

# 小学校知的障害特別支援学級に在籍する2名の児童における 自立活動の実践

～特別支援学級の現状を踏まえて～

門岡真奈美<sup>\*1</sup>・須藤 邦彦

A Practical Study on " Jiritsu Katsudo" in a Special Class for Intellectual Disabilities in Elementary  
School: Based on the Current State

KADOOKA Manami<sup>\*1</sup>, SUTO Kunihiko  
(Received December 15, 2021)

キーワード：知的障害特別支援学級、自立活動、小学校

## はじめに

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会特別支援教育部会(2016)の「特別支援教育部会における審議のとりまとめ」の中で、特別支援学級の課題として、特別支援学校に特別に設けられた指導領域である自立活動を取り入れたり知的障害の各教科に替えたりする等、子どもたちの障害の状態などをふまえた教育課程の編成が挙げられている。小学校学習指導要領又は中学校学習指導要領では、特別支援学級において特別の教育課程を編成する場合に、障害による学習上又は生活上の困難を克服し、自立を図るため、自立活動を取り入れることが示されている。また、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(文部科学省, 2018)には、自立活動の目標が「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。」と示されている。このように自立活動は、特別支援学校のみならず、特別支援学級による指導においても重要な位置を占めている。しかし、近年では特別支援学級や通級による指導の対象となる児童生徒が増加しており(柴垣, 2020)、様々な課題が指摘されている。

井上・井澤(2016)は小学校知的障害特別支援学級の教育課程に関する実態調査の中で、自立活動の時間割の位置づけについて、様々な児童生徒の実態や課題に合わせた指導内容を考えることが難しいという、「授業内容の設定」に関する課題に着目している。また、個々の課題に応じた活動を同じ時間に実施することや交流学級での授業や教科指導の制約があり、限られた指導時間の中で一人ひとりの課題に応じた指導を行うことが難しいという、「個に応じた指導の実施」に関する課題を挙げている。「授業内容の設定」と「個に応じた指導の実施」の2つは自立活動個別の指導計画の実態把握と指導内容の設定に関連しており、自立活動個別の指導計画作成する上での課題でもある。仲矢・内田(2019)では、自立活動個別の指導計画を設計する段階で、「個別の指導計画の目標と本時の目標の関連性が低いこと」と、それゆえに「本時において個別の指導計画の目標達成が困難であること」を挙げている。また、埼玉県総合教育センター(2013)は、設計段階での「指導方針、学習課題・目標、指導内容・方法・手立て、評価の関連性が希薄傾向である」と示している。実際に、特定の自治体における特別支援教育研修会特別支援担当部会に参加する多くの特別支援学級担任から、「自立活動の時間を仕組みない」、「自立活動個別の指導計画の作り方が分からない」、「自立活動の指導内容や指導方法を知りたい」等の声が聴かれた。

\*1 山口県光市立光井小学校(令和元年度 山口大学教育学部「特別支援教育長期研修派遣」教員)

## 1. 目的

そこで、本研究では、知的障害特別支援学級の2名の児童を対象に自立活動個別の指導計画を作成し、それをもとに個々に合った学習内容を授業時間だけでなく教育活動全般の中で実施し、児童の成長や変容を分析することにより、支援の計画と実践の在り方について検討した。

## 2. 方法

### 2-1 対象児

本研究では、A小学校知的障害特別支援学級に在籍する2名の児童（以下、B児とC児）と支援者（第1筆者）が主に研究に参加した。

B児は、研究開始時4年生の女児で、ダウン症の診断を受けていた。動物や身の回りの物の命名は可能であり、日常場面では、2語文から3語文での会話が可能であった。簡単な指示に従うことや基本的な身近自立は行えたが、着替え、教具（筆記用具やノートなどの）の片付けや準備、そして作業などは、指示や支援が必要であった。また、例えば、机上にあるペンをゆらし続ける遊びなど、自己刺激が得られる活動に没頭しやすく、別の活動に移るまでに時間を有した。そのため、授業開始時までに必要な教具の準備などが行えていないことが多くあった。さらに、障害特性として、嫌な事や分からないことがあると回避行動として、動きが止まってしまう傾向も見られた。事前に行った自立活動個別の指導計画の作成において、B児の年間指導目標は「1日の日課や手順シートを手掛かりに、活動の流れに沿って活動することができる。」と設定した。そしてこれらを達成するために、1日単位のスケジュール（以下、日課カード）を作り、記されている内容を確認しながらファイリングさせる（以下、「日課カードのチェック」とする）ことでB児が見通しをもったり、振り返りを行ったりできるようにした。しかし、これらの支援を導入した後も、授業の準備をせずに、ペンを揺らす行動に没頭する様子が確認された。そして、いったん休み時間にペンを揺らす行動が生じると、始業の合図（号令）や教員の注意のみでは、これらをやめられないこと（結果として授業準備が遅れること）が散見された。学級担任から、B児の上記行動について、ニーズが示された。

C児は、研究開始時3年生の男児で、自閉スペクトラム症の診断を受けていた。身近自立はできているが、衝動性と多動性があり、自分で行動をコントロールすることが困難であった。特に、集団行動が苦手なで、思わず友達に触れたり、話しかけてしまったりするなどの行動が頻繁に見られた。交流学級で移動や整列する際には、常に友達とトラブルを起こしていた。C児に、話を聞くと、「〇〇ちゃんがきちんと並んでいなかったから」「ぼくに当たったから」と彼なりの理由があった。事前で作成した自立活動個別の指導計画では、C児の年間指導目標は「自分の要求や気持ちを適切な言葉で友達に伝えることができる。」と設定していた。そしてこれらを達成するために、何かを要求するための適切な言葉の使い方を教え、それをロールプレイ時や少人数でのゲーム時に適切に表出できるように支援した。しかし、研究開始年度（以下、X年度）4月より当該特別支援学級入学した1年生の男子2名に対し、関わりたいという気持ちから、何も言わず突然引っ張ったり、抱っこしたりする行動が見られ、注意を受けることが多くなった。1年生からも「Cくんが△△してくる。」と助けを求めてくることが多くなり、児童の中には、C児をこわがる様子まで見られ始めた。特に、清掃を行う場所や図書室へ移動する際には、1年生の手を強引につなぎ、強く握りしめるなどの行動が頻繁に見られ、教員から注意をたびたび受けていた。学級担任から、C児の上記行動について、ニーズが示された。

支援者（第1筆者）は、当該特別支援学級がある学校に在籍しつつ、同じ自治体内の教員養成系大学に長期研修生として派遣されていた。派遣先の大学で、応用行動分析と行動コンサルテーションの技法の基礎を習い、これらを専門とする大学教員（第2筆者）のスーパーヴァイズを受けて本研究を実施した。

研究開始前に、2名の対象児の保護者と担任、ならびに学校長に対して、研究の目的や方法、結果の示し方と公表方法、ならびにこれらの実施において個人情報の保護を遵守することを書面と口頭で伝えた。そして、協力辞退や中断が可能であり、辞退・中断しても何ら不利益が生じないことを説明したうえで参加の承諾を得た。

## 2-2 予備観察と標的行動

### 2-2-1 B児

担任からのニーズを受け、B児のペンをゆらす行動とその前後関係を観察した。すると、前時の授業終了直後からペンを持っており、そのままペンをゆらす行動に従事してしまう場合と、休み時間において手持無沙汰になったためにペンをゆらす行動に従事する場合とが観察された。そしていずれも、ペンをゆらす行動に没頭していたために始業の合図（号令）までに次の授業の準備が整っておらず、その後の授業参加が遅延してしまう様子が確認された。そこでB児においては、休み時間にペンを手から離して次の授業の準備を行う一連の行動を形成し、始業の号令時には授業の準備が終わった状態で着席していることを標的行動とした。本研究での次の授業の準備を行う一連の行動（以下、準備行動）とは、まず日課カード内の次の授業名を丸で囲み、次に筆箱を机上に出し（ペンは筆箱にしまっておく）、そして課題が入ったかごを棚に設置し、最後に着席または他の児童の遊びに従事する一連の行動とした。但し、ベースライン期は課題がはいったかごを設置することを除いた3つの準備行動を標的行動とした。

### 2-2-2 C児

担任からのニーズを受け、C児の1年生の身体に触れたり、手を握ったりする行動とその前後関係を観察した。すると、特に、学級の全員が整列して図書室などへ移動する場面において、C児が整列を促す係であり、クラスメイトの整列を促すためと、クラスメイトが整列を終えるまでの待ち時間を持て余したために上記行動が生起していることが確認された。前者については、当該の1年生たちの整列を促そうとする場合、整列時に一時的に求められる両手を前に伸ばす姿勢（以下、「前にならえの姿勢」）について、整列が完了したので両手を下ろさせようとする場面で当該行動が生じている様子が確認された。後者については、整列の合図から一定時間が過ぎ、C児が手持無沙汰になった場面で確認された。そこでC児においては、整列時に1年生たちに求めることを言葉で伝え、かつ整列が完了するまでに手持無沙汰にならないような活動（主にチェックシートに記入する活動）を導入し、整列開始から異動が始まるまでの間、クラスメイトに接触せず過ごすことを標的行動とした。

## 2-3 教材

### 2-3-1 B児

B児への支援では、日課カードと手順カード（図1）、旗と台（図2）、課題がはいったかごを用いた。日課カードは、既製のA4判ファイルに一日の日課を書き込んだものを用いた。B児はこれまで、直前に実施した教科名が記されている箇所を線で引いて消すように求められていた。手順カードは縦横2.5×6.2cmのシール状のもので、次の授業で必要な物と準備する順番を記していた。準備する物は言葉と写真で記した。手順カードは、日課カードの該当する箇所（例えば3時間目と4時間目の間の休み時間では、それらの間）に貼るようにした。旗は、縦7cm×横10cmの紙に18cmの竹ひごを付け、作成した。紙には、B児の好きなキャラクター2種をそれぞれ両面に記した。旗を刺す台は、5cm四方の立方体発泡スチロールに児童の顔写真と名前を貼った。旗は、ペンのようにゆらすことができた。旗と台は、他4名の支援学級の児童分も作成した。課題がはいったかごはA4の用紙が入る大きさのプラスチック製のかごで、中に次の授業で使用する教材が入っていた。

### 2-3-2 C児

C児への支援では、チェックシート（図3）を使用した。チェックシートはA4判で、クラスメイト全員への言葉かけや手順を示した「ならばせかた」、友達に声をかけて並んだかどうかをチェックする（○をつける）欄、自分が全員に声をかけたかどうかをチェックする欄、そして先生のサイン欄の4つを記載した。

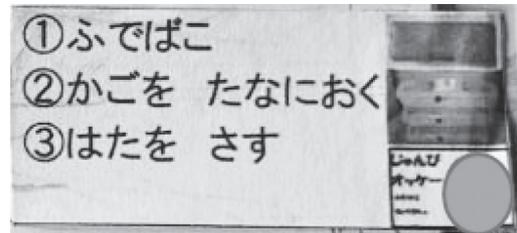
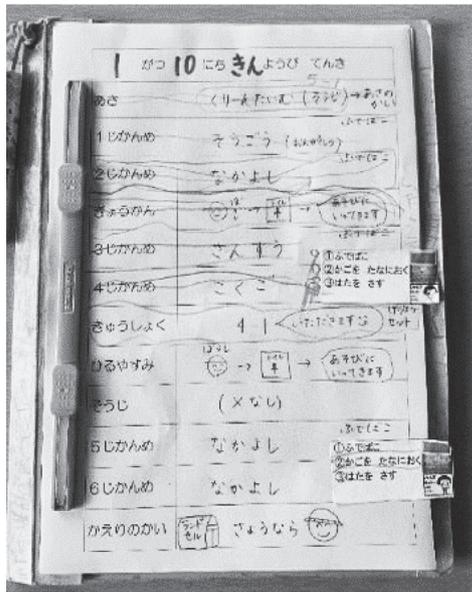


図1 日課カード（左）と手順カード（右）

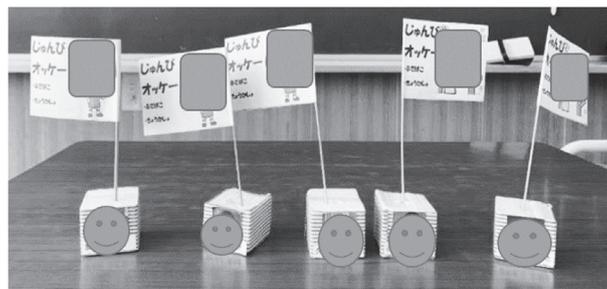


図2 旗と台

友だちに こえをかけて ならませよう!

**ならませかた**

- ①みんなに「ならんでください。」
- ②ならんできた友だちに「まる。」
- ③ならばない友だちに「〇〇さん ならんでください。」
- ④ならんできた友だちに「まる。」
- ⑤チェック表を書き、先生にわたす。

	こえをかけて、ならんだ	
	行き	かえり
くん		
くん		
ちゃん		
ちゃん		

ならんだら、○を書く

	せんいんに こえを かけた
自分	

先生のサイン	
--------	--

図3 チェックシート

## 2-4 データの記録・処理方法

### 2-4-1 B児

準備行動を対象とするため、X年10月3日からX+1年1月22日までの20回の休み時間に実施した。但し、トイレや外に遊びに出る休み時間は行動範囲が広く、条件が変わりやすいため排除し、1時限目と2時限目の間、3時限目と4時限目の間、5時限目と6時限目の間に実施した。記録はビデオを用いて撮影し、準備行動と次の授業開始の号令時の様子を分析した。そして、準備行動とその際のプロンプトの有無、および次の授業開始の号令時に準備行動を終え、着席できていたかを記録した。

### 2-4-2 C児

X年10月3日からX+1年2月6日までの図書の時間において、図書室への移動開始前の支援学級での整列場面と、支援学級への移動開始前の図書室内での整列場面の様子をビデオで撮影した。担任の「並びましょう」という全体への指示から支援学級児童全員が整列し、移動を開始するまでの間において、B児のクラスメイトへの身体接触の回数をカウントした。

## 2-5 手続き

### 2-5-1 B児

ベースライン期では、原則として、これまでと同様の設定でデータを測定した。ただし、日課カードについては、机の上に置き、授業終了直後に該当箇所の教科名を消すよう指示するよう担任に依頼した。なお、休み時間の最中にペンをゆらす行動が見られた時は、1回は筆箱にしまうよう指示することを担任に依頼した。ベースライン期は5回実施した（次の授業の教科は、算数が4回、自立活動が1回であった）。

介入期から、手順カード、旗、課題かごを導入した。介入期では、日課カード内の次の教科名を丸で囲み、次に手順カードを参照させながら、筆箱を机に出す行動、課題かごを棚に置く行動、旗を台に刺す行動を指示した。その際、介入の1回目のみ、冒頭にこれらの準備行動を行うように伝え、必要に応じて支援者が見本を提示した。2回目以降は、前述した行動の直前と直後に言語や指さしによるプロンプトと賞賛を与えながら、実施した。プロンプトは、B児が日課カードの教科名に○をつけた直後や手順カードの①や②の行動を自発した直後に、「次は？」と言いながら手順カードの次の行動に該当する箇所を指さした。賞賛は、前述した行動が生じた直後に、手順カードの当該行動の横に○をつけながら、言語賞賛を提示した。図1③の旗を台に刺す行動については、旗を台に刺し、かつ着席したタイミングで、賞賛を提示した。加えて、始業チャイムが鳴った直後に全員が着席していた場合は、休み時間内に準備ができたこと、チャイム後着席していることの2つについて支援者が教卓に並んだ旗を見せながら賞賛した。旗は、授業に影響がない時は、授業終了までそのまま教卓上に置いておいた。

11月27日（12回目）以降、旗を渡すタイミングを変更した。それまでは、B児が課題かごを設置し、自分の席に戻った時に、支援者が日課カードに○を付け、旗を渡していた。しかし、席に戻った時に机上の筆箱に目が行くと筆箱からペンを取り出してしまうことがあった。そこで、席に戻る前に旗を渡すようにした。課題かご設置後は、支援者による言葉賞賛だけを与えると同時に旗を渡した。旗を台にさし、着席した時に日課カードに○を付け、再度言語賞賛を示した。介入期は13回実施した（次の授業の教科は、国語が5回、算数が3回、自立活動が4回、生活単元学習が1回であった）。

フォローアップ期は、冬休みが明けた1月22日に2回実施した（次の授業の教科は、国語が1回、自立活動が1回であった）。介入期に行っていた準備行動に関する教員からのプロンプトや言語賞賛をフェイドアウトした以外は、介入期と同様の手続きで実施した（導入した手順カードや日課カードに○をつける賞賛は提示した）。

### 2-5-2 C児

ベースライン期は、図書の時間における図書室と教室の移動時に実施した。担任と相談し、整列時の冒頭と終盤に全体に向けて「並びましょう。」と声をかけてもらうようお願いした。それ以外は特に指示などは行わず、普段の様子を観察した。ベースライン期は5回実施した。

介入期からチェックシートを導入した。介入期1回目は、事前に支援者がチェックシートを見せながら手順を教示した。教示内容は、まず、担任の「並びましょう。」の全体指示の後にみんなに「並んで。」と

言いながら、チェックシートを持って教室出入り口に立つよう指示した。次に、整列したクラスメイトを見てチェックシートに○を描き、全員が並んだら、チェックシートに○を描くように指示した。そして最後に、「出発します。」と言って教室を出発するよう指示した。2回目は、支援者がチェックシートを渡す際に「『ならんで』と声かけをしてね。」とだけ伝えた。3回目以降は、「お仕事お願いね。」とだけ伝え、チェックシートを渡した。介入期全体を通して、図書室から教室に戻った直後に、支援者が言語賞賛とごほうびのシールを提示した。また、他の児童には教員からの整列の指示や支援は行わなかった。ただし、C児がクラスメイトに身体接触を行いすぎて、トラブルや怪我につながりそうな場合は、教員が止めに入り、クラスメイトが嫌な気持ちになっていることをその場で伝えた。介入期は14回実施した。

フォローアップ期は、冬休みが明けた1月9日、1月23日、2月6日の6回実施した。直前の回と3週間程実施期間が開いていたため、1月9日の教室から図書室へ向かう整列場面では、「『並んで』と声かけをしてね。」と具体的な行動について言語プロンプトを提示した。それ以降は、介入期の3回目以降と同様の方法で実施した。

介入期の中に、担任からチェックシートを今後も使いたいという要望があった。そこで協議を行い、1月23日からは、担任がチェックシートをC児に渡し、賞賛することとなった。

### 3. 結果

#### 3-1 B児

B児の結果を図4に示した。

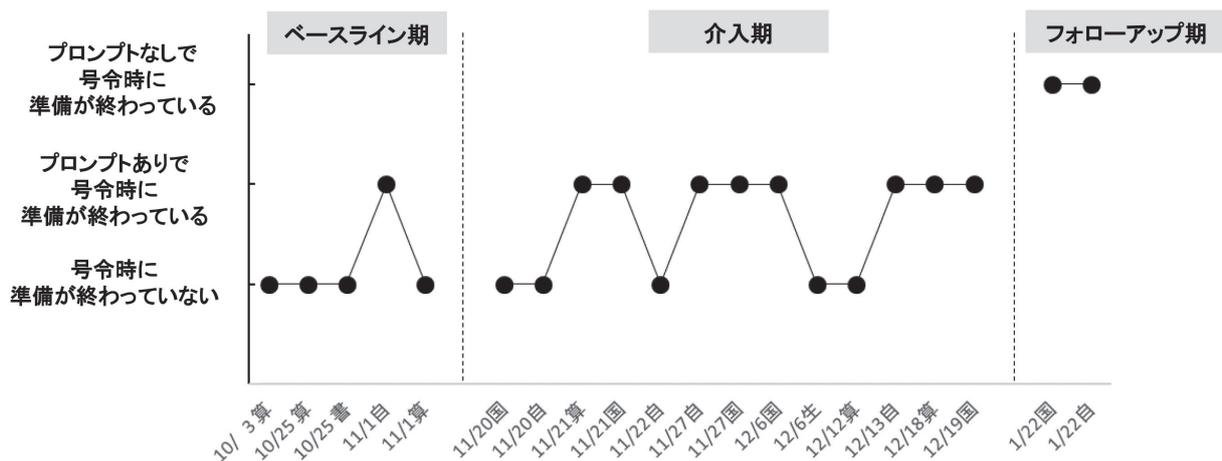


図4 標的行動の推移

ベースライン期では、5回中4回は筆箱を机に出せずに次の授業が始まった。また、すべての回でペンをゆらす行動が確認された。ペンをゆらす行動は、前時終了の号令直後から継続した場合と、休み時間の最中にペンを揺らす行動を自発した場合があり、後者には、担任のペンをしまう指示に「いい!」と従わなかったことが2回ほどあった。一方で、担任が次の授業で用いるB児の好きそうな教具を見せることで、B児が自らペンを筆箱にしまい、準備行動に従事する回(11月1日)もあった。

介入期では、13回中8回の頻度で休み時間内に準備を終えることができた。また、12月3日以降は3回連続して次の授業開始まで2分30秒~4分程度の時間を残し、準備行動を終えることができた。また、介入期全般において、B児は旗に描かれているイラストを選択する行動が見られた。号令時まで準備が終わらなかった回では、前時の授業終了直後からペンをゆらす行動が継続した場合と、一度は筆箱にしまったペンを休み時間中に再度取り出してゆらし始めた場合とが観察された。

フォローアップ期では、すべての回において3分30秒~5分程度の時間を残して準備行動が完了し、号令時に着席できていた。担任が日課カードのチェックを指示するだけでB児は一連の準備行動に取りかかり、支援者からのプロンプトはなくても、これらを終わらせることができた。また、1月22日では、自分から旗をもらいに来る様子や、旗を台に刺した後、友達と共にバランスクッションで遊ぶ様子が見られた。そしてチャイムが鳴り、担任による片付けと着席の指示があると友達に続いて片付け、着席することもできていた。

### 3-2 C児

C児の結果を図5に示した。

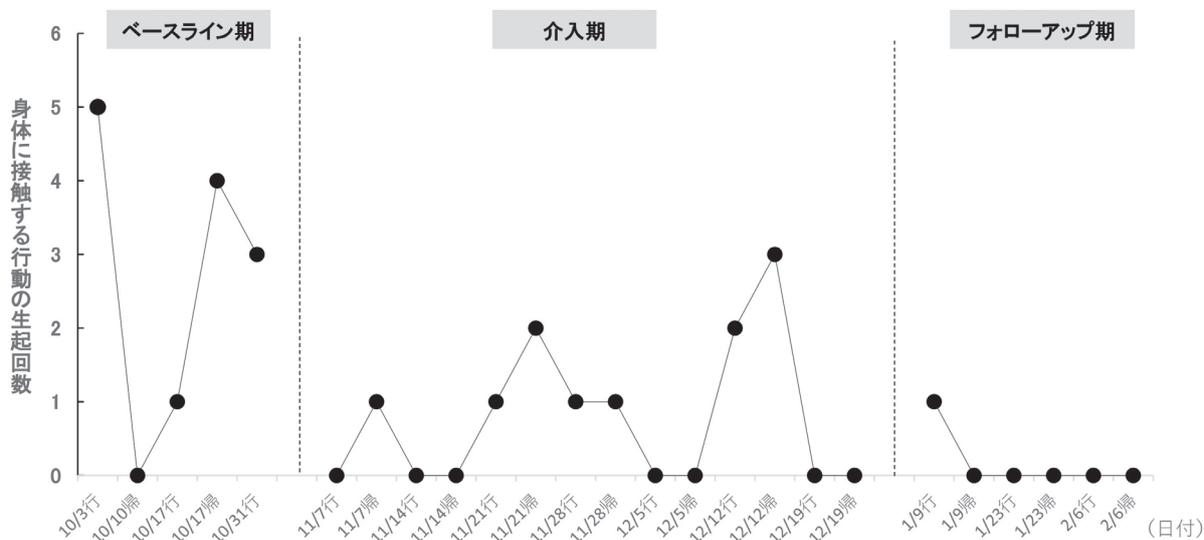


図5 C児の標的行動の生起回数の推移

\*横軸の「行」は教室から図書室への移動を、「帰」は図書室から教室への移動を示す。

ベースライン期では、0から5回の間で身体接触が推移し、平均は2.6回であった。接触回数が多い回は、1年生が困っている様子が確認された。特に10月3日（行）では、1年生が並んだ後、C児は無言で1年生の手を強くつかんだ。1年生は嫌がっていたが、C児は引き続き1年生の頭や肩を触り、最後は肩に手を置いてジャンプしながら他の児童が整列するのを待っていた（そのため、担任が手を放すよう支援した）。10月17日（帰）では、「前にならえの姿勢」をしている1年生に「手を下ろして」と言いながら、手を上から押さえて下ろさせる行動を自発した。10月10日（帰）の接触回数は0回であったが、整列が完了するまでの間に、最前列で出入り口の柱に両手をかけ、その場でジャンプする行動を継続して示していた。担任から、先頭に立ったら右手を上左手を前方に伸ばすよう指示されたため従事したが、しばらくすると教室の壁を触ったり、その場でジャンプしたりする行動が生起していた。

介入期では、0から3回の間で身体接触が推移し、平均は0.8回であった。接触回数の変動はあるものの、接触が生起しない回が全体の約半数近くになった。身体接触が全く生起しなかった回は、チェックシートに○を描いたり、体をくねくねさせたりしながら友達が並ぶのを待っていた。さらに、12月5日（行）では、列の並びがずれてしまった際に、全体に向けて「並んでください。」と言い、ベースライン期に見られたような接触と合わせた指示は生起しなかった。さらに12月5日（帰）では、指示されてもすぐには並ばないB児に「○○ちゃん、並んで。」と初めて声かけをする姿が見られた。12月12日（帰）には、整列の指示を受けてもなかなか絵本を閉じないB児に「○○ちゃん、（絵本）終わるよ。」と声をかけた。一方、11月21日（帰）には、接触が2回生起した。この回では、B児に並ぶように声かけをした後、静かに待っていたが、整列完了までに150秒程度の時間がかかり、その間に1年生2人の身体に接触する行動が生起した。また、12月12日（帰）には、整列時に1年生がチェックシートをのぞき込んできたので、鉛筆の側面で頭を軽く突いてしまう姿も認められた（即座に、支援者が支援した）。

フォローアップ期では、1月9日（行）に1回のみ接触する行動が生起したが、その後は一度も生起しなかったため、平均は0.5回となった。列からはみ出た1年生に「○○ちゃん、ちゃんと並んでください、まっすぐ。」とまっすぐ整列するように（身体接触はせずに）手で動作しながら、声をかける様子も見られた。

また、1月23日（行）から引きついで担任によるチェックシートの提示や賞賛手続きは非常にスムーズであり、C児と他の児童の様子もそれまでの1月9日（帰）と同様であった。さらに、C児を模倣して逸脱するような児童たちに自発的に声をかける児童や、C児のように整列係になりたい発言する児童も認められた。

## 4. 考察

### 4-1 B児について

B児への実践では、標的とされる準備行動について順番を付加した視覚的支援と適切なタイミングでの賞賛によって、休み時間内に標的行動が生起するようになった。さらに、賞賛と同時に次の課題を連続提示することで逸脱行動の減少が見られた。

本実践では、手順カードや教師によるプロンプトと標的行動が生起した直後の賞賛が主な介入手続きであった。手順カードは、これまで授業において使ってきた筆箱や課題かごを写真として使用し、順番を追って提示した。それによって、物品と順序が明確になり、児童の準備行動の手がかりとして機能するようになったと推測された。また、標的行動が生起するたびに支援者が言語賞賛と日課カードに○を付ける行動を提示したことも、準備行動の生起と維持につながったと推測された。この方法は、青木・山本（1996）による家庭での登校準備行動に有効な支援方法と共通しており、これらの先行研究の視点を支持したと考察された。

また、フォローアップ期には、手順カードを見れば、教員がそばにいて声をかけなくても、準備行動ができるようになった。手順カードそのものをフェイドアウトし、自立をめざす方法もあるが、本研究では、あえて手順カードと日課カードに○をつける支援は残し、自力でできた達成感を視覚的にフィードバックした。そして、言語賞賛や言語指示という教員の時間を拘束する支援のみを優先的にフェイドアウトした。プロンプトをフェディングする方法は、ニーズを有する子ども（クライアント）と直接支援する担任（コンサルティ）へのコンサルテーション実践においてよく用いられる支援方法（松岡，2011）であるが、フェイドアウトする対象について、クライアントの変容に加え、コンサルティのコストの観点からも吟味することが重要である可能性が示唆された。

フォローアップ期の最終回には、休み時間内に準備行動をすべて完了し、さらには残りの時間において、友達と遊び、楽しいひとときを過ごすことができた。B児は、介入期の後半、支援者や友達と楽しい活動を経験してきた。これらのことは、準備行動が早く終われば、本人にとって楽しい休み時間が長くなるように場を設定したことが影響したと推測される。例えば、須藤（2009）では、強化随伴性の予測が立つとそれに関する行動を自ら調節できるようになる可能性があるとし唆している。本研究の対象児においても、準備行動が早く終わると、楽しい休み時間が延びることについて体験を通して理解したことが準備行動への自発とスムーズな実施へとつながったのではないかと推測される。ただし、事前のアセスメントから、人と関わることが好きな一方で、活動の切り替えが苦手なB児の場合、その楽しい活動は、終わりが明確で、友達と一緒に片付けられるもの、また教室内に常備できるもの（例えば自立活動の時間に学習した教材等を用いた活動であり）、という条件を加味する必要があると推測された。今後はこのような対象児の特性と強化事態の特徴などをすり合わせることも重要であると考察された。

### 4-2 C児について

C児への実践では、多動性と衝動性の高さがトラブルを起こしやすい整列場面において役割とチェックシートを用いた先行条件を操作したことで、逸脱行動が減少し、望ましい代替行動が生起した。C児は友達に接触することで注目と感覚刺激を得ていたが、整列系の行動に従事することで、児童の応対や教員からの賞賛によって注目を得たり、チェックシートに○をすることで手持無沙汰になる時間を減らすことができるようになった。そしてその結果、課題となった接触行動が低減した。

ベースライン期では、整列させる役割があったにもかかわらず、接触回数が多く見られた。しかし、介入期にチェックシートを導入すると、接触回数が減少し始めた。このことから、多動傾向があるC児には待ち時間内に丁度収まるような行動群（チェックシートへ記入する行動やクラスメイトに声をかける行動）が必要であったと考えられる。現に、介入期の11月21日（帰）はチェックシートに○を描いた後、待ち時間が長くあったため1年生に接触してしまっていた。またその一方で、フォローアップ期ではクラスメイトが早く整列できるようになったために、チェックシートに○を描いた後の待ち時間はベースライン期や介入期より短くなった。待ち時間が短くなることで、接触行動をして暇をつぶす必要がなくなったこともC児の変容に影響したと考えられる。このことから、C児のような多動性、衝動性をもっている児童には、待ち時間が長くないよう個別に支援することも重要だが、所属集団のメンバーの行動が流暢になるような支援を工夫する必要性もあると推測された。

ベースライン期ではC児に役割を与えるだけであったが、介入期以降は、何をすべきか、何が評価項目か、結果として何があるのかを細やかに整理して提示した。その結果、「並んで。」など支援者が求めた整列を促す声かけのみならず、「(絵本)を終わるよ。」などの整列につなげるために自ら工夫した声かけが生起するようになった。また、他の児童の中にはC児の声かけを受けて、他児童に声をかけるようになった児童も見られたことから、介入で狙った効果以外の効果も生じたと考えられた。これらのことは、前述したような何をすべきか、そしてその後どんな強化随伴性があるのかを明確にしたことのみならず、例えばC児であれば1年生のお世話をしたいという動機づけを活用したことも影響したと思われる。つまり、授業の枠組み以外の場面においても、すべきことやその結果得られる強化随伴性を明確に示し、また可能であれば本人の動機づけを活かした支援を行なうことが重要であると推測された。

本実践では、介入中にチェックシートと賞賛の提示を引き継ぎたいと担任からの要望があり、フォローアップ期の途中から支援を担当に任せることになった。その理由として以下の3つを推測した。1つ目は、ビデオ映像やデータで児童の変容を見せたことである。2つ目は、今回の介入でC児を注意する回数が減ったことを担任が実感できたことである。3つ目は、整列・移動時には担任の手が空き、同時に支援を引き継いでも負担が少ないと感じられたのではないかとということである。つまり、担任にとっては児童の変容という実感が得られ、かつ自身の注意行動という負担が減り、さらに支援を引き継ぐ際に指導法や教材などの負担が最小限であったことがポイントなのではないかと推測された。本実践では、直接、担任にこれらのことを尋ねたわけではないが、支援者がまず児童に支援を行い、その成果を担当に実感させることは、支援方法と教材を担当に引き継ぐ際に有効である可能性が示唆された。今後は、例えば特別支援教育コーディネーターのような教員がまずは支援を行い、それを担任などに引き継ぐような方法も検討する必要性があるだろう。

## まとめ

対象児の自立活動において共通であった視点は、何をするか、それがどのように強化されるのか、を本人に体験させ、次の機会に取り組む活動の結果を対象児たちが無理なく予測できるような仕掛けが有効であったことである。2つの実践では、何をするかが分かりやすく提示され、かつ求められたことが明確に強化され続けた。そしてその結果、児童は強化されることを体験し、活動の結果を予測できるようになったため、自発的な行動が増えたと推測された。標的行動と強化随伴性を明確にすることが、子どもたちの行動を形成、あるいは維持し、般化させるには重要である。特に、発達にニーズを有する子どもたちには、求められている行動とその結果が本人に予測できるようになるとその行動が生じやすくなることが須藤(2009)において示唆されている。本研究は先行研究の知見を支持したと推察された。但し、特別支援学級の自立活動は、通常の学級の枠組みや流れに接続できるものを選択する必要がある。そうでなければ、自立活動は特別なものになってしまい、交流学級先で子どもたちが自然な強化を得ることはつながらないのではないかと考えられた。本研究で標的行動とした準備や移動は、いずれも通常の学級において重視されているものである。本研究が標的とした行動は、特別支援学級で身に付けさせたいうえで、交流学級に般化させることが重要である可能性が推測された。岩本・高橋(2018)は、特別支援学級で指導支援されている成果を通常の学級に般化させることの重要性を示唆している。また、西田・横田・芝木・水内(2015)は、交流・共同学習の場において、通常の学級の児童と特別支援学級の児童がそれぞれ主体的に行動できる活動を設定することの重要性を示唆している。自主活動においても、児童達が特別支援学級の環境の中で獲得したスキルを通常の学級で無理なく生かせるような工夫が重要なのではないかと推測された。

上述したことを現場教員が取り組めるようになるためには、教員が研修を積み、専門性を身に付けることが理想であるが、教育現場では時間がない中で自立活動が導入され、担当部会などで困惑している状況が報告されていた。そこで、例えば今回の実践のように、特別支援コーディネーター等がまず支援を実践し、次にその成果を担当に可視化することで成果を実感してもらい、最後に担任が実践できそうなレベルまで負担を軽減して引き継ぐような方法も有効なのではないかと考えられた。但し、現在の教育現場では特別支援教育コーディネーターがこのような方法で担任に引き継ぐ機会は限られている。今後はその機会を増やしていくとともに、限られたタイミングで成果と負担感の少なさを担任に感じてもらうような工夫も検討していく必要があると推測される。そしてそのためには、自立活動個別の指導計画作成段階から担任のニーズと負担を加味していく必要があると推察した。

## 付記

本研究は、令和元年度山口大学教育学部「特別支援教育長期研修派遣」の一環として実施した活動の一部を加筆・修正したものです。

## 謝辞

本研究の実施に協力していただいたすべての皆様に深く感謝いたします。また、対象児童の今後の健やかな成長を祈ります。

## 引用文献

- 青木美和・山本淳一(1996)：発達障害生徒における写真カードを用いた家庭生活スキルの形成，行動分析学研究，10（2），106-117.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会特別支援教育部会(2016)：特別支援教育部会における審議のとりまとめ。  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/sonota/\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377130\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377130_01.pdf)（2021年12月15日）
- 井上和久・井澤信三(2016)：小学校知的障害特別支援学級の教育課程に関する実態調査—自立活動の時間割への位置づけとその効果から—，大和大学研究紀要，2，73-78.
- 岩本佳世・高橋甲介(2018)：選択制緘黙を示す自閉症スペクトラム症児童における通常学級での発話支援：刺激フェイディング法を用いて指導効果，障害科学研究，42，43-53.
- 松岡勝彦（2011）：第4章 行動コンサルテーションで使われる技法. 加藤哲文・大石幸二（編）学校支援に活かす行動コンサルテーション実践ハンドブック—特別支援教育を踏まえた生徒指導・教育相談への展開，pp. 57-73, 学苑社.
- 文部科学省（2018）：特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部），開隆堂出版.
- 仲谷明孝・内田直美(2019)：特別支援学級における自立活動の時間における指導—せつけい・展開過程での課題—，岡山大学教師教育開発センター紀要，9，57-58.
- 西田規子・横田千佳・芝木智美・水内豊和(2015)：通常学級と特別支援学級の双方の児童に意義のある交流及び共同学習のあり方に関する実践研究，とやま発達福祉学年報，6，3-11.
- 埼玉県総合教育センター（2013）：特別支援学校及び特別支援学級における知的障害のある児童生徒の自立活動に関する調査研究Ⅱ，調査研究報告書第371号.
- 柴垣 登（2020）：特別支援教育対象児童生徒増加の要因についての考察—都道府県間の特別支援教育対象率の際に着目して—，岩手大学教育学部研究年報，79，23-40.
- 須藤邦彦（2009）：自閉性障害児における援助行動の随伴性整備—ルールの設定による援助文脈での強化の予測と行動制御. LD研究，18（3），261-273.