

発達遅れの大きい自閉症スペクトラム生徒の障害特性と発達段階に即した社会的学習の実践と考察 — 高等部「職業科」のニーズで区分したグループの「学び合い」に焦点を当てた授業作りを通して —

宮城教育大学附属特別支援学校 教諭 大友 浩

I 主題設定の理由

1 自閉症スペクトラム（以下 ASD）児者の発達の観点より

人は、成長の過程の各ライフステージにおいて、達成すべき発達課題をもつ。そして、ライフステージごとの発達課題を達成しながら成長していく。子どもの成長の最初の基盤は母子関係にあたる家庭である。その後、子どもの成長に伴い集団生活を営む場でもある学校は、段階ごとの発達課題を達成するために欠かせない学びの場となる。子どもの発達・成長は自身一人だけでなされるものではなく、「人」「もの」「状況」などの周囲の環境から大きな影響を受けてなされる。子どもが所属する様々な集団における経験が、生徒の発達・成長に与える影響は大きい。本人の自覚や努力のほか、適切な発達・成長には親、教師、友達など周囲の人たちの理解と援助が必要不可欠である。

多様な学び場の中の一つである特別支援学校においても、ASDの児童生徒が増え、障害は多様化・重複化し、一人一人の教育的ニーズも多種多様な現状になっている。ASDの子供たちの70～80%は知的障害を伴い、脳機能の障害から、「社会性の発達の違い、コミュニケーションの発達の違い、想像することの困難さ、感覚刺激の感じ方や注意の向け方の違い」などの様々な特性をもち、アンバランスな発達・成長を示す。知的障害を伴うASDに対しては、「早期から彼らの特性をよく理解した上で動機づけを高く調整し、必要な社会的学習が可能な環境を整えることによって苦手な領域である対人・コミュニケーション能力も時間をかけて少しずつ獲得できていく。」（2008、神尾）と言われている。ASD児・者は、生まれた時から人や物への興味関心は低く、発動性が低い特徴を有している。そのため、定型発達者が、生後9ヶ月頃からたどる共同注視、三項関係、言語獲得と進む社会性獲得の初期の発達課題を十分に達成することなく、年齢を重ねていく。そのことが、言語・コミュニケーション・社会性の障害につながっていく。したがって、ASDの子どもの発達段階に即した課題を明確にし、学校という集団生活の中で、発達段階に即した生徒同士の社会性を育むための社会的学習を展開していくことは、一人一人の発達、成長を育む上においても重要になる。

2 教科「職業」の実践より

特別支援学校高等部学習指導要領第2章「職業」では、「勤労の意義について理解すると共に、生活上必要な能力を高め、実践的な態度を育てる。」を目標とし、自立と社会参加に向けた職業教育の充実が述べられている。特別支援学校の生徒に対する一人一人の教育的ニーズは多種多様であり、卒業の進路は実態によって様々な形態になる。そのため、一人一人の生徒の実態や進路希望により、ニーズに即した学習集団を構成していく必要がある。

本校高等部の職業科の学習において、平成26年度1月期より、学習集団の性質と共に、ニーズに近い生徒同士をグルーピングすることにした。生活介護・就労継続Bにあたる生徒をAグループ、就労継続B・就労移行にあたる生徒をBグループ、そして、就労継続A・一般就労にあたる生徒をCグループにと3つのグループに類型化を行った。本稿で取り上げるAグループでは、卒業後の施設等のスケジュールに近い流れの中で、作業的な活動や余暇活動を経験させた。個々の生徒の活動量を十分に確保したことから、落ち着いて学習を進めることができるなどの成果を得ることができた。一方、生徒同士の関わりが弱く、社会性の基盤が十分でないと評価された。発達遅れの大きいASD生徒の卒業後の生活を想定すれば、地域の人々、さらには、施設の人々や利用者同士の関わりができるようにしていくことは、彼らが社会生活をする上において必要不可欠である。そこで、平成27年度5～6月期の実践では、他者との関わりにつながる生徒同士の「学び合い」に焦点を当てた。生徒同士の「学び合い」による社会的学習により、基礎的な社会性の育みを目指した。社会的学習の展開においては、対象にするASDの生徒の障害特性に応じたよ専門的な発達の観点にもとづく授業作りが大切になると考えた。

以上の2点を以て本主題を設定し、本稿では、発達遅れの大きいASD生徒（生活介護・就労継続B）が多く所属するAグループの指導実践に焦点を絞り、生徒の発達段階に即した「学び合い」に関する学習を分析、評価する。さらに、「学び合い」による集団における社会的学習が個の生徒にもたらす影響を探る。

II 生徒の実態

1 対象グループの生徒（平成27年度）

本稿で対象にする職業科Aグループは、高等部卒業後に生活介護施設や就労継続B型を希望する1年生3名、2年生2名、3年生2名の計7名で構成されていた（平成27年度）。個人差および個人内差はあるが、発達段階はおおよそ定型発達1～3歳程度である。6名はASD、1名はダウン症であった。全体的に音声言語による指示を概ね理解して行動できるが、言語指示だけでは意味理解が難しく、個別に視覚的な支援や身振り等を併せて指示することでより理解が進む生徒も多い。このグループの生徒達は、小学部期より学級や学部単位の集団での学習を積み重ねてきてはいるものの、共通して、共同注視、三項関係、言語獲得と進む社会性獲得の初期の発達課題が残された状態であった。そのため、共同注視が必要な一斉形式の授業の展開は難しいと考えられた。したがって、共同注視、三項関係などの社会性獲得の初期コミュニケーションの発達課題に視点を定めたアプローチに立ち返り、一人一人の教育的ニーズに的確にこたえる支援をする必要があると考えた。

2 対象生徒 a

本稿では、授業実践はAグループの7名の生徒全体の授業実践を対象に記載し、指導の経過に関しては、対象生徒1名を抽出して、授業中の取り組みを中心に経過を具体的に追いながら、職業科で行われた授業実践を分析・評価する。対象生徒 a は、知的障害を伴う ASD 生徒（平成 27 年度 3 年生）である。身辺処理は自立している。はっきり話せる発語はないが、ジェスチャーなどで、挨拶や YES・NO の意思表示等ができる。掃除や教師の手伝い等を熱心に取り組むことができる。また、身近な教師や生徒などとはある程度の関わりはあり、とても素直で穏やかな性格である。状況の変更によって生じる不安によってパニックなど大きく情緒を崩すことはないが、見通しのもてない集団での活動は苦手である。教師の支援があれば活動できるが、集団の中で自ら友達に関わりをもつことは少ない。また、音声過敏であり感覚器官においてアンバランスの特徴もあり、音声による刺激が強くなると心理的に不安定になり、活動が滞る。

III 研究目標

- 1 発達の遅れの大きい ASD 生徒が多く所属するグループの学習を対象に、発達段階に即した適切な学習課題の設定や ASD の障害特性を生かした「学び合い」の展開による授業作りの在り方を分析・評価して検討していく。
- 2 「学び合い」に焦点を当てて社会的学習を展開することで、発達の遅れの大きい ASD 生徒の社会性の基盤を育んでいく。

IV 研究仮説

- 1 発達の遅れの大きい ASD 生徒の特性に応じた支援や発達段階に即した適切な学習課題の設定による生徒同士の「学び合い」に焦点を当てた学習を展開することで、学習集団としての学びの効率は高くなると期待できる。学習集団において、より良い「学び合い」による社会的学習が展開されることで、一人一人の学びも深まり、社会性の基礎が育まれていくと期待できる。（仮説 1）
- 2 発達の遅れの大きい ASD 生徒の発達段階に即した「学び合い」の姿の指標を通して分析・評価することで、「学び合い」に焦点を当てた学習の質の高まりと、「学び合い」が一人一人の基礎的な社会性の育みへの反映を検証することができる。（仮説 2）

V 研究の方法

- 1 方策 1 <発達段階に即した学習課題を明確にした授業作り> (仮説 1 に対応)
 - (1) 目的：対象にするグループの社会的認知における発達段階を捉え、必要な学習課題を明確化し、「学び合い」の授業作りに反映させていく。
 - (2) 具体的指導

グループの社会的認知の発達段階に即した学習課題を明確化する。社会的認知を育てていく過程において、認知的側面と情緒的側面の二側面から人は発達、成長していく。生活介護・就労継続 B を進路と希望する対象グループの生徒の社会性の発達段階は、個人差や個人内差はあるが、発達段階の評価から大半は定型発達児の 9 ヶ月～3 歳前半の領域に属する。このグループに所属する生徒の特徴として、一人一人は異なるアンバランスな発達・成長を示しているが、初期コミュニケーションの基盤となる「注視が難しい、三項関係の成立が難しい」など、明らかに共通した課題がある。そこで、表 1（解説を参考）にあるように、認知発達と情緒発達の関連性、さらに、社会的認知発達における「行動と情動の共有」、「目標と知覚の共有」の学習課題をターゲットにした。意図をもって、生徒同士の関わりを促すアプローチに基づく授業を展開していくことにより、効果的な社会的学習が展開されると考えた。

表 1 発達段階と発達課題（新生児・乳幼児期から幼児前期）*基本的な発達理論をもとに筆者が作成

| | | 認知発達 | | ⇔ | 情緒発達 | |
|----------|---|----------------|----------------------------|------------|-------------------------|--|
| 新生児期・乳児期 | 初期コミュニケーション機能の3つの段階で、保護者とのやり取りを通して、認知的基礎の発達が育まれていく。 | | | | アタッチメント（愛着形成） ・自己肯定感 | ・最も身近な保護者（母親）との、関わりを通してアタッチメント（ある特定のひととの間に形成する情緒的な心の絆）を形成していく。 |
| | 生後 0～8 ヶ月 | 行動と情動の共有 | 身体や表情の同期 情動の共有 初期の相互交渉 | | | |
| | 生後 9～12 ヶ月 | 目標と知覚の共有 | 共同注視 三項関係 | | | ・心理的な安定により、認知発達も促されていく。 |
| | 12～24 ヶ月 | 意図と知覚の共有 | 三項関係への能動的参加 役割反転模倣 共同活動 | | | ・心理的安定が、生涯にわたり社会化のための基盤になる。 |
| 幼児前期 | 2～4 歳 | 思考の中心化（抽象性の欠如） | 表象→見立て、ふり、ごっこあそび、言語獲得していく。 | 他者の視点への気付き | | ・自分が考えていることと友達の考えていることの違いに気付く。（他者の視点に気付く） |
| | | 如心の理論（4歳前後） | ・他者と自分と違う思考、気持ちを知り、推論する | | | |

*ベースにした出典 ①繁多進、青柳肇、田島信元、矢澤圭介（1991）：社会性の発達心理学 福村出版
 ②田島信元（2003）：共同行為としての学習・発達 社会的文化アプローチの視座 金子書房
 ③長崎勤、中村晋ら（2009）：自閉症児のための社会性発達支援プログラム 日本文化科学社

<解説>

ヴィゴツキー (Vygotsky, 1978) は、認知発達のプロセスを文化獲得ないし文化的学習として捉えた。初期コミュニケーションの段階から、対人相互作用の中で、子供の認知発達が育まれていくと考えた。すなわち、情緒発達の活性化が認知発達を促すととらえた。(②より引用)

バーナー (Bruner, 1975) によれば、「共同注視とは、他者と関心を共有する事物や話題へ、注意を向けるように行動を調整する能力である。三項関係とは、「他者」「自分」「対象」の三項の関係で対象にする注意を自分と他者が共有することによってできる関係になる。」これらの段階は、発達の遅れの大きいASD者・児の対人行動やコミュニケーション行動の発達を支援・検討していく際、指針となる。(②より引用)

トマセロ (Tomasek, 2005) らは、「共同行為」「意図共有」の発達について研究し、1歳代で子どもが可能になる意図の共有について、①0～8ヶ月の「行動と情動の共有」、②9～12ヶ月の「目標と知覚の共有」、それに続く1歳代の③「意図と注意の共有」の発達過程を示した。(③より引用)

長崎 (2009) は、「社会性は「自然と身につく」のではなく、ある順序によって発達し、その発達のためには大人の関わり方や支援が不可欠になる。」と言う。すなわち、子供が発達・成長していくには、他者の存在が必要になる。(③より引用)

2 方策2<ASDの障害特性に即した支援を生かした「学び合い」の授業作り>(仮説1に対応)

(1) 目的：構造化をキーワードにしたASDの障害特性に即したに基づく学習支援を行う。

(2) 具体的指導

ASDの児童生徒は、その障害特性に起因する様々な困難を抱えながら学校生活を送っている。UD (Universal Design) の配慮がない授業では授業内容の理解は難しく、混乱によるストレスを招き、様々な不適切な行動を導くことが少なくない。図1に示すようなUDを配慮したASD支援は知的障害のある子供にとっても有効であると考えられる。対象にするAグループにおいては、図1の3つの視点(授業の構成、教師の話し方・接し方、教材・教具の工夫)から授業作りを行った。

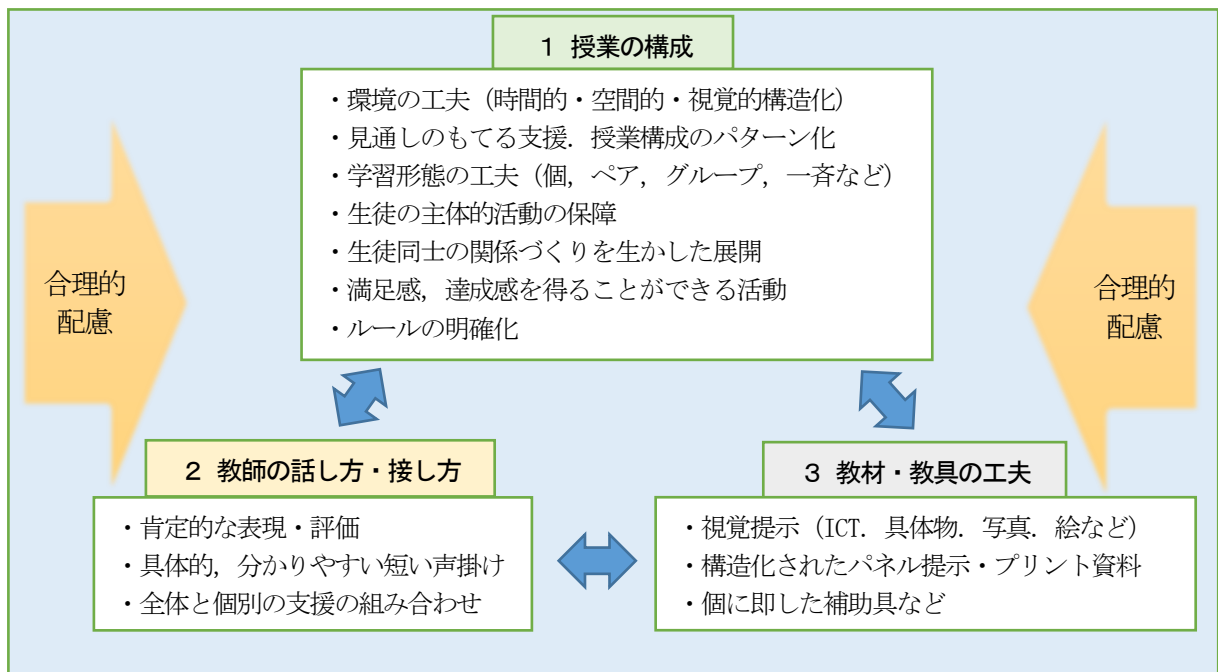


図1 ASDに即したUDを配慮した授業作り

3 方策3<「学び合い」による共同学習の展開と学習集団としての「学び合い」の分析・評価>(仮説2に対応)

(1) 目的：発達段階に即したAグループの「学び合い」の姿を、ルーブリック指標から分析・評価し、共同学習における「学び合い」の質の高まりと個への反映を検証する。

(2) 具体的指導

1) 「学び合い」のとらえ

「学び合い」とは、総合的には「自ら周囲(友達やモノ)に働きかけ、関わりをもって、仲間と共に学び成長していくこと」(三省堂「大辞林 第二版」引用)とされている。また、社会性は、「人と何かを共にする力、共有する力であり、またそのことを楽しむ力」(「自閉症児のための社会性発達支援プログラム 意図と情動の共有による共同行為」編著 長崎勤 引用)とされている。人と何かをするには、人、モノを含む自分の置かれた状況の理解のもと、相手の行為の目的や意図を理解し、自分の役割を理解、相手に合わせて協同活動を行うことが必要になる。

対象グループの認知に関する発達段階に応じて、「学び合い」を「①集団の中で友達と空間を共有しながら活

動する。②友達を意識して、他者に目を向けたり、一緒に行動したりする。③共有する人や物、活動を介して友達とかかわる。④（教師の見守りの中）自分の意思で、友達とかかわる。」の4つの段階を踏むものとして捉えた。対象生徒aは②～④がターゲットである。

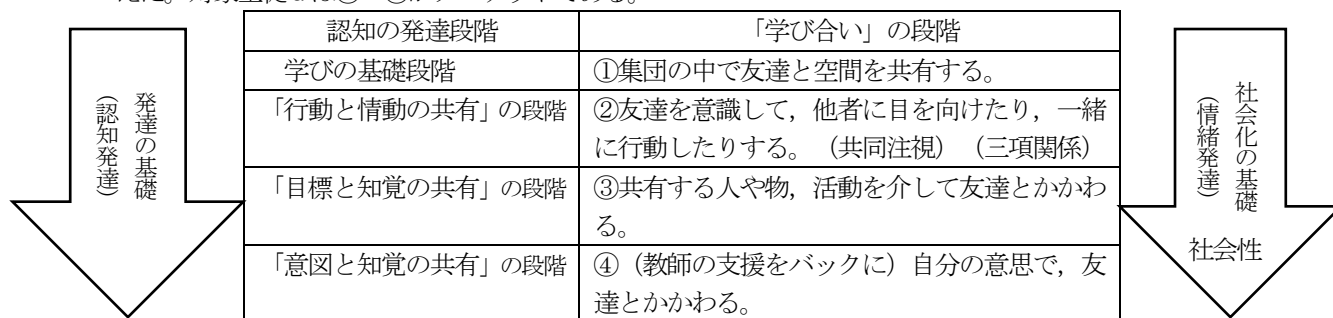


図2 発達段階に応じたAグループの「学び合い」の段階姿

2) 「学び合い」の評価

社会性の基礎を育むための授業を展開する視点として、自立活動の「人間関係の形成」に挙げられる内容のみでなく、6区分すべてが関連してくる。中でも、社会性を育てていくには「心理的な安定」「人間関係の形成」「コミュニケーション」の3区分が核になると考えた。

その3区分をもとに、初期コミュニケーション機能の3つの段階に即した5段階のルーブリックを作成し、グループの学び合いを得点化することで、「学び合い」の成果を評価する。また、対象生徒aを中心にしたグループ内の生徒同士の相関図を示し、人間関係の変化を図式化していくことによる評価も行う。

<関連する自立活動>

| | |
|---------------|---|
| 内容2 心理的な安定 | 1 情緒の安定に関する事 2 状況の理解と変化への対応に関する事 |
| 内容3 人間関係の形成 | 1 他者との関わりの基礎に関する事 3 自己の理解と行動の調整に関する事 4 集団への参加の基礎に関する事 |
| 内容6 コミュニケーション | 1 コミュニケーションの基礎的能力に関する事 |

3) 「学び合い」のルーブリックの作成

ルーブリックとは、「学習者のパフォーマンスの成功の度合いを示す尺度と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を説明する記述語で構成される評価基準の記述形式」として定義される評価ツールのことである(吉田武大, 2011)。対象グループの生徒の発達段階に沿い、初期コミュニケーション段階の「行動と情動の共有」の段階、「目標と知覚の共有」の段階、「意図と知覚の共有」の段階を、縦軸にする。そして、社会性の中核になる「内容2心理的な安定」「内容3人間関係の形成」「内容6コミュニケーション」の自立活動3区分の評価項目を横軸にした絶対評価に基づくルーブリックを作成し、単元開始時、中期、終結期で、ルーブリックに基づき評価を行う。

VI 学習計画

単元名「将来の生活を考えよう」は、卒業後の生活として「働く」「暮らす」「余暇」を取り上げ、6月期、10月期、1月期と3回にわたり定期的に単元を設定し、授業を行う。本稿で扱う5月～6月期の授業実践においては、1・2回目の活動を通して、生徒個々の動きを観察し実態把握をした。その後、二度の校外学習(支援機関訪問)と二週間の就労体験学習を挟んで、卒業後に生徒が支援機関等で体験すると考えられる日課を想定した学習内容を一授業90分を目安に10回にわたり実践した。

表2 単元名「将来の生活を考えようI」(平成27年度5月～6月に実施)

| 日時 | 内容 | 日時 | 内容 |
|-----------|-------------------------|--------------------|----------------------------|
| 1 5.6(水) | オリエンテーション(Aグループ) | 8 5.22(金) | 運動. 作業. 余暇活動⑤ |
| 2 5.7(木) | 運動・学習(制作活動)・挨拶回り(大学) | 9 6.1(月) | 運動. 学習(事前指導)・作業. 余暇活動⑥ |
| 3 5.8(金) | 運動・学習(名刺づくり), 余暇活動① | 10 6.2(火) | 校外学習2(支援機関訪問) |
| 4 5.18(月) | 運動. 学習(事前指導)・作業. 余暇活動② | 11 6.3(水) | 運動. 学習(振り返り)・作業. 余暇活動⑦ |
| 5 5.19(火) | 校外学習1(支援機関訪問) | 12 6.4(木) | 運動. 学習・作業. 余暇活動⑧ |
| 6 5.20(水) | 運動. 学習(振り返り)・作業. 余暇活動③ | 13 6.5(金) | 運動. 学習活動(発表準備). 発表会 |
| | | 14 6.15(月)～6.26(金) | 就労体験 |
| 7 5.21(木) | 運動. 学習(作業の仕方)・作業. 余暇活動④ | 15 6.29(月) | 運動. 学習活動(就労体験事後指導). 余暇活動⑨⑩ |
| | | 16 ～30(火) | |

Ⅶ 指導実践

1 方策1 <発達段階に即した学習課題を明確にした授業作り>

平成26年度1月期の授業より、職業科の授業では、卒業後の施設等のスケジュールに近い流れの中で作業的な活動や余暇活動を経験してきている。ニーズの近い生徒同士をグルーピングしルーチンに基づく授業展開をしたことにより、グループ全体としては、おおよそ落ち着いて学習活動に取り組むことができた。

平成27年度5月～6月期の実践では、学習活動、作業活動、余暇活動などの活動において、発達段階からみた課題を明確化した。対象グループでは初期コミュニケーションの発達課題を持っているため、授業のそれぞれの場面で意図をもったアプローチを行った。心理的な安定をベースに、授業全体の場面で教師や生徒を注視する活動（共同注視）、ラジオ体操の場面を生かした模倣（モデリング）、三項関係の成立を目指した遊びを中心にした活動、教師の見守りの中、自発的活動（能動的三項関係）の促しを意識して、それぞれの授業の活動の中に各ねらいを組み込んだ。

| 段階 | 活動内容 | 発達を意識した目的 | 具体的支援のキーワード |
|--------------------|-----------------------------------|---------------------------|---|
| *イントロダクション① | 音楽療法でのリラクゼーション | 心理的な安定 | 空間の共有化 ルールの明確化、 授業構成のパターン化 短く肯定的な声かけ 等 |
| 1 あいさつ | 教師と友達を見てあいさつをする。 | 共同注視 | |
| 2 スケジュール | 本時の流れを確認する。 | | (1) 時間的構造化 見通しのもてる支援 |
| 3 ラジオ体操② | 示範を見て、ラジオ体操をする。 | 模倣（モデリング） | |
| 4 主活動 (1) 学習活動③ | 支援機関訪問の事前事後指導 作業活動に必要な事前指導を行う。 | 共同注視 | (2) 構造化されたパネル・プレゼンテーション等による視覚支援 (3) TEACCH メソッドによる支援 |
| (2) 作業活動④ | 軽作業を行う。 | | 個に即した補助具など (4) 生徒の主体的活動の保障 |
| (3) 余暇活動（遊び）⑤ | ボール遊びを行う。 | （共同注視 三項関係 能動的三項関係） | 生徒同士の関係づくり 学習形態の工夫 満足感、達成感を得る活動等 |
| 5 あいさつ | 教師と友達を見てあいさつをする。 | 共同注視 | |

図3 発達段階に即した学習課題を明確にした授業作り

2 方策2 <ASDの障害特性に即した支援を生かした「学び合い」の授業作り>

図1の①授業の構成、②教師の話し方、接し方、③教材・教具の工夫、の3点を意識し、図3に示した授業の流れに沿って、ASDの特性を生かした支援を組み込んで授業を行った。

(1) 時間的な構造化

図3に示したように、授業の流れを、①イントロダクションの後に続く、②ラジオ体操、③学習活動、④作業活動、⑤余暇活動（遊び）を固定化して見通しをもたせる。授業の中でスケジュールを有効に活用する。授業を時間的に構造化することで生徒にとって安心感のもてる学習環境を構築していく。

(2) 構造化されたパネル・プレゼンテーションによる視覚支援

視覚優位のASDの障害特性に応じて、言語情報は極力少なくし、電子黒板による視覚情報提示や視覚支援によるカード等を有効に活用した。難しい言葉や長い説明等は生徒の混乱を招くことにつながるため、メインは視覚提示にし、補助的な支援として教師は短く肯定的な言葉かけを行う。

プレゼンテーションでは、活動の流れを分かりやすくなるように順序立て示すことで、「何を、どのくらいしたら、どういう結末になる」と、見通しをもたせることをねらった。

- ① 仕事提示 ② 作業依頼 ③ 作業 ④ 依頼者に納品 ⑤ 納品完了



図4 プレゼンテーションの流れ (スライド提示)

(3) TEACCH メソッドによる支援

作業活動では、ワークシステム・タスクオーガニゼーション等の TEACCH メソッドに基づく構造化された支援を行う。手先の巧緻性に課題のある生徒が多いため、作業を円滑に行うための補助具を有効に活用する。

1) ワークシステム (作業課題に対する構造化—視覚的に理解しやすいセッティング)

- ・机上の左から右へ仕事が進むようにすることで、学習への見通しをもたせる。
- ・机上のファイルが、無くなれば終わりにするようにする。

2) タスクオーガニゼーション (課題の組織化—「方法・手順」を分かりやすく説明し、スモール・ステップで課題に取り組ませる。)

- ・スライド資料やパネルを使用し、作業の「方法・手順」を構造化して提示する。
- ・仕事を覚え、作業効率が上がる度に、与える仕事に負担を感じられない程度のスモール・ステップで仕事量を増やしていく。

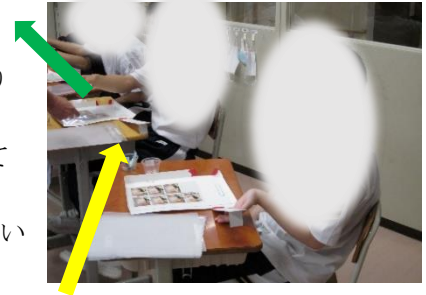


図5 仕事の流れ (左→右)



図6 作業の手順・方法 (スライド提示)

(4) 生徒の主体的活動の保障 (仲間作り・学習形態の工夫・満足感・達成感を得る活動)

作業活動・余暇活動 (遊び) の主活動の中で、生徒同士の「学び合い」ができるような場面設定を行い、意図的な関わりをもたせる仕掛けを組み込みながら支援を行った。生徒同士の「学び合い」を通して、生徒の主体的活動の保障し、仲間作り、学習形態の工夫、満足感、達成感を得る活動を目指した。

1) 作業活動

基本的に個に即した支援に基づく個人による作業になるが、仕事の成果を発表し合う場面を設定 (シェアリング) をすることで友達を注視し、友達の取り組みや友達そのものへの関心を高めさせるようにした。成果を発表することで、発表時に注目を得て称賛されるという経験をさせ、自己肯定感が高まることを期待した。身体接触のような直接的な関わりではないが、見る／見られるという活動を通して、間接的な関わりをもたせることができた。

2) 余暇活動 (遊び)

平成 26 年度 1 月期より、A グループでは、授業の場面で余暇活動を経験してきているが、その時の余暇活動のねらいは、「生徒が余暇を楽しむ、作業活動との切り替え」であったと言える。それぞれの生徒は、ゲーム等を通しての関わり場面はあったものの、生徒同士の関わりは少なく、それぞれ自分の興味や関心に基づく遊びを行ったという課題が残っていた。平成 27 年度 5 月～6 月期においては、初期コミュニケーションの発達課題に焦点を絞るため、生徒同士の関わり場面を意図的に強化し、「相手を見る」「相手と息を合わせる」などが必要な「マジックキャッチを使用したキャッチボール」と「ビーチボールの受け渡し」の 2 つの「遊び」を余暇活動の時間の中で続けて行った。

三項関係の成立、そして強化を目指して、「ボールを見ることが、同時に相手を見ることにつながる」「相手を見ないと遊びが成立しない」「モノを介したやり取りができる」などの理由から、ボール遊びによる意図的な関わり合いの仕掛けを組み込んだ。

① 遊び1 「マジックキャッチを使用したキャッチボール」

対象グループの中でボールのやり取りが可能な4人は面ファスナーを利用してボールを受け取る「マジックキャッチ」を使用したキャッチボールを行った。最初は、教師対生徒の一对一からはじめ、教師対生徒二人、教師対生徒三人と、人数を増やした。活動に見通しがもて遊びに慣れてきた後期には、教師は加わらないで生徒対生徒だけのやり取りも行うなどの様々なバリエーションを加えて活動を行った。ボールのやり取りが難しい三人においては、教師の支援を得ながら、広げたパラシュート状の布の上にボールを乗せる方法を使ってボールのやり取りを行った。

教師は、教師とのやり取りや、生徒が相手を見てやり取りをした際は、短い言葉で称賛を加えながら、やり取りをすることが、「快」の感情を育むことを丁寧に教えていった。相手を見ることは少ない、関心が薄い生徒同士の関係を、このやり取りを伴う「遊び」を通して、相手の存在に気付かせることを続けた。

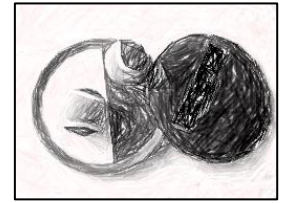
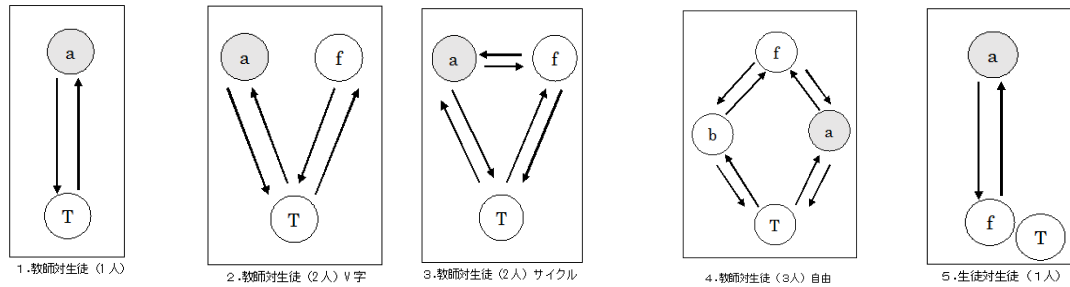


図7 マジックキャッチ



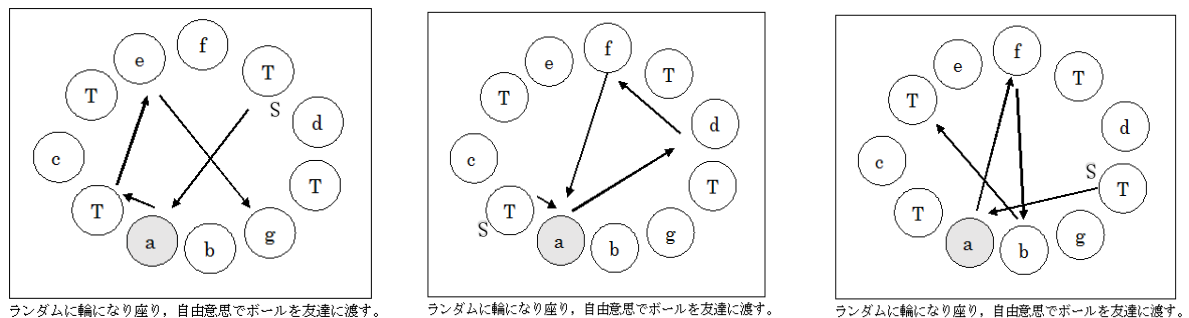
(a) 初期のやり取り (b) 中期のやり取り (c) 後期のやり取り

図8 マジックキャッチを使ったキャッチボールの方法の変化 (対象生徒 a を中心に提示)

② 遊び2 「ビーチボールの受け渡し」

遊び1「マジックキャッチ」を使ったキャッチボールで意図的に相手に視線を合わせる遊びの経験を積ませた。この経験を経た次の段階として、「自発的に相手を見る」、「相手を意識して主体的にボールを渡す」というねらいをもって、遊び2の「ビーチボールの受け渡し」を行った。教師と生徒が混じって円状に座り、自分からボールを渡す相手を意識して選択し、ビーチボールの受け渡しを伴う遊びである。関係性が希薄な生徒同士に対しては、教師を介して意図的に関わりを作ること、新たな関係性のきっかけを作ることができる。すでに関係性の濃い生徒同士の場合は、積極的に関わりをもたせて、関係性をより強めることを図った。

初期の頃はボールを渡す対象として教師を多く選択していたが、「友達に渡しなさい。」と教師が声がけをすることで、教師以外の生徒を意識することが増えていった。徐々に生徒を選択して受け渡しができるようになってきた中期以降は、教師の見守りや声がけ等の支援の中で、進んで友達へボールを渡すなど、生徒同士のやり取りが増えるようになっていった。



(a) 初期のやり取り (b) 中期のやり取り (c) 後期のやり取り

図9 ビーチボールの受け渡しゲームにおけるやり取りの変化<対象生徒 a を中心に提示>

3 方策3<「学び合い」の展開と学習集団としての「学び合い」の評価の分析>

生徒の初期コミュニケーション期における発達段階の学び(縦軸)と社会性に関する深い自立活動の三内容(横軸)をベースに、Aグループの「学び合い」のルーブリックを作成した。授業中の「学び合い」の評価場面を主活動(①学習活動, ②作業活動, ③余暇活動)にし、観察を通して評価・検討をした。

教師によって環境を設定することによって促されていく活動という前提になるが、学習活動の目標が概ね達成できた場合をクリアと評価した。本評価法においては、教師である筆者の主観に基づく絶対評価であり、標準化された評価基準に従っているわけではない。しかし、「学び合い」による社会的学習を展開するための授業作りに対する評価の目安にはなり得る。

表3 「学び合い」の評価に用いたルーブリック

| 発達段階に基づいた生徒の「学び合い」の段階 | 階級 | 内容2 心理的な安定 | 内容3 人間関係の形成 | 内容6 コミュニケーション |
|--|----|-------------------------------------|---|--|
| | | 1 情緒の安定 2 状況の理解と変化への対応 | 4 集団への参加の基礎 3 自己の理解と行動の調整 1 他者との関わり | 1 コミュニケーションの基礎的能力 |
| <意図と知覚の共有> 見守りの中、自分の意思で、友達とかかわる。 | 5 | 教師の見守りや励ましの中で、活動に安心して参加できる。 | 集団の雰囲気に合わせて、手順やきまりを守り、積極的に集団活動に参加できる。 | 見守りの中で、簡単な言語、身振りなどで、自から友達とやりとりができる。 |
| <目的と知覚の共有> 共有する人や物、活動を介して友達とかかわる。 | 4 | 共有する人や物を介した関わり場面において、落ち着いていることができる。 | 物や人を介して、小集団での遊びや学習活動などに、友達と関わりをもって、参加できる。 | 物や人、活動を媒体に、教師や友達と身振りなどの簡単なやり取りができる。 |
| <行動と情動の共有> 友達を意識して、他者に目を向けたり、一緒に行動したりする。 | 3 | 友達や教師を見て、真似をして動いたり、指示を受け入れることができる。 | 教師の指示や働きかけを受け、友達に関心をもって、集団の中で行動できる | 教師や友達に、簡単な言語、身振り等の望ましい方法で、気持ちを伝えることができる。 |
| <学びの基礎段階> 集団の中で友達と空間を共有し活動する。 | 2 | 集団参加への心理的抵抗がなくなっている。 | 集団の中で、周囲の状況を感じ、感情を抑え、周囲に合わせられる。 | 周囲へ快、不快、YES、NOなどを表情・身振りで伝えられる。 |
| 前段階（空間を共有できない） | 1 | 不安定な状態であるが、教室内にいる。 | 教室にはいるが、ほとんど集団に参加できない。 | 泣く、騒ぐ等の不適切な行動で要求を伝える。 |

4 指導の経過

(1) 5月8日（金）（第3回目）

- 1) 主な学習内容 ・ラジオ体操 ・学習活動（支援機関訪問に必要な名刺作り）・余暇活動（ボール遊び）
- 2) グループ全体の様子

題材の取組が始まって3回目で上記の定例活動の一回目であり、授業の見通しがなかなかつかないよう全体的に落ち着かない様子が見られた。教師の指示支援を受け入れることで、ある程度の活動はできたが、自然の状態では、友達同士の関わりは全体的に見られることは少なかった。

3) 対象生徒 a の様子

- ・教師の声掛けは受け入れるものの、苦手な生徒が発する声を嫌がって耳をふさぐことが多く、授業に集中することができなかった。
- ・作業場面で簡単な仕事を行った。周囲の友達の声やざわつきに落ち着かない場面も見られた。手を添えた教師の支援を受けることで、一定の仕事を行うことができた。
- ・余暇活動でマジックテープのミットとボールを使用したキャッチボールを行った。教師との一対一のやり取りに限定されたが、教師を見ながら行うことができた。

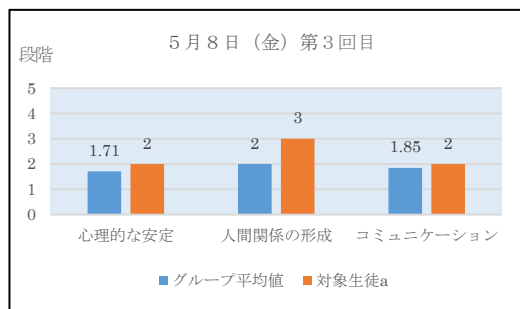


図10 学び合いのルーブリック（5月8日）

(2) 5月21日（木）（第7回目）

- 1) 主な学習内容 ・ラジオ体操 ・学習活動（補助具を使用してファイルにシール貼り）・余暇活動（ボール遊び）
- 2) グループ全体の様子

授業を重ねるごとに見通しがもてるようになり、全体的に落ち着いた取組を見せるようになった。構造化された支援も分かりやすいようで、それぞれ作業課題に自分のペースで取り組めた。授業中に友達を見ることも多くなった。遊びの場面で積極的に関わりをもたせたが、違和感なく友達とのモノを介したやり取りが見られるようになった。

3) 対象生徒 a の様子

- ・活動の見通しがもて周囲の生徒も落ち着いてきたことで、本生徒の授業の取組も少しずつ安定してきた。
- ・ファイルにシールを貼る仕事をする際に補助具を使用することで作業の手順が分かり、安定した取組を見せた。友達の成果発表にも目を向けることができた。
- ・余暇活動の友達を加えた3人以上のマジックキャッチのやり取りで、それぞれの相手にボールを意識して渡すことができた。また、教師を含めた10人程度の輪を作ったビーチバレーボールの受け渡しでは、多くの人数が対象になったが、苦手な生徒にも自分からボールの受け渡しが行えた。

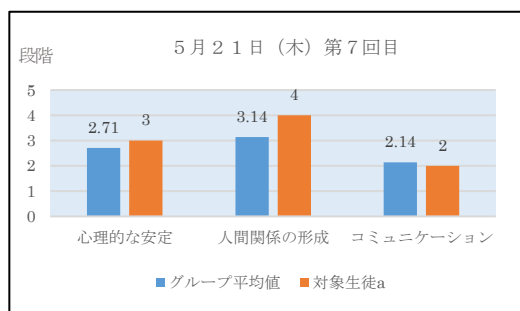


図11 学び合いのルーブリック（5月21日）

(3) 6月3日（水）（第11回）

- 1) 主な学習内容 ・ラジオ体操 ・学習活動（補助具を使用してファイルにシール貼り）・余暇活動（ボール遊び）
- 2) グループ全体の様子

グループ全体の活動の流れが定着し、授業中に崩れるような場面はなくなり、授業中落ち着いた取り組みが定着した。シェアリングの際、友達の発表を見合うこともできるようになるなど、間接的な関わりの場面が増えてきた。また、遊びの場面でも友達同士の関わりのバリエーションも増やしたことで、友達同士が直接的な関わり合いをする場面が増えてきた。

3) 対象生徒 a の様子

- ・ラジオ体操は苦手であったが、教師の示範を模倣する様子が見られるようになってきた。
- ・手順を覚えたことで、作業の取組は一段と良くなり、たくさんの仕事をする事ができた。作業成果の発表の際、前方で発表する友達の成果発表を見て拍手をするなど、友達に関心をもつ様子が見られるようになった。
- ・余暇活動でのマジックキャッチのやり取りも、バリエーションが増え、どの生徒でも相手を意識してボールを渡すこともできた。また、10人程度の輪を作ったビーチバレーボールやバウンドボールの受け渡しでも、マジックキャッチで遊んだ相手を意識し、それぞれの生徒を見ながら、自分からボールを渡す事ができた。

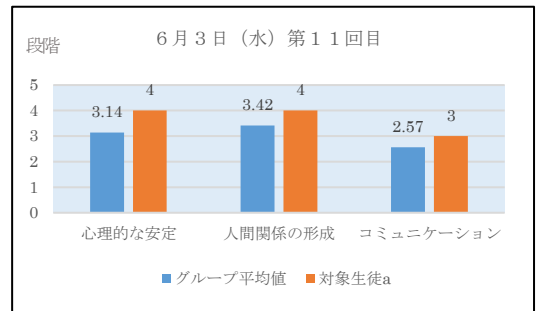


図12 学び合いのルーブリック (6月3日)

Ⅷ 指導の結果と考察

1 指導の結果

(1) 「学び合い」のルーブリックの評価から

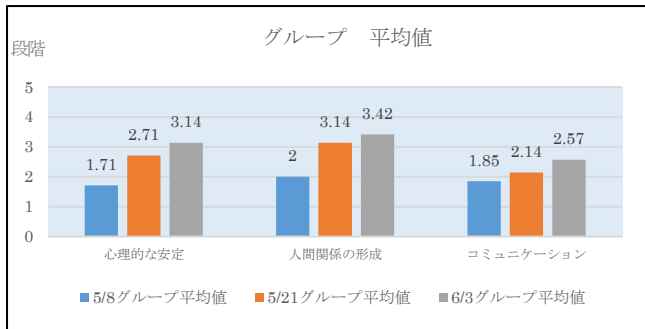


図13 学び合いのルーブリックの変化 Aグループ 平均値

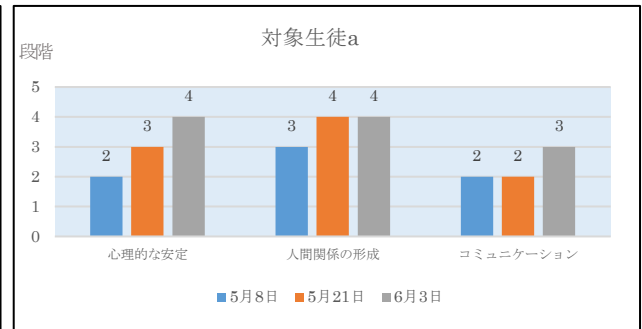


図14 学び合いのルーブリックの変化 対象生徒a

対象グループ7人中6人がASDということもあり、短期間ではコミュニケーション面における大きな向上は見られなかった。しかし、グループ全体・対象生徒とも、学習を重ねるごとに、自立活動の3内容の達成度が向上することが数値を通して確認できた。グループにおける「学び合い」のレベルが高まってきたといえる。また、グループ全体での「学び合い」の向上が、対象生徒aの学びの向上に反映されていることが読み取れる。

(2) 生徒間の関係図から (対象生徒aを抽出)

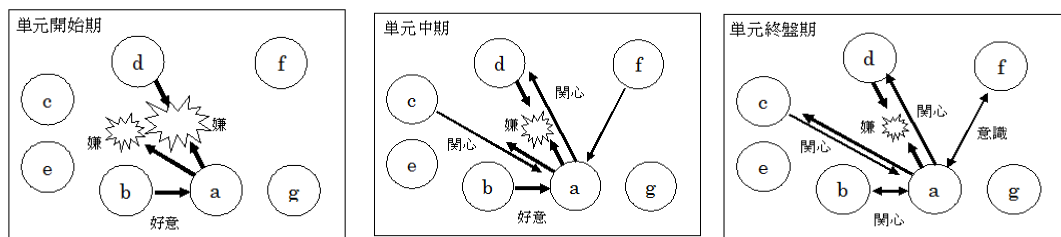


図15 対象生徒aから見たAグループ生徒との関係図の変化

単元開始時期は、大きな声を出すc、dの生徒を敬遠する傾向が強く、苦手意識を強く出していた。また、支援者である教師への関わりは見られるものの、高等部の新入生であるf、g、eに対しては関心はあまり示さず、周囲の生徒との関わりもほとんど見られなかった。

教師の働きかけにより、キャッチボールやビーチボールの受け渡し等、三項関係を意識した遊びなどの活動を通し、周囲の生徒との関わりを意図的にもたせた。その結果、周囲との関わりも増え、生徒同士の関心も徐々に高まっていった。接点のなかったfとも、キャッチボールの相手として、相手を見続けたことにより、存在を意識するように変化していった。また、苦手意識は消えないものの、ビーチボールの受け渡しの際は、自分からc、dにボールを渡すなど、対象生徒aから、以前には見られなかったc、dの生徒への関わりも見られるようになるなど、集団遊びの成果は、生徒同士の関係性にも少しずつ影響を与えていった。

2 結果の考察

ASD特性に即した構造化に基づく支援、発達段階に即した学習課題を提示したことで、対象グループの生徒の発達最近接領域に即した学習が展開できた。生徒にとって、学習内容が分かり、見通しがもてたことで、グループの生徒

の情緒の安定につながっていった。対象生徒 a をはじめグループの生徒一人一人に心理的な安定が保たれたことで、教師の支援を受け入れることができ、周囲との関わりも円滑になり、関わり合いの経験を積むことができたと考えられる。関わり合いの経験を積み重ねることで、他者を含む環境に慣れ、自から友達に関わる場面が見られるようになっていったと考えられる。

ASDを含んだ発達の遅れや偏りある生徒は、コミュニケーションや社会性の障害特性上、他者との積極的な関わりが難しい。そのため、知的な刺激や対人刺激がどうしても少なくなりやすく、与えられた刺激の痕跡も残りにくい。その結果として、健常児・者が当たり前にとどる共同注視、共同注意、三項関係の成立など、それぞれの段階の発達課題解決の取組が、益々遅れることになってしまう。したがって、ASD児・者の社会性を育むために、支援者である教師が意図的に社会性を学ぶ場を用意し、介入していくことの必要性和効果を確認することができた。

IX 研究のまとめ

1 方策1<発達段階に即した学習課題を明確にした授業作り>

グループの生徒の発達最近接領域を明確にし、共同注視、三項関係の成立など発達段階に即した学習課題を意図的に授業に組み込んだことで、社会性の基盤づくりにおいて、現在必要不可欠な適切な学びが展開することができた。授業実践を重ねるごと、落ち着いた学習活動が展開できるとともに、生徒同士の関わりが増えていった。個々の取り組みや成長の様子からも、「学び合い」は、社会性の発達を促す上での効果があった。

2 方策2<ASDの障害特性に即した支援を生かした「学び合い」の授業作り>

ASDの特性に即した支援を行ったことで、授業が構造化され、一人一人の生徒にとって分かりやすい展開になった。そのことで、生徒の心理的な安定が保たれていった。心理的な安定が保たれたことで、教師側の意図的な仕掛けも有効に働き、その結果、周囲との関わりも円滑になり、経験を積むことができた。「学び合い」の実践において、自から友達に関わる場面が見られるようになるなど、社会性の発達を促す上での効果があった。

3 方策3<「学び合い」による共同学習の展開と学習集団としての「学び合い」の評価分析>

絶対評価に基づく「学び合い」のルーブリックを作成したことで、生徒同士の「学び合い」が展開されたことを数値として示すことができた。また、尺度の構成条件として、自立活動と発達段階の関連も示すことができた。今回の実践に対して用いたルーブリック指標は、試行的ではあるが、総合的な評価のある程度の指針になりうる可能性を示すことができた。

X 今後の課題

1 今回の実践は、同じ教育的ニーズの生徒の「学び合い」を展開したものであった。しかし、対象にしたグループは、空間の共有が難しい生徒の集団になっており、目標とするモデルとなる生徒がいない状態になった。生徒同士の関わりを促すには、リーダーやモデルとなる生徒が必要になる。また、関わりを育むためにも、関係性や適切な集団を柔軟に検討していくことが求められる。

2 インクルーシブ教育システムは、障害の有無、障害種類、障害の重さ軽さ等すべての子どもを対象にした共同学習を求めるものである。したがって、今後は、職業科以外の教科や領域において、高い学習ニーズをもつ異なる生徒との「学び合い」が展開できるようにしていかななくてはならない。そのためにも、合理的配慮に基づく個に即した支援を充実させていく必要がある。

3 「学び合い」による社会的学習の成果は、生徒達の社会性の基礎的な育みに影響を与えることができたが、社会的学習を継続しないと、成長も維持できない。個の成長を継続的に育んでいくためには、どのような授業、さらには、どのような学習形態でも、社会的学習を継続していくことが求められる。

4 今回、「学び合い」のルーブリックや関係図を使用して学習集団の学びの分析・評価を行った。ルーブリックは、教師の主観に基づく試行的な絶対評価法であり、標準化された尺度ではないという課題もある。学習集団の学びを測定する方法の研究を重ね信頼性と妥当性が高い客観的な評価方法の適用を探っていく必要がある。

<参考文献>

- 文部科学省(編集)(2009) 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編(幼稚園・小学部・中学部)
文部科学省(編集)(2009) 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編(幼稚園・小学部・中学部・高等部)
田島信元(2003):共同行為としての学習・発達 社会的文化アプローチの視座 金子書房
繁多進、青柳肇、田島信元、矢澤圭介(1991):社会性の発達心理学 福村出版
長崎勤、中村晋、吉井勘人、若井広太郎(2009):自閉症児のための社会性発達支援プログラム—意図と情動の共有による共同行為— 日本文化科学社
堀野緑、濱口佳和、宮下一博子(2000):子どものパーソナリティと社会性の発達 測定尺度つき 北大路書房
神尾陽子(2010):ライフステージに応じた自閉症スペクトラム者に対する支援のための手引き.平成19~21年度厚生労働省科学研究費補助金(障害保健福祉総合研究事業)
神尾陽子(2008):自閉症への多面的アプローチ—発達というダイナミックな視点から—特集自閉症とこころのそだち. 滝川一廣・小林隆児・杉山登志郎・青木省三(編).そだちの科学
高浦 勝義(2004):絶対評価とルーブリックの理論と実際 黎明書房
D.W.ジョンソン(著)石田 裕久(翻訳) 梅原 巳代子(翻訳)(2010):学習の輪—学び合いの協同教育入門 二瓶社
静岡大学附属特別支援学校編著:かかわる力・調整する力(2013) ジアース教育新社

<引用文献>

- 神尾陽子(2008):自閉症への多面的アプローチ—発達というダイナミックな視点から—特集自閉症とこころのそだち. 滝川一廣・小林隆児・杉山登志郎・青木省三(編).そだちの科学 (p.p.10-14), 11. 日本評論社
吉田武大(2011):アメリカにおけるバリエーブルルーブリックの動向 関西国際大学教育総合研究所研究叢書4号 三省堂「大辞林 第二版」