

自閉傾向のある重度知的障害児の学級づくりを目指した実践的研究

阿部美穂子・種谷麻紗美

自閉傾向のある重度知的障害児の学級づくりを目指した実践的研究

阿部美穂子・種谷麻紗美

A Practical Study of the Classroom Management of Students with Severe Intellectual Disabilities and Autism

Abe MIHOKO, Tanetani MASAMI

摘要

本研究では、特別支援学校において自閉傾向と重度知的障害のある中学生3名に対し、個の力が生かされる学級づくりのための授業の在り方を探ることを目的に実践を行った。実践の結果、対象児の行動上の問題が低減し、3名相互の自発的なかかわり行動が増加した。さらに、学習態度、指示理解、表出性コミュニケーション等の個々の能力が向上したことが確認された。実践から、集団の機能が生かされる支援と個の力を伸ばすための支援を連動させ、かかわりを成功体験として積み上げる授業展開が、人とのかかわりに弱さを持つ自閉傾向のある重度知的障害児において、安心してかかわり合い、自らの力を発揮し合う学級づくりを促進できると考えられた。

キーワード：重度知的障害、自閉症スペクトラム、授業研究、学級づくり、集団参加

Keywords：Severe intellectual disability, ASD, Lesson study, Classroom Management, Group participation

I. 目的

今日、特別支援教育においては、障害の重度・重複化と多様化に伴い、個々の児童生徒に応じた指導の充実が一層促進されてきているところである（文部科学省、2003）。平成21年3月に告知された特別支援学校学習指導要領においても、個別の指導計画の作成に基づく個々の児童生徒の実態に応じたきめ細やかな指導が求められている（文部科学省、2009 a）。ここで求められている「個に応じる」ということは、個別指導を重視することと同義ではない。児童生徒たちは、学校教育の場で集団を形成し、その中の一員として多様な個人的経験をして成長するのであり、対教員のみならず、同年代の集団における相互のかかわりが必要不可欠となる。その場合、児童生徒にとってコアとなる集団がクラスルーム（学級）である。この学級については、「一人一人の児童生徒にとって存在感を実感できる場としてつくり上げることが大切」（文部科学省、2009 b）とされる。具体的には、「相手の身になって考え、相手のよさを見付けようと努める学級、互いに協力し合い、自分の力を学級全体のために役立てようとする学級」を作ることであり、「集団の一員として、一人一人の児童生徒が安心して自分の力を発揮できるよう、日ごろから、児童生徒に自己存在感や自己決定の場を与え、その時その場で何が正しいかを判断し、自ら責任をもって行動できる能力を培う」場として示されている（文部科学省、2009 b）。すなわち、特別

支援学校において、教員は個々の児童生徒の多様な実態を踏まえ、児童生徒同士が安心してかかわり合い、自らの力を発揮し合い、協力し合う関係性を育てながら、個に応じた教育を実現する場としての学級を構築することが求められていると言える。

しかしながら、特別支援学校の多くの学級では、社会的な適応行動に弱さをもつ知的障害児や自閉症児が多く存在し、特に重複学級に在籍する児童生徒の場合は、重度の知的障害と自閉的傾向を有するケースがほとんどである。他者視点の獲得や相互交渉スキルの獲得に困難があることが多いので、かかわり相手は教員等の支援者が中心となりやすく、同じ場を共有していても、相互に交渉したり、協力したりする機会が持ちにくい状況である。このような児童生徒が、学級集団の一員として、自らクラスメートとかかわり、個々の力を伸ばしていくことができる学級づくりは、どのように進めていけばよいのであろうか。新井ら（2011）は、「自閉症児を含む学級づくりは、さまざまな出来事を学級のすべての子どもたちが共有することによって、できあがる」ものであり、「教員が手づくりし「仕組む」ことによってつくと述べている。すなわち、自然発生的なかかわりを見守るのではなく、むしろ積極的に教員が場を作り、かかわりをつくり出し、出来事を共有するための仕掛けづくりが必要なのである。教員にとって、この仕掛けとは、まさに授業そのものであろう。学級集団で取り組む授業が、個々の児童生徒にとって存在感を実感できるかかわり合いを生

* 富山県立高岡支援学校教諭

みだすことを意図して実践されるなら、それこそが学級づくりであると言える。しかし、重複障害を有する児童生徒の学級で、それがどのような授業に実現されるかについて、これまで実践が充分積まれてきたとは言えない。

翻って、このような学級づくりを目指した授業における、個に応じた指導とは、どのように組み立てられる必要があるだろうか。個々の児童生徒の知的な能力、対人関係能力やコミュニケーション能力の状態や、行動の特性を把握した上で、どの児童生徒も同じようにはなく、それぞれの良さを発揮しながらかわり合う過程で、最終的に個の力が確実に伸長したことを確認できる仕組みを授業の中に作る必要がある。教員が集団の中で、個別について支援を行うことによって個に応じるのではなく、集団の関係性を作り上げていくことで、個の力を伸ばしていく授業を実現することが求められているのである。

そこで、本研究では、実際に重度の知的障害と自閉的傾向を有する生徒を対象に学級づくりを目指した授業を計画し、実践する。その結果、各生徒の行動や生徒相互のかかわりがどのように変化したかを確認する。そして、実践に基づき、重複障害のある生徒に対する、個の力が生かされる学級づくりのための授業の在り方を探る。

II. 方法

1 対象児

Z知的障害特別支援学校中学部1年重複学級在籍生徒3名。各生徒の実態は表1のとおりである。

表1 対象児

	A (男)	B (男)	C (男)
障害の状況と行動の特徴	・重度知的障害 (自閉的傾向)	・重度知的障害 (自閉的傾向)	・重度知的障害 (自閉的傾向)
	・単語で簡単な要求や気持ちを伝える。	・発語なし。	・発語なし。
	・言葉の意味理解が曖昧である。	・日常生活の簡単な指示が理解できる。	・日常生活簡単な指示が理解できる。
	・たたく、つねる、蹴る、走り出す、寝ころぶ、叫ぶ、物を投げる 大きなパニックなどの行動を頻繁に起こす。	・大きな声や音が苦手でその場にいられなくなったりパニックになったりする。 ・パニックになると近くにある物や人を強く叩いたり泣き叫んだりする。顔洗いやトイレの回数が多くなる。	・大きな声や音が苦手で、耳を押さえて泣き出したり、人をたたいたりする。 ・手に持った物をひらひら動かしたり、体を揺さぶったりしていることが多い。

年度当初、Aには、頻繁に他害(つねる、たたく、かむ、蹴る等)や大きなパニック(物を投げる、大声を出す、走り回る、寝ころぶ、走り出す等)が見られた。そのため、BやCには、Aに対する恐怖心と不安感が生じ、教室に入れられない日が続いた。

2 学級づくりに向けた支援の方針

Aの行動上の問題がB、Cに影響し安心して過ごせる学級の状況とは言えない現状である。そのことから、まず、Aが落ち着いて過ごせるような支援を最優先し、それによって、B、Cも安心できる学級となるように支援の流れを組み立てることとした。

(1) 個に視点を合わせた支援方針

A、B、Cそれぞれのもっている良い力を生かすため、「自閉症教育実践マスターブック」(国立特別支援教育総合研究所、2008)のキーポイントチェックリストを用いて、3人それぞれのもてる力の把握を行った(表2)。

その結果、Aは、自ら模倣して、気づいたり学んだりする力〈模倣〉3/6、自ら課題解決のために注視すべき刺激に注目できる力〈注視物の選択〉3/6、Bは、自ら自己を管理する、調整する力〈セルフマネジメント〉3/6、Cは自ら模倣して、気づいたり学んだりする力〈模倣〉2/6となり、それぞれの得意な能力が把握できた。

表2 7つのキーポイントにおける対象児の評価(満点は6点)

キーポイント	A	B	C
学習意欲	1	1	1
指示理解	0	2	2
セルフマネジメント	2	3	0
強化システムの理解	2	2	1
表出性のコミュニケーション	2	2	1
模倣	3	2	2
注視物の選択	3	2	2

以上の結果から、特にAについては、〈模倣〉〈注視物の選択〉が得意な力であること、言葉の理解に困難さがみられることが分かった。このことから、Aへの支援は、視覚からの情報を多く取り入れられるようにする(簡単な言葉にシンボルやマーク、写真等を合わせて示す)ことが有効な方法であると思われた。また、Aのもてる力は、クラスのリーダーに求められる、周りの状況を見て自ら判断して行動することができるために欠かせない要素である。Aの行動における問題を整理することで、これらの力がより発揮され、学級の仲間を引っ張る存在に成長する可能性が高い。そこで、Aには、「簡易型機能的アセスメントパッケージ」(阿久津・加藤、2007)を用いて行動の機能分析を行い、代替となる行動を獲得させるための手がかりとした。Aがもっている〈模倣〉のもてる力を生かし、周囲の教員をモデルにして望ましい行動を習得し、そのことが望ましい行動につながるような支援を組み込んだ授業を行う必要があると考えられた。Aの行動上の問題が改善されることは、B、Cの積極的な参加の場を増やすことにつながると考えた。

(2) 学級集団参加に視点を合わせた支援方針

日々の授業を通して、仲間や教員と楽しさを共有する体験を繰り返すことが、学級集団への参加を育むことにつながると考え、まず、3人が同じ空間を共有し楽しめる活動を授業に組み込むこととした。

次に、学級の仕組みづくりとして、学級内のルールを示すこと、教員と個々の生徒との関係を築くことに取り組みすることとした。ルールを守り行動することは、着席して話を聞いたり、教員の支援を受け入れたり、学習や生活のルールに従って友達と協力し合ったりすることの基

盤となる。また、教員と個々の生徒との間で築いた関係は、いずれ、教員が仲立ちとなって、生徒同士の関係へと発展させる足がかりとなる。

また、授業の流れの中で、必然的にかかわり合って活動したり、自分の役割を果たしたりする活動を組み込むこととした。これにより、集団への参加が促進されると考えた。

(3) 授業づくりの原則

以下の3つのキーワードに基づいて、学級づくりを目指す授業を構成することとした。

① 「できる」チャンスを増やす

教員と一緒にできる、友達と一緒にできる、ヒントや手掛かりがあればできる、自分一人でもできるなど「できる」経験をなるべく多く組み込む。

② 他者とのかかわりをスモールステップで組み込む

みんなで「一緒にする」「息を合わせてする」「周囲を意識してする」など、まず教員が生徒を相手にやって見せ、次に、教員が仲立ちとなり、生徒が教員の支援を受け入れて生徒同士かかわることができるように促していく。

③ ほめられる機会を増やす

授業の中に、教員や仲間から賞賛を受ける機会を数多く作る。できるかできないかではなく、努力したことを認められたり、感謝されたりする機会を重ねることで、心が安定し、本人の居場所に気づけるようにする。また、自分が認められることで、自己肯定感を高め、仲間を認めることにつながると考えた。

3 支援場面

2の方針に基づき、まずAの行動上の問題に対する支援については、後述するように学校生活全般におけるアセスメントによって指導場面を絞り込み、給食時を中心に、代替行動の獲得に向けて支援を行うこととした。

併行して、学級づくりの中心となる集団での支援実践場面として、「日常生活の指導」の授業を取り上げることとした。できる、ほめられる機会を増やすためには、対象児らにとって、授業の流れに見通しをもちやすくする必要があったと考えた。それには、「繰り返し行う活動」「決まった流れがある活動」であることが適していると考えられた。また、参加を促すためには、3人の実態に応じた個々の役割があることが必要である。さらに、「一緒にする・意識してする」体験が数多くできるように、「関わりながら活動」「仲間と活動した実感」ができることが必要である。以上のことから、日常生活の指導「朝の会」を実践の中心となる授業に設定した。「朝の会」は、毎日実施した。

さらに、「朝の会」を通して獲得した力を活用する場として、「自立活動(ムーブメント活動)」「生活単元学習」等の授業で学級集団で取り組む単元を設けた。

4 生徒の変容の評価方法

(1) Aについて

問題となっている「つねる」行動と「走り出す」行動

について、生起数を調べた。調査期間は、支援開始前の4月末から、1学期終了時の7月中旬のそれぞれ約2週間である。

(2) A, B, Cについて

前述のキーポイントチェックリストを用いて、各対象児の得点変化を調べた。調査時期は、支援開始時の4月と終了時の12月である。また、「朝の会」の様子をVTRに撮影し、活動中での相互交渉を教員と生徒のやり取り、生徒同士のやり取りに分けて生起回数を調べ、その変化を確認した。調査時期は、4月、10月、11月、12月に1回ずつである。

5 支援期間及び支援者

支援機関は、20XX年4月～12月の長期休業を除く8か月間である。対象児への直接支援、並びに観察・評価は担任である第2筆者、副担任、及び学級にかかわる教員(1名)が実施した。

Ⅲ. 支援の実際、及び結果

1 Aの行動上の問題に対する支援について

(1) 支援開始時の行動上の問題の状況と機能分析

「つねる」行動と「走り出す」行動について、支援開始時の生起数を表3～5に示す。

表3 時間帯別のAの行動の生起数(4月末2週間)

	国語	数学	体育	自立活動	音楽	美術	日常生活	学級生活単元	行事生活単元	作業学習	総合的な学習	朝の会	体力作り	帰りの会	給食	学級活動
つねる	0	1	8	6	5	3	0	9	57	2	8	0	28	20	36	3
走り出す	0	0	2	0	1	0	0	0	3	2	0	0	3	5	0	0
合計	0	1	10	6	6	3	0	9	60	4	8	0	31	25	36	3

表4 活動別のAの行動の生起数(4月末2週間)

	朝の会	1限	2限	3限	4限	給食	5限	6限	帰りの会
つねる	0	30	48	42	24	36	25	8	9
走り出す	0	3	24	23	24	0	2	2	5
合計	0	33	72	65	48	48	27	10	14

表5 Aの行動が起こる直前のきっかけ(4月末2週間)

	触れる	ジャンプ・走る	移動	カード	言葉かけ	目に入る	首ふり	指さし	非対応	母
つねる	26	17	1	33	59	10	2	10	8	50
走り出す	2	0	5	3	6	0	0	1	0	0
合計	28	17	6	36	65	10	2	11	8	50

時間帯別にみると、2,3限に多く、活動別では、学校集会、学年集会、運動会練習等の行事の生活単元学習、体力づくり、給食に多く、国語、数学、朝の会では少なかった。このことから、見通しの持ちにくい授業の時間帯に多いことが分かった。直前のきっかけでは、言葉掛けがきっかけになることが多かった。言葉かけの種類は問わず、「だめ」「止めて」等の注意だけでなく、「いいよ」や「すばらしい」という賞賛にも「つねる」が毎回のように見られた。また、活動場面と合わせてみると、給食時は、おならを注意された時につねる行動が顕著で

あった。体力作りは、他者とからだに触れた時であった。体が触れたことを攻撃されたと勘違いして、仕返しの意味でつねっているようであった。また、体力作りのジャンプ・走る等のきっかけで、奇声を発し、気分が高揚した時にもつねる行動が顕著になった。このことから、「つねる」「走り出す」行動には、主として、嫌悪刺激からの逃避機能があり、感覚刺激の獲得の機能も加わっていると予想された。支援にあたっては、活動の流れをAに分かるように明確にすること、からだがかぶつからないように活動環境を整理すること、言葉かけでなく、シンボルや表情を使うことなどが有効と考えられた。

(2) 行動上の問題に対する支援計画

「つねる」の原因が「おならを注意されたこと」であることが明確な給食の時間を支援場面に引き上げることにした。注意されると「つねる」が毎回見られたので、その場にいる全員が落ち着いて食事できない状態だった。給食は毎日あり、継続した支援が可能になると考えた。

Aがおならをするのは、食事が終わった後の待ち時間に見られることが多い。待ち時間が長くおならを我慢することが困難と思われたので、おならをしたくなったら、「行きます」カードを示し、所定の場所でおならをすることを代替行動とし、食後の活動の流れを明確にするために、給食時の望ましい行動を表記した約束カード、待ち時間を示すタイマー、席を立つ際に使う「行きます」カードを毎回確認してから給食を食べ始めた。いずれもAが常に意識しやすいようAの目に入るところに置いた。できた場合は、Aの好むアンパンマンシールをもらえるようにした。

(3) 支援結果

図1に示すように、「行きますカード」を導入してから6日目で代替行動が初成功、8日目で完全成功した。8日目以降、「つねる」の回数が大幅に減った。代替行動が定着し、食事中に人前でのおならがなくなった。給食中の「つねる」は見られなくなった。その他の授業でも、「行きます」といっておならを所定の場所でする様子が見られた。また、図2に示すように、おならの代替行動が完全に成功した5月9日以降、一日を通しての「つねる」「走り出す」が減った。

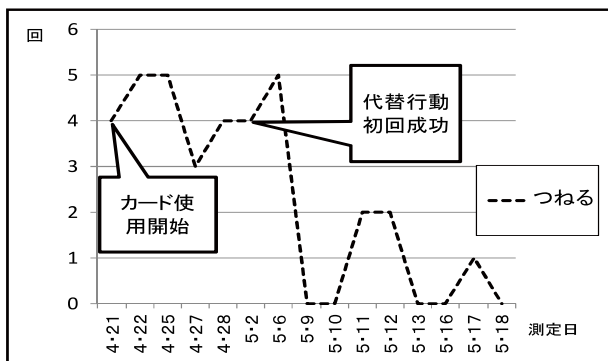


図1 給食時における「つねる」行動の生起数

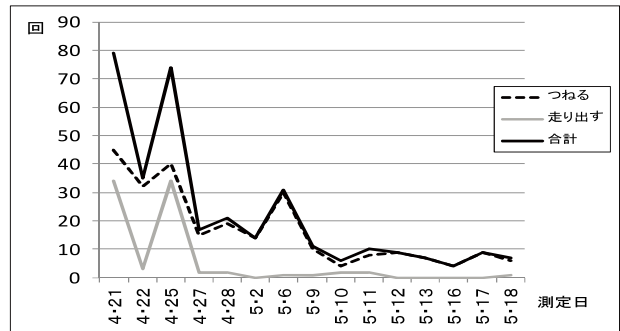


図2 活動中の「つねる」「走り出す」行動の生起数

7月における「つねる」行動と「走り出す」行動の生起数を表6～8に示す。

表6 時間帯別のAの行動の生起数（7月中旬2週間）

	朝の会	1限	2限	3限	4限	給食	5限	6限	帰りの会
つねる	0	0	0	17	0	4	25	2	11
走り出す	0	0	0	11	0	0	24	1	11
合計	0	0	0	28	0	4	49	3	22

表7 活動別のAの行動の生起数（7月中旬2週間）

	国語	数学	体育	自立活動	音楽	美術	日常生活	学級生活単元	行事生活単元	作業学習	総合的な学習	朝の会	体力作り	帰りの会	給食	学級活動
つねる	0	0	0	11	0	3	0	2	14	3	0	0	0	11	4	0
走り出す	0	0	0	11	0	2	0	1	12	1	0	0	0	11	0	0
合計	0	0	0	22	0	5	0	3	26	4	0	0	0	22	4	0

表8 Aの行動が起こる直前のきっかけ（7月中旬2週間）

	触れる	ジャンプ・走る	移動	カード	言葉かけ	目に入る	首ふり	指さし	非対応	母
つねる	27	0	0	0	4	0	0	0	0	2
走り出す	17	0	0	0	0	0	0	0	0	1
合計	44	0	0	0	4	0	0	0	0	3

支援開始時の4月末に測定した表3～5の結果と比較すると、まず、時間帯別で行動が減少した。7月の3・5限帯に多いのは、他児がパニックになり、突然Aが叩かれたことによって発生したものである。活動別でも問題行動が減少した。自立活動、行事の生活単元学習に多いのは、時間帯による変化の比較で述べたように、友達がパニックになり叩かれたことで発生したものである。いずれも、収束までには時間がかからなかった。直前のきっかけについては、言葉かけがきっかけになることは、大幅に少なくなった。声かけの支援を減らしたこともその要因ではあるが、次項に述べる授業における取り組みにより、「いいよ」「すばらしい」といった言葉の意味を理解し、ほめ言葉として受け入れられるようになったことで、「つねる」行動につながらなくなったことが要因であると考えられた。給食時間に「行きますカード」を使い約束を守り行動できるようになってから、他の行動上の問題（寝ころぶ、叫ぶ）も少なくなったことが、教員の観察から報告された。

2 「朝の会」における授業実践

(1) 単元目標の設定

Aの行動上の問題に対する支援を併行しながら、学級づくりを目的として「朝の会」の授業を実践した。単元名を「関わり合って取り組もう！一緒に進めよう！朝の会」とし、①友達の様子を感じたり、友達のペースに合わせてたりしながら、「朝の会」を行うことができる。②3人で簡単な伝え合いや物のやり取りをしながら「朝の会」を進めることができる。③自分の役割を理解し、分からないときは手掛かりを探したりしたり、援助を求めたりして、主体的に自分の役割を果たすことができるの、3つの集団の単元目標を設定した。さらにこの目標を時期を追って、4段階の目標にスモールステップ化した(表9)。

また、「個別の教育支援計画」及び「年間指導計画」の指導目標と4月に行った「自閉症教育7つのキーポイント」のチェック結果を照らし合わせ、個人目標を設定した(表10)。さらに集団目標と同様に時期を追って、4段階の目標にスモールステップ化した。

(2) 授業の構成と配慮点

前述した支援方針と授業づくりの原則に従い、以下の点を取り入れて、授業を構成した。

1) 活動内容に関すること

- ①決まった流れを作り、見通しをもちやすくした。
- ②すべての活動で、全員が関わり合う場面が設定できるように、活動の順番や内容を考慮した。
- ③個々の対象児の意思の表出方法や物を操作する力など、特性を考慮して、役割を設定し、集団活動が円滑に進められるように役割を分担した。
- ④「じゅんび」「かたづけ」の項目では、「朝の会」の始まりや終わりが理解できるように、机や椅子、教材、教具などの準備や片付けを取り入れ、集団で活動することの実感がもてるように、全員で取りかかるようにした。
- ⑤「健康観察」や「今日の予定」の時間を設け、形式的な健康状態の確認や日課発表ではなく、生徒が興味をもち、活動の意味が理解できるように「握手する」や「給食メニューの発表」などを取り入れた。

2) 物理的支援環境に関すること

- ①集団としての状況やねらいに応じて、座席の配置を変えた。
- ②不要な物はなるべく教室に置かず、必要な物に注目できるようにした。
- ③一つ一つの行動が連鎖し、活動がスムーズに進められるように、自然に次の行動の手掛かりに気付けるように教材等を配置した。
- ④生徒個々の活動の準備や片付けがスムーズに行えるよう、動線が重ならないように物の配置や活動の流れを配慮した。
- ⑤生徒同士の伝え合いや物のやり取りがスムーズに行えるように、全員が注目できる『写真入り進行カー

ド』や「あいさつ」で使う『色カード』、「健康観察」や「今日の予定」で使う『数字カード』など、視覚の手掛かりを活用した。

表9 スモールステップ化した集団の単元目標

目標	4月	10月	11月	12月
①	空間を共有することができる。	Tの「せーの」に合わせて「あいさつ」したり、友達と握手したりすることができる。	Tが生徒の様子を「まってね」「どうぞ」「ありがとう」などと言葉を添えて伝えることで、友達を意識したり友達のペースを感じたりすることができる。	友達の様子を感じたり友達のペースに合わせてたりしながら、「朝の会」を行うことができる。
②	Tの言葉掛けや教師が示す手掛かりを受け入れて行動することができる。	Tの見守りを受けて、3人で物のやり取りができる。	3人で簡単な伝え合いや物のやり取りができる。	3人でやり取りをしながら「朝の会」ができる。
③	Tと一緒に係の仕事に取り組むことができる。	自分の係を理解し、仕事に見通しをもって、教師と一緒に最後まで仕事に取り組むことができる。	Tや友達からの合図や支援を手掛かりにして、係の仕事に最後まで取り組むことができる。	自分の役割を理解し、分からないときは手掛かりを探したり、Tに援助を求めたりしながら主体的に役割を果たすことができる。

※ T=教員

表10 個人別単元目標

目標	A	B	C
①	1 友達の号令に合わせて「おはようございます」と挨拶することができる。	1 友達と一緒に号令に合わせて、起立や気を付け、礼などの挨拶を動作で行うことができる。	1 友達と一緒に号令に合わせて、起立や気を付け、礼などの挨拶を動作で行うことができる。
②	1 全員に呼びかけながら、朝の会を進め、役割の確認や取りかかきのきっかけを促すことができる。	1 手掛かりを出す友だちに注目することができる。	1 手掛かりを出す友だちに注目することができる。
	2 『色カード』や『数字カード』を使ったり、状況に応じて、言葉掛けや指さし等も用いたりして、友達の活動に手掛かりを示すことができる。	2 VOCAを操作し、合わせて動作することで相手に伝えることができる。	2 VOCAを操作し、合わせて動作することで相手に伝えることができる。
	3 活動の中心となる友だちに注目することができる。	3 活動の中心となる友だちに注目することができる。	3 活動の中心となる友だちに注目することができる。
	4 質問に言葉や動作で応えることができる。	4 質問に発声や動作やうなずきで応えることができる。	4 質問に発声や動作やうなずきで応えることができる。
③	1 『進行表』を手掛かりにしたり、困ったときには教師に援助を求めたりしながら朝の会を進めることができる。	1 『数字カード』を手掛かりにVOCAを操作し、係の仕事に取り組むことができる。	1 『色カード』を手掛かりにVOCAを操作し、係の仕事に取り組むことができる。
	2 役割に沿って、準備や片付けをすることができる。	2 役割に沿って、準備や片付けをすることができる。	2 役割に沿って、準備や片付けをすることができる。

3) 人的支援環境に関すること

- ①状況やねらいに応じて、教員の立ち位置を変え、注目しやすい動きをするようにした。
- ②ティームティーチング体制で、リーダーとなる教員(T1)は全体を把握し、もう一人の教員(T2)は生徒たちの状況に応じて活動の手掛かりに気付かせるような支援をする等、役割分担をした。

朝の会(4月)						
支援環境			<p>物理的支援環境</p> <ul style="list-style-type: none"> 安心、安定した空間を作るために、生徒の座席は横一列とし、それぞれの座席の間に空間を設け、座席が接近しすぎないようにした。 不要な物はなるべく教室に置かず、必要な物に注目できる 		<p>人的支援環境</p> <ul style="list-style-type: none"> T1は、生徒全体を見渡し指示が出せるように、また、Aの状況を見て動けるように教室の中央に位置した。 T2はBとCの安全と安心感を保つ支援ができるようにBとCの間に位置した。 	
	学習活動と個々の生徒の活動	A	B	C	T	
①「じゅんぴ」をする。					<ul style="list-style-type: none"> 番席を促す。 タイマーが鳴ったら、『進行表』をAの机上へ置く。 	
②「あいさつ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> 手元の『進行表』を手掛かりに「挨拶をします。Cくんお願いします。」と進める。 	<p>（めぐり式進行表）</p> <ul style="list-style-type: none"> 活動内容の理解を促すためにシンボルと単語を併用した。 活動の流れや終わりが理解しやすいようにめぐり式にした。 活動のきっかけがつかみやすいようめぐり式にした。 	<ul style="list-style-type: none"> Tが示した『色カード』を手掛かりに、VOCA1で号令をかける。 	<ul style="list-style-type: none"> Aへ合図を出す。 Cの机上へVOCA1を置く。 Cに『色カード』を示す。 言葉掛けや指さしなどで挨拶の動作を知らせる。 言葉掛けで挨拶のタイミングを知らせる。 	<ul style="list-style-type: none"> VOCA1をCの机上より戻す。 	
③「健康観察」をする。	<ul style="list-style-type: none"> 手元の『進行表』を手掛かりに「健康観察です。Bくんお願いします。」と進める。 Bと握手する。 	<ul style="list-style-type: none"> Tが示す『色カード』を手掛かりにして健康観察を進める。 赤：これから健康観察を始めます。 青：Cくん元気ですか。 BとCは握手する。 黄：分かりました。 桃：Aくん元気ですか。 BとAは握手する。 黄：分かりました。 白：これで健康観察を終わります。 	<p>（色カード）</p> <ul style="list-style-type: none"> Cが目立しやすいようにめぐり式にし、色のマッチングでVOCA1を操作するようにした。 	<ul style="list-style-type: none"> VOCA1のチャンネルを替える。 Aへ合図を出す。 VOCA1をBの机上へ置く。 Bに『色カード』を示す。 BとCの手を取って握手する。 AとCの手を取って握手する。 	<ul style="list-style-type: none"> VOCA1をBの机上より戻す。 	
④「今日の予定」を確認する。	<ul style="list-style-type: none"> 手元の『進行表』を手掛かりに「今日の予定です。先生お願いします。」と進める。 		<p>（VOCA1）</p> <ul style="list-style-type: none"> BとCは、色カードのマッチングによってVOCA1を操作し、係の仕事に取り組むこととした。 	<ul style="list-style-type: none"> Aへ合図を出す。 「今日の予定」の確認を進める。 		
⑤「あいさつ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> 手元の『進行表』を手掛かりに「挨拶をします。」と進める。 挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> 挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> Tが示した『色カード』を手掛かりに、VOCA1で号令をかける。 	<ul style="list-style-type: none"> VOCA1のチャンネルを替える。 Aへ合図を出す。 Cの机上へVOCA1を置く。 Cに『色カード』を示す。 言葉掛けや指さしなどで挨拶の動作を知らせる。 言葉掛けで挨拶のタイミングを知らせる。 		
⑥「かたづけ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> 『進行表』を所定の場所に戻す。 	<p>（めぐり式進行表の片付け）</p> <ul style="list-style-type: none"> 片付けをして活動が終わることの理解を促すために、進行表をVOCA1の上に置いて終わりを示した。 		<ul style="list-style-type: none"> Aへ合図を出す。 VOCA1をCの机上より戻す。 		

〈VOCA1の音声〉 第1期 第2期

(チャンネル1)	(チャンネル2)
赤：起立	赤：これから健康観察を始めます。
青：気を付け	青：Cくん元気ですか。
黄：礼	黄：分かりました。
桃：番席	桃：Aくん元気ですか。
	白：これで健康観察を終わります。

図3 第1期の授業展開

図中のT1は、担任または副担任で、T2は、学級に関わる教員である。また、網かけ部分は、前期より増えた活動を示している。以下同様。

朝の会(10月)					
支援環境					
	<p>物理的支援環境</p> <ul style="list-style-type: none"> 活動に3人のやり取り場面を組み入れ始めた。お互いが意識できるように、お互いの顔や様子が見える座席の配置に変更した。 		<p>人的支援環境</p> <ul style="list-style-type: none"> T1は、全体を見渡し指示が出せるように、また、Aへの支援がしやすいように、正面に立たず横に位置した。 T2は、BやCへ手を添えながら、やり取りへの支援を行えるように、BとCの間に位置した。 		
学習活動と個々の生徒の活動		A	B	C	T
	①「じゅんぴ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・タイマーの音を合図にタイマーを所定の場所へ戻し、「朝の会を始めます。」とTへ報告する。 ・『進行表』とVOCA1を持って番席する。 	<p><タイマー></p> <ul style="list-style-type: none"> ・アラーム音→所定の場所へ報告(朝の会の始まり)の流れが理解しやすいように、タイマーを所定の場所に戻す動線近くにT1が位置した。 		<ul style="list-style-type: none"> ・「お願いします。」と開始の合図を出す
	②「あいさつ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・『進行表』を手掛かりにして「挨拶をします。Cくんお願いします。」と言う。 ・VOCA1をCの机上へ運び、手渡す。 ・Tの言葉掛けを合図に挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Tの言葉掛けを合図に挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・AよりVOCA1を受け取る。 ・Tが示す『色カード』の色を手掛かりにしてVOCA1で号令をかける。 ・挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉掛けや指さしなどで挨拶の動作を知らせる。 ・Cに『色カード』を示す。 ・声掛けて挨拶のタイミングを知らせる。 ・VOCA1をCの机上より戻す。
	③「健康観察」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・Tの番席を確認する。 ・『進行表』を手掛かりに「健康観察です。Bくんお願いします。」と進める。 ・Bと握手する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・TよりVOCA1を受け取る。 ・Tが示す『色カード』を手掛かりにして健康観察を進める。 赤：これから健康観察を始めます。 青：Cくん元気ですか。 <ul style="list-style-type: none"> ・BとCは握手する。 黄：分かりました。 桃：Aくん元気ですか。 <ul style="list-style-type: none"> ・BとAは握手する。 黄：分かりました。 白：これで健康観察を終わります。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Bと握手する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・VOCA1のチャンネルを替える。 ・VOCA1をBへ手渡す。 ・Bに『色カード』を示す。 ・BとCの手を取って握手する。 ・BとAの手を取って握手する。 ・VOCA1をBの机上より戻す。
	④「今日の予定」を確認する。	<ul style="list-style-type: none"> ・Tの番席を確認する。 ・『進行表』を手掛かりに「今日の予定です。先生お願いします。」と進める。 			<ul style="list-style-type: none"> ・「今日の予定」の確認を進める。
	⑤「あいさつ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・Tの番席を確認する。 ・『進行表』を手掛かりに「挨拶をします。Cくんお願いします。」と進める。 ・Tの言葉掛けを合図に挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Tの言葉掛けを合図に挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Tが示す『色カード』を手掛かりにVOCA1で号令をかける。 ・挨拶をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・VOCA1のチャンネルを替える。 ・Cの机上へVOCA1を置く。 ・Cに『色カード』を示す。 ・言葉掛けや指さしなどで挨拶の動作を知らせる。 ・言葉掛けて挨拶のタイミングを知らせる。
	⑥「かたづけ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・Cの机上よりVOCA1を所定の場所へ片付ける。 ・日課黒板をホワイトボードへ移動する。 	<p><日課黒板></p> <ul style="list-style-type: none"> ・Aには、朝の会が終わり、次の授業に取りかかることへの理解を促すため、片付けに日課黒板を所定の場所に戻すこと追加した。 		

図4 第2期の授業展開

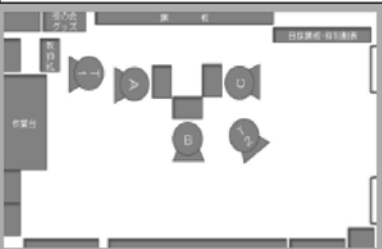


朝の会(11月)				
支援環境			<p>物理的支援環境</p> <ul style="list-style-type: none"> 活動に、3人での物のやり取りや伝え合いの場面を組み込んだ。番座したまま、物を移動することや握手することを考えて座席の配置を変更した。 	<p>人的支援環境</p> <ul style="list-style-type: none"> T1は、全体を把握できるように、また、Aへ友達との関わり方の支援ができるようAの後ろに番席した。 T2は、Aからの合図や手掛かりに、BやCが気づけるように支援するため、BとCの間に番
学習活動と個々の生徒の活動	A	B	C	T
①「じゅんぴ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・タイマーの音を合図にタイマーを所定の場所へ戻し、「朝の会を始めます。」とTへ報告する。 ・『進行表』とVOCA1をもって番席する。 			<ul style="list-style-type: none"> ・「おはようございます。」と開始の合図を出す。
②「あいさつ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・『進行表』を手掛かりに「挨拶をします。Cくんお願いします。」と進める。 ・Cの番席を確認する。 ・Cへ『色のカード』を示し、号令のきっかけを作る。 ・教師の言葉掛けを合図に挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の言葉掛けを合図に挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Aの「Cくんお願いします。」を合図に、VOCA1を取りに行き番席。 ・Aが示す『色カード』の色をきっかけに、VOCA1で号令をかける。 ・挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Cへ移動の合図を出す。 ・BとCへ言葉掛けや指さしなどで挨拶の動作を知らせる。 ・Aへ言葉掛けて挨拶のタイミングを知らせる。 ・VOCA1をCの机から移動
③「健康観察」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・Tの番席を確認する。 ・『進行表』を手掛かりに「健康観察です。Bくんお願いします。」と進める。 ・机上のVOCA1をBに手渡す。 <div data-bbox="383 1075 734 1254" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>〈数字カード〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Bの係活動の仕事量を増やすため手掛かりを『色カード』から『数字カード』へ変更。 ・Bが手掛かりに注目しやすいように、めくり式にした。  </div> <ul style="list-style-type: none"> ・Bと握手をする。 ・VOCA1をBより受け取る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・AよりVOCA1を受け取る。 ・Tが示す『数字カード』を手掛かりに健康観察を進める。 ①これから健康観察を始めます。 ②Cくん元気ですか。 ・BとCは握手する。 ③わかりました。 ④Aくん元気ですか。 ・BとAは握手する。 ⑤わかりました。 ⑥これで健康観察を終わります。 ・健康観察が終わったらVOCA1をAへ手渡す。 	<div data-bbox="973 963 1212 1187" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>〈VOCA1〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Bの手掛かりを『色カード』から『数字カード』に変更したので、VOCA1のボタンに数字シールを追加。  </div> <ul style="list-style-type: none"> ・Bと握手をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・VOCA1のチャンネルを替える。 ・Bに『数字カード』を示す。 ・BとCに合図し、握手を促す。 ・BにVOCA1を移動させるように促す。
④「今日の予定」を確認する。	<ul style="list-style-type: none"> ・『進行表』を手掛かりに「今日の予定です。」と進める。 			<ul style="list-style-type: none"> ・「今日の予定」の確認を進める。
⑤「あいさつ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・Tの番席を確認する。 ・『進行表』を手掛かりに「挨拶をします。Cくんお願いします。」と進める。 ・Cの番席を確認する。 ・Cへ『色のカード』を示し、号令のきっかけを作る。 ・Tの言葉掛けを合図に挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Tの言葉掛けを合図に挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Aの「Cくんお願いします。」を合図に、VOCA1を取ってきて番席する。 ・Aが示す色カードの色をきっかけにして、VOCA1で号令をかける。 ・挨拶する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・VOCA1のチャンネルを替える。 ・Cへ移動を促す。 ・BとCへ言葉掛けや指さして挨拶の動作を知らせる。 ・Aへ言葉掛けて挨拶のタイミングを知らせる。
⑥「かたづけ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・所定の場所にVOCA1が戻ったことを確認する。 ・朝の会グッズの後片付けをする。 ・日課黒板を移動する。 		<ul style="list-style-type: none"> ・VOCA1を所定の場所へ片付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Cへ片付けを促す。

図5 第3期の授業展開


朝の会(12月)					
支援環境	 <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>物理的支援環境</p> <ul style="list-style-type: none"> 活動の主となる友達へ注目したり、自分の役割を主体的に進めたりできるように、座席と係活動席を別にした。 スムーズに移動できるように、手掛かりへ注目しやすいようにBとCは椅子のみでの参加とした。 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>人的支援環境</p> <ul style="list-style-type: none"> T1は全体が把握できるように、また、Aが援助を求めやすいように、Aの後ろに着席した。 T2は必要な時に支援ができるように、離れた場所で着席した。 </div> </div>				
学習活動と個々の生徒の活動	①「じゅんぴ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> 朝の会グッズ(係活動席、進行席、写真入り進行表、数字カード)を所定の場所にセットする。 タイマーの音を合図にタイマーを所定の場所へ戻し、「朝の会を始めます。」とTへ報告する。 Tの「お願いします」を合図に、進行席へ移動し、『写真入り進行表』をめくり「準備をします。」と進める。 B、Cの準備を手伝う。 	<p>(場所カード)</p> <ul style="list-style-type: none"> Aの準備物が増えたため、置き場所を示す手掛かりを設置した。 	<ul style="list-style-type: none"> Aの「準備をします。」を合図に机を教室の隅に移動し椅子に座る。 Aの「準備をします。」を合図に机を教室の隅に移動し椅子に座る。 	<ul style="list-style-type: none"> 「お願いします」と開始の合図を出す。
	②「あいさつ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> B、Cの着席を確認する。 進行席に移動し『写真入り進行表』をめくり「挨拶をします。Cくんお願いします。」と進め(Cが移動しない場合は、進行表を示して促す)、自分の席に座る。 Cの着席を確認する。 Cへ『色カード』を示し、号令のきっかけを作る。 Cの号令に合わせて挨拶する。 進行席に移動し、「ありがとうございました。」とCに伝え、軽く触れて移動のきっかけを作る。 	<p>(写真入り進行表)</p> <ul style="list-style-type: none"> 係活動席に置き、全員が目に見えるように立つタイプに変更 活動の中心となる人が分かるように写真入りに変更。 	<ul style="list-style-type: none"> Aの「Cくんお願いします。」を合図に係活動席へ移動し着席する。 Aが示す『色カード』をきっかけに、VOCA1で号令をかける。 挨拶する。 Cの「ありがとうございました。」をきっかけに、自分の席へ戻り座る。 	<ul style="list-style-type: none"> BとCに言葉掛けや指さしなどで挨拶の動作を知らせる。
	③「健康観察」をする。	<ul style="list-style-type: none"> Cの着席を確認する。 進行席に移動し、『写真入り進行表』をめくり、「健康観察です。Bくんお願いします。」と進め(Bが移動しない場合は、進行表を示して促す)、自分の席に戻る。 Bの着席を確認する。 Bへ『数字カード』を示し、健康観察の手掛かりを作る。 	<p>(数字カード)</p> <ul style="list-style-type: none"> AがカードをBに示しやすいように、1つの動作一枚とし、一枚ずつ取り外しができるように変更。 Bが数字に注目しやすいように数字をカードの端に表示した。 	<ul style="list-style-type: none"> Aの「Bくんお願いします。」を合図に係活動席へ移動する。 Aの示す『数字カード』を見てVOCA1で健康観察を進める。 ①これから健康観察を始めます。 ②Cくん元気ですか。 <ul style="list-style-type: none"> BとCは握手する。 ③分かりました。 ④Aくん元気ですか。 <ul style="list-style-type: none"> BとAは握手する。 ⑤分かりました。 ⑥これで健康観察を終わります。 健康観察がったら、自分の席に戻る。 	<ul style="list-style-type: none"> VOCA1のチャンネルを替える。
	④「今日の予定」を確認する。	<ul style="list-style-type: none"> Bの着席を確認する。 『写真入り進行表』をめくり「今日の予定です。」と進め、自分の席に戻る。 Tと一緒に月日、曜日、天気を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> Tと一緒に月日、曜日、天気を確認する。 Tの「みなさんお願いします。」を合図にして、係活動席へ移動する。 Aの示す数字カードを手掛かりにしてVOCA1で担当の役割(O時間目 	<ul style="list-style-type: none"> Tと一緒に月日、曜日、天気を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> VOCA1のチャンネルを替える。 月日、曜日、天気を確認する。 Bに『写真入り進行表』を

図6 第4期の授業展開

	<p>作りながら、担当の役割（授業名係）を行う。</p> <p>①のカード→1時間目「日生・体力作りです」</p> <p>↓</p> <ul style="list-style-type: none"> 担当の仕事が終わったら、進行席へ移動し「Bくんありがとうございました。」とBに伝え、軽く触れて移動のきっかけを作る。 Bが着席したを確認する。 係活動席のVOCA1と『給食発表セット（VOCA2を含む）』を取り替える。 進行席に移動し、『写真入り進行表』をめぐり「給食ですCくんお願いします。」と進め（Cが移動しない場合は、進行表を示して促す）、自分の席に戻る。 Cが発表するメニューを聞き、書き取る。 進行席へ移動し「ありがとうございました。」と伝え、軽く触れてCへ移動のきっかけを作る。 	<p>係）を行う。</p> <p>①1時間目 ②2時間目 ↓ ⑦今日の給食です。</p> <ul style="list-style-type: none"> Aの「ありがとうございました。」を合図に自分の席へ戻り座る。 <p>〈給食発表セットVOCA2〉</p> <ul style="list-style-type: none"> AがVOCAの交換をしやすいようにグッズをまとめた。 Cが一つずつマッチングできるように、『食材カード』をかごの中から取り出す形式にした。 	<ul style="list-style-type: none"> Aの「Cくんお願いします。」を合図に係活動席へ移動し、『給食発表セット（VOCA2）を含む』で給食のメニューを発表する。 C「ありがとうございました。」をきっかけにVOCA2を所定の場所へ返し、VOCA1に係活動席に置き自分の席に戻る。 	<p>示し「みなさんお願いします。」と伝える。</p> <ul style="list-style-type: none"> Cに活動の支援をする。 Aに書き取り用紙を手渡す。
⑤「あいさつ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> Cの着席を確認する。 『写真入り進行表』をめぐり「挨拶をします。Cくんお願いします。」と進め（Cが移動しない場合は、進行表を示して促す）。 Cの着席を確認する。 Cへ『色カード』を示し、号令のきっかけを作る。 <p>・Cの号令で挨拶する。</p>	<p>〈給食聞き取り〉</p> <ul style="list-style-type: none"> AにはCが発表する給食の食材を聞き取り、メモする活動を追加した。 <p>・Cの号令で挨拶する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> Aの「Cくんお願いします。」を合図に係活動席へ移動する。 Aが示す『色カード』をきっかけにVOCA1で号令をかける。 挨拶する。 係活動席に座る。 	<ul style="list-style-type: none"> VOCA1のチャンネルを替える。
⑥「かたづけ」をする。	<ul style="list-style-type: none"> Cの着席を確認する。 進行席に移動し『写真入り進行表』をめぐり「片付けをします。」と進める。 朝の会グッズを片付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> Aの「片付けをします。」を合図に自分の机を所定の位置へ戻す。 <p>〈日課黒板〉</p> <ul style="list-style-type: none"> Cが主体的に片付けを進められるように「VOCAを片付ける→給食カードを日課黒板にはる→日課黒板をホワイトボードへ移動させる→自分の机を移動させる」の順で、行動が連続しやすいよう物の位置を工夫した。 	<ul style="list-style-type: none"> Aの「片付けをします。」を合図にVOCA1を所定の場所へ戻す。 給食カードを日課黒板に貼る。 日課黒板を黒板よりホワイトボードへ移動する。 自分の机を所定の位置へ戻す。 	<ul style="list-style-type: none"> BとCに片付けを促す。

〈VOCA1の音声〉第3期…チャンネル1、チャンネル2 第4期…チャンネル1、チャンネル2、チャンネル3



(チャンネル1)
赤：起立
青：気を付け
黄：礼
桃：着席

(チャンネル2)
①：これから健康観察を始めます。
②：Cくん元気ですか。
③：分かりました。
④：Aくん元気ですか。
⑤：分かりました。
⑥：これで健康観察を終わります。

(チャンネル3)
①：1時間目
②：2時間目
③：3時間目
④：4時間目
⑤：5時間目
⑥：6時間目
⑦：今日の給食です。

〈VOCA2の音声〉



パンです ご飯です お魚です お肉です
牛乳です 汁物です 野菜です 果物です

図6 第4期の授業展開（続き）

(3) 授業の展開

第1期(4月), 第2期(10月), 第3期(11月), 第4期(12月)における授業の展開を図3~図6に示す。

(4) 支援結果

1) やりとりの変化

各月の「朝の会」のやり取りの全回数を調べたところ、4月が30回、10月が31回、11月が40回、12月が98回となった。全回数を100%としたときに、教員と生徒、生徒同士のやり取りが占める割合を図7及び、表11に示す。教員と生徒のやり取りを示す割合が減ってきて、生徒同士のやり取りを示す割合が増えてきている。4月と12月を比較すると、教員と生徒のやり取りを示す割合が72%から20%へ、生徒同士のやり取りを示す割合が28%から80%へと大きく変化した。このことから、教員と生徒のやり取りが多い「朝の会」から生徒同士のやり取りの多い「朝の会」に変化したことが伺える。

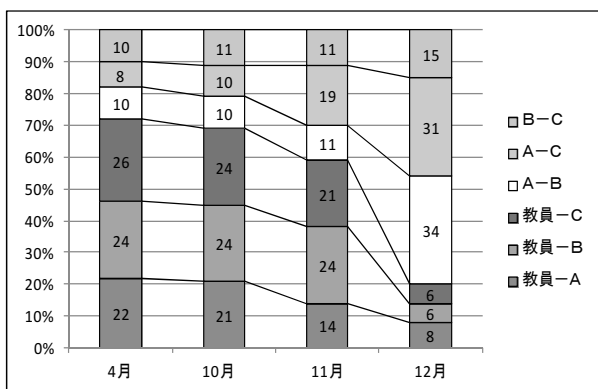


図7 各月の「朝の会」のやり取りの回数と内訳

表11 各月の教員と対象児間、対象児同士のやりとりの割合

月	教員と対象児のやり取り	対象児同士のやり取り
4月	72%	28%
10月	69%	31%
11月	59%	41%
12月	20%	80%

さらに、対象児3人のやり取り回数の変化を表12に示す。12月から活動④「今日の予定を確認する」を3人の共同作業として進める流れに移行したことで、対象児同士のやり取りの総回数が、12月は4月の約3倍に増えた。特に、12月のA-B, A-Cのやり取り回数が4月の約4倍となった。さらに、12月の「朝の会」での対象児同士のやり取りを詳しく見ると、やり取り総回数98回中80回Aが関わっていた。活動②、⑤の「あいさつをする」は、担当がCであり、A-Cのやり取り回数が多かった。活動③の「健康観察をする」は、担当がBであり、A-Bのやり取り回数が多かった。活動④の3人で行う活動では、A-B, A-Cのやり取りが多くなっていた。このようにAがB, Cに働きかけ、活動を進めていることが分かった。以上のことから、Aが「朝の会」全体の進行

に大きく関わっており、BやCは、Aのリードを手掛かりに3人が助け合って「朝の会」を進めるようになったことが分かった。

表12 対象児らのやり取り回数の内訳

	A-B				A-C				B-C			
	4月	10月	11月	12月	4月	10月	11月	12月	4月	10月	11月	12月
①準備をする	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0
②あいさつをする	1	1	1	2	5	6	8	10	4	4	4	4
③健康観察をする	7	7	8	15	1	1	1	2	5	5	5	5
④今日の予定を確認する	1	1	1	20	1	1	1	16	0	0	0	7
⑤あいさつをする	1	1	1	1	2	2	7	6	2	2	2	2
⑥後片付けをする	0	0	0	2	0	0	1	2	0	0	0	0
合計	10	10	11	42	9	10	18	38	11	11	11	18

2) 単元の目標に関する評価

単元における個人目標の達成度を表13に示す。

表13 単元目標の達成度

目標	目標に関する行動	A		B		C	
		10月	12月	10月	12月	10月	12月
①	号令に合わせて姿勢を変えたり、あいさつしたりする。	△	◎	X	△	X	△
	友達のペースに合わせて進行する。	X	◎	△	△	△	△
②	全員に呼びかけながら、朝の会を進め、役割の確認や取りかきのきっかけを促す。	X	◎	△	△	△	△
	『色カード』や『数字カード』を使ったり、状況に応じて、言葉かけや指さし等も用いたりして、友達の活動に手がかりを示す。	X	◎	△	△	△	△
	活動の中心となる友達に注目する。	X	△	X	△	X	△
	質問に言葉や動作で応える。	△	◎	△	○	△	◎
	VOCAsを操作し、併せて動作することで、伝える。	△	◎	X	○	X	○
	友達の出す手がかりに注目する。	△	◎	△	◎	△	◎
③	『進行表』を手掛かりにしたり、困ったときは教師に援助を求めたりしながら朝の会を進める。	X	◎	△	△	△	△
	『色カード』や『数字カード』を手がかりにVOCAsを操作し、係りの仕事に最後まで取り組む。	△	◎	X	◎	△	○
	役割に沿って、準備や片付けをする。	△	◎	X	○	X	△

◎:一人できる、○:手がかりがあればできる、△:教員と一緒にできる、X:できない、斜線:していない

どの対象児も、個人目標が達成に近づいた。3人とも、「朝の会」の流れに見通しをもって活動できるようになったことで、集団全体の活動としての「朝の会」が、個々の対象児に安心して取り組めるものとなり、かかわりが促進された結果であると考えられる。

教員は、Aに対しては、まず自分の行動を評価できるように、適切な行動に対して、丁寧に「よし」「すばらしい」「いいよ」と即時賞賛を繰り返しながら行動の定着を図った。次に、「ありがとう」「助かったよ」「うれしいな」などの言葉を用いながら賞賛し、Aの行動が人の役に立っている意識を高めるようにし、かかわり方法を伝えた。12月には、「どうしてよかったのか」「なぜ褒められているのか」「なぜ感謝されているのか」が分かるように、内容を簡単な言葉や動作を使って明確に示しながら賞賛するようにした。その結果、一人でできる行動が増える

ことにつながったのではないかと考えられた。

3 他の授業での実践

「朝の会」を通して獲得したかかわりのスキルを活用する場として、複数の授業場面で学級集団のかかわり合いを意識した単元を設け、活動の様子を観察した。「自立活動（ムーブメント活動）」では、全員でパラシュートを音楽に合わせて、タイミングよく揺らしたり、上下に動かしたりする活動、スカーフを協力して持ち、その上にビーンズバッグを乗せて落とさないように運ぶ活動、ビーンズバッグを投げてキャッチする活動などを行った。また、「生活単元学習」では、ピザトースト作りの作業を分担して、作り上げる活動などを行った。

対象児らは、それぞれ自分の役割を意識して、声をかけ合ったり、タイミングを合わせたりして、楽しみながら活動を進める様子が確認できた。

4 キーポイントチェックリストにおける変容

支援終了時の12月における行動観察を基に、キーポイントチェックリストの再評価結果を表14に示す。

表14 7つのキーポイントにおける対象児の評価（満点は6点）

キーポイント	A	B	C
学習意欲	3	3	3
指示理解	4	3	3
セルフマネジメント	3	3	2
強化システムの理解	3	2	1
表出性のコミュニケーション	4	3	3
模倣	3	2	2
注視物の選択	3	3	3

どの対象児も、4月の評価に比べて1段階から4段階の向上がみられた。まず、3人も学習意欲が2段階向上した。また、Aは、指示理解が4段階向上した。Aの行動上の問題への対応を経てAの本来もっている力が発揮され、学級づくりを目指した授業での経験や体験が力の向上につながったのではないかと考える。B、Cも指示理解が向上している。安心できる環境の中で、授業に取り組んだことで学習意欲が向上し、分かりやすい活動の流れと手がかりを活用することで、指示理解の力の向上につながったと考える。また、表出性のコミュニケーションの力も3人も向上している。AとCは2段階向上した。BとCは限定された場面ではあるがV O C Aを使い、伝えることができるようになった。コミュニケーションを図る対象が身近な教員からクラスの友達へ広がり、「伝えよう」「伝えたい」と相手を意識し、伝える意欲が高まったものと考えられる。

行動観察のエピソードとしては、Aは、「すばらしい」「いいね」といった賞賛の言葉や「ありがとう」「助かったよ」といった感謝の言葉への理解が進んだ。それに伴い、友達へも「Bくん手伝って」や「Cくんありがとう」

と言葉での表出も観察されるようになった。また、「Bくん〇〇だよ」「Cくん〇〇だよ」と言葉を掛けて促したり、「はい、やるよ」と仕事を手伝ったり、言葉と動作を使って目的をもって関わる場面が増えてきた。

Bは、苦手な友達からの関わりや突発的な出来事で、不安定になり、気持ちが混乱したときでも、クラスメイトとなら落ち着きを取り戻して活動がする様子が確認できた。また、Aからの働きかけを受け入れて一緒にテーブルを運んだり、Cの手を取って移動したりする様子も見られるようになった。

Cは、AやBに自分からかかわりを求めたり、Aの様子を手がかりにして、一緒に行動しようとしたりする姿が見られるようになった。

IV. 考察

本研究の結果、実際に重度の知的障害と自閉的傾向を有する生徒について、行動上の問題が低減し、学級集団としてのかかわりが形成されたことが確認できた。実践に基づき、重複障害のある生徒に対する、個の力が生かされる学級づくりのための授業の在り方について、考察する。

学級づくりについては、集団の機能が生かされる支援と個の力を伸ばすための支援の2つの視点から、授業を組み立てることが有効であった。この2つの視点から、支援のポイントを整理する。

1 集団の機能を生かすための支援

支援の第1のポイントは、環境づくりにある。4月の学級の様子から、環境づくりは、まず、安心できる空間を作ることから始まった。その時々集団の状況に応じた目標やねらいに基づいて、机や椅子の配置、活動や課題に取り組みやすい物の配置、教師の位置など、生徒たちが目的とする行動を達成しやすい環境になるように変化させてきた。このようにして取り組んだ「朝の会」は、全員が安心感をもてる場となった。また、安定した空間での「朝の会」は、それぞれの生徒にとって、個の課題にじっくりと取り組める場ともなった。

第2のポイントは、対象児らの特性を生かした役割を設定し、個々の力を発揮して必然的にかかわって役割を果たす活動を繰り返すことである。実践では、毎日繰り返される「朝の会」の流れの中に少しずつ変化を加え、各対象児が係の役割を果たせるようにスモールステップで活動をすすめた。これにより、対象児らは分かりやすい文脈の中でかかわり体験を積み重ねることができ、その結果、自らやりとりをする回数が増えた。

第3のポイントは、集団の中で役割を果たす喜びを感じられる授業展開を組み立てることである。「できる」「分かる」と感じ、友達と「一緒にする」「意識する」など仲間と関わり合いながら活動し、「ありがとう」と感謝されることを数多く設けた授業により、対象児らは、身近な教師や友達との関係形成を好ましいと感じ、それを

志向するようになった。また、他の授業でも同じように、かかわりながら楽しんで活動することができる機会をもうけることで、対象児らは、集団に参加することによって得られる達成感や満足感を体験し、特定の活動に限らず、集団活動への参加への意欲を高めることができたと考えられた。

2 個の力を伸ばすための支援

支援の第1ポイントは、まず個々の対象児のもてる力をアセスメントし、その力を集団の中で発揮できるためのツールや手立てを個別に準備することである。本研究では、VOCAや各種カード等のコミュニケーションツールやカード等の視覚的手がかりを個々の実態に応じて準備するとともに、それを使うことが活動の中で役割を果たす成功体験に結びつくように流れを仕組んだ。対象児らは、これにより、毎日、確実に「できる」「分かる」体験を繰り返すことができた。それが、次の課題に取り組む意欲となり、課題が追加されたり、内容に変化があったりしても、意欲をもって取り組むことにつながった。そして、最終的には主体的に求められた役割を果たすため動くようになった。

支援の第2ポイントは、Aの例にみるように、集団の中でもてる力を発揮するための妨げとなる行動上の問題に対する対応を併行することにより、集団参加に対する負担度を軽減することである。重複障害のある生徒の行動上の問題は、本人にとって分かりにくい集団環境の中で、目的を果たすためにやむを得ず学習したものであり、その結果、ますます集団参加が妨げられるという悪循環に陥ってしまっていると言える。このような場合に、単に集団への参加を促すだけの支援は、ますます混乱を招くことになりかねない。機能的なアセスメントに基づく、適切な代替行動の導入、及び定着のための支援と、集団参加における参加の成功体験を保障する支援を併行して行うことによって、集団の中で持てる力を発揮できる基盤ができると考えられる。

以上のように、集団の機能が活かされる支援と個の力を伸ばすための支援を連動させ、かかわりを成功体験として積み上げる授業展開は、人とのかかわりに弱さを持つ自閉傾向のある重度知的障害児において、安心してかかわり合い、自らの力を発揮し合う学級づくりを促進できると考えられた。

V. 今後の課題

本研究で得られた学級づくりの知見は、3人の小規模

学級における実践に基づくものである。重複障害のある児童生徒の学級づくりの取り組みについては、多様な実態と規模の児童生徒集団において、さらに実践を重ねて検討されていく必要がある。特に、集団の機能が活かされる支援と個の力を伸ばすための支援を連動させ、かかわりを成功体験として積み上げる授業の構築については、具体例の収集を積み重ね、どんな実態の児童生徒であっても、かかわる喜び、自らの役割を果たす喜びを感じられる授業の在り方をさらに追及し、明らかにしていくことが求められる。

謝辞

本研究に取り組むにあたり、協力くださった対象児の皆さんと実践にかかわってくださったZ支援学校の教員の方々に感謝申し上げます。また、本稿は、富山大学と富山県の連携事業の一環として、第1筆者が富山県総合教育センター客員教授として第2筆者と連携し、同センターにおいて実施した定日研修内容報告の一部を基に、許可を得て、再構成したものです。関係研究主事の皆様に御礼申し上げます。

文献

- 新井英靖 高橋浩平 小川英彦 広瀬信雄 湯浅恭世 吉田茂 孝編 (2011) 自閉症児のコミュニケーション形成と授業づくり・学級づくり. 黎明書房.
- 阿久津裕美・加藤哲文 (2007) 簡易型機能的アセスメントパッケージを利用した行動コンサルテーションが問題行動のある児童を担当する教師に及ぼす効果. 日本LD学会第16回大会発表論文集, 702-703.
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2008) 自閉症教育実践マスターブッケーポイントが未来をひらく-. ジアース教育新社.
- 文部科学省 (2003) 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告).
- 文部科学省 (2009a) 特別支援学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2009b) 特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (幼稚園・小学部・中学部).

(2012年8月31日受付)

(2012年10月22日受理)