

小集団指導において知的障害児の主体的な音楽活動への参加を促進する 補助指導者の位置取りと役割

米持 早苗

I 問題

知的障害特別支援学校において音楽活動は様々な場面で行われている。音楽活動では、指導者の教示が楽曲を通じて行われ、児童の活動参加が連続して求められる。小集団指導において知的障害児の活動参加を促す手立てとして教室内の物の配置や手がかり教材の活用、指導者の位置取りという物理的環境設定の改善が示唆されている。音楽活動では視覚手がかりの有効性は多く示唆されているが、指導者の位置取りについての検討は十分でない。音楽活動は児童が指導者のモデルを模倣する活動が多い。指導者の位置取りは、児童に対するモデル等の直接的な働きかけの適用に先行して検討すべき指導条件の一つである。

II 目的

知的障害特別支援学校小学部の授業場面を想定した小集団指導において、対象児個々の主体的な音楽活動への参加を促進する補助指導者（以下 ST）の位置取りを検討し、音楽活動における ST の役割とチーム・ティーチングのあり方についての示唆を得ることを目的とした。

III 方法

1. 対象児

知的障害特別支援学校小学部または特別支援学級に在籍する児童 5 名（S1～S5）であった。S1 と S3 は特別支援学級の男児、S2 は同女児、S4 と S5 は小学部の男児。S1 は 2 年生、S2～S5 は 1 年生。S1・S3・S4 は広汎性発達障害、S2 は高機能広汎性発達障害、S5 は知的遅れを伴う自閉症の診断。S1～S3 は多語文レベルの会話が可能であった。S4 と S5 は発語がなく「アー」などの発声のみであった。S1～S4 は一斉言語指示で動くことができたが、S5 は指さし等の個別支援が必要であった。

2. 指導の設定

大学附属特別支援教育実践研究センターの知能

検査指導室において、7 ヶ月間、週 1 回放課後に音楽の指導を約 40 分間行った。全セッション数は 27 回であった。主指導者（以下 MT）1 名（筆者）と ST 1 名（大学教員）の 2 名によるチーム・ティーチングで行った。手遊び課題、打楽器課題、リズム体操課題を 1 セッションに 3 試行ずつ行った。打楽器課題では鈴、カスタネット、トーンチャイムを使用した。MT は指導室前方でモデルを提示する役割とした。指導室隅に広角レンズを付けた 2 台のビデオカメラを三脚で固定し、指導の様子をすべて録画した。

3. 実験デザイン

対象児の音楽活動への参加行動を漸次形成するために、チェン징ング・コンディショニング・デザイン（Alberto & Troutman, 1999）を適用した。参加行動が高まると考えられる順に、①全体後方条件、②S5・個別後方条件、③個別前方条件、④担当分担条件を実施した。

4. 手続き

各条件における指導者の位置取りを図 1 に示した。

1) 全体後方条件：対象児個々の音楽活動への参加状況を査定し、最も参加が困難な対象児を特定した。ST は小節やフレーズごとに支援する対象

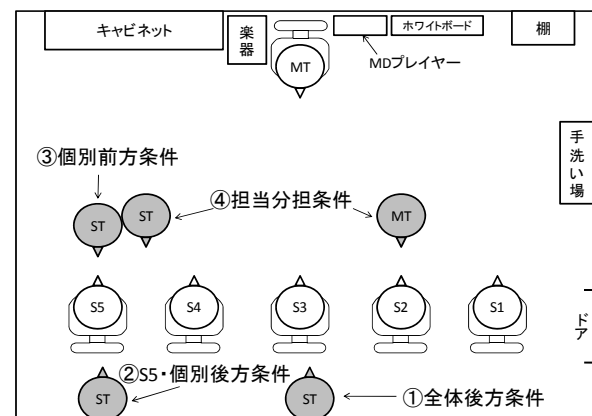


図 1 各条件における指導者の位置取り

児を交代した。この条件において正反応率と誤反応率が最も低かったS5を個別支援の対象とした。

2) S5・個別後方条件：STの位置取りは全体後方条件において最も参加が困難であったS5の後方とした。STはS5に後方から個別支援を行った。

3) 個別前方条件：STの位置取りはS5のすぐ前方とした。STはS5に支援を行った。セッションの進捗につれて、S1～S4にも個別前方条件を順次適用した。

4) 担当分担条件：MTとSTが支援する対象児を分担して指導を行った。STはS4とS5の前方から2名を支援した。MTはS1～S3の前方から3名を支援した。

5. 従属変数と処理

1) 対象児の参加行動：主体的な音楽活動への参加を、手や打楽器を指導者の期待する持ち方、位置、タイミングで打ったり休んだりすることと定義した。楽曲ごとに課題項目を設定し、正反応と誤反応を評価した。正反応率と誤反応率を「正反応数(誤反応数)/全課題項目数×100(%)」で

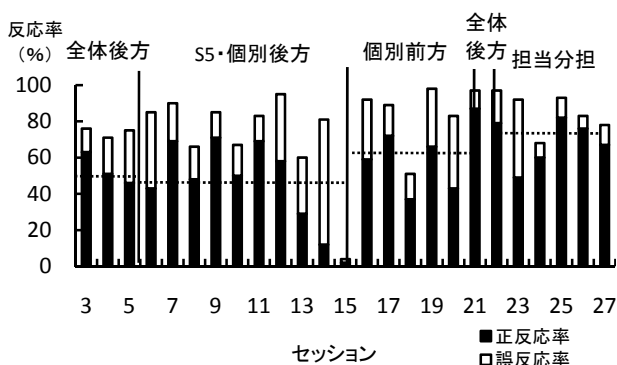


図2 「かえるのがっしょう」における正反応率と誤反応率 (S3)

注：横線（破線）は各条件内の平均正反応率を示す。

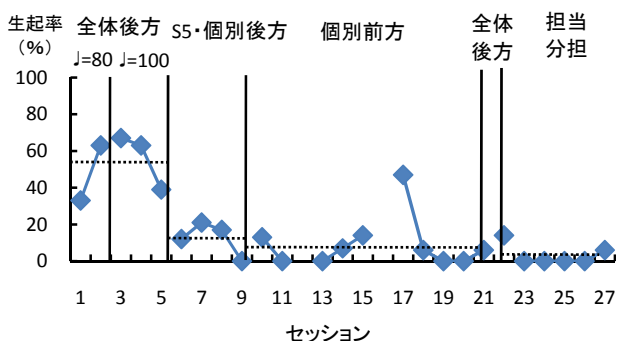


図3 「いとまきのうた」における離席行動の生起率 (S5)

注：横線（破線）は各条件内の平均生起率を示す。

算出した。

2) 対象児の離席行動：離席行動を指導者の許可なく椅子から身体が離れる反応(村中・藤原・伊藤, 2007)とした。ビデオ録画をもとに10秒のインターバルレコーディング記録法(Alberto & Troutman, 1999)を用い「離席行動が生じたインターバル数/総インターバル数×100(%)」で算出した。

3) STの支援行動：後方と前方の位置取りにおけるSTの支援行動を課題項目ごとに転記し、身体ガイダンス、モデル、声かけ、うなずきの4つの反応型に分類した。それぞれの反応型の割合を「各支援項目数/セッションの全支援項目数×100(%)」で算出した。

IV 結果

1. 対象児の参加行動

1) 手遊び課題：「いとまきのうた」と「ひげじいさん」の両課題で、S1～S4の正反応率は担当分担条件で個別前方条件よりも高まった。S5では、「いとまきのうた」の正反応率と誤反応率は全条件でほとんど高まらなかった。「ひげじいさん」で

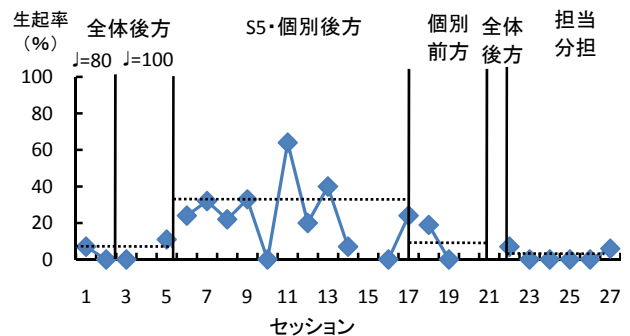


図4 「いとまきのうた」における離席行動の生起率 (S2)

注：横線（破線）は各条件内の平均生起率を示す。

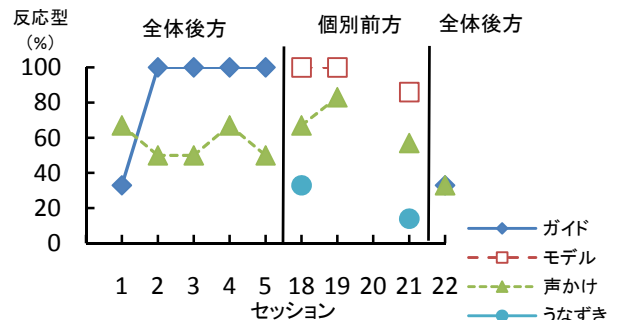


図5 「おおきなたいこ」におけるSTの支援行動の反応型 (S4)

注：「ガイド」は身体ガイダンスを示す。

は両手を広げる課題項目の正反応率が担当分担条件でそれ以前の条件よりも高まった。

2) 打楽器課題：「かえるのがっしょう」におけるS3の正反応率と誤反応率を図2に示した。図2より、S3の正反応率は個別前方条件でS5・個別後方条件よりも高まった。S1とS2も同様であった。S4の正反応率はS5・個別後方条件で高まった。S5では使用楽器を手で持って叩く楽器（鈴・カスタネット）からバチで叩く楽器（ハンドドラム・タンバリン）に変更後、誤反応率が高まった。これらの結果は「ブンブン」でも認められた。パートを分けた「おおきなたいこ」では、S1～S3の正反応率は個別前方条件でS5・個別後方条件よりも高まった。S4の正反応率はS5・個別後方条件で全体後方条件よりも高まった。S5の正反応率は個別前方条件でS5・個別後方条件よりも微増した。全対象児で「おおきなたいこ」の正反応率は、同じリズムを繰り返し打つ「かえるのがっしょう」や「ブンブン」の正反応率よりも低かった。

3) リズム体操課題：S1の正反応率は全体後方条件で最も高かったが、セッションの進捗につれて漸減した。S2の正反応率は担当分担条件で個別前方条件よりも高まった。S3の正反応率はセッションの進捗につれて漸増した。S4の正反応率はS5・個別後方条件で全体後方条件よりも高まった。S5では両手を広げる課題項目の正反応率が担当分担条件でそれ以前の条件よりも高まった。

全課題で、個別前方条件において前方からSTのモデルが提示されていない課題項目ではS1～S4の遂行率（正反応率と誤反応率の合計）と正反応率が低下した。

2. 対象児の離席行動

手遊び課題「いとまきのうた」におけるS5の離席行動の生起率を図3に、S2の結果を図4に示した。図3より、S5の離席行動はS5・個別後方条件で全体後方条件よりも低下した。一方で、図4よりS2では高まった。S1はS2と同様の結果であった。S3の離席行動は全条件でほとんど生起しなかった。S4では全条件で離席行動が認められた。他課題でも同様の結果であった。

3. STの支援行動

打楽器課題「おおきなたいこ」におけるS4への支援行動の反応型を図5に示した。図5より、対象児の後方の位置取りでは、身体ガイダンスによる支援が多かった。前方では、身体ガイダンスによる支援が減少し、モデルが増加した。また、対象児の反応に対してうなづく行動が認められるようになった。これらの傾向は全課題、全対象児で同様であった。

V 考察

打楽器課題においてS1～S3の正反応率は個別前方条件で高まった。対象児からSTのモデルが見える位置取りであったからと考えられる。担当分担条件でさらに高まったのは、MTとSTが支援対象の児童を分担して対象児個々の前方からモデルを長く提示できたからと考えられる。S5では、模倣しやすい動作や扱いやすい楽器を用いたことが誤反応率を高めたと考えられる。

S5の離席行動がS5・個別後方条件で低下したのは、S5の後方というSTの位置取りがS5にとって離席行動を生起させない手がかりとなったからと考えられる。一方でS1とS2では離席行動を生起させる手がかりとなったと考えられる。

対象児の前方ではモデルやうなずきの支援行動が増加した。前方の位置取りでは対象児からSTの視覚的な働きかけが見えたためと考えられる。

音楽活動では、MTとSTの両者が同じ役割を担い、児童個々に前方からモデルや賞賛の働きかけを行える位置取りが有効であると考えられる。このような指導者の位置取りと役割は、音楽活動において児童の活動参加を促進するために先行して行う手立てとして位置づけられるであろう。

文献

- Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (1999) *Applied behavior analysis for teachers* : 5th edition. Prentice-Hall. Upper Saddle River : NJ. 佐久間徹・谷晋二・大野裕史 (訳) (2004) はじめての応用行動分析. 二瓶社.
- 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最適な試行間隔の設定：課題遂行反応と逸脱反応に及ぼす効果から. 行動分析学研究, 21 (2), 58-75.