困ったことや自分のやりたいことを、カードを使って教師に伝える。	100%	ワークやドリルなど、自分が選択した学習を最後まで取り組める。	100%	ワークやドリルなど、自分が選択した学習を最後まで取り組める。	100%
4 知的障害 1年	カバンの中のもの（着替えなど）を、かごの中に移すことができる。	100%	教師が横につきながら、カバンの中のものをかごに移し、ロッカーまで運ぶことができる。	80%	教師が横にいなくても、声かけだけでカバンの中のものをかごに移し、ロッカーまで運べる。	100%
5 難聴 1年	指名されたら発表する。わからない時は「わからない」「忘れました」という。	100%	教師や友だちに聞こえるように大きな声で発表できる。	100%	指名されたらすぐに発言できる。	100%
6 肢体不自由 4年	前日に次の日の予定表を確認し、気になることを担任に聞く。	100%	不安や心配が大きいものは、自分からどのように軽減してほしいかを伝えられる。	100%	不安や心配が大きいものは、自分からどのように軽減してほしいかを伝えられる。	100%

表7 聞き取り調査結果

対象者	質問項目と回答
	研修前に行っていた支援と研修開始後の支援の違いについて
1	不登校傾向の児童を対象児に挙げた。研修前はいまより悪くならないようにと、現状維持を続けていた。研修により将来のことを見越しながら、いまできる適切かつ具体的な支援を考えられるようになった。
2	研修前は、対象児がパニックになったら、なだめて終わりだった。研修から、本人に身につけさせたい行動や、そのための支援について考えるようになった。
3	研修前は、対象児が活動への参加を拒む際には、支援員が対象児の隣で対象児の機嫌を取りながら過ごすだけで終わっていた。研修をきっかけに、対象児のめざしたい姿や、そのための適切な支援を考え、実行できた。その結果、対象児は授業への参加が増えた。
4	研修前は、対象児には難しいと担任が行っていたこと（身の回りのこと等）を、段階的な目標を設定し、対象児に取り組んでもらった。主体性を育むこと、将来的なことを考えると大切なことだと思う。特別支援学級の担任同士の交流は、これまで少なかった。
5	研修前は、対象児が挙手をして、あてられても発表できなかった際は、「忘れちゃったのかな」と担任が助け舟を出していた。研修により、本人がどう対応したらよいか、主体性を身につけるための支援ができるようになった。
6	研修前は、対象児が怒り出したら、担任は叱責していた。研修をきっかけに対象児が怒り出す理由を考えるようになり、理由に基づく具体的な支援をするようになった。

4. 全体考察

校内研修の結果から、対象者全員が3回の研修会すべてに出席し、対象者全員の平均の支援計画の実行度、対象児の目標の達成率も高かった。このことから対象者が学んだポジティブ行動支援は、対象児の望ましい変容への有効性が見出された。ポジティブ行動支援は、これまで知的障害や発達障害者を対象に、多くの先行研究や文献があるが、本研究では、肢体不自由や難聴といった対象児にも有用性が示された。表6の第1回研修会で設定した目標は、これまで対象児ができなかったことである。その背景には、表7に示したとおり、対象児の機嫌を取りながら過ごす（対象者3）、叱責（対象者6）等、どの対象者も研修前は適切な支援が見出せない状態であった。対象児の長所ややる気等に注目し、対象児自らの主体性に目を向ける支援に変換する中で、表6の達成率のとおり有用性が明確となった。研修プログラムにより、ポジティブ行動支援の論拠に基づき、その手法を学び、支援計画の立案と実行効果の検討を進めた。研修前は、対象児のできないことに目が行きがちだったり、支援に不安を感じたりしていたが、対象者はこれまでの支援を見直し、対象児への見方や関わり方を変え、有効な支援の見通しが得られたと考える。

研修会では演習を設定し、手法としてアクティブ・ラーニングを重視した。ここでは研修初期にポジティブ行動支援について学んだからこそ、それに基づく効果的な支援について話し合いができた。この導線上で、対象者同士の同僚性の向上にも結び付いた。さらに、研修の波及効果として保護者にも影響があり、対象児の変容について連絡帳や懇談で対象者から報告すると、どの保護者も喜んでいて、対象者の関わりが子育て

の参考となり、よりよい親子関係の構築や対象児のもてる力がさらに発揮されることを期待したい。

本研究の扶翼として推進役が挙げられる。毎週対象者が行った支援の記録を確認してコメントしたり、相談にのったりする役割を担った。記録に○や×といった目標が達成できたかを簡潔に記述する対象者もいれば、細かく児童の姿をまとめる対象者もいた。記録内容に違いはあるが、どの対象者にも記録したことを認め、支援と過負担のない記録を続ける大切さを伝えた。さらに、対象児のよい姿を喜び、対象者の努力を評価した。表7に示す対象者1のケースは研修開始時の目標の達成率が伸び悩んだ。支援がうまくいかないと感じる対象者には、個別カンファレンスで、その理由や支援の工夫を一緒に考えた。このことが対象者のモチベーションの維持や向上、心理的な底支えとなり、支援計画の実行度の高さにも表れたと考える。本研究より校内研修は、参加のしやすさ、同僚性の向上、推進役の支援が得られるといった利点が示唆される。今後は専門家から小学校教員が担う役割を増やした実践研究を進め、マニュアルを参考に、教員が主体的に研修を運営し、可能な限り自律した体制でできるよう検討したい。

5. まとめ

本研究では、小学校特別支援学級担任6名を対象者として、ポジティブ行動支援に関する校内研修を2か月にわたって実施し、その効果を検討した。その結果、研修会の欠席者はおらず、対象者の平均の支援計画の実行度も9割以上と高く、対象児は望ましく変容した。ポジティブ行動支援は、これまで知的障害者や発達障害者を対象に、多くの先行研究や文献が示されているが、本研究では、肢体不自由や難聴の対象児にも有用性が示された。対象者に行った事後アンケートの結果から、「研修が役に立ったか」「有効な支援の見通しが得られたか」「教員の同僚性が高まったか」について肯定的な評価が得られた。通級指導教室担当者を研修の推進役として位置づけ、専門家の研修を受けて適切な支援計画を作成し、特別支援学級の担任同士で支援目標や支援方法の改善などの話し合いなど、支援計画の実行効果を検討することは、児童の望ましい変容や教員が適切な支援を行うこと、教員の同僚性を向上させていくことに有効であった。

謝辞

本研究の遂行にあたり、芦屋大学臨床教育学部林知代特任教授には、懇切丁寧にご指導をいただきました。心より感謝申し上げます。

文献

- 松本美知代他.(2022). 令和3年度研究紀要.徳島県立総合教育センター, 101, 31-46.
- 文部科学省.(2019).「特別支援学級」と「通級による指導」ハンドブック. 東洋館出版社.
- 文部科学省.(2021). 令和3年度「特別支援教育担当者会議」及び「特別支援教育の推進に関する関係課長連絡会議」資料, 特別支援教育の充実について.
- 文部科学省.(2022). 「教師不足」に関する実態調査.
- 日本ポジティブ行動支援ネットワーク.(2022). ポジティブ行動支援とは.
<https://pbsjapan.com/about-pbs/> (参照日 2022年8月10日).
- 岡野由美子.(2019).特別支援学級担任への研修体制に関する一考察ー特別支援教育センターの研修講座の充実についてー. 人間教育, 2, 1-10.
- 大久保賢一他.(2020). ポジティブ行動支援(PBS)とは何か?. 行動分析学研究, 34, 166-177.

