

児童同士による役割遂行と相互交渉を促すための 指導方法の検討

—知的障害特別支援学校小学部「朝の会」の授業改善を通して—

滝澤 健 ・ 武藏 博文*
(香川県立香川中部養護学校) (高度教職実践専攻)

761-8057 高松市田村町784 香川県立香川中部養護学校
*760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学研究科

Examination of Teaching Method to Promote Role Execution and Interaction between Children: Through the Improvement of Classes at the “Morning Meeting” of the Special Support Elementary School for Intellectual Disabilities

Ken Takizawa and Hirofumi Musashi*

Kagawa Prefectural Kagawa Chubu School for Special education, 784 Tamura-cho, Takamatsu 761-8057

**Graduate School of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

要 旨 本研究は、知的障害特別支援学校小学部の「朝の会」の授業改善に取り組み、児童の役割遂行と児童同士の相互交渉を促進することを目的とした。児童個々の役割遂行、児童同士の役割交代・やりとり、発表行動に対して聞き手児童の応答、指導者の言語称賛等を行った。結果から、集団への随伴操作に関わる環境設定や先行刺激の操作として、掲示物の配置変更、発語を補う支援ツール、具体物を介した役割交代の有効性が示唆された。

キーワード 知的障害 物理的環境 役割遂行 仲間相互交渉 相互依存型集団随伴性

I. 研究の背景と目的

小集団指導は知的障害特別支援学校で多く行われている指導形態であり(宮本, 2002), 一人または複数の指導者が, 2名以上の子どもに対して, 同一の指導内容を一齐に指導する指導形態の一つである(村中, 2013)。小集団指導では児童同士の相互交渉の機会を設定できることが利点であるが, 知的障害児や自閉症児にとって児童同士の相互交渉は, 指導者との相互交渉と比べて, さらに困難性を示すことが多い。知的障害特別支援学校の授業改善で, 小集団

指導における児童同士の相互交渉の促進に関する実践研究が報告されている(網谷・武藏, 2008; 村中・小沼・藤原, 2009; 滝澤・武藏, 2018a; 滝澤・武藏, 2018b)。

網谷ら(2008)は, 小学部1・2年生を対象とし, 日課としている「朝の会」で, 社会的コミュニケーション場面を設定し, 「発表者」と「聞き手」の役割学習の効果を検討した。教師を介在者とした段階的な指導, 「発表者」と「聞き手」の役割の明確化の有効性を示唆している。また, 交渉相手の応答性を明確にする条件とし

て、相手の応答行動を明確に受け取れる物理的な位置関係と、相互交渉の中で、聞き手一人一人の応答に対し話し手の応答行動をさらに随伴させる手続きの設定を挙げている。

村中ら（2009）は、小学部6年生を対象に、学級での「朝の会」の授業改善を行った。係活動を行いやすいように、机や教材の配置など、教室内の物理的環境を整えることで、児童同士のやりとりを含む課題遂行機会の増加が確認された。指導手続きとして、指導者とのやりとりで遂行できた教材を児童同士のやりとりにそのまま使用することを挙げている。

2つの実践研究に共通するのは、「朝の会」のような日常的に繰り返し実施される指導場面を対象としていること、小集団指導において児童一人一人に役割（係）を設定し明確にしたことが挙げられる。学習環境としては、相手に注目しやすい座席や教材の配置などの物理的な環境設定と、相互交渉の文脈の明確化、指導者が介在した指導の手続きの有効性が示唆されている。

児童同士の相互交渉や向社会的行動を促進する指導方略の一つに協同学習（cooperative learning）がある。協同学習を成立させるための基本的構成要素の一つである「互恵的な協力関係」は、応用行動分析学では相互依存型集団随伴性と捉えられる。集団随伴性は集団の各メンバーの遂行行動によって、集団全員の強化が決定される。そのため、お互いの行動がお互いの強化のために影響を受け合うことになる（小島、2001）。

Johnson, Johnson, and Holubec（2002）は、互恵的な協力関係を構築するには、グループのメンバーに対する明瞭で、達成度を測定できる課題の設定、グループの目標の達成に必要な相補的かつ相互に関連した役割責任を割り当てる必要性を指摘している。

涌井（2006）は、集団に対する随伴性の操作のみで相互交渉を方向づけられない場合は、仲間の遂行状況をフィードバックする、かかわる相手を限定する、援助場面を構造化するなど先行刺激の操作が必要であるとしている。

以上のような先行研究の知見から、知的障害

特別支援学校の小集団指導において児童同士の相互交渉を促進する指導方略として、以下の観点が考えられる。

- ・個々の児童が遂行可能で、遂行の達成が明確な役割行動の設定
- ・役割行動の自発性を高める物理的な環境設定と個に応じた使用可能な支援ツール
- ・役割交代や相互交渉の文脈の明確化
- ・個々の児童の役割遂行が相補的かつ相互に関連するような授業展開
- ・個々の児童の役割遂行を互いに強化し合う強化事態の設定

本研究では、上記の観点で知的障害特別支援学校小学部の小集団指導を対象に授業改善を実施する。児童の役割遂行や児童同士の相互交渉を促進するために、集団に対する随伴操作と、それに関わる環境設定、先行刺激の操作について検討することを目的とする。

II. 方法

1. 学級経営方針と対象授業

学級経営のスローガンを「4年生みんなでチャレンジ」とし、児童個々が自発的に活動に取り組むことと、児童同士の相互交渉の力を伸ばすことを学級経営方針とした。その方針を達成するための活動の一つとして、日常生活の指導「朝の会」を対象とした。

学級で毎日実施される朝の会は、継続的に授業改善を行うのに適しており、系統的な指導が可能で、児童が達成感を得やすいと考えた。また、活動の流れが一定であり、児童が見通しをもって小集団のなかで役割を遂行することや、役割を介した児童同士での相互交渉を促進させやすいことが予測された。

朝の会は、登校後、朝の支度（着替え、排泄等）、個別の課題に取り組んだ後、全員が集まり約20分間実施された。活動内容は、号令（始まりの挨拶）、健康観察、日付天気、時間割、給食献立、身だしなみ（フォローアップ期より実施、以下「FU期」）、先生の話、合言葉、号令（終わりの挨拶）の順で行った。

2. 対象児

知的障害特別支援学校小学部4年に在籍する8名の児童(A, B, C, D, E, F, G, Hの各児)を対象とした。全員に知的障害の診断があった。そのうち、A児, B児, E児はASD, G児は場面緘黙の診断があった。介入開始時(X年4月)におけるコミュニケーション及び朝の会の取組と新版S-M社会生活能力検査の結果をTable 1に示す。

X年4月初旬、朝の会の全ての活動をその日の日直が進めた。日直として一人で会を進められた児童はA児, D児, F児の3名であった。他の児童が日直をするときには教師が横について進行の言葉を代弁する形で会は進行されていた。挙手や返事で応答するやりとりが設定されていたが、身体的プロンプトで挙手を促したり、指導者が代弁したりしており、児童同士の相互交渉はほとんど見られなかった。E児, H児は机に顔を伏せていることが頻繁に観察された。

対象児の保護者には、実践研究の意義や方法、個人情報やデータの取り扱いについて説明し、同意を得た。

3. 指導期間と指導体制

指導期間は、X年5月～X+1年2月の8月を除く約9ヶ月間で、週5回、1回20分間の指導を行った。指導期間中、ビデオ撮影を行った57回を分析対象とし、指導Ⅰ期, Ⅱ期, Ⅲ期, FU期に分けた。指導Ⅰ期は、X年5月21日～5月30日までの計8回、指導Ⅱ期は、X年6月4日～6月28日までの計12回、指導Ⅲ期は、X年7月2日～11月1日までの計24回、FU期はX+1年1月25日～2月25日の計13回であった。

指導体制は、担任3名が週替わりでメインティーチャー(以下MT)とサブティーチャー(以下ST)を交代し役割分担して指導にあたった。

4. 授業目標

学級経営方針を受けて、朝の会の授業目標を①役割の遂行と交代ができること、②役割を介して児童同士で相互交渉ができること(健康観察でのやりとり、日付天気や時間割、給食献立の復唱等)とした。各指導期の児童の役割をTable 2に、朝の会における課題項目と各児の標的行動をTable 3に示す。

Table 1 児童の実態(X年4月)

児童	障害	コミュニケーションと朝の会の取組	S-M	
			SQ	SA
A	知的 ASD	指導者との簡単なやりとりや朝の会での呼名が可能である。	60	6:06
B	知的 ASD	単語レベルの発語。落ち着きがなく離席が多い。	44	4:09
C	知的	発音が不明瞭。朝の会の役割を一人で遂行することが難しい。	32	3:06
D	知的	独り言が多い。自分のやり方に固執しやすく時間がかかる。	27	3:00
E	知的 ASD	クレーンでの要求。机に伏せたり離席したりすることが多い。	27	3:00
F	知的	人前で話すことが苦手。指導者の反応を気にしやすい。	63	6:08
G	知的 緘黙	人前でのやりとりが難しい。友達の呼名に挙手で応える。	43	4:08
H	知的	他害や奇声等の行動。机に伏せたり離席したりすることが多い。	34	3:05

Table 2 児童の役割と導入時期

	道具準備	進行	号令	健康観察	日付天気	時間割	給食献立	身だしなみ	合言葉
I期	(MT)	(MT)	(MT)	(MT)	D児	A児	F児	—	—
II期	(MT)	E児	C児	G児	〃	〃	B児	—	F児
III期	H児	〃	〃	A児	〃	G児	〃	—	〃
FU期	H児	G児	D児	C児	B児	H児	E児	F児	A児

Table 3 朝の会における課題項目と各児の標的行動

課題項目	No.	児童	指導Ⅰ期	指導Ⅱ期	指導Ⅲ期
①道具準備	1	H			進行手順カードとVOCAを机に置きMTに報告する
②号令	2	C		MTから顔写真カードを受け取り活動場所に行き、「起立」「気を付け」「礼」「座ってください」とジェスチャしながら言う	
	3	全員	MTの号令で挨拶をする	Cの号令に応じて起立し、お辞儀、「お願いします」と言う	
役割交代	4	C			「Eさん、お願いします」と言ってEに指示棒を手渡す
③進行	5	E			指示棒を受け取り進行机横の容器に入れる VOCA（「～です、～さん、お願いします」）を押し、次の活動を担当する児童に顔写真カードを手渡す
④健康観察	6	G, A	MTの「～さん、元気ですか」の問いに、挙手もしくは口頭で答える		Eから顔写真カードを受け取り活動場所に行き、児童の名前を呼名する（G児はVOCAで、A児は口頭で）
	7	BCDEFH			呼名に応じて、健康観察ボードに「元気です」カードを貼り、VOCAを押すか、「元気です」と言う
	8	G, A			「よかったね」と言いながらハイタッチをする
役割交代	9	G, A			「Eさん、お願いします」と言ってEに指示棒を手渡す
進行	10	E			※課題項目③と同様
⑤日付天気	11	D	MTの言語指示で		Eから顔写真カードを受け取り活動場所に行き 指示棒で指して日付天気を読み、他児の方を見る
	12	ABCEFGH			Dに続いて日付天気を復唱する
役割交代	13	D			「Eさん、お願いします」と言って指示棒を手渡す
進行	14	E			※課題項目③と同様
⑥時間割	15	A, G	MTの言語指示で		Eから顔写真カードを受け取り 指示棒で指してA（音声ペンを使ってG）時間割を読み、他児の方を見る
	16	BCDEFH			A（G）に続いて時間割を復唱する
役割交代	17	A, G			「Eさん、お願いします」と言ってEに指示棒を手渡す
進行	18	E			※課題項目③と同様
⑦給食献立	19	F, B	MTの言語指示で		Eから顔写真カードを受け取り活動場所に行き 指示棒で指して献立を読み、他児の方を見る 「みなさん、どうですか」と尋ねる
	20	ACDEGH			F（B）に続いて給食献立を復唱する 「いいです」と答える
役割交代	21	F, B			「Eさん、お願いします」と言ってEに指示棒を手渡す
進行	22	E			※課題項目③と同様
⑧合言葉	23	F			Eから顔写真カードを受け取り、活動場所に行き合言葉の掛け声をする
	24	全員			Fの掛け声に合わせて合言葉を言う
役割交代	25	F			「Eさん、お願いします」と言ってEに指示棒を手渡す
進行	26	E			※課題項目③と同様
号令	27	C	MTの号令で挨拶をする		MT, Eから顔写真カードを受け取り、活動場所に行き「起立」「気を付け」「礼」と言う
	28	全員			Cの号令に応じて起立し、お辞儀、「ありがとうございました」と言う

※「先生の話」は省略、「⑨身だしなみ」はFU期から導入実施

5. 相互交渉を促すための支援ツールと教材

各役割活動の始まりと終わりには、進行役児童と他児で役割を交代する場面を設けた。進行役児童が他児に役割を依頼し、他児が役割遂行後、進行役児童に報告するという流れを設定し、役割交代時に相互交渉が生じるようにした。

1) 進行と役割交代

進行（E児が指導Ⅱ・Ⅲ期，G児がFU期）には、発話の不明瞭さを補うために20分割VOCA（Gotalk20+，20のボタンキーのそれぞれに絵や写真を付けて音声を録音できる）と、朝の会の内容を表したイラストと担当する児童の顔を示した進行手順カード（7cm×7cmのカードをリングでとじてめくるようにした）、他児に役割を依頼するための顔写真カード（4cm×4cm）を用意した（Fig. 1）。進行手順カードを手がかりに20分割VOCAのボタンを押し（「日付天気です」、「～さん、お願いします」等）、顔写真カードを他児に手渡して役割を依頼できるようにした。

顔写真カードを受け取った児童が活動場所に移動できるように、各活動場所に顔写真カードを貼るための枠を用意した。各児童が役割を遂行した後は、進行役の児童に「～さん、お願いします」と口頭で伝え、役割遂行の際に使用した指示棒を渡すようにした。進行用機の横には、指示棒が入る容器を付けておき、進行役の児童が受け取った指示棒を入れることができるようにした。



Fig. 1 進行用の20分割VOCA，進行手順カード，顔写真カード

2) 時間割の確認

指導Ⅲ期に担当したG児は、人前で声を発することが苦手であったので、発話を補うために音声ペン（VOCAPEN，ペン型の音声出力装置で、ペンで専用のシールにタッチすると事前に録音した音声が出力される）を用意した。時間割カード一つ一つに専用のシールを貼っておき、G児にペンでタッチすることを促した。事前の録音はG児の担当が行ったが、指導Ⅲ期中からは、G児の声を録音したものを使用した。

3) 給食献立の確認

指導Ⅰ期より、献立名を記入し写真カードを貼る欄を設けたA4サイズホワイトボード（裏面に磁石付き）を用意した。献立名は、朝の会の開始前に、F児（Ⅰ期，Ⅱ期15試行まで）、B児（Ⅱ期16試行から，Ⅲ期）が書くようにした。

4) 健康観察でのやりとり

指導Ⅱ期でG児が呼名するために進行用の20分割VOCAに児童の顔を示したボタンを設けた。呼名された児童が「元気です」と発表するのを補うために「元気です」のボタンも設けた。押し間違えが多かったH児には、指導Ⅲ期より1スイッチのVOCAを用意し健康観察用機に配置した。

6. 指導手続き

指導Ⅰ期より、役割分担制を導入した。役割は個々の実態や遂行可能な内容を考慮して設定し、順次変更した（Table 2）。FU期には、児童の希望や担任のニーズを考慮し、個別の指導計画を基に全員の役割を変更した。

1) 指導Ⅰ期

児童の動きやすさと活動への注目を考慮し児童机をなくした。「朝の会」開始のタイマーの合図で各児童が椅子をアーチ状に並べて着席した。椅子の配置の手がかりとして床に色付きのビニールテープを貼った。黒板の前には号令をかけたり、進行をしたりするための進行用機を配置し足型マットを敷いた（Fig. 2）。

一人で日直の遂行が可能であった3名の児童に、D児（日付天気）、A児（時間割）、F児（給

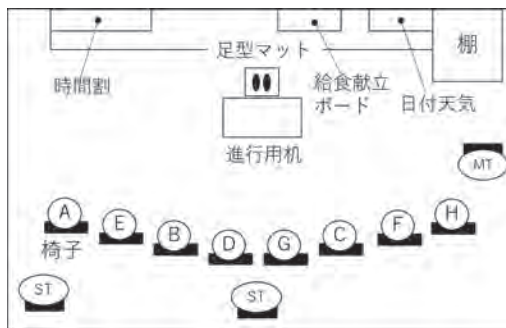


Fig. 2 指導Ⅰ期 座席と教材などの配置

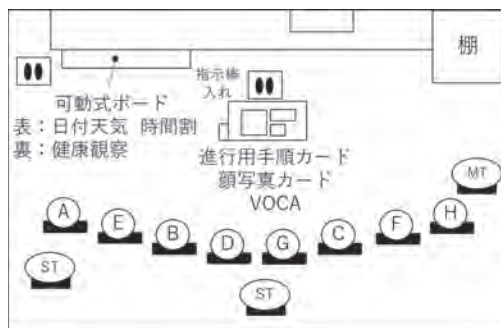


Fig. 3 指導Ⅱ期 座席と教材などの配置

食献立)の役割を設定した。その他の活動と会の進行はMTが行った。

役割の開始はMTが「～さん、お願いします」と指示をした。各児童には、掲示された内容(日付天気、時間割、給食献立)を読み上げさせた。一つの項目(時間割であれば一つの授業名)を読み上げた後、聞き手児童の方を向いてから次の項目に移ることを指導した。具体的には足型マットを指さしたり、身体的プロンプトを用いたりするようにした。役割遂行後は、MTに報告することを促し、役割を交代させた。

2) 指導Ⅱ期

児童が注目しやすいように、日付天気、時間割、健康観察を可動式ボードに提示する方法に変更した(Fig. 3)。可動式ボードは縦100cm×横60cmのステンボードで、表面には日付天気と時間割、裏面には健康観察の内容が示された。日付天気カード、時間割カード、「元気ですカード」(健康状態を表す)を貼るための枠をそれぞれに設け、マジックテープで着脱できるようにした。足型マットは進行用機及び、可動式ボードの横に敷いた。

C児(号令)は9試行から、G児(健康観察)は11試行から、E児(進行)は13試行から、B児(給食献立)は16試行から、順に役割を導入した(文中に記す「～試行」は、ビデオ撮影を行い分析対象として試行回を示す。以下同様)。児童に新しい役割を導入するときは、朝の会の開始時にMTが児童全員に進行ボード(役割と担当する児童の顔写真が提示されている)を見

せて説明をした。

進行は9～12試行までの計4回、健康観察は9、10試行の計2回をMTがモデルを示した。MTとC児、G児との役割交代が可能になってから、進行の役割をE児に移行させた。MTがモデルを示すときには、E児、G児のための支援ツールを使用した。E児には、進行手順カードや20分割VOCAの操作を先行プロンプトで教え、徐々に時間遅延させて自発を促すようにした。

日付天気、時間割、給食献立の活動では、役割を担当する児童の読み上げに対して、聞き手児童全員による復唱を随伴させた。役割を遂行する児童にはMTが、聞き手児童には2名のSTが指導にあたった。STは、役割を担当する児童が聞き手児童の方を向くタイミングで、聞き手児童全員と一緒に復唱するようにした。また、聞き手児童のみで復唱できるように、語頭のヒントの呈示や時間遅延を行った。

役割交代は、E児(進行)から他児への役割の依頼は顔写真カードの手渡し、他児からE児への報告は指示棒の手渡しで行うように指導した。役割の依頼応答ができたとき、両方の児童に対して指導者が言葉で称賛した。

3) 指導Ⅲ期

指導Ⅱ期で、同じ場所で行っていた健康状態の発表と児童同士のハイタッチを明確に分けるために、23試行より、新たに健康観察用機を配置し、A児(健康観察)と他児が机を挟んで向かい合い、ハイタッチを行うようにした。A児と他児がハイタッチをするタイミングで、聞

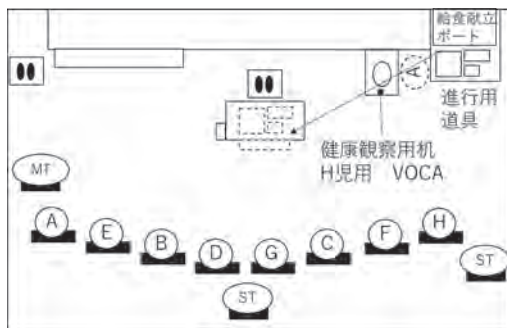


Fig. 4 指導Ⅲ期 座席と教材などの配置

き手児童全員と指導者も「よかったね」と言うことを随伴させるようにした。

給食献立の確認では、B児（給食献立）が献立を読み上げた後、児童同士で相互交渉を行う手がかりとして、給食献立ボードに「みなさんどうですか」、「Eさん、お願いします」の文を示した。指導Ⅱ期から引き続き、給食献立ボードは黒板に掲示していたが、聞き手児童が注目しやすくなるように、40試行より、給食献立の確認の際に、B児が給食献立ボードを棚から取り出して、進行用机に掲示するように変更した。進行用机にはB児が給食献立ボードを立て掛けられるようにラックを設置した（Fig. 4）。

健康観察の活動で生じたE児、H児の不応行動に対してビデオを使って原因を分析した。

E児の不応行動（間違った20分割VOCAのボタンを押す、椅子に座らない）は、進行役としての標的行動と健康観察でのやりとりの区別がつかないことが考えられた。そこで、E児、H児の不応行動に対して言葉で行動開始や終了のきっかけを与える等の対応が可能と予測されたA児に健康観察の役割を変更した。A児には、他児とハイタッチをする前のタイミングで「せえの」と掛け声をすることや、ハイタッチ後に「座りましょう」と着席を促すことを事前に教示した。

H児の不応行動（カードを何度も貼り変える、カードを投げる、取り組もうとしない）は、「元気ですカード」が複数あるためと考えられた。そこで、呼名の順番を最後にして「元気ですカード」が残り一枚になるよう配慮した。ま

た、指導者への注目獲得の機能を果たしていると考えられたため、指導者の反応をできるだけ抑えて消去を試み、エラーが起きる前にSTが身体的プロンプトや指さしで標的行動を促した。やりとりの流れが分かるようになってからプロンプトを徐々にフェーディングした。

4) フォローアップ期

指導Ⅲ期と同様の場面の設定を行った。個別の指導計画の目標を基に全員の役割担当を変更した。変更内容は、朝の会の開始前に進行ボードを使って児童に説明した。

F児には、新たに身だしなみチェックの役割を設定した。46～49試行はMTが身だしなみチェックの進め方をモデルで示し、50試行からF児に移行した。

進行役となったG児の実態や個別の指導計画の目標に応じて、役割交代の方法を変更した。G児から他児への役割の依頼は、顔写真カードの手渡し（45～49試行）から、役割を担当する児童の前まで行き、口頭で「お願いします」と伝える（50試行～）に変更した。他児からG児への報告は、FU期の始めから、指示棒を手渡すことから、G児の前に行き、「Gさん、お願いします」と口頭で伝えることとした。

7. 測定と分析方法

教室後方から、児童全員が撮影できるように広角レンズを付けたビデオカメラで授業開始から終了までを撮影した。撮影したビデオを基に、担任2～3名で、各指導期及びFU期における児童の標的行動の遂行状況を分析した。

1) 役割遂行と役割交代の生起

各児童の役割遂行と役割交代の生起は、生起に関わる指導者のプロンプトレベル（以下、PLと略す）を「5：自発」、「4：言語プロンプト」、「3：指さし、ジェスチャ」、「2：身体的プロンプト」、「1：できない、やろうとしない」で評価した。進行や健康観察でのやりとりなど、一単位時間（1試行）中、複数回実施される標的行動については、一番低いPLを評価とした。

2) 健康観察での児童同士の相互交渉の生起
健康観察役児童の呼名に対して、「元気です

カード」をボードに貼り、進行用机で発表（口頭、ジェスチャもしくはVOCAを押す）、健康観察役児童とハイタッチし自分の座席に戻るまでの遂行状況を分析した。各児童の遂行状況は、指導者や健康観察役児童のPLを「5：児童の呼名で」、「4：MTや役割児童の言語プロンプトで」、「3：指導者の指さし、モデリングで」、「2：指導者の身体的プロンプトで」、「1：できない、やろうとしない」で評価した。

Ⅲ. 結果

1. 役割遂行の生起

各児童の標的行動の遂行状況をTable 4に示した。指導Ⅰ期から児童が担当した⑤日付天気、⑥時間割、⑦給食献立と、指導Ⅱ期から児童が担当した③進行、④健康観察を対象に指導経過を分析した。

1) 日付天気、時間割、給食献立の指導経過 日付天気の確認：D児

指導Ⅰ期では、D児が日付を読んだ後、聞き手児童の方を向くのに身体的プロンプトを要した（3, 5, 6, 7 試行）。指導Ⅱ期からは、D児の読み上げに続いて聞き手児童と指導者が復唱するようになり、指導者や他児が復唱するのを見るために前を向く様子が確認された。指導Ⅲ期の23試行以降、標的行動が自発されるようになった。

時間割の確認：A児, G児

指導Ⅰ・Ⅱ期はA児が担当した。1, 2, 4 試行では、一つの授業名を読んだ後、聞き手児童の方を向くことを身体的プロンプトで教える必要があった。8 試行以降、標的行動の自発が維持された。

指導Ⅲ期からはG児が担当した。初回の21試行では音声ペンで時間割カードに貼られたシールにタッチした後に、聞き手児童の方を見ることを身体的プロンプトで教える必要があった。それ以降は、安定して標的行動が自発された。38, 39試行では、事前に録音したG児本人の音声とともに自ら発声することが確認された。

給食献立の確認：F児, B児

指導Ⅰ期はF児が担当した。2 試行まで、聞

き手児童の方に向けて献立を読むことができず、背を向けたり、指導者に合っているかどうかを確認したりする様子が見られた。指導Ⅱ期より、F児の読み上げに続けて聞き手児童と指導者が復唱を行った。13試行以降、一つの献立メニューを読んでから他の児童の方に向き、復唱が終わってから次のメニュー名を読むようになった。

指導Ⅱ期16試行からはB児が担当した。聞き手児童の復唱中、体を揺らしたり、立ち歩いたりしたため、体の向きや立ち位置を身体的プロンプトで修正した。また、献立を読んだ後、「みなさん、どうですか」と尋ねるのに語頭のヒントを要した（16～20試行）。24試行ではじめて標的行動が自発された。指導Ⅲ期40試行より給食献立ボードの配置を変更してから、聞き手児童に正対して復唱を聞き、次のメニューに移ることが言語プロンプトにより遂行可能になった。

2) 進行、健康観察の指導経過

進行：E児

15試行より、E児は指示棒を手渡されて活動場所に移動することが可能になった。進行用手順カードや20分割VOCAの操作、顔写真カードの手渡しについて、13～18試行までMTの指さしによる先行プロンプトを要したが、19試行より自発できるようになり、指導Ⅲ期では、自発での生起が安定して維持された。

健康観察の進行：G児, A児

指導Ⅱ期はG児が担当した。11試行は、他児とハイタッチするタイミングを合わせるためにモデル提示や身体的プロンプトが必要であったが、14試行より自発できるようになった。E児がVOCAのボタン等を気にして、ハイタッチ後に席に戻らないことや、H児がハイタッチに来ないことに対しては、STがE児、H児に対して言語指示や身体的プロンプトで対応した。

指導Ⅲ期よりA児が担当した。21～23試行は、立ち位置について指さしや言語指示を要したが、24試行より自発できるようになり、安定して維持された。他児への「せえの」の掛け声や「座りましょう」と着席を促す指示も自発さ

Table 4 各指導期における役割遂行と役割交代の遂行状況

実施内容	指導Ⅰ期 (8回)								指導Ⅱ期 (12回)								指導Ⅲ期 (24回)																											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
① 役割遂行	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
② 役割交代	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
③ 健康観察	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
④ 合言葉	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
⑤ 役割交代	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44

Table 5 健康観察における児童同士のやり取りの遂行状況

実施内容	指導Ⅰ期 (8回)								指導Ⅱ期 (12回)								指導Ⅲ期 (24回)																											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
① 健康観察	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
② 合言葉	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
③ 役割交代	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44

れるようになった。E児やH児に対して言語プロンプトとして働いた。

2. 役割交代の生起

指導Ⅰ期のMTとの役割交代（課題項目13, 17, 21）は、D児、A児、F児とも初回から可能であった。

指導Ⅱ期から、E児（進行）との役割交代に移行した。13試行では、E児から顔写真カードを受け取って役割を開始することはD児、A児、F児ともに可能であったが、E児への報告は、E児がすぐに活動に移れず、指導者のプロンプトが必要であった。15試行よりE児に指示棒を手渡す方法になり、役割交代が成立した。

指導Ⅱ期16試行からのB児（給食献立）の役割交代（課題項目21）は、B児が指示棒を持ったままの状態であった。進行役のE児が受け取りに来たり、MTが言語プロンプトで促したりする必要があった（16～19試行）。B児が役割交代をする際のプロンプトとして、23試行より、給食献立ボードに「Eさん、おねがいします」の文を追記した。24試行以降、文を読んでE児に指示棒を渡す行動の生起が安定して確認された。

3. 健康観察での児童同士の相互交渉の生起

指導Ⅱ期から導入した健康観察での児童同士のやりとりの遂行状況をTable 5に示す。9, 10試行はMTの進行で進められ、11～20試行まではG児が、指導Ⅲ期はA児が進行した。17試行以降、G児とのやりとり（課題項目7, 8）がE児、H児以外の児童で成立するようになった。指導Ⅲ期には、A児とのハイタッチや聞き手児童全員からの「よかったね」の掛け声に、E児、H児以外の児童はやりとりを進んで行うようになった。ハイタッチが成功するとガッツポーズやピースサインをする等の喜ぶ姿が多く確認されるようになった。

1) E児の遂行状況の経過

指導Ⅱ期の9, 10試行は、「元気ですカード」を貼りに前に来ることができず、直接、E児にカードを手渡す必要があった。その後、呼名に

対してカードを貼りVOCAを押すまでは可能になったものの、その場に立ったまま違うVOCAのボタンを押すことを繰り返す行動が見られ、指導Ⅱ期で自発できたのは1回だけであった。指導Ⅲ期より、健康観察役がA児に変わり、ハイタッチ後に「座りましょう」の声かけで席に戻ることが可能になった（21, 22, 24, 28試行）。30試行以降はハイタッチ後に、A児が声かけをしなくても自発が維持された。

2) H児の遂行状況の経過

指導Ⅱ期の9, 10試行は、MTに手を引かれて可動式ボードの前に行くものの、「元気ですカード」を取ろうとしなかったり、呼名に応じずトイレに行ったりする行動が確認された。11試行からも、カードを取るのに時間がかかったり、VOCAのボタンを複数回押ししたりする行動が頻繁に確認された。このような行動に対しSTが身体的プロンプトで修正しようとするや抵抗を示すことがあった。指導Ⅲ期から、呼名される順番を最後に変更して、「元気ですカード」がボード上に一枚だけになる状況にした。26試行ではじめて自発での生起が確認され、30試行以降、ハイタッチ後に着席をMTやA児に言語指示で促されることはあったが、38試行以降、自発は維持された。

4. フォローアップ期の経過

FU期における各児童の役割遂行と役割交代の遂行状況をTable 6に示す。ほとんどの児童は役割が変わっても、指導Ⅰ, Ⅱ期の役割導入時期よりも短い試行で役割の遂行状況が向上し維持された。

G児（進行）と他児間の役割交代は、顔写真カードや指示棒の手渡しがない条件で遂行可能になった。

E児（給食献立）は指示棒や写真カード等の位置が気になり活動が止まることがあったため、MTが言語プロンプトで活動開始を促す必要があったが、53試行以降、自発できるようになり遂行状況が安定した。

発音が不明瞭で早口だったC児（健康観察）には、呼名をゆっくり行うことを意識できるよ

Table 6 フォローアップ期における役割遂行と役割交代の遂行状況

			Fu期													
			45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	
物の配置 提示方法			指導Ⅲ期と同様													
役割交代			G→他児：原写真カードを手渡し（45～49）原写真カードなし（50～） 他児→G：指示棒なし（口頭で）													
課題項目	児童		標的行動の生起													
①道具準備	1	H	3	3	4	4	5	5	5	3	5	5	5	5	5	
②号令	2	D	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	
役割交代	4		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
③進行	5	G	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	
④健康観察	※	C	4	—	—	—	—	4	4	4	4	4	4	4	5	
※6, 8	9		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
⑤日付天気	11	B	5	5	5	5	5	5	2	3	5	5	5	5	5	
役割交代	13		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
⑥時間割	15	H	2	3	4	4	5	5	2	2	5	5	5	2	5	
役割交代	17		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
⑦給食献立	19	E	4	4	4	5	4	5	4	3	5	5	5	5	5	
役割交代	21		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
⑧合言葉	23	A	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
役割交代	25		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
⑨身だしなみ		F	4	—	—	—	—	4	4	4	4	4	4	6	5	
役割交代			5	—	—	—	—	5	5	5	5	5	5	5	5	

うに、STが横について同時に呼名を行った。STの方を確認しながらの役割遂行が続き、自発できたのは57試行だけであった。

H児（時間割）は、体の向きを修正されること（45試行）や、役割交代後、歩きまわること（51, 52, 53, 56試行）が確認された。時間割を読むのに「これは？」とMTに確認を求めることが多かったため、49試行より、読むことに集中できるよう、時間割を読んだ後、聞き手児童を見なくても指導者や聞き手児童が復唱を行うようにした。結果、自発が増え、自分から聞き手児童の方を見ることも観察された。

F児は、身だしなみチェックの進行に、MTの方を向いて自らの行動の可否を確認したり、語頭のヒントを要したりしたが（50～55試行）、56試行以降自発が維持された。

IV. 考察

1. 役割遂行の促進のための集団への随伴操作と環境設定及び先行刺激の操作

朝の会の課題項目を個々の児童の実態に応じて役割分担した。指導Ⅰ期に役割を導入したD児（日付天気）、A児（時間割）、F児（給食献立）のPLは低いままであった。黒板に掲示された日付天気や時間割等を他児の方を見ながら読む

経験がほとんどなかったこと、一つ読んで聞き手児童の方に振り向く動きをパターンの的に教えようとしたことが要因として考えられる。

指導Ⅱ期では、役割を担当する児童が読み上げた内容を、聞き手児童全員と指導者が復唱することを随伴させた。自分の言葉がフィードバックされ、聞き手の応答が明確になることにより、復唱が終わるのを待ってから次の内容を読む必然性が生じ、他児に正対して各役割を遂行できるようになったと考えられる。

聞き手児童全員による復唱をしやすくした環境設定として、日付天気、時間割等を可動式ボードに提示したことが挙げられる。黒板に内容がばらばらに提示されていた設定から、可動式ボードの表裏に内容を整理しまとめて提示したことで、役割を担当する児童の立ち位置が一概所に限定され、聞き手児童にとって注目すべき対象が明確になった。掲示物の配置の変更が聞き手児童の応答性を向上させ、役割を担当する児童の標的行動の実行に影響を及ぼしたと考えられる。また、指導Ⅲ期のB児（給食献立）も同様に、給食献立ボードの掲示場所を変更したことで、B児と聞き手児童の距離が短くなり、聞き手児童はボードに注目しやすくなり、B児は聞き手児童からの復唱のフィードバック

を得やすくなったと考えられる。

G児（健康観察、時間割）、E児（進行）については、それぞれ発話を補助するための支援ツール（20分割VOCA、音声ペン）を使用した。これらの支援ツールは、簡単な操作で録音された音声流れるため、対象児が扱いやすく興味をもちやすかった。音声は指導者の声を録音したものであったため、他児にとって指示を聞き取って実行しやすく、指導者と児童との間で成立した相互交渉を児童同士の相互交渉に移行させるのに効果的な手段であった。さらに、指導Ⅲ期では、G児の声を録音したものを使用しても児童同士の相互交渉は成立したことから、G児の自信につながったと考える。事前の録音場面では、自分から始めたり、声の大きさが増したりする様子も確認された。このように、支援ツールを準備する段階から児童が関わりをもつことで、役割遂行への意欲が向上すると考えられる。

2. 相互交渉の促進にかかわる集団への随伴操作と先行刺激の操作

対象児全員に役割交代場面での相互交渉が可能となった。指導Ⅱ期後半には、指導者の言語での称賛がなくなっても、対象児間での役割交代が維持された。役割遂行の報告行動が、E児（進行）の行動開始の先行刺激として機能し、また、E児の行動開始が、他児の報告行動を強化する後続刺激として機能したと考えられる。

役割交代を促進させた先行刺激としては、具体物による受け渡しが増えられる。D児、A児、F児の口頭での報告は、E児に理解できなかったが、指示棒の手渡しを加えることで役割交代が可能になった。また、E児から他児への役割依頼は、20分割VOCAを押して顔写真カードを手渡すことであった。E児は、クラスメイトの顔写真のマッチングが可能であったため、顔写真カードを手渡す行動は容易に習得することができた。顔写真カードを手渡すには他児に接近する必要がある、相互交渉する相手との位置取りを習得するのに適していたと考える。FU期には、G児（進行）に変更され、指

示棒や顔写真カードがなくても役割交代が成立するようになった。このことから、具体物の受け渡しは、相互交渉の流れや相手との位置取りの理解に効果的であったと考える。

一方、B児（給食献立）は、献立を読み上げた後、指示棒をE児（進行）に渡すことができず、役割交代には、給食献立ボードに示された「Eさん、お願いします」の文が手がかりとなった。指示棒を、献立を指示するだけでなく、役割交代のボタンとして使用するためには、報告の話型（だれに何を言うか）をはっきりと示した文の提示が必要であったと考える。

健康観察の相互交渉では、E児、H児には、個別に先行刺激の操作が必要であった。E児には、E児の役割である進行と健康観察の発表が同一場所で行われ、使用する支援ツール（20分割VOCA）も同じであったことが、発表行動の中断に影響していたと考える。健康観察役のA児の言語プロンプト（「せえの」「座りましょう」）は、発表行動後のハイタッチや着席行動の先行刺激として機能していたと考える。

H児には、「元気ですカード」が残り一枚になるように呼名の順番を変更し、発表場所とハイタッチをする場所を分けた。カードを選択する必要がなくなり、「VOCAを押す」「ハイタッチをする」のそれぞれの行動と場所が対応されたことで、実行が容易になり、A児とのハイタッチや聞き手児童全員からの「よかったね」の強化随伴が生じやすくなったと考える。

本実践では、進行→役割Ⅰ→進行→役割Ⅱ…のように、進行役の児童を介して各役割行動が連鎖する授業展開が設定された。対象児全員の役割遂行（役割交代を含む）によって朝の会が成立する、いわば互恵的な協力関係（相互依存的集団随伴性）が機能していたと推察される。

集団随伴性の副次的効果として児童同士による励ましやプロンプト等の向社会的行動の促進が報告されている（涌井、2006）。本実践においても健康観察場面でのA児のE児、H児に対するプロンプトをはじめ、他児への励ましや注意等のエピソードを確認することができた。

FU期には全員の役割を変更しても遂行状況

が維持された。エピソード的な記録になるが、クラスメイトの欠席時に、代わりに役割を担当することを希望した児童がいたり、実際に代役を務めて他の児童からほめられたりすることがあった。対象児全員の役割遂行で成り立つ授業展開を長期間繰り返すことにより、自分以外の児童の役割に関心をもち、指導期中に役割の順番や方法について理解が促されたことが推察された。

謝辞

本研究を行うにあたり、吉田歩教諭、村上奈緒子教諭、林佳代子教諭、宮本真理子教諭にご協力いただいたことを感謝いたします。

文献

- 網谷優子・武蔵博文（2008）発達障害児集団における社会的コミュニケーション環境についての検討—「発表者」「聞き手」の役割学習の効果—。特殊教育研究, 45（5）, 265-273.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). Circle of learning: Cooperation in the classroom (5th ed.). Edina, MN: Interaction Book. (ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T., ホルベック, E. J. 石田裕久・梅原巳代子（訳）(2010). 学習の輪—学び合いの協同教育入門—二弊社)
- 小島恵（2001）集団随伴性による発達障害児集団内の相互交渉に関する研究—知的障害児と自閉症の比較から—。国立特殊教育総合研究所研究紀要, 28, 1-9.
- 宮本茂雄（2002）障害児教育における授業の特徴。宮本茂雄・林邦雄・細村迪夫・山下皓三・金子健（編著），障害児のための授業法ハンドブック。コレール社, 18-21.
- 村中智彦・小沼順子・藤原義博（2009）小集団指導における知的障害児童の課題遂行を高める先行条件の検討—物理的環境と係活動の設定を中心に—。特殊教育学研究, 46（5）, 299-310.
- 村中智彦（2013）「学び合い、ともに伸びる」授業づくり。明治図書出版。
- 滝澤健・武蔵博文（2018a）知的障害特別支援学校小学部における仲間相互交渉を促進させるための指導方法の検討—発表する児童の発表行動への介入が聞き手児童へ及ぼす効果—。香川大学教育実践総合研究, 37, 57-67.
- 滝澤健・武蔵博文（2018b）小集団指導における知的障害児の仲間相互交渉の促進—集団随伴性の適用効果—。日本特殊教育学会第56回大会発表論文, P1-45.
- 涌井恵（2006）協同学習による学習障害児支援プログラムの開発に関する研究—学力と社会性と仲間関係の促進の観点から—。文部科学省科学研究費補助金（若手研究（B）研究報告書）。