

教師が配置したアフォーダンスと児童が知覚したアフォーダンス

知的障害養護学校の授業分析から

The Affordance Placed by the Teachers and The Affordance Perceived by the Children
: Analysis of the Classes in the School for Children with Intellectual Disability

金丸 学*, 古屋 義博**, 渡邊 恒子***

KANEMARU Manabu, FURUYA Yoshihiro, WATANABE Tsuneko

要約：学校で児童達は、授業環境との相互作用の中で学習を進める。知的障害養護学校に在籍する児童の実態は多様である。教師が予測しない行為を児童が授業の中で示すことがある。この原因を児童に帰属させず、「授業への参加を促すためのアフォーダンスを教師が授業環境に適切に配置できなかった」という視点を我々は持つことにした。この視点から授業（全6回）を計画・実施し、分析した。結果、教師が配置したアフォーダンスと児童が知覚したアフォーダンスとはしばしば一致しないこと、各児童が知覚するアフォーダンスはそれぞれ異なる可能性が高いこと、それらの不一致は教師の工夫により小さくできることなどを確かめた。以上より、知的障害養護学校においてより良い授業づくりをするための一助として、アフォーダンスという理論的枠組みから検討する意義を認めた。

キーワード：アフォーダンス，授業環境，児童，教師，知的障害養護学校

問題と目的

知的障害養護学校において、どのようにすればより良い授業づくりができるのか。教師が日々対面し続ける問いである。知的障害養護学校に在籍する児童の実態は、知的側面、社会性、運動機能面など、どれをとっても多様である。個別性の強い一人一人の実態から導かれた一人一人異なる指導目標を達成するために、教師は授業づくりをする。そして、児童は、教師によって構成された授業環境との相互作用により学習を進めていく。

人の行為と環境との関係について、Gibson (1979) がアフォーダンス (affordance) という造語を用いて説明している。アフォーダンス (以下「AF」とする) とは、環境に存在する事物の「価値」や「意味」である。人間は、環境の中に意図的・非意図的に埋め込まれた AF を直接的に知覚することにより、その行為を成立させている。換言すれば、環境にある AF が人のその行為を誘発するのである。

教師が予測しない行為を児童は授業の中で示す。授業という土俵に児童を導くことに失

*山梨県立かえで養護学校

**障害児教育講座

***附属養護学校

敗して、指導案とは全く異なる展開になることもある。走り回る児童を追いかけるだけで1単位時間が終了してしまったという経験を持つ教師も少なくない。これらの原因を「認知的な発達に偏りがあるから」「知的障害があるから」「多動性が強いから」などと児童の方に帰属させずに「授業参加を誘発する AF を教師が授業環境に適切に配置できなかった。」「授業環境に無数に存在する AF の中からある特定の AF を児童が知覚しやすいような工夫を教師ができなかった。」などと理解することが可能である。このような視点を本研究において、我々は持つことにした。授業への参加を促すために、授業環境に AF を適切に配置できれば、仮に言語的な指示がなくても、児童は知覚した AF に誘われるように授業に参加し、結果、学習もより良く進行するという仮説が成り立つ。本稿では、この仮説がより良い授業づくりのための一助になるかどうかを、教師が配置した AF と児童が知覚した AF との不一致を分析することを通して考察することを目的とする。特に、他の児童に比べて好奇心が極めて強いいため注意の移り変わりが速く、多動性や衝動性という傾向を持つ児童に注目することで、その考察を深めたい。

分析の主な対象とする児童の実態

知的障害養護学校小学部6年生の男子児童（以下「O君」とする）。中度精神発達遅滞である。注意欠陥/多動性障害（ADHD）の行動特徴をいくつか示すので、参考のためその概要を表1に示す。

表1 O君の実態と ADHD (DSM -) の診断基準との関係

	知的水準と生活年齢水準に照らし合わせて	
	明らかに過度である	そのような傾向が目立つ
不注意（全9項目）	f, g, h	a, b, d
多動性（全6項目）	a, b, f	e, c
衝動性（全3項目）	i	h

学校の日課はほぼ理解している。集団授業の中で言語的な指示を聞き取ることは難しく、気になることがあると近くにいる教師に繰り返し聞いて確かめることが多い。着替えなど毎日必ず行うことでも取りかかるまでに十分な時間が必要である。基本的な運動機能に問題はない。表出言語はあるが、人に対して決まったパターンの会話を行うことが多く、そのことで精神的な安定を図っているように見える。パターンの関わりの中には、社会的に好ましくない関わりもあり、そのような関わりをしようという衝動をなかなか止められない。結果、情緒的に不安定な状態に陥ることがある。特定のもの（円形のもの）に対する強いこだわりがあり、これらの刺激に対して自制することは難しい。情緒が不安定になった時には、「んーんー」という発声を繰り返し、自分自身でその安定を図ろうとする時もある。しかし、「やーなの」という言葉を繰り返して教師からのなだめる言葉がけを遮断したり、さらに不安定さが増すと壁などに頭をぶつける自傷行為や他傷行為（主に児童）が見られる。

授業の計画

1 教育課程上の位置づけ等

分析する授業は、領域・教科を合わせた指導であり、「運動遊び」という授業名称がつけられている。運動することの楽しさ、運動技能の向上、友だちや教師との関係づくりなどを指導目標にしている。複数の単元で構成されている。「マット運動」3単位時間(2000年6月6日, 6月13日, 7月11日),「跳び箱運動」3単位時間(同年9月19日, 9月26日, 10月10日)を体育館で行った単元を取り上げ、分析する。授業の時間帯は、午後1時15分～50分までの35分間であるが、この授業の前に行われる給食や日常生活の指導の展開や教室移動に要した時間等により、多少の変動はある。

マット運動の授業の展開を図1に、同じく跳び箱運動を図2に、O君が示した行為と合わせて示す。なお、運動種目の選定については、藤崎(1995)、木下(1998)、竹内(1997)などを参考にした。マット運動や跳び箱を取り上げた理由を記す。これらは、器械運動の一つの運動として、バランスを保つ、回転、支持、倒立を学習できる運動である。基礎的な運動から発展させていくことができ、実態に応じてすべての児童が達成感を味わえるように、易しい条件の下で取り組み、様々な運動遊びを経験できる(文部省1999)。このようなことから、実態の多様な児童達に適すると考えた。

2 人的構成

小学部3年生から6年生までのO君を含めた5名の男子児童が参加する。4名の教師(1名が授業の進行・以下「CT」とする, 3名が補助・以下「ST」とする)が運営し、ビデオカメラでの記録者1名が配置された。なお、第1セッション・1名, 第2セッション・5名, 第3セッション・1名, 第4セッション・3名の参観者があった。

授業の実際と小考察

1 授業環境と児童達が示した行為

(1) 2つの単元で共通して使用した用具等

体育館; 「運動」を誘発するAFを強調しやすい場

様々な運動を誘発するAFを強調するために体育館を使用した。ただし、体育館という場から全校集会や学園祭(学芸発表会)を連想し、「舞台に注目する」という行為を誘発するAFを知覚してしまう児童がいるかもしれないとの判断で、舞台とは90度(もしくは180度)回転した方向に座らせる設定にした。舞台の幕の処理について検討した。幕を閉めておくと、「幕の裏に隠されているかもしれない何かに向かう」という行為を誘発するAFを知覚する児童がいるかもしれないという判断で、開放とした。結果、舞台に執着する児童はいなかった。

椅子; 「座る」「ここに集合する」という行為を誘発するAF

CTが説明をする際にその場から離れてしまう児童が多い。そのため、授業の開始が遅れてしまうこともある。そこで、集合を促すために、「座る」「ここに集合する」という行

授業の展開	単元「マット運動（第1～3セッション）」におけるO君の行為
<p>授業の始まり (教室から体育館へ)</p>	<p>①外のジャングルジムからなかなか離れない。体育館に入ると様々な物を確認する。ドアとカーテンを閉める。そして、体育館内を走る。 ②外のゴミ箱に固執。体育館内にいた参観者に話しかける。体育館のドアを開めようとするがうまくいかず不機嫌になる（その後、STが閉める）。 ③用意されていた斜面のマットに上ったり、座り込んだりする。斜面のマットに座って周囲を眺める。その後、外や舞台が気に入り、走り出す。</p>
<p>鬼ごっこ (全員の集待を待つ)</p>	<p>①参観者を観察しに行く。鬼ごっこの意味は理解できないが、他の人の後を追いかけるように走っていた。CTらが手をつなぐと嫌がった。 ②周囲の状況に無関係にフラフープを投げたり、眺めたりする。鬼(友だち)にフラフープで捕まり、その理由がわからず驚いたのか立ちすくむ。 ③鬼(友だち)にフラフープで捕まり、不機嫌になる。その後、STの促しで、鬼を追いかけたり、友だちをフラフープで捕まえる。</p>
<p>集合、着席、挨拶</p>	<p>①椅子に一番先に座る。パトライトをじっと見る(視線が全く離れないほど)。その後、立ち上がり、パトライト(CT)に近寄る。 ②一旦は座るが両隣の友だちをつついて遊ぶ。そして、舞台上にあったフラフープに気づきそれを取りに行ってしまう、なかなか戻ってこない。 ③一番先に座り、椅子付近に立っていた友だちの手を引き座らせる。日直として挨拶を速やかに行う。CTの説明を落ち着いて座って聞いている。</p>
<p>マット運動 ・四つ這い ・ウサギ跳び ・ブリッジ歩行など</p>	<p>①馬乗りの上に乗って「怖い」と言いながらもずっと乗っていた。ウサギ跳びはしない。体育館の外に3回、短い時間であるがでてしまった。 ②「〇〇先生とする」と誘って行くことがあった。長い時間、集団からはずれることが多かった。 ③友だちの前で前転を発表する。「もう1回する」と自的に行った。友だちの発表の様子をよく見ていた。</p>
<p>空飛ぶマット</p>	<p>①とても嬉しそうな表情。マットの後を追いかける。自分が乗ると「しびれるー」と言いながら何度もしたが。他の友だちの周回時に伴走。 ②マットを準備すると、すぐにマットに乗る。「しびれるー」という声が出て、終わってもマットに体をこすり、マットの感触を味わっていた。 ③STと一緒に椅子に座って、友だちの様子を見ていたが、時々、隣に座っている友だちをつつく。みんなと協力してマットを引くことができた。</p>
<p>集合、まとめ、挨拶</p>	<p>①空飛ぶマットの様子をSTと一緒に椅子に座って見ていたので、そのままの状態での集合となる。STにもたれながら椅子に座っている。 ②椅子に座っていたが、降りて床にあぐら座。その状態で、CTの方を注目し続ける。日直として挨拶する。その直後、体育館の外へ出てしまう。 ③落ち着いて椅子に座り、CTの方を注目していた。STや友だちへ注意が行くことはない。</p>
<p>片づけ</p>	<p>①自分の椅子を持ち片づける。片づけがまだ終わっていなかったがそのまま外へ出る。STに促されて、マット1枚をSTと一緒に片づけた。 ②STに促されて体育館に戻り、STと一緒にマットを1枚片づけた。その後、しばらく床に横になり、STや参観者とやりとりする。 ③しばらくみんなの様子を眺め、STの後をついて歩き、そのまま外へ。STの促しで戻る。そして、STの促しで椅子を片づける。</p>

※注：①印は第1セッション、②印は第2セッション、③印は第3セッションをそれぞれ示す。

図1 授業(マット運動)の展開とO君が示した行為

授業の展開	単元「跳び箱運動（第4～6セッション）」におけるO君の行為
<p>授業の始まり (教室から体育館へ)</p>	<p>④STと一緒に体育館にスムーズに移動してきた。「マット運動しようね。」とCTに笑顔で話しかけてきた。 ⑤STと一緒に体育館に移動できた。入ってくるのと同時にトランポリンの方に向かい、しばらく走った後、トランポリンの近くで上履きを脱ぐ。 ⑥体育館の外のことが気になり、なかなか体育館に入ってこない。CTらに促されるが、しばらく体育館内の様子を見てから外に出ていく。</p>
<p>トランポリン (全員の集合を待つ)</p>	<p>④友だち3～4人で乗り込み、友だちに何か話しかけている。STと手をつないで、次にCTらと友だちと3人で手をつなぎながら跳ねていた。 ⑤率先してトランポリンに上り、友だちやSTと一緒に跳ねていた。気になる友だちの髪の毛をさわりに行くが、友だちは嫌がり逃げていた。 ⑥集合まで体育館の外にいて、トランポリンはしなかった。</p>
<p>集合、着席、挨拶</p>	<p>④集合のかけ声で集合する友だちの様子を見ながらトランポリンをやめ、着席。一度、その場を離れるが戻り椅子に座る。挨拶はできた。 ⑤集合のかけ声で速やかに着席したが、友だち(1人)が集まらないので待ちきれず他の友だちの髪を引っ張ったり体育館の隅の跳び箱の方に行く。 ⑥集合のかけ声で着席。「目直いますか」と聞くと「自分」とすぐに応え挨拶をしようと友だちの前に行くが、全員が集まらないので外へ出ていく。</p>
<p>跳び箱（導入運動） ・走る ・跳び箱に上る ・飛び下りるなど</p>	<p>④説明時はSTとのやりとりが専ら。開始はCTの動きに誘われるように一番先に立ち上がる。跳び箱に上って降りることは怖がらずにできた。 ⑤ウサギ跳びから跳び箱を越えることをSTに促されながら努力していた。四つばいになって跳び箱を越えることができた。 ⑥説明時は寝転がっていた。CTらに促されて跳び箱に一人で乗って降りることができた。途中まで行って戻ってしまうことがあった。</p>
<p>跳び箱（主運動） ・跳び越す ・踏み切って跳ぶ</p>	<p>④遠巻きに見ることが専ら。怖がりながらも、CTに補助されてどうにか跳び箱を越えた。上って降りることを友だちの前で発表した。 ⑤CTに誘われると、速やかに跳び箱に向かう。四つばいで一人で跳び箱を越えることをみんなの前で発表した。 ⑥跳び箱に開脚してまたがり、乗り越えることができた。2回ほど活動すると他の方へ行って寝転がったり、うろうろしていた。</p>
<p>集合、まとめ、挨拶</p>	<p>④着席は速やかにできた。比較的落ち着いて座っているものの、友だちやSTに過剰に関わる様子があり、CTの話あまり聞いていない。 ⑤着席は速やかにできた。ただし、話を聞くというよりも、STに寄りかかったり、隣の友だちをついたりして遊んでいる様子。 ⑥体育館の外(入り口付近)に座っていて、椅子の所になかなか来なかった。身体的に促されて体育館内に。隅にある学園祭の道具を次々にさわる。</p>
<p>片づけ</p>	<p>④自分の椅子を片づけようとしたがどこに置くのかわからずうろうろする。次いで、友だちの椅子2脚を自発的に片づけた。 ⑤片づける皆をしばらく眺めた後、自発的に自分の椅子を片づけ始めた。次いで、前回と同様に椅子2脚を片づけた。その後、肋木で遊ぶ。 ⑥用具の所まで行ったが、座ってしまい、周囲を気にしながら、自分の足の爪をさわり続ける。CTらに促されてながら一緒に椅子を片づける。</p>

※註：④印は第4セッション、⑤印は第5セッション、⑥印は第6セッションをそれぞれ示す。

図2 授業（跳び箱運動）の展開とO君が示した行為

為を誘発する AF を強調するために、椅子を利用することにした。活動が変わる度に、必ず椅子に座るように促した。これにより CT の説明を集中して聞く態度を促進できた。

フラフープ；「捕まえる」「逃げる」という行為を誘発する AF

第 1 セッションでは通常の鬼ごっこをした。児童達はばらばらに走るだけだった。そこで、鬼はフラフープを使用することにした。これにより鬼の存在がはっきりし、またフラフープで捕まえることがわかり、ルールに従った行為を示す児童が出てきた。ただし、フラフープは、「回す」「転がす」「投げる（写真）」という行為を誘発する AF になり得る。O 君の知覚はそれであり、O 君にとっては、集団参加を阻害する原因になってしまった。

回転灯（パトライト）；「注目する」という行為を誘発する AF

CT による言葉がけという聴覚刺激だけで容易に注目してくれる児童ばかりではない。そこで、パトライトを使用して注意を促した（写真）。パトライトは日常あまり見慣れない光なので、「注目する」という行為を誘発する明確な AF になるだろうと判断して使用した。パトライトに児童達はすぐに注目し、集合場所の椅子に座った。第 3 セッションからはパトライトがなくても、集合して着席することができるようになってきた。



写真 フラフープを投げる O 君



写真 パトライトをつけた CT

その他、制御しにくかった AF

「寝ころぶ」「跳びはねる」という行為を誘発する AF を大型安全マットから児童は知覚する。授業では使用しないので体育館の隅に立てかけておいた。しかし、何人かの児童がそこに行くことがあった。また、常設されている肋木からの「つかまる」「上る」という行為を誘発する AF を知覚する児童もいた。その授業に無関係なものは、できる限り片づけたり、隠したり、遠ざけておくことをしたが、対応できないものも現実的にはあった。

不安や不満が高まった際に、O 君が近くにいる児童の髪を引っ張ったり、叩いたりすることがあった。この行為は、近くにいた友だちの頭を「その不満をぶつけるために叩く」という行為を誘発する AF として O 君が知覚した結果とも理解できる。AF により半ば自動的に誘発された行為であり、その行為をした直後、してはいけないことをしたという自覚があるのかもしれない。その場で叱るという関わりが一般的である。しかし、意図的でなく、その後には悔いていると仮に理解すると、叱るという関わりは O 君の自尊感情を低下させることになるかもしれない。よって、O 君自身の気持ちを言語化して聞かせること

いう共感的な関わりの方がより適切なのかもしれない。

第1セッションの開始時にO君が自分からドアを閉めた。ドアから見える景色には授業に無関係のAFが多い。それを隠すための適応行動だったと理解できる。授業に直接関係のないAFは事前に制限しておくべきである。

(2) 単元「マット運動(3単位時間)」で使用した用具等

置かれたマット；「マット運動」という行為を誘発するAF

第1セッションで運動の方向性を伝えやすくするために、4枚のマットを「口」の形に敷いた。それにより、「マット運動」という行為を誘発するAFを知覚して児童達は速やかにそれを行った。しかし、O君の場合、他の児童と同じようにしたもの、すぐにその場を離れてしまうことが目立った。O君にとって、「口」の字はスタートとゴールがわからない構造であり、見通しが持てなかったのかもしれない。そこで、「コ」の形に変更した。これにより、見通しを持てたのか、比較的十分な時間、取り組める児童がO君を含めて増えた。

色の異なるマット；「寝転がる行為」を誘発するAF

シーツランコをマットで行う遊び(以下「空飛ぶマット」とする)をこの単元の各セッション最後に行った。マット運動では白いマット、空飛ぶマットでは赤いマットを使用した。色を変えることで、器械運動とは異なる遊びを誘うAFを強調した。第2セッションからは赤いマットの耳にロープを付けることで「ここを持つ」という行為を誘発するAFを強調した(写真)。第1セッションでは教師だけでマットを揺らしたり、引っ張って体育館内を周回した。ロープを付けた第2セッションからは一部の児童がロープを引っ張った。



写真 空飛ぶマット



写真 斜面にしたマット

斜面にしたマット：「転がる」という行為を誘発するAF

教師が配置したAFを4名の児童はそのまま知覚して、転がった。1名の児童に限り「寝る」という行為を誘発するAFを知覚して、うつ伏せ・大の字で寝てしまい、その場を占有してしまうことがあった(写真)。児童達が同一の対象から知覚するAFは一致しないことを示す例である。

(3) 単元「跳び箱運動(3単位時間)」で使用した用具等

スタート用のコーン；「スタート」という行為を誘発する AF

「スタート」という行為を誘発する AF を児童達は知覚して、その周辺から跳び箱に向けて速やかに走り出すことが観察された。

トランポリン；「跳びはねて遊ぶ」という行為を誘発する AF

準備運動としてトランポリンを用意した。児童達は体育館に入るとすぐにトランポリンに上り、跳びはねた。この活動が終わったら、AF の制限という意図でトランポリンを片づけた。

表 2 O 君の授業からの逸脱時間と回数

単元名と授業実施日		授業時間	逸脱時間(割合)・逸脱回数
マット運動	第 1 セッション：2000 / 06 / 06	35分20秒	4 分04秒 (11.5%)・ 9 回
	第 2 セッション：2000 / 06 / 13	41分30秒	11分21秒 (27.3%)・ 11回
	第 3 セッション：2000 / 07 / 11	36分34秒	1 分37秒 (4.4%)・ 3 回
跳び箱運動	第 4 セッション：2000 / 09 / 19	33分04秒	2 分15秒 (6.8%)・ 6 回
	第 5 セッション：2000 / 09 / 26	35分03秒	6 分20秒 (18.1%)・ 4 回
	第 6 セッション：2000 / 10 / 10	37分08秒	12分02秒 (32.4%)・ 6 回

2 O 君の授業参加時間からの分析

授業中に O 君が明らかに集団からはずれた時間と回数を表 2 に示す。「集団からの逸脱」という行為を誘発した AF とそれへの対応可能策を表 3 に示す。

第 1 セッションのトイレは、運動遊びを体育館で行うことになり、これまでの単元と授業環境が異なることに対する戸惑いだったと考えられる。第 2 セッションのトイレについては、教師達が斜面のマットを準備するのに手間取り、O 君は何をしたら良いのかわからなかった結果であると考えられる。また、このセッションでは保護者が参観に入り、気づいた何人かの児童達が近寄っていった。その行為を見て保護者は外に出たが、その動きに誘われるように外まで追いかけていく児童がいた。また、遠慮がちにドア付近で教育実習生が見学していた。その存在に O 君は気づき近寄る途中、ドアからの明るい陽が目に入ったのか、外の陽に誘われるかのように外へ出て行ってしまった。第 3 セッションの参観者は、O 君のかつての担任である。何らかの関わりを O 君が期待したのかもしれない。この後、参観者は外に出る O 君を見て、体育館内に入った。第 4 セッションでは、大型安全マットを跳び箱運動の中で使用するため、近くに立てかけておいた。前述したように大型安全マットには、児童達にとって魅力的な AF が数多く埋め込まれている。いつもは肋木の裏に立てかけて使用できないようにしてある。使用する時に運び出すべきなのだろう。第 5 セッションでは、跳び箱運動になってから使用していない赤いマットが体育館の隅に置いてあり、それを見つけた O 君は、持ち出して寝ころんだ。「空飛ぶマット」の際に教師が配置した AF を知覚したのかもしれない。第 6 セッションでは、逸脱時間・回数とも多かった。この原因を次のように考えた。10月より学園祭への取り組みが始まり通常の日

課と違って、この日の午前中に行事(交流教育)があった、3連休明けの火曜日であったなどである。それに加えて、体育館内には学園祭に使用する大道具や小道具などが置かれ、その結果として授業に無関係のAFが多く、否が応でもそれらを知覚してしまい、結果的にO君のそのような行為を誘発させてしまったようである。

表3 「集団からの逸脱」という行為を誘発したAFとその対応策

単元	セッション等	逸脱場所・秒	逸脱を誘発したAF	可能な対応策
マ ッ ト 運 動	第 1 セ ッ シ ョ ン	館外・50s	外の遊具	ドア閉鎖
		トイレ・54s	《いつもと異なる授業》	容認・STの対応
		館外・6s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館外・29s	《わかりにくい説明》	分かりやすい説明
		館外・8s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館外・3s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館外・24s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館外・40s	外に出ていった友だち	的確な指示・ドア閉鎖
	同 2	館外・30s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館外・11s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館外・12s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館内・4s	舞台袖の開いていたドア	ドア閉鎖
		館内・75s	舞台上のフラフープ	見えない所に片づける
		館内・15s	ビデオ撮影者	最小限の関わり
		トイレ・282s	《用具が準備されていない》	準備時間の短縮
		館内・87s	舞台	STの対応
		館内・15s	参観に来た保護者2名	体育館内で最小限の関わり
		館外・132s	外での保護者の参観	参観は体育館内・ドア閉鎖
		館外・35s	外での保護者の参観	参観は体育館内・ドア閉鎖
		館外・13s	ドア付近の教育実習生	ドアから離れて参観
同 3	館外・37s	ドア付近の参観者・外の景色	参観は体育館内・ドア閉鎖	
	館外・46s	外の明るさ	ドア閉鎖	
	館外・14s	外の明るさ	ドア閉鎖	
跳 び 箱 運 動	同 4	館外・16s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館外・37s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館内・10s	大型安全マット	使用する時に出す
		館内・18s	《内容を理解させていない》	短く分かりやすい説明
	同 5	館内・50s	舞台・体験入学者の参観	STの対応
		館内・4s	舞台	STの対応
		館内・105s	赤いマット	見えない所に片づける
		館内・15s	赤いマット	見えない所に片づける
	同 6	館内・50s	舞台袖のドア	ドアの施錠
		館内・210s	積み上げられたマット	見えない所に片づける
		館外・220s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館外・95s	外の明るさ	ドア閉鎖
館内・13s		ビデオ撮影者	最小限の関わり	
館外・220s		用具を取りに来た他の教師	授業中に体育館に入らない	
同 6	館内・80s	リンゴの絵カード(小道具)	見えない所に片づける	
	館内・120s	フラフープ	見えない所に片づける	

註：《 》印はAFという理論的枠組みでは説明できない事柄

総合考察

授業環境に教師が配置した AF と O 君が示した行為との関係を中心に分析を進めた。結果、教師が配置した AF と児童が知覚した AF とはしばしば一致しないこと、各児童で異なること、それら不一致は教師の工夫で小さくできる可能性が高いこと、そして AF を適切に配置することで CT による言語的な指示を最小限度にすることができることなどが認められた。

知的障害養護学校においてどのようにすればより良い授業づくりができるのかという問いについて、本稿では AF という理論的枠組みから検討し、多くの示唆を受けた。児童が示す様々な行為、特に教師が予測していなかった行為を理解する際に、そしてより良い授業環境を構成する際に、AF という理論的枠組みがそれらについて検討する一助になることを確認した。

参考・引用文献

- 1) American Psychiatric Association (1994) Quick Reference to the Diagnostic Criteria from DSM - . APA . 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸訳 (1995) DSM - 精神疾患の分類と診断の手引き . 医学書院 .
- 2) 藤崎敬 (1995) 小学校体育 - 支援の実際 1・2 年 - . 東洋館出版社 .
- 3) Gibson, J.J. (1979) The Ecological Approach to Visual Perception. Houghton Mifflin Company . 古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬晃共訳 (1985) 生態学的視覚論 . サイエンス社 .
- 4) 池上登 (1995) 自立をうながす親子遊びベスト60 . 明治図書 .
- 5) 木下光正 (1998) 子ども & 授業体育 . 日本書籍 .
- 6) 文部省 (1999) 小学校学習指導要領解説 - 体育編 - . 東山書房 .
- 7) 竹内進 (1997) 障害児の遊び・ゲームワンダーランド . いかだ社 .

附記

本研究で分析した授業は、金丸が山梨大学での長期研修の一環として山梨大学教育人間科学部附属養護学校にて行ったものである。補助教師として、日野原仁美教諭、清水圭介教諭、内田久子教諭らの参加協力を得た。執筆分担は、
・ - 金丸 [CT],
・ - 古屋 [記録],
・ - 渡邊 [O 君の担任, ST] である。