

一斉指導場面における知的障害児の主体的活動・参加を 促進する補助指導者の役割の検討

登尾 三穂

．問題

現在、養護学校において、「集団活動への参加」が目標の一つにあるが、実際には活動に参加出来ない児童がおり、個別に教員がついていても教員が児童を動かしているため、受身的な態度で参加している児童が頻繁に観察される。今後、児童が成長し、自立した生活を送るためには、主体的に活動し社会参加をすることが必要となる。

知的障害児の主体的活動・参加を支える教育的支援の一つである「環境に向けたアプローチ」において、物理的環境に配慮することで、児童生徒は主体的に活動・参加することが可能なことが明らかになった。

しかし学校現場では、自由に、しかも柔軟に展開されるあまりチーム・ティーチングは複雑で難しいという批判もよく聞かれる。また指導者間の連携や役割が児童に与える影響は重大であるにも関わらず、無意識的に指導を行い、共通理解に欠けるため、十分に MT(以下主指導者とする)・ST(以下補助指導者とする)の役割を果たせない現状があると言えよう(大野, 1995)。

また、意識的計画的に行なう教師の行動のみならず、このような無意識的無意図的とも言える教師の示す動作の生徒への影響が、一般的に認められる(緒方, 1992)。

以上のことから、一斉指導場面のどのような活動のときに ST のどのような役割が児童に主体的活動参加を促すのかを検討することが課題となる。

．目的

本研究では、知的障害養護学校の教室で行われる授業場面を想定し、「はじめの会」「図工」「終わりの会」場面を設定した。小沼(2003)の行った一斉指導場面と同様の流れ、物理的設定を用いて、ST の役割を操作し以下のことについて検討した。

1) 知的障害児の主体的活動・参加を促進する活動場面における ST の役割について

2) 各活動場面における ST の効果について

3) ST の役割が MT に与える影響について

．方法

1．研究の参加者

知的障害養護学校を想定し、知的障害児養護学校に在籍している 4 名の児童(S1、自閉症 8 才・S2、知的障害 10 才・S3、ダウン症 9 才・S4、知的障害 9 才とする)を対象とした。MT1 名、ST1 名の 2 名の指導者とした。

2．指導場面及び指導内容

1) 実施場所及び実施期間

J 教育大学附属障害児教育実践センター(総合検査室)において、2004 年 5 月 14 日から、12 月 3 日まで実施した。原則として、週 1 回、1 回につき約 1 時間を要した。

2) 介入手続き

立案した指導の流れを指導者と対象児の位置の組み合わせによって分類し、活動ごとに指導者の位置と対象児の位置及び動きが同種のを分類、整理を行った。その結果、4 つのパターンに分類することができた。そのうちの以下の 3 パターンを取り上げ、場面ごとに ST の役割を操作し、操作交代デザインによる介入を行った。

MT は定位置から指示し、全体または個別で課題を行う場面(A パターン): MT 一人条件(MT が全対象児に対応する)、ST 個別条件(特定の対象児に対して、離席したら 5 秒後に座らせる役割)、ST 全体条件(全対象児に対して、離席したら 5 秒後に座らせる役割)、ST 賞賛無条件(ST は全体条件と同じ対応を行った上で言語賞賛を行わない)を行った。

対象児は自席に座って自分の順番を待ち、指導者が自席の前に来たら握手をする場面(B パターン): MT 一人条件、ST 個別条件、ST 全体条件、担当分担条件(MT と ST が同時に二人ずつ対応)を行った。

全ての対象児が移動を伴う一斉課題を行う場面（Cパターン）：MT 一人条件、担当分担条件、役割分担条件（MT と ST がそれぞれ送り手や受け手といった役割）を行った。

．結果

1) A パターン

S1、S2、S3 の逸脱生起率は MT 一人条件（BL 期）に一番高い生起率を示した。ST 個別条件（条件 1 期）では BL 期と比較して、ほとんど変化が見られなかった。ST 全体条件（条件 1、2 期）で、大幅に生起率が減少した。ST 賞賛無条件（条件 2 期）では、全ての条件の中で一番低い生起率を示した（図 1 参照）。

S4 は MT 一人条件（BL 期）に一番高い生起率を示した。ST 個別条件（条件 1 期）では大幅に生起率が減少した。ST 全体条件（条件 1、2 期）では、ST 個別条件と比較すると、生起率が増加した。ST 賞賛無条件（条件 3 期）は、ST 個別条件に次いで低い生起率を示した（図 2 参照）。

呼名に対する応答行動は、BL 期、ST 個別条件、ST 全体条件、ST 賞賛無条件と条件が変化するとともに、全対象児の生起率が増加した。ST 賞賛無条件で、一番高い生起率を示した（図 3 参照）。

2) B パターン

S1、S2、S3 の逸脱生起率は、MT 一人条件（BL 期）に一番低い生起率であった。ST 個別条件（条件 1 期）では、生起率が減少した。ST 全体条件（条件 1、2 期）ではほとんど変化が見られなかった。担当分担条件（条件 3 期）で、一番低い生起率を示した（図 4 参照）。

3) C パターン

初発指示に対する自発遂行率は、MT 一人条件（BL 期）に一番低い生起率を示した。担当分担条件（条件 1、2 期）で、生起率が増加し、役割分担条件（条件 2、3 期）では全ての対象児が一番高い生起率を示した（図 5 参照）。

逸脱生起率は、BL 期に一番高い生起率を示した。担当分担条件では、大幅に生起率が減少した。役割分担条件では、ほとんど生起率は見られず全ての対象児が一番低い生起率を示した（図 6 参照）。

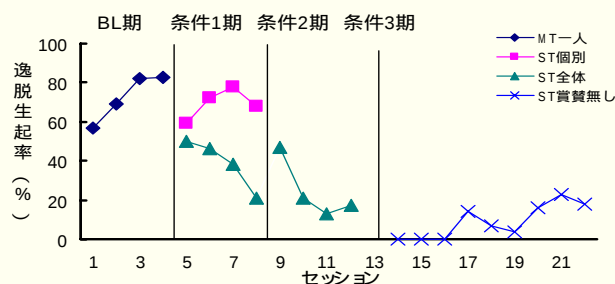


図1 S1児 はじめの会Aパターン逸脱生起率 (%)

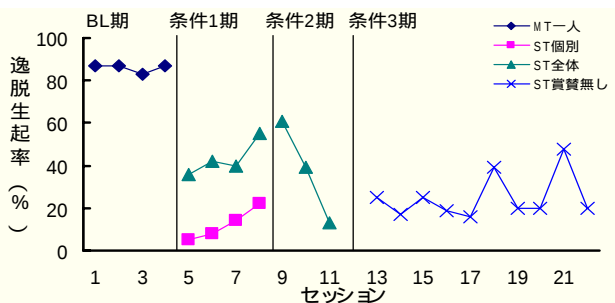


図2 S4児 はじめの会Aパターン逸脱生起率 (%)

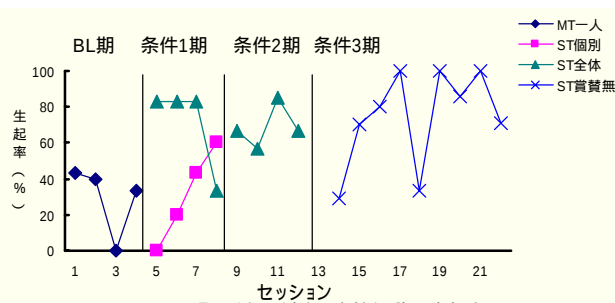


図3 S1児 呼名に対する応答行動の生起率

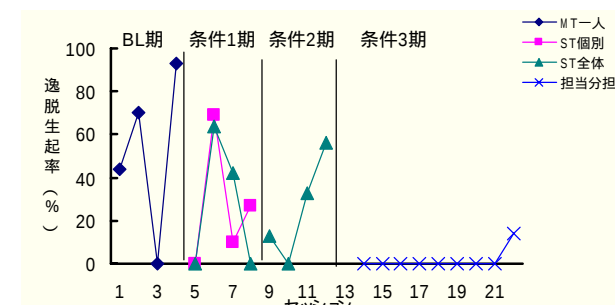


図4 S1 はじめの会Bパターン逸脱生起率 (%)

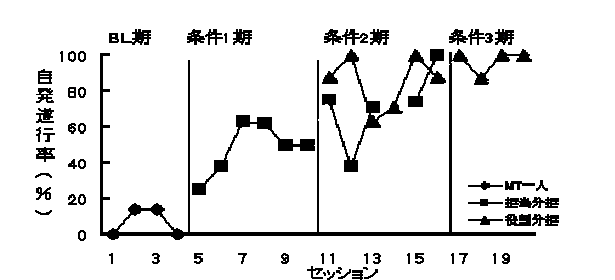


図5 S1児 Cパターン自発遂行率 (%)

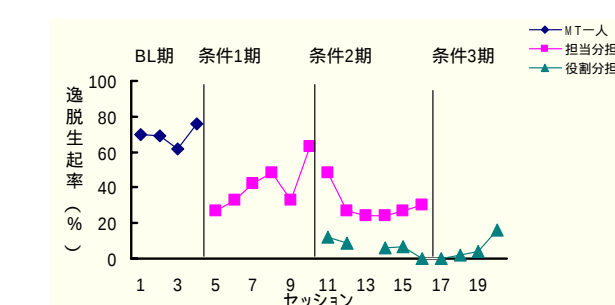


図6 S1児 図5Cパターン逸脱生起率 (%)

．考察

1) 活動内容と ST の役割

ST は「MT は定位置から指示し、全体または個別で課題を行う場面」の離席に対して、ST 全体条件が、全ての対象児の離席数を大幅に減少させるのに効果的な役割であると考えられる。また、離席への対応を行うことで、自席に着席する時間が長くなるので、呼名に対する応答行動の生起率も高める効果があると考えられる。さらに、ST 賞賛無条件になってから、更に離席数が減少し、呼名に対する応答行動の生起率が高まったことから、ST は言語賞賛を与えるより、MT が賞賛を与える方が離席の減少や、応答行動の生起率は高める効果があると考えられる。

「対象児は自席に座って自分の順番を待ち、指導者が自席の前に来たら握手をする場面」においては、担当分担条件が一番対象児の離席を減少させるうえで効果的な役割と考えられる。

「全ての対象児が移動を伴った同課題を行う場面」では、役割分担条件が活動に関係のない動きやその場への座りこみなどの逸脱行動を減少させ、自発遂行率を高めることに効果があると示唆された。

2) ST の役割とその効果

ST は離席対応しなくても、待ち時間の離席を抑制する効果があると考えられる。しかし、特定の対象児に対応した場合、対応した子は離席が減少するが、その他の対象児には離席を減少させる効果が無い、離席を増加させてしまうことがある。これは対象児にとって、待ち時間に離席する理由として待ち時間が長ければ長いほど見通しがなくなり逸脱行動を起こす逃避の機能と、注目獲得の 2 つの機能が考えられる。よって、ST は対象児全員に対応できる場所で、ST が全ての対象児の離席に対応することは、対象児にとって常に注目を得られるので待ち時間時の離席の減少に効果があったと考えられる。

しかし、指導者が対象児と 1 対 1 対応活動する時には、児童は待ち時間に何をしたいのかわからなかったと考えられることから、MT と ST が

二人ずつ担当を分担することで待ち時間の短縮する効果があったと示唆された。

また、全ての対象児が移動を伴う一斉課題を行う場面においては担当分担を行った場合、対象児にとって必要な援助を与える効果があったと考えられる。役割分担を行った場合は、対象児全員の動線が直線化し、量も大幅に減少していることから、MT による動作の方向付けと ST による目標への手掛かりを添える役割によって、対象児は何を行なうのかをそれぞれが意識し、確実に目的を持って動けたと考えられる。よって方向付けや、目的地を明確にする受け手という役割を果たしていたと思われる。更に、指導者が課題を終えた対象児に賞賛を与えることが可能であり、指導者は定位置にいるため自席で待つ行動を維持することに効果があったと考えられる。

3) ST の役割が MT に与える影響

MT は定位置から指示し、全体または個別で課題を行う場面では ST が全ての対象児が離席したら座らせるという対応をすることによって、MT は指示を与えるタイミングを意識するようになった。また、MT の指示の量は減少し、指示をし続けることから、厳選したものへと指示の出し方も変化した。また MT は、より児童にとってわかりやすい指示や、MT に注目させようとする意識をするようになった。このことから指導者、対象児は相互に影響し合っていると示唆された。

指導者同士においても、役割分担条件を行うときは互いに声を掛け合うことで、見落とし部分を補い、対象児に的確なタイミングで適切に指示や賞賛を与えることが可能になるとと思われる。

文献

小沼順子(2003) 一斉場面における知的障害児の主体的活動・参加を促進するための環境手がかりの在り方に関する検討.上越教育大学大学院障害児教育修士論文

緒方登士雄(1992) 児童と教師の行動変容過程の分析(2): 教師の非音声行動のわかりやすさと児童の行動. 国立特殊教育総合研究所研究紀要,19,117-127.

大野由三(1995)障害児教育にチャレンジ 障害児指導のためのチームティーチング,明治図書.