

## 個別の学習の成果を集団学習場面で活かす授業の在り方

— 自閉症児の相互交渉の質と量を高める「再学習」の視点から —

所属校：北区立滝野川小学校

氏名：本谷 あゆみ

派遣先：東京学芸大学大学院

キーワード：自閉症の社会的相互交渉・プラン共有型の課題学習・再学習・授業分析

### I 研究の目的

知的障害を伴う自閉症児の教育は、自閉症の教育課程の開発、障害に特化した指導内容を明らかにすることが急務の課題とされ、障害に特化した教育内容への転換が図られている。そこで、本研究では自閉症の児童・生徒に焦点があてられた個別指導の充実と個別指導による学習の成果を集団学習場面で活かす授業の在り方の検討を進め、知的障害の児童・生徒と自閉症の児童・生徒の相互交渉の質や量の違いに着目した新たな授業の在り方を提起することを目的とした。以下、研究の3つの目的の詳細を示す。

#### 1 【研究Ⅰ】の目的

知的障害特別支援学校の自閉症の児童・生徒の個別の課題学習の内容やねらいがどのように設定されているのか、またそれが集団による学習場面ではどのように活用されているのかを明らかにする。

#### 2 【研究Ⅱ-1】の目的

知的障害特別支援学校の授業における自閉症の児童・生徒と指導者、他の児童との相互交渉の質や量に着目した新たな授業分析法により自閉症児と知的障害児との違いを各教科・領域ごとに明らかにする。

#### 3 【研究Ⅱ-2】の目的

「相互交渉に着目した授業分析」を行い、アンケート調査から導かれた「個別課題学習の成果を活かした集団による授業」の視点に基づき、授業改善の方法を検討する。集団の授業に、個別の課題学習で得られた成果（相互交渉や役割行動）を応用的に学習する「再学習」の視点を加えた授業改善を行い、その結果、対象児の相互交渉の質や量が高まり、授業への参加状況が改善されるのかどうかについて検証する。

### II 研究の方法

#### 1 【研究Ⅰ】の方法

平成19年度の「知的障害特別支援学校における自閉症の児童・生徒の教育課程の研究・開発事業に関する検討委員会」の研究推進校のうち、8校の小学部と中学部の言語理解の程度が太田 Stage 評価法でⅠ、Ⅱ（本研究では言語理解の段階「Ⅰ段階」とした）とⅢ-1（本研究では言語理解の段階「Ⅱ段階」とした）に相

当する自閉症の児童・生徒の担任教諭を対象としたアンケート調査を実施し、その結果を分析した。

#### 2 【研究Ⅱ-1】の方法

知的障害特別支援学校小学部に在籍する対象児2名（自閉症児）と比較対象児3名（知的障害児）の全ての授業（「社会性の学習」、国語・算数、音楽、図画工作、生活単元学習など）を3回ずつビデオ撮影し、「相互交渉に着目した授業分析」を行った。

#### 3 【研究Ⅱ-2】の方法

小学部5年の自閉症の対象児の授業（国語・算数と図画工作）を3回ずつビデオ撮影し、「相互交渉に着目した授業分析」を行った。授業分析の結果から、不適切な行動の修正を含む相互交渉が多くみられる場面に、指導者によって賞賛される適切な行動を含む相互交渉を増やすためには、どのような学習設定をすればよいのかについて「再学習」の視点から検討した。その際、対象児が既に習得しているスキルや役割行動、あるいは個別の課題学習を通して習得した相互交渉についての情報を参考にした。そして、授業者である対象児の担任教諭に学習設定に関する提案を行った。授業者は提案の中から実施可能な項目を選択して取り入れることで授業改善を行った。3回ずつビデオ撮影された授業を分析し、対象児の授業改善後の相互交渉と授業参加状況の変化を分析した。

### III 研究の結果

#### 1 【研究Ⅰ】の結果

##### (1) 行動上の問題と個別の課題学習について

児童・生徒の抱える行動上の問題の種類が多ければ、それに対応した指導内容の種類も多くなるという結果は、小学部、中学部の双方にみられた。しかし、それらの指導内容のうち、個別の課題学習に関連した2種類の項目（「個別の課題学習に取り組む」と「相手とのプランを共有する個別課題の設定」）に限定すると、学部間の差が示された。小学部の場合、行動上の問題の種類が多いケースでは、個別の課題学習に関連した2種類の対応の比率が高まった。一方、中学部の場合、行動上の問題の種類が多いケースの場合、個別の課題学習に関連した指導の比率は低くなった。

## (2) 個別の課題学習の内容、ねらい、進め方について

個別の課題学習の内容を分析すると、社会的相互交渉やコミュニケーションそのものに関する内容よりも、教科的学習に近いものや弁別学習などの認知的な学習、それらの学習に伴う具体的操作に関連した微細運動能力などに関連した内容に重点が置かれていることが示された。また、個別の課題学習は、自力で課題を進める「自力遂行型」や課題達成基準に到達するまで指導者が教えたり援助したりする「課題達成型」の2つのタイプが高い比率を示し、指導者と課題遂行上のプラン共有しながら共同して課題を進める「プラン共有型」のタイプは、全体の21.1%にとどまった。

## (3) 個別の課題学習と集団学習の関連について

個別の課題学習の成果を集団学習場面に取り入れた授業実践は、小学部が31.7%、中学部が27.3%の教諭が経験していた。実践された主な内容は、社会的相互交渉の応用的な学習と役割行動の設定であった。

## 2 【研究Ⅱ-1】の結果

個別の学習形態による学習は、対象児にとって、相互交渉の質が高く、正反応を含む相互交渉を多く保障した。個別学習、小集団、学年集団と学習形態の規模が大きくなるほど、対象児の授業30分間のあたりの相互交渉の量は少なくなり、相互交渉のCタイプ(離席を伴わない不適切な行動を含む相互交渉のタイプ)とDタイプ(離席を伴う不適切な行動を含む相互交渉のタイプ)の比率が高くなった。

集団による授業を場面別にみると、「集団一斉学習場面」、「他児の個別学習場面」、「その他の場面」では不適切な行動の修正を含むCタイプとDタイプの相互交渉の割合は、「個別学習場面」に比べて高くなった。特に、「あそび」と「生活単元学習」では、知的障害の児童の自発的相互交渉は多くみられたのに対し、自閉症児の自発的相互交渉はほとんどみられなかったという点で違いがみられた。一方で、対象児にとって相互交渉を始発しやすい、分かりやすい状況設定を意図的に組み込んだ授業では、相互交渉のAタイプ、Bタイプの比率が大きく、自発的な相互交渉も多くみられた。

## 3 【研究Ⅱ-2】の結果

改善が望まれる学習場面に取り入れるべき具体的な意図的相互交渉は、個別学習の成果として児童が習得した相互交渉や役割行動のスキルの中から指導者により選択された。授業改善後、国語・算数の相互交渉は、質的にも量的にも向上し、児童の不適切な行動を修正する相互交渉が減り、対象児の授業への参加状況も改善した。AタイプとBタイプをあわせた相互交渉の比

率は、全体の82.7%から93.2%に変化した。また、不適切な行動の修正を含むCタイプとDタイプの相互交渉の比率は、11.1%から4.8%に変化し、誤反応や不適切な行動が修正されないことを示す「その他」のタイプは授業改善後に0になった。また、相互交渉の全体量は、約1.3倍に増え、AタイプとBタイプの正反応を含む相互交渉は1.48倍になった。図画工作の場合には、対象児の児童の相互交渉の全体量を増やすことはできなかったものの、不適切な相互交渉のタイプを減らして正反応を含む相互交渉のタイプは授業改善後に全体の64.7%から84.3%に変化した。

## IV 考察

### 1 「プラン共有型」の課題のもつ意味

課題の材料や課題内容にかかわらず、課題の設定状況に指導者との物のやり取りや役割分担、順番、コミュニケーションなどの要素を入れることで、教師との意図的な相互交渉のプランを組み込むことができ、「プラン共有型」の課題学習になるといえるのではないかと。指導者が相互交渉のプランを設定しようとさえすれば、その課題内容のバリエーションはみつけることは容易であるはずである。「プラン共有型」の課題学習は、研究Ⅰの結果では設定された比率は低かったが、このタイプの課題学習こそ、自閉症児の他者との関係性のとりにくさを改善する学習であるといえるのではないだろうか。

### 2 個別と集団の学習をつなぐ「再学習」の視点による授業改善

相互交渉の分析から意図的な相互交渉の設定が自閉症児の授業の参加状況に大きな影響を与えている可能性が示された。「相互交渉に着目した授業分析」で授業の中で改善が望まれる点を明らかにし、その場面に「再学習」の視点で意図的な相互交渉を設定することにより授業改善を試みた結果、授業における自閉症児の相互交渉の質と量を改善することができた。児童の不適切な行動が指導者により修正されることが多いなど、社会的相互交渉の質が低く、その量も少なくなる傾向にある集団の授業に個別学習で習得したスキルを応用的に用いる「再学習」を設定し習得した力を発揮し賞賛される機会を設定することの意義は大きい。

既に行っている課題の学習を利用し他者との相互交渉のバリエーションを増やすような指導の試みと、習得した相互交渉を集団の場面で「再学習」する指導の試みは、人との関係性を高めて広げる役目を果たすことから、自閉症に特化した指導の一つのあり方であるといえるのではないかと。