

# 知的障害特別支援学校における集団学習と個別学習を併用させた自立活動の検討

多田 智美 ・ 宮前 義和\*  
(香川中部養護学校) (高度教職実践専攻)

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

## Effects of *Jiritsu katsudo* Combined Group Learning and Individual Learning in a School for the Intellectually Disabled

Tomomi Tada and Yoshikazu Miyamae\*

*Kagawa Prefectural Kagawa Chubu School for Special Needs Education, 784 Tamura-cho, Takamatsu 761-8057*  
\**Graduate School of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

**要 旨** 知的障害特別支援学校の自立活動について集団学習と個別学習を併用させた実践を行い、効果を検討した。知的障害特別支援学校の小学部に在籍する6名の児童に集団学習と個別学習を行った。指導者あるいは友達への要求を標的行動とした。プロンプトがあれば全児童が要求できるようになり、児童間の相互作用も確認できた。児童間で相互作用が見られたことから、集団を活かした学習活動を展開できることが示された。

**キーワード** 知的障害特別支援学校 自立活動 コミュニケーション 集団学習 応用行動分析

### 問題と目的

幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校において行われる特別支援教育が本格的に実施されることになった平成19年の通知で、文部科学省(2007)は、特別支援教育を「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」と位置づけている。

そして、自立活動については「個々の幼児児童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・克服しようとする取組を促す教育活動であり、個々の幼児児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に即して指導を行うことが基本である。」としている(文部科学省, 2018)。つまり、

自立活動は、特別支援教育の理念にあるように個別指導を原則としていることが分かる。

さらに、文部科学省(2018)には「自立活動の指導計画は個別に作成されることが基本であり、最初から集団で指導することを前提とするものではない」とも記されている。

しかし、特別支援学校では複数の子ども達が集まり、集団が形成されている。集団が形成されていながら、個別指導を原則としている点に自立活動を構成する難しさがある。例えば、各児童が異なる長期目標と短期目標を有するにも関わらず、特別支援学校の授業では1つの単元、共通の学習活動を設定しなければならない難しさが報告されている(仲矢・内田, 2019)。

一方で、例えば、阿部・種谷(2013)は、知的障害特別支援学校中学部に在籍する自閉傾向と重度知的障害のある3名の生徒に「朝の会」を用いて日常生活の

指導を行い、学級づくりに活かしている。阿部・種谷(2013)は、「朝の会」を行う際に個々の生徒の課題に対応した支援ツールや手立てを工夫し、集団活動の中では役割を設けることで、生徒間のやりとりを増大させた。また、村中・小沼・藤原(2009)は、知的障害養護学校小学部6年生の「朝の会」における小集団指導の授業改善を行った。机や教材の配置などの物理的環境を整えて児童の係活動を設定することで、児童相互のやりとりを促進させた。

阿部・種谷(2013)や村中他(2009)の研究から、支援ツールや手立てを工夫すること、教材の配置等の物理的環境を整えること、役割を設定することで集団を活かした実践が可能になることが示唆される。

特別支援学校に在籍する幼児児童生徒には、重度の知的障害や発達障害がある場合が少なくない。そのため、他者と関わりをもつことが難しく、多くの者がコミュニケーションの指導を必要としている。そして、自立活動では「1健康の保持」「2心理的な安定」といった6区分27項目の内容が示されており、その中には「6コミュニケーション」という区分が存在している(文部科学省, 2017)。

そこで、本研究では、自立活動の中でも「6コミュニケーション」を取りあげる。また、自立活動において集団学習と個別学習を併用させ、児童にどのような効果が見られるのかを検討することを目的とする。

## 方法

### 1. 対象者

知的障害特別支援学校の小学部に在籍する6名の児童に実践を行った。

### 2. 自立活動

#### (1) 指導者

第一著者が主たる指導者(T1)となり、協働指導者として副担任2名がT2, T3となった。ティームティーチングで集団学習及び個別学習を行った。

#### (2) 標的行動

個別の教育支援計画、個別の指導計画、さらに認知・言語促進プログラム(津田・東, 2002)、認知発達治療の実践マニュアル(太田・永井, 1992)の評定結果に基づき、指導者あるいは友達への要求を全児童に共通する標的行動とした。

ただし、児童によって習得を目指す要求の様態は異なっており、具体的には、言葉による要求、絵カードによる要求、コミュニケーションボードによる要求を

標的行動とした。

言葉による要求は「○○先生○○をお願いします」と伝えることであり、絵カードによる要求は、要求したい動作の絵カードを指導者に手渡すことであった。また、コミュニケーションボードによる要求は、要求したい動作の絵カードを操作して「○○先生、○○をお願いします」の話型を作り、それを手がかりに言葉で要求することであった。

### (3) 期間と学習内容

45分間の自立活動の時間を用いて、X年9月よりX年11月にかけて6回の実践を行った。自立活動の時間の前半に個別学習を行い、後半に集団学習を行うようにした。

#### ①個別学習

一部の児童は、気持ちをほぐして集団学習に対する意欲を高めることができるように、カルタやすごろく等の友達と楽しむことができるゲームを行った。

他の児童は、コミュニケーションツールの扱い方を学んだ。また、iPadアプリの「ドロップトーク」をテレビ画面に表示し、5曲の中から流してほしい曲を選択できるようにして、指導者に曲を要求する活動を行った。

#### ②集団学習

個別学習で、児童がコミュニケーションツールの扱い方を学んだり、気持ちをほぐしたりした後に集団学習を設定した。また、集団学習では、個別学習とは異なる内容の要求を指導者に伝える活動を行った。

第1回から第4回の集団学習では、指導者に要求を伝える学習をした。そして、第5回、第6回の集団学習では、指導者に限らず、可能であれば友達に要求を伝える学習をした。

指導者に要求する動作は、「毛布に包まれ指導者に揺らしてもらおう」、「指導者に背負ってもらい軽く飛び跳ねてもらおう」、「トランポリンを使って自分が飛び跳ねる」であった。そして、友達への要求は、「トランポリンを使っていっしょに飛び跳ねる」とした。

第2回の集団学習の展開を表1に示した。まず、映像を提示しながら要求の仕方を説明した。次に、動画を用いて要求する動作の説明をした。第2回の集団学習では、「指導者に背負ってもらい軽く飛び跳ねてもらおう」動作、「毛布に包まれ指導者に揺らしてもらおう」動作をとりあげた。最後に、自分がやってみたい動作を考えて、実際に指導者に要求をするというように展開させた。

表1 第2回の集団学習

学習活動	活動機会・支援環境・授業展開の工夫
1 指導者に要求を伝える練習をする。	<p>T1：今日は、先生にお願いをする練習をします。お願いの仕方をテレビで見てください。</p> <p><b>【環境】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・注意喚起の仕方が分かりやすいように、T3がT1とやり取りをしている映像を提示しながら説明をする。</li> <li>・注意喚起をする相手（T1）と児童の適切な距離が分かりやすいように、足形マットを置く。</li> <li>・声を出すことを意識できるように、マイクを使用する。</li> </ul>
2 指導者に要求をして、一緒に体を動かす。	<p><b>【環境・役割】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・T1…記録・進行 T2…4名の児童の支援 T3…2名の児童の支援、遊びの補助</li> <li>・安全のため、机を除いておく。</li> <li>・座る位置を視覚的に分かりやすくするために、床に顔写真を貼り、顔写真の近くに椅子を移動させるよう促す。</li> <li>・児童の要求を引き出すことができるように、児童が好む動きを精選しておく。</li> </ul>
① 動きの確認をする。	<p>T1：次は、先生と一緒に遊びます。遊びは「おんぶ」と「ブランコ」の2つです。どんな遊びかテレビで見てください。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・2つの遊び（おんぶ、毛布ブランコ）が視覚的に分かりやすいように、動画を見せる。</li> </ul>
② したい遊びを考える。	<p>T1：やってみたい遊びを考えてみてください。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・絵カード、コミュニケーションボード等、児童に応じたコミュニケーションツールを用意し、それらを手渡して指導者への要求の仕方を考えるよう促す。</li> </ul>
③ 要求を指導者に伝える。	<p>T1：先生にお願いをしてみよう。お願いは順番に行います。先生に呼ばれた人からやってみよう。待っている人は、お願いする準備をしてみてください。</p> <p><b>【環境】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・要求行動が指導者に伝わったことが分かるように、標的行動を児童が行ったら、T1、T3はすぐに応じる。</li> <li>・おんぶは「1、2、3、4・・・10」のかけ声、ブランコは歌の一節を用いたかけ声を行い、楽しみながら体を動かすことや、遊ぶ時間の見通しをもつことができるようにする。</li> <li>・最低1人2回は遊びを体験できるようにする。</li> <li>・要求をT1に伝え、一緒に遊ぶことができたときには、拍手をして賞賛し、行動を強化する。</li> <li>・要求することに慣れてきたようであれば、プロンプトを外していく。</li> </ul> <p><b>【待ち時間について】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーションボードにどのカードを貼るか選んでおくこと、選んだ絵カードを持って待つこと、カードを選択した後、T1への伝え方を考えることなど、児童によって待ち時間の過ごし方は異なっていた。</li> </ul>

### ③行動の形成

要求という標的行動を形成するために、プロンプトを用いた。プロンプトは、児童に対する声かけによるもの、指さし等による視覚的なもの、身体的な誘導によるものを用いた。また、集団学習、個別学習いずれにおいても、要求する動作は児童が好む楽しいと感じられるものにし、要求すること自体に強化子としての機能を持たせるように工夫した。

### 3. 道具

集団学習の様子を記録する用紙を作成した。記録用紙を用いた架空の記入例を、資料として記載した。

記録用紙には、標的行動である要求が、プロンプトがなくてもできた、あるいはプロンプトがあればできた、まったくできない、のいずれであったかをチェックした。さらに、プロンプトの種類について、言語によるもの、視覚的情報の提示によるもの、身体的誘導によるもののいずれであったかも記録できるようにし

表2 要求ができた児童の割合の変化

	第1回 <sup>a)</sup>	第2回 <sup>b)</sup>	第3回	第4回	第5回 <sup>c)</sup>	第6回
プロンプトを用いてできた人数	4 <sup>d)</sup> (67%)	3 (60%)	6 (100%)	2 (33%)	5 (83%)	3 (50%)
プロンプトを用いずにできた人数	0 (0%)	1 (20%)	0 (0%)	2 (33%)	1 (17%)	3 (50%)
合計人数	4 (67%)	4 (80%)	6 (100%)	4 (67%)	6 (100%)	6 (100%)

a) 第1回～第4回：指導者への要求

b) 1名の児童が欠席した。

c) 第5回, 第6回：指導者あるいは友達への要求

d) 人数

た。また、指導者と児童のやりとり等、気づいたことを記せるようにした。

#### 4. 倫理的配慮

知的障害特別支援学校の学校長に本研究の内容を説明して承諾を得た。また、個人が特定されることのないように、児童一人ひとりの障害の特性、個別の教育支援計画、個別の指導計画の内容、認知・言語促進プログラム（津田・東, 2002）、認知発達治療の実践マニュアル（太田・永井, 1992）の評定結果等を記述しないようにした。

## 結果

### 1. 標的行動の推移

標的行動の要求ができた児童の割合は、表2に示した。第1回から第4回の集団学習では指導者への要求をとりあげた。第1回の集団学習では、プロンプトを用いて要求ができた児童は4名（67%）であった。1名の児童が欠席した第2回の集団学習では、1名の児童がプロンプトを用いずに要求ができていた。第3回の集団学習では、プロンプトを用いて全児童が指導者に要求することができた。しかし、第4回の集団学習では、2名の児童がプロンプトを用いずに要求ができていたが、要求ができた児童は4名（67%）に減少していた。

第5回、第6回の集団学習では、指導者に限らず、可能であれば友達に要求を伝える学習をした。第5回から第6回の集団学習にかけて、プロンプトがなくても要求できた児童が1名（17%）から3名（50%）に増加した。また、第5回、第6回の集団学習では、全児童が指導者あるいは友達に要求することができるようになっていた。

表3 児童間の相互作用

・すべての児童が毛布ブランコをしている友達の様子をじっと見つめていた。
・自分の順番を理解しており、指導者が誤って別の児童を指名した際に、自分の名前を指導者に言って伝えた。
・友達が指導者とやり取りをする様子を見て、「がんばって」と応援する児童がいた。
・したい活動を考え絵カードを選んだあと、その絵カードを友達に見せていた
・友達が操作している絵カードを見て、その友達と同じ要求に変える児童がいた。
・友達を要求する相手に選び、手をつないで笑顔でトランポリンをしていた。
・友達から一緒にトランポリンをするよう要求され、笑顔で応じていた。

### 2. 児童間の相互作用

児童間で見られた相互作用を表3にまとめた。児童間の相互作用として、以下が確認された。すべての児童が友達の様子を注視できていた。指導者が児童の順番を誤って別の児童を指名した際に、自分の順番であると指導者に伝えた。友達を応援する児童が見られた。自分が選んだ絵カードを友達に見せていた。友達の絵カードの真似をしている児童がいた。さらに、要求する相手として友達を選び、いっしょにトランポリンで飛び跳ねていた。友達からトランポリンをいっしょにするように要求され応じている児童も見られた。

## 考察

本研究では、知的障害特別支援学校の自立活動において集団学習と個別学習を併用させ、その効果を検討

した。標的行動は要求であった。実践の結果、プロンプトなしで要求できる児童が見られるようになり、プロンプトがあれば全児童が要求できるようになった。

児童が社会生活を送るために、要求は重要な社会的スキルであろう。また、項目写真カード（毛利、2020）やPECS（岡、2019）を用いることで行動上の課題を低減させた実践も報告されている。本実践でとりあげた要求という行動は、社会生活を送る上で、また、自らの思いを適切な方法で他者に伝えることで行動問題を予防するためにも大切な社会的スキルといえよう。

文部科学省（2018）には、自立活動の指導の効果を高めるために、児童生徒が興味をもって主体的に活動することが必要であると記されている。そこで、本実践では、要求する動作は児童が好む楽しいと感じられるものにして、要求すること自体に強化子としての機能を持たせるように工夫した。

要求に対して指導者や友達が応じることに加えて、「行動に随伴して、誰かが関わらずに、自然に、好子が出現したり嫌子が消失する」と定義される行動内在的強化随伴性（杉山・島宗・佐藤・マロット・マロット、1998）も機能していたことが推測される。

本実践では、友達の様子注視、応援、模倣が見られ、さらに、要求する相手として友達を選択し、要求に応じるといった相互作用も確認された。自立活動では個別指導が原則とされているが（文部科学省、2018）、児童間で相互作用が見られたことから、阿部・種谷（2013）等の先行研究に示されているように集団を活かした学習活動を展開できることが示唆された。

文部科学省（2018）には、自立活動において、他者からの依頼を受けた経験を通じて、依頼を受ける側の心情にも配慮できるように指導することが大切であると記されている。

この点において、要求し応じるといった双方向の交流が本実践で見られた点は注目される。双方向の交流を活かしたコミュニケーションの指導が今後可能であり、さらにそれを深化させて心情を問うこともできるかもしれない。また、相互作用の基盤となる友達の様子注視がすべての児童で見られた点も重要であろう。

特別支援学校の実践ではないが、小学校の学級において、積極的な聞き方や仲間の受容、遊びへの勧誘等の集団社会的スキル訓練を行い、不登校の子どもを受

け入れる学級の子どもたちの社会的スキルを向上させた例を小林（2002）が紹介している。

また、織田・宮前（2013）は、集団社会的スキル訓練を全校規模で行うとともに、小集団の社会的スキル訓練、担任へのコンサルテーションを実施した。実践にあたって、特に支援したい児童3名を担任にあげてもらった。3名は被虐待児で、周囲とのトラブル、ストレス耐性の低さ、安定した人間関係を構築することの難しさ等の課題があった。集団社会的スキル訓練では、傾聴、仲間の誘い方、あたたかい言葉かけ、上手な断り方、感情のコントロール等の社会的スキルをとりあげた。全校規模の実践を行った結果、被虐待児の学級満足度が向上した。

小林（2002）が紹介した実践や織田・宮前（2013）の実践では、不登校や被虐待児といった支援を必要としている児童をとりまく環境を整えている。小林（2002）が記しているように集団社会的スキル訓練には、個は集団を育てるが、集団も個を育てるという発想がある。子どもをとりまく仲間の存在を活かした方法は、集団社会的スキル訓練以外にも、仲間をトレーニングに参加させる社会的スキル訓練、対人関係ゲーム、ピア・サポートをあげることができる（宮前、2007）。

集団社会的スキル訓練等の実践技法の背景にある集団が個を育てるという発想は、本実践において児童間の相互作用が見られたことから、特別支援学校においても有用であると思われる。具体的には、児童間の相互作用を促すような集団活動を行い、その中で児童のコミュニケーション能力を向上させる取り組みが考えられる。その際には児童間の相互作用を数値化し、詳細に検討することが求められよう。

また、本研究では倫理的配慮から児童一人ひとりを取りあげることはしなかったが、障害の特性等の児童の特徴を踏まえた検討もなされるべきであろう。例えば、文部科学省（2018）に記されている依頼を受ける側の心情への配慮は、児童によっては難しい課題となり、その課題に取り組むためには工夫が必要であろう。

## 付記

本研究にご協力いただきました特別支援学校の児童の皆様、先生方に心よりお礼を申し上げます。なお、本論文は、日本LD学会第30回大会における発表後に、加筆、修正をしたものです。

## 引用文献

- 阿部美穂子・種谷麻紗美 (2013). 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 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究, 7, 33-45.
- 小林正幸 (2002). 子どもの社会性を育てるソーシャル・スキル・トレーニング6 再登校の場でSSTを応用する 月刊学校教育相談, 16 (11), 60-65.
- 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 (幼稚園・小学部・中学部) 文部科学省
- 文部科学省 (2017). 特別支援学校 小学部・中学部学習指導要領 文部科学省
- 文部科学省 (2007). 特別支援教育の推進について (通知) 文部科学省
- 毛利志乃 (2020). 知的障害児における自立活動の実践研究—実態把握から目標設定までのプロセスを中心に— 特別支援教育実践センター研究紀要, 18, 49-57.
- 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.
- 織田幸美・宮前義和 (2013). 被虐待児への個別対応を組み合わせた全校規模の社会的スキル訓練の効果の検討 香川大学教育実践総合研究, 26, 123-132.
- 宮前義和 (2007). 2. 集団での教育支援 小林正幸・宮前義和 (編著) 子どもの対人スキルサポートガイド—感情表現を豊かにするSST— (pp.62-68) 金剛出版
- 仲矢明孝・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—設計・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, 57-68.
- 岡綾子 (2019). 発語のない自閉スペクトラム症児に対する要求行動形成の指導—PECSを用いた支援者連携— 就実大学大学院教育学研究科紀要, 4, 1-13.
- 太田昌孝・永井洋子 (1992). 認知発達治療の実践マニュアル—自閉症のStage別発達課題 日本文化科学社
- 杉山尚子・島宗理・佐藤方哉・リチャード・W・マロット・マリア・E・マロット (1998). 行動分析学入門 産業図書
- 津田望・東敦子 (2002). 認知・言語促進プログラム コレール社

## 資料 記録用紙の記入例

要求	プロンプトについて	気付いたこと
コミュニケーションボードを見ながら「〇〇先生、〇〇をお願いします」と言う。	プロンプトなしでできた	遊びを選ばずに「先生お願いします」と言ったのみであったため、したい遊びの絵カードを、指導者と一緒にボードに貼った。
	プロンプトがあればできた 言語 / 視覚 / 身体	
	まったくできない	

※コミュニケーションツールがコミュニケーションボードの場合の架空の例を示した。