

「朝の準備」場面における児童の主体的な活動参加を促すための取り組み

—セルフ・マネジメントの手法を用いて—

弘前大学教育学部附属特別支援学校 小学部 教諭 渡邊直仁

1 目的

本取り組みは、小学部4年男子A（以下A児）が「朝の準備」に主体的に取り組めるように、セルフマネジメントの考え方を取り入れて実践した事例である。

本校小学部は8時30分から1校時目の体育が始まる。そのため、登校後、自分の持ち物の整理から体育着の着替えまでを8時25分までに済ませる必要がある。しかし、A児は取りかかりに時間がかかったり、活動が中断し、おしゃべりや手遊びをしたりして、月の半分以上は着替えを終えることができない状態であった。そのため、保護者に登校時間を早めるようお願いし、8時10分前には登校できるようになったが、それでも間に合わない状態が続いていた。そこで「朝の準備」の流れをスケジュール化し、見て分かりやすいようにしたり、物の配置を工夫して動線を整えたり、「間に合ったら〇〇できるよ」と意欲面を高める工夫をしてきたが、あまり効果がなく、結局は教師の積極的な言葉がけで活動を促すことが日常であった。

A児のように、活動に必要なスキルは身に付いているが、逸脱しやすいことにより活動を遂行することに難しさがある児童に対し、言語的や身体的な指導者の直接的支援を減らしていくことは難しい。昨年度、A児の学級担任になり、A児の自己をコントロールする力を高める指導が必要であると感じており、本取り組みで、セルフ・マネジメントのシステムである自己観察記録、自己評価、自己強化の中から、自己観察記録の使用に焦点を当てて導入し、A児が「朝の準備」を逸脱せずに短時間に終わることができるようになることを目標に実践した事例である。

2 方法

1) 対象 A児（小学部4年 ダウン症候群）

2) 実態

身の回りのことは、概ね一人で行うことができる。学習に対する意欲もあり、色々な概念の形成も進んできている。発音がやや不明瞭ながらも友

達や教師に自分から話しかけたり、遊びに誘ったりしながら楽しむことができる。しかし遊びや好きな活動に夢中になり、学習への切り替えができていないことが多い。

- ・S-M 社会生活能力検査
社会生活年齢 5歳7ヶ月
社会生活指数 7.2 (H25.4.24 実施)
- ・愛護手帳B取得

3) 対象場面

- ・登校後の活動。
(コートを手ハンガーに掛ける、靴から連絡帳を出し、所定の位置に置く。着替えをサブバックから取り出し、着替えかごに移す、靴やサブバックを片付ける、着替え場所へ移動して着替えをする)

4) 指導の手立て

- ・90秒毎にタイムタイマーを鳴らし、その時点で本人に「遊んでいた？」と問うようにした。
- ・タイマーが鳴った時点で「朝の準備」に取り組めていたら評価表(図1)に○、遊んでいたら×を記入するようにした。記入用紙を児童欄と教師欄を設け、児童用はA児が記入、教師用は筆者が記入した。
- ・「朝の準備」が終了した時点で、児童Aの評価と指導者の評価に×が無かったら「UFOキャッチャー」で遊んでも良いことを事前に約束した。
- ・ベースライン期間に観察された逸脱と思われる行動は、靴のひもを振り回したり、手袋を飛行機に見立てて遊んだり、しゃがみ込んで活動が停滞したりなど、様々な行動が観察された。よって逸脱行動を「登校後の活動」以外の行動をしている時と定義して記録した。

図1 評価表

3 結果

「朝の準備」中の逸脱回数が大幅に減った (Fig.1)。「朝の準備」にかかる時間が大幅に短縮された (Fig.2)。

A児の自己観察記録の正確性に伸びは見られなかった (Fig.3)。

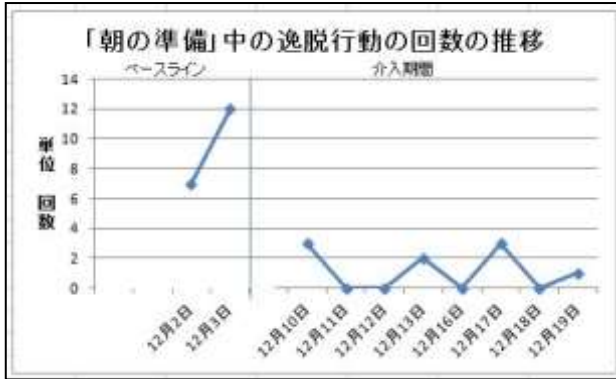


Fig.1 逸脱行動の回数の推移

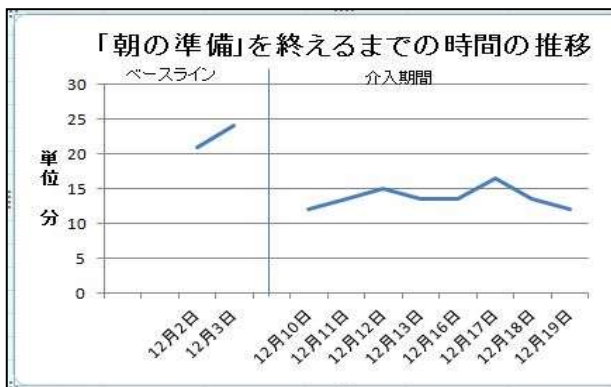


Fig.2 遂行時間の推移

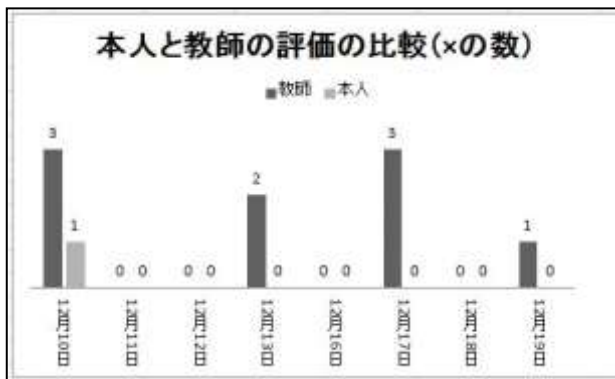


Fig.3 児童Aと指導者の評価の比較

※ベースライン期 (12月3日) と介入期間の始まりの日にちが空いているが、学校行事のため、取り組みができなかったためである。

4 考察

Fig.1の結果から、介入後はA児の逸脱行動の生起回数が減り、介入期間中は低い頻度で安定した。

Fig.2の結果から、介入後はA児の活動遂行時間が短くなり、介入期間中はその水準を保つことができた。

以上の結果は、Fig.1の結果の、逸脱行動の減少がFig.2の活動時間の短縮という結果に結びついたことを表していると考えられる。よって、今回の行った手続きが、A児が「朝の準備」を逸脱せずに短時間に終わることができるようになること目標達成に繋がったと考える。逸脱行動が全く消滅してはいないが、決まった間隔で自分の行動をチェックするという取り組みが、児童Aの逸脱行動への自制心が芽生えたということ、逸脱行動をしても、すぐに本来の活動に切り替えるためのきっかけになっていたことが推察される。

Fig.3の結果は、A児が自分の行動を客観的に評価できていないこと、また今回の取り組みで「逸脱行動」の定義をA児が分かるように伝えることができていないという結果を示していると考えられる。

この期間の一ヶ月後に今回の手続きをやめて様子を観察したところ、逸脱行動の回数や終了時間が介入前の水準に戻り、手続きを再び行くと水準が回復した。また、強化子を教師の称賛に変えて行っても、介入後の水準を保つことができた。

このような様子から、今回の取り組みの強化子は、A児の行動にそれほど影響を与えていなかったこと、今回のような手続きがまだ本児には必要であることを示唆していると考えられる。

本取り組みは、A児が主体的に活動に取り組めるようになることを目標に行ってきた。セルフ・マネジメントの考え方を参考にした支援は、A児にとって有効であったが、支援者が求める行動を理解し、「主体的に」取り組めるようになってはいない。活動を進める動機付けが、内発的になっていないからである。今後は現在のような取り組みを他の場面でも応用し、継続しながら、行動をチェックする間隔を徐々に空けるなどしてA児の主体的な活動参加を促していきたい。

参考文献

- 「ステップ式で考えるセルフ・マネジメントの指導」
マーガレットE.キングシアーズ
ステファニーL.カーペンター
学苑社