

知的障害特別支援学校における個別指導の実践 ～応用行動分析学に基づく指導とその体制作り～

要旨

本実践研究の目的は、知的障害のある児童への応用行動分析学によるデータに基づく個別指導の効果を検証し、それを実現するための体制作りをすることであった。体制作りでは、指導チームの連携が重要な要素であった。授業直後の意見交換で出された情報及び録画データから得られた情報から、児童の課題への取り組み状況を毎回確認し、課題の種類や難易度、各児童の指導方針などを個別に調整することを続けた。指導方針についてチーム内での意見が異なった際は、可視化されたデータに基づいて方針を決定した。このプロセスにより一貫性のある指導が可能となり、児童の課題への取り組み行動が改善された。また、肯定的な言葉かけや称賛の増加、叱責の減少など、教師の行動変容にもつながった。個別指導では、各児童の特性やニーズに応じた目標設定や教材選定が可能となった。データに基づく指導の結果、標的行動の改善が見られ、一部の児童には行動の般化や維持も確認された。また、長期的な課題が短期間で改善されるなど、指導の効率化もみられた。

I. 背景と目的

学習指導要領の改訂に伴い、評価に基づく指導の改善が求められている。しかし知的障害のある子どもへの学習指導において、方法に関する課題（窪田・藤井, 2020）、主観的な記述式評価に関する課題（国立特別支援教育総合研究所, 2015）、チームティーチングにおける指導方針のずれや役割分担の不明確さ（竹内他, 2020）などの課題が指摘されている。また個別指導が必要な場合でも、限られた教員数では対応が難しいといった体制上の問題も存在する。そこで本実践研究ではデータに基づく個別指導の効果を検証するとともに、個別指導を実現するための体制づくりを目的とした。

II. 個別指導のための体制作り 方法と結果

既存の教師配置で個別指導の体制を取るには、全ての児童が一定時間一人で課題ができることが必要であったが、当初、課題からの逸脱行動が頻発していた。そこで目標を「スケジュールに沿って一人で課題に取り組む」、標的行動は「用意された課題に8分間集中して取り組む」とした。対象は児童6名と教師3名、週1コマの自立活動の時間に行った。授業後のチームでの振り返りとビデオ記録をもとに、環境調整を重ねた。表1にその内容を示す。環境調整を続けた結果、個人差はあるものの児童が概ね一人で課題に取り組めるようになり、個別指導のための体制が整った（図1）。

表1 児童が一人で課題に取り組めるようにするための環境調整

項目	内容
見通しを持たせる	手順とスケジュールを毎回授業の冒頭にスライドを用いて説明する。 電子黒板にタイムタイマーを表示し、あとどのくらいで休憩なのかがいつでも見てわかるようにする。 各児童の机の両脇に課題カゴおしまいカゴを置き、課題があとどのくらい残っているのかが見てわかるようにする。
集中時間や疲れ	適度な休憩時間をはさむ。
次にすべきことが自分で判断できる	終わった課題をおしまいカゴに置いていくことで、課題カゴには常に次にすべき課題だけがあるようにする。
課題を自身で選択できたり、選択の際の操作のしやすさ	複数の課題を透明のジップ付きの小袋やクリアファイルに小分けし、中身を見えるようにする。 細々とした教材を一掴みで取り出せるように袋に小分けにする。
課題への飽き	課題を複数用意する。 課題の種類を数回ごとに入れ替える。
課題の難易度	子どもが既に身につけているスキルでできる課題を個別に用意する。 段階的に難易度を上げる。 新しい課題は、クラスで行っている朝学習の時間などを活用し事前に練習しておく。
モチベーション	机の上に「がんばりカード（シールの台紙）」を置き、児童が課題に取り組んでいる時に教師が花丸シールを貼っていき、授業の最後に好きなおもちゃと交換できる仕組みを導入する。
教師の基本的な関わり方	特定の児童に固定して付かず巡回して対応する。 課題から逸脱した時に注目するのではなく課題に取り組んでいる時に注目する。（例：離席があった際に注意するのではなく、座っている時や課題に取り組んでいる時に関わる。） 花丸シールを貼る際は「頑張ってるね」などの声掛けをし、笑顔で目線を合わせることで、課題へ取り組んでいることを賞賛されていることが子どもに伝わるようにする。
他児へのたたき行動	本人に理由を伝えてから10秒間のタイムアウト

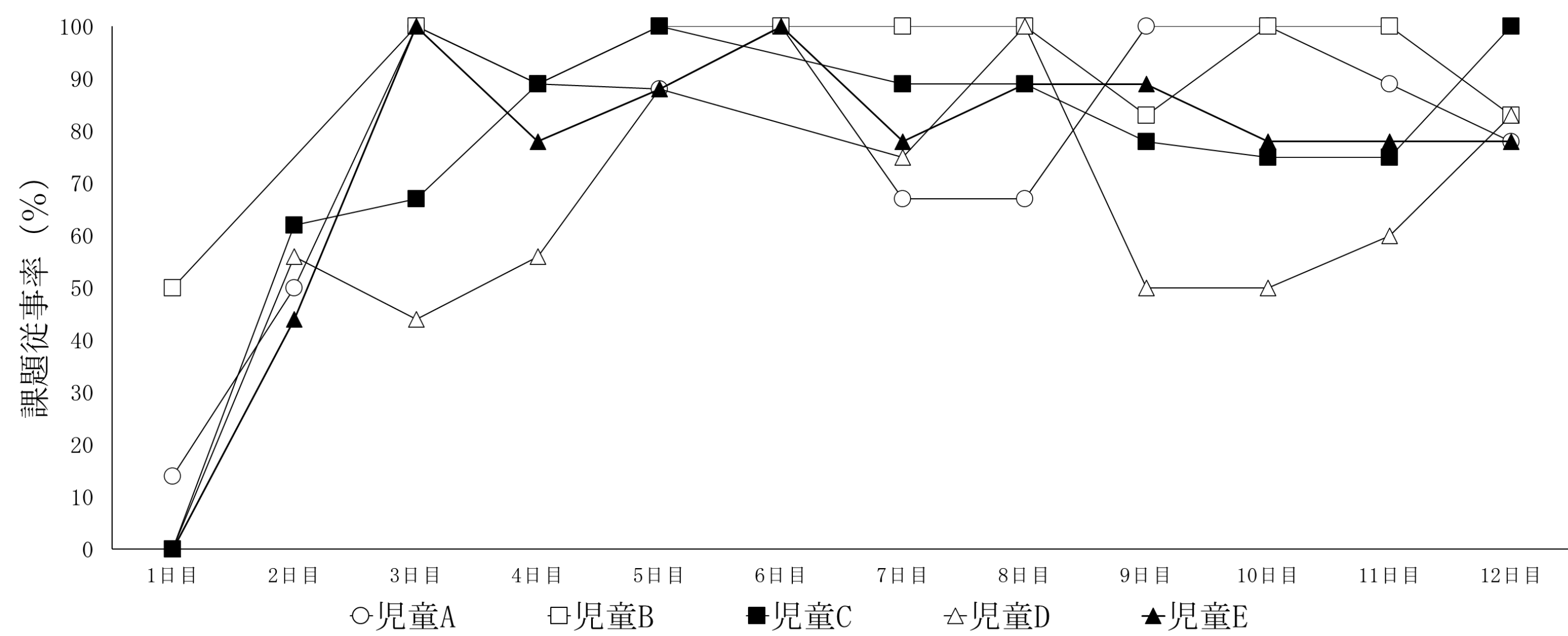


図1 各児童の標的行動(一人で課題に取り組む)の変化の推移

III. 個別指導 方法と結果

各児童の実態に応じた指導目標、標的行動を個別に設定した。指導方法は、エビデンスが示されている不連続試行法と刺激ペアリング手続きを用いた。指導の結果、個人差はあったものの全ての児童について行動の改善が見られた。以下に1例を示す。癇癢や離席が頻繁にあり、言葉を使っでの要求がほとんど見られなかった児童に対し「したいことがあったら教えてね」と言われた時「〇〇、ください。」と二語文で要求することを標的行動とし、不連続試行法を用いて指導を行った。図2は標的行動の変化を示している。指導の4回目で標的行動が安定して出るようになり、指導者を交代したり、手掛かりのボードをなくしたりしていった。この頃より日常生活場面でも般化が見られ、課題中の離席や癇癢は一度も見られなかった。

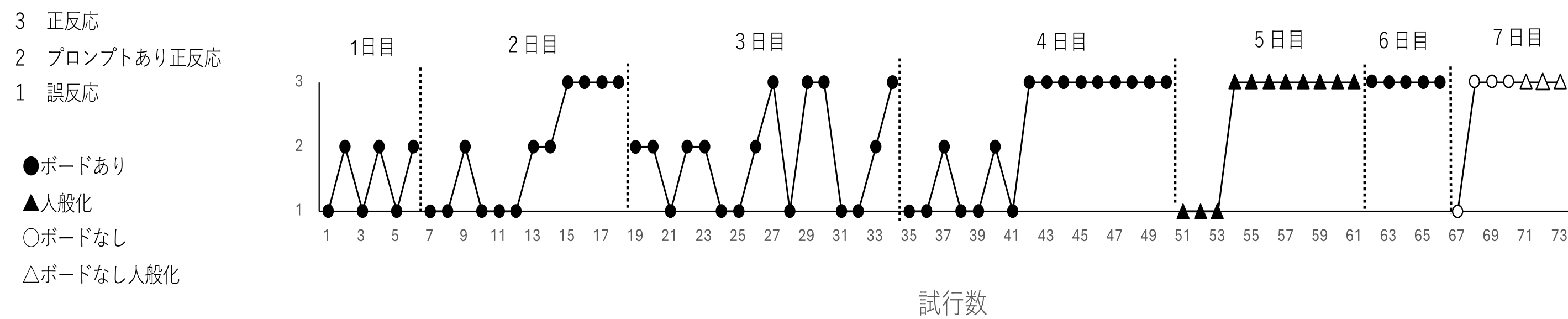


図2 標的行動(2語文での要求)の変化の推移

IV. 考察と今後の課題

エビデンスの示された指導方法を用いた個別指導により、各児童の標的行動を改善することができた。また個別指導を可能にしたのは、子どもにとってわかりやすい課題の調整と、注意や叱責によらない教師からの肯定的な関わりといった、子どもが安心できるクラスの環境作りであった。結果的に児童の望ましい行動と教師の肯定的な関わりの相互作用が生じた。数値化、視覚化されたデータによる方針決定は、意見の異なる教師間の共通理解を得やすくした。今後はそのようなデータが取りやすい教師側の環境調整が課題である。