

第二節 指導方法・教育環境

第一項 集団指導のねらいと工夫

知的障害養護学校では、個々の子どものニーズに応じてきめ細かな教育が行われていますが、指導の形態は、集団指導（集団場面での指導）と1対1での個別指導（個別場面での指導）の2つに大きく分類することができます。この項では、集団指導のねらい、指導方法、配慮点について述べます。

1. 自閉症の子どもにおける集団場面での活動・学習の意味

自閉症の子どもは、社会性の障害があり、人への反応や関わりの乏しさなど、社会的関係（対人関係）に特有な困難がみられます。非言語的コミュニケーション（例えば、アイコンタクト、視線、表情、指さしなどのジェスチャーなど）が困難であったり、人との相互交渉の頻度が低かったり、その関わり方が奇異な印象を与えるものであったりします。また、特に、大人との関係に比して、仲間との相互交渉や対人関係の発展は難しいことが指摘されています。これらの困難さの程度は、その子どもの年齢や発達水準によって異なります。1980年代から1990年代前半の長期予後についての先行研究をまとめた藤原（1995）によると、全般的な予後は療育の成果によって改善が示唆される一方で、青年、成人期においても社会性の問題は残存していることが指摘されています。

このような将来にわたる困難を少しでも軽減し、自閉症の子どもが地域生活や社会参加を促すためには、早期から、意図的に社会性の発達に関わる指導や配慮が必要です。一人では社会は成立しません。社会的スキル（あいさつ、買い物スキル、余暇スキル、友達形成スキル・等）など社会性に関わる事柄を指導する場合、他者・他児など、相手となる存在が必要になります。社会性の指導には集団場面における活動・学習が重要な役割を果たします。

普段何気なく送っている学校生活自体がすでに集団場面ではありますが、自閉症の子どもにおいては特に、彼らに合った集団場面を意図的に保証し、彼らの社会性の発達を段階的に促進できるよう支援することが重要です。

2. 集団活動・学習におけるねらい

集団場面における活動・学習においても、もちろん、認知面や運動面の発達をねらいとした活動を組み立てることができるでしょう。しかし、集団場面の一番の特性は、社会性の発達課題をねらいとすることができることです。集団活動・学習では、他者・他児と相互交渉する場面や、他児と自分の要求がぶつかるなどの対人的な葛藤場面を設定できたり、あるいは他者・他児から認められて自尊心が高まったり、自然と他児との交流が起こったりします。

集団場面での活動・学習では、表1のような社会性の発達に関連したスキル等の獲得が指導のねらいの例として挙げられます。なお、集団指導においては、その集団において個々の子どもに求める目標と、集団全体として求める目標の2つをおさえておくことが大切です。

第二節 指導方法・教育環境

表1 集団場面で指導できる社会性の発達に関連したスキル等

スキル等	具 体 例
地域生活に関わるスキル	公共機関（銀行、図書館など）の利用，交通機関の利用，電話の使用，買い物，余暇スキル（余暇のうち，団体スポーツや複数人で行うゲームなど対人的な要素が含まれるもの）・・・など。
基礎的な教室スキル	黒板の前に立つ人に注目する，集団全体に与えられた指示に従う，公共物の使用ルールに従う（例えばTVの操作は教師が行う，など），休み時間と授業時間を区別する・・・など。
集団参加スキル	順番やゲームのルールを守る，役割分担をする・・・など。
人間関係スキル（狭義の社会的スキル）	あいさつ，他者・他児をほめる，他児と協力する，他児を援助する，自己主張する，怒りを適切に表現する，異性とのつきあい方・・・など
その他:自己認知,他者理解,自尊心の向上など。	自分の好きなことや友達の好きなことを知る，何かの賞で表彰される，リーダー役を務め他者から評価されるなど，集団内で認められる経験をする・・・など。

3. 集団活動・学習の指導形態と配慮

どのような形態で集団活動・学習を行うか決めるためには，(a) 集団のサイズ（人数），(b) メンバー構成，(c) 課題の選択，(d) 授業時間の長さ，(e) 児童生徒の参加条件，(f) 教師の動き方などについて考える必要があります。

(a) 集団のサイズ（人数）

集団のサイズ（人数）は，最小は2名から，学級，学年，学部全員など，様々です。より重度の障害のある生徒は，長い時間着席できなかったり，教師の指示に対する反応がゆっくりであったりするので，集団メンバー全員に適切な指導を行うためには，子どもの数を少なくし，また集団活動・学習の時間は短くした方がよいでしょう。

(b) メンバー構成

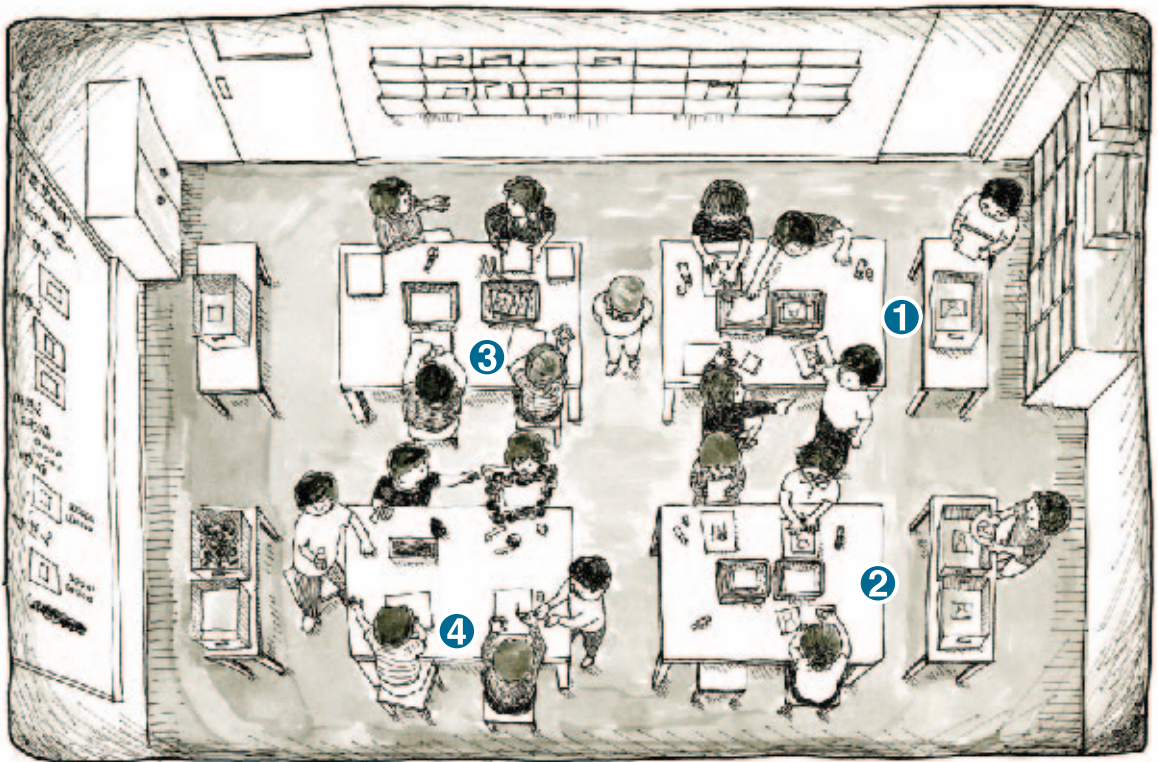
メンバー構成は，障害の種別や知的な能力水準，生活年齢が同程度の者から成る同質集団と，それらが様々な混合集団の2つに大きく分類することができます。自閉症の子どもばかりの同質

第二節 指導方法・教育環境

集団と違って、知的障害の子どもとの混合集団では、場面設定を工夫すると、友達と関わるのが大好きな知的障害のある子どもからの働きかけがごく自然に見られたりするという利点があります（小島，2001）。しかし、ある自閉症の子どもにとっては友達の笑い声や泣き声がとても不快な音刺激になっていて、自傷・他傷行動等の引き金になる場合もあります。混合集団を組む場合は、子どもの能力水準だけでなく、自閉症の子どもの感覚過敏性と他の子どもとの関係などについても考慮する必要があるでしょう。

(c) 課題の選択

課題の選択は、集団指導においては、どの子どもにも同じ課題内容と教材を提供するのか否かという視点から考えることもできます。①同じ課題で同じ教材、②同じ課題で異なる教材、③異なる課題で同じ教材、④異なる課題と異なる教材の4つの場合があります。①には教師の準備などの負担は少なく、集団場面で比較的执行しやすいという利点があり、一方、②③④には準備や指示内容が一人一人異なるので教師の負担は増えるものの、子どもにとっては他の子どもの課題を観察学習でき、興味関心を広げられるという利点があります。



第二節 指導方法・教育環境

(d) 授業時間の長さ

授業時間の長さは、集団メンバー全員にとって適切な長さに設定したいものです。よく、多動だったり、逸脱行動の多かったりする子どもには教師が1対1で指導にあたっていることがあります。集団活動の流れはスムーズに運び、一見集団が成立しているように見えますが、その子どもは集団活動から学ぶことが少なくなっていることが危惧されます。全ての子どもが主体的に集団に参加できる時間は最大どの位なのか、把握しておきましょう。

(e) 児童生徒の参加条件

児童生徒の参加条件とは、その集団活動・学習に参加するために最低限必要とされる能力やスキルのことです。課題を行う上で求められる認知的な能力や、教師への注目行動や着席行動などの社会的スキルが挙げられます。これらの参加条件について、個々の子どもの能力等を指導開始前にアセスメントしておくことが必要です。もし、参加基準に達していない子どもがいる場合は、個別指導や別の小集団指導などで力をつけてから、参加するということも考えられます。

(f) 教師の動き方や役割分担

教師の動き方については、養護学校では複数の教師が学級等に配置されているので、様々なバリエーションが考えられます。教室に教材や手がかりをどのように配置するかといった物理的な構造化だけでなく、どの教師がどのタイミングで指示を与えるのかや、「指示役」の教師と「補助役」の教師の役割分担（例えば、ボウリング遊び場面では、全体の進行・指示係やピンの配置を介助する係等）についてなど、人的な構造化についても指導計画に含めることが大切です。

自閉症の子どもは、大勢の子ども達がいる集団場面では実力を十分に発揮できないことがあります。しかし、より大きな集団へと参加できるよう、段階的に指導形態を変化させていくことでこれを改善させることができます。たとえば、最初は、1対1の個別場面から、次に他児のいる集団場面であるが子どもと担当の教師が1対1で個別的に指導する場面へ、そして、全体の流れをリードし指示を与える指示役の教師と補助役の教師がいる一斉指導に近い集団場面へと教師の動き方を段階的に変化させていくことが考えられます。さらに、一斉指導に近い集団場面では、補助役の教師の子どもへの介助を徐々に少なくしていき、子どもが自律的に、主体的に動けることをねらいましょう。なお、友達の動きが気になる自閉症の子どもの場合は、少し集団から離れた場所で個別に同じ課題活動に取り組み、活動の見通しをつけたり、友達とトラブルが発生しないよう構造化や環境調整をしたりした後、徐々に集団との距離を近づけていくという指導が考えられるでしょう。

第二節 指導方法・教育環境

4. 集団活動・学習の評価

他の学習活動同様、子どもの成長や変化についてきちんと評価することによって、指導の効果や改善点を知ることができます。当初に決めた、個のねらい、集団のねらいが達成されたかどうか、どのような指導の手だてが有効であったかふりかえり、評価しましょう。

また、自閉症の子どもは、ある場面で学習した事柄を他の類似した事柄や場面へ般化（応用）させることがとても難しいことが様々な研究から指摘されています。指導効果の評価にあたって、どの程度般化がみられたか評価しておくことも大切です。集団場면을個別指導場面の般化場面として設定することもできるでしょう。ただし、評価に当たっては、個別指導場面と違って、集団場面には様々な刺激がたくさんあるので、思いも寄らなかった刺激（例えば、その場に居る人の数、物の配置）が集団場面の子どもの行動に影響を与えることがありますので、個別場面での実力が発揮されない場合は、何が原因なのか再度注意深く行動や場면을観察する必要があります。

5. まとめ

自閉症の子どもにおける集団場面での活動・学習の意味、ねらいや指導形態と配慮について説明してきました。集団場面においては、子ども一人一人について計画・配慮すべき事柄と、集団全体を見たときに計画・配慮すべき事柄があります。個が生きる集団となるよう、この両者について細やかに配慮することと教師間のチームワークが必要となります。自閉症の子ども達は一生集団になじめないのではなく、先生方の計画的な適切な指導によって、彼らの実力は十分に発揮され、社会参加や社会自立へと導くことができるのです。

参考文献

藤原義博（1995）自閉症の長期予後からみた療育的アプローチの動向. 児童心理学の進歩, 34, 211-234.

国立特殊教育総合研究所文献

小島恵（2001）集団随伴性による発達障害児集団内の相互交渉促進に関する研究－知的障害児と自閉症児の比較から－. 国立特殊教育総合研究所紀要, 28, 1-9.

国立特殊教育総合研究所（1990）自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究. 特別研究報告書.