

附属特別支援学校の地域支援活動と連携した 学生の実践力向上のための教育プログラム開発

高橋甲介・吉田ゆり・鈴木保巳・石川衣紀（長崎大学教育学部）
濱田裕子・堀克彦（長崎大学教育学部附属特別支援学校）

I. 問題と目的

国立大学の機能の再構築を目指した「大学改革実行プラン」が平成 24 年に文部科学省より公表され、教員養成学部においては、より実践力向上を目指した取り組みの強化がそれらの改革の方向性の 1 つとして求められている。長崎大学においても、それらのプランを受けた「ミッションの再定義」において、実践型教員養成機能への質的変換が図られている。

特別支援教育における実践力の向上、それに類する研究として、障害のある子どもに対するスタッフの指導力向上に関する先行研究を参考にすると、実践力の向上を促進する大きな要因の 1 つとして、座学による知識の伝達（いわゆる講義方式によるスタッフのトレーニング）に加えて、実際の実践の場において実践を継続的に行い、そこで専門家から継続的にフィードバックを受ける機会の重要性が指摘されている（Reid & Parsons, 2000; Schepis, Reid, Ownbey, & Parsons, 2001; Suhrheinrich, Stahmer, & Schreibman, 2007）。

そこで、本研究では、特別支援教育コースに在籍する学生（以下、学生）の実践力向上を目指した教育プログラムとして、附属特別支援学校（以下、附属校）の地域支援活動である「のびのび教室」と連携することにより、学生に個別指導の指導者として障害のある子どもと継続的に関わることができる機会を提供し、そこでのパフォーマンスに対して特別支援教育の心理学が専門の大学教員からフィードバックを得るサイクルを継続的に行うプログラムを行った。本研究では、このようなプログラムが、学生の実践力向上に効果的であるかどうかを検討することを目的とした。また、このような附属校との新たな連携が、附属校の地域支援活動においても妥当性を持つものであるかについて検討することも目的とした。

II. 方法

1. 参加者

（1）研究協力児：附属校の地域支援活動である「のびのび教室」に参加した幼児・児童の保護者に対して、「のびのび教室」のオプション・プログラムとしての位置づけで、大学での継続的な個別指導プログラムの案内用紙を配布した。本年度は、未就学児を対象とした回と、小 1～6 の児童を対象とした回の 2 回にお

いて募集を行った。申込みのあった保護者に対して初回のインタビュー面接を行った後、4名の研究協力児を決定した。本論文では、そのうちの3名（A児～C児）の研究協力児に関する結果を報告する。A児は、特別支援学級に在籍する小学1年生の男児で、ダンディーウォーカー症候群と診断されていた。言語表出は、有意な発語がみられず、指さしや数種類のサインで意思表示するとの記録や様子がみられた。言語理解は、「ちょうだい」や「おしまい」や「お母さん」など、日常的なことばであれば、いくつか理解しているとの記録がみられた。写真や絵を弁別すること、他者の動作を模倣することなどは、日常的な物や単純な動作においても難しい様子がみられた。衣服の着脱など日常生活動作の多くにおいて、大人による介助が必要であった。B児は、児童発達支援施設に通園している年長の女児で、自閉症と診断されていた。言語表出は、「おねがい」や「あっちいこ」や「おにぎり」など単語レベルでの発声が主で、要求機能がほとんどであった。また、発音に不明瞭さがあるとの記録や様子がみられた。言語理解は、日常的な短い指示や簡単な名称であれば、理解しているとの記録や様子がみられた。B児が6歳0か月の時に実施した津守式乳幼児精神発達質問紙の結果、運動は4歳6か月、探索は3歳6か月、社会は3歳0か月、生活習慣は4歳0か月、言語は3歳0か月であった。絵カードや写真、文字カードの弁別は得意な様子がみられる一方、他者に注目して模倣することや線のなぞりなどは課題の意図に従って行動することが難しい様子がみられた。衣服の着脱や排泄などの日常生活動作はある程度自分で行うこともできていた。C児は、児童発達支援施設に通園している年中の男児で、ダウン症候群（モザイク型）と診断されていた。言語表出は、1～2語文レベルの発声が中心で、遊びに誘ったり、絵を見て命名したりするなど、要求・叙述のいずれの機能もみられた。発音に一部不明瞭さがみられた。言語理解は、日常的な指示や名称であれば、理解しているとの記録や様子がみられた。C児が5歳3か月の時に実施した津守式乳幼児精神発達質問紙の結果、運動は5歳0か月、探索は3歳6か月、社会は4歳0か月、生活習慣は4歳0か月、言語は3歳6か月であった。保護者の話や行動観察から、視覚的なものの見分けや記憶はよい一方、カウンティングなど聴覚的なものの記憶は苦手であることが推測された。日常生活動作に関しては、排泄に関して自立が難しいとの報告があった。

（2）参加学生：特別支援教育コース3年に在籍する学生4名（以下、学生A、学生B、学生C、学生Dとする）が本研究に参加した。いずれの学生も特別支援教育コースの心理学に関するゼミに在籍する学生であり、これまでボランティアなどで障害のある子ども達と関わる機会を有していた。うち3名の学生は「のびのび教室」にもボランティアとして参加した経験を有していた。しかし、本研究の前に研究協力児と関わった経験のある学生はいなかった。

2. 研究実施期間

201X年9月と10月に実施された「のびのび教室」において研究協力児の募集を行い、11月より個別指導を開始した。本論文では、201X+1年1月までの結果を

まとめ、報告する。

3. 手続き

(1) 研究協力児の募集および決定：参加者の項目で記述した通り、未就学の幼児を対象とした回と小1～6の児童を対象とした回の計2回の「のびのび教室」において、個別指導の案内用紙の配布を附属校のコーディネーター・地域支援担当教員に依頼した。案内用紙には、①プログラムの概要、②個別指導の内容例、③場所・時間・期間・料金（大学において月1～週1回1時間程度、料金は無料）、④個別指導の経過についてのびのび教室と情報共有すること、⑤本プログラムが学生の教育活動や研究活動の目的も有していること、その為に個別指導の様子をビデオ撮影すること、⑥申込みから指導開始までの流れ、⑦申込み方法に関する説明が記載されていた。参加を希望する保護者は申込み用紙に必要な事項を記入後、第一著者にFAXにて申込みを行った。申込み用紙には、「のびのび教室と大学の相談や指導で得られた個人情報や両方で共有すること」および「本プログラムの実践について子どもの名前や所属等の個人情報を特定できないようにした状態で発表する場合があること」についての同意事項にチェックする欄があり、同意のあった方を個別指導の対象とした。申込みのあった保護者に対しては、初回のインタビュー面接を実施し、生育歴や現在の主訴など、子どもに関する情報取得を行うと共に、本プログラムの概要説明および同意事項の確認を再度行った。また、本プログラムへの参加はいつでも中断できることを口頭で伝えた。

(2) 学生への指導手続き：個別指導に関する学生への指導手続きとして、大学教員によるモデル提示と、作成された指導案やミーティング中の発言、実際の指導場面における学生のパフォーマンスに対する大学教員によるフィードバックが行われた。モデル提示やパフォーマンスに対するフィードバックは、特別支援教育の指導において、主要な理論的枠組みの一つである応用行動分析学に基づいて行われた。モデル提示では、3名の研究協力児について、インタビュー面接やのびのび教室からの情報をもとに、初回の指導の課題設定および計画、教材の準備を大学教員が行った。B児とC児については、初回は大学教員がその計画に基づき実際に研究協力児の指導を行い、モデル提示を行った。学生は補助、記録者、ビデオ撮影者として参加した。A児については、B児とC児の初回の指導のモデル提示の後であったので、課題設定および計画、教材の準備は大学教員が行うものの、実際の指導については学生が行った。2回目以降、学生が指導の計画立案、教材の準備、指導のすべてを行った。学生のパフォーマンスに対するフィードバックの機会として、指導の3日～2週間前に行う中間ミーティング、実際の個別指導場面、個別指導直後の事後ミーティングが設定された。中間ミーティングで学生は、前回の個別指導の結果を撮影したビデオ等で分析し、その結果に基づいて次回の指導案を提出した。その指導案の内容や学生の言語報告に対して大学教員がフィードバックを行った。実際の個別指導場面では、学生の指導行動に対して必要な時に大学教員がフィードバックを行った。事後ミーティングでは、直前

の指導の結果について学生は口頭で報告し、次回の指導計画についての考えを述べた。大学教員は学生の指導中の行動やその報告に対してフィードバックを行った。学生A～Cは、すべての研究協力児（A～C児）の個別指導に参加した。学生DはA児とB児の個別指導に参加した。学生が指導者として参加した個別指導の機会（以下、セッションとする）の数は、A児が3セッション、B児が2セッション、C児が3セッションであった。各セッションにおいて、学生はそれぞれ1～2つの課題を担当した。各研究協力児において、学生が担当した課題およびその課題を担当したセッション数についてTable 1に示す。A児においてはマッチング課題、言語理解課題、棒さし・円柱さし課題、コミュニケーション評価・課題を行った。マッチング課題では、1セッション目で手渡された絵カードを机上有る同じ絵カードの上に重ねる課題、2セッション目以降は手渡されたコップもしくはお皿を、机上有る同じ食器の上に重ねる課題を行った。言語理解課題では、机上有る1つ～複数の物品の中から、指導者が言った名称に対応する物品を手渡す課題を行った。棒さし・円柱さし課題では、指導者が手渡したリングもしくは円柱を取って、棒またはくぼみにはめていく課題を行った。コミュニケーション評価・課題では、A児のコミュニケーションの機会を作る為に、A児の好みの物や活動を誘いかける関わりを行い、子どもの何かしらのコミュニケーション行動に応じて、好みの物を渡す、好みの活動を行う対応を行う時間を設定した。B児においては、なぞり課題、マッチング課題、言語理解課題、模倣課題、要求課題を行った。なぞり課題では、指導者の指示に応じて枠の中を塗りつぶす、直線の上をなぞる課題を行った。マッチング課題では、1セッション目で手渡された絵カードを机上有る同じ絵カードの上に重ねる課題、2セッション目は手渡された絵カードを机上有る同じカテゴリーの絵カードの上に重ねる課題を行った。言語理解課題では、机上有る複数の絵カードの中から、指導者が言った名称に対応する絵カードを選んで手渡す課題を行った。模倣課題では、指導者が示す簡単な動作と同じ動作をすることを目標とする課題を行った。要求課題では、型はめをしている途中でピースがない状況を作り、離れた高い所にあるピースを音声で要求して取ってくる課題を行った。C児においては、なぞり・視写課題、言語理解課題、ボーリング・カウンティング課題、表出課題、コミュニケーション評価・課題を行った。なぞり視写課題では、指導者の指示に応じてひらがな文字のなぞりや視写を行う課題を行った。

Table 1 各学生が担当した課題およびセッション数

	A児	B児	C児
学生A	マッチング(3)	なぞり(2) マッチング(2)	なぞり・視写(3)
学生B	言語理解(2)	言語理解(2)	言語理解(3) ボーリング・カウンティング(3)
学生C	棒さし・円柱さし(3)	要求(2)	言語表出(1) コミュニケーション(2)
学生D	コミュニケーション(2)	模倣(1)	-

括弧内の数値はセッション数を表す。

言語理解課題では、机上にある複数の絵カードの中から、指導者が言った物の名称や動作語や形容詞に対応する絵カードを選んで指導者に手渡す課題を行った。ボーリング・カウンティング課題では、1セッション目で通常のボーリングを行い、倒れたピンの数を数える課題、2セッション目以降は机上で1～3本のピンのカウンティングおよび指導者の「いくつ？」の質問に対して答える課題を行った。数え終わったピンについては所定の位置に並べに行き、6本並んだ時点でボーリング遊びをピンがすべて倒れるまで行った。コミュニケーション評価・課題は、A児と同じ内容であった。

(3) 附属校との情報共有

「のびのび教室」での相談や活動における情報と大学の個別指導の結果に関する情報の共有方法として、本学のオンラインストレージサービスにおいて、関係する大学教員と附属校の教員のみが閲覧できるグループフォルダを作成し、研究協力児が「のびのび教室」に参加した時に作成された資料と、大学の個別指導時に作成した指導案および結果等を、両方からそのフォルダにアップロードし、両方からそれらの資料を閲覧できるようにした。アップロードされた大学の個別指導の指導案および結果等に関しては、附属校の地域支援担当・コーディネーター教員により、附属校においてプリントアウトしたものを、管理職および「のびのび教室」の関係者の教員に回覧する形に自発的にしていただくことができた。アップロードされた「のびのび教室」での相談や活動における情報に関しても、大学内でプリントアウトし、研究室の鍵付きの棚に保管することにより、個別指導に参加している学生が指導案を作成する際に参照できるようにした。なお、オンラインストレージにアップロードする情報は、個人名や住所など、個人が特定される個人情報を含まないようにされた。

4. 本プログラムの評価

1つめの評価として、本学教育学部が作成している「履修カルテ」における「教員として必要とされる資質能力についての自己評価」の項目の一部を抜粋・改編した12項目を利用した（Table 2 参照）。これら12項目を、学生が初めて指導者として参加する前（プレ）と、201X+1年1月で本論文をまとめる際の最終セッション終了後（ポスト）に、5段階のリッカート尺度（1:全く達成していない、2:ほとんど達成していない、3:ある程度達成している、4:ほぼ達成している、5:十分達成している）を用いて、学生に自己評価を行ってもらった。ポストの自己評価の際には、自由記述欄を設け、このようなプログラムがあることに対する感想を記入してもらった。2つめの評価として、セッション中の学生の指導行動の評価として、障害のある対象に対して応用行動分析学に基づく指導を行うことができるスタッフを養成するトレーニングに関する先行研究（Ryan and Hemmes, 2005; Schepis, Reid, Ownbey, & Parsons, 2001; Suhrheinrich, Stahmer, & Schreibman, 2007）を参考に、本研究では、以下の行動を課題間で共通の適切な指導行動と定義し、評価した。課題場面においては、①注目：指導者に注目し

Table 2 プレおよびポストにおいて行われた自己評価の項目

項目	質問内容
1	子どもの理解のために必要な心理・発達論的基礎知識を習得し、その知識をもとに子どもをとらえることができますか。
2	個々の子どもの特性や状況に応じて指導したり、相談にのる方法を理解していますか。
3	子ども達の発達段階を考慮して、適切に接することができますか。
4	子どもの声を真摯に受け止め、公平で、共感的・受容的な態度で接することができますか。
5	時と場合に応じた、子どもの安全管理ができますか。
6	自分なりの課題を持って、指導を観察することができますか。
7	学習指導・評価についての基礎理論や知識を習得し、指導に生かしていますか。
8	教材について深く調べたり、分析したりすることができますか。
9	教材研究を生かした指導を構想し、子どもの反応を想定した指導案を作成することができますか。
10	指導目標に応じた教材・資料を開発・作成することができますか。
11	子どもの反応や学習環境を把握し、学習課題に沿った指導を行う上での基本的な表現の技術を身に付けていますか。
12	他者からの助言をもとに実施した指導の反省を適切に行い、次に生かすことができますか。

ている時に課題の指示（弁別刺激）を提示している（注目していない場合は、注意を引いてから指示を提示する）、②明瞭な指示（弁別刺激）：短く、ワンフレーズで指示を提示している（そして、それを意味なく繰り返さない）、③強化：課題において定義された正反応が生起した5秒以内に賞賛又は決められた好子を提示している（問題行動には大きく反応しない）、の3点について、試行毎に「できている」「できていない」を記録した。コミュニケーションの評価のような自由場面においては、①注目：指導者に注目している時に関わりを提示している（注目していない場合は、注意を引いてから関わりを提示する）、②強化：適切な反応や適切な反応につながる反応（試み反応）が生起した5秒以内に、賞賛又は決められた好子を提示している（問題行動に対しては好子を提示しない）、の2点について評価した。評価は10分間の場面を1分間のインターバルに分け、各インターバル内で最初に生じた関わりについて、注目と強化の2点について、それぞれ「できている」「できていない」を記録した。3つめの評価として、本プログラムにおける連携について附属校の評価を把握するため、201X年1月に、Table 3に示した各項目について、5段階のリッカート尺度（1:全くそう思わない、2:そう思わない、3:どちらともいえない、4:そう思う、5:非常にそう思う）を用いて、附属校の地域支援担当・コーディネーター教員1名に評価を依頼した。また、質問項目以外に自由記述欄を設け、プログラムに対する感想や希望を記入してもらった。

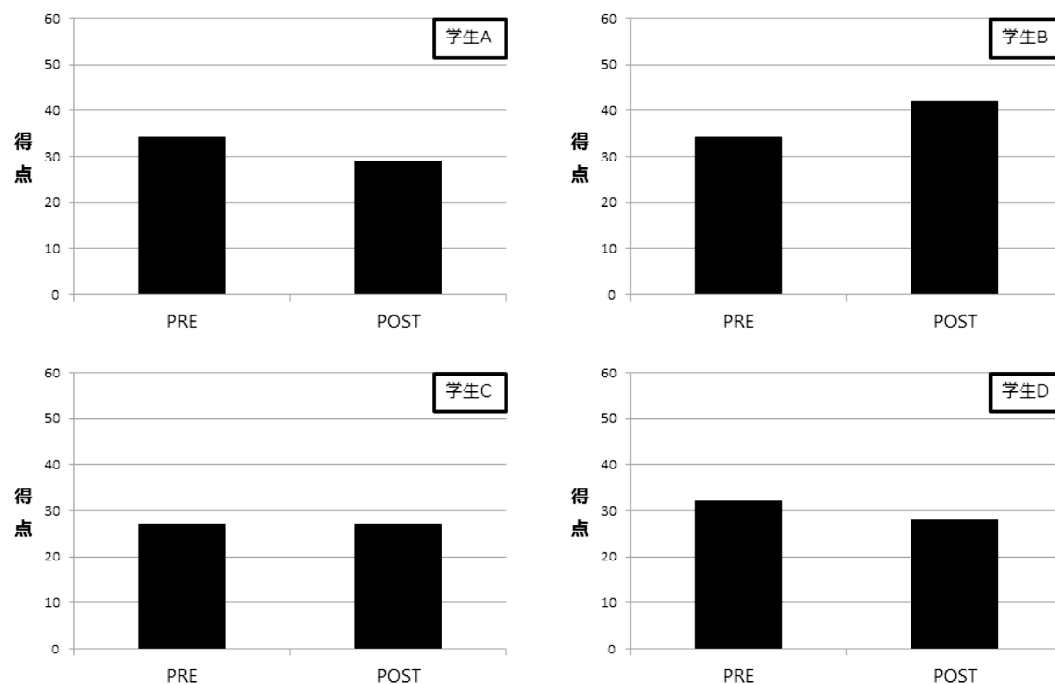


Fig. 1 プレおよびポストにおける学生の自己評価の結果

Ⅲ. 結果

1. 学生の自己評価について

各学生の自己評価については、「全く達成していない」を1点、「ほとんど達成していない」を2点、「ある程度達成している」を3点、「ほぼ達成している」を4点、「十分達成している」を5点とし、12項目の合計点を、プレとポストそれぞれで算出して比較した。その結果を Fig.1 に示す。4名の学生のうち、ポストにおいて点数の増加がみられた学生は1名（学生 B）、変化なしが1名（学生 C）、減少がみられた学生は2名であった（学生 A および D）。得点に増加がみられた学生については項目 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 12 において1点の増加がみられ、他の項目については変化がなかった。得点に変化がなかった学生については、項目 9 において1点の増加がみられたが、項目 10 において1点の減少がみられた。得点に減少がみられた学生のうち、学生 A については、項目 4, 6, 8, 9, 10 において1点の減少がみられ、他の項目については変化がなかった。学生 D については、項目 1, 7 において1点、項目 8 について2点の減少がみられた。他の項目については変化がなかった。

2. 指導行動の評価について

各学生について、各研究協力児における課題の1つについて指導行動の評価を行った。課題における指導行動の指標として、セッション中の全指導機会において適切な指導行動が生起した率を算出した。コミュニケーションの評価等の自由場面における指導行動の指標として、セッション中の関わりが生起した全インターバルにおいて適切な指導行動が生起したインターバルの率を算出した。各研究

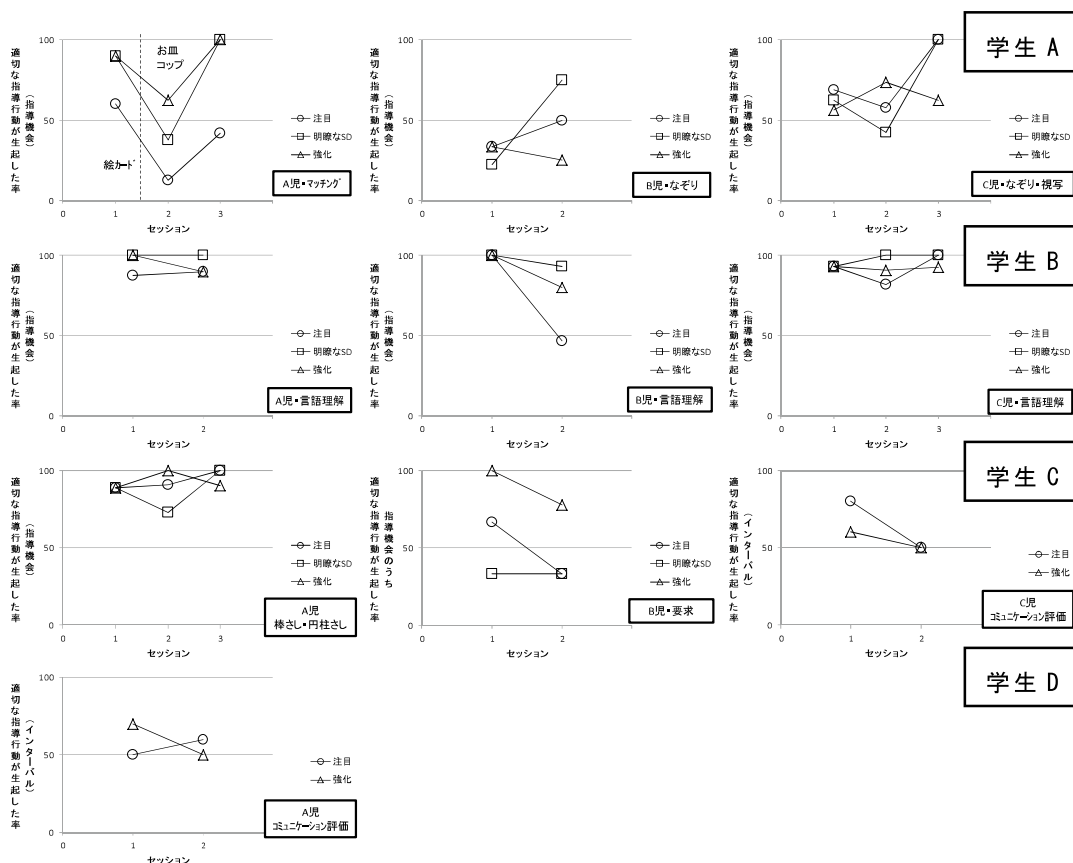


Fig. 2 各学生における適切な指導行動の生起率の推移

(1 段目：学生 A, 2 段目：学生 B, 3 段目：学生 C, 4 段目：学生 D)

協力児において、学生が担当している課題のうち、2セッション以上同じ課題を行っているものを評価の対象とした。その結果について Fig.2 に示す。学生 A においては、初めての機会や手続きに大きな変化があった時に適切な指導行動の生起率が減少するが、次の機会では生起率が向上する傾向がみられた。学生 B においては、ほぼすべての研究協力児において同様の課題を担当し、適切な指導行動の生起率が高い傾向がみられた。学生 C においては、研究協力児毎に担当する課題の傾向が異なり、高い生起率がみられる課題がある一方、中程度の生起率の課題もみられ、課題による違いがみられた。学生 D においては、参加機会も少なく、担当した課題における生起率においても大きな変化はみられなかった。

3. 連携に関する附属校の評価

附属校の連携に関する評価として、地域支援活動の担当であり、コーディネーターである教員に評価を依頼した。その結果を Table 3 に示す。学生の自己評価と同様に、「全くそう思わない」を 1 点、「そう思わない」を 2 点、「どちらともいえない」を 3 点、「そう思う」を 4 点、「非常にそう思う」を 5 点（逆転項目についてはこの逆）で算出した所、全体の平均は 4.75 点であった。自由記述では、4 名で募集が終了してしまったことに対して、受け入れ環境整備や人的配置の改善への要望、募集の対象を附属校の小学部まで拡大することへの要望、オンライン

Table 3 附属校の地域支援活動担当・コーディネーター教員による評価の結果

質問項目	得点	評価
今回のプログラムは、附属特別支援学校と教育学部にとってよい連携の形であったと思う	5	非常にそう思う
今回のプログラムは、附属特別支援学校の地域支援活動にとってよい取り組みであったと思う	5	非常にそう思う
今回のプログラムは、附属特別支援学校の地域支援活動に関わる教員にとって負担となるものであった*	4	そう思わない
今回のプログラムを、今後も続けていきたいと思う	5	非常にそう思う

*は逆転項目。

ストレージでの情報交換について、タイムリーさに改善の余地があるものの、附属校としてはアップロードされた情報を参考にしていること、附属校の資料は手書きの資料の為、それを電子化してオンラインストレージにアップロードする為のハード面での充実の必要性などが記述されていた。

IV. 考察

本研究では、附属校の地域支援活動と連携することにより、大学において障害のある子どもを継続的に指導する機会を提供し、そのパフォーマンスに対して継続的にフィードバックを得るプログラムを行うことにより、学生の実践力向上における効果について検討を行った。また、このような附属校との新たな連携が、附属校の地域支援活動において妥当性を持つかについても検討を行った。その結果、附属校からは、地域支援活動として、概ね高い評価を得ることができ、新しい連携の形として今後も続けていくことができる見通しを得ることができた。一方で、学生の実践力向上に関しては、自己評価において向上がみられた学生は1名のみであり、実際の指導行動における変容は、いずれの学生においても明確なものではなかった。これらの原因としては、継続的な指導機会とはいえ、各研究協力児において実施したセッション数が2～3と少なかったことが要因の1つとして考えられる。また、附属校と連携することにより、事前に研究協力児に関する情報について多くの情報を得ることができていたものの、本研究を実施した期間が、課題の設定等で模索する、アセスメントが中心となる期間（課題が一貫しない期間）であったことなども要因として考えられた。3名の研究協力児において、他の学生よりも同様の系統の課題が実施できた学生Bにおいて、自己評価の向上がみられたことは、同様の課題を繰り返す機会の多さが、実践力の向上（感）に影響する可能性が考えられた。さらに、課題が定まらないことにより、大学教員のフィードバックも一貫して与えることができなかつたことも今回の結果の要因の1つとして考えられた。今後は、より長い期間でプログラムを実施し、課題がより定まった条件で、具体的な指導行動を学生に伝え、一貫したフィードバックを行えるような期間を設けることが必要であると考えられた。また、プレとポストの指導行動の評価も、学生の自己評価ではなく、具体的な行動として定義し、プログラムの効果を行動指標として評価する必要があると考えられた。関連して、

指導行動の定義においても、本研究ではスタッフトレーニングの先行研究を参考にしたが、特別支援教育で求められる実践力について調査し、それを具体的に定義した上で、本プログラムで指導可能なものを選ぶ作業も必要であると考えられた。このように、体系的なプログラムとしては様々な課題があるものの、学生の感想としては、「大学の講義で学んだ知識をどう使うか考える機会になりよい」や「机上の学習では学ぶことや感じることができないこともあって良い経験になった」や「座学で学んだ知識を実践する機会はほとんどなかったので勉強になった。上手くいかない状態をどのように上手くいくように変えていくかを考えるのは有意義だった」や「このような（指導の）機会を定期的に継続して得ることができるので、一度きりの経験になってしまわず、学び続けることができ、嬉しい」など、このような機会があることについては4名の学生すべてにおいて肯定的であり、実践力向上においても、今後、継続的に続けていくことの意義も示唆された。

謝辞

本研究にあたり、ご協力いただきましたお子さんとそのご家族の方々に深く感謝申し上げます。

付記

本論文は、平成26年度・学部長裁量経費による支援プロジェクトによる支援を受けた。

文献

- Reid, D. H. & Parsons, M. B. (2000) Organizational behavior management in human service settings. In J. Austin & J. E. Carr (Eds.), *Handbook of applied behavior analysis*. Context Press, Nevada, 275-294.
- Ryan, C. S. & Hemmes, N. S. (2005) Post-training discrete-trial teaching performance by instructors of young children with autism in early intensive behavioral intervention. *Behavior Analyst Today*, 6, 1-12.
- Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownbey, J., & Parsons, M. B. (2001) Training support staff to embed teaching within natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 313-327.
- Suhrheinrich, J., Stahmer, A. C., & Schreibman, L. (2007) A preliminary assessment of teachers' implementation of pivotal response training. *Journal of Speech, Language Pathology, and Applied Behavior Analysis*, 2, 8-20.