

研究主題「自閉症児の人とかかわる力(「受けとめる力」「伝える力)」をはぐくむ 指導の在り方について - 発達段階別グループにおける国語の指導を通して -」

東京都教職員研修センター 研修部 現職研修課
東京都立墨田養護学校 教諭 小山真澄

研究のねらい

1 主題設定の理由

現在、都立知的障害養護学校において、自閉症を伴う児童(以下「自閉症児」という。)に対し、グループ編成の在り方や指導内容・方法を工夫した教育実践が重ねられている。こうした中で、私は、学校教育において自閉症児の障害特性の一つである「対人関係の形成困難」を改善していくためには、自閉症児と自閉症を伴わない児童(以下「自閉症以外の児童」という。)が学習活動を共に経験する中で人とかかわる指導法を工夫することも大切ではないかと考える。

本研究に先立って行った調査(都立知的障害養護学校の小学部設置校 23 校の小学部主任を対象に実施)では、78%の学校で自閉症以外の児童も共に学習する発達段階別グループを編成している現状が明らかとなった。また、回答者の 89%が、「自閉症児の人とかかわる力をはぐくむためには、自閉症児と自閉症以外の児童が共に学習する発達段階別グループ編成が重要である」と答えている。こうした現状を踏まえ、自閉症児と自閉症以外の児童も共に学習する発達段階別グループによる指導の在り方について研究することにした。

自閉症児は、対人関係の形成困難という障害特性の他に、興味・関心の限定や集中力の持続困難などの特性も有しており、様々な児童が共に学習する発達段階別グループを編成した場合においても、こうした特性に十分配慮しなければ学習効果を期待することは難しい。そこで、自閉症以外の児童も共に学習する発達段階別グループにおいて、自閉症児の障害特性に配慮し、自閉症児が人とかかわる力(「受けとめる力」「伝える力)」をはぐくむことを意図した指導内容・方法の工夫例の一つを提案したいと考え、本研究主題を設定した。

2 研究のねらい

自閉症児の人とかかわる力をはぐくむことを目的とした指導法の工夫の一つを提案する。
自閉症と自閉症以外の児童が共に学ぶ発達段階別グループであっても、自閉症児の障害特性に応じた指導内容・方法を工夫することで、自閉症児の人とかかわる力をはぐくむ学習展開が可能となることを検証する。
発達段階別グループにおいて、自閉症の障害特性に配慮した学習を展開することは、自閉症以外の児童にとっても、人とかかわる力をはぐくむために有効であることを検証する。

研究の内容と方法

1 自閉症児の障害特性に応じた指導の工夫と研究の仮説

(1) 自閉症児の障害特性に応じた指導の工夫

自閉症児の学習特性に応じた工夫として以下の3つを取り上げることとした。

セッションの導入(時間の構造化)

45分間の授業を5分間ごとの9つの「セッション」に区切る。1つのセッションには1つの学習内容を位置づけ、テンポよく学習活動が展開できるようにする。また、セッションの「始まり」と「終わり」を明確に提示することで、見通しがもてるようにする。

視聴覚機器の利用

パソコンの「プレゼンテーションソフト」を利用した自作教材を活用する。興味・関心を引き出し、児童の参加意欲を高めるように、児童の顔写真を映したり、動きや音を加えて作成する。

コミュニケーション技法の導入

言葉や身振りなどを使って友達に要求を伝えたり、友達からの働きかけを受けとめたりできるよう、具体物やカードを利用する。こうした具体物やカードを媒介とするコミュニケーション技法の習得ができるように指導を工夫する。例えば、セッション 3「お買い物遊び」において、『お買い物をする役の児童が、自分の欲しい物の写真カードを店員役の児童に手渡し、店員役の児童は模型をお買い物をする役の児童に手渡す』ことを指す。

「自閉症児の人とかかわる力（「受けとめる力」「伝える力」）をはぐくむ指導の在り方について
 - 発達段階別グループにおける国語の指導を通して -

(2) 研究の仮説

自閉症以外の児童も共に学習する発達段階別グループによる指導においては、自閉症児の学習特性に応じた指導の工夫（セッションの導入、視聴覚機器の利用、コミュニケーション技法の導入）を行うことで、自閉症児の人とかかわりを促す学習展開が可能となり、それが、自閉症児の人とかかわる力（「受けとめる力」「伝える力」）をはぐくむために、有効な指導法の工夫の一つとなる。

ここでは「人とかかわる力」を「受けとめる力」「伝える力」からなるとし、「受けとめる力」を、人からの働きかけに何らかの方法（言葉、身振り、音声、カードなど）で応じようとする・応じることと定義し、「伝える力」を、何らかの方法（言葉、身振り、音声、カードなど）を用いて、相手に要求や意思を伝えようとする・伝えることと定義する。

2 実践研究（検証授業）

都立知的障害養護学校小学部3年生を対象に、人とかかわる力を育てることを目標とし、「国語」の授業を取り上げ、自立活動の内容（コミュニケーション）も含めた検証授業を設定した。

(1) 単元名と期間

単元名：「あそびましょ」「いいよ」 期間：平成17年9月20日から平成17年10月11日（全6回）

(2) グループと対象児について

都立知的障害養護学校小学部3年生の発達段階別グループにおいて、以下の3名を対象児とし、本単元における目標を設定した。

対象児		対象児の実態と本単元の目標
A児	自閉症児	大人からの働きかけに「言葉」で応じることができる。本単元では、自分から友達に言葉で働きかけたり、友達からの働きかけに「言葉」で応じることが目標である。
B児	自閉症児	大人からの働きかけに身振りや「言葉」で応じることができる。本単元では、友達に身振りや言葉で働きかけたり、友達からの働きかけに身振りや言葉で応じることが目標である。
C児	自閉症以外の児童	大人とかかわるを楽しむことができる。本単元では、自分から友達に身振りやカードで自分の要求を伝えること、友達からの働きかけに応じることが目標である。

(3) 検証授業の内容

9つの「セッション」のうち、以下の3つのセッションを検証の対象とした。

	学習内容	標的行動
セッション 3 お買い物遊び	パソコンに提示された品物から自分の欲しいものを選ぶ 店員役の児童のところへ行き、模型をもらう（「ください」と働きかけ模型を受け取る） 買った品物をパソコンの前に置く パソコンに「やったね」と書かれた画面が出て賞賛を受ける	ア 模型を持っている児童の前に行く イ 模型を持っている児童を見る ウ 言葉で働きかける エ サイン、身振り、手振りで働きかける オ 買い物をする役の児童を見る カ 買い物をする役の児童に応じる
セッション 5 これなあに？	パソコンに映し出された児童を呼びに行く パソコンの画面に映し出される絵と文字に注目する 映し出された絵と文字をそれぞれの児童が取りに行く それぞれの児童が選択した絵と文字を黒板に貼る パソコンに「やったね」と書かれた画面が出て賞賛を受ける	ア 一緒に活動する児童が分かる、見る イ 一緒に活動する児童を言葉で呼ぶ ウ サイン、身振り、手振りで呼ぶ エ カードを渡す オ 働きかけに応じる
セッション 8 はないちもんめ	2グループに分かれて「はないちもんめ」をする 写真カードで呼びに行く相手を決める 相手に写真カードを渡してじゃんけんをする じゃんけんをして楽しむ	ア だれとじゃんけんをするか決める イ 決めた児童に写真カードを渡す ウ 働きかけに応じる エ カードを渡す

各セッションにおける学習内容に応じて、活動を構成する行動を分析し、教師の支援の対象とする行動を標的行動とし、対象児それぞれの目標に合わせて標的行動を設定した。

(4) 観察及び分析方法

- ・ 授業をVTR録画し、児童の様子を観察した。
- ・ 標的行動を、他児からの働きかけを「受けとめる行動」、他児に働きかける「伝える行動」とし、それぞれの習得過程における教師の支援の変化を分析した。
- ・ 各セッションにおける児童同士のかかわりについて分析した。

(5) 教師の支援の統一

児童が混乱することのないよう、教師の支援を以下のように統一した。

氏名を呼ぶ、呼びかけ（「次は何か？」）、言語指示（「 さんに ）」、言語指示と指さし、モデル（教師が対象児とともに身体介助を含めて活動を行うこと）。

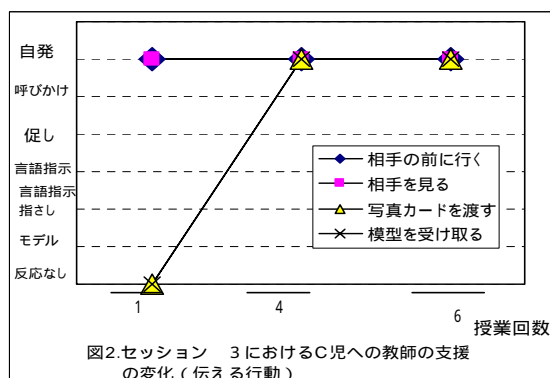
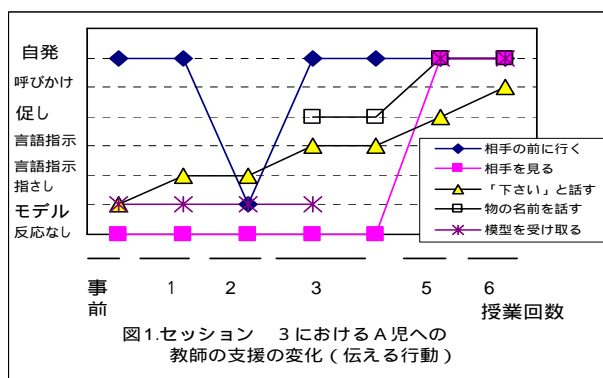
(6) 検証のポイント

対象児の標的行動の習得過程における教師の支援の変化を分析し、対象児の各行動の習得状況を分析した。さらに、自閉症児の学習特性に応じた工夫（セッションの導入、視聴覚機器の利用、コミュニケーション技法の導入）がそれぞれどのように効果的であったのか、児童のかかわりがどのように変容したか、の2点に焦点をあて検証を行った。

1 結果

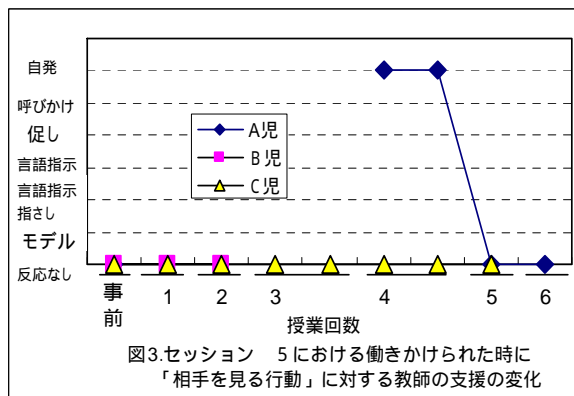
(1) セッション 3 における結果

- ・対象児全員の標的行動（「受けとめる行動」「伝える行動」共に）に対する教師の支援が減少し、自発（対象児が教師の支援を必要とせず標的行動が見られた場合）で表出できるようになった。
- ・A児は、授業開始当初、相手の児童を意識する様子が見られなかったことに対して、第6回の授業では、「相手を見る」行動が見られるようになり、ほぼすべての標的行動を自発で表出することができた。（図1）
- ・C児は、すべての標的行動が自発で表出できるようになった。（図2）
- ・C児は、相手の児童に対して、自分に注目が向くように手招きをしたり、カードを受け取りやすいように差し出したりと相手に配慮した行動が見られるようになった。



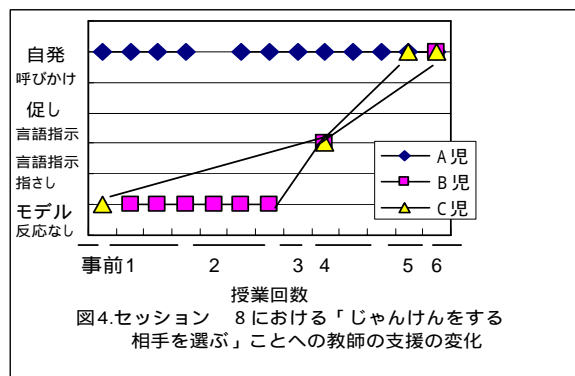
(2) セッション 5 における結果

- ・B児は、相手から写真カードを受け取る際に、「相手を見る」という標的行動が見られなかった。（図3）
- ・同様に、A児も「相手を見る」ことが安定して見られなかった。
- ・A児、B児は、活動を一人で遂行したいという意欲から、相手からカードを取り上げるなどの様子が観察された。
- ・C児は、活動における相手とのかかわりに対して自信を失い、参加を拒否する結果となった。



(3) セッション 8 における結果

- ・対象児全員が、写真カードを利用して、じゃんけんをしたい相手を選択することができるようになった。（図4）
- ・A児、B児は、「相手に言葉で伝える行動」が見られた。



(4) 自閉症の特性に応じた指導法の工夫の成果と課題

	セッション 3	セッション 5	セッション 8
セッションの導入	対象児が同じ活動を何度も繰り返さないことで見通しをもつことができた。 第4回以降、セッションの入れ替えを行っても混乱はなかった。	3つの活動（課題）で構成したため、それぞれの活動の始まりと終わりが、明確となり、見通しをもつために有効であった。 テンポの良い展開が可能であった。	活動をテンポよく進めることができ、対象児全員が、見通しをもつことができた。
視聴覚機器の利用	A児、C児は、パソコンの画面を見ると自分から、前に出てきて活動に取り組む様子が観察された。 B児は、パソコンへの注目度が高く、参加意欲を高めるために有効であった。	A児、B児は、自分の活動の順番になるとパソコンを注視し続けることができた。 A児、B児は、パソコンへの注目度は高いが、相手に注目する行動が見られなかった。	
コミュニケーション技法の導入	A児、B児は、模型の写真カードを第3回以降使用したところ、「伝える行動」（相手の前に行く、相手を見る）が自発で表出できるようになった。	写真カードを使用することで、一緒に活動する児童が明確になり、「伝える行動」が自発した。 写真カードを受け取る行動は自発で表出したが、相手を見る行動は見られなかった。	対象児全員が、写真カードを使用することで、じゃんけんをしたい相手を選択することができるようになった。 A児、B児は、写真カードを使ったことで、「伝える行動」が自発で表出した。

印は成果、 は課題を示す。

2 考察

(1) セッションの導入、視聴覚機器の利用、コミュニケーション技法の導入について

検証授業の結果から、このような工夫が、対象児の「受けとめる力」「伝える力」を高める有効な指導法の工夫の一つといえると考えられる。特に、対象児に、「相手とかかわりたいという意欲」が見られたことは、人とかかわりが楽しいという経験を積んだことによると考えられ、児童の「友達と一緒にやりたい」という気持ちをはぐくむことができたのではないだろうか。

ただし、このような工夫を行う際には、児童の実態を把握すること、人とかかわりを促すことを目的とした場合の題材について配慮が必要であろう。

(2) 発達段階別グループにおける児童のかかわりについて

自閉症児と自閉症以外の児童が同じグループで学習を行うことも、それぞれの児童双方にとって、人とかかわる力（「受けとめる力」「伝える力」）をはぐくむために有効であったのではないだろうか。さらに、自閉症以外の児童が自閉症児に働きかけることによって、検証授業以外の場面においても、児童同士のかかわりが成立した。これは、自閉症児と自閉症以外の児童が共に学習を経験したことによって、双方の児童の人とかかわろうとする気持ちと行動を促したためと考えられる。

研究のまとめ

1 研究の成果

上記の結果から、自閉症児と自閉症以外の児童が同じグループで学習する場合において、自閉症児の人とかかわる力をはぐくむことを目的とした指導の工夫の一つを提案できたと考える。対人関係の形成に困難さのある自閉症児に対して、自閉症児の障害特性に応じた場の設定や指導法の工夫をすることで、人とかかわりを促すことができると考える。様々な児童が共に学習するグループにおいて、周囲の児童と共に学習することは、自閉症児、自閉症以外の児童双方にとって、人とかかわりを促す工夫の一つと言えるのではないだろうか。

2 今後の課題

今後の課題としては、自閉症児と自閉症以外の児童が共に学習するグループの規模などを工夫していくことが大切であると考えられる。また、各セッションに導入する学習展開の工夫、題材の設定などについて、目的に応じて種類を増やしていくことが考えられる。