

自閉症のある児童のコミュニケーション力を高める通級による指導の工夫 — コミュニケーションカードを使った活動を通して —

世羅町立世羅小学校 大屋 大祐

研究の要約

本研究は、自閉症のある児童に対し、特性を踏まえて作成したコミュニケーションカードを使った活動を通して、コミュニケーション力を高めることを目的としたものである。文献研究等により自閉症のある児童には、意図を理解しながら聞く、相手に正しく伝えるなどの言語の力、話す人の方向を見るなどの非言語の力に課題があることが分かった。そこで、自閉症のある児童に対し、通級による指導において、コミュニケーションカードを活用し、必要な知識・技能をパターン化して教えたり、繰り返し経験させたりすることで言語・非言語の力を高める指導を行った。

その結果、言語・非言語の力が高まり、児童は会話において表情をつけながら自分の気持ちや、考えを話すことができるようになった。何となく評価していた自分のコミュニケーションの力を明確に評価できるようになり自信をもつことができた。また、通常の学級では、通級による指導で学んだことを、自信をもって生かそうとする姿が見られた。

これらのことから、自閉症のある児童のコミュニケーション力を高めるためには、コミュニケーションカードを使った活動が有効であることが分かった。

I 主題設定の理由

文部科学省（平成22年）は「生徒指導提要」において自閉症のある児童について「相手の気持ちを推し量ることや自分の言動が周りにどのような影響を与えていているのかを把握することにも難しさがあるため、周りの児童と同じ行動が取れなかったり、指示に従えなかったりすることが多く見られます。」¹⁾と示している。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）（平成30年、以下「30年自立活動編」とする。）では、「援助を求めたり依頼したりするだけでなく、必要なことを伝えたり、相談したりすることが難しいことがある。このような要因としては、思考を言葉にして目的に沿って話すことや他者の視点に立って考えることが苦手なことなどが考えられる。」²⁾と示されている。

自閉症のあるA児は、自分の気持ちや考えを言葉で表現することが難しく通常の学級で学習内容が分からず泣いてしまい、通級による指導でも泣き続けたことがあった。児童は対人スキルや社会的スキルなどのコミュニケーションに困難があると考える。

中央教育審議会答申（平成28年）は、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習

指導要領等の改善及び必要な方策等」において、「子供たちの十分な学びを確保し、一人一人の子供の障害の状態や発達の段階に応じた指導や支援を一層充実させていく必要がある。」³⁾と示している。

柘植雅義（2016）は、「小中学校の通常の学級に在籍する児童生徒のうち、何らかの障害により、通常の学級における学習のみでは十分な成果が上がらない児童生徒のために、必要な時間のみ別の指導の場で、特別な指導を行う制度である。」⁴⁾と通級における指導について述べている。

これらのことから、コミュニケーションに困難がある自閉症のある児童に対して、通級による指導の自立活動の指導において、コミュニケーションの力を高めるための活動を設定し、自分の話したいことを話させたり、相手の意図を推測させながら話を聞かせたりするような活動を設定することで、コミュニケーションの力を高めることができると考え、本研究主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 自閉症のある児童に高めさせたいコミュニケーションの力

西岡有香（2012）は、「小学校低学年ではこだわりや社会性の弱さは目立たずにいたが、中学年頃から友人関係や集団不適応によって問題が顕在化していくことがある。この群では、意味、統語、語用の発達が遅れていることが多い、中でも語用でのつまずきが目立つ。」⁵⁾と述べている。また「ほかの領域での誤りが目立たなくなってきた高機能自閉症・アスペルガー症候群の高学年の児童が、最後まで苦労するのは語用の問題である。」⁶⁾と述べている。

ミシェル・ガルシア・ウィナー（2018）は「状況が変化するなかで期待される行動を決めるこうした暗黙の対人ルールに気づいていないので、周囲の人は不愉快になったり、その状況での対人行動を恥ずかしく思ったりすることがある。」⁷⁾と述べている。また、岡田智・森村美和子・中村敏秀（2012）は「ことばでのやりとりには、ことばを理解する、ことばで表現するといった言語能力に加え、相手の話を受けとったり、応じたりといった社会性が必要になります。」⁸⁾とコミュニケーションにおける言語の力について述べている。

「30年自立活動編」では、「相手の言葉や表情などから、相手の意図を推測するような学習を通して、周囲の状況や他者の感情に配慮した伝え方ができるようにすることも大切である。」⁹⁾とコミュニケーションにおける非言語の力の重要性を述べている。

これらのことから、自閉症のある児童は具体的な文脈からその意味を理解する言語の力や相手の表情や態度から相手の考えを推測する非言語の力に課題があることが分かる。自閉症のある児童のコミュニケーションの力を高めるためには、言語の力と非言語の力を高めることが重要であると考える。また、言語の力には、言葉を理解する力と言葉を表現する力があり、非言語の力には、相手に考え方や感情を適切に伝えるための表情と態度があると考える。

2 自閉症の特性に応じた指導・支援

「30年自立活動編」では、「自閉症のある児童生徒の中には、他者の意図を理解したり、自分の考えを相手に正しく伝えたりすることが難しい者が多いことから、話す人の方向を見たり、話を聞く態度を形成したりするなど、他の人の関わりやコミュニケーションの基礎に関する指導を行うことが大切である。」¹⁰⁾と示されている。

岡田智（2016）は「教えるルールは子どもの実際の生活に根ざしていて、子どもが必要としているものを取り上げることが大切です。」¹¹⁾と述べている。

また、「こだわりやすい子どもには、そのこだわりやすさを活かしてパターン化して教えるといった方法は有効です。」¹²⁾と述べている。

これらのことから、自閉症のある児童に対する指導・支援においては、意図を理解しながら聞く、相手に正しく伝えるなどの言語の力に対する指導や話す人の方向を見るなどの非言語の力に対する指導が重要であると考える。また、言語及び非言語の力における指導・支援において実際の生活場面と結び付けて必要な知識・技能をパターン化して教えたり繰り返し経験させたりすることが有効であると考える。

3 通級による指導の意義

「30年自立活動編」では、コミュニケーションの指導において、「教師との個別的な場面や安心できる小集団の活動の中で、相手の話を受けてやりとりをする経験を重ねられるようになれば、ゲームなどを通して適切な言葉を繰り返し使用できるようにしたりして、楽しみながら身に付けられるようにしていくことが大切である。」¹³⁾と示されている。

廣瀬由美子（2009）は、通級による指導において、「児童生徒にとって特に重要なことは、学級担任との綿密な連携であろう。対象の児童生徒とはいえ、多くの時間を通常の学級で過ごしていることから、そこに適応し円滑に学習が進められることは極めて重要なことである。」¹⁴⁾と述べている。

これらのことから、児童の実態に応じた指導が個別に行える通級による指導は、コミュニケーションの指導には効果的であると考える。また、個別的な関わりの中でゲームなどを通して楽しみながら学習することで、コミュニケーションをとりやすくすることができるようと考える。さらに、学級担任との連携により、生活場面に応じたコミュニケーション場面を設定しやすくなると考える。

4 コミュニケーションカードの有効性

上岡一世（2009）は「コミュニケーションとは双方向のやりとりである。従って、まず第一は、こちらの伝えたいことがわかる教材・教具を考える必要がある。」¹⁵⁾と述べている。また「自分の意図が相手に伝わることが実感できれば、間違いなく行動は能動的になる。能動的活動が、コミュニケーション能力を促進する。子どもの意図を理解する教材・教具としては、さまざまなカードが考えられる。」¹⁶⁾とカードの有効性を述べている。

門眞一郎（2005）は、自閉症のある児童に対する

有効なコミュニケーションの指導・支援として、「特性を活かしたコミュニケーション手段は、実物・絵・写真・文字などの視覚的な手段です。」¹⁷⁾と述べている。

これらのことから、カードの活用は視覚的な支援となり、コミュニケーションの力を高めることができるために有効であると考える。

5 コミュニケーションカードを使った活動

(1) コミュニケーションカードを使った指導

笹森洋樹（2009）は、「発達障害のある子どもの特性に応じた指導の基本的な姿勢は、間違えやできないことに気づかせるだけでなく、正しいこと、できるための方法を具体的にそしてていねいに教えていくという姿勢である。」¹⁸⁾と述べている。

岡田ら（2012）は「たとえば、大人が適切なモデルを示してみせたり、スキルを上手に行える仲間（子ども）に注目させたり、映像教材などを用いて学ばせたりする方法があります。」¹⁹⁾と述べている。

「30年自立活動編」では、自閉症のある児童の会話における指導として、「人と会話するときのルールやマナーを明確にして理解させること、会話中に相手の表情を気にかけることなどを指導することが大切である。」²⁰⁾と示されている。

岡田（2016）は、「繰り返し経験させたり、同じ手順を意識させたりすることで、確実なスキルの定着が図れます。」²¹⁾と述べている。

これらのことから、自閉症のある児童のコミュニケーションの指導では、コミュニケーションカードを使う際に、正しい方法を具体的・丁寧に教えること、モデルを示すこと、会話のルールやマナーを理解させること、繰り返し経験させることなどが大切である。

(2) コミュニケーションにおける活用・般化

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編（平成30年）では、「児童が在籍する通常の学級の担任と通級による指導の担当教諭とが隨時、学習の進捗状況等について情報交換を行うとともに、通級による指導の効果が、通常の学級においても波及することを目指していくことが重要である。」²²⁾と示されている。

文部科学省（平成30年）では、「通級による指導の担当教師が、児童生徒の在籍学級（他の学校で通級による指導を受ける場合にあっては、在籍校における在籍学級）の担任教師との間で定期的な情報交換を行ったり、助言を行ったりするなど、両者の連

携協力が図られるよう十分配慮することが重要です。」²³⁾と示している。

古田島恵津子（2009）は、「通級では、望ましい知識やスキルを身に付けることはできるが、それがすぐに教室で実践につながるとは限らない。」²⁴⁾と述べ、「在籍校での担任の支援がA児の適応状況の改善に大きな役割を果たした。」²⁵⁾と述べている。

藤野博（2010）はコミュニケーションの般化について、「習得したスキルを毎日の生活の中で、いろいろな場面で、どう定着させ拡げていくかは大きな課題になることなのです。」²⁶⁾と述べている。

これらのことから、自閉症のある児童のコミュニケーションの力を高めるためには、継続した指導を学級担任と連携しながら進めることが大切であると考える。通級による指導の中でコミュニケーションカードを活用して身に付けた知識・技能を、通常の学級を含め毎日の生活の中で活用、般化させることができ、言語・非言語の力を高め、コミュニケーションの促進につながると考える。

III 研究の目的

本研究は、自閉症のある児童に対し、特性を踏まえて作成したコミュニケーションカードを使った活動を、通級による指導で行い、コミュニケーションの力を高めることを目的としたものである。

IV 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

自閉症のある児童に対し、通級による指導の中で、コミュニケーションカードを活用し、必要な知識・技能をパターン化して教えた後、繰り返し経験させたりする指導を行えば、コミュニケーションの力を高めることができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について表1に示す。

表1 検証の視点と方法

検証の視点	検証の方法
言語の力は高まったか。	○アンケート
非言語の力は高まったか。	○行動観察

3 アンケート

アンケートは文部科学省（平成23年）が示した「言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、

表現力等の育成に向けて～【小学校版】」及び井上一郎（2008）が示した「国語力の基礎・基本シリーズ 話す力・聞く力の基礎・基本」を基に、西崎英里子（平成28年）が作成した「児童の伝え合う力が高まったか。」を調べる行動観察の視点を参考とし児童の実態を考慮して作成したものを使用する。

- 実施日 事前 令和元年11月12日
事後 令和元年12月10日
- 対象 世羅町立せらひがし小学校
第6学年 児童A 1名
- 表題 「コミュニケーション アンケート」
- 構成 「話す」「聞く」「気持ち」「態度」に係る項目、各2問
- 分析方法
児童の回答を4段階評定尺度法で点数化し、研究授業の実施前後のコミュニケーションカードを取り入れた活動の効果について、児童Aの意識を比較し、変容を分析する。

4 行動観察

行動観察は、西崎（平成28年）が作成した行動観察の視点を参考とし、児童Aの実態を考慮して作成したものを使用する。

- 実施日 事前 令和元年11月12日
事後 令和元年12月10日
- 対象 世羅町立せらひがし小学校
第6学年 児童A 1名
- 表題 コミュニケーションに係る行動観察記録票
- 実施方法
毎時間、通級による指導の開始時に設定した、5分間のフリートークタイムにおいて、児童Aとの会話のやり取りを観察し、表2の行動観察の視点について記録する。

表2 行動観察の視点

視点	内容
話す	質問されたことを理解して話している。 相手の質問に沿って話している。
聞く	相手の話を聞いている。 話の流れに沿った質問をしている。
感情の表現	場や感情にふさわしい表情で、話している。 場や感情にふさわしい表情で、聞いている。
態度	相手の顔を見て会話のやり取りをしている。 うなづきながら会話のやり取りをしている。

○ 分析方法

表2の行動観察の視点について、毎時間、通級による指導の開始時に設定した、5分間のフリートークタイムにおいて、児童Aとの会話のやり取りの様子を比較し、変容を分析する。

V 研究授業

1 児童の実態

本研究に係る児童Aは、小学校第6学年の1名である。児童Aは自閉症があり、自分の気持ちや考えを言葉で表現することが難しい。通常の学級では、困っていることを誰かに伝えることができず、学習内容が分からず泣いてしまい、通級による指導の場面に入つてからも泣き続けたことがある。また、下を向いたまま会話をを行い、相手の顔を見たり、表情を返したりすることが少ない。相手の意図を考えながら、話したり、聞いたりする言語の力や相手の顔を見ながら表情やうなづきを返す非言語の力に課題が見られる。

一方、教師に編み物を教えてくれたり、縦割り活動の中で下級生の面倒を見てあげたりする場面があり、自信のある自分を認めてもらいたいという思いをもつている。

2 研究授業の概要

- 期間
令和元年11月12日(火) 2校時 通級指導教室
令和元年11月19日(火) 2校時 通級指導教室
令和元年11月26日(火) 2校時 通級指導教室
令和元年12月3日(火) 2校時 通級指導教室
令和元年12月10日(火) 2校時 通級指導教室
- 対象 第6学年 児童A 1名
- 題材名 「気持ちを感じ取って伝え合おう」
- 題材目標
 - ①言葉や表情などから、相手の思いや感情を読み取り、他者と関わる際の具体的な方法を身に付けることができる。

【自立活動 3 (2)】

②話す人の方向を見たり、傾いて話を聞いたりするなど、相手と関係を築いていくための方法を身に付け、相手の思いや感情に応じて自分から進んでコミュニケーションをとろうとすることができる。

【自立活動 6 (2) (5)】

- 指導計画 (全5時間)

次	時	指導内容
一	1	相手に自分の考えや気持ちを伝える方法を考えることができる。
	2	相手に気持ちや考えを伝えるための工夫をしながら、自分の考え方や気持ちを伝えることができる。
二	3	相手に気持ちや考え方を伝えるための工夫をしながら相手に関心をもち、自分の考え方や気持ちを伝えることができる。
	4	相手に気持ちや考え方を伝えるための工夫をしながら相手に関心をもち、自分の考え方や気持ちを伝えることができる。
	5	相手に気持ちや考え方を伝えるための工夫について振り返り自分の考え方や気持ちを伝えることができる。

3 研究授業の実際

(1) 第一次

言語の力を高めるために、結論と理由を分けて話す指導を行った。具体的な文脈からその意味を理解するために、図1のようなコミュニケーションカードゲームヒント集を活用し、必要な知識・技能の習得を目指した。また、非言語の力を高めるために、表情やうなづき、目線などをめあてに設定し、コミュニケーションカードゲームの場面において意識して活動させるようにした。

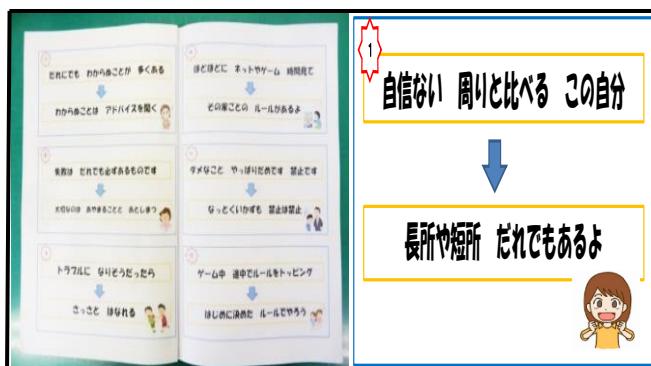


図1 コミュニケーションカードゲームヒント集

環境が変化しても正しい判断がとれるように指導した。

図2のように、暗黙のルールの理解、相手の立場の理解、場にあった受け答えなどができるようなカードを作成した。また、学習意欲を高める工夫、視覚化の活用等、指導の工夫を表3に示す。

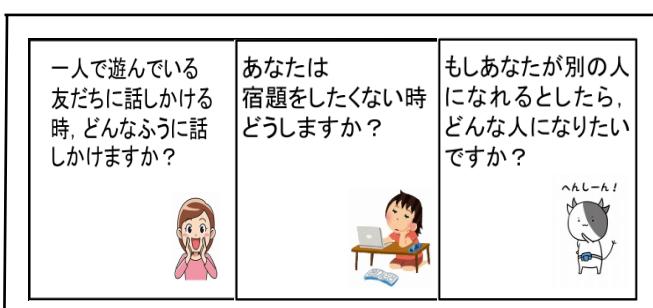


図2 コミュニケーションカード

表3 第一次における指導の工夫

指導の工夫	内容
学習意欲を高める工夫	カードゲームを通して、表情を出したり、話したりすることに対して、抵抗を少なくさせ、学習したことを活用しようとする姿を細かく称賛する。
視覚化の活用	自分の会話の様子をビデオで見させたり、正しい会話のモデルを映像で確認させたりすることで、会話に対するイメージを広げる。
段階的な指導	カードゲームでは、「はい。」「いいえ。」で答えられる質問から始め、徐々に選択式の質問、自分の考え方や理由を答えさせる質問を設定し段階に応じて会話での受け答えができるようにさせる。
役割の限定	カードゲームでは、何を話せばよいのか分からぬことがあるため、質問する人、答える人というように役割を限定し指導を行うことで役割に応じた会話のスキルを身に付けさせる。
モデルの活用	日常会話の語彙を増やしたり、その場に応じた受け答えができたりするように受け答えのモデルを示した「コミュニケーションカードゲームヒント集」を活用させる。

(2) 第二次

通常の学級で課題としている問題場面や、普段の生活の中で困っている場面などを、質問場面で設定し、通級による指導が他の場面でも活用できるよう指導致の工夫を図った。また、児童Aにも般化することの重要性を認識させた。般化の工夫については表4に、第二次における指導の工夫については表5に示す。

表4 般化の工夫

指導の工夫	内容
成果と課題の共 有化	学級担任に通級での学習内容や成長の様子、課題などを文章や口頭で伝え、通常の学級の学びと通級による学びに関連をもたせるようにする。通級による指導の内容については文章にして回覧し職員全体が見られるようにする。その際、児童に対する支援や評価のポイントを分かりやすく示す。
通常の学級や家 庭での生活に關 連付けた教材	コミュニケーションカードの質問内容には、通常の学級や普段の生活に根ざした内容を取り入れる。事前アンケートを取り実態を把握しコミュニケーションカードを作成する。通常の学級での課題を通級による指導で考えたり、通級による指導で獲得した知識・技能を通常の学級で活用したりできるようにする。
家庭や通常の学 級で活用できる 教材	コミュニケーションカードゲームヒント集の作成に関しては、児童Aが授業後も活用できることを念頭に作成した。コミュニケーションカードゲームヒント集は、心のヒント集、決まりのヒント集、友だちのヒント集の3部構成になっている。実際の生活の中で、調べて活用できるようになっている。また、家庭で活用できるように保護者に対して教材の意図を説明し、活用方法を確認する。教材を通して、学級担任、通級による担当指導教諭、家庭がつながれることを意図して作成した。

表5 第二次における指導の工夫

指導の工夫	内容
具体的な文脈から意味を理解する工夫	カードの記述に対して「なぜ、そう言ったと思う？」と理由を問い合わせ、言葉の裏に隠された発言者の意図を考えさせる。
自分のコミュニケーションを振り返る工夫	対話の様子をビデオで撮影し、声の大きさや話す速さ及び非言語によるコミュニケーションなどを客観的に捉えさせ実態に即しためあてにする。

VI 研究の結果と考察

1 言語の力は高まったか

(1) アンケートの結果

言語の力を示す項目について児童Aに対する学級担任からの評価の結果を表6に、児童Aの自己評価の結果を表7に示す。

表6 言語の力に係る学級担任のアンケート結果

質問項目	事前	事後
質問されたことが分かり、その質問にそって話している。	3	4
友だちの考えと同じところや似ているところを探しながら話している。	2	3
相手の話を聞いて、質問している。	3	4

事前と事後を比較すると、すべての項目において評価点が上昇した。

質問する人、答える人というように役割に応じた会話のスキルをパターン化して教えたり、繰り返し経験させたりする指導、通常の学級での課題を通級による指導で考えたり、通級による指導で獲得した知識・技能を通常の学級で活用したりする指導が効果的であったと考える。

表7 言語の力に係る児童Aのアンケート結果

質問項目	事前	事後
質問されたことが分かり、その質問にそって話している。	4	4
自分の考えと同じところや似ているところがあると思いながら話している。	4	4
相手の話を聞いて、質問したいことがよく分かる。	4	3

表6の事前と表7の事前を比較すると、児童Aは評価が「4」であり、自己評価が明確にできていないことが考えられる。しかし、事後では「相手の話を聞いて質問したいことがよく分かる。」が「3」であった。これは、会話は、「はい。」「いいえ。」で答えられる質問や選択式の質問だけではなく、自分の考え方や気持ちを相手に伝わるように話すことが

大切であるということを徐々に理解するようになったことを示していると考える。

実際の授業場面では、質問に対する回答が、「はい。」などで終わってしまい、会話のやり取りが双方にならない場面が多くあった。第1・2時では、会話の中で気持ちや理由を尋ねると、「楽しかったです。」「分かりません。」と答えるが、気持ちや考えを詳しく伝えることについては十分にできていなかった。

しかし、第3時以降は、質問に対する回答だけでなく、理由を述べる場面が増えた。コミュニケーションカードゲームにおいて、「はい。」「いいえ。」で答えられる質問から始め、徐々に選択式の質問、自分の考え方や理由を答えさせる質問を設定し、段階的に会話での受け答えができるようになるという活動により、児童Aの言語の力が向上したと考える。

(2) 行動観察

表8は「質問を理解して話す」「話を聞いている」における、児童Aと通級担当教師との実際のやり取りの様子を示す。

表8 言語の力に係る児童Aの様子

時	教師の質問	児童Aの回答
1	・中学校は見に行った? ・この2か月何が楽しかった?	・はい。 ・…。
2	・朝ごはん食べた? ・何が好き? ・お手伝いはする	・はい。 ・大体好き。 ・しない。
3	・クリスマス何かもらえそう? ・クリスマスとお正月どっちが好き?	・欲しいものは言わない。言うとくれないから。 ・お正月。いとこと会えるから。
4	・本は読む? ・ハリーポッターは知ってる?	・読まない。漫画は読む ・知ってるけど読まない。分厚くて読む気にならない。
5	・この辺で動物見たことある? ・クマはいるのかな?	・見ない。猫ならあるけど。 ・いないと思う。見たことない。

表9は、通級による指導開始時に設定した、5分間のフリートークタイムにおいて、児童Aと通級担当教師との会話の中での言語によるコミュニケーションの変容を示す。

「質問を理解して話す」については、第1・2時では、「はい。」「いいえ。」などで終わってしまい、会話のやり取りが双方にならない場面が多くあった。また、質問に対して答えられない場面が見られた。第3時以降は、理由や気持ちを回答する場面が増え、双方の会話のやり取りが成立するようになった。質問する人、答える人というように役割を限定した指導や、会話における受け答えのモデルを示した「コミュニケーションカードゲームヒント集」を活用したことが効果的であったと考える。

「話を聞いている」については、第1時から第2時までは、質問されたことに答えられないことや、質問されたことに対応しない回答をすることがあった。第3時以降は、質問されたことにすべて答え、質問と回答の内容が対応するようになった。何を話せばよいのか分からずことがあったが、役割に応じた会話のスキルが効果的に活用されたと考える。

「質問をする」については、最後まで見られることがなかった。第4時以降、「聞きたいことはありますか。」と質問を促したが、児童Aは「ありません。」と答えた。自分から話をつなげたり話をふくらませたりすることについて課題が見られた。

これらのことから、課題は残るが、言語の力を高めることができたと考える。

表9 言語の力に係る児童Aの行動観察の結果

視点	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時
質問を理解して話す	×	×	○	○	○
話を聞いている	×	×	○	○	○
質問をする	×	×	×	×	×

2 非言語の力は高まったか

(1) アンケートの結果

非言語の力を示す項目について、児童Aに対する学級担任からの評価の結果を表10に、児童Aの自己評価の結果を表11に示す。

表10 非言語の力に係る学級担任のアンケート結果

質問項目	事前	事後
相手の話を聞きながら、うなずいたり、相槌を打ったりして聞いている。	2	3
楽しい話は楽しそうに、悲しい話は悲しそうに話をしている。	3	4
楽しい話は楽しそうに、悲しい話は悲しそうに話を聞いている。	3	4
自分が話をするときは、相手の顔を見たり、体を向けたりして話している。	2	4
相手の話を聞くときは、相手の顔を見たり、体を向けたりして聞いている。	3	4

表10の事前と事後を比較するとすべての項目において評価点が上昇した。

非言語の力における通級での成長の様子や課題などを文章や口頭で学級担任に伝え、通常の学級の学習と通級による指導の学習に関連をもたせるようにしたことが効果的であったと考える。

また、通級による指導の場面では、「同じようなことがクラスで起こったらどうする?」という問い合わせを取り入れた。通級による指導で学んだことは、通常の学級の中で生かしていくという考えを児童に

もたらせた。これらのことから、児童の非言語の力を高め、評価点の上昇につながったと考える。

表11 非言語の力に係る児童Aのアンケート結果

質問項目	事前	事後
相手の話を聞きながら、うなずいたり、相槌を打ったりして聞いている。	4	4
楽しい話は楽しそうに、悲しい話は悲しそうに話をしている。	3	4
楽しい話は楽しそうに、悲しい話は悲しそうに話を聞いている。	3	4
自分が話をするときは、相手の顔を見たり、体を向けたりして話している。	3	4
相手の話を聞くときは、相手の顔を見たり、体を向けたりして聞いている。	3	4

表10の事前と表11の事前を比較すると、児童Aの評価が「4」の項目で、学級担任は「2」と評価している。これは、自分の自己評価が明確にできていないことが考えられる。実際、第1・2時では、下を向きながらうなずく場面が多く見られたが、振り返りでは「よくできた」と評価する場面があった。

表10及び表11において事前と事後を比較すると、すべての項目において評価点が上昇した。コミュニケーションカードゲームを楽しみながら繰り返し行うことで、表情を出したり、うなずいたりすることに対して抵抗を少なくさせ、非言語における知識・技能を活用しようとする姿を細かく称賛したことが効果的であったと考える。また、第1時と第4時の活動の様子を動画で振り返り、活動に生かしたことでも評価点が上昇した大きな要因となったと考える。児童A自身が動画を見て「最初に比べて相手を見るようになったし笑顔も増えた。」と振り返ることができた。

(2) 行動観察

非言語の力として、「表情」「視線」「うなずき」の3項目について行動観察を行った。「表情」「視線」の結果については図3に「うなずき」の結果については表12に示す。「表情」については、第1・2時では、表情の変化が少なく、質問に対して下を向きながらうなずくことが多かった。一方、第3時以降は、表情の変化が多く見られるようになった。

「視線」については、第1・2時では、目線が合うことが少なかつたが、第3時以降は、目線が合うことが多くなった。「うなずき」については、第1・2時では、下を向いたままのうなずきが多かつたが、第3時以降は、目線を合わせてうなずくことができるようになった。

これらは、対話における受け答えのモデルが児童Aに定着してきたことや通常の学級や日常生活の場

での活用が進んだことが理由であると考える。振り返りの場面においても、「教室でも相手の顔を見るようにしています。」という発言があった。

第5時は「表情」「視線」「うなずき」共に表出頻度が減少した。指導前に苦手な活動があり、気持ちや気分の切り替えがうまくいかなかつたと考える。今までも感情を引きずってしまうことはよくあり、コミュニケーションの困難さの原因の一つになっている。

これらのことから、課題は残るが、非言語の力を高めることができたと考える。

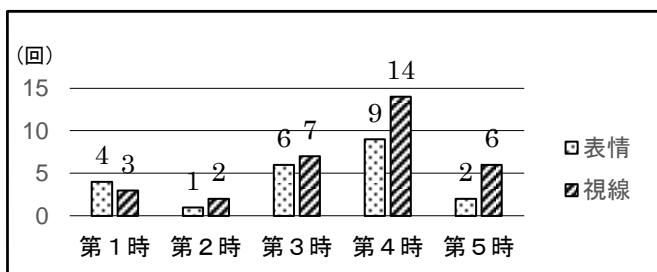


図3 非言語の力に係る行動観察（表情・視線）の結果

表12 非言語の力に係る行動観察（うなづき）の結果

視点	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時
顔をあげてうなづく	×	×	○	○	×

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

- 自閉症のある児童に対し、通級による指導で、コミュニケーションカードを活用し、必要な知識・技能をパターン化して教えたり、繰り返し経験させたりする指導は、言語、非言語の力を高め、コミュニケーションの力を高めることに有効であることが分かった。
- コミュニケーションカードの質問に生活に根ざした内容を取り入れることで、児童は、獲得した知識・技能を通常の学級へ般化しやすくなることが分かった。
- 自分のコミュニケーションに係る課題を客観的に観ることができるようになり、できたことへの達成感を感じやすくなった。

2 研究の課題

- 自分から話をつなげる、話をふくらませることに課題が見られた。会話における質問や付け足しなどの工夫を、今後、指導していく必要がある。

【引用文献】

- 1) 文部科学省(平成22年) :『生徒指導提要』教育図書p.57
- 2) 文部科学省(平成30年) :『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(幼稚部・小学部・中学部)』開隆堂p.102
- 3) 中央教育審議会(平成28年) :『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』p.58
- 4) 柏殖雅義(2016) :「第1部理論編1『通級による指導』の概要」『全国の特色ある30校の実践事例集『通級による指導』編』ジアース教育新社p.8
- 5) 西岡有香(2012) :「C-2『聞く・話す』の指導〔1〕基礎理論」『S.E.N.S養成セミナー特別支援教育の理論と実践(第2版) II指導』金剛出版p.39
- 6) 西岡有香(2012) :前掲書p.46
- 7) ミシェル・ガルシア・ウイナー(2018) :『ソーシャルシンキング社会性とコミュニケーションに問題を抱える人の対人認知と視点どりの支援』金子書房p.82
- 8) 岡田智・森村美和子・中村敏秀(2012) :『特別支援教育をサポートする図解よくわかるソーシャルスキルトレーニング(SST)実例集』ナツメ社p.130
- 9) 文部科学省(平成30年) :前掲書p.95
- 10) 文部科学省(平成30年) :前掲書p.95
- 11) 岡田智(2016) :『暗黙のルールが身につくソーシャルスキルトレーニング(SST)カード教材集』ナツメ社p.27
- 12) 岡田智(2016) :前掲書p.33
- 13) 文部科学省(平成30年) :前掲書p.95
- 14) 廣瀬由美子(2009) :「第1章新しい学習指導要領における自立活動5通級による指導(自閉症・LD・ADHD)における自立活動」『新教育課程における発達障害のある子どもの自立活動の指導—特別支援学校・特別支援学級・通級、通常の学級の指導の工夫—』明治図書出版p.30
- 15) 上岡一世(2009) :『自閉症支援のための基本シリーズ3子どもに効果的な教材・教具の工夫』明治図書出版p.19
- 16) 上岡一世(2009) :前掲書p.19
- 17) 門眞一郎(2005) :『コミック会話自閉症など発達障害のある子どものためのコミュニケーション支援法』明石書店p.27
- 18) 笹森洋樹(2009) :「第1章新しい学習指導要領における自立活動2発達障害のある子どもの自立活動」『新教育課程における発達障害のある子どもの自立活動の指導—特別支援学校・特別支援学級・通級、通常の学級の指導の工夫—』明治図書出版pp.15-16
- 19) 岡田智・森村美和子・中村敏秀(2012) :前掲書p.17
- 20) 文部科学省(平成30年) :前掲書p.95
- 21) 岡田智(2016) :前掲書p.33
- 22) 文部科学省(平成30年a) :『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編』東洋館出版社p.112
- 23) 文部科学省(平成30年b) :『改定第3版障害に応じた通級による指導の手引』海文堂出版p.18
- 24) 古田島恵津子(2009) :「第2章自立活動の指導の実際3通級による指導(自閉症・LD・ADHD)における取り組み事例4在籍校との連携による望ましい授業参加と友達とのかかわりを促す社会的スキル指導」『新教育課程における発達障害のある子どもの自立活動の指導—特別支援学校・特別支援学級・通級、通常の学級の指導の工夫—』明治図書出版p.103
- 25) 古田島恵津子(2009) :前掲書p.103
- 26) 藤野博(2010) :「第1章自閉症スペクトラム障がいとソーシャルスキル・トレーニング」『自閉症スペクトラムSSTスタートブック』学苑社p.8