

特別支援学校における教師の指導方法を改善するための有効な助言のあり方

山口 智 群馬県立渡良瀬養護学校
霜田 浩信 群馬大学教育学部

要 旨： A特別支援学校の自立活動の時間における指導場面で、子どもと教師の行動を観察する助言者を設定し、「環境を操作する」という観点から教師に対して助言を行った。具体的には、①「環境を操作する」という観点で子どもの行動を捉え、その内容を教師に助言した。また②指導方法の改善を提案し、その提案に基づいて子どもの行動の変容を明確に示した。それにより、教師が＜子どもの行動を変えるためには、自らの指導方法を改善することが必要である＞との理解を促すことができるかどうかを検討した。本研究終了後の教師の感想には、子どもの行動と教師の指導方法の関係性を見ながら、自分の指導の手だてを見直すことの大切さについての気づきがあげられ、「環境を操作する」という観点からの助言は有効であったと言える。しかし、具体的にどのように指導方法を改善したらいいかについては教師自身が考えることまでにはいたらず、今後の課題となった。

Key Words： 特別支援学校， 教師への助言， 環境操作

1. はじめに

特別支援学校の新学習指導要領⁴⁾では、その改訂方針の一つに「一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育や必要な支援を充実する」ことがあげられている。また、特別支援学校学習指導要領解説では、計画(Plan)—実践(Do)—評価(Check)—改善(Action)の過程において、適宜評価を行い、指導内容や方法を改善し、より効果的な指導を行う必要があると記載されている³⁾。しかし、その基本的な手だてとも言える個別の指導計画に関する研究の中では、「評価の仕方」について全体的に教師の意識は向きにくく、教師自身の特徴(教え方、教材、環境設定等)への振り返りの重要性が指摘されている²⁾。つまり、特別支援教育の理念である「一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援」を行うために、個別の指導計画は作成されていても、教師が「自らの指導を振り返り、指導方法の改善を行っていくこと」が十分でないことが考えられる。このような指摘は島宗⁵⁾によっても次のようにされている。つまり、「教師に対し『指導目標を自ら考えるスキルと自分

の教え方がうまくいっているかどうかを確認しながら自ら改善する方法論が普及していない』という現状があり、この理由は、教師は『決められたことをその通りに実行することが強化され、これまでしてきたことをこれまで通りにそつなくこなす行動が強化されるという風土にどっぷりつかってしまっている』ため、『誰かがこうしなさいと指示、助言してくれた方法を実施することは得意でも、その方法が目の前にいる子どもたちにとってどのくらい有効か、改善の余地はあるのか、どうすれば改善できるのか、といった手続きについてはほとんど教えられていない』ことにある」という指摘である。

一方で、道城²⁾は学校場面での教師の指導方法の改善においては、行動のきっかけとなる先行条件、環境を操作する方が、行動の結果を操作するよりも結果的に子どもの行動を変容させるには容易であると指摘している。

そこで本研究では、教師が自らの指導方法を改善する観点を持つために「行動を、環境と個人の相互作用と捉えて分析し、改善する応用行動分析的アプローチ」の観点が有効であるかの検討を行うことを目的とする。具体的には、子

どもと教師の行動を観察する助言者を設定し、「環境を操作する」という観点から教師に対して助言を行うことによって、教師が＜子どもの行動を変えるためには、「環境を操作する」という観点で、自らの指導方法を改善することができるかどうかを検討する。その際の教師への助言としては、「環境を操作する」という観点で子どもの行動のとらえ方、指導方法の改善を提案することであり、その提案に基づいて子どもの行動の変容を明確に示すこととする。なお、ここで環境とは、教室環境や教材そのものやセッティングなど物理的環境と、教師の教材の提示の仕方や声のかけ方など人的環境とする。

● Ⅱ. 方法

1. 教師・場面・助言者・対象児

本研究に協力してくれた者は、A 県立特別支援学校（知的障害）（以下、A校）の教師で特別支援学校勤務2年目であった。

場面としては、この教師(担任)1名と担当する児童1名の、自立活動の「時間における指導」における1対1の机上課題学習場面であった(図1)。自立活動の時間における主な指導内容は、「物に対するサインの習得と自発的使用」を目的とし、物と物の名称(音声・サイン)とのマッチング学習であった。一方で、本研究において、担任の指導方法に助言をし改善を求めた場面では、対象児が1つの課題が終了した際に、担任に対して報告サイン(できました)をする場面とした。

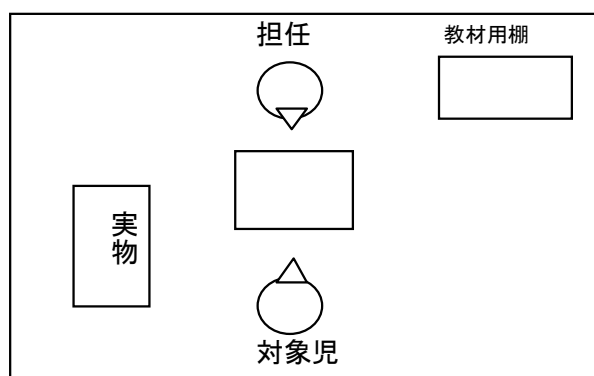


図1 机上課題学習場面

助言者は、A校で担任を持たない特別支援教育コーディネーターであった。

対象児は、A校小学部6年生で、自閉的傾向の診断のある男児であった。発語はなかったが、場面にあった言葉による指示で行動したり、呼名に対して振り返ったりできた。基本的な生活習慣としては、食事は自立、着脱は指さしや言葉かけで行動ができた。排泄はサインを自発するが、教師がそれを見逃すと失禁があった。要求行動としては教師の肩をトントンと2回たたいてから「おねがい」のサインを出すことができた。写真の提示によりいくつかの具体物を持つてくることや、写真の選択でやりたいことの意味表示ができた。コップや帽子などの身のまわりの物の名称のサイン学習を取り入れていたが、定着していなかった。運動は、ボール運動やトランポリン等を好み積極的に行った。模倣動作は、正中線を越えた模倣が可能だった。穏やかで笑顔でいることが多かったが、気持ちが高ぶると指示が通らなかつたり、怒ると奇声をあげながら、手を噛む、頭をたたいたりする等の自傷行為が見られたりした。

諸検査の結果は、新版K式発達検査で、運動3:1、認知1:10、言語1:1、全領域1:10(4年生時)。S-M社会生活能力検査ではS A 1:10(6年生時)であった。

2. 期間および研究の流れ

200×年×月より約4か月間。週に4単位時間のうち任意の時間を用いて実施した。

研究の流れを図2に示した。アセスメントとして事前に3単位時間分の自立活動をVTRに撮り、学習場面の観察を行い、担任の指導上の特徴、対象児の指導における反応性の特徴について把握した。また、対象児が指導目標と異なる行動をとっている場面から、標的行動を決定した(「Ⅲ.アセスメント」参照)。アセスメント後、ベースラインとして対象児の行動に対する‘先行刺激’‘結果’となっている担任の行動を確定した。そして標的行動にかかわる事項について一回に一事項を介入条件として担任に提案した。その後の介入条件においては、担任と対象児の双方の変容が明らかになるまで

<p><アセスメント> 3単位時間 *物—サイン学習 場面の観察</p>	<p><ベースライン> 5単位時間 *報告サインの 観察</p>	<p><介入1> 5単位時間 *報告サインの 機会増加</p>	<p>*報告サインの無 誤学習</p>	<p><介入2> 3単位時間 *報告サインの学習 のための見本提示</p>
--	--	---	-------------------------	---

図2 研究の流れ

観察、記録をし、その結果を担当に伝え、次の提案につなげた。その際の介入においては、意図的に「環境を操作する」という観点ではない介入(介入1:「IV.介入条件」参照)と、「環境を操作する」という観点からの介入(介入2:「IV.介入条件」参照)を行い、対象児の行動の変容の違いを明確に示した。そして、そのことによる担任自身の指導方法についての意識の変化を、研究協力終了後に、「本研究での助言者の介入により感じたこと」の記述してもらったものからまとめた。

ただし、介入条件としての提案内容は、基本的に学級の指導で日常的に行われている指導内容の変更などしないものとし、担任の授業運営を妨げないこととした。

なお、本研究の実施に際しては、対象児の保護者に、書面により依頼をした上で、担任から研究の目的と手続きについて説明していただき同意を得た。

● Ⅲ. アセスメント

アセスメントにおける事前VTRの記録からでは、担任の指導においては自立活動の時間の大部分をA「音声(担任が物の名称を音声言語によって提示する)⇒サイン(対象児がその物のサインをする)⇒実物(対象児が提示された実物を選ぶ)」の習得学習(以下サイン学習)、B「実物(担任が実物を提示)⇒サイン(対象児がその物のサインをする)」に充てていたことが観察された。

しかし、担任が指導目標とする“サインの習得と自発”はあまり見られなかった。担任は、そのことについて「できる時とできない時の波がある」と評価していた。対象児の行動の原因を本児の中においており、担任自身の指導方法の振り返りにつなげることができていない状況と考えられた。

そこで、アセスメントにおける事前VTRの記録から、対象児の担任の指導や教材に対する反応性、および人的環境(担任による指示、教材の提示方法、対象児の反応に対する担任の反応)を中心に分析し、指導における対象児の目標とする行動が達成されない要因を以下のように整理した。なお、今回は「環境を操作する」という観点における人的環境に対する介入を行い、物理的環境に対する介入は行わなかった。

1. 担任の直前の動作に対する模倣傾向の強さ

対象児は、担任が何か動作を示すと単純に模倣をする傾向が強いことが観察より考えられた。その理由としては次のように考えられた。学習場面において、A:「音声(担任が物の名称を音声言語によって提示する)⇒サイン(対象児がその物のサインをする)⇒実物(対象児が提示された実物を選ぶ)」の習得学習において、選んだ物を入れるためのかごが提示されていたが、対象児はこのかごが提示されることで、視覚的に「かごの中に入れる」ことを理解して行動を起こした。それに対してB:「実物(担任が実物を提示)⇒サイン(対象児がその物のサインをする)」学習において対象児は、その直前の試行で行った動作(サイン)を求められていると判断し、提示された物とは関係のないサインを出す結果になっていた。

また、課題遂行の学習過程で一貫して行われていたのは、①上記のような対象児の誤サインに対して『担任が「修正のためのサイン」をして見せて、対象児が模倣する。担任が「確認のためのサイン」をして見せて、対象児が模倣する』。②対象児の正しいサインに対して『「タッチ」をして正解をフィードバックした後、「確認のためのサイン」をして見せて、対象児が模倣する』。という指導だった。常に対象児が、担任の模倣をして完結していた。この担任による修正・確認のサイン模倣においては、担任が「正しいサインの学習」をさせたと捉えていたとしても、対象児にとっては、ただ単に直前に担任より提示されたサインを「模倣」することで終わっていたということが明らかになった。

2. 正答へのフィードバックとしての「タッチ」の機能

担任による対象児の反応に対するフィードバックの特徴として、担任は対象児の正答時に「タッチ」をすることのフィードバックを行っていた。しかし、そのフィードバックは、対象児の正答を強化するものとしては機能していなかったと考えられる。その理由として、仮に対象児にとって担任からの「タッチ」が正答をフィードバックすることになっていれば、正答、誤答の違いを学習することができ、正答が増加し、維持されると予想される。逆に、「タッチ」をすることが正答をフィードバックすることになっていなければ、誤答率は変わらないと予想される。

しかし、アセスメントにおける事前VTRでは、正答より、誤答が続くことが多く、正答で

「タッチ」をした後でも誤答が目立った。つまり、担任としては「タッチ」は正答へのフィードバックとして用いていたが、実際のところ「タッチ」は正答を強化しておらず、本児にとっては「タッチ」の模倣という活動が一つ組み込まれただけになっていたということが明らかになった。

3. 担任による対象児の行動の評価

上記のように「対象児は単に担任により提示された直前のサインを模倣していたこと」「フィードバックによってサイン学習を強化しようとしたが、実際には機能していなかったということ」に担任が気づけていないために、対象児における指導上の目標が達成できていない原因が担任には捉えることができず、結果的には指導を繰り返すといった対応をとるだけにとどまることになっていたことが分かった。

つまり、A「音声(担任が物の名称を音声言語によって提示する)+サイン(担任が名称サインをする)⇒実物(対象児が提示された実物を選ぶ)」学習で、音声による指示「雑巾」を繰り返す場面があった。対象児が正答を出せずにいるからであった。指示されている「雑巾」に対して対象児は誤答であるいろいろな物をかごに入れた。その度に、誤答した物のサイン(これは〇〇だよ)を示され、対象児は模倣をし、その後「修正のためのサイン」として「雑巾」のサインを示され模倣した。

結果的に、担任は対象児の行動から、正答しない原因を考えることができず、学習を組み直すことや、「雑巾」ではなく確実に分かるものだけに限って学習を進めてみる等試すことはなく、単に同じ指導を繰り返していた。担任自身の指導方法に対する振り返りができていないため、担任自身が指導目標とする正答が出されるまで課題を提示し続けていたということになり、対象児の行動の評価が十分でないことが明かになった。

IV. 介入条件

1. 標的行動

アセスメント終了の段階で、サイン学習については、課題終了毎に「おしまい(終わりました)」の報告サインを担当に伝えることが指導目標として担任よりあげられていた。その習得状況はアセスメントでの物に対するサイン学習

とほぼ同様であった。つまり視覚情報であるサインに対し模倣する傾向が強いこと、正答へのフィードバックとして「タッチ」は強化として機能していないこと、担任は対象児の行動の評価が十分ではないことから、「おしまい」の報告サインの自発は少なかった(対象児は、誤サインとして「お願いします」サインを出すことがみられただけであった)。

そこで、担任の指導方法を改善することで、正しいサインの習得が期待できると考え、標的行動を、「課題が終了したことを伝えるサインを自発する」こととした。サインの形態としては「両手をグーに握る」というものであった。

2. 介入手続き

(1) ベースライン

ベースラインとして5回分(1回目～5回目)の単位時間を設定した。

1単位時間内の、「おしまい(終わりました)」の報告サインを出すべき機会の回数と、対象児が正しく自発した回数を記録し、自発の割合を算出した。

(2) 介入1

以下の介入1、2の手続きをとるよう担任に助言した。

介入1として5回分(6回目～10回目)の単位時間を設定した。

ベースラインでは、サインの使用機会が1単位時間中5～6回であった。そこで、介入1では「環境を操作する手続き」の介入効果を検討するために、「環境を操作するという観点」ではなく、単純に学習機会を増やすために課題数を意図的に増やすという介入を行った。そして対象児が正しく自発した回数を記録した。

なお、担任は対象児が正しくサインを使えるようにと、自立活動の「時間における指導」の学習を始める直前に「おしまい(終わりました)」の報告サインの練習をすることを試みていた。

(3) 介入2

介入2として4回分(14回目～17回目)の単位時間を設定した。

介入2では、アセスメントによる観察結果である「対象児は担任の直前の動作を模倣する傾向が強い」ことより、一つの課題が終了した時、対象児が誤サイン(お願いしますのサイン)である手合わせをする直前に、担任が目の前で「おしまい」の両手をグーに握るサインを見本として提示し、対象児が誤サインを出さずに正しいサインのみを出すという働きかけに変える介

入を行った。ただし、正しいサインを自発する時は、働きかけをしないものとした。

なお、介入1と介入2の間に、正しいサインをタイミング良く促すための担任の練習時間として3単位時間分設定した。サインの学習機会は介入1の設定のままで、対象児が誤サインである手合わせの動作に移った場合、その瞬間に対象児の手と手の間に担任の手を挟み入れて誤サインを完結させないようにするもので、そのタイミングをつかむ必要があったからであった。

3. 分析方法

(1) 報告サインの自発遂行数

報告サインの自発遂行数をベースライン、介入1、介入2毎にまとめた。

(2) 報告サインの自発遂行率の算出

報告サインの自発遂行率を以下のように算出した。

報告サインの自発遂行率(%)=

$$\frac{\text{報告サインの自発回}}{\text{報告機会の設定回数}} \times 100$$

(3) 対象児の誤サインに対する指導パターン

対象児の誤サインに対する指導パターンをVTR観察にもとづき担任の指導と対象児の行動のパターンで表した。

4. 担任への意識調査

担任が本研究にかかわり、子どもの行動のとりえ方や指導方法に関する助言を得ることによる意識変化を把握するために、次のような項目で感想を自由に記述してもらった。

- a: 本研究にかかわった感想
- b: 観察結果をデータとして見ることの意味
- c: 指導にかかわることでの感想、気づき
- d: 今後に生かせると思うこと

V. 結果

1. 報告サインの自発遂行数および遂行率

報告機会の設定回数と報告サインの自発回数の結果を表1から表3に、また報告サインの自発遂行率を図3に示した。

ベースライン(表1参照)では報告機会の設定回数が、5回もしくは6回であった。そのうち、自発した回数は0または1回であった。

介入1(表2参照)では設定回数を意図的に9

～10回に増やした。報告機会を増やしたことに比例して自発した回数は増えたが、その比率としては10回目を除いて大きくは変わっていなかった。

ベースラインから、対象児の誤サインに対する担任の指導方法はアセスメントでみられた指導方法と同じであった(表4)。つまり、<誤サインは「お願い(手合わせ)」。それに対し、担任が正サインを促すため両手のひらを出すことがプロンプトとなり、対象児は「おしまい」の報告サインを出す。すると続けて確認のため担任が「おしまい」の報告サインをするので、対象児はそれを模倣して、再度「おしまい」の報告サインを模倣して完結する。>というパターンになっていた。この学習場面における担任の評価としては、「標的行動が対象児から見られない」ことになるが、対象児からすると、担任のサインを模倣することで完結していた。介入1で単に報告機会を増やしても、行われている学習は変わっていなかった。

なお、10回目の自発回数が増えたことについては次のように考えられた。この介入1の段階で、担任は、自立活動の机上学習を始める直前に「おしまい(終わりました)」の報告サインをやって見せ対象児に模倣させるということを行っていた。これは、担任が標的行動を達成するための手立てとして自らの判断で取り入れたものである。介入結果に影響を及ぼす可能性はあったが、授業の流れの中での指導であったため、それには触れずにデータ収集を進めた。したがって、そのことによってサイン自体の動作の習得や出しやすさというものを学習した可能性があり、それが6～9回までの自発率の若干の増加と10回目の高自発率へと影響しているものと考えられる。

介入2(表3参照)では、報告機会が更に若干増えただけでなく、自発回数の割合は6割～9割と顕著に高くなった。この介入2では「対象児が誤サインを出さずに、正しいサインのみをさせる」手続きをとった。担任の対応を変えたことで、明らかに対象児の学習効果を高めた結果となった。

2. 担任への意識調査

担任が本研究にかかわる中で、子どもの行動のとりえ方や指導方法における助言に対して以下のような感想を得た(表5)。

表1 ベースラインの自発回数

単位時数	設定回数	自発回数
1回目	6	1
2回目	5	0
3回目	5	1
4回目	6	0
5回目	5	0

表2 介入1の自発回数

単位時数	設定回数	自発回数
6回目	10	2
7回目	9	3
8回目	9	2
9回目	9	3
10回目	10	5

表3 介入2の自発回数

単位時数	設定回数	自発回数
14回目	12	8
15回目	12	9
16回目	13	12
17回目	17	15

表4 対象児の誤サインに対する指導

担任の指導		対象児の行動
・「おしまい」サインを待つ	→	・「お願い」サインを出す(誤)
・正しいサインのヒントとして両手のひらを出して止める	→	・担任の動きを見る ・両手のひらを出し、「おしまい」のサインをする
・確認のための「おしまい」サインをする	→	・担任の動きを見る ・再度「おしまい」サインをする

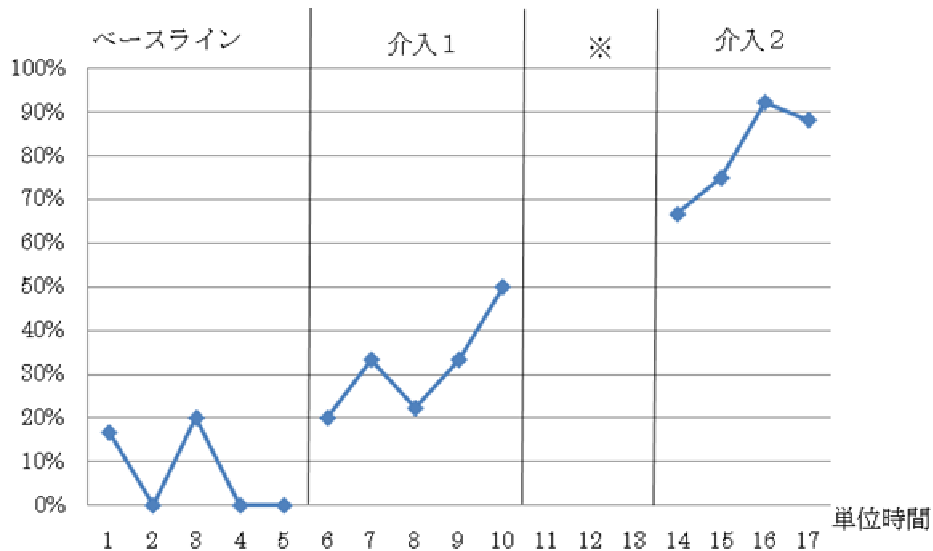


図3 サインの自発遂行率

※正しいサインを促すための教員の練習期間をとったためデータから外した

表5 担任による記述

a	① 子どもに対する自分の対応を長時間見てもらえたことで、自分の指導の仕方における傾向が分かりました。
	② 一回の授業ではなく継続して見てもらえるのはなかなか無いので、貴重な経験でした。
b	③ 客観的に自分の指導の結果が分かるのでよかった。
	④ データの分析と改善策を示してもらえたのでありがたかった。
c	⑤ 子どもの行動のとらえ方や指導方法について、繰り返して説明してもらえてよくわかった。
d	⑥ 今まで、一つの問題点にいろいろな視点からアプローチしていかなければと考えていたが、なかなか考えられなかった。

● VI. 考察

1. 子どもの行動の適切な評価の必要性

アセスメントで考察した「対象児は担任の直前の動作に対し模倣する傾向が強い」（「Ⅲ.アセスメント」の1）ということは、ベースライン以降でも同様であった。そのため、学習中の担任によるフィードバックや修正を目的とした担任によるサインは対象児にとっては模倣対象として捉えられていたと考えられる。したがって報告サインの自発を標的行動として、担任が対象児の誤サインに対して『「修正のためのサイン」をして見せるー（対象児が模倣する）ー「確認のためのサイン」をして見せる』という指導を行ったとき、それは担任が意図するように、対象児は『誤サインの後、担任の見本サインを見て正サインをするー確認のための担任の見本サインを見てサイン動作をする』という行動をとった。しかし、それは対象児にとっては「修正」や「確認」の意味をもち「模倣」で完結されていた。表面上、『対象児の誤サインー担任の見本サインによって誤サインの修正をするー対象児が担任の見本サインによって今はこのサインをすべきだったと確認する』という過程と、『対象児の誤サインー「修正のためのサイン」の模倣ー「確認のためのサイン」の模倣』の表現する行動過程は同じなので、対象児の「担任の直前の動作を模倣する傾向が強い」という特性を把握した上でこの行動を評価することが重要になる。しかし、担任は、特性を把握した上で行動を評価することはなく、「できる時とできない時の波がある」と評価するのみだった。

また、担任は対象児の誤サインに対する修正が「正しいサインを学習する機会になる」と考え指導を行っていたと考えられるが、実際には、対象児は担任の修正のためのサインを単に模倣していたため、標的行動の増加にはつながらなかった。つまり、担任が子どもの行動をとらえる際に、担任の指導と対象児の行動との関係性を表面上でしか捉えられていないということになる。それゆえに、サイン学習の設定回数の増加が自発回数の増加を導いていることを確認しながら進めることができず、標的行動の増加に結びつけることができなかった。また、設定回数を増やしても自発回数の増加が期待できず停滞している状態であるにもかかわらずフィードバックと修正が適切でないと判断

することができなかった。

したがって、本研究では子どもの行動のとらえ方に対する担任への助言に際し、アセスメント、ベースラインおよび介入1での結果を担任に示すと同時に「対象児のサインは担任のサインを単に模倣しているだけであり、また、誤サインを修正してもそれも担任のサインを単に模倣しているだけである」ことを伝えた。その結果、介入2で行われた「対象児に誤サインを表出させない手続き（無誤学習手続き⁶⁾」の意味を担任に理解してもらったうえでの指導に移ることができたと考えられる。

2. 指導方法の改善による子どもの行動の変化

対象児の『課題が終了したことを伝えるサインを自発する』という標的行動に対して、ベースラインでは報告機会のうち9割以上が誤サインだった。介入1における報告機会の設定回数を増やすという介入では、担任の判断で机上課題開始前にサインの練習をするという手立が入ったり、報告機会の設定回数が2倍になったりしても正サインの自発は3割だった。介入2の「環境を操作するという観点」での介入では、誤サインを出させないことを行った。その結果、正サインの自発率が8割以上に高まった。

介入1を終えた時、担任は「回数を増やしただけで、チャンスは増えたけど生かしていないと思う。」と感想を話していた。標的行動に対し反応が出ないことは評価できているが、その要因が何であるのか対象児の学習の捉え方を把握できず、困ってはいるがどうしたらいいか方法が分からずにいた。行動を環境との関係から捉える視点がないために、なぜ標的行動が出現しないのかが分からず、指導方法の改善に結びつかなかったのである。したがって表面的に、できたかできないかの評価のみで終わっていた。

そこで、介入2で担任による指導方法を変えたが、そのことによって歴然と自発回数が増加し、介入後4回目には9割以上を示した。この対象児の変化から、担任は「指導方法を改善したことが対象児の行動の変容につながったこと」に気付いた。

また、この頃から対象児が、自由時間に好きなパズルをやり終えると近くにいる担当以外の別の担任の肩をたたき「終わりました」の報告サインを出すようになったと、担任がうれしそうに話していた。自分の指導により対象児が

標的行動を学習時間に身に付け、別の場面で般化を見せたことで、担任は学習の効果を上げることが、対象児のQOLの向上に結びついていくことを感じられたに違いない。同時に自分の指導方法を少し変えることでその結果を導いたことも実感できたと考えられる。

3. 「環境を操作するという観点」からの助言の有効性

介入終了後、担任に依頼した自由記述の感想において、記述①の「子どもに対する自分の対応を長時間見てもらえたことで、自分の傾向が分かった。」という記述から、本研究のように担任の指導と子どもの行動との関係性を観察記録にもとづき直接担任へフィードバックすることが、教師自身の特徴を振り返るために有効²⁾であったと考えられる。担任の感想における記述③の「客観的に自分の指導の結果が分かった。」という記述からは、教え方がうまくいっているかどうか確認するために有効³⁾であったと言える。また、人的環境としての「担任の子どもへの働きかけ」を操作することが子どもの行動を変えることにつながるという関係が担任に理解されたと考えられる。つまり、子どもの行動と教師の指導方法の関係性を見ながら、自分の指導の手だてを見直すことの大切さに担任は気付けたと考えられる。

そして、このような担任の気づきを促すための助言として、「環境を操作するという観点からの助言」は有効であると考えられる。記述③、④では他者からの助言として、感想のような主観的な内容ではなく、人的環境としての「担任の子どもへの働きかけ」と子どもの行動の関係のデータを根拠として伝えることが、受け入れられやすいということがうかがえる。言い換えると、「環境を操作するという観点」からの助

言は受け入れやすく、標的行動を達成しようとするとき、担任が自らの指導方法を改善することが必要であることの理解を促すことはできたと言える。担任が「子どもの行動を変えるためには、自らの指導方法を改善することが必要である」と理解するために「環境を操作するという観点からの助言」は有効であったと考えられる。

ただし、今回のケースでは、子どもの行動から、どのように指導方法を改善したらいいかについて担任自身が検討するまでには至らなかった。今後は、今回の助言者が根拠とした行動の関係性の原理についての担任の理解と、実際の子どものやりとりの中から、そのとらえができるような手だてを行うことで担任自身が指導方法の改善について検討できるようになるだろう。

文 献

- 1)道城裕貴(2007)：特別支援教育における行動分析学の実践的検討。行動分析学研究,21,24-29.
- 2)海津亜希子・佐藤克敏・涌井 恵(2005)：個別の指導計画の作成における課題と教師支援の検討：教師を対象とした調査結果から。特殊教育学研究,43(3),159-171.
- 3)文部科学省(2009)：特別支援学校学習指導要領解説.自立活動編.
- 4)文部科学省(2009)：特別支援学校幼稚部教育要領・小学部中学部学習指導要領・高等部学習指導要領.
- 5)島宗理(2007)：ハウツーではなくホワイとしての行動分析学を教員のスタンダードに.行動分析学研究, 21,35-40.
- 6)Terrace,H.S(1963)：Discrimination learning with and without “errors”.Journal of the Experimental Analysis Behavior,6,1-27.