

小学校通常学級における広汎性発達障害児と学級児童とのかかわり行動を促す授業作り  
—道徳の時間及び社会科における協同学習の試みから—

兵庫教育大学大学院学校教育研究科  
特別支援教育コーディネーターコース  
M11121G  
福岡みどり

## I 問題と目的

2012年の文部科学省の調査により、通常学級には、6.5パーセント程度発達障害児が在籍している可能性があると示されている。発達障害のある子どもは、学習面や行動面、対人関係、コミュニケーションなどに困難を抱えているといわれている。そうした困難に対して、これまで発達障害児本人に対する個別指導が行われてきた。

しかし、児童が主として対人関係を築く場所である学校場面での般化が難しく（是枝・小谷，2006）、通級指導教室だけで当該児童に社会性の指導をしても、在籍学級でそれが徹底されていなければ生活場面での定着や般化は難しい（品川，2006）とされている。そうしたことから、学級全体に対する集団指導が取り組まれている。しかしながら、対象児本人への指導と比較して、学級単位の介入が有効である（太田，2012）とされているものの、般化を十分に検証した研究は少ない。

そこで、本研究では、児童間の適切なかかわり行動を促すために、研究Ⅰにおいて広汎性発達障害児の在籍する通常学級に対して、対人関係の改善をねらいとした道徳の授業を実施した。研究Ⅱにおいて、特別支援教育と協同学習の視点をふまえた社会科の授業を実施した。実施にあたっては、担任へのコンサルテーションを行い、学級の課題について共通理解のもと進めた。これらの取り組みにより、広汎性発達障害児と学級児童とのかかわり行動の変化、適切なかかわり行動の般化、維持に対する効果について検討することを本研究の目的とした。

## Ⅱ 研究Ⅰ

### 1. 方法

#### 1) 対象

(1) 対象児：A児

Y市立Z小学校3年生の通常学級に在籍するアスペルガー障害男児

(2) 学級児童：第3学年児童25名

日常的に乱暴な言葉遣い、強い指摘など級友と不適切なかかわり方が見られた。

#### 2) 手続き

(1) 実施期間：X年1月～X+1年3月

(2) 授業計画

自分の行動を客観的に振り返り、記述することで適切なかかわりを促すための道徳の授業を3回実施した。

### 2. 結果と考察

児童の授業の様子やワークシートの結果から、客観的に自分の行動を記述することは、おおむねできたと考えられた。

スキルの高い児童については授業中の発言、ワークシートの記述の定着のための取組の様子から結果から、学習した望ましいかかわり方について積極的に自分の日常の生活場面で実践していた様子が伺えた。

それに対して、日常的に級友との不適切なかかわり方が見られた配慮児童は、普段通りの行動を記述せずに望ましいかかわり方を記述していた者もいた。自分の不適切なかかわり方のありのままを客観的に記述することに対する困難があったと考えられた。級友との望ましいかかわり方を日常生活に般化させるには課題が残った。繰り返し

返し学習して定着を図るには、週に1時間の道徳の時間だけでは不十分であると考えられた。

これらのことから、般化を促すためには、自然な文脈の中で繰り返し学ぶことができる場面を多く設定していく必要があると考えられた。

配慮を要する児童についての効果がなかった原因として、目標設定、活動内容、支援方法など授業作りの工夫が不足していたことが考えられ、研究Ⅱで検討することとした。

### Ⅲ 研究Ⅱ

#### 1. 方法

##### 1) 対象

(1) 対象児：A児（研究Ⅰと同じ）

小学校4年生通常学級に在籍する

アスペルガー男児

(2) 学級児童：第4学年児童25名

単学級のため、研究Ⅰと同じ学級集団

##### 2) 手続き

(1) 実施期間：X+1年4月～7月

(2) 授業作りのコンサルテーション

特別支援教育の視点をふまえた全ての児童の参加を目指す授業作りの提案をした。

(3) 協同学習による社会科の授業の実施

5つの基本構成要素（Jhonsonら、2002）を参考に協同学習の視点をふまえた授業を考えた。「互恵的な協力関係」では全員で達成する目標を考え、児童の実態より少し高めの目標を担任と協議し設定した。「個人の役割責任」では課題の明確化、役割分担、協力場面の設定を考えた。「活発な相互交流」では班活動や全体交流の中で自分の考えを発表したり、予め良いかかわりのスキルを提示して、互いに励まし合えたりできるようにした。「社会的な技能の訓練」では効果的に話し合う社会スキルを児童の実態に応じて担任と検討し、毎回提示した。「グループの改善手続き」では自己評価と他者評価でセルフモニタリングできるよう考えた。

(4) 標的行動の定義

授業中の標的行動について、岩橋ら（2012）を

参考に児童の適切なかかわりと不適切なかかわりを定義した。適切なかかわりを「応援」「援助」「賞賛」とし、不適切なかかわりを「過剰な援助」「私語」「強い指摘」「暴言」とした。

#### 3) 評価

アンケート、行動観察、ワークシートを実施した。定義した適切なかかわり、不適切なかかわりの生起回数の比較をした。

### 2. 結果と考察

介入前は不適切なかかわりの生起回数が安定して多く、逆に適切なかかわりは安定して少ない傾向にあった。介入Ⅰ期・Ⅱ期では介入前と比較して不適切なかかわりは減少傾向にあり、逆に適切なかかわりは増加傾向にあった。また、社会科以外の場面で、A児と学級児童間に適切なかかわり行動が見られた。

### Ⅳ 総合考察

学級児童間のかかわり行動の変容から、一連の取り組みが児童の適切な相互作用を促すことに一定の効果をもたらしたと考えられた。

研究Ⅰの学級の相互作用上の課題を改善するための道徳の時間の取り組みから、研究Ⅱの協同学習の試みにつなげたことが、より児童たちの適切な相互作用を促したと考えられる。また、特別支援教育の視点をふまえた全ての児童がわかる学習課題、活動内容、支援方法などを工夫した授業作りが配慮児童に有効に作用したと考えられた。

しかし、介入直後に増加した適切なかかわり行動についての般化、維持については、継続した観察による確認が必要である。また、社会科以外の授業場面でも現行のカリキュラムに協同による授業を組み入れ、相互作用を促す機会を多く設定していくことが望まれる。教科学習で取り組む以上は、学習効果についてどうであったかについてのさらなる検証が必要である。

主任指導教員 宇野宏幸

指導教員 岡村章司