

平成 20 年度
京都教育大学修士論文

教授 - 学習過程におけるアスペルガー症候群児の
活動の切り替え

指導教員 京都教育大学発達障害学科
田中 道治

京都教育大学大学院 教育学研究科
障害児教育専攻障害児教育専修
075036 山内 聡子

要 旨

授業中、児童は「書き取り」「発表」「静聴」など、様々な学習活動に取り組んでおり、それぞれの学習活動の切り替わる起点には、児童自身が場の空気や授業の流れを読むことや、教師からの言語的・非言語的教授行動による指示や促しに関係している。他の人の感情や場の状況を察知することが困難なアスペルガー症候群児にとって、学習活動の切り替えには教師の教授行動が大きく関係していると考えられる。本研究では、授業の流れに合わせた学習活動の切り替わりのことを「学習活動の切り替え」と定義し、教授 - 学習過程における児童の「学習活動の切り替え」と教授行動との関連について検討することを目的とした。対象児は、通常学級に在籍するアスペルガー症候群の診断を受けた小学 2 年生女児であり、その障害特性から授業や活動の流れについていけずに取り残されてしまうことが多く見られた。

まず、研究 1 として対象児の「学習活動の切り替え」と教師の教授行動との関連を検討した。ビデオを用いて授業の様子を記録し、教授行動カテゴリーにもとづいて教師の教授行動を分類した。また、それぞれの教授行動に対する対象児の活動の切り替えの様子を 3 点法にて評価した。その結果、言語的教授行動においては「内容説明」「非指名発問」が、非言語的教授行動では「間合い」「身体動作」「視覚支援」が「学習活動の切り替え」に関連していることが分かり、A 児のスムーズな学習活動の切り替えに関係する教授行動が明らかになった。

次に、研究 1 の結果を受けて、研究 2 として教授行動の工夫・改善による A 児の授業中の活動の切り替え及びその変化について検討した。「指示・確認」「間合い」「視覚支援」を重点目標とし、担任教師と 1、2 週間に一回の割り合いで話し合いの場を持ち（全 4 回）、対象児のスムーズな学習活動の切り替えのための教授行動の工夫について検討・実行した。その結果、担任教師の教授行動の出現率に変化が見られ、A 児の学習の実行機能の中で各教授行動の果たす役割について考察された。同時に、A 児が自分の世界に強く入り込んでしまっているときには、学習の実行機能に対しての影響力や教授行動の工夫の効果も発揮されないということも分かり、今後の課題として A 児の自我の発達や内面についても踏み込んだ教授行動の検討が挙げられた。

目 次

序 論

第 1 章 教授行動と発達障害児の活動の切り替え

第 1 節：問題の所在	1
第 2 節：通常の学級における特別支援教育の現状と課題	4
第 3 節：授業過程における教師と児童とのコミュニケーション	6
第 4 節：本研究の目的	9

本 論

第 2 章 研究 1

第 1 節 目的	10
第 2 節 方法	10
(1) 対象	10
(2) 対象授業	14
(3) 教授行動カテゴリー	14
(4) 手続き	16
(5) 期間	16
(6) 結果の処理法	16
第 3 節 結果及び考察	17

第 3 章 研究 2

第 1 節 目的	21
第 2 節 方法	21
(1) 対象	21
(2) 対象授業	21
(3) 教授行動カテゴリー	21
(4) 手続き	21
(5) 期間	21
(6) 結果の処理法	22

第3節 結果及び考察	23
(1) 実践期の流れについて	23
(2) 観察期と実践期との比較	24
(3) エピソードを交えた結果の検討	28
第4章 総合考察	
1 教師の教授行動の特性について	46
2 アスペルガー症候群児の学習活動の切り替えの特性について	48
3 学習活動の切り替えと教授行動の関連について	50
結 論	
第5章 結論	
第1節 結論	52
第2節 今後の課題	53
参考文献	54
謝辞	56
資料	

序 論

第1章 教授行動と発達障害児の活動の切り替え

第1節 問題の所在

平成18年に学校教育法施行規則の一部が改正され、平成19年4月より特殊教育は特別支援教育としてスタートを切った。この転換の流れには様々な出来事に関係しているが、その先駆けの一つとして2001（平成13）年に出された「21世紀の特殊教育の在り方（最終報告）」があげられる。この報告では、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応を積極的に行うことの必要性が提言され、文部科学省はこの年の春より、旧来の「特殊教育」という呼称に代えて「特別支援教育」という呼称を使用している。またこの報告の中で、今後の自閉症とその周辺の発達障害のある児童生徒への教育に関する制度改革について次の二つの内容が示されている。一つ目は、知的障害を伴う自閉症児の場合、知的障害のみを有する児童生徒とは異なる教育的対応が必要であることが述べられ、どのような対応が適切であるかについての研究の実施を国に求めているということである。二つ目は、通常の学級に在籍する学習障害（LD）児、注意欠陥／多動性障害児（ADHD）、高機能自閉症児の実態把握を目的とした全国調査を行うことの必要性について述べられているということである。

これらの提言を受けて、文部科学省は特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議を設置し、制度改革の検討を開始した。また、2002（平成14）年には「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」が実施され、知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で困難さを持つ児童生徒の割合が6.3%（約68万人）であることが明らかにされた。つまり、我が国において通常の学級に在籍する児童生徒の約6%が発達障害をもつ、あるいはその疑いがあることが示唆されたということである。この結果を受けて、LD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒に対して、「通級による指導」のサービスを拡大して教育の弾力化を図ろうとする考えが広がることになった。

文部科学省は2003（平成15）年に「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」をまとめた。その中で、特別支援教育を「従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会

参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。」と定義した。このような文部科学省の動きを受けて、2005（平成 17）年に中央教育審議会の「特別支援教育を推進する制度の在り方について（答申）」において、小・中学校における制度の見直しが提言された。この中では通級による指導の見直しについて述べられており、①対象となる児童生徒の障害種別について弾力化すること、②指導時間の制限を緩和すること、③担当教員の専門性を向上させることの 3 点が指摘されている。この流れを受けて、2006（平成 18）年 3 月 31 日に学校教育法施行規則の一部が改正され、LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒が新たに通級による指導の対象となり、通常の学級に在籍する自閉症児へのよりきめ細やかな支援が期待されるようになった。平成 18 年 5 月の文部科学省の調査によれば、通級による指導を受けている自閉症児は、小・中学校合わせて 3,912 人である。これは、通級指導の対象となっている障害種の中で 2 番目に多い人数であり、通常の学級の中でアスペルガー症候群を含む多くの自閉症児が授業を受けていることを表している。

また、特別支援教育を円滑に進めていくために、2003（平成 15）年度からは、LD、ADHD、高機能自閉症等を含めた総合的な支援体制を置く「特別支援教育推進体制モデル事業」が全都道府県で開始された。これにより、LD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒について、支援教育に関心を持つ教師や関係者が増加したと考えられる。大阪府を例に挙げてみると、府内を 7 つのブロックに分け、各ブロックの 1～2 市をモデル地域として専門家チームの設置、特別支援コーディネーターの研修、巡回相談事業への支援、校内支援システムの検討などの事業が展開されている。このように、LD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒への支援体制の整備が充実している地域がある一方、このような支援体制の整備推進地域がほとんど見られない地域もあることも報告されている。これは、各都道府県教育委員会によって対応に違いが生じていることを示している。

近年、アスペルガー症候群など発達障害児に対する実践研究報告は多くあげられており、学校教員にとってアスペルガー症候群児への具体的な対応策の情報が多く手に入るようになった。授業中の具体的な指導方法については、行動手順の図示や強調文字の使用、教科書の重要な部分にアンダーラインをひくことなどがあげられ

る。また、本人の自己肯定感や学級集団の育成、教師同士や専門家と連携することの重要さも述べられてきている。これらの具体的な指導方法の実践具合も、制度同様にそれぞれの地域、学校別に充実具合には偏りがあるのが現状である。このように、教育現場を取り巻く特別支援教育の制度や教育方法の充実具合は様々である。制度が充実した中での特別支援教育、制度があまり充実していない中での可能な限りの特別支援教育、それぞれの状況下での実践を重ねていき、特別支援教育の新たな可能性を模索していく姿勢が重要である。

第2節 通常の学級における特別支援教育の現状と課題

特別支援教育の理念については第1節で述べたが、実際の学校現場ではどのように特別支援教育が展開されているのであろうか。

緒方・大城（1995）は、特別支援学級が未設置である小学校において、学級を担任せずに特別な教育的ニーズのある児童の指導を主に担当する援助担当教員を2～4名配置し、学級外の個別指導と小集団活動、学級内の個別的対応（学級担任とのチーム・ティーチング）の3種の指導形態での特別な教育的ニーズのある児童の援助について報告している。この中では、①子どもだけでなく担任教師も援助を必要としているということ、②必要な援助を行うためには加配教員が必要であるということ、③十分な準備があれば、子どもの発達状態に合わせて授業に参加させることができることの3点が明らかにされた。①の教師側のニーズとは、教材作りの要員や体育などの動きのある授業の中での「人手」としてだけではなく、担任教師が悩んだ時に相談にのったり情報を集めたりすることができるという面からも必要ということであり、特別な教育的ニーズのある児童に対応していくときには複数の教師がいたほうが良い場合があるという事実が明らかになった。

関戸（2000）は通常の学級に在籍する自閉傾向のある小学校5年生の男児に対して①対象児への個別的な支援、②学級担任へのコンサルテーション、③全校教師の対象児に対する理解の促進、④学級の他の児童の対象児に対する理解の促進という4つの観点から支援を行っている。この結果、対象児の学習態度の形成や他の児童と対象児との肯定的な関わりの構成が可能になったことを報告し、特別な教育的支援を必要とする児童生徒を担当など一部の教師が抱え込むのではなく、全教師が組織として一体となって取り組むことが可能な学校内支援体制の構築が必要であると述べている。

畠中・小野瀬（2007）は、発達障害をもつ児童生徒の指導を行っている教師の援助ニーズについて調査している。そこでは、学習指導についての悩みとして「クラス指導（一斉指導）」、学習指導以外の悩みとして「保護者対応」や「本人の対人関係・コミュニケーション」、その他の悩みとして「支援保障」「教育組織」が大きな部分を占めることが明らかになっている。このように、担任教師には学習指導に関する悩みや児童・生徒の対人関係に関する悩み、さらには現在の教育制度に対する

悩みなど多用な援助ニーズが存在する。緒方・大城（1995）は、そのような現状の中で、学級担任も彼らを何とかしたいという思いをもちながらもかなわず、一人で悩んでいるのが実態であると述べている。

このように、一部の学校や地域においてはさまざまな取り組みが実施されている。一方、発達障害児の在籍する通常の学級への補助教員の介入や校内支援体制の構築の必要性は常に述べられてきているものの、通常の学級において特別な教育的ニーズのある児童生徒に対して十分な支援がなされていないのが現状であろう（関戸，2007）。また、多忙な学校現場においては教師同士のコミュニケーションの確保が難しく、親密な協力関係を高めることは容易なことではない。特別な教育的支援を必要とする児童に対して適切な支援を実施するための条件を整備することは、多様な課題を抱える学校現場において必ずしも容易なことではないが、そのような状況の中でのできうる限りの対応が求められているのである。

第3節 授業過程における教師と児童とのコミュニケーション

秋田（1997）が、「言語は授業の場において教え学ぶための主要なコミュニケーションの手段である」と述べているように、「授業」は、教師と児童とのコミュニケーションのやり取り場面と表現できる。また、近年学校現場では学習者中心型の問題解決学習が主流になり、授業は教師と子どものコミュニケーション場面だけでなく、子ども同士のコミュニケーション場面という側面も持っている。授業の中で、子どもは教師からの教授を受けるだけでなく、子ども同士で互いに教え合って主体的に授業に関わっていくのである。黒田（2008）は、子ども同士の関わりがうまくとれない子どもの授業中の発話分析を行い、授業を重ねる中での対象児の関わり方の変化を通して子どもの他者への関わり方を調整する過程について研究している。それによると、対象児は初期の授業においては教師と関わりを持つことを求めて自分の意見を主張することが多く見られた。他の子どもに対しては注意をしたり指示を出したりと、自分の意見を一方的に主張するような働きかけをしており、また周囲もそれを受け入れることが多かった。それが授業を重ねるにつれて、始めは受け入れられていた対象児の発話が拒否されるようになり、対象児は個人に対して自らの主張を行うのではなく、子どもがやりとりしている集団に介入して自分の意見を主張するように変化していった。このように、子どもは自分の意見を主張するだけではなく、それが他者にどのように受け入れられるのかも視野に入れながら他者と関ろうとしており、授業の中で立場を調整しながら授業に参加しているのである。

教室におけるコミュニケーションは言語的コミュニケーションと非言語的コミュニケーションに大別される。大河原（1983）は、非言語的コミュニケーションと言語的コミュニケーションは互いに密接に関係し合っており、両方のコミュニケーション過程を把握することで授業過程の全体を把握できるとして授業場面の教師・生徒間の交互作用モデルを示している。また、非言語的コミュニケーションの中でも特に「身体動作（手や目の動きなど）」に着目し、教師の言語行動に伴う身体動作が児童・生徒の学習効果を高めていることを実験的に明らかにした。従来、授業場面において教師の身体動作が児童・生徒の学習に何らかの影響を及ぼしているであろうことは経験的に認められていたが、実証的な立場からこれを検証したのは大河原が初めてであろう。また、大河原は言語行動と非言語行動の関連について述べてい

る。その中では、「準言語（声の高さやスピード）」や「間合い（生徒が情報処理に要する時間）」を言語行動と非言語行動の中間として位置づけており、「身体動作（目の動きやうなづき）」を言葉に代わって肯定的・否定的フィードバックを子どもに伝えるものと述べている。このように、非言語行動は言語行動と密接に関り合いながら児童・生徒の学習効果に影響を与えている。このことは、視点を変えれば授業中における特別な教育的ニーズを持つ児童への援助を行う場合にも、非言語コミュニケーションだけでなく言語コミュニケーションの質や機能について配慮すべきことを示唆しているのではないだろうか。

アスペルガー症候群は、自閉症における3つの行動特徴であるWingの3つ組（社会性の障害、コミュニケーションの障害、想像力の障害およびそれに基づく行動の障害）のうち、コミュニケーションの障害が軽微なグループである。近年、アスペルガー症候群の子どもについては社会的な認知が進んできている。知的発達に支障はないものの、他者の感情や意図の読み取りが困難なため、友達付き合いに支障を来している子ども、という認識が一般的であろう。自閉症スペクトラムの児童生徒は、相手の気持ちや周囲の環境が理解しにくく、指示が入りにくいと言われている。この背景には、人や物への「接近一回避判断の特異性」が存在するとしている説もある（東條，2003）。これは、安心感や接触行動を惹起する「接近判断」と、恐怖感や逃避行動、攻撃行動を惹起する「回避行動」が、扁桃体の機能異常によって引き起こされるとしている説であり、この結果、人や物への関心の障害が生じてくるのではないかと考えられている。このような障害特性により、アスペルガー症候群児は授業中であっても自分の好きな活動が続けてしまったり、興味のある活動が続けることで授業進行についていくことが困難になり、授業から取り残されてしまうといったことも起きてしまうのではないだろうか。

黒田（2008）も述べているように、児童は授業の中で様々に立場を調整しながら授業に参加している。大谷（2007）は、青年期の友人関係を捉えるための観点として、これまで述べられてきた「広さ」と「深さ」の2次元では整理することのできない「状況に応じた切り替え（状況に応じて関係対象や自己のあり方を切り替えること）」という新しい観点を見出した。また、心理的ストレス反応と友人関係の関連を捉える枠組みとしては2次元にせよ3次元にせよ大まか過ぎると述べ、友人関係の構造を再検討する必要があると述べている。日常生活の多くを学校で過ごす学齢

期の児童にとって、授業中の対人関係やコミュニケーションは重要な位置を占めており、授業場面での状況に応じた切り替えという観点からの検討も必要である。

授業中の児童の活動に焦点を当ててみると、児童は教師の発言や板書などに従って自身のノートやプリントに言葉を書き込んでいく「書き取り」や、自分の意見を述べる「発表」、逆に他の児童の意見を聞く「静聴」など、一つの授業の中で様々な学習活動に取り組んでいる。これらの学習活動を状況に応じて切り替えるための要因としては、教師の直接的・間接的な指示であったり、児童自身が「場の空気を読む」ことなどがあげられる。本研究では、このような学習活動の状況に合わせた切り替わりのことを「学習活動の切り替え」と定義する。

通常の学級の中で、アスペルガー症候群の子どもが学習していく上で、その障害特性上この「学習活動の切り替え」の問題が大きいのではないだろうか。そしてこの「学習活動の切り替え」をスムーズに行わせる教師の教授行動の工夫が求められおり、今後、授業研究の中で、教授行動と学習活動の切り替えの検討が必要だと考えられる。また、児童が主体的に授業に取り組むためには児童自身の自己認知の様相も大きく関係している。特に、周囲の状況に合わせた活動が苦手なアスペルガー症候群児にとって、授業中の自己の活動を決定づけるのは自らの欲求によるところが大きい。その授業に参加したい、と思えるようになるためには、根本に「自分はこの授業でもうまくできる」という自己肯定感の存在が必要不可欠である。教授行動の研究においても、児童の自己理解に関わるような教授行動の研究を行うことも重要である。

第4節：本研究の目的

本研究ではアスペルガー症候群児を対象に、教授 - 学習過程における児童の様々な学習活動とその切り替えに着目し、授業中の教師の教授行動とそれに伴う児童の活動の切り替えとの関連について検討することを目的とする。

本 論

第 2 章 研究 1

第 1 節 目的

学習活動の切り替えと教授行動との関連性があるか予備的に検討し、教授行動を変化させるための手がかりを得る。

第 2 節 方法

(1) 対象児

A 児（平成 12 年 6 月 19 日生 女児 アスペルガー症候群）

< 学校での様子 >

① 授業場面

発表することや話し合いなど、能動的な活動に対しては大変意欲的であるが、教師の説明や他の児童の発表を聞くなどの受動的な活動に対して長時間集中することが困難である。絵を描くことが好きであり、授業中も教科書やプリントの余白に絵を描いている。本人の心の安定の役割を果たしていると考えられるが、しばしば集中しすぎることによって授業の流れから外れてしまうことがある。学習内容への理解力は高く、学習面についての遅れはあまり見られない。

② 休み時間

外で友達とドッジボールや虫取りをしたり、教室の中で本を読んだり絵を描いたりするなど、その日の自分の気分に合わせて過ごしているようである。1 年生時は特定の児童と一緒にいることが多かったが、2 年生の中ごろからはいろいろな友達と係わって遊ぶようになってきている。

<知能特性>

WISC - IIIの結果、図 1 にプロフィールを示す。言語性 IQ119、動作性 IQ93、全検査 IQ107 であり、全体的には年齢相応の知的水準であるが、PIQ と VIQ との差が 26 あり、A 児の発達のアンバランスな状況が伺える。群指数は、言語理解 121、知覚統合 97、注意記憶 103、処理速度 89 であり、物と物との関係を捉えたり、情報処理のために記憶することは得意であるが情報処理のためのスピードが遅く、時間制限下での活動量の乏しさが伺える。動作性の下位検査の中では、特に「符号 (SS : 7)」と「組合 (SS : 5)」の評価点が低く、動作や学習活動の切り替えによって効率的に作業を進めることの困難さが伺える。

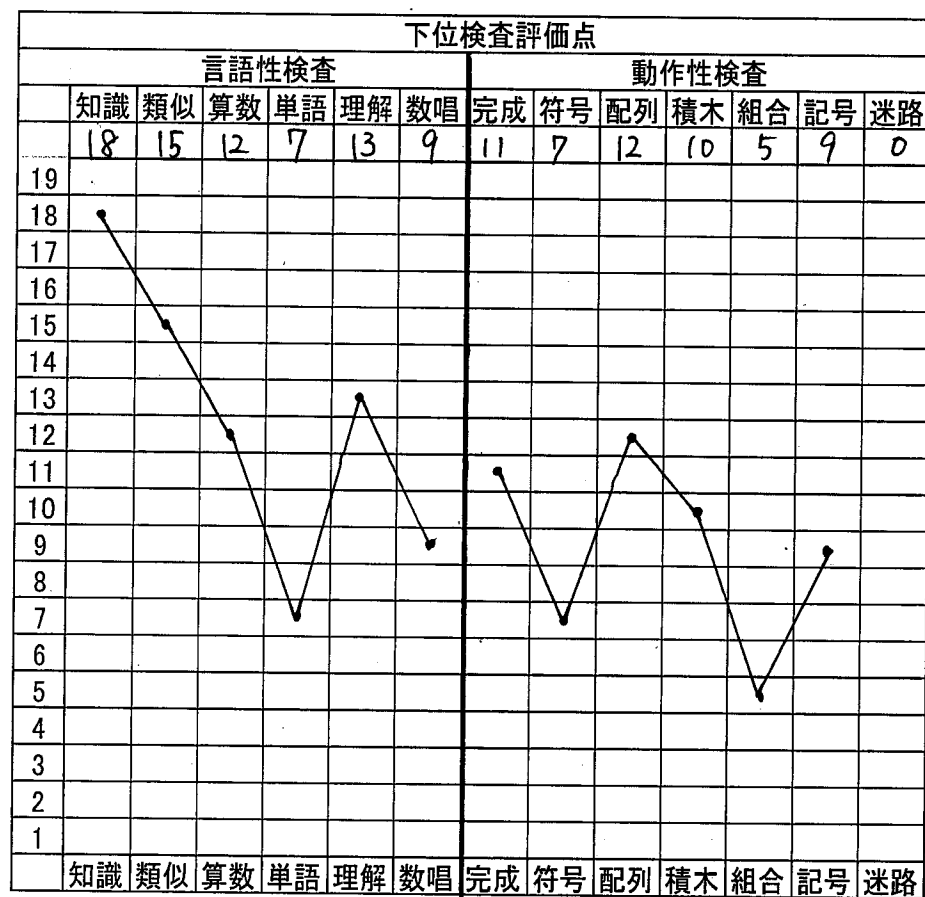


図 1 A 児における WISC - III 下位検査評価点のプロフィール

<自己概念の発達>

前田（1997）を参考に筆者がアンケートを作成し、対象児の所属する学級の全児童を対象に実施して結果を比較する。本児の所属するクラスには 36 名（男子 18 名、女子 18 名）の児童が所属しており、アンケートの有効回答数は 29 名（男子 15 名、女子 14 名）であった。表 1 に結果を表わし、その結果を図 1 にプロットする。表 1 中で、「男子（SD）」は A 児の所属するクラスの男子の平均点と SD、「女子（SD）」は A 児の所属するクラスの女子の平均点と SD、「クラス全体（SD）」は A 児の所属するクラス全体の平均点と SD、「A 児」は A 児の得点と SD を表わしている。

表 1 と図 1 より、A 児は全体的にクラス平均よりも低い得点であり、クラス全体と比較すると平均から $-1SD$ 程度の差がある。特に、「社会的受容」「全体的自己価値」では差が大きく、A 児は周囲に受け入れられていないという感じを強く受けているのだと考えられる。また、前田（1997）は、総じて「運動能力」では男子の方が、「学業能力」「行動」では女子のほうが高い得点であると報告しており、対象児の所属するクラスにおいても同様の傾向が見られる。A 児は「行動」に関しては男子よりも低い得点をつけており、A 児の自己概念の特徴と言える。

表 1 自己概念測定結果

	男子(SD)	女子(SD)	クラス全体(SD)	A児
学業能力	15.87(3.38)	16.43(4.14)	16.14(3.78)	14
社会的受容	17.67(2.41)	18.79(2.70)	18.21(2.62)	14
運動能力	18.20(3.21)	17.07(3.90)	17.66(3.60)	14
身体の外見	16.20(2.76)	16.64(3.68)	16.41(3.24)	15
行動	14.40(3.09)	15.86(3.44)	15.10(3.35)	13
全体的自己価値	17.80(2.45)	18.21(4.49)	17.79(3.47)	14

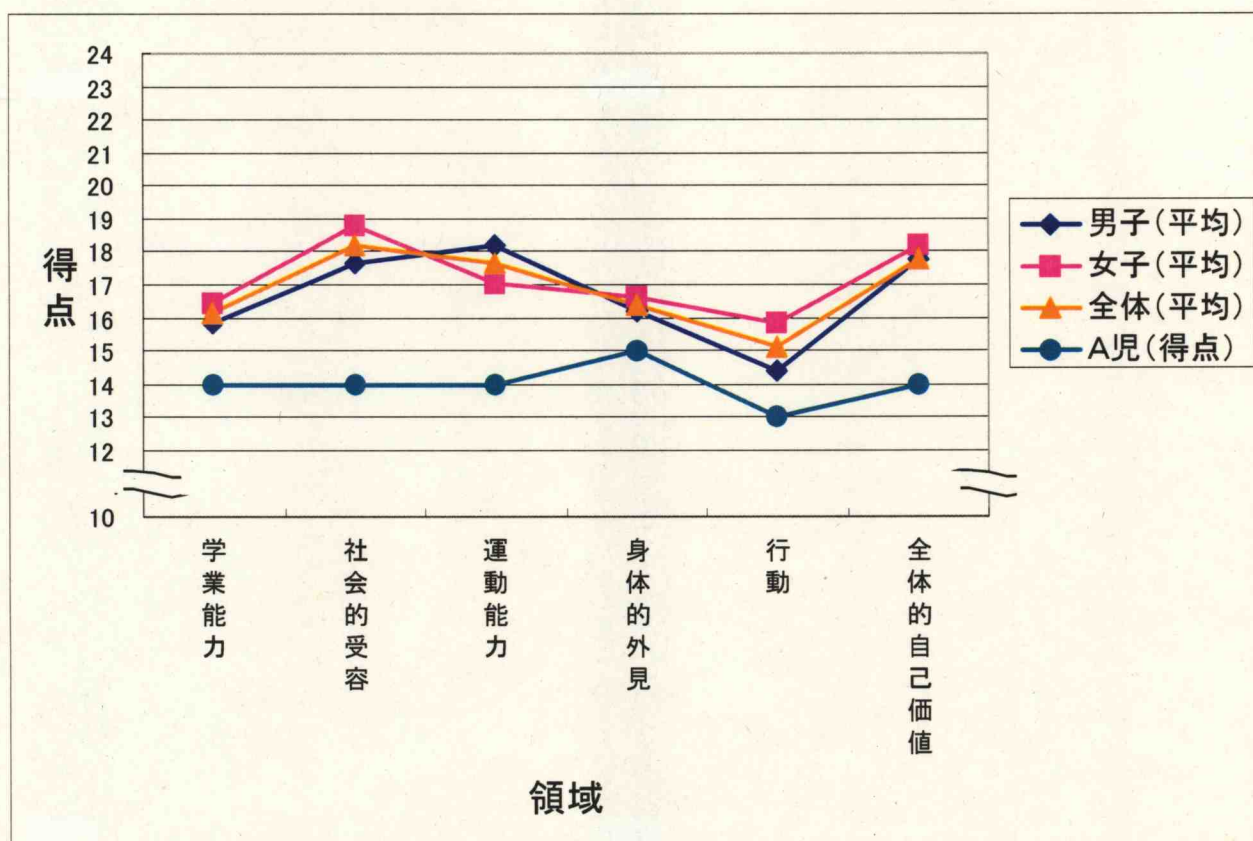


図 2 自己概念測定結果

(2) 対象授業

対象授業は、授業の特性を考慮して次の2つの授業を対象とし、全て担任教師による授業とする。

- ・「国語」：教科書やプリントを活用して行う授業であり、授業中の児童の活動について、児童自身、ある程度予測が立つ授業。
- ・「学活」：「国語」や「算数」として時間割には記載されているが、その時々に応じた学活としての要素を含んだ授業。一つの活動が終了した後に何をするかの予測が難しく、児童の活動について予測を立てることが困難な授業。

(3) 教授行動カテゴリー

本研究では、教師の教授行動を分類するために教授行動カテゴリーを使用する。行動カテゴリーは、岸・野嶋（2006）を参考に筆者が作成した。教授行動を言語的教授行動と非言語的教授行動に大別し、合わせて14の下位カテゴリーから成っている（表2）。

表 2 教師の教授行動カテゴリー

言語的教授行動	内容説明	学習内容についての説明や意見、講義のこと (例) : 「タンポポは綿毛を飛ばします。」
	予定説明	授業の流れについての説明のこと。 (例) : 「まず音読をして、それからプリントを書きます。」
	指名発問	学習内容等についての児童への個別的な問いかけ (例) : 「〇〇さんはどう思う？」
	非指名発問	学習内容等についての全体への問いかけ (例) : 「(みんな、) 〇〇って、どういうことかな？」
	指示・確認	児童への指示・促し・確認など (例) : 「ノートを出してください」「準備はいいかな？」
	復唱	児童の発言を繰り返すこと(児童への同意を暗に示すことや、他の児童を注目させる手段として使用する場合も含む)
	応答	児童からの問いかけに対しての応答
	指名注意	児童の発言・行動に対して指名をして注意・修正すること (例) : 「〇〇くん、ちゃんと座りなさい」
	非指名注意	児童の発言・行動に対して、指名をせずに注意・修正すること (例) : 「今は何をやる時間なのか、考えなさい」
	雑談	授業内容と関係の無い話題を話すこと
非言語的教授行動	準言語	声の高さ、スピード、区切りのこと
	間合い	児童が情報処理に要する時間を与えること。また授業のリズムを崩すこと
	身体動作	目の動き、うなずき、指や手の動きなどのこと
	視覚支援	児童への説明に用いる「言語」以外の事物のこと。具体物や図・表など

(4) 手続き

対象授業各 3 時間中の教師と児童の様子を VTR を中心に記録・評価する。授業開始から 10 分間を分析対象とし、授業中の教師の教授行動を行動カテゴリーをもとに分類する。また、それぞれに対する A 児の反応を「3: すぐに反応して活動を切り替えることができる」「2: 少し間をおいて活動を切り替えることができる、もしくはすぐに切り替えることができるがすぐに中断されてしまう」「1: 全く反応せず学習活動の切り替えが行われな、もしくは担任教師の介入がある」の 3 点法で評価する。VTR は、1 つの授業につき筆者が時間をあけて 2 回検証し、1 回目と 2 回目の一致率は 80% 以上であった。一致率が 80% に達しなかった場合は、80% に達するまで繰り返し検証した。

(5) 期間

2008 年 6 月～7 月

この期間を「観察期」とする。

(6) 結果の処理法

分類した教師の教授行動について、カイ二乗検定を用いて教師の教授行動の特徴を調べる。また、3 点法により評価した児童の学習活動の切り替えについては、各教授行動中に占める 3 つの反応の割合を見ることによって、本児の学習活動の切り替えに対するそれぞれの教授行動の与える影響について考察した。

第3節 結果及び考察

(1) 担任教師の教授行動の特徴について

表3に研究1の結果を示す。表中の「割合」は、「学活」と「国語」の各授業中の全教授行動中に占めるそれぞれの教授行動の割合を表しており、「3」「2」「1」は各教授行動中におけるA児の反応別の割合を表している。

表3 教授行動と児童の活動の切り替えの出現率(観察期)

	観察期	国語				学活			
		割合	3	2	1	割合	3	2	1
言語的教授行動	内容説明	18%	50%	8%	42%	33%	59%	0%	41%
	予定説明	11%	33%	17%	50%	6%	100%	0%	0%
	指名発問	5%	100%	0%	0%	4%	50%	0%	50%
	非指名発問	34%	64%	8%	27%	35%	92%	3%	6%
	指示・確認	20%	17%	42%	42%	17%	100%	0%	0%
	復唱	0%	—	—	—	0%	—	—	—
	応答	0%	—	—	—	0%	—	—	—
	指名注意	4%	100%	0%	0%	3%	50%	50%	0%
	非指名注意	2%	0%	100%	0%	3%	0%	0%	100%
	雑談	5%	50%	0%	50%	0%	—	—	—
非言語的教授行動	準言語	0%	—	—	—	2%	100%	0%	0%
	間合い	10%	100%	0%	0%	15%	100%	0%	0%
	身体動作	55%	100%	0%	0%	17%	100%	0%	0%
	視覚支援	36%	50%	0%	50%	33%	93%	0%	7%

※注 3：すぐに反応して活動を切り替えることができる。

2：少し間をおいて活動を切り替えることができる、もしくはすぐに切り替えることができるがすぐに中断されてしまう。

1：全く反応せず学習活動の切り替えが行われない、もしくは担任教師の介入がある。

教授行動をもとに分類した結果を、授業別、教授行動別にカイ二乗検定を行った。その結果、「学活一言語的教授行動」($\chi^2 = 64.43$, $df=9$, $p<.001$)「学活－非言語的教授行動」($\chi^2 = 20.65$, $df=3$, $p<.001$)「国語一言語的教授行動」($\chi^2 = 51.91$, $df=9$, $p<.001$)において有意であった。また、「国語－非言語的教授行動」($\chi^2 = 5.36$, $df=3$, $p>.05$)においても有意な傾向が見られ、担任教師の教授行動には特徴があることが分かった。

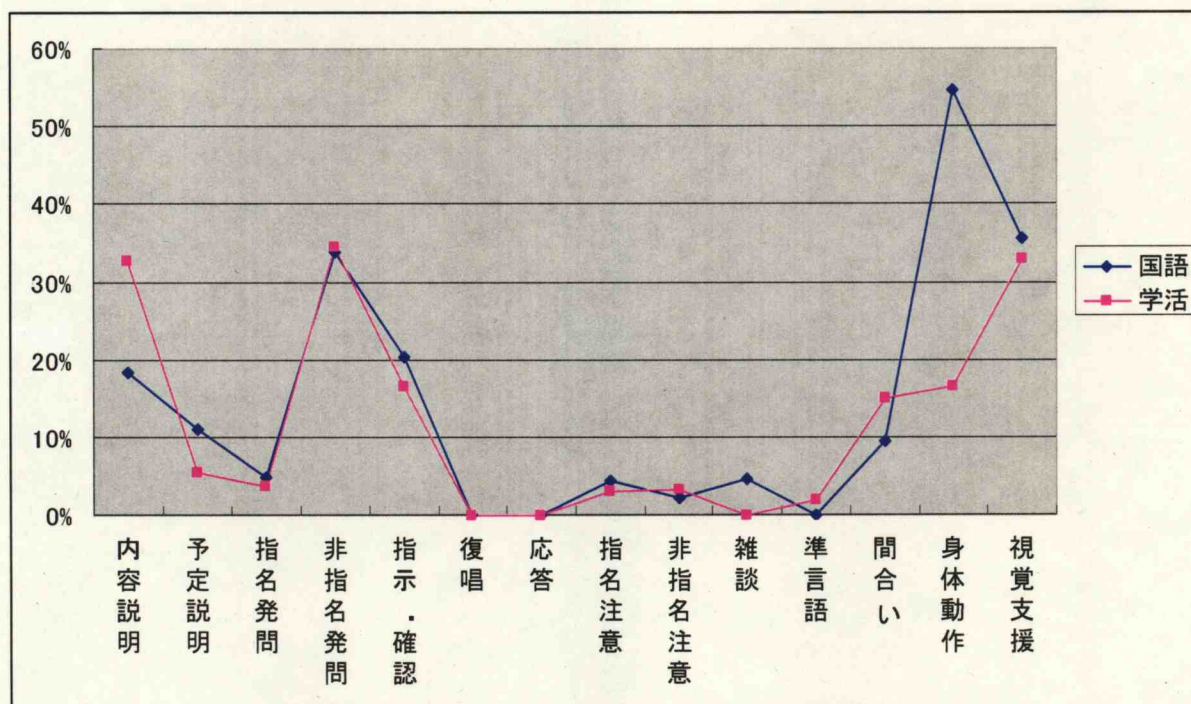


図 3 各教授行動の出現率（観察期）

図 3 は、全教授行動中に占めるそれぞれの教授行動の出現率を表している。図 3 より、担任教師の教授行動は、言語的教授行動では「内容説明」「非指名発問」「指示・確認」が、非言語的教授行動では「間合い」「視覚支援」が主成分であることが特徴であると言える。また、国語と学活の授業間に教授行動の変化があまり見られず、担任教師は授業特性に左右されずに授業を行っていると言える。

(2) 教授行動と A 児の学習活動の切り替えについて

図 4、5 は各教授行動における A 児の反応の様子を授業別に表している。

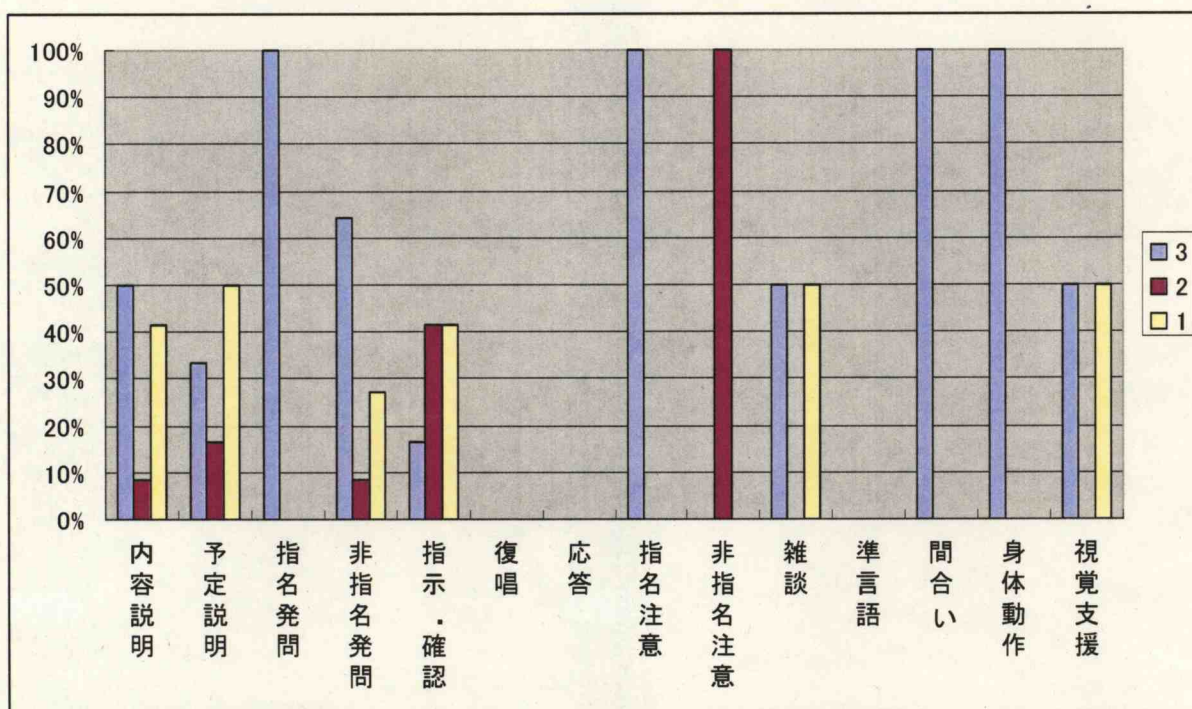


図 4 各教授行動における A 児の反応の割合 (国語)

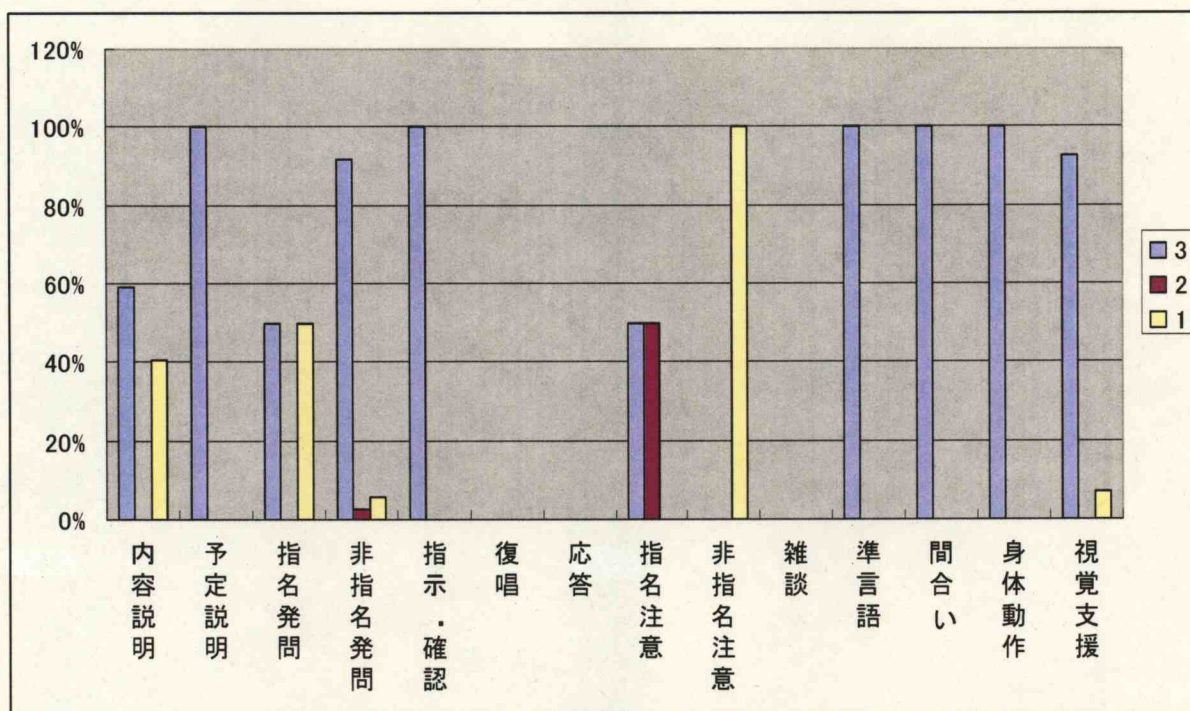


図 5 各教授行動における A 児の反応の割合 (学活)

図 4 と図 5 より、それぞれの教授行動を受けて A 児は自発的に学習活動の切り替えを行っていることが分かる。

【国語】

図 4 に見られるように、言語的教授行動では、「指名発問」「非指名発問」「指名注意」において、3 の反応が多く見られ、A 児の自発的な学習活動の切り替えに関係していると考えられる。逆に、「指示・確認」においては 3 の反応が最も少なく、「指示・確認」は A 児の自発的な学習活動の切り替えがあまり行われていないと考えられる。非言語的教授行動では、「間合い」「身体動作」「視覚支援」が A 児の自発的な学習活動の切り替えに関係していると考えられる。

【学活】

図 5 に見られるように、言語的教授行動では、出現した教授行動のすべてが A 児の自発的な学習活動の切り替えに関係していると考えられる。特に、「予定説明」「非指名発問」「指示・確認」が A 児の自発的な学習活動の切り替えに強く関係していると考えられる。非言語的教授行動では、すべての項目において A 児の自発的な学習活動の切り替えに関係していると考えられる。また、「視覚支援」においては、「視覚支援」を伴う「内容説明」に対しては反応が良いが、「内容説明」のみでは学習活動の切り替えがうまくいかなくなる様子が観察された。

国語と学活を総合して見ると、A 児の自発的な学習活動の切り替えには、言語的教授行動においては「内容説明」「非指名発問」が、非言語的教授行動では「間合い」「身体動作」「視覚支援」が関連していると考えられる。

第 3 章 研究 2

第 1 節 目的

研究 1 で明らかになった教師の教授行動と児童の学習活動の切り替えとの関係性を踏まえて、教授行動の工夫・改善による A 児の授業中の学習活動の切り替えの様子の変化について検討する。

第 2 節 方法

(1) 対象児

研究 1 にて対象とした A 児。

(2) 対象授業

研究 1 と同様。

(3) 教授行動カテゴリー

研究 1 と同様。

(4) 手続き

対象授業中の教師と児童の様子を VTR を中心に記録・評価し、児童の学習活動の切り替え場面での教師の教授行動と児童の学習活動の切り替え状況の関係性を考察する。その結果について 1～2 週間に 1 度担任教師との話し合いの場を持ち、A 児の授業中の様子や次回以降の授業における教授行動に関する方針を決定して実践する。

(5) 期間

2008 年 10 月～11 月

この期間を「実践期」とする。

(6) 結果の処理法

授業開始から 10 分間を分析対象とし、授業中の教師の教授行動と A 児の学習活動の切り替えの様子を研究 1 と同様の方法で評価、分類する。

教師の教授行動については、研究 1 と研究 2 における出現率の変化の様子を授業別にカイ二乗検定を用いて比較・検討する。

A 児の学習活動の切り替えについては、3 点法であった評価のうち「3」と「2」を合わせ、大きく「活動を切り替えることができた（有反応）」と「活動を切り替えることが出来なかった、もしくは教師の介入があった（無反応）」の 2 つに分け、研究 1 と研究 2 を比較してその変化について検討する。

第3節 結果及び考察

(1) 実践期の流れについて

実践期では、筆者がまとめた結果を担任教師と検討し、A児の学習活動の切り替えを円滑に行うために教授行動について話し合いを持ちながら進めた。よって、図6に話し合いの内容と児童の様子の変化について流れを示す。

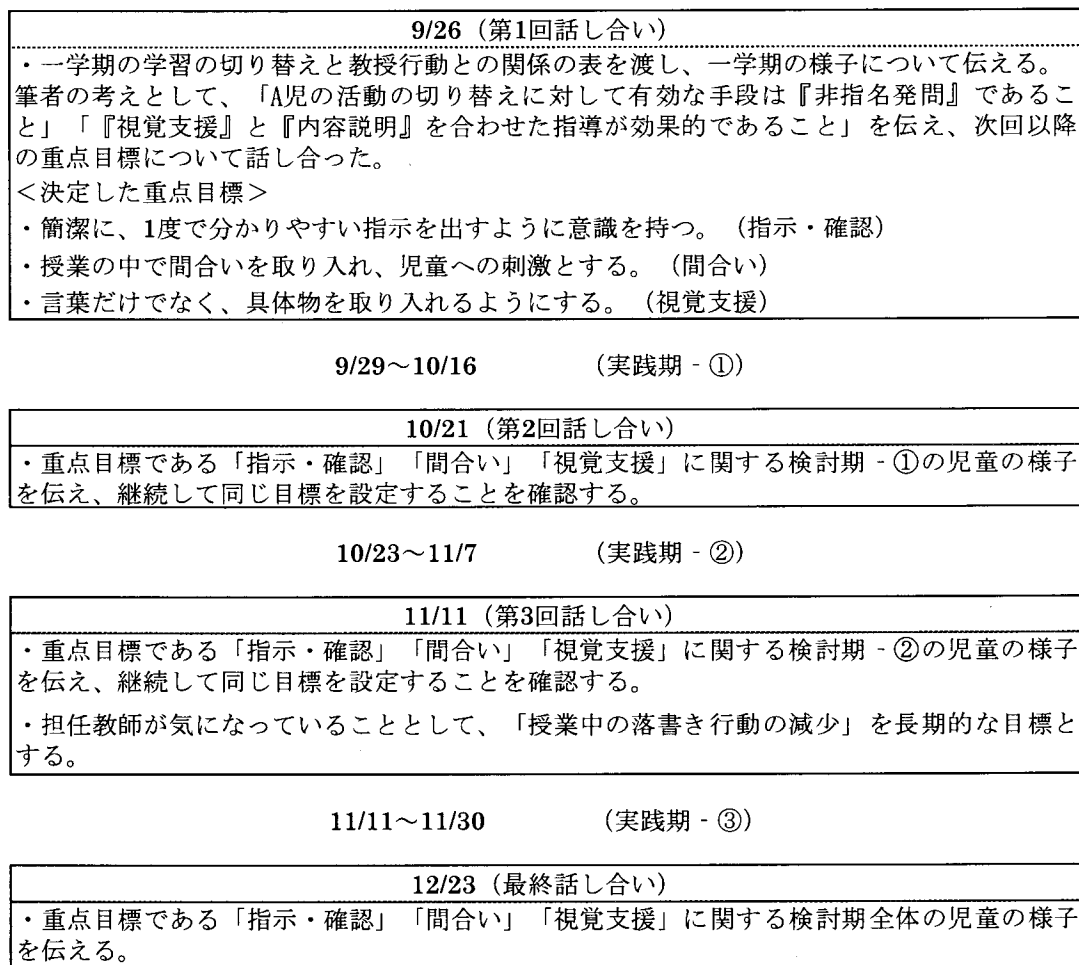


図6 実践期における話し合いの流れ

(2) 観察期と実践期との比較

a) 教授行動の出現率の変化について

表 4 に研究 2 の結果を示す。表中の「割合」は、「学活」と「国語」の各授業中の全教授行動中に占めるそれぞれの教授行動の割合を表しており、「3」「2」「1」は各教授行動中における A 児の反応別の割合を表している。また、観察期と実践期における教師の教授行動の出現率の変化を図 7、図 8 に示す。

研究 1 より、担任教師の教授行動は「内容説明」「非指名発問」「指示・確認」「間合い」「視覚支援」に偏って出現することが特徴であることが分かった。よって、この 5 つの教授行動に焦点を絞って観察期と実践期を比較すると、国語では「視覚支援」の出現率が大きく増加し、その他の教授行動もわずかではあるが増加した。学活では、「内容説明」「指示・確認」「視覚支援」は増加したが、「非指名発問」「間合い」は減少した。

カイ二乗検定の結果、「内容説明」($\chi^2 = .208$, $df = 1$, $p > .05$)「非指名発問」($\chi^2 = .489$, $df = 1$, $p > .05$)、「指示・確認」($\chi^2 = .114$, $df = 1$, $p > .05$)、「視覚支援」($\chi^2 = .243$, $df = 1$, $p > .05$)であり、教師の教授行動において観察期と実践期を比較すると、出現率の有意な変化は見られなかったが、実践期の中で教師の教授行動には様々な変化が見られた。そこで、実践期を担任教師との話し合いの場を区切りにして実践期 - ①～実践期 - ③に区切り、重点目標に設定した 3 つの教授行動についてエピソードを交えながら結果を考察する。

表 4 教授行動と児童の学習活動の切り替えの出現率（実践期）

	実践期	国語				学活			
		割合2	3	2	1	割合2	3	2	1
言語的教授行動	内容説明	25%	47%	10%	43%	44%	41%	16%	41%
	予定説明	3%	32%	13%	56%	4%	50%	25%	25%
	指名発問	4%	78%	0%	22%	4%	48%	10%	43%
	非指名発問	36%	53%	8%	39%	22%	64%	8%	28%
	指示・確認	27%	59%	13%	29%	25%	61%	8%	31%
	復唱	0%	—	—	—	1%	0%	0%	100%
	応答	1%	75%	0%	50%	2%	100%	0%	0%
	指名注意	2%	30%	0%	70%	6%	67%	0%	33%
	非指名注意	1%	17%	0%	83%	2%	33%	0%	67%
	雑談	1%	88%	13%	13%	0%	—	—	—
教非授言 行語動	準言語	0%	—	—	—	4%	50%	50%	0%
	間合い	13%	54%	20%	26%	13%	75%	8%	17%
	身体動作	1%	33%	0%	67%	27%	44%	34%	21%
	視覚支援	86%	54%	13%	33%	53%	71%	13%	16%

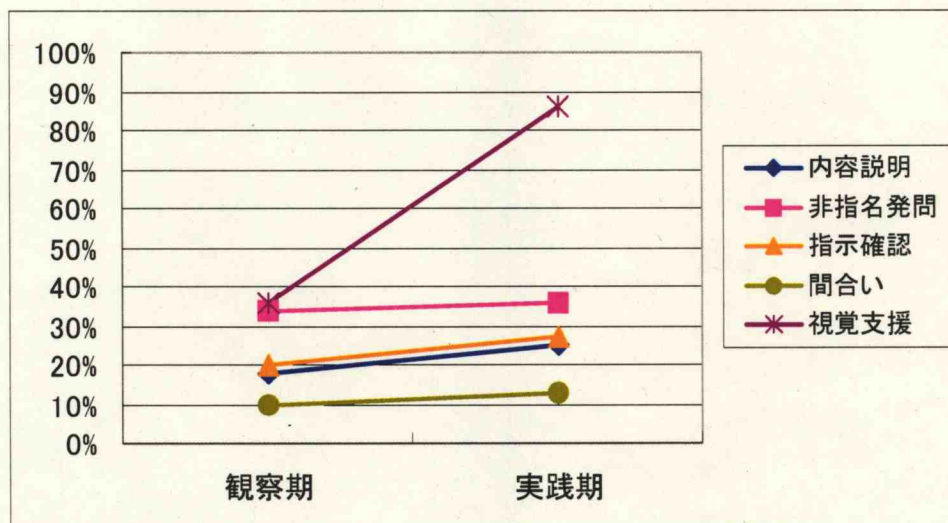


図 7 国語における教授行動の出現率の変化

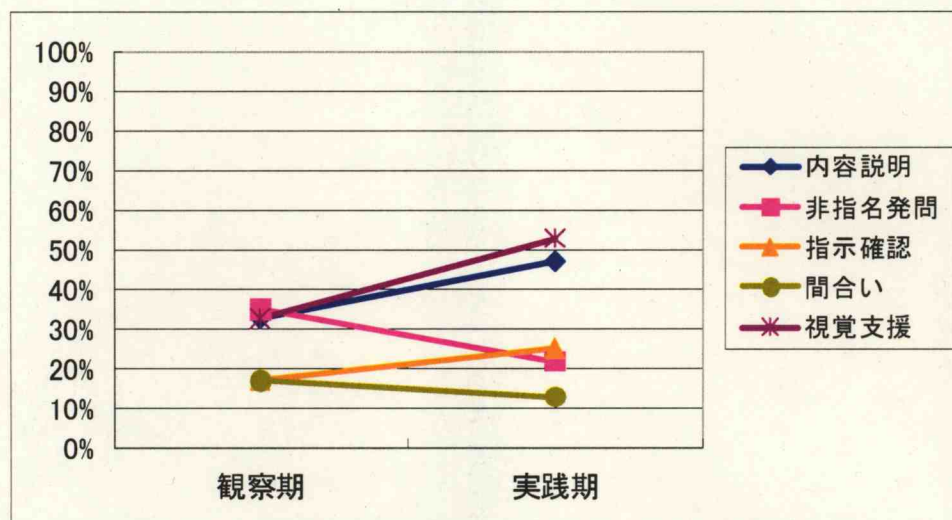


図 8 学活における教授行動の出現率の変化

b) A 児の有反応の変化について

観察期と実践期における A 児の有反応の変化について授業別に表したものを図 9、図 10 に示す。国語では、「内容説明」「非氏名発問」「間合い」に対する A 児の有反応の割合は観察期よりも実践期の方が低く、「指示・確認」「視覚支援」に対する A 児の有反応は観察期よりも実践期の方が高かった。学活では、全ての教授行動に対して観察期よりも実践期において有反応の出現率が低下した。カイ二乗検定の結果、A 児の有反応において観察期と実践期を比較すると、 $p>.10$ によりそれぞれの教授行動における A 児の有反応の出現率の変化について有意差は見られなかった。しかし、実践期の中で A 児の学習活動の切り替えには様々な変化が見られた。そこで、実践期を担任教師との話し合いの場を区切りにして実践期 - ①～実践期 - ③に区切り、重点目標に設定した 3 つの教授行動についてエピソードを交えながら結果を検討する。

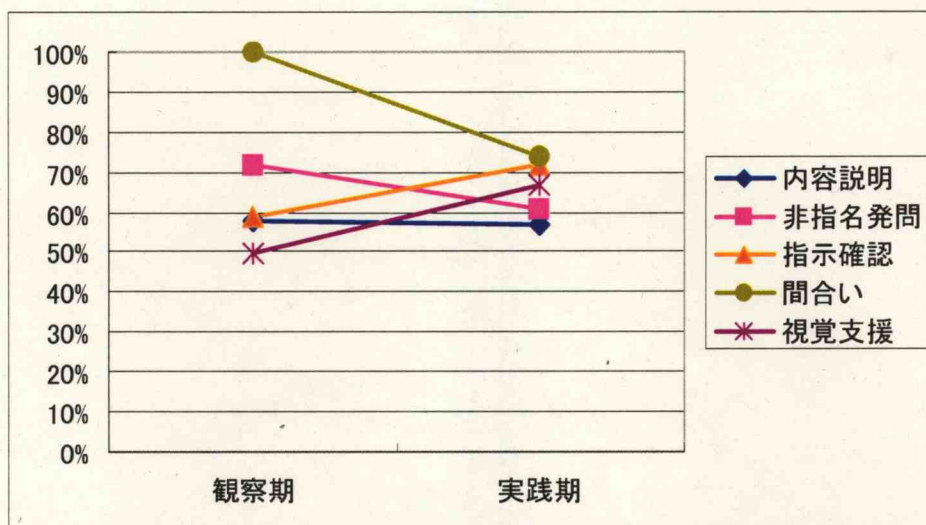


図 9 国語における A 児の有反応の出現率の変化

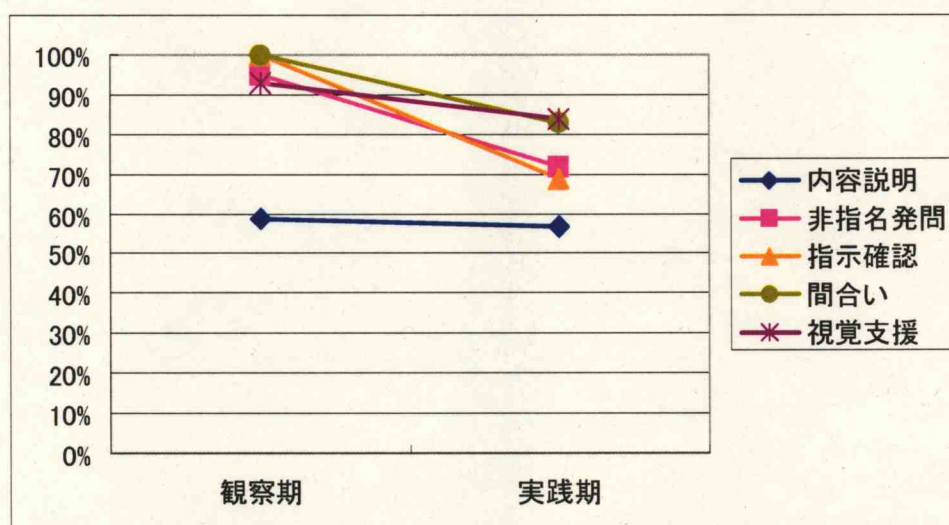


図 10 学活における A 児の有反応の出現率の変化

(3) エピソードを交えた結果の検討

ここでは、教師との話し合いで重点目標に決定した「指示・確認」「間合い」「視覚支援」について、エピソードを交えながら観察期から実践期・③までの変化について述べていく。エピソード中に使用する言葉については、「T1：担任教師」「T2：補助教員(筆者)」とする。

表5～表7に、実践期－①～実践期－③における研究2の結果を示す。表中の「割合」は、「学活」と「国語」の各授業中の全教授行動中に占めるそれぞれの教授行動の割合を表しており、「3」「2」「1」は各教授行動中におけるA児の反応別の割合を表している。カイ二乗検定の結果、実践期－①から実践期－③までの間には有意な変化が見られなかった。

表5 教授行動とA児の学習活動の切り替えの出現率(実践期－①)

	実践期-①	国語				学活			
		割合2	3	2	1	割合2	3	2	1
言語的教授行動	内容説明	29%	44%	0%	56%	50%	53%	10%	37%
	予定説明	0%	—	—	—	0%	—	—	—
	指名発問	3%	100%	0%	0%	0%	—	—	—
	非指名発問	40%	75%	0%	25%	0%	—	—	—
	指示・確認	25%	63%	0%	38%	36%	43%	17%	40%
	復唱	0%	—	—	—	0%	—	—	—
	応答	3%	100%	0%	0%	5%	100%	0%	0%
	指名注意	0%	—	—	—	9%	50%	0%	50%
	非指名注意	0%	—	—	—	5%	0%	0%	100%
	雑談	0%	—	—	—	0%	—	—	—
非言語的教授行動	準言語	0%	—	—	—	0%	—	—	—
	間合い	19%	50%	50%	0%	10%	100%	0%	0%
	身体動作	0%	—	—	—	20%	50%	50%	0%
	視覚支援	81%	65%	0%	35%	60%	100%	0%	0%

表 6 教授行動と A 児の学習活動の切り替えの出現率(実践期 - ②)

	実践期-②	国語				学活			
		割合2	3	2	1	割合2	3	2	1
言語的教授行動	内容説明	23%	50%	8%	42%	34%	40%	15%	46%
	予定説明	4%	39%	0%	61%	4%	50%	50%	0%
	指名発問	3%	50%	0%	50%	12%	48%	10%	43%
	非指名発問	33%	62%	14%	24%	17%	58%	7%	36%
	指示・確認	27%	64%	12%	27%	19%	75%	0%	25%
	復唱	1%	100%	0%	0%	3%	0%	0%	100%
	応答	1%	50%	0%	100%	0%	-	-	-
	指名注意	4%	60%	0%	40%	9%	83%	0%	17%
	非指名注意	1%	0%	0%	100%	1%	0%	0%	100%
	雑談	3%	75%	25%	25%	1%	100%	0%	0%
教非 授言 行語 動的	準言語	0%	-	-	-	0%	-	-	-
	間合い	15%	63%	10%	27%	15%	75%	25%	0%
	身体動作	4%	33%	0%	67%	30%	22%	33%	44%
	視覚支援	81%	59%	15%	26%	55%	43%	10%	48%

表 7 教授行動と A 児の学習活動の切り替えの出現率(実践期 - ③)

	実践期-③	国語				学活			
		割合2	3	2	1	割合2	3	2	1
言語的教授行動	内容説明	24%	46%	23%	31%	47%	29%	24%	
	予定説明	4%	25%	25%	50%	8%	50%	0%	50%
	指名発問	5%	83%	0%	17%	0%	-	-	-
	非指名発問	35%	23%	10%	67%	26%	70%	10%	20%
	指示・確認	27%	50%	27%	23%	18%	64%	7%	29%
	復唱	0%	-	-	-	1%	0%	0%	100%
	応答	0%	-	-	-	0%	-	-	-
	指名注意	1%	0%	0%	100%	0%	-	-	-
	非指名注意	3%	33%	0%	67%	1%	100%	0%	0%
	雑談	1%	100%	0%	0%	0%	-	-	-
教非 授言 行語 動的	準言語	0%	-	-	-	13%	50%	50%	0%
	間合い	5%	50%	0%	50%	13%	50%	0%	50%
	身体動作	0%	-	-	-	31%	60%	20%	20%
	視覚支援	95%	38%	24%	38%	44%	71%	29%	0%

a) 指示・確認

図 11 と図 12 に、観察期から実践期 - ③までにおける「指示・確認」の出現率の変化と A 児の有反応の変化の様子を表す。

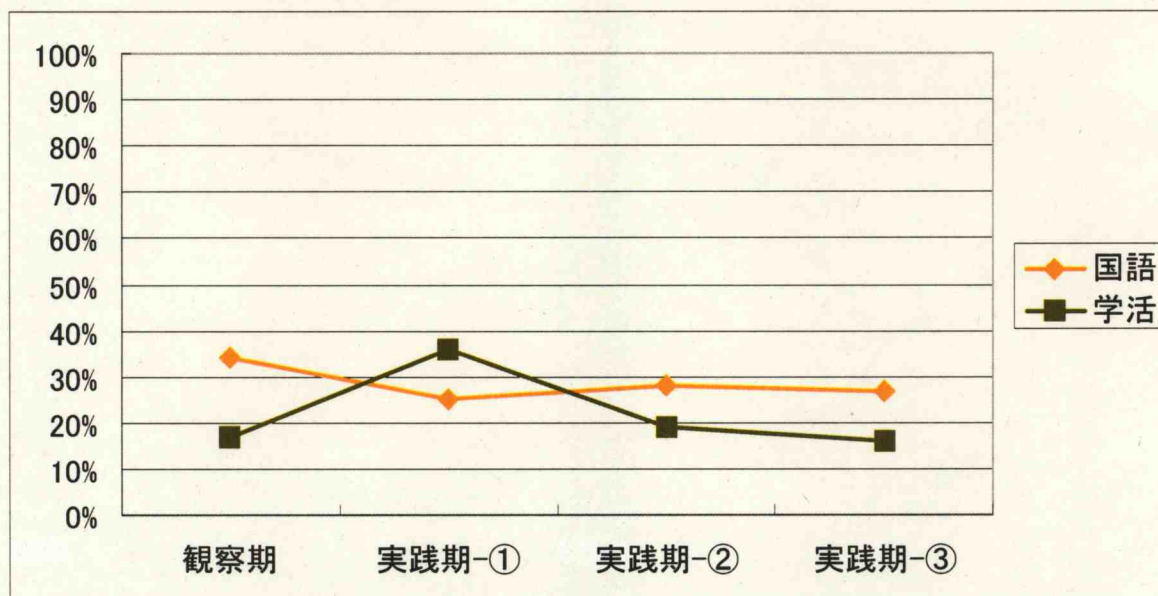


図 11 教授行動の出現率の変化（指示・確認）

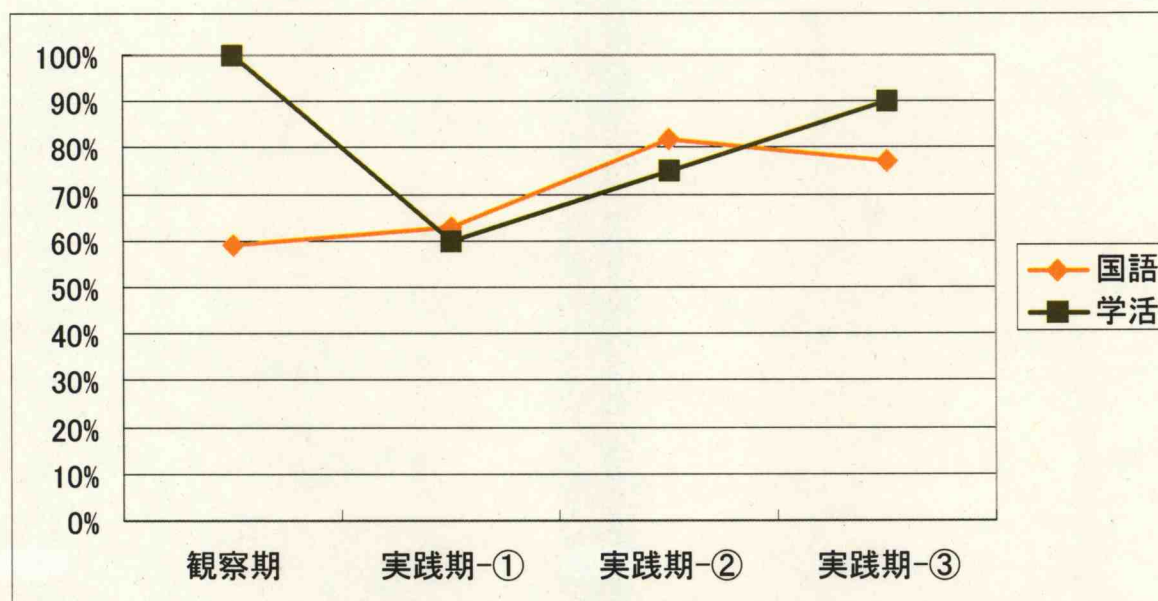


図 12 A 児の有反応の変化（指示・確認）

【国語】

図 11、12 より、観察期と実践期を比較すると「指示・確認」の出現率に大きな変化は見られなかった。A 児が自発的に反応し、学習活動の切り替えを行っていた悠反応の割合には増加傾向が見られた。

＜エピソード①：始めに乗り遅れるとなかなか追いつきにくい＞－観察期

児童の発表中、国語の教科書に落書きを始める。T1 の「国語のノート出してください」の指示が入るも、A 児は落書きを継続する。T1 は次の指示、「(ノートの) 続きのところあけてください」を出す。T2 が介入する (A 児の横を通る) と、T2 の顔をみてノート出し、再び落書きに戻る。T2 が A 児の視界に入るように立つと、A 児 T2 と顔を見合わせて「へへへ」と苦笑いしてノート広げる。T2 が通り過ぎると、ノートを抱えたまま教科書への落書きを続ける。T1 は、ノートを忘れた他の児童へ紙を渡す対応をしながら、クラス全体にノートの書き方を指示する。T1 は「えー、続きのところ、(紙をもらいにきた児童に対して) 今 (近くの席の人に数枚) わたした (からそっちでもらって)、このまえ書いた、この前書いたところの次の新しいページ、はい書いてください。」「一行目、一番新しいところ、一番上から書かな書けへんな。『観察名人になろう』と書いてください。さあ、先生の言うたことが書けるのも大事なことで。」と、さらに指示を重ねる。A 児はここで初めてノートを開いて書く姿勢をとるが、鉛筆を口に銜えて書く様子はない。T1 はさらに指示を重ねる。「ではその隣に『見る』。どんどん行きます。『においをかぐ』」。ここから A 児は隣の児童のノートを見ながら書きはじめる。その間も T1 の指示は重なるが、そちらはほとんど聞いていない様子である。

このように、A 児が一つの指示に対して反応していないまま指示を重ねるような状況の中で、本人が授業の流れに乗り遅れていることが観察された。教師の指示ではなく、隣の席の児童のノートを見て書く、ということもあるが、それが交友関係のトラブルの原因になってしまうこともあった。

＜エピソード②：集中しているときは他の指示が入りにくい＞－観察期

授業開始の礼の最中、T1は他の児童に対して「タオルは片付けておこうか」と指示する。礼の直後、A児は机の中にあった自分のタオルを出してイスの背にかけ始める。この時、T1は「国語の教科書を出してください」と指示を出す。A児はタオルをきれいにイスの背にかけることに集中している様子。タオルをかけ終わると、次は机の位置を整頓し始める。ここで、T1は「もう一度いいます。筆箱は今要らないです。国語の教科書だけ出してください。」と重ねて指示をする。ここでA児は机の中から教科書を出す。机の上にはすでにノートが出ている。A児はノートに気付く様子もなく、教科書をぼんやりと眺め始める。班員の児童に「Aちゃん、これ片付けなよ」と言われ、そこでノートの存在に気付いたようで片付けていた。

これも、A児が教師の言葉に集中していないときのエピソードである。指示内容は簡潔で分かりやすいが、A児側に聞く準備ができていないために、指示内容を上手く受け取ることができなかったのだと考えられる。

＜エピソード③：A児のタイミングに合った指示＞－実践期②

T1は、「今日の国語は、国語ノートと国語の教科書、出してください」と指示を出してから自分の教科書を用意し始める。Aが教科書を出すまでに十分な時間があつた。教科書とノートを準備し終えたA児は鉛筆をもち、いつもの流れからいくと落書きを始める様子であつた。ここで、T1が一言「教科書！」と全体に声をかけてから、「えー、教科書、P21をあけてください。」と次の指示を出した。A児は教科書の指定されたページを開き、T1が説明を始めるとA児は落書きを始めた。

（中略）

A児は担任の説明に対して、教科書に落書きをしながら時々ホワイトボードの方を見て聞いている様子である。T1は「はい、じゃあ赤い線、教科書の赤い線だけじゃないです。漢字全部に、教科書に振り仮名を打ってください。すぐいけると思います。はいどうぞ」と指示を出すと、すぐに振り仮名を打ち始めた。実は、A児は担任からの指示が出される前に振り仮名を書き始めていたが、担任から全体への注意によりストップしていた。この担任の指示で再び続きを書き始めたのである。

これは、A 児が一つの指示内容を実行するまでの時間を充分にとることで、一度の指示で確実に A 児の学習活動を切り替えたエピソードである。また、偶然的ではあるが、一つの指示を終えて担任の次の指示を出すタイミングと、A 児が指示内容を実行し終えて自分の活動（落書き）に入ろうとした瞬間が重なり、A 児にとってみると、一つの活動が終わってすぐに次にすべき活動の指示を出している。このように、A 児には一つ一つの活動を終了させてから次の指示をだすこと、また指示された活動を終わらせることで本人の興味が他へ移る前に次の指示をだすことが、重要であると考えられる。国語において観察期から実践期 - ③までを比較すると、教授行動の出現率自体は大きく変化していないが有反応の割合には増加傾向が見られた。これは、「指示・確認」の教授行動が A 児にとってより理解しやすいものになったため、有反応の出現率が増加したのだと考えられる。この変化の要因として、1 つにはこのような「A 児のタイミングに合わせた指示」の増加が推測される。

【学活】

図 11、12 より、教授行動の出現率は観察期から実践期 - ①にかけて増加し、その後減少している。対照的に、A 児の有反応は観察期から実践期 - ①にかけて減少し、その後増加している。この様子について、以下にエピソードをあげながら考察する。

＜エピソード④：散文的な言葉がけ＞－実践期①

数枚のプリントが配られ、A 児はプリントに落書きを始める。

プリントを配り終えた後 T1 は「えーと、昨日の宿題の漢字ノート、どっからやったかな、黒やな。黒田さんの黒のところをあけて出してください。今度は 3 番の人やな。3 番の人、出してください。」と指示を出す。（普段から班内で番号を決め、指定された番号の人が提出物を出したりプリントをもらいにいたりしている。この時 A 児は 3 番）

A 児は落書きを続け、隣の席の児童に班員の分のノートを渡されて出しに行くように言われるが、何かを言ってそのまま落書きを続ける。その後、T1 の「A ちゃん、周りが何をしているか見てください」の指名注意を受け、落書きをやめて漢字ノートを出す。

これは実践期 - ①におけるエピソードである。担任教師が指示に用いた言葉は省略せずそのまま書き起こしてあるが、この言葉がけを見ると、教師は話しながら伝えたいことをまとめているようである。前述したように、この時期は担任教師の「指示・確認」の教授行動が大きく増加した時期であり、このように担任教師の中で適切な指示の出し方について模索中であったことが伺える。

<エピソード⑤：まとまった言葉がけ>－実践期③

T1が「1番来てください。」と指示を出す(A児はこの時は2番)。自分の席で列に並ぶ児童の様子を見ており、プリントが配られると目を通していた。この時は鉛筆を持っておらず、落書きをする気配はない。引き続き、T1が「はい、2番来てください。」と指示を出し、A児は一番に列に並んだ。班員にプリントを配って席にもどり、プリントを読み始める。プリントの中には学芸会のプログラムが含まれており、T1は「自分の出番に○をつけて。運動会と違って、学芸会は一つしかないな。午前中に音楽、午後から劇があります。」と指示をだす。A児はプログラムを読むのに集中しており、すぐに印をつける様子はない。A児が○印をつけようとした時、T1が「訂正、直して欲しいところがあります。こっち(プリントを指差しながら)のところ、間違いさがし。皆やったら探せるはず。こここのところに間違いがあります。」と新たな指示を出す。A児はT1の説明を受け、言われたところを見て間違い探しを始めた。

指示を出すタイミングについては、A児が指示内容を完全に終わらせないまま次の指示を出すなど、エピソード①の時と同じような状況であるが、ここでは指示の際に用いた言葉がけにのみ注目したい。エピソード④の言葉がけと比較すると、伝えたいことを分かりやすく、簡潔にまとめて発言していることが分かる。このように、実践期の中を通して担任教師の「指示・確認」に対する意識が変化し、言葉がけにも変化が表れてきたのではないだろうか。

学活において観察期と実践期を比較すると、出現率は第1回話し合いの後、実践期-①の時期に大きく増加し、その後減少して一学期と同程度の回数となった。A児が自発的に反応して学習活動の切り替えを行えていた割合は、出現率とは逆に実践期-①の時期に減少し、その後増加して一学期と同程度となった。これは、教授行動の工夫・改善のための第1回話し合いを通して担任教師が「指示・確認」を強く意識したため「指示・確認」の出現率が増加したが、担任教師の中でも適切な指示の出し方について模索中だったためにA児の適切な学習活動の切り替えは減少し、また言い直しや何度も指示を出すことが多かったため、出現率が増加したのではないかと考えた。その後、話し合いを重ねる中で指示の出し方の精選が行われ、少な

い指示回数の中で適切な学習活動の切り替えが増加してきたのだと考えられる。

エピソード④は、出現率が増加し、有反応が低下した第1回の話し合い後の実践期-①のエピソードである。このエピソードの中での指示に関する教師の発言は「えーと、昨日の宿題の漢字ノート、どっからやったかな、黒やな。黒田さんの黒のところをあけて出してください。今度は3番の人やな。3番の人、出してください。」である。この中で、教師が最も伝えたいのは「3番の人が漢字ノートを集めて出す」ということであるが、その指示内容は下線部に当たり、教師の発言の中でも末尾に置かれている。また、発言全体からも教師は話しながら伝えたいことをまとめているように感じられる。次に、エピソード⑤は出現率が減少し、有反応が増加した実践期-③でのエピソードである。このエピソードの中での指示に関する教師の発言は「自分の出番に○をつけて。運動会と違って、学芸会は一つしかないな。午前中に音楽、午後から劇があります。」と「訂正、直して欲しいところがあります。こっち（プリントを指差しながら）のところ、間違いさがし。皆やったら探せるはず。ここのところに間違いがあります。」である。どちらの発言でも、教師の最も伝えたいことは文頭に置かれている（下線部）。また、発言全体もまとまった印象を受け、教師が発言する前に内容をしっかりまとめていたと思われる。

以上により、担任教師は教授行動の工夫・改善のための話し合いを通して、「指示・確認」の教授行動をA児にとって分かりやすく質的に変化させ、それに伴いA児の「有」反応に増加傾向が見られた。また、国語と学活の授業間において教授行動の出現率に差は無く（ $\chi^2 = .722$, $df = 3$, $p > .05$ ）、授業特性による教授行動への影響はあまり見られなかった。国語と学活の両方のエピソードより、「指示・確認」を行う際には、発話内容は端的で分かりやすい文章であるか、指示内容は1回の指示について1つであるか、A児は他の活動を継続中でないかということに配慮する必要がある。A児の受け入れ態勢が整っていないまま教授行動を行っても、A児の学習活動の切り替えはスムーズには行われにくいと考えられる。

b) 間合い

図 13 と図 14 に、観察期から実践期 - ③までにおける「指示・確認」の出現率の変化と A 児の有反応の変化の様子を表す。

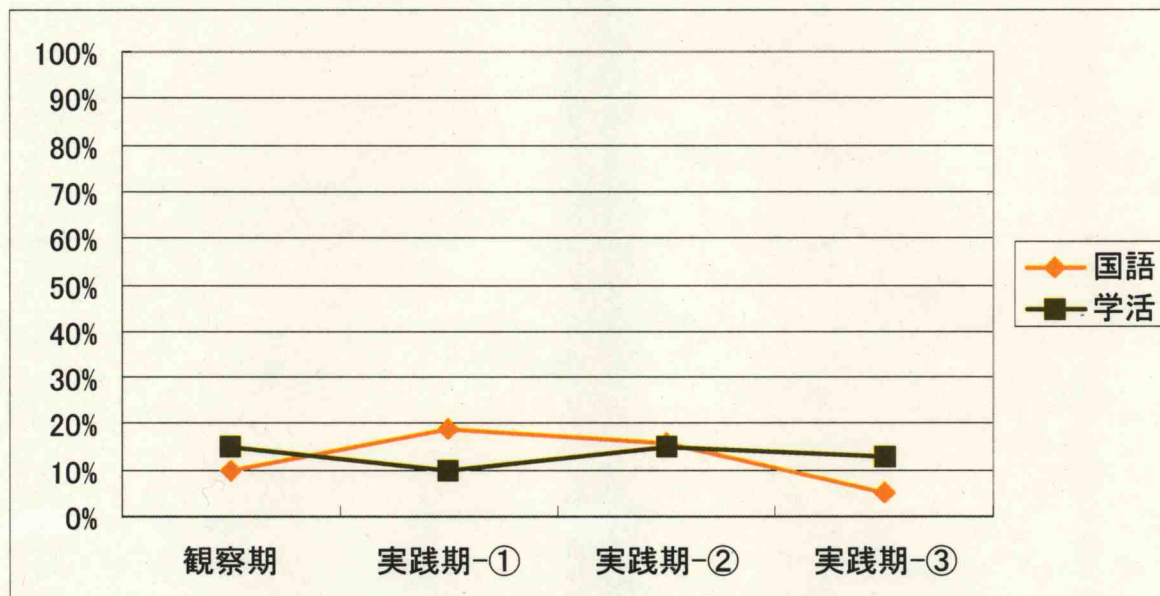


図 13 教授行動の出現率の変化(間合い)

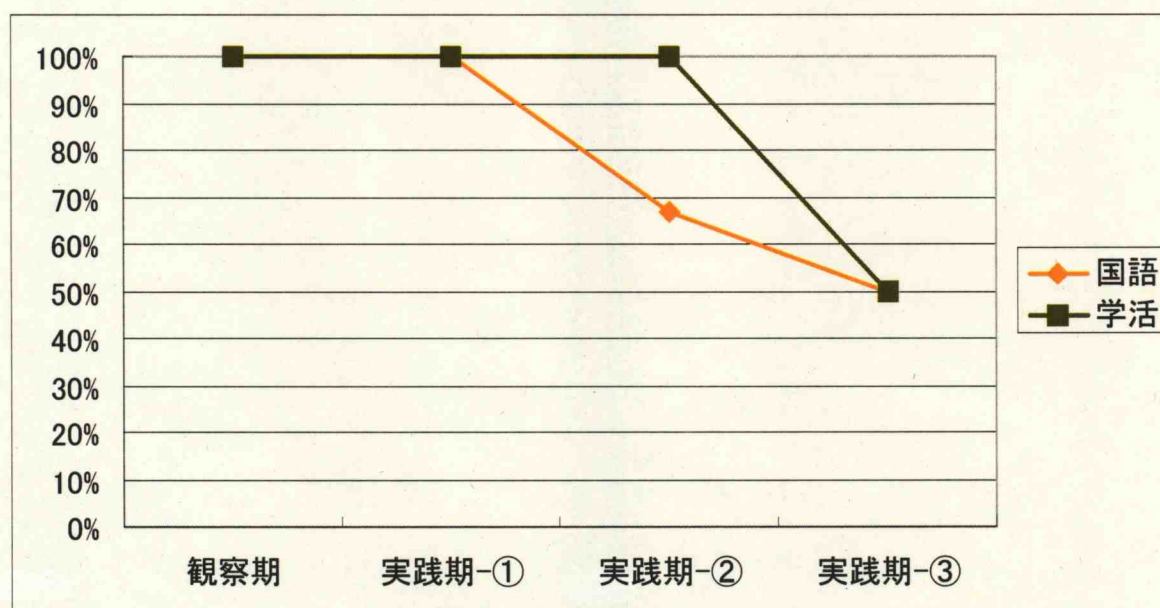


図 14 A 児の有反応の変化(間合い)

【国語】

図 13 と図 14 より、観察期と実践期を比較すると間合いの出現率の変化には一定の傾向は見られなかった。間合いは計画的に授業に取り入れることが難しい教授行動であり、そのような特性によって出現率が変化したのだと考えられる。また、間合いに対する A 児の適切な反応は、観察期、実践期 - ①においては非常に多かったものの、次第に減少傾向にあると言える。

<エピソード⑥：情報処理の時間を与えた間合い> - 観察期

「観察」とは何か、という授業において、「観察」のために体のどの部分を使うかということを発表させている場面である。A 児は教科書へ落書きをしており、時々 T1 の発問に対して手を上げて発表をしている。ある児童が「数を数える」と発表したのを受け、T1 はクラス全体に向けて「数を数えるのはどこを使いますか？」と発問する。他の児童が「目！」「目と手！」と発表する中、A 児は落書きを続けている。T1 はいくつか意見が出た後も沈黙していると、A 児が「目と頭」と発表した。

「目」は既出であったため、「数を数える」と発表した児童に「（目のところに入れて）ええか？」と尋ねると児童は頷いた。そこで、T1 が「では、他に（観察に使う部分は）ありますか？」と次の発問に移ると、A 児は再び落書きを再開した。

これは、授業に集中していない状態（無反応）から、自発的に活動を切り替えて授業に集中している状態（有反応）へと変化したエピソードである。他の児童にとっても、学習内容を十分に理解する時間を与えることは重要であるが、自分の世界に入り、一見授業に参加していないように見える行動をしているよう A 児であっても、落書き行動と平行して教師や他の児童の意見を聞いており、自分の意見をまとめる時間を与えることで、自発的に授業活動へ参加することが出来たのだと考えられる。

＜エピソード⑦：全体的に授業への集中力が欠けていた場合＞－実践期②

A 児は教科書に落書きをしている。T1 がクラス全体に教科書を開けるように指示するが、A 児は落書きを続けたままである。T1 は、続けて「僕は…」と言い出しで間合いを約 5 秒間とり、「こう書いたんだって、昨日ほら、何でかえるくんは自分の書いたことを言ったんかなって事を言ってもらったけど、今日はここの、お手紙を読んだ中身についていきます。」と授業予定の説明に入った。この間合いに対して、雑談をしていた他の児童は担任の方に視線を向けるなどしているが、A 児は落書きを続けていた。ここで、前回音読がどの班で止まったかについて児童同士で言い争いが始まり、T1 はしばらく沈黙するが A 児は落書きを続けている。その後も落書き続け、この授業では全体的に授業への集中度は低かった。

これは、A 児が自分の世界に強く入り込んでいるときの間合いに対する反応のエピソードである。エピソード⑥と比較すると、無反応から有反応への切り替えという点においては同じ状況であるが、A 児の反応は全く異なっている。このように、始めは A 児の興味関心をひきつける有効な手段であると考えていたが、A 児が強く自分自身の世界に入ってしまった時には、効果を発揮することが難しいと考えられる。

【学活】

図 13 と図 14 より、観察期と実践期を比較すると、学活における間合いの出現率の変化は大きな変化も無くある程度安定していたと言える。また、間合いに対する A 児の有反応の割合は高いと言える。

＜エピソード⑧：A 児のリズムを崩す手段としての間合い＞－実践期①

教室の本にご飯粒がついていたことに関しての学活。

「何故本にご飯粒がついてしまったのか」について児童が発表する。A 児は段々と集中しなくなり、教室の後ろに体ごと向いてしまう。発表がひと段落すると、教師が児童の発言を総括して、話を始める。その中で「これは、先生が家から先生の子どもの読んでいた本を持ってきたもので、家から持ってくる時はこんなことになってなかったし、先生もとっても悲しいです。（間合い）それでね…」と、一瞬間をおいている。この時、A 児は身体ごと教師の方をむき、その後は学活が終わるまで、集中して話を聞いていた。

＜エピソード⑨：A 児のリズム変化させる手段としての間合い②＞

国語の授業後、クラスの畑での水やりについて話をする。苗を植えかえてから、きちんと毎日水やりに行っているか、今どのくらい成長しているかを発表し合う。A は 1 回だけ水やりに行ったと発表し、最初は集中して話を聞いていたが、2～3 分で教室後方（教師とは反対方向）に顔を向けて机にうつぶせになる。児童の発表から教師の話へと活動が切り替わり、教師は話を始めようと、「先生実は、」で一息入れて間をあけると、教師の方に顔を向けて姿勢を正す。その後、教師が話を始めるとだんだんと姿勢が崩れてくるが、再び「サニーレタスは、」と一息入れて間をあけると教師の方へ注目した。

これはエピソード⑥と同様に、授業に集中していない状態（無反応）から、自発的に活動を切り替えて授業に集中している状態（有反応）へと変化したエピソードである。国語と異なっているのは、教授行動が A 児のリズムを変化させる役割を果たしているということである。エピソード⑥では、A 児は担任教師の間合いを受けて授業内容に即した発言をしている。これに対してエピソード⑧、⑨では、担任教

師が間合いを取り入れることで話の中に不規則に空白を作り、A 児がその不自然さに反応して担任教師の方に注目したのだと推測した。学活では、その授業特性上教師の説明的な話が続いてしまいがちになり、児童の集中力を継続させることは難しい。学活において間合いは、授業のリズムに変化を与えて児童の興味関心をひきつける有効な手段であったと考えられる。

以上により、「間合い」の教授行動に明確な量的・質的な変化は見られなかったものの、A 児の学習活動の切り替えに関連していることは分かった。これは、教授行動の性質上、計画的に授業の中に取り入れることが難しく、場の状況に応じて教師が「間合い」を行うことが多かったためと考えられる。これは、国語と学活の両方について言えることであり、授業別で出現率の大きな変化は見られず($\chi^2 = .194$, $df=3$, $p>.05$)、授業特性による教授行動への影響はあまり見られなかった。強いて言えば、学活の方が出現率が安定しているようである。これは、学活は国語に比べて説明的な授業展開が多く、教師のペースで授業を進めていくことで間合いを多く取り入れやすかったためと考えられる。また、間合いに対する A 児の自発的な学習活動の切り替えは国語と比較すると学活の方が多いように思われる。学活は、児童にとって先の展開の流れが読みにくい授業であり、そのため A 児の集中力が比較的高く維持されて間合いに対する反応が良好であったのだと考えられる。エピソードから一つ一つの「間合い」の状況を見てみると、「間合い」は、「情報処理の時間を十分に確保する」と「授業のリズムを変化させる」という二つの側面から A 児のスムーズな学習活動の切り替えに関係していたと考えられる。また、「間合い」も「指示・確認」と同様に、A 児の受け入れ態勢が整っていないまま教授行動を行うと、A 児の学習活動の切り替えがスムーズには行われにくいと考えられる。当初は、A 児の興味関心をひきつける有効な手段であると考えていたが、A 児が強く自分自身の世界に入ってしまった時には、効果を発揮することが難しいと考えられる。

c) 視覚支援

図 15 と図 16 に、観察期から実践期 - ③までにおける「指示・確認」の出現率の変化と A 児の有反応の変化の様子を表す。

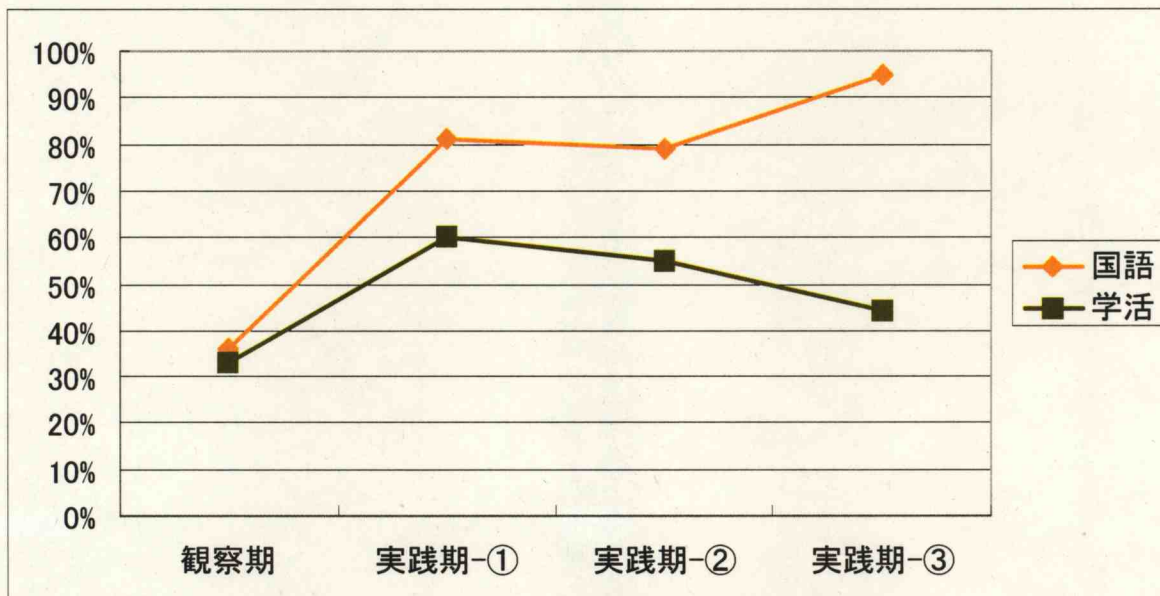


図 15 教授行動の出現率の変化 (視覚支援)

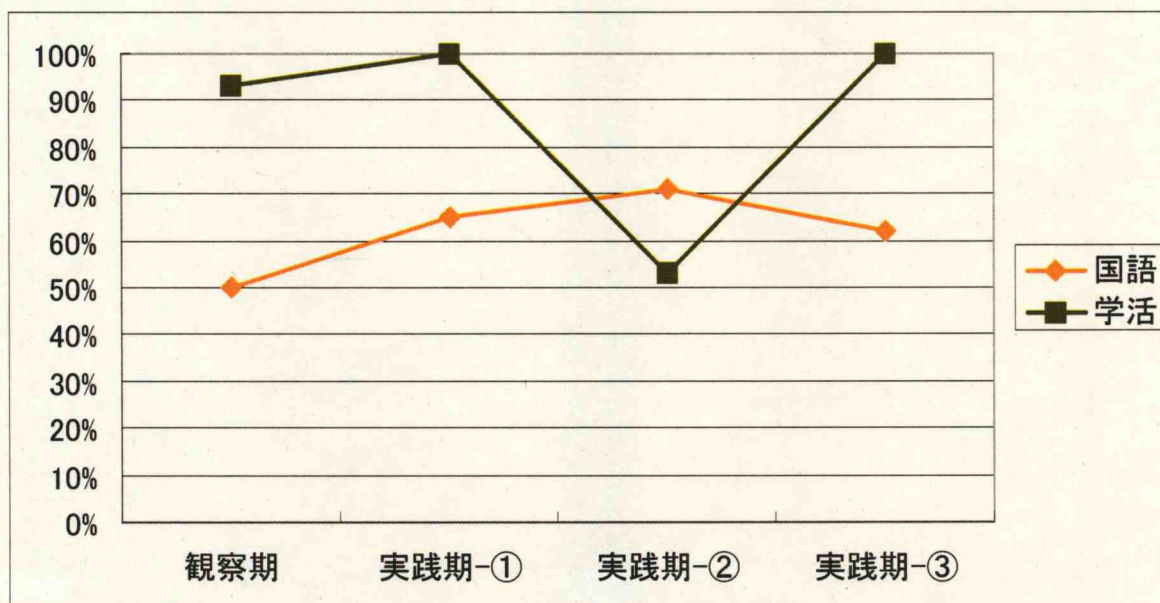


図 16 A 児の有反応の変化 (視覚支援)

【国語】

図 15 と図 16 より、観察期と実践期を比較すると、視覚支援の出現率は増加傾向にあると言える。また、A 児の有反応についても若干の増加傾向にあると言えるであろう。

＜エピソード⑩：授業中の具体的な視覚支援＞－実践期－②

登場人物として誰が出てきたかを児童に発表させ、ホワイトボードに板書する。T1 は、「この 3 人に」と言いながら、板書した名前を順に指し、「みーんな関係のあるものって、何やろ？」と発問した。ここで、登場人物の名前の並びもプリントと同じように書きかえ、プリントの図と同じになるように線を書き加えた。

また、プリントに印刷されている登場人物の顔が分かりにくく、どれがどれか分からないという意見があると、T1 は「真ん中が〇〇くん、右が□□くんと言うことで、こんなふう（板書されてある名前）を書いておいてください。」と指示した。この時、A 児は T1 の指差しに目をやり、指示通りにプリントに書き込んだ。

プリントと同じ図を用いてホワイトボードで板書を行うと言うことは、A 児にとって授業の流れをより理解しやすくするための有効な手段であると言える。視覚支援としては授業を楽しくするための絵や人形などがすぐにあげられるであろうが、このように児童のおかれている学習状況と同じ状況で説明することにより、より一層授業の流れが理解しやすくなるのではないだろうか。

【学活】

図 15 と図 16 より、観察期と実践期を比較すると、視覚支援の出現率は実践期・①の時期に増加し、その後は減少気味ではあるが、観察期よりは出現率が増加した。また、A 児の有反応については検討機 - ②においてのみ低下したが、全体を通しては高い割合を保っている。

＜エピソード⑩：学活での視覚支援＞－実践期③

学芸会のプログラムの訂正についての学活。

T1 が「訂正、直して欲しいところがあります。こっち（前でプリントを指差しながら）のところ、間違いさがし。皆やったら探せるはず。ここのところに間違いがあります。」と指示を出した。A 児は T1 が指差したところを見て間違い探しを始めた。間違いが見つかり、T1 はまず「一步の歩が一本足りません。この一步の歩が…（何人かが『上になってる』と言う）そう、上になってる。」と言ってから板書し、「黒で、鉛筆でここに付け加えておいてください」と指示した。A 児は指示後、少しの間プログラムを眺めていたが、T1 の板所を確認してから、プログラムへの訂正を加えた。

これは、エピソード⑤と同じ場面でのことある。担任教師は口頭説明のみでも伝わるように感じられる場面であっても、板書を用いて「ここ」と説明することで、より A 児への指示を確実なものにできたと考えられる。

以上により、国語においては「視覚支援」の量的変化が見られ、それに伴って A 児の学習活動の切り替えの有反応にも変化が見られた。これは、教授行動の工夫・改善のための話し合いを通して、担任教師が A 児やクラス全体にとっての視覚支援の重要性について感じ、すぐに授業へと反映させた結果であると考えられる。特に、観察期と実践期 - ①の間の増加率が最も高く、第 1 回話し合いが担任教師にとって良い刺激になったのだと考えられる。学活においては、量的・質的な変化は特に見られなかったものの、エピソードから A 児のスムーズな学習活動の切り替えに関係

していると考えられ、間合いと同様に A 児の興味・関心をひきつける有効な手段であると考えられる。また、国語と学活の授業間において教授行動の出現率に差はなかったが ($\chi^2 = 7.35$, $df = 3$, $p > .05$)、視覚支援は、国語のような準備時間が十分に確保できる計画的な授業では比較的取り入れやすいが、突然の予定変更で行われるような学活などの場合には取り入れにくい教授行動である。そのような授業特性の下であっても、担任教師は視覚支援の重要性を理解し、学活の中でも取り入れようと工夫しているのだと考えられる。また、学活と国語の A 児の有反応を比較すると、学活の方が A 児の自発的な学習活動の切り替えが多く見られている。これは、学活が「一つの活動が終了した後何をするかの予測が難しく、児童の活動について予測を立てることが困難な授業」であるという授業特性のため、国語に比べて A 児の集中度が高かったためと考えた。また、国語は視覚支援以外にも教科書やノートなど、児童自身が手にしている授業の手がかりが多いが、学活では児童自身の手にする授業の手がかりが無く、教師の発言と教師の提示する視覚支援のみが手がかりとなるような場合もある。このような授業環境の違いによって、A 児の有反応の出現率の差異が表れているのだと考えられる。

第4章 総合考察

1 教師の教授行動の特性について

本研究では、研究1において教師の教授行動の実態について明らかにした。その結果、言語的教授行動では「内容説明」「非指名発問」「指示・確認」が、非言語的教授行動では「間合い」「視覚支援」が担任教師の教授行動の中で主な割合を占めていることが分かった。この特徴は国語と学活に共通して見られ、担任教師の教授行動は授業に左右されず一貫した傾向が示されたと言える。

田中（1992）は、特別支援学校の教師の言語的教授行動が、知的障害を持つ児童の発達特性や発達課題、教材・教具の種類とどのように関連しているかについて報告している。その中では、教師の教授行動で全体的に出現頻度の高かったのは「指名・指示・行動の促し」であり、次いで「質問」「説明」「児童の動作を言語化する」であったと述べられている。本研究において、担任教師の言語的教授行動で出現頻度が高かったのは、前述した通り「非指名発問」「指示・確認」「内容説明」であり、田中の報告とは異なる結果であった。この点に関して、特別支援学校の教師と通常の学級の教師では言語的教授行動の構成が異なるということであり、子どもの発達レベルに応じて教師の教授行動が変化していることが考えられる。このような結果になった要因について、いくつか考察する。まずは通常の学級での授業ということでは授業の形態が教師による言語的コミュニケーションを中心とした学習者中心型に重点を置いていることが挙げられる。特別支援学校では子どもを課題に定位させる授業に偏りがちになり、指示的な発言が多くなってしまいが、それに比べて通常の学級では子どもに自ら考えさせることを目的に教師が発問していることにより、指示的な発言よりも児童の発表を促すような発問が多く見られたのだと考えられる。次に、言語的コミュニケーションに制限が無かったことが挙げられる。特別支援学校では、言葉によるコミュニケーションの可能な児童から発語自体が全く見られない児童まで、その言語能力は様々である。ゆえに教師は、児童との言葉によるコミュニケーションのやり取りによって授業を展開させるのではなく、非言語的コミュニケーションを含めてそれぞれの児童に合わせた個別の対応によって授業を進めていく。一方通常の学級では言葉による授業展開が一般的であり、児童の行動を方向

付ける指示的な発言よりも、児童とのコミュニケーションのやり取りが展開される発問が多く見られたのだと考えられる。

また、担任教師の教授行動には実践期にいくつかの質的变化が見られた。教師は、一般的に日々の授業実践や教師同士の交流から学習し、学習したことを実践、省察することで長期的に熟達していく（坂本，2007）とされており、本研究においてもこのような教師の変化の様子が見られた。また、坂本（2007）は、「教師は一人で成長するのではなく、先輩教師をはじめとする同僚教師から互いに学び合い成長する」と述べており、本研究においては担任教師との限られた話し合いの中で、発達障害のある児童の学習活動の切り替えと言語的教授行動との関連性について見出すことを目的として検討してきた。また、教授行動の工夫・改善のための話し合いを重ねることで、担任教師も自らの教授行動について省察、実践を繰り返していたと考えられ、短い期間の中でも教授行動の質的变化が見られたのだと考えられる。

2 アスペルガー症候群児の学習活動の切り替えの特性について

本研究で対象としたアスペルガー症候群の A 児は、認知能力の発達に大きなアンバランスを抱えていた。言葉で理解・表現する力は高いものの、物事や情報を素早く処理することが苦手なため、学校生活において教師の言語的教授行動による指示は理解できているがうまく実行できないという困難さが出ていた。また、自己概念を測定してクラスの男女と比較したところ、A 児は全ての領域においてクラス平均から -1SD 程度得点が低く、自分自身はクラスや周囲にあまり受け入れられていない、自分の言動がしばしば騒動の原因となっていると感じる傾向が明らかとなった。A 児は学校生活において、自分の興味のあることには積極的に取り組むが興味のないことへの積極性は乏しかった。また、静かに話を聞いているということも苦手で、教科書やプリントの余白部分への落書きをしていることが多かった。

このような A 児の発達特性を踏まえ、まず研究 1 にて A 児のスムーズな学習活動の切り替えとそれに関係する担任教師の教授行動との関係について実態調査を行った。その結果、A 児のスムーズな学習活動の切り替えには、言語的教授行動においては「内容説明」「非指名発問」が、非言語的教授行動では「間合い」「身体動作」「視覚支援」が関連していることが分かった。この結果を受けて、研究 2 では補助教員と共に A 児の学習活動の切り替えを円滑に促すような教授行動の工夫を検討・実践した。その結果、「指示・確認」においては授業中の A 児の学習活動の切り替えの様子に明確な変化は見られなかったものの、エピソードを交えた分析からそれぞれの教授行動が A 児の学習活動の切り替えにおいて果たす役割が考察された。「指示・確認」においては、処理速度の遅い A 児にとって一度に複数の指示を出すことは混乱のきっかけとなり、学習意欲の低下に繋がることが考えられた。ゆえに、言い直しの少ない分かりやすい文章構成によって、一度に一つの内容について指示を出すことが効果的であり、言葉による理解・表現力の高い発達障害の児童に対しては、教師が言語的教授行動の質や量を精選することでも適切な指導が行えることが考察される。「間合い」においては、もともと言葉の理解については高い能力をもっていたため、教師の話の中で話の流れのリズムを変化させる役割として、また A 児に十分な情報処理のための時間を与える役割としての効果が見られた。そして「視覚支援」については、国語よりも学活の中で A 児のスムーズな活動の切り替えの起

点としての効果を持っていると考えられた。児童にとっての学習活動の手がかりが比較的少ない学活において、「視覚支援」が児童の学習活動の中で大きな役割を占めていることが考えられる。発達障害児への指導場面における視覚支援の重要性はこれまでも述べられてきており（吉田，2002）、学習活動の切り替え場面においても同様に有効であったと考えられる。このことは、視覚的情報処理を促すことで学習活動のプランニングよりも実行機能に積極的な効果が示されたと考えられる。

3 学習活動の切り替えと教授行動の関連について

国語と学活を比較すると、同じ教授行動であっても A 児の学習活動の切り替えの様子が異なっており、授業特性による学習活動の切り替えに影響していることが考察された。「国語」は、規定の教科書やそれに関連するプリント、漢字学習などを中心に授業が展開する学習者にとって自由度の低い授業である。「学活」は国語とは対照的に、授業内容について特に規定があるわけではなく、比較的自由度の高い授業である。その時その時の必要に応じて突然に時間割の中に組み込まれ、内容も係り決めやアンケート、集団指導など様々である。この授業間の学習活動の切り替えの違いについて、研究 2 が始まる前には学習内容について予測の立てにくい「学活」よりも、学習活動について予測の立てやすい「国語」において「有」反応が多く見られるだろうと考えていた。ところが、研究 2 の結果、A 児の「有」反応は国語と学活ではほとんど変わらず、逆に学活において「有」反応が多いという結果がいくつか見られた。このような結果になった要因としては、まず「指示・確認」においては、当初学習活動の見通しの立ちにくさから学習活動の切り替えはスムーズではないと考えていたが、逆に学習活動に見通しが立ちにくいからこそ、教師の教授行動に集中し、学習を実行するための手がかりを得ていたのだと考えた。次に「間合い」においては、これは授業特性による影響を比較的受けにくい教授行動であったため、国語と学活で似たような結果が出たのだと考えられる。特に、「間合い」の教授行動が「無」反応から「有」反応への転換の起点になっていたということは、A 児の学習の実行機能に対して積極的な効果を発揮していたのだと考えられる。「視覚支援」においては、国語より学活の方が A 児のスムーズな学習活動の切り替えが多かった。国語では、教師の視覚支援以外にも教科書など、児童自身の手元に視覚的な授業の手がかりがあることが多い。逆に学活では、その授業特性上授業進行の手がかりが児童の手元に無いことも多く、教師からの視覚支援が授業の手がかりとして大きな役割を果たすことが多くある。その結果、視覚支援が A 児が学習活動を進める上で影響を与えることが多かったのではないかと考えられる。

本研究では、担任教師が教授行動の工夫・改善のための話し合いを通して自身の教授行動について捉えなおすことにより、A 児の学習活動の切り替えをより円滑に行うための教授行動の工夫を行った。その結果、A 児の学習活動の切り替えと教師

の教授行動との関連についてはいくつかの関係性を見出すことが出来た。それに伴って教師の教授行動の量的・質的变化の様子も見られた。これにより A 児のスムーズな学習活動の切り替えのための指導の手がかりを得ることができ、A 児の学習活動の切り替えの様子については、いくつかの変化の兆しや教授行動とスムーズな学習活動の切り替えが見られるようになった。明確な A 児の変化が見られなかったことの要因としては、A 児の言語表現の理解能力が高く、教師の言語的教授行動に伴う学習活動の切り替えの様子がそれほど悪い状況ではなかったこと、実践期の期間が短く、指導実践の結果が明確に表れるまでの時間がなかったことがあげられるであろう。また、本研究では A 児の自己概念の特徴を踏まえた教授行動の実践にまでは至らなかった。我々の行動は、常に自らの欲求にのみ従って行動しているわけではなく、自分が望まないにもかかわらず、外的状況（命令、規則、慣習、義理、他者の期待など）が強制するがために、やむを得ず行動するという場合も多々ある（宮下，1982）。この外的状況による強制的な行動は、その場の雰囲気を読みとって状況に合わせて行動することが困難なアスペルガー症候群児にとっては難しく、子どもの行動は自らの欲求によるところが多くなると考えられる。発達障害児に対する言語的教授行動の工夫に関しては、単に表現や言葉の性質にのみ注目するだけでなく、「授業に取り組みたい」「勉強がしたい」と思うことの根本である児童の自我の発達や内面についても踏み込んだ配慮が重要であると考えられる。

近年、研究や実践報告の積み重ねにより、発達障害児への指導場面における対応の姿勢や具体的な指導方法も多く述べられてきており、視覚支援や具体物の提示を行うことが重要であるとされている（吉田，2002）。しかしその一方では、視覚的な支援さえ行えば必ず解決する、視覚的な支援を行わなければ何も解決できないといったような捕らえ方をされる場合もある。表やグラフ、具体物などの非言語的教授行動の効果は確かに大きいですが、それは常に言語的教授行動と共に授業の中に組み込まれ、言語的教授行動と共に指導の効果を発揮するのである。

結 論

結 論

第 5 章 結論

第 1 節 結論

本研究では、アスペルガー症候群の A 児を対象に教授 - 学習過程における学習活動の切り替えと教師の教授行動の関係性を調べ、関係性の認められた教授行動について工夫・改善をすることで A 児の学習活動の切り替えの変化について検討した。その結果、以下のことが明らかとなった。

- ① 研究 1 では、教師の教授行動には一貫して特徴が見られ、A 児の学習活動の切り替えには言語的教授行動においては「内容説明」「非指名発問」が、非言語的教授行動では「間合い」「身体動作」「視覚支援」が関連していることが分かった。研究 1 の結果を受けて研究 2 では工夫・改善の対象として「指示・確認」「間合い」「視覚支援」を設定し、担任教師と筆者で話し合いを重ねながら教授行動の工夫を重ねた。その結果、教師の教授行動においては「指示・確認」では質的な変化が、「視覚支援」では量的な変化が見られた。
- ② 教師の教授行動の変化に伴う A 児の学習活動の切り替えの様子に明確な変化は見られなかったが、エピソードを交えた検討からそれぞれの教授行動が学習活動の切り替えの中で担う役割や学習活動の実行機能に与える影響が考察された。
- ③ A 児の学習活動の切り替えの様子を授業別に比較すると、「指示・確認」と「間合い」においてはそれぞれの教授行動に対する A 児の学習活動の切り替えの様子はあまり違いがなかった。「視覚支援」においては、学活においてスムーズな学習活動の切り替えが多く見られ、教師の教授行動と児童の学習活動の切り替えとの関係に授業特性が影響を与えることが考えられた。

第2節 今後の課題

- ① 本研究では、教師の教授行動とアスペルガー症候群児の学習活動の切り替えについて一定の関連が見られたが、それぞれの教授行動を工夫・改善することで児童の活動の切り替えの様子も改善するかどうかまでは言及することができなかった。これは、一ヶ月間という実践期の短さによるものであり、教師の教授行動の変化に伴う児童の変化をねらった観察としては期間が不足であったと思われる。児童の学習活動の切り替えの変化には前提として変化した教授行動の安定的な出現が必要であり、長期的な検討が必要であろう。
- ② ①の課題に伴い、教師との話し合いの進め方にも工夫すべき点があると考えられる。本研究では、教授行動の工夫・改善のための手立てとして担任教師と数週間に一度、話し合いをして A 児への係わり方の意識を統一するにとどまった。これは、実践期中の担任教師を取り巻く多忙な環境の中で、教師自身に負担がかかり過ぎず、かつ A 児への一貫した支援を心がけたためである。このような限定された環境においても教師の教授行動には量的・質的な変化が現れ、それに伴って A 児の学習活動の切り替えにも変化の兆しが見られた。今後、教授行動の工夫・改善の方法をより工夫することで、より効果的な係わり方について検討する必要がある。
- ③ 本研究では、児童の自己概念にまで踏み込んだ教授行動についての検討にまでは及ばなかった。児童自身の自己概念は、授業への意欲と強く結び付いており、発達障害のある児童は自分のことを否定的に捉えてしまうことで学習意欲が低下し、行動への自信を持ちにくくなり、活動の切り替えをスムーズに行うことができない場合も考えられる。コミュニケーションに問題のないアスペルガー症候群児にとって、単純に言葉がけの方法だけでなく、児童の自己概念の特徴を踏まえ、授業への積極性と教師の発言との関係について検討する必要がある。

参考文献一覧

- 藤江康彦（1999） 一斉授業における子どもの発話スタイル：小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析 発達心理学研究，10(2)，125－135
- 畠中智子・小野瀬雅人（2007） 軽度発達障害児を含む通常学級での授業における教師の援助ニーズに関する研究 応用教育心理学研究，24(1)，19－28
- 林 知代（2007） 自己感からみたアスペルガー症候群の心的特異性 芦屋大学論叢，46，81－95
- 本郷一夫 編（2008） 子どもの理解と支援のための発達アセスメント 有斐閣選書
- 鹿毛雅治・上淵 寿・大家まゆみ（1997） 教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響 教育心理学研究，45，192－202
- 岸 俊行・野嶋栄一郎（2006） 小学校国語科授業における教師発話・児童発話に基づく授業実践の構造分析 教育心理学研究，54，322－333
- 前田和子（1997） 小学生の自己概念測定に関する研究—自己評価得点にみられる性差— 茨城県立医療大学紀要，2，113－122
- 道城裕貴・野田 航・山王丸誠（2008） 学校場面における発達障害児に対する応用行動分析を用いた介入研究のレビュー：1990-2005 行動分析学研究，22(1)，4－16
- 宮下一博・坂西友秀・根本橋夫（1982） 自己の行動原因の認知傾向—強制と自発— 千葉大学教育学部研究紀要，31(1)，1－12
- 西之園晴夫・増田久子・衣川兌子（1981） 教授方術析出のための授業分析の方法論とその適用—小学校家庭科の授業を事例として— 京都教育大学紀要 Ser. A，58，71－88
- 緒方明子・大城英名（1995） T 小学校における特別な教育的援助を必要とする児童への支援システム 発達障害研究，20(2)，111－117
- 大河原清（1983） 教師の言語行動に伴う身体動作が児童・生徒の学習に及ぼす影響 日本教育工学雑誌，8，71－85
- 坂本篤史（2007） 現職教師は授業経験から如何に学ぶか 教育心理学研究，55，584－596

- 関戸英紀（2004） 通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童に対する支援—有効な支援を行うための要件の検討— 特殊教育学研究, 42(1), 35-45
- 白川 緑・堀川いづみ・本田二郎（2003） ぼくのこともっとわかって！アスペルガー症候群小・中学校の事例と医師からの解説 農山漁村文化協会
- 滝川国芳（1998） 通常の学級における特別なニーズをもつ子どもの支援 SNE ジャーナル, 3(1), 9-23
- 田中道治（1992） 精神遅滞児教育における教師の言語行動の分析 鳴門教育大学学校教育研究センター紀要, 6, 35-41
- 田中道治・都築 学・別府 哲・小嶋道生 編（2007） 発達障害のある子どもの自己を育てる ナカニシヤ出版
- 東條吉邦（2002） 自閉症スペクトラムの児童生徒への特別支援教育—高機能自閉症及びアスペルガー症候群を中心に— 自閉症スペクトラム研究, 1, 25-36
- 蔦森武夫（1992） 「学習障害児」のコミュニケーション障害のその援助 特殊教育学研究, 29(4), 67-75
- 渡辺太郎・金山好美・武藤 崇（2008） 通常学級の担任教師と教員補助者のコミュニケーションの向上—コミュニケーション・カードの改善による担任教師からのコメントの増大— 行動分析学研究, 22(1), 39-48
- 吉田昌義（2002） 自閉症教育の課題 自閉症スペクトラム研究, 1, 55-60

謝辞

本研究に御理解いただき、協力してくださった A さんをはじめご家族の皆様と、大変お忙しい中幾度も話し合いを持っていただき、授業実践をしてくださった担任の H 先生、また本論文の作成に当たり、熱心に指導してくださった京都教育大学発達障害学科 田中道治先生に心から感謝いたします。この研究が、これから A さんと出会う多くの方々にとって、よい関係作りのための一端を担えれば幸いです。本当にありがとうございました。

資 料

資料1 日本版学童用自己概念測定尺度構成項目の要旨

学業能力(SA)	1	勉強が得意な方か苦手な方か。
	2	同級生と同じ位頭の回転が速いかどうか。
	3	宿題はすぐ終わる方か時間がかかる方か。
	4	習ったことをよく覚えている方か忘れる方か。
	5	授業中質問に答えるなどうまくやっている方かそうでないか。
	6	いつも問題の答えがわかる方かわからない方か。
社会的受容(SA)	1	友だちを作るのが簡単な方か難しい方か。
	2	友だちがたくさんいる方かそれほど多くない方か。
	3	もうたくさんの友だちがいる方かもっと欲しい方か。
	4	いつも友だちと一緒に何かする方か一人でするほうか。
	5	ほとんどの同級生から好かれている方かもっと好かれない方か。
	6	同学年から人気がある方かそうでないか。
運動能力(AC)	1	運動なら何でもできる方かあまりとくいではない方か。
	2	もう十分スポーツが上手な方かもっと上手になりたい方か。
	3	初めての運動でもうまくやれる方かそうでないか。
	4	スポーツはほかの人より上手な方かそうでないか。
	5	スポーツやゲームはやる方が好きか見る方が好きか。
	6	新しい球技も上手にできる方かそうでないか。
身体的外見(PA)	1	自分の姿が気に入っている方かそうでないか。
	2	自分の身長や体重に満足している方かそうでないか。
	3	今の体つき(スタイル)が気に入っている方かそうでないか。
	4	自分の外見が気に入っている方かそうでないか。
	5	今の顔や髪が気に入っている方かそうでないか。
	6	顔がいい方であるかそうでないか。
行動(BC)	1	自分の行動にだいたい満足している方かよく失敗する方か。
	2	いつも正しいことをする方であるかそうでないか。
	3	ほかの人の期待通りに行動しているほうであるか方でないか。
	4	ふつう騒動を起こさないほうであるかそうでないか。
	5	してはいけないことはしない方であるかそうでないか。
	6	行儀がとても良い方であるかそうでないか。
全体的自己価値 (GS-W)	1	今の自分がちょうどよいと思うかそうでないか。
	2	今の自分の生き方が好きな方かそうでないか。
	3	いつも自分に満足している方かそうでないか。
	4	自分のような性格が好きな方かそうでないか。
	5	自分なりに非常に幸せものであるか自分をどこか変えたいと思うか。
	6	自分のやり方はうまくいっている方であるかそうでないか。

資料2 自己概念測定アンケート（表表紙）

ぼくは・わたしは どっちににてるかな？

（ ）年 （ ）くみ

名前（ ）

（ ）さい 男 ・ 女

資料3 自己概念測定アンケート（表表紙裏）

やり方

右の えを 見てください。

A さんは「ひまなときは そとで あそぶほうが すきだ。」と 言っています。

B さんは「ひまなときは いえの中で あそぶほうが すきだ。」と 言っています。

あなたは A さんに にていますか。

それとも B さんに にていますか。

どちらかに きめてください。

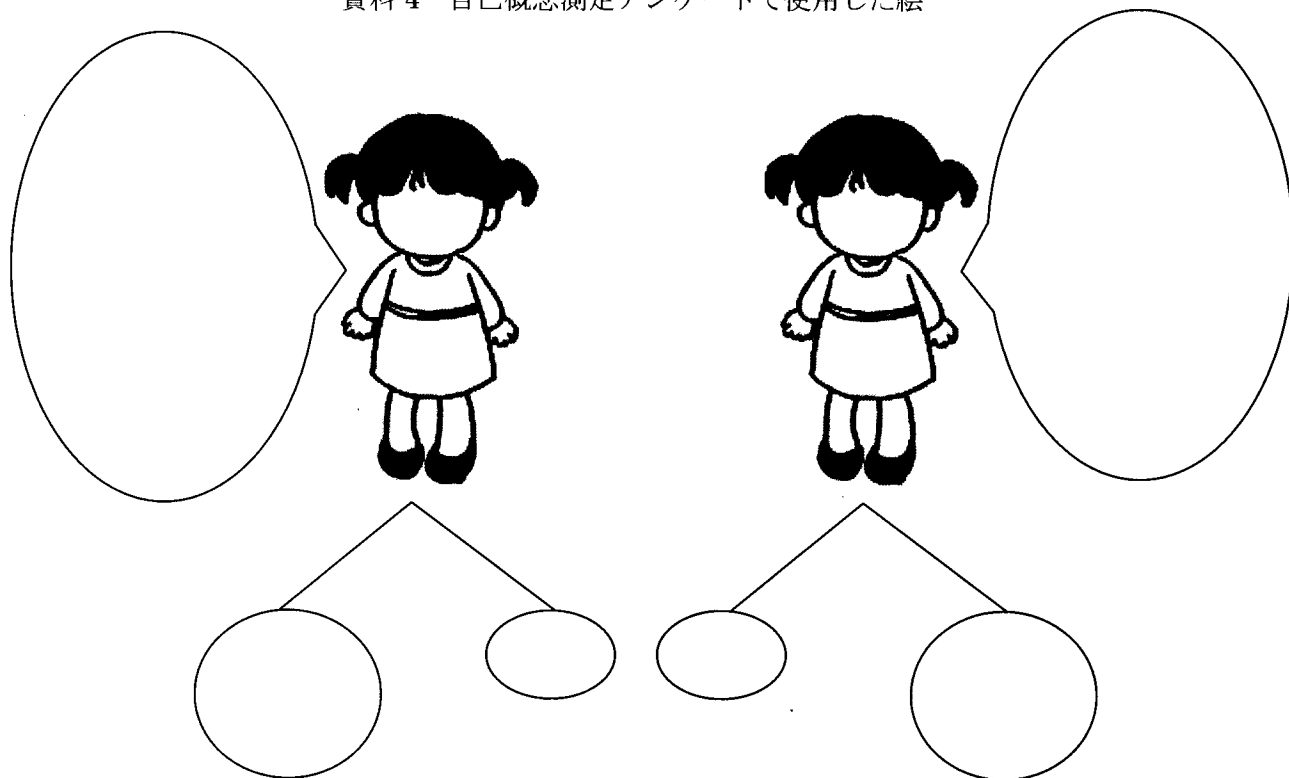
どちらかに きめにくいと まよっている人もいますね。でも、ほんのすこしでも じぶんに ちかいと おもう方を えらんでください。

つぎに えらんだ Aさん または Bさんにあなたは「とても」にていますか。

それとも「すこし」にていますか。「とても」の人は 大きい○の方に、「少し」の人は 小さい○の方に いろを めってください。

4つの○のうち 1つだけ いろがぬれたら OKです。

資料4 自己概念測定アンケートで使った絵



資料5 自己概念測定アンケート（裏表紙）

二学きの目ひょうを きめよう！

「ぼくは・わたしは こんなふうに なりたい」と 思うことを書いてみよう。

1. ()
2. ()
3. ()

さあ、二学きのはじまりです。

目ひょうにむけて まい日元気にすごしましょうね。

お し ま い