

小学校特別支援学級担任を対象とした自立活動研修の開発

－ポジティブ行動支援を取り入れたOJT－

Development of Jiritsukatsudo (Activities to Promote Independence)

Training for Special Needs Class Teachers in Elementary Schools

－OJT with Positive Behavior Support－

山川 直孝

Naotaka YAMAKAWA

滋賀大学大学院教育学研究科

<キーワード> 小学校特別支援学級 自立活動 ポジティブ行動支援 OJT

I 問題と目的

文部科学省(2021)によると、特別支援学級の教員の研修について、担当する教師の人数が少なく、研修に参加しにくい環境にあり、OJT(On the Job Training:仕事の遂行を通して訓練をすること)による研修体制の構築やオンライン等による多様な研修方法の工夫が必要であると示されている。このことから、特別支援学級担任の専門性向上と児童生徒の効果的な支援につながる研修の開発が課題であると言えよう。2017年に改訂された小学校学習指導要領で特別支援学級においては「自立活動(本論での英語表記は文部科学省が特別支援学校学習指導要領で示すとおりとしている)を取り入れること」と自立活動の実施が明示され、その充実が求められている(文部科学省, 2017a, 2017b)。個々の障害による学習上または生活上の困難を改善・克服するため、各教科等のほかに自立活動の領域を設定し、その指導を行うことによって、児童生徒の人間として調和のとれた育成をめざす(中尾, 2009)。自立活動と関わっては、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編(幼稚園・小学部・中学部)に示された指導内容例や留意点とポジティブ行動支援と整合する箇所がある(山川, 2023)。ポジティブ行動支援とは、当事者のポジティブな行動(本人のQOL向上や本人が価値のあると考える成果に直結する行動)をポジティブに(罰的ではない肯定的、教育的、予防的な方法で)支援するための枠組みのことである。ポジティブ行動支援は自立活動と親和性があり、障害のある児童生徒への支援の具体的な手法として活用できると考える。

本研究では、特別支援学級担任を対象にポジティブ行動支援を取り入れた自立活動研修を行い、自律と社会参加の力を育てるという意義のもと、障害のある児童の主体的な学習の取り組みや、適切な行動の強化にポジティブ行動支援が有効であることを検討し、校内の人材を活用し、校内で実施可能な研修技法を開発することを目的

としている。進め方としては、公立小学校1校の協力を得て、複数の障害種別の特別支援学級に在籍する児童を対象児とし、その担任を対象者として実践的に研究を行う。対象者である特別支援学級担任には、ポジティブ行動支援についての講義や個別の指導計画作成や見直しを含む事例検討を取り入れた自立活動研修を通じて、特別支援学級担任が児童の主体的な学習の取り組みやQOLの向上、適切な行動の強化をめざしていく。研修の会場は校内とし、講師は特別支援教育について一定の知識と理解、経験のある通級指導教室担当教員が行うこととした。研修形式は演習を重視し、特別支援学級担任が主体的に研修に参加し、自分たちが支え合い学び合うスタイルの研修により、直接的な課題解決をめざす研修モデルとしたい。このことで、広く学校現場に普及し、実際の活用につながる研究への発展性が期待できる内容になると考える。

II 方法

1 自立活動研修の実施者

研修の実施者として、実践校(X市立Y小学校)で通級指導教室を担当し、校内の特別支援教育の推進的な立場にある教員が行った。実施にあたっては、筆者(大学院でポジティブ行動支援を学修した者)が作成した研修マニュアルや記録用紙等を使って実施した。研修の実施者として、通級指導教室担当教員に依頼した理由としては、対象者と同じ学校に勤務しており、校内の特別支援教育の推進役として、対象者が相談しやすい立場であること、特別支援教育についての一定の知識と理解や経験による研修の運営や講師、対象児への適切なアドバイスが期待できるためである。実施者の教職経験は35年で、このうち、通級指導教室の担当としては4年の勤務経験があった。また、特別支援学校(知的障害)での勤務経験を5年有していた。教員免許は、小学校教諭免許状のほか、特別支援学校教諭免許状も有していた。

2 対象者

Y 小学校を実践校に指定し、特別支援学級担任 4 人を対象(表 1)とした。対象者は正規教員(教諭)が 2 人、臨時的任用教員が 2 人であった。対象者が担任している障害種別の内訳は自閉症・情緒障害 1 人、肢体不自由 1 人、難聴 1 人、知的障害 1 人であった。教職経験は 2 年から 32 年で、特別支援学級の経験は 2 年から 16 年であった。

3 対象児の概要

対象者は、研修において担任している児童の中から、特に担任として支援に不安のある児童を 1 人抽出することとした(表 2)。

4 倫理的配慮

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。

5 研修期間及び研修プログラム

(1) 概要

研修期間は X 年 X 月 - X + 2 月の授業日(対象者 A: 44 日、対象者 B: 35 日、対象者 C: 34 日、対象者 D: 41 日)とした。研修期間の日数は、対象者によって 34 日から 44 日と異なる。これは新型コロナウイルス感染症の関係で、学級閉鎖となり、実施できなかったことが理由である。

研修プログラムを表 3 に示した。プログラムの立案は筆者が行った。実施者が講師や運営を行ったが、実施者への研修の進め方等の説明は筆者が行った。研修期間中に月 1 回計 3 回(各 60 分)設定した。第 1 回の研修では、ポジティブ行動支援と指導計画に関する講義及び演習を行った。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うこととした。その後、対象者が対象児 1 人の指導計画を作成した。作成した指導計画の実行については、対象者は研修期間中の授業日は、毎日実行し、その結果を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、第 2 回、第 3 回の研修では演習を行った。なお、第 2 回、第 3 回の研修については、対象児への支援についての講義(強化と弱体化、スモールステップと般化)を実施者(一部筆者が作成したオンデマンド動画を使用)により行った。

(2) 第 1 回研修会

研修会の冒頭に、対象者に研修の目的を確認した。研

表 2 対象児の概要(研修開始前)

対象児	在籍している学級の障害種別	実態	
		学年性別	
A	自閉症・情緒障害	3 年男	自閉スペクトラム症。場面緘黙。一部の友だちには話ができる。担任を含めて他の人には話ができない。
B	肢体不自由	5 年男	上肢と下肢に軽度の麻痺がある。筆記や裁縫など、手先を使うことは苦手。紐結びはできない。独歩は可能。階段の昇降は手すりが必要。授業でのグループワークは自分の考えを発言できず、黙ったままている。
C	難聴	2 年女	両耳の聴力は 60db 程度。補聴器を使用。補聴器があれば、日常生活で支障はないが、話し合いや教室内で騒がしいと聞き取れない。コミュニケーションは会話で行う。作文が苦手。課題を出しても黙って書けないうままじっとしていることがある。
D	知的障害	2 年男	新版 K 式発達検査 2020(生活年齢 7 歳で実施)の結果は全領域で 3 歳。身の回りのことは自立。ひらがなは読める。「ほしい」「いや」など意思を伝えられる。油粘土で遊ぶことが好きだが、休み時間を過ぎても遊び続け、対象者が「おしまい」と伝えると、大声を出して拒む。

表 1 校内研修対象者プロフィール

対象者職名	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
		年数	うち特別支援学級	
1 教諭	自閉症・情緒障害	4 年	2 年	有
2 臨時	肢体不自由	2 年	2 年	無
3 臨時	難聴	4 年	3 年	有
4 教諭	知的障害	32 年	16 年	有

※臨時：臨時的任用教員

表 3 研修プログラム

期日	内容
第 1 回研修会 X 月 X 日 60 分	・ポジティブ行動支援(講義) ・指導計画の作成(演習)
第 2 回研修会 X+1 月 X 日 60 分	・強化と弱体化(オンデマンド動画)(講義) ・実施と評価、指導計画の修正(演習)
第 3 回研修会 X+2 月 X 日 60 分	・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

修の目的は「子どものよい行動を増やす関わり方について学ぶこと」「学校で育てたい行動を検討し、指導計画を立案し実践すること」の2点であり、目的に挙げた「関わり方」や「指導計画を立案し実践」は、事前アンケートで対象者から不安に思うことで挙げられていた内容に基づいた。

第1回の講義では、「ポジティブ行動支援」について取り上げた。具体には、気になる行動、困った行動には理由（物や活動の獲得、注目、逃避、感覚の獲得）があることや、「望ましい行動を教える」「代わりの行動を教える」など、ABC分析を使った支援について説明した。演習では、対象者が対象児の行動で気になっていること、困っていることを一つ取り上げ、その行動が起こる曜日や時間、状況などを確認した後、指導計画を作成した。指導計画には、課題、支援する内容と関わる自立活動の区分と項目、目標、対象者の支援について記入することとした。自立活動の区分と項目の選定にあたっては、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚園・小学部・中学部）で示されている「第6章自立活動の内容」の各区分と項目の「具体的指導内容例と留意点」を対象者は参考にした。この自立活動の区分と項目を明確にすることで、実施する支援が教育課程に基づいていることを確認した。

対象者が作成した指導計画の課題、目標、支援する内容と関わって、対象者1は対象児Aを取り上げた。対象児Aは、自閉スペクトラム症の診断を受け、場面緘黙により、特定の友だち以外にはあいさつをすることができないという課題があった。そこで、対象者1は自立活動の2心理的な安定、(2)状況の理解と変化への対応に関することを設定し、担任からあいさつをされたらお辞儀や会釈をするという目標を立てた。支援としては、登校時（朝）教室に入ってきた時に、対象者は、対象児を見て名前をつけてあいさつをする。対象児Aがお辞儀や会釈であいさつができたなら、対象者があいさつをしてもらった側の気持ちを伝えることとした。

対象者2は対象児Bを取り上げた。対象児Bは上肢と下肢に軽度の麻痺があった。歩行は可能ではあるが、筆記など手先を使うことは苦手で、階段の昇降には手すりが必要であった。対象者2は、支援と関わって不安があることとして、通常の学級でのグループワークを取り上げた。実践校は、全校を挙げて主体的対話的で深い学びを重視しており、通常の学級での各教科等の授業では、グループワークにより話し合い活動が設定されることが多かった。しかしながら、対象児Bは通常の学級での交流及び共同学習時、グループで行う活動に自分から参加できず、誰かに声をかけられるまで行動に移せなかったり、グループでの話し合い活動では発言できなかったりする課題があった。このことから、対象者2は自立活動の3人間関係の形成、(4)集団への参加の基礎に関することを設定し、グループワークの中で（一日の授業の中で1回）自分から1つ発言することがで

きるという目標を設定することとした。支援としては、あらかじめ特別支援学級で個別に学習する時間を取り、グループワークでの話し合い活動で使える言葉や気持ちの持ち方を伝えることとした。あわせて、グループワークの際に発言できたら、できたことをほめることとした。

対象者3は対象児Cを取り上げた。対象児Cは、聴覚障害があり補聴器を使用している。補聴器があれば日常生活では問題ないとのことだった。しかし、学習面で文章を書くことが苦手（絵日記なども）という課題があった。先行研究によれば、聴覚障害特別支援学校に在籍している聴覚障害児には、語彙や統語能力の不足により書くことが苦手な者が多いことが報告されており、書く力の育成は指導上の大きな課題となっていることが指摘されている（久米、1997;新海ら、2019）。このことから、対象者3は自立活動の4環境の把握、(2)感覚や認知の特性についての理解と対応に関することを設定し、短文や短日記を一人で書くことができるという目標を立てた。支援としては、書く前に担任との話の中で、書く内容と関わるいろいろな言葉を引き出す。書くことができたなら、書けたことをほめることとした。

対象者4は対象児Dを取り上げることにした。対象児Dは知的障害があり、新版K式発達検査2020（生活年齢7歳時）で全領域の発達年齢は3歳程度であった。知的障害の程度は、就学に際して開催された市町村教育支援委員会で特別支援学校（知的障害）に就学が望ましいと判断されていた。対象児Dは、粘土遊びが好きであるが、休み時間が終わる時に「おしまい」と対象者4が粘土遊びを終えるように言うと、大声を出して叫んだり、片付けられなかったりするという課題があった。そこで、対象者4は自立活動の2心理的な安定、(2)状況の理解と変化への対応に関することを設定し、決めた道具を箱に入れて片付ける、道具を入れた箱をロッカーに入れるという目標を立てた。支援としては、写真カードを使って、対象児が片付ける道具を決めさせることや、一人で片付けることが難しい時は箱を近くに寄せるなど、担任と一緒に取り組むこととした。さらに、片付けられた際はできたことをほめ、シールを表に貼り、保護者にも、その表を使ってほめてもらうこととした。

以上のとおり、第1回の研修会では、講義と演習を行い、対象者は、第1回の研修会で立案した指導計画により、次の授業日より支援を実行することとした。

(3) 第2回研修会

第2回研修会は、学級閉鎖等の関係により、対象者の都合のよい日時に実施者が個別に行った。対象者が差支えない時に、筆者があらかじめ作成したオンデマンド動画を視聴してもらい、視聴後に対面で演習を中心にした研修を実施した。

講義（筆者が作成したオンデマンド動画）では、「強化と弱化」について取り上げた。具体には、叱責や罰を与える弱化のリスクとして即効性はあるが効果は一時的であることや、正しい方法を学ぶことができなかったり、

弱化そのものに慣れる可能性があったりすることがあり、弱화를支援に取り入れることは慎重にする必要があると説明した。さらに、望ましい行動を引き出す手だてとして、ほめることを紹介した。さまざまなほめ言葉を用意することや、「最後までできたね」などと具体的にほめること、大きな声でなくても、小声でもよいことを説明した。ただし、ほめたらよいというだけでなく、子どもとできたことを共感し合い「子ども自身が自分ができる」「役に立っている」「感謝された」などと実感できるようにすることを強調した。子どもへの評価として、単に「よかった」「悪かった」だけの評価にならないようにし、子どもが実際の行動と向き合っていることを評価すること、子どもは他者からの評価が影響することを説明した。演習では、第1回の研修以降の支援についてふりかえりを行い、今後の支援方針について確認を行った。なお、第1回の研修会で立案した指導計画での支援を実行した日の割合を実行率とし、第1回で立案した指導計画の目標を達成した割合を達成率とした。

演習において、対象者1は第1回の研修会で立案した指導計画及び実行と関わって、対象者Aへの支援を授業日25日のうち、25日すべてで支援を実行し、実行率は100%であった。目標の達成と関わって、支援を実行した25日のうち、24日で目標を達成し、達成率は96%であった。支援後の評価として、あいさつをするとあいさつを返すようになったが、自分からはあいさつをすることはできないという課題を対象者1は挙げた。そこで、自立活動の2心理的な安定、(2)状況の理解と変化への対応に関することに引き続き取り組むこととし、登校時(朝)の廊下や教室で自分から友だちや担任にあいさつをする(会釈、手を挙げる)という目標を設定した。支援としては、誰に、どのようにあいさつをすればよいかの方法が書かれた表を掲示することとした。

対象者2は、第1回の研修会で立案した指導計画と関わって、対象者Bへの支援を授業日25日のうち、19日で支援を実行し、実行率は76%であった。実行できなかったのは、対象者自身が体調不良等により勤務を休んだことが要因で、やむを得ない理由であった。目標の達成と関わって、支援を実行した19日のうち、8日で目標を達成し、達成率は42.1%であった。達成率は50%を下回ったが、対象者2の評価としては、これまで通常の学級での交流及び共同学習時は、教室に行けばよいと対象児は考えていたし、対象者自身も教室で参加していればよいという考えもあった。しかし、支援を行う中で、グループワークで発言しようという意識がもてたようで、以前はまったく発言できていなかったのが、イメージがもてることについては発言できるようになってきた。その一方、児童のグループが固定されていないため、グループを構成する友だちが変わった日は発言できないことがあった。また、見通しがなく、どう答えたらよいかイメージがもてないことには発言できないこともあった。このことから、自立活動の3人間関係の形成、

(4) 集団への参加の基礎に関することに引き続き取り組むこととし、グループワークの中で自分から1つ発言することができる(一日の授業の中で1回)ということを目標に設定した。支援としては、あらかじめグループワークを想定して予習(事前練習)の機会をもったり、発言できたら、できたことをほめたりすることとした。

対象者3は、第1回の研修会で立案した指導計画と関わって、授業日24日のうち、24日すべてで支援を実行し、実行率は100%であった。目標の達成と関わって、支援を実行した24日のうち、19日で目標を達成し、達成率は79.2%であった。支援実施後の評価としては、苦手なことである「書く」ということを苦にせずに取り組んでいた。単に「うれしかった」「楽しかった」ではなく、理由をつけて文章を書けるようになってきた。わからない時は「先生」と呼べるようになったことを挙げた。課題として、確実にできるようにすることが残っていると考えた。そこで、自立活動の4環境の把握、(2)感覚や認知の特性についての理解と対応に関することに引き続き取り組むこととし、目標として短文や短日記を一人で書くことができるということを挙げ、継続して支援に取り組むこととした。具体の支援としては、書く前に担任と対話しながら書く内容と関わるいろいろな言葉を引き出すほか、いろいろな書き方の例(教師、友だち、本など)を参考にさせたり、書くことができたなら、書いたことをほめたりすることとした。

対象者4は、第1回の研修会で立案した指導計画と関わって授業日25日のうち、20日で支援を実行し、実行率は80%であった。目標の達成と関わって、箱に道具を片付けロッカーに入れられるという目標は、支援を実行した20日のうち、13日で目標を達成し、達成率は65%であった(なお、粘土遊びに使った道具を箱に入れられるという目標は支援を実行した20日のうち、20日すべてで達成し、達成率は100%であった)。支援実施後の評価としては、自分が遊んだ粘土遊びの道具をすべて箱に入れて片付けられるようになったことを挙げた。課題としては、担任の言葉がけがないと片付け後に手を洗うことができない点を挙げた。そこで、自立活動の2心理的な安定、(2)状況の理解と変化への対応に関することに引き続き取り組むこととし、片付けが終わったら担任の言葉がけがなくても一人で手を洗うことができるという目標を設定した。具体の支援としては、対象児が手を洗っている写真を示す(片付けをする箱のふたに貼っておく)ことや、片付けをした後に、手を洗うことができた際は、できたことをほめることとした。さらに、これまでの支援と同様、表にシールを貼り、保護者にそのシール表を見てもらい、ほめてもらうことも、目標となる望ましい行動の強化につながるようにした。

以上のとおり、第2回の研修会では講義(オンデマンド動画)と演習を行い、対象者は、第2回の研修会で立案した指導計画により、次の授業日より支援を実行することとした。

(4) 第3回研修会

第3回の講義では「スモールステップと般化」について取り上げた。子どもに難しい行動やはじめての行動を教えなければいけない場合の手続きとして「いきなり目標の行動ができるように教えるのではなく、子どもができる現状の行動から始め、徐々に少しずつ目標の行動に近づけることがポイントである」と説明した。洗面で手を洗う場面を想定しながら、具体例を交えて説明を加えた。あわせて、もしも目標ができない時は「簡単な内容にする」「複雑で難しい行動を単純な行動に細かく分ける（シェイピング）」「望ましい行動を起こしやすいように、きっかけを与えたりヒントを出したりする（プロンプト）」について解説した。また、プロンプトについては「いかにプロンプトを与えないで、独力で望ましい行動ができるか」などと説明した。般化については、多様な状況の中で練習をすることや系統的に強化を弱めること、自己管理を教えることについて具体例を挙げて解説した。演習では、第2回の研修以降の支援についてふりかえった。

演習において、対象者1は、第2回の研修会で立案した指導計画及び実行と関わって、対象者Aへの支援を授業日19日のうち、19日すべてで支援を実行し、実行率は100%であった。目標の達成と関わって、支援を実行した19日のうち、16日で目標を達成し、達成率は96%であった。支援後の評価として、特別支援学級の友だちや教員にも自分から手を挙げてあいさつができるようになった。特別支援学級以外の友だちや教員とはあいさつできなかったことを課題に挙げた。このことから、自立活動の2心理的な安定、(2)状況の理解と変化への対応に関することに引き続き取り組むとともに、登校時(朝)の廊下や教室で、通常の学級の友だちや教員にも、自分からあいさつをする(会釈、手を挙げる)ことを目標とした。具体的な支援として、特別支援学級の仲のよい友だちとペアになり、通常の学級の友だちや教員にあいさつの練習をする。あいさつができたことをほめることとした。

対象者2は、対象児Bへの支援を授業日10日のうち、5日で支援を実行し、実行率は50%であった。実行できなかった日があったのは、対象者の出張や年休等により支援できなかったことが要因であった。目標の達成と関わって、支援を実行した5日のうち、5日すべてで目標を達成し、達成率は100%であった。支援後の評価として、グループワークで発言しようという意識がもてていることと、わかることには自分から発言できるようになったことを挙げた。さらには、課題として支援を実行した日が少なく、引き続き支援を継続したいことを挙げた。このことから、自立活動の3人間関係の形成、(4)集団への参加の基礎に関することに引き続き取り組むとともに、グループワークの中で自分から1つ発言することができる(一日の授業の中で1回)ことを目標とした。具体的な支援としては、今後いろいろなグルー

プでも発言できるように、発言の具体例を示しあらかじめ練習をする。発言できたら、できたことをほめることを挙げた。

対象者3は、対象児Cへの支援を授業日10日のうち、6日で支援を実行し、実行率は60%であった。実行できなかった日があったのは、対象者の出張や年休等により支援できなかったことが要因であった。目標の達成と関わって、支援を実行した6日のうち、6日すべてで目標を達成し、達成率は100%であった。支援後の評価として、支援を実行した日は短文や短日記を書けるようになった。実行できた日が少ないので、継続して取り組んでいきたいということを課題に挙げた。このことから自立活動の4環境の把握、(2)感覚や認知の特性についての理解と対応に関することに引き続き取り組むとともに、短文や短日記を一人で書くことができるという目標を継続して設定していくこととした。具体的な支援としては、思ったことをあらかじめ話したり、文章を書く見本を見たりすることで、一人で書くことができるようにすることとした。

対象者4は、対象児Dへの支援を授業日16日のうち、15日で支援を実行し、実行率は93.7%であった。目標の達成と関わって、支援を実行した15日のうち、15日すべてで目標を達成し、達成率は100%であった。支援後の評価として、粘土遊びの道具を片付けた後、写真カードを見て、手を洗えるようになったことを挙げた。また今後の課題としては、手がかりを減らし、自宅や放課後等デイサービス等でも、粘土遊びをした後は、手を洗えるようになることを挙げた。このことから自立活動の2心理的な安定、(2)状況の理解と変化への対応に関することに引き続き取り組むとともに、写真(手がかり)がなくても一人で手を洗うことができるという目標を設定していくこととした。具体的な支援としては、写真がなくても、一人で手が洗えるようになる(手がかりを減らす)ことや、手を洗うことができた際は、できたことをほめることとした。さらには、引き続きシール表にシールを貼り、保護者にもその表を見てもらい、保護者からも対象児をほめてもらうことで強化につながるようにした。

6 評価分析方法

(1) 支援の実行率

研修期間中において、指導計画で立案した支援を実行した日の割合を実行率とし、実行の状況を確認する。

(2) 対象児の変容

対象児の変容と関わって、指導計画で立案した目標の達成率(支援を実行した日における目標が達成できた日の割合)を確認する。あわせて、第2回研修会で立案した指導計画の目標の変化や対象者に実施する事後アンケートからも確認する。

(3) 研修の評価

対象者に事後アンケートを行い、研修の有用性や有効な支援の見通しが得られたか等について、4件法及び自由記述について確認する。

Ⅲ 結果

1 支援の実行率

表 4 に支援の実行率を示した。研修期間中の授業日における指導計画で立案した支援を実行した日の割合を実行率とした。研修期間中全体(対象者 1:授業日 44 日, 対象者 2:授業日 35 日, 対象者 3:授業日 34 日, 対象者 4:授業日 41 日)の実行率は, 対象者 1 は 100% (44 日実行), 対象者 2 は 68.6% (24 日実行), 対象者 3 は 88.2% (30 日実行), 対象者 4 は 85.4% (35 日実行) であった。支援を実行できなかった理由は, いずれの対象者も自身の出張や年休等によるものやむを得ないものであった。

2 対象児の変容

達成率は, 支援を実行した日における目標が達成できた日の割合である。表 5 に目標の達成率を示した。対象児 B と C は目標の達成率が上昇した。対象児 A と D については, 第 1 回研修会で設定した目標の達成率が, 対象児 A は 96%, 対象児 D は 100% (箱に道具を入れられる) と高かった。そのため, 第 2 回研修会では, 第 1 回研修会で設定した目標よりも, 高度化した目標を設定した。さらに, 第 3 回研修会時点で確認した際にも, 第 2 回研修会で設定した目標の達成率は高かった。

3 研修の評価

対象者全員に事後アンケート(4 件法)を行ったところ, 「研修で学んだことは役に立ったか」「有効な支援の見通しが得られたか」「支援をどのように改善すればよいか分かったか」「これからも ABC 分析やそれに基づく工夫を, これからも続けていきたいか」「教員同士の同僚性が高まったか」「自校で特別支援教育の研修が受けられることには利点がある」に関して, いずれも「あてはまる」「少しあてはまる」と肯定的な回答であった。また研修への参加や記録をつけることへの負担について尋ねたところ, 「あてはまらない」「あまりあてはまらない」との回答であった。事後アンケートの自由記述(任意)においても, 「校内で研修を受けられることは, 校外研修よりも時間がかからない」「他の教員から支援方法や支援についての考えを聞くことができたのがよかった」「障害種別が違うクラスの実態や支援法を学ぶことができた」「交流及び共同学習を行っている学年や学級の教員と話すことはあるが, 特別支援学級の担任同士で話すことはあまりなかった」「校内での研修や研究は, これまで通常の学級に関する授業研究が多く, 特別支援学級の児童に関する研修の機会はなかった」「通級指導教室の先生は支援についての知識や経験が豊富で助言は参考になった」「特別支援学級の担任が揃って学ぶことはよいと思った」など, 今回の研修に参加したことについて肯定的な回答が得られた。

Ⅳ 考察

1 実行率

研修を実施したところ, 対象者全員が 3 回の研修す

表 4 対象者の支援の実行

対象者	第1回研修会で設定した支援	実行率	第2回研修会で設定した支援	実行率
1 自閉症・情緒障害担任	登校時(朝)教室に入ってきた時に対象児を見て, 名前をつけてあいさつをする。あいさつができれば, あいさつしてもらった側の気持ちを伝える。	100% 25日中 25日実行	第1回研修会で設定した支援に加えて, 誰に, どのようにあいさつをすればよいかの方法が書かれた表を教室に掲示する。	100% 19日中 19日実行
2 肢体不自由担任	あらかじめ, グループワークでの話し合い活動で使える言葉や気持ちの持ち方を伝える。発言できたら, できたことをほめる。	76% 25日中 19日実行	あらかじめ, グループワークを想定して予習(事前練習)の機会をもつ。発言できたら, できたことをほめる。	50% 10日中 5日実行
3 難聴担任	書く前に, 担任との話の中で, 書く内容と関わるいろいろな言葉を引き出す。書くことができたことをほめる。	100% 24日中 24日実行	書く前に, 担任と対話しながら書く内容と関わるいろいろな言葉を引き出す。いろいろな書き方の例(教師, 友だち, 本など)を参考にさせる。書くことができたなら, 書いたことをほめる。	60% 10日中 6日実行
4 知的障害担任	写真カードを使って, 対象児が片付ける道具を決めさせる。一人で片付けることが難しい時は担任と一緒に取り組む。片付けられた際はほめ, シール表にシールを貼り, 保護者に見てもらおう。	100% 25日中 20日実行	対象児が手を洗っている写真を示す(片付けをする箱のふたに貼っておく)。片付けをし, 手を洗うことができた際は, できたことをほめる。シール表にシールを貼り, 保護者にシール表を見せよう。	62.5% 16日中 10日実行

べてに出席し, 対象者全員の指導計画の実行率は 68.6% から 100% で対象者 4 人の平均の実行率は 85.6% であった。対象者 4 人の実行率にばらつきがあったが, 支援の実行ができなかった理由は, 対象者の出張や年休等に

表5 対象児の変容

対象児	第1回研修会で設定した目標	達成率	第2回研修会で設定した目標	達成率
A 自閉症・情緒障害 3年	担任からあいさつをされたらお辞儀や会釈をする。	96 %	登校時（朝）の廊下や教室で自分から友だちや担任にあいさつをする（会釈、手を挙げる）。	84.2 %
B 肢体不自由 5年	グループワークの中で、自分から1つ発言することができる（一日の授業の中で1回）。	42.1 %	グループワークの中で、自分から1つ発言することができる（一日の授業の中で1回）。	100 %
C 難聴 2年	短文や短日記を一人で書くことができる。	79.1 %	短文や短日記を一人で書くことができる。	100 %
D 知的障害 2年	決めた道具を箱に入れて片付ける。 道具を入れた箱をロッカーに入れる。	100 % 65 %	片付けが終わったら、担任の言葉がけがなくても一人で手を洗うことができる。	100 % 100 %

に研修できていたと評価できよう。これは、勤務校で研修が受けられるということ、研修で学んだことを担任として困り感をもっている児童への支援に活用できるということで、実践に生かせることが実行率の高さにつながったと考える。さらには、実施者の存在が挙げられる。実施者は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も担った。このことが対象者のモチベーションの維持や向上、対象者の心理的な底支えとなり、指導計画の実行率の高さにもつながったと考える。

2 達成率

対象児の目標の達成率について、目標の達成率に上昇が見られたり、第1回研修会で設定した目標よりも、第2回研修会で高度化させた目標を設定することができたりした。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に有効であったと考えられる。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といった対象児にも有用性が示された。さらに、研修を受けて妥当な指導計画を作成し、支援の目標や方法の改善についての話し合いなど、指導計画の実行効果を検討するという研修プログラムが、対象者の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、適切な支援の実施と目標達成につながったということである。研修会で「気になる行動が起きる場面や行動の理由についての分析」「対象児の得意なことや支援に活用できそうなことを把握し支援に取り入れること」「具体的な目標を立て、スモールステップで支援に取り組んでいくこと」など、各対象者が対象児1人を取り上げた演習を設定し、手法としてアクティブ・ラーニングを重視したことが、対象者の実践に生かせる学びにつながったと考える。さらに、この導線上で、支援方法等を互いに検討し、アイデアを出し合ったり、認め合ったりすることにより対象者同士の同僚性の向上にも結び付いたといえよう。

3 本研修の効果と今後の課題

本研究の目的である研修の運営や講師を校内の教員が担うということであるが、筆者が開発した研修プログラム、マニュアル、指導計画や記録用紙を活用して実施することで、専門家が実施する研修と同様の効果が得られたと考える。つまりは、本研究で作成した資料を活用したマニュアル等を参考にしながら、校内の教員が講義や演習を進めるなど、校内で可能な限り自律した体制でポジティブ行動支援研修を実施することが可能となった。ただ留意しておくべきことが、研修の実施者を通級指導教室担当教員に依頼をしたとおり、校内の特別支援教育の中心的立場で、特別支援教育の経験もあり、障害のある児童への一定の理解があった。ポジティブ行動支援研修を実施していくにあたって、実施者は特別支援教育に関する知識と理解や経験が求められるが、通級指導教室担当教員の配置は全国的に進んでおり、その人材を活用

よるやむを得ない理由であった。ただ、担任がいなければ支援が滞ることは課題であり、担任が支援できない時に補完する仕組みが求められる。ただ本研究では、出張や年休等を除けば継続して支援を実行しており、主体的

するという本研修モデルは現場で取り入れやすいと考える。もちろん、実施者だけが努力をすればよいわけではなく、研修に参加する者すべてが研修に参加することの意義や担任している児童をよりよく導きたいなど目的意識をもつことが大切だと考える。本研究の実施にあたっては、実践校の校長の同意もあった。こうした管理職の理解も不可欠であろう。

今後の課題として、本研究では小学校特別支援学級担任を対象としたが、中学校の特別支援学級を対象とした実践研究について、本研究と同様の成果が得られるかの検討が必要であろう。さらには、通常の学級にも障害のある児童生徒が在籍していることから、通常の学級の担任を対象としたポジティブ行動支援研修への検討も課題として残る。

4 最後に

障害のある児童生徒に効果的な支援を進めるために、教員の専門性向上につながる取り組みの推進が求められる。特別支援学級の児童生徒には、自立活動は教育課程上において必要であり、その目的や意義は大きく、自立活動を充実させるための研修には意味がある。自立活動を効果的に進めるために、ポジティブ行動支援は具体的な手だてとなり、担任する児童生徒をケースに挙げてOJTにより行う本研究での研修技法は、自立活動を進める上で実践的に学べる手法である。加えて、特別支援学級担任としての経験の浅い教員や教員経験は豊富であっても不安を抱える教員を精神的に支えたり、教員同士の連携を促したりする効果もどうかえ、この研修技法による利点は大きい。働き方改革が重視される中、現場に受け入れられやすい実践的で効果的かつ効率的な研修が求められており、本研究の成果が、特別支援学級での自立活動の充実と教員の専門性向上、特別支援教育を組織的に進めるうえで参照価値のあるものになればと考える。

謝辞

本研究の遂行にあたり、実践校の校長先生、通級指導教室担当の先生、研修に参加いただいた特別支援学級の先生方に多大なるご協力をいただいたことに感謝いたします。また、芦屋大学大学院教育学研究科林知代特任教授より懇切丁寧にご指導をいただきました。心よりお礼申し上げます。

文献

- 久米武郎 (1997) 聴覚障害児の書くことの指導, 聴覚障害, 52, 8, 14-18.
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示).
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説総則編.
- 文部科学省 (2017) 【英訳 (仮訳)】特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.
<https://www.mext.go.jp/content/20210414->

[mxt_tokubetu01-100002983.pdf](#) (参照日 2023 年 9 月 30 日)

- 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部).
- 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) 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 (報告).
- 中尾繁樹 (2009) みんなの「自立活動」特別支援学校編, 明治図書.
- 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 2023 年 9 月 22 日)
- 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.
- 新海晃・澤隆史 (2019) 聴覚障害の作文における言語的特徴と教員による分析的評価との関連, 音声言語医学, 121-129.
- 山川直孝 (2023) 学校教育におけるポジティブ行動支援 (PBS) の有用性 - 学習指導要領と生徒指導提要との整合性への着目 -, 78, 95-105.