

副免許として特別支援学校教員免許を取得する学生の 指導支援スキルについて

～特別支援学校での教育実習場면을対象に～

須藤 邦彦・松原 里奈^{*1}

Analysis of support and assistance skills for children with disabilities by university students obtaining secondary teaching licenses at special-needs schools

SUTO Kunihiro, MATSUBARA Rina^{*1}

(Received December 18, 2020)

キーワード：副免許、特別支援学校教員免許、教育実習、個別指導場面

はじめに

近年、通常の学級において特別な教育的支援を必要とする児童生徒が増加傾向にあり、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒が約6.5%の割合で在籍している（文部科学省，2012）。また、2016年に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」が施行され、通常の学級も含む公立学校における合理的配慮の提供が義務付けられた。そのため、通常の学級の担任も含む、すべての教員が、特別支援教育に関する一定の知識や技能を有することが求められている（鶴・納富，2020）。

このような流れを受けて、教員採用において、複数の教員免許状の所持による特別の選考をおこなっている自治体が多数報告されている（文部科学省，2019）。具体的には、小学校教諭を受験する者と中学校教諭を受験する者のいずれにおいても、特別支援学校教員免許状を所持していることで加点される措置が68自治体のうち24自治体で、その他の選考措置が2自治体で行われていた。しかしその一方で、教員を養成する大学では、特別支援学校教員免許取得希望者の全国的な増加傾向に対して、実習校の確保や学生の質の保証などについての課題が報告されている（飯塚他，2016）。

つまり、教育現場のニーズとして特別支援教育の知見が求められ、採用の段階で特別なインセンティブが提示されることが増加している一方で、養成の現場ではそれに応える資源やシステムに課題がある可能性が示されている。これらの課題については、例えば、養成初期段階（1年次）から体験学習を取り入れるなどのカリキュラムについて検討している研究が散見される（例えば、小柳，2009；谷塚・森下・東原・喜多・戸田・鈴木，2018）。しかし、例えば、副免許で特別支援学校教員免許を取得する学生が特別支援学校で行った教育実習の実態について、実際の実習場면을詳細に分析し、その効果を検証している研究は少ない。

そこで本研究では、副免許において特別支援学校教員免許を取得する者に課せられる特別支援学校での教育実習の中でも個別指導を行っている場面に着目し、その分析と効果の検討を行うことを目的とした。

1. 方法

1-1 観察対象

A大学教育学部の副免許で特別支援学校教員免許を取得する学部4年の大学生（以下、実習生）5名と、当該実習生が特別支援学校での教育実習に従事した際に担当した児童生徒3名（児童生徒は小学部、中学部、高等部それぞれ1名ずつ）を対象とした。5名の実習生の配属内訳は小学部2名、中学部2名、高等部1名であった。実習生はいずれも、3年次に附属の小学校か中学校で3週間ほど、4年次に公立の小学校か中学

*1 福岡市立生の松原特別支援学校

校で2週間ほど主免許に関する教育実習を経験していた。

1-2 観察場面

本研究は、上述した特別支援学校において行われた教育実習の中で、実習生と児童生徒が1対1で授業を行う（以下、個別指導）場面をビデオ映像によって撮影し、観察・分析した。

1-3 観察・分析の観点と結果の整理方法

各学部の授業映像を①正の強化、②負の罰、③プロンプト、④試行間隔の4つの観点から観察・分析した。①については、児童生徒の行動の直後に提示されたもので、かつ今後その行動の生起確率や強度を高めることを試みたものとした。②については、①と同様に児童生徒の行動の直後に提示されたもので、かつ今後その行動の生起確率や強度を低下させることを試みたものとした。③については、児童生徒が誤反応や無反応（注目が逸れる行動も含む）を示した直後に実習生が提示した課題遂行のヒントとなる行動（上記の①、②に該当した場合は除外）とした。④については、実習生が課題を提示した直後から児童生徒が求められる行動を示し終わるまでを「試行」とし、児童生徒が行動を示し終わった（試行の終了の）直後から次の試行の先行刺激が提示され終わるまでの時間と定義した。

正の強化と負の罰については、提示された間隔を測定し、その平均時間（秒）を算出した。また、強化の種類及び割合（%）を導出した（ただし、負の罰は観測されなかったため結果の処理は行っていない）。プロンプトについては、直前の児童生徒の行動を誤反応と無反応に分け、それぞれのプロンプトの頻度を導出した。試行間隔については、その回数、総時間、平均、標準偏差を算出した。

2. 結果と考察

2-1 正の強化

正の強化においては、強化間隔の平均時間（秒）を図1に示した。

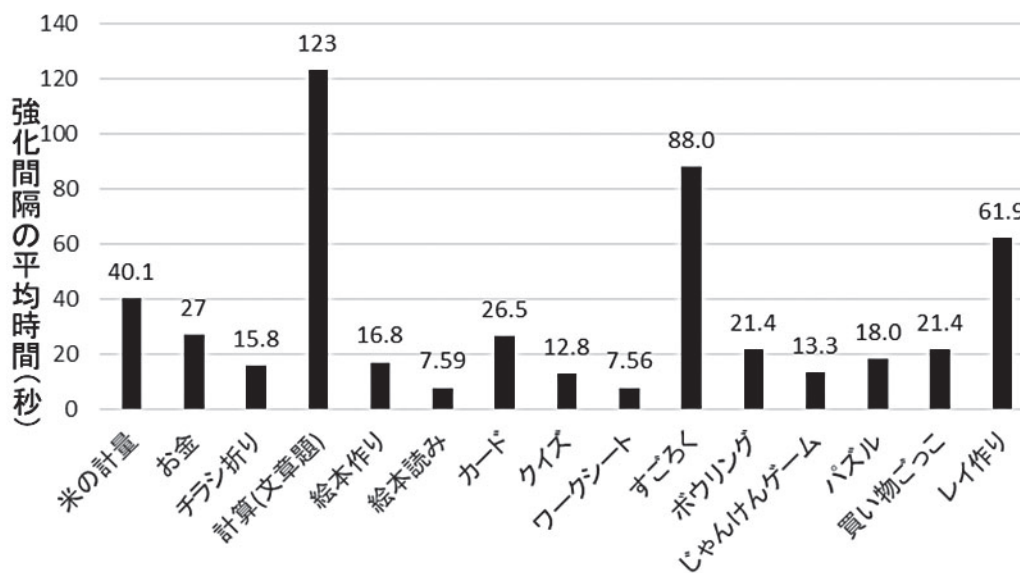


図1 強化間隔の平均時間

図1より、課題によって強化間隔にばらつきが認められた。また、映像を分析したところ、ほとんどの課題において、課題の節目（試行と試行の間）と正反応の直後で強化が提示されていた。特に、実習生のプロンプト直後に児童生徒が正反応を自発した場合は、即座に強化する様子が確認された。

強化間隔が比較的長い課題は、米の計量、計算（文章題）、レイ作り、すごろくであった。その中でも強化回数をもっとも少なかった課題は、実習生の促しやプロンプトが少なくても生徒が自発的に課題を遂行し正答に至る様子が確認された計算（文章題）であった。またすごろくについては、生徒が笑顔を見せながら課題に取り組んでいる様子が観察された。その一方で、強化間隔が比較的短い課題はワークシートや絵本読

みであった。ワークシートについては、生徒が課題の途中で気が逸れてしまう様子が散見され、課題の節目に加え、課題遂行中においても励ますような強化がなされていた。また絵本読みについては、児童が絵本をめくり指差したページを実習生が読む、という独特な課題手続きが実施されていた。以上から、実習生の強化間隔については、児童生徒に課題内で求める下位行動の長さや実習生の行動などの課題手続きと、課題への習熟度や動機付けの高さといった児童生徒の実態が影響を与えている可能性が推察された。

次に、正の強化の種類及び割合（％）を表1、2に示した。表2においては、絵本読みが独特な課題であったため絵本読みを除いた割合（％）を（ ）内に示した。

表1 正の強化の種類

		具体例
音声言語	一語文	「うん」「すごい」「よし」「そう」「はい」「上手」「いいね」「ナイス」「バッチリ」「正解」「素晴らしい」等
	二語文以上	「〇〇できたね」「はい、9ですね」
非音声言語		拍手 ハイタッチ うなずき 等

表2 正の強化の割合

	一語文	二語文以上	非音声言語	一語文 +非音声言語	二語文以上 +非音声言語
小学部	27.1 (62.7)	65.2 (19.4)	1.9 (4.5)	4.5 (10.4)	1.3 (3.0)
中学部	30.8	38.5	12.8	12.8	5.1
高等部	60.0	10.0	0.0	30.0	0.0

まず、正の強化の種類を音声言語もしくは非音声言語に分類した。表1より音声言語に関しては、一語文もしくは二語文以上に分類した。二語文以上の具体例としては、課題を達成したことを強化する言葉かけや正答への同意や行動をなぞるように強化する言葉かけなどがあった。次に正の強化の割合を上述した種類と学部で整理した。表2から、どの学部においても非音声言語の割合は少なく一語文もしくは二語文以上の音声言語を多く用いて強化していたことが分かった。一方で、2つ以上の強化子を組み合わせ強化していた割合は少なかった。また、以上から、非音声言語の割合が少なく一語文もしくは二語文以上の音声言語の割合が多いことについては、多くの課題で課題遂行中の注意を阻害しないように心がけていたことが推察された。また、発達特性に応じて短く分かりやすい強化子を用いるようにしていたことが推察された。2つ以上の強化子を組み合わせている割合が少ないことについては、強化子を複数の感覚モダリティにまたがって提示してしまうと児童生徒が混乱して正反応率が低くなってしまいうことを避けていたのではないかと推察した。

2-2 負の強化

負の強化については、個別指導によるどの授業場面においても見当たらなかった。

2-3 プロンプト

プロンプトについては、児童生徒が誤反応を示した時と無反応（注目がそれた場合も含む）の時に提示されたプロンプトの回数を表3、表4に示した。

表3 児童生徒が誤反応を示した時のプロンプトの種類と提示回数（学部毎）

	小学部	中学部	高等部
言語	8	1	1
視覚	0	0	0
モデリング	0	0	0
指さし	0	2	0
身体ガイダンス	1	0	0
言語+指さし	7	6	3
言語+視覚	1	0	2
言語+視覚+指さし	0	0	6
合計（回）	17	9	12

表3から、誤反応が見られた時には学部によってプロンプトの提示回数に差はあるものの、言語プロンプトのみと言語+指さしプロンプトがほとんどの割合を占めていた。また、例えば、言語プロンプトを提示した後の児童生徒の反応が芳しくないのが指さしプロンプトを提示するような、段階的支援を行っていた事例は2事例のみであった。この2事例は、パズルをする課題とクイズに答える課題であった。どちらの事例も始めに提示したプロンプトのみでは正答に行き着くことができなかつたために始めと異なるプロンプトを提示していた。

以上から、どの学部においても言語プロンプトのみ、もしくは言語+指さしプロンプトで達成することのできる課題が準備されていた可能性が示唆された。ただし、チラシ折りやレイ作りのような身体的な動きを必要とする課題については、指さしプロンプトや視覚プロンプトなどのその他のプロンプトも同時に提示されたのではないかと推察された。

表4 児童生徒が無反応を示した時のプロンプトの種類と提示回数（学部毎）

	小学部	中学部	高等部
言語	3	0	0
視覚	0	0	0
モデリング	0	0	0
指さし	5	8	0
身体ガイダンス	0	0	0
言語+指さし	11	6	12
言語+身体ガイダンス	1	0	0
言語+視覚+指さし	0	0	3
合計（回）	20	14	15

表4から、注目が逸れた時や無反応の時には誤反応が見られた時と同様に、指さしプロンプトのみと言語+指さしプロンプトがほとんどの割合を占めていた。また、児童生徒の反応を踏まえて段階的にプロンプトを提示する場面はほとんどなく、2つ以上のプロンプトが提示された時はそのすべてが同時に提示されていた。

以上から、児童生徒の注目が逸れた時や無反応の時に用いられるプロンプトは、単純に注目のみを要求する場合（例えば、指さしプロンプトのみ）と課題遂行のヒントも同時に提示する場合（例えば、言語+指さしプロンプト）とがあったことが示唆された。また、誤反応が見られた時も注目が逸れた時や無反応の時もプロンプトを提示するタイミングはそれらが見られた直後に提示されており、「児童生徒が誤反応を示したり注目が逸れたりすること」が実習生のプロンプト行動の先行条件となっていた可能性が推察された。

2-4 試行間隔

試行間隔においては、課題ごとの回数、総時間、平均、標準偏差を表5に示した。

表5 試行間隔の回数、総時間と平均時間、標準偏差

	回数 (回)	総時間 (秒)	平均時 (秒)	標準偏差
米の計量	6	79	13.2	7.6
お金	9	51	5.7	5.8
チラシ折り	1	11	11.0	-
計算	1	8	8.0	-
絵本作り	11	104	9.5	5.8
絵本読み	0	0	0.0	-
カード	4	41	10.3	5.1
クイズ	3	5	1.7	2.4
ワークシート	2	28	14.0	3.0
すごろく	4	76	19.0	12.6
ボーリング	4	38	14.5	3.6
じゃんけんゲーム	3	28	9.3	3.7
パズル	2	21	10.5	4.5
買い物	1	38	38.0	-
レイ作り	16	193	12.1	5.4

表5より、試行間隔は絵本読みを除くすべての課題で見受けられた。試行間隔が比較的長い課題は、米の計量、お金、絵本作り、レイ作りなどであった。その中でも総時間かつ平均時間が長い課題は、米の計量とレイ作りであった。また、総時間は長いものの平均時間が短い課題はお金（貨幣を扱う課題）であった。1度しか試行間隔が見受けられなかった課題は、買い物であった。一番ばらつきが大きい課題は、すごろくであった。

以上から、どの課題においても一定時間、児童生徒を待たせていることとともに課題によって試行間隔の回数及び時間に幅があることが推測された。米の計量、レイ作りについては、課題の間に教師の教材準備や移動が必要な課題設定であったことから試行間隔が比較的長くなったのではないかと推察された。お金については、教師の教材準備のみが必要な課題であったため、総時間は長いが上記の2つの課題よりも平均が短くなったと推察した。絵本作りでは、教師が児童の要求に合わせて教材を素早く提示する必要があり、活動における教師の習熟が試行間隔の長さに影響したのではないかと推察された。また、すごろくが課題内で試行間隔にばらつきが出た要因として、冒頭に長い準備時間を要する課題であったことが示唆された。1度しか試行間隔が見受けられなかった買い物についてもすごろくと同様である可能性が推測された。

おわりに

本研究では、副免許において特別支援学校教員免許を取得する者に課せられる特別支援学校での教育実習の中でも個別指導を行っている場面に着目し、その分析と効果の検討を行った。

本研究の結果から、研究対象となった実習生が、①課題内容によって影響は受けるものの正の強化を児童生徒の特性に添った間隔で提示するスキルと、②例えば言語プロンプトや指さしプロンプトのような、教師にとって簡便な支援を適切なタイミングで発揮するスキルを獲得している可能性が示された。通常の学級に在籍する特別なニーズのある児童生徒への強化とプロンプトによる支援は、適切な行動の形成と不適切な行動の予防という点でその有効性が示唆されている（例えば、松岡，2007）。本研究の結果は、これらの有効性が示唆されている支援方法について、A大学の養成段階の学生が獲得している可能性を示唆した。

また本研究では、試行間隔についてどの課題においても見受けられ、かつ教材準備や教師の移動あるいは教師の特定のスキルの習熟が主な要因であった。個別の指導場面で試行間隔を短くすることは児童の逸脱行動を低減する、あるいは教示に対する反応を早くするといった効果が報告されている（例えば、村中・藤原、2005）。また逸脱行動を予防するような支援は教師の学級運営の効力感や疲労感と関連があることが示唆されている（Reinke, Stormont, Herman, Wachsmuth, & Newcorner, 2015）。一斉の指導場面では、個別の指導場面よりも一人の児童生徒に支援する時間が短くなる可能性を鑑みると、今後、試行間隔を踏まえた実践について学ぶ機会も設ける必要性があるのではないかと考察された。

以上のように、通常の学級に在籍する児童生徒への適切な行動の形成と不適切な行動の予防という点での支援スキル（正の強化やプロンプト）を、A大学の副免許において特別支援学校教員免許を取得する学生が教育実習を通して獲得している（あるいは獲得したものを実践の場で発揮できるようになる）可能性が示唆された。

引用・参考文献

- 飯塚一裕・青柳まゆみ・小田侯朗・岩田吉生・相羽大輔・萩原拓・齊藤真善・蔦森英史・濱田豊彦・澤 隆史・富永光昭・井坂行男・西山健（2016）：HATOプロジェクト構成大学における特別支援学校教員養成カリキュラムの現状と課題 障害者教育・福祉学研究, 12巻, 185-191.
- 小柳和喜雄（2009）：学部から大学院につながる体系的な観察実習の方法 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 1, 79-86.
- 松岡勝彦（2007）：通常学級における特別支援のための継続的行動コンサルテーションの効果 特殊教育学研究, 45（2）, 97-106.
- 文部科学省（2012）：通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果, 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afeldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf
- 文部科学省（2019）：令和元年度教師の採用等の改善に係る取組事例. 文部科学省 総合教育政策局 教育人材政策課, https://www.mext.go.jp/content/20200721-mxt_kyoikujinzai01-000002684-1.pdf
- 村中智彦・藤原義博（2005）：知的障害児の個別指導における試行間隔が施行遂行反応に及ぼす効果 行動分析学研究, 20（1）, 13-27.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wachsmuth, S., & Newcorner, L. (2015). The Brief Classroom Interaction Observation-Revised: An observation system to inform and increase teacher use of universal classroom management practices. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17（3）, 159-169.
- 谷塚光典・森下孟・東原義訓・喜多敏博・戸田真志・鈴木克明（2018）：教員養成初期段階の学生に対する実習記録方法の指導によるリフレクションの記述の変化 日本教育工学会研究報告集, 18（2）, 103-110.
- 鶴貴美子・納富恵子（2020）：通常の学級における発達に課題のある児童への合理的配慮提供の推進：児童の学校適応感の向上を目指して 福岡教育大学紀要, 第4分冊, 教職科編, 69, 151-161.