

特別支援学校 日常生活の指導

朝の会場面において授業への参加に困難を示す児童が  
主体的に授業に参加するための手立ての検討

青森県立むつ養護学校 教諭 佐藤 幸憲

要 旨

本研究は、朝の会場面において授業への参加に困難を示す児童に対し、物理的環境と参加機会の見直し、主体的な参加に与える効果について検証することを目的とした。その結果、物理的環境の改善は授業への参加に効果を示す一方、逸脱行動には効果が認められなかった。参加機会の拡充は、逸脱行動の減少に効果を示した。参加の困難を児童によるものとせず、教師の工夫により改善できることが明らかになった。

キーワード：主体的参加、朝の会、物理的環境、参加機会の拡充、知的障害

I 主題設定の理由

現在の学校教育では、「生きる力」の育成が求められている。平成8年の中央教育審議会答申で、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心と豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力などを「生きる力」としたように、児童にとって主体的な活動や参加は、欠くことのできない重要な力である。このことは、特別支援教育においても同様であり、私たち教師は、彼らの主体的な活動や参加を促すための手立てを考えることが求められる。

しかし、一般に知的障害児は、知的発達の遅れや適応能力の低さなどにより、成功経験が著しく低く、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていない（文部科学省、2009）といわれ、これまでも主体的な活動や参加を促進するための支援方法に関する研究が行われてきた。例えば村中ら（2009）は、教室環境に着目し、知的障害児の主体的参加を促進するための手立てを検証した。教室環境の改善は教師の授業意図を明確にすることに効果を示し、その結果、児童の課題遂行が高まることを明らかにした。また、村中ら（2007）は、教師の課題提示の速度と児童の課題遂行の関連について検証したところ、課題提示速度が0秒に近づくほど、児童が課題に取り組むまでの時間が短縮されることを明らかにした。これら研究の成果を基に藤原（2012）は、知的障害特別支援学校の授業づくりのポイントとして①目標・内容を高く広くする、②学びの機会・活動量を増やす、③主体的な参加を促進する、④充足感・満足感・達成感を生み出す、⑤興味関心を引き出し育むの5点を掲げた。これら研究の成果をまとめると、知的障害児の主体的な活動や参加を促進するためには、まずは物理的環境を改善し、知的障害児自身が元々持っている力を存分に発揮できる状況を作ることが必要であり、さらに教師の支援方法の工夫をすることが必要であるといえることができる。

これまで、本校でも児童生徒の主体性を育むための授業づくりをテーマに、校内研究に取り組んだ経緯がある。現在担当している学級の状況を見ると、特に学級を単位とした小集団や学部を単位とした集団での学習場面で、係活動を拒否したり学習の場から逃避したりする等の行動が度々見られ、先に述べた校内研究の成果を十分に生かし切れていないと考えた。

そこで、村中ら（2007）や藤原（2012）の研究知見を参考に、学級を単位とした小集団で行われる朝の会を対象場面に、物理的環境や参加機会の見直し、知的障害児の主体的な活動や参加に与える効果について検証したいと考えた。

II 研究目標

朝の会への参加に困難を示す児童が主体的に参加するための手立てについて検討する。

### Ⅲ 研究の実際とその考察

#### 1 研究方法

##### (1) 対象学級

対象学級は、本校小学部4学年である。児童は4名(A児, B児, C児, D児)在籍し、いずれも自閉症と診断されている。児童4名ともに発語はあるが、機能的に使用することは難しく、コミュニケーション面で何らかの課題がある。そのため、毎日繰り返される活動では一見自ら積極的に動いているように見えるが、いつもと異なる指示が出ると、活動が滞ったり、指示とは違う行動をしたりすることが度々見られた。中でもA児は、授業時間内に席を離れて立ち歩く、自分のイスを倒して遊ぶなど授業とは関係のない行動上の問題が頻繁に見られ、A児への対応で授業が中断することがあった。

学級を単位とする小集団活動では、係活動を積極的に取り入れ、いずれの児童にも役割分担をした。しかし、例えば自分で役割に気づき、積極的に係活動に取り組むなどの教師が期待するような動きができる児童はいなかった。

学級担任は2名である。主指導者(以下, T1)と副指導者(以下, T2)が役割を分担して、ティームティーチングにより授業を行った。T1は知的障害の特別支援学校勤務6年目で本学級は担任2年目であった。T2は特別支援学校勤務4年目で、知的障害児を初めて担任した。

##### (2) 指導場面

村中ら(2009)を参考に、朝の会を指導場面として設定した。朝の会は各教科等を合わせた指導である日常生活の指導に位置付けられている。朝の会は、学校行事などの影響が少なく、ほぼ毎日行うことができるため、指導機会が多いことから、指導場面として選定した。

朝の会の所要時間は約10分間であった。活動項目は、①はじめのあいさつ(以下, 項目①)、②うた(以下, 項目②)、③呼名・健康観察(以下, 項目③)、④日付と天気(以下, 項目④)、⑤今日の予定(以下, 項目⑤)、⑥おわりのあいさつ(以下, 項目⑥)の六つであった。これら項目は毎日①～⑥の順で展開された。

##### (3) 期間

指導期間は、2014年8月～12月であった。ベースライン期(以下, BL期)は全5回、指導期Ⅰは全6回、指導期Ⅱは全3回であった。

ベースラインとは、何も操作しない自然の状態で行える行動のレベルを測定したもの(P. A. アルバート・A. C. トルトマン, 1992)を指し、本研究では年度当初に計画した状態の授業のことを指すものである。

##### (4) 手立て

表1に各期における物理的環境設定を示した。BL期では、児童全員に椅子を用意し着席した状態で授業に参加することにした。その他視覚的手掛かりとして立ち位置を示す足形や歌詞カードなど、一般に知的障害特別支援学校で用いられる教材を用意した。

次いで行った指導期では、各項目で児童個々に何を期待するのかを明らかにした上で、それぞれに期待する行動が生じやすい手立てを取り入れることにした。例えば、項目②ではCDラジカセや可動式の歌詞カード掲示台を用意した。このことにより、児童一人一人が曲に合わせて歌うことができることを期待した。また、項目③では、プレゼンテーションソフトを活用し音声表出を補うための教材を導入した。項目④では、児童全体が視野に入る位置で発表できることを期待し、これまでの足形を立ち位置枠に変更した。

表2に、朝の会の係活動における児童の役割分担を示した。BL期は司会進行を含め全7項目中3項目(司会進行, 項目②, ⑤)をT1が担当した。また2項目は、当日T1により指名された児童が役割を担うことになっていた。あらかじめ役割が決まっていたのは、項目①及び項目⑥であった。

指導期では、全7項目中5項目(項目①, ②, ③, ④, ⑤)を児童が担当した。いずれも役割は担当する児童を固定した当番制にした。

表 1 物理的環境の設定

	対象場面	BL期	指導期 I	指導期 II
		T1の椅子あり	T1の椅子なし	
全体に対して	T1の位置不定	T1の位置固定		
	T2の椅子なし	T2の椅子あり（扇状の端）		
	T2の位置不定	T2の位置固定		
	ホワイトボードあり 児童の椅子は横並び 児童の椅子と黒板の距離（約 150 c m）	ホワイトボードなし 児童の椅子を黒板に向け、扇状に配置 児童の椅子と黒板の距離（約 200 c m）		
	並び順は窓側から A 児・B 児・C 児・D 児	並び順は窓側から T2・B 児・A 児・C 児・D 児		
	項目①はじめのあいさつ	A 児への手渡しカード 立ち位置に足型の絵（固定）		
	項目②うた	歌詞カード		
CD ラジカセ				
歌詞カード台の設置と片付け 歌詞カード台設置枠（固定）				
項目③呼名・健康観察 項目④日付・天気	項目⑥の足型の絵（固定）	呼名用 PP と台座		
		名前カード・元気ですカードと掲示板 手渡しカード 立ち位置の四角い枠（固定）		
項目⑤今日の予定 項目⑥おわりのあいさつ	手渡しカード 立ち位置の足型の絵（固定）	セリフカード いいですカード 指示棒		

表 2 各項目を担当した係児童

	対象場面	BL期	指導期 I	指導期 II
参加機会の拡充	司会進行			
	項目①はじめのあいさつ	A	A	A
	項目②うた（設置と片付け）		C	C
	項目③呼名・健康観察	指名された児童	D	D
	項目④日付・天気	指名された児童	B	B
	項目⑤今日の予定			
	項目⑥おわりのあいさつ	A	A	A

※塗りつぶしは T1 が担当した。

(5) 記録と分析方法

朝の会の開始から終了までの全てをビデオで定点撮影し、次の観点により分析した。

ア 授業参加率

朝の会の六つの項目毎に、児童の参加時間 ÷ 各項目の総時間 × 100 = 授業参加率 (%) で算出した。

イ 反応潜時

潜時とは、刺激の提示から行動を開始するまでに要する時間のことであり (P. A. アルバート・A. C. トルートマン, 1992), 自発的になるにつれその時間が短縮される傾向にある。本研究では、

小集団場面における逸脱が比較的多かったA児について分析することにした。A児の係活動である項目①と⑥について、T1の「はじめ（おわりの）のあいさつです。A君お願いします。」という刺激の提示から、A児が椅子から腰を上げるまでの時間を算出した。その上で、各期における平均反応潜時(秒)を算出した。

#### ウ 逸脱率

P. A. アルバート・A. C. トルートマン (1992) のインターバル記録法を参考に、全活動時間を5秒インターバルに分け、逸脱インターバル数÷総インターバル数×100=逸脱率(%)として算出した。本研究において逸脱とは、目的に合わずに椅子から腰を浮かせる、椅子を動かし床に打ち付ける、授業と関わりない方向に体を向ける行動と定義し、該当する行動が生じた場合に逸脱とした。

## 2 結果

### (1) 授業参加率

全児童の授業参加率を図1に示した。

児童により多少の変動は認められるが全体的傾向として、BL期が10~40%、指導期Iでは20~50%、指導期IIは30~45%で推移した。

逸脱が顕著であったA児に焦点を当てると、BL期では0~38%と変動が著しく、指導期Iでは24~57%と上昇傾向が認められた。指導期IIでは、39~45%と若干の下降しつつも安定傾向が示された。A児と同様の傾向を示したのがD児である。B児とC児の授業参加率は、全ての期間においてほぼ横ばいであった。

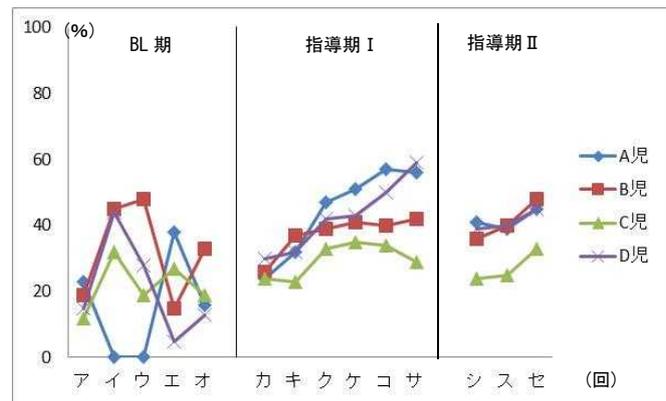


図1 全児童の授業参加率

### (2) 反応潜時

#### ア 項目①における反応潜時

BL期では、項目①に係る全機会5回中2回が未遂行であった。そのため遂行機会3回分の反応潜時の平均を算出したところ53.4秒であった。指導期Iでは3.6秒、指導期IIでは2.4秒であった。指導期Iで著しい下降傾向が認められ、指導期IIで更なる下降が認められた。

#### イ 項目⑥における反応潜時

BL期の平均反応潜時は4.9秒、指導期Iでは1.2秒、指導期IIで0.6秒と、指導期を重ねるにつれて減少傾向を示した項目①と同様の傾向が認められた。

### (3) 逸脱率

図2に全児童の逸脱率を示した。

まず、逸脱が顕著であったA児であるが、BL期は7~100%と日によって大きく変動した。指導期Iでは27~60%とBL期に比較して下降傾向が認められた。指導期IIでは13~23%と明らかな下降傾向が示された。B児、C児、D児のグラフ傾向を見ると、BL期に比較して、指導期Iで若干の上昇傾向を示した後、指導期IIで低くなる傾向が認められた。

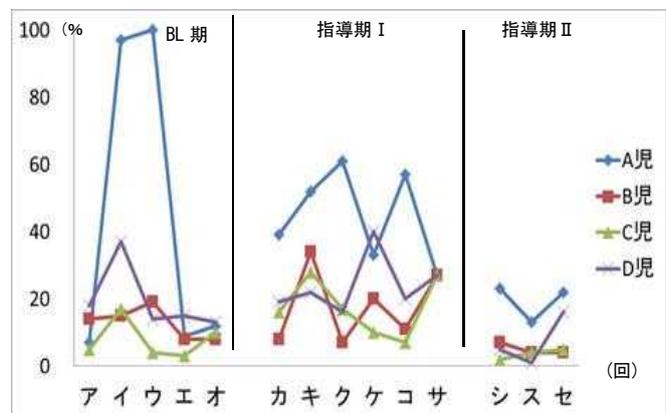


図2 全児童の逸脱率

## 3 考察

本研究は、学級を単位とする小集団で行う朝の会への参加に困難を示す児童が、授業に主体的に参加するための手立てについて、先行研究を基に物理的環境の改善及び参加機会の拡充の二側面から、その効果について検証した。

### (1) 物理的環境設定の改善と児童の主体的参加

授業参加率の推移から、いずれの児童も BL 期から指導期 I で上昇傾向が認められた。特に、授業の参加に著しい困難を示した A 児は、指導期 I で顕著な上昇を示した。さらに、反応潜時を見ると、指導期 I で著しく短縮され、自ら積極的に係活動に参加したことがうかがわれた。

物理的環境の改善を行い、授業目的が児童に明確に伝わるように工夫をしたのが指導期 I である。これら結果から、物理的環境設定の改善は、児童の主体的参加に効果を示すことが示唆された。

その一方で、逸脱率を見ると、A 児では指導期 I で顕著な下降傾向が認められたものの、他 3 名の児童は、横ばいもしくは若干の上昇傾向であった。このことから、物理的環境設定の改善は逸脱の低減には直接的に効果を示さないことが考えられた。

これら要因として、物理的環境設定の操作をすることにより、動線が単純化されたり、目で見て分かるような手掛かりが配置されたりするため、児童にとって授業意図がより伝わりやすくなることが考えられた。そのため、例えば係活動等の活動機会が保障されている場面の主体的参加には効果を示しても、他児の活動を観察するような受け身的な場面にはあまり影響がなく、逸脱行動の減少にはつながらなかったと考える。

主体的参加を促進するためには、物理的環境設定の改善に並行して、児童の興味関心を引くような授業内容の改善を行うことも必要であろう。

### (2) 参加機会の拡充と児童の主体的参加

指導期 II では、逸脱の低減を図るため、それまで T1 が担当していた役割を児童に移行する等の工夫をし、児童の参加機会の拡充を図った。

逸脱率の推移から、いずれの児童も指導期 I から指導期 II にかけて明らかな低減が認められた。一方の授業参加率は、いずれの児童も指導期 I から指導期 II にかけて、横ばいもしくは若干の低下傾向を示した。

これら結果から、参加機会の拡充は逸脱の低減に効果を示すことが示唆された。それまで T1 が担当していた役割を児童に移行することにより、それまで観察を中心とした学習活動だったものが、実際の動きを伴った活動になるため、拮抗する行動である逸脱を生じさせなくても済むようになったことが要因であると考えられる。

しかしながら、全員の逸脱率が 0% になることは一度もなく、常に 10~30% 認められた。物理的環境設定の改善や参加機会の拡充は、逸脱の低減には一定の効果を示しつつも、児童の主体的参加を支えるものとして授業内容の精選が必要であると考えられる。

## IV 研究のまとめと今後の課題

本研究では、物理的環境設定の改善や参加機会の拡充等指導方法の改善を中心に、授業改善を図った。授業改善のもう一つの側面としては、授業内容の検討がある。特に、知的障害児童を対象にした授業では、児童の生活に根ざし、児童の興味関心に基づく内容の焦点化が求められる。授業内容と方法の二つの側面を並行して検討する授業研究の有り様を考えたい。特に、本学級の児童を対象にした授業では、コミュニケーション面の課題解決に向けた指導内容の見直しが必要である。

本研究を行うに当たって、自らの授業をビデオで撮影し、何度も繰り返し自分の授業を見直した。はじめ自分の授業と向き合うことに抵抗があったものの、確実に児童が変わっていく様子を見るにつけ、授業に真摯に向き合うことの大切さや児童の実態を客観的に捉えることの必要性を再確認できた。一番の大きな収穫であったと言えよう。この学びを自分一人の財産にするのではなく、学部や学校の財産にすべく、今回行ったようにビデオを元に、ある指標に基づく授業改善を学部・学校規模で積極的に行いたい。

### < 引用文献・URL >

- 1 中央教育審議会 1996 「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/1309579.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309579.htm) (2015. 1. 30)
- 2 文部科学省 2009 「特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）」  
pp. 242-245

- 3 村中智彦・小沼順子・藤原義博 2009 「小集団指導における知的障害児の課題遂行を高める先行条件の検討-物理的環境と係活動の設定を中心に-」 『特殊教育学研究（第46巻第5号）』 pp.299-310
- 4 村中智彦・藤原義博・伊藤さと子 2007 「知的障害児の個別指導における試行間隔が試行遂行反応に及ぼす効果」 『行動分析学研究（第21巻第2号）』 pp.58-75
- 5 藤原義博 2012 『これならみんなわかってうごける特別支援教育における授業づくりのコツ』 学苑社
- 6 P.A アルバート・A.C. トルートマン 1992 『初めての応用行動分析』 二瓶社 p.107, p67, pp.80-81

<参考文献・URL >

- 五十嵐勝義・武蔵博文 2005 「知的障害児の日常生活スキルの形成と長期的維持」 『富山大学論文集(No8)』 pp.31-42
- 大久保賢一・福永顕・井上雅彦 2007 「通常学級に在籍する発達障害児の他害的行動に対する行動支援-対象児に対する個別的支援体制の構築に関する検討-」 『特殊教育学研究（第45巻第1号）』 pp.35-48
- 太田千佳子・志村克美・吉成透・青山眞二・木村健一郎 2001 「養護学校(知的障害)における自閉症児指導法に関する実践研究(2)-活動への参加が不安定なH児への取り組みを通して-」 『情緒障害児教育研究紀要（第20号）』
- 小島道夫 2010 「知的障害児の自己概念とその影響要因に関する研究-自己叙述と選択式測定法による検討-」 『特殊教育学研究（第48巻第1号）』 p.1-11
- 五味洋一・野呂文行 2013 「自閉症スペクトラム障害児における相互依存型集団随伴性のもと付随的に生じる問題行動の分析」 『障害科学研究（第37巻）』 pp.213-223
- 志村克美・矢口明・中村誠司・鳴海友紀恵・渡邊倫・木村健一郎 2000 「養護学校(知的障害)における自閉症児指導法に関する実践研究(1)-学習環境の構造化と保護者の連携-」 『情緒障害児教育研究紀要（第19号）』
- 藤原義博・村中智彦・加藤雄一・小沼順子 2008 「特別支援教育における児童生徒が主体的に分かって動けて参加できる授業づくり(1)」 『特殊教育学研究（第45巻第5号）』 pp.325-326
- 藤原義博・村中智彦・今井由美子・井上昌士 2009 「特別支援教育における児童生徒が主体的に分かって動けて参加できる授業づくり(2)」 『特殊教育学研究（第46巻第5号）』 p.383
- 藤原義博・村中智彦・松浦隆文・福元康弘・浅川義丈 2010 「特別支援教育における児童生徒が主体的に分かって動けて参加できる授業づくり(3)」 『特殊教育学研究（第47巻第5号）』 p.352
- 藤原義博・村中智彦・立石有紀・渡邊良彦・内田眞里・片平尚美 2011 「特別支援教育における児童生徒が主体的に分かって動けて参加できる授業づくり(4)」 『特殊教育学研究（第48巻第5号）』 pp.490-491
- 平澤紀子 2010 『応用行動分析から学ぶこども観察力&支援力養成ガイド』 学研教育出版
- 村中智彦・宮田賢吾 2012 「知的障害時の小集団指導における課題遂行機会と逸脱反応との関連」 『上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要（第18巻）』 pp.9-13
- レイモンド.G. ミルテンバーガー 2006 『行動変容法入門』 二瓶社