

特別支援学校の若手教員を対象とした校内研修の 在り方についての一考察

—児童生徒理解のための視点に着目して—

宮本圭子 石津憲一郎 本村雅宏

特別支援学校の若手教員を対象とした校内研修の 在り方についての一考察

—児童生徒理解のための視点に着目して—

宮本圭子¹ 石津憲一郎² 本村雅宏³

A study on the Young Teacher Training Program in School for Special Needs Education: From the Viewpoint of the Understanding Students.

Keiko MIYAMOTO, Kenichiro ISHIZU, Masahiro HONMURA

概要

近年、教員の大量退職・大量採用時代を迎え、教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることができない状況にある。特に特別支援学校においては、児童生徒の多様なニーズに向き合うための専門性とチーム・アプローチが求められていることから、若手教員の専門性育成とチームによる支援の促進を目的とした若手教員研修の在り方について検討することを目的とした。本研究では、教室の中で気になる子の支援を考える際に、教師はどういった情報をもとに子どもの困難を見立てるのかを、1) 若手教員とベテラン教員の視点の違いに着目して検討することと、2) 若手教員のニーズに合わせた校内研修を提案・実施したのちに情報収集の視点に変化が生じるかを検討した。その結果、ベテラン教員はより多くの視点から情報を得ようとしていること、特にリソースに着目する視点と機能的アセスメントを試みようとする視点により着目することが示された。その後、若手教員に対してABAの視点、ICFの視点、リソースの視点、チームによる支援の在り方についての研修を実施し、若手教員の研修前・研修後の視点の変化を検討したところ、より細かく情報を得ようとしていることと、子どものリソースを探ろうとしている視点が増えたことが明らかになった。以上の結果を踏まえ、若手教員研修の在り方について考察した。

キーワード：若手教員研修，特別支援教育，リソース，ABA，ICF

Keywords : young teacher training program, special needs education, resources, ABA, ICF

I 問題と目的

2015年の中央教育審議会答申では、これからの時代の教員に求められる資質能力として、「教員が高度専門職業人として認識されるために、学び続ける教員像の確立が強く求められる。このため、これからの教員には、自立的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を、生涯にわたって高めていくことのできる力も必要とされる」としている。また、同じく2015年中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」の中で、これからの学校の在り方として「教職員一人一人が自らの専門性を発揮するとともに、課題の解決に求められる専門性や経験を相互に補い、児童生徒の教育活動を充実することが期待されている」と示されているように、教員は自らの専門性を高めるだけでなく、チームとして機能する体制づくりに貢献することが求められているの

が現状である。

一方で、2011年1月に中央教育審議会の資質能力向上特別部会が発表した「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議経過報告）」では、「今後10年間に、教員全体の約3分の1、20万人弱の教員が退職し、経験の浅い教員が大量に誕生することが懸念されている。これまで我が国において、教員の資質能力の向上は、養成段階よりも、採用後、現場における実践の中で、先輩教員から新人教員へと知識・技能が伝承されることにより行われていたが、今後は更にその伝承が困難となることが予想される。」とある。教員の大量退職・大量採用時代を迎え、教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることができない状況において、早期の対応が必要になると考えられる。

2012年7月に中央教育審議会初等中等教育分科会に設置された特別支援教育の在り方に関する特別委員会が

¹ 富山県立しらとり支援学校 ² 富山大学大学院教職実践開発研究科 ³ 富山県総合教育センター

発表した「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」の「5. 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性の向上等」において、「インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。」とある。しかしながら、第一著者の勤務校でもある特別支援学校においては、通常の学校とは異なった職場環境にあることも指摘されている。坂本・一門（2013）は、特別支援学校は同一学校内に在籍する者の年齢層が大きく、教育課程も障害に応じて分かれているため、定期異動や校内配置によって担当する対象者の年齢や障害の状態が前年度とは大きく異なる場合もあり、それに対して新たな業務を負う可能性を示唆している。このような現状を踏まえ、内海・安藤（2018）は、特別支援学校において児童生徒の多様なニーズに向き合うためにはチーム・アプローチが重要となることから、若手教員の専門性育成に向けた校内研修を考究することと、学校の教員構成においてベテラン世代が減少していることを受けて、若手教員の研修において多様な内容に対して日常的に関わる教員間の協働を充実させる必要性を指摘している。

特別支援学校教員に求められる専門性としては、文部科学省に設置された特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2010）の審議経過報告「教員の特別支援教育に関する専門性の現状と課題について」の中で「特別支援教育全般に関する基礎的な知識」「障害種別ごとの専門性」「センター的機能を果たすために必要な知識・技能」が挙げられているが、それらの知識・技能を子どもたちへの支援に生かすには、適切なアセスメントや個々の児童生徒理解が不可欠である。

2016年に施行された障害者差別解消法では、障害のある人に対しての「不当な差別的取り扱い」と「合理的配慮の不提供」が明確に禁止された。障害のある人が、合理的配慮や支援を受けながら尊厳をもって社会生活を送っていくことは人間としての権利であり、それを受けられないことは差別であるとされる（北村，2017）。

特別支援学校においては、日々の学校生活の中で本人・保護者のニーズを踏まえながら、日常的に合理的配慮の提供が行われている。しかしながら、障害のある子どもたちの中には、障害特性によっては知的機能や言語機能の制約のために、自らの意思を表明することが困難な場合も多い。その場合は、家族、介助者等、コミュニケーションを支援する人が本人の意思を汲み取って表明することもあるが、あくまでも権利の主体は本人であることから、周りの第三者が丁寧に本人のニーズや本人の思いを理解しようとするのが重要となってくると考えられる。

また、子どもたちを理解する視点として、磯邊（2017）は、子どもたちに生じた問題について、一つの要因から生じたとは決めつけるのではなく、いくつかの要因が重

なって生じたとする「多要因決定論」に基づいて問題を理解しようとするのが最も効果的で現実的な姿勢であり、援助者はできるだけ多くの視点から子ども自身とそれを取り巻く環境を捉えようとするのが求められると述べている。

そこで、特別支援学校の若手教員が子どもたちの意思を十分に理解しようとする姿勢をもって子どもたちの困難を適切に見立て、支援につなげることができるようにするために、「児童生徒理解の視点」と「チームによる支援」をテーマに以下の4つの研修内容を取り上げ、若手教員の研修を実施する。

① ABA（応用行動分析）の視点

三田村（2017）によると、ABAは、個人を取り巻く環境を工夫することで、個人の行動に影響を与えるアプローチであり、障害児・者における問題行動を単に抑えたり減らしたりするのではなく、むしろ彼らの適応的な行動を積極的に伸ばしていこうと、支援を受ける人たちの人間性をより尊重するものでとされる。ある行動の前後の「きっかけ」と「結果」に着目し、根拠に基づいてその行動がその子にとってどのような意味をもつかを考えることは、なぜそのような行動が生じ維持されるのかという行動問題の背景にある子どもの教育的ニーズに応じた支援につながると考えられる。

近年、発達障害という言葉が一般的に知られるようになり、SLD（限局性学習症）、ADHD（注意欠如・多動症）、ASD（自閉スペクトラム症）などといった障害名が認知されるようになってきた。困難さを抱える子どもたちへの理解が進む一方で、川西・米山（2015）は、それらの障害名が子どもを支援する際にラベルとして利用されてしまうことを危惧し、その上で「重要なのは、一人ひとりを見つめ、子どもの行動の背景には何があるかを探ることである。」と述べている。一人一人の子どもを理解していくためのプラットフォームとして、ABAに基づく考え方や物事を客観的に捉える視点について学ぶことは、若手教員にとって有意義な機会となると考えた。

② ICF（国際生活機能分類）の視点

ICFの前身であるICIDH（国際障害分類，1980）は、病気の結果、障害が発生するとされる「疾病の結果（帰結）」のモデルとされる一方で、ICFは、障害を個人の問題として捉える「医学モデル」と社会によって障害が作られるとされる「社会モデル」が統合されたモデルとして位置づいている（障害者福祉研究会，2002）。2008年の中央教育審議会の答申「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」の中で、特別支援学校の教育課程改善のための事項の一つとしてICFの視点が取り上げられ、「ICF（国際生活機能分類）の考え方を踏まえ、自立と社会参加を目指した指導の一層の充実を図る観点から、子どもの的確な実態把握、関係機関との効果的な連携、環境へ

の配慮などを盛り込む。」と記されている。

その後の学習指導要領の改訂を経て、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編には、「自立活動が指導の対象とする『障害による学習上又は生活上の困難』は、WHOにおいてICFが採択されたことにより、その関連で捉えることが必要である。つまり、精神機能や視覚・聴覚などの『心身機能・身体構造』、歩行やADL（食事や排泄、入浴等の日常生活動作）などの『活動』、趣味や地域活動などの『参加』といった生活機能との関連で『障害』を把握することが大切であるということである。そして、個人因子や環境因子等とのかかわりなども踏まえて、個々の幼児児童生徒の『学習上又は生活上の困難』を把握したり、その改善・克服を図るための指導の方向性や関係機関等との連携の在り方などを検討したりすることが、これまで以上に求められている。」と障害の捉え方の変化が示されている。一人一人の子どもたちを多面的・総合的に捉え実態把握をした上で、適切な指導・支援につなげていくことが期待されている。

③リソースの視点

富山県総合教育センター（2019）で開発されたケース会議の仕組みである「エピソードプロセス（以下ep）」においては、児童生徒の姿を共有する手順として「○○さんのできていること、もっているもの」を問う場面が設定され、援助資源としてのリソースを活かすことを意図して設計されている。リソースには、子どもを取り巻く援助者や環境による資源（外的リソース）と子ども自身にも困難な状況を改善していくための資源としての自助資源（内的リソース）がある。石隈（1999）によると、子どもが問題状況を解決し、成長していくためには、子ども自身のもつ資源と子どもの周りの環境のもつ資源が鍵を握るといふ。鹿子田（2015）は、特別支援学校教員が支援対象児のリソースを認知することが、支援対象児への肯定的な感情を促進させることや、支援対象児への見立てや手立てに作用することを示唆した。

④チームによる支援の在り方

前出のepは、「児童生徒の心情を想像する」プロセスを入れることで、子どもの立場で物事を捉え直し、関係教職員が同じ方向性をもって協働する「チームによる支

援]を行うことを可能にした。また、このepを用いたケース会議は、実際の事例での実施ではなく、架空事例を用いての体験であっても教職員への児童生徒の捉え方やそれに伴う支援にもその効果が期待できることが示されている。

特別支援学校では、児童生徒の障害の状況や教育的ニーズに応じて支援の方向性を考えていくことが求められるが、「子どもの立場に立って」考えることが重要なのは言うまでもない。epは校種を問わず実施できる仕組みであることから、特別支援学校においても効果が期待できるものとする。

これらのことを踏まえ、本研究は、教室の中で気になる子の支援を考える際に、教師はどういった情報をもとに子どもの困難を見立てるのかを、1)若手教員とベテラン教員の視点の違いに着目して検討することと、2)若手教員のニーズに合わせた校内研修を提案・実施のちに情報収集の視点に変化が生じるかを検証し、児童生徒理解のための視点を獲得していくための若手教員を対象とした短期的な校内研修会の在り方について検討することを目的とした。

II 研究の方法

1. 対象者

対象者は、中部地方の特別支援学校に勤務する採用2年目の若手教員のうち、研究協力の承諾を得た教員10名であった。

2. 研修会の構成

研修会は、講義と演習を含む180分から構成された。今回の研修会は、児童生徒理解のための視点について学び、実際にケース会議の体験を通して様々な視点から子どもを捉え、支援について考えられるようになることを目的としているため、「同じ物事を見ていても人によって見えているものが違う」ことを実感できるワークを取り入れた。その後、①ABA（応用行動分析）について、②ICF（国際生活機能分類）について、③リソースについての講義のあと、epを用いたケース会議体験を行った（Table1）。

Table1 研修会の概要

	研修の流れ	内 容	配時
1	ワーク 「視点と気づき」	・視点が変わると見え方が変わること気づくためのワーク	20
2	児童生徒の実態把握 ～いろいろな視点から 見てみよう～	① ABA(応用行動分析)の視点 ② ICF(国際生活機能分類)の視点 ③ リソースの視点	75
	休 憩		10
3	チームによる支援の在 り方について	・チームによる支援が機能している状態について確認する	30
4	架空事例を用いた ケース会議体験	・架空事例(特別支援学校版)でエピソードプロセスを体験 する	30
5	振り返り	・自分の学びや疑問などを言語化し共有する	15

3. 分析方法

本研究では、若手教員が児童生徒理解のための視点を獲得していく過程に着目する。学校に苦戦する子どもの架空事例（中2男子）の気になるエピソード3点【①授業中、机につっぶして寝ていることが多い（眠っているわけではない）。②休み時間に保健室に行くことが増えた。③朝読書の時間に数学のプリントをしていたので注意したら突然キレた。】を見て、今後この子を支援していく際に必要と思われる児童生徒理解のための情報としてどのようなところに着目したいかについて聞き取りを行い、その回答項目について統計的な分析を行った。

聞き取り対象は、本研究の研究協力者である採用2年目の若手教員10名のほか、比較対象として、特別支援学校に勤務する教員相談担当者としての経験を有するベテラン教員10名にも聞き取りを行った。なお、教育相談担当者の経験は、センター校の特別支援教育コーディネーター経験及び関係機関での教育相談経験を含んでいる。

4. 調査手続き

若手教員に対しては、若手教員研修の一環として、夏季休業中に研修会を実施した。

聞き取り調査は、20XX年6月から7月にかけて1回目、研修会の約1か月後に1回目と同じ内容で2回目を行った。ベテラン教員に対しての聞き取り調査は、若手教員の1回目と同時期の20XX年6月から7月にかけて若手教員と同じ内容で行った。

5. 調査方法

聞き取り対象者には、架空事例である中学2年生（A中学校・通常学級在籍）はるたさんの気になるエピソード3点（前出）が書かれた紙を見せた上で、「はるたさんへの支援を考えていくときに、知りたい情報は何か。5分間でできるだけたくさんあげてください。」と伝え、5分間で回答してもらった。回答は録音し、文字データとして保存、分析を行った。

Ⅲ 結果

1. 支援のために必要とする情報の分類

聞き取りによって得られた全ての回答をKJ法で分類した結果、支援のために必要とする情報は24の視点に分類された（Table2）。

2. 若手教員とベテラン教員の視点の違いの検討

若手教員（研修前）とベテラン教員では、困難さを抱える子どもの支援を考えるために必要とする情報、前出の24の視点に差があるかをプルンナー・ムンツェル検定で検討したところ、Table3のような結果となり、6つの視点で研修前の若手教員とベテラン教員との間に差が見られた。具体的には、視点2「参加できている授業（ $t(14) = -2.13, p = .052$ ）」、視点3「どの授業で起こるか（ t

Table2 KJ法で分類された結果一覧

1	エピソード①教師の対応
2	エピソード①参加できている授業
3	エピソード①どの授業で起こるか
4	エピソード②保健室での様子
5	エピソード②保健室へ行く前後の状況
6	エピソード②保健室に行かない休み時間の様子
7	エピソード③これまでにキレたことはあったか
8	エピソード③似た状況でもキレないときの様子
9	エピソード③キレたときの様子、その前後の状況
10	エピソード③朝読書や数学についての状況
11	エピソード①②③の行動の出現時期
12	本人の気持ち
13	健康・生活
14	学業の状況
15	学校外での過ごし方
16	部活動の状況
17	対人関係
18	家庭環境
19	リソース
20	発達の偏り・認知特性等
21	校内連携
22	外部との連携
23	教室内等の学校環境
24	周りの生徒への影響

(15) $= -2.14, p = .049$ 」、視点5「保健室へ行く前後の状況（ $t(13) = -2.78, p = .016$ ）」、視点6「保健室に行かない休み時間の様子（ $t(9) = -2.45, p = .037$ ）」、視点8「似た状況でもキレないときの様子（ $t(9) = -1.96, p = .081$ ）」、視点22「外部との連携（ $t(9) = -2.45, p = .037$ ）」において、ベテラン教員の方が若手教員よりも、より注目していた。視点13「健康・生活（ $t(17) = 1.81, p = .087$ ）」は、若手教員の方がより多く注目していた。

3. 若手教員の研修前後の変化の検討

若手教員の研修前と研修後において、24の視点に差があるかを検定するため、ウィルコクソンの符号順位検定を用いて分析したところTable4のような結果となり、6つの視点と合計件数に差が認められた。具体的には、視点6「保健室に行かない休み時間の様子（ $z = -1.64, r = -.37, p = .10$ ）」、視点10「朝読書や数学についての状況（ $z = -2.13, r = -.48, p = .033$ ）」、視点18「家庭環境（ $z = -1.96, r = -.44, p = .050$ ）」、視点19「リソース（ $z = -2.19, r = -.49, p = .028$ ）」、視点20「発達の偏り・認知特性等（ $z = -2.10, r = -.47, p = .036$ ）」、視点23「教室内等の学校環境（ $z = -1.64, r = -.37, p = .10$ ）」に関して、若手教員は研修を受けた後に、より多くの情報を求めることが示された。

Table 3 ベテラン教員 (n=10) と若手教員 1 回目 (n=10) の比較

No	項目	ベテラン教員		若手教員 1 回目		t 値	p 値	
		M	SD	M	SD			
1	エピソード①教師の対応	0.30	(0.64)	0.10	(0.30)	-0.66	.519	n.s.
2	エピソード①参加できている授業	0.60	(0.66)	0.10	(0.30)	-2.13	.052	†
3	エピソード①どの授業で起こるか	0.80	(0.75)	0.20	(0.40)	-2.14	.049	*
4	エピソード②保健室での様子	0.60	(0.49)	0.80	(0.60)	0.69	.494	n.s.
5	エピソード②保健室へ行く前後の状況	0.80	(0.75)	0.10	(0.30)	-2.78	.016	*
6	エピソード②保健室に行かない休み時間の様子	0.40	(0.49)	0.00	(0.00)	-2.45	.037	*
7	エピソード③これまでにキレたことはあったか	0.20	(0.40)	0.50	(0.67)	1.05	.311	n.s.
8	エピソード③似た状況でもキレないときの様子	0.30	(0.46)	0.00	(0.00)	-1.96	.081	†
9	エピソード③キレたときの様子, その前後状況	1.40	(1.43)	1.1	(0.83)	-0.11	.915	n.s.
10	エピソード③朝読書や数学についての状況	0.90	(0.70)	0.7	(0.90)	-0.85	.404	n.s.
11	エピソード①②③の行動の出現時期	0.80	(0.75)	0.40	(0.66)	-1.29	.213	n.s.
12	本人の気持ち	0.60	(0.92)	0.50	(0.80)	-0.30	.766	n.s.
13	健康・生活	0.60	(0.92)	1.50	(1.12)	1.81	.087	†
14	学業の状況	1.70	(0.90)	1.30	(0.64)	-1.06	.305	n.s.
15	学校外での過ごし方	0.10	(0.30)	0.20	(0.60)	0.07	.945	n.s.
16	部活動の状況	0.70	(0.46)	0.50	(0.50)	-0.89	.388	n.s.
17	対人関係	2.10	(0.83)	1.60	(1.02)	-0.89	.387	n.s.
18	家庭環境	2.00	(1.00)	1.50	(0.50)	-1.52	.149	n.s.
19	リソース	2.20	(1.66)	1.20	(0.98)	-1.41	.176	n.s.
20	発達の偏り・認知特性等	0.50	(0.67)	0.20	(0.40)	-1.05	.311	n.s.
21	校内連携	0.50	(0.50)	1.00	(0.89)	1.21	.248	n.s.
22	外部との連携	1.00	(1.79)	0.00	(0.00)	-2.50	.037	*
23	教室内等の学校環境	0.30	(0.64)	0.10	(0.30)	-0.66	.519	n.s.
24	周りの生徒への影響	0.10	(0.30)	0.10	(0.30)	0.00	1.00	n.s.

**p<.01, *p<.05, †p<.10, n.s. 有意差なし

Table 4 若手教員 1 回目と 2 回目 (n=10) の比較

No	項目	pre		post		Z 値	p 値		ES r
		M	SD	M	SD				
1	エピソード①教師の対応	0.10	(0.30)	0.10	(0.30)	-0.45	.655	n.s.	0.10
2	エピソード①参加できている授業	0.10	(0.30)	0.30	(0.46)	-0.89	.371	n.s.	0.20
3	エピソード①どの授業で起こるか	0.20	(0.40)	0.50	(0.50)	-1.35	.181	n.s.	0.30
4	エピソード②保健室での様子	0.80	(0.60)	0.90	(0.54)	-0.27	.787	n.s.	0.06
5	エピソード②保健室へ行く前後の状況	0.10	(0.30)	0.40	(0.92)	-0.54	.593	n.s.	0.12
6	エピソード②保健室に行かない休み時間の様子	0.00	(0.00)	0.40	(0.49)	-1.64	.100	†	0.37
7	エピソード③これまでにキレたことはあったか	0.50	(0.67)	0.40	(0.49)	0.27	.789	n.s.	0.06
8	エピソード③似た状況でもキレないときの様子	0.00	(0.00)	0.00	(0.00)	—	—	n.s.	—
9	エピソード③キレたときの様子, その前後状況	1.10	(0.83)	1.10	(1.14)	-0.11	.917	n.s.	0.02
10	エピソード③朝読書や数学についての状況	0.70	(0.90)	1.60	(0.92)	-2.13	.033	*	0.45
11	エピソード①②③の行動の出現時期	0.40	(0.66)	0.30	(0.46)	0.27	.789	n.s.	0.06
12	本人の気持ち	0.50	(0.80)	0.70	(0.90)	-0.63	.529	n.s.	0.14
13	健康・生活	1.50	(1.12)	2.00	(1.10)	-0.95	.343	n.s.	0.21
14	学業の状況	1.30	(0.64)	1.20	(0.87)	0.25	.800	n.s.	0.06
15	学校外での過ごし方	0.20	(0.60)	0.20	(0.40)	-0.45	.655	n.s.	0.10
16	部活動の状況	0.50	(0.50)	0.40	(0.66)	0.27	.787	n.s.	0.06
17	対人関係	1.60	(1.02)	2.60	(1.56)	-1.48	.139	n.s.	0.33
18	家庭環境	1.50	(0.50)	2.60	(1.74)	-1.96	.050	*	0.44
19	リソース	1.20	(0.98)	3.20	(1.99)	-2.19	.028	*	0.49
20	発達の偏り・認知特性等	0.20	(0.40)	1.30	(0.90)	-2.10	.036	*	0.47
21	校内連携	1.00	(0.89)	1.20	(1.33)	0.13	.753	n.s.	0.07
22	外部との連携	0.00	(0.00)	0.10	(0.30)	0.00	1.00	n.s.	0.00
23	教室内等の学校環境	0.10	(0.30)	0.50	(0.50)	-1.64	.100	†	0.37
24	周りの生徒への影響	0.10	(0.30)	0.10	(0.30)	—	—	n.s.	—

**p<.01, *p<.05, †p<.10, n.s. 有意差なし

Table 5 ベテラン教員 (n=10) と若手教員 2 回目 (n=10) の比較

No	項目	ベテラン教員		若手教員 2 回目		t 値	p 値
		M	SD	M	SD		
1	エピソード①教師の対応	0.30	(0.64)	0.10	(0.30)	-0.66	.519 n.s.
2	エピソード①参加できている授業	0.60	(0.66)	0.30	(0.46)	-1.02	.322 n.s.
3	エピソード①どの授業で起こるか	0.80	(0.75)	0.50	(0.50)	-0.83	.418 n.s.
4	エピソード②保健室での様子	0.60	(0.49)	0.90	(0.54)	1.22	.239 n.s.
5	エピソード②保健室へ行く前後の状況	0.80	(0.75)	0.40	(0.92)	-1.57	.134 n.s.
6	エピソード②保健室に行かない休み時間の様子	0.40	(0.49)	0.40	(0.49)	0.00	1.00 n.s.
7	エピソード③これまでにキレたことはあったか	0.20	(0.40)	0.40	(0.49)	0.95	.356 n.s.
8	エピソード③似た状況でもキレないときの様子	0.30	(0.46)	0.00	(0.00)	-1.20	.081 †
9	エピソード③キレたときの様子, その前後状況	1.40	(1.43)	1.1	(1.14)	-0.35	.733 n.s.
10	エピソード③朝読書や数学についての状況	0.90	(0.70)	1.6	(0.92)	1.83	.084 †
11	エピソード①②③の行動の出現時期	0.80	(0.75)	0.30	(0.46)	-1.63	.122 n.s.
12	本人の気持ち	0.60	(0.92)	0.70	(0.90)	0.37	.713 n.s.
13	健康・生活	0.60	(0.92)	2.00	(1.10)	3.38	.003 **
14	学業の状況	1.70	(0.90)	1.20	(0.87)	-1.27	.222 n.s.
15	学校外での過ごし方	0.10	(0.30)	0.20	(0.40)	0.60	.557 n.s.
16	部活動の状況	0.70	(0.46)	0.40	(0.66)	-1.37	.190 n.s.
17	対人関係	2.10	(0.83)	2.60	(1.56)	0.42	.684 n.s.
18	家庭環境	2.00	(1.00)	2.60	(1.74)	0.86	.404 n.s.
19	リソース	2.20	(1.66)	3.20	(1.99)	1.15	.267 n.s.
20	発達の偏り・認知特性等	0.50	(0.67)	1.30	(0.90)	2.28	.035 *
21	校内連携	0.50	(0.50)	1.20	(1.33)	1.03	.323 n.s.
22	外部との連携	1.00	(1.79)	0.10	(0.30)	-1.69	.116 n.s.
23	教室内等の学校環境	0.30	(0.64)	0.50	(0.50)	1.10	.286 n.s.
24	周りの生徒への影響	0.10	(0.30)	0.10	(0.30)	0.00	1.00 n.s.

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$, n.s. 有意差なし

4. 若手教員 (研修後) とベテラン教員の視点の違いの検討

若手教員 (研修後) とベテラン教員では, 24 の視点に差があるかを (2) と同じくブルンナー・ムンツェル検定で検討したところ, Table5 のような結果となり, 若手教員とベテラン教員の間ほとんど差は見られなくなった。視点 8「似た状況でもキレないときの様子 ($t(9) = -1.20, p = .081$)」では, ベテラン教員の方がよりその視点での情報を求める傾向にあることが示されたが, 視点 10「朝読書や数学 ($t(17)=1.83, p = .084$)」, 視点 13「健康・生活 ($t(17)=3.38, p = .003$)」, 視点 20「発達の偏り・認知特性等 ($t(17)=2.28, p=.035$)」においては, 若手教員の方がベテラン教員よりも, より注目することが示された。

IV 考察

本研究は, 若手教員の児童生徒理解の視点に着目し, 1) 若手教員とベテラン教員の視点の違いに着目して検討すること, 2) 若手教員のニーズに合わせた校内研修を提案・実施したのちに情報収集の視点に変化が生じるかを検証し, 児童生徒理解のための視点を獲得していくための若手教員を対象とした短期的な校内研修会の在り方について検討することを目的とした。

以下, それぞれの検討結果を概観し, それらをもとに今回の研修の評価と, 今後の方向性について考察していきたい。

1. 若手教員とベテラン教員の視点の違い

ベテラン教員の方がより多くの情報を得ようとしていた視点 2「参加できている授業」, 視点 6「保健室に行かない休み時間の様子」, 視点 8「似た状況でもキレないときの様子」はいずれも「そうではない」状況を把握しようとする視点である。「できている」状況, 「(その行動を) しなくてもいい」状況から, その子にとってのリソースとなるものを見つけようとしていることがうかがえる。黒沢 (2002) においては, 「そうではない」状況を「例外 (うまくやれている時間)」と呼び, リソースの一つとして捉えて複数の目で観察し, それらをうまく活かしていくことが効果的な指導援助につながるとしている。

本研究では, 教育相談担当者経験のあるベテラン教員を比較対象としたため, 教育相談業務を行うにあたってブリーフセラピー等, 子どもたちのリソースからの解決志向型アプローチに関する研修を受けたことがある可能性が考えられる。また, 鹿子田 (2015) は, 担任が支援対象の児童のリソースマップを記入することで対象児のリソースの認知の効果について検証を試みたが, 教員経

験10年未満群と10年以上群ではその効果に差異が見られ、10年以上群にとってはリソースの意識は常日頃からなされている可能性を指摘していることから、若手教員において「例外」をリソースとして捉える視点はこれまでになかった、あるいは重要視されていなかったことが推察される。

また、視点5「保健室へ行く前後の状況」は、対象生徒が保健室へ行く前にどんなきっかけがあったのか、保健室へ行くことで対象生徒にどのような結果をもたらされているのか、ABAの視点でターゲットとなる行動の前後を把握しようとしていることが分かる。平澤(2008)は、子どもの行動の背景にある教育的ニーズを読み解く方法として、応用行動分析の視点からターゲットとなる行動の機能的アセスメントが有効であるとして、教員を対象に機能的アセスメントに基づく支援に関する短期的な研修会を実施し、教師の対応に変化が見られたことを検証している。子どもの行動をどのように捉えるかという視点をもつことが、児童生徒理解やその後の支援を検討していく際に有効に働くと考えられる。

視点3「どの授業で起こるか」は、その行動が起こる背景として特定の授業が想定されるのか、また「どの授業で起こるか」を問うことで「どの授業で起こらないか」を把握することにもつながり、先行条件の把握とできている状況の把握の両方の情報を得ようとする質問であることが分かる。

視点22「外部との連携」は、若手教員1回目からは検出されなかった項目であり、外部資源に対する視点の違いが明らかになった。今回、研究協力を依頼したベテラン教員は、特別支援学校のコーディネーターや関係機関における教育相談の経験を有している。特別支援学校に期待されるセンター的機能の中に、小・中学校等の教師への支援機能や特別支援教育等に関する相談・情報提供機能などと並んで「医療、福祉、労働等の関係機関等との連絡・調整機能」が挙げられている(中教審答申, 2005)ことから、教育相談等の業務を行う中で意識的に外部との関わりを模索する姿勢が身に付いていたのではないかと考える。外部資源としてのリソースを把握することは、子どもたちへの支援に活かすことができるので、若手教員にも積極的に取り入れてほしい視点である。

2. 若手教員の視点の変化

Table2に示されている、支援のために必要とする情報の視点について、若手教員の研修前と研修後の比較から、合計件数(5分間の回答数)は、一人あたり平均14から22に増え、若手教員が研修後により多くの情報を得ようとするようになったことが示された。項目ごとに見ていくと、それぞれの項目についてより細かく情報を得ようとしていることと、対象生徒のリソースを探ろうとしていることが明らかになった。

視点10「朝読書や数学についての状況」は、普段の

朝読書の様子を尋ねたり、対象生徒がしていた数学のプリントの内容(難易度、宿題かどうか等)を確かめたりして、対象生徒の気持ちを想像しながら様々な可能性を検討しようとする姿勢がうかがえる。

視点20「発達の偏り・認知特性等」は、視点10と同じく、子どもの状態を細かく推察しようとしたことが示されている。1回目の聞き取りでは、対象生徒が「通常学級在籍の生徒」という設定のため、発達の偏りや認知特性による困難さの可能性を検討する意識が低かったのかもしれない。その点、ベテラン教員は通常学級にも特別な配慮を要する児童生徒が多くいることを、身をもって実感しているので、このケースにおいても対象生徒が困難さを抱えている可能性に言及している人が多かった。研修の中では通常学級における特別な配慮を要する児童生徒について触れなかったが、可能性の検討をキーワードに、決めつけではなくいろいろな視点から児童生徒理解に努めることの重要性を学ぶ研修の意図が伝わり、若手教員が対象生徒の困難さの可能性を検討する視点も獲得できたのではないかと考える。

視点6「保健室に行かない休み時間の様子」は、ベテラン教員が多く情報を集めようとしていた「そうではない」状況の把握や、できていることへの着目の表れであり、研修で行った「リソースを生かして支援を考える」視点が獲得されたのではないかと推察できる。

視点18「家庭環境」は、回答の内容を細かく見てみると、研修前には「家族構成はどうか」とだけ聞いていたのが、「家族の中に学校のことを相談できる人はいるか」「兄弟との関係はどうか」などそれぞれの状況について細かく情報を得ようとして、項目数が増えたことが分かる。特に、本人が相談できる人や生活をサポートしてくれる人を尋ねる質問が増え、家族を援助資源として捉えようとする意識の変化がうかがえる。

視点19「リソース」は、研修の中でリソースにはどのようなもの(こと)があるかを上げたと上で、実際にリソースや子どもの心情に着目し援助策につなげていくプロセスを含むepを用いてのケース会議を体験したことで、外部資源・自助資源を含むリソースから支援を考えることの有効性を感じることができたのではないかと考える。また、研修の中でICFの視点で環境因子と個人因子に着目したことも、その中にリソースとして支援に活用できるものはないかと考えることにつながったのだと推察できる。

また、量的な変化は見られなかったものの、視点17「対人関係」の回答では研修前には単純に「友達関係はどうか」という聞き方だったのが、研修後になると「仲のよい友達はいますか」「以前に友達とトラブルになったことはありますか」など、リソースとしての対人関係の情報を得ようとしたり、背景要因としての対人関係におけるエピソードはないかを探ろうとしたりする聞き方になり、質的な変化が見られるようになった。

磯邊 (2017) は、見立てにおいては、問題点や不足しているところにばかり目を向けるのではなく、その後の回復や援助に際してリソースとなりうる肯定的な側面を等しく見立てることが大切で、その子の成長力を無理なく発現させることにつながると述べている。今回の研修を通して若手教員が「リソース」の視点を獲得できたことは、肯定的な側面からの児童生徒理解を促進させ、援助ニーズに沿った見立てからリソースを生かした支援につながっていきけるのではないかと考える。

3. 若手教員を対象にした校内研修の在り方について

以上のことから、若手教員の児童生徒理解の視点の獲得という点において、今回の研修には一定の成果があったと考えられる。

2015年の中央教育審議会答申は、教員研修の課題の一つとして「研修そのものの在り方や手法も見直し、主体的・協働的な学びの要素を含んだ研修への転換を図る必要」があることをあげている。また、大量退職・大量採用時代を迎え、内海・安藤(2018)は、「日常的に課題に向き合う教員を対象者としてチームを構成し、講義、演習、実習など多様な形態の組み合わせのもとで研修を構想することが重要」であり、若手教員の研修において教職員間の協働を充実させる必要があると示している。

それらの点からも、児童生徒理解の視点をテーマに講義や演習を含んだ構成にチームによる支援を促進させるためのケース会議を取り入れたことは、有意義であったと思われる。特に、本研究では上述したように若手教員はベテラン教員と比較すると、児童生徒理解の視点が相対的に少なく、特にリソースへの着目に関する視点が少ないことも示された。リソースへの着目は、子供の援助ニーズへの着目と同様に、子供の困難さへの支援にとって重要な視点である(石隈, 1999)。本研究では、ABA, ICFに加え、リソースへの着目を含めた研修を行っており、こうした若手教員を対象とした研修を行うことで、子供をより多角的に理解することができるのだと思われる。冒頭に記したように、現在はかつて行われてきたやり方、すなわち先輩教員から若手教員への自然な知識・技能の伝承が図りにくくなっている状況にある。しかし、子供の適応や行動を捉えるためのABAの視点、生活機能との関係から障害を理解するというICFの視点、上述のリソースの視点、近年着目されてきたチームによる支援の視点(文部科学省, 2015)等は、若手教員が子供理解に基づく生徒指導能力のために重要といえるだろう。

今回は単発の研修会での取組であり、この点は本研究の限界であるものの、若手教員の育成を柱にした校内研修体制の構築に関する研究も少しずつ蓄積されている(美作・前原, 2017)。今後は継続的な校内研修体制としての在り方を、いっそう検討していく必要がある。

V 引用文献

- 平澤紀子(2008). 教師に対する機能的アセスメントに基づく行動問題解決支援の研修に関する評価, 岐阜大学教育学部研究報告人文科学, 56(2), 167-174.
- ICF 国際生活機能分類—国際障害分類改訂版, 障害者福祉研究会編(2002). 中央法規出版
- 石隈利紀(1999). 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス. 誠信書房.
- 磯邊聡(2017). 学校臨床における「みたて」千葉大学教育学部研究紀要, 65, 21-30
- 鹿子田睦月(2015). 特別支援学校教員が支援対象児のリソースを認知することによる心理的効果の検討 跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要, 12, 73-83.
- 川西舞・米山直樹(2015). 応用行動分析にもとづく視点から特別支援教育を考える 関西学院大学心理科学研究, 41, 29-35.
- 北村香織(2017). 障害者差別解消法からみる合理的配慮の可能性 三重短期大学生活科学研究会紀要, 65, 29-32.
- 黒沢幸子(2002). 指導援助に役立つスクールカウンセリング・ワークブック 金子書房.
- 美作健悟・前原隆志(2017). 若手教員の育成を柱とする校内研修体制の構築 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 44, 41-50.
- 三田村仰(2017). はじめてまなぶ行動療法 金剛出版
- 文部科学省(2005). 中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/09/22/1212704_001.pdf (最終閲覧日 2020.1.13)
- 文部科学省(2008). 中央教育審議会答申「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf (最終閲覧日 2019.12.25)
- 文部科学省(2010). 特別支援教育の推進に関する調査研究教職者会議審議経過報告「教員の特別支援教育に関する専門性の現状と課題について」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298226.htm. (最終閲覧日 2019.12.25)
- 文部科学省(2011). 中央教育審議会資質能力向上特別部会審議経過報告「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(審議経過報告)」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm (最終閲覧日 2019.12.25)
- 文部科学省(2012). 中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム

- 構築のための特別支援教育の推進（報告）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm（最終閲覧日 2019.12.25）
- 文部科学省（2015）. 中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm（最終閲覧日 2019.12.25）
- 文部科学省（2015）. 中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf（最終閲覧日 2019.12.25）
- 坂本裕・一門恵子（2013）. 特別支援学校教員のバーンアウトへの関与要因についての探索的研究, 特殊教育研究 51 (3), 261-267.
- 富山県総合教育センター（2019）. 児童生徒へのチームによる支援の在り方に関する調査研究—日常的・継続的な支援につながるエピソードプロセスの開発— 富山県総合教育センター研究紀要, 37, 31-42.
- 内海友加利・安藤隆男（2018）. 肢体不自由特別支援学校における初任者研修の実施状況の特徴—教育センターによる初任者研修プログラムとの比較から—, 障害科学研究, 42, 151-162.
- (2020年8月11日受付)
- (2020年9月30日受理)

