

自閉的傾向のある児童が進んでコミュニケーションをとる支援の在り方

—「遊びを中心にした活動」を通して—

Support for Increase of Communication of Child with Autism Spectrum Disorder

齋藤 浩司¹ 佐藤 慎二²

自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉的傾向のある児童のコミュニケーションを活発にすることを目的に、「遊びを中心にした活動」を継続的に展開した。ビデオ及びボイスレコーダー等での客観的な分析、教師の行動観察、児童の自己評価、保護者による評価、「コミュニケーションチェックリスト」等による事前・事後の評価の結果、児童のコミュニケーションが活発になった。その要因として、児童の様子を適切に把握し個別目標を設定すること、児童の意欲をかき立てるようなテーマとそれに基づく遊びや場の工夫等の重要性を指摘した。

キーワード：自閉的傾向のある児童、コミュニケーション、遊びを中心にした活動

I 問題と目的

近年、自閉症・情緒障害特別支援学級（以下、自・情学級）の設置数、在籍する児童数ともに増加している。特別支援教育が始まる前年度である平成18年度（当時は「情緒障害特殊学級」）⁷⁾と平成25年度¹¹⁾を比較するとその在籍者数（小学校自・情学級）は、24,539人から53,328人へと倍増している。

一方で、自閉症に関する医学や心理学の立場からの様々な理論や療法・技法が国内外で紹介され、「教育現場は混乱している」との指摘¹³⁾もある。また、特別支援学級は異学年集団であることに加え、自・情学級の場合には、知的障害を伴う自閉症と伴わない自閉症のある子どもが同一学級に在籍することも多い。そのため、一人一人の子どもに応じた適切な教育課程の編成をはじめとして「今後の課題は山積」¹⁾している現実がある。

また、自・情学級には、自閉症との医学的な診断が未確定の自閉的傾向のある児童が在籍していることも多い。それらの児童も含め、これまでの自閉

症研究の成果^{4) 5) 6) 12) 13)}を受け、「日程表を掲示する」、「ルールを明示する」など、様々な支援の工夫が見られるようになってきた。また、自閉症の認知特性に配慮して個別の指導も行われている。

筆者の一人である所属校の自・情学級にも、自閉的傾向のある児童が多数在籍し、その特性の現れ方や知的発達の状態は様々である。特に「コミュニケーション」については、限られた場面（朝の会でのスピーチ、司会、発表でのセリフ）では適切な表現ができて、日常生活では、適切な会話ができないために誤解を生じさせたり、意図せず相手を不快にさせたりしてしまうこともある。そのような経験の積み重ねから、友達と進んでかかわろうとしたり共感したりする場面は少ない。

特別支援学校学習指導要領⁹⁾には「自立活動」の区分として、「コミュニケーション」、「人間関係の形成」が挙げられている。自立活動の指導として、SST（ソーシャルスキルトレーニング）などで改善を図る試み³⁾がなされてきたが、日常生活へ

1 市原市立辰巳台西小学校

2 植草学園短期大学

の般化が難しいことが指摘されている。そこで、自閉的傾向のある児童が意欲的に取り組める「遊び」に着目した。集団で遊ぶことで、児童が意欲的に楽しく活動に取り組む姿を筆者らは目の当たりにしてきた。集団での遊びの中で、自発的なかわりが見られたこともある。魅力的で楽しく、発展性、創造性、共同性を大切にした「遊びを中心にした活動」を自立活動として設定することで個々の課題の克服をねらうことができるだろう。

そこで、本研究では、「遊びを中心にした活動」を通して、自閉的傾向のある児童が進んでコミュニケーションをとる支援の在り方を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ 研究1－調査研究

1 目的

- 自閉的傾向のある児童がコミュニケーションをとる上での課題とそれに応じた指導、支援などを明らかにする。
- 自閉的傾向のある児童への指導についての担任の意識を調査する。

2 方法

- (1) 調査対象：K市小学校特別支援学級担任—自・情学級32校（33学級）及び知的障害特別支援学級（以下、知的学級）35校（38学級）
- (2) 調査項目（抜粋）とその妥当性
参考文献としてあげた先行研究及び筆者らの実践上の経験と知見を加味して、上記の調査項目（表1）を設定した。

表1 調査項目の概要

<p>〈基礎調査〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ○特別支援学級担任の年齢、経験年数、学級の在籍人数などについて ○学級の児童の交流学級での学習の時数、学習の様子などについて <p>〈自閉的傾向のある児童の実態、教師の指導について〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ○自閉的傾向のある児童の在籍の有無（担任の判断） ○自閉的傾向のある児童の指導で困難さを感じていること ○自閉的傾向のある児童のコミュニケーションの様子 ○コミュニケーションの力をつけるために行っている活動 ○自閉的傾向のある児童を指導する場合の教員の意識 	
---	--

(3) 調査方法と調査期間

上記項目を記した自由記述を含む選択回答の調査用紙を作成し回答の記入を依頼。7月の第2週に配付、第5週に回収。回収率は98.6%（配付71学級、回収70学級。部分未記入、誤答を含む）であった。

3 結果と考察

(1) 基礎調査について

全国的な傾向と同様に、経験年数が浅い（0～4年）担任が多い（計59%）ことが示された（図1）。それらの教員を支えていく体制作りや指導技術の共有、伝達等の重要性が示唆される。

学級の在籍人数については、「2名」が一番多いが、次いで「4名」が18学級、さらに5名以上在籍するのは11学級ある（図2）など、1名の担任が複数の児童を受け持つ現状が示された。

(2) 自閉的傾向のある児童の実態、教師の指導について

「自・情学級、知的学級にかかわらず、自閉的傾向のある児童（担任の判断）が一定数在籍すること（表2）」が分かった。「自閉的傾向のある児童に

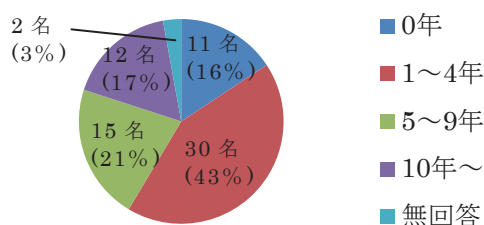


図1 K市特別支援学級担任経験年数

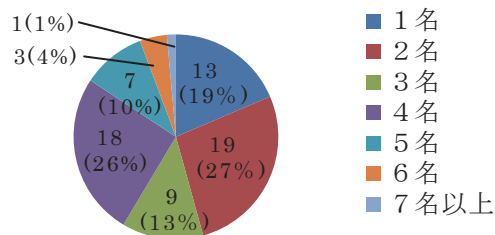


図2 K市特別支援学級の在籍人数

表2 K市の自閉的傾向のある児童（担任の判断）の在籍数と割合（K市小学校特別支援学級担任への調査より）

学級種別	在籍数	割合
自・情学級	89名中 56名	63%
知的学級	121名中 57名	47%
計	210名中 113名	54%

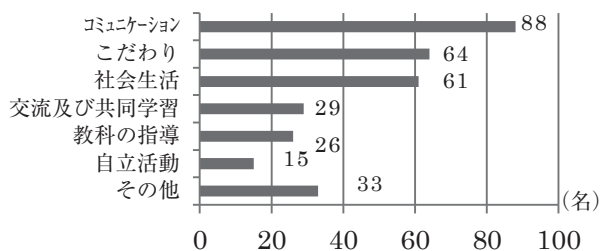


図3 自閉的傾向のある児童に指導を行う際に、先生が困難を感じている項目 (児童113名に対し。複数回答)

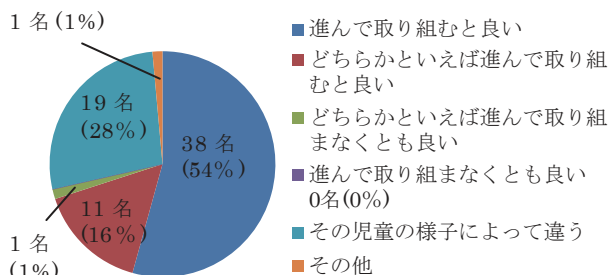


図4 自閉的傾向のある児童へのコミュニケーションの指導についての意識 (自・情学級、知的学級担任70名中)

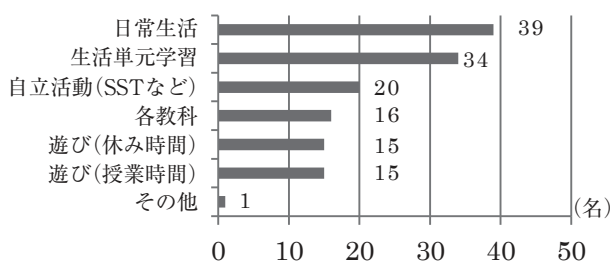


図5 コミュニケーションの力をつけるために特に力を入れている活動 (「自閉的傾向のある児童が在籍する」と回答した自・情学級、知的学級担任48名中、複数回答)

指導を行う際に、先生が困難を感じている項目」を7項目から選択してもらったところ、「コミュニケーション」の項目が一番多かった(図3)。「自閉的傾向のある児童に対しコミュニケーションの指導に取り組んだ方が良いと多くの担任が感じていること(図4)」「コミュニケーションの指導を様々な方法で行っているが、遊びを取り入れた活動は多くないこと(図5)」が明らかにされた。また「遊び」についての自由記述から「遊びが有用だと感じているが方法面で課題を感じている」などの現実も示された。

担任の状況、自閉的傾向のある児童への指導の状況からも、自閉的傾向のある児童への指導としての「遊びを中心とした活動」の重要性と可能性が示唆される。

Ⅲ 研究2—実践研究

1 目的

自閉的傾向のある児童が進んでコミュニケーションをとる支援の在り方を検証する。

2 方法

(1) 対象—K市M小学校の特別支援学級自・情学級(6名)、知的学級(4名)合同で活動を行う。

(2) 検証授業実施の手続き

ア コミュニケーションチェックリスト(以下、チェックリスト)について

チェックリスト(表3)は先行研究³⁾⁴⁾及び筆者らの実践上の知見を加味し作成した。①聞くこと、②一斉指示への反応、③話の理解、④会話、⑤会話の相手、⑥休憩時間などの遊びの様子、⑦気持ち、感情、⑧ゲーム、⑨状況の理解の9カテゴリ—全35項目について、担任、筆者で児童の実態をチェックし、分析した。

イ 対象児について—自立活動の各区分に基づく児童の実態把握

自立活動の各区分に基づき、各児童の実態を把握した(表4)。これらの自立活動の各区分を指導するのに、「遊びを中心とした活動」を用いる。アによる分析も踏まえて、A児、B児を事例対象児として、その実態、目標を記述する(表5)。

ウ 対象授業について

①「遊びを中心とした活動」について

「遊びを中心とした活動」の概要は次のとおりで

表3 コミュニケーションチェックリスト (3年B児。記入者は筆者)(抜粋)

コミュニケーションチェックリスト		3 学年		B さん		記入者 T1	
① 聞くこと		達成度	達成度	達成度	達成度	達成度	達成度
1	準備を待たずに、一定時間座っていることができる。						○
2	集団への一斉指示に、自分から注意を向けることができる。					○	
3	個別の指示の際、目を見て話を聞くことができる。						○
4	集団への一斉指示の際、目を見て話を聞くことができる。						○
5	話の途中で気がなくなることがあっても、話を聞くことに集中できる。					○	
② ゲーム							
26	自分の分担した仕事や役割をしっかりと行うことができる。						○
27	友達の話が自分の考えと違っても、譲ることができる。					○	
28	年齢などでハンディをつけることを認めることができる。					○	
29	ルールを守らない友達がいいた時、落ち着いて対応できる。					○	
30	ルールを守ってゲームを行うことができる。						○
31	友達の番でも声をかけたり、活動の様子を見たりすることができる。						○
③ 状況の理解							
32	場の雰囲気(静か、のんびり)に合わせて行動ができる。						○
33	場面にに応じて、声の大きさを調整できる。						○
34	相手(家族、先生、友達)に応じて、話し方を変えることができる。					○	
35	相手と適切な距離を保つことができる。						○

表4 自立活動における実態把握（3年B児）（抜粋）

（3）優先する目標

指導目標	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の気持ち、思いを想像して、一緒に活動することができる。 ・自分の考えを進んで言葉で伝えることができる。 ・様々な身体の動きを経験できるようにする。
------	--

（4）必要な項目の選定と具体的な指導内容

健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
	(1) 情緒の安定に関すること。	(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること。 (2) 他者の意図や感情の理解に関すること。	(1) 保有する感覚の活用に関すること。	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること。	(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。

具体的な指導内容	<ul style="list-style-type: none"> ・SSTを行い、表情などで相手の気持ちを想像する機会を作る。 ・望ましい声のかけ方を絵カードなどの掲示物や文字で示す。振り返る機会を作る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の思いや発想を取り入れながら、課題の内容を決めたり、遊びで使用する道具を作ったりして、考えが認められた実感を持てるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・身体の動きを伴う課題を設け、楽しみながら様々な身体の動きを経験できるようにする。
----------	--	--	---

表5 A児、B児の実態、コミュニケーションの目標、教師の支援

対象児	実践前の児童の実態	コミュニケーションの目標	教師の支援
2年A児	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しい活動を行う際に、一つのことに気を取られると、相手のことを意識できないことがある。 	<ol style="list-style-type: none"> ①進んで声をかけて一緒に活動を楽しむことができる。 ②友達を励ますような声をかけることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・相手を意識し、協力することで達成できる課題を用意する。良い声かけをその都度、認める、ほめる。
3年B児	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の関心で話すことは好きだが、共通の話題で友達と話すのは難しい。友達からの声かけを意識できていない。 	<ol style="list-style-type: none"> ①一緒に活動する楽しさを共有することができる。 ②友達の誘いかけに適切に応じることができる。 ③友達からの声かけを意識する事ができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師がともに楽しい雰囲気を作りながら、友達と思いを共有できるように促す。友達から何と声をかけられたかを一緒に振り返る。

表6 「遊びを中心とした活動」の概要

<p>①導入 児童が進んで取り組みたくなるようなテーマに基づき、一つの場所（図工室）に複数の遊びの場を用意し、自由に遊ぶ。</p> <p>②展開 児童の発想を生かして場や遊び方、ルールを作り変えていく。また、遊びで使用する道具作りを児童とともに進行。</p> <p>③まとめ 最後に、それぞれの遊びを協力して行う課題のある活動として再構成した場で活動する。</p>
--

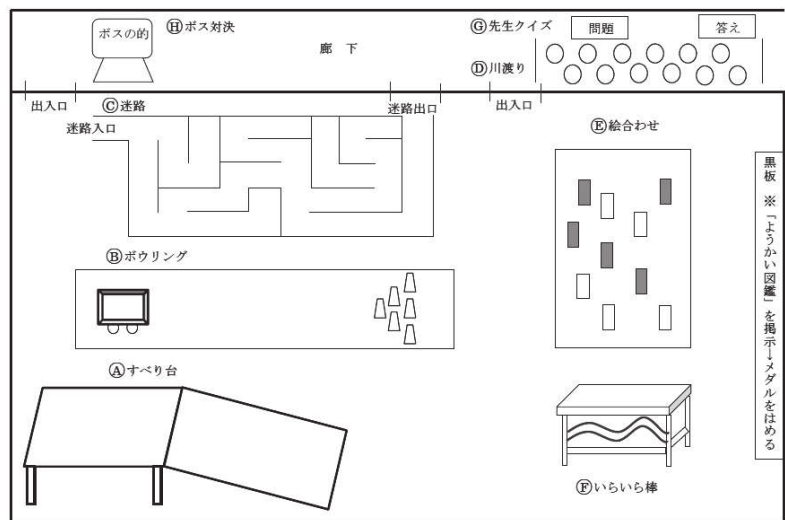


図6 遊び場の配置

ある(表6)。

遊び場の配置は図6のとおりで、廊下も活用し、子どもによってはサーキット的な遊びも可能にした。

活動を通し、児童同士が進んでコミュニケーションをとっていくように支援していく。その工夫を4つ挙げる(表7)。

②対象授業：自立活動『『ようかいメダルランド』を作って遊ぶ』

エ 評価について

児童が進んでコミュニケーションをとれたかについて、「自発的に声をかけているか」「肯定的な声を

表7 進んでコミュニケーションをとるための支援の工夫

①児童の興味、関心を基にテーマ等を設定する。活動意欲を持続できるようにする。	・テーマ、遊びで使用する道具、遊び場の活動について児童の思いや発想を取り入れながら決めることで、児童の主体性や期待感を高める。 ・徐々に新しい遊び場を提示するなどして、活動意欲を持続できるようにする。
②協力して活動を行う場面を設定する。	・それぞれの遊びから二人組で行うと楽しくなる課題を作る。 ・複数で作業を分担して遊びで使用する道具を作る。
③毎時間の活動後に、振り返る。	・活動の仕方、良い声かけができたかを自分で振り返るとともに友達の良い声かけなどを評価する。教師が友達への良い声かけを評価するシールを渡す。
④自閉症の障害特性に応じた支援を行う。	・毎時間の流れを一定にし、活動の見通しを持てるようにする。 ・遊び方やルール、クリアの条件を明確にし、事前に示す。 ・絵カードなどの掲示物、「反省カード」などで場面に応じた望ましい声のかけ方を具体的に示す。活動中に教師が模範を示す。

表8 児童のコミュニケーションの変容を捉える指標

①教師による評価
・チェックリスト
・ビデオ3台、ボイスレコーダー3台による全21単位時間(総計15時間45分)の録画及び録音に基づく遊び方、友達とのかかわり方の変化
・授業場面、日常生活場面(朝の会など)の参加観察
②児童による自己評価
・毎時間後の「振り返り」や「反省カード」の記入
③保護者による評価
・単元期間中の自宅での様子についてのアンケート

かけているか」「友達の話聞き、一緒に行動(課題を解決)しようとしているか」「友達と達成感や楽しさを共感しているか」などの観点で判断した。また、次の3点で記録、分析を行った(表8)。

3 結果と考察

(1) 対象児童の変容について

ア 児童の変容(A児について)

進んで声をかけて一緒に活動したことが分かる(表9)。反省カードの記述では、「ペアの友達に言えた言葉」、「ペアの友達に言われた言葉」がともに活動が進むにつれ増加した(表10)。(A児目標の①〔表5を参照、以下同様〕)(A児目標の②)

イ 児童の変容(B児について)

始めは一人で活動することで楽しんでいたB児が、すべり台で一緒にすべるなどかかわりのある活動に取り組めるようになった(表11)。活動時間に長短があるなど単純に比較はできないが、活動回数を重ねるごとにいろいろな友達とすべっていることが分かる(表12)。また、活動後に進んで友だちと喜びを共感する場面が見られた(表13)。(B児目標の①)

また、友達からの誘いかけに無言(10/8の下線部)であったB児が、適切な反応を返す(10/

表9 ボーリング遊びでのA児の言動(10/29)(AはA児、BはB児、T2は教師、以下同様とする)

A (遠くから声をかける) Bさんやろう(3回繰り返す)。(近づいて声をかける) <u>Bさんやろう</u> 。
T2 何やろうって言わないと。
A <u>ボウリングやろう</u> 。
A <u>赤鬼ステージもやろう</u> 。あと、おいら、あと一回。(AとBでボウリングを行う)

表10 A児の反省カード

	前半6時間	後半6時間
ペアの友達に言えた言葉	16	25(9増加)
○をつけた言葉(多い順)		楽しいね7、頑張ろう6、すごいね5、さすが5
ペアの友達に言われた言葉	19	50(31増加)
○をつけた言葉(多い順)		楽しいね9、頑張ろう8、すごいね6、さすが6

24の下線部) ようになっている(表14)。(B児目標の②) 絵カードなどで適切な声のかけ方を意識するようになったり、楽しい活動の場で遊ぶことで積極的にかかわるようになったりした様子がかええる。さらに、反省カードの分析より、4時間目以降、友達に「一緒にやろう」と言われたことを記述するようになった。「ほくにたくさんいい言葉を書いてくれるのは誰ですか」の問いに、4時間目は「いない」と記述したが、12時間目は「みんな」と記述した。友達の良い声かけや誘いを意識できるようになった。9時間目の「振り返り」の時間に、

表11 すべり台遊びでのB児の言動(9/30)
(Fは児童、T1は教師)

①【一人ですべる】 B(すべり台)おもしろい。
②【教師と二人ですべる】 T2 大丈夫でしょ。 B(楽しそうに)何か、これもこわい。
③【友達と二人ですべる】 F(Bに)一緒にやる?(二人で並んで笑顔ですべる)
④【「振り返り」の時間での発言】 B すごい楽しかった。手が二つ上がっちゃうくらい。 T1 二人でやっとうだった。 B すべり台は二人でも一人でも楽しい。

表12 すべり台遊びでのB児の遊び方の変容
(C、D、E、F、G、Jは児童)

日(時間) 相手	9/30 (26分)	10/1 (28分)	10/3、8、24 の計(26分)	10/30 (31分)
B一人で	12(66%)	7(39%)	5(36%)	
BとA		5	2	
BとC	2	1	1	
BとD		3	2	1
BとE				1
BとF	2	2	2	1
BとG			2	
BとJ				1
Bと教師	2			

表13 いろいろ棒遊びでのB児の言動(10/30)

B いろいろ棒一緒にやろう。(Gと一緒に活動)
G(クリア後に)やったね。
B やったあ。わあい。(Gとジャンプしながらハイタッチして喜ぶ)

「今日はGさん、Fさん、あとはIさん。その人たちに声をかけてもらった。」と他の児童の声かけを意識している発言が見られた。(B児目標の③)

(2) 児童全体の変容

ア 教師による評価

実践後に担任、筆者でチェックリストに記入し変容を分析した(表15)。「よくできる」を4点、「だいたいできる」を3点、「ときどきできる」を2点、「できない」を1点とし、実践前後の点数を比較した。A児では、実践前と比較して8.5点増加した。B児では、実践前と比較して7.5点増加した。それ以外の児童も同様に増加したことが分かる。

イ 保護者による評価

「すべり台で遊んだこと、シールをもらって嬉しかったこと」など、家庭でも「ようかいメダルランド」のことを話していることが分かった。10名中8名が「お家の方が聞くと話す」と回答した。コミュ

表14 すべり台遊びでのB児の言動

10/8	10/24
D Bくん一緒にやろう。	A Bさんやろう。
B (無言)	B おし、イエーイ。(二人ですべり台に登る)
D これでやろう。(Dがすべり方を提案)この状態(仰向けで背中をつける)でやって。	B やろうぜ、やろうぜ。
B (仰向けで背中をつけて笑顔ですべる)	A うん。
	B じゃあ、何すべりでいく?(Aと視線を合わせて、相談)

表15 コミュニケーションチェックリストによる実践後の数値の伸び

(チェックリスト各項目を数値化。数値は筆者評価と担任評価の平均)

	A児	B児	C児	D児	E児	F児	G児	H児	I児	J児
①聞くこと	1	1.5	-0.5	3	0	0	3.5	3.5	1	1.5
②一斉指示	1	0.5	0.5	0	0.5	1.5	0	1.5	3	1
③話の理解	1.5	0	0.5	0	1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
④会話	0.5	1	0.5	1	1	0.5	1.5	1.5	1	0.5
⑤会話相手	0	0	0.5	0	1	0.5	1	0.5	0.5	0
⑥休憩遊び	0	0	0	0	1	1.5	1.5	0	0	0
⑦気持ち	3	1.5	1.5	2	1	1.5	4.5	1.5	1.5	1.5
⑧ゲーム	0.5	2	2.5	2.5	0.5	2.5	3	1.5	3.5	1.5
⑨状況理解	1	1	0	2.5	0	0	1.5	1.5	1	0
①~⑨の総計	8.5	7.5	5.5	11	6	8.5	17	12	12	6.5

ニケーションのきっかけを作るなど周囲の人の働きかけが重要だと思われる。

(3) 考察

ア 「遊びを中心にした活動」での児童の変化についてのまとめ

日常の観察、チェックリスト、自立活動の各項目に基づく分析などで多面的に実態を把握したことで、個々のコミュニケーションについての目標が明確になり、それぞれの児童への支援に適切に生かすことができた。集団での活動における支援であっても、本実践のような工夫により表15のような個々の成長を確認することができた。

事例対象であったA児は「楽しいね」「すごいね」と声をかけるなど、課題を成功した喜びを友達と共感しながら活動するようになった。B児は友達と一緒に活動することの楽しさを味わい、友達の声かけに「やったあ」「やろうぜ」など意欲的な反応を返すようになった。これらは「遊びを中心にした活動」が「やりたい」「一緒にやってみよう」など心を揺さぶる活動だからこそ、見られた変化だと思われる。「友達とかかわって遊ぶことが楽しい」と感じるから、進んでかかわるのである。「遊びを中心にした活動」を通して、活動への意欲が高まり、友達とかかわる楽しさを味わい、自然な声かけ、双方向でのコミュニケーションがより活発になったと言えるだろう。

イ 「進んでコミュニケーションをとるための支援の工夫」についてのまとめ

「遊びを中心にした活動」では、ただ単に楽しい「遊び」を用意するだけでなく、意図的に協力が必要となる課題を設定したり、「今日は3人のペアと遊ぼう」などと遊び方の工夫を投げかけたりするなど友達とかかわるきっかけを作ることが大切であった。加えて、振り返る場面を設け友達の良い声かけを意識できるようにすること、教師、友達のモデルがあること、活動の流れや遊ぶ際のルールが明確であったことも進んで活動する要因となったことが示唆された。本実践の成果と課題を表7に即して、次のように整理した(表16)。

Ⅳ 総合的な考察

1 ダイナミックな楽しい遊びとコミュニケーション

先にも触れたが、今回の実践の大きな特徴の一つは、複数人数ですべることができる大型のすべり台を中心に、コミュニケーションをとり合い相談・協力しないと遊べない、また、相談・協力するからこそ楽しい遊具を用意した点にある。そして、心身両面で児童の情動を揺さぶる「楽しさ」が自然で自発的なコミュニケーションを促す強い要因になったことが明らかにされた。

すでに、「機会利用型指導法」等の統制の少ない環境での自発的なコミュニケーションを促す指導法

表16 「進んでコミュニケーションをとるための支援の工夫」についての成果と課題

①児童の興味、関心を基にテーマ等を設定する。活動意欲を持続できるようにする。	・児童の発想を活動に取り入れたことで、特にその児童の意欲が高まった(その児童の発言、反省カード)。 ・「遊び場を最初から全て提示するのではなく、徐々に整える」「最後に『メダル集め』という目的のある活動を行う」「筆者、担任以外の人材を活用する」ことなどで、児童が意欲を持続したまま活動に取り組めた(反省カードで「楽しく活動できたか」の質問に「よくできた」と回答した割合〔88%〕)。
②協力して活動を行う場面を設定する。	・相談し合う場面が随所に見られた(迷路遊びでのボールの集め方の相談など)。 ・遊び場ごとにペアを変える提案をしたことで、より多くの友達に声をかける姿が見られた。
③毎時間の活動後に、振り返る。	・他者への関心の高まりが回数を重ねるごとに見られた(「振り返り」の時間の発言より)。 ・友達への良い声かけを評価するシールを実践の後半で児童に渡すと、意欲的に友達の良い声かけを発表する児童が見られた。評価するシールの扱いなど今後も十分検討の余地がある。
④自閉症の障害特性に応じた支援を行う。	・どの児童も進んで活動できた。しかし、一部の遊び方が複雑だったり、ルールの説明が文字のみであったりしたので、理解に時間がかかる児童もいた。反面、教え合う姿も見られた。 ・掲示物、反省カードなどで良い声かけの言葉を目にすることで意識化できた(反省カードに記入する言葉の増加〔前半6時間、後半6時間の比較〕。言った言葉〔145→265〕、言われた言葉〔163→261〕)。

が提唱されているが、「機会」そのものが楽しく魅力的な活動である重要性が示されたと言えよう。

2 集団規模とコミュニケーション

自閉症の障害特性から「大きな集団や騒がしい環境が苦手」等の困難さが指摘¹³⁾される。そのため、集団規模が大きくなれば児童の混乱も想定される。しかし、今回の実践は自・情学級の児童が全員参加、しかも、知的学級も合同での取り組みであり、総勢10名の児童が同時に参加しての活動であった。にもかかわらず、「進んで」参加していた。

その大きな要因は前述の「楽しさ」であることは言うまでもないが、その他にも、個々の課題の適切な把握と目標設定、児童の思いや発想を生かした遊びのテーマ設定、情報やルールの視覚化・明確化による見通しのもちやすさ等が指摘されよう。

さらに、今回の実践で示唆されたことは、楽しい活動に率先して取り組む姿やコミュニケーションをとり合い、誘い合う姿がお互いにモデリングの機能を果たしていた点である。

自発的なコミュニケーションにとって「楽しさ」は必須の要件であるが、コミュニケーションの活発化のためには一定規模の集団が保障されることもまた大切な要件であることが示された。

3 自立活動の新たな実践モデルとして

研究Ⅰで明らかのように、斯界は新任教員が多く、「コミュニケーションの指導」の必要性を感じてはいても、その方法が分からないという現実がある。学級担任の専門性の担保は斯界の大きな課題¹⁰⁾となっている。

本実践は「楽しい遊び」「児童の思い・発想や興味・関心」が活動を構想する起点となっている。そのため、新任教員にとっても実践の着想を得やすい

自立活動モデルと言える。知的障害教育には「遊びの指導」⁸⁾という指導形態があり、その実践的蓄積²⁾もある。今後は自立活動の視点から改めて「遊びの指導」を見直し、実践的展開を追究していく必要があるだろう。

そして、今後はさらに、家庭生活をも含めた日常生活場面でのコミュニケーションの広がりを意識した実践の検証も求められている。

文献

- 1) 青山新吾『自閉症・情緒障害特別支援学級の現状と課題』「発達障害白書」. 明石書店. 2014
- 2) 小出進『実践 遊びの指導—よりよく遊べる状況づくりへの挑戦—』. 学習研究社. 1992
- 3) 小貫悟・名越斉子・三和彩『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. 2004
- 4) 国立特別支援教育総合研究所『自閉症教育実践マスターブッカーキーポイントが未来をひらく—』. ジアース教育新社. 2008
- 5) 国立特別支援教育総合研究所『自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する効果的な指導内容・指導方法に関する実際研究—小・中学校における特別支援学級を中心に—』. 2010
- 6) L・R・ワトソン・C・ロード・B・シェーファー・E・ショプラー『自閉症のコミュニケーション指導法—評価・指導手続きと発達の確認—』. 佐々木正美・青山均監訳. 岩崎学術出版. 1995
- 7) 文部科学省『特別支援教育資料（平成18年度）』. 2006
- 8) 文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（平成21年6月）』
- 9) 文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（平成21年6月）』
- 10) 文部科学省『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）』. 2012年
- 11) 文部科学省『特別支援教育資料（平成25年度）』. 2014
- 12) 長崎勤・中村晋・吉井勘人・若井広太郎『自閉症児のための社会性発達支援プログラム—意図と情動の共有による共同行為—』. 日本文化科学社. 2009
- 13) 全日本特別支援教育研究連盟編『自閉症支援のすべて』日本文化科学社. 2011年