

通常の学級と通級指導教室における アスペルガー症候群の学習行動の事例的分析 (I)

都 築 繁 幸 (愛知教育大学障害児教育講座)

伊 藤 友 美 (丹羽郡大口町立大口西小学校)

Case Study on Behavior of Asperger Syndrome in Regular Class and Resource Room (I)

Shigeyuki TSUZUKI (Department of Special Education, Aichi University of Education)

Tomomi ITO (Ooguchi Nishi Elementary School, Niwa-gun)

要約 アスペルガー症候群の通常の学級と通級による指導の学習場面の違いが、児童の学習行動にどんな変化をもたらすのかを分析した。対象は、N小学校通常学級に在籍し、通級による指導を受けているアスペルガー症候群と診断または判断される4名とした。通常の学級の国語、算数と通級による指導の3つの授業を分析した。通常の学級では、指示が理解できなかったり、やるべきことが分からなかったりするために問題行動をするものと推測された。子どもが出し抜けに発言することは教師から見ると授業の妨げとなる否定的な面をもつものであった。教師と児童が直面する場面よりも直面していない状況の方が児童の問題行動が目立っていた。通級による指導では、教師が「作業」をしているときでも、児童は「話題にそった行動、発言をする」ことができていた。

Keywords : アスペルガー症候群 学習行動 マトリックス分析 通級指導教室

I はじめに

ここ10数年来の一連の教育改革の流れの中で通級指導教室が1993年度から正式な制度として位置づけられた。そして2006年4月1日からLD, ADHD, 高機能自閉症等の児童生徒が通級指導教室の対象に加わり、通常の学級の担任と通級指導教室の担当者が連携しながら子どもの教育にあたっていくことが重要視されるようになった。

通級による指導を受けているLD, ADHD, 高機能自閉症等の児童生徒は、通常の学級における指導と通級による指導との両方を受けるために両者が連携し、効果的に指導がなされていく必要がある。

しかし、通常の学級に在籍するLD, ADHD, 高機能自閉症等の児童生徒を学習の場の違いから学習行動を定量的に分析し、具体的な支援方法を検討した研究は少ないようである。これらの児童生徒が学習の場の違いによって行動が異なるかどうか等を検討することは今後の支援の方策を考えていく上で意義あることと思われる。

本研究では、アスペルガー症候群の通常の学級と通級による指導の学習場面の学習行動を事例的に分析する。

今回は、通常学級における国語・算数の授業場面と通級指導教室における指導場面を教師の発言等に対する子どもの発言・行動をマトリックス分析を用いて検討する。

II 方法

(1) 対象

N小学校の通常の学級に在籍し、通級による指導を受けているアスペルガー症候群、4名とした。いずれも小児科医師により診断されている。対象児Aは5年男子、対象児Bは5年男子、対象児Cは4年男子、対象児Dは2年男子である。

(2) 授業

通常の学級の国語、算数と通級による指導の3場面を分析対象とした。対象児別に分析した授業の概要を示す。

① 対象児A

国語は、「本のブックカバーを作ろう」という単元であり、伝記を読んで、その人の似顔絵を描いたり、業績や感想をワークシートに記入したりする授業である。

算数は、「工夫して計算しよう」という単元で、式を見て、最初にたして100にしてから計算し、 25×4 を作るなどの工夫をして計算するという授業である。

A児は授業のはじめの5分間、教師の許可を得て別室でおにぎりを食べているため、「席についていけない」ことも分析の対象とした。A児は、家からおにぎりをもってきており、お腹がすくと教師の許可を得て、おにぎりを食べることが特別に許可されている。

通級による指導では、国語は、4年生の1学期の漢字のプリントに取り組んだ。その際、教師はマスの隣に答えを書き、A児はそれをみて写した。算数は、

「小数のかけざん, わりざん」と「変わり方のきまり」という単元のドリルを2ページ行なった。国語は5分30秒, 算数は15分学習した。途中で, 教師と会話をしたり, ぼくのいやなことを紙に書き出すという時間もあった。集中が途切れた頃, パソコンでかけざんの問題をとくゲームをし, 授業が終わる7分前からもう一度, 算数のプリントに取り組んだ。

② 対象児B

国語では, 「敬語の使い方」という単元で, ワークシートを用いて, 尊敬語や謙譲語, 丁寧語について学習した。

算数は, 「式の読み方」という単元で, 問題を読んでいるいろいろな式を作って, 発表するという授業である。授業のはじめの50秒はB児が遅れて教室にきたので, 50秒間はすべての分析の対象外とした。

通級による指導では, 国語は, 2年生の全範囲から出題された漢字のプリントに取り組んだ。間違えたところは, もう一度最初からやり直していた。算数は, かけざんの2桁×2桁の筆算のプリントと, 3桁+3桁のたしざんの筆算のプリントを学習した。国語は20分, 算数は6分学習した。すべての課題が終わると, 教師とウノをした。

③ 対象児C

国語では, 「世界一美しいぼくの村」という単元で, 音読をしたり, アフガニスタンはどういう国なのかを文章から読み取って, ノートに記入するという授業であった。教師の指示で, 音読する際に立つことを許されていたので, 分析の対象外とした。また, アフガニスタンを地球儀の中から探す作業は, 立つことが許されているので, 「席についていけない」は分析の対象外とした。C児は1つのファイルの中に, 教科書やノートが入っている国語ファイルを使用している。

算数は, 「面積」という単元で, 1㎡や1平方センチメートルについて学習する。単位を変えて計算し, 新聞紙を使ってグループごとに1㎡をという授業である。途中, 新聞紙を使って1㎡を作る作業の時間は立つことが許可されているので, 「席についていけない」は分析の対象外とした。C児は算数ファイルを使用している。

通級による指導では, 国語は, 2年生の漢字プリント2枚に取り組んだ。間違えたところは, もう一度やり直した。算数は, 4年生1学期のわりざんのプリントに1枚取り組んだ。国語は13分, 算数は8分学習した。授業のはじめに, 10分間読書をし, 教師の指示でプリントに取り組む。すべての課題が終わると, パソコンでゲームをした。

④ 対象児D

国語では, 「ビーバーの大工事」という単元で, 音読をして, 本を読んだ最初の感想をノートに記入し, 発表しあうという授業である。発表するときに, 立つ

ことが許されているので, 「席についていけない」の分析の対象外とした。

算数では, 「かけざん」という単元で, 教科書の問題を解き, 全体で答えあわせをした後, かけざんの検定を教師と1対1で行うという授業である。D児が板書するときや, かけざんの検定をしているときは「席についていけない」の分析の対象外とした。

通級による指導では, 国語は, 1年生の漢字のプリント4枚に取り組んだ。間違えたところは, もう一度やり直した。算数は, 九九の100問のプリントと3桁-3桁の繰り下がりのない引き算のプリント1枚とかけざんを1×1から順に読み, その逆も読むという学習をした。国語は10分, 算数は22分学習した。すべての課題が終わると, 読書をした。

(3) 手続き

授業をビデオ撮影し, 教師と児童の行動を観察した。ビデオカメラは対象児の注意が向きにくい場所に設置した。行動分析カテゴリーは都築ら(1998)の発言分析カテゴリーと深谷ら(2006)の行動分析カテゴリーを参考に表1の項目を作成した。

表1 行動分析カテゴリー

教師の行動分析カテゴリー	児童の行動分析カテゴリー
1. 個人に対する方向づけのある発言	A. 出し抜けに発言する
2. 全体に対する方向づけのある発言	B. 席についていけない
3. 個人に対する方向づけのない発言	C. 他事をしている
4. 全体に対する方向づけのない発言	D. 話題にそった発言をする
5. 評価	E. 話題にそった行動をする
6. 板書	
7. 作業	
8. 机間巡視	

「方向づけのある発言」は, 行動や学習課題の指示, 題材にそった発言などである。「方向づけのない発言」は, 題材にそぐわない発言, 子どもの態度確認, 制止などのことである。「個人に対する方向づけのある発言」の個人とは, 対象児に対するものである。「作業」は, 教師が教材の準備をしたり, 子どもと一緒に何かを作ったりすることを指す。「出し抜けに発言する」は, 話題にそった内容も分析の対象とした。「話題にそった発言をする」は, 教師が児童を当てて発言してもよいと許可されている場合のみの発言を指す。「話題にそった発言」は, 児童が出し抜けに発言したものをさす。中には, 確認, 質問などが含まれる。

通級による指導では, 教師は児童が学習している間に保護者との連絡帳を毎回記入しているので, 「作業」の対象とした。「机間巡視」の中に, 通級による指導において, 児童の学習の様子を教師が見ている時間を含めた。

該当のカテゴリに行動が当てはまる場合に、1秒単位として1ポイントずつ加算した。1校時分の授業におけるカテゴリ項目の出現率を導き出した。

ここでいうマトリックス分析は、教師がある行動をしたときに、児童にみられた行動を教師と児童の両者の行動を交差させて分析である。

Ⅲ 結果

(1) A児

① 通常の学級

国語では、教師が「作業」しているとき、「話題にそった行動をする」ことが25.44%で一番出現率が高い。教師が「全体に対する方向づけのある発言」をしたとき、A児が「他事をしている」ことが23.20%だった。

算数では、教師が「全体に対する方向づけのある発言」をしたとき、A児が「話題にそった行動をする」ことが、39.22%で一番出現率が高く、教師が「全体に対する方向づけのある発言」をしたとき、A児が「他事をしている」ことが22.72%だった。教師が「評価」することや「作業」することは見られなかった。

国語と算数の共通点は、教師が「全体に対する方向づけのある発言」をしたとき、A児が「話題にそった行動をする」の出現率が高いことと共に、教師が「全体に対する方向づけのある発言」をしたとき、A児が「他事をしている」の出現率も高いことである。

国語では、教師が「作業」や「机間巡視」をしているときも、A児は「話題にそった行動をする」の出現率が高いが、一方、算数では、教師が「机間巡視」をしているときは、「他事をしている」や「席についていられない」の行動が目立つ。国語では、問題行動はあまりみられなかったが、算数では、教師が「全体に対する方向づけのある発言」をしたときや「板書」、「机間巡視」をしているときに、A児は「他事をしている」「席についられない」の出現率が高いことが分かる。

教師が「個人に対する方向づけのある発言」をしたときは、「話題にそった発言、行動をする」ことが他の問題行動よりも多く出現している。

表2 A児の国語のマトリックス分析

児童 教師	出し抜けに 発言する	席について いられない	他事をし ている	話題にそった 発言をする	話題にそった 行動をする	小計
個人に対する 方向づけ のある発言	0 (0)	0 (0)	2.72 (46)	0 (0)	0.06 (1)	2.78 (47)
全体に対する 方向づけ のある発言	0 (0)	0 (0)	23.20 (392)	0 (0)	19.64 (332)	42.84 (724)
個人に対する 方向づけ のない発言	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

全体に対する 方向づけ のない発言	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
評価	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
板書	0 (0)	0 (0)	0.95 (16)	0 (0)	0 (0)	0.95 (16)
作業	0.36 (6)	0 (0)	5.27 (89)	0 (0)	25.44 (430)	31.07 (525)
机間巡視	0 (0)	0 (0)	0.12 (2)	0 (0)	22.25 (376)	22.37 (378)
小計	0.36 (6)	0 (0)	32.26 (545)	0 (0)	67.39 (1139)	100.1 (1690)

()は秒数

表3 A児の算数のマトリックス分析

児童 教師	出し抜けに 発言する	席について いられない	他事をし ている	話題にそった 発言をする	話題にそった 行動をする	小計
個人に対する 方向づけ のある発言	0.13 (3)	1.98 (44)	1.21 (27)	0.85 (19)	5.12 (114)	9.29 (207)
全体に対する 方向づけ のある発言	1.30 (29)	5.12 (114)	22.72 (506)	0.49 (11)	39.02 (869)	68.65 (1529)
個人に対する 方向づけ のない発言	0 (0)	1.48 (33)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1.48 (33)
全体に対する 方向づけ のない発言	0.22 (5)	0 (0)	1.53 (34)	0 (0)	1.71 (38)	3.46 (77)
評価	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
板書	0.22 (5)	2.56 (57)	4.09 (91)	0 (0)	1.66 (37)	8.53 (190)
作業	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
机間巡視	0.04 (1)	2.47 (55)	2.65 (59)	1.38 (30)	2.07 (46)	8.61 (191)
小計	1.91 (43)	13.61 (303)	32.20 (717)	2.72 (60)	49.58 (1104)	100.2 (2227)

()は秒数

② 通級による指導

教師が「作業」しているとき、A児が「話題にそった行動をする」ことが34.47%で最も出現率が高く、教師が「個人に対して方向づけのある発言」をしたとき、A児が「話題にそった発言をする」ことが28.72%だった。教師が「板書」することは見られなかった。またA児が「他事をしている」ことは一度も見られなかった。

通常学級と通級による指導の共通点は、教師が「個人に対する方向づけのある発言」をしたとき、「話題にそった発言、行動をする」の出現率が高い点である。

通級による指導では、教師が「作業」をしているときでも、A児は「話題にそった行動をする」ことができる。それは、教師はA児の隣で連絡帳を書いたり、目の届くところで作業をしているためであると考えられる。通常学級に比べ、問題行動が少ないことも特徴的である。

表4 A児の通級による指導のマトリックス分析

児童 教師	出し抜けに 発言する	席について いられない	他事をし ている	話題にそった 発言をする	話題にそった 行動をする	小計
個人に対する 方向づけ のある発言	0.59 (16)	0 (0)	0 (0)	1.98 (54)	28.72 (784)	31.29 (854)
全体に対する 方向づけ のある発言	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	4.98 (118)	4.32 (118)
個人に対する 方向づけ のない発言	0.66 (18)	0 (0)	0 (0)	3.81 (104)	7.07 (193)	11.54 (315)
全体に対する 方向づけ のない発言	0.29 (8)	0 (0)	0 (0)	0.66 (18)	2.01 (55)	2.96 (81)
評価	0 (0)	0.18 (5)	0 (0)	0.95 (26)	7.47 (204)	8.60 (235)
板書	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
作業	0.73 (20)	0 (0)	0 (0)	1.28 (35)	34.47 (941)	36.48 (996)
机間巡視	0.11 (3)	0 (0)	0 (0)	0.37 (10)	4.32 (118)	4.80 (131)
小計	2.38 (65)	0.18 (5)	0 (0)	9.05 (247)	88.38 (2413)	99.99 (2730)

() は秒数

表5 B児の国語のマトリックス分析

児童 教師	出し抜けに 発言する	席について いられない	他事をし ている	話題にそった 発言をする	話題にそった 行動をする	小計
個人に対する 方向づけ のある発言	0 (0)	0 (0)	0.25 (6)	0.59 (14)	1.58 (37)	2.42 (57)
全体に対する 方向づけ のある発言	1.43 (34)	0.42 (10)	21.14 (502)	0.84 (20)	30.27 (719)	54.10 (1285)
個人に対する 方向づけ のない発言	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
全体に対する 方向づけ のない発言	0.08 (2)	0 (0)	0.84 (20)	0 (0)	0.80 (19)	1.72 (41)
評価	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
板書	0.80 (19)	0.46 (11)	6.95 (165)	0.21 (5)	11.87 (282)	20.29 (482)
作業	0.17 (4)	0 (0)	1.68 (40)	0.08 (2)	2.95 (70)	4.88 (116)
机間巡視	0.51 (12)	0 (0)	1.18 (28)	0.13 (3)	14.78 (351)	16.60 (394)
小計	2.99 (71)	0.88 (21)	32.04 (761)	1.85 (44)	62.25 (1478)	100.1 (2375)

() は秒数

(2) B児

① 通常の学級

国語では、教師が「全体に対する方向づけのある発言」をしたとき、B児が「話題にそった行動をする」ことが30.27%で一番出現率が高く、教師が「全体に対する方向づけのある発言」をしたとき、B児が「他事をしている」ことが21.14%だった。教師が「個人に対する方向づけのない発言」をすることと「評価」する行動は見られなかった。

算数では、教師が「全体に対して方向づけのある発言」をしたとき、B児が「話題にそった行動をする」ことが51.10%で最も出現率が高く、教師が「全体に対して方向づけのある発言」をしたとき、B児が「他事をしている」ことが19.78%だった。教師が「個人に対する方向づけのない発言」をすることや「評価」すること、「作業」する行動は見られなかった。

国語と算数の共通点は、教師が「全体に対する方向づけのある発言」をしたとき、B児が「話題にそった行動をする」の出現率が高いこと、教師が「全体に対する方向づけのある発言」をしたとき、B児が「他事をしている」の出現率が2番目に高く、3番目に教師が「机間巡視」をしているとき、B児が「話題にそった行動をする」が高い。

国語よりも算数の方が、教師が「全体に対する方向づけのある発言」をしたとき、B児が「話題にそった行動をする」多く出現している。

教師が「個人に対する方向づけのある発言」をしたときは、「話題にそった発言、行動をする」ことが他の問題行動よりも多く出現している。

B児の場合、教科間ではあまり差異が観察されなかった。

表6 B児の算数のマトリックス分析

児童 教師	出し抜けに 発言する	席について いられない	他事をし ている	話題にそった 発言をする	話題にそった 行動をする	小計
個人に対する 方向づけ のある発言	0.24 (6)	0 (0)	0 (0)	0.95 (24)	1.89 (48)	3.08 (78)
全体に対する 方向づけ のある発言	1.58 (40)	0.47 (12)	19.78 (502)	0.12 (3)	51.10 (1297)	73.05 (1896)
個人に対する 方向づけ のない発言	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
全体に対する 方向づけ のない発言	0.28 (7)	0.71 (18)	1.85 (47)	0.39 (10)	2.21 (56)	5.44 (146)
評価	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
板書	0.04 (1)	0 (0)	2.09 (53)	0 (0)	2.96 (75)	5.09 (129)
作業	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
机間巡視	0.12 (3)	0 (0)	2.52 (64)	0 (0)	10.71 (272)	13.35 (339)
小計	2.26 (57)	1.18 (30)	26.24 (666)	1.46 (37)	68.87 (1748)	100.01 (2588)

() は秒数

② 通級による指導

教師が「個人に対する方向づけのある発言」をしたとき、B児が「話題にそった行動をする」ことが24.38%で一番出現率が高く、次いで、教師が「作業」をしているとき、B児が「話題にそった発言をする」ことが23.46%だった。教師が「板書」する行動は見られなかった。

通常学級と通級による指導の共通点は、教師が「個人に対する方向づけのある発言」をしたとき、「話題にそった発言、行動をする」の出現率が高い点である。また、教師が「全体に対する方向づけのある発言」をしたとき、B児は「話題にそった行動をする」の出現率も高い。

通級による指導では、教師が「作業」をしているとき、B児は「話題にそった行動をする」の出現率が高く、「他事をしている」の出現率は低い。それは、教師はB児の隣で連絡帳を書いたり、目の届くところで作業をしているためであると考えられる。

表7 B児の通級による指導のマトリックス分析

児童 教師	出し抜けに 発言する	席について いられない	他事をし ている	話題にそった 発言をする	話題にそった 行動をする	小計
個人に対する 方向づけ のある発言	0.08 (2)	0.52 (13)	0.04 (1)	1.17 (29)	24.38 (604)	26.19 (649)
全体に対する 方向づけ のある発言	0.40 (10)	0 (0)	1.57 (39)	0.24 (6)	14.13 (350)	16.34 (405)
個人に対する 方向づけ のない発言	0.16 (4)	0.89 (22)	0.04 (1)	3.07 (76)	4.20 (104)	8.36 (207)
全体に対する 方向づけ のない発言	0.08 (2)	0 (0)	3.03 (75)	0.08 (2)	2.30 (57)	5.49 (136)
評価	0.16 (4)	1.37 (34)	1.78 (44)	0.24 (6)	10.25 (254)	13.80 (342)
板書	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
作業	0.12 (3)	0.40 (10)	0.61 (15)	0.28 (7)	23.46 (581)	24.87 (616)
机間巡視	0.08 (2)	0.04 (1)	0 (0)	0.20 (5)	4.60 (114)	4.92 (122)
小計	1.08 (27)	3.22 (80)	7.07 (175)	5.28 (131)	83.32 (2064)	99.97 (2477)

() は秒数

(3) C児

① 通常の学級

国語では、教師が「全体に対する方向づけのある発言」をしたとき、C児が「他事をしている」ことが18.43%で一番出現率が高く、「話題にそった行動をする」ことが17.29%、次に、「席についていられない」ことが16.09%だった。教師が「評価」することは見られなかった。

算数では、教師が「全体に対する方向づけのある発言」をしたとき、C児が「話題にそった行動をする」ことが51.94%で最も出現率が高く、教師が「机間巡視」をしているとき、C児が「話題にそった行動をする」ことが12.88%だった。教師が「個人に対する方向づけのない発言」をすることは見られなかった。

国語と算数の共通点は、教師が「全体に対する方向づけのある発言」をしたとき、C児が「話題にそった行動をする」の出現率が高いこと、教師が「全体に対する方向づけのある発言」をしたとき、C児が「他事をしている」の出現率が高いことである。

国語では、教師が「全体に対する方向づけのある発言」をしているとき、C児が「席についていられない」の出現率が高いことが特徴的である。

教師が「個人に対する方向づけのある発言」をしたときは、「話題にそった発言、行動をする」ことが他の問題行動よりも多く出現している。

表8 C児の国語のマトリックス分析

児童 教師	出し抜けに 発言する	席について いられない	他事をし ている	話題にそった 発言をする	話題にそった 行動をする	小計
個人に対する 方向づけ のある発言	0 (0)	2.03 (54)	0.19 (5)	0.41 (11)	4.97 (132)	7.60 (202)
全体に対する 方向づけ のある発言	1.28 (34)	16.09 (427)	18.43 (489)	0.15 (4)	17.29 (459)	53.24 (1423)
個人に対する 方向づけ のない発言	0 (0)	0.08 (2)	0 (0)	0 (0)	0.38 (10)	0.46 (12)
全体に対する 方向づけ のない発言	0.83 (22)	5.69 (151)	1.28 (34)	0.11 (3)	11.30 (300)	19.21 (510)
評価	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
板書	0.38 (10)	3.81 (101)	5.16 (137)	0 (0)	3.17 (84)	12.52 (332)
作業	0 (0)	0 (0)	0.57 (15)	0 (0)	0.60 (16)	1.17 (31)
机間巡視	0.79 (21)	1.09 (29)	0 (0)	0 (0)	3.92 (104)	5.80 (154)
小計	3.28 (87)	28.79 (764)	25.63 (680)	0.67 (18)	41.63 (1115)	100.00 (2664)

() は秒数

表9 C児の算数のマトリックス分析

児童 教師	出し抜けに 発言する	席について いられない	他事をし ている	話題にそった 発言をする	話題にそった 行動をする	小計
個人に対する 方向づけ のある発言	0.16 (4)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1.54 (39)	1.70 (43)
全体に対する 方向づけ のある発言	0.79 (20)	2.96 (75)	9.72 (246)	0.55 (14)	51.94 (1315)	65.96 (1670)
個人に対する 方向づけ のない発言	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
全体に対する 方向づけ のない発言	0.08 (2)	0 (0)	0.83 (21)	0.04 (1)	7.03 (178)	7.98 (202)
評価	0 (0)	0 (0)	0.36 (9)	0 (0)	2.33 (59)	2.69 (68)
板書	0.04 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	4.11 (104)	4.15 (105)
作業	0.04 (1)	0 (0)	0.28 (7)	0 (0)	3.52 (89)	3.84 (97)
机間巡視	0.16 (4)	0.67 (17)	0 (0)	0 (0)	12.88 (326)	13.71 (347)
小計	1.27 (32)	3.63 (92)	11.19 (283)	0.59 (15)	83.35 (2110)	100.03 (2532)

() は秒数

② 通級による指導

教師が「作業」をしているとき、C児が「話題にそった行動をする」ことが80.05%で最も出現率が高く、教師が「評価」をしているとき、C児が「話題にそった行動をする」ことが7.95%だった。教師が「全体に対する方向づけのある発言」、「全体に対する方向づけのない発言」、「板書」することは見られなかった。また、C児が「出し抜けに発言する」ことはみられなかった。

通常の学級と通級による指導の共通点は、教師が「個人に対する方向づけのある発言」をしたとき、「話題にそった行動をする」の出現率が高い点である。

通級による指導では, 教師が「作業」をしているとき, C児は「話題にそった行動をする」の出現率が高く, 「他事をしている」の出現率は低い。それは, 教師はC児の隣で連絡帳を書いたり, 目の届くところで作業をしているためであると考えられる。また, 教師が「評価」をしているときに, C児が「話題にそった行動をする」ことが多いのも差がみられる。

表10 C児の通級による指導のマトリックス分析

児童 教師	出し抜けに 発言する	席について いられない	他事をし ている	話題にそった 発言をする	話題にそった 行動をする	小計
個人に対する 方向づけ のある発言	0 (0)	0.10 (2)	0.05 (1)	0.47 (9)	3.12 (60)	3.74 (72)
全体に対する 方向づけ のある発言	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
個人に対する 方向づけ のない発言	0 (0)	0 (0)	0.68 (13)	0 (0)	0.31 (6)	0.99 (19)
全体に対する 方向づけ のない発言	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
評価	0 (0)	0.68 (13)	1.77 (34)	0 (0)	7.95 (153)	10.40 (200)
板書	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
作業	0 (0)	2.13 (41)	0.78 (15)	0.16 (3)	80.05 (1541)	83.12 (1600)
机間巡視	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1.77 (34)	1.77 (34)
小計	0 (0)	2.91 (56)	3.28 (63)	0.63 (12)	93.20 (1794)	100.02 (1925)

() は秒数

(4) D児

① 通常の学級

国語では, 教師が「全体に対する方向づけのある発言」をしたとき, D児が「話題にそった行動をする」ことが58.08%で最も出現率が高く, 教師が「机間巡視」をしているとき, D児が「話題にそった行動をする」ことが18.45%だった。教師が「全体に対する方向づけのない発言」, 「評価」, 「作業」することは見られなかった。

算数では, 教師が「全体に対して方向づけのある発言」をしたとき, D児が「話題にそった行動をする」ことが48.27%で最も出現率が高く, 教師が「板書」しているとき, D児が「話題にそった行動をする」ことが19.16%だった。教師が「評価」することは見られなかった。

国語と算数の共通点は, 教師が「全体に対する方向づけのある発言」, 「板書」, 「机間巡視」をしたとき, D児が「話題にそった行動をする」の出現率が高いことである。また, 教師が「全体に対する方向づけのある発言」をしたとき, D児が「他事をしている」ことが多い。また, 教師が「個人に対する方向づけのある発言」をしたときは, 「話題にそった発言, 行動をする」ことが他の問題行動よりも多く出現している。

表11 D児の国語のマトリックス分析

児童 教師	出し抜けに 発言する	席について いられない	他事をし ている	話題にそった 発言をする	話題にそった 行動をする	小計
個人に対する 方向づけ のある発言	0.09 (2)	0 (0)	0.42 (9)	2.49 (53)	1.03 (22)	4.03 (86)
全体に対する 方向づけ のある発言	0.80 (17)	1.03 (22)	6.15 (131)	0 (0)	54.08 (1152)	62.06 (1322)
個人に対する 方向づけ のない発言	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
全体に対する 方向づけ のない発言	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2.35 (50)	2.35 (50)
評価	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
板書	0.70 (15)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	11.92 (254)	12.62 (269)
作業	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
机間巡視	0.14 (3)	0 (0)	0.34 (7)	0 (0)	18.45 (393)	18.93 (403)
小計	1.73 (37)	1.03 (22)	6.91 (147)	2.49 (53)	87.83 (1871)	99.99 (2130)

() は秒数

表12 D児の算数のマトリックス分析

児童 教師	出し抜けに 発言する	席について いられない	他事をし ている	話題にそった 発言をする	話題にそった 行動をする	小計
個人に対する 方向づけ のある発言	0.13 (3)	0.38 (9)	0.80 (19)	1.05 (25)	2.74 (61)	4.93 (117)
全体に対する 方向づけ のある発言	1.77 (42)	1.94 (46)	6.37 (151)	0.25 (6)	48.27 (1144)	58.60 (1389)
個人に対する 方向づけ のない発言	0 (0)	1.69 (40)	0 (0)	0 (0)	0.38 (9)	2.07 (49)
全体に対する 方向づけ のない発言	0.51 (12)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3.50 (83)	4.01 (95)
評価	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
板書	0.46 (11)	0 (0)	1.86 (44)	0.13 (3)	19.16 (454)	21.61 (512)
作業	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0.93 (22)	0.93 (22)
机間巡視	1.18 (28)	0 (0)	0.30 (7)	0.08 (2)	6.29 (149)	7.85 (186)
小計	4.05 (96)	4.01 (95)	9.33 (221)	1.51 (36)	81.10 (1922)	100.00 (2370)

() は秒数

② 通級による指導

教師が「作業」をしているとき, D児が「話題にそった行動をする」ことが35.77%で一番出現率が高く, 教師が「個人に対する方向づけのある発言」をしたとき, D児が「話題にそった発言をする」ことが30.55%で多かった。教師が「全体に対する方向づけのある発言」, 「全体に対する方向づけのない発言」, 「板書」する行動は見られなかった。

通常の学級と通級による指導の共通点は, 教師が「個人に対する方向づけのある発言」をしたとき, 「話題にそった発言, 行動をする」の出現率が高い点である。また, 通級による指導では, 教師が「作業」をしているとき, D児は「話題にそった行動をする」

の出現率が高く、「他事をしている」の出現率は低い。それは、教師がB児の隣で連絡帳を書いたり、目の届くところで作業をしているためであると考えられる。

表13 D児の通級による指導のマトリックス分析

児童 教師	出し抜けに 発言する	席について いられない	他事をし ている	話題にそった 発言をする	話題にそった 行動をする	小計
個人に対する 方向づけ のある発言	1.14 (30)	0.04 (1)	0.15 (4)	4.96 (131)	30.55 (807)	36.84 (973)
全体に対する 方向づけ のある発言	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
個人に対する 方向づけ のない発言	0.45 (12)	0 (0)	0.04 (1)	0.72 (19)	0.49 (13)	1.70 (45)
全体に対する 方向づけ のない発言	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
評価	0.53 (14)	0 (0)	0 (0)	3.29 (87)	4.84 (128)	8.66 (229)
板書	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
作業	0.98 (26)	0.11 (3)	2.91 (77)	0.57 (15)	35.77 (945)	40.34 (1066)
机間巡視	0.08 (2)	0 (0)	0 (0)	2.99 (79)	9.39 (248)	12.46 (329)
小計	3.18 (84)	0.15 (4)	3.10 (82)	12.53 (323)	81.04 (2149)	100.00 (2642)

() は秒数

IV 考察

(1) 教師と児童の関係性

通常の学級では、教師が「全体に対する方向づけのある発言」をした際、児童は「話題にそった行動をする」の出現率が高いと共に、「他事をしている」などの問題行動も高いことが目立つ。通常学級では、教師一人が30名から40名の児童を相手に一斉に授業をすすめていく。教師は、子ども一人にあまり時間をかけることはできず、全体に対して一斉に指示を出すことが多くなる。アスペルガー症候群を含め軽度発達障害児は、クラス全体に対する教師の発言で話題にそった行動や発言ができるときに指示が理解できなかったり、やるべきことが分からなかったりするために問題行動をする場合がある。それは、クラス全体に向けた指示が、自分にも向けられているとは思えず、他事をしたりして、指示が聞けない場合があるである。例えば、A児の算数の場合、教師が全体に対して問題の解説をしているとき、途中までは聞いているが、机の上にあるプリントが気になり、それを読んだり、それに落書きをしたりするという様子が見られた。C児の国語でも、教師の指示を聞いてはいるが、机の横に置いてある虫かごが気になり、席についていられない様子が観察された。この事例のように児童の注意が他のものに向いていることが分かる。このような場合は、まず、児童の学習環境を整える必要がある。児童の注意が散漫にならないように、できるだけ最小限の用具のみを机の上に準備し、不必要なものは授業が始まる時

から片付けておくようにする。また、刺激をあまり感じない席に配置するなどの工夫をすることができる。教師は、指示を出しているときの児童の様子を観察することが実態把握の一步につながる。

指示を理解することが難しい場面と理解できる場面の違いから、例えば、指示代名詞はあまり使わないようにする、必要な情報を「短く、ゆっくり、はっきり」と話す、複数の指示を一度に出さないなどが考えられる。これらの配慮は、軽度発達障害児だけでなく、クラス全体に有効である。

B児の算数では、B児は教師の説明を聞いているが、途中で教室からもってきた本を読み始めるという他事をすることが観察された。これは他の3人でも同じようにはじめは教師の指示にそった行動ができるが、途中で他事をしたり、席についていられなくなった場面が観察された。このことから、注意を集中し続けることが難しいことが分かる。集中が持続する時間はA児は1分から13分程度、B児は1分から7分程度、C児は1分から8分程度、D児は1分から10分程度だった。

児童が注意の集中ができなくなる原因は、刺激の影響を受けやすい、見通しが持てないなど注意が持続しないことだけが原因ではない。そこで考えられる授業の工夫は、1時間の授業の中でA、B、C、Dのように違う課題を準備し、それぞれ10分程度取り組むことができるようにする。まずは、子どもに合わせてその時間を設定し、できるようになったら一つの作業時間を伸ばしていく。また、見通しが持てるように、どんな内容のものを、どんな方法で、どのくらいの時間をかけて、終わったらどうなるのかということ伝えれば落ち着いて、集中できるようになるであろう。

(2) 通常の学級と通級による指導の違い

教師と児童が直面する場面よりも、直面していない状況の方が児童の問題行動が目立つ。それは、教師がみていないときに、児童が他事をしやすい環境にあるからだと考えられる。A児の通常の学級の国語の授業では、授業の内容をワークシートに記入することもあり、A児が何をどれだけやるのか、理解しやすいことから、教師が作業しているときに「話題にそった行動をする」の出現率が高くなっていると考えられる。

しかし、通級による指導では、教師が「作業」をしているときでも、児童は「話題にそった行動、発言をする」ことができている。それは、通常の学級以上に教師が児童に個別にかかわる時間が長いことが一つ目に考えられる。教師が対象児に多くの時間指導、支援または会話をすることによって、児童は心理的な安定が得られる。心理的な安定が得られると、集団活動にもより参加できるようになる。また、そのような場所があると思えるだけでも、子どもたちにとっては安定

が得られるのである。そして他の刺激がなく、静かに学習できる環境が整っていることも子どもたちが落ち着いて学習できる要因に考えられる。

通級による指導ではまず、プリント課題をやり、それが終わってから、個人の好きなことができる時間が設けられている。このように、子どもたちにとっては見通しの持てる授業であるため、やるべきことが分からないという状況はない。教師が指示をしなくても、自分の席に今日の課題があることを確認して、課題に取りかかる様子も観察された。具体物の提示がPDDの子どもに、とても有効であることが分かる。

V おわりに

本研究では、通常の学級と通級による指導において教師と児童の行動を比較した。今後、交流教育及び共同の学習が進んでいく中で、学習場面によって子どもの行動が異なることが予想され、教師は場のちがいによる子どもの行動の生起の特徴を理解していく必要があるだろう。

引用文献

- 1) 深谷充未・都築繁幸 (2007) 通常学級に在籍する広汎性発達障害児に対する学習支援に関する一考察 (1) 治療教育学研究 28, 113-124.
- 2) 都築繁幸 (1998) 障害児教育における授業構造の把握に関する基礎的研究 (5) — 聾学校重複障害児学級の教師の発話行動の分析から — 信州大学教育学部紀要, 95, 79-85.