

Council for Exceptional Children 年次総会参加

及びボストン近郊の学校訪問

～公立学校におけるインクルージョンと PBIS の実践を中心に～

齊藤由美子・若林上総

(研修事業部)

要旨：2017年4月20～22日、筆者らはアメリカ合衆国のマサチューセッツ州ボストンで開催された CEC の年次総会に参加し、日本の交流及び共同学習の実践に関するポスター発表を行った。また、米国の Special Education, 特に、MTSS (Multi-Tiered of System of Supports) や PBIS (Positive Behavior Interventions and Supports) 等に関する最新の研究動向についての最新の情報を得た。また、訪問したボストン近郊の小学校2校、特別学校等2機関において、MTSS, PBIS に関連するインクルーシブな教育実践等を見学することができた。本論ではその概要を報告する。日本の今後のインクルーシブ教育システム推進への多くの示唆が得られた訪米となった。

見出し語：Council for Exceptional Children, インクルージョン, MTSS, PBIS

I. Council for Exceptional Children 年次総会への参加

1. Council for Exceptional Children 年次総会の概要

Council for Exceptional Children (CEC) は、障害のある子ども及びギフティッド（生まれつき才能がある、優れた知能を持つ）の子どもの教育に関わる国際的な専門職協会である。協会のミッションは、権利擁護、規範、専門性向上によって、これらの子どもたちの成功を促進すること、とされている。

2017年4月20日～22日、筆者らはアメリカ合衆国のマサチューセッツ州ボストンで開催された CEC の年次総会に参加した。今年度の年次総会には、研究者、教師、行政関係者、PT・STなどの関連職、保護者、当事者等、4,000人以上の参加者があった。開催期間4日間において、特別教育に関する最新の研究やストラテジー、及び、教育施策について、500を超える数のセッション(ポスター発表、口頭発表、ワークショップ等)が行われた。新しい試みとして、教員同士が実践場面で役立つ技術等を学び合う

Teachers 2 Teacher Session 等が注目を集めていた。

今回行われたセッションの内訳を図1に示す。協会が予め定めた20の主要なテーマのうち、セッションの企画者が掲げたテーマがどれに位置付くかを分類・集計したところ、最も多かったのが「協働とインクルーシブな実践 (Collaboration and Inclusive Practice)」であった。具体的には、「高等教育でのチーム・ティーチング」「小学校のインクルーシブな教

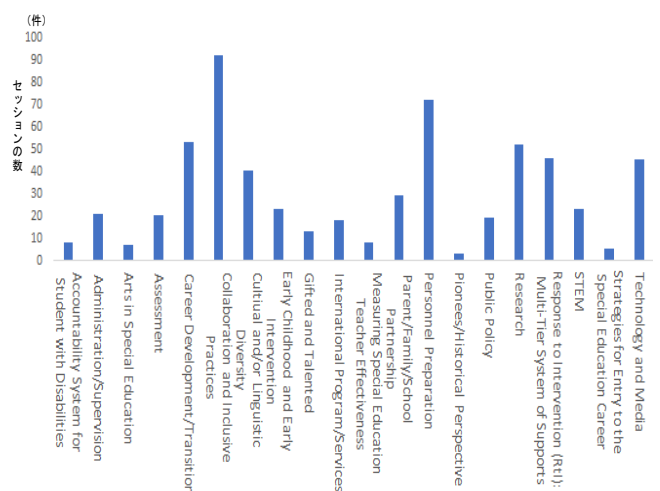


図1 セッションの主要テーマ別分類

室環境下における算数指導」など、インクルーシブな教育現場における指導の実際が取り上げられていた。米国においてもインクルーシブな教育の推進に多くの関心が寄せられている証左といえよう。

また、「キャリア発達/移行 (Career Development/Transition)」「研修 (Personnel Preparation)」「研究 (Research)」に次いで、米国のインクルーシブな教育の推進に大きく関与するテーマである「介入に対する反応：多層的な支援システム (Response to Intervention (RtI): Multi-Tiered System of Supports (MTSS))」のセッション数が上位にあがっていた。RtIとは“子どものニーズに応じた質の高い指導と、指導や目標の変更を判断するための頻回な進捗のチェック、指導に対する子どもの取組データの活用 (Batsche, et al., 2005)”を通して学習面を支援する仕組みを意味する。第1層では、すべての子どもを対象としたユニバーサルな指導・支援を行う。成果が上がりにくい子どもやリスクのある子どもには、第2層として小グループで適時にポイントを絞った指導・支援を行い、更に大きなニーズのある子どもには、第3層として、個別にアセスメントに基づいた手厚い指導・支援を行う。子どもの反応 (成果) を確認しながら、必要な支援の手厚さが決定される。MTSSでは、RtIの仕組みを基本としながら、学習面に加え、行動・社会性面の両面からアプローチがなされる。行動・社会性面では、子どもの行動記録をデータとして活用し、多層的な支援を構築して不適切な行動の予防を目指す校内体制モデルとしての Positive Behavior Intervention and Supports (PBIS) が行われる。また、MTSSは、関係者の意識変革を伴う学校改革、教師・専門職チームの協働、専門性向上等の要素を含んだ概念である。

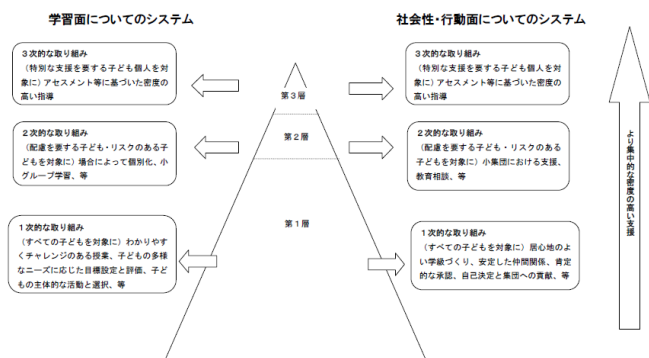


図2 MTSS: 多層的な支援システム (Sailor & Roger, 2005より改変)

多層的な支援システム構築に取り組む必要性は、障害のある個人教育法 (Individual with Disabilities Education Improvement Act Amendments of 2004) に記されており、米国の主要な教育システムとして機能している。この背景には、米国政府が州や学校の裁量を拡大し、子どもの学力向上という結果責任を求めており、各州、学校もそれに見合った教育施策、指導方法として科学研究によって有効性が裏付けられたものを重視する流れ (三菱UFJリサーチ&コンサルティング, 2017) との関連が考えられる。このような背景から、学校全体で実施される多層的な支援システムの事例研究を取り上げた議論をはじめ、多層的な支援システムを全教職員によって厳密に履行するための工夫、そのようなシステムに基づく実践の持続性を維持するための要因に関する研究の発表など、多様なものがあつた。本邦でも、多層的な支援システム構築を取り上げた研究の報告が見られるようになってきていることから、今後、わが国においても同様の議論が行われることが考えられる。

2. 日本の交流及び共同学習の実践に関するポスター発表

筆者らは、日本のインクルーシブ教育システムと現状について説明した上で、交流及び共同学習の実践に関するポスター発表を行った (写真1)。日本の特別支援教育に関する施策について国際的にはあまり知られていないため、その仕組みや交流及び共同学習の概念等についての質問が多数あつた。また、



写真1 日本の特別支援教育の現状に関するポスター発表の様子

重度の障害のある子どもが通常の学級において交流及び共同学習を行っている事例については、日本の学校文化を含め、多くの関心が集まった。

インクルージョンへの志向は国際的な動向であり、日本が目指すインクルーシブ教育システムの構築について、諸外国の研究者と情報交換やディスカッションができたことは、大きな収穫であった。また、日本の取組についての情報発信の必要性を感じた。

II. 近郊の公立学校訪問

CEC年次総会参加後には、ボストン近郊の公立の通常の学校2校、特別学校等2機関を訪問したが、ここでは公立の通常の学校2校において、個々の子どもの様々な教育的ニーズに応じる多層的な支援がどのように展開しているかについて紹介する。1校目は幼稚園から中学校まである公立学校であり、第1層と第2層の子どもの学習面の支援を中心に紹介する。2校目として紹介するのは、専門機関からのコンサルテーションを受けながらPBSのシステムを取り入れている公立の小学校である。

1) マサチューセッツ州カーライルパブリックスクール

①学校の概要

カーライルは、ボストンから北に車で40分程の場所に位置する富裕層の多い地区である。幼稚園・キンダーガーデン、小学校（1～4年生）、中学校（5～8年生）が「カーライルパブリックスクール」として同じキャンパスにあり、約600名の子どもが学んでいる。

②多層的な支援システムにおける学習活動の実際

校内には多層的な支援システムが確立している。第1層の支援として、通常の学級では、子どもが自ら動き、仲間と話し合いながら課題解決するような授業が多く見られた。各クラスには電子黒板があり、教師は様々な方法で情報を提示し情報保障を行うと共に、子どものモチベーションを高めている。6～8年生の数学の授業では、二次方程式について、各自iPadでグラフを描く、グループで話し合って解法をできるだけたくさん探す、さらに、効率的な方法

について話し合う、等の学習活動を行っていた（写真2）。高学年になっても、教師の講義のみが中心となる授業はほとんどないという。



写真2 課題解決的な学習（6-8年生の数学）

また、「読み書き（literacy）」の時間には、一つの教室の中で、担任による小グループ指導、iPadの画面を見ながら聞き取る活動、自分のレベルにあった本を個別に読む活動の三つの活動が展開されていた。子どもが時間で移動しながらこれらの学習を行うことで、個々の力に応じて読むスキルの充実が図られていた（写真3）。



写真3 読み書きの授業で3つの学習活動を展開

第2層の支援として、読み書きと算数については、より密度の高い指導や支援が必要な子どもやリスクのある子どもを抽出して小グループ指導が行われる。（写真4）。読み書きについてはキンダーガーデンから2年生まで、算数についてはキンダーガーデンから4年生までが対象となる。

この小グループ指導を担当するのは特別教育の教師ではなく、「読み書き（literacy）スペシャリスト」「算数（math）スペシャリスト」と呼ばれる教科の専

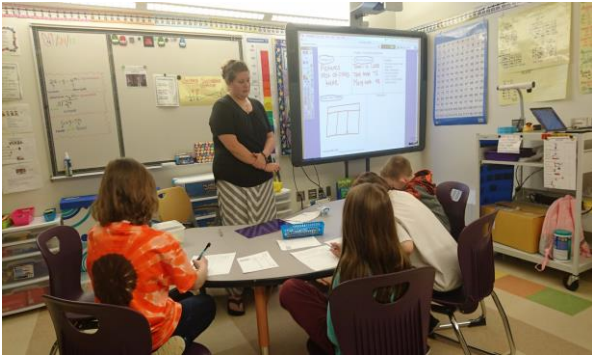


写真4 第2層の子どもの算数の小グループ指導

門性の高い教師である。これらの第2層の子どもには、IEPが作成されているわけではない。スペシャリストが対応できる子どもの数に限りがあるため（読み書きは18人まで、算数は30人まで）、三週間ごとの学習評価等に基づいて対象となる子どもは入れ替わるといふ。現在、学校では、第2層の支援対象を上級の学年まで拡大することについて検討している、とのことであった。

この学校には、IEPを持って特別な教育を受けている子どもが、常時100人前後いるとのことであった。日本の特別支援学級と同様の教室を拠点に学習している子どももいるが、通常の学級で学習しながら、ST、心理、PT、OT等のサービスを受けている子どもが圧倒的に多い。一つのサービスのみの子どももいれば、学習面に加え多くのサービスを組み合わせている子どももいる。特別な学級を拠点に学ぶ子どもについても、教師や支援員が側について、通常の学級で学ぶ場面が多くある。

③スタッフの配置と連携

この学校の一学級の子どもの数は小学校段階で18名から20名、中学校段階で15名から20名であった。全校600名の子どもに対して通常の学級の担任は30名、特別教育の担当教師は10名いる。

特別教育の担当教師は、各学年に所属している。これにより、通常の学級の担任との打ち合わせを綿密に行うことができ、特別教育の対象となる子どもが通常の学級に帰属意識を持てるような配慮がしやすくなる、とのことであった。

ある特別教育教師の火曜日のスケジュールを見せると、子どもが学校にいる時間の中で、個別の子どものpush in（通常の学級内で側について指

導・支援する）、pull out（個別の部屋で指導・支援する）が20～30分単位で行われる他、学年団の教師との打ち合わせ、担当する学年の子どもとの教育相談等の予定が隙間なく予定されていた。

さらに、この学校にはOT 2名、ST 3名、心理士3名がフルタイムで勤務し、PT（週1回）、応用行動分析の専門家（週2回）が巡回でサービスを提供している。視覚障害の専門サービス等、より頻度の低いサービスについては、近隣の13の学区が共同で予算をプールし、サービスを共有する仕組みもあるとのことであった。

2) マサチューセッツ州メイ・インスティテュート およびクリフォード・H・マーシャル小学校

①施設・学校の概要

メイ・インスティテュート（May Institute）はボストン郊外にある非営利団体で、1950年代に創設された。発達障害や応用行動分析に基づく教育的対応を専門とする研究者、行動分析士（BCBA）、医師、看護師、教師、OT、PT、STなど100名程のスタッフを擁し、自閉症児者の教育、リハビリテーション、行動面での支援を提供する施設を運営する。さらに、このような専門性を生かして、米国教育省が設置する国立PBIS技術支援センターの北東部パートナーとして、学校や学区全体でのPBIS実施にかかる技術的な支援やコンサルテーションを行っている。

クリフォード・H・マーシャル小学校（Clifford H. Marshall Elementary School）は、メイ・インスティテュートよりPBISの実践に関する支援を受け、校内体制を構築している学校である。子どもの在籍数は580名で、学級は、幼稚園（6クラス；アメリカでは義務教育）、小学校1～4年生（1～3年が6クラス、4年生が5クラス）で構成されている。各クラスは20名程度で、最大でも24名の規模である。背景として、多様な文化圏を出身地にもつ家庭が多く、低所得、英語以外の母語、特別支援教育、といった教育的ニーズが把握されている子どもおよび家庭が66%に達するという。

②PBISの実践

第1層の支援では、マーシャル小学校が学校全体でPBISに取り組むために、3つのRと呼ばれる学



写真5 3つのRと期待される行動を描いた絵

注：「親切な」振る舞いとして「互いを脅かさなさい」ことを意味する絵が描かれていた

校独自の目標を設定する取組があった。ここで言うRは、Responsible（責任のある）、Respectful（敬意をもった）、Ready（準備のできた）の頭文字であり、このような姿の実現を子ども達は目指し、教職員全員も指導にあたりとされていた。

この取組の共通理解を図る工夫として、目標となっている3つのRが行動レベルではどのような振る舞いを求めているかを確認するためのプログラムを学年毎の実態に応じて行っていた。例として、share, kind, listen, happy, polite など、より具体的な規範を示し、それに見合う「期待される行動 (expectation)」を考え、絵に描く活動に取り組んだ学年があったという。描かれた絵は3つのRと掛けた「We R Marshall」と表したポスターと一緒に校内各所に掲示していた（写真5）。ポスターはリマインダーとして機能しており、筆者らが訪問した学級では、同行していた校長の求めに応じて3つのRを学級全員で唱える子ども達の姿がみられた。

さらに、「期待される行動」を学校のあらゆる場面で指導する仕組みとして、トークンエコノミーシステムが活用されていた。具体的には、期待される行動に沿った振る舞いを子ども達が示した際、その場で指導に当たる教職員からの賞賛とともに「ブルーチケット」が手渡される形をとる。子ども達は、チケットの裏面に名前を書き込んでもらい、学級ごとに設置された器に入れ、チケットを集める取組を行っていた（写真6）。獲得されたブルーチケットの数に応じ、個々の子どもが評価されたり（1か月間の獲得のトップは“STAR”と呼ばれ賞賛される）、学級

ごとに望みの活動（好きな先生とのランチ、決まった時間以外での体育館の利用、朝の放送ができるなど）を手に入れたりすることにつながる。この様な取組に対する子ども達の動機づけは高く、筆者らが訪問した学級では、期待される行動に取り組んでいるということを示すために、自発的に、学習の成果を示しにやってくる姿もみられた。

第1層の支援を通じて課題の残る子どもには、第2層の支援として Check-in Check-out (CICO) という指導手続きが実践されていた。CICOは、課題となっている行動を逐次振り替えられるようにするためのワークシートを指導担当者と本人とで共有することから始める。指導は、課題となる行動の改善という目標を掲げ、指導を担当する教職員と毎朝確認する (Check-in)、その後授業ごとに自ら適切に振る舞っていたかどうかを記録する、帰りには再度指導を担当する教職員と共有し、フィードバックを得る (Check-out)、という取組を繰り返す形だった。訪問時点では、7名が指導の対象となっており、行動上の課題のある子どもへの手厚い支援となっていた。この支援の仕組みは、第3層の支援を要する子どもにも適用されており、そこではさらに手厚い対応として、昼休みにもフィードバックの機会を設ける活動が行われていた。

第2層、第3層の支援は、担任ではなくスクールカウンセラー、ガイダンスカウンセラーが行っており、訪問時の前年度には25名のCICOを扱っていたという。支援の進捗は様々で、第2層からより手厚い支援に移行した子ども、現状維持の子どもとともに、少数ながら支援のレベルが下がった子どもも



写真6 ブルーチケットとそれを集める器

注：教職員は、IDカードの裏側に、常にブルーチケットを用意している

いたという。システムが機能し、手厚い支援を要する子どもに適切な行動が生起するようになった場合でも、その子どもに必要と判断されれば、手厚い支援は継続されることとしていた。

③PBIS 実施のためのコンサルテーション

PBIS に基づく支援を実行するための体制は、コンサルタントと校内のスクールカウンセラー、ガイダンスカウンセラーが参加する支援チームが中核を担っていた。システムの導入期には、ミーティングを毎月繰り返していたが、実施状況とともに2年目以降はミーティングの実施頻度が年間4～5回となり、5年経った段階でコンサルテーションを終えたとのことだった。

支援の実施に当たっては、3日間の研修パッケージを学校に提供することから始められた。これは、支援チームを対象としたもので、教職員全員を対象とした研修の提供ではなかった。研修パッケージ1日目は、取組の概要説明、期待される行動の整理、期待される行動への取組を高めるプログラムの検討などが扱われた。2日目は、ブルーチケットの仕組み、強化やフィードバックの取り組み方、全教職員から支援チームに指導の状況を伝える方法などが扱われた。3日目は、校内の指導ルールを共有するシステムの話を行ったという。この様な研修を受けて、コンサルティは、校内の教職員と協働して校内体制の構築に取り組んだという。

支援を継続する段階では、支援チームはコンサルテーションを継続して受けながら、週ごとのミーティングを運営した。そこでは全教職員から報告された指導の状況をデータ化し(写真7)、それを分析し



写真7 支援実施の根拠として活用されるデータ

注：CICOの対象である子どもの日ごとの行動の推移が示されている

た結果からより手厚い強化やフィードバックを要する子どもを選定し、当該の子どもには第2層、第3層の支援を実施するという手続きを経ていたという。

Ⅲ. まとめ

CECへの参加を通して、米国においてMTSSが注目され、実践、研究にも進捗がみられることが窺えた。さらに、MTSSによる校内体制構築に取り組む2つの学校の実践からは、多層的な支援システムの構築が、子どもの学習や適応の状況を逐次把握し、適切な対応を進める仕組みとして機能することが窺えた。この根拠には、指導の記録を蓄積し、それを分析することが必要となるが、そのような仕組みを体制整備の一つに位置づけて取り組む様子からは、データに基づく意思決定が、学校全体で一貫した取組を実現することにつながることも窺えた。

多層的な支援体制構築にかかるコンサルテーションの実践からは、校内体制の構築のためには、ノウハウの共有だけでなく、体制を構築し、維持するための様々な活動をその学校の教職員が主体的に準備することが必要となる。その様な意味で、校内体制構築を支援するコンサルタントとそれを受けて主体的に取り組むコンサルティといった明確な役割のもとに進む協働の在り方は、わが国の校内体制整備にかかるコンサルテーションの在り方にも示唆を与えるものだった。

参考文献

- Batsche, G., Elliott, J., Graden, J.L., Grimes, J., Kovalski, J.F., Prasse, D., et al. (2005). Response to Intervention: Policy considerations and implementation. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.
- 三菱UFJリサーチ&コンサルティング (2017). 平成28年度生涯学習施策に関する調査研究 諸外国における客観的根拠に基づく教育政策の推進に関する状況調査報告書. http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/chousa/_icsFiles/afieldfile/2017/06/02/1386251_001.pdf (アクセス日, 2017-12-26)
- Sailor, W. & Roger, B. (2005). Rethinking inclusion: Schoolwide applications. Phi Delta Kappan, 86, 503-509.