

重度重複障害のある児童に対する学校行事における ピア・チュータリングの活用とその効果に関する一 事例

著者	梶 正義
雑誌名	研究紀要
号	20
ページ	1-12
発行年	2019-03-10
URL	http://id.nii.ac.jp/1084/00000538/

重度重複障害のある児童に対する学校行事におけるピア・ チュータリングの活用とその効果に関する一事例

The Effects of Peer Tutoring for a Child with Severe Mental Disabilities and Physical Disabilities In a School Event

梶 正義*

Masayoshi KAJI

Abstract

The purpose of the present study was to clarify the effects of peer tutoring for a child with severe mental disabilities and physical disabilities. The participant as a tutee was a boy with severe mental disabilities, severe communication disabilities and physical disabilities who was 11 years 3 months old. The another participant as a tutor was a girl without disabilities who was the same age going to the same school. The interventions for them was held in the practice toward the releasing of the drama by the school event. The goal behavior of the tutor was doing appropriate supports by using support card, and the goal of the tutee was playing a leading role while receiving supports. As a result of this peer tutoring, the tutee could play a leading role by appropriate supports and the tutor could support more appropriately by using support card. Also the interaction between tutee and tutor had increased in daily life. From these results, it was confirmed that peer tutoring for a child with severe disabilities was effective.

キーワード：重度重複障害 ピア・チュータリング 交流及び共同学習 インクルーシブ教育

1 問題と目的

平成16年6月に改正された障害者基本法において、「国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒の交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない」と規定された。これを受けて平成17年12月、中央教育審議会が「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申¹⁾」において、「今後、盲・聾・養護学校（特別支援学校（仮称））に在籍する児童生徒と地域の小・中・高等学校等（「等」は中等教育学校を指す。以下、同じ。）の児童生徒との交流及び共同学習の機会が適切に設けられることを促進するべきである」と述べている。

* 関西国際大学人間科学部

障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶ機会を増やす取り組みはこれまでもさかに行われてきたが、上記の法規により一層その取り組みが盛んに進められることとなった。さらに、2006年12月13日に国連総会において採択され、翌年9月に日本が批准した障害者の権利に関する条約（2014年2月発効）²⁾により、インクルーシブ教育システムの構築や推進が進められることになり、その鍵となる取り組みとして交流及び共同学習が考えられる。

平成24年に中央教育審議会から示された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」³⁾において、インクルーシブ教育システム構築は障害のある人と障害のない人が共に生活する社会の実現に向けて取り組むべき重要な課題であるとしている。障害者の権利に関する条約第24条によれば、「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system、署名時仮訳：包容する教育制度)とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」(署名時仮訳：教育制度一般)から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。アメリカ合衆国においては、1975年に全障害児教育法が制定され、障害児の「最も制約の少ない環境 (least restrictive environment；LRE)」⁴⁾における教育の推進、すなわちインクルージョン (inclusion) の取り組みが盛んになった (成田, 1994)。そして、このインクルージョンの進展とともに、その実践効果を高める教授法の開発が模索され、ピア・チュータリング (peer tutoring) の試みが注目されている (吉村ら, 2001)⁵⁾。

ピア・チュータリングとは、学習者がペアを組み、チューター (tutor；教える側) とチューティー (tutee；教えられる側) となって相互に影響しながら学習する取り組みであり、アメリカ合衆国においては1960年代に貧困層やマイノリティーの慢性的な学業不振に対する個別指導の機会を備えたエコノミカルかつ集中的な教授法として脚光を浴び、1970年代に障害児教育の領域に波及した (吉村ら, 2001)⁵⁾。日本においても大学における発達障害学生への支援 (仲, 2009)⁶⁾ や、学力や学修に課題のある学生への学習支援としてピア・チュータリングが活用されている (樫本ら, 2012；宇塚ら, 2017)⁷⁾。

障害のある児童生徒の支援において、ピア・チュータリングは身近で自然な支援方法の一つとして考えられ、インクルーシブ教育を推進する上でも有効な取り組みであると考えられる。吉村ら (2001)⁵⁾ も障害のある児童生徒とない児童生徒双方の学習支援と相互の関わりでの促進という面で有効であることをアメリカの様々な取り組みをあげて述べている。しかし、これらの取り組みはほとんどが軽度の知的障害や知的障害のない発達障害の児童生徒を対象としており、重複障害や重度重複障害のある児童生徒を対象としたピア・チュータリングの研究は見当たらない。また、交流及び共同学習の研究においても、重複障害や重度重複障害に焦点をあてた報告はみられず、また、そのほとんどはグループダイナミックスに視点を置いたものであり、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒一人一人の学習目標に向けての変容過程について検討した研究は見当たらない。我が国が推進するインクルーシブ教育システム構築は、障害の程度やその特性に関係なくすべての障害のある人とすべての障害のない人が共に学び生活する社会の実現に向けての取り組みである。よって、重複障害や重度重複障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習の内容や児童生徒の変容について研究することの意義は大きいと考えられる。

重度重複障害のある児童に対する学校行事におけるピア・チュータリングの活用とその効果に関する一事例

そこで、本研究では、同じ特別支援学校6年生の単一障害学級と重複障害学級が交流及び共同学習として取り組む学習発表会を取り上げ、演目での主人役を果たすことを目標とした重度重複障害のあるA児とピア・チューターとしてA児を支援することを目標としたB児双方の学習効果（課題達成率・支援達成率）を分析し、B児が使用した「お手伝いチェック表」（課題分析表）のピア・チューター指導による効果と日常生活への影響及び重度重複障害児へピア・チュータリングの有効性と課題を検討することを目的とした。

II 方法

1. 参加者

支援を受ける重度重複障害のあるA児は、特別支援学校の小学部6年に在籍する緊張性筋ジストロフィーの男児である。重度の知的障害を併せ有し、音声による表出言語は全くなく、模倣もできない。写真カードとVOC^{注1}Aを用いていくつかの要求を伝えることができる。KIDS^{注2}による発達プロフィールは、運動1:10、操作1:05、理解言語1:04、表出言語0:07、対子ども社会性1:0、対成人社会性0:09、総合発達年齢1:0である。

黒子役としてA児を直接支援する同学年のB児は、障害を有していないが小児科治療のためA児と同じ病院に入院し、隣接する特別支援学校に通学している女児である。治療が終わると居住地の小学校の通常学級へ戻る予定となっている。

2. 手続き

（1）活動場面及び学級状況

学習発表会における小学部6年生の演目「狂言附子」において、主人役のA児にB児が黒子役として付き添い、障害のあるA児に対して教師が設定した支援を行い、A児が主人役、B児が黒子役を演じきるという設定である。また、B児はA児への支援と重複しない場面での太郎冠者役も演じている。A児が在籍するのは重複障害学級であり、A児を含めて3人の児童が在籍している。また、B児が在籍しているのは単一障害学級であり、B児を含めて4人の児童が在籍している。この単一障害学級に在籍する4人は、整形外科治療あるいは小児科治療で通常の小学校から一時的に隣接する病院に入院し特別支援学校に通っている児童である。全員治療が終了すると居住地の小学校の通常学級へ戻る児童である。学習発表会の活動は、特別支援学校内の単一障害学級と重複障害学級の交流及び共同学習であるが、児童の本来の特性を考えると、学習発表会という学校行事における広い意味での障害のある児童と障害のない児童の交流及び共同学習としてとらえることができる活動である。

A児が演じる「狂言附子」の主人役の動きと台詞がTable 1に示される。また、主人役A児が行う役割の課題分析表と、黒子役B児が行う支援に関する課題分析表がTable 2及びTable 3に示されている。

（2）チューター B児に対する指導支援の手順

B児は普段から交流で時々教室にやってくるA児とコミュニケーションを取りたいと思ってい

Table 1 主人役の動きと台詞

動き	<椅子から立ち上がり舞台中央へ行く>
台詞	「今日は用事がある、山一つ向こうへ参る。 両人共によろ留守をせい。」
動き	<舞台の端から桶を舞台中央へ持ってくる>
台詞	「ここに附子がある。あの方から吹く風に当たって さえ死ぬるほどの毒である。油断せぬように番をせい。」
動き	<舞台から退場する>

Table 2 主人役Aの役割課題分析表

- 1 椅子に座って待つ
- 2 合図で舞台中央のテーブルへ行く
- 3 VOCAの青スイッチ（左端）を押す
- 4 台詞が流れている間その場で待つ
- 5 合図で舞台端にあるバケをツ取りに行く
- 6 バケツを持ってきてテーブル上に置く
- 7 VOCAの赤スイッチ（右端）を押す
- 8 台詞が流れている間バケツをたたきその場で待つ
- 9 合図で舞台から退場し決められた椅子に行く
- 10 椅子に座って待つに座って待つ

Table 3 黒子役Bの支援課題分析表

- 1 立ちあがろうとした時は ①「まって」
②肩を押さえる
- 2 肩トントンの合図をおくる。
できない時は ①テーブルを指さす
②体を前に押す
- 3 間違えそうな時は ①青スイッチを指さす
②青スイッチにSの手を持っていく
- 4 どこかへ行きそうな時は ①「待って」の合図をだす
②体でとめる
- 5 肩トントンの合図をおくる。
できない時は ①バケツを指さす
②体を前に押す
- 6 どこかへ行きそうな時は ①S君のところへ行き、テーブルを指さす
②テーブルまで押してくる
- 7 間違えそうな時は ①赤スイッチを指さす
②赤スイッチにSの手を持っていく
- 8 どこかへ行きそうな時は ①「待って」の合図をだす
②体でとめる
バケツをたたかない時は ①たたく合図をだす
②手を持って助ける
- 9 肩トントンの合図をおくる。
できない時は ①椅子を指さす
②体を前に押す
- 10 立ちあがろうとした時は ①「まって」
②肩を押さえる

ることがよくなるコミュニケーションが取れず、もう少し仲良くなりたいがどのようにA児に関わればよいかわからないという思いを担任に伝えていた。そこで学習発表会での役割を決める話し合いの中でA児に対する黒子役に立候補してはどうかという担任からの勧めもあり黒子役となった。B児がA児の理解をすすめて、こうすればA児と関わって仲良くなれると自信を持てるようにA児の担任（筆者）が行っている指導・支援の仕方をお手伝いチェック表（Table 4）を作成し、以下の手順で指導を行った。なお、指導に入る前に教師の指導・支援のもとでA児はすべてのステップを一通り学習していた。

①予備練習

A児の教室でA児の担任が行っている指導・支援のモデル（Table 3 黒子役Bの支援課題分析表と同じ）を1回見せ、その後B児が1回練習した。教師は「上手にできましたね」とB児に返すのみでA児への支援の仕方に関して具体的な指導はしなかった。

②ベースライン期

「Aくんのお手伝いをしてね」「上手にできましたね」とだけ言い、A児への支援に関する具体的な指導はしなかった。

③お手伝いチェック表を使った指導

学習発表会の練習の後「上手にできましたね」と言い、Table1とTable2を並記した「お手伝いチェック表」（Table 4）に、○よくできた・△まあまあできた・×あまりできなかったの3段階で自己評価させた。

④補助指導

支援がうまくいかないステップについては、教師が具体的なモデルを示して指導した。

（3）記録

ベースライン3回、お手伝いチェック8回（内本番1回）計11回の活動の様子をビデオ録画し、課題達成の様子をA児の役割課題分析表に4段階（3支援なしでできた・2視覚的支援でできた・1身体的支援でできた・0できなかった）、B児の支援課題分析表に4段階（3目標としていた支援・2強制的でない支援・1強制的な支援・0支援を忘れる）で記録した。その結果を百分率で表し、A児の課題達成率及びB児の支援達成率とした。また、B児のA児への支援に関する感想アンケート（Fig.1）と休み時間におけるA児とB児のかかわりの回数を記録した。

Table 4 **Aくん お手伝いチェック表**

○よくできた △まあまあできた ×あまりできなかった

step	Aくんの仕事	手伝いの内容	結果
1	すわってまつ	立ちかけたら肩を押さえる	
2	テーブルへ行く	肩トントンの合図をおくる できない時は ① テーブルを指さす ② からだを前に押す	
3	青スイッチを押す	まちがえそうな時は ① 青スイッチを指さす ② 手をもって助ける	
4	まつ	どこかへいきそうな時は ①「まって」の合図 ② からだで止める	
5	バケツを取りに行く	肩トントンの合図をおくる できない時は ① バケツを指さす ② からだを前に押す	
6	バケツを持ってきて机の上におく	どこかへ行きそうな時は ①テーブルを指さす ②つれていく	
7	赤スイッチを押す	まちがえそうな時は ① 赤スイッチを指さす ② 手をもって助ける	
8	バケツをたたいてまつ	どこかへいきそうな時は ①「まって」の合図 ② からだで止める バケツをたたかない時は ①たたく合図 ② 手をもって助ける	
9	いすへ行く	肩トントンの合図をおくる できない時は ① 椅子を指さす ② からだを前に押す	
10	すわってまつ	立ちかけたら肩を押さえる	

かんそう 表		(月 日 曜日)				
		全くその通り	まあまあ	普通	少し違う	全く違う
1	Aくんの手伝いは楽しいですか					
2	Aくんの手伝いは上手くできましたか					
3	Aくんの手伝いをまたしたいですか					
4	Aくんの役に立ったと思いますか					
5	Aくんは上手になりましたか					

Fig.1 感想アンケート

III 結果と考察

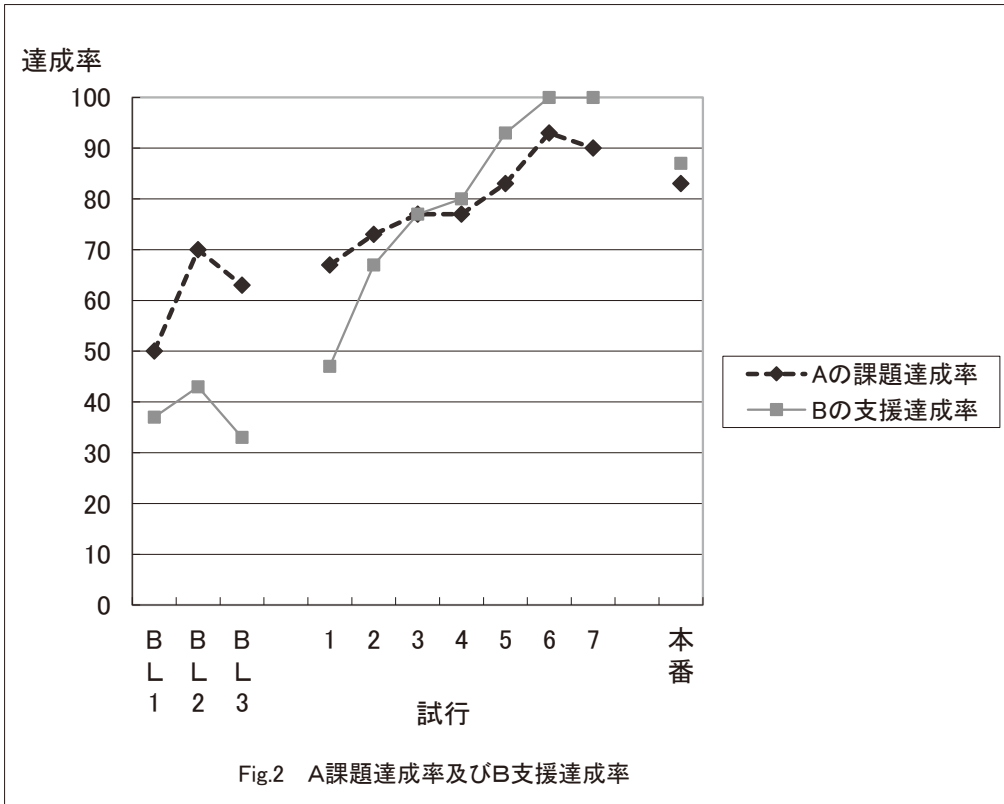
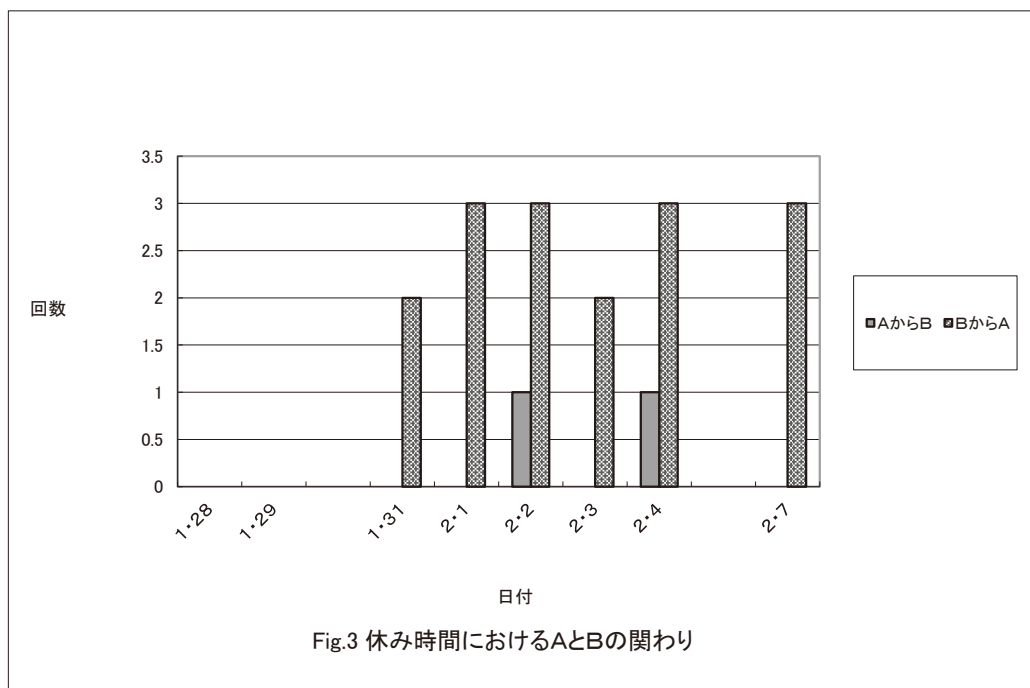


Fig.2にA児の課題達成率及びB児の支援達成率が示される。この結果より、B児が「お手伝いチェック表」(課題分析表)に記入し振り返りを行いながらA児の支援を行うことで、支援する側(チューター)とされる側(チューティー)双方の行動が望ましい方向へと変化することが確かめられた。ベースライン期でのB児は強制的な身体的支援を行うことがほとんどであった。しかし、「お手伝いチェック表」を導入することにより目標としていた強制的・身体的でない視覚的な支援が増加し、後半2回の練習ではA児の動きを確かめて支援が必要と判断したときのみ、まず指さし等の視覚的な支援を行い、それでもできないときは身体的な支援を加えるといったA児の主体性を尊重した望ましい支援へと変化した。これは、何回も「お手伝いチェック表」を見て自分の支援を振り返ることにより、何をどう支援すればよいか徐々に明確になっていったためと考えられる。B児は普段から交流で時々教室にやってくるA児とコミュニケーションを取りたいと思っているがことばによるコミュニケーションが取れず、もう少し仲良くなりたいがどのようにA児に関わればよいかわからないという思いを抱えていた。この「どのようにA児に関わればよいか」が「お手伝いチェック表」を手がかりに自分の関わりを振り返ることにより理解することができ、具体的な関わり方を体得していったと考えられる。また、B児の支援達成率の上昇に合わせA児の課題達成率も上がった。これはB児の支援の質の変化によりA児のより望ましい行動が引き出

されたこと及び練習回数の効果と考えられる。

休み時間におけるA児とB児のかかわりはペースライン期では見られなかったが、「お手伝いチェック表」への記入をはじめから、回数としては2～3回と多くないが、B児からA児へのかかわりが見られるようになってきた (Fig.3)。これは「お手伝いチェック表」への記入を通してB児がA児へのかかわり方を具体的にわかってきたためと考えられる。このことは日常観察からもうかがえた。



吉利ら (2001)⁵⁾ は、ピア・チュータリングを行う際の問題を以下の通り指摘している。①ペアの組み合わせの配慮、②授業時間や内容の吟味とチューターのトレーニング、③相互作用促進のための場面設定や動機づけの3点である。川合ら (2014)⁹⁾ もこの3点について、ピア・チュータリングのみならず、グループやペアによる活動を行う際に注意が必要となると述べている。この3点に関して本事例では、①日ごろからA児に興味を持ち、何とか良好な関わりを持ちたいと思っているB児をペアとして組み合わせさせたこと。②児童が興味を持って取り組みやすい学習発表会に向けての授業を取り上げたこと。また、チューターとしての役割を担うB児に「お手伝いチェック表」を活用したトレーニングを行ったこと。③A児・B児にとって目標が分かりやすく、興味関心のある学習発表会という場面設定であり、また演者A児と黒子B児という相互作用が促進される場面設定でもあったこと。さらに、学級の皆とは別にA児とB児と一緒に練習する場面があったこと。これらから、上記3点の問題は改善されたことになり、ピア・チュータリングの効果が確かめられたと考えられる。

ピア・チュータリングの取り組みは、ほとんどが軽度の知的障害や知的障害のない発達障害の児童生徒を対象としており、重度重複障害の児童生徒を対象とした研究はほとんど見られない。その理由としては、コミュニケーションを取ることが困難な重度重複障害のある児童生徒に対してチューターがどのように関わりを持てばよいかかわらず、また、教師も明確な指導ができない、あるいはわからないということが考えられる。本事例では、重度重複障害のある児童生徒への関わり方・支援の仕方を「お手伝いチェック表」というツールを活用して具体的にわかりやすくしたこと及びスモールステップの考え方でチューター指導を行ったことで効果が得られと考えられる。そして、重度重複障害のある児童生徒へのピア・チュータリングの有効性ととも、重度重複障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習、インクルーシブ教育の推進の可能性が示された。

本事例における障害のない児童に対する障害のある児童への適切な関わり方の情報提供や具体的な指導は、障害のある児童の担任である筆者が行った。本来、同じ学校内或いは異なる学校間の交流及び共同学習を考える場合は、児童生徒の各担任が情報交換や連携を行いながらそれぞれが担当する児童生徒を指導・支援することになる。しかし、本事例の障害のある児童は重度重複障害があり、宮脇ら（2009）¹⁰⁾も課題として指摘している「伝える」「話す」「説明する」などの概念的な障害者理解だけでは交流及び共同学習が成立せず、また障害のない児童の担任が重度重複障害のある児童への具体的な関わり方を障害のない児童に体験的に学ばせることが難しいため今回の方法をとった。重複障害や重度重複障害のある児童生徒と障害のない児童生徒の交流及び共同学習を考える場合、久保山（2007）¹¹⁾の調査で述べられている交流及び共同学習に参加する児童生徒の担任同士による連携の課題を解決することに加えて、重複障害や重度重複障害の児童生徒への具体的な関わり方や指導・支援に関する体験的な学びを通した理解を障害のない児童生徒とそれぞれの担任にどのようにして推し進めていくかが今後の大きな課題であると考えられる。

【注】

注1 Voice Output Communication Aids の頭文字をとったもので、音声出力機能を有したコミュニケーション機器の総称

注2 Kinder Infant Development Scale の頭文字をとったもので、(公財)発達科学研究教育センターから発行されている乳幼児の発達検査

【引用文献】

- 1) 文部科学省「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」、中央教育審議会、2005
- 2) 外務省「障害者の権利に関する条約（略称：障害者権利条約）」、外務省ホームページ、2018年3月29日、https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaiasha.html(2018年9月26日)閲覧
- 3) 文部科学省「共生社会に形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」、中央教育審議会初等中等教育分科会、2012
- 4) 成田滋「アメリカ合衆国における学習障害の歴史的経緯と現在の課題」『ミネソタ州の障害児教育から考える』、19 - 29頁、1994
- 5) 吉利宗久・手島由紀子・小宮三彌・藤井聰尚「アメリカ障害児教育におけるピア・チュータリング(peer tutoring)の展開－インクルージョンの教授モデルを中心に－」『発達障害研究』、23巻3号、200 - 208、2001

- 6) 仲律子 「大学における発達障害学生への支援についての一考察」『鈴鹿国際大学紀要』, 第16号, 71 - 87, 2009
- 7) 椿木弥生・大塚裕子・高橋理沙・美馬のゆり 「大学生を中心とした持続可能な学習支援組織の構築とピア・チュータリング実践」『日本教育工学会論文誌』, 第36巻3号, 313 - 325, 2012
- 8) 宇塚万里子・廣田陽子・岡益巳・深田博己 「留学生支援ボランティア・WAWAによるチュータリングの現状と課題」『岡山大学経済学会雑誌第42巻2号, 17 - 34, 2017
- 9) 川合紀宗・野崎仁美 「インクルーシブ教育システムの構築に向けた交流及び共同学習の課題と展望」『広島大学大学院教育学研究科紀要』, 第一部第63号, 125 - 134, 2014
- 10) 宮脇恭子・阿部美穂子 「交流及び共同学習の実践における教師の工夫ーT市小学校教師のアンケート調査からー」『富山大学人間発達科学部紀要』, 3号, 31-39, 2009
- 11) 久保山茂樹 「交流及び共同学習の現状と課題ー平成17年度交流及び共同学習に関する調査研究の結果からー」『特別支援教育』, 第25巻, 10 - 15, 2007

【参考文献】

- ・杉江修治・梶田正巳 「子供の教授活動の効果」『教育心理学研究』, 第37号, 381 - 385, 1989
- ・位頭義仁 「わが国における交流教育の現状と課題」『発達障害研究』, 第19巻第1号, 12 - 19, 1997
- ・池川由美・戸ヶ崎泰子・大山正子・猪俣千夏・小野智弘・木原伸幸・押川あかね・木村素子 「障害のある子どもと障害のない子どもとの交流及び共同学習が子どもの相互理解行動に及ぼす影響」『宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要』, 第17号, 99 - 113, 2009
- ・藤嶋さと子・細谷一博 「交流及び共同学習の現状と今後の展望」『北海道教育大学紀要』, 第66巻第2号, 65 - 76, 2016
- ・金丸彰寿・片岡美華 「交流教育及び共同学習と障害理解教育の関係性ー1960年代から2012年までの歴史的変遷を通してー」『特殊教育学研究』, 第53巻第5号, 323 - 331, 2016
- ・中邑賢龍 「AAC入門ー拡大・代替コミュニケーションとはー」, ころりソースブック出版会, 1998