

小学校 自立活動

発達障害のある児童への日常生活における支援ツールの活用と
自立活動の時間における指導の効果

弘前市立高杉小学校 教諭 遠藤 桂

要 旨

本研究では、発達障害のある児童に対して、日常生活における忘れ物の未然防止及び忘れ物をした際の対応方法の理解を目標とし、支援ツール「おたすけブック」の活用と自立活動で扱ったソーシャルスキルトレーニングの段階的、継続的な指導の効果を検証した。支援ツール「おたすけブック」を活用することで忘れ物が減少し、ソーシャルスキルトレーニングにより忘れ物をした際の対処が適応的になり、授業以外の日常生活でも自発的な行動の増加が認められた。

キーワード：自立活動の時間における指導 忘れ物 支援ツール 発達障害

I 主題設定の理由

自立活動とは、特別支援学校の教育課程において特別に設けられた指導領域である。学校教育法施行規則によると、小学校の特別支援学級では、必要に応じて特別の教育課程によることができ、障害による学習上、生活上の困難の改善・克服を目的とし、自立活動の内容を取り入れることができる。このことは発達障害のある児童にとっても同様であり、個別の指導計画に基づき、計画的、段階的に自立活動を実施する必要がある。

弘前市教育委員会によると、特別支援学級で実際に自立活動の時間における指導を設定して行っている学級は、自閉症・情緒障害特別支援学級及び知的障害特別支援学級において3割である。その他7割の特別支援学級では、全教育活動を通して自立活動に関する指導を行っている。本校においても、特別な教育的支援が必要な児童に対しては、個別の指導計画を作成しているが、自立活動をどのように展開すればいいのか、その対応に苦慮していた。

笹森ら(2009)は、発達障害のある児童は、適切な支援・指導がされないまま過ごし、失敗経験を積み重ね自信や意欲を失うことで、二次的な障害を引き起こすと指摘している。このことから、発達障害のある児童には、早期から障害による学習上、生活上の困難を改善・克服するための指導が求められる。

現在担当している児童は、特性及び教育的ニーズから、ほぼ全ての授業を通常の学級(以下、協力学級)で受けている。学習活動にも積極的に参加する反面、他児と比較し忘れ物が顕著であり、忘れ物に気がついても、ただ呆然と立ち尽くす様子が度々見られた。報告のタイミングがつかめなかったり、場の空気を読んでその場で求められる適切な行動ができなかったりすることが、要因ではないかと考える。これまでも、特別支援学級担任と協力学級担任は全教育活動を通して、必要な場面を捉えて指導してきたが、効果が実感できない状態が続いている。

そこで、この児童の学習上、生活上の困難の一つである忘れ物に焦点を当て、支援ツールや自立活動の指導が、学習上、生活上の困難の改善・克服に与える効果について検証することにした。

II 研究目標

忘れ物が顕著に多い児童に対し、支援ツールである「おたすけブック」の活用や自立活動の時間における指導の効果について検証する。

III 研究の実際

1 研究方法

(1) 対象児童

ア 行動観察から

対象児童は、特別支援学級（自閉症・情緒障害）に在籍する高学年児童である。高機能自閉症と診断されている。協力学級では、一斉指示の理解が可能であり、授業中に自ら挙手し考えを発表することができる。基本的な生活習慣は年齢相応に確立しており、係などの決められた仕事には進んで取り組むことができる。前述したように、対象児童の特性及び教育的ニーズから1日の多くを協力学級で過ごしている。

協力学級における対象児童の困難の一つとして挙げられるのが、忘れ物である。他児童と比較し、忘れ物の回数が顕著に多いことに加え、忘れ物をした際の対応方法が未熟であり、呆然と立ち尽くしたり、泣いたりとその場における適応的な行動が取れない状態であった。

イ 心理検査の結果から

対象児童の実態を詳細に把握するため、WISC-III知能検査、S-M 社会生活能力検査、DN-CAS 認知評価システムの三つの心理検査を実施した。検査結果から対象児童は、知的発達の遅れは無く、言語理解に優れている状態であった。その一方、注意力や処理速度、場面の状況を把握する力は弱いことが明らかになった。

アとイより、忘れ物の回数の多さは注意力の低さに、忘れ物をした際の対応方法の未熟さは状況把握力の低さに起因することが推察された。さらに、対象児童の障害特性から、失敗に対する強い抵抗感による不安状態の回避が考えられた。

ウ 忘れ物の実態

協力学級児童全員を対象に、忘れ物の回数を調査したところ、対象児童以外は月あたり1回以下であるのに対し、対象児童は9回と突出していた。

曜日による忘れ物の回数を比較したところ、月曜日が著しく多く、次いで水曜日が比較的多いことが示された。月曜日の顕著な多さの要因として、週末の金曜日に持ち物の確認をしても、土曜日、日曜日を挟むことで忘れるのではないかと推察した。

さらに、忘れ物の状況を分析したところ、宿題の提出忘れと鉛筆を削り忘れの二つが多かった。協力学級全体の約束として、忘れ物をした際は担任に報告をした上で、その後の対応を考え説明することになっていた。対象児童の場合、鉛筆の削り忘れは、特にためらうこともなく速やかに対応できる一方で、宿題の提出忘れは、活動が停止しその場にぼう然と立ち尽くすことがほとんどであった。以上のことから、これら対象児童の行動の違いは、対処の見通しの持ちやすさに依存していることが推察された。

よって、対象児童の認知上の特性を考えると、日常生活の中で忘れ物を未然に防ぐために支援ツールを、忘れ物をした際の対応方法を理解するため、ソーシャルスキルトレーニング（以下、SST）を行うことにした。SSTは計画的、段階的な指導が必要であることから、1日に15分程度自立活動の時間を設けて指導することにした。

(2) 支援ツール

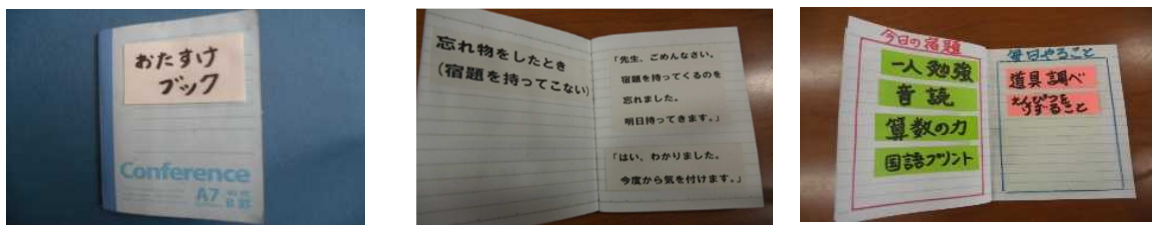


図1 おたすけブック

支援ツールとは、生活上困難なことを改善・克服し、日常生活を豊かにするための手立てであり（藤原・武蔵，2001），実態や状況に合わせて組み合わせて作ったり使ったりすることで効果的な支援を生み出すことができる。支援ツールには、四つの機能がある。①自発を促す手がかりツール，②実行を助ける手がかりツール，③認める関係をつくる交換記録ツール，④支援環境を整える協働ツールである。武蔵ら（2010）は、支援ツール作成の配慮点として、①使いやすさ，②生活年齢に応じた形態を挙げている。

本研究では、四つの機能の中でも特に実行を助ける機能を持つ「おたすけブック」を作成することにした(図1)。「おたすけブック」には、二つの機能を持たせた。一つは忘れ物を未然に防ぐための機能である。忘れ物を未然に防ぐ策としてメモが有効であることは一般に言われることである。しかし、対象児童の処理速度の低さに起因する作業に要する時間の多さという特性から、即時のメモは困難であろうと判断した。そこで付箋に宿題として提示されることが多い項目を記入し、あらかじめ「おたすけブック」に貼付し、対象児童の困難さを補うことにした。

もう一つは、振る舞い方を示す台本としての機能である。対象児童は対応方法の見通しがもてない場面でうまく振る舞えないことが大きな課題であった。そこで、対象児童の日常生活で想定される困難場面を抽出し、その場における対応方法をセリフ形式で記載した。

なお、対象児童の生活年齢を考慮し、協力学級の中で使用しても目立たず、携帯性の高いコンパクトな形状(縦10.5cm×横7.5cm)にした。

(3) SSTによる指導

教育課程では週1時間の自立活動の時間を設定している。一般にSSTは、週に1時間集中的に学習するよりも、短時間でも毎日継続して取り組む方が日常生活に反映し効果的であると考え、毎日15分程度の時間を設定することにした。國分ら(1999)は、SSTの指導段階としてインストラクション、モデリング、リハーサル、フィードバック、定着化を段階的に行うことを推奨しているため、本研究では指導期を三つに分けて展開することにした。

ア SSTの課題項目

対象児童の日常生活の中で考えられる困難場面を想定し、宿題を忘れたとき、忘れ物をしたとき、物を借りるとき、物を返す時、遅れてきたとき、課題がわからないときの6項目を抽出し、課題項目として選定した。SSTを実施するにあたっては、具体的に実行しやすいものから、抽象度が高く必ずしも行動が伴わないものへと移行し、スキルが積み重ねられるようにすることが望ましい(小林, 1999)。そこで、本研究においても指導期を重ねるごとに、段階的に課題項目の難度を高め、指導期3では即時対応が困難な場合の対応を取り上げることにした。

イ 指導方法及び指導内容

各指導期における条件を表1に示した。

指導期1では、教師2名が演技している様子を撮影したビデオを用いて、振る舞い方を確認した後、特別支援学級担任と3回行った。最初の2回は練習、3回目を評価場面にした。

要求相手や場面の般化を期待し、指導期2, 3では、カードを引いて課題項目や要求相手を決めることにした。一度出たカードは次に出ないようにし、要求相手や課題項目が重複しないようにした。3回目の評価場面で不合格の場合は同じ課題をもう一度行った。

表1 各指導期における条件

	指導期1	指導期2	指導期3
要求相手	特別支援学級担任	特別支援学級担任以外 (校長, 教頭, 教務主任, 養護教諭, 支援員, 通常 の学級担任)	特別支援学級担任以外 (校長, 教頭, 教務主任, 養護教諭, 支援員, 通常 の学級担任)
目的	困難場面ごとの 話し方の習得	状況に応じた話し方の実 践	状況を判断した話し方の実践
方法	各課題を3回ずつ 行う。	一つの課題を担当以外の 二人の教師に対し行う。	一つの課題を担当以外の二人 の教師に対し行う。教師側が 即時対応ができず、再度話し に行く。
評価	3回目で自発遂行 できたかどうか。	一つの課題に対し二人の 教師に自発遂行できたか どうか。	一つの課題に対し二人の教師 に自発遂行できたかどうか。

(4) 指導場面

朝の会及び帰りの会では、忘れ物の未然防止を目的に、「おたすけブック」を用い宿題の確認を行った。

自立活動の時間における指導では、特別支援学級担任が主になり、個別指導でSSTを行った。

(5) 指導期間

2014年4月～12月であった。うち、実態把握を目的としたベースライン期（以下、BL期）は4～8月、指導期は9月～12月であった。

(6) 分析方法

ア 忘れたときの行動観察

日常生活の中での忘れ物をした回数と忘れ物した時の報告回数を分析した。また、各期におけるエピソードを記録した。

イ 自立活動の時間における指導での評価

SSTにおける自発遂行の生起により分析した。自発遂行率（％）は、指導期における自発遂行回数÷指導期における全試行回数×100で算出した。

2 結果

(1) 忘れ物をした時の報告の回数

忘れ物の割合と報告の回数を図2に示した。BL期での忘れ物は月平均20～50％で推移した。但し、8月は出校日数が少なく、忘れ物は全くなかった。一方の指導期では、10～20％で推移し、BL期に比較し下降傾向を示した。

忘れ物の報告は、BL期が0回であったのに対し、指導期では全忘れ物回数9回中6回で報告することができた。

(2) SSTにおける自発遂行率

図3に、SSTにおける自発遂行率を示した。指導期1～3期まで、自発遂行率はいずれも66％であり、横ばいであった。

詳細に分析すると、指導期2及び指導期3に移行した直後に、支援レベルがより高くなる傾向にあることが明らかになった。指導期1から2へ移行する段階での対象児童の様子を観察すると、「大丈夫かな。叱られないかな。変に思われないかな。」と発し、取りかかりまでに多くの時間を要していた。これら不安を解消するために、励ましの言葉かけをして対応したが、効果が見られなかった。そこで「おたすけブック」に、「先生方には説明してあります。叱ったりしません。安心して話してください。」と記載し、要求相手に向かう前に特別支援学級担任と一緒に読み上げて確認した。また、不安そうな表情が認められた場合は、特別支援学級担任がうなずく、目配せする等して、安心できるような配慮をした。その結果、指導期2後半になり、安定して自発遂行した。指導期2から3への移行段階でも同様に、「どんなタイミングで話しかければいいの」と言い、不安そうにしている様子が観察された。そこで、「何分くらいですか」と待ち時間を確認するセリフを加えたところ、安定した自発遂行が認められた。

(3) 指導期における対象児童の行動観察

ア 「おたすけブック」の活用に関して

指導を重ねるに連れて、自分から「おたすけブック」を開く回数が増えた。さらに、特別支援学級担任があらかじめ用意した付箋に書かれていない宿題が出た際には、自分から新しい付箋に記入し、にこにこしながら「これで安心。」と発することがあった。

また、対象児童からの提案で、「おたすけブック」を筆箱に入れることにした。宿題をするときは、必ず筆記用具が必要になるため、「おたすけブック」自体を見忘れることがなくなると考えたようである。このように、「おたすけブック」の積極的な活用に加え、自分にとっての使い良さを考え仕様を変える様子が観察された。

イ SSTに関して

学習発表会の練習の際、衣装を忘れ特別支援学級担任から借用した。返却時に「ありがとうございます

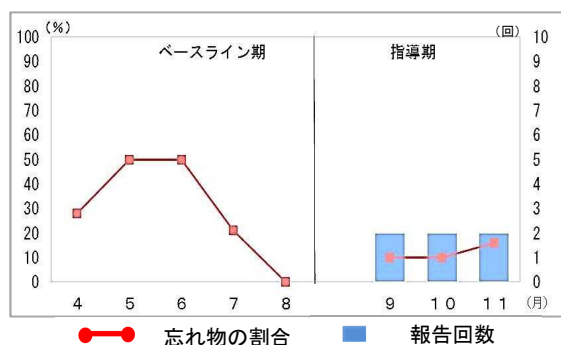


図2 忘れ物の割合及び報告回数

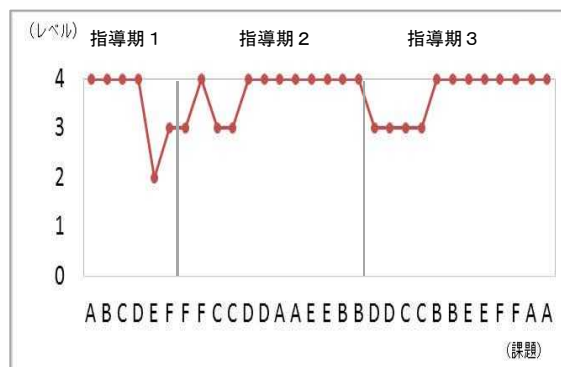


図3 SSTにおける自発遂行の回数

ました。助かりました。」と自ら話す様子が観察された。これは、SSTで想定した困難場面の課題には含まれていなかった場面であったが、適応的に振る舞うことができた。

(4) 自立活動の時間における指導によるアンケート結果

SSTの指導に関わった教職員にアンケートを実施し、その結果を表2に示した。

表2 自立活動の時間における指導によるアンケート結果（教職員10名）

1 ソーシャルスキルトレーニングに協力してみようでしたか。							
負担だった	0%	少し負担だった	0%	負担ではない	100%		
<ul style="list-style-type: none"> ・ 普段接する機会が少ないので、本児を知ることもできて良かった。 ・ 時間的にも特別負担を感じなかったが、趣旨をもう少し詳しく教えてほしい。 ・ 言語指導がなくても、会話がスムーズにいった。 							
2 春に比べ児童の様子には変容が見られましたか。							
変容した	20%	少し変容した	40%	変容していない	20%	わからない	20%
<ul style="list-style-type: none"> ・ 受け答えがはっきりできるようになってきた。 ・ 自信をもって話したり行動できたりするようになったと思う。 ・ 人との受け答えがスムーズになった。会話が長くようになった。 ・ いろいろな面で本人なりに成長していると思う。 ・ 前よりも落ち着いて話ししているように見られた。 							

教職員のアンケートの結果から、SSTの指導は、1回あたりの指導が短時間で、大がかりな準備は必要ないため負担を感じないことがわかった。協力学級担任でも時間を設定し、扱う内容を限定することで、比較的簡単に取り組むことが可能である。

一方の児童の変容については、「変容が感じられる」が60%で、「変容を感じない」を上回る結果であった。自由記述でも、対象生徒の応答の明瞭さやスムーズさでの変容を認める意見が多く出された。

3 考察

本研究では、忘れ物が顕著な児童に対し、忘れ物を未然に防ぐための支援ツールの活用とSSTによる忘れ物をした際の報告技能の向上に関する指導をしたが、以下これらの効果について考察する。

(1) 支援ツール「おたすけブック」

対象児童の忘れ物の回数が指導期前後で顕著な減少を示したことから、児童の実態を考慮して作成した「おたすけブック」は、忘れ物を未然防止に効果があるといえる。また、対象児童が自ら仕様を変えて、自分にとって使い良いように工夫していることから、与えられて使っているのではなく、自分を支援してくれるツールであると自覚して使っていることが推察される。一方の台本としての機能に関しては、指導前後で報告回数が0回から6回に上昇したことから、報告行動を形成する段階での「おたすけブック」の使用は効果的であるといえることができる。

対象児童が授業時間内でも気兼ねなく「おたすけブック」を活用できた一因として、その形状が考えられる。特別支援学級在籍児童が協力学級で活動する際、自分だけ特別な対応をされるということに強い抵抗を示す場合がある。本研究で使用した「おたすけブック」は、筆箱に収まるコンパクトなものであり、授業で使用するノートに類するものであったことから、抵抗なく使用できたものとする。

(2) 自立活動の時間における指導

自立活動の時間における指導では、SSTを行った。指導期1では比較的早期から自発遂行できたが、指導期1から2期、指導期2から3期への移行期に、自発遂行が減少した。行動観察から、新奇の状況に対する見通しのなさや不安によるものであることが推察された。そこで、先に述べた「おたすけブック」に不安を取り除くような記述をし、特別支援学級担任と確認したところ、見通しをもち安心して報告することができた。

また、個別指導場面から段階的に状況を変え生活場面に移行していくためにも、同じ課題だけでなく日常生活で予想される様々な場面を設定し、ステップアップした指導が必要である。そのためにも、個

別の指導計画を作成し、計画的、継続的に取り組み、次の学年へとつなげていくことが大切である。

IV 研究のまとめ

本研究では、発達障害のある児童に対し、忘れ物を未然に防ぐメモや困難場面での振る舞い方の助けになる支援ツールとして「おたすけブック」を作成したところ、忘れ物の減少傾向が見られた。よって行動を助ける手がかりツールとして効果があったと示唆された。また、自立活動の時間における指導ではSSTを行い、日常生活の中で効果が見られるか検証した。段階的、継続的に指導したところ、SSTの指導での自発遂行率が、具体的な手立てを加えることで上昇傾向が見られた。忘れ物をしたときの報告する回数にも増加傾向が見られた。よってSSTの指導は、困難場面での振る舞い方の助けになり、個別指導の効果があったと考えられる。

V 本研究における課題

特別に配慮が必要な児童にとって、学習上又は生活上の困難を改善・克服するために自立活動は必要な領域であり、計画的、継続的に指導を積み重ねていくことが大切である。そのためにも、児童の特性をしっかりと把握した上で、個別の指導計画を作成することが必要である。また、本研究で作成した支援ツールを、今以上に児童の生活環境や実態に合ったものにしていくためにも、さらなる工夫や改善が必要である。そうすることで、日常生活の中で児童が主体的に参加する機会が増加するのではないかと考える。

今後は、対象児童だけでなく、通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童にも同様な実践をし、学習上、生活上の困難を改善・克服できるよう支援していきたい。

<引用文献>

- 1 笹森洋樹 藤原久雄 2009 『発達障害のある子どもの自立活動の指導』 明治図書
- 2 藤原義博 武藏博文 2001 『個性を生かす支援ツール—知的障害のバリアフリーへの挑戦—』 明治図書
- 3 武藏博文 大村知佐子 浅川義文 大村和彦 長浜由香 2010 『わくわく支援ツール』 エンパワメント
- 4 國分康孝 小林正幸 相川充 1999 『「ソーシャルスキル教育で子どもが変わる」小学校 楽しく身につく学級生活の基礎・基本』 図書文化社

<参考文献>

- J Aナグリエリ EBピカリング 2010 『DN-CASによる子どもの学習支援—PASS理論を指導に活かす49のアイデア—』
- J Aナグリエリ 2010 『エッセンシャルズ DN-CASによる心理アセスメント』
- 太丸伸章 師岡秀治 2006 『月刊実践障害児教育 8月号』 自分で判断して安心して生活するための支援ツール コミュニケーションブック 学習研究社
- 藤原義博 武藏博文 2004 『子ども生き活き支援ツール～きつとうまくいくよ、移行・連携～』 明治図書
- 武藏博文 高畑庄蔵 2006 『わくわく支援ツール』 エンパワメント研究所
- 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（幼稚園・小学部・中学部・高等部）（平成21年6月）』