

よりよい人間関係づくりのための支援の在り方

— 自閉症・情緒障害特別支援学級の自立活動における個別的な指導と小集団活動を通して —

Program for Making Appropriate Human Relation in Special Support Class

貞野かおり¹ 佐藤 慎二²

人間関係に困難を抱える小学校高学年の児童を対象に、感情をコントロールしよりよい人間関係を築く力を育てることを目的に、自立活動の授業を展開した。人間関係の力を把握しその変容を見るためのチェックシートを作成し、その結果から課題を設定した。相手の感情の理解と自分自身の感情の変化の自覚やそのコントロールに課題が見られた。そこで、感情の理解や変化については、個別的に支援し、そのコントロールについては小集団で授業展開した。その結果、感情の高まりの可視化や気持ちを伝えるための適切な言葉の提示などが感情のコントロール力を高め、友達と落ち着いた姿勢で向き合うことを可能にした。

キーワード：自閉症・情緒障害特別支援学級、人間関係、感情のコントロール、自立活動

I 問題と目的

義務教育段階の児童生徒数は減少傾向にあるが、特別支援学校及び特別支援学級の在籍・在籍者数は増加傾向にある。支援学級の種別で見ると、ここ10年では知的障害特別支援学級（以下知的学級）の在籍者数は1.64倍の増加であるが、自閉症・情緒障害特別支援学級（以下自・情学級）の在籍者数は3.15倍であり、自・情学級の在籍者数の増加は特に顕著である。（『特別支援教育の現状と課題』2014文部科学省）。

この現状を受け、これまでに人間関係やコミュニケーション面に困難のある児童への支援が研究されている。在籍校でも学習規律の明示、スケジュール提示、活動しやすい場の設定などにより、児童は友達と一緒に活動し楽しさや心地よい刺激を味わっている。また、友達との楽しく温かなかわりを望んでいることもうかがえる。

低学年では担任を仲介した仲間づくりから始まり、中学年ではクラスメイトとの遊び、高学年になると交流学級の友達とのかわりが増えた。しかし、自由度の高い集団活動や余暇的活動の場面では

児童の感情の高まる様子やトラブルも見られ、その支援の充実が求められている。

一方、自立活動では、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うことを目標とし「心理的な安定」「人間関係の形成」「コミュニケーション」等の指導を行う。千葉県教育委員会の特別支援教育指導資料においては、「自立活動の時間に一人一人の学習上や生活上の困難を改善するための指導を特別に行い、その成果や指導方法を生かしながら各教科などの学習や生活の場面でも指導する」とその必要性が強調されている。

そこで、本研究は自立活動における個別的な指導での感情とその変化の理解と、小集団活動での感情コントロールの学習を通して、よりよい人間関係を築く力を育てるための支援の在り方を明らかにすることを目的とする。

II 方法

1. 対象児童について

A児（小6）—登下校や持ち物の管理、学習用具の

1 香取市立佐原小学校

2 植草学園短期大学

準備等の身辺自立はでき、尋ねられたことに対して自分の意思を伝えられる。集団活動では、自由度が高くなると周囲の状況を把握することが難しく、大きな声を出したり、手を出したりすることもある。B児（小5）一周圍の様子に良く気づき、友達の様子を報告したり、清掃活動をしたりすることが得意

である。場所の移動や未体験の状況が苦手である。気持ちが高ぶると無言になり、突然パニックになることもあり周囲を驚かすような行動を取ることがある。

2. チェックリストの作成

人間関係の力とその基礎となる感情の理解に關す

表1 人間関係に関するチェックリスト

| | | 内 容 | A児 | B児 | |
|--|--|---|--|-----|-----|
| 意思や感情の共有 | 聞く | 1 話を聞くとき、机にふせたりせずに座ることができる。 | 3.4 | 4.0 | |
| | | 2 話の途中で気になること（物音や窓の外での出来事など）があっても、話を聞くことに戻ることができる。 | 2.2 | 3.0 | |
| | | 3 1対1で話している場面で、視線を合わせて話を聞くことができる。 | 2.6 | 3.0 | |
| | | 4 3、4人で話している場面で、話している人の顔を見て話を聞くことができる。 | 2.2 | 2.7 | |
| | | 5 話し手の話に合わせて、うなずいたりくびをかしげたりすることができる。 | 2.6 | 2.5 | |
| | 話す | 6 1対1で話している場面で、視線を合わせて話すことができる。 | 2.4 | 3.2 | |
| | | 7 会話の中で、相手の質問に答えることができる。 | 2.6 | 3.2 | |
| | | 8 学習中の活動や休み時間などで、自分から友達に話しかけることができる。 | 1.8 | 2.2 | |
| | | 9 活動・遊びなどの後、それに関する話を友達とすることができる。 | 2.6 | 2.7 | |
| | | 10 最後まで相手の話を聞いてから、答えたり自分の話をしたりできる。 | 2.0 | 2.7 | |
| | | 共有する | 11 自分が成功したときや勝ったときなどにうれしい気持ちを言葉で表すことができる。 | 2.6 | 3.5 |
| | | | 12 ゲームに勝って「うれしい」などの気持ちを自分からチームの友達に伝え、一緒に喜ぶことができる。 | 2.2 | 2.2 |
| | | | 13 自分が失敗したときや負けたときなどに、くやしさをいらだたしさ、悲しい、恥ずかしいなどの気持ちを言葉で表すことができる。 | 1.6 | 2.2 |
| | 14 ゲームに負けて「くやしい」などの気持ちを自分からチームの友達に伝え、一緒に残念なことができる。 | | 1.8 | 1.5 | |
| | 15 自分のチームの友達の言葉かけ（「やったね」「よかったね」など）を受け止め、返事をしたり一緒に喜んだりできる。 | | 2.8 | 2.5 | |
| | 16 自分のチームの友達の言葉かけ（「ドンマイ」「がんばったよね」など）を受け止め、返事をしたり一緒に残念がったりできる。 | 1.8 | 1.7 | | |
| | 17 勝った（成功した）相手チームの友達に「よかったね」「やったね」などの言葉をかけてたたえることができる。 | 1.6 | 1.7 | | |
| | 18 負けた（失敗した）相手チームの友達に、気持ちを考えた言葉かけ（「ドンマイ」、「次はできるよ」など）をすることができる。 | 1.6 | 1.7 | | |
| 集団参加 | 指示理解 | 19 簡単な指示を理解して、自分で行動できる。 | 3.4 | 4.0 | |
| | | 20 指示が分からないときでも友達の様子を見て行動できる。 | 2.8 | 3.5 | |
| | | 21 指示が分からないときには、周りの人に質問をすることができる。 | 2.6 | 2.2 | |
| | 仲間関係 | 22 遊んでいたところに友達が加わっても、遊びをやめたり違う場所に動いたりせずに、一緒に遊ぶことができる。 | 3.2 | 3.0 | |
| | | 23 遊んでいる仲間に、自分から進んで加わることができる。 | 2.0 | 2.0 | |
| | | 24 途中で抜けたり、やめたりせずに仲間と活動や遊びを続けることができる。 | 2.4 | 2.2 | |
| | | 25 ゲームのルールを守って参加することができる。（自分の勝敗に都合のいいようにルールを変えたりしない。） | 3.6 | 3.2 | |
| | | 26 ゲームなどで、友達の順番がきたら「どうぞ」「順番がきたよ」などの言葉を友達に言うことができる。 | 2.2 | 2.7 | |
| 27 ゲームなどで、友達の活動の様子を見たり、応援したりすることができる。 | 2.6 | 2.2 | | | |
| 28 ゲームなどで、ハンディ（友達や自分の持つ得意・不得意や年齢などによるもの）を付けることを納得することができる。 | 2.4 | 2.7 | | | |
| 他者の理解に 基づいた行動 | 29 相手の顔の表情の違いに気付くことができる。 | 2.6 | 2.7 | | |
| | 30 相手の嬉しい・楽しい表情が分かる。 | 2.4 | 3.5 | | |
| | 31 相手の残念・くやしい表情が分かる。 | 2.0 | 2.5 | | |
| | 32 相手のいらいら・怒っている表情が分かる。 | 2.2 | 3.0 | | |
| | 33 相手のごめんさい（申し訳ない）の表情が分かる。 | 2.0 | 2.0 | | |
| | 34 表情と感情の関係がわかり、相手の表情からある程度感情を予想することができる。 | 1.6 | 2.2 | | |
| 自己の理解に 基づいた行動 | 35 自分が失敗したときや負けたときなどに、大きな声を出したり暴れたりせずに、行動することができる。 | 2.2 | 3.7 | | |
| | 36 ゲームなどで、友達が失敗したときや自分のチームが負けたとき、大きな声を出したり相手を責めたりせずに行動することができる。 | 2.2 | 2.0 | | |
| | 37 ゲームなどで、ルールを守らない友達がいても、大きな声を出したりたたいたりせずに、行動することができる。 | 1.8 | 2.0 | | |
| | 38 自分が負けても（失敗しても）、大人や友達の言葉かけなどで気持ちを切り替えること（「残念だな」、「次がんばろう」など）ができる。 | 2.0 | 2.2 | | |
| 全項目平均 | | | 2.3 | 2.6 | |

る児童の様子を把握するために、先行研究及び筆者らの実践上の知見を加味しチェックリスト(表1)を作成した。

4件法でチェックをし、4点が最高点、1点が最低点とした。この点数は、本児の発達段階から見たチェック者の期待値とした。よって、4点であればチェック者が現時点での本児の様子に満足していると思われ、点数が低くなるほど期待値からは離れており習得のための支援が必要だと感じていると判断した。

3. 児童の様子と指導内容の設定

自・情学級担任、知的学級担任、支援員、保護者、筆者5名がそれぞれにチェックを行った(6月8日～12日実施)。その平均を表1に示した。チェックリストにより表情から気持ちを推測することが難しかったり、気持ちを伝える言葉かけや行動が見られなかったり、周囲を驚かせるような行動をとったりする様子がうかがえた。

そこで、表情をきっかけに感情について理解したり、自分の感情の高まりに気付きそれをコントロールしたりする学習を行うこととした。

4. 分析・検討方法

上記のチェックリストと日常の行動観察に基づく先の検討を経て、以下のような指導計画を立案し、分析・検討した。

(1) 個別的な指導場面—自立活動として、人の感情とその変化を自覚する学習を11単位時間(総計495分)実施した(実践研究(1))。

(2) 小集団学習—集団規模を確保するため、知的障害特別支援学級児童も参加する自立活動として体育的ゲームを展開し、言葉の活用による感情のコントロールを学習した。総計10単位時間(総計450分)実施した(実践研究(2))。

(3) 分析方法

実践研究(1)—後述のシンボルマーク、気持ちの温度計、ワークシート等を用意し、児童による自己評価、VTRによる録画(総計450分)と筆者らによる行動観察に基づき、その様子を分析した。

実践研究(2)—後述の学習カード等を用意し、児童による自己評価、VTRによる録画(総計495分)、

ボイスレコーダーによる録音(総計900時間)と筆者らによる行動観察に基づき、その様子を分析した。あわせて、保護者面談による評価も行った。

Ⅲ 実践研究(1) 一单元名「気持ちと感情」

1. 単元目標

- 感情によって表情が変わることを気づき、その感情を表す言葉を学習する。
- 感情を感じる強さにも違いがあることに気づき、感情の高まりを自覚したりそれを言葉で表したりする。

2. 方法

(1) 表情への注目

対象児童は、入学当初から2年次まで人と視線を合わせることが難しい様子が見られた。また、学校生活での様子から表情への注目や関心が低いように感じられた。そこで、学習の導入で絵本の表情(図1)のまねをしたり、その写真を撮って確認したりして表情への関心を高めた。

(2) 表情と感情の理解

菊池(2009)によると、表情理解には言語能力が大きく関与することが明らかになっている。対象児

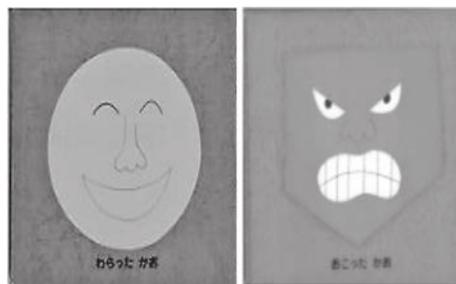


図1 柳原良平 かおかおどんなかお
こぐま社 1988



図2 表情のシンボルマーク

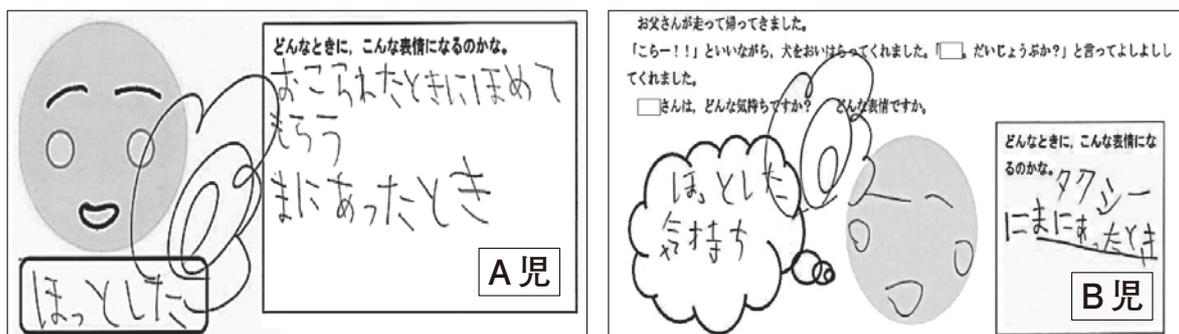


図3 表情と感情の理解のワークシート

童の学校生活の様子から言葉の理解とその応答に時間がかかることがある。そこで、言葉と合わせてシンボルマークを使用した。まず、表情を感情（※授業で児童に提示するときは気持ちという言葉を使った）の表れとしてとらえることを確認した。

図3右図のようにA児は、表情シンボルを見せ、真似をする。真似をしたときに感じた気持ちを言葉で表す。B児は、ある気持ちを感じる場面を提示する。その時にすると考えられる表情を眉毛と口のみシンボルマークで表す。その表情から気持ちを考え、言葉で表す学習を行った。更に般化をねらって、同じ気持ちを感じる他の場面も考えるように促した。

(3) 言語化・可視化の工夫

感情のコントロールをするには、感情の高まりがどの程度であるのかの共通理解が必要である。そこで、同じプラスの感情やマイナスの感情でもその感じ方の強さに違いがあることを理解する学習を行った。感情の高まりを可視化するために「気持ちの温度計」（図4）とそれに合わせた表情のシンボルマーク（図2）を使用した。

(4) 指導計画

※表2参照

3. 結果と考察

表3はA児の報告を受けて学習した様子である。4月には、友達が謝っても手が出ていたA児であるが、言葉で伝えることができた（下線）は大きな成長であると考えられる。

また、家庭でも表4のような様子が見られた。B児も表5のように、自分の感情の高まりを自覚し言語化することができた。

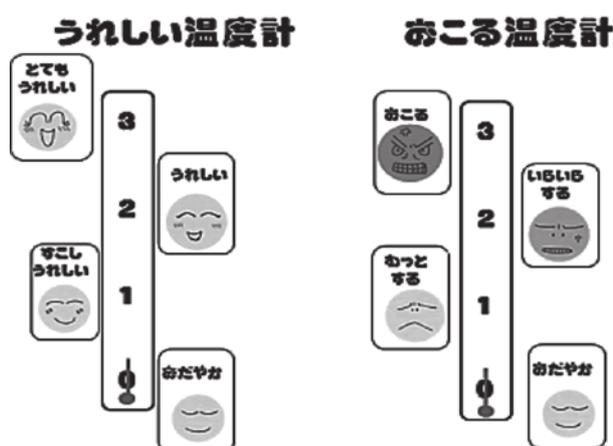


図4 気持ちの温度計

11時間目には小集団活動や生活場面で気持ちの伝え方のイメージを持たせるために、気持ちを表情のシンボルマーク（図2）で表しながら、温度計を使ってその高まりを伝える学習を行った。図5のワークシートを用意したことで、児童は嬉しい気持ちを表すのに「にこ2度」と「わらい20度」を使った。また、怒る気持ちを表すのに「いらいら2度」と「おこる0度」という言葉も使った。「わらい20度」は、児童の感じた気持ちが温度計を大きく上回っていること、「おこる0度」は、怒っていない気持ちを表している。このことから、児童が気持ちの言葉と温度計を自分の体感に合わせて使うことができている様子がうかがえた。

本実践では、感情を自覚することの難しい児童が、それを自覚しコントロールするための学習を行った。その結果、以下の二点を指摘した。一つは、人には感情があり、それが表情に表れること、その感情や表情を言葉で表すことができることに気がついた。二つ目には、気持ちを表す言葉やその高まりを視覚化した「気持ちの温度計」を活用したこ

表2 実践研究(1)の指導計画

| 時数 形態 | ウォーミング アップ | チャレンジタイム | | お楽しみ タイム |
|---------------|---------------------------------|--------------------|--|---------------------------------|
| | | A児 | B児 | |
| 1 ペア | にらめっこ | 学習内容 手だて | 「いろいろな顔をあつめてみよう」 表情に見てそのまねをすることを通して、表情が変わると気持ちにも変化があることを体験する。 | |
| 2 ペア | にらめっこ 同じ表情は どれだ? | 学習内容 手だて | 「きもちってどんなもの?」 その場面にかんじたことが、「うれしい」気持ちだったり、「かなしい」気持ちだったりすることを再認識するよう促し、感情と言葉、表情シンボルとのマッチングを行う。 | |
| 3 7 個別 | 顔じゃん けん (表情筋を 動かす) | | 顔まね→気持ち→場面 | こんな顔 できますか (既習の表 情の復習) |
| | | 学習内容 目 標 手だて | 「こんなとき、どんな気持ちかな」 9つの表情シンボルとそれにあつた気持ちの言葉と場面を考える。 A児は、シンボルマークの表情をまねてその時感じたことを話し合い言語化し、気持ちを自覚できるようにする。また、その気持ちを感じたことのある場面を想起し、般化を図る。 B児は、指定された場面をよみその時に自分がするだろうと考える表情を作る。表情から気持ちを読み取り言語化する。また、似た気持ちを感じたことのある場面を考え、般化を図る。 | |
| 8 ペア | | 学習内容 目 標 手だて | 「表情と表情シンボルのマッチング」「気持ちの言葉あつめ」 それぞれの表情の特徴を捉えてシンボルに置き換えることができる。 表情にあつた気持ちの言葉を集め、いろいろな気持ちの言葉を知る。 自分と友達の表情の写真と表情シンボルとマッチングをする。その表情から考えられる気持ちを表す言葉を見つける。 | |
| 9 10 個別 | こんな顔 できますか (既習の表 情の復習) | 学習内容 目 標 手だて | 「気持ちの温度計を作ろう」(9次・うれしい温度計 10次・怒る温度計) 同じうれしい気持ち、おこった気持ちでも感じる強さに違いがあることに気付く。 気持ちを温度計に表し、気持ちを感じる強さを可視化する。また、その時の気持ちを表す言葉を考えることにより、自分の気持ちへの自覚を促し、人に伝える方法を知る。 | |
| 11 ペア | 百面相 ゲーム | 学習内容 目 標 手だて | 「温度計ゲームをしよう」 気持ちの温度計を使って、自分の気持ちを自覚したり、相手に伝えたりできる。 うれしさ、イライラの双方を感じるゲームをし、その時感じた気持ちをハープサートで表す。 | |

表3 怒る温度計を活用した学習

(AはA児、BはB児、Tは教師、以下同様とする)

T Aさんは(Bさんに)びっくりさせられて怒る1度なんだって。それを聞いてBさんはどう思いますか?
A まったく、わかってんのか。(そっぽを向く)
T 怒っているね、Aさん。
B びっくりさせてごめんね。
A ……。(そっぽを向いたまま無言で怒っているというジェスチャーをする。)
T (Aの様子を受けて) どうですか、Aさん。
A 許したくない。
T そうですね。(Bさんに) もう1回ごめんねしようか。
B はい。……。びっくりさせてごめんね。
A ……。(Bの方を向いて) もうしないでね。

表4 家庭で怒る温度計を活用した様子

夏休みの面談にて
A 学校で勉強したから、ここまで(怒る3度を指さしながら) いっちゃいけないんだ。
保護者 本児が気持ちの温度計を使うことができていることと家庭での様子が落ち着いてきたこととのつながりを感じた。

表5 気持ちへの自覚

B ぼくは、ここ(怒る0度)からここ(3度)まで一気に入っちゃうんだ。

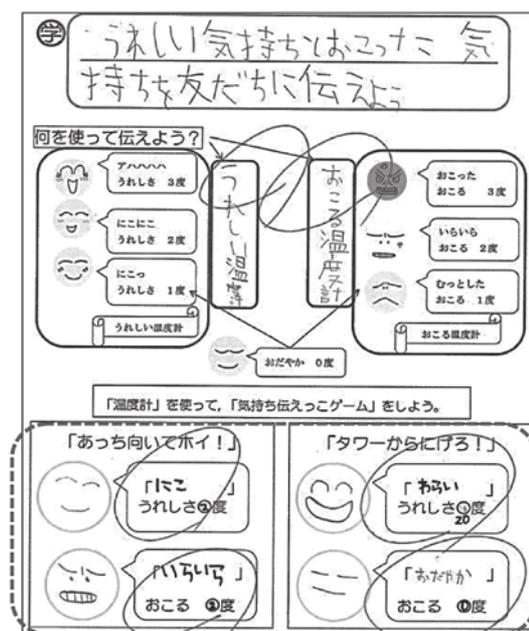


図5 ワークシート

とで、表3・5や図5のように自分の感情を言語化したりコントロールしたりできた。「心理的な安定」の指導の在り方として、感情の可視化や言語化の効果が強く示唆された。

IV 実践研究(2) —小集団活動「にこにこキックベースをしよう」

1. 単元目標

個別的な指導で学習した感情の言語化とその高まりを伝える方法を活用し自分の感情の高まりに気付いてコントロールする力を高める。

2. 方法

(1) にこにこキックベースの概要と支援の工夫

(ア) ルールの概要

気持ちの高まりに気づき、そのコントロールの経験を積む学習に重点を置くために、児童にとって分かりやすいルールを設定した。状況把握の負担を軽減し、心理的安定を図ることを念頭に置いた。

図6のように、攻撃側はボールを蹴り、1のコーンにタッチして折り返し、2のコーンの場所で座る。守備側は打球をとり3のコーンの場所にチーム全員で並んで座る。座った時点で2と3のコーンの後方に立っている審判が旗を挙げる。攻撃側と守備側の早く座った方が得点する。勝敗の決まる位置を1つの直線上にすることと旗を目印にすることで児童たちが勝敗をしっかりと確認できるようにした。チームメンバー全員がボールを蹴り終わったらチェンジする。(イ) にこにこ言葉とボーナスポイント

適切な言葉(にこにこ言葉 図7)を使うことを

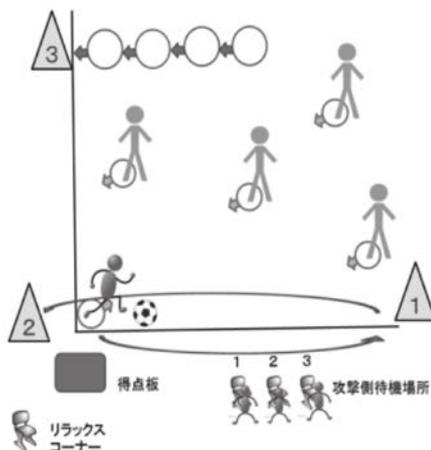


図6 キックベースの場の設定



図7 ボーナスポイントとにこにこ言葉

にこにこキックベースをしよう (5・6年)
月 日

今日、使ってみたいにこにこ言葉は?

今日友達に言えた言葉に○をしよう。

| | | | |
|-------------|------------------|----------|------------|
| いよ | いいよ | 走って〜! | がんばったね |
| がんばれ, ○○さん. | ゼーの! | だいたいようぶ? | |
| かたにつかまってね | いやな気持ちかしたよ, やめてね | | |
| いいぞ〜! | やったー!!! | チャンスだよ | さあ, いけー!!! |
| ありがとう | たのしいね | 〜!! | どうぞ |
| ハイタッチ | ずわってね. | さいごまでがんば | どんまい |
| 次がんばろう | OK! | ばったね!!! | 気にしないで |
| OO君でっせよ | がんばったね | やってみよう | おいで, こっちだよ |

自分が考えた新しいにこにこ言葉を書こう

今日友達に言われた言葉に○をしよう。

| | | | |
|-------------|------------------|----------|------------|
| いよ | いいよ | 走って〜! | がんばったね |
| がんばれ, ○○さん. | ゼーの! | だいたいようぶ? | |
| かたにつかまってね | いやな気持ちかしたよ, やめてね | | |
| いいぞ〜! | やったー!!! | チャンスだよ | さあ, いけー!!! |
| ありがとう | たのしいね | 〜!! | どうぞ |
| ハイタッチ | ずわってね. | さいごまでがんば | どんまい |
| 次がんばろう | OK! | ばったね!!! | 気にしないで |
| OO君でっせよ | がんばったね | やってみよう | おいで, こっちだよ |

図8 学習カード

促すために、ボーナスポイントを与える。ボーナスポイント(図7)が5個で得点1とする。にこにこ言葉は、児童が授業中に使ったものを取り入れながら増やしていき、掲示しておく。学習カード(図8)に今日の授業で使いたいにこにこ言葉を書き入れ、言葉を使う意識を持たせた。

(ウ) リラックスコーナー

小集団活動で自由度が高く、また、異学年という高学年にとっては思い通りにならないことのある場面を設定した。この場面の設定により感情の高まりとそれをコントロールする経験を多く積むことができると考えた。また、個別的な指導で学習した気持ちの温度計を教師が携帯した。感情の高まりが見られたときに提示し、自覚を促すようにした。

感情の高まりが見られたときにセルフコントロー

ルをする場所「リラックスコーナー」を設けた。児童は教師にリラックスタイムが必要かたずねられたり、自分で感情の高まりに気付いたりしたときに利用する。

(エ) 自発的活動を促すための配慮事項

準備運動と用具の準備、片付けに音楽を使用した。また、友達のプレーを見るための手だてとして「いくよ、いいよ」のかけ声やボールを蹴るときの運動のコツを意識するための口伴奏(図9)を利用した。これらの配慮により教師や友達からの言語指示を少なくし、児童たちが自発的に生き生きと活動することのできる環境づくりをした。



図9 口伴奏と蹴る様子

(2) 指導計画

表6 実践研究(2)の指導計画

| 次時 | 1次 | | 2次 | | | | | | | 3次 |
|----|------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 0 | 1 学習課題の確認 | ○準備運動 ○整列・挨拶 1 学習課題の確認 | ○準備運動 ○用具や場の準備(ビブスの着用・2着ICレコーダー装着・お助けカード・シール・学習カード・学習の流れの掲示物・口伴奏を書いたカード・キックリーダー(軸足とボールを置く位置を示したもの)・ビニール袋ボール8個・ボール・掲示物を貼るための得点板[掲示物:得点表、目当て、分担表、にこにこ言葉の表]・得点マグネット30枚・ボーナスポイントの掲示物とシール・旗2本) | | | | | | | |
| 5 | にこにこならびっこキックベースをしよう | にこにこ言葉をたくさん使おう | 1 学習課題の確認 到こにこ言葉をたくさん使おう にこにこ言葉をみんなで読み上げる。今日使ってみたい言葉を選んで発表する。 | | | | | | | |
| 10 | ・笑顔でキックベースをする方法を考える。 | ・にこにこ言葉としょんぼり言葉を表で確認する。 | 2 お助けカードの使い方を確認する。 ○活動中に不愉快さを感じている様子が見られたら、気持ちの温度計を提示し、感情の高まりを可視化するよう促す。お助けカードを出すタイミングであることを伝える。 ○にこにこ言葉を使ったら、お助けカードの裏面にシールを貼る。 | | | | | | | |
| 15 | 2 にこにこ言葉をとしょんぼり言葉を挙げる。 | 2 学習の進め方 ・チーム分け ・チーム名の決定 ・ビブスの着用 ・用具の確認と準備の分担 ・お助けカードとリラックスタイムの使い方 | 2 お助けカードの使い方の変更点を確認する。 ○活動中に不愉快さを感じたらリラックスコーナーへ行き、そこでお助けカードを提示する約束にする。 ○にこにこ言葉を使ったときは、以前と同じ約束にする。 3 2人組でボールに慣れる活動する。 | | | | | | | 2 2人組でボールに慣れる活動する。 ・キャッチボール ・力いっぱいキック |
| 20 | ・ローラーゲームをしながら友達に言葉かけをする。 | 3 ミニゲームを行う ・ゲームの流れ ・ルールの確認 | 3 「にこにこ言葉」を使うことに慣れながら、ボールを使った活動を行う。 にこにこ言葉を使って、ボールで遊ぼう ○ボールになれる。 ・ロケットボール ・キャッチボール 4 攻撃と守備の練習をする。 にこにこ言葉を使ってキック練習をしよう ○攻撃練習 ・「いくよ・いいよ」の声かけと動きを練習する。 ・けるときの動きと口伴奏を練習する。 ○守備練習 ・「私が取るよ」「集まれ」の声かけと動きを練習する。 ・ヒットが出た後の動きを知る。 | | | | | | | 3 今までの学習をいかす。 にこにこキックベース大会をしよう ・整列とあいさつ ・先攻・後攻 ・2回戦で1ゲーム ・結果発表 ・整列、握手 |
| 25 | | | 4 ミニゲームをする。 にこにこ言葉を使って、ミニゲームをしよう ○1回戦、表と裏を行う。表と裏ごとに振り返りタイムを設け、良い点に気づけるよう促したり、改善点を話し合ったりし、次にいかす。 ・感情の高まりに自分で気づく。児童がお助けカードを挙げたときにはリラックスタイムを取る。 ・友達への声かけが見られたら、ボーナスポイントを付ける。 ・得点したら、そのチームのメンバーが得点表にシールを貼り、自分のチームが得点したことをわかるようにする。 | | | | | | | |
| 30 | ・言葉をもたらしたときの気持ちをにこにこ、しょんぼり言葉に仕分ける。 | | ○振り返り 授業の中で使っていた新しいにこにこ言葉を紹介する。学習カードの記入をする。 ○後片付け 役割分担に沿って協力して行う。 ○あいさつ | | | | | | | |
| 35 | 3 にこにこ言葉としょんぼり言葉を表にまとめる。 | 5 学習カードの記入の仕方 | | | | | | | | |
| 40 | 4 次時の予告 | 6 片付け方と役割分担 | | | | | | | | |
| 45 | | 7 あいさつ | | | | | | | | |

3. 結果と考察

(1) 全体的な変容

図10の「手を出す等」は、感情の高まりを言葉で表すことができずに相手へのいらだちを叩く等の行動で表現した場合を示している。

図で明らかなように、A児もB児もにこにこ言葉を使う頻度が増え、しょんぼり言葉と手を出すなどの行動が減少していることがわかる。ビデオによる行動分析から、感情の高まりに任せて言葉や行動が出ていた様子から、一息置いて友達の行動の要因を推し量るようになっていった。友達への言葉かけをにこにこ言葉で表そうと努める行動(表9)も観察された。

(2) 言葉による感情のコントロールについて

A児は、予想通りに物事が運ばない時に大声や手が出ていた。しかし、表7のように6時間目には友達にどのように伝えればよいのかを考え、教師にどのような言葉を使えばよいのか尋ねる姿(下線)が見られた。事後指導でヒントの言葉の意味をA児に尋ねると、友達が3番のコーン(図6)とは反対方向へ走っていくので心配になったと答えた。そこで、「○さん、こっちだよ」と声をかけようと話し合っただけ。その後は、言葉を使って友達に思いを伝え落ち着いて活動したり、下学年の友達を見守る余裕が見られたりするようになった。10時間目に友達がアウトになったときには、その原因を自分なりに考え質問している。怒らなくても言葉で伝えることで状況が変わることを、経験から学習できたためだと考えられる。

表7 A児の友達への言葉かけの変容

— 6時間目 —
 3番のコーン(図6)にみんなで早く座りたいのだが、チームメイトが打球を追いかけどんだ反対方向に走って行ってしまふ。
 A (Tに) ヒント、ヒントは? なんかヒントの言葉……
 T 早く(3番のコーンに)戻ろう。
 A もお、なんかヒントの言葉、知らない?!
 — 8時間目 —
 A (友達と一緒に打球を追う) 走ろう、走ろう!
 A (友達が打球を拾う) ○くん、急いで!
 — 9時間目 —
 A あ、あ、よし、よし、みんな急いで。
 — 10時間目 —
 A (C児が2番のコーンに到着) あ……! 座ってよ。座って! もう!! (C児がアウトになる)……。C君、何で座ってくれなかったの?

B児は、感情が高まっているだろうと思われる場面では眉根を寄せるなどして表情が硬くなったり、拳を握ったり、無言になったりする様子を見せていた。それが、2時間目の授業以降からいやな思いをしたことを伝えてくるようになった。理由を聞くと、A児が怒っているのも自分は我慢していたのだという。また、家庭でも学校で友達に腹を立てたことを母親に報告することがなくなったとのことだった。学校での不愉快な思いをその場で解決していると思われる(表8)。感情の高まりを内面に秘める様子の見られたB児は、怒りの感情を表す適切な言葉を学習していることが示唆された。この学習を通して、大人の支援を得ながらも、自分の感情を言葉も使いながらコントロールする方法を獲得することができはじめたと言えよう。

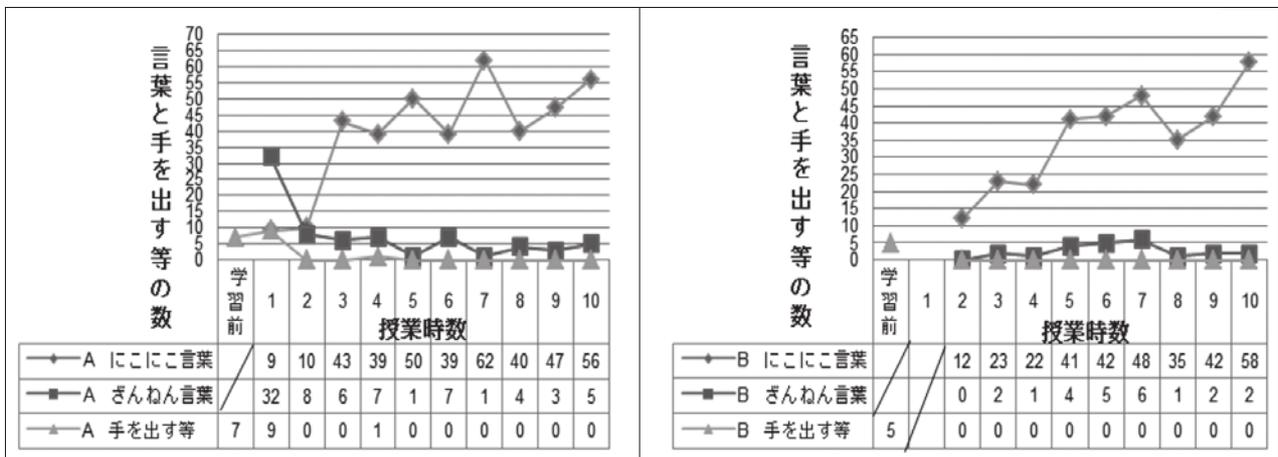


図10 小集団活動の様子

表8 クラスメイトとのトラブルを伝える様子

B ○さんが、「おじさん」って言ってきます。
 T そう。どう思ったの？
 B いやな気持ち。
 T ○さんはどうしておじさんって言うのかな？
 B わかんない。
 T おじさんって言われていやな気持ちが出たことと、言った理由を聞いてみたら？
 T が付き添って○さんと話をして解決した。

(3) リラックスコーナーについて

リラックスコーナーの利用は、A児（2時間目）B児（7時間目）とも1回ずつであった。利用は少なかった。利用する基準を聞くと、気持ちの温度計で怒るレベルが2か3の時と答えた（8時間目終了後の事後指導で）。怒るレベル1の時は、自分でコントロールできると考えていることがうかがえる言葉である。表9はそれが確認できたと感じた場面である。A児は甲高い声を聞き、不快感を持ったと思われる。だが、その思いをそのまま怒りとして表現しなかった。C児に声を出すことをやめて欲しいという思いを伝えるのに、自分の考えている言葉が適切かという確認をB児に求めた。A児の言葉にB児が同調することで自信を得た2名は、C児に大きな声を出さないで欲しいことを適切な言葉で伝えることができた。気持ちをコントロールするために、適切な言葉を児童に提示することを心がけた。そのことにより、児童は新しい言葉を使うことをチャレンジしたり、ネガティブな感情も受け止めたりする雰囲気自分たちで作りあげていく様子が伺えた。

実践研究（1）の個別的な指導では、感情の可視化と言語化を重視してきたが、実践Ⅱの小集団活動

表9 甲高い声を耳にしたときの言動

9時間目
 C えー———！（甲高い声）
 A B君、こういうときは、「小さな声で言ってね。小さな声で言ってね、小さな声でいってね」
 B うん、（Aと声を合わせる）小さな声で言ってね。小さな声で言ってね。（言っているうちにBは笑い出す。）
 T ねえ、だれに言っているの？Cさん？じゃあ、Cさんに言わないと。
 A・B うん。（声を合わせて）
 「（C君）小さな声で言ってね」

でも明らかにその学習効果が現れていることが示されたと言えよう。

(4) 自発的な活動を促す環境づくりについて

キャッチボールとキック練習の時間を設けた。「いくよ、いいよ」の言葉をかけ合いながら気持ちよく活動することができていた。ボールに慣れるための時間であったが、できることを時間いっぱい繰り返す中で、運動による爽快感と友達と一緒に活動する楽しさが心理的な安定感をもたらしていたと考えられる。

V 総合的な考察

1. 感情を表す語彙の変化

表10で示したようにA児もB児も感情を表す語彙が増えている。

A児は、9月には感情に「超」が付いた言葉と、「まずい!」「やばい!」等の不適切な行動をして叱責されることを予想した言葉が挙げられている。10月では、「イライラ」「しょんぼり」等の感情が高まる前の段階の言葉も挙げられている。本児の感情の捉え方が0か100かではなく、感情が徐々に変化していくことを理解したことがうかがえる。表9に見られたように、感情の高まりを自覚してコントロールをすることができたのは、感情をストレートに行動として表現する前に、言葉に置き換えることにより自分の感情を自覚し、コントロールすることができたためだと言えよう。

B児は、9月に挙げられたネガティブな感情を表す言葉の7つのうち4つが怒りに関するものだった。10月は、ネガティブな感情を表す言葉6つのうち怒りに関するものは1つであった。その他は気持ちの落ち込みや恐怖を表すもの、「いやな気持ちが出たよ」と相手に伝えることを目的としたものが挙げられている。B児は、感情の高まりをうちに秘め、それを一気に表現する様子が指導開始前には見られた。しかし、適切な言葉を学習したことでネガティブな感情を自覚し、人に伝えることで支援を得て感情のコントロールができるようになったと考えられる。

感情を自覚し、それを言語化することで、感情を表す言葉も豊かになったといえる。

表 10 感情を表す言葉の数の変化

ネガティブな感情 ポジティブな感情

| | 個別的指導前 (6月) | 小集団活動前 (9月) | 小集団活動後 (10月) |
|-----|--|--|--|
| | 言葉 2 ①① | 言葉 4 ①③ | 言葉 4 ②② |
| A 児 | びっくり 怒った顔 | 例示：うれしい ちよううれしい ちようおこった まずいー！ やばい | しょんぼり いらいら うれしい ちよううれしい ※「うれしい・ちよううれしい」は1つと考える。 |
| | 言葉 4 ②② | 言葉 9 ⑦② | 言葉 11 ①⑥④ |
| B 児 | (からい) びっくり かなしい おこった すました ※「からい」 は、のぞく | 例示：うれしい かなしい がっかり おこる むっとする こわい (さむい) (あつい) あたまにくる あたまがやかんになる とてもうれしい おだやか すこしうれしい ※「とてもうれしい・すこしうれしい」は 1つとする。また、「さむい・あつい」は、 のぞく | うれしい さみしい しょんぼり ハッピーッピー かなしい おだやか いやな気持ちがあったよ こわい びっくり おこる なつかしい |

2. 実践 I と II の終了後に人間関係チェックリストによる評価

指導に関わった4名と保護者によるチェックリストによる評価(10月13日～19日)と保護者との面談を行った。

表11で明らかのように、A児もB児も全項目平均で6月よりも10月の方が高まっている。担任も保護者も小集団活動場面だけでなく日常場面への般化(表12)を指摘していた。それは、実践 I と II の指導の大きな成果と受け止めている。特に、「意思や感情を共有する」「自己の理解に基づいた行動」の領域での高まりが顕著である。

まず、A児もB児も「意思や感情を共有する」に関連する気持ちの言語化やにこにこ言葉を使って人間関係を調整することの心地よさを体感したと考えられる。そして、学習により自分の感情を自覚したり、それを言語化したりできるようになった。その結果、「自己の理解に基づいた行動」の領域にあるような叩く等の直接的な行動で気持ちを表現するのではなく、言葉でのコミュニケーションで解決する力が高まったと考えられる。また、感情の高まりの

自覚や言語化には、気持ちの温度計による可視化が効果的であった。温度計のイメージが児童の中に取り込まれることにより、日常場面での般化につながったと考える。

一方で、「他者の理解に基づいた行動」の領域では、B児の友達の表情への気づきはまだまだ十分ではない。自閉症のある児童の表情理解の困難さが改めて示唆されるとともに、今後さらに指導の工夫が求められる。

3. 今後に向けて

本実践を総括して、以下の二点を指摘した。

(1) 自立活動の指導の工夫に際しての示唆

『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章自立活動』では、「具体的な指導方法を創意工夫し、意欲的な活動を促すようにする」と指摘されている。学習指導要領上は自立活動の内容は示されているが、具体的な指導法は教師の創意工夫に委ねられている。

本実践では、感情や表情の理解と言語化、そして、そのコントロールの学習をスモールステップ化

表 11 チェックリスト 6月と10月の比較 (抜粋)

○→6月よりも0.5ポイント以上数値が高まったもの

| | | A児 | | B児 | |
|------------|----|-----|-------|-----|-------|
| | | 6月 | 10月 | 6月 | 10月 |
| 意思や感情を共有する | 11 | 2.6 | 2.6 | 3.5 | 3.5 |
| | 12 | 2.2 | (2.8) | 2.2 | (3.2) |
| | 13 | 1.6 | (2.8) | 2.2 | (3.0) |
| | 14 | 1.8 | (2.6) | 1.5 | (2.5) |
| | 15 | 2.8 | 3.0 | 2.5 | (3.7) |
| | 16 | 1.8 | 3.0 | 1.7 | (3.2) |
| | 17 | 1.6 | (2.2) | 1.7 | (2.5) |
| | 18 | 1.6 | (2.2) | 1.7 | (2.5) |
| 全項目平均 | | 2.3 | 2.9 | 2.6 | 3.3 |

| | | A児 | | B児 | |
|--------------|----|-----|-------|-----|-------|
| | | 6月 | 10月 | 6月 | 10月 |
| 他者の理解に基づいた行動 | 29 | 2.6 | 2.8 | 2.7 | 3.0 |
| | 30 | 2.4 | 2.8 | 3.5 | 2.7 |
| | 31 | 2.0 | 2.4 | 2.5 | 2.7 |
| | 32 | 2.2 | 2.6 | 3.0 | 3.0 |
| | 33 | 2.0 | 2.4 | 2.0 | (3.0) |
| | 34 | 1.6 | (2.4) | 2.2 | 2.0 |
| 自己の理解に基づいた行動 | 35 | 2.2 | (3.6) | 3.7 | 3.7 |
| | 36 | 2.2 | (3.2) | 2.0 | (3.2) |
| | 37 | 1.8 | (3.2) | 2.0 | (3.2) |
| | 38 | 2.0 | (3.2) | 2.2 | (3.2) |
| 全項目平均 | | 2.3 | 2.9 | 2.6 | 3.3 |

表 12 家庭で気持ちの温度計を活用した様子

弟と友達の家へ遊びに行き、兄弟げんかしたことを母親に伝える。
 A ○○(弟の名前)のしつこさに、
 レベル3だよ、俺！！
 保護者 けんかをしたことを自分から話してくれた。

し、ペア学習での個別的な学習から展開した。その上で、児童が興味関心をもっていた体育的な活動を題材に小集団活動の場で実際に活かすようにした。

自立活動の展開に際しては、まずは、児童の興味関心に即すること、あわせて、個別的な指導だけでなく小集団活動の中で、さらに、統制された学習場面だけでなくより自由度の高い学習場面を設定する重要性が示された。

(2) 般化への課題

休み時間にはまだトラブルが時々見られる。今後はさらに自由度が高い小集団活動を実践する等のさらなる般化を目指す必要がある。また、自閉症のある児童の表情理解の困難さを踏まえた上で、今後も

よりよい人間関係を築くための支援の工夫に努めていく必要がある。

文献

- 1) 有光興記 (2013) : 「発達障害の子のコミュニケーショントレーニング」 講談社
- 2) 別所哲 (2009) : 「自閉症児者の発達と生活 共感的自己肯定感を育むために」 全障研出版部
- 3) 別所哲・小島道生 (2010) : 「『自尊心』を大切にしたい高機能自閉症の理解と支援」 有斐閣選書
- 4) 本田恵子・鈴木真里 : 「表情カード」 クリエーションアカデミー
- 5) 肥後祥治編 (2013) : 「特別支援教育の学習指導案と授業研究」 ジーアス教育新社
- 6) 岩手県立総合教育センター (2011) : 「自閉症のある児童生徒の自立活動ガイドブック」
- 7) 菊池哲平 (2009) : 「自閉症児における自己と他者、そして情動」 ナカニシヤ出版
- 8) 北村博幸ら (2013) : 「『社会とかかわる力を育てる！』 6つの支援エッセンス」 明治図書
- 9) 近藤卓 (2010) : 「自尊感情と共有体験の心理学」 金子書房
- 10) 近藤卓 (2013) : 「子どもの自尊感情をどう育てるか」 ほんの森出版

- 11) 小貫悟 (2004) : 「LD・ADHDへのソーシャルスキルトレーニング」 日本文化科学社
- 12) 文部科学省 (2009) : 「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」 海文堂出版
- 13) 小学校学習指導要領解説 体育編
- 14) 文部科学省 (2014) : 「特別支援教育の現状と課題」
- 15) 森田ゆり (2003) : 「気持ちの本」 童話館出版
- 16) 向山洋一 (2012) : 「苦手な子も参加する体育授業の原則—ボール運動を例に」 明治図書
- 17) 大南英明・吉田昌義 (2013) : 「障害のある子どものための体育」 東洋館出版社
- 18) 笹森洋樹他 (2009) : 「発達障害のある子どもの自立活動の指導」 明治図書
- 19) 笹田哲 (2012) : 「体の動きの指導ラカルト」 中央法規
- 20) 清水由 (2011) : 「シンプルで子どもが伸びる体育の授業づくり」 明治図書
- 21) 高橋あつ子・石橋瑞穂 (2015) : 「自己理解イラスト教材」 ほんの森出版
- 22) 上野一彦編 (2006) : 「実践ソーシャルスキルマニュアル」 明治図書
- 23) 上野一彦他 (2012) : 「図解よくわかるソーシャルスキルトレーニング事例集」 ナツメ社
- 24) 上野一彦編 (2014) : 「ソーシャルスキルトレーニング実践教材集」 ナツメ社
- 25) 渡辺弥生 (2011) : 「子どもの感情表現ワークブック」 明石書店
- 26) 柳原良平 (1988) : 「かおかおどんなかお」 こぐま社