

Title	特別ニーズ教育の学習集団指導に関する実証的考察：交流形態に基づく障害児学級の授業分析を通して
Author	湯浅, 恭正
Citation	人文研究. 58 巻, p.49-67.
Issue Date	2007-03
ISSN	0491-3329
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	Publisher
Publisher	大阪市立大学大学院文学研究科
Description	富田和暁教授：毛利正守教授：山崎弘行教授：松村國隆教授：小林標教授退任記念

Placed on: Osaka City University Repository

特別ニーズ教育の学習集団指導に関する実証的考察 —交流形態に基づく障害児学級の授業分析を通して—

湯 浅 恭 正

わが国で特別支援教育が展開されようとしている今日、子どものニーズ論と教育的支援のためのネットワークや社会的スキル論が教育学研究・教育実践の課題となっている。しかし、こうした課題に取り組む場である授業での学習集団論・基礎集団論とは何かが探究されなくてはならない。本研究は、特別ニーズ教育の一つの形態である障害児学級の授業の比較分析を通して、特別ニーズ教育における学習集団指導のあり方を実証的に考察する。自閉性障害児を対象とした「一人学級」での授業研究を資料として、学習集団・基礎集団を形成するための条件・教師の指導の可能性と課題を検討した。通常学級児童との交流に基づく合同形態の授業における○学習の場づくり、○学習における共同の成立、○特別なニーズに応じた対応、○研究対象児童への個別形態での教師の指導を分析した。小学校入学から2年間の状況を捉えることを通して、①自閉症児が他者を発見することの意義とそれを促進する指導性、②授業の場の構造化や個別形態を含む学習集団形成の条件と基礎集団形成の可能性、③「統一と分化」論にそった教材の設定論や教師の指導性の発達の意味と課題を考察した。

1 問題

1・1 特別支援教育と障害児学級集団

わが国の特別支援教育は、障害の種類に応じた指導を提供するという障害児教育から、子どものニーズとそれを支援する人（ネットワーク）を柱にした教育への転換を提起する（中央教育審議会2005）。そこでは、個のニーズに応ずるといった教育的理念の提起と、特別な支援に必要なツール（スキル訓練等）の開発が主に取り上げられる傾向にある（越野2005a）。障害種別によって、教育を受ける先を機械的に振り分けてきた障害児教育を転換しようとするからである。

しかし、ニーズやツールに注目すると同時に問われるのは、障害児がどのような集団において教育を受けるかである。世界的な教育改革の動向であるインクルージョン教育論（清水2003, pp.146-171）は、サラマンカ声明が示すように、子どもが教育を受ける集団の編成を提起してきた。それに応ずるように、わが国の特別支援教育をめぐる議論の中で、当初は低調であったが、特別支援学校や特別支援学級・通級教室はどのような集団によって編成されるべきかが、見逃すことのできない課題として浮き彫りにされてきている。

障害児教育の中心的役割の一つを果たしてきた障害児学級は、特別支援教育構想においてそ

の存在意義が問い返され、その制度的展望が現実の課題であるとともに、重要な理論的な研究課題となっている（越野2005b）。障害児学級に関する理論的研究は、1990年代に、基礎集団論としての障害児学級の位置づけ（玉村1991）、「基本的『学習・生活集団』としての障害児学級」論を軸に学習集団編成のあり方への提起（窪島1991）がなされてきた。また、実践的研究では、障害児学級を教師と子どもの信頼で結ばれた基礎集団として捉える生活指導実践の論理が提起されてきた（全国生活指導研究協議会1993, pp.9-25）。

このように、先行研究で常に取り上げられてきた障害児学級教育の課題は、学習集団論・基礎集団論である。ここでいう「基礎集団」とは、「子どもの人格形成にとって大きな役割を果たす集団の中でたえず接触し合い、結びついている集団¹⁾」を指し、学級論研究で探究されてきた概念である。インクルージョン教育論は、機械的な統合教育への回帰をめざすのではなく、多様な教育的サービスの構築を企図した教育改革論である。こうした多様なサービスの機会（集団）を構想すればするほど、サービスの受け手である障害児にとって、生活と学習の基盤となる基礎集団とは何かを探究しなくてはならない。近年の特別支援教育への移行の議論で、障害児学級廃止の動向に強い反対の要請が保護者を先頭にして提出されたのも、インクルージョン教育の時代における基礎集団論の意義が当事者の側から問われたことを示している。

1・2 一人学級と自閉症児の授業

障害児学級教育でも、基礎集団論を根源から問いかけているのが「一人」を成員とする障害児学級である。そこでは障害児学級が基礎集団ではなく、通常学級をそれとして展開する指導形態が一般的である。中でも、「自閉症児一人」による障害児学級の教育は、特別な指導を受けるための集団という制度上の在籍学級（障害児学級）が基礎集団とはならず、通常学級がそれになるケースが多い。もちろん、自閉症の障害と発達から、一人での特別な指導形態は重要である。しかし、その場合も、単に障害に応じた特別な指導の場という意味に留まらず、教師との信頼関係が構築される基礎集団として位置づけられねばならない。

このように、通常学級児童との交流に基づく合同の学習集団編成と、個別の指導形態の双方を視野に入れて基礎集団を構想しなくてはならないのが障害児学級教育である（広瀬1997）。この二つの指導形態のうち、通常の子どもの交流に基づく合同の形態による学習集団をどう編成し、指導するのか、つまり「集団の確保と保障」をどう進めていくかは、これからの障害児学級教育の重要な研究課題である（稲富・森2005）。

学校教育の主要な場である授業での学習集団は、どのようにすればそれが基礎集団たりうるかを問わなくてはならない。学習集団研究は、授業における個と集団のあり方を重要な課題として追究してきた分野である（日本教育方法学会2004, pp.340-341）。しかし、特別なニーズを持つ子どもを含む学習集団指導のあり方には迫りきれてはいない（湯浅2005）。「みんなでわかり合う」という視点が陥りがちな形式的平等論を越えて、特別なニーズに配慮しながら、共

同の関係を構築する論理を解明することによって、基礎集団の形成に寄与する授業づくり論が求められている。1・1の先行研究でも授業づくりと基礎集団との関係は取り上げられてはいない課題である。

これまで自閉症児の社会性をどう形成するかは、特別ニーズ教育の重要な課題として議論され、複数の障害児で構成された集団での授業づくりが社会性の形成に果たす役割について検討されてきた（太田1992、岡・広瀬2005）。しかし、「一人学級」を対象とした授業の研究は見られない。また、通常学級での自閉症児への対応も、社会的スキル形成の問題としては枚挙に暇がないほど取り上げられてきたが、学習集団の授業過程を本格的に対象にして、教師の指導を対象とした研究はみられない。

本稿は、自閉症児への指導と自閉症児と通常の子どもの交流形態による集団での授業過程の分析を通して、自閉症児が学校での基礎集団となる場をいかに意識化することができるのか、それを指導するための授業づくりのあり方を実証的に考察する。そのことによって、特別なニーズ教育における学習集団指導の可能性と課題を明らかにする。

なお、ここで主題とした「場」及び「意識化」については、教育方法学研究における「場所論²⁾」及び学び論の研究動向³⁾を参考にして、「場」とは「制度としての集団に対して、他者との相互応答の関係が生み出される当事者にとって意味ある集団」と規定し、「意識化」とは、「他者とともに世界に対して主体的に関与する過程」と規定する。学習集団研究は、授業において子どもが、「意味のある集団に主体的に関与する過程」をいかに指導するかの解明を課題にしている。

2 対象と方法

2・1 対象事例の概要

対象は、K県T市のK小学校の情緒障害児学級に在籍する自閉症児（以下A児）である。①A児が朝の会や帰りの会をはじめ、授業を含めて一日の多くの生活を通常学級で過ごしつつ、障害児学級での指導も受ける典型的な「一人」学級に在籍していること、②学校において集団的な適応が十分ではなく、基礎集団の意識化がほとんどはかられていない段階にある事例であることから対象に選んだ。担任の教師は、小学校の通常学級教育で障害理解教育に積極的に取り組み、その成果を刊行している。また知的障害養護学校における自閉症児の指導を数年間にわたり経験しているベテランであり、それを踏まえて本事例の学級を担当している。

2・1・1 対象の生育歴と実態

A児は保育所での集団生活を体験する。保育所時代にはおんぶや抱っこなどの愛着行動への要求が頻繁に見られた。その反面で大人から要求されたことには従順に従い、「イヤ」などの表出はなかった。また集団保育においては「みんなと一緒に」という行動スタイルが求められて

いた。小学校入学後も、保育所とほぼ同じ子ども集団での教育が継続している。対象授業の観察当時は小学校1年生－2年生である。

入学後の実態は、興味の範囲が限定的であり、新しい場面には適応しにくい傾向がある。不適応の場面でのパニックはあまり強くないが、入学当初は嘔む・叩くなどの自傷的な行動が見られた。言葉の発達は、二語文が出はじめている。特に動物が好きで、動物絵本を見て、動物の名前を片端からいうことができる。形容詞（きれい・おいしい・痛い・冷たい）や動詞（飛んだ・来た・割れた・開いた）なども場面に応じて使うことができる。コミュニケーションの力には弱さがあり、絵本に登場する動物の名前や様子は伝えることはできるが、動物相互の関係を理解することは困難である。生活面では、言葉による指示はある程度判断できるようになってきている。自分の要求は指さしや「クレーン現象¹⁾」での表出が多い。

2・1・2 分析資料

観察した5つの授業をビデオ録画した記録を資料とした。また授業に関わる教師と親の記録や対象児の実態に関する「連絡ノート」も、対象の実態を把握するための記録資料とした。

2・2 授業分析の手続き

A児を含む学級での学習集団指導のあり方を検討するために、以下の手続きで授業分析を行った。①小学校入学から1年間のA児の発達と行動について、教師からの聴き取りとその資料、及び1回の授業記録－2005年2月2日（通常学級児童との合同の指導形態）をもとにして、本事例の概要を分析し、A児の発達上の課題と授業指導上の課題を把握する。②2年生時に行われた2回の授業の記録とその分析を通して、学習集団指導のあり方を考察する。通常学級児童との合同の指導形態をとった2つの授業（2005年11月7日・2006年2月22日）を取り上げて、そこでの「A児の自発的行動の生起状況」と「教材や学習場面の設定・具体的な働きかけなどの教師の指導」との関連を比較して、学習を通して基礎集団を形成する可能性とそのため学習集団の指導に必要な授業づくりの条件を抽出する。その際、量的にA児の自発的行動を分析して、二つの授業の違いを明らかにすることも試みる。

3 結果

3・1 集団への適応と授業への参加－1年次における対象児の発達の状況と変化

3・1・1 親と担任との関係の構築

保育の場から学校教育の場への転換は、自閉症の子どもを持つ親にとって不安を増す。教師は親の学校への期待と不安を引き取りつつ、指導方針を確立しなくてはならない。それは時として親の意識とのズレや対立を生み出す。ここでは初年次の記録（教師と親との連絡ノート）を資料にして、親と教師の意識、さらにA児の発達の状況を整理する（以下の「」は連絡ノ

トにおける記述表現)。

教師は、具体的に「絵を描けるようになること」と「描きたい」という気持ちの違いを強調し、子どもの内面の育ち（要求・意思の育ち）を発達の目標に据え、それを親に対して指導の指針として伝えている。また「問題行動は発達要求の表れ」という視点から、自閉症児の行動の捉え方を親に伝えようとしている。これに対して親は、教師への理解を一定示しつつ、「今の接し方でいいのですね」と自己を納得させようとしている。同時に、「嘔む、叩く・・暴力になるのが一番の悩み」で「大人になった時、これって大丈夫かなと思う時があり、不安です」との思いを表明している。もちろん、教師も常に安定しているわけではない。「要求が育っていく過程の中で、要求に対処できなくなったらどうするのか」という不安を抱えていた。問題行動を発達要求として捉える教育的原則は認識しつつ、「そうはいっても実際の対応は難しい、というのが本音」であることを親に伝えている。

入学当初は「みんなといっしょ」という立場にあった親が、上記のような教師とのやりとりを経て、次第に「いっしょにいては関わる力は身に付かないと思います」との見解を示すまでに至っている。自閉症の障害特性の基本を伝えながら、親の不安感とともに、教師の迷いも示しつつ親に適切に応答する姿勢によって、予想される環境の変化への当事者の戸惑いを支援するための共同の関係が次第に構築されていったことが示されている。

3・1・2 授業における集団への適応

1年次について教師は「学校生活に慣れ、安定して行動することができるようになった。ことばも増え、参観日、運動会、マラソン大会などの行事を順調にこなし、保護者にとっても概ね満足できる状態であった」と総括している。そのことを以下、初年次末の通常学級との合同の授業観察（「○絵本やことば遊びなど、言語活動を楽しみ表現する、○絵本やリズム遊びなどを通して楽しく活動する中で、1年生の友達との共感関係をめる、身近な先生の顔写真と名前の一致をはかる」と設定された授業目標と授業の流れ・表1、授業におけるA児の状況・表・2）にそって検証する。

表1 1年次授業の流れ

- ・はじめの挨拶＝「よろしくね」「おでんぐつぐつ体操」でリズム遊びを展開する。
- ・この人は誰でしょう＝家族の写真を見せたり、身近な先生の顔写真を見せて、パネルに名前カードとともに貼る活動を展開する。
- ・パネルシアター＝果物のカードを言い当てる活動を展開する。

表2 1年次授業でのA児の状況

- 「はじめの挨拶」=全員が輪になって曲に合わせて挨拶する活動に自然と輪の中に入る。教師はA児の肩を持つなどの支えを入れる。中途から自分の席に着席する。
- 「おでんぐつぐつ体操」=体操の内容についての教師の説明に着席してはいるが、視線は向いていない。体操の順番の表を白板に貼る教師の行為に一瞬立ち上がって注目するが、すぐに着席する。体操には参加しないが、教師や他の子どもが演ずるのを注目している。中途では、白板に貼られた「おでん」のカードに触る積極性を見せる。
- 「この人は誰でしょう」=ある教師の顔写真の提示に、「おじさん」と応答する。教師は「憶えていないけどちゃんと言えたよ」と評価する。次々と提示される教師の顔写真に積極的に答えようとする。間違いいではあるが教師は「校長先生よ」と代弁する。
- 「パネルシアター」=教師は果物が示されているカードを順次示してパネルに貼り付けるが、A児はいくつかの果物を貼ろうとする。また、教師に手を差し出す積極的な行為を見せる。教師は「何が出てくるかな」と対応してA児を誘いかける。
- 「評価」=A児の活動を他の子どもが評価し、「難しいが頑張っている」「物の名前をよく憶えている」といった評価を表明する。A児は着席してそれを聞いている。

表2のようにA児は、通常学級児童との合同の学習活動に一定の積極性を示している。安定した状況が授業過程によっても確かめられた。その背景は以下のように分析できる。

第一に障害児学級を基礎に学習集団を組織したことである。通常学級へ出向く形態ではなく、障害児学級に通常学級児童が参加する形を選択したことによって、入学時から個別対応で教師との関係を形成してきた空間での学習が合同形態の授業においても一定の安定感をもたらしている。第二に、授業の場を複数構想することである。教師はA児の授業当日の状態によって、通常学級児童との合同形態ではなく、個別形態の学習指導案と、本時のような合同授業という複数の学習指導案を構想した。それは、合同の指導形態を絶対化するのではなく、それを中止して、個別形態に柔軟に転換する授業の構想である。学習のための基礎集団として、個別の対応での集団と合同による集団の複数を構想する意義が示唆された。第三に、A児の達成可能な学習課題を設定し、それを達成させ、評価する指導が基軸になっている点である。そこには表2のように、教師からの代弁「<おじさん>というA児の発言を<校長先生よ>と言い換える」や「憶えていないけどちゃんと言えた」と評価する指導性、さらには、子ども相互を繋ぐ指導＝「物の名前をよく憶えている」=によって、合同の形態の集団を、A児の存在が認められ、通常学級児童にA児の見方が意識化される基礎集団として形成する可能性が示唆された。

3・1・3 1年次におけるA児の課題

先に述べたような授業における集団へ適応するA児の姿が見られる一方で、教師は、「一年を振り返ってみると、土いじり、泥遊びその他、子どもらしい遊びはすべて消滅したかのように見えた。家ではビデオ、学校では絵本にふける毎日であった」「内面は大きなストレスを抱えており、活動の拒否など不適応の状態が続き、年度末には通常学級で過ごすことができなくなり、障害児学級で一日の大半を過ごす状況となった」と述べている。

こうした状況を親はどう捉えているのか。教師は「障害児学級でも有意義な活動ができればその方が断然本児のためになるので、すすんでやって貰いたい」（障害児学級の意義の承認）という親の意見を聞き取っている。それを教師は、「親の思いは、『問題』に目を向ける方向ではなく、『活動』を広げることに向かい、障害児学級の時間は何を、算数は、国語は、体育はと気にするようになった」と指摘している。障害児学級であれ、通常学級であれ、親は集団に適應する姿、活動の拡大という変化に注目している。形式的な統合教育への期待は薄れつつ、「できること」「活動」の進歩という価値に意識を向けていることが伺える。

一方、教師はA児が通常学級を一定の居場所集団、つまり基礎集団として意識したことは評価しつつ、「学校がしんどくなってきているのかもしれませんが。（頑張る姿の裏で）発達上の『弱さ』や『もつれ』があるのも事実です。不適應の状態があるとすれば、生活のあり方や学習の課題設定が適切であるかどうか、注意を払う必要があると考えています」と記録し、集団への表面的な適應や活動が「できる」状態だけではなく、内面の世界の育ちをA児の教育的課題として設定することの意義を述べている。

3・2 学習集団指導における子どもの自発活動

3・2・1 二つの授業の特徴

分析対象は、2年次に実施された「ごあいさつあそび」（11月4日・以下授業Ⅰ）と「〇〇〇動物園へようこそ」（2月22日・以下授業Ⅱ）である。二つを取り上げたのは、第一に、1年次を継続させて、障害児学級を基礎として通常学級児童を含む学習集団指導を試みている点である（両者ともに、「カラー双六あそびをしよう」という学習内容が設定された）。第二に、①絵本の読み聞かせと言葉あそびの展開、②パネルシアターの展開、③「双六ゲーム」の授業展開と、ほぼ同様の授業の構造をとっていることである。障害児学級で大半を過ごすことが多かったA児に対して、それを通常学級から切り離すのではなく、通常学級児童との合同形態による指導を試みることによって、A児に基礎集団を意識化させようとする意図がどのような指導性によって達成されるのか、その成果と課題を浮き彫りにできると考えたからである。

しかし、第三には、二つの授業は同様の指導形態と授業の流れをとっているが、③の双六ゲームでは通常の子どもと全く同じ教材で行う＝授業Ⅰ、A児に即した教材の工夫を付加する＝授業Ⅱのように、教材の設定が異なり、その違いがどうA児の授業参加に作用するかを明らかにできると考えたからである。また、授業ⅠとⅡとでは、同じ学習内容の場面でも教師の指示等の働きかけに違いが現れることを想定し、その差異を比較することができる。

二つの授業（学習指導案の概略は、表3、表4）では、教材「パネルシアターや紙芝居」によって、お皿とケーキのマッチング＝一対一対応・目印を見て動物カードをコーナーに置く能力の形成（A児）、気持ちを調整しながら表現する力の形成（通常学級児童）が目標として掲げられた。こうした能力形成やコミュニケーションの指導とともに、自発的に活動に参加し、

絵本の流れを楽しみ、友達との活動に参加する気持ちの形成（A児）・友達と協力しながら、「カラー双六」を楽しむこと（通常学級児童）が授業の目標として設定された。

表3 授業Ⅰの学習指導案

活動の流れ	A児の活動	指導上の留意点
1 活動のめあてを知る	A児の活動を応援する 興奮したり、恥ずかしがらずに表現する (A児) 活動に参加する	
2 「よーい どん！」の発表をする	・活動を見る ・パネルに自分のカードをはる	感情のコントロールをしながら、発表できているか
3 「カラーすごろく」を楽しむ。 チーム分け（パンダ、ゾウ、トラ）サイコロの目の色を言って、こまを動かす	・チームの名前を言う ・サイコロを振る ・同じ色のカードをとる	遊び方のルールを確認する
4 「ごあいさつあそび」を楽しむ 絵本「ごあいさつあそび」を読む パネルシアターで楽しむ	・絵本を見る ・パネルを見る ・ケーキを配る	A児の活動に注目しながら、絵本やパネルシアターを楽しむ
5 まとめ 自分や友達のがんばったことを発表する		A児に対する気づきを大切にする

表4 授業Ⅱの学習指導案

活動の流れ	A児の活動	指導上の留意点
1 活動のめあてを知る	(2年生) A児の活動を応援する みんなで楽しめるゲームについて考える (A児) 活動に参加する	
2 ことばあそび 紙芝居「これは りんご」 「頭、肩、ひざ、かかと」	・紙芝居を見て、名詞を言う ・「目、耳、鼻、口」をさすことができる	活動を楽しみながら、A児を励ます雰囲気をつくる パネルシアターで確認する
3 「動物のお家はどこでしょう」 (A児の課題)	・動物のカードを、それぞれのコーナーに置く（マッチング）	A児ががんばっていることに気づくことができるか
4 「カラーすごろく」を楽しむ 遊び方のルールを確認する 2人組 得点方法	・チームの名前を言う ・サイコロを振る ・動物のマッチングをする	遊び方のルールを確認しながら、全員が楽しめる遊び方を考える
5 まとめ 自分や友達のがんばったことを発表する		A児に対する気づきを大切にする

3・2・2 自発行動の生起状況の比較

自閉症児の発達を考慮して、A児の場合、自発的な要求行動を中心にした分析が必要である。ここでは重度・重複障害児の授業研究を試みた別府論文を参考にして（別府1997）、子どもの行動のカテゴリーを表5のように設定した。

表5 自発的行動のカテゴリー

A	直接的指示・発問に自発的に応える
B	教師の介助によって活動を行う
C	教師の介助なしで活動を行う
D	全体の学習場면을注視する
E	指示・発問・介助を拒否する
F	指示・発問・介助とは関係のない行動をする
G	教室から外へ出る
H	寝そべる・下を向くなど学習場면을注視しない

二つの授業に共通する学習場面（①絵本の読み聞かせ②パネルシアター③双六ゲーム）にそって、自発的行動の回数（ABCEF）を集計した（表6・1、表6・2）。

表6・1 授業Ⅰの回数

	読み聞かせ	パネル	ゲーム
A	0	9	5
B	0	0	1
C	0	0	0
E	0	9	7
F	0	0	2

表6・2 授業Ⅱの回数

	読み聞かせ	パネル	ゲーム
A	7	9	5
B	0	0	1
C	0	3	16
E	2	1	1
F	1	0	0

通常学級児童との合同の学習集団での自発的行動の状態を検証するために、その指導形態を表している場面＝「導入・読み聞かせ」「双六ゲーム」を取り上げて、時間（DGH）を集計した（表7）。ここでは別府の方法に従って30秒を1単位として、各場面の総時間におけるカテゴリー別の生起率を算出した。

表7 自発的行動の生起率

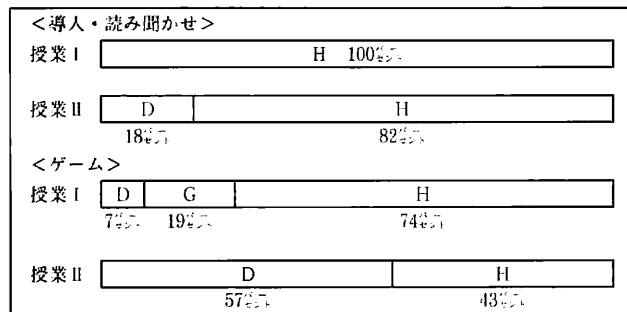


表6の自発的行動の回数について、「双六ゲーム」の場面では、授業Ⅰに比べて授業Ⅱにおいて教師の働きかけへの拒否の回数が減少（7→1）するとともに、教師の介助なしで学習活動に参加する回数が極端に増加している（0→16）。学習集団において自発的な行動の程度が増したことを示すものである。なお、双六ゲームでA=直接的指示等に答える＝において授業ⅠとⅡで変化がみられなかった（5→5）のは、ゲームに登場するキャラクターを直接A児に問いかけ、それに応答することができたからである。「パネル」の場面では授業Ⅱで拒否の回数が減っている（9→1）。また、ここでもAに変化がない（9→9）のは上記の理由と同じである。なお、授業Ⅰの「読み聞かせ」で回数がすべてで「0」なのは、A児への問いかけがなく、全員への読み聞かせに終始したことが原因である。

以上、回数面でのA児の自発的行動では、直接的な指示等への応答は変化がなかったが、学習集団への参加の状態の改善がうかがえる。表7からは、「導入・読み聞かせ」において授業Ⅰに比べて授業ⅡがDの項目で増加している。ただHは少し減少している程度であり、一斉場面での集中の困難さを示している。「ゲーム」では、授業ⅡでDが増加し、さらにGは授業Ⅱで皆無であったことから、集中の度合いが増していることが示された。また、Hもかなり減り、授業ⅡにおけるA児の参加が改善されていることが量的に示された。

3・3 学習集団指導における教師の指導

3・2で示されたA児の変化を促進した要因を質的に検討するために、二つの授業における教師の指導性の特徴を分析した。分析の視点は、学習集団を基礎集団として形成する課題として、①自閉症に学習集団という場を意識化させる課題、②通常学級児童との共同の関係を成立させる課題、③自閉症児への個別課題として、特別なニーズに対応する課題に限定した。

3・3・1 授業Ⅰにおける指導とその特徴

① 学習集団における場づくり

量的分析で示されたようにA児は「パネルシアター」の場へは一定の参加を見せている。しかし、それは自然に成立したのではない。ゲームに参加できず、外へ出ることの多かった授業Ⅰでは、後半においてA児を対象にした場面である「パネルシアター」（表3指導案の4）の場はどう参加させるかが問われた。

パネルシアターを前にして、A児を囲むようにした学習集団の場に誘いかけるために「Aの好きなのが出てきますよ。Aがくるまで待っていたよ」「はじまったらうれしい」という言語的な指示が意図的に入れられた。この指示は、共同の場をつくり、学習参加を期待して投げかけられたものである。A児は「爪かみ」などの行動を示したが、「本をめくる行動」「教師とともにペープサートをパネルに次々に貼る行動」「次に貼るペープサートを準備する行動」「<葉っぱ>と言語で応答する行動」「パネルと絵本を合わせようとする行動」を見せた。

集団によるゲームは、自閉症児にとって学習活動の見通しの形成・ルールの理解などの困難

きを伴う。また、ゲームの場を意識させることが課題である。そのために授業Ⅰではカラー双六のチーム編成において、「A君もトラチームだよ」と指示し、誘いかけた。しかし、言葉だけの指示に終わり、チームごとに座席を移動してチームの場所を明確に意識化させるような、A児が見通しを持つための場づくりへの配慮はなされていない。こうした場づくりの指導の弱さが、ゲームの学習集団へのA児の参加を促すことができなかった要因だといえる。

② 学習集団における共同の成立

通常学級児童との共同の学習において、個の学習と集団をどう関係させ、共同を成立させるかに関しては、以下の点が特徴であった。

第一に「個の課題を集団に示す指導」である。教師はゲームの場面の冒頭に、「カラー双六で色の名前がいえるようになる」というA児の課題を学習集団に示すことによって、個の課題を参加している共同の学習場面に位置づけようとしていた。第二は「個の応答を代弁する指導」である。学習に拒否的な反応が多かった場面でも、「Aはかけっこでがんばりました」（表3指導案の2 = 「よーいどん！」というかけっこの模倣場面）と代弁し、また、「リングといただよ」（表3指導案の4 = 「はらぺこあおむし」の場面のリング）と、わずかではあってもA児の意識を代弁する指導によって、A児の存在を学習集団に位置づけようとしていた。第三は「通常学級児童との共同を促すための教材」の設定である。A児を対象とした「はらぺこあおむし」のパネルシアター教材は、通常学級児童の参加を同時に意図したものであり、個への配慮とともに集団による授業成立を意図したものである。

しかし、双六ゲームの場面は、こうした共同の構想は意図されながらも、先の量的な分析で明らかにされたように、A児にとって参加困難な状況一机に上がったり降りたり繰り返しの行動一が頻繁に見られた。通常学級児童の学習と同じ場に入れようとするあまり、通常の子どもの教材に合わせる、いわば「同化する形」の学習になっていた。しかも、通常学級児童と全く同じルールでの教材がA児の参加を消極的なものにしたと考えられる。

③ 特別なニーズへの対応

第一に「参加を促すための教材への配慮」がされていた。特別なニーズへの対応では、カラー双六のゲームの教材（授業Ⅰでは図1で教師が持っている教材が使用され、授業Ⅱでは床に置いてある教材が使用された）は、視覚的に色彩の鮮明なものであった。そのために、量的分析で示されたように、教師の働きかけに応答する回数が多かった。自閉症への視覚的情報への配慮が一定有効に作用したと思われる。しかし、その後のゲーム「展開」での参加は十分なものではなかった。



図1 授業Ⅰでの双六ゲームでの教材

第二に「参加を促すための直接的な介入」である。ゲームの場面において、教師が応答を直接的に促す介入を行った際には、わずかではあるが参加の姿勢を示していた。双六のチーム名のネコのキャラクターを提示して、全員に「これは何」と問いかけ、続けてA児に「これは何」と近い距離から問いかけると、かすかではあるが「ネコ」と応答する場面が見られた。第三に「複数教師の役割」である。ゲームの場面では授業への参加が期待できなかったが、補助教師に促されて双六を動かす動作が見られた。すぐ元の位置に帰るが、補助教師に抱かれて学級のゲームを見つめる様子が示された。授業進行において特別支援の指導のシステムをどうつくるかが問われた。第四に「活動への見通しの形成」である。A児を対象としたパネルシアターの場面では、「はらぺこあおむし」「イナイナイバー」「ご挨拶遊び」の三つの教材が設定された。この内、「はらぺこあおむし」の場面と「イナイナイバー」の場面では一定積極的な参加を示した。パネルを見つめる動作とともに、手元でキャラクターを操作する動作が見られた。また、パネルシアターの場面にそって歌を唱う場面でも、自主的に絵本をめくる動作が見られた。具体的な作業にそった活動とそれへの見通しを形成する場の設定が有効に作用した。それは自閉症児の参加を促すための指導指針である。また、廊下にいたA児に（表3指導案の3から4への移行）、「Aの好きなものが出てきたよ」と誘いかけるだけでなく、「ウララウララ裏返し」といった歌に合わせてA児と教師とが身体的に交わり、遊ぶ活動を入れた。そのことによって、これから始まるであろうパネルシアターの場づくりを試みている。A児の活動を想定した個別の場面でも、その場を作ることは自閉症にとって重要である。しかし、「ごあいさつあそび」の教材でさらに新しいキャラクターを投入して参加を期待したが、A児は立ち上がったたり、動き回ったり、「イヤヤー」と叫んで机の下に隠れるなどの行動を繰り返した。新しい活動への見通しが形成されていない状態での参加度の低さが示された。

3・3・2 授業Ⅱにおける指導とその特徴

① 学習集団における場づくり

通常学級児童との共同の場づくりでは、A児が定位置に着席して授業に参加するかどうか、

それが形式的にせよ学習集団を基礎集団として意識化する一つの指標となる。

授業ⅡでA児は、自分の座席ではないが、通常学級児童の空いている席に自発的に着席して最初の遊びに参加した。授業Ⅰでは見られなかった学習行動である。こうした状況を認めながら、教師は「身体部位の模倣の言葉遊び」の場面（表4指導案の2）が終了して定位置に着席するように指示する。しかしA児は拒否し、空いている椅子に座ろうとした。そこで教師は歌を歌いつつ座っている椅子を持ち上げてA児の定位置に移動させる。A児は「イヤ」といいつつ教師の行為を受け入れている。こうした強制的ではなく遊び的に場をつくる教師の対応は随所にみられ、A児は同様の行動による参加を達成していた。

授業Ⅰと違って、学習集団の場を意識化している行動が見られた。例えば、「身体部位の模倣の言葉遊び」でA児は「Aくん」と自分の名前を連呼し、通常学級児童の活動に視線を向けることができている。授業Ⅰではほとんど参加できなかった全体での双六ゲームの場面（表4指導案の4）では、ゲームが開始されると、それまで外を眺めていたが「きたー」といって着席する行動が見られた。教室の外に気持ちを向けるだけではなく、授業の流れを一定意識した行動をとることが可能であった。

② 学習集団における共同の成立

第一に授業Ⅰで特徴であった「個と集団とを結びつける働きかけ」が、授業Ⅱではより意識的に入れられ、「読み聞かせ」（表4指導案の2）の場面は、A児への対応だけではなく、全体の集団を対象にして行われた。そこでは、「読み聞かせ」の度に、まずはA児に登場するキャラクターを問いかけ、それを他の子どもの前で応答させる展開がとられた。それは主にA児への問いかけではあるが、同時に全員による学習＝個と集団を連動させた指導である。A児は問いかけに対して自発的に応答する行動を示している。教師による同様の対応は全体でのカラー双六ゲームの場面でも見られた。つまり、ゲームに登場するキャラクターをA児に問いかけ、それを集団の中で答えさせることによって個と集団を結びつけようとする指導である。A児はここでも自発的な応答を示していた。第二に授業Ⅱでは、「個と集団を結びつける教材の分化」がはかられた。それは、双六をA児に即して単純化し、参加し易いものに転換したものである（図1で床に置かれている教材の上にA児用のキャラクター＝図1の右上のパネルに貼られた

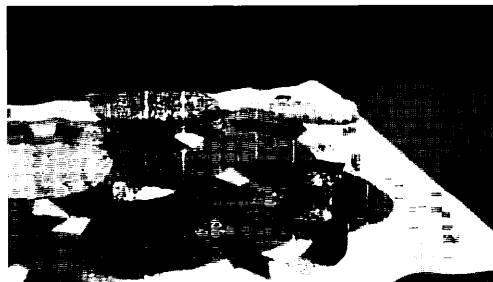


図2 授業Ⅱでの双六ゲームの教材

ゴリラやコアラ等の動物のキャラクターを図2のように、双六の上に置いたもの＝図2の双六の右上部分のキャラクター)。

A児にとって「自分に身近に感じることができる教材」という意識化を持たせるとともに、そこへの参加が同時に通常学級児童との共通の課題に取り組んでいるという意識の形成に繋がっている。順番が回ってこないときには、教室外を見たり、椅子に寝そべる行動が見られた。しかし、ゲームの参加へ誘う教師の働きかけを受け入れて、自発的に参加する行動が見られた。授業Ⅰでの「通常学級児童と同一の教材による指導」から、授業Ⅱでの同一のゲーム場面でありながら、「特別なニーズに即した異なる教材による指導」への転換が、A児の参加をより積極的なものに行っている。

③ 特別なニーズへの対応

A児に即した教材を設定しても、それが自発的な活動に結びつくのではない。特別なニーズへの対応がより求められる。授業Ⅱでは、第一に「活動の目標を明確に示す指導」がとられた。カラー双六ゲームの場面で、「A君投げよう」といいつつ、「ここよ」と投げる目標を明確に指示し、それに応じてA児も課題を達成した場面が連続して見られた。授業Ⅰとは大きな差異が示された。達成した後は飛び跳ねてうれしそうな表情を示し、椅子に着席する安定した状況が見られた。意識が拡散しがちな全体でのゲームへの参加を成立させたのが授業Ⅱであった。

それに先立つ個別のゲームにおいても、教師は特にA児に対して個別に介入している。「身体部位の模倣の言葉遊び」において、日や肩などの部位を当てる際に、A児の近くにおいて、A児の応答を直接引き出すことを試みている。それに応ずるように、A児は模倣活動に積極的に取り組もうとする様子を随所に見せた。「Aくん」といって自分の名前を連呼し、大声で授業の場へと発声する状況が特徴的であった。

第二は、「拒否を受け入れ応答する」指導である。授業Ⅱでも「イヤー」と参加拒否の言動が見られたが、教師はそれに囚われずに学習活動に誘いかけている。A児はそれに従って参加を果たす状況が見られた。授業Ⅰでは拒否的言動の場合にはそれ以上介入することは避けていたが、授業Ⅱでは、拒否的言動そのものを信頼関係の一定の成立として捉えて、自閉症児の否定的な言動に囚われずに授業へと誘いかける姿勢が見られた。カラー双六ゲームで、双六の駒のキャラクターをぞんざいに投げつけたのを教師から修正するよう指示される場面でも、A児は立ち戻って丁寧に投げ入れる場面が見られたのはそれを端的に示している。

第三に「複数教師」の役割については、授業Ⅱでは、例えば教材の分化がはかられたが、A児はどのチームにも属さずにゲームに参加していた。そこでは副教師がA児とチームをつくるなど、個別に対応する視点が求められた。授業Ⅱでも複数教師体制を積極的に活用した特別なニーズへの対応は見られなかった。

4 考察

4・1 自閉症児と教師にとっての他者の発見

A児への授業を中心とした関わりを通して、「人への志向」（土岐1998, pp.7-48）という面での発達が確認できる。2年次において内面の成長に注目した教師の指導姿勢が、「適応したかに見えた行動の裏で、人に気持ちを向けるのではなく、教師の働きかけを徹底して拒否するという情動の表出」という1年次から2年次初めにかけての状態を次第に変容させていった。こうした変容は、2年次における授業Ⅰと授業Ⅱとの比較において示されたA児の姿に読みとることができる。A児の変容は、「はじめ粗野な情動的放出であったものが、姿勢による表現システムへと変化」（ワロン1983, p.135）するという発達のすじみちを示唆している。

こうしたA児の変容は、自閉症児にとって、浦崎が指摘するように「他者を受けとめる身体感覚」が育ち、「お互いが別々の情動を味わうのではなく、共同で物事に取り組み、そしてその時々的情動を共有できるようになった」ことを示すものである（浦崎2000）。浦崎は、情動の共有を促すための指導では、「場の共有」「能動-受動のやりとり」を重要な視点として提起している。授業Ⅰ・Ⅱを通して、A児に拒否されながら介入したり、A児の近くから働きかける教師の指導姿勢と教育方法は、自閉症児にとって情動の共有という発達課題の達成にとって有効なものである。授業の「場の共有」や「やりとり」の成立による「他者」の発見は、障害児学級を基礎集団として形成していくための土台である。なお、授業ⅡにおいてA児からの積極的な応答がみられたことは、教師にとっても「他者」の発見に繋がる。「大人にとって、自分が自閉症児の自己を調整する他者となった感覚」によって、「大人が自閉症児の要求や気持ちにより敏感に反応する傾向を強め、その大人の働きが自閉症児自身にとって手段-目的的分析を行いやすい状況をつくっていく」（別府2003）ことに注目したい。「やりとり」という相互応答の過程を授業で創造することは、教師自身にとっても「他者」の発見という意義を持つと思われる。

4・2 学習集団形成の教授学的条件

障害を持つ子（自閉症児）が、学習集団・基礎集団を意識化するための教授学的条件として示唆されたことは、第一に「授業における場づくり」と「授業展開の構造化」である。場づくりでは、具体的な言葉かけという次元や座席を移動させて、まさに学習の場を意識させる働きかけの次元で、教師が意図的に指導を入れていることが明らかにされた。「構造化」論は、自閉症児の指導の不可欠な原則である。本研究では、パネルシアターでの授業場面の構造化が、学習集団を自閉症児にとって安心の場所＝基礎集団たらしめるための条件であることが明らかにされた。

第二は、個別形態での指導の位置づけである。自閉症児の指導で有力な教育方法として採用

されてきた応用行動分析論に基づくTEEACH論⁵⁾は、自閉症の個別のニーズにそうものとして評価されてきた。しかし、それをめぐっては「孤立」化するとの批判やそれへの反論（奥住・東京知的障害研究会2005, pp.50-81）など、論争的にも取り上げられている。自閉症児にとって個別のリズムにそった一定の構造化は学習集団形成の条件である。本研究で授業Ⅰ・Ⅱ以外に参与観察した授業は、A児のみを対象とした個別形態の指導であった。こうした指導形態は、本研究のテーマである学習集団・基礎集団形成とどう関連するのか。白石によれば、子どもは一般に、他者からの受容・承認を通した「対」を関係づける活動に「入れる・載せる・渡す」といった意味形成が伴うと他者従属的ではない自我形成を始める（白石2005）。しかし、自閉症にあっては、自我形成が不確実のままにこうした比較弁別の認識を獲得しやすい。そこから、大人のお仕着せではない子どもの要求を形成する課題と、そこに必要な「自分を取り戻す」ための時間や空間の必要性を指摘している。参与観察したA児への個別形態による指導は、自分のリズムで学習課題に取り組み、自分を取り戻す時間・空間を保障したものであった。特別なニーズ教育での学習集団論は、認識機能の獲得という課題とともに、それを支える自我形成＝人格形成を可能にする場のあり方を視野に入れることが求められる。たとえ一人を対象とした形態での学習の場ではあっても、自己を能動的に表出できる場＝基礎集団を特別なニーズを持つ子どもにつくり出すことの意義を確かめることができよう。

第三はこうした個別形態の指導が通常学級児童との共同の形態に開かれていくことの意義である。双六ゲームの場面を意識的につくりだし、通常学級児童との学習集団形成を意図したこと、さらに朝の会や帰りの会での共同など、「一人学級」である課題を克服する実践構想は、学校生活全体を通して、基礎集団を創造する視点を示すものである。

そこで本研究から、特別なニーズ教育における学習集団形成過程を構造的に示すとすれば以下になる。①「A＝通常学級児童との共同」と「B＝個別形態の指導」を当事者が選択する、②Aにおいてもすべて同一の課題ではなく個に即した場面と設定を構想すること、同時にそれが通常学級児童にも共通の課題となる授業の構想、Bでも教師との関係を構築していくこと、③AからBを連続させて個別形態を保障すること、その逆も構想していくこと。基礎集団はこうした構造的な連関を通して特別なニーズを持つ子どもに意識化される。

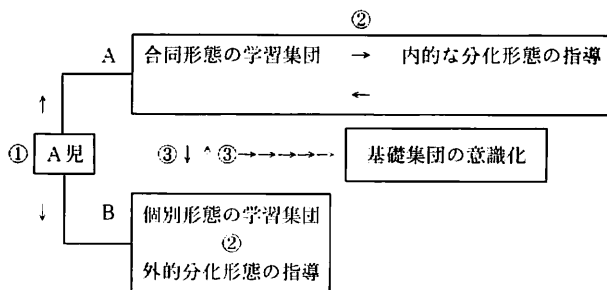


図3 学習集団の形成過程

4・3 授業展開における教師の指導性—その可能性と課題

4・1及び4・2を基に、授業展開において学習集団を形成する指導性として明らかにされたのは、第一に教材論である。同一の学習場面でありつつ異なる教材の設定は、先に述べたようにA児にとって学習の見通しを形成する構造化の意義を持つが、同時に授業研究が解明してきた「統一と分化」のあり方(吉本1987, pp.436-437)を示すものである。特に学習課題をまったく別に設定する「外的分化」ではなく、双六という同一の学習課題でありつつ、教材を単純化して取り寄せた本研究での授業づくりでは、「内的分化」の可能性を示唆している。もちろん、個別形態という「外的分化」の意味は、先に指摘したように自閉症児の基礎集団形成の重要な視点である。それと同時に「内的分化」をはかる教材設定論は、特に学習への見通しの形成が課題である自閉症児にとって必要である。

第二は教師の教授行為の意味である。授業分析を通してA児の言動を代弁して学級に伝えることやA児の言動を学級全体で評価する教授行為が特徴づけられた。それらは、学習集団を形成する指導性である。また本研究で主に分析したゲームの指導場面は、一般的には、社会性の形成として取り上げられたり、それが集団を形成する指導の主要な課題だとされ、「自閉症児が学級の一員としての役割を果たす」「学校場面で自閉症児に価値ある役割をみつけて担わす」意義が指摘されている(廣瀬ほか2001)。授業におけるゲームの役割遂行は学習集団形成につながる課題である。しかし、学習集団形成が自閉症児の発達課題にどう寄与するかが問われる。ゲーム的指導が行事的なものに終わるのではなく、遊びとしてのゲーム遂行の能力形成に結びつかなくてはならない。加藤ら(加藤ほか1991)は「複雑な行動連鎖」をその際の媒介だと指摘する。この点で、本研究の「双六ゲーム」で、教授行為としての指示(「次は・・・?」という言語的指示と双六を投げる位置を動作で確かめさせる非言語的指示とそれに応えようとするA児)は、ゲームの役割遂行能力に必要な「行動連鎖」を生み出す可能性を持つと考えられる。しかし、集団ゲーム(学習集団)の指導性と特別なニーズを持つ子どもの能力発達との関連性は、さらに事例研究を通して検証することが必要であろう。

最後に、本研究は「一人学級」という事例を取り上げたが、逆に通常学級集団における特別なニーズ指導のあり方を理論的・実証的に考察することが課題である。複数教師の配置の意義と可能性については、本研究では有力な知見を引き出すことはできなかった。この点も特別なニーズ教育における学習集団指導の課題として残されている。

【注】

- 1) 教育学研究において基礎集団論は、学級論とりわけ、第一次的集団の規定をめぐって探究されてきたものである。定義としては、引用したものが代表的である。吉本均編『現代授業研究大事典』明治図書、1987、p.260
- 2) 場所論は、教育方法学における現象学的接近として指摘されてきている。日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化、2004、p.59

- 3) 意識化論は、フレイレなどの学習論の基底をなすものであり、「人間の世界に対する主体的な対峙の過程」が「意識化」だと説明されている。山崎英則・片上宗二編『教育用語辞典』ミネルヴァ書房、2003、p.466
また、生活指導論における学び論として取り上げられ、生活現実を意識化する課題が生活指導実践の原則として指摘されてきている。全国生活指導研究協議会常任委員会編『新版 学級集団づくり入門 中学校編』1991、p.44
- 4) クレーンが物を動かすように、他者の腕や手をつかんで自分の要求を行わせる行動をいう。自閉症児には長期にわたりこの現象が見られることがある。茂木俊彦編『障害児教育大事典』旬報社、1997、p.184
- 5) Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (and adult) の略称。アメリカのノースカロライナ大学のショプラー (Schopler, E) によって研究・開発された自閉症児 (成人) とその家族への生涯にわたる支援システム・プログラムをいう。

【引用・参考文献】

- 稲富眞彦・森教子 2005「障害児学級の『交流及び共同学習』と通常学級の『気になる子ども』に関する調査 (高知県)」日本特別ニーズ学会編『SNEジャーナル』11、p.11
- 浦崎武 2000「自閉児における『能動-受動』のやりとりの発達的変容 -遊びを通じた関係性の成立に焦点を当てて-」日本特殊教育学会編『特殊教育学研究』第37巻第5号、p.26
- 太田正己 1992「自閉症児のいる集団での授業の検討-その教育方法史的アプローチ」『京都教育大学教育実践研究年報』第8号、pp.229-239
- 岡輝彦・広瀬信雄 2005「特別支援教育移行期における情緒障害児教育の展望」山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要『教育実践学研究』10、pp.21-31
- 奥住秀之監・東京知的障害研究会編 2005『自閉症児の教育実践 TEEACCHをめぐる』大月書店
- 加藤哲文・井上雅彦・三好紀幸 1991「ゲーム指導を通じた自閉症児のルール理解の促進」日本特殊教育学会編『特殊教育学研究』第29巻第2号、pp.1-13
- 窪島務 1991「『障害児学級』についての教育学的考察」『障害者問題研究』No.64、pp.21-33
- 越野和之 2005a「特別支援教育の成果と課題」『日本特殊教育学会第43回大会準備委員会企画シンポジウム』資料
- 越野和之 2005b「小・中学校における特別支援教育の構想と75条学級の行方」『障害者問題研究』Vol33、No2、pp.18-25
- 清水貞夫 2003『特別支援教育と障害児教育』クリエイツかもがわ
- 白石正久 2005「重度自閉症の行動と発達」『障害者問題研究』Vol.33、No.1、pp.10-17
- 全国生活指導研究協議会編 1993『一人ひとり輝き、ともに伸びる』明治図書
- 玉村公二彦 1991「障害児学級研究の動向と若干の課題」『障害者問題研究』No.64、pp.2-20
- 中央教育審議会 2005「特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)」
- 土岐邦彦 1998『障害児の発達とコミュニケーション』全国障害者問題研究会出版部
- 日本教育方法学会編 2004『現代教育方法事典』(「学集集団づくり」) 図書文化
- 広瀬信雄 1997「特殊学級の教育指導構想にみる新しい課題-通常学級と特殊学級との関係論の視点から-」日本学校教育学会編『学校教育研究』12、pp.143-168
- 廣瀬山美子・加藤哲文・小林重夫 2001「自閉症児における通常の学級児童との交流を促進するための教育プログラム-役割活動が及ぼす効果について-」日本特殊教育学会編『特殊教育学研究』第38巻第5号、pp.61-70
- 別府悦子 1997「重度・重複障害児教育における授業分析の試み」特別なニーズ教育とインテグレーション学会編『SNEジャーナル』2、pp.30-57
- 別府哲 2003「自閉症児は他者の心をどのようにして理解するのか」日本特殊教育学会編『特殊教育学研究』第41巻第2号、p.282
- 湯浅恭正 2005「インクルージョン教育の教育方法的検討」日本教育方法学会編『教育方法34』図書文

化, pp.110-124

吉本均編 1987『現代授業研究大事典』明治図書

ワロン・H 1983『身体・自我・社会』(浜田寿美男訳) ミネルヴァ書房

【付記】

本研究の一部は、平成18年度科学研究費補助金の助成によった(基盤研究(C))「学級を基盤にした『学習の共同化モデル』の開発研究」研究代表者：湯浅恭正(課題番号18530621)。

本研究に際して、授業研究の場を提供して下さったK小学校とA児・担当教員に感謝致します。

【2006年9月13日受付, 10月25日受理】

A Practical Study on the Direction of Learning-Collectives for Special Needs Education -Focus on the Analysis of the Teaching-Learning Process for Special Classes in Transactional Collective Formation-

YUASA Takamasa

In Japan the new framework of support education for students with disabilities will begin on April 2007. In this new area the main argument is the needs of students with disabilities and the network for special needs education. However, more important assignment of the study exist in the learning- collective/primary group of the teaching-learning process as the place for educational practice.

This paper examine the principle of learning- collective for special needs education through the comparative analysis of teaching-learning process in special classes. In particular the teaching process of one student class for autism in transactional formation taken up, this paper show the possibility and the task of teacher's leadership for learning- collective/primary group organization. The viewpoint of study is organization of place for learning/formation of community/ consideration of special needs.

As the result, following point were resolved: 1. The meaning of significant others for student with autism & teacher is important factor for primary group. 2. For teacher's leadership/the possibility of learning-collective/primary group formation, "Making place of learning" "Structuring of teaching process" "Learning organization for individuals" are the focus of teaching activities. 3. Teaching materials (unity and differentiation) and teaching direction are important medium for the learning-collective formation.