

特別支援学級（知的障害）に在籍する生徒の自発的な援助要求行動の促進

矢次 慶子 ・ 朝岡 寛史*

I 問題と目的

特別支援学校 中学部学習指導要領（平成 29 年 4 月告示）では、自立活動の目標として「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を培う」としている。6つある内容（1 健康の保持 2 心理的な安定 3 人間関係の形成 4 環境の把握 5 身体の動き 6 コミュニケーション）の中にコミュニケーションがある。コミュニケーションでは、（1）コミュニケーションの基礎的能力に関すること（2）言語の受容と表出に関すること（3）言語の形成と活用に関すること（4）コミュニケーション手段の選択と活用に関すること（5）状況に応じたコミュニケーションに関すること、の以上5つが挙げられている。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）では、言語発達に遅れがある幼児児童生徒の場合、語彙が少ないため自分の考えや気持ちを的確に言葉にできないことや相手の質問に的確に答えられないことなどが記されている。また、知的障害のある幼児児童生徒の場合、自分の気持ちや要求を適切に伝えられなかったり、相手の意図が理解できなかったりしてコミュニケーションが成立しにくいことがある。そこで、自分の気持ちを表した絵カードを使ったり、簡単なジェスチャーを交えたりするなど、要求を伝える手段を広げるとともに、人とのやりとりや人と協力して遂行するゲームなどをしたりするなど、認知発達や社会性の育成を促す学習を通して、自分の意図を伝えたり、相手の意図を理解したりして適切なかかわりができるように指導することが大切であるとされる。

大澤・岩田（2023）は、障害のある社会人の中には、就職後も困難を抱えており、それ故、離職の可能性があるという課題を見出した。障害のある生徒を指導・支援していく上で、就労を見据えて育ませたい力を表1のように分けた。

表1 就労を見据えて育ませたい力

（1）自分との関わり （自己理解、自己肯定感、働く意欲）
（2）他者との関わり （人間関係、コミュニケーション、マナー）
（3）実習・体験（職場体験学習等）

（2）では、職場や社会という集団を見据えて、あいさつや言葉遣い、報告・連絡・相談や意思表示等のスキルから、よりよい人間関係やコミュニケーションを構築すること、マナーを身に付けることが大切であると示唆した。また国立特別支援教育総合研究所（2011）は、中学部、高等部で育てたい場に応じた言語スキルを「挨拶」「丁寧な言葉遣い」「報告・連絡」の3つを挙げており、これらのスキルを身に付けることは非常に重要である。佐藤・島宗・橋本(2004)は、重度知的障害児におけるカードによる

* 広島大学大学院人間社会科学研究科

Keiko YATSUGI, Hiroshi ASAOKA

Promoting voluntary help-seeking behavior among students enrolled in special needs classes (intellectual disabilities)

援助要求行動の形成・般化・維持において、5 cm×9 cm の黄色い厚紙に「てつだってください」と印字したカードを使った。カードによる援助要求行動を遅延プロンプトの手続きによって教えることができ、類似した場面（登校時・下校時の着替えという、場所も要求対象も共通点が多い状況）では場面般化が確認された。平澤・藤原(1995)は、文字カードという視覚的なコミュニケーション手段によって高い援助を引き出せたのに対して、音声言語「おしえて」は援助を確実に誘発できるほど伝達性が高くはならなかったとし、対象児の現時点での言語能力や学習能力を考慮し、形成が容易で、しかも伝達性の高いコミュニケーション能力を選択する必要を示唆した。

そこで本研究では、自分の気持ちを表した絵カードを用いた援助要求行動の促進をめざし、特別支援学級（知的障害）に在籍する生徒の自発的な援助要求行動の促進を目的とし、研究を行った。

II 方法

1. 対象生徒

中学校特別支援学級に在籍する中学2年生の女子生徒（以下、生徒Aと略記）1名を対象とした。医療機関において、知的障害と会話及び言語特異的発達障害の診断を受けた。

また、学級担任が行った教育相談にて、「分からない問題があったらいつもどうしてる？」という問いに対して「うーん、分からない。そのままにする。」と答えていたことが明らかになった。以上より、援助要求をする行動について生徒A自身知らない実態があった。

2. 倫理的配慮

研究実施に先立ち、生徒Aの保護者に口頭と書面にて研究の目的や方法について説明を行い、書面による同意を得た。

上記に加え、「広島大学大学院人間社会科学研究科 倫理審査委員会」の承認（管理番号：HR-ES-002138）を得た。

3. 期間

期間は、X年9月26日～X年12月18日であった。

4. 研究デザイン

本研究では、ABデザイン＋フォローアップを用いた。

5. 従属変数

標的行動は、自発的に援助要求をする行動であり、「手を挙げて『分かりません。難しいです』という」行動と定義した。

望ましくない行動は、「ペンを触る行動、個別課題とは関係のないところを見る行動」とし、個別課題の問題文を読み終わった後に上記の行動があった場合、持続時間を計測した。

6. 手続き

BLと介入の指導は学級担任が行い、研究実施者が観察と記録を行った。フォローアップでは、研究実施者が担当している授業（理科、かてい）で個別課題を実施し、標的行動があるか観察と記録を行った。

（1）ベースライン（BL）

生活単元学習の授業で個別課題を実施した。生徒Aに対して個別課題（プリント1枚）を渡し、5分間の時間を設定し、課題に取り組んだ。

問題をすべて解き終わった場合、又は問題で分からないところがあった場合は学級担任へ報告するように口頭で指示をした。5分間経過した段階で、解けた問題には赤色のペンで丸をつけ、解けなかった問題には赤ペンで誤答を示すチェックを入れ、対象生徒へ返却した。その後、問題の解説を学級担任が行い、個別課題を回収した。

(2) 援助要求行動の指導

生活単元学習「こんな時どうする?」という授業で標的行動を決定した。授業では、問題が分かった時、問題が解けた時の気持ちと、問題が分からなかった時、解けなかった時の気持ちについて質問し、その時の気持ちを顔の表情と言葉をワークシートに書くよう促した(図1)。その後、問題が分かり解けたときの行動(「できました」と報告する、手を挙げて先生を呼ぶ、など)と、問題が分からず解けなかった時の行動(「分かりません」と言う、手を挙げて先生を呼ぶ、など)を個人で考え、ワークシートに記入し、問題が分からなかった場合、どのように援助要求をするか(問題が分からず解けなかった時にどのような行動をとるか)対象生徒と相談し、標的行動を決定した(図2)。作成したワークシートは、援助要求カードとして、個別課題に取り組むときに手元に置いた。

個別課題の問題文の左横に、問題が分かり解けそうか、又は分からず解けなさそうか、今の自分の気持ちと照らし合わせることができる赤い色の欄を設け(図3)、個別課題に取り組んだ(図4)。標的行動が観察された時に言語賞賛(「この問題が難しかったんだね。『分からない』ことを先生に報告できてすごいよ。」など)を行い、問題が解けた場合、赤い色で丸をつけ、正誤のフィードバックを行った。

本授業の板書を図5に示す。授業では、表情カードを用いたが著作権の都合上、一部修正を加えている。

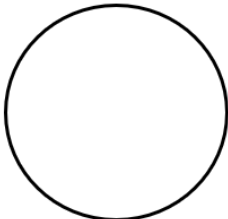
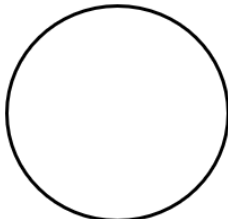
名前()	
問題が分かるときの気持ち	問題が解けたらどうする?
 「 」	
問題が分からないときの気持ち	問題が解けなかったらどうする?
 「 」	

図1 ワークシート



名前 XXXXXXXXXX	
問題が分かるときの気持ち	問題が解けたらどうする?
 「うれしい」	手をあげて 「できました」と 言う。
問題が分からないときの気持ち	問題が解けなかったらどうする?
 「むずかしい」	手をあげて 「むずかしい わかりません と言う。」

図2 生徒Aが記入したワークシート

生活単元学習

名前 ()

① 漢字の読み仮名をかきましょう。

百人一首 ()

音楽 ()

委員長 ()

② 「友達」「日曜日」という言葉を使って、文章を書きましょう。

③ 正しい方に丸(O)をつけましょう。

私の好きな食べ物は、りんごです。(だから なぜなら しかし) 甘いからです。

図3 介入後に提示した個別課題

生活単元学習

名前 [REDACTED]

① 漢字の読み仮名をかきましょう。

百人一首 (ひゃくにん いっしゅ)

音楽 (おんがく)

委員長 (いいん ちやう)

② 「友達」「日曜日」という言葉を使って、文章を書きましょう。

日曜日に、公園で友達と遊びました。

③ 正しい方に丸(O)をつけましょう。

私の好きな食べ物は、りんごです。(だから なぜなら しかし) 甘いからです。

図4 介入後に取り組んだ個別課題



図5 「こんな時どうする？」板書

(3) フォローアップ

援助要求カードと、気持ちを記入する欄を撤去した。なお、個別課題におけるフィードバックは継続して行った。

授業者を交代し、研究実施者が授業担当である時間に観察と記録を行った。この時、BLと介入と同様に5分間の時間を設定し、個別課題に取り組んだ。

III 結果

1. 標的行動

BL, 介入, フォローアップにおいて標的行動の観察を行い, 記録した。結果を図6に示す。BL における個別課題の正答率の平均は41%, 介入では93%, フォローアップでは100%であった。

フォローアップでは, 援助要求カードと問題文左横の自分の気持ちを記入する欄を撤去し, 個別課題を実施した。

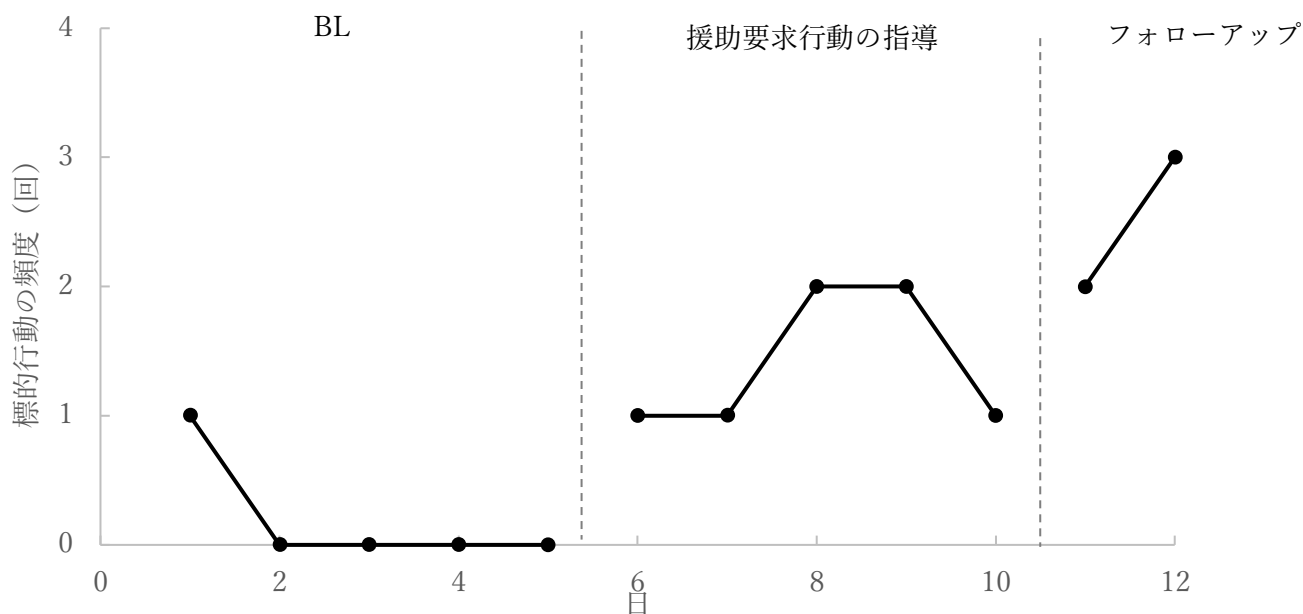


図6 標的行動

2. 望ましくない行動

生徒Aは分からない問題があった時, ペンをいじる行動と個別課題に取り組まず別の方向を見る行動が観察され, 生徒Aの援助要求行動は観察されなかった。

BL, 介入, フォローアップにおいて望ましくない行動の持続時間を観察した。結果を図7に示す。援助要求行動が促進されたことにより, 持続時間が短くなった。

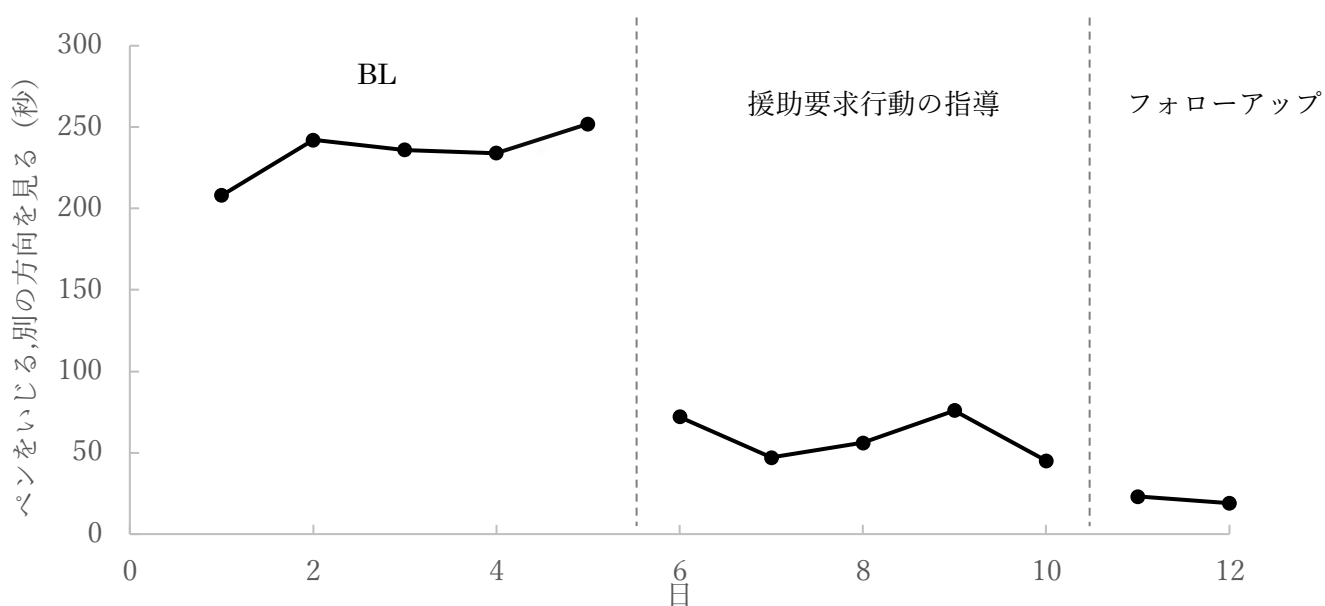


図7 望ましくない行動(ペンをついじる, 別の方向を見る)の持続時間(秒)

IV 考察

本研究の目的は、知的障害のある生徒の自発的な援助要求を促進することであった。ここでは、BLで観察された行動の背景、介入のときに作成した援助要求カードの有効性を検討する。

BLでは、ペンをいじる行動と個別課題に取り組まず別の方向を見る行動が観察された。5分間という設定時間の中で以上に挙げた2つの行動が多く観察され、分からない問題が解決しない状態で個別課題の時間を終える日が多かった。個別課題を終えた後、解説を学級担任が行ったが、分からない問題があっても後で答えが分かる環境があったため、援助要求が観察されなかったのではないかと考える。また、生徒の実態より、援助要求をする行動が分かっていたため、援助要求が観察されなかったのではないかと考える。

介入では、援助要求カードを作成し、個別課題で使用した。援助要求行動の頻度の結果より、援助要求カードを作成することで標的行動が観察され、自発的な援助要求行動が促進したことが明らかになった。分からない問題があったとき、援助要求カードに記入した行動（手を挙げて『むずかしいです。分かりません』という）をすることで、今まで分からなかった問題が分かるようになるため、援助要求行動が強化されたのではないかと考える。フォローアップでは、援助要求カードと問題文横にあった欄を撤去した。フォローアップでも、標的行動が観察されたため、援助要求カードは有効であったと考える。

謝辞

本研究にご協力いただきました対象生徒、保護者の方に心より感謝申し上げます。

【引用・参考文献】

文部科学省(2017)『特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領』, 海文堂株式会社出版

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)』, 開隆堂出版株式会社

大澤・岩田(2023),「中学校の特別支援学級におけるキャリア教育に関する文献的研究—知的障害のある生徒に対する指導・支援の実態と課題—」, 『障害者教育・福祉学研究』, 第19巻, pp.19-27

国立特別支援教育総合研究所(2011), 『特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック』, ジェームス教育社

佐藤・島宗・橋本(2004),「重度知的障害児におけるカードによる援助要求行動の形成・般化・維持」, 『行動分析学研究』, 第18巻, 第2号 83-98

平澤・藤原(1995),「発達遅滞児の課題場面における問題行動への機能的コミュニケーション訓練—置換条件のもつ伝達性の検討—」, 『特殊教育学研究』, 第33巻, 2号 11-19