

# 知的障害生徒同士における注意喚起を促す要素の検討

長谷川 剛 広・霜 田 浩 信

## **Examination of Factors that Promote Attention Among Students with Intellectual Disabilities**

Yoshihiro HASEGAWA and Hironobu SHIMODA



# 知的障害生徒同士における注意喚起を促す要素の検討

長谷川 剛 広<sup>1)</sup>・霜 田 浩 信<sup>2)</sup>

1) 群馬大学共同教育学部附属教育実践センター

2) 群馬大学共同教育学部特別支援教育講座

(2024年10月16日受理)

## Examination of Factors that Promote Attention Among Students with Intellectual Disabilities

Yoshihiro HASEGAWA<sup>1)</sup> and Hironobu SHIMODA<sup>2)</sup>

1) Center for Educational Practice, Cooperative Faculty of Education, Gunma University

2) Department of Special Needs Education, Cooperative Faculty of Education, Gunma University

(Accepted on October 16th, 2024)

### 1. はじめに

知的障害のある児童生徒が授業などの活動に参加するにあたっては、指示内容や活動手順などを適切に捉え、活動することが必要となる。しかし、活動参加にあたって必要となる力は多岐に渡る。例えば、活動参加の過程としては、指示説明をする相手に注意を向ける、指示説明を聞いて内容そのものを把握する、どのように行動に移すのかプランニングする（手順の組み立て）、注意を一定時間持続し活動を継続する、活動が終わったら振り返りをするなど、必要となる力が多岐に渡る。これらの一連の過程は、目的をもった一連の行動を有効に成し遂げるために自ら目標を設定し、計画を立て実際の行動を効果的に行う能力としての実行機能（船山, 2022）という枠で捉えることもできる。しかし、知的障害の児童生徒の場合は、認知や学習に関連する主要な要因として注意の問題があると指摘されている（葉石ら, 2017）。注意とは一定時間提示された競合する刺激に対する反応を抑制する一方で、特定の刺激に対して選択的に集中を向ける心的過程であ

る（Naglieriら, 1997）とされるが、知的障害児童生徒の場合、活動の目的や手順といった情報やその発信者に対して、注意を向けるといった過程から困難さを示すことになる。具体的には、教師の呼びかけに対する反応がなかったり、教材とは違ったものに興味を持ち、対象を見なかったりする児童生徒の姿を思い浮かべることができる。さらには、近年、知的障害教育においても「対話的な学び」が実践的に検討されている。小出ら（2022）の実践研究においては、対話につながる四つの要件（「相互主体的」、「表現する」、「受け止める」、「（柔軟に）考える」）と発達段階を踏まえて、対話性を「相互主体的に、自分の考えを表現したり、他者の考えを受け止めたりする中で、新たな認識を柔軟につくり出す態度や性質」と定義しているが、その対話が成立していくためにも、他者への注意が前提の要素となると考えられる。

そこで、本研究では周囲の情報に気付くための児童生徒への注意喚起を検討する場面として、知的障害のある生徒同士のかかわり場面を設定した。生徒同士で注意喚起をすることにより、注意喚起を相手

に対して行うことが、ひいては自分自身も相手へ注意を向けることにつながっていくのではないかと考えた。注意喚起行動そのものを実行する主体を教師ではなく生徒に設定し、筆者が注意喚起の方法を生徒に指導することにより、相手の注意を引くために必要な要素、及び他者の反応に及ぼす効果について検討する。同時に、注意喚起行動を受けた対象の注目行動の高まりについても検討する。

なお、本研究の着想やデザインは執筆者全員による検討会によって実施した。具体的には、第二筆者の検討案を軸として、第一筆者は生徒の実態等から提示する注意喚起行動の順序等の観点から検討を実施した。

## 2. 方 法

### (1) 対象

A 君（G 特別支援学校中学部 2 年在籍）及び同校中学部 2 年の同学級に在籍する生徒 7 名を対象とした（表 1）。生徒に対して実施された検査（田中ビネー等）の結果では、IQ26～56 の範囲であった。

本研究における中心となった A 君は、言語による意思の疎通が可能であり、自分が経験した昨日の出来事や明日の予定について、家庭や学校で話した

り、自分の行動について理由を尋ねられると答えたりすることもできた。大勢の人の前に立って発表をしたり、苦手なことに関して教師に援助を求めたりする場面では、緊張のためスムーズに言葉が出ないこともあった。

また、A 君は友だちに昨日のテレビ番組のことについて話しかけたり、一緒にトランプゲームに取り組んだりすることができた。自分からかかわりたいと思うと、相手が気付くまで名前を呼んだり声量を大きくしたりするようなこともでき、話しかけても反応がない友だちに関しては、再度名前を呼んだり、近づいて手を握ったりするようなかかわり方をすることもあった。

このように、日常生活においても、他者の注意を喚起する行動が見られ、かつ介入により指導したことを般化して行動できる可能性が高いといった視点から、指示を出す役割としての対象を A 君とした。

### (2) 場面

指導場面としては G 特別支援学校における朝の会及び模擬朝の会で実施した。朝の会は、「1：はじめのあいさつ」「2：健康観察」「3：日付確認」「4：カレンダーの確認」「5：予定確認」「6：献立確認」「7：下校の確認」「8：先生の話」「9：終わりのあい

表 1 G 特別支援学校中学部 2 年学級の生徒について

名前	性別	他者とのかかわり・日常生活の様子
A	男性	言語によるやりとりが可能。自分から友だちの名前を呼んで積極的にかかわることができる。
B	男性	音声言語はあるが、独り言であることが多い。独語を言いながら手元や自分の興味のある物を見ていることが多い。
C	男性	言語によるやりとりが可能であり、自分から相手の名前を呼んで話しかけることができるが、恥ずかしがって口ごもることが多い。
D	男性	言語によるやりとりが可能であり、自分から友だちや教員の名前を呼んでかかわることができる。コマーシャルのフレーズなど、気に入った言葉を言うことが多い。
E	女性	音声言語はない。自分の名前を呼ばれると反応して注意を向けることができる。言語による指示だけでは指示内容を把握することは難しく、支援が必要。
F	女性	言語によるやりとりが可能であるが、自分の思いを一方的に伝えてしまうことが多い。自信のない活動には消極的になることが多い。
G	女性	言語によるやりとりが可能であるが、苦手な音に対しては耳をふさいで独り言を言うような姿がある。
H	男性	音声言語はないが、指示に対しては周囲の様子をまねて同じように取り組むことができる。友だちよりも教師にかかわってくるが多い。

表2 朝の会の各活動

順番	活動名	内容（下線部が司会役 A 君の活動）
1	はじめのあいさつ	<u>日直が号令をかけ (a)</u> , 起立して「おはようございます」とあいさつをする。
2	健康観察	<u>日直が担当の生徒を指名し (b)</u> , 担当生徒が一人ずつ呼名をして「元気ですか」と尋ねていく。
3	日付確認	<u>日直が担当の生徒を指名し (c)</u> , 担当生徒がホワイトボードに「月」「日」「曜日」を書く。
4	カレンダーの確認	<u>日直が担当生徒を指名し (d)</u> , 担当生徒が模型のカレンダーの本日を示す枠を当日の日にちの上にはり替える。
5	予定確認	<u>日直が担当生徒2名を指名し (e)</u> , 担当生徒のうち1名がスケジュールを読み上げ, もう1名が対応するイラストカードをホワイトボードにはりつけていく。
6	献立確認	<u>日直が担当生徒2名を指名し (f)</u> , 担当生徒のうち1名が献立を読み上げ, もう1名が写真をホワイトボードにはりつけていく。
7	下校の確認	<u>日直が担当生徒を指名し (g)</u> , 担当生徒が各生徒の名前と下校方法を読み上げていく。
8	先生の話	<u>日直が担任を呼び (h)</u> , 担任の話聞く。
9	終わりのあいさつ	<u>日直が号令をかけ (i)</u> , 朝の会を終わりにするあいさつをする。

さつ」の9つの活動で構成されており（表2）、A君が司会役となり、他生徒に対して、活動内容を伝えたり（a, i）、役割を指示したり（b～g）する場面があった。8名の生徒が一日交替で日直の役割を担っており、筆者はA君が日直時に観察・指導をしていった。模擬朝の会においても、朝の会と同様の流れで実施した。

対象学級での朝の会は、生徒が登校後、荷物整理、着替え等の身支度を調べてから全員が揃って行う活動であり、所要時間はおよそ15分であった。模擬朝の会は、司会役のA君が登校し、身支度を調べた後、筆者と別室に移動し、学級での朝の会がはじまるまでの10分間ほどで行った。

また、朝の会時の環境設定は以下のものであった（図1）。

日直のA君が自席から他生徒の前方に出て司会進行を行った。朝の会における各活動は、教室前方のホワイトボード上またはホワイトボードの前で全体に対して行われた。全体進行の後、各活動の担当生徒がホワイトボード前にて活動を行っている際には、司会役A君はホワイトボード横に待機し、活動が終了するのを待ち、再度ホワイトボード前に移

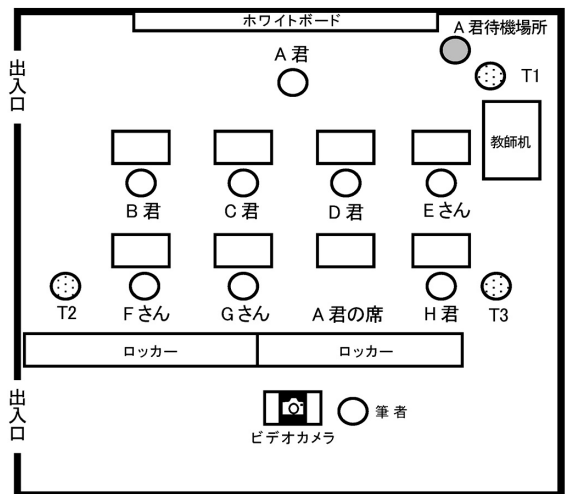


図1 朝の会場面の環境図

動して全体進行を行っていった。主にT1は司会進行のA君の指導の補助にあたり、T2、T3は他の7名の生徒の支援にあっていた。筆者が観察及び指導にあたった際には、A君による自発的な注意喚起行動もしくはプロンプトによる注意喚起行動を観察するために、教師による支援は極力行わないで進行していった。

なお、筆者は教室後方よりロッカー（高さ約1m）を隔てて観察したり、司会役のA君に対してプロンプトを提示したりしていった。毎時間、ビデオカメラによる撮影を行い記録し、後日VTRを振り返ってA君及び他生徒の様子を分析していった。

### (3) 取り扱う注意喚起行動

司会役のA君が行う注意喚起行動としては、①各活動内容を伝える際の初発の注意喚起行動Ⅰ（全体への呼びかけ「みなさん」）と、②他生徒が司会役の進行に対して反応しなかった際に行う注意喚起行動Ⅱ（個別の呼名「〇〇さん」）とした。具体的には、①については、司会役のA君が他生徒に向かって「みなさん、次は健康観察をします」等の呼びかけを行った。②は、①に対して反応を示していない他生徒に対して、「〇〇君、健康観察をしますよ」と再注意を促していった。

なお、指導する注意喚起の方法については、G特別支援学校の教員に行った「注意の引き方アンケート」の結果から、教師が有効と考え実践しているものを抽出した。

### (4) 具体的な手続き

#### ① 指導計画

##### ①-1 各指導期の構成

全13回のセッションを行った。指導区分としては、ベースライン期（以下BL）を3回、指導期Ⅰを3回、指導期Ⅱを4回、指導期Ⅲを3回であった。

BLにおいては、司会役A君に指導はせずに、通常の朝の会の司会の中で注意喚起行動Ⅰ及びⅡが見られるかどうかを観察していった。指導期Ⅰにおいては、模擬朝の会を設定し、標的行動となる注意喚起行動を指導した。指導期Ⅱでは、学級での朝の会場面におけるA君の注意喚起行動の発現を観察、指導していった。指導期Ⅲにおいては、筆者による指導は行わず、これまでの指導によるA君の注意喚起行動の発現の般化を観察していった。

##### ②-2 各指導期における指導方法

指導期Ⅰでは、大学院生2名を生徒役にして、学

級とは別室にて対象学級の朝の会と同様の流れで模擬朝の会を実施し、A君の注意喚起行動（標的行動）の指導を行った（模擬朝の会時の環境構成は図2のとおり）。指導にあたり、活動の内容を伝える際に全体への呼びかけをすること、司会進行に反応しない対象者がいた場合には個別の呼名をすることを教示した。

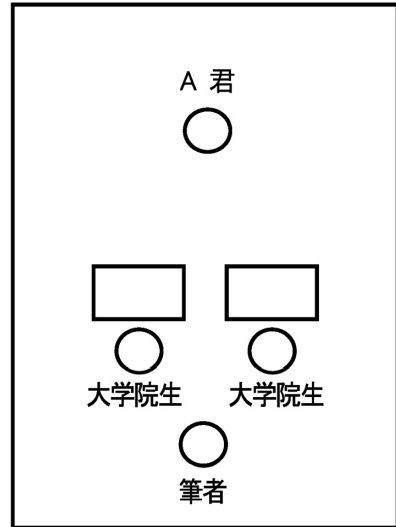


図2 模擬朝の会時の環境図

指導期Ⅱでは、実際の朝の会場面において、指導期Ⅰと同様の標的行動を観察、指導していった。

指導期Ⅱにおいて司会役A君に筆者が提示したプロンプトは次のとおりである。A君の司会進行において注意喚起行動が見られない場合、①全体への呼びかけにおいては「みなさん」という文字カードプロンプトを示し、それでも注意喚起行動が見られない場合には「『みなさん』と言いましょ」と言語プロンプトを行った。②個別の呼名においては、反応のない対象者を指差しするプロンプトを行い、それでも注意喚起行動が見られない場合には「名前を呼ぼう」という文字カードプロンプトを行った。さらに注意喚起行動が見られない場合には、言語プロンプトを行った。

指導期Ⅲでは、新たな手続きとして、注意喚起行動Ⅰのあと、他生徒が全体への呼びかけに対して反応できているかを判断するため、注意喚起行動Ⅰ

「全体への呼びかけ」の直後に他生徒の表情を確認する「全体を見渡す（注意喚起行動Ⅲとする）」こと（他の7名の生徒の表情を確認し、日直の注意喚起行動に反応できているか確認する行動。この行動を取り入れることにより、司会役A君の自発的な注意喚起行動を促すきっかけとすることを目的とした。）を指導内容として加えて指導した。指導期Ⅲでは、A君の注意喚起行動の般化を観察するため、プロンプト提示は行わなかった。

## ② 各指導期における標的行動

司会役A君に対して設定した標的行動は以下のとおりである。

指導期Ⅰの模擬朝の会においては、活動内容を伝える際に「みなさん」と呼びかける注意喚起行動Ⅰ（全体への呼びかけ）と、大学院生が司会役の進行に対して反応しなかった際に「〇〇さん」と対象者の名前を呼ぶ注意喚起行動Ⅱ（個別の呼名）であった。

指導期Ⅱでは、学級の他生徒を相手にして、活動

内容を伝える際に「みなさん」と呼びかける注意喚起行動Ⅰ（全体への呼びかけ）と、注意喚起行動Ⅰに対して反応していない他生徒に対する注意喚起行動Ⅱ（個別の呼名）とした。

指導期Ⅲにおいても、指導期Ⅱ同様の標的行動を設定した。指導期Ⅲでは、各生徒が全体への呼びかけに対して反応できているかを判断するため、新たな手続きとして注意喚起行動Ⅰ（全体への呼びかけ）の直後に他生徒の表情を確認する「全体を見渡す（注意喚起行動Ⅲ）」こと（6名の生徒の表情を確認し、日直の注意喚起行動に反応できているか確認する行動。）を指導内容として加えて指導し、標的行動とした。この行動を取り入れることにより、司会役A君の自発的な注意喚起行動を促すきっかけとすることを目的とした。

## ③ 分析方法

### ③-1 分析項目

本研究では次の項目について分析を行った（表3）。

表3 各指導期における分析項目と分析内容

指導期	項 目	内 容
指 導 期 Ⅰ	A君の注意喚起行動Ⅰの自発発現率	A君が朝の会における各活動の初発の発言として「みなさん」という呼びかけをしているか
	指導者によるプロンプト提示に応じたA君の注意喚起行動Ⅰの発現率	注意喚起行動Ⅰを行っていない場合、指導者のプロンプト提示を受けての反応
	注意喚起行動Ⅰに対して無反応である対象（大学院生）に対して行うA君の注意喚起行動Ⅱの自発発現率	A君が、注意喚起行動Ⅰに対して無反応な対象（大学院生）に対して注意喚起行動Ⅱを行っているか
	指導者によるプロンプト提示に応じたA君の注意喚起行動Ⅱの発現率	注意喚起行動Ⅱを行っていない場合、指導者のプロンプト提示を受けての反応
指 導 期 Ⅱ	A君の注意喚起行動Ⅰの自発発現率	A君が朝の会における各活動の初発の発言として「みなさん」という呼びかけをしているか
	指導者によるプロンプト提示に応じたA君の注意喚起行動Ⅰの発現率	注意喚起行動Ⅰを行っていない場合、指導者のプロンプト提示を受けての反応
	注意喚起行動Ⅰに対して無反応である対象（生徒）に対して行う注意喚起行動Ⅱの自発発現率	A君が、注意喚起行動Ⅰに対して無反応な対象（生徒）に対して注意喚起行動Ⅱを行っているか
	指導者によるプロンプト提示に応じたA君の注意喚起行動Ⅱの発現率	注意喚起行動Ⅱを行っていない場合、指導者のプロンプト提示を受けての反応
	A君の注意喚起行動Ⅱの対象及び回数	A君が注意喚起行動Ⅱをしている対象
	A君の注意喚起行動Ⅱに対する他生徒の反応率	A君の注意喚起行動Ⅱに対する正反応



指 導 期 III	A 君の注意喚起行動 I の自発発現率	A 君が朝の会における各活動の初発の発言として「みなさん」という呼びかけをしているか
	A 君の注意喚起行動 II の自発発現率	A 君が注意喚起行動 I に対して無反応な対象（生徒）に対して注意喚起行動 II を行っているか
	注意喚起行動 I の直後に行う A 君の注意喚起行動 III の自発発現率	注意喚起行動 I の直後に他生徒の表情を確認する行動を自発的に行っているか
	A 君の注意喚起行動 II の対象及び回数	A 君が注意喚起行動 II をしている対象
	A 君の注意喚起行動 II に対する他生徒の反応率	A 君の注意喚起行動 II に対する正反応
注意喚起行動	注意喚起行動 I：(全体への呼びかけ) 注意喚起行動 II：(個別の呼名) 注意喚起行動 III：(全体の見渡し)	

③-2 分析の方法

全セッションに対してビデオによる撮影を行い、後日映像を見返した。指導期 I・II においては、A 君に対する標的行動である注意喚起行動 I 及び II の自発発現、もしくはいずれのプロンプトによって標的行動が発現したか割合を算出していった。指導期 III では、標的行動である注意喚起行動 I、II、III それぞれの自発発現の割合を算出していった。算出にあたり、母数は A 君の注意喚起行動の総数とした。なお、算出したデータの母数については、一日のセッションの中で A 君が実行した注意喚起行動の全回数である。筆者のプロンプト提示に対しても A 君の注意喚起行動が見られなかった場合には、各注意喚起行動の発現率の合計が 100% になっていないことがある。

3. 結 果

(1) 注意喚起行動 I (全体への呼びかけ) について

司会役 A 君に対する標的行動の一つとして設定した、注意喚起行動 I の発現率について分析し、まとめたものが図 3 である。なお、指導期 II-①における発現率の合計が 100% 以下の情報については、筆者のプロンプトに対して A 君が無反応であったためである。

BL 期での 3 セッションでは、A 君による注意喚起行動 I の発現は見られなかった。筆者の介入により、模擬朝の会を実施した指導期 I より自発もしく

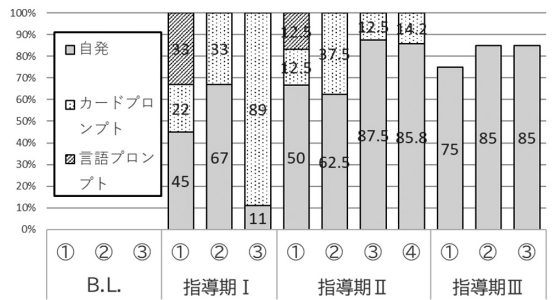


図 3 注意喚起行動 I の各指導期における発現率

くはプロンプトに対して注意喚起行動 I の発現が認められた。指導期 I-①では、自発発現が 45%、カードプロンプトによる発現が 22%、言語プロンプトによる発現が 33%であった。

指導期 I-②では、言語プロンプト提示の必要はなく、自発発現が 67%、カードプロンプトによる発現が 33%であった。

指導期 I-③では、自発発現が 11%、カードプロンプトによる発現が 89%であり、言語プロンプトを提示する必要はなかった。

実際の学級での朝の会場面にて実施した指導期 II では、注意喚起行動 I の自発発現率が向上していった。指導期 II-①での自発発現率は 50%、指導期 II-②での自発発現率は 62.5%、指導期 II-③での自発発現率は 87.5%、指導期 II-④での自発発現率は 85.8%であった。プロンプトについて見てみると、指導期 II-①では言語プロンプトによる発現が 12.5%であったが、指導期 II-②, ③, ④では言語プロンプトの提示はなく、カードによるプロンプト



に対する注意喚起行動Ⅰの発現が、それぞれ37.5%、12.5%、14.2%であった。

指導期Ⅲでは、プロンプト提示の必要はなかった。注意喚起行動Ⅰの自発発現率を見て行くと、指導期Ⅲ-①で75%、指導期Ⅲ-②、③ではともに85%と高い割合を保っていた。

(2) 注意喚起行動Ⅱ (個別の呼名) について

司会役 A 君に対する標的行動の一つとして設定した、注意喚起行動Ⅱの発現率について分析し、まとめたものが図4である。

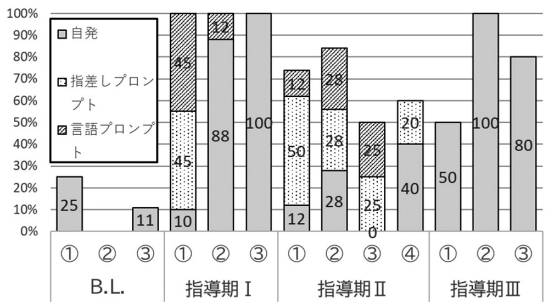


図4 注意喚起行動Ⅱの各指導期における発現率

BL期の①で25%、③で11%の他生徒の名前を呼名して注意を促す行動が見られた。

介入を開始した指導期Ⅰ-①では、注意喚起行動Ⅱの自発発現は10%であった。筆者が注意の向いていない生徒を指差してA君に伝えていく指差しプロンプトと、言語によるプロンプトによる発現はともに45%であった。

指導期Ⅰ-②では、自発発現が88%、言語プロンプトによる発現が12%であった。

指導期Ⅰ-③では、100%の割合で机に伏したり座席より後方を見たりする不注意行動を呈する大学院生に対する注意喚起行動Ⅱの自発発現が見られた。

指導期Ⅱでは、注意喚起行動Ⅱの自発発現率の低下及び消失が見られた。さらに、筆者のプロンプト提示に対して反応がない様子も見られた。

指導期Ⅱ-①では、自発発現が12%、指差しプロンプトによる発現が50%、言語プロンプトによ

る発現が12%、反応なしが26%であった。

指導期Ⅱ-②では、自発発現、指差し、言語によるプロンプトに対する発現率がともに28%であり、反応なしが16%であった。

指導期Ⅱ-③では、自発発現が見られなかった。指差し、言語によるプロンプトに対する発現率がともに25%であり、反応なしが50%であった。

指導期Ⅱ-④では、自発発現率が40%、指差しプロンプトによる発現が20%、反応なしが40%であった。

指導期Ⅲではプロンプト提示は行わなかった。3回のセッションに対して、それぞれ自発発現率が50%、100%、80%であった。

(3) 注意喚起行動Ⅱに対する他生徒の反応について

司会役 A 君の注意喚起行動Ⅱの対象及び他生徒の反応について分析したものが、表4及び図5である。

表4 A君による注意喚起行動Ⅱの有無及び対象

注意喚起行動Ⅱの有無								
●：個別呼名あり ○：個別呼名なし								
生徒	B	C	D	E	F	G	H	
指導期Ⅱ	●	●	○	●	●	●	○	5/7人
指導期Ⅲ	●	○	●	○	●	○	○	3/7人

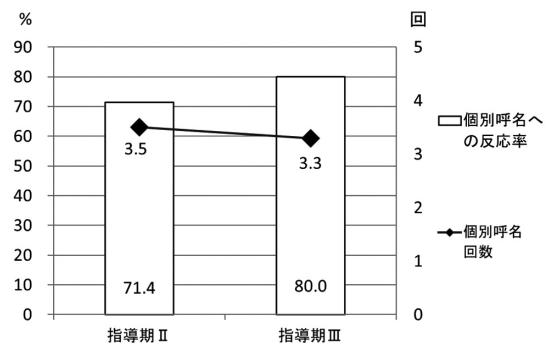


図5 A君による注意喚起行動Ⅱの回数及び他生徒の反応率

指導期Ⅱでは他生徒7人中5名の生徒がA君からの注意喚起行動Ⅱを受けたが、指導期Ⅲでは他生徒7人中3名の生徒のみがA君からの個別呼名を受けた。

各指導期においてA君から注意喚起行動Ⅱの発現があった平均回数、及び各指導期におけるA君からの注意喚起行動Ⅱに対する他生徒の反応率を示した。注意喚起行動Ⅱの平均回数は、指導期Ⅱは3.5回に対して指導期Ⅲは3.3回とわずかながら減少した。また、注意喚起行動Ⅱに対する他生徒の反応率は、指導期Ⅱが71.4%であったのに対し、指導期Ⅲは80.0%と増加が見られた。

#### (4) 注意喚起行動Ⅲ（全体的見渡し）について

司会役A君に対する標的行動の一つとして設定した、注意喚起行動Ⅲの発現率について分析し、まとめたものが図6である。

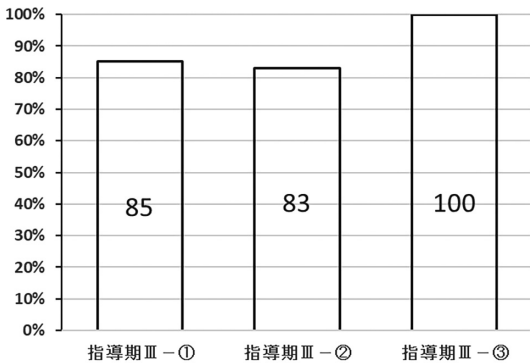


図6 注意喚起行動Ⅲの各指導期における発現率

指導期Ⅲで導入した注意喚起行動Ⅲの自発発現は安定して発現していた。指導直後である指導期Ⅲ-①より8割以上の自発発現が見られ、3回目のセッションでは100%になっていた。

## 4. 考 察

### (1) 日直役A君における注意喚起行動の獲得

本研究をとおして、日直役A君の自発による注意喚起行動が高まっていった。標的行動として設定した注意喚起行動Ⅰ、Ⅱ、Ⅲについて考察していく。

### (1)-1 注意喚起行動Ⅰ（全体の呼びかけ）について

BL期では注意喚起行動Ⅰのような、学級全体へ呼びかける行動が見られなかったことから、注意喚起行動Ⅰ自体がA君にとってBL期では見られない水準の行動であったことがうかがえる。筆者の指導により指導期Ⅰより注意喚起行動の自発発現が認められ、指導期Ⅰ-①から②にかけては自発発現が向上していったが、指導期Ⅰ-③では9割ほどはカードプロンプトに対する注意喚起行動Ⅰの発現に留まっていた。これは、A君が司会進行の行程において、次に自分が言うべき台詞に注意を傾けていたことから、結果として自発発現率が低下したものと思われる。事実として、指導期Ⅰ-③では、注意喚起行動Ⅰの実行をA君が忘れた際に、筆者がカードによるプロンプトを提示すると、「あ、そうだった」という発言が見られた。注意喚起行動をすること自体は理解していたものの、次の役割振りの台詞を先に言ってしまっていたのである。

指導期Ⅱでは、注意喚起行動Ⅰの自発発現が安定して見られるようになった。指導期Ⅱ-①では50%であった自発発現が、指導期Ⅱ-③、④においては8割以上を保つことができている。指導期Ⅲ-①での自発発現は75%とわずかながら減少が見られたが、指導期Ⅲ-②及び③では8割以上の割合で注意喚起行動Ⅰの自発発現が見られた。

これらのことから、A君にとって全体への呼びかけをする注意喚起行動Ⅰが定着していったと言える。この要因として、BL期まではA君が獲得していた行動ではなかった注意喚起行動Ⅰを、朝の会の各活動の司会進行における初発の行動として取り入れたことが考えられる。朝の会の各活動において、司会役のA君が「みなさん、次は○○をします」と呼びかけることで進行していく。これは、朝の会の進行において非常にスムーズな流れであり、司会役のA君にとっても理解が容易であったことがうかがえる。このように、注意喚起行動Ⅰを司会進行の活動のルーティーンとして取り入れることで、注意喚起行動を獲得できることが分かった。

### (1)－2 注意喚起行動Ⅱ（個別の呼名）、注意喚起行動Ⅲ（全体の見渡し）について

BL期より、若干ではあるが司会役A君による注意喚起行動Ⅱの自発発現が認められたことから、他生徒の名前を呼ぶ行動自体はこれまでのA君の経験上、相手の注意を引くこととして有効と捉えられていることがうかがえた。しかし、自発による発現自体は平均すると1割ほどであった。

指導期に入り、筆者の指導により注意喚起行動Ⅱを行うことが明確になった。指導期Ⅰ－①での自発発現は10%であったが、プロンプト提示を受けて確実に注意喚起行動Ⅱを行うようになった。指導期Ⅰ－②での自発発現が88%、指導期Ⅰ－③では100%と、安定した自発発現が認められた。

この背景としては、指導期Ⅰで設定した模擬朝の会におけるマイクロティーチングの要素が大きく影響したと思われる。模擬朝の会では、司会役のA君が注意を向ける対象が生徒役をする大学院生2名に限定されていた。さらに、生徒役である大学院生が司会役のA君に対して非常に明確な不注意行動をしたことにより、A君にとって注意喚起行動Ⅱをする必要性が明らかになっていった。例えば、A君が進行する中で、「みなさん、次は健康観察をしますよ」と注意喚起行動Ⅰの全体の呼びかけを行った際に、生徒役の大学院生は不注意を示すために、机に伏したり、後ろを向いていたりする行動をとるようにしていた。指導期Ⅰにおける模擬朝の会場面での標的行動である注意喚起行動Ⅱの自発発現率が飛躍的に高まった背景には、上記のような要因があった。ここから、生徒にとって標的行動を獲得する際には、注意を向ける対象自体を限定したり、標的行動を起こす徴候を明確にしたりすることで、獲得までの期間が短くなったり、確実に獲得したりする可能性が高まることが示唆された。

指導期Ⅱに入ると、注意喚起行動Ⅱの自発発現率が減少、もしくは消失していった。さらに、筆者のプロンプト提示に対して無反応のまま次の工程に進んでいくこともあった。この要因としては、指導期Ⅰでのマイクロティーチングとは反対の要素が作用したことが挙げられる。指導期Ⅱでは、実際の朝の

会場に戻った後の司会進行であった。指導期Ⅰでは2名だった対象が、指導期Ⅱでは7名になったことにより、注意を向ける対象が増加したため、A君にとって全員に注意を向けることが困難になったことが予想される。また、実際の朝の会場面での他生徒の反応は様々であり、指導期Ⅰの大学院生が示していた、机に伏す、後ろを向くといった明確な不注意行動を示すだけではなかった。特別に設定した場面での指導により獲得しつつあると思われた注意喚起行動Ⅱであったが、実際の場面での般化につなげていくための支援についての課題が残った。一方では、模擬朝の会では効率的に注意喚起行動が形成されたとも言える。その要因としては、模擬朝の会は限定された場面であり、日直のA君が相手とする対象の人数も少ない。さらに、大学院生が生徒役を担ったために、不注意行動がA君にとって明確となっていた。つまり、注意喚起行動をする対象や手がかりがA君にとって明確であった場面と捉えることができる。これは、児童生徒が限定された場面で獲得したスキルを般化につなげていくための重要な要素と考えることができる。

指導期Ⅲでは、筆者によるプロンプト提示は行わず、A君における注意喚起行動Ⅱの般化を観察した。しかし、指導期Ⅱにおいて注意喚起行動Ⅱの自発発現が減少していたことから、指導期Ⅲでの自発発現が見られるかという不安があった。そこで、指導期Ⅲより新たな標的行動を加えることにより、注意喚起行動Ⅱの自発発現の上昇を期待することとした。結果を見ると、A君による注意喚起行動の自発発現が高い水準で見られるようになった。この背景としては、新たな標的行動である注意喚起行動Ⅲが、司会役A君にとって他生徒に注意を向ける契機となっていたことが考えられる。A君は、注意喚起行動Ⅰで、「みなさん、次は〇〇しますよ」と呼びかけた直後に、他生徒の表情を見ていった。この行動により、A君に対して注意を向けていない対象が明確になり、A君にとって注意喚起行動Ⅱを実行する徴候となっていった可能性が示唆される。

注意喚起行動Ⅲにおいても、注意喚起行動Ⅰと同様に司会進行の活動のルーティーンとして組み込ん

でいくことで、生徒の自発発現率を高める要因になることがうかがえた。

### (2) 注意喚起行動により高まった他生徒の注目行動

司会役 A 君による注意喚起行動に対する他生徒の反応についても変化が見られた。指導期Ⅱ及び指導期Ⅲの実際場面の朝の会における他生徒の反応率を比較したところ、A 君による注意喚起行動Ⅱの有無についての変化と、A 君による注意喚起行動Ⅱの回数と他生徒の反応率で、他生徒の注意喚起行動に対する反応の高まりを認めることができた。

指導期Ⅱよりも指導期Ⅲにおいて他生徒に対する A 君の注意喚起行動Ⅱの回数が減少し、対する他生徒の反応率が高まっていることから、注意喚起行動Ⅲが A 君の個別呼名技能を向上させると同時に、他生徒の A 君への注意喚起になったのではないかと考えられる。A 君が一人一人の表情を見ることが、注意を向けていない他生徒にとって、A 君に注目することや、次の A 君による注意喚起行動Ⅱに対する反応の手がかりとなっていた可能性が示唆された。

### (3) 指示理解の前段階の要素としての注意喚起行動

本研究をとおして、相手の注意を引く行動により、その後注意喚起行動を起こした対象の指示に対する

反応率が高まっていくことが明らかになった。まずは対象に注意を向けないことには、その後に活動に必要な情報を捉えることができなくなり、指示理解や活動参加が難しくなる。全体への呼びかけを行ったり、再注意を促すために呼名をしったりして、十分相手の注意を引いたうえで、次にとるべき行動についての指示を出していき、理解して行動できるようにしていく必要性が示唆された。このことから、特別支援学校における授業についても、児童生徒の指示理解につなげていくために注意喚起を行っていく必要があると捉えた。

### 引用・参考文献

- 小出博史・岡澤慎一・齋藤大地 (2022) 知的障害教育における対話的な学びの探求 (1)―授業作りの PDCA サイクルの検討―. 宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要 (9) pp.627-631.
- 葉石光一・池田吉史・大庭重治・奥住秀之・勝二博亮・岡崎慎治・八島 猛 (2017) 知的障害者における持続的注意と抑制制御. 埼玉大学紀要. 教育学部 66(1), pp.129-135.
- 船山道隆 (2022) 注意機能・ワーキングメモリ・遂行機能～類似点と相違点～. 神経心理学, 38, pp.193-200.
- Naglieri, J.A. & Das, J.P. (1997): Das-Naglieri Cognitive Assessment System. IL: Riverside Publishing, Itasca. 前川久男・中山 健・岡崎慎治 (2007) 日本版 DN-CAS 認知評価システム. 日本文化科学社, 東京.